



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

「交流及び共同学習」に対する教員の意識に関する 研究の動向

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-04-11 キーワード (Ja): キーワード (En): Interaction and Joint Studies, teachers, recognition, literature review 作成者: 岡本, 綾子, 村山, 拓 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00179983

「交流及び共同学習」に対する教員の意識に関する研究の動向

岡本綾子*¹・村山拓*²

特別ニーズ教育分野

(2022年9月26日受理)

1. はじめに

「交流及び共同学習」は2004年の「障害者基本法」改訂により法的根拠をもつようになった。「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科，2012）において「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」と述べられている¹⁾。また『交流及び共同学習ガイドブック』（2019）ではその意義について「障害のある子供と障害のない子供，あるいは地域の障害のある人とが触れ合い，共に活動する交流及び共同学習は障害のある子供にとっても，障害のない子供にとっても，経験を深め，社会性を養い，豊かな人間性を育むとともに，お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となる」と記載されている²⁾。佐藤・向野・森（2021）は「交流及び共同学習ガイドブック」で記載

されている交流及び共同学習の意義や目的について特別支援学校・特別支援学級の児童生徒にとっての目的，通常学級の児童生徒にとっての目的，両者に共通する目的に分けて整理している（図1）³⁾。

これらの交流及び共同学習の目的がすべて達成されることが望ましいが，児童生徒の実態や実施形態によって重きをおく目的は異なってくると考えられる。

交流及び共同学習は大きく4つの形態に分けられる。①小・中・高等学校等と「特別支援学校」の児童生徒の交流及び共同学習（学校間交流），②小・中・高等学校等と「特別支援学校」の児童生徒の交流及び共同学習（居住地校交流），③通常の学級と「特別支援学級」の児童生徒の交流及び共同学習，④障害のある人との交流及び共同学習がある⁴⁾。学校間交流では，特別支援学校の近隣の小・中・高等学校で実施したり，特別支援学校学区内のすべての小・中学校と1年ごとに巡回し実施したり，特別支援学校に最寄りの小学校1校と毎年実施したりするなど地域によって実施頻度や実施状況が異なっている。居住地校交流は，多

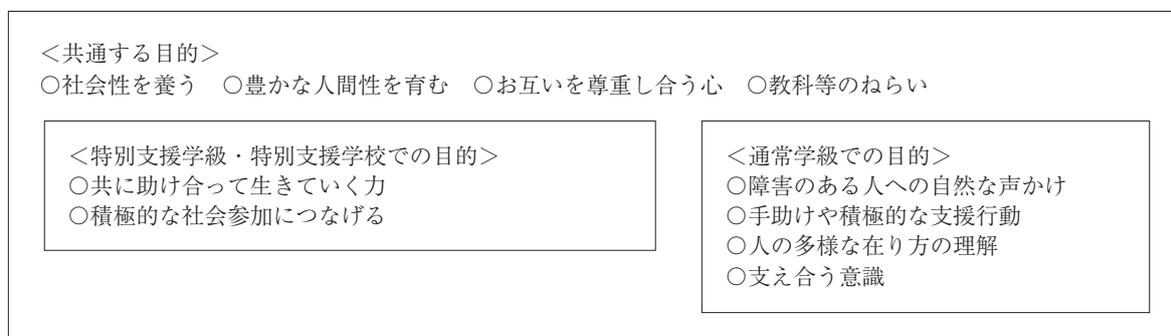


図1 交流及び共同学習の目標（佐藤ほか2021より作成）

*1 東京学芸大学大学院教育学研究科／世田谷区立松沢小学校（156-0044 東京都世田谷区赤堤 4-44-22）

*2 東京学芸大学 特別支援科学講座 特別ニーズ教育分野（184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1）

表1 交流及び共同学習の形態

小・中・高等学校等と「特別支援学校」の児童生徒の交流及び共同学習(学校間交流)	小・中・高等学校等と特別支援学校が学校間で連携して行う交流及び共同学習(集団-集団が主な形態)
小・中・高等学校等と「特別支援学校」の児童生徒の交流及び共同学習(居住地校交流)	小・中・高等学校等において、当該学校が所在する地域に居住する特別支援学校の児童生徒を受け入れて行う交流及び共同学習(個人-集団が主な形態)
通常の学級と「特別支援学級」の児童生徒の交流及び共同学習	特別支援学級設置校で行われる交流及び共同学習(集団-集団) (個人-集団)(行く-招く)
地域の障害のある大人との交流及び共同学習	小・中・高等学校において、障害理解授業を中心に行われる

表2 全国小中高等学校における交流及び共同学習の実施率(文部科学省 2017)

	小学校	中学校	高等学校
学校間交流	16%	18%	26%
居住地交流	37%	23%	4%
特別支援学級との交流※2	81%	80%	※1
障害のある人との交流	40%	29%	21%

