

# 「個と多」の視点から見た 「交流及び共同学習」における児童同士の関係の変容<sup>†</sup>

瀧音 夏実\*・司城紀代美\*\*

宇都宮市立石井小学校\*

宇都宮大学大学院教育学研究科\*\*

近年の特別支援教育では、子どもたち同士での学び合いの機会を作ろうと、多くの学校で交流及び共同学習が活発に行われている。本研究では、筆者自身が児童とかかわり合いながら他児とのかかわりに着目して、交流する特別支援学級在籍児童の変容過程について分析を行った。その結果、「個と個」のかかわりでは一方的なかかわりになりがちであった対象児が、交流学級での集団生活を通して「多」を意識するようになり、他児に合わせるような自己表出に変化した。また、他児は対象児から一歩引いたり、援助する行動が見られ、それにより対象児の自己表出にも変化が生じた。相互に引く・働きかけるといった行動により対象児の行動が変化するという相互作用が生じ、他児のかかわり方が対象児の変容に影響することが示唆された。

キーワード：交流及び共同学習 参与観察 エピソード分析

## 1. 問題と目的

障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会の実現を目指し、教育現場では「交流及び共同学習」が重視されるようになってきている。「交流及び共同学習」の目的には、「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、教科等の狙いの達成を目的とする共同学習の側面がある」（文部科学省,2009）とされている。瀧音・司城（2016）は、人間性を育む側面に着目し、特別支援学級に在籍する児童の交流時の他児とのかかわりについて研究を行った。その結果、交流学級で受動的な態度を示していた児童は、交流学級の児童とかかわる経験を重ねることで心理的に安定し、他児の行動を模倣するとともに他児の援助を受けながら交流を行っていることがわ

かった。しかし、人間性を育む側面での観点においては、障害児からの視点だけでなく、他児も踏まえた相互的な視点が必要であると考えた。

障害のある子どもと周囲の子どもが人間関係を形成しともに発達していくには、相互理解の観点が必要になる。その際、定型発達児者は障害児者の心を理解できていないという視点を持つことも必要である。例えば、別府（2015）は定型発達児者から見た自閉症児者の「心の理解」において、異なるスタイルと内容で「空気を読む」ために生じるズレを定型発達児者は「自閉症児者は（定型発達児者の）『空気を読む』ことができない」とみてしまうことがあるとして、自閉症児者が定型発達児者の「心の理解」をわからないことだけを強調するのは一面的であると指摘している。また、定型発達児者が自閉症児者の「心の理解」をわかっていないことも、もっと取り上げるべきと指摘し、定型発達児者の側が自閉症児者を丁寧に理解することが双方向的なコミュニケーションを深めるために必須となると述べている。このように、障害のある子もない子も相互に理解し合うことが、コミュニケーションが成立する上で重要であることが示されている。

さらに、人と人とかかわりを持つ際には、自分と他者を同時に認識する必要がある。鯨岡（2006）は、

<sup>†</sup> Natsumi TAKIOTO\*, Kiyomi SHIJO\*\*: The Process of Change of the Child in Special Needs Class through Exchange and Joint Learning

Keywords : exchange and joint learning, participant observation, analysis of episode

\* Ishii Elementary School

\*\* Graduate School of Education, Utsunomiya University

（連絡先：shijol@cc.utsunomiya-u.ac.jp）

「人はみずからの欲望を貫いて自己充実を目指す存在」であると同時に、「人は常に誰かと繋がれて安心を得たい存在」でもあるという両義性について指摘している。その両義性には、「私は私」と「私はみんなのなかの私」というあちらに立てばこちらに立たずの関係があるとされる。つまり、人は、個人対個人の「個と個」のかかわりと、個人対集団の「個と多」のかかわりの両方のバランスをとりながら、社会の中で生きているといえよう。学校生活においても、この視点は重要であると考えられる。

本研究では、特別支援学級（以下、支援学級）に在籍する児童が「交流及び共同学習」の中で、どのように他児とかかわっているのかを、「個と個」「個と多」という視点から分析する。その上で、相互作用の視点から、交流及び共同学習を通じた児童の変容過程について検討を行う。

