

知的障害のある子どもと障害のない子どもとの 教科学習における交流及び共同学習の展開

——特別支援学校小学部・小学校国語科における単元
「きいてはなしてつたえよう」の実践から——

三澤 哲彦¹⁾・早川 愛美¹⁾・近藤 智²⁾・木村 素子³⁾
霜田 浩信³⁾・河内 昭浩⁴⁾・坂西 秀昭¹⁾・今井 東²⁾

1) 群馬大学教育学部附属特別支援学校

2) 群馬大学教育学部附属小学校

3) 群馬大学教育学部障害児教育講座

4) 群馬大学教育学部国語教育講座

Curriculum Modification Effective for Students with Intellectual Disabilities Learning Japanese in Inclusive Setting

Tetsuhiko MISAWA¹⁾, Megumi HAYAKAWA¹⁾, Satoru KONDOH²⁾, Motoko KIMURA³⁾
Hironobu SHIMODA³⁾, Akihiro KAWAUCHI⁴⁾, Hideaki SAKANISHI¹⁾, Azuma IMAI²⁾

1) Special Needs School in affiliation with Gunma University Department of Education

2) Elementary school in affiliation with Gunma University Department of Education

3) Department of Special Education, Faculty of Education, Gunma University

4) Department of Japanese, Faculty of Education, Gunma University

キーワード：交流及び共同学習、知的障害児、国語教育、次期学習指導要領

Keywords : exchanges and joint learning, students with intellectual disabilities, Japanese language education, revised national curriculum

(2017年8月31日受理)

1. 問題の所在

(1) 特別支援教育における今日的課題

我が国では従前より障害のある子どもとない子どもとの交流教育が推進されてきたが、2004年の障害者基本法の改正を受け、現行『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』では、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいを達成することを目的とする共同学習の側面とを分かちがたいも

のとして捉え、推進していく必要があること（文部科学省、2009）が示され、共同することで何を学ぶかが問われるようになった。

さらに、2012年「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）」によって、多様な学びの場の連続体は維持されたものの、我が国の教育においても、インクルーシブ教育システム構築を推進することが明示された（中央教育審議会初等中等教育分科会、2012）。これにより、様々な自治体、学校において、障害のある子どもとな

い子どもと同じ場で共に学ぶことを追求する取組や、そのための仕組みを整備する取組が進められるとともに、各取組についての情報共有が行われるようになった（国立特別支援教育総合研究所、2017）。

しかし、これまで交流及び共同学習は、交流の側面を重視した実践（石川・田口ら、2016）（藤木・廣田・村中・齋藤、2015）が多くある一方で、川合、野崎（2014）が指摘するように、「障害のある児童生徒と障害のない児童生徒間で繰り広げられる共同学習においては、その重要性が指摘されながらも研究の蓄積が少な」く、共同学習の側面については十分に検討されてはこなかった。特に知的障害の場合は、情報保障の追加等、教材や支援方法の変更・付加で参加しやすい感覚障害や発達障害のある子どもと異なり、教育課程や学習内容を修正することが必要となることから、共同学習の側面を重視した実践は極めて少ない。

この点について、陸川（2015）は、その要因として授業進度の違いや個々の障害への配慮を十分に行うことの難しさを挙げる一方、合理的配慮の視点を取り入れることで、音楽科や保健体育科、図画工作科などの技能教科では、ねらいに迫った実践が展開できる可能性を示しており、今後はさらに技能教科以外の教科に拡大して実践を積み重ねることによって、新しい交流及び共同学習が創造できるものとしている。

このような意欲的な実践が増えつつあるとはいえ、特に、国語科や算数科といった技能教科でない教科については、交流及び共同学習の実践は未だ十分検証されていない。これら技能教科外の教科を知的障害児が通常の学級で学ぶ場合、野口、米田（2012）が整理しているように、通常教育カリキュラムの教育内容、達成水準、順序と時間割、指導方法の全てあるいは一部に変更を加える必要があり、このことが決して容易なことではないことが、実践が進展しない要因であると考えられる。

しかし、障害のある子どもとない子どもができる限り同じ場で共に学んでいくことを今後一層追求するとき、教育目標や内容の修正を必要とする知的障害児を対象として、技能教科外の教科においてどのように交流及び共同学習を実践することが可能か、その授業づくりの過程や、両校児童、両校教師にとっての成果と課題を明らかにすることには意義があると考えられる。

