

## [特別支援教育]

# 特別支援学校における広範囲異年齢交流活動による 高等部生徒の「社会性の基礎」を育む試み

— 生徒が主体となる継続的な「ふれあい集会」の実践を通して —

恩田のぞみ\*

### 1 問題の所在

近年、共生社会の形成に向けて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<sup>1)</sup>や、平成28年4月1日からの「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行等、障害者を取り巻く環境が大きく変化している。

中央教育審議会初等中等教育分科会報告においては、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では、多様な学びの場の整備として「交流及び共同学習の推進」が挙げられ、幼・小・中・高等学校が特別な支援を必要とする児童生徒との交流を進めようとしている。このような中で、共生社会の実現のためには、社会や学校などの周囲の人々が障害者へ配慮するだけでなく、障害者自身も積極的に社会に参加し貢献しようとするのが不可欠である。明官(2017)は、新学習指導要領の「社会に開かれた教育課程」とは「1. 共生社会への参画を目指す児童生徒の育成を明確にした学校教育目標」「2. 自立や社会参加に向けて必要な資質・能力を育成する視点で教育課程を編成」することと述べており<sup>2)</sup>、特別支援学校においても積極的に社会参加に向けた資質・能力の育成が求められている。

特別支援学校高等部は、中学校の特別支援学級に在籍する生徒の進学先としてのニーズが高まり、発達障害の生徒や対人関係や集団行動への不適応、規範意識の低い生徒の割合が増えてきている。卒業後の就労を考えると社会で人と関わりながら生きる力を身に付けさせることは、高等部の大変大きな指導課題である。また、卒業後は社会人として自立をめざす生徒たちにとって「社会と関わりながら生きていく力」は必要不可欠であり、その土台としての「他者と関わろうとする意欲」が重要である。

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターの「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラムの開発」研究グループは、「社会性の基礎となる部分」を「人と関わりたい」という意欲と捉え、「意図的・計画的に『異年齢の交流活動』を確実に実施することにより、『社会性の基礎』を育成することができる」としている<sup>3)</sup>。実際、社会性の育成を図るために小中学校では、清掃や児童会活動等において異学年交流が盛んに実践されている。ところが、特別支援学校では、小・中・高等部ごと教育課程が異なり、年齢幅も6歳から18歳までと広いため、年間を通した全校一斉の異年齢交流活動が、ほとんど実践されておらず、効果的な活動内容や配慮事項、異年齢集団による交流活動が知的障害のある児童生徒に及ぼす効果などが明らかになっていない。また、同センターによれば、「自己有用感」を育むことで社会性の基礎が育成されると述べており<sup>4)</sup>、異学年交流において自己有用感を高める工夫が大切である。

そこで、本実践では、知的障害のある全学部の児童生徒による縦割り班で活動する「ふれあい集会」を教育課程に位置付け、年間を通して「幅広い異年齢集団による交流」を実施し、高等部生徒の社会性の育成を図る実践を行った。

### 2 研究の目的

本研究では、知的障害特別支援学校において、年齢幅の大きい異年齢交流活動「ふれあい集会」を年間を通じて計画的に実施することで、高等部の生徒に「他者と関わろう」とする社会性の基礎が育成されることを検証する。

### 3 研究方法

(1) 「ふれあい集会」において下学年とペア活動を繰り返すことで関わり方をパターン化する

特別支援学校では教師との1対1の関わりや少人数の活動がほとんどであり、大勢の集団の中で自分から進んで人と関わりをもつ経験が乏しく、苦手意識をもっている。そこで、児童生徒同士の主体的な関わりを促すため、高等部と小学部または中学部で1対1のペアを組み、類似活動を繰り返し行うことにより、必要となる関わり方をパターン化して

