

共生社会を支える交流及び共同学習の在り方 —共に学び、共に伸びるために、中学校における新たな特別支援教育を目指して—

発達臨床支援高度化コース

17AD101

佐藤 理絵

【指導教員】 櫻井 康博 山中 冴子 宗澤 忠雄

【キーワード】 中学校 交流及び共同学習 質問紙調査 インクルーシブ教育システムの構築 共生社会

1. 問題の所存と目的

(1) 中学校で「交流及び共同学習」に取り組んできて

筆者は、これまで特別支援学級の担任として、出会った生徒らが将来社会で自分らしさを発揮しながら生活できることを願い、中学校において「交流及び共同学習」に取り組んできた。しかし、その重要さを実感しながらもこの教育活動を実施する際、個々の思いや実態によって実施内容に差が生じること、限られた教科や行事など活動内容に偏ってしまうこと、限られた時間では場の共有のみで終わってしまうことがあることに課題意識を抱いていた。そのような中、交流学級の担任から「〇君が来ると、クラス全体が助け合う優しい雰囲気になります」と言われたことがあった。この時、筆者は共生社会を支える「交流及び共同学習」の本質を実感することができた。この本質を学校全体で捉え、チームとなって一人一人を大切にしたい学校を目指すことが大切であると考えた。

現在の教育課題の一つとして特別支援教育の充実に加え、インクルーシブ教育システムの構築があげられる。社会的背景として、平成24年に中央教育審議会初等中等教育分科会から「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)」が出された。さらに平成28年4月1日からは「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(障害者差別解消法)が施行された。この法律は、障害のある人もない人も共に生きる社会を作ること目標としている。この共生社会の実現に向けて、教育の場においても「基礎的環境整備」に加え「合理的配慮」が求められている。様々な制度が進みつつある中、学校における特別支援教育へのニーズは増加し続けており、その役割も大きくなっている。

筆者はインクルーシブ教育につながる実践の一つとして、共に学び、共に伸びるための「交流及び共同学習」には大きな期待が見込めると考えている。この教育活動を通じて双方の学びが充実すれば、障害のある子どもは自分のよさや個性が発揮できるようになり、障害のない子どもは他者との違いや多様な個性を受け入れられるようになる。そして、多様な在り方を認め合う豊かな人間性の形成につながり、子どもらのその姿はこれからの共生社会を生きる上で大切な礎となるであろう。

(2) 「交流教育」から「交流及び共同学習」へ

昭和44年に文部省(現文部科学省)の「特殊教育総合研

究調査協力者会議」の報告で、交流教育の方向付けが示され、昭和46年特殊教育諸学校の学習指導要領の「特別活動」の中に初めて「交流教育」の規定が示された。以降「交流教育」という言葉として実践されてきたが、平成16年6月、障害者基本法の一部改正によって、「教育」に新たに第三項の内容として加えられ、「交流及び共同学習」という言葉として以下の様に明記されるようになった。

国及び、地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない。

また、文部科学省(2007)には以下のように示されている。

交流及び共同学習は、障害のある幼児児童生徒の社会性や豊かな人間性を育む上で重要な役割を担っており、また、障害のない幼児児童生徒が、障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための機会である。

このため、各学校においては、双方の幼児児童生徒の教育的ニーズに対応した内容・方法を十分検討し、早期から組織的、計画的、継続的に実施することなど、一層の効果的な実施に向けた取組を推進されたいこと。

さらに、平成20年に示された小・中学校等や特別支援学校の学習指導要領の総則にも「交流及び共同学習」が明記され、その「機会を設けること」と記されている。

このような経緯から「交流及び共同学習」は、小・中学校の通常の学級においても、重要な教育活動として位置付けられるようになった。学習指導要領に基づき、教育課程上の位置付けへの検討や学習のねらいを明確にすること、そして適切な評価が求められている。

(3) 先行研究からみた「交流及び共同学習」の成果と課題

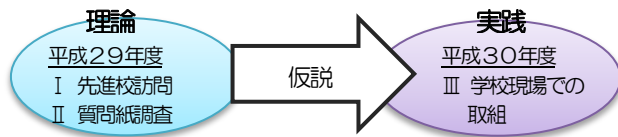
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2006)の調査研究によると、中学校の特殊(現特別支援)学級における「交流及び共同学習」の成果について、「集団生活で社会性を培うことができた」「校内でのつながりや人間関係を形成することができた」「特殊学級の生徒について理解してもらう」等があげられている。

一方、課題として「交流先の学級の担任や生徒の意識や理解について」「特殊学級担任の付き添いの問題」等があげられている。熊崎・坂本(2005)も交流学級と特別支援学級の教員間の事前の打ち合わせ時間が不十分であること、双方の児童生徒が単に場の共有のみになってしまっていることを課題としてあげている。そして、このような場は交流教育や共同学習が本来意図している障害のある児童生徒が社会経験を広げ、障害のない児童生徒が障害のある児童生徒を理

解していく教育活動の営みの役割を十分に果たしていないと指摘している。さらに、障害のある児童生徒が、そのもてる力を十分に発揮できる教育の場を確保することも重要な課題の一つとして述べている。

教員の心境について、星野・佐藤(2011)は、特別支援学級の担任は「交流及び共同学習」の意義は感じつつも、打ち合わせ時間がとれないことに葛藤感があると述べている。さらに吉利ほか(2001)は、通常の学級の教員が障害のある児童生徒への専門知識や技能の不十分さを感じていることから消極的な態度を示すことが多いと指摘し、インクルーシブ教育が推進される中、学校における支援体制が十分に整備されていないことを課題としてあげている。教員間連携や子どもへの支援の在り方について、藤崎・細谷(2016)は「交流及び共同学習」を行う際、特別支援学級の担任は、交流学級の担任や児童生徒らに対し、障害のある児童生徒との適切な関わり方や支援の仕方についてモデルを示していく役割を担うことが必要であると述べている。さらに、柘植(2017:285)はインクルーシブ教育の終点を「障害のある子とない子が共に学ぶこと」と述べている。また、中学校をベースとした研究は小学校と比較しても少なく、中学校における「交流及び共同学習」の研究の必要性は高い。

