

# 特別支援学校（知的障害教育部門）と 特別支援学級との交流及び共同学習の在り方

— 多様な学びの場につながる教育活動の提案 —

中野綾子<sup>1</sup>

学習指導要領に交流及び共同学習が明記され、インクルーシブ教育へ向けて、重要な教育活動として期待されている。特別支援学校小学部と小学校特別支援学級との交流及び共同学習において、目標、評価などの情報共有の効率化を図るためのシートを用いて、教育的ニーズに合った実践を試みた。双方にとっての学び、成長の場になっているかに焦点を当てながら、多様な学びの場につながる交流及び共同学習の在り方を考察した。

## はじめに

平成16年6月の障害者基本法の改正で、障害のある子どもと障害のない子どもの交流及び共同学習を積極的に進め、相互理解を促進することが規定された（第14条第3項）。学習指導要領では、小学校において交流及び共同学習を促進すること、特別支援学校において交流及び共同学習を計画的、組織的に行うことが位置付けられている。本県でも、児童がその居住する地域の学校において、同世代の児童と活動を共にし、交流することを居住地交流と呼び、推進している。平成22年12月の特別支援教育の在り方に関する特別委員会の論点整理の中で、「通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要」（文部科学省 2010）とある。筆者は、特別支援学校と連続した学びの場である特別支援学級において交流及び共同学習を行うことにより、新たな学びの場の可能性を見出し、いけると考えた。

交流及び共同学習には、相互のふれ合いを通じて豊かな人間性を育む交流の側面と、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ると考えられる。筆者は、この両面を押さえた交流及び共同学習の実践を積み重ねていくことが、連続性のある「多様な学びの場」の整備、拡大、そしてインクルーシブ教育システムの構築につながっていく取組みの一つになると考える。

本研究では、特別支援学校と連続した学びの場である特別支援学級との交流及び共同学習に焦点を当て、双方の学びにつながるための教育活動の実践を試み、そこから、インクルーシブ教育へ向けての交流及び共同学習の在り方を考察する。

## 研究の内容

X特別支援学校（知的障害教育部門）と、居住地交流が行われている小学校3校の特別支援学級を対象とした。X特別支援学校の居住地交流は小学部99名中33名が希望し、通常の学級との居住地交流は5名、特別支援学級との居住地交流は23名、両方との居住地交流は5名であった。そのうち、低学年は17名、高学年は16名である。なお、この研究で行った交流及び共同学習、居住地交流を交流と表記する。

本研究では、最初に事前調査を行い、交流の課題を把握し、それを基に特別支援学校と特別支援学級の連携に活用できる「交流シート」を作成した。次に、X特別支援学校の二事例において、特別支援学級との交流における連携の在り方を、打合せと実践の様子、聞き取り調査から探り、交流が学びの場として機能したかを検証し、交流を充実させる観点を明らかにする。

### 1 事前調査

#### (1) 対象者とねらい

事前調査の対象者はX特別支援学校と交流が行われている小学校3校の特別支援学級を担当する教員11名とX特別支援学校の小学部の教員52名である。特別支援学級教員には学校ごとに聞き取り調査を行い、X特別支援学校の教員にはアンケート調査を実施した（回収率は79%）。交流とそれに伴う学校間の連携の現状と課題を把握することをねらいとした。

#### (2) 質問項目

特別支援学級の教員への聞き取り調査とX特別支援学校の教員へのアンケート調査は、「ア 交流の現状」「イ 交流の課題」「ウ 学校間の連携」について行った。

#### (3) 調査結果

##### ア 特別支援学校の児童の現状と課題

特別支援学校の児童の交流の現状は、教員からの支援がなくても、活動に自発的に取り組めたことが、複数の特別支援学校の教員から挙げられた。このことから、同年齢の児童に支えてもらう環境において、児童

1 神奈川県立瀬谷養護学校

研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育研究支援教育）

からの働きかけや活動の様子に刺激を受けて力を発揮できているのではないかと予想される。また、「児童の地域生活の基盤ができた」と感じている特別支援学校の教員は、通常の学級との交流では43%、特別支援学級との交流では62%となり、特別支援学級との交流の方が有意義に感じている教員が多いことが分かった。

