

地域実践研究

交流及び共同学習の充実に関する研究

(令和元年～令和2年度)

研究成果報告書

令和3年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

本報告書は、令和2年度地域実践研究「交流及び共同学習の充実に関する研究」の研究経緯と成果、今後の展望をまとめたものである。

交流及び共同学習はインクルーシブ教育システム構築に向けた基礎的環境整備に位置付けられており、重要な教育活動である。国立特別支援教育総合研究所では第四期中期目標期間の一年目であった平成28年度、地域実践研究事業の開始と同時に、地域実践研究「交流及び共同学習の推進に関する研究」に着手し、2年間にわたる研究の成果をまとめている（国立特別支援教育総合研究所，2018）。そこでは、各地の交流及び共同学習の取組の実態、特色ある実践の整理を行い、交流及び共同学習の実践のポイントをまとめたチェックリスト、交流及び共同学習のQ&Aの試案を作成した。また、同研究に参画した指定研究協力地域の取組からは、居住地校交流を充実させるための事前打合せや実践のポイント、小学校内の取組を充実させる仕組み等が検討・整理されている。

上記研究において、交流及び共同学習を推進していくための手立てについて、一定の成果が得られているが、交流及び共同学習の質的な充実等、課題も多く残されている。交流及び共同学習を浸透させ、継続・発展を図ることはインクルーシブ教育システムの推進に向けて急務であることから、第四期中期目標期間の最終年度である令和2年度、一年間の単年度計画で本研究を実施することとなった次第である。

本研究では、単年度で、しかもコロナ禍にあって限定された取組とならざるを得なかったが、交流及び共同学習の充実に向け、これまでの実践・研究の概観、障害のある児童生徒の保護者へのインタビュー調査、さらには、本研究に指定研究協力地域として参画いただいた自治体における調査（居住地校交流の充実に向けた知見の収集、中学校における交流及び共同学習の推進に向けた知見の収集）を行った。本報告書ではこれらの取組を通して得られた知見を整理した。

第1章では、本研究の背景や目的、方法、研究体制、及び研究の経緯を述べた。

第2章では、交流及び共同学習の歴史的経緯、施策、実践、研究等の概観を行い、交流及び共同学習を巡る諸課題を整理した。

第3章では、障害のある児童生徒の保護者へのインタビュー調査から、交流及び共同学習の充実に向けた知見を整理した。

第4章では、静岡県交流籍（副次的な籍）の取組による居住地校交流の充実に向け、特別支援学校の担当教員へのインタビュー調査から知見を整理するとともに、現在静岡県で活用されているガイドブックの内容の充実を試みた。

第5章では、横須賀市の中学校における交流及び共同学習の推進のため、中学校の特別支援学級担任への質問紙調査及び校長を交えたインタビュー調査を実施し、今後取り組むべき視点を整理した。

第6章では、全体を総合的に考察し、交流及び共同学習の充実に向けた視点をまとめるとともに、今後の課題について言及した。

限られた取組からの検討であるため、交流及び共同学習の今後の充実・発展に向けた方策に十分迫り切れたとは言い難いが、一定の整理はできたと考えている。

本報告書が、交流及び共同学習の充実にいくらかでも貢献できれば幸いである。

研究代表者 研修事業部 牧野泰美

目 次

はじめに

目次

第1章 研究の概要	1
Ⅰ. 背景と目的	3
Ⅱ. 研究方法	4
Ⅲ. 研究体制	5
Ⅳ. 研究の経過	6
第2章 交流及び共同学習を巡る動向	7
Ⅰ. 日本国内における交流及び共同学習に関する施策等の概観	9
Ⅱ. 研究・実践の概観	16
Ⅲ. 本研究において検討すべき課題	23
第3章 保護者の視点から交流及び共同学習の充実を考える	27
Ⅰ. はじめに	29
Ⅱ. 方法	29
Ⅲ. 結果	31
Ⅳ. 考察	53
章末資料	58
第4章 静岡県「交流籍」を活用した交流及び共同学習ガイドブックの 内容充実 (静岡県・長期型)	65
Ⅰ. 背景と目的	67
Ⅱ. 方法	68
Ⅲ. インタビュー調査	69
Ⅳ. インタビュー調査等のガイドブックへの反映	85
Ⅴ. 考察	93
章末資料	99
第5章 横須賀市の中学校における交流及び共同学習の充実 (横須賀市・短期型)	121
Ⅰ. 背景と目的	123

Ⅱ．方法	・ ・ ・ 1 2 4
Ⅲ．横須賀市における交流及び共同学習の現状と課題の事前整理	・ ・ ・ 1 2 5
Ⅳ．質問紙調査	・ ・ ・ 1 2 8
Ⅴ．インタビュー調査	・ ・ ・ 1 4 1
Ⅵ．まとめと考察	・ ・ ・ 1 5 0
章末資料	・ ・ ・ 1 5 3
 第 6 章 総合考察	 ・ ・ ・ 1 5 7
Ⅰ．本研究における各取組からの示唆	・ ・ ・ 1 5 9
Ⅱ．交流及び共同学習の実践の充実のために	・ ・ ・ 1 6 1
Ⅲ．まとめと今後の課題	・ ・ ・ 1 6 3

おわりに

第 1 章

研究の概要

I. 背景と目的

II. 研究方法

III. 研究体制

IV. 研究の経過

I. 背景と目的

交流及び共同学習はインクルーシブ教育システム構築に向けた基礎的環境整備に位置付けられており、重要な教育活動である。国立特別支援教育総合研究所が平成 28 年度、29 年度の 2 年間にわたり実施した地域実践研究「交流及び共同学習の推進に関する研究」（国立特別支援教育総合研究所，2018）では、各地の交流及び共同学習の取組の実態、特色ある実践の整理が行われ、交流及び共同学習の実践のポイントを整理したチェックリスト、交流及び共同学習の Q&A の試案の作成がなされている。また、同研究において、指定研究協力地域として参画した静岡県及び相模原市の取組からは、居住地校交流を充実させるための事前打合せや実践のポイント、小学校内の取組を充実させる仕組み等が検討・整理されている。

上記研究において実施された交流及び共同学習の実態に関する調査からは、学校間交流では主として行事、居住地校交流では主として教科での実施が多いこと、活動においては交流及び共同学習の交流の側面に比重が置かれていること、相手校の意識・理解が課題であること等が示唆されている。また、特色ある実践を行っている学校は、相手校との連携が重視され、対等な立場で具体的な打合せが行われていることが明らかにされている。

静岡県及び相模原市の両指定研究協力地域の取組も含め、上記研究において、交流及び共同学習を推進していくための手立てが提供された意義は大きい。しかし、交流及び共同学習の質的な充実、教職員の一層の理解と継続して取り組むための仕組みづくり、児童生徒自身が主体的に取り組む活動の展開、目標や活動の精査、保護者との連携等、課題も多く残されており、交流及び共同学習を浸透させ、継続・発展を図ることはインクルーシブ教育システムの推進に向けて急務である。

本研究では、交流及び共同学習の充実に向け、これまでの研究、論説、資料・報告、実践的取組の収集・概観を通し、学校間交流、居住地校交流、校内（通常の学級と特別支援学級）における交流及び共同学習の計画・実施に資する知見や、今後取り組むべき視点を整理・提供する。

また、交流及び共同学習について、これまで、当事者である障害のある児童生徒やその保護者の意識に焦点を当てた研究は見られないことから、本研究では保護者の意識を収集し、活動の一層の充実や児童生徒がより主体的に取り組むための知見、質の高い活動に向けた保護者との連携の視点等を整理する。保護者の意識に焦点を当てるのは、コロナ禍にあって、対面での情報収集が困難な中でも、オンライン等の通信手段によるインタビューが可能であるとの判断による。

さらに、本研究の指定研究協力地域である、静岡県及び横須賀市との協働を通して、特に居住地校交流の取組を充実させるための知見の整理、学校内とりわけ中学校における交流及び共同学習を進めるための知見の整理を行う。居住地校交流の推進については、静岡県がこれまでの研究において作成した「交流籍を活用した交流及び共同学習のガイドブック」の改善・充実に取り組む。学校内の交流及び共同学習については、これまで中学校の通常の学級と特別支援学級における交流及び共同学習に関する実践報告が少なく、横須賀市においてもその推進が課題になっていることから、中学校における交流及び共同学習の

課題の整理と推進方策を検討する。

以上を通して、交流及び共同学習の充実を図るための知見を整理・提供するとともに、今後の発展に向けて検討すべき事項を整理する。

Ⅱ．研究方法

本研究では、交流及び共同学習に関する動向・知見についての文献等による整理、各地の取組に関する資料収集、交流及び共同学習に関する障害のある児童生徒の保護者の思い等に焦点を当てた調査研究、指定研究協力地域（静岡県及び横須賀市）の課題（居住地校交流の充実、中学校における取組の充実）に関する調査研究等により、考察・検討を進める。全体の構造は図１－１の通りである。

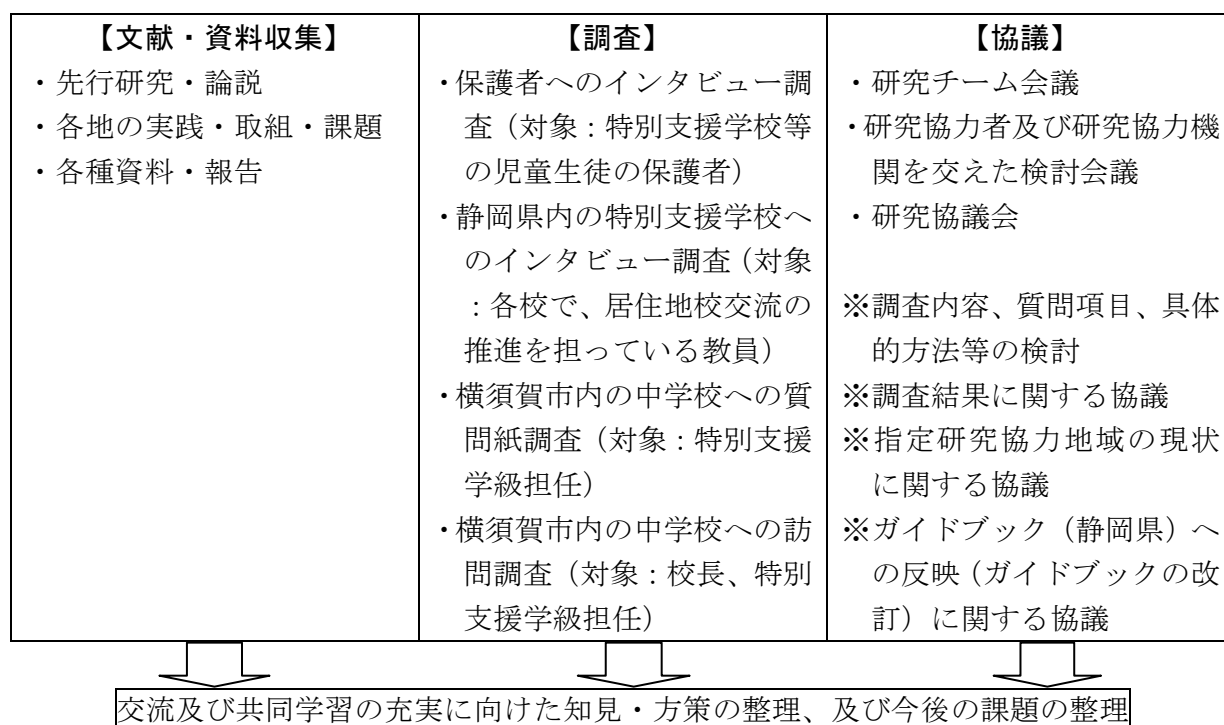


図１－１ 研究全体の構造

以下、具体的な取組を示す。

<文献・資料収集>

- ① 交流及び共同学習に関する先行研究・論説、実践報告、各種資料・報告を収集、概観し、これまでの成果と課題、論点、交流及び共同学習の充実に向けた視点を考察・整理する。
- ② 静岡県の居住地校交流に関するこれまでの取組、課題について、各種報告等の収集・整理を行う。

- ③ 横須賀市の中学校における交流及び共同学習の現状について、各種報告等の収集・整理を行う。

＜調査＞

- ① 交流及び共同学習の当事者である障害のある児童生徒（特別支援学校または小・中学校特別支援学級在籍児童生徒）の保護者に対するインタビュー調査を行い、交流及び共同学習に対する保護者の視点からの思い、考え等を収集する。
- ② 静岡県内の特別支援学校において、居住地交流の推進を担っている教員に対するインタビュー調査を実施し、取組の実際、工夫点、課題点等を収集する。
- ③ 横須賀市内の中学校の特別支援学級担任に対し、交流及び共同学習の状況、成果、課題等に関する質問紙調査を実施する。
- ④ 横須賀市内の中学校（質問紙調査から抽出）の校長、特別支援学級担任に対し、インタビュー調査を実施する。

＜研究協議会等＞

研究の進捗状況の共有、調査内容の検討、調査結果の解釈等に関する研究協力者を交えた協議会を実施する。

＜研究成果報告書の作成＞

上記の取組により得られた資料を総合的に検討・考察し、交流及び共同学習の充実に資する研究成果報告書を作成する。

Ⅲ. 研究体制

本研究は、研究チームメンバー 5 名（研究代表者、研究副代表者、研究分担者）のほか、地域実践研究員 2 名（内、静岡県は長期派遣型、横須賀市は短期派遣型）、研究協力者 2 名（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、静岡県教育委員会）の体制とし、さらに研究協力機関として居住地校交流の取組を精力的に展開している静岡県立沼津特別支援学校に依頼した。

1. 研究代表者・研究副代表者・研究分担者

牧野 泰美 研修事業部上席総括研究員・研究代表
坂井 直樹 情報・支援部主任研究員・研究副代表
齊藤由美子 研修事業部総括研究員
小澤 至賢 研修事業部主任研究員
涌井 恵 インクルーシブ教育システム推進センター主任研究員

2. 地域実践研究員

紅林 亜朋 静岡県立吉田特別支援学校（長期型）
三浦 千夏 横須賀市教育委員会（短期型）

3. 研究協力者

加藤 典子 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官
和久田欣慈 静岡県教育委員会特別支援教育課指導班長

4. 研究協力機関

静岡県立沼津特別支援学校（担当：遠藤麻衣子）

IV. 研究の経過

○所内定例会

- ・研究の進捗状況の確認と研究内容の協議（年間を通して開催）

○指定研究協力地域及び研究協力者・研究協力機関との連携

- ・本研究の趣旨、計画等の説明及び依頼内容等の説明（4～5月）
- ・研究協議会の開催（調査の内容、解釈、まとめ方等の協議（8月、12月））
- ・地域実践研究フォーラムの開催（オンラインによる成果報告）（静岡県）（2月）

○地域実践研究推進プログラム（他の研究と合同で実施する報告・協議）

- ・研究の概要、進捗状況の報告と協議（8月）
- ・成果の一部の報告と協議（12月）

○文献・資料収集

- ・交流及び共同学習に係る研究動向及び各地の取組等についての資料の収集（4～10月）
- ・静岡県の交流及び共同学習の課題、状況等に関する資料の収集・整理（4～6月）
- ・横須賀市の中学校における交流及び共同学習に関する情報収集（4～6月）

○調査

- ・障害のある児童生徒の保護者へのインタビュー調査（オンライン）
調査項目の検討、実施準備（6～9月）、実施（10月～11月）
- ・静岡県の特別支援学校へのインタビュー調査
調査項目の検討、実施準備（6～8月）、実施（9月～10月）
- ・横須賀市の中学校の特別支援学級担任への質問紙調査及び訪問調査
調査項目の検討、実施準備（6～9月）
質問紙調査実施（10月）、訪問調査実施（12月）

○研究成果報告書の作成

- ・総合的な考察・検討及びまとめ（12月～2月）

引用文献

国立特別支援教育総合研究所（2018）．交流及び共同学習の推進に関する研究．平成 28 年度－29 年度地域実践研究成果報告書．

（牧野泰美）

第 2 章

交流及び共同学習を巡る動向

- I. 日本国内における交流及び共同学習に関する施策等の概観
- II. 研究・実践の概観
- III. 本研究において検討すべき課題

I. 日本国内における交流及び共同学習に関する

施策等の概観

本項では、交流及び共同学習に関する国内の法令等の経緯と教育課程における位置付けについて整理し、概観する。なお、文言は当時の表現（例：文部省、精神薄弱など）をそのまま用いることとする。

1. 法令等における交流及び共同学習に関する記述の変遷

(1) 交流教育の時代

交流教育について文部省が初めて示した報告は、文部省初等中等教育局下において設置された特殊教育総合研究調査協力者会議（議長：辻村泰男氏）による 1969（昭和 44）年 3 月 28 日付けの「特殊教育の基本的な施策のあり方について（報告）」が初めてである（太田,2007）。「I 特殊教育の改善充実のための基本的な考え方」の「(2) 普通児とともに教育を受ける機会を多くすること」の中で、「心身障害児に対する教育は、その能力・特性等に応じて特別な教育的配慮のもとに行われるものであるが、普通児とともに生活し教育を受けることによって人間形成、社会適応、学習活動など種々の面において教育効果がさらに高められることにかんがみ、心身障害児の個々の状態に応じて、可能な限り普通児とともに教育を受ける機会を多くし、普通児の教育からことさらに遊離しないようにする必要がある。」と示されている。また、「II. 特殊教育の改善充実のための施策」においては、「イ 特殊教育諸学校または特殊学級に在学し、特定の時間普通児とともに学習することが可能な心身障害児については、その障害の種類、程度等により、可能な範囲で普通学校または普通学級において指導できるようにするため、関係の学校または学級相互の間の提携協力を図るなど必要な措置をとること。」と記されている。

当時においても、盲・聾・養護学校、特殊学級という特別な場での教育を確保しつつ、「可能な限り普通児とともに教育を受ける機会を多く」という、障害のある子どもとない子どもの交流に効果や意義を認めていたことを指摘できる。

同年、スウェーデンのニィリエ（Bengt Nirje 1924-2006）が『ノーマライゼーションの原理（The normalization principle）』を発表したことを契機に、国際社会ではノーマライゼーションの理念が広まり、国連の「障害者権利宣言」（1975）の土台ともなった。ノーマライゼーションは、1950 年代にデンマークのバンク＝ミケルセン（Niels Erik Bank-Mikkelsen 1919-1990）が提唱したもので、障害を持っていても地域社会で健常者と一緒に同じように普通の暮らしを実現するという考え方であった。この考えは、

障害のある子どもの教育にも影響を与え、分離された障害のある子どもを通常の学級へ統合するインテグレーション教育（統合教育）やメインストリーム教育といった理念や実践を世界各国に生み出していくことになる。

一方、我が国で養護学校の義務制が施行され、障害のある全ての子どもに義務教育が提供されるという仕組みが整うのは、冒頭に記した「特殊教育の基本的な施策のあり方について（報告）」（特殊教育総合研究調査協力者会議，1969）から10年後の1979年である。国際動向として障害のある子どもとない子どもが共に学ぶということの価値が高く謳われる一方で、日本国内ではまだ未実施であった養護学校の義務制を整備し、全ての子どもに義務教育を提供することを実現していくという流れがあった。障害の重度の子ども達の教育環境を整備しつつ、その一方で交流教育も推進していくという折衷的な施策が展開されていった。

我が国では、1971（昭和46）年の特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領と、翌1972（昭和47）年に告示された特殊教育諸学校高等部学習指導要領において、障害のない児童生徒との交流教育の機会を積極的に設けることが望ましいという趣旨が述べられていた。しかし、当時義務制だったのは盲学校と聾学校のみであった。国立特別支援教育総合研究所（2008）は、交流教育の実質的な取組が始まったのは、文部省が1979（昭和54）年度からの養護学校教育の義務制実施を契機とした「心身障害児理解・認識推進事業」の実施に着手してからであると指摘している。

また、文部省は、小学校及び中学校の教員等に障害児に対する正しい理解と認識を深めさせるために、手引書を作成・配布する事業に昭和55年から平成8年度まで取り組み、計16冊の手引き書が作成された（例：昭和55年度「心身障害児の理解のために」、昭和56年「交流教育の実際-心身障害児とともに-」など）。

その後、1994年6月にユネスコとスペイン政府共催で開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」においてサラマンカ声明が採択され、インクルージョン（Inclusion）、あるいはインクルーシブ教育（Inclusive Education）の促進が国際的に明確に打ち出された。

（2）交流及び共同学習の時代

サラマンカ声明以降の一連の国際的な動向の影響もあり、2004（平成16）年6月に障害者基本法が改正され、第14条第3項に以下の内容が追加された（平成23年8月改正で、一部文言修正あり）。

第14条第3項 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。

平成 10 年の学習指導要領では、交流教育はいわゆる努力規定としての扱いだったが平成 16 年の障害者基本法の一部改正に伴い、国として「交流及び共同学習」に取り組むことが法的にも明確になった（国立特別支援教育総合研究所，2008）。

なお、障害のある子どもとない子どもが一緒に参加する活動には、相互のふれあ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一体としてあることをより明確にするため、これまでの「交流教育」という呼称が「交流及び共同学習」と改められた。「交流及び共同学習」が一つのフレーズの行政用語として使われることとなった。

このサラマンカ声明以降の一連の動きの中で「障害者の権利に関する条約」（以下「障害者権利条約」）が 2006 年 12 月に国連総会で採択され、国際的には 2008 年 5 月に条約が発効することとなった（都築・林，2013）。その後各国でインクルーシブ教育システムの充実に向けて様々な施策がとられてきた。我が国では、2007 年 9 月 28 日にこの条約に署名したものの、2014 年 1 月 20 日に批准書を寄託するまで 6 年以上の年月を要した。この間、政府は集中的に障害者に関する制度改革をすすめ、2011（平成 23）年に、障害者基本法が改正され、2012（平成 24）年に障害者総合支援法が成立し、また教育分野では同年 7 月 23 日に中央教育審議会初等中等教育分科会によって「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、2013 年に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）が成立（施行は 2016 年 4 月）した。その後 2014 年 1 月 20 日に批准書を寄託し、2014 年 2 月 19 日に同条約が我が国において効力を発生することとなった。

なお、第 24 条（教育）では、締約国は教育についての障害者の権利を認めることを定めており、人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化、並びに、障害者が精神的・身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とすること等を目的として、締約国は障害者を包容するあらゆる段階の教育制度（原語：inclusive education system）や生涯学習を確保することとされている。また、その権利の実現に当たり、障害に基づいて一般的な教育制度（general education system）から排除されないこと、個々の障害者にとって必要な「合理的配慮」が提供されること等が定められている（外務省，2014）。

中央教育審議会初等中等教育分科会によって 2012（平成 24）年 7 月 23 日に出された「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のための特別支援教育の推進（報告）」では、インクルーシブ教育システム（inclusive education system）について、人間の多様性の尊重等を強化し、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にするという目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、そこでは、障害のある者が一般的な教育制度^注（general education system）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」

(reasonable accommodation) が提供されること等が必要と述べられている。

また、中央教育審議会初等中等教育分科会報告では、インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であり、小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要であるとした。

さらに、「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、多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進に関連し、「特別支援学校と幼・小・中・高等学校等との間、また、特別支援学級と通常の学級との間でそれぞれ行われる交流及び共同学習は、特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒等にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる。」と示している。また、特別支援学級と通常の学級との間で行われる交流及び共同学習については、「各学校において、ねらいを明確にし、教育課程に位置付けたり、年間指導計画を作成したりするなど計画的・組織的な推進が必要である。」と示している。これについて、武富・清水（2019）は「交流及び共同学習の計画的・組織的な推進は、これまでも学習指導要領解説の中で示されているが、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面の理解推進を促したものと考える」と指摘している。

2017（平成 29）年に告示された小学校学習指導要領総則と中学校学習指導要領総則では、「他の小学校（注：中学校学習指導要領では「中学校」）や、幼稚園、認定子ども園、保育所、中学校、高等学校、特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、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」ことが追記された。この他、小・中学校は道徳や特別活動において、高等学校は特別活動においても、障害者理解・心のバリアフリーのための交流について記載されており、小・中学校学習指導要領や高等学校学習指導要領の改訂の重要なポイントとして、位置付いている（文部科学省, 2017;2018）。

さらに、東京オリンピック・パラリンピックの開催が決定したことを受け、平成 29 年 2 月 20 日のユニバーサルデザイン 2020 関係閣僚会議決定による「ユニバーサルデザイン 2020 行動計画」では、教育分野の施策において、『障害のある人とともにある「心のバリアフリー」授業の全面展開』など障害のある人との交流及び共同学習が活性化されるよう促す施策が盛り込まれている。

以上のように、長きにわたり交流及び共同学習が取り組まれてきたが、特別支援学校が地域の学校と行う学校間交流や、在籍する障害のある子どもの居住地の学校と個別に行う居住地校交流について実践事例がガイドブックや事例集として収録されてき

たのに比べ、小・中学校における通常の学級と特別支援学級との交流の実践記録、実践研究については少ない状況があり、交流及び共同学習の質や効果について実践的、実証的な検証が課題となっている（文部科学省, 2021）。交流及び共同学習を実施して通常の学級に滞在する時間数や教科数が多いといった表面的な数値にとらわれるのではなく、その教育的活動が、「人間の多様性の尊重等を強化し、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にする」という目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」（中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012）となっているかが最も重要なポイントとなるだろう。そして、教育課程上の位置付けや指導の目標などを明確にし、適切な評価を行うなど、交流及び共同学習の質を高めることで、障害のある子どもにとっても、障害のない子どもにとっても、双方に及ぼす効果と意義ある充実した交流及び共同学習を目指すことがインクルーシブ教育システムの推進の一助となるだろう。

ただし、今後のインクルーシブ教育システムの推進にあたり、制度的な課題も残されていることを指摘しておく。

交流及び共同学習は特別支援学級や特別支援学校に在籍する子どもと、通常の学級に在籍する子どもとの間でなされるものである。在籍している場の違いが定義のキーポイントとなっているが、実は通常の学級には通級による指導を受けている言語障害や発達障害等の子ども達も在籍しているし、そのような特別な場での指導・支援は受けていないが、通常の学級の中で何らかの配慮や指導・支援が必要な発達障害の可能性のある児童生徒が 6.5%在籍していることが明らかになっている（文部科学省, 2012）。交流及び共同学習の用語は制度上の定義から、通常の学級に元々在籍している子どもには当てはまらない。

しかし、インクルーシブ教育システムの推進という視点では、どこに学籍があるかに関わらず、障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ仕組みのことを指すので、通常の学級に在籍する発達障害のある子ども等も、もちろん対象となる。交流及び共同学習という視点からだけでは、見落とされる対象もあるということである。

イギリスやアメリカでは、重度の知的障害や重複障害のある子どもも通常の学級に籍を置き、個別の教育的ニーズに応じて取り出し指導や小グループでの特別な教育を受けるという体制でインクルーシブ教育を推進している学校もある。また、スウェーデンでは、義務教育学校の施設や敷地を活用して知的障害特別学校（*Grundsärskolan*）が併設されており、「場の統合」や「敷地的統合」によって日常的な交流を促進できる学校環境がある。1979年の時点でその割合は80%を超えていたという（石田, 2003）。さらに、近年では、基礎学校の授業を受けつつ知的障害特別学校のカリキュラムを履修する個別統合、複数の障害児が通常学級で学ぶグループ統合、可能な範囲で共に学ぶ交流学習、交流集団を固定化した共同学習等といった「個の統合」が推奨されている（是永, 2016）。是永（2016）によれば、通常の学級の教員は必要に応じて配置される教員アシ

スタントや子どもアシスタント(Elevassistenten)、特別支援教育を専門とする教員と協働しつつ、1つの学習集団における2つのカリキュラムや評価を念頭に教示することが求められる(Skolverket, 2015)ということである。

本研究は「交流及び共同学習」をメインテーマとしているが、インクルーシブ教育システムの推進という観点に立てば、通常の学級に在籍する発達障害等のある児童生徒も含め、障害のある子どもとない子どもがどのような条件や活動・学習内容であれば双方にとって効果的な教育活動となりうるのか、また通常の学級の教員と特別支援教育を専門とする教員との協働の具体に関する検討も加味しながら、今後研究を蓄積していく必要があるだろう。

引用文献

- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申).
- 中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会 (2016). 特別支援教育部会における審議の取りまとめについて (報告).
- 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (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).
- 石田祥代 (2003). スウェーデンのインテグレーションの展開に関する歴史的研究. 風間書房.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2008) 小・中学校における障害のある子どもへの「教育支援体制に関する在り方」及び「交流及び共同学習」の推進に関する実際研究(平成16～19年度), 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研究報告書.
- 是永かな子 (2019) 第V章 研究3-2 スウェーデンにおける知的障害のある子どものインクルーシブ教育の実際 (国立特別支援教育総合研究所編著 『「知的障害のある子どもと共に学ぶ」を考える-北欧の実践をふまえて-』, ジアース教育新社), 153-183.
- 文部科学省 (2008) (2017). 小学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2008) (2017). 小学校学習指導要領解説総則編.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説総則等編.
- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント
https://www.mext.go.jp/content/1421692_1.pdf (アクセス日 2021年2月9日)
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領の改訂のポイント
https://www.mext.go.jp/content/1421692_2.pdf (アクセス日 2021年2月9日)
- 文部科学省ホームページ. 交流及び共同学習ガイド.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm (アクセス日 2018

年1月9日)

文部科学省ホームページ. 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告.

https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf (アク

セス日 2021 年 2 月 9 日)

文部省 (1973) (1984) (1992). 精神薄弱特殊学級教育課程編成の手引.

文部省 (1995). 交流教育の意義と実際.

文部省 (1989) (1998). 小学校学習指導要領.

文部省 (1999). 小学校学習指導要領解説総則編.

太田俊己 (2007). 交流及び共同学習の経緯と背景. 特別支援教育, 25, 4-9.

(涌井 恵)

Ⅱ．研究・実践の概観

ここまでは、交流及び共同学習に関する国内の法令等の経緯と教育課程における位置付けについて整理し、概観した。我が国では古くから「交流教育」として実践されてきた障害のある子どもとない子どもが共に学ぶ取組は、平成 16 年（2004 年）から「交流及び共同学習」として、教育基本法に法的根拠をもつようになった。交流及び共同学習では、旧来の交流教育に加えて「教科等のねらいの達成を目的とする共同学習」の推進が盛り込まれた。また、平成 24 年（2012 年）には、共生社会を構築するうえでの重要な役割を担う教育施策として、インクルーシブ教育システムにおける基礎的環境整備の一つと位置付けられるようになってきている。しかしながら、インクルーシブ教育システムの推進という観点に立ったとき、諸外国の取組例も挙げながら、通常の学級に在籍する発達障害等のある児童生徒も含め、障害のある子どもとない子どもがどのような条件や活動・学習内容であれば双方にとって効果的な教育活動となりうるのか、また、通常の学級の教員と特別支援教育を専門とする教員との協働はどのようにあるべきか、等についての研究を蓄積する必要性について述べてきた。

このような法令等の経緯や教育課程等に関する問題提起を踏まえたうえで、次に、交流及び共同学習に関する研究や実践について概観する。

1. 交流及び共同学習の実施状況

まず、現在の交流及び共同学習の実施状況について概括する。

国立特別支援教育総合研究所（2018）が全国の特別支援学校を対象に実施した交流及び共同学習の実施状況の悉皆調査によると、学校間交流は 92%、居住地校交流は 77% の特別支援学校で実施されている。ただし、実際に実施している子どもの割合となると、学校間交流については小学部で 84%、中学部で 77% と高い割合の児童生徒が実施しているものの、居住地校交流については小学部で 31%、中学部ではわずかに 12% の児童生徒が実施しているに過ぎなかった。この全国調査では、学校間交流や居住地校交流の課題として「相手校の意識や理解」を挙げた特別支援学校が約 60% あり、小・中学校においては、学校によって、特別支援学校との間の交流及び共同学習の取組や意識について、温度差があることが伺われた。

文部科学省（2017）は、上記の調査とほぼ同じ時期に、全国の小・中学校における交流及び共同学習の実施状況を調査している。この調査によると、学校間交流を行っている学校は小学校で 16%、中学校は 18% と約 2 割弱であった。学校間交流を実施していない理由としては、「近隣に交流できる特別支援学校がない」との回答が最も多かったが、「教科等の時数を確保することを優先している」との回答は小学校 13%、中学校

25%と、学校段階が進むと増える傾向があった。また、「実施準備や事前の調整が負担である」との回答は、小学校も中学校も1割前後あった。

居住地校交流を行っている学校は小学校が37%、中学校が23%と、学校間交流よりも多い結果となった。居住地校交流の実施にあたり特別支援学校との調整を行っているのは、小・中学校共に「学級担任」及び「特別支援教育コーディネーター」という回答を合わせて9割を占めており、少数ながら「教育委員会の担当者」という回答もあった。教育課程における位置づけについては、「教科」が最も多く（小学校37%、中学校34%）、続いて「特別活動」（小学校31%、中学校27%）、「総合的な学習の時間」（小学校16%、中学校20%）という結果であった。居住地校交流を実施していない理由としては、「地域に居住する特別支援学校に在籍する児童生徒がいない」との回答が最も多かったが、「教科等の時数を確保することを優先している」との回答は小学校7%、中学校19%と、学校段階が進むと増える傾向があった。また、「実施準備や事前の調整が負担である」との回答は、小学校5%、中学校10%であった。

一方で、特別支援学級の児童生徒と通常の学級の児童生徒との間の交流及び共同学習については、小学校で81%、中学校で80%が「毎年度継続的に実施」と回答している。この回答には特別支援学級が設置されていない小学校（17%）及び中学校（17%）が含まれているため、特別支援学級が設置されている小学校、中学校のほぼすべてにおいて実施されている、という結果であった。特別支援学級の児童生徒一人あたりの週平均実施時間数については、小学校、中学校とも「週10時間以上」と回答した学校が最も多かった（小学校49%、中学校35%）。教育課程における位置づけは、「教科」「特別の教科道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」等、様々な時間に実施している状況が見られた。小学校、中学校にとっては、特別支援学級の児童生徒と通常の学級の児童生徒との間の交流及び共同学習は日常的なものとなっている様子が伺えた。

2. 「交流及び共同学習」に関する研究の動向

楠見（2016）は「障害児と健常児の交流教育」（制度的な「交流及び共同学習」以前の取組を含む）に関する研究のレビューを行い、研究目的によって、大きく4つのカテゴリーに分類している。それぞれ、①交流経験とその効果を検証する研究、②交流の実施状況や交流に対する意識の実態の調査、③実践の開発を志向した事例分析、④交流計画や実践の報告、のカテゴリーである。

「①交流経験とその効果を検証する研究」カテゴリーのレビューでは、「障害児との接触が障害児（者）への態度形成に関して肯定的な効果を持つ」という結果を示す古くからの研究の蓄積があるものの、すべての研究において「接触経験が肯定的態度につながる」結果が出ている訳ではないため、他の要因の検討が必要である、と述べている。重要なのは「肯定的な意識を維持する手立て」や「相互理解が深まるような活動」等であるとする研究、事前の情報提示が肯定的態度形成につながるとする研究等を紹介して

いるが、一方で「事後の振り返り」の効果を検証した研究はないこと、健常児の態度や意識形成を扱った研究がほとんどで、障害児側の効果を分析した研究がほとんどないこと、等を指摘している。

「②交流の実施状況や交流に対する意識の実態の調査」カテゴリーのレビューでは、大規模調査によって全国や地域の実施状況や交流に対する意識を調査する研究を取り上げている。これらの調査研究のレビューからは、居住地校交流においても学校間交流においても、学校種段階が上がるほど実施率が低くなること、教師の意識調査では、特別支援学校や特別支援学級の教師の方が通常の学級の教師よりも関心が高く、小学校教師の方が中学校教師よりも関心が高いこと、等を紹介している。また、居住地校交流に関する意識調査では、居住地域における生活の基盤づくりや保護者同士のつながりなどの期待から保護者のニーズは高いが、生徒にとっての負担や有効性の薄さから疑問を持つ教師が多いことを明らかにした研究を紹介している。また、居住地校交流の課題としては、付き添い、情報共有、計画の困難さ、自校の教育課程への支障などが指摘されている。これらの調査研究には、1990年代から2000年代初期に実施した比較的古い調査も含まれるが、上述した近年実施の国立特別支援教育総合研究所(2018)の調査、及び、文部科学省(2017)の調査においても重なる結果が多く見られ、現状の課題もそれほど大きく変わっていないことが伺える。

「③実践の開発を志向した事例分析」カテゴリーでは、個別の交流事例の分析を通して教育実践に対する方法や留意点などの具体的な知見を得ることを目的とした研究をレビューしている。例えば、交流の失敗事例と成功事例を比較検討し、通常の学級で知的障害児を指導する際に必要な条件として、障害児のニーズ理解、障害児の学習上の特性の考慮、通常学級が障害児にとって基礎学力が形成できる集団であることの確認を挙げた研究等を紹介している。

「④交流計画や実践の報告」カテゴリーでは、交流教育に関する書籍や大学紀要に多く見られる実践事例をレビューしている。障害種別で実践報告が多いのは、特別支援学級に在籍する軽度の障害児と交流学級の交流であり、それ以外は少数ながら、聴覚障害、知的障害、肢体不自由の各特別支援学校における学校間交流、居住地校交流の取組の紹介があるという。対象とする学校段階では、低学齢期ほど多く見られるとし、実践報告の特徴として、教育目標があいまいであることが多いこと、効果測定や評価が主観的・楽観的な傾向にあること、等を指摘している。

楠見は、これらの先行研究を分析した課題として、障害のない子どもの態度や意識の形成等に関する研究は多く見られるものの、障害のある子どもの成長に焦点をあてた研究は少ないこと、特別支援学級と通常の学級の間の交流及び共同学習を取り上げた研究が多いが、居住地校交流や学校間交流に関する研究が少ないこと、など研究対象に偏りがあることを指摘している。さらに、効果的な実践方法の開発が進んでおらず、具体的な交流方法の提案を行っている研究はほとんどないため、「現状では多くの実践が教師

の手探りで計画されている状況にある」と述べている。楠見は、今後の展望として、交流及び共同学習の形式、内容、構造の差異（学校間交流、居住地校交流、小・中学校の校内における交流及び共同学習、等）による目的や効果をしっかりと分類した上で、効果的な交流及び共同学習の条件を解明し、「質」の向上を図る実践方法や評価方法を開発すること、が必要であると提言している。

楠見（2016）が指摘する、「効果的で質の高い交流及び共同学習の実践方法の提案や評価方法の開発」は、何をもって「効果的」で「質が高い」と定義するのか、という検討も含め、多くの学校現場が求めている情報であろう。

この点について、交流及び共同学習に関する数少ない実践方法の提案として、富永（2011）らは、障害理解等の視点から交流及び共同学習の留意点等を提示している。この「障害理解」の視点は、交流及び共同学習の「質の高さ」を考える上での一つの視点として位置づけられよう。さらに、別の視点として、近年の交流及び共同学習の実践事例の報告の中には、「インクルーシブ教育システム」の文脈における交流及び共同学習の在り方について模索する事例も出てきている。今後の我が国の交流及び共同学習の在り方を展望する上で、この「インクルーシブ教育システム」における交流及び共同学習の視点は、非常に重要であると考ええる。

3. 「インクルーシブ教育システム」における交流及び共同学習の実践事例と今後の展望

（1）実践事例の紹介

次に、特に我が国において、「インクルーシブ教育システム」における交流及び共同学習の在り方について模索している実践事例を紹介したい。

中原・今岡ら（2015）は、知的障害のある子どもを対象とした交流及び共同学習の実践報告において、「インクルーシブ教育システム構築を目指した合理的配慮の検討」という視点から、交流及び共同学習の検討を行った。

国立特別支援教育総合研究所（2019）は、小・中学校において特別支援学級在籍の知的障害のある子どもが通常の学級の教科学習場面で共に学ぶ事例研究を行っている。これらの実践事例は、多様性のある集団における指導方法や指導体制（「学びのユニバーサルデザイン：Universal Design of Learning」、「指導の差異化：Differentiated Instruction」、「協働教授：Co-Instruction」）等についての情報を授業計画の参考としながら行われたという。7つの事例を通して、知的障害のある子どもが交流及び共同学習において充実した学びを得るためには、特別支援学級での事前学習や学習活動の見通しをもつための工夫、子どもの認知発達段階や教育的ニーズに合わせた学習内容の変更・調整、教材の工夫が重要であることが明らかになっており、そのためには通常の学級の担任や管理職を含む学校全体の協力体制が重要であることが示唆された。

齊藤（2019）は、「交流及び共同学習は『障害のある子ども』と『障害のない子ども』

が共に学ぶ教育活動であるとされるが、通常の学級にも多様な教育的ニーズのある子どもが在籍している現状を考えると、『必要な支援の度合いが異なる子どもたちに対して、一人一ひとりの学びを大切にすることで、子どもたちが共に成長する教育活動』という発想の転換が必要ではないだろうか。」と新たな視点を提案し、米国等で普及している「学校全体で取り組む多層的な支援システム (Multi-Tiered Systems of Supports)」の考え方を紹介している。その考え方をモデルとしながら、同じ題材・違う目標で違いを認め合い共に学ぶことを実現する重度・重複障害のある子どもの小学校内の交流の事例（遊佐, 2019）、学習のユニバーサルデザインと合理的配慮の観点を基に通常の学級と特別支援学級の担任が協働し指導案改善を行った事例（西内, 2019）、学習のユニバーサルデザインの視点を盛り込んだチェックリストを事前打ち合わせに活用し居住地校交流の質の向上を図った事例（遠藤, 2019）が紹介されている。

（２）我が国における「交流及び共同学習」の今後の展望

このように、我が国において「インクルーシブ教育システム」における交流及び共同学習の在り方についての模索は始まっているが、その模索の多くは、米国や北欧など「共に学ぶ」取組の先進地域における考え方を参考にしており（例えば、国立特別支援教育総合研究所, 2019；齊藤・小澤, 2020 等）、学校現場においてそのような実践を浸透させるために、多大な努力と周囲の理解を必要とせざるを得ない印象がある。

この点について、中村（2019）は、我が国における教育施策である「特別支援教育の推進によるインクルーシブ教育システムの推進」と、「ユネスコの提唱する教育システムとしてのインクルーシブ教育」の考え方の違いについて説明し、我が国において「交流及び共同学習」が推進される機序が、多くの先進国の「共に学ぶ」取組と根本的に異なることをわかりやすく論じている。中村によると、我が国の教育施策である「特別支援教育の推進によるインクルーシブ教育システムの推進」は、従来の特別支援教育の延長として連続的な多様な学びの場を整備し、障害のある子どもの教育を充実させることを目指しており、通常の教育（メインストリーム）の改善という意図は少ない。そのため、個別の支援が特別な場で行われ、他者とのつながりや社会的な経験が得にくくなるという課題が生じる。この課題を補うために施策として推進されているのが、障害のある子どもとない子どもを区分した上で、相互理解を進める「交流及び共同学習」の施策である。中村は、このような文脈で行われる「交流及び共同学習」の施策は、教育のダンピング（配慮がなく通常の学級で学ぶ状態）となる危険性を孕んでいることについて懸念している。

これに対し、多くの「共に学ぶ」先進国が推進してきたのは、「特別な教育的ニーズに対する子どもの教育としてのインクルーシブ教育」である。子どもたちの様々な教育的ニーズに対応するために、子どもの心理や発達の特性、文化的な背景といったニーズで分類し、個別で専門的な支援を用意することが多い。さらに、様々な子どもが教室に

いることを前提に、授業のユニバーサルデザイン等の取組が提唱されている。しかしながら、この文脈においても、多様性を活かした通常の教育（メインストリーム）の変革という文脈で実践されることは少なかったという。

「ユネスコが考える教育システムとしてのインクルーシブ教育」とは、「排除」をなくし、通常の学校や教室以外で学ぶ子どもの存在に対して、学校のシステム変更によって、いかにして教室で学ぶことを可能にできるかを考えることである。この考え方に基づけば、「排除」は子どもの問題ではなく教育システムの問題となる。「すべての子どもを教育できる学校」という教育システムに着目し、学校・教師の変容という視点で実践が評価される。障害のある子ども、移民の子ども、民族対立、貧困などに対して、課題別の支援体制を整えることではなく、すべての子どもが学べる学校が、これからの社会的変化に対処できる学校である、とされる。

再び、我が国における「インクルーシブ教育システム」における交流及び共同学習の在り方についての模索（国立特別支援教育総合研究所，2019；齊藤，2019；齊藤・小澤，2020）を振り返ってみると、取組の先進国における「特別な教育的ニーズに対する子どもの教育としてのインクルーシブ教育」を参考にして軸足を置きつつ、個別最適化された教育を目指す学校全体の教育システムにアプローチしようとする萌芽が感じられる。例えば、齊藤・小澤（2020）は、米国の最少制約環境（LRE: Least Restrictive Environment）施策の展開と多層的な支援システム（MTSS: Multi-Tiered Systems of Supports）の取組から示唆を受け、我が国で現在行われている小学校・中学校内の交流及び共同学習については、「障害のある子ども」と「障害のない子ども」の二つのグループ間の交流という概念を改めることを提案している。そして、障害に限らず、様々な教育的ニーズのある子どもたちが「共に学ぶ」教育実践の充実のために、目指すべき教育の方向性を提案している（表2－Ⅱ－1）。

表 2－Ⅱ－1 「共に学ぶ」教育実践の充実のために目指すべき教育の方向性

視点	第 1 ステージ (インクルーシブ教育システム以前)	第 2 ステージ (目指す方向性)
学びの場	障害のある子どもは特別な場、障害のない子どもは通常の学級で学ぶ	可能な限り通常の学級を基本とし、 子どものニーズに応じて 特別な場で学ぶ
教育課程	通常の教育課程と特別の教育課程が 独立して存在	通常の教育課程の柔軟性、 及び通常の教育課程を基本として 特別の教育課程の連続性を検討
支援の対象	障害のある子どものみ	学校の子ども全員
支援内容と決定変更	障害に応じた支援・固定的	様々な教育的ニーズに応じた階層的 な支援・柔軟に対応
支援者	担当となった教員	専門職を交えたチーム
支援の必要性の考え方	課題状況に対処	プロアクティブ・予防的
「共に学ぶ」場面での障害 のある子どもの学び	場の共有を重視する	合理的配慮の提供により 子どもの学びを保障する
通常の学級における 学習の目標・内容	教員による決定 全員が同じ目標・内容	教員及び子ども自身の自己決定 全員で取り組む内容と個々のニーズ に応じて異なる目標・内容
通常の学級における 学習活動	教員からの一方向的な指導	子ども同士の 主体的・対話的で深い学び
障害のある子どもの 特別な学習が目指すもの	障害状況の改善・克服	集団やコミュニティにおける 自己実現

齊藤・小澤（2020）. 我が国の小・中学校内における交流及び共同学習の展望について
の一考察～米国の最少制約環境（LRE: Least Restrictive Environment）施策の展開と
多層的な支援システム（MTSS: Multi-Tiered Systems of Supports）の取組から示唆さ
れるもの. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 47, 21-38.

Booth と Ainscow (2002) によると、「インクルージョンとは、すべての子どもたちを受け入れるための考え方であり、このために新たに何かを加えて実施するものではなく、インクルーシブな教育の価値（すなわち、視点、考え方、見方）によって、これまで行ってきたことを行うこと」であると述べている。我が国のインクルージョンに向けた取組は過渡期にあり、学校現場で実際に行われている交流及び共同学習の実践は、我々の視点、考え方、見方を映す鏡であることを、心に留めておきたい。

Ⅲ. 本研究において検討すべき課題

以上、我が国における交流および共同学習の施策動向、関連する研究や実践について、「インクルーシブ教育システムにおける交流及び共同学習の在り方についての模索」という視点から概観してきた。交流および共同学習に関する研究課題全体としては、未解決の課題が数多く残されていることは言うまでもない。ここでは、単年度で実施する地域実践研究であることを考慮し、また、指定研究協力地域である静岡県、横須賀市としてのニーズを踏まえたうえで、今年度検討すべき課題について焦点化したい。

まず、交流および共同学習に関する研究のレビューからは、「障害のない子どもの態度や意識の形成等に関する研究は多く見られるものの、障害のある子どもの成長に焦点をあてた研究は少ないこと」、「特別支援学級と通常の学級間の交流及び共同学習を取り上げた研究が多いが、居住地校交流や学校間交流に関する研究が少ないこと」、「学齢が低いほど多くの研究が行われていること」など、研究対象にかなり偏りがあることが指摘されている。今年度、全体研究として実施する、交流及び共同学習に参加する当事者である障害のある子どもの保護者の声に焦点をあてた研究は、これまでほとんど行われてこなかった。障害のある子ども本人や保護者の交流及び共同学習にまつわる経験や思いを取り上げることは、「交流及び共同学習の効果や質の高さ」の視点を検討するうえでも、大変重要であると考えらる。

また、指定研究協力地域（長期型）である静岡県は、特別支援学校児童生徒の居住地の小学校・中学校における副籍制度の活用を課題として設定している。研究レビューからは、「居住地校交流に関する研究が少ない」との指摘があったが、その数少ない研究からは、「居住地校交流についての保護者のニーズは高いが、生徒にとっての負担や有効性の薄さから疑問を持つ教師が多い」「特別支援学校や特別支援学級の教師の方が通常の学級の教師よりも関心が高い」、「居住地校交流の課題としては、付き添い、情報共有、計画の困難さ、自校の教育課程への支障がある」などが示唆されていた。小学校・中学校の教員のみならず、特別支援学校の教師の意識をどのように高めていくのか、実

効性のある連携の仕組みをどのように作り上げていくのか、さらに、「現状では多くの実践が教師の手探りで計画されている状況にある」居住地校交流についてどのような指針を示すのか、などの検討課題があると考えられる。

もう一つの指定研究協力地域（短期型）である横須賀市は、中学校における特別支援学級生徒と通常の学級の生徒の間の交流および共同学習の充実を課題として設定している。研究レビューからは、「学齢が低いほど多くの研究が行われている」との指摘があったように、中学校における交流および共同学習の研究は数少ない。研究レビューからは、「小学校の教師の方が中学校の教師より関心が高い」との示唆があったこと、文部科学省の実施状況調査（2017）からは、中学校では、「教科等の時数を確保することを優先する」ため交流および共同学習が実施されづらい傾向があること等が明らかになっている。これらのことから、中学校における交流及び共同学習の実践には、小学校段階とは異なる様々な課題が予測され、これらに着手する横須賀市の研究は、貴重な研究となると思われる。

最後に、この地域実践研究を通じて、交流及び共同学習の内容の充実を図り地域に広めていくことを目的としたとき、どのような実践が「効果的」で「質が高い」といえるのか、という問いを研究の中で意識することは、大変重要であると思われる。さらに、当事者である子どもの保護者の声や、各地域における交流及び共同学習の取組の中から、今後を展望した交流及び共同学習、すなわち、様々な教育的ニーズのある子どもたち一人一人の学びを保障しつつ「共に学ぶ」教育実践の在り方についての手掛かりを見いだすことについても、期待したい。

文献

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion. developing learning and participation in schools.

