

琉球大学学術リポジトリ

多様な子どもたちと「ともに楽しむ」授業と教育実践の新しい展開：
活動企画「まちをつかって遊ぼう」を通じた協働の授業づくり

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター 公開日: 2017-06-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 瀬底, 正栄, 武田, 喜乃恵, 浦崎, 武, Sesoko, Masae, Takeda, Kinoe, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/36902

多様な子どもたちと「ともに楽しむ」授業と教育実践の新しい展開

—活動企画「まちをつくって遊ぼう」を通じた協働の授業づくり—

瀬底 正栄* 武田 喜乃恵** 浦崎 武**

Lesson Practice that“Enjoys Together”with Various children and a New Evolution of Teachers’ Educational Practice

:Collaborating Lesson Planning through Activity plan; “Let's Play Making Towns”

Masae SESOKO* Kinoe TAKEDA** Takeshi URASAKI**

要 約

本研究はこれまで、琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターで、発達の気になる子どもたちや、学校生活等で支援の必要な子どもたちを対象にしたトータル支援教室で行われている集団支援活動での活動企画を、小学校の特別支援学級で授業として実践を行い、その支援での子どもたちの変容過程を考察してきた。本研究では、6つの特別支援学級のある小学校での合同学習として、集団支援活動での活動企画「まちをつくって遊ぼう」を実施し子どもたちの〈向かう力〉と〈ともに楽しむ場を共有する〉ということを大切に授業を通して、子どもたちの変容や参加のかたち、特別支援学級担任の変容について考察を行った。合同学習では、〈ともに楽しむ場を共有する〉ことで子どもと教師が相互に巻き込み、引き出される「向かう力」がダイナミックな授業の展開や大きな集団の力となって重層的な他者との遊びの魅力を生み出し、子どもたちの手ごたえのある体験を得ることに繋がっていった。

このことから、これまでの教師自身が形成してきた教育観への揺さぶりや新たな視点を獲得する機会となり、教師の教育実践の新しい展開を生み出す素地に繋がるものと考えられた。

I .はじめに

本研究は、琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターで、発達の気になる子どもたちや、学校生活等で支援の必要な子どもたちを対象にしたトータル支援教室で行われている集団支援活動での活動企画を、小学校の特別支援学級で授業として実践を行い、その支援での子どもたちの変容

過程を考察してきた(瀬底, 2014, 2015)。トータル支援教室の特徴として、「みんなと一緒に楽しく過ごせる」快の情動共有経験(別府, 2012)を十分に保障する場や自分の感覚や理解が認められる経験(共有経験)の保障としての安心感がある。活動企画では、子どもたちが外のものや人へと積極的に関わっていく〈向かう力〉を糸口に、子どもも支援者としての大人も〈ともに楽しむ場

* Takushi Ele.School.Urasoe City.Okinawa Pref

** Faculty of Education,Uni.of the Ryukyus

** Faculty of Education,Uni.of the Ryukyus

を共有する」ということを大切に、その〈楽しむ場〉を通して子どもたちとの関係形成を行ってきた。トータル支援教室で行われる集団支援は、子どもと支援担当者1対複数というユニットによる、子どもとの関係性を重視した取り組みである。また支援者は、現職の小中学校や特別支援学校の教員、心理士や法務教官、学部学生、大学院生等様々な支援スタッフ15人前後で実施されている。

集団支援活動での活動企画「みんなのまちをつくって遊ぼう」は、2010年6月に学部学生を中心に行われた企画である。活動では、参加した子どもたちの興味関心の高さと支援者もともに楽しめる企画としての印象が強くあり、その後、別会場での集団支援の企画としても実施されたが同様の反応がみられたため、小学校特別支援学級での授業実践の企画としても実施し、その支援効果について考察を行ってきた(浦崎・武田ら,2010)。

活動企画「まちをつくって遊ぼう」を通じた協働の授業づくりでは、沖縄県北部地区の遠隔地で市町村の違う特別支援学級の遊交流学習として2年間行い、子どもたちの変容過程を考察してきた(瀬底ら,2011)。交流学習の中での教材としての「まち」の変容や子どもたちの様子から、興味関心や意識が自然に動き出す〈向かう力〉と、教師も子どもとの相互合流の中で併走的に取り組む関わり〈ともに楽しむ場を共有する〉ことで、子どもたちの関係性の基盤を構築することが示唆された。

浦崎(2015)は、主体的な行動を引き出す力を〈向かう力〉と呼び、その〈向かう力〉を引き出す要素として、「企画の魅力」「他者との関係性」「集団の場(雰囲気)」の3要素が重要であると述べている。また浦崎(2011年)は、特別支援学級での授業実践「まちをつくって遊ぼう」の交流学習について、トータル支援教室との比較検討を行い、授業実践での支援要素として、子どもたちが集団の場で楽しく「過ごす」ことによる「手ごたえのある体験」がものごとへの「向かう力」へと繋がり引き出されてきたと述べ、トータル支援教室で行われている集団支援活動での活動企画が教育現場へ還元可能であることを示唆した。

湯浅(2016)は、特別支援学級・学校の子どもの集団づくりを構想する視点として、「個人指導と集団指導の統一」として、小学部の段階では特に遊びを中心にしに相互の関係を築き、教師が、子どもと一緒に遊ぶ様子を見せることで次第に子ども自身も教師が参加することを期待する集団づ

くりの見直しをもつことが大切であると述べられている。教師や支援者が子どもと〈ともに楽しむ場を共有する〉ことは、ともに子どもの生活世界に参加することであり、それは言い換えれば、子どもが自分にとっての居場所を探し、発見することを保障する取り組みでもある。

そこで、本研究では、6つの特別支援学級のある小学校での合同学習として、沖縄県北部地区の遠隔地で行った特別支援学級の交流学習の実践「まちをつくって遊ぼう」を、2ヶ月間で4回実施し子どもたちの〈向かう力〉と〈ともに楽しむ場を共有する〉ということを大切に支援を通しての子どもたちの変容や参加のかたちについて考察し、また特別支援学級担任同士が協働での授業づくりでみられた、変容も合わせて考察することで、教師の教育実践の新しい展開を考えることを目的とする。

II. 方法

1. 合同学習の実施と考察の手続き

授業における題材名、合同学習のねらい、合同学習の構造、合同学習の計画、合同学習の方針、合同学習の内容・展開、用意するものは以下のとおりである。

(1) 合同学習の実施

本校の特別支援学級には、知的障害、自閉症・情緒障害、肢体不自由、難聴等の多様な障害種の学級あり、校内での合同学習として全ての子どもたちが参加しての授業は、今度殆ど行われてこなかった。そのため、個々の学級内での関係形成はできつつも、それ以上の生活世界の拡がりや乏しく、また担任による授業展開、教材開発、児童分析等の多面的な視点の弱さから、合同学習による協働での授業作りを通して新たな教育実践の視点の獲得を必要としていた。

トータル支援教室で行われている集団支援活動での活動企画は、「みんなと一緒に楽しく過ごせる」快の情動共有経験を十分に保障する場や自分の感覚や理解が認められる経験(共有経験)の保障等が、これまでの学級単体での活動では弱かった為、新たな視点を持つことは重要な意味があると考えられた。活動のなかで現れる興味関心や意識が自然に動き出す〈向かう力〉につて、「企画の魅力」「他者との関係性」「集団の場(雰囲気)」の3要素が重要であると述べられていることは、これまでの教育実践を通して検討してきた。遊びを通じた活動には、この3要素を含んだ展開が期待できることから(瀬底,2010)、これまで

に他校で行ってきた自立活動の授業題材「まちをつくって遊ぼう」を実施し、「子どもたちの発達や成長に繋がる支援とは何か」というあらゆる支援のアプローチの基礎に通底する大切なエッセンスを教育実践のなかから模索していきたい。また教師や支援者が子どもと「ともに楽しむ場を共有する」ことは、ともに子どもの生活世界に参加することであり、子どもが自分にとっての居場所を探し保障する取り組みでもあることから、担任教師の活動への参加も積極的に行っていくことも含め、合同学習を実施した。

1) 題材名

まちをつくって遊ぼう

2) 合同学習のねらい

①それぞれの楽しみ方が認められ、安心して活動に参加できる。(自立活動 2 心理的な安定①情緒の安定に関すること) ②子どもたち同士の関わりを育てる。(自立活動 3 人間関係①他者とのかかわりの基礎に関すること) ③遊びの中でルールや約束、協力する態度を育てる。(自立活動 3 人間関係④集団への基礎に関すること) という3点を合同学習のねらいとする。特にトータル支援教室での「企画の魅力」「他者との関係性」「集団の場(雰囲気)」の3要素を通して、子どもたちの〈向かう力〉と「ともに楽しむ場を共有する」ということを大切にしたい支援を軸に合同学習を実施した。

