

## 知的障害特別支援学級における他者とかかわる力を伸ばす授業づくり

### ー生活単元学習における「招く交流」の実践を通してー

高木 由希 ・ 若松 昭彦\*

#### 1. はじめに

広島大学附属東雲中学校(以下, 本校と略記)の特別支援学級(知的障害)では, 知的障害特別支援学校の教育課程を参考に教育課程を編成し, 特別支援学級に在籍する生徒は, 特別支援学級集団での学びを基本としている。また, 異なる教育課程で学ぶ通常学級の生徒とは, 毎日の異学年縦割り集団による清掃や集会活動, 委員会活動や学校行事において日々の活動を共にしている。

障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ「交流及び共同学習」については, 「障害のある子供にとっても, 障害のない子供にとっても, 経験を深め, 社会性を養い, 豊かな人間性を育むとともに, お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となる」ことに意義があるとされる(文部科学省, 2019)。特別支援学級と通常学級の交流及び共同学習の実施状況や課題は, 先行研究において整理されており, 堀(2023)は近年, 星野・佐藤(2011)が定義した「特別支援学級の活動に通常の学級の児童を招く活動」(以下, 「招く交流」と略記)が報告されていることを述べている。「招く交流」の良さには, 「目的がより明確になり, 手立てを尽くしやすいこと」や「児童(生徒)が障害の有無に関係なく, 対等な関係で活動しやすいために『してあげる経験』を積むこと」, 「協力しなければならない仕掛けと工夫の中で学ぶことが可能となりやすいこと」が挙げられており(田村・川合, 2018), 今後さらなる検討が求められていると言える。

特別支援学級3年生(以下, 本学級と略記)では, これまで他者とかかわる力の伸長を主軸に置いた生活単元学習の単元に取り組んできた。さらなる力の伸長を目指す実践について検討していたところ, 通常学級の生徒と日々の交流の素地がある本校において, 「招く交流」の実践により, 特別支援学級の生徒が安心感をもちながら他者とかかわる力を伸ばすことにつながると考えた。本学級の生徒は, 行動や発言等といった自身の発信により他者を動かす成功経験が少なく, 特別支援学級内での活動では積極的に活動できても, 通常学級の生徒と活動を共にする場面では, 自信をもって活動できないことや援助を自ら求められないことに課題がある。そこで, 本稿では, 「招く交流」を単元の主軸とした生活単元学習での実践について報告し, 学習過程の生徒の様子などから生徒の学びと「招く交流」の良さを整理する。

#### 2. 研究の目的と方法

**目的:** 生活単元学習による「招く交流」の実践により, 生徒の学びとその良さを整理する。

**対象:** 第3学年特別支援学級 男子生徒2名(生徒A, B), 女子生徒3名(生徒C, D, E)

**方法:** ①「招く交流」を活動の主軸とした生活単元学習を構想, 実施する。

②授業時に使用したワークシートの記述等から, 生徒の学びについて分析する。

---

\* 広島大学大学院人間社会科学研究科

Yuki TAKAGI, Akihiko WAKAMATSU

Lesson planning of Develop ability to interact with others in junior high school special needs classes: Activities and Collaborative Learning Between Special Classes and Regular Classes in the life unit learning(Seikatsu-Tangen-Gakusyu)

高木 由希・若松 昭彦(2024),「知的障害特別支援学級における他者とかかわる力を伸ばす授業づくりー 生活単元学習における「招く交流」の実践を通してー」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第 53 集」, 123-129

生徒がワークシートに記述した振り返りの分析に当たり、話し合い活動の発話分析研究の1つとして、山本・若松・若松(2020)や井上・若松・若松(2021)が向社会的動機の多元性理論(Batson, 2011)を踏まえて発話機能を分類したものを参考とすることとした。本実践においては、自分自身のためを志向する「利己的記述」、友達や教師のためを志向する「利他的記述」、学級集団のためを志向する「集団的記述」の3つの観点で活動後の生徒のワークシートの記述内容を分析することとした(表1)。

表1 他者への配慮のある記述に関する分類表

カテゴリー	定義・典型的な記述
利己的記述	自己を志向する記述 「私(僕)が～した/～がいい」
利他的記述	友達を尊重・受容・共感・賞賛したり、心情を推測したりする友達志向の記述 「〇〇さんが～してくれた/〇〇さんがすごかった」
集団的記述	学級集団を意識したり、意見を取り入れたりする学級集団志向の記述 「みんなが～していた/みんなで～した」