遠藤麻衣子（2019）．充実した実践につなげるチェックリストの視点を活用した居住地校交流の事前打ち合わせ．月刊実践障害児教育，6月号，23－26．

国立特別支援教育総合研究所（2018）．交流及び共同学習の推進に関する研究．平成28－29年度地域実践研究成果報告書．

国立特別支援教育総合研究所（2019）．「知的障害のある子どもと共に学ぶ」を考える－北欧の実践を踏まえて－．ジアース教育新社．

楠見友輔（2016）．日本における障害児と健常児の交流教育に関するレビューと今後の課題．特殊教育学研究，54（4），213－222．

文部科学省（2017）．障害のある児童生徒との交流及び共同学習等実施状況調査結果．

中原真吾・今岡千明・中村国広（他14名）（2015）．インクルーシブ教育システム構築を目指した合理的配慮の検討（Ⅰ）－交流及び共同学習での検討－．福岡教育大学特別支援教育センター研究紀要，7，13-18．

- 中村信夫 (2019). インクルーシブ教育の視点による学校教育の変革の可能性について
～ユネスコのインクルーシブ教育の理念と実践について. 東京理科大学教職教育研究,
4, 119-128.
- 西内一裕 (2019). 学習のユニバーサルデザインと合理的配慮の観点から通常の学級と
特別支援学級が共に進める指導案改善. 月刊実践障害児教育, 6月号, 18-22.
- 齊藤由美子 (2019). 一人ひとりの学びを大切にすることで共生社会の担い手を育てる
交流及び共同学習. 月刊実践障害児教育, 6月号, 10-13.
- 齊藤由美子・小澤至賢 (2020). 我が国の小・中学校内における交流及び共同学習の展
望についての一考察～米国の最少制約環境(LRE: Least Restrictive Environment)
施策の展開と多層的な支援システム(MTSS: Multi-Tiered Systems of Supports)
の取組から示唆されるもの. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 47, 21-38.
- 富永光昭編著 (2011). 小学校・中学校・高等学校における新しい障がい理解教育の創
造－交流及び共同学習・福祉教育との関連と5原則による授業づくり. 福村出版.
- 遊佐理 (2019). 「同じ題材・違う目標」で違いを認め合い共に学ぶことを実現する.
月刊実践障害児教育, 6月号, 14-17.

(齊藤由美子)

第3章

保護者の視点から交流及び共同学習の充実を考える

I. はじめに

II. 方法

III. 結果

IV. 考察

巻末資料

①インタビュー質問項目（在校生）

②インタビュー質問項目（卒業生）

③インタビュー説明文

I. はじめに

第1章において、本研究は、交流及び共同学習の更なる充実に向け、これまでの実践的取組の検討を通し、充実した学校間交流、居住地校交流、校内（通常の学級と特別支援学級）における交流及び共同学習の実践事例を整理・提供することを目的としていることを示したところである。交流及び共同学習における活動の一層の充実や、児童生徒がより主体的に取り組むための知見、質の高い活動に向けた保護者との連携を行うためには、交流及び共同学習を実際に経験した児童生徒及びその保護者といった当事者の思いをまず把握することが重要ではないかと考えた。交流及び共同学習の経験から、当事者が交流及び共同学習に何を求めているのか。経験したことで感じた課題は何か。その上で、これから交流及び共同学習がこうあってほしいという願いなどを明らかにすることが、よりよい交流及び共同学習へとつながるのではないだろうかと考えた。

そこで、本調査においては、交流及び共同学習の当事者である、障害のある児童生徒の保護者に対してインタビューを行う事によって、交流及び共同学習に関する意識を収集し、活動の一層の充実や児童生徒が、交流及び共同学習に、より主体的に取り組むための知見、質の高い活動に向けた保護者との連携の視点を考察・整理することとした。

なお、実際に交流及び共同学習を経験した児童生徒に直接話を聞くことも想定したが、正確な聞き取りのためには対面でのやりとりが必要と考えられ、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から、本調査では、通信手段を用いた聞き取りが可能な保護者のみを対象とすることとした。

II. 方法

1. 対象者

本調査においては、小・中学校及び特別支援学校に現在在籍している、若しくは過去在籍していた児童生徒の保護者 13 名を対象とする。その際、当該児童生徒が経験してきた交流及び共同学習の形態（例えば居住地校交流など）は問わないものとする。

対象者 13 名の内訳は表 3-1 の通り。表 3-1 には、対象者の子が現在在籍している学校や就労先等、及び現在の学年や年齢を示している。対象者 C、K の子は、現在成人している。

なお、対象者の居住地域は、関東地方 3 名、中部地方 3 名、中国地方 4 名、九州地方 3 名である。

表 3－1 対象者の子の所属

対象	現在在籍	現在学年 若しくは年齢	対象	現在在籍	現在学年 若しくは年齢
A	小学校特別支援学級	5 年	H	小学校特別支援学級	1 年
B	小学校通常の学級	6 年	I	小学校特別支援学級	3 年
C	福祉就労	22 歳	J	小学校特別支援学級	4 年
D	特別支援学校小学部	6 年	K	福祉就労	25 歳
E	小学校特別支援学級	1 年	L	特別支援学校中学部	1 年
F	小学校特別支援学級	1 年	M	特別支援学校中学部	1 年
G	特別支援学校中学部	3 年	—	—	—

2. 対象の選定方法

対象とする保護者は、①過去の研究所の研究において、協力が得られたことのある保護者若しくはその知人のうち、児童生徒が交流及び共同学習の経験者で、研究の目的を理解し、且つ同意を得られた方、②本研究所研究員及び地域実践研究員が現在若しくは過去の諸活動において知人関係等にある方で、児童生徒が交流及び共同学習の経験者で、研究の目的を理解し、且つ同意を得られた方とした。

なお、本調査において地域の指定等を行わないが、可能な限り日本全国から選定することができるよう、偏りがないようにする。また、交流及び共同学習の形態についても偏りがないようにした。

なお、本調査は新型コロナウイルス感染拡大等の防止のために、直接訪問等による調査は行わず、インターネットを介したオンライン通話によるインタビュー調査を基本とした。そのため、対象者は、一般的なプラットフォームによるオンライン通話が可能な方とした。

3. データの収集方法及び処理方法

インタビューを実施するに当たり、ZOOM を利用し、話を聞くと同時に記録を残した。インタビューを実施する時には、インタビュー記録を補完するために、ZOOM のレコーディング機能を活用して動画及び音声を記録した。電話で参加した対象者には I C レコーダーで話した内容を録音した。インタビュー内容のテキスト化終了後には、録音したデータを消去した。

テキスト化した記録は、各質問事項における発言から内容の要旨を抜き出し、それらを類似した内容ごとに分類し、整理した。

4. 調査内容

インタビューによる調査では、まず、交流及び共同学習を行った際に保護者が感じた、良かったことや課題と感じたことについて聞き取りを行う。次に交流及び共同学習を行う上で、事前に学校側で行った打合せの内容について聞き取りを行う。現在各学校に在籍している児童生徒（以下、在校生）の保護者には、今後どのように交流及び共同学習を行う

てほしいか。既に卒業した若しくは特別支援学級や特別支援学校に在籍していない児童生徒（以下、卒業生）の保護者には、在学中（在籍中）に行った交流及び共同学習が、現在の生活にどのような影響を与えていると感じるかについて聞き取りを行う。

これらの聞き取りを行うことによって、交流及び共同学習の当事者の保護者の視点からの改善点が明確になり、よりよい交流及び共同学習に必要な要素は何かを検討することができると考えた。

5. 調査実施期間

令和2年10月～11月

6. 倫理的配慮

対象者へのインタビューを開始するに当たり、当研究所の倫理審査委員会において承認を得た。インタビュー対象者あてに、実施に関わる依頼文書を送付した。また、参加者の居住自治体の教育委員会教育長あてにインタビュー実施に関する了知文を送付した。その際、個人情報保護のため、インタビュー参加者の氏名、住所等は明示しなかった。

インタビュー開始前に、書面及び口頭で、研究の目的、手続きに関する説明を行った。併せて、本調査への協力は任意であること、本調査への協力を事前・途中・事後において辞退しても不利益を被ることはないこと、結果の公開に際して参加者及び子どもの氏名、住所、在籍校は一切公表しないこと、調査に関わるデータは流出などのないよう厳重に管理することについて説明を行った。これらについて参加者から同意を得たうえで実施した。なお、インタビュー時の録音データは、内容のテキスト化終了後に消去を行うことを対象者に約束した。

Ⅲ. 結果

1. 対象者について

(1) エピソード時の所属

対象者が本インタビューにおいて語ったエピソードについて、当時の対象者の子の在籍、障害種、当時の学年を表3-2に示した。なお、対象者A、B、E、F、H、I、J、Lは、子どもが通常の学級と特別支援学級の交流及び共同学習を在籍当時に経験した。対象者C、D、G、K、Mは、子どもが居住地校交流を在籍当時に経験した。

表 3－2 エピソード当時の在籍、障害種、学年

対象	当時在籍	障害種	当時学年
A	小学校特別支援学級	知的障害	5 年
B	小学校特別支援学級	情緒障害	3～4 年
C	特別支援学校小学部	視覚障害	1～2 年
D	特別支援学校小学部	肢体不自由	3 年
E	小学校特別支援学級	自閉症スペクトラム	1 年
F	小学校特別支援学級	自閉症スペクトラム	1 年
G	特別支援学校中学部	知的障害	1～3 年
H	小学校特別支援学級	自閉症スペクトラム	1 年
I	小学校特別支援学級	自閉症スペクトラム	3 年
J	小学校特別支援学級	自閉症スペクトラム	4 年
K	特別支援学校小学部	知的障害（ダウン症）	4 年
L	小学校特別支援学級	知的障害・肢体不自由	2～6 年
M	特別支援学校小学部	知的障害	1～3 年

（２）教科等

交流及び共同学習を行った頻度と、参加した際の教科等について質問したところ、表 3－3 の通りであった。障害種、学年等については表 3－2 を参照されたい。

児童生徒の実態によりばらつきがみられるが、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍していた児童は国語と算数を除いた各教科等で行うことが多いようである。また、特別支援学校に在籍し、居住地校交流を行う場合は、体育が多く、理科や音楽等の一部教科を実施したようである。

なお、対象者 A については「0 時間」と発言しているが、実際には運動会の練習や遠足の事前学習の際には交流及び共同学習を行っているため、正確には 0 時間ではないが、質問事項の選択肢に当てはまるものがなかったことから「0 時間」と回答したとのことであった。

表 3-3 交流及び共同学習の頻度と参加した各教科等

対象	頻度	教科
A	0 時間	運動会, 遠足
B	1 日 3 ～ 4 時間 → 6 時間	国, 算, 社, 理, 音, 図, 体, 家, 道, 総, 特, 朝会, 帰会, 給食
C	月 1 回	音, 体, 給食, 社会見学 (学区探検)
D	年 3 回 ～ 4 回	国, 社, 算, 体, 道, 特, 朝会, 帰会
E	1 日 2 ～ 3 時間	生, 音, 図, 体, 外, 道, 特, 朝会, 帰会
F	1 日 5 時間	国, 算, 社, 理, 音, 図, 体, 家, 道, 総, 特, 朝会, 帰会, 給食
G	年 3 回	外, 理, 音, 体, 給食
H	1 日 3 時間	生, 音, 図, 体, 道, 特, 朝会, 帰会, 給食
I	1 日 4 時間	社, 理, 音, 図, 体, 道, 総, 特, 朝会, 帰会, 給食
J	1 日 2 ～ 3 時間	社, 理, 音, 図, 体, 外, 道, 総, 特, 朝会, 帰会, 給食
K	年 2 回	体, 給食
L	1 日 1 ～ 2 時間	音, 理 (実験), 図
M	年 3 回	体

*各教科の略語は以下の通り

国: 国語, 算: 算数, 数: 数学, 社: 社会, 理: 理科, 生: 生活, 音: 音楽, 図: 図画工作, 美: 美術, 体: 体育 (保健体育), 家: 家庭, 外: 外国語 (外国語活動), 道: 特別の教科道徳 (道徳), 総: 総合的な学習, 特: 特別活動, 朝会: 朝の会, 帰会: 帰りの会,

2. 交流及び共同学習における成果

インタビュー調査において得られた発言のうち、交流及び共同学習でよかったと感じたことを成果として示す。

なお、保護者の発言の一部を枠内に斜体で示す。記載した保護者の発言はできるだけ話したことをそのままテキスト化しているが、冗長語や繰り返した語は本文では削除した。

また、対象者の子どもは対象者を表すアルファベットの小文字で表すこととした (例: 対象者 A の子どもは a、または a 児)。そのほかの固有名詞は別の言葉に置き換えた。

(1) 友達との関わりについて

「交流及び共同学習をしてよかったことは何ですか」という質問のカテゴリーのうち、「交流学級 (交流相手校) の友達との関わりはどうでしたか」と質問した。

得られた発言内容として、「知っている子もたくさんいたので声もかけてもらった。(小学部) ※卒業生」「幼稚園から一緒だった子がクラスで 3 分の 1 くらい知っている子。(小学部)」といった、就学前から知っている児童がいたことによる心理的な安心感に関する発言が見られた。

具体的な発言の一部を以下に示す。

● 幼稚園の時から居住地の幼稚園に行ったので。みんな同じ小学校に上がるということで、知ってる子もたくさんいたので、声もかけてもらったり、誘ってもらって「ドッジボールしよう」とかって言って休み時間とかに誘ってもらえたりもしました。(対象者 C)

● 幼稚園からずっと一緒だったお友達がやっぱり校区が一緒だったのでたくさんいらして。大きい幼稚園だったのでクラスで 1/3 ぐらいは多分知っている子供達だったんですね。だから本人も見た顔がたくさんあるし、その子たちが接してくれるので戸惑うことなく穏やかに過ごせた。(対象者 M)

「友達がたくさんできた (小特学)」 「友達の幅が広がった。できなかったら助けてもらっている。(小特学)」 といった、友達の拡大に関する発言も多く見られた。

交流及び共同学習を行うことにより、「日々刺激を受けている (小特学)」 「みんながやっていることが見える (小特学)」 といった友達を意識して学習や行動することができたということも聞かれた。こういったことから、「学びが多い」「苦手なことも楽しくできる」という、学習活動等に前向きに取り組む様子もうかがわれた。なかには、特別支援学級で学習するよりも「普通クラスの方が全然楽しいと本人はいう。(小特学)」 という発言も聞かれた。関連する対象者の発言は以下の通りである。

● もちろんお友達もたくさんできて、ヘルプが必要な子だということがみなさん分かってらっしゃる。(対象者 A)

● すごく印象的だったのが、交流級と支援級といて、*b* が普通級にいるほうが楽だと言ったんですね。4 年生になってからかな。(対象者 B)

● 集団遊び、鬼ごっことか するし縄跳びとかも人がやってるのを見て嫌いだったけど楽しくなく苦手なことを楽しくできるようになってくれたのはすごい嬉しかったですね (対象者 F)

● 周りの様子がみんながやっていることが見えるっていうのは本人にとっても見本みたいなものですし、そこはすごくいいんじゃないかなと。全体の様子とか。(対象者 J)

保護者から得られた類似した発言を整理すると、図 3-1 に示したように、「知っていることの安心感」「友達への意識」「友達の拡大」「交流での学びの多さ」が良かったこととして挙げられた。なお、図中の赤字は、児童生徒の当時の在籍が特別支援学校であった場合である (以後の図においても同様)。

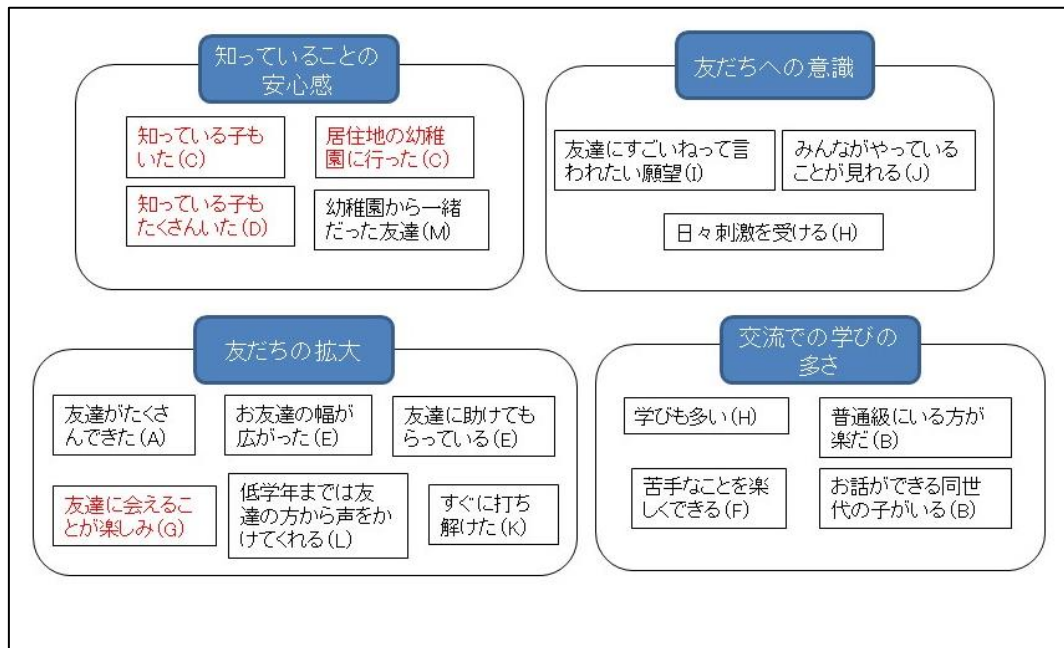


図3-1 友達との関係で良かったこと

(2) 交流及び共同学習により身に付いたと感じたこと

「お子さんに身に付いたと感じたこと（学習面、行動面など）はありますか」と質問した。

保護者からは、新しい友達との関係を構築することができたことや、友達のしていること模倣することができたことについて発言があった。「自分で考えて行動することができるようになった」「多人数の中で過ごすことができる」という変化が見られたようである。また、「友達から学ぶことが多かった。言葉が増えた。心理的に安定した。(小特学)」「ノートに書く(小特学)」「糊で貼る(小特学)」ことができるようになるなど、心理面の成長や学習スキルの獲得ができたようである。さらに、「時間内に終わらせる(小特学)」ことができるようになったという行動面の変化が見られた。関連する対象者の発言は以下の通りである。

● 交流にいて友達から学ぶことが多かったので、言葉が増えたなって感じます。ちょっと心理面でも安定したというか。(対象者 B)

● クラスにいっぱい人がいる中で過ごすってこと自体がとても大きな刺激だったんじゃないかなと思う。その頃から名前と声は覚えていたので、家でものまねしたりとかして。先生が同級生の子を呼ぶ名前の言い方とか真似したりして、なかなか普段だと静かな中でいたのが賑やかな中でも過ごせるようになったかなと思います。(対象者 C)

● 字を書くのがとっても嫌いだったのと、字を読むのも苦手だったんですけど、ちゃんと上手にノートを書き切ってるみたいで(対象者 F)

一方で、「ついていくのがいっぱいいっぱい（小学部 ※卒業生）」であったといった、交流学級や相手先の学校の学習や行動などのペースの違いに関する発言も得られた。

●ついていくのがいっぱいだったので、普通の子たちのこういうことをするんだという
ことで違うということを自覚できた。友達が何をやっているという状況を見るので
いっぱいいっぱいだったので、支援学校とは違うというのと、先生がその分、聞くこ
とを自分で発言しなくてはいけないとか、全部先生に聞いていいものかそういうこと
が分からない。世の中のことが知れた。（対象者 D）

保護者から得られた類似した発言を整理すると、図 3－2 に示したように、「新しい友達との関係」が気付けたこと、「自己への気づき」、「積極的な学習」への取組、「友達の模倣」を行っていること、「模倣の効果」があったこと、「学習スキル」が身に付いたことが挙げられた。

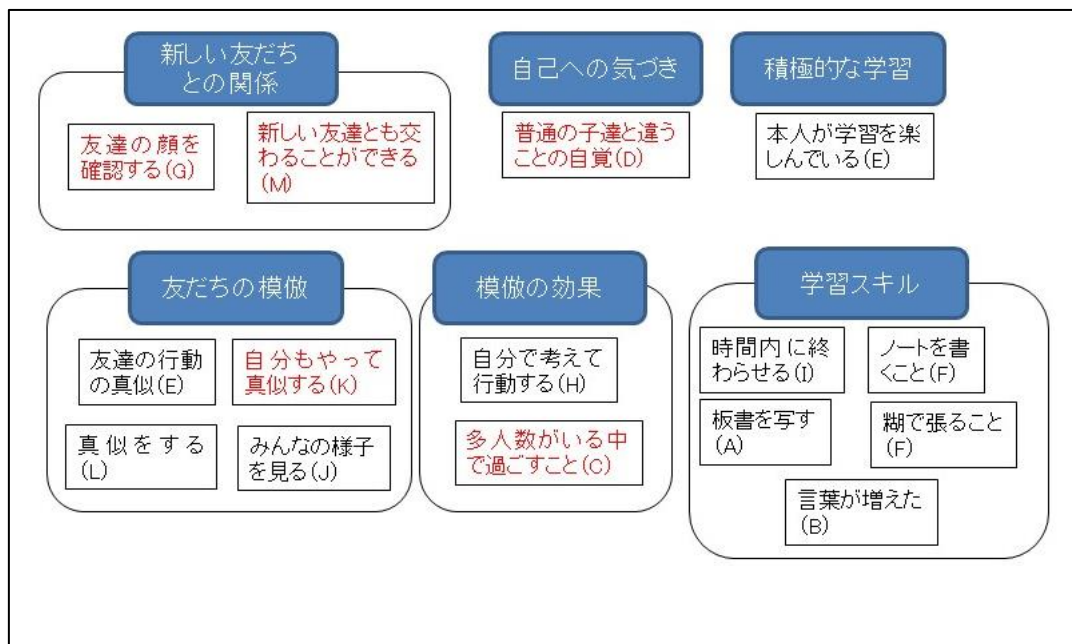


図 3－2 交流及び共同学習で身に付いたこと

（3）居住地校交流における地域とのつながり

居住地校交流を経験した対象者の C、D、G、K、M に対して「居住地校交流の場合は地域とのつながりは深まりましたか」と質問した。

「学校以外のところであっても声かけてくれたりとかした。（小学部）」「どちらかというと深まった（小特学）」というつながりが深まったという肯定的な発言の反面、「ご近所は学年が違うのでそこまでつながったと言う感じはない。（小学部）」という発言のように、交流学級、交流相手先校における交流及び共同学習における学年が異なるため、学年が異なることも多い近所の児童生徒との関わりが希薄であることが示された。

● 学校以外のところで会っても声かけてくれたりとかしたし、元々ここに住んでたわけじゃなかったのだから引っ越してここに来たが知り合いもあまりなかったので、cを通して知り合いが出来たし、cのことを知って貰えるって言うのがすごく良かったと思います。(対象者 C)

● ご近所さんとかそういう地域の方々となると全然接点がやっぱりないので、そこまでつながったっていう感じは私は感じませんでしたけど。(対象者 M)

3. 交流及び共同学習における課題

(1) 友達との関わりに関する課題

「交流及び共同学習でもう少しこうしてほしいと感じたことは何ですか」という質問のカテゴリーのうち、「交流学級（交流相手校）の友達との関わりはどうでしたか」と質問した。

「要求することはない（小特学）」「特に不満なことはない（小学部）」のように、課題と感じることがなかったという発言が5名から聞かれた。「幼稚園（時代）の子が説明してくれた（小学部）」、「交流級の子が十分サポート（小特学）」してくれたといった、交流学級や交流相手先校の児童生徒との関係性が良かったことについても話された。関連する対象者の発言は以下の通りである。

● あんまりないですね。こういうふうにして欲しいと言う、要求するようなところまでは無い。(対象者 B)

● 特に不満なことにはなかった (対象者 C)

● バス旅行の時も交流級のお友達が息子をサポートして、あの一緒に行こう引っ張ってってくれたようなので特にこうして欲しいっていうのは今でも十分してもらってと思っているので。(対象者 H)

● 幼稚園の時のお友達たちがあの子こういう子なのよとか言って他の知らない子に名前はこうよって、こういう子よっていうのを説明してくれたので (対象者 M)

反面、学習面において、あまり授業の内容がわかってないとき、「班の意見交換に役にたっていない（小特学）」という発言が聞かれた。

また、友達もよく関わってくれていたのだから、「時間が増えたり回数が増えたりすると良かった。（小学部 ※卒業生）」といった要望も挙がった。関連する対象者の発言は以下の通りである。

● あんまり中身がわかってない、授業の内容がわかってない時とか班での意見交換とかには役立ってないじゃないですか。(対象者 J)

●友達もよく関わってくれていたんで、もうちょっと時間が長かったら 回数がもっと多かったらよかったのかなという気はしましたね (対象者 K)

以上の発言から、友だちとの関わりに関する課題を、図 3－3 のように整理した。

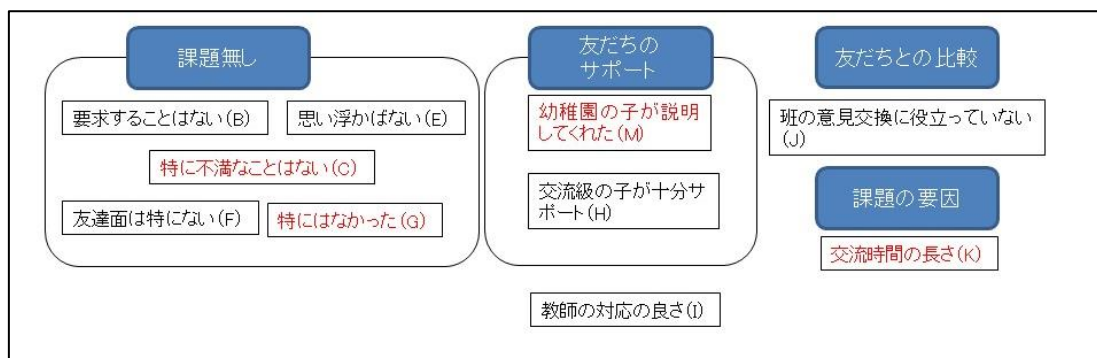


図 3－3 友達との関わりに関する課題

(2) 交流及び共同学習で身に付けてほしかったこと

「お子さんにもっと身に付けてほしかったと感じたこと（学習面、行動面など）はありますか」と質問した。

5名の方が特に身に付けてほしかったことはないという回答があった。その中で、交流学級ではなく、逆に「特別支援学級における学習に物足りなさを感じる（小特学）」という発言もあった。

身に付けてほしいことについては、「漢字」やテスト時における「問題の解き方」など、学習面に関するスキルが挙げられた。「グループでの行動（小特学）」や人との距離感である「パーソナルスペース（小特学）」という、人との関係性に関する発言もあった。更に、「自分でやらなければいけない気持ち（小特学）」のように自主性を身に付けてほしいという希望も挙げられた。関連する対象者の発言は以下の通りである。

●交流の学級では身に付けてほしいことを身につけて来てくれるんですね。だから逆に言うと 支援級にいったら授業の方が物足りないと言うか、今この段階でこれやっていいのかなって思う。(対象者 B)

●どういう風にテストって解くんだよっていうのはもうちょっとして欲しいと思いました。国語の問題の解き方がよくわかってなくて、算数はわかるんですけど。(対象者 F)

●グループ行動がやっぱりまず苦手なのでお友達とのつながりの中でこうもっと上手にというか。(対象者 H)

●学習面では漢字ですね。(対象者 I)

●i に対して「いいよ」みたいな感じで接してくれる人に対してはまだ抱き着いて行ったり、その人のパーソナルスペースに入っていくのでそこはもうちょっと考えて欲しいかなっていうのはあります。(対象者 I)

図 3-4 のように、交流及び共同学習で身に付けてほしかったことは、特にないという回答以外では、「学習スキル」、「自分でする気持ち」、「他者との関係」を築くこと、と分類できた。

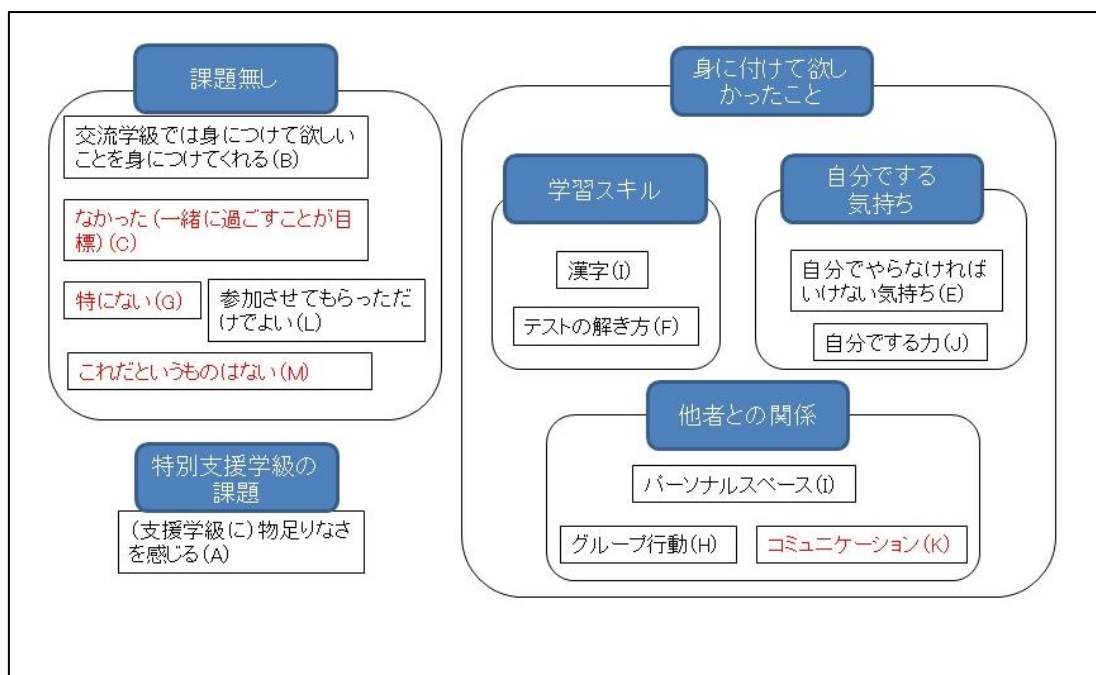


図 3-4 交流及び共同学習で身に付けてほしかったこと

(3) 地域とのつながりにおける課題について

居住地校交流を経験した対象者の C、D、G、K、M に対して「居住地校交流の場合は地域とのつながりで、こうしてほしいと感じたことはありましたか」と質問した。

「あまり深まりは感じていない(小学部)」という声が聞かれた。さらに、深めるために「もうちょっと行事に参加すればよかった(小学部 *卒業生)」という発言もあった。関連する対象者の発言は以下の通りである。

●なかなか行事とかにも出ることがなかったので、もうちょっと参加すればよかったかなとかいうのはありますけど。学校で行くというだけであとはなかなか続かなかったの。(対象者 K)

●特にこれについてはないんですけど。あまり深まりは感じてはないです。(対象者 M)

4. 交流及び共同学習に関する打合せについて

(1) 目標の共有について

「担任や交流学級等の先生と交流及び共同学習の打合せはしましたか」という質問のカテゴリーのうち、「交流及び共同学習の目標を先生方と共有しましたか」と質問した。

1名を除く対象者から、共有を行ったという回答が得られた。「一学期が終わって初めての面談の時（共有した）。（小特学）」「支援学級の先生と2，3度、時間を設けてもらって話した。（小特学）」の発言のように学校との面談時に行われたようである。関連する対象者の発言は以下の通りである。

● アメリカではご存知の通り *IEP* があって、年一回ゴールを決めてあります。カンファレンスは年に2回ありました。学校の状況とか自分の希望とかを言う機会がありました。日本の場合も同じように面談が今まで2回ありました。（対象者 A）※Aさんはアメリカに居住経験があり、アメリカと比較して発言した。

● これについては夏、一学期終わってからですね。初めての面談の時に共有したという感じですね。（対象者 E）

● 先生とは入学前から2，3度時間設けて頂いて打ち合わせをしました。（中略）その場でその児童発達支援センターの先生と支援学級の先生と私とで三者で情報共有を入学前にしています。（対象者 H）

保護者の発言を整理すると、前述したように、時期や回数は様々ではあるが「面談時に共有」したという回答が多かった。また、「具体的内容」についても話し合われた（図3-5）。

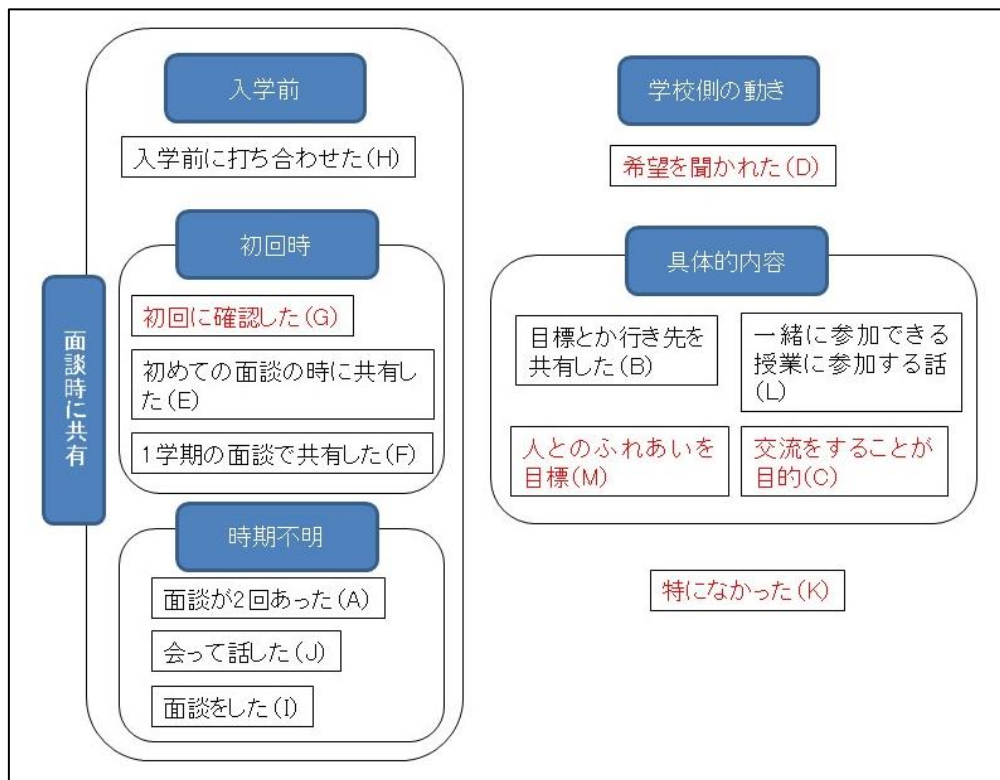


図3-5 担任や交流先の担任との目標の共有

(2) 共有の際のツールについて

「個別の教育支援計画等打合せの際のツールはありましたか」と質問した。

就学前に利用していた児童発達支援センターが作成した支援計画を使用したり、自治体で作成したサポートファイルを使用したりしたという学校以外の機関が用意した計画を活用したという回答が2名からあった。また、学校が作成した計画を使用したという回答が4名からあった。「支援計画ありました。完成バージョンを見せてもらいました。(小特学)」とあるように、4名とも学校側がまず作成し、それを保護者と共有するという手順であったようである。1名は日頃の連絡帳でやり取りをしているとのことであった。6名が「なかった」という回答であった。なかったという回答の中には、ツールはあったかもしれないが、就学前後のあわただしい時であったため、記憶にないとのことであった。関連する対象者の発言は以下の通りである。

●支援計画・・・覚えがないので多分なかったと思うけど。ペーパーの打合せはちょっと覚えがないので。(対象者E)

●支援計画ありました。完成バージョンを見せてもらいました。(対象者F)

ツールがあった場合を整理すると、図3-6に示したように、「学校外で作成」した計画や、個別の教育支援計画を含めた「校内作成」のツール、「連絡帳」で共有した例もあった。

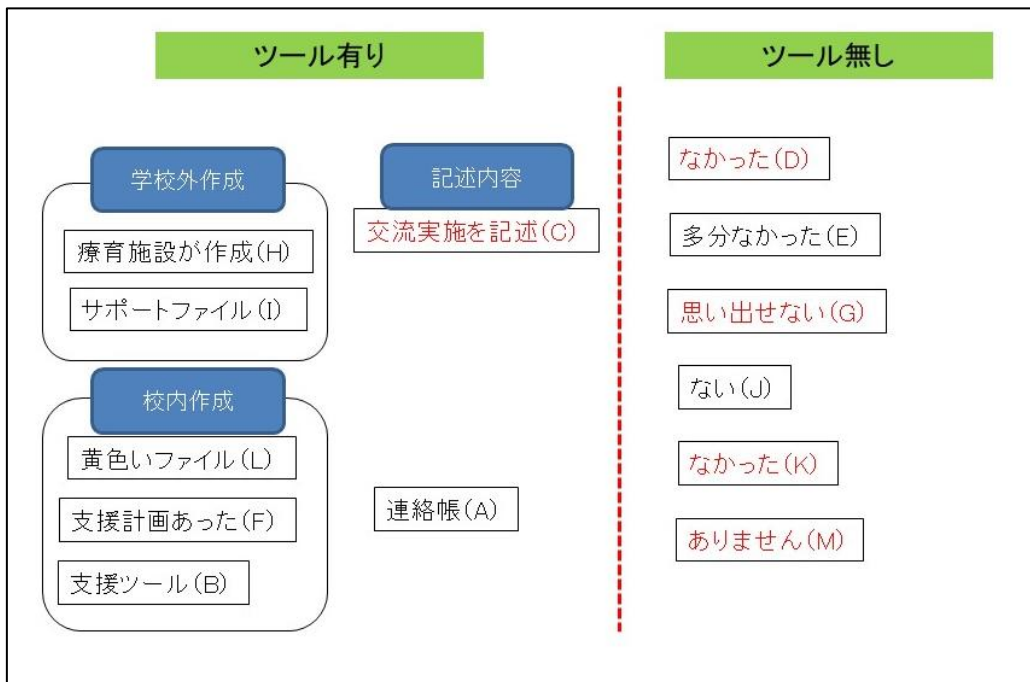


図3-6 打合せで用いたツール

(3) 居住地校交流における保護者の付き添いについて

居住地校交流を経験した対象者の C、D、G、K、M に対して「居住地校交流の場合は付添の方法等の話をしましたか」と質問した。

保護者の付き添いについては、「保護者の付き添いが必要」という学校側において規定があり付添は行っていたとのことである。卒業生の中には在籍時にこのような規定はなかったが、学校からの勧めで授業や給食にも同席したという話を聞くことができた。関連する対象者の発言は以下の通りである。

- すごい寒い時とか暑い時以外は集団登校って行って近くの子が集まって行くので、それに一緒にその集まったところに行って並んで歩くっていうのやったんですけど、歩きが追い付かなくて後ろの方になってしまいながら二人で行ったりとか。(対象者 C)
- お母さん行かれますかっていうことは言われましたね。はじめからおわりまでいました。給食も一緒に食べて。(対象者 K)
- 親御さんが学校まで連れて行って送迎をするっていう約束事があるみたいで、移動中に交通事故で何かあってはいけないので。うちはバスで通学しているので一度学校に行かせて、交流時間にまた迎えに行行って学校まで届けて。だから先生とは別々に行きました。(対象者 M)

(4) 交流及び共同学習の目標以外の打合せ内容について

「その他、打合せた内容があれば教えてください」と質問した。

交流及び共同学習を実施する際の具体的な学習内容についての話があったようである。具体的には、当日交流及び共同学習の活動の中で使用する副教材に関することや、当日自己紹介の際に学校紹介も含めたいという要望に関することが話題に挙げたようである。

打合せの際には対象者の児童生徒の実態に関する内容が多く取り上げられた。主に給食など日常生活面に関すること、友達とのトラブルなど行動面に関すること、苦手な教科等の学習面に関すること、障害特性に関することの大きく4つが挙げられた(図3-7)。

なかには、今後特別支援学級から通常の学級への転籍を目指すための行程に関する内容や、就学前に利用していた療育機関での様子に関する内容を打合せで扱ったという回答も得られた。関連する対象者の発言は以下の通りである。

●問題行動と言われるところのパニック起こすのがこんな時ですっていうような話をして、それに対して切り替えられるためには家でしてることはありますかとかいう質問があつて。そういうことに対する対処を私が伝えたりしました。(対象者 A)

●目標として普通級への転籍を目指していこうということなので、これは学習場面を越えて、就学の問題になってきますので、校長先生や支援担当の先生メンバーでやりました。(対象者 B)

●小学校の教材で朝読書するみたいで、詩が載っている音読するような副教材みたいな教科書じゃないやつ。みんなで読んだりするけど、c君もどう？みたいに。簡単な詩だったので、一緒に買わせてもらって、それを持って行ってその日はそれを読んだ記憶があつたりします。(対象者 C)

●学校の紹介をさせてほしいと言った。こんな子たちがいる学校だということを紹介させてほしいという形で、担任とdとでクイズ形式にしようということで最初に学校の紹介とクイズをしました。(対象者 D)

●当日よだれが出てしまって、周りの子が嫌がるかと思ひまして、先生と話して前もって説明したほうがいいですよという話で、脳性麻痺という病気で、口も上手に動かないことや、行ってもらえば自分で拭くことや、もしあれなら教えてあげてくださいと言いました。(対象者 D)

●給食を食べるときのことですかね。(中略) ちょっとウチの息子が食べることに興味があまりなくて給食で苦勞をしているようで、少しどうにかできないかと先生と話しました。(対象者 E)

●息子が苦手なこと。字を読むのが苦手っていう話をその時にさせていただきました。(対象者 F)

- 療育に行っているので療育先での様子とか、どんなことをしているとか行動面も相談しました。人の気持ちがわからないっていうのもお伝えして。(対象者 F)
- 今年の課題としては友達と仲良くトラブルが無ければいいなっていう話はしたんですけど、最近は手を出すとかがなくなって来ているので。(対象者 J)

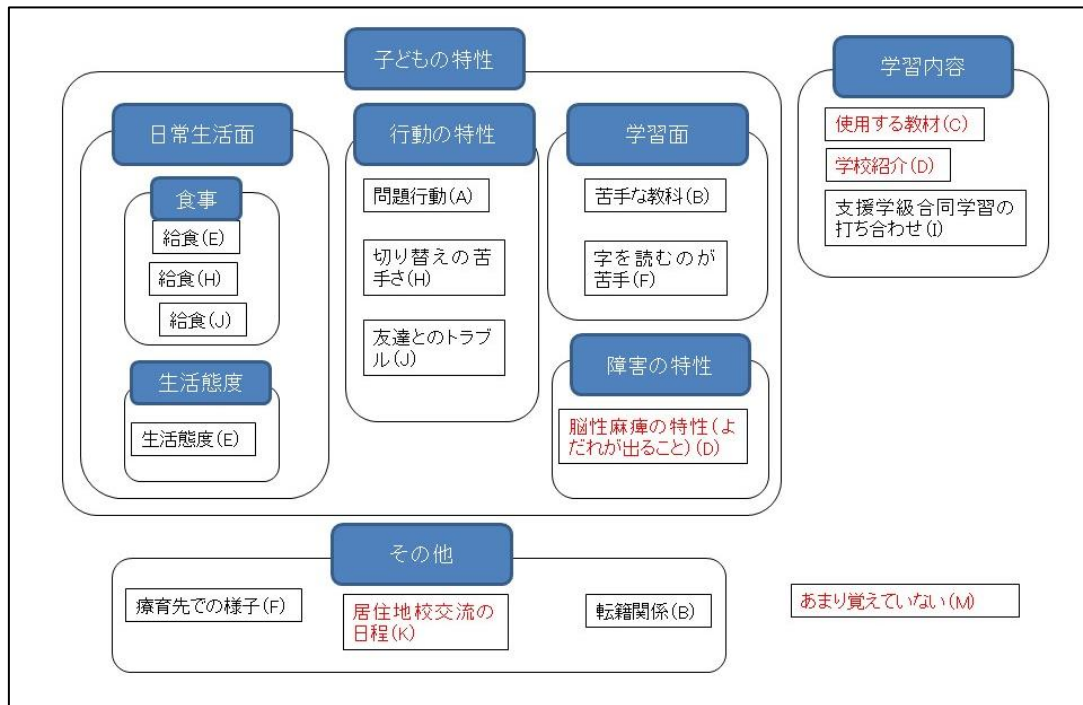


図3-7 その他打ち合わせた内容

5. 交流及び共同学習の今後

(1) 今後の友達との関わりについて

「これから交流及び共同学習がどうあってほしいですか」というカテゴリーのうち、現在小・中学校及び特別支援学校に在籍している保護者に対して「友達とこれからどう関わってほしいですか」と質問した。

「楽しく遊んで欲しい。(小特学)」「思いやりを持って友達と関わって欲しい。(小特学)」「積極的に関わってほしい(小特学)」といった肯定的な発言を聞くことができた。

一方、本質問では「障害のある児童の意見を尊重してほしい(小学部)」「交流学級に行く時間を増やしてほしい(小特学)」といった要望も聞かれた。関連する対象者の発言は以下の通りである。

- 通常クラスに行く頻度が上がればやっぱり違うのかなっていうのがあって(対象者 A)

- 楽しく遊んで欲しいです (対象者 F)
- 相手がどう思うとかっていう慮るのが苦手なタイプなので、こう言ったら相手がどう思うかなっていう思いやりなどを持ってお友達と関わっていて欲しいなって思います (対象者 H)
- お友達の気持ちを考えるっていうのは難しいと思うんですけど。今日はいいけど明日はちょっと無理とかそういうのを、本人がちょっとずつでも理解できるようになって自分から積極的に関わっていったらいいなと思ってます。 (対象者 I)
- 本人が望むことを勉強できるような環境が一番だと思うので、障害がある子の意見を尊重して相手の方の先生方も対応してくれたら一番いいかなと思います (対象者 M)

保護者から得られた類似した発言を整理すると、図 3－8 に示したように、「肯定的な関わり」を求めている。一方、回答の中で学校に対する要望もうかがえたので「学校への要望」と括った。

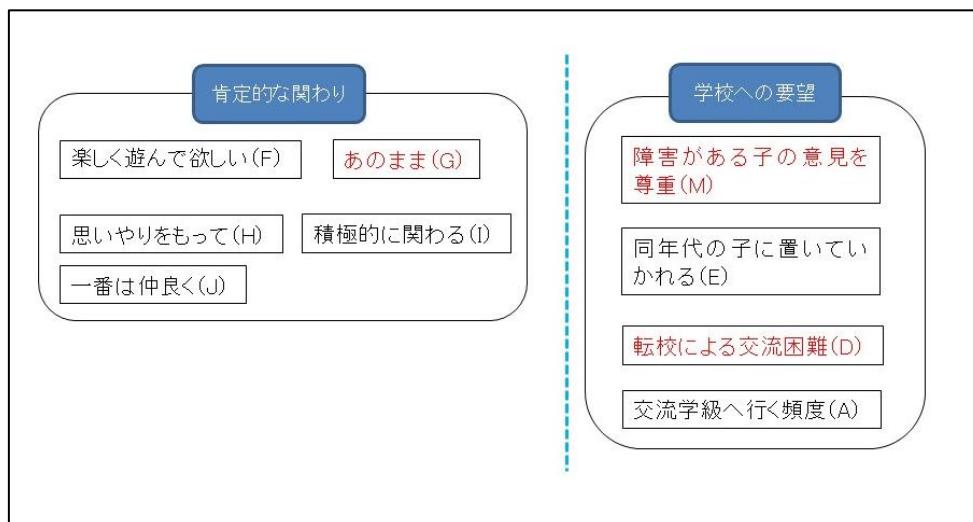


図 3－8 交流及び共同学習において友達との関わりで我が子に求めること

(2) 交流先の児童生徒の関わり方について

「本人、交流学級（交流相手校）の児童生徒にどのように関わってほしいですか」と質問した。

「うちの子が特別だからというのではなくなるべくそのまま。(小特学)」 「素のままに関わって欲しい。(小特学)」 「いつも通り自分たちのペースで関わってもらえれば。(小学部)」といった、普段と変わらない関わりを求める意見が多かった。その際の関わり方について、出会ったときに挨拶をしてほしい、支援が必要な時には助けてほしいといったことが聞かれた。中には、「その子に負担にならない程度に関わってほしい。例えば、車いす

