

小学校における特別支援学級と通常の学級との 交流及び共同学習に関する研究

所属コース 特別支援教育コース
氏名 森下沙央里
指導教員 榎木暢子 吉松靖文

【概要】

本研究では、小学校における特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習の現状や課題、教師の意識を明らかにすることを目的として、アンケート調査を実施した。その結果、交流と共同学習の両側面の重要性は意識が高まってきたと言える一方で、教師が、学級人数や配慮が必要な人数の増加による負担感を感じていた。また、通常の学級で学ぶ場合に、個に応じた学び方や方法が生かされていない現状や、関係者間での情報共有など、校内支援体制に関する課題が明らかとなった。今後は、教師が、特別支援教育を身近に感じながら、多様で柔軟な支援を可能にする学校づくりの必要性や、児童を含む関係者間での評価や見直しを行い、校内支援体制の改善及び一層の充実に努めていくことの重要性が示唆された。

キーワード 交流及び共同学習 特別支援学級 インクルーシブ教育システム

I. 問題と目的

中央教育審議会初等中等分科会(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)」において、特別支援教育の推進の基本的な方向性として、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すとした。同じ場で共に学ぶ場合には、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか最も本質的な視点であり、そのための多様で柔軟な仕組みや連続性のある多様な学びの場等環境整備が必要であると示された。文部科学省(2019)「交流及び共同学習ガイド」では、交流及び共同学習は、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、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り、これらの側面を密接不可分として捉え、推進していく必要があるとされた。しかし、藤嶋ら(2016)や細谷(2011)などの先行研究で指摘されているように、実施上の課題もある。共生社会の形成に向け、交流及び共同学習をより効果的で充実したものにしていくためには、教職員、児童、保護者等関係者が、意義やねらい等を共有した上で、計画的・組織的に取り組む必要がある。

稲荷ら(2015)は、特別支援学級担任及び通常の学級の教師を対象とした実態調査を行い、連携シートを作成して教師間の連携の在り方の検討を行ったが、管理職や専科教員を含めた実態調査はない。本研究では、役職や経験の異なる教師への調査研究を通して、小学校における特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習の現状や課題、教師の意識を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. アンケート調査

(1) 調査対象

A 県内の特別支援学級を設置する小学校より、3つの圏域の特別支援学級数が20学級ずつになるよう各地域8校、計24校を抽出した。そのうち、管理職、特別支援教育コーディネーター、特別支援学級担任、交流先の学級担任及び専科教員に該当する教師を対象に、回答を依頼した。(本稿では以降、管理職、特支Co、特支担、交流担、専科と表記する。)

(2) 調査方法

役職別の実態も把握するために、「管理職」、「特支Co」、「特支担」、「交流担及び専科」の4種類の調査用紙を作成し、愛媛大学教育学部研究倫理委員会の審査の承認を得て調査を行った。調査期間は2020年11月上旬から約2週間とし、研究の目的や方法、倫理的配慮を記した依頼書、返信用封筒とともに調査用紙を郵送した。返送をもって協力の同意を得たものとし、集計分析を行った。データの分析には、統計ソフトjs-STAR及びHADを用いた。

(3) 調査項目

調査項目は、国立特別支援教育総合研究所(2008)や遠藤ら(2012)、稲荷ら(2015)、須之内ら(2017)、山本ら(2008)の先行研究を参考に作成した。概要は、巻末資料①の表1に示す。

(4) 回収状況

24校中21校(回収率は87.5%)計209名から回答があった。

複数の役職兼任者のうち、特支Coと特支担との兼任者(以降、<兼>特支Co・特支担と表記する。)以外は少数であったため、9名を除外し本研究の集計分析対象は200名とした。

III. 結果

本稿では、有意な差が見られたもの又は考察にかかわる設問や項目事項に絞って述べる。

1. [共通調査項目] 回答者の属性

200名について、「管理職」、「特支担」、「交流担」、「専科」、「<兼>特支Co・特支担」、「特支Co」の6つの役職、教職経験年数、特別支援学級担任経験、特別支援学校教員免許の有無、特別支援学校勤務経験(以降、教職経験年数、特支担経験、特支免有無、支援学校経験と表記する。)の集計分析を行った。

2. [共通調査項目] 学校全体における交流及び共同学習に対する考え

教師の属性(役職、各種経験や特支免有無)の違いにより差があるかを比較するために、分散分析及びHolm法を用いた多重比較を行った。

(1) 通常の学級児童にとっての、交流及び共同学習の目的やねらいに関する重要度

8項目のうち、項目1「特別支援学級や障害についての理解を深める」では、役職による主効果が統計的に有意であり($F(5, 193)=3.60, p<.01$)、管理職の平均値は、特支担や交流担よりも有意に大きかった($MSe=0.36, p<.05$)。