### 3. 生活単元学習における「招く交流」の構想

本学級では、前述したように、これまでの生活単元学習において、他者とかかわる力の伸長を主軸にした単元での学びを深めてきた(表2)。特別支援学級内での活動にとどまらず、校内の教職員や生徒に活動の様子を知ってもらおうという間接的なかかわりや、お知らせポスターや栽培した野菜を配付するといった直接的なかかわりをもてる活動を設定しながら、生徒自身が学習活動の意味や楽しさを体感できるよう教育実践に取り組んできた。一方で、通常学級の生徒と一定時間、活動を共にしているとは言い難く、成果をもとに瞬間的に交流をしてきたとも捉えられる。

表2 本学級における生活単元学習の学び(一部)

	単元名	概要	他者とのかかわり
1年時	東雲中おはな大作戦	・校舎玄関の花壇の整備 ・季節ごとの花の栽培	・花壇整備のお知らせを教職員に手渡しで配付 ・花壇整備について全校放送でお知らせ ・校内の環境整備職員に土を分けてもらう ・毎朝の水やり当番活動で出勤時の教職員に声を掛けてもらう
2年時	東雲ファーム	・夏野菜の栽培と収穫 ・冬野菜の栽培と収穫	・収穫した野菜を通常学級の生徒や教職員に配布する ・栽培する夏野菜決めのためのアンケートを学年(通常学級2学級)に対して実施する ・栽培に必要なペットボトルの回収を全校集会で呼びかける

また、本学級の生徒は、他者の気持ちを考え、状況に応じた判断を得意とする生徒から、状況に応じた行動が苦手な視覚的な支援を必要とする生徒など、学習面・コミュニケーション面の双方において大きな差がある。各教科等を合わせた指導における集団と個の関係の理解については、名古屋(2023)が集団と個を一つの営みとして理解することを述べており、「集団化とは、単に集団活動や一斉指導を行うということではなく、仲間が共に生活のテーマを共有し、そのテーマの実現のために誰もがもてる力を発揮し、満足感・成就感を分かち合うことを目指す」としている。

そこで、本実践にあたっては、「招く交流」という一定時間、通常学級の生徒とかかわりをもつ時間を設定し、生徒が「相手に伝えたいことをわかりやすく伝える」、「自分が頼りにされていることを実感

高木 由希・若松 昭彦(2024),「知的障害特別支援学級における他者とかかわる力を伸ばす授業づくりー 生活単元学習における「招く交流」の実践を通してー」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第 53 集」, 123-129

する」, 「困ったときに自分から助けを求める」といった他者とかかわりについて実際的な活動を通して学びを深めることができるよう, 単元を以下のように設定した(表3)。単元名は, 「東雲中おはな大作戦」という1年時と同様の単元名とし, 活動内容を学級の仲間全員がイメージしやすいようにした。また, 植物の栽培という時間の経過とともに変化のある題材を用いることで, 通常学級の生徒と共に変化を楽しみ成長を願う姿を共有しやすいと考えた。また, 特別支援学級の生徒にとっては, すでに経験済みの活動であることで, 自信をもって主体的に活動する姿を期待したいと考えた。

一次では, 話し合い活動を中心として, 物事を順序だてて考える力を活かしながら84人全員で取り組む活動やそのための準備の具体を考える。二次では, 種を植える準備として, 生徒の実態に応じて, 自分たちが説明に用いる原稿づくりのチームと作業効率をあげるための種の仕分けチームに分かれて活動に取り組む。三次では, 通常学級の生徒と一緒に種まきを行い, 手順を説明したり指示を出したりする。学年全体で同様の活動をしながらも, 各々が所属する異学年縦割り集団で一人一役を担い, 役割に対する責任感と共に, 他者とかかわり, 臨機応変に判断したり表現したりする姿を期待することとした。

表3 生活単元学習の概要

単元名	生活単元学習「東雲中おはな大作戦～スペシャル～」
概要	通常学級の生徒と一緒に種まきをして草花を育てる
単元目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>・植物の栽培に必要な情報を経験や書籍から整理して, 実践することができる。</li> <li>・自分の役割を理解し, 責任をもって活動に取り組む。</li> <li>・相手の立場に立ち, 自分から他者とかかわりを深めることができる。</li> </ul>
計画	一次 東雲中おはな大作戦スペシャルの計画を立てよう 二次 種を植えるための準備をしよう 三次 種を植えよう 四次 コスモスを育てよう