押す係みたいな関わりはやめてほしい。(小特学)」という意見も聞かれた。関連する対象者の発言は以下の通りである。

- 自然に、自然な形で喧嘩もし、仲良くもしてってそういう形ならいいかな。(対象者 B)
- 苦手そうだなと思ったところはうちの息子ではなくてもみんな手伝っているという話なので、もうそのままうちの息子を受け入れてくれたらいいなと思ってます。(対象者 E)
- 交流学級のお友達にはもう素のまま。(対象者 F)
- 街で出会った時にあいさつしてくれたり、ちょっと時間あれば会話ができればもうそれで嬉しいかなと思います。(対象者 G)
- 遅いときとかは「iちゃん行くよ」とか声をかけてくれるんですけど、それがその子にとって負担にならない程度で関わってほしい。お荷物係じゃないけど例えば通常学級に肢体不自由の子がいて、その車椅子を押す係がこの子ってなってるような感じじゃないような関わり方をしてほしい。苦痛にならない。(対象者 I)
- "
- サポートが必要なんだなって思ったときには声かけて欲しいかなと思います。「あら、今jちゃん手が止まってるけどわかってないかな」ってもしわかった子がいれば声かけてもらいたい。(対象者 J)
- いつも通り自分たちのペースで関わってもらえればパニックに本人がなろうともやっぱり色んなことがあっていいと思うので。(対象者 M)

交流相手先の児童生徒の関わり方として保護者が望むことに関する発言は、図3-9に示したように、「いつも通りの関わり」「関わり方の程度」「関わり方の具体」と3つに分類できた。

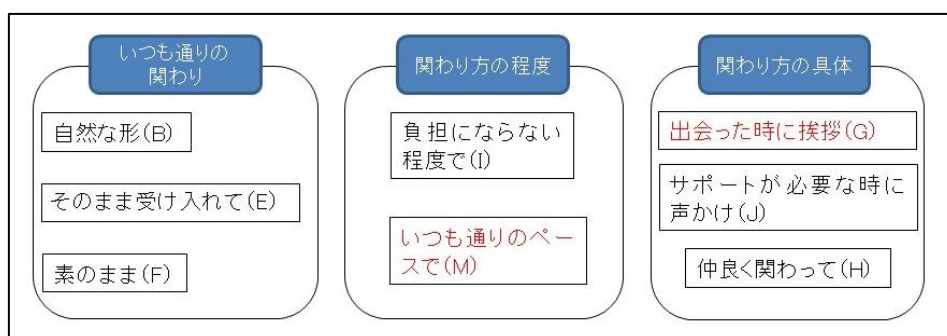


図3-9 交流先の児童生徒に求めること

(3) 今後扱ってほしい学習内容や活動について

「学習内容・活動はどのようなことを扱ってほしいですか」と質問した。

「障害のある子が楽しめてみんなが理解してくれる授業をして欲しい。(小学部)」
「グループ活動など当たり前のことを学校で学んで欲しい。(小特学)」という発言や、その子に合った学習内容の選定や、その子に必要なピンポイントの指導・支援を行ってほしいという発言があった。中には、交流学級ではなく特別支援学級の指導内容に対してであるが、「自立活動がないのでやって欲しい。週1, 2時間くらい。(小特学)」のように、自立活動の時間の指導が設けられていないことから、指導を行ってほしいとの発言もあった。関連する対象者の発言は以下の通りである。

- 漢字が得意な子だっていると思うし地名を覚えることが得意な子もいると思うんですね。なので最初からテストは購入しないドリルは買わないって言うのではなくて選ばせるみたいなのがあってもいいのかなと思いました。(対象者 A)
- この部分だけ支援してほしい。ピンポイントの支援が必要なんだよなあ。通常の学級でここは無理っていうところはね。bのショックな言葉一つ、「bは算数失格だから」と言ったんですね。支援級に戻ることをちょっと恥じていたところがある。(中略)足りない部分の支援は誰でも受けるんだよってなればいいのかと思いました。(対象者 B)
- 交流学級で・・・そうですね特にこれといって希望があるわけではないですけども、通常通りやってくれたらいいかなとは思っています。(対象者 E)
- 自立活動が全くないのでして欲しい。その中で学校でのルールと友達との遊び方。もうちょっと大きくなればイラッとしたときはこうするんだよってという感情コントロールとかを自立活動で入れて欲しいと思います。(対象者 F)
- グループ活動が苦手なので、学習というよりも、学校ではそういったそのグループ活動がうまく小集団行動だとか、自分の事が終わっても椅子に座って待っておくとか。当たり前のことを小学校で学んできてほしいなと思ってます(対象者 H)
- 子供の親ときちんと話し合いをして、その障害があるほうが楽しめてその子をみんなに理解してもらえるような授業っていうのをしてほしいというところがあって、授業のハードルの高さによってはうちの子は絶対超えられないだろうなっていうこともあったんですね。なのでそこが普通の学校の子のハードルに合わせられないので、みんなで仲良くするという風な考え方で授業を立ててくださったらもっともっと好きなのところになっていたような気がします(対象者 M)

発言を整理すると、大きく「本人への希望」と「学校に対する要望」に分けられた(図3-10)。「学校に対する要望」には、主に「支援に関する希望」「授業に関する希望」に分類することができた。

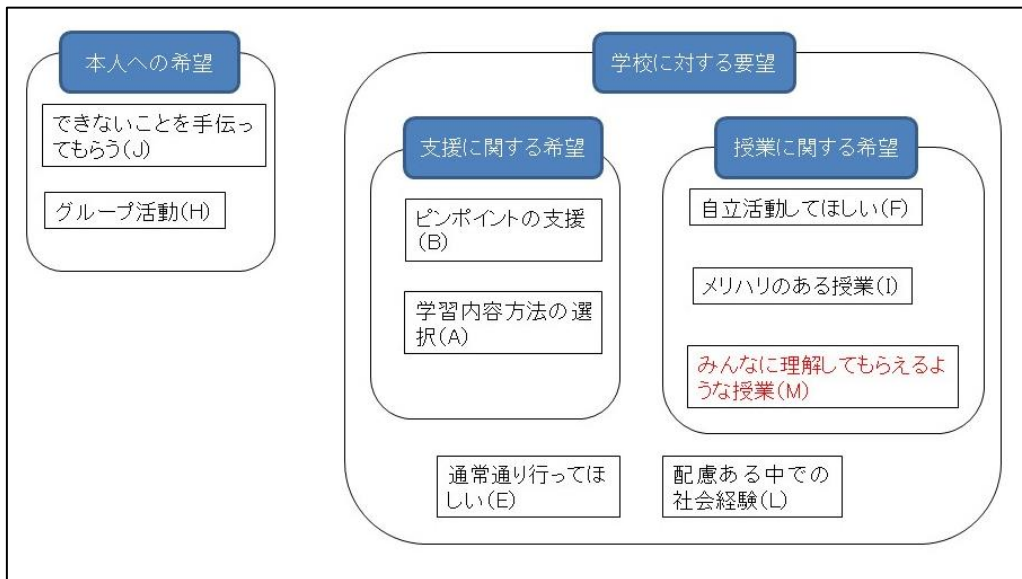


図3-10 今後扱って欲しい学習内容や活動

（４）交流及び共同学習の経験と今の生活とのつながり

卒業生の保護者である対象者 C、K に対して、「交流及び共同学習を行ったことが今の生活にどうつながっていると感じていますか」というカテゴリーのうち、「交流及び共同学習で行ったこと（友達との関わり、学習面、行動面）が、今の生活にどうつながっていると感じますか」と質問した。

対象者 C は、通学している特別支援学校が居住地から離れた場所にあり、且つ、現在の居住地には転居してきた。対象者 C から、居住地校交流において街探検の題材を扱ったことから、「学校の周りの様子とか地図が息子の中にできた。（小学部 ※卒業生）」という発言があった。対象者 C の関連する発言は以下の通りである。

●Z市の学校にいていたので、住んでいる場所の周りのことを知る機会があまりなかったので学校に行って歩いたりすることで、その学校のまわりの様子とか。地図というか、そういうのがcの中にできたのは一つポイントと思って。車に乗って通っていたので、本当にこの家の周りっていうのがわからなかったと思うんですけど、歩くようになってきたのでそういう地図はできたんじゃないかなって思います。（対象者 C） *Z市は在籍した特別支援学校の所在市

対象者 K は現在も「スーパーで声をかけやすい人に「こんにちは」という。（小学部 ※卒業生）」様子が見られているとのことである。対象者 K の関連する発言は以下の通りである。

●時間が本当に短かったので つながっているかどうかはちょっと難しいですけどちょっとやっぱ人と関わることが好きな子なので誰とでも関わることを恐れなくて言うか。いまでもスーパーなんかで出会ったら、声かけやすい人なら「こんにちは」と言ったりとか。観察する力がありますよね。今でも上手ですしそういうところに繋がってるのかなとは思いますが（対象者 K）

（５）卒業後の地域とのつながりの継続

「地域とのつながりは継続していると感じますか」と質問した。

「家族としては息子を通じて地域の人とも繋がってると思う。（小学部）※卒業生」という発言と、「地域とのつながりはない。通所施設も隣市なので。（小学部）※卒業生」という発言があり、対照的であった。後者は特に現在通所しているところが居住地ではないため、地域と関わる機会が減少していることが要因となっているようである。

6. その他、保護者が感じたこと

インタビューにおいて、質問事項とは別に、交流及び共同学習に関連した保護者の自発的な発言があった。交流及び共同学習に関してよい機会なのでどうしても発言しておきたいという要望であった。発言内容は、インタビュー項目と直接関わらないが、交流及び共同学習の課題として重要な要素が含まれていると考えられるため、別にまとめることとした。発言を分類すると、「実態把握に関わること」「教師の障害理解」「より良い交流」「友達・きょうだい児の関係」と、大きく４つに分けられた（図３－１１）。

（１）実態把握に関わること

対象者 A はアメリカに居住経験があり、今回のインタビューではアメリカと日本の比較も交えながら回答をしてもらった。アメリカと日本で異なる点として、児童の実態把握にかかる時間を挙げた。対象者 B もアセスメントの在り方について問題提起している。アセスメントが十分でないために、特に中学校へ進学した後に適切な支援が行われていないのではないかと感じることもあるとのことであった。

対象者 E の発言は、直接実態把握に言及していないが、特別支援学級の情報が得られていないということは、適切な就学相談等が行われていたかどうかという課題につながる。

保護者は情報が少なくよく分からないまま特別支援学級に我が子を入級させることになる。つまり、我が子の実態について保護者を含めた関係者がきちんと共有できていないことも考えられるためこの枠組みに含めた。関連する対象者の発言は以下の通りである。

●日本のテストの仕方は 圧倒的に時間が少ない。 30 分以内の中で出された問題に答えていくっていうことで、その時に集中していない状況だったり、ちょっと機嫌が悪かったりとかそういうのも全く関係なくその日に新しい先生、最初に会う先生に出されても、なかなか ASD の子には難易度が高いんですよね。（対象者 A）

●ちゃんとアセスメントしてくれてないなっていう気はするんですね。最初にもらっ

た通知表で、「この子は算数が苦手です。」なるほど分かりますと思いながら、じゃあ、国語や社会はどのくらいの力があって普通の小学校3年生4年生と比べるとどうなんだろう。普通の3年生のものさしでは、この子はできてたんだろうか、できてなかったんだろうかというのがわからなかった。支援級の通知表をもらってくるので基本的には全部文章なんですよ。例えば交流に入ってた理科では、「交流級のみんなと仲良くやってみました」になってしまう。どんな勉強して、どのくらい身に付いてっていうような評価が分かりにくかった。(対象者 B)

●親の立場からして特別支援学級がいったいどういうものかってのがちょっとよくわからないところもあるんですね。(中略) 中学校にどういう風な道があるのかなとかそういった情報が欲しいなって常々思ってるところです。(対象者 E)

●その地域に根付いた情報見たい。情報がないのと同じような気がしたんで。(中略) インターネットや本とかを見たとしても、大まかな情報はあってもやっぱりちょっとないので。(対象者 E)

(2) 教師の障害理解

交流先の担任が障害のある児童生徒と関わったことがない場合もあり、障害についての理解不足や教師の専門性に関する懸念について発言があった。

関連する対象者の発言は以下の通りである。

●まず一番身近な担任の先生が障害のある子供を理解してる事で、通級にいつている子供たちも邪魔ものとかそういう目で見ない、同じように自分たちの同級生って受け入れてくれるっていうのがすごく感じられた。(対象者 G)

●機会があったり専門性の高い先生がいたりすれば中学校に行くことも考えられた。支援級に行くなら交流がないと思う。(対象者 L)

●学校の担任の先生っていうかあの行く先の学校の先生の理解不足をすごく私感じて。やっぱり障害がある子と接したことがない方々がたくさんいらっしゃるんですよね。一度も関わったことないんじゃないだろうかこの先生っていうクラス担任の先生の所に、ポンとうちの子が入って先生も自分たちのクラスの子にどうアドバイスをしていいのかわからないみたいで、ますます子供たちが困るという状況はたくさん見てきたのでどうしたらいいのかなっていう子供の声が聞こえました。(対象者 M)

(3) より良い交流

交流及び共同学習の時間を増やして欲しいという願いについての発言があった。これとは逆に、学校の方針でほとんど全ての時間を交流学級で過ごしているので、自立活動については特別支援学級で指導を行って欲しいという要望があった。

また、学年が低いうちから交流及び共同学習を始めた方が効果的ではないかという提案があった。

担任などとの日常的なやりとりについて携帯等のメール機能など、ICT 機器を使用して欲しいという要望も聞かれた。関連する対象者の発言は以下の通りである。

●携帯でテキスト。アメリカでは、こんな状況なんだけどってぱっとやり取りができる状況だったので、たとえば遠足に行くときとか、それができたので親も安心だし先生もとっても安心だしているのがあったんですが、日本だと、連絡は学校の電話を通じてって言うのに限られてしまっているの、そこがもうちょっとできるようになったらもっとお互い楽じゃないかなというのはありますね。テキストだけでもいいので（対象者 A）

●日本の支援クラスの先生が人数も少なく大変だと思うんですけども、最初からシャッターを閉めずに、とりあえず窓口を開いてからあのだんだんハードルを下げていくっていうやり方としていただくと（対象者 A）

●交流するとか一緒に過ごす一緒に遊ぶそういう時間。障害のある子どもたちがどんどん普通の子のいるところにいる時間っていうのが多いほうがいいなっていう、理解してもらうためには距離を近づけることかなって思うので、支援学校に行く子供が多いのはもちろんそこにニーズがあると思うんですけど。でも普通の子供達のところこういう子がいるっていうこと交流する機会と言うかそういう時間って減らしちゃダメだなっていう風に思っています。（対象者 G）

●今うちの息子はほぼ交流で過ごしてるんですけど、他の同じ1年生でももう特別支援学級で過ごす子もいるんですよね。うちも取りだしてと思います。（対象者 F）

●交流ではサポートがあるとできることがもうちょっと増えるかなって思うときはあります。ちょっとした声かけとかできっとできる「あれができてたのに」とかなんかあるんかなっていうのは感じます。（対象者 J）

（4）友達・きょうだい児の関係

交流及び共同学習を実施すると、交流相手先の児童生徒と我が子を比較してしまうという発言があった。この発言は決して否定的な面だけではなく、比較したうえで今後どうしていけばよいか考えるきっかけになったという肯定的な面もうかがえた。

また、今回のインタビュー調査においてきょうだい児との関係について言及があったのは対象者 M のみであったが、居住地校交流において、交流相手校にきょうだい児がいる場合は保護者も交流及び共同学習への参加について悩むことがあることが示された。関連する対象者の発言は以下の通りである。

●居住地交流みたいに同級生の中にいると差が歴然としているのを親としてはその場ではショックは受けてないつもりでも、どこかしら比べてしまうところはあって。でもそれは悪いことじゃなくて、それを知ること、もっとどこを伸ばせばいいとか、足りないところはどこかとかってよく知ることができたなと思う（対象者 C）

●下の子が入学をしたんですよね。ちょうど一年生で今度入学するその子に居住地交流でお姉ちゃんがあなたの学校に行く。あなたははどう思うっていう風に言ったらその時にその子が「来てもいいよでもちょっと恥ずかしい」という風に言ったんですよね。だから、その子の気持ちをもっと知りたいと思って色んな話をこうしていくうちにやっぱりちょっと無理かな。（中略）3年生まででおしまいになりました（対象者 M）

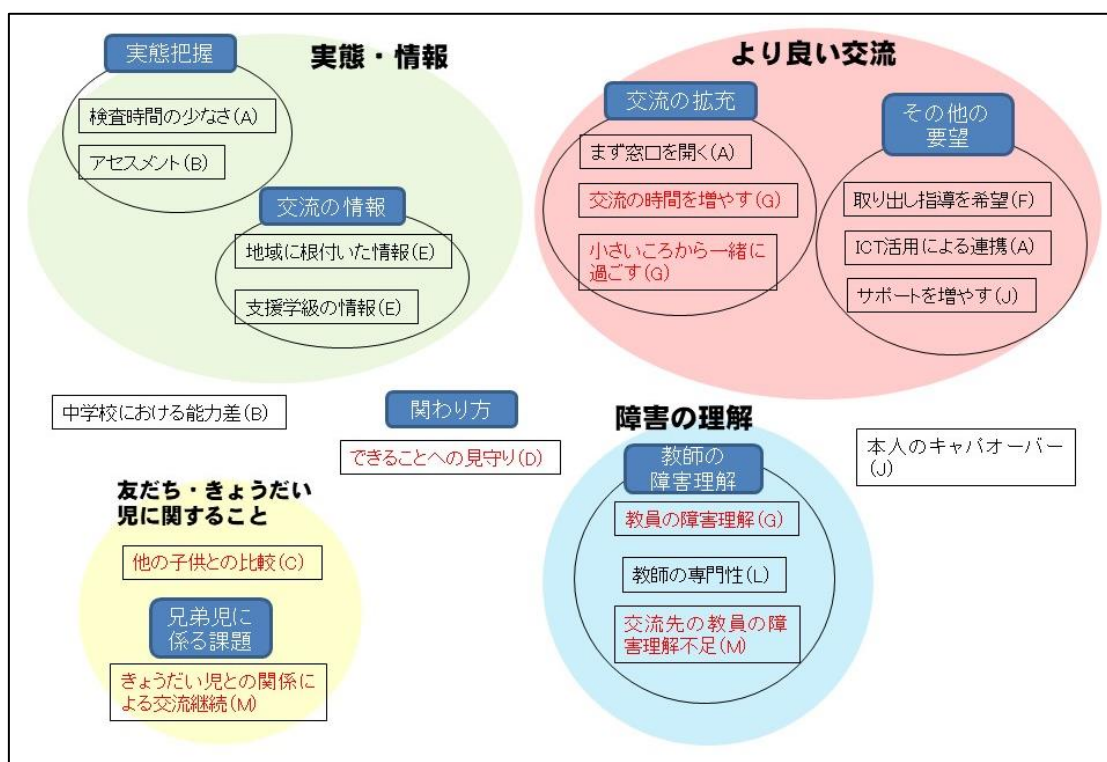


図 3-11 その他の発言

Ⅳ．考察

本調査の結果から、交流及び共同学習をよりよく進めていくための要素と、現在課題と考えられることを改善していくための要素について考察をする。

1. 交流及び共同学習を更に進めるために

今回インタビューを行った保護者の中には、交流及び共同学習における友達との関わりに関して、児童生徒が交流先の児童生徒のことを模倣することによって学習活動等を促進していると感じている人がいた。図3-2で示された対象者の発言を図3-12のように関連付けた。別々の対象者の発言であるため、実際には各人がこのように考えているわけではないが、解釈の一例を示したものである。

交流及び共同学習で新しい友だちとの出会いがあり、その友達の模倣をすることで、自分で考え、そして模倣を繰り返すことで学習に必要なスキルが身に付く。このことが自信となり学習に楽しく取り組むようになる。その後、また新たな友だちへ意識が向かう。このように、好循環も生まれてくるのではないかと考えた。また、友達を意識することで友達との違いに気付くという自己理解の促進にもつながるのではないだろうか。

交流及び共同学習の機会を増やしてほしいという声が挙がっていたが、機会が増えれば模倣する機会が増えることになるので、更に身に付くことも増えてくるのではないか。つまりこの循環が促進されるのではないだろうか。しかし、ただ、機会を増やすだけでは交流及び共同学習の充実を図ることはできないだろう。当該児童生徒にとって、交流及び共同学習で学ばせたいことは何かを明確にし、そのために必要と考えられる時間や内容の設定が重要であると考えられる。そのためにはⅢ-6-(1)でも保護者が言及しているように、適切な実態把握が必要であり、さらに個別の教育支援計画などのツールを活用しながら学級担任と交流相手先の担任など関係者が必要な情報を共有することが求められると考える。

併せて、適切な教師への指導・支援が必要である。そのためには学校全体が交流及び共同学習の捉え方を共通理解していく必要がある。

交流学級や交流相手校の児童生徒について、いつも通りに関わってほしいという声が挙がっていたことから、特別なことを保護者としては望んでいない傾向にあると考えられる。ここで、「いつも通りに関わる」とはどのような関わり方であるのか。また、対象者Ⅰが「負担がない程度」に関わってほしいという発言をしている。この負担がない程度とはどのようなことなのか。

本調査の対象者や担任は、「負担がない程度」に「いつも通り関わっている」と見られる交流先の児童生徒の心情をどうとらえているのであろうか。以下、対象者Ⅱのインタビューの中で聞かれた印象的な話から考えたい。

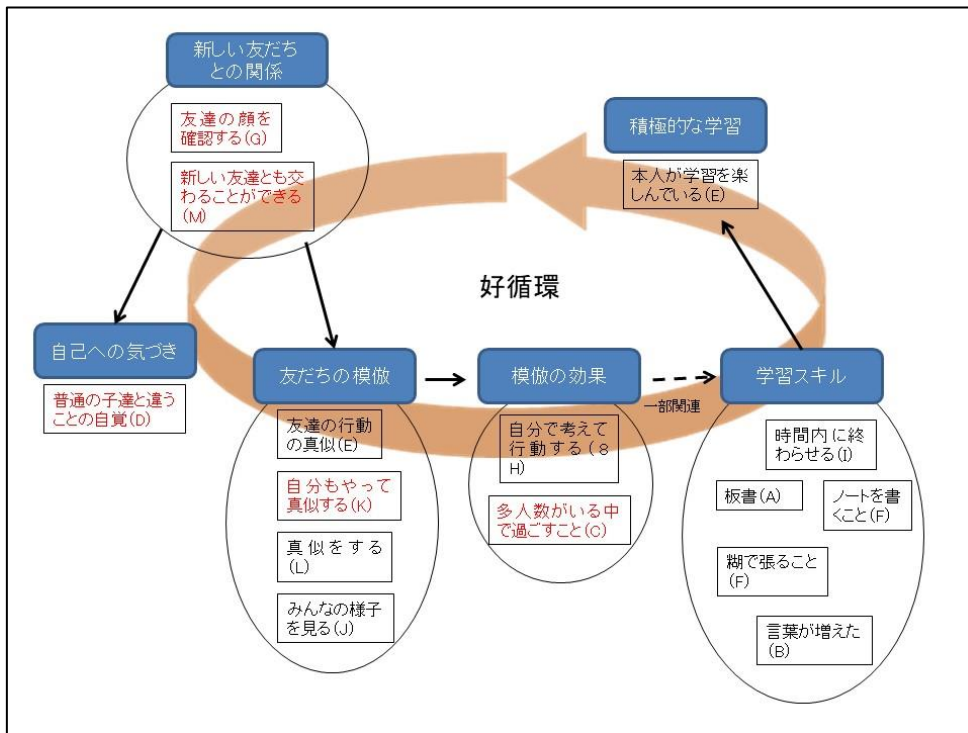


図3-12 交流及び共同学習で身に付いたことの関連図（案）

対象者 D の子どもが交流及び共同学習として道徳の授業に参加した際に、「A さんに対して何をしてあげますか」という発問に対して、交流先の児童が「車いすを押してあげます」と発言したそうである。しかし、当事者の A さんは「車いすは自分でこげる」と発言し、さらに「消しゴムが落ちたときに拾ってほしい」と発言したそうである。

また、この A さんは特別支援学校においてトイレの改修工事が行われた際に、ペーパーホルダーが当事者にとって不便な位置に設置されたことについて作文に書いた。作文は「改修してくれるのはうれしいが、できれば当事者の声も聞いてほしい」という要旨だったそうである。

交流及び共同学習においては、できることは自分でするので、いつも通りの関わりを望み、特別なことをしてもらふことは望んでいないが、当事者が助けてほしいと訴えたことや、希望していることに耳を傾けることは大事であるということを示したエピソードである。

本調査の対象者は当事者としての立場で語ってもらったが、では、交流相手の児童生徒や、その保護者は障害のある人との関わりについてどのような思いを持っているのかということも知る必要があるのではないだろうか。学校や学級という小さな社会の中でも多様な価値観が存在することは推察できる。交流相手側にはおそらく様々な意見が現れるであろう。しかし、お互いが感じていることを明確化し擦り合わせることによってはじめてよりよい交流及び共同学習に向かうことができるのではないだろうか。

2. 交流及び共同学習における改善点

交流及び共同学習を行うに当たり、実施の時間や内容を児童生徒の実態に合わせて検討していく必要があることは前述したとおりである。この検討を行う際には担任一人の判断で行うのではなく、教員や保護者など関係する者が協議して判断を行うとよいだろう。この協議では交流及び共同学習で何を目指していくのか目標についても協議の項目として挙げられることであろう。インタビューの結果、担任や交流先の教員と保護者の間で交流及び共同学習に関する目標の共有をすることは概ね行われているようである。しかし、目標等について明確にツールを用いて明文化しているかどうかについては偏りがある。目標等の共有において個別の教育支援計画を活用している地域は限定的であった。個別の教育支援計画は児童生徒の指導・支援の在り方について共有・継続を行うためのツールであることから、当該児童生徒の担任と交流先の担任が支援の在り方を共有するためのツールとしては有効に働くものであると考えられる。担任と保護者が打ち合わせを行った際に、「日常生活面」「行動特性」「学習面」「障害特性」なども話し合われている。交流及び共同学習においてはこれらのことを担任同士が共有し、共通理解することが必要であることから、今後、個別の教育支援計画の活用を勧めていくことも検討していくとよいだろう。

交流及び共同学習を行う際に課題の一つとして挙げられるのが、交流及び共同学習を行う際の学習活動である。今回のインタビュー参加者からの回答では、居住地校交流において体育や特別活動など、いわゆる机上の学習というよりも身体的活動などを伴う学習活動が多かったのではないかと推察される。一部の対象者の発言にもあるように、「ついていだけでいっぱい」という児童生徒にはなかなか机上での学習は難しかったかもしれないということは想像できる。また、「一緒に活動する」ことを目標としている児童生徒であれば、一緒に活動をすることが実感できる教科等や学習活動を選択したのかもしれない。今回のインタビューにおいては通常の学級と特別支援学級の間における交流及び共同学習について、学習活動・集団行動についていけないことに関する発言が居住地校交流と比較して多く聞かれた。対象者の子ども達は障害による学習上又は生活上の困難を改善又は克服することを目指すために特別支援学級に在籍している。特別支援学級内ではもちろんのこと、通常の学級における交流及び共同学習においても、障害による学習上、生活上の困難さの改善・克服を目指した指導、つまり自立活動に相当する指導が行われる必要がある。自立活動は、特別支援学校学習指導要領において「自立活動の時間はもとより、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。」と示されている。児童生徒の困難さに配慮しながら支援を行い、自立活動の指導内容も盛り込みつつ、交流学級における学習活動を行っていく必要がある。交流学級の児童生徒と共に学ぶことができるための工夫を学校も検討していく必要がある。

しかし、例えば知的障害のある児童生徒や一部の教科に特に困難さがある学習障害のある児童生徒のように、例えば国語や算数などにおいて実態から考えて理解が困難な場合や、作業の遅れなどによる心理的負担がかかる可能性のある場合も考えられる。対象者 B の子どもが「b は算数失格だから」と、b 児自身がつぶやいたという話からも想像ができる。対象者 B は発言の中で、苦手なところだけを取り出して指導してはどうだろうかという提案的な発言をしている。同じ場で共に学ぶことの重要性は意識しつつも、児童生徒の実態

によって学びの場を変更することは我が国でも謳われていることから、その子の学びの実態をしっかりと把握し、必要な変更や調整は行っていくことを考える必要はある。ただし、安易に学びの場を変更することありきで考えるのではなく、交流学級の中においても学びの保障ができるための方略を、担任や交流学級の担任だけでなく、学校全体で検討していく必要があるだろう。

ところで、今回のインタビューでは、インタビュー項目に付随して発言したり、インタビュー項目とは別に対象者自身が、よい機会なのでどうしても発言しておきたいという希望があり発言したりした対象者もいた。これらは図3-11にまとめたが、交流及び共同学習を推進していくためには重要な発言であると考えた。これらの発言を分類すると、「実態把握に関わること」「教師の障害理解」「より良い交流」「友達・きょうだい児の関係」と、大きく4つに分けられたことは前述の通りである。これらの4つは、交流及び共同学習を進めていく上で学校側が押さえておく必要がある課題と考えられる。

このうち、実態把握に関わることと教師の障害理解は密接に関わっているのではないかと考えられる。教師自身が障害について理解ができていなければ、学校において適切な実態把握をすることは困難である。適切な実態把握ができなければ前述したようにその子に合った指導や支援は望めず、よりよい交流及び共同学習はできないのではないだろうか。このことから教師の障害理解に関する資質の向上は急務であろう。

よりよい交流という枠組みのなかで小さいころから交流を進めてはどうかという発言があった。幼稚園の頃から関わりがあったことによって、知っている児童がいたことが安心感につながったという発言もあったが、交流学級側の児童生徒も小さいころからの関わりによって、障害のある児童生徒と共に過ごすことについて違和感を持ちにくくなるのではないかと考えられる。

しかし、一方で渡邊ら（2016）のように、幼児期に障害のある児と同じ場を共有しているだけの接触経験では、将来的に障害児・者に対する態度に差異が見られなかったという研究結果もある。彼らの研究では、小学校時代などに、授業や行事以外で遊ぶ経験があること、友達になった経験があることによって障害児・者に対して適切な態度で接することができるようになるとし、日常的に同じ教室で学んでいるだけでは態度変化は認められないことが示された。

障害のある子供との早い段階の関わりは重要であるが、どう関わったかが障害のある子供に対する態度の形成に影響を与えると考えられる。このことから、通常の学級に在籍する児童に対して、どう関わるのか考える教育活動を提供していくことが大事であり、それを行うためには最終的には教師がどのように交流及び共同学習を行うことができるかに関する資質・能力に関わってくるのではないだろうか。

最後に、きょうだい関係に関する課題である。障害のある児童生徒のきょうだい児に関する研究はこれまでもなされている（例えば、川上，2009）。居住地校交流や特別支援学級と通常の学級の交流及び共同学習においては、障害のある児童生徒とそのきょうだい児が同じ場を共有する機会がある可能性は無いとは言えない。共生社会を目指すうえで、本来であればきょうだい児が、障害のある児童が場を共有することについてストレスを感じ

ることがないようにしなければならない。しかし、現在の我が国の社会のなかでは、未だ途上にあると言わざるを得ない。このことから、交流及び共同学習を進めるうえでは、このきょうだい児へのケアも視野に入れておきながら実施の有無や方法等も検討する必要がある。この検討は学校の教員同士だけで行うのではなく、やはりきょうだい児の心情を理解できる者、つまり保護者などを交えて検討する必要がある。更に、共生社会を目指すための教育活動を推し進めていかなければならないと考える。

共生社会の実現に向けて、交流及び共同学習には成果もあった一方で課題も多く存在することが今回のインタビュー調査で分かった。インタビュー調査は 13 名という少人数の意見を聞き、まとめたものであったが、現在の交流及び共同学習の在り方を考えるための示唆が多く含まれていた。このことを基に更に交流及び共同学習を推進していく方策を検討していくが、IV－1 でも述べたように、今回の対象者は当事者の保護者であったが、今後は、障害のある児童生徒本人や、交流相手側の児童生徒及びその保護者の考えを示していくことも検討していく必要がある。

文献

川上あずさ（2009）障害のある児のきょうだいに関する研究の動向と支援のあり方．小児保健研究,第 68 巻,第 5 号,583-589.

文部科学省（平成 27 年 12 月 25 日）文部科学省における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応要領（文部科学省訓令第 31 号）別紙「文部科学省における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応要領に係る留意事項」

https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai/pdf/ty_mext.pdf（令和 3 年 1 月 17 日閲覧）

文部科学省（2017）特別支援学校幼稚部教育要領・小学部中学部学習指導要領解説自立活動編．

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（令和 3 年 1 月 17 日閲覧）

渡邊照美・青山芳文・稲富まどか（2016）障害児・者との接触経験の時期および内容と障害児・者に対する態度との関連について．佛教大学教職支援センター紀要,07 号,11-28.

（坂井直樹）

資料①インタビュー質問項目（在校生）

インタビューの質問事項

インタビュー当日は、以下のことについておうかがいする予定です。

お話いただくことを整理するためにご利用ください。

なお、聞かせていただくエピソードは最も印象に残った時期のものを挙げてください。

質問項目	うかがう内容	メモ
1 あなたとお子さんのことを教えてください	お子さんの現在の学年と在籍を教えてください	【在籍】 ☐ 小学校通常の学級 ☐ 小学校特別支援学級 ☐ 特別支援学校小学部 ☐ 中学校通常の学級 ☐ 中学校特別支援学級 ☐ 特別支援学校中学部 ☐ 高等学校 ☐ 特別支援学校高等部 【学年】 () 年
	お話しいただくエピソード当時のお子さんの学年と在籍を教えてください	☐ 現在の在籍・学年と同じ 【当時の在籍】 ☐ 小学校特別支援学級 ☐ 特別支援学校小学部 ☐ 中学校特別支援学級 ☐ 特別支援学校中学部 ☐ 特別支援学校高等部 【当時の学年】 () 年
	交流及び共同学習の頻度はどのくらいでしたか【該当するもの一つ】	☐ 1日 () 時間 ☐ 週 () 時間 ☐ 年 () 時間 ☐ 年 () 回 ☐ その他 ()
	どの教科等・学習の場で交流及び共同学習を行いましたか【複数可】	☐ 国語 ☐ 社会 ☐ 算数、数学 ☐ 理科 ☐ 生活 ☐ 音楽 ☐ 図画工作、美術 ☐ 家庭、技術・家庭 ☐ 体育、保健体育 ☐ 外国語活動、外国語 ☐ 特別の教科 道徳 ☐ 総合的な学習 ☐ 特別活動(学級活動・児童、生徒会関係・クラブ活動・儀

		式など学校行事) ☐ 日常生活の指導 ☐ 遊びの指導 ☐ 生活単元学習 ☐ 作業学習 ☐ その他 ()
2 交流及び共同学習をしてよかったことは何ですか	交流学級（交流相手校）の友達との関わりはどうでしたか	
	お子さんに身に付いたと感じたこと（学習面、行動面など）はありますか	
	居住地校交流の場合は地域とのつながりは深まりましたか	
3 交流及び共同学習でもう少しこうしてほしいと感じたことは何ですか	交流学級（交流相手校）の友達との関わりはどうでしたか	
	お子さんにもっと身に付けてほしいと感じたこと（学習面、行動面など）はありますか	
	居住地校交流の場合は地域とのつながりは深まりましたか	
4 担任や交流学級等の先生と交流及び共同学習の打合せはしましたか	交流及び共同学習の目標を先生方と共有しましたか	
	個別の教育支援計画等打合せの際のツールはありましたか	
	居住地校交流の場合は付添の方法等の話をしましたか	
	その他、打合せた内容があれば教えてください	
5 これから交流及び共同学習がどうあってほしいですか	友だちとこれからどう関わってほしいですか	
	本人、交流学級（交流相手校）の児童生徒にどのように関わってほしいですか	
	学習内容・活動はどのようなことを扱ってほしいですか	

資料②インタビュー質問項目（卒業生）

インタビューの質問事項

インタビュー当日は、以下のことについておうかがいする予定です。

お話いただくことを整理するためにご利用ください。

なお、聞かせていただくエピソードは最も印象に残った時期のものを挙げてください。

質問項目	うかがう内容	メモ
1 あなたとお子さんのことを教えてください	お子さんの現在の学年（年齢）と在籍を教えてください	【在籍】 ☐ 小学校通常の学級 ☐ 小学校特別支援学級 ☐ 特別支援学校小学部 ☐ 中学校通常の学級 ☐ 中学校特別支援学級 ☐ 特別支援学校中学部 ☐ 高等学校 ☐ 特別支援学校高等部 ☐ 一般就労 ☐ 福祉就労 ☐ 家居・その他（ ） 【学年・年齢】 （ ）年 （ ）歳
	お話しいただくエピソード当時のお子さんの学年と在籍を教えてください	【当時の在籍】 ☐ 小学校特別支援学級 ☐ 特別支援学校小学部 ☐ 中学校特別支援学級 ☐ 特別支援学校中学部 ☐ 特別支援学校高等部 【当時の学年】 （ ）年
	交流及び共同学習の頻度はどのくらいでしたか【該当するもの一つ】	☐ 1日（ ）時間 ☐ 週（ ）時間 ☐ 年（ ）時間 ☐ 年（ ）回 ☐ その他（ ） ☐ 覚えていない
	どの教科等・学習の場で交流及び共同学習を行いましたか【複数可】	☐ 国語 ☐ 社会 ☐ 算数、数学 ☐ 理科 ☐ 生活 ☐ 音楽 ☐ 図画工作、美術 ☐ 家庭、技術・家庭 ☐ 体育、保健体育 ☐ 外国語活動、外国語

		☐ 特別の教科 道徳 ☐ 総合的な学習 ☐ 特別活動（学級活動・児童、生徒会関係・クラブ活動・儀式など学校行事） ☐ 日常生活の指導 ☐ 遊びの指導 ☐ 生活単元学習 ☐ 作業学習 ☐ その他（ ） ☐ 覚えていない
2 交流及び共同学習をしてよかったことは何ですか	交流学級（交流相手校）の友達との関わりはどうでしたか	
	お子さんに身に付いたと感じたこと（学習面、行動面など）はありますか	
	居住地校交流の場合は地域とのつながりは深まりましたか	
3 交流及び共同学習でもう少しこうしてほしいと感じたことは何ですか	交流学級（交流相手校）の友達との関わりはどうでしたか	
	お子さんにもっと身に付けてほしいと感じたこと（学習面、行動面など）はありますか	
	居住地校交流の場合は地域とのつながりは深まりましたか	
4 担任や交流学級等の先生と交流及び共同学習の打合せはしましたか	交流及び共同学習の目標を先生方と共有しましたか	
	個別の教育支援計画等打合せの際のツールはありましたか	
	居住地校交流の場合は付添の方法等の話をしましたか	
	その他、打合せた内容があれば教えてください	
5 交流及び共同学習を行ったことが今の生活にどうつながっていると感じていますか	交流及び共同学習で行ったこと（友達との関わり、学習面、行動面）が、今の生活にどうつながっていると感じますか	
	地域とのつながりは継続していると感じますか	

資料③インタビュー説明文

お子様が経験した交流及び共同学習に関するインタビュー 説明文

本日のインタビューは、お子様が経験した交流及び共同学習の様子について、保護者の皆様に直接お話しをおうかがいするものです。本日は、事前にお渡ししました質問項目を基にお話しをおうかがいします。

インタビューをさせていただきますのは国立特別支援教育総合研究所の●●●●●です。なお、同じく●●●●●が記録係として同席させていただきます。

本日のインタビューについて幾つか説明をさせていただきます。

まず、質問に対してお答えにくい事がありましたら、ご回答いただかなくて結構ですので、ご遠慮なさいませんようお願いします。

本日のインタビューはおよそ 30 分を予定しています。インタビュー実施中、体調等優れない場合などはご遠慮なくお知らせください。また、途中からでもインタビューへの参加を撤回することができますので、お知らせください。

本日のインタビューでいただきました回答は、個人が特定されないように処理をすること、研究の目的以外には使用しないことを堅くお約束いたします。また、お子様が通っている学校に、インタビュー内容が伝わることは一切ございません。

また、本日記録は同席しておりますが、インタビューの際には、後に内容を再確認するために IC レコーダーにより録音を行います。確認終了後には録音データを確実に消去します。

本研究で得られた回答結果は、当研究所の報告書作成（HP で公開）や学会での発表等でこの結果を研究成果として発信させていただきます。この際には、個人名や学校名は一切出さないことをお約束いたします。

なお、回答の情報は電子データとして保存します。その際にはパスワードをかけた上で適切に管理します。なお、事故等による不測の事態に備え、電子媒体にバックアップを保存しますが、電子媒体は鍵のかかる保管庫にて適切に管理いたします。

最後に、本日のインタビューを行うに当たりまして、内容をご理解いただき、ご協力いただけたということでしたら、お手数ですが、事前にお送りしました「同意書」のご記入をお願いいたします。

また、本研究にご協力いただく方に、ささやかですが謝礼をお渡ししております。事前にお送りしました「承諾書」及び「銀行振込依頼書」にご記入をお願いします。なお、謝金を辞退される場合は「銀行振込依頼書」の記入は必要ありません。「辞

退します」のところにチェックを入れてください。

お書きになりました同意書、承諾書、銀行振込依頼書は同封しました封筒に入れてポストに投函してください。

また、インタビュー終了以降、回答した内容を撤回したい場合にはお配りしました同意撤回書を下記「本件照会先」までお送りいただくか、メールにてお知らせいただきますようお願いいたします。

【本件照会先】

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

研修事業部 上席総括研究員 牧野泰美（研究代表）

Tel: 046-***-**** E-mail : *****@****.go.jp

第4章

静岡県「交流籍」を活用した交流及び共同学習 ガイドブックの内容充実

I. 背景と目的

II. 方法

III. インタビュー調査

IV. インタビュー調査等のガイドブックへの反映

V. 考察

章末資料

①インタビュー質問項目

②インタビュー説明文

③修正版「交流籍」を活用した交流及び共同学習ガイドブック（案）

I. 背景と目的

静岡県は平成 28 年 4 月に「静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方について—『共生・共育』を目指して—」を策定した。その中の「特別支援学校における特別支援教育」では、「交流及び共同学習」の推進の項目において、「居住する地域の小・中学校に特別支援学校に通う児童生徒の『副次的な籍』を置く」ことを明記している。「副次的な籍」の全県実施を見据え、静岡県教育委員会は、平成 28 年度及び平成 29 年度に、国立特別支援教育総合研究所の地域実践研究「交流及び共同学習の推進に関する研究」に参画した。平成 28 年度は、県内の国立・県立特別支援学校全校から、居住地校交流、学校間交流の実施状況等の詳細なデータを得ることができた。平成 29 年度は、居住地校交流に関して、特別支援学校に在籍する子どもと、地域の小・中学校に在籍する子どもの双方が、実施してよかったと思える居住地校交流の実施には、担任等が適切な視点をもって、計画、実施する必要があることがわかった。また、適切な視点を「交流及び共同学習についてのチェックリスト」としてまとめた。静岡県教育委員会は「副次的な籍」を「交流籍」と称し、これまでの研究成果を参考に、平成 29 年度から 2 年間の「『交流籍』を活用した交流及び共同学習のモデル的取組」を経て、平成 31 年度（令和元年度）より「『交流籍』を活用した交流及び共同学習」が全県で始まった。「交流籍」全県実施の開始に伴い、取組を周知するために「『交流籍』を活用した交流及び共同学習ガイドブック」（以下、ガイドブックという）を発行した。ガイドブックは、「交流籍」の取組について、実践を積み重ねながら必要に応じて、追記・修正をしていくことを前提としている。平成 31 年度（令和元年度）末、静岡県教育委員会は、県内の特別支援学校の特別支援教育コーディネーターに、「『交流籍』を活用した交流及び共同学習」の調査を行った。その結果、「居住地校交流のねらいを達成するための具体的実践を知りたい」「交流籍校への理解啓発を充実したい」「負担軽減を考えた学校間の連携方法を知りたい」等のニーズがあることがわかった。「『交流籍』を活用した交流及び共同学習」のさらなる発展のための課題が挙げられた。本課題の解決に向け、静岡県教育委員会では、具体的なエピソードを取り入れるなどして、ガイドブックに追記、修正していくという方針を立てた。

そこで、本章では、静岡県教育委員会と連携して、「『交流籍』を活用した交流及び共同学習」について、実際の取組から、各関係機関の役割と連携、充実した取組のための工夫や課題など、現場の教師から情報収集する。その後、「『交流籍』を活用した交流及び共同学習」の意義や好事例を整理し、静岡県が発行しているガイドブックに反映し、その内容充実を図ることを目的とした。

なお、静岡県の「『交流籍』を活用した交流及び共同学習」は、具体的には特別支援学校の児童生徒が副次的な籍のある地域の小・中学校で交流及び共同学習を行う居住地校交流のことを指す。そのため、本章では便宜上、「居住地校交流」も用いている。

Ⅱ．方法

本章は、2つの取組で構成している。以下、本章の取組の全体構成について、図4－1に示す。

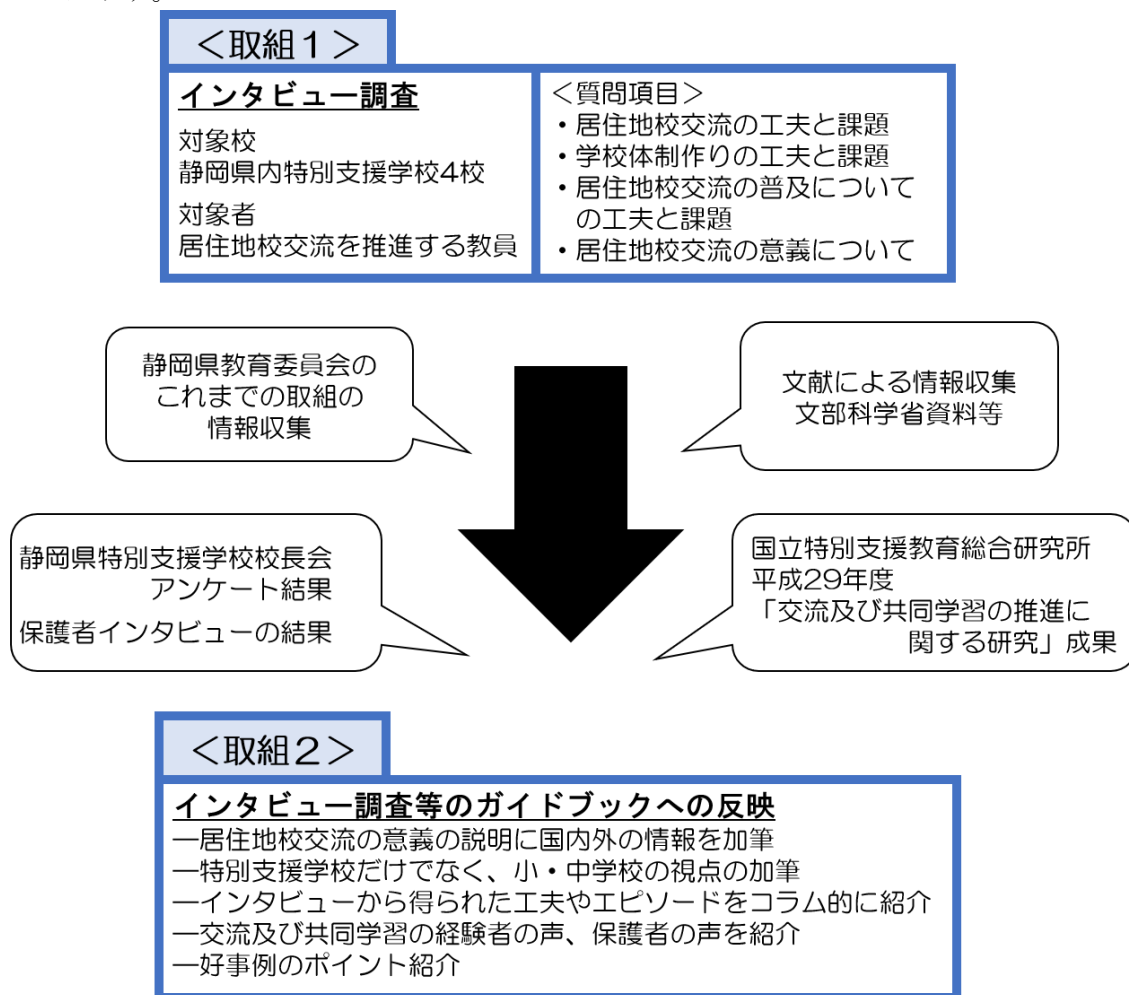


図4－1 本章の取組の全体構成

<取組1>インタビュー調査

『交流籍』を活用した交流及び共同学習における静岡県内の取組を情報収集するため、各関係機関の役割と連携や充実した取組のための工夫や課題などについて、インタビュー調査を実施した。

<取組2>インタビュー調査等のガイドブックへの反映

インタビュー調査で得られた情報を中心に、静岡県特別支援学校校長会のアンケート結果、文部科学省の資料、国立特別支援教育総合研究所の研究成果、静岡県教育委員会のこれまでの取組などの情報等も含め、ガイドブックの項目ごとに内容を吟味し、ガイドブックへの反映を行った。

