

図画工作科における交流及び共同学習の実践上の成果と課題

中原靖友・霜田浩信

群馬大学教育実践研究 別刷

第38号 227～240頁 2021

群馬大学共同教育学部 附属教育実践センター

図画工作科における交流及び共同学習の実践上の成果と課題

中原 靖 友¹⁾・霜 田 浩 信²⁾

1) 高崎市中央公民館

2) 群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

Practical achievements and challenges of exchange and collaborative learning in the arts and crafts department

Yasutomo NAKAHARA¹⁾, Hironobu SHIMODA²⁾

1) Takasaki city central community center

2) Gunma university cooperative faculty of education special needs education course affiliation

キーワード：図画工作，インクルーシブ教育，交流及び共同学習

Keywords : arts and crafts, inclusive education, collaborative learning

(2020年10月30日受理)

1 問題の所在及び目的

1.1 問題の所在

学習指導要領総則(2017)¹⁾では、「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること」が明記され、また、学習指導要領の教科編においても、「障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。」と、各教科の配慮事項が具体的に示された。

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をめざすなかで、交流及び共同学習の展開がより求められている現状において、交流及び共同学習ガイド(文部科学省, 2019)²⁾では、交流及び共同学習では「相互の触れ合いを通じて豊かな人間性をはぐく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」が一体としてあることが示されている。しかし、これまで交流及び共同学習は、交流の側面を重視した実践(石川・田口ら、

2016³⁾や藤木・廣田・村中ら, 2015⁴⁾)が見られる一方で、川合・野崎(2014)⁵⁾が指摘するように、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒間で繰り広げられる共同学習においては、その重要性が指摘されながらも実践と研究の蓄積が少なく、共同学習の側面について十分に検討されていない。特に、共同学習について、文部科学省(2008)⁶⁾は、教科の目的を達成させる目的があるとしているが、現状は、実施体制の整備等が未だ課題となっている。また、交流及び共同学習ガイド²⁾においても、交流及び共同学習の手順と留意点(ポイント)を示し、観点を提示することに留まっている。十分な交流が実施されている環境において、教科としての目的の設定や個の学びに対する評価や支援などの教科指導に関わる実践を検討していく必要がある。

1.2 群馬大学教育学部附属小学校と特別支援学校の実践の経緯

群馬大学教育学部附属小学校と、特別支援学校は、校舎や運動場を共有し、幼稚園とは隣接する立地であり、登下校時などに両校の児童が自然に顔を合わせ

ることのできる環境にある。また、その立地を生かして、学校間交流として昭和57年から交流教育を行ってきた。現在でも小学校の各学年と特別支援学校の教員からなる交流担当が給食や清掃、授業など、様々な場面での交流を考え行い、様々な場面での交流が受け継がれている。そして、平成27年より、共同学習の側面から、国語科や図画工作科を中心として、教科における交流及び共同学習の単元または題材づくりを両校で行ってきた。特に図画工作科においては、低学年から高学年までの題材を蓄積しつつある。

1.3 群馬大学教育学部附属小学校と特別支援学校で見られた課題

様々な交流教育や交流及び共同学習を進める中で、小学校の教員からは、「活動はしているが、そこにどんな教育的意義があるのか。」「両校の子ども達の実態把握をどのようにしていくのか。」「教科の目標と子ども一人一人の目標をどのように設定すればよいのか。」「授業や交流の中で、だれが、どこまで支援するのか。」「子ども達全員の学びを保障するには何ができるか。」などの疑問が生まれていた。また、イベント的な授業ではなく、継続することの難しさも強く感じていた。交流の側面についての意義やその効果は感じやすいものの、共同学習の側面については、教科としての単元や題材、目標の設定、具体的な支援の方法、個の学びに対する評価と支援の関係などの課題が浮き彫りにされていると考える。

1.4 研究の目的

これらのことから、群馬大学教育学部附属小学校（以下、小学校）と、群馬大学教育学部附属特別支援学校（特別支援学校）での知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒との図画工作科の交流及び共同学習の実践を基に、教科としての題材や目標の設定、目標達成のための支援、個の学びに対する評価と方法について示唆を得ることを目的として本研究を進めることとした。

2 研究方法

2.1 研究方法の概要

小学校と特別支援学校における、「交流及び共同学習」の2016年から2019年の図画工作科の4つの実践を

取り上げ、実践を通じた授業構想の仕方の変化から、児童の実態把握、目標設定、支援の留意点、評価等について考察する。

2.2 これまでの主な図画工作科の交流及び共同学習の実践について

図画工作科では、これまでに以下の交流及び共同学習の実践を行ってきた。

2016年・「ごちそうパーティーをしよう」（1年）

・「かみはながで つなげよう」（2年）

2017年・「いろいろな はこから」（1年）

・「はこで つくったよ」（1年）

・「トトロえのぐで」（2年）

・「どうぶつランドをつくろう」（2年）

2018年・「ぺったん コロコロ」（1年）

・「ならべよう くっつけよう」（1年）

・「まるめて きって つくろう」（2年）

・「私たちの町へようこそ

～つなげてつくろうゆめの町～」（5年）

・「こんなところに

イツアスモールワールド」（6年）

2019年・「すなやつちとなかよし」（1年）

・「きらきらいろ いろいろ」（2年）

・「キラキラのまちをつくろう」（4年）

低学年での実践が多いのは、担当学年の偏りによるものである。本論では、低、中、高学年での実践がある立体に表す題材からそれぞれ「ごちそうパーティーをしよう」（1年）、「はこで つくったよ」（1年）、「キラキラのまちをつくろう」（4年）、「私たちの町へようこそ～つなげてつくろうゆめの町～」（5年）の4題材を実践例として、実施年に沿って取り上げる。

3 実践例に見る授業構想

3.1 実践1「ごちそうパーティーをしよう」（1年）

（1）実践の概要

授業者1：中原靖友（小学校教諭）

授業者2：早川愛美（特別支援学校教諭）

授業者3：小野真美子（特別支援学校教諭）

実施時期：2016年12月

対象：群馬大学附属小学校第1学年34名

群馬大学附属特別支援学校小学部1, 2学年

5名（A児，B児，C児，D児，E児）

本題材は，交流及び共同学習に取り組み始めた最初に行った実践である。特に児童への支援に重点を置き，目標達成のための多様な方法や道筋を保障する柔軟なカリキュラムを作成するために，CASTのUDLガイドライン⁷⁾に基づいた「ガイドライン〜ぐんまモデル〜」を小学校と特別支援学校が校種を越えて指導内容を検討していく際の共通の視点とした。「UDLガイドライン〜ぐんまモデル〜」（以降ぐんまモデル）は，アメリカの研究開発機関The Center of Applied Special Technology（以降CAST）の提供している「Universal Design for Learning Guidelines」（以降UDLガイドライン）に着目し，授業構想の中で実践的に扱うために，下位項目を統合し，UDLガイドラインの9項目に関わる支援の方向性を教科毎に示したものである。

