

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」するという、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と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だが平成 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った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（Grundskolorna）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」等であると研究、事前の情報提示が肯定的態度形成につながるという研究等を紹介して

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で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、何をもち「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、冨永（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られる。

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徴、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な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な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れる。

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)

