

## ROSEリポジトリいばらき（茨城大学学術情報リポジトリ）

Title	本校小学部における「交流」の一考察：ひたちなか市立津田小学校「友だちいっぱいタイム」を通して
Author(s)	本多, えつ子 / 高宮, 勲 / 大森, 美代 / 仁田, 由美 / 川上, 達也 / 阿久津, 裕一 / 小野, 美穂 / 榎本, 雅充 / 塚田, 初子 / 米田, 宏樹
Citation	茨城大学教育実践研究(19): 303-317
Issue Date	2000
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10109/12402">http://hdl.handle.net/10109/12402</a>
Rights	

このリポジトリに収録されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作権者に帰属します。引用、転載、複製等される場合は、著作権法を遵守してください。

お問合せ先

茨城大学学術企画部学術情報課（図書館） 情報支援係  
<http://www.lib.ibaraki.ac.jp/toiwase/toiwase.html>

## 本校小学部における「交流」の一考察

—— ひたちなか市立津田小学校「友だちいっぱいタイム」を通して ——

本 多 えつ子\*, 高 宮 勲\*\*, 大 森 美 代, 仁 田 由 美, 川 上 達 也  
阿久津 裕 一, 小 野 美 穂, 榎 本 雅 充, 塚 田 初 子\*\*\*, 米 田 宏 樹\*\*\*\*

(2000年4月28日受理)

### A Study of Educational Exchanges between Two Elementary Schools Extra-curricular Activities with a Neighbouring School

Etsuko HONDA, Isao TAKAMIYA, Miyo OMORI, Yumi NITA, Tatsuya KAWAKAMI  
Yuuichi AKUTSU, Miho ONO, Masamitsu ENOMOTO, Hatsuko TSUKADA and Hiroki YONEDA

キーワード：交流教育, 交流活動

附属養護学校小学部は平成9年度より、近隣校であるひたちなか市立津田小学校と交流活動（「友だちいっぱいタイム」）を行ってきた。様々な試行錯誤を経て、平成11年度は毎週水曜日の昼休みに主に本校校庭において自由遊びの時間を設け、交流活動を行った。その中で、平成11年度の取り組みを通して見られた「受け入れ側の児童の変容」の事例を4例挙げた。これらの事例は交流活動への参加の仕方や友達とのかかわりのもち方が特徴的だった例である。まず最初に「自分から進んで友達関係を作っていこうとするA児（2年男）の例」。次に、「場の設定や意図的な教師のかかわりから交流場面が見られた4組児童（5、6年）の例」。そして、「活動の場の共有ができたI児の例（1年女）」。「最後に「かかわりを受け入れられるようになったJ児の例」である。これらの事例から、指導者側の姿勢として「遊びの場の設定をする」「かかわりの状況を見守る」「安全面に配慮しながら教師も児童と一緒に遊ぶ」ということが大切であることが確認された。

#### 1. はじめに

交流教育とは、特殊教育諸学校および特殊学級に在籍する児童生徒が、通常の学級・学校の児童生徒または地域社会の人々と、教育活動の一環として活動を共にすることを指している。交流教育

\*土浦市立土浦小学校

\*\*茨城大学教育学部附属養護学校

\*\*\*県立友部養護学校

\*\*\*\*筑波大学

は昭和54年(1979年)の「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」「同高等部指導要領」の総則の規定により、全国の盲、聾、養護学校の教育に位置づけられた。その後文部省による「心身障害者理解推進校」「心身障害児交流活動地域推進研究校」の指定事業を皮切りとして、全国的な規模で交流教育が展開された。また、平成11年度に示された指導要領の改訂では、通常の学級の教育課程にも交流教育が明確に位置づけられ、各校においても「総合的な学習の時間」に交流教育を組み入れること等が模索中である。交流教育の意義として、前述の指導要領の総則によれば、障害児にとっては、「経験を広め、社会性を身につけ、好ましい人間関係を育てる」こと、「心身障害児理解推進校指定要領」の趣旨によれば、健常児にとっては「心身障害児に対する正しい理解と認識を深める」ことが挙げられていることから、同じ社会に生活していく中での相互理解の機会として交流教育が大きな位置を占めると考えられる。

本校は、ひたちなか市の北西部に位置する知的障害養護学校で、昭和52年(1977年)4月に、附属小・中学校の特殊学級を母体として開校した。平成12年(2000年)4月現在の児童生徒数は57名である。本校では「児童生徒の経験を広め、社会性などを養うことと地域社会の人々の理解啓発のために交流の機会を図る」ことを学校経営上の重点目標のひとつに掲げ、交流教育を推進してきた。特に本校と道一本隔てて隣接する、ひたちなか市立津田小学校(以下、津田小)とは開校以来まさに「地の利を生かした」交流を継続し、両校の児童生徒間の相互理解の機会を設定してきた。

本論では、津田小との交流の形態のひとつとして、平成9年度より小学部が行ってきた交流活動「友だちいっぱいタイム」に焦点を絞り、平成11年の取り組みを通して見られた「受け入れ側の児童の変容」を中心に、交流の成果と今後の課題について考察した。