本題材は，みんなで楽しいパーティーをするために，油粘土で自分や友達を食べたい食べ物を立体で表す学習である。児童が好きなものを思いのままに作ることを楽しんだり，造形的な創造活動を通して友達と活動することを楽しんだりすることができるものである。題材の指導計画は以下の通りである。

目標	いろいろな食べ物の形を思い浮かべ，粘土での表し方を工夫しながらつくる。
評価規準	①粘土で「ごちそう」をつくることや，みんなでパーティーをすることを楽しもうとしている。 ②つくりたい食べ物の形を思い浮かべたり，つくり方を考えたりしている。 ③丸めたり，つまみ出したり，手や指を使って表し方を工夫している。 ④友達と話しながら，「ごちそう」を選んだり，形のよさや面白さを感じたりしている。
時間	学習活動
2	○粘土を丸めたり，伸ばしたりしながら形を変えることに興味をもつ。 ○交流しながらつくりたい食べ物のイメージを膨らませる。

	○思い付いた食べ物の形や大きさを考えながら，丸めたり，伸ばしたり，ひねり出したりして，工夫して表す。 ○自分や友達のつくった「ごちそう」を並べたり，取り分けたりして遊ぶ。
共通事項	粘土を触った感じを楽しみながら，変化していく形に，自分なりのイメージをもつ。

（2）授業構想について

① 児童の実態把握

本授業では，給食等の交流学习とぐんまモデルを基に特別支援学校教員と話し合うことで児童の実態を想定したため，小学校教員による実態の把握は行われていない。また，両校の児童も初めて一緒に授業をする状態である。

② 目標設定

本題材の目標は，特別支援学校の児童も達成可能と考え小学校と同じ「いろいろな食べ物の形を思い浮かべ，粘土での表し方を工夫しながらつくる。」とした。

③ 目標達成のための支援と評価

目標達成のために，ぐんまモデル（図1）に基づき支援を具体化した（図2）。また，留意点として，言語での指示だけでも次の活動が理解できる子どもには，項目1（情報の提示）に関わり，書画カメラを使って，教師の手元を拡大し，教師の演示にあわせて粘土体操を行う支援は，必要がなくなる。また，作業机を使っているため，子ども同士が互いの手元を自然に見ることができるため，互いの手元を見て情報の取りこぼしをリカバーし，連続して活動に取り組むことができれば，この際もスクリーンを見る必要は無いというように，子どもたちが必要に応じて，その支援や代わりの活動を自分で選べるようにすることとした。

I	図画工作科の知識・技能の定着に関わる支援	II	図画工作科の表現方法と解決方法に関わる支援	III	図画工作科の主体的な学びに関わる支援
1	(情報の提示) 必要な技能や知識をICTの活用などを含めて，多様な方法で伝えていく。	4	(身体行動への支援) 題材の目標に合わせて，素材や素材の量を設定していく。	7	(興味関心を促す) 題材の見通しに関わる素材体験や，試しの活動を設定していく。
2	(基礎知識の定着) 子どもに活動の意図を問いかけたり，活動のよさを賞賛したりしていく。	5	(表現やコミュニケーション能力の育成) 活動の一区切りに，自然に交流が生まれる場を設定していく。	8	(努力と根気強さの持続) 学習目標を踏まえた上で，子ども自身が選べる複数のめあてを提示していく。
3	(知識理解と活用) 表現と鑑賞を組み合わせるなど，活動を変えて活用の場を設定していく。	6	(実行機能の促進) ポートフォリオによる継続した振り返りや，自己評価の視点を提示していく。	9	(自己調整力の向上) 活動そのものを問いかけ，言語化する活動を設定する。

図1 ぐんまモデル（図画工作科）

I	図画工作科の知識・技能の定着に関わる支援	II	図画工作科の表現方法と解決方法に関わる支援	III	図画工作科の主体的な学びに関わる支援
1	(情報の提示) 粘土の形の特徴や変化を確認するよう、 書画カメラで、教師の手元を拡大して演 示する。	4	(身体行動への支援) 色のない粘土にイメージを投影できるよ う、形の特徴や変化油粘土を丸めたり、 伸ばしたりする粘土体操を行う。	7	(興味関心を促す) 「粘土でごちそうをつかって、ごちそう パーティーをしよう」という活動の見通し もつことができるよう、テーブルクロス の上に紙皿を並べた場を設定する。
2	(基礎知識の定着) 「何をつくっているのか」、「なんでつ くっているのか」、「どうしたいのか」 など、活動の意図を問いかけたり、自分 のイメージに向けて表現を工夫している ことを賞賛したりしていく。	5	(表現やコミュニケーション能力の育成) 自然に互いの表現を見合うことができる よう、共有の粘土を用意したり、用具の 数を限定する。	8	(努力と根気強さの持続) つくりたいものにあわせて、一人でつ くったり、友達と協力してつくったりす ることができるよう、大きさや材質の違 う皿やコップを用意する。
3	(知識理解と活用) 自分や友達をつかった作品のよさや面白 さに気付くことができるよう。自分や友 達をつかった「ごちそう」を盛りつけて パーティーの準備をする活動を設定す る。	6	(実行機能の促進) 本題材における課題解決のためにしてき たことを振り返ることができるよう、学 習プリントに自己評価の視点を提示す る。	9	(自己調整力の向上) 遊びながら自分の思いを伝えたり、友達 の思いを聞いたりすることができるよう 「ごちそうパーティー」をすると共に、 活動の内容を「誰かに話すように」 記述するよう促す。

図2 本題材の支援の具体化

(3) 授業の実際

導入で、空の紙皿を見せ、パーティーで食べたい物を問いかけると、小学校の児童は、近くの友達と話をし、「チキン」や「ケーキ」等、食べたいものを発言した。附属特別支援学校の児童も「ピザ」等、食べ物を思い浮かべることができていたことから、みんなでごちそうを粘土でつくり、パーティーをするという題材の意図は伝わったと考える。その後、児童らが様々な粘土の表現を粘土に触れながら試し、形から食べもの思い付くという造形的視点を得るために粘土体操（教師の「丸めてころころ、つぶしてぎゅっ。」等の言葉に合わせて、粘土の形を変えながら、粘土の感触を楽しみながら形の変化を意識させるもの）を行った。A児は、粘土を重ねてハンバーガーをつくり、隣でつくっていた小学校児童とハンバーガーセットをつくり始める。B児は、粘土を丸める際にいびつになったが、その形からイチゴの形を想起して、その後ケーキを作ることにつながった。C児は、最初からピザをついていたが、周りの小学校児童も一緒にピザをつくり、具のつくり方を工夫して、いろいろなピザをつくった。D児は、粘土の小さな玉をカップに入れて、ソーダをつくり始める。E児は、ひも状の粘土でモンブランをつくっている小学校児童を見て、ラーメンを思いついてつくり始め、それを見た小学校の児童が、焼豚をつくり始め、一緒にラーメンを完成させた。また、振り返りのパーティーの際には、全員が児童間で共有されたイメージを基に、つくったものを選ぶ姿や、児童によっては教員を介してはいるものの、つくったものについて話し合う姿も見られた。