(2)本校における交流及び共同学習の取組

群馬大学教育学部附属特別支援学校（以下「本校」）では、子どもが卒業後、地域で生活することを見通して、相手や状況が変わっても身に付けた力を発揮することにつながる学習を、在学中から積み上げていくことを重視して授業実践をしてきている。その中で小学部は、群馬大学教育学部附属小学校（以下「附属小学校」）と校舎を共有するという利点を生かした日常的な交流や定期的な行事交流を重ねてきた。

しかし、実践をとおして、本校教師からは次のような反省が挙がっていた。

- ・単発の行事交流が多い。
- ・してあげる、してもらおうという関係が多く見られる。
- ・交流及び共同学習と日々の学習のつながりが弱い。
- ・楽しく活動できたが、それだけでいいのだろうか。
- ・交流相手にとっての学習を保障する必要がある。

これらの反省から、交流及び共同学習の充実、改善を図る機運が高まった。

そこで、平成26年度から、交流及び共同学習における共同学習の側面に重点を置き、附属小学校教師と連携して両校児童が教科のねらいに迫ることを目指した単元を開発、実践、評価することに取り組んでいる。

平成29年度は、以下の2点を重視して、交流及び共同学習の価値を一層高めることとした。

- ・かかわり合うことと、一人一人の学習とを両立できる学習活動を設定すること
- ・どんなことに気づき、どんな力を身に付けたのかを確かに見取り、評価すること

さらに、本校では、子どもの将来を見据える視点から、本校卒業生の就労先の方を対象とした聞き取り調査を継続して行ってきた。その際、就労先の方から、困ったことや分からないことを自分から伝えることや、相手に伝わるように挨拶や返事することといった、在学中にはできていたはずのことが、できていないという報告を受けることがあった。このような調査結果から、相手や状況が変わっても自分の考えを伝えたり、相手の話を聞き取ったりする学習を在学中から積み上げていくことが重要だと考え、国語科における交流及び共同学習を実践し、その成果と課題を検証することとした。

2. 研究の目的

本校と附属小学校の学校間での交流及び共同学習を通して、両校児童がかかわり合いながら共に教科のねらいに迫ることのできる、教科学習での交流及び共同学習の在り方について検討することを目的とする。また、次期学習指導要領において求められている国語科の学びと、交流及び共同学習とのかかわりについて考察することを目的とする。

3. 実践研究の内容と方法

(1)授業の概要

対象児童は、本校5、6年生、それぞれ3名の計6名と、附属小学校5年A組34名とした。附属小学校児童は、4年生の総合的な学習の時間の単元において、遊びをとおした交流及び共同学習で本校児童とかわわっていることから、かかわり合いの基盤ができていると考え、この学年に設定した。

本授業「きいてはなしてつたえよう」は、話し手の意図を捉えて応える力、聞き手に伝わるように表現する力を高めることをねらいに、班で学校紹介VTRづくりに取り組んだ単元である。教師や友だちへのインタビューや、友だち同士の話し合いなど、友だちと互いに考えを伝え合う活動を単元全体に取り入れた。

(2)本校における授業づくり

本校では、一人一人の教育的ニーズから作成した個別の指導計画から具体化した、子ども一人一人の学習のねらいを基点とし、授業を構想、展開、評価している。そして、一連のサイクルの核として個別の教育支

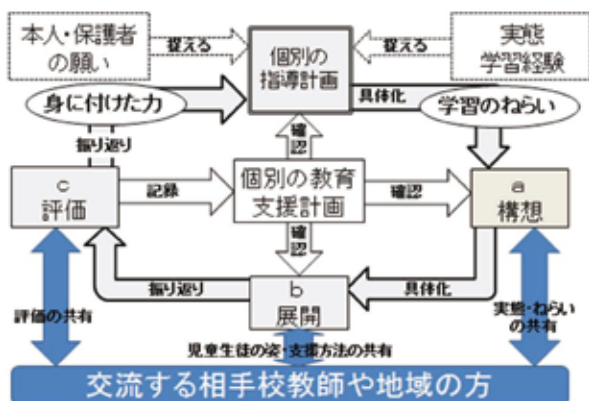


図1 本校の交流及び共同学習における授業づくり

援計画を位置付けて長期的な視点を取り入れることにより、家庭や関係機関と連携して学習を重ねることを重視している。

交流及び共同学習においても、このサイクル（図1）に基づいて、両校の子どもの学習のねらいを基点とし、両校教師が共に授業づくりを行うことを考えた。こうすることで、実態や学習経験、学ぶ内容が異なっても、子どもが共に学ぶことができる教材や活動、支援方法を設定したり、見直したりしやすくなる。また、本校の子どもにとっては、教育的ニーズに応じた学びの連続の中に柔軟に交流及び共同学習を位置付けることができると考えた。

