

効果的な交流及び共同学習の在り方についての一考察

— 招く形態の授業実践を通して —

森 英則¹ 佐藤 慎二²

Practical study on Effective Model of Exchange Activities and Collaborative Learning

MORI Hidenori SATOH Shinji

特別支援学級の担任と通常の学級の担任がお互いの負担感を軽減させて連携ができ、双方の学級の児童の関わりに効果的な交流及び共同学習の授業モデルを提示することを目的とした。その際、特別支援学級担任と児童が主体となり、通常の学級の児童を特別支援学級の活動に「招く形態」でのボッチャを題材とした授業を展開した。担任や児童へのアンケート、作文やインタビュー及び映像記録を通して分析した結果、双方の児童に大きな変容が見られ、また担任も負担感少なく取り組むことができた。

キーワード：招く形態の交流及び共同学習、連携、授業モデル

I 問題と目的

交流及び共同学習は、共生社会を形成する上で大きな意義を有する教育活動である。小学校学習指導要領（2017）では、「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」と示されている。千葉県教育委員会「平成31年度学校教育指導の指針」でも「インクルーシブ教育システムの推進に向け、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の充実に努める」とある。

小学校における特別支援学級（以下、支援級と記す）と通常の学級（以下、通常級と記す）の交流及び共同学習は各地の学校で数多く実践されている。しかし、その目的である豊かな人間性を育み仲間関係を築くに至っていないという実践上の課題も指摘されている。その背景の一つとして、通常級担任との連携の不足により、双方の学級の担任間で交流及び共同学習に対するねらいや学習内容の理解に違いが生じていることがある。また、交流及び共同学習に対して通常級担任に負担感があり、それを軽減する仕組みが整っていないこと等が指摘される。その負担感を軽減させつつ、双方の学級担任が共通理解

を図ることのできるモデルが求められている。

先行研究では、計画、事前準備、実践、評価等を支援級担任が中心に進めることで通常級担任の負担感を軽減するモデルとして、支援級の授業に通常級児童を招く形態で実施する交流及び共同学習が提唱されている。星野・佐藤（2011）は、「特別支援学級の活動に通常の学級の児童を招く活動」を「招く」交流と定義し、遠藤・佐藤（2012）は、「招く交流及び共同学習は目的が明確になり、手だてが尽くしやすいため、対等な関係で活動しやすい」と述べている。

一方、近年、障害の有無に関わりなく、対等に組み立てる活動として障害者スポーツのボッチャが注目されている。そこで、本研究ではボッチャを題材にした招く形態での授業を展開することで、双方の学級の児童の関わりが深まる交流及び共同学習の授業モデルを提案することを目的とする。

II 研究 I

1. 目的

小学校における通常級と支援級間の交流及び共同

1 成田市立平成小学校

2 植草学園短期大学

学習の現状と課題を明らかにする。

2. 方法

(1) 対象

A市内小学校25校の支援級担任65名（回収率93%、以下、調査A）

A市内小学校25校の通常級各学年主任150名（回収率94%、以下、調査B）

(2) 手続き

2019年7月から8月に選択式と記述併用の質問紙調査を配付・回収した。主な内容は○交流の実施形態「特別支援学級の児童が通常の学級の授業に行く（以下、行く形態）か特別支援学級の授業に通常の学級の児童を招く（以下、招く形態）」、○負担感、○難しいと感じていること。

(3) 倫理的配慮

本研究は当該校の管理職の了解を得た上で、教員へのアンケート及びインタビューについては全て任意であることを説明の上、了解を得て実施した。また、各事例対象についても同様に、本人及び保護者に対して同様の手続きで了解を得た上で実施した。なお、個人情報の取り扱いには十分留意し、使用したデータからは個人が特定されないようにした。

