

論文

小学校特別支援学級に在籍する児童を対象とした 教科交流の評価方法に関する試行的実践

細谷 一博*・工藤 愛香**・藤嶋 さと子***

本研究では、特別支援学級の児童が通常学級で学習をする際に、学習の様子を詳細に把握するために単元毎の目標と評価行動を交流と共同学習の両側面で設定し、毎時間記録することを試みた。本研究はこれらの方法を用いて、通常学級での学習の様子を把握し、特別支援学級児童の教科交流場面における学習の成果と評価方法の可能性について検討することを目的とした。その結果、通常学級での学習に対する姿勢は高評価であり、教科スキルも徐々に習得する様子が見られ、通常学級での学習に大きな問題は見られなかった。また、自由記述により対象児の様子を記録することで、本児の通常学級での学習の様子を細かく把握することができ、本方法論が通常学級における体育の教科交流の評価としての可能性をもつことが示唆された。さらに、本研究のように単元毎に学習の様子を具体的に把握することは、特別支援学級の児童が通常学級で学習をする際の支援方法の検討材料になりうる可能性をもっている。

キー・ワード：小学校特別支援学級・教科交流・評価方法

I 問題と目的

交流及び共同学習は、2004年の障害者基本法の一部改正において、初めてその文言が法令上に示され、我が国が目指している共生社会の実現に向けた教育分野における取り組みの一つとすることができる。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）（中央教育審議会初等中等教育分科会、2012）では、学校教育において、障害のある人と障害のない人が触れ合い、交流していくという機会を増やしていくことが特に重要であり、障害のある人と触れ合うことは共生社会の形成に向けて望ましい経験となると述べている。特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省、2009a）や小学校学習指導要領（文部科学省、2008）においても、交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けることと示されていることから、通常教育と特別支援教育の双方において、交流及び共同学習は重要な教育活動とすることができる。さらに、特別支援学校学習指導要領解説総則等編（文部科学省、2009b）においては、障害のある子どもと障害のない子どもと一緒に参加する活動は、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あるものとしている。交流及び共同学習とは、このように両方の側面が一体としてあることをより明確に表したものである。したがって、この二つの側面を分かちがたいものとしてとらえ、推進していく必要がある。

細谷・大庭（2001b）は、特別支援学級と通常学級の交流教育の実践的課題を整理する中で、交流教育は、通常学級の児童生徒とともに障害児にとっても貴重な学習の機会であることを指摘し、その実現のために、通常学級の児童生徒と特別支援教

育対象児の両者に焦点を当てた実践が必要であることを報告している。また、細谷（2011）は、特別支援学級に在籍する児童生徒にとって、交流及び共同学習はその目標にもある人間関係の育成や社会性といった特別支援学級では経験することのできない貴重な学習の機会が存在すると指摘している。

このように重要な位置づけになっている交流及び共同学習の成果として、これまで多くの研究が行われており、その成果が報告されている。

松本・渡邊（2000）は、通常学級と養護学級との望ましい交流の在り方を検討する中で、養護学級の生徒が、相手を限定して継続した交流を行ったことで、養護学級の生徒の交流に対する不安を軽減でき、積極的な姿勢が見られるようになるなど、社会性が少しずつ培われてきたことを報告した。また、池川・戸ヶ崎・大山・猪俣・小野・木原・押川・木村（2009）は、交流及び共同学習の実施において、特別支援学級在籍児童の変容を行動評価カテゴリーに分類して検討を行った。その結果、全体的に集団に適應する力が高まったことを報告し、その中でもコミュニケーション、反応において変化量が大きかったことを明らかにした。さらに、細谷（2011）は、特別支援学級在籍児童の教科交流を取り上げ、交流活動に参加する中で、教科の学習スキルと学習活動への参加スキルの両者を獲得していくことができたことを報告した。

このような成果が見られる一方で、石原・是永（2006）は、養護学校と中学校の交流教育における今後の課題として、養護学校生徒の変容を確実に追う方法や尺度の検討が必要であることを報告している。

