

プロジェクト研究成果報告書

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的研究（平成 16～19 年度）

「交流及び共同学習」の推進に関する実際的研究

平成 20 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

平成18年7月、国連のアドホック委員会において、かねてより懸案となっていた「障害者の権利条約」が基本合意に達しました。この中の第24条「教育」では、障害のある人々は潜在的な資質及び尊厳を高める教育について権利をもつこと、障害を理由に一般の教育から排除されることなく、無償でかつ質の高い支援のあるインクルーシブ教育を受けられるようにすること、個人が必要とすることに対して納得が得られる調整を行うことなどが謳われています。

これを受けて、平成19年10月には日本政府はこの条約に調印し、批准の準備が進められています。したがって、今後は我が国の事情に応じたインクルーシブ教育を推進していくことになると思われま

す。インクルーシブ教育とは、障害者を包容する教育制度として考えられていますが、その内容については検討が必要な状況です。さらに、単に学ぶ場を共有するということではなく、一人ひとりの教育的ニーズに応じて教育を行うことによって一人ひとりの子どもに応じた学力を保障することも視野に入れる必要があり、これが従前のインテグレーションとは考え方を異にする点であると言えます。

一方、我が国においては、平成15年を初年度とする障害者基本計画において、「21世紀に我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会とする必要があります。共生社会においては、障害者は、社会の対等な構成員として人権を尊重され、自己選択と自己決定の下に社会のあらゆる活動に参加、参画するとともに、社会の一員としてその責任を分担する」と、障害者施策の理念が示されました。

平成16年6月には、この理念が反映された形で障害者基本法が改正され、教育にかかわる第14条に「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、その相互理解を推進しなければならない」の一項が新たに加えられました。

また、平成18年12月に答申として示された「特別支援教育を推進するための制度の在り方」の第4章「小・中学校における制度的見直しについて」において、特別支援教室（仮称）に向けた当面の方策として、特殊学級における交流及び共同学習の促進と担当教員の活用をあげています。

特別支援教育における交流及び共同学習は、上述したインクルーシブ教育を具現化するためのツールの一つとして、まさにその役割を果たすものと言えます。

交流及び共同学習の活動形態は、小・中学校等と特別支援学校との間で実施されるものと、小・中学校の通常の学級と特別支援学級との間で実施されるものとに大別されますが、本報告書では小・中学校における実践について、実際に訪問を行い聞き取り調査等を実施した約50校で実施されている約270例について、①交流及び共同学習を実施している教科名及び週当たりの時数、②付き添いの有無、③使用教科書、④評価方法等についてまとめています。また、交流及び共同学習の背景と経緯を整理するとともに、現状を踏まえて今後の展望と可能性についても言及しています。

交流及び共同学習の一層の推進に向けて、各方面からの忌憚のないご意見をいただくことを期待しております。

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

理事長 小 田 豊

目 次

1	プロジェクト研究の目的	1
	(1) 中央教育審議会での特別支援教育の検討と障害者基本法の改正	
	(2) 本報告書の位置づけ	
2	我が国の交流及び共同学習の経緯	3
3	アジア・太平洋地域におけるインクルーシブ教育の状況	9
4	小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒の交流及び共同学習の実態	17
5	全体考察	35
	(1) 現状から見た、交流及び共同学習の可能性	
	(2) 「交流及び共同学習」と「インクルーシブ教育」について	
	概要	42
	文献	45
	巻末資料	
	日本特殊教育学会発表資料	

1 プロジェクト研究の目的

(1) 中央教育審議会での特別支援教育の検討と障害者基本法の改正

本研究では、「今後の特別支援教育の在り方」に関する調査研究協力者会議の最終報告（平成15年3月）及び中央教育審議会特別支援教育特別委員会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（平成17年2月答申）の動向を踏まえつつ、小・中学校における特別支援教育を推進するための研究に取り組んできた。

平成16年2月からの特別支援教育特別委員会の検討項目は、調査研究協力者会議から具体的検討の必要性があると報告された次の3点である。

- ① 盲・聾・養護学校を障害種にとらわれない学校制度（特別支援学校（仮称））にするとともに、地域の特別支援教育のセンター的機能を有する学校とすること
- ② 小・中学校における特別支援教育の体制を確立するとともに、特殊学級や通級による指導の在り方を見直すこと
- ③ 教員等の専門性を強化するための免許制度の改善

これらの3点を踏まえて、法制度化を視野に入れ中央教育審議会の検討が進められたわけである。検討項目は、次のように整理された。

- ① 盲・聾・養護学校の制度の見直し
- ② 小・中学校における特別支援教育の推進体制の整備
- ③ その他

このような検討動向を踏まえながら、プロジェクト研究では、まず小・中学校の特別支援教育の推進を視野に入れ、次の2点について焦点化し、研究を開始した。

- ① 特殊学級（平成18以降は特別支援学級）と通級による指導において、現行制度を柔軟かつ弾力的な運用を行うことで、対象児童生徒の障害の多様化に対応する方法の検討
- ② 通常の学級に在籍する児童生徒の障害に応じた特別な指導や教科指導等、一人ひとりの教育的ニーズに対応が可能な「特別支援教室（仮称）」の検討

一方、「交流及び共同学習」の研究については、平成16年6月の障害者基本法の一部改正を受け、とりわけ、教育に関する第14条の第3項に新設された「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」の趣旨を受け、平成17年から「交流及び共同学習」の推進方法の研究に着手を開始した。小・中学校での「障害のある児童生徒と障害のない児童生徒」の交流の実態調査に着手したわけである。なお、特別支援学校（従前の盲・聾・養護学校）の「交流及び共同学習」については、本研究所にて『「交流及び共同学習」に関する調査研究』（平成18年3月）に調査結果がすでにまとめられている。

(2) 本報告書の位置づけ

平成17年の時点では、小・中学校の特殊学級に在籍している児童生徒の「交流教育」の実態を中心に調査を行う研究計画であったが、中央教育審議会での「特別支援教育を推進するための制

度の在り方について」の検討が進められる中で、「交流及び共同学習」の研究遂行に深く関与する配慮事項が生じてきた。それは、中央教育審議会の報告書の検討過程において、障害者施策を巡る国内動向の視点として、次の4点の記載が検討されたことである。

- ① 1994（平成6）年、スペインのサラマンカで開催された「特別なニーズ教育に関する国際会議」において、障害のある子どもを含めた万人のための教育を提唱した「サラマンカ宣言」が採択されたこと
- ② 2002（平成14）年10月にハイレベル政府間会合において、インクルーシブでかつバリアフリーかつ権利に基づく社会に向けた行動課題「びわこミレニアムフレームワーク」が採択されたこと
- ③ 平成16年6月の障害者基本法の一部改正により、基本理念として障害者に対して障害を理由として差別その他の権利利益を侵害してはならない旨が規定されたほか、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習の積極的推進により、相互理解の促進の規定が設けられたこと
- ④ 「障害者対策に関する新長期計画」における「リハビリテーション」及び「ノーマライゼーション」の理念が継承されたこと

以上のような報告書内容の検討は、従来は「交流教育」と呼んでいたものが、平成16年度の障害者基本法の改正後「交流及び共同学習」と呼称を変えることになったわけであるが、単に教育場面で「教育活動が共有できる」というような解釈以上に、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が、「教育内容面でどこまで一緒に活動できるのか」を、より明確にする実態調査の必要性が、本研究に求められる状況となったわけである。つまり、活動レベルで場所が同じという「インテグレーション」から、「インクルーシブ教育」の実現可能性につながる実態調査の必要性が派生したわけである。必然的に、実態調査内容は、障害種・教科交流・教科書の採択・評価方法・教育課程の把握等に即した方向性に修正を行った。

さらに、答申では、「特別支援教室（仮称）」に向けた当面の方策として、特殊学級における交流及び共同学習の促進と担当教員の活用として、以下の諸点が示された。

- ① 小・中学校の学習指導要領で「交流の機会を設けること」が定められているが、その趣旨が徹底されていない場合も見られること
- ② 特殊学級に在籍する児童生徒が、通常の学級で学ぶ機会を適切に設けられることを一層促進するとともに、その際の教育内容の充実に努めるべきであること

そして、平成17年開始の「交流及び共同学習に関する実際的研究」と平成16年開始の「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研究」は、「特別支援教室（仮称）」において障害のある児童生徒が通常の学級で学習することと密接に関係すること、さらに特別支援教育の推進において「交流及び共同学習」の推進がその中に含まれることが重なり、2つのプロジェクト研究を一本化し研究に取り組んだ次第である。

本報告書は、その中の「交流及び共同学習」の関する内容を、報告書としてまとめたものである。

2 我が国の交流及び共同学習の経緯

(1) 「交流及び共同学習」の果たしてきた意義

従前は、特殊教育の対象となっている障害のある子どもたちと、障害のない子どもたちが、学校教育の一環として活動を共にすることを交流教育と呼んできた。平成16年の障害者基本法の一部改正に伴い「交流及び共同学習」とその呼称の変更が行われた。また、平成19年4月1日より、「特殊教育」は、従来の障害の種類に通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする発達障害児を対象に加える形で「特別支援教育」へと進展を遂げた。

障害のある子どもたちに対しては、その障害の状態等に応じて、特別な配慮のもとにきめ細かい教育を行う必要があることは言うまでもない。しかし、一方では障害のある子どもたちと障害のない子どもたちが活動を共にする機会を設けることは、障害のある子どもたちの経験を広め社会性を養い、好ましい人間関係を育てるために有意義な点であることは見逃すことができないことである。また、交流及び共同学習は、障害のない子どもたちにとっても、障害のある子どもと多くの共通点を見いだして仲間意識を育んだり、障害のある子ども自身の障害を克服する意欲にふれて、自分の生活の姿勢や学習態度を顧みたりするよい機会となる。交流活動で接する障害児への思いだけでなく、幼い子どもやお年寄り等を含めて、自分たちの地域社会を構成しているすべての人々に対して、豊かな思いやりのある気持ちを育てる活動の場につながるものである。

平成10年の小学校学習指導要領・中学校学習指導要領では、長年の交流教育の実践を経て、障害のある児童生徒にも、障害のない児童生徒にも重要な教育活動であることが踏まえられ、学習指導要領の総則の中で「小学校間や幼稚園、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護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や高齢者などとの交流の機会を設けること」が示された。そこでは、教育課程の編成や実施に際して次のように説明がなされている。「障害のある幼児児童生徒との交流は、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、お互いに正しく理解し、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。盲学校、聾学校及び養護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のほか、文通や作品の交換といった間接的な交流が考えられる。なお、交流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、各学校が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・継続的な交流を実施することが大切である。」

今日の社会では、障害のある人もない人も同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活することができる社会を目指すノーマライゼーションの実現に向けて、社会の各分野において様々な取組がすすめられている。昭和54年の養護学校義務制と時を同じくして学校教育の中での「交流教育」が行われてきた教育の意味を考えると、平成14年度の就学基準の改正で「認定就学者」の規定が設けられるまでは、日本の義務教育において小学校・中学校への就学と、盲学校・聾学校・養護学校への就学との制度の中で、「交流教育」もまた障害のある子どもたちの可能性を最大限に伸ばし、自立し、社会参加するための基礎を培う教育活動の一つとして取り組まれていたと言える。

(2)「交流教育」の歴史と「交流及び共同学習」への経緯

障害のある児童生徒が、障害のない児童生徒や地域の人々と活動を共にする交流教育は、昭和46年に告示された特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領において、「児童又は生徒の経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てるため、小学校の児童又は中学校の生徒と活動をともにする機会を積極的に設けることが望ましい。」と示された。その翌年の昭和47年には、特殊教育諸学校高等部学習指導要領には、「生徒の社会性の伸長や好ましい人間関係の涵養など心身の調和的発達を図るためにも、できるだけ他の高等学校の生徒および地域の人々とともに行う活動の機会を設けるようにすること」と示された。当時は盲学校、聾学校が義務制であった。交流教育の実質的な取組は、文部省が養護学校教育の義務制実施を契機として、昭和54年度から「心身障害児理解・認識推進事業」の実施に着手したのが始まりと言える。

具体的には、小学校、中学校における障害のある子どもへの理解・認識の向上、協力体制の確立、指導力の充実を図ること、また、障害のある子どものいる家庭に対して、就学についての啓発を図ることをねらいとしていた。

そして、当初、次の3つの事業の取組が行われた。

① 「障害児指導資料作成配布」

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・配布する事業に取り組んだ。昭和55年には「心身障害児の理解のために」、同56年には「交流教育の実際－心身障害児とともに－」が作成され配布された。この一連のシリーズの手引き書は、その後、平成8年度まで続くことになる。その間、内容も見直しされ、計16冊の手引き書が作成された。

② 「心身障害児理解推進校の指定」

小学校及び中学校の児童生徒に、障害児に対する理解と認識を深めさせるための指導の在り方についての研究を行う「心身障害児理解推進校」を指定する事業では、昭和54～55（第1期）、昭和56～57年度（第2期）に、それぞれ各都道府県に小学校1校、中学校1校、計94校を指定して、盲学校、聾学校、養護学校の児童生徒との交流の在り方を中心に実践研究が行われた。



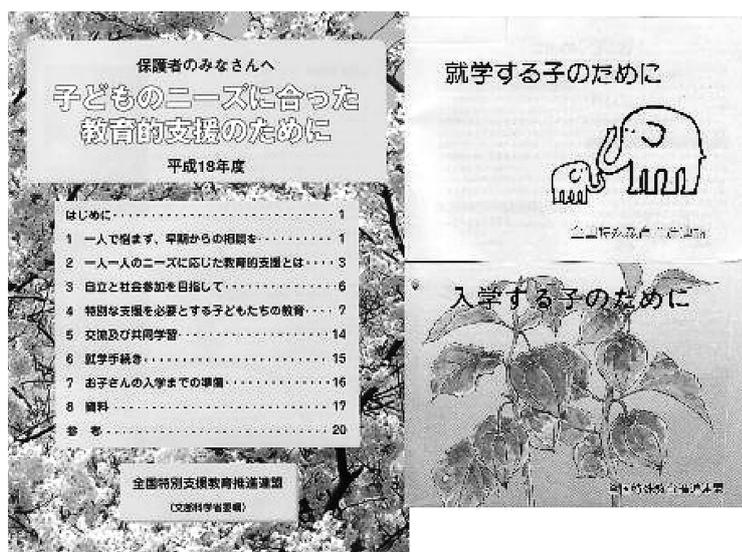
その時の交流教育の実際例が、昭和56年の事例集「交流教育の実際」に集録されている（「心身障害児」の用語については、平成5年の障害者基本法の改正に基づき、そこで用いられている表現を踏まえて、現在は「障害児」と整理して使用している）。文部省・文部科学省の事業は、この事業を契機として、「心身障害児理解・認識推進事業」（昭和54年度～平成8年度）、「心身障害

児交流活動地域推進研究校の指定事業」(昭和62年度～平成8年度),そして地域における交流活動の一層の推進を図ることをねらいとした「交流教育地域推進事業」(平成9年度～平成12年度)と進展してきている。平成13年度からは,盲学校,聾学校及び養護学校の児童生徒が,同年代の子どもを含めた地域の人々と交流し,様々な活動を通じて社会参加するための様々な方法について検討する「地域における交流活動の充実に関する調査研究」が取り組まれていた。

③ 障害児への理解推進,講習会

当初の講習会は「心身障害児指導講習会」として,小学校及び中学校の教員等を中心に障害児に対する理解と認識を深めるために,障害児の理解及び小・中学校の児童生徒と盲学校,聾学校,養護学校の児童生徒との交流の在り方等について趣旨徹底が行われた。文部科学省で取り組まれてきた「交流教育地域推進指導者講習会」(平成14年度)は,現在では国立特別支援教育研究所での「交流及び共同学習推進指導者研修」(平成19年度)として引き継がれている。

このほかにも,養護学校の義務制の開始当時には,これに呼応する形で,障害児の保護者を主な対象として,障害児やその教育について正しい理解を深め,適正な就学が図られることを目的として昭和54年から全国特殊教育推進連盟(平成16年からは全国特別支援教育推進連盟)に委嘱をする形で,啓発資料「就学する子のために」が作成された。この啓発資料は毎年内容等を刷新され昭和55年から平成11年にかけては「入学する子のために」というタイトルで資料が作成され,平成13年度からは「早期からの教育相談 ～一人一人のニーズに応じた教育の場をもとめて～」となり,その中では,「一人で悩まず,早期からの教育相談を」「お子さんの様子をさらに理解するには」「お子さんを社会全体で支えます」というような項目が立てられている。平成15年からは,特別な支援を必要とする子どもたちの教育が示され「お子さんに合った教育を求めて」と表題も変わり,「一人一人のニーズに応じた教育支援」の解説が始まっている。また,平成18年度からは,「子どものニーズに合った教育的支援のために」となり,特殊教育から特別支援教育への施策の変化に対応したものに変わってきている。



④ ノーマライゼーションの進展

平成16年6月に,障害者基本法の一部改正(改正法第14条)により,「交流教育」という呼称は「交流及び共同学習」に言い改められ,新たに法的な規定が示された。それは,「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」という内容である。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だったが,平成14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。

(3) 交流教育・交流及び共同学習に関する学習指導要領等の記載内容

日本において、交流教育・交流及び共同学習に関する規定として、通常の教育と特別支援教育との接点・重なりとして解釈できるものとして、「障害者基本法」「学校教育法施行令」および「学習指導要領」に規定されている「交流及び共同学習」「交流教育」「交流活動」「認定就学者」の内容は次のとおりである。

① 障害者基本法の一部改正（改正法第14条 平成16年6月4日公布6月22日施行）

国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢、能力及び障害の状態に応じ、十分な教育が受けられるようにするため、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。

2 国及び地方公共団体は、障害者の教育に関する調査及び研究並びに学校施設の整備を促進しなければならない。

3 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。

② 学校教育法施行令 第5条

第5条 市町村の教育委員会は、就学予定者（法第22条第1項又は第39条第1項の規定により、翌学年の初めから小学校、中学校、中等教育学校又は特別支援学校に就学させるべき者をいう。以下同じ。）で次に掲げる者について、その保護者に対し、翌学年の初めから二月前までに、小学校又は中学校の入学期日を通知しなければならない。

一 就学予定者のうち、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）で、その心身の故障が、第22条の3の表に規定する程度のもの（以下「視覚障害者等」という。）以外の者

二 視覚障害者等のうち、市町村の教育委員会が、その者の障害の状態に照らして、当該市町村の設置する小学校又は中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情があると認める者（以下「認定就学者」という。）

③ 学習指導要領における「交流教育」の規定

幼稚園教育要領・小学校学習指導要領・中学校学習指導要領・高等学校学習指導要領

●幼稚園教育要領（平成10年）第3章 指導計画作成上の留意事項2

特に留意する事項（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、盲学校、聾学校、養護学校等の障害のある幼児との交流の機会を積極的に設けるよう配慮すること。

●小学校学習指導要領（平成15年一部改正）総則 第5-2-(11)

開かれた学校づくりを進めるため、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、小学校間や幼稚園、中学校、盲学校、聾学校及び養護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や高齢者などとの交流の機会を設けること。

●中学校学習指導要領（平成15年 一部改正）総則 第6-2-(12)

開かれた学校づくりを進めるため、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、盲学校、聾学校及び養護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や高齢者などとの交流の機会を設けること。

●高等学校学習指導要領（平成15 一部改正）総則 第6款-5-(11)

開かれた学校づくりを進めるため、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、盲学校、聾学校及び養護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や高齢者などとの交流の機会を設けること。

特別支援学校（盲学校、聾学校、養護学校）学習指導要領等（幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領）

●幼稚部教育要領 第3章 指導計画作成上の留意事項1-(10)

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、幼稚園及び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ようにすること。

●小学部・中学部学習指導要領（平成15年 一部改正） 総則 第7-1-(6)

開かれた学校づくりを進めるため、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も努めること。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及び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ようにすること。

●小学部・中学部学習指導要領（平成15年 一部改正） 総則 第4-6-(2)

総合的な学習の時間の取扱い

(2) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動、交流活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。

●高等部学習指導要領（平成15年 一部改正）総則 第4款-3-(4)

開かれた学校づくりを進めるため、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も努めること。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学校の教育活動全体を通じて、高等学校の生徒及び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ようにすること。

●高等部学習指導要領（平成15年 一部改正）総則 第2款-第3-6-(2)

総合的な学習の時間の学習活動にあたっては次の事項の配慮すること

(2) 自然体験やボランティア活動、就業体験などの社会体験、観察・実験・実習、調査・研究、発表や討論、ものづくりや生産活動、交流活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。

(4)「交流及び共同学習」の課題

交流教育の歴史的経緯と交流及び共同学習の意義を踏まえて、様々な交流活動を積極的に展開することは言うに及ばない。実施に当たっては、学校内交流（特別支援学級との交流）、学校間交流（特別支援学校）、地域交流などの全体の枠組みからはじまり、全体的な交流（学校同士）か部分的な交流（学年や学級同士）か、直接的や間接的交流などの工夫が大切である。また、交流及び共同学習を推進する中で、子どもの活動だけでなく教職員に対する理解啓発も重要である。

平成14年度から完全学校週5日制となり、土曜・日曜・祝日などの休業日に、障害児がどのようにして幼児児童生徒の居住する地域での交流活動を推進するかという課題もある。さらに平成16年の障害者基本法の一部改正に伴い、ノーマライゼーション社会に向けて、一層、交流及び共同学習を推進していくことが重要な課題となってきた。そして、平成18年度からは発達障害等の児童生徒も特別支援教育の対象となり新たな交流及び共同学習の分野が登場してきている。

平成18年12月には「障害者の権利に関する条約」が採択され、わが国も平成19年9月に署名を行った。そこでは、政府仮訳として「障害者を包容する教育制度」の用語が示されており、「交流及び共同学習」を積み重ねてきた歴史的経緯と、今後の「インクルーシブ教育」についての関係性について検討していく必要が生じてきている。

3 アジア・太平洋地域におけるインクルーシブ教育の状況

(1) はじめに

藤本と田中の二人は平成18年4月に、わが国におけるインクルーシブ教育の形態である交流及び共同学習の取組の状況について発表を行うために、アメリカ合衆国のソルトレイクシティで開催されたCEC Convention & Expoに参加する機会を得ることができた。

CEC (The Council for Exceptional Children) は、アメリカのバージニア州に本部を置く、世界最大の障害児教育関係研究機関である。CECには障害児教育に関する17の専門部門があり、それぞれに関する情報提供等を行うとともに、年に一度の研究大会を開催している。また、教育実践等の研究成果に関する会報を発行し、研究成果等に基づく特殊教育関係書籍を出版している。さらに、これらの研究成果は連邦政府の法案や政策に反映されている。