## 2 「友だちいっぱいタイム」設定の経緯

本校と津田小との「交流」は、両校の行事や集会活動への参加、見学を主としていた。これは、限られた機会での特設的な交流であり、両校の児童がお互いの様子をもっとよく知り合うという点では十分とは言えず、両校の交流担当者の協議により、日常的で継続的な交流のあり方の検討を行った。その結果、児童にとって「遊び」が最も気持ちの開放につながり、遊びの場を共有することにより、自然発生的な交流が生まれるのではないかとの期待をもった。隣接校であり、児童の行き来が容易であることを生かし、両校の日課に支障をきたさない範囲での取り組みとして平成9年度より昼休み時間を共に遊んで過ごす交流の形態で行った。津田小児童会により、「友だちいっぱいタイム」と命名された活動は、毎月2回隔週で、特定の曜日の昼休みに40名～50名程度の津田小の児童が本校に来校し、小学部児童と自由に遊ぶ交流として年間を通して行い、平成10年度まで継続した。

この活動から、継続的な交流は実現できた。しかし、津田小にとって毎月2回の実施では、1度遊んだ児童が次に来校するのが何か月も後であり、結果として交流に深まりがもてなかった。また本校にとっては、交流が隔週であるために、児童に「交流の時間」を意識させることの難しさが感じられた。これらの反省を踏まえ、平成11年度は、毎週水曜日の昼休みに「友だちいっぱいタイム」を実施し、遊びの場の共有を通じた両校の児童間の相互理解をさらに図ることとした。

### 3 本年度の取り組み

年度当初に津田小の特別活動研究部主任が来校し、今年度も交流を続けていきたいという申し入れがあった。本校小学部主事が応対し、津田小の実施計画案をもとに話し合いを行った。目的・対象・交流の時間・交流の内容・年間計画についての説明と共に、前年度までの反省を踏まえた、いくつかの留意事項を確認した。

その後、本校では学部主事と交流担当で学部へ提案するための打ち合わせを行い、学部会で「友だちいっぱいタイム」の実施について以下のような共通理解を図った。

- 目的 津田小の児童との自由遊びやゲーム等を通して交流することにより、健常児との大きな集団に慣れ、共に活動する喜びを味わわせる。
- 日時 毎週水曜日13：00～13：30（両校ともに昼休み）
- 場所 本校校庭  
企画内容によっては体育館、プレイルーム、日常生活訓練棟施設「とんがり館」多目的ホール
- 対象 津田小児童（1～6年の全校縦割グループ交替、1回あたりは40～50名程度）、引率教師4～5名、本校児童21名、教師9名
- 内容 固定遊具の使用を中心とした自由遊び、本校企画によるゲーム
- 基本姿勢 (1) ア 遊びの場の設定、イ かかわりの状況の見守り、ウ 安全面に配慮しながら教師も児童と“一緒に遊ぶ”の3点を踏まえる。  
(2) 自由遊びを中心としながら、遊びに広がりが見られない場合は本校企画によるゲームを設定することで積極的なかかわりの場を提案する。  
(3) 津田小を会場として行われる集会に関しても、担当者が本校児童の実態等を知らせながら企画に参加することで、受け身的な活動に終始しないように努める。  
(4) 毎回交流場面の様子や感想・反省を記録用紙（表1）に記入し、本校教師全員に回覧することでよりよいかかわり方を模索する。

ねらいとするところは場を共有することによる自然発生的な交流であるが、遊びのきっかけ作りや子供達の橋渡し役として、本校教師のリードが必要となってくる。また、教師も胸章をつけ、津田小児童に名前を覚えやすくしたり、津田小の児童が本校児童に対して、遊びたい気持ちはあるが、思うように接することができずに困っている時には障害児の行動を説明したりすることで障害児理解の一助になるようにした。

上記の本校企画によるゲームとしては、本校の運動会種目としてすでに親しみをもって取り組んでいる「だんご3兄弟」「めざせポケモンマスター」とする。「だんご3兄弟」は色分けしただんごの絵をグループ毎にパネルに掛けて戻ってくるゲームで、「めざせポケモンマスター」は、分割してあるブロック（児童が一人で抱えられる位の大きさの段ボール箱に絵を描いた物）をグループ毎に組み立てるゲームである。どちらもリレー式でできるゲームで、これらは、グルーピングや参加人数、対戦相手などによってルールを柔軟に変更するなどの工夫をしながら取り組ませることができる。

また、交流場面の記録用紙については、記録者の負担にならず、続けられることを前提に簡単な形式、枠にし、学級担任が特に記述しておきたい場面をメモのように記述するようにした。

なお、校庭の固定遊具の配置図を(図1)に示した。

表1 記録記入例

6月9日		記入者
場所(観)	交流の様子	感想・反省
回転遊具	・津田小のA先生が数人の女子児童と一緒に「一緒に乗ろう」とHを誘う。知らんぷりしているHに誘われていることを知らせると「乗ろう」と言って遊具の方へ行った。	・名前を呼んでから誘うように、津田小児童に話せば良かった。

