

特別支援学級と通常の学級の 「交流及び共同学習」の現状と課題

堀 彰人

Challenges of the Current Situation of Exchange Activities and Collaborative Learning Between Special Needs Classes and Regular Classes

HORI Akihito

校内の特別支援学級と通常の学級との間で実施される「交流及び共同学習」について、まず実施の場や形態等の状況、通常の学級と特別支援学級の双方の担任間の連携上の工夫、関わる教員の意識、課題などの視点で、先行研究を概観し、課題解決の一方策として近年取り組まれている「招く交流」のメリットについて触れた。また、「交流及び共同学習」を通して双方の児童等が出会い葛藤する中で学びを深めていくプロセスを考慮に入れながら、双方の教育課程が重なり合うよう組織化し計画していく必要性について言及した。

キーワード：「交流及び共同学習」、特別支援学級、通常の学級

1 はじめに

「交流及び共同学習」とは、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校（以下、小学校等）及び特別支援学校において障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒（以下児童等）が共に学ぶ学校教育の一側面である。障害のある児童等にとっても、障害のない児童等にとっても、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など、大きな意義を有するとされている。

また、学校卒業後においても、障害のある児童等にとっては、様々な人々と共に助け合い支え合って生きていく力となり、積極的な社会参加につながるとともに、障害のない児童等にとっては、障害のある人に自然に言葉をかけて手助けをしたり、障害のある人に対する支援を行う場に積極的に参加したりする行動や、人々の多様な在り方を理解し、障害のある人と共に支え合う意識の醸成につながり、さらに、児童等の成長を通じてその保護者の意識の向上も促すなど、社会における「心のバリアフリー」の実現に資するものとも考えられている（心のバリア

フリー学習推進会議2018）。

「交流及び共同学習」という表現は、平成16年の障害者基本法の一部改正により、「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない」と規定され、用いられるようになっている。

平成20年告示の小学校等の学習指導要領には、「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との交流の機会を設けること」が記載されるとともに、同解説において、特別支援学級の児童との「交流及び共同学習」について初めて記載された。ここでは、「日常の様々な場面で活動を共にすることが可能」とあり、双方の児童等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とされた。

なお、同時期の特別支援学校の学習指導要領解説編では、「交流及び共同学習」を、相互の触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、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、この二つの側面を分かちがたいものとしてとらえ、推進していく必要があるとしている。

平成30年2月には「障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒の交流及び共同学習等の推進について（依頼）」が出された。ここでは、「交流及び共同学習」の現状に対し、単発の交流機会を設けるのみにとどまらず年間を通じて計画的に取り組むこと、障害について形式的に理解させる程度にとどまらず児童生徒等が主体的に取り組む活動とすること、授業中の活動だけで終わらせないように児童生徒等に対する十分な事前学習及び事後学習を実施すること、併せて、日常の学校生活においても障害者理解に係る丁寧な指導を継続して実施することが求められている。また、これらを進めていくために校長を中心に計画的、組織的に取り組み、全教職員で目的や内容を共有することも求められた。さらに、学校が多忙な中でこれらを進めていくために教育委員会によるマネジメントや指導助言も求められている。

本稿では、特別支援学級と通常の学級の「交流及び共同学習」の現状を整理した上で有効に進めていく方策を検討する。なお、植草学園短期大学研究倫理規定に則り、倫理的に配慮され、個人情報保護にも遵守されている

2 「交流及び共同学習」の実施状況

2.1 実施の有無

平成18年に実施された全国調査（国立特殊教育総合研究所2006）では、弱視、難聴、言語障害障害特殊学級（当時）では全ての児童生徒（以下児童等）に対して「交流及び共同学習」が行われ、病弱・身体虚弱特殊学級では最も少なかった。知的障害、情緒障害（当時）学級では約80%の児童等について行われていた。

その約10年後の全国調査（文部科学省特別支援教育課2017）では、小中学校ともに約80%が校内の特別支援学級と通常の学級との「交流及び共同学習」を実施していた。実施していないとする約20%のうち17%は特別支援学級未設置校であった。

地域別では、例えば宮崎県教育委員会（2018）では未設置校を含め小学校77%、中学校76%が実施し

ていた。函館市（細谷2011）や東京都（東京都教育委員会2021）では知的障害、（自閉症・）情緒障害特別支援学級設置校に関する調査が行われている。函館市では中学校1学級を除き、全く実施していない学級はなかった。東京都においても、約95%前後の学校が実施しており、実施していない理由も「新型コロナウイルス感染症の影響」が大半であった。

