

肢体不自由特別支援学校と小学校のインクルーシブ教育に係る研究

— 交流及び共同学習を中心に —

Research of inclusive education in Special School of Physically Disabled and Elementary School.

— Focusing on exchange and collaborative learning —

長 江 清 和*

NAGAE Kiyokazu

【キーワード】 肢体不自由教育 インクルーシブ教育 交流及び共同学習 支援籍学習 障害者理解教育

1. はじめに

我が国のインクルーシブ教育システムの構築において、交流及び共同学習は重点となる教育実践として位置づけられている。交流及び共同学習は、2007年の特別支援教育体制の施行、2014年の障害者の権利条約批准、そして2016年の障害者差別解消法施行というインクルーシブ教育システム構築の過程に伴い、その実践のあり方に変容が見られる。そういう状況を受けて、2020年度より小学校より全面実施されている学習指導要領では、小学校、中学校、高等学校、そして特別支援学校の学習指導要領、さらに幼稚園教育要領において、各々の総則に交流及び共同学習の推進が明記されて位置付けが重要になった。すなわち、交流及び共同学習の現状の研究成果を整理することが、日本におけるインクルーシブ教育システム構築のために、重要な教育課題となっている。なぜならば、交流及び共同学習は、多様な学びの場の連続性をつなぐ実践であると捉えるからである。そこで今回の学習指導要領の改訂で示された「学びの連続性」が、交流及び共同学習の実践にどのように関連するかを明らかにすることが必要である。

ところで肢体不自由特別支援学校においては、移動支援、食事・排泄等の介助、さらには医療的ケアを要するケースもあり、交流及び共同学習を実践してインクルーシブ教育を推進することは、決して容易なことではない。それから小中学校及び高等学校におけるスロープ化やエレベーター設置、そしてトイレの改修など、必要となる環境整備の遅れも、交流及び共同学習の実践に影響している事実がある。また、肢体不自由特別支援学校に在籍をする児童生徒の相当数が、医療（リハビリテーションを含む）との連携や医療的ケアを必要としている状況から、歴史的に病院やリハビリテーション施設と併設されていることが少なくないことを認識する必要がある。肢体不自由特別支援学校が交流及び共同学習を推進するためには、他の障害種とは別

の課題があると言える。つまり、我が国のインクルーシブ教育システムの構築のためには、肢体不自由教育の課題を解決していくことが必要不可欠である。

幼稚園教育要領から交流及び共同学習の推進が明記されたことが示している通り、学校教育のスタートとなる小学校の段階から系統的に実践することが求められている。そこで特別支援教育の課題が大きく影響を及ぼす肢体不自由特別支援学校と小学校の交流及び共同学習の現状と課題を明らかにすることは、インクルーシブ教育システム構築の課題の解決の糸口となると考えた。

2. 研究の目的と方法

2-1 目的

肢体不自由特別支援学校の現場について、柴垣（2019）は、全国特別支援学校校長会が実施した2018（平成30）年度実態調査のデータに基づいて、肢体不自由特別支援学校の現状を分析している。そこで指摘しているのは、在籍児童生徒の障害の重複化と医療的ケアを必要とする児童生徒の増加を指摘している。さらに肢体不自由の障害を単独で対象とする特別支援学校は、特別支援教育体制に移行した2007年以前の設置が95.8%を占めていることを指摘している。さらにいうならば、養護学校義務制の1979年以前に設置された学校が61.9%を占めている。つまり、インクルーシブ教育システムが想定されていなかった時代に設置されている学校が多いのである。（他の障害との併置校は特別支援教育体制に移行した2007年以降に設置された新しい学校が多くなっていることも指摘している。）また、肢体不自由を単独で対象とする特別支援学校の場合、肢体不自由施設や小児医療センター等に隣接、併設する学校が多いことも指摘している。

