

交流及び共同学習における教科の学びを促す授業づくりの視点

堀部 慧・霜田浩信・峯岸幸弘・河内昭浩
坂西秀昭・内田 誠・木村素子

群馬大学教育実践研究 別刷

第39号 113～120頁 2022

群馬大学共同教育学部 附属教育実践センター

交流及び共同学習における教科の学びを促す授業づくりの視点

堀部 慧¹⁾・霜田 浩信²⁾・峯岸 幸弘²⁾・河内 昭浩³⁾
坂西 秀昭⁴⁾・内田 誠⁵⁾・木村 素子²⁾

1) 熊谷市立熊谷西小学校

2) 群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

3) 群馬大学共同教育学部国語教育講座

4) 群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

5) 群馬大学共同教育学部附属教育実践センター

Perspectives on Designing Lessons to Promote the Achievement of Academic Goals in Exchange and Joint Learning

Kei HORIBE¹⁾, Hironobu SHIMODA²⁾, Yukihiro MINEGISHI²⁾, Akihiro KAWAUCHI³⁾
Hideaki SAKANISHI⁴⁾, Makoto UCHIDA⁵⁾, Motoko KIMURA²⁾

1) Kumagaya-Nishi Elementary School, Kumagaya City

2) Department of Special Needs Education, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

3) Department of Japanese, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

4) Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

5) Center for Educational Research and Practice, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

キーワード：交流及び共同学習，授業づくり，国語科

Keywords: Exchange and Collaborative Learning, Designing Lessons, Japanese Language

(2021年10月24日受理)

1 はじめに

1.1 問題の所在

交流及び共同学習は、「障害のある子供にとっても、障害のない子供にとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となるなど、大きな意義を有するもの」(文部科学省, 2019)である。その交流及び共同学習には「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、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があり、この

二つの側面を分かちがたいものとして捉え、推進していく」必要があるとしている。交流の側面と共同学習の側面の二つの側面を一体としてねらうことで、障害のある子ども、障害のない子どもの、両者にとって、より大きな意義のある学びが得られる学習であることが言える。

しかし、交流の側面を重視した実践として石川・田口ら(2016)や藤木・廣田ら(2015)等が見られる一方で、児童生徒間で繰り広げられる共同学習の側面においては、その重要性が指摘されながらも実践と研究の蓄積が少ないことを川合・野崎(2014)は指摘し

ている。そして、宮野・細谷（2021）は交流の側面と共同学習の側面の二つの側面の中で、「教科交流・行事交流・日常交流の三つの形態」を示し、それぞれの課題を示している。その中で、「教科交流」の課題として、「特別支援学級の児童生徒の実態に合った学習課題が与えられず、理解できないまま多くの時間を過ごしてしまったり、学習外行動を示してしまったりしている子供の所在が明らかになった」こと、「通常学級の児童生徒がお世話をする側になってしまい、支援する側と支援される側の構図ができってしまう場合がある」こと、「学年が上がるにつれて学習内容が難しくなっていく教科交流は、継続的に共同学習を進めていくことは難しいと言える」ことを挙げている。これまで、交流及び共同学習は交流の側面での、行事交流・日常交流が多く実践されてきていたが、ここで挙げられた教科交流の形態での共同学習の側面について、実践を通して、宮野・細谷（2021）が指摘するような課題を解決していかなくてはならないことが言える。

一方、令和3年の中央教育審議会では、『『令和の日本型学校教育』の構築をめざして～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』を取りまとめた。「多様な子供たちを誰一人取り残すことなく育成する『個別最適な学び』と、子供たちの多様な個性を最大限に生かす『協働的な学び』の一体的な充実」（中央教育審議会、2021）が図られることが求められるとしている。答申では「個別最適な学び」について、「指導の個別化」と「学習の個性化」に整理されている。「指導の個別化」とは、「教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達速度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行う」ことである。「学習の個性化」とは、「教師が一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身の学習が最適になるよう調整する」ことである。授業の中では、「個別最適な学び」の成果を「協働的な学び」に生かし、更にその成果を「個別最適な学び」に還元するなど、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実していくことが大切であるとしている。

