

交流教育における教師の省察に基づく実践と児童間の関係性の形成に関する研究

稲葉裕子

I 問題と目的

学級間の交流教育において健常児と障害児の交流を促進するために、位頭(1982)は、交流する学級の担任教師に対して、「教師は正しく理解し、望ましい態度で接する。これが健常児にとってよいモデルとなる」等の役割を挙げている。

堀家(2002)は、統合教育の内実を明らかにするために、通常学級担任教師の教育観や実践の解釈を試みた。すると、教師が学級経営のため、自学級に在籍する肢体不自由児に対し、関わりを避けるような行動があったことを明らかにした。

しかし、障害児と健常児の交流に主眼が置かれた交流教育場面においては、交流学級担任教師の実践の形態が異なる可能性があり、その検討が必要であると考えられる。

自然状況下での参与観察と面接(フィールドワーク)によってデータを収集し、現象の記述を質的に分析することで、行為者の行動の意図を理解しようとする方法を、谷口は「エスノグラフィックな手法(2004)」と表現している。

また、継続的なフィールドワークを行うことで、交流教育場面における児童の関係性の形成過程を詳細に記述し、検討することも可能となる。これは、「交流教育の成果について適切に評価(文部省,1995)」することに繋がると考えられる。

そこで、本研究は、交流学級担任教師が行う交流教育の内実を明らかにするために、エスノグラフィックな手法を用い、「交流教育における交流学級担任教師の省察と実践の過程」、「交流場面における交流学級在籍児童と特殊学級在籍児童の関係性の形成過程」を明らかにすることを目的とする。

II 方法

1. 対象

観察対象は、Z小学校2年生の情緒障害学級(Y学級)児童2名(A、B)と、その交流学級児童、交流学級担任教師(C)であった。なお、A、Bは、介助員1名と共に交流学級に参加していた。

2. 手続き

1) フィールドワークによるデータ収集

研究者と児童の関わりは、話しかけに応答する程度に留め、観察は生活科と給食時間に行った。

期間は2005年4月26日～10月23日であった。

フィールドにおける記述記録、VTR記録、交流学級担任教師へのインタビュー記録、学年通信等の文書類をデータとし、収集した。

2) データの分析

C先生の省察は、交流教育観と交流教育実践後の成果と課題の捉えを、インタビュー記録を整理することから、実践は、C先生のA、Bに対する行動の記述記録を分類することから検討した。

児童の関係性は、給食場面のVTR記録におけるAと班の児童、C先生の発話頻度の数量的分析と、記述記録を資料として用いた検討を行った。

3) エスノグラフィーの執筆

蓄積された記述記録、分析結果を基に包括的に考察し、エスノグラフィーを書いた。

III 結果と考察

1. 教師の省察と実践の過程

1) C先生の交流教育観

C先生は、児童たちが互いに自然な関わりをしており、共通の体験を続けることで、それぞれに学ぶものがあると考えていた。交流学級在籍児童には、人に対する優しさを学んでいくことを、Y学級在籍児童には、Y学級担任教師によって作成された個別の指導計画のねらい(行動を一緒にすることで楽しいと感じること等)が達成されることを期待していた。そのために教師は、Y学級在籍児童に対して、出来ないことは何でも教えるが、それ以外では他の児童と同じように接する、交流学級在籍児童に対して、出来ないことをやってあげるように勧めたり、Y学級在籍児童の実態に気付かせたりするように働きかけると語った。

