

JIE

JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION
PRINTED 2024.0830 ONLINE ISSN: 2189-9185
PUBLISHED BY ASIAN SOCIETY OF HUMAN SERVICES



AUGUST
2024
13

iStock.com / ANASTASIA MANDRYKA

ACTIVITY REPORT

交流及び共同学習における学習活動の違いが 通常学級の児童のかかわり方や学びに及ぼす 影響に関する研究 —双方向のかかわりに着目して—

A Study on the Effects of Differences in Learning Activities in Exchange and Collaborative Learning on the Interaction and Learning of Children in Regular Classes; Focusing Instead on Two-way Interactions

平塚 達也¹⁾, 鈴木 徹²⁾

Tatsuya HIRATSUKA Toru SUZUKI

- 1) 秋田県立比内支援学校かづの校
Akita Prefectural Hinai Support School, Kaduno Branch
- 2) 秋田大学教育文化学部
Faculty of Education and Human Studies, Akita University

<Key-words>

交流及び共同学習, インクルーシブ教育, 特別支援教育
exchange and collaborative learning, inclusive education, special education

chall3983@outlook.jp (平塚 達也)

Journal of Inclusive Education, 2024, 13:105-119. © 2024 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究では、交流及び共同学習における学習活動の違いが、通常学級の児童のかかわり方や学びに及ぼす影響を明らかにし、双方向のかかわりを重視するために必要な学習活動や教師の手立てについて検討することを目的とした。小学校5年生の3つの学級で行われた交流及び共同学習の実践を取り上げ、授業内のかかわりと授業後の学びを総合的に踏まえて、各実践の成果と課題を分析した。1組では、両校の児童が小グループに分かれて活動した。成果として、個別に密接なやりとりが生じた点が挙げられた。一方課題として、相手との急な距離感の近づきに苦戦した点が挙げられた。2組では、両校の児童にそれぞれ役割があった上で活動した。成果として、役割があったことで、やりとりのしやすさにつながった点が挙げられた。一方課題として、役割が固定されていたことで、かかわり方が限定された点が挙げられた。3組では、両校の児童全員で一緒に活動をした。成果として、両校の一体感が芽生えやすくなった点が挙げられた。一方課題として、個別にかかわる場面は限られた点が挙げられた。このように、各学級の学習活動が異なったことで、別々の成果と課題が挙げられた。双方向のかかわりを重視するために、実態やねらいに合わせた学習活動の使い分けや、他者とのかかわりを促す教師からの言葉掛けの必要性が示された。

Received
30 June, 2024

Revised
5 August, 2024

Accepted
13 August, 2024

Published
30 August, 2024

Online ISSN: 2189-9185

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

I. 問題と目的

現在、日本の学校教育では、幼稚園や、小学校、中学校、高等学校における通常の学級だけでなく、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった多様な学びの場を提供している¹⁾。それらの学びの場をつなぎ、障害のある子どもと障害のない子どもが同じ場で学ぶための取り組みとして、交流及び共同学習が行われている²⁾。交流及び共同学習は、学習指導要領の改訂のたびに活動内容の記載が具体化しており、当初は数ある教育活動の1つであったが、最新の改訂では学校運営上においても重視されていること³⁾から、インクルーシブ教育システム構築のための重要な取り組みと言える。

学校教育における交流及び共同学習の重要性が高まっていることから、近年では各学校で実践研究が盛んに行われている。平塚らは、交流及び共同学習の実践研究 90 編を概観したところ、学習の成果と課題は、どちらも他者とかがわることがきっかけとなって生じていたことを指摘した⁴⁾。成果では、かかわりを通じて相手の特徴やよさに気づきながら豊かな人間性を学ぶ姿⁵⁾や、子どもたちの距離感や関係性を変容させている姿⁶⁾が挙げられた。一方の課題では、かかわりを通じて障害をネガティブなイメージとして捉えてしまい、その意識が改善されないままの姿⁷⁾が挙げられた。このように、学習を通じて得た学びは、成果と課題で大きく異なったものの、どちらも相手と「かかわる」ことがきっかけとなった点は共通していることから、平塚らは、より良い交流及び共同学習を目指すためには、学習中の子ども同士のかかわり方に着目する必要性を主張した⁴⁾。

そこで、子どものかかわり方に着目すると、森らの実践においては、児童が対等な関係や本音で楽しく活動に取り組む中で、活動を通じた自然なかかわりが成立していた⁸⁾。また、豊岡の実践においては、児童が声を掛けあったり、まねし合ったりといった両者の自然なやりとりが生じていた⁹⁾。このように、成果が得られた実践では、障害のある子どもと障害のない子ども同士が自然にかかわり合う「双方向のかかわり」が発生していた。よりよい実践を目指すためには、この双方向のかかわりを重視し、学習の中で増やしていく必要があるだろう。しかしながら、双方向のかかわりはどういった学習活動によって生じているのか先行研究では明らかになっていない。また、学習活動やかかわり方の違いに伴う、子どもの学びを整理する必要があるといえよう。交流及び共同学習の成果と課題は表裏一体であり、相手とかかわることが、学習の成果の一翼を担う一方で、場合によっては課題につながる可能性もあるため、学習活動はよく吟味する必要があるといえよう。そのため、交流及び共同学習の学習活動の違いが、子どものかかわり方や学びに及ぼす影響を分析する必要がある。

本研究では、交流及び共同学習における学習活動の違いが、通常学級の児童についてのかかわり方や学びに及ぼす影響を分析する。その上で、双方向のかかわりを重視するために必要な学習活動や教師の手立てについて検討することを目的とした。

II. 方法

1. 対象

A 特別支援学校（知的）の小学部 3・4 年生と、B 小学校の 4 年生 3 学級の間で行われた交流及び共同学習の授業実践を取り上げた。B 小学校 3 学級が A 特別支援学校の児童とそれぞ