3. 結果と考察

(1) 形態ごとの実施状況

通常級との交流及び共同学習を以下の4種類の形態に分けたときの調査Aによる回答（図1）である。日常生活とあるのは給食や清掃等である。

「招く形態」の授業を実施している支援級担任は実数で8名（13%）と非常に少ない。新任教員、若手教員が増えていることも背景にあり、交流及び共

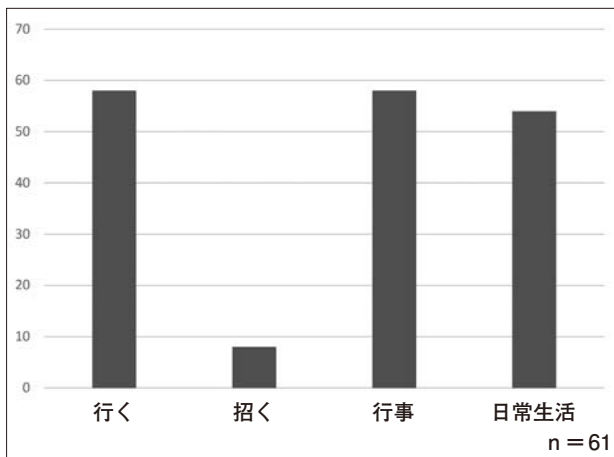


図1 形態ごとの実施状況 (調査A)

同学習とは、行く形態の授業や行事、日常生活で実施するものであると考える担任が多いことが示唆された。

(2) 担任の負担感

表1は負担感を「感じる」「やや感じる」回答の平均値である。この回答の背景には、本人がある程度できる科目や活動を中心に交流が実施されており、双方ともに負担感は少ないことが示唆される。また、「招く形態」の負担感は双方とも軽減される可能性が示されたといえよう。

表1 行く形態と招く形態の負担感
(負担感を「感じる」「やや感じる」)

形態	通常の学級担任				特別支援学級の担任			
	①	②	③	④	①	②	③	④
行く	37%	29%	47%	37%	26%	40%	29%	32%
招く	32%	14%	27%	27%	37%	12%	25%	25%

- ①計画や打ち合わせなどの事前準備
- ②事前学習や当日の指導支援
- ③事後学習の指導支援
- ④評価

(3) 担任が難しいと感じたこと

図2は「難しいと感じることがあるか」の質問についての回答である。支援級の担任の72%、通常級の担任の64%が「ある」と回答した。負担感を感じることは多くはないものの、難しいと感じることがあると課題を感じている担任が多いことが明らかにされた。図3は、「難しいと感じることがある」と回答した理由として考えるものを三つまで選ぶようにした回答の結果である。「実際の授業時間を合わせること」「担当者間の打ち合わせ時間の確保」「指導体制の確保」が多く挙げられた。これらの背景には

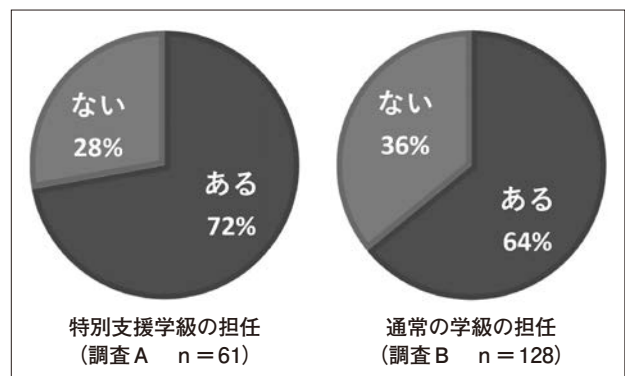


図2 難しいと感じることがあるか

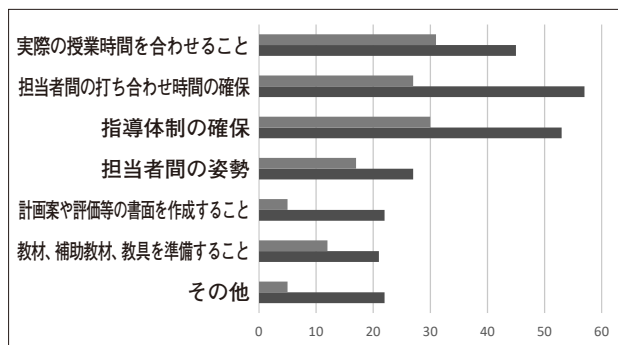


図3 難しいと感じること (調査A n=61) (調査B n=128)