\* 新潟県立小出特別支援学校

身に付けられるよう設定した。

## (2) 「ふれあい集会」において生徒が主体的に行動できる活動プログラムの工夫

高等部の生徒が自分から他学部の児童生徒と関わろうとするためには、生徒自身が主体的に活動に参加することが大切である。これまでの活動では、教師中心に交流活動を企画し実践したが、活動後は期待した心の成長があまり見られず、活動だけで終わってしまうこともあった。国立教育政策研究所生徒指導研究センターでは、「異年齢集団を通して育まれる人と関わる喜びは、教師が与えるものではなく、児童自らが獲得していくものである。」<sup>5)</sup>と述べており、交流活動においても生徒中心の企画運営が大切であると考え、高等部生徒主体の集会活動を計画した。また、国立教育政策研究所生徒指導研究センターは、効果を上げる交流活動の三つのポイントとして、①「関わる喜びが獲得できる活動を設定している」②「年長者が主体的に取り組める活動になっている」③「全教職員が交流活動で子どもが育つメカニズムを正しく理解し、適切な対応ができる仕組みになっている」を指摘している<sup>6)</sup>。そこで、本実践でも高等部生徒による企画運営や事前事後学習による年長者としての意識付けを行うことにより、主体的に活動に参加できるよう留意した。

## (3) モデリングと振り返り活動を取り入れ、関わり方のスキルを身に付けさせる

人と関わるのが苦手な生徒にとっては、関わりが生まれる環境や場面を設定しただけでは、どのように人と関わってよいか、何を話しかけたらよいか困惑してしまい、ただ一緒に活動できたという思いに留まってしまう様子があった。そこで、本実践では、モデリング理論に基づき、生徒に関わり方を指導した。木嶋（2014）は、ただ手本を見ただけではモデリングは行われず、注意過程においてモデリング刺激を促す工夫が必要と述べている<sup>7)</sup>。そのため、関わり方のスキルの獲得のため「ふれあい集会」における好ましい関わり方の姿をスライドで提示し、関わりの際のポイントの考察を生徒にさせモデリング刺激を与えた。

## 4 実践の概要

異年齢交流活動「ふれあい集会」は、小学部14人、中学部10人、高等部31人、全校55人で、知的障害だけでなく肢体不自由、重度重複の児童生徒が通う特別支援学校において実施したものである。

### (1) 関わり方のパターンを習得するためのペアリレーを中心とした類似活動の繰り返し

ペアリレーには、①関わる対象が1人であることから、相手を意識（認識）しやすい、②1つの物を一緒に持つことで、必然的に相手の動きに合わせて行動しようとする、③自分と相手と一緒に行動しなければならないので、待つ、促す、話しかける、手を添えるなどの関わりをもつ必要性が生じる、④必ず自分の活動場面があり、その際にリード役（主体的に関わる必要がある）を務めることになる、⑤一人がルールや手順を理解できていなくてももう一人が理解していれば活動が成立する等のメリットがある。

また、小学校などでボールリレーを行う場合は、列の反対側にコーンを一つ置けばそれを回ればよいと理解しリレーが成立するであろう。しかし、知的障害がある児童生徒が主体的に活動に参加するには、明確な目的を意識できるようにする必要がある。本実践でのリレーは、目標物として列と反対側の壁面に白紙でイラストを隠したポスターやクリスマスツリーの台紙を貼り、イラストやクリスマスツリーを完成させるという目的を設定した。（図1）これにより、離れている物への注意喚起が困難な児童生徒も、リレーや目標物への注意が促され、全員で完成させることでチームの達成感や一体感にもつながると考えた。さらに、ペアリレーを単発ではなく繰り返し行うことにより、関わり方のタイミングや方法などをパターン化して身に付け実践しやすいことから、3回連続してペアリレーを行った。