これらの先行研究を踏まえ、質問紙等による実態調査を加味し、授業・教室・学校づくりの視点について検討を加え、多様なアプローチ法をさぐり、共に学び共に伸びるための「交流及び共同学習」について研究した。



2. 研究Ⅰ 先進校の実践から

(1) 特別支援学級の生徒らの学習成果を発揮することで通常の学級と Win-Win の関係を築く学級経営

－A 大学教育学部附属小・中学校の実践－

《特色》
 ・小中一貫した「養護学級主体」の「交流及び共同学習」
 ・得意な力を発揮することで、認め合いにつなげる

A 大学教育学部附属小中学校には養護学級が位置付けられ、小中共に「養護学級主体」の交流を行っている。小学校段階では、通常の学級の児童らを養護学級の授業に招待する「交流及び共同学習」を主とし、その結果双方が Win-Win の関係を築いている。こうした関係が基盤となり、中学校段階は教科の「交流及び共同学習」を設定せず、行事のみの交流であるが休み時間等のフリーな場面でも生徒間の交流が自然と発生している。その背景には、小学校段階で根付いた同じ学校の仲間意識に加え、養護学級の作業学習の製品が、校内の至る所で活用されていることが大きいと考えられる。彼らの作業ノウハウをいかし、受注性で多くの学校のオリジナルグッズを作製し、それらが生徒や教員、保護者らに愛用されている。本学校の実践は、早期から行う「交流及び共同学習」の教育的効果の高さや特別支援学級の生徒の得意な力を発揮する場を設定し続けることで、互いのよさを認め合う意識がより深まることが示されている。

(2) 一人一人を大切にしたい意識が全体に広がる学校経営

－B 市立C中学校の実践－

《特色》
 ・明確なビジョンによる学校経営
 ・合理的配慮を機に、個々の成長へつなげる

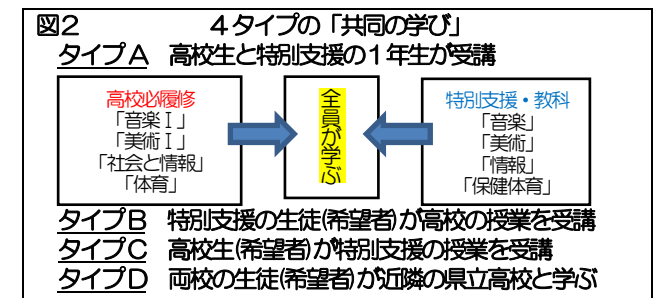
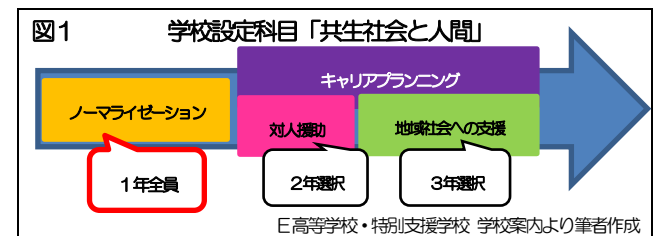
B 市立C中学校の校長は、特別支援教育の充実に向けてリーダーシップを発揮し、特別支援教育の基本方針や「交流及び共同学習」を含めた教育課程の編成方針を明確に打ち出している。明確なビジョンが示されているため、教職員全体の特別支援教育に関する意識は高い。また、聴覚障害のある生徒の情報保障のための要約筆記を、生徒の主体的な活動として儀式や集会等において実施されている。担当する生徒らは、臨機応変な対応や自身の技量を高めることを目指す等、活動に意欲的である。合理的配慮として始まった要約筆記が、互いに成長し合う貴重な学習の機会となっている。この実践から共に学び、共に伸びるという視点で重要な示唆を得ることができた。

(3) 共に学び、共に伸びることを目指した授業

－D 県立E高等学校・E 特別支援学校の実践－

《特色》
 ・高等学校と特別支援学校を同一敷地内に設置し、助け合い支え合いながら生活することを実践的に学ぶ
 ・学校設定科目による「交流及び共同学習」の推進

D 県立E高等学校は同一敷地内に特別支援学校が設置された多部制単位制高等学校であり、両校で実践する共同の学びを教育の根幹としている。高等学校では、「共生社会と人間」を設け「ノーマライゼーション」等の授業を行なっている(図1)。この授業は、両校の教員が協力して実施し、共生社会や障害について総合的に学べる授業となっている。



共同の学びは4タイプあり、「交流及び共同学習」として位置付けられている(図2)。両校の1年生全員が学ぶタイプAは、タイムタイマーを全教室に用意した環境整備や授業の流れの提示等、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業を行っている。座席は、高等学校と特別支援学校の生徒が交互に座ることで、教え合いができるよう工夫されている。共同の学びを、生徒らは自然な学びの形として受け入れており、得意なことの提案や足りない部分を補う等、双方の学びの場となっている。学びの形態の多様さゆえ、教員間の連携は課題とされているが、生徒らが共に学び合う姿

から、今後の「交流及び共同学習」の展望が得られた。

3. 研究Ⅱ 質問紙を通じた調査から

研究Ⅱでは、F市内中学校の特別支援学級の教員への「交流及び共同学習」に関する質問紙調査(以下アンケートA)、同じくF市内中学校のうち抽出3校の通常の学級の教員への質問紙調査(以下アンケートB)を行った。その結果を分析し、F市内中学校における「交流及び共同学習」の到達点と課題を明らかにし、研究Ⅰで得た知見と併せて、具体的実践に活かすことを目的とした。

(1) アンケートA

ねらい	・F市内中学校における「交流及び共同学習」の実施状況を把握し、成果と課題を整理する。 ・特別支援学級の教員の思いを把握する。
対象	F市内中学校、特別支援学級設置校全49校の特別支援学級の教員
方法	質問紙を送付し、特別支援学級の教員代表1名から回答を得るアンケート形式(平成29年11月実施・学校名のみ記入)
回収率	96% (49校中47校から回答)