れ1時間の授業を行ったため、3回分の授業を対象とした。3つの授業はそれぞれ別日に、A特別支援学校の児童と教師がB小学校の各学級を訪れる形で行われた。

A特別支援学校の児童は3年生が3名、4年生が1名の計4名であり、B小学校の児童は1組が26名、2組が29名、3組が28名であった。両校は以前から年1回程度の交流を継続的に取り組んでいた。

2. 実践の概要

A特別支援学校では、本実践を生活単元学習の授業として行った。本時のめあては「小学校のお友だちと仲良くして、交流を楽しむ」であった。A特別支援学校の児童たちは、自分でやってみたいことを見つけて1人で楽しむことはできるが、他者とかかわって楽しむことや、他者と一緒の活動を楽しむことが課題として挙げられていた。そこで、B小学校が準備した活動を1人で楽しむだけでなく、相手と共に楽しむという意味を込めて、本時のめあてを設定した。

B小学校では、本実践を総合的な学習の時間の授業として行った。事前の準備なども含めた一連の単元となっており、単元の目標は、「人は誰もが困難を抱えており、支え合って生きていくことや、自分と相手の思いの共通点や違いに着目し、共に楽しむための交流計画を考えたり、改善点を見いだしたりすること」であった。そのため、本時の交流は両校の児童が「共に楽しむ」ことをねらいとして行った。また、本時の企画と運営は教師主導ではなく、児童が主体となって行った。交流会の内容は、昨年度の他学年がA特別支援学校と交流した際の取り組みを基に、改善点を模索したり、自分たちのやりたいことを取り入れたりして、企画を進めた。当日は児童の中で司会や挨拶の役割を設定し、「交流会」という形で運営が行われた。このように、B小学校児童が「共に楽しむ」ために、主体的に企画と運営を進めたことで、交流会の内容は3学級で大きく異なるものになった(図1)。

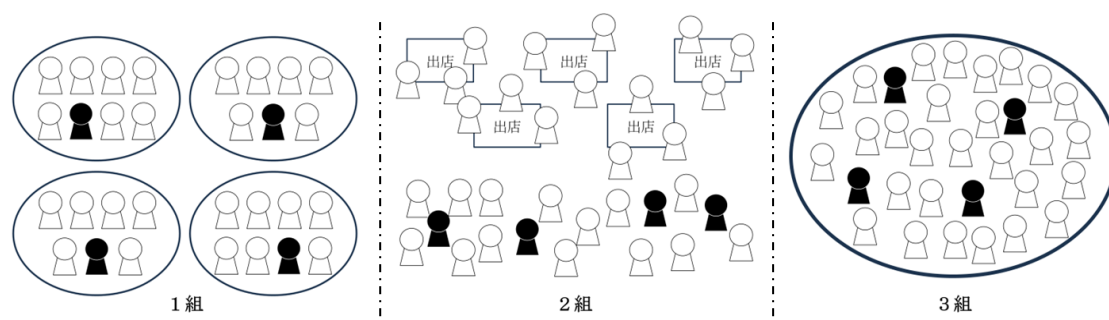


図1 各学級の活動形態

1組では、A特別支援学校児童1人に対して、B小学校児童6~7人のグループを4つ作成し、活動に取り組んだ。交流会の前半は、グループごとに分かれて、別々の活動に取り組んだ。活動内容はA特別支援学校児童が好きなジェンガ、ドミノ、7並べ、ババ抜きが用意された。後半は、同じゲームをグループごとに取り組む、得点を競う対抗戦を行った。ゲームはだるまさんがころんだと玉入れを合わせた「だるまさんがころんだ玉入れゲーム」に取り組んだ。1グループがゲームをしている時は、他のグループは参観者となり、それを順番に繰り返した。

2組では、B小学校児童が5～6人程度の5グループに分かれて出店を準備し、共に遊ぶ活動を行った。出店の種類はビンゴ、棒入れ、射的、宝探し、魚釣りとなっていた。A特別支援学校の児童が買い物の学習をしていたこともあり、出店で遊ぶ際は、B小学校の児童が用意した独自のお金を払ってから遊ぶシステムが取り入れられた。B小学校児童は、出店を運営する人と出店で遊ぶ人の半分ずつに分かれ、交流会の前半と後半で役割を入れ替えた。A特別支援学校児童は、授業を通じて好きな出店を自由に巡って遊んだ。

3組では、交流会を通じて両校の児童全員が一緒となって活動に取り組んだ。交流会の前半は「新聞じゃんけんバランスゲーム」を実施した。足元に新聞紙を広げ、司会を務めるB小学校児童とじゃんけんをして、勝った場合は新聞紙がそのまま、引き分けか負けの場合は足元に敷いた新聞紙を1回折りたたむというルールだった。これを繰り返し、徐々に小さくなる新聞紙上でバランスをとり、落ちたら負けというゲームであった。A特別支援学校児童には、引き分けでも新聞の大きさはそのままという特別ルールが設けられていた。後半は「キャラクターバスケット」を実施した。フルーツバスケットを基にしたゲームで、お題がフルーツからアニメなどのキャラクターに置き換えられた。また、椅子取りゲームの要素も取り入れられた。鬼が好きなキャラクターを選び、該当する児童が立ち上がると、音楽が鳴り、立ち上がった人のみ椅子の周りをぐるぐる回った。そして、音楽が止まったら空いている椅子を探して座るといったゲームだった。

交流会を実施するにあたって、事前にB小学校では、A特別支援学校の交流担当の教師を招き、自分と交流相手の感じ方の違いを知ったり、交流相手との共通点や似ている点を探したりする障害理解学習を行った。さらに、交流会の企画を行う中で、A特別支援学校児童の好きな遊びや好きなものについて、学級担任にオンラインでインタビューをする時間を設けた。これらの取り組みによって、交流会の内容は、A特別支援学校児童の実態を踏まえ、無理なく参加できるものになっていたり、好きなものが取り入れられたりした。

