

小学校特別支援学級に在籍する児童の自己決定に基づく 交流及び共同学習の実施に関する事例的検討

細谷 一博 北海道教育大学函館校

要 旨：本研究は、小学校の特別支援学級に在籍する 6 年生の児童を対象に、自ら決定した交流活動の内容や方法を採用した招待交流の方法論の可能性と今後の課題について検討することを目的とした。

その結果、本人は招待交流に参加した通常学級の児童と積極的にかかわる事ができ、これまでの通常学級で実施している交流及び共同学習とは異なる様子を見せていた。また、招待交流時の様子をコミュニケーション行動水準で評価することは、招待交流の継続可否の判断材料になることが示唆された。このような姿から、自ら交流内容や方法を決定し、子どもの意見を尊重した交流を実施することは、普段の交流とは異なる姿で活動することができる有力な交流方法の一形態であることが示された。さらに本研究で採用した招待交流のように、自己決定できる機会の確保と児童が決定した活動を実現することの重要性が示唆された。

Key Words： 小学校特別支援学級，自己決定，招待交流

1. 問題と目的

障害のある子どもと障害のない子どもが一緒に活動をする交流及び共同学習は、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科などのねらいの達成を目的とする共同学習の側面がある。「交流及び共同学習」とは、このように両方の側面が一体としてあることを明確に表したものである(全国特別支援教育推進連盟, 2007)²⁵⁾。特別支援学校学習指導要領(文部科学省, 2017)¹⁶⁾においても、その意義が明確に示されており、共生社会の形成に向けた学習活動としても、その重要性が指摘されている(文部科学省, 2012)¹⁵⁾。

このように交流及び共同学習の実施は、教育現場において、相互理解の促進や特別支援学校や特別支援学級の児童生徒にとって、日常では経験することのできない学習の場として必要とされている。

交流及び共同学習の実施における知的障害児にとっての効果として、細谷(2011a)⁶⁾は小学校特別支援学級に在籍する児童を対象に、教科

交流の実践記録から交流及び共同学習の効果について検討した。その結果、通常学級で学習を行うことで「教科に関するスキル」と「集団への参加のスキル」の側面が獲得されていることを明らかにした。また、細谷・大庭(2001a)⁸⁾は、教科交流の実施において、児童自身からの意見聴取をすることで、徐々にクラスの一員として位置づいていく姿を観察できたことを明らかにしている。さらに、細谷・白府(2013)¹⁰⁾は、知的障害特別支援学校に在籍する小学部の児童を対象に、複数回の交流活動において、教師の付き添いが及ぼす影響について検討した。その結果、教師が距離を置くことで、小学部の児童が交流相手の小学生に対して、発信行動が増加した事を明らかにしている。

以上のように、交流及び共同学習の成果が報告されているが、これらの成果について一貫した結果が得られておらず、さらに交流の成果について行動や意識の変容を詳細に検討されていない(池川・戸ヶ崎・大山・猪俣・小野・木原・押川・木村, 2009)¹¹⁾ことが指摘されている。さらに、楠見(2016)¹²⁾は障害児と健常児の交流教育に関するレビューと今後の課題を整理する

中で、交流教育の効果測定も多くは、健常児の態度・意識形成として実施されており、障害児側の効果を分析した研究はほとんど行われていないことを指摘している。

そのような中、交流及び共同学習の実施における課題として、篠崎・東大森・浜島(1982)²⁰は、小学校・中学校の特殊学級を対象に交流教育の実状を調査した。その結果、交流教育の問題点として普通学級の勉強についていけず、劣等感を抱いたり、不適切行動をとったりと、普通学級での学習活動に喜んで参加していない児童がいることを報告している。さらに溝上(1990)¹⁴は、特殊学級に在籍している生徒の交流教育の実施において、どうしても交流学級の集団に入ることを拒否したことから、交流教育を中止した現状を報告している。関戸・岡島(2000)¹⁸も横浜市の小・中学校の知的障害および情緒障害特殊学級担任を対象に交流教育の実態調査を行い、交流教育の現状と課題について検討した。その結果、特殊学級の児童生徒が交流に「喜んで行っている」と回答した者は、小 34.8%、中 29.5%に過ぎなかったことから、特殊学級の児童生徒は交流に行くことを必ずしも喜んでいとは言えず、特に中学校でその傾向が強いことを指摘している。

