

〈知的障害教育〉

自己有用感を育み社会参加への意欲に繋げる

交流及び共同学習の工夫

— 「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」場面を取り入れた交流シートの活用—

沖縄県立大平特別支援学校教諭 島袋 真喜子

I テーマ設定の理由

我が国が2007年に障害者権利条約に署名し、障害者に関する制度が整備されてきた。障害者基本法の改正（2011）や障害者差別解消法の成立（2013）等を経て、2014年に同条約に批准した。それと並行し、中央教育審議会（2012）は、「誰もが（中略）尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える」共生社会の形成に向けた特別支援教育の推進について報告している。その中で、インクルーシブ教育システム構築の視点から、多様な学びの場の整備とともに、学校間連携における交流及び共同学習が推進されている。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（2017）では、特別活動の中で、「生徒の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性を育む」ために交流及び共同学習を積極的に行う必要があることを示している。また、中学校学習指導要領（2017）でも、障害のある生徒との交流及び共同学習の機会を設け、「共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育む」ことが明記されている。共生社会の実現のためには、社会の障害に対する理解に加えて、特別支援学校の生徒の自己有用感を育み、将来地域に出て働きたいという社会参加への意欲を育むことが重要だと考える。

沖縄県立大平特別支援学校中学部（以下、本校とする）は、1年生のみ近隣の浦添市立仲西中学校（以下、中学校とする）の生徒（以下、中学生とする）と歌やダンス、ゲームを通して交流及び共同学習（以下、交流とする）を行っている。これまでの交流の場面においては、生徒同士の自然な関わりを見ることができた。一方、いつもの学習環境とは違う場面での交流であることから、その生徒の良さを発揮できずに終わってしまう場面も見られた。交流を行うにあたっては、一人一人の持っている能力を発揮できる場面設定が必要だと感じた。中学生との交流の場面で主体的に活動し、力を発揮できたという経験は、本校の生徒の自信に繋がり、将来地域に出て働きたいという社会参加の意欲を育むことに繋がると考える。また、中学生も、本校の生徒と交流することで、障害についての理解を深め、将来、共に協働し生活する姿を想像できるのではないかと考える。これらの事からも、本校生徒一人一人が、その能力を最大限に発揮し、自己有用感を育むことができるよう、交流する「場所」「形態」「内容」「場面設定のポイント」「事前・事後の取り組み」等の手立てについて検討し、実施することが必要であると考えた。

昨年度の交流の反省では、1年生のみではなく、2年生、3年生でも段階的に継続的に交流をすること、内容の再考が課題としてあげられている。関（2018）は、両校の教員が具体的な交流のねらいを持つことで、児童の行動や意識の変容に繋がったことを報告しており、教師間の目的共有の必要性を述べている。本校の交流においても、自己有用感を育むための交流の目的や手立てを教師同士が共有し、見通しを持って取り組むことができるよう、情報共有のツールについて検討することが必要である。今後は、交流の目的や手立てを明確にし、事前学習から交流、事後学習までの流れを整えること、情報共有ツールの活用で交流を円滑に行うことが、今後の継続的な交流に繋がると考える。

そこで、交流及び共同学習で、特別支援学校中学部の生徒の自己有用感を育む手立てについて検討し、その情報共有のツールとして「交流シート」を作成・活用することで、将来、地域に出て働きたいという社会参加への意欲を育むことができると考え、本テーマを設定した。

〈研究仮設〉

- 1 交流及び共同学習で本校生徒の「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」の場面を取り入れることで、自己有用感を育み、将来地域に出て働きたいという社会参加の意欲に繋げることができるであろう。
- 2 「交流シート」を活用することで、生徒一人一人の目標を教師間で共有し、本校生徒の「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」の場面を交流に効果的に盛り込むことができるであろう。

II 研究内容

1 共生社会に向けた交流及び共同学習の理論研究

交流及び共同学習の方法には、同じ学校の特別支援学級と普通学級が交流する「校内交流」、特別支援学校と小中学校等とが交流する「学校間交流」、特別支援学校在籍生徒が居住地の小中学校へ行って交流する「居住地校交流」がある。本校はこれまで、近隣にある中学校と学校間交流を続けてきた経緯がある。理論研究では、本校がこれまで続けてきた交流をさらに深めることを目指し、交流の目的や手立てについてまとめる。

先行研究及び生徒、教師、保護者を対象とした交流に関するアンケートの結果をもとに「本校からみた交流」、「中学校からみた交流」について検討する。各学校の育てたい資質・能力と交流における手立てについてまとめた。

(1) 本校からみた交流

① 本校生徒に育てたい資質・能力

本校中学部の教師に、交流に対する意識についてアンケート調査を行った(図1)。共生社会に向けて生徒に育てたい資質・能力として、「コミュニケーション力」(17人)、「異なる環境での適応力」(15人)、「自分の良さや課題に気づく(自己理解)」(14名)他があげられた。本校教師は、交流を通して、「コミュニケーション力」「異なる環境での適応力」といった、社会性の育成に期待していることがわかった。

国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2004)

は、「人と関わりたい」という気持ちが、「社会性の基礎」を形づくっていくと考え、自己有用感を育む「異年齢交流」の取り組みに注目した。交流を通して「人と関わることが好き」「人と関わることは楽しい」と感じ、「活動に進んで参加」し、「進んで協力出来た」「自分から働きかけができた」「誰かの役に立つことができた」という集団の一員としての自信や誇りを持つことを目指した。交流で「自己有用感」(7人)を育むことは見落とされがちであったが、その重要性を確認し、交流を通して生徒の自己有用感を育むことに着目する。