以降には、図1における授業づくりの各段階（a、b、c）に基づいて、本校5年生児童Cさんと附属小学校児童の変容、及び本校と附属小学校教師の連携について述べる。

Cさんは、昨年度、附属小学校4年生との国語科における交流及び共同学習で、壁新聞づくりを経験している。ここで築いた友だちとの関係を生かし、同年代の友だちとかわわりながら学習することで、国語科におけるCさんの課題である「きくこと」の力を高めることができると考えた。また、Cさんの変容を捉えることで、交流の側面とともに、共同学習の側面についても検証できると考え、本実践での研究対象児童とした。

(3)構想段階（図1のa）

①児童の実態と学習のねらいの共有

児童の実態とともに、学習のねらいを共有することに重点を置き、両校教師で打合せを行った。

Cさんは、教師や友だちの誘いや依頼に対して、返事をしたり活動を始めたりすることができつつある。問いかけに対して、相手の意図とは異なる内容で応えたり、応じなかったりすることがあるが、イラスト等で補うことで、適切に応えることができつつある。

附属小学校児童は、興味や関心のある話題を自分から話す姿が多く見られる。一方で、相手によって話す話題や伝え方を変えながらかわわる姿が少ないことが、附属小学校教師から課題として挙げられた。

また、学習指導要領における段階や項目などを、次のようにまとめ、共有した。Cさんの他、本校児童5名分についても、合わせて以下に示す（表1）。

学習経験や日常生活の様子などから実態を捉え、C

表1 学習指導要領との関連

	学習指導要領における段階、項目等
A君(5年) E君(6年)	1段階(2) 教師などの話し掛けに応じ、表情、身振り、 音声や簡単な言葉で表現する。
D君(6年)	2段階(2) 見聞きしたことなどを簡単な言葉で話す。
B君・Cさん (5年)	3段階(1) 身近な人の話を聞いて、内容のあらましが 分かる。
F君(6年)	3段階(2) 見聞きしたことなどのあらましや自分の気 持ちなどを教師や友だちと話す。

さんは国語科における「聞くこと・話すこと」の中でも「聞くこと」を重視し、「話の内容に合わせて答えたり応じたりすること」を学習のねらいとした。同様に、他の5名についてもそれぞれ学習のねらいを設定し、附属小学校教師と共有した。

附属小学校児童は、国語科における「話すこと・聞くこと」から、「話し手の意図を捉えながら聞き、自分の考えをまとめること」を学習のねらいとした。

②両校教師による単元指導計画の設定

両校教師は、個々の学習のねらいに迫るために、友だちと思いや考えを伝え合う場面を多く取り入れ、互いに話を聞いたり話したりする活動が必要であると考えた。

児童の実態や学習のねらい、単元の目標などを共有する中で、本校は全20回、附属小学校は全7回、交流及び共同学習は全6回の指導計画を立てた。交流及び共同学習でかかわり合いながら共に学ぶべき内容と、それぞれの教室で学ぶべき内容とを整理し、交流及び共同学習を効果的に位置付けた。表2は、指導計画から交流及び共同学習の指導計画を抽出したものである。

導入段階では、学習活動全体を見通し、これから共に学習する気持ちを高めることを重視した。展開段階では、「学校紹介VTR」をつくる中で、紹介したい内容が伝わるように、互いの感想を聞いたり気付いたことを伝えたりすることを重視した。まとめ・発展段階では、VTRを見て、自分の話し方や聞き方について振り返り、日常生活の中でいろいろな人とのやりとりに生かそうとする態度につなげていくことを重視した。

表2 交流及び共同学習の指導計画

	回	主な学習活動
導入	1	本校児童がつくったクラスの紹介VTRを見せて、互いのことをより深く知ったり、共に学習していく気持ちを高めたりする。これから「学校紹介VTR」をつくることをつかむ。
	2	「学校紹介VTR」づくりに向けて、班別にインタビューの計画を立てる。
展開	3	より相手の考えを引き出せるような質問の仕方、話の聞き方などについて確かめ、実際にインタビューをする。
	4	インタビューで分かったことをまとめ、学校紹介VTRで紹介する際の、発表練習をする。
	5	インタビューで分かったことをまとめ、学校紹介VTRで紹介する際の、発表練習をする。
まとめ・発展	6	実際にVTRに撮影する。VTRを見直し、友だちのよいところや改善点、感想などを伝え合う。

(4)展開段階(図1のb)

交流及び共同学習の授業の前後には、学習状況や児童の様子について両校教師で共有し、児童がかかわりながら学習するための活動や手立ての検討をすることに重点を置き、両校教師で打合わせや振り返りを行った。