※・学級毎1枚の用紙に担任が特記事項を記入。  
・1回の交流で4～5枚の記録用紙の蓄積。

表2 平成11年度「友達いっぱいタイム」実施状況

月	実施回数	内 容
6	3回	自由遊び
7	1回	〃
9	3回	〃
10	3回	自由遊び、「だんご3兄弟」ゲーム
11	3回	自由遊び、「めざせポケモンマスター」ゲーム
12	2回	自由遊び
1	3回	〃
2	2回	〃
3	1回	〃

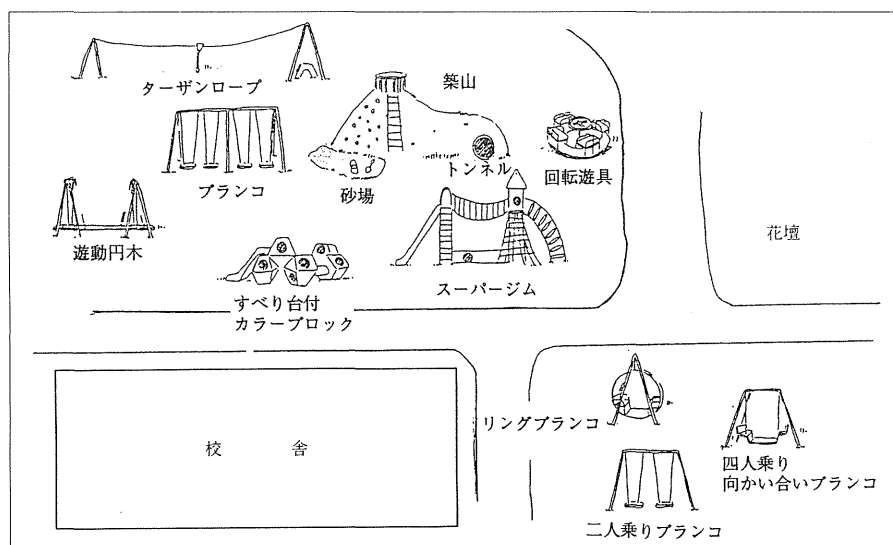


図1 校庭固定遊具配置図

#### 4 活動の実際

平成11年度の「友だちいっぱいタイム」の実施状況は表2に示すように21回である。その活動の中から、参加の仕方や友だちとのかかわりのもち方等が特徴的だった児童の様子について、以下の4例を紹介する。前述の記録用紙の記載内容をもとに、交流の場面に加え日常生活の様子も踏まえた上で、「友だちいっぱいタイム」を通した児童の変容に着目し、考察を加えた。

(1) 自分から進んで友達関係を作っていこうとするA児の例

ア A児について

<対象児の特性>

小学部2年男子。教室での授業や学級の友達との遊びの場面では、一語文や擬音語などを話す。面識の少ない人の前や大きさ集団の中では言葉を発しない。人とかかわりを好み、表情よく接する。いろいろな事に興味を示し、教師の簡単な指示を聞いて活動に取り組むことができる。学校での遊びは、教師や仲のよい友達と遊ぶことが多い。

<指導の方針>

- 交流に慣れるまでは、教師と一緒に遊んだり言葉かけをする。
- 交流に慣れたら、子供同士で遊べるように離れて見守る。

イ 交流の様子

月 日	活動の様子（場所）	教師の支援・配慮事項など
6/23	砂場で「一緒に遊ぼう」と津田小児童から声をかけられるが、よく分からず、一人で筒に砂を入れ始める。津田小児童も砂を入れ始め、それを見て喜んだ。	少し離れた所から見守っていたが、A児が声をかけられた時にきっかけ作りとして仲介することが不十分だった。
7/14	津田小の児童6名が回転遊具で遊んでいる所にA児を連れて、「入れて」と声をかけ、仲間に入れてもらった。数回、教師が手で回すと、津田小児童が交替しながら回して遊んだ。	意図的に場に連れて行き、遊びの輪に入れるよう仲介を行った。児童同士で自然に遊べるようになると、少し離れて見守った。
10/16	砂場で津田小5年生（女子2名、男子1名）がA児にたくさん話しかけながら砂のケーキを作った。	津田小児童の言葉につられるようにA児の発声が多くあったので、離れて見守った。
10/27	A児が津田小の児童（5年生）の手を引き、自分の意のままにあちこちと連れ回していた。	週1回の経験を5ヵ月間してきたことから、遊ぶことを通したかかわり方ができてきたので、離れて見守った。
11/24	室内でA児が二人乗り三輪車に乗っていると、津田小児童が後ろに乗ったり交替で乗り合ったりした。	交流に慣れ、お互い自然にふれ合っているように感じたので、離れて見守った。

12/ 8	A児が靴を履くのを遅れたため、他の児童がもう遊んでいた。すると近くの津田小児童の手を引き、一緒に砂遊びをしようと誘った。	A児から積極的に交流しようという姿が見られたので、遠くで見守った。
-------	--	-----------------------------------