これを「共通の体験による学び」とまとめ、C先生の交流教育観と解釈した。

表1 給食場面の記述記録

日付	9/13(水) 給食
場所	2年3組教室(第三期の班)
人物	C先生、A、e、j(同じ班の女子と男子)
状況	Aは爪を噛む癖があり、牛乳のふたを自分であけることが難しい。Aは近づいてきたC先生に「開かない」と話すが、C先生は「出来る、出来る」と話す。Aは自分で開けようとするが、やはり出来ない。
A	(→C先生) 先生、これ開かない <C先生はふたのつまみを作る。>
C先生	(→A) はい、ここまで。あとは自分で。押さえて。 <Aはふたを開けることができる。>
C先生	(→A) OK。全度さ、Aさんさ、お友達にお願いでござらん (→e) 多分、eちゃんはお手だと思うよ。上手だよね?。
j	(→C先生) うちもできるよ
C先生	(→j) 全部取ってあげるんじゃないんだよ。ちよつとだけだよ。でもAさん頼んだ 別に頼まなくてもいいよ。 (→A) Aさん、おかつた?頼んだよ。 <Aは頷く。>

表2 生活科におけるC先生の教育実践カテゴリー

行動カテゴリーの説明	行動形態カテゴリー	教育実践カテゴリー
手順を書き出した紙やプリントを用意したり、児童の発言をまとめて板書したりする。	視覚的な教材の提示	参加援助
挙手制の発表形態だけでなく、ポストイットを用い、全ての児童が意見を出せるような発表形態をとる等、児童の活動機会を増やす。	授業形態の工夫	
グループ内で各児童の係りを決め、各児童がやるべきことを明らかにする。	役割付与	
活動中、ふらふらと移動していたり、違うことをしていたりするとき、「やることは終わりましたか?」と声をかける。	課題遂行の確認	
本人が一人でこなすことが難しい課題をC先生自身が手伝う。	手助け	関係調整
一斉指示の後や最初の活動の終了後、次に行なうことをAやBがわからない様子であれば、個別にも伝える。	個別での指示	
Bの発言の意図を汲み取り、言葉を加えたり変えたりして意味がわかるようにする。	精緻化	学習環境の保障
Bの発言の意図を汲み取り、意見を授業の中に活かす。	意見の取り入れ	
野菜グループ、学級の班、カラー作り班等、活動ごとにグループ変遷をし、また、グループの人数も様々に設定する。	多様なグループ作り	関係調整
グループ活動時、AやBに対して、もしくはグループメンバーに対して発言するよう促す。	発話の促し	
グループ活動時、AやBの発言、グループメンバーの発言をそれぞれに伝える。	代弁	
一人で活動しようとしている際、他の児童やA、Bに声をかけ、共に行なうように指示する。	共同活動の指示	意思の確認
教室でのシート記入の際、Y学級か2年3組で書くかを尋ね、A、Bが学習しやすい環境をつくる。	意思の確認	

2) C先生の交流教育実践

谷口(2004)のエピソード分類を参考に、教師の行動のコーディングとその意図を解釈する教育実践カテゴリー化を試みた。

表1の下線部で、C先生はAの依頼に応じ、牛乳のふたにつまみを作っている。この行動を「代行」と名付けた。「代行」はC先生の「出来ないことは何でも教える」という交流教育観に当てはまり、AやBが交流学級で活動する際に、先生が直接的に関わって支援や指示する行動であり、「活動支援」とまとめた。次にC先生は、破線部のように、Aに次回から友達に頼むよう伝え(「依頼の促し」、同じ班の児童にどう手伝えれば良いのかを教え、頼んでいる(「支援方法の説明」、「依頼」)。これは、C先生が両者の関係を作り出そうとしていると考えられ、「関係調整」とまとめた。