①交流及び共同学習1回目

<児童の学習活動概要>

学校を紹介するためのVTRづくりを行うことを確認した。本校児童がクラスの紹介VTRで自己紹介したり、紹介したい内容を班別に考えたりした。

i. 児童の様子

班別にVTRで紹介したいことをメモに書き出す際には、Cさんは文字とともに絵をかいていた。友だちにそのことを聞かれると「うん」と応えたり、友だちが書いたメモを見たりすることがあった。附属小学校児童の中には、昨年度も国語科での交流及び共同学習



写真1 紹介したい内容を書くCさん(右前)

をした経験がある児童がおり、「Cさんは絵が上手なんだよね」「これはライオン？」などと、積極的に話しかけたり、教師の言葉かけをまねたりして、かかわろうとする姿が見られた。

ii. 両校教師が共有したこと・考えたこと

交流の面では、初めての交流ということもあり、全体的に緊張した様子が多く見られた。しかし、昨年度Cさんと一緒に授業をした経験がある児童が中心となり、Cさんと積極的にかかわる様子も見られた。Cさんも今までの交流の経験があったことで、友だちからの働きかけに視線を向けたり、言葉で応じようとしたりする姿が見られたのではないかと考えた。

「聞くこと」の面では、メモがあることで、互いの考えていることが見て分かるようになり、児童が互いの考えを知る機会となったと考える。「〇〇さんは、何を書いたの？」など、友だちの考えを聞こうと、自然な形でやりとりへとつながった。友だち同士のやりとりにつなげるための手立てとして、付箋紙やカードに考えを書く活動や、それらを動かしたり並べたりする活動の有効性を確かめた。

②交流及び共同学習2回目

<児童の学習活動概要>

学校紹介VTRで紹介する題材、相手、内容などを考え、インタビューの計画を立てた。

i. 児童の様子

Cさんは、事前の本校のみの授業において、紹介する題材や相手などを教師と共に考えていた。そのときのワークシートを見て、付箋紙にそれぞれの項目に言葉や絵をかいて考えを示していた。附属小学校児童も同様に、それぞれの項目に記入して、シート（写真2）に付箋紙を貼っていた。特に、質問内容については、随時貼られていく付箋紙を見て新たな考えが浮かび、



写真2 インタビューの計画を立てる際に使用したシート



写真3 書いた付箋紙を手掛かりに、インタビューする内を紹介するCさん（右）

次々と付箋紙への記入が進んでいった。

付箋紙を書き終わると、附属小学校児童はシートを見たり、指差したりしながら「Cさん、これ（付箋紙）読んでみて」「『給食』のことは、〇〇先生に聞くのはどうかな」など、やりとりする姿が見られた。また、Cさんは、友だちが書いている様子に視線を向けたり、書いた付箋紙を見て読もうとしたりする姿が見られた。

ii. 両校教師が共有したこと・考えたこと

交流の面では、児童同士のやりとりが活発になってきており、かかわり方を工夫し始めている姿が見られている点を共有した。例えば、付箋紙を指差して働きかけたり、「これを読んで」と依頼したりする姿などである。また、Cさんとかかわりが少なかった児童が、前回に比べてCさんにかかわろうとする姿が多くなった。他の友だちや教師のかかわり方を見て、かかわろうとする気持ちが高まった姿であると思われる。班としても、一体感が出てきていることを確かめた。

「聞くこと」の面では、シートを見ることで友だちの考えを知る機会となり、いろいろな聞き方をしながらかかわろうとする附属小学校児童の姿を確かめた。例えば、相手の表情をよく見たり話をよく聞こうとしたりする姿、質問する姿などである。Cさんにとっては、自分が書いた付箋紙を基に友だちから話しかけられたことが、より相手の話に興味を持って応じる姿につながったと考えた。

授業全体としては、児童同士のやりとりが活発になったが、やりとりの内容は本校児童へのサポートの面が多く、互いのねらう「聞くこと」の姿が少なかったことが課題として挙げられた。互いのねらいに向けて、

それぞれの教室で学ぶ時間の学習について検討し、Cさんは相手の話の内容を適切に捉えることができるように、話し手を見ること、最後まで聞くことといった聞き方について、附属小学校児童は自分たちが行ったインタビューの映像を見て、相手の表情をよく見ること、質問することなどといった聞き方について考える学習を取り入れる必要があることを確かめた。