ウ 交流の成果

A児は「友だちいっぱいタイム」に慣れるのに時間はあまりかからなかった。これは、対象児の特性でも触れたように人とのかかわりを好み、表情よく接する性格にあると思われる。それが、A児が相手を受け入れやすく、相手にとっても表情よく接する姿に好感が持ててお互いの距離が近いものとなっていったからであろう。また、A児の好む遊具や場所についても様々な理由が考えられ、一人で遊ぶブランコやターザンロープよりも複数で遊ぶ回転遊具や砂場で遊ぶケースが多かったので、交流ができやすかったと思われる。そのため、指導の方針にある教師と一緒に遊んだり言葉かけをしたりする期間が1か月程度であった。その後は、次のステップである児童同士で遊べるように離れて見守ることを続けた。2学期の終わりに近づく頃には他児童とかかわりながら遠く離れて見守ることができた。

A児にとっての大きな変化は、完全に受け身の交流から積極的に友達関係を作っていこうとする交流に変わっていったことである。それは、A児が自ら声を出したり(10月6日の記録)、手を引いて遊びに誘う姿(12月8日の記録)からも明らかである。その理由としては、「友だちいっぱいタイム」が昼休みの時間帯のためリラックスした状況下で活動できたこと、また週1回という経験量の豊富さと障害の有無にかかわらず、同じ子供としての友達意識が芽生えていったと考えられる。つまり交流に対して意欲的になり、共に友達として認め合う中、仲良くなろうとする意識が育っていったといえる。これらのことが重なり、A児の遊びを通してのかかわり方が形成されていった(10月27日の記録)。また、意図的に場に連れていったり仲介役を努めたりするなどの教師のかかわりも交友関係を作るきっかけ作りとして有効であったととらえることができる。

(2) 場の設定や意図的な教師のかかわりから交流場面が見られた4組児童(5, 6年)の例

ア 4組児童について

<対象児の特性>

学年	氏名	性別	障害名	行動特性等
5	B児	男	ダウン症	積極的に遊び、他の友達へもかかわりを求める。
	C児	女	ダウン症	活動的な遊びを好むが、特定の友達とのかかわりが多い。
	D児	女	自閉症	教師の誘いがあれば、友達へかかわって遊びに参加する。
6	E児	男	自閉症	友達よりも教師へかかわりを求めるが、一人遊びを好む。
	F児	男	自閉症	友達の遊びに入っていくが、一方的なかかわりが多い。
	G児	女	自閉症	友達とのかかわりは苦手で、一人遊びを好む。
	H児	女	ウィリアムス症候群	大人との会話を楽しみ、遊びは消極的である。

本多ほか：本校小学部における「交流」の一考察

このような実態から、学級の特徴として、5年生は遊びに積極的で友達へのかかわりも多いのに対し、6年生は一人遊びを好み、他の友達とのかかわりが希薄であるという傾向が見られる。

<指導の方針>

○遊びに積極的な5年生には、児童の興味のある遊びを中心に、津田小児童と一緒に遊べるよう「縄跳び」「サッカー」など、遊びの場を意図的に設定したり、津田小児童が本校児童を遊びへ誘うような働きかけを行う。

○遊びに消極的な6年生には、本人の好きな遊び方を最優先し、教師からの働きかけに応じれば遊び方（遊具や人数）を広げるよう支援する。

○児童の気持ちを尊重し、強制はしないよう配慮する。

イ 交流の様子

学年	月/日	活動の様子(場所)	教師の支援・配慮事項など
5	6/23	D児が2～3年の津田小女子に「プレゼントする」とクローバーと雑草の束を手渡した。受け取るには受け取ったが、困った様子であった。一応納得して、持ち帰ってくれた。	「汚い雑草のようだけど、プレゼントしたくて摘んだのよ」と伝え、クローバーだけまとめて手渡すように支援した。
	12/1	ブランコ横で、津田小女子2名、男子1名、D児が、どんぐり拾いを楽しんでいた。とんがり館横へ移動するとかかわりが切れた。	沢山ある場所へ誘ったが、かかわりを広げることができなかった。

学年	月/日	活動の様子(場所)	教師の支援・配慮事項など
5	6/23	津田小の女子が「遊ぼう」とD児を誘い、教師を交えて縄跳びをした。D児は、友達の跳ぶ回数を数えたり自分で跳んだりして楽しんでいた。	縄を回したり、跳んだ回数を数えたりして応援した。
	11/10	津田小女子から「縄跳びを貸して」と要求があり、準備するとB児、C児も加わり、津田小児童の回す縄を跳んだ。津田小の教師も応援してくれた。	縄を用意し、児童の活動を見守った。
	11/17	津田小女子4名とB児、C児と教師で縄跳びをした。	前回同様縄の用意をした。
	2/23	C児と津田小児童5名を誘い、サッカーのPK合戦をした。C児が「頑張ってる」と津田小児童を応援していた。津田小児童もE児のキック力に感心していた。	サッカーをやろうと誘い、PK合戦のやり方を教えた。
	3/8	津田小女子2名とB児、C児が、それぞれサッカーのドリブルを楽しんでいた。	活動の様子を見守った。