3) 場の構造

90分(45分×2)を1回の合同学習として2ヶ月で4回行う。合同学習の前には、授業の流れを各学級で説明し、必要な材料集めを行う。合同学習は、全体のなかの個人を意識した支援であり、彼らが苦手とする集団の場での他者とともに過ごし共有体験を積み易い構造が必要である。合同学習の場には普段から遊びのスペースとして子どもたちが使用しているピロティ(縦10メートル、横20メートル)を使い、そこに縦5メートル、横10メートルのブルーシートを敷き、活動場所が視覚的にわかりやすいように設置した(図1)。

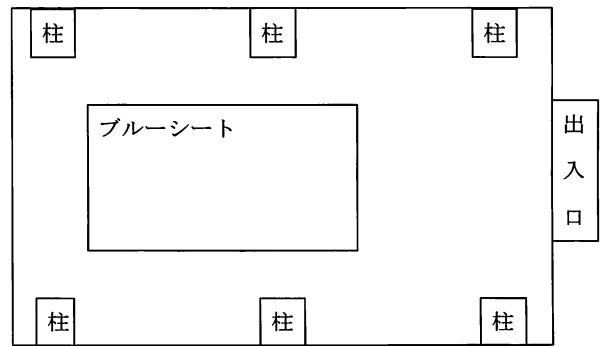


図1 ピロティ

(2) 授業計画

1) 交流学習の方針

交流学習に参加する担任および特別支援教育支援員(以下、支援員)には、活動に参加できない子どもに対して無理に一緒に活動させようとせず、その子なりの参加のかたちを尊重し、独自の動きが形成できるようにする。子どもたちは、担任や支援員に護られながら、安心して集団になかで脅かされずに他者と関わる経験をし、お互いが楽しみを共有できるようにする。

2) 合同学習メンバー

合同学習のメンバーは、担任6名と支援員3名である。授業の進行者1名(教師F)、サブの進行者1名(教師G)、子ども支援に担任4名(教師C、教師D、教師E、教師H)と支援員3名で計9名である。

3) 対象児

対象児は、表1に示したとおり知的障害特別支援学級8名、自閉症・情緒障害特別支援学級24名、肢体不自由特別支援学級1名、難聴特別支援学級1名の計34名の子どもたちである(障害名による学級は、必ずしも実際の医療機関に基づくものではなく、行動観察や心理検査などの情報に基づく傾向により教育委員会からの判断により入級している)。

表1 子どもの特徴

	学年・性別・障害名	人と関わる力
知的 障害 特別 支援 学級	1年生、男児、知的	要求的言語が多いが、3語文以上での会話が成立するようになっている。
	2年生、女児、知的	緊張が強く、思っていることをなかなか話せない時がある。少ない人数の時や慣れてくると会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。
	3年生、男児、知的	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができるが、ぶっきらぼうな返答が多い。要求が通らないときは、暴言や奇声が多くなる。
	4年生、女児、知的	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。
	5年生、男児、自閉症	会話によるコミュニケーションが可能である。一方的な話題が多いが、指示を聞くことはできる。ファンタジーへの没入があり、会話が成立しない場合もある。また、要求が通らないとパニックを起こすことがある。
	5年生、男児、知的	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。人の嫌がることをして、トラブルになることがある。
	5年生、女児、知的	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができるが、人見知りがあり、なかなか自分を出せない。
	5年生、男児、知的	会話によるコミュニケーションが可能である。一方的な話題が多いが指示を聞くことはできる
自閉症・ 情緒 障害 学級 1組	2年生、男児、自閉症スペクトラム障害傾向	友だちと関わるのが好きで、自分から誘って遊ぶことができる。意味の取り方の違いでトラブルになることがあるが、仲直りすることもできる。
	2年生、男児、広汎性発達障害	一方的な話題が多いが、会話によるコミュニケーションが可能である。聞いた話はよく覚えているが、勘違いも多い。関わり方をセーブすることができず、トラブルになることもある。
	2年生、女児、広汎性発達障害	同学年の友だちとなら十分に意思疎通ができる。大人相手だと「わからない」と答えることが多い。困ったことがあっても自分から助けを求めることができない。
	2年生、女児、広汎性発達障害	会話でのコミュニケーションは問題なく、伝言も上手にできる。自分の都合のいいように話を作ることがあり、友だちに指摘され、喧嘩になったり泣き出したりすることがある。
	3年生、男児、広汎性発達障害	人見知りがあり、慣れた人となら十分に意思疎通ができる。指示も聞くことができる。協力学級の中だと緊張からか指示の内容が理解できないことがある。
	3年生、男児、AD/HD 傾向	話での「やりとり」ができるが、やや一方的で訊かれたことには答えずに自分の話を続けようとする。気持ちを伝えることはできるが、状況を説明することが苦手である。
2組	4年生、男児、発達障害傾向	話での「やりとり」ができるが、解釈が独特で、相手の意思が伝わらないことがある、テンションが上がると行動がセーブできなくなり、大声で叫んだり走り回ったりする。
	6年生、男児、高機能自閉症	会話での「やりとり」ができるが、不安感が強いと、特定の人としか話しようとしにくい。友だちとふれ合うことは好むが、大人とは緊張感が強い。廊下で人とすれ違うことも避ける。
	1年生、男児、発達障害傾向	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。
	1年生、男児、発達障害傾向	会話による「やりとり」が可能である。一方的な話題が多く、指示を聞くことが難しいときもある。
	1年生、男児、発達障害傾向	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。
	2年生、男児、AD/HD	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。
	2年生、男児、発達障害傾向	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。
	2年生、男児、広汎性発達障害	会話によるコミュニケーションが可能である。自分の世界に浸ることがあり、注意や指示を聞かないこともある。
3組	4年生、女児、広汎性発達障害	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。
	4年生、女児、自閉症	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。
	3年生、男児、AD/HD	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。
	3年生、男児、広汎性発達障害	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。
	3年生、男児、広汎性発達障害	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。
3組	3年生、男児、中度難聴、発達障害傾向	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。自分が納得いくまで、何度でも聞き返すことがある。
	5年生、男児、高機能自閉症	会話による「やりとり」が可能であるが、なかなか自分の気持ちを相手に伝えることができない。自分から話しかけることはできない。

	5年生、男児、発達障害傾向	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。
	5年生、男児、発達障害傾向	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。
	5年生、女児、広汎性発達障害	会話によるコミュニケーションが可能である。一方的な話題が多いが指示を聞くことはできる。
肢 体	1年生、男児、脳性麻痺	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。人見知りがあるが、慣れると自発的に話しかけることができる。
難 聴	1年生、男児、高度難聴	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。他者との会話を楽しむことができるが、内容を理解できていないときもある。

(3) 授業記述と考察の手順

1) 実践記録

・合同学習の活動のなかでの子どもたちの行動観察、および活動を撮影する。ここでは、子どもたちの関係の様子、合同学習の効果を検討することが目的であるため合同学習の自然な文脈を重要視した教師による記録を用いる。

・複数のエピソードか記録の中から合同学習としての「それぞれの子どもたちの反応と教師の支援の工夫」が検討可能な重要と思われるエピソードを抽出する。その場合、エピソードは教師と子どもたちあるいは子どもと子どもとの関係性に焦点を当てたものとする。エピソードは行動の前後の文脈が分かるように教師の記述した授業記録と小考察をそのまま利用する。

2) 分析と考察

分析は教師によって記述された子どもたちの取り組みのエピソードから、「授業の展開と支援の工夫」、「それぞれの子どもたちの反応と教師の支援の工夫」に焦点を当てて考察し、最後に合同学習における子どもたちの〈向かう力〉と〈ともに楽しむ場を共有する〉経験を通して変容や参加のかたちについて考察する。また特別支援学級担任同士が協働での授業づくりでみられた変容も合わせて考察する。

(4) 教材

1回目の合同学習では、個々で楽しめるような活動として、絵具とローラーを使った自由なペイント遊びから行った。縦5メートル、横10メートルの用紙に好きな色でライン(道)をひいて、ラインをひく感覚や絵具の感触等を楽しみながら様々な遊びの展開を楽しむ場として行い、安心、安全な場であることを感じてもらう授業とする。2回目の合同学習では、条理的なまちづくりとして、土台となる裏白ボール(縦80センチ、横110センチ)に、これまでに集めた材料を使って、4、5人でオリジナルの建物や車、人、自然などまちにあるものを思い思いに制作し、小さなまちを完成させる。その後、それぞれの小さな

まちを合体させ一つの大きなまちを作り、みんなで遊んでみる授業とする。3回目の合同学習では、ミニカーやスクーターボード(縦40センチ、横50センチの台車)を使って、まちの中や外を使って遊ぶ時間とし、制作したものを使って遊びきる体験の授業とする。4回目の交流学習では、前時の続きとして様々なものを使って、まちの内外で遊ぶ授業とした。