③交流及び共同学習5回目

<児童の学習活動概要>

インタビューを基につくったポスターや原稿を使いながら、VTRに撮るために話す練習をした。互いの話し方について「はなまるシート(評価シート)」(写真4)を用いて、良さや改善点などを伝え合った。

i. 児童の様子

Cさんは、ペアの友だちとのやりとりを取り入れた形式で発表の練習をした。発表の中で、ペアの友だちが「ネコは何を食べるか教えてください」といった質問をすると、Cさんは原稿を見て質問に合う答えを探し、「ネコは魚を食べます」と話した。その後、自分でかいたネコのイラストを指差し、ペアの友だちに見せた。Cさんは友だちが話し出すのを待ってから答えたり、内容に合うように答えたりすることができた。ペアの友だちは、Cさんが話し出すまで待ったり、話す姿を見守ったりする姿が見られた。

友だちの発表を聞いた後は、「はなまるシート」に花丸シールを貼ることで、互いに評価をした。Cさんは「はなまるシート」の3つの選択肢の中から、「よくできた」を選んで花丸シールを貼った。附属小学校の児童は、Cさんに、「はなまるシート」を指さしな



写真4 評価の際に使用した「はなまるシート」
(左:附属小学校、右:本校)



写真5 友だちの発表を聞いて、「よくできた」の欄に花丸シールを貼るCさん(中央)

がら「ぼくは、声の大きさが良かったと思う」と意見を伝えたり、「Cさん、『よくできた』『もうすこし』のどっち」などと、Cさんが答えやすいように、聞き方を変えたりしていた。

ii. 両校教師で共有したこと・考えたこと

交流の面では、班別の活動に慣れ、児童同士のやりとりが自然になってきたことが話題に挙がった。互いのことを理解し始めたことで、児童のかかわりがCさんへのサポートから、より良い学校紹介VTRにするためのやりとりに変わってきている点を共有した。

「聞くこと」の面では、Cさんにとって関係ができてきた友だちと、やりとりを取り入れた発表の形式にしたことが有効であったと考えた。Cさんにとって、関係のできてきた友だちだからこそ、より相手の話を聞き、話の内容を捉えようとする気持ちが高まり、友だちが話し出すのを待つ姿や内容に合うように応える姿につながったと考える。また、附属小学校児童は、Cさんとの今までのかかわりの経験や教師がかかわる様子を参考に、Cさんにとって分かりやすい言葉を選んだり実物を指差したりすること、見守りながらCさんの話をよく聞こうとすることにつながったのではないかと考えた。

(5)評価段階(図1のC)

児童の姿から、身に付けた力や有効であった支援方法などについて両校教師で確かめ、単元全体を以下のように評価した。

①Cさんの様子から

単元全体をとおして、インタビューや話し合い活動、互いの発表を見合う活動など様々な形式で、友だちと

やりとりする場面を取り入れたことで、相手の話をよく聞こうとする気持ちや、かかわる相手への関心が高まったと考える。やりとりの際には、言葉だけでなく考えを書いた付箋紙を使うこと、選択肢を選ぶことなど、考えを可視化したことが有効であった。このようにして、友だちとのやりとりを重ねる中で、話し手に視線を向ける姿や、話の内容を適切に捉えて話したりする姿が多く見られるようになったのではないかと考える。

②附属小学校児童の様子から

前年度の総合的な学習での経験から、特別支援学校の友だちと交流及び共同学習を行うことに対して、関心が高い様子が見られた。本単元の学習の中では、相手の考えを聞き出そうと、話をよく聞いたり、相手の言葉を捉え直したり、質問したりするなど、聞き方を工夫する姿が多く見られた。特にCさんとのやりとりでは、思いが言葉として表れにくいCさんの表情や態度を注意深く観察したり、文字を書いたりイラストで選択肢を示したりしながらCさんが応えるのを待ったりして思いを捉えようとしていた。そして、自分たちの思いをCさんに伝える際には、伝わる言葉を何度も選び直すなどの工夫をしていた。また、学習や給食などで交流を重ねる中で、Cさんの得意なことやできること、苦手なことを理解し、Cさんに合わせてやりとりを行おうとする意識を強く持っている様子が見られた。単元全体をとおして、相手の様子に合わせて、言語だけでなく非言語の要素にも注意を向けて意図を捉えようとする子どもたちの姿から、交流及び共同学習を位置付けたことが国語科における学習のねらいに迫る上で有効であったと考えられる。

③単元を振り返って

導入段階では、紹介したい内容をメモに書いたりそれについて聞いたりすることで、班の友だちと互いに関心を持ちながら、活動を進めることができたのではないかと考える。

展開段階に入ると、「VTRをつくる」という共通の目標に向かってインタビューや話し合い活動を進めることが自然になった。これにより、国語科でねらう「聞き方」に変化が表れてきたのだと考える。また、互いの感想を聞いたり、気付いたことを伝えたりする際に、