学年	月/日	活動の様子(場所)	教師の支援・配慮事項など
6	11/24	F児が、津田小女子と二人乗りの自転車で楽しそうに乗っていた。	活動の様子を見守った。
	12/1	F児が、津田小の児童5名と一緒に回転遊具に乗り、回してもらい喜んでいた。 E児、H児が、津田小の児童に回してもらい、回転遊具に乗っていた。	一緒に遊べたので、次回は、回す役もやるように働きかけていく。
	12/8	G児が、ホッピングに挑戦すると、津田小女子2名が支えてくれた。	特に言葉はかけずに見守った。
	1/19	E児、H児は、滑り台で津田小女子と、E児は、後ろに男子を乗せ、三輪車で遊んだ。	E児に「お友達とあそぼうね」と言葉をかけ様子を見守った。

#### ウ 交流の成果

##### ○ 用具を使って、一緒に遊ぶことができたケース

長縄やサッカーボール等の用具を使って遊べるようになってきた児童には、同じ遊びの場面を設定したり、遊びへの参加を双方へ働きかけたりすることが、交流場面を作る上で有効であったといえる。きっかけは、教師によるものだったが、内容的には、共に遊ぶことができたと考えられる。縄跳びでは、縄を回す・跳ぶ、一緒に跳ぶ、といった遊びそのものや、跳んだ回数を数えたり、「頑張って」と声援を送る、といった遊びにかかわる諸活動が、相手を意識した行動、すなわち「児童同士の交流」となっている。サッカーにおいては、ボールを蹴る・受ける、といったボールのやりとりそのものが、「交流」の形になっており、ボールという用具の有効性を考えることができる。遊び方を理解してできる児童においては、遊び始めのきっかけ作りや遊び方のモデリングを教師が担当し、児童同士の交流を引き出すことができたことは、成果点といえる。

##### ○ 固定遊具を通して、遊びの場を共有できたケース

遊動円木、四人乗り向かい合いブランコ等、複数の児童が遊べる遊具が、交流場面を作る大きなきっかけになったといえる。遊具を通して、回す・回される役割を交替したり、一緒に乗ったりすることができやすかったこと、何かを「してあげる」ことが交流（かかわり）と認識している津田小の児童も多くいたであろうこと等が推測される。形としては、交流しているようだが、実際的には、物理的に場を共有している児童もおり、交流が単発的で継続性や深まりに欠けるといふ課題点も出てきた。

##### ○ 教師のかかわりから交流が生じたケース

自分の好きななどんぐり拾いやお花摘み等、まずは、自分の好きな行動を許容した。津田小児童にプレゼントしたいという本校児童の思いを代弁したり、言葉で復唱させたりすることで、直接的な働きかけから交流が図れたことは、成果のひとつといえる。

##### ○ 一人遊び中心で、交流が難しかったケース

G児は水や木の葉などが好きで、木の葉を集めて千切って道路に置き、じょうろで水をかけたり、容器に水を入れ、砂場へ流したり道路へまいたりすることで遊び時間を過ごすことが多く、

交流の場を共有しやすい遊びへ誘いかけても拒否された児童もいる。昼休みの主旨からすると、自分自身の楽しい過ごし方が優先されるため、交流場面へ引き出すことが難しい場面もあった。しかし、ホッピングを支えてもらう場面も見られたことから興味もてる用具があれば、この児童にとっても、消極的ながらも交流が可能となったことが伺え、できる限り多くの用具を準備しておく必要性も感じた。

○ 児童や保護者の反応について

カレンダーや学習予定表、一日の予定に板書された「友だちいっぱいタイム」や「つだしょうこうりゅう」の文字を読み、昼休みを楽しみにしている児童。児童自身の期待通りの活動になったかどうか疑問点もあるが、「自由遊び」を最大のメリットとし、自分の好きな遊びや友達・教師との会話を時間内楽しむことができたと考えられる。学校、家庭において、「明日（今日）、津田小交流ある？」という質問が出ることから、「友だちいっぱいタイム」が、児童の中に定着したととらえることができる。

また、保護者においては、普段自校以外の子供と遊ぶ機会をほとんどもっていない現状と、卒業後、一般社会に出て生活するようになることを見通し、交流学习を対人関係を学ぶ場として大きな期待を抱いている。このような保護者の思いからも、津田小交流は、保護者からも支持を受けており、児童の対人関係に関する成果点や課題点の共通理解につながるものと考えられる。

(3) 活動の場の共有ができ始めた I 児の例

ア I 児について

<対象児の特性>

小学部1年女子。就学前に通所施設での生活を経験しているが、4月当初は、先生や友だち、初めての教室や校庭に戸惑い、よそのクラスの先生から「おはよう」と優しく声をかけられても「いや！」と表情を硬くし、学部のみんなが集まる集会の場には入ろうとしなかった。