#### 4. 授業実践

##### (1) 計画立て

一次の計画立てでは, 話し合い活動を中心に学習活動を進めた。単元の導入として, 1・2年時の学習活動を振り返り, 3年時に自分たちが活動したい内容を整理した(図1)。通常学級とコラボをしたいという生徒の声を引き出し, その具体的な活動として, 「植えることを一緒にやる」や「看板づくり」, 「土をつくる」, 「(プランターを)運んでもらう」, 「(実を)収穫する」, 「(プランターの底に敷く)石を片付ける」などが挙げられた。どの活動も, 自分たちが5人で経験してきた活動であり, これまでの活動を想起している様子が見えられた。一方で, この時点では, 84人全員で活動することの具体的なイメージは十分にもてていなかったため, 教師が場所や時間, 活動量などの提案を行い, 「種まきをみんなでする」ことを決定した。

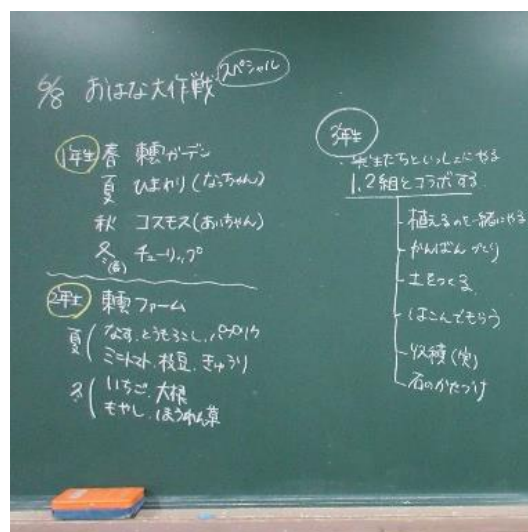


図1 活動したい内容の記録

種まき決定後には, 種まきまでの準備内容や活動グループについての話し合い活動に取り組んだ(図2)。活動グループ決めでは, 異学年縦割り集団と出席番号順でのグループ分けの2つの方法が候補として挙げられた。実際に, 名簿で名前を確認すると「知っている人の方が話しやすい」, 「困った時に助けてもらえると思う」等の意見が出され, 普段から学校生活を共にしている異学年縦割り集団のグルー

で活動することとした。また、自分たちが学級で行う準備については「(プランターに)土を入れる」や「土づくり」,「プランターの数のチェック」などと具体的な活動を確認し,活動当日までの予定を学級全体で共有した。

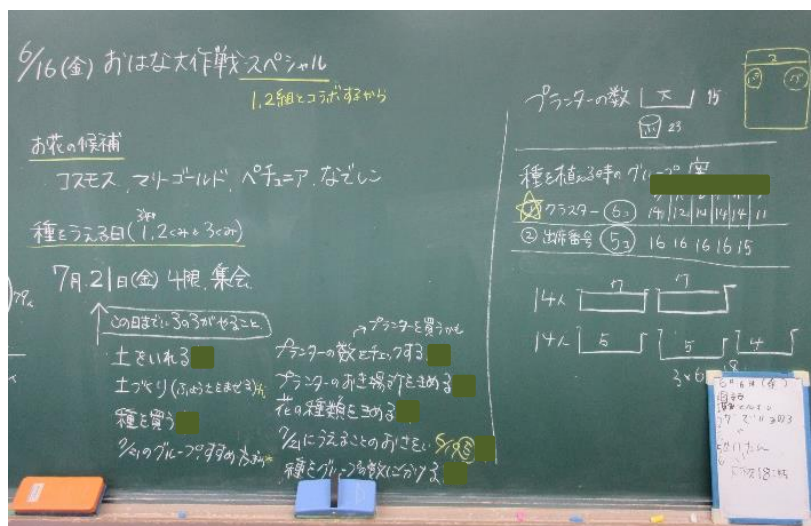


図2 具体的な活動についての話し合い

## (2) 準備活動

準備活動においては,「原稿づくりチーム」と「種の仕分けチーム」に分かれて活動した。

「原稿づくりチーム」では,通常学級の生徒に伝わる手順の説明を意識した原稿づくりに取り組んだ(図3)。原稿を考えるだけでなく,実際のプランターを使ったロールプレイを通して,指示の過不足を確認した。また,学級の仲間全員が使いやすい言葉や言い回しを考える姿が見られた。