## 2. 方法

### (1) 手続き

本研究では、児童らの自然なかかわり合いに焦点をあてて研究を行うため、「参与観察」を行った。参与観察で得られた出来事や児童の発言等の情報をノートにメモしてフィールドノーツを作成し、帰宅後、エピソードを清書版フィールドノーツに書き起こしてエピソードを記述し、分析を行った。なお、児童の氏名はすべて仮名である。

観察期間は201X年2月～10月である。週1～2回程度、児童の登校から下校まで（8：40～15：00）児童らとかかわりながら観察を行った。観察回数は29回であった。観察は支援学級、交流学級どちらの学級でも行ったが、本研究では交流学級でのエピソードを中心に分析し、支援学級での様子も踏まえてエピソードの考察を行う。

観察・研究に際しては、事前に研究協力者の許可を得た。

### (2) 対象児

対象児は、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する3年生（4月以降4年生）の男子アツシ（仮名）である。診断名はない。2年生前半まで通常の学級（以下、通常学級）に在籍していたが、一斉指導では伝わりにくいことがある、授業中の離席などの行動がみられる等の理由から、2年生後半に特別支援学級へ入級した。主な交流は、2年生は生活科（行事のみ）、

給食、休み時間、学校行事、3年生は算数、音楽、図画工作、英会話、給食、下校、学校行事、4年生は、算数、音楽、図画工作、英会話、給食、休み時間、掃除、登下校、学校行事である。

算数や図工の交流は意欲的に取り組む姿がみられる。しかし、集中が途切れると、離席したり、自分の話したいことをしゃべり始めたりする様子もみられた。多動傾向があるため、通常学級では担任からの個別指導、支援学級では状況に応じて席の向きを変える、パーテーションを配置する等の配慮を行っている。

対人関係については、自分から積極的に話しかけ他児にかかわろうとする。休み時間には支援学級の児童を誘い、一緒に遊ぶことが多い。一方で、自己主張が強く、支援学級の児童とは対立が生じることもあった。

### (3) 交流学級の実態

アツシの交流学級である通常の学級（以下、通常学級）の在籍児童は、男子15名、女子17名、計35名である。男女ともに元気が良く、授業中には積極的に発表する児童が多く見受けられる。また、遊びを企画して児童全員で遊ぶこともあり、男女の仲の良さもうかがえる。一方で、離席などが目立つ児童、支援を必要とする児童も在籍し、担任が一对一で個別指導することもある。

## 3. 結果と考察

交流学級での対象児と他児とのかかわりに関するエピソードは13抽出された。4年生の夏休みを境に2～7月を前半、9～10月を後半としてみると、前半と後半で対象児の他児とのかかわりの変容がみられた。そのため、エピソードを前半期と後半期に分けて考察する。

### (1) 前半期（2～7月）

Table1 前半期のエピソード

No.	月	日	題名	時間	場所	教科等
1	2	8	筆箱	5時間目	教室	算数
2	2	10	石臼	2,3時間目	体育館	社会
3	5	9	ストローの袋	給食	教室	給食
4	5	16	1との会話	2時間目	教室	算数
5	6	6	あー、ごめん	給食	教室	給食
6	6	28	大きな風船リレー	2時間目	体育館	総合
7	7	4	指さし	2時間目	教室	算数

前半期のエピソードはTable 1に示すとおりである。アツシと他児とのかかわりには継続性があまり見られず、短時間であるとともに、アツシの意思表出が一方的になりがちであった。自分の世界に入り込むことも多々あり、アツシの自己表出が周囲に伝わりづらかったり、他児がどのように対応すればよいか戸惑ったりしたために、短時間で一方的になりがちであったと考えられる。しかし、他児がアツシとのかかわり方を模索しながら、アツシを受け入れたり、一歩引いたかかわり方をしたりすることで相互関係が維持される場面もあった。他児の介入や援助行動は、アツシが交流学級での居場所を確立する上で、重要であったと考えられる。

一方で、支援学級では対象児が他児に積極的に働きかけ、他児に物を貸したり、手伝ったりといった他者を気遣う言動も見られた。また、相互の主張が対立し、トラブルが生じることもあった。