各地の特別支援学級設置校においては、概ね特別支援学級と通常の学級の「交流及び共同学習」が行われるようになっていると考えられる。

2.2 「交流及び共同学習」の実施の内容

2.2.1 「交流及び共同学習」の場

「交流及び共同学習」が、どのような場で行われているかということについて、細谷（2011）が日常の交流、学校行事における交流、教科における交流に分けて函館市内の実施状況を調査している。小学校では日常交流80.9%、行事交流97.9%、教科交流95.7%、中学校では日常交流68.8%、行事交流93.8%、教科交流87.5%という状況であった。

行事交流では、小中学校ともに学校行事、児童会（生徒会）活動での実施割合が多く、教科交流では、小学校で体育や音楽、中学校で音楽、保健体育、技術家庭が高い割合を示していた。日常交流では、休み時間や給食で比較的多く行われていた。

東京都教育委員会（2021）では、教科等における1学期終了時点までの延べ実施時数（1校当たりの平均）で調査をしており、教科により週の時数も異なるため単純に比較はできないが、小学校の知的障害特別支援学級では幅広い教科等で実施されていた。実施時間の多いものとしては体育、算数、学校行事、図工の順であった。中学校では、部活動が最も多く、次いで学校行事、保健体育、数学、生徒会活動と続く。自閉症・情緒障害特別支援学級では、実施時間の多い順に小学校が算数、図工、体育、音楽と続き、中学校では部活動、保健体育、数学、国語と続く。稲荷ら（2021）による愛媛県内の調査では、小学校では生活、音楽、体育、中学校では体育、音楽、美術などが選択される傾向が高かった。

教科交流については学年が上がるにつれ内容が難しくなり参加しにくくなることなどから、言語以外の表現活動を伴う学習や体験的な学習が選択されや

すいようである。

2.2.2 実施にあたって行われている連携

「交流及び共同学習」を進めるにあたって、様々な工夫が行われている。前出の函館市や東京都の調査においては、担任又は介助員による付き添いが行われている割合が多い。函館市では、80%前後（小学校76.6%、中学校86.7%）で付き添いが行われており、東京都では担任による付き添いが約90%、支援員による付き添いが約70～80%であった。

一方、稲荷ら（2015）によれば、愛媛県では担任によるものが小学校で44.2%、中学校で18.6%、担任以外の教員や支援員等によるものが小学校で33.7%、中学校で25.5%であり多いとは言えず、学級の児童等の人数、自治体等で配置している支援員等の状況によって状況が異なると思われる。児童等の実態や学校の状況により必要性の差もあるだろうが、少なくともどの児童等の交流時間にも等しく付き添いが可能であるとは考えにくい。

こうしたことから、「交流及び共同学習」の時間をめぐる特別支援学級担任と通常の学級担任間の連携が不可欠となってくる。

東京都では担任間の情報交換について、小中学校、障害種別により多少の差はあるが、85～90%の学校で（中学校知的のみ約70%）授業のねらいや学習内容の確認が行われており、それらを児童等に事前に伝え、見直しをもって参加できるようにしているという。

函館市では、特別支援学級と通常の学級との情報交換を「毎日行っている」小中学校は約30%、「必要に応じて」行っている学校は小学校で約60%、中学校で約73%であった。全く行っていない学校はなかった。

なお、東京都教育委員会（2021）では計画作成についても実施状況が明らかにされており、知的障害特別支援学級設置小学校の約8割、中学校の約6割、自閉症・情緒障害特別支援学級設置の小中学校ともに約7割で計画が作成されていた。（「交流及び共同学習」の計画に関しては、平成30年東京都内の62市区町村のうち41.9%が教育委員会に提出を求めていたとされる）。

学習場面での配慮や支援の具体的な内容について、国立特殊教育総合研究所（2006）の調査では、

交流先での配慮内容を自由記述で聞いている。回答としては、交流する児童等への配慮（学習内容・指示方法・付き添い・友だち関係等）、環境等への配慮（座席等）、集団参加への配慮（特性等の理解、働きかけ方、班編成、活動内容の確認や支援等）など多岐にわたっており、そのための担任間の事前、事後の情報交換等の連携がなされていた。

特別支援学級担任と通常の学級担任の具体的な連携に関して宮脇・阿部（2009）は、能率のよい連絡や調整の工夫（ファイルやノート、週案立案時等）を行いつつ、特別支援学級の児童の学習への取り組みを促す配慮（事前学習、視覚的支援、体験活動等）、コミュニケーションを促す配慮（声かけ、個別のカード等）、集団参加の配慮（できること、接し方の説明等）などをめぐって行われていたことを報告している。