※1) 2017年段階で高等学校に特別支援学級が設置されていない。

※2) 特別支援学級が設置されていない小学校(17%)、中学校(17%)が含まれる。

くの場合、特別支援学校に在籍する児童生徒の居住地の小・中・高等学校に「副次的な籍(副籍)」を設け、居住する地域の小・中学校に行き学習や行事に参加する形態である。特別支援学級設置校では特別支援学級の児童生徒と通常学級の児童生徒で実施する。特別支援学級の児童生徒の実態に合わせて1人または数人で通常学級で学習する形態(個人-集団)と特別活動や総合的な学習の時間等において特別支援学級全体と通常学級の学年全体または学級全体で学習する形態(集団-集団)の形態がある。また森・佐藤(2020)では「招く交流」として、特別支援学級の児童生徒が通常学級の児童生徒を招待し、特別支援学級の児童生徒が活動の中心となり学習する形態を紹介している⁵⁾。

このように「交流及び共同学習」は形態が多岐にわたり、形態の違いや児童生徒の実態により目的、内容が異なると考えられる。実施に向けて教員が行う実務等も形態によって様々である。これらの形態の複雑さが実践や研究の蓄積の妨げとなっているといえる⁶⁾。また心のバリアフリー学習推進会議の報告(2018)において「交流及び共同学習については、各学校において様々な取組が進められているが、取組に対する教職員の意識の差も見られる。児童生徒等の意識を変えるためには、まずは教職員の意識が変わることが必要と考える。また、教職員の中には、取組の重要性は理解していても、どのように取り組めばよいのか分からないという者もいる。個々の教職員の取組に任せるのではなく、学校全体で取組の意義・目的や内容を理解

し、また、教職員が適切に役割を分担し、相互に連携する必要性等を共有した上で組織的に取り組むことが重要であり、継続的に取り組むために、学校評価と関連付けて行うことで、教職員全体の意識の向上につながると思われる」としており、取り組む教員の意識向上が交流及び共同学習を推進する上で重要であることが述べられている⁷⁾。

そこで本稿では、交流及び共同学習に対する教員の意識について、先行研究をもとに実施形態ごとに整理し、今後の交流及び共同学習が効果的に推進されていくための方策について検討する。本稿では、障害者基本法改訂が行われ、「交流教育」から「交流及び共同学習」に名称が変わった2004年以降の文献を中心にまとめる。

2. 研究方法

2.1 研究方法

本稿では、交流及び共同学習への教員の意識に関する文献レビューを行う。文献収集は、国立情報研究所学術研究データベースCiNiiや科学技術情報発信・流通総合システムJ-STAGEを用い、研究動向を調査した。CiNiiとJ-STAGEのそれぞれで「交流及び共同学習 教員(教師)」「交流及び共同学習 意識」をキーワードとして検索した結果、J-STAGEは154件、CiNiiでは61件の論文が抽出された。その合計215件の中で重複したもの、今回の調査と関連が薄いものを除くと

計28件の文献が抽出された。さらに「交流及び共同学習」で検索し、関連が深いと考える文献を5件抽出し、合わせて33件の文献を用いて検証する。

2. 2 検証の観点

国立特別支援教育総合研究所(2018)は全国の特別支援学校を対象とした実施状況調査の中で「学校間交流や居住地交流の課題として『相手校の意識や理解』を挙げた特別支援学校が約60%あり、小中学校においては、学校によって特別支援学校との間の交流及び共同学習の取り組みや意識について、温度差があることが伺われた」としている⁸⁾。一方、関(2018)は特別支援学校小学部と小学校のそれぞれの交流及び共同学習担当者1名ずつから聞き取り調査をしているが、「両校の教員が児童の学びをどのように積み上げていくかという視点を持ち、また、教員自身が共に学ぶことの大切さを意識しながら取り組んできたこと」によって、「インクルーシブ教育推進に関する教員の意識が向上した」と考察している⁹⁾。また、赤間・佐藤(2016)では、担当者同士の関係のよさが交流及び共同学習をスムーズに実施する要素の1つであるとしている。例えば「相手校の意識や理解」が課題とあるが、これは相手校に分掌として担当者がいるかどうかという学校組織の課題とも考えられる¹⁰⁾。本稿では交流及び共同学習についての質問紙調査やインタビューの中から「教員の意識」について述べられている箇所注目して整理する。「教員の意識」の内容は大きく「教員が交流及び共同学習をどのように考えているか」と捉える。

3. 学校間交流における教員の意識

学校間交流は特別支援学校の児童・生徒と通常の学校の児童・生徒で行われる交流及び共同学習である。小中学校では他の形態に比べ実施率が低い傾向にある¹¹⁾。また特別支援学校との調整を行っている者は小中学校では学級担任または特別支援教育コーディネーターが多く、高等学校ではその他が多い¹²⁾。高等学校では、校務分掌として交流及び共同学習担当が配置されていると推測される。