細谷・大庭（2001a）は、小学校特殊学級に在籍する児童の教科交流に関する実践の中で、参加児童に関する情報は、付き添った特殊学級の教師にとって、交流授業へのかかわり方を検討したり、児童の教科交流における成果を評価したりする上で非常に有益であると指摘している。また、浮穴・橋本・工藤・高野・田口・渡邊・池尻・大伴・細川（2007）は、交流教育の

* 北海道教育大学函館校障害児臨床教室

** 函館市立八幡小学校

*** 北海道教育大学函館校障害児臨床研究室

評価方法の一つとして開発されたチェックリストの有用性について検討している。その結果、子どもの変化を追うこと、その日の活動を振り返る際に有用である可能性を報告した。さらに、橋本・浮穴・工藤・高野・田口・渡邊・安永・大伴・伊藤・細川（2006）は、特別支援学校幼稚部の交流保育において、障害のある子どもたちが、交流保育を受ける中で、その子なりに変化をしていったかを見ていくことが大切な視点であり、さらに、交流教育の実践を重ねていく中で、その子どもが、どのように変化しているのかをいかに記録していくかが重要になると指摘している。永島・原・平井（2010）は学校間交流の実施と評価に関する実践を報告する中で、記録票を使うことで、特別支援学校児童生徒の交流の様子を短時間で記録に残すことができたと報告している。

以上のように、交流及び共同学習を実施する際に、参加児童の様子を記録していくことが必要であり、学習への参加状況の記録方法を検討する必要性が指摘されている。近年、わずかに細谷（2011）が、小学校特別支援学級に在籍する児童の音楽における教科交流で、交流と共同学習の両側面での評価を試み、特別支援学級担任の自由記述による記録から、子どもの変容を明らかにしている。

そこで本研究では、小学校の知的障害特別支援学級に在籍する児童の教科交流による変容を詳細に把握するために、単元毎の目標を交流と共同学習の両側面で設定し、毎時間、学習への参加状況を記録することを試みた。そして2学期と3学期の結果から、特別支援学級児童の通常学級での学習の成果を明らかにし、評価につなげることの可能性について検討することを目的とした。

II 方法

1. 対象児童

対象児童は、小学校の知的障害特別支援学級に在籍する5年生の男児S児であり、知的障害と診断を受けている。S児は通常学級で体育、外国語活動、家庭の3教科を学習しており、その中でも体育の学習は好んで行っている。特別支援学級ではクラスのリーダー的存在として発言する場面が多くみられ、学級の友だちとも仲良く遊ぶ様子や学習に対しても意欲的に取り組む様子が見られる。しかし、通常学級の児童が特別支援学級に遊びに来ると、声が小さくなったり、教室の隅に移動したりと自分を出せずにいることが多い。さらに、通常学級での学習の時は、周りを見ながら動いたり、1人でいたりすることも多

く、自分から友だちに話しかけることはほとんどみられない。

交流をする通常学級は37名の児童が在籍している。5年生でクラス替えを行っており、通常学級担任、通常学級児童も新しくなっている。S児に対しては、給食の時間等は特定の子どもが話しかける様子が見られるが、教科交流ではあまり話しかける様子は見られない。

2. 交流記録の手続き

本研究で実施した教科交流は9月から翌年3月までの冬休みを除く7か月間であり、その間、体育における18回の教科交流を実施した。実施月と単元内容をTable 1に示す。

本研究では、体育における教科交流の学習において、S児の交流活動の目標を、体育科の年間指導計画及びS児の個別の教育支援計画をもとに特別支援学級担任と筆者が設定した。その後、筆者が交流と共同学習の両側面から目標を細分化し、両側面の具体的な評価行動項目を立て、5段階評価（5.よくできた、4.ややできた、3.どちらともいえない、2.ややできてない、1.全くできていない）及び自由記述できる記録票を作成した。学習内容は「縄跳び」「鉄棒」「ソフトバレーボール」「バスケットボール」であり、4種目の学習内容に沿って、「学習へ取り組む姿勢：学習への姿勢(項目1)」「教科学習に必要なスキル：教科スキル(項目2から項目4)」「友だちとの関係性：友だち関係(項目5)」と複数の目標を設定した。具体的なS児の目標をTable 2に示す。作成した記録票は、毎時間