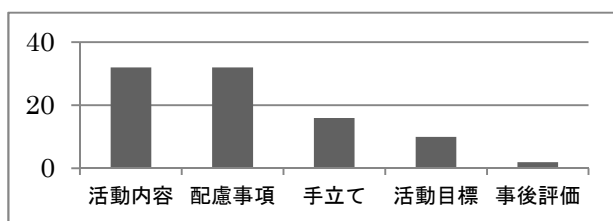
課題としては、地域生活の基盤を作るには回数が少ない、交流時の活動が単発になり、継続性がもちにくい等が挙げられた。X特別支援学校では学期1回や年2回のペースで実施している児童が多いことが分かった。保護者が引率することで、児童が自立して取り組めないことも挙げられた。

#### イ 特別支援学級の児童の現状と課題

特別支援学級の児童は交流を行う中で、優しく接することができるようになった、児童同士で支え合うようになった等が特別支援学級の教員から挙げられた。特別支援学校の児童が入り、特別支援学級の児童の立場に変化が生じたことが、良い影響を与えているのではないだろうか。課題としては、特別支援学校の児童が参加することでテンションが上がり、落ちつかなくなる場合があるとの回答が挙げられた。

#### ウ 特別支援学校の教員の取組みの現状と課題

特別支援学校の教員からは、めざす姿を共通理解できた時、打合せにおいて意思疎通が図れた時に効果的な交流が行えたと感じている教員が多くいた。学校間で共有している事柄を複数回答可として聞くと（第1図）、活動内容と配慮事項が多く、次いで手立てとなったことから、円滑に参加するための情報を共有していることが分かる。交流は特別支援学校の授業扱いであるため、個別教育計画と関連づけて目標を設定し、実施後に評価をすることが求められる。しかし、調査結果からは、それらの情報を共有することが十分にできていないことが分かった。



第1図 学校間で共有している事柄

連携を取るために様々な工夫がなされていたが、学校や担当する教員により、実施の仕方に違いがあることがわかり、個々の教員に任されているのが現状であった。毎回、顔を合わせて打合せを行うことは現状では厳しく、電話やFAXを使用する場合が多かった。

#### エ 特別支援学級の教員の取組みの現状と課題

特別支援学級の教員からは、双方の児童が取り組みやすい活動設定を工夫していることが挙げられた。活動内容を伝えるのが直前になり、打合せが十分に持たない場合があること、特別支援学校の教員や保護者が

どう感じているのかがわからずに不安であることが挙げられ、事前事後のやりとりが不足していることや、不安を抱えたまま進められていることが分かった。事前に情報を聞いても、日常的に関わっていない児童の対応に難しさを感じていることも分かった。

#### (4) 交流及び共同学習の課題

特別支援学校の児童にとって、交流という活動を通して、教科あるいは領域に関する目標を達成できた時に、交流が学びの場として機能したと考える。そうした交流の実現には、児童のニーズに合った活動設定が重要であり、そのための情報を、双方の教員で共有しておく必要がある。双方間での文章等による情報共有には負担感があり、特に初めて交流を担当する教員にとっては、他校種の教員と連携を取って進める難しさもある。経験に関わらず誰が担当してもよりよい交流が実施されるように、効率的に情報を共有できる観点が必要である。また、双方の児童にとって、交流が特別なものにならないよう、日常的に行っていくことも必要である。適度な間隔で活動に継続性がもてる回数確保することが求められる。

以上のことから、次の二点に課題を整理した。

- ・特別支援学校の児童の情報を効率よく共有し、ニーズを確認し合って行うためのベースを作る。
- ・日常の学びとの連続性を考慮し、継続した活動となるよう目標設定と事後の評価を行う。