周囲の児童がアツシとのかかわりを模索し、調整している様子がわかる前半期の具体的なエピソードを示す。

### 【エピソード2】「石臼」

201X. 2.10 2・3時間目 社会 体育館

博物館の学芸員の方が来校し、3年生全員で昔の道具を体験する授業を行った。そこでアツシが石臼体験を行ったときのことである。

児童一人ひとりが石臼体験を行った後、時間が余ったため学芸員さんが「(石臼体験を)やりたい人はやってもいいですよ」と児童らに声をかけた。すると、その話を聞いたアツシ、男子K、男子Iの三人は、石臼の方へ一目散に駆け寄っていった。そして、三人は「一緒に回すぞ」「せーの」と言いながら、三人で一つの石臼を回し始めた。石臼の近くで三人を見ていた筆者は「一人ずつやります」と三人に声をかけた。アツシが「じゃあ、俺から」と言うと、KとIはアツシに順番を譲った。その後は、順番に一人三回ずつ石臼を回していた。

最初は三人で息を合わせ、石臼を回し始めている。そこで筆者が危険を感じて「一人ずつやります」と声をかけると、アツシが「じゃあ、俺から」と言い、率先して活動に取り組み始めた。アツシは石臼を回したいという思いが強く、石臼に気持ちが向いてい

たと考えられる。それに対し、KとIは何も主張せず、アツシに順番を譲っている。三人とも自分がやりたいという意思は共通していたと思われる。しかし、KとIが譲るといのかかわりを持ったのは、アツシの回したいという意思を受け入れたと同時に、アツシの後でも石臼体験ができることに見通しを持っていたからだと考えられる。KとIは、あえて主張しないという一歩引いたかかわり方をする中で、アツシとの円滑な関係を維持していたといえる。

一方でKとIは、アツシが支援学級から時々自分の学級にやってくる存在であるからこそ譲るという行為をとっており、学級の一人とは異なる存在としてとらえているのではないかと考えられる。

他のエピソードでも、アツシの行動に対して他児が一歩引くかかわりがみられた。例えば、【エピソード1】では、最初はアツシと他児がじゃれ合うように筆箱で頭を叩き合っていたのだが、次第にアツシの行動がエスカレートし、他児の頭を何度も叩く行為がみられた。他児はアツシの勢いに押されつつ、抵抗していた。また、【エピソード5】では、アツシの口から他児の席に米粒を飛ばしてしまったとき、他児はアツシの席から自分の席を離すといった行動をした。アツシの行為に対して他児側が文句を言うのではなく、物理的な距離を置くことで、アツシとの関係性を維持していたと考えられる。

周囲の他児がアツシの行為を否定的に受け止めてはいなくても、それを表出せずに受け入れているのではないかとはいえる。

### (2) 後半期 (9～10月)

Table2 後半期のエピソード

No.	月	日	題名	時間	場所	教科等
8	9	21	薬取ってきた	4時間目	教室	算数
9	9	21	自分の木	3時間目	教室	図画工作
10	9	21	金色の絵の具	3時間目	教室	図画工作
11	9	28	時間で一ず	4時間目	教室	算数
12	9	28	ハンカチ落とし	休み時間	教室	休み時間
13	10	19	鑑賞会	3,4時間目	教室	図画工作

後半期のエピソードはTable 2に示すとおりである。後半期では、男児Sという特定の児童とのかかわりが4回観察された。アツシとSは休み時間や授業中に会話を交わし、具合が悪そうなアツシにSが声をかける場面や、アツシが児童Sの模倣をしながら絵を描くといった相互的なかかわりがみられた。

また一対一のかかわりだけでなく、集団の中での

かかわりも観察された。集団の中でのアツシは、集団に合わせて行動することもあれば、他児に拒否を示す場面もあった。集団の中では、前半期よりも複雑なかかわり合いが生じており、それとともに相互作用にも変容が表れた。

以下に後半期の具体的なエピソードを示す。複数の他児がかかわりを持っており、関係性が複雑化しているため、三つの場面に区切って考察する。

### 【エピソード13】「鑑賞会」

201X.10.19 3・4時間目 図画工作

自分が描いた絵についてグループで発表する活動場面。

#### <第一場面>

男子Mが最初に発表することになった。自分の描いた絵をグループの全員に見せて発表した。Mの発表が終わると、男子Kが「次、アツシね」とアツシに順番を振った。ところが、アツシは画用紙の裏面を見せ、画用紙で自分の顔を隠した。女子Rが「ねー、見せてー」とアツシを急かす。しかし、アツシは画用紙で顔を隠したまま発表しようとしな。アツシの様子を見たMが「じゃあ、最後でいいから見せて」とアツシを後回しにした。Mの提案を聞いたKが「じゃあ次、俺発表する」と言い、発表を始めた。