まちづくりは、個人的な作業が多くあるが、最終的にはみんなのまちを合わせることで、大きなまちとして完成するため、みんなで作り上げたという達成感や満足感も得ることができる。また、つなぎ合わせたまちでは、近くで制作していた友だちのまちなどに行き来したり、教師や支援員との関わりから他の人が自分のまちに遊び来るなど自然なかたちでの関わりが拡がりやすいと考えられる。3回目、4回目の合同学習では、さらにミニカーやスクーターボードを使い、複数での移動遊びが展開できる場を設け、子ども同士の遊びを誘発していくことで、学級の枠を超えた関わりの拡がり期待できると思われる。

1) 授業メンバーの心構え

○題材よりも集団でいることを大切にする ○一人ひとりの思いを尊重する ○教師も活動を楽しむ

2) ねらい

- ①まちづくりやまちを通して他者との関わり、子ども同士あるいは教師・支援員と楽しみを共有すること
- ②自分のまちづくりに対する満足感や、みんなで一つのまちを作り上げる達成感、最後にまちを使って遊びきる手ごたえを味わうこと

3) 授業計画

	教科・領域	学習活動	支援の手立て
1 回 目	・生活単元学習 ・自立活動	『ローラーをつかってまちをつかって遊ぼう』 ・遊びの学習をともに行うメンバーを知る。 ・ペイント遊びを通して、楽しい場をともにする	無理に参加を促さず、その子なりの参加スタイルを尊重する。
2 回 目	・生活単元学習 ・自立活動	『まちをつかって、みんなで遊ぼう』 ・遊びの学習をともに行うメンバーを再確認する。 ・自分のまちづくりを通して、活動への満足感や他者との「やりとり」を楽しむ。	裏白ボールでの制作が難しい子は、工作用紙等の別の土台も準備する。
3 回 目	・生活単元学習 ・自立活動	『まちを使ってまちで遊ぼう』 ・前回同様にまちの制作を行い、その後、ミニカー等まちを使った遊びを始めて行く。 ・スクーターボードを使い、ダイナミックな遊びを通して関わりを拡げていく。 ・遊びの感想を発表する。	トンネルや新聞紙を細かく裂いたものを準備し、まち以外の要素を入れることで子どもたちの動きを誘発する。
4 回 目	・生活単元学習 ・自立活動	『スクーターボードを使ってまちで遊ぼう』 ・活動のはじめからスクーターボードを使い、子どもたちの遊びの展開に合わせて、活動を展開していく。 ・遊びの感想を発表する。	遊びの自由度が実感できるように、子どもの興味関心に沿うかたちで、展開していく。

4) 準備するもの

スクーターボード・ミニカー・裏白ボール・はさみ・カッター・のり・ペン・折り紙・セロテープ・ガムテープ・ペットボトルのふた・わた・新聞紙・ペットボトル・積み木・段ボール箱・ブルーシート・マジックペン・空き箱・牛乳パック・色画用紙・各自が集めた材料

Ⅲ．合同学習の実施と小考察

1. 第1回合同学習「ローラーをつかって、まちをつくらう」

(1) 工夫

縦5メートル、横10メートルの用紙を準備し、その周りにポスターカラーの入ったトレーやローラー、はけ、筆、綿、雑巾など、ペイントに使える道具をそろえ自由に使えるようにセットしている。今年度初めての合同学習であるため、活動に入れない子に対しては、無理せず、自分のしやすい場所から眺めたり、参加できるタイミングから入れるように、活動の枠をゆるめにし、個別の見守りと声かけをしながら活動を展開していく。

(2) 子どもたちの様子

子どもたちは、活動場所が一目でわかる設定であったため、落ち着いてはじめることができた。

ローラーでラインを一本、二本とひきながら徐々に勢いが付き始める子やすぐに色やローラーも変えながら拡散していく子など様々な動きがみられた(写真1)。



写真1 ローラーを使う様子

足に絵の具の感触を感じた子は、足跡を付けたりしながらより勢いよく色を塗っていったり、逆に絵の具の感触をいやがる子は、洗い場や雑巾で手足についた絵の具を拭き取り、その後活動に距離をとっていたり、洗い場から活動を見ていたり、個々の参加のかたちが現れ始める。ペイント遊びに夢中になっている子は、手足や顔をローラ

一やはけで塗り始め、友だちや担任にも同じような容顔になることを要求したり、相手の承諾なしに衣服に塗り始める子もいたり混沌とした雰囲気の中、楽しさをどんどん表現する子とさめていく子が混在する場となっていた。

活動終了後の片付けでは、活動の中心にいた子どもたちが、別室の洗い場で手足を洗っている間に、活動に参加できなかった子や途中で活動から離れてしまった子が中心となって、絵の具が付いてしまった床掃除を始めた。教師Cや教師Gの声かけに応じたものではあるが、表情や動きからは楽しそうに掃除をする姿が確認できる。デッキブラシや雑巾、バケツでの水まき等、自分の好きな清掃用具で、好きな場所を自分のペースで何となく掃除を始め、結果としてそれが掃除のリズムをつくり出し、流れよく場をきれいにしていた(写真2)。



写真2 掃除に参加する子どもたち

途中から、洗い場で手足や顔を洗っていた子どもたちが入り、殆どの子が片付けと床掃除に参加することができた。

(3) 担任教師の様子

教師は、共通理解を図ったとおりの対応をこころがけているためか、比較的活動に同調している雰囲気があるが、道具やポスターカラーの補充など、活動がスムーズに流れる方に意識を向ける動きが顕著にみられた。子どもとの積極的な関わりがみられたのは教師Eのみで、逆に教師Fは、活動から離れいく子に対して強い参加への促しを行ったり、子どもの行動を先読みした関わりで活動への軌道修正を図ったりと、授業の枠の中に入れることやトラブルが起らないように、声かけをするなど、子どもたちと活動を楽しむ様子は見られなかった。教師Hは、活動の写真を撮ったり、傍観したりと子どもとの距離をとった見守り的な参加スタイルであった。

(4) 小考察

1回目の合同学習であるため、ある程度の子ども同士のトラブルや活動に参加できない子など想

定していた出来事がおこったが、それに対して教師は落ち着いて対応することができた。子どもたちは、今年度初めての合同学習ということもあり、不安もあったと考えられる。そのせいか、はじめから参加できない子や途中で活動から離れていく子など様々な参加スタイルがみられた。教師間で「どこまでを参加とみるか」について、何度か話し合ってきたこともあり、授業への参加は比較的大きな枠のなでみることができたと考えられる。それが、最後の片付けで、出番の少なかった子どもたちの活躍の場を拓けていったと考えられる。想定していなかった、清掃での子どもたちの動きをちんと受けとめ、清掃も今回の活動、遊びの延長と理解し、自由に掃除をさせたことは「集団の場(雰囲気)」をつくり出す要因になったと思われる。掃除へと向かっていった動きは、結果として全員での掃除へと拓がり〈ともに楽しむ場を共有する〉ことに繋がっていたと思われる。教師Cからは、活動に参加できなかった子が、最後まで洗い場で楽しそうに水をため道具を洗う姿に「彼女にとっての今回の活動、遊びの山場は洗い場だった」と振り返り、教師間でも個々の子どもたちの、楽しさの山場の違いに気がつき、個々の楽しみ方を授業のなかで受けとめることが子どもたちの手ごたえのある経験に繋がると考え、これまでの話し合いで確認してきた以上に、合同学習のねらいを再確認する機会となった。

2. 第2回合同学習「まちをつくって遊ぼう」

(1) 工夫

前回の学習から2週間後の活動である。ピロティに縦5メートル、横10メートルのブルーシートを敷き、活動場所が視覚的にわかりやすくし設置した。前回同様にブルーシートの側にまちづくりの材料や制作に必要な道具を置き、また、まちの土台となる裏白ボール(縦80センチ、横110センチ)もブルーシート内に配置し、スムーズにまちづくりに入れよう場を設定した。

(2) 子どもたちの様子

子どもたちは、これまでに集めてきたまちづくりの材料を持参しながら集まってきた。教師Gが簡単に活動に説明を行ったあと、まちづくりが始まる。子どもたちは、様々な材料に引き寄せられるようにブルーシート敷かれている場に入り込み、まちづくりへ自然と向かっていった。前回活動に入れなかった子や途中から場を離れてしまった子も、自分なりに制作の場所をブルーシートの敷かれている中にみつけまちをつくり始めてい

る。裏白ボールに3,4人でつくる子や工作用紙を土台として小さなまちをつくる子など個々が自分の世界観に合ったサイズのまちづくりを行っている。そのせいか、子どもどうしのトラブルはほとんどなく、活動全体がブルーシート内に収まっている雰囲気があった(写真3)。