② 本校生徒への手立て

生徒の自己有用感を育むことに着目し、先行研究より、交流の「場所」「形態」「内容」「場面設定のポイント」「事前・事後の取り組み」等といった、手立てについて検討する。(表1)

ア 場所

星野・佐藤(2011)は、校内交流を行う場所について、生徒が協力学級に「行く交流」より、特別支援学級に「招く交流」の方が、交流への意欲が高まったとしている。背景として、生徒本人の取り組み易さや担当する教師として手立てのつくし易い環境であったことをあげている。また、熊崎・坂本(2005)は、中学生の障害理解の観点からも、「繰り返しの多い活動であれば、自分から進んで取り組めることができ、そうした生き生きした姿を通して周囲の者の理解も深まる」とし、特別支援学級の活動の場に通常の学級の生徒や教師を巻き込んでいく方法も有効としている。このことから、本校の普段の授業に中学

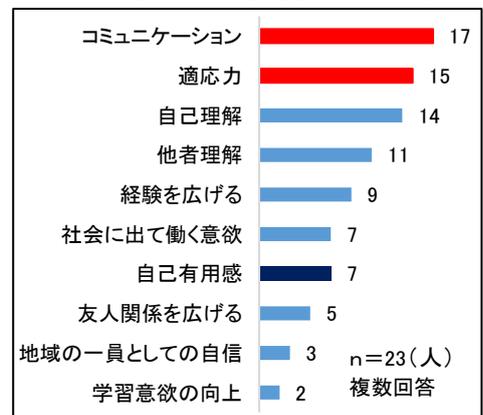


図1 交流で育てたい資質・能力
(本校)

生を招待し、生徒が持てる力を発揮できるような環境で、一緒に活動する交流とした。

表 1 本校生徒への目標と手立て

	目標	手立て	
事前学習	活動に見通しを持たせ、交流に対する意欲を持たせる	・活動の流れを写真などで視覚的に示す。 ・中学生からのビデオレターを取り入れ、期待感を持たせる。	
交流	自己有用感を育み、地域の一員としての自信をつける	場所	本校の普通の授業（招く交流）
		形態	1対1または少人数のグループで、本校の生徒が中学生に教えたり、手本を見せたりする（逆転チュータリングの形態）。
		内容	ものづくり（家庭、木工、農業、美術）
		場面	・本校の生徒が教える、手本を見せる等、主体的な場面 ・一緒に協働して活動する場面 ・交流相手から認められる場面（他者評価）
事後学習	どのような関わりができたか、交流を振り返る	・写真や動画で他班の様子を振り返る。 ・中学生とどのような関わりができたか振り返る。 ・ビデオレターの作成を通して中学生へ気持ちを伝える。	

イ 内容

本校生徒に対するアンケートより、作業学習の中で「上手にできる作業」「好きな作業」はあるかの質問に対して(図2)、「たくさんある」(12人)、「少しある」(3人)が9割以上となり、作業が得意であるという意識を持っている生徒の割合が高かった。よって、交流の場面でも、生徒が主体的に取り組む可能性が高いと考える。本校は、全学年に各教科等を合わせた指導として作業学習があり、農業班、木工班、家庭班の3つの班で編成され、週に1度、3時間連続の授業を展開している。作業学習では、ミーティング、道具の準備、実習、片付け、反省と授業の流れを固定し、生徒に見通しを持たせながら学習を行っている。生徒が見通しを持って繰り返し行う学習により達成感を味わい、働く態度や意欲の向上を目指している。作業の定着をねらって、内容も一つのことを繰り返し取り組むことが多く、作業に慣れてきた生徒が生き活きと作業や販売活動に取り組んでいる様子が見られる。このことから、本校で行っている家庭、農業、木工といった作業学習におけるものづくりを通して交流することで、生徒の主体性を発揮できると考えた。

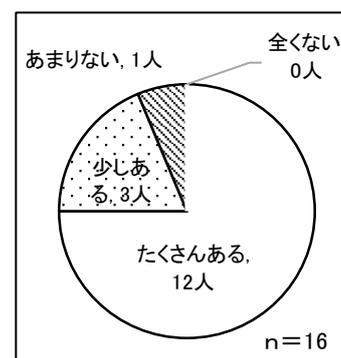


図2 「好きな作業」「上手にできる作業」はあるか

ウ 形態

吉利ら(2001)は、交流するときの手段として、学習者がペアを組み、互いに教え合うピア・チュータリング(peer tutoring)や協同学習(cooperative learning)の形態は、双方に学習効果や社会的相互作用が促進されると説明している。ピア・チュータリングには、障害のある児童生徒がチューター(教える側)となり障害のない児童生徒に教授するという、逆転チュータリングの形態で実施されることも含んでいるとした。本研究でも逆転チュータリングの要素を取り入れ、本校生徒と中学生がペアを組み、本校の生徒が中学生に教えたり、手本を見せたりする場面を設定したい。

エ 場面設定のポイント

北島(1995)は学校教育において、自己有用感を育むためのポイントとしてi「心の安定」、ii「成就感の獲得」、iii「評価の工夫」をあげている。これらのポイントを本校の実態に合わせると、「活動し慣れた本校を交流場所とし、繰り返しで身につけた活動」をすることで心の安定を図りながら、「習慣化された活動で主体的に活動できるモノづくりを通して交流する」ことで成就感を獲得し、最後には「認められる(他者評価)場面を設定する」ということに置き換えられるだろう。(図3)