写真 CECが開催されたコンベンションセンターと発表場面

本稿では、CECの分科会の一形態であるパネルプレゼンテーションの一つにおいて、「アジア・太平洋地域における将来につながる実践」というテーマで発表が行われた際のオーストラリア、中国、香港、日本、韓国、台湾（国名の順序は英語表記のアルファベット順で示している）のインクルーシブ教育の状況について、日本を除く5つの国と地域の概要を述べることにする。

ここで、一つ指摘をしておかなければならないことは、ここで取り上げている「インクルーシブ教育」という用語の意味は、必ずしもその実態を正確には反映しているとは言えないかもしれないということである。というのは、発表された内容や提出された資料からだけでは、それぞれの国や地域で実践されている教育が、インクルージョンの基本的な理念に基づいて実践されているか否かは判断ができないからである。つまり、従前からの「統合教育」と同義でインクルーシブ教育という用語が用いられている場合があることをことわっておく。

また、本報告の文中で示されている統計数値については、各地域の統計年度が同一ではなく、およそ1996年～2005にかけての調査結果となっていることに留意されたい。

(2) アジア・太平洋地域の状況

① オーストラリア連邦（面積769万平方キロメートル、日本の約20倍：人口2063万人）

オーストラリアの義務教育期間は13年で、このうち幼稚園が1年、小学校が6年、または7年

となっている。そして、全児童生徒数に占める障害のある児童生徒の割合は、3.8%（クイーンズランド州、2005年）となっている。また、障害のある児童生徒の教育環境については、通常の学級が36.1%、特殊学級が9.8%、特別なユニットが43.1%、そして、特殊教育諸学校が10.8%となっている。

オーストラリアにおける教育予算の措置は、全児童生徒に占める障害児の割合ではなく、専門家による診断を受け、それに基づいた支援の程度によって決められている。

例えば、クイーンズランド州では、コンサルテーション会議において一人の子どもが障害があると診断され、それが確認されれば、「リソース分配モデル」という基準に従って、その子どもに対する財政的支援が分配されるのである。そして、その確認の結果は、「障害のある児童生徒のオンラインレポート（SCOLR）」に記録される。この制度は文部大臣の管轄下において2001年から実施されている。さらに、もし、その児童生徒の診断、あるいは付加的な情報が必要な場合は、「教育措置プログラム（EAP）」から追加の資金を受けることもできる。

オーストラリアにおいては、元来、根本的な概念としてフルインクルージョンに対する共通理解があった。その共通理解とは、インクルーシブ教育は児童生徒の技術や能力、そして必要とされる教育プログラムと一致するものであるということである。オーストラリアで用いられている定義によれば、特定の障害があることにより支援がどれくらい必要なのか、その程度の違いにより、6つの支援レベルが設定されている。第1段階では、障害はあるけれども支援はほとんど必要としない段階であり、第6段階は、部分的なインクルーシブ環境、または個別の環境を用意するなど、代替プログラムや新たな教育プログラムを必要とする段階である。

オーストラリアにおけるインクルーシブ教育の成果として挙げられるのは、障害のある児童生徒のアセスメントが厳密に行われるようになり、その結果が絶えず管理されていることである。つまり、アセスメントに従って必要なニーズが適切に把握されるということである。また、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への関心の高まりは、他の児童生徒にも良い影響を与えることになる。また、当然のことながら障害のある児童生徒への教育に関して、その財政的支援は他の生徒よりも手厚く行われている。

オーストラリアにおけるインクルーシブ教育の特色は、目指すゴールがフルインクルージョンであると言える。具体的には普通教育担当教師と特殊教育担当教師の協力により、特別な教育的ニーズ（SEN）のある児童生徒たちのためのインクルーシブ教育を行っている。特に特殊教育担当教師の役割として、そのような児童生徒に対する直接指導を行うのではなく、各学校を巡回しSENのある児童生徒を担当している通常の学級を担当している教師を支援しているのである。例えば、巡回支援教師、学習支援ティーチャーアシスタント、そして視覚障害・聴覚障害担当の巡回支援教師のような支援形態である。

また、1992年には障害者差別（禁止）法（DDA）が制定された。このDDAが障害者の生活のかなり多くの部分を網羅していることから、障害のある学齢児童をも支援対象としているDDAの限界を指摘する意見はほとんどない。このDDAに続き、2004年には「教育の障害基準」と呼ばれる新法が国民議会を通過して、さらにインクルーシブ教育のための条件整備が進んでいる。

② 中華人民共和国（面積960万平方キロメートル、日本の約25倍：人口約13億）

中国の義務教育制度は日本と同様で、いわゆる6-3-3制をとっている。そして、全児童生徒数に占める障害のある児童生徒の割合は2.66%で、その数は100万人と推定されている。また、障害

のある児童生徒の就学期間は7歳～18歳までとなっている。障害のある児童生徒の教育環境については、通常の教室が77.2%、特殊学級が7.6%、そして特殊教育諸学校が15.2%となっている。

中国では1980年代の終わりまでに、障害のある児童生徒の約1%が特殊教育諸学校において教育を受けていた。そして、障害のある児童生徒の約44%は自宅、あるいは障害児施設で過ごしていた。また、1980年代の終わりの時点において障害児の文盲率が一般市民と比べて2倍にもなっていたことから、政府は責任を持って特殊教育に力を入れることを提案した。そして、具体的には「特殊教育振興のためのガイドライン」を策定し、特殊教育の基礎を築いた。このガイドラインは、義務教育法と同一の構造になっており、そこには教育計画とその実施、教育調査等が含まれていた。つまり、義務教育として障害のある児童生徒を支援し始めたのである。

歴史的に見て、1980年代以前の中国においては大部分の特殊教育諸学校は大都市圏に集中しており、インクルーシブ教育はほとんど行われていなかった。インクルーシブ教育が盛んになっていったのは、地方の小都市にある普通学校からだと言われている。これらの小都市にある通常学級の教師が、政府の施策によるものではなく、自らの判断によって障害のある児童生徒を受け入れ始めたということである。障害のある児童生徒の通常の学級への受け入れに関して、文部大臣が公式に「通常の学級での学習」という用語を用いて障害のある児童生徒を通常の学級へ受け入れたのは1988年になってからのことである。これを契機として普通学校において特殊教育を維持するという、中国のインクルーシブ教育が始まったと言える。中国の経済状況や福祉政策を考えた場合、このような状況は、ある意味では当然の結果とも考えられる。というのは、この時点において障害のある児童生徒を全て受け入れるだけの特殊学級や特殊教育諸学校の数が十分ではなく、その結果として通常の学級で受け入れざるを得なかったということである。

中国におけるインクルーシブ教育の成果として挙げられるのは、インターネット環境が整備されたことと、学校間のネットワーク化が図られたということである。上述したように、中国においては特殊教育諸学校の数が絶対的に不足していることから、インターネットを介して特殊教育諸学校が地域の普通学校に在籍している障害のある児童生徒を支援し、「地域のリソースセンター学校」の機能を発揮しているのである。そして、インクルーシブ教育を促進させるための国家的実験プログラムとして、1989年からは5カ年計画で「教室インクルージョンプロジェクト」がスタートした。このプロジェクトは全国の22地区で実施され、障害のある児童生徒を登録し、通常の学校に在学させ、効率的に学習するための支援を行うというものである。その結果、障害のある児童生徒の約3分の2がこのプログラムに参加している。このような結果をみると、中国においてはインクルーシブ教育を推進するための条件が整いつつあると言える。また、一般国民の障害者に対する理解啓発のために、毎年5月の第3日曜日を障害者の日として定めた。

しかし、現実的には中国がまだ特殊教育では発展途上であり、教材の不足、教員の低賃金と過酷な労働条件等、解決しなければならない課題は数多く残されていると言える。

中国におけるインクルーシブ教育の特色は、その普及が地理的状况に大きく関係しているということである。中国でインクルーシブ教育が拡大していったのは特殊教育の質が向上したからではなく、特殊教育諸学校の多くが大都市圏に集中していたこと、逆に人口の少ない都市、特殊教育の環境整備が整っていない地域が非常に広大であったということである。つまり、このような地域では、その必然として通常教育の場において障害のある児童生徒の教育を行わざるを得ないということである。そして、全国に点在する特殊教育諸学校が、それぞれの地域をカバーする支援センターとしての役割を担っているわけである。

また、もう一つの特色は教員養成制度の改革である。通常教育担当教師の理解不足を改善するために、教員養成大学の通常教育カリキュラムに特殊教育に関する科目が加えられ、在学中に特殊教育プログラムが提供されている。

③ 香港（面積1,103平方キロメートル，東京都の約半分：人口約689万人）

香港の義務教育年限も日本と同じく9年間で、就学年齢は6歳～13歳までとなっている。そして、全児童生徒数に占める障害のある児童生徒の割合は0.96%と、他と比べるとかなり低い数値になっている。また、障害のある児童生徒の教育環境については、73校の特殊教育諸学校に9,500人余りが在籍している。

香港は、意外にも中国本土よりも遅れての統合教育が実施された。しかし、その後の進展はめざましく、2000年には教育省がフルインクルージョンの教育を提案している。このインクルーシブ教育は全ての学校教育段階において実施され、着実に教育現場に浸透している。

香港においてインクルーシブ教育が始まったのは、「普通学校における人間的な教育を行い、社会を一つにしよう」というスローガンがきっかけである。インクルーシブ教育に関わる実験的な取組が継続的に行われることにより理念が浸透し、その結果として通常の学級で孤軍奮闘していた特殊学級担当者にも光が当てられたのである。そして、このインクルーシブ教育を推進する組織として「教育プログラム開発委員会」と「特殊教育整備委員会」の二つが設けられていた。

香港においてインクルーシブ教育を行う際の障壁となっているのは、いわゆるハイソサエティー層のエリートイズム、アセスメント、障害のある児童生徒に対する通常の学級を担当する教員の態度だと言われている。ここで言うアセスメントとは、学校評価を行うためのアセスメントのことであり、評価基準は5つの段階（バンド）があり、バンディングシステムと呼ばれている。そして、この評価システムにおける主な議論の一つが、学習成果のあがらない障害のある児童生徒のインクルージョンは難しいということである。また、障害のある児童生徒に対する普通教育の担当教員の意識を変えるために、「学校全体アプローチ」と呼ばれるカリキュラムが使われている。

香港におけるインクルーシブ教育の特色は「シード（seed）プロジェクト」と呼ばれる実験的取組である。インクルーシブ教室を開設している学校は、このシードプロジェクトに加えられ、そこでの実践の結果が政策立案に反映される。香港では絶えず普通学校を支援し、支援を受ける教師の研修を行っている。そうすることにより普通学校からの支持を維持しているのである。同様に、「全校アプローチ」と呼ばれるプログラムも実施されている。これは、その名の通り学校全体でインクルーシブ教育を推進しようとするものである。この種の試みは、障害のある児童生徒を現行のシステムに当てはめるといよりはむしろ、学校が児童生徒のニーズに応えるものである。そして、このような方法が統合教育から抜け出し、フルインクルージョンへと向かうための努力と変化の第一歩であると考えられている。

さらに、香港では学校中心の教育を推進するために「新カリキュラムの10年計画」が制定された。この計画は、学校が独立性を保つことで、より自由に様々な指導法を試す機会を提供しようとするものである。また、香港では特殊教育を排除するという視点ではなく、特殊教育は普通教育の一部であると見なされている。これはイギリスのSEN（Special Education Needs）の考え方と同様であると言える。

④ 大韓民国（約9万9千平方キロメートル，日本の面積の約1／4：人口約4884万人）

大韓民国（以下，韓国）の義務教育年限は日本と同様に9年間である。そして，全児童生徒数に占める障害のある児童生徒の割合は0.74%となっている。また，障害のある児童生徒の教育環境については，通常の学級が9%，特殊学級が51%，そして，特殊教育諸学校が40%となっている。

韓国においても特殊教育諸学校における，いわゆる分離教育から，インクルーシブ教育環境へと移行している。韓国では現在，5万8千人余りの障害児がいるが，そのうちの約2万3千人が分離教育を受け，これは全障害児の約40%にあたる数字である。また，約3万人がインクルーシブ教育を受けていると言われている。そして，通常の学級には約5千人（約9%）が通っている。

韓国には，日本と同じように普通学校にかなりの数の特殊学級が設置されている。これらの特殊学級は視覚障害と聴覚障害だけが，障害の種別によって区分されている。知的障害や情緒障害，あるいは自閉症のような発達障害などの障害のある児童生徒の学級は厳密に区別されていない。

2004年からはインクルーシブ教室及び特殊学級に就学する児童生徒を支援するために，優先的に特殊教育ヘルパーを雇い入れ，インクルーシブ教育の推進を強化している。特殊教育と通常教育では，基本的に異なる教育プログラムを用いているが，インクルーシブ教育環境においては，通常教育の教育プログラムを修正し，補って適用することが推奨されている。

韓国におけるインクルーシブ教育の課題は，香港と同様に障害のある児童生徒に対する普通教育を担当している教師の意識の問題である。韓国では約30年前にインクルーシブ教育が開始されたと言われているが，未だに普通教育の担当者がインクルーシブ教育には相互理解や責任が不可欠であることを理解していないとされており，普通教育担当者に対する研修プログラムが頻繁に実施されている。そして，1990年代からは，障害プログラムを使って，普通学校が障害のある児童生徒の社会的インクルージョンの実現のために役割を果たそうとしているという。また，学校5日制が実施されていることから，カリキュラムの多様化が求められている。

韓国におけるインクルーシブ教育の特色は，小学校段階で実施されている割合が非常に高いということである。統計資料によると，普通学校に特殊学級が設置されている割合は，幼稚園で2.6%，小学校72.3%，中学校18.1%，そして高等学校が7.0%となっている。

このような状況を踏まえ，普通教育と特殊教育をつなぐ，あるいは相互の立場を尊重し，協働してインクルーシブ教育を推進しようとしている。そのためには，普通教育担当の教師はインクルーシブ教育についての理解を深めるとともに，特殊教育担当の教師はその資質を高める必要があると指摘されている。

⑤ 台湾（面積3万6千平方キロメートル，九州よりやや小：人口約2278万人）

台湾の義務教育年限もやはり9年である。そして，全児童生徒数に占める障害のある児童生徒の割合は2.04%となっており，これはオーストラリアについて高い数値である。また，障害のある児童生徒の教育環境については，特殊教育諸学校が7%（24校に5,800人余りが在籍），通常の学級が34%，リソースルームが33%，そして，特殊学級が18%となっている。

台湾では，障害のある大部分の児童生徒は通常の学級カリソースルームプログラムに割り当てられている。幼稚園から12年生までの障害のある児童生徒，約7万2千人が普通学校において特殊教育を受けている。同様に，ギフトイド（gifted），あるいはタレントイド（talented）と呼ばれる優秀な児童生徒が分離教育プログラム（特殊学級）で学んでいる。そして，小中学校段階で

このような優秀な児童生徒は、特殊学級で学ぶ児童生徒の約32%を占めている。

台湾においてフルインクルージョンの動きが導入されたのは1990年のことである。具体的には、知的障害や自閉症、重複障害のある児童生徒のためのインクルージョンプログラムが導入されたのである。その後、このプログラムは行動障害、学習障害、言語障害、そして情緒障害へと拡張されていった。そして、特殊学級は「学習リソースセンター」へと移行し、それと同時に従前の特殊学級担当教員は、専任コンサルタントとアドバイザーの任務を担うようになった。

台湾におけるインクルーシブ教育の特色とその成果として挙げられるのは、1984年から3度に渡って改正が行われた特殊教育法に、インクルーシブ教育を推進させるための非常に大胆な規定を設けたということが挙げられる。特に、2001年の改正では、インクルーシブ教育と種々の柔軟な就学措置に向けて、学校側が就学拒否を行わないこと、物理的障壁は完全に排除すること等が含まれている。そして、人間味溢れる効果的なインクルーシブ教育のための支援の戦略が実施されている。この特殊教育法には、アメリカからもたらされたIDEAによって支持される重要な要素が含まれている。つまり、最も制限の少ない環境、インクルーシブ教室の縮小化、無料の送迎サービス、専門家によるチームワーク、保護者の参加、アシスティブテクノロジーなどである。

また、台湾では香港がたどったように、様々なインクルーシブ教育のモデルを研究し、その結果としてインクルーシブ教育が拡大し、各地で実施されるようになっていった。

台湾における実際の就学に際しては、障害の程度に応じて3つの段階に分けられている。障害の程度が軽度及び中度の場合は通常の学級、あるいはリソースルームに措置される。重度重複障害の場合は特殊教育諸学校、特殊学級、または在宅で訪問教育を受けることになっている。

台湾では、韓国と同様に小学校段階において実施される柔軟なカリキュラム編成は中学校においてはそれほど行われていない。高等学校段階では、その傾向が更に顕著になっている。つまり、台湾においても、重点的に幼稚園や小学校に適合させるためのインクルーシブプログラムが展開されているということである。

(3) 今後、解決されるべき課題

上述したように、アジア・太平洋地域における状況をみると、それぞれの国や地域の歴史的背景や経済状況等に応じて、独自のインクルーシブ教育が実践されていることが分かる。それと同時に、それぞれにおける取組には解決されるべき課題があることも明らかとなった。

ここでは、それぞれの取組から明らかとなった課題を踏まえ、我が国においてインクルーシブ教育を推進していくために解決しなければならない課題として整理した。

① 普通教育担当者に対するインクルーシブ教育の理解・啓発と教員養成

今後、インクルーシブ教育が広く普及するかの成否は、ひとえ普通教育を担当している教師をはじめとして、広く国民にその意義を理解してもらうことにかかっている。特に、障害のある児童生徒が社会で共生していくために、如何にインクルーシブ教育が必要であるかを通常の学級を担当している教師が理解しておくことが非常に重要であると考えられる。そのための手段の一つがインクルーシブ教育に関わる教員研修である。このことに関して香港では次のような研修プログラムを用いている。

ア 統合教育とインクルーシブ教育の理念と原則

イ 学校におけるインクルーシブ教育計画

- ウ 効果的な教授法
- エ カリキュラムの改善とアセスメントの改善
- オ 行動分析法
- カ 学級経営
- キ 全児童生徒のためのインクルージョン活動
- ク 保護者との連携

私たちはこのような先例を踏まえ、わが国独自の教員研修プログラムを開発することが必要であると考えます。

同時に、教員養成に関して台湾が取り入れているカリキュラムから大いに学ぶべき点がある。つまり、教職に就こうとする者は誰でも、取得する免許状の種類に関わらず障害理解、障害児教育全般に関する一定の単位を修得することを義務付けているということである。したがって、本来の理念に基づいたインクルーシブ教育を推し進めるためには、大学等における教員養成の方法を抜本的に見直すことが必要であると考えます。

② 教育の質の保証（指導の専門性の担保）

今後、インクルーシブ教育が一層推進されることにより、ニーズや障害の程度の違いはあるにせよ、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒とが同じ場において教育を受ける機会が増えていくことは疑う余地のないところである。そうした場合にインクルーシブ教育の環境においても、従前の特別の場で行われてきた特殊教育によって得られた成果、あるいはそれ以上の成果を上げなければならない。そのためにも、各障害に応じた、また、一人ひとりのニーズに応じた指導の専門性を担保し、それを発揮することにより一定の学習の成果を達成することが求められている。

③ カリキュラムの融合（カリキュラムのユニバーサルデザイン）

フルインクルージョンを目指すということは、特別な事情がある場合を除いて、基本的には障害のある児童生徒と障害のない児童生徒とが同じ場で教育を受けることが前提となる。そうした場合には、単に同じ空間（教室）に存在しているということではなく障害の有無にかかわらず一人ひとりの児童生徒が、その学習にアクセスすることが可能で、各自の能力に応じた学習内容が提供されなければならない。また、それぞれの能力に応じた学習成果が上がらなければならない。そうするためには、基底としての共通の指導カリキュラムを用意する必要がある。私たちは、今後のインクルージョンを踏まえた教育課程に関する理論研究を深めるとともに、そのためのカリキュラム開発を行い、その有効性についての検証を行っていく必要があると考えます。

④ 教育的ニーズを把握するためのアセスメントと学習評価のためのテスト

インクルーシブ教育の特色は、統合教育が教育の場に焦点を当てたものであるのに対し、一人ひとりに必要な教育的支援の内容・方法に焦点を当てていることだと言える。したがって、効果的な教育を行うためには児童生徒一人ひとりのニーズを適切に把握するためのアセスメントを行うことが先決である。しかも、実施者の違いによるばらつきを最小限に留めるためには標準化されたテストバッテリーやチェックリストのようなアセスメントを行う必要がある。つまり、ある

児童生徒に対して誰がアセスメントを実施しても、支援レベルが極端に異なることがなく、一定であるということである。さらに、上述したように、インクルーシブ教育においては、個々の児童生徒の能力に応じた学習の成果が求められることになる。したがって、学習の成果が客観的に把握することができる、定量化されたテストが必要となってくる。

今後は、これらの支援にかかわるアセスメントや学習評価を行うためのテストを開発するとともに、それらを効果的に用いながらインクルーシブ教育を実施して行かなければならないと考える。

⑤ 保護者の参加（子育て支援と理解・啓発）

個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成に際しては、保護者の意向や要望を十分に考慮することが求められているが、効果的なインクルーシブ教育を行っていくためには、まさに、これらの計画を忠実に履行していくことが大切になってくる。

また、最近では障害のある幼児児童生徒の就学に際し、保護者の意に沿わず、円滑な就学が妨げられる場合があることも事実である。このようなことが起こるのは、就学の間際になるまで保護者の意向を確認する機会を持つことができなかつたことが、大きな原因の一つだと考えられる。

したがって、上述した個別の（教育）支援計画の理念にもあるように、乳幼児期から継続して子育て支援を行っていくことが必要であり、その受け皿としての基盤の整備が必要である。

そして、何よりも障害のある乳幼児の保護者に対しては、障害に対する正しい理解や早期からの支援や介入の大切さ、さらには就学の場のみにもこだわるのではなく、今必要な支援が何であるのか、それに応えられる教育資源がどこにあるのかを最優先に考えるべきであることを理解してもらうことが不可欠であると考ええる。

4 小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒の交流及び共同学習の実態

(1) 調査の目的

特別支援学級と通常の学級とで取り組まれている交流及び共同学習の現状について調査をすることによって、交流及び共同学習を推進する際に必要となる要因を明らかにすることを目的とした。

