

地域実践研究

交流及び共同学習の推進に関する研究

(平成 28～29 年度)

研究成果報告書

平成30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

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ともに学ぶ機会であり、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るなど重要な教育活動です。

これまで文部科学省モデル事業等によって事例的な検討がなされてきましたが、全国的な実施状況や課題を明らかにした研究や、基礎的環境整備や合理的配慮等、インクルーシブ教育システムの視点で検討した研究、障害のある子どもとない子どもの双方にとっての意義について具体的に検討した研究は見られませんでした。

また、交流及び共同学習は、各学校において実践が積み重ねられてきましたが、インクルーシブ教育システムの構築に向けた交流及び共同学習の在り方や意義について具体的に検討した研究や、教育現場の手引きになるような資料がまだ見られない状況にあります。

そこで、平成 28～29 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」では、全国調査や実地調査を通じて、交流及び共同学習の実態を明らかにし、インクルーシブ教育システム構築に向けた交流及び共同学習の在り方や意義について教育現場や施策に提言することを目的とした研究を進めることとしました。

本研究では、特別支援学校における交流及び共同学習に関する全国調査、交流及び共同学習の特色ある実践に関する訪問調査を実施するとともに、指定研究地域として、静岡県教育委員会、相模原市教育委員会に参画いただき、交流及び共同学習に関する調査及び訪問調査を実施しました。

本報告書では、これらの調査等をまとめ、インクルーシブ教育システムの構築における交流及び共同学習の在り方や意義について、教育現場や施策に提言するとともに、教育現場等に普及する必要があると考え、本研究の知見を踏まえて「交流及び共同学習 Q&A21（試案）」を作成いたしました。

本研究を通して、地域や学校における交流及び共同学習の推進に寄与していけたらと考えております。

本報告書をお読みいただき、忌憚のないご意見をお聞かせいただけますと幸いです。

平成 30 年 3 月

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「交流及び共同学習の推進に関する研究」研究チーム

目 次

はじめに

第1章 研究の概要	1
Ⅰ. 問題と目的	3
Ⅱ. 研究の概要.....	4
Ⅲ. 研究成果報告書の構成	7

第一部 （平成28年度 1年次の研究）

第2章 平成28年度特別支援学校における交流及び共同学習に関する全国調査

Ⅰ. 趣旨及び目的	13
Ⅱ. 方法	13
Ⅲ. 結果	15
Ⅳ. 考察	41

第3章 平成28年度静岡県内の特別支援学校における交流及び共同学習に関する調査

Ⅰ. 調査の目的	54
Ⅱ. 調査の方法	55
Ⅲ. 調査結果	56
Ⅳ. 考察	99

第4章 交流及び共同学習の特色ある実践（学校間交流・居住地校交流を中心に）

Ⅰ. 子どもの実態や保護者の意向を踏まえたきめ細やかな実践	114
Ⅱ. 専門性の高い教育を居住地の学校で受けることのできる小学校内分教室の実践..	116
Ⅲ. 地元の小・中学校に存在感を生む副次的な学籍制度の実践	118
Ⅳ. 各学校で役割分担を決め、考えたり作ったりしたものを持ち寄って作り上げた 交流及び共同学習の実践.....	120
Ⅴ. 特別支援教育体制の充実により展開される交流及び共同学習	122
Ⅵ. まとめ.....	124

第二部 （平成 29 年度 2 年次の研究）

第 5 章 通常の学級での交流及び共同学習における学びの保障を目指して

～平成 29 年度研究の背景及びチェックリストの作成～

I. 平成 29 年度の研究の背景.....	130
II. 交流及び共同学習についてのチェックリストの作成.....	137
III. 研究協力指定地域の課題解決に向けたチェックリスト活用.....	145

第 6 章 静岡県における居住地校交流の推進に関する研究

I. 背景と目的	152
II. 方法	153
III. 結果と考察.....	156
IV. 考察のまとめ.....	181

第 7 章 相模原市における小学校内の交流及び共同学習の推進に関する研究

I. 目的	187
II. 方法	187
III. 結果	190
IV. 考察.....	201

第 8 章 教育委員会の仕組み及び所管する小学校における交流及び共同学習

I. 子どもが得意なところがかかわりが持てるような仕組みと実践.....	205
II. 二次的な取組の充実により特別支援教育の視点を大事にしたチームとしての学校 づくりをめざした取組.....	207
III. 「子どもは地域で育てる」仕組みと実践.....	209
IV. 副次的な籍「ふくせき制度」の導入と実践.....	211
V. 子どもが主体的学ぶ姿勢を育む仕組みと実践.....	213
VI. まとめ.....	215

第 9 章 総合考察	216
------------------	-----

資料 1. 平成 28 年度特別支援学校における交流及び共同学習に関する全国調査 調査用紙.....	227
資料 2. 平成 28 年度静岡県内の特別支援学校における交流及び共同学習に関する調査 調査用紙.....	239
資料 3. 平成 29 年度交流及び共同学習の推進に関する調査【調査票 A】 調査用紙.....	252
資料 4. 平成 29 年度交流及び共同学習の推進に関する教員の意識調査【調査用紙 B】 調査用紙.....	253
資料 5. 学習のユニバーサルデザインと学校全体で取り組むシステムづくり 情報提供資料.....	255
付録 交流及び共同学習 Q&A21（試案）	261

第 1 章 研究の概要

I. 問題と目的

II. 研究の概要

1. 研究内容及び方法の枠組み

2. 研究体制

III. 研究成果報告書の構成

I. 問題と目的

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ともに学ぶ機会であり、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るなど、重要な教育活動である。交流及び共同学習は、「交流教育」や「交流学习」等と呼ばれた時代から、各学校で実践が積み重ねられてきた。また、文部科学省の研究事業やモデル事業等によって実施内容や方法等について検討がなされてきた。しかしながら、過去 10 年を振り返ると、交流及び共同学習の実施状況や課題を全国的に明らかにした研究は少ない。また、居住地校交流の推進の在り方や、障害のある子どもとない子どもの双方にとっての意義や、基礎的環境整備や合理的配慮の観点など、インクルーシブ教育システム構築の視点から交流及び共同学習を検討した研究や教育現場で活用できる資料を提供した研究はほとんど見られない。

本研究所は、インクルーシブ教育システムの構築に向けて特別支援教育を一層推進していくことをミッションとしているが、交流及び共同学習の推進は、その大きな柱の一つである。研究計画にあたっては、交流及び共同学習の全国的な実態を把握・分析した上で、地域や学校に対し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内容・方法等に関する具体的・実践的な資料を提供できる研究とすることが必要であると考えた。

一方、本研究に指定研究地域として 2 年間参画した静岡県教育委員会(平成 28－29 年度)は、居住地校交流の推進とそのための副次的な学籍の制度の導入を検討していた。静岡県内では、政令指定都市である浜松市が、すでに平成 23 年度に「交流籍による交流及び共同学習実施要綱」を定め、浜松市内を居住地とする静岡県立特別支援学校の児童生徒の居住地校交流を制度化し実施していた。静岡県では、県内の交流及び共同学習の現状と課題を明らかにした上で、副次的な学籍制度の導入を県内全域に展開することを課題としていた。

また、本研究の 2 年次に指定研究地域として参画した相模原市教育委員会(平成 29 年度)は、「新・相模原市支援教育推進プラン」の中で、小・中学校の校内における交流及び共同学習の推進を施策の一つとして位置付けていた。特別支援学級に在籍する子どもの通常の学級における交流及び共同学習の充実を図ることが課題であるが、そのために、校内体制や学習のユニバーサルデザイン(UDL:Universal Design for Learning)の環境を整える必要性についても検討を始めていた。

このような状況から、本研究は以下を目的として実施した。

本研究所としては、交流及び共同学習の全国的な実態を明らかにすること、及び、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実践的に明らかにし、交流及び共同学習の内容・方法等に関する具体的な資料を提供することを目的とした。

静岡県教育委員会としては、居住地校交流を中心に、県内の特別支援学校における交流及び共同学習や副次的な学籍の取組の実態と課題について明らかにすること、また、副次的な学籍の導入に向けて、県内における交流及び共同学習の推進に資する基礎資料を作成することを目的とした。

相模原市教育委員会としては、研究実践校における実践を通して、小学校内の交流及び共同学習の在り方を検討し、交流及び共同学習の教育課程上の位置付け、指導の目標、適切な評価等を明確にするなど、計画的かつ継続的に推進するための方策について明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．研究の概要

1. 研究内容及び方法の枠組み

研究1年次である平成28年度は、交流及び共同学習に関する特別支援学校の取組（居住地校交流、学校間交流など）に焦点をあてた研究を行った。具体的には、①特別支援学校における交流及び共同学習に関する全国調査、②交流及び共同学習（居住地校交流・学校間交流）の特色ある実践に関する訪問調査、③静岡県内の特別支援学校における交流及び共同学習に関する調査（質問紙調査）及び訪問調査を実施した（図1－1）。

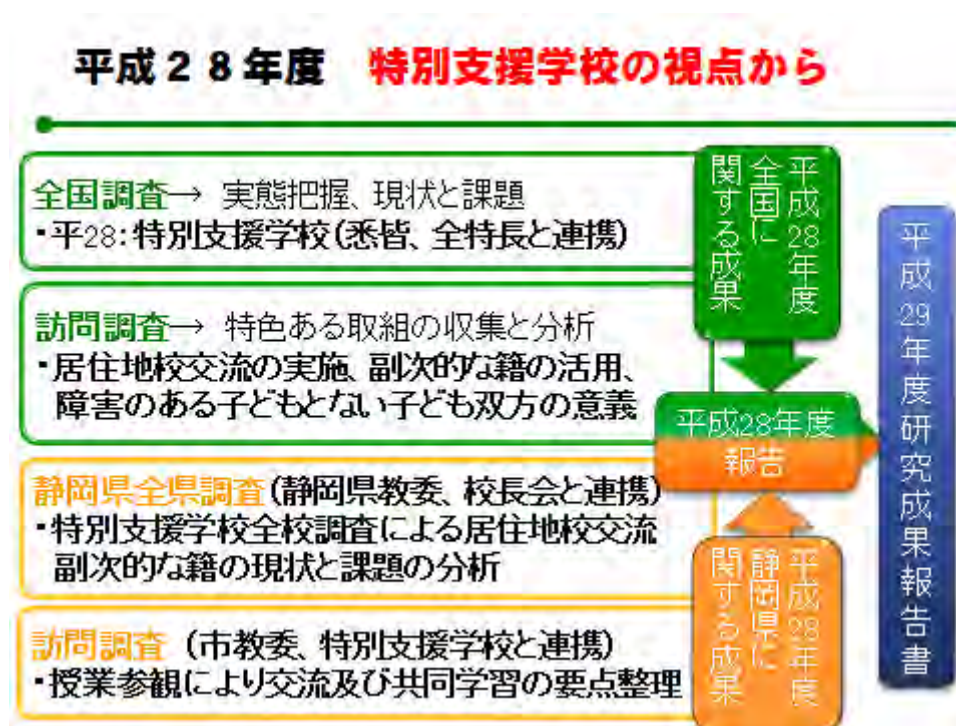


図1－1 平成28年度の研究内容・方法の枠組

研究2年次である平成29年度は、1年次の研究成果と課題を踏まえて、居住地校交流や校内における交流及び共同学習実施の主たる場となる、小・中学校の通常の学級における取組や教員の意識に焦点をあてた研究を行った。具体的には、①全国調査（平成28年度にインクルーシブ教育システム班が実施）から自治体や学校における交流及び共同学習の体制等に関する分析、②全国の教育委員会の仕組み及び所管する小学校における交流及び共同学習に関する訪問調査、③静岡県における居住地校交流の推進に関する研究、④相模原市における小学校内の交流及び共同学習の推進に関する研究を実施した。

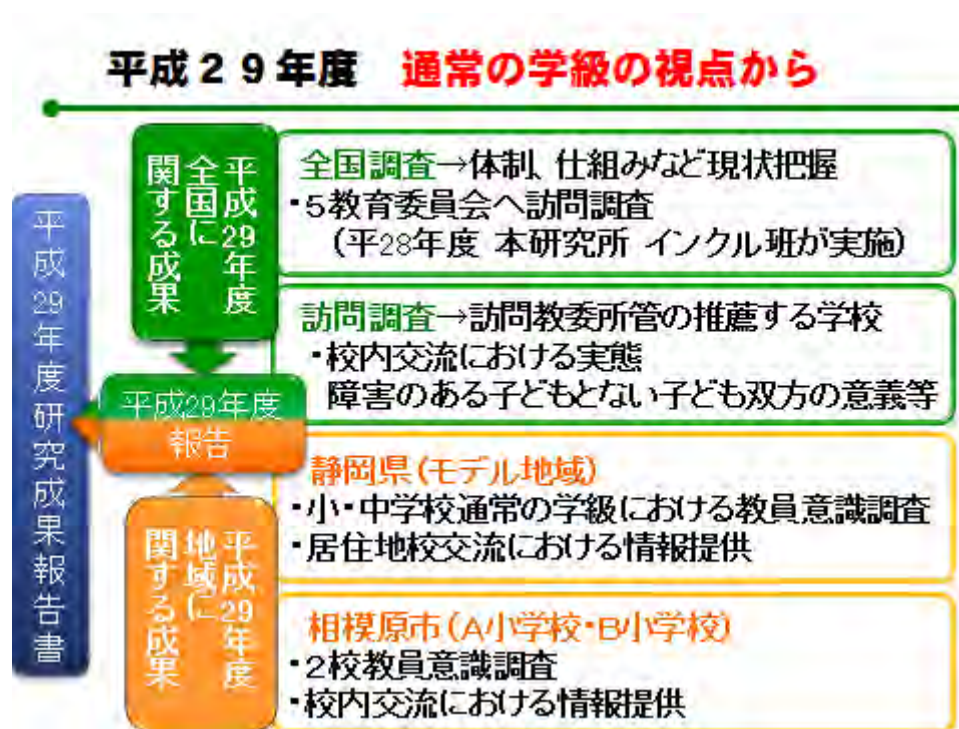


図1-2 平成29年度の研究内容・方法の枠組

また、研究を進める上で、2つの指定研究地域（静岡県、相模原市）の課題解決に資することを目的として、通常の学級の教員を対象とした、交流及び共同学習についてのチェックリストを作成した。チェックリスト作成の過程では、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概念整理を行った。さらに、交流及び共同学習の意義をわかりやすくまとめ、普及する必要があると考えられたことから、2年間の研究全体の成果を踏まえて「交流及び共同学習 Q&A21（試案）」の作成を行った。

2. 研究体制

本研究の研究体制について、以下に年度毎に示す。指定研究協力地域の一つである静岡県教育委員会、交流及び共同学習で先進的な取組を行っている浜松市教育委員会、長野県教育委員会、埼玉県教育委員会に研究協力者や研究協力機関を委嘱した。また、広くインクルーシブ教育システムの構築に関する知見の提供を依頼するために文部科学省の特別支援教育調査官や静岡大学の研究者に研究協力者を委嘱した。

なお、研究チーム（研究代表者、研究分担者、地域実践研究員）による研究活動の他に、研究協力者や研究協力機関等を交えた研究協議会や地域実践研究フォーラムを実施し、交流及び共同学習に関する情報収集や意見交換を行った。それらの情報等は、調査の分析や研究成果報告書作成時に参考情報として活用している。

<平成 28 年度>

研究代表者： 久保山茂樹（インクルーシブ教育システム推進センター 総括研究員）

指定研究協力地域： 静岡県教育委員会

地域実践研究員： 井上久美子（静岡県立西部特別支援学校）

研究分担者： 定岡 孝治（研修事業部 主任研究員）（研究副代表者）

新平 鎮博（研究企画部長 上席総括研究員）

齊藤由美子（研修事業部 総括研究員）

小澤 至賢（情報・支援部 主任研究員）

西村 崇宏（研究企画部 研究員）

研究協力者（敬称略）：

青木 隆一（文部科学省特別支援教育課）

大塚 玲（静岡大学）

高橋 祥二（浜松市教育委員会）

前田 貴子（静岡県教育委員会）

研究協力機関：

長野県教育委員会

埼玉県教育委員会

<平成 29 年度>

研究代表者： 定岡 孝治（研修事業部 総括研究員）

指定研究協力地域： 静岡県教育委員会 （モデル地域：A 市、B 市）
相模原市教育委員会 （研究推進校：C 小学校、D 小学校）

地域実践研究員： 遠藤麻衣子（静岡県立沼津特別支援学校）
西内 一裕（相模原市教育委員会）

研究分担者： 齊藤由美子（研修事業部 総括研究員）（研究副代表者）
新平 鎮博（情報・支援部長 上席総括研究員）
小澤 至賢（研修事業部 主任研究員）
西村 崇宏（発達障害教育推進センター 研究員）

研究協力者（敬称略）：

青木 隆一（文部科学省特別支援教育課）
大塚 玲（静岡大学）
前田 貴子（静岡県教育委員会）
高橋 祥二（浜松市教育委員会）

研究協力機関：

長野県教育委員会

Ⅲ．研究成果報告書の構成

本研究成果報告書は、平成 28 年度に実施した研究である第一部（第 2 章、第 3 章、第 4 章）、及び、平成 29 年度に実施した研究である第二部（第 5 章、第 6 章、第 7 章、第 8 章）の二部構成となっている。Ⅱ－1「研究内容及び方法の枠組み」で紹介した各研究に一つの章を充て、各章毎に小考察をもうけており、第 9 章が研究全体の総合考察となっている。

第一部は、特別支援学校の取組に焦点を当てた研究である。第 2 章では「平成 28 年度特別支援学校における交流及び共同学習に関する全国調査」の報告を行っている。第 3 章「静

岡県内の特別支援学校における交流及び共同学習に関する調査」は平成 28 年度の静岡県における地域実践研究の成果である。第 4 章「交流及び共同学習の特色ある実践」では、全国各地の居住地校交流や学校間交流の特色ある取組を紹介している。なお、29 年度に分析を行った全国の交流及び共同学習の体制等に関する現状の把握については、第 2 章の全国調査の報告の中で紹介し考察を行っている。

第二部は、居住地校交流や校内における交流及び共同学習を実施する際に主たる場となる、小・中学校の通常の学級における取組や教員の意識に焦点を当てた研究である。第 5 章「通常の学級での交流及び共同学習における学びの保障を目指して～平成 29 年度研究の背景及びチェックリストの作成～」では、1 年次の研究成果と課題を受け、2 年次の研究の背景を整理すると共に、チェックリスト作成について説明している。このチェックリストは、通常の学級の教員を対象に、交流及び共同学習実施上の要点を整理したもので、2 つの指定研究地域（静岡県、相模原市）の課題解決に資することを目的とした。第 6 章「静岡県における居住地校交流の推進に関する研究」は平成 29 年度の静岡県における地域実践研究の成果であり、第 7 章「相模原市における小学校内の交流及び共同学習の推進に関する研究」は、平成 29 年度の相模原市における地域実践研究の成果である。

さらに、これらの 2 年間の研究の成果から、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意義やポイントをわかりやすくまとめた「交流及び共同学習 Q&A21（試案）」を、別冊の資料として掲げている。

第一部

第 2 章

平成 2 8 年度特別支援学校における交流及び共同学習に 関する全国調査

I. 趣旨及び目的

交流及び共同学習に関する全国規模の詳細な実態調査は、平成 17 年度に国立特別支援教育総合研究所が実施して以降行われていない。平成 22 年度に特別支援学校の教育課程に関する研究の一部として調査が実施されたのみである。そこで本研究では、「平成 28 年度特別支援学校における交流及び共同学習に関する全国調査」（以下「本調査」）を実施し、特別支援学校における交流及び共同学習の実態の把握、分析を行うこととした。特別支援学校における交流及び共同学習の実態について全体的に把握するとともに、インクルーシブ教育システムの構築における交流及び共同学習の意義を明らかにするために、居住地校交流については詳細に調査項目を設け、その実態を明らかにすることを目的とした。

なお、本調査では交流及び共同学習の実施形態について以下のように定義した。

- ・「学校間交流」とは、特別支援学校に在籍する幼児児童生徒と、近隣の小・中学校等の幼児児童生徒が活動を共にすること（特別支援学校で行う交流、小・中学校等で行う交流、その他の場所で行う交流を含む）
- ・「居住地校交流」とは、特別支援学校に在籍する幼児児童生徒と、居住している地域の小・中学校等の幼児児童生徒が活動を共にすること

この定義は、本研究所が平成 17 年度に実施した『「交流及び共同学習」に関する調査研究』における定義を一部修正したものである。

II. 方 法

1. 調査対象

調査対象は、全国のすべての特別支援学校（分校、分教室を含む）で、総数は 1,191 であった。調査にあたっては、全国特別支援学校長会に調査目的や方法等について説明し、協力を要請した。

2. 手続き

調査は、質問紙で、郵送による調査用紙の送付・回収により実施した。調査用紙は、平成 28 年 9 月 9 日付けで対象校に直接送付し、平成 28 年 10 月 20 日を締め切りとして研究担当者に直接返送するよう依頼した。実際には同年 12 月まで返送があり、それらについても集計及び分析の対象とした。

なお、本研究の指定研究協力地域である静岡県内の特別支援学校 39 校（分校、分教室）については、平成 28 年 8 月 3 日付けで本調査の内容を全て含む調査を先行実施した。この 39 校（分校、分教室）に関する結果の詳細な検討を第 3 章で行っている。ここでは、静岡県内の 39 校（分校、分教室）も含めた全国のデータについて集計した結果を示すこととする。

3. 調査項目

調査用紙はA 4 用紙 12 ページで以下のような調査項目で構成された。

I. 学校全体に関する基本項目

1. 学校名及び対象の障害種別
2. 幼児児童生徒等の状況や交流及び共同学習の実施計画
3. 学校間交流及び居住地校交流の相手校の総数
4. 交流及び共同学習を推進する校務分掌等

II. 学校間交流について

1. 学校間交流の実施計画（学年別人数）
2. 学校間交流を実施する教科・領域
3. 学校間交流の目的やねらい
4. 学校間交流のねらいを達成する上での工夫
5. 相手校における学校間交流の教科・領域
6. 学校間交流の成果
7. 学校間交流の課題や問題点等
8. 学校間交流に関する意見

III. 学校間交流を実施していない場合

1. 学校間交流を実施していない理由
2. 今後、学校間交流を実施する予定
3. 学校間交流に関する意見や提案

IV. 居住地校交流について

1. 居住地校交流の実施計画について
2. 居住地校交流のねらいや位置づけ、個々の幼児児童生徒の目標について
3. 居住地校交流の事前打ち合わせ、事前学習について
4. 居住地校交流の引率・付き添いについて
5. 事後打ち合わせ、事後指導について
6. 評価について
7. 居住地校交流を円滑に進める工夫について
8. 市町教育委員会との連携について
9. 居住地校交流の成果や課題
10. 間接交流のみを実施している幼児児童生徒について

V. 居住地校交流を実施していない場合

1. 居住地校交流を実施していない理由
2. 今後、居住地校交流を実施する予定
3. 居住地校交流に関する意見や提案

Ⅲ. 結 果

1. 基本情報

(1) 回収率等

調査用紙を発送した 1,191 校（分校・分教室）のうち、909 校（分校・分教室）から回答があり、回収率は、76.3%であった。

設置された学部別の回答校数を表 2－1 に、また回答のあった学校に在籍する幼児児童生徒の合計人数を学部別に整理した結果を表 2－2 に示した。

表 2－1 設置学部別の回答校数

幼稚部が設置された学校数	143 校
小学部が設置された学校数	782 校
中学部が設置された学校数	748 校
高等部が設置された学校数	756 校
回答のあった学校の合計数	909 校

表 2－2 回答のあった学校に在籍する幼児児童生徒数

幼稚部幼児数	1,273 人
小学部児童数	30,624 人
中学部生徒数	23,215 人
高等部生徒数	47,293 人
合 計	102,405 人

(2) 交流及び共同学習の実施状況

学校間交流と居住地校交流、それぞれの実施状況について全体と学部ごとに学校数で整理したものを図 2－1 に示した。学校間交流は全体の 91.5%で実施されていた。最も多く実施されていたのが小学部で 90.0%、最も少なかったのが高等部で 73.9%であった。居住地校交流は全体の 76.6%で実施されていた。最も多く実施されていたのが小学部で 86.1%、最も少なかったのが高等部で 1.7%であった。

また、学校間交流と居住地校交流、それぞれの実施状況について全体と学部ごとに子どもの人数で整理したものを図 2－2 に示した。学校間交流を行っている幼児児童生徒は全体の 68.8%であった。最も実施している割合が高かったのは小学部の 81.9%で、最も低かったのは高等部の 56.7%であった。居住地校交流を行っている幼児児童生徒は全体の 12.4%であった。最も実施している割合が高かったのは小学部の 31.0%で、最も低かったのは高等部の 0.4%であった。

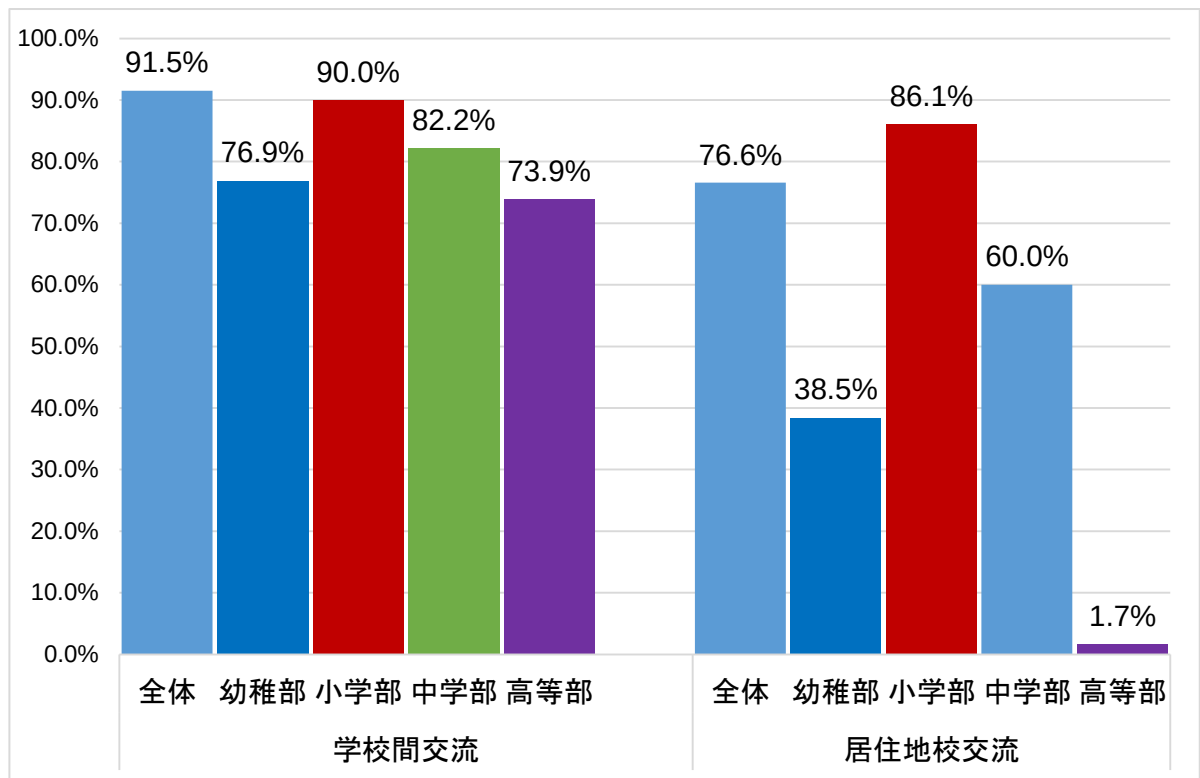


図 2 - 1 交流及び共同学習の実施状況（学校数）

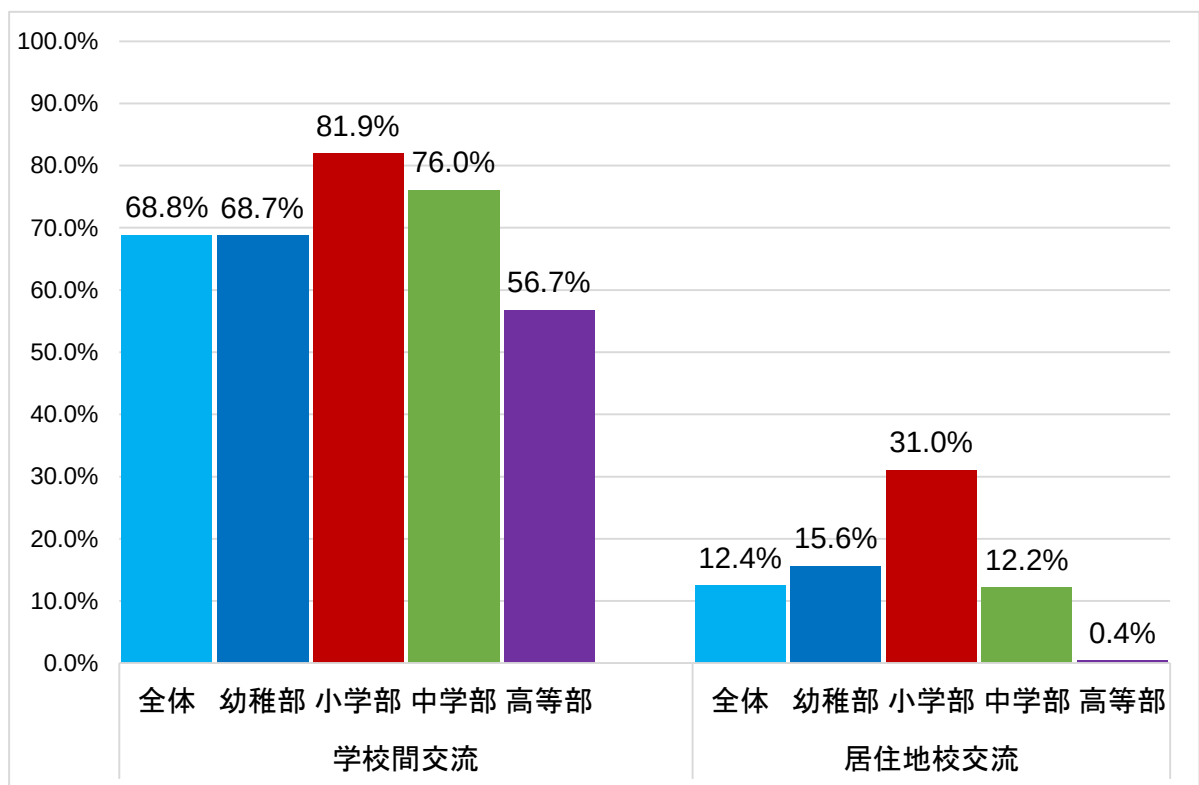


図 2 - 2 交流及び共同学習の実施状況（幼児児童生徒数）

(3) 学年毎の実施状況

学校間交流、居住地校交流のそれぞれについて、学年ごとに実施率（幼児児童生徒数）を求め、整理した結果を図 2－3 に示した。学校間交流で実施率が最も高かったのは、小学部 4 年生で 88.4%であり、最も低かったのは高等部 3 年生で 54.4%であった。居住地校交流で実施率が最も高かったのは、小学部 2 年生で 34.8%であり、最も低かったのは高等部 1 年生で 0.3%であった。

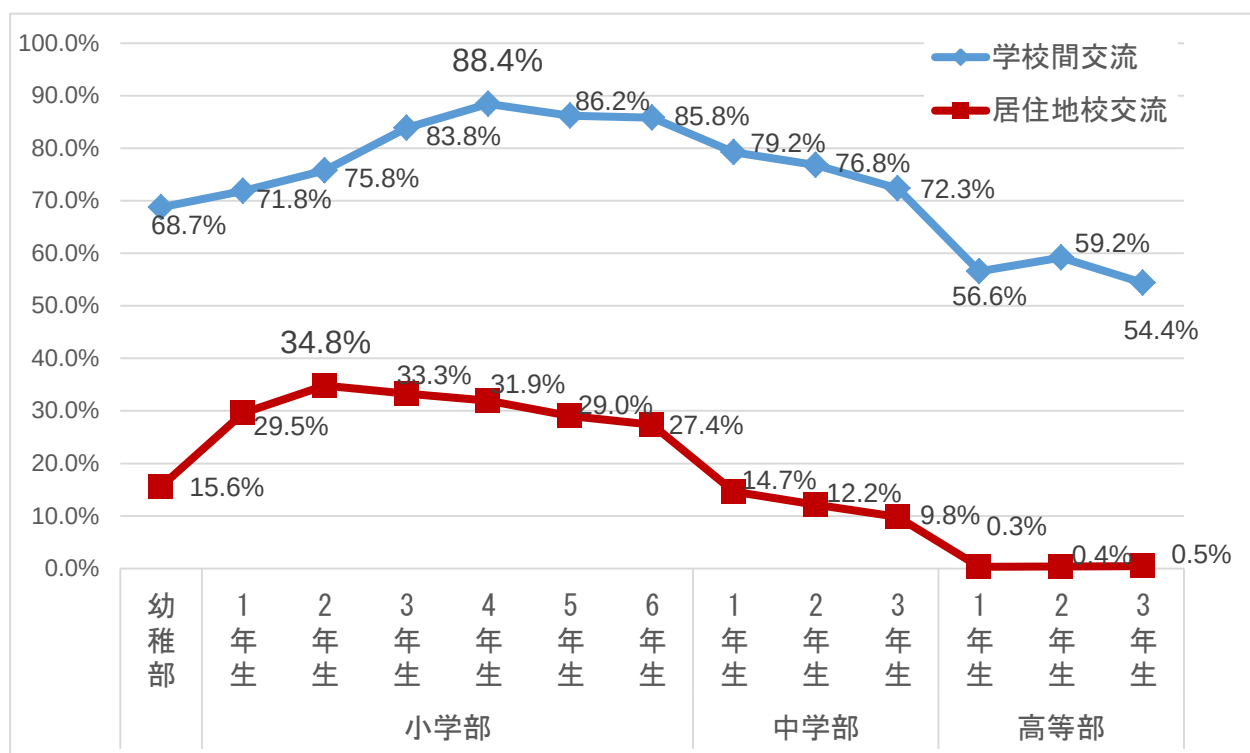


図 2－3 学年別の実施状況

(4) 障害種別の実施状況

学校間交流について、障害種別及び学部別に実施率（児童生徒数）を求め、整理した結果を図 2－4 に示した。ここでは単独の障害種別で設置された学校のみを抽出した。この抽出を実施した結果、幼稚園については幼児数が極めて少なかったため、割愛した。小学部では、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、病弱の順で実施率が高かった。中学部では、肢体不自由、知的障害、視覚障害、聴覚障害、病弱の順、高等部では、肢体不自由、知的障害、聴覚障害、病弱、視覚障害の順で実施率が高かった。

また、居住地校交流について、同様に整理した結果を図 2－5 に示した。小学部では、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、病弱の順、中学部では、肢体不自由、視覚障害、知的障害、聴覚障害、病弱の順で実施率が高かった。高等部は、全体的に実施率が低く、最も高い聴覚障害でも実施率は 2.0%であった。

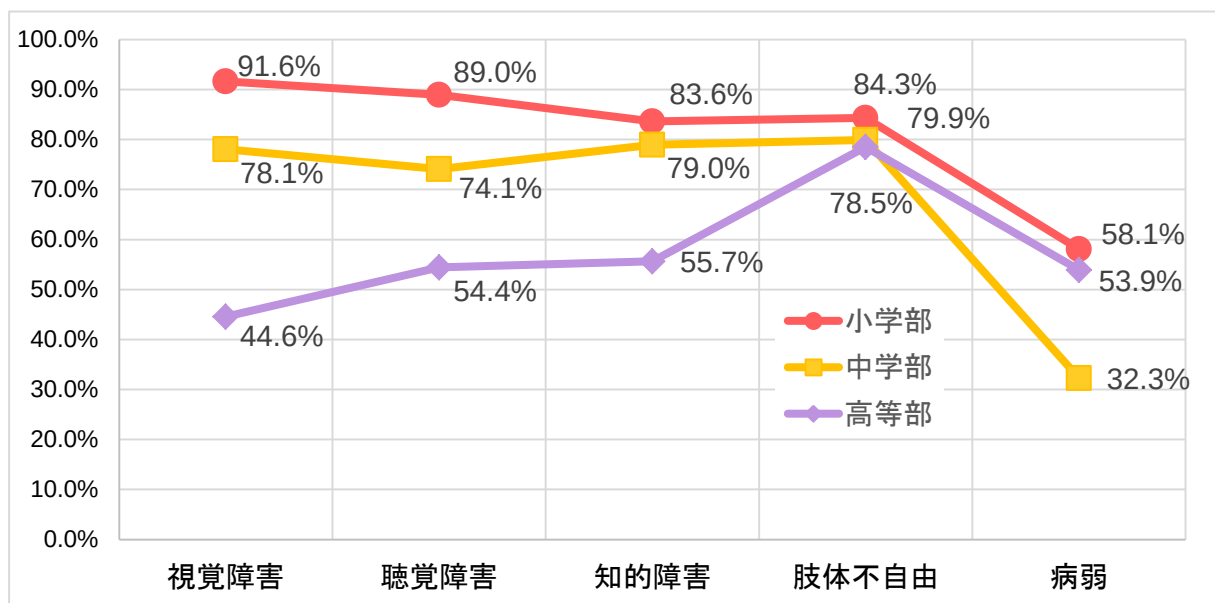


図 2 - 4 障害種別及び学部別の実施状況（学校間交流）

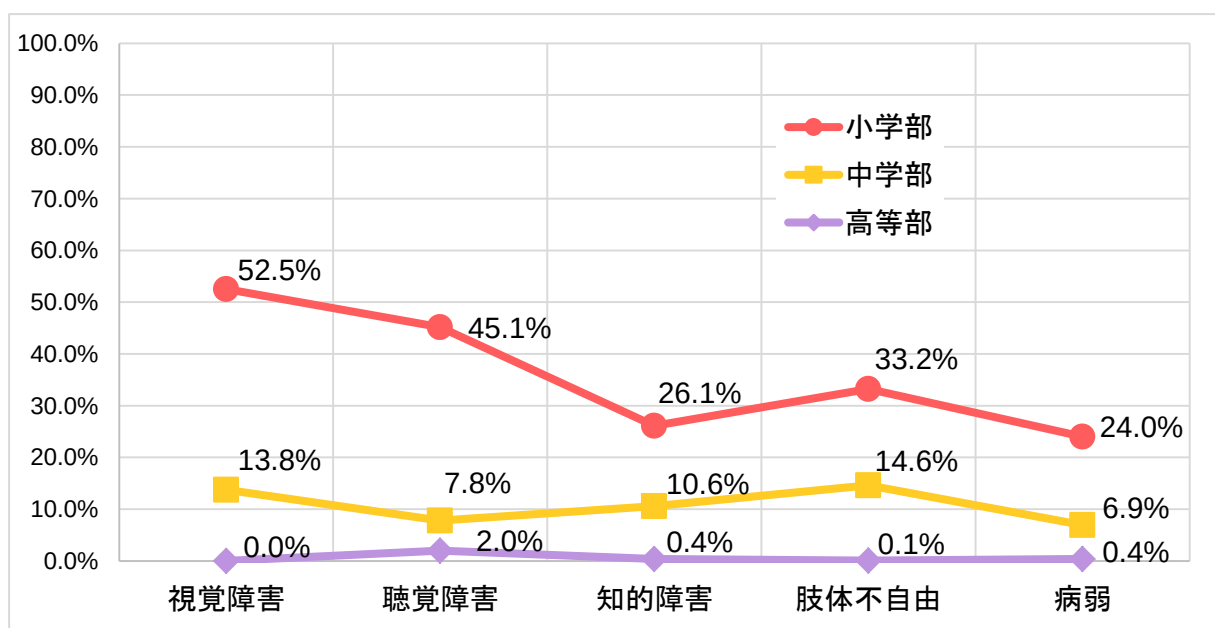


図 2 - 5 障害種別及び学部別の実施状況（居住地校交流）

2. 学校間交流について

(1) 学校間交流の実施予定回数

平成 28 年度の学校間交流の実施計画について、学部ごとに 0 回から 8 回以上までの回数別に人数の回答を求めた結果を図 2 - 6 に示した。幼稚部では「8 回以上」が約半数を占めた。小学部と中学部では「2 回」が、高等部では「1 回」が最も多かった。これらの学部では「1 回」「2 回」「3 回」の回答が多く、「1 回」から「3 回」の合計が全体の 6 割から 8 割を占めていた。

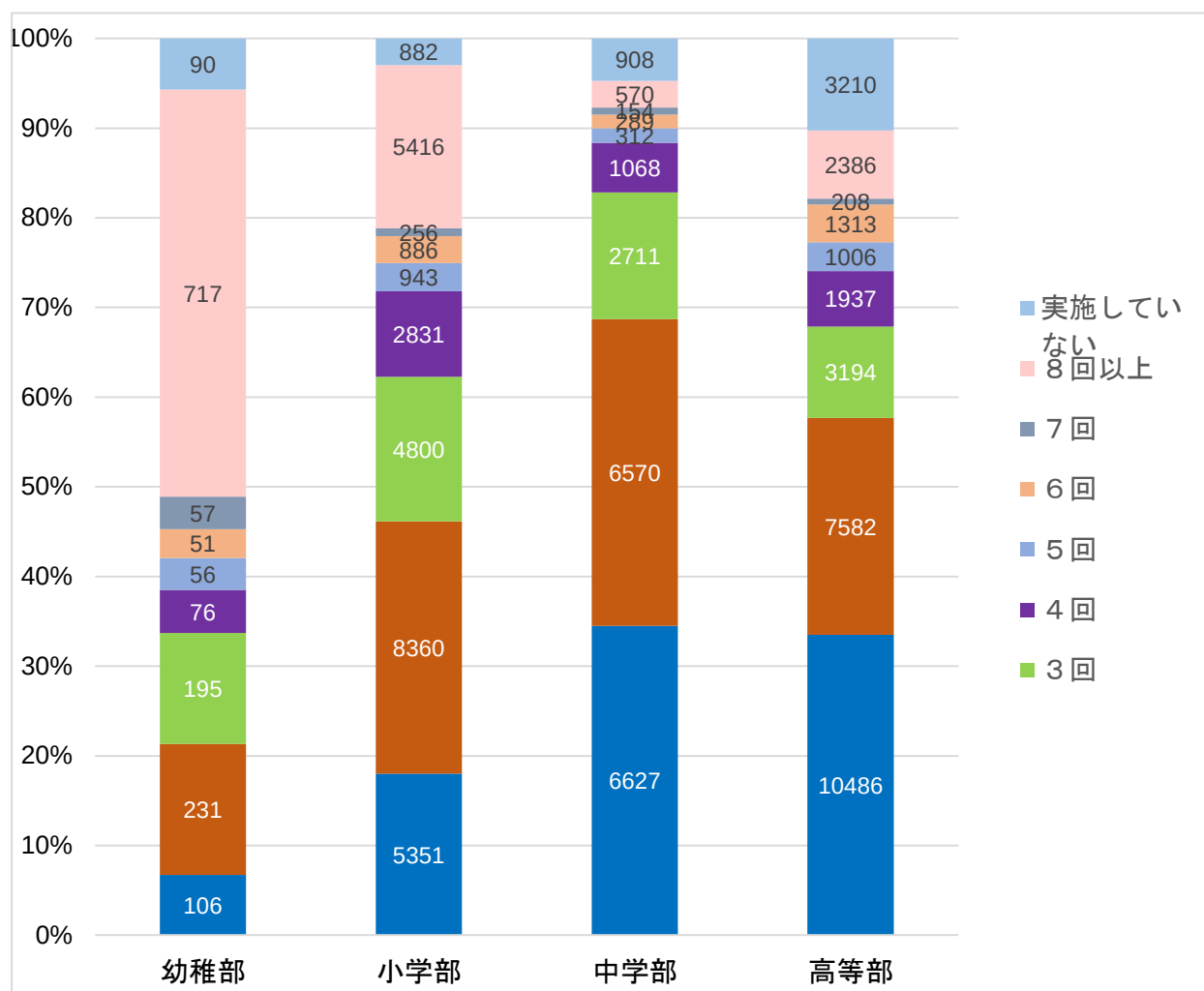


図 2－6 学校間交流の実施予定回数

(2) 学校間交流を行っている教科・領域

「貴校では、学校間交流をどの教科・領域でおこなっていますか。あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答結果を図 2－7 に示した。回答が多かった順に「④特別活動」「③総合的な学習の時間」「①各教科」「⑦生活単元学習」であった。各教科では「ケ. 体育・保健体育」「キ. 音楽」「ク. 図画工作・美術」の順に多かった。

(3) 学校間交流の相手校（幼稚園、小・中学校、高等学校）の教科・領域

「相手校は、学校間交流をどの教科・領域で行っていますか。あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答結果を図 2－8 に示した。回答が多かった順に「③総合的な学習の時間」「④特別活動」「①各教科」であった。「⑥確認していない」であった。教科では「ケ. 体育・保健体育」「キ. 音楽」「オ. 生活科」の順で多かった。また、「⑥確認していない」という回答もあり、4 番目に多かった。

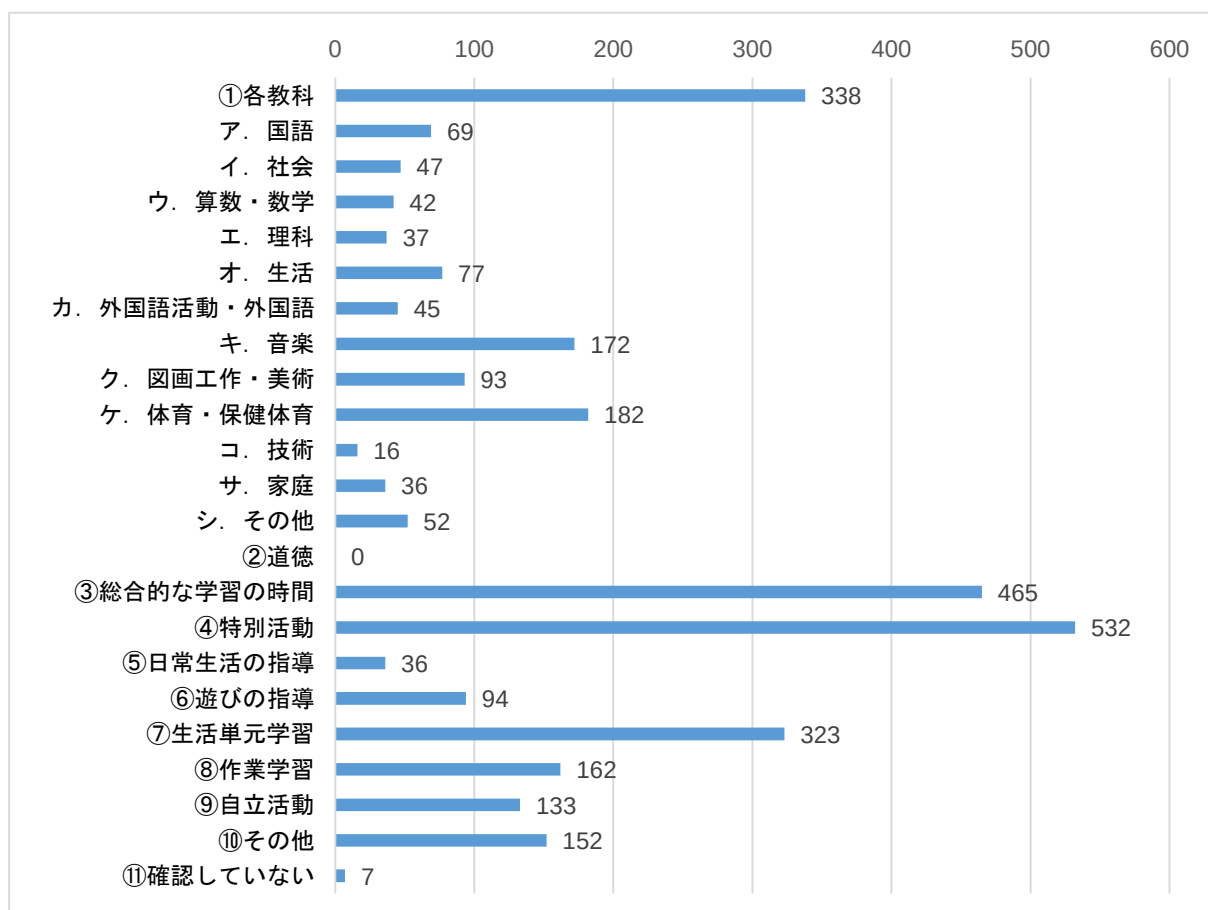


図 2－7 学校間交流を行っている教科・領域（特別支援学校）

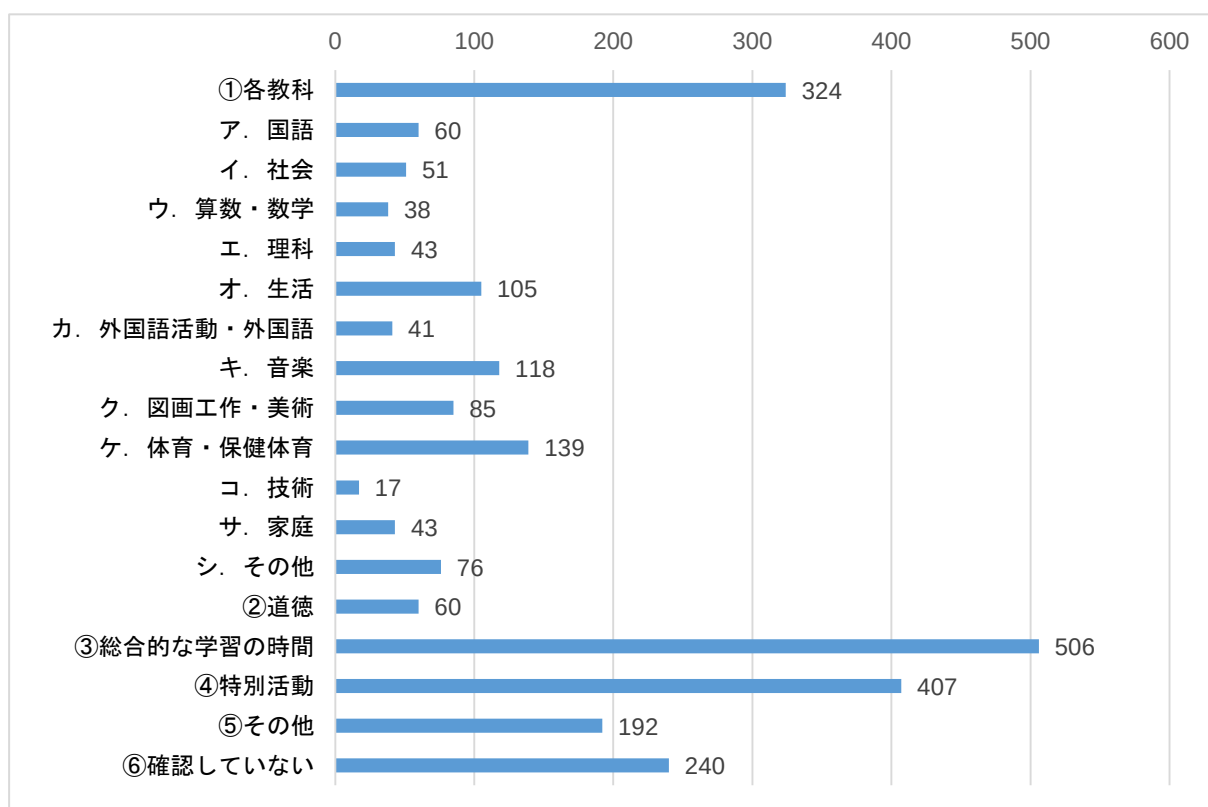


図 2－8 学校間交流の相手校（幼稚園、小・中学校、高等学校）の教科・領域

(4) 学校間交流の目的やねらい

「学校間交流の目的やねらいについて、特に重要と思われるもの3つに☑をつけてください」に対する回答結果を図2-8に示した。回答が多かった順に「①地域でのつながりや人間関係を形成する」「⑥特別支援学校について理解してもらう」「②集団生活で社会性を培う」であった。

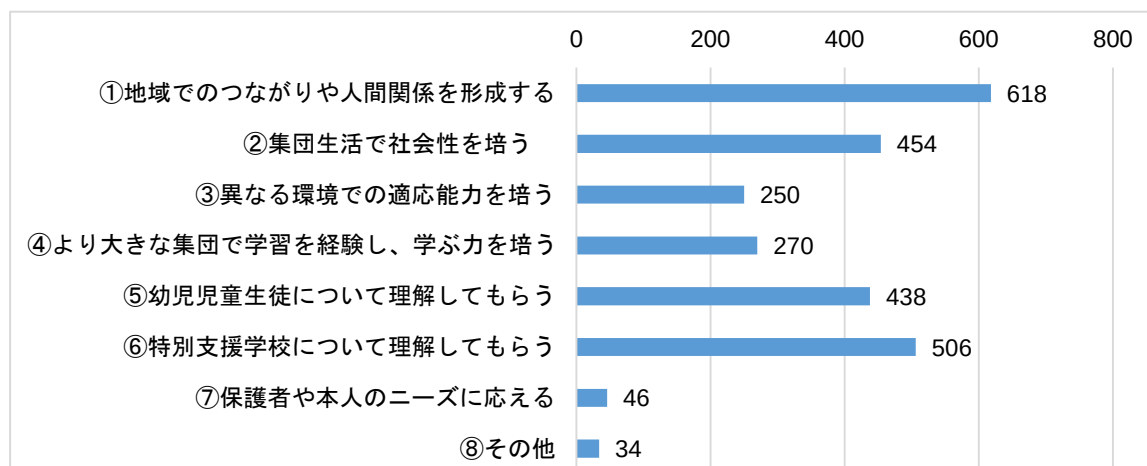


図2-8 学校間交流の目的やねらい

(5) 学校間交流の成果

「学校間交流を実施した成果について、あてはまるもの(近いもの)3つに☑をつけてください」に対する回答結果を図2-9に示した。回答が多かった順に「⑥特別支援学校について理解してもらえた」「①地域でのつながりや人間関係を形成することができた」「⑤幼児児童生徒について理解してもらえた」であった。

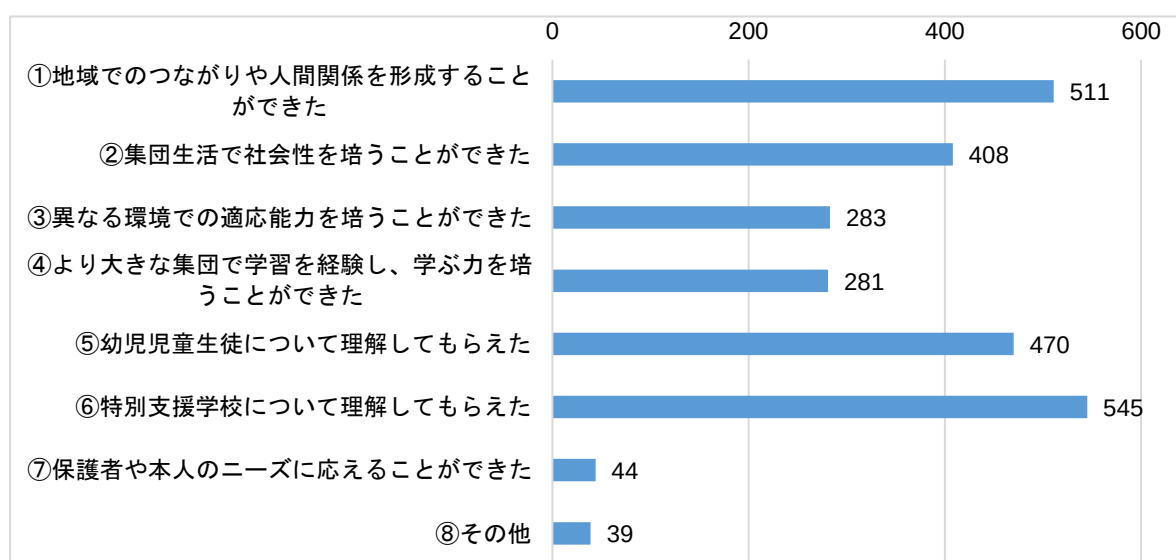


図2-9 学校間交流の成果

(6) 学校間交流の課題や問題点

「学校間交流を実施しての課題や問題点等について、あてはまるもの全てに☑をつけて

ください」に対する回答結果を図2-10に示した。回答が多かった順に「②相手校の意識・理解について」「①相手校の受け入れ体制について」「⑩その他」であった。

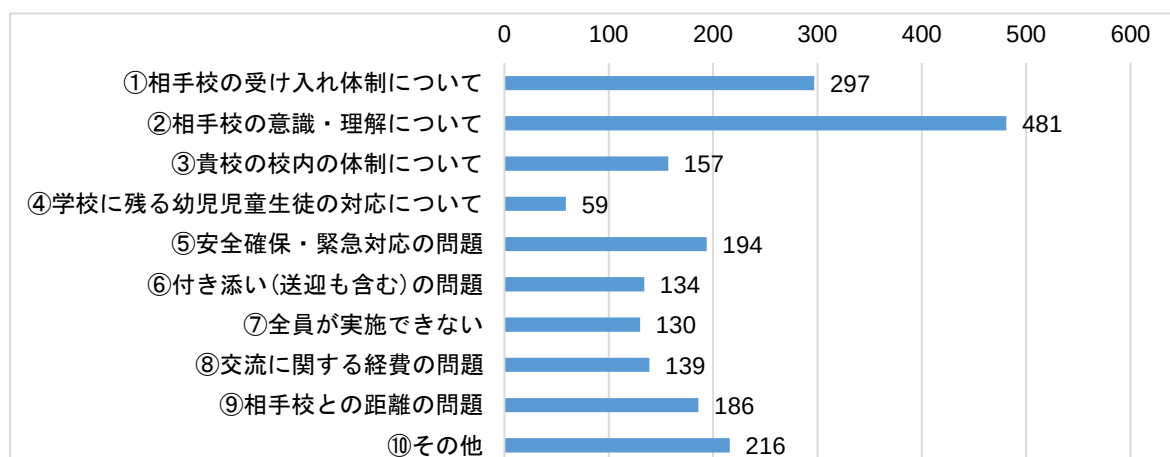


図2-10 学校間交流の課題や問題点

3. 学校間交流を実施していない場合

(1) 実施していない理由

「学校間交流を実施していない理由について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。」に対する回答結果を図2-11に示した。11の選択肢から回答を求めたが最も回答が多かったのは「⑪その他」であった。続いて「④貴校の校内の体制」「⑧全員が実施できにくい」であった（「貴校」とは回答した特別支援学校を指す）。

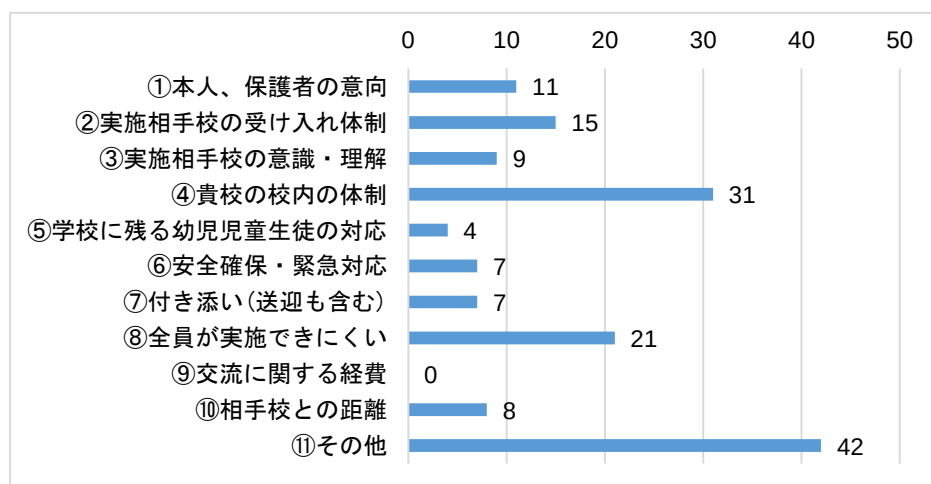


図2-11 学校間交流を実施していない理由

(2) 今後の実施予定について

「今後、学校間交流を実施する予定がありますか。あてはまるものに☑をつけてください」に対して回答は80校からあったが、回答内訳を見ると「実施の予定はない」が49校（61%）を占めた。これに対して、実施の予定があるとの回答は21校（27%）であった。

4. 居住地校交流について

(1) 居住地校交流の実施計画

①実施予定回数

平成 28 年度の居住地校交流の実施計画について、学部ごとに 0 回から 8 回以上までの回数別に人数の回答を求めた結果を図 2-12 に示した。どの学部でも最も回答が多かったのは「0 回」であった。実施する中では、幼稚部では「8 回以上」が最も多く、小学部と中学部では「2 回」が、高等部では「1 回」が最も多かった。小学部と中学部では「1 回」「2 回」「3 回」の回答が多かった。

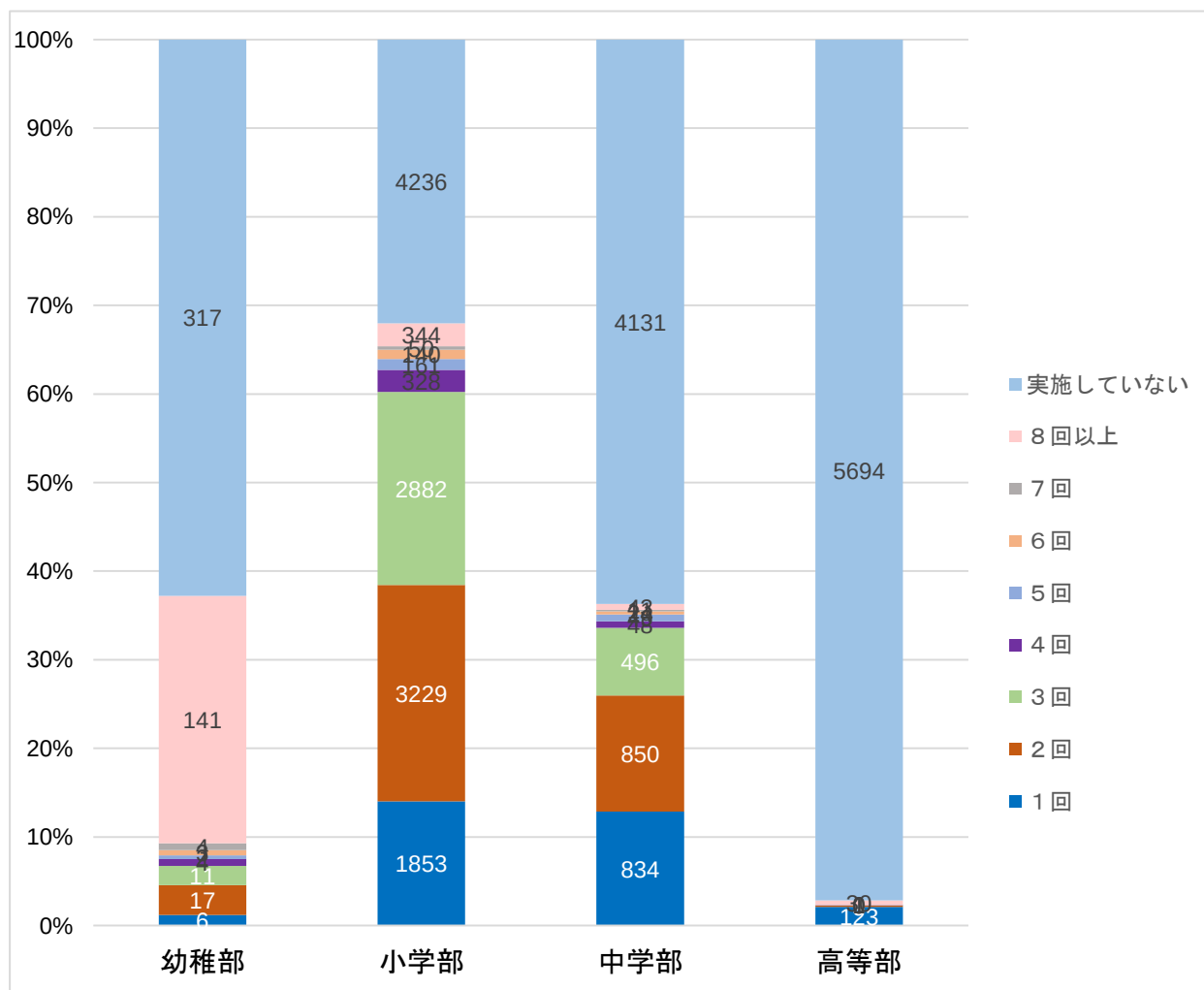


図 2-12 居住地校交流の実施予定回数

②特別支援学級との実施

「居住地校交流を特別支援学級と実施する場合がありますか。あてはまるものに☑をつけてください」に対する回答は、「特別支援学級と行う場合がある」が 63% (450 校)、「特別支援学級と行っていない」が 37% (262 校) であった。

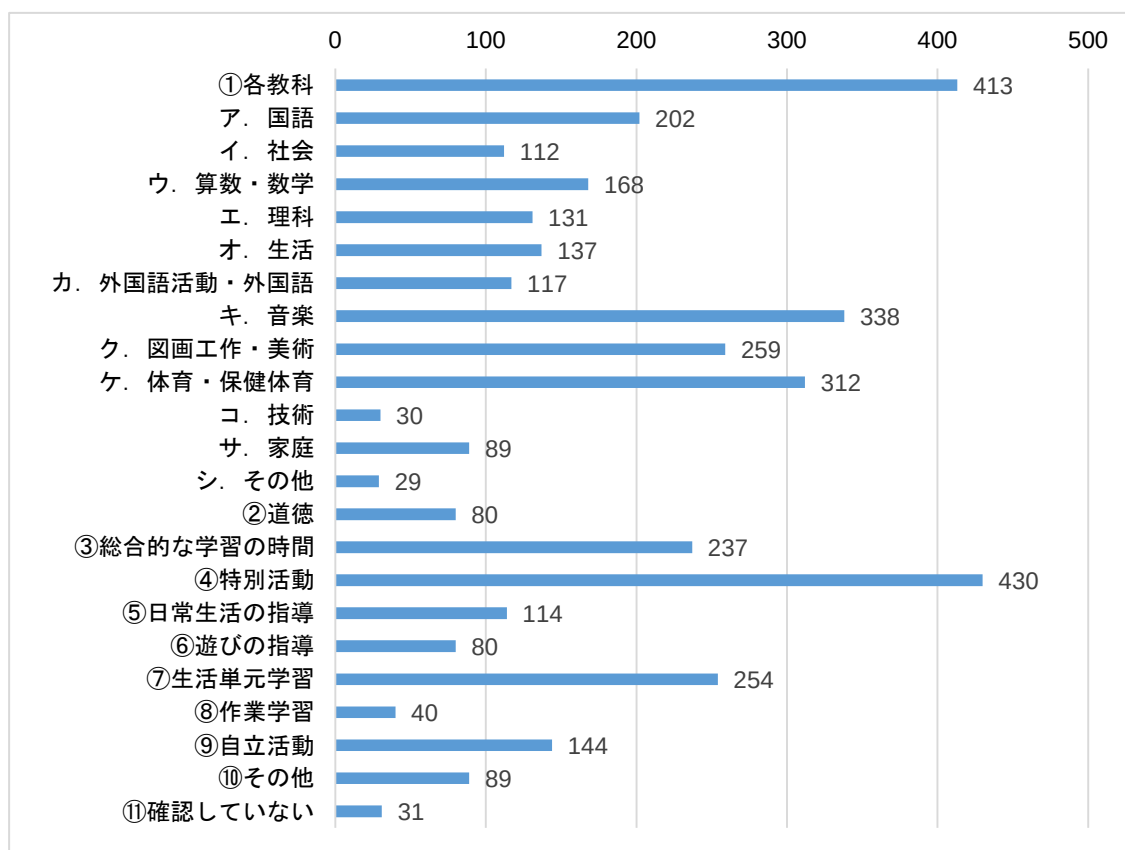


図 2-13 居住地校交流を行っている教科・領域について

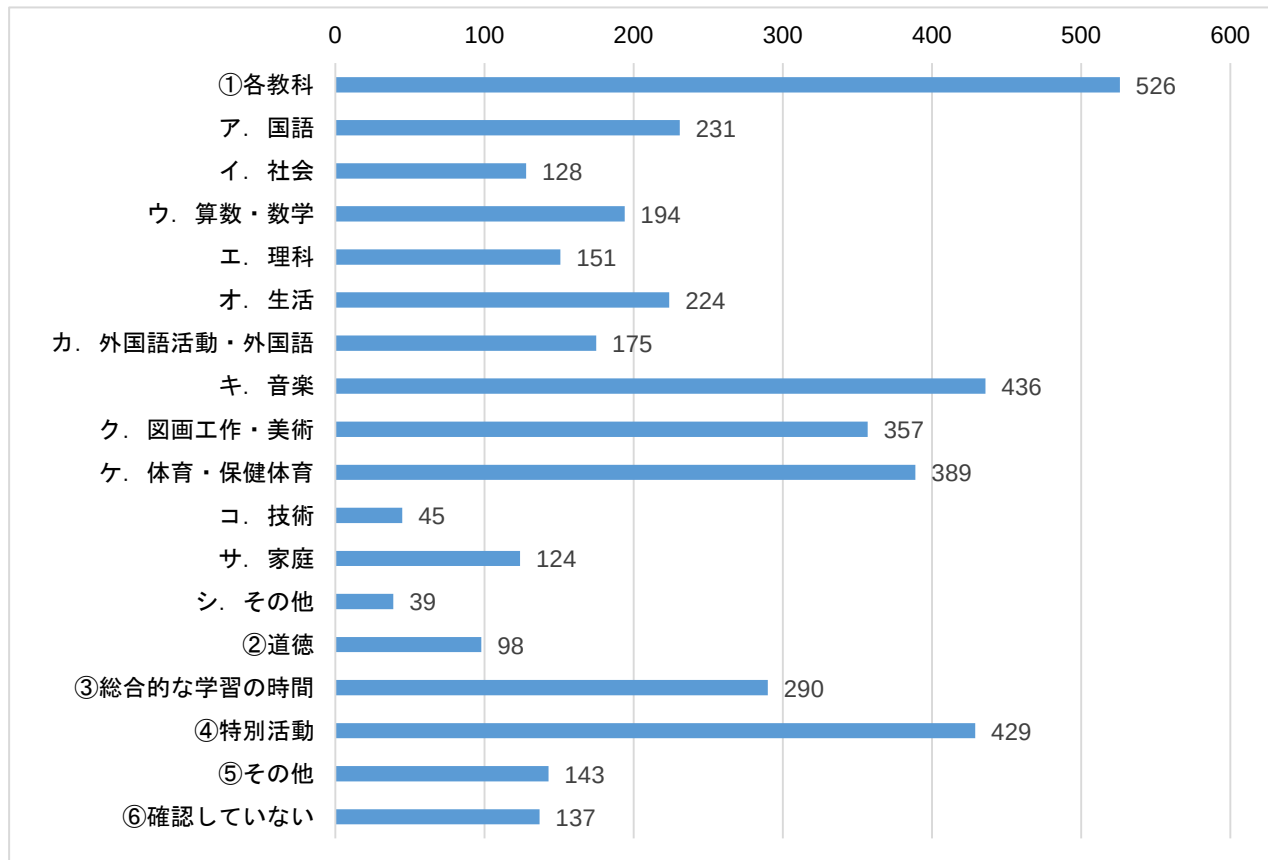


図 2-14 居住地校交流の相手校（幼稚園、小・中学校、高等学校）の教科・領域

(2) 居住地校交流のねらいや位置づけ、個々の幼児児童生徒の目標について

①居住地校交流を行っている教科・領域について

「貴校では、居住地校交流をどの教科・領域で行っていますか。あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答結果を図2-13に示した。多かった順に「④特別活動」「①各教科」「⑦生活単元学習」「③総合的な学習の時間」であった。各教科では「キ.音楽」「ケ.体育」「ク.図画工作・美術」の順であった。

②居住地校交流の相手校（幼稚園、小・中学校、高等学校）の教科・領域

「相手校が居住地校交流をどの教科・領域で行っているかについて、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答結果を図2-14に示した。多かった順に「①各教科」「④特別活動」「③総合的な学習の時間」であった。各教科では「キ.音楽」「ケ.体育・保健体育」「ク.図画工作・美術」の順で多かった。なお「⑥確認していない」も回答された。

③居住地校交流の目的やねらい

「貴校における、居住地校交流の目的やねらいについて、特に重要と思われるもの3つに☑をつけてください」に対する回答結果を図2-15に示した。多かった順に「①居住地でのつながりや人間関係を形成する」「⑤幼児児童生徒について理解してもらう」「⑦保護者や本人のニーズに応える」であった。

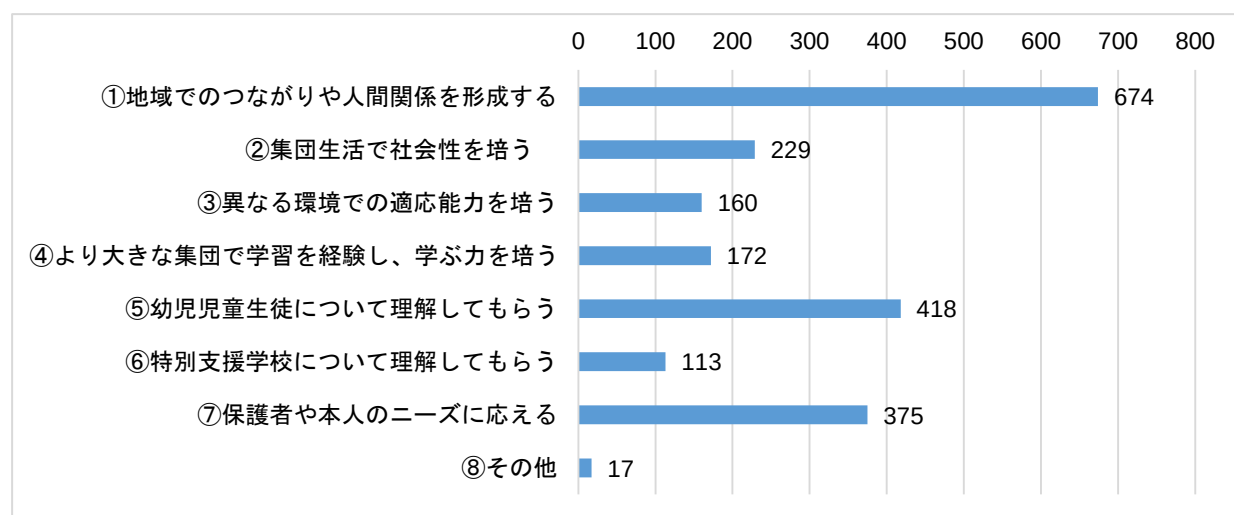


図2-15 居住地校交流の目的やねらい

④居住地校交流の目標の取り扱い

「個々の幼児児童生徒の居住地校交流の目標について、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答結果を図2-16に示した。多かった順に「⑥各幼児児童生徒の居住地校交流の目標について、相手校の教師と共通理解している」「③各幼児児童生徒の居住地校交流の目標について、保護者と確認をしている」「⑤各幼児児童生徒の居住地校交流

の目標について、関わる教師間で共通理解している」であった。これらに比べて「②個別の指導計画に、居住地校交流の目標について記入する欄を設けている」の回答は少なかった。また、少数であるが「⑨特になし」との回答もあった。

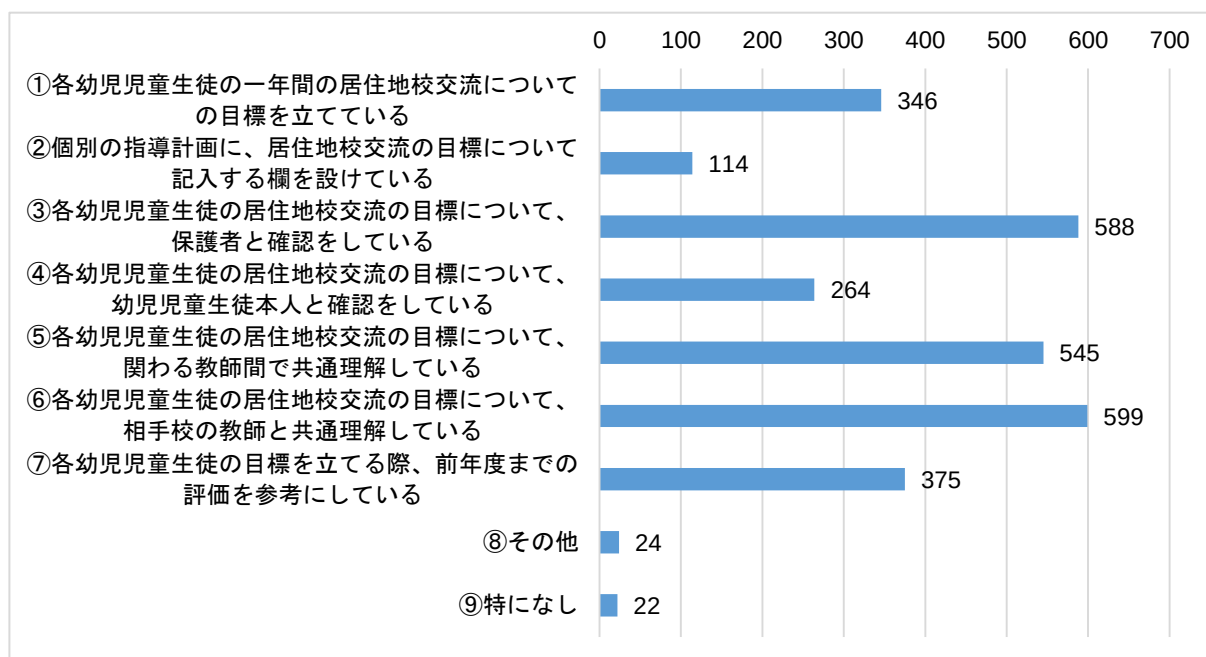


図 2-16 居住地校交流の目標の取り扱い

5. 居住地校交流の事前打ち合わせ、事前学習について

(1) 事前の打ち合わせ

「居住地校交流の事前打ち合わせの方法について、あてはまるものに☑をつけください」（複数回答可）に対する回答は以下のとおりであった。「実施前に、貴校と相手校の教師が直接会って打ち合わせを行っている」は 600 校で、これは居住地校交流を実施していると回答した 696 校の 86.2%であった。「実施前に、貴校と相手校の教師が電話で打ち合わせを行っている」は 489 校で 70.2%、「その他」は 97 校で 13.9%あった。また、「特に打ち合わせは行っていない」と回答した学校が 5 校あった。

(2) 事前打合せの内容

「居住地校交流の事前打ち合わせで話す内容について、あてはまるもの全てに☑をつけください」（複数回答可）に対する回答結果を図 2-17 に示した。多かった順に「①貴校の幼児児童生徒の実態」「⑤授業や活動の内容・方法」「⑥貴校の幼児児童生徒への配慮」「②貴校の幼児児童生徒の居住地校交流の目標やねらい」であった。一方最も少なかったのは「⑨その他」を除くと「④相手校の幼児児童生徒の居住地校交流の目標やねらい」であった。

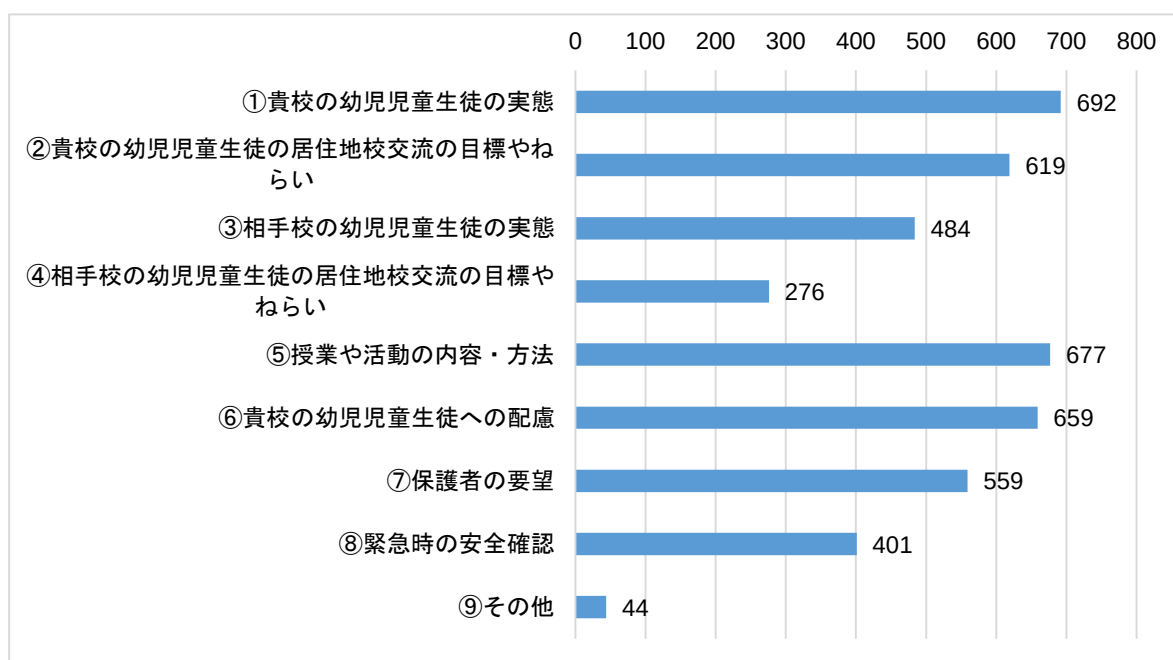


図 2－17 事前打ち合わせの内容

(3) 事前学習の内容

「居住地校交流に参加する貴校の幼児児童生徒の事前学習の内容について、あてはまるもの全てに☑をつけください」に対する回答結果を図 2－18 に示した。多かった順に「②当日の日程を知り、見通しをもつ」「⑥当日の授業内容や活動内容について事前学習をする」「③自己紹介カード等を作る」であった。「⑧特に事前学習は行っていない」という回答もあった。

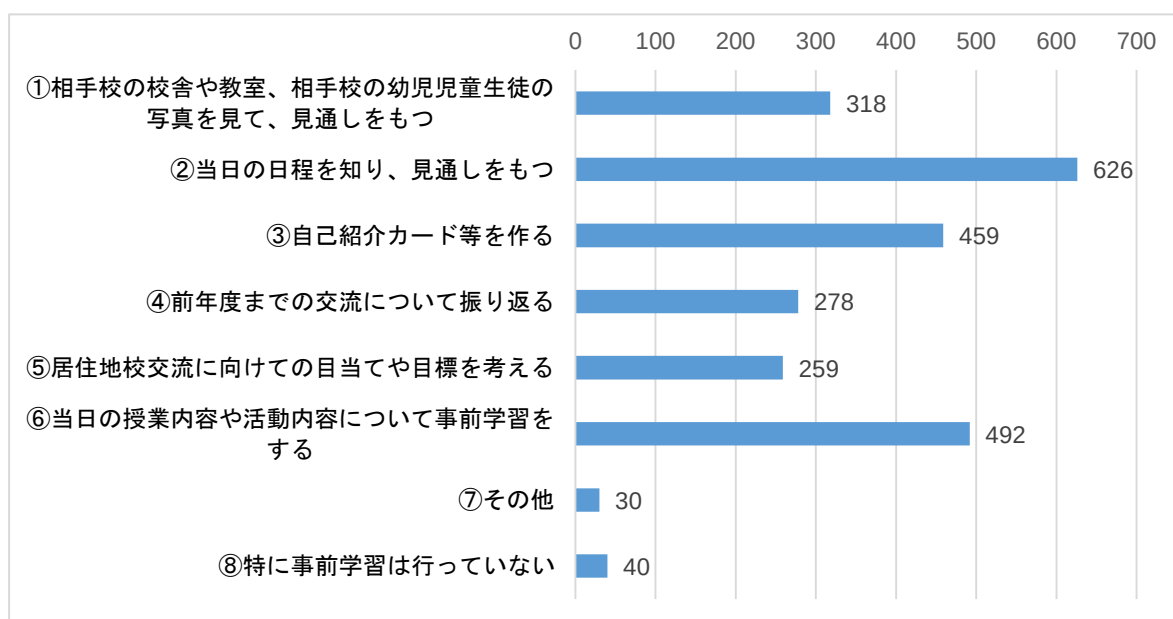


図 2－18 事前学習の内容（特別支援学校）

(4) 相手校への事前授業

「貴校の教師が、相手校の幼児児童生徒に対して行う事前授業について、あてはまるものの全てに☑をつけください」に対する回答で、最も多かったのは「特に相手校の幼児児童生徒に対しての事前授業を行っていない」の 530 校で、これは居住地校交流実施していると回答 696 校の 76.1%であった。「居住地校交流を行う幼児児童生徒の担任が居住地校に出向き、授業を行う」は 109 校で 15.7%、「担任以外の教師が居住地校に出向き、授業を行う」は 76 校で 10.9%であり、居住地校交流において何らかの事前授業を実施している学校は 26.6%であった。

(5) 相手校への事前授業の内容

「相手校の幼児児童生徒への事前授業で行っている内容について、あてはまるもの全てに☑をつけください」（複数回答可）に対する回答結果を図 2-19 に示した。「②参加する幼児児童生徒の好きなこと、得意なことについて伝える」「④ 参加する幼児児童生徒との関わり方のポイントや支援の方法について伝える」の 2 選択肢が同数で最も多く、ついで「①参加する幼児児童生徒の障害について伝える」「③参加する幼児児童生徒の嫌いなこと、苦手なことについて伝える」であった。