交流先で行われる学習の内容や活動の流れ、そのねらいが事前に共有され、ねらいを達成するための手だてが練られること、それが実際の学習の場で適切に行われ、児童等が安心して学習に臨み、力を発揮できることが重要である。

連携においては、その内容とともに、それが児童等の学びの場で反映されるよう機能する連携になることが必要であろう。

3 実施に対する教員の意識

3.1 目的やねらいとその成果について

国立特殊教育総合研究所（2006）の調査では、「交流及び共同学習」のねらいとして、交流の側面に関すること（「集団生活で社会性を培う」、「校内でのつながりや人間関係を形成する」）が多く、次いで障害理解に関する側面（「特殊学級の児童について理解してもらおう」）であった。これらに対して、一定の成果をあげたと評価する回答となっている。

遠藤・佐藤（2012）では特別支援学級、通常の学級担任それぞれに対して調査が行われている。双方の担任ともに、目的として特別支援学級児童の社会性、人間関係、特別支援学級児童に対する理解に関する点が多い点は同様の傾向であった。この調査では選択肢に共同学習の側面として「特別支援学級児童の教科目標の達成」が加えられていたが、結果は最も低かった。また、評価に関しては、交流の側

面で上位にあげた目的に対して通常の学級担任は一定の成果が出たとしている一方で、特別支援学級担任は人間関係づくりにおいて成果があがっていないと感じていた。

前出の東京都の調査では成果に関して、児童等の関係形成や社会性に比べ、教科や単元等のねらいを達成できたとする回答は低く、中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級が約59%と他に比べてやや高かったものの、その他は40%に満たなかった。

交流の側面に比べ、共同学習の側面に対する目標設定や評価については、さらに検討していく必要がある。

3.2 「交流及び共同学習」の課題について

3.2.1 実施上の課題

「交流及び共同学習」を進めていく上での課題として、国立特殊教育総合研究所（2006）では、付き添いの問題とともに付き添いをした場合に残される児童等の問題、さらに相手となる通常の学級の理解などが多かったとされている。

細谷（2021）は、教科、行事、日常の3つの場での知的障害学級の児童等の「交流及び共同学習」に関する実践上の課題を整理している。教科交流においては、特別支援学級の児童生徒の実態に合った学習課題になりにくいこと、通常の学級の児童生徒との間で支援する側・支援される側という構図ができってしまう場合があることを挙げている。

行事交流においては、両者の人数比が大きいほど個別の関わりが少なくなりやすいこと、回数に限られており、コミュニケーションが乏しくなりやすく、お互いを「知る」ことなく終わってしまう可能性があること、また仮にある目標に向けて一体感をもって取り組める期間があったとしても、その行事が終わると、活動や目標がなくなってしまうため、一体感が持続しにくいことなどを挙げている。

さらに日常交流においても遊びの内容が複雑になってしまうことなどから、場の共有で終わりやすく、ねらいをもつこととともに、個と個をつなぐ教師の関わり、働きかけが必要であるとしている。

特別支援学級の児童等の学びが充実するための活動の内容やねらい、ねらいの達成のための配慮や支援、通常の学級の児童等との活動の共有やその中で

の個と個の関わりの実現、通常の学級における障害理解などに関する問題など、課題は多岐にわたっていると見える。

3.2.2 連携上の意識の差

文部科学省（2017）の調査では、特別支援学級設置校で「交流及び共同学習」が実施されていない理由として、教科等の時数を確保すること（小：7%、中：14%）や、実施準備や事前の調整が負担であること（小2%、中5%）などとなっている。時数確保の回答の背景として、実施にあたり特別な活動を新たに用意することを想定している学校が少なくないと思われる。

東京都（2021）の調査では主な課題としては、「準備・調整の負担感」が半数を超え、次いで「教科等の時数確保」の他、「本人、保護者等の希望がないこと」、「通常の学級の理解」や「受け入れ態勢」などであった。

特別支援学級、通常の学級それぞれの状況を考慮に入れながら、過大な負担なく継続できることを前提に、組織的な体制や計画立案の在り方の検討が重ねられていく必要がある。

山本・佐藤（2007）は、特別支援学級と通常の学級担任双方の意識について質問紙調査を行っている。この調査では、特別支援学級担任は、「交流及び共同学習」にあたり事前に障害や特性を伝えるが、「特別な配慮は行われていない」とし、通常の学級担任の約3割が「連絡を取り合いたいが、時間の確保が難しい」と感じていることが明らかにされた。また、特別支援学級の担任の約40%は交流先での児童の状況を肯定的に捉えてはおらず、直接・間接的に尽くせる手立てにも限界があるとの報告もある（星野・佐藤 2011）。通常の学級の担任からも、打ち合わせ不足により手立てが足りないこと、支援方法がわからず支援員に任せきりの状態であるなどの回答が70%近くみられている（遠藤・佐藤 2012）。