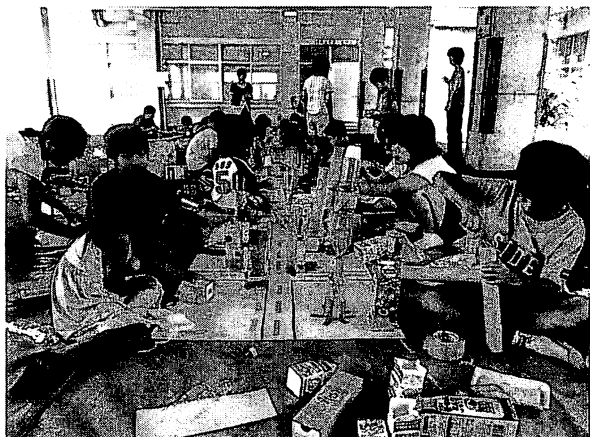


写真3 まちづくりの様子

個々まちは、活動の後半に合わせることで、一つのまちとなり自分のまち以外にも、興味を示す子や自分のまちの説明をする子等、新たな「やりとり」の契機にもなっていた。

最後に、一つになった大きなまちとの記念写真を全員で撮る場面では、比較的スムーズに全員が集まり、集合写真を撮ることができた。

(3) 担任教師の様子

子どもたちが、比較的落ち着いてまちづくりを行っているためか、子どもたちの側で見守る教師が多く、教師C、教師E、教師Fは子どもと「やりとり」をしながら、ともに制作を行っている。教師D、教師Gは、制作している子どもにことばかけをしながら、活動全体の俯瞰している。教師Hは、学級の子と15分程度ともに制作を行うがその後、カメラで活動を撮影したり傍観するようになっていった。

(4) 小考察

2回目の合同学習のためか少し不安感も和らぎ、活動への集まりもリラックスした雰囲気で行われた。子どもたちが自ら集めた材料や準備されたまちづくり材料が目の前に置かれ、自然に制作への意識が向かうところからのスタートであった。前回、喧嘩等の子ども同士の摩擦がみられたが、教師間では、合同学習を継続していく上での必要な「やりとり」として理解し、今回も前もってグループを決めるのではなく、子ども同士の摩擦があっても自然な流れを大切に行うことを事前に確認していた。しかし、子ども同士のトラブ

ルは殆どなく、制作で場面では意外な組み合わせでのまちづくりや、自分なりに安全な距離を集団からとりながら制作を行う子等、上手く活動場所をブルーシートの枠のなかで見つけているように思われた。

活動の後半に、個々のまちを合わせ、大きな一つのまちにすることで、自分のまち以外でも遊ぶ子や自分のまちをほかの子に説明する等新たな「やりとり」の契機になったと考えられる。なんとなくまちを通して繋がった場の雰囲気は、一つの大きなまちとなった自分のまちを受け入れ、結果として自分のまちからみんなのまちとなったことに違和感を感じている様子は見られなかった。まちを前面にしての全員での記念写真でも、全員が簡単な声かけだけで集まる雰囲気からも受け入れている子どもたちを感じることができた。

まちは、様々な素材を使いながら子どもの内的世界を立体的に表現する場となり、作りあげた自分のまちには、自分なりのストーリーが生起し教師や支援員に話しだす場面が多くみられた。子どもたちは、素材からイメージするまちや自分がイメージするまち等、自分の世界をつくりだし、そして自分の世界がまちとして繋がっていく〈ともに楽しむ場を共有する〉体験として、手ごたえのある活動になったと考えられる。

3. 第3回合同学習「まちをつかって遊ぼう」

(1) 工夫

前回は、自分の世界をまちとして表現する制作中心の活動であったが、今回は10分程度前回の続きとして制作を行い、中盤からはまちを使った遊びを中心に行う。制作したまち以外にも、子ども達が四つん這いでと通れるような2メートルのトンネルやミニカー、細かく裂いた新聞紙、スクーターボードを準備し、動きのある遊びを誘発する。

(2) 子どもたちの様子

前回の終わりと同じ設定からのスタートだったので、子どもたちも続きのような雰囲気では始まっていった。しかし、トンネルに気がついた子は、トンネル内に自分のまちを持ち込み、秘密基地のようなまちをつくり始め、より安心できるスペースの確保を図る様子もみられた。準備していたミニカーに気がついた子どもたちは、すぐに自分のまちに持ち込み、ミニカーで遊べるまちへと移動を始める子や、そのまま遊び出す子など様々であった。新聞紙を裂いた紙の入った段ボールを運んでくると、教師Gがトンネル周辺の子どもたち

にかけはじめる。すると喜んでかけられるのを待っている子や逆にかけ返す子など新聞紙を通した遊びが始まった。かけられることを喜んでいた子どもたちは、運んできた段ボールに入り湯船のような細かく裂かれた新聞紙に埋もれて、笑顔を見せている。

ブルーシートの外では、スクーターボードで遊ぶ子が現れ次々に仲間が増えていく、4台のスクーターボードには、すでに複数での遊びとしてブルーシートの外周を回る動きが始まっていた。スクーターボード先端に結ばれたロープを引く人と乗る人とに別れ、スクーターボードを引くことを楽しむ子や乗ることを楽しむ子、交換して両方を楽しむ子などスクーターボードに集まったメンバーによって、様々な設定での遊びが展開されているようであった。中には、スクーターボードを引く人と乗る人で、イメージの違うもの同士が、各々のかみ合わない設定でも楽しそうに遊んでいる様子がみられた(写真4)。



写真4 スクーターボードで遊ぶ様子

子どもたちは、まちを制作する子、トンネルや新聞紙、ミニカーやスクーターボードで遊び出す子と、それぞれの興味が向かう方向に自然に進み、そこに集ったメンバーで遊びを展開していた。活動の最後に、感想を聞く場面では多くの子どもたちが楽しかった気持ちを伝えることができた。また、前回も行った記念写真では、スクーターボードでダイナミックに遊んでいた子も、遊びをとめてすぐに写真の輪の中にはいり場面を切り換えることができた。

(3) 担任教師の様子

教師は、前回同様に子どもたちの遊びの中に入り込み「やりーとり」を行っている姿多くみられたが、スクーターボードは、動きが大きいため教師Hや教師Gが見守りを行っていた。教師C、教師D、教師Eは、子どもたちと共に楽しんで活

動を行い、教師Fは進行を担当しているせいか、子どもたちとの「やりーとり」をしながらも全体の流れを俯瞰しているような動きがみられた。また終盤にかけてスクーターボードで子どもたちの動きがダイナミックになり、全体の遊びの雰囲気から終了の時間と活動の山場のとの重なり悩み、教師Gや教師Eに活動の延長を相談する場面あり、楽しい場の終演をどのように迎えるか、そのタイミングの難しさを感じているようであった。

(4) 小考察

3回目の合同学習は、まちを使って遊びを展開することをねらいとして行い、実際に子どもたちの遊びも、個々の気持ちが向かった方向で遊びを展開していったと考えられる。

ミニカー遊びを行っていた子どもたちは、ミニカーを移動させながら、または交換しながらまちの中で遊び、ミニカーとまちを通した「やりーとり」があるように思われた。また、トンネルでは、秘密基地のような隠れ家的な場となり、隠れ家で内と外との「やりーとり」がみられ、その出入りを楽しんでいるようであった。新聞紙は、細かく裂かれた新聞紙が身体にかかる感触を楽しんでいる子や舞い落ちる視覚的な変化を好む子等、それぞれの楽しみの方はちがっても楽しい遊びの素材であることは共通しているため、最後は裂かれた新聞紙が沢山入っている段ボールに入り、その楽しい感覚を満足いくまで浸っているようであった。スクーターボードは、ロープを引く人、乗る人の動きがダイナミックな方向にすすみ、多くの子どもたちの気持ちを向かわせた遊具となった。遊びのわかりやすさから、人の入れ替わりもスムーズで、ロープを引く能動的な立場とスクーターボードに乗り身体を預ける受動的な立場とが個々の希望で入れ替わり、または固定されていたりと楽しさを維持できるルールとして自然に調整され、相互に守られていたと考えられる。

子どもたちは、それぞれの遊びの場所で人やものを通しての「やりーとり」を行い、交換や移動、貸し借り等のルールを生起させていたと考えられる。何かを「させられる」または、はじめからある「守るべき」ルールではなく、自分たちで楽しさを維持し発展させるルールの生起は、守りたいルールであり、守ることでの手ごたえがさらなるルールづくりへの意識へと繋がる自然な展開であったと思われる。