このような肢体不自由特別支援学校の設置の状況は、インクルーシブ教育システムの構築を目指す現代的な課題の解決にとって、決して効果的な条件とは言えない

* 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター

い。しかしながら肢体不自由の障害は、小学生の発達段階を考慮すると、知的障害や発達障害と比較して障害の困難さの理解が実感しやすい面もある。それゆえに、肢体不自由特別支援学校と小学校の交流及び共同学習の推進に伴う課題を解決することは、他の障害種の交流及び共同学習の課題を解決することにつながるができることと考える。障害のある児童生徒には自立と社会参加の力を、そして障害のない健常の児童生徒には、「心のバリアフリー」を育てる交流及び共同学習のねらいを達成することを念頭において、小学校から中学校、そして高等学校段階への系統的な教育の在り方を明らかにすることができることと考える。本研究では、肢体不自由特別支援学校と小学校の交流及び共同学習の現状と課題を明らかにし、地域で共に学ぶためのインクルーシブ教育システム構築のための指針を明らかにすることを目的とする。

2-2 方法

肢体不自由特別支援学校の交流及び共同学習の現状と課題を明らかにするために、国立特別支援教育総合研究所が実施した全国調査(2018)をはじめとして、交流及び共同学習に係る地域や対象を限定した調査の結果を検証する。その検証を学校間交流と居住地校交流の二つの実践カテゴリーに分けて行う。地域で共に学ぶインクルーシブ教育の実現のために、肢体不自由という障害の特性を踏まえるとどのような課題があるかを明らかにする。

続いて、学校間交流と居住地校交流の各々の実践の成果を検証し、肢体不自由特別支援学校と小学校の交流及び共同学習のあり方を考察してまとめる。まず学校間交流の教育実践として、小学校と同一校地に設置されているX特別支援学校の教育実践を検証する。研究対象とする教育実践は、平沢(2021)の実践研究を取り上げる。そして居住地校交流として、学籍とは別に居住地校にもう一つの学籍を有することができる「支援籍」を制度化している埼玉県Y特別支援学校の教育実践を検証する。研究対象とする教育実践は、山内(2016)の実践研究を取り上げる。そして、学校間交流と居住地校交流の各々の実践の効果と課題を明らかにした上で、総合的な観点で考察してまとめる。

3. 肢体不自由特別支援学校の交流及び共同学習の現状と課題

3-1 交流及び共同学習の歴史的経緯

交流及び共同学習という名称が正式に法令に明記されたのは、2004年6月に改正された障害者基本法である。この中で、国及び地方公共団体は、障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習を積極的に進め、相互理解を推進することが規定された。この改定を踏まえて、2008年3月に公示された幼稚園教育要領、小学校、中学校、高等学校の学習指導要領、翌2009年3月に公示された特別支援学校

幼稚部教育要領、小学部、中学部、高等部の特別支援学校学習指導要領において、交流及び共同学習の実施が位置付けられた。また、国連が2006年に発効し加盟国のほとんどが批准していた障害者権利条約に日本は、2014年1月によりやく批准することができた。長く署名をしながら批准ができなかった背景には、日本の盲・ろう・養護学校及び小・中学校の特殊学級等の学校教育体制に対して、条約の第24条の教育分野で提唱されたインクルーシブ教育システムの理念の実現のための法令や制度等の条件が整っていないと指摘されたからである。その実現に向けて日本では、2011年に障害者基本法を改正し、一人一人の幼児児童生徒が十分な教育を受けられるようにするため、可能な限り障害者である幼児児童生徒が障害のない幼児児童生徒と共に教育を受けられるように配慮しつつ、交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を一層促進しなければならないことが規定された。

さらに教育分野では、従来の盲・ろう・養護学校及び小・中学校の特殊学級等の特別な場における教育から、全ての教育的ニーズのある幼児児童生徒を対象にした特別支援教育体制に移行するため、学校教育法等の一部改正を2007年4月に施行した。また同法施行令の改正で就学システムの改正を行った。こうした法令等の改正を踏まえて、2012年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会は「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、特別支援学校や特別支援学級を設置している学校における交流及び共同学習は必ず実施していくべきであると示した。さらに特別支援学級を設置していない学校においても、交流及び共同学習以外であっても何らかの形態で共生社会の形成に向けた障害者理解を推進していく必要性が示されている。

また同報告では、日本の特別支援教育は、すべての児童生徒を地域の通常の教育へのインクルージョンを実現するものではなく、「日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性」の考えを提起した。可能な限り通常の学級で学ぶことを原則とするが、本人・保護者の希望があれば特別支援学校や特別支援学級を必要に応じて選択できる教育システムを整え、それをインクルーシブ教育システム構築の中心となる概念とした。このような特別支援教育体制を整えて10年以上となるが、特別支援学校及び特別支援学級の在籍児童生徒数は、常に右肩上がり増加している現状が認められる。一面的には、地域で共に学ぶインクルーシブ教育とは逆行しているという評価もできる状況である。そういう疑問に答えるためにも、通常の学級と特別支援学校及び特別支援学級の教育をつなぐ役割を持つ交流及び共同学習の実践は、益々重要になっているといえる。