Ⅲ. インタビュー調査

1. 目的

『交流籍』を活用した交流及び共同学習ガイドブック」の内容充実のために、居住地校交流に関するインタビューを通して、各校の工夫や課題及び具体的実践の情報を収集する。

2. 方法

(1) 調査対象

令和2年度、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から、インタビュー調査への制限があったため、静岡県教育委員会から許可のあった静岡県内の特別支援学校4校をインタビュー調査の対象とした。インタビュー調査を依頼した4校は、令和2年度より、静岡県の『交流籍』を活用した交流及び共同学習」の研究指定を受けている視覚障害を対象としている特別支援学校及び、知的障害と肢体不自由を対象としている特別支援学校の2校、平成29年度に県指定のモデル地域として「交流籍」を先行導入した知的障害を対象としている特別支援学校1校、地域実践研究員の所属している知的障害と肢体不自由を対象としている特別支援学校1校の計4校である。対象者は、各校ともに、『交流籍』を活用した交流及び共同学習」の推進において、中心的な役割を担っている教師とした。

(2) データの収集方法及び処理方法

調査期間は令和2年9月から10月で、地域実践研究員が各学校を訪問し、半構造化面談によるインタビュー調査を行った。A特別支援学校については、新型コロナウイルス感染拡大防止のため、急遽、訪問ではなくZOOMを使用したオンラインインタビューに変更した。地域実践研究員に加え、国立特別支援教育総合研究所の地域実践研究担当研究員2名が、全ての学校のインタビュー調査にZOOMを使用して参加した。インタビュー時間は約60分で、各校相談室や応接室等を使用した。インタビュー内容は許可を得て、録画・録音した。音声データをテキスト化したものを質的データとした。

(3) 調査の内容と分析の視点

調査内容に関する質問項目の構成は、「居住地校交流の工夫と課題」「学校体制作りの工夫と課題」「居住地校交流の普及についての工夫と課題」「居住地校交流の意義について」とした。インタビュー質問項目を資料①として巻末に示した。調査によって得られた居住地校交流に関する質的データは、「学校の概要」「居住地校交流の状況」「居住地校交流の工夫」「居住地校交流の成果」「今後の課題」の5つの観点で整理し、各学校の取組をまとめたものを示した。

（４）倫理的配慮

対象者へのインタビュー調査を行うに当たり、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会の承認を得た。該当する教育委員会へ依頼文を送付し、調査対象者の所属校長の同意を得た後、調査対象者に対して、口頭と文書で研究の趣旨について説明し、書面で調査協力の承諾を得た。調査協力は任意であり、辞退しても不利益を被ることは一切ないこと、個人情報の管理を厳重に行うことなどを説明した。また、インタビューで得られた回答結果は、報告書にまとめ、研究所のHPや学会等において公表する場合があることを確認した。さらに、静岡県の「『交流籍』を活用した交流及び共同学習ガイドブック」へ個人情報に係る内容を掲載する場合には、静岡県教育委員会を通じて、教育委員会の手続きに従って行うことを確認した。これらについて調査対象者から同意を得たうえで実施した。なお、インタビュー時の録音データは、内容のテキスト化終了後に消去を行うことを調査対象者に約束した。

３．結果

（１）A特別支援学校

①学校の概要

A特別支援学校は、視覚障害を対象とする特別支援学校で、幼稚部、小学部、中学部、高等部普通科、高等部専攻科のある学校である。学区は、幼稚部、小学部、中学部は7市1町、高等部は全県と広域であるため、寄宿舎が併設されており、寄宿舎に入舎している児童生徒もいる。幼児児童生徒の数は38人で、教職員数は73人であり、比較的小規模な学校である。また、幼児児童生徒の実態も幅広く、単一障害と重複障害の幼児児童生徒がそれぞれ在籍している。

令和2年度より、静岡県の「『交流籍』を活用した交流及び共同学習」の研究指定を受け、交流及び共同学習における「交流」の側面と「共同学習」の側面、両方を大切にしたい実践について模索しながら研究を進めている学校である。

②居住地校交流の状況

A特別支援学校における居住地校交流は、学部ごとに部主事を中心に諸手続き、計画、実施、評価に取り組んでいる。教育課程については、A特別支援学校も交流籍校も、実施する教科・領域に位置付けている。

居住地校交流について校内の教職員へ周知するために、実施内容を学部会で報告したり、実施の様子をまとめて廊下に掲示したりしている。居住地校交流を実施する小学校への理解啓発として、A特別支援学校の教師が出向き、シミュレーションレンズを活用し、小学校児童が交流する児童の見え方を体験する中で、「一緒に学ぶにはどうしたらよいか」、「どうすると分かりやすいか」等に気付き、考えられるように事前学習を計画している（令和2年度は、未実施）。実施に際して、本人や保護者の居住地校交流に対する願いや希望を、希望書に記入し、交流籍校との事前打合せに活用している。個別の指導計画や個別の教育支援計画への記入は行っていない。事前の打合せは、基本的に担任が交流籍校に出向き、顔を合わせて行い、教室の配置や黒板、光の入り具合など学校の様子を確認しながら行っている。状況によっては電話やメー

ルでやりとりをしていて、事前に保護者や担任の思い、学習内容などを紙面にまとめて送付した上で、打合せに臨むようにしている。事前学習は、それぞれの児童生徒や交流を行う授業等に応じた内容で取り組んでいる。交流当日は、授業に1～2時間参加するという形をとっていて、担任が引率し、保護者は参観している。実施後の評価や引継ぎについては、県の報告書に実施した内容の記録を追記し、保存している。

令和2年度、コロナ禍における居住地校交流の取組は、交流籍校と連絡を取り合う中で、実施が可能な場合は直接交流を行った。実施が難しい場合は、手紙のやりとりやインターネットを活用したオンライン交流という形で実施することとした。

③居住地校交流の工夫

事前の打合せでは、児童生徒の情報交換だけでなく、互いの児童生徒が達成できそうな目標やA特別支援学校の児童生徒が参加しやすい学習内容を、一緒に考えながら決めている。その時に互いの学校で、学習内容をすり合わせながら、交流当日の学習活動の詳細を決めるようにしている。令和2年度、事前の打合せをインターネットを活用したオンラインで行った例もある。インターネットを活用したオンラインでの打合せ前には、電話やメールでの連絡を密にし、学校同士をオンラインでつなぐための練習日を設定し、当日のオンライン交流に向けて、接続や教室での写り方、声を拾う範囲等の確認を行った。

事前学習でA特別支援学校の児童生徒は、当日の授業内容を一度予習することで、自信をもって参加できるようにしている。令和2年度は、オンライン交流に向けたA特別支援学校児童生徒の事前学習として、校内で教師たちの声あてクイズを行った。機械を通すと人の声は変わるということを体感したり、相手に自分の顔が見えるためのカメラの映り方や顔を上げる角度を学んだりした。交流籍校の事前学習では、A特別支援学校の児童生徒の自己紹介カードを背面黒板に掲示したり、授業の中でA特別支援学校についてインタビューしたいことをまとめたりなどした。

交流籍校に「交流籍」を活用し交流及び共同学習について、理解して進めてもらうために、趣旨を校長間で確認し合い、次に学年主任や学部主事間、最後に担任間で確認し合うよう手順を踏むことによって、教職員が連携しやすいような配慮をしている。A特別支援学校の保護者に居住地校交流についてより理解してもらうために、文書で実施の報告をしたり、懇談会で話題にしたりしている。

④居住地校交流の成果

特別支援学校側と交流籍校側が、目標や学習内容を事前に共通理解できることで、互いの目標に応じた学習をそれぞれの教育課程に位置付けることができている。A特別支援学校の児童から、「みんながやっていることを一個でも知れたらいいな」「自分もこうやって生活しているんだよという生活の一部を見せたい」という声が挙がった。その児童の声からも分かるように、地元から離れ、個別の学習が多い中で、視覚障害のある児童生徒にとっての居住地校交流は、同じ題材を大きな集団で学習できるとともに、同学年の友達の意見や考え方を知る良い機会となっている。例として、国語の「秋のたのしみ」の学習では、秋の言葉を入れた短歌を考え、発表し合うことで同じ

世代の感性や意見を知る貴重な体験をすることができたとのことであった。さらに交流籍校の児童生徒にとっても、A特別支援学校の校内の様子などをインタビューすることや、同じ題材を点字で読み書きして学んでいる様子を見ることで、視覚障害のある方が生活したり学習したりする上での配慮について、学ぶことができたとのことである。

A特別支援学校では、コロナ禍においてインターネットを活用したオンラインを使用して居住地校交流を実施したが、顔を合わせて行うことが困難であった事前打合せが容易になったり、居住地校交流当日の移動がなくなり効率的に時間が使えたりなど、新たな可能性を見出すことができた。

居住地校交流の意義に関する話題の中で、「実施した時の学びだけにとどまらない」ということが挙げられた。元A特別支援学校の教師が高校に勤務した際に、小・中学校で居住地校交流を経験した生徒が、当時の居住地校交流のことを覚えていること、視覚障害のある方への配慮について学んだことを話してくれたことがあったとのことであった。このエピソードからも、居住地校交流は、実際に行っている時だけでなく、後々まで影響を与える取組であることが考えられる。インタビュー対象者からは、居住地校交流の意義について、「いつか花が咲く地道な種まきで、居住地域とつながりを作る一つの形である。すぐに結果が出なくても、例えば成人式で会って、再会した時に会話ができるような関係になれるように取り組んでいきたい。」との発言があった。

⑤今後の課題

実施に当たり、居住地校交流の学習内容を考える上で、特別支援学校と交流籍校それぞれの目標を確認はしているが、居住地校交流で「どんな力を身に付けたいか」を具体的に共有することには、まだ課題があるとのことであった。具体的な目標を共有し、一緒に育てていくことに力を入れて取り組んでいきたいとの発言があった。

新学習指導要領の導入に伴い、カリキュラム・マネジメントを行う中で、交流及び共同学習の目標や学習内容を他の各教科等と関連付けて、教育課程や経営資料に明記していくことも考えていきたいとの発言があった。

インターネットを活用したオンライン交流においては、前述したように活用の可能性を見出せたが、市町によって環境整備に違いがあるので、事前打合せで情報が正しく伝わらなかったり、実施可能な学習活動に違いがあったりなど、課題は残るとのことであった。どんな状況でも、特別支援学校と交流籍校が足並みを揃えて、学習内容や学習環境を考えられるような方法やツールを探っていきたいとの発言があった。

（２）B特別支援学校

①学校の概要

B特別支援学校は、知的障害と肢体不自由を併置している特別支援学校であり、児童生徒数は約310人で、教職員数は約180人である。また、毎年数名の小・中学校の教師が人事交流により赴任している。学区は3市1町で、学校が所在する市からおよそ半数の児童生徒が通っている。

静岡県では「交流籍」を令和元年度に全県実施したが、B特別支援学校では、平成

29 年度に県指定のモデル地域として「交流籍」を先行導入している。B 特別支援学校が所在する B 市の教育委員会とは、就学時からの連携を図っており、『交流籍』を活用した交流及び共同学習」に関する市内の小・中学校への働きかけについても協力しながら進めている。令和 2 年度から、再び、静岡県との交流及び共同学習の研究指定校となったことを受け、『交流籍』を活用した交流及び共同学習」に関することをテーマとし、研究を進めている学校である。

②居住地校交流の状況

「交流籍」が平成 29 年度に先行導入される前と比較して、居住地校交流を実施する児童生徒の人数は小学部・中学部ともに、年々増加している。居住地校交流を扱う校務分掌としては、地域連携課が窓口となっており、申請書や計画書、報告書の作成、校内での推進などを行っている。交流籍名簿の作成と県教育委員会への送付は教務課が行っている。居住地校交流の教育課程への位置付けについては、B 特別支援学校では全て特別活動として位置付けている。居住地校交流の啓発に関しては、校内教職員、保護者、地域（教育委員会、各小・中学校等）それぞれに向けた取組を行っている（③「居住地校交流の工夫」の項で詳述）。保護者の居住地校交流に対する願いや希望について、アンケートや個別面談等で聞き取りを行っている。個別の指導計画には、目標と手立て、評価を記載している。個別の教育支援計画には、交流籍校名を記載し、居住地校交流を実施している場合には、交流学級名や取組状況を記載している。

事前打合せは基本的には担任が行うが、交流籍校への事前打合せの申し入れや日程調整については、B 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが行っている。児童に関する情報や保護者の思い、支援の共通理解を図るためにできるだけ顔を合わせた打合せを行うようにしている。また、事前打合せシートを作成、活用し、そのシートの項目に沿って話し合いをしている。

事前学習は、それぞれの児童生徒や交流及び共同学習を行う授業等に対応した形で行っている。交流当日は、担任や学級担任外教師が同行し、保護者は基本的には付き添いをしている。B 特別支援学校において学校に残っている児童生徒の対応に関する校内体制については、居住地校交流の実施を学年で一日 1 件程度にしたり、同じ交流籍校の児童生徒の交流を同じ日に実施し教師の同行を効率的に行ったりするなど、工夫をしながら対応している。事後学習では、手紙のやりとりなどを行っている場合もある。

コロナ禍における居住地校交流の取組は、交流籍校と連絡を取り合う中で、感染リスクを可能な限り低減することに細心の注意を払いながら直接交流を行ったり、間接交流に変更したりなどしている。

③居住地校交流の工夫

居住地校交流の校内の教職員への啓発については、小・中学部では学習会（内容は交流籍制度、書式、計画や実施の方法等）を行っている。「交流籍」を学校全体の取組とするために、職員全体研修を行っている。居住地校交流を実施した児童生徒の様子や内容などの実施の状況を、職員室内の地域連携課の掲示板や P C 上の職員掲示板に

載せたり、学部会で報告する機会を設定したりして、情報提供している。また、小・中学校等からの交流人事で赴任して3年目の教師向けに、今後交流籍校、すなわち障害のある児童生徒を受け入れる側として、特別支援学校の立場を理解して推進していくために、県のガイドブックの説明を行ったり、グループワークでどのような交流及び共同学習が考えられるか話し合ったりする等の研修会を実施している。保護者への啓発については、懇談会で説明したり、中学部は交流だよりを出したりしている。また、地域連携課の校内掲示コーナーに、写真やポスター等を掲示して啓発したり、交流終了後、学年だよりで交流を行った児童生徒の様子を掲載したりしている。

地域との連携については、「交流籍」の先行導入時から、各市教育委員会の指導主事と連携を図っている。各市内の特別支援教育コーディネーター会で、「交流籍」の研修会（内容はシステム、趣旨、学習活動の内容等）を実施したり、指導主事が就学前に、交流籍の説明をしたりしている。また市町の校長会でも、B特別支援学校の校長が、「交流籍」についての説明を行った。B特別支援学校から小・中学校への交流籍申請書送付時に、普及のための資料として、県教育委員会の「交流籍」概要版のリーフレット、学習指導要領の内容抜粋資料、B特別支援学校としての居住地校交流の考え方等を併せて送付した。

居住地校交流の実施に当たり、県の打合せシートを参考に『交流籍』を活用した交流及び共同学習の記録表を作成した。この記録表は、当日の学習内容充実のための要素を盛りこんだ項目立てをしている。事前の打合せでは、この記録表と事前打合せシートを活用して、項目ごとに話し合いをしている。また、事前打合せで確認した内容を記録表に記入した場合、コピーを取って交流籍校の教師に渡すなどして、共通理解を図ることもある。授業終了後すぐに、交流籍校の担任と評価を行うようにしている。評価も記録表に記入している。B特別支援学校の中学部では、記録の保管を、居住地校交流を行った中学校ごとにファイリングしている。また、ある市では市教育委員会から小学校全体に、居住地校交流の記録のファイルを作るようにと伝えている。

B特別支援学校の小学部では、朝の会の時間に交流及び共同学習を行っていたが、「交流籍」が全県で実施された令和元年度より、児童生徒が参加できる範囲内で、様々な学習に取り組むことを進めている。そのために、児童の負担を考慮して交流及び共同学習の時間を1単位時間程度で計画している。また、中学部では、参加のしやすい体験的な学習や小グループでの活動などを伴う教科（技術や体育等）で取り組んでいる。

④居住地校交流の成果

校内啓発の継続により、小・中学部では居住地校交流に取り組んでいこうとする意識が高まってきている。また、「交流籍」を活用した交流及び共同学習の理解が深まり、小学部では個々の児童の居住地校交流の目標を学年会で話題にして共有するなど工夫して取り組むようになってきている。さらに事前学習も充実し、1年生の初回の居住地校交流で教室に入れない児童に、特別支援学校内のいろいろな教室にあいさつして慣れることを積み上げた結果、居住地校交流当日教室に入れるようになるなどの成果があった。

小・中学校の教師が、3年間の人事交流を終え、小・中学校に戻ってから特別支援教育コーディネーターになって、居住地校交流を担当することもある。

保護者も「交流籍」の理解が進み、希望届用紙やアンケートの提出が当たり前になりつつある。回数を重ねていることで、「子ども同士が公園で会った」「防災訓練に参加した」などの声が増えた。市教育委員会が「交流籍」の啓発を行っていて、連携が取りやすい環境になった。特別支援教育コーディネーター研修会における「交流籍」に関する啓発や説明で、市町の小・中学校との連携がさらに進んだ。

居住地校交流を教科の学習で実施したことで、音楽の授業では、事前に鍵盤ハーモニカの練習を学校や家庭で行い、当日交流籍校の児童と合奏するだけでなく、一人で演奏することができたという報告があった。また、技術の授業では、ゲームのプログラミング発表会の場面で、ゲームのタッチパネルでの操作方法を聞くという生徒が興味をもっている活動に参加したことから、生徒や保護者から「思ったよりスムーズに参加できた」という発見があったとの報告があった。

インタビュー調査対象者からは、居住地校交流の意義について、「地域で声を掛け合う機会が増えたことから、地元にいることを知ってもらえる貴重な場である。共生社会に向けて『交流籍』を活用した交流及び共同学習をしなくても地域で過ごせることを理想として取り組んでいる」とのことであった。さらに、「居住地校交流において、分かりやすい授業は、B特別支援学校の児童生徒だけでなく、交流籍校の児童生徒にとっても学力向上につながる。全体として子どものためになるため、居住地校交流が分かりやすい授業づくりのきっかけになっていく。」との発言があった。

⑤今後の課題

中学部における居住地校交流の実施率が低くなるのが、課題であるとのことであった。また、本人の問題以外（例えば、兄弟関係の配慮等）で、居住地校交流を希望しない場合があり、無理強いはできないが、学校側として実施を勧めたい生徒はいるとの発言があった。

（３）Ｃ特別支援学校

①学校の概要

Ｃ特別支援学校は、児童生徒数は約380人で、教職員数は172人（常勤）の知的障害を対象とする特別支援学校である。学区は4市3町で、広域から児童生徒が通っている。学区が広く、地域ごとにさまざまな特色がある。静岡県で令和元年度に全県実施された「交流籍」に関して、Ｃ特別支援学校は平成29年度に県指定のモデル地域として先行導入している。

②居住地校交流の状況

「交流籍」が平成29年度に先行導入される前と比較して、居住地校交流を実施する児童生徒数は小学部・中学部ともに、年々増加している。「交流籍」は、Ｃ特別支援学校のグランドデザインにも位置付けられており、先行導入時には、校長からの説明、投げかけにより始まっている。また、交流及び共同学習の法的根拠や静岡県の取組に

ついて周知するために、全校教職員を対象に学習会を実施した。さらに先行導入時には、交流及び共同学習の実施について検討する場として交流推進委員会が設置された。現在は交流及び共同学習の窓口を校務分掌の地域支援課に位置付け、交流籍校の決定や交流籍名簿に関する諸手続きは教務課が行っている。居住地校交流の教育課程への位置付けは、明確にはなっていない。

居住地校交流の啓発に関して、校内の教職員に向けて、意義や計画・実施の方法についての学習会を行っている。地域への働きかけは、小・中学校等からの要望があった場合に、特別支援教育コーディネーターが行っている。保護者の居住地校交流に対する願いや希望については、アンケートで聞き取りを行っている。アンケートに記入された内容について、個別面談で再度確認するようにしている。個別の教育支援計画には、居住地校交流に関する項目があり、居住地校交流の実績があった場合には、交流籍校名と実施の回数を掲載するようにしている。また、交流する学級についても希望を取っており、通常の学級か、特別支援学級かを選択できるようになっている。居住する学区の小・中学校に特別支援学級がない場合は、居住地に近い特別支援学級設置校を交流籍校として依頼し、居住地校交流を行うようにしている。

事前打合せを行うに当たって、事前打合せ用シートを活用するようにしている。実際の打合せは、初めて居住地校交流を実施する学校には、担任が出向き、それ以外は、電話かFAXで行っている。担任が事前にまとめた児童生徒に関する情報を伝えたり、事前打合せ用シートに記載した希望の日時、活動内容案、当日に向けた準備、事後指導等について話し合ったりしている。教科の授業に参加することを大切にし、給食、昼休みと前後の授業を組み合わせるパターンが多い。主には音楽や体育など、具体的な活動を伴う教科の学習に参加することが多い。当日は、担任が引率し、小学部の保護者は、送迎と参観を行っている。中学部の保護者は送迎のみで、状況に応じて参観を促している。記録や引継ぎについて、報告書に日時、活動内容、成果と課題、次年度への引継ぎを記載している。

コロナ禍での居住地校交流の取組は、交流籍校と話し合いの上で実施を決めるようにした。実施に当たって、回数を減らしたり、マスクを着用したり等の工夫をした上で、直接交流を行っていくこととした。

③居住地校交流の工夫

保護者アンケートには、記入しやすいように、考えられる願いや希望を3種類提示し、選択できるようにした。具体的な選択肢は、①地域の児童生徒たちに、子どものことを正しく知ってほしい、理解を深めたい、②地域の同年代の子どもたちと、かかわったり遊んだりする機会をもちたい、③小・中学校の学習活動に参加し、経験や社会性を広げたい、の3つである。また、自由記述の欄を設けた。事前打合せ用シートの項目には、「静岡県における居住地校交流の推進に関する研究」（国立特別支援教育総合研究所. 2017）で作成されたチェックリストの視点が取り入れられており、シートには交流に対する思い（児童生徒、保護者）、好きなこと得意なこと、コミュニケーションの方法、必要な支援、期待する姿（担任）について、事前に担任が記入することになっている。期待する姿については、活動に参加する姿、友達とかかわる姿、持つ

ている力を活かして主体的に活動する姿の3つの視点を大切にされていて、姿ごとに考えられる目標の具体例を参考として提示し、担任が期待する姿をイメージしやすいようにしている。事前打合せが円滑に進められるように、交流籍校のホームページを見たり、前年度までの居住地校交流の様子資料に目を通したりすることを促している。事後学習については、お礼の手紙を郵送ではなく、子どもと保護者が一緒に交流籍校に持っていくようにし、今後につながるようにしているケースが多い。

校内教職員に向けての啓発については、担当する教師に向けて説明会（内容は、居住地校交流の意義、進め方について等）を行っている。他にも校内ネットワーク上の掲示板を利用して、初回の自己紹介のポイントや用語説明、学習指導要領との関連など、教師が実施に当たって、役に立ちそうな情報を提供している。

④居住地校交流の成果

まず、居住地校交流で保護者や特別支援学校の教師に向けて、願いや希望、期待する姿についての具体例を示した選択肢を用意することで、居住地校交流における児童生徒の姿をより具体的にイメージできるようになってきている。さらに教師は、実際の居住地校交流を行った後に、次年度の児童生徒に期待する姿が膨んだり、それに向けて学校で取り組むべき課題を考えたりするようになってきている。

事前打合せ用シートを活用することで、打合せで話す内容が明確になり、必要な情報を共通理解した上で、居住地校交流を実施することができるようになってきている。さらに、実践を積み重ねる中で、交流籍校の教師が特別支援学校の児童生徒が取り組める学習内容を考えてくれるというケースも挙がってきている。

インタビュー対象者からは、居住地校交流の意義について、「特別支援学校の児童生徒にとって、居住地域の友達を知り、また、知ってもらいよい機会、交流籍校に行くことを楽しみにできたり、活動に参加して刺激を受けたりする場になっていくように考えていきたい。また、特別支援学校でできることが他の場面でもできるというように、学びの広がり、機会としても大切にしていきたい。交流籍校児童生徒にとっても、いろんな友達を受け入れて許容できるような学びが理想であると考えて進めていきたい。」との発言があった。

⑤今後の課題

新1年生の取組について、入学直後の保護者の負担を考えると、居住地校交流の継続は難しく、居住地校交流の開始が遅れてしまうという課題があるとのことであった。就学前のつながりを大切にしていくためにも、入学式後に説明会を設けて早めに居住地校交流を開始できるようにしていきたいと考えているとの発言があった。間接交流について、近隣の小学校との学校間交流では、お互いの教材を交換して感想を言い合ったり、動画による間接交流を行ったりしているので、居住地校交流にも生かしていきたいと考えているとのことであった。居住地校交流で引率する教師の出張が多くなることで、特別支援学校に残った児童生徒の学習保障が困難となるとのことであった。学年で早めの計画を行い、実施日を分散するなどの工夫以外にも、他の対策を考えることが必要であるとの発言があった。

コロナ禍において、令和2年度は居住地校交流についての校内教職員に向けての説明会を設けることができなかったため、事前のマニュアルを整備していきたいとの発言があった。また、「交流籍」に関しての手続きが多く、それだけで交流籍校の教師も負担になり、理解が進んでいく妨げになっているのを感じるとのことであった。手続きをより簡略化し、内容の充実に時間をかけていきたいとの発言があった。

（４）D特別支援学校

①学校の概要

D特別支援学校は、知的障害と肢体不自由を併置している特別支援学校で、数年前に開校した新設校である。学区は4市1町で、児童生徒数は約180人、教職員数は約110人である。開校時に学校経営の柱として「つながり学習」を掲げ、地域交流に重点をおいて取り組んでいる。「つながり学習」は、地域資源を活用した学習で、目的を「地域で生きるために子どもの力をつけること」、「地域の力を高めること」として進めている。

②居住地校交流の状況

「交流籍」が令和元年度に導入される前と比較して、居住地校交流を実施する児童生徒数は小学部・中学部ともに、年々増加している。居住地校交流は、校務分掌の地域連携課が窓口となっている。「交流籍」の諸手続きは地域連携課の交流籍係が担当している。地域連携課より、居住地校交流の進め方についての手順が示され、それに基づいて担任が計画、実施をしている。教育課程について、小学部では、朝の会交流を基本とし、特別活動に位置付けている。また中学部でも、特別活動に位置付けている。居住地校交流を実施した場合、個別の指導計画の特別活動の欄に居住地校交流の目標と評価を記入する場合もある。

居住地校交流の啓発に関しては、校内の教職員、保護者に向けて、文書や説明会で伝えている。地域に向けては、5つの市町の福祉課、教育委員会、小学校、中学校、高等学校の特別支援教育コーディネーターが集まる圏域自立支援協議会こどもプロジェクトの場で紹介をしている。年度末の移行支援会議で、市町教育委員会、在籍校などの外部機関が入る際も、居住地校交流の取組について伝えるようにしている。

事前打合せは、小学部は担任がFAXと電話でやりとりしている。中学部は夏季休業を利用して担任が実際に出向いて、打合せを行っている。令和2年度、中学部はFAXもしくは電話で打合せを行った。打合せで確認する内容は、地域連携課より示された居住地校交流の進め方に提示されている。その内容は、居住地校交流の目的の確認、日程の調整、D特別支援学校の児童生徒の様子、どんなことができそうか、交流籍校の事前学習にD特別支援学校の教師がゲストティーチャーとして参加することを希望するか等である。居住地校交流を実施する学級については、小学部では基本的には通常の学級で行うが、子どもの実態に応じて、保護者が特別支援学級を選択することも可能としている。また、特別支援学級を選択した場合でも、特別支援学級と通常の学級で行われる交流及び共同学習に参加するという場合もある。中学部は、基本的には特別支援学級との交流をしている。保護者からの希望があれば、通常の学級との交流

も可能としている。当日は担任が引率し、保護者は、小学部は付き添いをお願いして、中学部は、状況に応じて付き添うようにしている。一つの交流籍校に複数の児童生徒がいる場合、同じ日に居住地校交流を設定し、教師が効率的に引率できるよう工夫している。特別支援学校に残った児童生徒への指導体制については、学級担任以外の教師が居住地校交流を実施している学年に入るなどして運営している。事後学習は、児童生徒同士の手紙のやりとりなどを行っている。実施した居住地校交流についての引継ぎは、実施記録表や報告書を作成し、個人ファイルで申し送りを行っている。また、個別の教育支援計画にも交流籍校名や回数を記入するようにしている。交流籍校には、アンケートに回答いただき、回答を元に反省をして次年度に申し送っている。

コロナ禍における居住地校交流の取組について、令和2年度は間接交流を行うこととした。

③居住地校交流の工夫

令和元年度に「交流籍」が始まるときからの取組として、交流籍校の教職員への普及を目的に、居住地校交流の意義や交流する児童生徒の紹介を含めたポスターを交流籍校の職員室に掲示することをお願いした。また児童生徒向けには、なぜ交流及び共同学習を行うのかが分かるように、4コマ漫画風にした説明と参加する特別支援学校の児童生徒が事前学習で作った自己紹介カードをポスターにして郵送し、居住地校交流当日の約2週間前から教室に掲示をお願いした。特別支援学校内の教職員への啓発については、地域連携課が居住地校交流の意義や実施報告を模造紙にまとめて、常時、職員室に掲示し教職員が意識できるようにした。地域が集まる会議や移行支援会議など、本校に外部機関が集まる機会には、見える場所にその模造紙を掲示して、啓発を促した。居住地校交流の計画、実施に当たり、地域連携課が学部ごと手続きを統一して進め方のマニュアルを提示した。

事前打合せをする前に、小学部では、実施記録表の項目にある居住地校交流の個別の目標を3種類提示し、選択できるようにした。具体的な選択肢は、①居住地校児童に自己紹介したり一緒に朝の活動に参加したりすることができる、②居住地校の児童や大人と一緒に、朝の活動に参加することができる、③居住地校に行き、交流のクラスの児童と同じ場で活動することができる、の3つである。担任は、目標設定をする際に、児童の姿をイメージしてから、事前打合せや居住地校交流当日に臨むようにしている。また中学部も同様に、担任が個人シートの項目にある個別の目標を、3種類提示し、選択できるようにした。具体的な選択肢は、①居住地域の同世代の仲間とともに学ぶことを通し、自分から人と関わったり、相手のことを考えて行動したりすることができる、②居住地域の同世代の仲間と、共に活動したり、相手からの働きかけに応じて関わったりすることができる、③居住地域の同世代の仲間と一緒に同じ場で活動することができる、の3つである。担任が目標設定し、生徒の姿をイメージしてから打合せに臨んでいる。令和2年度は間接的な交流を行ったため、個別の目標の選択肢を間接交流で考えられる内容に変更した。また事前打合せで、小学部・中学部ともに、児童生徒の支援のポイントを交流籍校へ伝えるようにしている。

今年度は新型コロナウイルス感染症の影響で間接交流のみの実施になった。その中

で、地域連携課で充実した間接交流の具体的実施方法について話し合い、提案した。児童生徒の実態から、交流籍校の教師と話し合っ、「ビデオレターのやりとり」「図工・美術作品を飾り合う」「図工作品を送り感想の手紙をもらう」「手紙のやりとり」「ZOOM を使ったオンライン交流」のいずれかを実施した。

④居住地校交流の成果

「交流籍」導入の説明を工夫したことで、圏域自立支援協議会で紹介した際には、教育委員会がポスターの写真を撮っていたり、交流籍の意図が伝わり、一緒になって学習内容を考えてくれる小・中学校の教師が増えたり等、居住地校交流の受け入れに積極的である小・中学校、市町の教育委員会が増えたとのことであった。手続きや計画、実施について地域連携課から統一して提示しているため、D特別支援学校の担任が何を行うのか分かりやすく、最低限必要なことを具体的にイメージしながら計画、実施するようになった。一例として、小学部の朝の会交流において、児童が特別支援学校で学んでいて、自信をもって取り組んでいるリトミックを学習内容に入れたことで、児童は楽しそうに参加することができた、という事例があった。この事例については、保護者や交流籍校の教師も満足度が高かった。その理由として、「居住地校の児童や大人と一緒に、朝の活動に参加することができる」というように児童の目標を明確にしたり、見通しをもちやすい活動を設定する等の支援のポイントを特別支援学校の教師が意識して事前打合せで伝えたり、当日も事前打合せに基づいて児童への配慮を行ったりしたことが考えられるとのことであった。

インタビュー対象者からは、居住地校交流の意義について、「D特別支援学校のつながり学習の一部に位置付けていて、子どもの力を高めること、地域の力を高めることを大事にしている。すぐに成果は出ないが、10年後のための種まきである」という発言があった。つまり、今は成果が出ないが、10年後には成果が表れてくることを期待し、それを目指して今取り組んでいるということであった。

⑤今後の課題

今後、本人や保護者の思いや願いを、共通理解して進めていくことが課題であるため、実施の希望調査をするアンケートに、思いや願いについての項目を設定して、聞き取りを行うことを計画しているとの発言があった。小学部1年生は、書類の提出の期限が早期であるため、参加が少ないのが課題であるとのことであった。保護者に対して、希望を取る時期を考えたり、2学年合同の懇談会（例えば1年と4年）を設定し、成果を実感している先輩保護者から話を聞いたりする等、工夫したいということであった。小学部では、朝の会の時間での交流を基本としているが、児童の実態によってはそれ以外の学習場面の交流が有効であるかという点も含めた学習内容の選定、引率の仕方、特別支援学校に残った児童生徒への指導体制などを課題として考えているとのことであった。小学部、中学部ともに相手校の交流に対する意識の差によって、内容や成果に差が出ることも大きな課題と捉えているとのことであった。市町の教育委員会や県の教育委員会の役割として、特別支援学校から居住地校交流の工夫や課題について情報収集し、小・中学校への理解啓発の機会を今より増やすことも考えてほ

しいという声が挙がった。特別支援学校としても、小・中学校の教師へのアンケートから得られた好事例を発信する等、小・中学校へ理解を促しながら、お互いが気持ちよく居住地校交流を行う工夫にも、今後取り組んでいきたいという発言があった。

4. インタビュー調査の考察

(1) A 特別支援学校の取組から

A 特別支援学校は、担任が中心となって一人一人の児童生徒に丁寧に対応し、居住地校交流の計画・実施を行っていた。また、小・中学校の児童生徒に向けても、障害理解、共に学ぶ方法、合理的配慮等を丁寧に伝えた結果、双方の理解が深まっている様子も伺えた。コロナ禍におけるインターネットを活用したオンラインでの打合せや学習を綿密に計画・実施していて、今後、幅広い交流及び共同学習の可能性を見出すことができている学校である。今後は、そのノウハウを組織的に積み上げることで、継続的に共通した取組ができるのではないかと考えられる。

(2) B 特別支援学校の取組から

「交流籍」に、県指定のモデル地域として取り組んでいたことから、居住地校交流の計画、実施の手順が明確になっていること、居住地校交流についての理解啓発の浸透など、充実した実践を積み重ねていることが伺えた。小学部において、朝の会交流への参加から教科学習への参加を検討するようになったことは、交流及び共同学習の「共同学習」の側面を意識した実践として考えられる。

これまでの実践から、よい成果を挙げられていることが、教師の次の計画への意欲につながり、組織的に取り組む、居住地校交流の理解が進んでいくという好循環をつくりだしていることも印象的であった。さらに、保護者や市町の教育委員会、交流籍校の理解も進んでいて、居住地校交流が日常になりつつあることが感じられた。

(3) C 特別支援学校の取組から

「交流籍」に、県指定のモデル地域として取り組んでいたことから、充実した居住地校交流を行うための要素を把握した上で、特別支援学校の教師に向けて、計画実施の仕方を分かりやすく提示されているのが印象的であった。学区が広域で、朝早い時間帯の教師の引率が難しい。このことから、朝の会ではなく教科の学習に参加していることが定着していると感じられた。学区内の地域のそれぞれの強み、良さを理解し、特別支援学校の児童生徒がその地域でどのように過ごしていくのか意識した上での居住地校交流の実践を行っており、地域性の理解が居住地校交流の一つの要素になることを知ることができた。一方で、地域によっても居住地校交流に対する理解に差があるため、地域への理解啓発について、今後も工夫が求められることも考えられる。

(4) D 特別支援学校の取組から

令和元年度に「交流籍」が始まった際に、まず最初に小・中学校への「交流籍」についての理解啓発に手を付けているのが印象的であった。特別支援教育コーディネーターや地域連携課を中心に、市町の教育委員会や小・中学校の特別支援教育コーディネーターの集

まる機会を有効活用したり、交流籍校の児童生徒だけでなく、職員に向けても情報提供したりするなど、まずは基盤作りを丁寧に行っている様子が伺えた。居住地校交流に関する手続きの統一で、居住地校交流の計画、実施が充実してきている一方で、児童生徒の実態に応じた学習内容を考えていくことが今後の課題であると思われる。そのために、D特別支援学校の教師へのさらなる啓発、学校に残った児童生徒への指導体制など工夫が必要であると考えられる。

令和2年度は、新型コロナウイルスの影響で間接交流のみであるが、持続可能な交流の形を模索しながら、より充実した交流及び共同学習の形を確立することが課題として考えられる。

(5) 4校のインタビュー調査を通しての考察

4校のインタビューを終えて、居住地校交流が充実していくための取組を行う中で、大切にしたい視点が三点あると考えられた。以下、その三点について考察する。

① 充実した居住地校交流実施に向けた各校による取組の展開の仕方

充実した居住地校交流を行うに当たり、今回インタビューを行った4つの特別支援学校においては、居住地校交流への取組の展開の仕方に大きく二つのパターンがあると考えられた。一つ目のパターンは、担任が個々の教育ニーズに対応した実践を進めていくところから始まり、徐々に組織として継続的に取り組む方法を考えていく学校のパターンである。二つ目のパターンは、組織として継続的に取り組める体制を築いてから、個々の教育ニーズに応じた内容を考えていく学校のパターンである。このパターンには、障害種や児童生徒の在籍数、学区の広さ等が影響していることが推測される。

個々の教育ニーズに対応した実践から、組織的な取組へと発展していく学校のパターン（以下、個別の取組からのパターンという）は、A特別支援学校、C特別支援学校に見られた。A特別支援学校では、『交流籍』を活用した交流及び共同学習が始まる以前から居住地校交流に継続的に取り組んでいて、児童生徒の教育ニーズに応じた居住地校交流の目標や学習内容を考え工夫してきたという歴史があった。また、C特別支援学校では、学区が広域のため、校内での実施を統一しやすい朝の会の時間は教師の引率が難しいことから、教科の学習での実施を考え、個々の教育ニーズを明確にする必要があったことも考えられる。A特別支援学校やC特別支援学校においては、個々の居住地校交流の取組が充実していく中で、学校として継続的に実施していく方向性や居住地校交流の手続きの統一をすることで個々の教師の負担を軽減するなど、組織的な取組へと展開していくやり方が理にかなっていることが推測される。

一方で、組織的な取組から、個々の教育ニーズに応じた内容を考えていく学校のパターン（以下、組織的な取組からのパターンという）は、B特別支援学校、D特別支援学校に見られた。B特別支援学校、D特別支援学校は共に、知的障害と肢体不自由を対象としている大きい規模の特別支援学校である。児童生徒数や教職員数、学区内の小・中学校が多いため、居住地校交流を実施するに当たり、最低限必要な情報を共通理解するためには、手順や方法を事前に一本化して行っていく必要があったものと

考えられる。まずは、多くの児童生徒が居住地校交流を実施できる方法を検討し、居住地校交流の実施が軌道にのってきたら、個々の児童生徒の教育ニーズに対応した実施方法を考えていくという展開で進めていることが推測される。

各校の居住地校交流の充実度を、導入期、充実期、発展期と分けた。導入期は、居住地校交流に取り組み始めた初期の頃をいう。充実期は、居住地校交流の実施が校内の教職員に浸透してきている時期をいう。発展期は、居住地校交流を充実させるために学校の実態に応じて工夫して取り組んでいる時期をいう。

上記の2つのパターンについて、居住地校交流の導入期、充実期、発展期において、インタビューした学校がどのような具体的な取組を行ってきたかを参考にしながら整理した（図4-2）。

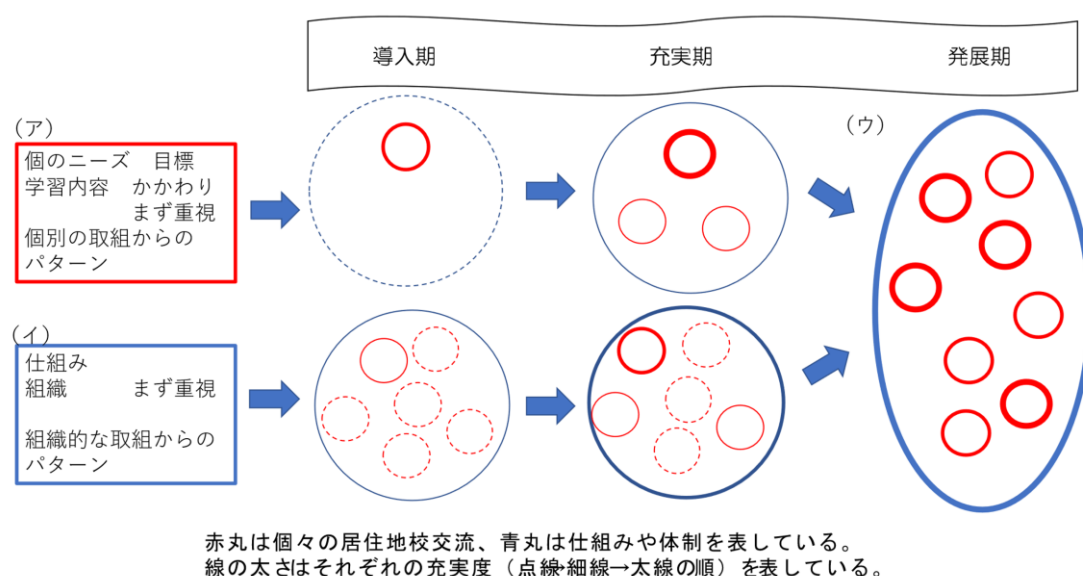


図4-2 2つのパターンとそれぞれの充実度に応じた取組の変容

ア．個別の取組からのパターン

静岡県が「交流籍」を始めた導入期においては、居住地校交流を数多く経験している教師が、個々の教育ニーズに応じた居住地校交流を実施しているが、学校全体としての実施の数は少ない。それぞれの担任が自分の経験から取り組んでいて、教師間で情報共有はあまり行われず、組織的な取組として積み重ねにくい傾向にある。

充実期となってくると、充実した居住地校交流の実施について学校全体で情報を共有するようになる。実施の様子を職員室に掲示したり、会議で話題にしたりすることなどがこれに当たる。このように組織としての取組が始まり、居住地校交流の実施が増えたり、教師間でノウハウを共有するなどして、充実した学習が行えたりするなどの結果が見られるようになる。

イ．組織的な取組からのパターン

導入期では、担当する校務分掌が居住地校交流に取り組みやすい体制を作り、実施の数を増やすことから進める傾向にある。体制作りの工夫として、校内教職員、保護者、地域への理解啓発に力を入れたり、居住地校交流実施の手順を統一したりなど工夫が見られる。この時期は、必要最低限の手続きを踏んで、数多くの居住地校交流を実施することが重視されている。

充実期になると、居住地校交流の個々の目標や学習内容を工夫する実践が増えてくる。組織的な取組が浸透しつつあるのと同時に、担任が児童生徒個々のニーズに応じて、居住地校交流における支援を工夫するようになってくる。

ウ．それぞれの取組から発展期へ

発展期では、ア、イ、それぞれの取組で、個々の教育ニーズに応じた居住地校交流の取組が充実するとともに、組織的な取組についても充実が見られる。関係者それぞれの居住地校交流の理解が深まるため、個々の関係者が自分の役割を意識した取組が充実してくる。特別支援学校の教師は、交流及び共同学習の「交流」の側面と「共同学習」の側面それぞれから、個々の児童生徒の教育ニーズに応じた目標や学習内容を考えた実践ができるように工夫するようになる。また、保護者も交流籍校で自分の子どもに何を学ばせたいか等を考え、担任と連携を図るようになってくる。交流籍校では、特別支援学校の児童生徒を受け入れるだけでなく、担任は居住地校交流における自分の学級の児童生徒の目標もより意識するようになり、児童生徒は障害理解をきっかけに、他者を理解しようとする心が育まれる。さらに市町の教育委員会では、就学ガイダンスと合わせて居住地校交流についての説明を行うことで、早期から交流及び共同学習の意義を保護者と共有することができる。

居住地校交流の充実には終わりはなく、理解啓発、個々の教育ニーズに応じた目標、学習内容の設定、関係機関との連携等を意識し、学校として居住地校交流に取り組む続けることが大切であると考えます。

各学校における居住地校交流の取組が充実し展開するためには、関係者の居住地校交流に対する意識の高さが大きく関わっていくと思われる。インタビューした4校では、推進する立場にある教師が、それぞれの学校関係者の意識を高めるために工夫をしており、参考になる取組が多かった。

② 学区内の地域性や家庭の生活スタイルを意識した取組

インタビュー調査の中で、居住地校交流の意義について何うと、「居住する地域で今後も生活していくため、理解者が増えてほしい」というような発言が多く挙げられた。

特別支援学校の児童生徒が、今後も居住する地域で多くの方に理解されて生活していくためには、特別支援学校の児童生徒にも保護者にも居住する地域のことを理解した上で暮らしていくことが求められる。また、家族の生活スタイルも意識して居住地校交流を考えることが大切である。例えば、漁業の盛んな地域で自営業をしている家庭の場合、障害のある生徒は、将来的に、漁師の方と触れ合ったり、店の手伝いをしたりするような生活が予想される。その場合の居住地校交流では、水産関係について

一緒に学んだり、漁業の地域ならではの祭りなど文化的行事を体験したりなどの学びをすることが考えられる。

C特別支援学校は学区が広域で、地域ごとにさまざまな特色があることから、地域性や家庭の生活スタイルを意識した取組を行っていたが、実際はどこの学校でも考えたい視点であろう。居住地校交流を計画する上で、居住する地域の特性と家庭の生活スタイルを意識し、児童生徒や保護者の居住地校交流に対する願いや希望と合わせて考えていくことが大切である。

③ 居住地校交流におけるインターネットを活用したオンラインによる取組の可能性

令和2年度は、新型コロナウイルス感染拡大防止のため、居住地校交流の実施が制限された。その中でも、A特別支援学校が行っていた、インターネットを活用したオンライン交流の実施は、これまで居住地校交流で課題とされていたことの解決策の一つとして可能性を見出した。これまでの、事前打合せにおける教師の出張や時間の確保、児童生徒の移動時間や方法、教師の引率など、課題となっていたことが、インターネットを活用したオンラインで行うことで、効率よく行うことができることが示された。インターネット環境の整備や個人情報の取扱い方法など各学校によって課題はあるが、今までの居住地校交流の実践と合わせて、一つの方法として検討を進めることが重要であろう。

IV. インタビュー調査等のガイドブックへの反映

1. 目的

インタビュー調査等から得られた居住地校交流の知見や具体的なエピソードを、静岡県『交流籍』を活用した交流及び共同学習ガイドブックに反映し、静岡県内の居住地校交流を実施する教師の参考資料となるようにする。

2. 方法

静岡県教育委員会から、現行ガイドブックが編成された趣旨を確認する。現行ガイドブックの項目ごとに修正箇所を抽出する。抽出した修正箇所について、静岡県教育委員会及び研究協力校と確認し、共通理解を図る。現行ガイドブックの項目ごとに、インタビュー調査から得られた情報を整理し、追記、修正を行う。加えて法的根拠など関係文献からの情報、静岡県特別支援学校長会の調査資料、「静岡県における居住地校交流の推進に関する研究」(国立特別支援教育総合研究所, 地域実践研究報告書, 2017)等を参考に追記、修正を行う。また、定期的に静岡県教育委員会及び研究協力校と、修正版ガイドブック(案)についての情報交換を行いながら、更なる追記、修正を重ねる。

3. 結果

(1) ガイドブックの修正箇所の抽出

第1章「交流及び共同学習の意義」では、交流及び共同学習の法的根拠と静岡県「交流籍」の位置付けなどを再整理する必要があることを確認した。第2章「体制作りと具体的な流れ」では、現行ガイドブックは、特別支援学校側の体制作りを中心とする記述にとどまっており、小・中学校側の読者を想定した記述が少なかったため、小・中学校を含めた両者の視点から整理することが話題になった。また、交流籍の理解啓発、教育課程への位置付け、居住地校交流における目標設定、事前の打合せ、事前学習、当日の学習、事後学習、評価と引継ぎの項目について、インタビュー調査の結果から、具体的な学校の工夫や考え方、エピソードを盛り込んでいくことを確認した。第4章「取組事例」においては、第2章に示す充実した居住地校交流に向けての手順にのっとり、それぞれの計画、実施の場面でどのように考えて取り組んできたかのエピソードを盛り込んで記載することとなった。

(2) 静岡県教育委員会及び研究協力校との情報交換会開催と打ち合わせた内容

①第1回情報交換会（4月24日）

現行ガイドブックは、平成28年度、平成29年度、国立特別支援教育総合研究所における地域実践研究「交流及び共同学習の推進に関する研究」と平成29年度、平成30年度実施の「交流籍」モデル地域の事例を通じて、編成されていることを確認した。平成31年度（令和元年度）4月の「交流籍」全県開始に伴い、取組を周知するためにも現行ガイドブックが必要であったため、発行されたとのことであった。発行後も「交流籍」の取組の実践を積み重ねながら、現行ガイドブックの追記・修正をしていくことを前提としていることを確認した。また、現行ガイドブックは、県教育委員会の特別支援教育課が提案し、義務教育課にも確認を取って、編成されているとのことであった。特別支援学校だけでなく、小・中学校、市町の教育委員会にも配布しているとのことであった。