本研究では、i「心の安定」を先に述べた「ア 場所」、「イ 内容」に取り入れた。ii「成就感の獲得」、iii「評価の工夫」を場面設定のポイントとし、「主体的な活動」「協働的な活動」「認められる場面(他者評価)」の3つの場面を交流に盛り込むこととした。

表2 自己有用感を育むためのポイント

北島のポイント	本校で交流するときのポイント
i 「心の安定」	i 「活動しなれた本校を交流場所、繰り返しの学習で身につけた活動」
ii 「成就感の獲得」	ii 「主体的に活動し、協働できるものづくりを通して交流」
iii 「評価の工夫」	iii 「交流相手から認められる（他者評価）の場面を設定」

オ 事前・事後の取り組み

吉利（2001）は、交流時には、相互作用を促進するための場面設定や動機付けの強化が必要としている。事前学習では、活動に見通しを持たせることや相手となる中学生からのビデオレターにより交流に意欲を持たせることを目標とした。また、事後学習では、写真や動画で交流を振り返り、感想をビデオレターにして伝えることを計画した。

③ 自己有用感を育むための場目標

本校の作業学習では、A類型の「自ら考え行動する力」の育成を目指す生徒と、B類型の「基本的生活習慣の定着」を目指す生徒と一緒に活動しており、実態は様々である。よって、生徒の実態に合った目標が設定できるように、各場面の目標を3段階に分けて設定した。

ア 主体的な活動場面

- 1 段階：作業に取り組んでいる姿を見せる
- 2 段階：生き活きと作業しているところを見せる
- 3 段階：作業の方法について中学生に教える（作業の手本となる）

イ 協働的な活動場面

- 1 段階：少し離れた場所でも同じ空間で作業に参加する
- 2 段階：同じ作業ではなくても一緒に作業をする
- 3 段階：一緒に協力しながら作業をする

(2) 中学校からみた交流

① 中学生に育てたい資質・能力

中学校教師に、共生社会に向けて生徒に育てたい資質・能力についてアンケートを行った（図3）。「相手の良さや課題に気づく（他者理解）」（17人）、「障害への理解」（13人）、「コミュニケーション力」（11人）他があげられた。交流によって、本校生徒の良さや課題に触れ、障害への理解を深めることを期待しているのではないか。

担当する担任との話し合いでは、交流を通して障害に対する理解を深め、将来、共に働く意欲を育む、障害理解学習を目標として取り組むことを確認した。道徳の「B 主として人と関わること」の相互理解として取り組むこととなった。地域の中学生が障害について知り、理解することは、本研究の目指す共生社会の形成に大きな役割を果たすと考える。

② 中学生への目標と手立て（表3）

高野・片岡（2014）は、交流場面のみならず、「事前事後学習を計画的に行うことが、子どもたちの障害や障害のある人に対して主体的に考えることを促し、障害のある人と適切にかかわる上で必要」だとしている。実際の交流場面で、互いに認め合えるような関わりをするためには、事前学習で、中学生が本校の生徒の学校生活について知り、本校生徒に興味・関心を持つことが必要となるだろう。そのためには、本校の生徒の特性を理解している教師が、特別支援学校での学習や生徒の様子を、中学生に分かりやすく説明することが必要（阿部・丸山 2018）とされていることから、中学校での事前学習を計画・実施することとした。

交流場面では、同じ地域の一員として認め合い、共に働く意欲に繋げるために、主体的に活動している生徒と協働する場面を設定し、いいところを見つけてカードで伝え合う他者評

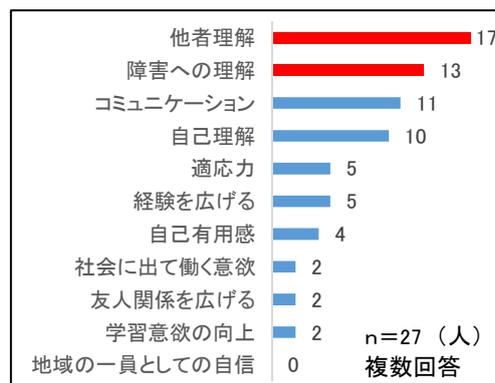


図3 交流で育てたい資質・能力（中学校）

価の場面を大切にしたい。この「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」の場面は、本校生徒にとっては自己有用感を育むポイントとなる場面であるが、中学生にとっても、障害理解に繋がる大切な場面となるだろう。

また、適切な障害理解のためには、交流後の振り返りの中で、交流時の困り感や疑問を丁寧に解決することや、次回に向けての改善策を考えることが必要とし、事後学習の大切さを指摘している（田名部・細谷 2018）。このように、特に中学生にとっては、交流のみでなく事前事後学習を系統立てて計画的に実施することが重要となる。

表3 中学校の目標と手立て

	目標	手立て
事前学習	<ul style="list-style-type: none"> 本校の学校生活や授業について知る。 本校生徒の理解の仕方、関わり方について考える。 交流の目標、流れを知り、興味・関心を持つ。 	<ul style="list-style-type: none"> 学校生活や授業について写真で紹介する。 VTRの事例を通して「どうして?」「こうしたら」と考える場面を設定する。 目標は「いいところ探し」であることを意識づける。
交流	<ul style="list-style-type: none"> 本校生徒が主体的に活動する姿を知る。 	<ul style="list-style-type: none"> 1対1で交流をし、本校生徒の「いいところ」を書いたカードを渡す場面を設定する。
事後学習	<ul style="list-style-type: none"> 交流の振り返りをする。 交流での困り感や疑問を丁寧に振り返り、次の交流への意欲を高める。 	<ul style="list-style-type: none"> 大平からのビデオレターで振り返りをする。 交流時の楽しかったことや困り感や疑問について、大平教師からの意見をフィードバックする