森島・村瀬・小島（2017）は、知的障害及び自閉症・情緒障害特別支援学級担任とその交流相手の通常の学級担任に対して意識調査を行った。その結果から、特別支援学級児童が交流を行うことに対する意識は、「適切な指導・対応」、「学校の取り組み」、「気持ちの理解度」、「交流の意義」、「通常学級での学びの必要性」の5因子から構成されており、交流

学級教師は特別支援学級担任に比べて「適切な指導・対応」、「気持ちの理解度」において自らを低く評価し、知的障害のある児童の「通常学級での学びの重要性」に対しても低い傾向がみられていた。通常の学級担任が、特別支援学級の児童に対し、どう配慮や支援を行っていくか迷いつつ交流に関わっており、学びの成果も見えにくい状況にあることがうかがわれる。

山本・佐藤(2012)では交流学級(通常の学級)担任の経験者からの自由記述による意見も多く紹介されている。そこには、通常の学級という場での特別支援学級児童にとっての学びの充実、個に対する支援と集団への支援の両立やバランス、特別支援学級の児童に対する理解や戸惑い、通常の学級の児童と特別支援学級の児童との間で生じるトラブル等への対応の問題などが挙げられている。通常の学級担任として、交流することの意義を感じつつも、これらにどう関わるべきか迷いながら取り組んでいる様子がうかがわれる。

準備や調整をめぐる負担感の中には、こうした背景も影響を与えていると思われる。

4 「招く交流」

4.1 「招く」交流とその実施状況

近年、通常の学級の児童等を特別支援学級に「招く」取組が報告されるようになってきている。

星野・佐藤(2011)は、2市の知的障害、自閉症・情緒障害特別支援学級担任を対象に、特別支援学級の児童が交流学級(通常の学級)に「行く交流」と特別支援学級の活動に交流学級の児童を「招く交流」に分け、その状況を調査した。「行く交流」は知的障害特別支援学級の約90%、自閉症・情緒障害特別支援学級の全てにおいて行われており、「招く交流」は、知的障害特別支援学級の約33%、自閉症・情緒障害特別支援学級の約40%で行われていた。

また、森・佐藤(2020)では、「行く交流」は大半の学級で行われているのに対して、「招く交流」の実施は約13%であった。「招く交流」では双方の担任にとって、事前学習や当日の支援における負担感を感じる割合も小さくなっていたが、「招く交流」は一部の学校や学級で実施されている状況であると思われる。

星野・佐藤(2011)は、「招く交流」のメリットとして、特別支援学級の児童等にとって活動場面のイニシアチブがとりやすく、取り組みやすくなり、また担任の視点では手立てが尽くしやすいことから、「教科や単元の目標を達成することができた」とする割合が増えており、「行く交流」と比べ特別支援学級児童の交流への意欲が高くなることをあげている。

4.2 「招く」交流の具体的な実践

4.2.1 森・佐藤(2020)の実践

森・佐藤(2020)は、ボッチャを題材として「招く交流」を展開した。特別支援学級では自立活動に、通常の学級では特別活動に位置づけられた。

この学習では、ボッチャが双方の児童にとってやりがいのある活動であったため、単なる場の共有に終わらず、自然な「かかわり」が成立しやすい活動となった。また、特別支援学級では事前準備や練習を重ねることができたため、学級として取り組みやすく、通常の学級の児童と対等に取り組む体験や「してあげる体験」につながり、児童が自信をもって取り組めた。

さらに、この学習を通して、双方の児童の関わりが短期間の中でみられたとしている。通常の学級の児童の感想には、特別支援学級の児童や特別支援学級との活動に対する肯定的な表現とともに、「仲良くなった」等の関係変容に関する表現が多く見られたという。

さらに、「招く交流」は、通常の学級担任から、負担に感じたとの回答も見られなかったという。

4.2.2 細谷・宮野・米田(2021)の実践

細谷・宮野・米田(2021)は、昼休みを利用し、特別支援学級の児童が自ら遊びに内容を選び、また交流学級の児童の中から自分で選んだ児童3名を特別支援学級に招待するという日常交流活動を6回行った(細谷らは「招待交流」としている)。対象となった特別支援学級の児童は、緊張が強く、他者とのコミュニケーションに困難がみられる児童だった。しかし、通常の学級の児童との学習を希望し、一緒に遊びたいとも考えており、特別支援学級に来たら嬉しいと感じていた。活動の期間中、こうした意欲が低下することはなく、対等な関係で活動し、