これまでの交流及び共同学習では、宮野・細谷（2021）が指摘するような課題が挙げられるが、交流

及び共同学習の、共同学習の側面での、教科の中の学びを促す視点から、これらの課題に対して、改めてアプローチすることは、より個と一斉の集団へのそれぞれの支援方法や手だてを見直すこととなる。さらにこの視点に基づく実践は子ども一人一人にとって「個別最適な学び」を保障するとともに、特別支援学級の子どもと通常学級の子どもの「協働的な学び」を一体的に充実させていくことにつながると考える。

これまで第一筆者は、勤務している小学校において、特別支援学級での実践と、特別支援学級と通常学級における交流及び共同学習としての実践を、以下のように行ってきた。

2016年「全ての児童が『わかった！できた！楽しい！』を実感できる体育授業の実践 体づくり運動」（特別支援学級1～6年生）

2017年「小型ハードル走」（特別支援学級・2年生交流及び共同学習）

2017年「忍者になって城をせめよう！マットを使った運動遊び」（特別支援学級・2年生交流）

2019年「特別支援学級における主体的・対話的で深い学びのある教科別の指導『体育』の授業の実践 ～トーマスになって遠くの駅まで走ろう！～ボールゲーム」（特別支援学級1～6年生）

2020年「伝記を読んで自分の考えをまとめよう～伊能忠敬新聞～」（特別支援学級6年生）

これらの実践を行っていく上で、実践の中から以下のような四点の課題が挙げられた。

まず、子どもの実態に合った目標が設定できていたか、目標を設定するだけでなく、その時の実態に応じ柔軟に、最適なものに変えることができていたかという課題である。さらには設定した目標を、子どもはもちろん、教員同士、保護者等に共有できていたかという点にも課題があった。先述した宮野・細谷（2021）が指摘する課題でも「特別支援学級の児童生徒の実態に合った学習課題が与えられず、理解できないまま多くの時間を過ごしてしまったり、学習外行動を示してしまったりしている」と述べられており、この目標設定に関する課題にも同じことが言える。その時に最適となる、柔軟性をもった目標設定をしていくことが実践する上での課題の一つとして挙げられた。

二点目の課題として、できる子どもにだけわかるよ

うな活動、反対にできない子だけにわかるようにした活動といった、一部の子どもにとってだけわかる活動になっていたという課題である。宮野・細谷（2021）は「通常学級の児童生徒がお世話をする側になってしまい、支援する側と支援される側の構図ができてしまう場合がある」とも述べている。一部の子どもにとってわかる活動にするのではなく、みんなが参加できる活動を設定し、すべての子どもにとってわかりやすい授業にしていくことが課題であると考えた。

三点目として、個の実態に応じた手だてが準備できていたかという点に課題がある。また、子ども自身が自分に合う手だてを選ぶことができていなかった。宮野・細谷（2021）は「学年が上がるにつれて学習内容が難しくなっていく教科交流は、継続的に共同学習を進めていくことは難しいと言える」と述べ、解決するためには、「教師がねらいを達成するための働きかけ・支援・介入を行っていく必要がある」と、個の実態に応じた手だての必要性を述べている。ねらいに向けて、指導方法の工夫や活動等が計画的に設定され、子どもが自ら学習を調整していくことのできる学びは、文部科学省の「個別最適な学び」につながる課題であると考えた。

そして、四点目に適切な評価ができていたかという点の課題である。上記の3つの課題を検討する上でも、明確な評価規準に基づき、子どもの姿を的確に捉えることが必要である。交流及び共同学習の二つの側面からそれぞれのねらいが達成できていたか、障害のある子どもとない子どものそれぞれに、どのような効果があるのか、交流及び共同学習の効果について評価を行っていかなくてはならないと考える。

これらの実践から挙げられた課題を整理すると、授業づくりにおいて、以下の四つの視点が導き出された。

- ① 目標設定とその柔軟性、目標の共有化
- ② みんなが参加できる学習活動の設定
- ③ 個の実態に応じた、選べる手だての設定
- ④ 個々の評価設定

交流及び共同学習での関わりを通して、互いに学び合うといった共同学習の側面を含めた教科による学びを成立させるためには、これらの四つの視点における課題を検討することが必要となると考えた。