赤間・佐藤(2016)は特別支援学校高等部と高等学校の交流及び共同学習について特別支援学校高等部の教員を対象に実施状況、実施内容、計画を進める上でよかった点、課題点についてアンケート調査をしている¹³⁾。実施までの計画を進める上でよかった点として「相手校の意識や理解」「自校の教師の意識や理解」が

挙げられており、計画の段階から担当者同士で良好な関係を築くことができたことが、交流及び共同学習を実施する上で重要であると推測している。また交流及び共同学習について感じていることや意見等の自由記述について概観すると、特別支援学校教員は「相手校の生徒が介護や福祉への進路希望を持っており、交流を楽しみにしていた」ことや「年1回だがもう少し回数が増えるとよい」、「相手校生徒に本校の生徒への理解が進んだ」などの活動に意義を感じている意見が多かった。その一方、「相手校に交流担当職員が配置されていないので、活動を進める上で連携の難しさを感じている」「相手校の担当の先生の熱意によって参加人数や活動に偏りがある」など、高等学校の学校体制として担当者が不在の場合や担当者がいても活動に対する熱意によって実施への困難さがあると述べられている。高等学校の教員は「本校生徒にとっても交流先にとっても大変有効な活動になっています」、「手探り状態でスタートしたが、特別支援学校の担当者と共通理解が得られていたため、お互いが意見を出し合いながら進められた」、「スケジュールや経費等いくつか問題があると考えられる」、「通常業務に追われて、交流事業に時間がとれない」等、積極的にすすめていきたいという意見がある一方、スケジュール調整の難しさや交流を実施するための時間がとれない等課題点も述べられている。高等学校では分掌の中に交流及び共同学習担当がある場合には計画・実施の流れが明確であり、スムーズに実施されると考えられる。しかし、分掌に担当が設けられていなければ、実施に至らないという課題もある。

関(2018)は小学校と特別支援学校の交流及び共同学習において、教員の意識の向上と児童相互の関わり合いの素地づくりに向けた実践の在り方についてまとめている¹⁴⁾。特別支援学校教員への聞き取り調査では、「小学校児童との関わり合いを増やす工夫や学びにつなげるための視点はこれまで意識して取り組んでいなかった」と述べられており、特別支援学校児童が当日安心して取り組めるように配慮はしてきているが、何をどのように学ばせるかについては深く考えられていないことが推測される。また、「交流及び共同学習は普段の授業では味わうことができない刺激を児童は受けることができる」という意見がある一方で、「お互いを意識した関わり合いがあまり見られないまま、交流及び共同学習が終わってしまう」ということがあるという取り組み内容の難しさについても述べられていた。一方、小学校教員は「通常学級の児童にとって、回数は少ないが貴重な経験ができる良い機

会」と捉えているが、1年に2回と回数は少ないため継続して取り組むことの重要性を述べていた。また実施の当日だけでは児童全員の様子を把握することは難しく、交流及び共同学習中の「児童の評価をしていくことに不安がある」という意見があった。通常学級の児童にとっても貴重な機会であると認識しているものの、交流及び共同学習の中でどのように学びを積み上げ、評価すればよいのかについては課題を感じていることが明らかになった。聞き取り調査後、教員から挙げられた課題を整理し、担当教員、教育相談コーディネーターを入れた打ち合わせ等も行いながら全4回の交流及び共同学習を計画し実施している。実施後の聞き取り調査では特別支援学校の教員は「特別支援学校の児童だけでなく、小学校児童のことも含めて交流及び共同学習の在り方について、検討するきっかけになった」とも述べており「両校の教員が児童の学びをどのように積み上げていくかという視点を持ち、教員自身が共に学ぶことの大切さを意識しながら取り組んできたことは、インクルーシブ教育推進に関する教員の意識が向上した」と考えている。また小学校教員は、交流及び共同学習をしたことで「児童が相互理解を深めたり思いやりの心を育んだりすることができた」と述べており、さらに普段の生活でも「思いやり」という言葉が使われるなど実践を通して障害のある児童と共に学ぶことの大切さを教員も気付くことができたとしている。特別支援学校教員からも「車いすを動かす時に『動かすよ』と言葉をかけてから動かしていたり、本を読むときにはゆっくり読んでいたりするなど特別支援学校の児童のことを考えて行動している姿をたくさんみることができた」と小学校児童の様子の変容を捉えることができたことと示されている。以上の結果から事前に特別支援学校、通常学級の両者から課題を出し合うことで、実施に向けて改善を図ったことが充実した内容につながり、両校の児童も教員も満足感がある交流及び共同学習が展開されていると推測される。

松田・高橋他(2022)は大阪府内の教師を対象として、交流及び共同学習の実施状況や課題に関しての調査、また大阪教育大学附属学校園の交流相手校に対して質問紙調査を行い、交流で目指すべきことや課題点等を明らかにした¹⁵⁾。実施に関する課題として割合が高かったのは高等学校段階では「双方の学校や学級間での調整」、小中学校段階においては「教員の合意や理解に向けて」であった。交流及び共同学習の目的で重要だと考えるのは「共に尊重し合いながら協働し生活する態度の育成」が最も多く選択された。また障害