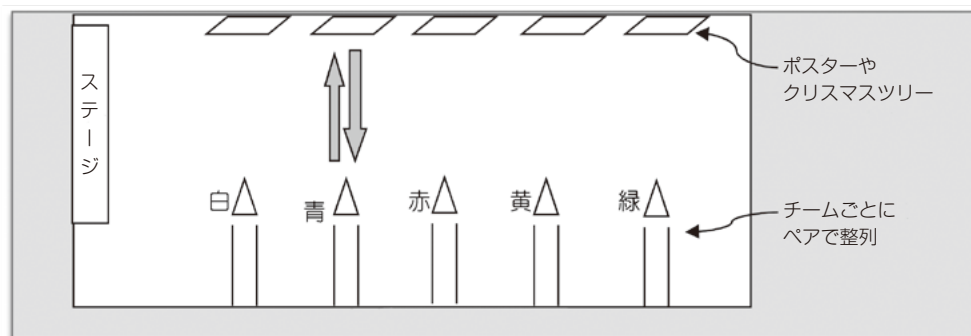


図1（ペアリレーの全体図）

## 【3回のペアリレーの内容】

	トラバーリレー	ボール運びリレー	クリスマスそりリレー
運ぶ道具	トラバー	バスタオルとボール	段ボールのそり
目標物	イラストが隠されたポスターからパネルを1枚ずつはがす	イラストが隠されたポスターからパネルを1枚ずつはがす	クリスマスツリーの台紙にオーナメントを貼り付ける
必要な配慮や支援	・チームのポスターを認識しやすくするため、カラーコーンを使用する。	・両手で物を持つと歩行が不安定になる児童には、バスタオルの端に輪を付ける	・勝敗が気にならないよう、作品を作るという目的を伝える。

## (2) 高等部生徒が主体的に行動するためのふれあい集会を中心としたプログラムの設定

高等部の生徒が自分から他学部の児童生徒と関わろうとするためには、生徒自身が主体的に活動に参加することが大切である。そのためには、教師の指示で生徒がやらされているのではなく生徒自身が企画運営を行うこと、高等部生徒が年長者としての自覚をもち役割を理解して参加すること、そして、活動の良さを振り返り、共有し、次への意欲につながるものが重要であると考えた。そこで、「ふれあい集会」を行うにあたり次のような一連のプログラムを1つのユニットとし、年間5回の「ふれあい集会」で実施することにした。

	プログラム	内容及びねらい
1 ユ ニ ツ ト	①生徒による企画	総務委員会の生徒が活動内容を決めることで、生徒の自治的な活動であることを認識する。
	②ふれあい集会の目的意識をもつ	全校児童生徒で仲良く活動すること、そのために高等部生徒は下学部児童生徒のサポートをする役割があることを確認する。
	③関わり方のスキル獲得	場面による関わり方をモデリングやSSTで学習する。下学部と関わる際のポイントを考え、努力目標を立てる。
	④高等部リハーサル	高等部生徒でリハーサルを行うことにより、会の流れの見通しをもつとともに、自分の役割を理解する。
	⑤ふれあい集会	総務委員会の企画運営で他学部の児童生徒と一緒に活動し、高等部生徒がリード役を経験することにより、達成感、充実感、満足感を味わう。
	⑥活動の振り返り	良かったこと楽しかったことを中心に感想を書く。また、下学部からの感想を読み、満足感、自己有用感を味わう。

また、年間5回の「ふれあい集会」においては、総務委員会の話し合いでそれぞれにテーマを設定し(表1)、期待したい関わりの姿をイメージできるようにした。活動内容の企画の際、こんなふうに関わって活動してほしいという思いを総務委員がもつことにより、主体的に企画運営に取り組めると考えた。

(表1) 4月に総務委員会が設定した活動テーマと各集会で実施した活動内容

	場所	テーマ(4月に設定)	実際の活動内容
第1回(5月)	体育館	顔合わせ・名前を覚えよう	自己紹介ポスター・風船バレー
第2回(7月)	体育館	一緒に遊ぼう	トラバーリレー(パネル完成)
第3回(10月)	体育館	協力しよう	ボール運びリレー(パネル完成)
第4回(12月)	体育館	一緒に作ろう	そりリレー(クリスマスツリー装飾)
第5回(1月)	各教室	ありがとうを伝えよう	ありがとうメッセージ・すごろく