Table 1 教科交流(体育)の授業内容

実施月	単元内容			
	縄跳び運動	鉄棒	ソフトバレー	バスケットボール
9月	◆ ◆ ◆			
10月	◆ ◆			
11月		◆ ◆		
12月			◆ ◆ ◆	
1月				◆ ◆ ◆
2月				◆ ◆ ◆
3月				◆

※交流実施日を◆で示している

Table 2 S児の教科交流(体育)の目標

	項目1(学習への姿勢)	項目2(教科スキル)	項目3(教科スキル)	項目4(教科スキル)	項目5(友だち関係)
縄跳び	縄跳びに進んで取り組むことができた。	自分の力にあった飛び方を練習している。	縄跳びを周囲と同じリズムで飛ぶことができる。	周りの様子を見て長縄を飛ぶことができる。	友だちの良いところを見ながら縄跳び運動ができた。
鉄棒	鉄棒に進んで取り組むことができた。	基本的な技の動き方や技のポイントを知ることができた。	自分に合った技の組み合わせ方を工夫することができた。	基本的な上がり技や支持回転技ができた。	友だちの良いところを見つけ、自分の技に活かすことができた。
ソフトバレーボール	ゲームをする楽しさや喜びを味わったり、進んで運動に取り組む。	ルールを理解することができた。	トス・キャッチ・アタックの基本動作をすることができる。		友だちの良いところを見つけることができた。
バスケットボール	バスケットに進んで取り組むことができた。	バスケットの基本的な動き方やゲームのポイントを知ることができた。	ゲームの中で自分で考えて動けた。		友だちの良いところを見つけ、自分の動きに活かすことができた。

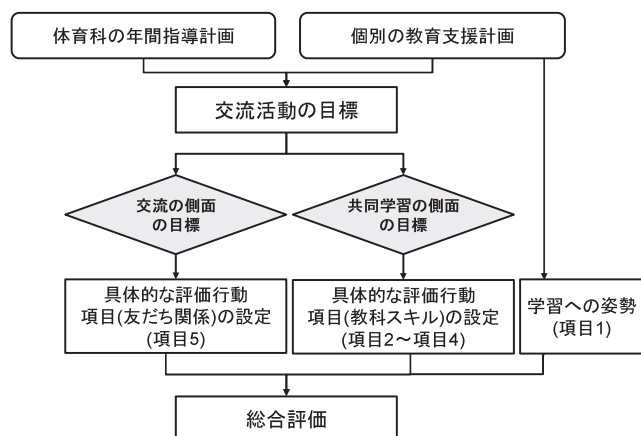


Fig. 1 本研究における記録の流れ

の記録票として活用し、実際の記録は、支援者（特別支援学級担任又は特別支援教育支援員）が授業中又は授業後に記録することとした。なお、特別支援学級担任や特別支援教育支援員は、S児に対して学習活動全般の支援だけではなく、授業のTT (Team Teaching) としての役割も同時に果たしている。総合評価及び分析は、特別支援学級担任と筆者で行った。本研究における目標の設定及び評価と記録の流れをFig. 1に示す。

Ⅲ 結果と考察

1. 支援者による記録からみた単元毎の学習の様子

1) 縄跳びの学習記録から

縄跳びにおける学習の記録をTable 3に示す。学習への姿勢では、積極的ではないが、声をかけられると活動に取り組む姿勢が見られた。最後の時間には、自ら練習に取り組む姿勢が見