以上のように、交流及び共同学習の実施は、障害のある児童生徒にとって一定の効果がある一方で、通常学級での学習に困難が見られ、学習への参加が難しい児童生徒の存在が昔から指摘されている。

この背景には、少数の通常学級との交流であれば、普段の自分を出しながら楽しく活動ができるといった人数比率が交流に影響を及ぼす(奥野・松浦・鬼木・庫本・落合・小林・船津・川合, 2009)¹⁷ことや、障害のある児童・生徒の困り感にコミュニケーションがとりづらい、人とかかわる事が難しい、他の子と遊ぶことができない、友だちが少ない(瀬底・浦崎, 2011)¹⁹、交流が場の共有になっている場合、障害のある児童・生徒がその持てる力を発揮できない(熊崎・坂本, 2005)¹³などが考えられる。

これまでの交流及び共同学習は特別支援学級に在籍している児童が、交流学級に行く形態が多い(星野・佐藤, 2011)⁹が、特別支援学級の教育活動の場に通常の学級の児童・生徒や教師を巻き込んでいく方法も有効なものの一つに成り得る(熊崎・坂本, 2005)¹³ことが指摘されている。

このような方法の一つに「招く交流」がある。遠藤・佐藤(2012)³は特別支援学級における交

流及び共同学習に関する実態調査の中で「行く交流」よりも「招く交流」において、児童の意欲が高まることを指摘している。また、星野・佐藤(2011)⁹は、「招く交流」は特別支援学級の児童の目標が明確になり、手立てを尽くしやすいことを報告している。さらに、田村・川合(2018)²²は交流及び共同学習に関する実践事例を文献的に検討した。その中で招く交流は、児童が障害の有無に関係なく、対等な関係で活動しやすいため、「してあげる経験」の蓄積や協力しなければならない仕掛けと工夫の中で学ぶことが可能となりやすいことを指摘している。

以上のように招く交流は、特別支援学級側が主体となり実施する交流形態であることから、特別支援学級の児童がイニシアチブをとれることや、特別支援学級児童の活動意欲を高めることができる。しかしながら、招く交流については、通常学級教師や特別支援学級教師を対象とした調査にとどまっており、具体的な方法論や実施の効果については実践的に検討されてこなかった。さらに、交流及び共同学習の実施においては、本人が期待して、意欲的に取り組むからこそ教育効果が上がる(田村・川合, 2018)²²ことから、招く交流は、その活動を特別支援学級で実施できることから、特別支援学級児童が、意欲的に取り組むための方法の検討が必要である。

また、橋本・浮穴・工藤・高野・田口・渡邊・安永・大伴・伊藤・細川(2006)⁴は交流の効果をみる上で大切にしたい点として、その子どもの持っているコミュニケーションスキルが交流場面で発揮できているか、他児との関わりの中でうまく表現できているか、獲得しているコミュニケーションスキルの発揮における安定性や継続性など、その子なりの変化をとらえる必要がある、交流の成果をコミュニケーション行動で見ることが必要であることを指摘している。さらに通常学級と特別支援学級という学級の違いにより、特別支援学級に在籍している児童の言動や表現に大きな違いがある(瀧音・司城, 2016)²¹ことが指摘されている。このことから、交流及び共同学習の成果をコミュニケーション行動で測ることは、子どもの変容を把握するうえで必要な視点であり、交流の実施状態を評価する上でも必要である。

そこで、本研究では、小学校の特別支援学級に在籍する児童が交流の内容や方法を自ら決定し、その結果をもとに招く交流の実施を試みた。児童が自ら活動内容に対して意思決定でき、

対象児の発達に合わせた教育活動の必要性は、Adelman & Taylor(1990)¹⁾も指摘しており、このような方法の実現が可能であれば、特別支援学級の児童が学習意欲を高く持った状態で積極的に交流及び共同学習を実施できる新しい方法の手掛かりが得られると考えた。

本研究の目的は、小学校の特別支援学級に在籍する児童が、交流内容や方法について自己決定し、通常学級に在籍する児童を特別支援学級で実施する活動に招く交流の方法論の可能性と今後の課題について検討することである。

なお、本稿で用いる用語について触れる。

本稿では「自己決定」を用いているが、Deci(1980)²⁾は自己決定を「自分の意志(Will)を活用する過程」とし、Ward(1988)³⁾は、「自らが目標を設定する態度及びその目標を達成するためにイニシアチブをとる能力である」と定義している。この定義を基に本研究においては、交流活動の内容や方法を自らの意志で決定することを自己決定として扱い、招待交流は、自ら交流活動内容や方法を決定できる側面を有していると捉えた。