## 2 「交流シート」の作成

### (1) シート作成に向けて

#### ア 作成目的

上記の課題解決に向け、特別支援学校の児童の情報を整理し、学びの場として機能する効果的な交流を行うための「交流シート」（第1表）を作成した。

#### イ 作成上の配慮事項

児童のニーズに合った活動を実施し、その時間が学びの場として機能したかを確認できるよう、以下に示す配慮事項を踏まえて観点を整理し、構成した。

- ・特別支援学校の児童の実態や目標（個別教育計画との関連づけ）、評価を明確に示す。
- ・目標達成に向け、支援方法や関わり方を明確に示す。
- ・双方の児童にとって学びの場になっていたかを確認できるように、双方の児童の評価を行えるようにする。
- ・改善点や課題を明確にし、活動に継続性をもたせる。

### (2) シートの活用法

以下に示す①～③の手順で記入し、情報を共有した。

- ① 事前に特別支援学校の教員が活動内容等の情報を聞き取り、Plan（6カ所）を記入し、共有する。
- ② 実践後に特別支援学級の教員がCheck、Action（4カ所）を記入し、共有する。
- ③ シートを基に振り返りをし、成果と次回への課題を整理し、共有する。

第1表 交流シート

交流シート 月 日 時間目 教科	
<小学校>	<特別支援学校>
<b>Plan</b> 単元、ねらい 本時の目標	<b>Plan</b> 本時の実態 (特別支援学校の児童の実態)
<b>Check</b> 本時の評価 (特別支援学級の児童の評価)	<b>Plan</b> 個別教育計画の目標 本時の目標
<b>Check</b> 本時の評価 (特別支援学級の児童の評価)	<b>Plan</b> 手立て (教材の工夫・課題提示方法等)
<b>Check</b> 関わりの評価 (教員・子ども同士)	<b>Plan</b> 関わりのポイント (教員・子ども同士)
<b>Action</b> 次の課題	<b>Plan</b> 評価規準 (めざす姿へのステップ)

### 3 交流及び共同学習の事例

教科を音楽に絞り、実践を行った。音楽は、児童同士が関わり合う活動を設定しやすいこと、児童の実態に幅がある集団でも、それぞれのねらいをもって、同じ活動に取り組ませやすいことから交流と共同学習の両面を押さえた活動が実現しやすいと考えた。そこで、継続的に交流が計画されていた二事例を取り上げて、経過を見ていった。筆者は、双方のニーズを整理しながら連携をサポートし、それぞれの目標をもって交流を行えるようにし、実践時は、状況によってサブ教員として入り、双方の児童を支援した。シートの記述や実践を見ての気付きを伝え、助言した。

#### (1) ケース 1

##### ア 対象児童 (以下 A児)

小学部高学年の自閉症を併せ有する中度知的障害の児童。交流実施5年目。発語はなく自分からの発信は少ないが、できた時に拍手や親指を立てるサインをする。思いと違うことや苦手な場面では、つばをためた

り動きが止まったりする。集中が途切れると、爪を気にしたり、上履きを脱ぎ履きしたりする。音楽では、簡単な模倣やリズム打ちができる。

#### イ 実践計画

特別支援学級の教員の一人が、A児が3年生の時から関わっており、実態を把握していた。A児が活動する様子を互いにイメージでき、打合せがスムーズに進んだ。10月に計画されていたX特別支援学校との学校間交流で、特別支援学級の児童が発表する場で一緒に発表することとした。発表を合奏に決め、楽器演奏に目標を絞った(第2表)。

第2表 ケース 1 実践計画

目標	二通りの鳴らし方で鈴を鳴らす。
支援方法	手本を示す。 鳴らし方が変わる時に声をかける。 できた部分を言葉とサインでその都度褒める。
評価基準	Step 1 (△) 教員と一緒に鳴らす。 Step 2 (○) 教員の声かけで鳴らす。 Step 3 (◎) ほぼ一人で鳴らす。

#### ウ 実践の様子

特別支援学級の教員が児童をよく理解し、双方にとってわかりやすくなるよう、初回から工夫できていた。A児も特別支援学級の児童も落ち着いて活動し、力を発揮できた。X特別支援学校で発表する木琴、カスタネット、鈴を使った合奏の練習を継続した。他の楽器と合わせやすく、周りの児童を意識して活動しやすいと思われるカスタネットと鈴を扱った。これまで積み重ねてきた成果が様々な場面で見られた(第3表)。