III 研究の実際

1 教師間連携の手立て

交流の目標や方法について、教師の理解を図るため、本校、中学校で説明会や打ち合わせを重ねた。交流は、両校教師の共通理解のもと進められなければならないことから、目標、手立て等について共通理解を図るツールの必要性を感じた。

今回の交流は5つの班に別れて行われるため、それぞれの授業を担当する教師が生徒の自己有用感を育む場面設定のポイントを意識しやすいような工夫が必要である。特別支援学校の授業では、中心となって授業を進行するCT、サポートするSTが共に授業をするチームティーチングの形態をとることが多い。今回の交流の場となった作業学習、美術も同様である。さらに、中学校の教師も加わり、複数の教師が授業に関わることから、目標や場面設定を含めた情報共有が教

表面		裏面																				
★題材名 クッキー作りでつながり合おう		3つの場面を意識																				
★交流形態（1対1、2対2など） 1対1 形態を確認		①主体的な活動場面	②協働的な活動場面																			
★自己有用感を高めるための行動目標 ポイント① 主体的な活動場面 1段階：作業に取り組んでいる姿を見せる 2段階：活き活きと作業しているところを見せる（主） 3段階：作業の方法について中学生に教える（作業の） ポイント② 協働的な活動場面 1段階：少し離れた場所でも、同じ空間で作業に参加 2段階：同じ作業ではなくても、一緒に作業をする 3段階：一緒に協力しながら参加をする		③他者評価の場面																				
★一人一人の段階を確認 ★実際の行動を記録		生徒 A B F <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	情緒の安定を図りながら、活動を支援する。中学生へ関わり方についてアドバイスする。																			
生徒名（大平） <table border="1"> <thead> <tr> <th>生徒名</th> <th>①主体的な活動場面</th> <th>②協働的な活動場面</th> <th>得意な作業など</th> </tr> <tr> <th></th> <th>目標</th> <th>実際の行動</th> <th>目標</th> <th>実際の行動</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>3：教える</td> <td>1・2・3</td> <td>2：一緒に作業</td> <td>1・2・3</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>3：教える</td> <td>1・2・3</td> <td>3：協力しながら作業</td> <td>1・2・3</td> </tr> </tbody> </table>		生徒名	①主体的な活動場面	②協働的な活動場面	得意な作業など		目標	実際の行動	目標	実際の行動	A	3：教える	1・2・3	2：一緒に作業	1・2・3	B	3：教える	1・2・3	3：協力しながら作業	1・2・3	カード記入（10分） カード交換 振り返りながらメッセージを考える。書くのが難しい生徒にはシールを提案する。	関わりが難しいような生徒がいたら、一緒に関わって様子を見る。書くのが難しい生徒と一緒に考える。
生徒名	①主体的な活動場面	②協働的な活動場面	得意な作業など																			
	目標	実際の行動	目標	実際の行動																		
A	3：教える	1・2・3	2：一緒に作業	1・2・3																		
B	3：教える	1・2・3	3：協力しながら作業	1・2・3																		
号令発表 手順を理解し丁寧に作業。責任感		おわりに（10分） 感想発表 まとめ 終わりの挨拶 生徒 A	ハイタッチ等あいさつが出来るように声掛けをする。																			
<small>※時間は各班で調整してください ※ポイント場面チェックは、大平の生徒の「①主体的な場面」「②協働的な場面」に○をつけて下さい。特定の生徒がいるときは、その生徒の名前を書いてください。</small>																						

図4 交流シート（一部抜粋）

師間でしっかり行われることが重要である。今回は、情報共有のツールとして「交流シート」（図4）を活用した。シートの表面には、「主体的な活動場面」「協働的な活動場面」での生徒一人一人の実態に合わせて、交流で予想される姿を選ぶことができるようにした。授業後に、「実際の行動」として、段階を記録する欄を設けた。裏面は、授業の流れの欄の横に、「主体的な活動場面」「協働的な活動場面」の欄を設け、教師が意図する場面に「○」でチェックしたり、対象となる生徒名を書き込めるようにした。このシートで、一人一人の目標やポイントとなる場面設定を担当教師が共通理解することができ、生徒へ効果的な言葉かけや支援ができると考えた。本シートは、本校の教師間だけでなく、相手校の教師への情報共有のツールとして有効活用できると考えた。

2 検証授業【令和元年7月10日実施】

本校生徒への手立て（形態、内容）でも述べた通り、本校生徒と中学生が1対1で交流ができるよう人数を調整し、家庭班、農業班、木工班、美術班（2年）、美術班（3年）と5つの班に分かれ、ものづくりを題材とし交流した（表4）。

各班とも「交流シート」を活用し、生徒一人一人の目標や授業の流れ、ポイントなる活動場面を教師が情報共有しながら進めた。今回、検証授業の対象となるのは、家庭班でのクッキーづくりを題材とした授業である。