3. 分析

双方向のかかわりを「発信者の主体的な行為に対して、受信者が何らかのリアクションを行い、やりとりが継続したもの」と操作的に定義した。これを基に、学習活動が異なる3つの交流及び共同学習の実践から、それぞれ双方向のかかわりがどのように生じたかを分析した。さらに、児童に及ぼす影響として、授業後の児童の学びを成果と課題の2つの面から分析した。最後に、これらの「学習活動」、「双方向のかかわり」、「児童の学び」の3点を総合的に踏まえて、各学級の実践の特徴を分析した。

1) 双方向のかかわりに関して

2台の定点カメラを教室の前後に設置して、授業の撮影を行った。ただし、必要に応じて児童の活動に合わせてカメラを移動させることもあった。授業終了後、撮影した動画を筆者間で見返し、上記の定義を基に、双方向のかかわりが発生した場面を抽出した。それらを、発生した場面や理由を基に分類した。

2) 児童の学びに関して

授業後、B小学校の児童83名に対して、アンケート調査を実施した。質問項目は「交流してみてもうまくいったこと・うれしかったことは何ですか?」と「交流してみてもうまういかな

かったこと・むずかしかったことは何ですか？」の2問を設定し、いずれも自由記述で回答してもらった。アンケート回収後、「交流でうまくいったこと・うれしかったこと」の質問項目で得られた回答を成果、「交流でうまくいかなかったこと・むずかしかったこと」の質問項目で得られた回答を課題として、それぞれ集計を行った。得られた回答を筆者間（分析時教職大学院の院生1名、大学教員1名）で協議した上で、学級ごとにKJ法¹⁰⁾に準じて分類を行った。

倫理的配慮として、事前にA特別支援学校とB小学校の学校長に、研究の目的、アンケートの内容、データの取り扱いに関して説明を行い、個人情報の保護及びプライバシーへの配慮を厳守することを伝えた上で、調査許可を得た。また、B小学校5年生各学級担任に、同様の説明を行い、アンケートの質問内容を協議した上で、調査を実施した。さらに、B小学校の児童に、アンケートの趣旨を事前に口頭で説明した上で、同意が得られた場合に調査協力してもらった。アンケートの回収は、児童が学級担任に各自提出してもらった。提出されたものは封筒に入れて集めた上で、最終的に各学級担任から筆者が受け取った。

Ⅲ. 結果

1. 双方向のかかわりの種類と傾向

双方向のかかわりは、「活動内のかかわり」と「活動から派生したかかわり」の2つに分けられた(図2)。前者は活動に取り組んだことによって、相手とやりとりするきっかけが生じ、かかわりが発生していた。後者は他の人が活動に取り組む様子を見たことで、相手とやりとりするきっかけが生じ、かかわりが発生していた。

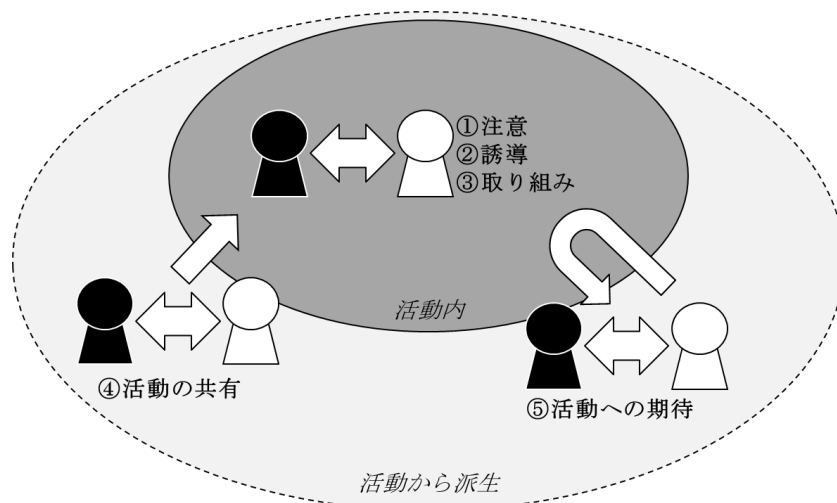


図2 双方向のかかわりの種類

活動内のかかわりは「①注意」、「②誘導」、「③取り組み」の3つに分類された。①注意では「これ見て」、「あっちにもゲームがあるよ」といった注目して欲しいところを示した際のかかわりであった。②誘導では「こっちで一緒に遊ぼう」、「一緒にあっちに行ってみよう」といった移動して欲しい場所へ案内した際のかかわりであった。③取り組みでは「次は○○

さんの番だよ」といったゲームに参加した際のやりとりなど、交流会の活動に取り組んだことによって生じたかかわりであった。

活動から派生したかかわりは「④活動の共有」、「⑤活動への期待」の2つに分類された。④活動の共有では他の人が活動に取り組む様子を見たことで、「面白そうだね」や「すごいね」といった話題が生じ、かかわりが発生していた。⑤活動への期待では他の人の活動が終了したことで、「次楽しみだね」や「次も頑張ろうね」といった話題が生じ、かかわりが発生していた。

以上の5種類に双方向のかかわりは分類された。各学級で交流会の活動内容や活動形態が異なったことによって、双方向のかかわりの種類や回数が分かれた(表1)。

表1 各学級の双方向のかかわりの数

かかわりの種類	1組	2組	3組
①注意	7	0	7
②誘導	7	3	8
③取り組み	0	19	8
④活動の共有	10	0	0
⑤活動への期待	13	0	0

2. 児童の学びに関するアンケート

1) 成果

回答は2つの大項目、4つの中項目、12の小項目に分類された(表2)。

表2 児童の学び【成果】

大項目	1組	2組	3組	中項目	1組	2組	3組	小項目	1組	2組	3組
交流相手とのやりとり	40	32	32	反応に対する喜び	16	21	13	気持ちを推察して	5	6	4
								行動や言質を挙げて	6	9	9
								プレゼントを渡して	5	6	0
				交流後の思い	14	4	15	共に楽しめた	7	2	13
								仲良くなれた	4	1	1
								良さに気づいた	3	1	1
				自身の言動	10	7	4	相手に伝わった	5	1	4
自分が伝えられた	5	6	0								
活動内容	14	10	12	企画に関して	14	10	12	企画の成功	6	6	2
								練習の成果	3	0	4
								テーマの達成	2	0	4
								役割遂行	3	4	2
特になし・無記入									0	1	0