(2) 調査の方法

① 調査期間

平成17年2月～平成19年8月

② 調査対象校, 対象児童生徒

全国の特別支援学級（調査時は特殊学級）が設置されている小・中学校からの抽出とした48校に在籍する児童生徒269人とした。表1は、対象児童生徒が在籍する特別支援学級の障害種ごとの人数とその割合である。表2は、対象児童生徒の学年ごとの人数とその割合である。

表1 学級の障害種ごとの人数とその割合

障害種別	人数	%
弱視	6	2.2
難聴	10	3.7
知的	138	51.3
肢体不自由	9	3.3
病弱	9	3.3
言語	3	1.1
情緒	94	34.9
合計	269	100

表2 学年ごとの人数とその割合

学年	人数	%
小1年	35	13
小2年	32	11.9
小3年	37	13.8
小4年	27	10
小5年	40	14.9
小6年	31	11.5
中1年	19	7.1
中2年	20	7.4
中3年	28	10.4
合計	269	100

③ 調査の概要

対象校に研究分担者が訪問を実施し、実際に授業を行った1週間について対象の児童生徒ごとに、調査用紙への記入を特別支援学級担当教諭に依頼した。調査項目は、特別支援学級の障害の種別、児童生徒の障害の種別、学年、障害の程度、教科名（交流及び共同学習の有無を含む）、給与されている教科書の種類、評価方法、介助の状況とした。

(3) 調査の結果及び考察

① 対象児童生徒の障害の程度

表3は、担任の判断による対象となった各児童生徒の障害の程度を表している。盲・聾・養護学校（現行の特別支援学校）の就学基準に該当する程度の者、特殊学級（現行の特別支援学級、以下、特別支援学級とする）が適切な程度の者、通常の学級が適切な程度の者の3つに分類した。盲・聾・養護学校の就学基準に該当する程度の障害のある者が30人（12%）、通常の学級が適切な程度の者が8人（3.2%）いた。今回の調査の目的は、交流及び共同学習の現状を探ること

表3 学級の障害種ごとの人数とその割合

障害の程度	人	%
盲聾養護学校適	30	12
特殊学級適	212	84.8
通常の学級適	8	3.2
合計	250	100

あるため、これらの児童生徒の調査結果を含めることとした。

② 対象児童生徒の障害名

表4は、児童生徒の障害名との人数とその割合を表している。知的障害のある者が、152人(56.5%)と最も多く、次いで自閉症の51人(19%)、情緒障害の43人(16%)であった。

表4 児童生徒の障害名と人数、その割合

障 害 名	人数	%
弱 視	7	2.6
難 聴	15	5.6
知 的	152	56.5
肢体不自由	16	5.9
病 弱	7	2.6
言 語	8	3
情 緒	43	16
L D	4	1.5
自 閉 症	51	19
A D H D	8	3
そ の 他	17	6.3
合 計	269	100

③ 交流及び共同学習の時間数

図1は、児童生徒が一週間に受けている交流及び共同学習の時間数を示している。交流及び共同学習の平均時間は9.66時間であった。まったく実施していない児童生徒数は、10人(4%)であった。

特別支援学級に在籍する児童生徒の多くが、何らかの教科で、交流及び共同学習が実施されていることが明らかとなった。

図2は、児童生徒の一週間の総授業時数に占める交流及び共同学習の時間数を表している。その割合が30%までの児童生徒が、134人(49.8%)であった。交流及び共同学習の時間が、総授業時数の50%を超える児童生徒も71人(26.4%)いた。これらのことから、過半数の児童生徒は、全授業時数の70%以上を

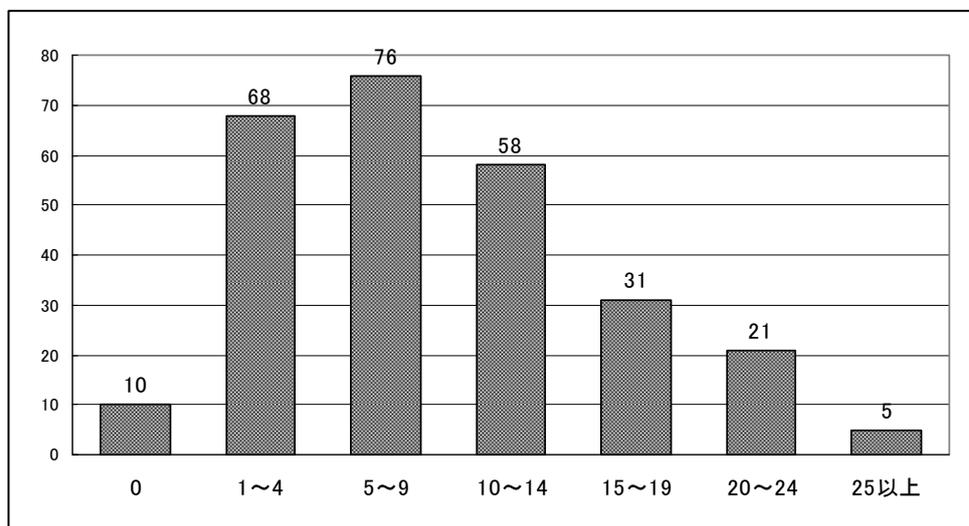


図1 一週間に児童生徒が受けている交流及び共同学習の時間数と人数

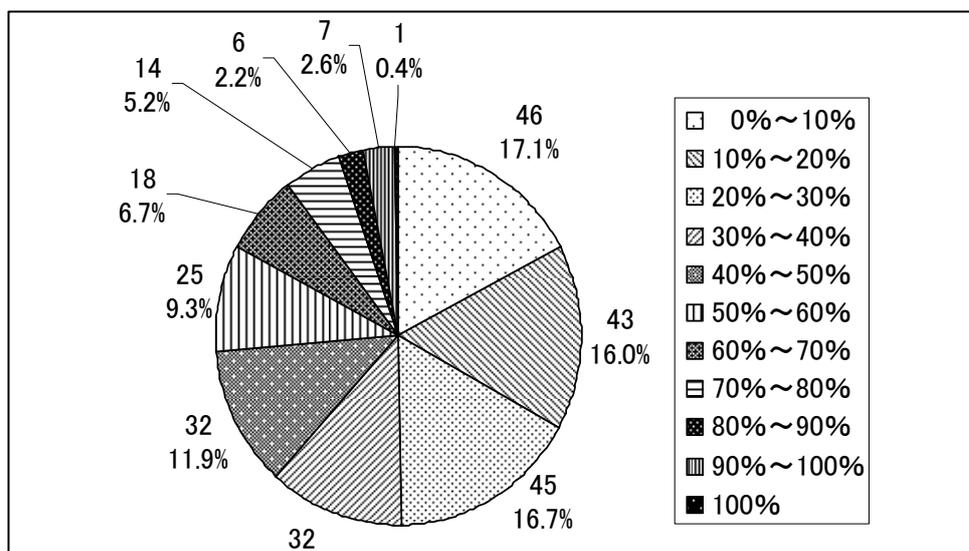


図2 一週間の総授業時数に占める交流及び共同学習の時間数の割合と人数

特別支援学級で授業を受けていると考えられる。また、全ての授業を交流及び共同学習によって行っている児童が1人いた。これは、病弱・虚弱特別支援学級に在籍する児童であった。学校訪問時の聞き取り調査によると、在籍数が2人で、もう一人の児童が、術後のため、日常生活においてもかなりの介助を必要とする時期であったため、体調の良いときは、交流及び共同学習として通常の学級の授業を受けており、健康状態に配慮を必要とするときは、特別支援学級で授業を行っているということであった。

④ 領域・教科ごとの交流及び共同学習の状況

図3は、領域・教科の授業が設定されている児童生徒のうち、交流及び共同学習を実施している者の割合を領域・教科ごとに示したものである。国語では24.9%、算数・数学では12.7%、英語では12.7%の児童生徒が交流及び共同学習を行っている。この割合は多いとは言えず、その理

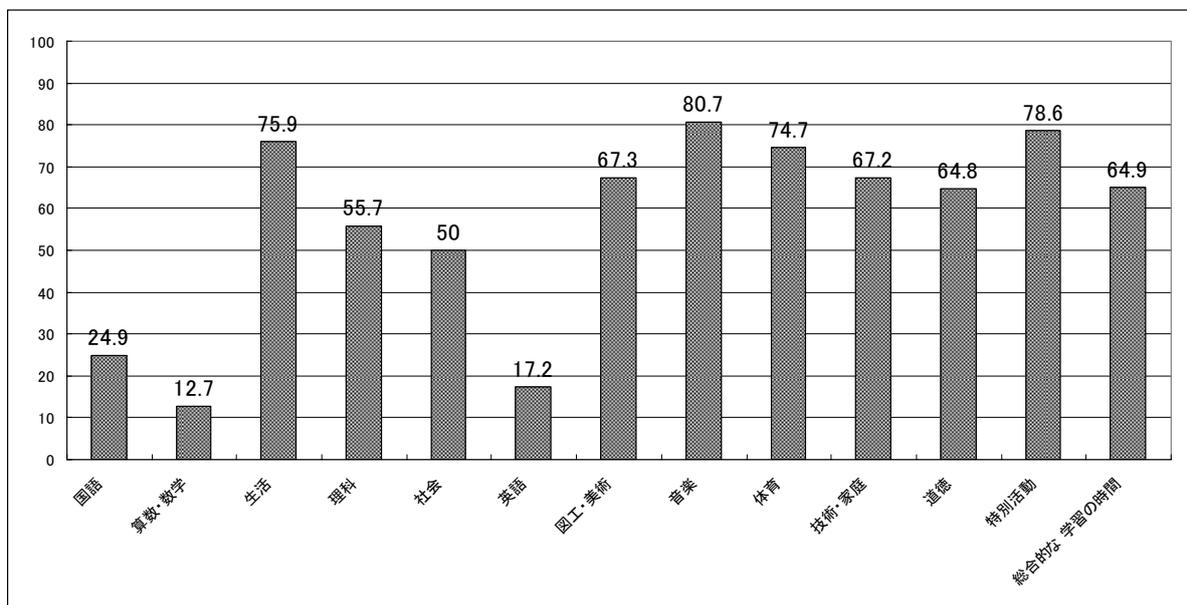


図3 領域・教科ごとの交流及び共同学習の実施の状況

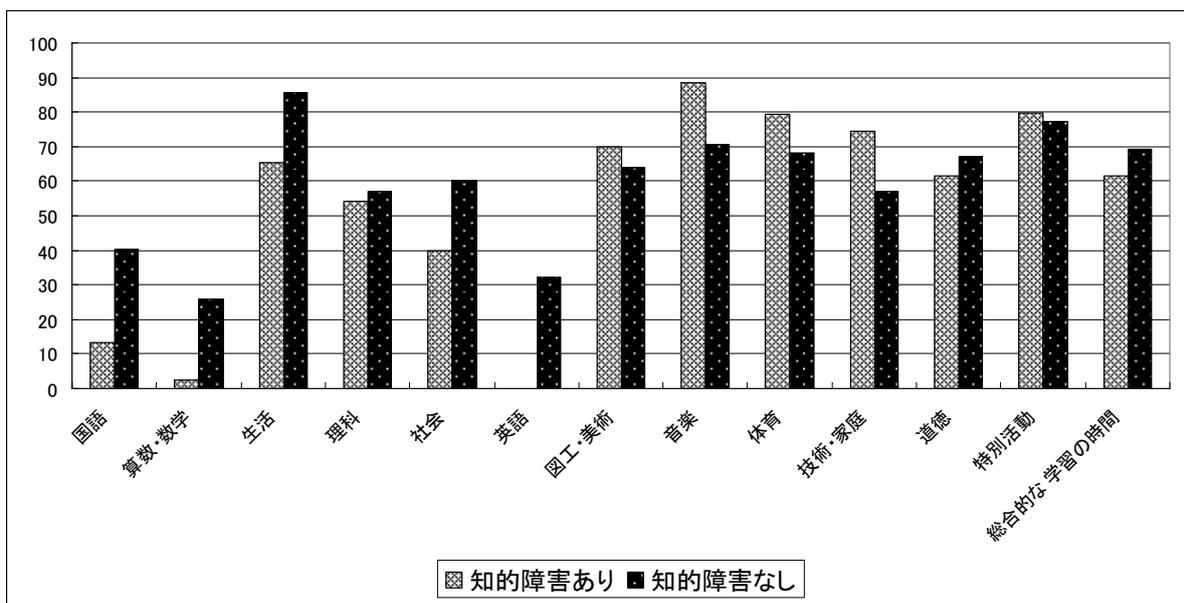


図4 知的障害の有無からみた領域・教科ごとの交流及び共同学習の実施の状況

由は、これらの教科の特性として系統的・理論的な学習内容であることから、日常的に交流及び共同学習を行いにくい教科であると考えられる。理科、社会では過半数の児童生徒が交流及び共同学習により学んでおり、実技系の各教科では70%前後の児童生徒が交流及び共同学習を行っていることがわかった。特に、音楽では80.7%とその割合が最も高かった。

図4は、領域・教科の授業が設定されている児童生徒について、知的障害の有無による領域・教科ごとの交流及び共同学習の実施状況を示したものである。知的障害のない児童生徒においては、交流及び共同学習を行っている者の割合が、国語では40.2%、算数・数学では、25.9%、英語では32.3%と高かった。このことは、知的障害がなくても国語では59.8%、算数・数学では74.1%、英語では67.7%の児童生徒が、交流及び共同学習を行っていないこと状況があることを示しており、交流及び共同学習を実施する際の知的障害の有無以外の要因があるものと推測される。

⑤ 特別支援学級の障害種ごとの交流及び共同学習の時間数

国語、算数・数学、図工・美術、音楽、体育における特別支援学級の障害種と交流及び共同学習の実施時間とについて、クロス集計を行った。

図5は、国語における特別支援学級の障害種ごとの交流及び共同学習の時間数を表したものである。言語障害特別支援級在籍児童生徒の100%、弱視特別支援学級在籍児童生徒の83.3%が交流及び共同学習を行っていた。また、難聴特別支援学級在籍児童生徒の90%、知的障害特別支援学級在籍児童生徒の85.5%、情緒障害特別支援学級在籍児童生徒の84%が交流及び共同学習を行っていなかった。

図6は、算数・数学における特別支援学級の障害種ごとの交流及び共同学習の時間数を表したものである。言語障害特別支援学級在籍児童生徒の66.6%が交流及び共同学習を行っていた。また、知的障害特別支援学級在籍児童生徒の96.4%、難聴特別支援学級在籍児童生徒の90%、情緒障害特別支援学級在籍児童生徒の84%、肢体不自由特別支援学級在籍児童生徒の66.7%が交流及び共同学習を行っていなかった。

図7は、図工・美術における特別支援学級の障害種ごとの交流及び共同学習の時間数を表し

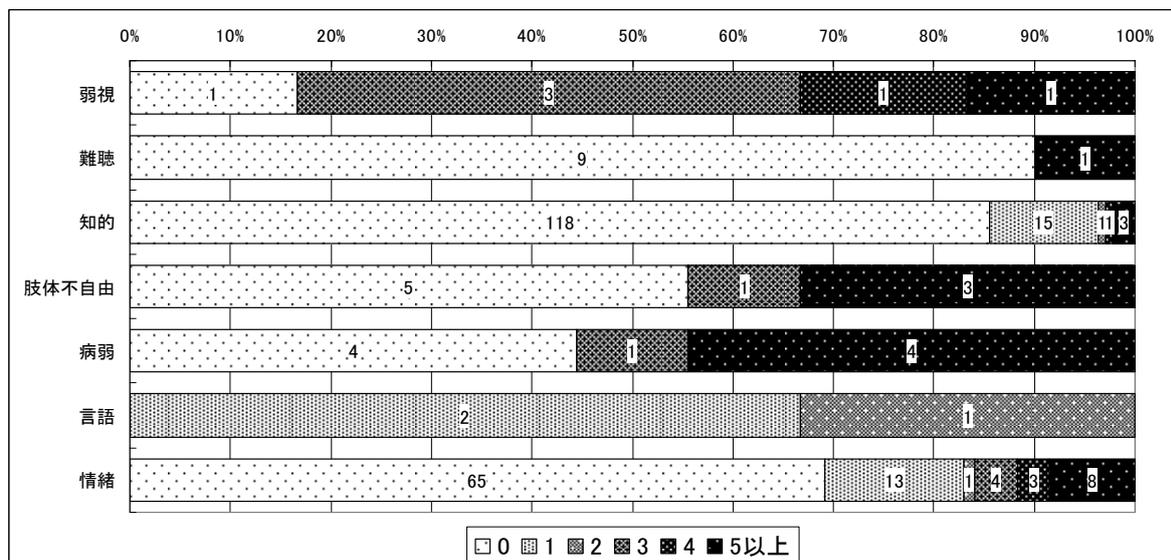


図5 国語における特別支援学級の障害種ごとの交流及び共同学習の時間数

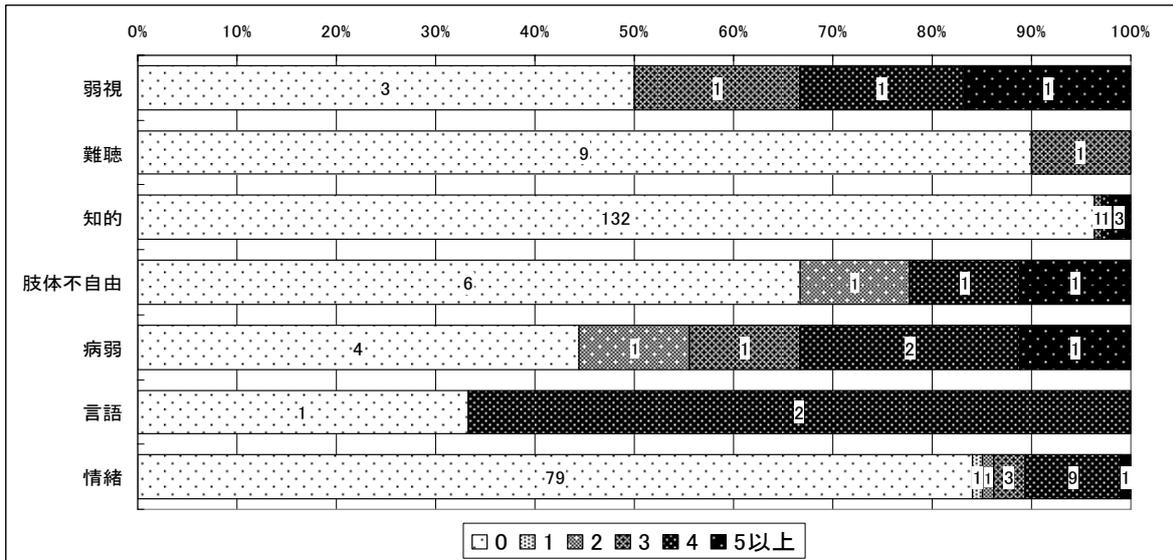


図6 算数・数学における特別支援学級の障害種ごとの交流及び共同学習の時間数

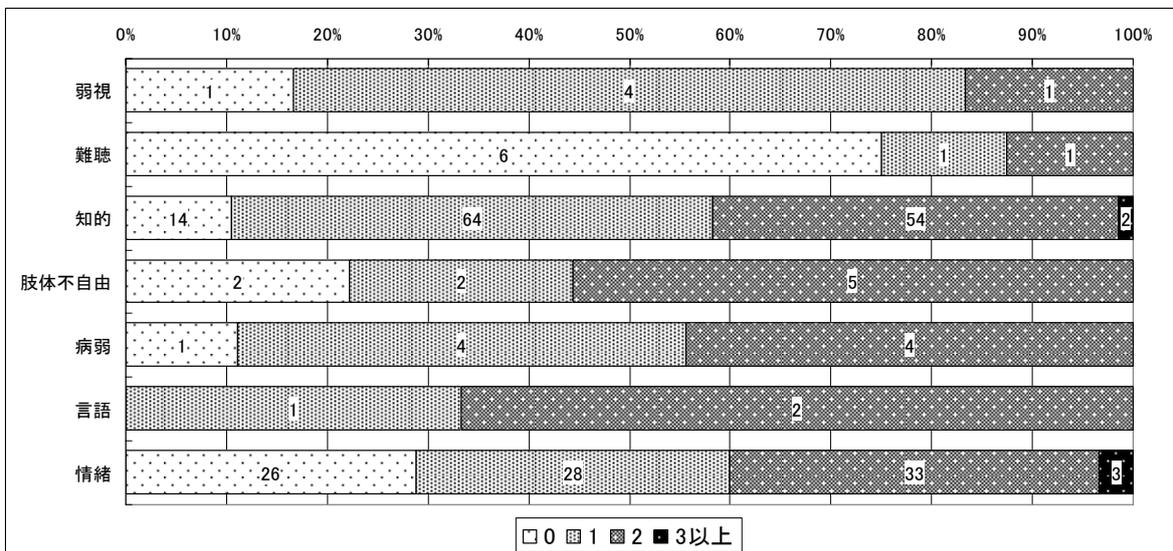


図7 図工・美術における特別支援学級の障害種ごとの交流及び共同学習の時間数

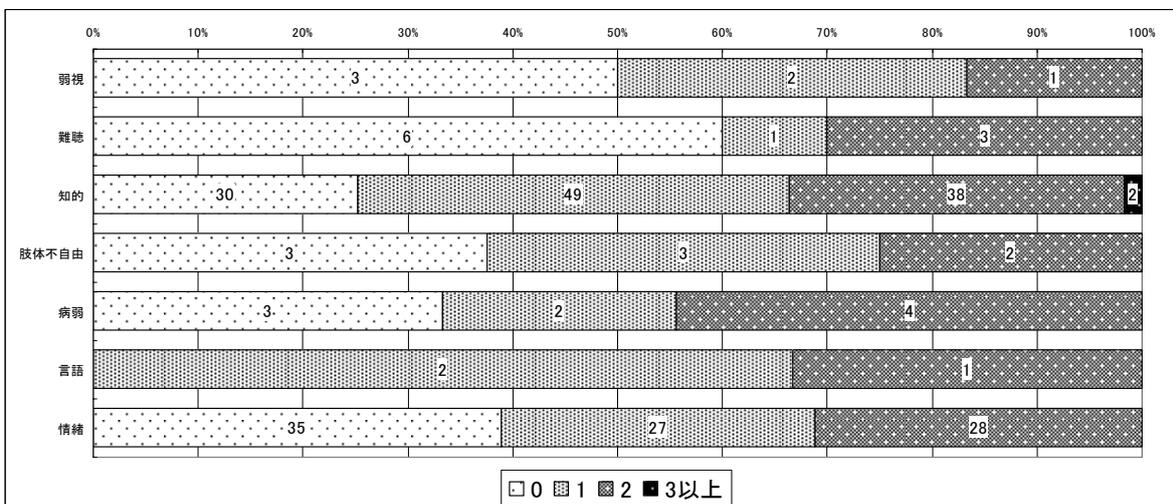


図8 音楽における特別支援学級の障害種ごとの交流及び共同学習の時間数

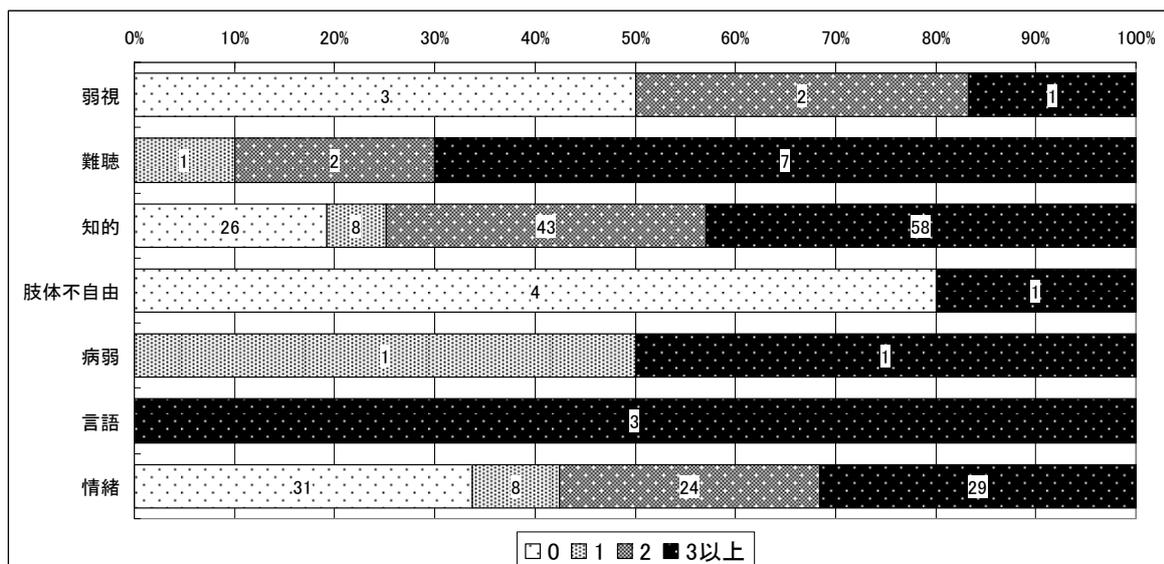


図9 体育における特別支援学級の障害種ごとの交流及び共同学習の時間数

たものである。言語障害特別支援学級在籍児童生徒の100%，知的障害特別支援学級在籍児童生徒の89.6%，病弱・虚弱特別支援学級在籍児童生徒の88.9%，弱視特別支援学級在籍児童生徒の83.3%，肢体不自由特別支援学級在籍児童生徒の77.8%，情緒障害特別支援学級在籍児童生徒の71.1%が交流及び共同学習を行っていた。また，難聴特別支援学級在籍児童生徒の75%が交流及び共同学習を行っていなかった。