自らの感情を表現できるようになった。

自ら活動内容や方法を決めることができたこと、慣れ親しんだ環境下で実施できたことから、特別支援学級児童にとって質の高い「交流及び共同学習」となったとされている。

4.2.3 向野（2021）の実践

向野（2021）は、小学校知的障害特別支援学級の生活単元学習に通常の学級の児童を招く実践例を複数紹介している。「妖怪ランドで仲よく遊ぼう」の単元では、プレイルームに遊び場を作り、そこに通常の学級の1～4年生を時間ごとに招き、共に楽しむ活動が行われた（通常の学級の教育課程上の位置づけは明記されていない）。

この学習では、児童同士がペアを組んで遊ぶルールを設け、ペア表や手作りの名札によって、遊ぶ相手を個人として意識化しやすくする手立てがとられていた。また、特別支援学級の児童だけが知っている仕掛けを用意し、活動の中で生じる願いを実現するために、特別支援学級の児童がペアとなる通常の学級の児童に「教えてあげる」必然性が生じるような手立てもとられており、個と個のコミュニケーションが生じやすい工夫が施されていた。

その結果、通常の学級の児童からは、特別支援学級の児童名をあげ、個の関わりを通して「してもらえた」ことへの感想が得られていた。また、特別支援学級の児童への見方が変わり、他の場面でも関わりたいという気持ちを育めたとしている。

「招く交流」について田村・川合（2018）は、目的が明確になり手立てが尽くしやすく、特別支援学級の児童等が自分の力を発揮しやすい場、通常の学級の児童が障害を理解していく場が実現する可能性があるとしている。

また、立田・門脇（2020）は、通常の学級という場には、障害のある子どもが排除される構造と同時に障害のある子への教育保障として包摂しようとする構造的特徴があり、「行く交流」は授業環境によってネガティブな経験にもなりうるとしている。そして、場の変容、子ども同士、子どもと教師間の関係性の変容をもたらす発想の転換が重要であると、その解決策の一つとして、「招く交流」をあげている。

「招く交流」は教師の負担感、児童にとっての活

動や学びの質、関係形成などの観点から、「交流及び共同学習」の課題解決の一方策として考えることができる。

4.3 双方の教育課程が重なり合う計画の必要性

高田（2013）は、校内の1年生と学校の畑でジャガイモを栽培し、その収穫の喜びを分かち合うため、収穫祭を共に創り上げていった学習を報告している。

このような学習は、特別支援学級では生活単元学習、1年生では生活科として予め指導計画上に位置づけやすい。

ねらいや活動を重ねやすい単元同士のマッチングにより、双方の児童にとって必然性があり意欲的な学習にすることも可能であろう。負担感や時数確保への懸念に対しても有効な方策として加えたい視点である。

5 児童等の「相互理解」への学び

双方の児童等が主体的に学び合う学習を通して、どのような力が、どのように育っていくのかも意識していく必要がある。

西田ら（2015）は、「なかよしタイム」における「交流及び共同学習」の実践を報告している。「なかよしタイム」は、知的障害特別支援学級では自立活動、1年生では生活科の学習として教育課程に位置づけられている。

この学習では、自立活動（他者の働きかけを受け止めることができる）、生活科（友だちのよさに気づき、協力して活動することができる）、交流及び共同学習（共に活動する中で相手の気持ちを考えて接することができる）それぞれにねらいが設定され、特別支援学級担任が主担当として授業を進めた。

この学習を通して、特別支援学級の児童は、集団の中で他児の働きかけを受け容れながら、適切な行動が選択できるようになってきている。また場面によって働きかける相手を選べるようになってきている。

通常の学級の児童は班活動などで、特別支援学級の児童へ働きかける場面が増えた。また、特別支援学級の児童との関わりを通して、「いろいろな仲間がいて、相手に応じた関わり方や相手は何を考えているのか、どうしたら（どう関わったら）よいのかということを考えられるようになってきている」と

評価されている。

他の学級の児童は特別支援学級の児童に対し、対等な存在としてではなく年齢の低い相手に対するような関わりをしていたが、当該学級の児童は、「なかよしタイム」以外の場面においても、そのような関わり方をする様子は見られない。さらに、通常の学級の児童は、同じ学級の他の児童に対しても、友だちが優しかったこと、協力してくれたこと、がんばっていたことなどに目を向けるようになってきたとされる。