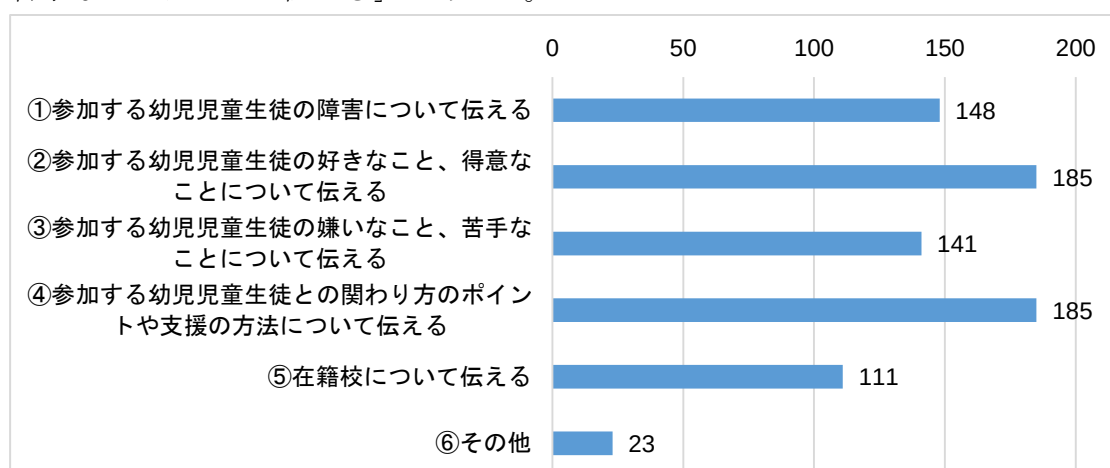


図 2-19 事前授業の内容（幼稚園、小・中学校、高等学校）

6. 居住地校交流の引率・付き添いについて

(1) 居住地までの送迎

「居住地校交流当日の、居住地校までの幼児児童生徒の送迎について、あてはまるものに☑をつけてください」に対する回答は以下のとおりであった。「全幼児児童生徒の全ての回、保護者が行っている」は 645 校で、これは居住地校交流を実施していると回答した 696 校の 92.7%であった。「保護者の責任で、保護者以外が行う場合がある（ボランティア、福祉サービス業者等）」は 65 校で 9.3%、「在籍校の責任で行う場合がある（教師と共に公共交通機関で行く等）」は 53 校で 7.6%であった。

(2) 教師の付き添い

「居住地校での活動時の教師の付き添いについて、あてはまるものに☑をつけてください」に対する回答は以下のとおりであった。「全ての時間、貴校の教師が付き添う」は465校で、これは居住地校交流を実施していると回答した696校の66.8%であった。「一部の時間のみ、貴校の教師が付き添う」は132校で19.0%、「貴校の教師が全く付き添わないで活動することがある」が205校で29.5%であった。

なお、「全ての時間、貴校の教師が付き添う」の内訳を尋ねたところ「必ず担任が付き添う」と回答したのは315校、「担任以外の教師が付き添うことがある」と回答したのは150校であった。

(3) 保護者の付き添い

「居住地校での活動時の保護者の付き添い(送迎以外)について、どのように依頼しているか、あてはまるものに☑をつけてください」に対する回答は以下のとおりであった。「全ての時間、必ず保護者の付き添いを依頼している」は379校で、これは居住地校交流を実施していると回答した696校の54.5%であった。「可能な範囲で、保護者の付き添いを依頼している」は102校で14.7%、「保護者の付き添いなしでも実施している」は260校で37.4%であった。

(4) ボランティアの利用

「相手校での活動時におけるボランティアの利用について、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答は以下のとおりであった。「ボランティアの活用はない」が678校で、これは居住地校交流を実施していると回答した696校の97.4%であった。これに対して「貴校が募集したボランティアを活用している」は11校、「相手校が募集したボランティアを活用している」は5校、「保護者が頼んだボランティアを活用している」は9校で、ごく少数であった。

(5) 残った幼児児童生徒の授業の対応

「居住地校交流の引率で貴校の担任が抜けた際、貴校の残った幼児児童生徒の授業の対応をどのように行っているか、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答は以下のとおりであった。「学年や学部内の体制で補充している」は618校で、これは居住地校交流を実施していると回答した696校の88.8%であった。「学部を超えた体制で補充している」は86校、「ボランティア等、学校外の人材を活用して補充している」は37校、「その他」は62校であった。

7. 事後打ち合わせ、事後指導について

(1) 事後打合せの方法

「居住地校交流の事後打ち合わせの方法について、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答は以下のとおりであった。「実施後に、貴校と相手校の教師が直接会って打ち合わせを行っている」は156校で、これは居住地校交流を実施していると回答した696校の22.4%であった。「実施後に、貴校と相手校の教師が電話で打ち合わせを行っている」は461校で66.2%であった。また、「特に行っていない」が151校で21.7%であった。

(2) 事後打合せの内容

「居住地校交流の事後打ち合わせで話す内容について、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答結果を図2-20に示した。最も多かったのは「①貴校の幼児児童生徒の様子」で、続いて「③相手校の幼児児童生徒の様子」「⑤授業や活動の内容・方法について」「⑦保護者の感想等」「⑧次回以降の活動内容について」がほぼ同数であった。これらに比して「②貴校の幼児児童生徒の目標に対する評価」と「④相手校の幼児児童生徒の目標に対する評価」の回答は少なかった。

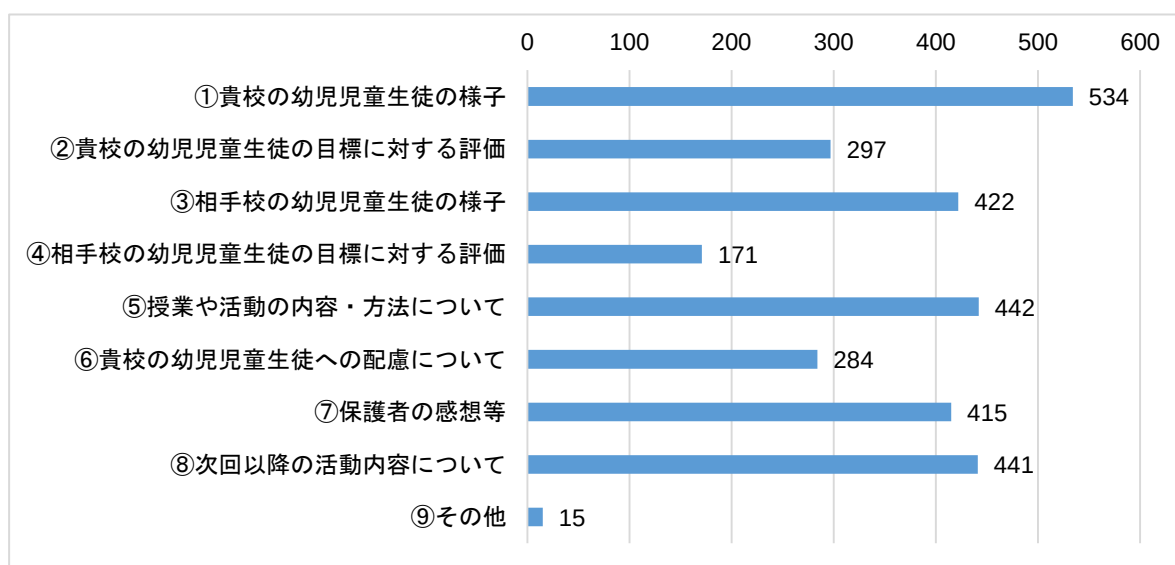


図2-20 事後打合せの内容

(3) 事後学習の内容

「貴校の幼児児童生徒への事後学習の内容について、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答結果を図2-21に示した。多かった順に「③相手校幼児児童生徒への手紙やビデオレター等の作成」「①写真やビデオでの振り返り」「②感想発表（感想文や写真をまとめる）」であった。これらに比して「④居住地校交流の目標に対する反省」は少なかった。また、「⑥特に事後学習を行っていない」という回答もあった。

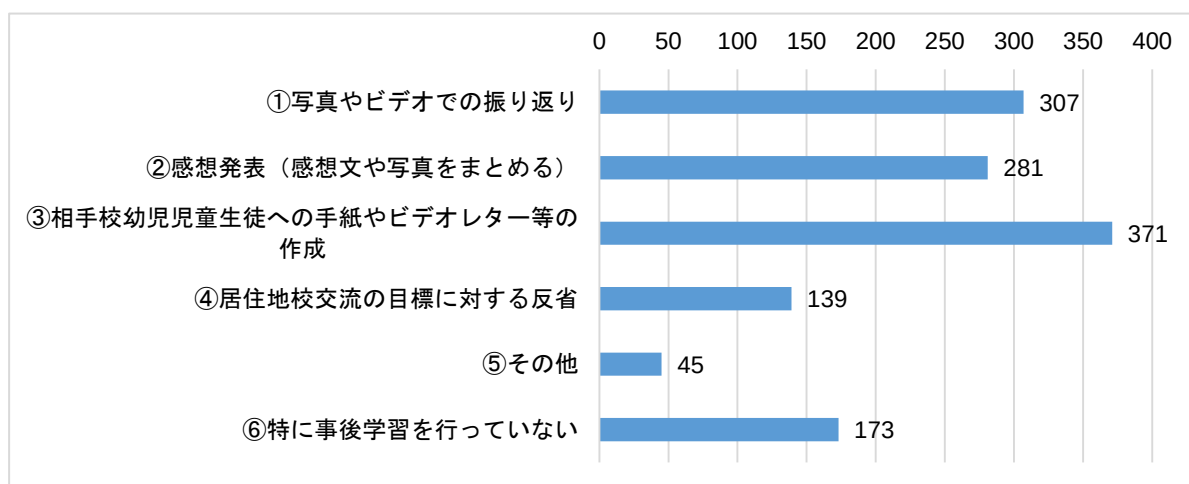


図 2－21 事後学習の内容

8. 評価について

「個々の幼児児童生徒の居住地校交流の評価について、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答結果を図 2－22 に示した。多かった順に「③各幼児児童生徒の居住地校交流の評価について、保護者と確認をしている」「⑤各幼児児童生徒の居住地校交流の評価について、関わる教師間で共通理解している」「⑧居住地校交流の評価を、その幼児児童生徒の次年度以降の交流に生かしている」であった。「②個別の指導計画内に、居住地校交流の評価について記入する欄を設けている」は最も少なかった。

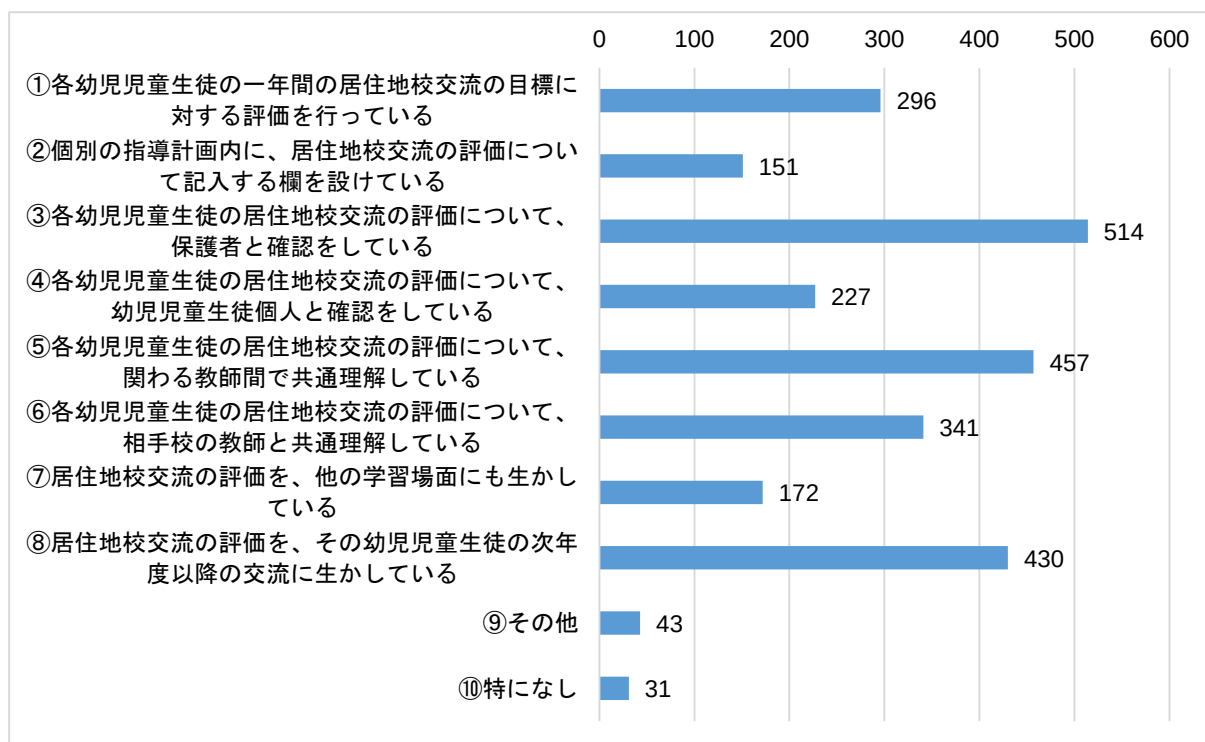


図 2－22 居住地校交流の評価について

9. 居住地校交流を円滑に進める工夫について

(1) 相手校の工夫

「居住地校交流での幼児児童生徒の活動が円滑に進むように相手校が行っている配慮や工夫について、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答結果を図2-23に示した。最も多かったのは「⑦特になし」であった。続いて「⑤居住地校交流を行わない期間に、便りの交換や行事のお知らせなどを行っている」であった。「①相手校に副次的な学籍（交流籍など）がある」「②相手校にロッカーや靴箱が常設してある」「③相手校の教室に机が常設してある」「④相手校の出席簿に名前がある」は少数であった。

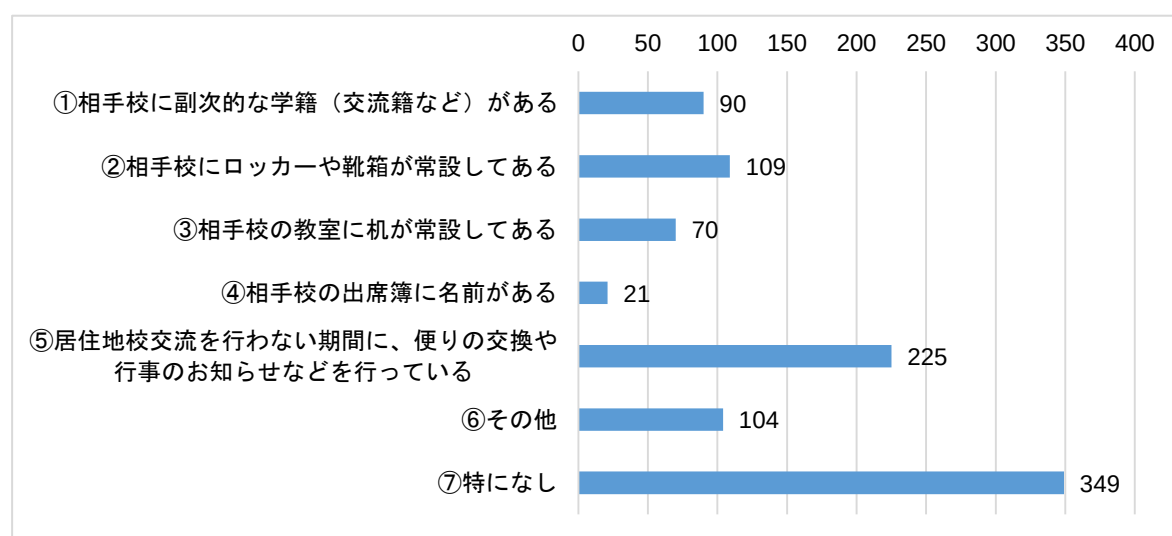


図2-23 居住地校交流を円滑に進める工夫（幼稚園、小・中学校、高等学校）

(2) 特別支援学校の工夫

「居住地校交流での幼児児童生徒の活動が円滑に進むように、貴校が行っている工夫について、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答結果を図2-24に示した。多かった順に「①実施要領（校内での決まり、指針）を作成している」「④打ち合わせや評価の際に使える独自の書式（形式）を作成し、使用している」「②ガイドブックや手引（担任が行うことを具体的にまとめたもの）を作成している」であった。「⑦特になし」という回答もあった。

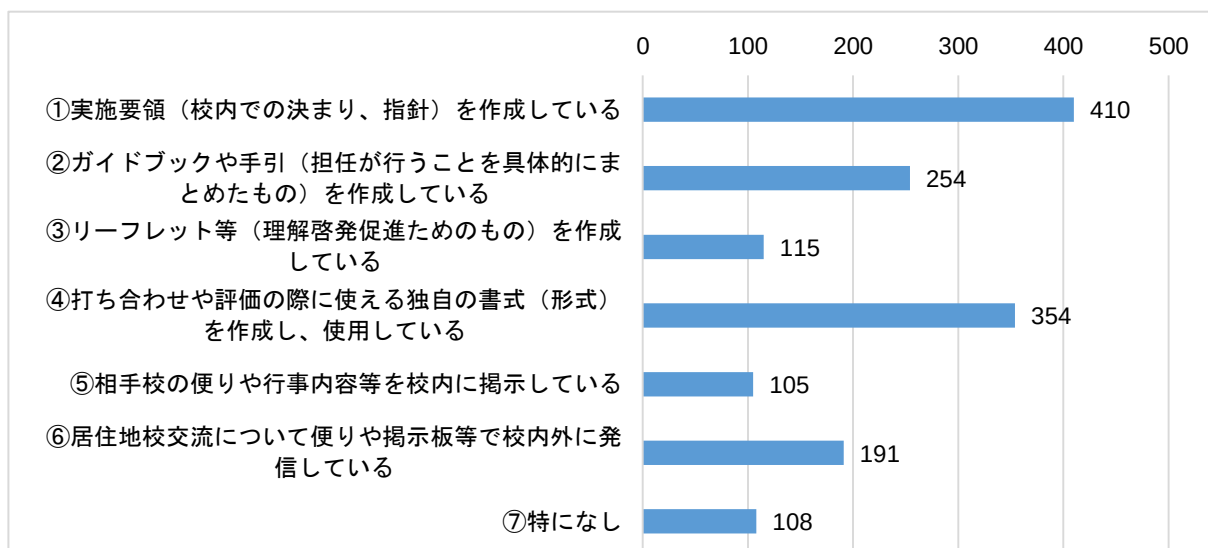


図 2－24 居住地校交流を円滑に進める工夫（特別支援教育）

10. 市町教育委員会との連携について

「居住地校交流について、市町教育委員会と行っている連携について、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答結果を図 2－25 に示した。連携を実施している中では、多かった順に「①貴校が、市町教育委員会に、居住地校交流を実施する幼児児童生徒名を報告している（名簿提出等）」「②貴校が、市町教育委員会に対し、個々の幼児児童生徒の居住地校交流の計画、目標、評価を報告している（書類提出等）」「④市町教育委員会が、市町の小・中学校等に対し、居住地校交流についての連絡や調整を行っている」であったが、全体では「⑥連携を取っていない」が 2 番目に多かった。

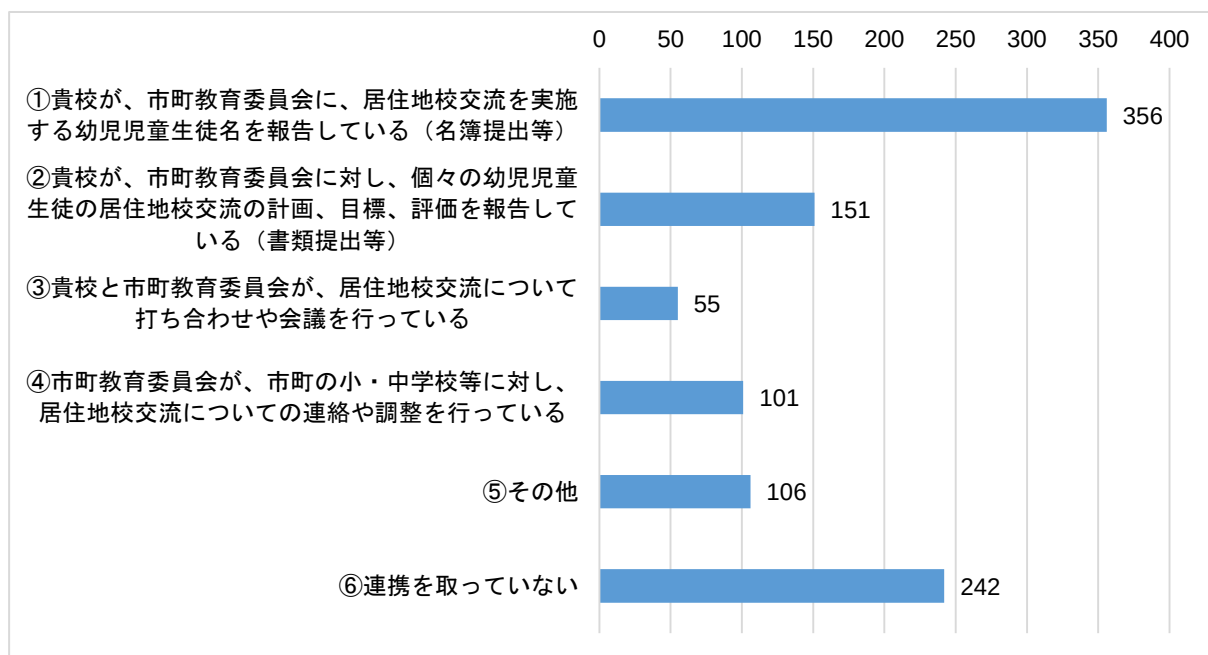


図 2－25 市町村教育委員会との連携について

11. 居住地校交流の成果や課題

(1) 居住地校交流の成果

「貴校での居住地校交流での成果について、あてはまるもの（近いもの）3つに☑をつけてください」に対する回答結果を図2-26に示した。多かった順に「①居住地域でのつながりや人間関係を形成することができた」「⑤幼児児童生徒について理解してもらうことができた」「⑦保護者や本人のニーズに応えることができた」であった。

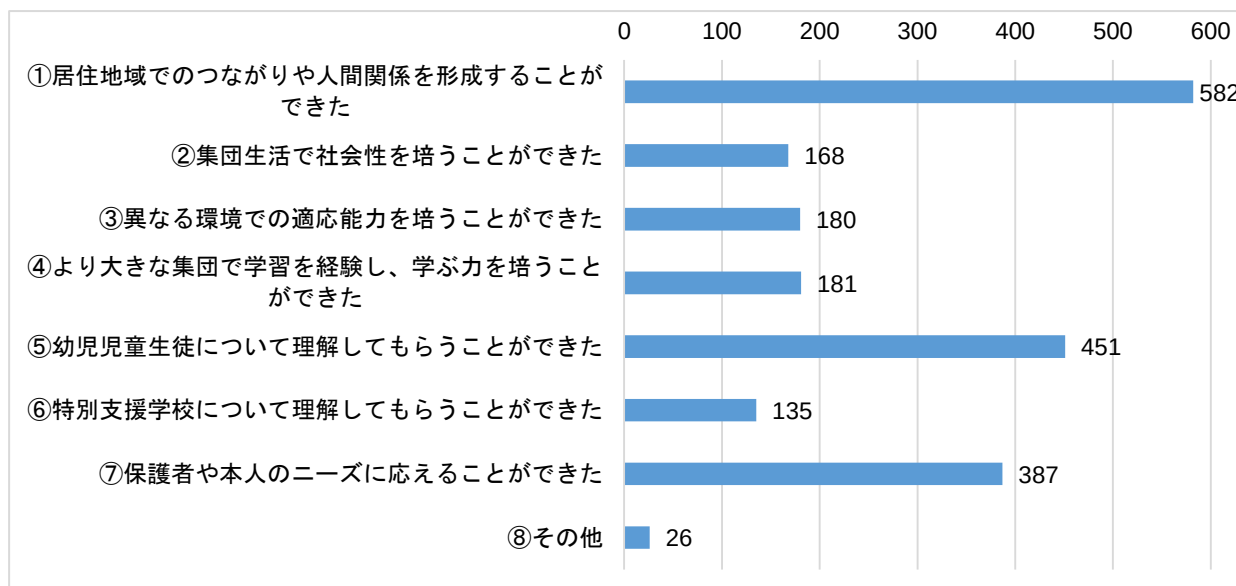


図2-26 居住地校交流の成果

(2) 居住地校交流の課題や問題点

「貴校での居住地校交流の課題や問題点について、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答結果を図2-27に示した。多かった順に「②相手校の意識・理解について」「①相手校の受け入れ態勢について」「④学校に残る幼児児童生徒の対応について」「⑥付き添い（送迎も含む）の問題」であった。

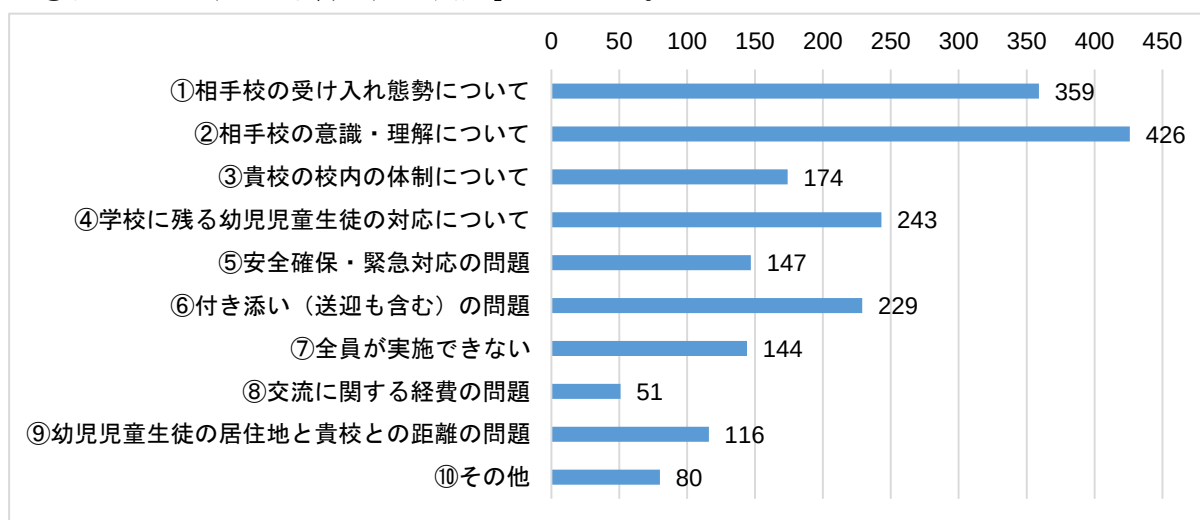


図2-27 居住地校交流の課題や問題点

12. 間接交流のみを実施している幼児児童生徒について

(1) 間接交流の実施予定

「今年度（平成 28 年度）、間接交流のみ実施する予定の幼児児童生徒について、あてはまるものに☑をつけてください」に対して、「間接交流のみを実施する幼児児童生徒がいる」と回答したのは 96 校であった。

(2) 間接交流のみ実施する理由

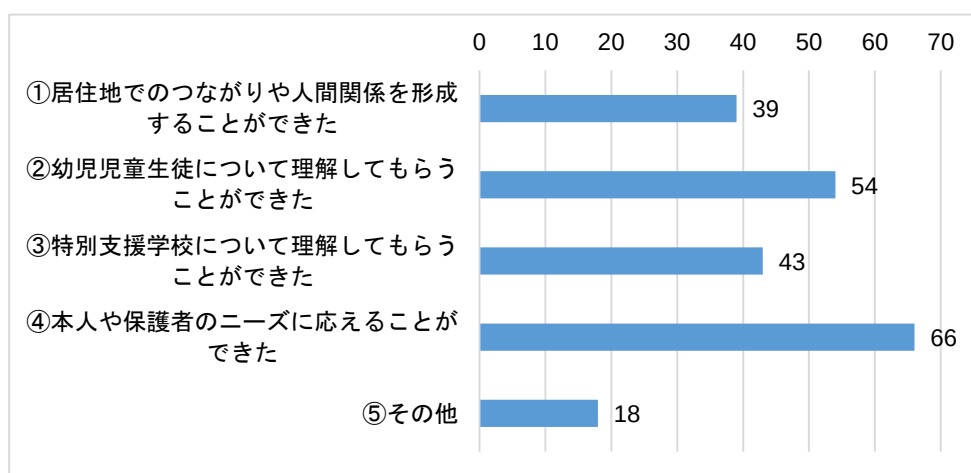
「間接交流のみ行っている理由について、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答は以下のとおりであった。「本人、保護者の意向」が 75 校で、これは間接交流のみ実施する幼児児童生徒がいる回答した 96 校の 78% であった。「本人の障害の状況」が 40 校で 42%、「相手校の施設・設備等」が 10 校で 10%、「貴校の体制」が 4 校で 4%、「その他」が 7 校で 7% であった。

(3) 間接交流の内容

「実施した間接交流の内容について、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答は、「学年便り、学級だよりの交換」が 59 校、「手紙やビデオレターの交換」が 51 校、「作品の交換」が 30 校、「その他」が 18 校であった。

(4) 間接交流の成果

「間接交流の成果について、あてはまるもの（近いもの）3 つに☑をつけてください」に対する回答を図 2-28 に示した。多かった順に「④本人や保護者のニーズに応えることができた」「②幼児児童生徒について理解してもらうことができた」「③特別支援学校について理解してもらうことができた」「①居住地でのつながりや人間関係を形成することができた」「⑤その他」であった。



きた」であった。

図 2-28 間接交流の成果

13. 居住地校交流を実施していない場合

(1) 居住地校交流を実施していない理由

「居住地校交流を実施していない理由について、あてはまるもの全てに☑をつけてください」に対する回答結果を図2-29に示した。11の選択肢から回答を求めたが、最も多かったのは「⑪その他」であった。続いて「①本人、保護者の意向」「④貴校の校内の体制」「⑧全員が実施できにくい」の順であった。

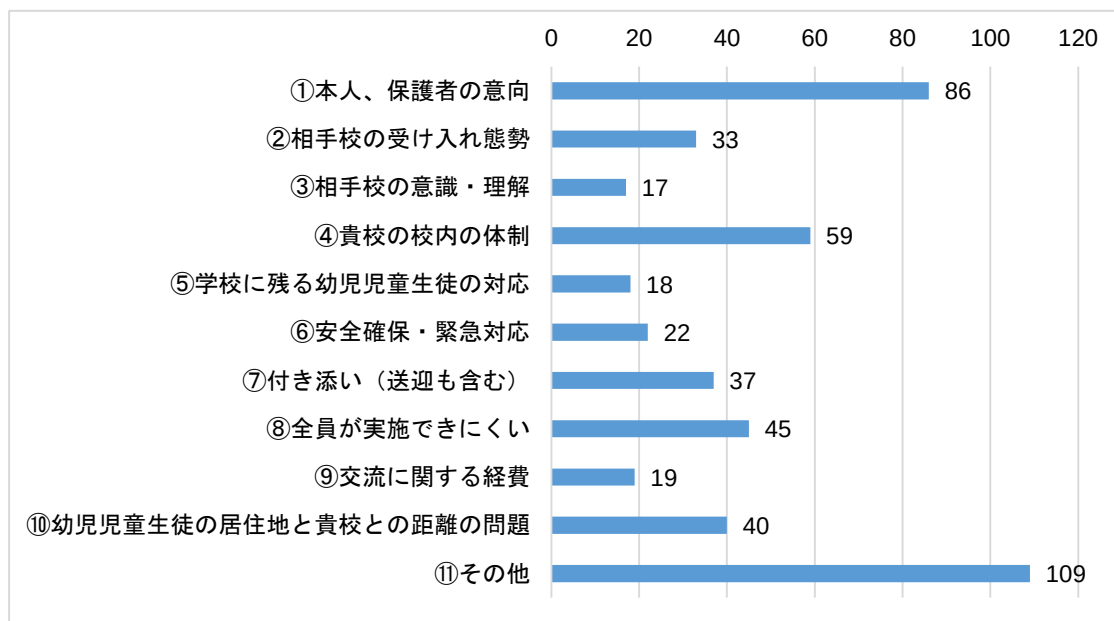


図2-29 居住地校交流を実施していない理由

(2) 今後の実施予定

「今後、居住地校交流を実施する予定がありますか。あてはまるものに☑をつけてください」に対して回答は234校からあったが、回答内訳を見ると「実施の予定はない」が180校（77%）を占めた。これに対して、実施の予定があるとの回答は25校（11%）であった。

IV まとめ

1. 交流及び共同学習の実施状況

学校間交流については全体で91.5%の学校が実施しており、学部別では、幼稚部76.9%、小学部90.0%、中学部82.2%、高等部73.9%であった。これは6年前に本研究所が実施した調査結果（国立特別支援教育総合研究所：2012）の幼稚部72%、小学部95%、中学部83%、高等部74%と、小学部で5ポイント減少している以外は、ほぼ同様の結果であった。

居住地校交流については全体で76.6%の学校が実施しており、学部別では幼稚部38.5%、小学部86.1%、中学部60.0%、高等部1.7%であった。これは6年前の調査結果の幼稚部45%、小学部81%、中学部49%、高等部4%に比べると、小学部で5ポイントと中学部

11 ポイント増加していた。

学校間交流の実施率は、小学部以外では概ね固定化されてきたと考えられる。小学部では学校間交流が減少し居住地校交流が増加し、両者の差は、6年前の14ポイントから4ポイント程度に減少した。このことから、小学部においては、交流及び共同学習の実施形態を学校間交流から居住地校交流に移行しつつあるとも考えられるが、今後も検討していきたい。

2. 交流及び共同学習において実施される教科及び領域

特別支援学校の交流及び共同学習において実施される教科及び領域について、学校間交流と居住地校交流で回答結果を比較したものが図2-30である。これは図2-7及び図2-13のデータを回答割合で整理し直したものである。

実施率が高かった選択肢のうち、学校間交流と居住地校交流とで差が大きかったのは「①各教科」と「③総合的な学習の時間」であった。「①各教科」では、居住地校交流の実施率が学校間交流の実施率のほぼ2倍であった。また、教科の内訳をみてもほぼ全ての教科で同様の結果が見られた。居住地校交流では教科での交流及び共同学習が中心であることがわかった。一方「③総合的な学習の時間」は学校間交流の方が実施率が高かった。総合的な学習の時間は学校間交流で設定しやすいと考えられる。

「④特別活動」と「⑦生活単元学習」も実施率が高いが、これらでは学校間交流と居住地校交流の差が見られず、どちらにおいても交流及び共同学習として設定しやすいものと考えられる。

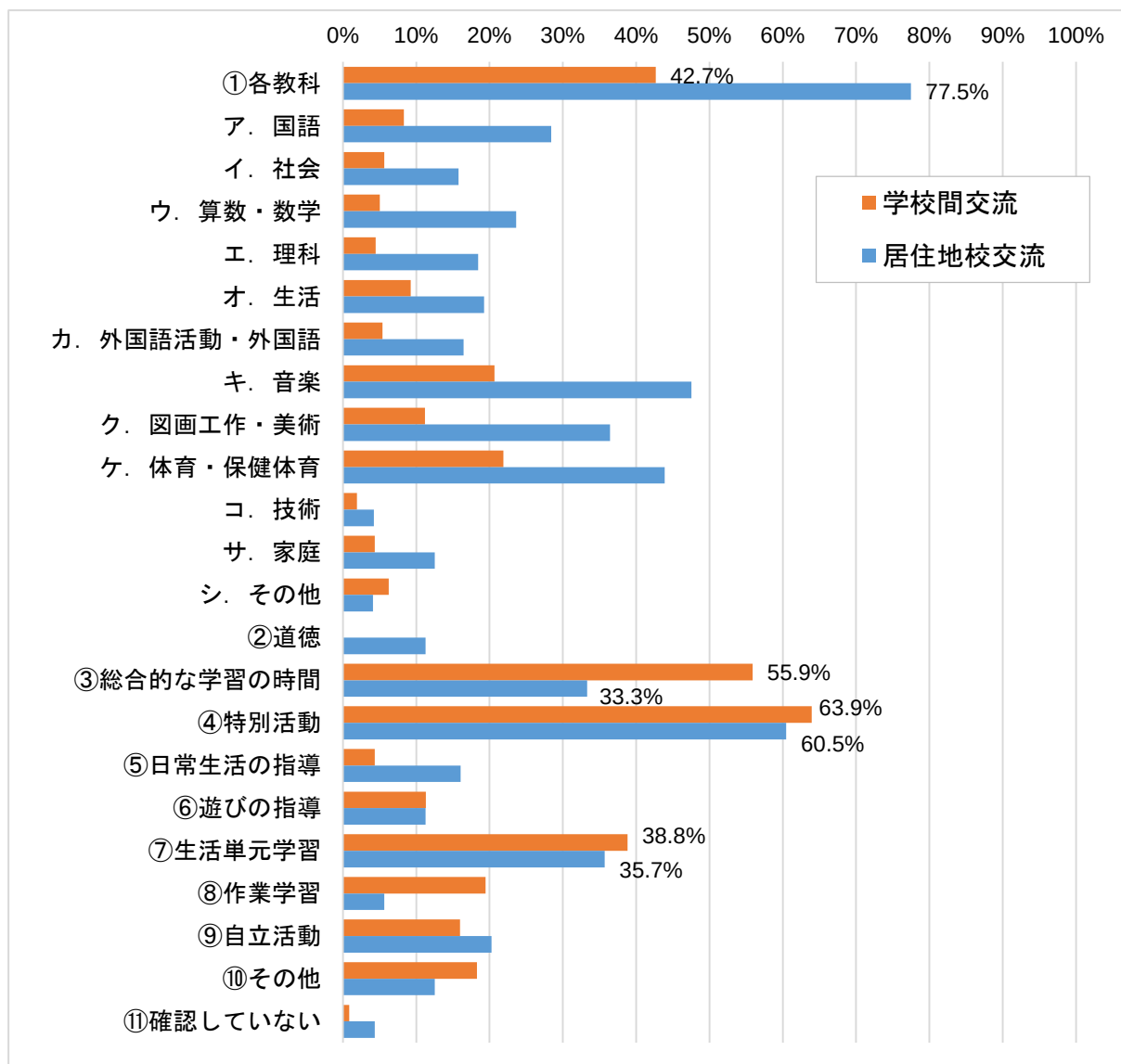


図 2-30 交流及び共同学習において実施される教科及び領域の比較（特別支援学校）

3. 交流及び共同学習の目的やねらいと成果

交流及び共同学習の目的やねらいについて、学校間交流と居住地校交流で回答結果を比較したものが図 2-31 である。これは図 2-8 と図 2-15 のデータを回答割合で整理し直したものである。また、交流及び共同学習の成果について、同様に整理したものが図 2-32 である。これは図 2-9 と図 2-25 を整理し直したものである。

図 2-31 における目標やねらいの選択肢の内容や構成と、図 2-32 における成果の選択肢の内容や構成とは対応している（例えば図 2-32 が「①地域でのつながりや人間関係を形成する」なのに対して、図 2-33 が「①地域でのつながりや人間関係を形成することができた」のように対応している）。図 2-31 と図 2-32 を比較からは、目的やねらいの回答結果の傾向と成果の回答結果の傾向はほぼ同様であった。

次に、学校間交流と居住地校交流を比較してみると、「②集団生活での社会性を培う」（及

び「培うことができた」と「⑥特別支援学校について理解してもらう」及び「もらうことができた」では、学校間交流の回答率は居住地校交流の回答率よりも高かった。特に成果（図2-32）の「⑥特別支援学校について理解してもらうことができた」では、学校間交流の回答率は居住地校交流の回答率の3倍以上であった。学校間交流が「集団生活」や「特別支援学校の理解」を目的に実施され成果があがっていると考えられる。

「①地域でのつながりや人間関係を形成する」（及び「形成することができた」）と「⑦保護者や本人のニーズの応える」（及び「応えることができた」）では、居住地校交流の回答率が高かった。特に、成果（図2-32）の「⑦保護者や本人のニーズの応えることができた」では、居住地校交流の回答率は学校間交流の回答率の10倍となった。居住地校交流が「地域のつながりや人間関係の形成」や「保護者や本人ニーズに応えること」を目的に実施され成果があがっていると考えられる。

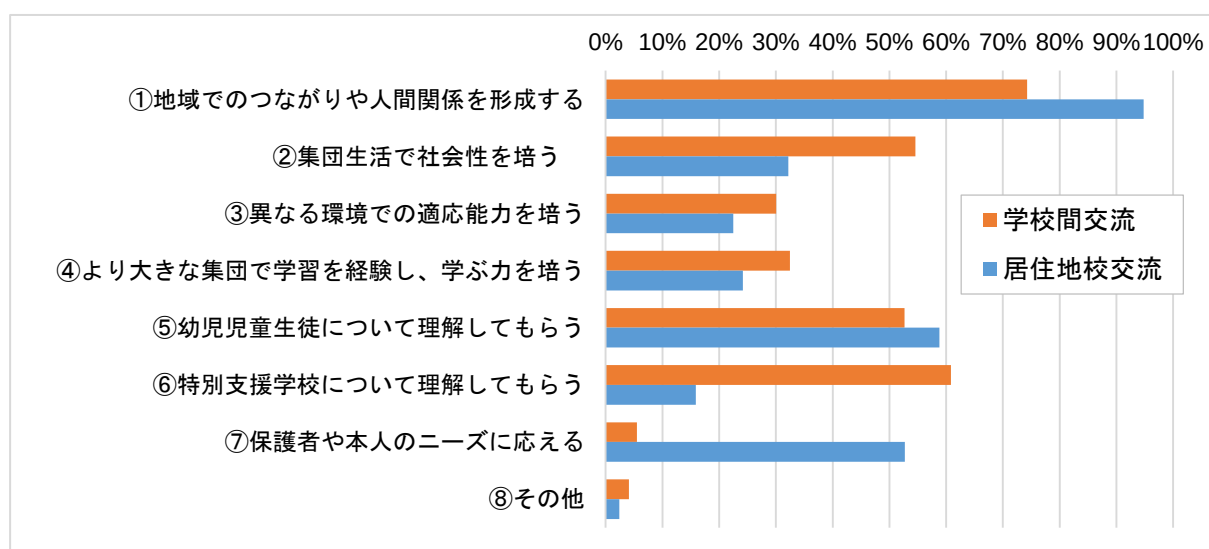


図2-31 交流及び共同学習の目的やねらいの比較

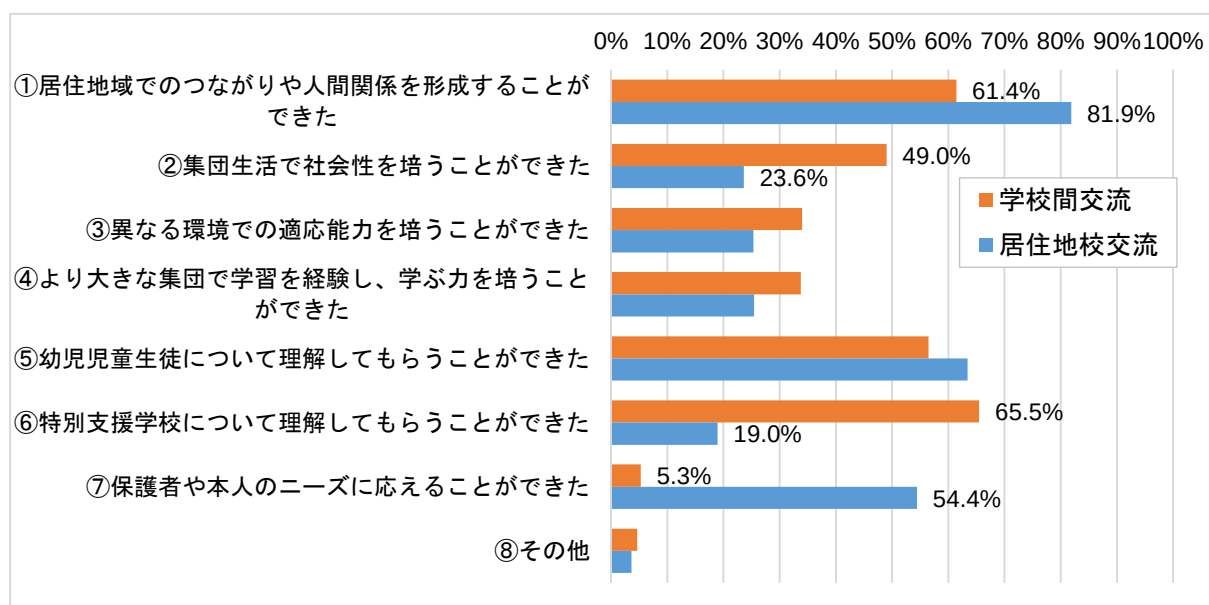


図2-32 交流及び共同学習の成果の比較

「④幼児児童生徒について理解してもらう」（及び「もらうことができた」）については、学校間交流と居住地校交流の両方で回答率が高く、交流及び共同学習の目的である「障害のある子どもと障害のない子どもの相互理解」が達成されていると考えられる。

4. 交流及び共同学習の課題や問題点等

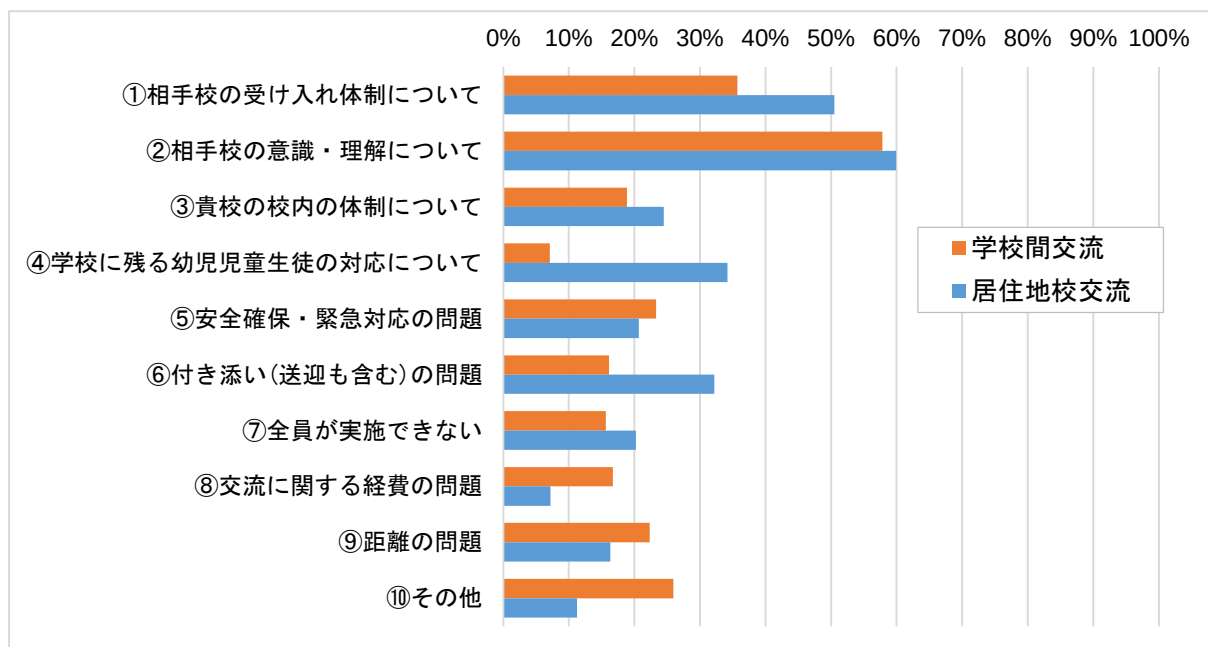


図 2－33 交流及び共同学習の課題や問題点等

交流及び共同学習の課題や問題点等について、学校間交流と居住地校交流校間交流と居住地校交流で回答結果を比較したものが図 2－33 である。これは図 2－10 と図 2－26 のデータを回答割合で整理し直したものである。

「②相手校の意識・理解について」は学校間交流、居住地校交流のいずれにおいても最も回答率が高く、両者に差が見られなかった。相手校である幼稚園、小学校、中学校、高等学校の交流及び共同学習に対する意識については、本研究所が平成 17 年に実施した調査でも課題としての回答が最も多かった。11 年経過しても同様であることがわかった。

これ以外の大半の選択肢では、居住地校交流の方が回答率が高かった。特に「①相手校の受け入れ体制について」「④学校に残る幼児児童生徒の対応について」「⑥付き添い（送迎も含む）の問題」については、居住地校交流と学校間交流の回答率の差が大きかった。これらが居住地校交流を推進する上での課題であると言えるが、こうした傾向も 11 年前の調査結果と同様であった。

V. 考 察

1. 交流及び共同学習の調査

(1) 過去に行われた「交流及び共同学習」に関する調査

過去に行われた「交流及び共同学習」に関する調査名・年度と対象は下記のとおりである。

調査 1 「交流及び共同学習」に関する調査研究（国立特殊教育研究所、平成 18 年 3 月）
各都道府県及び政令指定都市教育委員会から 761 校推薦（盲・聾・養護学校 251 校、特殊学級小学校 280 校、中学校 230 校）、交流及び共同学習を実施している学校

調査 2 「交流及び共同学習」の推進に関する実際的研究（国立特別支援教育総合研究所、平成 20 年 3 月）

特別支援学級が設置されている小・中学校から 48 校抽出（児童生徒 269 人対象）

調査 3 「学習指導要領に基づいた教育課程編成のあり方に関する実践的研究」（国立特別支援教育総合研究所、2012 年）第 5 節 交流及び共同学習

全国特別支援学校（国立、私立を含む計 1,045 校）の教育課程編成の担当者を対象、有効回答校 849 校（回収率 81%）

以下、本研究による全国調査を「調査 4」とする。

(2) 過去に行われた「交流及び共同学習」に関する調査の概要

交流及び共同学習の実施率については、調査 1（平成 18 年度）、調査 2（平成 20 年度）は、調査対象の学校の推薦等を教育委員会に依頼しているので、単純には比較できないが、調査 3（平成 24 年度）は悉皆調査（回収率は 81%）であり、各学部の実施率、教育課程上の位置づけ等の数値的な比較も、今回の調査 4（平成 28 年度）と比較可能である（なお、一部、質問の形式が異なる）。

交流及び共同学習の内容について、調査 1（平成 18 年度）は、実施回数、教育課程上の位置づけ以外に、自由記述として、目的・ねらい、成果、課題、交流していない理由、配慮等を質問している。本格的な交流及び共同学習が位置づけられたこともあり、この自由記述については様々な回答も多く、示唆に富むが、十分な分析／整理が行われていないので、今回の調査とは単純な比較検討はできない。また、調査 2（平成 20 年度）は、実施時間数、教科等を質問しているが、抽出された対象であるので疫学的な比較ができない。

今回の調査の特徴として、上記の過去の調査結果をもとに、調査項目を検討して実施している。また、自由記述以外に、多くの項目設定を行った数値的な分析結果を行ったデータとしている。このことは、今後の経年的な変化、都道府県による地域の状況を把握するために比較検討等の数値的な分析に利用できる。例えば、結果で示したように、学年別の実施率、障害種別の実施率（調査 1（平成 18 年度）は実施率の高い学校の推薦であるので単純比較できない）の他に、学習の目的・ねらい、成果、課題、工夫や意見等を、自由記述

の項目も含めて構成されている。

今回、特に実施率について、調査 3（平成 24 年度）と比較検討を行った。いずれも悉皆調査で、回収率もほぼ同じである。

平成 24 年度に比して、平成 28 年度は、表 2-3、図 2-34 に示したように、小学部と中学部で、居住地校交流が増加しているが、学校間交流は減少している（学校数による比較）。また、図 2-35、図 2-36 で示したように、平成 24 年度から平成 28 年度の教育課程上の位置づけの変化として、居住地校交流において、教科、特別活動の割合が減り、平成 24 年度に質問していない項目で「日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習」（その他に含めた）が増加しており、学校間交流においては、総合的な学習、特別活動も増えており、それぞれの目的によると推察される（ただし、質問方法が異なるので傾向のみの比較である）。

先に述べたように、過去のデータと比較できていない、学年別の比較、障害種別の比較、目的やねらい、成果、課題、実施していない理由など、今回の調査 4（平成 28 年度）の調査を用いることで、地域特性の検討、経年的な比較が可能となる。具体的には、第 3 章「静岡県の特別支援学校における交流及び共同学習に関する調査」で全国との比較で県の特徴を把握し、今後の方向性を検討している。

表 2－3．居住地校交流及び学校間交流の実施率（％）の比較（平成 24 年 v s 28 年度）
数値はいずれもパーセントを示す。

	居住地校交流の実施率			学校間交流の実施率	
	平成 24 年	平成 28 年		平成 24 年	平成 28 年
幼稚部	45.2	38.5		71.9	76.9
小学部	80.9	86.1		94.6	90.0
中学部	48.9	60.0		82.9	82.2
高等部	3.6	1.7		73.6	73.9

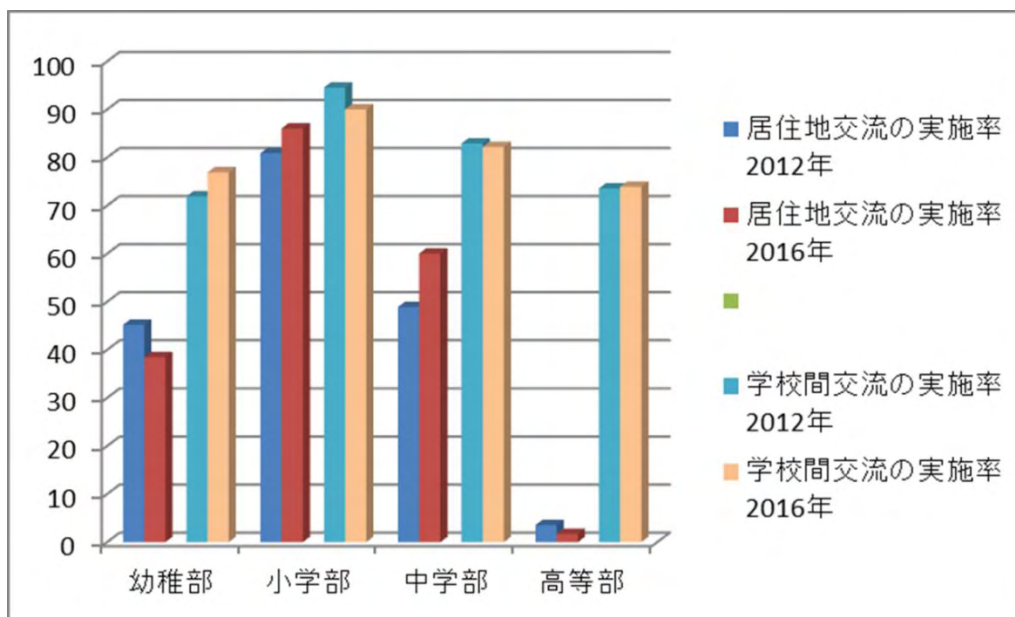


図 2-34. 平成 24 年度、28 年度の調査の比較（１）実施率（学校数による比較）

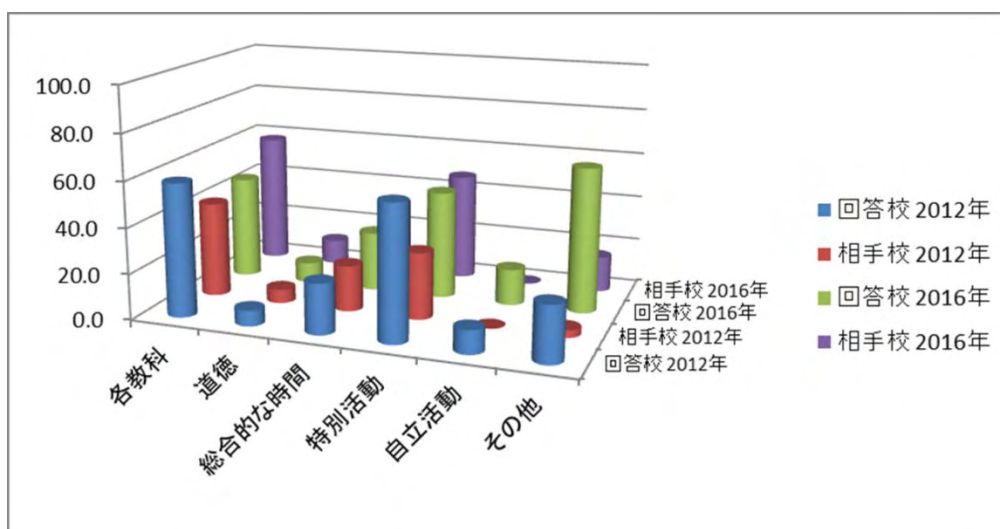


図 2-35. 平成 24 年度、28 年度の調査の比較（２）教育課程上の位置づけ（居住地校交流、学校数に基づく頻度、複数回答）～回答校：調査対象の特別支援学校、相手校：交流及び共同学習先の学校

※比較のために、平成 28 年度の新しい質問項目、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習を「その他」に含めている

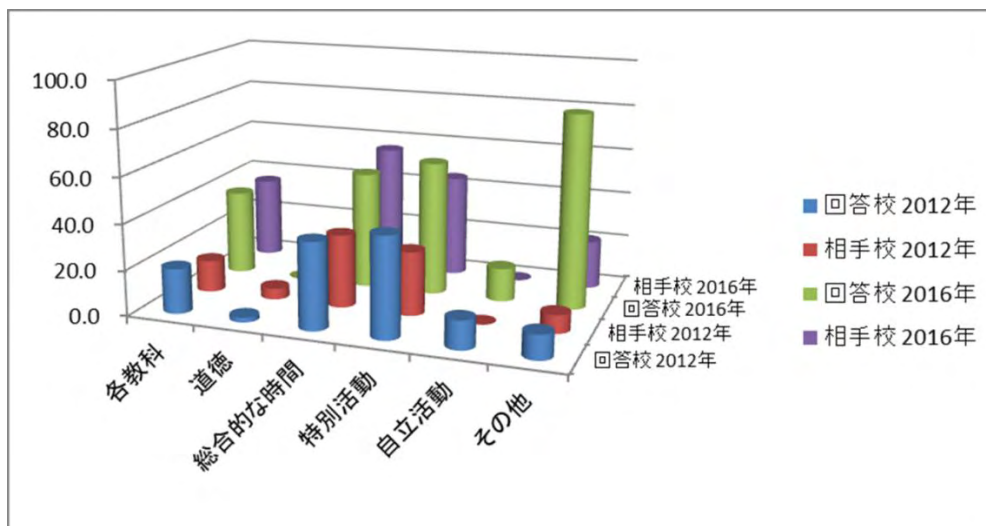


図 2-36. 平成 24 年度、28 年度の調査の比較（3）教育課程上の位置づけ（学校間交流、学校数に基づく頻度、複数回答）～回答校：調査対象の特別支援学校、相手校：交流及び共同学習先の学校

※比較のために、平成 28 年度の新しい質問項目、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習を「その他」に含めている

2. 特別支援学級と通常の学級の交流及び共同学習に関する考察

(1) 考察に用いたデータの分析に関する概要

特別支援学校を対象とした全国調査については、本章の考察 1 で述べたところであるが、特別支援学級と通常の学級による学校内交流についての調査は、本研究所が行っている横断的基幹研究「我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する総合的研究」の全国調査（平成 28 年度）から「交流及び共同学習」に関する項目のデータを用いた。特別支援学級を設置する小中学校の義務教育課程所管である市区町村については、「交流及び共同学習」の項目に加えて、他の項目も用いて、各種分析を行った。

(2) 考察に用いる分析データの対象と分析内容

対象は、市区町村 249（送付 504、49.4%）であり、うち、政令指定都市は 16（送付 20、回収率 80.0%）であった。また、交流及び共同学習の項目については、都道府県教育委員会 45（送付 47、回収率 95.7%）、特別支援学校 676 校（送付 862 校、回収率 78.4%、小学校 370 校（送付 756 校、回収率 48.9%）、中学校 375 校（送付 736 校、回収率 50.7%）、高等学校 365 校（送付 697 校、回収率 52.2%）のデータも参考とした。

上記の市区町村の質問項目は、後述する(3-2)市区町村における交流及び共同学習推進における検討で示した表 2-4 の項目であり、都道府県は同様の質問紙である。今回の分析に用いたのは、「7-1 交流及び共同学習推進のための計画の策定」の項目であるが、市区町村については、他の項目との比較等を行った。小中学校では「特別支援学級の児童・

生徒と通常の学級の児童・生徒との交流及び共同学習の実施」の有無と、「特別支援学級との交流及び共同学習の内容等について」は、「教科、領域」「給食や休み時間」「その他」（複数回答）を用いた。

居住地校交流については、小中学校・高等学校には「特別支援学校の児童・生徒と通常の学級の児童・生徒との交流及び共同学習の実施」の有無と、「特別支援学校との交流及び共同学習の内容等について」は、「学校間交流」「居住地校交流」「その他」（複数回答）、特別支援学校には、「通常の学校（幼稚園、小学校、中学校、高等学校）と交流及び共同学習の実施」の有無と、「交流及び共同学習の内容等について」は、「学校間交流」「居住地校交流」「その他」（複数回答）の質問の回答を用いた。

（3）考察に用いる分析データの結果による考察

（3-1）交流及び共同学習の実施に関する結果と考察

都道府県及び市区町村教育委員会（以下、本項では「教育委員会」を略して記載する）における「交流及び共同学習推進のための計画の策定」の有無については、図2-37で示したように、「はい」「検討中」を合わせると、都道府県 77.8%、市区町村 61.5%であり、独立性の検定（ χ^2 二乗検定）により有意に差を認めた（ $p < 0.02$ ）。図2-38で示したように、市区町村内で比較したところ、「はい」「検討中」を合わせると、政令指定都市 93.3%、市区 66.1%、町村 50.9%であり、同様に、独立性の検定により規模の大きさによる統計学的に有意な差を認めた（ $p < 0.01$ ）。特に、政令指定都市では、都道府県より高率であった。

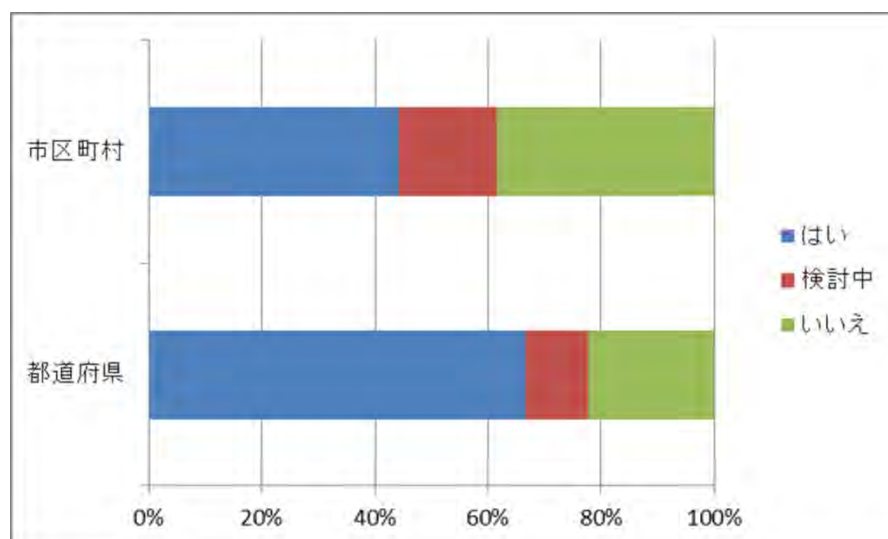


図2-37. 交流及び共同学習推進のための計画の策定（都道府県 v s 市区町村）

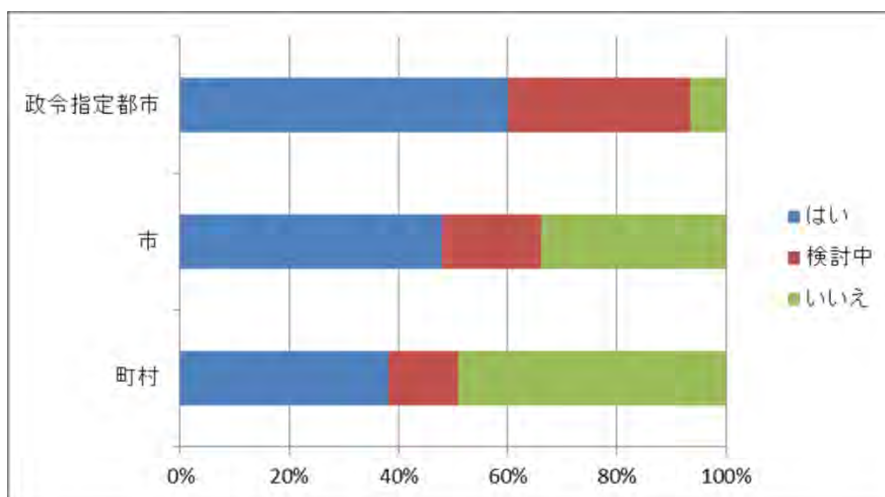


図 2－38. 交流及び共同学習推進のための計画の策定（市区町村間での比較）

次に、学校における交流及び共同学習の実施について、小中学校、高等学校と特別支援学校との交流及び共同学習について図 2－39 に示した。「実施」「検討中」を合わせると、特別支援学校では 96.3%、小学校 44.6%（未回答を除くと 50.6%）、中学校 38.7%（同、43.2%）、高等学校 28.8%（同、29.1%）であった。特別支援学校では、平成 28 年度の本研究の調査による学校間交流 91.5%及び居住地校交流 76.5%とほぼ同等の値と高い実施率であり、また、小学校では約半数であり、これは、後述する静岡県のデータとほぼ同じであった。次に、学校間における交流及び共同学習の形態について図 2－40 に示した。学校間では、小中学校では居住地校交流、高等学校では学校間交流が多く、特別支援学校では、居住地も高い実施率であるが、学校間交流が多かった。これは、高等学校や特別支援学校が都道府県立であることが多く、通学エリアが広範囲であることも関係するが、小中学校の居住地校交流が高いことから、「地域で学ぶ」実態が進められていると考えられる。

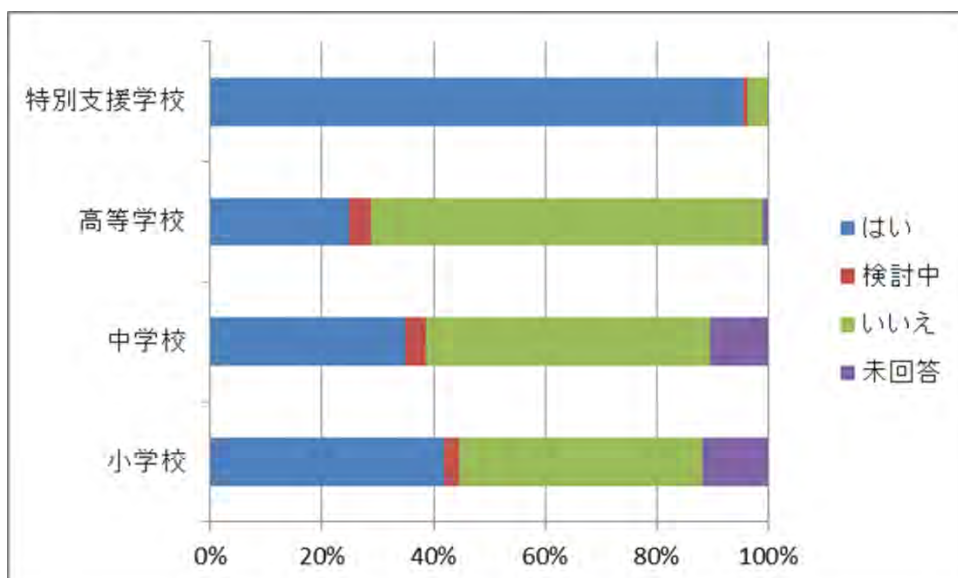


図 2－39. 特別支援学校との交流及び共同学習の実施および通常の学校との交流及び共同学習の実施率

※特別支援学校は、通常の学校との交流及び共同学習の実施率、小中学校、高等学校は、特別支援学校との交流及び共同学習の実施率

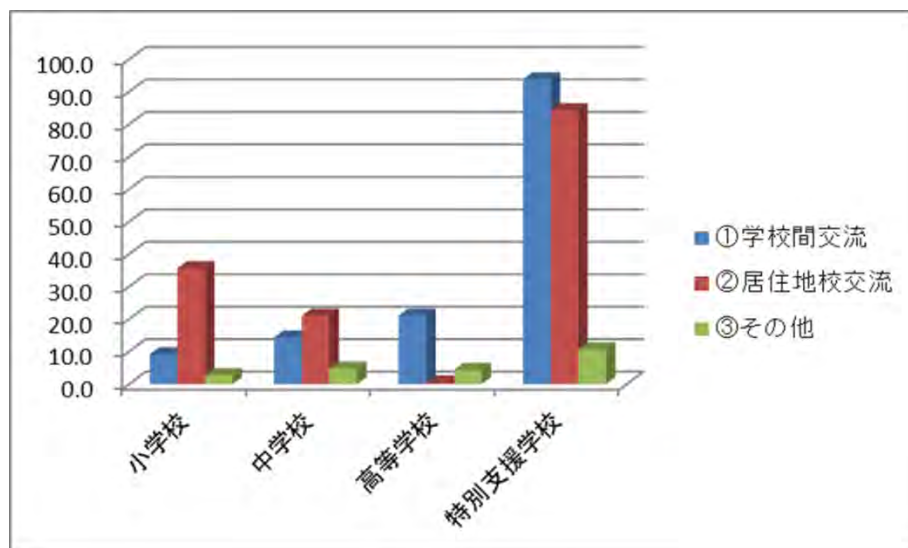


図 2－40. 交流及び共同学習における交流の形態

次に、小中学校の特別支援学級と通常の学級の交流については図 2－41 に示した。「実施」「検討中」を合わせると、小学校 84.36%（未回答を除くと 99.7%）、中学校 82.6%（同、97.2%）であった。特別支援学級を全小中学校に設置している市区町村もあるが、設置していない学校が未回答という可能性を考えると、ほぼ学校内における交流及び共同学習は実施されていると考えられる。

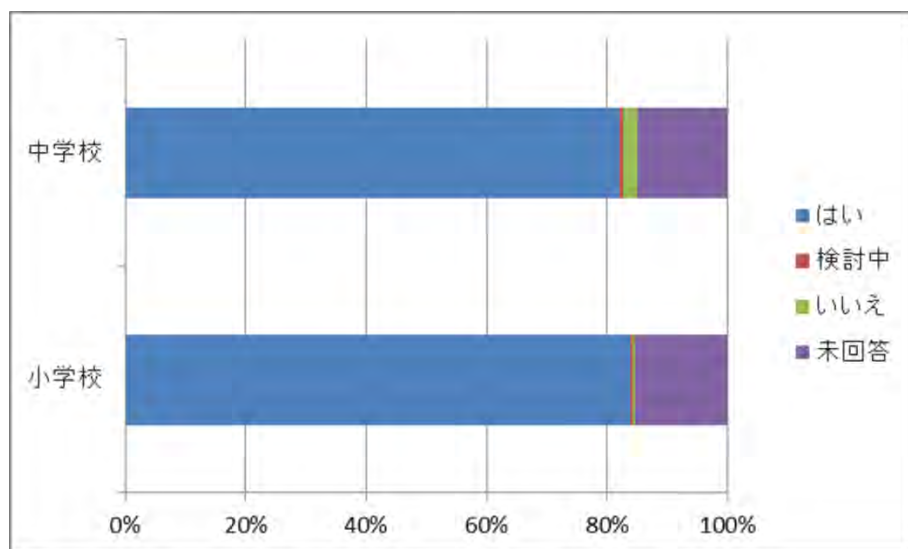


図 2－41. 小中学校における特別支援学級との交流及び共同学習の実施

また、学校内における形態については、図 2－42 に示した。「教科、領域等に位置づけ」は小学校 82.4%、中学校 77.3%、「給食や休み時間で実施」は、小学校 74.6%、中学校 61. % であり、各学校の実態に合わせて実施されていると予想される。

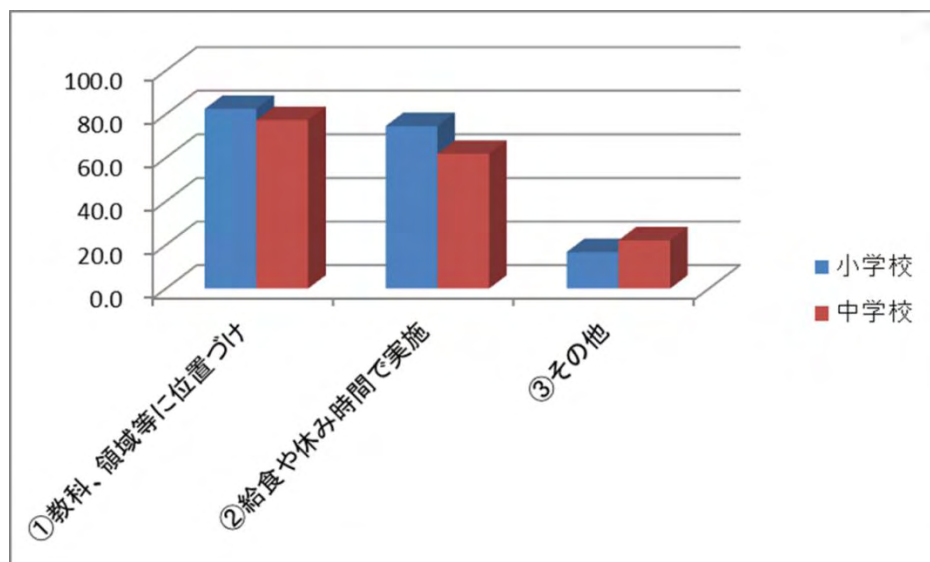


図 2－42. 教育課程上の位置づけ

文部科学省による平成 29 年度の調査(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、平成 29 年 9 月 28 日)によると、特別支援学校との交流及び共同学習(学校間交流)は、小学校 16%、中学校 18%、高等学校 26%、特別支援学校との交流及び共同学習(居住地校交流)は、小学校 37%、中学校 23%、高等学校 4 %である。また、特別支援学級と通の常学級の交流及び共同学習は、小学校 81%、中学校 80%である。今回の抽出したデータとほぼ同じ頻度であった。

特別支援学校における居住地校交流における高い実施率、小中学校における学校内交流の高い実施率をふまえ、障害のない児童生徒における交流及び共同学習の意義も含めて、以下のように考えられる。まず、居住地校交流を推進する方向で、副次的な学籍の導入等を含めての検討も必要であるが、特別支援学校での実施率が高いので、今後、飛躍的に大きくなることは望めず、量(頻度)や質(内容)の向上が求められる。また、学校内交流についても、交流及び共同学習を経験する貴重な時間と考えると、同様に、量(頻度)と質(内容)の向上が求められる、これらについては、後述するように、本研究における地域における実践研究で検討を行った。具体的には、第 6 章「静岡県における居住地交流の推進に関する研究」及び第 7 章「相模原市における交流及び共同学習に関する研究」の報告にあるように、質の向上に関する具体的な取組み、その効果についての研究成果を報告している。

(3-2) 市区町村における交流及び共同学習推進における検討

交流及び共同学習における実態については、先に述べたが、本稿では、その推進と「インクルーシブ教育システム構築」との関係について市区町村でのデータを用いて分析を行った。なお、同様の検討は都道府県においても行ったが、今回の調査項目で「はい」の回答が多いために因子分析、相関分析、独立性の分析ともに、有意な差は少なく、要因の検討にならなかった。

市区町村全体で「交流及び共同学習の計画の策定」は 61.5%であり、規模による差については既に述べたところである。今回は、「我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する総合的研究」における市区町村の回答で、自由記述及び分岐項目以外の 30 項目について検討を行った（表 2-4）。インクルーシブ教育システム構築の評価指標が明確でないので、いわゆるゴールデン・スタンダードがないが、今回の項目間で同じ重みづけとして、「はい」の回答が多い場合、インクルーシブ教育システムの構築や特別支援教育の充実に力を注いでいると仮定して、30 項目における因子分析（SPSS 使用）を行った。その結果、7 つの主成分を得ることができ、「特別支援教育」「保護者連携」「関係機関連携」「就学時支援」「専門職配置」「就学時健診」「都道府県連携」と命名したが、交流及び共同学習は、「特別支援教育」（寄与率 0.502）、「専門職配置」（寄与率 0.342）に、主に寄与する結果であった。これらの二つの主成分には、今回の調査項目が含まれていた。一方、相関分析（Spearman の相関係数と有意水準 p 値、SPSS 使用）の結果は、表 2-4 に示したが、上記で述べたように、「交流及び共同学習の計画策定」の項目は、今回調査を行った他の多くの項目と関係性を認めた。つまり、因子分析、相関性の両方の分析結果から同様の結果として、「交流及び共同学習」の計画作成を行っている市区町村は、他の項目における計画作成も進めていることが示された。

以上のことから、交流及び共同学習は、特別支援教育を充実させている重要な因子であると示唆でき、各教育委員会、学校における特別支援教育、インクルーシブ教育システム構築の推進と関係することが予想できる。中央教育審議会初等中等教育分科会による平成 24 年 7 月 23 日の「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）」による「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」としていることについて、実際に、交流及び共同学習を推進している市区町村は、インクルーシブ教育システムの推進、特別支援教育の充実を行っているとは推測でき、逆に、報告書で、インクルーシブ教育システム推進に「交流及び共同学習の推進」を述べたことを裏付ける重要なデータにもなると考える。

特別支援学校における調査については、研究所においても悉皆調査を行った。一方、小中学校、高等学校等の悉皆調査は困難であるが、今回、文科省の悉皆調査と研究所の抽出調査において、学校内の交流についても、ほぼ同じ傾向を示したことより、抽出調査で状況が把握できると考える。今後、各都道府県だけではなく、市区町村においても、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をしていく中で、交流及び共同学

習の動向を把握していくことが、重要であるので、継続した調査の検討が必要である。

表 2－4．質問項目概要（実際の質問は文章）と相関係数（Spermann）と p 値

	質問項目概要	相関係数	p 値
1－1	システム構築に向けた方針の策定	0.232	0.00026
1－1－1	システム構築に向けた方針の公開	0.305	0.00016
1－2	システム構築進捗状況の評価項目の作成	0.398	0.00000
1－3	学校等の現状を踏まえたシステム構築に向けた課題の提示	0.174	0.00675
2－1	関係部局連携のための協議会等の設置	0.247	0.00011
2－2	施策の進捗管理システムの有無	0.263	0.00004
2－3	システム構築に係る検討会議の設置	0.094	0.14527
3－1	一貫した相談支援体制のための協議会等の整備	0.091	0.15802
3－2	子育て支援に関する情報提供	0.136	0.03512
3－3	機関連携等を活用した保育所・幼稚園への支援	0.017	0.79173
4－1	総合的観点からの就学先決定の仕組みの整備	0.046	0.47733
4－2	保護者及び専門家からの意見聴取の機会の設定	0.120	0.06228
4－3	就学時健診に係る相談体制の整備	0.033	0.61181
4－4	就学支援シート等の活用	0.169	0.00856
4－5	保護者に対する早期からの就学に関する支援体制の充実	0.142	0.02713
5－1	関係機関が連携した地域支援体制の整備	0.303	0.00000
5－2	基礎的環境整備の整備計画	0.146	0.02309
5－3	コーディネーター連絡会議等の設置	0.237	0.00021
5－4	個別の教育支援計画等の活用促進の取組	0.166	0.01002
5－5	専門職員・支援員等の配置	0.314	0.00000
5－6	指導力の向上を図るための支援の実施	0.291	0.00000
6－1	理解啓発のための研修の実施	0.257	0.00005
6－2	システム構築のための研修の実施	0.326	0.00000
6－3	教職員の専門性向上のための研修の実施	1	
7－1	交流及び共同学習推進のための計画の策定	0.371	0.00000
7－2	教育資源の組合せによる取組の有無	0.272	0.00002
7－3	専門家チームや巡回相談員等の活用による相談支援体制の確立	0.378	0.00000
7－4	センター的機能の活用促進に係る方策の実施	0.057	0.37838
7－5	都道府県レベルの連携体制の整備	0.304	0.00000
7－6	地域住民に対する理解啓発の実施	0.183	0.00428
7－7	就労支援の仕組みの有無	0.305	0.00016

※システム＝インクルーシブ教育システム構築

※回答は、「はい」「いいえ」「検討中」の選択方式（記述は省略）

※相関係数（Spermann）と p 値（有意水準）は、統計ソフト SPSS を用いた

<文献>

- ・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（平成 18 年 3 月）
- ・国立特別支援教育総合研究所（2008）：「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）
- ・国立特別支援教育総合研究所（2012）：専門研究 A「学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実践的研究」研究成果報告書（平成 24 年 3 月）第 5 節交流及び共同学習
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（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（平成 29 年 9 月 28 日）
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afie1dfile/2017/10/30/1397010-3.pdf（アクセス日、平成 30 年 1 月 30 日）

第 3 章 静岡県内の特別支援学校における 交流及び共同学習に関する調査

I . 調査の目的

II . 調査の方法

III . 調査結果

IV . 考察

I. 調査の目的

静岡県では、平成 18 年に「静岡県立特別支援学校における交流及び共同学習実施指針」を示し、交流及び共同学習の推進が行われてきた。また「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―」（平成 28 年 3 月）では、静岡県が目指す「特別支援教育」の 6 つの視点の一つに「学校間の連携と「交流及び共同学習」」を上げており、共生・共育の推進のために、学校内、学校間、及び居住地での交流及び共同学習を充実させることが重要であるとしている。

※共生・共育・・・静岡県が目指す心のユニバーサルデザインの視点に立った考え方で、「障害のある幼児児童生徒も障害のない幼児児童生徒も、居住する地域社会の中で、共に支え合い育つとともに、個の教育的ニーズに応じた適切な教育を行う」ことを目指す。

このような背景の中、静岡県では、国立特別支援教育総合研究所の地域実践研究に参画し、研究所と静岡県とが共同で、県下の交流及び共同学習の状況について、特別支援学校を対象に調査を行った。調査は、単に実態を把握するだけではなく、交流及び共同学習を推進するための要因を分析することを目的としている。また、併せて、全国における副次的な籍の先駆的な地域の事案検討や、静岡県内で唯一、副次的な籍（交流籍）を導入している A 市（政令指定都市）での居住地校交流の実地調査を含めて、訪問による聞き取り調査を行った。本年度、研究所が実施した交流及び共同学習に関する全国調査結果も踏まえ、県内の状況を整理し、「共生・共育」の推進に向けた、今後の交流及び共同学習の在り方や、副次的な籍の導入の方向性を探る。

以上のように、今後静岡県が施策を推進していくうえで参考になる情報を提供することを目的とし、本調査を実施し、分析を行った。

Ⅱ．調査の方法

1．調査対象

調査対象は、静岡県内の国立・県立特別支援学校全 39 校である。調査に当たっては、静岡県教育委員会に調査目的や方法等について説明し、協力を要請した。

2．手続き

調査は、調査用紙の郵送により実施した。平成 28 年 8 月 3 日付で対象校に直接送付し、平成 28 年 9 月 2 日を締め切りとして研究担当者に直接返送するよう依頼した。

調査項目設定に当たり、国立特別支援教育総合研究所が平成 17 年に実施した『『交流及び共同学習』に関する調査研究』の調査用紙を参考にした。今年度研究所が実施した「平成 28 年度特別支援学校における交流及び共同学習に関する全国調査」（平成 28 年 10 月 20 日回収期限）に先んじて作成したが、集計後に比較検討できるよう、全国調査は、静岡実施版から一部割愛しつつ、できる限り共通の項目で行った。

調査用紙は A 4 用紙 12 ページで、以下のような構成とした。

【Ⅰ．学校全体に関する基本項目】

学級数、幼児児童生徒数、教師数、交流及び共同学習を行う幼児児童生徒数
交流及び共同学習の相手校数、交流及び共同学習を推進する校務分掌

【Ⅱ．学校間交流について】

平成 28 年度の学校間交流の実施内容、目的、成果、課題等

【Ⅲ．学校間交流を実施していない場合】

学校間交流を実施していない理由等

【Ⅳ．居住地校交流について】

平成 28 年度の居住地校交流の実施内容、目的、成果、課題、
目標や評価、事前打ち合わせの内容、引率や付き添い等、居住地校交流の詳細

【Ⅴ．居住地校交流を実施していない場合】

居住地校交流を実施していない理由等

なお、本調査では、交流及び共同学習について以下のように定義することとした。

【学校間交流】特別支援学校に在籍する幼児児童生徒と、近隣の小・中学校等の幼児児童生徒が活動を共にすること（特別支援学校で行う交流、小・中学校等で行う交流、その他の場所で行う交流を含む）。

【居住地校交流】特別支援学校に在籍する幼児児童生徒と、居住している地域の小・中学校等の幼児児童生徒が活動を共にすること。

調査結果については、単純集計に加えて、居住地校交流の実施率が高い群と低い群とで、いくつかの項目についてクロス分析を行った。

Ⅲ. 調査結果

1. 単純集計

(1) 回収結果

表 3 - 1 回収結果

	発送・回収数
視覚特別支援学校	3
聴覚特別支援学校	3
知的障害特別支援学校	15
肢体不自由特別支援学校	4
病弱特別支援学校	2
知的・肢体併設特別支援学校	12
計	39

静岡県内の国立・県立特別支援学校全 39 校に質問用紙を送付し、全 39 校から回答を得られた。なお、分校・分教室も 1 校とした。

また、以下に記載する幼児児童生徒数は、本アンケートによるものである。

(5) - 3) 及び (5) - 4) では、指定した個数 (3 つ) より多い、又は少ないチェックがある場合は、誤記載として除いて集計した。

(2). 交流及び共同学習の実施状況

I. 学校全体に関する基本事項

調査用紙 P1

1. 学校名と校長先生のお名前を記入してください。
2. 今年度 (平成 28 年度) の幼児児童生徒等の状況や交流及び共同学習の実施計画について、下の表に人数を記入してください。

1) 交流及び共同学習を実施している学校数

学校間交流は 39 校全てで実施していた。また、居住地校交流は 39 校中 24 校で実施していた。居住地校交流を実施していない学校 15 校の内訳は、高等部のみ設置校が 10 校、施設・病院併設校が 5 校であった。

2) 交流及び共同学習を実施している学部数

表 3 - 2 交流及び共同学習を実施している学部数

	設置数	学校間交流 実施学部数 (実施率)	居住地校交流 実施学部数 (実施率)
幼稚部	6	6 (100%)	3 (50%)
小学部	29	28 (97%)	24 (83%)
中学部	29	28 (97%)	15 (52%)
高等部	31	24 (77%)	0 (0%)