られ、意欲的に学習に取り組んでいることがうかがえる評価となった。教科スキルでは、前回り飛びが得意なため、何回も練習する様子が見られたが、苦手な内容の練習には声掛けが必要であった。その中でも、長縄飛びは、しだいにできるようになっていく様子が記載されていた。友だち関係では、友だちを見ながら、友だちの上手なところを見つけて称賛したり、友だちの頑張る姿を見て自らも取り組んだりする様子が記載されていた。

以上のことから、S児にとって本単元は全体的に得意な単元とはいえないが、前回り飛びなど得意とする学習内容には積極的に取り組む様子が見られた反面、苦手な学習内容には消極的であった。しかし、声掛けによって一生懸命に取り組む様子が見られたり、友だちの頑張る様子を見て自分も頑張るなど、学習の経過とともにスキルの向上が見られたことが明らかとなった。

2) 鉄棒の学習記録から

鉄棒における学習の記録をTable 4に示す。学校閉鎖などがあり、鉄棒の授業回数は2回と少なかったが、意欲的に目標をもって学習に取り組む様子が見られた。また、教科スキルについても、逆上がりの練習ではお腹を付けるポイントを意識して学習に取り組むなど、意欲的な様子が見られた。さらに、友だち関係でも、逆上がりのアドバイスを受けるなど、通常学級の友だちからも声をかけられている様子が見られた。

以上のことから、鉄棒運動に対しては本人が好きで学習内容であり、意欲的に取り組み、スキルの向上を目指して取り組む様子がうかがえた。また、友だちが自発的に鉄棒の見本を見せてくれるなど、声をかけられて鉄棒のポイントを教えてもらえる関係ができてきたことも明らかとなった。

Table 3 S児の「縄跳び」の評価

項目1	項目2	項目3	項目4	項目5
縄跳びに進んで取り組むことができた。	自分の力にあった飛び方を練習している。	縄跳びを周囲と同じリズムで飛ぶことができる。	周りの様子を見て長縄を飛ぶことができる。	友だちの良いところを見ながら縄跳び運動ができた。
評価点 行動記録	評価点 行動記録	評価点 行動記録	評価点 行動記録	評価点 行動記録
#1 4 止まっても何度もチャレンジしているが、休憩前に休むことが多い	2 前まわし飛びがしかなし。助言されて他の飛び方にチャレンジする	4 リズムよく飛ぶことができるが、周囲の子と一緒に飛んでもすぐに引っかかる	4 列に入らず戸惑っていた	4 列に入らず戸惑っている様子が見られた
#2 4 休むことが多い	2 前まわししか、自分で飛ぼうとしない	2 短時間であればリズムよく飛べる	2 列に声をかけられて並ぶことができた	4 友だちの〇〇くんすごい！と言う言葉が出ていた
#3 4 「やるよ」と言われて始めることが多い	2 前まわししか、自分で飛ぼうとしない	5 リズムよく飛ぶことができた	4 飛ぶことはできるが、入るのに時間がかかる	5 「皆休んでないね」と言って自分も頑張ろうとしていた
#4 1 本時の前にトラブルがあり、指導されてからの途中参加になったため、気持ちの切り替えに時間がかかった	4 先生が「やったことのない飛び方をやってみよう」と声掛けで、自分で今までやっていない駆け足飛びにチャレンジしていた	4 3分間チャレンジは休みが多く、12回飛んでは休み、飛び方も雑だった	5 列に入るタイミングを見て、リズムよく入ることができた	4 数を数えてあげる時、「すごい！」と声をかけていた
#5 5 周囲の子もなかなか始めない中、自分から練習をしていた	3 前まわしの練習がしなかった	4 休む回数が減った	4 列の真ん中に並んで、タイミングを見ながら飛ぶことができた	4 ベアの友だちの回数を数えて「すごい！」と言っていた