特別支援学校の教員から、「普段は教員の声かけがないと動き始めないことが多く、同じような発表場面では、尻込みをして後ろに下がることもあった。今回は、隣の児童を意識して活動し、中央で堂々と発表できているのを見て成長を感じた。よい緊張感の中で、集中

第3表 ケース 1 実践経過

	シートで行った確認・改善事項	実践の様子	評価と評価達成状況
1 回 目 9 / 12	・児童の最近の様子、本活動で予測される実態を確認、目標設定、楽器の選定 ・支援方法の確認(鳴らし始めや、「ウン、タン、タン」等リズムの声かけ) ・手本になる児童、関わりを持ってそうな児童を近くに配置	・特別支援学級の児童の受け入れがスムーズで、自然とクラスに溶け込み活動できた ・簡潔な説明や視覚的教材等を用いて、双方児童にとってわかりやすい授業を展開していた ・カスタネットでは、指を入れる部分が気になり、集中が途切れることが見られた	・リーダー教員の手本とサブ教員の声かけで、手首をたたいて鳴らす、振って鳴らすことができた ○
2 回 目 10 / 10	・初回に関わりが持てた児童を隣に、席は後方から前方に変更(リーダー教員が見えやすい) ・支援方法の確認(リーダー教員は全体にリズムの声かけをすると共にリズムを視覚的に提示、サブ教員は声かけを最小限にして見守る) ・楽器ごとにまとまって座る、鈴に決める(教員の声かけを減らし、リーダー教員や周りの児童を見て取り組めるようにする)	・始めは、タオルをもって指に巻き付け、母の方を何度も振り返り不安な様子だったが、活動が始まると、徐々に母を向くことが減る ・リーダー、サブ教員の声かけがなくても、リーダー教員や周りの児童を見て、自発的に行うようになった ・楽器ごとにまとまって座ることで、周りの児童を見て鳴らす、休むに気づき、二通りの鳴らし方を意識できた ・繰り返し行くと、後半にリズム通り鳴らすことができた	・サブ教員の言葉かけがなくても、周りの児童の様子やリーダー教員の手本を見て、鳴らす場面を理解して行えた ◎
3 回 目 10 / 31	・ステージ発表時の実態を確認 ・発表前にステージで練習する時間を当日設定 ・関わりが持てた児童と並ぶ ・楽器ごとにまとまって合奏する ・支援方法の確認(リーダー教員に注目しやすい場所で行う。サブ教員は動きが止まった時に声かけをする。できている時には最小限にして見守る)	・特別支援学校の集団から離れて、特別支援学級の児童と並んで発表を待ち、共にステージに入場 ・鈴グループの児童と中央に並んで立ち、始めの礼を一緒にし、合奏が始まると少ししてから鳴らし始めた ・周りの児童やリーダー教員の手本を手がかりに、手首をたたいて鳴らす、振って鳴らすという両方を行い、最後まで演奏し、終わった後には自分から拍手をしてできたことを満足げにアピールしていた	・発表時、周りの児童の動きや、リーダー教員の手本を見ながら、一緒に合奏できた ◎

を持続して活動に取り組めていたと思う。」とあった。

特別支援学級の教員からは、「4年前は泣いていることが多く、入室にも時間がかかった。学校間交流で特別支援学校に行った時に笑顔で活動する姿を見て、こんな表情もすることを知り、交流時も笑顔が増えるようにと思い、工夫していった。興味のもてそうな活動を担任に聞いて設定し、回を重ねていくうちに、笑顔が見られるようになった。自分の名前が書けるようになっていたり、同じ部屋で食べられるようになったりと成長も感じられた。」とあった。特別支援学級の教員は、特別支援学校で活動するA児の日常の様子から交流時とは違う一面を発見し、A児の成長を目の当たりにすることで交流を継続してきた良さを実感し、各回の交流に生かしていた。