(2) アンケートB

ねらい	・「F市内中学校における交流及び共同学習」に関する通常の学級の教員の思いを把握する。
対象	F市内中学校、特別支援学級設置校全49校のうち、抽出校3校の通常の学級の教員(学年所属)
方法	各校に質問紙を送付し、学年所属の通常学級の教員から回答を得るアンケート方式(平成29年11～12月実施・無記名)
回収率	76% (3校で合計54名中41名から回答)

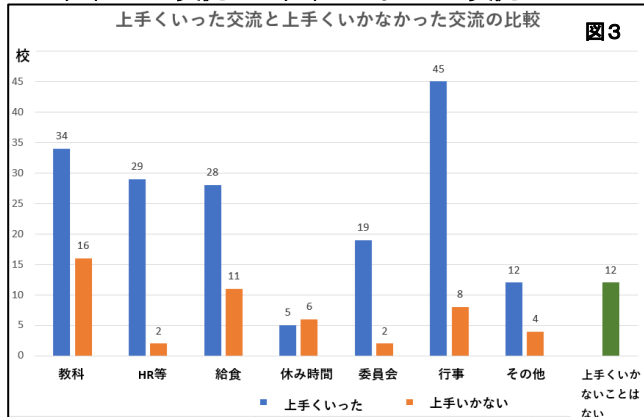
(3) 結果と考察

1) アンケートA：F市内中学校の「交流及び共同学習」の現状と特別支援学級の教員の思い

<実施している生徒の割合>

F市内で「交流及び共同学習」を行っている生徒の割合は、100%が最も多く29校であった。次いで60～79%が5校、80～99%が4校であった。生徒の実態や学校、学級規模等の状況は異なるが、未実施の学校はなく、各校で確実に実施されていることに意義がある。

<上手い交流と上手いかなかった交流>

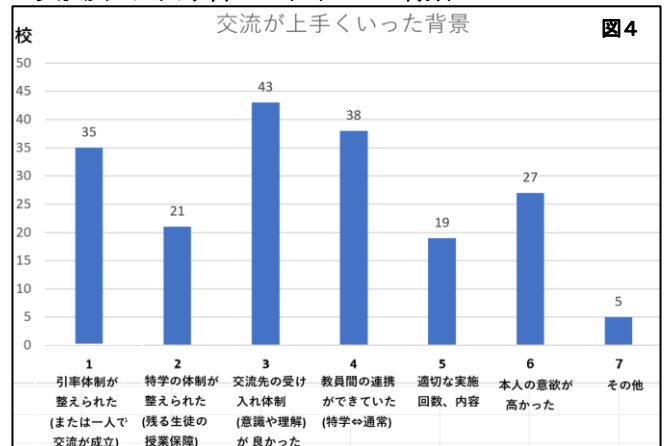


回答者が自校において比較的上手い交流だと思う実践と

上手くいかなかったと思う実践について、複数回答で尋ねた。前者で最も多かったのが「行事」である。ほとんどの学校で通常の学級と共に行事に参加し、上手くいっていると教員は感じている。特に体育祭と合唱コンクールが多かった。自由記述によると、交流学級の順位や成績に関わる行事では、特別支援学級の生徒の能力や技術が反映してしまい、課題が残るとされている。次いで多かった「教科」に関しては、担任と相談した上で、該当生徒の得意な教科を選び、無理のないペースで参加することが成功につながっている。

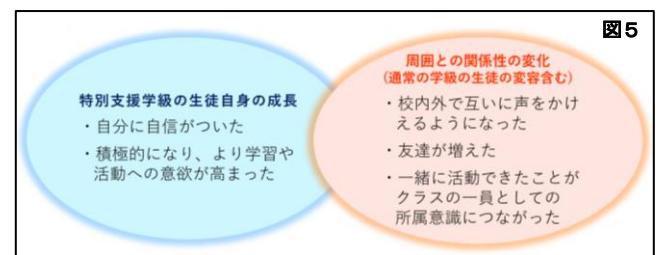
「保健体育」「音楽」が多く、体育祭等の行事と関連付け、多くの生徒が交流を行っていると言える。実技以外の教科では、授業進度のフォローが重要とされている。「給食」「休み時間」等の自由度が高い場面ではコミュニケーション力が問われ、個人差が生じる。こうした課題に対し特別支援学級の教員は、該当生徒のスキル向上の重要性を実感している。また、交流先の教員や生徒らに対しても、障害や個性に対する理解、学級の雰囲気向上を期待している。その中で、時間は短い「給食」等は毎日設定できる利点もある。「HR等」も同様であり、継続することで所属意識につながった成果を、多くの学校が報告している。また「委員会」は、回数、人数、内容的に負担なくできることが上手い交流の実践につながったと考えられる。

<交流及び共同学習が上手い交流の背景>



「交流及び共同学習」が上手い交流と思われる背景について7項目を挙げ、複数回答で尋ねた。最も多かったのが47校中43校が回答した③「交流先の受け入れ体制」である。次いで④「教員間の連携」で38校であった。この結果から、上手い交流の背景には交流先の学級、そして関わる教員による影響が大きいと言える。