特にA児と小学校児童は、導入時は席を離し、やり

取りがほとんど見られなかったのが、一緒にハンバーガーセットをつくる中で寄り添って座り、つくり方も丸めた粘土をジャガイモを切るように粘土ペラを使って切ってポテトをつくるようになる等の明らかな変化が見られた（図3）。

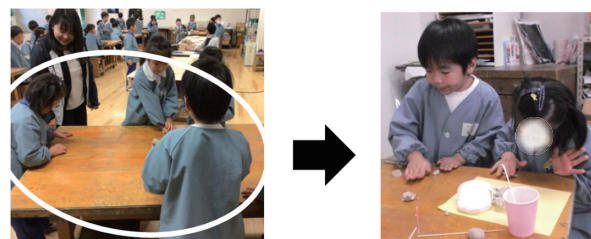


図3 A児と小学校児童の関係の変化

(4) 成果と課題

本授業は、粘土という素材のもつ形にし易く、何度でもつくり替えることができるよさと、「ごちそう」というイメージを具体化しやすい主題によって全員が授業に参加し易いものとなっていた。また、「ごちそうパーティーをしよう」という題材名からも分かるようにごっこ遊びを活動として含み込むことで、自然に交流が生まれ、目標達成のために学び合うことができた。

既述の特別支援学校の児童の姿からは、交流としての成果もあり、また、共同学習の面では、小学校の授業の目標を達成していると考えられる。一方で、目標に向かう途中の姿に見られる個の学びについて捉え切れていないという課題もある。児童一人一人の学びを意識し支援していくために、児童の実態把握を基にした目標設定や支援が必要であると考えられる。

3.2 実践2「はこで つくったよ」(1年)

(1) 実践の概要

授業者1：中原靖友(小学校教諭)

授業者2：三澤哲彦(特別支援学校教諭)

授業者3：松本彩美莉(小学校補助教諭)

実施時期：2017年2月

対象：群馬大学附属小学校第1学年34名

群馬大学附属特別支援学校小学部1,2学年

3名(A児, B児, C児)

本題材は、「ごちそうパーティーをしよう」(1年)の2ヶ月後に行った実践である。特に児童の実態把握に重点を置き、ぐんまモデルに基づいて、ひとりひとりの児童が目標達成に向かう道筋や支援をさまざま準備することを重視し、小学校教員の授業構想に反映させることを考えた。

本題材は、様々な箱の形や、並べる、つなげる、積む活動を楽しみながら、箱の組合せ方や接着の方法などを試して、思い付いたものを立体に表すものである。題材の指導計画は以下の通りである。

目標	集めた箱の形や、並べる、つなげる、積む活動を楽しみながら、思い付いたものを工夫して表す。
評価 規準	①箱を組み合わせ立体に表すことを楽しもうとしている。 ②箱を並べたり積んだりしながら、表したい形を考えている。 ③表したい形になるように、箱の組合せ方や接着の方法を工夫している。 ④自分の作品について話したり、友人の話を知りたりして、組み合わせてできたものの面白さに気付いている。
時間	学習活動
2	○箱を並べたり、積んだりする活動を楽しみながら、自分のつくりたいものを考える。 ○自分のつくりたいものに合わせて、箱の積み方やつなぎ方、組合せ方を工夫しながら接着の材料や方法を試行錯誤してつくる。 ○自分達の作品を展示し、友達と話したり、遊んだりしながら、表した作品について楽しむ。
共通 事項	箱を並べたり積んだりする活動を通して箱の形や色をとらえ、自分のつくりたいもののイメージをもつ。

(2) 授業構想について

① 児童の実態把握

本授業は、交流及び共同学習の「いろいろな はこから」(1年・造形遊び)と関連する題材であり、そこでの児童の姿と事前に小学校教諭が特別支援学校で行った授業の児童の姿から実態把握を行っている。

「いろいろな はこから」で、A児は、図工室から

廊下へと並べられた箱を見て、その後、小学校児童と一緒に箱を並べ始める。その際、箱の色や高さなどを揃えるように箱を選ぶ姿が見られた(図4)。

B児は、最初、椅子や机を作っていたが、筒状の箱や、テープの芯を転がしている小学校児童に気付くと、一緒に転がす道をつくり始める(図5)。その後、鑑賞の場面では、つながった箱や積まれた箱の間を歩きながら「イツアスマールワールド」を鼻歌で歌い、振り返りのプリントにディズニーランドと書いていた。

C児は、左右の箱の高さを揃えて、その上に箱を積んでトンネルを作り始め、それに気付いた小学校児童と一緒にトンネルをつなげ、覗いたり、手をつないだりする姿が見られた(図6)。

3名とも、「いろいろな はこから」の目標である「箱を並べたり積んだりしながら、箱の形やいろいろといった特徴に気づき、イメージを広げて活動する。」という目標をおおむね達成していると考えられる。

事前授業では、A児は、箱の高さや色を考えて箱を選び、立体として立つ人形を作る姿が見られた(図7)。

B児は、自分の家(マンション)のリビングをイメージし箱の幅や接着の仕方を考えて、ソファやテレビなどを作る姿が見られた(図8)。

C児は、細長い箱を使ってキリンを作ろうとするが、平面的に箱をつなげることはできるが、立体的に形を捉えていない(図9)。



図4 造形遊びの児童Aの様子



図5 造形遊びの児童Bの様子



図6 造形遊びの児童Cの様子



図7 児童Aの様子



図8 児童Bの様子



図9 児童Cの様子

これらのことから、A児、B児については、技能面での個別の支援は必要ないものと考えた。C児は、立体につながるための方法の演示など、立体につながる支援が必要だと考えた。また、小学校児童との関わりについては、3人とも見られるが、A児、C児は、言語でのやり取りが見られず、また、文字を書くことはできていないため、言語でのやり取りを仲介する支援が必要だと考えた。

② 目標設定

本題材の目標は「集めた箱の形や、並べる、つなげる、積む活動を楽しみながら、思い付いたものを工夫して表す。」であるが、「いろいろな はこから」で、目標を達成していると考えたため、目標は小学校と同様とした。その上で、児童が本時の活動を具体化できるように、授業のめあてについては、三澤教諭（特支）が事前に児童と確認して設定した（図10）。



図10 めあての発表の様子

③ 目標達成のための支援と評価

目標達成のために、ぐんまモデルに基づいて段階的な支援を考え、児童が必要に応じて選ぶことができるようにした。これにより、児童に実態に合わせた教科として目標達成に向かうための多様な支援の視点を心得て、指導案の本時の展開にも反映させた。評価については、「ごちそうパーティーをしよう」の中で、小学校の目標を達成する姿が見られたため、本授業でも同様に目標達成に至るものと考え、小学校と同様とした。

個別の支援については、技能面で、特にC児に対して、言語でのやり取りの仲介として必要に応じて教員が場面毎に声をかけることとした。A児、B児については、全体への支援でおおむね対応できるものと想定した。

(3) 授業の実際

授業の中で、A児は、細長い箱を手にとったり、大きな箱を手にとったりし、なかなかつくり始めることができなかった。事前に考えていた自身のめあてよりも種類の豊富な箱や、小学校の児童が作っているもの