1.2 研究の目的

本研究では「指導の個別化」「学習の個性化」を図る「個別最適な学び」と、「協動的な学び」とを一体として育成する考えに基づいた、特別支援学級の子どもと通常学級の子どもとの、交流及び共同学習における、教科のねらいの達成を目的とする共同学習の側面を促す授業づくりについて検討することを目的とする。

1.3 方法

本研究の着想やデザインは執筆者全員による検討会によって実施した。具体的には、第一筆者による授業実践を検討するにあたって、第二、第三、第五、第六、第七筆者は特別支援教育や交流及び共同学習を実施する観点から、第四筆者は、教科教育、国語教育の観点から検討を実施した。

第一筆者のこれまでの実践から見出された課題としての四つの視点（「目標設定とその柔軟性、目標の共有化」「みんなが参加できる学習活動の設定」「個の実態に応じた、選べる手だての設定」「個々の評価設定」）が、交流及び共同学習において教科のねらいを達成させるといった共同学習の側面を促す授業づくりの視点としてなり得るために、先行研究の検討を行った。

なお、先行研究の抽出にあたっては、国立情報学研究所が運営しているCiNiiを用いて、「交流及び共同学習」をキーワードに検索した結果から、「事例研究」「教科における実践」「評価」に関連した論文59件を通読し、四つの視点の検証として参考となる9件を分析対象とした。

2 先行研究の分析結果

2.1 目標設定とその柔軟性、目標の共有化

西田・横田ら（2015）は「教師が障害のある子どもと障害のない子どもの双方に明確なねらいを定めて活動の内容を考えたり、活動中に配慮をしたりすることで、単に時と場所を共有し、ただ『楽しかった』という感想にとどまるのではなく、双方のねらいを達成できる意味のある時間にすることができる」と考え、実践を行っている。さらにこの実践をもとに、百瀬・下崎（2019）は「『交流の目標』と『共同学習の目標』を明確化させた特別支援学校高等部（知的障害）と高

等学校間の交流及び共同学習について」追及している。この実践で百瀬・下崎（2019）は生徒の変容の要因について、授業者の振り返りから「交流の目標と共同学習の目標の明確化により、個々の生徒に目標に沿った指導及び助言、言葉かけや支援ができた」と考察している。

三澤・早川ら（2018）は群馬大学教育学部附属特別支援学校と附属小学校との交流及び共同学習において「それぞれの学習指導要領を踏まえた単元の目標」と「児童の実態や学習経験に応じた個別目標」を立て、さらに「一つの学習集団として関わり合いながら学ぶことを意図し両校共通の目標」を設けた実践を行っている。「学習集団全員が目指す共通目標」と「児童の個別目標」を設定することで、「両校の児童の目標に沿った支援や、即時的な評価に自信をもって行うことができた」ことや、「それらの支援や教材を手がかりに子どもたちも自然な形でお互いの学習を共有できつつある」と成果をまとめている。

それぞれの教育課程上に位置づけられた教科等のねらいに基づく個人の目標を設定することに加え、交流及び共同学習として双方に共通のねらいを設定することで、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面と、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の両者を育成することができる。この目標設定についての視点が、共同学習の側面を促すための一つの視点と考えられる。

2.2 みんなが参加できる学習活動の設定

交流及び共同学習において、川合・野崎（2014）は「障害のある児童生徒とない児童生徒が同じ場所で活動するのみでは、共同学習における双方の学習目標の達成には結びつかない」と述べている。そして、「障害のある児童生徒とない児童生徒が相互の関わりを持ちながら、双方の学習の目的を達成させる工夫を行うことが必要である」として、「共同学習とピア・チュータリングの活用」について論じている。

木村（2021）は、教科特性に応じた授業づくりの中で、「相手に応じた関わりポイントを明確化させる『がんばりカード』（個別目標の明示）」の有効性を述べている。その中で「中・高学年では『過剰なお手伝い』をしてしまう小学校児童もいる。相手が今どのような学習をしているかを机上に置いて可視化すれば、