考えを可視化したことは、児童が自分から友だちにかかわるための1つのきっかけとなった。別の考えに触れたり気付いたりできる環境ができたことで、よりかかわり合いながら聞く力を高めることにつながったのではないかと考える。

まとめ・発展段階で、VTRを見ながら自分の発表を振り返る際には、Cさんへのサポートのためのかかわりだけでなく、より良い学校紹介VTRにするために、話し方についての意見の伝え合いが活発に行われるようになった。

単元全体をとおして、両校児童とも、話し手に視線を向けて聞こうとする姿、相手に考えが伝わるように言葉選びや質問の仕方を変える姿、イラストや文字をかいて伝えるなどかかわり方を工夫しながら聞こうとする姿が多く見られるようになった。「聞くこと」の力が高まった姿と受け止める。

また、学習のねらいに向けて、それぞれの教室で学ぶ時間の学習活動について、両校教師で検討しながら学習を進めたことが、児童の聞く力を高めるために有効であったと捉えている。交流及び共同学習の際には、それぞれの教室で学習したことを生かし、話の内容を的確に捉えようと注意深く聞いたり応じたりする姿や、相手の表情や様子を気かけたり、言葉を選んだりしながら聞こうとする姿につながったと考える。

今後も、児童の交流面での姿を捉えながら教科のねらいに迫る手立ての工夫や評価を重視して、授業の展開の仕方を検討していくことが必要である。

④両校教師の評価

単元後、両校教師から、次のような成果が挙げられた。

<本校教師>

- ・小学校教師からの国語科の専門的な意見が、本校児童の支援や、評価の際の姿の見直しにつながった。
- ・集団指導や教科指導の在り方について学ぶ機会となった。

<附属小学校教師>

- ・子ども一人一人の特性や学習状況を丁寧に見取り、それに合わせて具体的に手立てを考えるといった特別支援学校教師との検討が参考になった。

また、両校教師で共通して取り組みたい課題として、集団指導の中で一人一人の学習を保障できる指導のあ

り方や手立ての検討が挙げられた。

授業の中で、附属小学校教師がそれまで気付かなかった附属小学校児童の様子に本校教師が気づき、適切な手立てを講じたことで、附属小学校児童がそれまで以上に学習に積極的に取り組めるようになった、という場面があった。一人一人の丁寧な見取りや児童の特性に応じた指導や支援を行うといった本校教師の専門性が生きた場面であると考えられる。このように互いの専門性を生かしながら、授業づくりや指導・支援を行うことの有効性を感じた。両校教師の専門性を生かすことで、それぞれの児童のねらいの達成に向けて、より適切な学習活動や手立てを取り入れた授業の構想にもつながると考える。

4. 次期学習指導要領における国語の学びと交流及び共同学習

(1)国語科の改善事項－「学習過程の明確化」

次期学習指導要領における国語科の学習内容の改善事項に、学習過程の明確化がある。学習過程の明確化は、現行学習指導要領においても重要な改善事項であった。今回さらに現行の内容を見直して再整理した背景には、言語活動の奨励の中で、主たる活動ばかりに焦点が当てられる傾向が強かったことが背景にある。次期『小学校学習指導要領解説国語編』には以下のようにある。

ただ活動するだけの学習にならないよう、活動を通じてどのような資質・能力を育成するのかが示すため、現行の学習指導要領に示されている学習過程を改めて整理している。(次期『小学校学習指導要領解説国語編』9頁、傍線部は引用者による、以下同じ)

「ただ活動するだけの学習にならないよう」にするためには、主たる活動に至るまでの学習を明確にして、単元として計画する必要がある。言うまでもなく国語科は言葉の学びの場である。その言葉の学びは、主たる活動以外の、あらゆる過程、場面でも存在している。主たる活動が何であるかの説明を聞く。どのように主たる活動を行うかを話し合う。それらすべてが言葉の学びの場である。主活動とその成果のみに焦点を当て

るのではなく、単元全体として、言葉の学びを捉えていく必要がある。

交流及び共同学習においては、障害のある児童への配慮のもと、学習過程を重視した単元計画が必然となる。今回の学習単元「きいてはなしてつたえよう」の主たる学習活動は、「学校紹介VTRをつくろう」である。しかし実際のVTRづくりは、単元後半の一コマにすぎない。VTRづくりに至るまでの活動、インタビュー練習やクラス紹介など、に多くの時間が割かれている。そうした様々な活動、場面の中で、児童は少しずつ言葉を学んでいく。交流及び共同学習によって、国語科が目指す学習過程の明確化を一層促進することが可能になる。