に興味をもって見て回ることが多く、何を作るのか決めかねる姿が見られた。B児は、黙々と箱の高さを揃えて、構造的にマンションを作っていた。マンションが高くなりすぎると、周りにいた小学校の児童が一緒につくり始め、しっかり立つように土台の部分を大きくつくり始めた（図11）。C児は、小学校の児童が箱で海賊船を作り、その後、海賊の銃をつくり始めたのを見て、同じように銃や剣をつくり始め、自然に立体的な箱のつなげ方をする姿が見られた。



図11 B児と小学校児童の様子

(4) 成果と課題

実態把握を行い、ぐんまモデルを基に支援を考えることで、必要な支援を網羅的に考えることができた。一方で準備した支援が多く児童自身が必要な支援を選べなかったり、不必要な支援によって児童の学びが深まらなかったりする場面もあった。特に、「できないから。」と支援を増やすことで、自力で作品をつくれるようにはなるものの、試行錯誤したり、周りの児童と関わったりする必要性が薄れることもあり、児童のできないことではなく、できることに着目することで、児童に任せることを明確にして支援を絞り込む必要がある。また、B児が箱を積み上げている中で、小学校児童と協力する姿が見られたが、全体としては、児童がつくることに集中し、「ごちそうパーティーをしよう」や「いろいろな はこから」で見られるような交流の姿が少なかった。個別のめあてをもつことが、個の活動への集中につながったと考えることもできるが、両校の目標や個々のめあてをつなぐことが、相互関係の中での学びを成立させるために必要であった。一方で、C児は、本来の授業の目標から外れているが、銃や剣をつくって遊ぶ中で、事前授業では平面的に箱を組み合わせていたのが、小学校児童を真似たり、持って遊んだりすることで、自然に立体的に箱を組み合わせることにつながった。児童同士の交流が目標達成のための大きな支援となることから、題材設定や具体的な学習活動の設定の際に、児童同士の交流を意識する必要がある。評価については、小学校の評価規準では、個の学びを捉えきれないことが明確となったため、児童の姿を具体的に捉え、個別に設定する必

要がある。

3.3 実践3 「私たちの町へようこそ～つなげてく るうゆめの町～」(5年)

(1) 実践の概要

題材名：「わたしたちのまちへ ようこそ
一つなげてつくろう夢のまち～」

授業者1：中原靖友(附属小学校)

授業者2：南雲亮太(附属特別支援学校)

授業者3：早川愛美(附属特別支援学校)

実施時期：2018年3月

対象：群馬大学附属小学校第5学年34名

群馬大学附属特別支援学校小学部5,6学年
3名(A児, B児, C児)

「はこで つくったよ」の反省を踏まえ、本題材では、交流を意識し緩やかではあるが共同制作の活動を含み込んだ題材を設定した。また、両校の目標や評価について具体化するために、学習指導要領に基づいて、評価に関わる児童の具体的な姿を想定し、できることに着目して目標達成のために必要な支援を絞り込んだ。

本題材は、友達と協力し、ダンボール箱で自分達の思い描く大きな楽しい町をつくる学習である。題材の指導計画は以下の通りである。

目標	友達と協力して町のイメージを共有しながら、ダンボール箱を加工したり、色を塗ったりして、自分なりのイメージをもってつくりたい町をつくる。
評価規準	①知識・技能：友達とイメージを共有しながら自分なりのイメージに合わせて、ダンボールの接合の方法や色の塗り方などの表し方を工夫して表している。 ②思考力・判断力・表現力等：友達と話したことや想像したことから、表したいことを見付け、町並みの色合いや意味を捉え、自分なりにイメージした町の表し方について考えている。 ③学びに向かう力・人間性等：身近な町並みや自分達でつくった町の美しさや面白さに気づき、一人一人の多様な思いを集めて1つの町をつくることを楽しんでいる。
時間	学習活動
1	〇つくりたいと思う建物や、その形や色について話し合っってアイデアを出し合いながら、自分達のつくりたい町を思い描く。
4	〇友達と協力して、ダンボール箱を加工したり、色を塗ったりして自分なりの思いに合わせて建物をつくったり、つながりを試行錯誤しながら並べたりして町をつくる。

1	〇つくった町を歩いたり、建物を覗いたりして、形や色の面白さや、つながりや意図について友達と話し合う。
共通事項	友達と一緒に自分達の思い描く町をつくりながら、形、色、構成などの造形的な特徴を理解し、多様な考えや表現を認め、自分なりのイメージをもつ。

(2) 授業構想について

① 児童の実態把握

本授業では、小学校教諭が特別支援学校で行った事前授業の児童の姿から、教科に関わる知識・技能の確認と思考の傾向、コミュニケーションの様子について確認した(図12)。



図12 小学校教員の事前授業

知識・技能の確認では、カッターなどの用具の扱い方や思いついたものを立体で表現できるかどうかを確認した。その結果、以下のように把握した。

児童	知識・技能の実態
A	5年生と同程度、切断に関してはそれ以上
B	5年生と同程度、巧緻性はやや劣る
C	絵を描くことは5年生と同程度、切断等は個別に支援が必要

また、思考の傾向としては以下のように把握した。

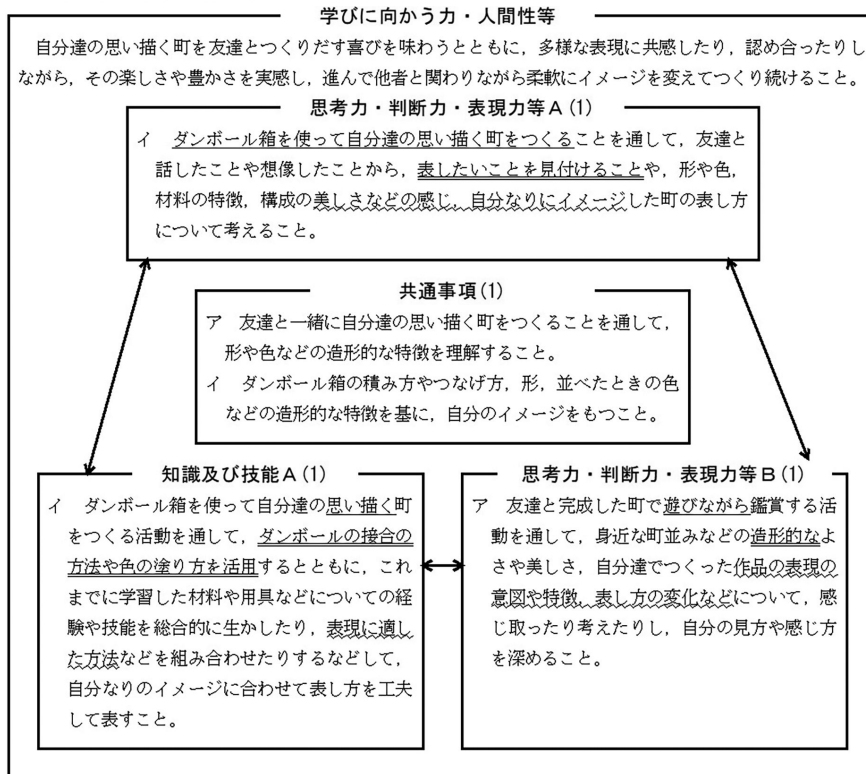
児童	思考の傾向
A	屋根の形など立体を捉えつくりすることができる。
B	バスの形など立体を捉えつくりすることができる。
C	ドアや窓をつくることはできるが、形を立体として捉えない。絵などの表現にこだわりあり。