相手ができていることは手助けしない。」としている。

二つの実践を総合して考察すると、本時で目指す学びに向けて、どのような関係性の子どもをグループイングするかが重要であることがわかる。さらにそのグループの中での特別支援学級の子どもと通常学級のそれぞれが「お手伝いをする・お手伝いをされる」関係ではなく、対等なやりとりの中で、活動が保障される必要があると考えられる。

中原・豊岡（2018）は「UDLぐんまモデル」を活用し、「小学校、特別支援学校という校種を越えて視点を共有して支援を考えた」授業を「授業1」として実践している。さらに、この実践を受けて、「①互いの子どもたちが、同じ活動を通して、それぞれの図画工作科におけるねらいを達成すること。②自然な交流を促すこと。③交流及び共同学習のよさを明らかにすること。」に留意した「授業2」を行っている。「授業1」では、「活動を共有することが、自然に子どもたちの距離感や関係性を変容させている」とし、「UDLガイドライン〜ぐんまモデル〜」の活用が主体的な学びの保障につながったと述べている。「授業2」では、「共通の目標を設定することで、校種を越えて教師が、子ども一人一人のアセスメントを行い支援している」としている。そして、「これらのことにより、子どもたちの参加を保障し、共通の課題に取り組むことで、交流を子どもたちのめあてに置いた授業で見られがちな『やってあげる』—『やってもらう』という関係の固定化が見られず、『共に学ぶ』関係が構築できた」とまとめている。

安里（2021）は「特別支援学級に在籍する児童が交流学級に参加する交流及び共同学習の場面において、『共同学習の側面』に着目したUDLガイドラインに基づく小学校4年生の国語科の授業実践」を行っている。実践では、UDLガイドラインを「効果的であると判断した箇所について適用し、特別支援学級担任と交流学級担任と相談した上で学習活動を決定」している。そして、「交流学級児童と特別支援学級児童が同じ学習活動を行った上で、それぞれの評価規準に基づき評価」した上で、UDLガイドラインの有用性を述べている。UDLガイドラインについて「インクルーシブな教室での実践を導くガイドであり、問題の個別の処方箋ではない」という課題から「特別支援学級の児童に個別の支援を講じる必要がある」として授業設

計を行い、実践を行っている。

特別支援学級と交流学級のそれぞれの子どもに対して目標を明確に定めた上で、子ども達全員の参加を保障する活動を設定することで、共通の課題の中でも「やってあげる」―「やってもらう」という関係の固定化が見られず、交流及び共同学習の教科の側面での学びの中で、「共に学ぶ」関係が構築できるとまとめることができる。

2.3 個の実態に応じた、選べる手だての設定

田村・佐藤ら(2019)は「筆者らがユニバーサルデザインの観点に立って立案・実施した国語授業の中から、文学的な文章および説明的な文章の『読み』において、視覚化が有効に機能した例」を紹介している。そのなかで、音声と比較した視覚情報の特性から、その有用性を考察している。視覚化の有用性については、以下の四つのカテゴリーを示している。四つのカテゴリーとは「テキストベースの理解(文章に書かれていることが理解できている状態)に有用な視覚化、状況モデルの構築(テキストベースをもとに、自分の知識やそれに基づく推論などを加えた状態)に有効な視覚化、両者に活用できる視覚化に、教師からの指示を的確に行うために有効な視覚化」である。このように有用性を示す一方、注意して用いなければ効果を減じたり、マイナスの影響を及ぼしたりすることもあるとして、視覚化の留意点についても述べている。留意点として「授業のねらいを意識する」「図表を使う前の配慮」「視覚化による副作用」の3つにまとめている。留意点の一つである「視覚化による副作用」として「視覚的な刺激が増えすぎ、かえって学習を妨げてしまう」ことや「場面を想像する楽しみや、イメージを作る力を育てる機会を奪うことにもなりかねない」とも述べている。このことから子どもの個の特性を適切に捉えることがまず必要であり、その個に合わせて適切な手だてを講じる必要があると考えられる。さらに「与えられる視覚化から、自ら使う視覚化へ」として、視覚化を「指示されてやっている」のではなく、「児童生徒が自ら考えるためのツールや読解方略として活用」することができる可能性があるものとして扱っていくことを論じている。子どもが自ら選んで使えるような手だてとして活用することが望まれる。