表4 各班の人数の内訳と題材

	大平		仲西		題材
	男	女	男	女	
家庭	4	2	3	2	クッキーづくり
農業	3	2	4	2	野菜の収穫、袋詰め
木工	4	2	3	3	鉛筆立てづくり
美術2	7	0	3	4	大型絵画制作
美術3	5	6	4	5	共同制作

(1) 検証のポイント

- ① 本校生徒が、交流で「主体的な活動」「協働的な活動」ができたと感じることができたか。
- ② 「交流シート」を活用したことで、本校生徒の「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」の場面が設定できたか。

(2) 検証の方法

① 本校生徒へアンケートの実施

交流後に、「教えることができたか」「作業を見てもらうことができたか」、「一緒に作業をすることができたか」アンケートを実施し、本校生徒が「主体的な活動」「協働的な活動」をどれくらい出来たと感じているかを明らかにする。アンケートは、交流に参加した生徒のうち、家庭班6名、農業班5名、木工班6名、計17名の自分で回答可能な生徒を対象とした。

② 「交流シート」による記録

「主体的な活動」「協働的な活動」場面での生徒の実際の行動がどの段階にあてまるか、本校教師が記録した。

③ 「交流シート」に関する教師へのアンケートの実施

「交流シート」の活用は、生徒の「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」の場面を設定するのに有効であったかどうかアンケートを実施した。

(3) 題材名「クッキーづくりでつながり合おう」

(4) 本時の目標

- ① それぞれのやり方で、中学生に作業を教えることができる。
- ② それぞれの関わり方で中学生と一緒に作業をすることができる。
- ③ 中学生に「どうぞ」と飲み物を出すことができる。
- ④ メッセージカードで気持ちを表現することができる。

①、②については、本授業担当教師3名と話し合い、生徒一人一人の実態に合わせて目標を設定した。（表5）

表5 個人目標（家庭班「交流シート」より）

生徒	①主体的な活動場面	②協働的な活動場面
A	3段階：中学生に作業について教える（手本となる）	2段階：同じ作業でなくても一緒に作業する
B	3段階：中学生に作業について教える（手本となる）	3段階：一緒に協力しながら作業をする
C	2段階：生き活きと作業しているところを見せる	1段階：関わりはなくても同じ場所で作業に参加する
D	1段階：作業に取り組んでいる姿を見せる	1段階：関わりはなくても同じ場所で作業に参加する
E	3段階：中学生に作業について教える（手本となる）	3段階：一緒に協力しながら作業をする
F	2段階：生き活きと作業しているところを見せる	1段階：関わりはなくても同じ場所で作業に参加する

(5) 授業の展開

調理室へ移動した後、ペアの確認からクッキー作り、メッセージカードの記入・交換などを90分で計画、実施した（表6）。自己紹介の場面では、まだ互いに緊張し表情も硬い様子であったが、クッキーづくりが始まると笑い声も聞こえてくるなど、次第に打ち解ける様子が見られた。カードにメッセージを書く場面では、一文字ずつ丁寧に書いている姿やどのシールを張ろうかと真剣に選ぶ姿が見られた。お互いにカードを交換し、そっと封筒を覗いてカードを読んだ後、笑顔を見せる場面もあった。感想発表の場面では、自ら進んで手を挙げたFは、「〇〇さんと一緒に作れて楽しかった」と笑顔で発表することができた。

表6 授業の流れと「主体的な活動場面」「協働的な活動場面」（家庭班「交流シート」より）

	流れ	主体的な活動場面	協働的な活動場面	具体的学習活動	本校生徒への支援	中学生への支援
導入 10分	・初めの挨拶 ・活動内容確認 ・活動ペア確認 ・自己紹介	生徒A		・号令ではじめの挨拶 ・本時の流れを確認 ・ペアを確認し互いに自己紹介	本校生徒の情緒の安定を図りながら活動を支援する。	本校生徒との関わりが難しそうな生徒がいたら、一緒に関わって様子を見る。
展開 60分	クッキーづくり ・作り方説明 ・道具の準備 ・調理、片付け ・休憩 ・配膳 ・試食	生徒A, B, F 全員 全員 全員	全員 全員 全員	・生徒が代表で作り方を説明 ・ペアになり、道具を準備 ・手順表を見ながらペアで調理、片付け ・本校生徒がペアの生徒へ「どうぞ」と配膳	中学生との関わり方についてアドバイスする。	また、本校教師が関わっている様子を参考にできるように声掛けする。
10分	カード記入 (他者評価の場面)			・ペアになった相手にあててメッセージカードを作成 ・書くことが難しい生徒は、シールを用い気持ちを表現	活動を一緒に振り替える。カードに貼るシールを一緒に選ぶ。	一言でも、相手のいい所を書くように支援する。
まとめ 10分	・カード交換 ・感想発表 ・まとめ ・終わりの挨拶	希望者 生徒A	全員	・お互いのカードを交換 ・各校から感想発表 ・本時の振り返りをする ・号令で終わりの挨拶	握手、ハイタッチで関わりが持てるように声掛けをする。	