の有無に関わらずすべての子ども達が共に学ぶ教育活動をつくる上で、教員に特に求められると考える力に関する調査では「互いの立場を理解し協働できる力(協働性)」が最も多く選ばれており、共に学ぶ教育活動を作る上で多くの教員が「協働性や障害理解・人権意識といった知識技能に関して必要であると考えていることが分かった。」とまとめられている。交流相手校(幼稚園、小学校、高等学校)への調査では、全体の8割が交流及び共同学習の意義を「大いにある」と回答しているが「双方の学校や学級間での調整」や「時間や金銭的な課題」が実施する上での課題になっていることが明らかになった。また交流及び共同学習で関わりを深めるためには定期的な交流や共同活動が欠かせないとしている。単発で実施するだけでなく継続的・定期的な交流を行うことの重要性も述べられている。また障害理解や協働的な観点も重要であるが、教育課程上の位置づけやねらいを明確にし実施することが求められており、さらにどの校種の教師にも等しく交流及び共同学習への理解がすすめられるようすることでさらに実施内容の質が向上すると考察されている。教員が障害理解の重要性を意識し、共に学ぶことの意義を理解することが効果的な交流及び共同学習につながるとこの研究の結果から推測される。

黒岩・木宮他(2021)は中学校の交流及び共同学習担当教員へのインタビュー調査・生徒の意識調査を行い、交流及び共同学習の現状と課題を明らかにすると共に、普及のポイントを考察している¹⁶⁾。インタビューの内容から交流及び共同学習にかけられる時間が減っており、事前事後学習ができていないことが述べられた。また実施内容の計画をする時に『交流及び共同学習ガイド』(文部科学省)をほとんど使用していないことが示されている。ガイドブックをよく読み込むための時間を割くことができない状況があると推測される。しかし生徒主体で計画を立てさせたり、交流時に心がけることを指導したりするなど、交流及び共同学習の質を高めようとする教員の意識の高さも明らかになった。学校によっては毎年継続して行われていることから、計画から実施までの流れがスムーズであり、少ない時間であってもかけた時間以上の交流内容の充実が見られることも明らかになった。教員は交流及び共同学習の意義を理解し、よりよい内容にしようとする意欲はあるが、計画・準備等に時間はとれないという実態がある。さらに効率的に実施するためには、継続実施によるノウハウの蓄積が効果的であると推測される。

4. 居住地交流（居住地校交流）における教員の意識

居住地校交流は特別支援学校に在籍する児童生徒が学区の小学校や中学校で学習や行事に参加する交流の形態である。特別支援学校児童生徒にとって、自分が住んでいる地域の子も達と関わる機会となるため、地域の一員として認識されるというよさ、また学区の小中学校の児童生徒にとっては障害理解につながり、助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ機会となる。東京都には副籍制度という名称で、都立特別支援学校の児童生徒が学区の小中学校に副次的な籍をもち、交流を通じて居住する地域とのつながりの維持・継続を図る制度がある。副籍制度も含めて本稿では居住地交流とする。

加藤・藤井（2017）は居住地校交流の現状と課題をまとめていく中で特別支援学校の教員と小・中学校の教員に交流及び共同学習への意識を調査している。交流及び共同学習の「やりやすさ」と「やりにくさ」については交流担当者として交流担当者以外と分けて尋ねている（表3、表4）¹⁷⁾。

表3 担当者の意識（加藤ほか、2017より作成）

	・やりにくい ・どちらかといえば やりにくい	・やりやすい ・どちらかといえば やりやすい
特別支援学校	34%	63%
通常学級	28%	69%

表4 担当者外の意識（加藤ほか、2017より作成）

	・やりにくい ・どちらかといえば やりにくい	・やりやすい ・どちらかといえば やりやすい
特別支援学校	50%	34%
通常学級	38%	49%

あわせて、加藤・藤井（2017）では、「やりにくさ」、「やりやすさ」を感じる理由についての自由記述からキーワードを抽出している。特別支援学校では、担当者、担当以外ともに「やりやすさ」の理由に「相手校の受け入れ体制」「相手校の意識・理解」など相手校に関わる内容を多くあげており、「やりにくさ」の理由としては「活動内容の設定」「相手校の意識・理解」や「日程調整」「打ち合わせ」といった回答もあがっている。小・中学校では、担当者、担当者以外ともに「やりやすさ」の理由として「児童生徒の関係」「打ち合わせの実施」を多くあげており、「やりにくさ」の理由として「活動内容の設定」を最も多くあげていた。また居住地校交流の意義、課題についてもまとめ