● _____ II. 方法

1. 対象児童

対象児童は小学校自閉症・情緒障害特別支援学級の6年生に在籍する女子(A児)である。A児は自閉症スペクトラム、場面緘黙、軽度知的障害と診断されている。A児は小学校1年次から交流を実施しており、3年次までは音楽・体育を通常学級で実施していたが、5年次には、学級担任が本人の様子を考慮して教科を選んで交流を行い、6年次には国語と算数以外の教科を通常学級で学習している。10歳5か月時に実施したWISC-IVのFSIQは70、VCIは80、PRIは74、WMIは65、PSIは81であった。また、12歳1か月時に実施した新版S-M社会生活能力検査のSQは103であったが、集団参加(S)が11歳2か月であり、全体的な社会生活能力に遅れは見られないが、集団参加におけるつまづきが見られた。

対象児は入学当初、緊張が強く言葉でのやり取りを苦手とし、周囲の児童から話しかけられると泣いてしまう様子が見られたが、手先が器用で手芸や工作を得意とする児童である。特別支援学級では、いつも笑顔でいることが多く、落ち着いた様子で過ごしている。また、自分の

考えをはっきりと述べることができ、特別支援学級ではリーダー的存在であり、下級生の面倒を積極的に見たり、周囲に気を配ったりする様子が見られる。しかしながら、通常学級での学習時には、先生や友達からの声掛けに頷くことはあっても、言葉話すことは全く見られず、会話をすることは一度も見られない。

このような様子から通常学級の友達と活動をともにする際に、本人が意欲的に活動をするための実施方法の検討が必要であり、そのためにも通常学級に行く交流だけでなく、通常学級の児童を特別支援学級に招く交流(以下:招待交流と示す)の実施が、対象児にとって自信をもって取り組むことができる交流と考えられた。

なお、本研究の実施にあたり、事前に対象児の在籍する小学校の管理職及び学級担任に研究の概要、データの管理方法、研究結果の公表方法を文章と口頭で説明し、承諾書の提出により同意を得た。また、対象児の保護者に対しても、学級担任より同様の説明を実施し、承諾書の提出により、研究への協力について承諾を得た。

2. 本研究の流れ(交流実施の手続き)

まず、1学期間は対象児が新年度の学習に慣れることを考慮し、前年度も実施している教科交流と日常交流を行った。2学期に入り、2ヶ月間(9月から10月)を招待交流の準備期間とし、A児の通常学級での学習の様子を観察した。観察期間中に「招待交流」の内容や方法について、A児が自ら決定し、準備は支援者と一緒に行った。なお、本研究における支援者は、A児の学習支援と交流支援を目的に週に複数回、特別支援学級での学習に参加した。

本研究における具体的な手続きは以下の通りである。

(1) 招待交流の内容決定と実施方法

観察期間中に支援者より、A児本人に対して招待交流の実施を提案した。その後、A児本人が実施したい交流活動の内容及び具体的な方法について、支援者からは一切の選択肢を提示せず、本人自身が考えた内容や方法を聞くための面接調査を実施した。また、招待交流に参加する通常学級の友達の募集方法についても自ら考えて決定した。

招待交流の実施当日は、休み時間になるとプラ板教室の開催に必要な物は自ら準備し、参加者が揃った段階で、司会や本日の流れ、作り方などの説明を行った。また、制作中は参加している通常学級児童の様子を確認しながら、自ら

も制作に取り組んだ。

(2) A 児の交流時の評価

A 児の招待交流におけるコミュニケーション行動の水準を評価するために、橋本・浮穴・工藤ら(2006)⁴⁾が用いたコミュニケーション行動の水準と観察のチェックリストを参考に、本児の実態や交流の目標を踏まえて、①自分の考えや意見等を他者に口頭で述べる「陳述」、②他者の働きかけにより感情を表出させる「感情の表現」、③他者の質問に対して答えを示す「言葉による質問に対する反応」、④他者の言語による働きかけに対して反応を示す「言葉による働きかけに対する反応」の4項目とし、言語と非言語の2つの視点で表出回数を記録し、筆者を含めた複数名で分析を行った。さらに、支援者は招待交流の全てにおいて、交流終了後にA児の様子を自由記述により記録した。