3 検証授業の結果

(1) 主体的な活動場面、協働的な活動場面での実際の行動

「交流シート」（表5）の「主体的な活動場面」、「協働的な活動場面」について、一人一人の実態に合った目標を設定した。交流後、担当教師が生徒の実際の行動について、その様子を記録した（表7）。6人全員が、それぞれの関わり方で主体的な活動、協働的な活動をしている様子が見られた。主体的な場面について、特にFは、3段階である「中学生に手本を示す」場面が見られた。普段のFは、移動や作業など教師の支援を必要とし、生徒よりも教師と関わる場面が多い。今回の交流では、Fとペアとなった中学生との活動に担当教師が寄り添い、行動のきっかけを与えるなど関わり方の支援を行った。交流後の中学生の感想から、「先生が側にいてアドバイスをくれたことで、関わりを持てた」としている。教師が生徒の実態を把握し、適切な関わり方について支援をしたことで、生徒の主体的な活動に繋がった。協働的な場面について、特にAは、普段の授業では、他の生徒の様子が気になって集中できないことが多いが、

ペアの生徒に教えることを意識して、積極的に作業し、自信を持って関わっている様子が見られた。

表7 主体的な活動場面、協働的な活動場面での実際の行動（家庭班）

生徒	①主体的な活動場面			②協働的な活動場面		
	目標	実際	様子	目標	実際	様子
A	3	3	教えるという意識を持ち、積極的に作業。崩れた生地をさっと手直した。	2	3	相手に寄り添うように立ち、クッキーの成型では役割を分担して取り組んだ。
B	3	3	落ち着いた様子で手本を示し、作業をリードした。	3	3	交代しながら進めるなど、笑顔で互に関わろうとした。
C	2	2	手順表を見ながら手際よく作業をすることができた。	1	2	相手からの働きかけもあり、生地伸ばしの枠を交互に支え合いながら作業。
D	1	1	情緒の安定が必要な時は、退室したが、教師の励ましのもと作業した。	1	3	教師の促しで「手伝ってください」と自分から声をかけ、粉と一緒に混ぜた。
E	3	3	道具の準備やクッキー作りなど積極的に動き、手本を示した。	3	3	趣味の話で盛り上がり、仲良くなった。作業では、互いに気遣い、協力した。
F	2	3	自信を持って作業をし、手本を示した。最後は、積極的に感想を発表。	1	3	相手が袋を支えたりすることを笑顔で受け入れたり、相手を助けようとした。

(2) 交流後の本校生徒のアンケート結果

① 主体的な場面について（図5、図6）

ほとんどの生徒が、「中学生に教えることができた」と実感していた。また、作業しているところを見せられたかの質問では6名全員が「たくさん見てもらえた」と答えており、本校生徒は交流の場面で主体的な活動ができたと感じていることが分かった。

② 協働的な場面について

中学生と「一緒に作業をすることができたか」（図7）については、多くの生徒が中学生と関わりながら協働して作業ができたと感じていた。

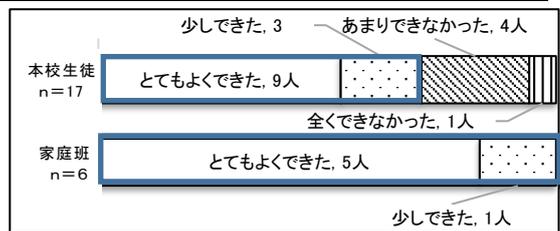


図5 教えることができたか（本校生徒）

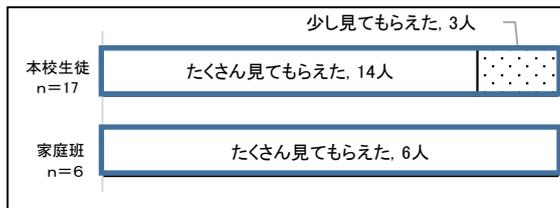


図6 作業する姿を見せられたか（本校生徒）

(3) 交流後の中学生のアンケート結果

中学生は、本校生徒から教えてもらう場面（図8）や作業をしている姿を見ることができたとしている（図9）。

また、協働的な活動場面についても、ほとんどの生徒が、一緒に活動することができたことから（図10）、主体的に活動する本校生徒と交流できたといえるのではないだろうか。

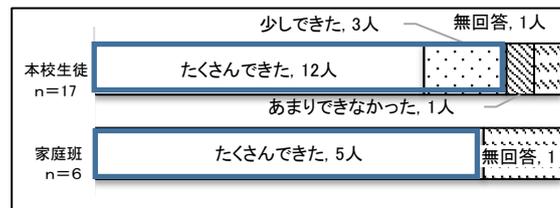


図7 一緒にできたか（本校生徒）

(4) 「交流シート」の検討

「交流シート」は、「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」の場面を盛り込むための情報共有のツールとして有効かどうかアンケートを実施した。対象は、実際にシートを活用した本校職員13人である（うち、10人が回答）。10人中10人が、場面を盛り込むためのツールとして交流シートは「有効」だったと答えた。「シートを作成することで、交流の場面について細かく考えることができた」「STの先生にポイントとなる場面を意識してもらえたと思う」など、CT、ST両者にとって場面設定を共有する有効なツールとなったと考えられる。また、「（中学校の

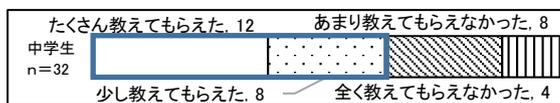


図8 教えてもらえたか（中学生）

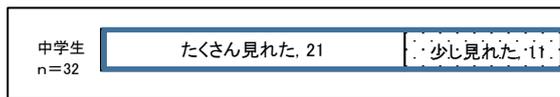


図9 作業する姿を見れた（中学生）

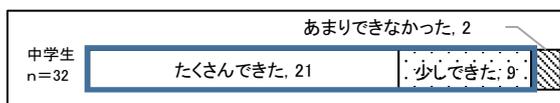


図10 一緒にできたか（中学生）

（中学校の

先生が) 本校生徒へ積極的に関わりを持たせるように(中学生に)言葉をかけてもらえて、とてもよかった」など、教師の支援について、中学校の教師とも共通理解ができたようであった。