#### <第二場面>

Kの発表が終わると、アツシが「次、やりたくないけどやる～」とあまり乗り気でない口調で呟いた。その声を聞いたRが「でもまだできてないんでしょう？」とアツシに言うと、アツシは自信なさげに「うん…」と返事をした。アツシの反応を見てから、Rは「じゃ次、私」と言い発表を始めた。

#### <第三場面>

Rが発表を終えると、Kが「次、アツシどうぞー」と再びアツシに順番を振った。しかし、アツシは自分のワークシートで顔を隠した。Rが「ちゃんと見せて！」と強い口調で言うと、アツシは無言で隣の席のMに自分の描いた絵を投げ渡した。Mは少し驚いた表情をしたが、アツシから渡された絵を手を持ち、皆に見せた。すると、アツシは顔を上げて「題名は自然の家です」と発表を始めた。アツシが発表を始めると、Kは席か

ら立ち上がり、アツシの隣に移動して、鉛筆をマイクのように見立ててアツシの口元に差し出した。アツシはマイク（鉛筆）を向けられたまま、「工夫したところは〇〇（聴取不能）です」と発表した。しかし、アツシの発表がはっきり聞こえなかったのか、Rは「なんて言ったの？」と少し不満げな表情をしながらアツシに尋ねた。アツシはRに見せつけるように右手でワークシートを強く差し出した。Rは差し出されたワークシートを見ながら、ワークシートに工夫した点などを書き写した。

【エピソード13】の第一場面は、アツシが画用紙で顔を隠す場面、第二場面は、アツシが「次、やりたくないけどやる～」と言った場面、第三場面は、他児から助けを借りながら発表した場面である。

第一場面では、まずKがアツシに発表の順番を伝えている。しかし、それに対しアツシは画用紙で顔を隠して拒否する様子をみせている。そこでRは「見せてー」と要求するが、アツシは拒否したままだった。アツシには発表したくない何かしらの理由があったと考えられる。アツシは一人での会話は自然に行うことができるが、「発表」という場は自分の意思を複数の他者に届くように話さなければならないため、苦手意識や緊張感があったのかもしれない。そこでアツシの拒否する様子を見たMは、アツシを後回しにしている。Mはアツシの行動を見て発表できない理由があると認識し、発表の進行を優先して、アツシを後回しにする提案をしたと考えられる。

第二場面では、アツシは「やりたくないけどやる～」と躊躇しながらも発表する意思を表出している。アツシの言葉から考えると「やりたくない」というのがアツシの本音であっただろう。しかし、「やらない」という考えはなかったことがうかがえる。それは、この場は発表する場であり、他児から発表することを要求されていたからである。したがって、アツシは自分の欲求を抑えつつ、他児から求められていることに応え、他児との関係性の維持を図るために「やりたくないけど（頑張って）やる～」と答えたと考えられる。

しかし、Rに「でもまだできていないんでしょう？」と指摘された。Rはアツシの「やる」という意思を理解はしているが、現実的に可能なのかとい

うことを指摘している。Kが順番を伝えても、Rが「見せて」という要望をしても、終始拒否する行動を表出していたため、Rは「アツシはまだ発表準備が整っていない」と判断し、そのことを強く指摘したと考えられる。アツシは頑張って発表しようとしていたが、Rの指摘により自分の意思と現状にズレがあることに気付かされ、急に自信を失ったのではないかと推察される。

第三場面では、アツシはMとKの力を借りながら発表している。再びKに発表するように促されたときには、アツシは第一場面のようワークシートで顔を隠していた。アツシが顔を隠すのを見て、Rはまたアツシに絵を見せるよう要求する。アツシはまだ、発表に対する抵抗感があつたようだ。しかし、「見せて」という要求に応えようとしていることもうかがえる。発表したい欲求と発表する自信のなさが葛藤し、自分で感情をコントロールできなくなり、Mに絵を投げ渡して助けを求めたと考えられる。絵を渡されたMは一瞬動揺するが、皆に絵を見せるという臨機応変な行動をしている。Mは、Rが見せてと要求していることと、アツシが発表しようとしていることの両者の思いを汲み取り、アツシの絵を皆に見せるという行動をとったと考えられる。Mの援助によってアツシの心の準備が整い、発表を始めるきっかけとなった。