表2 [通常の学級児童] 交流及び共同学習の目的やねらい<4件法による平均値>

	管理職	特支担	交流担	専科	<兼> 特支Co・ 特支担	特支Co	特支担 経験なし	特支担 経験あり	特支免 なし	特支免 あり	支援学 校経験 なし	支援学 校経験 あり	若手教 員	中堅教 員	ベテラン 教員	総計
	n=36	n=28	n=82	n=28	n=22	n=4	n=130	n=70	n=158	n=42	n=192	n=8	n=36	n=32	n=132	n=200
特別支援学級や障がいについての理解を深める	3.97	3.39	3.55	3.67	3.55	3.50	3.67	3.51	3.66	3.45	3.64	3.00	3.50	3.68	3.64	3.62

(2) 特別支援学級の児童にとっての、交流及び共同学習の目的やねらいに関する重要度

14 項目のうち、一部の項目において、特支担経験、支援学校経験、教職経験年数による主効果が有意だった。項目 12「特別支援学級で学習した教科等のスキル(ICT や補助具の活用など)を通常の学級の中で活用しながら学ぶ」では、特支担経験と支援学校経験の主効果が有意だった。特支担経験なしの群の平均値が、経験ありの群よりも有意に大きく(F(5, 194)=3.08, p<.05), 支援学校経験なしの群の平均値が、経験ありの群よりも有意に大きかった(F(1, 198)=8.06, p<.01)。また、項目 7「集団への社会性を養う」では、教職経験年数の主効果が有意となり、中堅の平均値が、ベテランよりも有意に大きかった(F(2, 195)=3.46, p<.05, MSe=0.18, p<.05)。また、項目 10「学習や活動に参加している充実感や達成感を味わう」では、若手〔10 年未満〕の平均値が中堅〔10～20 年未満〕やベテラン〔20 年以上〕よりも有意に大きかった(MSe=0.42, p<.05)。

表 3〔特別支援学級児童〕交流及び共同学習の目的やねらい<4 件法による平均値>

	管理職 n=36	特支担 n=28	交流担 n=82	専科 n=28	<兼> 特支Co・ 特担 n=22	特支Co n=4	特支担 経験なし n=130	特支担 経験あり n=70	特支免 経験なし n=158	特支免 あり n=42	支援学 校経験 なし n=192	支援学 校経験 あり n=8	若手教 員 n=36	中堅教 員 n=32	ベテラン 教員 n=132	総計 n=200
集団生活への社会性を養う	3.80	3.85	3.79	3.85	3.82	4.00	3.80	3.80	3.79	3.83	3.81	3.63	3.83	3.97	3.75	3.80
学習や活動に参加している充実感や達成感を味わう	3.51	3.59	3.53	3.48	3.41	3.25	3.58	3.38	3.53	3.43	3.52	3.13	3.77	3.29	3.49	3.51
特別支援学級で学習した教科等のスキルを通常の学級の中で活用しながら学ぶ	3.08	2.93	3.12	3.30	3.09	3.00	3.16	2.91	3.08	3.07	3.09	2.75	3.34	3.13	2.99	3.08

(3) 「交流及び共同学習」を実施する上での教師の配慮に関する重要度

項目 4「どの子にも分かる授業の工夫をする」と項目 5「助け合い学び合う雰囲気づくりをする」において、教職経験年数による主効果が有意となり、若手の群の平均値がベテランよりも有意に大きかった(項目 4, F(2, 196)=4.96, p<.01, MSe=0.3, p<.05; 項目 5, F(2, 196)=3.93, p<.05, MSe=0.14, p<.05)。また、「その他」の記述欄では、「学習内容や学習状況を担任、支援者同士共有し、児童本人にフィードバックすること〔<兼>特支 Co・特支担〕」等が見られた。

(4) 特別支援学級児童の目的やねらい達成に、特に効果的と思われる活動(複数選択)