図8は，音楽における特別支援学級の障害種ごとの交流及び共同学習の時間数を表したものである。言語特別支援学級在籍児童生徒の100%，知的障害特別支援学級在籍児童生徒の74.8%，病弱・虚弱特別支援学級在籍児童生徒の66.7%，肢体不自由特別支援学級在籍児童生徒の62.5%，情緒障害特別支援学級在籍児童生徒の61.1%が交流及び共同学習を行っていた。また，難聴特別支援学級在籍児童生徒の60%が交流及び共同学習を行っていなかった。

図9は，体育における特別支援学級の障害種ごとの交流及び共同学習の時間数を表したものである。言語，難聴，病弱・虚弱特別支援学級それぞれの在籍児童生徒の100%，知的障害特別支援学級在籍児童生徒の80.7%，情緒障害特別支援学級在籍児童生徒の66.3%が交流及び共同学習を行っていた。また，肢体不自由特別支援学級在籍児童生徒の80%が交流及び共同学習を行っていなかった。なお，病弱・虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の77.8%，肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の44.4%は，体育の授業の設定がなかった。

これらのことから，言語障害特別支援学級在籍の全児童生徒は，国語，算数・数学，図工・美術，音楽，体育の教科においては，交流及び共同学習を行っている割合が高いことがわかった。また，弱視特別支援学級在籍の児童生徒の場合，国語は，他の教科に比べて交流及び共同学習を行っている者の割合が高かった。難聴特別支援学級在籍の児童生徒は，体育においては，交流及び共同学習が積極的に行われていたものの，他の教科では，あまり行われていないことが明らかとなった。図工・美術，音楽，体育は，どの障害種の特別支援学級においても交流及び共同学習が高い割合で行われていた。特に，図工・美術は，難聴特別支援学級を除く障害種の特別支援学級に在籍する児童生徒が交流及び共同学習が行いやすい教科であると考えられる。

⑥ 教科ごとの交流及び共同学習の時間数

ア 国語

図10は、国語における一週間の交流及び共同学習の時間数を、知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒について示したものである。知的障害のある児童生徒の86.8%が交流及び共同学習を行っておらず、特別支援学級で国語の授業を受けていた。また行っている児童生徒の多くが、1時間だけであった。知的障害のない児童生徒の59.8%が交流及び共同学習を行っていなかった。

イ 算数・数学

図11は、算数・数学における一週間の交流及び共同学習の時間数を、知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒について示したものである。知的障害のある児童生徒の97.4%が交流及び共同学習を行っていなかった。知的障害のない児童生徒の74.1%が交流及び共同学習を行っていなかったが、16.3%は、4時間以上交流及び共同学習を行っていた。

ウ 生活

図12は、小学校1、2年の生活科における一週間の交流及び共同学習の時間数を、知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒について示したものである。知的障害のある児童の65.3%が交流及び共同学習を1時間以上行っている。知的障害のない児童の50%が3時間以上交流及び共同学習を行っており、これらの児童も含め、85.7%が、交流及び共同学習を1時間以上行っていた。

エ 理科

図13は、理科における一週間の交流及び共同学習の時間数を、知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒について示したものである。知的障害のある児童生徒の45.8%と知的障害のない児童生徒の42.9%が、交流及び共同学習を行っていなかった。3時間の交流及び共同学習を行っている児童生徒は、知的障害のある児童生徒、知的障害のない児童生徒のそれぞれ25.4%であった。

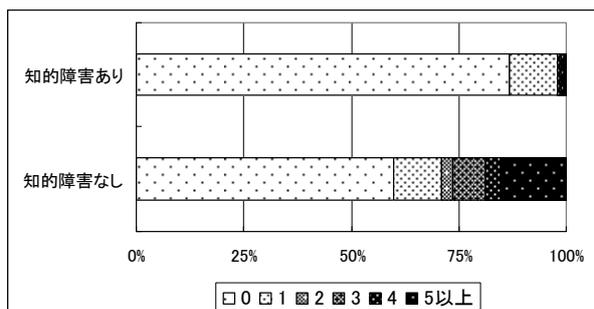


図10 国語における交流及び共同学習の時間数

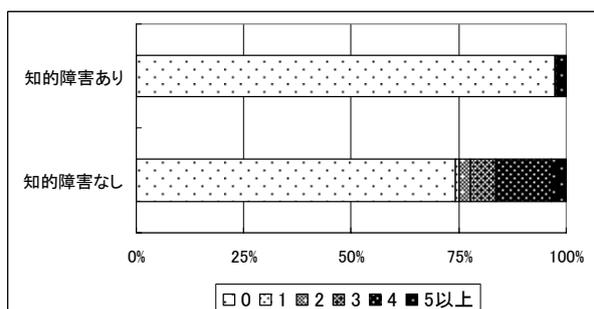


図11 算数・数学における交流及び共同学習の時間数

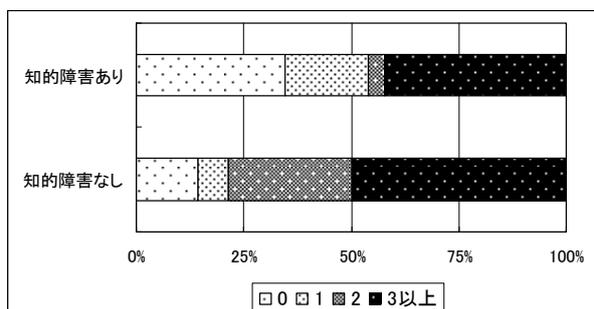


図12 生活科における交流及び共同学習の時間数

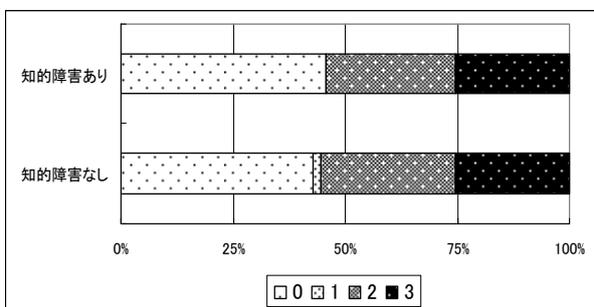


図13 理科における交流及び共同学習の時間数

オ 社会

図14は、社会における一週間の交流及び共同学習の時間数を、知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒について示したものである。知的障害のある児童生徒の60.3%と知的障害のない児童生徒の40%が、交流及び共同学習を行っていなかった。知的障害のある児童生徒の20.7%が3時間の交流及び共同学習を行っており、知的障害のない児童生徒の21.7%が3時間以上の交流及び共同学習を行っていた。

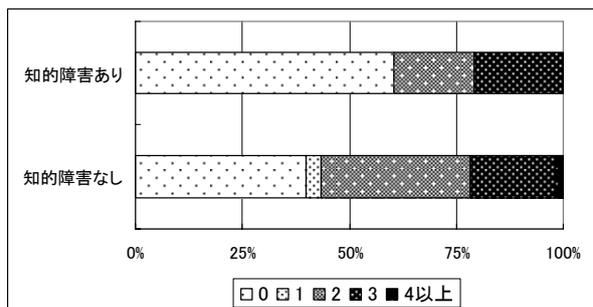


図14 社会における交流及び共同学習の時間数

カ 英語

図15は、中学校の英語における一週間の交流及び共同学習の時間数を、知的障害のある生徒と知的障害のない生徒について示したものである。知的障害のある生徒全員と知的障害のない生徒の67.7%が、交流及び共同学習を行ってなかった。知的障害のない生徒の25.8%が3時間以上の交流及び共同学習を行っていた。

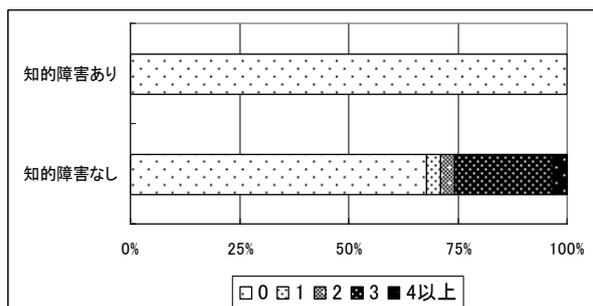


図15 英語における交流及び共同学習の時間数

キ 図工・美術

図16は、図工・美術における一週間の交流及び共同学習の時間数を、知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒について示したものである。知的障害のある児童生徒の29.9%と知的障害のない児童生徒の36%が、交流及び共同学習を行ってなかった。知的障害のある児童生徒の32.1%が2時間以上、知的障害のない児童生徒の32.4%が2時間の交流及び共同学習を行っていた。

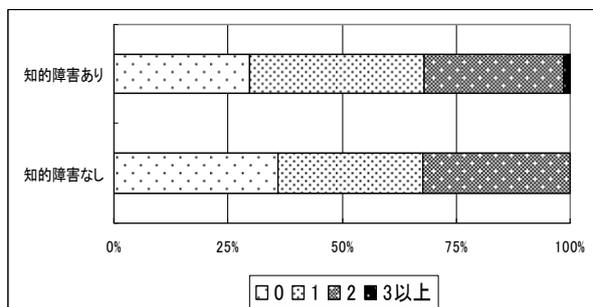


図16 図工・美術における交流及び共同学習の時間数

ク 音楽

図17は、音楽における一週間の交流及び共同学習の時間数を、知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒について示したものである。知的障害のある児童生徒の88.4%と知的障害のない児童生徒の70.5%が、1時間以上の交流及び共同学習を行っていた。

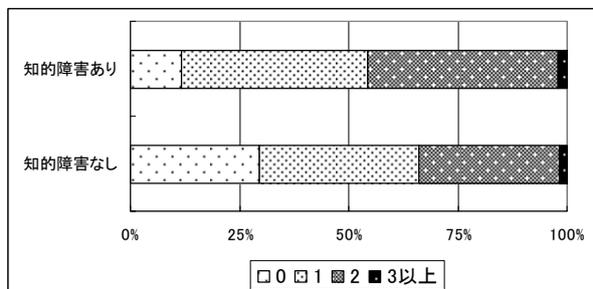


図17 音楽における交流及び共同学習の時間数

ケ 体育

図18は、体育における一週間の交流及び共同学習の時間数を、知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒について示したものである。知的障害のある児童生徒の20.8%と知的障害のない児童生徒の31.7%が、交流及び共同学習を行ってなかった。知的障害のある児童生徒の

73.9%と知的障害のない児童生徒の58.7%が、2時間以上の交流及び共同学習を行っていた。

コ 技術・家庭

図19は、小学校の家庭、中学校の技術・家庭における一週間の交流及び共同学習の時間数を、知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒について示したものである。知的障害のある児童生徒の25.4%と知的障害のない児童生徒の43.1%が、交流及び共同学習を行っていなかった。知的障害のある児童生徒の50.7%と知的障害のない児童生徒の35.3%が、2時間以上の交流及び共同学習を行っていた。

サ 道徳

図20は、道徳における一週間の交流及び共同学習の時間数を、知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒について示したものである。道徳の時間数は、全ての学校において1時間であった。知的障害のある児童生徒の38.5%と知的障害のない児童生徒の32.9%が、交流及び共同学習を行っていなかった。知的障害のある児童生徒の61.5%と知的障害のない児童生徒の67.1%が、1時間の交流及び共同学習を行っていた。

シ 総合的な学習の時間

図21は、総合的な学習の時間における一週間の交流及び共同学習の時間数を、知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒について示したものである。知的障害のある児童生徒の38.5%と知的障害のない児童生徒の30.7%が、交流及び共同学習を行っていなかった。知的障害のある児童生徒の48%と知的障害のない児童生徒の52%が、2時間以上の交流及び共同学習を行っていた。

ス 特別活動

図22は、特別活動における一週間の交流及び共同学習の時間数を、知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒について示したものである。知的障害のある児童生徒の20.2%と知的障害のない児童生徒の22.8%が、交流及び共同学習を行っていなかった。知的障害のある児童生徒の55.3%と知的障害のない児童生徒の62%が、1時間の交流及び共同学習を行っていた。

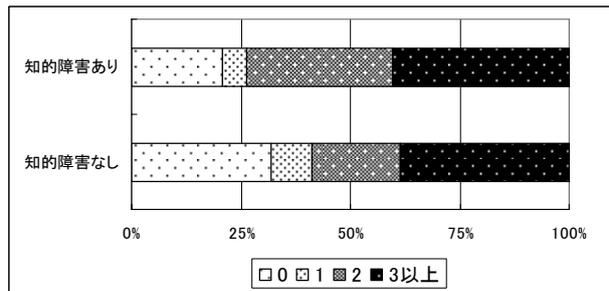


図18 体育における交流及び共同学習の時間数

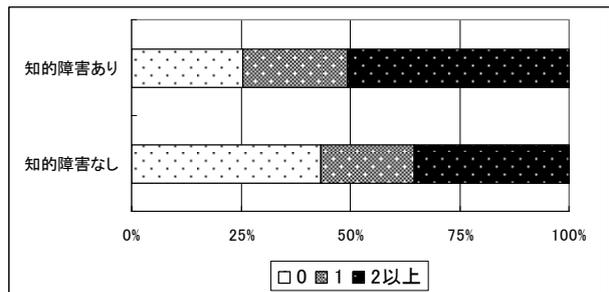


図19 技術・家庭における交流及び共同学習の時間数

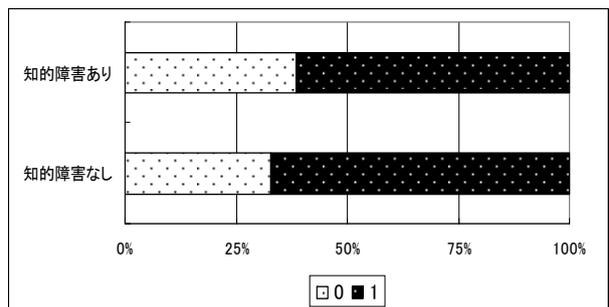


図20 道徳における交流及び共同学習の時間数

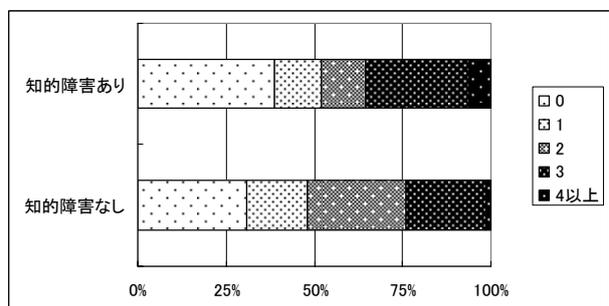


図21 総合的な学習の時間における交流及び共同学習の時間数

また、知的障害のある児童生徒の24.6%と知的障害のない児童生徒の15.2%が、2時間以上の交流及び共同学習を行っていた。

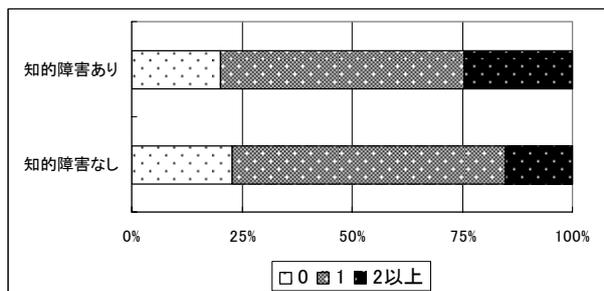


図22 特別活動における交流及び共同学習の時間数

⑦ 交流及び共同学習の授業における介助の状況

ア 介助を必要とする時間数

図23は、交流及び共同学習を行っている児童生徒の一週間の総授業時数のうち交流及び共同学習を行うことにより介助を必要とする時間数をその人数で示したものである。

介助なしに交流及び共同学習の授業を受けている児童生徒は109人（42.6%）であった。

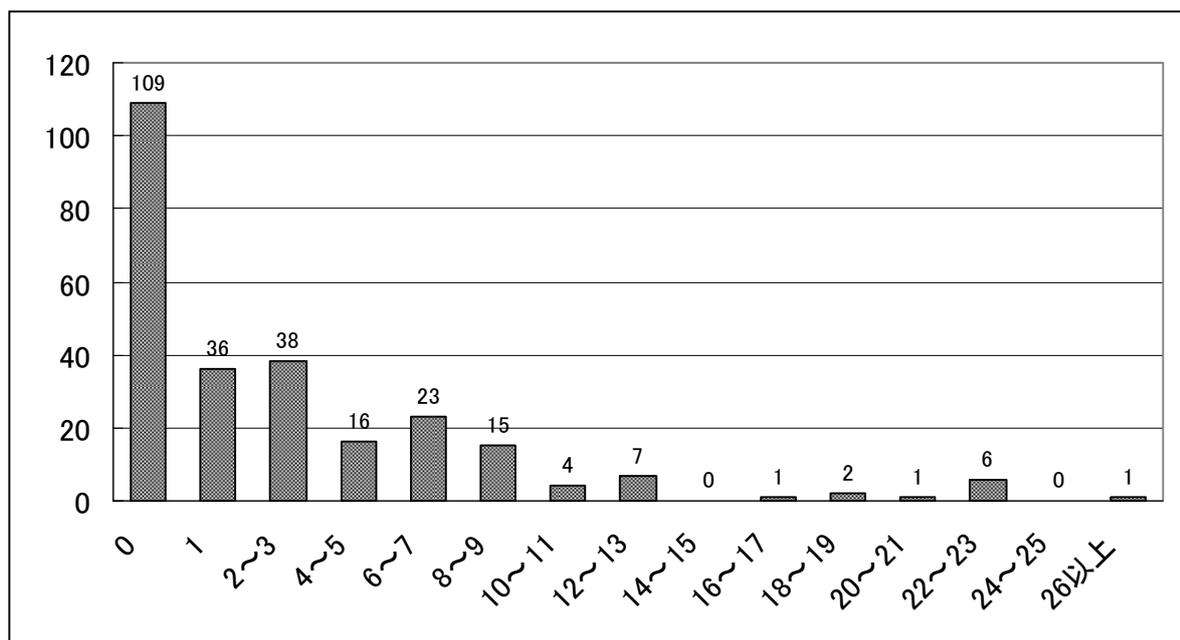


図23 交流及び共同学習の授業において介助を必要とする時間数

図24は、交流及び共同学習を行っている児童生徒が在籍する特別支援学級の障害種ごとにみた介助を必要とする時間数とその割合である。

弱視特別支援学級の全児童生徒が、また病弱・虚弱特別支援学級の88.9%の児童生徒が介助を受けながら、交流及び共同学習を行っていた。今回の調査では、弱視特別支援学級在籍児童生徒6名、病弱・虚弱特別支援学級在籍児童生徒9名と母数が少なかったため、今後さらに調査の必要はあるが、交流及び共同学習を行う場合、他の障害種に在籍する児童生徒より、多くの支援を必要とする傾向にあることが伺えた。

イ 領域・教科ごとの介助の状況

図25～図37は、担任により、特別支援学級が適切な程度の者、通常の学級が適切な程度の者と判断された児童生徒が、交流及び共同学習を行った領域・教科ごとの介助の状況について示したものである。それぞれの領域・教科の設定があり、それらの授業において交流及び共同学習を行っている児童生徒を対象としている。「介助なし」は、教室の移動を含めて児童生徒本人が一