「なかよしタイム」での学習が、特別支援学級児童との日常の関わり、通常の学級の他の児童との関わりにまで発展した質の高い学びになったと考えられる。

先述の通り、山本・佐藤（2009）の通常の学級担任の自由記述の中には、通常の学級の児童が特別支援学級との関わりの中で不本意に感じたり、我慢をしたりする場面への戸惑いが記されていた。

西田ら（2015）では、このような状況が生じた場面で、特別支援学級担任が児童の不適切な行動に対して、絵カードを使うなどしながら、選択してほしい、より望ましい行動を具体的に示したり、通常の学級の児童に対しては、「やめて」と言ってよいことを伝えたりする介入を行っており、トラブルの中で教師をモデルとしながら、児童等が学んでいた。

長曾我部（2006）は、障害のある児童を含む小学生の体育の学習で生じた双方の「まさつ」場面を分析し、障害のない児童が障害のある児童の様子を見ながら、戸惑いつつも促したり、距離をとってみたりしながら、障害のある子どもが協働しやすい関わりを見い出していったことを報告している。

多忙な日常の中、予想されるトラブルなどは、できる限り事前に手だてを組み防ぎたい気持ちから「負担」に感じることは否めないが、こうした状況の中でこそ学べることもある。

事後指導における児童の振り返りから考えてみたい。

5.1 小学校3年生の振り返りから

B小学校には知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級が設置されている。異学年との縦割り活動や清掃、交流給食（現在、新型コロナウイルスの感染対策で見合わせている）などの日常

的な交流とともに、3年生の総合的な学習の時間に特別支援学級と合同で行う学習を位置づけている。毎年、市内の特別支援学級合同作品展に向けて、校内の3年生との共同製作を行い出品している。テーマを決めると、そのテーマに関するイメージを双方の学級で出し合い、役割分担をして大きな作品を共同で創り上げていく。

この単元を始める前の特別支援学級の児童への印象の主なものは以下のようなものであった。日常的な交流や行事交流は用意されているものの、個々の心理的な距離は異なることがわかる。

- ・みんな仲よくしていただけるのかな。
- ・やさしい人もいるのだろうか。
- ・慣れていないから、仲よくなれるかな。
- ・たたかれた人を見たこともあるので、少し心配
- ・なんだか楽しそうだな。
- ・図工が好きなので楽しみ。
- ・やさしい人がいる。

毎時間の振り返りでは、初期には「〇〇学級（の人）は」という主語が多いが、徐々に個人名が増えていく。個人名が主語の文であっても、最初は、「〇〇さんが上手だった」、「☆☆さんが、はみ出さないで貼っていた」といった事実に対する印象から、回を重ねるにつれ、「楽しそう」、「おしゃべりをしながら作れて、思った以上に楽しかった」、「一緒に頑張って作ってくれた」、「いろいろアイデアをくれたり、難しいところを手伝ってくれた」など内面に触れた記述、関わりを通じた気づきや変化に関する感想が増えていた。さらには「気が合った」という手応えへと変わっている感想へ変わっていた。

学習全体の振り返りにおいては、以下のような内容が出てきている。

- ・〇〇（学級）は、少し変わった子もいるけど、とても楽しくゆかいで明るいクラスだと思った。もっと仲よくするには、相手のことをもっと知る。何が好き？好きな食べ物は？嫌いな食べ物は？仲良しの友だちは？

- ・一緒に図工や作品を作っていると、どんどん心や気持ちが変わってわかりあえた気がした。
- ・みんなで楽しめるには、自分でそれやってみて楽しいかな？と思ってからやった方がいい。たくさん話して、とても仲よくなったから、いいところがたくさん出てくると思った。
- ・楽しんでもらうには、自分も楽しく接して、感じ悪くならないようにする。相手のよさを見つけるには、ちゃんと相手を見る。

単元開始前の様々な思いに対して、実際の個別の関わりを通して気持ちに変化があったこと、活動の内容や自分の関わり方によって関係が変わったこと(変えられたこと)に関する気づきと思われるものが記されている。

B小学校の実践については稿を改めて検討していきたい。

5.2 小学校5年生の振り返りから

八千代市教育委員会(2012)では、様々な実践が紹介されている。小学校の5年生が近隣の知的障害特別支援学校との交流及び共同学習を行い、全体の振り返りを行った(実践例16)。通常の学級の児童の感想には葛藤が示されている。「いけない時に、きちんと注意できなかった」と振り返る児童や、「お世話するのではなく、友だちとして来てほしい」と事前の理解授業で特別支援学校の先生から話を聞いていたことに対して、「友だちは、助けることはあっても、お世話するのとは違う」、「特別支援学校の友だちに嫌なことをされたら我慢するけれど、クラスの友だちなら怒る。特別支援学校の友だちに怒ってよいということなのだろうか」と自問する児童があった。