全体の集計結果は、図 1 の通りである。「その他」の記述欄では、「児童によって異なる(7/200 名)」, 「すべて〔管理職〕」という回答が見られた。

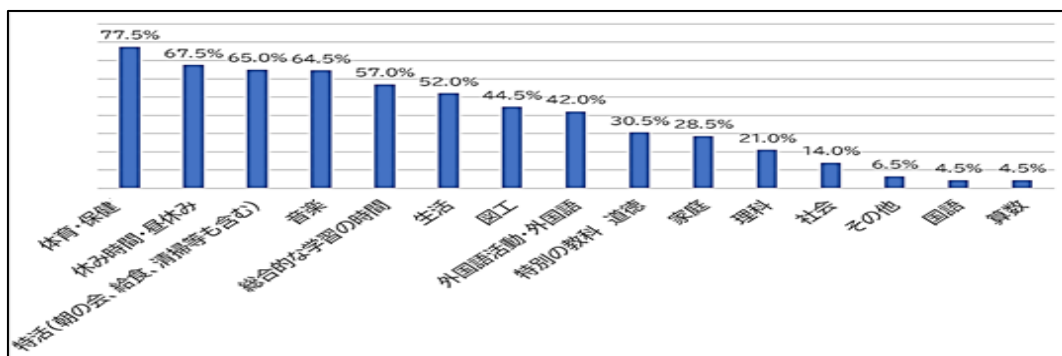


図 1 特別支援学級児童の目的やねらい達成に、特に効果的と思われる活動(複数回答)

(5) 交流及び共同学習の実施上の課題や問題点等(複数選択)

結果は、巻末資料②の図2及び表4に示す。最も多い課題は、先行研究でも指摘されていた「打ち合わせや情報共有の時間の確保(46.5%)」だった。役職による主効果が有意となり($F(5, 193)=3.83, p<.01$)、交流担の値は、管理職や<兼>特支 Co・特支担よりも有意に小さかった($MSe=0.23, p<.05, MSe=0.23, p<.01$)。次に、「学級人数や配慮が必要な児童の増加による教師の負担感(35.5%)」、「特別支援学級児童の課題の量や内容の妥当性が難しい(33.5%)」、「付き添いが必要だが、付くことが難しい(31.5%)」、「個別の目標や評価が難しい(26.5%)」が上位だった。選択記述欄では、「実施困難な児童の状況」、「授業者、特支担、教育支援員との情報共有」、「複数学年の児童への支援体制」に関する課題が見られた。

(6) 交流及び共同学習について感じていること、知りたいこと、悩み等(自由記述)

200名のうち、28名(管理職4、特支担2、交流担7、専科6、<兼>特支 Co・特支担7、特支 Co2)の回答を得た。その結果を、巻末資料②の表5に示す。

感じていること(6/28名)では、「交流先の児童、特別支援学級の児童、教師にも学びや気づきがある〔専科〕」等交流及び共同学習の成果に関する内容が多かった。知りたいこと(5/28名)では、「情報共有や時間の確保のための工夫、評価や教育課程、実施事例」等の記述が見られた。悩んでいること(20/28名)では、設問(5)でも見られた「付き添いの難しさに関する課題」と、「交流学級での所属感、人間関係づくりに関連する課題」、「その他の課題」と大きく3つに分けられた。

3. [役職別調査設問] 自校の交流及び共同学習の状況について

(1) 管理職

計画的・組織的に取り組む交流及び共同学習に向け、計画や評価等が進められていた。

(2) 特別支援学級担任

全学年、全種別の特別支援学級を含む、86名の児童の実態について概要を述べる。

1) 実施教科等

音楽(97.7%)、体育(90.7%)といった実技教科での実施が多い。外国語活動・外国語(66.3%)、図画工作(62.8%)、総合的な学習の時間(61.6%)、理科(58.1%)、特別活動〔朝の会や給食、清掃等も含む〕(55.8%)、道徳科(45.3%)、社会(37.2%)、生活(29.1%)、家庭科(20.9%)と、さまざまな教科等で実施されている。一方、国語(3.5%)、算数(5.8%)は、家庭科など2学年向けの教科等と比べても、かなり少ない。

2) 対象の特別支援学級の児童が達成できている又は達成できそうな目的やねらい

上位3つは、項目1「つながりや人間関係を形成する(95.3%)」、項目7「集団生活への社会性を培う(94.2%)」、項目8「異なる環境での適応能力を養う(80.2%)」だった。低かったものは、項目12「特別支援学級で学習した教科等のスキル(ICTや補助具の活用など)を通常の学級の中で活用しながら学ぶ(22.1%)」、項目11「特別支援学級で学習した教科等の内容を生かし、通常の学級の中で学ぶ(32.6%)」だった。これらの結果は、共通調査項目の間2での、教師が重要と考えている目的やねらいと同様の傾向が見られた。