②第2回情報交換会（7月31日）

静岡県における「交流籍」の位置付けについて確認したところ、静岡県総合計画（新ビジョン）に明記していて、静岡県教育振興計画にも示されているとのことであった。抽出した現行ガイドブックの修正が必要と思われる箇所について、確認、共通理解を行った。その中で、教育委員会は県と市町村の役割が違うので、そこを整理できるとよいことや、市町村や学校によっては、交流籍の理解が浅い場合もあるので、交流籍の普及に対して慎重に展開していく必要があることなどの話をうかがった。また、研究協力校の教師より、「地域実践研究で作成したチェックリストは、より充実した居住地校交流を行うために必要な視点であるが、初めて居住地校交流を計画する教師には取り組みにくいものかもしれない。チェックリストのエッセンスだけを大切にしたい事前打ち合わせシートを活用することで、わかりやすく短時間で計画することができている」との話をうかがった。修正版ガイドブック（案）では、初めて居住地校交流を担当する教師が取り組みやすいような内容について、具体的なエピソードや工夫、考

え方を交えながら掲載していくことを共通理解した。

③第3回情報交換会（11月11日）

「交流籍」を全県で導入するに当たり、県の教育委員会としてはまずは特別支援学校の教師への理解啓発を促進することに重きをおいていたことを再確認した。県の教育委員会によると、今後は市町教育委員会や小・中学校の教師へも理解啓発を進めたいとのことで、いずれはe-ラーニングなどにも掲載していく予定であるとのことであった。そのために、修正版ガイドブック（案）には小・中学校の教師の役割など掲載する必要があることを確認した。現行ガイドブックには、『交流籍』を活用した交流及び共同学習の名称が、「居住地校交流」や『交流籍』を活用した居住地校交流と、様々であったため、統一する必要があることが話題に挙がった。静岡県特別支援教育学校校長会でも話に出ているので、静岡県教育委員会で再考するとの話であった。静岡県が令和2年度からの交流及び共同学習の研究指定校として、A特別支援学校とB特別支援学校を選んだ理由を確認した。A特別支援学校は、視覚障害を対象とした特別支援学校で、「交流及び共同学習」の分かれがたい二つの側面のうち、「共同学習」の側面だけでなく、「交流」の側面も意識した研究をお願いしているとのことであった。またB特別支援学校は、知的の特別支援学校として「交流籍」を活用した交流及び共同学習には先進的であるのに加えて、「交流及び共同学習」の分かれがたい二つの側面のうち、「交流」の側面だけでなく、「共同学習」の側面も意識した研究をお願いしているとのことを確認した。修正版ガイドブック（案）について、今回の地域実践研究の成果物として、静岡県に提案するという形でお返しし、活用は静岡県教育委員会の管轄で行うことを確認した。

④第4回情報交換会（1月8日）

修正版ガイドブック（案）について、静岡県教育委員会と情報交換を行った。『交流籍』を活用した交流及び共同学習の名称について、再度検討することを確認した。交流及び共同学習の位置付けを明確にするために、文部科学省の「日本の特別支援教育」についてのポンチ絵掲載の依頼を受けた。「交流籍」について、関係者が一言で説明できるような言葉があるとよいとの話が挙がった。修正版ガイドブック（案）に記載することで、児童生徒、保護者、学校関係者に「交流籍」を正しく解釈することを期待したいとのことであった。居住地校交流の教育課程への位置付けについて、同じ教科で学習しているが、特別支援学校と小・中学校で教育課程への位置付けが違うことについても整理して記述してほしいと要望があった。

表４－１ ガイドブック 新旧対応表

旧	新
第１章「交流及び共同学習」の意義 １ 共生社会の実現に向けて (１) 互いを尊重する心の育成を目指して (２) 国際的動向から見た「交流及び共同学習」 (３) 学習指導要領における「交流及び共同学習」 ・表１学習指導要領新旧対応表（幼、小、中、高等学校） ・表２学習指導要領新旧対応表（特別支援学校） (４) 静岡県の「共生・共育」の充実 ２ 「交流籍」制度の基本的な考え方 (１) 「交流籍」の活用について (２) 活動の充実に向けて ・教育委員会がパイプ役に ・学習活動のねらいを達成できる工夫を 第２章「体制づくりと具体的な流れ」 １ 学校の体制づくり (１) 校内組織と体制の工夫	第１章 「交流及び共同学習」の意義 １ 共生社会の実現に向けて (１) 互いを尊重する心の育成を目指して (２) 「共生社会に向けた国際的動向と日本の対応」へ題目変更 ① 「障害者の権利に関する条約の精神」を追記 ② 「我が国における法整備」を追記 ・「障害者基本法の改正」を追記 ・「障害者差別解消法の制定」を追記 ・「教育における方向性」を追記 「Point!『合理的配慮』と『基礎的環境整備』」を追記 ③ 「日本における特別支援教育と交流及び共同学習」を追記 (３) 「学習指導要領における『交流及び共同学習』」へ内容加筆 (４) 「静岡県の『共生・共育』の充実」へ内容加筆 「Point!交流及び共同学習アンケート経験者（高校生・大学生・教師など）より」を追記 「Point!交流及び共同学習経験者の声」を追記 「Point!交流及び共同学習～共に学ぶ意義について～」を追記 ２ 「交流籍」制度の基本的な考え方 (１) 「『交流籍』の活用について」へ内容加筆 (２) 活動の充実に向けて ① 「特別支援学校の役割」を追記 ② 「小・中学校の役割」を追記 ③ 「教育委員会がパイプ役に」へ内容加筆 ④ 「学習活動のねらいを達成できる工夫を」へ内容加筆 第２章「体制づくりと具体的な流れ」 １ 学校の体制づくり (１) 校内組織と体制の工夫 ① 「特別支援学校」を追記 ② 「小・中学校」を追記 「Point!特別支援学校による『交流籍』を活用した交流及び共同学習の理解啓発～実施例～」を追記

(2) 教育課程への位置付け 2 実際の交流活動に向けて (1) 事前の打ち合わせ <年間計画作成のための打ち合わせ> <具体的な活動内容の打ち合わせ> (2) 事前学習について (3) 当日の学習活動について (4) 事後学習について (5) 評価と改善 (後略)	(2) 教育課程への位置付け ① 「特別支援学校」を追記 ② 「小・中学校」を追記 「Point!教育課程への位置付け」を追記 2 充実した居住地校交流に向けてへ題目変更 (1) 「居住地校交流を行う上での基盤づくり」を追記 ① 「特別支援学校として」追記 ② 「小・中学校として」追記 「Point!『交流籍』を活用した交流及び共同学習特別支援学校児童生徒の目標設定の考え方」を追記 (2) 事前打合せ ① 年間計画作成のため打合せ ② 具体的な活動内容の打合せ ③ 「事前打合せのポイント」を追記 「Point!事前打合せ～具体例～」を追記 「事前打合せシート例」を追記 (3) 事前学習について 「Point!事前学習～実施例～」を追記 (4) 当日の学習活動について 「Point!間接交流～実施例～」を追記 (5) 事後学習について (6) 評価と改善 (7) 「引継ぎについて」を追記 (後略) ・表2 学習指導要領新旧対応表（幼、小、中、高等学校）を移動 ・表3 学習指導要領解説（幼）を追記 ・表4 学習指導要領解説総則編（小、中、高等学校）を追記 ・表5 学習指導要領解説特別活動編（小、中、高等学校）を追記 ・表6 学習指導要領新旧対応表（特別支援学校）を移動 ・表7 学習指導要領総則（等）編新旧対応表（特別支援学校）を追記 ・表8 居住地校交流についてのチェックリスト追記
---	--

（３）現行ガイドブックへの追記、修正事項

現行ガイドブックと修正版ガイドブックの対応を表４－１に示した。以下に、追記、修正の内容について記す。＜＞は、修正版ガイドブック（案）の項目名を示す。

①＜第１章「交流及び共同学習の意義」１共生社会の実現に向けて＞

ア．＜（２）共生社会に向けた国際的動向と日本の対応＞への追記、修正

交流及び共同学習という言葉が作られた根底は、障害者の権利に関する条約第 24 条にある。条約の批准に当たって、日本が障害者基本法を改正したこと、障害者差別解消法を制定したこと、教育においては文部科学省が、「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）」で整理、説明している。これらを具体的にガイドブックへ掲載することが、交流及び共同学習の意義に関する理解啓発につながると考えた。

「Point!」として合理的配慮と基礎的環境整備についての説明を記載した。「交流籍」は、静岡県による基礎的環境整備であること、交流及び共同学習の実施に際して、障害のある子どもへの合理的配慮は必要不可欠であることを記載した。

イ．＜（３）学習指導要領における「交流及び共同学習」＞への追記、修正

交流及び共同学習について、特別支援学校、小・中学校等それぞれの学習指導要領総則編にまとめられている内容の一部を本文に追記した。特に、「交流及び共同学習の２つの側面を分かちがたいものとして捉え、推進していく必要がある。」については、静岡県としても意識していきたい箇所であるため、明記した。巻末には学習指導要領に記載されている交流及び共同学習に関わる内容を全文示した。

ウ．＜（４）静岡県の「共生・共育」の充実＞への追記、修正

静岡県の実施する「交流籍」「共生・共育」については、静岡県総合計画（新ビジョン）、静岡県教育振興計画について位置付けられているため記載した。交流及び共同学習の取組について、「特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習」について、記載がなかったことから修正版ガイドブック（案）に追記した。また「『交流籍』を活用した交流及び共同学習」、「居住地校交流」、「『交流籍』を活用した居住地校交流」と名称が定まっていないため、「『交流籍』を活用した居住地校交流」で統一した。

「Point!」として、静岡県特別支援学校校長会の共生・共育部会が令和元年度に実施した「交流籍のある小・中学校と特別支援学校の現状や交流経験がある高校生と大学生の意識を探るアンケート調査」の結果より、交流及び共同学習の満足度や子どもに与える影響について記載した。特別支援学校、小・中学校の教師へのアンケートの中で、「子どもたちが楽しみにしていたか。」「居住地校交流後、子どもたちに変化はあったか、生活が広がったか。」の質問に対して「はい」と答えた割合を示した集計結果を記載した。さらに、高校生、大学生へのアンケートの中では、「交流及び共同学習が将来の自分に影響がある」と答えた割合を示す集計結果を記載した。また、交流及び共同学習のメリットについて、特別支援学校卒業生、特別支援学校卒業生保護者、高校生、大学生、教師からの経験者の声としてまとめた。多数の生の声の中から、交流

及び共同学習のメリットについて、障害のある方は、生活の幅が広がったこと、自信をもてたことという要素を、障害のない方は、障害理解に限らず、多様な人々を受け入れることや思いやりの心が育ったという要素を選択のきっかけにしてまとめた。さらに、平成 31 年度（令和元年度）7 月、静岡県で実施した『『交流籍』を活用した交流及び共同学習』推進のための講演会の資料（齊藤，2019）を参照し、「共に学ぶ意義」について記載した。これらの 3 種類のデータ記載により、交流及び共同学習の必要性を確認できるようにした。

②＜第 1 章『交流及び共同学習の意義』2『交流籍』制度の基本的な考え方＞

ア．＜（1）「交流籍」の活用について＞

「交流籍」について、多くの関係者がイメージしやすいように、文末に「交流籍」をワンフレーズで表す言葉を追記した。

イ．＜（2）活動の充実に向けて＞への追記、修正

ここでは、元々記述されていた「教育委員会がパイプ役に」と並べて、特別支援学校、小・中学校の役割について追記した。「静岡県における居住地校交流の推進に関する研究」（国立特別支援教育総合研究所，地域実践研究報告書，2017）において、特別支援学校、小・中学校の専門性を生かした役割が具体的に記載されているが、それを参考にこの項目では、それぞれの役割や姿勢についてまとめた。特別支援学校は、毎年居住地校交流を行う児童生徒がいるため、計画運営のノウハウが積み重なり、実施に当たっては、そのノウハウを生かしながらコーディネートしていくことが大切であることを記述した。小・中学校については、特別支援学校の児童生徒がその地域で生活しているため、「地域の子ども」として受け入れ、その保護者や家族の思いを理解し、子ども同士が自然とつながるような配慮や授業計画を、特別支援学校の教師と一緒に考えていくという姿勢について明記した。

③＜第 2 章「体制づくりと具体的な流れ」1 学校の体制づくり＞

第 2 章「体制づくりと具体的な流れ」においては、先述した通り、特別支援学校と小・中学校に分けて記述することとした。

ア．＜（1）「校内組織と体制の工夫」＞への追記、修正

特別支援学校の校内組織と体制を工夫していく上で、大切とされるのが『『交流籍』を活用した交流及び共同学習』の理解啓発である。「Point!」として、特別支援学校による『『交流籍』を活用した交流及び共同学習』の理解啓発の実施例を記載した。理解啓発を特別支援学校の教職員、保護者、小・中学校、地域と 4 者に分けて、インタビュー調査で得られた各学校の取組のエピソードを整理してまとめた。

イ．＜（2）教育課程への位置付け＞への追記、修正

元々、記述されていた教育課程への位置付けについては、特別支援学校によるものであったので、小・中学校の教育課程への位置付けについて、情報交換会等で話し合ったことを整理して追記した。小・中学校における交流及び共同学習は、学習指導要

領解説の特別活動編に記載があり、それを参考にしながら「実際に行う教科と教育活動全般を通して行う特別活動や道徳科と関連付けながら、教育課程に位置付けること」を明記した。「Point!」として、教育課程への位置付け具体例を記載した。交流及び共同学習の具体的な学習内容から、特別支援学校と小・中学校に分けて、目標設定と絡めて教育課程への位置付けをまとめた。

④<第2章「体制づくりと具体的な流れ」2 充実した居住地校交流に向けて>

ア. <（１）居住地校交流を行う上での基盤づくり>への追加、修正

「静岡県における居住地校交流の推進に関する研究」（国立特別支援教育総合研究所. 地域実践研究報告書. 2017）において記載のあった特別支援学校、小・中学校の専門性を生かした役割についての具体例を記述した。特別支援学校は、居住地校交流を実施する児童生徒についての目標や合理的配慮など必要な情報を精選し、伝えることを記載した。小・中学校では、学級担任が子ども一人一人を大切にした学級経営を行っており、様々なニーズのある子どもがいる学級集団で授業づくりをしている学級には、居住地校交流で特別支援学校の児童生徒が参加しやすいことを記載した。さらに、特別支援学校と小・中学校がそれぞれの専門性を生かし、協働して居住地校交流を推進していくことを明確にした図を載せた。「Point!」として、居住地校交流における特別支援学校の児童生徒の目標設定の考え方について整理して記述した。また目標例として、インタビュー調査で得られた情報を元に記載した。

イ. <（２）事前打合せ>への追加、修正

インタビュー調査の結果や「静岡県における居住地校交流の推進に関する研究」（国立特別支援教育総合研究所. 地域実践研究報告書. 2017）において作成された「居住地校交流についてのチェックリスト（通常の学級の教員用）」を参考に、事前打合せのポイントを追記した。また、インタビュー調査で得られた事前打合せシート例を掲載した。「Point!」として「事前打合せ～具体例～」を追記した。

ウ. <（３）事前学習>への追加、修正

インタビュー調査の結果を参考に、「Point!」として、「事前学習～実施例～」を追記した。特別支援学校、小・中学校それぞれの取組を具体的に記載した。

エ. <（４）当日の学習活動>への追記、修正

インタビュー調査の結果を参考に、「Point!」として、「間接交流～実施例～」を追記した。間接交流は、令和2年度の感染症拡大防止の対策として、実施した学校が多かったため、これから間接交流の実施を考える学校に役立てるように記載した。

オ. <（７）引継ぎ>への追加

引継ぎの項目を追加した。ここでは、特別支援学校、小・中学校それぞれで次年度スムーズに居住地校交流ができるよう、内容をインタビュー調査の結果から記載した。

以上を受けて、加筆、修正したものが章末の資料③「修正版『交流籍』を活用した交流及び共同学習（居住地校交流）ガイドブック（案）」である。同ガイドブック（案）は、ガイドブック全体のうち、主に加筆、修正した部分を掲載している。なお、取組の成果として、この同ガイドブック（案）を静岡県教育委員会に提案している。

V. 考察

1. インタビュー調査から

4校へのインタビュー調査より、充実した居住地校交流のための取組について、多くの具体的エピソードを伺うことができた。その中で、各校の校長をはじめ、居住地校交流を推進する教師を含む関係者が、それぞれの学校の特色や実態を把握し、それに対応した取組を工夫していることがわかった。前述した充実した居住地校交流に向けた取り組み方の二つのパターンは、これから居住地校交流の充実に取り組む学校にとって、考慮すべき要素の一つになるであろう。二つのパターンとも、充実した居住地校交流に向けて目指す先が、個々の居住地校交流の充実かつ組織的な居住地校交流の実施であることから、子ども、保護者、担任のみで計画、実施するのではなく、チームとして関係者全員で取り組んでいくことが求められるだろう。その中で、児童生徒、保護者を中心に、県教育委員会、市町教育委員会などの行政機関、特別支援学校、小・中学校それぞれの管理職、特別支援教育コーディネーター、担任が、それぞれの役割を担って居住地校交流を作り上げることが大切である。

2. 修正版ガイドブック（案）の活用について

本章におけるインタビュー調査では、現場の教師の貴重な実践から出てきた成果や課題を、生の声として伺うことができた。また、静岡県特別支援学校長会によるアンケート結果からは、交流及び共同学習を実施している特別支援学校、小・中学校の教師からは、実施の状況、交流及び共同学習を経験した高校生、大学生からは、交流及び共同学習の影響等について貴重な情報を得た。さらに、第3章で示した保護者インタビューの調査結果から、保護者の考える居住地校交流のよさや今後に期待することなどの意見を伺うことができた。「静岡県における居住地校交流の推進に関する研究」（国立特別支援教育総合研究所、地域実践研究報告書、2017）で得た知見、充実した居住地校交流を計画、実施するための要素ごとに、これらの具体的なエピソードを、修正版ガイドブック（案）に盛り込むことを意識し、加筆、修正を重ねてきた。具体的なエピソードは、実際に居住地校交流に取り組む関係者にとって、「どのように考え、計画したらよいか」「どのように理解啓発を行ったらよいか」等について検討を行うための一助になることが期待される。

令和2年度は新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から、研究活動に制限があり、市町教育委員会、小・中学校の教師や児童生徒へ向けた調査を行うことはできなかったが、今後は、市町教育委員会、小・中学校教師、及び児童生徒に対する調査を行い、

そこから得られた具体的なエピソードも反映する必要があると考えられる。それぞれの立場の関係者が、この修正版ガイドブック（案）を身近に感じ、内容を確認し、活用することで、任せられている役割遂行の手助けになることを願い、今回まとめた修正版ガイドブック（案）を静岡県教育委員会に提案する。

3. 交流及び共同学習から共生社会を目指して

交流及び共同学習については、障害のある児童生徒にとってのニーズと、障害のない児童生徒にとってのニーズの両方を視野に入れながら進めていく必要があると考える。障害のある児童生徒にとってのニーズの一つは、人間が生まれ持っている欲求からくるものである。会沢（2016）は、ドライカースの言葉を引用し、「人間にとって最も重要な要求は、『集団の中で居場所を確保し、大切な存在であると認められたい』という所属欲求であると考えている。」と述べている。さらに「この欲求は、マズローの『欲求の階層説』に当てはめると、③所属と愛の欲求、④承認の欲求に該当するのではないかと。つまり、『所属したい、愛されたい、認められたい』という欲求である」と述べている。普段は個々の教育ニーズに応じて、特別な場で学習を行っている児童生徒においても、この人間の生まれながらに持っている欲求の保障を考慮し、共に学ぶことができる場を提供していく必要があると考える。さらに、共に学ぶことができる場の提供ができた先に、交流及び共同学習を行う中で、学習の目標と内容を明確にすることが重要であると考え。第3章「保護者の視点から交流及び共同学習を考える」の考察では、「新しい友だちとの出会いがあり、その友達の模倣をすることで、自分で考え、そして模倣を繰り返すことで学習に必要なスキルが身に付く。このことが自信となり学習に楽しく取り組むようになる。その後、また新たな友だちへ意識が向かう。このように、好循環も生まれてくるのではないかと考えた。また、友達を意識することで友達との違いに気付くという自己理解の促進にもつながるのではないだろうか。」と述べている。このように交流及び共同学習が、学習内容の獲得や自己理解の促進につながると考えられるので、共に学ぶことで何を学ばせたいか、そのためにどんな学習をしたらよいかを明確にすることが求められるだろう。他にも齊藤（2019）は、「共に学ぶことは、障害のある児童生徒にとって、同世代の児童生徒と同じ文化を共有できること、特別な場で身に付けた力の使い方を学ぶ機会を得られること、地域の中で理解者が増え支援の輪が広がることが期待できる。」と述べている。このように、交流及び共同学習において障害のある児童生徒の学びを保障することで、多くの成果を挙げられることが期待できる。

障害のない児童生徒にとって、障害のある児童生徒と触れ合うことは、様々な価値観、多様性を受け入れる心が育つ機会をもつことができる。「共に学ぶこと」で、障害全般について知らなくても、共に学んでいるその子のことは知るという経験を積むことができる。この経験は小さいうちから楽しく取り組んでいけるといっそうよい。このことに類似する内容は、第3章の保護者へのインタビュー調査において、対象者の発言からも聞かれた。さらに齊藤（2019）は、「障害のない児童生徒にとって、共に学ぶことの経験が土台となり、中学、高校と成長するにつれて、お互いの良さや自分の良さに気付けるようになり、やがては今後、共生社会を担う子どもたちを育てるこ

とにつながるといえるのではなかろうか。」と述べている。Ⅲ－２－（３）で示したように、インタビュー調査では、「居住地校交流の意義」について伺った。その回答の中から、障害のない者にとっての意義を「共生社会を目指した取組で、将来に向けて、障害のある者の理解が進むとともに、人々の様々な価値観や多様性を受け入れる者が増えるための取組である」と考えた。今、世界や国内では、「SDGs」を掲げ、誰一人取り残さない理念の下、人々の様々な価値観や多様性を受け入れる社会づくりについて、多様な人々から発信されている。この世界や日本の流れと合わせて、交流及び共同学習の取組の充実、共生社会形成に向けた重要な柱として、実践していきたいと考える。

４．『交流籍』を活用した居住地校交流に期待すること

障害者権利に関する条約の批准や、日本国内での法整備などから、世の中はこれまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる共生社会の実現に向けて変化してきている。教育においても、インクルーシブ教育システムの構築を目指し、文部科学省や特別支援教育に携わる有識者が、議論を重ね方向性や具体的な取組を模索しているところである。静岡県が『交流籍』を活用した居住地校交流は、インクルーシブ教育システム構築に向けた一つの方策であるといえる。静岡県の「交流籍」とは、「特別支援学校の児童生徒が、居住する地域において、小・中学校の友達やそのまわりの人々と共に学び、共に生活することを促すための『情報共有ツール』」と考えられる。この「交流籍」をきっかけに、特別支援学校在籍する児童生徒の理解が進み、地域の子として、小・中学校に在籍する児童生徒との垣根がなくなり、居住地校交流が当たり前に行うものとして定着することを期待したい。またその先には、交流及び共同学習が、障害のある者と障害のない者が分かれて学習していることを前提に生まれた学習の形態であることを考えると、個々の教育ニーズを保障しながらも、同じ学習テーマの下、それぞれの児童生徒に応じた学習目標や教材を用意し、共に学ぶことができる状況や環境が整うことが期待される。中央教育審議会初等中等教育分科会（2021.1）の報告では、「個別最適な学びと協働的な学びの実現」「連続性のある多様な学びの場の保障」について言及している。この報告を具体化していくことで、交流及び共同学習の仕組みや方法が変わってくる可能性があることを視野に入れながら、今できるインクルーシブ教育システム構築に向けた取組を充実させることが求められるだろう。

令和２年度は、新型コロナウイルス感染拡大防止の影響により、共に学ぶ取組が十分に行えない状況にあった。しかしこの状況下の対策として、ICTを活用した遠隔での学習の取組が多く教育現場で実施されている。本章におけるインタビュー調査でもインターネットを活用したオンラインでの実践を伺うことができた。「交流籍」を活用した交流及び共同学習においても、世の中の状況に対応しながら、直接的にも間接的にも、個々の目標達成のための学習内容を工夫することが求められていくと考える。今回の修正版ガイドブック（案）にあるような『交流籍』を活用した居住地校交流が充実するように邁進していきたい。

文献

会沢信彦(2016). 教師のためのアドラー心理学. 子どもの心と学校臨床. 第14号, 45-54
分藤賢之・齊藤由美子(2021). 交流及び共同学習の展開. 肢体不自由児教育, 248号, 6-17
遠藤麻衣子(2018). 静岡県における居住地校交流の推進に関する研究. 平成29年度独立行政法人国立特別支援教育総合研究所地域実践研究員成果報告書.

外務省. JAPAN SDGs Action Platform.

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/index.html> (令和2年12月22日閲覧).

井上久美子(2017). 静岡県における居住地校交流の推進に関する研究. 平成28年度独立行政法人国立特別支援教育総合研究所地域実践研究員成果報告書.

岩手県立総合教育センター(2013). 交流及び共同学習ガイドブック. 教育支援相談担当.

www1.iwate-ed.jp/tantou/tokusi/h25kouryuuseki.html (令和2年10月9日閲覧).

文部科学省(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). 中央教育審議会初等中等教育部会.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm (令和2年11月5日閲覧).

文部科学省(2017). 幼稚園教育要領.

文部科学省(2017). 小学校学習指導要領.

文部科学省(2017). 小学校学習指導要領解説 総則編.

文部科学省(2017). 小学校学習指導要領解説 特別活動編.

文部科学省(2017). 中学校学習指導要領.

文部科学省(2017). 中学校学習指導要領解説 総則編.

文部科学省(2017). 中学校学習指導要領解説 特別活動編.

文部科学省(2017). 特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領.

文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説.

文部科学省(2018). 高等学校学習指導要領.

文部科学省(2018). 高等学校学習指導要領 総則編.

文部科学省(2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部).

文部科学省(2019). 特別支援学校高等部学習指導要領.

文部科学省(2019). 特別支援学校高等部学習指導要領解説 総則等編.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/ (令和2年11月5日閲覧).

文部科学省(2018). 学校における交流及び共同学習の推進について～「心のバリアフリー」の実現に向けて～ 心のバリアフリー学習推進会議.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1397010.htm (令和2年12月22日閲覧).

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/1413898.htm (令和2年12月22日閲覧).

文部科学省(2020). 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告(案) 調査研究協力者会議等(初等中等教育).

https://www.mext.go.jp/content/20201222-mxt_tokubetu01-000011890_2.pdf

(令和3年1月27日閲覧).

文部科学省(2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～(答申) 中央教育審議会初等中等教育部会.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1382996_00006.htm (令和3年1月27日閲覧).

新潟県特別支援学校長会(2014). 新潟県交流及び共同学習実践ガイドブック.

www.nishitoku.city-niigata.ed.jp/guide/guide.html (令和2年10月9日閲覧).

齊藤由美子(2016). 手厚い支援を必要としている子どものための情報パッケージぱれっと(PALETTE), 156-177.

齊藤由美子・遠藤麻衣子(2019). 交流及び共同学習のポイント. 実践障害児教育, 552号, 10-13, 23-26.

齊藤由美子(2019). インクルーシブ教育システムを推進する交流及び共同学習～共生社会の担い手を育むために～静岡県「交流籍」を活用した交流及び共同学習推進のための講演会資料. (未公刊)

静岡県教育委員会(2016). 静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方について―「共生・共育」を目指して―.

<https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-070/documents/arikata.pdf> (令和2年12月22日閲覧).

静岡県(2018) 静岡県総合計画, 121.

www.pref.shizuoka.jp/kikaku/ki-030/documents/sin-vision2018.pdf (令和2年12月22日閲覧).

静岡県、静岡県教育委員会(2018). 静岡県教育振興基本計画, 37.

www.pref.shizuoka.jp/bunka/bk-170/documents/keikaku.pdf (令和2年12月22日閲覧).

静岡県教育委員会特別支援教育課(2019). 「交流籍」を活用した交流及び共同学習ガイドブック. (未公刊)

静岡県特別支援学校校長会(2020). 居住地校交流に関するアンケート. 交流経験がある高校生、大学生の意識を探るアンケート調査結果. (未公刊)

(紅林亜朋(令和2年度地域実践研究員))

資料①インタビュー質問項目

地域実践研究「交流及び共同学習の充実に関する研究」
～静岡県「交流籍」を活用した交流及び共同学習ガイドブックの内容充実～

インタビュー項目

時 期：令和2年9月中旬～10月上旬

方 法：半構造化面接

時 間：約60分

質問方法：各校の実践に関する資料を事前にいただき、研究員が内容を整理する。
インタビュー項目の中から重点的に聴きたい内容をインタビューする。

1. 居住地校交流の工夫と課題

- ① 事前の打合せについて
 - ・保護者との打合せ（個別の教育支援計画への反映）
 - ・学校間との打合せ
- ② 目標設定と評価（年間指導計画や個別の指導計画、長期目標と短期目標）
 - ・学校について（特別支援学校、小・中学校）
 - ・学級について（交流するクラス）
 - ・子ども一人一人について（特別支援学校、小・中学校）
- ③ 居住地校交流当日の計画について
- ④ 事前学習について（特別支援学校、小・中学校、それぞれで）
- ⑤ 当日の学習について
- ⑥ 事後の学習について（特別支援学校、小・中学校、それぞれで）
- ⑦ 間接交流について
- ⑧ 次年度への引継ぎについて（長期的目標の振り返り等も含む）

2. 学校の体制づくりの工夫と課題

- ① 校内組織について
- ② 教育課程の位置付けについて
- ③ 諸手続き（交流籍名簿の作成、実施手続き等）について

3. 居住地校交流の普及についての工夫と課題

- ① 校内職員への理解啓発について
- ② 学区内の小・中学校等への理解啓発について
 - ・研修会、学習会の設定
 - ・情報発信（おたより、掲示板、ホームページ等）の方法 など
- ③ 保護者への理解啓発について

4. 居住地校交流の意義について

5. その他

資料②インタビュー説明文

『交流籍』を活用した交流及び共同学習ガイドブック」の内容充実
のための居住地校交流に関するインタビュー 説明文

本日のインタビューは、交流及び共同学習の居住地校交流について、推進している先生に直接お話をおうかがいするものです。本日は、事前にお渡ししたインタビュー項目の中から、前もっていただいた資料等を参考に、研究員が具体的にお聴きしたい項目について、お話をおうかがいします。

インタビューをさせていただきますのは、国立特別支援教育総合研究所の令和2年度地域実践研究員で、吉田特別支援学校所属の紅林亜朋です。なお、同じく〇〇と〇〇がZOOMを使用して、同席させていただきます。〇〇は、記録係も兼ねます。

本日のインタビューはおよそ60分を予定しています。インタビュー実施中、体調等優れない場合などは、ご遠慮なくお知らせください。また、途中からでもインタビューへの参加を撤回することができますので、お知らせください。

本日のインタビューでいただきました回答は、研究の目的以外には使用しないことを堅くお約束いたします。

また、インタビューの際には、後に内容を再確認するために、ZOOMに録画させていただきます。確認終了後には録画データを確実に消去します。

インタビューで得られた回答結果は、報告書にまとめ、研究所のHPや学会等において公表する場合があります。また、静岡県の「『交流籍』を活用した交流及び共同学習ガイドブック」へ個人情報に係る内容を掲載する場合には、静岡県教育委員会を通じて、教育委員会の手続きに従って行います。

なお、回答の情報は電子データとして保存します。その際にはパスワードをかけた上で適切に管理します。なお、事故等による不測の事態に備え、電子媒体にバックアップを保存しますが、電子媒体は鍵のかかる保管庫にて適切に管理いたします。

最後に、本日のインタビューを行うに当たりまして、お手数ですが、事前にお送りしました研究協力承諾書のご記入をお願いいたします。また、インタビュー終了以降、回答した内容を撤回したい場合にはお配りしました研究協力撤回書を下記「本件照会先」までお送りいただくか、メールにてお知らせいただきますようお願いいたします。

【本件照会先】

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

令和2年度地域実践研究員

紅林 亜朋（静岡県立吉田特別支援学校 教諭）

Tel：046-839-6904（直） E-mail:kurebayashi-04@nise.go.jp

(2) 共生社会に向けた国際的動向と日本の対応

① 障害者の権利に関する条約の精神

「障害者の権利に関する条約」は、障害者に関する初めての国際条約です。教育については第 24 条に、同条約が求めるインクルーシブ教育システム（inclusive education system）について、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度（general education system）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」（reasonable accommodation）が提供されること等が必要であると掲載されています。我が国も、国内法の整備を進め、平成 26 年 1 月に批准をしました。

② 我が国における法整備

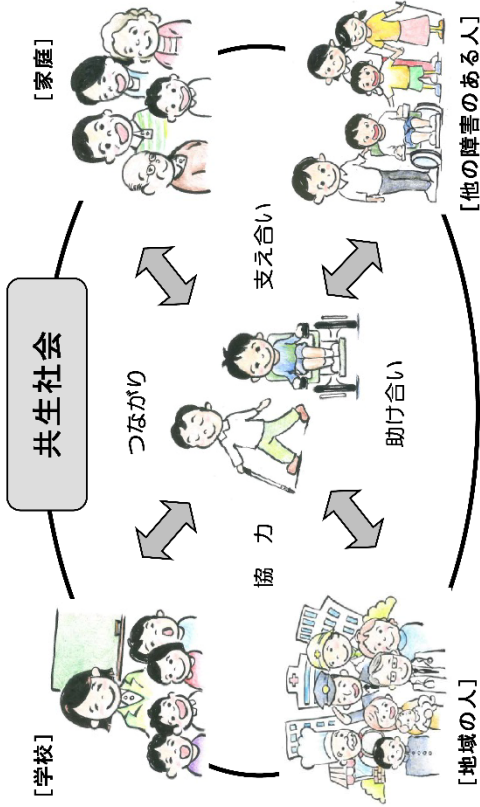
障害者基本法の改正

こうした動向を受け、我が国では平成 25 年 6 月「障害者基本法」を改正し、教育に関しては以下のことを示し、学校現場で推進していくこととなりました。

- ◎障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実に必要な施策を講じなければならない。（第 16 条）
- ◎障害者である児童及び生徒と障害者で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ぬ。（第 16 条 3 項）

第1章 「交流及び共同学習」の意義

1 共生社会の実現に向けて



(1) 互いを尊重する心の育成を目指して

地域社会には、子どもや大人、障害のある人や障害のない人、外国籍の人など、様々な人々が関わり合いながら暮らしています。これからはこうした様々な人々が支え合い、生き生きと暮らすことのできる地域づくりをより一層進めていくことが大切です。

学校教育においても、幼稚園や小・中・高等学校、特別支援学校の幼児児童生徒（以下、児童生徒等という）が、障害のあるなしに関わらず交流し、共に活動することを通じて豊かな心を育む取組の充実が求められます。このような交流を進めることは、障害のある児童生徒等がこれまでに以上に自分のできる形で周囲に貢献したり、主体的に地域社会に参画する意欲を高めたりすることにつながります。さらには、交流に取り組む全ての児童生徒等の互いの理解を深めることにとどまらず、「社会には様々な立場や考え方の異なる人がいることは当たり前である」という多様性を尊重する意識を育むことができます。児童生徒等が思いやりを持ち、互いを尊重することのできる大人へと成長していく姿が、交流を通じて期待されています。

障害者差別解消法の制定

障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別の解消を推進することを目的として、平成 25 年 6 月、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（いわゆる「障害者差別解消法」）が制定されました。静岡県教育委員会は、その第 10 条第 1 項の規定に基づき、また、障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針に即して、静岡県教育委員会事務局及び教育機関に勤務する職員へ向けて、「静岡県教育委員会における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応マニュアル」を策定しました。障害者差別解消法にある「不当な差別的取扱い」と「合理的配慮の提供」に関する基本的な考え方、それらの具体例が示されています。

教育における方向性

教育の分野においては、文部科学省が平成 24 年 7 月に「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）」（以下、報告という）を以下のような観点で、整理・説明しています。

1. 共生社会の形成に向けて
2. 就学相談・就学先決定の在り方について
3. 障害のある者が十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境の整備
4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進
5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性の向上等

※「合理的配慮」について、P 4  参照



『合理的配慮』と『基礎的環境整備』

「合理的配慮」とは

障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないものである。

「基礎的環境整備」とは

国、都道府県、市町村、及び学校がそれぞれの立場から合理的配慮の基礎となる教育環境の整備を行っており、これらを「基礎的環境整備」としている。

「基礎的環境整備」は、「合理的配慮」と同様に体制面、財政面を勘案し、均衡を失した又は過度の負担を課さないよう留意する必要がある。また、「合理的配慮」は、「基礎的環境整備」を基に個別に決定されるものであり、それぞれの学校における「基礎的環境整備」の状況により、提供される「合理的配慮」は異なることとなる。

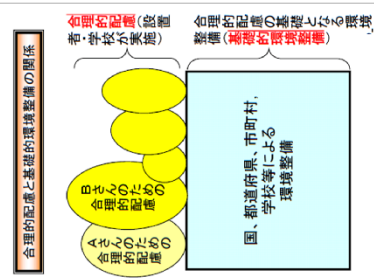
（静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方について）
— 「共生・共育」を旨として— 平成 28 年 4 月静岡県教育委員会より）

学校における合理的配慮の観点(3観点11項目)

- ① 学習内容の調整
 - ①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
 - ①-1-2 学習内容の変更・調整
- ② 教材の提供
 - ②-1-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮
 - ②-1-2 学習機会や体験の確保
 - ②-1-3 心理面・健康面の配慮
- ③ 支援体制
 - ③-1-1 専門性のある指導体制の整備
 - ③-1-2 幼児・児童・生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
 - ③-2 災害時等の支援体制の整備
 - ③-3 校内環境のバリアフリー化
- ④ 施設・設備
 - ④-1 交通、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
 - ④-2 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮
 - ④-3

基礎的環境整備(8観点)

- ① ネットワークの形成・連携性のある多様な学びの場の活用
- ② 専門性のある指導体制の確保
- ③ 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
- ④ 教材の提供
- ⑤ 教材・教材の活用
- ⑥ 専門性のある教員、支援員等の人的配慮
- ⑦ 個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
- ⑧ 交流及び共同学習の推進



「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資料より

交流及び共同学習の推進は、基礎的環境整備にも位置付けられています。

「交流箱」は静岡県による基礎的環境整備の一つです。

③ 日本における特別支援教育と交流及び共同学習

図1は、文部科学省が「日本における特別支援教育」としてパンフレットに使用している説明の図を引用したものです。日本において、特別支援教育は、障害のある子どもが在籍しているすべての幼稚園、小学校、中学校、高等学校等において行われ、学校全体で子どもを支援することとなっています。また、特別支援学校では、専門性を活かした特別支援教育を行います。障害のある子どもは、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校と、連続性のある「多様な学びの場」で学んでいます。この図には、交流及び共同学習も位置付けられています。交流及び共同学習は、日本がインクルーシブ教育システムを進める上での要となる取組であると言えます。

日本における特別支援教育(文部科学省パンフレットより) 「交流及び共同学習」はインクルーシブ教育システムの鍵概念！

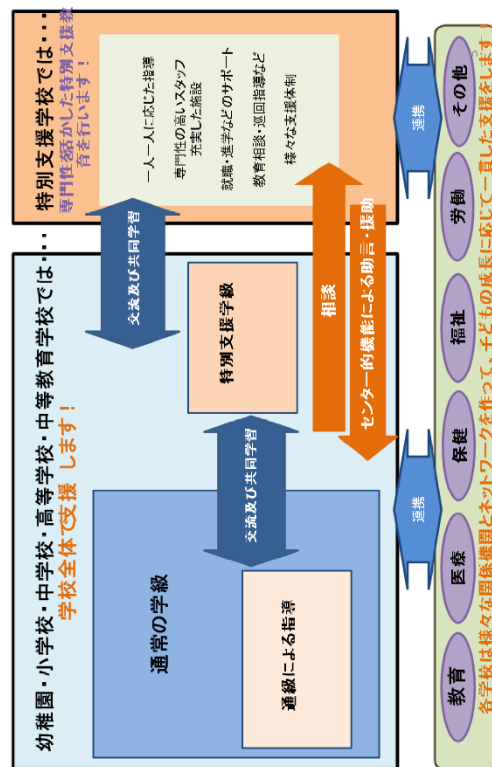


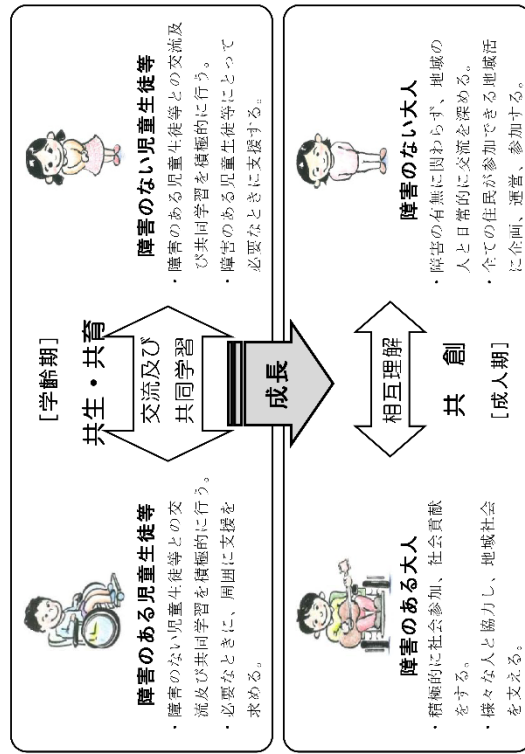
図1 日本における特別支援教育と交流及び共同学習

静岡県「交流箱」を活用した交流及び共同学習推進のための講演会

令和元年7月 国立特別支援教育総合研究所 齊藤由美子総括研究員講演資料より

④ 交流及び共同学習を推進するために

共生社会の形成を促進するためには、担い手となる人材の育成が学校教育段階から重要となります。同報告の「4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進 (3) 交流及び共同学習の推進」では、特別支援学校と幼・小・中・高等学校との間、また、特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童及び共同学習が「特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒等にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有する」とともに、多様性を尊重する心を育むことが「できる」としています。このように障害のある児童生徒等にとっても、様々な触れ合いの経験を重ねることで地域の一員としての社会体験を広げたり、積極的に人や物事と関わる力を身に付けたりすることができ、充実した生活につながることも、障害のない児童生徒等にとっても、障害のある人が必要ときに自然に言葉をかけて手助けするなどの行動や、人々の多様な在り方を理解し、地域の社会のすべての人と共に支え合う意識の醸成につながるかと考えます。(図2)



※「共創」とは、多様な価値観を認め合いながら、積極的に社会づくりに参画し行動すること。
(静岡県で使用)

図2 共生社会の形成に向けたイメージ

(3) 学習指導要領における「交流及び共同学習」

学習指導要領では、幼稚園や小・中・高等学校、特別支援学校の全てにおいて交流及び共同学習の意義について触れ、これまでの改訂を重ねる度にその充実が図られてきました。

幼稚園教育要領及び小学校・中学校学習指導要領（平成 29 年 3 月告示）や、高等学校学習指導要領（平成 30 年 3 月告示）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」としています。さらに、小学校（中学校）学習指導要領解説総則編には、「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習は、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絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場でもあると考えられる。」とされています。

また、特別支援学校幼稚園部教育要領及び小学部・中学部学習指導要領（平成 29 年 4 月告示）や、高等部学習指導要領（平成 31 年 2 月告示）でも、「障害のない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」としています。さらに、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説総則編では、「障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒が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るもの」と考えられる。『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捉え、推進していく必要がある。交流及び共同学習は、児童生徒が他の学校の児童生徒と理解し合うための絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場でもありと考えられる。」とされています。（下線部分は、静岡県教育委員会が特に大切であると考えたため、加筆している。）

それぞれの学校段階や場において、教育活動全体を通じて交流及び共同学習を計画的・組織的に進めることで、児童生徒等の互いを尊重する心と他者と協働して生活する態度を育むことの大切さを示しています。

※学習指導要領における「交流及び共同学習」に関する記載は、巻末資料参照。

(4) 静岡県の「共生・共育」の充実

静岡県では、「共生・共育」の推進について、静岡県総合計画（新ビジョン）に示し、静岡県教育振興計画にも位置付けられています。さらに、静岡県教育委員会では、平成 28 年 4 月に「静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方についてー『共生・共育』を旨としてー」を策定しました。ここでは、心のユニバーサルデザインの視点に立ち、障害のある児童生徒等も障害のない児童生徒等も居住する地域社会の中で支え合うとともに、個々の教育的ニーズに応じた適切な教育を行う「共生・共育」を推進しています。そして、こうした取組を社会全体に広げることで、本県における共生社会の形成を目指しています。

こうした流れの中、これまでの交流及び共同学習では、「学校間交流」「地域交流」「居住する地域の学校における交流及び共同学習（以下、居住地域交流という）」「特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習」の四つの取組を中心に、進めてきました（表 1）。

表 1 交流及び共同学習の四つの取組

学校間交流	特別支援学校の児童生徒等と、特別支援学校のある周辺地域の幼稚園及び小・中学校等の児童生徒等が、各教科、外国語活動、特別活動、総合的な学習の時間などを共にを行います。
地域交流	特別支援学校の児童生徒等と、特別支援学校のある周辺地域の住民等が、学校行事や地域活動などを共にを行います。
居住地域交流	特別支援学校小学部又は中学部に在籍する児童生徒が居住する地域にある小・中学校の児童生徒と、各教科、外国語活動、特別活動、総合的な学習の時間などを共にを行います。
特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習	特別支援学級に在籍する児童生徒が通常の学級の児童生徒と、各教科、外国語活動、特別活動、総合的な学習の時間などを共にを行います。

現在の特別支援学校には、居住する地域を離れて近隣の地域にある特別支援学校に通う児童生徒が多数在籍しています。そうした児童生徒が小学部から高等部までの間、特別支援学校に在籍した場合には、居住する地域を離れて他の地域における学校生活を 12 年間送ることになり、居住する地域の一員としての存在が薄れがちになります。そこで、特別支

援学校の児童生徒に対する「地域の子ども」としての周囲の理解をこれまで以上に深めることを目指し、居住する地域の小・中学校に副次的な籍を置くことにしました。この副次的な籍を、本県では「交流籍」と呼称することになりました。この「交流籍」を活用することによって、これまで行われてきた居住地校交流の取組のさらなる充実と発展を図ることが期待されます。

「交流籍」を活用した居住地校交流では、特別支援学校の児童生徒が居住する地域の小・中学校での交流及び共同学習を行うだけではなく、「地域の子ども」であることを地域全体が受け止め、支え合う基盤づくりを進めていくことが大切です。例えば、居住地校交流の取組を重ねるにつれ、特別支援学校の児童生徒が防災訓練等の地域行事に積極的に参加し、地域とのつながりを強くしていくことが考えられます。このような取組を重ねながら、特別支援学校の児童生徒の地域生活における自立と社会参加に向け、「交流籍」を活用した居住地校交流の推進を図る必要があります（図3）。

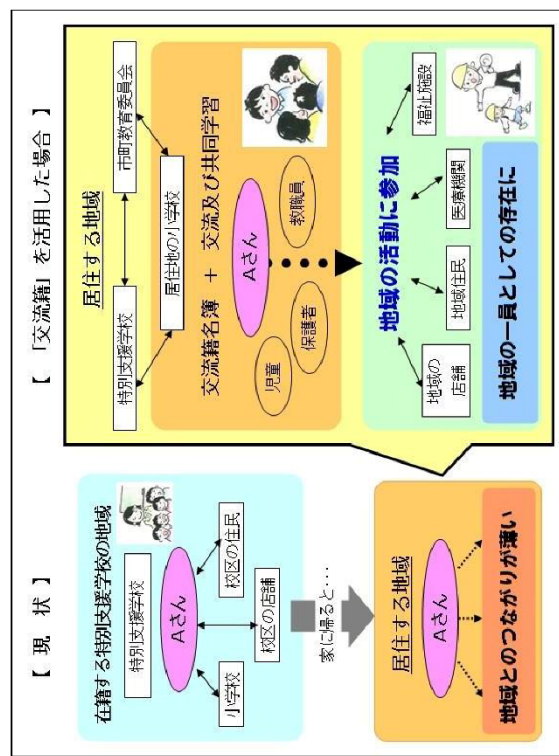
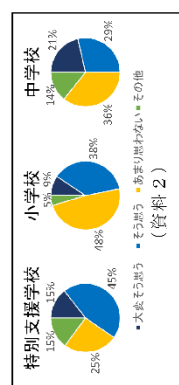
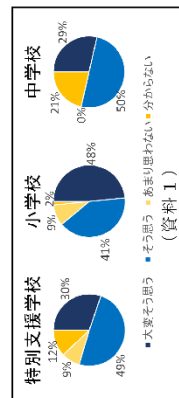


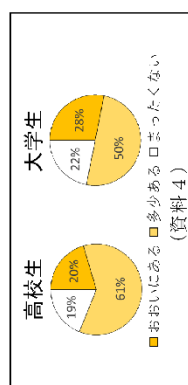
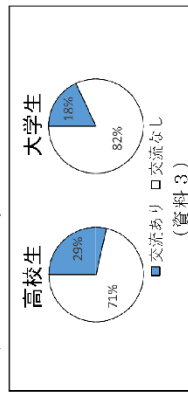
図3 「交流籍」を活用した居住地校交流のイメージ

Point! 交流及び共同学習 アンケート 経験者(高校生・大学生・教員など)より

静岡県特別支援学校校長会は、県内の特別支援学校や小・中学校で居住地校交流を担当する教員（対象 610 名）に向けて、交流及び共同学習に関する調査を行いました。このアンケートで、「子どもは、居住地校交流を楽しみにしていますか。」という質問に対し、特別支援学校は 79%、小学校は 89%、中学校は 79%が「楽しみにしていた」と答えています。（資料1）「居住地校交流後、子どもたちに変化はありましたか。生活が広がりましたか。」という質問では、特別支援学校は 70%、小学校は 47%、中学校は 50%という結果でした。（資料2）