4. 第4回合同学習「スクーターボードを使って、まちで遊ぼう」

(1) 工夫

4回目の合同学習では、ダイナミックなスクーターボードでの遊びを中心におき、活動を始める。前回はミニカーや新聞紙等の後に登場したスクーターボードでしたが、今回は最初からまちの外周に置くことで、3回目にみられたスクーターボードのロープを引く人、乗る人という役割や交換のルールが、前回以上の活動時間の中でどのように変容するのかその過程を参与観察できるようにする。スクーターボード以外でも、まちやトンネルで遊ぶ子など様々であるが、まちは遊ぶためのものであり、作品として大切にすることはなく、遊びに合わせてどのようにも使っているものである。子どもたちにも、同様の説明を行っているが、家に持ち帰りたいと思う子もいるため、今回終了後に自分が必要とするまちの部分を持ち帰っていいことも合わせて伝えた。

(2) 子どもたちの様子

スクーターボードで遊ぶ子どもたちは、前回同様遊び始めるが、途中から2台3台とロープを結び連結して電車のようなかたちで、引く人と乗る人にわかれて遊びを展開したり、一人で2台、3台を引いてみたりと遊びのかたちを変えながら楽しさを維持していた。

まちのなかで遊んでいる子どもたちも、好きな場所を見つけてはまちを転々と移動している。遊びの向かう方が同じメンバーとして集い、前回の続きのように遊びを繋げていく姿に、学級という壁はなくなり、同じ遊び、楽しい場をともするメンバーとして自然に受け入れられているように感じられた。前回ほどのダイナミックさはなく、穏やかな雰囲気での展開となった(写真5)。新しい遊びの素材がないことと、同じ遊びの場に集ったメンバーという条件が安定した遊びの情動に繋がったと思われた。

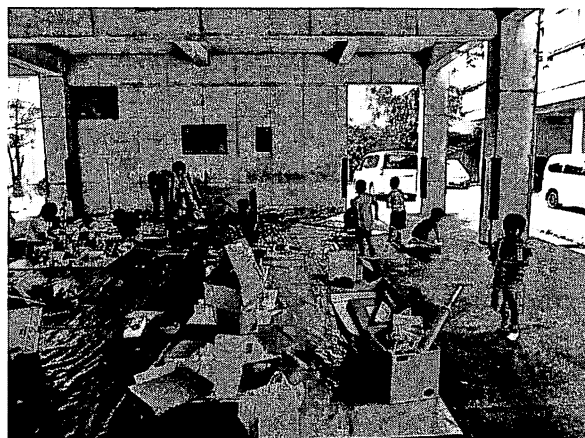


写真5 活動の様子

(3) 担任教師の様子

教師は、前回同様に子どもとまちのなかで遊びを見守っている。教師Hは、スクーターボードに乗り、2,3人の子どもたちに引かれながら遊ぶ姿が見られ、これまでの傍観的な関わりではなく、実際に遊びの中に入りともに楽しんでいる様子が垣間見られた。教師Fは、スクーターボードでまちの外周を回って遊んでいた子どもたちからの誘いに応じて、スクーターボードに乗り、ゆっくりとまちから離れていく。子どもたちとの「やりとり」をしているうちに、スクーターボードのスピードが上がり、最後は滑り落ちてしまったが、終始笑顔での「やりとり」がみられともに楽しんでいる雰囲気を感じられた。

(4) 小考察

今回の合同学習は、スクーターボードを含めそれぞれの遊びを遊びきることを目的に授業が展開されていた。自分の気持ちが向かう遊びに集ったメンバーと共に楽しい場を共有することは、安心、安全な場での貴重な経験になっていったと考えられる。

スクーターボードでは、ボードを引くために付いていたロープをほどき、2台、3台と連結して引く人、引かれる人たちとの新たな遊びへと変化していく様子は、子ども同士の繋がりをより広げていくものになっていった。能動的なロープを引く側の子に複数の子が受動的に引かれるスクーターボードに乗り、身体をまかせている姿に日頃の他者との繋がりにくさ、関係の難しさを抱える子どもたちとして同一視することができない光景であった。自分の好きな遊びに向かっている〈向かう力〉と、遊びをより楽しくしそれをともに楽しむ他者の存在があることとの〈ともに楽しむ場を共有する〉経験が展開されていると考えられた。

5. 子どもたちの反応

(1) 事例 1: 活動の場に距離を置き、他児との関わりがもてない A 君

1) エピソード:

A 君は、自閉症・情緒障害特別支援学級に今年度から入級した 5 年生である。1 回目の合同学習ではポスターカラーで汚れることを機嫌い、参加できなかった子の一人である。授業後の A 君の絵日記には「ぼくはみていました、なぜならきかえをもっていなかったからです。そして、えのぐがつくとおちにくいからです」と参加できなかった理由を説明している。また、活動の場から少し離れた柱の側から見ていたことも、絵日記に描かれていた (写真 6)。

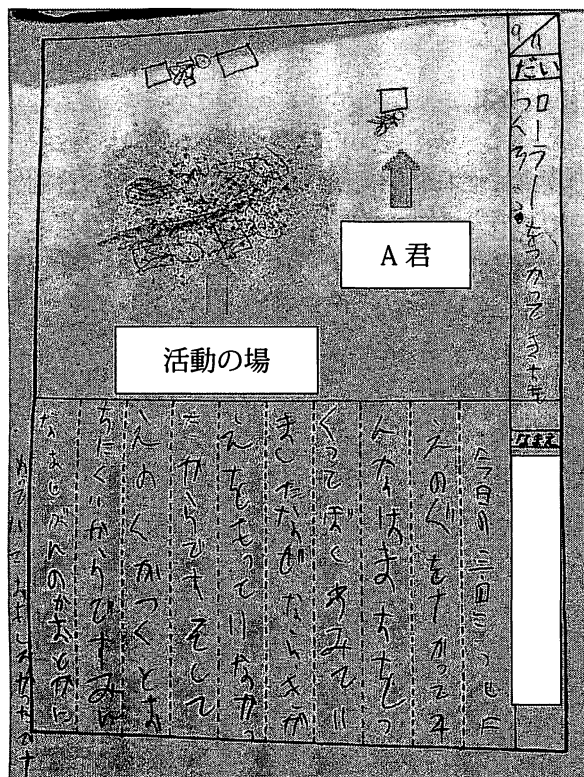


写真 6 活動に距離を置く自分を描く

A 君は、活動後の片付けや掃除から参加する姿がみられ、A 君なりの場の安全を確認しながらの関わりであったと考えられる。2 回目の交流学习では、前回で活動に参加できなかった子に対して、様子を丁寧にみる対象の子として、教師 F と教師 G が見守っていた。A 君は、活動場所のブルーシートぎりぎりに自分の制作場所をとりまちの土台として縦 40 センチ、横 80 センチ、高さ 80 センチの段ボールの箱を置き制作を始めた。教師 G が「これでまちをつくるの」と問いかけると、「そう」と力強く返事を返してきたので、今回は活動に対して意欲的に参加していくと思われた。1 回目に活動に参加できなかった子どもたち全員が、2

回目のまちづくりでは、ブルーシートに入り場を共有している状況が続いていた。その後の A 君は、カッターで段ボール分解しようと頑張るが、段ボールが厚手のものであったために、なかなか作業は進まず授業の中盤ごろには力尽きたのか、段ボールのそばで大の字で横になり目をとじていた。教師 G が「難しかったのかな」と問いかけると「もう疲れた」と、はじめの頃とは違い、まちづくりへの諦めのサインのような返事であった。みんなのまちづくりが後半に入り完成し始めると、A 君は起き上がり制作に使っていた段ボール箱の中に入り、ふたをするように上を閉じ同じ場にいなながらも関係を閉じているサインを出しながら、そのまま授業を終えることになった。活動後の絵日記では、「まち」を制作できなかったことと、「つぎは、ぼうぐとぶきをつくりたいです」と自分の周りに沢山の剣と盾を描き、自己防衛を強化するようなイメージが描かれていた (写真 7)。



写真 7 両手に剣を持つ自分を描く

3 回目の合同学習では、前回の続きのからのスタートであったため、まちを制作できなかった A 君は、活動場所であるブルーシートから大きく離れピロティの端の壁際に座り込み活動を眺めていた。教師 G が「どうしたの」と声をかけると「べつに、やることないから」と前回の自分のできなさを引きずっているような表情であった。そこで教師 G が、新聞紙の束と前回使ったような段ボールを用意し、実は手伝って欲しいことがあって、

この後、新聞紙をこうやって裂いて山盛りになったら、向こうのトンネル側にもって行ってみんなを脅かそうと思っていて、この新聞紙を裂いて準備するのを手伝って欲しい、どうかな」と密かに進める裏の作業としてA君の助けを求めた。すると「いいよ、こんな感じで裂いたらいいの」とA君は早速作業に取りかかってくれた。授業の中盤に入り全体の活動が制作から遊びへと移り、子どもたちの動きが出はじめた頃に教師Gが再度A君に声をかけに行くと、すでに新聞を入れる段ボールは山盛りになりA君から「これくらいいいの」と作業のゴールを求めてきた。〈ありがとう、これだけあれば大丈夫、向こうまでこの台（スクーターボード）に乗せて持ってこう〉とA君を誘い、同意したA君は裂かれた新聞紙が入った段ボールに乗せて、全体の活動場所であるブルーシートの中に入り役目を果たすことができた。しかし、新聞紙を届けるとそれをまき散らす次の行動には興味を示すことなく、もとのピロティの端へ戻っていった。教師Gは、そのままの流れで裂いた新聞をまき散らす行動にも参加すると思っていたが、予想とは違いA君はもとの居場所に戻ることに選択した。