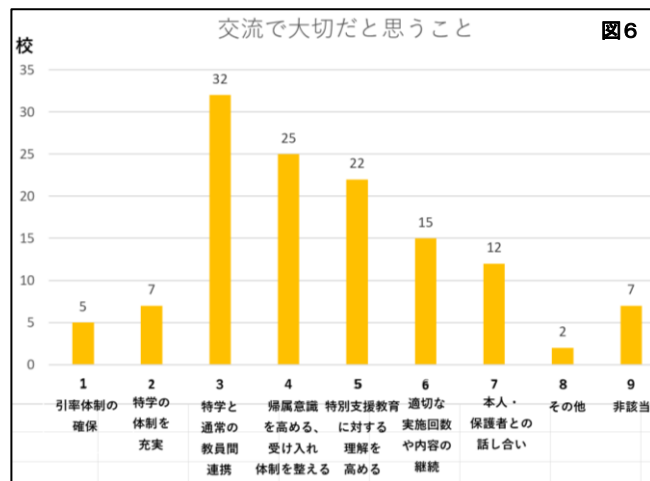
<上手い交流による生徒の変容>



上手い交流による生徒の変容について自由記述で回答を求めた。記述内容を整理分析したところ、図5のように特別支援学級の生徒自身と通常の学級の生徒、両者の成

長が見られた。このことから「交流及び共同学習」が良好に進むことで、特別支援学級の生徒のみならず、双方の生徒の成長につながる事が示されている。

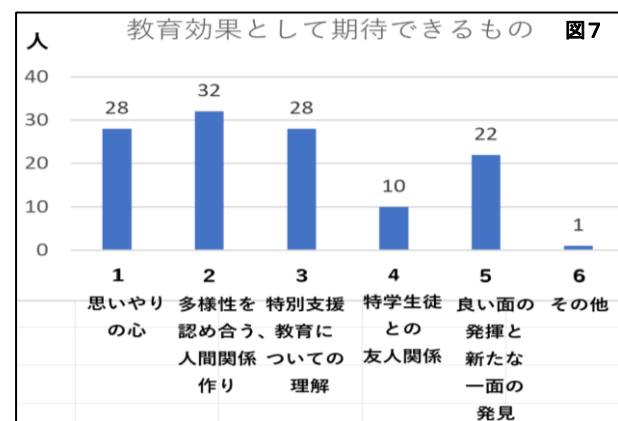
<交流及び共同学習において特に大切だと思うこと>



特別支援学級の教員が特に大切だと思うことについて8項目を挙げ、うち3項目を選択し回答を求めた。③「特学と通常の教員間連携」④「帰属意識を高める、受け入れ体制を整える」⑤「特別支援教育に対する理解を高める」が多く、先行研究とF市の結果はほぼ一致していた。次いで⑥「適切な実施回数や内容の継続」、⑦「本人・保護者との話し合い」の項目が多かった。これは自立を意識し、自己決定を大切にす中学校ならではの傾向であると言える。

2) アンケートB：F市内中学校の「交流及び共同学習」に関わる通常の学級の教員の思い

<実施することで教育効果として期待できるもの>



アンケートBは抽出校3校の回答を集計し、分析した。教育効果として期待できるものとして6項目を挙げ、複数回答で尋ねた。最も多かったのが②「多様性を認め合う、人間関係作り」で32人、次いで①「思いやりの心」③「特別支援教育についての理解」が同数で28人であった。このように、多様性の認め合いや人間関係作りの有効性を感じていることは、インクルーシブ教育システムの構築を目指すうえでも重要な視点である。通常の学級の教員は「交流及び共同学習」を通じて、通常の学級の生徒の成長も願っている。このことから、双方の学びの大切さや期待感を通常の学級の教員も抱えていることが示されている。

<交流及び共同学習で課題であると感じていること>

課題について①「教員間の打ち合わせと準備時間の確保」②「特別支援学級の生徒に対する支援方法が分からない(周知不足)」③「生徒間の関わりが少なく、交流が深められない」④「課題の内容、量、交流の回数が適切であるか不安」⑤「生徒間のトラブルの懸念」⑥「受け入れに対する負担感」⑦「その他」の7項目を複数回答で尋ねた。最も多かったのが③21人、次いで①20人、②19人で、3項目はほぼ同数である。①③について、特別支援学級の教員も上手いかなかった理由を、打ち合わせ不足と述べた学校が多い。さらに教員間の連携を最も大切であると感じているため、両者の思いには共通点が見られた。②については、前述の吉利ほか(2001)の先行研究でも指摘されていたが、今回の調査結果からは、知識不足の中でも⑥受け入れに対する負担感をあげた教員は少なく(4人)、消極的な態度を示す傾向は見られなかった。

<交流及び共同学習において特に大切だと思うこと>

通常の学級の教員が特に大切だと思うことについて①「学習のねらい(交流のねらい)の共通理解」②「特別支援学級の生徒の関わり方を生徒に事前周知する」③「どの子にも分かりやすい授業の工夫や環境整備」④「助け合い学び合う雰囲気の学級(学年)経営」⑤「特別支援学級の教員との連携(支援方法の確認含む)」⑥「交流学年や学級において特別支援学級の生徒の所属意識を高める」⑦「付き添い等の人的支援」⑧「双方が負担にならない適切な回数や内容での実践」⑨「その他」、9項目を複数回答で尋ねた。④が24人と最も多く、次いで②21人、③16人であった。通常の学級の教員は、障害の有無に関わらず多様なニーズに応じる準備の重要性を感じ、学級や学年の雰囲気作りや授業の工夫等、受け入れを前提とした基盤を整えることを重視する傾向が見られた。特別支援学級の教員が重視した⑥については3人と少数ではあったが、③④の多さから、通常の学級の教員は学級作りを大切にしていることがわかり、特別支援学級の教員の願いも反映されていると言える。⑤は14人と4番目に多く、特別支援学級の教員と同様、通常の学級の教員も連携に対する意識が高いことが示されている。

<「交流及び共同学習」に対する意欲>

今後の「交流及び共同学習」について①「率先してやりたい」②「連携し工夫したうえでやりたい」③「積極的に考えていない」の3項目から回答を求めた。①②を合わせると93%の教員が「やりたい」と回答した。こうした通常の学級の教員の前向きさは、今後の「交流及び共同学習」の発展に向けて、大きな期待が抱ける結果となった。

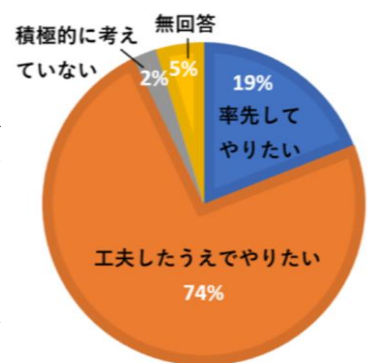
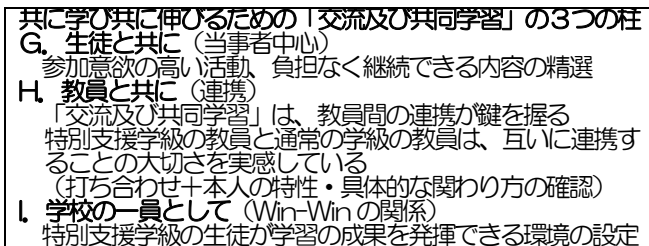