ており、特別支援学校教員の意義は「地域生活の基盤づくり」「児童生徒の経験の拡充」「相互理解の促進」をあげており、小中学校では「障害理解教育の一環」「児童生徒の社会性や適応力の伸長」等があがった。また課題では特別支援学校では「相手校の意識」「児童生徒同士の関係づくり」が多く、小中学校では「活動内容の設定」「障害に対する理解」「準備や事前事後指導の時間の確保」「打ち合わせ時間の確保」があがった。教員の意識として「やりにくさ」「やりやすさ」の理由についてまとめたものと、課題としてあげられる内容と重なる点を指摘することができる。

日野・小林（2015）は視覚特別支援学校における学校間交流と居住地校交流、地域交流の成果と課題をまとめている¹⁸⁾。居住地交流と学校間交流では得られる成果が異なることが示唆された。これは学校間交流は集団—集団の交流であるのに対して、居住地校交流は個人—集団であることが理由としてあげられていた。また教員と保護者の間に交流及び共同学習に対する意識のずれがないことも明らかになった。交流の回数については、教員の意見として交流回数・交流時間を増やしたい思いはあるが、現実的には回数を増やすことは難しく現状維持で続けてほしいという意見がみられた。

5. 特別支援学級と通常学級の交流及び共同学習における教員の意識

特別支援学級と通常学級の交流及び共同学習は、国立特別支援教育総合研究所（2021）によると、小中ともに80%以上実施されている状況にある¹⁹⁾。最も多く実施されている形態であるため、研究も多い。障害種は知的障害学級を対象にした研究が最も多く、自閉症・情緒障害学級がそれに続く。文部科学省や特別支援教育総合研究所は全国規模で調査を行っているが、個人の研究では、地区町村の範囲の学校を調査対象としている研究が多い。しかし東京都のように拠点形式で特別支援学級が設置されている地域と全校に設置されている地域では交流及び共同学習の内容や方法、教員の意識も異なってくると考えられる。その点を比較分析した論文は少なく、今後の課題である。

森島・村瀬・小島（2017）は、「特別支援学級児童に対して、特別支援学級と交流学級である通常学級担任がそもそもどのような意識を抱いているのか心理的な特徴を明らかにした上で、具体的な支援の手立てを考えていく」必要があると述べている²⁰⁾。この研究で行われたアンケート調査により「交流学級の担任より

も特別支援学級に在籍する児童に対して、適切な指導や対応ができると認識していること」が明らかになった。「交流学級担任は特別支援学級担任に比べて自分自身で適切な指導を行えているとは認識していない」理由として、児童と関わる時間の短さをあげている。また「交流及び共同学習の実践においては、交流学級の担任が特別支援学級児童の指導に対する不安などを抱えていることを考慮しながら、打ち合わせなどの連携をすすめていくこと」の重要性を示している。また特別支援学級児童について通常学級での学びの必要性を聞いた設問では「特別支援学級知的群及び特別支援学級自閉症・情緒群と交流学級自閉症・情緒群は、交流学級知的群よりも有意に高く必要だと感じていること」が明らかになっている。この結果から「交流学級担任（知的障害児童交流）の担任が通常学級での学びの必要性を感じていないと交流及び共同学習などにおいても適切な支援へとつながりにくい可能性」があると推測している。経験年数と意識の関係では自閉症・情緒学級の教師においてのみ、経験年数と「適切な指導が行える」に相関が見られた。しかしそれ以外の群では相関はみられなかった。今後の課題として経験年数によって意識がどのように変化するかを検討するべきであるとまとめられている。

田村・川合（2018）は、特別支援学級担任が交流及び共同学習で大事にすることは何か、通常の学級担任が交流の目的を具現化する手立ては何かについて、実践事例を基に考察を行っている²¹⁾。「『打ち合わせ時間の不足』といった交流及び共同学習の実施に関わる学校体制の課題は大きな制約と考えられる」と述べている。特別支援学級の担任と通常学級の担任が、「必要最低限の時間を捻出し、その児童の実態や教育的ニーズの共通理解を図るための工夫」を行うために各自治体、各校の取組のアイデアを共有する必要が高まっていると示唆している。また「現状に合わせて、交流及び共同学習に関わる教育課程編成や連携の仕方、各教科の実践内容、学校実態に合わせた方法の工夫など、運営の具体的なノウハウを共有でき、より柔軟な対応ができる学校体制」が望まれると述べている。ここで述べられていることは、教員の意識というよりも教員が交流及び共同学習をスムーズに取り組むためには「システム」を整える必要があるということである。システムを整えることで教員の意識、特に交流及び共同学習への負担感が軽減すると推測される。

森・佐藤（2020）は特別支援学級の担任と通常学級の担任の負担感を軽減させて、連携ができ、児童にとっても効果的な交流及び共同学習になるようなモデ

ル案を提案している²²⁾。担任の負担感がどこにあるのかを質問紙を使って調査をした結果、通常の学級担任は「事後学習の指導支援」に負担と感じており、特別支援学級の担任は「事前学習や当日の指導支援」に負担を感じているという結果が明らかになった。また交流及び共同学習で難しいと感じることは、両者とも「実際の授業時間を合わせること」「担当者間の打ち合わせ時間の確保」「指導体制の確保」が挙げられた。また「招く形態」の場合は特別支援学級担任が中心となり展開されるため、通常学級の負担感が低減することも明らかになった。