## (2) ケース 2

### ア 対象児童 (以下 B児)

小学部低学年の自閉症を併せ有する軽度知的障害の児童。交流は初めての実施。昨年度まで、交流する特別支援学級に在籍。情緒的に安定せず、集団での活動が難しいこと等から、X特別支援学校に転学した。多動で離席が多い。集中が持続しにくいことや意欲が低いことから、活動に取り組める時と取り組みにくい時がある。音に過敏で耳をふさぐ、思い通りにならない時に大声を出す、泣き叫ぶことがある。

### イ 実践計画

心理的に安定して活動できるよう配慮することが、力を発揮するために必要であると教員間で共有して、打合せを進めた。B児が興味をもって取り組みやすい身体模倣の活動に目標を絞った (第4表)。

### ウ 実践の様子

B児が昨年度まで在籍していたことから、多くの児童がB児の名前を呼んでよく声をかけていた。B児は、

混乱なく落ち着いてその場にいることができた。配慮事項は結果で詳しく述べるが、活動の流れを一定にすること、聞いた経験のある歌を取り入れること等を話し合った。毎回の繰り返しで取組むことがわかり、徐々に笑顔が増え、安定した状態で行えた (第5表)。

## 第4表 ケース 2 実践計画

目標	曲に合わせて簡単な身体模倣をする。
支援方法	手本を目の前で示す。 最初の動作は手を添えて活動を促す。
評価基準	Step 1 (△) サブ教員が手を添えて一緒に行く。
	Step 2 (○) サブ教員の手本を見て、後半は一人で行く。
	Step 3 (◎) リーダー教員を見て行く。

特別支援学校の教員からは、「他児童が本を読んでいると、取って読むことがあった。活動時も、教員を見て真似ようという気持ちにはなりにくいが、児童がやっていると自らがやってみようという気持ちになるのだろう。児童が自発的に取り組む環境に刺激を受け、普段は跳ばない大縄を跳んだり、隣の児童を見て鍵盤ハーモニカを弾いたりすることができたと思う。」とあった。

特別支援学級の教員からは、「授業を組む時にシートを参考にした。初めは手探り状態で支援していたが、二、三回目から支援がしやすくなった。学期一回より月一回のペースだと教員も児童らも覚えていて効果的だと感じた。B児が落ち着いて参加できていて成長を感じた。本棚を布で覆ったことは、特別支援学級の児童にとっても効果的で、交流以降も続けている。集中しやすい教室環境作りはどの子にも大切であることを改めて実感した。」とあった。