2.4 個々の評価設定

楠見(2016)は「今後、交流教育をインクルーシブな社会構築に寄与するための障害理解教育実践として展開するためには、子どもの現状のアセスメントに基づく具体的な教育目標と評価観点・基準を設定し、信頼性と妥当性の高い評価を通じた効果的な実践事例の紹介や開発を進める必要がある」と述べている。さらに、「交流の質を捉えるためには、どのような活動・相互作用・出来事が行われたかの記録を行い、参加者が交流をどのように経験しているかをインタビューなどによって聞き取ることが有効である」と述べている。より効果的な交流教育にするために、「交流の過程と効果の関係を明らかにすること」が必要であることがわかる。

中原・豊岡(2019)では「教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面から授業の目標とその評価の側面から授業を捉え直す」ことを行っている。実践の考察として、「教科としての児童の学びを評価できた」ことに加え、「任せる、協力する、確認する、互いに教え合うなどの多様な関わりは、同じ目標に向かう教科を通しての交流及び共同学習ならではのものであり、交流の面からも肯定的に評価できる」と述べている。さらに、「校種の異なる学校が交流及び共同学習を行う際、学習指導要領を共通の視点として子どもの実態を分析し、共通の目標と、個に応じた評価規準、評価項目、本時のねらいに向かっている子どもの姿を共通理解した上で、自然な交流を促す活動、教材、場について意見交換を行うことが有効である」とまとめている。

このように、子どもの現状の分析に基づく最適な目標を設定した上で、個に応じた評価規準、評価項目を立てるとともに、交流の過程でのその時の子どもの姿を捉えることが必要であることがわかる。子ども自身はどんな姿になりたいと思っていて、どんな実態や課題があるか、授業では何を目標としていき、どんな姿をねらっていくのか、特別支援学級と通常学級の両者の担任が共通理解を図ることが必要であることがわかる。

3 共同学習の側面を促す四つの視点にもとづく実践の考察

前節で交流及び共同学習における、教科のねらいの達成を目的とする共同学習の側面を促す四つの視点について先行研究の分析を行った。本節では、それら先行研究での分析結果をどのように授業実践に取り入れていくのか、実践の方向性と具体的な方策について検討を加える。

3.1 「交流及び共同学習」の課題を解決するための実践授業の意義

交流及び共同学習における課題を解決するために、前述した四つの視点に基づいた方策を盛り込んだ実践授業を考察したい。第一筆者が受け持つ特別支援学級には、教科書等の文面に書かれている一部の情報だけで内容や状況を捉えてしまい、複数の叙述を統合して考えたり、自分の考えを加えたりすることが苦手で、情報を継次的に処理して伝えることにも苦しさがある子どもが在籍している。また、知っていることや経験したことを根拠に思考することはできるが、情報が想起しにくいことや自分で想像を膨らませて考えることが難しく、わからないこと、イメージできないことに対して自信が持てなくなったり解決策がなくなったりすると自己表現できなくなってしまう子どももいる。交流及び共同学習の実践では、この特別支援学級の子どもの実態に基づき、個々のねらいに迫るために、遊びや給食、行事の交流などで関わってきた、同年代の友達である同学年の子どもとの関係を活かし、共に学習に取り組む、交流及び共同学習を取り入れた「国語科」の単元を構想したい。特別支援学級の子どもにとっては、個別で学習することとは違った友達の意見に触れることで様々な考え方を学ぶことができる。交流学級の子どもにとっても、国語科の教科の目標の一つである「日常生活における人との関わりの中で伝える力を高め、思考力や想像力を養う」ことを達成するために有効な機会となる。特別支援学級の子どもと交流学級の子どもとが関わることで多様な他者との関わりが生まれ、より自分の考えを深くすることにつながる。これらの国語科の教科のねらいの達成を目的とし、交流及び共同学習だからこそ身に付けられる学びを子どもたちが得ることができるよう実践を検討したい。