安里・竹綱（2022）は通常学級から通級に通う児童は多くの時間を「通常学級で交流及び共同学習をしている」と捉えて、通常学級で効果的な支援をしていくことが必要であると述べている²³⁾。その一つの方法として通常学級で学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning: UDL）ガイドラインに基づいた支援を行うことについての検討をしている²⁴⁾。UDLガイドラインを参考にした支援を通常の学級で行ってもらい、その効果や課題点等について質問紙でたずねている。その結果としてUDLガイドラインを用いることで「何のために支援を行うのか」という目的がはっきりするということや、「今行っている支援が合っているか分かる」、「一定のガイドラインがある方が取り組む意識が明確になり、やってみようと思う部分から取り組んでみようと思えるから」等の記述が見られた。また「日々の実践の見直しや方向性について考えることができる」といった意見もあり、普段の指導を振り返るものとしてもUDLガイドラインが活用できることが示唆されている。通常学級で特別な配慮を行う時には、何らかのガイドラインがあることが支援する上での心理的負担を軽減することができるのではないかと推測される。一方で「個々の児童に対する支援が多種多様なものになり、とくに学級担任には負担がよりましていくようにも感じられた」という意見があり個々に応じた支援を行っていくことに対して負担感を感じていることも確認された。しかし個々に対応することの負担感もより具体的な支援方法や特別支援学級教員や特別支援教育コーディネーター等がアセスメントをする体制があれば、自ずと担任の負担感は軽減すると推測される。この研究においても今後の展望として特別支援学級の教員と通常学級の担任で児童生徒の支援方法に関する情報共有を行ったり、指導方法についての研修を行ったりするなど連携をとることの必要性を考察で述べている。

6. 考察・総括と今後の課題

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共に学ぶ教育活動である。また別の言い方をすれば、別の場所で別の教育課程で学んでいる子供たちが共に学ぶ教育活動である。教員もまた同様に特別支援学校や特別支援学級で個々の実態に応じた指導を行っている教員と通常学級で多くの子供たちを一斉に指導する教員とが共に協働する活動である。交流及び共同学習とは子供たちも多くのものを学ぶ機会であるが、教員もまた多くのことを知り、学ぶ機会であるといえる。このように考えると異なる場所、異なる教育課程で指導している教員間で交流及び共同学習への「意識」が異なることは想像に難くない。喜多(2021)は「交流及び共同学習が校内でうまく進まない原因の1つに、教員の障害に対する意識の格差がある」と述べている²⁵⁾。しかしこれまで見てきた文献において通常学級の教員が交流及び共同学習の意義、障害理解の意義や重要性を認識していることも確認できる。「障害」に対する理解の違いというよりは、日常の教育環境の違いによって構築された「意識」が異なることを意味していると考えられる。また通常学級の教員は教育活動に意義を感じている一方で負担感や難しさを感じることもあることが明らかになった。負担感や難しさを感じるとその教育活動を積極的に取り組もうとしなくなるのではないだろうか。通常学級の教員も特別支援学級、特別支援学校の教員も共に負担感や難しさを感じずに子供たちにとって効果的で有意義な教育活動であると思える交流及び共同学習にしていくことが求められる。交流及び共同学習がスムーズに実施されるためには校長がリーダーシップをもって取り組んでいくことは重要である²⁶⁾。さらに教員一人一人が有意義な教育活動であるという意識をもって取り組むことが重要であろう。

ではどのようにそのような意識をもてるようにしていけばよいのだろうか。年に1回程度の学校間交流であったとしても「障害の有無にとらわれずに、互いにありのままに受け入れる温かな雰囲気が醸成され」る活動であれば、大きな意義ある教育活動となる。またインクルーシブ教育推進を意識して取り組む交流及び共同学習と意識しないで取り組む交流及び共同学習では児童生徒への学びの観点が変わってくる²⁷⁾。しかし通常学級の教員はインクルーシブ教育を意識して交流及び共同学習を計画しようにも何をどのようにすればよいかわからず負担感を感じてしまうということもある。それを改善するためには、インクルーシブ教育に

ついて理解をする場を作るとともに何をどのようにすすめていくのか、分かりやすく伝えていく方法も必要であろう。以上のことから通常学級における交流及び共同学習の教育課程上の位置づけを明確にしていくことや特別支援学級、特別支援学校の教員による障害理解授業を合わせて行う交流及び共同学習の実施方法、教員がより特別支援教育への理解を深められる研修など、よりよい交流及び共同学習になるための方策を検討していく必要がある。多様性を理解し、認め合える共生社会の形成に向けた教育活動にすべく、実践内容を検討していくことが今後の課題であると考ええる。