高学年になり、具体的な関わりから一般化して考えようとする様子がうかがわれる。上述のような振り返りの他に、「全部をわからなくてもいいんだなと思った」、「一人一人違う喋り方があるんだなと思った」、「言葉がわからなくても通じる」など、とり上げ話し合ってみたい表現がいくつもあったと聞く。

児童の感想は、「障害のある人が相手だから我慢をする」といったステレオタイプの見方に疑問を投

げかけ、障害をめぐる配慮や支援をどう考えるのか、さらには、異なる他者との関係形成や相互の承認・尊重をどう考えるのかというテーマが重なる深い問いであるように思われる。

佐藤(2021)は、通常の学級の児童等が「交流及び共同学習」を通して出会った障害のある児童等に対して抱いたの感覚、感情をまず受け止めること、感じた「違和感」を他者の視点で考え、自分ごととして考えることを通して、自己理解・他者理解を深めていくこと、さらにそれを環境要因との関係で考える姿勢、「違い」を受け止め多様性を尊重しようとする姿勢へ広げていくことを提案している。

細谷・木原(2013)は、交流活動後の児童による振り返りの記述を分析したところ、学びの半数以上が対人関係に関する学びであり、その起因の半数近くは活動中の上手く行かなかった経験からであったという。

瀧音・司城(2017)は、特別支援学級の小学校中学年の児童と交流先の通常の学級の児童間の関係の変容を分析している。特別支援学級の児童は自分の主張とともに、集団の中の一人として周囲に合わせようとする意識をもちながら周囲と関わろうとしていた。通常の学級の児童は、当初は受容、援助的な関わりで自分たちの主張を控えるなど、自分たちの集団と距離のある存在として捉え関わっていることがうかがわれたが、回数を重ねるにつれ自分たちの主張も出すようになり、特別支援学級の児童に対する支援も、一方的に支えるものではなく、お互いにやりとりをしながら必要な支援を行っていくという関係に変化していた。その過程で意思のズレが生じたり、どちらか一方が引いた関わり方をしたりすることもみられたが、やがて両者が、どこで折り合いをつけ、相互理解できるか模索していると述べている。

個別の関わりにおいて通じ合いにくさなどから生じた葛藤に向かい合いながら、相手の発信や反応の意味に近づこうとし、関わりを調整していく心的な作業が学びの過程になっているのであろう。その相手も、迷いながら関係形成をしようとしていると考えられ、両者の間で、お互いにとっての解を見つけしていく経験をしている。

こうした出会いや関わりが積み重ねられ、その二

者にしかない関係が形成され、その関係の中で「違い」や「障害」の意味が捉え直されていく。「多様な他者」と向かい合うことを体験から学んでいる。

児童等に自然な関わりが生まれ、共に充実した時間を過ごせるとともに、葛藤の中で学びが深められるよう、その葛藤を支えていくことが必要であろう。

6 今後の課題

佐藤(2021)は、「交流及び共同学習」、障害理解教育、人権教育を一体的な教育活動として組織化した年間計画に位置付けることを求めている。いかに組織化し計画していくか、そのモデルが必要となつてこよう。

藤岡ら(2010)は、意味のある「交流及び共同学習」を実施していくために、その内容の見直しと精選をした上での年間カリキュラムの編成が必要であり、また、どちらかが指導の当事者で他方がフォロアーに限定されるのではなく、双方の教師の相互主体的な関係への転換が必要であるとしている。

また、阿部・丸山(2018)は、小学校等の教員にとって「交流及び共同学習」は、「交流教育の1要素」に過ぎず、概念範囲での齟齬や意識の乖離があるとしている。

まず「交流及び共同学習」を通して育つ力を両方で再確認していくことも必要であろう。その際、異年齢、高齢者、異文化等との交流に通底すること、障害のある人との交流に固有のことを検討しながら、教育課程を組織化していくことも必要であると思われる。

学習指導要領においては、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態度を育むことを目指している。そして、その先に、一人一人が自分のよさや可能性を認識し、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓いていけることが見据えられ、教育内容等を組織的に計画的に組み立てることが求められている。

双方の児童等が主体的に出会い、個の関わりが充実する「交流及び共同学習」が実現できるよう、「招く交流」の工夫をしていくとともに、校内で各教科等の単元、あるいは単元中の内容等を吟味し、