※ 評価点 5:よくできた、4:ややできた、3:どちらでもない、2:ややできない、1:全くできていない

Table 4 S児の「鉄棒」の評価

項目1	項目2	項目3	項目4	項目5
鉄棒に進んで取り組むことができた。	基本的な技の動き方や技のポイントを知ることができた。	自分に合った技の組み合わせ方を工夫することができた。	基本的な上がりが技や支持回転技ができた。	友だちの良いところを見つけ、自分の技に活かすことができた。
評価点 行動記録	評価点 行動記録	評価点 行動記録	評価点 行動記録	評価点 行動記録
#1 5 自分の順番がくるとすぐにやり始めた	4 逆上がりのポイントを教えてもらっていた	3 時間がなくてできなかった	4 前回り降りをする事ができる	3 自分が終わったら縄跳びをしている
#2 5 今日は「逆上がりをやろう」と自分から話をしていた	4 逆上がりでおなかを付けることを意識して頑張っていた	3 場面がなかった	4 ベルトをしてきていた	4 友だちが「逆上がりはこうやるんだよ」と見せてくれた

※ 評価点 5:よくできた、4:ややできた、3:どちらでもない、2:ややできない、1:全くできていない

3) ソフトバレーボールの学習記録から

ソフトバレーボールにおける学習の記録をTable 5に示す。初回は周囲の子どもも流れを理解しておらず、本人もどうしてよいのか分からないため、学習への姿勢では低い評価であった。しかしながら、2回目以降はチームの友だちとハイタッチをするなど、チームの雰囲気もよく、友だちから声をかけられる姿が見られた。ソフトバレーボールのスキルについても、最初はルール理解に困難を示し低い評価であったが、徐々にアタックが上手になるなど、スキルの向上が見られた。さらに、友だちから「アタックが上手い」と褒められる様子が見られた。

以上のことから、チーム競技では、同じチームの友だちから声をかけられたり、ハイタッチをする様子が見られたりと、同じチームの仲間として活動を共有している場面が多くみられた。また、ルール理解やアタックなどの技術の向上も見られたことから学習面の向上も見られたことが明らかとなった。

4) バスケットボールの学習記録から

バスケットボールにおける学習の記録をTable 6に示す。本単元においても最初はルール理解に困難を示していたが、2回目以降は積極的に学習に取り組む様子が見られた。また、パ

スやシュート、ブロックなど教科スキルの向上が見られる記載があり、バスケットボールの技術も向上している様子が明らかとなった。さらに、友だちのよいところを発見したり、友だちを応援したりするなど友だちを見本に取り組んでいる様子が見られた。

以上のことから、バスケットボールの学習に対する意欲は非常に高く、一生懸命に取り組んでいる様子が見られ、その結果、技術面の向上も見られる結果となった。また、友だちのよいところを見本に本児も取り組み、チームの一員として学習に参加していることが明らかであった。

2. 学習活動への取り組みについての5段階評価から

S児が参加した教科交流(体育)に対する支援者の5段階評価をFig.2に示す。なお、教科スキルについては、3項目あることから3つの平均を算出した。

全18回の教科交流(体育)の評価を通じて、学習への姿勢(項目1)は4回目の縄跳び運動と1回目のソフトバレーボールを除いては、一貫して高い評価がなされており、学習への姿勢では大きな問題は意識されることはなかった。縄跳びの4回目の落ち込みについては、活動前に特別支援学級担任から指導