引用文献

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会「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)」, 2012
- 2) 文部科学省『交流及び共同学習ガイド』, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2019/04/11/1413898_01.pdf, 2019, (最終アクセス日, 2022年9月11日)
- 3) 佐藤 慎二・向野 紀子・森 英則: 今日からできる! 小学校の交流及び共同学習 障害者理解教育との一体的な推進をめざして, 東京(ジアース教育新社), 2021
- 4) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課: 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, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-3.pdf, 2017 (最終アクセス日, 2022年9月4日)
- 5) 森英則・佐藤慎二: 効果的な交流及び共同学習の在り方についての一考察—招く形態の授業実践を通して—, 植草学園短期大学紀要, 21, 71-79, 2020
- 6) 楠見友輔: 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, 特殊研究学 54 (4), 213-222, 2016
- 7) 文部科学省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~, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2018/03/14/1401341_2.pdf, 2018, (最終アクセス日, 2022年9月14日)
- 8) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所: 交流及び共同学習の推進に関する研究(平成28~29年度)研究成果報告書, 2018, <http://www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/1722> (最終アクセス日, 2022年9月10日)
- 9) 関建哉: インクルーシブ教育推進のための交流及び共同学習—特別支援学校と地域の小学校との実践を通して—,

- 神奈川県立総合教育センター長期研究員長期報告, 16, 67-72, 2018
- 10) 赤間樹・佐藤慎二: A県特別支援学校高等部と高等学校の学校間の交流及び共同学習に関する調査研究, 植草学園短期大学研究紀要, 17, 91-99, 2016
- 11) 文部科学省心のバリアフリー学習推進会議 (2016) 前掲資料, p.4
- 12) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2017), 前掲資料, p.4
- 13) 赤間・佐藤 (2016) 前掲論文
- 14) 関 (2018) 前掲論文
- 15) 松田愛理子・高橋正子, 岩崎弘, 西川裕子, 富永光昭: インクルーシブ教育の現状と課題—新型コロナウイルス感染症流行下における交流及び共同学習の推進—, 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 3, 61-66, 2022
- 16) 黒岩一雄・本宮敬信・柳瀬慶子: 通常学級における「交流及び共同学習」の推進に関する研究—生徒の意識調査をもとに—常葉大学教育学部紀要, 41, 257-272, 2021
- 17) 加藤しお子・藤井慶博: 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, 39, 167-176, 2017
- 18) 日野瑠里・小林秀之: 視覚特別支援学校における『交流及び共同学習』の成果と期待—教員・保護者への質問紙調査を通して—: 障害科学研究, 40, 93-106, 2015
- 19) 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充実に関する研究 令和2年度 研究成果報告, https://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/specialized_research/b-365, 2021, (最終アクセス日, 2022年9月4日)
- 20) 森島康雄・村瀬忍・小島道生: 小学校特別支援学級の児童に対する特別支援学級と交流学級の担任教師の意識, 発達障害支援システム学研究, 16 (1), 45-52, 2017
- 21) 田村緑・川合紀宗: 小学校における交流及び共同学習の現状と課題に関する研究—教科におけるアクティブな「協同」学習を目指して—, 広島大学特別支援教育実践センター研究紀要, 16, 93-102, 2018
- 22) 森・佐藤 (2020) 前掲論文
- 23) 安里健志・竹綱裕美: UDLガイドラインの活用に関する教員意識調査—交流及び共同学習の場面における実践から—, 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 14, 75-80, 2022
- 24) CAST: Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>, 2018, (Last accessed, 14th, September, 2022)
- 25) 喜多好一: 通常の学級での交流及び共同学習について,

教育展望, 67 (8), 36-40, 2021

26) 文部科学省 (2019) 前掲書, p.9

27) 関 (2017) 前掲論文

引用・参考文献

- 赤間樹・佐藤慎二: A県特別支援学校高等部と高等学校の学校間の交流及び共同学習に関する調査研, 植草学園短期大学研究紀要, 17, 91-99, 2016
- 安里健志・竹綱裕美: UDLガイドラインの活用に関する教員意識調査—交流及び共同学習の場面における実践から—, 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 14, 75-80, 2022
- CAST: Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>, 2018, (Last accessed, 14th, September, 2022)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会「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)」, 2012
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所: 交流及び共同学習の推進に関する研究 (平成28～29年度) 研究成果報告書, 2018, <http://www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/1722> (最終アクセス日, 2022年9月10日)
- 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充実に関する研究 令和2年度 研究成果報告, https://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/specialized_research/b-365, 2021, (最終アクセス日, 2022年9月4日)
- 日野瑠里・小林秀之: 視覚特別支援学校における『交流及び共同学習』の成果と期待—教員・保護者への質問紙調査を通して—: 障害科学研究, 40, 93-106, 2015
- 加藤しお子・藤井慶博: 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, 39, 167-176, 2017
- 喜多好一: 通常の学級での交流及び共同学習について, 教育展望, 67 (8), 36-40, 2021
- 黒岩一雄・本宮敬信・柳瀬慶子: 通常学級における「交流及び共同学習」の推進に関する研究—生徒の意識調査をもとに—常葉大学教育学部紀要, 41, 257-272, 2021
- 楠見友輔: 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, 特殊研究学研究 54 (4), 213-222, 2016
- 松田愛理子・高橋正子, 岩崎弘, 西川裕子, 富永光昭: インクルーシブ教育の現状と課題—新型コロナウイルス感染症流行下における交流及び共同学習の推進—, 大阪教育