大項目の1つ目は、〈交流相手とのやりとり〉における成果であった。交流で生じた相手とのやりとりを基にした学びや成果が挙げられた。大項目の2つ目は、〈活動内容〉における成果であった。企画の運営や準備を基にした学びや成果が挙げられた。

大項目〈交流相手とのやりとり〉には、3つの中項目が含まれた。1つ目は、相手の〈反応に対する喜び〉に関する成果であった。2つ目は、自身の〈交流後の思い〉に関する成果であった。3つ目は、相手とかかわった際の〈自身の言動〉に関する成果であった。また、大項目の〈活動内容〉には〈企画に関して〉の中項目が含まれた。

中項目〈反応に対する喜び〉には、3つの小項目が含まれた。1つ目は、「〇〇さんが嬉しそうだった」などの相手の〈気持ちを推察して〉に関する成果であった。2つ目は、「〇〇さんが笑っていた」などの相手の〈行動や言質を挙げて〉に関する成果であった。3つ目は、「プレゼントを喜んでもらえた」などの相手に〈プレゼントを渡して〉に関する成果であった。

また、中項目〈交流後の思い〉にも、3つの小項目が含まれた。1つ目は、「自分も相手も楽しむことができた」などの相手と〈共に楽しめた〉といった成果であった。2つ目は、「〇〇さんと仲良くなれた」などの相手と〈仲良くなれた〉といった成果であった。3つ目は、「〇〇さんのすごいところを発見できた」などの相手の〈良さに気づいた〉といった成果であった。

さらに、中項目〈自身の言動〉には、2つの小項目が含まれた。1つ目は、「〇〇さんが話を聞いて、うなずいてくれた」などの自分の言動が〈相手に伝わった〉ことが分かったといった回答である。2つ目は、「ルールの説明が上手くすることができた」などの交流相手に対して上手く〈自分が伝えられた〉といった回答である。

最後に、中項目〈企画に関して〉には、4つの小項目が含まれた。1つ目は、「出店の運営が上手くいった」といった〈企画の成功〉に関する成果であった。2つ目は、「リハーサルでは上手くいかなかったところが、本番で上手く行ってよかった」といった〈練習の成果〉に関する成果であった。3つ目は、「『共に楽しむ』というテーマを達成できた」といった〈テーマの達成〉に関する成果であった。4つ目は、「司会の役割を果たすことができた」といった〈役割遂行〉に関する成果であった。

2) 課題

回答は2つの大項目、3つの中項目、6つの小項目に分類された(表3)。

表3 児童の学び【課題】

大項目	1組	2組	3組	中項目	1組	2組	3組	小項目	1組	2組	3組
交流相手とのやりとり	19	14	22	自信の言動	11	8	9	ルールの説明	8	6	4
								対話や会話	3	2	5
				相手の対応	8	6	13	戸惑い	6	6	9
								気持ちの推察	2	0	4
活動内容	9	19	10	企画に関して	9	19	10	運営の不備	6	17	6
								企画の考案	3	2	4
特になし・無記入									1	5	0

大項目の1つ目は、〈交流相手とのやりとり〉における課題であった。成果と同じように、交流で生じた相手とのやりとりを基にした学びや課題が挙げられた。大項目の2つ目は、〈活動内容〉における課題であった。こちらも成果と同じように、企画の運営や準備を基にした学びや課題が挙げられた。

大項目〈交流相手とのやりとり〉には、2つの中項目が含まれた。1つ目は、相手とかかわった際の〈自身の言動〉に関する課題であった。こちらの項目は、やりとりした際の自身に焦点が置かれていた。2つ目は、相手とかかわった際に受けた〈相手の対応〉に関する課題であった。こちらの項目は、やりとりした際の相手に焦点が置かれていた。また、大項目の〈活動内容〉には〈企画に関して〉の中項目が含まれた。

中項目〈自身の言動〉には、2つの小項目が含まれた。1つ目は、「ルールの説明をしたが上手く伝わらなかった」といった〈ルールの説明〉に関する課題であった。2つ目は、「会話した時に上手く伝わらなかった」といった〈対話や会話〉に関する課題であった。

また、中項目〈相手の対応〉にも、2つの小項目が含まれた。1つ目は、「〇〇さんが思ったように動いてくれなかった」などの相手への〈戸惑い〉に関する課題であった。2つ目は、「相手がやりたいことを考えることが難しかった」などの相手の〈気持ちの推察〉に苦戦したといった課題であった。

最後に、中項目〈企画に関して〉にも、2つの小項目が含まれた。1つ目は、「プレゼントが足りなかった」などの〈運営の不備〉に関する課題であった。2つ目は、「相手が嬉しいことが何か考えることが難しかった」などの〈企画の考案〉に関する課題であった。