コミュニケーションの様子については、A児、B児は、相づちを打ったり、自分のつくりたいものや作り方を説明したり、「どうすれば、いい。」と尋ねたりすることができ、十分に言語によるやり取りができる。C児は、言語のやり取りに難しさがあるが、自分の考えたことを絵に表したり、絵を指さして「こうしたいの。」と尋ねるとうなずいたりすることができる。

② 目標設定

目標設定に対して、阿部宏行氏⁸⁾や図画工作科の教科調査官の岡田京子氏が提案している授業の構造化の方法を使って、小学校学習指導要領と特別支援学校指導要領を比較した(図13)。そして、学習指導案に

1) 学習内容：学習指導要領上の位置付け



※ 特別支援学校指導要領の内容について共通することを以下のように示す。

・段階1に関わることを_____ 段階2に関わることを_____ 段階3に関わることを_____

図13 小学校学習指導要領と特別支援学校指導要領の比較（指導案より抜粋）

位置づけた。下線部の部分が特別支援学校学習指導要領に関わる部分である。

例えば、知識及び技能では、ダンボールを使って思い描いたものをつくることを1段階、ダンボールの接合の方法や色の塗り方を活用することを2段階、思い描いたものの表現に適した方法を選ぶことを3段階に関わるものとした。

そして、以下のように個別の目標設定をした。

児童	主な目標設定
A	小学校児童と同等の目標、特に他者との関わりにより、自分なりのイメージを広げる。
B	思考・判断・表現力等については2段階、他者と関わりながらつくりたいものを見付ける。
C	全て1段階、立体的な造形を考えられるか、また、他者と関わりながらの活動に参加する。

また、評価に関わり評価の具体的な姿を以下のように設定した。

児童	主な評価の具体的な姿
A	自分や友達のつくっているものを見たり、一緒につくったりしながら、互いの意図を踏まえてつくるものを思いつき、形や色等を変えて試している。

B	一緒につくる人の考えや、つくるものの関係性などを考えて、つくりたいものを見付けている。
C	友達と関わる中で、自分のイメージを伝えたり、イメージを立体的に表そうとしたりしている。

その上で、「つなげてつくりようゆめのまち」という共通のテーマを設定した。「つなげて」という投げかけは、交流での児童間の具体的な交流を含む活動を示すものである。

③ 目標達成のための支援と評価

集団指導においては、ぐんまモデルに基づいて段階的な支援を考えた。その際、支援の重点化を考え、環境整備と情報の提示を視点とした。これは、交流及び共同学習に限らず、図画交工作科の授業では、日常的に行われるものであるが、特に交流及び共同学習の中では、特別支援学校の児童の実態を踏まえ、より情報にアクセスしやすい環境を整えた。例えば、接着に関わる用具材料は赤い机の所といったように色でも捉えられるようにするなど配慮を行った。

また、めあて、ルール、スケジュール、児童が使う

ワークシート、活動中の写真なども提示し、必要に応じて確認しながら学習を進めることができるようにした。

特に本授業では、グループ別の活動が中心となるため、児童同士がイメージを共有するために大きな付箋紙を使ったツイートを設定した(図14)。これは、言葉だけでなく、思いついたことを話し言葉で書いたり、絵にしたりすることで、特にB児とC児の支援として想定した。



図14 ツイートの付箋



図15 支援カード

個別指導では、合理的配慮を視点とし、特にC児への支援を設定した。C児とのやり取りの中で使ったカード(図15)であるが、小学校の教員も持ち歩き、積極的にC児が選択する場面を促すこととした。

また、特別支援学校の児童の学びと次時の支援を具体化した支援計画を作成した。以下は、その一部であるが、特別支援学校教員が中心となり作成し、指導案と合わせて、必要な支援や学校間の教員の連携、一時間の授業レベルで何ができるようになったのか、何を学んだのかを具体的に記述した(図16)。

学習のねらい: 町という前職した視点をもって、友達とイメージを共有したり、形や色、配置 本題材の目標: 友達と協力して町のイメージを共有しながら、ダンボール箱を加工したり、色	2月27日(火) (3/2/6)	3月2日(水)
学習活動	つくりたいと思う建物や、その形や色について話し合ったり、ダンボール箱を出し合いながら、自分達のつくりたい町を思いを表現できるように工夫する。	友達と協力して、ダンボール箱を加工してつくりたい町をつくり、色や形を工夫して、自分達のつくりたい町を思いを表現できるように工夫する。
支援	友達と一緒に前職した町のイメージを共有しながらつくりたい町をつくり、色や形を工夫して、自分達のつくりたい町を思いを表現できるように工夫する。	友達と一緒につくりたい町をつくり、色や形を工夫して、自分達のつくりたい町を思いを表現できるように工夫する。
評価の観点	話し合い・表現力・表現力 話し合ったり、一緒につくりたい町をつくり、色や形を工夫して、自分達のつくりたい町を思いを表現できるように工夫する。	話し合い・表現力 話し合ったり、一緒につくりたい町をつくり、色や形を工夫して、自分達のつくりたい町を思いを表現できるように工夫する。
子どもの姿	【本時の目標】 自分達のつくりたい町をイメージし、町にあったらいいなと思うものを表現している。	【本時の目標】 町という前職した視点から、自分達のつくりたい町を思いを表現している。
本過程での学び	子どもたちは、町にあったらいいなと思うものを思いを表現したり、一緒につくりたい町をつくり、色や形を工夫して、自分達のつくりたい町を思いを表現している。	【本時の想定する様子】 町という前職した視点から、自分達のつくりたい町を思いを表現している。
関係の教師や教員 での学びについて	本時は、協働が広がったと考えるが、町という前職した視点から、自分達のつくりたい町を思いを表現している。	【本時の想定する様子】 町という前職した視点から、自分達のつくりたい町を思いを表現している。

図16 個別の指導と評価の計画

(3) 授業の実際

小学校の児童は、友達と協力して自分たちのつくりたい町を箱の加工を工夫したり、イメージを伝え合ったりしながらつくりすることができた。

A児は、相手の意図を踏まえてつくるものを考え、形や色、構造などを工夫し、小学校の児童に教える姿が見られた(図17)。



図17 つくり方を教える様子

B児は、小学校の児童と話し合いの中で思いを伝えながら、自分のつくりたい町のイメージを広げてつくりすることができた(図18)。



図18 イメージを伝え合う様子

C児は、立体表現はほとんど見られないが、小学校児童と関わる中で、思いをツイートの絵で表したり、屋根を作って色を選んで塗ったり、思い付いた飾りをつくりたりすることができた(図19)。