また、高校生・大学生（対象 2139 名）に特別支援学校生との交流及び共同学習に関する調査を行いました。このアンケートで、小・中学校で特別支援学校との交流経験があった高校生・大学生は全体の 29%で、大学生は 18%という結果を得られました。（資料3）



交流の感想で、将来の自分に対しての影響については、高校生は 81%、大学生は 78%が「影響がある」と考えており、交流及び共同学習がその場だけの経験や障害理解にとどまらず、自らの生き方や夢に影響を与える価値のある活動となっていることが確認できました。（資料4）

交流籍のある小・中学校と特別支援学校の現状や交流経験がある高校生、大学生の意識を調べるアンケート調査結果より
(静岡県特別支援学校校長会 共生・共育部会 令和元年度実施)



交流及び共同学習 経験者の声

特別支援学校生

保護者

みんながやっていることを一個でも知れたらいいな。自分もこうやって生活しているんだよと生活の一部をみせない。(視覚特別支援学校 男性)

子どもも家族も地域のことを知るきっかけになり、近所とのつながりができた。地区のお祭りや成人式で、声をかけてもらえた。(特別支援学校卒業生 保護者)

中学校との交流を通して、進学先を特別支援学校の高等部だけでなく、高等学校も考えようになり、今があります。(聴覚特別支援学校卒業生 男性)

高校生

大学生

様々な人たちと自然な会話ができるようになると思う。(高校生 男性)

困っている人がいたら、声を掛けられるようになりたい。(高校生 女性)

多様な人々と関わることに大切さを感じた。(大学生 男性)

様々な人が一緒に生活している。お互いを否定しないです生活するようになった。(大学生 女性)

「〇〇君ってこんな工夫をするときみんなど一緒にできるとだよ」って話していたのを、今でも覚えてます。(高校生 男性)

教員

子どもたちは、「自分とは違う特性」ということは意識せず、皆同じように接し、仲良くしていた。(小学校 教員)

思いやりの心や仲間を気遣う心が育っていると思います。(中学校 教員)

人前であいさつしたり、一緒に活動できたりしたことが、特別支援学校の児童生徒の自信につながっていると思う。(特別支援学校 教員)

交流幅のある小・中学校と特別支援学校の現状や交流経験がある高校生、大学生の意識を探るアンケート調査結果より
(静岡県特別支援学校校長会 共生・共育部会 令和元年度実施)
「交流及び共同学習を経験した児童生徒の保護者に対するインタビュー調査」より
(国立特別支援教育総合研究所 令和2年度交流及び共同学習の充実に関する研究)



交流及び共同学習

～共に学ぶ意義について～

＜障害のある子どもにとって＞

- ☆合理的配慮があることによって、障害のない子どもたちと同じ場での学びが保障される。(学びの目標は各々)
- ☆同世代の子どもたちと同じ文化を共有する。
- ☆特別な場で身に付けた力をどう使うかを学ぶ機会となる。
- ☆地域の中で知っている人が増え、支援の輪が広がる。

＜障害のない子どもにとって＞

- ☆小学校段階では障害者全般については知らなくても、「〇〇ちゃんことはよく知っている」という経験を積む。
- 中学校・高校段階はこの経験が土台となる。
- できるだけ小さいうちから楽しく。
- ☆様々な価値観を受け入れる心が育つ。
- ☆お互いの良さに気づく。自分の良さにも改めて気づく。

静岡県「交流幅」を活用した交流及び共同学習推進のための講演会
令和元年7月 国立特別支援教育総合研究所 齊藤山美子総括研究員講演資料より

2 「交流籍」制度の基本的な考え方

(1) 「交流籍」の活用について

「交流籍」は、県立特別支援学校の小・中学部に在籍する児童生徒が対象となります。そして、その対象となる児童生徒と保護者が交流及び共同学習を希望した場合に居住地校交流を実施します。交流及び共同学習を実施する特別支援学校の児童生徒（以下、交流児童生徒という）の学籍は在籍する特別支援学校（以下、在籍校という）に置きます。

この「交流籍」を置くことにより、交流児童生徒だけでなく、その居住する地域の小・中学校（以下、交流籍校という）の児童生徒が互いに所属意識を高めながら交流及び共同学習を行うことができます。そして、相互に理解を深めることで、豊かな心を育んでいくことを目指しています。

「交流籍」は、「特別支援学校の児童生徒が、居住する地域において、小・中学校の友達やそのまわりの人々と共に学び、共に生活すること」を促すための『情報共有ツール』として、活用していきましょう！

(2) 活動の充実に向けて

① 特別支援学校の役割

充実した居住地校交流を行うために、交流児童生徒の実態や目標を的確に交流籍校に伝えることもとても大切です。交流児童生徒にとつて、居住地校交流は年に数回程度しかない、日ごろの学習の成果を発揮するチャンスととらえ、その日が双方にとつて実のある学習となるように、事前打合せや準備を大切にしましょう。

また、小・中学校に比べて特別支援学校は、居住地校交流を行う児童生徒が毎年いるため、その数多い経験から計画運営に当たるノウハウが積み上がっています。居住地校交流の打合せ、実施にあたっては、そのノウハウを生かしながらコーディネートしていくことが大切となります。

② 小・中学校の役割

交流児童生徒は、その地域で生活しています。小・中学校は、交流児童生徒を「地域の子ども」として受け入れ、その保護者や家族の思いを理解し、子ども同士が自然とつながるような配慮や授業計画を、特別支援学校の担任と一緒に考えていくことが期待されます。

③ 教育委員会がパイプ役に

これまでに行われてきた居住地校交流では、特別支援学校は県教育委員会に実施計画や報告書を提出しますが、実際には特別支援学校と小・中学校の間で様々な調整を図り、実施してきました。「交流籍」を活用した居住地校交流では、市町教育委員会と県教育委員会とが協働して地域や保護者の理解啓発をし、特別支援学校と小・中学校のパイプ役を担いながら、交流児童生徒が地域とのつながりを保ち続けられるように学校の取組を支援していきます。

具体的には、市町教育委員会は就学や転学等の相談過程で「交流籍」の制度に関する説明を保護者へ行うとともに、小・中学校への理解促進及び居住地校交流の充実に向けた指導助言を行います。また、県教育委員会も「交流籍」を活用した居住地校交流の制度を関係機関等へ周知し、実施状況を把握しながら制度の一層の充実に向けて取り組めます。

④ 学習活動のねらいを達成できる工夫を

居住地校交流においては、児童生徒の相互理解を深めるとともに学習活動のねらいを達成させることが大切です。そのために居住地校交流に携わる学級担任等は、領域・教科等の目標を達成できるような活動内容や支援方法を具体的に考えていきます。

また、居住地校交流を無理なく継続するためにも、長期的な見通しの中で取り組んでいくことも大切です。さらに、学校間でアイデアを共有する機会を定期的に持ったり、市町教育委員会や県教育委員会が実施状況を把握して課題改善に向けた学校の支援を行ったりすることが求められています。

第2章 体制づくりと具体的な流れ

1 学校の体制づくり

(1) 校内組織と体制の工夫

① 特別支援学校

居住地校交流を円滑に進めるためには、校内の教職員が「交流籍」を活用した交流及び共同学習の意義を理解し、計画的・組織的に取り組む必要があります。

そのために、管理職や推進役となる特別支援教育コーディネーター等が、推進に関するビジョンや方策を示していくことが求められます。また、校務分掌に居住地校交流を推進する組織を位置づけ、校内の役割分担を行ったり、学校間の連携を図ったりします。他にも、学校だよりやPTA活動等を通じ、保護者や地域に向けた理解啓発を進めることも期待されます。

県教育委員会との書類のやり取りや管理等は、特別支援教育コーディネーター等が中心となって行います。そして、交流児童生徒の学級担任や学年主任の役割を明確にし、活動内容の検討や校内の協力体制の調整を行うことで、円滑に実施できるようになります。居住地校交流の実施後には、特別支援教育コーディネーター等が実施状況や成果と課題を把握し、次年度の体制づくりにつなげていきます。

② 小・中学校

小・中学校においては、居住地校交流を特別支援教育の校内委員会の取組の一つとして位置づけ、管理職や特別支援教育コーディネーター、特別支援学級の学級担任等が構成メンバーとなりチームで進めることが効果的です。そして、障害理解教育の推進やユニバーサルデザインの視点による授業改善、交流児童生徒への配慮や支援方法の充実について、校内の教職員に提示していきます。さらに、教職員だけでなく、居住地校交流に携わる児童生徒へも、「交流籍」を活用することの意義や交流児童生徒への理解を深めていくことが、学びの深まりに向けた大切な取組となります。



特別支援学校による 「交流籍」を活用した交流及び共同学習の理解啓発 ～実施例～

「交流籍」を活用した交流及び共同学習は、特別支援学校側から推進していくことが求められます。推進する上で、理解啓発はとても大切です。特別支援学校の教職員、保護者、地域、それぞれに向けて、特別支援学校が行う工夫は、以下のものがあります。

特別支援学校の教職員への理解啓発	☆「交流籍」を活用した交流及び共同学習の意義や考え方についての研修会を、全職員（高等部含む）で行うことで、学校全体の取組として共通理解を図ることができます。 ☆児童生徒の目標設定や事前打合せの具体的な進め方、評価についてなどを盛り込んだ学習会を対象教職員に行うことで、実施がスムーズになります。 ☆小・中学校等からの交流人事の教員向けに、本ガイドブックの説明をしたり、グループワークでどんな交流が考えられるか話し合ったりする等の研修会を実施することで、今後交流籍校の受け入れ側として特別支援学校の立場を理解した上で、「交流籍」を推進していくことが期待されます。 ☆居住地校交流の意義や取組実践について、職員室に掲示したり、職員会議、学部会等で報告会をしたりすることで、居住地校交流が身近になり、意識向上のきっかけとなります。
保護者への理解啓発	☆就学相談や入学説明会に合わせて、「交流籍」について伝達することや、「交流籍」を活用した交流及び共同学習を正しく知ってもらうことができます。 ☆懇談会で、経験ある保護者からの体験話の時間を設定したり、情報交換をしたりなどすることで、居住地校交流への参加のきっかけとなります。



教育課程への位置づけと 目標設定の具体例

＜例1＞知的特別支援学校（Aさん）と小学校（4年生）（仮）

こんな活動しました！！

「茶色のこびん」を合奏しました。楽器は、リコーダー、鉄琴、木琴の学習です。グループ練習、全体合奏という流れで取り組みました。Aさんは鉄琴を使って、曲の一部を演奏します。小学校の児童の様子を見ながら、自分なりの演奏を行いました。最後の合奏では、みんなと一緒に自分のパートを演奏し、一体感をもてた学習となりました。



考えてみましょう！



小学校の児童

教育課程への位置付け

音楽

目標

- ・互いの楽器の音や副次的な旋律、伴奏を聴いて、音を合わせて演奏することができ。（音楽の目標）
- ・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通して、協働することや、他者の役に立ったり社会に貢献したりすることの喜びを得られることができる。（特別活動の目標）

Aさん

教育課程への位置付け

特別活動

目標

- ・小学校の友達と一緒に活動することができ。（特別活動の目標）
- ・曲が分かり、タイミングよく音を鳴らすことができる。（音楽の内容に関連する目標）
- ・集団に参加するためのきまりを理解することができ。（自立活動の内容に関連する目標）

このように、学習の内容からそれぞれの教育課程へ位置付けることができます。

2 充実した居住地校交流に向けて

(1) 居住地校交流を行う上での基盤づくり

① 特別支援学校として

交流児童生徒について、目標や日頃の様子を交流籍校に正しく伝えること、居住地校交流を行うに当たり、とても大切なことです。そのために、担任は、教育活動全般を通して、交流児童生徒の好きなこと、得意なこと、コミュニケーションの方法、参加の方法、合理的配慮等を整理します。目標は、年度初めに本人や保護者が居住地校交流に期待すること、望むこと、担任として育てたい力等を確認し、個別の教育支援計画や個別の指導計画等に記載することと共有します。

② 小・中学校として

交流児童生徒にとって、居住地校交流に参加しやすいクラスとは、学級担任が子ども一人一人を大切にしたい学級経営を行っており、様々な教育的ニーズのある子どもがいる学級集団での授業づくりをしている学級です。そういった学級は、障害のある子どもが居住地校交流を行う際の合理的配慮などを導入しやすいことが確認できています。

さらに、交流及び共同学習は、教科等のねらいの達成も含めて計画・実施されるものであることから、学級の子どもたちと障害のある子どもの実態を把握した上で、それぞれの目標や学習の組み立て方、授業スタイルを考えることが、子どもの主体的な姿を引き出すことにつながります。

特別支援学校と小・中学校が協同して

居住地校交流を推進していくために

それぞれの専門性を生かし、役割を明確にして取り組む

特別支援学校

実施をコーディネートする

・目標を明確にする

・必要な情報の精選

・効果的な伝え方を考える

情報提供

情報共有

地域の小・中学校

・どの子も居心地のよい学級づくり

・様々なニーズに対応した授業づくり

図3 特別支援学校と小・中学校との協働のイメージ



「交流籍」を活用した交流及び共同学習 特別支援学校児童生徒の目標設定の考え方

① 本人・保護者の願いや希望の聞き取り

「実施してよかった」と思える「交流籍」を活用した交流及び共同学習の取組は、本人や保護者から願いや希望を伺っておくことがとても大切です。年度初めの個別面談やアンケートを活用して、聞き取りを行うとよいでしょう。しかし、本人や保護者が願いや希望のイメージを持ちにくい場合があります。そのような場合、具体例をいくつか提示し選択することで、願いや目標のイメージを持ちやすくなります。

② 担任による目標設定

本人・保護者から願いや希望の聞き取りができたら、日ごろの学校生活の様子を思い浮かべながら、目標を考えます。この時、担任一人で考えるだけでなく、学年や学部の教員と意見や情報を交換し、共通理解しながら進めていくことも大切なことです。また、「交流籍」を活用した交流及び共同学習に慣れている担任に、推進している校務分掌などが、目標例を提示するのも一つの方法です。

③ 「交流及び共同学習」の二つの側面を意識して目標を考える

学習指導要領には、交流及び共同学習は、「交流」と「共同学習」二つの側面を分ちがたいものとして捉え、推進していく必要があると掲載されています。「交流」の側面は、学習指導要領の特別活動や自立活動などを参考に目標設定し、「共同学習」の側面は、実際に参加する教科等から、その子なりの達成できる目標を考えてみましょう。

(P19 教育課程への位置づけと目標設定の具体例参照)

<特別支援学校児童生徒の目標例>

① 集団の活動に参加する姿

- ・やることが分かり、交流する学級の児童（生徒）と同じ場で活動できる。
- ・友達と同じ活動に取り組むことができる。
- ・大きな集団の中で落ち着いて活動に参加できる。
- ・集団の場に入って、一緒に活動することができる。
- ・教師の支援を受けながら、(ゲームや工作的な、体験的な、体育など)の学習活動に参加することができる。
- ・友達の誘いを受けて、一緒に活動することができる。
- ・友達のまねをしたり、誘いを受けたりして取り組むことができる。
- ・様々な学習に興味を持って、友達と一緒に取り組むことができる。
- ・気持ちを切り替えて、友達と一緒に次の活動に取り組むことができる。

② 友達とかかわる姿

- ・友達からの言葉掛けや働きかけに対して、身振りやサインなどで応えることができる。
- ・絵カードや写真を使って、友達からの働きかけに応えることができる。
- ・友達の誘いを受けたり、ハイタッチをしたりして友達と関わるることができる。
- ・班の友達と一緒に教室移動をしたり、教えてもらいながらグループ学習に参加したりすることができる。
- ・児童（生徒）の顔や名前を覚え一緒に活動して交流を深める。

③ 持っている力を生かして主体的に活動する姿

- ・学級の子どもたちの前で、簡単な自己紹介ができる。
- ・学級の子どもたちの前で、教師と一緒にサインを使って挨拶ができる。
- ・教師や友達の手本を見てやることが分かって、(～など)の活動ができる。
- ・テーマから作りたいものを考えて、造形活動に取り組む。(図画工作)
- ・ルールや順番を守って活動することができる。(体育等)
- ・友達の演奏を聞きながら、一緒に楽器を鳴らして合奏ができる。(音楽)

※ここに取り上げた目標例を参考に、担当する児童生徒の目標を具体的に考えてみましょう。

(2) 事前打合せ

学級担任等は、交流及び共同学習の実施が決定すると、電話や訪問をして打合せを行います。この事前打合せが、交流及び共同学習の「成功の鍵」となる重要な取組です。

＜年間計画作成のための打合せ＞

内 容	・ 目的	・ 実施回数、時期	・ 活動内容	・ 場所	・ 時間
準備物	・ 保護者の希望内容	・ 交流児童生徒の様子、支援方法	・ 交流児童生徒の実態、支援方法が分かる資料（写真等も活用）		
留意点等	・ 年間行事予定表	・ 無理なく継続できる計画となるように検討します。	・ 交流及び共同学習を教育課程に位置付けます。必要に応じて、学級担任や特別支援教育コーディネーター等が交流籍校の児童生徒への出前授業を行うことも有効です。		
		・ 交流児童生徒の交流学級を決めます。目標によって、通常の学級、特別支援学級を検討します。			

＜具体的な活動内容の打合せ＞

内 容	・ 目標 ・ 活動内容 ・ 活動場面の配慮点 ・ 教材、教具 ・ 教員の役割分担 ・ 事前、事後学習の内容 ・ 当日の持ち物 ・ 緊急時の安全確認
準備物	・ 交流児童生徒の学習活動における支援方法が分かる資料

＜事前打合せのポイント＞

事前打合せに当たり、「交流籍」を活用した交流及び共同学習が充実するための視点（参照：チェックリスト巻末に掲載）を持って、話し合いを進めることが必要となってきます。その視点を参考に事前打合せシート（例P24掲載）を作成、活用することで、話し合う内容が分かりやすくなり、ポイントを絞った打合せをすることが出来ます。また、事前打合せシートを記録用紙の形にすることで、来年度に向けた引継ぎ資料にもなります。

持ち方

「交流籍」を活用した交流及び共同学習を初めて行う児童生徒や交流籍校においては、できる限り特別支援学校の教員が出向いて、事前打合せを行う方がよいでしょう。実際にイメージしながら、教室や昇降口など確認するこ

とで、交流児童生徒への合理的配慮（交流児童生徒の体調への配慮や施設設備の安全等）を考えることができます。万が一、事故が生じた場合は両校が協力して初期対応に当たり、その後の対応や事故報告・災害給付の手続き等について在籍校が行うことを確認します。事前打合せは、回数を重ねていくうちに、電話やFAX等を活用して、打合せを行うことも考えられます。

「交流籍」の意義の確認

「交流籍」を活用した居住地校交流の意義についてなど、共通理解します。双方の管理職で確認をし、担任同士につないでいくことも大切です。

交流児童生徒と交流学級の情報共有及び目標の共有

交流児童生徒と交流学級の様子について情報を共有します。そのことで、お互いをイメージしながらの目標確認や学習内容決定がしやすくなります。

また、特別支援学校の児童生徒の目標と、小・中学校の学級の目標を確認する必要があります。担任間の目標の共有は、お互いの児童生徒への指導や支援を考えるきっかけとなります。

学習内容の決定

在籍校担任は、交流児童生徒の目標達成が可能な教科等を調整します。その際、交流学級の授業内容を大きく変えず、交流児童生徒の合理的配慮を検討、共有します。交流籍校では、教科等の目標達成を踏まえながら交流児童生徒の理解を深め、さらにはその先の他者理解、人々の多様性を受容する心を育むようにします。

＜学習内容例＞

- ☆国語、大きな単元の間の小単元など
- ☆生活・社会、校外探検、社会科への参加など
- ☆外国語、ALT授業日、自己紹介など
- ☆体育のリズム運動遊び、表現運動など
- ☆図画工作・美術、共同制作、鑑賞など
- ☆技術、プログラミングの体験など
- ☆家庭科、調理実習など
- ☆理科、各種実験への参加など
- ☆音楽、合唱、合奏など
- ☆特別活動、朝の会、など

事前打合せ



具体例

実際に授業を行う予定の教室で、打合せを行うことを提案し、実際の活動場所や座席の配置などを考えながら、活動の詳細を計画していた。

地域の防災訓練に参加したときに、保護者が感じたことを話題にした。

障害のある子どもが、口頃から使っているジェスチャーを用いて、「元気でです。」と伝える際に、交流籍校の子どもたちにも、そのジェスチャーを紹介することを提案した。

自己紹介カードを互いに作成することを確認した。自己紹介カードの交換を授業中ではなく、あえて休み時間に設定することで、子ども同士の自然なかかわりが期待できることを確認した。

初めての場所が苦手な児童で、自分の居場所と分かることが、落ち着いて参加するための支援の一つであることを確認した。自分の居場所と分かるための工夫として、靴箱・机・ロッカー等を用意してもらい、名札を貼ることを提案した。また、「○さんようこそ」など歓迎の言葉を掲示してもらい、温かい雰囲気作りをすることを計画した。

インターネットを活用してのオンラインで事前打合せを行った。昨年も居住地校交流を行った児童だったので、それぞれの旧担任にも冒頭参加してもらい、新担任を紹介してもらった。居住地校交流当日も、インターネットを活用してのオンラインで行うことを考えていたので、教室の写る範囲や、声の大きさなども含めて事前に確認した。

★1 事前打合せ用シート									
担任者: (年組任)									
居住地校交流実施校									
立	学校	交流学級	年 組	(名)					
電話			担任 先生						
FAX									
交流児童生徒について									
静岡県立 〇〇特別支援学校	学部	年	(学年)	氏名	男・女				
【交流児童生徒】									
交流に対する 思い									
好きなこと									
得意なこと									
コミュニケーションの方法									
必要な支援や 協力の仕方									
交流場面で 期待する姿									
これまでの 交流について	交流開始	年生	年間実施回数	回	活動時間	～			
今年度の実施計画にあたって									
希望する 時期・日程									
活動内容案									
当日に向けた 必要な準備	事前学習として取り組むこと・自己紹介の仕方・学校の児童生徒への紹介・机や机置の準備など								
その他 確認したい ことなど	片側機、事後指導、間接的な交流(おたよりの共有など)について								

資料1 事前打合せシート (例)

(3) 事前学習について

内 容	・交流児童生徒の様子や支援方法 ・係分担 ・当日のスケジュールや活動内容の確認 ・自己紹介カード作成 ・学校、学級紹介のDVD等の作成
留意点等	・互いの児童生徒が、当日の活動に見通しや期待感をもって取り組めるようにします。 ・交流児童生徒や交流学級の様子について具体的な資料を用意し、ねらいや目標、当日の学習内容を確認します。 ・交流籍校では、障害理解教育を計画的に進め、交流児童生徒の障害特性や配慮事項を確認します。そこでは、障害そのものを取り上げるのではなく、「得意なことや苦手なことは何か」「どのような援し方が良いか」「どのようなときにどのような支援が必要か」など、児童生徒が具体的に理解できるようにします（障害の状態や特性に応じた配慮について、文部科学省「交流及び共同学習ガイド」P11～参照）。また、障害理解の先にあって、自分との違い、多様を受け入れる心が育つような言葉掛けを心掛けるようにします。 さらに、「交流籍」を活用することにより、地域生活における受け止め方や関わり方が変わり、地域づくりにつながることの価値についても理解できるようになります。 ・交流児童生徒が、初めての場所や相手との活動で日頃の力を発揮できるように、環境設定や支援方法を検討し、成長のステップとなるようにします。

事前学習 ～実施例～



事前の打合せで、目標や学習内容が共有できたら、当日の学習がより充実するために、事前学習を行います。ここでは、特別支援学校と小・中学校それぞれの取組を紹介します。

<特別支援学校>

・交流籍校の様子（校舎や友達等）を写真で確認しました。その後、日時、めあて、当日の活動のスケジュール等を知り、交流籍校の友達に向けて、自己紹介カードを作りました。事前学習を行ったことで、当日は見通しをもって落ち着いて活動に参加することができました。（知的障害特別支援学校）

・当日に行う国語の授業を、学習しておきました。当日は、自信を持って本読みをしたり、発表したりすることができました。（視覚特別支援学校）

<小・中学校>

・特別支援学校から郵送された、自己紹介カード（下記参照）を背面黒板に掲示しておきました。子どもたちは休み時間に見たり、話したりして当日を楽しめるようになりました。当日は、自分から話かけたり、誘ったりする姿が多く見られました。

・総合的な学習の時間を使って、交流児童生徒にインタビューしたいことや一緒に行いたい活動などを考えました。当日は、伝わるように言葉を選んで発表し、交流児童生徒の生活や学校での様子を学ぶことができました。

<自己紹介カード>

氏 名 姓 名 _____

小中学校 学年 / 学級 _____

性別 男 女

<学校紹介カード例>



(4) 当日の学習活動について

実態に応じた活動

交流児童生徒の実態を把握し、「できること」や「楽しめること」「生活年齢相応のこと」などの活動内容を工夫することで、互いの児童生徒が関わり合いながら進んで取り組めるようにします。

見通しのある活動

児童生徒が互いに安心して活動できるように、活動の流れを分かりやすく提示します。例えば、予告方法の工夫やスケジュール表の作成、必要に応じた個別の指示の出し方などが考えられます。学級担任等は児童生徒の活動の様子を観察し、状況に応じて時間の調整や活動内容の変更を行うといった柔軟さも必要です。

互いに関わる活動

児童生徒同士が自然に触れ合えるように、授業時間だけでなく休み時間の過ごし方や関わり方を具体的に確認します。交流児童生徒には、自分の気持ちの表現方法や周囲への協力の求め方を確認しておき、必要な場面で発信できることが大切です。

間接交流について

集団への参加が難しい交流児童生徒や感染症等において直接交流ができない場合、間接的な交流も居住地校交流の手段として考えられます。



間接交流

～実施例～

令和2年度は、新型コロナウイルス感染拡大防止により、「交流籍」を活用した居住地校交流を断念せざるを得ない場合があります。予測不能な社会情勢にあっても、「共生・共育」実現のためには、「交流籍」を活用した居住地校交流について、工夫して取り組みたいところです。令和2年度、直接交流でなく、間接交流を工夫した学校が多数見られました。ここでは、その間接交流の実施例を一部紹介します。

インターネットを活用したオンライン交流

・インターネットを活用したオンライン交流の実施に当たり、まず在籍校、交流籍校のインターネット環境を確認しました。交流籍校においては、教室内でカメラの写る範囲や声を拾う範囲などを確認したり、在籍校においては、交流児童生徒が相手に伝わる声の大きさやカメラへの写り方など、インターネットを活用したオンラインに事前に慣れておいたりしました。当日は、国語「秋のたのしみ」という題材で、それぞれで作った短歌を発表し合い、互いに同年代の友達の感性や意見を聞く貴重な体験ができました。(視覚特別支援学校)

・音楽の授業で、「うみ」の合唱と、「キラキラ星」の合奏に取り組みしました。事前に交流児童生徒は練習をしておいたので、一緒に歌ったり、楽器を鳴らしたりすることができました。画面を通じてですが、集団ならではの迫力ある歌声や演奏に触れることができました。(知的障害特別支援学校)

図画工作や美術の共同作品作り

・「手形をつかって、大きな木を作ろう」という共同制作を行いました。まずは、交流籍校の児童生徒が自分の手形を取り、模造紙の木の枠に貼っていきます。その後、在籍校の児童生徒も同じように取り組み、あらかじめ受け取っていた大きな木に貼り付け完成させました。作品のやりとり時には、経過の写真を見合うことで、一緒に達成感をあげることができました。(知的特別支援学校)

他にも、図画工作や美術の作品の感想交換、ビデオレター、手紙のやりとりなどの間接交流が行われました。

表2 学習指導要領新旧対応表（幼・小・中・高等学校）

	【旧】 平成20年3月／平成21年3月告示	【新】 平成29年3月／平成30年3月告示
幼稚園 教育要領	第3章第1 2(3) 幼児の社会性や豊かな人間性をはぐくむため、地域や幼稚園の実態等により、特別支援学校などの障害のある幼児との活動を共にする機会を積極的に設けるよう配慮すること。	第1章第6 3 地域や幼稚園の実態等により、幼稚園間に加え、保育所、幼保連携型認定こども園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るものとする。特に幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続のため、幼稚園の幼児と小学校の児童との交流の機会を積極的に設けるようにするものとする。また、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努めるものとする。
小学校 学習指導 要領	第1章第4 2(12) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との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。	第1章第5 2 ア 学校がその目的を達成するため、学校や地域の実態等に応じ、教育活動の実施に必要な人的又は物的な体制を家庭や地域の人々の協力を得ながら整えるなど、家庭や地域社会との連携及び協働を深めること。また、高齢者や異年齢の子供など、地域における世代を越えた交流の機会を設けること。 イ 他の小学校や、幼稚園、認定こども園、保育所、中学校、高等学校、特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、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。
中学校 学習指導 要領	第1章第4 2(14) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、中学校間や小学校、高等学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との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。	第1章第5 2 ア 学校がその目的を達成するため、学校や地域の実態等に応じ、教育活動の実施に必要な人的又は物的な体制を家庭や地域の人々の協力を得ながら整えるなど、家庭や地域社会との連携及び協働を深めること。また、高齢者や異年齢の子供など、地域における世代を越えた交流の機会を設けること。 イ 他の中学校や、幼稚園、認定こども園、保育所、小学校、高等学校、特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、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。
高等学校 学習指導 要領	第1章第5款 5(14) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、高等学校間や中学校、特別支援学校及び大学などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒などとの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。	第1章第6款 2 ア 学校がその目的を達成するため、学校や地域の実態等に応じ、教育活動の実施に必要な人的又は物的な体制を家庭や地域の人々の協力を得ながら整えるなど、家庭や地域社会との連携及び協働を深めること。また、高齢者や異年齢の子供など、地域における世代を越えた交流の機会を設けること。 イ 他の高等学校や、幼稚園、認定こども園、保育所、小学校、中学校、特別支援学校及び大学などとの間の連携や交流を図るとともに、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。

-32-

(5) 事後学習について

内 容	・写真やビデオでの振り返り ・ビデオレターの作成 ・文章や写真などにまとめた感想の発表 ・手紙やメッセージカード、プレゼントの作成
留意点 等	・互いの児童生徒がビデオや写真などで当日を振り返ったり、手紙やプレゼントを通じて間接的な関わりができたこと で、次の居住地域交流への意欲につながります。 ・保護者に対しては、学級・学年日より等を活用して情報発信をし、理解を深めていきます。

(6) 評価と改善

互いの学級担任等が、交流及び共同学習における「児童生徒のあらわれと変容」「活動内容や支援方法の工夫」「学校間の連携に向けた取組」などを振り返って整理をし、次の交流及び共同学習や授業につなげていきます。在籍校においては、交流児童生徒の個別の指導計画等に成果や課題を反映すること、保護者との共通理解を図ります。

他にも、事前の打ち合わせや事前・事後学習の回数と内容、互いの連絡調整の仕方等を含めた成果や課題を整理し、在籍校がまとめます。

(7) 引き継ぎについて

〈在籍校〉

- ・個々の目標については、個別の教育支援計画や個別の指導計画にまとめます。
- ・実施の手続きに関する資料は、交流籍校ごと若しくは、個々のファイルごとにまとめます。

〈交流籍校〉

- ・打合せで使った資料など、一つのファイルにまとめておくと、次年度の担当教員がイメージしやすく、便利です。



-31-

表3 学習指導要領解説（幼）一部抜粋

	【新】 平成29年3月／平成30年3月告示
幼稚園 教育要領 解説	第1章第6節 3 …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努めることが大切である。 幼児が障害のある幼児と活動を共にすることは、幼児が将来、障害者に対する正しい理解と認識を深めるばかりでなく、仲間として気持ちが通じ合うことを実感するなど、視野を広げる上で有意義な機会となることが期待される。このような活動が、それぞれの幼児にとって意義のある体験となるためには、例えば、連絡会を設け、幼稚園と幼稚園の教師が互いの情報や意見を十分に交換するなど、相互の連携を図りながら、組織的に計画的・継続的な活動に取り組むことが重要である。…

表4 学習指導要領解説 総則編（小・中・高等学校）一部抜粋

	【新】 平成29年3月／平成30年3月告示
小学校 学習指導 要領解説 総則編	第3章第5節 2② （略）障害者基本法第16条第3項にも規定するとおり、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習は、児童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絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場でもあると考えられる。特別支援学校との交流の内容としては、例えば、学校行事や学習を中心に活動を共にする直接的な交流及び共同学習のほか、文通や作品の交換といった間接的な交流及び共同学習が考えられる。なお、交流及び共同学習の実施に当たっては、双方の学校同士が十分に連絡を取り合い、指導計画に基づく内容や方法を事前に検討し、各学校や障害のある幼児児童生徒一人一人の実態に応じた様々な配慮を行うなどして、組織的に計画的、継続的な交流及び共同学習を実施することが大切である。また、特別支援学校の児童との交流及び共同学習は、日常の様々な場面で活動を共にすることが可能であり、双方の児童の教育的ニーズを十分に把握し、校内の協力体制を構築し、効果的な活動を設定することなどが大切である。（略）
中学校 学習指導 要領解説 総則編	第7章第2節 2② （前略）障害者基本法第16条第3項にも規定するとおり、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習は、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絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場でもあると考えられる。特別支援学校との交流の内容としては、例えば、学校行事や学習を中心に活動を共にする直接的な交流及び共同学習のほか、文通や作品の交換といった間接的な交流及び共同学習が考えられる。なお、交流及び共同学習の実施に当たっては、双方の学校同士が十分に連絡を取り合い、指導計画に基づく内容や方法を事前に検討し、各学校や障害のある幼児児童生徒一人一人の実態に応じた様々な配慮を行うなどして、組織的に計画的、継続的な交流及び共同学習を実施することが大切である。（後略）

-33-

表5 学習指導要領解説 特別活動編（小・中・高等学校）一部抜粋

	【新】 平成29年3月／平成30年3月告示
小学校 学習指導 要領 特別活動 編	第4章第2節 4（2） 交流及び共同学習については、（中略）特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、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。」と示されている。交流や共同学習は、学校教育全体で行うものであるが、特別活動については、その目標を実現する上で、多様な人々との交流や対話などは大変重要な意義をもつ。（中略）さらに、近隣の特別支援学校の在籍児童生徒と、集会活動の計画を一緒に話し合ったり、実践したりするなどの共同学習を行うことができる。児童は、このような交流や共同学習を通して、多様な人々の存在に気付いたり、共に力を合わせて生活したりすることの大切さを学ぶことができる。また、幼児や高齢者、障害のある人々や障害のある幼児児童生徒と協働して交流したり、学習したりすることによって、児童一人一人が多様性を尊重しながら力を合わせて生活する態度を身に付けることができる。（後略）
中学校・ 高等学校 学習指導 要領 特別活動 編	第4章第2節 4（中） 第4章第2節 5（高） 交流及び共同学習については、（中略）特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、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。」と示されている。交流や共同学習は、学校教育全体で行うものであるが、特別活動については、その目標を実現する上で、多様な人々との交流や対話などは大変重要な意義をもつ。（中略）近隣の特別支援学校の児童生徒と、生徒会活動や学校行事において共同学習をすることもできる。生徒は、このような交流や共同学習を通して、自他の尊重と共に力を合わせて生活することの大切さを学ぶことができる。（後略）

表6 学習指導要領 新旧対応表（特別支援学校）

	【旧】 平成21年3月告示	【新】 平成29年4月／平成31年2月告示
特別支援 学校 幼稚園 教育要領	第3章第1 11 幼児の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむために、学校生活全体を通じて、幼稚園の幼児などと活動を共にすることを計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること。	第1章第7 4 学校や地域の実態等により、特別支援学校間に加え、保育所、幼保連携型認定こども園、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校などとの間の連携や交流を図るものとする。特に幼稚園における教育と小学部における教育又は小学校教育の円滑な接続のため、幼稚園の幼児と小学部又は小学校の児童との交流の機会を積極的に設けるようにするものとする。また、障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、組織的かつ計画的に行うものとし、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努めるものとする。

-34-

特別支援 学校 小学部・ 中学部 学習指導 要領	第1章第2節第4 1(6) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、学校相互の連携や交流を図ることに努めること。特に、児童又は生徒の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむために、学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること。	第1章第6節 2(2) 他の特別支援学校や、幼稚園、認定こども園、保育所、小学校、中学校、高等学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のない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。 特に、小学部の児童又は中学部の生徒の経験を広げて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性を育むために、学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること。
特別支援 学校 高等部 学習指導 要領	第1章第2節第4款 3(6) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、学校相互の連携や交流を図ることに努めること。特に生徒の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむために、学校の教育活動全体を通じて、高等学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること。	第1章第2節第6款 2(2) 他の特別支援学校や、幼稚園、認定こども園、保育所、小学校、中学校、高等学校及び大学などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のない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。 特に、高等部の生徒の経験を広げて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性を育むために、学校の教育活動全体を通じて、高等学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を設けること。

表7 学習指導要領解説 総則等編 (特別支援学校) 一部抜粋

	【旧】 平成21年3月告示	【新】 平成29年4月／平成31年2月告示
特別支援 学校 幼稚部 教育要領	第2編第3章第2節 10 (前略) なお、平成16年6月の障害者基本法の改正によって、第14条第3項に交流及び共同学習を積極的に進め、相互理解を促進することが規定された。(後略)	第2編第2章第8節 4 (前略) なお、平成25年6月に障害者基本法が改正された。その第16条第3項には、引き続き、交流及び共同学習を積極的に進め、相互理解を促進することが規定されている。(中略) なお、交流及び共同学習の実施に当たっては、双方の学校や園同士が十分に連絡を取り合い、指導計画に基づく内容や方法を事前に検討し、各学校や障害のある幼児一人一人の実態に応じた様々な配慮を行うなどして、計画的、組織的に継続した活動を実施することが大切である。

-35-

	【新】 平成29年4月／平成31年2月告示
特別支援 学校 小学部・ 中学部 学習指導 要領	第3編第2章第6節 2(2) (前略) 特別支援学校や小・中学校等が、それぞれの学校の教育課程に位置付けて、障害のある者となない者が共に活動する交流及び共同学習は、障害のある児童生徒の経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有しているとともに、双方の児童生徒にとって、意義深い教育活動であることが明らかになってきている。また、平成23年8月の障害者基本法の改正によって、第16条第3項に「国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者で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。」と規定されている。よって、今回の改訂においても、特別支援学校の児童生徒と小・中学校等の児童生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うことを位置付けている。障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒が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るものと考えられる。「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つたいものとして捉え、推進していく必要がある。交流及び共同学習は、児童生徒が他の学校の児童生徒と理解し合うための絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場でもあると考えられる。交流及び共同学習の内容としては、例えば、小・中学校等と学校行事やクラブ活動、部活動、自然体験活動、ボランティア活動などを合同で行ったり、文通や作品の交換、コンピュータや情報通信ネットワークなどを活用してコミュニケーションを深めたりすることなどが考えられる。これらの活動を通じ、学校全体が活性化するとともに、児童生徒が幅広い体験を得、視野を広げることにより、豊かな人間形成を図っていくことが期待される。なお、交流及び共同学習の実施に当たっては、双方の学校同士が十分に連絡を取り合い、指導計画に基づく内容や方法を事前に検討し、各学校や障害のある児童生徒一人一人の実態に応じた様々な配慮を行うなどして、計画的、組織的に継続した活動を実施することが大切である。
特別支援 学校 高等部 学習指導 要領	第2編第2部第1章第7節 2(2) (前略) 特別支援学校や高等学校等が、それぞれの学校の教育課程に位置付けて、障害のある者となない者が共に活動する交流及び共同学習は、障害のある生徒の経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有しているとともに、双方の生徒にとって、意義深い教育活動であることが明らかになってきている。また、平成23年8月の障害者基本法の改正によって、第16条第3項に「国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者で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。」と規定された。よって、今回の改訂においても、特別支援学校の生徒と高等学校等の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うことを位置付けている。障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒が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るものと考えられる。「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つたいものとして捉え、推進していく必要がある。交流及び共同学習は、生徒が他の学校の生徒と理解し合うための絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場でもあると考えられる。交流及び共同学習の内容としては、例えば、高等学校等と学校行事、クラブ活動や部活動、自然体験活動、ボランティア活動などを合同で行ったり、文通や作品の交換、コンピュータや情報通信ネットワークなどを活用してコミュニケーションを深めたりすることなどが考えられる。これらの活動を通じ、学校全体が活性化するとともに、生徒が幅広い体験を得、視野を広げることにより、豊かな人間形成を図っていくことが期待される。交流及び共同学習の実施に当たっては、双方の学校同士が十分に連絡を取り合い、指導計画に基づく内容や方法を事前に検討し、各学校や障害のある生徒一人一人の実態に応じた様々な配慮を行うなどして、組織的、計画的に継続した活動を実施することが大切である。

-36-

I 事前準備	
①	特別支援学校（級）担任と、事前に打ち合わせを行い、必要な情報を共有している。
②	障害のある子ども本人、保護者（家族）の思いや願いを知り、反映させる工夫をしている。
③	学級の子どもたちが障害のある子どもについて理解できるよう工夫している。（その子どもが好きなこと、苦手なこと、コミュニケーションの方法、必要な支援や協力の仕方を事前に伝える、等）
④	障害のある子どもが、学級に帰属意識をもてるよう工夫している。（靴箱・机・ロッカー等を用意、名簿や掲示物に氏名記載、等）
II 目標設定の工夫と学習活動の変更調整	
①	障害のある子どもと学級の子どもそれぞれの実態に応じて、交流及び共同学習の目標や教科領域の目標を設定し、目標に向かって取り組んでいる。
②	障害のある子どもが学習に取り組みやすいよう、活動の設定を工夫している。（参加する場面の設定、授業・学習活動の内容や方法の変更調整、等）
③	障害のある子ども、心理的・身体的負担を考慮した計画を行っている。
III 子どもの積極的参加のための活動の工夫	
①	障害のある子どもと学級の子どもたちが、相互に協力しながら取り組めるよう工夫している。（ペア学習、グループ学習、等）
②	障害のある子どもの実態に適した補助的教材や教員等を工夫している。
③	障害のある子どもも学級の子どもたちも理解しやすいように、情報を様々な方法で提示している。
④	障害のある子どもも学級の子どもたちも、活動の中で自分に合ったやり方を考えたり選択したりできるよう工夫している。
⑤	障害のある子どもも学級の子どもたちも自分の思いを表現できるよう、発表や表現の仕方を工夫している。
⑥	授業場面のみでなく、休み時間や生活場面でも、子ども同士が主体的にかかわりをもてるよう工夫している。
IV スタッフの役割と子どものサポート	
①	学級担任、特別支援学校（級）担任、支援員、保護者等かわる大人が、交流及び共同学習当日の役割を確認し、目標の達成に向けて取り組んでいる。
②	学級の子どもたちが多様性を尊重する心を育むことができるよう、学級担任自身がお手本となることを意識して障害のある子どもとかわっている。（直接的・間接的）
V 事後学習と評価	
①	交流及び共同学習の後に、学級の子どもたちがよかったことや感想等について振り返りができるよう工夫している。
②	交流及び共同学習の授業・学習活動についての学級担任自身や学級の子どもたちの振り返りを、次の計画に活かしている。
③	交流及び共同学習をより充実させるために、間接的な交流に取り組んでいる。（手紙や学級便りを用いる、学校行事のお知らせや招待、等）

遠藤麻衣子・齊藤山美子（2019）, 居住地校交流の充実をめざした実践事例の提案～実践事例の分析を通して、国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 46, 69－83, より

第 5 章

横須賀市の中学校における交流及び共同学習の充実

I. 背景と目的

II. 方法

III. 横須賀市における交流及び共同学習の現状と課題の事整理前

IV. 質問紙調査

V. インタビュー調査

VI. まとめと考察

章末資料

①横須賀市中学校特別支援学級を対象とした交流及び共同学習に関する質問紙調査

②インタビュー調査 質問項目

I. 背景と目的

共生社会の形成に向けて、教育の分野では、特別支援教育の推進を通して、インクルーシブ教育システムの構築が進められている。

特別支援教育において大切な視点は、児童生徒一人一人の障害の状態等により、学習上又は生活上の困難が異なることに十分留意し、個々の児童生徒の課題に応じた指導内容や指導方法の工夫を検討し、適切な指導を行うことである。

横須賀市教育委員会では、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、平成 26 年度に前後期 8 年間を見据えた「横須賀市支援教育推進プラン」を策定し、子ども一人一人の教育的ニーズに的確に応える指導を提供する多様で柔軟な仕組みづくりを進めている。

この「横須賀市支援教育推進プラン」を踏まえ、各学校においては、校長のリーダーシップの下、学校がチームとして機能すること、支援教育に関する校内委員会、支援教育コーディネーターによって、校内体制の確立等を進めることで、支援教育の推進を図っているところである。

一方で、横須賀市の各学校は、様々な課題が複雑化・困難化しており、その対応が求められている状況にある。

これらのことから、横須賀市教育委員会では、各学校における支援教育の推進に係る取組として、校内の教育支援体制をより充実させ、課題に対応し、児童生徒一人一人に対して適切な指導が実現できる多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりを推進することとした。

横須賀市教育委員会は、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりに向け、国立特別支援教育総合研究所の地域実践研究の事業に参画し、研究を進めてきた。昨年度、一昨年度の地域実践研究においては、横須賀市立小・中学校 69 校の支援教育コーディネーターを対象に質問紙調査を行った。その結果、横須賀市の学校では学校長のリーダーシップのもと、支援教育コーディネーターを中心に、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門職との連携を進めるとともに、校内の教職員がチームとして組織的に対応している現状が明らかとなった。

一方で、インクルーシブ教育システムを構築し、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりを進めるためには、交流及び共同学習の充実が不可欠であるが、現場では十分な対応がなされているとは言い難いとの声が上がっている現状にある。

例えば、横須賀市の中学校に設置されている特別支援学級の中には、「学習内容が難しくなる」、「定期テスト等を含めた評価・評定の課題」等の理由から中学校では交流及び共同学習の機会が減少し、特別支援学級での学習が中心となっている学校もある。特別支援学級に在籍する生徒の進路先が多様化している背景から、すべての教科の交流を希望する生徒が増えているなど、それに伴う課題も表面化してきている学校もある。また、特別支援学級からインクルーシブ教育実践推進校（「付記」参照）への進学を希望する生徒が今後も増えていくことを考慮する必要もある。

加えて、横須賀市の特別支援学級の担任は、臨時採用職員や非常勤職員など経験の乏しい教員が多くを占めており、毎年のように担任が入れ替わることも少なくない。

これらのことから、交流及び共同学習の充実に向け、中学校での交流及び共同学習について課題点を明確にし、交流及び共同学習の充実を図っていくことが急務であるという考えに至った。

そこで、本研究では、横須賀市 23 校の中学校特別支援学級における交流及び共同学習の実態を明らかにすることとした。また、各校の交流及び共同学習の現状から見えてきた課題を分析し、交流及び共同学習を充実させていくための具体的方策について情報を収集することを目的とした。

本研究を通して、横須賀市における中学校の現状や生徒の実態を踏まえた、多様で柔軟な交流及び共同学習の在り方を提示し、生徒本人及び保護者のニーズに寄り添った交流及び共同学習の実現に繋げていきたい。

Ⅱ．方法

1．横須賀市における交流及び共同学習の現状と課題の事前整理

質問紙調査、インタビュー調査をするにあたって、横須賀市における交流及び共同学習の現状と課題を、地域実践研究「交流及び共同学習」チームの地域実践研究員を含むメンバーで事前に意見を出し合い、整理した。

2．質問紙調査

横須賀市の中学校における交流及び共同学習に関する現状と工夫点について明らかにすることを目的として、横須賀市の全ての中学校 23 校において、リーダー的役割を担っている特別支援学級担任 23 名を対象に質問紙調査を行った。

質問紙調査では、横須賀市全 23 校の中学校特別支援学級における交流及び共同学習の実態を明らかにするとともに、各校の交流及び共同学習の現状から見えてきた課題を分析し、交流及び共同学習を充実させていくための具体的方策について事例を収集した。

3．インタビュー調査

質問紙調査の結果から交流及び共同学習について特徴のある取組をしている学校を抽出し、インタビュー調査の同意の得られた横須賀市の中学校（3 校）を対象に、学校長及び特別支援学級担任への聞き取りを行った。

インタビュー調査では、交流及び共同学習を充実させていくための具体的方策について情報を収集した。

4. 結果のまとめ

質問紙調査とインタビュー調査の結果をまとめ、横須賀市における交流及び共同学習について、現状を整理し、交流及び共同学習の充実に必要なことについてまとめ、今後の横須賀市における方向性を提示する。

Ⅲ. 横須賀市における交流及び共同学習の現状と課題の 事前整理

1. 横須賀市における交流及び共同学習の現状と課題の事前整理の目的

質問紙調査、インタビュー調査の項目を検討するにあたって、横須賀市の中学校における交流及び共同学習に関する現状と課題について考えられることを事前に整理することを目的とした。