多忙感極まる学校現場の現状が反映されているといえよう。交流及び共同学習やそれにかかわる会議等は年間計画の中に位置づけ計画的・組織的に対応する重要性が示唆される。

また、「指導体制の確保」の難しさについては支援級児童の支援が行き届いているかどうか迷いながらの取組になっている様子がうかがえる。「招く形態」の場合は、支援級担任が中心になり展開されるため、これらの課題にも対応しやすいことが示唆される。

Ⅲ 研究Ⅱ

1. 目的

研究Ⅰで指摘された課題を解消し、尚かつ、より一層の教育効果が期待される交流及び共同学習の授業モデルを明らかにする。

2. 方法

(1) 単元概要

①ねらい

<共通目標>

- パラリンピックの競技の紹介を通して障害者ス

ポーツに興味をもつことができる。

- パラリンピックの価値の一つ「公平」について考えることができる。

<それぞれの学級>

- 通常級「特別活動」：支援級の友達の名前を覚えて、一緒にゲームができる。
- 支援級「自立活動」：一ゲームを一緒に行い、交流学級の友達との関わりを深める。

②単元計画の立案に当たって

- 支援級担任が企画立案し各学年会に参加して、当日の授業展開について説明する。
- 当日は支援級児童と担任が主体となり授業を進め、通常級児童は招かれて活動を共にする形態とした。
- 授業時間を確保しやすくするため、短時間学習を設定する。前半10分を「パラリンピック物知りコーナー」としてパラリンピックについての学習を進め、後半10分でボッチャを行う。6回目は「ボッチャ大会」として45分展開とする。
- 対象通常級は支援級児童が交流に行く3年生3学級、6年生3学級合計6学級であり、表2の各回は週に1回設定するため、支援級児童は週に6回本授業に参加することになる。単元期間中のべ回数では36回になり、支援級児童の大きな変容も期待される。

(2) 検討Ⅰ—通常級担任の意識の変容

①分析方法

- 通常級担任（6名）の負担感については、授業記録、単元実施後の質問紙による分析
- 通常級担任と支援級の担任との連携については、授業記録、打ち合わせ記録、単元実施後の

表2 単元計画

単元名 ボッチャをしよう (3.5時間扱い)			
授業回数	時数	物知りコーナーの学習内容 (前半10分)	ボッチャの学習内容 (後半10分)
第1回目	0.5	ボッチャの紹介動画	投げる体験
第2回目	0.5	ボッチャのやり方とルール	チームメンバーの自己紹介、練習
第3回目	0.5	パラリンピックの競技	練習
第4回目	0.5	パラリンピックの競技	得点計算の確認、練習
第5回目	0.5	「平等」や「公平」について	練習、感想カード (通常の学級)
第6回目	1	ボッチャ大会、振り返り (特別支援学級)、感想文 (通常の学級)	

質問紙と面談による分析

②結果と考察

第1回目から5回目までの授業記録では、「負担感を感じる」という記述はなかった。単元実施後のアンケートの結果では、「計画や打ち合わせなどの事前準備」の項目について負担感を「やや感じる」と1名回答したが、「事前学習や当日の指導支援」「事後学習の指導支援」「評価」については、負担感を「やや感じる」や「感じる」との回答はなかった。

また、「実際の授業時間を合わせること」「打ち合わせ時間の確保」「指導体制の確保」については、短時間学習を取り入れたことで、「負担が少なかった」という回答が多かった。第6回目の大会では、45分間の授業時間であったこともあり「体育館の確保と他の行事との調整で難しいと感じた」と2名が回答した。打ち合わせ時間の確保については、支援級担任が学年会に参加したため「負担感はなかった」「難しさは感じなかった」という回答であった。指導体制の確保については、「役割分担をもう少しできるとよかった」、「どの程度まで担任が指導する