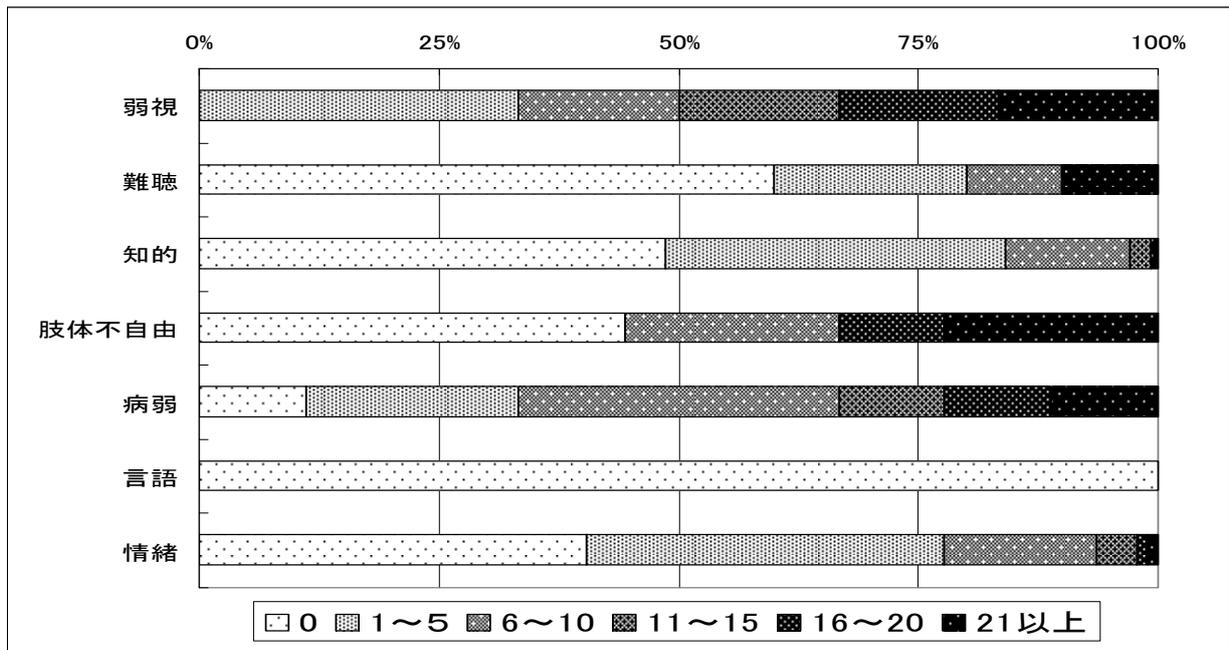


図24 交流及び共同学習の授業において介助を必要とする時間数

人で通常の学級で授業を受けているものである。「担任」は、児童生徒が在籍する特別支援学級の担任が付き添って通常の学級で授業を受けているものである。「担任以外」は、特別支援学級の担任以外の教師（管理職，養護教諭を含む）が付き添って通常の学級で授業を受けているものである。「その他」は、特別支援教育支援員や介助員等の教師以外の者が付き添って通常の学級で授業を受けているものである。

すべての領域・教科において、介助なしで交流及び共同学習を行っている児童生が多かった。しかしながら、生活、美術・図工、技術・家庭においては、「担任」もしくは「担任以外」「その他」による介助を受けながら交流及び共同学習を行っている者の割合が高い傾向にあった。小学校低学年での生活は体験的な学習や校外での活動が多く、また、図工・美術、技術・家庭は、造形活動、表現活動や実習が多い。そのため、交流及び共同学習を行うためには、通常の学級の担任だけでなく、介助の人員を必要とすると考えられる。

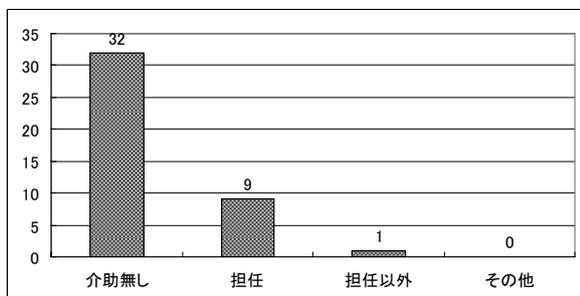


図25 国語における介助の状況

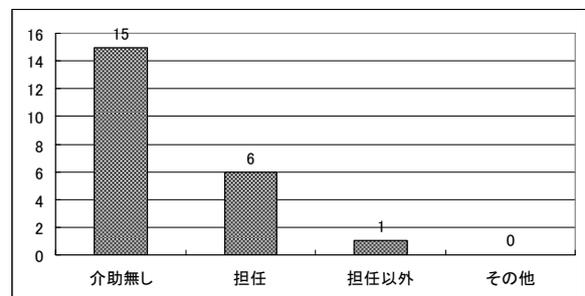


図26 算数・数学における介助の状況

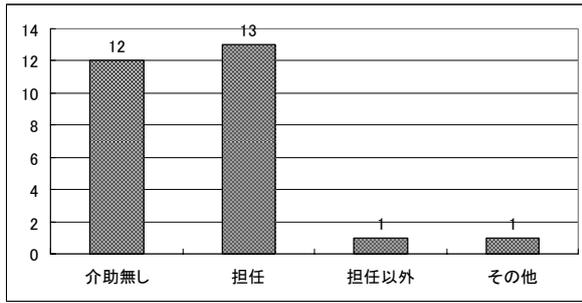


図27 生活における介助の状況

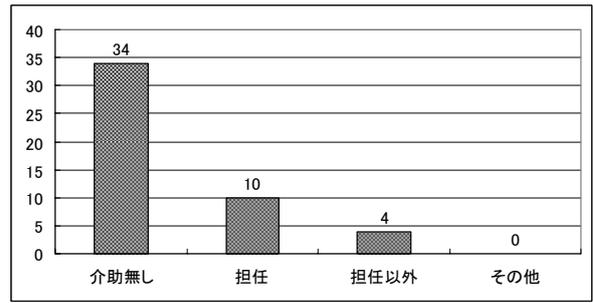


図28 理科における介助の状況

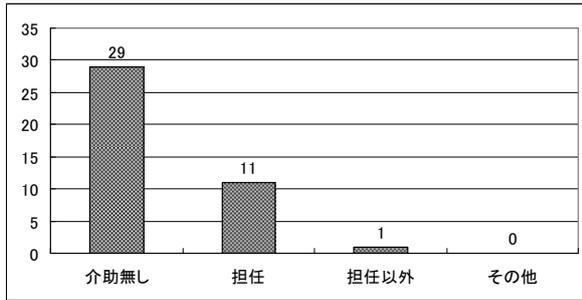


図29 社会における介助の状況

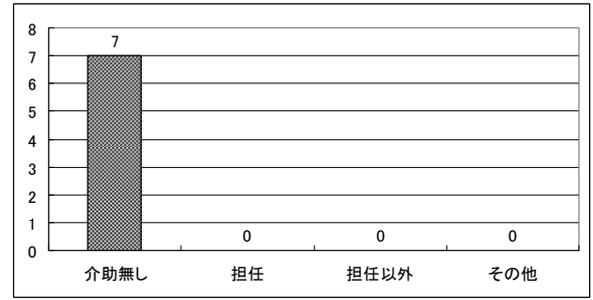


図30 英語における介助の状況

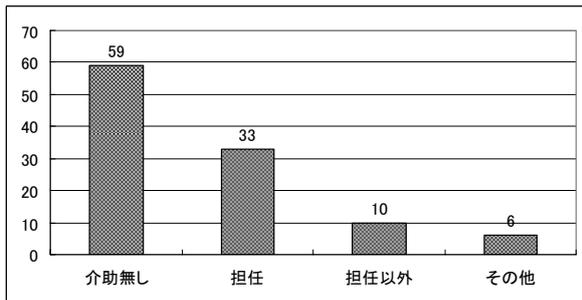


図31 図工・美術における介助の状況

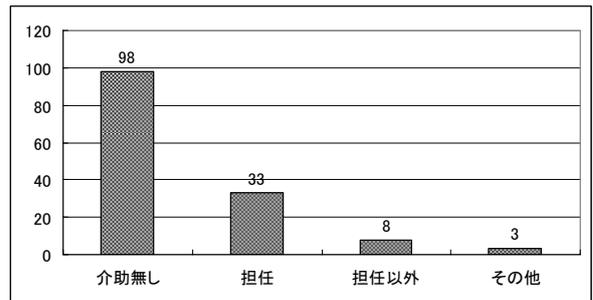


図32 音楽における介助の状況

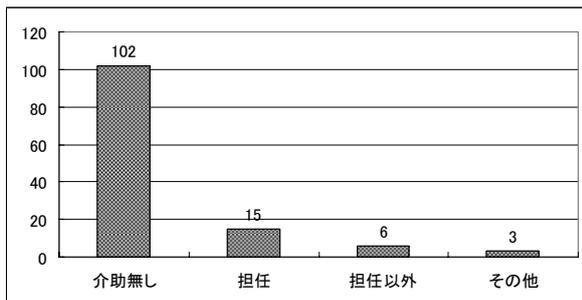


図33 体育における介助の状況

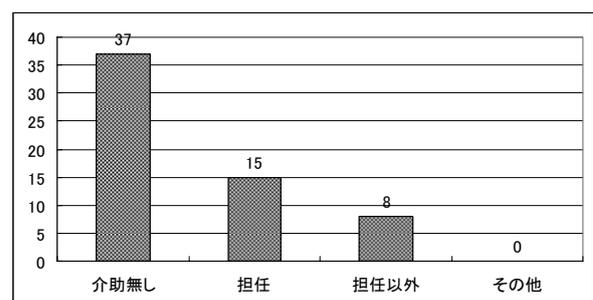


図34 技術・家庭における介助の状況

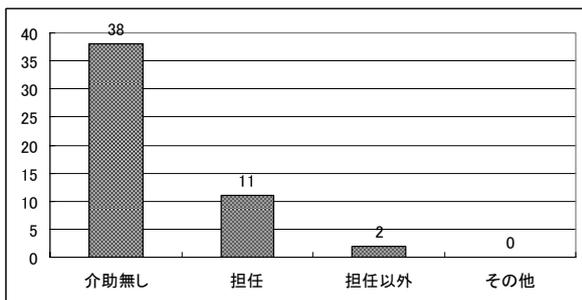


図35 道徳における介助の状況

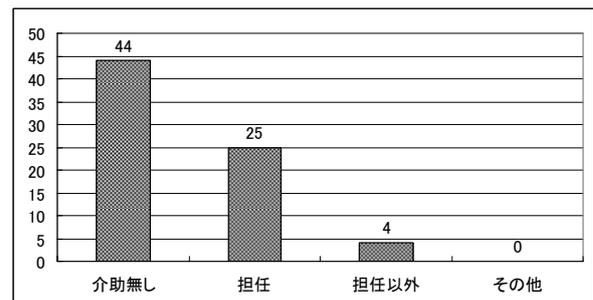


図36 総合的な学習の時間における介助の状況

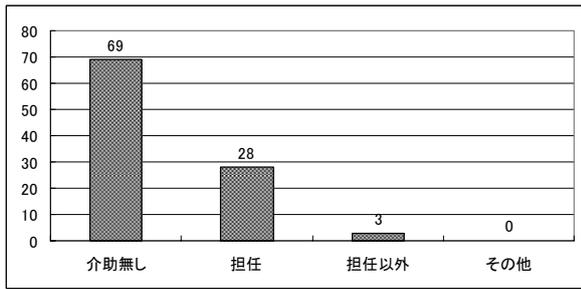


図37 特別活動における介助の状況

これらのことから、教科書が給与されている全ての教科において、交流及び共同学習を実施している児童生徒は、検定教科書を給与されている割合が極めて高いことが明らかとなった。これは、交流及び共同学習として通常の学級において授業を受ける場合、検定教科書を給与する必要があることを示唆している。

⑦ 教科書給与の状況

図38～図43は、特別支援学級の児童生徒に給与された教科書等について、各教科の状況を示したものである。今回の調査では、使用している教科書等としてプリント類も含めた。交流及び共同学習を行っている児童生徒のうち検定教科書を給与されている児童生徒の割合は、

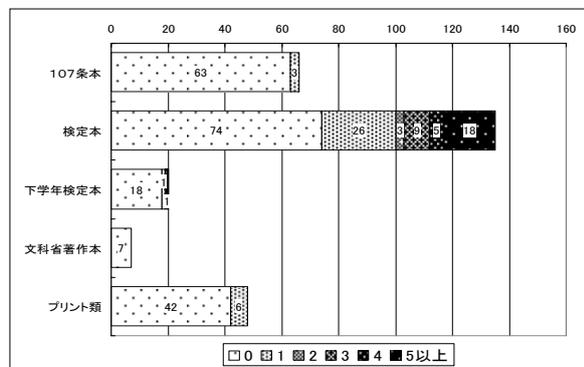


図38 国語における教科書給与の状況

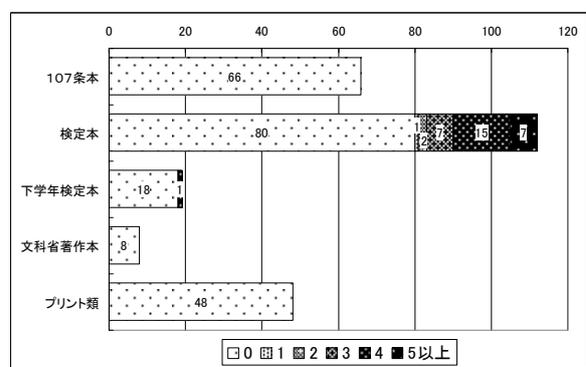


図39 算数・数学における教科書給与の状況

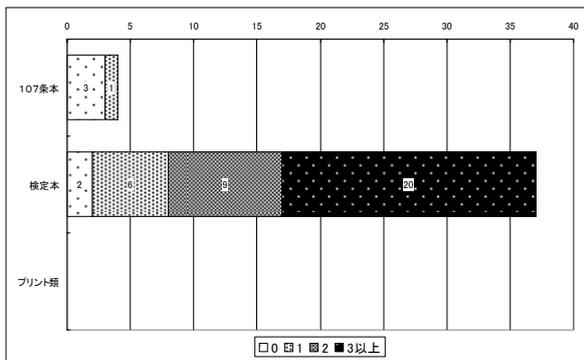


図40 生活における教科書給与の状況

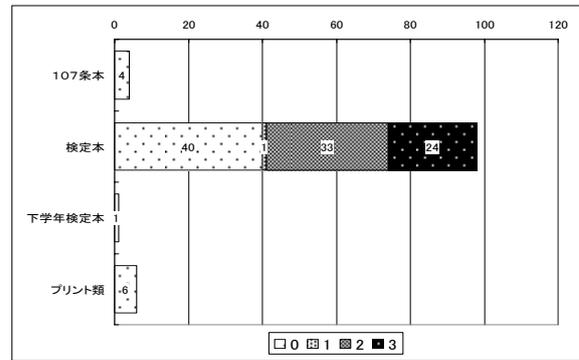


図41 理科における教科書給与の状況

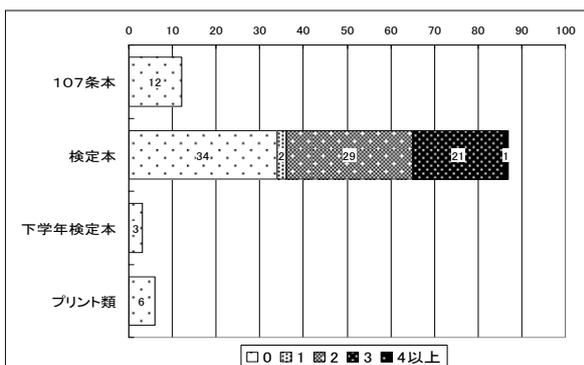


図42 社会における教科書給与の状況

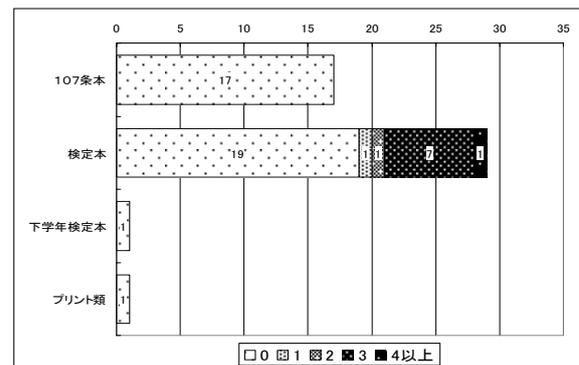


図43 英語における教科書給与の状況

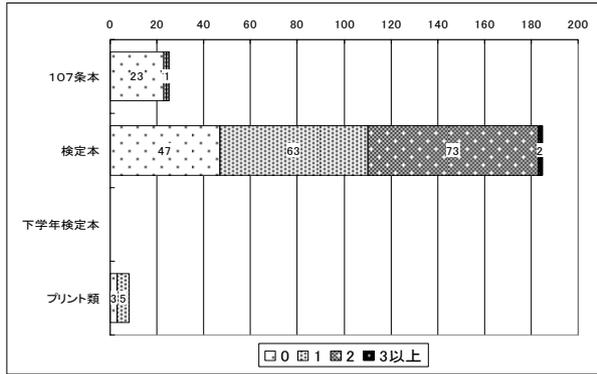


図39 図工・美術における教科書給与の状況

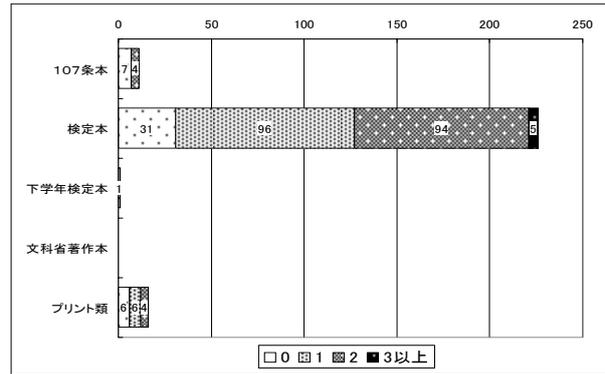


図40 音楽における教科書給与の状況

⑧ 学習の評価

ア 特別支援学級に在籍する児童生徒の学習評価の状況

今回の調査では、児童生徒の実態に合わせた評価基準を個々に設定して評価を行う場合を「到達度評価」、小学校または中学校の学習指導要領の目標に準拠した評価を行う場合を「絶対評価」とした。図42～図46は、国語、算数・数学、図工・美術、音楽、体育における学習の評価の状況と交流及び共同学習の時間数とをクロス集計した結果を表している。これ

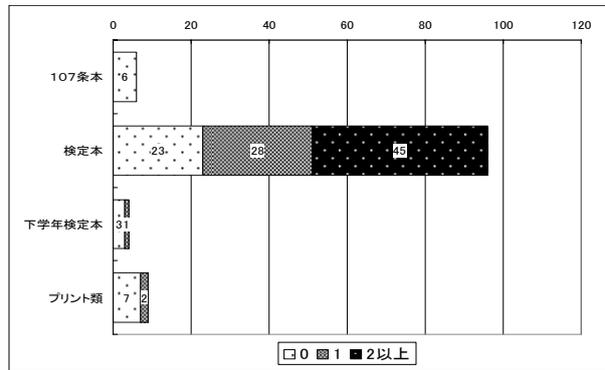


図41 技術・家庭における教科書給与の状況

らの教科においては、絶対評価よりも到達度評価を行っていた児童生徒が多かった。特に、国語、算数・数学の教科で顕著であった。交流及び共同学習を行っていない児童は、到達度評価を行った割合が高かったが、絶対評価を行った者もわずかであるがあった。これらの児童生徒は、特別支援学級において、これらの教科を学習した際に絶対評価を受けていることを示しており、今後その授業内容を分析し、交流及び共同学習に移行できる可能性について検討する必要がある。