<指導の方針>

○校庭での遊びに参加できるよう誘いかけをする。

○場を離れての遊びを求めたら、他の児童の様子が見える場所で、教師も一緒に I 児と遊ぶ。

イ 交流の様子

	活 動 の 様 子	教師の支援・配慮事項など
4 月 か ら	大好きな外遊びにもかかわらず、校庭のにぎわいに後込みした。「Aちゃん、お外で遊ぼうよ」に「いや！」と拒否した。	「滑り台があるよ」等と好きな遊具の名前を挙げて誘った。
9 月	スーパージム（滑り台と渡り橋の遊具）に近づくと津田小の数名の児童がすでに遊んでいるのを見て、さつと方向を変えて、人気のない校舎の隅の階段へ行った。	たくさんの児童の中で遊ぶのはまだ難しかった。無理に友だちの中に誘うよりも、しばらく児

4 月 か ら 9 月	階段の昇り降りをしなが、時々、にぎやかな校庭の方を眺め、「いっばあい」と言ってニコッと笑った。	童の様子を観察させ、安心して児童の中へ入っていけるまで待った方が良く、考え、集団の様子が見える、少し離れた場所で、教師と共に活動するようにした。
10 月 か ら 1 月	津田小児童がスーパージムで遊んでいても、ためらわずに近づき、教師を手招きして一緒に滑り台をしていた。  スーパージムの渡り橋では、人と対面しても譲らず、前に進もうとし、教師の制止もなかなか聞き入れなかった。	集団の中で遊ぶ基礎づくりのため、I児と1対1のかかわりをもった。  I児の代わりに教師が「ごめんね」「通して下さいね」等の言葉を津田小児童に伝えた。
2 月	スーパージムの渡り橋の入口で津田小児童と対面した時、「待ってね」と言葉かけをすると、少し立ち止まって待つことができた。	教師の制止の言葉かけが受け入れられる程度に、落ち着いて集団の中にいられるのだと考えた。

#### ウ 交流の成果

I児が「友だちいっぱいタイム」に参加できるようになった背景には、①もともと遊具を使った遊びが大好きであること、②同じ状況が定期的に設定される「友だちいっぱいタイム」に慣れてきたこと、③校内の学習の中で、大きな集団に徐々に慣れたこと、が挙げられる。

本校のような小規模校にあっては、同年代の児童が数十名集合する遊びの場面は設定しにくく、I児の好きなスーパージムに、常に5～6人の児童が出入りする状況は少ない。今回のような自由遊び場面において、方針に掲げたかかわりを通して津田小児童との場を共有できたことは、一つの成長ととらえることができる。

#### (4) かかわりを受け入れられるようになったJ児の例

##### ア J児について

###### <対象児の特性>

小学部4年男子。回数を重ね活動に慣れてくると自分から取り組むこともあるが、日課変更や手順の違いなどで気持ちが不安定になり泣き騒ぐことが多い。その時には、床に寝転んで手足をバタバタさせたり、指噛みや自分の頭を強く叩くなどの自傷や、まわりにいる教師や友達を叩くといった他傷が見られる。学期当初は約20～30分泣き続け、日に3～4回不安定になることがあ

った。まわりにいる教師に自分からかかわっていくことがあるが、本児からのかわりを受けとめても気持ちが不安定になってしまうことがあり、本児の泣き騒ぎは、原因が分かる場合となぜ不安定になってしまったのか分からない場合とがある。

<指導の方針>

今年度当初は、気持ちが不安定になりやすく、指噛みや大声を出すのがいっそう強くなるが多かったため、以下の方針を掲げた。

- 児童との遊びには強い誘いかけはせずに、本児の様子を見守るようにする。
- 集団の中で指噛みなどを行っても、無理に止めさせるのではなく落ち着くまで待つ。
- いつまでも不安定で気持ちが落ち着かず、まわりや自分に当たり始めた場合のみ場から離すようにする。

イ 交流の様子

月/日	活動の様子(場所)	教師の支援・配慮事項など
6/23	同じ学級の友達が津田小教師と泥遊びをしている様子を少し離れた場から見ていた。その後、しばらくして自分からその教師の所に行き、手を出して泥団子を要求した。	このかわりの前に、他の児童との遊びを促したが、嫌がっていた。今回のように自分のやりたいことがあると、自分から近づいていくこともあるので、待ったり見守ったりすることが必要だと感じた。
9/22	児童が遊んでいる様子を築山の上から見ていたが、突然泣き始め大声を出したり自分の指を噛みながら降りてきた。  手遊びを何回か行い気持ちが落ち着いたのか、自分からまた児童がいる方へと歩き始めた。築山に上がる際、津田小教師の手を引き一緒に上る形になったが、指噛みと大声を出したので、驚いた様子が見られた。津田小教師に本児の様子を説明しているときに津田小の低学年児童が話しかけてきたが、本児の大声を出しながら指を噛む様子を見て離れていってしまった。	泣きはじめた原因は分からないが、しばらく側で見守り、泣き止んだのを見計らい、好きな手遊びで相手をした。  かわりを促したくても、指噛みや大声を出すなどの様子が見られると怖い印象を与えてしまい、難しさを実感した。
10/6	ブランコに乗っていると、津田小の高学年女子児童が背を押し始めた。本児も時々意識的にブランコを止めては、その児童の方を振り向く。その児童はブランコを止めては振り向く本児に対し「押	背を押ししてもらっている間にも指噛みや大声を出し、不安定な様子も見られたが、怖がったり、嫌がったりする様子は見られず、