のか」「見守ることが多くなった」とあった。インタビューも踏まえると「もっと手伝えることがあったのでは……」という印象であった。

さらに、パラリンピックを題材にした「障害者理解教育」を支援級担任が展開してくれたこと、充実した交流及び共同学習の授業を展開してくれたことへの感謝が述べられていた。総じて、「招く形態」の交流及び共同学習の授業への評価が大変高いことが示された。

(3) 検討Ⅱ—支援級児童A児の変容

①対象

支援級に在籍するA児（3年生男児）。その様子及び単元目標は表3にまとめた。

②分析方法

映像記録（総録画時間165分）に基づき、A児の行動全てを確認する。

③結果と考察

表4は、単元の目標の一つ「友達に話しかけられたら応じることができる」についての児童の変容である。第1回目と第2回目は教師や支援員が近くにいたこともあり、A児が投げる時に友達が応援の声

表3 A児について

児童の様子	自立活動の区分・項目	長期目標	単元の目標
簡単な言葉での指示を理解して行動することができる。交流学級の朝の会、体育、音楽の授業に参加している。担任か支援員が付き添って交流学級の学習に参加し、支援を受けて友達と関わっている。	3 人間関係の形成 (4) 集団の参加の基礎に関すること 6 コミュニケーション (6) 状況に応じたコミュニケーションに関すること	遊びやゲームのルールを少しずつ覚え、友達と一緒に楽しむことができるようになる。	・友達に話しかけられたら応じることができる。 ・自分の役割である号令係ができる。

表4 A児の全体的な変容

授業回数	時数	3年3組の友達との関わり (3.5時間)
第1回目	0.5	主に教師が近くで支援しており、教師の言葉かけで行動した。
第2回目	0.5	投げ方の実演を行う。投げる直前のA児の「いくよ」との発言で、友達が「がんばれ」「せーの」とかけ声で応じた。
第3回目	0.5	同じチームの友達が待機する場所までA児を案内し、一緒に行動した。順番の時にチームの友達がA児の名前を呼んだことで、投げる場所まで移動した。
第4回目	0.5	同じチームの友達が練習試合の場所までA児を案内し、一緒に行動した。順番の時に複数の友達から「Aさんだよ」と声をかけられた。
第5回目	0.5	同じチームの複数の友達から話しかけられた。相手のチームの友達からも「上手」や「Aさんの番だよ」と声をかけられた。
第6回目 (大会)	1	教師や支援員がそばに付き添うことはない。試合では、待つ場所や投げる順番など必要に応じて友達が声かけしており、それに従って活動ができていた。試合を行わない時間には、近くにいた友達に自分から話しかけることがあった。

表5 A児と友達とのかかわりの変容

授業回数	友達が話しかける	友達に順番がきたことを教える
第3回目	C児1	C児1、D児1
第4回目	C児2	C児2、F児2
第5回目	C児6、D児1、E児1、F児1、G児	C児1、D児1、H児1、I児1

※A児と同じチームの友達：C児、D児、E児

※相手のチームの友達：F児、G児、H児 ※数字は、いずれも働きかけた回数

表6 B児について

児童の様子	自立活動の区分・項目	長期目標	単元の目標
単純な読み書きや1年生の算数科の計算問題ができる。音楽科、体育科、家庭科などは交流学級の授業に参加している。交流学級の友達に自分から関わることは無いが、友達からの働きかけに応じることができる。	3 人間関係の形成 (4) 集団の参加の基礎に関すること 6 コミュニケーション (6) 状況に応じたコミュニケーションに関すること	特別支援学級を中心に生活し、可能な単元を交流学級で学習して自分から友達と関わる機会を増やす。	ゲームのやり方や勝敗が分かり、自分から友達に関わり一緒にポッチャゲームができる。

かけがあったが、他の場面では、友達がA児に話しかけることはなかった。第3回目からは、友達からの働きかけに応じて行動する姿が見られるようになり、第4回目からは、チームの友達や相手チームの友達がA児に話しかけたり、順番がきたことを教えたりすることが増えた(表5)。第6回目の大会では、友達からの声かけが多い中、自分から友達に働きかける姿もあった。正に、回を重ねるごとにA児にかかわる児童と回数が増え、A児自らも友達に働きかける様子が見られている。これまでの交流及び共同学習では見られない短期間での変容が示されたといえよう。