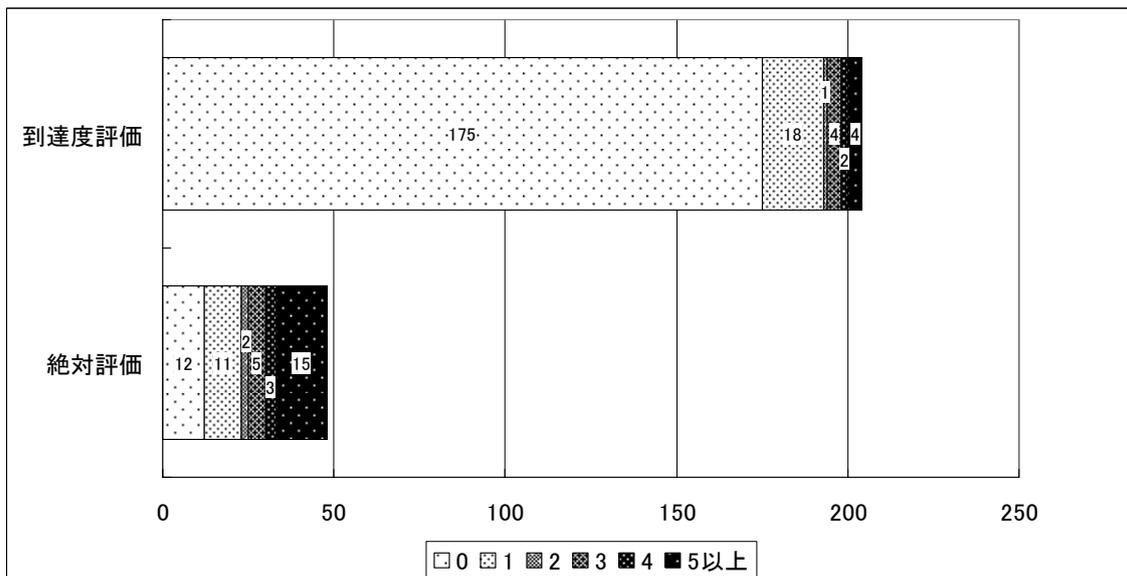


図42 国語の評価×交流及び共同学習の時間数

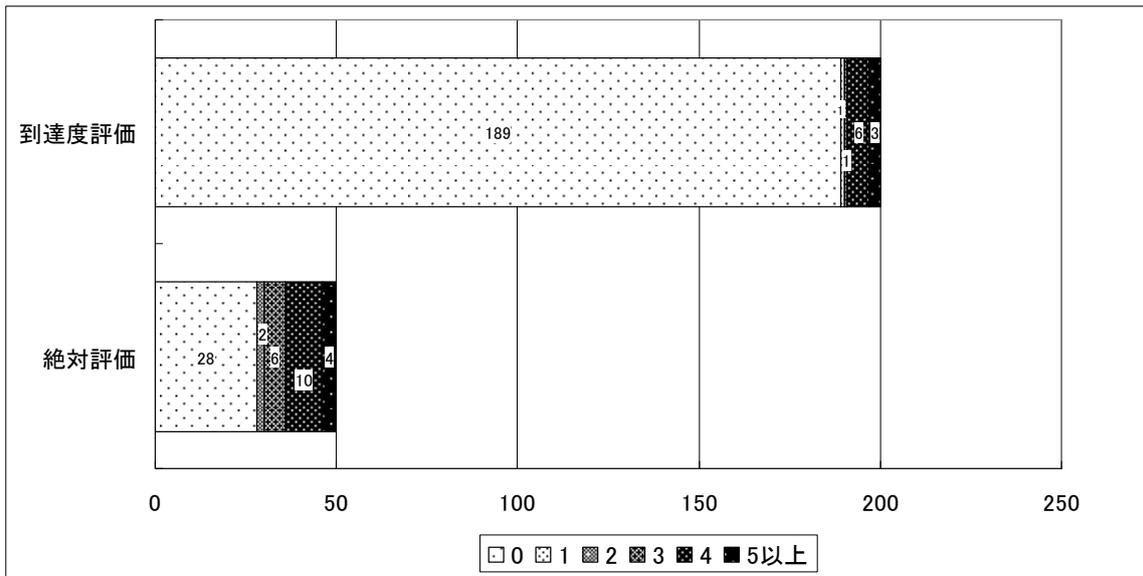


図43 算数・数学の評価×交流及び共同学習の時間数

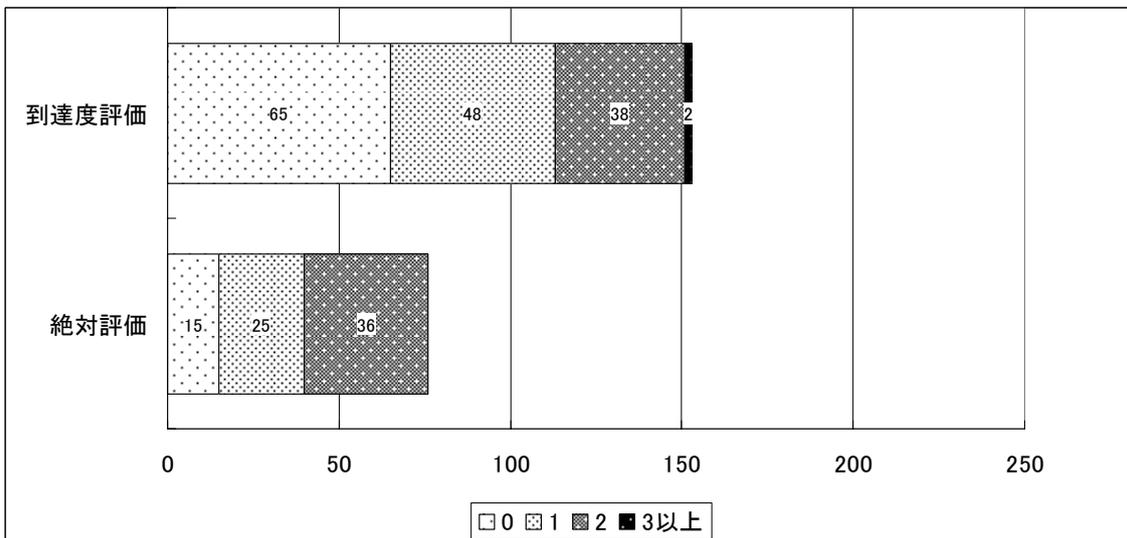


図44 図工・美術の評価×交流及び共同学習の時間数

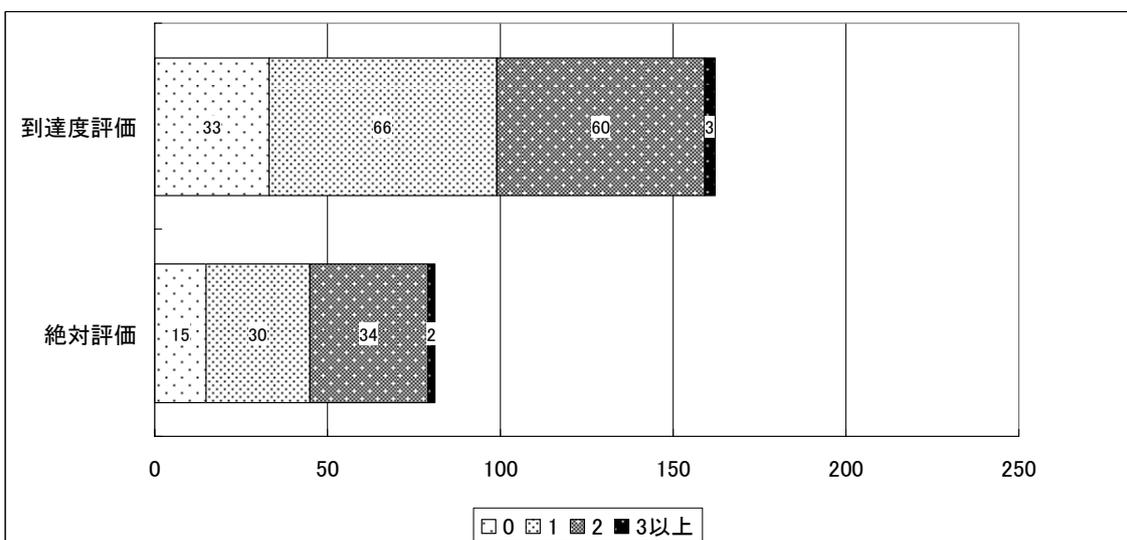


図45 音楽の評価×交流及び共同学習の時間数

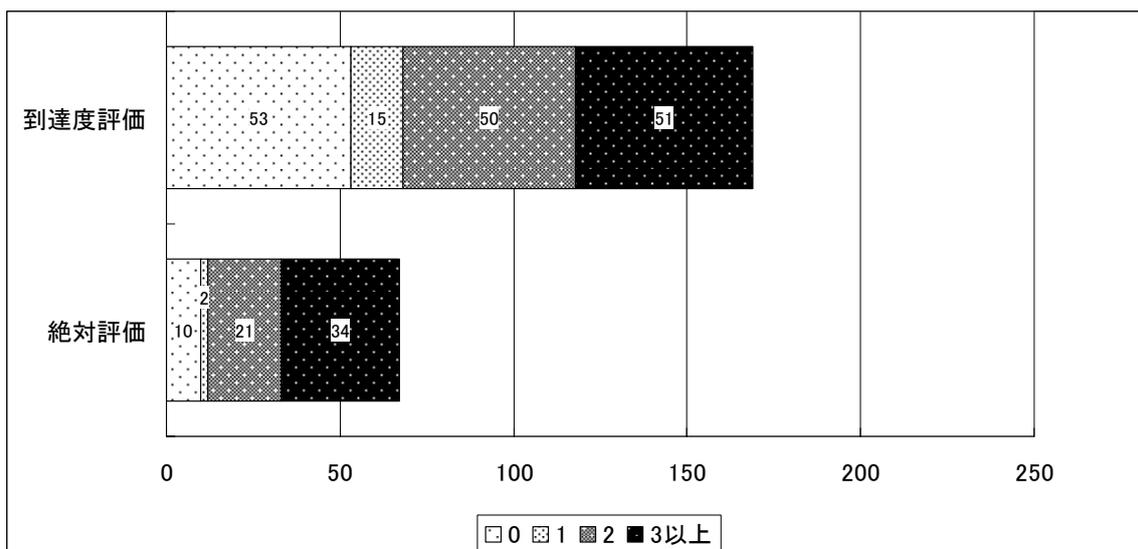


図46 体育の評価×交流及び共同学習の時間数

イ 交流及び共同学習を行っている児童生徒の学習評価の状況

図47～図51は、国語、算数・数学、図工・美術、音楽、体育のそれぞれにおいて、交流及び共同学習を行っている児童生徒の学習評価の状況を児童生徒数で表している。国語、算数・数学では、通常の学級に在籍する児童生徒と同様に、絶対評価によって評価を行っている児童生徒が多かった。一方、図工・美術、音楽、体育では、到達度評価によって評価を行っている児童生徒が多かった。

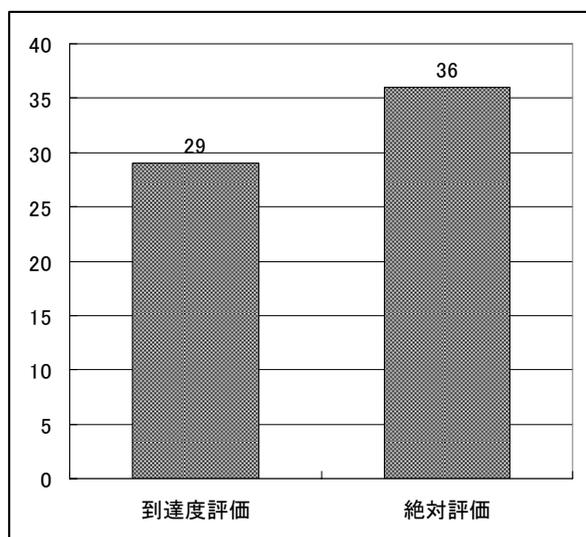


図47 国語において交流及び共同学習を行った児童生徒の評価の状況

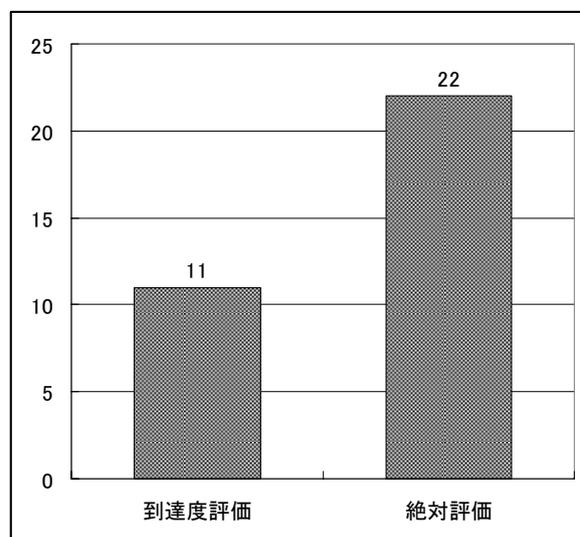


図48 算数・数学において交流及び共同学習を行った児童生徒の評価の状況

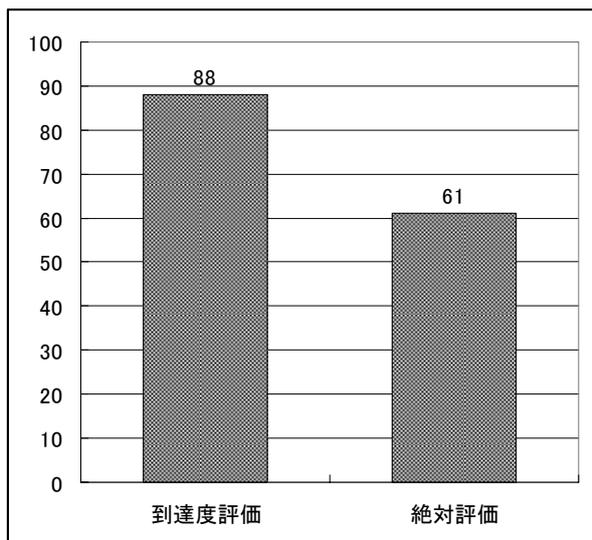


図49 図工・美術において交流及び共同学習を行った児童生徒の評価の状況

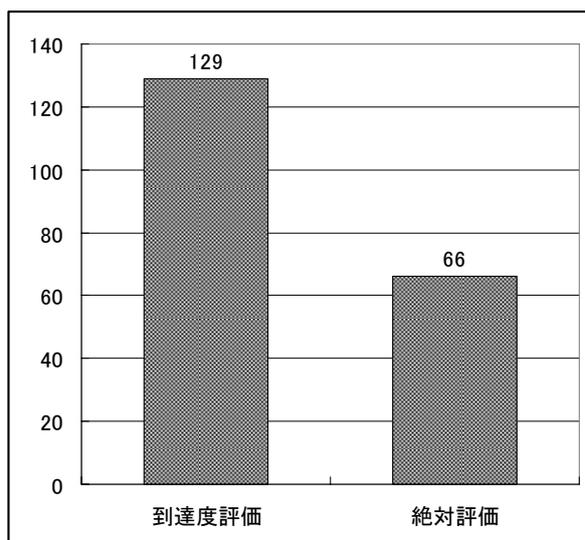


図50 音楽において交流及び共同学習を行った児童生徒の評価の状況

(4) まとめ

今回の調査は、小中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒の交流及び共同学習がどのように行われているのかについて訪問及び聞き取りによる実態把握を行い、交流及び共同学習を推進する際に必要となる要因を明らかにすることを目的とした。特別支援学級に在籍する児童生徒の交流及び共同学習は、児童生徒個々の実態だけではなく、特別支援学級の経営形態とも密接に関連する。特別支援学級には、特別支援学校での就学が望ましい児童生徒も、諸事情により在籍することもある。そこで、今回は、これらの児童生徒も含めた実態調査とした。学校基本調査によると平成18年5月1日現在、全国の特別支援学級には、104,544人の児童生徒が在籍していた。本調査の対象は256人であり、全体の0.25%であった。

交流及び共同学習は、96%の児童生徒が行っており、その時間数に違いはあるものの、積極的に行われていることがわかった。交流及び共同学習として通常の学級で授業を行う場合、全ての教科において、他の児童生徒と同学年の検定教科書を使用している割合が極めて高かった。交流及び共同学習は、特別支援学級が設置された学校の教育課程上に位置づけられるものである。そこで領域・教科の授業においては、教育課程上の指導目標、評価の観点及びその趣旨を明確した上で、交流及び共同学習を行われなければならない。このことは、交流及び共同学習を実施する際の評価の在り方にも深く関係する。

交流及び共同学習は、96%の児童生徒が行っており、その時間数に違いはあるものの、積極的に行われていることがわかった。交流及び共同学習として通常の学級で授業を行う場合、全ての教科において、他の児童生徒と同学年の検定教科書を使用している割合が極めて高かった。交流及び共同学習は、特別支援学級が設置された学校の教育課程上に位置づけられるものである。そこで領域・教科の授業においては、教育課程上の指導目標、評価の観点及びその趣旨を明確した上で、交流及び共同学習を行われなければならない。このことは、交流及び共同学習を実施する際の評価の在り方にも深く関係する。

本調査では、特別支援学級に在籍する児童生徒には、各領域・教科において個々の実態に合わせた評価基準を担当教師が設定して評価を行う到達度評価が、多く行われていた。しかしながら、交流及び共同学習を行っている児童生徒に限ってしてみると、国語、算数・数学においては、

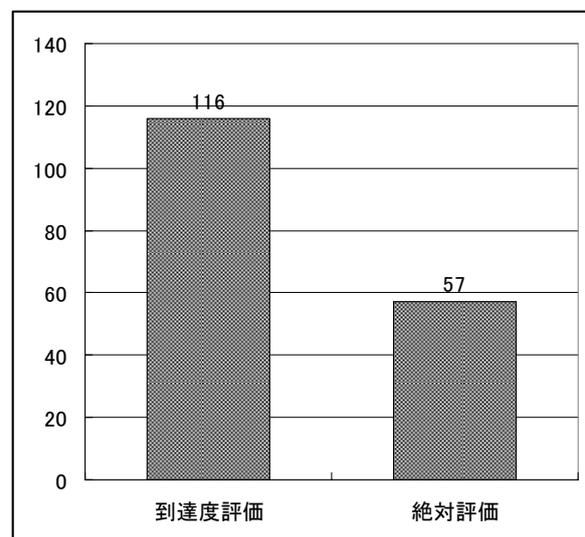


図51 体育において交流及び共同学習を行った児童生徒の評価の状況

通常の学級に在籍する児童生徒と同様に絶対評価が行われている児童生徒の割合が高かった。国語、算数・数学の教科で交流及び共同学習を行っていた児童生徒は、それぞれ全体の24.9%、12.7%と少なかったが、今後、これらの児童生徒のより詳しい学習状況を明らかにすることは、交流及び共同学習を進めていく上で不可欠であろう。

また、授業において必須となる教科書の給与は、交流及び共同学習を行う際に十分に指導内容と教授方法を検討した上で、児童生徒に適切な教科書を給与する必要がある。本調査によると交流及び共同学習を行っている教科において、検定教科書ではなく、文部科学省著作本または一般図書（これまでのいわゆる107条本、現行の学校教育法附則第9条に該当）が給与されている児童生徒の存在があった。通常の学級に在籍する児童生徒と同じ教室で場を共有しながら異なる教育内容を学習する事例もある。同じ教科であっても、単元の内容によっては、その単元の時期だけ交流及び共同学習を行う事例もあった。今後、交流及び共同学習を進めていくために、特別支援学級に在籍する児童生徒については、現在の教科書給与の制度についても検討を加えていく必要があると考える。

交流及び共同学習を実施するためには、授業時間中の安全確保はもちろんであるが、教室移動等に対しても安全のための配慮が不可欠となる。本調査では、交流及び共同学習を行う際に介助を必要としない児童生徒が約4割であった。一方、介助を必要とする児童生徒は、在籍する特別支援学級の障害種によって、その時間数に大きな違いが見られた。特に、弱視、病弱、肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒は、より多くの介助を必要とする実態が改めて明らかとなった。体験型の学習形態や実技を多く取り入れることが求められる教科や単元において、交流及び共同学習により学習する際には、より多くの介助を必要とすると考えられる。今回は、一週間に限った授業内容等を調査したものであったため、単元計画による年間を通した介助の在り方までは明らかにはなっていない。教科・領域だけではなく、単元や学習内容ごとの児童生徒への介助についても、交流及び共同学習を進めていく際には、検討を要するであろう。

今回の調査では、標本抽出が小規模であったが、特別支援学級に在籍する児童生徒の交流及び共同学習の現状を分析したことにより、交流及び共同学習を推進していく上での示唆を得ることができた。今後、標本抽出を増やすとともに、上記した課題について、調査研究を行う必要があると考える。

5 全体考察

(1) 現状から見た、交流及び共同学習の可能性

平成17年から平成20年3月にかけて、「交流及び共同学習の推進に関する研究」を行ってきた。この期間、次のような法改正が行われた。研究の考察においても、法改正等の状況を踏まえる必要が生じた。本研究の考察に関する主な法改正等は次の通りである。

① 平成18年3月31日

学校教育法施行規則の一部を改正する省令（平成18年文部科学省令第22号）

ア 通級による指導の対象者として、学習障害及び注意欠陥多動性障害が加わる。

イ 学習障害者及び注意欠陥多動性障害者については、年間10単位から280単位まで

② 平成18年7月18日

学校教育法等の一部を改正する法律（平成18年法律第80号）

ア 特別支援学校制度の創設

イ 特別支援学校が行う助言又は援助

ウ 小学校等における教育上特別の支援を必要とする児童等に対する教育

エ 「特殊学級」の名称を「特別支援学級」に変更

交流及び共同学習を考察するにあたって、基本となる概念図を図（1）に示す。

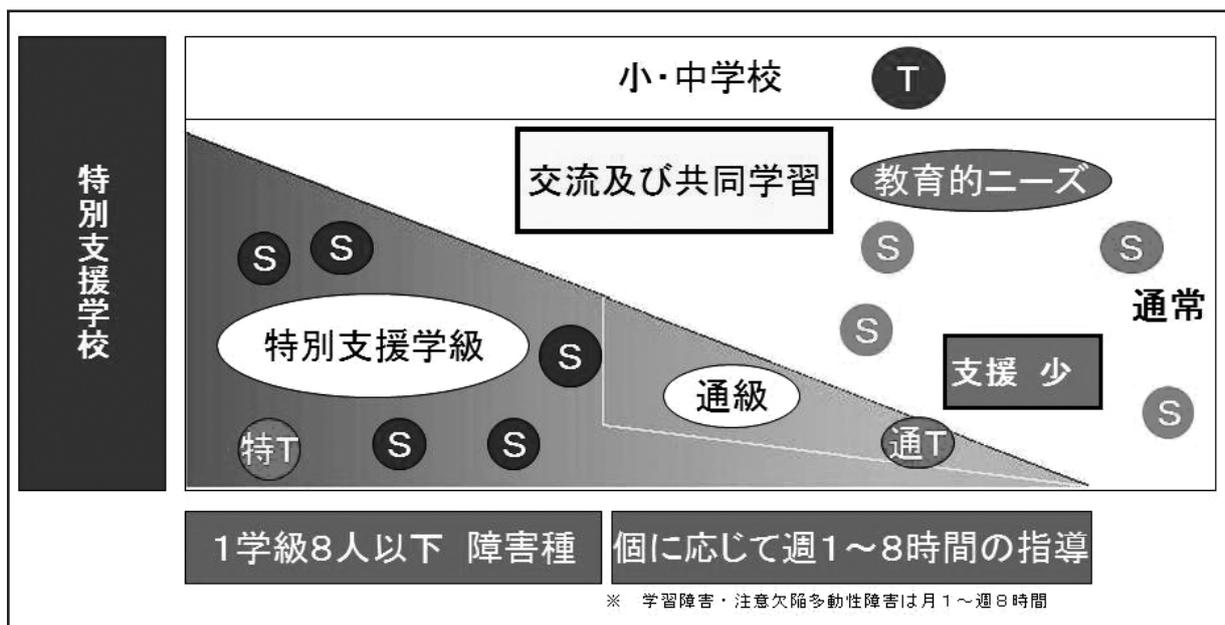


図1 「特別支援学級」と「通級による指導」（T・特T・通Tは教師，Sは児童生徒）

現在、我が国では、障害のある児童生徒の学習は、一人ひとりの教育的ニーズによって、4つの学習の形態がある。それは、次のとおりである。

- ① 「特別支援学校」で学習する形態
- ② 小・中学校の「特別支援学級」に在籍して学習を行う形態
- ③ 小・中学校の通常の学級に在籍して、「通級による指導」を受ける形態
- ④ 小・中学校の通常の学級に在籍して学習を受ける形態

①の「特別支援学校」に在籍する場合は、特別支援学校の特別な教育課程が編成される。②の小・中学校の「特別支援学級」に在籍する場合は、特別支援学級の特別な教育課程によって学習活動が行われるが、この教育課程は小・中学校の教育課程として位置づけられている。交流及び共同学習は、この教育課程の中で位置づけられて行われるわけである。実質的に主たる教育課程が異なる場合は、通常の学級への「交流及び共同学習」は、その活動内容が単なる交流活動であれば、物理的な「場」だけを共有するインテグレートの状態であり、お互いの教育目標はそれぞれの教育課程に基づくものとなる。しかしながら、交流及び共同学習の具体的教育活動の内容が、通常の教育課程と同じ教科指導であり、かつ評価基準がいわゆる絶対評価であり、さらに障害のある子どもの個別の教育支援計画にそった教育活動であるなら、インクルーシブな教育形態と考え得る可能性が生じてくるわけである。