同様の手続きを行い、C先生の交流教育実践をカテゴリー化し、表2、表3にまとめた。

表3 給食時間におけるC先生の教育実践カテゴリー

行動カテゴリーの説明	行動形態カテゴリー	教育実践カテゴリー
「食べる」と言っているAに対し「命じゃなく応援する」と話したり、泣いている人に近づくように「構わない構わない」と話したり、関わりのもち方について助言する。	アドバイス	関係調整
Aもしくは交流学級児童の様子を「OOさんが今すごいよ!」等伝え、そちらに目を向けさせる。	注目	
Aもしくは交流学級児童に「△△して言ってよ」「OOが呼んでいるよ」と伝える。「OOってことだ」と意味の伝わりにくい部分を補足する。	代弁	
直接先生が、Aもしくは交流学級児童に「OO(A)に△△してあげて」と頼む。	依頼	
「牛乳のふたを取るんじゃないくて、ちよつとつまみをつくって開けやすくしてあげるんだよ」等、Aへの支援方法を交流学級児童に説明する。	支援方法の説明	関係の促し
Aもしくは交流学級児童に「△△してくださいって言って!」等と促す。	依頼の促し	
Aもしくは交流学級児童に「それはOOに伝えて!」本人に直接聞いてみたら?」等と促す。	発話の促し	お礼の促し
Aもしくは交流学級児童に「ありがどうって言った?」等とお礼を促す。	お礼の促し	
食べられない様子であったり、手が止まっていたりするとき、「がんばれ!」や「いける、いける」と声をかける。	励まし	給食指導
食べ終わったというAに「偉い!」や「よかった」と声をかける、頭をなでる。	賞賛	
食べ終わったというAと一緒に「やったー!」と言ったり、ガッツポーズしたりする。	一緒に喜ぶ	
お茶碗と汁碗の位置が逆である、食事中に立ち歩こうとすると食事が終わったらと声をかける等、食事中の作法について指導する。	マナー指導	
もう食べられないと話すAに、「あと3個」等と食べる量を設定する。	ノルマ設定	許可
ノルマを達成したときに残して良いと声をかける。	許可	
AがC先生やDを頼ろうとするとき、「自分でいける」と自分でやってみよう声をかける。また、挑戦中に「がんばれ!」と声をかける。	励まし	活動支援
ミルクの作り方を見せながら教える、係の仕事のやり方を共に行ないながら教える等、Aが難しいと言ってきた事柄や、そう考えられる事柄を説明する。	説明	
Aが自分だけでは難しい行動を、説明を加えながら手伝う。	手助け	
箸で掴みにくい大きいおかずを分ける等、Aが自分では難しい行動を要求に応じ、C先生が行なう。	代行	
Aとの対話の中で、不足している部分を「OOってこと?」と補足したり、「嬉しい気持ちなんだね」等と言語化したりする。	言語化	個別での指示
学級のルールに外れた行動を取った際や次にすべきことがある場合等、Aに直接指示を出す。	個別での指示	
Aの呼びかけや会話「うん」「へえ」等の反応をする。	応答	対話作り
Aの行動や発言に対して「面白いね!」変な!」等の感想を言う。	コメント	
Aとの対話の中で「AはOOが好き?」「AはOOなんだよね?」と尋ねる。これがそのまま班への話題提供と繋がることもある。	質問	Y学級の紹介
「Y学級ではこんなことをしている」等を交流学級児童に話したり、Y学級での給食を行なったりする。	Y学級の紹介	
「偉い!」「すごい」等、Aの行動を全体の前で褒める。	賞賛	AやBの理解促進

3) C先生の語りからみる成果と課題

C先生は、Aに見られた変化として、「自己表現をする場が増えてきたこと」、「友達に声をかけていくことが多くなってきたこと」を挙げた。また、その成果の要因として、「色々なグループを経験し、他の児童と関わったこと」、「A、Bの良いところを児童に紹介していったこと」を挙げた。

しかし、Aの変化に比べ、Bの交流教育における大きな変化は見られないと語った。その要因として、「介助員との結びつきの強さ」を挙げた。また、C先生は、介助員に「距離を持ってほしい」等の依頼を行うことについて、A、Bの教育の責任はY学級の教師にあり、立場が違うため難しいと話した。C先生は、交流学級における介助員の在り方について、Y学級担任教師と検討していくことを今後の課題としていた。

4) C先生の介助員に対する実践

介助員との直接の連携が難しいと感じている状

況下でのC先生の行動を検討するため、実践の再解釈を行なった。

表1において、「ふたのつまみ作り」は当初、介助員の役割であった。C先生は、Aと班の児童の「関係調整」を実践しながら、同時にその役割を、班の児童へ受け継がせようとしていた。介助員はその意図を読み取り、その後は、Aに「友達へ依頼するように」と発言するようになった。