2. 横須賀市における交流及び共同学習の現状と課題の事前整理の方法

横須賀市の中学校における交流及び共同学習に関する現状と課題について、地域実践研究「交流及び共同学習」の地域実践研究員を含むメンバーで意見を出し合い、整理した。

3. 横須賀市における交流及び共同学習の現状と課題の事前整理の結果

(1) 教育課程について

- ・教育課程について、前年度を踏襲する傾向が強く、生徒一人一人の学びについて考えた時に、生徒のためになっているかといった視点が薄いのではないかという危惧がある。交流及び共同学習の実態を調べるにあたって、ケースを丁寧に見ていく必要がある。
- ・交流及び共同学習といっても様々なバリエーションがある。例えば、教科の学習に参加できる生徒は、比較的支援が少なく済む生徒が多い傾向があるのではないか。一方、手厚い支援が必要な生徒の場合、行事等が中心となるのではないか。また、音楽や体育のみ（行事等に関連のある音楽や体育）、総合的な学習の時間で、交流及び共同学習を行っているケースも多い。技能4教科（音・美・体・技家）を交流及び共同学習、5教科（国・社・数・理・英）を特別支援学級というケースも多いのではないか。
- ・特別支援学級では、1対1での学習、少人数グループでの学習等の体制がある。日課表の組み方が複雑で、困っている現場が多いのではないか。
- ・特別支援学級では、学級ごと（知的障害、自閉症・情緒障害、肢体不自由など）に基本の時間割を作成している。その基本の時間割にそれぞれの交流及び共同学習の授業が組み

込まれ、一人一人の時間割が決まっていく。教員の出張等で交流学級の時間割が変更になることに伴い、当日や前日に急にその変更が伝えられるということもあるのではないかな。

- ・自閉症・情緒障害学級の生徒も一部、特別支援学校知的障害教育の教育課程（各教科）を使い指導している現状が多いのではないかな。

（２）進路について

- ・進学先や将来の生活を考えた時、交流及び共同学習の充実が大切となるが、生徒本人が自分と周囲との違いを自覚する等、自己理解を深め、周囲の助言や支援に素直に応じられるスキルを身に付ける指導の充実も同様に大切になるのではないかな。

- ・進学先に県が進めているインクルーシブ教育実践推進校を希望している生徒も多く、教育課程のつなぎ等も検討していく必要があるのではないかな。

（３）研修について

- ・特別支援学級の担任に、新採用の教員、臨時採用の教員が多い実態がある。手厚い支援が必要な生徒へは、経験豊富なベテランの教員が対応する。手厚い支援が必要でない生徒の場合は、支援が少なくて済むととらえられて、特別支援学級での経験が少ない教員が担任しているケースが多いのではないかな。専門性の問題も大いに関係してくるのではないかなと危惧している。喫緊の課題として研修の充実を図る必要があるのではないかな。

（４）交流及び共同学習にかかる決定について

- ・交流及び共同学習を行うよりも自分のペースで学べた方が成長する生徒もいる。生徒の実態により、適切な方法を選択していく必要があるのではないかな。

- ・特別支援学級の担任、生徒本人、保護者、通常の学級の担任で話し合っ、交流及び共同学習の実施について、検討している。この仕組みについて、ケースを見て、丁寧に調査していく必要があるのではないかな。

- ・交流及び共同学習にかかる決定方法について、調査していく必要があるのではないかな。例えば、子どもの利益を優先に考える仕組みづくりが必要であり、このような仕組みをとっている事例があれば、情報を収集し、詳細に分析する必要がある。条件として、その子どもの力量を見定めること、交流学級の受け入れ体制を見定めることがあるのではないかな。

- ・中学校の交流及び共同学習では、比較的、通常の学級に適応している生徒もいる。むしろ、通常の学級に在籍している生徒の中にも支援が必要な生徒もいる。つまり、通常の学級においても、その子なりの学びを大事にすることが必要なのではないかな。

（５）評価について

- ・中学校の場合、交流及び共同学習で学んだ教科の定期テストを受ける生徒もいるが受けない生徒もいる。評価やその活用について、実態を把握する必要があるのではないかな。

（６）学校の体制について

- ・特別支援教育コーディネーターの活用が学校により異なるのではないかな。

- ・特別支援学級の担任は、体制上、自閉症・情緒障害学級と知的障害学級等の障害種別の

隔てなく指導にあたっている現状もあるのではないか。自閉症・情緒障害学級に在籍する生徒と知的障害学級に在籍する生徒が混在したグループによる学習もあるのではないか。グループ学習については、国語や数学などの教科で少人数グループを編成し、個々の特性や能力に応じた課題学習に取り組んでいるケースもある。グループを編成する際は、知的障害学級の生徒、自閉症・情緒障害学級の生徒を意図的に分けるかどうかについては学級の状況や生徒同士、あるいは、教員と生徒の相性等、人間関係的な要素でグループ編成をすることも多いのではないか。

- ・人間関係の課題で交流及び共同学習ができない生徒も多く、学校の体制として、通常の学級の落ち着いた学級環境が必要となるのではないか。交流及び共同学習が充実したものになるか否かは、受け入れる交流学級の雰囲気や交流学級担任と特別支援学級生徒との関わり・関係性が重要になってくるのではないか。

- ・交流学級の担任が自分のクラスの一員であるとの認識で特別支援学級の生徒と関わっていくことが大切になってくるのではないか。

- ・学校体制として、特別支援学級の生徒も全職員で指導していくことが必要ではないか。また、特別支援学級担任が特別支援学級生徒のサポート等で交流学級について行った際、通常の学級に在籍する支援が必要な生徒にどのような関りをしていくかなども重要になってくるのではないか。

4. 横須賀市における交流及び共同学習の現状と課題の事前整理のまとめ

教育課程について、前年度を踏襲する傾向が強く、生徒一人一人の学びについて考えた時に、生徒のためになっているかといった視点が薄いのではないかという危惧がある。交流及び共同学習の実態を調べるにあたって、ケースを丁寧にみていく必要がある。

また、特別支援学級では、1対1での学習、少人数グループでの学習等の体制がある。日課表の組み方が複雑で、困っている現場が多いのではないかと考えられる。

進路について、生徒の進学先や将来の生活を考えた時、交流及び共同学習の充実が大切となるが、生徒本人が自分と周囲との違いを自覚する等、自己理解を深め、周囲の助言や支援に素直に応じられるスキルを身に付ける指導の充実も同様に大切になるのではないかと考えられる。

また、進学先に県が進めているインクルーシブ教育実践推進校を希望している生徒も多く、教育課程のつなぎ等も検討していく必要があるのではないかと考えられる。

研修について、特別支援学級の担任に、新採用の教員、臨時採用の教員が多い実態がある。交流及び共同学習の充実には、専門性の問題も大いに関係してくるのではないかと考えられる。

交流及び共同学習にかかる決定について、横須賀市では、特別支援学級の担任、生徒本人、保護者、通常の学級の担任で話し合っ、交流及び共同学習の実施について、検討している。この仕組みについて、ケースを丁寧に調査していく必要があるのではないかと考えられる。

評価について、中学校の場合、交流及び共同学習で学んだ教科の定期テストを受ける生徒もいるが、受けない生徒もいる。評価やその活用について、実態を把握する必要がある

のではないかと考えられる。

学校の体制について、特別支援教育コーディネーターの活用が学校により異なるのではないかと考えられる。

人間関係の課題で交流及び共同学習ができない生徒も多く、学校の体制として、通常の学級の落ち着いた学級環境が必要となるのではないかと考えられる。

特別支援学級の生徒を全職員で指導していくことが必要ではないかと考えられる。また、特別支援学級担任が特別支援学級生徒のサポート等で交流学級について行った際、通常の学級に在籍する支援が必要な生徒にどのような関りをしていくかなども重要になってくるのではないかと考えられる。

通常の学級と特別支援学級の学級経営の面、学校経営の面の課題が、交流及び共同学習に大きく関連していると考えられた。

この点を含めた質問紙調査、インタビュー調査の調査項目が必要であると考えた。

特別支援学級の担任に、新採用の教員、臨時採用の教員が多い実態があることから、調査の結果を基に、各学校において、交流及び共同学習の充実を図れるような研修等が実施できるようにしていく必要がある。

IV. 質問紙調査

1. 質問紙調査の目的

横須賀市の中学校における交流及び共同学習に関する現状と工夫点について明らかにすることを目的とした。

2. 質問紙調査の方法

横須賀市の全ての中学校 23 校において、リーダー的役割を担っている特別支援学級担任 23 名を対象に質問紙調査を行った。

質問紙調査では、横須賀市全 23 校の中学校特別支援学級における交流及び共同学習の実態を明らかにするとともに、各校の交流及び共同学習の現状から見えてきた課題を分析し、交流及び共同学習を充実させていくための具体的方策について事例を収集した。

3. 質問紙の内容

上述の交流及び共同学習の現状と課題の整理を踏まえ、以下のような質問紙の項目を設定した。質問項目の詳細は、章末の資料 1 を参照いただきたい。

- (1) 交流及び共同学習の成果（交流及び共同学習の授業による成果）
- (2) 交流及び共同学習の工夫点（特別支援学級の生徒へのサポート体制）
- (3) 交流及び共同学習の工夫点（校内で定期的に行われている支援会議のメンバーや内

容)

- (4) 交流及び共同学習の工夫点 (校内支援体制における特別支援学級の実態)
- (5) 交流及び共同学習の工夫点 (自由記述)
- (6) 交流及び共同学習の課題 (生徒自身の課題)
- (7) 交流及び共同学習の課題 (教員や学校体制の課題)

4. 質問紙調査の結果

質問紙調査について、23 校すべての中学校から回答を得ることができた(回収率 100%)。以下に、各項目の結果を記す。なお、得られた意見に付記したアルファベットは、中学校を指している。学校名が特定できないようにした。

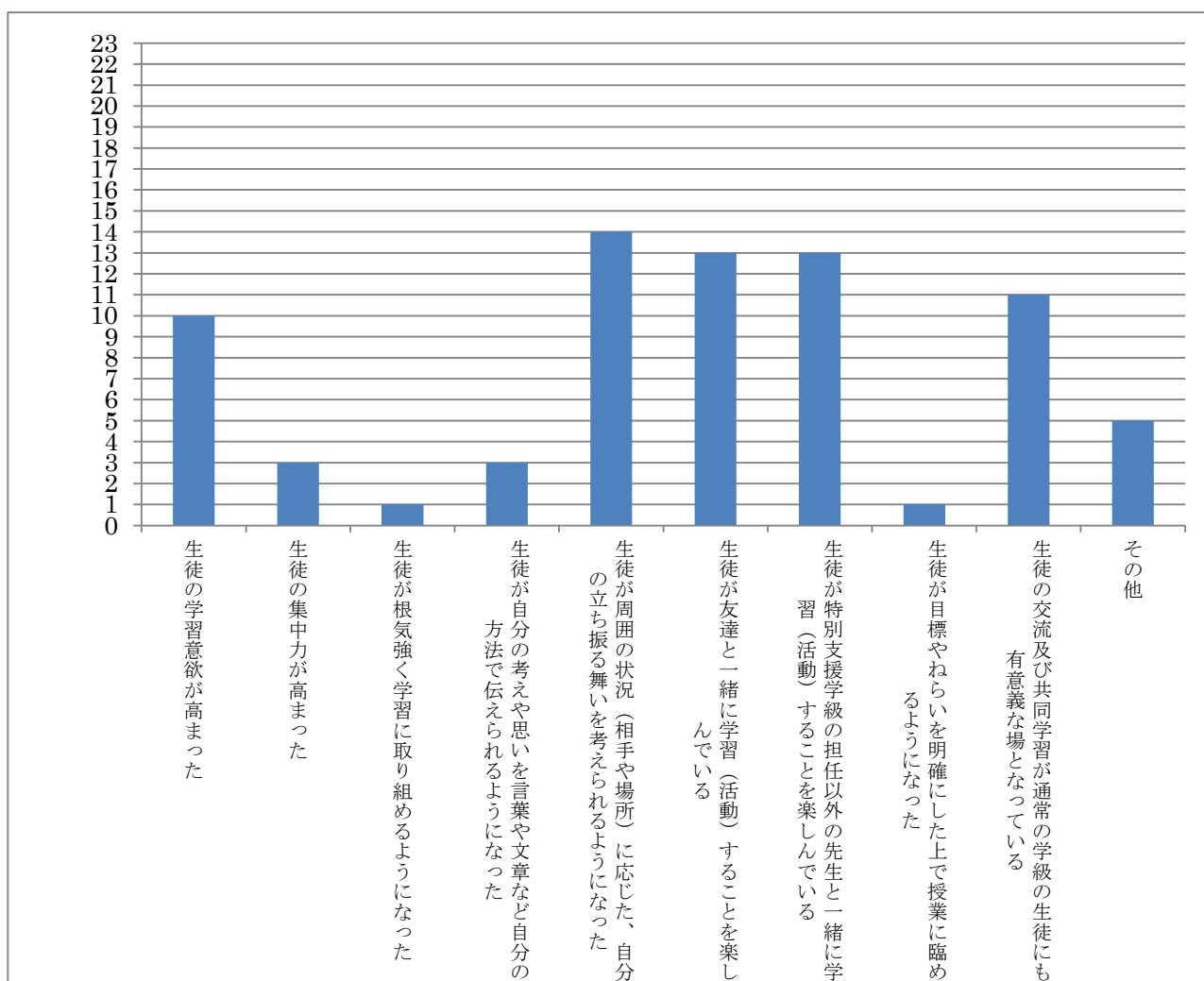
(1) 交流及び共同学習の成果 (交流及び共同学習の授業による成果)

交流及び共同学習の授業による成果について、複数回答で尋ねたところ、図 5-1 のように、最も回答が多かったのは、「生徒が周囲の状況 (相手や場所) に応じた、自分の立ち振る舞いを考えられるようになった」で 14 校であった。次に、「生徒が友達と一緒に学習 (活動) することを楽しんでいる」、「生徒が特別支援学級の担任以外の先生と一緒に学習 (活動) することを楽しんでいる」が 13 校、「生徒の交流及び共同学習が通常の学級の生徒にも有意義な場となっている」が 11 校、「生徒の学習意欲が高まった」が 10 校の順であった。

一方で、「生徒の集中力が高まった。」、「生徒が自分の考えや思いを言葉や文章など自分の方法で伝えられるようになった。」が 3 校、「生徒が目標やねらいを明確にした上で授業に臨めるようになった。」、「生徒が根気よく学習に取り組めるようになった。」が 1 校であった。

その他として、以下のような意見があった。

- ・体力の向上、専門的な知識・技術の獲得。(A)
- ・その生徒によって交流学习で得られるものは変わってくると感じた。有意義になる場合と、本人の負担や辛さにつながってしまうこともあるので、本人の特性や気持ちに寄り添って対応を考えていくべきだと感じた。(C)
- ・教科専門の授業を受けることができる。(D)
- ・「自分の考えや思いを言葉や文章など自分の方法で伝えられるようになった」の項目については、特に 3 年生ができるようになった。「生徒が友達と一緒に学習 (活動) することを楽しんでいる」の項目については、交流学級の生徒たちも積極的に声掛けや働きかけをしてくれ、関わりを持とうとしてくれているので、お互いに良い関係性となり、有意義な場となっている。(E)
- ・生徒の実態によって全く異なるので、どちらともいえないことが多い。(F)



n=23

図 5-1 成果（交流及び共同学習の授業による成果）

（２）交流及び共同学習の工夫点（特別支援学級の生徒へのサポート体制）

交流及び共同学習の際の特別支援学級の生徒へのサポート体制について、複数回答で尋ねたところ、図 5-2 のように、最も回答が多かったのは、「交流及び共同学習が取り組みやすい学校体制である」で 14 校あった。次に、「介助員が生徒の対応に慣れている」が 12 校、「困った場面で同輩・先輩に相談できる」が 8 校の順であった。

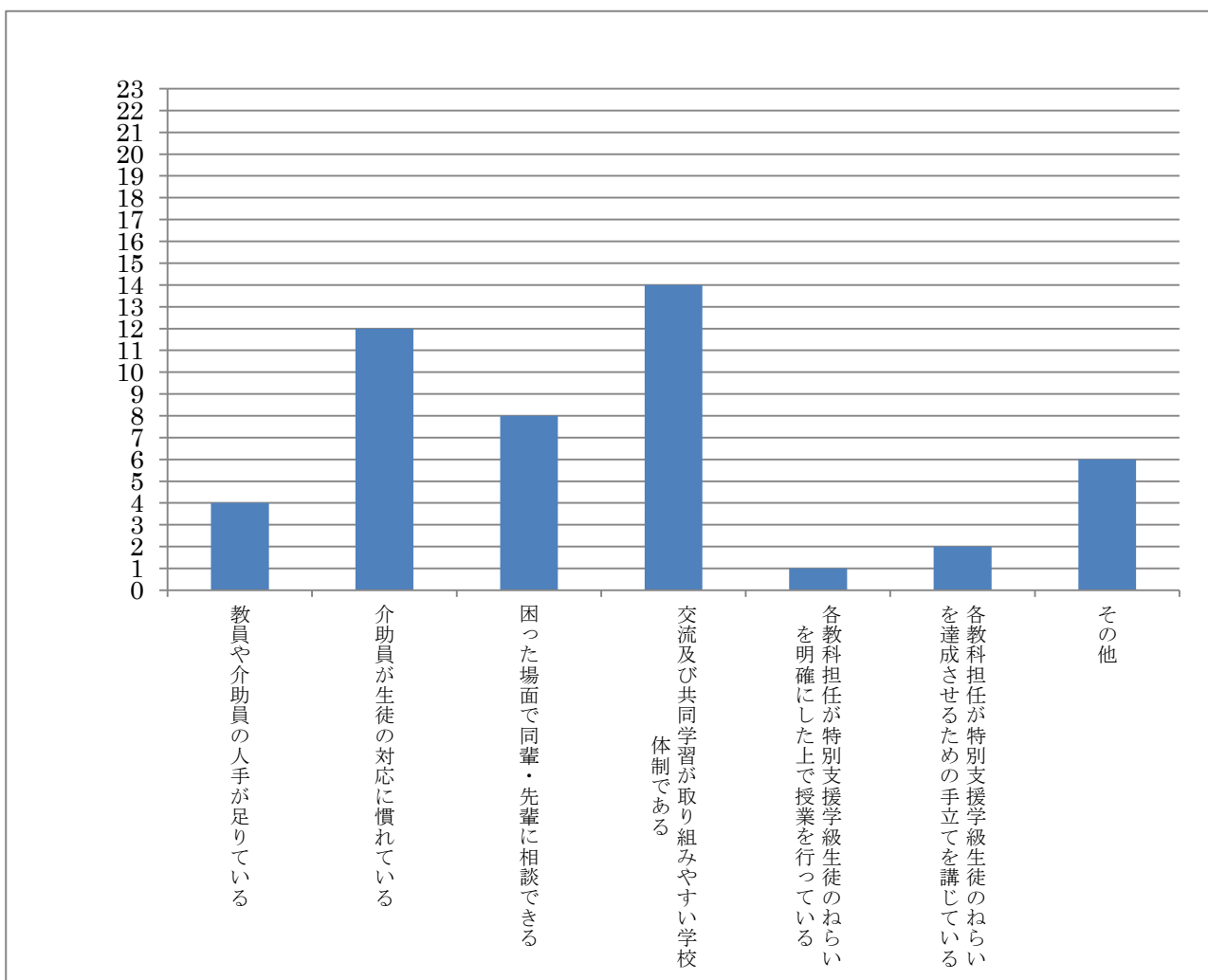
一方で、「教員や介助員の人手が足りている」が 4 校、「各教科担任が特別支援学級生徒のねらいを達成させるための手立てを講じている」が 2 校、「各教科担任が特別支援学級生徒のねらいを明確にした上で授業を行っている」が 1 校であった。

その他として、以下のような意見があった。

- ・各教科担任が特別支援学級生徒のことを気にかけてくれることが多い。交流学級で受けられなかった小テストを特別支援学級まで来て、行ってくれることもある。（A）
- ・交流に積極的に行かせたい思いはあるが、特別支援学級の教員の数が足りなかったり、交流学級の教師の大きな負担になってしまったりする場合があるため、学校の教員の人数が増えない限り、通常の学級で支援が必要な生徒のフォローや特別支援学級からの交

流生徒の対応は難しいと感じる。(C)

- ・ 介助員や支援担当者が、特別支援学級担任の気づかない部分にも気づき、情報共有できるので、とても手厚くサポートできている。(E)
- ・ 教科担任によって差があるので、全教科担任が特別支援学級の生徒のねらいや目標を意識しているとは言えない。クラスには他に配慮が必要な生徒も多いが、ユニバーサルデザインや合理的配慮も意識して授業している教科とあまり意識されていない教科もある。支援会議や職員会議等で連携が取れるよう働きかけはしているが、十分とは言えないので、もっと周知できるような工夫が必要。今年度に限っては、職員の加配や介助員が見つかったので、生徒の実態に合わせてほぼ職員や介助員を配置することができている。(F)
- ・ 介助員や教員の人数が足りていない状態です。(G)



n=23

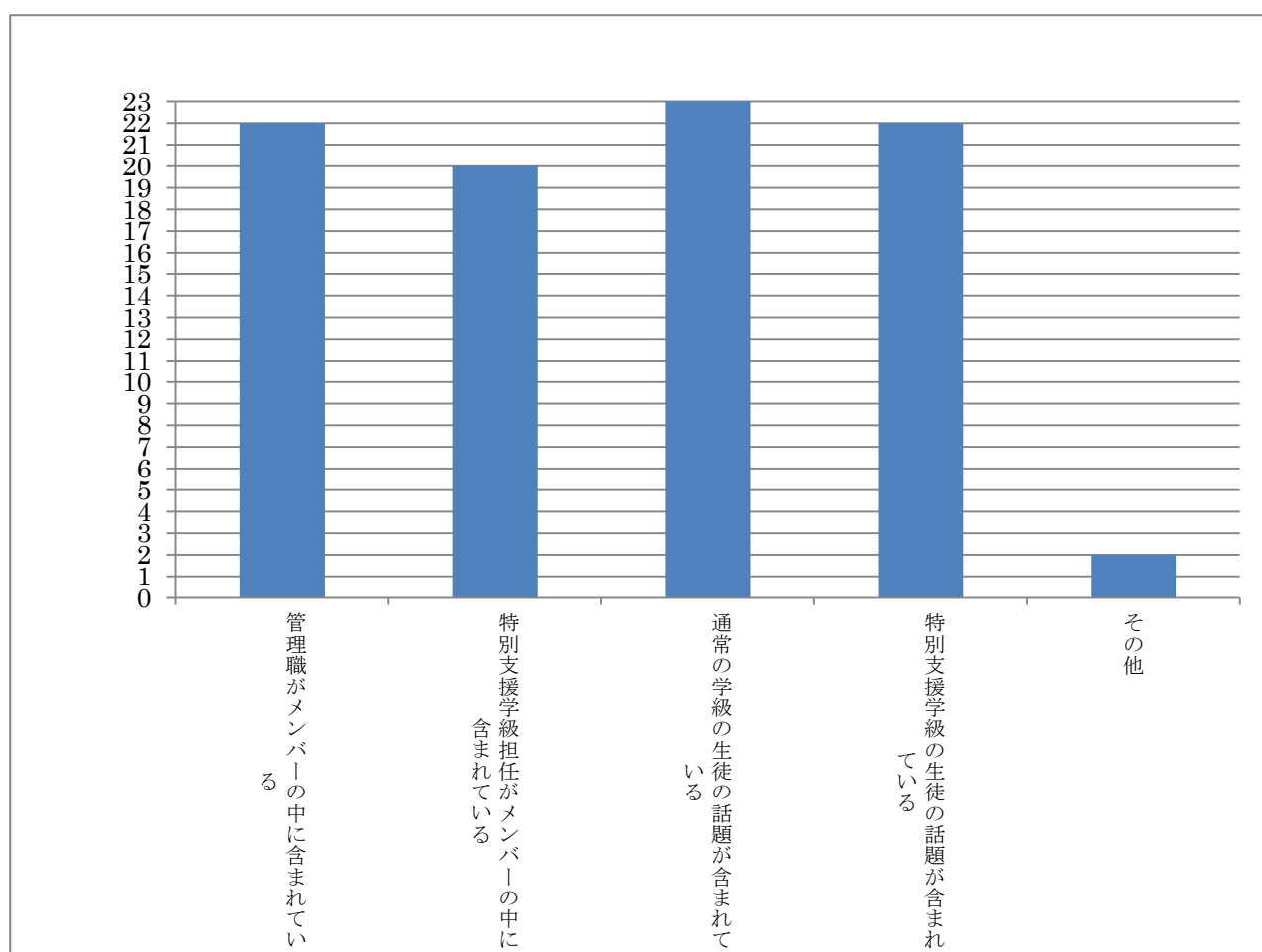
図 5-2 交流及び共同学習の工夫点（特別支援学級の生徒へのサポート体制）

（３）交流及び共同学習の工夫点（校内で定期的に行われている支援会議のメンバーや内容）

校内で定期的に行われている支援会議のメンバーや内容について、複数回答で尋ねたところ、図５－３のように「通常の学級の生徒の話題が含まれている。」が 23 校、「特別支援学級の担任や管理職がメンバーに含まれている。」「特別支援学級の生徒の話題が含まれている」が 22 校、「特別支援学級担任がメンバーの中に含まれている」が 20 校あった。

その他として、以下のような意見があった。

- ・スクールカウンセラー、登校支援相談員、養護教諭もメンバー。（Ａ）
- ・今年度、支援コーディネーターが特別支援学級担任のため、自動的に支援会議のメンバーに入っている。普段は、特別支援学級担任は支援会議のメンバーではない。（Ｄ）



n=23

図５－３ 交流及び共同学習の工夫点（校内で定期的に行われている支援会議のメンバーや内容）

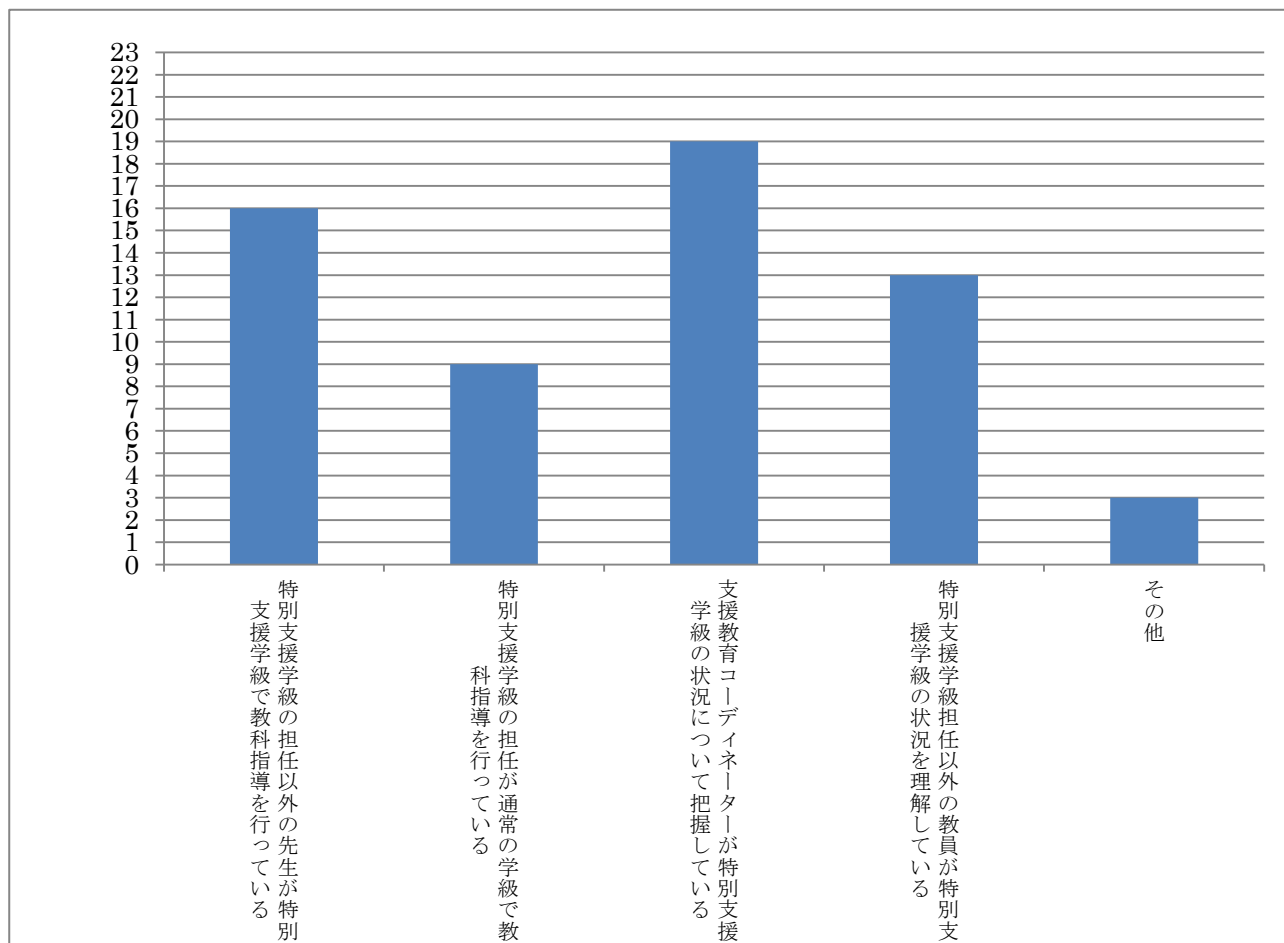
（４）交流及び共同学習の工夫点（校内支援体制における特別支援学級の実態）

校内支援体制における特別支援学級の実態について、複数回答で尋ねたところ、図５－４のように、最も回答が多かったのは、「支援教育コーディネーターが特別支援学級の状

況について把握している」が 19 校あった。次に、「特別支援学級の担任以外の先生が特別支援学級で教科指導を行っている」が 16 校、「特別支援学級担任以外の教員が特別支援学級の状況を理解している」が 12 校、「特別支援学級の担任が通常の学級で教科指導を行っている」が 9 校の順であった。

その他として、以下のような意見があった。

- ・特別支援学級担任以外では、A L T が週 1 回授業を行っている。今年度、支援コーディネーターは特別支援学級担任。（D）
- ・「特別支援学級担任以外の教員が特別支援学級の状況を理解している」の項目については、学年会等で情報交換をしているが、学年を超えての状況理解に少し課題が残っている。（E）
- ・最後の項目については学年によって差があるが、交流学級の担任やその学年の学年主任が状況を理解している。（F）



n=23

図 5-4 交流及び共同学習の工夫点（校内支援体制における特別支援学級の実態）

（５）交流及び共同学習の工夫点（自由記述）

- ・年度当初の職員会議で、特別支援学級全生徒の特徴、交流教科等を伝えている。保護者の了解を得た上で、交流学級で生徒の特徴や困った時に支援してほしい内容を伝えてい

る。交流体育に参加しやすいよう、特別支援学級の体育で、交流体育と同じ種目を行う時がある。（A）

- ・ 日程や授業場所などを事前に伝えるようにしている。（H）
- ・ 本年度から「開かれた支援級」をテーマにいろいろな活動をスタートした。教員同士の連携を密にするため、また、生徒・保護者への支援のため、週に1度の取り出し授業、生徒個人の教科ファイル、特別支援学級担任以外の教員が特別支援学級の教科指導、そして、交流学級担任との情報交換ノートを活用しながら日々活動している。（B）
- ・ 授業の単元によって、特に必要な場合は、教科担当の教員と打ち合わせをして、できる限り交流授業に付き添うようにしている。（I）
- ・ 6月から3ヶ月間は、特別支援学級生徒が交流する体育以外の全教科にサポートにつき様子を見た。9月からは交流する特別支援学級生徒が希望する教科サポートに入るようにした。サポートには特別支援学級担任、教育支援介助員、「支援応援」として特別支援学級以外の教員のいずれかが入っている。「支援応援」として、様々な教員が支援に携わることで、学校全体の支援に対する意識を向上させる狙いもある。交流学級においてのサポートは、特別支援学級生徒が中心ではあるが、通常の学級で支援が必要な生徒にも声を掛けるよう、心掛けている。（J）
- ・ 職員会議、学年会、支援会議で特別支援学級生徒の状況報告をしている。（D）
- ・ 特別支援学級生徒が参加している交流教科の教科担任と定期的に授業での様子や学習進度を確認しながら交流を行っている。また、定期的に特別支援学級の教員も授業を見に行きながら支援を行っている。（K）
- ・ 定期テスト前など限定的ではあるが、教科担任による特別支援学級生徒への学習相談や補助プリントを作成している。三者面談に交流学級担任が参加している。（L）
- ・ 交流学級で学んでいない教科を中心に、特別支援学級で学習できるように工夫して時間割を作成している。交流学級で学んだ内容の復習や予習ができる場になるような時間割にしている。（E）
- ・ 年度当初の職員会議で特別支援学級の生徒の実態や交流の仕方、配慮の必要な点などを提案している。毎月の職員会議で特別支援学級の生徒の様子や今後の見通し、活動予定等を提案している。学年会で生徒の様子や保護者の要望・今後の見通し、配慮や協力をお願い等を伝えている。教科交流の教科担任と生徒の状況等の情報共有を図るようにしている。支援会議で特別支援学級の生徒の状況や今後の見通し等を伝えている。（F）
- ・ 特別支援学級の状況を学年会や支援会議、または、職員会議で伝えている。教科交流について教科担任と支援級担任で連絡を取り合っている。

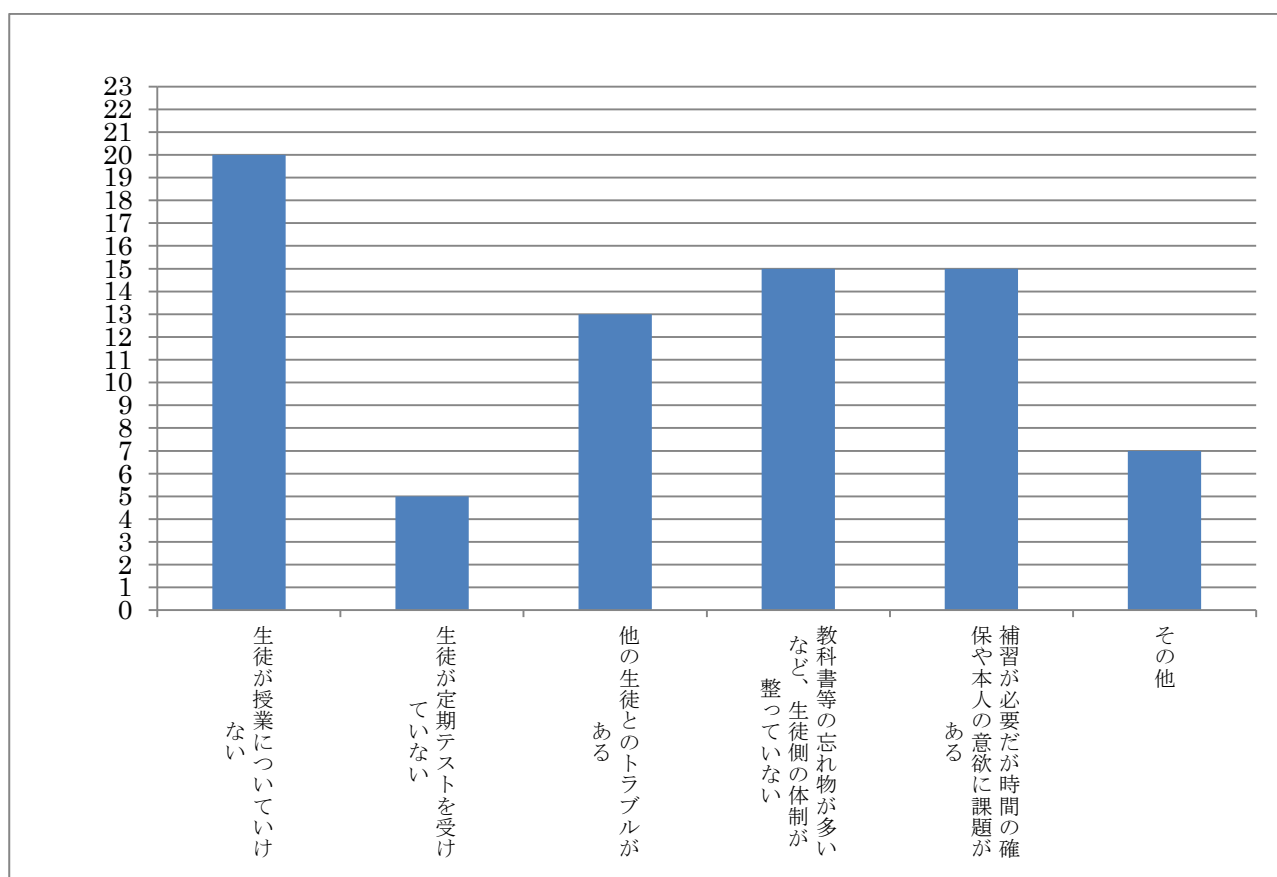
（6）交流及び共同学習の課題（生徒自身の課題）

生徒自身の課題だと感じていることについて、複数回答で尋ねたところ、図5-5のように、最も回答が多かったのは、「生徒が授業についていけない」で20校あった。次に、「教科書等の忘れ物が多いなど、生徒側の体制が整っていない」、「補習が必要だが時間の確保や本人の意欲に課題がある」が15校、「他の生徒とのトラブルがある」が13校の順であった。

一方で、「生徒が定期テストを受けていない」が5校であった。

その他として、以下のような意見があった。

- ・交流希望だが、緊張から授業クラスに入れない状況の生徒がいる。（A）
- ・授業に参加したい気持ちはあるが、内容に興味がないとやる気をなくし、態度が悪くなったりすることがある。授業に参加する態度が改善されなければ、保護者と本人と話を
して、交流は取りやめる。（M）
- ・提出物などの忘れ物が多い状況があるが、「生徒個人の教科ファイル」を作ったことで、
保護者との連絡もスムーズになり、課題も少しずつ改善された。（B）
- ・保護者の願いや本人の意思が一致していないことがあり、交流に行く準備ができていな
いことがある。本人の課題に見合った交流が行われていないことが多々ある。（K）
- ・生徒によって異なる。全教科交流している生徒（療育手帳取得に該当しない生徒）は、
ほぼ授業についていけている。療育手帳のある生徒は、同学年の授業内容の理解は難し
い。他の生徒とのトラブルもほとんどない生徒もいれば、小学校時代から、その言動に
よってトラブルを引き起こす生徒もいる。（F）
- ・交流を「させられている」意識になってしまう。（N）



n=23

図 5-5 交流及び共同学習の課題（生徒自身の課題）

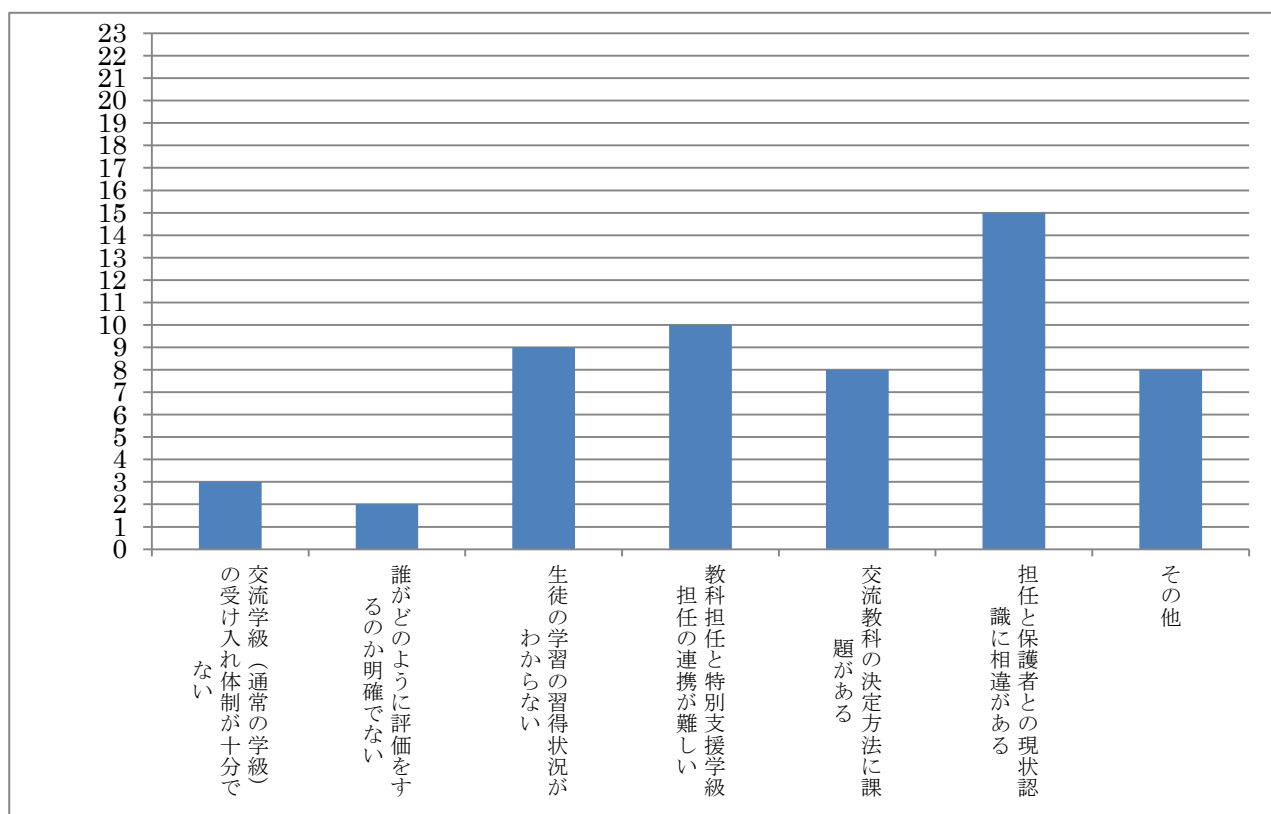
（７）交流及び共同学習の課題（教員や学校体制の課題）

教員や学校体制の課題だと感じていることについて、複数回答で尋ねたところ、図 5－6 のように、最も回答が多かったのは、「担任と保護者との現状認識に相違がある」で 15 校あった。次に、「教科担任と特別支援学級担任の連携が難しい」が 10 校、「生徒の学習の習得状況がわからない」が 9 校、「交流教科の決定方法に課題がある」が 8 校の順であった。

一方で、「交流学級（通常の学級）の受け入れ体制が十分でない」が 3 校、「誰がどのように評価をするのか明確でない」が 2 校あった。

その他として、以下のような意見があった。

- ・教科の授業ではなくて、総合や行事の取組で交流に行く場合、集団の中に入るのが苦手で、特別支援学級の中でもみんなと一緒にできないことがある生徒に対して、その日にならなければ行けるかどうかわからない状況を理解してくれない担任がいる。（M）
- ・人数が不足していて交流学习へ参加するための十分なサポートができていない。専門的な知識が乏しく、支援方法がわからないことがある。交流学級の T2 の入り方について、事前の打ち合わせや誰にどこまでサポートするか打ち合わせができていない。（O）
- ・交流学級担任との情報交換ノート、生徒個人の教科ファイルを始めたことで状況などを理解することができた。（B）
- ・交流授業が多数ある生徒が多く在籍しており、自立に向けての学習を特別支援学級で継続して行うことが難しい。また、全教科交流の生徒も複数おり、特別支援学級としての対応がなかなかできない。都度、自立に向けての声掛けや指導を行っているが、なかなか浸透させづらい。（K）
- ・教科の先生に、特別支援学級で授業をするシステムが確立できていない。（P）
- ・「生徒の学習の習得状況がわからない」の項目については、特別支援学級担任と教科担任との情報共有の場をより一層設ける必要がある。（E）
- ・途中転籍の生徒が多いので、保護者の特別支援学級の状況や支援体制に対する認識にずれがある。特に、進路指導については、特別支援学級担任だけでなく、学年体制として指導ができるようにしたい。（F）
- ・他校（近隣校）の実態がわからず、教科の決め方・時間数・参加体制等が適切なのかどうか判断が難しい。（N）



n=23

図5－6 交流及び共同学習の課題（教員や学校体制の課題）

5. 質問紙調査のまとめ

（1）交流及び共同学習の成果

交流及び共同学習の授業による成果について、最も回答が多かったのは、「生徒が周囲の状況（相手や場所）に応じた、自分の立ち振る舞いを考えられるようになった」であったが、約半数の学校に止まっている。

一方で、「生徒の集中力が高まった。」、「生徒が自分の考えや思いを言葉や文章など自分の方法で伝えられるようになった。」、「生徒が目標やねらいを明確にした上で授業に臨めるようになった。」、「生徒が根気よく学習に取り組めるようになった。」については、ほとんどの学校で成果としては、挙げていない。

その他の意見も加味すると、成果は生徒によって異なっていることが、この結果に結びついたとも考えられるが、交流及び共同学習の成果は、有意義になる場合と、本人の負担や辛さにつながってしまう場合があるため、丁寧に事例を見ていく必要があるのではないかと考えた。

（2）交流及び共同学習の工夫点（サポート体制）

交流及び共同学習の際の特別支援学級の生徒へのサポート体制について、最も回答が多かったのは、「交流及び共同学習が取り組みやすい学校体制である」であったが、約半数

の学校に止まっている。

一方で、「教員や介助員の人手が足りている」、「各教科担任が特別支援学級生徒のねらいを達成させるための手立てを講じている」、「各教科担任が特別支援学級生徒のねらいを明確にした上で授業を行っている」については、ほとんどの学校でサポート体制としてできていることとしては、挙げていない。

その他の意見も加味すると、交流及び共同学習の実態として、特別支援学級の教員の数が足りなかったり、交流学級の教員の大きな負担になってしまったりする場合があることがうかがえた。

また、中学校は、教科担任制であることも関連し、全教科担任が特別支援学級の生徒のねらいや目標を意識しているとは言えない状況であり、各教科担任が特別支援学級生徒のねらいや手立てを明確にした上で授業を行うことが難しい状況であることがうかがえた。

（３）交流及び共同学習の工夫点（支援会議）

校内で定期的に行われている支援会議のメンバーや内容について、「通常の学級の生徒の話題が含まれている。」、「特別支援学級の担任や管理職がメンバーに含まれている。」、「特別支援学級の生徒の話題が含まれている」、「特別支援学級担任がメンバーの中に含まれている」と回答した学校がほとんどであった。

その他の意見も加味すると、校内で定期的に行われている支援会議のメンバーや内容について、横須賀市では、体制は整っていることがうかがえた。

この点を踏まえると、この項目以外の課題点を解決するためには、現在の体制では十分でなく、別の手立てが必要であることが推察される。

（４）交流及び共同学習の工夫点（実態）

校内支援体制における特別支援学級の実態について、最も回答が多かったのは、「支援教育コーディネーターが特別支援学級の状況について把握している」で、かなり多くの学校で支援教育コーディネーターが特別支援学級の状況について把握している状況が明らかになった。「特別支援学級の担任以外の先生が特別支援学級で教科指導を行っている」も約半数の学校で取り組まれている。

その他の意見も加味すると、横須賀市では、支援教育コーディネーターが中心となって、特別支援学級の状況について把握している他、特別支援学級の担任以外の教員が特別支援学級で教科指導を行ったり、状況共有をしたりするなどして、特別支援学級の担任以外の教員も状況を把握している学校があることがうかがえた。

（５）交流及び共同学習の工夫点（自由記述）

交流及び共同学習の工夫点をまとめると、次のようなことが挙げられていた。

- ・保護者の了解を得た上で、様々な場面で、交流学級で生徒の特徴や困った時に支援してほしい内容を伝えたり、打ち合わせをしたりする等の工夫がされている。（Ａ）（Ｂ）

(D) (K) (I) (F)

- ・交流学級での授業に参加しやすいように、特別支援学級でサポートするような内容の授業を行なっている。(A)
- ・特別支援学級の生徒に日程や授業場所などを事前に伝えるようにしている。(H)
- ・特別支援学級の授業のサポートに特別支援学級以外の教員も入るようにし、学校全体の支援に対する意識を向上させている。(J)
- ・交流学級においてのサポートは、特別支援学級生徒が中心ではあるが、通常の学級で支援が必要な生徒にも声を掛けるようにしている。(J)
- ・定期テスト前など限定的ではあるが、教科担任による特別支援学級生徒への学習相談や補助プリントを作成している。三者面談に交流学級担任が参加している。(L)
- ・交流学級で学んでいない教科を中心に、特別支援学級で学習できるように工夫して時間割を作成している。交流学級で学んだ内容の復習や予習ができる場になるような時間割にしている。(E)

(6) 交流及び共同学習の課題（生徒自身）

生徒自身の課題だと感じていることについて、最も回答が多かったのは、「生徒が授業についていけない」でかなり多くの学校がこの点を課題として認識していることが明らかになった。また、「教科書等の忘れ物が多いなど、生徒側の体制が整っていない」、「補習が必要だが時間の確保や本人の意欲に課題がある」が約半数の学校で課題として認識していることも明らかになった。「他の生徒とのトラブルがある」が課題である学校も一定数あることが明らかになった。

その他の意見も加味すると、多くの学校で生徒が授業についていけないといった学習の習得状況の課題があることは推察されるが、それだけでなく、緊張からクラスに入れなかったり、内容に興味がないとやる気をなくしたりすることや交流を「させられている」意識になってしまうことなど、交流及び共同学習に向かう心理的な面などの課題があることがうかがえた。

提出物などの忘れ物が多い状況に対して、生徒個人のファイルを用意するなどの工夫で、保護者との連絡もスムーズになり、課題も少しずつ改善されたと答える学校もあった。

また、保護者の願いや本人の意思が一致していないことが交流及び共同学習の課題となっているケースもあることがうかがえた。

(7) 交流及び共同学習の課題（教員・学校体制）

教員や学校体制の課題だと感じていることについて、最も回答が多かったのは、「担任と保護者との現状認識に相違がある」であり、半数を超えていた。

一方で、「交流学級（通常の学級）の受け入れ体制が十分でない」、「誰がどのように評価をするのか明確でない」については、ほとんどの学校で教員や学校体制の課題だと感じていることとしては、挙げていない。