「種の仕分けチーム」は,細かなコスモスの種を一つのプランターに植える12粒ずつに仕分ける作業に取り組んだ(図4)。一定時間集中して活動するとともに,種まきに用いる種を実際に触ることによって,通常学級の生徒と一緒に種まきをするという活動への意欲が高まっている様子がうかがえた。

両チームの活動終了後には,全体でお互いの活動内容について共有し,種まきの活動に向けてのリハーサルに取り組んだ(図5)。「原稿づくりチーム」の手本をもとに,指示役と通常学級の生徒役に分かれて,種まきの指示の仕方や質問をされた時の返し方などを学級全体で確認した。



図3 原稿づくり



図4 種の仕分け



図5 リハーサル

## (3) 種まき活動と個人でのふりかえり

実際の種まきの活動では,通常学級の生徒が体育館で特別支援学級の生徒の指示のもと活動に取り組んだ(図6)。活動時間は,総合的な学習の時間の1時間を設定し,学年の教員が見守りながら本学級の生徒が自分たちで進行了。

生徒のふりかえりの記述について,前述した分析の観点に基づき,「利己的記述」には傍線,「利他的記述」には二重線,「集団的記述」には破線を示した。生徒 A, C, E は,「集団的記述」として全体で



図6 種まき活動の様子



の活動の具体を振り返りながらも「利他的記述」が見られた(図7)。具体的な生徒の名前を挙げ、自分とどうかかわったのかという点やどう感じたのかという感情面で振り返りを記述していることから、通常学級の生徒の反応や動きを確認しながら活動に取り組んだ様子うかがえた。また、自身の動きについても、良かった点や課題点も同時に振り返ることができていた。