また、本単元の目標である「自分の役割ができる」については、号令係として特別支援学級でも練習し、交流及び共同学習で経験を積み重ねた。そのことで、一人で全員の前に出て多くの友達が注目する中で号令をかけることができるようになり、自信を深めている様子が伺えた。

(4) 検討Ⅲ—支援級児童B児の変容

①対象

支援級に在籍するB児(6年生男児)。その様子及び単元目標は表6にまとめた。

②分析方法

映像記録(総録画時間165分)に基づき、B児の行動全てを確認する。

③結果と考察

図4は、6年1組との交流及び共同学習でのB児

から友達への自発的な関わりの回数である。第1回目と第2回目の比較では減少してはいるが、第3回目からは再び増えていることが分かる。また、練習試合を繰り返す中で「ジャックボールが一番近いボールの色が勝っている」ことを理解し、勝敗の行方を判断できるようになった。

そのことで、友達に順番を教えたり、勝敗について「今、勝っているよ」と話しかけたりする姿が見

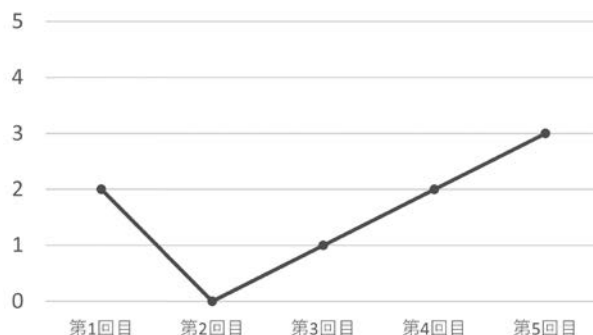


図4 B児から友達への関わりの回数

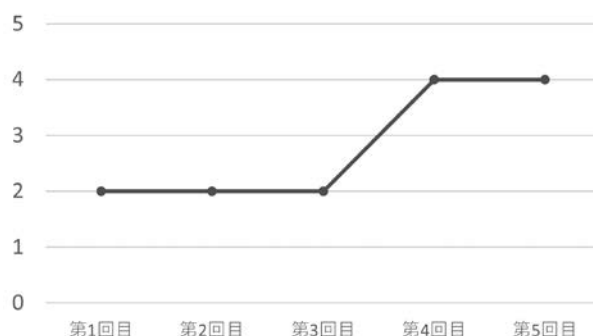


図5 友達からB児への関わりの回数

表7 B児と友達のかかわり

第5回目授業		
児童の観察項目	回数	
	B児から	友達から
話しかける	1	2
応援する	0	0
順番を教える	1	1
順番をゆずる	0	0
ボールをわたす	0	0
そばによる	0	0
一緒によるこぶ	1	1
その他	0	0
合計	3	4

られるようになった。

図5は、6年1組との交流及び共同学習での友達からB児への関わりの回数である。第1回目から第3回目までは2回であるが、第4回目からは4回と増えていることが分かる。また、第4回目からは会話する姿が見られるようになった。第6回目の大会では、同じチームであっても第5回目までの授業で会話する姿がなかった友達がB児に話しかけたことが複数回あった。試合を行わない時間には、チームの友達のそばに自分から移動した。

なお、5回目の「かかわり」の実際を具体的に示

したのが表7である。「順番を教える」「一緒に遊ぶ」等のごく自然なかかわりがお互いに見られることが分かる。これまでは6年生の交流学級では自分から友達にかかわることができなかった児童であり、その大きな変容が見られた。「お互いにもっとやりたい」「楽しい活動を共にする」ことができたからこそ、ここまでの変容が見られたと考えられる。交流及び共同学習で「どのような活動」を「どの程度行うのか」「児童が楽しいと感じるか」は児童同士の自然なかかわりを考えるとき、その根本的な重要性を指摘することができる。