その他の意見も加味すると、特別支援学級担任と保護者との現状認識に相違があること

について一定数の学校が課題だと感じている面があるが、交流学級（通常の学級）の受け入れ体制などは、特に課題としていない学校が多くを占めているなど、交流及び共同学習について教員間で協力している学校が多いことがうかがえた。

交流及び共同学習を実施する上で、人員の確保が必要であること、学習の習得状況の把握や支援方法を十分に理解していない場合もあることから、交流及び共同学習の充実に向けて、専門性を高めたり、打ち合わせを十分に行ったりするなどの手立てが必要であることが示された。打ち合わせを十分に行うためには、生徒個人のファイルを使うなどの取り組みがあることがわかった。

6. 質問紙調査の結果のまとめ

質問紙調査の結果をまとめると以下のようにになると考えられる。

交流及び共同学習の授業による成果について、生徒が周囲の状況（相手や場所）に応じた、自分の立ち振る舞いを考えられるようになったと考える学校が多いが、成果は生徒によって異なっており、交流及び共同学習の成果は、有意義になる場合と、本人の負担や辛さにつながってしまう場合があるため、丁寧に事例を見ていく必要がある。

交流及び共同学習の工夫点については、交流及び共同学習が取り組みやすい学校体制を構築している学校が多いものの交流及び共同学習の実態として、特別支援学級の教員の数が足りなかったり、交流学級の教員の大きな負担になってしまったりする場合があることがうかがえた。

また、全ての教科担任が特別支援学級の生徒のねらいや目標を意識しているとは言えない状況であり、各教科担任が特別支援学級生徒のねらいや手立てを明確にした上で授業を行うことが難しい状況であることがうかがえた。

校内で定期的に行われている支援会議のメンバーや内容について、横須賀市では、体制は整っていることがうかがえた。

横須賀市では、支援教育コーディネーターが中心となって、特別支援学級の状況について把握している他、特別支援学級の担任以外の教員が特別支援学級で教科指導を行ったり、状況共有をしたりするなどして、特別支援学級の担任以外の教員も状況を把握している学校があることがうかがえた。

交流及び共同学習の工夫点としては、教員間での情報共有が様々な場面で行われている。加えて、通常の学級の教員が、特別支援学級の授業を受け持ったり、交流及び共同学習の際の支援に入ったりするなどして、生徒の状況を把握できるような工夫がされている。

また、生徒への支援として、日程や授業場所などを事前に伝えるようにしたり、それを文書化して提示したりするなどの工夫や、交流学級で学んだ内容の復習や予習ができる場になるような時間割にするなどの工夫がされている。

生徒自身の課題だと感じていることについて、中学生になり、学習内容が難しくなることから、多くの学校で生徒が授業についていけないといった学習の習得状況の課題があると推察される。加えて、緊張からクラスに入れなかったり、内容に興味がないとやる気をなくしたりすることや交流を「させられている」意識になってしまうことなど、交流及び共同学習に向かう心理的な面などの課題があることがうかがえた。

また、保護者の願いや本人の意思が一致していないことが交流及び共同学習の課題となっているケースもあることがうかがえた。

交流及び共同学習を実施する上で、人員の確保が必要であること、学習の習得状況の把握をすることや支援方法を十分に理解していない場合もあることから、交流及び共同学習の充実に向けて、専門性を高めたり、打ち合わせを十分に行ったりするなどの手立てが必要であることが示された。

横須賀市では、教職員間で話し合う体制は整っているが、具体的な授業において、特別支援学級の生徒のねらいや手立てが明確になっていない現状があるものと考えられた。また、学校として、生徒が授業についていけないことや保護者との現状認識に対するズレなどの課題を認識していることがわかった。

V. インタビュー調査

1. インタビュー調査の目的

インタビュー調査では、交流及び共同学習を充実させていくための具体的方策について情報を収集する。

2. インタビュー調査の方法

質問紙調査の結果から交流及び共同学習について特徴のある取組をしている学校を抽出し、インタビュー調査の同意の得られた横須賀市の中学校（3校）を対象に、学校長及び特別支援学級担任への聞き取りを行う。

なお、中学校名は、特定できないようにするため、アルファベットで表記した。

3. インタビュー調査での質問内容

インタビュー調査での質問内容は、以下の通りである。（詳細は、章末の資料2参照）

- ①学校のプロフィール、地域の状況、生徒の状況（特別支援学級、通常の学級）
- ②特別支援学級担任について（経験年数等）
- ③特別支援学級の生徒について（小学校でも特別支援学級在籍であったか、否か、希望している進路の状況、保護者の理解、協力の状況）
- ④交流及び共同学習の実施状況
- ⑤交流及び共同学習における合理的配慮の状況
- ⑥個別の指導計画等の活用状況
- ⑦交流及び共同学習の課題と工夫点、今後の展望

4. インタビュー調査の結果

(1) A 中学校

①学校のプロフィール、地域の状況、生徒の状況

A 中学校は、生徒が約 700 名在籍する横須賀市では、大規模の中学校である。知的障害、自閉症・情緒障害等の特別支援学級が設置されている。歴史があり、地域との繋がりも深い。古くからの地区は、子どもの数が減少し、ここから通う生徒は少なくなっている。新しい地区に団地があり、多くの生徒がここから通っているが、現在は減少傾向にある。また、学校教育に理解がある家庭が多く、協力的である。

②特別支援学級担任について

特別支援学級は、特別支援学校での教職経験があるベテランの教員、特別支援学級での教職経験の長い教員、通常の学級での教職経験の長い教員など 4 名の教員と特別支援学級介助員の体制となっている。

③特別支援学級の生徒について

特別支援学級には、14 名在籍している。小学校では、通常の学級に在籍していた生徒が数名おり、ほとんどは特別支援学級に在籍していた。

これまでの卒業生の進路は、特別支援学校高等部に進学するケースがほとんどであり、公立高等学校、サポート校は年に数名程度という状況である。

保護者の理解・協力の状況としては、連絡帳にたくさん記入をしてくれる保護者もいるが、一方で、連絡が取れない方もいる。ネグレクトではないかと思うような家庭もある。家庭で課題を抱え、困っている方もいる。

④交流及び共同学習の実施状況

<実施状況>

特別支援学級の生徒全員が、朝の S H R、音楽、保健体育、H R、総合的な学習の時間、昼食（週 3 日）の時間に交流学級へ行き、交流及び共同学習を行っている。

かなり多くの教科で交流及び共同学習を行っている生徒は、1～2 名（自閉症・情緒障害学級）である。

国語、数学、英語の 3 教科で交流及び共同学習を行っている生徒は 1 名（病弱学級）。この生徒は、高等学校への受験を考えている。

知的障害学級の生徒は、交流及び共同学習の授業が少ない（音楽、体育、H R、総合的な学習の時間のみ）。学習面、技能面、体力面を考慮し、このような状況である。

<成果>

交流及び共同学習の成果として、専門性の高い教科担任から教わることができることが挙げられる。

日頃から生徒の情報交換ができていたため、緊張して交流学級では力を発揮できない生徒に対し、特別支援学級で小テストを受けさせてくれる等の対応をしてくれることもある。

学習に意欲的な生徒は、塾に通っていたり、提出物をきちんと提出したりするなど家庭の協力が大きい。

交流及び共同学習を行なっている生徒の多くに、体力の向上が見られる。保健体育の授業を特別支援学級で週3時間、交流学級で週3時間行っているため、必然的に時間数が多く体力の向上につながっている。交流授業の保健体育は運動量が多いこともある。

交流及び共同学習の授業では、“みんなと一緒に頑張りたい！”と意欲的に頑張っている。一方、特別支援学級では、甘えた様子を見せていることもある。

学校全体の雰囲気が良く、交流及び共同学習に関して理解がある。

⑤交流及び共同学習における合理的配慮の状況

個別の指導計画の中に合理的配慮の細かい記述はない。

三者面談の際に授業の様子を口頭で伝えている。口頭で保護者と情報共有している。

⑥個別の指導計画等の活用状況

4月の家庭インタビュー時に、学習面や生活面での保護者の願いを聞き取り確認している（個別の支援計画）。

個別の指導計画は、前期の始めと終わり、後期の終わりに保護者と確認している。

⑦交流及び共同学習の課題と工夫点、今後の展望

<課題>

音楽ではリコーダー、保健体育ではマット運動やランニングなど、難しい課題や苦手な活動になると参加を渋る生徒がいる。

周囲を考えない言動などの人間関係のトラブルがある。

自分のやり方を崩せないなどのこだわりの強さがあり、授業進行の妨げになる行動が見られる（例：数学の問題が解けず、教科担任が「板書だけすればいいよ」と伝えても納得ができず、次に進むことができない）。

<工夫点>

課題点があることから、日頃から教科担任と情報交換を行っている。

また、介助員用の日誌の活用を行なっている。日誌に生徒の様子を記録し、特別支援学級担任や介助員間で情報共有している。

<今後の展望>

通常の学級の生徒、通常の学級の担任、教科担任の理解を深めていくこと。“特別支援学級の生徒とどう接したらいいかわからない”という生徒や教員を少なくする。今現在も通常の学級の生徒たちは特別支援学級の生徒のことをよく見ているが、関わりの場が多くなるほど、「どうしたらいいかわからない」という声を聞くこともある。

周囲の生徒が良いサポートをしてきているので、特別支援学級の生徒は交流及び共同学習に行くことを楽しみにしている。

支援をする教員や介助員などの大人の数が多くなると生徒同士のつながりがスムーズになる面とそうでない面もあり、バランスが難しい。

生徒本人が、自分ができないこと、サポートが必要なことを自分から発信できるように

なることが大切である。

通常の学級と特別支援学級の高い垣根を作らない。これが当たり前、これが普通だと思えることが大切である。

⑧取組のまとめ

A 中学校は、交流及び共同学習を実施することで、生徒が、みんなと一緒に学習するために頑張ろうという気持ちから頑張る様子が見られる。交流及び共同学習は、生徒が成長していくために重要な役割を担っている。特別支援学級は、安心できる場所として、生徒の気持ちを受けとめる場所として機能しているようである。

A 中学校は、学校全体として、横須賀市が掲げる支援教育の考え方を重視し、学校経営目標の柱の一つとして設定している。また、特別支援学級の生徒の授業において、通常の学級の担任が教科等の授業を担当できるよう、校長先生が自ら調整を行なっている。このことで、教科等の専門性の高い教師の授業を受けることができ、また、通常の学級の教員が特別支援学級の生徒の特徴や学習の習得状況を把握することにつながっている。

学校の教員がチームとして支援教育を担っていくことで、質の高い授業が提供できるような体制を作っている点に特徴がある。

今後、生徒間の関わりが量的にも増加していくことが推察されることから、より適切な関わりができるよう、関わりをタイミングよくサポートできるようにしたり、特別支援学級の生徒本人が支援の必要なことを具体的に伝えられるようにしたりするなど取組に繋げていきたいとの声が上がっている。

(2) B 中学校

①学校のプロフィール、地域の状況、生徒の状況

B 中学校は、生徒が約 450 名在籍する、横須賀市では中規模の中学校である。知的障害、自閉症・情緒障害の特別支援学級が設置されている。

地域とのつながりが強い。各教員に担当の地区があり、地域の方と顔馴染みの関係を築いている。6 月の地域連携防災デーでは、生徒が自分の地域で防災に関する活動を行っている。この活動は、有事の際には中学生が率先して動けるようにとのねらいもある。

A 小学校から 6 割、B、C 小学校から 2 割の生徒が進学してきている。人間関係等の課題があるために居住地学区の中学校ではなく、B 中学校への入学を希望する生徒もいるため、15～16 校の小学校から生徒が進学してきている。

また、学区内に児童養護施設があり、その施設に入所している生徒や外国につながる生徒等、支援を必要とする生徒が多く在籍している。

B 中学校では、教職員の意識を変えていくため、支援教育の視点を学校運営の根幹にしている。今年度は、特別支援学級を変えていこうと、特別支援学級担任が中心となり取組を始めた。特別支援学級と教職員の交流も深まっている。

②特別支援学級担任について

特別支援学級は、若手の教員 2 名と特別支援学級介助員の体制となっている。

③特別支援学級の生徒について

特別支援学級には、11名在籍している。小学校では、通常の学級に在籍していた生徒が数名おり、ほとんどは特別支援学級に在籍していた。

これまでの卒業生の進路は、特別支援学校高等部に進学するケースがほとんどである。公立高等学校、定時制高等学校に進学した生徒もいる。

長期欠席のため、交流及び交流学习を行っていない生徒がいる。

④交流及び共同学習の実施状況

＜実施状況＞

特別支援学級の生徒全員が、朝の会、昼食、学年・学校行事を最低限の交流及び共同学習の場とすることを基本としている。

インクルーシブ教育の理念のもと、インクルーシブ教育の具体化を目指すために「開かれた特別支援学級」をテーマに取り組んでいる。具体的な取組として、特別支援学級以外の教員が特別支援学級で授業を行っている。

様々な理由で教室に行くことができない相談室登校の生徒と特別支援学級の生徒が一緒に授業を行う、校外学習に一緒に行く等の関わる場を設けている。

＜成果＞

生徒自身の経験や活動量が増え、それぞれの「生きる力」につながっていると実感している。生徒たちの表情や雰囲気にも変化が見られた。

特別支援学級担任以外の教員との関わりが増え、専門的な授業を受けることができた。

「交流することが当たり前」になり、通常の学級の生徒も特別支援学級の生徒を温かくサポートする姿が見られるようになった。

障害の有無に関係なく一緒に学習したり、生活したりする環境が作られ、行事などの場面では、どの子が特別支援学級の生徒かわからないほど溶け込んでいる状況となっている。

⑤交流及び共同学習における合理的配慮の状況

個別支援計画や保護者の聞き取りをもとに、生徒の特性を理解して交流及び共同学習の教科を決定している。

学習支援員による3教科（国語、数学、英語）の個別学習（取り出し授業）を週に1回設けている。また、授業を巡回し、サポートに入ってもらうこともある。教育支援記録表を活用し、特別支援学級担任と交流学級担任が授業の様子を把握できるようにしている。

⑥個別の指導計画等の活用状況

入学前の小学校からの聞き取りやイエローファイル（個別支援計画）をもとに、入学後1ヶ月間で生徒を見取り、個別指導計画を作成している。個別支援計画には、保護者の要望が記載されている。

家庭インタビューで保護者に個別指導計画を確認してもらい、共通理解を図っている。その後、職員間で共有している。

三者面談時に個別指導計画をフィードバックしている。

⑦交流及び共同学習の課題と工夫点、今後の展望

＜工夫点＞

情報を共有するために、特別支援学級担任と交流学級担任で交換ノートを活用している。

交流及び共同学習をしている教科の提出物や持ち物等が確認できるように、個別教科ファイル（教科担任が記入）を活用している。

国語、数学、英語で個別学習を実施している。

多くの人との関わりの場を増やすために、相談室登校の生徒との交流や特別支援学級以外の担任による教科指導を行なっている。

個々の生徒の実態に合わせた、交流及び共同学習の教科の選択をしている。

＜課題＞

生徒の課題として、授業への意欲はあるが、集団のペースに合わせることに難しさがある。

学校側の課題として、生徒個々のねらいや実態に合った支援（指導）の定着が不十分である。

今年度取組み始めたことを次年度にどのようなにつなぎ、引き継いでいくか。特別支援学級担任が変わることも考えられるため、誰が担任になっても運営できるシステムをつくっていくことが必要である。

全教科で交流及び共同学習を行っている生徒は、通常の学級に転籍することが理想であるが、情緒面を保つ場として特別支援学級が必要な状況である。

＜今後の展望＞

校長が支援教育に対して理解があり、特別支援学級担任と共に積極的に取組む姿勢を示してくれたことにより、特別支援学級の改革を進めることができた。支援教育に理解、そして、経験がある人がリーダーシップを発揮することで、インクルーシブ教育の構築を目指していけると考えている。

誰が指導しても、“当たり前”として捉えられるシステムを構築することが大切である。

通常の学級の教員が、特別支援学級のフロアーに出向いて、生徒たちとコミュニケーションをとること。そこから始まると考えている。

今後は、環境面の整備として、個別学習や生徒の情緒の安定（クールダウン等）を図るための場の設定が必要である。

特別支援学級担任が支援的視点を他の教員に指導・支援し、教職員全体の支援教育に対する意識を変えていくことが必要である。

合理的配慮の意識を高めていくために、家庭連絡簿に、「配慮すべきこと」を記載してもらうことも検討していく。

⑧取組のまとめ

B中学校は、交流及び共同学習の成果として、生徒自身の経験や活動量が増え、それぞれの「生きる力」につながっており、生徒たちの表情や雰囲気にも変化が見られたとのことである。

交流及び共同学習を実施することで、特別支援学級担任以外の教員との関わりが増える

とともに、専門的な授業を受けることができた。

また、「交流することが当たり前」になり、通常の学級の生徒も温かく特別支援学級の生徒をサポートする姿が見られるようになったとのことである。

B中学校は、学校全体として、横須賀市が掲げる支援教育の考え方を重視し、教職員の意識を変えていくため、支援教育の視点を学校運営の根幹にしている。今年度は、特別支援学級を変えていこうと、特別支援学級担任が中心となり、特別支援学級と教職員の交流を深めている。

交流及び共同学習を充実させていくための具体的な手立てとして、交流担任との情報交換ノート、生徒個人の教科ファイルを始めたことで、教科担任が生徒の状況などを理解することができるようになったり、生徒が準備物を忘れずに用意することができるようになったりと、好循環が生まれている。

(3) C中学校

①学校のプロフィール、地域の状況、生徒の状況

C中学校は、生徒が約700名在籍する、横須賀市では大規模の中学校である。知的障害、自閉症・情緒障害、肢体不自由の特別支援学級が設置されている。

学校全体は落ち着いた雰囲気の中で授業に取り組んでいる。通常の学級の生徒は、特別支援学級の生徒に対し優しく接してくれる生徒が多い。

特別支援学級の生徒たちは、みんな穏やかな表情で交流級の朝の会に参加している。クラスが特別支援学級の生徒のことを受け入れており、特別支援学級の生徒が先生や友達が嫌で交流学級に行くのを拒むことはない。特別支援学級の生徒たちは、交流及び共同学習をすることで成長していると感じる。

通常の学級の中にも、集団行動や学習面で支援を必要としている生徒がいる。

学校全体で特別支援教育に理解がある。

②特別支援学級担任について

特別支援学級は、特別支援学校での教職経験がある教員もいるが、特別支援学級での経験の浅い教員5名の体制となっている。

③特別支援学級の生徒について

特別支援学級には、14名在籍している。小学校では、通常の学級に在籍していた生徒が数名おり、ほとんどは特別支援学級に在籍していた。

これまでの卒業生の進路は、特別支援学校高等部に進学するケースが多い。公立高等学校、インクルーシブ教育実践推進校に進学希望の生徒もいる。

保護者の理解、協力は得られているが、生徒と保護者の進路希望が一致していない家庭もある（生徒は高等学校への進学を望む、理想と現状が一致していないなど）。

④交流及び共同学習の実施状況

3名の生徒が多く、多くの教科で交流及び共同学習を行っている。その生徒たちは、友達から

のサポートを受けながら、授業に参加できている。

交流学級の生徒や先生と関わることで、コミュニケーションを図り、相互理解につながっている。

交流及び共同学習を行う教科等は、保護者、本人の希望を優先し決定している。

授業の内容は理解できないが、「コミュニケーション」が目的の生徒や「集団で動くこと」を学ぶ生徒もいる。交流及び共同学習によって、特別支援学級の生徒の力を引き上げる効果があると感じている。

交流及び共同学習に、「ただ行かせる」ならできるが、交流級全体の動きをストップさせてしまうことがあるため、継続的な支援は必要であると感じている。

⑤交流及び共同学習における合理的配慮の状況

交流及び共同学習を行っている生徒に対し、放課後に学習の予習や復習を実施している。また、定期的な整理整頓の声掛けや持ち物の確認を行っている。

班のメンバーやグループ編成の配慮をしている。

多くの教科で交流及び共同学習を実施している生徒は、ファイルを活用し教科担任とコミュニケーションを図っている。

⑥個別の指導計画等の活用状況

保護者と担任で学校と家庭の状況を確認、共有し、家庭と学校で指導の方向性を一致させ、家庭と学校で同一の方法、声掛けで指導するようにしている。また、半年間の目標設定とその目標を達成させる手立て等を共有している。

個別の指導計画は、学校ごとに形式が異なり、今まで使っていたものを使用しているが、特別支援学級担任は経験が浅い教員も多いため、決まった形式があるとよいと感じている。

⑦交流及び共同学習の課題と工夫点、今後の展望

<課題>

特別支援学級担任の支援が必要な場面と、交流学級の生徒や交流学級担任とのコミュニケーションで解決していく場面とのバランスが課題である。特別支援学級担任が近くにいることで生徒同士の関わりが減ってしまう場面もある。

教員数が不足していて、必要な支援ができない。

<今後の展望>

交流学級の生徒と特別支援学級の生徒の相互理解を深める。

交流学級での特別支援学級生徒の所属意識を生徒、教員が共に強く持てる工夫。

合理的配慮については、具体的な事例を挙げることで特別支援学級担任の視点が広がるように思う。

特別支援学級の生徒は、障害児者たちの中の世界で生きていくものと思い込んでいる。特別支援学級の生徒も教員も「迷惑をかけてはいけない」という意識を持っている。

校長自らが特別支援学級の生徒たちとコミュニケーションを図り、朝、一緒にラジオ体操を行っていた時期もある。多くの教員が日常的に特別支援学級の様子を見に来て、生徒たちの成長を把握している、そんな環境が交流及び共同学習の充実につながると考えてい

る。

⑧取組のまとめ

C 中学校は、交流及び共同学習の成果として、特別支援学級の生徒について、穏やかな表情で授業に参加していること、交流学級が特別支援学級の生徒を受け入れており、特別支援学級の生徒が先生や友達が嫌で交流級に行くのを拒むことはないことから、特別支援学級の生徒たちは、交流及び共同学習をすることで成長していると実感している。

C 中学校は、学校全体として、横須賀市が掲げる支援教育の考え方を重視し、学校経営目標の柱の一つとして設定している。多くの教員が日常的に特別支援学級の様子を見に来て、生徒たちの成長を把握している状況にある。

交流及び共同学習を行っている生徒に対し、放課後に学習の予習や復習を実施する体制を取っており学習の習得状況に配慮した取組を実施している。また、定期的な整理整頓の声掛けや持ち物の確認を行っている。生徒によっては、ファイルを活用し教科担任とコミュニケーションを図るなどの工夫をしている。

5. インタビュー調査の結果のまとめ

インタビュー調査を行った学校では、交流及び共同学習の成果として、特別支援学級の生徒の成長を促せること、通常の学級の生徒においては、特別支援学級の生徒を受け入れていくことができる点が挙げられていた。このことから学校全体が落ち着いて、特別支援学級の生徒を受け入れる体制ができていることが条件として必要であることがうかがえた。

この学校全体が落ち着いて、特別支援学級の生徒を受け入れる体制ができるようになるため、インタビュー調査を行った学校では、学校長が特別支援教育を学校経営目標の柱に据え、様々な取り組みを行っている状況が明らかになった。

また、特別支援学級の生徒が交流及び共同学習を実施していく上では、学習の習得を支援したり、準備物等の情報を整理したりすること、気持ちの面でも支援をしていくことが条件として必要であることがうかがえた。

この点を解決する工夫として、教職員間の情報交換の仕組みでは、情報交換を様々な場面で行うこと、文書等に整理し、これを元に情報共有を行うような工夫が挙げられた。特に、中学校においては、教科担任制であり、教科による生徒の状況の違いもあることから教員間の情報の共有が重要であることが推察される。

加えて、生徒への支援では、授業の準備物等を文書にしてわかりやすくするような工夫が挙げられた。

これらの工夫に加えて、特別支援学級の授業において、教科等の専門性のある通常の学級の教科の教員が特別支援学級の授業を受け持つことも、教員が特別支援学級の生徒の状況を知り、手立てを検討する際にも役に立つことが挙げられた。

また、中学校においては、高等学校等への進学の間からも、交流及び共同学習の教科を選んでいくことが必要になってくることがうかがえた。

以上の工夫点を他の中学校にも広げていくことが必要である。

一方で、特徴ある取組を行なっている学校においても、特別支援学級の生徒のねらいや

合理的配慮等について、明確になっていないことが多く、この点について、課題があることがうかがえた。

Ⅵ. まとめと考察

交流及び共同学習の授業による成果について、質問紙調査では、特別支援学級の生徒が周囲の状況（相手や場所）に応じた、自分の立ち振る舞いを考えられるようになったと考える学校が比較的多かったことが挙げられる。インタビュー調査を実施した学校においても、交流及び共同学習によって、特別支援学級の生徒の成長を促すこと、通常の学級の生徒においては、特別支援学級の生徒を受け入れていくことができる点が挙げられていた。

加えて、インタビュー調査を実施した学校において、交流及び共同学習を推進していく上で、学校全体が落ち着いて、特別支援学級の生徒を交流学級で受け入れる体制ができていることが重視されていた。

インタビュー調査を行った学校は、学校全体が落ち着いて、特別支援学級の生徒を受け入れる体制を構築するため、学校長が特別支援教育を学校経営目標の柱に据え、様々な取組を行っている状況がある。このことから、学校マネジメントが重要であることが推察された。

交流及び共同学習を実施していく上では、特別支援学級の教員の数が足りず、交流学級の教員の大きな負担になってしまう場合があることがうかがえた。

横須賀市では、校内で定期的に行われている支援会議のメンバーに管理職が含まれている等、交流及び共同学習が取り組みやすい学校体制を構築している学校が多い。特別支援学級の生徒が交流及び共同学習を実施していく上では、学習の習得を支援したり、準備物等の情報を整理したりすることと併せ、心理的な面での支援も必要な条件であることがうかがえた。具体的には、授業の準備物等を文書にしてわかりやすくするような工夫が効果的であることが挙げられていた。

これらの工夫に加えて、特別支援学級の授業において、教科等の専門性のある通常の学級の教科の教員が特別支援学級の授業を受け持つことも、教員が特別支援学級の生徒の状況を知り、手立てを検討する際にも役に立つことが挙げられた。この点は、中学校に特有の状況であると考えられた。

交流及び共同学習を実施していく上で、教職員間の情報共有の仕組みでは、情報共有を様々な場面で行うこと、文書等に整理し、これを元に情報共有を行うような工夫が挙げられた。特に、中学校においては、教科担任制であり、教科による生徒の状況の違いもあることから、特に教員間の情報の共有が重要であることが推察される。

また、全教科担任が特別支援学級の生徒のねらいや目標を意識しているとは言えない状況で各教科担任が特別支援学級生徒のねらいや手立てを明確にした上で授業を行うことが難しい状況であることがうかがえた。

また、中学校においては、高等学校等への進学についても考慮し、交流及び共同学習の教科を選ぶ必要があることがうかがえた。

生徒自身の課題だと感じていることについて、中学校になり、学習内容が難しくなることから、多くの学校で生徒が授業についていけないといった学習の習得状況の課題があると推察される。加えて、緊張からクラスに入れなかったり、内容に興味がないとやる気をなくしてしまったりすること、交流を「させられている」意識になってしまうことなど、交流及び共同学習に向かう心理的な面の課題があることがうかがえた。

また、保護者の願いや本人の意思が一致していないことが交流及び共同学習の課題となっているケースもあることがうかがえた。

交流及び共同学習を実施する上で、人員の確保が必要であること、学習の習得状況の把握や支援方法を十分に理解していない場合もあることから、交流及び共同学習の充実に向けて、専門性を高めたり、打ち合わせを十分に行ったりするなどの手立てが必要であることが示された。

特徴ある取組を行なっている学校においても、特別支援学級の生徒のねらい、合理的配慮等について明確になっていないことが多く、この点について、課題があることがうかがえた。この点を解決するための手立てとして、個別の指導計画等に特別支援学級の生徒のねらいや合理的配慮等について明記し、それを教員間で共有することが有効であると推察されるが、明記されていない状況が明らかとなった。これは、各学校で、個別の指導計画の様式がバラバラであること、合理的配慮に関する枠が設けられていないこと、生徒のねらいが大雑把であることが課題としてであると推察される。

このことへの対応が、今後の横須賀市に求められているものと考えられる。今後、交流及び共同学習の充実を図っていく上で、特徴ある取組を行なっている学校の工夫を全ての学校にも取り組んでもらうと共に、個別の指導計画の様式を含めた書き方についても市としての指針を示すことが必要ではないかと考えるに至った。

付記

インクルーシブ教育実践推進校については、神奈川県ホームページに、以下のように説明されている（<https://www.pref.kanagawa.jp/docs/j7d/cnt/f533456/index.html>）。

『「インクルーシブ教育実践推進校」とは、誰もが大切にされ、いきいきと暮らせる「共生社会」をめざして、知的障がいのある生徒が高校で学ぶ機会をひろげながら、みんなで一緒に過ごすなかで、お互いのことをわかりあって成長していくことを目標にしている高校です。』

令和2年10月現在、神奈川県内で14校が指定されている。

（三浦千夏（令和2年度地域実践研究員）、小澤至賢）

横須賀市中学校特別支援学級を対象とした交流及び共同学習に関する質問紙調査

学校名	中学校
-----	-----

質問項目 ★該当する選択肢の□内に✓を入れてください。

I 交流及び共同学習における成果について

1 交流及び共同学習の授業による成果として、次のようなことを感じますか。(複数回答可)
成果として項目にないことは、その他にお書きください。

☐	生徒の学習意欲が高まった
☐	生徒の集中力が高まった
☐	生徒が根気強く学習に取り組めるようになった
☐	生徒が自分の考えや思いを言葉や文章など自分の方法で伝えられるようになった
☐	生徒が周囲の状況(相手や場所)に応じた、自分の立ち振る舞いを考えられるようになった
☐	生徒が友達と一緒に学習(活動)することを楽しんでいる
☐	生徒が特別支援学級の担任以外の先生と一緒に学習(活動)することを楽しんでいる
☐	生徒が目標やねらいを明確にした上で授業に臨めるようになった
☐	生徒の交流及び共同学習が通常の学級の生徒にも有意義な場となっている
☐	その他

II 交流及び共同学習の実施に向けた工夫点について

1 交流及び共同学習の際、特別支援学級の生徒へのサポート体制についてお答えください。(複数回答可)

☐	教員や介助員の人手が足りている
☐	介助員が生徒の対応に慣れている
☐	困った場面で同輩・先輩に相談できる
☐	交流及び共同学習が取り組みやすい学校体制である
☐	各教科担任が特別支援学級生徒のねらいを明確にした上で授業を行っている
☐	各教科担任が特別支援学級生徒のねらいを達成のさせるための手立てを講じている
☐	その他

2 校内で定期的に行われている支援会議のメンバーや内容についてお答えください。(複数回答可)

☐	管理職がメンバーの中に含まれている
☐	特別支援学級担任がメンバーの中に含まれている
☐	通常の学級の生徒の話題が含まれている
☐	特別支援学級の生徒の話題が含まれている
☐	その他

3 校内支援体制における特別支援学級の実態についてお答えください。(複数回答可)

☐	特別支援学級の担任以外の先生が特別支援学級で教科指導を行っている
☐	特別支援学級の担任が通常の学級で教科指導を行っている
☐	支援教育コーディネーターが特別支援学級の状況について把握している
☐	特別支援学級担任以外の教員が特別支援学級の状況を理解している
☐	その他

4 交流及び共同学習を進めるにあたり、工夫していることについてお書きください。(自由記述)

Ⅲ 交流及び共同学習の課題について

1 生徒自身の課題だと感じていることは何ですか。(複数回答可)
課題として項目にないことは、その他にお書きください。

☐	生徒が授業についていけない
☐	生徒が定期テストを受けていない
☐	他の生徒とのトラブルがある
☐	教科書等の忘れ物が多いなど、生徒側の体制が整っていない
☐	補習が必要だが時間の確保や本人の意欲に課題がある
☐	その他

2 教員や学校体制の課題だと感じていることは何ですか。(複数回答可)
課題として項目にないことは、その他にお書きください。

☐	交流学級(通常の学級)の受け入れ体制が十分でない
☐	誰がどのように評価をするのか明確でない
☐	生徒の学習の習得状況がわからない
☐	教科担任と特別支援学級担任の連携が難しい
☐	交流教科の決定方法に課題がある
☐	担任と保護者との現状認識に相違がある
☐	その他

資料 2

地域実践研究 横須賀市 交流及び共同学習 インタビュー調査 質問項目

学校名：

訪問日：

対応者：

訪問者：

学校のプロフィール、地域の状況、生徒の状況（特別支援学級、通常の学級）	
特別支援学級担任について（経験年数等）	
特別支援学級の生徒について（小学校でも特別支援学級在籍であったか、否か、希望している進路の状況、保護者の理解、協力の状況）	
交流及び共同学習の実施状況	
交流及び共同学習における合理的配慮の状況	
個別の指導計画等の活用状況	
交流及び共同学習の課題と工夫点、今後の展望	

第 6 章

総合考察

- I．本研究における各取組からの示唆
- II．交流及び共同学習の実践の充実のために
- III．まとめと今後の課題

本研究では、現在までの我が国における「交流及び共同学習」に関する実践、研究、論説、各種報告・資料を概観し、交流及び共同学習の現状と課題、考え方、論点、方向性等を展望・整理するとともに（第2章）、平成28年度-29年度地域実践研究「交流及び共同学習の推進に関する研究」（国立特別支援教育総合研究所，2018）を継承し、今後の交流及び共同学習の充実に向けた検討を行った（第3章～第5章）。

今後の充実に向けて検討すべき視点のうち、交流及び共同学習に参加する障害のある児童生徒の保護者の思いや考え、居住地校交流、校内とりわけ中学校における取組の3点を取り上げ、それぞれ、該当する保護者へのインタビュー調査（第3章）、居住地校交流の推進を担う特別支援学校の担当教員へのインタビュー調査（第4章）、中学校の特別支援学級担任への質問紙調査及び学校長も交えたインタビュー調査（第5章）に取り組み、考察・整理した。

ここでは、総合考察として、本研究における各取組から示唆されたこと、それらを踏まえた交流及び共同学習の実践を充実させるための視点、そして今後の発展に向けた課題を整理しておきたい。

I. 本研究における各取組からの示唆

1. 文献研究（施策、研究、実践等の概観）から

本研究では、「交流及び共同学習」に関する文献、各種報告・資料等をもとに、施策、実践、研究を概観し、今後の充実に向けた視点や課題を整理した（第2章）。

そこからは、特別支援学級と通常の学級による校内における実践、居住地校交流の実践、様々な障害種や学年に係る実践等の多様な実践の蓄積、児童生徒や保護者の視点を踏まえた実践の検討、児童生徒に見られる実践の成果や実践の質及び評価に関する検討等、取り組むべき事項が示された。

また、通常の学級にも、多様な教育的ニーズを有する児童生徒が在籍しており、「共に学ぶ」取組である交流及び共同学習においては、その点も踏まえた検討・取組が必要であることも示唆された。すなわち「特別支援学校や特別支援学級で学ぶ児童生徒と通常の学級で学ぶ児童生徒」が共に学ぶという視点だけでなく、全ての児童生徒にとっての学びの充実の実現を念頭に置いて取り組むことの必要性である。共に学ぶ場面が、全ての子どもにとって充実した時間となるための活動や学習の在り方、通常の学級の教員と特別支援教育を専門とする教員の協働の具体等、今後の論点が示された。

2. 保護者へのインタビューから

本研究では、交流及び共同学習に参加する障害のある児童生徒の保護者に対してインタビューを行い、保護者の感じている成果（よかったこと）、課題、希望等を聞き取った（第3章）。今回のインタビュー調査は、これまでに児童生徒が経験した交流及び共同学習について、第三者である本研究チームの研究分担者が聞き手となっており、当該児童生徒の交流及び共同学習の担当者（教員）ではないので、そのインタビュー内容が、直ちに

実践に生かされるわけではない。しかし、直接の利害関係はなく、その意味では、保護者にとってはある程度の本音が出せると考えられる。限られた対象者の限られた意見ということからすれば、本研究から言えることは限定的ではあるが、第3章の結果の各図において示されているキーワード、考察において論及・整理されている事項は交流及び共同学習の実践において踏まえるべき視点と考えられる。

- ・友だちとの交流を拡げ、深めること
- ・自己について認識していくこと
- ・できることを増やすこと（学習面、行動面、他者との関係・コミュニケーション等）
- ・友だちと同じ場で過ごし、意識する中でこそ期待できる育ちがあること

これらは、保護者の多くに共通して意識されていることであった。交流及び共同学習という、共に学ぶ機会において、これらが少しでも尊重・達成されるためには、教員の障害理解、専門性や実践力の向上はもとより、教員同士、さらには教員と保護者における子どもの実態・特性等の共通理解、学習活動のねらいや保護者の願い等に関する意見交換等が重要となる。関係する教員、保護者とも、日常の慌ただしさの中、情報の共有、意見交換をいかに行うかが工夫すべき点と考えられる。

また、交流及び共同学習の充実を考える際、障害のある児童生徒やその保護者だけでなく、通常の学級で学ぶ子どもたちの視点、通常の学級の保護者の視点も踏まえた議論が重要と考えられる。さらには、障害のある児童生徒のきょうだいの思いも重要な要素である。通常の学級で学ぶ障害のない児童生徒、さらには、障害のある児童生徒のきょうだい、交流及び共同学習においてネガティブな経験、思いを蓄積していくことは、彼ら児童生徒にとっても、障害のある児童生徒にとってもマイナスと考えられる。障害のある児童生徒にとって、将来に向けて、通常の学級で学ぶ子どもや、きょうだいと支え合える関係を、学齢の時期から構築していくためにも、上記は不可欠な視点と考えられる。

3. 居住地校交流の推進を担う特別支援学校の担当者へのインタビューから

本研究の指定研究協力地域である静岡県において、居住地校交流の推進を担う特別支援学校の担当者にインタビューを実施し、居住地校交流の状況、成果、工夫、課題等について尋ねた（第4章）。第4章の結果及び考察からは、居住地校交流の充実に向けた視点として、以下のように整理することができる。

- ・事前の打合せや、事前学習等を実施し、そこでは、双方の児童生徒の目標や学習内容についての検討が重要であること
- ・事前の打合せの際には、内容の明確化、必要な情報の共通理解が重要であること（打合せシートの活用等）
- ・小・中学校で学ぶ児童生徒に対して、障害、配慮、共に学ぶ方法等の丁寧な説明が必要であること
- ・小・中学校の教職員への理解啓発が重要であること（ポスター掲示等）
- ・特別支援学校において、居住地校交流の計画・実施の手順の明確化、各部署等の役割の明確化等、体制づくりが重要であること
- ・特別支援学校内における教員間での交流籍に関する学習の積み重ねが重要であること

- ・居住地校交流に関する保護者の願いや希望の把握が必要であること（保護者アンケート等の工夫）
- ・市町村教育委員会指導主事、小・中学校の管理職や特別支援教育コーディネーターへの啓発が重要であること（校長会やコーディネーター研修会等の活用）
- ・特別支援学校の児童生徒の居住する地域の特色、強み、良さの把握と、特別支援学校の児童生徒のその地域での暮らしを意識した実践が重要であること

以上は、どれも重要な視点であるが、事前打合わせや事前学習等の重要性、保護者の願いや希望の把握の重要性等は、第3章における保護者インタビューから得られた知見とも一致している。また、最後に挙げた、児童生徒の地域での暮らしを意識した実践は、児童生徒の日常生活の充実に直結し、学習活動・内容の検討を行うにあたり、有益な知見と考えられる。

4. 中学校の特別支援学級担任及び学校長への調査から

本研究の指定研究協力地域の横須賀市において、中学校における特別支援学級と通常の学級の交流及び共同学習の推進・充実に資するため、横須賀市内の中学校の特別支援学級担任への質問紙調査、さらに、その調査から抽出した3校の学校長及び特別支援学級担任に対するインタビュー調査を実施した（第5章）。第5章の結果及び考察からは、中学校における校内の交流及び共同学習の推進・充実に向けた視点として、以下のように整理することができる。

- ・特別支援学級と通常の学級間の連携、調整の推進には、校長のリーダーシップが重要であること
- ・特別支援学級の生徒に関する校内職員の把握・理解が重要であること。そのためには個々の特徴等を職員に伝達する機会の設定・工夫が必要であること
- ・通常の学級の生徒に対する、特別支援学級の生徒へのサポート方法等を伝える機会の設定・工夫が必要であること
- ・通常の学級の生徒に対して、適切なタイミングで特別支援学級の生徒への関わりをサポートできる体制が必要であること
- ・個別の教育支援計画や個別の指導計画を生かすことが重要であること
- ・特別支援学級の生徒への校内のサポート体制の充実、支援会議及び支援教育コーディネーターの機能の充実が重要であること

校内の交流及び共同学習の推進・充実は、校内における特別支援教育の推進・充実と密接に関連しており、特別支援教育の視点を生かした校内体制づくりや教育活動の展開が重要である。したがって、校内における障害のある児童生徒へのサポート体制や、校内支援会議を充実させていくことは、交流及び共同学習の推進・充実につながると考えられる。

Ⅱ. 交流及び共同学習の実践の充実のために

前項においては、本研究の各取組から、交流及び共同学習の充実に向けて示唆された

事項を整理した。そこでは、教員間や教員と保護者の間での事前打合せ、情報共有、管理職を含めた連携、教職員や通常の学級で学ぶ児童生徒への理解啓発等、交流及び共同学習の計画・実施や実施体制等に関することが中心となった。

本項においては、本研究の各取組の結果や考察、さらには、各インタビュー調査において語られた事項から、交流及び共同学習の実践において、児童生徒の活動・学習の充実の観点から以下に大きく2点、整理しておきたい。

1. 今持っている力の発揮、「今ここ」の充実、児童生徒の暮らし

第3章の保護者インタビューで、児童生徒にとって、交流及び共同学習において「できることが増えること」への期待は、多くの保護者が語っていた。我が子の成長を願う保護者にとっては当然の期待と考えられる。ただ、実際に、交流及び共同学習の活動・学習により短期間で何かができるようになることは容易ではない。

教育においては、児童生徒のできないこと、未熟な点が課題とされ、それができるようになること、力を身につけること、上手になることが目標とされることは多い。しかし、今できないことをできるようにすることに視点をおきすぎると、せっかくの「共に学ぶ」機会が苦しい時間になりかねない。

人はいつの瞬間も、今ある力で、今の手持ちの力でその一瞬を過ごさざるをえない。明日以降に身につく力で、今を生きることはできない。今は今ある力で生きるしかない。力を身につけること、蓄えることは重要であるが、暮らしの一瞬は、常に応用の連続である。今ある力を使うこと、今ある力を出せること、今ある力で対処することも重要なことである。力を蓄えること、身につけることを目指すだけでなく、力をいかに出すか、力を出せる、という視点を持つことも重要と考えられる。それが、児童生徒の自信や、新たな力につながっていくことも考えられる。とりわけ、「共に学ぶ」時間を、充実感が得られるものとするためには持つべき視点と考えられる。

このように考えると、交流及び共同学習の学習・活動場面において、児童生徒が今持っている力を十分発揮する時間となるような実践が必要となる。学習は、未来（近いかわいかわい）のためでもあるが、その学習に取り組んでいる「今」は、未来の準備のためだけにあるわけではなく、今も生きる本番である。したがって、その本番を今の手持ちの力で対処していくこと、さらには、今ある力で対処できた経験は、持てる力を出すことを育てていくと考えられる。

また、このような学習・活動場面において、前項の居住地校交流の充実の視点としても触れたが、児童生徒の日常の「暮らし」の要素を持ち込むことは、児童生徒の地域・家庭での暮らしの充実に資する意味でも重要と考えられる。

2. 役立つこと、喜ばれること

保護者インタビューにおいては、上記に加え、交流及び共同学習を通して、自己について認識していくことへの期待も語られていた。児童生徒が自分の特徴を知ることが、日常生活で遭遇する様々な場面において、うまく対処していくためにも重要である。特徴を知ることが、対処法を見つけることにもつながる。しかし、自分自身の特徴について、ネガティブなものとしての受け止めが強くなると、自己否定に陥りやすい。交流及び共同学

習は、多くの障害のない児童生徒と共に学ぶ場であり、他者の目、まなざし、自分に対する他者の捉え・評価を感じやすい場面でもある。したがって、教員や、共に学ぶ障害のない児童生徒の理解は非常に重要である。

こうしたことから、「できる、できない」といった観点だけではなく、それ以外に、児童生徒を認める観点を用意しておく、見つけておくことも必要なことと考えられる。児童生徒同士で相互に良い点を見つけ合うような実践も考えられる。

また、障害のある児童生徒が自己否定に陥るのではなく、自己を肯定的に捉えるためには、自分が周りの中で役に立っている、周りに喜ばれている、といった実感を持つことが重要と考えられる。交流及び共同学習の実践において、役立つ、喜ばれる、経験・実感が持てるような内容を検討することも必要であろう。

Ⅲ. まとめと今後の課題

本研究では、障害のある児童生徒の保護者へのインタビュー調査、居住地校交流の推進を担う特別支援学校の担当教員へのインタビュー調査、中学校の校内における交流及び共同学習に関する特別支援学級担任への質問紙調査及び学校長を交えたインタビュー調査の各取組から、交流及び共同学習の充実に向けた視点を考察した。各章における考察やまとめ、また、本章のⅠ、Ⅱにおいて、交流及び共同学習の計画・実施、体制づくり、実践内容の検討等を進める上で、有益と考えられる視点到論及した。

ここでは最後に、今後の展開に向けて、さらなる課題と考えられる事項を挙げておきたい。

1. 本研究においても第3章で、一部取り組んだが、交流及び共同学習に関して、障害のある児童生徒及びその保護者、通常の学級で学ぶ児童生徒やその保護者の意識を対象とした研究の蓄積が質・量ともに求められること
2. 障害のある児童生徒及びその保護者、通常の学級で学ぶ児童生徒及びその保護者の、交流及び共同学習についての意識、思いを把握したうえで実践を検討することが求められること。また、その把握、共通理解をどのように行っていくかの工夫（時間、方法、ツール等も含む）が求められること
3. 交流及び共同学習の取組の成果について、障害のある児童生徒、障害のない児童生徒、双方の観点から研究の蓄積が求められること
4. 交流及び共同学習に関する実践について、対象、方法、内容等の面からも多様な実践の蓄積が求められること。同時に、実践の質及び評価に関する研究の蓄積も求められること
5. 第4章で取り上げた静岡県の「交流籍」の取組のような、地域の学校に副次的な籍を置く取組の一層の展開が求められること
6. ICTを活用した交流及び共同学習についての実践・研究が求められること
7. 第5章で取り上げた、交流及び共同学習に関する、中学校における実践、校内におけ

る実践の蓄積が求められること

8. 障害のある児童生徒（多様な教育的ニーズのある児童生徒）が通常の学級で学ぶことを支えるための研究の一層の展開が求められること

上記のうち、5については、「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」（文部科学省，2021）において、副次的な籍について、「居住する地域との結び付きを強めたり、居住する地域の学校との交流及び共同学習を継続的に推進したりするうえでも有意義であり、一層の普及を図っていくことが重要である」と記されている。また、6についても、同報告に、居住する地域の学校まで距離がある場合などの例とともにICT活用への期待が記されており、交流及び共同学習の充実に向けて、副次的な籍、ICT活用は、極めて重要な視点と位置付けられる。

その他の上記の事項についても、現時点で、十分には実践・研究・議論が蓄積されていない事項（第2章参照）であり、いずれも今後展開すべき重要課題である。

引用文献

国立特別支援教育総合研究所（2018）．交流及び共同学習の推進に関する研究．平成 28 年度－29 年度地域実践研究成果報告書．

文部科学省（2021）．新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告．

https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf（アクセス日 2021 年 2 月 9 日）

（牧野 泰美）

おわりに

本報告書は、本研究の一年間の取組と成果、今後の課題をまとめたものである。

本研究は、インクルーシブ教育システムの構築において重要な教育活動である「交流及び共同学習」の充実に向けた知見の検討・提供を目的としており、各学校、自治体において検討すべき事項、取り組むべき視点等、一定の成果を提示できたと考えている。

本年度、コロナ禍の中、学校も、保護者も、様々な対応に追われ、新しい生活様式を余儀なくされ、児童生徒や教職員の皆様の安全等を考えると、研究活動に関しても、可能な取組を十分に配慮して実施することが肝要と考えられた。したがって、本研究におけるインタビュー調査も、多くはオンラインで実施したものである。障害のある児童生徒と、障害のない児童生徒が共に学ぶ「交流及び共同学習」において、マスクの着用、一定程度の距離の確保、遠隔（画面越し）によるコミュニケーション等がもたらす影響は当然少なくないと考えられるが、そのような状況だからこそ取り組める事柄も、今後、交流及び共同学習の一層の充実に向けて、不可欠な検討課題と考えられる。

本報告書は、文献研究、保護者へのインタビュー調査、教職員への質問紙調査やインタビュー調査等から成り立っている。本報告書において整理された交流及び共同学習の充実の視点は、それ自体、実践に向けて重要なものと考えているが、同時に、それを活用する人の専門性も重要である。交流及び共同学習の計画・実施、体制づくり、実践内容の検討とともに、関わる人材の育成・研修も喫緊の課題である。

本研究は一端区切りとなるが、今後、取り組まなければならない課題も多い。本研究にご協力いただいた研究協力者をはじめ、各調査にご協力・ご回答いただいた皆様、各地の取組を支えていただいた皆様に感謝するとともに、今後も、ご支援・ご協力をお願い申し上げる次第である。

研究代表者 研修事業部 牧野泰美

地域実践研究

交流及び共同学習の充実に関する研究

令和 2 年度

研究成果報告書

研究代表者 牧野 泰美

令和 3 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>