(2)障害のある児童への配慮についての事項

また次期『小学校学習指導要領』には、各教科の「指導計画の作成と内容の取扱い」欄に、現行にはない以下の項目が加えられた。

障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。(第3、1(9))

現行の小学校学習指導要領では、「総則」において、障害のある児童などへの配慮が記されているのみである(現行、第4、1(7))。次期小学校学習指導要領では「総則」欄の記述が拡充されるとともに、各教科に上記の一文が付記された。

この項目について、次期『小学校学習指導要領解説国語編』では、「国語科の目標や内容の趣旨、学習活動のねらいを踏まえ、(中略)児童の学習負担や心理面にも配慮する必要がある」(159頁)とし、以下のような、具体的な配慮の例を挙げている。

声を出して発表することに困難がある場合や、人前で話すことへの不安を抱いている場合には、紙やホワイトボードに書いたものを提示したり、ICT機器を活用して発表したりするなど、多様な表現方法が選択できるように工夫し、自分の考えを表すことに対する自信がもてるような配慮をする。(次期『小学校学習指導要領解説国語編』159頁)

今回の学習単元「きいてはなしてつたえよう」では、上記に即した配慮が取り入れられている。主たる学習活動は「学校紹介VTRをつくろう」であり、上記の「ICT機器を活用して発表」の部分に相当する。またVTR作成に至る過程において繰り返し「紙やホワイトボードに書いたもの」が利用されている。本研究は、次期学習指導要領の求める、障害のある児童に対する国語の学びの姿を追求したものであると言える。

また学習単元「きいてはなしてつたえよう」は、交流及び共同学習によって形成されている。今回の交流及び共同学習でしばしば、附属小学校の児童自身が、障害のある児童への配慮を主体的な行動として示す場面が見られた。次期小学校学習指導要領で想定されている障害のある児童への配慮の主体者は、教師である。もちろん本学習単元も、複数の教師による様々な配慮によって成立している。しかしそれだけではなく、交流及び共同学習の中では、児童が配慮の一端を担うことができる。さらにそれは単なる配慮にとどまらず、国語科における双方の児童の深い学びにもつながっている。そのことについて次項で述べる。

(3)国語の学びを深める交流及び共同学習

交流及び共同学習による学習単元「きいてはなしてつたえよう」では、附属特別支援学校、附属小学校共通のねらいが次のように設定されている。

相手の意図や思いを捉えて応じること。

現行学習指導要領、次期学習指導要領ではそれぞれ以下の項目が該当する。

[現行学習指導要領]

- ・特支：身近な人の話を聞いて、内容のあらましがわかる。(3段階(1))
- ・小学：話し手の意図をとらえながら聞き、自分の意見と比べるなどして考えをまとめること。(5・6Aエ)

[次期学習指導要領]

- ・特支：相手の話に関心を持ち、自分の思いや考えを相手に伝えたり、相手の思いや考えを受け止めたりすること。(3段階[思考力、判断力、表現力等]Aカ)

- ・小学：話し手の目的や自分が聞こうとする意図に応じて、話の内容を捉え、話し手の考えを比較しながら、自分の考えをまとめること。(5・6Aエ)

次期特別支援学校学習指導要領では、「相手の話に関心を持ち」という文言が、また次期小学校学習指導要領では、「自分が聞こうとする意図に応じて」という文言が加えられている。いずれも現行に比べ、より「聞く」という行為に主体的・対話的な態度を促すものである。

「聞く」という活動は受動的な態度と捉えられやすい。実際に国語科以外の、特別活動や日常生活においては、静かに聞く、しっかり聞くといった、受動的な聞く態度が求められる。しかし国語科における言葉の学びとしての「聞く」では、関心をもって自ら聞く態度が必要になる。そしてそうした主体的な「聞く」は、アクティブラーニングの入り口となり得ることがしばしば指摘されている(溝上2014、藤森2016など)。

交流及び共同学習は、主体的・対話的な、次期学習指導要領の求める「聞く」態度を必然とさせる学習形態である。特別支援学校の児童にとって、本学習の「聞く」対象は小学校の児童の話である。日常の身近な友人や家族のそれではない。現行特別支援学校学習指導要領では「身近な人の話」とあるのに対し、次期特別支援学校学習指導要領では「相手の話」とされている。身近ではない相手の話を聞くことには、緊張感や抵抗感が伴う。そうしたものを和らげるために、本学習単元では給食や休み時間の交流も織り込まれている。しかもこの交流は昨年度から続けられている。そうした中で特別支援学校の児童の、小学校の児童の話への関心が少しずつ醸成されていった。そしてさらに単元後半のVTR作成の活動の中では、小学校の児童の指摘に対応して、特別支援学校の児童が、話すという表現行為を改善させていく姿が見られた。相手への関心の高まりが、自らの表現の深まりにつながっていた。