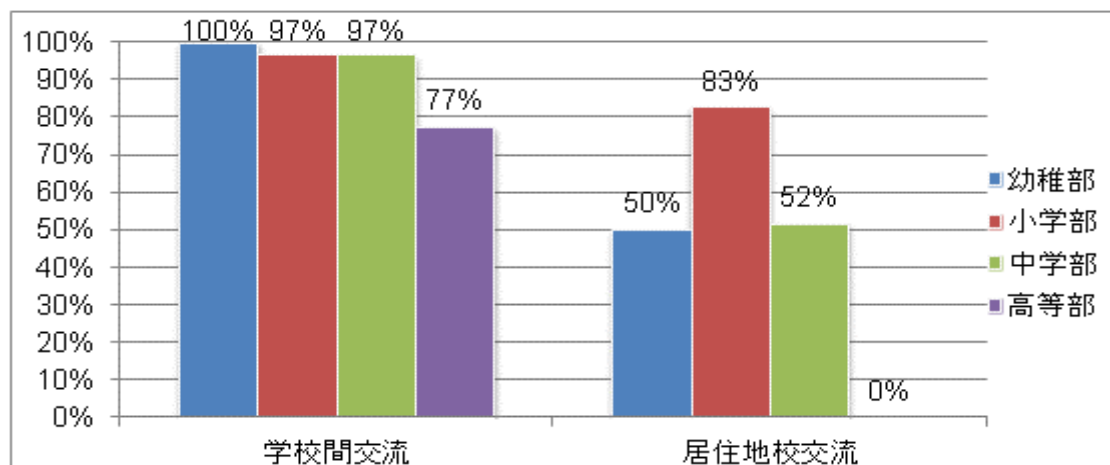


図 3-1 交流及び共同学習を実施している学部数

学校間交流を実施していないのは、小・中学部で各 1 校、高等部で 7 校だった。

居住地校交流は、小学部では、居住地校交流を実施している 24 校全校で行われていた。幼稚園部では 6 校中 3 校で、中学部では 24 校中 15 校で行われていた。静岡県内では、高等部生徒の居住地校交流の実施はなかった。

3) 交流及び共同学習を実施している幼児児童生徒数

①学部ごとの実施数

表 3-3 交流及び共同学習を実施している幼児児童生徒数（学部ごと）

	全幼児児童生徒数	学校間交流 実施人数（実施率）	居住地校交流 実施人数（実施率）
幼稚園部	39	36（92％）	11（28％）
小学部	1705	1361（80％）	352（21％）
中学部	1024	895（87％）	84（8％）
高等部	1949	1661（85％）	0（0％）
計	4717	3953（84％）	447（9％）

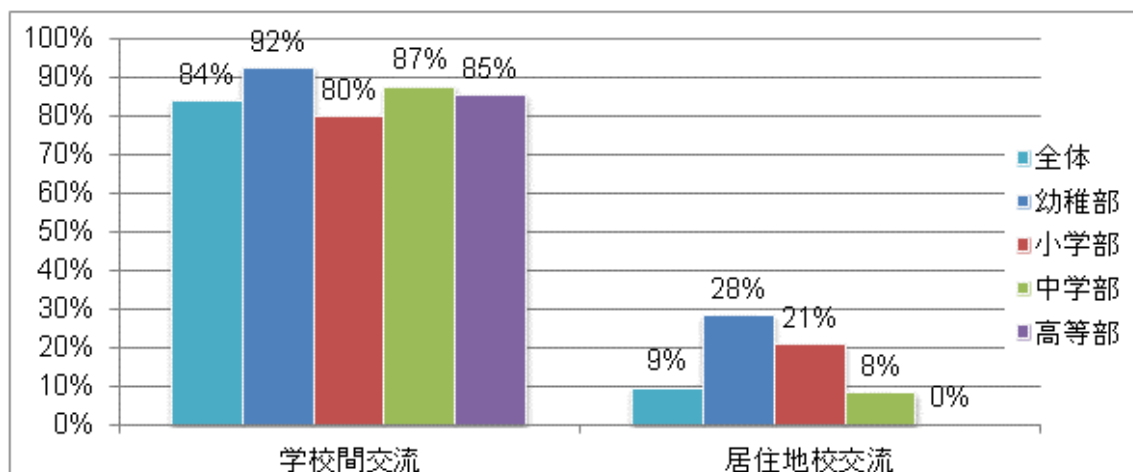


図 3-2 交流及び共同学習を実施している幼児児童生徒数（学部ごと）

学校間交流は静岡県全幼児児童生徒の 84%にあたる 3953 人が実施していた。学部別でも、幼稚部・小学部・中学部・高等部の全ての学部で 80%以上の幼児児童生徒が実施していた。幼稚部での実施率が 92%と最も高く、小学部での実施率が 80%と最も低かった。

静岡県内には、市立小学校内に設置された特別支援学校分校が 2 校、県立高校内に設置された分校が 10 校あるが、その 12 校での学校間交流実施率は、100%であった。

居住地校交流は、静岡県全幼児児童生徒の 9 %にあたる 447 人が実施していた。幼稚部での実施率が 28%と最も高く、次いで小学部 21%、中学部 8 %であった。

②学年ごとの実施数

表 3－4 交流及び共同学習を実施している幼児児童生徒数（学年ごと）

		生徒数	学校間	居住地			生徒数	学校間	居住地
幼稚部		39	36 (92%)	11 (28%)	中学部	1 年	340	326 (96%)	38 (11%)
小学部	1 年	279	167 (60%)	26 (9%)		2 年	335	312 (93%)	26 (8%)
	2 年	301	186 (62%)	77 (26%)		3 年	349	257 (74%)	20 (6%)
	3 年	244	221 (91%)	77 (32%)	高等部	1 年	650	550 (85%)	0 (0%)
	4 年	319	312 (98%)	68 (21%)		2 年	672	571 (85%)	0 (0%)
	5 年	289	240 (83%)	55 (19%)		3 年	627	540 (86%)	0 (0%)
	6 年	273	235 (86%)	49 (18%)					

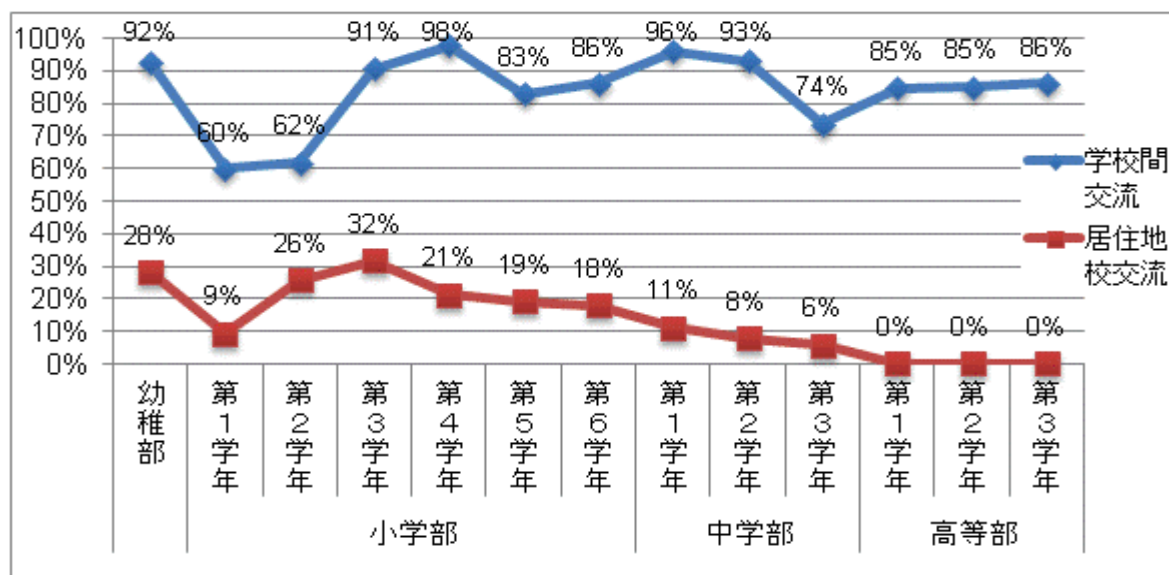


図 3－3 交流及び共同学習を実施している幼児児童生徒数（学年ごと）

学校間交流では、小学部は、1 年・2 年での実施率が低く、中学部は、3 年の実施率が低かった。

居住地校交流では、小学部は、1 年の実施率が低く、3 年の 32%をピークに、年齢が上がるにしたがって徐々に実施率が下がっていた。

③学年ごとの実施数（居住地校交流におけるA市とそれ以外での比較）

A市は、静岡県内で唯一、市教育委員会が「交流籍」を設け、居住地校交流を推進している。居住地校交流を実施している24校のうち、A市の小・中学校と居住地校交流を行っている特別支援学校は6校である。

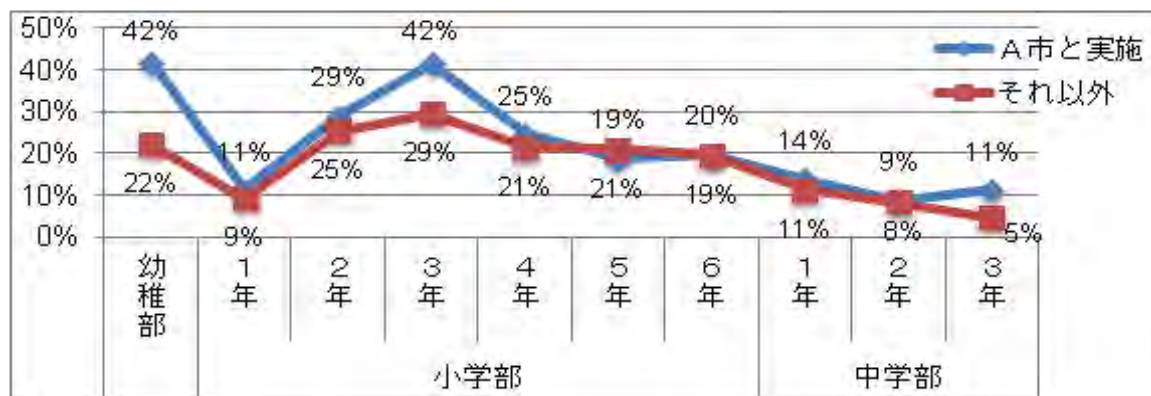


図3-4 A市とそれ以外での居住地校交流の実施率の比較（学年ごと）

A市内の学校（園）と居住地校交流を行っている特別支援学校での居住地校交流実施率は13%、それ以外の学校では10%であった。特に、幼稚園と小学部3年で、A市と行う学校の方が、実施率が高かった。

4）障害種別での実施率

表3-5 静岡県の特別支援学校に通う全幼児児童生徒数の障害種別の内訳

障害種	幼稚園部	小学部	中学部	高等部	計
視覚障害（3校）	6	21	15	19	61
聴覚障害（3校）	33	47	30	42	152
知的障害（15校）		525	304	958	1787
肢体不自由（4校）		214	107	124	445
病弱（2校）		36	37	33	106
知肢併設（12校）		862	531	773	2166

①学校間交流

表3-6 障害種別の実施状況（学校間交流）

障害種	幼稚園部	小学部	中学部	高等部	計
視覚障害（3校）	6（100%）	21（100%）	15（100%）	2（11%）	44（72%）
聴覚障害（3校）	30（91%）	47（100%）	30（100%）	42（100%）	149（98%）
知的障害（15校）		525（100%）	258（85%）	900（94%）	1683（94%）
肢体不自由（4校）		194（91%）	97（91%）	98（79%）	389（87%）
病弱（2校）		20（56%）	9（24%）	0（0%）	29（27%）
知肢併設（12校）		554（64%）	486（92%）	619（80%）	1659（77%）

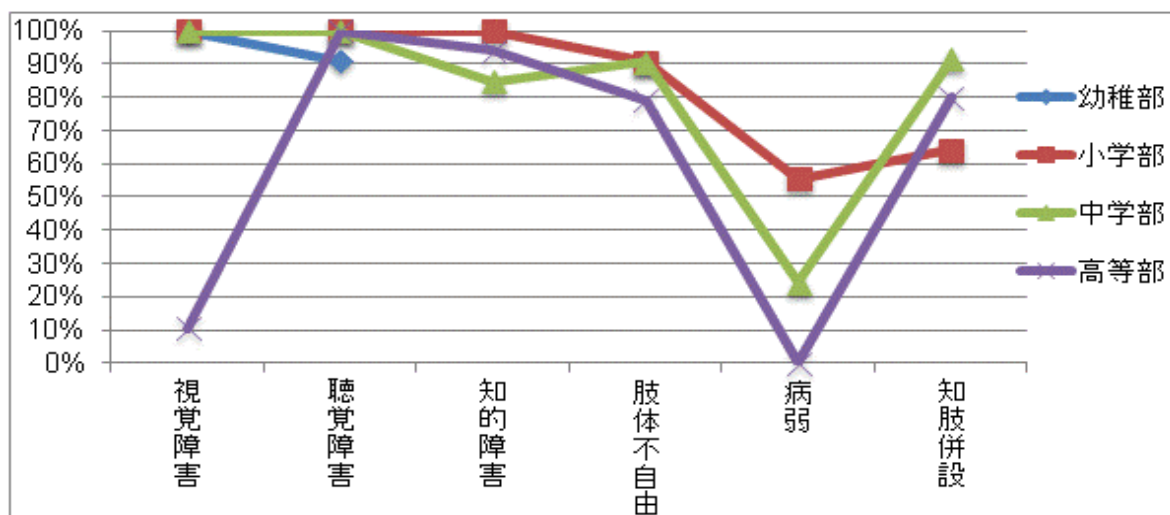


図 3-5 障害種別の実施状況（学校間交流）

障害種別で最も学校間交流実施率が高かったのは聴覚障害、最も低かったのは病弱であった。病弱では、特に中学部、高等部での実施率が低かった。聴覚障害の他、知的障害、肢体不自由でも全ての学部で高い実施率だった。視覚障害では、幼稚園部、小・中学部の実施率 100%に対し、高等部が 11%と低かった。知肢併設では、中学部・高等部に比べ、小学部での実施率が低かった。

②居住地校交流

表 3-7 障害種別の実施状況（居住地校交流）

障害種	幼稚園部	小学部	中学部	計
視覚障害（3校）	1（17%）	13（62%）	1（7%）	15（36%）
聴覚障害（3校）	10（30%）	10（21%）	0（0%）	20（18%）
知的障害（5校）		88（18%）	19（7%）	107（14%）
肢体不自由（3校）		54（28%）	9（10%）	63（22%）
病弱（0校）		0（—）	0（—）	0（—）
知肢併設（10校）		187（22%）	55（10%）	242（17%）

※居住地校交流を実施している学校での児童生徒実施率

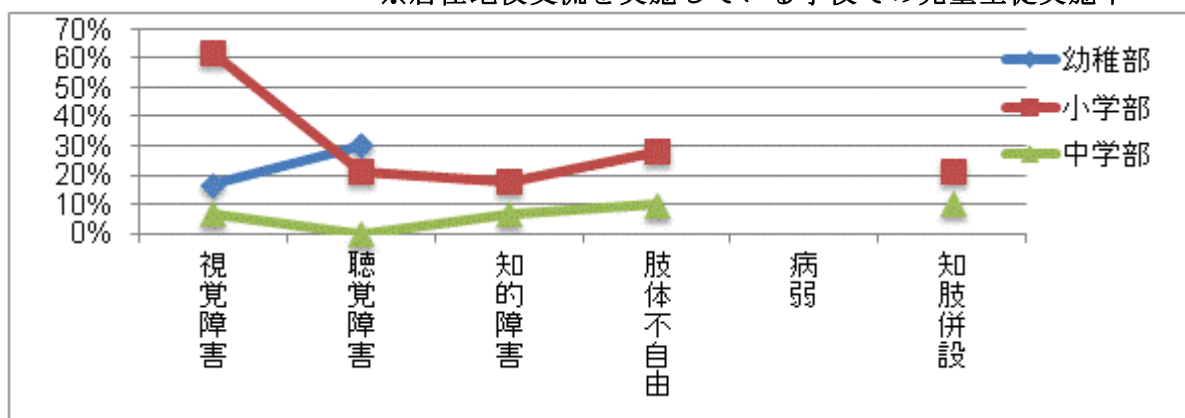


図 3-6 障害種別の実施状況（居住地校交流）

居住地校交流実施 24 校において、障害種別で最も実施率が高いのは視覚障害、最も低いのは知的障害であった。視覚障害では、特に小学部での実施率が 62%と高い一方、中学部での実施率は 7 %と低かった。聴覚障害では年齢が上がるに従って実施率が下がり、中学部での実施が無かった。肢体不自由では小学部の実施率が 28%と高かった。知的障害、知肢併設ではいずれも小学部が 20%前後、中学部が 10%前後であった。病弱での居住地校交流の実施はなかった。

(3) 交流及び共同学習の相手校

3. 今年度の学校間交流及び居住地校交流の相手校の総数をご記入ください。

(1) 学校間交流を実施する相手校の総数 () 校

(2) 居住地校交流を実施する相手校の総数 () 校

調査用紙 P1

学校間交流を実施している相手校の数は、39 校の総数が 130 校、一校あたりの平均は 3.3 校であった。最も多い学校では、相手校が 8 校であった。

居住地校交流を実施している相手校の数は、24 校の総数が 324 校、一校当たりの平均は 14 校であった。最も多い学校では、相手校が 30 校であった。

なお、静岡県内の小学校は計 514 校、中学校は計 295 校、高等学校は計 138 校である。(国公立・私立の合計)

(4) 交流及び共同学習を推進する校務分掌の有無

4. 交流及び共同学習を推進する校務分掌等がありますか。

調査用紙 P1

①. ある (名称) ②. ない

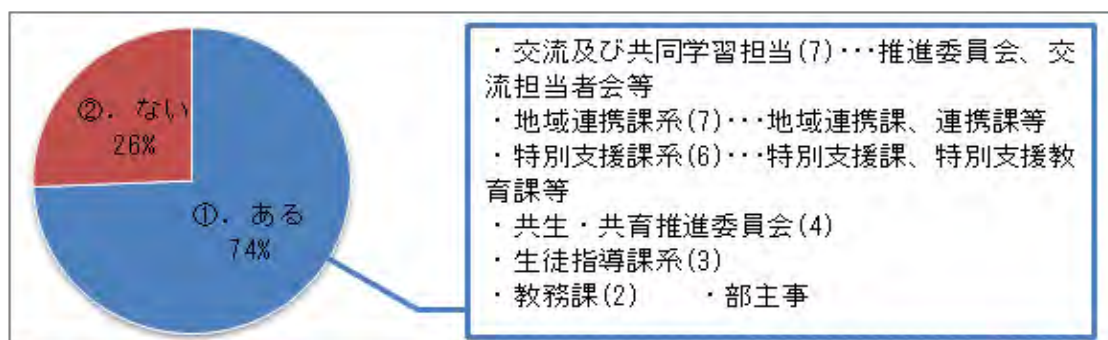


図 3-7 交流及び共同学習を推進する校務分掌の有無

県内の全 39 校中、74%に当たる 29 校が、交流及び共同学習を推進する校務分掌を設置していた。その内、「交流及び共同学習」や「共生・共育」等、交流及び共同学習のために設けられた分掌を設置している学校が半数弱、「域連携課」等や、「特別支援課」等、地域支援やコーディネーターの役割を行う分掌が交流及び共同学習についても担当する学校が半数弱であった。

校務分掌を設置していない 10 校の内訳は、居住地校交流を行っていない学校が 6 校、行っている学校が 4 校であった。

（５）学校間交流と居住地校交流の概要

１）実施回数

①学校間交流の実施回数

Ⅱ．学校間交流について

調査用紙 P2

１．今年度（平成 28 年度）の学校間交流の実施計画について、下の表に人数を記入してください。

表 3－8 学校間交流の実施回数

	実施していない	1 回	2 回	3 回	4 回	5 回	6 回	7 回	8 回以上	間接交流のみ
幼稚部	3 (8%)	4 (10%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	9 (23%)	0 (0%)	0 (0%)	22 (56%)	
小学部	344 (20%)	309 (18%)	227 (13%)	437 (26%)	289 (17%)	0 (0%)	10 (1%)	0 (0%)	73 (4%)	16 (1%)
中学部	129 (13%)	216 (21%)	383 (37%)	187 (18%)	60 (6%)	19 (2%)	18 (2%)	3 (0.3%)	9 (1%)	
高等部	288 (15%)	623 (32%)	421 (22%)	138 (7%)	60 (3%)	39 (2%)	41 (2%)	0 (0%)	339 (17%)	

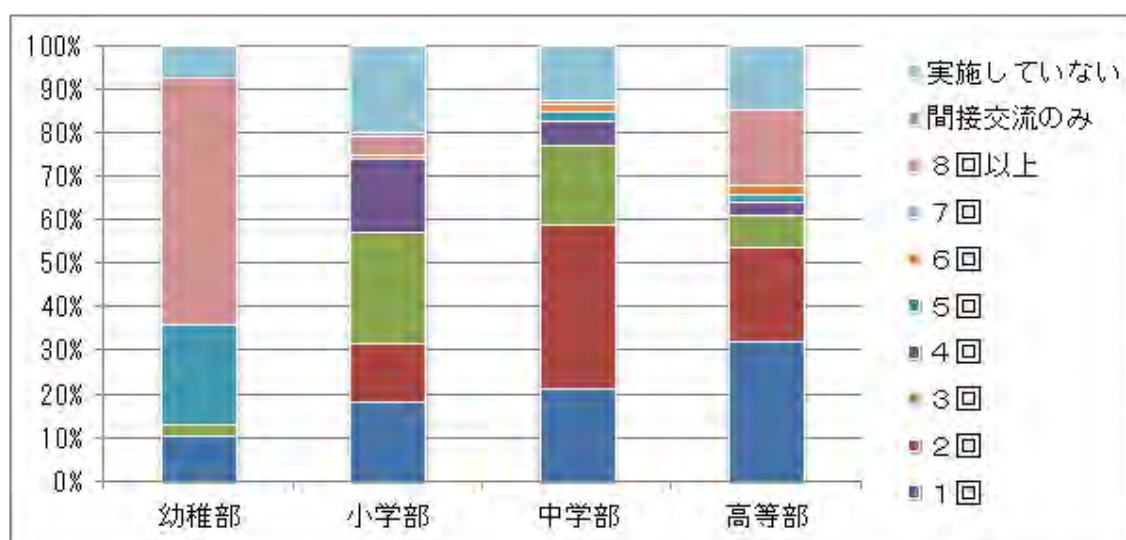


図 3－8 学校間交流の実施回数

幼稚部は、56%の幼児が 8 回以上実施、23%が 5 回実施と、全体的に実施回数が多かった。小学部は、3 回実施が 26%と最も多く、1 回～4 回実施の児童を合わせると 74%であった。一方、一部の児童（4%）は 8 回以上実施していた。また、間接交流のみ行っている児童も 16 人いた。中学部は、2 回実施が 37%と最も多く、1 回～3 回実施という生徒を合わせると 76%であった。高等部は 1 回のみの実施が 32%と最も多く、半数（55%）が 1～2 回であるが、次いで多いのが 8 回以上で、17%であった。

小学部及び高等部で 8 回以上交流を行っている児童生徒の内、小学部は半数が、高等部は全員が、小学校もしくは高校内設置分校の児童生徒であった。

学校間交流を実施している児童生徒の、1 人あたりの平均実施数は、幼稚部は 6.3

回、小学部は 2.8 回、中学部は 2.3 回、高等部は 3.1 回であった。（「8 回以上」を 8 回とする）

②居住地校交流の実施回数

Ⅳ. 居住地校交流について

調査用紙 P5

1. 今年度（平成 28 年度）の居住地校交流の実施計画について、下の表に人数を記入してください。

表 3－9 居住地校交流の実施回数

	実施していない	1 回	2 回	3 回	4 回	5 回	6 回	7 回	8 回以上	間接交流のみ
幼稚部	28 (72%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (3%)	11 (23%)	
小学部	1353 (79%)	137 (8%)	123 (7%)	82 (5%)	1 (0%)	3 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (0%)	2 (0%)
中学部	940 (92%)	58 (6%)	18 (2%)	6 (1%)	1 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	
高等部	1949 (100%)									

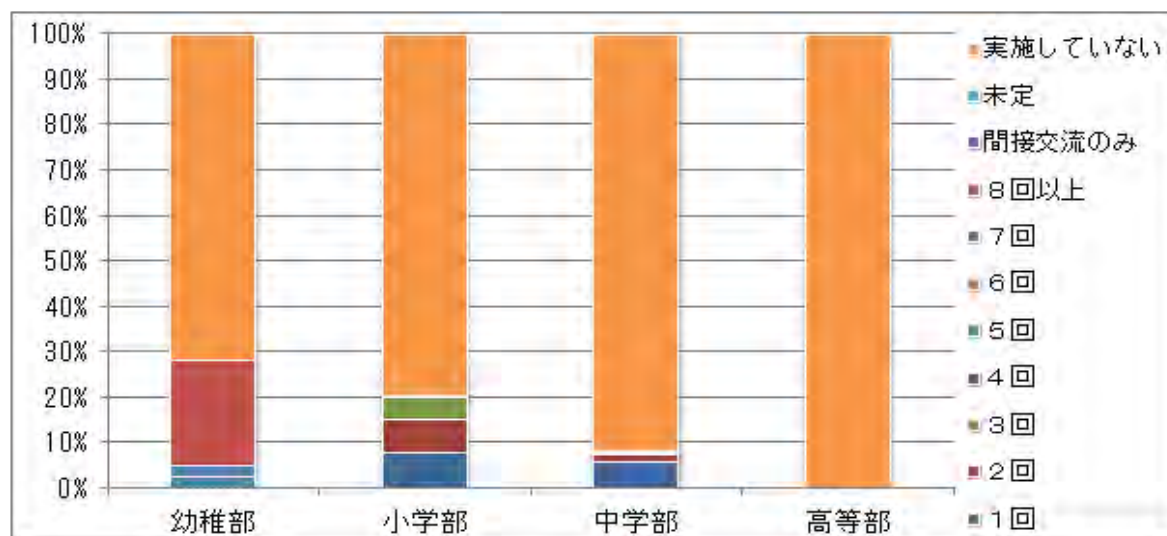


図 3－9 居住地校交流の実施回数

幼稚部では、実施している幼児のほとんど（13 人中 11 人）が 8 回以上実施していた。小・中学部とも、実施回数が 1 回という児童生徒が最も多く、1 回～3 回までが多数を占めていた。

居住地校交流を実施している児童生徒の、1 人あたりの平均実施回数は、幼稚部が 7.6 回、小学部が 1.9 回、中学部は 1.4 回であった。（「8 回以上」を 8 回とする）

県内で行われている居住地校交流の延べ回数は、幼稚部で 84 回、小学部で 680 回、中学部で 116 回、計 880 回であった。（「8 回以上」を 8 回とする）

2) 交流及び共同学習を行っている教科領域

①特別支援学校側の教科・領域

Ⅱ. 学校間交流について

調査用紙 P2

2. 貴校では、学校間交流をどの教科・領域で行っていますか。あてはまるもの全てに☑をつけてください。複数回の交流を別の教科・領域で行っている幼児児童生徒がいる場合、全てに☑をつけてください。

Ⅳ. 居住地校交流について

調査用紙 P5

- 2 (1). 貴校では、居住地校交流をどの教科・領域で行っていますか。あてはまるもの全てに☑をつけてください。複数回の交流を別の教科・領域で行っている幼児児童生徒がいる場合、全てに☑をつけてください。

表 3-10 交流及び共同学習を行っている教科・領域

	学校間	居住地
①各教科	23	16
ア. 国語	6	8
イ. 社会	3	3
ウ. 算数・数学	5	5
エ. 理科	4	3
オ. 生活	6	4
カ. 外国語活動・英語	5	5
キ. 音楽	13	14
ク. 図工・美術	8	12
ケ. 体育・保健体育	14	14
コ. 技術	4	1
サ. 家庭	7	1
②道徳	5	2
③総合的な学習の時間	22	7
④特別活動	34	15
⑤日常生活の指導	2	7
⑥遊びの指導	3	2
⑦生活単元学習	10	6
⑧作業学習	9	3
⑨自立活動	5	5
⑩その他 ()	12	3
⑪確認していない	0	1

※ア～サ は、①各教科の内訳

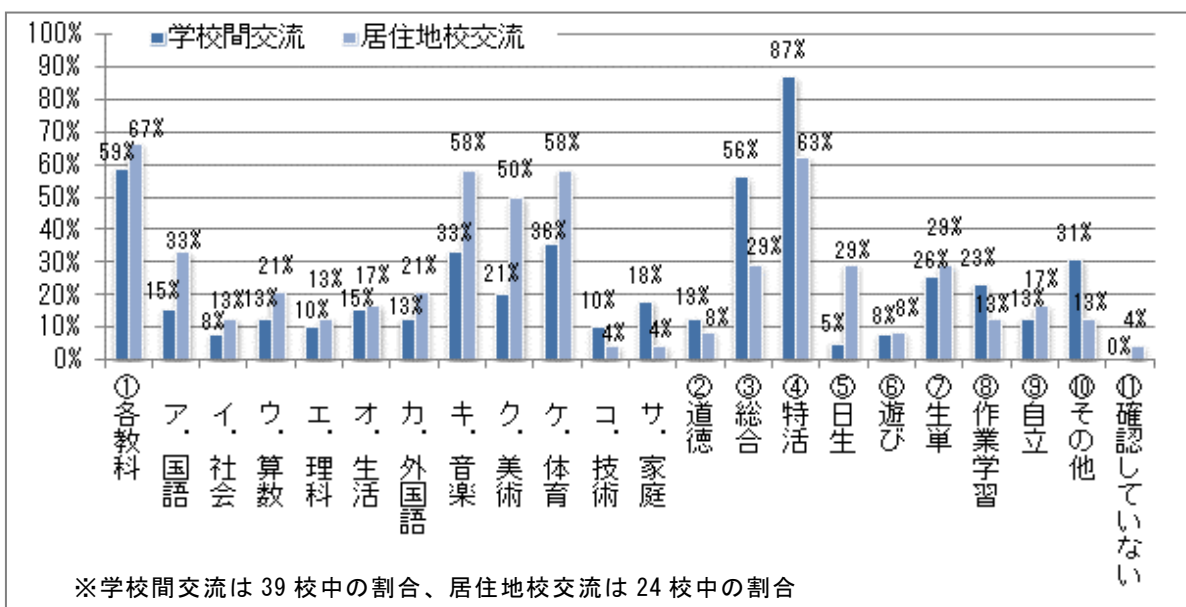


図 3-10 交流及び共同学習を行っている教科・領域

学校間交流は、「特別活動」で実施する学校が最も多く、次いで、「各教科」「総合的な学習の時間」という順であった。「各教科」の内訳は、「体育」「音楽」の技能教科が多かった。「その他」としては「部活動」という記述が最も多く、他に「昼休み」「行事」「生徒会活動」が挙げられた。

居住地校交流は、「各教科」で実施している学校が最も多く、内訳は、「音楽」「体育」「美術」の技能教科が多かった。学校間交流に比べ、主要教科（国語・算数・外国語）での実施割合も多かった。「その他」としては、「休み時間」「給食」等が挙げられた。

②相手校側の教科領域

Ⅱ. 学校間交流について

調査用紙 P3

5. 相手校は、学校間交流をどの教科・領域で行っていますか。あてはまるもの全てに☑をつけてください。

Ⅳ. 居住地校交流について

調査用紙 P6

2 (3). 相手校では、居住地校交流をどの教科・領域で行っていますか。あてはまるもの全てに☑をつけてください。

表 3-11 相手校側の教科・領域

	学校間	居住地		学校間	居住地
①各教科	18	14	ケ. 体育・保健体育	9	12
ア. 国語	5	6	コ. 技術	5	1
イ. 社会	3	2	サ. 家庭	6	1
ウ. 算数・数学	4	5	②道徳	7	2
エ. 理科	5	3	③総合的な学習の時間	18	6
オ. 生活	7	7	④特別活動	24	11
カ. 外国語活動・英語	4	4	⑤その他	14	9
キ. 音楽	9	14	⑥把握していない	6	8
ク. 図工・美術	6	9			

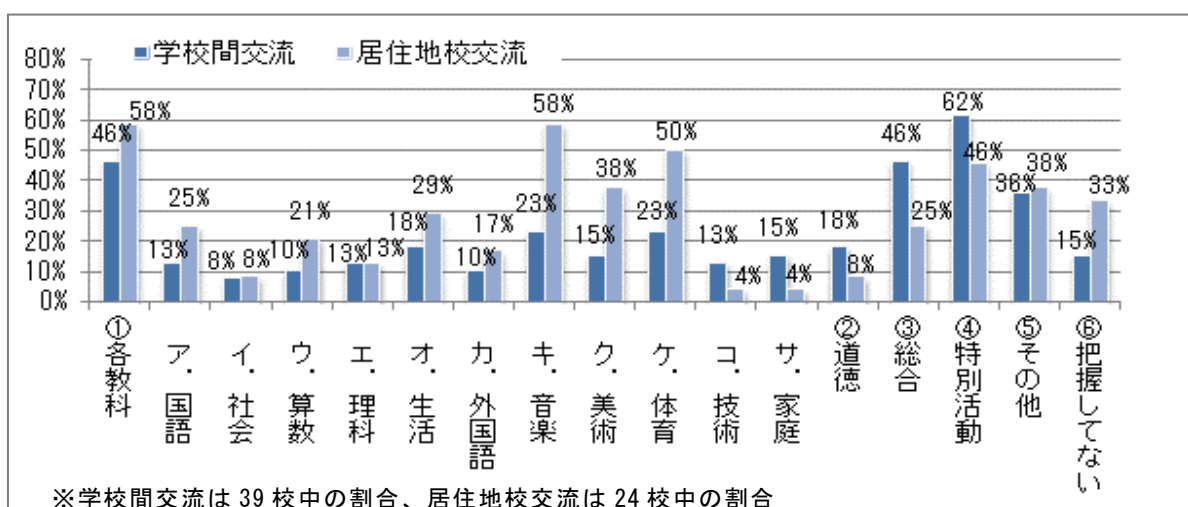


図 3-11 相手校側の教科・領域

学校間交流では、相手校が「特別活動」で実施している学校が 39 校中 24 校と最も多かった。次いで「各教科」と「総合的な学習の時間」が多く、「各教科」の内訳は、「音楽」「体育」の技能教科が多かった。「その他」としては「部活動」が最も多く、その他「実習」「農業」等が挙げられた。一方、相手校の教科領域を把握していない学校が 6 校あった。

居住地校交流では、相手校が「各教科」で実施している学校が最も多く、内訳は「音楽」「体育」「美術」の技能教科が多かった。「その他」として、「朝の会」「給食」「休み時間」等が挙げられた。相手校の位置付けを把握していない学校が 8 校あった。

3) 交流及び共同学習の目的・ねらい

II. 学校間交流について

調査用紙 P2

3. 学校間交流の目的やねらいについて、特に重要と思われるもの 3 つに☑をつけてください。

IV. 居住地校交流について

調査用紙 P5

2 (2). 居住地校交流の目的やねらいについて、特に重要と思われるもの 3 つに☑をつけてください。

表 3-12 交流及び共同学習の目的・ねらい

	学校間	居住地
①地域での繋がりや人間関係を形成する	25	20
②集団生活で社会性を培う	22	6
③異なる環境での適応能力を培う	10	5
④より大きな集団で学習を経験し、学ぶ力を培う	8	3
⑤幼児児童生徒について理解してもらう	18	15
⑥特別支援学校について理解してもらう	20	2
⑦保護者や本人のニーズに応える	1	12
⑧その他 ()	1	0

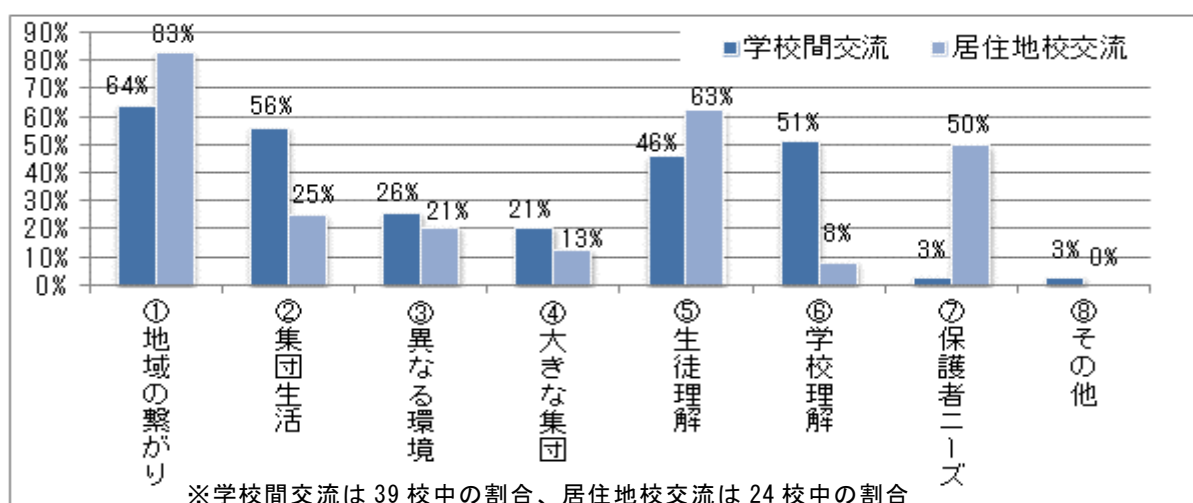


図 3-12 交流及び共同学習の目的・ねらい

学校間交流、居住地校交流ともに、目的・ねらいに「地域との繋がりや人間関係の形成」を挙げる学校が最も多かった。

学校間交流では他に、「集団生活で社会性を培う」「特別支援学校について理解してもらう」の割合が高く、居住地校交流では「幼児児童生徒について理解してもらう」「保護者や本人のニーズに応える」の割合が高かった。学校間交流の「その他」として、「同じ地域、同じ学年である一人の人間としてお互いを認め合う」という記述があった。

4) 交流及び共同学習の成果

Ⅱ. 学校間交流について

調査用紙 P3

6. 学校間交流を実施した成果について、あてはまるもの（近いもの）3つに☑をつけてください。

Ⅳ. 居住地校交流について

調査用紙 P10

9 (1). 居住地校交流を実施した成果について、あてはまるもの（近いもの）3つに☑をつけてください。

表 3-13 交流及び共同学習の成果

	学校間	居住地
①地域での繋がりや人間関係を形成することができた	20	17
②集団生活で社会性を培うことができた	22	7
③異なる環境での適応能力を培うことができた	11	6
④より大きな集団で学習を経験し、学ぶ力を培うことができた	10	6
⑤幼児児童生徒について理解してもらうことができた	17	11
⑥特別支援学校について理解してもらうことができた	22	3
⑦保護者や本人のニーズに応えることができた	2	9
⑧その他（ ）	1	1

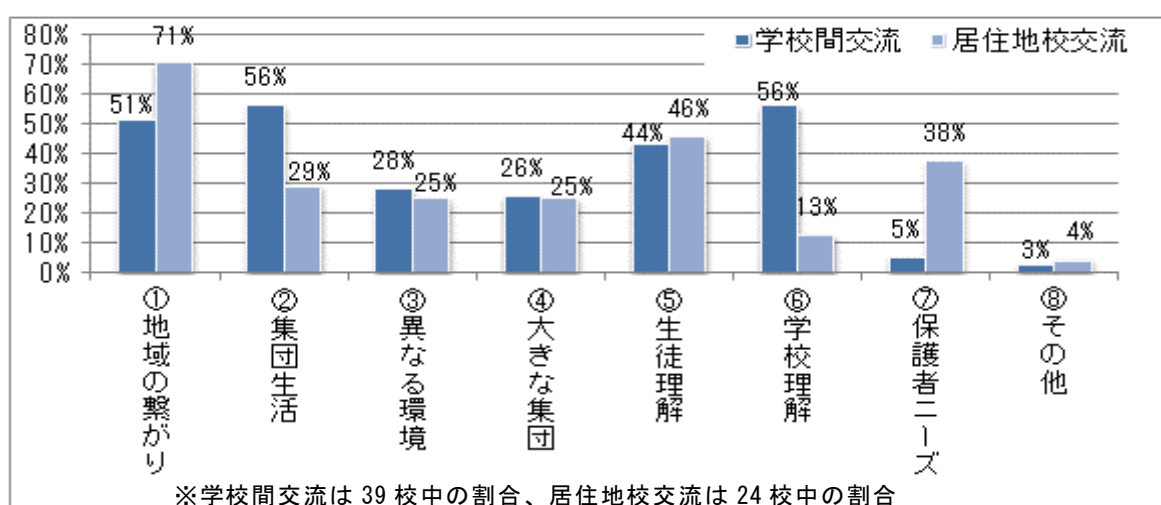


図 3-13 交流及び共同学習の成果

学校間交流の成果は、「集団生活で社会性を培うことができた」「特別支援学校について理解してもらうことができた」が最も多かった。「地域での繋がりや人間関係の形

成」は、目的・ねらいに比べて回答数が減った。

居住地校交流の成果は、目的と同じく「地域との繋がりや人間関係の形成」「幼児児童生徒について理解してもらう」「保護者や本人のニーズに応える」の三つが成果として多く回答されていた。

学校間交流の「その他」として「全員が内容を理解し、活動を実感できた」、居住地校交流の「その他」として、「経験できたことが成果」という記述があった。

5) 交流及び共同学習の課題

Ⅱ. 学校間交流について

調査用紙 P3

7. 学校間交流の課題や問題点等について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。

Ⅳ. 居住地校交流について

調査用紙 P10

9 (2). 居住地校交流の課題や問題点等について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。

表 3-14 交流及び共同学習の課題

	学校間	居住地
①. 相手校の受け入れ体制について	18	9
②. 相手校の意識・理解について	25	14
③. 貴校の校内の体制について	6	4
④. 学校に残る幼児児童生徒の対応について	3	11
⑤. 安全確保・緊急対応の問題	15	5
⑥. 付き添い（送迎も含む）の問題	1	7
⑦. 全員が実施できない	8	5
⑧. 交流に関する経費の問題	6	0
⑨. 幼児児童生徒の居住地と貴校との距離の問題	5	2
⑩. その他（ ）	8	2

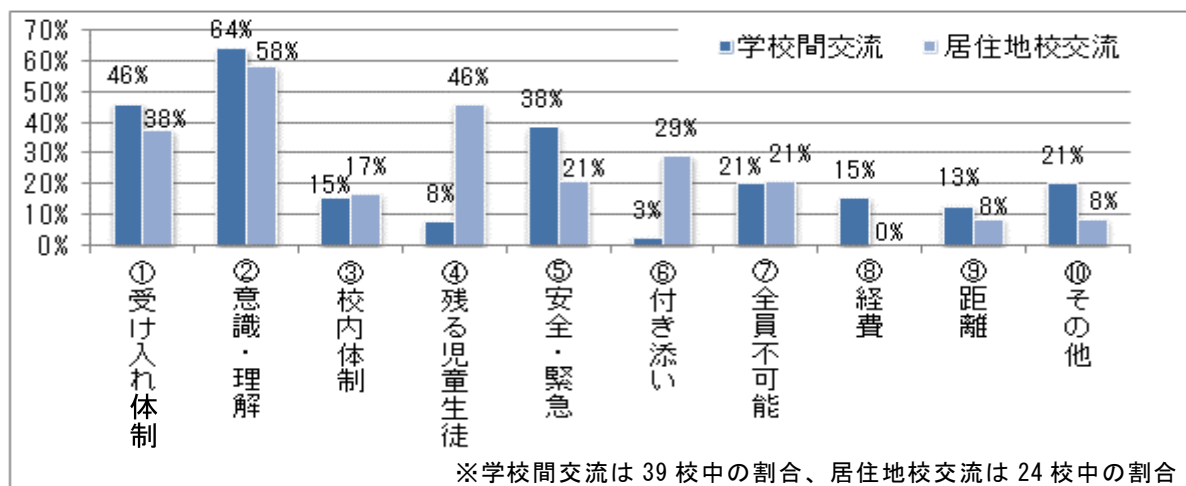


図 3-14 交流及び共同学習の課題

学校間交流、居住地校交流共に、「相手校の意識・理解」に課題があると答える学校が最も多かった。また、「相手校の受け入れ体制」についても、双方の交流で多く選択された。学校間交流では、「安全確保・緊急対応」の課題、居住地校交流では「残る児童生徒の対応」や「付き添い」の課題も多く挙げられた。

「その他」の意見として、学校間交流では「相手校多忙化による日程調整や回数確保の難しさ」「数年に1回しか交流の機会が無いため、意識の継続が難しい」「インフルエンザへの対応等、健康面・衛生面の意識の差」等が挙げられた。また居住地校交流では、「本校での授業時数の確保」が挙げられた。学校間交流では、1校から「特に課題は無い」という回答があった。

（6）学校間交流に関する工夫や意見

1）学校間交流のねらいを達成する上での工夫

Ⅱ．学校間交流について

調査用紙 P2

- 4．学校間交流のねらいを達成する上で工夫していることをお書きください。
（自由記述）

自由記述の内容を整理し、特徴的な内容を挙げる。

○「相手校との緊密な連携」

協議会や情報交換会の実施、丁寧で具体的な打ち合わせ、相手校と協力した環境の調整

○「計画に当たっての工夫」

- ・「年間計画の作成」 相手校との十分な打ち合わせの元、双方にとって有意義で無理のない計画をする
- ・「交流の場の工夫」 双方が力を発揮できるよう互いの学校を行き来する、自然な関わりを生むための休み時間の利用、同じ校舎の利点を生かした日常的な交流、間接交流の利用
- ・「交流の人数・グルーピングの工夫」 少人数での交流、年間を通したペア活動
- ・「交流の方法の工夫」 見通しをもたせるための活動の流れの統一、積み上げによる成果に繋がる数年間の継続した交流
- ・「具体的な活動内容の工夫」 自然に触れ合う、互いに役割を担う等、関わりがもてる活動内容、受け身でなく双方が主体的に活動できる活動内容、双方の強みや良さを知ってもらい、相互理解が深まる活動内容

○「交流の土壌作り」

相手校の教師への研修、相手校の児童生徒への事前学習やオリエンテーション等、相手校の特別支援教育への理解を深める

2) 学校間交流に関する意見

Ⅱ. 学校間交流について

調査用紙 P3

8. 学校間交流に関する意見を、ご自由にお書きください。(自由記述)

自由記述の内容を整理し、特徴的な内容を挙げる。

- 「継続の重要性と、継続するための無理のない実施」
 - ・一年間で成果が出るものではない。長い時間をかけることで、互いに理解し、成長していける
 - ・長く続けることによって得られるものが大きいと思う
 - ・互いに無理のない範囲で長期間続けてきたことで、理解が深まっている
 - ・互いの教育課程を尊重し、息の長い交流になることを心掛けている
 - ・双方にとって無理なく、「交流してよかった」と思えるような交流を継続していけるとよい
- 「交流のねらいを明確にし、常に意識しながら取り組むことが大事」
- 「相手校の受け入れ態勢や意識が円滑な交流に繋がる」
- 「学校間交流実施上の難しさ」
 - ・中学校は教科担当制ということもあり、教科学習での交流では難しさがある
 - ・互いの児童生徒のことをより理解したいが、個人情報保護の点から写真等の情報のやりとりが難しい

(7) 居住地校交流の詳細

1) 特別支援学級での実施

Ⅳ. 居住地校交流について

調査用紙 P5

1 (2). 居住地校交流を特別支援学級と実施する場合がありますか。あてはまるものに☑をつけてください。

- ☐① 特別支援学級と行う場合がある → 行う予定の児童生徒 (人)
- ☐② 特別支援学級とは行っていない

居住地校交流を行っている小学部・中学部の児童生徒 436 人のうち、特別支援学級と交流を実施している児童生徒は、99 人 (23%) であった。学校としては、全 24 校中 14 校と、過半数の学校で、特別支援学級とも居住地校交流の実施をしていた。(14 校の内訳は、知肢併設が 7 校、知的障害 3 校、肢体不自由 2 校、視覚障害 2 校)

特別支援学級と交流を実施している児童生徒数が最も多い学校は、23 人 (居住地校交流実施児童生徒の 79%)、次に多い学校は 16 人 (同 53%) であった。

2) 個々の幼児児童生徒の居住地校交流の目標の取り扱い

2 (3). 個々の幼児児童生徒の居住地校交流の目標について、あてはまるもの全てに
☒をつけてください。 調査用紙 P6

表 3-15 個々の幼児児童生徒の居住地校交流の目標の取り扱い

①各幼児児童生徒の一年間の居住地校交流についての目標を立てている	13
②個別の指導計画に、居住地校交流の目標について記入する欄を設けている	0
③各幼児児童生徒の居住地校交流の目標について、保護者と確認をしている	19
④各幼児児童生徒の居住地校交流の目標について、幼児児童生徒本人と確認をしている	7
⑤各幼児児童生徒の居住地校交流の目標について、関わる教師間で共通理解している	19
⑥各幼児児童生徒の居住地校交流の目標について、 <u>相手校の教師と</u> 共通理解している	21
⑦各幼児児童生徒の目標を立てる際、前年度までの評価を参考になっている	12
⑧その他（ ）	5
⑨特になし	0

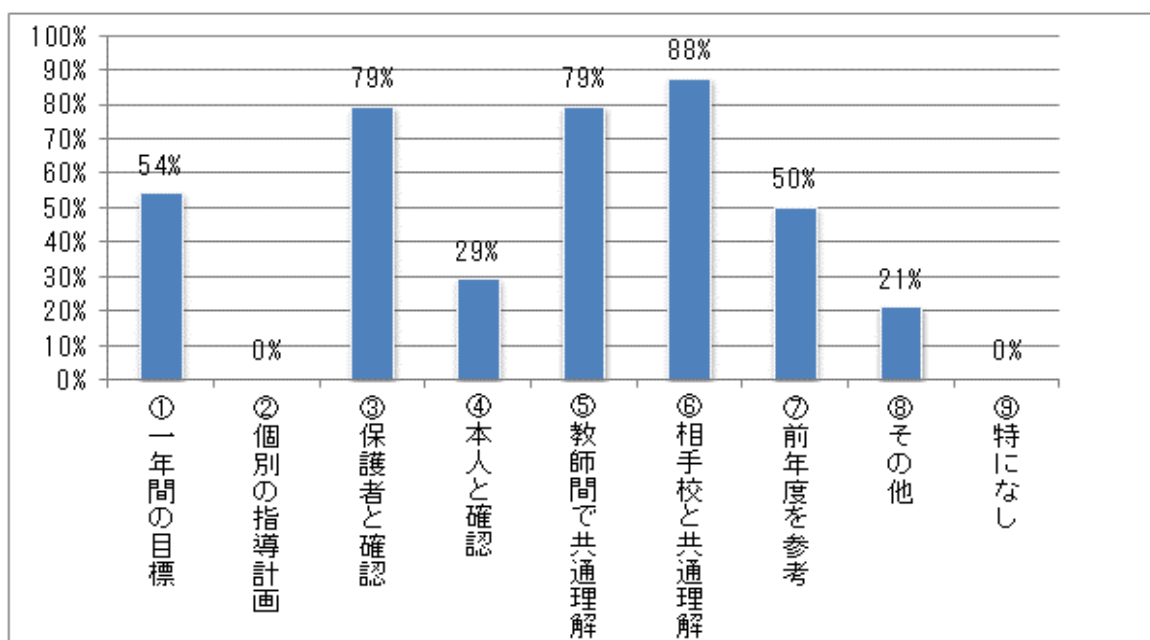


図 3-15 個々の幼児児童生徒の居住地校交流の目標の取り扱い

居住地校交流実施 24 校全てで、幼児児童生徒個々の目標についてのなんらかの取り組みを行っていた。最も多かったのは「相手校との共通理解」で、21 校（84%）の学校が行っていた。「自校の教師間での共通理解」「保護者と確認している」がそれぞれ 19 校（76%）だった。

目標を立てるにあたって、前年度の取り組みを参考にする学校が 12 校あった。個別の指導計画に記載する学校はなく、「その他」として教育支援計画に記入するという学校が 3 校あった。

3) 居住地校交流の事前打合せ

①事前打合せの方法

3 (1). 居住地校交流の事前打合せの方法について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。調査用紙 P6

表 3-16 事前打合せの方法

①実施前に、貴校と相手校の教師が直接会って打合せを行っている	21
②実施前に、貴校と相手校の教師が電話で打合せを行っている	18
③その他 ()	2
④特に打合せは行っていない	0

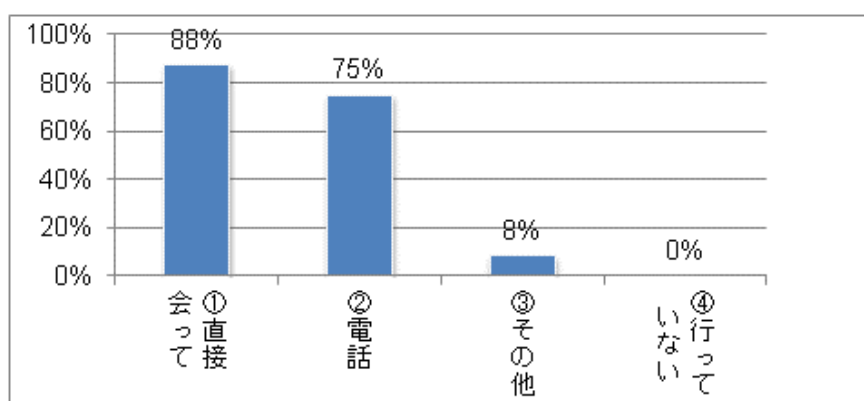


図 3-16 事前打合せの方法

全 24 校が、何らかの方法で相手校との事前打合せを行っていた。「直接会って打合せを行っている」学校が 6 校、「電話での打合せ」を行っている学校が 3 校、「直接」「電話」両方で行っている学校が 15 校あった。「その他」として、「FAX での打合せ」と、「保護者も同行した打合せ」という回答があった。

②事前打合せの内容

3 (2). 居住地校交流の事前打合せで話す内容について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。調査用紙 P6

表 3-17 事前打ち合わせの内容

①貴校の幼児児童生徒の実態	24
②貴校の幼児児童生徒の居住地校交流の目標やねらい	22
③相手校の幼児児童生徒の実態	14
④相手校の幼児児童生徒の居住地校交流の目標やねらい	7
⑤授業や活動の内容・方法	24
⑥貴校の幼児児童生徒への配慮	23
⑦保護者の要望	19
⑧緊急時の安全確認	13
⑨その他 ()	1

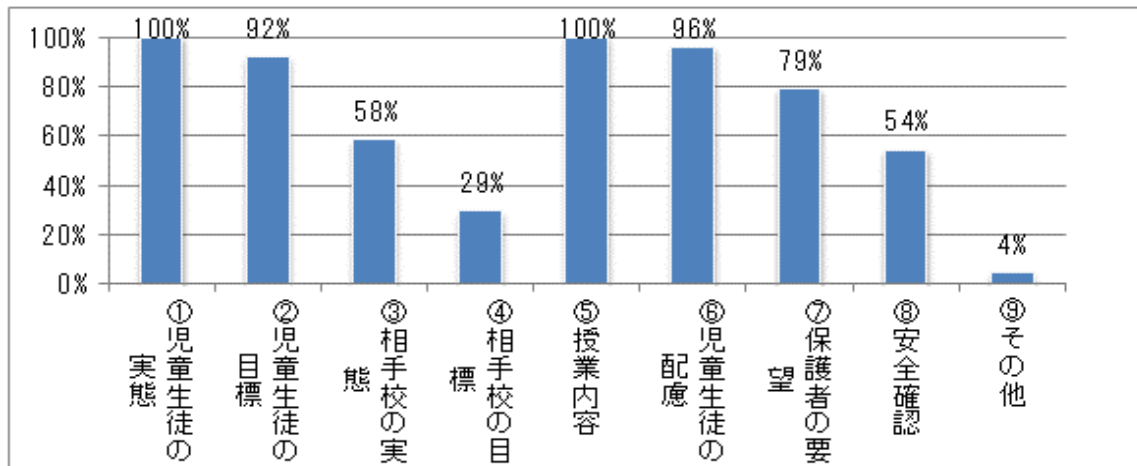


図 3-17 事前打合せの内容

事前打合せで話される内容として、「児童生徒の実態」「児童生徒の目標」「児童生徒への配慮」「授業内容」の 4 点が、ほぼ全ての学校から挙げられた。自校の児童生徒の実態や目標に比べ、相手校の児童生徒について話題に挙げる学校は少なかった。

4) 事前学習の内容（複数回答可）

3 (3)．居住地校交流に参加する幼児児童生徒の事前学習の内容について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。

調査用紙 P7

表 3-18 事前学習の内容

①相手校の校舎や教室、幼児児童生徒の写真を見て、見通しをもつ	9
②当時の日程を知り、見通しをもつ	24
③自己紹介カード等を作る	16
④前年度までの交流について振り返る	9
⑤居住地校交流の目当てや目標を考える	11
⑥当日の授業内容や活動内容について事前学習をする	16
⑦その他（ ）	0
⑧特に事前学習は行っていない	0

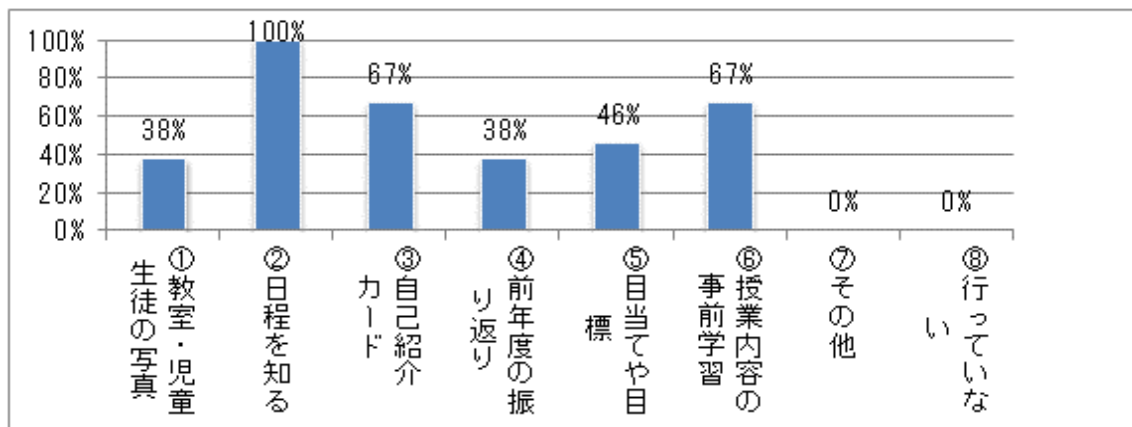


図 3-18 事前学習の内容

居住地校交流を実施している 24 校全てで事前学習を行っており、「日程を知り、見通しをもつ」活動は全校で行われていた。次いで、「授業内容の事前学習」が 16 校（67%）、「自己紹介カード作り」が 16 校（67%）と、多く回答された。

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由では、「目当てや目標をたてる」活動を行っている学校が多かった。一方、知的障害、知肢併設では、「自己紹介カード作り」「授業内容の事前学習」を行っている学校が多かった。

5）相手校への事前学習（いわゆる出前授業）

①相手校への事前学習実施の有無

3 (4)．貴校の教師が、相手校の幼児児童生徒に対して行う事前授業について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。 調査用紙 P7

表 3－19 相手校への事前学習の有無

①居住地校交流を行う幼児児童生徒の <u>担任</u> が居住地校に出向き、授業を行う	3
② <u>担任以外</u> の教師が居住地校に出向き、授業を行う	2
③その他（ ）	2
④特に相手校の幼児児童生徒に対しての事前授業を行っていない	18

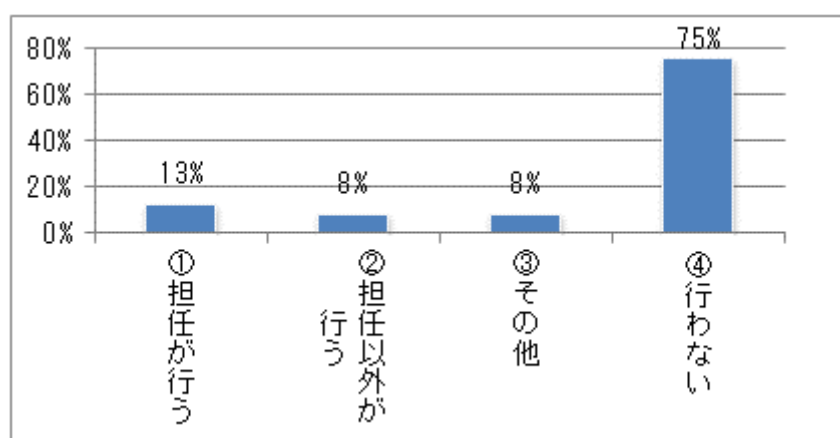


図 3－19 相手校への事前学習の有無

相手校への事前学習（いわゆる出前授業）については、4 校が行っていた（「担任」と「担任以外」の両方を選択した学校が 1 校）。2 校（8 %）は、直接授業は行っていないが、「事前授業として行ってほしい内容を相手校の教師に伝えている」と回答があった。18 校（75%）は、相手校への事前学習は行っていなかった。

②相手校への事前学習の内容

※(4)で①、②、③にチェックした場合のみお答えください。

3 (5)．相手校の幼児児童生徒への事前授業で行っている内容について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。 調査用紙 P7

表 3-20 相手校への事前学習の内容

①参加する幼児児童生徒の障害について伝える	3
②参加する幼児児童生徒の好きなこと、得意なことについて伝える	4
③参加する幼児児童生徒の嫌いなこと、苦手なことについて伝える	1
④参加する幼児児童生徒との関わり方のポイントや支援の方法について伝える	5
⑤在籍校について伝える	2
⑥その他（ ）	0

※相手校への事前学習を行っている 6 校が回答

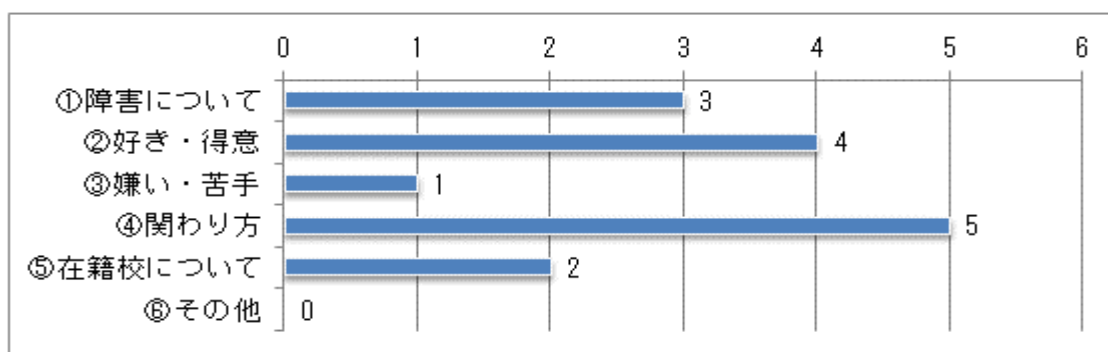


図 3-20 相手校への事前学習の内容

直接、又は間接的に相手校への事前学習を行っている学校 6 校における事前学習の内容は、「児童生徒との関わり方」が最も多く 5 校から回答があった。また、「好きなこと、得意なこと」について伝えるという回答が次に多く、4 校からあった。

6) 送迎・付き添い

①当日の送迎

4 (1). 居住地校交流当日の、居住地校までの幼児児童生徒の送迎について、あてはまるものに☑をつけてください。 調査用紙 P7

表 3-21 当日の送迎

①全て保護者が行っている	22
②保護者の責任で保護者以外が行う場合がある	2
③在籍校の責任で行う場合がある	0
④その他（ ）	0

居住地校交流当日の、居住地校までの幼児児童生徒の送迎は、22 校（92%）が「全て保護者が行っている」という回答だった。「保護者の責任で保護者以外が行う場合がある」は、2 校（いずれも視覚障害）から回答があった。具体的な内容として、「福祉サービス業者の利用」が挙げられた。

②教師の付き添い

4 (2)．居住地校での活動時の教師の付き添いについて、あてはまるものに☑をつけてください。 調査用紙 P7

表 3－22 教師の付き添い

①全ての時間、貴校の教師が付き添う	22
ア．必ず担任が付き添う	12
イ．担任以外の教師が付き添うことがある	10
②一部の時間のみ、教師が付き添う	2
③貴校の教師が全く付き添わなくても活動することがある	0

活動時の教師の付き添いは、22 校（92％）が「全ての時間付き添いをしている」と回答した。付き添い教師の内訳は、「必ず担任」と「担任以外でも」がほぼ半々であった。「一部の時間のみ教師が付き添う」は 2 校（いずれも聴覚障害）から回答があった。

③保護者の付き添い

4 (3)．居住地校での活動時の保護者の付き添い（送迎以外）について、どのように依頼しているか、あてはまるものに☑をつけてください。 調査用紙 P7

表 3－23 保護者の付き添い

①全ての時間、必ず保護者が付き添いするよう依頼している	17
②可能な範囲で保護者の付き添いを依頼している	1
③保護者の付き添いなしでも実施している	4
④その他（ ）	2

活動時の保護者の付き添いは、17 校（71％）が「全ての時間付き添いを依頼している」との回答だった。また、「可能な範囲での付き添いを依頼」が 1 校、その他として「必要に応じて依頼」、「『見学』を依頼」がそれぞれ 1 校だった。「保護者の付き添いなしでも実施」しているのは 4 校（17％）で、内訳は、視覚障害 2 校、知肢併設 2 校だった。

7) ボランティアの利用

4 (4)．相手校での活動時におけるボランティアの利用について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。 調査用紙 P8

「保護者が依頼したボランティア」「特別支援学校が依頼したボランティア」「相手校が依頼したボランティア」の 3 種類で利用の有無を聞いたが、静岡県内で、居住地校交流においてボランティアの利用をしている学校はなかった。

8) 学校に残った幼児児童生徒の対応

4 (5). 居住地校交流の引率で貴校の担任が抜けた際、貴校に残った幼児児童生徒の授業の対応をどのように行っているか、あてはまるもの全てに☒をつけてください。調査用紙 P8

居住地校交流で教師が抜けた際の、クラスに残る残留児童生徒の対応について、「学年や学部内の体制で補充」「学部を超えた体制で補充」「学校外の人材を活用して補充」の3種類で対応の仕方を聞いたところ、無回答の2校を除いた22校全てが「学部内の体制で対応している」と回答した。

9) 事後打合せ

①事後打合せの有無と方法

5 (1). 居住地校交流の事後打合せの方法について、あてはまるもの全てに☒をつけてください。調査用紙 P8

表 3-24 事後打合せの有無と方法

①実施後に、貴校と相手校の教師が直接会って打合せを行っている	4
②実施後に、貴校と相手校の教師が電話で打合せを行っている	12
③その他 ()	7
④特に行っていない	5

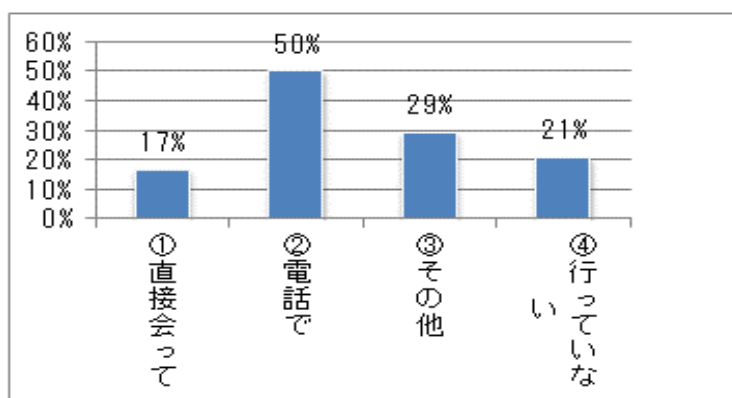


図 3-21 事後打合せの有無と方法

居住地校交流実施 24 校中、19 校（79%）が何らかの方法で居住地校交流の事後打合せを行っていた。

事後打合せの方法としては、「直接会って行っている」学校が 3 校、「電話で行っている」学校が 11 校、「直接会う」「電話」の両方で行っている学校が 1 校あった。

その他の 7 校はいずれも、「相手校へのアンケート」で事後の打合せをしているとの回答であった。

5 校では、特に事後打合せは行っていなかった。

②事後打合せの内容

※(1)で①、②、③にチェックした場合のみお答えください

5 (2)．居住地校交流の事後打合せで話す内容について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。

調査用紙 P8

表 3-25 事後打合せの内容

①貴校の幼児児童生徒の様子	15
②貴校の幼児児童生徒の目標に対する評価	8
③相手校の幼児児童生徒の様子	8
④相手校の幼児児童生徒の目標に対する評価	3
⑤授業や活動の内容・方法について	14
⑥貴校の幼児児童生徒への配慮について	7
⑦保護者の感想等	11
⑧次回以降の活動内容について	12
⑨その他（ ）	0

※事後打合せを行っている 19 校が回答

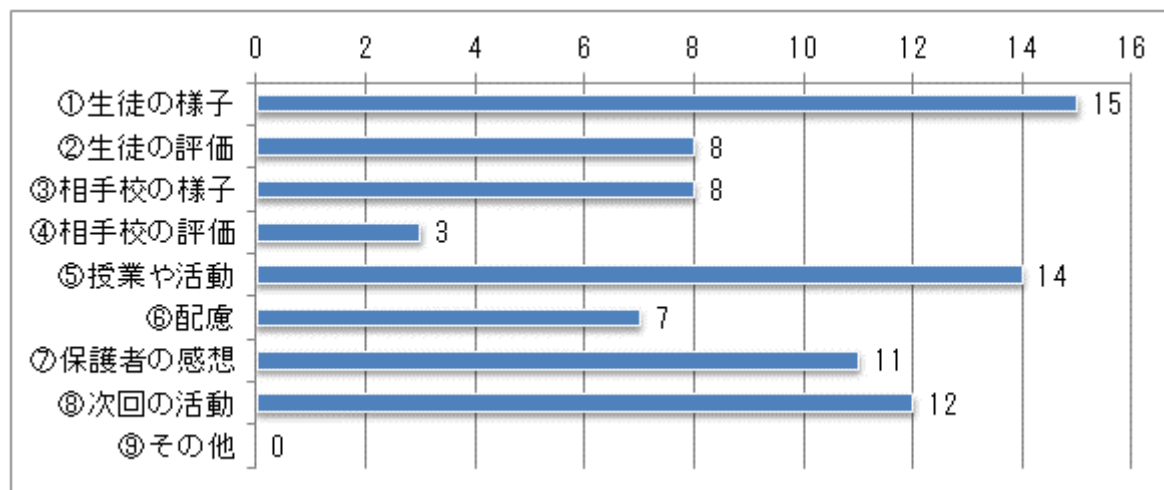


図 3-22 事後打合せの内容

事後打合せの内容で多かったのは「児童生徒の様子」(15 校)、「授業や活動について」(14 校)、「次回の活動について」(12 校)であった。

「相手校の様子」「相手校の評価」について話題にする学校は、全体としては少なかったが、事後打合せで「アンケート」を利用している 7 校においては、「相手校の様子」(7 校中 6 校)、「相手校の評価」(7 校中 3 校)の回答が多かった。

10) 事後学習

5 (3)．貴校の幼児児童生徒への事後学習の内容について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。

調査用紙 P8

表 3-26 事後学習の有無と内容

①写真やビデオでの振り返り	8
②感想発表（感想文や写真をまとめる）	6
③相手校幼児児童生徒への手紙やビデオレター等の作成	11
④居住地校交流の目標に対する反省	3
⑤その他（ ）	1
⑥特に事後学習を行っていない	4

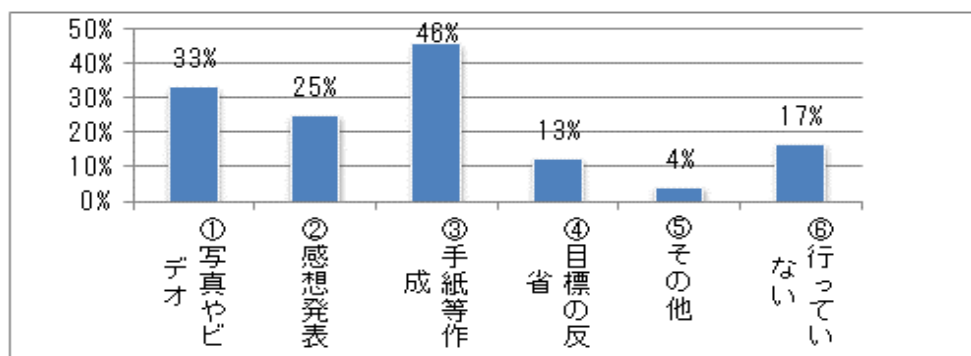


図 3-23 事後学習の有無と内容

居住地校交流の事後学習については、24 校中 19 校（79%）が何らかの学習を行っていた。最も多かったのが「手紙等の作成」で、11 校で行っていた。視覚障害では「感想発表」が、聴覚障害では「目標に対する反省」が、肢体障害では「手紙やビデオレター」がそれぞれ最も多かった。知的障害と知肢併設では、「写真やビデオでの振り返り」「手紙やビデオレター」が多かった。

11) 個々の幼児児童生徒の居住地校交流の評価の取り扱い

6. 個々の幼児児童生徒の居住地校交流の評価について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。

調査用紙 P9

表 3-27 個々の幼児児童生徒の居住地校交流の評価の取り扱い

①各幼児児童生徒の一年間の居住地校交流の目標に対する評価を行っている	12
②個別の指導計画内に、居住地校交流の評価について記入する欄を設けている	1
③各幼児児童生徒の居住地校交流の評価について、保護者と確認をしている	18
④各幼児児童生徒の居住地校交流の評価について、幼児児童生徒本人と確認している	5
⑤各幼児児童生徒の居住地校交流の評価について、関わる教師間で共通理解している	21
⑥各幼児児童生徒の居住地校交流の評価について、相手校の教師と共通理解している	11
⑦居住地校交流の評価を、他の学習場面にも生かしている	3
⑧居住地校交流の評価を、その幼児児童生徒の次年度以降の交流に生かしている	12
⑨その他（ ）	1
⑩特になし	0

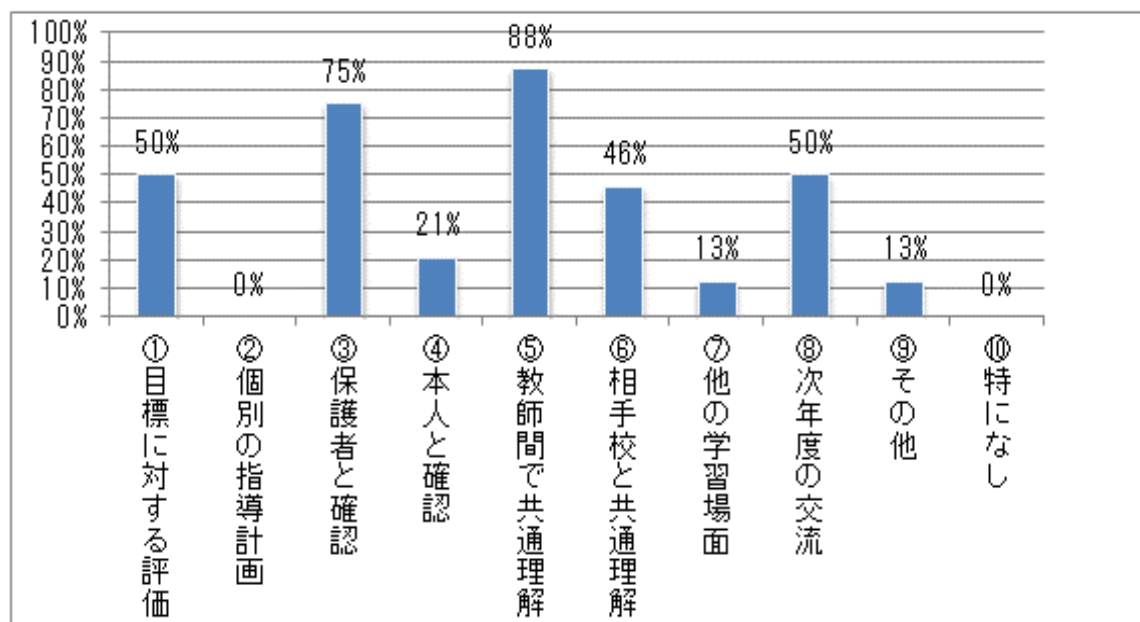


図 3-24 個々の幼児児童生徒の居住地校交流の評価の取扱い

未実施の 1 校を除き、23 校全てで、児童生徒個々の居住地校交流の評価について何らかの取り組みをしていた。最も多かったのは「個々の評価を教師間で共通理解している」で 21 校（88%）、続いて「個々の評価を保護者と確認している」が 18 校（75%）であった。「相手校との共通理解」について、「目標の共通理解」では 21 校（88%）で行われていたが、「評価の共通理解」では 11 校（46%）であった。

12) 居住地校交流を円滑に進める工夫

①相手校が行っている工夫

7 (1). 居住地校交流での幼児児童生徒の活動が円滑に進むように相手校が行っている配慮や工夫について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。

調査用紙 P9

表 3-28 居住地校交流を円滑に進めるために相手校が行っている工夫

①相手校に副次的な籍（交流籍など）がある	0
②相手校にロッカーや靴箱が常設してある	0
③相手校の教室に机が常設してある	0
④相手校の出席簿に名前がある	0
⑤居住地校交流を行わない期間に、便りの交換を行ったり、行事のお知らせ等を出したりしている	5
⑥その他（ ）	3
⑦特になし	16

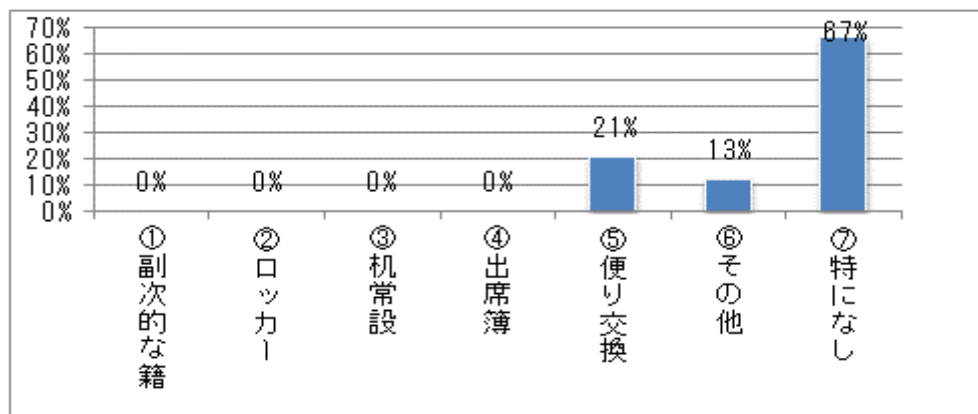


図 3-25 居住地校交流を円滑に進めるために相手校が行っている工夫

居住地校交流での活動が円滑に進むように「相手校が」何らかの配慮や工夫を行っている」と答えた学校は 24 校中 8 校（36％）であった。最も多かったのは、「居住地校交流を行わない期間に便りの交換等を行っている」だった。ロッカーや靴箱、机等については、常設ではないが「当日のみ用意してもらおう」という回答が 2 校からあった。

②特別支援学校が行っている配慮や工夫

7 (2)．居住地校交流での幼児児童生徒の活動が円滑に進むように貴校が行っている工夫について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。 調査用紙 P9

表 3-29 居住地校交流を円滑に進めるために特別支援学校が行っている工夫

①実施要領（校内での決まり、指針）を作成している	24
②ガイドブックや手引（担任が行うことを具体的にまとめたもの）を作成している	8
③リーフレット等（理解啓発促進のためのもの）を作成している	0
④打ち合わせや評価の際に使える独自の書式（形式）を作成し、使用している	9
⑤相手校の便りや行事内容等を校内に掲示している	1
⑥居住地校交流について便りや掲示板等で校内外に発信している	5
⑦特になし	0

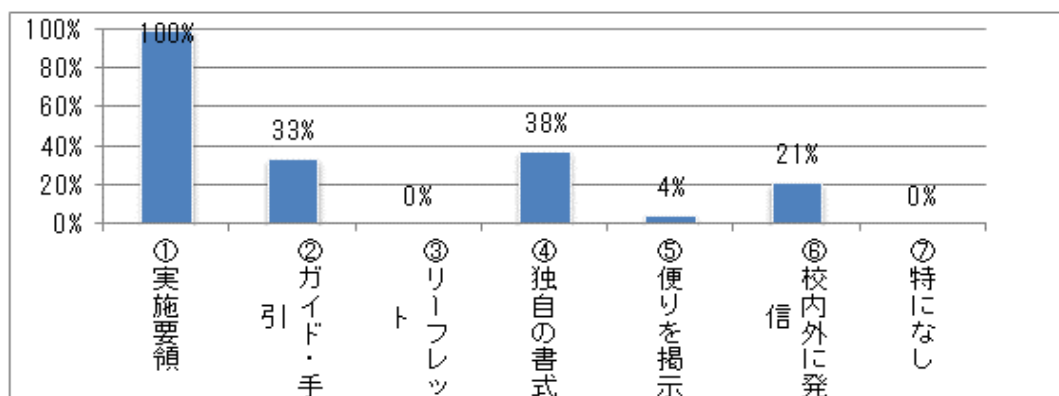


図 3-26 居住地校交流を円滑に進めるために特別支援学校が行っている工夫

居住地校交流での幼児児童生徒の活動が円滑に進むような配慮や工夫は、全 24 校で行われていた。「実施要領の作成」は県の指針で定められていることもあり、全 24 校で作成されていた。また、「打ち合わせや評価の際に使える独自の書式の作成・使用」も 9 校（38%）あった。

③特別支援学校が行っているその他の工夫

7 (3)．その他、居住地校交流を円滑に進めるために行っている工夫をお書きください。（自由記述）

調査用紙 P9

自由記述の内容を整理し、特徴的な内容を挙げる。

- 緊密な連絡、相手校へ配慮した計画、主事や主任が参加した打ち合わせ等、相手校との密な連携
- 業務マニュアルや引き継ぎファイル作成、情報共有等、担任がスムーズに取り組める体制づくり
- 特別支援教育への理解啓発のための学習会、保護者への趣旨説明等、居住地校交流を推進するための土壌作り

13) 居住地校交流に関する意見や提案

9 (3)．居住地校交流の課題や問題点を解決し、居住地校交流をより充実させるための御意見や御提案がありましたらお書きください。（自由記述）

調査用紙 P11

自由記述の内容を整理し、特徴的な内容を挙げる。

- 居住地校交流に関する意見
 - ・担任引率義務（静岡県）により、回数が増やせない
 - ・相手校の意識の差で取り組みが異なる
- 居住地校交流をより充実させるための提案
 - ・相手校の協力・理解を得るための「啓蒙活動」
 - ・「副次的な籍」を相手校に置くことで、相手校の「自校の生徒である」という意識を高める
 - ・「交流担当加配」を付け、教師の付き添いによる在籍校の負担を減らす。
 - ・「前年度中に、相手校に実施に関する連絡」を行うことで、新年度のスムーズな実施に繋がる
 - ・「特別支援学校間での情報交換」により、目標や進め方についてそろえていけるとよい

14) 市町教育委員会との連携

①居住地校交流の相手校が設置されている市町

8 (1). 居住地校交流を実施している相手校が設置されている市町名を全てご記入ください。調査用紙 P10

静岡県の全 35 市町（東部 20 市町、中部 7 市町、西部 8 市町）の内、30 市町の学校と、居住地校交流が行われていた。地域別にみると、東部は 16 市町、中部は 6 市町、西部は全 8 市町であった。

居住地校交流が行われていないのは 5 市町であった。この 5 市町は、いずれも特別支援学校の設置がない市町である。

②居住地校交流について、市町教育委員会と行っている連携について

8 (2). 居住地校交流について、市町教育委員会と行っている連携について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。調査用紙 P10

表 3－30 市町教育委員会と行っている連携

①貴校が、市町教育委員会に、居住地校交流を実施する幼児児童生徒名を報告している（名簿提出等）	14
②貴校が、市町教育委員会に対し、個々の幼児児童生徒の居住地校交流の計画、目標、評価等を報告している（書類提出等）	13
③聞こうと市町教育委員会が、居住地校交流について打ち合わせや会議を行っている	0
④市町教育委員会が、市町の小・中学校等に対し、居住地校交流についての連絡や調整を行っている	3
⑤その他（ ）	1
⑥連携を取っていない	7

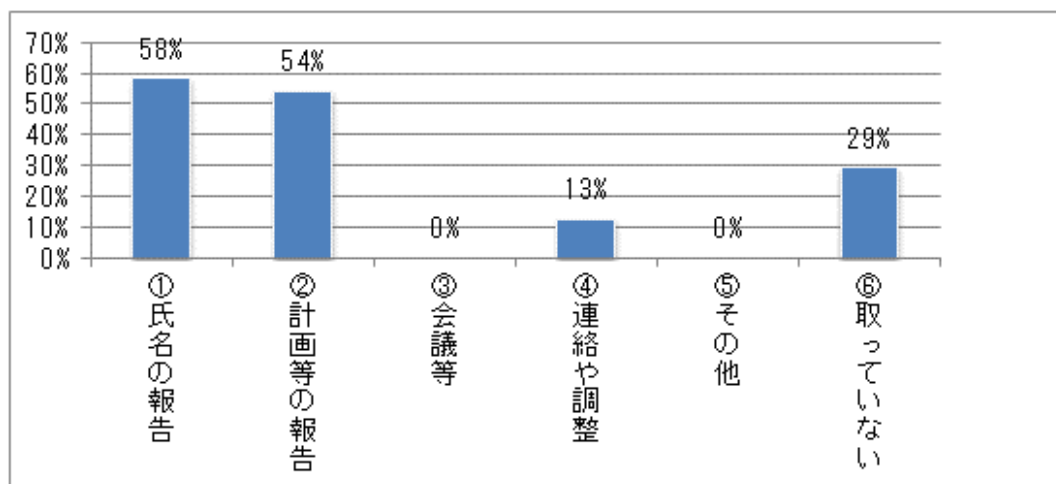


図 3－27 市町教育委員会と行っている連携

居住地校交流を実施している 24 校で、相手校が設置されている市町の教育委員会と何らかの連携を取っている学校は 17 校であった。最も多かったのは「氏名の報告」で、14 校の学校が、合わせて 23 市町に対して行っている。また、「計画・目標・評価の報告」は 13 校が、合わせて 17 市町に対して行っている。市町教育委員会が連絡・調整を行っているのは、県内で 1 市（A 市）のみであった。市町教育委員会と連携を取っていないのは 7 校だった。（内訳は東部地区 3 校、中部地区 4 校）