A君は戻りながら途中で気でも変わったかのように、教師Gのとこへ戻り「これ（スクーターボード）使っていい」と承諾を求めてきた。教師Gの承諾を得ると、またピロティの端に向かってスクーターボードのロープを引きながら歩き始めた。全体の活動が遊びへと大きく傾いたとき、他の子どもたちもスクーターボードを使い遊び始め、それを引いて歩いていたA君にも声をかける子が複数現れ、スクーターボードを使った遊びの流れに自然と巻き込まれていった。次にA君が教師Gの前に現れたときは、他学級の子をスクーターボードに乗せ、大声で歌を歌いながら力強く引いて歩いている姿であった。その後も、乗り手を変えては、同様に自分の世界観を出しながらこの場を楽しんでいた（写真8）。そこには、もうピロティの端で活動の場に対して距離をとっていた表情はなく、しっかりとした活動の足場を得たA君の姿があった。授業の最後に感想を発表する場面では、最初に手をあげ「今日のように、ちがうクラスと一緒に授業することはとても楽しいので、またやって欲しいと思います」と今の気持ちを伝えることができた。また、最後の記念写真でも全体の中央に立、笑顔で活動を終えることができた。教師Gに対しては、合同学習後も教室や廊下で会うたびに声をかけるようになり、

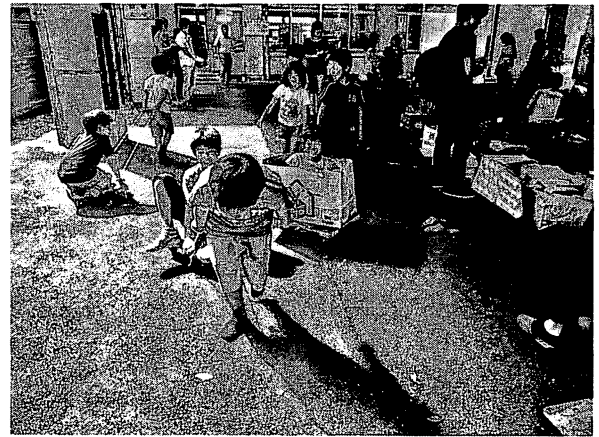


写真8 スクーターボードを引くA君

合同学習からの関係が引き続き学校生活に繋がりがA君の生活世界を拓ける要因になっていると思われる。

2) 小考察

A君は、今年度から特別支援学級に入級し、今の環境に慣れた頃に実施されたのが今回の合同学習であった。他の学級や慣れない合同の授業スタイルはA君に不安を感じさせ、活動に対する安全な距離を必要としたと思われる。1回目の合同学習では、ポスターカラーで汚れるのをいやがり、10メートル以上離れた壁側に座り活動を眺めていた。A君にとっては何が起こるかかわからない場に身体を置くことは抵抗があり、眺めることが精一杯の参加のかたちだったと思われる。それを、認められる活動であったことは、その後のA君の活動に対する〈向かう力〉を維持する要因になったと思われる。その後、後半の清掃から徐々に参加し始め、水がまかれた床をほうきで掃きながら、同じように活動に参加できなかったメンバーと場を共にすることで、安心して合同学習の場へと踏み出したと思われた。この掃除へと向かっていくA君と同じような片付け・清掃から参加するメンバーとの場の共有は、次回の活動に繋がる経験になっていると思われた。

2回目の合同学習では、前回の掃除の体験から活動の場に対する距離が縮まり、ブルーシート端で自分の活動に対す足場づくりを行う構えがみられたが、段ボールがイメージ通りにカットできず、挫折してしまう。他の子どもや教師との関係の希薄さから、制作が難しくなっても助けや協力をもとめることができず、徐々にまちづくり対する〈向かう力〉が弱くなり、作業の放棄と他者との関係断絶を示すサインへとすすんでいったと考えられる。それが、段ボールのなかに入ってしまう行為であったと考えられる。

3回目の合同学習では、その影響からブルーシートで敷かれた集団の活動場所から距離をおきピロティー端の壁際で活動を眺めていた。教師Gの提案で活動を眺めながらも新聞紙を裂く作業を行ってくれたのは、A君なりの参加するための準備のスタイルであったと考えられる、それは作業終了後に裂いた新聞紙を活動場所に運ぶことまで抵抗なくできたことであり、新聞紙の遊びではなくすでに、運びながらスクーターボードに意識が行き始めていたことも、その後のA君の遊びの展開を振り返ると理解できる。スクーターボードを借りた後は、集まってきた子どもからの声かけや誘いに応じ、まちの外周を回る遊びに本格的に入り、他者との「やりとり」がスムーズに行えるようになっていく。スクーターボードのロープを引く距離は、A君の能動性が認められる安心、安全な他者との距離であり、ものから人へと〈向かう力〉のツールとなったと考えられる。またスクーターボードでの遊びは、授業最後の感想で発表した通り〈ともに楽しむ場を共有する〉経験にも繋がったと考えられる。

(2) 事例2: 活動に参加しながらも、他児との関わりがもてないB君

1) エピソード:

B君は、難聴特別支援学級に在籍する1年生である。人工内耳であるが生活に支障がない程度に会話ができ、他者からの声かに対しても笑顔で応答する関わりやすいタイプの子でもある。しかし、合同学習では、気になる行動が教師間で報告されてきた。それは、B君から他者に対してアプローチをかける様子がないことであった。確かに1回目の合同学習でも、活動に参加しているが支援員のそばで活動することが多く、他の子どもたちとの「やりとり」をみることは殆ど無かった。2回目の合同学習でも、裏白ボールへのまちづくりを避け、工作用高層ビルのような建物をつくり教師Fや担任の教師Hからの声かけにこたえて、しばらく「やりとり」をおこなう程度で、後は一人での制作と遊びをくり返すだけであった(写真9)。



写真9 自分のまちをつくるB君

3回目の交流学習では、遊びの場面でもトンネルの側で、ガムテープを転がして一人で遊んでいた。そのときA君が運んできた細かく裂かれた新聞紙が段ボールに入って到着し、新聞紙がトンネル周辺にまかれるとそこに集まってきた子どもたちに混じり、ともに新聞紙で遊ぶようになっていた。その後、子どもたちがトンネルに隠れると、B君がトンネル上の穴から裂かれた新聞紙を入れたり、穴から戻されたりと「やりとり」がみられた。今回の合同学習で始めて他者との関わりを楽しんでいる姿に、今後は他者を求めた行動が主体的に行われるのではと期待を抱かせる姿であった(写真10)。



写真10 「やりとり」を楽しむB君

4回目の合同学習では、まちの外周で遊ぶ子どもたちの中でスクーターボードで遊ぼうとロープを取ろうとするがタイミング合わなかったり、譲ったりとなかなか思うように遊びに入れず途中で「やりたいけど、できない」と教師Hへ自分の気持ちを伝えに行く姿みられた。これまでに、遊びたい気持ちや他者との関わりにここまで向かって行く姿をみたことの無かった教師Hは驚き、あえて先回りの行動は控えB君がこの場をどう

乗り越えていくかを見守っていた。何度かの失敗をくり返しながらかつ徐々に子どもたちの遊びの間を感じ取り、スクーターボードを連結して遊んでいる子の引くロープがあいた瞬間に、5メートル先から走りだし目のあった他の子どもに自分が引いていいかの視線を送りながらロープを握ることができた。その瞬間、見守っていた担任の教師Hや教師G、教師Dが、〈どうとうB君から取りに行ったね〉と、人にもまれながら成長していくB君の姿をみたように思えた。その後は、慣れない手つきながらロープを引いて遊ぶ姿が継続的にみることができた(写真11)。



写真11 スクーターボードを引く様子

2) 小考察

B君は、普段から協力学級で受ける授業が多く、特別支援学級で過ごす時間は学校生活の三割程度である。集団生活への適用のよさがその要因として考えられる。B君は、普段から受動的な構えが特徴的で、周りの様子をみながら状況を判断し行動する慎重なタイプと思われていた。しかし、その生活経験が今回のような遊びの場面で他者との間合いを形成するのに困難さを感じる要因となっていたと考えられる。