(5) 検討Ⅳ—通常級児童の変容

①対象—抽出児童12名（6年生3名、3年生3名）

②分析方法

全員の各回授業終了後に、半構造化面接を実施し、その面接記録を検討。また、感想カード（各回終了後）、感想文（最終回後）、あわせて、映像記録（総時間870分）による分析。

③結果と考察

ア、物知りコーナーの様子から

表8はパラリンピック物知りコーナーで学習したことについての第4回目と第5回目の授業後の質問と回答である。3年生は体験しているボッチャを中心にパラリンピックやその競技について知識面での理解を深める内容とした。6年生はゴールボールのアイシェードから平等や公平について考え、次時で

表8 単元「ボッチャをしよう」のパラリンピック物知りコーナー（前半10分）

授業回数	時数	児童人数	学習内容	授業後の面接の内容
第4回目	0.5	3年生 n = 5	・パラリンピックの参加国数や参加選手の人数の変化を知る。	4名が「最初は参加国が少なかった」「最初の国はイタリア」など答えた。1名は「覚えてない」と答えた。
		6年生 n = 6	・ゴールボールでアイシェードを使う理由について考える。	「なぜアイシェードを使うのか」の質問について、「障害には差がある」や「人によって見え方が違うため、条件を同じにする」など障害は一人一人違うことや公平にすることを全員が答えた。
第5回目	0.5	3年生 n = 6	・ボッチャのクラス分けを知る。	クラス分けの内容を「ボッチャ2は車いすを自分で動かす」「ボッチャ3は道具を使う」など4名が答えた。2名は覚えていなかった。
		6年生 n = 6	・パラリンピックの価値の一つ「公平」を知る。 ・ボッチャのクラス分けについて考える。	2名がパラリンピックの価値の一つに「公平」があることを答えた。「ボッチャにクラス分けがある理由」の質問について、5名が「公平にするため」や「平等にするため」と答えた。

表9 3年生抽出児童のボッチャに関するインタビューから

授業回数	時数	発言の内容
第2回目	0.5	Bさんの方が上手だった。
第3回目	0.5	「Bさん、次だよ」と話かけた。
第4回目	0.5	修学旅行に行ったからBさんはいない。だから私のチームは弱い。
第5回目	0.5	「修学旅行どうだった」と聞いたら、(B児は) 答えなかったけど笑顔だった。

はボッチャのクラス分けの内容やその理由について考えた。

表8のように、6年生については回を重ねるごとに、社会的な公平性や平等等の価値観に踏み込んだ学びを深めている様子がうかがえる。このような理念・価値観にかかわることを座学で学ぶだけでなく、そのすぐ後に、障害のある友達と活動を共にすることを繰り返したこともより深い学びにつながったことが示唆される。

イ、ボッチャでの活動の様子から

a—ボッチャでの様子

ボッチャでの関わりについて、「特別支援学級の友達と話などしたか」と毎回同じ質問をした。表9は、3年生抽出児童のボッチャ練習での関わりでの発言である。第2回目の授業では、一緒にいたことでB児の様子を見てはいたが、直接の関わりはない。第3回目になると一緒にのチームでの練習の2回目であり、話しかけている。第4.5回目では明らかにB児を気にかけている様子がうかがえる。第6回授業後の感想文(自由記述)には「(B児と)ボッチャができてとても楽しかった」との文末に記述があった。

なお、チームに支援級児童が参加していた3年生児童4名は、第3回目以降からは、「がんばれと言ったら、うんと返事してきた」や「順番でないときに、まだだよと伝えた」など4名の児童全員が直接関わったことについて回答した。

一方で、チームに支援級児童が参加していない3年生抽出児童2名は、「(相手チームの支援級児童は)上手だった」など近くで様子を見ていたことの回答が多く、直接的な関わりについての回答は、「ボールを渡した」の1回のみであった。