## (3) モデリングと振り返り活動の実際

発達障害や知的障害がある生徒が集団行動や人とのかかわりを苦手とする場合の原因の一つとして、何をすれば良いか分からない、もしくは、相手に何を伝えれば良いか分からないという点が挙げられる。そのため、ふれあい集会の活動内容を事前に体験し見通しをもつことで、予想される関わりが必要な場面がわかり、自分がどう行動したら良いか考えることができる。さらに、より良い関わり方のイメージを明確にもち行動できるようにするため、事前学習として前回の活動の中で良い関わりを写真で振り返り(写真1)、ポイントを考える活動を行った。



写真1

10月20日(火) ふれあい集会を振り返ろう		名前				
1 進捗は思い出しでチェックしてみよう		自己評価				
内容	すこぶ	よかったです	まあまあ	もう少し	ぜんぜん	
楽しく話しかける		<input type="radio"/>				
目線(相手を見る)						
相手と目を合わせる						
<input type="radio"/> 相手とペースを合わせる		<input type="radio"/>				
数えたり話したりする						
自分も楽しむ					<input type="radio"/>	

図2 振り返りシート

「表情」「目線」「力やペースを合わせる」「補助」「自分も楽しむ」などの視点が生徒から挙げられ、これらの視点をもとに各自が努力目標を設定したり、活動後の振り返りをカードに記入したりした。(図2) モデルとなる姿やそのポイントを明確にし、モデリング刺激を与えることで、他者と関わる際に行動として実践しやすくなる考えた。

## 5 実践の結果と分析

対人関係に大きな困難を抱える生徒2名を抽出し分析するとともに、高等部生徒全員についても分析を行い、実践の結果を考察した。一人目の抽出生徒1年生男子Aは、ADHDの診断を受けており、自己評価が非常に低く他人に対しても強い不信感をもっている。もう一人の生徒1年生女子Bは、人との関わりに強い苦手意識をもっており、自分から他者に関わることは一切なかった。

### (1) 抽出生徒2名の行動の変化の分析

第2回ふれあい集会(ペアリレーの1回目)において、男子Aは競争ではないという説明があったにもかかわらず一番になることにこだわり、ペアの中学部生徒を振り切る勢いで走り、パネルも自分一人ではがしてしまった(写真2)。また、女子Bは、ペアの小学部児童が歩き出してくれない時に、どうしたら良いかわからず、立ちすくんでしまった。見かねた教師が、小学部児童の近くで歩く示範を見せたり背中を軽く押して前進を促したりすることで、ゴールまでたどり着くことができた。これらの様子から、高等部生徒から小学部の児童生徒へ関わる必要のある場面でも、経験の乏しさや関わりへの意識の低さから自分からは行動できず、関わり方への困惑がうかがえた。



写真2 第2回における男子A (左)

しかし、第4回ふれあい朝会(ペアリレー3回目)において、男子Aは競争ではないと理解してもなお走りたい衝動があったが、それを抑えてペアの生徒と並んで歩き、飾りを台紙に貼る際も自分からペアの生徒に飾りを手渡すことができた。女子Bはペアの小学部児童に自分から身を屈めてその紐を手渡し、ぎこちないながらも相手の視線の先に入り歩く素振りを見せた。その様子を見たペアの子は促されるように女子Bと並んで歩き出すことができた。飾りを付ける場面では、ペアの子に飾りを手渡し、台紙を指さして貼り付けるよう促すことができた。終始言葉掛けはないものの、自分から働きかける姿が見られた。

第2回から第4回までの行動を比較すると、相手のことを考慮しながら行動する場面が増えている。対人関係に大きな困難を抱える生徒の行動の変化から、ペアリレーを中心とした一連のプログラムにより、生徒がリーダーとしての役割を認識し、関わる場面や関わり方を自分なりに考えようとする意識の変化が、行動の変化につながったと考察できる。

### (2) 生徒全員の意識の分析

「ふれあい集会」後の高等部生徒(30人)の感想の記述を肯定的・事実・関わりの3つの語句で類型化し、生徒の心情の変化を分析した。肯定的な語句は、「楽しかった」「嬉しかった」「またやりたい」という前向きでプラスの印象を与えるキーワードとして規定した。事実のみの語句は、「〇〇をしました」「□□の絵ができました」など活動内容の事実だけを記述したものと規定した。最後に仲間との関わりに関する具体的な語句は、「〇〇さんと一緒にできた」という設定された状況の記述ではなく、「〇〇が△△してくれた」「～に気を付けて接した」という具体的場面を捉えた関わり方に関する記述として規定し、心情の変化をグラフ化した。(図2)