また小学校の児童にとっても、交流及び共同学習が学びを深める有効な手立てになっている。次期小学校学習指導要領にある「自分が聞こうとする意図」とは、一般に話の内容に関する事柄を指す。しかし相手である特別支援学校の児童から話を聞き出すためには、多くの工夫が必要になる。相手が話しやすい場づくりを

したり、相手の話の内容を想像したりする必要が生じる。そうした中で、他者との違いを理解し、尊重する態度を小学校の児童は身に付けていく。交流及び共同学習は、次期学習指導要領にある、育成を目指す資質・能力の「学びに向かう力・人間性の涵養」につながる学習であると考えられる。

(4) 「言葉の学び」の往還

原田 (2017) によると、インクルーシブな国語科授業づくりには、「包摂」と「再包摂」の状態が生まれることが必要であるという。「包摂」を「発達障害のある子どもなど特別な支援を要する学習者を学びの場に参加させている状態」(124頁)、「再包摂」を「定型発達の子もたちを、特別な支援を要する子どもとのかかわりを通して新たな学びの場に参加させている状態」(124頁) であるとし、さらに次のように述べている。

ことばを学ぶことに終わりはないことを考えたとき、「包摂」と「再包摂」が子どもたちのあいだで次々と生まれるような、動的なサイクルをめざすことが国語科授業で求められているのです (125頁)。

今回の学習単元は、上記のような、まさに「包摂」と「再包摂」が次々と生まれるような状態であったと思う。しかし具体的な「言葉の学び」、例えば本単元で身に付けた語彙は何か、言語技術は何かなど、を検証するまでには至っていない。「包摂」と「再包摂」の往還の中で、互いに身に付け合うことのできる言葉の力は何なのかを、今後具体的に明らかにしていきたい。往還の中で身に付く言葉の学びの体系ができれば、そのときこそインクルーシブな国語科の授業が確立したといえるであろう。

注

溝上 (2014) は、意欲的に「聴く」態度はアクティブラーニングの中でも否定されるべきではないと言う (13頁)。また

藤森 (2016) は、アクティブとは子どもの精神活動であるとし、一方的な講義の中でもアクティブラーニングは成立している (17頁)。

引用・参考文献

- 石川衣紀、田口真弓、高濱功輔、北村由紀、森小夜子、佐藤弘章、堺雅子、長友睦子、野坂知布、吉田ゆり、高橋甲介 (2016) 「附属中学校と附属特別支援学校における交流及び共同学習・障害理解教育の実践的研究」教育実践総合センター紀要第15集、37-51.
- 川合紀宗、野崎仁美 (2014) 「インクルーシブ教育システムの構築に向けた交流及び共同学習の課題と展望 - 今後の共同学習のあり方を中心に -」 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部第63号、125-134.
- 国立特別支援教育総合研究所「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」inclusive.nise.go.jp/ (2017年 8月25日確認)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (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)」
- 野口晃菜、米田宏樹 (2012) 「米国における障害のある児童生徒への通常教育カリキュラムの修正範囲 - 用語の整理と分類から -」 障害科学研究第36集、95-105.
- 原田大介 (2017) 『インクルーシブな国語科授業づくり』、明治図書.
- 藤木美香、廣田稔、村中智彦、齋藤一雄 (2015) 「特色ある交流及び共同学習～併設する十日町小学校との交流～」 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第21巻、53-55.
- 藤森裕治 (2016) 「アクティブラーニングの評価法」『教育科学国語教育』794号、明治図書.
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの変換』、東信堂.
- 文部科学省 (2009) 『特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚園・小学部・中学部)』
- 文部科学省 (2017) 『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説国語編』
- 陸川みどり (2015) 「特別支援学校知的障害児小学部と小学校における教科を通じた交流及び共同学習の実践と課題 - インクルーシブ教育システム構築に向けた合理的配慮の視点を生かした共同学習の在り方 -」 教育実践研究第25集、229-234.

(みさわ てつひこ・はやかわ めぐみ・こんどう さとる・きむら もとこ・しもだ ひろのぶ・かわうち あきひろ・さかにし ひであき・いまい あずま)