さらにMの援助に加え、Kもアツシに寄ってきてインタビュアーのようにマイク（鉛筆）を向けるという援助をしている。第一場面、第三場面で、Kがアツシに発表を促していたことから、アツシに対して積極性なかわりをもとうとしていることがうかがえる。このとき、アツシはKのかかわりを受け入れて発表を続行している。Kが鉛筆をマイクのように見立ててかかわることで、アツシは自分が発表している雰囲気を楽しむことができたのではないだろうか。アツシは一度、自分が発表することに自信を失いかけたが、MやKの行為はアツシが発表するための援助となり、アツシの発表を促すことにつながったと考えられる。

MやKの援助行動があり、アツシはやっと発表することができた。しかし、発表内容の一部が聞き取れなかったRは、アツシに「なんて言ったの?」と尋ねている。Rはアツシの発表に関心を持っていたことがわかる。そして、Rの質問にアツシは何も言葉を発さずにワークシートを見せつけるように差

し出している。言葉を発しなかった点からすると、発表自体に拒否感があり、極力発言を回避したかったことがうかがえる。しかし、Rから要求されたことには応えようとしている。アツシは「やりたくない」とことがあるけれども他児との関係は維持し、集団の一員として振る舞うよう努力しているのではないかと考えられる。鯨岡（2006）は、個と多の両義性において自分の思いを貫きたいけれども、集団生活するなかでは、集団の一員として振る舞うことが求められ、それがときに私を貫くことを阻害するという場合もあると指摘している。本エピソードは、アツシにとって「やりたくない」という意思を貫きたかったが、集団の一員としての振る舞いが求められた場面だった。しかし、ここではMやKによる援助がアツシを後押しし、集団の一員としての振る舞いをみせていた。アツシの発表しようとする意思に対して、他児の援助が加わり、発表を可能にするという相互作用が生じた。

本エピソードでは、様々なかかわり方をする児童がいた。Rのように合理的思考を持ち指摘できる児童もいれば、MやKのようにアツシを援助する児童もいる。複雑化したかかわり合いが生じる中で、アツシの感情は揺さぶられ、その揺さぶりが集団の中の一人であることを認識させている。アツシは通常学級での交流を通して、集団の中の一人として他児に支えられながら、日々学習し人間関係を形成していることがわかる。

後半期では、一対一のかかわりだけでなく、集団の中でのかかわりもみられ、アツシは集団に合わせて行動することもあれば、他児に拒否を示す場面もあり、より複雑な自己表出をみせていた。また、周囲の児童も多様であり、アツシに自分たちと同じように行動することを求める児童、論理的に思考してアツシに提案をする児童、アツシの思いを汲みながら援助する児童等さまざまなかかわりがみられた。複雑化したかかわり合いが生じる中で、アツシも周囲の児童も揺さぶられ、その中でアツシも学級集団の中の一人であるという意識が共有されていったと考えられる。アツシが単に支えられるだけでなく、やりとりを通して相互に変化している点が前半期との違いとしてとらえられる。

#### 4. 総合考察

前半期でのアツシは一方的な自己表出になりがち

であった。しかし、後半期になると前半期よりも複数の他児とかかわる機会が増え、様々な言動が入り混じる複雑化した他児とのかかわりがみられるようになった。さらに、かかわる他児との関係性が複雑化し、アツシに強く主張する児童や援助をする児童がいるなど様々なかかわり方がみられた。それに伴い、対象児の他児へのかかわり方が変化するという相互作用が生じた。「個と個」のかかわりから、「個と多」のかかわりへと拡大したことで、アツシの他児へのかかわり方が変容したのではないかと考えられる。この変容過程について、「個と個」の関係と、「個と多」の関係という観点で考察する。