図19 ツイートの様子

また、アーチ型の屋根をつくりたいという思いをもち、小学校児童が試行錯誤するきっかけとなった。

これらのことを踏まえた特別支援学校の子どもたちの評価は、以下の通りである。

児童	教科の評価
A	互いの意図を踏まえてつくるものを考え、形や色、構造などを工夫していたことから、十分に目標を達成している。
B	話し合いの中で思いを伝えたり、イメージを共有したりしてつくりすることができたことから、十分目標を達成している。
C	小学校の子が話したことを聞いていて、その絵を付箋紙に描いたり、つくっていた屋台に合わせた色を選んで塗ったり、思い付いた飾りを作ったりしていたことから、おおむね目標を達成している。(断続的にはあるが、十分目標を達成している姿も見られ、児童個別の学びに合わせて評価を検討する必要がある。)

(4) 成果と課題

題材自体が緩やかな共同制作の活動を主とするものであり、「町」というイメージを共有し易い具体的なものを設定することで、つくりたいものに関係のあ

る児童が集まったり、離れたりしながら、両校の児童が様々な形で関わることを促した。これにより、A児が、小学校児童のつくっているダンボール箱がゆがんで倒れてしまっているのを見て、筋交いのようにダンボールを入れることを教えたり、カッターが上手く使えない小学校児童を手伝ったりするなどの教え合う関係、B児が、「この箱使っている。」と小学校児童に聞いたことに対し、小学校児童が「何に使うの。」と聞き返し、互いの意図を伝え合って、合意形成を図る関係などの共に学ぶ関係の構築につながったと考える。更にC児のアーチ型の屋根の発想をきっかけに小学校児童が試行錯誤し、小学校児童の学びを深めることにもつながった。支援に関しては、情報へのアクセスの保障とコミュニケーションへの支援を中心に整理したことが、試行錯誤しながら他者と関わることを促すことにつながった。特にツイートは、イメージやコミュニケーションの過程を可視化することができ、両校の児童にとって有効であった。評価については、C児が、小学校児童と一緒に作る中で、突然、立体的なアーチ型の屋根をつくり始めたことに対して、強化のための言葉がけが上手く行えなかったこともあり、交流によって引き上げられる姿も含めて想定しておく必要があった。授業内の形成的評価について、両校の教員が共通理解をしておく必要がある。

3.4 実践4「キラキラのまちをつくらう」(4年)

(1) 実践の概要

題材名：「キラキラのまちをつくらう」

授業者1：中原靖友（附属小学校）

授業者2：田口翔平（附属特別支援学校）

授業者3：早川愛美（附属特別支援学校）

実施時期：2019年3月

対象：群馬大学附属小学校第4学年34名

群馬大学附属特別支援学校小学部4学年

5名（A児、B児、C児、D児、E児）

本題材では、「私たちの町へようこそ」(6年)の実践を踏まえ、児童の評価に重点を置いて実践を行った。

本題材は、光を通す材料を組み合わせて、友達と協力しながら自分のつくりたい町並みをつくる学習である。題材の指導計画は以下の通りである。

目標	光を通す材料を組み合わせて、友達と一緒に自分なりのイメージをもってつくりたい町をつくる。
評価 規準	①知識・技能：光をあてたり、光の通り方を確かめたりしながら、光を通す材料や材料を反射した光のよさや面白さに気づき、材料の組み合わせや色、接着の方法を工夫している。 ②思考力・判断力・表現力等：光を通した見え方の変化から、つくりたい町をイメージし、光を通した際の形や色の組み合わせを試して、町の表し方について考えている。 ③学びに向かう力・人間性等：透明な材料の光を通した際の形や色の見え方の変化に関心を持ち、材料を組み合わせて友達と光る町をつくることを楽しんでいる。
時間	学習活動
1	○持ち寄った材料を見合い、材料に光を通して見え方の変化などを感じ取り、つくりたい町を考える。
2	○自分のつくりたいものに合わせて、材料の組み合わせを工夫し、光を当てて作品の見え方を試行錯誤してつくる。
1	○作品を並べて鑑賞し、自分や友達の作品の、形や色、光を当てたときの見え方よさや面白さを感じる。
共通 事項	友達と一緒に自分達の思い描く町をつくりながら、光り方や形、色、構成などの造形的な特徴を理解し自分なりのイメージをもつ。

(2) 授業構想について

① 児童の実態把握

本授業では、特別支援学校の導入時に小学校教諭が特別支援学校で行った授業の児童の姿から実態把握を行っている(図20)。教科



図20 導入時のB児、C児

に関わる知識・技能の面では、A児、B児、C児は、透明な素材の光り方の違いに気づき、材料を組み合わせた、接合したりすることができた。思考面でも、導入に使った夜景やイルミネーションの写真などから課題を把握して、タワーや観覧車などのイメージをもつことができた。D児は、教師が寄り添う中で作ったり、一緒に作りながらイメージを引き出したりする必要がある。コミュニケーションの様子では、A児とB児は、言語でのやり取りが可能であり、教師のアドバイスでイメージを広げたり、表現の工夫につながったりする様子が見られた。C児は、気持ちが向いている時は、言葉のやり取りや演示によるコミュニケーションをとることができた。D児は、小学校教師の腕を持ったり、膝に乗ったりす

る姿が見られ、寄り添っての1対1のやり取りの中で活動することができた。

※E児は、欠席。

② 目標設定

目標設定では、小学校学習指導要領と特別支援学校指導要領を比較し学習指導案に位置づけ、以下のように目標設定をした。

児童	主な目標設定
A	小学校児童と同等の目標、他者と関わり、表現の工夫や見方を広げることが課題
B	全て3段階、他者と関わりながら見付けた表現の工夫や感じたことを生かすことが課題
C	おおむね2段階、鑑賞に関わる思考力・判断力・表現力については、1段階。小学校の授業時間の中での気持ちの切り替えや他者と関わりながら活動に参加することが課題
D	全て1段階。人数の多い中で活動に参加し、自分なりにつくることが課題
E	小学校児童と同等の目標、他者との関わり、表現の工夫や見方を広げることが課題

また、評価に関わり評価の具体的な姿を以下のように設定した。

児童	主な評価の具体的な姿
A	自分や友達のつくっているものを見たり、つなげたりしながら、互いの意図を考え、感じたことを基に新たな見方で試している。
B	自分や友達のつくっているものを見たり、つなげたりしながら、気付いたことを自分の表現に生かしている。
C	友達と関わる中で、表現のよさを感じ取り、自分の表現に生かそうとしている。
D	自分なりにイメージし、自分なりに作ろうとしている。
E	自分や友達のつくっているものを見たり、つなげたりしながら、互いの意図を考え、感じたことを基に新たな見方で試している。

③ 目標達成のための支援と評価

集団指導においては、ぐんまモデルに基づいて段階的に支援を考えた。その上で交流を促し、また、交流の際のコミュニケーションの質を高めるための支援として以下の支援を重視した。

- ・光を通す材料を使って自分達の考えた町を友達と一緒につくったり、つくったものを並べたりして、町の光り方を確かめながらつくる場を設定する。
- ・つくった町を様々な角度から見て、自分の気に入っ