以上から指摘できることは、やはり、常に「活動を共にする」と単なる「場の共有」とでは、児童相互のかかわりに決定的な違いが生じることが示唆された。

b—感想カード(3年生 n=82、6年生 n=94)から

「ボッチャは楽しかったか」「パラリンピックで見たい競技はあるか」「特別支援学級の友達と一緒に授業をした感想」の3項目について自由記述で感想を書いた。「ボッチャは楽しかったか」では、3年生の89%、6年生の90%が「楽しかった」と答え、「初めは難しかったけど」や「やっていくうちに」など回数を重ねる中で面白さが分かったという答えが多かった。「パラリンピックで見たい競技はあるか」では、3年生の92%、6年生の82%が「ある」と答えパラリンピックの様々な競技を具体的に記述していた。その中でも本単元で体験したボッチャは最も人数が多く3年生23名、6年生44名が挙げていた。「特別支援学級の児童と一緒に活動した感想」では、「楽しい」82名、「仲良くなった」35名、「特別支援学級の児童はボッチャが上手だった」53名という回答が記述内容から読み取ることができた。

児童の感覚で「楽しい」と思える活動を通しての交流及び共同学習であるからこそ、児童ならではの自然なかかわりや感情が喚起されるのであろう。「何を通して交流するのか」、すなわち、活動の選択は交流及び共同学習の効果を決定づける大きな要因になることが示唆された。

c—感想文(3年生 n=80、6年生 n=95)から

感想カードと異なり項目を立てず、あえて自由記述での感想文を書くようにした。3年生は、「ボッチャの楽しさ」や「勝敗」についての記述が多くある中、「特別支援学級」や「特別支援学級の児童との関わり」について記述した児童は47名であった。6年生は「特別支援学級の児童との関わり」について44名の児童が記述していた。その中でも「特別支援学級の児童と仲良くなれた」の内容を11名の児童

が述べており「これを機会に特別支援学級の児童とも仲良くできるようにしたい」の内容の記述が2名あった。「またボッチャをやりたい」と記述した児童は3年生37名、6年生22名いたが、その中でも「特別支援学級の友達と一緒に」という内容を3年生の23%（19名）、6年生の23%（17名）が記述していた。

この感想文は自由記述であった。その感想文の中に「また、支援級の友達と一緒にやりたい」との

記述がかなり見られたことは一何らかの設問があった場合との比較はできないが一貴重な示唆であろう。

3. 総合考察

(1) 担任の負担感の軽減及び教育効果の実感

研究Iで明らかにされた交流及び共同学習の課題として、「実際の授業時間を合わせる」「担当者間の打ち合わせ時間の確保する」「指導体制の確保」の三つが指摘されていた。本研究では、「招く形態」で実践したことで、特に通常級担任の負担感は大きく軽減され、加えて、子どもたちの変容にも大きな手応えを実感することとなった。今後、「招く形態」の交流及び共同学習のあり方はさらに追究する価値のある授業モデルの一つといえよう。

(2) やりがいのある活動を共にすることの重要性

ボッチャは障害の有無に関わらず誰もが取り組むことができる競技であり、本研究でも通常級児童と支援級児童が対等な関係で取り組めた。支援級児童がむしろリトルティーチャーのような形で活躍でき、通常級児童が本音で楽しくに取り組む中で、活動を通した自然な「かかわり」が成立していたといえよう。それは自らのチームに支援級児童がいた場合とそうでない場合の通常級児童の意識の変容の違いから明らかであった。単なる「場の共有」ではなく、「活動の共有」という観点の重要性、あわせて、その「活動そのものの質」の重要性、すなわち、児童が本音で「やりたい活動」であるのか、「かかわりの必然性」が仕組まれているのか等、「どのような活動で交流及び共同学習を展開することが望ましいのか」は交流及び共同学習の質を左右する大切な観点であることが示された。

関連して、「行く形態」の交流及び共同学習を評価する際には、教科等の目標の達成という観点だけ

でなく、双方の児童の意識の変容にも目を向ける必要があるだろう。

(3) 「招く形態」の利点

「招く形態」の利点として以下が指摘されよう。一つは、学級全体として事前準備・練習を重ねることができ、支援級として取り組みやすく、児童にとっても繰り返しの中で自信をもって取り組めることになる。支援級児童は通常級児童との生活の中では「してもらって体験」の方が圧倒的に多い。通常級児童と「対等に取り組む体験」あるいは逆に「してあげる体験」ができること自体が大きな自信を育む機会となるだろう。