(3) 招待交流で活動を共にした通常学級児童の評価

招待交流の実施後に一緒に活動を行った通常学級児童を対象に、インタビュー調査を実施し、A児への意識の変化やA児に対する印象について検討した。インタビューの内容は、①A児に活動内容を教えてもらって感じた事、②次回への参加意欲、③A児にもっと教えてほしいですか、④A児の印象、⑤今回の招待交流で印象に残っている事、⑥今回の活動全体を通した感想、の6点である。なお、インタビューを行った4名は、毎回の活動時に無作為に抽出した。



Ⅲ. 結果と考察

1. 交流内容の決定と実施方法

A児に対する面接調査の結果、日頃から行っている「プラ板制作」を多くの友達に見てほしいとの希望から、「プラ板作品の展示」と「プラ板教室」を行う事を希望した。この希望について、A児は手芸や工作を得意としている事から判断しても妥当であり、本人の希望を尊重することで、招待交流の実施に対する意欲が高まると判断できたことから、そのまま実現することとした。具体的な内容として、参加者を募集するため、これまでに制作してきたプラ板作品を多くの人に見てほしいとの希望から、展示するための机を特別支援学級前に設置し、その上にA児が制作したプラ板の作品を置くこととした。また、「プラ板教室」の開催に当たっては、作品の横に参加者を募集するポスターや参加希望

者が名前を記入する用紙を置き、教室開催の宣伝を行った。さらに活動場所は対象児の学級とし、中休みや昼休みの時間を活用して実施することとした。その結果、1回目と2回目は4年生の男児2名(A児とB児)、3回目と4回目は6年生の男児2名(C児とD児)が応募しており、特別支援学級担任がA児に対して、「2名ずつの合計4名の希望がありますが、どうしますか？」と聞いたところ、「大丈夫」と回答し、特別支援学級担任も活動内容や活動人数を検討した結果、可能であると判断したことから、招待交流で一緒に活動する友達として決定した。

2. 招待交流時のコミュニケーション行動評価

招待交流時のコミュニケーション行動の結果をTable 1に、支援者の記録をTable 2に示す。招待交流の第1回目では、交流前に前日から緊張している様子であったが、実施直前には「上手にできそうだと発言しており、交流に対して意欲的な姿勢を見せていた。その結果、中休みを利用しての実施であったため、7分30秒の活動時間であったが、「陳述(言語27回)」「感情の表現(言語11回、非言語8回)」「質問に対する反応(言語1回、非言語0回)」「働きかけに対する反応(言語7回、非言語4回)」といずれの行動も高い水準が示された。支援者の記録からも参加した通常学級の児童に対して、言葉や道具を用いて説明をする場面や、質問に対して的確な言葉を用いて受け答えしている様子が記録されていた。また、本児の感想では、「やっぱり緊張しました。出来栄は80点くらいです。反省点はもう少し詳しく教えたいです」と述べており、自らの交流の様子を振り返る様子や次回に向けた改善点を述べている様子が見られた。

第2回目の交流では、昼休みを利用しての実施であり、19分45秒の交流であった。その結果、「陳述(言語49回)」「感情の表現(言語25回、非言語16回)」「質問に対する反応(言語6回、非言語2回)」「働きかけに対する反応(言語9回、非言語0回)」であり、1回目の交流よりも活動時間が長くなった分、大幅な増加が見られた。また、支援者の記録では、前回の交流よりも積極的に他児とかかわる様子が見られ、自ら他児を助ける様子も記録されていた。さらに、教師の助けを借りることなく、最後まで自分一人で活動を行う姿が見られた。また、本児の感想では、「今日は普通に楽な気持ちでできました。出来栄は100点です。反省点は特になく、もう

大丈夫だと思います」と感想を述べており、1回目の交流の反省を修正でき、活動に対して満足した様子であった。

第3回目の交流は中休みを利用して行われ、他児とのかかわりは4分50秒であった。その結果「陳述(言語12回)」「感情の表現(言語1回, 非言語5回)」「質問に対する反応(言語1回, 非言語0回)」「働きかけに対する反応(言語0回, 非言語0回)」であった。3回目は短時間での関わりであったが、支援者の記録から、緊張している様子は見られず、通常学級の児童と楽しそうにかかわっている様子が記録されていた。