図8 通常の学級の教員の今後の「交流及び共同学習」に対する意欲

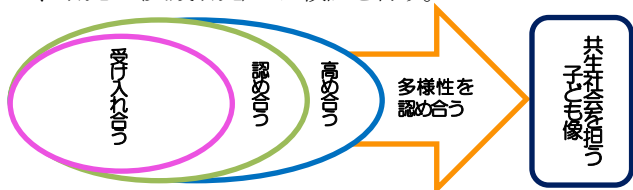
4. 研究I, IIのまとめ

研究I, IIより「交流及び共同学習」の発展のため、以下

の3つの柱を仮説としてまとめた。



また、子ども達の姿(関わりを含む)について、以下の構想を考えた。研究Ⅰ、Ⅱで得られた知見と新たな可能性を基に、研究Ⅲ(実践研究)では検証を行う。



さらに研究Ⅲの一環として、日本特殊教育学会の自主シンポジウムにて、本研究の話題提供を行った。参加した研究者らと議論を深めることで、今後の研究に向けて大きな示唆を得ることができた。特に研究Ⅱ質問紙調査の結果から、調査対象であったF市の「交流及び共同学習」の到達点、特別支援学級の教員と通常の学級の教員、双方の意識の高さ、希少な通常の学級の教員の意識を調査分析している点について、高い評価を得ることができた。

5. 研究Ⅲ 学校現場での取組から

研究Ⅲでは、学校現場において研究Ⅰ、Ⅱの指導仮説の検証を行った。

(1) 3つの柱G. 生徒と共に(当事者中心)、H. 教員と共に(連携)の実現に向けた取組—自分パスポートを作ろう—

氏名 交流学級〇年〇組〇〇先生 写真 ニックネーム	得意なこと 子ども: 保護者: 教員:	苦手なこと 子ども: 保護者: 教員:	
こんな力をつけたい	①生活 子ども: 保護者: 教員:	②学習 子ども: 保護者: 教員:	③交流及び共同学習 子ども: 保護者: 教員:
こんな支援が有効 (合理的配慮)	子ども: 保護者: 教員:		
元気がでるきっかけ (動機付け)	子ども: 保護者: 教員:		

図9 「自分パスポート」原本

1) 目的

生徒と共に「交流及び共同学習」を進めるため、本人の願いや目標を予め確認し、その思いに最大限寄り添い、希望を叶える形の交流計画を立案することを目的とした。また、パスポートが教員間連携のツールとしての役割を担うことを2つ目の目的とした。この活動に携わる教員にパスポートを配付することで、事前の情報提供となり、打ち合わせを兼ねることができる。さらに、該当生徒の目標や思いを知る

ことだけでなく、特性理解や支援方法を知ることにもつながり、研究Ⅱ質問紙調査の課題解消を目指した。

なお「自分パスポート」はイギリスの取組を参考にして作成した。イギリスでは、インクルーシブ教育を目指すうえで、学校ベースの改革の必要性を重視し、IEP(個別教育計画)から「子どものパスポート」への移行が進んでいる。「自分パスポート」は、この「子どもパスポート」の項目を参考にし、対象生徒の実態に合わせてアレンジをして作成した。

2) 方法

・対象者

筆者の勤務校、特別支援学級の生徒とその保護者。対象生徒は、障害特性上これまで「交流及び共同学習」の取組はほぼないが、本人・保護者共に、人との関わりの幅を広げることが願っていた。

3) 作成期間 (「自分パスポート」の配付期間を含む)

・平成30年4月～9月

4) 手順

4月：自立活動の時間に「自分パスポート」(以下パスポートとする)の作成について説明、作成に取り組んだ。最初の保護者会にて、パスポートの趣旨説明、そして賛同が得られたため、保護者からの協力も得ることができた。

5月：本人、保護者の欄が埋まる。両者の願いを基に、筆者が交流に関する計画案を作ると共に、担任欄を埋める。三者(本人・保護者・担任)全ての欄が埋まったパスポートは、一度案として本人と保護者に確認してもらった上で、完成版とした。またこの活動に関する目標を、本人の願いであった「授業担当の先生(以下科担当教員とする)と話をする」とした。そのため配付する教員を①交流学年全教員②管理職や養護教諭、に加え③教科担当教員とした。

5月～7月：パスポートに添えて配付するしおりの作成。パスポートに手作りのしおりを添えることにした。これは3つの柱(仮説) I. 学校の一員として(Win-Winの関係)の検証を兼ね、対象生徒が得意とする作業能力をアピールするためである。しおり作りは、美術の授業で取り組み、それぞれの教員をイメージしながら丁寧に仕上げた。生徒のよさと学習の成果を発揮することにつながった。

7月～9月：パスポートの配付。生徒の情緒や教員の空き時間等を考慮し、複数回に分けながら計17名の「交流及び共同学習」に携わる教員にパスポートを配付した。

5) 結果と考察

パスポートの作成と配付によって、対象生徒の他者との関わり方に大きな変化が見られた。その背景には、教員との距離が縮まったことが影響していると考えられる。

対象生徒はこれまで集団参加に対して強い緊張を示し、小学校から参加が困難であった体育祭に初めて参加することができた。日々の学校生活の中で、授業以外に廊下等で会った際には「よく来たね」、「頑張っているね」と声を掛けてくれる教員が今までよりも増えたことで、担任(筆者)以外の教員も自分のことを理解してくれている心強い存在になり、その安心感が学校行事に参加することにつながった。

多くの教員が対象生徒の体育祭の参加を見守り、管理職を筆頭に組織的で柔軟な対応ができた。後日、本人が書いた作文では「(閉会)式の後に、三組(※交流学級)と集合写真を撮りました。一緒に入ることができて、よかったです。」と書き、これまでの学校生活で初めて学年の生徒、教員らと一緒に写真を撮ることができたことを綴っている。集合写真を撮る際には、そっと肩を抱き対象生徒を自分の隣りに入れてくれた生徒もいた。触れられることも、生徒にとって、ほとんどない経験であった。こうした成果は、内在的ではあるが、個人にとって価値のある成果である。