15) 間接交流の実施状況

①間接交流のみを行っている人数

1 0 (1). 今年度（平成 28 年度）、間接交流のみ実施する予定の幼児児童生徒について、あてはまるもの全てに☒をつけてください。 調査用紙 P11

①間接交流のみを実施する幼児児童生徒がいる（ 人）

②直接会って行う交流をしている幼児児童生徒はいるが、間接交流のみを実施する幼児児童生徒はいない

居住地校交流を行っている全 24 校のうち、間接交流のみを行っている幼児児童生徒がいる学校は 2 校で、それぞれ小学部の 1 人ずつ、計 2 人だった。

②間接交流のみを行っている理由

1 0 (2). 間接交流のみ行っている理由について、あてはまるもの全てに☒をつけてください。 調査用紙 P11

間接交流のみを行っている 2 校とも、「本人・保護者の意向」「本人の障害の状況」の 2 点を理由に挙げた。

③間接交流の内容

1 0 (3). 実施した間接交流の内容について、あてはまるもの全てに☒をつけてください。 調査用紙 P11

2 校から挙げられたのは「便りの交換」である。1 校からは「手紙やビデオレターの交換」も挙げられた。

④間接交流の成果

1 0 (3). 間接交流の成果について、あてはまるもの（近いもの） 3 つに☒をつけてください。 調査用紙 P11

間接交流の成果として、両校から挙げられたのは「児童生徒について理解をしてもらえた」「特別支援学校について理解をもらえた」の 2 点である。1 校からは「本人保護者のニーズに応えることができた」も挙げられた。

（８）居住地校交流を行っていない場合

１）居住地校交流を行っていない理由

V．居住地校交流を実施していない場合

調査用紙 P12

- １．居住地校交流を実施していない理由について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。

表 3－31 居住地校交流を行っていない理由

①本人、保護者の意向	5
②相手校の受け入れ体制	3
③相手校の意識・理解	2
④貴校の校内の体制	2
⑤学校に残る幼児児童生徒の対応	1
⑥安全確保・緊急対応	2
⑦付き添い（送迎も含む）	3
⑧全員が実施できにくい	2
⑨交流に関する経費	1
⑩幼児児童生徒の居住地と貴校との距離の問題	1
⑪その他（ ）	9

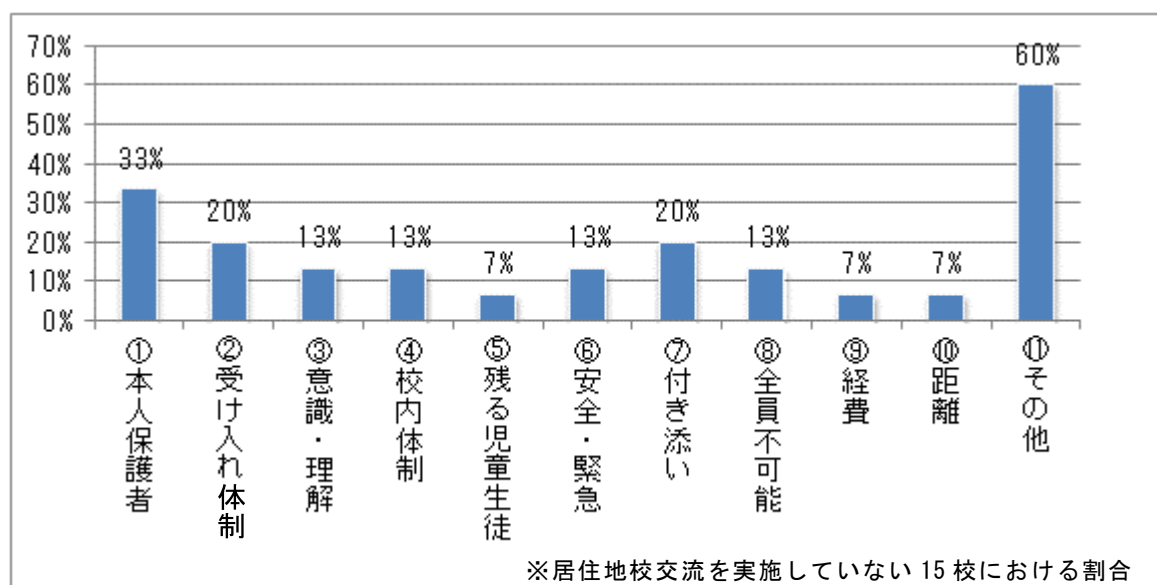


図 3－28 居住地校交流を行っていない理由

居住地校交流を行っていない 15 校で、居住地校交流を行っていない理由として最も多かったのは「本人保護者の意向」（5 校）であった。「その他」として、「高等部だから」（4 校）、「施設併設校だから」（3 校）という理由が多かった。「その他」の意見として、「居住地校交流は行っていないが、併置の高校等との学校間交流が充実している」という記述も複数あった。

2) 居住地校交流の実施予定

2. 今後、居住地校交流を実施する予定がありますか。あてはまるもの全てに☑をつけてください。 調査用紙 P12

居住地校交流を行っていない 15 校の今後の居住地校交流実施予定について、「来年度より実施」「2～3 年以内に実施」「将来的に実施」「予定なし」の 4 つの選択肢で聞いたところ、全 15 校で「予定なし」との回答だった。

3) 居住地校交流に関する意見や提案

3. 居住地校交流に関するご意見や御提案がありましたらお書きください。(自由記述) 調査用紙 P12

意見として、「施設併設校での居住地校交流の推進は難しいこと」「高等部生徒の居住地校交流の実践事例が知りたいこと」が挙げられた。

2. クロス分析

学校間交流に比べ、居住地校交流の実施率が低い結果であった。そこで、今後の「交流及び共同学習」の推進に向け、参考となる要因を抽出するために、居住地交流の実施率に焦点をあててクロス集計を行った。居住地校交流を行っていない 10 校は、高等部のみの設置校、施設・病院の併設校であるため、それらを除き、居住地校交流を行っている 24 校をクロス集計の対象とした。静岡県内では高等部での居住地校交流は行われていないため、幼稚部・小学部・中学部の合計を「全体」とし、「全体」「小学部」「中学部」の三群で比較を行った。それぞれ総幼児児童生徒数を分母として実施率を計算し、各群を、実施率の上位の群 12 校と実施率の下位の群 12 校の 2 グループに分け、今回の調査で検討できる要因で χ^2 二乗検定を実施した。なお、対象となる学校数が少ないため、Yates (イェーツ) の補正值についても併記した。

※ χ^2 二乗検定・・・ある要因が影響するか否かを調べるため、その要因がある群とない群で比較する統計的方法。P 値 (= 有意水準) が小さいほど影響している可能性が高いと言える。

※Yates (イェーツ) の補正值・・・対象数が少ないことによる誤差を解消する場合に用いる。

(1) 地域別

1) 学校の設置場所による比較

表 3-32 学校の設置場所による比較 (全体)

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値
西部	3	5	0.03
中部	7	1	
東部	2	6	

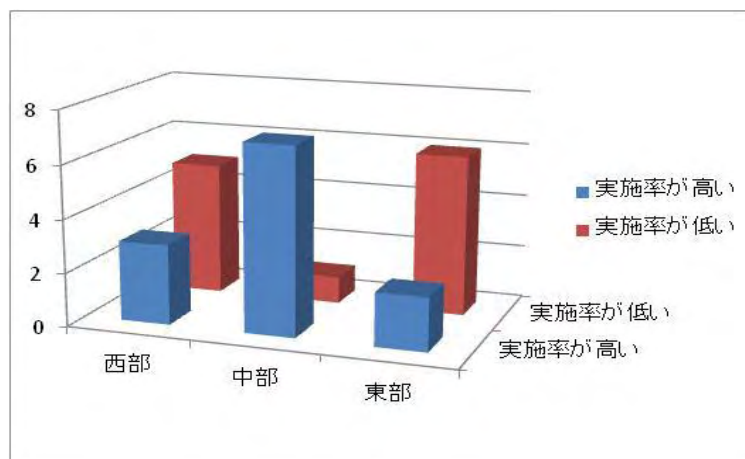


図 3-29 学校の設置場所による比較 (全体)

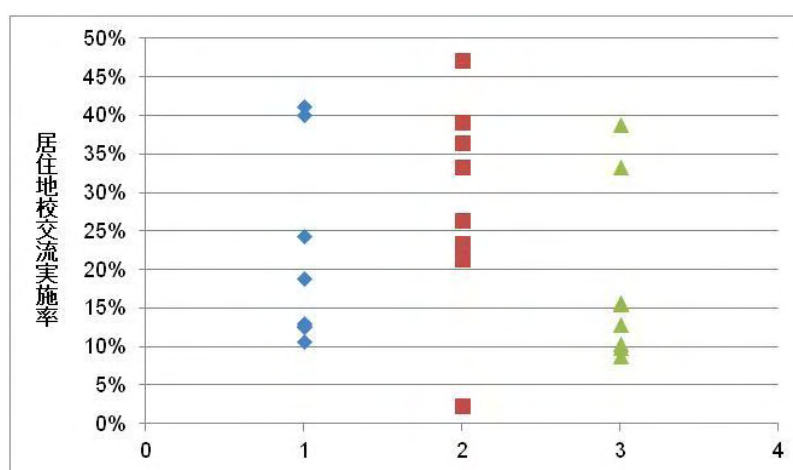


図 3-30 学校の設置場所による居住地校交流実施率の分布

図 3-30 は、学校の設置場所による居住地校交流実施率の分布図である。1 が西部地区、2 が中部地区、3 が東部地区各群における実施率の分布を示す。

※Yates の補正のため、2 群×2 群にして検定

表 3-33 学校の設置場所—西部・中部と東部の比較 (全体)

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
西部・中部	10	6	0.083	0.193
東部	2	6		

表 3-34 学校の設置場所－中部と西部・東部の比較（全体）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
中部	7	1	0.009	0.030
西部・東部	5	11		

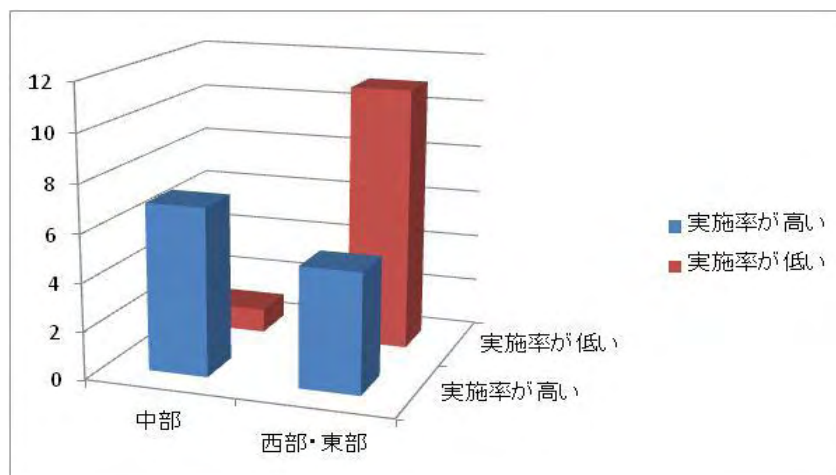


図 3-31 学校の設置場所－中部と西部・東部の比較

表 3-35 学校の設置場所による比較（小学部のみ）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値
西部	3	5	0.223
中部	6	2	
東部	3	5	

表 3-36 学校の設置場所による比較（中学部のみ）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値
西部	4	4	0.606
中部	5	3	
東部	3	5	

学校の設置場所により、「幼・小・中 3 学部の実施率」における実施率の高さに有意な差（中部地区の学校が、居住地校交流の実施率が高い）が見られた。
中部と他 2 地域とで分けた場合、Yates の補正を行っても有意な差があった。

2) 通学地域による比較

表 3-37 通学区域による比較（全体）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値
西部	4	5	0.09
中部	7	1	
東部	4	6	

※Yates の補正のため、2 群×2 群にして検定

表 3－38 通学区域による比較－西部・中部と東部の比較（3 学部合計）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
西部・中部	11	6	0.212	0.397
東部	4	6		

表 3－39 通学区域による比較－中部と西部・東部の比較（3 学部合計）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
中部	7	1	0.030	0.081
西部・東部	8	11		

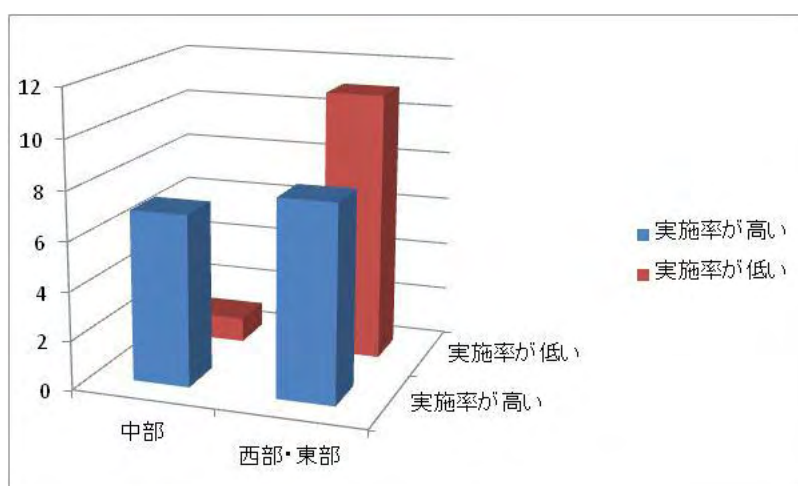


図 3－32 通学区域による比較－中部と西部・東部の比較（3 学部合計）

表 3－40 通学区域による比較（小学部）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値
西部	4	5	0.289
中部	6	2	
東部	4	6	

表 3－41 通学区域による比較（中学部）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値
西部	5	4	0.868
中部	5	3	
東部	5	5	

中部と他 2 地域とで分けた場合、学校の通学区域により、「幼・小・中 3 学部の実施率」における実施率の高さに有意な差（中部に通学区域をもつ学校が、居住地校交流の実施率が高い）が見られた。

3) A市と居住地校交流を行っているか否かによる比較

表 3-42 A市と居住地校交流を行っているか否かによる比較（全体）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
A市と交流を行っている	3	3	1	
A市と交流を行っていない	9	9		

表 3-43 A市と居住地校交流を行っているか否かによる比較（小学部）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
A市と交流を行っている	3	3	1	
A市と交流を行っていない	9	9		

表 3-44 A市と居住地校交流を行っているか否かによる比較（中学部）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
A市と交流を行っている	4	2	0.345	0.637
A市と交流を行っていない	8	10		

A市の学校と居住地校交流を行っているか否かによる実施率の高さ・低さについては、特に有意な差は見られなかった。

4) B市（政令指定都市）と居住地校交流を行っているか否かによる比較

表 3-45 B市と居住地校交流を行っているか否かによる比較（全体）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
B市と交流を行っている	5	1	0.059	0.157
B市と交流を行っていない	7	11		

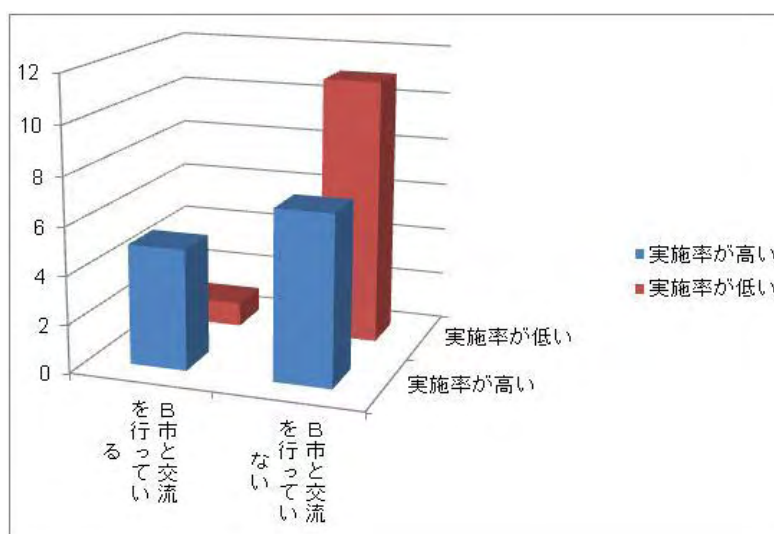


図 3-33 B市と居住地校交流を行っているか否かによる比較（全体）

表 3-46 B市と居住地校交流を行っているか否かによる比較（小学部）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
B市と交流を行っている	4	2	0.345	0.637
B市と交流を行っていない	8	10		

表 3-47 B市と居住地校交流を行っているか否かによる比較（中学部）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
B市と交流を行っている	3	3	1	
B市と交流を行っていない	9	9		

B市と交流を行っているか否かによって、「幼・小・中3学部の実施率」における実施率の高さに有意な差（B市の学校と居住地校交流を行っている学校が、居住地校交流の実施率が高い）が見られた。Yates の補正では有意水準は下がるが、傾向は見られる。

5) A市又はB市と交流を行っているか否かによる比較

表 3-48 A市又はB市と交流を行っているか否かによる比較（全体）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
A市又はB市と交流を行っている	8	4	0.102	0.220
A市又はB市と交流を行っていない	4	8		

表 3-49 A市又はB市と交流を行っているか否かによる比較（小学部）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
A市又はB市と交流を行っている	7	5	0.414	0.683
A市又はB市と交流を行っていない	5	7		

表 3-50 A市又はB市と交流を行っているか否かによる比較（中学部）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
A市又はB市と交流を行っている	7	5	0.713	0.926
A市又はB市と交流を行っていない	5	7		

A市又はB市の学校と居住地校交流を行っているか否かによる実施率の高さ・低さについては、特に有意な差は見られなかった。

(2) 障害種別

1) 障害種別での比較

表 3-51 障害種別での比較（全体）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値
視覚障害	3	0	0.371
聴覚障害	1	2	
肢体不自由	2	1	
知的障害	2	3	
知肢併設	4	6	

表 3-52 障害種別での比較（小学部）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値
視覚障害	3	0	0.209
聴覚障害	2	1	
肢体不自由	2	1	
知的障害	1	4	
知肢併設	4	6	

表 3-53 障害種別での比較（中学部）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値
視覚障害	1	2	0.371
聴覚障害	0	3	
肢体不自由	2	1	
知的障害	3	2	
知肢併設	6	4	

障害種の違いによつての実施率の差については、統計上特に有意差はなかった。

2) 知的障害があるか否かによる比較

表 3-54 知的障害があるかによる比較（全体）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
視覚障害・聴覚障害・肢体不自由	6	3	0.205	0.399
知的障害・知肢併設	6	9		

表 3-54 知的障害があるかによる比較（小学部）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
視覚障害・聴覚障害・肢体不自由	7	2	0.035	0.09
知的障害・知肢併設	5	10		

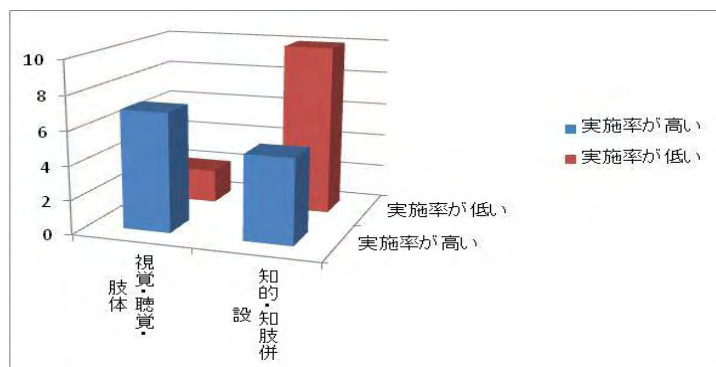


図 3-34 知的障害があるかによる比較（小学部）

表 3-55 知的障害があるかによる比較（中学部）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
視覚障害・聴覚障害・肢体不自由	3	6	0.205	0.399
知的障害・知肢併設	9	6		

学校の障害種が、知的障害又は知肢併設か否かによって、「小学部の実施率」における実施率の高さに有意な差（知的障害のない学校の方が、居住地校交流の実施率が高い）が見られた。Yates の補正では有意水準は下がるが、傾向は見られる。

（3）学校規模による比較

表 3-56 学校規模による比較（全体）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
大規模（全校生徒 140 人以上）	4	8	0.102	0.220
小規模（全校生徒 140 人未満）	8	4		

表 3-57 学校規模による比較（小学部）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
大規模（全校生徒 140 人以上）	3	9	0.014	0.041
小規模（全校生徒 140 人未満）	9	3		

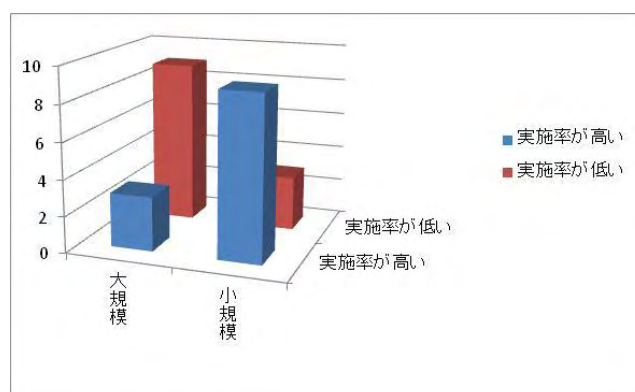


図 3-35 知的障害があるかによる比較（小学部）

表 3-58 学校規模による比較（中学部）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
大規模（全校生徒 140 人以上）	6	6	0.827	0.841
小規模（全校生徒 140 人未満）	6	5		

学校の規模によって、「小学部の実施率」における実施率の高さに有意な差（学校規模が小さい方が、居住地校交流の実施率が高い）が見られた。Yates の補正でも同様に有意な差が見られた。

（４）学校間交流との関係

1) 学校間交流実施率による比較

表 3-59 学校間交流実施率による比較（全体）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
全校における学校間交流の 実施率が高い	4	8	0.102	0.220
全校における学校間交流の 実施率が低い	8	4		

表 3-60 学校間交流実施率による比較（小学部）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
全校における学校間交流の 実施率が高い	5	7	0.414	0.683
全校における学校間交流の 実施率が低い	7	5		

表 3-61 学校間交流実施率による比較（中学部）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
全校における学校間交流の 実施率が高い	4	8	0.102	0.220
全校における学校間交流の 実施率が低い	8	4		

特に統計上有意な差は見られなかった。

2) 高等部の学校間交流実施率による比較

表 3-62 高等部の学校間交流実施率による比較（全体）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
高等部の学校間交流の 実施率が高い	3	8	0.033	0.088
高等部の学校間交流の 実施率が低い	8	3		

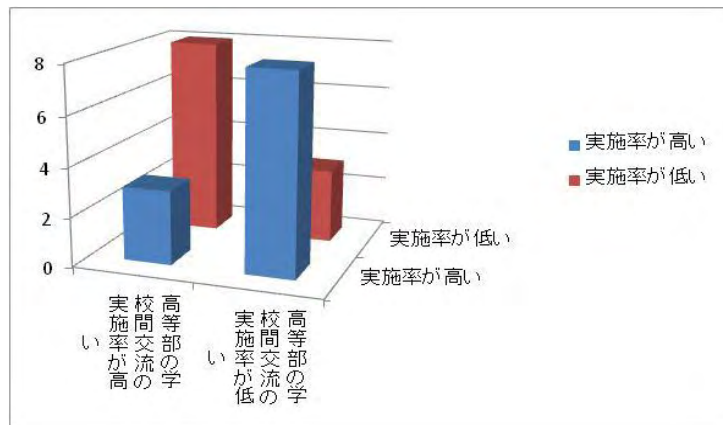


図 3-36 高等部の学校間交流実施率による比較（全体）

高等部の学校間交流の実施率の高さによって、「幼稚園・小学部・中学部」における実施率の高さに有意な差（高等部で学校間交流の実施率の低い学校の方が居住地校交流の実施率が高い）が見られた。Yates の補正では有意水準は下がるが、傾向は見られる。

（５）交流及び共同学習を推進する分掌の有無による比較

１）分掌の有無による比較

表 3-63 分掌の有無による比較（全体）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
分掌がある	11	9	0.273	0.583
分掌がない	1	3		

表 3-64 分掌の有無による比較（小学部）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
分掌がある	11	9	0.273	0.583
分掌がない	1	3		

表 3-65 分掌の有無による比較（中学部）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
分掌がある	11	9	0.273	0.583
分掌がない	1	3		

２）分掌の内容による差

表 3-66 分掌の内容による比較（全体）

	実施率が 高い	実施率が 低い	χ^2 二乗検定 による P 値	Yates の補正 P 値
地域連携を行う分掌	7	4	0.219	0.412
それ以外／なし	5	8		

特に統計上有意な差は見られなかった。

（６）居住地校交流の実施状況

１）特別支援学級で居住地校交流を行っているか否かによる比較

表 3-67 特別支援学級で居住地校交流を行っているか否かによる比較（全体）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
特別支援学級で行っている	8	6	0.407	0.678
特別支援学級で行っていない	4	6		

表 3-68 特別支援学級で居住地校交流を行っているか否かによる比較（小学部）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
特別支援学級で行っている	7	7	1	
特別支援学級で行っていない	5	5		

表 3-69 特別支援学級で居住地校交流を行っているか否かによる比較（中学部）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
特別支援学級で行っている	11	3	0.0009	0.003
特別支援学級で行っていない	1	9		

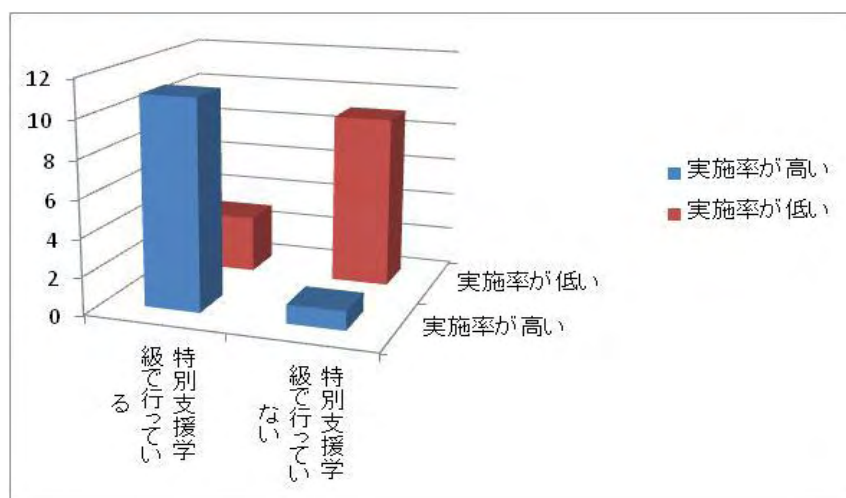


図 3-37 特別支援学級で居住地校交流を行っているか否かによる比較（中学部）

特別支援学級で居住地校交流を行っているか否かによって、「中学部」における実施率の高さに有意な差（特別支援学級で交流を行っている学校の方が居住地校交流の実施率が高い）が見られた。Yates の補正でも同様の有意差がみられた。

2) 保護者の付き添いが必須か否かによる比較

表 3-69 保護者の付き添いが必要か否かによる比較（全体・小学部）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
保護者の付き添いを必須としている	6	11	0.024	0.072
その他（一部付き添い、付き添いはいない等）	6	1		

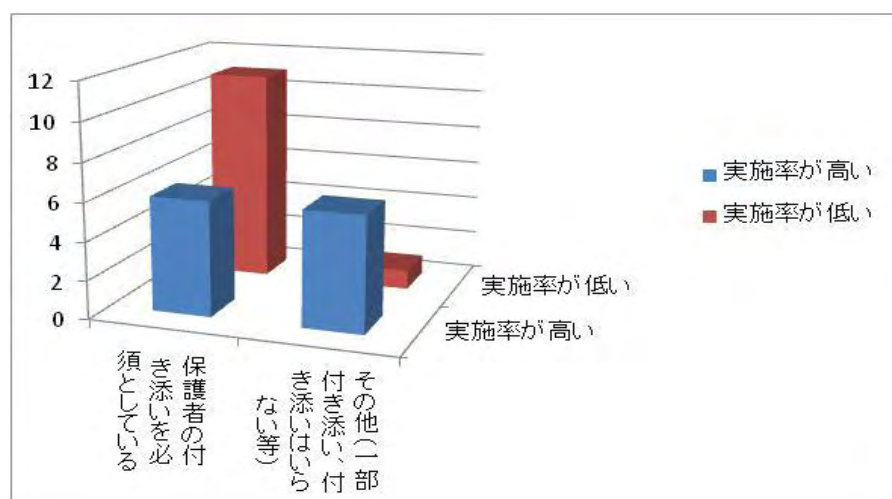


図 3-38 保護者の付き添いが必要か否かによる比較（全体・小学部）

表 3-70 保護者の付き添いが必要か否かによる比較（中学部）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
保護者の付き添いを必須としている	7	10	0.177	0.369
その他（一部付き添い、付き添いはいない等）	5	2		

居住地校交流における保護者の付き添いが必須か否かにより、「幼稚部・小学部・中学部」、「小学部」における実施率の高さに有意な差（保護者の付き添いを必須としない学校の方が居住地校交流の実施率が高い）が見られた。Yates の補正では有意水準は下がるが、傾向は見られる。

5) 居住地校交流を行わない期間に便りの交換を行っているか否かによる比較

表 3-70 交流を行わない期間に便りの交換を行っているか否かによる比較（全体）

	実施率が高い	実施率が低い	χ^2 二乗検定による P 値	Yates の補正 P 値
便りの交換を行っている	5	0	0.011	0.044
便りの交換を行っていない	7	12		

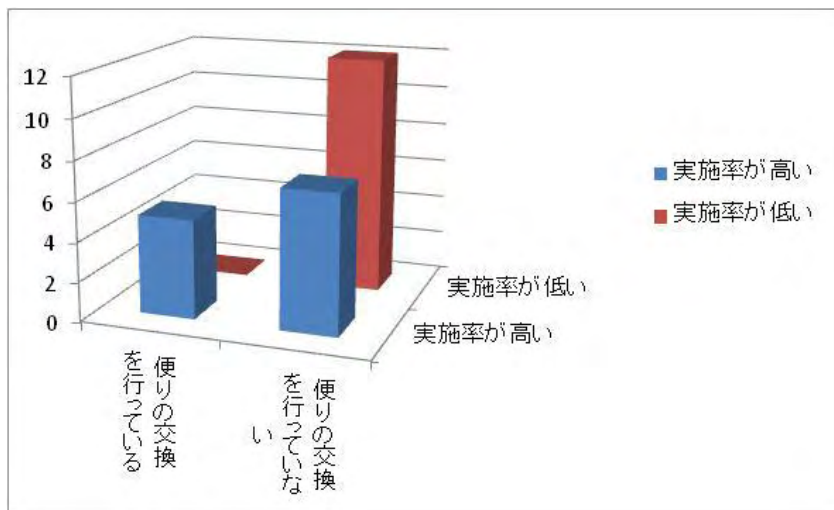


図 3－39 交流を行わない期間に便りの交換を行っているか否かによる比較（全体）

居住地校交流を行わない期間に便りの交換を行っているか否かにより、「幼稚部・小学部・中学部」、における実施率の高さに有意な差（便りの交換を行う学校の方が居住地校交流の実施率が高い）が見られた。Yates の補正でも同様の有意差がみられた。

分析した結果、統計的有意差があった項目は以下の 9 項目であった。

- ①学校の設置場所・・・中部地区の学校の実施率が高い
- ②通学区域・・・中部に通学区域をもつ学校の実施率が高い
- ③B市・・・B市の小・中学校等と交流を行っている学校の実施率が高い
- ④障害種・・・知的障害のない学校の実施率が高い
- ⑤学校規模・・・学校規模が小さい方が実施率が高い
- ⑥学校間交流・・・学校間交流の実施率の低い学校の方が実施率が高い
- ⑦特別支援学級・・・特別支援学級で居住地校交流を行っている学校が実施率が高い
- ⑧保護者の付き添い・・・保護者の付き添いを必須にしない学校が実施率が高い
- ⑨居住地校交流を行わない期間の工夫・・・居住地校交流を行わない期間に便り等の交換をしている学校が、実施率が高い

IV. 考察

1. 交流及び共同学習の実施状況

(1) 学校間交流の実施状況

静岡県の特別支援学校では、学校間交流を全校で実施しており、小学部で1校、中学部で1校、高等部で7校以外は全ての学部で実施していた。学校ごとの学部実施率（図3-1参照）は、全学部で全国平均（図2-1参照）よりも高かった。

児童生徒の実施者数では、小学部児童の実施率は80%で、全国平均（81.9%）よりもやや低いものの、その他の学部ではいずれも全国平均よりも高かった。特に高等部生徒の実施率は85%で、全国での実施率（56.7%）に対し高い水準である。要因として、高等学校内設置分校での学校間交流の充実が挙げられる。県内に10校ある高等学校内設置分校では、いずれも生徒の学校間交流実施率が100%であり、学校間交流が推進されていることが分かった（なお、県内に2校ある市立小学校内設置分校でも、学校間交流の実施率は100%と、充実が窺えた）。

学校間交流実施幼児児童生徒数を学年別で見ると、小学部1年・2年の実施率が60%程度と、他学年（83～98%）や全国の小学部1年・2年の実施率（72～76%程度）に比べて低かった。要因として、小学部で学校間交流を行っている29校の内、6校において、小学部1年又は1・2年での学校間交流を実施していないことが挙げられる。その理由について聞き取り調査等で、「学校生活の安定を図るため、小学校低学年では交流を行わない」という意見が挙げられた。

一方、残りの23校中21校においては、小学部1・2年の全員が交流を実施している。また、山内（1984）は、小学校と盲学校との交流教育を取り上げ、直接的接触による、健常児の盲児に対する態度の変容を調査した結果、低学年程、盲児に対する態度の好転が顕著であると報告している。このことから、低学年での学校間交流の実施について検討の余地があると考えられる。

(2) 居住地校交流の実施状況

居住地校交流は、39校中24校で実施されており、実施率は62%と、全国平均（76.6%）よりも低かった。しかし、実施していない15校の内、10校が高等部のみの設置校、5校が施設・病院の併設校と、いずれも実施が難しい学校であることがわかり、実施できる学校では全校で取り組んでいることが明らかになった。ただし、実施している24校の内、3校の幼稚部、9校の中学部では実施されていない。また、高等部での居住地校交流の実施は見られなかった。

幼児児童生徒の実施者数を見ると、幼稚部が28%と、全国平均の15.6%に比べて高いが、その他の学部では、小学部が21%、中学部が8%、全体で9%と、共に全国平

均（小学部 31.0%、中学部 12.2%、全体 12.4%）よりも低かった。学年別にみると、小学部 1 年の実施率が 9 %と低く、2 年（26%）、3 年（32%）と上がるものの、小学部 3 年をピークにして下がっている。全国平均も同じように小学部 2 年（34.8%）がピークではあるが、静岡県では小学部 6 年で 18%まで実施率が下がるのに対し、全国では 6 年でも 30%弱と、低下傾向は少ない。また、小学部 1 年の実施率も全国では 29.5%あり、静岡県の 9 %よりも高い数字である。全国的には小学部 1 年～6 年まで継続的な実施がされているが、静岡県では小学部 2～3 年から始める児童が多く、1 / 3 程度が途中で中断していると推測される。聞き取り調査等から、小学部 1 年の実施を行わない理由として、学校間交流と同じく、まずは特別支援学校での学校生活を安定させるためという意見が挙げられた。

特別支援学校の児童の中には、入学前に地域の幼稚園や保育園に在籍し、健常児と共に生活を送る子どももいる。幼稚園において交流及び共同学習が活発に実施されていたり、保育園において障害の有無に関わらず在籍していたりする等、就学前において、障害のある子どもとない子どもに一定の繋がりが存在する。その繋がりを維持する意味でも、小学部 1・2 年での居住地校交流について、検討の余地があると考ええる。

一方、小学部 6 年から中学部 1 年にかけては、全国・静岡県ともに実施率が大きく下がる。聞き取り調査によると、中学部で居住地校交流を行っているのは、小学部から継続してきた生徒もしくは、地元の小学校から特別支援学校中学部に進学してきた生徒が多いと感じられる。このような状況を踏まえつつも、義務教育段階にある中学校は居住地域にあることや、静岡県の中学部での居住地校交流実施率が全国平均を下回っていることから、中学部での居住地校交流の実施率向上について、今後検討の余地があるといえる。

静岡県では、高等部での居住地校交流は行われておらず、全国でも高等部での実施は 0.4%と低い実施率であることが分かった。理由として、高等学校では公立・私立ともに学区がなく、「居住地校」が存在しないことが挙げられる。そのため高等部では、居住地校交流の実施ではなく、居住地校交流のねらいを包括した学校間交流や地域交流の内容の検討が望まれると考える。

（３）交流及び共同学習全体

平成 26 年度の実施状況（静岡県教育委員会実施調査より）と比較すると、学校間交流では幼稚部で 1 校、高等部で 1 校実施校が増えた。また、居住地校交流では、幼稚部で 1 校、小学部で 1 校、中学部で 4 校実施校が増えている。交流及び共同学習の推進が進められてきている事が分かる。

一方今回の調査で、1 校の小学部及び、7 校の高等部において、学校間交流・居住地校交流のいずれも実施されていないこともわかった。実施していない理由は今回の調査では把握できていないが、障害種、障害の状況、児童生徒のニーズ、学校体制等

様々な要因があると考えられる。しかし、交流及び共同学習の意義を考えると、今後、これらの学校（学部）でも、交流及び共同学習の実施、もしくは障害のある人となない人が共に触れ合う機会の設定等、共生社会の形成に向けた取り組みが検討されることが望ましいと考える。

2. 学校間交流と居住地校交流の役割の違い

今回の調査により、静岡県内では、学校間交流のみを実施している学校が 15 校、居住地校交流のみを実施している学部が、中学部で 1 校あった。また、学校間交流と居住地校交流では、そのねらいや活動内容、成果等にも違いがみられた。そこで、学校間交流・居住地校交流それぞれの役割を整理することで、各交流の効果的な実施に繋がると考えられる。今回の調査及び研究所における研究、過去の文献整理から、それぞれの役割を以下のように整理した。

（1）学校間交流の役割

1）障害のある幼児児童生徒（以下、子どもとする）への集団での学びの場の提供

調査によって、学校間交流の成果として、「集団生活で社会性を培うことができた」が最も多く挙げられているように、普段少人数で活動している特別支援学校の子どもたちにとって学校間交流は、大勢の子どもたちと関わり、共に活動することで、人との関わり方や集団での振舞い方等、社会性を身に付ける機会であると考えられる。

星野・佐藤（2011）は、特別支援学級児童の通常の学級（交流学級）との交流及び共同学習において、交流学級児童を特別支援学級に迎える形態での活動は、特別支援学級の児童の立場では、落ち着いた環境で交流できたり、自信をもって活動できたりするといった利点を挙げるとともに、交流学級に行く交流よりも特別支援学級児童の意欲が高くなることを示唆している。学校間交流は特別支援学校を会場にして行われることも多い。学校の違いはあるが、特別支援学校と小・中学校等との学校間交流でも、同様の効果が期待できると考えられる。特別支援学校の子どもたちの交流への意欲が高まることで、より積極的で充実した学びに繋がると思われる。

2）障害のない子どもへの障害理解教育の場の提供

文部科学省（2008）が小学校学習指導要領解説の中で、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述べているように、小・中学校及び高等学校の子どもたちは、普段接することの少ない障害のある子どもとの関わりにより、共に学び共に生活するという共生社会の理念をはぐくむことができると考えられる。それぞれの学校段階で適切に学習の機会を

設けることで、障害のある子ども個々の理解から、障害そのものの理解へと、発達段階に合わせた障害理解教育を行うことができると考えられる。

居住地校交流が基本的に特別支援学校の保護者や本人の希望によって行われているのに対し、学校間交流は双方の学校のニーズによって行われている。長い年月、継続的に交流が続けられているケースも多く、計画的な実施による障害理解教育の充実が期待できる。

3) 地域社会への特別支援教育の認知の場の提供

学校間交流により、小・中学校等の子どもたちはもちろん、その保護者や地域が、特別支援学校の存在を身近に感じ、理解するきっかけとなる。学校間交流の実施においては、特別支援学校の教師による事前授業で小・中学校等の子どもたちの学びを深めたり、学校間交流当日を参観日にすることで保護者に取り組みを紹介したりと、双方に理解を深めるための工夫がされている。また、教師同士の合同研修会や連絡協議会、情報交換会等の実施により、小・中学校等の教師が、特別支援学校や特別支援教育についての理解を深める取り組みが行われている。小・中学校等の子どもたち、教師、保護者、地域が特別支援学校の子どもたちと触れ、理解することは、社会全体の障害理解促進に繋がると考えられる。

(2) 居住地校交流の役割

1) 児童生徒の居住地における地域社会との繋がり形成

居住地校交流の成果としても最も多く挙げられているように、居住地校交流の一番大きな役割は、普段住んでいる地域から離れて特別支援学校に通っている子どもたちが、地域社会との繋がりを作ることであると考えられる。聞き取り調査によると、保護者が居住地校交流を希望する理由で最も多いものは「地域社会に存在を知ってもらいたい」という意見である。また、特別支援学校側も、居住地校交流を希望する保護者に「現在の地域との繋がり」を確認する学校が多く、居住地校交流をきっかけとして地域との繋がりを形成してほしいという願いが窺えた。

地域社会における共生社会の形成を考えると、その地域の人たちが障害のある人の存在を認識する機会が必要である。聞き取り調査により、参加した特別支援学校の子どもの保護者の話として、「店や祭りで会ったときに名前を呼びかけてくれた」「交流先の学校の友だちが家に遊びに来てくれるようになった」というエピソードが挙げられた。これは、居住地校交流を通して小・中学校側の子どもたちの認識が、「特別支援学校の友だち」から「近所に住む友だち」に変わったことを示していると考えられる。

障害のある子どもたちは、専門的で必要な教育を受けるために居住地から離れた学校に通うが、生活する場はあくまでも地域であり、また就学前及び就学後は、地域に生活の拠点を置くことから、障害のある人にとって地域での生活は重要である。また、

静岡県は地震や津波等の災害の危険が高く、有事に地域で助け合える地盤作りの意味でも、居住地校交流の果たす役割は大きいと考える。

2) 個々の教育的ニーズに合わせた活動の提供

居住地校交流の活動は、参加する子どものねらいに沿って計画される。小・中学校等の教科学習に参加することで、人の意見を聞いたり、話し合いで考えを深めたりと、教科学習の学びを深めることができる。陸川（2015）は、自閉症児の教科による居住地校交流の実践を通し、障害のある児童が障害のない児童をモデルとし、集団の中から学んだ結果、障害のある児童の教科に関する知識や技能が深まり、学びが高まったと報告している。学習のねらいを明確にすることで、障害のある子どもが教科学習の中で確かな学びをはぐくむことができる。特別支援学校の学びとは質的に異なる環境での学びを経験することは、その後の学習や生活の充実に繋がると考えられる。

一方、給食や休み時間を中心とした実施にすれば、自然な関わりの中での交流が期待できる。参加する子どもの目標・ねらいによって、活動内容や参加方法、活動時間等を柔軟に設定することができ、学びの充実に繋がりやすいと思われる。

河村（2011）は、交流及び共同学習を一人一人のニーズに対応した形で展開することができれば、我が国におけるインクルーシブ教育の一形態と考えることもできると述べている。インクルーシブ教育システム構築に向け、交流及び共同学習は、大きな役割を果たすと考えられる。

3) 小・中学校等における特別支援教育の充実

小・中学校においては、障害のある子どもの教育に関わることで、通常の学級で学びに困難のある子どもの支援・配慮に繋がったり、学級におけるユニバーサルデザイン構築のヒントを知ったりすることができる。田島・都築（2009）は、特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習において、特別支援学級の担任と通常の学級が協働しながら、特別に支援を要する子どものみならず、学級の全ての子どもに配慮していく支援システムを構築していく必要性を述べている。学校は違うが、居住地校交流においても、特別支援学校の教師と小中学校の教師が連携して、小中学校側の子どもたちの配慮を行うことができると考えられる。聞き取り調査においても、居住地校交流に引率した特別支援学校の教師が、小中学校の教師に、配慮の必要な子どもについて相談されたという事例が挙げられている。特別支援学校のセンター的機能と交流及び共同学習とを連動させることで、双方にとって有意義なものになると考えられる。

3. 居住地校交流の実施要点の整理

今回の調査により、県内で行われている居住地校交流の詳細が明らかになった。取り組みの内容を共有することで、各校でのさらなる推進や改善につなげることができ

ると考えられる。そこで、居住地校交流の実施要点について、以下のように整理した。

（１）居住地校交流実施の土台づくり

多くの学校で、交流及び共同学習を推進する校内分掌を設置している。地域支援を行う部署が担当することが多く、コーディネーターが培った地域連携による繋がりが、居住地校交流の推進に繋がっているケースも見られる。逆に、交流及び共同学習が地域支援に寄与する場合もあり、地域支援と交流及び共同学習とは相乗効果が期待できるようである。

分掌や委員会等校内組織を整備することで、学校としての交流及び共同学習の方針が明確になり、校内に示すことができる。また、担任がいつ、何をするのか等をまとめた手引を作ったり、文書の書式を作成したりすることで、どの教師でも同じように実施することができ、居住地校交流の質の担保につながる。居住地校交流の意義・ねらいを、特別支援学校の教師がきちんと把握することが重要であり、そのために、計画的な研修や説明会の実施が行われている。

（２）計画・準備

１）実施の決定

居住地校交流は基本的に保護者の希望で行われるため、学部懇談や面談等で、丁寧に説明が行われている。早い学校では前年度中に希望調査を行う。さらに、相手校に対し、前年度中に次年度の実施連絡を行っている学校もある。

その子にとっての居住地校交流実施の意義、ねらいを明確にした上で実施決定をするため、保護者から希望理由を聞き取ったり、校内委員会で実施の可否を検討したりする学校もある。

２）実施回数

教師の付き添いが増えることで在籍校の授業に支障が出ることを防ぐため、年間実施回数に上限（２回～３回が多い）を設けている学校が多い。限られた回数の中でも、間を空けずに続けて行うことで双方の期待感を引き出す等、工夫が行われている。

３）実施相手

特別支援学級で居住地校交流を行っている児童生徒は、99人で、小学部・中学部の実施児童生徒の23%である。特別支援学級の授業内容がその子にとって適している場合や、特別支援学級から転学してきた児童生徒が行う場合に選択される。また、他県の実施例では、授業を特別支援学級で行い、給食や休み時間を通常の学級で行う等の柔軟な工夫も見られる。一方、居住地校交流のねらいを考え、基本的に通常の学級で実施することを方針としている学校も見られる。

４）子どもの目標

参加する子どもの居住地校交流の目標は、担任が、保護者と話し合いながら立てて

いる。1年間通しての目標を立てる場合と、実施の都度立てる場合とがある。いずれにしても、打ち合わせの際相手校担任に伝え、目標に迫る授業づくりがされている。また、学校によっては、個別の教育支援計画の中に居住地校交流について明記している。

5) 相手校との打ち合わせ

相手校との打ち合わせは、相手校に赴いて行う学校が多い。教師が現地を下見することも兼ねており、必要な支援を把握したり、写真を撮って事前学習に使用したりすることができる。打ち合わせ内容は、子どもの実態や目標、配慮事項はもちろんのこと、相手校の実態や目標を確認することで、「双方の活動である」と相手に意識してもらうという学校もある。

短い打ち合わせ時間を有効に使うため、事前に電話である程度子どもの様子を伝えておき、当日は具体的な授業づくりの話に時間を割くという学校もある。一回の打ち合わせで終了することは少なく、電話、ファックス等で当日までに何度かやりとりをしている。

6) 授業づくり

授業づくりは、子どもができること、相手校の授業、双方のねらい等を踏まえ、両校の教師が協力して行う。特別支援学校の教師が子どもについての情報を伝えた上で、基本的に相手校の教師が授業を組み立てるという学校もあるが、互いに意見を持ち寄り、話し合いで学習内容を詰めていくという学校もある。いずれにしても、子どもの目標を明確にし、双方で共通理解することが重要である。

具体的な教科・領域としては、音楽・美術・体育等の技能教科や、特別活動で実施している学校が多い。授業以外でも、朝の会や給食、休み時間での実施も見られる。

7) 事前学習

事前学習は、子どもの実態に合わせ、個別の時間等に行われている。日程確認の他、当日行う活動を練習しておくという学校が多い。

相手校の子どもたちへの事前学習は一部の学校で行われており、参加する子どもの好きなことや得意なこと、関わり方を中心に、伝えられている。また、直接授業はしないが、相手校の事前学習で行ってほしい内容を伝えている学校も一部で見られる。

(3) 実施当日

1) 送迎

送迎は基本的に保護者が行っている。一部で、実施後の送迎時に放課後等デイサービスを利用するというケースも見られる。

2) 付き添い

教師の付き添いは、多くの学校で全ての時間行われている。7割の学校では、保護者の付き添いも必須としている。教師や保護者の付き添い方は、できるだけ離れて様子を見ることを基本としている学校が多い。事前打ち合わせで子どもの実態や支援の

仕方を伝えておくことで、当日、相手校の教師が適切に支援を行うことができる。

必要に応じて特別支援学校の教師がサポートに入るが、その際、相手校の子どもたちの様子も見ながら適切な対応することが重要である。知的障害のある子どもが居住地校交流に参加する場合、相手校の子どもが、関わり方が分からず戸惑うこともある。教師がさりげなく手本を示すことや、相手校の子どもの行動を認め、肯定すること等、子どもたちが自信をもって関わることのできる状況作りや、双方の子どもたちを繋ぐための適切な支援等が求められる。

3) 残った子どもの対応

付き添いで教師が抜けた際の学校に残る子どもの対応は、学年やグループ、学部で協力して行っているが、多くの学校で課題として挙げられている。各校とも限られた教師数の中で様々な工夫を行っており、級外の教師が居住地校交流の付き添いを行うことで、担任が行う授業時数を確保するというケースも見られる。その際は、十分な引き継ぎが行われている。

(4) 事後

1) 事後打ち合わせ

居住地校交流実施後には多くの学校で、電話等での事後打ち合わせを行い、参加した子どもの様子についての話や、次回の活動に向けた確認を行っている。一部の学校が行っている相手校への事後アンケートは、相手校の子どもたちの様子や評価等、相手校にとっての成果を把握する手段ともなっている。

2) 事後学習

参加した子どもの事後学習は、多くの学校で行われている。事前学習と同じく、個別の時間等に、子どもの実態に応じて行われている。

3) 子どもの評価

実施後には個々の子どもの目標に対する評価を行い、教師間や保護者と共有している。学校によっては、子ども個々の居住地校交流に関するファイルを作り、実施の様子や評価等をまとめ、引き継ぎ資料として次年度に生かしている。

4) 成果の周知

事後学習での聞き取りや、担任による評価等から、居住地校交流の様子をまとめた便り等を作り、校内の教師、保護者へ情報提供を行っている学校が見られる。教師への便りは、活動内容や付き添いの工夫等の情報共有に繋がるとともに、居住地校交流を担当していない教師が様子を把握できる。また、保護者への便りは、居住地校交流を実施していない家庭が、居住地校交流に興味をもつきっかけになる。

5) 学校全体としての評価・反省

学校としての居住地校交流の取り組みの評価は、学校評価等の場で行われている。出てきた課題や改善点を、実施要項や手引等の見直しに繋げている。

4. 居住地校交流のさらなる推進に向けて（推進の要点）

今回の調査により、静岡県での居住地校交流の実施状況は、全国と比べてやや低い状況であることが分かった。そこで、居住地交流の実施の意義を踏まえて、静岡県における今後の推進（実施率の向上及び内容の充実）に繋がる可能性のある要点を、クロス分析や全国調査の結果との比較、聞き取り調査、過去の文献等から整理し、以下に挙げた。今後、県だけではなく、各校及び市町村教育委員会においても、施策推進の際に考慮できると考える。

（１）小学部低学年からの実施

居住地校交流の実施状況で挙げたように、静岡県では小学部１年での実施率が低い。しかし、全国的にみると小学部１年から交流が実施されている状況があり、実施率の大きな差となっている。特別支援学校に在籍する子どもの中には、入学前に地域の幼稚園や保育園に在籍し、健常児と共に生活を送っていた子どももいる。その繋がりを維持する意味でも、小学部１・２年での居住地校交流について、視点を変えた検討の余地があると考ええる。

実地調査では、小学校の低学年の児童は高学年の児童よりも、参加する特別支援学校の子どもの積極的に関わりをもとうとする傾向があった。高学年では、入学前からの友だちや、低学年の交流時に仲良くなった友だちがキーパーソンとなり、その子が中心となって関わりが生まれている状況も見られた。また、前述の通り、山内（1984）が、交流及び共同学習において、低学年程、健常児の盲児に対する態度の好転が顕著であると述べている。以上のことから、相手校の子どもたちにとっても、低学年からの実施は効果的であると考えられる、

学校によっては、小学部低学年は生活を安定させるためにあえて交流及び共同学習を控えているという学校もある。環境に慣れることに時間がかかるという障害のある子どもの特性を踏まえつつ、実施時期や方法、時間や回数等を工夫することで、実施の可能性について検討することが期待される。

（２）保護者の付き添い負担の軽減

保護者の付き添いを必須にしていない学校での居住地校交流の実施率が高かったため、保護者の付き添い負担を減らすことが実施率の向上に繋がる可能性がある。地域との繋がりの形成という居住地校交流の目的を考えると、保護者の付き添いは重要な要素でもあるため、付き添いを一部にする、回数を減らす等、相手校と保護者との繋がりも確保しつつ、負担を軽減する等、方法を検討できるとよい。

A市では、交流籍による交流及び共同学習実施要項の中で、「交流籍校（小・中学校）は、付き添う保護者の負担を軽減するため、PTAを始めとする地域人材の協力が得

られる体制作りを整えるものとする」と定め、小・中学校に「P T A地域ボランティア」の募集を提案している。このような仕組みを活用することも、保護者の負担を軽減する方法の一つであると考えられる。

（３）特別支援学級での実施

中学部の居住地校交流では、特別支援学級での実施が、実施率の向上に繋がる可能性がある。小学校高学年や中学校では、学習内容が難しくなることで、交流を中断するケースが見られるが、参加する子どもの実態やニーズによっては、特別支援学級での実施が、一つの手段であると考えられる。

埼玉県取り組みでは、通常の学級での居住地校交流の前段階として、人数が少なく、学習内容が適した特別支援学級での交流を行っている事例が見られた。また、国語・数学等の教科学習を特別支援学級で行いつつ、技能教科や給食、休み時間は通常の学級と交流する等、柔軟な取り組みも見られる。

居住地校交流のねらいを考え、基本的に通常の学級で実施することを方針としている学校もあるが、特別支援学級（小さな集団）での実施を経て通常の学級（大きな集団）での交流へ移行する等、スモールステップという視点での実施も可能であることから、検討の余地があると考ええる。

（４）居住地校交流運営に係る校内システムの構築

居住地校交流の実施率が高い特別支援学校に聞き取り調査を行った結果、いずれも、交流担当者を中心として組織的に交流が運営されていたことから、居住地校交流の運営に係る校内システムを構築することが、実施率の向上や内容の充実に繋がると考えられる。具体的には、担任の役割の明確化や書式等の作成により、居住地校交流の質を担保したり、校内組織の整備や学校としての方針の明確化により、交流担当者や管理職の交代による影響を減らしたりする工夫がされている。クロス分析から、「居住地校交流を行わない期間の相手校との便りの交換」が実施率の向上に繋がることが示唆されたが、このような取り組みを初め、現在行っている効果的な取り組みを継続させるためにも、各校に応じた仕組みづくりが求められる。

一方、細かい決まりを作りすぎることによって各教師の負担が増えたり、システム化によって内容が形骸化したりする可能性もある。柔軟な仕組みづくりと、必要に応じた見直しが重要である。

クロス分析では、分掌の有無や分掌の内容の違いによる実施率の有意差は見られなかった。しかし、聞き取り調査により、居住地校交流と地域支援が好影響を与え合っている状況が挙げられていることから、居住地校交流の推進と地域支援の充実を関連させて取り組んでいくことも、有効であると考えられる。

（５）副次的な籍の導入を視野に入れた行政の仕組みづくり

A市では、平成23年に交流籍の制度（市町教育委員会による、居住地校交流を推進する仕組み）を導入した結果、市内での居住地校交流の実施者が、平成23年度（66人）から平成27年度（88人）にかけ、徐々に増えてきている。今回の調査では、A市での実施率が他と比べて優位に高い状況ではなかったが、学年ごとの実施率では、小学部3年生での実施率が、他市での実施と比べて高いことがわかっている。

聞き取り調査では、A市以外のある市町の学校で、居住地校交流の受け入れが難航したケースがあり、市教委が小・中学校に交流及び共同学習について周知したり、連絡調整をしたりするA市のようなシステムが望まれるとの話が挙げられた。

県外では、長野県が市教委主体で、埼玉県が県教委主体で、それぞれ副次的な籍を導入し、居住地校交流の実施率の向上に繋がっている。また、全国調査のクロス分析では、副次的な籍がある学校が、ない学校に比べて有意に実施率が高かった。

※全国調査結果から、幼稚部、小・中学部で居住地校交流を実施している675校を、実施率の高い群・低い群に分け、副次的な籍の有無を調査した。高い群では338校中75校が、低い群では337校中13校が副次的な籍があった。P値0.001以下で、有意差が見られた。

以上のことから、静岡県でも、副次的な籍の導入等、行政主体の居住地校交流推進の仕組みづくりの検討が期待される。なお、前述のように、今回の検討ではA市での実施率が他と比べて優位に高いわけではないことや、A市と同じく政令指定都市であり、副次的な籍を導入していないB市のほうが実施率が高いことから、副次的な籍の具体的な内容については、今後検討が必要である。

（６）地域による実施率の差

西部地区、東部地区に比べ、中部地区に設置されている学校、中部地区に通学区域をもつ学校での居住地校交流実施率が高かった。特別支援学校側の要因であるのか、中部地区の小・中学校側の要因であるのか、今回の調査では要因を把握することはできなかったが、居住地校交流推進に向けた要点に繋がる可能性があるため、視点を変えて、たとえば、特別支援学校だけではなく、市町の教育委員会や小・中学校における新たな要因、障害のある児童生徒の保護者の考えや思い、地域における交通や地理的・物理的な要因、生活環境等を検討する等、今後さらなる調査検討を要する。

（７）障害種別及び学校規模による差

障害種別の比較では、知的障害のない学校が、また学校規模の比較では、小規模の学校が、それぞれ小学部の居住地校交流の実施率が高かった。学校規模は障害種と関連している（視覚・聴覚・肢体障害は小規模、知的・知肢併設は大規模）と推測されるため、障害種によって、実施率に特徴があると言える。今後、障害種別の居住地校

交流の在り方を検討する必要もあると考えられる。

5. 課題

（１）市町による交流及び共同学習の推進

調査より、特別支援学校と学校間交流を行っている相手校は延べ 130 校、居住地校交流を行っている学校は延べ 324 校であった。県内の小・中学校、高等学校（公立・私立含む）を合わせると、947 校であるため、学校間交流を実施している小・中学校、高等学校の割合は最大 14%（学校間交流相手校数の中には幼稚園も入っているため、また、延べであるので、実際はややこれより下がる）、居住地校交流を実施している小・中学校、高等学校の割合は最大 34%（同）である。学校間交流・居住地校交流を合わせても小・中学校、高等学校全校の、最大 50%以下であった。交流及び共同学習の目的は、共生社会の構築を目指して、障害のある人もない人も同じ場で互いに学ぶことであるため、小・中学校、高等学校に在籍する児童生徒からの視点が必要である。

静岡県内では、唯一 A 市教育委員会が、居住地校交流に関して市立小・中学校や特別支援学校との連絡調整を行ったり、特別支援学校に実施計画や報告書等の提出を義務付けたりしている。居住地校交流について実施計画や実施者氏名等を市町の教育委員会に報告している特別支援学校は約 5 割であり、県内 35 市町中 25 市町が報告を受けているが、実際どのように把握が行われているかは不明である。

そこで、A 市のような仕組みを県全域に導入することで、市町が居住地校交流について把握し、推進していく体制がつけられるのではないかと考えられる。県が制度として副次的な籍を導入することで、市町による交流及び共同学習への取り組みの充実がはかられ、その結果、特別支援学校側、小・中学校側双方の交流及び共同学習の推進に繋がっていくことが期待される。

副次的な籍のみが居住地交流を推進できるのではなく、他の要因の検討も必要ではあるが、埼玉県、長野県といった先進地区において、県や市が中心となって副次的な籍が導入された結果、実際に居住地交流の実施率が向上しており、静岡県においても居住地校交流の充実に向け、県全体への副次的な籍の導入も検討の一つとして考えられる。そのためには、埼玉県のように、静岡県教委が指導的な役割を果たすことが期待されるだけでなく、長野県のように、市町の教育委員会及び全ての学校における理解が必要である。このことで、静岡県における共生社会の構築の推進に寄与することが可能であると考えられる。

（２）交流及び共同学習の効果の検証

共生社会の構築とは、障害のある人もない人も同じ社会で学び生活することである。そして、交流及び共同学習は、共生社会の担い手をはぐくむ手段の一つであり、障害のある子どもとない子ども双方の学ぶ場である。今回の調査では、交流及び共同学習

の特別支援学校側から見た成果等が明らかになった。また、小・中学校側の成果としては、平成 26 年に静岡県在校長会が県内の特別支援学校長に対して行ったアンケート調査において、学校間交流、居住地校交流共に、「相手校の子どもたちの障害児理解に効果があった」という結果が出ている（学校間交流は 98%、居住地校交流は 87%で、効果があったと回答）。交流及び共同学習のねらいを踏まえると、小・中学校、高等学校側からの交流及び共同学習の検証が必要であると考え。そこで今後、小・中学校、高等学校の交流及び共同学習の実施状況を把握し、交流及び共同学習にどのように取り組んでいくのか、調査・検討が求められる。

【参考文献】

- 星野謙一・佐藤慎二（2011）．特別支援学級における交流及び共同学習に関する実態調査－交流及び共同学習の形態に焦点を当てて－．植草学園短期大学研究紀要、第 12 号、85-89
- 河村久（2011）．これからの交流及び共同学習の在り方．肢体不自由教育、198、6-11
- 文部科学省（2008）．小学校学習指導要領解説（総則編）
- 陸川みどり（2015）．特別支援学校知的障害児小学部と小学校における教科を通じた交流及び共同学習の実践と課題．教育実践研究、第 25 集、229-234
- 田島広嗣・都築繁幸（2009）．自閉症児の交流学習に対する学習補助の試み（Ⅱ）．障害者教育・福祉学研究、第 5 巻、59-65
- 山内隆久（1984）．視覚障害児に対する態度の変容に及ぼす対人的接触の効果．教育心理学研究、32(3)、233-237

第4章 交流及び共同学習の特色ある実践

（学校間交流・居住地校交流を中心に）

- I. 子どもの実態や保護者の意向を踏まえたきめ細やかな実践
- II. 専門性の高い教育を居住地の学校で受けることのできる小学校内分教室の実践
- III. 地元の小・中学校に存在感を生む副次的な学籍制度の実践
- IV. 各学校で役割分担を決め、考えたり作ったりしたものを持ち寄って作り上げた交流及び共同学習の実践
- V. 特別支援教育体制の充実により展開される交流及び共同学習

本研究では、交流及び共同学習の現状と課題を明らかにするために訪問調査を実施した。訪問先は、平成 25～27 年度文部科学省インクルーシブ教育システム構築モデル（交流及び共同学習）に指定された学校や全国特別支援教育推進連盟（2016）等の文献から、先進的な取組を実施している学校を選定した。平成 28 年度は以下に記す 4 つの特別支援学校と 1 つの中学校を訪問し、情報収集した。

I. 子どもの実態や保護者の意向を踏まえたきめ細やかな実践（特別支援学校）

1. 学校の概要

障 害 種：知的障害，肢体不自由，病弱・身体虚弱
設置学部：小学部，中学部，高等部
児童生徒数：84 人（小学部 32 人，中学部 44 人，高等部 8 人）
学 級 数：27 学級
教育課程：A 課程（肢体不自由）
B 課程（知的障害）
C 課程（重複学級）
D 課程（重複学級訪問教育）

A 校は、病院に隣接した特別支援学校である。84 人の在籍児童生徒のうち、68 人は通学、16 人は隣接する病院に入院をしている児童生徒である。平成 20 年度に B 課程（知的障害）が設置され、現在では同課程で学ぶ児童生徒の数が最も多い。平成 22 年に分校（高等部）が開校され、中学部を卒業する生徒の大半は分校に通学をしている。

平成 28 年度には、A 校が所属する地方公共団体全体でキャリア教育に関する 5 か年計画の研究が開始され、学校独自のキャリア教育プログラムシートやアセスメントシートを作成し、活用している。

2. 交流及び共同学習の実施状況

教育目標の一つである「共生・共学の推進」の下、「人権・交流部」と呼ばれる校内分掌で交流及び共同学習を担当して実施している。A 校では、道徳教育における「主として他の人とのかかわりに関すること」に関する指導内容として、交流及び共同学習を年間指導計画に位置付けており、1 学期（5 月）に学校間交流、2 学期（11 月）に居住地校交流を実施することとしている。

居住地校交流は、基本的に保護者からの希望を受けて年間 2 回を上限に実施しており、平成 28 年度の希望者は小学部が 12 人、中学部が 10 人であった（実際に実施をした児童生

徒数とは異なる)。居住地校交流の希望アンケートを年度初めに保護者に対して行い、居住地校交流の希望の有無に加えて、希望する学校名と学級（学年全体、通常の学級、特別支援学級）、授業参観の希望の有無を聞いている。送迎は、原則として保護者の責任で行うこととしている。集団登下校などが活動内容に含まれる場合にも原則として保護者の付き添いが必要であるが、必要に応じて担任教員が付き添うこともある。居住地校交流実施後、担当教員は記録と交流通信（学部だより）を作成する。年度末に、人権・交流部の教員と交流校の教員で反省会場の場を設ける。

なお、平成 28 年度には中学部の学校間交流を対象とした校内研究を立ち上げており、研究対象校（1）である中学校と年間 5 回の学校間交流を企画及び実施している。

3. 特徴的な取組

（1）保護者への理解啓発

A 校では、原則として保護者からの希望を受けて居住地校交流を実施している。年度初め（4 名）に保護者に対して居住地校交流希望アンケートを実施し、居住地校交流の希望の有無、交流を希望する学校名及び学級（学年全体、通常の学級、特別支援学級）、授業参観の希望の有無を聞いた上で実施に移行している。そのため、保護者や児童生徒本人の意向を踏まえた居住地校交流を実施することができていた。

送迎は、原則として保護者の責任で行われていた。ただし、集団登下校などが活動内容に含まれる場合には、必要に応じて担任教員が付き添うことがあるとのことであった。

実施後には、担当教員が居住地校交流の様子などを交流通信（学部だより）にまとめ、刊行物として作成していた。多くの保護者は、当日授業を参観していない（平成 27 年度は 1 名のみが参観）。そのため、このような取組を通じて当日授業を参観していない保護者にも交流の様子が伝わるように工夫をすることは、保護者への居住地校交流に関する理解啓発に繋がる有効な手立てであると思われた。

（2）交流相手校との連携

交流相手校との打合せについては、最初に顔を合わせて日程や活動内容の大まかな年間計画を立てた後、電話を中心に連絡を取り合い、詳細を確認していた。交流相手校から多く受ける確認事項の 1 つに、交流及び共同学習中に事故が起きてしまった場合の対応が挙げられる。A 校では、居住地校交流に関する確認事項と併せて、事故が発生した場合の対応マニュアルを交流校に紙面で送り、さらに打合せの中で内容の確認を行うことで対応していた。

また、年度末には、A 校の人権・交流部の教員と交流校の担当教員とが集まり、反省会や次年度への引き継ぎ事項の整理を行っていた。

（3）児童生徒の実態に応じた活動内容の工夫

児童生徒の実態に応じて活動内容を検討していた。事例として、自閉症のある小学部 6 年生の児童の居住地校交流では、児童の実態を交流校の担当教員とも十分に共有を図った上で、活動の途中に小目標（特別支援学級の教室に行く、など）を設定したり、児童の得意なことを活動に取り入れたりすることで、児童の興味関心を引き出しながら、児童が主体的に居住地校交流に参加できるよう工夫を行っていた。

4. まとめ

A 校では、共生・共学の推進を図る学校教育目標の下で、児童生徒の実態や保護者の意向を踏まえたきめ細やかな居住地校交流が実施されていた。今後も引き続き、交流及び共同学習のより一層の推進を目指して、校内研究の実施や保護者・交流校との連携強化、交流及び共同学習への継続的な取組などを図っていくとのことであった。

（西村崇宏・久保山茂樹）

Ⅱ. 専門性の高い教育を居住地の学校で受けることのできる小学校内分教室の実践 （特別支援学校）

1. 学校の概要

障 害 種：知的障害、肢体不自由

設置学部：小学部、中学部

児童生徒数：12 人（小学部分教室 6 人、中学部分教室 6 人）

学 級 数：1 学級（小学部分教室 1 学級・中学部分教室 1 学級）

教育課程：A 課程（知的障害）

B 課程（重複学級）

B 校は、3 つの分教室を擁する特別支援学校である。230 人の在籍者の内、小学部分教室児童が 6 人、中学部分教室生徒が 6 人いる。学区が 9 市町村と広範囲に亘ることから、遠い児童生徒は 1 時間以上かけて本校に通っている。平成 20 年に、保護者や本人の「地域に通いたい」というニーズに対応するため、本校から車で約 40 分離れた市立小学校の中に小学部分教室を設置した。同じく平成 22 年に、市立中学校内に中学部分教室を、平成 24 年に、県立高等学校内に高等部分教室を開室した。

小学部分教室と中学部分教室は同じ地区にある。両教室とも、小・中学校の 1 室を改築して設置しており、教室以外の特別教室等は、全て小・中学校の設備を利用している。また、改築の際、市の予算で小・中学校内にエレベーター及び車椅子用トイレ、シャワー室を設置した。分教室の教員は各 3 名で、会議や分掌、研修等は本校で参加する。また、必要に応じて本校の教員が分教室に入る。小・中学校の職員室には席はないが、朝の打ち合

わせや職員会議には交代で参加し、情報交換を行っている。

2. 交流及び共同学習の実施状況

小・中学部分教室では、設置されている各小・中学校と日常的に交流（学校間交流）を行っている。休み時間での関わり、縦割り班清掃や児童会・生徒会への参加の他、音楽、生活、体育、総合的な学習の時間等での共同学習を行っている。A校の教育課程を基本に活動しつつ、小学校・中学校の学校行事（運動会、音楽会、文化祭、儀式的行事等）にも参加している。

B校の学区である市町村の一つでは、平成17年に「副学籍」（副次的な学籍制度）を導入した。市町村の「地域の子は地域で育てる」という思いを実現すると共に、保護者の「地域の学校に通わせたい」「地域での存在感・繋がりを大切にしたい」というニーズに応えたもので、市町村が主体で制度化した。特別支援学校の子どもたちが、居住する地元の小・中学校に副次的な学籍を置くことで、入学式・卒業式への参加や、学習・生活への参加を行うことができる。その後、学区である9市町村全てで副学籍制度が整えられたため、A校の小・中学部の児童生徒全員が副学籍をもつことができるようになった（実際は保護者の希望により取得）。現在、小・中学部の83%の児童生徒が副学籍を取得し、副学籍学習（居住地校交流）を行っている。

3. 特徴的な取組

（1）小・中学部分教室における、設置校との学校間交流

分教室と小・中学校とで、できる限り時間割をそろえることで、休み時間等での自然な関わりにつなげている。また、小・中学校の縦割り清掃に入ったり、特別教室を合同で使用したりすることにより、生活の中で活動を共にすることができるようにしている。

分教室の教師は、本校の分掌に属し、会議等も本校で参加するが、小・中学校の打ち合わせや職員会議にも交代で参加し、情報交換を行っている。また、小・中学校の学校行事に参加する際には、その行事の分掌に属し、小・中学校の教師と共に行事運営を行う。両校の教師が、互いの児童生徒を「自分の学校の子」として受け入れている。

（2）副学籍による居住地校交流

現在A校全体では83%の児童生徒が副学籍を取得している（残り17%は保護者が希望しなかった）。副学籍は、市町村主体の取り組みであるため、初めに市町村が保護者に希望調査を行われる。希望者について、市町村から小・中学校及び特別支援学校に報告され、その後、学校間での具体的な話し合いが行われる。副学籍を希望すると、小・中学校の名簿に載り、要録が作成され、靴箱等が設置される。希望すれば小・中学校での卒業式に参加し、卒業証書を受け取ることもできる。卒業生名簿に載るため、成人式も地元の友だちと共に参加することができる。

4. まとめ

市町村主体での副学籍制度導入や、市立小・中学校内への県立特別支援学校分教室設置等、B校周辺の市町村では特別支援教育の取り組みが進んでいる。その背景には、市町村教育長の強いリーダーシップがあったとのことである。また、B校の属する地方公共団体では、小・中学校と特別支援学校とで教員の異動がしやすく、小・中学校に特別支援学校勤務経験者が多い。管理職を含め、小・中学校の教員の特別支援教育への理解が進んだことも、学校間交流や居住地校交流の取り組みの充実に繋がっている。

市立小・中学校の中に県立の分教室を設置したことで、子どもたちは専門性の高い教育を、地元で受けることができる。

(井上久美子・定岡孝治)

Ⅲ. 地元の小・中学校に存在感を生む副次的な学籍制度の実践（特別支援学校）

1. 学校の概要

障 害 種：知的障害

設置学部：小学部、中学部、高等部

児童生徒数：271人（小学部 84人、中学部 65人、高等部 122人）

学 級 数：52学級

教育課程：A 課程（知的障害・一般）（42学級）

B 課程（知的障害・重複）（10学級）

C校は、近隣2校の大規模化に伴い、平成23年に新設された特別支援学校である。C校の所属する県では、平成16年度より、「支援籍」（副次的な学籍制度）を制度化し、障害のある子どもとない子どもが共に学ぶ仕組み作りを行ってきた。県内の2市をモデル市として試行し、徐々に県全体に普及させた。C校の元となった2校のうち1校でそのモデル事業を行っていたため、C校も開校当初から支援籍の土壌があった。

2. 交流及び共同学習の実施状況

平成28年度の支援籍学習（居住地校交流）実施者は60人（小学部50%、中学部28%）と、県内でも高い実施率である。特に他校と比べて中学部での実施率が高い。

平成26年度から、県内特別支援学校の小・中学部生全員が「支援籍」をもつことになった。特別支援学校が作成した「基礎名簿」（小・中学校の学区内に居住する特別支援学校の児童生徒の名簿）が市町村教育委員会を通じて各小・中学校に送付されるため、小・中

学校では学区に住む特別支援学校生を把握することができる。

支援籍学習は保護者の希望で行われる。在校生は前年度の面談時に、転入学生は入学説明会時に、支援籍の説明や希望調査を行う。初めて支援籍学習を行う児童生徒については、6月にC校で行われる「支援籍連絡会」に相手校の教師（担任やコーディネーター）が出席し、児童生徒の様子を見学したり支援籍について説明を受けたりする。

担任は年度当初に相手校の担当と打ち合わせを行い、支援籍学習のねらいや時期等を確認し、「年間指導計画」を作成する。また、実施前後には「打ち合わせ票」を使った電話やFAXでの詳細な打ち合わせと、「報告書」を使った課題の確認等を行う。年度末には「反省記録」を作成し、次年度への引き継ぎを行う。

3. 特徴的な取組

（1）相手校との連携

支援籍学習を実施する際、全ての児童生徒について、机、椅子、下駄箱、ロッカー、掲示板を用意してもらう。机、椅子等があることで、支援籍学習に行かない時も、クラスの中でその子の存在が意識される。掲示板には、「プロフィール通信」（参加する児童生徒の紹介）や「ありがとう通信」（実施の様子の紹介）等を掲示してもらうことで、参加する学級だけでなく、相手校全体に児童生徒の事を知ってもらうことができる。

基礎名簿によって、小・中学校では、学区に住む特別支援学校生を把握することができるようになった。そのため、小・中学校側から「支援籍に来ないのか？」と問い合わせがあったり、小学校の校長が「うちの子をよろしく」と挨拶に来校したりするようになった。小・中学校側が、特別支援学校の児童生徒のことも「自分の学校の子」と認識するようになってきている。

新しく支援籍学習を始める際は、相手校の教師に「支援籍連絡会」に参加してもらう。各教室で児童生徒の活動を見学することで、普段の様子、周りの子との関わり等を把握し、支援籍学習のイメージをもつことができる。特別支援学校から参加する児童生徒は、実施前に相手校に見学に行くことで見通しをもち、安心して参加することができる。

（2）自校での工夫

支援籍学習の目的や打ち合わせの内容について文章化したり、年間指導計画、打ち合わせ票、報告書等の書式を統一したりして、どの教師でも同じように対応できるようにしている。また、学校ボランティアが、付き添いで抜ける教師のいるクラスに入ったり、支援籍学習の同行をしたりしている。ボランティアは、地元の主婦や民生委員等が行うため、児童生徒を地元の人に知ってもらう手段にもなっている。

（3）保護者への啓発

C校では支援籍制度を、インクルーシブ教育システムの中心として位置付け、できるだ

け多くの児童生徒が実施できるよう、保護者への啓発を行っている。前年度中に支援籍学習について説明するほか、学校のホームページや便り等で、支援籍学習の様子や保護者の感想等を紹介している。その結果、県内でも高い水準の実施率となっている。また、市町教育委員会と連携し、希望する児童生徒は居住地の入学式へも参加できるようにしている。

4. まとめ

C校での交流及び共同学習（居住地校交流）の充実には、支援籍や基礎名簿等、県主導の制度作りが大きな役割を果たしている。またそれに加え、現場での10年間の取り組みの積み重ねにより、小・中学校側の支援籍に対する意識も大きく変化した。支援籍導入当初は「なぜうちの学校に来るのか？」という声が挙がっていたものが、現在は「来ないのか？」と連絡が来るまでになっている。小・中学校の意識の変化により、よりスムーズで充実した支援籍学習の取り組みに繋がっている。

（井上久美子・久保山茂樹）

IV. 各学校で役割分担を決め、考えたり作ったりしたものを持ち寄って作り上げた実践（特別支援学校）

1. 学校の概要

障 害 種：知的障害教育部門、肢体不自由教育部門

設置学部：小学部、中学部、高等部、訪問教育、分教室

児童生徒数：260人（小学部84人、中学部67人、高等部109人）

学 級 数：52学級

教育課程：肢体不自由教育部門（高等部）

I 類型 高等学校教育課程に準ずる教育課程

II 類型 高等学校教育課程に準ずる教育課程と下学年適用による教育課程

III 類型 知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の教育課程代替
（領域・教科を合わせた指導と教科別の指導を主とする課程）

IV 類型 知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の教育課程代替
（領域・教科を合わせた指導を主とする課程）

V 類型 知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の教育課程代替
（領域・教科を合わせた指導と自立活動を主とする課程）

D校は、平成25年度から3年計画で、文部科学省のインクルーシブ教育システム構築モデル地域事業「交流及び共同学習」の実践研究に取組んだ。3年間の研究成果として、

次の4点を挙げた。

- ・直接・間接交流は、双方の学校で交流回数を増やすこと。年1～2回では、交流は、深まらない
- ・交流相手校の授業の中にある活動に加わっていく
- ・交流内容と実施学年・学部を決め教育課程に位置付ける
- ・打ち合わせを効率良く行うためツールをもつこと

また、交流及び共同学習を進める上でキーワードとなったものが、「合理的配慮」と述べている。障害のある子どもが障害のない子どもと一緒に学習活動を行う際に、もてる力を最大限に発揮でき友だちと一緒に活動しているという意識をもたせるために、どのような支援や配慮が必要かという観点を大切にして取組んだ。

2. 交流及び共同学習の実施状況（学校間交流）

平成27年肢体不自由教育部門高等部全学年7名（男子1名女子6名）は、近隣にある県立高等学校の1学科3年生10名（男子1名女子9名）と学校間交流でD校の文化祭において共同開催を目指した。内容は、さまざまな交流（活動内容）の可能性を模索した結果、ピタゴラススイッチ（NHK教育テレビ）からヒントを得た模擬店（プラネタリウムとカフェを融合した店）を出店することにした。双方の学校が模擬店を開催するために企画アイデアや装飾イメージを出し合い協力して進めた。可能な限り、生徒たちの主体性を尊重し模擬店の店名や店長、企画グループや装飾グループに分けるなど、生徒たちのアンケートを基に決めた。

3. 特徴的な取組

（1）交流校との連携

交流校との打合せについては、双方の学校担当者が日程や活動内容の年間計画を立てた後、電話を中心に連絡を取合い詳細を確認した。基本的には、昨年度の実施要項にそって進めていった。

（2）活動内容の工夫

D校の文化祭において共同開催するため交流活動は、全8回計画した。しかし、全8回では、共同開催するためには時間不足である。だが、各学校の授業や行事等により、これ以上の交流時間は確保できない。これらを補うために、それぞれの学校で企画や装飾の役割分担を決め、考えたり作ったりしたものを持ち寄って作り上げていった。活動をすべて一緒に行うのではなく、各学校で計画を立て各校の時間に合わせて準備を行い交流時にまとめる手法をとった。目標を共有し、仲間意識があれば、別の場所で活動していても交流は深まると信念をもち取組んだ。

また、D校の生徒は学校間交流3年目となるが、県立高等学校の生徒にとっては3年生

が交流の対象となるため初めての活動である。生徒たちにイメージをもたせるために、昨年度の記録（タブレット写真）を参考にして、価格や装飾を考えていった。

4. まとめ

D校では、文部科学省のインクルーシブ教育システム構築モデル地域事業「交流及び共同学習」の実践研究に取り組む中で、D校高等部と県立高等学校1コースで文化祭において「模擬店共同開催」を実施した。交流回数は全8回と限られた回数だったが、それぞれの学校で企画や装飾の役割分担を決め、考えたり作ったりしたものを持ち寄って作り上げていった。活動をすべて一緒に行うのではなく、各学校で計画を立て各校の時間に合わせて準備を行い交流時にまとめる手法をとった。目標を共有し、仲間意識があれば、別の場所で活動していても交流は深まると信念をもち取り組んだ。

D校担当者からの報告によると、「文化祭終了後、双方の生徒たちは、『協力して模擬店を成功させた』という達成感を口にした。」と語った。

A校担当者によると次年度を想定したときに、交流を行っている肢体不自由教育部門の生徒の実態も年度により異なることや、相手B校においては、学科再編成により交流を行ってきた学科コースが無くなる可能性がある等、現地点では、次年度の見通しがもてない状況であると述べている。これらの課題と一つひとつ向き合い、生徒の実態に応じた継続できる新たな交流及び共同学習の方策を講じる必要がある。

（定岡孝治）

V. 特別支援教育体制の充実により展開される交流及び共同学習（中学校）

1. 学校の概要

生徒数：619人

学級数：20学級

特別支援学級：知的障害、自閉症・情緒障害（3学級設置）

E校は、県南部に位置する人口6万人ほどの市にある中学校である。E校の生徒の実態として、全体的に落ち着いていて、学力も高い。運動部や文化部などの部活動も盛んに行われている。E中学校は、近隣の3小学校とスクールクラスター（域内の教育資源の組合せ）を形成し、小学校、中学校の連携した体制作りが進められている。県内では、特別支援学級の児童生徒が、交流及び共同学習で通常の学級で授業を受けることが活発に行われており、県内の児童生徒は、障害のある児童生徒と一緒に授業を受けることに慣れている。

2. 交流及び共同学習の実施状況

居住地校交流は、特別支援学校からの要請を受けて随時実施している。本年度は、希望がなかったため、実施していないが、昨年度は1件実施している。

3. 特徴的な取組

(1) 教職員の共通理解

以前のE校には、教職員に特別支援教育の風土が十分に醸成されておらず、職員に対し、特別支援教育の考え方をどう浸透させていくかが課題だった。そこで、特別支援教育の考え方を取り入れた授業を他職員に見せていくような取組やそのような授業を参観してもらう取組を行ってきた。この取組の結果、特別支援教育の考え方は、おおむね2、3年で浸透し始めた。

E校においては、特別支援教育を浸透させること自体が目的ではなく、最も重要なことは、学級経営を適切に行うことが目的となり、その目的を追い求めていくことで、特別支援教育の充実が実現できると考えている。

このような学校全体での土台作りを通して、特別支援教育の風土が醸成され、特別支援学校の生徒が居住地校交流で授業に参加した場合においても、教職員は、授業への参加の仕方などの工夫を行うなどして、交流及び共同学習の目的に沿った授業となるように実践ができている。

また、多くの生徒は、障害のある子どもが交流及び共同学習で授業を受けることに慣れており、特別支援学校の生徒を自然な形で受け入れることができている。

(2) 特別支援学校等との連携

特別支援学校との連携では、居住地校交流の実施を通して、情報交換を行っている。また、E校が中心となって、近隣の3小学校とスクールクラスター（域内の教育資源の組合せ）を形成しており、このスクールクラスターを運営するため、取り組み状況の成果の検証を行うことを目的とした運営協議会と各校での成果や課題を検討するための検討委員会を設置し、月1回のペースで実施している。これらの組織には、特別支援学校を含む関係機関の担当者が一堂に会し、協議できるような仕組みを作っている。