第4回目の交流では、昼休みを利用しての交流であり、通常学級児童とのかかわりは、10分41秒であった。その結果、「陳述(言語20回)」「感情の表現(言語8回, 非言語9回)」「質問に対する反応(言語6回, 非言語0回)」「働きかけに対する反応(言語6回, 非言語2回)」であっ

た。支援者による記録には、お互いに意見を出し合いながら作品作りに取り組む様子や多くの児童から話しかけられても、落ち着いて対応できている様子が記録されていた。さらに、他児の相談相手にもなっている様子も見られた。さらに、4回目の感想では、「理科や社会の勉強よりもプラ板教室の方がわかりやすいし、教える事にも慣れてきた」と述べており、招待交流がA児にとって充実しているものになっている様子であった。

以上のように、4回の招待交流では、友達に対して自分の意見を述べている様子や感情表現の回数も多く、友達からの働きかけにも積極的に応じている様子が見られた。また、支援者の記録からも他児と積極的にかかわっている様子が見られ、活動の遂行に対しても自信を持って取り組んでいる様子がうかがえる結果であった。このようなA児の様子は交流活動の内

Table 1 招待交流時におけるA児の様子

交流形態 日時	招待 11月①		招待 11月②		招待 11月③		招待 11月④	
	言語	非言語	言語	非言語	言語	非言語	言語	非言語
陳述	27	-	49	-	12	-	20	-
感情の表現	11	8	25	16	1	5	8	9
質問(言語) に対する反応	1	0	6	2	1	0	6	0
働きかけ(言語) に対する反応	7	4	9	0	0	0	6	2

※ 陳述・・・自分の考えや意見等を他者に口答で述べる

※ 感情の表現・・・他者の働きかけにより感情を表出させる

※ 質問(言語)に対する反応・・・他者の質問に対して答えを示す

※ 言葉による働きかけに対する反応・・・他者からの言語による働きかけに対する反応を示す

Table 2 招待交流時の支援者の記録

実施回	支援者の記録(実際にかかわった時間)
1回目	・自ら参加してきた通常学級児童に対して言葉での説明と道具を用いて説明する様子が見られた。また、通常学級児童の質問に対して的確な言葉を用いて説明する姿が見られた。しかし、対応の仕方がわからない場面も見られ、特別支援学級担任の促しにより、対応することができていた。(7分30秒)
2回目	・前回よりも積極的に自ら通常学級児童とかわる姿が見られ、困っている児童の近くに行って助ける様子が見られた。この日は、特別支援学級担任の手助けを借りることなく、全ての活動を自分一人で行うことができていた。(19分45秒)
3回目	・前回同様に緊張している様子は見られず、通常学級の児童に作り方を上手に教えている様子が見られた。また、通常学級児童と楽しそうに会話をしている様子が見られた。(4分50秒)
4回目	・自然な会話のやり取りの中で、お互いに意見を出し合い、良い作品を作ろうとしている姿が見られた。また、今回は多くの児童が参加しており、たくさん話しかけられる場面が見られたが、落ち着いて対応しており、下級生は手伝ってほしい箇所があるとA児に相談する場面も見られ、A児が相談相手になっている姿も見られた。(10分41秒)

容や方法を自己決定したことで、日常的に特別支援学級で見せる A 児の様子そのものであり、自信を持って活動に取り組むことができた姿という事ができる。

3. 通常学級からみた A 児の様子

招待交流に参加した通常学級児童の結果を Table 3 に示す。その結果、4 年生の B 児は活動中、プラ板制作に集中していたが、完成後に「できました」と A 児に報告する様子が観察された。また、C 児(4 年生)は会話をしながら活動しており、A 児の笑いを誘ったり、わからない所があれば A 児に質問をしたりしてプラ板制作を行っている様子が見られた。また、A 児に対して感じた事(質問 1)について、B 児は「優しくかった、わからない所が分かったから楽しくなった」、C 児は「優しくかった、普通に教えてくれる、先生みたい」と述べており、両者ともに「優しい」という印象を持っている様子が確認できた。A 児の印象(質問 4)では、B 児は「なんか優しくそうだった」、C 児は「優しいというよりも友だちみたいに教えてくれる、親戚みたい」と述べていた。これらのことから、交流活動を通して初めて接する A 児に対して優しい、面白かった等