Table 5 S児の「ソフトバレーボール」の評価

項目1	ゲームをする楽しさや喜びを味わったり、進んで運動に取り組む。	項目2	ルールを理解することができた。	項目3	トス・キャッチ・アタックの基本動作をすることができる。	項目4		項目5	友だちの良いところを見つけることができた。
評価点	行動記録	評価点	行動記録	評価点	行動記録	評価点	行動記録	評価点	行動記録
#1	2 どこに行くのか分からず戸惑っていた	2	ルールの理解が難しく、役割の違いが分からない	1	ボールが来ても手を伸ばそうとしない			1	周囲の児童もルールが分からず、動いていなかった
#2	4 同じチームの児童とハイタッチをする場面が見られた	4	キャッチしようとしていた	4	キャッチができるようになった。アタックはネットにかかるが数回ならできた			4	友だちから「アタックがうまい」と言われ、「〇〇君も」と言っていた
#3	4 チームの雰囲気良く、本人も楽しそう	4	ルールの理解はできてきたが、スムーズに動けない	4	トスをするのが苦手			5	教室に戻ってきて「〇〇さんのアタック強いんだよね」と話している
#4	4 自分から場所に動いたりできないが、友だちの様子を見て参加している	5	ルールは理解し、自分で判断できた	4	トスは苦手。アタックは上手になった			2	久しぶりにみんなとの体育だったので、楽しそうだった

※ 評価点 5:よくできた、4:ややできた、3:どちらでもない、2:ややできない、1:全くできていない

Table 6 S児の「バスケットボール」の評価

項目1	バスケットに進んで取り組むことができた	項目2	バスケットの基本的な動き方やゲームのポイントを知ることができた。	項目3	ゲームの中で自分で考えて動けた。	項目4		項目5	友だちの良いところを見つけ、自分の動きに活かすことができた。
評価点	行動記録	評価点	行動記録	評価点	行動記録	評価点	行動記録	評価点	行動記録
#1	4 チームやルールが分からず、なかなか動けない	2	トラベリングやダブルドリブルなどが多い	2	ゲームの中で走っているが、何をしたいのか分からない			2	記述なし
#2	4 準備にも参加し動いていた	4	バスが来たら近くの人にバスできるようにになった	4	友だちに「シュート」と言われて、自分でシュートできるようになった			4	良かった友だちは?と聞くと「〇〇君の足が速い」と答える
#3	5 とても楽しみにしており、準備も張り切っている	4	バスやシュートが上手になり、動けるようになってきた	4	ゲームの中でも審判でも自分のすべきことをがんばっている			5	練習の時に「〇〇君みたく、僕も入れる」とシュートをしていた
#4	5 バスケットが楽しみでとても意欲的である	4	バスがつながるようになった	4	相手の動きに合わせてブロックができるようになった			3	「〇〇君、頑張れ…」と声を出せるようになった
#5	5 バス練習を積極的にに行っていた	5	パス、シュート、ドリブル、ブロック、それぞれの技能が高まった	4	ゲームの中で自分の動きが分かっているが、周りも動けずにいる			3	その場面はなかった
#6	5 とても意欲的に取り組んでいる	4	シュートの結果に関わらず、シュートフォームが上手になった	5	積極的に走ったり、ブロックをしたりしていた			3	その場面はなかった
#7	5 友だちとしっかり握手をしてやる気十分にゲームができた	4	相手にとりやすいパスをすることができた	4	ブロックしたり、攻撃の形を作ろうと自分で考えていた			4	「〇〇君はここが上手いからこの作戦」と教えてくれた

※ 評価点 5:よくできた、4:ややできた、3:どちらでもない、2:ややできない、1:全くできていない

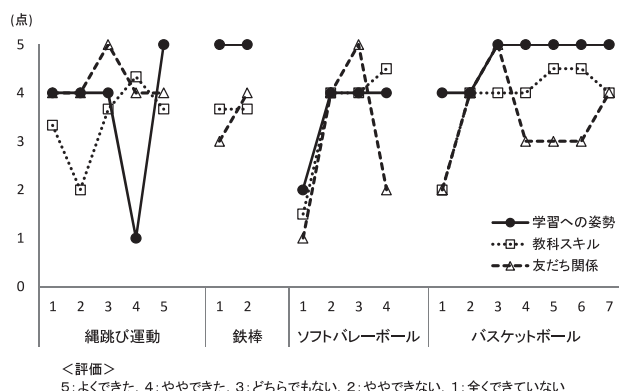


Fig.2 学習活動への取り組みの5段階評価

を受けていたため、学習への意欲が低下したものと考えられ、さらに、ソフトバレーボールの1回目は初めての活動で周囲の児童も本児も活動を理解していなかったためと考えられる。