IV. 各学級の実践

1.1 組

1) 双方向のかかわり

1組の双方向のかかわりの数は①注意7、②誘導7、③取り組み0、④活動の共有10、⑤活動への期待13であった(図3)。

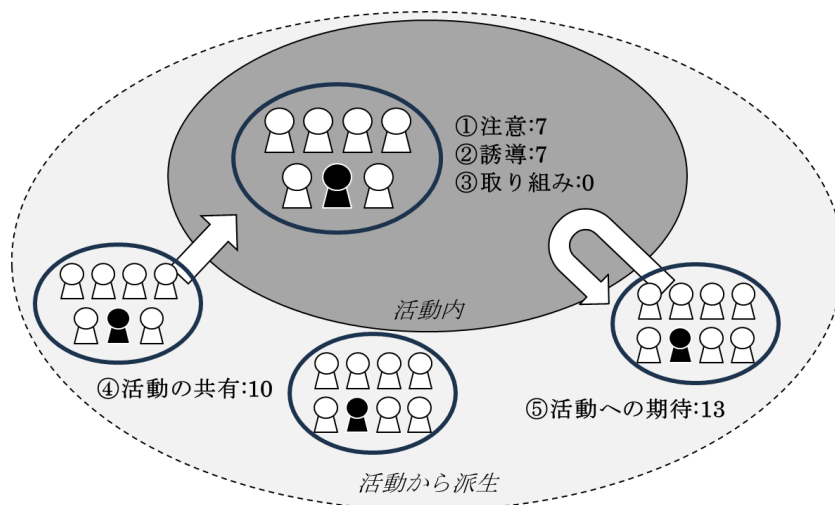


図3 1組の双方向のかかわりの傾向

だるまさんがころんだ玉入れゲームのルールを実演して提示した際に①注意が、グループごとに場所へ移動する際に②誘導が発生していた。また、授業の後半にゲームを実施したグループと観戦をしたグループに分かれたことで、④活動の共有や⑤活動への期待が多数発生していた。④活動の共有は活動中に、⑤活動への期待が活動の間に生じていたことから、④と⑤のかかわりは交互に発生していた。1組では、自分の順番と相手の順番が明確なゲームが多く実施された。順番の入れ替えが激しいこともあり、ゲーム上で相手の行動に反応を示すことはあったが、やりとりの継続までには至らず、③取り組みとして数えられるものは挙げられなかった。

2) 児童の学び

1組の特徴として、成果では、大項目〈交流相手とのやりとり〉、小項目〈仲良くなれた〉や〈良さに気づいた〉に関する回答が多かった。また、中項目〈自身の言動〉では、他学級がどちらかの回答に偏りが見られたのに対して、〈相手に伝わった〉、〈自分が上手く伝えられた〉の両方で回答が挙げられた。

課題では、中項目〈自身の言動〉や、小項目〈ルールの説明〉に関する回答が多かった。また、小項目〈会話や対話〉に関する回答は少なかった。

3) 実践の考察

他のグループの活動を見る時間があったことで、④活動の共有、⑤活動への期待が生じていた。このかかわりによって、個別に密接なコミュニケーションを図る場面が生じたため、成果の〈交流相手とのやりとり〉に関する回答が多くなった。さらに、〈仲良くなれた〉や〈良さに気づいた〉に関する回答が多かったことから、交流を踏まえて、相手のことを理解しようとする姿勢がうかがえた。

一方で、グループごとの活動になり、急に互いの距離が近づいたことで、相手とどのようにやりとりを進めるか苦悩する様子が見られた。特に、④活動の共有、⑤活動への期待では、B 小学校児童が、A 特別支援学校児童に個別にルールを説明する場面が多く確認された。これにより、課題の〈ルールの説明〉に関する回答が多く見られるようになった。

2. 2組

1) 双方向のかかわり

2組の双方向のかかわりの数は①注意 0、②誘導 3、③取り組み 19、④活動の共有 0、⑤活動への期待 0 であった (図 4)。

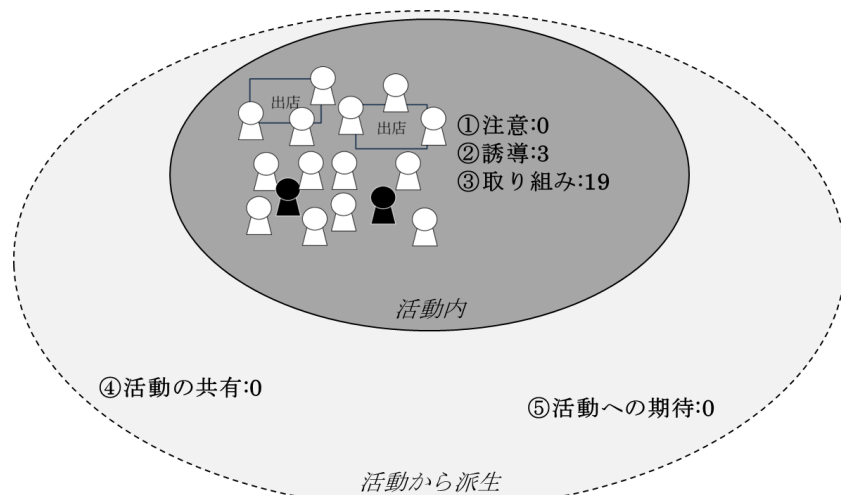


図4 2組の双方向のかかわりの傾向

活動時間のほぼ全てが出店で遊ぶ時間だったため、③取り組みが多く発生していた。一方で、常に自由に遊ぶ活動だったことで、①注意や②誘導は少なかった。また、他の人の活動を見る場面がなかったため、④活動の共有、⑤活動への期待は生じなかった。

出店では「出店への勧誘をする→遊ぶ意思を伝える→お金のやりとりをする→ルールの説明を行う→出店で遊ぶ→景品を渡す」といった一連の流れがあり、その中でかかわりが生じていた。そのため、③取り組みにおいてとても長いやりとりが生じていた。

2) 児童の学び

2組の特徴として、成果では、中項目〈反応に対する喜び〉に関する回答が非常に多かった。また、中項目〈交流後の思い〉内の小項目〈共に楽しめた〉、〈相手に伝わった〉に関する回答が少なかった。

課題では、小項目〈運営の不備〉に関する回答が多かった。また、中項目〈相手への対応〉に関して回答が少なく、小項目〈気持ちの推察〉に関する回答は見られなかった。

3) 実践の考察

1つ1つのやりとりが長かったのに対し、課題の〈相手の対応〉の回答数が少ないことから、相手とのかかわりで戸惑いを抱えることが少なかったとかがえる。これは、B小学校児童が出店の店員、A特別支援学校児童がお客さんという役割を担ったことで、相手とかかわるきっかけが生じやすくなったり、相手とどのようなやりとりをすればよいか明確になったりしたため、対人でのつまづきを軽減することにつながったと考えられる。また、出店の店員という役割によって、「相手を楽しませたい」という気持ちを促すことになったため、成果の〈反応に対する喜び〉の回答が多くなったものと思われる。