3-2 肢体不自由教育における萌芽期の交流教育

柴垣(2019)が指摘している通り、肢体不自由の養護学校は、養護学校義務制以前に相当数の学校が開校し

ていた。養護学校義務制施行前の1977年に発行された文部省著作の季刊『特殊教育 No. 17』では、「障害をもたない児童生徒との交流について」という特集を組み、肢体不自由養護学校である神奈川県立平塚養護学校の実践を紹介している。当時は交流教育という名称で実践が取り組まれており、執筆者である草山校長は肢体不自由の児童生徒の実態として「医療施設内における生活の中で他人との交流が見られ、普通児との交流は、家族の兄弟姉妹のある子供に限られております。したがって、言語経験は非常に乏しく、言語の障害のない子でさえも、(母が看護しているという良い条件の場合でも)特定の幼児語に限られているという有様でした。」と、当時の肢体不自由児の現状を紹介している。

さらに養護学校建設に対する反対運動があったことを踏まえて、人間関係を大切にしたい地域交流を推進した実践が紹介されている。まずは地域住民を積極的に校内の見学を受け入れて、地域住民の誤解や偏見を解消する取り組みを行なっている。また、当時近隣の小学校にプールがなかった状況から養護学校のプールを地域に開放し、その後養護学校と地域の児童生徒と一緒にプールで活動する交流活動を実践している。そして小学校の運動会、中学校の文化祭への招待、地域の子供会の餅つき大会の招待等に発展していった。地域の実態と課題を踏まえて、可能なところから取り組んで、大きな成果をあげた実践として評価できる。

このように交流教育の成果が紹介されているが、この中で中学校の文化祭の見学を行なった時に、中学生が車椅子を持ち上げて階段の上り下りをしたりしたことが紹介されている。その他にも、交流教育が奉仕的なマンパワーに支えられた事実も紹介されている。このような事実は、その後、養護学校義務制施行を経て、交流教育から交流及び共同学習へと時代が変わっても、肢体不自由教育において移動支援、食事・排泄等の介助、さらには医療的ケアを要するケースに伴う課題が、未だ奉仕的なマンパワーに支えられている現状があると言わざるを得ない。

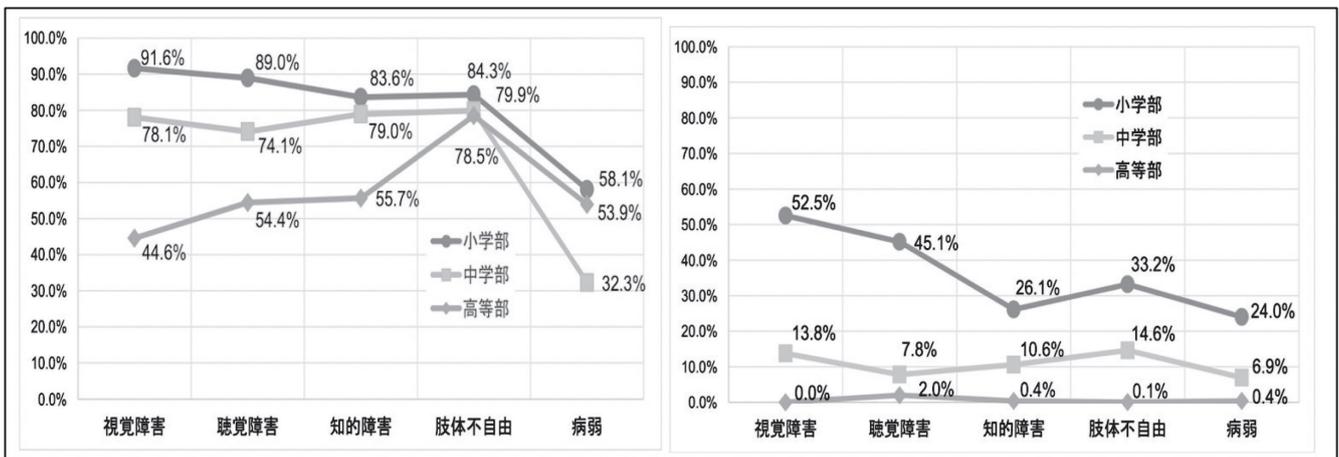
3-3 肢体不自由教育の交流及び共同学習の実態

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にした交流及び共同学習に関する調査を発表した。この調査は、特別支援学校の五つの障害種すべてを対象としているが、調査結果の読み取りから肢体不自由特別支援学校で生じている交流及び共同学習の実態を明らかにすることができる。