また、共生社会の実現に向けた取組として、教職員や生徒に対して、外部から講師を招聘し、障害のある方の話を聞く機会を得るようにしている。

(3) 活動内容の工夫

中学校は、部活や生徒指導など非常に忙しい状況にあるため、交流及び共同学習を持続可能な取組とするための工夫が必要となる。

居住地校交流については、考え方として、できる範囲で行っていく、できることを探していくと考える。また、やり方として、入りやすい授業に入ってもらい、または、特別支

援学級に入ってもらいなどがある。

居住地校交流を年間計画にうまく入れていくためには、予想して、あらかじめ年間の予定に入れてしまうようにしている。この調整は、特別支援教育コーディネーターが計画を練る。

合理的配慮の対象生徒が何人いるかピックアップした上で、数名を対象に合理的配慮の内容についてより深く検討することを行っている。この取組により他の生徒の合理的配慮では、その取り組みをアレンジするなどで対応することができている。居住地校交流においてもこの考え方で合理的配慮を検討するようにしている。

また、合理的配慮を行う際、決して授業自体をレベルダウンしないことを徹底している。自治体内において、学力は高い方に位置している。

生徒は、特別支援学校の生徒のことを小学校までの居住地校交流で知っているため、生徒の事前指導をしなくてもよいくらいである。初めて会う生徒には、以前から知っている生徒がどのようにかかわったらよいか教えるなどの活動もある。子ども同士が伝えあうことができている。

4. まとめ

E校では、交流及び共同学習において、学校側にも生徒側にも違和感はない。土壌として、常に交流していることがあるのではないかと考えられる。教員の中にも文化としても浸透している。

E校のある市では、人事交流、交換人事なども盛んに行うなど、行政も一体となった体制作りが進んでいる。居住地校交流において様々な工夫をして、持続可能な実践を行っており、その実践を実現するためには、行政や学校間、学校など各組織においての土台作りが重要であると考えられる。

(小澤至賢・久保山茂樹)

VI. まとめ

今年度は5校に訪問調査を行った。いずれの学校も先進的で特色ある実践を行っていた。ここでは、訪問調査で明らかになったことの要点を整理する。

A校では、保護者に対して交流及び共同学習の内容を具体的に伝えることで、その意義を啓発していた。また、交流相手校とは年度計画に基づいて丁寧に連携を行っていた。さらに、小目標を立てるなどして、児童生徒の交流及び共同学習の目標を具体的に評価しやすいものとしていた。

B校は市の教育委員会と連携し小・中学校内に分教室を設置して日常的な学校間交流を行っている。分教室に通う特別支援学校の児童生徒は小・中学校から「自分の学校の子ど

も」として受け入れられておりインクルーシブ教育システムがめざす連続する多様な学びの場が実現していると言える。また、この市では副次的な籍である「副学籍」を導入しており居住地校交流が実施しやすい状況にある。

C校は、県内に導入されている副次的な学籍である支援籍を活用した居住校交流（支援籍学習）を展開していた。支援籍学習導入から10年が経過し、相手校である小・中学校の交流及び共同学習への意識が向上したという。小・中学校の入学式への参加できたり、小・中学校に机やイス等や出席簿が用意されたりすることが自然なものとなるなど居住地校交流がスムーズに行われていた。

D校では、文化祭を舞台にした高等部と高等学校との学校間連携に取り組んだ。それぞれの得意を生かし、分担をして、1つの目標に向かって準備することにより、交流が深まり文化祭での達成感が得られたと考えられる。

E校は、スクールクラスターに取り組む中で校内の特別支援教育体制を進化させてきた。その結果、校内の特別支援学級の生徒が通常の学級で学ぶ機会があることを当然のことと受け止める基盤ができた。こうした基盤があることで特別支援学校との交流及び共同学習も特別なことではなく実施することができていた。

以上の5校で得られた知見は、第5章で取り上げる「交流及び共同学習についてのチェックリスト」及び付録の「交流及び共同学習 Q&A21」にも活用した。なお、第8章では、校内における交流及び共同学習に焦点を当てて、市区町村教育委員会及び所管する小学校の訪問調査を実施し、交流及び共同学習の推進や充実の特色ある取組を紹介している。

<文献>

- ・全国特別支援教育推進連盟（2016）：交流及び共同学習を進めるために（幼稚園・小中高等学校における特別支援教育の進め方）、ジアース教育新社

第 二 部

第5章 通常の学級での交流及び共同学習における

学びの保障を目指して

～平成29年度研究の背景及びチェックリストの作成～

- I. 平成29年度の研究の背景
- II. 交流及び共同学習についてのチェックリストの作成
- III. 研究協力指定地域の課題解決に向けたチェックリスト活用

I. 平成 29 年度の研究の背景

第二部は、平成 29 年度に行った研究の報告となる。研究 1 年次である平成 28 年度は、交流及び共同学習に関する特別支援学校の取組（居住地校交流、学校間交流など）に焦点をあてた研究を行った。具体的には、特別支援学校における交流及び共同学習に関する全国調査（第 2 章）、静岡県内の特別支援学校における交流及び共同学習に関する調査及び訪問調査（第 3 章）、交流及び共同学習（居住地校交流・学校間交流）の特色ある実践に関する訪問調査（第 4 章）、を実施した。研究 2 年次である平成 29 年度は、1 年次の研究成果と課題を踏まえて、居住地校交流や校内における交流及び共同学習を実施する際の主たる場となる、小・中学校の通常の学級における取組や教員の意識に焦点をあてた研究を行うこととした。ここでは、まず、平成 29 年度の研究の背景として、1 年次の研究及び指定研究協力地域の課題を受けて、研究課題をどのように焦点化したかについて述べる。さらに、交流及び共同学習について通常の学級に焦点をあてて検討を行うにあたり、インクルーシブ教育システムにおいて交流及び共同学習をどのように位置づけるのか、その概念的な整理が必要であると考え、関連する情報を整理する。

1. 平成 28 年度の研究を受けた課題の焦点化

第一部（平成 28 年度の研究）では、全国の特別支援学校を対象とした交流及び共同学習の調査から、居住地校交流や学校間交流の取組の実態や課題が明らかになった。また、指定研究協力地域であった静岡県教育委員会としては、居住地校交流を中心に、県内の特別支援学校における交流及び共同学習や副次的な学籍の取り組みの実態と課題について明らかにすることができた。

特別支援学校を対象とした交流及び共同学習に関する全国調査（第 2 章）からは、4 年前のデータと比較し、学校間交流の実施率はほぼ一定である一方、居住地校交流に取り組む学校は増えてきており、特別支援学校と相手校との間で、事前の打ち合わせや事前授業、事後学習が実施されるなど、充実が図られてきていることがわかった。学校間交流は行事中心に実施され、居住地校交流は教科を中心に実施されるなど、実施内容や性格が異なっており、各学校が様々な計画を工夫していることも明らかになった。

また、特色のある取組（第 4 章）では、交流及び共同学習が特別支援学校から相手校に「お願い」したり「依頼」したりするようなものではなく、双方が対等な立場で連携している様子がうかがえた。学習指導要領に掲げられているとおり、交流及び共同学習が小・中学校にとっても重要な教育活動となってきたことが示唆される。また、特別支援学校の校長からの聞き取りでは、「特別支援学校の子どもは、本来ならばその学校に通うはずの子どもであるが、必要があって特別支援学校に通っていることを地域の小・中学校の子どもたちに理解してほしい。」という趣旨の発言があった。この校長によると、このよう

な考え方に理解を示す学校や教員も増えているということで、このエピソードは、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理解が深まっていることの現れであると思われた。

しかしながら、特別支援学校対象の全国調査で明らかになった交流及び共同学習の課題は、学校間交流と居住地校交流双方とも「相手校の受け入れ体制」や「相手校の意識・理解」であり、この傾向は11年前と変わっていなかった。静岡県内の特別支援学校への訪問調査においても「居住地校交流先の小・中学校には、とても熱心な学校もあるが、話をすること自体が難しい学校もあり、温度差が大きい」とのコメントがあった。「相手校」である幼稚園、小学校、中学校、高等学校の意識や理解にかかわる課題は、インクルーシブ教育システムを構築する上でも大きな障壁となるものであり、研究チームとしては、この課題解決に向けた取組が必要であると認識した。

さらに、平成29年度の研究計画にあたり、2年目の指定研究協力地域である静岡県教育委員会より「小・中学校の教員の意識調査を行って、居住地校交流に意義があることを示したい。」との意向が示された。静岡県では平成29年度にモデル地域2市を定め、副次的な学籍の導入を先行的に進めることになり、研究チームとして小・中学校を所管する市教育委員会との連携が可能となった。また、29年度より新たに指定研究地域として参画した相模原市教育委員会は、特別支援学級に在籍する子どもの通常の学級における交流及び共同学習の充実を図ることを課題としており、そのために、校内体制や学習のユニバーサルデザイン（UDL:Universal Design for Learning）の環境を整える必要性について検討を行っていた。

このような経緯から、研究2年次である平成29年度は、居住地校交流や校内における交流及び共同学習実施の主たる場となる、小・中学校の通常の学級における取組や教員の意識に焦点をあてた研究を行うこととした。

2. 共生社会の形成に向けた教育施策としての交流及び共同学習

交流及び共同学習は、共生社会の形成に向けた重要な教育施策として位置付けられる。交流及び共同学習について通常の学級に焦点をあてた検討を行うにあたり、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概念整理が必要であると考える。教育施策関連の文書で交流及び共同学習がどのように述べられているか、確認しておきたい。

（1）障害者基本計画の改正（平成20年8月）

障害者の権利に関する条約の批准に向けた対応として、平成23年（2011年）8月に障害者基本法の改正が行われ、教育に関する条文は改正前の第14条から第16条となった。交流及び共同学習については、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。」（下線は改正部分）とある。「障害のある児童及び生徒」から「障害者である児童及び生徒」と文言が変わったものの、交流及び共同学習の必要性については引き続き明記されている。ここで注目すべきは、第1項の改正である。改正後の第16条第1項は以下のとおりである。

国及び地方公共団体は、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努める等必要な施策を講じなければならない。（下線は改正部分）

この中で「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」の文言は、この改正で新たに追加されたものである。障害者である児童及び生徒一人一人にとって「十分な教育」とは何かを検討する際、その要素の一つとして、「可能な限り障害者でない児童及び生徒と共に教育が受けられる」ことへの配慮が加わったことにより、教育施策としての交流及び共同学習がより重要性を増すことになる。

（２）中教審報告書「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」（平成24年7月）

翌年、平成24年（2012）7月には、文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会から「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）」が提言された。この報告書の中で「インクルーシブ教育システム」、「合理的配慮」、「基礎的環境整備」等の用語や概念が初めて示されることとなった。報告書の中で、障害者基本法の改正が、教育施策としての交流及び共同学習に影響を与えたことが述べられている。

改正障害者基本法の理念に基づき、障害のある子どもと障害のない子どもが可能な限り共に学ぶことができるように配慮する観点から、交流及び共同学習を一層推進していくことが重要である。

基礎的環境整備とは、合理的配慮の基礎となる環境整備であり、国、学校の設置者（都道府県・市区町村）及び学校がそれぞれの立場で整備することが求められているが、「交流及び共同学習の推進」は、基礎的環境整備の8観点のうちの1つとして掲げられた。また、交流及び共同学習は「多様な学びの場」の中の一つの機会としても位置付けられている。

（３）新学習指導要領等の公示（平成29年3月）

平成 29 年（2017 年）3 月に公示された小学校学習指導要領では、「第 1 章 総則」において「・・・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」、また、「第 6 章 特別活動」において「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活動を充実すること」と記述されている。下線部は現行の学習指導要領にはなかった表現であり、交流及び共同学習を通して幼児児童生徒に何を学ばせるのか、が明記されたことがわかる（中学校学習指導要領でも同様）。さらに、小学校学習指導要領解説の総則編では、交流及び共同学習の意義がこのように述べられている。

障害者基本法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。

また、新しい幼稚園教育要領には、現行の教育要領にはなかった「交流及び共同学習」の文言が初めて記載されている。

このように、新学習指導要領等においては、共生社会の形成に向けた教育施策として、交流及び共同学習の記述が増え、その重要度が増していることがわかる。

（４）交流及び共同学習ガイドにおける「交流及び共同学習」という用語の説明

「交流及び共同学習」という用語の意味について、文部科学省は平成 20 年に作成した「交流及び共同学習ガイド」（2008）の中でこのように述べている。

障害のある子どもと障害のない子どもが一緒に参加する活動は、相互のふれ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があるものと考えられます。「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す。また、この二つの側面は分かちがたいものとして捉え、推進していく必要があります。

この文章の中では、「交流」及び「共同学習」が一体で分かち難く一つの言葉であることを説明しつつも、「交流」の側面では「相互のふれ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむこと」を目的としており、「共同学習」の側面では「教科等のねらいの達成」を目的としていることが述べられている。文部科学省の「交流及び共同学習ガイド」はインクルーシブ教育システムの施策が始まる以前に作成されたものであり、改訂が準備されているが、この交流及び共同学習という用語の語源についての記述は、引き続き明記されることが予測

される。

（５）心のバリアフリー学習推進会議「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～」（平成 30 年 2 月 2 日）

平成 29 年 2 月、ユニバーサルデザイン 2020 関係閣僚会議において「ユニバーサルデザイン 2020 行動計画」がとりまとめられ、様々な心身の特性や考え方を持つすべての人々が相互に理解を深めようとコミュニケーションをとり、支え合う「心のバリアフリー」を実現するために、政府が行うべき施策がまとめられた。これを受けて、文部科学省初等中等局では、各学校において、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、平成 29 年 7 月に「心のバリアフリー学習推進会議」を設置し、平成 30 年度以降実施する具体的な取組が検討され、平成 30 年 2 月に「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～」(2018) がとりまとめられた。この中で、現在各学校で行われている交流及び共同学習が、教育課程の連続性や学校生活との関連性に欠け、単発の交流機会にとどまっている場合や、障害について形式的に理解させるにとどまっている場合が見られる現状を述べ、充実の方策の中で以下のように述べている。

交流及び共同学習を継続して取り組んでいくためには、各学校が交流及び共同学習によって児童生徒等のどのような資質・能力を育成するのかを明確にした上で、年間を通じて計画的に取り組みを進めていくことが重要であり、教育課程を編成する際に、各教科等において効果的に交流及び共同学習の機会を設ける必要がある。

以上、ここまで概観した教育施策の文書において、共生社会の形成に向けた教育施策として、交流及び共同学習の意義や重要性がより一層強調されていることがわかった。しかしながら、文書中の交流及び共同学習に関する記述は、どちらかというところ「相互のふれ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面」が強く表れているように思われる。「教科等のねらいの達成を目的とした共同学習の側面」に関連しては、小学校学習指導要領解説の総則編において、「特別支援学校との…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…」という記述、「特別支援学級の児童との交流及び共同学習は…双方の児童の教育的ニーズを十分把握し、校内の協力体制を構築し、効果的な活動を設定すること…」という記述等がわずかに表れているのみである。多くの教育現場では、交流及び共同学習の教育課程上の位置づけや指導計画の作成、目標設定と評価が課題となっており、「教科等のねらいの達成を目的とした共同学習の側面」に焦点をあてた研究が望まれる。また、そのような研究によって、改正障害者基本法の理念にあるように、交流及び共同学習を「十分な教育」の要素として位置付けることにもつながると考える。

3. 交流及び共同学習実施の場となる通常の学級の状況

平成 28 年度の特別支援学校対象の全国調査によると、学校間交流や居住地校交流を実施するにあたり、「相手校の受け入れ体制」や「相手校の意識・理解」に課題があるとされた。その背景として、相手校である小・中学校側にはどのような状況があるのだろうか。居住地校交流や校内における交流及び共同学習実施の主たる場となる、小・中学校の通常の学級の状況について、文部科学省の教育施策関連の文書を通して概観する。

（１）新学習指導要領等の公示（平成 29 年 3 月）

平成 29 年（2017 年）3 月の新学習指導要領の公示に関する通知には、新学習指導要領の改善事項の概要が述べられている。特別支援教育に関する主な改善事項としては「特別支援学級や通級による指導における個別の指導計画等を全員作成するとともに、通常学級における障害のある幼児児童生徒などについて、個別の指導計画等を作成し活用することに努めることとしたこと。」が挙げられている。このことから、通級による指導を受けていない障害のある又は配慮の必要な幼児児童生徒が通常の学級に在籍しており、その対応が急務であることが読み取れる。

さらに、新学習指導要領では、各教科等の指導に当たり、学習上の困難に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこととし、教科ごとにその工夫の例を挙げている。このことから、新学習指導要領は、通常の学級には様々な教育的ニーズのある幼児児童生徒が在籍していることを前提とし、通常の学級における日常的な学習活動の中で、一人一人にあった指導の充実が求められていることがわかる。

（２）中教審「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（平成 27 年 12 月）

平成 27 年（2015 年）12 月、中央教育審議会より「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が提言された。社会や経済の変化に伴い、子どもや家庭、地域社会も変容し、生徒指導や特別支援教育等に関わる課題が複雑化・多様化しており、学校や教員だけが課題を抱えて対応するのでは、十分に解決することができない課題が増えている現状について述べている。学校が、複雑化・多様化した課題を解決し、子どもに必要な資質・能力を育んでいくために、「チームとしての学校」の体制整備が必要であるとしている。具体的な取組としては、心理・福祉等の専門スタッフも参画した専門性に基づくチーム体制の構築、校長のリーダーシップに基づく学校のマネジメント機能の強化、教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備、等が挙げられている。

以上、居住地校交流や校内における交流及び共同学習実施の主たる場となる、小・中学校の通常の学級には、様々な教育的ニーズのある幼児児童生徒が在籍しており、通常の学

級における日常的な学習活動の中で、一人一人にあった指導の充実が求められていることがわかった。また、学校は、複雑化・多様化した課題を解決しつつ教育を行うために、専門家を含めた体制整備を行い、チームとして機能することが求められている状況がある。

このような小・中学校の現状を踏まえた上で、交流及び共同学習の実践的なあり方を考えることが必要となろう。

4. 交流及び共同学習に関する研究の課題と展望

わが国の交流及び共同学習に関する先行研究について、楠見（2016）がレビュー論文を発表している。それによると、交流及び共同学習に関する先行研究は、1. 交流経験とその効果の関係を検証する研究（健常児の意識など）、2. 交流の実施状況や交流に対する意識の実態の調査、3. 実践の開発を指向した事例分析、4. 交流計画や実践の報告、という4つの領域に分けられるという。

特に、交流及び共同学習の実施状況については本研究所による全国調査が主たるものであり、これまで特殊教育総合研究所（2006）、特別支援教育総合研究所（2008、2012）の調査に加え、本研究で居住地校交流に関する全国調査（第2章）を行っている。第2章では、今回の調査結果を報告するとともに、過去の調査結果、さらに、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課が2017年に実施した全国調査結果と比較した考察を行っている。

楠見（2016）によると、実施状況調査以外の研究で比較的多いのは、障害のない子どもたちの意識がどう変容したか等の研究であり、効果的な実践方法の開発は進んでおらず、具体的な方法の提案を行っている研究や、交流の効果と実践過程の分析を行った研究がほとんどない。このため、「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」と指摘している。（楠見、2016）。数少ない実践方法の提案としては、富永（2011）らが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案しており、交流及び共同学習の授業づくりの視点として参考となるが、現場での活用と検証の研究が必要であろう。また、中原・今岡ら（2015）の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では、「合理的配慮の提供」という視点からの検討が行われている。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概念として合理的配慮の視点は重要であると思われる。

研究所としての本研究の目的の一つとして、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実践に資する、交流及び共同学習の内容・方法等に関する具体的な資料を提供することを掲げていた。そこで、2年次である平成29年度の研究では、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概念的な整理を行ったうえで、居住地校交流や校内における交流及び共同学習実施の主たる場となる、小・中学校の通常の学級の教員に焦点をあて、交流及び共同学習の充実をサポートするために、具体的な実践のポイントを記した汎用性のあるチェックリストを作成することとした。なお、このチェックリストは、今年度の指定研究協力地域である静岡県教育委員会における居住地校交流、相模原市教育委員会における小学校内の交流及び共同学習の研究において、通常

の学級の教員を対象に、交流及び共同学習についての意識調査の項目として活用することを念頭において、検討を行った。

Ⅱ．交流及び共同学習についてのチェックリストの作成

ここでは、交流及び共同学習についてのチェックリストを作成するにあたって、背景となった考え方、及び作成したチェックリストの項目内容について紹介する。

上記の平成 29 年度の研究の背景から、この交流及び共同学習についてのチェックリストを作成するにあたって考慮した事項は以下の通りである。

- ・ 通常の学級の教員に焦点を当て、交流及び共同学習の充実をサポートするために、具体的な実践のポイントを記した汎用性のある内容とすること。
- ・ 文部科学省の「交流及び共同学習ガイド」、及び、平成 28 年度から研究チームで試案の作成に取り組んでいる「交流及び共同学習 Q&A」（平成 28 年度の成果も反映）に整理した知見を参考にすること。
- ・ 相互のふれ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面だけでなく、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面にも焦点を当てること。
- ・ 小・中学校の通常の学級には様々な教育的ニーズのある子どもが在籍しており、教員（学校チーム）は日常的な学習活動の中で、一人一人の子どもの指導の充実を求められている、という状況を前提とすること。

なお、先行研究で取り上げた楠見（2016）のレビュー論文では、「多くの先行研究で、交流及び共同学習の形式や内容による目的や効果の分類がなされていないこと」を課題としてあげており、本研究で作成するチェックリストの活用を想定している交流及び共同学習の場面については説明が必要であると思われる。本研究で作成するチェックリストは、居住地校交流、及び、小・中学校内の交流及び共同学習を対象とし、場面としては、通常の学級を基本とする集団の活動の中に、特別支援学校及び特別支援学級に在籍する障害のある子どもが個人として参加する場面を想定している。従って、集団同士の交流となる学校間交流の場面や、居住地校交流でも、あらかじめ内容が決まっており学校全体の集団活動に参加する行事的な交流の場面、特別支援学校の子どもが居住地校の特別支援学級で学習する交流の場面、校内交流でも特別支援学級の子どもと通常の学級の子どもの集団同士の交流になる場面等については、チェックリストの活用を想定していない。

1. チェックリスト内容の背景となる考え方

上述したように、小・中学校の通常の学級には様々な教育的ニーズのある子どもが在籍

しており、教員（学校チーム）は日常的な学習活動の中で、一人一人の子どもの指導の充実が求められている。通常の学級に視点をおいた研究を実施するにあたり、このような日本の小学校・中学校における指導と支援の在り方を捉え、また、課題の解決を目指す理論的な枠組みが必要である。ここでは、米国の学習のユニバーサルデザイン（UDL: Universal Design for Learning）、多層的な支援システム（MTSS: Multi-Tiered System of Supports）の考え方を示す。

（１）学習のユニバーサルデザイン（UDL: Universal Design for Learning）

教育に関する応用テクノロジーの研究機関である CAST（Center for Applied Special Technology）は、学習のユニバーサルデザインに関するナショナルセンターを設置し、その普及に大きく貢献している（CAST, 2017）。学習のユニバーサルデザインのアプローチは、人々の能力や学習スタイル、好みなどの多様性を前提として、すべての人々に平等の学ぶ機会を提供することを目的に設計されている。

CAST が提唱する学習のユニバーサルデザインには以下の 3 つの基本原則がある。

1) Multiple Means of Representation:

子ども一人ひとりに、情報や教えた内容を伝えるための、多様な方法が用意されていること。これは「何を学習するか」の保障である。提供された情報を知覚し理解する方法は、子どもによって異なる。感覚障害や学習障害のある子どもは、学習内容の提示のために別々の方法が必要である。

2) Multiple Means of Action & Expression:

子ども一人ひとりが、考えたことやわかっていることを表現・発信するための、多様な方法が用意されていること。これは「いかにして学習するか」の保障である。自分の学習環境を操作する方法や、自分が何を知っているかを表現できる方法は、子どもによって異なる。例えば、運動障害のある子どもや言葉の壁がある子どもは、課題にアプローチする方法や修得したことを表現する方法が異なる。

3) Multiple Means of Engagement:

子ども一人ひとりが、モチベーションをもって学習活動に取り組むための、多様な方法が用意されていること。これは「なぜ学習するのか」の保障である。学習活動への関与の仕方やモチベーションは、子どもによって異なる。例えば自発性や新規性によって学習意欲が高まる子どももいれば、型に基づいて学習することを好む子どももいる。

図 5－1 は、CAST が提唱する学習のユニバーサルデザインのガイドラインである。

通常の学級の中にも配慮を要する子どもや様々な教育的ニーズのある子どもが在籍し

ている。通常の学級における授業や学習活動を計画する際に、配慮を要する子どもたちのニーズを念頭においてこれらの基本原則について検討し準備することで、能力や学習スタイル、好みなどの多様性があるすべての子どもたちに、平等の学ぶ機会を提供することができる。

交流及び共同学習の文脈で考えると、通常の学級の活動に校内交流や居住地校交流として参加する子どもの、能力、学習スタイル、好み等を事前に把握しておくことが重要となる。その情報を基に、授業や学習活動の中での情報の伝え方、子どもの活動や子どもからの発信・表現の仕方、学習活動への意欲のもたせ方や参加の仕方等、工夫することが可能となる。

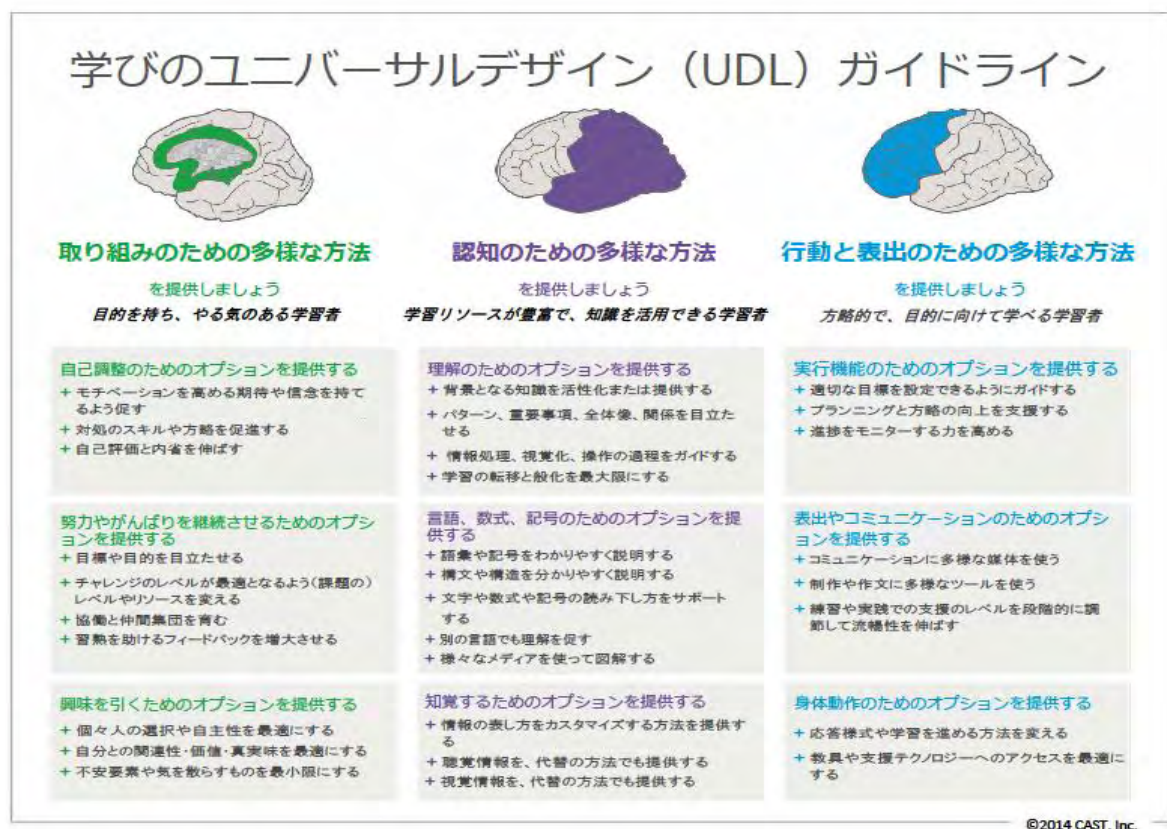


図 5-1 学習のユニバーサルデザインガイドライン

（２）多層的な支援システム（MTSS: Multi-Tiered System of Supports）

多層的な支援システム（MTSS: Multi-Tiered System of Supports）は、その学校で学ぶすべての子どもたちの指導・支援の在り方を、それぞれの子どもに必要な支援の度合いによって多層的にとらえる視点である（Sailor & Roger, 2005）。図 5-2 に、そのモデルを示した。

この多層的な支援システムは、子どもの学習面と行動・社会性面の両面を視野に入れたシステムであり、第 1 層では、すべての子どもを対象としたユニバーサルな指導・支援（一

次的な取組）により「すべての子どもにとってわかりやすく、自分の力に応じてチャレンジできる授業」「すべての子どもにとって居心地のよい学級経営」が期待される。一次的な指導・支援だけでは成果が上がりにくい子どもやリスクがある子ども（第2層）には、二次的な取組として小集団で適時に焦点を絞った指導・支援を行い、さらに大きなニーズがある子ども（第3層）には、三次的な取組として、詳細な実態把握に基づく個別的な手厚い指導・支援を行う。

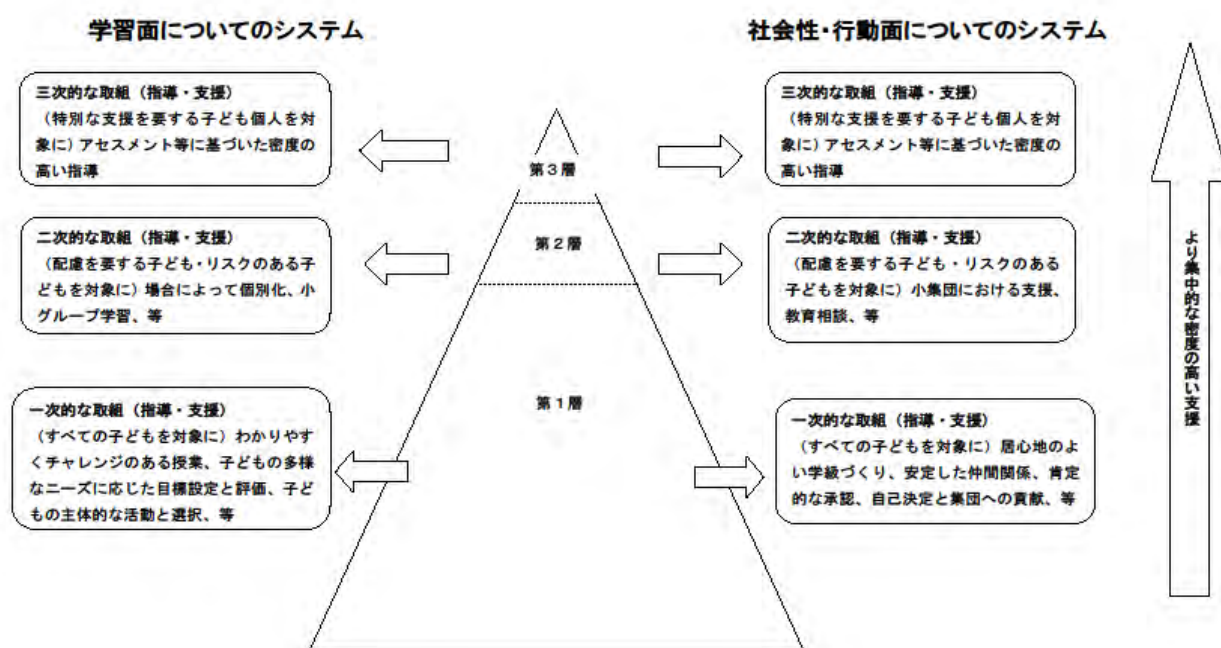


図5-2 学校全体で取組む多層的な支援システム（Sailor & Roger, 2005 より改変）

学校全体の子どもたちをこれらの層で考えたとき、第1層は通常の学級の指導・支援で学ぶ子ども、第2層は通常の学級に在籍しながらも、行動の支援、教科補充、通級による指導等、何らかの追加の指導・支援を必要とする子ども、第3層は特別支援学級の対象となる子ども、と考えることができるだろう。

ユニバーサルな質の高い一次的な指導・支援が充実することで、より多くの子どもたちの第1層での学びが保障され、また、二次的な取組が本当に必要な子どもとその支援すべき内容が明確になる。反対に、一次的な取組がうまくいっていない場合、二次的な指導・支援が必要となる子どもが増えることにもつながる。

交流及び共同学習の文脈で考えると、質の高い一次的な取組が行われている通常の学級には、第3層の特別支援学級の子どもや、外部の特別支援学校の子どもが交流及び共同学習として入る場合にも適切な支援が行われ、子ども同士の充実した学びが期待できる。

このような学校の在りようはインクルーシブ教育システムが目指す方向性とも一致するものと思われるが、その実現には、「チーム学校」という概念でも示される通り、学校のすべての教職員の意識の改革、連携と協働、管理職のリーダーシップが必須となる。

（３）交流及び共同学習と基礎的環境整備・合理的配慮

最後に、上述した学習のユニバーサルデザイン（UDL: Universal Design for Learning）、及び、多層的な支援システム（MTSS: Multi-Tiered System of Supports）の概念を用いて、日本の通常の学級における交流及び共同学習の基礎的環境整備・合理的配慮の考え方との関連を考えてみたい。

基礎的環境整備の観点にもあるように、学校内に交流及び共同学習を推進する仕組みがあることはもちろんであるが、以下のような視点をもつことは大変重要であると考えます。

一つ目は、多層的な支援システムによって、学校のすべての子どもがニーズの程度に応じ指導・支援が受けられるような、学校づくりが行われていることである。二つ目は、交流及び共同学習の場となる通常の学級において、一次的な取組として、学習のユニバーサルデザインによってできるだけ多くの子どもが意欲をもち自分なりに学ぶことができ、わかりやすくチャレンジのある授業や、お互いを認め合う学級経営ができていていることである。

また、合理的配慮は、基礎的環境整備に加え、子ども個人に必要なものであるが、通常の学級、特別支援学校、特別支援学級では基礎的環境整備の在り方や内容が異なっているため、特別支援学校・特別支援学級に在籍する子どもが、通常の学級で交流及び共同学習を行う際に、上記の通常の学級における基礎的環境整備に加え、その子どもの学びに必要な変更調整を個々に行うこと、つまり合理的配慮が必要になってくる。図５－３では、青い四角形部分が基礎的環境整備、黄色の楕円部分が合理的配慮を示している。

例）特別支援学校で学ぶAさんが居住地の小学校の通常の学級で学ぶ場合

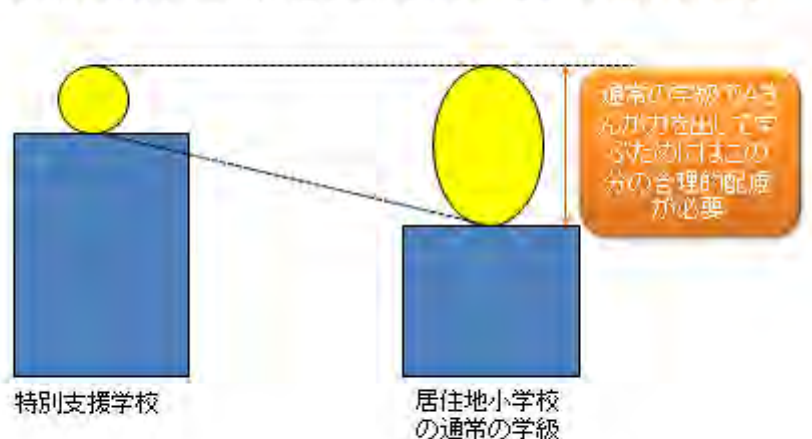


図 ５－３ 学びの場により異なる基礎的環境整備と合理的配慮の関係

居住地校交流として通常の学級に入る特別支援学校在籍の子どもや、校内の交流で通常の学級に入る特別支援学級在籍の子どもには、学びを成立させるために、教員や支援員等が側について個別に指導や支援を行ったり、コミュニケーションのためのツールや特別な補助教材を用いたりする等の合理的配慮が行われている場合が多い。また、障害のない子どもと同じ活動に参加していても、個人の目標設定や学ぶ内容については合理的配慮として変更調整が行われている場合が多い。通常の学級の基礎的環境整備が充実している場合には、少ない合理的配慮で障害のある子どもの充実した学びが可能となると考えられる。一方で、基礎的環境が整備されていない通常の学級では、多くの合理的配慮を行っても、障害のある子どもの学びが成立しない場合や、障害のない子どもにとっても学習の保障が難しくなる場合もある。

現場の教員からは「学級経営や授業づくりが上手な教員の学級では、校内交流や居住地校交流が行いやすい」という声を聞くことがある。小・中学校の通常の学級における基礎的環境整備の充実、特に、「わかりやすく誰にとってもチャレンジのある授業」や、「子どもたち一人ひとりがお互いを認めあえる居心地のよい学級経営」等、通常の学級の基本的な一次的な取組が、交流及び共同学習の基盤となっていることを、改めて確認しておきたい。

2. 交流及び共同学習についてのチェックリスト

以上、交流及び共同学習についてのチェックリストの内容の背景となる考え方について説明した。これらの学習のユニバーサルデザイン、多層的な支援システム、交流及び共同学習に関わる基礎環境整備・合理的配慮の考え方については、チェックリストの項目内容を検討する際に反映された。また、文部科学省（2008）の「交流及び共同学習ガイド」、平成 28 年の本研究において作成を始めた「交流及び共同学習 Q&A」を参考に、重要と思われるポイントを反映するようにした。また、チェックリストの形式については、発達障害のある子どもが在籍する通常の学級における授業づくりに関するチェックリスト（藤井・齊藤、2010）を参考とした。この通常の学級における授業づくりの研究は、学習のユニバーサルデザインの考え方に基づいており、チェックリストの項目内容を検討する際にも参考となった。

表 5-1 に、作成した交流及び共同学習についてのチェックリストを示す。充実した交流及び共同学習を実施するにあたり重要と思われる事項について、準備から当日の実施、事後の学習や評価という時間的な流れや手続きと内容的なまとまりを考慮し、5 領域、16 項目を設定した。この中で、「Ⅰ－事前準備」「Ⅳ－スタッフの役割と子どものサポート」「Ⅴ－事後学習と評価」の領域における項目については、主に、文部科学省「交流及び共同学習ガイド」（2008）や「交流及び共同学習 Q&A」（2017 暫定版）を参考にしている。

「Ⅱ－目標設定の工夫と学習活動の変更調整」「Ⅲ－子どもの積極的参加のための活動の工夫」の領域における項目については、学習のユニバーサルデザイン、多層的な支援システム、交流及び共同学習に関わる基礎環境整備・合理的配慮の考え方が反映できるよう吟味しながら、項目内容の検討を行った。

「Ⅱ－目標設定の工夫と学習活動の変更調整」の領域では、子どもの実態に応じた目標の設定を行うことや、交流及び共同学習の目標だけでなく教科等の目標を意識すること、障害のある子どもの学習活動の変更調整に関わることを項目として取り上げている。

「Ⅲ－子どもの積極的参加のための活動の工夫」の領域では、子どもたちが相互に協力しあう活動を工夫すること、教材等に関する合理的配慮を行うこと、子どもにわかる情報の提示の仕方が用意されていること、子どもがモチベーションをもって自分に合った方法で活動に参加できるような様々な選択が用意されていること、子どもからの発信の方法や理解を確認する方法が用意されていること、等を項目として取り上げている。

ちなみに、これらの「Ⅱ－目標設定の工夫と学習活動の変更調整」及び「Ⅲ－子どもの積極的参加のための活動の工夫」の項目内容は、文言は異なるものの、発達障害のある子どもが在籍する通常の学級における授業づくりのチェックリスト（藤井・齊藤、2010）でも触れており、一次的な支援の充実に関わる事項である。この点について、「一次的な取組が充実している教員の学級では、居住地校交流や校内交流で比較的大きな教育的ニーズのある子どもが参加した場合でも、合理的配慮が実施しやすく、すべての子どもにとって学びのある授業づくりができる」と想定した。

表5-1 交流及び共同学習についてのチェックリスト

【Ⅰ 各項目の実施状況について】

先生ご自身の交流及び共同学習の経験において、各項目の実施状況として、あてはまる数字に○をつけてください。なお、本調査における「障害のある子ども」とは、交流及び共同学習を実施する際の特別支援学校（級）在籍の児童生徒を指しています。

実施して いない	実施しているが うまくいっていない	あまりうまく いっていない	どちらとも いえない	まあまあうまく いっている	実施していて、充分 うまくいっている
0	1	2	3	4	5

Ⅰ 事前準備		実施状況					
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。	0	1	2	3	4	5
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。	0	1	2	3	4	5
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。 （その子どもの好きなこと、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）	0	1	2	3	4	5
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）	0	1	2	3	4	5
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。	0	1	2	3	4	5
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）	0	1	2	3	4	5
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）	0	1	2	3	4	5
②	障害のある子どもの実態に適した補助的教材や教具等を工夫している。	0	1	2	3	4	5
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。	0	1	2	3	4	5
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。	0	1	2	3	4	5
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。	0	1	2	3	4	5
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。	0	1	2	3	4	5
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かわっている。（直接的・間接的）	0	1	2	3	4	5
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。	0	1	2	3	4	5
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。	0	1	2	3	4	5
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。 （手紙や学級便りを届ける、学校行事のお知らせや招待、等）	0	1	2	3	4	5

Ⅲ. 研究協力指定地域の課題解決に向けたチェックリスト活用

最後に、作成した「交流及び共同学習についてのチェックリスト」を、研究協力指定地域の課題解決に向けてどのように活用するか、について説明する。

1. 「交流及び共同学習についてのチェックリスト」を用いた意識調査

「交流及び共同学習についてのチェックリスト」は、小・中学校の通常の学級の教員に焦点を対象にしたもので、交流及び共同学習の充実をサポートするために、具体的な実践のポイントについて整理を行った、汎用性のあるチェックリストである。様々な使い方が想定されると考えるが、本研究における2つの研究協力指定地域（静岡県内のモデル地域2市、及び相模原市）における研究では、研究デザイン上、チェックリスト項目を通常の学級の教員の交流及び共同学習についての意識調査の項目として用いることとした。

交流及び共同学習に関する意識調査の実施対象は、小・中学校の通常の学級の教員である。チェックリストの各項目について、実施状況（実施しているかいないか。実施している場合はどの程度うまくいっていると感じているか）、また、重要度（どの程度重要であると考えているか）の2つの視点から、回答を依頼することとした。実施状況と重要度に分けて調査したのは、項目によっては、教員が「重要である」と考えているが「実施することが難しい」という内容が想定されたためである。そのような項目については、特に、具体的な方法や工夫等の提案が必要であると考えた。

また、研究協力指定地域（静岡県内のモデル地域2市、及び相模原市）で対象となった通常の学級の教員については、交流及び共同学習と関連した取組を実施する前（事前調査）と実施した後（事後調査）の2回にわたって意識調査を実施し、事前と事後の意識の変化について検証することとした。

研究協力指定地域の課題となるのは、静岡県は居住地校交流であり、相模原市は小学校内の交流である。どちらの研究協力指定地域の研究においても、「交流及び共同学習についてのチェックリスト」を用いた通常の学級の教員の意識調査を2回実施するが、それ以外にも、交流及び共同学習の充実のために、チェックリスト内容に関連して、研究チームによる意図的な関わりを行っている。次に、このチェックリスト内容が、各地域の研究にどのように関わっているかについて、簡単に説明する。

2. 静岡県の「居住地校の通常の学級に特別支援学校の子どもが参加する授業」

静岡県ではモデル地域として2つの市を指定し、県立特別支援学校の子どもが居住地校（小・中学校）の通常の学級の授業に参加する、居住地校交流の推進に関する研究を行った。静岡県の研究については、第6章「静岡県における居住地校交流の推進に関する研究」に掲げている。

静岡県の研究協力の対象は、モデル地域の2市において居住地校交流を実施する小・中学校の通常の学級の教員である。1回目の意識調査（事前）終了後、通常の学級担任と特別支援学校の担任との間で行う居住地校交流実施の打合わせを実施したが、そこには研究チームメンバーも同席し、事前打合わせの充実を図った。具体的には、居住地校交流当日の流れや具体的な活動について担任間で話し合う際に、研究チームメンバーは、チェックリストの項目に関連するような質問や確認、提案等を意図的に行った。ここで行った確認や提案の例を以下に挙げる。

例1)「Ⅰ－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」の項目に関連して、特別支援学校から情報を得ていた「保護者が居住地校交流を希望したきっかけは、地域の防災訓練に参加した際に、子どものことを地域の人に知ってもらう重要性を実感したためである」ということを話題にした。

例2)「Ⅰ－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」や「Ⅲ－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」の項目に関連して、健康観察の時に障害のある子どもが普段使っているマカトンサインを用いて「元気です」と発表することや、その際に学級の子どもたちにもサインを紹介することを提案した。

その後、対象となる通常の学級の教員は、打合わせの内容を反映した居住地校交流を実施し、居住地校交流実施後に2回目の意識調査（事後）を行っている。

静岡県における居住地校交流の推進に関する研究で中心となったテーマは、通常の学級の教員が「事前打合わせの充実によって、居住地校交流の実践について『うまくいっている』と感じるような意識の変化があったか」であるが、この実践研究を通して副次的に様々な示唆が得られた。事前打ち合わせの中で確認すべき内容、障害のある子どもについての情報共有の方法、交流及び共同学習の授業や活動の具体的な工夫、学級担任・特別支援学校担任・保護者のそれぞれの役割、特別支援学校側の体制や仕組みの工夫など、チェックリスト項目内容を参考にすることで、実践的な内容整理を深めることが可能となった。

3. 相模原市の「小学校の通常の学級に特別支援学級の子どもが参加する授業」

相模原市では、研究推進校として小学校2校を指定し、特別支援学校の子どもが通常の学級の授業に参加する、校内の交流及び共同学習の推進に関する研究を行った。この通常の学級には、通級による指導の対象となっている子どもや様々な教育的配慮を要する子どもが在籍していることが前提となっている。相模原市の研究については、第7章「相模原市における小学校内の交流及び共同学習の推進に関する研究」に掲げている。

相模原市の研究協力の対象は、研究推進校である小学校において交流及び共同学習を実施している教員である。

1回目の意識調査（事前）終了後、各小学校において、研究チームメンバーによるチェ

ックリストの内容に関わる情報提供を行った（巻末の資料5参照）。具体的には、学習のユニバーサルデザイン、多層的な支援システム、基礎的環境整備と合理的配慮などの概念について、具体的な事例を伴った講義を行った。これらの講義内容は、交流及び共同学習に携わっている教員のみでなく、発達障害のある子どもや配慮を要する子どもがいるクラスの授業づくりに課題を感じている通常の学級の教員にとって有用な情報となり、いずれの学校でも活発な質問や協議があった。各小学校は、校内研究の中に学習のユニバーサルデザインの考え方に基づく実践を位置付け、研究授業を行った。特別支援学級在籍の子どもの通常の学級における交流及び共同学習場面についての研究授業を行うことになった教員については、研究授業前の指導案の打合わせに研究チームメンバーが参加し、学習のユニバーサルデザインや合理的配慮の視点から様々な検討を行った。

その後、対象となる教員は、交流及び共同学習場面の研究授業を実施し、研究授業実施後に、各小学校の交流及び共同学習を実施している教員全員について2回目の意識調査（事後）を行っている。

相模原市における校内の交流及び共同学習の推進に関する研究で中心となったテーマは、交流及び共同学習を実施している教員が「学習のユニバーサルデザイン、多層的な支援システム、合理的配慮と基礎的環境整備等の講義による情報提供によって、交流及び共同学習をはじめ、様々な教育的ニーズのある子どものいる授業について『うまくいっている』と感じるような意識の変化があったか」であるが、この実践研究を通して副次的に様々な示唆が得られた。学習のユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業検討や校内研究の進め方、通常の学級の担任・特別支援学級担任の役割と連携、子どもの様々な教育的ニーズに応えるチームの在り方等、チェックリストの内容に関わって、学校づくり等今後の研究テーマにつながる示唆を得ることができた。

最後に、本研究で作成したチェックリストについては、「居住地校交流と校内の交流では、目的や活動の内容も異なるのに、同じ項目を用いてよいのか」という疑問が残った。項目によっては、居住地校交流でより配慮が必要となる項目（事前の準備、子ども・保護者の願いなど）、校内の交流では継続的に行うべき項目（目標の設定や評価をつなげることなど）等、重点の置き方が異なるものがあるだろう。校内の交流でも、その頻度が少なかったり、障害が重度であったりする場合には、居住地校交流と同じような配慮が必要となることが想定される。

前述したように、指定研究地域における2つの研究に共通するのは、通常の学級を基本とする集団の活動の中に、特別支援学校及び特別支援学級に在籍する障害のある子どもが個人として参加する場面を想定していることである。このチェックリストが、通常の学級での交流及び共同学習場面で、すべての子どもの学びの保障を目指す教員にとって役立つツールとなることを願っている。

参考・引用文献

CAST(2017). Universal designs for learning guidelines.

http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice

Downing (2010). Academic instruction for students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive classrooms. Sage.

藤井茂樹・齊藤由美子（2010）．通常学級へのコンサルテーション～軽度発達障害児及び健常児への教育的効果～．平成 19－21 年度科研費研究成果報告書．

Kansas Technical Assistance System Network (2015). Kansas Multi-Tier System of Supports <https://ksdetasn.org/mtss/>

心のバリアフリー学習推進会議（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～．文部科学省初等中等教育局．

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/icsFiles/afieldfile/2018/03/14/1401341_2.pdf

国立特殊教育総合研究所（2006）．「交流及び共同学習」に関する調査研究報告書．

国立特別支援教育総合研究所（2008）．「交流及び共同学習」の推進に関する実際研究．研究成果報告書．

国立特別支援教育総合研究所（2012）．専門研究 A「学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実践的研究」研究成果報告書（第 5 節交流及び共同学習）．

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（2008）．交流及び共同学習ガイド．

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm

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分科会．

文部科学省（2015）．チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）（中教審第 185 号）平成 27 年 12 月 21 日

文部科学省（2017）．学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示，小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について（通知）（28 文科初第 1828 号）平成 29 年 3 月 31 日

文部科学省（2017）．小学校学指導要領．小学校学習指導要領解説．

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（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（平成 29 年 9 月 28 日）．

中原真吾・今岡千明（他 15 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.

Sailor,W.& Roger,B.(2005). Rethinking inclusion: Schoolwide applications. Phi Delta Kappan, 86, 503-509.

齊藤由美子（2006）．アメリカ合衆国における重複障害のある児童生徒のカリキュラム：一般の教育カリキュラムへのアクセスと学習の保障をめざす試み．平成16－17年課題別研究報告「重複障害直る児童生徒のための教育課程の構築に関する実際的研究」研究成果報告書．国立特殊教育総合研究所．

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．

第6章 静岡県における居住地校交流の推進に関する研究

I. 背景と目的

II. 方法

III. 結果と考察

IV. 考察のまとめ

I. 背景と目的

静岡県は、共生社会の実現に向けて、県内の交流及び共同学習を推進するべく、平成 28 年度より国立特別支援教育総合研究所の地域実践研究に参画している。

平成 28 年度は、県内の国立・県立特別支援学校全 39 校にアンケート調査を行い、居住地校交流、学校間交流のそれぞれについて、詳細なデータを得ることができた。そしてデータを基にした調査研究を通して、交流を共に実施していく小・中・高等学校側からも、学級担任が考えている交流及び共同学習の意義や、推進していく上での課題などを検証していく必要があることが述べられた。

また、静岡県は、平成 28 年 4 月策定の『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―』の中で、副次的な籍の導入を検討することを明記しており、平成 29 年度、『交流籍』を活用した交流及び共同学習のモデル的取組』の実施に至った。

この取組は、静岡県教育委員会特別支援教育課が事務局となり、県教育委員会義務教育課、静東・静西教育事務所、モデル地域 2 市の教育委員会と小・中学校、特別支援学校の代表校管理職が、協議会の参加者となって実施している。その制度構築に向けた取組の一つとして、静岡県は、地域実践研究において、居住地校交流の効果的な実施方法を検証することを位置付けている。

そこで、平成 29 年度の研究では、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、双方が実施してよかったと思える居住地校交流を実施し、積み重ねていくことが、推進に当たっての重要な一歩となると考え、その具体的な方策を探るべく実施した。モデル地域の小・中学校において、居住地校交流を実施する際の通常の学級の担任の意識と、実施にあたっての要点に焦点を当てる。そして、特別支援学校と地域の小・中学校が協同して、居住地校交流を推進していくための具体的な方法を検証していくことを目的とした。

Ⅱ．方法

1．対象

研究の対象地域は、静岡県『交流籍』を活用した交流及び共同学習のモデル的取組」のモデル地域の、A市とB市である。2市において、平成29年度に居住地校交流を実施する小・中学校の学級担任は40名であった。比較対象として、当該学年の教員（居住地校交流を今年度実施しない教員）40名を加え、計80名を調査対象者とした。

2．研究デザインについて

本研究は、3つの下位研究から構成されている。

【研究1】居住地校交流に関する、小・中学校の学級担任の意識調査

【研究2】事前打合せの充実による、学級担任の意識の変化の検証

【研究3】居住地校交流の好事例の整理

本研究では、居住地校交流の意義を踏まえた実践ができるよう、チェックリストを作成し（第5章参照）、それを各研究において使用した。3つの研究の概要と、それぞれの研究におけるチェックリストの使用方法について、以下に述べる。

（1）【研究1】の概要とチェックリストの使用方法

【研究1】では、居住地校交流を実施する小・中学校の学級担任が、どのようなことを重要と考えているのか、また、実施が難しいと思っているのかを把握する。

チェックリストの各項目について、実施しているかに加えて、実施していてどの程度うまくいっているのかという「実施状況」と、どの程度重要と考えているかを聞く「重要度」の2つの視点から調査し、より具体的に意識を探ることとした。

（2）【研究2】の概要とチェックリストの使用方法

【研究2】では、事前打合せを充実させることによって、居住地校交流を実施する小・中学校の学級担任が、よりうまくいったと感じる居住地校交流が実施できたかどうかを検証する。

特別支援学校と小・中学校の学級担任で行う事前打ち合わせに、本研究チームが同席し、チェックリストの視点をもって内容の検討に加わるという、意図的なかかわりを設定した。それによって、居住地校交流実施後の学級担任の意識（実施状況・重要度）がどのように変化したかを、項目毎に分析していくこととした。

（３）【研究３】の概要とチェックリストの使用方法

【研究３】では、居住地校交流の具体的な実践事例を、チェックリストの各項目を用いて整理することによって、好事例を具体的に示す。

また、好事例の分析を通して、事前打合せで話題にすべき内容についても、各項目の視点から考察することとした。

以上の３つの研究を統合した研究デザインを、図６－１に示す。

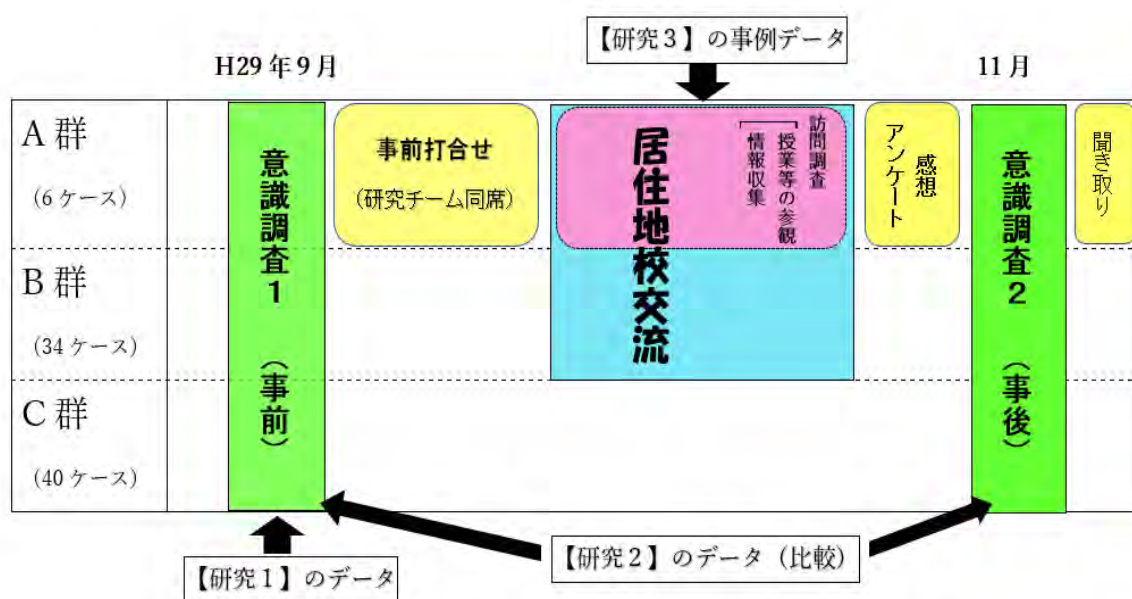


図 6-1 研究デザイン

事前打合せの充実が、学級担任の意識の変化に関係するかを分析するために、A～Cの3群を設定した。

A 群は、チェックリストの視点を用いて事前打合せの充実を図り、居住地校交流を実施する学級担任である。B 群は、従来通りの方法で居住地校交流を実施する学級担任であり、C 群は、今年度、居住地校交流を実施しない学級担任である。

3. 手続き

研究を実施するにあたって、静岡県教育委員会主催の『交流籍』を活用した交流及び共同学習研究協議会」や、「特別支援体制整備研究協議会」にて、研究の目的や方法等について説明し、協力を要請した。また、2市の教育委員会の協力を得て、市の校長会にも協力依頼の周知を図った。

（１）チェックリストによる意識調査

郵送での送付・回収により実施した。居住地校交流の実施前（９月）と実施後（１１月）の計２回、同じ質問項目を用いて行い、実施前の調査は平成 29 年 8 月 31 日付で対象校に直接送付し、平成 29 年 9 月 29 日を締め切りとした。実施後の調査は平成 29 年 10 月 24 日付で送付し、居住地校交流実施後に回答して返送するよう依頼した。

（２）Ａ群における事前打合せの充実

意識調査対象者の中から、６ケース（小学校 5 校、中学校 1 校）の居住地校交流に特別協力を依頼し、研究チームも同席した事前打合せを行った。６ケースの特別協力にかかわる学校訪問は、平成 29 年 9 月 7 日から平成 29 年 11 月 15 日までの間に、計 15 回実施した。

事前打合せは、特別支援学校の担任が、居住地校交流を実施する小・中学校を訪問して実施した。内容は、当日に向けて担任間で実施の詳細を検討することである。時間はおよそ 30～40 分程度、初めて居住地校交流を実施する学校は 60 分程度で実施した。その話合いに研究チーム 2 名（研究員、地域実践研究員）が同席した。また、県教育委員会、市教育委員会からも同席いただいたケースがほとんどであった。

居住地校交流当日の具体的な活動について、担任間で打合せをしていく際に、事前打合せの充実として、研究チームはチェックリストの項目の視点を用いて、質問や確認、提案といった話題提供を意図的に行った。具体例を以下に示す。

- ・実際の活動位置や座席の配置などを考えながら、活動の詳細を計画できるよう、打合せを教室で行うことを提案した。
- ・保護者が地域の防災訓練に参加したときのことを話題にした。
- ・健康観察の発表で、障害のある子どもがマカトンサインを用いて「元気です。」と伝える際に、学級全体にサインを紹介することを提案した。

なお、事前打合せの充実を考える際、居住地校交流を実施する児童生徒について、必要な情報をあらかじめ得ておく必要があると考え、事前打合せを実施する以前に特別支援学校を訪問し、児童生徒の学校生活の様子を観察と、担任からの聞き取りを実施した。

（３）居住地校交流当日の訪問調査（授業等の参観、情報収集）

Ａ群の６ケースにおいて居住地校交流当日の参観を行い、チェックリスト項目の実施状況や具体的な実践事例を記録した。また、可能であれば当日付き添っている保護者から、居住地校交流に対する思いやこれまでの実施経緯、内容などをうかがうこととした。居住地校交流の実施後には、簡単な記述式のアンケートを小・中学校の学級担任に依頼し、実施してよかったことや大変だったことなど率直な感想を聞いた。

Ⅲ. 結果と考察

1. 【研究 1】 居住地校交流に関する、小・中学校の学級担任の意識調査

(1) 【研究 1】の結果

意識調査 1 は、今年度の居住地校交流を実施する前に行っている。すなわち、調査対象者となる小・中学校の学級担任自身の、これまでの交流及び共同学習の経験から、実施状況と重要度について回答してもらった。

調査票は、74 名より回収でき（回収率 92.5%）、計 2 回の回答に欠損値を含まない 60 名を、以下の全ての分析において対象とした。

1) 実施状況

実施していない場合は 0、実施してうまくいっているかを、1 から 5 の 5 件法で質問した。表 6－1 は、実施状況について項目毎の人数を集計したものであり、図 6－2 は、表 6－1 を割合で示しグラフ化したものである。

表 6－1 実施状況 1（事前） (人)

	0 実施して いない	1 実施しているが うまくいっていない	2 あまりうまく いっていない	3 どちらともい えない	4 まあまあうまく いっている	5 実施していて 充分うまくいっている
I－①事前打ち合わせ	6	0	1	13	34	6
I－②思いや願いを反映	9	0	0	25	22	4
I－③子どもについて理解	9	0	2	11	32	6
I－④学級への帰属意識	11	0	2	16	24	7
II－①双方の目標設定	11	0	2	12	33	2
II－②活動の設定と変更調整	8	0	2	5	38	7
III－①相互に協力できる工夫	8	0	0	13	31	8
III－②補助的教材・教具	12	0	5	27	13	3
III－③情報を様々な方法で提示	10	0	2	20	26	2
III－④自分に合った方法の選択	11	0	4	17	24	4
III－⑤様々な発表や表現の仕方	12	0	5	15	23	5
IV－①スタッフの役割の確認	7	0	2	9	34	8
IV－②お手本となる意識	7	0	0	13	26	14
V－①事後の振り返り	12	0	4	10	29	5
V－②次回の計画につなげる	13	0	3	17	21	6
V－③間接的な交流	18	0	3	11	21	7

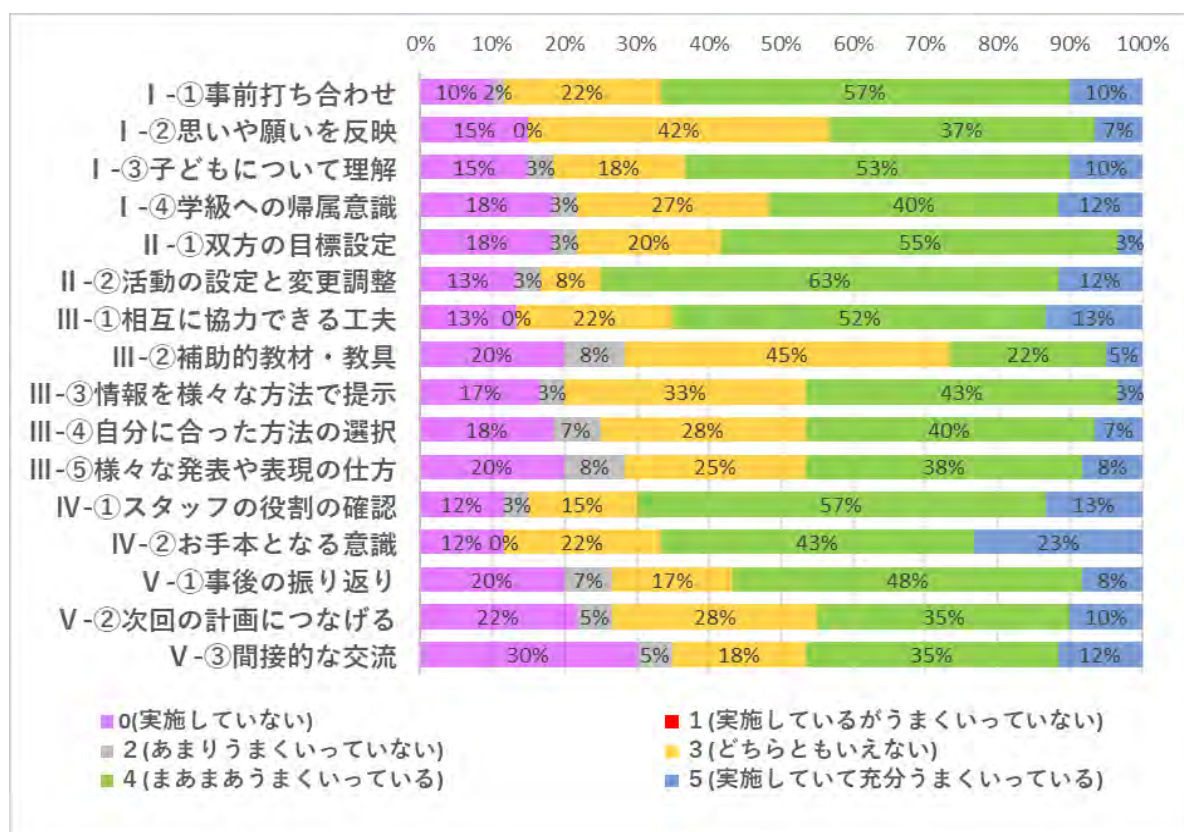


図 6-2 実施状況 1（事前）

全ての項目において、実施している割合は 70%以上であった。

そのうちの、「III-②補助的教材・教具」を除く 15 項目で、全体の 4 割以上が「5. 実施していて充分うまくいっている」「4. まあまあうまくいっている」を回答している。全体の 5 割を超えたものは、9 項目であった。

4, 5 の回答が最も多かった項目は、「II-②活動の設定と変更調整」であり、全体の 75%であった。次いで、「IV-①スタッフの役割の確認」が 70%、「I-①事前打ち合わせ」67%、「IV-②お手本となる意識」が 66%であった。「5. 実施していて充分うまくいっている」が最も多かったのは、「IV-②お手本となる意識」で、23%であった。

「0. 実施していない」の回答数が最も多かった項目は、「V-③間接的な交流」で全体の 30%であった。次いで、「V-②次回の活動につなげる」22%、「III-②補助的教材・教具」「III-⑤様々な発表や表現の仕方」「V-①事後の振り返り」が 20%であった。

「1. 実施しているがうまくいっていない」「2. あまりうまくいっていない」「3. どちらともいえない」の回答総数が多かったのは、「III-②補助的教材・教具」で 53%と半数を超えた。次いで、「I-②思いや願いを反映」42%、「III-③情報を様々な方法で提示」36%、「III-④自分に合った方法の選択」が 35%であった。

次に、Ⅰ～Ⅴの大項目毎の実施状況を図6－3に示す。

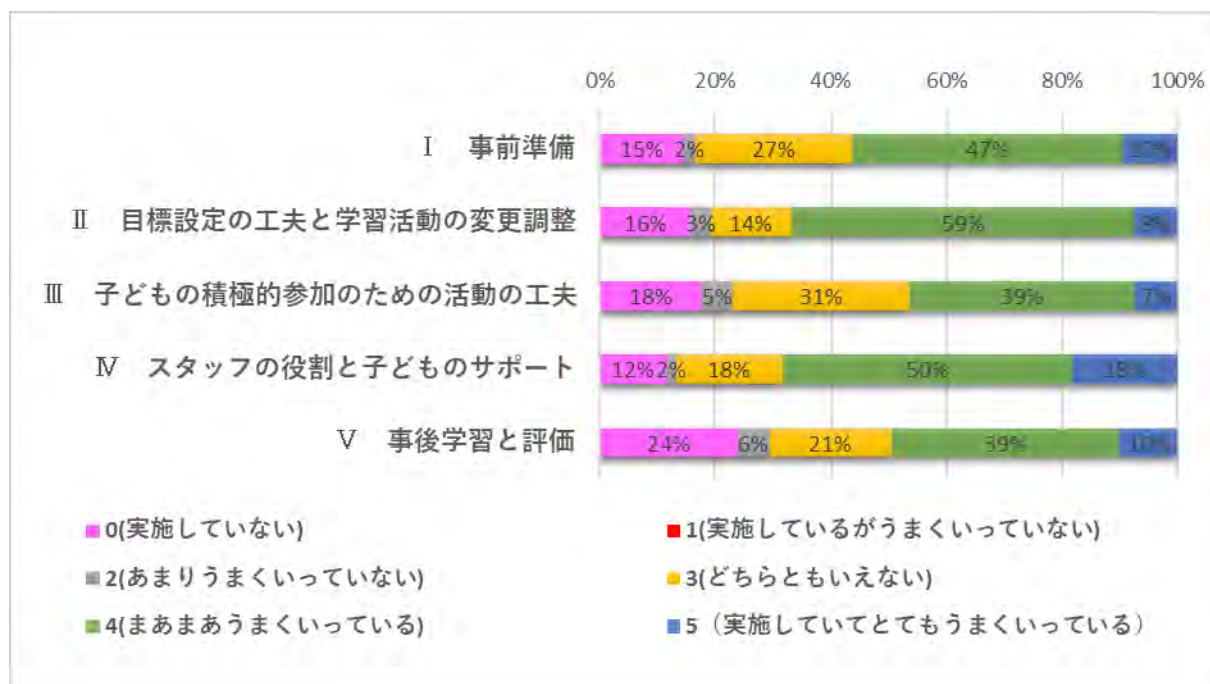


図6－3 大項目毎の実施状況1（事前）

実施していてうまくいっている割合が大きかったのは、「Ⅱ 目標の設定と学習活動の変更調整」と「Ⅳ スタッフの役割とサポート」であり、どちらも60%以上であった。

5、4の回答が最も少なかったのは、「Ⅲ 子どもの積極的参加のための活動の工夫」であり、これは、「3. どちらともいえない」を回答した割合が最も多い項目であった。

実施していない割合が大きかったのは、「Ⅴ 事後学習と評価」であり、24%であった。

2) 重要度

「1. 重要ではない」から「5. とても重要である」の5件法で、実施状況と同じ項目について質問した。表6-2は、重要度について、項目毎の人数を集計したものであり、図6-4は、表6-2を割合で示し、グラフ化したものである。

表6-2 重要度1（事前） (人)

	1 重要では ない	2 あまり重要 ではない	3 どちらとも いえない	4 まあまあ 重要である	5 とても重要 である
I-①事前打ち合わせ	0	0	0	10	50
I-②思いや願いを反映	0	0	1	17	42
I-③子どもについて理解	0	0	1	13	46
I-④学級への帰属意識	0	0	6	13	41
II-①双方の目標設定	1	0	5	22	32
II-②活動の設定と変更調整	0	0	2	13	45
III-①相互に協力できる工夫	0	0	1	21	38
III-②補助的教材・教具	0	0	3	13	44
III-③情報を様々な方法で提示	1	0	2	13	44
III-④自分に合った方法の選択	0	0	4	22	34
III-⑤様々な発表や表現の仕方	0	0	4	17	39
IV-①スタッフの役割の確認	0	0	0	16	44
IV-②お手本となる意識	0	0	1	9	50
V-①事後の振り返り	0	0	4	19	37
V-②次回の計画につなげる	0	0	4	18	38
V-③間接的な交流	0	1	8	22	29

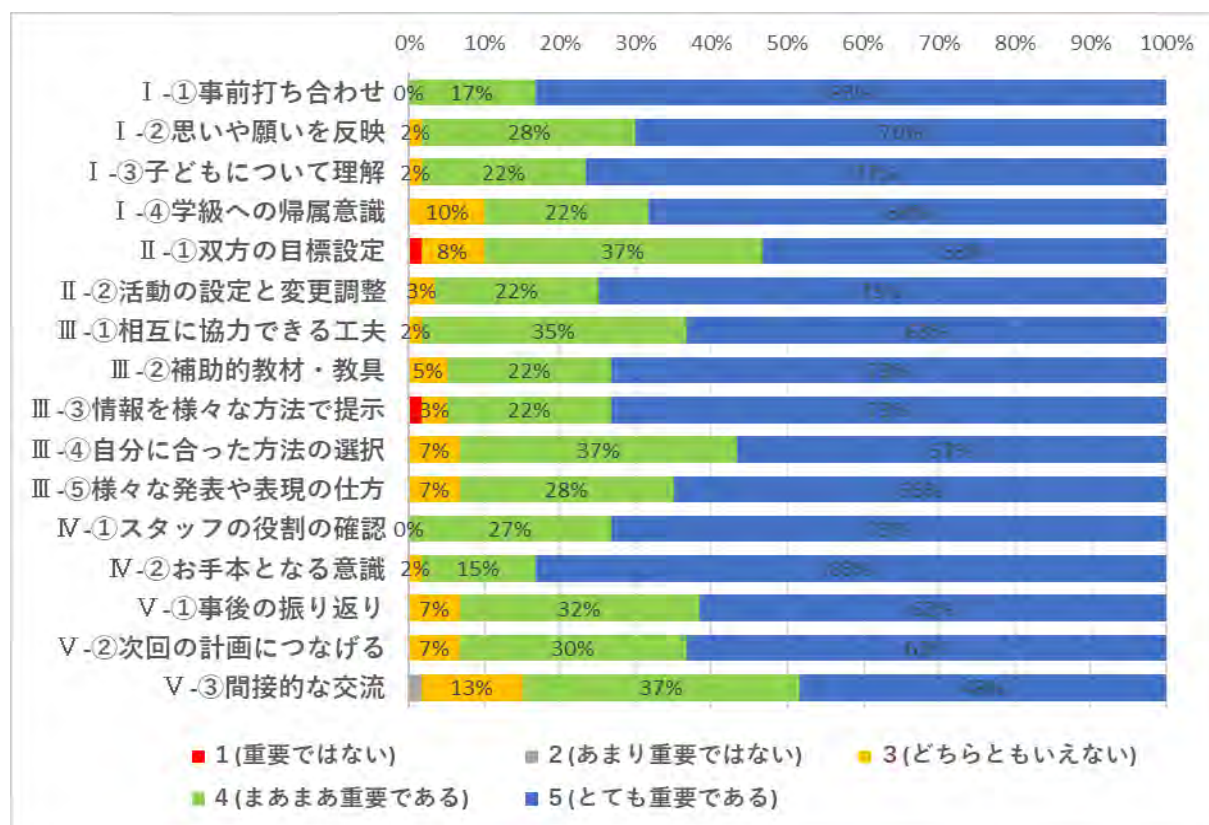


図6-4 重要度1（事前）

「5. とても重要である」の回答が最も多かった項目は、「Ⅰ-①事前打ち合わせ」と「Ⅳ-②お手本となる意識」で、83%であった。次いで、「Ⅰ-③子どもについて理解」が77%、「Ⅱ-②活動の設定と変更調整」が75%であった。

「5. とても重要である」の回答が最も少なかった項目は、「Ⅴ-③間接的な交流」で、48%、次いで、「Ⅱ-①双方の目標設定」が53%であった。

「1. 重要ではない」「2. あまり重要ではない」と回答した割合はわずかであり、「3. どちらとも言えない」を含めても、全体の1割程度であった。

3) 実施状況と重要度の比較

次に、実施状況1において、「5. 実施していて充分うまくいっている」「4. まあまあうまくいっている」を回答した割合と、重要度1において、「5. とても重要である」「4. まあまあ重要である」を回答した割合を、項目毎に並べ、図6-5に示した。

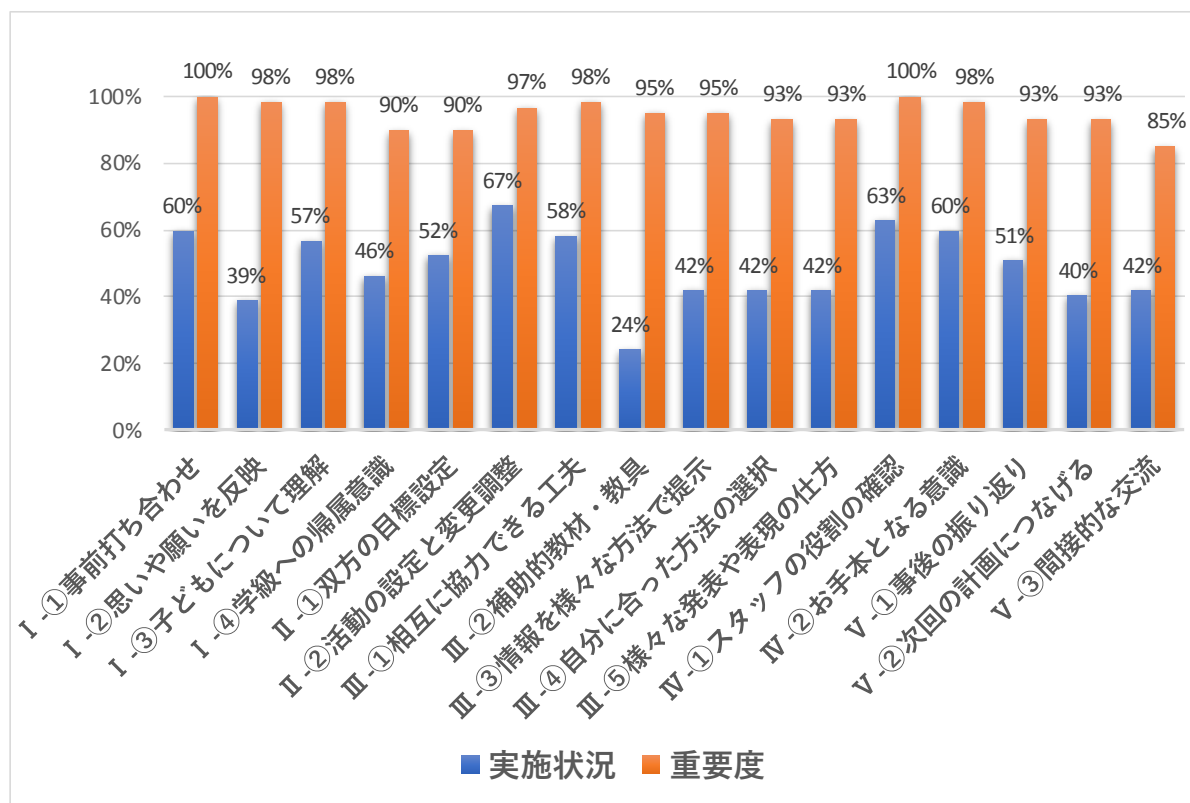


図6-5 4以上を回答した人数の比較 (意識調査1)

「5. とても重要である」と、「4. まあまあ重要である」と回答している割合を合わせると、全ての項目において、全体の8割以上がそのように答えていた。その中でも、「Ⅰ-①事前打ち合わせ」と「Ⅳ-①スタッフの役割の確認」は100%であった。

「Ⅰ-②思いや願いを反映」「Ⅰ-③子どもについて理解」「Ⅲ-①相互に協力できる工夫」「Ⅳ-②お手本となる意識」も98%、「Ⅱ-②活動の設定と変更調整」97%と、これ

らの項目も高い割合となった。

実施してうまくいっているという実施状況の割合と、重要だと思っている重要度の割合の開きが最も大きかった項目は、「Ⅲ-②補助的教材・教具」で、重要度 95% に対して実施状況が 25% であった。その他、「Ⅰ-②思いや願いを反映」「Ⅲ-③情報を様々な方法で提示」「Ⅴ-②次回の活動につなげる」「Ⅲ-④自分に合った方法の選択」「Ⅲ-⑤様々な発表や表現の仕方」も、開きが大きかった項目である。

一方、両者の開きが最も小さかった項目は、「Ⅱ-②活動の設定と変更調整」で、重要度 97% に対して、67% の実施状況であった。次いで、「Ⅳ-①スタッフの役割の確認」「Ⅱ-①双方の目標設定」「Ⅳ-②お手本となる意識」の項目が挙げられた。

重要であると考えられる割合が 100% であった「Ⅰ-①事前打ち合わせ」と「Ⅳ-①スタッフの役割の確認」については、どちらも、実施してうまくいっている割合が 60% を超えていることから、実施状況と重要度の差は、項目全体の中では小さいほうであった。

（２）【研究１】の考察

１）事前の情報提供・情報共有

意識調査１（事前）より、通常の学級の担任は、全ての項目について、重要と考えていることが明らかになった。しかしながら、実施されていてうまくいっているかどうかという点、実際の実施状況には、項目によってばらつきがあることが分かった。

実施状況の点数が低かった項目のうち、「Ⅰ-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」「Ⅲ-②障害のある子どもの実態に適した補助的教材や教具等を工夫している」は、通常の学級の担任が、事前打合せにおいてこれらの情報を得ておくことによって、実施の際に活かすことができると考える。

「Ⅴ-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、次の活動の計画に活かしている」「Ⅴ-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」は、居住地校交流について長期的な見通しをもっていることで、今回の交流が今後どうつながっていくかを考えることにつながり、実施率の向上にもつながっていくと考えられる。

よって、通常の学級担任の実施状況の向上には、事前打合せにおいて、特別支援学校側が、どのような情報提供・情報共有を行って実施計画を検討するかが重要だと言える。

2) 好事例や必要な視点の共有

次に、実施状況の点数の高い項目として、「Ⅳ-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かわっている」「Ⅰ-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」があった。これは、通常の学級の担任が、子どもの多様性を理解し、尊重することに対して、意識が高いことを表している。

また、「Ⅰ-①特別支援学校担任と、事前に打合せを行い、必要な情報を共有している」「Ⅳ-①学級担任、特別支援学校担任、支援員、保護者等かかわる大人が、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」の項目からは、担任間や関係するスタッフ間での連携を大切にしていることがうかがえる。

一方、授業づくりに関する項目について見てみると、「Ⅱ 目標設定の工夫と学習活動の変更調整」は、重要と考え実施している割合が大きい。しかし、「Ⅲ 子どもの積極的参加のための活動の工夫」は、重要に思っているが、半数以上が満足していない状況にあることが分かった。

以上のことより、通常の学級の担任は、交流及び共同学習に関して意識を高くもっているが、満足のいく実践が行われていない現状にあることが明らかとなった。その背景には、小・中学校において居住地校交流を経験したことがある学級担任は少ないことや、他学級での実践を見て学ぶ機会がほとんどないことが考えられる。加藤・藤井（2017）は、秋田県の居住地校交流の実態について調査し、居住地校交流の実施率は増加しているものの、実際に携わる教員は限られており、携わっている年数も必ずしも長くないことから、実践の蓄積と共有の重要性を述べている。

今回の調査において、居住地校交流を実施する担任（A群とB群）のうち、過去に実施経験のある教員は27%であった。今年度実施しない学級担任（C群）のうち過去に実施したことのある割合は、17%であり、対象者全体で見ると、23%であった。

しかし、学級数で見ると、対象地域内の小学校の通常学級全594学級のうち、居住地校交流を実施したのは32学級であり、全体の5.4%にすぎなかった。

このように、居住地校交流に携わる教員は決して多くないことから、経験の積み上げが難しく、具体的な活動設定や配慮事項などのイメージをもつことに困難さがあると推測される。

したがって、地域の小・中学校において実践を共有し、担任がノウハウを学んでいくことと同時に、学校内でも実践を積み上げていけるようにする必要がある。そのための第一歩として、居住地校交流に携わる学級担任に、好事例を紹介し、居住地校交流を行う際に必要な視点や、具体的な工夫の例などを示し、それらを広く共有していくことが必要だと考える。

2. 【研究2】 事前打合せの充実による、学級担任の意識の変化の検証

(1) 【研究2】の結果

居住地校交流の事前事後の意識調査の結果を、A 群（研究チームが同席して事前打合せを実施した学級担任）6 名、B 群（従来通りの方法で居住地校交流を実施した学級担任）31 名、C 群（今年度、居住地校交流を実施していない学級担任）23 名に分けて比較した。

1) A 群における事前打合せの充実

どのケースも、事前打ち合わせまでに、担任間で電話や FAX 等による連絡をしており、日時と大まかな活動内容の案を準備した上での打合せとなった。

研究チームが意図的に関わった事前打合せの内容について、チェックリスト項目を用いて表 6－3 に整理した。

表 6－3 事前打合せの内容

I 事前準備

①特別支援学校(級)担任と、事前に打合せを行い、必要な情報を共有すること。

- ・これまでに話をした内容や決まっていることを、打合せの最初に確認した。

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、反映させる工夫をすること。

- ・保護者が実施を希望した理由を話題にした。
- ・障害のある子ども本人が、居住地校交流をどのように思っているのかを特別支援学校の担任に聞いた。

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すること。(その子どもの好きなこと、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)

- ・好きなことや得意なことを話題にした。
- ・自己紹介の具体的な方法と内容を、特別支援学校の担任に聞いた。
- ・障害のある子どもの予想される当日の姿(行動・様子など)を特別支援学校の担任に聞いた。
- ・当日の参加に不安がある場合、どのような支援があればその不安が軽減するか話題にした。

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すること。

(靴箱・机・ロッカー等を用意、名簿や掲示物に氏名記載、等)

- ・座席の配置や障害のある子どもの活動する位置を、教室(活動場所)で確認した。
- ・登校時から下校までの、活動の流れと移動(行動)を確認した。

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むこと。

- ・居住地校交流全体を通して、障害のある子どものどのような姿を望むかを、特別支援学校の担任に聞いた。
- ・障害のある子どもが、その活動の中でどのような力を発揮してどう活動できたらいいかを確認した。

②障害のある子どもが学習に取り組みやすいよう、活動の設定を工夫すること。

(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)

- ・活動において、障害のある子どもが、もっている力を発揮して主体的に活動できる場面を確認した。
- ・予想される障害のある子どもの参加の姿を話題にし、より主体的に参加できる工夫(子どもがもっている力を発揮して活動できる工夫)について検討した。

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すること。
(ペア学習、グループ学習、等)

- ・学級の子どもたちから、どのようなサポートやかかわりがあれば、障害のある子どもがもっている力を発揮して活動できるかを話題にした。
- ・子ども同士のかかわりが期待できる場面を確認した。