ここから、C先生の「関係調整」の実践は、同時に介助員へ間接的に指示を出そうとする役割を持つものであったと考えられる。

2. 児童の関係性の形成過程

AやAと同じ班の児童(第一期～第四期)の発話頻度は、いずれの時期においてもばらつきがあり(図1)、互いの発話頻度の高低による関係性の判断は出来なかった。班の時期によって、発話頻度の平均値に差があったため、各班における発話内容の特徴について、記述記録から検討を行った。

すると、それぞれの時期において、班全員での言葉遊びが見られた班、班の児童ではなくC先生とAの会話が目立った班、Aと班の児童の単発的な会話が目立った班、給食を早く食べる競争が班全体へ広がっていった班という特徴が見られた。

C先生は、AやBが色々なグループを経験できるように、班の構成は第二期以降、くじ引きによって行った。この班の構成員の組合せの違いによって、それぞれの班の特徴が現れたと考えられる。

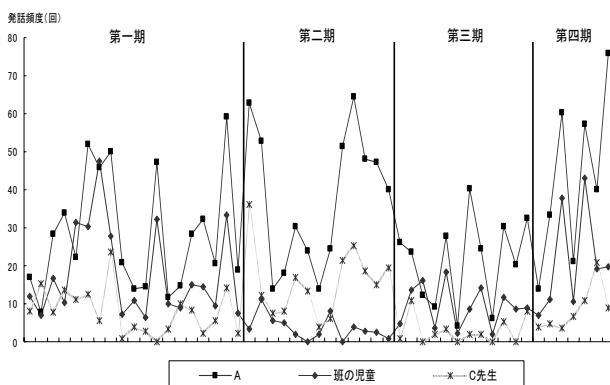


図1 給食場面における発話頻度

注) 発話頻度は、映像に乱れないVTR記録51日分から、見取りや聞き取りが可能な範囲で、話者交代、発話中の間を区切りとした発話単位によって、A、班の児童とC先生間の発話回数を算出し、各給食時間(秒)を給食単位時間(1500秒)に換算して表した。

3. 考察

C先生は、交流教育におけるAの変化の要因について、「色々なグループを経験し、他の児童と関わったこと」、「A、Bの良いところを児童に紹介していったこと」を挙げた。これは、C先生が「AやBの理解促進」にカテゴリー化された交流教育実践に、一定の成果があったと考え、「共通の体験による学び」という交流教育観の正当性を評価していたということである。

また、C先生が行った介助員への間接的な指示や、くじ引きによる給食時間の班の構成も、「共通の体験による学び」を一貫して重視し、その場を確保しようとするものの現れである。これは、C先生が単に大人の手を借りたり、優しい児童とのみ触れ合ったりすることで円滑に交流が進むことを望むのではなく、児童たちが上手くいかないことがあっても、互いに接する中で何かを学ぶことを望み、それが交流教育の意義であると考えていることを表している。

IV まとめと今後の課題

本研究では、「共通の体験による学び」という交流教育観に基づき、様々な実践を行い、また交流学級における介助員の在り方に課題があると考えている交流学級担任教師の姿を明らかにした。

この結果を、教育現場に返すことにより、特殊学級担任教師にとっては、連携の際の手がかりとなり、交流学級担任教師にとっては、実践を行う際の指標となるのではないかと考えられる。

今後の課題として、「共通の体験による学び」とは、単に児童に交流を任せるのではなく、教師が「関係調整」などの実践をバランスよく行っていく必要があると考えられ、教師がどのタイミングで介入しているかについての検討が必要である。

文献

位頭義仁(1982) 交流教育の実践. 教育出版.

堀家由紀代(2002) 小学校における統合教育実践のエスノグラフィ. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 42, 337-348.

谷口明子(2004) 病院内学級における教育実践に関するエスノグラフィック・リサーチ: 実践の“つなぎ”機能の発見. 発達心理学研究, 15(2), 172-182.

文部省(1995) 交流教育の意義と実際.