- 大学附属特別支援学校研究紀要, 3, 61-66, 2022
- 文部科学省『交流及び共同学習ガイド』, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2019/04/11/1413898_01.pdf, 2019
- 文部科学省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～, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2018/03/14/1401341_2.pdf, 2018
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課: 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, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-3.pdf, 2017 (最終アクセス日, 2022年9月4日)
- 森英則・佐藤慎二: 効果的な交流及び共同学習の在り方についての一考察—招く形態の授業実践を通して—植草学園短期大学紀要, 21, 71-79, 2020
- 森島康雄・村瀬忍・小島道生: 小学校特別支援学級の児童に対する特別支援学級と交流学級の担任教師の意識, 発達障害支援システム学研究, 16 (1), 45-52, 2017
- 佐藤 慎二・向野 紀子・森 英則: 今日からできる! 小学校の交流及び共同学習 障害者理解教育との一体的な推進をめざして, 東京 (ジアース教育新社), 2021
- 関建哉: インクルーシブ教育推進のための交流及び共同学習—特別支援学校と地域の小学校との実践を通して—, 神奈川県立総合教育センター長期研究員長期報告, 16, 67-72, 2018
- 田村緑・川合紀宗: 小学校における交流及び共同学習の現状と課題に関する研究—教科におけるアクティブな「協同」学習を目指して—, 広島大学特別支援教育実践センター研究紀要, 16, 93-102, 2018
- 山本亜紀子・佐藤慎二: 特別支援学級に在籍する児童・生徒の交流及び共同学習に関する調査: 特別支援学級担任と通常学級担任を対象として, 植草学園短期大学紀要, 第9巻, 63-75, 2008

「交流及び共同学習」に対する教員の意識に関する研究の動向

Current Situation and Trends on Teachers' Recognition for "Interaction and Joint Studies" between Students with/without Disabilities

岡本綾子*¹・村山拓*²

OKAMOTO Ayako and MURAYAMA Taku

特別ニーズ教育分野

Abstract

The purpose of this study is to clarify the teachers' recognition for the Interaction and Joint Studies between students with and without disabilities. For that purpose, systematic literature review were conducted with databases. Typically, interaction and joint studies are categorized into four types: the interaction between the schools, the interaction and joint activities placed in the students' district of residence, the interaction between special needs classes and the regular classes, and the interaction among the disabled people. These categories are implemented as the viewpoint of our review.

On the viewpoint of interaction between the schools, the previous research realizes the importance of the regular and continual interaction, promotion of students' understandings about disabilities, and that the goal and aims of this activities are to be clarified into the course of study. With regards to the interaction in the district of residence, the learning effect differ from the ones between the schools are expected because of the tendency to be held the interaction between the schools and individuals. On the viewpoint of interaction between classes, it is showed that the formation of school systems, the sharing of the practical knowledge and experience, and the utilization of Universal Design for Learning guidelines are needed. Further research are required about the significance and issues on the interaction and joint studies toward the systematic formation and practice of inclusive education.

Keywords: Interaction and Joint Studies, teachers, recognition, literature review

Department of Special Needs Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

*1 Matsuzawa Elementary School, Tokyo Gakugei University, Graduate School of Education (4-4-22 Akatsutsumi, Setagaya-ku, Tokyo, 156-0044, Japan)

*2 Tokyo Gakugei University, Department of Special Needs Education (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

要 旨

本稿の目的は、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習に対する教師の意識を文献レビューを通して明らかにすることである。その目的に迫るため、本稿ではデータベースを活用した文献の系統的レビューを行った。一般的に、交流及び共同学習は、学校間の交流、居住地でなされる交流、特別支援学級と通常の学級との交流、障害のある人との交流の四つに分類される。本稿でも、この四つの分類をレビューの観点として採用した。

学校間の交流について、先行研究では、継続的・定期的な交流を行うことや、児童生徒の障害理解を促すこと、教育課程上の位置づけやねらいを明確にし実施するべきであることなどが示されていた。居住地交流については、交流が個人と学校との関係で実施されやすいことから、学校間交流と異なる効果が期待されている。特別支援学級と通常の学級との交流では、学校内のシステムを構築し、実践上の知見を共有することや、学びのユニバーサルデザイン（UDL）ガイドラインを活用することなどが示唆された。インクルーシブ教育システムの構築と実践に向けて、交流及び共同学習の意義や課題をさらに検証する必要がある。

キーワード: 交流及び共同学習, 教師, 意識, 文献レビュー