	すの?」と問いかけてくれた。本児が声を出したりうなずいたりすると背を押してくれた。	約10分程かかわる様子が見られた。自然な感じのかかわりだった。
12/8	四人乗り向かい合いブランコで津田小の中学年児童女子3人が遊んでいる様子をじっと見ていた。自分から近寄って行った本児に津田小児童が気づき、相談後「一緒に遊ぼう」と誘いかけてくれた。ベンチブランコに乗り、約3～5分くらいは一緒に乗っていたが、話しかけても返事をしなかったので、児童達はベンチブランコから離れていった。	本児が津田小児童からの誘いかけを分からず場から離れてしまったため、遊びを誘ってくれたことを話しブランコを指差して促した。 津田小児童が場から離れてしまったのは残念だったが、本児が自分からかかわりをもったことは驚きであり、嬉しくもあった。
1/12	外用の靴がなかったことで、不安定になり泣きながら外に出ていった。四人乗り向かい合いブランコに乗っていた津田小児童は、泣きながら近づいた本児を見て、ブランコから離れてしまった。その後落ち着き、築山に上った本児に、何度も交流に来ている津田小の高学年児童が近づいてきて言葉をかけ、頭をなでた。その様子を見た津田小の低学年児童も本児の顔を覗き込んで笑いかけた。	高学年の児童など何度も交流に来ていると、本校の児童の様子にも慣れて驚かなくなり、かかわりがもてるようになってきた。低学年の児童に対しては教師が積極的にJ児の様子を伝えていく必要がある。
1/26	外には出たがしばらく集団から離れ一人で遊んでいた。友達が遊んでいる様子を時々見ては、少しずつ津田小の児童が遊んでいる方へ近づいていった。スーパージムでは津田小教師と遊んだ。その後、長縄跳びをしている友達や教師の様子を少し離れた所から見ているが、その後様子を見に行くと縄跳びに仲間入りしていた。	津田小の教師に誘われたからなのか、自分から場の中に入っていたかは分からないが、本児なりに縄跳びに参加し楽しんでいる様子が見られた。

#### ウ 交流の成果

情緒不安定になりやすく、活動への参加につまずきを見せるJ児にとっての交流は、目に見える大きな変化はなかったかもしれない。まわりの人が意識しないことであってもJ児にとって不安定になることにつながってしまうため、「友だちいっぱいタイム」の交流では、強い誘いかけと場の設定といったかかわりはせずに見守るようにしてきたが、毎週水曜日校庭に出るだけで泣いたり、騒いだりすることが多かった1学期から、交流回数を重ね、場に慣れていったことで津田小の児童が遊んでいても不安定になることは少なくなった。また、遊んでいる友達や、津田小児童の様子を見るが多くなったり、自分からかかわっていくこともあったり、かかわりを受け入れたりする

ことができるようになってきた。J児にとっては、週1回津田小との交流があったことで津田小の児童が校庭にいることに慣れていき、慣れたことで周囲の遊ぶ様子を見たり、かかわりを受け入れることができるようになったが、自分のペースだったからこそ受け入れることができたのではないだろうか。

言葉と言葉でのかかわりや遊びを通したかかわりといった目に見える交流ではないが、少しでも場を共有でき、その時間が少しずつ長くなっていくのも、いろいろな交流の形態のひとつであることをJ児の例からとらえることができた。

## 5 まとめと今後の課題

「友だちいっぱいタイム」の実施により、小学部児童が変容した数例を先に述べたが、ここでは、「3 本年度の取り組み」に示した基本姿勢について、記録や話し合いをもとに反省していく。

○ [遊びの場の設定、かかわりの状況の見守り、安全面を配慮しながら指導者も児童と一緒に遊ぶ、の3点を踏まえる] ことについて

ア 遊びの場の設定では、双方の児童間の自然発生的な自由遊びが根底にあるとはいえ、本校の限定された遊具だけでは、遊びの広がりが期待しにくい。従って固定遊具ばかりでなくゲームや遊具を媒介とした遊びを設定することにした。これは、特に4組児童を中心とした縄跳び（長縄）やサッカーボールの準備が良い例となる。ドリブルをしたりキックをしている様子に感心したり応援したりする津田小児童、一緒に縄跳びをするのに「縄を貸して」と要求する場面に、交流の成果を見ることができた。

イ かかわり～については、自分の意思を適切に伝達できないもどかしさから、津田小児童に対して好ましくない行動をとる本校児童の姿が予測され、そのために必要以上に教師が児童の活動を制約してしまうことがありがちだが、児童一人一人に無理や過度の誘いかけを控え「見守り」という形をとったことの成果はすでに指導例で示した通りである。それぞれの行動場面で、津田小児童のさりげない言葉かけが、一緒にブランコに乗ったり砂遊びをしたりすることに結び付き、自然な交流を導く結果となった。