一方で、授業を通じて役割を設定した上でかかわっていたことで、やりとりのパターンが一定化してしまっただけで、相手理解に至りにくくなっていた。成果の〈交流後の思い〉に関する回答が少なく、B小学校児童にとっては、相手と仲良くなったり、相手の良さを見つけたりしにくくなっていた。また、【課題】では〈交流相手とのやりとり〉よりも〈活動内容〉に関して多くの感想が挙げられた。B小学校児童が出店を運営する時間が長かったことで、

相手とのかかわりが上手くいったかではなく、出店の運営が上手くいったかを強く意識してしまっていた。

3.3組

1) 双方向のかかわり

3組の双方向のかかわりの数は①注意7、②誘導8、③取り組み8、④活動の共有0、⑤活動への期待0であった(図5)。

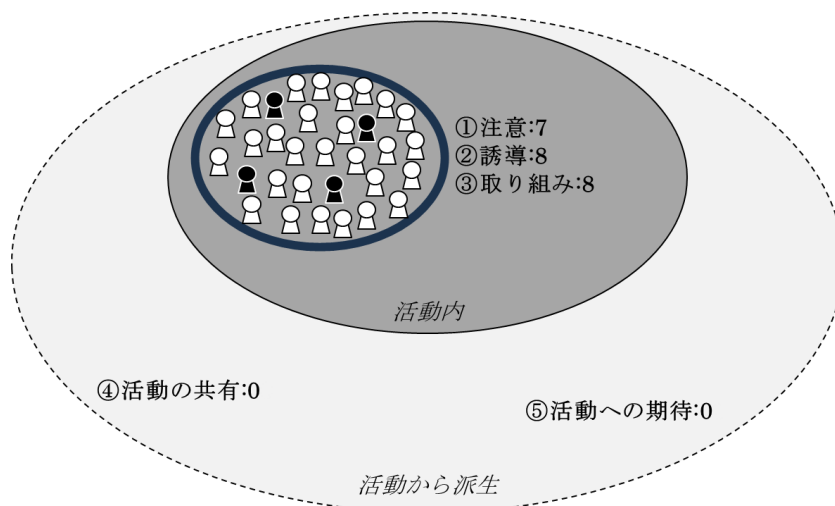


図5 3組の双方向のかかわりの傾向

両校が同じ活動と一緒に取り組んだことで、活動内のかかわりである①注意、②誘導、③取り組みが満遍なく起こった。また、2組と同様に、他の人の活動を見る場面がなかったため、④活動の共有、⑤活動への期待は生じなかった。

事前のオンラインインタビューの中で、「A 特別支援学校の児童にも、交流会の中でお手伝いできることがあれば、一緒に頑張りたい」との話を各学級にしていたが、3組は特に意識して取り組んでいた。B 小学校児童から A 特別支援学校児童にお願いして、新聞を配ってもらったり、インタビューを受けてもらったりといった役割を割り振っていた。このことが、③取り組みの数を増やすことにつながっていた。

2) 児童の学び

3組の特徴として、成果では、小項目〈共に楽しめた〉、〈テーマの達成〉に関する回答が多かった。また、小項目〈プレゼントを渡して〉に関する回答が挙がらなかったのは、3組だけ A 特別支援学校児童へのプレゼントを行わなかったためである。一方で、中項目〈自身の言動〉や、小項目〈仲良くなれた〉、〈相手の良さに気づいた〉に関する回答は少なかった。

課題では、中項目〈相手への対応〉内の小項目〈戸惑い〉に関する回答が多かった。また、小項目〈ルールの説明〉に関する回答が少なかった。

3) 実践の考察

グループに分かれることなく、両校で常に一緒に活動をしていたことで、全体的に楽しい雰囲気共有しやすくなっていた。成果の〈共に楽しめた〉や〈テーマを達成できた〉に関

する回答が多く挙げられていたことから、自分一人ではなく、交流会の場にいるみんなで楽しめたことがうかがえる。

一方で、全体での活動が多かったため、個々でかかわる場面が少なくなってしまうていた。実際に、成果の〈自身の言動〉、〈仲良くなれた〉、〈良さに気づいた〉といった、個々人でかかわった際に挙げられる回答の項目が軒並み少なくなっていた。

V. 考察

1.3 学級の実践の特徴より

1 組では両校の児童が小グループに分かれて活動したため、相手と個別に密接なやりとりが生じやすくなり、相手の良さに気づきやすくなった点が成果として挙げられた。一方で、グループ別の活動によって、相手との距離が急に近づいたことから、どのようにやりとりを進めるかという難しさを感じやすくなった点が課題として挙げられた。

2 組ではそれぞれの児童に役割があった上で活動したため、やりとりの際に生じるつまずきが軽減し、相手とのかかわりやすさにつながった点が成果として挙げられた。一方で、役割を踏まえてかかわることが多かったため、型にはまったやりとりになってしまい、相手理解に至りにくくなってしまった点が課題として挙げられた。

3 組では両校の児童全員で一緒の活動をしたため、一体感が芽生えやすくなった点が成果として挙げられた。一方で、集団の規模が大きくなってしまったため、個別にかかわる場面が限られた点が課題として挙げられた。

このように、学習活動が異なったことで、双方向のかかわりの傾向や児童の学びに変化が生じ、各学級別々の成果と課題が挙げられた。それぞれの学習活動に長所と短所の両面があったことから、授業を経て、たくさんの学びを得られる可能性もあれば、学びに全くつながらない可能性も考えられる。そのため、大切なことは、最適な学習活動を常に一定だと決めつけるのではなく、交流行う児童に合わせて、長所を最大限引き出せるように、教師が学習活動を使い分け続けることではないだろうか。学習活動を使い分けるときに大切なこととして、次の3点を考慮したい。