改善点については、「(本校生徒の情報に加えて)中学校の生徒の実態(コミュニケーション、得意・不得意など)なども知れたらよかった」という声もあった。中学校の教師にも協力してもらい、「交流シート」を一緒に作りあげる工夫も今後、検討したい。また、「交流シート」では、「他者評価」場面について目標の検討はしていない。他者評価の場面についても目標設定が必要かどうか、今後検討したい。

(5) 検証授業の考察

アンケートより、本校生徒は交流で、主体的で協働的な活動ができたと感じていることが分かった。また、担当教師も交流の場面で、本校生徒の主体的で協働的な活動の様子を記録できたことから、交流の場面で中学生と主体的、協働的に関わることでできたと考えられる。

「交流シート」に対する教師の評価も、本校生徒の「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」の場面設定に「有効」としている。「交流シート」の活用により、それぞれの生徒の目標を明確にし、教師間で目標を共有できたことで、本校生徒が、交流で「主体的な活動」「協働的な活動」ができたと感じることができ、達成感を味わうことに繋がったと考えられる。

IV 研究仮説の検証と考察

1 仮説1「交流及び共同学習で本校生徒の「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」の場面を取り入れることで、自己有用感を育み、将来地域に出て働きたいという社会参加の意欲に繋がることができるであろう」について

(1) 仮説1の検証

① 「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」の場面について

先にも述べたとおり、本校生徒、教師とも、「主体的な活動」「協働的な活動」場面で力を発揮できた達成感を感じていることが分かった。

また、「他者評価」の場面では、ペアとなった中学生からカードをもらい「とてもうれしかった」

(13人)と答えている生徒が多かった(図11)。

メッセージカードの交換では、交流を振り返りながら相手に対して気持ちを伝える場面である。中

学生からのフィードバックに満足し、認めてもらえたと感じることができたのではないだろうか。このことは、本仮説の自己有用感の高まりと捉えることができるだろう。

② 交流に対する意欲について

中学校(本校)の生徒との交流について、事前では「楽しみか」、交流後には「また交流したいか」を質問し、交流に対する意欲を比較した(図13)。本校生徒は、交流前も楽しみにしている生徒がほとんどであるが、交流後には、全ての生徒が「とてもそう思う」「そう思う」と答えており、交流に対する意欲が高まった。中学生は、本校生徒より低くはあるが、交流後、意欲の高まりがみられた。交流に対する意欲の高まりは、将来、共に社会で働くための社会参加の意欲に繋がると考える。



図11 カードをもらった時の気持ち

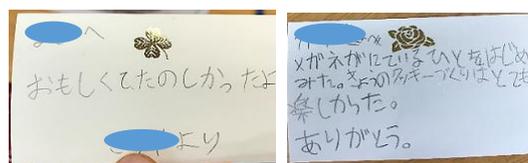


図12 中学生からもらったカード

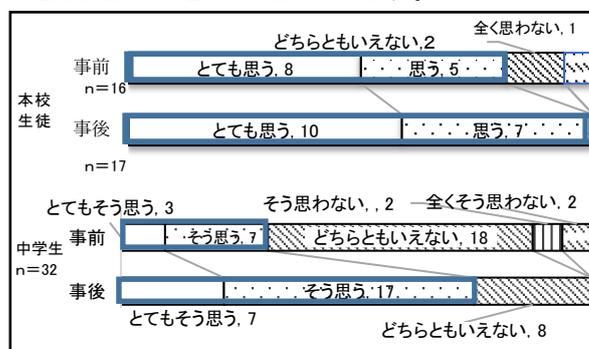


図13 交流を楽しみにしているか

③ 社会参加の意欲について

「将来、中学校（本校）の生徒と一緒に働きたいか」と社会参加の意欲について質問した（図 14）。本校生徒は、「とても思う」「そう思う」が交流後に増え、ほぼ全員が、共に働くことに期待感も持てたことが分かる。中学生も、交流後に社会参加の意欲が高くなったが、約半数が「どちらともいえない」としている。このアンケートは、交流直後であったことから、交流時の疑問や困り感への対応が十分ではないことから、このような結果になったのではないだろうか。特に中学生には、事後のフィードバックを丁寧に行い、交流を重ねることが必要ではないだろうか。

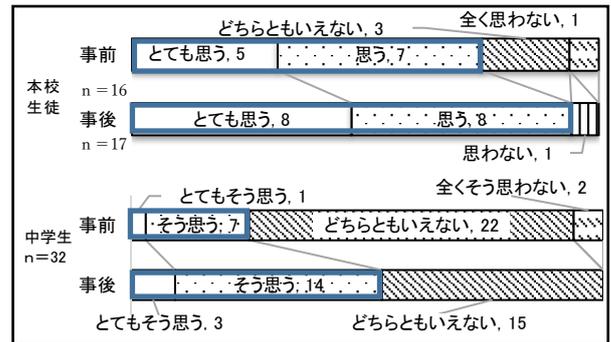


図 14 将来、中学校（本校）の生徒と一緒に働きたいか

(2) 考察

検証授業の考察より、本校生徒は交流で「主体的な活動」「協働的な活動」ができた達成感を感じていた。また、「他者評価」場面では、カードをもらい満足していることから、交流によって自己有用感を育むことができたと考えられる。さらに、「また交流したい」という意欲と共に、社会参加の意欲も高まっている。これらのことから、交流及び共同学習で本校生徒の「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」場面を取り入れることで、自己有用感が育まれ、将来地域に出て働きたいという社会参加の意欲に繋げることができたと考えられる。