②障害のある子どもの実態に適した補助的教材や教具等を工夫すること。

- ・障害のある子どもが、学習や生活において日常的に使用している教材教具や支援ツールについて、特別支援学校担任に聞いた。
- ・教材教具について、障害のある子どもがそのまま使えるものか、調整が必要か、プラスして必要なものがあるか等を検討した。

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すること。

- ・活動の流れと内容（プログラム、スケジュールなど）を、双方の子どもたちにどのように示すかを確認した。
- ・振り仮名をふる、イラストを加えるなど、障害のある子どもが分かる表記の仕方を特別支援学校の担任に聞いた。

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すること。

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すること。

- ・手話やサインを併用する、絵カードを選択する等、障害のある子どもが考えたり伝えたりする際に使う方法について、話題にした。
- ・学級担任に、学級での日常的な活動の進め方や、発表の仕方、ルールなどを聞き、障害のある子どもがどのように参加するかを検討した。

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むこと。

- ・話合いの中で、事前に準備することや当日の支援について役割分担ができるよう、誰が行うかを確認した。

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かわること。(直接的・間接的)

- ・居住地校交流を行うことや、障害のある子ども本人のことについて、学級の子どもたちに、どのように伝えるか（伝えたか）を話題にした。
- ・特別支援学級の子どもと校内での交流及び共同学習を実施している場合、日常的にどのような交流を行っているのかを、学級担任に聞いた。

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すること。

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、次の計画に活かすこと。

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むこと。
(手紙や学級便りを届ける、学校行事のお知らせや招待、等)

- ・障害のある子ども本人と、学級の子どもたちの感想を聞く場面設定や、事後に共有する方法について話題にした。(日記を書く、学年便りに実施内容を載せるなど)
- ・2回目、または次年度の居住地校交流に、今回の居住地校交流がどのようにつながってほしいかを話題にした。

2) A、B、C 群の比較（事前事後の変化）

①A 群の事前事後における変化

事前打合せを実施した 6 ケースの居住地校交流について、学級担任それぞれの実施状況と重要度の回答を、表 6－4 に示した。

表 6－4 A 群の事前事後の数値と差

	T1						T2						T3					
	実1	実2	差	重1	重2	差	実1	実2	差	重1	重2	差	実1	実2	差	重1	重2	差
I-①	3	5	2	5	5	0	3	5	2	5	5	0	4	5	1	4	5	1
I-②	3	5	2	4	5	1	3	5	2	5	5	0	3	5	2	5	5	0
I-③	5	5	0	5	5	0	4	4	0	5	5	0	4	5	1	5	5	0
I-④	5	5	0	5	5	0	3	5	2	5	5	0	4	5	1	5	5	0
II-①	3	5	2	5	5	0	3	4	1	5	5	0	4	4	0	4	5	1
II-②	4	5	1	5	5	0	3	4	1	5	5	0	4	5	1	5	5	0
III-①	5	5	0	5	5	0	3	4	1	5	5	0	4	4	0	5	5	0
III-②	3	4	1	5	5	0	3	3	0	5	5	0	4	4	0	4	5	1
III-③	3	4	1	5	5	0	3	3	0	5	5	0	2	4	2	5	5	0
III-④	3	3	0	4	5	1	3	3	0	5	5	0	3	5	2	5	5	0
III-⑤	3	4	1	4	5	1	3	3	0	5	5	0	4	5	1	5	5	0
IV-①	5	5	0	5	5	0	3	5	2	5	5	0	3	5	2	5	5	0
IV-②	5	5	0	5	5	0	3	4	1	5	5	0	5	5	0	5	5	0
V-①	3	5	2	4	5	1	3	4	1	5	5	0	4	4	0	5	5	0
V-②	3	5	2	4	5	1	3	4	1	5	5	0	4	3	-1	5	5	0
V-③	5	5	0	5	5	0	3	3	0	5	5	0	4	3	-1	4	5	1
平均	3.81	4.69	0.88	4.69	5.00	0.31	3.06	3.94	0.88	5.00	5.00	0.00	3.75	4.44	0.69	4.75	5.00	0.25
合計点	61	75	14	75	80	5	49	63	14	80	80	0	60	71	11	76	80	4
	T4						T5						T6					
	実1	実2	差	重1	重2	差	実1	実2	差	重1	重2	差	実1	実2	差	重1	重2	差
I-①	4	4	0	5	5	0	4	4	0	5	5	0	2	4	2	5	5	0
I-②	4	4	0	5	5	0	4	4	0	5	5	0	3	4	1	5	4	-1
I-③	4	4	0	5	5	0	4	4	0	5	5	0	4	4	0	5	5	0
I-④	4	5	1	5	5	0	4	4	0	5	5	0	4	5	1	5	5	0
II-①	4	4	0	5	5	0	4	4	0	5	5	0	4	3	-1	4	4	0
II-②	4	4	0	5	5	0	4	4	0	5	5	0	4	4	0	5	4	-1
III-①	4	4	0	4	4	0	4	4	0	5	5	0	4	5	1	4	4	0
III-②	4	4	0	5	4	-1	4	4	0	5	5	0	3	4	1	5	4	-1
III-③	2	4	2	5	5	0	4	4	0	5	5	0	4	4	0	5	5	0
III-④	4	3	-1	5	5	0	4	4	0	5	5	0	4	3	-1	4	4	0
III-⑤	3	4	1	5	5	0	4	4	0	5	5	0	4	4	0	4	4	0
IV-①	4	4	0	5	4	-1	4	4	0	5	5	0	4	4	0	5	4	-1
IV-②	3	4	1	5	5	0	4	4	0	5	5	0	4	4	0	5	4	-1
V-①	4	4	0	4	5	1	4	4	0	5	5	0	4	4	0	5	4	-1
V-②	4	4	0	5	5	0	4	4	0	5	5	0	3	4	1	5	4	-1
V-③	4	3	-1	5	4	-1	4	4	0	5	5	0	0	3	3	3	4	1
平均	3.75	3.94	0.19	4.88	4.75	-0.13	4.00	4.00	0.00	5.00	5.00	0.00	3.44	3.94	0.50	4.63	4.25	-0.38
合計点	60	63	3	78	76	-2	64	64	0	80	80	0	55	63	8	74	68	-6

実施状況の合計点は、5 人の数値が事後に上昇した。特に、事前の数値が低かった項目は、上昇しているものが多い。

一方、重要度の合計点は、2 人が事後に上昇し、2 人は下がっている。下がって

る項目は、全て「5. とても重要である」から「4. まあまあ重要である」に変わるという回答であった。残りの2人は事前事後とも満点を付けており、変化がなかった。

次に、項目毎の数値について見ていく。

「I-①事前打合せ」は、全員が実施後の重要度で5を回答している。実施状況も、事後に上昇しているケースが多く、事後は全員が5または4と答えた。

「I-②思いや願いを反映」の実施状況は、4人が、3から4または5へと上昇した。

「I-④学級への帰属意識」の実施状況も、5人が5と回答し、うち4人の数値が上昇した。これらの項目は、事前打合せにおいて具体的に話題に挙がった項目であった。担任からも、「言ってもらうとその準備に気付けるけれど、そうでないと見落としてしまう。」との感想を聞いた。

②A、B、C群の平均値の差の比較（事前事後の変化）

図6-6に、A群（6名）、B群（31名）、C群（23名）の、事前事後それぞれの合計点の平均を、実施状況と重要度に分けて示した。

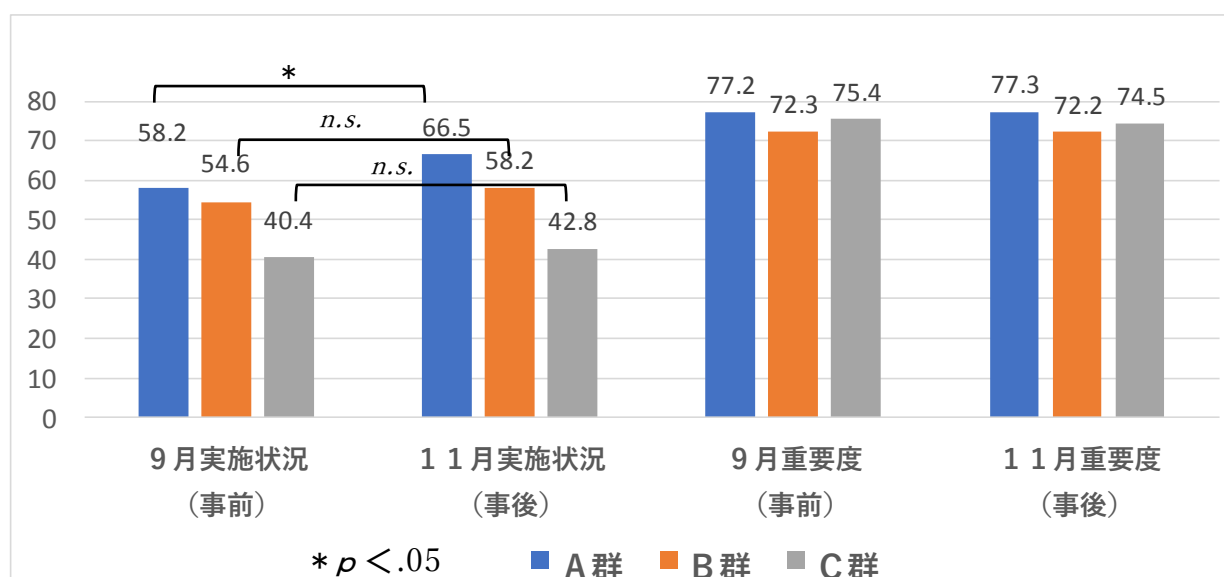


図6-6 合計点の平均の比較

実施状況について、A群、B群、C群とも、事後の点数が上昇していた。

SPSSソフトを用いて、対応のある群で、事前事後の平均値の差に関する検定（t検定）を行ったところ、重要度については、事前事後ともに数値が高く、統計的な有意差は見られなかった。実施状況について、A群では、有意水準（p値）が0.017で、両者の間に統計的な有意な差があった。B群は0.122、C群は0.570で、有意差は見られなかった。

次に、実施前後の合計点の変化について、図 6－7 に示す。横軸に実施前の合計点を示し、縦軸に実施後の増減を示している。

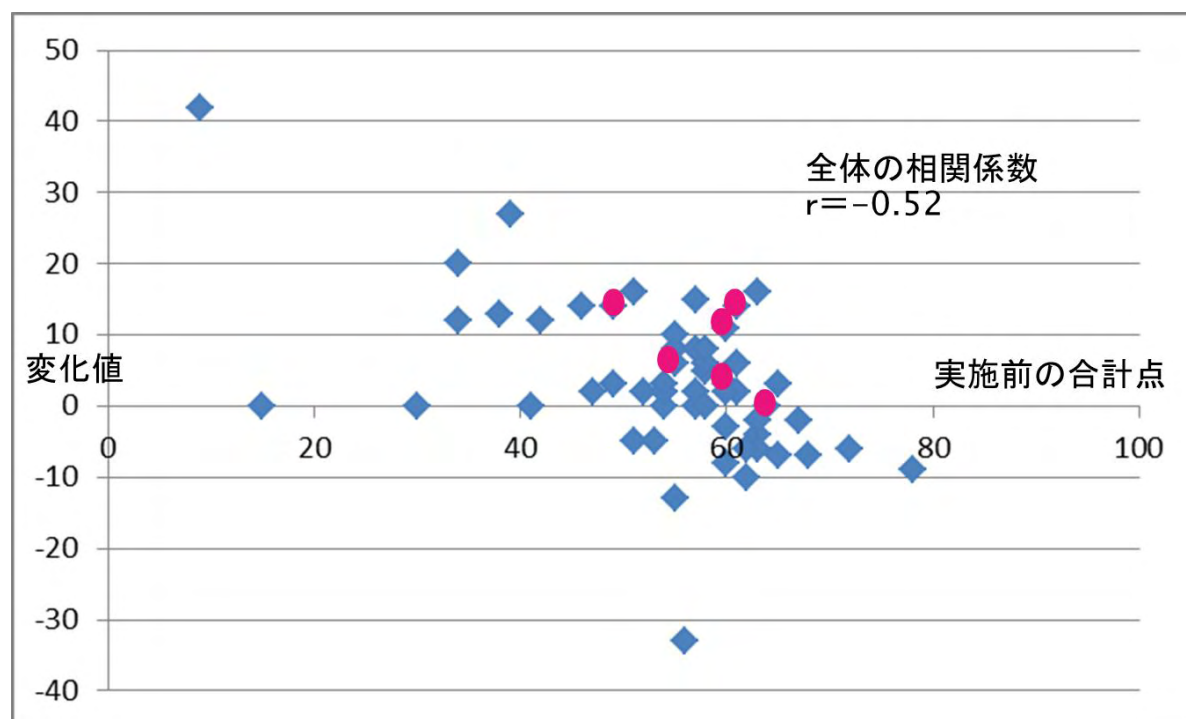


図 6－7 実施状況合計点の事前事後の変化値と事前の合計点との相関

赤●が A 群 6 名、◆は B、C 群を表している。なお、事前事後の実施状況が 0 だったケースは、すべての群から除いた。

実施前の合計点が低いほど、実施後の増加が見られる。全体の相関をみると、相関係数は -0.52 と、有意に負の相関があることが分かった。

A 群は、1 人は変化値 0 だが、5 人がプラスに変化している。相関係数は -0.57 であった。B 群の相関係数は -0.50 、C 群は -0.30 となった。

B 群と C 群の比較より、居住地校交流の経験によって変化が大きくなる傾向があることが分かった。そして、A 群と B 群の比較より、事前打合せの充実によって、もともと点数が高くても上昇することが明らかになった。

（２）【研究２】の考察

１）各項目の視点の意識化

事前事後における実施状況（合計点）の変化について、事前の合計点が少ない人は、事後に上がる傾向が確認できた。このことにより、チェックリスト項目を読み、自分の実践に当てはまるかを振り返ったことによって、各項目の視点の意識化が図られたことが明らかになった。加えて、居住地校交流の経験によって、事後に上昇する傾向は強まり、経験しないと変化は少ないことも明らかとなった。

また、居住地校交流の経験により、これまで実施していなかった項目を実施するようになり、合計点が上昇したが、各項目の点数については下がる人もいた。そのほとんどが、「５．とてもうまくいっている」から、「４．まあまあうまくいっている」への変化、または、４から「３．どちらともいえない」への変化であった。これは、実際に居住地校交流を実施する中で、各項目の視点を意識した結果、さらに改善したいことや課題となることに気付いたためと推測できる。

２）質的な向上

事前の合計点が少ない人が事後に上昇する傾向がある一方で、事前打合せの充実を図ることによって、ほぼ全てが上昇傾向にあり、事前の数値が高い人であってもさらに上昇することが分かった。事前打合せにチェックリスト項目の視点をういたことによって、実施状況の上昇率が高まったことから、チェックリスト項目の視点を事前打合せに用いることの有用性が確認できた。

なお、対象者の数が少ないため、統計的な数値の扱いについては注意が必要であるが、事前打合せの充実によって、通常の学級担任が「よりうまくいった」と感じる居住地校交流が実施できたことが示された。

通常の学級担任、特別支援学校の担任の双方が、チェックリスト項目の視点をもって居住地校交流を計画・実施することにより、「実施して、うまくいっている。」という、実施率に加えて質的な向上も期待できると考える。

3. 【研究3】 居住地校交流の好事例の整理

(1) 【研究3】の結果

居住地校交流当日の訪問調査で参観した実践における工夫を、チェックリストの項目に沿って整理した。事前打合せで話題に上がったことを含めて、以下に箇条書で記述する。なお、各事例の設定について、表6-5に示す。

表6-5 各事例の設定

	障害のある子どもの在籍校	学年	継続	今年度の実施内容と回数
事例 S1	知的障害特別支援学校	小学部1年	初回	朝の会 1回
事例 S2	知的障害特別支援学校	小学部3年	3年目	朝の会 1回
事例 S3	知的障害特別支援学校	小学部1年	初回	朝の会 1回
事例 S4	知的障害特別支援学校	小学部6年	3年目	朝の会 1回
事例 S5	肢体不自由特別支援学校	小学部3年	3年目	教科等 2回
事例 S6	知的障害特別支援学校	中学部1年	初回	教科等 2回

I 事前準備

① 特別支援学校（級）担任と、事前に打合せを行い、必要な情報を共有すること。

特別協力を依頼した6ケースにおける実際の事前打合せでは、チェックリストのI-②以降の項目の内容について、情報共有を行っている。小・中学校の学級担任にとって必要な情報を考える手掛かりとして、事前打合せを実施して良かったこと、役立ったことを、居住地校交流実施後に学級担任に聞いた。感想を以下に記述する。

- ・子どもたちは知っている子だが、担任の自分は初めて会う子だったため、担任の先生と事前に打合せができてよかった。
- ・居住地校交流が初めてだったため、どのような意図で行うのかななどを説明してもらえてよかった。
- ・子どもが落ちついて参加できるように準備するものを教えてもらえたことがよかった。
- ・子どもの特性がある程度分かり、こちらが無理なく準備できる範囲の内容で実施できそうだという見通しがもてた。
- ・時間配分が確認できた。

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、反映させる工夫をすること。

＜思いや願い＞

- ・事例 S1、S2、S3 は、保護者が居住地校交流を希望した理由の一つとして、地域の防災訓練のことが話題に挙げられた。
- ・事例 S3 は、初めて防災訓練に参加した際に、周囲の視線が辛かったことから、地域で子どものことを知ってもらう必要性を感じたと保護者からうかがった。
- ・事例 S2 は、居住地校交流を実施したことがきっかけで、地域で会った時に声をかけてもらえるようになったことが嬉しく、居住地校交流を継続していた。
- ・事例 S5 は、就学時に小学校か特別支援学校かを悩み、自分のことは自分でできる力を育てるために特別支援学校入学を決めたケースであった。そのため、集団に入っ一緒に学習することや休み時間など、同級生とかかわりをもつことのできる居住地校交流の機会を、大切な学びの場と考えていた。障害のある子ども本人も、同級生と一緒に活動する機会をととても楽しみにしていた。
- ・地元の小学校から特別支援学校中学部に進学した事例 S6 は、小学校でよい関係を築くことができていた同級生たちと、つながりをもち続けていきたいという願いが、本人と保護者に共通してあった。

＜思いや願いを反映させる工夫＞

- ・学級担任は、学級の子どもたちに直接思いを伝える場を、学年の発達段階に応じて設定していた。
- ・事例 S3 は、保護者が、店や公園などよく行く場所を話題にした。見かけたときには、「〇ちゃん。」と呼んで声をかけてねと、学級の子どもたちに直接話をした。
- ・事例 S4 は、保護者が、写真を見せながら子どもの小さい頃のことを紹介したり、書籍を用いて、子どものもっている障害の特性を学級の子どもたちに伝えたりした。
- ・事例 S5、S6 は、障害のある子ども本人が、居住地校交流を通して一緒に学習や活動をした感想を、帰りの会で発表した。子どもたちは自分なりの言葉で、一緒に過ごせて嬉しかったことを伝えていた。

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すること。
（その子どもの好きなこと、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）

- ・事例 S1 は、特別支援学校担任が、障害のある子どもと一緒に作成した自己紹介カードを持参し、学級で紹介する際に使ってもらえるよう、学級担任に依頼していた。
- ・事例 S2 は、障害のある子どもの好きなことを伝え、その情報を学級担任がゲーム（フルーツバスケット）のお題に活用していた。

- ・事例 S3 は、初めて居住地校交流を実施するケースであり、学級の子どもたちは、障害のある子ども本人と接したことがなかった。そのため学級担任は、誰が何のために学級に来るのかということ、学級の子どもたちがずっと受け入れて、一緒に楽しい時間が過ごせるようにと考えた。事前に障害のある子どものことを、「この地域に住んでいるのだけれど、自分に合った方法で勉強をがんばれるように、特別支援学校という学校に通っている友達がいます。」と、学級の子どもたちに紹介した。そして、居住地校交流当日を楽しみにできるように、質問したいことを考えるといった事前準備を、子どもたちと一緒にやった。
- ・事例 S5 は、障害のある子どもがパワーポイントのスライドを使って、自己紹介と特別支援学校での学習の様子等を紹介した。自分のことが自分でできるように日頃からがんばっていることを伝え、手助けが必要な場面を具体的に示した。（室内での車椅子操作はできるが、物が落ちたときは拾ってほしい。）見守りつつ、荷物を運ぶなど手助けが必要なきを見つけて手伝うという学級の子どもたちの姿があった。
- ・事例 S6 は、学級の生徒の半数以上が、障害のある子どもと同じ小学校を卒業しており、よく知っている仲だった。自己紹介として特別支援学校の美術の学習で制作した作品を持参した。作品のテーマや工夫したところを、障害のある子どもが自分なりの言葉で発表し、特別支援学校でがんばっていることを伝えた。

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すること。

（靴箱・机・ロッカー等を用意、名簿や掲示物に氏名記載、等）

- ・全ての事例で、障害のある子どもが使う靴箱と教室の座席を用意し、名札を貼って本人に分かるようにしていた。
- ・教室の入り口や黒板に、「〇さんようこそ」など歓迎の言葉を掲示していた学級も多く、温かい雰囲気作りが行われていた。
- ・登校時に、学級の子どもたち数名が昇降口まで迎えに来てくれたケースも多かった。
- ・事例 S2 は、事前打合せで、特別支援学校の担任が障害のある子どものことを学級担任に伝える際に、初めての場所が苦手な児童であり、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となることを話題にした。そして、特別支援学校で使用している名札を渡し、当日貼ってもらうよう依頼した。
- ・事例 S6 は、教室の壁面に居住地校交流の掲示コーナーを作り、日時や自己紹介カードなどを紹介していた。
- ・2ヶ月の間に2回居住地校交流を実施した事例 S5 では、1回目の授業（国語）で書いた短冊を、2回目実施時に、学級の子どもたちの短冊と一緒に廊下の壁面に掲示していた。

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むこと。

- ・事前打合せでは、障害のある子どもの居住地校交流全体の目標は、「学級の友達と一緒に、朝の活動に参加する」など、大きく設定しているケースが多かった。けれども、特別支援学校の担任は、障害のある子どもの、コミュニケーションや人間関係の形成、心理的な安定といった自立活動の目標と関連させて、当日の目指す姿を考えており、その達成に向けて手立てや支援を行っていた。
- ・事例 S1 は、初めての居住地校交流であったため、「楽しかった。また来たい。」と思えて、今後継続していけるような初回にすることを大切にしていた。
- ・事例 S3 は、登校し教室に入ること、学級の子どもたちと一緒に場にいることなど、初めてのことを一つ一つ経験していき、学級の子どもたちと一緒に活動することを目標としていた。
- ・事例 S2 は、学級の子どもたちが、障害のある子どもの好きなこと、得意なことなどを知って理解を広げること、障害のある子どもは自分のことを知ってもらうことを目標として、活動を計画した。
- ・教科学習の時間を設定した事例 S5、S6 は、学級での通常の授業内容に、障害のある子どもが主体的に活動できる場面を取り入れていた。
- ・国語では、言葉をつないで文を作る学習、英語では、身近な英単語を聞き取る英語カルタなど、障害のある子どもと学級の子どもたち双方が、教科の目標をもって参加できる授業内容が設定されていた。

② 障害のある子どもが学習に取り組みやすいよう、活動の設定を工夫すること。 (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)

- ・活動時間を朝の会に設定した事例 S1、S2、S3、S4 では、健康観察や歌といった日常の活動をベースに、自己紹介やレクリエーション的な活動を加える形で実施されていた。
- ・事例 S1 は、普段の健康観察のやり方を変更し、順番に自分の名前と好きなことを発表していく自己紹介にしていた。
- ・事例 S3 は、当番のスピーチ&質問タイムに、障害のある子どもの自己紹介を加えて実施した。
- ・事例 S4 は、障害のある子どもが特別支援学校の運動会で行った二人三脚リレーを、学級の子どもたちと一緒に行った。
- ・事例 S5 は、算数でまとめのプリントを進める、書写で毛筆を行うなど、障害のある

子どもが自分のペースで活動できる題材を用いて、教科の授業を実施していた。

- ・事例 S6 は、英語でカルタやクラブゲーム、音楽で 3 拍子、4 拍子等の指揮の練習といった動きのある学習を設定し、障害のある子どもも主体的に活動できるようにしていた。
- ・中学校の事例 S6 は、事前打合せを行った学年主任と学級担任が、居住地校交流を実施する教科の担当教員と打合せをして実施した。教科担当との打合せ時間の確保や授業時数との関係から、非常勤ではなく常勤の教科担当の授業を、居住地校交流の授業として計画した。

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すること。(ペア学習、グループ学習、等)

- ・事例 S5、S6 では、同級生とのかかわりがもてるよう、教科の授業場面に、ペア学習やグループ学習を取り入れていた。どちらも、普段の授業からそういった学習スタイルを取り入れており定着していた。そのため、学級の子どもたちが主体的に自分の意見を述べつつ、障害のある子どもの発言を上手に促していた。
- ・学級全体でゲーム的な活動を行った事例においても、自然な形でかかわりが生まれるような設定をしていた。フルーツバスケットでは、学級の子どもたちが、「こっちだよ。」と空いている席を伝えたり、一緒に移動したりする姿が見られた。
- ・見送りの際にも、学級の子どもたちがアーチを作り、「またね。」の挨拶とともに一人一人と手でタッチするといった、直接的なかかわりを作る工夫がされていた。

② 障害のある子どもの実態に適した補助的教材や教具等を工夫すること。

<全体に関わる支援>

- ・ゲームやレクリエーション的な活動では、プログラムを掲示して活動の流れを示すなど、障害のある子どもはもちろん、学級の子どもにとっても、それがあつて分かりやすくなる支援が用意されていた。
- ・「爆弾ゲーム」では、柔らかいクッションを使用し、安全かつ相手に手渡ししやすいように配慮されていた。
- ・「フルーツバスケット」では、お題をイラストと文字の両方で表記していた。また、皆に見せやすいよう、台紙に持ち手が付けられていた。

<個への支援>

- ・事例 S3 は、手元で操作できるサイズの、めくり式プログラムを用意し、健康観察や歌など、その都度確認していた。また、普段から使用している「聞く」「静かに」「歌う」といった絵カードを、特別支援学校の担任が必要なときに提示していた。

- ・事例 S5 は、障害のある子どもが日頃から使用している筆記用具（鉛筆、消しゴムにクリップを付けて握りやすくしたもの）を持参した。学習プリント類は、子どもの実態から、学級の子どもと同じ物を使用した。必要に応じて、特別支援学校の担任が、算数プリントの空きスペースに筆算ができるよう、枠や補助線を引くといった支援を行っていた。
- ・事例 S6 は、穴埋め式のワークシートを用いることで、板書を見ながら自分で書き写したり、友達のワークシートを見せてもらって書いたりすることができていた。

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すること。

- ・どの事例においても、活動内容を示したプログラムや、歌の歌詞、ワークシートを拡大したものを掲示するといった視覚的な支援が工夫されていた。
- ・事例 S1 は、自己紹介の際にイラストを用意し、障害のある子どもの言葉を引き出すと同時に、学級の子どもたちに伝わるようにしていた。
- ・事例 S2 は、フルーツバスケットで動くタイミングが分かるよう、全員で、「5、4・・・1、スタート。」とカウントダウンをするというルールを決め、パターン化して取り組んだ。
- ・事例 S5 の体育「マット運動」では、練習と発表の切り替えの合図として、学級担任が3回拍手をするという方法を行っていた。学級の子どもたちの中で、ルールとして定着しているため、障害のある子どもも、周りの様子を見てその合図を理解し、練習と発表に繰り返し取り組んでいた。
- ・社会の「店で働く人」の学習では、校外学習で近所のスーパーマーケットに行ったときの写真をフラッシュカード式に提示し、学級の子どもたちが、写真に関連することを話していった。それによって、何をどんな視点で見学をしたのかを、障害のある子どもも、学級の子どもたちと一緒に共有することができた。

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すること。

- ・事例 S1 の爆弾ゲームでは、BGM に、子どもたちが好きな歌や音楽で学習している曲を使用し、子どもたちは歌ったり手拍子をしたりするなど、各々の楽しみ方で参加していた。
- ・事例 S4 の二人三脚リレーでは、グループによっては3人組を作るなど、組み方を工夫して楽しんでいた。
- ・事例 S2 は、特別支援学校の担任が、サインを使うと障害のある子どもも自分の気持

ちを伝えやすいことを伝え、「元気」「楽しい」のサインを学級の子どもたちに紹介した。健康観察では、照れながらも「元気」のサインを使ってみる子どもが多かった。自分なりにアレンジして発表する子どももいた。

- ・事例 S6 の音楽「指揮の練習」では、2 拍子、3 拍子、4 拍子、6 拍子の振り方を学んだ後、自分で振ってみたい拍子を選び、練習や発表を行った。

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すること。

- ・事例 S1 は、担任との信頼関係から、皆の前で発表することが苦手な子どもも安心して参加できる雰囲気作りがされていた。
- ・事例 S2 の自己紹介では、クイズ形式で好きな物のイラストを出していったことで、学級の子どもたちは何だろうと考えながら参加していた。障害のある子どもも、イラストを見ていくつかの言葉を発し、好きな物を発表することができた。
- ・事例 S3 は、障害のある子どもが、2 枚のイラストから 1 枚を選ぶことで、自分の好きな物を伝えることができた。特別支援学校担任が、学級の子どもたちにも同じものが好きかを質問し、「好きな物が同じ友達がたくさんいるね。」と皆で共有した。
- ・事例 S5 は、障害のある子どもが自分のペースで学習が進められるよう、授業展開を工夫していた。算数では、各自プリント学習を進めながら、順に黒板で解いて答え合わせをするというスタイルで授業が進められた。障害のある子どもも、問題が解けたところで指名してもらい、黒板に式を書いて発表することができた。

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むこと。

＜学級担任、特別支援学校の担任＞

- ・事前打合せで活動内容の詳細を確認したことによって、当日は、学級担任が全体の進行と全体にかかわる支援を行い、特別支援学校の担任は、障害のある子どもの主体的な参加のための個別的な支援を行う、というような役割分担ができていた。
- ・学級担任は、全体の学習を進めながら、障害のある子どもの活動する様子を確認し、発表の機会を設けるなど、適度に活躍の場を設定していた。
- ・特別支援学校の担任は、障害のある子どもが活動に慣れてきたところで少し離れ、表情の見える位置で間接的な支援を行っていた。そのことによって、学級担任や学級の子どもたちが、直接言葉を掛けたりかかわったりする場面が生まれていた。
- ・事例 S3 では、居住地校交流前の 2～3 日間、障害のある子どもの調子が優れず、当日も小学校の校舎に入ることに戸惑いがあり時間がかかった。そのため、特別支援

学校の担任と保護者が、活動中に子どもの左右に位置し、子どもが落ち着いて座席にいられるように支援した。

<保護者>

- ・保護者の話を聞く場面を設定していた事例が多くあった。どの事例においても、保護者は、学級の子どもたちの年齢や発達段階に応じた伝え方を工夫しており、子どもたちの心に響く内容であった。
- ・事例 S2 の保護者は、学級の子どもたちが、障害のある子ども仲間の一員として対等に接してくれたことが嬉しかったと、学級の子どもたちが行っていた好ましい振る舞いについて評価し伝えていた。
- ・事例 S3 では、特別支援学校で学習していることや、1年生になってできるようになったこと、家でがんばっている料理の手伝いなどを紹介した。学校は違うけれど、一つずつ、自分でできることが増えるようにがんばっているということを伝えた。
- ・事例 S4 は、保護者が学級の子どもたちに、自閉症についての書籍を紹介した。この本から、我が子は話せないのではなく、伝えたいのに話すことができなくて困っていることを学んだ、と伝えた。子どものことを含め、障害に対する理解が広がっていくことを願っているという思いを、保護者という立場から、学級の子どもたちに投げかけていた。
- ・事例 S5 で、子どもが一生懸命に活動している際によだれが出てしまったことがあった。保護者は、学級担任に申し出て次の授業の最初に少し時間をもらい、口周りの筋肉を使うことに難しさがあり、はっきり話すことなど練習しているという、子どもの脳性麻痺の症状について伝えた。感覚が乏しいことからよだれが出てしまうことがあるが、気が付けば自分で拭けるので教えてあげてほしいと、学級の子どもたちに話をした。

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かること。(直接的・間接的)

- ・学級担任は子どもたちと信頼関係を大切にし、あたたかな雰囲気 of 学級づくりを行っていた。どの事例においても、当日、障害のある子どもが学級に入る際に、歓迎の雰囲気があった。
- ・学級担任は、障害のある子どもと目線の高さを合わせて、ハイタッチをしていた。
- ・事例 S4 で、学級担任は障害のある子ども本人に、自然なかたちで話しかけていた。子どもが不安定になったときも、変わらない態度で接していた。
- ・事例 S5 では、授業の中で、学級担任が障害のある子どもの学習の様子を見ながら、「いいね。できたね。」「国語は苦手かな。クラスにも苦手な子たくさんいるよ。同じだ。」などと話しかけ、自然なかかわりの中で子どもの得意なこと、苦手なことが

学級の子どもたちに伝わるようにしていた。また、できる力を皆の前で発揮できるよう、発表の場面を設けていた。

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すること。

- ・事例 S4、S5、S6 では、学級の子どもたちが、障害のある子どもと一緒に過ごした感想を、帰りの会やお別れの場面で発表した。
- ・事例 S5 では、居住地校交流当日に、日記を宿題にした。子どもたちの気付きや感想を、学級便りで発信し、学級内で共有していた。
- ・事例 S4 では、保護者からの話も含めて、居住地校交流当日の感想を書き、感じたことを学級で話題にすることを、学級担任が子どもたちに提案していた。

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、次の計画に活かすこと。

- ・事例 S5 は、居住地校交流を2回実施する計画であり、1回目の後に学活の時間を使って、次回のお別れ会の計画を立てた。障害のある子どもが喜んでくれるであろうことを学級の子どもたちが考え、係分担をして準備していた。
- ・学級の子どもが、障害のある子どもについて、学級目標「いっしょうけんめい勉強して、何事もあきらめない」が達成できていたという感想をもった。学級担任は、学級会を開き、自分たちは一生懸命になれているのかという議題で話し合いを行った。

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むこと。 (手紙や学級便りを届ける、学校行事のお知らせや招待、等)

- ・事前打合せの際、特別支援学校の担任が学級担任に、事後の学級便りを作ることがあれば共有したいと依頼した。写真や名前の掲載など、双方の学校における個人情報の取扱いに留意した上で、居住地校交流の成果等について共有することを提案していた。
- ・事例 S2 は、来月に小学校で実施予定の合唱発表会の招待状を、学級の子どもたちが手渡し、また学校に来てね、と伝えた。
- ・事例 S5 は、障害のある子どもが、スタッフとして参加している市の福祉祭りのチラシを持参し、学級の子どもたちに紹介し配布した。

（２）【研究３】の考察

１）事前打合せに必要な情報

特別協力を依頼した６ケースにおいて、事前打合せにチェックリスト項目の視点を取り入れた結果、学級担任にとって満足度の高い居住地校交流が実施されたことが、事後の感想アンケートより明らかになった。よって、チェックリスト項目「Ⅰ-①特別支援学校担任と、事前に打合せを行い、必要な情報を共有すること」における“必要な情報”が、チェックリスト項目の内容と考えられる。

２）事前打合せの進め方の提案

学校の業務が複雑化・多様化しており、事前打合せが大事だと分かっているが、実際はその時間の捻出に苦労していることが、昨年度の調査（第３章）からも明らかになっている。そのため、短時間で効率よく情報共有をしながら実施計画の検討を行うことが求められる。

チェックリスト項目の視点を用いて事前打合せを行う際、どのような順に話を進めていくと、話が前後することなく必要な情報を共有していくことができるかを、特別協力を依頼した６ケースの事例を基に、表６－６にまとめた。

表 6－6 事前打合せの進め方

1	障害のある子どもの実態（全体像、好きなこと、得意なこと等）と居住地校交流の目的について、本人・保護者の思いや願いを含めて共有する。	
	I-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、反映させる工夫をする。
	I-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する。（その子どもの好きなこと、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）
	II-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む。
2	具体的な活動時間・活動内容を考える。	
	II-②	障害のある子どもが学習に取り組みやすいよう、活動の設定を工夫する。 （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	障害のある子どもの、活動場面における主体的な学びの姿を考える。（どの場面で、どのような力を発揮してほしいか。そのために必要な配慮や支援は何か。）	
	III-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する。 （ペア学習、グループ学習、等）
	III-②	障害のある子どもの実態に適した補助的教材や教具等を工夫する。
	III-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する。
	III-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する。
	III-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する。
4	当日に向けて、必要な準備を確認する。	
	I-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する。 （靴箱・机・ロッカー等を用意、名簿や掲示物に氏名記載、等）
	IV-①	学級担任、特別支援学校（級）担任、支援員、保護者等かかわる大人が、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む。
	IV-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かわる。（直接的・間接的）
5	事後の振り返りを共有し、次回につなげていくためにできることを考える。	
	V-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する。
	V-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、次回の計画に活かす。
	V-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む。 （手紙や学級便りを届ける、学校行事のお知らせや招待、等）

3) 項目追加の提案

訪問調査において、通常の学級の担任が工夫していた好事例で、チェックリスト項目に直接当てはまらない事例が二点あった。

一点目は、障害のある子どもの身体的な負担を考慮して、活動量の調整を行っていたことである。特別支援学校に比べて、小学校は活動量が多く、時間の使い方も違う。一日の居住地校交流の流れを考え、気力・体力ともに無理なく最後まで活動できるように、既習の学習スタイルを取り入れたり、場所の移動を少なくしたりするなど、授業内容も一部変更調整をする工夫が見られた。

二点目は、休み時間にも子どもたちが主体的なかかわりがもてるような仕掛けをしていたことである。佐藤・坂栄（1999）は、休憩時間など日常生活での交流は、子ども同士がふれあう機会が多く、子どもの自主的な活動が主となることから、親密さや相互理解が深まりやすいと述べている。今回の事例で、学級の子どもたちは、自己紹介カードを個々に作成しており、休み時間になると直接手渡そうとして、障害のある子どもたちのところに集まっていた。学級担任は、子どもたちが自分からかかわろうとすることができるよう、授業時間内に渡す場面をあえて設定しなかったと言っていた。

これらの工夫によって、学級担任のねらい通り、活動全体において子どもたちの主体的な姿がたくさん見られる居住地校交流となった。よって、この視点は居住地校交流を実施していく上で大切だと考えられる。そのため、以下の二項目をチェックリストに追加することを、ここで提案する。

「Ⅱ-③ 障害のある子どもの、心理的・身体的負担を考慮した計画を行うこと。」

「Ⅲ-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すること。」

IV. 考察のまとめ

1. 適切な視点をもって、計画・実施すること

本研究では、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、双方が、実施してよかったと思える居住地校交流を実施し、積み重ねていくことが、推進の重要な一步となると考え、その具体的な方策を探るべく実施した。

結果、双方の担任等かかわる大人が、適切な視点をもって、居住地校交流を計画・実施していくことが重要だということが分かった。加えて、当日の活動を、双方の子どもたちにとってより充実したものにするために、どのような情報を共有し、どう事前準備をするかという、担任間での事前打合せが非常に重要であることが確認できた。

短時間でも、必要な情報を共有し効果的に打合せができるよう、本研究ではチェックリストの項目を用いることを提案した。チェックリスト項目の視点を用いて、事前打合せの充実と効率化を同時に考えていくことが、今後の居住地校交流の推進のポイントと言える。

2. それぞれの専門性を生かし、役割を明確にして取り組むこと

事前打合せにおいて、話合いのイニシアチブを執るのは、特別支援学校の担任側である。それは、居住地校交流が障害のある子どものことを中心に計画されていくものだからであるが、一方のみが主体となっていくものではない。双方の担任にそれぞれの役割があり、協同できてこそ、充実した交流及び共同学習となる。そのため、それぞれの役割を明確にして取り組む必要がある。

(1) 特別支援学校の担任の役割

特別支援教育の専門性を発揮し、実施計画全体をコーディネートしていくことが求められる。具体的な内容として以下の二点にまとめた。

1) 居住地校交流の目的と、障害のある子どもの目標を明確にすること

まずは、長期的な視点をもった上で、今回の居住地校交流のねらいをどこに置けるかを現在の子どもの姿から考える。次に、居住地校交流の活動の中での、子どもの具体的な姿（目標）を考える。その際、個別の指導計画と関連させて考えることが大切である。本人や保護者の思いに寄り添い、地域での良いつながりを作るような実践にしていくことも、欠かすことのできない大切な視点である。

2) 情報共有すべき内容の精選と、効果的な伝え方を考えること

限られた時間の中で、必要な情報を学級担任と共有するためには、何をどう伝えるかを予め整理しておくことが必要となる。子どもの良いところをアピールし、このような支援があるとなような力が発揮できるという、具体的な配慮や支援について提案することが求められる。

この二点は、いずれも日々の教育活動と直結しているものであり、障害のある子どもの自立活動の学習を、居住地校交流の場面に般化して行うものと考えられる。

子どもの実態から、適切で明確な目標を立てること、そして、目標を達成するために有効かつ必要な手立てを考え実践すること。これらの指導力が、より充実した居住地校交流を実践するために重要である。

また、地域のことや居住地校交流を実施する小・中学校のことを知っていることも大切である。相手の実情を理解した上で、互いに無理なく実施していけるよう、話し合いを円滑に進めることに大いに役立つと考える。

(2) 小・中学校の学級担任の役割

1) 一次的な取組の充実した学級づくり

今回訪問調査に協力いただいたケースは、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、あたたかな雰囲気のある学級であった。また、様々なニーズのある子どものいる学級集団での授業づくりを実践していた。そういった一次的な取組の充実した学級には、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や、個別的な支援を、導入しやすいことが確認できた。

実際、学級担任は事前指導を行い、学級の子どもたちが主体的に居住地校交流に参加できるよう工夫していた。掲示物やゲームで使うものを作るなど、居住地校交流の活動準備に、学級の子どもたちが携わっているケースも多かった。障害のある子どもと仲良くなりたい、一緒に楽しく活動したいという子どもたちの思いを引き出すことができる学級全体への指導が、日頃からの学級経営の延長上にあったと思われる。

このように、全ての子どもにとって居心地のよい学級づくりが、充実した居住地校交流の基盤となる、最も重要な支援と考える。

2) 目標を幅広く設定して学習活動を実施できるよう、必要な変更調整を行うこと

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、それぞれの目標が立てられるように学習活動を考えていく必要がある。

変更調整の度合いは、子どもの実態と、居住地校交流の回数や頻度にもよると思

われる。しかし、様々なニーズのある子どもに対応できるよう、学習の組立て方や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る。

また、中学校で実施する際は教科担任制であることから、時間割や学習活動の変更調整に、一層の配慮が必要となる。学年部の教員の共通理解のもと、学年主任や学級担任が窓口となって教科担当と必要な打合せを行い、実施計画を進めていくことが求められる。

3. 居住地校交流の意義を感じられる実践を積み上げていくこと

特別協力を依頼した学級担任の実施後の感想からは、やってよかったと思ったことが多数挙げられた。忙しい日々の中で、時間割を調整して準備の時間を捻出し、事前指導を実施することは、容易なことではないと思われる。けれども、学級担任は、居住地校交流を貴重な学びの場と捉え、より良い活動にしたいという思いをもって取り組み、結果、うまくいった、やってよかったという実感につながっていた。学級の子どもたちにとって、心に響く活動であったことと同時に、学級担任にとっても、学級の子どもたちの良さに改めて気付く機会となっていた。

楠見（2016）は、交流教育の先行研究のレビューを通して、交流教育の効果は単に接触経験の有無のみに規定されるわけではなく、交流の質や量と関係することが、態度研究において示唆されていると述べている。また、交流教育の効果検証が健常児に偏っているという課題も挙げ、障害児にとっての効果の検証を蓄積していく必要性を述べている。

これらのことから、特別支援学校の担任は、居住地校交流が障害のある子どもにとってどのような学びとなったのかを明確にし、小・中学校の学級担任に伝えけるとともに、学級の子どもたちにとってもどのような学びがあったかを知ることが、意義を実感する上で重要だと言える。小・中学校の学級担任においても、同様である。

居住地校交流を実施する小・中学校の学級担任の負担感が大きくなったり、連携している実感のないまま、障害のある子どもが見学に来たお客さんのような立場で実施されたりすることがないよう、居住地校交流の意義と、双方の子どもたちにとってどのような意義があるのかを、特別支援学校と小・中学校で共通理解し、協同して、双方にとっての意義を達成できるよう取組んでいくことが大切だと考える。

4. 実施を支える支援体制づくり

（1）校内システムの構築

特別支援学校の担任と地域の小・中学校の担任が、それぞれの専門性を生かして役割を果たすことによって、両者の協同による居住地校交流が実施されることは既

に述べた。しかしその実現は、担任個人にのみ任されることではない。担任が専門性を高め、発揮していくためには、それぞれの学校が、実施を支えるチームとして機能することが不可欠である。

特別支援学校側は、分掌や校内委員会など、居住地校交流の運営や推進に関わる校内システムの構築が重要である。加藤・藤井（2017）は、相手校の受け入れ体制や意識・理解の課題は、特別支援学校における居住地校交流の体制づくりや連携のもち方の課題でもあると述べている。学校間の連携を密にし、充実した居住地校交流を実施することは、地域での障害理解啓発にもつながる。地域支援の観点からも、居住地校交流の推進は、重要な取組と言えよう。

小・中学校は、居住地校交流の実践を学校内で共有し、積み上げていけるようにしていくことが求められる。管理職の理解のもと、教育課程に位置付けたり、特別支援教育コーディネーター等、窓口となる担当を置いたりするなど、学校の規模や居住地校交流の実施状況と併せて、工夫していく必要がある。実施する学級担任のみでなく、学校として、居住地校交流の取組を周知していくことが重要である。

（２）副次的な籍の導入に関する行政の仕組づくり

本研究は、県教育委員会が取組んでいるモデル的取組と連動して実施しており、県教育委員会と、モデル地域である２市の教育委員会の協力をいただいた。校長会における周知等、各学校への理解啓発に尽力いただき、事前打合せに係わる連絡調整も、学校長等の理解のもとスムーズに行うことができた。居住地校交流当日も、管理職と市教育委員会の指導主事が参観するなど、実施の意義を理解し、サポートする体制があった。

これらの支援体制が機能することによって、双方の担任は、居住地校交流が学校や市、県に支えられていることが分かり、その意義をより強く実感できると考える。また、保護者においても、地域が実施を支えていることを知ることによって、居住地校交流を実施する際の不安が軽減したり、安心感につながったりすると推測される。

本研究を通して、副次的な籍の導入は、特別支援学校を含む県の組織と、地域の市町が、共通の認識で居住地校交流を推進していく体制をつくる、基盤となることが明らかとなった。今後は、各地域の実情を踏まえながら、そのスムーズな導入に向けて理解を広めていくことが求められる。

【文献】

- 加藤しおり・藤井慶博（2017）．居住地校交流の現状と課題に関する研究～特別支援学校及び小・中学校の教員の意識調査と事例分析を通して～．秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要、第 39 号、167-176
- 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
- 佐藤比登美・坂栄三恵子（1999）．知的障害をもつ児童の交流教育に関する研究—小学校知的障害児学級担任へのアンケート調査—．島根大学教育実践研究指導センター紀要、11、37-48

第7章 相模原市における 交流及び共同学習に関する研究

I. 目標

II. 方法

III. 結果

IV. 考察

I. 目標

相模原市の「新・相模原市支援教育推進プラン」には、推進目標として、「児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な支援を行います。」と掲げ、施策の一つとして特別支援学級や県立特別支援学校との「交流及び共同学習」の推進を位置付けている。

相模原市では、インクルーシブ教育システムの推進により、校内における交流及び共同学習を望む本人や保護者が増えているが、将来の自立を見据えた計画的・段階的な交流及び共同学習が行われていない。校内における交流及び共同学習の在り方を検討し、市内の各学校へ普及することが課題となっている。

このような本市の状況から、交流及び共同学習において、教育課程上の位置付け、指導の目標、適切な評価等を明確にし、将来の自立を見据えた計画的・段階的な取組を通して、特別支援学級の交流及び共同学習の充実を図ることを目標として、平成 29 年度より国立特別支援教育総合研究所の地域実践研究に取り組むこととなった。

本研究では、共同学習の在り方を検討し、計画的かつ継続的に推進するための方策について研究実践校等の実践から具体的に明らかにする。

II. 方法

1. 研究デザインについて

(1) 研究の目標

本研究の目標は、「講演会」や「授業研究」での情報提供と指導案検討が、交流及び共同学習を実施している教員の意識に影響を与えるかを明らかにすることである。

具体的には、講演会では、学習のユニバーサルデザインや階層的な支援システムについて情報提供を行い、授業研究に向けた打ち合わせでは、教育課程上の位置付けや指導の目標を明確にする指導案検討を行った。

なお、この研究の先には、相模原市内の交流及び共同学習の充実へとつなげていくことも、長期的な目標としている。

(2) チェックリストの作成と使用方法

本研究では、交流及び共同学習の意義を踏まえた実践ができるよう、チェックリストを作成し、それを用いて調査を行った。

研究の対象校として、相模原市の支援教育推進事業の委託を受けている 2 校に協力を要請した。

それぞれの学校で、交流及び共同学習を行っている先生方にチェックリスト（資料 3、資料 4 参照）による意識調査を行い、情報提供と指導案検討により、教員の意識に影響を与えるかを明らかにするため、その前後の数値の変化等に注目した。

2. 対象

本研究では、今年度から相模原市の支援教育推進事業の委託を受けている C 小学校と D 小学校を対象校とした。

両校とも、相模原市が重視している交流及び共同学習について、交流及び共同学習の充実を図っている。

このことから、特別支援学級等に在籍する児童を含めた階層的な支援システムや学びのユニバーサルデザインについて情報を得た上で、実践研究を進めることとした。

そして、この実践研究では、特別支援学級の児童が通常の学級へ行く形の交流及び共同学習の授業を対象として研究を進めることとした。

3. 手続き

（1）チェックリストによる意識調査

通常の学級の教員を対象に、交流及び共同学習を通して通常の学級の子どもたちが学ぶことについての意識調査を実施した。

調査の対象は、相模原市（C 小学校・D 小学校）の教員とした。調査の時期は、事前調査を平成 29 年 6 月から 7 月、事後調査を平成 29 年 10 月から 11 月に実施した。調査は、質問紙調査を各学校に依頼し、直接配布し、回収した。

（2）情報提供と指導案検討の内容

1) 校内研修による情報提供

事前調査の後には、研究チームによる講演を行った。講演では、「階層的な支援システムと学習のユニバーサルデザイン」について情報提供を行った。（資料 5 参照）

2) 指導案検討での協議

交流及び共同学習での授業について、学級担任が指導案を作成した。事前の指導案検討では、研究チームが学校に伺い、話し合いを行った他、作成された指導案について、追加の情報の提供を行った。

情報提供と指導案検討等のスケジュールとその内容については、表 7-1 の通りである。

学校 学級	交流する児 童	事前打合 せ	事前意識 調査	講演によ る情報提 供	指導案検 討	授業研 究・協議会	事後意識 調査
C 小学校 5 年	知的障害特別支援 学級 1 名	5/19(金)	6/28(水)	6/30(金) 15 : 50～ 16 : 50	9/1(金) 14 : 30～ 16 : 00	11/9(木) 5 校時 家庭科	11/10(木)
D 小学校 2 年	知的障害特別支援 学級 1 名 自閉症・情緒障害特 別支援学級 1 名	5/19(金)	7/14(金)	7/27(木) 13 : 30～ 14 : 30	9/21(木) 15 : 00～ 16 : 30	10/26(木) 5 校時 音楽科	11/22(水)

表 7-1 情報提供と指導案検討等のスケジュールとその内容

Ⅲ. 結果

1. 基本情報

本調査では、交流及び共同学習を実施している通常学級の担任と特別支援学級の担任で、C 小学校 12 名、D 小学校 7 名の合計 19 名を対象とした。

2. 意識調査

(1) 実施状況

1) 実施状況における事前調査の結果

実施していない場合は 0、実施してうまくいっているかを、1 から 5 の 5 件法で質問した。表 7-2 は、実施状況における事前調査について、項目毎の人数を集計したものである。

表 7-2 実施状況における事前調査

	0 実施して いない	1 実施しているが うまくいっ ていない	2 あまりうまく いっていない	3 どちらとも いえない	4 まあまあ うまくいっ ている	5 実施していて 充分うまく いっている
I-①事前の打ち合わせ	0	0	2	5	12	0
I-②思いや願いを反映	0	0	2	9	8	0
I-③子どもについての理解	0	0	1	5	11	2
I-④学級への帰属意識	0	0	0	2	11	6
II-①双方の目標設定	3	1	3	6	5	1
II-②活動の設定と変更調整	2	0	2	6	9	0
III-①相互に協力できる工夫	1	1	2	7	6	2
III-②補助的教材・教具	3	0	3	9	4	0
III-③情報を様々な方法で提示	2	0	3	4	10	0
III-④自分にあった方法の選択	2	0	2	7	7	1
III-⑤様々な発表や表現の仕方	1	1	2	5	9	1
IV-①スタッフの役割の確認	1	0	3	7	7	1
IV-②お手本となる意識	0	0	2	4	13	0
V-①事後の振り返り	2	0	2	8	7	0
V-②次回の計画につなげる	3	0	1	11	4	0
V-③間接的な交流	1	0	2	8	7	1

2) 実施状況における事後調査の結果

実施していない場合は0、実施してうまくいっているかを、1から5の5件法で質問した。表7-3は、実施状況における事後調査について、項目毎の人数を集計したものである。

表 7-3 実施状況における事後調査

	0 実施して いない	1 実施しているが うまくいっ ていない	2 あまりうまく いっていない	3 どちらとも いえない	4 まあまあ うまくいっ ている	5 実施していて 充分うまく いっている
I・①事前の打ち合わせ	0	0	1	3	14	1
I・②思いや願いを反映	0	0	1	4	13	1
I・③子どもについての理解	0	0	0	4	12	3
I・④学級への帰属意識	0	0	0	2	12	5
II・①双方の目標設定	1	0	1	7	10	0
II・②活動の設定と変更調整	0	0	0	8	11	0
III・①相互に協力できる工夫	1	0	0	4	11	3
III・②補助的教材・教具	2	0	1	8	8	0
III・③情報を様々な方法で提示	0	0	1	6	11	1
III・④自分にあった方法の選択	0	1	1	6	11	0
III・⑤様々な発表や表現の仕方	0	1	0	6	11	1
IV・①スタッフの役割の確認	0	0	2	7	10	0
IV・②お手本となる意識	0	0	0	6	11	2
V・①事後の振り返り	0	0	2	9	8	0
V・②次回の計画につなげる	0	0	4	7	8	0
V・③間接的な交流	0	0	0	6	9	4

(2) 重要度

1) 重要度における事前調査の結果

「1. 重要ではない」から「5. とても重要である」の5件法で、実施状況と同じ項目について質問した。表7-4は、重要度における事前調査について、項目毎の人数を集計したものである。

表 7-4 重要度における事前調査

	1 重要では ない	2 あまり重要 ではない	3 どちらとも いえない	4 まあまあ重 要である	5 とても重要 である
I-①事前の打ち合わせ	0	0	1	5	13
I-②思いや願いを反映	0	0	1	7	11
I-③子どもについての理解	0	0	1	6	12
I-④学級への帰属意識	0	0	1	4	14
II-①双方の目標設定	0	1	2	7	9
II-②活動の設定と変更調整	0	0	2	4	13
III-①相互に協力できる工夫	0	0	2	6	11
III-②補助的教材・教具	0	0	3	5	11
III-③情報を様々な方法で提示	0	0	2	6	11
III-④自分にあった方法の選択	0	0	2	8	9
III-⑤様々な発表や表現の仕方	0	0	2	7	10
IV-①スタッフの役割の確認	0	0	2	8	9
IV-②お手本となる意識	0	0	2	6	11
V-①事後の振り返り	0	0	3	9	7
V-②次回の計画につなげる	0	0	2	9	8
V-③間接的な交流	0	0	4	7	8

2) 重要度における事後調査の結果

「1. 重要ではない」から「5. とても重要である」の5件法で、実施状況と同じ項目について質問した。表7-5は、重要度における事後調査について、項目毎の人数を集計したものである。

表 7-5 重要度における事後調査

	1 重要では ない	2 あまり重要 ではない	3 どちらとも いえない	4 まあまあ重 要である	5 とても重要 である
I・①事前の打ち合わせ	0	0	3	3	13
I・②思いや願いを反映	0	0	3	5	11
I・③子どもについての理解	0	0	2	8	9
I・④学級への帰属意識	0	0	2	5	12
II・①双方の目標設定	0	0	4	8	7
II・②活動の設定と変更調整	0	0	2	6	11
III・①相互に協力できる工夫	0	0	3	5	11
III・②補助的教材・教具	0	0	4	6	9
III・③情報を様々な方法で提示	0	0	4	4	11
III・④自分にあった方法の選択	0	0	3	6	10
III・⑤様々な発表や表現の仕方	0	0	3	5	11
IV・①スタッフの役割の確認	0	0	3	7	9
IV・②お手本となる意識	0	0	3	7	9
V・①事後の振り返り	0	0	3	9	7
V・②次回の計画につなげる	0	0	3	9	7
V・③間接的な交流	0	0	2	8	9

(3) 実施状況と重要度の比較

表7-6は、情報提供と指導案検討実施前後の実施状況と重要度の合計点の平均値を示している。どちらも重要度に比べ実施状況の数値が低くなっている。

表 7-6 実施状況と重要度の比較

	事前調査	事後調査
実施状況	51.1	57.6
重要度	71.0	69.7

（４）情報提供と指導案検討前後の実施状況と重要度の比較

１）情報提供と指導案検討前後の実施前後の合計点の変化

実施前後の合計点の変化について、図 7－1 に示した。横軸に、実施前の合計点を示し、実施後の増減を縦軸に示している。実施前の合計点が低いほど、実施後の増加が見られる。

相関をみると、相関係数は、 -0.84 となっており、有意に「強い負の相関」があることが分かった。

相関係数は、 $-1 \sim +1$ になり、 1 に近いほど、比較する項目の関係性が強い。 -1 に近いほど、比較する項目の逆の関係性が強いといえる。

例数が多いと、 0.5 または -0.5 くらいでも相関性があるといえるが、例数が少ないと、より高い値が求められる。

0.8 以上あれば、高い関係性、 -0.8 であれば、高い逆の関係性があるといえる。つまり、上記の説明文が、統計学的に実証できたと考えられる。

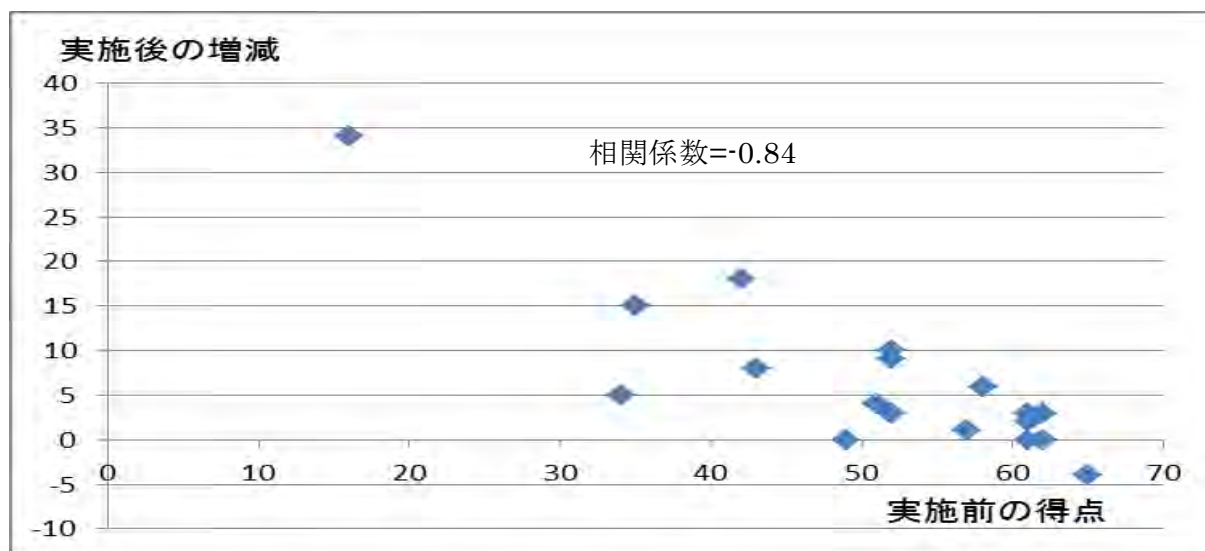


図 7-1 実施前後の合計点の変化

２）平均値の差について

平均値の差について、図 7－2 に示した。左の青いドットは、実施前の合計得点の分布、全体の平均は「 51.1 」、右の赤いドットは、実施後の合計得点の分布、全体の平均は「 57.6 」と上昇している。

また、各校ごとの平均値は、C 小学校が実施前「 46.3 」、実施後「 55.0 」、D 小学校が実施前「 59.4 」、実施後「 62.0 」である。

SPSS を用いて、「対応のあるデータの平均の差に関する検定（ t 検定）」を実施したところ、相模原市全体では、有意水準（ p 値）が 0.004 で、両者の間に統計的に有意な差があった。

つまり、情報提供と指導案検討で、実施に関する合計点が、統計学的な有意差をもって上昇することが示された。

なお、先ほどの実施前の合計点数が低いほど上昇すると示したように、C 校の平均 46.3 、D 校の平均 59.4 であり、実施後、C 校は、 55.0 、D 校は 62.0 に上昇したが、D 校は、実施前が高いので有意差はないが、C 校は、実施前が低いために有意差が見られる。

以上より、以下の2点が示唆された。

- ①今回のチェックシートで、評価することで、その学校の特徴が把握できる
- ②情報提供と指導案検討により、実際に、実施後に総得点が増える。つまり実践が増える。

以上のことが明らかになったため、今後の、相模原市の施策に反映できる可能性が示唆できた。

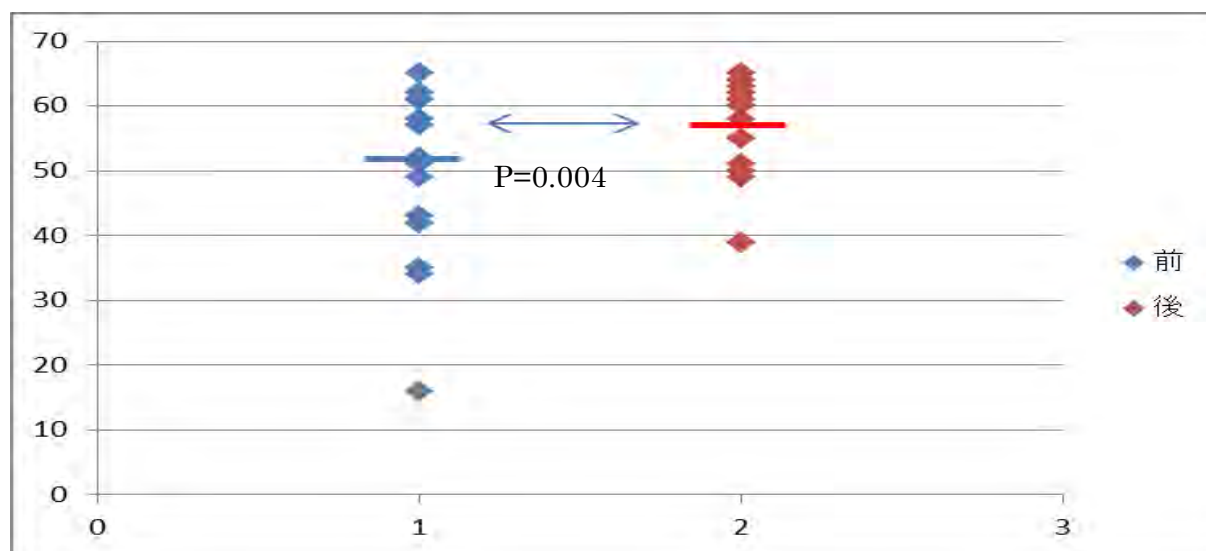


図 7-2 平均値の差

3. 授業等の結果

(1) 校内研修等による情報提供の結果

校内研修による情報提供を行った結果、2校とも、「一次的な取組における多様な方法を意識することの大切さに改めて気づかされた」との感想が挙がった。

「一斉指示において、さらなる工夫が必要だと実感した。」や「これまでの支援してきたことが、こうして理論づけてもらい整理できたような気がした。」等と、通常の学級の先生方からもとても好評であった。

また、相模原市の特別支援関係者が集まる研究会でも講演を行った。管理職を含め、市内の約 280 名の特別支援教育関係者が集まった。この研究会において、「交流及び共同学習」について講演を行ったことで、相模原市全体に「交流及び共同学習」の重要性が認識され、「階層的な支援システムと学習のユニバーサルデザイン」の考え方をもとにした学級経営の重要性が認識されたものと考えている。

(2) 指導案検討での協議の結果

指導案検討では、交流及び共同学習を行う児童を対象として二次的な取組を検討するとともに通常の学級に在籍する児童を対象とした一次的な取組の充実を図った。

具体的には、すべての児童に分かりやすい情報提供、すべての児童が考えや気持ちを表現できる方法の検討等、学びのユニバーサルデザインの視点を取り入れながら、教材の準備やワークシートの工夫等を行った。

これらの情報提供と指導案検討では、先生方から次の3点が感想として挙げた。

- 1) 個別に考えた三次的な取組が、全体への一次的な取組へとつながること
- 2) 交流先の通常の学級担任が、特別支援学級の児童の目標の把握が十分でなかったこと
- 3) 特別支援学級の担任が、通常の学級の目標の把握が十分でなかったこと

このことから、検討後さらに新しく作成した指導案では、個別の三次的な取組の中で、全体への一次的な取組へとつながるものを書き加えた。また、交流先の通常の学級担任が、特別支援学級の児童の目標を十分に把握できるよう、通常の学級の指導案と同じ様式の特別支援学級の児童用の指導案を作成し、授業に臨んだ。

(3) 授業の実際

1) C 小学校

C 小学校の家庭科の授業は、「ご飯とみそ汁をつくろう」の題材で「だしのうま味を味わい、実習に向けてだしに対する興味をもつ」を目標とした。

情報提供と指導案検討をもとに、情報の提示の仕方や教材の工夫等、様々な工夫がなされていた。

学びのユニバーサルデザインの3つの視点で以下のような工夫をした。

①児童が意欲を持つための工夫

具体物の準備を準備し、児童にとって分かりやすくするとともに授業に意欲的に取り組めるよう工夫した。

また、学習の習得状況に差があるため、ワークシートを複数用意し、自分に合った用紙を選択できるようにした。

②児童にとって分かりやすい情報提供の工夫

発言時のサイン、班内相談時の役割分担等のクラスの共通ルールをあらかじめ定めておき、児童が今何をすべきかを分かりやすくする工夫をした。

授業のスケジュールを拡大して表示したり、班別の印刷物を用意したり、黒板掲示物や紙コップ等の色分けをしたりする等して、児童が視覚的に理解しやすい教材の工夫をした。

特別支援学級の児童に対しては、個別の見通し表を用意し、授業で何をしているのかを分かりやすくする工夫をした。

③児童が表現しやすい工夫

マグネット付きのミニホワイトボードを全員分用意し、考えたことを書き込めるように工夫をした。

授業の内容を振り返るワークシートでは、感想を選択肢から選べるような工夫をした。

2) D 小学校

D 小学校の音楽の授業は、「いい音見つけて」の題材で「歌詞のイメージに合った楽器を選び、歌いながら演奏できる」を目標とした。

情報提供と指導案検討をもとに、情報の提示の仕方や教材の工夫等、様々な工夫がなされていた。

学びのユニバーサルデザインの3つの視点で以下のような工夫をした。

①児童が意欲を持つための工夫

多様な楽器の準備をして、自分の演奏したい楽器を選べるようにした。

②児童にとって分かりやすい情報提供の工夫

机上の準備物、話を聞く時のサイン、片付けの曲等のクラスの共通ルールをあらかじめ定めておき、児童が今何をすべきかを分かりやすくする工夫をした。

イラストや歌詞の書いた模造紙を用意したり、楽譜の拡大印刷を用意したりして、児童が視覚的に理解しやすい教材の工夫をした。

③児童が表現しやすい工夫

授業の内容を振り返るワークシートでは、感想を選択肢から選べるような工夫をした。

3) 両校に共通した内容について

指導案では、全体に有効な一次的な取組と、特別支援学級の児童等への三次的な取組を明確にして表記していた。

本時の目標は、通常の学級の児童と特別支援学級の児童では異なる目標を設定している。また、本時の目標が教師間で共有されており、教師も役割分担等の工夫もしていた。

通常の学級の指導案を作成後、特別支援学級の児童を対象とした指導案を作成した。

学びのユニバーサルデザインの視点での工夫として、児童の実態から、全体に有効な一次的な取組の工夫と個別の三次的な取組との整理を行った。

特別支援学級の指導案では、全体に有効な一次的な取組と、特別支援学級の児童等への三次的な取組について、指導案の中に分けて表記することとした。

また、振り返りのワークシートも数種類準備し、児童が自己選択できるようにした。

(4) 授業研究会の結果

授業後の職員の協議会では、模造紙に意見を書き出し、互いに話し合う形のワークを行い、深い学びへとつながった。以下に、授業の様子と授業研究会で出された内容について記した。

1) C 小学校

家庭科の調理実習に対する関心は高い。本時は、様々な教材教具が準備されており、また、個別、グループで考える時間も設定されていたことで、これまで以上に、児童全員が活発に活動する授業となった。特別支援学級の児童も、本時の学習に好印象を抱いているようだった。

C 小学校の指導案の検討では、学びのユニバーサルデザインの3つの視点で以下のような内容の話し合いがなされた。

①児童が意欲を持つための工夫について

特別支援学級の児童は、特別支援学級に帰ってきて「楽しかった!」と言っていた。通常の学級に在籍する児童についても個別に考える時間があり、どの子も意欲的だった。

特別支援学級と通常の学級の事前の打ち合わせにおいて、目標の共有がしっかりと出来ていたため、焦点化でき、特別支援学級の児童は、意欲的に活動できていた。

②児童にとって分かりやすい情報提供の工夫

見通しや手順表等があることで、特別支援学級の児童だけでなく、通常学級に在籍する障害のある児童にも有効であった。

③児童が表現しやすい工夫

ミニホワイトボードは個別に考える時間ができた上、他者の考えと比べる時間ができ、とても有効であった。

2) D 小学校

学級全体で少し落ち着きが無く、一斉指示が通りにくい状況があったが、多様な指示のもと、活発的に取り組み、ほとんどの児童が本時の目標を達成できていた。また、特別支援学級の交流児童も、これまであまり意欲的でない姿が続いていたが、研究授業では、主体的に活動する様子が見られた。

D 小学校の授業案の検討では、学びのユニバーサルデザインの3つの視点で以下のような内容の話し合いがなされた。

①児童が意欲を持つための工夫

楽器を選べるように児童数の3倍ほどたくさんの用意をしてあった。特別支援学級の児童も楽器を選んで演奏することができた。

②児童にとって分かりやすい情報提供の工夫

めあてのポイントをしっかりと押さえる声かけがされていた。また、1時間の見通しが持てる黒板、タイムタイマー、終わりの時間を示す時計の設置が良かった。

また、キラキラしている文字はよみづらい。UD チョークか、文字を目立つ色で囲む等の工夫が必要ではないか。楽器の名前が分からず困っている児童がいた。楽器の名前と写真が書いてあるカードを箱に貼るとよいのではないか。

③児童が表現しやすい工夫

複数のワークシート、選べる楽器が多数用意してあったことで、特別支援学級の児童も意欲的に活動できていた。楽器がたくさんあって、児童の気持ちに沿って選んでいた。

また、リズム打ちが苦手な児童のために、リズム譜を黒板に掲示する等の工夫や、児童の動作化も取り入れる工夫が必要ではないか。

3) 両校に共通した内容について

授業研究で見られた、効果的な一斉指示である「一次的な取組」は、多数の先生方から見ても有効であったと意見が出された。

また、学びのユニバーサルデザインの考え方を授業にどう反映させるかが理解できたと意見が出ていた。

児童にとって分かりやすい情報提供の工夫や児童が表現しやすい工夫がされていることで、通常の学級の児童も特別支援学級の児童もとても意欲的だった。更なる工夫のアイデアも浮かんできていた。

通常の学級と特別支援学級の担任間での事前の打合せが十分にでき、通常の学級の児童と特別支援学級の児童の目標の共有がされていたことで、授業においてもすべての子ども達が目標を意識しながら活動することができ、その結果、授業が楽しいという感想があった。

特別支援学級の担任が、特別支援学級の児童に対してかわり支援するところや周囲の児童がかかわるようにするところ、本人が自身で活動するところを工夫しても良いのでは

ないかという意見が出された。

また、教材・教具の片付けのタイミングやワークシートに記入が終わってしまった児童への対応等にさらに工夫できる点があったという意見が出された。

毎時間の授業で、このような工夫や準備をすることは難しいが、今回得られた知見を授業にいかしていくようにする必要があるという意見が出された。

（５）インタビューの結果

１）Ｃ小学校

Ｃ小学校の授業者からは、以下のような意見が出された。

学びのユニバーサルデザインの３つの視点で以下のようなことが話された。

①児童が意欲を持つための工夫

周囲の子との関わり、支援をもっと求めても良かった。

②児童にとって分かりやすい情報提供の工夫

特別支援学級で普段使っている個別の見通し表は通常の学級でも有効だった。また、特別支援学級の児童は、だしの具体物とワークシートのイラストとが上手くつながっていなかったかもしれない。

③児童が表現しやすい工夫

特別支援学級の児童は楽しそうに交流できていたが、飲み比べの場面では、だしが複数あることでやや難しさを感じているようだった。だしの有無だけでも良かったのかもしれない。

個別のミニホワイトボードは、自分の考えを深めたり周りの考えと比べたりするのに有効であった。

２）Ｄ小学校

Ｄ小学校の授業者からは、以下のような意見が出された。

学びのユニバーサルデザインの３つの視点で以下のようなことが話された。

①児童が意欲を持つための工夫

子どもたちは意欲を持って参加できていた。音楽の授業なので、体で感じられるような授業を意識した。三次的な取組の児童にも有効であった。

特別支援学級の児童は、通常の学級の担任と関わりたい気持ちが強いことを再確認した。

②児童にとって分かりやすい情報提供の工夫

一次的な取組を工夫することで、授業にうまく参加できない児童が減った気がする。

特別支援学級の児童の目標・手立てをしっかりと考えることで、通常の学級でも本人を輝かせることができる。

特別支援学級の児童は、一次的な取組で概ね活動することができていた。一次的な取組がこれほど工夫されているのならば、特別支援学級の児童の目標設定をもう少し高くしても良かったかもしれない。

③児童が表現しやすい工夫

発表時等、通常の学級の児童の動きを見本にできるような指名順を工夫した。

3) 両校に共通した内容について

授業者からは、両校に共通して、以下のような意見が出された。

支援の手立てを考える時には、本時の目標がやはりとても重要であり、通常の学級担任との特別支援学級の児童の個別目標の共有化も必要である。そうすることで、必要な手立て・支援がはっきりしてぶれにくい。しかし、現実問題として、日常から細かく目標を共有できるような時間を作るのは難しい状況がある。

本時の授業後には、通常の学級の担任は、特別支援学級の児童について、日常の様々な場面で行動の観察と記録を行うようになった。特別支援学級の担任との情報交換も増えた。

両校とも、一次的な取組の有効性、交流学习の授業づくりについて、学びのユニバーサルデザインの多様性や目標共有の大切さも実感されていた。

学びのユニバーサルデザインの視点で、特別支援学級の児童への三次的な取組を考えたことが、通常の学級の児童に対しても有効な一次的な取組へとつながるという意見が出された。

また、教材の工夫は、特別支援学級の児童にとって有効だったが、それ以外にも通常の学級の子達にも有効だったことが出された。

「多様性のある一次的な取組を工夫することで、学級の多くの児童に有効であること」に気付くことができ、“学びの質”の向上につなげるとともに、特別支援学級の児童の所属意識について深く考える機会となった。このことは、通常の学級の先生にとって、大きな収穫となった。

IV. 考察

1. 意識調査から

(1) 実施状況と重要度の結果の比較から

実施状況と重要度の結果の比較から、C 小学校と D 小学校の先生方は、交流および共同学習に必要な各項目について、それぞれが重要だと分かっているが、実施できていないと感じている状況であると考えられた。

また、情報提供と指導案検討後に実施状況の合計点が上昇していることから、C 小学校と D 小学校の先生方は、情報提供と指導案検討が、交流及び共同学習の学びにつながったのではないかと考えられる。

(2) 情報提供と指導案検討実施前後の実施状況の比較から

チェックリストによる意識調査の結果から、情報提供と指導案検討実施前後の合計点の変化について比べてみると、実施前の合計点が低いほど、実施後の増加が見られ、相関係数は「 -0.84 」と、有意に「強い負の相関」があった。また、平均値の差について、SPSS を用いて、「対応のあるデータの平均の差に関する検定（t 検定）」を実施したところ、全体では、有意水準（p 値）が「 0.004 」で、両者の間に統計的な有意な差があった。つまり、今回の授業研究等を通じた情報提供と指導案検討で、実施に関する合計点が、統計学的な有意差をもって上昇することが示された。

なお、実施前の合計点数が低いほど上昇すると示したように、C 校の平均 46.3 、D 校の平均 59.4 であり、実施後、C 校は、 55.0 、D 校は 62.0 に上昇したが、D 校は、実施前が高いので有意差はないが、C 校は、実施前が低いために有意差が見られる。

以上より、チェックシートによって、評価することで、その学校の特性が把握できること、情報提供と指導案検討で、実施後に総得点が上がり、実践が増えることが示唆された。

以上のことが明らかになったため、今後の、施策に反映できる可能性が示唆できたと考えられる。

2. 授業等の結果から

校内研修による情報提供では、階層的な支援システムと学習のユニバーサルデザインについて学ぶことができ、「多様性を意識した一次的な取組の工夫の必要性」についてその意識を高めることが出来たのではないかと考えられる。

指導案検討では、三次的な取組が、一次的な取組へとつながることが確認された。また、通常の学級と特別支援学級において、目標の共有が必要であるとの考えから、指導案において、それぞれの目標を明記し、共有化を図った。研究授業では、児童が授業の目標を意識しながら活動する様子が見られ、児童からは授業が楽しかったという感想が得られた。

授業研究会、インタビューの結果からは、授業研究の事前打合せにおいて授業の目標について話し合った事で、あらためて目標を明確化することにより、理論が実践に落とし込めたのではないかと考えられる。

また、授業後の子どもたちの感想やインタビュー、授業研究会の結果から、特別支援学

級に在籍する児童への三次的な取組を考えたことが、通常の学級の児童に対しての一次的な取組を充実させることにつながったのではないかと考えられる。

授業後の担任へのインタビューでは、普段の授業に比べて本時が活発的な時間だったと実感し、子どもたちの授業後の振り返りにも多くの感想が書かれており、多様性を意識した一斉指示や授業展開、振り返りカード等が、特別支援学級の児童のみでなく交流学級全体の意欲的な参加へとつながっていったものと考えられる。

参観した職員による研究授業後の授業研究会では、学びのユニバーサルデザインの考え方に基づいた実践について参観し、検討したことで、それぞれの深い学びへとつなげることができた。

以上のことにより、情報提供と指導案検討によって、授業の質が向上したと考えられることが分かった。

3. まとめと相模原市の今後の展望

以上のことから、意識調査、情報提供と指導案検討により、教員の意識が変わったと考えられるとともに、研究授業後の授業研究会やインタビューの結果から交流及び共同学習の授業において、児童の目標に照らした評価が向上する等交流及び共同学習の変化が生じた。このことにより、交流及び共同学習の授業における質（内容）の向上に資する知見を得ることができた。

今後、本市における交流及び共同学習において、将来の自立を見据えた計画的・段階的な取組を通して、特別支援学級の交流及び共同学習の充実を図っていくために、調査対象校の研究発表を通した市全体的な周知を計画する。

（１）「新・相模原市支援教育推進プラン」における施策の位置付け

本市の「新・相模原市支援教育推進プラン」の基本方針、「１．支援教育の充実」の主な施策において、「特別支援学級や県立特別支援学校との“交流及び共同学習”の推進」として、今回の地域実践研究の研究成果の周知を位置付ける。

（２）支援教育推進事業委託校による研究発表

支援教育推進事業委託校でもある研究対象校において、研究発表として交流及び共同学習における授業実践の発表を行う。必要となる「適切な目標設定と共有化」、「学びのユニバーサルデザイン等を活用した階層支援」、「基礎的環境整備と合理的配慮の関係からくる様々な支援」等について報告し、チェックリストや本研究における研究成果物等の活用について全市的な周知を行う。

第8章 教育委員会の仕組み及び所管する小学校における 交流及び共同学習

- I. 子どもが得意なところでかかわりが持てるような仕組みと実践
- II. 二次的な取組の充実により特別支援教育の視点を大事にしたチームとしての学校づくりをめざした取組
- III. 「子どもは地域で育てる」仕組みと実践
- IV. 副次的な籍「ふくせき制度」の導入と実践
- V. 子どもが主体的に学ぶ姿勢を育む仕組みと実践
- VI. まとめ

本研究では、5つの教育委員会及び所管する4校の小学校への訪問を通じて、特色ある交流及び共同学習の仕組みや実践に関する情報収集を行った。

訪問した教育委員会の抽出基準については、当研究所が基幹研究（横断的研究）「我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する総合的研究」の一環として平成28年度に実施した全国調査の中で、「インクルーシブ教育システムの構築に向けた課題」の問いに対して「交流及び共同学習」を回答の一つに挙げた市区町村教育委員会とした。小学校の抽出基準については、上記の基準で抽出した各教育委員会から、所管する小学校の中で、交流及び共同学習に関する特色ある取組を実施しているとして推薦された学校を対象とした。

訪問に係る手続きについては、教育委員会及び学校長に依頼文書と聞き取り項目を送付し、訪問に係る同意を得た上で実施した。情報収集に際しては、当研究所の研究員が対象の教育委員会及び小学校に訪問し、担当者に対して聞き取りを行った。小学校への訪問では、聞き取りと合わせて、特別支援学級在籍児童と通常の学級在籍児童の校内交流の様子を見学させていただいた。

I. 子どもが得意なところでかかわりが持てるような仕組みと実践

【A 教育委員会】

（1）交流及び共同学習の実施状況

A 教育委員会は、小・中学校における通常の学級と特別支援学級との交流及び共同学習の実施状況について、学校訪問の機会を利用して、個々のケースについて、週何時間程度実施しているか、どの教科で実施しているかなど、細かな状況を把握している。また、A 教育委員会管下の小・中学校と近隣の特別支援学校との交流及び共同学習については、特別支援学校より実施の依頼文が届くことから、その状況について概要を把握している。A 自治体において、交流及び共同学習は、子どもの実態に合わせて積極的に行われている。

（2）特色ある取組

1）子どもの得意なところでかかわりが持てるような工夫

特別支援学級の子どもが通常の学級で行う交流及び共同学習については、教育課程に位置付けており、時間割の中に設定している。また、子どもの得意なところでかかわりが持てるようにするため、子どもの実態に合わせ、弾力的に時間割を組むなどの工夫をしている。

2）適切な学びの場を選択できる工夫

特別支援学校の居住地校交流を実施しており、昨年度は特別支援学校の在籍児童が居住地校交流による学習を進め、市区町村内の小学校の特別支援学級への転校を行う事例があ

った。このように交流及び共同学習を通して適切な学びの場を選択できる工夫をしている。

3) 研修などによる理解啓発の工夫

特別支援教育コーディネーターと特別支援学級の担任は、年一回の研修を受講しており、その研修内容を校内に周知している。また、各学校及び市区町村が主催する教育支援委員会を年間複数回実施して、個々のケース検討を行っている。ケース検討を通して、教職員の学びにつなげるとともに、理解啓発を促すことにつなげている。

(3) まとめ

A 教育委員会では、交流及び共同学習において、小・中学校が主体的に取り組めるように支援するとともに、各学校において子どもの得意なところがかかわりが持てるような工夫や適切な学びの場を選択できる工夫などが行えるように小・中学校に対して指導を行っている。その結果、管下の小・中学校では、交流及び共同学習を位置付け、子どもの実態に合わせた時間割の工夫や合理的配慮の提供を実践している。

また、特別支援教育コーディネーターと特別支援学級の担任への研修だけでなく、ケース検討などを通じて、通常の学級の教職員に対しても実践的な力量を高められるような工夫を行っている点が参考となった。

【a 小学校】

(1) 交流及び共同学習の実施状況

a 小学校では、特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習において、子どもの実態に合わせて実施できるよう、担任間で情報交換を密にして対応している。知的障害特別支援学級の児童については、学習の習得の状況や本人の興味関心を考慮し、教科や指導内容によって参加する学習を決め、取り組んでいる。肢体不自由特別支援学級の児童については、全ての授業に参加しているが、授業時間の全てに参加することが難しいため、体調に合わせて参加し、後半で特別支援学級での授業に切り替えるようにしている。

(2) 特色ある取組

1) 子どもの得意なところがかかわりが持てるような工夫

特別支援学級の子どもの多くは、学年が進むにつれて、通常の学級の子ども達との開きが大きくなり、できないことが増え、「できない」という気持ちが大きくなってしまう。そのため、子どもの得意なところを見出し、活動に関係する別の活動で参加できるようにしている。例えば、通常の学級の子ども達が行っている活動を応援するなどの活動にするなど、子どもの得意なところがかかわりが持てるよう工夫をしている。

2) 子どもの実態に合った合理的配慮の提供

知的障害特別支援学級の児童については、苦手な教科の学習に参加する場合、達成可能な小ステップの課題を設定するなどしている。また、支援員などが友達とのかかわりをサ

ポートしている。肢体不自由特別支援学級の児童については、書くことが多い学習で、他の児童の進み具合に追いつくことが困難な場合、ボードにフラッシュカードを貼りつけさせるなどして、同じ進み具合で学習できるようにしている。