B児にとって効果的な支援の在り方を一緒に考え、工夫していくことができた。特別支援学級において、心理的に安定して活動できたことは、意欲を引き出す

第5表 ケース 2 実践経過

	シートで行った確認・改善事項	実践の様子	評価と評価達成状況	
1 回 目 7 / 13	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童の最近の様子、活動で予測される実態を確認</li> <li>本活動の目標、評価のポイントを整理</li> <li>個別教育計画の目標から、日常取り組んでいることを伝え、支援方法を確認 (主に立ち歩きに関すること、名前を呼んで席に戻るよう促す、次に手を引き着席を促す)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>始まると着席できたが、本棚に本を取りに行く、CDデッキ、リモコンを触るなど離席が目立つ</li> <li>B児が知っている歌が始まると、耳をふさぎずにリーダー教員を見て、注意を向けて聞いている様子が見られた</li> <li>サブ教員が隣で声をかけ、目の前で手本を示しても手を膝に乗せたまま模倣することはなかった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>サブ教員が促しても身体模倣は見られなかったが、集中して歌を聞いた</li> </ul>	△
2 回 目 10 / 16	<ul style="list-style-type: none"> <li>本、機器類を布で覆うことを確認</li> <li>関わりが持てた児童を隣にし、リーダー教員が見えやすい位置、離席しにくい2列目に配置</li> <li>支援方法の確認 (リーダー教員はB児の名前を呼んで注目させてから伝える。始めをサブ教員が支援する。視覚情報を用いて言語指示は簡潔に)</li> <li>適切な関わり、苦手な関わり (大声、過度な関わり) を特別支援学級の児童に伝えることを確認</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>本棚、機器類は一度確認した後は見に行かず離席が減った</li> <li>サブ教員が始まりを伝え、手本を示すことで模倣を始め、途切れながらも行えた。</li> <li>表情が和らぎ笑顔も見られ、曲の一部をリズム通り歌った</li> <li>特別支援学級の児童の交流児童に対する関わり方は、離席しないように体を押さえたり、手を引っ張ったりと力加減が難しい様子があり、サブ教員の声かけが必要だったが、抱きつく等の過度な関わりは見られなくなった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>サブ教員が目の前で手本を示すと注目して行い、一部歌うこともできた</li> </ul>	○
3 回 目 11 / 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>席の配置、特別支援学級の児童に関わり方を伝えることを再確認</li> <li>動きのある活動を取り入れ、着席時間に配慮</li> <li>歌唱で、歌う活動+簡単な模倣を一部に入れる</li> <li>支援方法の確認 (リーダー教員はB児の名前を呼んで注目させる。事前に隣の児童に声をかけ、B児にやることを伝えるよう促す。それでも難しい時には、サブ教員が始めの動きを支援する)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>隣の児童が声をかけてくれたこともあり、サブ教員が支援しなくても、周りの児童と一緒にできた</li> <li>他児童を真似て、手を広げて後ろをついて走り、曲が終わると止まり、周りの動きを見て自分から席に戻った</li> <li>自分から意欲的に動き、笑顔で取組むのを見て、特別支援学級の児童、教員、保護者が笑顔になった</li> <li>特別支援学級の児童は、力を加減して優しく関わるが増えた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>周りの児童を見ながら身体模倣ができた</li> <li>やるべきことが分かると、自発的に行えた</li> </ul>	◎

ことにつながった。また、特別支援学校でできるようになったことが、特別支援学級においてもできたことや、児童が生き生きと活動する姿を確認することができ、今回の活動が児童に適していたということを、双方の教員、保護者とも実感することができた。

## 4 結果

### (1) 事後の聞き取り調査結果

実践後に、交流に関わった双方の教員と特別支援学校の児童の保護者に聞き取り調査を行った。シートを用いたことで情報が効率よく共有できたこと、それにより効果的な交流が行われたことが報告された。

#### ア 特別支援学校の教員より

- ・特別支援学級での児童の活動の様子をイメージし、支援方法を具体的に伝えることができた
- ・特別支援学級の教員が、児童がどのような支援で活動できたか伝えてくれて、活動の様子がより分かった
- ・目標等を伝えることで、他児童と同様にできなくても、できたところを認め、評価していただけた
- ・シートで伝えた情報を、活動に生かしていただけた
- ・児童同士の関わりの中で、普段は苦手とする関わりに応じることができていた
- ・周囲の取組みに刺激を受け、普段はできないことができた
- ・シートのやりとりが滞ることがあり、多忙な中、相手校教員に書いてもらうのは負担なのではないかと感じた

#### イ 特別支援学級の教員より

- ・シートを基に、活動しやすくなる設定や工夫を話し合えた
- ・活動ごとの実態がわかり、活動時の様子をイメージできた
- ・特別支援学級の複数の教員間で情報を共有して臨めた
- ・目標に向かうためにどのような手立てを講じれば良いか等、特別支援学校の教員に聞く事項を整理できた
- ・どの位支援をしていいのかが具体的なことは見えにくかった
- ・目標が達成できたかが分かりやすかった
- ・保護者と一緒の場面を減らし、他児童や教員と共に活動するという視点をもつことができた
- ・関わりのキーになる児童を決めておくと、関わる場面が増えた