パスポートは、筆者が目指した当事者中心のアプローチ、多忙な中での教員間の連携ソールの一つとして活用することができた。また、関わる通常の学級の教員が生徒の動機づけを知ることは、コミュニケーションのきっかけとなることも判明した。一方で、パスポートを作成することは、自分自身と向き合うことでもあり、生徒の実態や発達段階によっては難しさが生じる場合がある。さらに、今後は事例を増やし、検証を重ねつつより良い形に改良していく必要がある。本事例は、生徒の願いに合わせ、教員と生徒とのつながりを重視したが、生徒同士の関わりにつなげていくことが、共に学び共に伸びるためには必要不可欠であると考えている。生徒を「知る」のみに留まることのないよう、配付後も教員間の連携に努めることも大切である。

(2)生徒の関わり「受け入れ合う」「認め合う」「高め合う」の実現に向けた取組 —聞き取り調査からの検証—

1)目的

平成29年度より「交流及び共同学習」を本格実施したA中学校を研究協力校として、研究Ⅱ質問紙調査の検証を行うことを目的とした。質問紙を通した聞き取り調査を行い、実施する前と後の特別支援学級の生徒の思い(以下アンケートC)、通常の学級の生徒の思い(以下アンケートD)、さらに通常の学級の教員から見た生徒の変容、交流学年として受け入れた感想(以下アンケートE)を尋ねた。

2)方法

・対象者

- ①A中学校特別支援学級3学年の生徒6名のうち、「交流及び共同学習」を行っている生徒5名
- ②A中学校3学年(通常の学級)のうち、抽出した1学級の生徒26名
- ③A中学校3学年所属の教員7名

なお、調査対象を3学年としたのは、A中学校の特別支援学級在籍生徒が3学年のみであるため、主として「交流及び共同学習」を行っている学年に限定した。

3)期間

・訪問調査 平成30年5月～12月

「交流及び共同学習」の授業の参観、校内研修への参加

・質問紙を通した聞き取り調査 12月

アンケートC：特別支援学級の生徒

アンケートD：通常の学級の生徒

アンケートE：通常の学級の教員

4)手順

5月：A中学校の管理職、特別支援学級担当教員と打ち合わせを行い、特別支援学級生徒の交流計画の確認と研究の趣旨を説明した。

6月～11月：授業参観とエピソード評価を行った。参観した教科は主に「保健体育」、特別活動「専門委員会」、その他「部活動」「合唱コンクールに向けた取組」である。

12月：対象者に質問紙を通した聞き取り調査を行った。いずれの立場からも共に学ぶことに対する好意的な声がほとんどを占め、これまで続けてきた「交流及び共同学習」の積み重ねの成果が表れていた。

5)結果と考察(質問紙を通した聞き取り調査より)

生徒と教員の文章については、原則原文通り記載する。

・アンケートC：特別支援学級の生徒の思い

<交流及び共同学習の時間をどのように感じているか>

「好き」、「ふつう」、「苦手」の3つの選択肢から当てはまる気持ちを1つ選択し、理由を尋ねたところ、5名中4名の生徒が「好き」と答えた。理由は、「話すことが楽しい」、「みんながとても優しい」「仲が良い友達や相手から話しかけてくれる人がいる」と交流学級の生徒との関わり自体を嬉しいと感じている生徒と「色々なやることが増えて、一緒に初めての交流があって緊張感があって、それでもがんばろうと思った」と、自分自身の成長を感じている生徒がいた。また研究Ⅱ質問紙調査では、最も上手くいった交流内容について尋ねた際、「学校行事」の回答が多かったが、本調査においても「体育祭が好き」と回答した生徒がいた。学級の一員として、共に協力して行事を成し遂げることで、達成感を味わうことができたことがうかがえた。アンケートD(通常の学級の生徒対象)の回答においても、行事で協力したことについて触れている生徒が多数を占めていた。「ふつう」と答えた生徒についても「大好きでもないけれど苦手でもないし、交流(学級の生徒)としゃべるのが苦手だけれど、話しているのがいい」とコミュニケーションに苦手感を感じつつも、関わりを肯定的に受け止めていた。A中学校で行っていた、個々のペースを尊重し、負担なく継続できる内容を精選した「交流及び共同学習」の成果が、生徒の声からもこのように表れていた。3つの柱(仮説)G. 生徒と共に(当事者中心)の検証にもつながる結果となった。

<交流及び共同学習の中で好きな内容について>

A中学校で行っている「交流及び共同学習」の中で好きな時間を尋ねた。複数選択を可とし、①「朝読書」②「清掃」③「保健体育」④「行事」⑤「専門委員会」5つの選択肢に加え、⑥「ない」⑦「その他」の項目も追加した。5名中4名が選択していたのが③「保健体育」であった。これは研究Ⅱ質問紙調査の結果(交流が上手くいった教科として、最も多かった回答が「保健体育」とも一致していた。A中学校では、「保健体育」を単発的ではなく、年間を通して実施したことで、共に学ぶことが自然な形になっていた。さらに特別支援学級の担当がT・Tで授業に入っていたこともあり、生徒にとっての安心感と教員間の連携にもつながった。ま

た、「保健体育」は教科の特性上、チームで協力することや支え合う場面が多く、授業で生徒同士の直接的な関わりが多かったことが楽しさにつながったことが示されていた。次いで5名中、2名の生徒が①「朝読書」を選択し、理由について「みんなと本を読むことが好き」、「毎日になるとだんだん楽しくなって時間を大切にしている」と記述しており、同じ空間で同じことに取組めることの喜びと継続によって生徒が安心感と自信を得られることが示されていた。

④「学校行事」と回答した生徒は、「3年前は大きな行事を〇組(特別支援学級)だけでやっていたので少しさびしかったけれど、交流の人と大きな行事をやっているときらいな行事を楽しみ気持ちになれる」と理由を述べており、苦手分野の克服につながる自分自身の成長を書いていた。

<交流及び共同学習の時間以外の関わりについて>

「交流及び共同学習」として設定されていない普通の学校生活の中で、通常の学級の生徒や教員とどの程度関わることができているのかを明らかにするため、本質問項目を設定した。全員が、生徒と教員の両方と関わる場面があると答えていた。廊下や職員室等、校内で会った際には挨拶ができる関係になっていることがわかり、何気ないコミュニケーションが自然ととれる関係性を築くことができるようになっていたことが示されていた。