この結果、集会の回数を重ねるに従って事実のみを記述した生徒は減少していた。これは、類似した活動を繰り返すことで新しい活動の記録を記述する必要がなくなり、その分自分の感じたこと思ったこと工夫

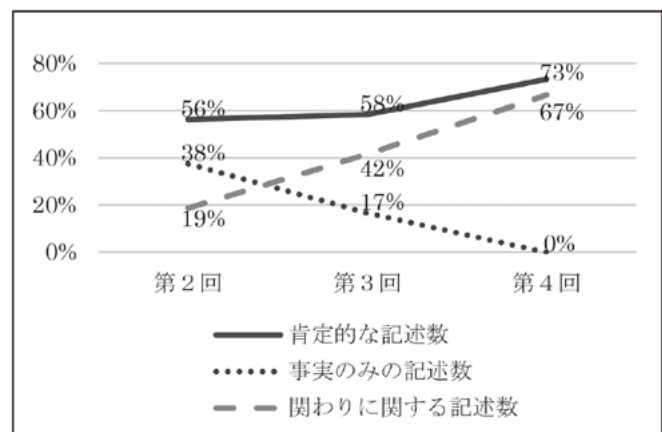


図2 「ふれあい集会」後の高等部生徒の感想

したことなどその回に特化した事柄の記述が増えたと推測される。また、第4回では、活動への否定的な記述は全くなり肯定的な記述や関わりに関する記述が増加していた。これは、多くの生徒が活動を通してペアの相手との関わりを意識が高まり、満足感や達成感を感じていたと捉えられる。

特に、抽出生徒男子Aは、第2回・第3回の感想で、事実の記述の次に「次はガンダムのイラストにしてください」や「勝ち負けの決まらないゲームにしてください」と、活動設定への要望を書き加えていた。しかし、第4回の感想では、「一生懸命活動ができた。シールをはがして（ペアの子に）わたすことができた」とペアの子との関わりに触れ、成果を認識した記述をしていた。また、抽出生徒女子Bは、第2回では「リレーのイラストがわかりやすかった」とゲーム内容についての記述だけであった。しかし、第3回では「前やったことがあるからか、小学部の子が楽しそうにしていた」とペアまたはチームの仲間の様子に目を向けた記述をし、さらに第4回では「小学部の〇〇さんをやさしくリードすることができました。反省を生かして次はしっかりできるようにしたいです。」と、ペアの子との関わりをプラスに自己評価した上で、次の活動への意欲も表していた。

これらの記述内容の変化から、始めは関わりについての意識が低く、自分が活動に参加すること自体に意識が集中していたが、回数を重ねることでペアの子がどのように参加できたか、自分がどのように関わることができたかという、仲間との関わりに関する意識が高まったと考えられる。

### (3) 社会性の基礎となる自尊感情<sup>8)</sup>の分析

現任校の高等部1年生は、半数が中学校の特別支援学級から入学してきた生徒である。その多くが、これまで人間関係の形成がうまくいかず、集団活動に消極的またはほとんど参加しなかった生徒である。その理由として、「自分が何を言っても聞いてもらえないに決まっている」「人がこちらを見ていると噂をしていると感じる」「昔いじめられた経験がある」「相手が自分のことをどう思っているか不安」という意見が多かった。どれも、他人に認められた経験よりも認められなかった経験の方が多いかもしくは強く記憶され、自分自身に対する価値（自尊感情）が下がった状態の現れと捉えられる。そこで、第1回ふれあい集会の後の6月に、「自尊感情測定尺度（東京都版）」を用いて<sup>9)</sup>、1年生の記述回答が可能な生徒7人にアンケートを実施し、自尊感情の状態を調査した。その結果、当校中学部から進学した生徒を含めた全体の平均（図3-1）を見ても、低い傾向にあることが分かる。東京都によると、このような子どもの傾向として、「学校生活や学習面の全般において消極的で、マイナス思考が強い。自己も他者も否定的に捉える傾向がある。」としている<sup>10)</sup>。このことが人との関わりにおいても、消極的または拒絶的な感情や行動に大きくつながったと考えられる。