3) 実施上の教師の配慮

実際に行っている配慮事項では、「活動中に個別の支援を行う(67.4%)」、「事前に学習内容やスケジュールを伝える(61.6%)」、「個別の目標を設定する(60.5%)」が多かった。一方、あまり実施されていなかったものは、「特別な課題や好みのものを用意する(17.4%)」、「絵カードやスケジュールカード等支援グッズを用意する(23.3%)」、「教材・教具を工夫する〔ふり

がな・ICTの活用等] (25.6%)」だった。

4) 交流及び共同学習の実施や目標決定及び評価に関わっている人

交流及び共同学習を行っている児童本人が、実施の決定や評価にあまり関与していない傾向が見られた。また、交流先で指導を行っている専科の、個別の目標の評価への関与が、特支担や交流担の割合に比べて少ない傾向が見られた。

表6 実施や目標決定及び評価に関わっている人

	児童本人	特支担任	交流担	保護者	専科教員	その他
決定に関与	39.5%	96.5%	73.3%	64.0%		2.3%
評価に関与	17.4%	76.7%	81.4%		52.3%	0.0%

5) 評価の方法

評価の方法は、「対象児の様子を観察する(81.4%)」、「学習で使用したノートやワークシート等を参考にする(74.4%)」が特に多く、「評価基準を用いる(34.9%)」は少なかった。

6) 交流及び共同学習の個別の目標や個別の評価の観点の設定

通常の学級の目標や評価の観点とは別に、交流及び共同学習の個別の目標や個別の評価の観点を設定しているかについては、結果が半数に分かれた。

7) 児童の主体的な学びや学習を充実させるための支援や工夫(自由記述)

交流担及び専科の設問5と併せて、巻末資料②の表7に示す。

(3) 交流先学級担任及び専科教員

1) 通常の学級児童が、達成できている又は期待できそうな交流及び共同学習の成果

上位3つは、「思いやりの心を育む(87.8%)」、「つながりや人間関係を形成する(84.1%)」、「尊重し合いながら協働して生活していく態度を育む(78.0%)」だった。「特別支援教育的な配慮や支援、かわりにより、学習内容や学習方法について理解を深める(22.0%)」については、最も低かった。

2) 個別の教育支援計画や個別の指導計画の情報共有及び作成・活用への関与

特支担との情報共有については、交流担(64.6%)も専科(64.3%)も同程度の割合だった。しかし、計画や作成の関与では、交流担(28.3%)、専科(5.6%)と、差が大きかった。特に専科の関与が低い。「情報共有していない」と回答した人のうち、対象児童の個別の指導計画や個別の教育支援計画を閲覧したことのある教師は34.5%と、情報共有も閲覧も、十分できていない教師も見られた。また、個別の指導計画や個別の教育支援計画の以外に、情報交換のために、連絡カード等を活用している教師もいた。

3) 対象の特別支援学級児童の目標の共通理解(特支担任・児童本人)

交流及び共同学習を行う上で、対象児童の目標を特支担と共通理解している交流担及び専科は79.1%だった。その一方で、児童本人との共通理解は43.6%となった。

4) 実施上の教師の配慮

実際に行っている配慮事項では、「活動中に個別の支援を行う(73.6%)」、「付き添いに入る又は入ってもらう(66.4%)」、「意図的な座席、グループ交流等居心地に配慮する(60.9%)」が上位だった。あまり行われていない事項は、「絵カードやスケジュールカード等支援グッズを用意する(4.5%)」や「特別な課題や好みのものを用意する(6.4%)」だった。

5) 児童の主体的な学びや学習を充実させるための支援や工夫(自由記述)

特支担、<兼>特支 Co・特支担、交流担、専科に聞いた、対象児童に主体的な学びや学習

を充実させるための支援や工夫を、巻末資料②の表7に整理した。多かった意見は、「事前指導や連絡(18)」、「特別支援学級児童への関わり(11)」、「ペア・グループ活動(6)」、「個別の声掛け(5)」だった。交流担や専科は「ICTの活用(4)」や「個別の声掛け(5)」についての記述が見られたが、特支担はほとんど見られなかった。

(4) 特別支援教育コーディネーター

「情報共有の場の設定」、「個別の指導計画又は個別の教育支援計画への記載」等、学校の支援体制の整備が進められている一方で、「自校の交流及び共同学習が、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習参加に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごす場となっているか」の設問結果は、「なっている(46.2%)」、「一部なっている(42.3%)」、「無回答(11.5%)」だった。