3.2 交流及び共同学習での実践授業の概要

交流及び共同学習での、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面を意識した実践を以下のように行う。

題材名：「物語のよさを読み取って伝えよう。」

～おすすめポスター作り～『ごんぎつね』（物語文）」

授業者：教師A（特別支援学級担任・第一筆者）

教師B（通常学級担任）

時期：202X年10月中旬～11月中旬

対象：自閉症・情緒障害特別支援学級Y年生児童2名
Y年Z組児童28名

3.3 交流及び共同学習での実践授業における四つの視点の活用

① 目標設定とその柔軟性、目標の共有化

目標の設定においては、前述のとおり、特別支援学級と交流学級、それぞれの教育課程上に位置づけられた教科等のねらいに基づく個人の目標を設定することに加え、交流及び共同学習として双方に共通のねらいを設定することで、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面と、相互の関わり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の両者を育成できるよう留意し設定した。また、特別支援学級の子どもの個人の目標においては、学習活動を通常学級の子どものと共に行っていくために、本人の目標に合うよう柔軟に修正し、設定をしていく。

② みんなが参加できる学習活動の設定

特別支援学級と交流学級のそれぞれの子どもに対して目標を明確に定めた上で、子ども達全員の参加を保障する活動を設定することで、共通の課題の中でも「やってあげる」―「やってもらおう」という関係の固定化とならず、交流及び共同学習の教科の側面での学びの中で、「共に学ぶ」関係が構築できるようにしていく。そのために、授業においては、特別支援学級の子どもの特性を捉えた上で、通常学級の子どもが、相互に協力する関係を築くことができる特性をもつ子どもを選び、意図的にグルーピングする。また、話し合う内容や作業手順など、活動内容を明確にし、お互いが何のために意見を交わす時間なのか、何をそこで行うのか明確にした授業を行っていく。本単元では、

特別支援学級と通常学級のそれぞれで物語の読み取りを行い、それぞれが学んできたことを生かして「おすすめポスター」を作る活動を設定した。言語活動として設定したポスターにおいては、以下のような良さがある。一つは、一枚のポスターを作る上で、伝えたい情報をコンパクトにまとめるために、複数ある情報を統合していくことが活動の中心となる点である。授業実践で対象にする特別支援学級に在籍している子どものように、複数の情報を統合していくことが難しいという実態に基づいた課題に、活動を通してアプローチしていくことのできる教材である。もう一つは、ポスターでは題名や絵、あらすじなどの表記から物語の全体像を同時処理的にとらえることができる点である。視覚的に捉えることが得意である子どもにとって、端的な言葉や絵等の情報で表されたポスターは、自分の考えを伝える教材としても、友達の見解を知ることのできる教材としても有用であると考えられる。このような理由からみんなが参加できる学習活動として「おすすめポスター作り」を設定していく。

③ 個の実態に応じた、選べる手だての設定

特別支援学級の子どもが、複数の叙述を根拠にして情報を統合していくことに困難があること、言語情報だけの指示や発信を受けて、情報を正確に捉えることが難しいという実態に基づき手だてを設定する必要がある。手だてにおいては、物語の叙述の読解のための手だてと友達との意見の交流をしていくための手だてを設定していく。

読解のための手だてとして、叙述を捉えるための「気持ちカード」と、叙述から登場人物の人物像を捉える「人物クラゲカード」、気持ちの変化の様子を矢印の向きや大きさで捉える「気持ちのベクトル」を設定した。クラゲカードとは、いくつかの根拠をもとに一つの考えをまとめていく思考を構造化したものを視覚的に捉えやすくしたツールである。根拠をクラゲの足として明確に示し、クラゲの頭の部分に考えをまとめていくように情報の構造化を図った。

友達との意見の交流においての手だてとして、題名を設定した理由を視覚的に表し、相違点について明確に意見を交流できるようにした「題名クラゲカード」と、交流したことを思考の流れに沿ってまとめていくことのできる学習カードを作成する。先に述べた情報