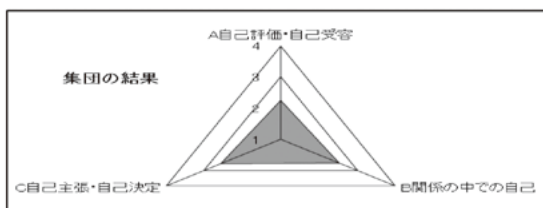


図3-1 自尊感情アンケートの全体平均（6月実施）

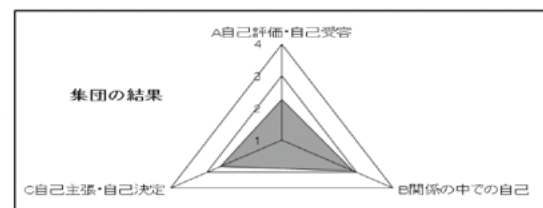


図3-2 自尊感情アンケート2月実施

このアンケートの後、「ふれあい集会」を重ねるに従って参加態度や行動の変化、または、感想から見取ることのできる関わりに対する主体性の変化が見られた。そこで、年間の活動を全て終えた2月に再び同じアンケートを実施した。自尊感情は学校生活のあらゆる場面、家庭生活のあらゆる場面の影響を受けて変化するものであることから、「ふれあい集会」での経験が自尊感情を高めたとい概には言うことはできない。しかし、B「関係の中の自己」の値が上昇している（図3-2）。このことは、異年齢交流においてリーダーとしての役割を務めたことが、仲間またはペアの児童生徒との関係における自分自身への評価が高まりに影響を与えたと考えられる。

抽出生徒男子Aのアンケート結果（図4-1、4-2）を見ると、6月のアンケートでは「自己受容」や「関係の中での自己」の観点が高い値となっており、「自己主張」だけが低い値となっている。これは、東京都によると「他者の助言より自分の考え方や言い分、自分が決めたことが最善の方法と考える傾向が強い」という。しかし、2月のアンケートでは、「関係の中での自己」の値が大きく上昇し、全体的にも自尊感情の高まりが顕著に見られる。これは、体格や発達の大きく異なる他者と関わる経験を通して、他者を受け入れ自分にできることを考えることができるように