研究Iからも、「行く形態」が一般的な交流及び共同学習と認知されている。その利点も踏まえながら、「招く形態」を核にした交流及び共同学習の授業モデルの追究が今後はさらに求められよう。

(4) 障害者理解教育との一体的な取組の有効性

今回の取組では授業の前半10分で「パラリンピック」への関心を高め、「平等」「公平」について考えるという座学の時間があり、後半10分で「ボッチャ」に取り組むという一単位時間の構成で展開した。これは、その授業で学んだ正しい「知識」や「認識」をその場ですぐに「態度」と「行動」として実践するという一体的な展開が意図されていた。それにより、通常級児童にとっては正に「生きて働く知識・技能」を学び深める交流であったことが作文等にも示されていた。

障害者理解教育の推進は学校教育の今日的な課題の一つである。交流及び共同学習のありようと一体的に検討・推進する姿勢が一層求められよう。

(5) 単元化と短時間学習

本研究の一つの特徴は、あるの時期に単元化して集中的に交流及び共同学習を実施した点にある。これは先にも触れたように、支援級児童にとっての取り組みやすさを高めることができた。加えて、感想にも示されていたように通常級児童の多くも「楽しみに待てるやりがいのある活動」を単元期間中に連続的に用意したことになる。それにより児童同士の「かかわり」が量的にも増え、質的にも深まった。このような「単元化」という発想による交流及び共同学習の展開は今後さらに追究する必要があるだろう。

あわせて、今回は「短時間授業」で取り組んだ。先に指摘した「実際の授業時間を合わせる」「担当者間の打ち合わせ時間の確保する」「指導体制の確保」等の課題は45分一コマ授業を事前事後も含めて「何をどうするのか」という物理的な負担感とともに心理的な負担感もある。それを大きく軽減させることができたといえよう。また、20分というモジュールでの取組は繰り返しにも適し、特に、支援級児童にとっての取組みやすさを一段と高めたといえよう。

「単元化」「短時間学習」という授業展開の工夫もよりよい交流及び共同学習展開の一つの要点となろう。

(6) 保護者・地域との協働

パラリンピックやボッチャは家庭でも話題にしやすいテーマであった。今後に向けては、例えば、学年・学級通信等で今回の交流のことを大きく取り上げて保護者にも話題提供することで、児童の意識の変容がより一層期待できたとも考えられる。また、PTAと支援級児童との交流という取組もすでにあることから、このような機会に共同開催する等の発展的な展開も期待できよう。

あわせて、本研究は当初、近年地域に増えているボッチャチームとの交流戦も予定していた。今回は研究期間の制約もあり実現できなかった。しかし、ボッチャは子どもから高齢者まで楽しめる生涯スポーツとしての側面も有する。「社会に開かれた教

育課程」という今日的な課題に対応するためにも、今後はさらに地域との共同という観点も大切にする必要があるだろう。

(7) 組織的・計画的取組の重要性

先に「短時間学習」の有用性に触れた。しかし、本研究でも最も課題となったのは「実際の授業時間を合わせる」ことであった。「短時間学習」は比較的容易に設定が可能であった。しかし、最終の第6回目45分一コマ授業を一すでに年間計画が確定した後に一設定することは通常級にとっては容易なことではないことがあらためて明らかにされた。

交流及び共同学習ガイド（文部科学省）でも「学校全体で組織的に取り組む体制を整える」とあるように、交流及び共同学習や障害者理解教育は学校として、その教育課程・年間計画に位置づけ組織的・計画的に取り組む重要性が強く示唆された。

参考文献

- 遠藤恵美子・佐藤慎二（2012）：「小学校における交流及び共同学習の現状と課題—A市の通常学級担任と特別支援学級担任への質問紙調査を通して—」. 植草学園短期大学紀要 第13号
- 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—」. 植草学園短期大学紀要 第12号
- 文部科学省（2019）：交流及び共同学習ガイド（2019年3月改訂）