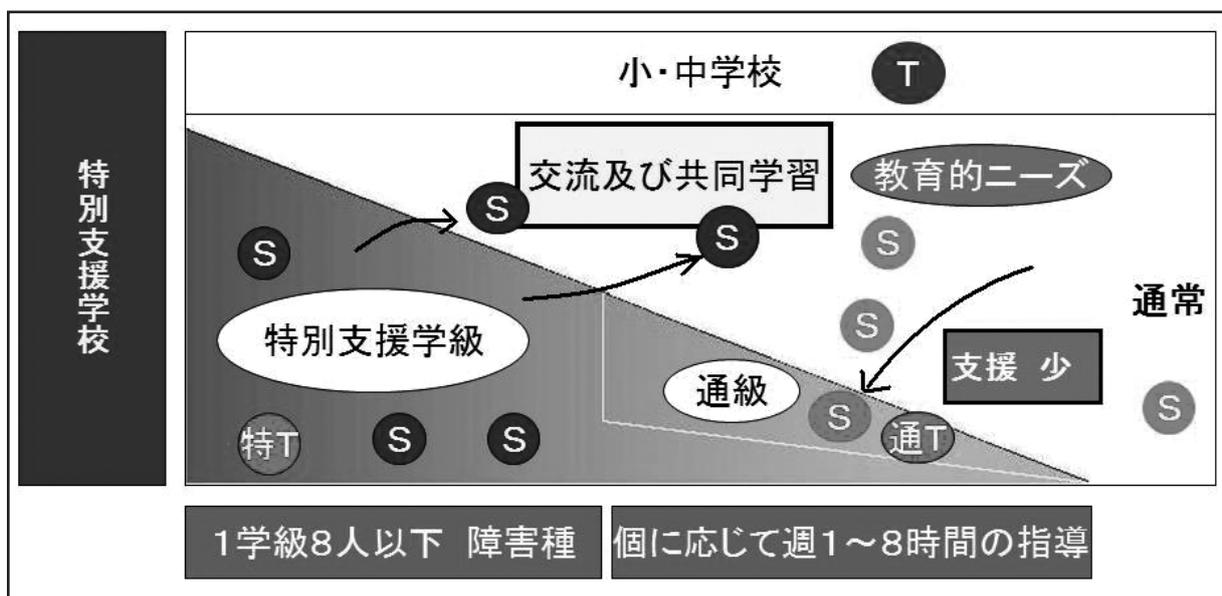


図2 「交流及び共同学習」の動き

小・中学校の「特別支援学級」は、障害種別ごとに、8人の在籍児童生徒に対して、1人の教師が配置されている。そして、特別支援学級の在籍の児童生徒は、週の多くの学習を特別支援学級で学習し、可能な範囲で交流及び共同学習を行うことになる。実態調査では、週に5～9時間程度が一番多い結果となっている。

1週間の時間割		放課後
特別な指導 (自立活動)	障害の特性に配慮した 教科指導等	特になし
特別支援学級での指導	交流及び共同学習 通常の学級 交流活動・教科指導等 5～9時間	

図3 特別支援学級の指導と交流及び共同学習

通級による指導は、普段は通常の学級で学習を行い、一部、特別な指導を必要とするときに、「通級指導教室」で特別な指導を受ける形態である。通級による指導は、具体的には週1時間～8時間の指導となる。(学習障害児や注意欠陥多動性障害児の場合は、月1時間～週8時間)通

常の学級での指導時間は、週25時間の時間割の子どもであれば、17~24時間ということになる。

1 週 間 の 時 間 割		放 課 後
通級指導教室での指導 ←	通級	特になし
1 ~ 8 時間まで	通常の学級 教科指導等	
特別な指導・教科の補充指導	週 1 7 ~ 2 4 時間	

図4 通級による指導を受けている児童生徒

このことは、図2の「交流及び共同学習」の動きで考えるなら、通級による指導を受けている児童生徒は、17~24時間程度、通常の学級に「交流及び共同学習」を行っているとも解釈できるわけである。しかも通常の教育課程での学習であり、評価基準は絶対評価ということになる。障害のある児童生徒が、通常の学級に在籍し、そこでの教育課程をこなしつつ、特別な指導を受けることは、前述したインクルーシブな教育形態と共通した状況と解釈できる。特別支援学級に在籍する児童生徒と通級による児童生徒の教育課程の共通点として、「交流及び共同学習」の教育活動場面で絶対評価が行われている活動(表1 楕円部分)が理論上明確になってくるわけである。このことは、特別支援教室(仮称)と極めて近似する状況である。

表(1) 交流及び共同学習の評価基準による共通点

指導形態	在籍学級での指導	通常の学級での指導	
評価基準	到達度	到達度	絶対評価
特別支援学級に在籍の児童生徒	特別な教育課程	交流及び共同学習	
通級による指導を受けている児童生徒	特別な指導	通常の教育課程	
評価基準	到達度	絶対評価	
指導形態	通級による指導	通常の学級での指導	

現在は、通級による指導の指導時間は、通常の教育課程の時間割の範囲内で特別な指導を工夫するため、実質的には、教科指導の時間割が減少するが、全ての教科指導を受け、その上で付加的に特別な指導を行う視点を考慮すれば、「通常の教育課程を全て学習」+「付加教育」(図5)という形態になりうる可能性がある。これは、実態調査の中で通級指導教室等を利用している児童生徒の中には、学習時間を減らしたくない等の理由で放課後に通級指導の時間を設定している場合があったことから、想定した。

1 週 間 の 時 間 割	放 課 後
通常の学級 教科指導等 週 2 4 時間 完全なインクルーシブ	通級というカテゴリーで行われる特別な指導(付加)

図5 通常の教育課程をすべて学習し、加えて必要な特別な指導を受ける場合

(2) 「交流及び共同学習」と「インクルーシブ教育」について

ここでは、交流及び共同学習の目指す教育形態について、考察を行った。

障害のある児童生徒が、障害のない児童生徒や地域の人々と活動を共にする交流教育は、昭和46年の特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領に特別活動として示された。その目的は「児童または生徒の経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てるため、小学校の児童または中学校の生徒と活動をともにする機会を積極的に設けるようにすることが望ましい。」ということであった。そして交流教育の実質的な取組の全国展開は、養護学校教育の義務制実施を契機として、昭和54年度から「心身障害児理解・認識推進事業」に着手したのが始まりと言える。

具体的には、小・中学校における障害のある子どもへの理解・認識の向上、協力体制の確立、指導力の充実を図ること、また、障害のある子どものいる家庭に対して、就学についての啓発を図ることも視野に入れられていた。これらのねらいに即して、当時、文部省（現在の文部科学省）では、次の3つの事業の取組が開始された。

- ① 「障害児指導資料」の作成配布
- ② 「心身障害児理解推進校」の指定
- ③ 障害児への理解推進、講習会

交流に関係する講習等は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「交流及び共同学習推進指導者研修」として引き継がれ、現在（平成19）に至っている。

平成16年6月に、障害者基本法の一部改正（改正法第14条第3項）により、「交流教育」という呼称は「交流及び共同学習」に改められ、新たに法的な規定が示された。それは、「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」という内容である。

交流及び共同学習の将来的な展開において、「インクルーシブ教育」について現状を押さえておく必要がある。平成20年1月の段階において、学校教育に関する公的な報告書等の中では、「インクルージョン」の定義を具体的に解説したものは確認することはできない。2002年の10月に、「アジア太平洋障害者の十年」最終年ハイレベル政府間会合において、インクルーシブで、バリアフリーな、かつ権利に基づく社会に向けた行動のための「びわこミレニアムフレームワーク」が採択された。その内容が中央教育審議会（特別支援教育特別委員会）「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）（平成17年12月8日 中央教育審議会）」に「インクルーシブ」の用語が引用されている。びわこミレニアムフレームワークでは、「インクルーシブな社会」というひとかたまりの用語について「万人のための社会」として定義している。この意味では「万人のための教育」という大まかな意味で定義を考えることができる。

「インクルージョン」は、単語としては「包含、包括」という概念であり、共に生きる「共生」という概念に近いものである。インクルージョンの概念そのものは、日本で生まれたものではなく、欧米から伝搬したものであり、それぞれの国の移民施策、障害児施策等の時代の影響をうけながら、日本に伝わってきているため、各国の背景によって、「インクルージョン」の意図する具体的な内容や解釈が異なることがある。日本の学校教育において「インクルージョン」の定義が難しいのは、日本が戦後、近代国家として歩んできた教育施策や福祉施策が、諸外国の論理をそのまま引用可能という状況ではない側面があるためである。今のところ、教育場面で「インクルージョン」を使用するときは、養護学校義務制以来、就学猶予免除者が激減し、全ての児童生徒が義務教育制度を享受できる実態になったことを踏まえ「児童生徒の障害のあるなしに関わらず、

全ての子どもが共に学ぶ義務教育制度」と押さえた上で、さらに、特別支援教育の制度改正の趣旨を踏まえて、「一人一人の教育的ニーズに対応した教育」が行われるという2つの意義を合わせ有する概念として「インクルーシブ教育」の具体的な制度設計を考えていくことが重要である。この場合の「インクルーシブ」は「義務教育制度に包括された」という視点を意味するものである。言うなれば「万民のための義務教育制度」において、障害のある児童生徒の教育状態を表現した制度的な包括状態と言える。

「平成19年9月に、わが国が署名を行った「障害者の権利に関する条約」では「インクルーシブ」は「障害者を包容する」という政府仮訳が行われており、「インクルーシブ教育」は今後、「障害者を包容する教育制度」と示すことが予想されるが、その内容については規定が置かれていない。

次に、指導場面での、具体的な「教育の場」をどのように考えていくかが課題となる。このことには、我が国が目指している「ノーマライゼーション」の理念の実現と「インテグレーション」について押さえておく必要がある。

文部科学省の報告書で「ノーマライゼーション」の用語が使われたのは「21世紀の特殊教育の在り方について ～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方～（最終報告）、平成13年1月15日」が最初である。その報告書での定義は「ノーマライゼーション」は、『障害のある者も障害のない者も同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活することのできる社会を目指す理念』という解説が行われている。

「ノーマライゼーション」の主提唱者は、1950年代、デンマークで知的障害者の福祉の行政官であったバンクミッケルセンである。ノーマライゼーションを訳すると辞書的には「正常化、標準化」という意味を持っている。福祉関係者の中でこの言葉が使われるときは、障害者が施設で生活する現状を打開するために「脱施設化」という意味で使用されることもある。通例、社会の一員として共に生きるという方向性では「共生社会」という言葉と結びつきが強く、我が国の共生社会に向けた政策では、具体的には、青少年育成施策、食育推進、少子化対策、高齢社会対策、障害者施策、交通安全対策、犯罪被害者等施策、自殺対策、バリアフリー施策など共生社会形成促進に関しては多くの関連領域が存在している。障害者施策においては、「障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重しあえる」共生社会が謳われている。いずれにおいても、共生社会においては、障害者は、社会の対等な構成員として人権を尊重され、自己選択と自己決定の下に社会のあらゆる活動に参加、参画するとともに、社会の一員としてその責任を分担することになるわけである。私どもが推進している特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものであり、特別支援教育の理念や考え方は、共生社会の一員として生きる障害者の育成に通じるものであるわけである。

教育の「場」を考察する際に、「インテグレーション」についても、押さえておく必要がある。辞書的な意味としては、「完成」「統合」「調整」「人種差別廃止」というような意味を持っている。学校教育の場面では「統合教育」と和訳し、障害のある人と障害のない人が同じ場所で教育を行うことを意味して使われる。現在は「場所が同じ」という物理的な意味合いが強い言葉である。

我が国では、昭和23年から盲学校・聾学校の義務制が学年進行で始まり、そして昭和54年より養護学校の義務制が開始され、同時期に、障害のために通学して教育をうけることが困難な盲・聾・養護学校の児童生徒に対して訪問教育を開始した歴史がある。これらの学校への就学に際しては、教育上特別な指導を要する児童・生徒への教育措置として、就学指導が行われた。必然的

に、「特殊教育諸学校（特別支援学校）で学ぶ」「特殊学級（特別支援学級）で学ぶ」という状況がでてきたわけである。

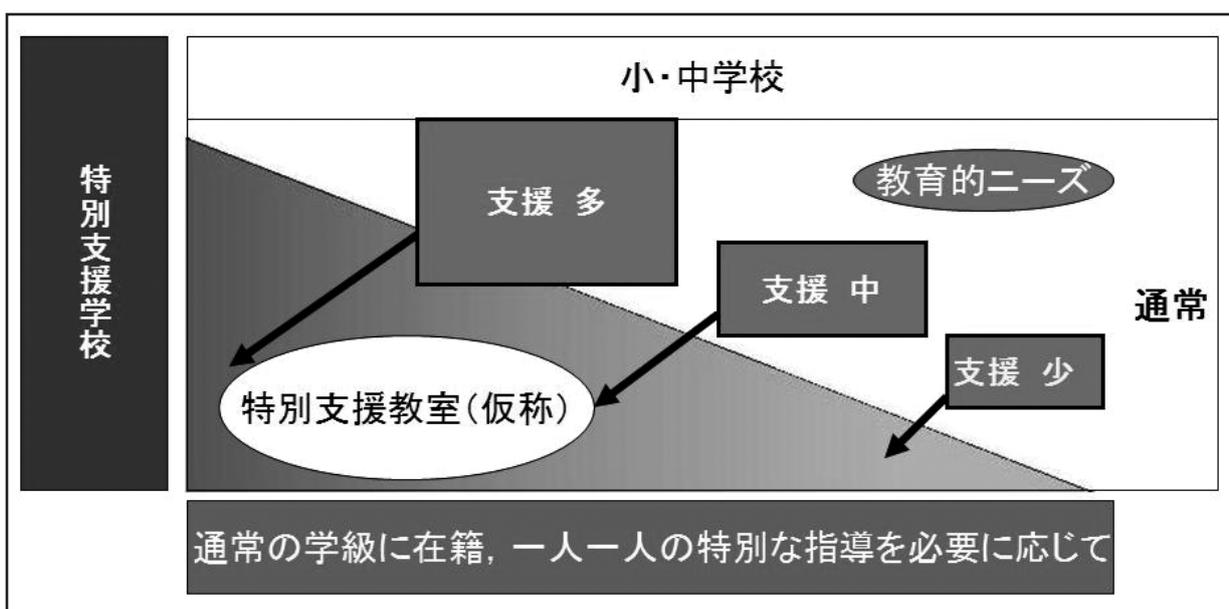
平成14年の就学基準の改正の際には、盲・聾・養護学校（特別支援学校）の就学基準に該当する程度の障害のある児童生徒のうち、小・中学校において適正な教育をうけることができる特別の事情がある者については小・中学校に就学させることができる「認定就学者」の制度が定められている。これは、平成12年の地方分権一括法による地方公共団体の自己決定・自己責任の原則のもと、就学事務が市町村の自治事務とされた背景がある。「インテグレーション」の教育形態と深く関連する状態になっているわけである。現行制度下では、「一人ひとりの教育的ニーズ」に対応したくても、在籍、教育課程、人的配置について対象児童生徒の障害の程度を想定した制限のある教育の場しか用意されていない状況が、特別支援教育の制度改革で「一人ひとりの教育的ニーズ」の対応可能かどうかというところで、ひずみが生じ始めていると言えよう。

これらの現状と特別支援教育の制度改革を踏まえると、日本において、今後、障害児が学ぶ場を整備するには、次の3つの観点を満たされることが、現行制度体制からのソフトランディングを意図した際に重要になる。

- ① 「一人ひとりの教育的ニーズ」に応じる形で、特別な指導が「多い～少ない」の連続体として提供できる学習形態の存在が必要があること（特別支援教室（仮称）の実現）
- ② 共生社会の一員として生活をする事、つまり、同世代の児童生徒と同じ学習経験を経て育つ学習環境が整えられていること（特別支援学校と小中学校の教育課程の連続性確保）
- ③ 「一人ひとりの教育的ニーズ」に応じた結果、「全て特別な指導」となる場合の学習環境が整えられていること（特別支援学校の継続的存在）

つまるところ、現行制度下の改善点として

- ① 教育課程と在籍に規定のある「特別支援学級」から発展した「特別支援教室（仮称）」の創設
- ② 特別な指導の時間について制約のある「通級による指導」の時間枠の撤廃



図（6）特別支援教室（仮称）概念図

以上の2点が必要になる。

さらに、同世代の生徒と同じ学習経験を経て育つ学習環境に対応して、目標は同じであるが指導内容が異なる「知的障害」の教科指導や教育課程と通常の小・中学校の教育課程が、内容面でも目標でも連続性のあるものとして、教育課程の同一性保持の開発研究が必要であると結論に至った。本実態調査では、知的障害児であっても、教科指導での「交流及び共同学習」が可能である実態を数例掴んでおり、意図的に「教科指導」での「交流及び共同学習」に取り組む意義がより重要になってくる。

概要

1 プロジェクト研究の目的

- (1) 障害者基本法の一部改正（平成16年6月）をうけ「交流及び共同学習」の推進
- (2) 中央教育審議会特別支援教育特別委員会の検討結果として、「特別支援教室（仮称）」に向けて当面の方策として、特殊学級の交流及び共同学習の推進

2 我が国の交流及び共同学習の経緯

- (1) 交流教育は、昭和46年に告示された特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領において、特別活動として、小学校の児童又は中学校の生徒と活動をともにする機会を積極的に設けることが望ましいと示された。

- (2) 文部科学省（文部省）の交流及び共同学習の施策

昭和54年度から「心身障害児理解・認識推進事業」に着手した。具体的には、小・中学校における障害のある子どもへの理解・認識の向上，協力体制の確立，指導力の充実を図ること，また，障害のある子どもがいる家庭に対して，就学についての啓発を図ることも視野に入れられていた。これらのねらいに即して，3つの事業の取組が開始された。

- ① 「障害児指導資料」の作成配布
- ② 「心身障害児理解推進校」の指定
- ③ 障害児への理解推進，講習会

交流に関係する講習等は，独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「交流及び共同学習推進指導者研修」として引き継がれ，現在（平成19）に至っている。

- (3) 平成18年度より，特別支援教育が取り込まれる。LD，ADHD等の児童生徒も，交流及び共同学習の対象となる。

3 アジア・太平洋地域におけるインクルーシブ教育の状況

- (1) オーストラリア

- ① フルインクルージョンに対する共通理解
- ② 6段階の支援レベルがあり，6段階（重度）は部分インクルーシブ環境，代換プログラムの存在

- (2) 中華人民共和国

- ① 1980年代後半，地方の小都市から，普通学校において特殊教育を維持する考え（特殊教育諸学校の設置数との関連）
- ② 1989年国家的実験プログラム「教室インクルージョンプロジェクト」全国22地区5年間

- (3) 香港

- ① 2000年，教育省がインクルーシブ教育提唱，統合教育からフルインクルージョンへ
- ② インクルーシブ教育を行う際の障壁は，ハイソサエティ層のエリートイズムと，障害のあ

る生徒に対する通常の学級を担当する教員の態度

(4) 大韓民国

- ① 2004年、インクルーシブ教室や特殊学級に、特殊教育ヘルパーを雇用
- ② 特殊学級では、視覚障害と聴覚障害は区分、知的障害・情緒障害・自閉症等は厳密に区分されていない。
- ③ インクルーシブ環境では、通常教育の教育課程を修正あるいは補って適用

(5) 台湾

- ① 1990年、フルインクルージョンの動きが導入
- ② インクルーシブ教育のモデルを研究し、その結果としてインクルーシブ教育が拡大

4 小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒の交流及び共同学習の実態

(1) 調査の目的 交流及び共同学習の現状の把握から、推進方法の要因を明らかにする。

(2) 調査期間 平成17年2月～平成19年8月 48校 269人

(3) 調査内容

- ① 障害の種別、程度
- ② 教科名（交流及び共同学習の有無を含む）
- ③ 給与されている教科書の種類
- ④ 評価方法（到達度評価・絶対評価）
- ⑤ 介助の状況

(4) 結果

- ① 1週間の交流及び共同学習の時間数 5～9時間（最多）
- ② 交流及び共同学習の割合（％）（一週間の時間割の中）
算数12.7％＜英語17.2％＜国語24.9％＜社会50.0％＜理科55.7％＜道徳64.8％＜総合64.9％
＜技家67.2％＜図美67.3％＜体育74.7％＜生活75.9％＜特活78.6％＜音楽80.7％
- ③ 交流及び共同学習を推進するには、児童生徒に適切な教科書（できるだけ検定本）が必要

5 全体考察

(1) 交流及び共同学習の可能性

- ① 特別支援学級に在籍する児童生徒の交流及び共同学習の具体的教育活動の内容が、通常教育課程と同じ教科指導であり、なおかつ評価基準がいわゆる絶対評価であり、さらに障害のある子どもの個別的教育支援計画にそった教育活動であるなら、インクルーシブな教育形態と考え得る可能性が生じてくる。
- ② 通級による指導を受けている児童生徒は、17～24時間程度、通常の学級で「交流及び共同学習」の状態であると考えられることができる。

(2) 「交流及び共同学習」と「インクルーシブ教育」

我が国の障害児への教育体制の現状と特別支援教育の制度改革を踏まえると、今後、障害児が学ぶ場を整備するには、次の3つの観点が満たされることが、現行制度体制からのソフトラン

ディングを意図した際に重要になる。

- ① 「一人ひとりの教育的ニーズ」の応じる形で、特別な指導が「多い～少ない」の連続体とし提供できる学習形態の存在が必要があること（特別支援教室（仮称）の実現）
- ② 共生社会の一員として生活をする事、つまり、同世代の児童生徒と同じ学習経験を経て育つ学習環境が整えられていること（特別支援学校と小中学校の教育課程の連続性確保）
- ③ 「一人ひとりの教育的ニーズ」に応じた結果、「全て特別な指導」となる場合の学習環境が整えられていること（特別支援学校の継続的存在）