の肯定的な印象を持っている事がわかった。注目すべき点は、完成したものを A 児に報告している点であり、このような姿は、本活動が A 児を中心に展開されている姿と捉えることができる。

また、6 年生の参加者 2 名(D 児, E 児)は、これまでに特別支援学級でプラ板制作を行った経験があり、今回、廊下の掲示や特別支援学級担任からの紹介により、プラ板制作を行う事を知り、自ら参加を希望した児童である。A 児との接触経験について、D 児はこれまでにかかわった経験は全くなく、会話もしたことがない。E 児は修学旅行の時も同じ班であったが、その時に話をした程度である。

活動後の A 児に対して感じた事(質問 1)について、D 児は「低学年に対しても誰に対しても厳しいイメージであったが、話すとなると下の学年にも優しく対応していて、俺たちにも優しい対応してくれたから『あ！優しい人なんだ！』って思いました」と述べていた。E 児は、今まで違うクラスだったからあまり話せなかったけど、プラ板に行った時になんだかすごく優しくかったし、面白い人だなどと思っていました」と述べていた。さらに、今回の活動全体を通した感想(質問 6)について、D 児は「A さんも優しくして

Table 3 通常学級児童からみた招待交流の結果

	質問1	質問2	質問3	質問4	質問5	質問6
B 児	・優しくかった ・分からない所がよくわかったから、もっと楽しくなった	・またやりたい	・思う	・優しくそうだと 思った	・特にない	・プラ板制作は家でもやったことがあるけど、違う形があってもおもしろかった
C 児	・優しくかった ・普通に教えてくれたので先生みたいだった	・やりたい	・思う	・優しいというよりも友達 みたいに教えてくれる ・親戚みたい	・楽しい ・やりやすい ・優しい	・作りやすい物があるけど、いろいろな形があるから飽きないし、楽しさがいっぱいある感じだった
D 児	・厳しい人と思っていたけど、誰にでも優しく対応してくれたから「あっ、優しい人なんだ」と思いました	・はい、やりたい	・はい	・特にない	・プラ板が縮んで「きゅ」ってなるところ	・最初はおもちゃのプラ板しか作ったことがなかったから、いろいろできて楽しかった ・A さんも優しく面白かったから、また行きたいと思いました
E 児	・これまでは違うクラスで話すことはなかったけど、一緒に遊んで優しくかったし、面白い人だと思いました	・はい、またやりたい	・はい	・特にない	・特にない	・最初は上手くできるか心配だったけど、A さんとかに教えてもらって、うまく作れたからうれしい

< 質問内容 > 質問 1 A 児に活動内容を教えてもらって感じた事
 質問 2 次回への参加意欲
 質問 3 A 児にもっと教えてほしいですか
 質問 4 A 児の印象
 質問 5 今回の招待交流で印象に残っている事
 質問 6 今回の活動全体を通した感想

面白かったから、また次回も参加したいと思いました」と述べていた。さらに E 児は「A さんとかにも教えてもらって上手く作ることができたからうれしかった」と述べていた。このように、両者ともに最初に抱いていた印象から、優しいや面白いといった肯定的な印象に変化していったことが読み取れる。

IV. 総合考察と今後の課題

本研究は、小学校の特別支援学級に在籍する児童が、自ら決定した交流活動の内容や方法を採用した招待交流の方法論の可能性と今後の課題について検討することを目的とした。

その結果、本人は招待交流に参加した通常学級児童と積極的に関わる姿が見られ、これまでの通常学級での学習時には、言葉で話をする姿が見られなかった様子に対して、コミュニケーション行動水準の出現をみても、招待交流の継続に大きな問題はないと判断できる情報が得られた。また、招待交流に参加した通常学級児童の結果からも、A 児が招待交流時に優しく教えるなどの様子が見られ、積極的に活動に参加している様子を確認することができた。

このような結果は、本研究で採用した招待交流の活動内容や実施方法を特別支援学級に在籍している児童自らが決定する方法は、活動内容や参加人数といった、活動における集団の規模を特別支援学級の児童の実態に合わせてコントロールすることができ、特別支援学級側が交流の主導権を持つことができることから、社会性にはつまずきが見られないが、集団参加につまずきが見られる児童に対して実施することの可能性が示された。さらに、対象児は、招待交流で積極的に通常学級児童と関わりをもっていた姿からも、本研究で実施した方法論の妥当性を示唆している。特に、活動内容や実施方法を自ら決定したことにより、自信を持って取り組んでいる様子が記録されていると同時に、活動に対して意欲的に活動に取り組む契機になったと言える。細谷・大庭(2001a)⁸⁾も特別支援学級に在籍している児童を対象に児童の意見を尊重した教科交流を報告しているが、活動内容に児童の意見を反映させることはできず、通常学級主導で教科交流を実施するとどまっていた。自由に選択させる機会を与えることは、自己決定感が高くなり、その結果、内発的動機づけが高まることが指摘されている

(Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, & Deci,1978)²⁶⁾ことから、自ら決定する手続きは、招待交流を意欲的に行う有効な手段の一つに成り得ると考えられる。

しかしながら、本研究の招待交流は、休み時間を利用した交流であり、いわば日常交流に位置付けることができるが、このような方法を教科交流や行事交流で実施することの可能性については今後検討が必要である。

また、本研究では特別支援学級が主催した交流及び共同学習に通常学級に在籍する児童が自由に参加できる形態を採用したため、参加する通常学級の児童はその日によって異なっていた。そのため、参加した通常学級児童からみた A 児の様子は、招待交流の継続の判断材料として活用するにとどまっており、交流に参加した通常学級の児童の効果については、明らかにすることはできなかった。しかし本研究で実施した招待交流は、少人数での交流活動であり、通常学級の児童と特別支援学級児童が個別に関わる機会が多く設定できる活動であった。奥野・松浦・鬼木ら(2009)¹⁷⁾は、人数比を逆転させた交流形態は、通常学級生徒や特別支援学級生徒双方の生徒にとってのより確かな相互理解を図ることに有効であることを指摘している。このような個別に直接かかわる機会の多い交流活動は、障害者への肯定的態度の形成を促す(Yuker,1988)²⁴⁾ことが指摘されており、交流及び共同学習は通常学級の児童生徒にとっても障害を理解するための機会ともなりえることから、両者に焦点を当てた交流及び共同学習の実施が必要である(細谷・大庭, 2001b)⁹⁾。そのため、今回実施した招待交流がイベント的なもので終わるのではなく、通常学級と特別支援学級双方の休み時間に位置付けた日常交流になるための検討が必要であり、そのためにも、特別支援学級児童が自ら決めることができる招待交流の成果について事例的研究の積み重ねが必要である。

本研究では招待交流の実施に伴う支援者は、定期的に小学校を訪問し、対象児の交流及び共同学習への支援を行った。本事例においても招待交流の内容や方法を自己決定する際の支援を担任とともに行った。小学校の交流及び共同学習の実施上の課題として、特別支援学級担任の付き添いができない事が指摘されている(細谷, 2011b)⁷⁾が、本研究で行った招待交流は、これらの課題を解決することができる交流形態の一つと考える事ができる。

なお、本研究で対象とした児童は、比較的自分の意見を発信することができる児童であったが、より低学年の児童や比較的重度の知的障害児、自らの意見を表出することが困難な児童に対して適用することが難しいと考えられる。そのため、今後は子どもの意見を引き出すための工夫や、交流活動の実施において自ら活動内容や方法を定める機会を確保し、その決定を実現するための交流活動の在り方を検討することが必要である。