また教科スキル（項目2～項目4）について、縄跳びでは、本人があまり得意としない学習内容であったためか、評価にばらつきが見られたが、ソフトバレーボールやバスケットボールなどの本人が意欲的に取り組める学習内容では、徐々に評価が高くなり、教科スキルが習得されている様子について記録を通して読み取ることができた。

一方で、友だち関係（項目5）については、ソフトバレーボールやバスケットボールなどのチーム競技になると、「どちらともいえない」「ややできない」の評価が多くなされていた。しかしながら、チーム競技の中でも友だちを意識する言動が見られたことから、「よくできた」と評価されている場面も見られることが分かった。

IV 総合考察と今後の課題

本研究は、教科交流を実施している小学校の知的障害特別支援学級に在籍する児童を対象に、通常学級における学習過程を詳細に把握するために、単元毎の目標と評価行動を交流と共同学習の両側面で設定し、毎時間支援者による記録をとることを試みた。その結果から特別支援学級児童の通常学級での学習の成果を明らかにし、評価につなげることの可能性について検討した。

本人の学習の様子を見ると、学習に対する姿勢は、気持ちの落ち込みや活動内容の未理解により、低い評価が一部で見られたが、全体的に高評価であったと同時に、教科スキルにおいても徐々に習得する様子が見られ、通常学級での学習に大きな問題は見られなかったことを読み取ることができた。また、自由記述により対象児の様子を具体的に記録することで、本児の通常学級での学習の様子を行動レベルで細かく把握することができた。さらに、友人関係の評価は、個人技能種目と団体競技種目によって評価に差が見られたが、評価行動ごとの自由記述の内容を見ると、友だちを応援している様子や友だちとハイタッチをする様子などの記述が見られ、通常学級の友だちと学習活動を共有している様子が明らかとなった。

以上のことから、本研究におけるS児の場合、通常学級での体育科の学習は、種目により苦手とするところもあるが、本児の興味・関心に沿った内容であり、学習に対する動機づけが高ま

り、その結果、意欲的に取り組み、スキルも向上することができたと評価できた。Bruner (1996) は、内発的動機づけの原型は、好奇心であると述べている。さらに、竹林地 (2004) は、知的障害のある児童生徒の主體的な学習を促すためには、より内発的動機づけを重視した授業づくりをする必要がある、そのための手立てに「児童生徒の人間関係を生かした活動の設定」「児童生徒にとって切実な課題、楽しい活動の設定」をあげている。さらに、遠藤・佐藤 (2012) によれば、児童本人が期待して、意欲的に取り組むからこそ、教育効果が上がることを指摘している。特別支援学級の児童が通常学級で学習をする場合、日常の学習環境とは異なる環境になる。通常学級で学習をするということは、障害のない児童と場を共有するのではなく、活動を共有することに意味があることから、特別支援学級の児童が意欲的に取り組むことができる学習内容の設定が必要であり、意欲的に取り組めるための支援が必要であると言うことが、今回の記録と評価の試みから示唆された。

また、上述したような、対象児の学習の様子を細かく把握することができたことについては、本研究で採用した単元毎に交流の側面と共同学習の側面で目標と評価行動を設定し、チェック式と自由記述式を併用する形での記録をする方法が、通常学級で体育の学習を行う児童の様子を把握する際に必要であることを示している。また、単元毎に毎時間記録することで、対象児童の得意、不得意としていることを細かく把握することができたとともに、本人の教科における習得レベルについても把握することができた。永島・宮崎・佐藤 (2009) によれば、交流及び共同学習で評価表を用いた場合、本人の実態に即した記録を行う必要があることが指摘されている。さらに細谷・大庭 (2001a) は、通常学級の学習に参加している児童の情報は、交流学习を継続していく上で重要な情報源になると指摘していることから、本研究のように単元毎に教科における習得レベルを項目ごとに具体的に把握することは、特別支援学級の児童が通常学級で学習をする際の支援方法の検討材料になりうる可能性をもっていると考えられる。