の構造化を視覚的に理解するためのクラゲカードを、ここではコミュニケーションのツールとして、相手の情報を得るために活用していく。それぞれ、子どもの実態に基づく課題に寄り添い、必要な時、必要な場に応じて子どもが使っていくことのできる手だてを設定していく。

④ 個々の評価設定

評価の設定においては、子どもの現状の分析に基づく最適な目標を設定した上で、個に応じた評価規準、評価項目を立てるとともに、交流の過程でのその時の子どもの姿を捉えることが必要である。単元を構想する上で、子どもがどのような姿になりたいのか、そもそもその特性や課題について、通常学級の担任と共通理解を図る機会を設けていく。そこで挙げられた子どもの様子から設定した個々の目標を基に、交流及び共同学習としての共通の目標も設定していく。これらの目標に対して、それぞれの具体的な姿としての評価規準、評価項目を設定し、子どもの姿を見ていく。また、交流を通して授業の中で、互いの意見を聞き自分の意見を修正したり、付け加えをしたりと、考えを柔軟に容れていく姿も捉えていく。

教科の学びを促す交流及び共同学習を行う上での課題を述べたが、授業を考案するにあたり、本稿で述べた四つの視点があることで、その課題への対処法を見いだすことができた。さらに、その四つの視点を持った授業を行うことは、子ども一人一人にとって「個別最適な学び」を保障するとともに、特別支援学級の子どもと通常の子どもの「協働的な学び」を一体的に充実させることにつながるということがわかった。

上記の通り、四つの視点を活用した実践をこれから実践授業として行っていく。実践の結果や考察については改めて論じていく。

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紀要第一部学

- 習開発関連領域, 63, 125-134.
- 木村素子 (2021) 教科学習で交流及び共同学習—知的障害のある児童とない児童を対象とした授業づくりとその評価—, 実践障害児教育, 49(2), 40-43.
- 楠見友輔 (2016) 日本における障害児と健常児の交流教育に関するレビューと今後の課題, 特殊教育学研究, 54(4), 213-222.
- 田村充・佐藤浩一・新藤久美香・田島友香・杉本葵 (2019) 国語科「読むこと」の授業における視覚化の活用, 群馬大学教育実践研究, No.36, 237-248.
- 中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現— (答申).
- https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm (最終閲覧, 2021年10月24日)
- 中原靖友・豊岡大画 (2018) 図画工作科におけるインクルーシブ教育システムの構築について—交流及び共同学習の実践を基に— 群馬大学教育実践研究 No.35, 327-336.
- 中原靖友・豊岡大画 (2019) 交流及び共同学習の評価について—図画工作科の実践を基に—, 群馬大学教育実践研究, 36, 279-288.
- 西田規子・横田千佳・芝木智美・水内豊和 (2015) 通常学級と特別支援学級の双方の児童に意義のある交流及び共同学習のあり方に関する実践研究, とやま発達福祉学年報, 6巻, 3-11.
- 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.
- 三澤哲彦・早川愛美・近藤智・木村素子・霜田浩信・河内昭浩・坂西秀昭・今井東 (2018) 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—, 群馬大学教育実践研究, No.35, 63-86.
- 宮野希・細谷一博 (2021) 知的障害児を対象とした交流及び共同学習の実践的課題と今後の展望, 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 71(2), 43-53.
- 百瀬光一・下崎聖 (2019) 特別支援学校と高等学校間における交流及び共同学習に関する研究—目標設定の明確化を中心として—山梨学院大学法学論集 (84), 63-95.
- 文部科学省 (2019) 「交流及び共同学習ガイド」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1413898.htm (最終閲覧, 2021年10月24日)
- 安里健志 (2021) 「交流及び共同学習」におけるUDLガイドラインに基づく授業実践の考察—特別支援学級に在籍する児童が交流学級に参加する場面において—, 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」(13), 29-39.

(ほりべ けい・しもだ ひろのぶ・みねぎし ゆきひろ・かわうち あきひろ・
さかにし ひであき・うちだ まこと・きむら もとこ)