#### (1)「個と個」の相互作用

対象児は「個と個」の関係において、自分の意思を発信できる状態であった。前半期では対象児からの一方的なかかわりがみられがちであったが、他児は対象児に対して主体性を保ちつつ受容し、対象児に合わせたかかわり方をしていた。鯨岡 (2015) は、子ども同士の関係において、相手の気持ちが掴めないために自分の願いを先につけてしまう場合があることを指摘している。実際、エピソード中にも対象児が他児に対して一方向的な発信を表出することもあった。しかしそれは、対象児と周囲の児童が関係を形成する過程の一つであり、対象児は発信を繰り返す中で他者を意識したかかわりが可能になり、同時に周囲の児童も対象児とのかかわり方を理解していった。

また、後半期では他児との相互的なかかわりがみられるようになった。ここでは、子どもたちが、間主観的にわかる (鯨岡, 2015) ようになったことが関係していると考えられる。例えば、自分と他者とでやり取りをしたとき、自身の発信が他者に受容されると「嬉しさ」を感じ、相手からの返答があるとまた「嬉しさ」を感じることもあるだろう。このような自分と他者との間で相互行為と情動のサイクルが繰り返され、相互の感情が重なったとき (共感したとき)、相手のことが間主観的に分かるようになるのだと考えられている (鯨岡, 2006)。【エピソード8】では、具合が悪そうな対象児にSが声をかける場面がみられ、【エピソード9】では、対象児がSの模倣をしながら絵を描く様子があった。対象児とSが相互に気持ちを重ね合わせることができると関係にあることがうかがえる。学級に何人もの児童がい

る中で対象児が特定の他児とかかわっていたのは、その人物が自分の言動を受け入れてくれる他者であり、自分の言動に反応し応えてくれる他者であったからだと考えられる。相互行為と情動のサイクルを繰り返し、経験を重ねることで共感を得て安心感を抱き、間主観的に相手を理解するようになり、相互の信頼関係を深めていくのだといえる。

#### (2)「個と多」の相互作用

集団での児童同士のかかわりは、主に後半期にみられた。集団の中での他児との関係は複雑化し、対象児の働きかけに対して、他児側が一步引く、主張する、援助するといったかかわり方がみられた。その中でも援助的にかかわりに関して、通常学級の交流においては、通常学級の児童が世話をし、特別支援学級の児童が世話をされるような一方的な関係が固定化し、特別支援学級の児童の自立心が低下する恐れがあることが指摘される。確かに本研究でも、対象児が他児から援助を受けるエピソードもみられたが、通常学級の児童のかかわりは、対象児をみんなのなかの一人 (鯨岡, 2006) として認識し、自立を低下させるようなかかわりではなく、むしろ対象児が主体となって活動できるような援助を行っていたのではないかと考えられる。

また、他児からのかかわりを受け、対象児は集団に合わせようとする姿もみられた。【エピソード13】を例にすると、対象児は集団の一員としての振る舞い (鯨岡, 2006) を求められたことで、その求められた姿に答えようとしていた。自分の意思はありつつも、相手の意思に答えようとする姿は、「個と多」のバランスをとろうとする過程であると考えられる。そこに他児が援助的にかかわりを持ったことで、対象児は自分の主張をするだけでなく他児の意思を受容し、集団の中での関係を維持するかかわり方をみせたといえる。

このように、対象児と他児が相互に意思を持ち、相互に寄り添うようにかかわろうとするときに生じる相互作用によって集団が成立し、交流を可能にしていたといえる。

一方で、支援学級における「個と多」の関係は、通常学級と少し違う点がみられた。それは、対象児が他児に拒絶や対立を数多く表出していた点である。このような拒絶や対立関係が生じるのは、相互に自己主張し合える対等な関係にあるからだと考え

られる。通常学級では、他児が一步引く、援助するといった、対象児を受け入れることや困難さを支えるかかわり方をしており、対立が起きることはなかった。しかし、支援学級の児童の場合、対等であるからこそ一步引いたり援助するかかわり方が互いに難しく、対立を引き起こしていたと考えられる。

また、対象児は特別支援学級において、自ら積極的に働きかけ強く主張する傾向にあった。それには、特別支援学級特有の学級環境が影響していると考えられる。特別支援学級は少人数で学習活動を行うため、自分の声や行動が他者に届きやすく、他者からの反応も返ってきやすい。つまり、「個と多」のかかわりよりも「個と個」でのかかわりが主となる環境にあるということがわかる。このような学級環境も児童同士の相互作用に影響を及ぼしていると考えられる。