なってきたと捉えられる。他者理解を強く拒んできた男子Aにとっては、社会性の基礎となる部分が育ってきていると推察できる。

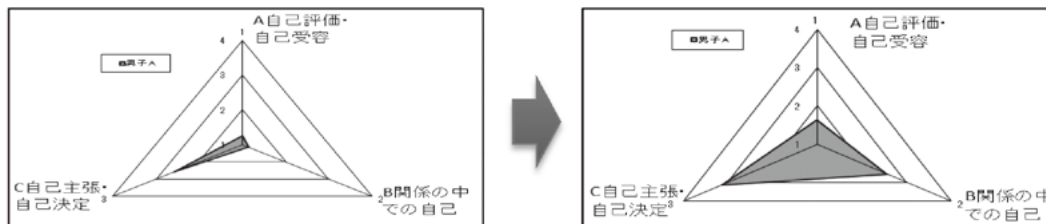


図4-1 抽出生徒A自尊感情アンケート（6月実施） 図4-2 抽出生徒A自尊感情アンケート（2月実施）

## 6 まとめ

本実践では、多くの小学校や中学校で実践されている縦割り班活動による異年齢交流活動が、知的障害・精神障害のある特別支援学校の高等部生徒の他者と関わろうとする意欲や関わる力（社会性）にどのように影響するかを検証してきた。知的または精神における障害があり、これまでに良好な人間関係の形成の経験が乏しい生徒の場合、社会性の基礎となる「人と関わろう」とする意欲の低さが人と関わる力の育成に少なからず影響してきた。さらに、新しい人間関係を形成する経験の少ない生徒にとっては、他者という存在をどう認識するか、他者の個性をどう受け入れるか、他者にどうアプローチしたら良いかなど、いくつもの内面的なハードルを越えなければならない。しかし、特別支援学校においても、関わる必然性・必要性の設定、活動内容や手立ての工夫、関わるスキルの修得などを行うことにより、異年齢交流活動によって青年期の生徒が他者との関わりにおける自己の存在を認めることができた。このことから、異年齢交流活動が「社会性の基礎」の育成に効果をもたらすことが明らかになったと言える。

しかも、小学部1年生から高等部3年生という幅広い年齢の児童生徒による交流というのは、他校種ではできない大きな特徴であり、この年齢差が高等部生徒にとっては「自分が何とかしてあげなければ」という責任感を生み、関わる原動力になったと考える。また、小・中学部の児童生徒にとっても、教師以外の人との関わりはとても貴重な経験であり、先輩の姿から影響を受けることは少なくない。普段個別対応が多く教師との人間関係が中心となっている児童においても、回数を重ねるにしたがって、教師と離れ高等部生徒の関わりを受け入れて活動に参加できるようになった。つまり、この児童にとって、関わる相手が変わり新しい人間関係を作ることで、社会が広がったと捉えることができる。

今後の課題としては、今回の実践は年間5回の「ふれあい集会」を中心とした活動にとどまったため、ペアを組んだ子との関わりに重点が置かれてしまい、グループ集団としての関わりまでは深めることができなかった。関わる相手が変わった時に適応するための手立ての工夫や、高等部の班長が小集団に対してどのように振る舞いどのように働きかけるかという社会的なスキルの習得に取り組んでいくことにより、実社会に近い社会性を身に付けていくことにつながると思う。

## 7 引用・参考文献

- <sup>1</sup> 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）、平成24年7月23日 初等中等教育分科会
- <sup>2</sup> 明官茂「学習指導要領改訂の方向性とこれからの取り組み」『実践 障害児教育』8月号、2017年、11pp
- <sup>3</sup> 国立教育政策研究所生徒指導研究センター、「「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」～人と関わる喜びをもつ児童生徒に～」、平成16年3月、平成13～15年度文部科学省委嘱研究、「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラムの開発」
- <sup>4</sup> 文部科学省国立教育政策研究所 生徒指導リーフ、「自尊感情」?それとも、「自己有用感」?, <http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf>
- <sup>5</sup> 文部科学省国立教育政策研究所生徒指導研究センター、「子どもの社会性が育つ「異年齢交流活動」, (2014)
- <sup>6</sup> 文部科学省国立教育政策研究所生徒指導研究センター、「子どもの社会性が育つ「異年齢交流活動」, (2014)
- <sup>7</sup> 木嶋達平 (2014), 「モデリングとメタ認知を促すワークシートが児童の発表力に及ぼす影響とその効果」, 上越教育大学教育実践研究 第14集, p2
- <sup>8</sup> 文部科学省国立教育政策研究所 生徒指導リーフでは、「自己有用感」の獲得が「自尊感情の獲得」につながると述べており、本実践でもまずは、自己有用感の実感から自尊感情につなげていきたいと考えている。
- <sup>9</sup> 東京都教職員研修センター、平成22年度 東京都教職員研修センター紀要 第10号、「自己評価シート（小学校4学年～高等学校3学年用）」 [http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/bulletin/h22/materials/h22\\_mat01b\\_02.pdf](http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/bulletin/h22/materials/h22_mat01b_02.pdf)
- <sup>10</sup> 東京都教職員研修センター、平成22年度 東京都教職員研修センター紀要 第10号、「Ⅱ子供の自尊感情の傾向を把握する方法と指導のポイント」, [http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/bulletin/h22/materials/h22\\_mat01a\\_02.pdf](http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/bulletin/h22/materials/h22_mat01a_02.pdf)