1 点目は、児童の人数や年齢のバランス、障害の特性といった両校の実態である。人数に関して、赤本は、ペアリングの工夫など、誰とどのように学習を進めるか考慮する必要性を課題に挙げている¹¹⁾。両校の児童の数に大きな差がある場合と、同数程度の場合では、グループ分けの必要性が変わるだろう。年齢に関しては、同じ小学生でも低学年の場合と高学年の場合では、障害への理解度に差がある。また、学校によっては、同じ学年だけでなく、異学年と交流及び共同学習を実施する場合も考えられる。大島らが、実践の紹介を通じて、生活年齢を考慮したかかわり方や活動内容の精選と検討の重要性を主張している¹²⁾ことから、留意が必要だろう。さらに、障害特性に関しては、実態に応じた個別のニーズがある。実際に、瀬底らの実践では、不安が大きく、環境の変化になじめない児童が、多くの時間を一人遊びに費やしていた¹³⁾。このように、集団への参加が難しく、個別にかかわることが望ましい場合は、配慮が必要だろう。以上のような、両校の実態を細かく分析することで、両校の児童のかかわりやすさにつながるのではないだろうか。

2 点目は、教科や単元の目標、学習の目的といった育てたい児童の資質・能力である。同じ交流でも、ねらいが「みんなで楽しもう」と「思いやりの心を学ぼう」のように違えば、

それに応じて学習活動も変わるはずである。実際に、西田らは、実践を通じて、双方の児童のねらいに合った活動の必要性を示唆している¹⁴⁾。交流を踏まえて児童のどんな資質・能力を育みたいかを整理し、ねらいとする児童の姿を引き出すためには、どんな学習活動が必要か考える必要があるのではないだろうか。

3点目は、児童同士の仲の良さや学校間の関係性といったこれまでの学習の積み重ねである。西谷らは、全4回の実践を踏まえて、共に学ぶ相手の人間関係を加味して、学習活動を構想する必要性を主張している¹⁵⁾。交流及び共同学習や日常生活を通じて変容していく児童同士の関係性を教師が見取る必要があるだろう。また、両校の交流が初めての場合、いきなり個別で密接にかかわるのは難しい。そのため、最初は役割を設定してかかわりやすくしたり、両校全体で一緒にかかわって楽しい雰囲気的交流したりといった、交流経験に応じた活動の設定が必要になるといえよう。さらに、今回は全員で一緒に活動をしたので、2回目はグループ別の活動にしてみるなど、経験を積み重ねながら次の学習への発展をねらうことも必要になってくるのではないだろうか。

これらの要素に着目し、総合的に判断することで、充実した交流及び共同学習が展開できるのではないか。教師が意図的に学習活動を使い分け、児童のかかわりを引き出すことで、学習のねらいに合わせた成果を得ることが重要だといえよう。また、今回の実践においては、3学級とも昨年度の他学年の実践を基にしていた。交流を行う児童の実態が昨年度と今年度で全く違った上で、学習活動には大きな変化がなかったため、児童の特性に合わせた活動内容やグルーピングの面で、より工夫できそうな場面が少なからずあった。このような点から、交流を行う児童と学習活動はひとまとまりに考えて授業づくりを進める必要があるだろう。

2. 双方向のかかわりの重視に向けて

1) 学習活動に関して

双方向のかかわりを重視するための学習活動として、次の2点を意識する必要がある。

1点目は、活動する際の集団の規模である。1組ではグループごとという小さな集団で活動したことで、密接にかかわる場面が多く見られ、個人をより意識することにつながった。また、3組では両校全員という大きな集団で活動したことで、共に楽しむ気持ちを強くもつことができた。このように、集団の規模によって、それぞれ違った良さがあった。交流及び共同学習を進める際は、活動における人数の調整の必要性が挙げられていること¹⁶⁾から、学習の目標や児童の実態に合わせて、教師が集団の規模を適切に設定しなければならないのではないだろうか。

2点目は、活動する際に役割を生かしつつも、それを固定しすぎないことである。2組では互いに役割があったことで、児童同士のかかわりやすさにつながっていた。また、3組では特別支援学校の児童が役割をもったことで、児童同士のかかわりを増やすことにつながっていた。その一方で、2組では役割を踏まえてかかわる時間が長かったことで、かかわり方がパターン化してしまい、互いに分かり合うことが難しくなっていた。これらを踏まえて、役割はかかわるきっかけとして一定の効果がありつつも、固定化によってかかわりが広がらず、相互理解が進みにくくなる可能性がある。交流する児童同士の関係性を吟味して、教師が役割をどこまで活用するか吟味する必要があるのではないだろうか。

2) 教師の手立てに関して

双方向のかかわりを重視するための教師の手立てとして、児童同士のかかわりをつなぐことが重要であると考え。交流の初めの段階においては、「かかわりたいけど自信がない」、「どのようにかかわれば良いか分からない」という不安や悩みを抱えている児童が一定数存在する。特に、特別支援学校には自分の思いが相手に伝わりづらい児童がいる可能性が高い。交流相手が初対面であれば、なおさら気持ちの推察は困難である。実際に、活動形態に関わらず、全ての学級で相手との対応に〈戸惑い〉を感じたというアンケートの回答が一定数見られた。このような場合、教師からの言葉掛けが、他者とのかかわりを促す支援につながる¹⁶⁾ため、児童の相手とかかわろうとする思いを見逃さず、その姿勢を教師が後押しするといった橋渡しの役割を果たすことが求められているのではないだろうか。

VI. 今後の課題

本研究で挙げた学習活動と教師の手立てが、双方向のかかわりを重視する際に有効であるかどうか、実践を基に明らかにする必要がある。そして、交流及び共同学習の実践のさらなる充実のために、双方向のかかわりを重視した実践を増やしていく必要があるといえよう。また、本実践は総合的な学習の時間として位置付けられていた。本実践と教科学習での実践を比較した際に、児童の学びのどのような違いが生じるかについては、今後の検討課題としたい。