ウ 指導者も児童と一緒に遊ぶことについては、指導者が児童の遊びに傍観的な態度に終始することなく、安全面の配慮や遊びの仲介と一緒に活動することでその機会を適切にとらえてできることによる。D児のクローバー摘みの例は顕著であるが、ターザンロープで遊びに興じる津田小児童が手を放して軽いけがをした事故とその後の防止には、一緒に活動することを通して安全面の配慮をしていくという、大切な姿勢のひとつであると言える。

○ 本校企画によるゲームを設定し、積極的な交流の場を提供することについて天候不順による室内活動以外は、前述の「基本姿勢」とも関連するが、4組（5、6年）児童が遊びの広がりを期待してのボール遊び（サッカー）や縄跳びの設定があげられる。これは、継続的な場の設定により、津田小児童を巻き込んだ交流成果としてとらえることができた。一方、自由遊びを中心にしてのゲーム実施はわずかであったが、本校児童にとって親しみと理解できるゲーム内容で取り組みやすかったこと、津田小児童にはゲームの小道具や経験が新鮮で、体力的な大き

な差をカバーするためにルールを変えたり負荷をかけたりしたことに面白さをもったことで、好結果が得られた。双方でゲームの持つ面白さを知ったのなら、このような企画を交流に多く生かすことができただろうが、本校児童の能力、理解、経験などを考慮すると、内容や回数を限定せざるを得なかった状況もあった。

○ 津田小を会場とする集会への参加について

1年間で2回だった。受け身にならないように、集会の進行中、必要に応じてそのつど交流が有意義であることを念頭においての参加だった。1回目は、本校教師間で状況把握が十分とは言えず、進行にそって児童の交流を支援する場面があっても、適切な対応ができないといった反省があった。これを次回に生かすために、反省事項をまとめて津田小に伝えた結果、2回目には計画の段階から担当教師や児童会代表数名と本校担当者が何度も話し合うことができ、円滑な活動参加に結び付けることができた。

○ 記録用紙について

記録の必要感から実施した。負担をできるだけ少なくすること、顕著な交流場面や特に気付いた点などを記述したが、1年間の記録は実に膨大なものとなった。ここから交流のあり方、児童への支援の機会や方法、場の設定や評価など、分析の目をもつことにより多くの示唆が得られるものと確信していたが、現状では、児童の変容を時間経過や場面によって整理するに留まり多くの情報源となっても、効果的なものを得ることには制約があった。記録整理の時間・方法の検討とともに、強力な応援者も期待したいところである。

本校校庭で日常的な交流を繰り返していくと、本校の中学部や高等部の生徒もその様子を見にきたり、会話しようとする場面が増えた。中には津田小児童に積極的にかかわり、並んでブランコに乗ったり、一緒にサッカーに加わったりすることもあり、教師が児童と一緒に遊んでいくという基本姿勢から遊ぶ楽しさが児童生徒に伝わったことと、昼休みの時間帯である自由な雰囲気功が奏し、広がりが見られた点で、良い成果の一つととらえることができる。取り組みが継続しているので親しみ、かかわりにスムーズさが見られる。日常交流、また行事交流についても、本校児童には、毎週の機会を得ていくことでいろいろな変容をとらえることができたし、私達教師も、合わせて健常児の障害児理解の一助となるような支援をしてきた。しかしながら、話し合いについては、1年間を通して双方の担当者間で、随時時間を捻出して行っていたが、気軽にできる反面で、学校組織の取り組みであることを踏まえると、全体的な観点からの対応を相互に検討していくことが今後の課題としてあげられる。

新指導要領が示され、小学校では「総合的な学習の時間」の計画・実施が緊急の課題となっている。「友だちいっぱいタイム」のこれまでの取り組みが、今後にも少しでも生かされることを願いながら、同時に、本校児童の社会参加の方向性を模索する材料の一つにしたいと考えている。

最後に、教育実習や学生ボランティアの活動として、本校児童と共に「友だちいっぱいタイム」に参加し、必要感に根ざしたとはいえ、なかなか具体的な整理ができずにいた書きなぐりの記録に対し、根気よく取り組んで下さった特殊教育特別専攻科学生（現・県立北茨城養護学校教諭）の渡邊亨さん、そして、津田小学校の金子典子先生を始めとする諸先生方に感謝し、お礼を申し上げます。

参 考 文 献

- 文部省 1979 「盲学校，聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」
- 文部省 1979 「心身障害児理解推進校指定要領」
- 文部省 1999 「小学校学習指導要領解説 総則編」
- 文部省 1999 「盲学校，聾学校及び養護学校幼稚部教育要領，小学部・中学部学習指導要領，高等部学習指導要領」
- 吉田昌義・大南英明監修 1999 『精神薄弱者実践事例集第4集「交流教育」—文部省実験・研究指定校をたずねて—』（大揚社）10-16
- 飯塚裕治 1989 「附属養護学校における小学校との交流について—小学生への質問紙調査や作文をもとに—」 『茨城大学教育実践研究』 8， 259-268
- 位藤義仁 1997 「わが国における交流教育の現状と課題」 『発達障害児研究』 19， 1， 12