謝 辞

本研究の実施にあたり、A 児とご家族、ならびにF 市立G 小学校の管理職をはじめ、特別支援学級の先生方に多大なるご協力を頂きました。記して感謝申し上げます。

文 献

- 1)Adelman, H. S. , &Taylor, L. (1990): Intrinsic Motivation and School Misbehaviors : Some Intervention Implication. *Journal of Learning Disabilities*, 23(9), 541-550.
- 2)Deci, E. L(1980) : The Psychology of Self-Determination. 石田梅男訳(1985)自己決定の心理学. 誠信書房.
- 3)遠藤恵美子・佐藤慎二(2012) : 小学校における交流及び共同学習の現状と課題—A 市の通常学級担任と特別支援学級担任への質問紙調査を通して—。植草学園短期大学研究紀要, 13, 59-64.
- 4)橋本創一・浮穴寿香・工藤傑史・高野裕美・田口悦津子・渡邊貴裕・安永啓司・大伴潔・伊藤良子・細川かおり(2006) : 特別支援教育における交流教育の評価に関する検討—東京学芸大学附属養護学校幼稚部の交流教育の実践を通して—。東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 57, 439-446.
- 5)星野謙一・佐藤慎二(2011) : 特別支援学級における交流及び共同学習に関する実態調査—交流及び共同学習の形態に焦点を当てて—。植草学園短期大学研究紀要, 12, 85-89.
- 6)細谷一博(2011a) : 小学校特別支援学級に在籍する児童の教科交流時における学習過程に関する実践記録。発達障害支援システム学研究, 10(2), 109-116.
- 7)細谷一博(2011b) : 小学校及び中学校特別支援学級における交流及び共同学習の現状と課題—函館市内の特別支援学級担任への調査を通して—。北海道教育大学紀要(教育科学編), 62(1), 107-115.
- 8)細谷一博・大庭重治(2001a) : 小学校特殊学級に在籍する児童を対象とした教科交流(体育)の実施形態に関する試論。特殊教育学研究, 38(4), 21-28.
- 9)細谷一博・大庭重治(2001b) : 交流教育の変遷と今日における実践的課題—特殊学級と通常の学級を中心に—。上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 7, 9-16.
- 10)細谷一博・白府士孝(2013) : 交流及び共同学習における教師の付き添いが及ぼす知的障害児の発信内容の変化に関する実践的研究。北海道教育大学紀要(教育科学編), 64(1), 81-88.
- 11)池川由美・戸ヶ崎泰子・大山正子・猪俣千夏・小野智弘・木原伸幸・押川あかね・木村素子(2009) : 障害のある子どもと障がいのない子どもとの交流及び共同学習が子どもの相互理解行動に及ぼす影響。宮崎大学教育文化学部教育実践総合センター研究紀要, 17, 99-113.
- 12)楠見友輔(2016) : 日本における障害児と健常児の交流教育に関するレビューと今後の課題。特殊教育学研究, 54(4), 213-222.
- 13)熊崎のぞみ・坂本裕(2005) : 知的障害特殊学級におけるより豊かな交流教育の実践を求めて。岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究, 7, 287-292.
- 14)溝上脩(1990) : 交流教育の現状と問題点—小学校・中学校における特殊学級の場合—。佐賀大学研究論文集, 39(1), 63-86.
- 15)文部科学省(2012) : 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)。
- 16)文部科学省(2017) : 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領。
- 17)奥野正二・松浦由紀・鬼木智子・庫本ゆかり・落合俊郎・小林秀之・船津守久・川合紀宗(2009) : 交流人数比率の差異による通常学級生徒と特別支援学級生徒の意識の変容に関する研究。中学教育, 40, 99-105.
- 18)関戸英紀・岡島育雄(2000) : 小・中学校における交流教育の現状と課題: 横浜市立小・中学校特殊学級担任への意識調査を通して。横浜国立大学教育人間科学部教育実践研究指導センター紀要, 16, 67-80.
- 19)瀬底正栄・浦崎武(2011) : 遠隔地間の特別支援学級における交流学習の取り組み—遊びを通じたコミュニケーション意欲の向上を図る指導の工夫—。琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 2, 1-17.
- 20)篠崎久五・東大森勝・浜島敬子(1982) : 精神遅滞児の交流教育について。熊本大学教育学部紀要人文科学, 31, 135-148.

- 21)瀧音夏実・司城紀代美(2016): 特別支援学級在籍児童の交流及び共同学習を通じた変化プロセスの検討. 宇都宮大学教育学部教育実践紀要, 2, 155-162.
- 22)田村緑・川合紀宗(2018): 小学校における交流及び共同学習の現状と課題に関する研究-教科におけるアクティブな「協同」学習を目指して-. 特別支援教育実践センター研究紀要, 16, 98-102.
- 23)Ward, M. J. (1988): THE MANY FACETS OF SELF-DETERMINATION . National Information Center for Children and Youth with Handicaps: Transition Summary, 5, 2-3.
- 24)Yuker, H. E. (1988): The effects of contact on Attitudes toward disabled persons: Some empirical generalizations. In H. E. Yuker (ED.), Attitudes toward persons with disabilities. Springer, New York, 262-274.
- 25)全国特別支援教育推進連盟(2007): よりよい理解のために 交流及び共同学習事例集. ジェームス教育新社.
- 26)Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978): On the Importance of Self-Determination for Intrinsically-Motivated Behavior. Personality and Social Psychology Bulletin, 4(3), 443-445.

(受稿 2020.6.3, 受理 2020.9.24)