た場所に自分の写真を置いて見え方をデジカメ、タブレット等で撮影し、振り返る活動を設定する。

個別指導では、児童の指導と支援計画を作成し、具体的な言葉がけ等を両校の教員が共通理解の上で行うこととした。以下は、児童Eの指導と評価から、本時に関わる部分を抜粋したものである。

期間・回数	3月1日～3月12日・4回(本時は1回目)
目標	・「○○だよ」と見立てたものを友だちに伝えながら、まちをつないだり、新しいまちの構成物をつくったりする。
支援方法	・友だちとのかかわりをつなぐことができるように、「○○をつくったんですね」「○○をつないで、まちがひろがりましたね」などと代弁する。
観点 評価 規準	【思判】「○○をつなぐ」「○○をつくる」などと話して、自分と友だちの作品をつないだり、新しくつくりたいものを見つけてつくったりしている。
E君の姿	【期待する姿】 ・作品を並べてまちをつないでいく中で、まちのイメージを広げながら、道路や橋などの新しいまちの構成物をつくることことができる。 ・友だちに「エレベーターをつくった」「雪だるまだよ」などと話している。 ・ライトで光らせたまちを見る際には、上下左右に動いて、様々な角度からまちを見て、見え方の違いを感じることが出来る。

(3) 授業の実際

B児は、近くの小学校児童の作品を見たりしながら、使う材料が増えていく姿が見られた。鑑賞の場面では、タブレットを使って小学校の児童と見え方を確認したり、言葉でやり取りしたりする姿が見られた。



図21 見え方を交流する児童B

振り返りでは、自分の表現の意図や工夫を言葉で伝えることができた(図21)。

C児は、小学校児童がペンで色を着けているのを見て、自分の作品に色を着ける姿が見られた。鑑賞の場面では、児童が集まっている所に入れずにいた。

D児は、常時参加はできなかったものの、少し離れて小学校児童の様子を見ながら、ストローとコップをつなげたり、色を着けたりする姿が見られた。鑑賞の場面では、遠巻きに見ている様子が見られた。

E児は、高いタワーになるようにコップをつなげて作っていた。近くにいた小学校児童の作品を見て、エレベーターをつくる姿が見られた。また、近くにいた

小学校児童が高さを競うようにタワーを作り始めたり、E児が、小学校児童が雪だるまをつくり始めたのを見て、つくり始めたりと互いに影響を与え合っている様子が窺えた。鑑賞の場面では、自分や小学校児童の作った写真を小学校の児童と覗き込み言葉で確認したり、取り直したりする姿が見られた(図22)。評価は、以下の通りである。



図22 写真を撮る児童E

児童	教科の評価
A	児童Aは欠席。
B	小学校児童と関わることで、表現の工夫や自分の意図を言葉にすることができ、十分目標を達成している。
C	表現に広がりが見られ、表現では、おおむね目標を達成している。鑑賞については、更なる配慮が必要であった。
E	小学校児童の様子を見ていることが、きっかけとなって自分なりに作る場面は見られたが、更なる個別の配慮が必要。
F	小学校児童と関わることで、材料が工夫されたり、イメージや見方を広げたりする姿が見られることから、十分目標を達成している。

(4) 成果と課題

本題材では、個人でつくり、それを一つの飾る場の上に配置しつなげる活動を設定したことで、交流を促すことができた。また、個人でつくる場でも互いにつくる様子を見ながら、影響し合う姿が見られたが、これは、低学年に対して周りを見ることができるようになった学年発達によるところが大きいと考える。支援については、デジタルカメラやタブレットが、互いのイメージを伝え合うことに有効であった。画面を見て配置を整える行動や、意図や感じたことを言葉にするきっかけにつながっていた。特にB児、E児は、デジタルカメラで見え方を確認し、周りの小学校児童と配置を変える中で、作品を置く位置の折り合いをつける姿も見られ、対等な学習者として一緒に活動することができた。課題としては、授業の主な進行を特別支援学校教諭が行い、小学校教諭が児童の姿を教科の視点で評価し、個別に支援を行ったが、特別支援学校の児童の学びには、例えば、タワーを安定して立たせるためにコップの面積の広い方を下にすることや、組み合わせる面の形を揃えたりすることの中で気付く算数科

に関わる学びなどの様々な学びがあり、それを的確に見取り、評価する難しさがあった。そのため、評価については、教科の視点だけではなく、他教科や生活面の視点を取り入れていくことが必要となる。また、自閉傾向の強い児童の参加を保障する支援について考えていく必要がある。

4 考察及び今後の課題

4.1 題材の選定について

実践1と実践2は、同時期に行った立体に表す題材であるが、実践2では、児童同士が自然に関わる場面が少なかった。実践2では、両校の児童共につくことに夢中になり、あまり周りを見ないことが考えられる。一方同時期に行った「いろいろな はこから」は、造形遊びなので、遊びを取り入れた交流が題材に含み込まれているため、交流が自然に生まれたものとする。実践1も同様に立体に表す題材ではあるが、鑑賞、振り返りの活動に「ごっこ遊び」が仕組まれており、実践1と実践2の児童の姿の違いにつながったと考える。実践4では、児童が自分でつくりながら周りの児童の様子を見たり、真似したりするなど影響を与え合う様子が見られる。交流を促す「同じ場に作品を展示してつなげる」活動を設定している。遊びの要素は少ないが、「光る」ことで見え方が変化する造形的なおもしろさを感じ取りやすいことが、作品をつなげていくおもしろさにつながり、他者と交流する必然が生まれたと考える。また、中学年以降の他者に対する視点の発達も大きく関係していると考えられ、実際に授業の中では、周りの活動の様子を見て真似たり、話しかけたりする姿が多く見られた。実践3では、自然発生的な緩やかな共同制作を行っているが、自分のイメージを伝え易い題材を選ぶことで交流が学びにつながっている。発達段階を考えると、共同制作の要素があることで、合意形成をするために自分の意図を伝えたり、相手に意図を尋ねたりすることが学びを深めることにつながっていたと考える。一方で、本稿で詳細を既述していないが、「こんなところにイツアスマールワールド」(造形遊び、6年)では、活動に参加はできるものの、振り返りで意図や感じたことを伝え合う際の内容が抽象的になり、イメージを共有するのが難しい面が見られ、学年が上がるにつれて言語化

や概念化が課題になると考える。

これらのことを図画工作科の題材の特徴と合わせて考えたい。図画工作科の題材は、大きく表現と鑑賞があり、表現は造形遊びと絵や立体、工作に表すことに分けられる。造形遊びは、活動の自由度が高く交流及び共同学習を行い易いと考えられがちであるが、高学年の造形遊びになると活動自体はできるものの、そこで得た子どもの感じ方や活動の意図を言語化する際の難しさがあると考えられる。絵や表現、工作に表す題材は、技能面での差が出やすく、また、主題や内容によっては、制限が多く交流及び共同学習に向かないものもあるが、主題や内容が具体的なものは、作品から意図やイメージを共有することができ、非言語での交流につながるものと考えられる。鑑賞題材では、低学年の活動が主体の活動は参加しやすいが、学年が上がるにつれ概念化の面で支援が必要になる。