最後に、本研究の限界として以下の2点を挙げる。1点目は、双方向のかかわりを動画から抽出したが、新型コロナウイルスの流行によるマスクの着用で、児童の口元が隠れていたため、詳細にやりとりを把握しきれない部分があった点である。2点目は、児童の学びをB小学校の児童のアンケート結果のみから導き出しており、A特別支援学校の児童の学びを分析の中で考慮していない点である。詳細なかかわりや両校の児童の学びを踏まえて分析を行うなど、さらなる検討が必要であろう。

文献

- 1) 文部科学省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).
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (閲覧日: 2024年7月31日).
- 2) 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 (閲覧日: 2024年7月31日).
- 3) 千田光久. 幼稚園教育要領・小学校学習指導要領・中学校学習指導要領・高等学校学習指導要領にみる「交流及び共同学習」の歴史的変遷. 共生科学研, 2019, 15, 45-59.
- 4) 平塚達也・鈴木徹. より良い「交流及び共同学習」の在り方に関する検討—先行研究の成果と課題に着目して—. 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学, 2024, 79, 61-74.

- 5) 安里健志. 「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」, 2021, 13, 29-39.
- 6) 中原靖友・豊岡大画. 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, 2018, 35, 327-336.
- 7) 高野秀幸・片岡美華. 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取り組み—. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀行, 2014, 23, 111-120.
- 8) 森英則・佐藤慎二. 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—. 植草学園短期大学紀要, 2020, 21, 71-79.
- 9) 豊岡大画. 交流及び共同学習の評価についての一考察—図画工作科の実践を基に—. 群馬大学教育実践研究, 2020, 37, 325-334.
- 10) 川喜田二郎. 発想法—創造性開発のために. 1967, 中央公論新社, 東京.
- 11) 赤本登美子. 特別支援学校と高等学校との交流及び共同学習について. 特別支援教育, 2014, 55, 24-27.
- 12) 大島貴子・廣田稔・村中智彦・齋藤一雄. 十日町小学校との特色ある交流及び共同学習 2. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 2016, 22, 45-48.
- 13) 瀬底正栄・山城直人・金城あかね. 遠隔地間の特別支援学級における「遊び」を取り入れた交流学習の取り組み. 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 2012, 3, 89-100.
- 14) 西田規子・横田千佳・芝木智美・水内豊和. 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, 2015, 6, 3-11.
- 15) 西谷泉・内田誠・宇佐美多恵子. 知的障害児が数や量の基礎概念を獲得することを目指した授業実践—交流及び共同学習をとおして—. 群馬大学教育学部紀要自然科学編, 2016, 64, 15-23.
- 16) 宮野希・細谷一博. 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, 2021, 71 (1), 109-118.



JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

EDITORIAL BOARD

EDITOR-IN-CHIEF

Changwan HAN
Shimonoseki City University

EXECUTIVE EDITORS

Aiko KOHARA Human-services Action for the Next- innovation Research Foundation	Kazuhito NOGUCHI Tohoku University	Naotaka WATANABE Shimonoseki City University
Atsushi TANAKA Sapporo Gakuin University	Keita SUZUKI Kochi University	Shogo HIRATA Ibaraki Christian University
Chaeyoon CHO Shimonoseki City University	Kenji WATANABE Kio University	Takahito MASUDA Hirosaki University
Eonji KIM Miyagi Gakuin Women's University	Kohei MORI Mie University	Takashi NAKAMURA University of Teacher Education Fukuoka
Haejin KWON University of the Ryukyus	Liting CHEN Mejiro University	Takeshi YASHIMA Joetsu University of Education
Hideyuki OKUZUMI Tokyo Gakugei University	Mari UMEDA Miyagi Gakuin Women's University	Tomio HOSOBUCHI Saitama University
Ikuno MATSUDA Soongsil University	Mika KATAOKA Kagoshima University	Yoshifumi IKEDA Joetsu University of Education
	Nagako KASHIKI Ehime University	

EDITORIAL STAFF

EDITORIAL ASSISTANTS

Haruna TERUYA University of the Ryukyus
Natsuki YANO Human-services Action for the Next-innovation Research Foundation

as of April 1, 2023

JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

VOL.13 AUGUST 2024

© 2024 Asian Society of Human Services

Presidents | Masahiro KOHZUKI & Injae LEE
Publisher | Asian Society of Human Services
50-1, Shimotsukiyamacho, Murasakino, Kita-ku, Kyoto-city, Kyoto, 603-8222, Japan
E-mail: ash201091@gmail.com
Production | Asian Society of Human Services Press
50-1, Shimotsukiyamacho, Murasakino, Kita-ku, Kyoto-city, Kyoto, 603-8222, Japan
E-mail: ash201091@gmail.com

JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION
VOL.13 AUGUST 2024
CONTENTS

ORIGINAL ARTICLES

- Circular Processes of Engagement in School Aged Down Syndrome Child;
Through a Multi-year Analysis of Parent's Narratives
Misa WAKAMATSU, et al. 1
- Development of Guidelines to Support Career Guidance for Upper Secondary Teachers
of Special Needs Schools;
Through Consensus Building Using the Delphi Method
Aya IMAI, et al. 22
- Facial Expression Recognition in Mask-wearing Faces in Japanese Preschool Children
Seiji KOGA, et al. 36
- Needs and Current Status of Persons with Disabilities in the Noto Peninsula Earthquake:
A Text Mining Analysis from the Perspective of Disaster Relief Workers
Yuki MOCHIHARA 49
- Comparison of the Implementation Status of Disability Simulation in Elementary School;
Through a Survey of Teachers at University-affiliated Elementary School in Japan and Taiwan
Hsuanling CHEN, et al. 64
- Comparison of Japan and South Korea Regarding Guidance Course and Contents for
Students with Severe and Multiple Disabilities in Special Needs School
Minji KIM, et al. 83

ACTIVITY REPORT

- A Study on the Effects of Differences in Learning Activities in Exchange and Collaborative
Learning on the Interaction and Learning of Children in Regular Classes;
Focusing Instead on Two-way Interactions
Tatsuya HIRATSUKA, et al. 105