1回目の合同学習では、支援員の側で活動を行い混沌とした状況を安全に過ごす方法を先に確保し、支援員を通して他者との関わりを持つかたちで場を楽しんでいた。しかし、後半の片付けの場面では支援員が離れてしまうと教師Fの指示のもと掃除を行うが、他の子が好きな場所を好きな道具で洗いながしている側で、眺めるだけのB君がいた。教師Fから定期的に指示がありその分は動くことができるが、その後は同じように動きを止めてしまい、周りの自由な流れに向かっていけないB君の姿があった。2回目の交流学习でも、裏白ボールでの複数での制作を避け、一人で完結できる工作用紙でのまちづくりを行う。しかし、

制作場所は裏白ボールの複数で制作を行っている側であり、他者からの能動的な行為をいつでも受け入れられる場で制作を行うが、教師Fや教師Hとの関わり以外に他者との関係の契機は訪れることはなかった。自発的関係の構築の難しさは、高度難聴、人工内耳と共にあったB君の生活世界に、受動的であることが安全性と世界の探索活動において必要な力だったと思われる。他者との関係を相互構築していく過程において「やりとり」は、必要な主体的行動である。「能動-受動」がそのかたちであるが、「能動-受動」はその構造的逆転が頻繁に起こり、このスムーズな逆転の繰り返しこそ関係形成への道程ともいえる。B君がこの「やりとり」の契機が訪れるのが合同学習3回目の中盤に関わる裂かれた新聞紙のとの出会いである。細かく裂かれた新聞紙に集まる子どもたちの中にB君も自然と入り、そのままトンネルの内と外での新聞紙を通した「やりとり」としての遊びのはじまりであった。細かく裂かれた新聞紙に気持ちが引かれ、自然に向かっていた結果、偶然にも集ったメンバーで遊びが展開されB君も自然に入ることができた。この他者と共に過ごす楽しさが手ごたえとなって、その後、B君の自発的に興味あるものへ向かっていく力へと繋がっていったと考えられる。4回目の合同学習では最初からスクーターボードに興味を示し、その遊びの流れに入れられないもどかしさを、担任でもある教師Hにことばで伝えたり、地団駄を踏んだりとこれまでにない情動の現れに、B君の〈向かう力〉を感じる行為であった。その後、遊びの間合いを感じ取りタイミングよくスクーターボードの遊びへと入ることができた。B君の〈向かう力〉に繋がったのは、他者と〈ともに楽しむ場を共有する〉経験であり、この手ごたえが、B君の新たな力としての遊びに〈向かう力〉を立ち上げていったと考えられる。

IV. 考察

1. 「ともに楽しむ場を共有する」合同学習の授業実践を考える

ここでは、子どもの興味関心を引くような魅力ある教師の教育実践の新しい展開として、遊びを中心とした自然な「他者との関係性」や「安心・安全な場の雰囲気」を素地とした「楽しい場」を相互構築していく過程について述べる。

(1) 場の工夫

普段から遊び場として使用しているピロティエを活動場所とし、すぐに遊びをイメージできるよ

うにした。また、ブルーシートを敷くことで、合同学習の場としての枠を視覚的にわかりやすくし、子どもたちが活動場所を意識できるようにすることで、実際にブルーシートからの出入りはあるものの、ブルーシートの敷かれた活動場所を軸に合同学習を展開することができた。

(2) 教材・教具の工夫

一回目の合同学習では、ローラー等を使い好きな色で線を引いてく見た目にもわかりやすい場の設定で行うことで、慣れない合同学習へ気持ちが向くように行った。また、付いた絵の具がすぐに洗えるように、洗い場も設けることで、絵の具の感触や汚れを気にする子へ対応できるように場を設定した。2回目の合同学習では、自分で集めたまちづくりの材料やその他にも様々な材料を準備し子どもたちの興味を引きつける教材・教具の工夫をした。3回目からは、新聞紙を細かく裂いたものやミニカー、スクーターボード等を準備し、静的な遊びから動的な遊びへと誘発するものを配置し、子どもたちの自然な関わりが生まれるような時間も多くなることで、遊びの中心となるまちを制作しながら、その中や外で個々の気持ちが向かう遊びを行った。A君はスクーターボードに気持ちが向かうことを切っ掛けに、他者との関係の契機が訪れ、B君は、新聞紙の遊びからトンネルの内と外を通した「やりーとり」で他者への主体的な関わりが開かれていった。

(3) 関わり工夫

特別支援学級担任間での授業づくりとして、関わりかたについて「その場の雰囲気や壊すような指導は控える」「子どもなりの参加スタイルを尊重する」「活動をともに楽しむ」ということを確認し合同学習を行った。実際に子ども同士のトラブルや活動の場に入れない子への対応等、確認してきたことを意識した対応を行っていた。子ども同士のトラブルは、活動場所を離れて話しあったり、介入をできるだけ控え場の雰囲気や感情的にならずに過ごせないかを見守ったり、活動に入れない子に参加を促すような声かけを行わず、その子が興味をもつまで待ってみたりと子どもからの能動的な動きや意志を感じるまでは、行動の先回りをするような促しを行わないようにしていた。1回目の合同学習では、慣れない学習スタイルに警戒する子どもたちに対して、様々な参加スタイルを認めることで、2回目以降の参加状態の改善に繋がっていたと考えられた。

(4) これからの教師の支援のあり方

教師は、授業を目標に向かって進めることだけ

を行うのではなく「活動をともに楽しむ」ことも、ひとつの支援として考え取り組んだ。教師Fは、授業を指導案に沿って進めることを意識するあまり、「ともに楽しむ」ことが少なく、全体を俯瞰するような動きが多く、子どもを見守る姿勢が合同学習の3回目まで続いていた。また教師Hは、傍観することが多く活動のなかに入ることも少ない状態であった。しかし、合同学習後の話し合いで、徐々に「ともに楽しむ」ことの意味を考えることで、制作への参加や子どもへの関わりが増えていった。4回目の合同学習で教師Fも教師Hもスクーターボードで、子どもと遊ぶ姿がみられるようになり、その後も子どもたちと「やりーとり」を楽しむ様子がみられた。

B君の担任でもある教師Hが、他の子どもたちと遊ぶ姿が多く見られようになったとき、B君も自発的に遊びに参加するようになっていった。双方が併走するかのように他者へと向かって行く様子に、身近な他者である教師がつくり出す「場の雰囲気」や「教材・教具・遊びへの魅力」は子どもがものごとへと〈向かう力〉を生み出す一つの要因になったと考えられた。

2. 教師による子どもたちの接点創り

「まちをつくって遊ぼう」は、個々のまちづくりから広がっていく活動である。1回目、2回目の合同学習では、自分で安心・安全な場であることを確認しながら、素材や感触を楽しんだり、自分の世界を架空のまちとして表現したりと材料からイメージするものも含めまちをつくりあげていった。自分のまちという「もの」や自分のまちで遊ぶ「こと」に満足することで、他者とのまちの合体を受け入れ、大きなまちを軸とした他者と交差する遊びへと展開していった。制作での場面でも裏白ボールをまちの土台とした制作では、すでに複数での制作を望む子やまたまた集まったメンバーでまちづくりを始めたりと、偶発的なできごとを受けとめて楽しめる関係性が生起していた。3回目、4回目の合同学習では、安心・安全な場を足場に動的な遊びが展開されていた。子どもたちの動きを誘発するものとしてトンネルや新聞紙、ミニカーやスクーターボードを用意することで、子どもたちの〈向かう力〉は自然に新たな遊びへと向かい、そのなかでの「やりーとり」を通して、場をより楽しく、楽しさを維持するための役割やルールが「なんとなく形成」されていった。この「なんとなく形成」する過程に、子ども同士の遊びに対する「ずれ」の修正やフィクションが生まれ、「なんとなく形成」されたルールが更

新をくり返しながら、子どもたちにとっての身体で感じる本物のルールになっていったと考えられる。

3. 手ごたえのある体験を生む「ともに楽しむ」、「横並びの関係」、「待ち」の姿勢

「まちをつかって遊ぼう」を題材とした合同学習は、沖縄県北部地区の市町村の違う特別支援学級間の交流学习として2年間の教育実践があり、子どもたちの変容過程も考察されてきた。今回の特別支援学級の合同学習としての教育実践は、前回の取り組みと同様の授業計画を2ヶ月で行い、同様の効果を検証することも一つの目的として考えてきた(表2)。

表2 過去の取り組みとの対比

	過去の取り組み	今回の取り組み
地域	沖縄県北部地区	沖縄県南部地区
期間	2年間	2ヶ月
授業数	6回	4回
学校数	3校	1校
学級数	3学級	6学級
児童数	10名	34名
支援員	2名	3名

母集団や学校環境、担任教師が異なっても、同様の授業計画、教材・教具をそろえ、「まちをつかって遊ぼう」のねらいと目的を担任間で共有化することで、再現できたのであれば、特別支援学級における関係発達の支援による「教育実践」として意味のある授業になると考えた。