3) 指導の質を高めるための打ち合わせの工夫

打ち合わせについては、特別支援学級の担任と通常の学級の担任が放課後に予定を合わせて行っている。また、支援員と通常の学級、特別支援学級の担任との打ち合わせは、支援員の勤務時間が短いため、隙間時間で行っている。

(3) まとめ

a 小学校では、子どもの得意なところがかかわりが持てるよう、特別支援学級と通常の学級の目標に照らして、一緒に学習できる場面と別々に学習する場面を検討するとともに、その達成に向け、どのような合理的配慮を提供するかを検討している。また、ケース会議を実施し、学校全体で取り組めることは、全職員に周知するなど、学校全体で交流及び共同学習に取り組んでいる。加えて、交流及び共同学習の充実に向け、どの学級でも学級経営を重視した取組を行い、特別支援学級の子どもを受け入れやすい、あたたかな学級作りを行っている点に特徴があった。

(小澤 至賢、遠藤 麻衣子)

Ⅱ. 二次的な取組の充実により特別支援教育の視点を大事にしたチームとしての学校づくりをめざした取組

【B 教育委員会】

(1) 交流及び共同学習の実施状況

特別支援学級の子どもの通常の学級における交流及び共同学習は、各学校で当たり前のこととして実施され、子どもの状態に応じて教科等の授業に参加している。教育課程は教育委員会に提出されるが、その中に交流及び共同学習の内容や回数などの情報も記載されている。居住地校交流に関しては副次的な籍の制度に基づいて実施している。また、特別支援学校と小・中学校間の交流や、小学校の特別支援学級と幼稚園との交流なども行われている。

(2) 特色ある取組

1) 特別支援教室を市区町村内全ての小・中学校に設置

特別支援教室を市区町村内の1／3の学校に設置している。通常の学級に在籍する発達障害のある子どもを対象とする特別支援教室について、平成28年度より全ての小学校に設置、平成30年度には全ての中学校に設置される。担当教員は拠点校から派遣されるが、

子どもは自校にある特別支援教室に通い、専門員によって通常の学級における指導内容の共有や調整が図られるため、子どもや保護者の負担なく指導の継続性が行われている。

２）拠点校を増やすにあたっての工夫

特別支援教室の拠点校を増やす際に、拠点校として実績をつんだ学校１校と新しく拠点校となる学校１校がペアになってノウハウを伝えるようにした。教員の研修を行ったり校長が相談をしたりなど、二校間で気軽に行える関係を教育委員会として支援している。

３）管理職・教員の資質向上のための取組

校長会では特別支援教育のシステムに関する話題が多く取り上げられ、副校長会でも毎年特別支援教育に関する研修を実施している。コーディネーターを指名する校長が、特別支援教育の充実について意識をもつことが鍵と考える。教育委員会としては、通常学級の教員の特別支援教育への理解や障害者理解を深めること、チームとして子どもをサポートする視点をもつことなどを重要と考え、センター研修や学校などに出向く研修を行っている。

（３）まとめ

当市区町村の大きな特徴は、全ての小・中学校への特別支援教室の設置である。この二次的な取組が充実することにより、教員全体に特別支援教育の重要性が理解されつつあり、「特別支援教育を担当する教員は専門性が高い」と認識されている。また、子どもの様々なニーズに対してチームとして支援する学校づくりができるよう、教育委員会としても管理職・学校に働きかけている。当市区町村では、特別支援教育の視点を大事にした学校づくりを目指しているが、それが交流及び共同学習を実施する基盤となるとと思われる。

【b 小学校】

（１）交流及び共同学習の実施状況

特別支援学級の一人一人の子どもの実態に合わせて、図工、音楽、体育などの教科等について通常の学級における交流及び共同学習を行っている。教員は、通常の学級の子どもが特別支援学級の子どもを理解し、友だちとしての関わりを深めることができるよう、働きかけを行っている。また、縦割り班の給食など、異学年の交流の機会を設けている。

（２）特色ある取組

１）特別支援教育のキーステーションとして機能

b 小学校は、早くから通級指導教室が設置されている学校であり、現在は特別支援教室の拠点校にもなっていることから、以前から「支援が受けやすい学校」として認識され、通常の学級にも支援のニーズのある子どもが多く在籍している。特別支援教育への理解が深い校長のリーダーシップがあること、専門性の高い教員が特別支援教育を担当していること、コーディネーターである養護教諭が支援のキーパーソンとなっていることなど、チ

ームとしてのサポート体制が整っている。また、他の学校がこの学校の体制整備を参考に
するなど、市区町村内の特別支援教育のキーステーションとして機能している。

2) 支援の必要な子どもを含む全ての子どもの「確かな学力」を保障する取組

学校の教育活動の柱には「確かな学力」が掲げられ、言語活動の充実（朝読書、ことば
のトレーニングなど）や基礎・基本の定着（少人数・習熟度別学習、放課後補習など）に
取り組んでいる。通常の学級に在籍する様々なニーズのある子どもにも確かな学力を保障す
るために、授業づくりや支援の在り方などについての通常学級の教員の意識は高いと思わ
れる。特別支援学級に在籍する子どもは、国語・算数については特別支援学級で学んでお
り、個々のペースでモチベーションをもって学べるよう工夫されている。また、文章の読
み書きが苦手な子どもにタブレットを使用したりするなどの合理的配慮が行われている。

3) 都道府県立特別支援学校における教員研修

近隣の特別支援学校との学校間交流を行っている他、通常の学級の担任も含めた学校の
教員全員で、特別支援学校を見学する研修の機会を設けている。

(3) まとめ

b 小学校は、特別支援教室の拠点校であり、特別支援教育を重視する校長がリーダーシ
ップをとり、コーディネーターである養護教諭が支援のキーパーソンとなるなど、チーム
としての支援体制が整った学校である。通常学級の教員は、支援の必要な子どもが多く在
籍していることを前提とした授業づくりや支援の在り方を意識している。特別支援学級担
任は専門性が高く、子どもの状態に応じて、特別支援学級において学ぶ内容と通常の学級
における交流及び共同学習の中で学ぶ内容が吟味されている。質の高い交流及び共同学習
の基盤となる学校の在り方を検討する上で、大変参考となる事例である。

（齊藤 由美子、遠藤 麻衣子）

Ⅲ. 「子どもは地域で育てる」仕組みと実践

【C 教育委員会】

(1) 交流及び共同学習の実施状況

居住地交流について、現在は、教育委員会を経由せずに学校間のみの対応であるが、十
分に連携がとれている。しかしながら、教育委員会として、人数の把握を含めて、実施に
おける報告と評価は行っていない。また、多くは保護者が送迎をしているが、送迎および
特別支援学校の教員の参加は、正確には教育委員会として把握していない。今後、教育委
員会として進めていくべきという点で検討している。名簿の作成などにより教育委員会が
把握することや副次的な籍の仕組みの検討も含めて、重要な課題として教育委員会で取組
んでいく。

小・中学校内における特別支援学級の設置校では、日常的に行っている。

（２）特色ある取組

１）基本的な考え方と管理職などへの説明

C市としては、地域の小・中学校で学ぶことを基本に、インクルーシブ教育を推進しているので、特別支援学校を選択する場合であっても、地元の小中学校の役割が大きいと考えている。そこで、年度当初、および、研修などで、大事な取組みであること、意義について校長などへ説明をしている。

２）インクルーシブ教育の推進

交流及び共同学習が、障害のある子どもだけではなく、障害のない子ども、地域の小・中学校にとって、重要な教育的意義がある。また、現在、C市では、すでに、個別の教育支援計画・個別の指導計画を全員に作成しており、共生社会の推進、障害理解の推進をさらに進めていく。そのために、交流及び共同学習は、現在、行事中心であるが、教科学習が進めることができるように検討を進めている。

３）人材（サポーター）の活用

小・中学校では、サポーター支援員（アルバイト）を確保できるが、障害のある人だけではなく、障害のある人となない人とをつなぐ役割も担えるように指導している。この人材を活用して、学内だけではなく学外との交流及び共同学習を通じて、両方をつなぐ役割として（受け側の活用）、市区町村の教育の理念を推進するために、共に、地域で学ぶ仕組みとし、アナウンスしている。

平成１６年 特別支援学級の支援員

平成２０年 通常学級での支援

平成２７年 支援員制度を一本化

また、上記の仕組みで検討をしているように、地域で学ぶ仕組みについて、検討している。本人・保護者の願いを踏まえて、保護者の了解のもと、地域の小・中学校で学べる体制構築を進めている。また、特別支援学校に行く場合であっても、地域の小・中学校とのつながりを説明している。

（３）まとめ

居住地交流については、教育委員会を経由せずに学校間の連携で行われているが、当市区町村の理念として、子どもを育てるために、重要な位置付けと考え、今後のあり方については、教育委員会としても検討している。

また、障害のある児童生徒が地域での学びを選択できるように、必要な場合には、特別支援学級の設置を積極的に行っている。この場合、学内における交流及び共同学習は、日常的に実施している。

（新平 鎮博）

IV. 副次的な籍「ふくせき制度」の導入と実践

【D 教育委員会】

（１）交流及び共同学習の実施状況

1 人年間 3 ～ 5 回居住地校交流実施

（２）特色ある取組

1) 「ふくせき制度」

平成 23 年度より、「ふくせき制度」を導入。「ふくせき制度」とは、市区町村立特別支援学校の小・中学部に在籍する児童生徒が居住地の小・中学校に「ふくせき」をもって（2つの学校に二重に学籍を置くことではない）。これまで以上に交流を充実させるとともに、地域とのつながりの維持・継続を図る制度である。「ふくせき制度」は、保護者が希望しない場合は対象とはならない。

2) 「ふくせき名簿」

ふくせき制度により、居住地校の入学式に参加（または紹介）することで、早い段階から交流をスタートすることができ、保護者や地域の方にも存在を知ってもらうことができる。さらに、「ふくせき名簿」により、居住地校の運動会や学習発表会などの学校行事に参加できるなど、従来の居住地校交流とは異なる独自の取組である。

3) 「個別の教育支援計画」や「指導要録」への記載

在籍校の個別の教育支援計画に交流校、交流の具体的な内容を記載する。また、当該児童生徒の指導要録の「総合所見及び指導上参考となる諸事項」の欄に入学式への参加実績、居住地校交流などの実績を記載する。

（３）まとめ

副次的な籍を導入している都道府県市区町村の教育委員会は、本研究所の調査により全国で 19 委員会あった。これらの教育委員会が所管する幼稚部、小・中学部の居住地校交流の実施率が高いことが明らかとなった。行政主体の仕組みづくりは、実施率の向上に繋がっていると考えられる。交流及び共同学習を推進するためには、都道府県市区町村の教育委員会及び全ての学校における理解が必要である。制度として副次的な籍を導入することにより、特別支援学校と小・中学校双方の交流及び共同学習のより一層の推進が期待される。こうした中、本教育委員会は、交流及び共同学習の推進に向けた仕組みを構築し、独自の取組が計画的かつ組織的に進められている。この取組みが、学校間の連携を円滑にし、障害のある子どもと障害のない子どもの社会性や豊かな人間性の育成を図り、共に学び活動する機会を設けることにつながっている。

【d 小学校】

（１）交流及び共同学習の実施状況

特別支援学級に在籍するすべての児童が、教科、特別活動、行事、給食などで本人・保護者の希望を基に校内での交流及び共同学習（特別支援学級から通常の学級へ）を行っている。

（２）特色ある取組

１）校内・地域の体制

- ・年度末及び、年度初めに通常の学級の学級編成をする際、特別支援学級の在籍児童を念頭に置いて検討する。
- ・特別支援学級に在籍する児童の実態を配慮した交流学級を決める。
- ・学校と地域との関係についても、地域の協力や支援のもと、教育活動を展開する。

２）情報の共有

- ・年度初めに、特別支援学級在籍児童の実態を職員会議で提案する。
（特性、配慮事項、交流予定教科、交流目標など）

３）情報の交換

- ・交流学級の担任との打ち合わせは、年度初め、行事前後、交流教科の単元が変わるときや、週の時間割を決めるときなどに設定している。また、時間割の変更や授業中の様子や内容について、適宜情報交換を行っている。

（３）まとめ

本小学校では、校長のリーダーシップの下、カリキュラムや日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされている。さらに、教職員や学校内の多様な人材が、「チーム学校」として、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、通常の学級及び特別支援学級の児童たちに発達段階に応じた必要な資質・能力を身に付けさせるよう努めている。

特別支援学級の児童が、通常の学級で教科等の授業に参加する場合は、自ら教室へ行く。交流児が、教室に入ると通常の学級の児童も自然に迎え入れ、交流児童にとって居場所がある空間ができていた。また、指導する教科担任は、交流児童に視覚教材を取り入れるなど、わかりやすい説明を行い、きめ細やかに支援していた。昨今の教育現場は、様々な教育的ニーズのある子どもたちが、通常の学級で一緒に学ぶことを前提とした授業づくりが求められている。こうした中、本学校職員は、「どの子どもにもわかりやすい授業」や、「子どもたちがお互いを認め合える学びの環境作り」への意識が強く感じられ、児童一人ひとりを大切に育てている姿が印象的であった。

（定岡 孝治）

V. 子どもが主体的に学ぶ姿勢を育む仕組みと実践

【E 教育委員会】

（１）交流及び共同学習の実施状況

交流及び共同学習の実施に際しては、学校間交流及び居住地校交流ともに、学校同士で連絡調整から実施までを行っており、教育委員会は経由していない。居住地校交流は、基本的に保護者の意向に基づいて実施され、平成 29 年 8 月末時点での年度内の居住地校交流の実施予定は、小学校 10 件、中学校 1 件であった。

（２）特色ある取組

１）交流及び共同学習推進のための工夫

特別支援学級と通常の学級との校内交流では、円滑に交流を実施するために、特別支援学級の児童が登校した際には、在籍学級にある自分のロッカーに鞆を置いてから特別支援学級に移動するなどの工夫が行われていた。また、介助員の加配を行ったため、必要に応じて、交流及び共同学習の実施にかかる人員配置がなされているとのことであった。

２）保護者への情報提供

幼稚園・保育園などから小学校に進学する段階で、E 市内のすべての保護者を対象に就学支援に関するリーフレットを配布している。このリーフレットの中には交流及び共同学習に関する記載があり、特別支援学校と小学校で進学先を迷っている保護者などに対して、交流及び共同学習の制度に関する情報提供を行っている。

３）通常の学級の担任教員に対する研修など

交流及び共同学習に特化した研修は実施してはいないが、教育委員会が主催する教職員研修や授業研究会などでは、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒への支援などを含んだ授業づくりに関する研修を実施してほしいとのニーズが高い。そのため、関連する領域の話題として、交流及び共同学習のことについても研修に取り入れている。

（３）まとめ

当教育委員会では、教育委員会が交流及び共同学習の実施に直接的には関与していないものの、インクルーシブ教育システムコーディネーターによるコンサルテーションなども活用しながら、特別支援学校及び小中学校に対して、効果的な働きかけがなされていた。今後も継続して、交流及び共同学習に対する小・中学校の深い理解の促進が必要であるとのことであった。

【e 小学校】

（１）交流及び共同学習の実施状況

2 学級ある特別支援学級（情緒、知的）には計 8 名の児童が在籍しており、全員が通常の学級との校内交流を行っている。交流及び共同学習の内容については、一部の児童を除き、主に国語と算数を除くすべての教科・領域を通常の学級で行っている。

（２）特色ある取組

１）授業のユニバーサルデザイン化

当校は、過去にインクルーシブ教育システム構築に関する文部科学省研究事業の委託を受け、基礎的環境整備の一環として、特別支援学級在籍児童と通常の学級在籍児童とが豊かに関わり合う土台づくりを進めてきた。この取組の中で、ユニバーサルデザイン化された授業を取り入れたことで、特別支援学級在籍児童だけでなく、通常の学級在籍児童にもわかりやすい効果的な授業づくりが実現できており、校内交流の実施を円滑なものとしていた。また、介助員が入り、個別に必要な支援が受けられる手厚い体制も整えられていた。

２）通常の学級と特別支援学級をつなぐ活動内容の工夫

教科・領域等での校内交流も積極的に実施されていたが、特別支援学級在籍児童にとって内容が高度であると判断した場合には、特別支援学級で事前学習を行い、その後、通常の学級での授業に参加するといった形も取られていた。このように、通常の学級での校内交流の学びに繋がるような活動内容の工夫が特別支援学級ではなされていた。

３）近隣の特別支援学校との学校間交流を通じた土壌づくり

当校の敷地のすぐ側には特別支援学校（聴覚障害）が在り、これまで約 30 年にわたって学校間交流を実施してきている。学校の児童会行事（子ども祭り）に向けて例年共同で出し物を行っているが、昨年度より学校間の繋がりをより強固にしようと、企画準備の早い段階から交流をもつようにしていた。こうした日常的な特別支援学校（聴覚障害）在籍児童との関わり合いから、障害のある児童と関わる土壌作りが学校全体で進められており、交流及び共同学習をより一層推し進めていく上で重要な役割を果たしていた。

（３）まとめ

当校では、ユニバーサルデザイン化された授業の導入や介助員の配置などを通じて、積極的な校内交流の実施が図られていた。こうした校内交流を円滑に進めるためには、学校全体で土台作りを進めて行くことが大切であり、何より、子どもたち自身が主体的に取り組む姿勢を育むことが重要であるとのことであった。

（西村 崇宏）

VI. まとめ

本章では、教育委員会及び小学校への訪問を通じた特色ある交流及び共同学習の仕組みや実践に関する情報収集について述べた。

階層的な支援システムにおける1次的な取組では、学習面に関するユニバーサルデザインの考え方にに基づき、すべての児童を対象にわかりやすい授業を行うことや、主体的な活動を選択することなどが重要である。本研究で訪問した多くの小学校では、通常の学級においてユニバーサルデザイン化された授業や支援が日常的に行われており、交流及び共同学習を円滑に進めるための土壌が育まれていたと思われる。

また、子どものニーズに応じた支援をより一層効果的に行うためには、教員の専門性向上やスタッフの連携、校長のリーダーシップなど、学校全体で包括的に取組むことが大切である。今回訪問した小学校においても、校長のリーダーシップの下で、職員全体に向けた研修を通じて特別支援教育の理解促進や専門性向上を図ったり、特別支援学級担任と通常の学級担任とが密な連携を行っていたり、カリキュラムや学校のリソースが一体的にマネジメントされていたりするなど、学校全体で特別支援教育に取り組む姿勢が見受けられた。

また、こうした取組が円滑に進むように、市区町村教育委員会では、校長や副校長に対して特別支援教育に関する研修を実施したり、ケース会議などを通じて通常の学級担任の特別支援教育に関する専門性向上を図ったり、副次的な籍を導入して交流及び共同学習の充実が行なわれていたりした。

以上のとおり、教育委員会及び小学校への訪問を通じて、特色ある交流及び共同学習の仕組みや実践に関する情報収集を行うことができた。これらの事例は、交流及び共同学習を推進するための教育委員会及び学校の在り方を検討する上で有益な知見を与えてくれるものであると考えられる。

第 9 章

総合考察

総合考察

本研究全体の目的は、交流及び共同学習の全国的な実態を明らかにすること、及び、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実践的に明らかにし、交流及び共同学習の内容・方法等に関する具体的な資料を提供することであった。

また、2年間の指定研究協力地域である静岡県教育委員会としては、居住地校交流を中心に、県内の特別支援学校における交流及び共同学習や副次的な学籍の取組の実態と課題について明らかにすること、また、副次的な学籍の導入に向けて、県内における交流及び共同学習の推進に資する基礎資料を作成することを目的としていた。2年次に指定研究協力地域となった相模原市教育委員会としては、研究実践校における実践を通して、小学校内の交流及び共同学習の在り方を検討し、交流及び共同学習の教育課程上の位置付け、指導の目標、適切な評価等を明確にするなど、計画的かつ継続的に推進するための方策について明らかにすることを目的としていた。

2年間の地域実践研究を通じて、これらの目的は概ね達成できたのではないかと考える。以下、研究の成果と今後の展望について述べる。

1. 全国調査による交流及び共同学習の実態（第2章）

平成28年度に実施した特別支援学校を対象とした全国調査は、本研究所としては平成17年度以来の調査であった。また、教育課程の研究の一部として実施した調査からも平成24年度依頼の調査であった。全国調査により、交流及び共同学習の実態について詳細なデータを得ることができた。交流及び共同学習の実施率を見ると、学校間交流の実施率がほぼ一定である一方、居住地校交流に取り組む学校が増えてきている。特に中学校での居住地校交流の実施率が上がってきていることは、小学部からの取組の積み上げの成果であるとともに、居住地校交流の重要性の認識が広まっていることの表れであると思われる。

交流及び共同学習で実施されている教科及び領域を見ると、学校間交流では主として行事、また、居住地校交流では主として教科等が実施されており、両者で異なる特徴が示された。交流及び共同学習の成果を見ると、学校間交流では「特別支援学校について理解してもらえた」「幼児児童生徒について理解してもらえた」、居住地校交流では「居住地域でのつながりや人間関係を形成することができた」「幼児児童生徒について理解してもらえた」「保護者や本人のニーズに応えることができた」が多く回答されていた。学校間交流が、文字通り学校間の交流を中心とする一方、居住地校交流は、幼児児童生徒個人の交流を中心としていると言える。しかしながら、教科等の時間で交流が行われている居住地校交流についても、本人の学ぶ力を培うことを成果とする回答が20%程度と少なかった。

特別支援学校から課題として挙げられていたのは、学校間交流と居住地校交流の両者ともに「相手校の意識・理解について」が最も多く、平成17年度の調査の回答傾向と比較して変化は認められなかった。「相手校」である幼稚園、小学校、中学校、高等学校の意識や

理解にかかわる課題は、インクルーシブ教育システムを構築する上でも大きな障壁となるものであり、研究チームとしては、この課題解決に向けた取組が必要であると認識した。

小・中学校の特別支援学級と通常の学級による学校内交流については、本研究所が行っている横断的基幹研究「我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する総合的研究」の全国調査（平成 28 年度）から「交流及び共同学習」に関する項目のデータを用いて分析を行った。特別支援学級を設置しているほぼすべての学校において、校内における交流及び共同学習は実施されており、教育課程上は「教科、領域等に位置付けている」学校が小・中学校ともほぼ 8 割であった。小・中学校内では日常的に交流及び共同学習が行われている実態が明らかになる一方で、通常の学級に様々なニーズのある子どもたちが在籍し、学校はその対応に迫られている状況も示唆された。交流及び共同学習を推進するにあたっては、その実施の主たる場となる通常の学級の現状も考慮したうえで、実践的な提案を行う必要があることを認識した。

これらの平成 28 年度の全国調査から得られた知見については、平成 29 年度の研究へとつながっていった。

2. インクルーシブ教育システム構築における交流及び共同学習

教育施策として「交流及び共同学習」という用語が使われるようになったのは平成 16 年（2004 年）である。以後、平成 23 年（2011 年）の障害者基本法の改正、それを受けた平成 24 年（2012 年）の中教審報告「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」によって、教育施策としての交流及び共同学習は、よりその重要性を増すこととなった。本研究が平成 28 年度に行った調査等からは、インクルーシブ教育システム構築との関連で、教育施策としての交流及び共同学習が果たしている役割や意義が見えてきた。

（1）居住地校交流の在り方と今後の方向性（第 2 章・第 4 章）

居住地校交流の実施には課題があるものの、居住地校交流を実施する学校は増加傾向が認められる。このことから、「障害者の権利に関する条約」において、インクルーシブ教育システムに必要とされる「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」は増えてきていると考えられる。

全国調査から居住地校交流の取組を見ると、特別支援学校と相手校との間で事前の打ち合わせや事前授業、事後学習が実施されるなど、充実が図られてきていることが明らかになった。また、事前学習の内容として、特別支援学校側が「参加する幼児児童生徒の好きなこと、得意なことを伝える」「参加する幼児児童生徒とのかかわり方のポイントや支援の方法を伝える」などを重視していることが示された。先に述べた中教審報告（2012）においては、多様な学びの場としての「交流及び共同学習の推進」の今後の課題として「交流及び共同学習における合理的配慮の提供」が挙げられているが、今回の調査結果は、障害のある子どもを理解する際に、合理的配慮の考え方が重要であることが学校現場に理解さ

れ、浸透してきている現れとも考えられる。

交流及び共同学習の特色ある実践（学校間交流・居住地校交流を中心に）では、特別支援学校が相手校との連携を重視していた。その内容は特別支援学校が相手校に交流及び共同学習の実施を「お願い」したり「依頼」したりするようものではなく、双方が対等な立場で実施の具体的な打合せをするものであった。これは、交流及び共同学習が、自校にとっても相手校にとっても、重要な教育活動であることが共通理解されているためであると考えられる。また、ある特別支援学校の校長からは、「特別支援学校の子どもは、本来ならばその学校に通うはずの子どもであるが、必要があつて特別支援学校に通っていることを地域の小・中学校の子どもたちに理解してほしい。」という趣旨の発言があつた。この校長によると、このような考え方に理解を示す学校や教員も増えているということで、このエピソードは、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理解が深まっていることの現れであると見られた。

しかしながら、特別支援学校対象の全国調査で明らかになった交流及び共同学習の課題は、学校間交流と居住地校交流双方とも「相手校の受け入れ体制」や「相手校の意識・理解」であり、この傾向は11年前と変わっていなかった。静岡県内の特別支援学校への訪問調査においても「居住地校交流先の小・中学校には、とても熱心な学校もあるが、話をすること自体が難しい学校もあり、温度差が大きい」とのコメントがあつた。居住地校交流の推進にあたっては、小・中学校側、特に居住地校交流実施の場となる通常の学級の視点から、実践的な知見を積み上げて整理し、提案していくことの必要性を認識し、2年次の研究へとつなげることとなった。

さらに、居住地校交流の実施には都道府県教育委員会と市区町村教育委員会が関わっており、複雑な仕組みの課題がある。研究指定地域である静岡県でも検討を進めている、副次的な籍を導入している都道府県市区町村の教育委員会は全国で19委員会あり、これらの教育委員会が所管する幼稚部、小・中学部の居住地校交流の実施率が高いことが明らかとなっている。その地域でいかに充実した居住地校交流が行われているかは、都道府県市区町村のインクルーシブ教育システム構築やその推進を測るバロメーターとなると思われる。

（２）インクルーシブ教育システム構築と自治体の施策としての交流及び共同学習の推進（第2章・第3章）

上述した、自治体のインクルーシブ教育システム構築と施策としての交流及び共同学習の推進の関係については、第2章の全国調査の考察でとりあげている。本研究所が行っている横断的基幹研究「我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する総合的研究」の全国調査（平成28年度）の調査データを用いて、自治体の施策としての交流及び共同学習の推進について分析を行った。市区町村教育委員会では、都道府県の教育委員会と比較すると、インクルーシブ教育システムの諸課題の検討は実施途上であつた。しかしながら、調査項目間の統計的な比較分析により、「交流及び共同学習の計画の策定」の項目は、主要な構

成要素であり、かつ、他項目との関連性が認められた。このことから、「交流及び共同学習の計画の策定」を行っている市区町村では、他の特別支援教育関連の施策についても進んでいることが示唆された。

文部科学省は平成 24 年の中教審報告「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）」において「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」を提言しているが、この結果はその施策の重要性を改めて示すものである。

さらに、今回、指定研究地域である静岡県では、研究所が行った全国調査結果と静岡県の調査結果の詳細な比較分析を行ったことによって、静岡県で実施されている交流及び共同学習の特徴や課題が明らかになり、次の施策につながる基礎資料が得られた。これは、地域実践研究という研究スタイルの可能性を示す成果であるとともに、本研究で実施した全国調査が、各都道府県にとって全国との比較を行う標準となりうること、また、各自治体が交流及び共同学習の施策を推進する際の方向性を示すものとなりうることを示唆している。

3. 通常の学級での交流及び共同学習における学びの保障を目指して（第5章）

研究2年次である平成29年度は、1年次の研究成果と課題を踏まえて、居住地校交流や校内における交流及び共同学習を実施する際の主たる場となる、小・中学校の通常の学級における取組や教員の意識に焦点をあてた研究を行うこととした。第5章では、平成29年度に実施した研究の背景、及び、研究指定地域の課題解決のための方策について、概念整理を含めた説明を行っている。静岡県の居住地校交流、相模原市の小学校内の交流及び共同学習と、交流の形態は異なるが、共通するのは「通常の学級を基本とする集団の活動の中に、特別支援学校及び特別支援学級に在籍する障害のある子どもが個人として参加して学習する場面」である。

居住地校交流、小学校・中学校内の交流及び共同学習を実施する場となる通常の学級では、発達障害のある子どもをはじめ、様々な教育的ニーズのある子どもが在籍し、日常的な教育活動が行われている現状がある。研究指定地域の課題である、居住地校交流、小学校内の交流及び共同学習を充実させる方策は、そのような通常の学級の状況を前提にしたものでなければならないと考えた。さらに、交流及び共同学習という用語について、文部科学省「交流及び共同学習ガイド」では、「交流」及び「共同学習」が一体で分かち難く一つの言葉であることを説明しつつも、「交流」の側面では「相互のふれ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむこと」を目的としており、「共同学習」の側面では「教科等のねらいの達成」を目的としていることが述べられている。本研究では、「交流」の側面に比べると、実践的な提案がほとんど行われてこなかった「共同学習」の側面にも焦点をあてることで、より「交流及び共同学習」の意義が深まるのではないかと考えた。

背景となる考え方として紹介した、「学習のユニバーサルデザイン（UDL : Universal Design for Learning）」及び「多層的な支援システム（UDL : Universal Design for

Learning)」は、障害のある子どもの「通常のカリキュラムへのアクセス」が法律の中で規定されている米国において、教育現場で実践的に展開されている考え方であり、様々な先進国の教育に共通する動向でもある。日本においては、障害者の権利に関する条約の批准を前に、平成 23 年に改正された障害者基本法において、障害のある子どもの教育の内容及び方法の改善及び充実を図る際に「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」という文章が加わり、中教審の報告（2012）にも反映されたことで、障害のある子どもの教育課程について議論する機運が高まった。それらを受けて、平成 29 年 3 月に公示された新学習指導要領は、障害のある子どもの教育課程と通常教育課程の接続を意識したものとなっている。「通常のカリキュラムへのアクセス」を意識した、学習のユニバーサルデザインや多層的な支援システムの考え方が、今後の更なる研究において、交流及び共同学習の教育課程の位置づけや計画作成、目標設定や評価方法の検討等の課題解決につながっていくことが予想される。

また、本研究では、学習のユニバーサルデザインや多層的な支援システムの考え方について、日本のインクルーシブ教育システムの核となる、基礎的環境整備・合理的配慮の考え方と組み合わせた概念整理を行い、交流及び共同学習について説明した。このことで、教育現場にも理解されやすく、受け入れられやすいものとなったと考える。

これらの概念整理を背景に、小・中学校の通常の学級の教員に焦点をあて、交流及び共同学習の具体的な実践のポイントを記した汎用性のあるチェックリストを作成した。各研究指定地域における研究（静岡県・相模原市）では、このチェックリスト項目が教員の意識調査として活用された。

（１）静岡県における居住地校交流の推進（第 6 章）

静岡県ではモデル地域として 2 つの市を指定し、県立特別支援学校の子どもの居住地校（小・中学校）の通常の学級の授業に参加する、居住地校交流の推進に関する研究を行った。静岡県における居住地校交流の推進に関する研究で中心となったテーマは、通常の学級の教員が「事前打ち合わせの充実によって、居住地校交流の実践について『うまくいっている』と感じるような意識の変化があったか」であるが、この実践研究を通して副次的に様々な示唆が得られた。事前打ち合わせの中で確認すべき内容、障害のある子どもについての情報共有の方法、交流及び共同学習の授業や活動の具体的な工夫、学級担任・特別支援学校担任・保護者のそれぞれの役割、特別支援学校側の体制や仕組みの工夫等、チェックリスト項目内容を参考にすることで、実践的な内容整理を深めることが可能となった。

静岡県では、今後、この研究成果を基礎資料として、副次的な学籍の導入を全県下で進めていく予定である。

（２）相模原市における小学校内の交流及び共同学習の推進（第 7 章）

相模原市では、研究推進校として小学校 2 校を指定し、特別支援学校の子どもの通常の

学級の授業に参加する、校内の交流及び共同学習の推進に関する研究を行った。この通常の学級には、通級による指導の対象となっている子どもや様々な教育的配慮を要する子どもが在籍していることが前提であった。相模原市における校内の交流及び共同学習の推進に関する研究で中心となったテーマは、交流及び共同学習を実施している教員が「学習のユニバーサルデザイン、多層的な支援システム、合理的配慮と基礎的環境整備等の講義による情報提供によって、交流及び共同学習をはじめ、様々なニーズのある子どものいる授業について『うまくいっている』と感じるような意識の変化があったか」であるが、この実践研究を通して副次的に様々な示唆が得られた。学習のユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業検討や校内研究の進め方、通常学級の担任・特別支援学級担任の役割と連携、子どもの様々な教育的ニーズに応えるチームの在り方等、チェックリストの内容に関わって、学校づくりなど今後の研究テーマにつながる示唆を得ることができた。

相模原市では、今後、この研究成果を基礎資料として、所管する小・中学校で交流及び共同学習の推進や学校づくりの取組を進めていく予定である。

（３）小学校における交流及び共同学習とそれを支える市区町村教育委員会（第８章）

平成 29 年度に訪問調査を行った市区町村教育委員会は、本研究所が行っている横断的基幹研究「我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する総合的研究」の全国調査（平成 28 年度）の中で、「インクルーシブ教育システムの構築に向けた課題」の問いに対して「交流及び共同学習」を回答の一つに挙げた市区町村教育委員会の中から抽出した。また、所管する小学校の中で、交流及び共同学習に関する特色ある取組を実施しているとして推薦された学校を訪問した。前述の全国調査の分析からは「交流及び共同学習の計画の策定」を行っている市区町村では、他の特別支援教育関連の施策についても進んでいることが示唆された。同様に、今回訪問調査を行った、インクルーシブ教育システム構築に関連する様々な課題の中から「交流及び共同学習の推進」を課題の一つとして回答した市区町村においても、特別支援教育に力を入れている印象が強かった。

小学校の交流及び共同学習の特色ある取組では、多くの学校が、障害のある子どもと障害のない子ども双方にとっての交流及び共同学習の意義を認め、その仕組みづくりを行っていた。また、交流及び共同学習の取組にとどまらず、学校全体の子どもの学びをいかに保障するかについて、校長のリーダーシップのもと、学校がチームとして機能していることが印象的な学校もあった。インタビューの中では「教員のスキルは同僚性の中で磨かれる」という印象的な言葉もあった。このような学校における体制づくりは、第 5 章で概念整理した、多層的な支援システムに通じるものも感じた。また、そのような小学校の取組を支える市区町村教育委員会の取組からも、多くの知見が得られた。校内における「交流及び共同学習」については、今後とも、すべての子どもの学びを保障する「学校づくり」と合わせて考えていくことが必要であると考ええる。

4. 「交流及び共同学習 Q&A21（試案）」及び「交流及び共同学習についてのチェックリスト」のツールとしての活用

本研究成果を踏まえ、交流及び共同学習の充実を目指す教職員の実践的参考となることを目的として「交流及び共同学習 Q&A21（試案）」を作成した。これは交流及び共同学習における居住地校交流及び、校内における交流及び共同学習に焦点をあて、ポイントとなる考え方を整理したものである。「交流及び共同学習 Q&A21（試案）」の説明は、第5章で取り上げた「交流及び共同学習についてのチェックリスト」の各項目と概ね連動した様式となっている。今後は、研究指定地域の研究から収集された実践事例等を試案に加えることにより、より学校現場にとって活用しやすいガイドブック的な資料として展開していくことを計画している。

また、本研究の中で研究指定地域の課題解決のためのツールとして作成した「交流及び共同学習についてのチェックリスト」は、小・中学校における通常の学級の教員が活用することを意識して、交流及び共同学習の具体的な実践のポイントを整理した汎用性のあるものである。今回は、2つの研究指定地域で意識調査項目として使ったが、静岡県の研究の中でも具体的に提案されたように、居住地校交流の事前打ち合わせのツールとして活用するなど、様々な使い方が考えられる。今後、更なる活用方法の提案を進めていきたい。

本研究の成果物である、「交流及び共同学習についてのチェックリスト」及び「交流及び共同学習 Q&A21（試案）」が、居住地校交流や小学校・中学校内における交流及び共同学習の充実に資するツールとなることを願っている。

5. おわりに

インクルーシブ教育システム構築を進める上で、交流及び共同学習の重要性はますます高まっている。本研究で実施した全国調査によって、各学校において交流及び共同学習の様々な取組が進められていることが確認された。しかし、教職員の経験や意識によってその取組に差があることも認められた。

教職員の交流及び共同学習に対する意識を高めていくためには、都道府県市区町村の教育委員会による体制整備、研修やガイドブック等による情報提供や理解啓発が重要であろう。さらに各学校では、学校長のリーダーシップの下、校内体制に交流及び共同学習を位置づけ、OJT や授業研究会等を通じて具体的な内容や方策について理解を深めていくことが必要であろう。指定研究地域である静岡県、相模原市における実践的な研究においては、居住地校交流、及び、小学校内における交流及び共同学習の充実を図る手立てを提案し、成果を得ることができた。本研究で開発した交流及び共同学習についてのチェックリストや Q&A（試案）を活用することによって、教育現場における交流及び共同学習の取組の質的な向上が期待される。

一方で、交流及び共同学習の推進にあたり、単に交流の頻度や時間を増やすことは、学習活動の形骸化や教職員のさらなる多忙化につながることも予見される。今後、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を充実させていくためには、教職員が障害のある子どもとない子ども、それぞれにとっての意義を理解した上で、継続して取り組むことができる体制や仕組みづくりも重要であろう。また、交流及び共同学習によってそれぞれの子どもにどのような資質・能力を育成するのか、ねらいや内容を精査し、子ども自身が主体的に取り組む学習活動として展開していくことが、大切な視点と考える。

謝 辞

<謝 辞>

本研究では、研究協力者、研究協力機関の皆様、訪問先の学校や教育委員会、指定研究協力地域である静岡県教育委員会、相模原市教育委員会等の関係者に多大なご協力をいただきました。2年間の研究をまとめるに当たり感謝申し上げます。

また、この研究課題に真摯に取り組み、地域の課題解決に向け尽力された地域実践研究員、1年目、井上久美子氏（静岡県立西部特別支援学校教諭）、2年目、遠藤麻衣子氏（静岡県立沼津特別支援学校教諭）、西内一裕氏（相模原市教育委員会指導主事）のみなさまに心から敬意を表します。

資 料

平成 28 年度特別支援学校における交流及び共同学習に関する全国調査
調査用紙

平成 28 年度静岡県内の特別支援学校における交流及び共同学習に関する調査
調査用紙

平成 29 年度交流及び共同学習の推進に関する調査【調査票 A】
調査用紙

平成 29 年度交流及び共同学習の推進に関する教員の意識調査【調査用紙 B】
調査用紙

学習のユニバーサルデザインと学校全体で取り組むシステムづくり
情報提供資料

平成28年度 特別支援学校における交流及び共同学習に関する全国調査

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

I. 学校全体に関する基本項目

1. 学校名を記入し、対象の障害種別の全てに○印を記入してください。

学校名 _____ 立 _____ 学校 【 視覚・聴覚・知的・肢体・病弱 】

本調査では、以下のように定義します。

- ・学校間交流＝特別支援学校に在籍する幼児児童生徒と、近隣の小・中学校等の幼児児童生徒が活動を共にすること(特別支援学校で行う交流、小・中学校等で行う交流、その他の場所で行う交流を含む)
- ・居住地校交流＝特別支援学校に在籍する幼児児童生徒と、居住している地域の小・中学校等の幼児児童生徒が活動を共にすること

2. 今年度(平成28年度)の幼児児童生徒等の状況や交流及び共同学習の実施計画について、下の表に人数を記入してください。

学部・学年		学級数	教員数	幼児児童生徒数	学校間交流を行う 幼児児童生徒数	居住地校交流を行う 幼児児童生徒数
幼稚部						
小学部	第1学年					
	第2学年					
	第3学年					
	第4学年					
	第5学年					
	第6学年					
中学部	第1学年					
	第2学年					
	第3学年					
高等部	第1学年					
	第2学年					
	第3学年					

*「教員数」の欄には、主にその学年の教育活動にかかわっている先生の数を入力してください。

*居住地校交流の幼児児童生徒数には、いわゆる間接交流(手紙や作品のやりとり等)のみを行う幼児児童生徒数も含めてください。

3. 今年度の学校間交流及び居住地校交流の相手校の総数をご記入ください。

- ・学校間交流を実施する相手校の総数 () 校
- ・居住地校交流を実施する相手校の総数 () 校

4. 交流及び共同学習を推進する校務分掌等がありますか。

- ☐① ある(名称)
- ☐② ない

Ⅱ. 学校間交流について

* 以下の設問には、学校間交流をしている場合にお答えください。

* 学校間交流をしていなければ、4ページの「Ⅲ. 学校間交流を実施していない場合」に進んでください。

1. 今年度(平成 28 年度)の学校間交流の実施計画について、下の表に人数を記入してください。

実施状況	0回	1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回以上
幼稚部									
小学部									
中学部									
高等部									

2. 貴校では、学校間交流をどの教科・領域で行っていますか。あてはまるもの全てに☑をつけてください。

また、()には具体的にお書きください。

複数回の交流を別の教科・領域で行っている幼児児童生徒がいる場合、全てに☑をつけてください。

□① 各教科

□ア 国語

□イ 社会

□ウ 算数・数学

□エ 理科

□オ 生活

□カ 外国語活動・外国語

□キ 音楽

□ク 図画工作・美術

□ケ 体育・保健体育

□コ 技術

□サ 家庭

□シ その他 ()

□② 道徳

□③ 総合的な学習の時間

□④ 特別活動

□⑤ 日常生活の指導

□⑥ 遊びの指導

□⑦ 生活単元学習

□⑧ 作業学習

□⑨ 自立活動

□⑩ その他 ()

□⑪ 確認していない

3. 学校間交流の目的やねらいについて、特に重要と思われるもの3つに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

□① 地域でのつながりや人間関係を形成する

□② 集団生活で社会性を培う

□③ 異なる環境での適応能力を培う

□④ より大きな集団で学習を経験し、学ぶ力を培う

□⑤ 幼児児童生徒について理解してもらう

□⑥ 特別支援学校について理解してもらう

□⑦ 保護者や本人のニーズに応える

□⑧ その他()

4. 学校間交流のねらいを達成する上で工夫していることをお書きください。

5. 相手校は、学校間交流をどの教科・領域で行っていますか。あてはまるもの全てに☒をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ① 各教科

 - ア 国語
 - イ 社会
 - ウ 算数・数学
 - エ 理科
 - オ 生活
 - カ 外国語活動・外国語
 - キ 音楽
 - ク 図画工作・美術
 - ケ 体育・保健体育
 - コ 技術
 - サ 家庭
 - シ その他（ ）

□② 道徳

□③ 総合的な学習の時間（ ）

□④ 特別活動（ ）

□⑤ その他（ ）

□⑥ 把握していない

6. 学校間交流を実施した成果について、あてはまるもの(近いもの) 3つに ☒ をつけてください。また () には具体的にお書きください。

- ☐① 地域でのつながりや人間関係を形成することができた
- ☐② 集団生活で社会性を培うことができた
- ☐③ 異なる環境での適応能力を培うことができた
- ☐④ より大きな集団で学習を経験し、学ぶ力を培うことができた
- ☐⑤ 幼児児童生徒について理解してもらえた
- ☐⑥ 特別支援学校について理解してもらえた
- ☐⑦ 保護者や本人のニーズに応えることができた
- ☐⑧ その他()

7. 学校間交流を実施しての課題や問題点等について、あてはまるもの全てに☒をつけてください。また、
（ ）には具体的にお書きください。

- ☐① 相手校の受け入れ体制について
☐② 相手校の意識・理解について
☐③ 貴校の校内の体制について
☐④ 学校に残る幼児児童生徒の対応について
☐⑤ 安全確保・緊急対応の問題
☐⑥ 付き添い(送迎も含む)の問題
☐⑦ 全員が実施できない
☐⑧ 交流に関する経費の問題
☐⑨ 相手校との距離の問題
☐⑩ その他()

8. 学校間交流に関する意見を、御自由にお書きください。

*このページの記入が終わったら、「Ⅳ. 居住地校交流について」に進んでください。

Ⅲ. 学校間交流を実施していない場合

1. 学校間交流を実施していない理由について、あてはまるもの全てに☒をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 本人、保護者の意向
☐② 実施相手校の受け入れ体制
☐③ 実施相手校の意識・理解
☐④ 貴校の校内の体制
☐⑤ 学校に残る幼児児童生徒の対応
☐⑥ 安全確保・緊急対応
☐⑦ 付き添い(送迎も含む)
☐⑧ 全員が実施できにくい
☐⑨ 交流に関する経費
☐⑩ 相手校との距離
☐⑪ その他 ()

2. 今後、学校間交流を実施する予定がありますか。あてはまるものに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 来年度(平成 29 年度)より実施の予定
☐② 2～3年以内に実施の予定
☐③ 未定だが将来的には実施の予定
☐④ 実施の予定はない
☐⑤ その他 ()

3. 学校間交流に関する御意見や御提案がありましたらお書きください。

--

IV. 居住地校交流について

- * 直接会って行う交流をしている場合には、以下の設問1～10 の全てにお答えください。
* 間接交流のみを行っている場合には、11 ページの設問10 のみお答えください。
* 居住地校交流を行っていない場合には、12 ページの「Ⅴ. 居住地校交流を実施していない場合」へ進んでください。

1. 今年度(平成 28 年度)の居住地校交流の実施計画について

(1)居住地校交流の実施予定回数について、下の表に人数を記入してください。

[illegible]

(2) 居住地校交流を特別支援学級と実施する場合がありますか。あてはまるものに☑をつけてください。
また、()には人数を記入してください。

- ☐① 特別支援学級と行う場合がある → 行う予定の児童生徒（ 人）
☐② 特別支援学級とは行っていない

2. 居住地校交流のねらいや位置づけ、個々の幼児児童生徒の目標について

(1) 貴校では、居住地校交流をどの教科・領域で行っていますか。あてはまるもの全てに☒をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

複数回の交流を別の教科・領域で行っている幼児児童生徒がいる場合、全てに☑を付けてください。

- ① 各教科

□ア 国語

□イ 社会

□ウ 算数・数学

□エ 理科

□オ 生活

□カ 外国語活動・外国語

□キ 音楽

□ク 図画工作・美術

□ケ 体育・保健体育

□コ 技術

□サ 家庭

□シ その他（ ）

□② 道徳

□③ 総合的な学習の時間

□④ 特別活動

□⑤ 日常生活の指導

□⑥ 遊びの指導

□⑦ 生活単元学習

□⑧ 作業学習

□⑨ 自立活動

□⑩ その他（ ）

□⑪ 確認していない

(2) 貴校における、居住地校交流の目的やねらいについて、特に重要と思われるもの3つに☒をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 居住地でのつながりや人間関係を形成する
☐② 集団生活で社会性を培う
☐③ 異なる環境での適応能力を培う
☐④ より大きな集団で学習を経験し、学ぶ力を培う
☐⑤ 幼児児童生徒について理解してもらう
☐⑥ 特別支援学校について理解してもらう
☐⑦ 保護者や本人のニーズに応える
☐⑧ その他（ ）

(3) 個々の幼児児童生徒の居住地校交流の目標について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。

また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 各幼児児童生徒の一年間の居住地校交流についての目標を立てている
- ☐② 個別の指導計画に、居住地校交流の目標について記入する欄を設けている
- ☐③ 各幼児児童生徒の居住地校交流の目標について、保護者と確認をしている
- ☐④ 各幼児児童生徒の居住地校交流の目標について、幼児児童生徒本人と確認をしている
- ☐⑤ 各幼児児童生徒の居住地校交流の目標について、関わる教師間で共通理解している
- ☐⑥ 各幼児児童生徒の居住地校交流の目標について、相手校の教師と共通理解している
- ☐⑦ 各幼児児童生徒の目標を立てる際、前年度までの評価を参考にしている
- ☐⑧ その他()
- ☐⑨ 特になし

(4) 相手校が居住地校交流をどの教科・領域で行っているかについて、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 各教科
 - ☐ア 国語
 - ☐イ 社会
 - ☐ウ 算数・数学
 - ☐エ 理科
 - ☐オ 生活
 - ☐カ 外国語活動・外国語
 - ☐キ 音楽
 - ☐ク 図画工作・美術
 - ☐ケ 体育・保健体育
 - ☐コ 技術
 - ☐サ 家庭
 - ☐シ その他()
- ☐② 道徳
- ☐③ 総合的な学習の時間()
- ☐④ 特別活動()
- ☐⑤ その他()
- ☐⑥ 把握していない

3. 居住地校交流の事前打ち合わせ、事前学習について

(1) 居住地校交流の事前打ち合わせの方法について、あてはまるものに☑をつけください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 実施前に、貴校と相手校の教師が直接会って打ち合わせを行っている
- ☐② 実施前に、貴校と相手校の教師が電話で打ち合わせを行っている
- ☐③ その他()
- ☐④ 特に打ち合わせは行っていない

* (1)で①、②、③にチェックした場合のみお答えください。

(2) 居住地校交流の事前打ち合わせで話す内容について、あてはまるもの全てに☑をつけください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 貴校の幼児児童生徒の実態
- ☐② 貴校の幼児児童生徒の居住地校交流の目標やねらい
- ☐③ 相手校の幼児児童生徒の実態
- ☐④ 相手校の幼児児童生徒の居住地校交流の目標やねらい
- ☐⑤ 授業や活動の内容・方法
- ☐⑥ 貴校の幼児児童生徒への配慮
- ☐⑦ 保護者の要望
- ☐⑧ 緊急時の安全確認
- ☐⑨ その他()

(3) 居住地校交流に参加する貴校の幼児児童生徒の事前学習の内容について、あてはまるもの全てに☑をつけください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 相手校の校舎や教室、相手校の幼児児童生徒の写真を見て、見通しをもつ
- ☐② 当日の日程を知り、見通しをもつ
- ☐③ 自己紹介カード等を作る
- ☐④ 前年度までの交流について振り返る
- ☐⑤ 居住地校交流に向けての目当てや目標を考える
- ☐⑥ 当日の授業内容や活動内容について事前学習をする
- ☐⑦ その他()
- ☐⑧ 特に事前学習は行っていない

(4) 貴校の教師が、相手校の幼児児童生徒に対して行う事前授業について、あてはまるもの全てに☑をつけください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 居住地校交流を行う幼児児童生徒の担任が居住地校に出向き、授業を行う
- ☐② 担任以外の教師が居住地校に出向き、授業を行う
- ☐③ その他()
- ☐④ 特に相手校の幼児児童生徒に対しての事前授業を行っていない

* (4)で①、②、③にチェックした場合のみお答えください。

(5) 相手校の幼児児童生徒への事前授業で行っている内容について、あてはまるもの全てに☑をつけください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 参加する幼児児童生徒の障害について伝える
- ☐② 参加する幼児児童生徒の好きなこと、得意なことについて伝える
- ☐③ 参加する幼児児童生徒の嫌いなこと、苦手なことについて伝える
- ☐④ 参加する幼児児童生徒との関わり方のポイントや支援の方法について伝える
- ☐⑤ 在籍校について伝える
- ☐⑥ その他()

4. 居住地校交流の引率・付き添いについて

(1) 居住地校交流当日の、居住地校までの幼児児童生徒の送迎について、あてはまるものに☑をつけてください。その他に☑をつけた場合は()には具体的にお書きください。

- ☐① 全幼児児童生徒の全ての回、保護者が行っている
- ☐② 保護者の責任で、保護者以外が行う場合がある(ボランティア、福祉サービス業者等)
- ☐③ 在籍校の責任で行う場合がある(教師と共に公共交通機関で行く等)
- ☐④ その他()

(2) 居住地校での活動時の教師の付き添いについて、あてはまるものに☑をつけてください。

- ☐① 全ての時間、貴校の教師が付き添う
⇒☐ア 必ず担任が付き添う
 ☐イ 担任以外の教師が付き添うことがある
- ☐② 一部の時間のみ、貴校の教師が付き添う
- ☐③ 貴校の教師が全く付き添わないで活動することがある

(3) 居住地校での活動時の保護者の付き添い(送迎以外)について、どのように依頼しているか、あてはまるものに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 全ての時間、必ず保護者の付き添いを依頼している
- ☐② 可能な範囲で、保護者の付き添いを依頼している
- ☐③ 保護者の付き添いなしでも実施している
- ☐④ その他()

(4) 相手校での活動時におけるボランティアの利用について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。

また、()には、ボランティアが行う具体的な内容をお書きください。

- ☐① 貴校が募集したボランティアを活用している
- ☐② 相手校が募集したボランティアを活用している
- ☐③ 保護者が頼んだボランティアを活用している
- ☐④ ボランティアの活用はない

(5) 居住地校交流の引率で貴校の担任が抜けた際、貴校の残った幼児児童生徒の授業の対応をどのように行っているか、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 学年や学部内の体制で補充している
- ☐② 学部を超えた体制で補充している
- ☐③ ボランティア等、学校外の人材を活用して補充している
- ☐④ その他()

5. 事後打ち合わせ、事後指導について

(1) 居住地校交流の事後打ち合わせの方法について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 実施後に、貴校と相手校の教師が直接会って打ち合わせを行っている
- ☐② 実施後に、貴校と相手校の教師が電話で打ち合わせを行っている
- ☐③ その他()
- ☐④ 特に行っていない

*(1)で①、②、③にチェックした場合のみお答えください

(2) 居住地校交流の事後打ち合わせで話す内容について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 貴校の幼児児童生徒の様子
- ☐② 貴校の幼児児童生徒の目標に対する評価
- ☐③ 相手校の幼児児童生徒の様子
- ☐④ 相手校の幼児児童生徒の目標に対する評価
- ☐⑤ 授業や活動の内容・方法について
- ☐⑥ 貴校の幼児児童生徒への配慮について
- ☐⑦ 保護者の感想等
- ☐⑧ 次回以降の活動内容について
- ☐⑨ その他()

(3) 貴校の幼児児童生徒への事後学習の内容について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 写真やビデオでの振り返り
- ☐② 感想発表(感想文や写真をまとめる)
- ☐③ 相手校幼児児童生徒への手紙やビデオレター等の作成
- ☐④ 居住地校交流の目標に対する反省
- ☐⑤ その他()
- ☐⑥ 特に事後学習を行っていない

6. 評価について

個々の幼児児童生徒の居住地校交流の評価について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。
また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 各幼児児童生徒の一年間の居住地校交流の目標に対する評価を行っている
- ☐② 個別の指導計画内に、居住地校交流の評価について記入する欄を設けている
- ☐③ 各幼児児童生徒の居住地校交流の評価について、保護者と確認をしている
- ☐④ 各幼児児童生徒の居住地校交流の評価について、幼児児童生徒本人と確認をしている
- ☐⑤ 各幼児児童生徒の居住地校交流の評価について、関わる教師間で共通理解している
- ☐⑥ 各幼児児童生徒の居住地校交流の評価について、相手校の教師と共通理解している
- ☐⑦ 居住地校交流の評価を、他の学習場面にも生かしている
- ☐⑧ 居住地校交流の評価を、その幼児児童生徒の次年度以降の交流に生かしている
- ☐⑨ その他 ()
- ☐⑩ 特になし

7. 居住地校交流を円滑に進める工夫について

(1) 居住地校交流での幼児児童生徒の活動が円滑に進むように相手校が行っている配慮や工夫について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 相手校に副次的な学籍(交流籍など)がある
- ☐② 相手校にロッカーや靴箱が常設してある
- ☐③ 相手校の教室に机が常設してある
- ☐④ 相手校の出席簿に名前がある
- ☐⑤ 居住地校交流を行わない期間に、便りの交換や行事のお知らせの交換を行っている
- ☐⑥ その他 ()
- ☐⑦ 特になし

(2) 居住地校交流での幼児児童生徒の活動が円滑に進むように、貴校が行っている工夫について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 実施要領(校内での決まり、指針)を作成している
- ☐② ガイドブックや手引(担任が行うことを具体的にまとめたもの)を作成している
- ☐③ リーフレット等(理解啓発促進ためのもの)を作成している
- ☐④ 打ち合わせや評価の際に使える独自の書式(形式)を作成し、使用している
- ☐⑤ 相手校の便りや行事内容等を校内に掲示している
- ☐⑥ 居住地校交流について便りや掲示板等で校内外に発信している
- ☐⑦ 特になし

(3) その他、居住地校交流を円滑に進めるために行っている工夫をお書きください。

--

8. 市町教育委員会との連携について

居住地校交流について、市町教育委員会と行っている連携について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には連携を行っている市町名をお書きください。

- ☐① 貴校が、市町教育委員会に、居住地校交流を実施する幼児児童生徒名を報告している(名簿提出等)
- ☐② 貴校が、市町教育委員会に対し、個々の幼児児童生徒の居住地校交流の計画、目標、評価を報告している(書類提出等)
- ☐③ 貴校と市町教育委員会が、居住地校交流について打ち合わせや会議を行っている
- ☐④ 市町教育委員会が、市町の小・中学校等に対し、居住地校交流についての連絡や調整を行っている
- ☐⑤ その他()
- ☐⑥ 連携を取っていない

9. 居住地校交流の成果や課題

(1) 貴校での居住地校交流での成果について、あてはまるもの(近いもの)3つに☑をつけてください。

また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 居住地域でのつながりや人間関係を形成することができた
- ☐② 集団生活で社会性を培うことができた
- ☐③ 異なる環境での適応能力を培うことができた
- ☐④ より大きな集団で学習を経験し、学ぶ力を培うことができた
- ☐⑤ 幼児児童生徒について理解してもらうことができた
- ☐⑥ 特別支援学校について理解してもらうことができた
- ☐⑦ 保護者や本人のニーズに応えることができた
- ☐⑧ その他()

(2) 貴校での居住地校交流の課題や問題点について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 相手校の受け入れ態勢について
- ☐② 相手校の意識・理解について
- ☐③ 貴校の校内の体制について
- ☐④ 学校に残る幼児児童生徒の対応について
- ☐⑤ 安全確保・緊急対応の問題
- ☐⑥ 付き添い(送迎も含む)の問題
- ☐⑦ 全員が実施できない
- ☐⑧ 交流に関する経費の問題
- ☐⑨ 幼児児童生徒の居住地と貴校との距離の問題
- ☐⑩ その他()

(3) 居住地校交流の課題や問題点を解決し、居住地校交流をより充実させるための御意見や御提案がありましたらお書きください。

--

10. 間接交流のみを実施している幼児児童生徒について

本調査では、以下のように定義します。

・間接交流＝直接訪問するのではなく、手紙や作品、便り等の交換を通じて間接的に交流を行うこと

(1) 今年度(平成 28 年度)、間接交流のみ実施する予定の幼児児童生徒について、あてはまるものに☑をつけてください。また、()には人数を記入してください。

☐① 間接交流のみを実施する幼児児童生徒がいる () 人
⇒ 以下の(2)から(4)の質問にお答えください。

☐② 直接会って行う交流をしている幼児児童生徒はいるが、間接交流のみを実施する幼児児童生徒はいない
⇒ これで調査は終了です。ありがとうございました。

(2) 間接交流のみ行っている理由について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 本人、保護者の意向
- ☐② 本人の障害の状況
- ☐③ 相手校の施設・設備等
- ☐④ 貴校の体制
- ☐⑤ その他()

(3)実施した間接交流の内容について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 手紙やビデオレターの交換
- ☐② 作品の交換
- ☐③ 学年便り、学級だよりの交換
- ☐④ その他()

(4)間接交流の成果について、あてはまるもの(近いもの)3つに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐① 居住地でのつながりや人間関係を形成することができた
- ☐② 幼児児童生徒について理解してもらうことができた
- ☐③ 特別支援学校について理解してもらうことができた
- ☐④ 本人や保護者のニーズに応えることができた
- ☐⑤ その他()

*これで調査は終了です。ありがとうございました。

V. 居住地校交流を実施していない場合

1. 居住地校交流を実施していない理由について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、
()には具体的にお書きください。

- ☐① 本人、保護者の意向
- ☐② 相手校の受け入れ態勢
- ☐③ 相手校の意識・理解
- ☐④ 貴校の校内の体制
- ☐⑤ 学校に残る幼児児童生徒の対応
- ☐⑥ 安全確保・緊急対応
- ☐⑦ 付き添い(送迎も含む)
- ☐⑧ 全員が実施できにくい
- ☐⑨ 交流に関する経費
- ☐⑩ 幼児児童生徒の居住地と貴校との距離の問題
- ☐⑪ その他()

2. 今後、居住地校交流を実施する予定がありますか。あてはまるものに☑をつけてください。また、
()には具体的にお書きください。

- ☐① 来年度(平成 29 年度)より実施の予定
☐② 2～3年以内に実施の予定
☐③ 未定だが将来的には実施の予定
☐④ 実施の予定はない
☐⑤ その他(

3. 居住地校交流に関する御意見や御提案がありましたらお書きください。

--

*これで調査は終了です。ありがとうございました。

平成28年度静岡県内の特別支援学校における交流及び共同学習に関する調査

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

I. 学校全体に関する基本項目

1. 学校名と校長先生のお名前を記入してください。

学校名 _____ 立 _____ 学校 _____ 校長先生のお名前 _____

本調査では、以下のように定義します。

- ・学校間交流＝特別支援学校に在籍する幼児児童生徒と、近隣の小・中学校等の幼児児童生徒が活動を共にすること(特別支援学校で行う交流、小・中学校等で行う交流、その他の場所で行う交流を含む)
- ・居住地校交流＝特別支援学校に在籍する幼児児童生徒と、居住している地域の小・中学校等の幼児児童生徒が活動を共にすること

2. 今年度(平成28年度)の幼児児童生徒等の状況や交流及び共同学習の実施計画について、下の表に人数を記入してください。

学部・学年		学級数	教員数	幼児児童生徒数	学校間交流を行う 幼児児童生徒数	居住地校交流を行う 幼児児童生徒数
幼稚部						
小学部	第1学年					
	第2学年					
	第3学年					
	第4学年					
	第5学年					
	第6学年					
中学部	第1学年					
	第2学年					
	第3学年					
高等部	第1学年					
	第2学年					
	第3学年					

※「教員数」の欄には、主にその学年の教育活動にかかわっている先生の数を入力してください。

※居住地校交流の幼児児童生徒数には、いわゆる間接交流(手紙や作品のやりとり等)のみを行う幼児児童生徒数も含めてください。

3. 今年度の学校間交流及び居住地校交流の相手校の総数をご記入ください。

(1)学校間交流を実施する相手校の総数 ()校

(2)居住地校交流を実施する相手校の総数 ()校

4. 交流及び共同学習を推進する校務分掌等がありますか。

☐①. ある(名称 _____) ☐②. ない

Ⅱ. 学校間交流について

* 以下の設問には、学校間交流をしている場合にお答えください。

* 学校間交流をしていなければ、4ページの「Ⅲ. 学校間交流を実施していない場合」に進んでください。

1. 今年度(平成 28 年度)の学校間交流の実施計画について、下の表に人数を記入してください。

実施状況	0回	1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回以上
幼稚部									
小学部									
中学部									
高等部									

2. 貴校では、学校間交流をどの教科・領域で行っていますか。あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

※複数回の交流を別の教科・領域で行っている児童生徒がいる場合、全てに☑をつけてください。

☐①. 各教科

☐ア. 国語

☐イ. 社会

☐ウ. 算数・数学

☐エ. 理科

☐オ. 生活

☐カ. 外国語活動・外国語

☐キ. 音楽

☐ク. 図画工作・美術

☐ケ. 体育・保健体育

☐コ. 技術

☐サ. 家庭

☐②. 道徳

☐③. 総合的な学習の時間

☐④. 特別活動

☐⑤. 日常生活の指導

☐⑥. 遊びの指導

☐⑦. 生活単元学習

☐⑧. 作業学習

☐⑨. 自立活動

☐⑩. その他()

☐⑪. 確認していない

3. 学校間交流の目的やねらいについて、特に重要と思われるもの3つに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

☐①. 地域でのつながりや人間関係を形成する

☐②. 集団生活で社会性を培う

☐③. 異なる環境での適応能力を培う

☐④. より大きな集団で学習を経験し、学ぶ力を培う

☐⑤. 児童生徒について理解してもらう

☐⑥. 特別支援学校について理解してもらう

☐⑦. 保護者や本人のニーズに応える

☐⑧. その他()

4. 学校間交流のねらいを達成する上で工夫していることをお書きください。

5. 相手校は、学校間交流をどの教科・領域で行っていますか。あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ☐ ①. 各教科 | ☐ ②. 道徳 |
| ☐ ア. 国語 | ☐ ③. 総合的な学習の時間() |
| ☐ イ. 社会 | ☐ ④. 特別活動() |
| ☐ ウ. 算数・数学 | ☐ ⑤. その他() |
| ☐ エ. 理科 | ☐ ⑥. 把握していない |
| ☐ オ. 生活 | |
| ☐ カ. 外国語活動・外国語 | |
| ☐ キ. 音楽 | |
| ☐ ク. 図画工作・美術 | |
| ☐ ケ. 体育・保健体育 | |
| ☐ コ. 技術 | |
| ☐ サ. 家庭 | |

6. 学校間交流を実施した成果について、あてはまるもの(近いもの) 3つに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 地域でのつながりや人間関係を形成することができた
- ☐②. 集団生活で社会性を培うことができた
- ☐③. 異なる環境での適応能力を培うことができた
- ☐④. より大きな集団で学習を経験し、学ぶ力を培うことができた
- ☐⑤. 児童生徒について理解してもらえた
- ☐⑥. 特別支援学校について理解してもらえた
- ☐⑦. 保護者や本人のニーズに応えることができた
- ☐⑧. その他()

7. 学校間交流を実施しての課題や問題点等について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 相手校の受け入れ体制について
- ☐②. 相手校の意識・理解について
- ☐③. 貴校の校内の体制について
- ☐④. 学校に残る児童生徒の対応について
- ☐⑤. 安全確保・緊急対応の問題
- ☐⑥. 付き添い(送迎も含む)の問題
- ☐⑦. 全員が実施できない
- ☐⑧. 交流に関する経費の問題
- ☐⑨. 相手校との距離の問題
- ☐⑩. その他()

8. 学校間交流に関する意見を、ご自由にお書きください。

※このページの記入が終わったら、「Ⅳ. 居住地校交流について」に進んでください。

Ⅲ. 学校間交流を実施していない場合

1. 学校間交流を実施していない理由について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 本人、保護者の意向
- ☐②. 実施相手校の受け入れ体制
- ☐③. 実施相手校の意識・理解
- ☐④. 貴校の校内の体制
- ☐⑤. 学校に残る児童生徒の対応
- ☐⑥. 安全確保・緊急対応
- ☐⑦. 付き添い(送迎も含む)
- ☐⑧. 全員が実施できにくい
- ☐⑨. 交流に関する経費
- ☐⑩. 相手校との距離
- ☐⑪. その他 ()

2. 今後、学校間交流を実施する予定がありますか。あてはまるものに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 来年度(平成 29 年度)より実施の予定
- ☐②. 2～3年以内に実施の予定
- ☐③. 未定だが将来的には実施の予定
- ☐④. 実施の予定はない
- ☐⑤. その他 ()

3. 学校間交流に関する御意見やご提案がありましたらお書きください。

IV. 居住地校交流について

※直接会って行う交流をしている場合には、以下の設問 1～11 の全てにお答えください。

※間接交流のみを行っている場合には、11 ページの設問 11 のみお答えください。

※居住地校交流を行っていない場合には、12 ページの「V. 居住地校交流を実施していない場合」へ進んでください。

1. 今年度(平成 28 年度)の居住地校交流の実施計画について

(1)居住地校交流の実施予定回数について、下の表に人数を記入してください。

[illegible]

(2) 居住地校交流を特別支援学級と実施する場合がありますか。あてはまるものに☑をつけてください。

また、()には人数を記入してください。

- ☐①. 特別支援学級と行う場合がある → 行う予定の児童生徒（ 人）
☐②. 特別支援学級とは行っていない

2. 居住地校交流のねらいや位置づけ、個々の児童生徒の目標について

(1) 貴校では、居住地校交流をどの教科・領域で行っていますか。あてはまるもの全てに☒をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

※複数回の交流を別の教科・領域で行っている児童生徒がいる場合、全てに☑を付けてください。

- ①. 各教科

 - ア. 国語
 - イ. 社会
 - ウ. 算数・数学
 - エ. 理科
 - オ. 生活
 - カ. 外国語活動・外国語
 - キ. 音楽
 - ク. 図画工作・美術
 - ケ. 体育・保健体育
 - コ. 技術
 - サ. 家庭

□②. 道徳

□③. 総合的な学習の時間

□④. 特別活動

□⑤. 日常生活の指導

□⑥. 遊びの指導

□⑦. 生活単元学習

□⑧. 作業学習

□⑨. 自立活動

□⑩. その他()

□⑪. 確認していない

(2) 貴校における、居住地校交流の目的やねらいについて、特に重要と思われるもの3つに☑をつけて
ください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 居住地でのつながりや人間関係を形成する
- ☐②. 集団生活で社会性を培う
- ☐③. 異なる環境での適応能力を培う
- ☐④. より大きな集団で学習を経験し、学ぶ力を培う
- ☐⑤. 児童生徒について理解してもらう
- ☐⑥. 特別支援学校について理解してもらう
- ☐⑦. 保護者や本人のニーズに応える
- ☐⑧. その他（

(3) 個々の児童生徒の居住地校交流の目標について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 各児童生徒の一年間の居住地校交流についての目標を立てている
- ☐②. 個別の指導計画に、居住地校交流の目標について記入する欄を設けている
- ☐③. 各児童生徒の居住地校交流の目標について、保護者と確認をしている
- ☐④. 各児童生徒の居住地校交流の目標について、児童生徒本人と確認をしている
- ☐⑤. 各児童生徒の居住地校交流の目標について、関わる教師間で共通理解している
- ☐⑥. 各児童生徒の居住地校交流の目標について、相手校の教師と共通理解している
- ☐⑦. 各児童生徒の目標を立てる際、前年度までの評価を参考にしている
- ☐⑧. その他()
- ☐⑨. 特になし

(4) 相手校が居住地校交流をどの教科・領域で行っているかについて、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 各教科
 - ☐ア. 国語
 - ☐イ. 社会
 - ☐ウ. 算数・数学
 - ☐エ. 理科
 - ☐オ. 生活
 - ☐カ. 外国語活動・外国語
 - ☐キ. 音楽
 - ☐ク. 図画工作・美術
 - ☐ケ. 体育・保健体育
 - ☐コ. 技術
 - ☐サ. 家庭
- ☐②. 道徳
- ☐③. 総合的な学習の時間()
- ☐④. 特別活動()
- ☐⑤. その他()
- ☐⑥. 把握していない

4. 居住地校交流の事前打ち合わせ、事前学習について

(1) 居住地校交流の事前打ち合わせの方法について、あてはまるものに☑をつけください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 実施前に、貴校と相手校の教師が直接会って打ち合わせを行っている
- ☐②. 実施前に、貴校と相手校の教師が電話で打ち合わせを行っている
- ☐③. その他()
- ☐④. 特に打ち合わせは行っていない

※(1)で①、②、③にチェックした場合のみお答えください。

(2) 居住地校交流の事前打ち合わせで話す内容について、あてはまるもの全てに☑をつけください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 貴校の児童生徒の実態
- ☐②. 貴校の児童生徒の居住地校交流の目標やねらい
- ☐③. 相手校の児童生徒の実態
- ☐④. 相手校の児童生徒の居住地校交流の目標やねらい
- ☐⑤. 授業や活動の内容・方法
- ☐⑥. 貴校の児童生徒への配慮
- ☐⑦. 保護者の要望
- ☐⑧. 緊急時の安全確認
- ☐⑨. その他()

(3) 居住地校交流に参加する貴校の児童生徒の事前学習の内容について、あてはまるもの全てに☑をつけください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 相手校の校舎や教室、相手校の児童生徒の写真を見て、見通しをもつ
- ☐②. 当日の日程を知り、見通しをもつ
- ☐③. 自己紹介カード等を作る
- ☐④. 前年度までの交流について振り返る
- ☐⑤. 居住地校交流に向けての目当てや目標を考える
- ☐⑥. 当日の授業内容や活動内容について事前学習をする
- ☐⑦. その他()
- ☐⑧. 特に事前学習は行っていない

(4) 貴校の教師が、相手校の児童生徒に対して行う事前授業について、あてはまるもの全てに☑をつけください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 居住地校交流を行う児童生徒の担任が居住地校に出向き、授業を行う
- ☐②. 担任以外の教師が居住地校に出向き、授業を行う
- ☐③. その他()
- ☐④. 特に相手校の児童生徒に対しての事前授業を行っていない

※(4)で①、②、③にチェックした場合のみお答えください。

(5) 相手校の児童生徒への事前授業で行っている内容について、あてはまるもの全てに☑をつけください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 参加する児童生徒の障害について伝える
- ☐②. 参加する児童生徒の好きなこと、得意なことについて伝える
- ☐③. 参加する児童生徒の嫌いなこと、苦手なことについて伝える
- ☐④. 参加する児童生徒との関わり方のポイントや支援の方法について伝える
- ☐⑤. 在籍校について伝える
- ☐⑥. その他()

5. 居住地校交流の引率・付き添いについて

(1) 居住地校交流当日の、居住地校までの児童生徒の送迎について、あてはまるものに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 全児童生徒の全ての回、保護者が行っている
- ☐②. 保護者の責任で、保護者以外が行う場合がある(ボランティア、福祉サービス業者等)
()
- ☐③. 在籍校の責任で行う場合がある(教師と共に公共交通機関で行く等)
()
- ☐④. その他()

(2) 居住地校での活動時の教師の付き添いについて、あてはまるものに☑をつけてください。

- ☐①. 全ての時間、貴校の教師が付き添う
⇒☐ア. 必ず担任が付き添う
 ☐イ. 担任以外の教師が付き添うことがある
- ☐②. 一部の時間のみ、貴校の教師が付き添う
- ☐③. 貴校の教師が全く付き添わないで活動することがある

(3) 居住地校での活動時の保護者の付き添い(送迎以外)について、どのように依頼しているか、あてはまるものに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 全ての時間、必ず保護者の付き添いを依頼している
- ☐②. 可能な範囲で、保護者の付き添いを依頼している
- ☐③. 保護者の付き添いなしでも実施している
- ☐④. その他()

(4) 相手校での活動時におけるボランティアの利用について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には、ボランティアが行う具体的な内容をお書きください。

- ☐①. 貴校が募集したボランティアを活用している
()
- ☐②. 相手校が募集したボランティアを活用している
()
- ☐③. 保護者が頼んだボランティアを活用している
()
- ☐④. ボランティアの活用はない

(5) 居住地校交流の引率で貴校の担任が抜けた際、貴校の残った児童生徒の授業の対応をどのように行っているか、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 学年や学部内の体制で補充している
- ☐②. 学部を超えた体制で補充している
- ☐③. ボランティア等、学校外の人材を活用して補充している
- ☐④. その他()

6. 事後打ち合わせ、事後指導について

(1) 居住地校交流の事後打ち合わせの方法について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 実施後に、貴校と相手校の教師が直接会って打ち合わせを行っている
- ☐②. 実施後に、貴校と相手校の教師が電話で打ち合わせを行っている
- ☐③. その他()
- ☐④. 特に行っていない

※(1)で①、②、③にチェックした場合のみお答えください

(2) 居住地校交流の事後打ち合わせで話す内容について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 貴校の児童生徒の様子
- ☐②. 貴校の児童生徒の目標に対する評価
- ☐③. 相手校の児童生徒の様子
- ☐④. 相手校の児童生徒の目標に対する評価
- ☐⑤. 授業や活動の内容・方法について
- ☐⑥. 貴校の児童生徒への配慮について
- ☐⑦. 保護者の感想等
- ☐⑧. 次回以降の活動内容について
- ☐⑨. その他()

(3) 貴校の児童生徒への事後学習の内容について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 写真やビデオでの振り返り
- ☐②. 感想発表(感想文や写真をまとめる)
- ☐③. 相手校児童生徒への手紙やビデオレター等の作成
- ☐④. 居住地校交流の目標に対する反省
- ☐⑤. その他()
- ☐⑥. 特に事後学習を行っていない

7. 評価について

個々の児童生徒の居住地校交流の評価について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 各児童生徒の一年間の居住地校交流の目標に対する評価を行っている
- ☐②. 個別の指導計画内に、居住地校交流の評価について記入する欄を設けている
- ☐③. 各児童生徒の居住地校交流の評価について、保護者と確認をしている
- ☐④. 各児童生徒の居住地校交流の評価について、児童生徒個人と確認をしている
- ☐⑤. 各児童生徒の居住地校交流の評価について、関わる教師間で共通理解している
- ☐⑥. 各児童生徒の居住地校交流の評価について、相手校の教師と共通理解している
- ☐⑦. 居住地校交流の評価を、他の学習場面にも生かしている
- ☐⑧. 居住地校交流の評価を、その児童生徒の次年度以降の交流に生かしている
- ☐⑨. その他 ()
- ☐⑩. 特になし

8. 居住地校交流を円滑に進める工夫について

(1) 居住地校交流での児童生徒の活動が円滑に進むように相手校が行っている配慮や工夫について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 相手校に副次的な学籍(交流籍など)がある
- ☐②. 相手校にロッカーや靴箱が常設してある
- ☐③. 相手校の教室に机が常設してある
- ☐④. 相手校の出席簿に名前がある
- ☐⑤. 居住地校交流を行わない期間に、便りの交換や行事のお知らせなどを行っている
- ☐⑥. その他()
- ☐⑦. 特になし

(2) 居住地校交流での児童生徒の活動が円滑に進むように、貴校が行っている工夫について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 実施要領(校内での決まり、指針)を作成している
- ☐②. ガイドブックや手引(担任が行うことを具体的にまとめたもの)を作成している
- ☐③. リーフレット等(理解啓発促進ためのもの)を作成している
- ☐④. 打ち合わせや評価の際に使える独自の書式(形式)を作成し、使用している
- ☐⑤. 相手校の便りや行事内容等を校内に掲示している
- ☐⑥. 居住地校交流について便りや掲示板等で校内外に発信している
- ☐⑦. 特になし

(3) その他、居住地校交流を円滑に進めるために行っている工夫をお書きください。

9. 市町教育委員会との連携について

(1) 居住地校交流を実施している相手校が設置されている市町名を全てご記入ください。

(2) 居住地校交流について、市町教育委員会と行っている連携について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には連携を行っている市町名をお書きください。

- ☐①. 貴校が、市町教育委員会に、居住地校交流を実施する児童生徒名を報告している(名簿提出等)
(市町名)
- ☐②. 貴校が、市町教育委員会に対し、個々の児童生徒の居住地校交流の計画、目標、評価を報告している(書類提出等)
(市町名)
- ☐③. 貴校と市町教育委員会が、居住地校交流について打ち合わせや会議を行っている
(市町名)
- ☐④. 市町教育委員会が、市町の小・中学校に対し、居住地校交流についての連絡や調整を行っている
(市町名)
- ☐⑤. その他()
(市町名)
- ☐⑥. 連携を取っていない

10. 居住地校交流の成果や課題

(1) 貴校での居住地校交流での成果について、あてはまるもの(近いもの)3つに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 居住地域でのつながりや人間関係を形成することができた
- ☐②. 集団生活で社会性を培うことができた
- ☐③. 異なる環境での適応能力を培うことができた
- ☐④. より大きな集団で学習を経験し、学ぶ力を培うことができた
- ☐⑤. 児童について理解してもらうことができた
- ☐⑥. 特別支援学校について理解してもらうことができた
- ☐⑦. 保護者や本人のニーズに応えることができた
- ☐⑧. その他()

(2) 貴校での居住地校交流の課題や問題点について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 相手校の受け入れ態勢について
- ☐②. 相手校の意識・理解について
- ☐③. 貴校の校内の体制について
- ☐④. 学校に残る児童生徒の対応について
- ☐⑤. 安全確保・緊急対応の問題
- ☐⑥. 付き添い(送迎も含む)の問題
- ☐⑦. 全員が実施できない

- (3) 居住地校交流の課題や問題点を解決し、居住地校交流をより充実させるための御意見や御提案がありましたらお書きください。

--

- ・間接交流＝直接訪問するのではなく、手紙や作品、便り等の交換を通じて間接的に交流を行うこと

- ⇒ 以下の(2)から(4)の質問にお答えください。

- ⇒ これで調査は終了です。ありがとうございました。

- ⑤. その他()

- ④. その他()

- ☐⑤. その他()

※これで調査は終了です。ありがとうございました。

V. 居住地校交流を実施していない場合

1. 居住地校交流を実施していない理由について、あてはまるもの全てに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 本人、保護者の意向
- ☐②. 相手校の受け入れ態勢
- ☐③. 相手校の意識・理解
- ☐④. 貴校の校内の体制
- ☐⑤. 学校に残る児童生徒の対応
- ☐⑥. 安全確保・緊急対応
- ☐⑦. 付き添い(送迎も含む)
- ☐⑧. 全員が実施できにくい
- ☐⑨. 交流に関する経費
- ☐⑩. 児童生徒の居住地と貴校との距離の問題
- ☐⑪. その他()

2. 今後、居住地校交流を実施する予定がありますか。あてはまるものに☑をつけてください。また、()には具体的にお書きください。

- ☐①. 来年度(平成 29 年度)より実施の予定
☐②. 2～3年以内に実施の予定
☐③. 未定だが将来的には実施の予定
☐④. 実施の予定はない
☐⑤. その他()

3. 居住地校交流に関する御意見や御提案がありましたらお書きください。

--

※これで調査は終了です。ありがとうございました。

【調査A】教員のプロフィール調査

平成 29 年度交流及び共同学習の推進に関する教員の意識調査

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

市立	学校	氏名
----	----	----

先生ご自身について、下の表にご記入ください。

(平成 29 年 5 月 1 日現在、年単位未満は切り上げ)

1	教職経験年数（講師経験含む、常勤・非常勤問わず）	【 年 】
2	教員として特別支援教育に携わった経験 【 有（ 年） ・ 無 】 特別支援学校（ 年） 特別支援学級（ 年） 通級指導教室（ 年） 特別支援教育コーディネーター（ 年） その他	
3	上記 2 以外で、障害のある幼児児童生徒にかかわった経験 （支援員、福祉事業所職員、ボランティアなど）	【 有 ・ 無 】
4	取得している教員免許状 幼稚園教諭 小学校教諭 中学校教諭 教科（ ） 高等学校教諭 教科（ ） 特別支援学校教諭（知肢病） ・ （視覚） ・ （聴覚） 専修免許（ ） その他（ ）	
5	通常の学級担任として、居住地校交流*を実施した経験	【 有 ・ 無 】
6	通常の学級担任として、特別支援学校との学校間交流**を実施した経験	【 有 ・ 無 】
7	通常の学級担任として、特別支援学級の児童生徒と交流及び共同学習を実施した経験	【 有 ・ 無 】

* 居住地校交流・・・特別支援学校に在籍する幼児児童生徒と、居住している地域の小・中学校等の幼児児童生徒が活動を共にすること。

** 学校間交流・・・特別支援学校に在籍する幼児児童生徒と、近隣の小・中学校等の幼児児童生徒が活動を共にすること。（特別支援学校で行う交流、小・中学校等で行う交流、その他の場所で行う交流を含む。）

【調査B】教員の意識調査

平成 29 年度交流及び共同学習の推進に関する教員の意識調査

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

記入日	月	日	氏名
-----	---	---	----

【I 各項目の実施状況について】

先生ご自身の交流及び共同学習の経験において、各項目の実施状況として、あてはまる数字に○をつけてください。
なお、本調査における「障害のある子ども」とは、交流及び共同学習を実施する際の特別支援学校（級）在籍の児童生徒を指しています。

実施して いない 0	実施しているが うまくいっていない 1	あまりうまく いっていない 2	どちらとも いえない 3	まあまあうまく いっている 4	実施していて、充分 うまくいっている 5
------------------	---------------------------	-----------------------	--------------------	-----------------------	----------------------------

I 事前準備		実施状況
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。	0 1 2 3 4 5
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。	0 1 2 3 4 5
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。 （その子どもの好きなこと、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）	0 1 2 3 4 5
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）	0 1 2 3 4 5
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。	0 1 2 3 4 5
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）	0 1 2 3 4 5
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）	0 1 2 3 4 5
②	障害のある子どもの実態に適した補助的教材や教具等を工夫している。	0 1 2 3 4 5
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。	0 1 2 3 4 5
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。	0 1 2 3 4 5
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。	0 1 2 3 4 5
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。	0 1 2 3 4 5
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かわっている。（直接的・間接的）	0 1 2 3 4 5
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。	0 1 2 3 4 5
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。	0 1 2 3 4 5
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。 （手紙や学級便りを届ける、学校行事のお知らせや招待、等）	0 1 2 3 4 5

【Ⅱ 各項目の重要度について】

先生ご自身にとって、各項目は、どの程度重要であると考えていますか。あてはまる数字に○をつけてください。

重要ではない	あまり重要ではない	どちらともいえない	まあまあ重要である	とても重要である
1	2	3	4	5

Ⅰ 事前準備		重要度
①	特別支援学校（級）担任と、事前に打ち合わせを行い、必要な情報を共有すること。	1 2 3 4 5
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、反映させる工夫をすること。	1 2 3 4 5
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すること。 （その子どもの好きなこと、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）	1 2 3 4 5
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すること。 （靴箱・机・ロッカー等を用意、名簿や掲示物に氏名記載、等）	1 2 3 4 5
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むこと。	1 2 3 4 5
②	障害のある子どもが学習に取り組みやすいよう、活動の設定を工夫すること。 （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）	1 2 3 4 5
Ⅲ 子ども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すること。（ペア学習、グループ学習、等）	1 2 3 4 5
②	障害のある子どもの実態に適した補助的教材や教具等を工夫すること。	1 2 3 4 5
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すること。	1 2 3 4 5
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すること。	1 2 3 4 5
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すること。	1 2 3 4 5
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むこと。	1 2 3 4 5
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かわること。（直接的・間接的）	1 2 3 4 5
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すること。	1 2 3 4 5
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、次回の計画に活かすこと。	1 2 3 4 5
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むこと。 （手紙や学級便りを届ける、学校行事のお知らせや招待、等）	1 2 3 4 5