また、支援とも関わるが、低学年では、自分の思いに向かって没頭してつくる傾向が強いため、遊びの要素などの交流を促す活動を組み込んだ題材の設定、中学年では、周りの人と関わろうとする態度が見られるため、個人でつくった作品を組み合わせ、再構成する題材、高学年では、自分の意図を伝えたり、相手の意図を考えたりすることができるようになるため、緩やかな共同制作やグループでの活動を取り入れた合意形成を必要とする題材が有効であると考えられる。

4.2 目標の設定について

実践1、実践2の初期の実践では、小学校と同じ目標を設定しているが、目標達成に向かう過程での児童の姿や個の学びを具体的に評価することができなかった。そのため実践3、実践4では、両校種の学習指導要領の比較を行い、事前授業などの児童の実態把握を基に児童の段階を想定したことにより個別の目標設定を行った。その結果、ゴールが明確になり、目標を達成した児童の姿を想定することで目標達成のための支援を精選することができ、児童の評価と支援の具体化につながった。不必要な支援を行わないことで、授業内で児童自身が必要な支援を自分で選び易く、シンプルな授業を構想することができ、児童の活動の自由度を保障することにもつながっている。

また、目標を姿レベルで具体化することで、「できないから支援する」から、「ここまでは、できる」

「ここまでは、見守る」という「ここ」の規準が教員間で共通理解でき、教員の児童との関わり方の変化が見られる。その上で、教員の関わりが小学校児童の関わり方に影響を与えるため、「できる」、「見守る」という教員の姿が、「できないからやってあげる」という児童の関わり方から、支援や児童の共に学ぶ対等な学習者の関係をつくることにつながったと考える。

個別の目標設定をする一方で、実践3では、それぞれの目標をつなぐものとして、共通の目標や、めあてを設定した。また、実践4では、題材名にある「まちをつくろう」という言葉と、それを児童がつかむことができるよう、特別支援学校の事前授業で小学校教員が導入部の授業を行っている。これらの個別の目標をつなぐ、あるいは、個別の目標を含みこむことで一つの授業としての活動の指針を示したことが、児童の関わりながら学ぶという意識につながるものと考えられる。

4.3 目標達成のための支援と評価について

実践1、実践2では、そもそも個別の目標設定をしていない（特別支援学校教員は、個別に目標設定をしているが、小学校教員と共有していない。）ため、目標達成に至る過程で姿や個の学びを達成するための支援や評価について曖昧であった。実践3、実践4では、児童の指導と支援の計画を作成し、個別の支援と評価について児童の姿から具体化したことで、両校の教員が、主とする授業者を切り替えたりしながら、柔軟に児童の評価を行い、支援することにつながった。

また、実践1、実践2では、UDLガイドラインに基づき、様々な支援を想定し用意したが、網羅的に支援を考えても必要な支援につながらず、不必要な支援により、授業の自由度が狭められることもあった。一方で、実践1の児童や実践2のC児の姿に見られるように、交流することそのものが児童にとっての大きな支援となることから、授業に参加できるようにするための個別に必要な支援を行いつつ、実践3のツイートや実践4の作品を展示する場の設定のように、授業の主たる支援を、交流を促すことや交流の中でのコミュニケーションの質を高めることに重点を置いて設定した。これにより、知識や技能の面では、真似したり、一緒につくったりしながら自分の表現を工夫する姿が、思考や表現の面では、デジカメの画面を見てイメージを共感し合ったり、互いの思いを絵や言葉を介

して共有しながら新たな発想や見方につながる姿が見られたことから、児童間の多様なやり取りなど、交流の質を高めていく支援が有効であると考えられる。その際、低学年では、実践1の遊びの要素に見られる身体性、中学年では、実践4のICT機器の活用などの作品や映像などを仲介とした言語化、高学年では、実践3のツイートや動画での活動の記録など、思考や言語のやり取りの視覚化など、学年発達に応じて考える必要がある。

評価については、特別支援学校の児童の学びは図画工作科の授業であっても算数等の他教科や生活面に關わるものも多く、教科の中に自立活動におけるねらいを合わせて設定していくことが必要となる。また、実践3、実践4では、両校の教員の授業構想時の協議の中で、個別の目標と評価について様々な学びを想定したものの、子どもの姿を捉える教員の見方を更に高めるためには、授業後に両校教員で一緒に評価をするなどの実践後の取り組みを充実させる必要がある。

4.4 今後の課題

交流及び共同学習において、交流を保障し、その質を高めることが教科の学習につながっていると同時に、教科の学習を通すからこそ、児童にとって交流がより意味のあるものとなり、学習者としての同じ立場に立った関係が生まれている。しかし、障害によっては、交流すること自体が課題となることもあり、様々な障害の種別による交流及び共同学習の実践について検証していく必要がある。また、事前授業一つとっても、多くの学校ではハードルが高いものと考えられる。今後より多くの学校で交流及び共同学習の実践を進めるためには、実施体制の整備だけでなく、様々な教科や学年での実践を基に、目標設定や評価の仕方を具体化した簡潔な実践モデルを示していくことは大き

な課題となる。

群馬大学附属学校の取り組みは、実施体制の整った校舎校庭を共有するという特別な条件下で行われたものである。しかし、実施体制が整っているからこそ可能な実践を積み重ねて、具体的な交流及び共同学習の意義を伝えるとともに、実践モデルの構築のために更なる実践と検証に継続して取り組んでいきたい。

参考文献

- 1) 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説総則編. 株式会社東洋館出版社
- 2) 文部科学省 (2019) 交流及び共同学習ガイド (2019年3月改訂). 初等中等教育局特別支援教育課
- 3) 石川衣紀・田口真弓ら (2016) 附属中学校と附属特別支援学校における交流及び共同学習・障害理解教育の実践的研究. 教育実践総合センター紀要第15集, 37-51.
- 4) 藤木美香・廣田稔・村中智彦ら (2015) 特色ある交流及び共同学習～併設する十日町小学校との交流～. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第21巻, 53-55.
- 5) 川合紀宗・野崎仁美 (2014) インクルーシブ教育システムの構築に向けた交流及び共同学習の課題と展望—今後の共同学習のあり方を中心に—. 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部第63号, 125-134
- 6) 文部科学省 (2008) 交流及び共同学習ガイド. 初等中等教育局特別支援教育課
- 7) CAST (2011) Universal Design for Learning Guidelines Version 2.0, Wakefield, MA: Author. <https://www.cast.org/> (最終閲覧日2020年10月30日)
- 8) 阿部宏行 (2018) 学びとしての図画工作 題材のABC 題材の設定ガイドブック. 日本文教出版. https://www.nichibun-g.co.jp/library/abc-series/abc-series_daizai_ex.pdf (最終閲覧日2020年10月30日)
- 9) 中原靖友・豊岡大画 (2018) 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 (35), 327-336.
- 10) 中原靖友・豊岡大画 (2019) 交流及び共同学習の評価について—図画工作科の実践を基に—. 群馬大学教育実践研究 (36), 279-288.

(なかはら やすとも・しもだ ひろのぶ)