文献

- 1) 文部省 1980 心身障害児の理解のために
- 2) 文部省 1981 交流教育の実際 心身障害児とともに
- 3) 文部省 1982 心身障害児の教育の実際
- 4) 細村迪夫 1982 「心身障害児の理解・認識の推進について」季刊 特殊教育 35,2-6
- 5) 文部省 1983 特殊学級の教育の実際
- 6) 文部省 1984 交流教育の実際Ⅱ ふれあいをもとめて
- 7) 文部省 1985 心身障害児の理解と教育
- 8) 文部省 1986 交流教育の実際Ⅲ ともだちになろう
- 8) 文部省 1987 心身障害児の教育と制作活動
- 10) 文部省 1988 心身障害児の社会自立を目指した活動
- 11) 文部省 1989 盲学校, 聾学校及び養護学校幼稚部教育要領
盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領
盲学校, 聾学校及び養護学校高等部学習指導要領
- 12) 文部省 1989 心身障害児と地域社会の人々の交流
- 13) 文部省 1990 心身障害児の理解
- 14) 文部省 1991 特殊学級を置く小・中学校の学校経営
- 15) 文部省 1992 心身障害児理解のための指導の実際
- 16) 文部省 1993 心身障害児理解のための指導の実際
- 17) 文部省 1994 心身障害児の理解と配慮
- 18) 文部省 1995 心身障害児の教育と教材・教具
- 19) 文部省 1997 一人一人を大切にした教育 障害等に配慮して
- 20) 文部省 2001 盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説総 則等編
- 21) 財団法人 障害児教育財団 2004 交流教育ハンドブック
- 22) 文部省 2005 盲学校, 聾学校及び養護学校幼稚部教育要領
盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領
盲学校, 聾学校及び養護学校高等部学習指導要領
- 23) 文部科学省 2005 小学校学習指導要領
- 24) 文部科学省 2005 中学校学習指導要領
- 25) 文部科学省 2005 高等学校学習指導要領
- 26) 「障害者基本法」2005 平成16年6月
- 27) 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 2006 調査研究報告書「交流及び共同学習に関する調査研究」
- 28) 「学校教育法」(一部改正)2006年6月公布(2007年4月施行)
- 29) 全国特別支援教育推進連盟 2007 交流及び共同学習事例集

資 料

○ 日本特殊教育学会 第45会 発表資料 2007年9月

- (1) 交流及び共同学習に関する研究 (1)
—「交流教育」から「交流及び共同学習」への経緯について—
- (2) 交流及び共同学習に関する研究 (2)
—特別支援学級における交流及び共同学習の実態調査—
- (3) 交流及び共同学習に関する研究 (3)
—特別支援学級における交流及び共同学習の現状—

交流及び共同学習に関する研究（1）

—「交流教育」から「交流及び共同学習」への経緯について—

○藤本裕人・廣瀬由美子・小野龍智^{*1)}・田中良広・藤井茂樹・滝川国芳・内田俊行・後上鐵夫

(独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所)^(^{*1)}) 佐賀県教育庁

Key Words : 交流教育 ・ 交流及び共同学習 ・ 特別支援教室 ・ 教育的ニーズ

1. 目的

本研究は、国立特別支援教育総合研究所のプロジェクト研究『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』の一環として取り組んでいる。プロジェクト研究は、小・中学校における特別支援教育体制を推進するために①特別支援学級や通級指導教室において、弾力的な対応が可能となるような方法の検討、②通常の学級に在籍する児童生徒の障害に応じた特別な指導や教科指導等、一人一人の教育的ニーズに対応可能な「特別支援教室（仮称）」についての検討、③「交流及び共同学習」を推進するための方法の検討を行っているところである。

本研究で検討している「特別支援教室（仮称）」^{注1}（図1）と「交流及び共同学習の実態（イメージ）」^{注1}（図2）は、児童生徒の学習形態において「通常の学級に在籍する児童生徒の教育的ニーズに対応する特別支援教室（仮称）」と、「特別支援学級の在籍児童生徒の交流及び共同学習」は、実態上、類似性が推察され、その関係性を解明すべき課題として「交流及び共同学習」の実態把握に取り組んでいる。

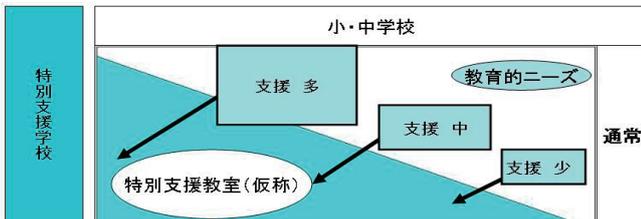


図1 「特別支援教室（仮称）」（案）^{注1}

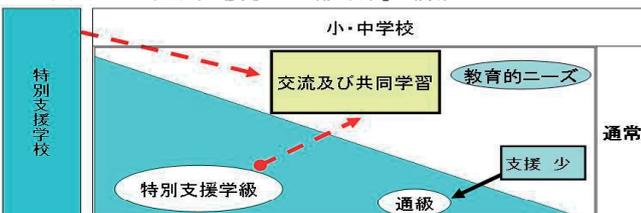


図2 交流及び共同学習の実態（イメージ）

2. 「交流教育」から「交流及び共同学習」への経緯

障害のある児童生徒が、障害のない児童生徒や地域の人々と活動を共にする交流教育は、昭和46年の特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領に特別活動として「児童または生徒の経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てるため、小学校の児童または中学校の生徒と活動をともにする機会を積極的に設けるようにすることが望ましい。」と示された。交流教育の実質的な取組は、文部省が養護学校教育の義務制実施を契機として、昭和54年度から「心身障害児理解・認識推進事業」に着手したのが始まりと言える。具体的には、小・中学校における障害のある子どもへの理解・認識の向上、協力体制の確立、指導力の充実を

図ること、また、障害のある子どもがいる家庭に対して、就学についての啓発を図ることも視野に入れていた。これらのねらいに即して、文部省からは、次の3つの事業の取組が行われた。

(1) 「障害児指導資料作成配布」

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、手引書を作成・配布した。昭和55年の「心身障害児の理解のために」をはじめとして、この一連のシリーズの手引書は、平成8年度まで続き、特集や改訂が重ねられ計16冊が作成された。

(2) 「心身障害児理解推進校の指定」

小学校及び中学校の児童生徒に、障害児に対する理解と認識を深めさせるため「心身障害児理解推進校」を指定する事業として、昭和54～55（第1期）、昭和56～57年度（第2期）に、それぞれ各都道府県に小・中学校各1校、計94校を理解推進校に指定して、盲・聾・養護学校の児童生徒との交流の在り方を中心に実践研究が行われた。文部省の事業は、この事業を契機として、「心身障害児理解・認識推進事業」（昭和54年度～平成8年度）、「心身障害児交流活動地域推進研究校の指定事業」（昭和62年度～平成8年度）、そして地域における交流活動の一層の推進を図るため「交流教育地域推進事業」（平成9年度～平成12年度）が行われ、平成13年度は「地域における交流活動の充実に関する調査研究」が取り組まれた。

(3) 障害児への理解推進、講習会

交流に係る講習等では「心身障害児指導講習会」として、小学校及び中学校の教員等を中心に障害児に対する理解と認識を深めること、小・中学校の児童生徒と盲・聾・養護学校の児童生徒との交流の在り方等について趣旨徹底が行われた経緯がある。文部科学省の「交流教育地域推進指導者講習会」（平成14年度）は、平成15年度からは国立特別支援教育総合研究所において「交流及び共同学習推進指導者研修」として引き継がれ現在（H19）に至っている。

3. 障害者基本法における「交流及び共同学習」

平成16年6月に、障害者基本法の一部改正（改正法第14条第3項）により、学校教育の「交流教育」という呼称は「交流及び共同学習」に改められ、新たに法的な規定が示された。それは、「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」という内容である。

注1 藤本・廣瀬、他（2006）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研究（3）、日本特殊教育学会第44回大会発表論文集一部改（FUJIMOTO. H）（HIROSE. Y）（ONO. T）（TANAKA. Y）（FUJII. S）（TAKIGAWA. K）（UCHIDA. T）（GOKAMI. T）

交流及び共同学習に関する研究（２）

—特別支援学級における交流及び共同学習の実態調査—

○小野龍智^{*1)}・藤井茂樹・滝川国芳・藤本裕人・廣瀬由美子・田中良広・内田俊行・後上鐵夫

(^{*1)} 佐賀県教育庁（独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所）

Key Words : 交流教育 ・ 交流及び共同学習 ・ 交流の時間数 ・ 交流での介助

1. 目的

平成17年12月に示された「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」の中で、特殊学級における交流及び共同学習の促進と担当教員の活用が求められているが、交流及び共同学習がどの程度実施されているか、現状を把握した調査は行われていない。今後、交流及び共同学習のより一層の推進が求められてくるが、そのための必要条件を明らかにするために、どの教科でどの程度の交流が行われているか、また交流を進めるためにはどのようなことが必要なのか、現状を把握することが重要となってきている。

本調査では、交流及び共同学習を推進する際に必要となる要因を明らかにすることを目的とし、特別支援学級と通常級の間で取り組まれている交流及び共同学習の現状について、交流の時間数、介助の有無、採択している教科書、評価などの項目について調査を行った。本稿ではその一部について報告するものである。

2. 方法

- (1) 期間 平成17年12月～平成19年 3月
- (2) 対象校 全国の特殊学級がある小・中学校から抽出
- (3) 調査の概要

対象校に研究分担者による訪問調査を実施し、対象の各児童生徒毎に週の動きを担当が記入した。担任が記入した調査用紙を元に、児童生徒の授業の総時間数、交流の時間数、交流の時に介助が必要となる時間数、使われている教科書の状況、評価の観点などを整理した。

集計は平成19年2月24日の時点でを行い、199名のデータを得た。

3. 結果

(1) 調査対象の概要

表1 学級の障害種別

障害種別	人数	%
弱 視	3	1.5
難 聴	4	1.9
知的障害	106	53.3
肢体不自由	4	2
病 弱	0	0
言 語	0	0
情 緒	76	38.2
通 常	6	3
合 計	199	100

表3 学年別の割合

学 年	人数	%
小1年	29	14.6
小2年	27	13.6
小3年	29	14.6
小4年	22	11.1
小5年	35	17.6
小6年	24	12.1
中1年	12	6.0
中2年	9	4.5
中3年	12	6.0
合 計	199	100

表2 障害の程度

障害の程度	人数	%
盲聾養護学校適	22	12.2
特殊学級適	152	84.0
通常級適	7	3.9
合 計	181	100

※ 障害の程度は、担任の判断による。

表4 児童生徒の障害名

障 害 名	人数	%
弱視	5	2.5
難聴	9	4.5
知的障害	120	60.3
肢体不自由	9	4.5
病弱	1	0.5
言語	5	2.5
情緒	42	21.1
LD	4	2.0
自閉症	45	22.6
ADHD	10	5.0
その他	10	5.0
サンプル数	199	

※ 複数を選択

(2) 調査対象の状況

図1は、調査対象の児童生徒が受けている授業の一週間の時間数である。平均26.6時間の授業を受けている。

図2は、調査対象の授業時数の内、通常級との交流で授業を受けている時間数である。全く交流の授業がない0時間の者(6名)から週に28時間の交流の授業を受けている者までおり、平均で9.8時間の交流での授業を受けている。

図3は、交流の授業を受けている時に、介助が必要となる時間数である。0時間の者(75名)は、交流の授業ではすべて介助者を付けずに単独で授業を受けているということである。最大値は27時間で平均の時間数は3時間であるが、中央値は1時間である。このことは、交流の時間で介助者を必要とする時間が1時間の者が、最も多いということを示している。多くの者は13時間までの範囲に収まっており、図2のデータと併せて考えると、全体の傾向としては週に0～13時間の交流級での授業を受け、そのうち介助者が必要な時間数が0～5時間の者であり、また最も多いのは、週に9時間の交流の授業を受け、介助者を必要とする時間が1時間の者の姿が浮かび上がってきていると考えられる。

(ONO. T) (FUJII. S) (TAKIGAWA. K) (FUJIMOTO. H) (HIROSE. Y) (TANAKA. Y) (UCHIDA. T) (GOKAMI. T)

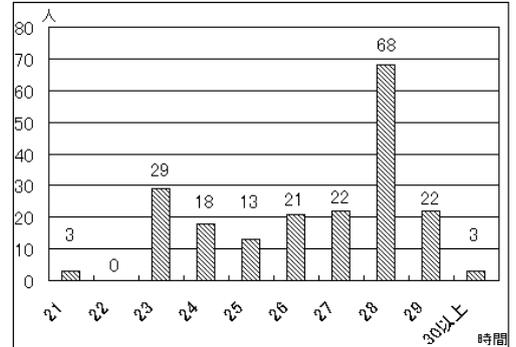


図1 児童生徒が受けている授業の総時間数

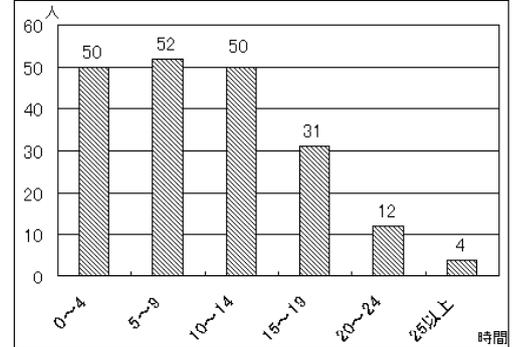


図2 交流及び共同学習の時間数

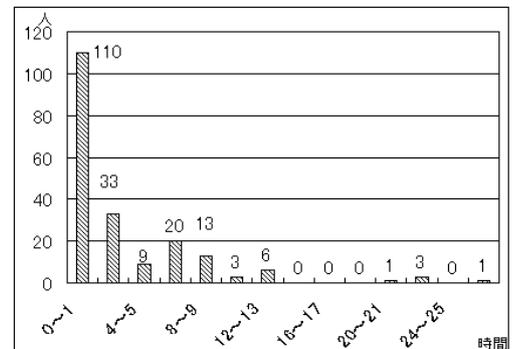


図3 交流で介助を必要とする時間数

交流及び共同学習に関する研究（3）

—特別支援学級における交流及び共同学習の現状—

○藤井茂樹・小野龍智^{*1)}・滝川国芳・藤本裕人・廣瀬由美子・田中良広・内田俊行・後上鐵夫

(^{*1)} 佐賀県教育庁（独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所）

Key Words : 交流教育 ・ 交流及び共同学習 ・ 交流率 ・ 教科書の採択

1. 目的

本稿では、交流及び共同学習に関する研究（2）に続き、調査結果の報告を行うことにする。

2 結果

(1) 各教科毎の交流状況

特別支援学級の週時定表で、特別な行事などが含まれていない週のものを用い、授業時間数と交流で受けた時間数を算出し、その割合を調べた。教科の授業が設定されている者の内、交流の時間がある者の割合（交流率）を各教科毎に示したものを図1に示す。

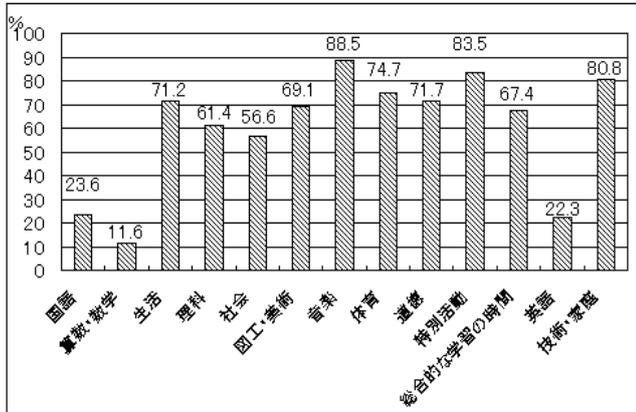


図1 各教科毎の交流率

交流率が高い教科は、音楽(88.5%)、特別活動(83.5%)、技術・家庭(80.8%)となっている。一般的に実技系教科を中心に交流が行われている実態が明らかとなった。逆に交流が進んでいないのは、算数・数学(11.6%)、英語(22.3%)、国語(23.6%)となっている。この中で、英語の授業を受けている者は母数が少ないので一概に比較することはできないが、国語や算数・数学はほぼすべての者に授業が設定されているにも関わらず(国語:199名/199名中、算数・数学:198名/199名中)低い状態にあり、これらの教科では交流が進んでいない実態が伺われる。

(2) 交流している授業での介助の状況

介助者を付けずに交流による授業を受けている時間の割合を各教科毎に示したものを図2に示す。

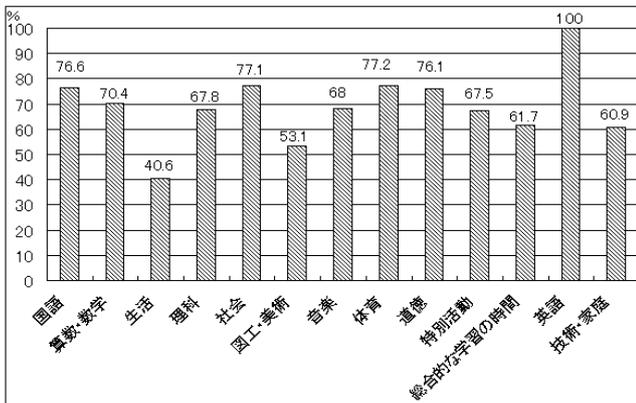


図2 介助者無しで交流の授業を受けている者の割合

ここでは介助の要・不要ではなく、現状で介助者が付いて

いないケースを集計した。

英語は母数が少ないので除外すると(8名/199名中)、介助者無しで交流率が高いのは、体育(77.2%)、社会(77.1%)、国語(76.6%)、道徳(76.1%)であり、低いのは生活(40.6%)、図工・美術(53.1%)、総合的な学習の時間(61.7%)であった。一般的に、作業を伴う授業で介助が付いている状況が明らかとなった。

(3) 教科書の採択の状況

教科書の採択では、各教科とも検定本を採択している割合が高いが、教科間でばらつきが見られる。検定本を採択している割合を表1に示す。

表1 検定本を採択している割合 (%)

国語	算数	生活	理科	社会	図・美	音楽	体育	英語	技家
57.1	48.3	87.5	88.9	84.9	83.3	96.6	78.9	84.6	91.9

交流で同じ授業を受けるためには、通常の学級で使用している検定本を採択する必要がある。交流がより多く取り組まれている授業は検定本を採択している割合が高いという結果となった。そこで、各教科の交流の時間数と採択している教科書の種別でクロス集計を行った。そのうちの「算数・数学」と「音楽」について図3・4に示す。

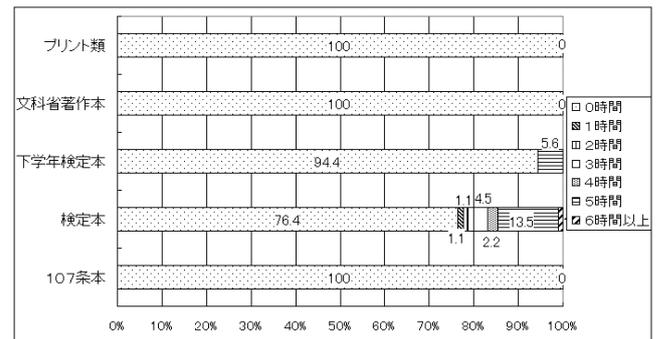


図3 「算数・数学」の交流の時間数×教科書採択の種別

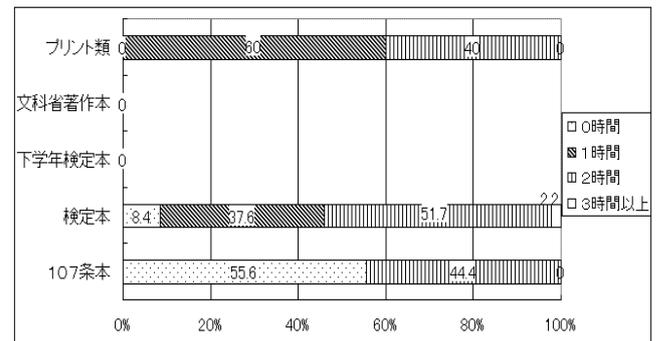


図4 「音楽」の交流の時間数×教科書採択の種別

「算数・数学」では、検定本あるいは下学年検定本以外での交流は行われておらず、「音楽」でも検定本を採択している場合のほうが交流がより行われているという実態が明らかとなった。交流及び共同学習の推進を図るためには、教科書の採択についても考慮すべき観点として考える必要がある。(FUJII. S) (ONO. T) (TAKIGAWA. K) (FUJIMOTO. H) (HIROSE. Y) (TANAKA. Y) (UCHIDA. T) (GOKAMI. T)

プロジェクト研究組織

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）

研究代表者

企画部 総括研究員 藤本 裕人（H16～19）

サブリーダー

教育支援研究部 総括研究員 廣瀬 由美子（H16～19）

所内研究分担者

教育相談部 上席総括研究員 後上 鐵夫（H16～19）

教育支援研究部 総括研究員 田中 良広（H16～19）

教育支援研究部 総括研究員 藤井 茂樹（H18～19）

教育支援研究部 主任研究員 滝川 国芳（H18～19）

企画部 研究員 内田 俊行（H18～19）

企画部 総括研究員 棟方 哲弥（H16～17）

教育支援研究部 主任研究員 久保山茂樹（H16～17）

所外研究協力者（弾力的運用関係）

文部科学省初等中等教育局 特別支援教育調査官 石塚 謙二（H16～19）

文部科学省初等中等教育局 特別支援教育調査官 池尻 和良（H16～19）

和歌山大学教授 武田 鉄郎（H16～19）

（*H16～17年度は、所内研究分担者として協力）

上越教育大学教授 加藤 哲文（H18～19）

佐賀県教育庁総務課教育企画室 企画主査 小野 龍智（H18～19）

（*H18年度は、所内研究分担者として協力）

研究協力機関（弾力的運用関係）

上越市教育委員会学校教育課（H17～19）

課長 高橋 邦夫（H17～18）

課長 西山 義則（H19）

指導主事 上松 武（H17～19）

上越市立飯小学校（H17～19）

校長 長谷川 清（H17～18）

校長 島倉 昭宏（H19）

教諭 中村 美津子（H17～19）

所外研究協力者（「特別支援学級のGood Practice」執筆関係：所属はH17年当時）

福岡市立野多目小学校教諭 赤坂 房子（H17）

札幌市立中央小学校教諭 池田 寛（H17）

世田谷区立船橋小学校教諭 石川 恭子（H17）

取手市立取手小学校教諭 海老原 紀奈子（H17）

宮崎大学教育学部附属中学校教諭 荻原 健弘（H17）

網走郡美幌町立東陽小学校教諭 勝田 美奈子（H17）

茨城県教育研修センター指導主事 斉藤 亨（H17）

宮崎大学教育文化学部附属小学校教諭 長曾我部 博（H17）

福岡市立千代中学校教諭 永尾 紀代美（H17）

篠山市立丹南中学校教諭 舟川 和宏（H17）

周南市立德山小学校教諭 古谷 充（H17）

世田谷区立笹原小学校教諭 山本 登志子（H17）

岩見沢市立中央小学校教諭 吉田 忍（H17）

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

平成20年3月 発行

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
電 話 046-839-6808(代表)
U R L <http://www.nise.go.jp>