交流及び共同学習の実践の形態として、学校間交流と居住地校交流がある。学校間交流とは、特別支援学校の近隣の小中学校等と学級又は学年、あるいは学部単位の集団で交流及び共同学習を実施する形態である。小規模の特別支援学校であれば、特別支援学校全員が参加して実施する事例もある。特別支援学校は、通学区が広域となるため日常的に地域を基盤として個と個の交流へ発展するは期待しにくい。知的障害の特別支援学校と比較すると肢体不自由の特別支援学校の数は少なく、そのため通学区はより広域となっている現状があるため、より居住する地域と離れた交流及び共同学習とならざるを得ない。

一方で居住地校交流とは、特別支援学校在籍の児童生徒が居住する学区の小中学校等と交流及び共同学習を実施する形態である。地域のコミュニティーを基盤とした交流へと発展することが期待できる。近年では学籍とは別の「副籍」や「支援籍」等の制度を整えて、居住する学区の小中学校等で学ぶことができる制度を導入している自治体が広がりつつある。どちらの形態であっても、障害のある児童生徒には自立と社会参加の力を、そして障害のない健常の児童生徒には、「心のバリアフリー」を育てる交流及び共同学習のねらいを達成することが期待することができる。

図1の学校間交流、そして図2の居住地校交流のどちらも、肢体不自由特別支援学校の交流及び共同学習の実施状況は、他の障害と比較して少ないことはなく、学校間交流の中学部と高等部、居住地校交流の中学部では最も高い実施率となっている。この理由は、この調査では明らかにしていない。しかしながら、交流教育の萌芽期の実践として紹介した平塚養護学校が直間



【図1 障害種別及び学部別の実施状況 (学校間交流)】

【図2 障害種別及び学部別の実施状況 (居住地校交流)】

した校舎の構造上の障壁から移動支援の困難さが、2006年のバリアフリー法の施行等、社会環境の変化から解消されてきたのではないかと推察される。また小学部の状況は、入院治療を伴う病弱の特別支援学校を除いた他の障害種と比較して、視覚障害及び聴覚障害よりは若干低く、知的障害よりは若干高い実態となっている。現状の交流及び共同学習の実践において、肢体不自由の障害特性から移動支援、食事・排泄等の介助、さらには医療的ケアを要するケースに伴う課題が、実践の推進を妨げる要因としては調査結果には現れていない。これが奉仕的なマンパワーによる結果であるならば、将来的にも持続可能な実践とはなり得ないので、調査結果の背景を探る必要がある。

4. 肢体不自由特別支援学校と小学校の実践

4-1 X特別支援学校の学校間交流の実践

(1) 学校の概要

X特別支援学校は、X市立の肢体不自由特別支援学校である。小学部、中学部、高等部があり、全校児童生徒数は50名未満の小規模校である。X市立の小学校に併設し、両校は渡り廊下で行き来することができ、特別教室（家庭科室、図工室、理科室、コンピューター室）、図書室、プールなどは共用施設となっている。また、小学校の給食の配膳室が特別支援学校棟にあるため、給食を取りに来る小学生が必ず特別支援学校に来るという日常的な交流ができる環境となっている。また、特別支援学校と小学校の日課を合わせて午前中に20分の休み時間を設定し、交流遊びの時間が確保されている。

(2) 実践の概要

平沢（2021）の実践研究から小学部2年生と小学校2年生の国語科の交流及び共同学習の授業実践を検証する。事例児Aは、小学校学習指導要領に準ずる教育課程で学習している。「明るい性格でおしゃべりが好きだが、発音が不明瞭なところがあるため、聞き取りが難しい」ところがある。また、「同学年の児童との関わりが少ないことから、大人や上級生との関わりを好み、同学年の児童との関わりが消極的」なところがあった。そもそも「国語の時間になると、苦手意識から顔を伏せてしまう様子」が見られていた。そこで月に1回程度の交流授業を設定し、両校の児童が学び合える可能性が高い単元を精選して取り組んだ。