<交流及び共同学習をやっていて嬉しかったこと>

嬉しかったことについて、自由記述で3点あげてもらった。「一緒に手伝いをした」、「一緒に体育ができた」、「一緒に話せた」、「一緒に授業をやってから不安がなくなった」等、内容は様々であったが「一緒に」という言葉が使われている共通点が見られた。前述したように、同じ空間で共に取組むことが、特別支援学級の生徒にとってとても大きな価値があり、さらにA中学校では共に学ぶ中で特別支援学級の生徒が力を発揮できる場面を設定する工夫もされていたため、3つの柱(仮説)G. 学校の一員として(Win-Winの関係)の存在感を示せていたことが大きいと言える。

<これからの交流及び共同学習について>

今後の「交流及び共同学習」の量について①「もっとやりたい」②「今くらいがちょうど良い」③「もう少し減らしたい」の3つの選択肢の中から当てはまる気持ちを1つ選択し、その理由を尋ねた。①②、それぞれ2名ずつ(残り1名は無回答)回答しており、自分の好きな教科や給食の交流を望んでいた。③と答えた生徒はおらず、質、量共に概ね満足していた。この結果からも、本人の気持ちやペースを尊重することの大切さが示され、当事者中心の進め方の重要性が裏付けられた。

・アンケートD：通常の学級の生徒の思い

<特別支援学級の生徒との学習について感じたこと>

「交流及び共同学習」を行った通常の学級の生徒に、共に学んで感じたことを自由記述で書いてもらった。記述内容を整理分析したところ、①「友情が深まる」②「自分自身の成長」③「特別支援学級の生徒への高評価」の大きく3つのカテゴリーに分類することができた(図10)。

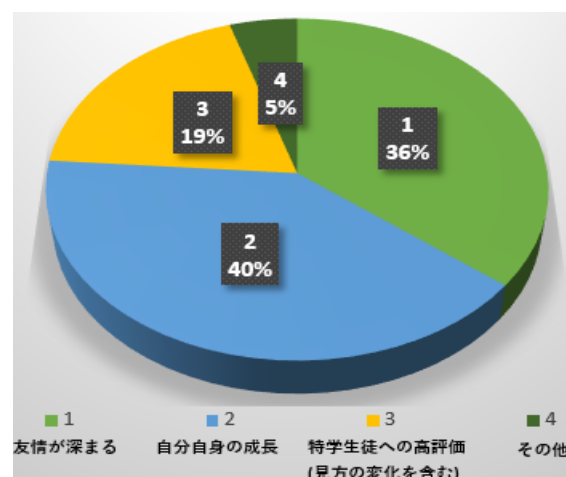


図10 A中学校3学年(抽出1学級)の生徒のが、特別支援学級の生徒との「交流及び共同学習」について感じたこと

最も多い40%の生徒が感じていたのが②「自分自身の成長」に関する事で「話し方や接し方を工夫した」「将来、もっと身近にいた時の対応に困らないと思う」「(特学の)生徒達が楽しんでいるかどうかを見ながら授業を行えるのが面白かった」「共生していく上でこの交流はとても大事」「一緒に活動できて、共に闘い、共に学び、共に成長することができた」等、自身の成長につながったことや視野の広がり、新たな価値観の創造に関する記載内容が多かった。次いで多かったのが①「友情の深まる」で、36%の生徒が廊下の声掛けや挨拶、手紙を送り合う等、友情関係が深まったことを述べていた。この結果は、研究Ⅱ質問紙調査の特別支援学級の教員から見た「交流及び共同学習が上手くいったことによる生徒の変容」の結果と一致していた。このことから教員の感覚のみならず、特別支援学級と通常の学級はどちらも「交流及び共同学習」によって、友情関係が深まること、自分自身の成長を感じていることが裏付けられた。③については、19%が特別支援学級の生徒に対し「挨拶や礼儀がしっかりしている」「(特学の生徒達は)一生懸命で私達も頑張ろうと思う」「ハンデを感じさせなかった」「なにも嫌だと思えることはなかった」「不自由なく授業ができ、接し方も覚えられた」等、共に学ぶことで気付いた自分達が一緒にできる活動の多さや特別支援学級の生徒の生徒に感化されたことについて述べ、彼等を評価する内容が多かった。④については、関わり人の偏りに関して問題提起をした生徒がいた。

・アンケートE：通常の学級の教員の思い

<通常の学級の生徒達の変容(昨年度との比較を含む)>

「互いの所属意識(仲間意識)が高まった。」
「一緒に過ごす時間が増えることで心のバリアがなくなった。」

具体的なエピソードとして、人数確認の際に特別支援学級の生徒も含めた報告、立ち位置の確認(声掛け、誘導等を含む)を教員発信ではなく、生徒等が自発的に行うようになったことや、朝読書時の教室入室時に挨拶をする特別支援学級の生徒に対して多くが挨拶を返す等、昨年度までは見られなかった生徒達の変化を述べ、自然な受け入れ体制が整ってきたことが記載されていた。共に過ごす時間が増えたことが「交流及び共同学習」の日々の積み重ねとなり、やがて生徒の意識変化へとつながったことが示されていた。

<共に学ぶことを受け入れて感じたことや心境の変化>

「よい意味で特別な扱いはなく、みんなと同じように指導していた。問題なく活動に参加できた。」
 「相手を思うという点で、又、様々な生徒がいるという点で自然に優しさも生まれ、行動につながっていたと思う。このような環境で学年経営ができたことを大変ありがたく思う。」
 「生徒同様、特別支援学級と通常の学級の垣根が低くなり、特別支援学級の生徒に声をかけやすくなった。」
 「私自身も心のバリアが今は全くなかった。成長できた。」
 「(参加の仕方については)特別支援学級の生徒の思いに添うことが大切だと思う。」