2 仮説2『交流シート』を活用することで、本校生徒一人一人の目標を教師間で共有することができ、本校生徒の『主体的な活動』『協働的な活動』『他者評価』の場면을効果的に盛り込むことができるであろう』について

検証授業の結果で述べたアンケートより、本校生徒は交流で「主体的な活動」「協働的な活動」がとてもよくできたとの回答から、達成感を感じている。さらに、交流シートの検討より、教師も交流シートを活用したことで、「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」場면을盛り込むことに有効だったとしている。このことより、「交流シート」を活用することで、本校生徒一人一人の目標を教師間で共有することができ、本校生徒の「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」場면을交流の活動の中に効果的に盛り込むことができたと考えられる。

V 成果と課題

1 成果

- (1) 先行研究を参考にし、交流における「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」の場面設定の必要性を明らかにし、本校の実態に合わせてその場面設定を含めた手立てを明確にすることができた。
- (2) 交流の目標や手立てなどの共通理解を図るツールとして「交流シート」を作成・活用することができた。「交流シート」の活用により、「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」の場면을交流の活動の中に効果的に盛り込むことができた。
- (3) 交流及び共同学習で、本校生徒の「主体的な活動」「協働的な活動」「他者評価」場面を取り入れることで、自己有用感が育まれ、社会参加への意欲に繋げることができた。

2 課題

- (1) 「交流シート」について、作成する職員の負担過重とならないような工夫と、相手中学生の情報（得意・不得意など）を加えることを検討する。
- (2) 交流及び共同学習の側面から、教科等のねらいと照らし合わせて評価方法などを検討する。
- (3) 事前、当日、事後のポイントを教師間で共有し、次年度に向け、年間指導計画を検討する。

〈参考文献等〉

- 沖縄県教育委員会 2019 『改訂版 学校教育における指導の努力点』
- 阿部二郎・丸山美音 2018 「学校間の『交流及び共同学習』の課題—“函館圏”の実態調査結果から—」『北海道大学教育大学院高度教職実践専攻研究紀要 教職大学院研究紀要』 第8号 131-141頁
- 関建哉 2018 「インクルーシブ推進のための交流及び共同学習—特別支援学校と地域の小学校との実践を通して—」『神奈川県立総合教育センター長期研修員研究報告』 第16号 67-72頁
- 田名部沙織・細谷一博 2018 「学校間交流における障害理解学習の効果—交流活動と事前事後学習を通して—」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』 第68巻 2号 191-200頁
- 文部科学省 2018 『特別支援学校 教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）』
- 柘植雅義 2017 『共生社会の時代の特別支援教育 第1巻 新しい特別支援教育 インクルーシブ教育の今とこれから』 株式会社ぎょうせい
- 文部科学省 2017 『特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領』73頁 198頁
- 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領』28頁
- 全国特別支援教育推進連盟 2016 『校長・園長必携 幼稚園・小中高等学校における特別支援教育の進め方③ 交流及び共同学習を進めるために』 株式会社ジアース教育新社
- 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頁
- 高野秀幸・片岡美華 2014 「交流及び共同学習の在り方に関する実践的研究：事前事後学習を大切にしたい取り組み」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』 第23巻 111-120頁
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 2014 『共に学び合う インクルーシブ教育システムに向けた児童生徒への配慮・指導事例—小・中学校で学習している障害のある児童生徒の12事例—』株式会社ジアース教育新社
- 下山直人 2013 『インクルーシブ教育システムにおける特別支援学校の未来～子ども・保護者・地域～』 社会福祉法人 全国心身障害福祉財団
- 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）』
- 星野謙一・佐藤慎二 2011 「特別支援学級における交流及び共同学習に関する実態調査—交流及び共同学習の形態に焦点を当てて—」『植草学園短期大学研究紀要』 第12号 85-89頁
- 大南英明 2007 『特別支援教育の展開 2巻 交流及び共同学習への取り組み』 明治図書出版株式会社
- 熊崎のぞみ・坂本裕 2005 「知的障害特殊学級におけるより豊かな交流の実践を求めて」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』 第7巻 287-292頁
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2004 「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」—「人と関わる喜び」を持つ児童生徒に—」『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』 103-108頁
- 吉利宗久・手島由紀子・小宮三彌・藤井聰尚 2001 「アメリカ障害児教育におけるピア・チュータリング(peer tutoring)の展開—インクルージョンの教授モデルを中心に—」『発達障害研究』 第23巻 第3号 200-208頁
- 北島貞一 1995 『自己有用感—生きる力の核—』 田研出版

〈参考WEBサイト〉

文部科学省 『交流及び共同学習ガイド』（最終閲覧：2019年6月）

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1413898.htm

新潟県特別支援学校校長会 『「交流及び共同学習」実践ガイドブック Vol. 2 Q&A』（最終閲覧 2019年4月）

[http://www.nishitoku.city-niigata.ed.jp/guide/04Exchange&JointLearningVol2\(Q&A\).pdf](http://www.nishitoku.city-niigata.ed.jp/guide/04Exchange&JointLearningVol2(Q&A).pdf)