#### ウ 保護者より

- ・当初は入室までもにも時間がかかり辛かったが、徐々に行動がスムーズになり、継続して取り組んで良かったと思った
- ・学校でできるようになったことが交流時でもでき、うれしかった
- ・心理的に安定して参加することができ、安心した
- ・経験した内容が取り入れられていて参加しやすく、また、実態に合った活動を用意してくれた感じがかった
- ・交流時に緊張し、帰るとかなり疲れた様子が見られ、本人なりに自分の力を発揮してがんばっていると感じた
- ・教員が、大きな声が苦手であることを、朝の会で子ども達に伝えてくれていたのがうれしかった
- ・学期一回のペースではなく、間隔をあげずに行くことで、子どもが覚えていて参加しやすかった
- ・引率することを負担に感じたことがあった。親依存が高い子なので、引率しない場合の様子が知りたいと思った
- ・地域にどんな子がいるか、親自身が知ることができた。校内でも校外でも声をかけてくれるようになった

### (2) 実践から分かったこと

#### ア 心理面への配慮

双方の児童が興味をもてる活動を設定することで、特別支援学校の児童も活動に向かいやすくなった。双方の教員が、特別支援学校の児童が成功体験を積み重

ねることの大切さを共有することで、児童に声をかけたりサインで示したりする場面が増えた。教員の姿勢を見て、特別支援学級の児童が褒める姿も見られた。特別支援学級の児童は、共に活動することで、手本となるために意欲的に取り組んだり、児童に配慮したりするようになった。特別支援学校の児童が安定していると、保護者の介入が減り、教員や児童とのやりとりが増えた。

#### イ 障害特性への配慮

特別支援学校の教員は、知的障害を併せ有する自閉症の児童の実態を考慮し、見通しがもてるように活動の流れを一定にし、更に教科やその中の活動に的を絞って行うようにした。特別支援学校の児童は、活動内容を理解して取組み時間が延び、目標の達成につながった。特別支援学級の教員にとっては、児童の実態を把握し、支援がしやすくなった。

#### ウ 環境面への配慮

双方の教員は、特別支援学校の児童が、リーダー教員に注目しやすい座席配置と隣り合う児童の組合せに配慮した。また、B児の離席を減らすことを目的に、棚にある機器類や本を布で覆ったことは、双方の児童にとって集中しやすい環境になった。また、視覚情報の用意、簡潔な言語指示により、双方の児童にとって説明がわかりやすくなった。特別支援学校の児童への配慮は、特別支援学級の児童にとっても効果的な配慮となることを、双方の教員が気付くことができた。

### (3) 特別支援学級の児童の変容

特別支援学級には、交流に参加した特別支援学校の児童に興味をもち、積極的に関わる児童が多かったことから、児童同士の関わりが生まれやすかった。次の活動を明確に伝えたり、手を引いたり、特別支援学校の児童にもわかりやすい支援が自然と見られた。初回は、会話が成立しないことに違和感をもった特別支援学級の児童が、次には「よろしく」と言って笑顔で握手を求め、また、「できたね」という言葉に加えて、ハイタッチをして共に喜ぶ児童もおり、特別支援学校の児童も応じることができた。特別支援学級の児童に、事前に関わり方を伝え、教員がモデルとなって示すことにより、児童同士のよりよい関わりが増えた。活動に乗りにくい特別支援学級の児童が、特別支援学校の児童と活動したいと言い、普段は見せない優しさをもって接し、共に活動できたこともあった。

## 5 考察

### (1) 「交流シート」について

シートの利点は、シートの観点に沿って考え、情報を共有できることである。筆者は、話し合いが円滑かつ、活発になるよう、双方の教員に働きかけ、助言をした。シートを活用した打合せが、授業作りや児童への関わり方等に生かされ、目標が達成されやすくなった

た。特別支援学級の教員にとっては、活動時のめざす姿が明確になり、目標の達成状況がわかりやすくなった。双方の教員で、目標の達成状況を共有し、その交流が学びの場になったことを確認できるツールにもなった。一方、シートのやりとりが滞ったことがあり、シートの記入が教員の負担になっていたことが考えられる。重要なことは、シートの観点に沿って考え、情報を共有し、取り組んでいくことであった。特別支援学校の教員が、特別支援学級の教員とのやりとりの中で、観点に沿って聞き取り記入し、その後にシートを共有することで、改善できるのではないかと考える。