共に学ぶ時間が増えたことで、生徒と同様に意識の変化が生じ、教員側も指導することが「当たり前」「自然」な形となっていたことが示されていた。回答者全員が成果を感じており、その上で今後は同世代の仲間としてやっていくために特別扱いの部分をもどのように減らしていくか、生徒達の配慮に教員が甘えすぎないように留意すべきこと等、次なる課題も挙げていた。このような課題に向き合うことで、より「受け入れ合う」「認め合う」「高め合う」ことにつながる生徒達の可能性を見出すことができていた。

6. 研究(I～Ⅲ)の成果と課題

本研究では、中学校における「交流及び共同学習」の発展に向け、多様な視点からのアプローチ法を探るべく、先進校への訪問調査(研究Ⅰ)、F市内中学校における「交流及び共同学習」の到達点と課題を整理する質問紙調査(研究Ⅱ)、研究Ⅰ、Ⅱの仮説を検証する学校現場での実践研究(研究Ⅲ)を行った。研究Ⅲは、自校の状況として仮説の検証が困難なため、研究フィールドが他校となった。本研究を進める上で教員間連携は必須であった為、自校ではないこともあり同僚性に迫ることができなかつたことは、最も大きな反省であると同時に筆者に残された課題であると感じている。研究Ⅲで筆者の実践として検証できたことは僅かではあるが、改めて生徒の実態と学校の現状、ニーズに合わせた実践を行うこと、そして同僚性の重要性を実感した。

「自分パスポート」においては、当事者中心のアプローチ法の成果が示された。今後も、本人・保護者の思いに寄り添う姿勢を第一に、より事例数を増やしていく。さらに「交流及び共同学習」に関わる教職員の意見も求めながらPDC Aサイクルで改良していく必要がある。今後も研究を継続し、効果の検証に努める。

生徒・教員の聞き取り調査においては、対象者を限定したこともあり、データとしての信頼性は低いと言える。しかしながら、生徒、教員の声は全てとても純粋であり、共に学ぶことの喜び(特別支援学級の生徒)と、共に学ぶことが成長につながることへの気付き(通常の学級)で溢れていた。3つの仮説を重視したことで、「受け入れ合う」→「認め合う」→「高め合う」を経て、さらに「共生社会を担う子ども像」まで成長を遂げてる者も多かった。A中学校の3学年が「共生」を大切にした学年経営を行ったこと、特別支援学級の教員との連携も大きい。共に学び、共に伸びるための「交流及び共同学習」の実現に向け、展望が開けたと考えている。

今後は自ら実践として行い、より仮説の検証を確かなものとする。また、本研究と関連付けながら多様な学びの場の

実現に向けて、多様な支援を見出していきたい。多様な支援は、多様性への対応につながる。障害の有無や在籍学級に関係なく、教育的ニーズのある全ての子ども達に対し、多様な学びの選択肢がある学校づくりを目指す。そのため、日々の実践で3つの柱の根拠を明確にしながら、「交流及び共同学習」の発展に向け、教職大学院で学んだ教員として理論と実践の往還を果たす決意である。

『おわりに』

私はインクルーシブ教育の理念に共感し、障害の有無に関わらず、多様性を認め合い、豊かに学ぶことを中学校において実現するために本研究を始めました。これまでの特別支援教育で大切にされてきた個への着目も大切ですが、私が出会った生徒達は、より多くの人との関わりの中で自己認識を高め、自分なりの方法で自己表現しながらさらに成長することを願っていました。こうした生徒達の姿から、共同性の中でこそ、個のもつ力がより輝くものであることを教えられ、研究へのきっかけを与えてもらいました。本研究を進めた2年間で、「交流及び共同学習」のもつ大きな可能性が、自分にとってより確かなものとなりました。

また、これまで特別支援教育というフィールドのみで指導してきた私は、この2年間で通常の学級の先生方の思いをより深く知ることができ、自らの意識改革にもつながりました。こうした気付きと成長の機会を与えてくださった多くの先生方に深く感謝しております。「交流及び共同学習」を共に実践する通常の学級の先生方の思いを、特別支援教育の先生方に伝え広めていく使命を感じております。

2年間、教職大学院で学ぶことで理論的な学びと実践の機会をいただきました。そして、本研究は多くの方々の協力と支えによって進めることができました。常に熱意あるご指導をくださいました櫻井康博教授、派遣の機会を与えていただきましたさいたま市教育委員会の皆様、並びにさいたま市立片柳中学校長島村暁先生、前校長汐満猛先生、2年間温かく見守ってくださいました同校教職員の皆様、研究協力校となってくださいましたさいたま市立桜木中学校長五十嵐圭一先生はじめ教職員の皆様に、心より感謝申し上げます。また同志である本研究の仲間とは、切磋琢磨しながらこれからも研究を継続し、共に成長していきたいです。

どの場においても自分にできることを追求し続け、今後もさらに根拠ある実践を重ねていき、多くの子ども達とさいたま市全体の教育に還元できるよう精進して参ります。

【参考文献】

- ・文部科学省(2007) 特別支援教育の推進について(通知)
- ・内閣府(2011) 障害者基本法
- ・独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所(2006) 「交流及び共同学習に関する調査研究」
- ・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教育の実践を求めて 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究 第7巻
- ・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施調査～交流及び共同学習の形態に焦点を当てて～
- ・吉利宗久・手島由紀子・小宮三彌・藤井聰尚(2009) アメリカ障害児教育におけるピア・チュータリング(peertutoring)の展開-インクルージョンの教授モデルを中心に- 発達障害児研究 第23巻 第3号
- ・藤嶋さと子・細谷一博(2016) 交流及び共同学習の現状と今後の展望—2004年以降の特別支援学級における交流及び共同学習に焦点を当てて— 北海道教育大学紀要(教育科学編) 第66巻 第2
- ・柘植雅義&インクルーシブ教育の未来研究会(2017) 特別支援教育の到達点と可能性 金剛出版
- ・全国特別支援教育推進連盟(2017) 保護者や地域の理解を進めるために ジアース教育新社
- ・インクルーシブ授業研究会[編](2015) インクルーシブ授業をつくる ミネルヴァ書房
- ・NISE 特別支援教育国際シンポジウム(2018) 英国・リーズ大学 スーザン・ピアソン教授講演より