双方の児童等にとって学ぶ必然性があり、ねらいを重ね合える学習を創っていくことが必要である。

そして、学習の積み重ねの中で、児童等が相互に工夫して関わり合い、様々な葛藤を乗り越えながら洞察を繰り返し、得られた気づきを社会の事象等とも重ね合わせながら学びを深めていけるように、さらには多様な他者と関わる諸領域と関連させながら学びを広げていけるように教育課程をマネジメントしていくことが必要となつてこよう。

謝辞

ご協力をいただいたA市立B小学校の校長先生はじめ先生方、児童の皆さんに感謝申し上げます。

参考文献

- 阿部二郎・丸山美音(2018)「学校間の「交流及び共同学習」の課題—“函館圏”の実態調査から—『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要』第8号, 131-141.
- 藤岡恭子・宮田延美・前川澄江(2010)「通常学級と特別支援学級との「交流及び共同学習」の問題:現場教師の葛藤に焦点をあてて」『生活指導研究』27, 92-109.
- 細谷一博(2011)「小学校及び中学校特別支援学級における交流及び共同学習の現状と課題—函館市内の特別支援学級担任への調査を通して—」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第62巻第1号
- 細谷一博・木原美桜(2013)「交流及び共同学習における「小学生の学び」に関する質的研究」『北海道特別支援教育研究』第7巻第1号
- 細谷一博(2020)「小学校の知的障害特別支援学級における交流及び共同学習に関する交流内容の決定と児童の参加状態に関する調査研究」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第62巻第1号
- 細谷一博・宮野希・米田真緒(2021)「知的障害特別支援学級における休み時間を活用した招待交流に関する試行的実践」『特殊教育学研究』59(3), 157-167.
- 稲荷邦仁・蒲池慎一・信藤昭子・客野美保・宮本祥恵(2015)「交流及び共同学習における教師間の連携の在り方に関する研究—特別支援学級と通常の学級の連携に関する実態調査の分析を通して—」『愛媛県総合教育センター教育研究紀要』第81集, 38-48.
- 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」
- 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」
- 宮崎県教育委員会(2018)「みやざき特別支援教育推進プラン(改訂版)～共生社会に向けた特別支援教育の推進～」
- 宮野希・細谷一博(2021)「知的障害児を対象とした交流及び共同学習の実践的課題と今後の展望」『北海道教育

- 大学紀要（教育科学編）』第71巻第2号，43-53.
- 向野紀子（2021）「交流及び共同学習の具体的展開・そのポイント」実践例②単元「妖怪ランドで仲よく遊ぼう！」佐藤慎二・向野紀子・盛英則『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』ジァース教育新社
- 森島康雄・村瀬忍・小島道生（2017）「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』第16巻1号，45-52.
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説 総則編 東洋館出版社
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）教育出版
- 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」（2022年11月2日閲覧）
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-3.pdf
- 文部科学省（2019）「交流及び共同学習ガイド」
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2018）「障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒の交流及び共同学習等の推進について（依頼）」（2022年11月2日閲覧）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1401340.htm
- 西田規子・横田千佳・芝木智美・水内豊和（2015）「通常学級と特別支援学級の双方の児童に意義のある交流及び共同学習のあり方に関する実践研究」『とやま発達福祉学年報』6，3-11.
- 長曾我部博（2006）「インクルーシブ体育における「まさつ」が子どもの相互理解に及ぼす影響」『障害者スポーツ科学』4（1），37-46.
- 佐藤慎二・向野紀子・森英則（2021）「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」ジァース教育新社
- 高田克巳（2013）「特別支援学級の生活単元学習を通信とした交流及び共同学習—学習活動の広がりが人との出会いにつながる—」『特別支援教育研究』10，10-12.
- 瀧音夏実・司城紀代美（2018）「「個と多」の視点から見た「交流及び共同学習」における児童同士の関係の変容」『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』3号，249-256.
- 立田瑞穂・門脇弘樹（2020）「知的障害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ついての文献考察—「行く」交流の可能性と限界」『山口学芸研究』第11号，31-41.
- 田村緑・川合紀宗（2018）「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—教科にけるアクティブな「協同」学習を目指して—」『特別支援教育実践センター研究紀要』第16号，93-103.
- 東京都教育委員会（2020）「インクルーシブ教育システム調査・研究事業 報告書」
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/special_needs_education/files/report/1.pdf（2022年12月10日閲覧）
- 東京都教育委員会（2021）「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調査の結果」
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/special_needs_education/files/report/result.pdf（2022年12月10日閲覧）
- 八千代市教育委員会（2012）「特別支援学級と通常の学級，特別支援学校と小中学校との「交流及び共同学習」の充実のために」