### (3) 児童同士の人間関係形成の促進

「交流及び共同学習」は、支援学級の児童が人間関係を形成する場であるとともに、通常学級の子どものたちの経験を広げ、心を揺さぶることにもなる(久保山,2010)。交流及び共同学習を通して、通常学級の児童と支援学級の児童はコミュニケーションのどこに難しさがあるのかを認識し、相互に理解し合おうとしていると考えられる。時には相互の意思にズレが生じることやどちらか一方が一步引いたかかわり方をすることもみられるが、その中でどこでどう折り合いをつけ相互理解できるのかを模索するようになる。相互理解の観点において、他者の心の理解は本来、双方向的に行われることで、お互いがわかり合うコミュニケーションに資するものである(別府,2015)。双方向的なコミュニケーションを深めるためには、障害のある子どもが経験を重ね、相手を理解してだけでなく、周囲の児童からの丁寧な理解も併せて必須となる。「交流及び共同学習」においては、このような関係の複雑化が重要であると考えられる。

### (4) 本研究の意義と今後の課題

交流及び共同学習を通して、特別支援学級に在籍する児童の他児とのかかわりにおける相互作用について論じてきた。児童同士が相互にかかわる中でその関係は複雑化していく。支援学級の児童は自分の主張と集団の中の一人として周囲に合わせようとす

る意識、「個と多」のバランスをとろうとしながら周囲とかかわっていることがわかった。また交流学級の児童は、支援学級の児童に対して、はじめは、受容、援助等のかかわり方をみせ、自分たちの主張はあまり出さない等、支援学級の児童を自分たちの集団とは距離のある存在としてとらえながら、かかわっているのではないかと考えられる。しかし、交流を重ねることで、自分たちの主張も出せるようになり、また支援学級の児童への支援も、ただ一方的に支えるものではなく、お互いにやりとりをしながら必要な支援を行っていくという関係に変化していくといえる。

また、相互的なかかわりをもつことで、対象児は他児に対して安心感を抱くとともに、授業に対して意欲的に臨むようになる、発言ができるといった主体的な学習活動も促されると考えられる。

これらの結果から、「交流及び共同学習」において、児童同士がかかわりやすい雰囲気や環境整備を行っていくことは教師の重要な役割であると考えられる。そのために教師は障害のある子ども、ない子どもへの理解を深め、相互主体的な関係づくりのための交流を図るという目的を持つことが必要である。日常的に児童同士がかかわる環境を整えることはもちろんであるが、教師自身が対等な関係を構築できるような促しや支援を行うことが必要であり、そのことにより児童同士の人間関係を形成していくことが可能になると考えられる。教師は、児童同士が常に一方的な関係になることなくかかわりを重ねられるように、お互いをつないでいく役割を果たすことが必要であるといえよう。

本研究では障害の程度が比較的軽く自立して交流できる児童であった。しかし、「交流及び共同学習」では知的障害や聴覚障害などといった別の障害種の児童も交流している。そのため、障害種や程度によってまた違った変容がみられる可能性がある。他者とのかかわり方が変化すれば、異なる相互作用がみられるだろう。それには、さらなる継続的な観察と分析が必要である。

### 引用・参考文献

- 1) 特別支援学校学習指導要領解説 総則編(幼稚園部・小学部・中学部)(2009)第3編第2部第1章第5節の6.
- 2) 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, 第2号. 155-162.

- 3) 別府哲 (2015) 自閉症児者の他者とかかわる心の理解と発達. 発達. 44, Vol.136. 39-44.
- 4) 鯨岡峻 (2006) ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性. ミネルヴァ書房.
- 5) 鯨岡峻 (2015) エピソード記述を通じた子ども理解のあり方—子供の育ちを支える大人のこれからの課題. JACDP 日本臨床発達心理士会, 第11回全国大会公開講演, 1-19.
- 6) 久保山茂樹 (2010-08) 学校における交流及び共同学習推進のための留意点. 特別支援教育研究 (636). 6-9.

平成29年3月31日 受理