これまでの「まちをつかって遊ぼう」の教育実践では(瀬底,2010)、授業終盤での感想発表の場面で、ことばの不明瞭な子が3回目の交流学习で初めて挙手し、身振り手振りをまじえながら楽しかったまちでの遊びを発表した。楽しかった遊びのことを伝えたい情動の動きを感じるできごとであった。楽しいは、ひとの情動を動かし行動にも影響をあたえることが前の教育実践で考察することができた。その他にも、活動のなかで他者との関係形成が難しく6回目の交流ではじめて、他者との「やりとり」や主体的に遊びを他者とともに行うようすがみられた二人の子どもにもついても考察している(瀬底ら,2011)。その二人を含めた三人でスクーターボードを使ってのまちなかで遊びはじめ、スクーターボードを引く人、乗る人、後ろから押す人と「なんとなく役割」が生まれ、それを交換するルールが形成されてい

った。その場の楽しさを維持し、発展させるものとしてルールがあり、他の子どもたちも同様にそのルールを意識しながら楽しく遊びを展開していた。

今回の合同学習での教育実践では、前回の実践と違い、同じ学校の特別支援学級同士であることや参加人数が前回10名であったのに対して今回は34名と3倍以上と人数的な差にも考慮する必要があると考えられていた。それは、1回目合同学習で活動の場に入れない子や途中から場を離れる子、逆に片付けから参加する子や喧嘩等、様々な参加のかたちや子どもの同士の摩擦など担任間で想定していた以上の子どもたちの反応に、驚きながらも教師Cからは、活動に参加できなかった子が、最後まで洗い場で楽しそうに水をため道具を洗う姿に「彼女にとっての今回の活動、遊びの山場は洗い場だった」と振り返り、教師間でも個々の子どもたちの、楽しさの山場の違いに気がつき、個々の楽しみ方を授業のなかで受けとめることが子どもたちの手ごたえのある経験に繋がると気がつく切っ掛けにもなった。参加人数の多さが、このような様々な参加スタイルと楽しみ方・遊びの山場の違いを生んだと考えられる。だからこそ参加のかたちを考慮する以上に担任教師が子どもたちの振る舞いから気がつき、授業での受けとめ方を変えていく柔軟性こそが今回の教育実践すべてに通底する子どもたちに手ごたえのある体験をつくり出していく要因に繋がると考えられた。

2回目の交流学习では、条理的で立体的な自分のまち制作が始まり、子どもたちの静的な活動が山場を迎えるなか、徐々に自分の世界であるまちを他者に説明する子やともに「まち」を制作する子など多様なかたちで、まちが形成されていた。個々のまちは違っていても、裏白ボールの土台や工作用紙の土台を合わせ一つのまちになる作業を通して、個々のまちは同化し始めて、子どもたちは一つの大きなまちとして自分のまちを受けとめ、教師や支援員も含めた他者との制作や遊び、「やりとり」のなかでそのずれを調整していく様子が見られた。活動の中でそのような経験が積み上げられていくことが「遊び」を中心においた活動の特徴であると考えられる。しかし、A君、B君と共にこの時点では、そのずれを調整できず他者との関係が形成できずにいたと思われた。それは、A君が制作の行き詰まりをかかえながら、誰にも相談ができずに制作へ意欲を低下させていく場面やB君が工作用の土台につくった「まち」

が大きな「まち」に移行しても自発的な遊びの契機がみられなかったことなどからも考えられる。

手ごたえのある体験を生む要素に「ともに楽しむ」場の存在があると考えられる。制作的な静的活動のなかを「ともに楽しむ」場としていた子どもたちは比較的多くいたと考えられる。それは、裏白ボールの土台に複数でまちを制作する子が18名と半数以上を占め、また工作用紙や段ボールで制作している子のなかにも、グループに近いかたちで「やりとり」をしながら楽しんでいる様子や活動後に書かれた絵日記などからも推測できる。合同学習がA君にとって「ともに楽しむ」場となったのは3回目からである。それは、数人の子どもたちを乗せながらスクーターボードを引く姿や授業終盤の感想発表で、楽しかった3回目の活動を高く評価した感想からも理解できる。B君も3回目の合同学習で新聞紙の遊びで「ともに楽しむ」契機に繋がる他者との「やりとり」が生まれ、4回目の自発的な遊びへの参加へと展開していく。そこに、教師側が、先回りをするような支援で行動を促すのではなく、逆にその「やりとり」の契機や自発性が受け入れられるときを見守る「待ち」の姿勢も大切な関係発達支援の一つと考えられた。

「やりとり」の契機や自発性が受け入れられる場の設定や雰囲気を変えないように教師や支援員は、子どもとの「横並び関係」を意識しながら活動に参加している。しかし実際は、教師Fや教師Hのように時間がかかることの方が日常の授業に近いと思われた。二人とも、4回目の合同学習のなかで初めて子どもたちに身体をまかせてスクーターボードを使って遊ぶ姿がみられた。教師が子どもたちの情動に合わせて自然な調整のある身体の動きの強弱、スクーターボードを引くタイミングや乗る時間、乗る姿勢と引く姿勢といった関わりが見られ、Stern.D (1985) が述べている情動調律と考えられた。子ども同士のイメージや感覚の違をそれぞれが異なる様式でまとまっていく情動調律の経験はコミュニケーション等社会性の発達の基盤となるものであると考えられ、遊びのなかでそのような経験が積み上げられていくことが、トータル支援教室の活動企画を教育実践として行う特色である。

教師が意図した関係ではなく、なんとなく子どもたちとの関係のなかで遊びに巻き込まれていくかたちで、子どもと教師が横並びになるとは、子どもたちの行動が膨らんでいくなかで遊びのルールを共有しその枠組みに自ら情動を調整する力が

高まった状態のとき、教師Fも教師Hも子どもたちの情動に合わせタイミングよく関わりが生まれていったと考えられる。

このように他者との情動調整が「ともに楽しむ」場となり、自ずと引き出される「向かう力」がダイナミックな遊びの展開をつくっていく。子どもと教師との関係は相互に巻き込みながら、さらに大きな集団の力となって重層的な他者との関係性を生み出していく。子どもたちは「場の心地よい雰囲気」、「集団の場のもつ力」が内面からの情動を突き動かす遊びの拡がりとなり、手ごたえのある体験を得ることに繋がっていると考えられた。

以上のことから、多様な子どもたちと「ともに楽しむ」授業づくりは、これまでの教師自身が形成してきた教育観への揺さぶりや新たな視点を獲得する機会となり、教師の教育実践の新しい展開を生み出す素地に繋がるものと考えられた。これまでのトップダウンの教育から教師も子どもと共に併走して進んでいく、ボトムアップの概念を柔軟に取り入れた、新しい発想の教育が求められる。

V. 引用文献

- 別府 哲 (2012) 心の理論の障害と支援 認知発達のバランスの発見とその支援 本郷一夫編 金子書房 31-56
- 瀬底正栄・浦崎 武 (2010)、遠隔地間の特別支援学級における交流学习の取り組み ―遊びを通じたコミュニケーション意欲の向上をはかる指導の工夫― 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第2号 P155-168
- 瀬底正栄・山城直人・金城あかね (2011)、遠隔地間の特別支援学級における「遊び」を取り入れた交流学习の取り組み 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第3号 P89-100
- 瀬底正栄・浦崎 武・武田喜乃恵 (2014)、向かう力と受けとめる力が生まれる集団の場と取り組み ―特別支援学級での実践を通して― 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第6号 P119-130
- 瀬底正栄・武田喜乃恵・浦崎 武 (2015)、多動性のある児童の〈向かう力〉を受けとめる支援の実践 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第7号 P91-104
- Stern.D (1985) The Interpersonal World of the Infant, (小此木啓吾・丸田俊彦監訳 1989 乳幼児の対人世界 岩崎学術出版)
- 湯浅恭正 (2016) 自立と希望をともにつくる

特別支援学級・学校の集団づくり クリエイツか
もがわ 123-159

浦崎 武・武田喜乃恵・崎濱朋子・瀬底正栄・大
城麻紀子・宮脇絵里子 (2010)、遊びを媒介とし
た他者との関係性と共有に基づく発達障がい児へ
の集団支援 —支援企画‘みんなのまちをつくっ
て遊ぼう’— 琉球大学教育学部附属発達支援教
育実践センター紀要 第2号 P129-146

浦崎 武・瀬底正栄 (2011)、「トータル支援教室
の支援計画と特別支援学級における交流学习の授
業計画における実践の比較検討 —トータル支援
教室の支援要素の授業実践への還元— 琉球大学
教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第
3号 P133-154

浦崎 武・武田喜乃恵 (2015)、自閉症スペクト
ラム障害児への関係発達の支援による集団支援と
教育実践 —「トータル支援」を通じた「過ごす
力」と「向かう力」を育む支援論— 琉球大学教
育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第7
号 P77-90