児童が参加するために必要と思われる情報を観点にしたが、観点やその並び順等は、今後実践を積み重ねていく中で、改良していく余地がある。

## (2) 特別支援学級との交流及び共同学習について

特別支援学校の児童にとっての交流及び共同学習の場について考えると、特別支援学校と特別支援学級は、教室にいる教員、児童の数、授業環境、学習の進度が似ている場合が多く、特別支援学校の児童が、落ち着いて活動しやすいと考えられる。通常の学級は、環境面だけでなく、教育課程や授業において実現する目標が違い、双方の学びの目標の差が大きく、共通の活動を設定することが難しい。それに対し、特別支援学級は特別支援学校の児童の実態に合った活動が設定しやすい。また、次年度に継続した時にも、構成メンバーの入れ替えが少ないため、児童同士の関わりがもちやすいと考える。

特別支援学校の児童にとっては、在籍校においてきめ細かい支援を受けて「できること」を増やしていくと共に、特別支援学級の交流に参加し、他の児童から刺激を受けて社会性を伸ばしたり、通常と違った環境に適応したりという経験の場となった。

また、特別支援学級の児童にとっては、通常の学級との交流と違い、迎える側の立場になる。児童に配慮して接することや、適切な距離で関わるができるようになる等、特別支援学校の児童が参加することは、特別支援学級の児童の社会性を伸ばす一因となり、それらの経験が自信や意欲にもつながった。

これらのことから、特別支援学校の児童にとっては、特別支援学級が学びの場として機能しやすい要素をもっており、特別支援学級の児童にとっても、よい学びの機会になっていることが言えるのではないだろうか。

## (3) 今後の交流及び共同学習の在り方について

交流及び共同学習が学びの場として機能するためには、以下の三点が重要である。一つ目は、児童の実態及び目標や支援方法等を共有するため、必要な観点に沿って情報を記入するシートを用意することである。授業作りや活動に生かされ、目標達成に向けての支援方法等を明確にすることができた。また、実践後には、教員間で成長や変化等の気づきを共有し、互いに確認

することも大切である。それにより、特別支援学級の教員が安心して児童を受け入れ、授業がしやすくなり、特別支援学校の児童が参加しやすい環境が整っていく。

二つ目は、実施の間隔をあげないことである。各学期一回のペースで実施するのではなく、ある時期に集中的に計画し、実施すると、双方の児童に経験の積み重ねが見られた。また、双方の教員にも実践の積み上げが見られ、有意義な交流となった。

三つ目は、特別支援学校の児童が重点的に取り組むポイントを絞り、その活動を継続して実施することである。それにより、児童が交流への見通しを持ちやすくなるだけでなく、双方の教員の話し合いがしやすくなり、特別支援学級の教員にとっても授業が組み立てやすくなる。また、特別支援学級の教員や児童は、特別支援学校の児童に対する実態把握や関わり方等の理解が進みやすかった。これら三つのポイントを押さえることで、交流及び共同学習が学びの場として機能しやすくなると考えた。

これら三つのポイントを押さえ、学びの場として機能することを意識した交流及び共同学習の機会を設けていくことで、より児童の教育的ニーズに応えることができる。今回の事例では、特別支援学校、特別支援学級の双方の児童にとって良い効果があったことから、児童の教育的ニーズに合った活動の場が保障され、より充実していくことが望まれる。学びの場として機能する交流及び共同学習の場を継続し、拡充することにより、インクルーシブ教育システムの構築につながり、地域の中で児童が生活していく、共生社会の形成につながる取組みになっていくと考える。

## おわりに

交流及び共同学習が、地域生活の基盤を作り、多様な学びの場の整備につながっていく効果的な取組みであることを再認識した。また、教育的ニーズに合った活動が行われることで、自身の力を発揮しやすくなり、双方にとってよい学びの場となることが分かった。多忙な中、事前調査や交流及び共同学習の実践にご協力いただいた関係者の方々に深く感謝申し上げる。

## 引用文献

文部科学省 2010 「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理」 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300893.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300893.htm) (2013. 1. 31 取得))

## 参考文献

文部科学省 2008 「交流及び共同学習ガイド」 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm) (2013. 1. 31 取得))