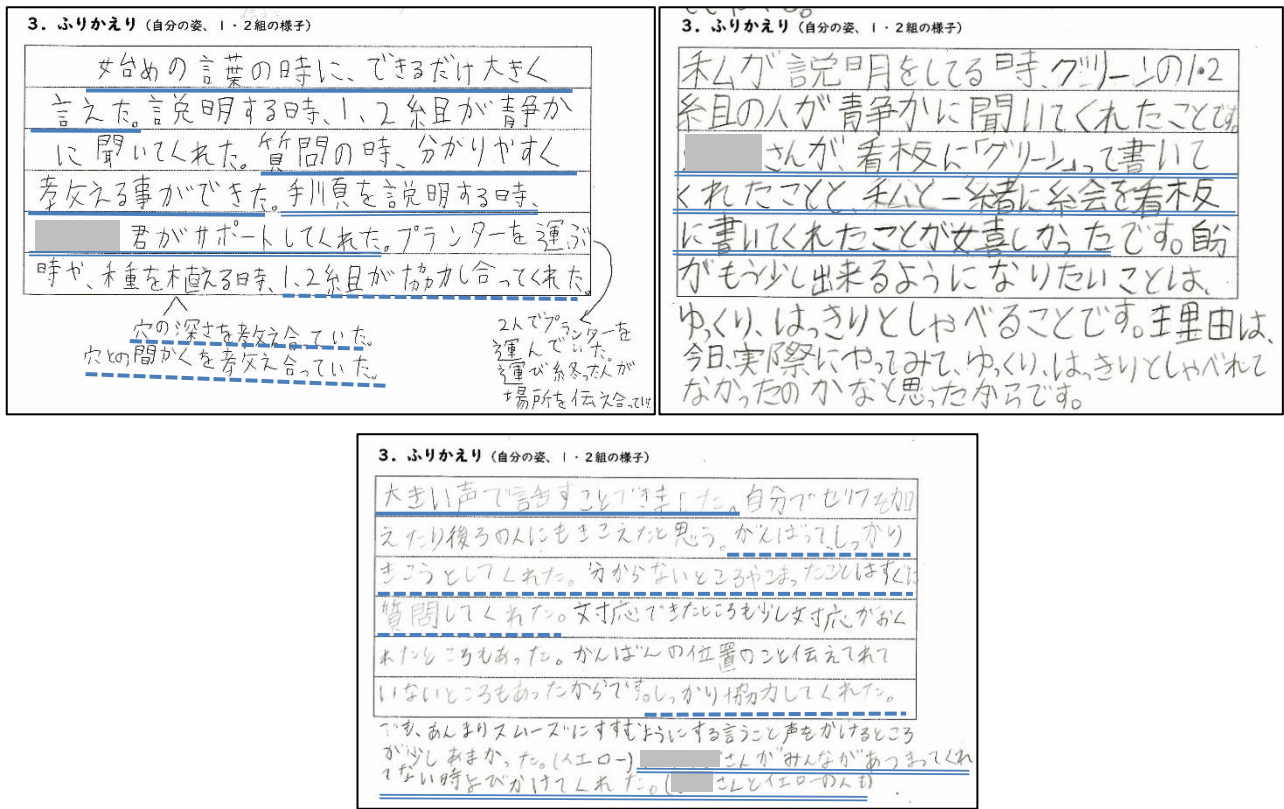


図7 生徒のふりかえり記述(生徒 A, C, E)

生徒 B, D の記述からは、活動の出来事を中心に記述するとともに、「集団的記述」として、他者と共に活動したことを振り返っている様子うかがえた。具体的な生徒名や「～してくれた」といった記述はなかったが、実際の活動場面では、通常学級の生徒の質問に答えたり手順の見本を示したりとサポートを受けながら活動する姿が見られた。

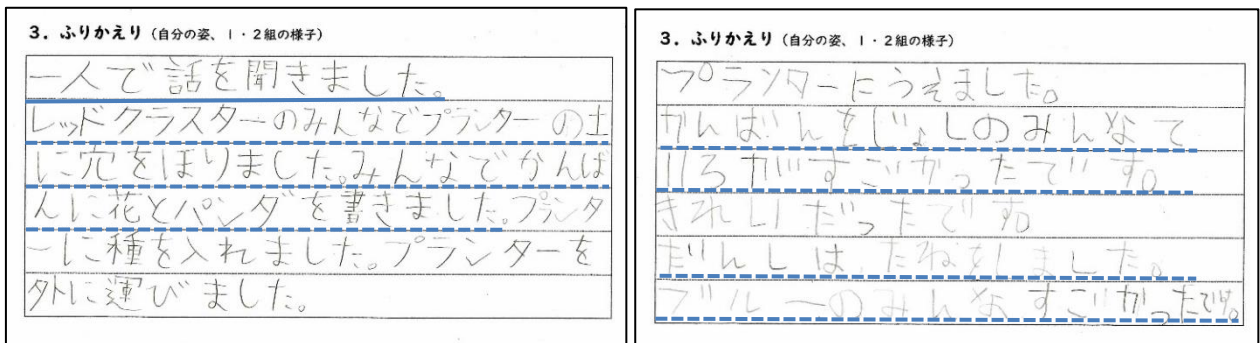


図8 生徒のふりかえり記述(生徒 B, D)

## 5. 成果及び課題

本稿では、特別支援学級における「招く交流」を主軸とした生活単元学習の実践について報告した。



高木 由希・若松 昭彦(2024),「知的障害特別支援学級における他者とかかわる力を伸ばす授業づくりー 生活単元学習における「招く交流」の実践を通してー」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第 53 集」, 123-129

山本耕祐・若松美沙・若松昭彦(2020), 「小学校低学年における学級集団への参画に関する解釈的分析ー学級活動「話し合い活動」での児童の発話に着目してー」, 『初等教育カリキュラム研究』, 8, 61-70.

井上美由紀・若松昭彦・若松美沙(2021), 「中学校特別支援学級における人間関係形成・社会形成能力の特徴ー『話し合い活動』での生徒の発話分析を通してー」, 『広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター紀要』, 19, 25-37.

Batson,C,D. (2011), 「Altruism in humans. Oxford University Press, Oxford.菊池章夫・二宮克美訳 (2012) 利他性の人間学：実験社会心理学からの回答」, 新曜社

名古屋恒彦(2023), 「これからの『各教科等を合わせた指導』の展開～『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実に向けて～」, 『特別支援教育研究』, 793, 東洋館出版社, 4-8.

立田瑞穂・門脇弘樹(2020), 「知的障害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ついての文献考察ー『行く』交流の可能性と限界」, 『山口学芸研究』, 11, 31-41.