ご協力ありがとうございました。

学習のユニバーサルデザインと 学校全体で取り組むシステムづくり

国立特別支援教育総合研究所
地域実践研究「交流及び共同学習の推進に
関する研究」研究チーム

1

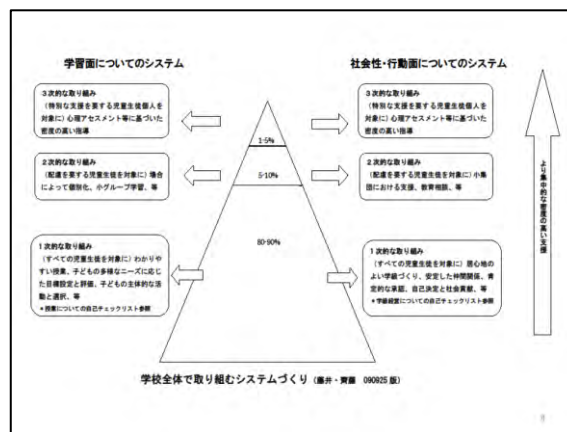
講義の概要

- I. 階層的な支援システムとは？
- II. 学習のユニバーサルデザイン
(Universal Design for Learning)
- III. 通常の学級における具体的な学習活動
(第1層の指導・支援)
- IV. 交流及び共同学習における学びの保障
(第3層の子どもの通常の学級における指導・支援)
- V. 教員の意識調査・学校全体の仕組みづくりに
向けて・・・

2

I. 階層的な支援システム

3



4

階層的な支援システム Multi-Tiered System of Supports (MTSS)



RTI (Response To Intervention) だけではなく、
アセスメントに基づく指導、教育課程の接続、教師が主体性を発揮し自己
効力感を持てるような文化、専門性向上、スタッフの連携、校長のリー
ダーシップ、学校全体の改革などを含む、包括的な概念

5

すべての子どもを対象とした第1層の指導・支援 (学習面についてのユニバーサルな取り組み)

- 主に通常の学級における指導と支援
- わかりやすい授業、子どもの多様なニーズに応じた目標設定と評価、子どもの主体的な活動と選択
- 学習のユニバーサルデザインの考え方が重要！

6

Ⅱ. 学習のユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning)



通常の学級には、多様なニーズのある・学習スタイルをもつ子どもたちがいる・・・

○Multiple Means of Representation:

子ども一人ひとりに、情報や教えた内容を伝えるための、＜多様な＞方法が用意されていること

○Multiple Means of Expression:

子ども一人ひとりが、考えたことやわかっていることを表現・発信するための、＜多様な＞方法が用意されていること

○Multiple Means of Engagement:

子ども一人ひとりが、モチベーションをもって学習活動に取り組むための、＜多様な＞方法があること

Ⅲ. 通常の学級における具体的な学習活動 (第1層の指導・支援)

平成19-21年度 科研費による研究 (藤井・齊藤)
通常学級へのコンサルテーション
～軽度発達障害児及び健常児への教育的効果～

研究の概要:

- ・コンサルテーションを通して学習のユニバーサルデザインの視点を通常の学級に導入する。
- ・「すべての子どもにとってわかりやすく、自分の力に応じてチャレンジできる授業」「すべての子どもにとって居心地のよい学級づくり」をめざす。
- ・教員と子どもにもたらす効果について検証する。

研究協力者①3年生算数、②1年生算数の授業において
コンサルテーションを通して取り組んだ事柄

教えた内容をわかりやすく伝えるための
補助教材を用意すること

＜3年生算数の授業で使用した教材の例＞

マス目の黒板で筆算・九九表・いちごの模型・お金の模型・位取り表・果物の絵・グラフ読み取りグッズ・課題別プリント・正方形、長方形の面・はかりの目盛り

補助教材の例①



- かけ算・わり算

13

補助教材の例②



- かけ算のひっ算

14

補助教材の例③



- 10000より大きい数

15

補助教材の例④



- 直方体と立方体

16

用意した補助教材を 使いたい子どもが使いたいときに 使えるようにすること

- 1) 最初は学級の子どもたち全員が使って概念を学ぶ
- 2) 多くの子どもに定着してきたら、使いたいかどうかを子どもが各自、自分で判断する
- 3) 使うタイミングを教師が指示するやり方から、教室の中に教材の場所を用意し、子どもが使いたいときに使うシステムへ



17

コンサルテーションを通して取り組んだ 教員自身の目標設定（研究協力者①3年生算数）

目標1 子どもに状況にあった補助教材や教具を工夫している

- 段階5 すべての子どもが必要な時に必要な補助教材を選んで使うシステムがある
- 段階4 子ども自身が補助教材を使うかどうかを選択する
- 段階3 気になる子どもがわかりにくいときに補助的な教材教具を提示している
- 段階2 配慮を必要とする子どものニーズにあった補助的な教材教具を提示している
- 段階1 一律の教材・教具が用いられている

18

目標 (子どもの状況にあった補助的教材や教具を工夫している)												
目標へのステップ	6/27	7/16	9/12	10/9	10/26	10/24	10/31	11/6	11/14	11/20	11/28	12/7
① 全ての子どもが必要な時に必要な補助教材を選んで使うシステムがある												
② 子ども自身が補助教材を使うかどうかを判断する												
③ 気になる子どもがわかりにくい時に補助的な教材教具を提示している												
④ 配慮を必要とする子どもにニーズにあった補助的な教材教具を提示している												
⑤ 一律の教材・教具が用いられている												
コメント												

19

子どもの多様な学習ニーズに応じた目標設定をすること

○「どの子どもにとってもわかりやすい授業」は、子どもを待たせてしまう授業？

○すでに理解していて退屈してしまっている子どもへの対応も重要！どの子どもにとっても、その子どもの力に応じてチャレンジできる課題があること

20

コンサルテーションを通して取り組んだ 教員自身の目標設定 (研究協力者①3年算数)

目標2 子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている

段階5 理解の早い子を含めて全ての子に目標設定をしている

段階4 少し気になる子の目標設定をしている

段階3 配慮を必要とする子の目標を設定している

段階2 一律の目標でうまくいかない子どもに何らかのフォローをしている

段階1 一律の目標を設定している

21

目標 (子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている)												
目標へのステップ	6/27	7/16	9/12	10/9	10/26	10/24	10/31	11/6	11/14	11/20	11/28	12/7
① 理解の早い子どもを含めて全ての子どもに、それぞれのニーズに応じた目標設定をしている												
② 少し気になる子どものニーズを把握し目標設定をしている												
③ 配慮を必要とする子どものニーズに合った目標設定をしている												
④ 一律の目標設定でうまくいかない子どもに何らかのフォローをしている												
⑤ 一律の目標設定がなされている												
コメント												

22

コンサルテーション前と、コンサルテーション開始後の 教員の授業スタイルの変化(目標設定・評価に関して)

- ・単元の終わりにまとめのプリントを行い、単元をひとまとめにして評価するやり方だった。
→まずプレテストで子どもの力を把握し、間違えやすかった箇所を復習してから新単元に入るようになった。
- ・プリント学習では全員が同じプリントを実施していた。
→ねらいや観点別に3～5種類用意するようになった。最初に力試しのプリントを行った後、自分が間違った箇所に応じて次のプリントを選ぶというシステム。個人での採点の仕方を工夫。
- ・授業の最初に「今日は●●をします。」と紹介するのみだった。
→授業の最初に、全体の目標、個人の目標を確認し、授業の最後に子ども自身が学習の評価と振り返りをする活動を行うようになった。

23

研究協力者②1年生算数 プリント学習の例



研究協力いただいた教員のコメント:

- ・前時に教科書で、10のまとまりを作って線で囲むことが難しい子が何人いた。図形の認知等に課題のある子だった。この授業のめあては「10でまとめる」ということなので、図形の認知に難しさのある子どもでも、授業のめあてが達成できるようにプリントを準備した。
- ・前時に教科書の図を囲むのに苦労した子は、その経験を踏まえて自分ができるようなプリントを選んだと思う。一年生でも自分の力を知っていることに気づいた。
- ・教員の私たちは選ばせることに不安だったが、子どもたちは喜んで挑戦していた。子どもは常に自分の力を試みたいという気持ちがあることを再認識した。

24

子どもが見通しとモチベーションをもって 学ぶ学習活動の工夫

- 学習内容と、子どもの生活や他の教科とのつながりを意識している
- 子どもが体を動かす・ものを操作するなどしながら、考えたり、問題解決をしたりする機会がある
- ペア学習やグループ学習などの学習形態を活用する
- 教材や学習の仕方について自分で選ぶ機会がある

25

ペア学習、グループ学習の具体例 (研究協力者①②の実践から)

- ・ 3年生算数「大きな数」
二人組でじゃんけんをして勝った子どもが大きな数を作り、もう一人がそれを読む。ゲーム的要素を取り入れた反復学習で定着を図った。
- ・ 1年生算数「100までの数」
4人組で袋に入った割り箸を10本ずつ輪ゴムで束ね、全部で何本あったか数える。一人でわからない子どもも友だちを見てやり方を学んでいた。
- ・ 1年生算数「前から何番目」
グループの子どもたちが前に出て、その並び方が具体的な問題になり、隠れている子どもの数が答えになる。仲間意識も高まる。

児童の変化と成果(研究協力者①②より)

1. 教材教具の吟味や提示の方法の工夫・・・
・どの子も理解しやすくなった
・他の子どもが違う教材を使っても気にしなくなった
2. 子どもが選択したり主体的に動いたりする機会・・・
・子どもが安心して課題に取り組めるようになった
・「これならできる」という自信がついてきた
・意欲的に学習に取り組む子どもが多くなった
3. 一緒に学習することの楽しさ、友だちの学びへの理解・・・
・「●●ちゃん、がんばれー」が自然に出てくる
・Q-Uの結果、子どもたちにより居心地のよい学級となった

27

教員自身の自己評価と変化(研究協力者①②より)

1. 授業のスタイルが確立し、子どもたちも見通しがもてるようになった。
(例) 前時までの復習、目標(全体・個別)の確認、全体での概念理解、個人やグループでの反復的学習、評価と振り返り(確認は授業中に複数回)
2. 気になる子どもだけではなく、**できる子どもへの働きかけと必要性**を認識した
3. 事前に**子どもの反応を予測**することで、授業中の個別指導がうまく働くことを実感した
4. 補助教材、有効な教具など、子どもの理解を助けるためのツールを考えるようになり、**個人への働きかけを焦点化**できるようになった
5. **みんな一緒にでなくていいんだ。わかる方法はいろいろあるんだ**、ということを教員も子どもも気づいていく過程だった

28

教室には、多様なニーズのある・学習スタイルの 子どもたちがいる・・・

- Multiple Means of Representation:
子ども一人ひとりに、情報や教えたい内容を伝えるための、＜多様な＞方法が用意されていること
- Multiple Means of Expression:
子ども一人ひとりが、考えたことやわかっていることを表現・発信するための、＜多様な＞方法が用意されていること
- Multiple Means of Engagement:
子ども一人ひとりが、モチベーションをもって学習活動に取り組むための、＜多様な＞方法があること

29

Ⅳ. 交流及び共同学習における学びの保障 (第3層の子どもの通常の学級における指導・支援)

31

32

33

391

26

交流及び共同学習 Q&A21（試案）

はじめに

交流及び共同学習は、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒がともに学ぶ機会であり、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るなど重要な教育活動です。

これまで文部科学省モデル事業等によって事例的な検討がなされてきましたが、全国的な実施状況や課題を明らかにした研究や、基礎的環境整備や合理的配慮等、インクルーシブ教育システムの視点で検討した研究や、障害のある児童生徒とない児童生徒の双方にとっての意義について具体的に検討した研究は見られませんでした。

また、交流及び共同学習は、各学校において実践が積み重ねられてきましたが、インクルーシブ教育システムの構築に向けた交流及び共同学習の在り方や意義について具体的に検討した研究や、教育現場の手引きになるような資料が散見される状況にあります。

そこで、平成 28～29 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」では全国調査や実地調査を通じて、交流及び共同学習の実態を明らかにし、インクルーシブ教育システム構築に向けた交流及び共同学習の在り方や意義について教育現場や施策に提言することを目的とした研究を進めてまいりました。

本研究において、地域や学校に対して、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内容・方法等について、具体的な資料を提供し、地域や学校における交流及び共同学習の推進に寄与するが必要であると考え、本研究の研究成果をもとに、交流及び共同学習 Q&A を作成することにしました。

本研究では、全国調査や学校訪問を通して、交流及び共同学習の実態や課題が明らかになりました。また、文献を整理することで、交流及び共同学習の意義等について整理することができました。これらの情報から、現場における課題を整理し、いくつかのカテゴリーに分けることができました。

このカテゴリーごとに代表的な Q を整理したうえで、それに答える A を検討し掲載しました。この Q&A では、地域実践研究「交流及び共同学習の推進に関する研究」の研究結果をもとにして、特別支援学校と小・中学校による居住地校交流と特別支援学級と通常の学級による交流及び共同学習に焦点をあてました。

この Q&A の現場での活用を通して地域や学校における交流及び共同学習の推進に寄与していけたらと考えております。

平成 30 年 3 月

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「交流及び共同学習の推進に関する研究」研究チーム

Q & A 2 1（試案）について

Q & A 2 1（試案）は、地域実践研究「交流及び共同学習の推進に関する研究」の研究成果を受けてまとめたものです。

このQ & A 2 1（試案）は、今後、実践事例などを追加し、より充実したものに更新していくものとしていく予定です。

特別支援学校や特別支援学級の教員、通常の学級の教員が交流及び共同学習を実施する上で参考になる内容が掲載されています。

現在、試案として提案しているのではありませんが、日々の授業実践や研修などでご活用いただけたらと思います。

目次

はじめに

I 事前の準備について

(1) 事前の打ち合わせ

Q 1 交流及び共同学習の事前の打ち合わせでは、どんなことに気を付けたらよいのでしょうか？

(2) 本人、保護者の願い

Q 2 交流及び共同学習を実施するにあたって、本人や保護者等とどのようにかかわったらよいのでしょうか？

(3) 障害のある児童生徒についての理解

Q 3 障害のある児童生徒についての理解を進めるためには、どんなことに気を付けたらよいのでしょうか？

(4) 教育課程

Q 4 交流及び共同学習を実施する際、教育課程はどのようにしたらよいのでしょうか？

(5) 帰属意識を持てる工夫

Q 5 交流及び共同学習で、障害のある児童生徒が通常の学級になじむためには、どんなことに気を付けたらよいのでしょうか？

II 目標設定の工夫と学習活動の変更調整

(1) 合理的配慮と基礎的環境整備

Q 6 交流及び共同学習での合理的配慮と基礎的環境整備は、どのようにしたらよいのでしょうか？

(2) 目標の設定

Q 7 交流及び共同学習の目標はどのように設定したらよいのでしょうか？

(3) 学習活動の設定

Q 8 交流及び共同学習では、どのように学習活動を工夫したらよいのでしょうか？

(4) 受け入れ先の準備

Q 9 受け入れ先の小・中学校の通常の学級の担任の先生は、交流当日の授業の計画や準備にあたって、どのようなことに留意したらよいのでしょうか？

III 児童生徒の積極的参加のための活動の工夫

(1) 当日の活動

Q 10 交流及び共同学習の当日、特別支援学校（級）の担任、受け入れ先の通常の学校の担任は、どのように関わったり配慮したりすればよいのでしょうか？

(2) 協力しながら取り組める工夫

Q11 交流及び共同学習の授業で、児童生徒が協力して取り組むためには、どんなことを工夫したらよいのでしょうか？

(3) 教材や教具の工夫

Q12 交流及び共同学習の授業では、教材や教具はどのように工夫したらよいのでしょうか？

(4) 様々な方法での情報の提示

Q13 交流及び共同学習の授業で、児童生徒が授業の内容を分かるようにするためには、どんなことに気を付けたらよいのでしょうか？

(5) 意欲的に取り組む工夫

Q14 交流及び共同学習の授業に意欲的に取り組むようにするためには、どんなことに気を付けたらよいのでしょうか？

(6) 様々な方法での表現方法

Q15 交流及び共同学習の授業では、発表等でどんなことに気を付けたらよいのでしょうか？

Ⅳ スタッフの役割と児童生徒のサポート

(1) スタッフの役割

Q16 交流及び共同学習にかかわっている人たちは、どのように連携したらよいのでしょうか？

(2) 児童生徒の支援とかかわり

Q17 児童生徒と障害のある児童生徒とのかかわりを促すためには、どんなことに気を付けたらよいのでしょうか？

Ⅴ 事後学習と評価

(1) 学習の振り返り

Q18 学習の振り返りをどのように行ったらよいのでしょうか？

(2) 交流及び共同学習の評価

Q19 交流及び共同学習の授業・学習活動について、どのように評価したらよいのでしょうか？

(3) 間接的な交流

Q20 交流及び共同学習の当日以外は、どんなことに気を付けたらよいのでしょうか？

Ⅵ 交流及び共同学習の広がりや深まりを目ざして

(1) 継続した実施のために

Q21 交流及び共同学習を継続して実施していくためには、どのようなことに配慮するとよいのでしょうか？

資料

文献

I 事前の準備について

障害のある児童生徒が地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きる上で、障害のない児童生徒との交流及び共同学習を通して相互理解を図ることが極めて重要です。

交流及び共同学習は、障害のある児童生徒にとって有意義であるばかりではなく、小・中学校等の児童生徒や地域の人たちが、障害のある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もあります。

（１）交流及び共同学習の意義

我が国は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会の実現を目指しています。そのためには、障害のある人と障害のない人が互いに理解し合うことが不可欠で、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒、あるいは、地域社会の人たちとが、ふれ合い、共に活動する機会を設けることが大切です。

障害のある児童生徒が幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の児童生徒と共に活動することは、双方の児童生徒の社会性や豊かな人間性を育成する上で、重要な役割を果たしており、地域や学校、児童生徒の実態に応じて、様々な工夫の下に進められます。

障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が一緒に参加する活動は、相互のふれ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があります。「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す。この二つの側面は分かちがたいものとして捉え、推進していく必要があります。

交流及び共同学習は、特別支援学校と小中学校双方に意義があるものです。交流する際に主体となるのは、小学校、特別支援学校どちらになるのかについて、交流及び共同学習の主体は、関係性の構築の状況によって異なります。どの時期にどのような関係性を構築するのがよいのか検討する必要があります。

（２）事前の準備について

事前の準備をする際には、まず、交流及び共同学習の意義について、共通理解をすることを大切にしましょう。

そして、小・中学校の通常の学級の先生方は、障害のある児童生徒個人について、具体的に何が好きか、何が苦手か、コミュニケーションの方法、支援の仕方等の情報を知ることが大切です。

また、特別支援学校や特別支援学級の先生方は、通常の学級の状況や学級経営の方針など通常の学級の様子についても共通理解をしておきます。

その上で、交流及び共同学習の年間計画を作成し、形態、内容、回数、時間、場所、両者の役割分担、協力体制等について十分検討することが必要です。

また、同時に、交流及び共同学習においても、本人、保護者の願いを反映させる工夫をしましょう。

そして、交流及び共同学習を通して、児童生徒同士の相互理解を図ることが大切です。児童生徒同士の相互理解を図るためには、児童生徒の様々なつながりを意識することが重要です。互いの周囲の児童生徒とのかかわりや互いの児童生徒の保護者や家族、互いの先生方がかかわっています。また、保護者同士のかかわりや先生同士のかかわりもあります。このような様々なつながりを意識していきましょう。

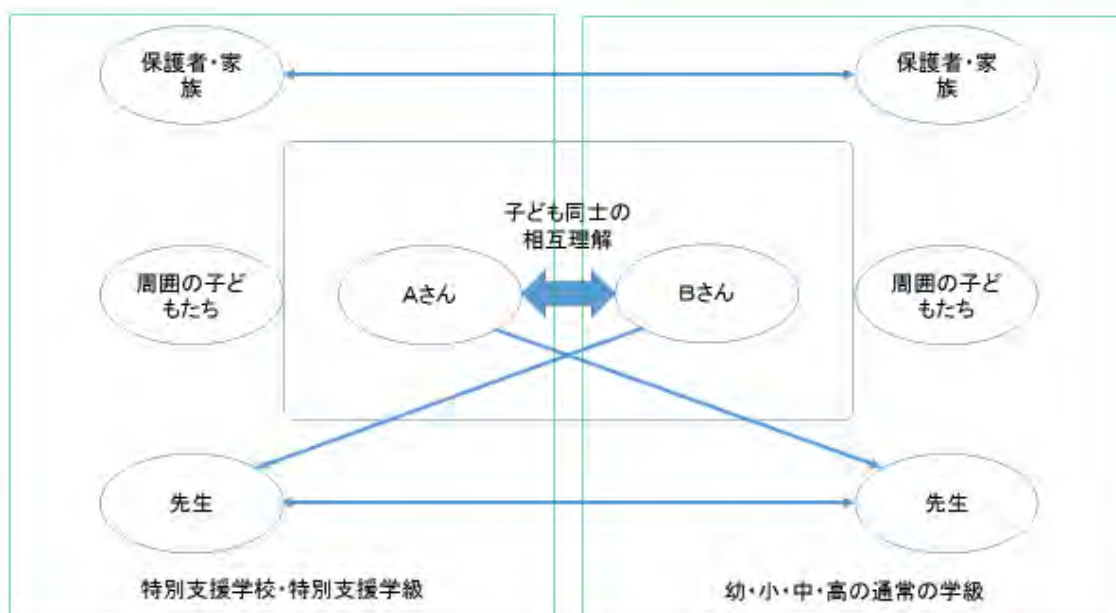
事前の準備として、障害のある児童生徒が、通常の学級に早くなじめるように工夫していくことが大切です。

特に通常の学級に帰属意識をもてるようにすることを大切にしましょう。例えば、靴箱・机・ロッカー等を用意することや、名簿や掲示物に氏名記載等があると、帰属意識を持ちやすくなります。

また、学級の掲示物に障害のある児童生徒の作品も一緒に掲示したり、障害のある児童生徒の様子を書いたお便りを掲示したりするなどの工夫もできるでしょう。

障害のある児童生徒も含めた学級全体としての一体感が持てるように、学級が温かい雰囲気となるようにすることも事前の準備としてとても大切です。

事前の準備を通して、まずは、交流及び共同学習で学んだことを礎として、児童生徒が共生社会の担い手となっていくことをみんなが共通理解していくことを大切にしましょう。



（１）事前の打ち合わせ

Ｑ１ 交流及び共同学習の事前の打ち合わせでは、どんなことに気を付けたらよいのでしょうか？

Ａ１ 特別支援学校や特別支援学級の担任と通常の学級の担任の事前の打ち合わせでは、交流及び共同学習の意義を踏まえた上で、必要な情報を共有していることが大切です。

事前の打ち合わせは大変重要です。小・中学校の通常の学級の先生方は、障害についての一般的な理解を深めるだけでなく、その児童生徒個人について、何が好きか苦手か、コミュニケーションの方法、支援の仕方等の情報を伝えることが大切です。

また、通常の学級の状況や学級経営の方針など通常の学級の様子についても共通理解をしておきましょう。

その上で、年間計画を作成し、形態、内容、回数、時間、場所、両者の役割分担、協力体制等について十分検討することが必要です。

活動を無理なく継続的に繰り返すことができるような計画作成を作成し、交流及び共同学習を継続的に実施できるようにしましょう。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

電話、また、学校を訪問しての打ち合わせを進めていきましょう。担当同士が、お互いに学校を訪問することで、学習環境や学習内容等に関する理解を深めることが望ましいといえます。

例えば、映像等を用いることで児童生徒や学習環境に関する情報提供を行うことができます。

居住地校交流について年間の活動計画を作成しましょう。その際、居住地校交流の形態、内容、回数、時間、場所、両者の役割分担、協力体制等について十分検討することが必要です。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒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す。

双方の児童生徒の教育的ニーズを十分把握し、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を大切にしましょう。

交流及び共同学習について年間の活動計画を作成しましょう。その際、交流及び共同学習の形態、内容、回数、時間、場所、両者の役割分担、協力体制等について十分検討することが必要です。

（２）本人、保護者の願い

Ｑ２ 交流及び共同学習を実施するにあたって、本人や保護者等とどのようにかわったらよいでしょうか？

Ａ２ 障害のある児童生徒本人、保護者（家族）の思いや願いを知り、反映させる工夫をしましょう。

まずは、児童生徒本人・保護者（家族）の思いや願いに寄り添うことが大切です。

児童生徒の現在の目標や取り組んでいる学習活動を鑑みて、交流及び共同学習を行った際に予想される児童生徒の様子について、保護者とイメージを共有することが大切です。

ケースによっては、実施に向けてもう少し準備が必要という場合もあります。

保護者と交流及び共同学習の意義や目的を確認することが大切です。

地域の児童生徒会活動等、学校での交流及び共同学習以外に保護者が地域で行うことのできる活動を確認したり提案したりすることも大切にしましょう。

合理的配慮を決める際、本人・保護者と合意形成を行うことを原則としています。個別の指導計画等を積極的に活用していきましょう。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

居住地校交流の回数や内容については、在籍校や相手校の状況も考慮しながら決定することについて説明することが大切です。

特別支援学校との交流でも、本人や保護者の願いを反映させるようにしましょう。例えば、学校行事や学習を中心に活動を共にする交流及び共同学習などでは、一緒に活動できそうな内容を選び、無理のない範囲で参加し、交流及び共同学習の目標を達成できるようにしましょう。また、文通や作品の交換といった間接的な交流及び共同学習でも、本人や保護者の思いが伝わるような内容を検討していきましょう。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒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できます。学習の場面のみならず、日常の様々な場面で本人、保護者（家族）の思いや願いが反映されるような工夫をしましょう。

このように本人・保護者の教育的ニーズを十分把握し、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を大切にしましょう。

（３）障害のある児童生徒についての理解

Q 3 障害のある児童生徒についての理解を進めるためには、どんなことに気を付けたらよいでしょうか？

A 3 その児童生徒の好きなこと、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から始めてみましょう。

特別支援学校や特別支援学級の先生方と小・中学校等の通常の学級の先生方が協働し、その子のできそうなこと、一緒に楽しめること、その子の年齢相応のこと、自立と社会参加につながることを大事にしながら授業の目標を設定していくことが大切です。

授業に携わる教職員は、通常の学級の目標、障害のある子どもの目標を把握し、その目標を達成させるための合理的配慮を検討していきます。

また、児童生徒には、互いの児童生徒の保護者や家族、互いの先生方がかかわっています。その子の様々なかかわりを念頭に置いて目標を設定し、合理的配慮によって、それぞれのかかわりが豊かになるのかを考えていきましょう。

1）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

特別支援学校との交流では、通常の学級の児童生徒が障害のある児童生徒について理解できるよう工夫しましょう。

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では、事前学習において、障害のある児童生徒の好きなこと、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から始めましょう。

2）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒との交流及び共同学習では、日常の様々な場面で活動を共にすることが可能ですから、日々の活動の中で子供同士で理解を深めることもあるでしょう。

しかし、誤解を生じさせることがあるかも知れません。そこで、折に触れて、障害のある児童生徒の好きなこと、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の取組を進めましょう。

(4) 教育課程

Q4 交流及び共同学習を実施する際、教育課程はどのようにしたらよいでしょうか？

A4 授業時間内に行われる交流及び共同学習では、教育課程上の位置付け、指導の目標などを明確にしましょう。

授業時間内に行われる交流及び共同学習については、その活動場所がどこであっても、在籍校の授業として位置付けられていることに十分留意し、教育課程上の位置付け、指導の目標などを明確にしましょう。

十分な打ち合わせをして、教育課程上の位置付けを確認した上で、一緒に活動できそうなことを出します。そして、小・中学校等で行われる普通の授業に工夫を加える形で活動内容を考えていきましょう。

あらかじめ活動のねらいや評価等について、事前に十分に打合せをして互いに理解を深めておくことが大切です。具体的な指導の形態等については、在籍校の教育活動の一環であることを考慮し、相手の小・中学校等と協議の上、個々の実態に即して適切に実施する必要があります。

時間割は、随時変更することが困難な場合もあることから、年度当初に活動を見越して決めておくことが重要です。

1) 特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

教科等の授業において交流及び共同学習を行う場合には、特別支援学校の児童生徒の教科等の位置付けやねらいを明確にしておくことが大切です。

また、特別支援学校の児童生徒が在籍校や自宅から活動場所へ移動するに当たっては、その距離や時間、児童生徒の発達段階等を勘案し、教職員や保護者等との相互の連携・協力の下、安全面に十分配慮することが必要となります。

特別支援学校の児童生徒については、児童生徒在籍校の授業として実施されますので、在籍校が責任をもって、教育活動としての適切な評価を行うことが必要です。

2) 小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

小・中学校等においては、交流及び共同学習に位置付けている教科・領域等のねらいに照らし、評価を行うことが基本となります。

交流及び共同学習のために特別な活動をしなければならないと考える必要はありません。普通の授業に入ってもらい形を探っていきましょう。

特別支援学級の児童生徒の実態を互いに理解した上で、参加できそうな授業から徐々に参加を進め、児童生徒の目標を達成できる授業内容を一緒に検討していくことが大切です。

（５）帰属意識を持てる工夫

Ｑ５ 交流及び共同学習で、障害のある児童生徒が通常の学級になじむためには、どんなことに気を付けたらよいでしょうか？

Ａ５ 障害のある児童生徒が、学級に帰属意識をもてるよう工夫しましょう。例えば、靴箱・机・ロッカー等を用意、名簿や掲示物に氏名記載等があると、帰属意識を持ちやすくなります。

障害のある児童生徒が、通常の学級に早くなじめるように工夫していくことが大切です。

特に通常の学級に帰属意識をもてるようにすることを大切にしましょう。例えば、靴箱・机・ロッカー等を用意することや、名簿や掲示物に氏名記載等があると、帰属意識を持ちやすくなります。

また、学級の掲示物に障害のある児童生徒の作品も一緒に掲示したり、障害のある児童生徒の様子を書いたお便りを掲示したりするなどの工夫もできるでしょう。

障害のある児童生徒も含めた学級全体としての一体感を持てるように、学級が温かい雰囲気となるようにすることが大切です。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

特別支援学校との交流では、障害のある児童生徒が、学級に帰属意識をもてるよう工夫しましょう。

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では、靴箱・机・ロッカー等を用意するなどの工夫があります。

また、文通や作品の交換といった間接的な交流及び共同学習では、障害のある児童生徒の作品やお便りなどを掲示しておくなどの工夫があります。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒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から、日々の活動の中で児童生徒間のやりとりが豊かになるような活動を進めるなどの工夫をしましょう。

学級が特別支援学級の児童生徒も含めて学級としての一体感を持てるように工夫しましょう。

Ⅱ 目標設定の工夫と学習活動の変更調整

特別支援学校の児童生徒、小中学校の児童生徒の双方の児童生徒同士の相互理解を図るような目標の設定をしましょう。

目標設定にあたっては、本人、保護者の要望を考慮するとともにその子の成長や学びにどんなニーズがあるのかを重視する必要があります。

その上で、特別支援学校と小中学校等の先生方が協働し、その子のできそうなこと、一緒に楽しめること、その子の年齢相応のこと、自立と社会参加につながることを大事にしながら活動を作り上げていくことが大切です。

（１）交流及び共同学習における目標設定について

交流及び共同学習の目標設定は、児童生徒が経験を広げて、積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむことを大事にしながら、児童生徒の実態に応じた設定がされるようにしていきましょう。

交流及び共同学習を行う場合においても、教科等の目標を達成することは変わりありません。この点を踏まえた上で、個々の児童生徒の実態に応じて、交流及び共同学習の目標を立てていくことが大切です。

付き添いや相手校の行事の関係で、実施回数が限られてしまうことがあります、少ない回数で居住地校交流を充実させる工夫が必要です。

（２）学習活動の変更調整

１）特別支援学校の児童生徒への合理的配慮、基礎的環境整備について

小中学校等の場合、基礎的環境整備が、特別支援学校とは異なっていることを留意する必要があります。

まずは、特別支援学校でどんな合理的配慮を行っているのか、基礎的環境整備として整備されているのかを整理しておきましょう。また、居住地校交流の相手校である小中学校等の基礎的環境整備を整理しておきましょう。

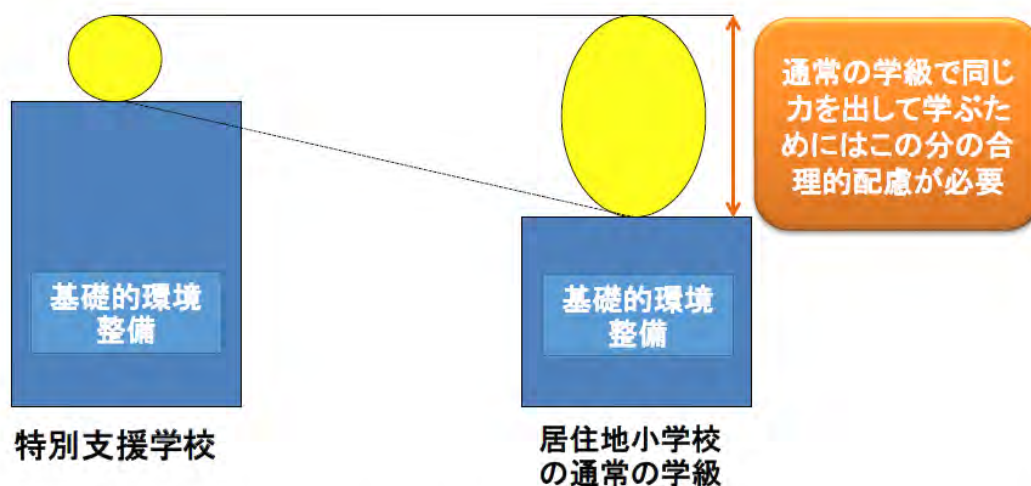
この情報を基にしながら小中学校等の先生方と一緒に児童生徒個人の目標を確認したうえで、どんな活動に参加できそうか、どんな合理的配慮があれば児童生徒個人が力を発揮することができるかという視点で授業を組み立てていきましょう。

２）小中学校等の児童生徒の合理的配慮、基礎的環境整備について

小中学校等においては、特別支援学校から居住地校交流で授業に参加する児童生徒個人のことについて、特別支援学校からの情報提供に基づいて理解することから始めましょう。

特別支援学校において行われている児童生徒個人合理的配慮を確認した上で、小中学校等では、基礎的環境整備の状況が異なることを踏まえ、どんな合理的配慮を追加して行う必要があるのかを特別支援学校と小中学校等の先生方が一緒に考えていくことが大切です。

また、小中学校等の通常の学級の中にも支援が必要な児童生徒がいます。その児童生徒に必要な合理的配慮が、特別支援学校から参加する児童生徒個人にも活用できることがあります。この点も打ち合わせの際には一緒に検討するようにしましょう。



- ・ 学びの場により異なる基礎的環境整備と合理的配慮の関係

（１）合理的配慮と基礎的環境整備

Q 6 交流及び共同学習での合理的配慮と基礎的環境整備は、どのように考えたらよいでしょうか？

A 6 合理的配慮によって、必要かつ適当な変更・調整を行うことは、その子が力を発揮し、授業に積極的に参加することができるようになるための大切な考え方です。どんな合理的配慮があれば、授業に参加し、力が発揮できるか、一緒に考えていきましょう。

合理的配慮とは、「障害のある児童生徒が、他の児童生徒と平等に「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、障害のある児童生徒に対し、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」とされています。また、合理的配慮は、個々の障害のある児童生徒の状態等に応じて提供されるもので、多様で個別性が高いものです。

そのため、個々の実態に応じた合理的配慮の提供を考えていくことが大事になります。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

ある児童生徒個人にとって必要な特別支援学校で行う合理的配慮を整理しておきましょう。特別支援学校は小中学校等に比べて基礎的環境整備が整っていることを念頭に置くことが必要です。交流及び共同学習を行う際は、児童生徒個人にとって必要な合理的配慮が小中学校等では、もう少し多く、または違う形で必要になってくる場合があることに留意しましょう。

特別支援学校の先生は、小中学校等の先生との話し合いの中で、児童生徒個人が小中学校等で力が発揮できるような合理的配慮について検討しましょう。そしてその合理的配慮が小中学校等で実施可能な合理的配慮なのかどうかを検討していきます。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

交流及び共同学習では、この児童生徒個人のことを小中学校等の先生方や児童生徒が知ることが前提になります。児童生徒個人にどんな合理的配慮があれば、小中学校等で授業に参加し、力が発揮できるか、一緒に考えていくことも必要になるでしょう。一緒に考えていく経験が、将来の社会生活の中でも共に活動することにつながっていくことになることでしょう。

（２）目標の設定

Ｑ７ 交流及び共同学習の目標はどのように設定したらよいのでしょうか？

Ａ７ 障害のある児童生徒と学級の児童生徒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めるようにすることが大切です。

まずは、特別支援学校の児童生徒にとって、交流及び共同学習においてどんなニーズがあるのか把握することが大切です。

特別支援学校や特別支援学級の児童生徒の目標が、通常の学級の目標とあまり変わらない目標を設定できる場合もありますし、目標を大きく変える必要がある場合もあります。

個別の教育支援計画や個別の指導計画の中に交流及び共同学習に関する目標が記したり、個別の教育支援計画・個別の指導計画の目標と交流及び共同学習の目標を連動させたりするなど、交流及び共同学習をすべての児童生徒にとっての大切な学習の機会ととらえることが大切です。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

居住地校との相談の上、居住地校交流についての年間計画や指導計画を作成する必要があります。

その際、教育課程上の位置付け、評価計画、交流及び共同学習の形態や内容、回数、時間等について検討することが大切です。

教科の授業において居住地校交流を行う場合は、特別支援学校の児童生徒の教科等の位置付けやねらいを明確にしておくことが大切です。

交流及び共同学習を行うことで、特別支援学校の児童生徒にとって、特別支援学校では得られない経験があります。例えば、同年齢の児童生徒のモデルがいることがあげられます。

一方でいつもと違う環境では、混乱したりパニックになったりする児童生徒の場合は、できるところから進められるように目標を設定していく必要があります。

常に交流及び共同学習の目標に立ち返って、その目標を達成するための個々の目標を見直すことが求められます。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

交流及び共同学習を行う場合も、小中学校等の児童生徒が、教科等の目標を達成することは変わりありません。この点を踏まえ、児童生徒同士の相互理解を図ることができるような交流及び共同学習の目標を立てていくことが大切です。

また、通常の学級の中にも支援が必要な児童生徒がいます。通常の学級に在籍する支援が必要な児童生徒への対応も考慮しながら、特別支援学校の児童生徒の対応も考えていきましょう。

（３）学習活動の設定

Q 8 交流及び共同学習の学習活動を工夫するときには、どんなことに気をつけたらよいですか？

A 8 障害のある児童生徒が学習に取り組みやすいよう、活動の設定を工夫しましょう。例えば、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が考えられます。

障害のある児童生徒は、なじみの場所で、なじみの人と、なじみの活動を行っているときに、もっている力を発揮しやすいものです。

いつもと違う小中学校の環境で、初めて出会う友だちや先生と、初めての活動を行うことがとても大きなステップであり、成長の機会であることを意識して、事前学習を計画することが大切です。

障害のある児童生徒に、自分の気持ちの表現の仕方、支援や協力の求め方等を再確認し、必要な場面できるようにしておくことも大切です。

できるだけ普段の力を発揮できる状況設定や支援の仕方を検討しておくこと。その中で、特別支援学校の担任が行うべき支援の内容、可能であれば小中学校の先生や友だちに伝える関わり方や支援の内容について、整理しておきましょう。

中学校になると交流及び共同学習の実施が難しくなるという声がありますが、小学校から積み上げていくことで児童生徒が自然に受け入れていけるようになります。中学校は、学年で動くため、学年レベルでの対応の仕方に工夫が必要になります。

障害のある児童生徒の心理的・心理的な負担を考慮した計画を行うことが大切です。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

居住地校交流は頻度がそれほど多くないため、単発の行事的な扱いになりがちですが、障害のある児童生徒に意識付けを行い、小中学校がどんなところか、いつ行くのか、どんな活動を行うのか等、できるだけ見通しを持てるよう支援を行うことが大切です。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒との交流及び共同学習では、日常の様々な場面で活動を共にすることが可能ですが、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を関係する職員間で共通理解を図りながら進めていきましょう。

障害のある児童生徒の教育的ニーズを十分把握し、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を大切にしましょう。

(4) 受け入れ先の準備

Q9 受け入れ先の小・中学校の通常の学級の担任の先生は、交流当日の授業の計画や準備にあたって、どのようなことに留意したらよいでしょうか？

A9 小中学校における事前学習では、障害のある児童生徒について、障害の理解だけでなく、その児童生徒の個性について理解ができるようにすることが大切です。

小中学校における事前学習では、障害のある児童生徒について、障害の理解だけでなく、その児童生徒の個性について理解ができるようにすることが大切です。

事前学習を充実させるには、担当する教員同士が事前の打合せや情報交換等を入念に行い、互いに理解を深めておくことが必要です。

例えば、クラスに迎える児童生徒のくつ箱、机、いす等を用意することで、通常の学級の児童生徒にとっては、自然に友達を受け入れるための大切な事前学習にもなります。

また、障害のある児童生徒に対する事前指導では、積極的な行動、支援や協力の求め方・断り方、自分の気持ちの表現の仕方等についての理解を図ること等が考えられます。

1) 特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

何が好きか苦手か、コミュニケーションの方法、支援や協力の仕方等、特別支援学校の様子の映像や、障害のある児童生徒の写真、普段の学習や生活場面の映像等を用いて紹介することもできます。

特別支援学校の教員による「出前授業」という工夫もあります。

障害のある児童生徒のニーズに合わせて、参加できる場面の設定や、授業内容の変更調整を行うことが大変重要です。

2) 小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒との交流は、日常の様々な場面で活動を共にできます。このため子供同士のやり取りの中で障害のある児童生徒の障害や個性について理解が深まることがあります。

しかし、誤解が生じることもあるかもしれませんので、交流及び共同学習の事前に障害のある児童生徒の障害や個性について理解が深めておきましょう。交流及び共同学習を実施する際や日常の場面においても折に触れ、障害のある児童生徒の障害や個性について説明することが大切です。

このことで、日々の子供同士のやり取りや深まったり、スムーズにいくようになっていきます。

Ⅲ 児童生徒の積極的参加のための活動の工夫

交流及び共同学習は、障害のある児童生徒、障害のない児童生徒と一緒に学習する活動です。その際にどちらの児童生徒も積極的に活動に参加することが大切です。

児童生徒の積極的参加のための活動の工夫として、「階層的な支援システム」と「学びのユニバーサルデザイン」の2つの考え方を参考としました。

次にこの2つの考え方について、概略を説明します。

（１）階層的な支援システム

階層的な支援システムは、クラスにおいて、3つの層の児童生徒がいることを想定しています。

すべての児童生徒を対象にしている1次的な取組では、わかりやすい授業や居心地の良い学級づくりが求められます。

配慮を要する児童生徒を対象とした2次的な取組では、授業の個別化や小グループによる指導、支援等が求められます。

特別な支援を要する児童生徒を対象とした3次的な取組では、種々のアセスメントに基づいた密度の高い指導が求められます。

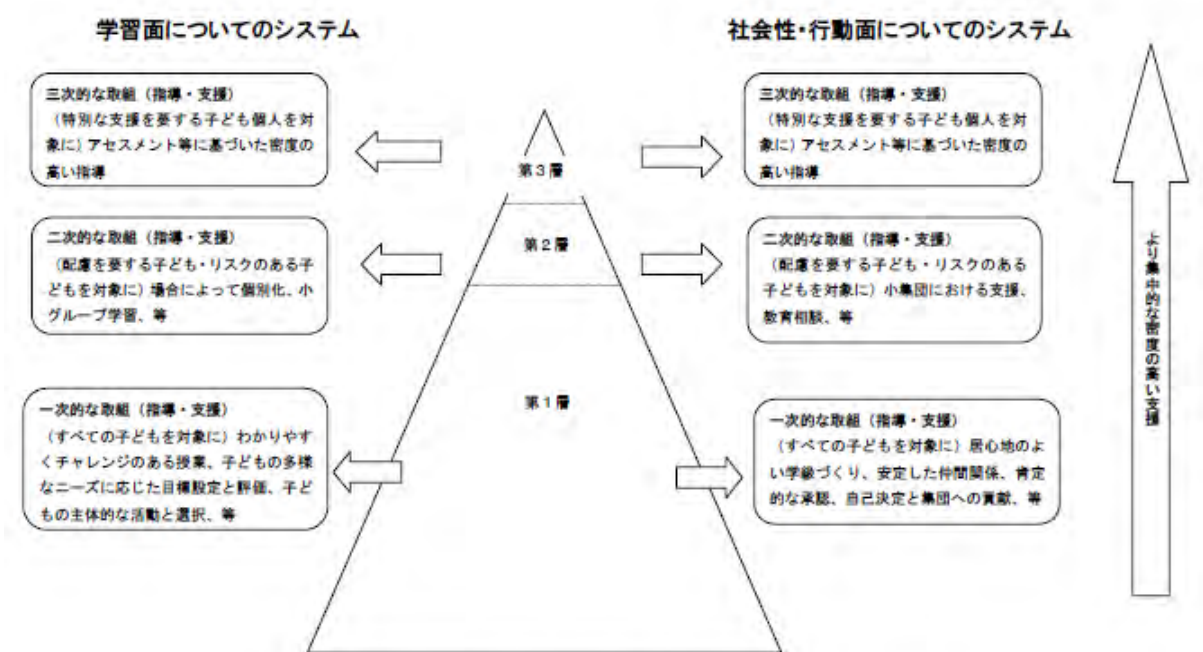


図5-2 学校全体で取組む多層的な支援システム (Sailor & Roger, 2005 より改変)

この考え方は、「すべての児童生徒にとってわかりやすく、自分の力に応じてチャレンジできる授業」「すべての児童生徒にとって居心地のよい学級づくり」を目指しています。

すべての児童生徒を対象とした第1層の指導・支援を土台として第2層や第3層の支援を考えていくものです。つまり、学習面、社会性・行動面についてのユニバーサルな取り組みが土台として必要となると考えられます。

このように、主に通常の学級における指導と支援において、わかりやすい授業、児童生徒の多様なニーズに応じた目標設定と評価、児童生徒の主体的な活動と選択を目指した学習のユニバーサルデザインの考え方が重要となります。

（２）学びのユニバーサルデザイン

先に示したように、通常の学級には、多様なニーズのある、学習スタイルをもつ児童生徒がいます。学びのユニバーサルデザインは、このような児童生徒に対して、次のような考え方で学習を進めていくことを目指しています。

1) Multiple Means of Representation:

児童生徒一人ひとりに、情報や教えた内容を伝えるための、多様な方法が用意されていること

2) Multiple Means of Action & Expression:

児童生徒一人ひとりが、考えたことやわかっていることを表現・発信するための、多様な方法が用意されていること

3) Multiple Means of Engagement:

児童生徒一人ひとりが、モチベーションをもって学習活動に取り組むための、多様な方法があること

この学びのユニバーサルデザインでは、児童生徒の多様な学習ニーズに応じた目標設定をすることを大事にします。

「どの児童生徒にとってもわかりやすい授業」は、児童生徒を待たせてしまう授業ではありません。すでに理解していて退屈してしまっている児童生徒への対応も重要です。どの児童生徒にとっても、その児童生徒の力に応じてチャレンジできる課題があることを重視しています。

学習のユニバーサルデザインは、児童生徒が見通しとモチベーションをもって学ぶ学習活動の工夫、学習内容と、児童生徒の生活や他の教科とのつながりを意識すること、児童生徒が体を動かす・ものを操作するなどしながら、考えたり、問題解決をしたりする機会があること、ペア学習やグループ学習などの学習形態を活用すること、教材や学習の仕方について自分で選ぶ機会があることなどを重視した取り組みです。

(1) 当日の活動

Q10 交流及び共同学習の当日、特別支援学校（級）の担任、受け入れ先の通常の学校の担任は、どのように関わったり配慮したりすればよいのでしょうか？

A10 事前に確認したことを整理しておきましょう。そして、目標が達成できるように対応することが大切です。

まずは、活動を行うにあたって、全ての児童生徒の安全を確保することが大切です。

そして、小中学校の担任、特別支援学校の担任、保護者それぞれが、どのような役割を担うのか、あらかじめ想定しておくことが必要です。

活動の流れがわかりやすいように、予告の仕方や、活動の流れを示すなどの工夫をすることが大切です。小中学校の担任が学級全体で行った説明を、特別支援学校や特別支援学級の担任（保護者、友だち）が、障害のある児童生徒にわかるように個別に示すことも必要となります。

活動内容と障害のある児童生徒の参加の様子を把握しながら、障害のある児童生徒が安心して力を発揮することができるよう、環境調整を行ったり支援をしたりすることが大切です。

交流及び共同学習の授業を行う際注意すべきことの一つとして、特別支援学校や特別支援学級の児童生徒の中には、身体的あるいは精神的に疲れやすい児童生徒もいることに留意しましょう。表情や動き等をよく見て、負担が過重とならないようにすることも大切なことです。

1) 特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

居住地校の友だちと障害のある児童生徒が、お互いを知り、自然に触れ合ったり共に活動を楽しんだりできる場面を大切にしましょう。

特別支援学校の担任や保護者が児童生徒の側にずっとついていてことで、自然な交流ができない場合があることに注意が必要です。

2) 小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒との交流では、日常の様々な場面で活動を共にすることが可能です。日々の授業の中で気づいたことや様々な活動の場面で気づいたことを関係する職員間で共通理解できるよう情報交換をすることを心がけましょう。

また、学校全体で障害のある児童生徒の教育的ニーズを十分把握し、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を大切にしましょう。

（２）協力しながら取り組める工夫

Q11 交流及び共同学習の授業で、児童生徒が協力して取り組むためには、どんなことを工夫したらよいでしょうか？

A11 障害のある児童生徒と通常の学級の児童生徒が、相互に協力しながら取り組めるよう、ペア学習、グループ学習等で、参加しやすい形態にするなどの工夫をすることが大切です。

交流及び共同学習の授業において、学習内容と、児童生徒の生活や他の教科とのつながりを意識することが大切です

児童生徒が体を動かす・ものを操作するなどしながら、考えたり、問題解決をしたりする機会があるような授業を作っていきましょう。

ペア学習やグループ学習などの学習形態を活用することが必要です。

教材や学習の仕方について自分で選ぶ機会があるように工夫することが必要です。例えば、通常の学級の学習を進める際のルールを文字にして掲示しておくなど学習がスムーズに取り組めるような工夫も必要でしょう。

また、授業場面のみではなく、休み時間や生活場面でも、児童生徒が互いに主体的にかかわりをもてるように工夫することも大切です。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

特別支援学校との交流及び共同学習の内容としては、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ます。

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す。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒との交流では、日常の様々な場面で活動を共にしています。

障害のある児童生徒と通常の学級の児童生徒が、相互に協力しながら取り組めるようにするため、ペア学習、グループ学習等で、参加しやすい形態になるように工夫することも考えられます。

交流及び共同学習の授業の場面で、折に触れ、障害のある児童生徒の障害や個性について説明することが必要かも知れません。

（３）教材や教具の工夫

Q12 交流及び共同学習の授業では、教材や教具はどのように工夫したらよいでしょうか？

A12 障害のある児童生徒の実態に適した補助的教材や教具等を工夫しましょう。

障害のある児童生徒の実態を丁寧に把握し、授業の目標を達成することを目指して、障害のある児童生徒に適した補助的教材や教具等を工夫しましょう。

どんな補助教材や教具等があれば、障害のある児童生徒が力を発揮することができるかという視点で授業への積極的な参加を考えていきます。

そして、その補助教材や教具等が小・中学校等の授業で使用する事可能なのかどうかを検討していきます。

例えば、授業の中で、学習課題や質問内容、書く内容や位置がわかるようなワークシートを活用するなどの補助教材の工夫が考えられます。

また、授業の流れが分からないと不安になってしまう児童生徒の場合、授業の流れやポイントを確認するため、めくり式のカードによるスケジュール帳を用意して、確認しながら授業に参加できるような教具の工夫なども考えられます。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

特別支援学校との交流及び共同学習では、特別支援学校で活用している補助教材や教具等を活用することが考えられます。

この時、事前に学校同士が十分に連絡を取り合い、検討し、実際に通常の学級で活用することが可能なのか検討することが大切です。

通常の学級に在籍する児童生徒にも、障害のある児童生徒が使用する補助教材や教具等について、事前学習などを通して、知ってもらうことが必要になります。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒との交流及び共同学習では、特別支援学級で活用している補助的教材や教具等を使えるかどうか確認しましょう。

使用できる場合は、そのまま活用できますし、さらに補助的教材や教具等が必要な場合は、通常の学級の担任と相談の上、活用について検討しましょう。

児童生徒の教育的ニーズを十分に把握し、補助教材や教具等を工夫し、校内の協力体制を構築し、指導する先生が変わった時も補助教材や教具等を活用できるようにすることなどを大切にしましょう。

（４）様々な方法での情報の提示

Q13 交流及び共同学習の授業で、児童生徒が授業の内容を分かるようにするためには、どんなことに気を付けたらよいのでしょうか？

A13 障害のある児童生徒も通常の学級の児童生徒も、学級の全員が理解しやすいように、情報を様々な方法で提示しているか振り返ってみましょう。

障害のある児童生徒のニーズに応じて個別に支援の方法を検討することもあります。

障害のある児童生徒にとって理解しやすいように、例えば板書等を工夫するなどして、情報の提供をすることは、理解を促し、より深く理解したり、その情報をもとにして考えたりすることにつながります。

また、通常の学級に在籍する支援が必要な児童生徒にとっても理解しやすいものとなり、多くの児童生徒が理解しやすい授業につながります。

通常の学級では、基礎的環境整備の状況が、特別支援学校や特別支援学級とは異なるため、より多くの合理的配慮が必要になることがあります。

例えば、通常の学級の児童生徒であれば、担任の先生の言ったことばで伝わることも、障害のある児童生徒には、伝わりにくいことがあります。そのようなときには、その子のために小さなホワイトボード等を用意し、そこに今すべきことを書き記して、今どんな活動をするかを伝えるなどの工夫が考えられます。

また、学年が進むにつれて、ことばでのやり取りが難しくなってきた児童生徒のために、同じ意味の簡単なことばで説明するなどの支援が必要な場合もあります。

授業の目標、個々の目標を達成できるように様々な工夫をして、障害のある児童生徒が理解しやすい方法で提示することを心がけましょう。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

特別支援学校との交流及び共同学習では、児童生徒が授業の内容を分かるようにするために特別支援学校においてどのような合理的配慮をしているか洗い出しておきましょう。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒との交流及び共同学習においても、児童生徒が授業の内容を分かるようにするために特別支援学級においてどのような合理的配慮をしているか洗い出しておきましょう。

（５）意欲的に取り組む工夫

Q14 交流及び共同学習の授業に意欲的に取り組むようにするためには、どんなことに気を付けたらよいでしょうか？

A14 障害のある児童生徒も学級の児童生徒も、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ましょう。

交流及び共同学習の授業に意欲的に取り組むようにするためには、授業の目標を明確に示して、すべての児童生徒が目標を理解して授業にのぞめるようにすること、すべての児童生徒が興味を持つように教材教具を工夫するとともに、障害のある児童生徒、通常の学級の児童生徒の双方が、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することが大切です。

自分に合ったやり方で授業に取り組めるようになれば、授業にも意欲的に取り組めるようになると考えられます。

例えば、自分のがんばりたいことを選んで活動するような内容を取り入れて、いくつかの選択肢の中から選べるような工夫がされていると、自身のやりたいことを選ぶ経験につながります。

このような活動は、障害のある児童生徒だけでなく、通常の学級に在籍する児童生徒にもよい影響があるでしょう。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

特別支援学校との交流及び共同学習では、障害のある児童生徒が、特別支援学校の中でどんな活動ややり方であれば学習がスムーズに進むかを洗い出しておく必要があります。

その方法が通常の学級でも無理なく取り組めるようであれば、特別支援学校で行っているやり方で対応できますし、アレンジが必要な場合は通常の学級の担任と相談の上、検討していきましょう。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒との交流及び共同学習でも、障害のある児童生徒が、特別支援学級の中でどんな活動ややり方であれば学習がスムーズに進むかを洗い出しておく必要があります。

その方法が通常の学級でも無理なく取り組めるようであれば、特別支援学校で行っているやり方で対応できますし、アレンジが必要な場合は通常の学級の担任と相談の上、検討していきましょう。

（６）様々な方法での表現方法

Q15 交流及び共同学習の授業では、児童生徒が思ったこと考えたことを表現する際に、どんなことに気を付けたらよいのでしょうか？

A15 障害のある児童生徒も学級の児童生徒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することが大切です。

交流及び共同学習の授業では、発表等で障害のある児童生徒も学級の児童生徒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することが大切となります。

例えば、障害のある児童生徒は、授業で学んだ内容を文字に書いて表現することが難しい場合があります。そのような時には、チェックリストにしるしをつけるような工夫、絵や写真でわかりやすくする工夫があります。

障害のある児童生徒にとって、自分の持っている力でわかったことや気持ちを表現できるような方法で表現することが大事です。

通常の学級の児童生徒においても障害のある児童生徒の障害の特性や個性などを受け入れ、多様な方法で表現することを認め合えるような学級作りが求められます。

また、このように多様な方法で表現できるような学級であれば、障害のある児童生徒だけでなく、通常の学級に在籍する児童生徒も多様な表現方法を試すことができ、よい影響があると考えられます。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

特別支援学校との交流及び共同学習では、障害のある児童生徒が、特別支援学校の中でどんな表現の仕方であれば学んだことや自分の気持ちを表現できるのかを洗い出しておく必要があります。

その方法が通常の学級でも無理なく取り組めるようであれば、特別支援学校で行っているやり方で対応できますし、アレンジが必要な場合は通常の学級の担任と相談の上、検討していきましょう。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒との交流及び共同学習でも、障害のある児童生徒が、特別支援学校の中でどんな表現の仕方であれば学んだことや自分の気持ちを表現できるのかを洗い出しておく必要があります。

その方法が通常の学級でも無理なく取り組めるようであれば、特別支援学級で行っているやり方で対応できますし、アレンジが必要な場合は通常の学級の担任と相談の上、検討していきましょう。

Ⅳ スタッフの役割と児童生徒のサポート

小中学校の担任、特別支援学校の担任、保護者それぞれが、どのような役割を担うのか、あらかじめ想定しておく必要があります。

交流及び共同学習を実施するにあたって、まずは、特別支援学校や特別支援学級等と小・中学校等の通常の学級の両方でその必要性、意義等について十分に理解し合うことが第一歩となります。

まずは、学級担任、特別支援学校（級）担任、支援員、保護者等にかかわる大人が、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むことを大切にします。

そして、通常の学級の児童生徒が多様性を尊重する心を育むことができるよう特別支援学校、特別支援学級、通常の学級の担任がお手本となることを意識して障害のある児童生徒とかかわることから始めましょう。

交流および共同学習の授業において、障害のある児童生徒が、特別支援学校や特別支援学級の担任等と一緒に通常の学級の授業に参加する際、指導支援に当たって、どのような役割分担で授業を充実させていくのかを事前に打ち合わせておきます。

（１）交流及び共同学習の目標設定とスタッフの役割

交流及び共同学習の授業を充実されるためには、その授業の目標を明確にしておくことが第一歩です。

交流及び共同学習の目標を設定する上で、まずは次の２つのことをおさえておきましょう。

１つ目は、各教科・領域等の学習において、その授業で身に付けたい力を明確にした上で目標を設定すること、２つ目は、活動を通して、相互理解が進むような目標を設定することです。

その上で、どんな合理的配慮が提供されると、設定した目標を達成することができるのかを検討していくことが大切です。

目標を設定する際、本人、保護者の要望を考慮するとともにその子の成長や学びにどんなニーズがあるのかを重視する必要があります。

この目標を達成するためには、本人、保護者の協力だけではなく、いろいろな立場の人が関わっています。

打ち合わせのときに分担していることを明確にし、目標に向かってみんなで一緒に取り組んでいくことを大切にしましょう。

（２）交流及び共同学習における児童生徒のサポート

交流及び共同学習を進めていると、どんな合理的配慮を行ったら障害のある児童生徒が力を発揮できるかを通常の学級の児童生徒が理解するようになることがあります。

そこで、例えば、事前学習で、通常の学級の児童生徒が、障害のある児童生徒に必要な合理的配慮によって、授業に参加することができ、力が発揮できるかを知ることによって、子ども同士でかかわる際に、様々な工夫を考えていくような授業もできるようになるかも知れません。

その経験が、将来の社会生活の中でも共に活動することにつながっていくことになることでしょう。

（３）交流及び共同学習での留意点

交流及び共同学習の授業を行う際注意すべきことの一つとして、特別支援学校や特別支援学級の子ども達の中には、身体的あるいは精神的に疲れやすい子ども達もいることに留意しましょう。表情や動き等をよく見て、負担が過重とならないようにすることも大切なことです。

(1) スタッフの役割

Q16 交流及び共同学習にかかわっている人たちは、どのように連携したらよいのでしょうか？

A16 まずは、学級担任、特別支援学校（級）担任、支援員、保護者等にかかわる大人が、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むことを大切にします。

交流及び共同学習を経験していくと小中学校等の先生方に、交流及び共同学習で気をつけるべきことやちょっとしたコツのようなものが蓄積されていきます。

このようなノウハウを収集し、整理し、小中学校等の体制整備の参考とするようにしましょう。このような蓄積を校内で共有化して次年度の教育課程編成の際にも活かされるようにしておく必要があります。

1) 特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

特別支援学校との交流及び共同学習では、通常の学級の担任、特別支援学校の担任だけでなく、管理職や関係するスタッフ全員が目標や内容を共有していることが大切です。

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す。

2) 小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒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しています。

特別支援学校との交流及び共同学習では、通常の学級の担任、特別支援学級の担任だけでなく、管理職や関係するスタッフ全員が目標や内容を共有していることが大切です。

（２）児童生徒の支援とかかわり

Q17 児童生徒と障害のある児童生徒とのかかわりを促すためには、どんなことに気を付けたらよいでしょうか？

A17 まずは、学級の児童生徒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児童生徒とかかわることから始めましょう。

児童生徒が、支援やかかわりができるようにするためには、まずは、学級の児童生徒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児童生徒とかかわることから始めましょう。

また、事前学習で、通常の学級の児童生徒が、障害のある児童生徒に必要な合理的配慮によって、授業に参加することができ、力が発揮できるかを知ることによって、子ども同士でかかわる際に、様々な工夫を考えていくような授業もできるようになるかも知れません。

その経験が、将来の社会生活の中でも共に活動することにつながっていくことになることでしょう。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

特別支援学校との交流及び共同学習では、交流及び共同学習の事前学習で、あらかじめ、どんな手立てがあれば障害のある児童生徒が力を発揮して、授業に積極的に参加できるかを通常の学級の児童生徒が知っていることが大切です。

その手立てを通常の学級の児童生徒が工夫して取り組めるようになることがあります。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒との交流では、日常の様々な場面で活動を共にしています。

交流及び共同学習において、障害のある児童生徒に対する手立てが通常の学級の児童生徒が知っていれば、日常の様々な場面で活用してくれることが期待できます。

相互作用で、授業においても一緒に活動することが楽しめるようになることが求められます。

V 事後学習と評価

交流及び共同学習では、特別支援学校と小中学校等で、双方の児童生徒のねらいを明確にしておくことが大切です。

ねらいに応じて活動を具体的に評価し、各教科・領域等の学習においてどのような力が身に付いたかを明らかにする必要があります。

交流及び共同学習の大きな目的である「共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ」ことにつながったかどうかを評価するためには、作文や絵等に表現されたものや交流及び共同学習の活動場面での変容だけでなく、学校以外の地域の生活等で児童生徒がどのような姿を見せしているかをとらえること、交流及び共同学習以外の場面での姿をとらえることなども有効でしょう。このように、児童生徒の変容をできるだけ幅広くとらえるようにすることが大切です。

また、学校独自に交流及び共同学習に関する評価の観点を定めるなどの工夫も大切です。授業を計画する段階で評価の観点を明確にしておくようにすることが大切です。

（１）事後学習

通常の学級で行われる事後学習では、交流及び共同学習を実施した後、活動してみてもう感じたか、今後どのような活動をしていきたいか等について、振り返り、周囲の人に伝える等することで、交流及び共同学習に対する関心を一層深めるようにすることが大切です。

例えば、活動の様子等を学校便り等で広く伝えたり、児童生徒が感想や印象を作文や絵にまとめたりする活動は、相互の理解を深める機会となります。

また、写真やビデオ等を利用することで、児童生徒が、具体的に活動を想起でき、次回への期待を高めることができるようになります。

そして、授業を通して培われた様々なかかわりが、授業以外の場面でも生かされていくことがあります。休み時間に一緒に遊んだりすることにつながることもあるでしょう。

私たちが気付かないところで、児童生徒同士がかかわり、互いに成長し合う姿が見られることもあるでしょう。

（２）評価

小・中学校等において交流及び共同学習の評価を行うに当たっては、各教科・領域等の学習においてどのような力が身に付いたか、活動を通して相互理解がどのように進んだかの両面を適切に評価するようにします。

交流及び共同学習において、児童生徒からの感想など、児童生徒の変化をとらえられうる様々な情報を収集するようにしましょう。また、長期的な視野に立って児童生徒の価値観にどんな変化をもたらしたのかの情報を収集しましょう。

集めた情報をもとにして、交流及び共同学習を今後どのように行っていくのが良

いのか特別支援学校の先生方とも検討していくことが大切です。

（３）保護者等との連携

交流及び共同学習を行う上で、保護者との連携は重要です。実際に一緒に授業を見学する保護者もいるでしょう。

授業を見学していない保護者には、児童生徒個人の交流及び共同学習での様子を丁寧に伝えるとともに児童生徒の変化が見えやすいような伝達の工夫が必要です。

保護者とは、児童生徒個人のねらいと評価について、共通理解するよう心がけましょう。立場の違いによる感想の違いを互いに認め合いながら、評価をもとに次年度以降の交流及び共同学習をどのように行っていくのかを一緒に検討していくことが大切です。

受け入れ側の通常の学級の保護者への対応も重要です。小中学校等の担任の先生を介して、児童生徒個人の様子や参加について伝えてもらうことが大切です。学校長が保護者向けの講話や学校便りなどを通じて交流及び共同学習の意義について伝えていくことも大切です。

そしてこのような取組を保護者を含めた地域社会の人々に対して学校評価の評価結果の公開等で伝えていくことも重要です。

(1) 学習の振り返り

Q18 交流及び共同学習の振り返りをどのように行ったらよいでしょうか？

A18 交流及び共同学習の後に、学級の児童生徒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ましょう。

交流及び共同学習の実施後は、児童生徒が振り返る機会を設けることが重要です。学習の振り返りでは、交流及び共同学習の後に、学級の児童生徒がよかったことや感想等を作成することで振り返りができるように工夫しましょう。

1) 特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

写真やビデオ映像等を利用することにより、児童生徒が具体的に活動を思い出すことができます。

また、児童生徒が感想や印象を話し合ったり、作文にまとめたり、絵に描いたりすることもよい振り返りの方法となります。

よかったことやプラスの面を中心に振り返ることが大切。

特別支援学校の児童生徒、居住地校の児童生徒の間で、お互いに絵や手紙、ビデオレター等を交換し交流することで、お互いを友だちとしてより身近に感じることにつながります。

また、今後の交流ではどんなことをやってみたいかなど、児童生徒が考える機会を設けるなどの取り組みによって、居住地校交流への意欲や期待をもつことができます。

活動の様子について、校内で掲示したり、保護者への学校便りの記事にしたりするなどして広く伝えることで、居住地校交流に対する関心をいっそう深めることができます。

2) 小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒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しています。

障害のある児童生徒には、授業の後にどんなことが楽しかったか、またやりたいかなどの評価をチェックシートなどの紙に書いてもらったり、話してもらったことを聞き取るなどして記録を残しておきます。

この記録をもとに、次の学期にはどんな工夫が必要か検討していきましょう。

（２）交流及び共同学習の評価

Q19 交流及び共同学習の授業・学習活動について、どのように評価したらよいでしょうか？

A19 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児童生徒の振り返りをまとめてみましょう。その上で次回の計画に活かしてきましょう。

交流及び共同学習の評価を行うにあたっては、「各教科・領域等の学習においてどのような力が身に付いたか」「活動を通して、相互理解がどのように進んだか」の両面が考えられます。

小中学校、特別支援学校の双方の児童生徒に対して、事前に目標やねらいを明確にしておくことが大切です。

このねらいに応じて活動を具体的に評価し、各教科・領域等の学習においてどのような力が身に付いたかを明らかにすることができます。

インクルーシブ教育の根幹でもある「共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ」ことにつながったかどうかを評価するためには、居住地校交流の活動場面や、作文や絵等に表現されたもので評価することができます。

その他にも、学校以外の地域の生活等で児童生徒がどのような姿を見せけているか等、児童生徒の変容をできるだけ幅広くとらえることが大切です。また、学校独自に交流及び共同学習に関する評価の観点を定めるなどの工夫も必要でしょう。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

限られた回数の実施では児童生徒の成長や変化が見えにくいことがあります、児童生徒の実態に合わせて長期的な視野での目標を立てることも重要です。

交流及び共同学習の際には、児童生徒個人なりの自発的な行動ができるように授業を工夫していきましょう。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学校においても小中学校等の授業に参加する児童生徒個人のねらいを明確にすることが大切です。そのねらいに照らして評価を行っていきましょう。

児童生徒個人の評価を行い、小中学校等の先生方と共有するようにしていきましょう。そして交流及び共同学習の実施自体が互いにどんな変化を生じさせたのかを評価し、次年度以降の実施に活かしていくことが大切です。

（３）間接的な交流

Q20 児童生徒が直接会う以外に、どんな交流及び共同学習の方法がありますか？

A20 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みましょう。例えば、手紙や学級便りを届ける、学校行事のお知らせや招待等が考えられます。

通常の学級で行われる事後学習では、交流及び共同学習を実施した後、活動してみてもう感じたか、今後どのような活動をしていきたいか等について、振り返り、周囲の人に伝える等することで、交流及び共同学習に対する関心を一層深めるようにすることが大切です。

例えば、活動の様子等を学校便り等で広く伝えたり、子ども達が感想や印象を作文や絵にまとめたりする活動は、相互の理解を深める機会となります。

また、写真やビデオ等を利用することで、子ども達が、具体的に活動を想起でき、次回への期待を高めることができるようになります。

そして、授業を通して培われた様々なかかわりが、授業以外の場面でも生かされていくことがあります。休み時間に一緒に遊んだりすることにつながることもあるでしょう。

私たちが気付かないところで、子ども同士がかかわり、互いに成長し合う姿が見られることもあるでしょう。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

特別支援学校との交流及び共同学習の内容としては、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ます。

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す。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒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す。

双方の児童生徒の教育的ニーズを十分把握し、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を大切にしましょう。

Ⅵ 交流及び共同学習の広がりや深まりを目ざして

特別支援学校の児童生徒個人も相手校の小中学校等の児童生徒も交流及び共同学習で学んだことを礎として、児童生徒が共生社会の担い手となっていくことを共通理解することが大切です。特別支援学校の教員や小中学校等の教員はもちろんのこと、児童生徒個人の保護者や相手校の保護者、地域社会の人々が共通理解していくことが大切です。

通常の学級の児童生徒等が特別支援学校の児童生徒個人のことを知ることで自分たちの内面の変化に気づくことを大事にしていきましょう。

このことを踏まえたうえで、長期的な視点に立って、交流及び共同学習が継続して行えるように取り組んでいきましょう。

（１）特別支援学校における交流及び共同学習の広がりや深まりを目指して

特別支援学校に在籍する児童生徒個人にとって、居住地校交流での交流及び共同学習は、地域に住む児童生徒と学習を一緒に行える貴重な機会です。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に示されている通り、児童生徒個人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ことを目標として取り組んでいましょう。この経験を礎として共生社会の担い手となることが求められています。

児童生徒個人の交流及び共同学習を通して、保護者や教員、地域社会の人々も児童生徒個人が地域にいることの意義について考えるきっかけとなるでしょう。

（２）小中学校等における交流及び共同学習の広がりや深まりを目指して

小中学校等の児童生徒や教員、保護者、そして地域社会の人々は児童生徒個人の交流及び共同学習を通して、障害のある人々のことを考えるきっかけになります。

まずは、児童生徒個人のことを知る大切です。児童生徒個人が地域にいること、児童生徒個人のすきなこと、児童生徒個人の得意なこと、児童生徒個人とともに楽しめることを知り、児童生徒個人とともに楽しむためにはどうしたらよいのかを、知る、考える、試す、経験することができます。

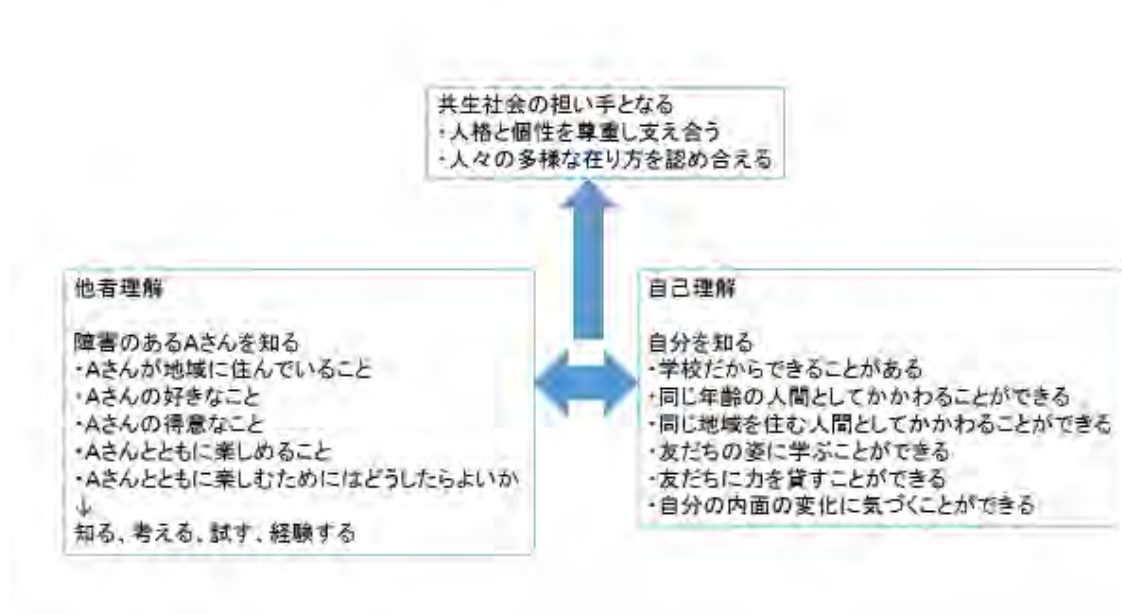
この経験を踏まえた上で、自分たちを知ることにつながります。同年齢の人間として関わるができること、同じ地域にする人間として関わるができることを学ぶことができます。加えて、友だちの力を借りることができること、友だちに力を貸すことができることも学ぶことができます。このような経験を通して、自分の内面の変化に気づくことができるでしょう。

児童生徒の変化は、作文や言動などさまざまな場面で見ることができます。児童生徒の変化の積み重ねが、次世代の共生社会の担い手になっていくことを大事にしていましょう。

（３）交流及び共同学習の広がりや深まりを目指して

交流及び共同学習は、学年主任や管理職は、交流及び共同学習に積極的にかかわっていく必要があります。交流及び共同学習を通して共生社会を実現していくためには、学校の土台作りが重要だからです。

取組は始まったばかりです。交流及び共同学習の意義を市町村教育委員会や小中学校等の教員、保護者に、もっと知ってもらいよう取り組んでいきましょう。



（１）継続した実施のために

Q21 交流及び共同学習を継続して実施していくためには、どのようなことに配慮するとよいでしょうか？

A21 交流及び共同学習で学んだことが礎となって、児童生徒が共生社会の担い手となることを共通理解しましょう。

交流及び共同学習は、障害のある児童生徒にとっては、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きる上で、障害のない児童生徒との相互理解を図ること、小・中学校等の児童生徒や地域の人達にとっては、障害のある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ことを実現するための絶好の機会です。

まずは、交流及び共同学習で学んだことを礎として、児童生徒が共生社会の担い手となっていくことをみんなが共通理解していくことを大切にしましょう。授業場面のみではなく、休み時間や生活場面でも、児童生徒が互いに主体的にかかわりをもてるように工夫することも大切です。

また、交流及び共同学習を実践していくと、児童生徒だけではなく、教師にも気付きが生じることがあります。教師が自身の学級経営や授業を振り返ることにつながる場合があります。例えば、特別支援学校や特別支援学級の児童生徒を受け入れる際、通常の学級の児童生徒にとってわかりやすい授業、居心地のよい学級をつくることの重要性に改めて気付かされたりします。

交流及び共同学習を実施するにあたり、教育課程上の位置付けを確認し、一緒に活動できそうな普段の授業に工夫を加えてみることから始めましょう。交流及び共同学習は、互いに無理のない活動で、長期的な視点に立って、継続して行えるように取り組んでいくことが大切なのです。

１）特別支援学校との交流及び共同学習（居住地校交流）

交流及び共同学習を継続して実施していけるような学校間の連携を大切にしましょう。互いに無理のない活動で長く取り組めるようにしていくことを大事にしていきましょう。

２）小・中学校等における特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級の児童生徒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す。

双方の児童生徒の教育的ニーズを十分把握し、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を大切にしましょう。

<資料>

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）

平成 24 年 7 月 23 日

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm

はじめに

○4 その間、「障がい者制度改革推進会議」においては第二次意見が取りまとめられ、同意見や本特別委員会の論点整理を踏まえ、平成 23 年 8 月に障害者基本法が改正され、教育については、第 16 条において、以下のように改正されたところである。

（教育）

第十六条 国及び地方公共団体は、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、前項の目的を達成するため、障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重しなければならない。

3 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つて、その相互理解を促進しなければならない。

4 国及び地方公共団体は、障害者の教育に関し、調査及び研究並びに人材の確保及び資質の向上、適切な教材等の提供、学校施設の整備その他の環境の整備を促進しなければならない。

（参考資料 1：障害者基本法（抄））

小学校 新学習指導要領（平成 29 年 4 月公示）-----

第 1 章 総 則

第 5 学校運営上の留意事項

2 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携

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。

第 6 章 特 別 活 動

第 3 指導計画の作成と内容の取扱い

2 第 2 の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。

（4）異年齢集団による交流を重視するとともに、幼児、高齢者、障害のある人々などとの交流や対話、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活動を充実すること。

小学校 新学習指導要領解説-----

総則編

第 5 節 学校運営上の留意事項

2 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携

② 学校相互間の連携や交流（第 1 章第 5 の 2 のイ）

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。

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、特別支援学級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。

特別活動編

第 1 章 総 説

2 特別活動改訂の趣旨及び要点

(2) 改訂の要点

④ 学習指導の改善・充実

○ 異年齢集団による交流を重視するとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習など多様な他者との交流や対話について充実することを示した。

4 異年齢集団や幼児、高齢者、障害のある人々や幼児児童との交流等を通して、協働することや社会に貢献することの喜びを得る活動の重視

第 3 章 各活動・学校行事の目標と内容

第 3 節 学校行事

4 学校行事の内容の取扱い

(2) 異年齢集団による交流や幼児、高齢者、障害のある人々などとの触れ合いを充実する
学習指導要領第 6 章第 3 の 2 の (4) で次のとおり示している。

(4) 異年齢集団による交流を重視するとともに、幼児、高齢者、障害のある人々などとの交流や対話、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活動を充実すること。

また、学校行事においては、幼児、高齢者、障害のある人々などとの触れ合いを充実することも求められる。具体的には、地域の幼児や高齢者、学校内外の障害のある児童や人々などと触れ合う活動をより多く計画し、多様な人々との人間関係を築く態度の形成を図ろうとすることである。例えば、学校行事として幼稚園や保育所等、介護施設、特別支援学校などと交流を図ったり、集団宿

泊活動などにおいて、異年齢の児童や異なる学校に在籍する児童が共に生活したりすることができるようにするなどの工夫である。

第4章 指導計画の作成と内容の取扱い

第2節 内容の取扱いについての配慮事項

4 異年齢集団や幼児、高齢者、障害のある人々や幼児児童との交流等を通して、協働することや社会に貢献することの喜びを得る活動の重視

学習指導要領第6章の第3の2の(4)で、次のように示している。

(4)異年齢集団による交流を重視するとともに、幼児、高齢者、障害のある人々などとの交流や対話、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活動を充実すること。

(2) 幼児、高齢者、障害のある人々などとの交流や対話、障害のある幼児児童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活動の充実

交流及び共同学習については、学習指導要領第1章総則の第5の(2)で「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。」「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努めること。」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。交流の内容としては、例えば、近隣の幼稚園や保育所などの幼児や、老人介護施設の高齢者や障害者福祉施設の人々を学校行事の運動会に招待したり、一緒に競技して交流したりすることが考えられる。また、児童会活動の委員会活動で訪問したり、クラブ活動の成果を発表したりすることもできる。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。幼児や高齢者、障害のある人々との交流場面では、児童が交流する人々のニーズに応じて手伝ったり世話をしたりする活動を通して、他者の役に立つことや社会に貢献することを実感できるようにすることが大切である。そのためにも、各活動・学校行事において、児童が活動を振り返り、自分や友達のがんばったことなどを認め合ったり、教師が一人一人の成長を称賛したりすることが大切である。

第 1 章 総則

第 4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

2. 以上のほか、次の事項に配慮するものとする。

(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。

小学校 現行学習指導要領解説

第 1 章 総 説

3 改訂の要点

(2)「総則」の改善の要点

③ 障害のある児童の指導

障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことが重要であることを示した。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ることを規定した。

1 2 家庭や地域社会との連携及び学校相互の連携や交流（第 1 章第 4 の 2 (12)）

(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。

障害者基本法第 14 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、特別支援学級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。

特別支援学校 新学習指導要領（平成 29 年 4 月公示）

第 1 章 総 則

第6節 学校運営上の留意事項

2 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携

(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。

第5章 総合的な学習の時間

2 体験活動に当たっては、安全と保健に留意するとともに、学習活動に応じて、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行うよう配慮すること。

第6章 特別活動

2 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育むために、集団活動を通し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行ったり、地域の人々などと活動を共にしたりする機会を積極的に設ける必要があること。その際、児童又は生徒の障害の状態や特性等を考慮して、活動の種類や時期、実施方法等を適切に定めること。

特別支援学校 現行学習指導要領-----

第1章 総則

第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

1. 各学校においては、次の事項に配慮しながら、学校の創意工夫を生かし、全体として、調和のとれた具体的な指導計画を作成するものとする。

(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5章 総合的な学習の時間

体験活動に当たっては、安全と保健に留意するとともに、学習活動に応じて、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行うよう配慮すること。

第6章 特別活動

2 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、集団活動を通し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行ったり、地域の人々などと活動を共にしたりする機会を積極的に設ける必要があること。その際、児童又は生徒の障害の状態や特性等を考慮して、活動の種類や時期、実施方法等を適切に定めること。

<文献>

文部科学省：交流及び共同学習ガイド

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm

チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)(中教審第185号)

平成27年12月21日

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm

全国特別支援教育推進連盟(2016)：幼稚園・小中高等学校における特別支援教育の進め方③交流及び共同学習を進めるために、ジアース出版

文部科学省、特別支援教育について10. 交流及び共同学習

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010.htm

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2006) 平成17年度調査研究報告書「交流及び共同学習」に関する調査研究、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 交流及び共同学習の推進に関する研究(H28年度) 中間報告

文部科学省、参考資料25：副次的な籍について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1323330.htm

文部科学省、資料2：交流及び共同学習、副次的な学籍、特別支援教室構想等について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1312973.htm

藤井・齊藤(2010)通常学級へのコンサルテーション～軽度発達障害児及び健常児への教育的効果～、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

UDL 情報センター：UDL ガイドライン Ver.2.0 全文(日本語 PDF)

[http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_2%200_Japanese_final%20\(1\).pdf](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_2%200_Japanese_final%20(1).pdf)

おわりに

交流及び共同学習は、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒がともに学ぶ機会
で重要な教育活動です。

交流及び共同学習は、各学校において実践が積み重ねられており、交流及び共同
学習は、多くの学校で取り組まれるようになりました。

しかしながら、本研究における調査活動を通して、交流及び共同学習の授業は、
交流すること自体に重きが置かれ、交流及び共同学習を通して互いの学びの質を向
上させるところで、課題を感じていることが多い状況が見て取れました。

交流及び共同学習は、同じ場に一緒にいることだけでなく、各教科・領域等の学
習において、その授業で身に付けたい力を明確にした上で目標を設定すること、活
動を通して、相互理解が進むような目標を設定することが大切になります。

この目標の達成に向けて、通常の学級の児童生徒も特別支援学校や特別支援学級
の児童生徒も互いに学んでいけるような質の高い授業が求められているといえま
す。

そして、交流及び共同学習は、互いに無理のない活動で、長期的な視点に立って、
継続して行えるように取り組んでいくことが大切です。

このQ & Aの現場での活用を通して地域や学校における交流及び共同学習の推
進に寄与していけたらと考えております。

そして、Q & Aの活用により、各学級で行われる交流及び共同学習の授業が充実
したものとなり、その積み重ねがインクルーシブ教育システムの構築に寄与する
ところとなれば幸いです。

このQ & A作成に向けて、本研究にご協力いただいた皆様に心よりお礼申し上げ
ます。

また、このQ & Aをお読みいただいて、忌憚のないご意見をお聞かせいただけま
すと幸いです。

平成 30 年 3 月

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「交流及び共同学習の推進に関する研究」研究
チーム

地域実践研究

交流及び共同学習の推進に関する研究
(平成 28～29 年度)

研究成果報告書

研究チーム代表者 定岡 孝治

平成 30 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 : 046-839-6843

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>