IV. 考察

教師の多くが、交流の側面への意識の方がやや高い傾向はあるものの、交流と共同学習の両側面の重要性を認識していた。共同学習の側面の意識に課題があるとされた先行研究とは異なった要因として、交流及び共同学習の意義や目的に対する、教師の理解や意識の高まりが推測される。配慮事項に関しても、多くの教員が「助け合い学び合う雰囲気づくり」を特に重要と考えており、特に若手教員は「学習に参加している充実感や達成感」、「どの子どもにも分かる授業の工夫をする」を重要視している傾向が高かった。実際の状況においても、共同学習の側面に対するねらいの達成に向け、さまざまな指導・支援の工夫がされていた。その一方で、通常の学級で学ぶ場合に、支援学級での個に応じた学び方や方法が生かされていない現状が明らかになった。個々に必要な支援が保障された上での、学びやすい学習環境や学びの連続性に課題があると言える。また、交流及び共同学習の実施上の課題として、教師が、情報共有の時間の確保、学級人数や配慮が必要な児童の増加による負担感、特別支援学級児童の課題の量や内容の妥当性等の課題を感じていることも明らかとなった。校内支援体制の課題として、個別の指導計画や個別の教育支援計画の情報共有や、交流及び共同学習の個別の目標の設定や評価、見直しに関して、関係者間での情報共有や共通理解が十分でないこと、付き添いができず個別の支援や見届けができにくいこと等多くの課題が見られた。

これらの課題を改善・解決していくためには、教師の負担感と課題との関連から、まずは教師が実施しやすいと思える取組みや課題から改善していくことが望ましい。例えば、学びやすい学習環境や学びの連続性に関して、活動中の個別の支援はよく行われていた。今後は、さらに、学びのユニバーサルデザインを参考に、自学級で実施できる取組みを洗い出し、学校全体で取り組むなど、どの児童も自分に合った学び方で学ぶための、多様で柔軟な支援を可能にする学校づくりを行っていくことが重要であると考え。こうした支援は通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童にも有効である。そのために、通常の学級における RTI モデル(子どもの理解の状態に合わせ、通常の学級内での効果的な指導、配慮を加えた補足的な指導、集中的・柔軟な形態による最も手厚い指導、の3段階の多層指導モデル)の提案や、特別支援学級での支援を通常の学級でも援用するなど、教師が特別支援教育を身近に感じられ、教師自身の意識や支援観が、多様で柔軟なものになっていく取組みが重要である。また、児童を含む関係者間での評価、見直しや、情報共有を行いやすくするために、個別の教育支援計画等を活用するなど、既存の仕組みや考え方を効果的かつ効率的に活用しながら、校内支援体制の改善及び一層の充実に努める必要があると考える。今後は、こ

れらを実践するための具体的な手立てについて、検討していきたい。

引用・参考文献

- 中央教育審議会初等中等分科会(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)
- 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— 植草学園短期大学研究紀要, 13, 59-64.
- 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), 66(2), 65-76.
- 細谷一博(2011). 小学校及び中学校特別支援学級における交流及び共同学習の現状と課題: 函館市内の特別支援学級担任への調査を通して 北海道教育大学紀要(教育科学編), 66(1), 107-115.
- 稲荷邦仁・蒲池慎一・信藤昭子・客野美保・宮本祥恵(2015). 交流及び共同学習における教師間の連携の在り方に関する研究—特別支援学級と通常の学級の連携に関する実態調査の分析を通して— 愛媛県総合教育センター平成26年度教育研究紀要, 81, 38-48.
- 国立特別支援教育総合研究所(2008). 平成19年度プロジェクト研究「交流及び共同学習」の推進に関する実際的研究報告書
- 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/_icsFiles/afieldfile/2019/04/11/1413898_01.pdf (最終アクセス日 2021年1月19日).
- 須之内由起・吉松靖文(2017). 特別支援学級に在籍する児童への「交流及び共同学習」の現状に関する調査研究—特別支援学級担任と交流学級担任へのアンケート調査を通して— 日本特殊教育学会第55回大会発表論文集.
- 山本亜紀子・佐藤慎二(2008). 特別支援学級に在籍する児童・生徒の交流及び共同学習に関する調査—特別支援学級担任と通常学級担任を対象として— 植草学園短期大学紀要, 9, 63-75.

謝辞

本研究を行うにあたり、調査・研究にご協力いただいた小学校の先生方、実習校の先生方及び児童の皆さんに厚く御礼申し上げます。また、終始温かいご指導をいただいた樫木暢子教授、吉松靖文教授に心より感謝申し上げます。