本研究では、実際の教科交流場面において、支援者が、本児へ支援をしながら記録を行った。そのため、実際の支援方法についての記録を行うことはできず、実際の支援と本児の様子を比較・検討することはできなかった。浮穴ら (2007) も支援を意識した評価シートの作成・工夫の必要性を指摘している。特別支援学級児童にとって、通常学級で行う学習の場は、貴重な学習の機会であることから、今後は実際の支援内容と児童の様子を関連付けた評価の検討が必要になる。

付記

本研究は、平成25年度北海道教育大学学長裁量経費（共同研究推進経費）により補助を受けた。

文献

- 1) 竹林地毅 (2004) 知的障害のある児童生徒の内発的動機づけを重視した授業に関する研究. 国立特殊教育総合研究所.
- 2) Bruner, T.S. (1966) *Toward a theory of instruction*. Belknap. 田浦武雄・水越敏行訳 (1976) 改訂版 教授理論の建設. 黎明書房.

- 3) 遠藤恵美子・佐藤愼二 (2012) 小学校における交流及び共同の現状と課題－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.
- 4) 橋本創一・浮穴寿香・工藤傑史・高野裕美・田口悦津子・渡邊貴裕・安永啓司・大伴潔・伊藤良子・細川かおり (2006) 特別支援教育における交流教育の評価に関する検討：東京学芸大学附属養護学校幼稚部の交流教育の実践を通して. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 57, 439-446.
- 5) 細谷一博 (2011) 小学校特別支援学級に在籍する児童の教科交流時における学習過程に関する実践記録. 発達障害支援システム学研究, 10(2), 109-116.
- 6) 細谷一博・大庭重治 (2001a) 小学校特殊学級に在籍する児童を対象とした教科交流（体育）の実施形態に関する試論. 特殊教育学研究, 38(4), 21-28.
- 7) 細谷一博・大庭重治 (2001b) 交流教育の変遷と今日における実践的課題－特殊学級と通常の学級を中心に－. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 7, 9-16.
- 8) 池川由美・戸ヶ崎泰子・大山正子・猪俣千夏・小野智弘・木原伸幸・押川あかね・木村素子 (2009) 障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習が子どもの相互理解行動に及ぼす影響. 宮崎大学教育文化学部教育実践総合センター研究紀要, 17, 99-113.
- 9) 石原隆弘・是永かな子 (2006) 養護学校中学部と通常中学校の交流教育を通じた子どもの変化. 高知大学教育実践研究, 20, 41-48.
- 10) 松本和久・渡邊進武 (2000) 通常学級と知的障害特殊学級との交流の在り方－同一中学校内における交流の実践を通して－. 岐阜大学教育学部治療教育研究紀要, 22, 39-55.
- 11) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領.
- 12) 文部科学省 (2009a) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.
- 13) 文部科学省 (2009b) 特別支援学校学習指導要領解説総則等編.
- 14) 永島論史・原直子・平井憲継 (2010) 交流及び共同学習の実施と評価に関する研究～子どもたちがいっしょに活動する学校間交流を目指して～. 福岡市発達教育センター平成22年度研究報告書, 67, 1-18.
- 15) 永島論史・宮崎小百合・佐藤清美 (2009) 交流及び共同学習の実施と評価に関する研究～「いっしょに楽しむ」交流をめざして～. 福岡市発達教育センター平成21年度研究報告書, 62, 1-13.
- 16) 中央教育審議会初等中等教育分科会 (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).
- 17) 浮穴寿香・橋本創一・工藤傑史・高野裕美・田口悦津子・渡邊貴裕・池尻加奈子・大伴潔・細川かおり (2007) 障害幼児の交流教育における評価法の開発：コミュニケーション行動を中心としたチェックリストの試用による検討. 東京学芸大学紀要総合教育科学, 58, 415-425.