第1回の交流授業は「たんぼぼ」で、たんぼぼの特徴のクイズを出してお互いに出題し合う学習だった。第2回は、「主語とじゅつ語」で、「主語」と「じゅつ語」のカードを活用して、どの文節が主語にあたるか、述語にあたるかを、カードを挙げて答える学習だった。第3回は「たからものをしょうかいしよう」で、自分の考えを作文にまとめてみんなの前で発表する学習だった。第4回は、「ビーバーの大工事」で、動物の不思議な点を図鑑で調べて問題作りをする学習だった。この年最後の第5回は、「あそびのやくそくをしよう」で、交流遊びの時間の遊びを話し合う学習だった。

(3) 実践を通じた児童の変容

事例児Aは、第1回の交流授業では、集団での教科の授業の体験がなかったため、必要な声を聞き分けて学習することに慣れない様子が見られた。また自分の発表の時には、発音が不明瞭でうまく伝わらなかったため、交流授業に対していい印象を抱くことができなかった。そこで第2回の交流授業までの間の期間、交流遊びの時間で一緒に遊ぶようにしたが、事例児Aはなかなか意欲的になれなかった。しかし第2回の交流授業で、日常的に音読の練習をしてきた成果が現れ、小学校の担任に指名されて音読をしたところ、大きな声で上手に読むことができた。このことで自信を持つことができ、このあと事例児Aは交流遊びに積極的に出ていくようになり、小学校の児童も事例児Aと自分たちが好きな遊びを一緒に遊べるのがわかり、友達として遊び合えるようになっていった。第3回の交流授業では、「たからもの」というテーマから子ども同士のやりとりが成立した。また特定の仲良しの友達とペアでの学習が設定されたことも、授業への意欲を高めた。第4回の授業では、事例児Aは堂々と挨拶をして小学校の友達の中に入れるようになり、第3回に続いてペアでの学習も設定され、特定の友達だけではなくペアで学習ができるようになった。第5回の話し合いの学習では、自分の考えを伝えることができたので、授業後の交流遊びで話し合いの成果を踏まえて遊ぶことができた。

(4) 実践の検証

事例児Aの実践は、月に1回の間隔で年間5回の交流授業であったが、小学校に併設した環境の利点を生かした実践である。交流授業と交流授業の間の期間を、特別支援学校と小学校の両校の日課に設定された交流遊びでの交流を継続して取り組めたことは、双方の児童の交流を深めて共に学び合う集団となり得た。国語の教科の目標も達成し、事例児Aの言語面の発達を促すことができた。いわゆる学び合いの効果が、個の発達を促したと評価することができる。

この実践を実現したのは、特別支援学校の担任と小学校の担任が、丁寧な打ち合わせを継続して行なったことが大きい。『相手に時間の設定をしない』『履歴を追える』『ファイルが添付できる』というメリットを考え、お互いの都合の良い時間にメールで連絡を取り合うこと」で、継続した打ち合わせを継続できた。双方の児童の様子を情報共有することによって、月に1回という間隔の授業であっても、双方の教員が児童の様子を把握して授業が展開できた。また事例児Aの実態に配慮して、なるべく同じやり方で授業を展開するようにしたことも効果的であった。授業者も「担任同士も始めは形式的な打ち合わせからのスタートでしたが、一人一人が成長する交流授業の共通の目標があったため」授業の目的や進め方が話し合えたと言っている。また併設した学校同士の関係から、メールだけのやりとりではなく、時には直接の話し合いも日程調整なしで行うことができたことが、より良い実践につながったと言っている。

4-2 Y 特別支援学校の居住地校交流の実践

(1) 学校の概要と「支援籍」学習

Y 特別支援学校は、埼玉県立の肢体不自由の特別支援学校である。小学部、中学部、高等部があり、全校児童生徒数は 100 名を超える中規模校である。埼玉県は県独自に「支援籍」制度を 2004 年度より実施している。「支援籍」は、在籍する学校の他に、児童生徒の教育的ニーズに応じた学校（学級）において、ノーマライゼーションの理念に基づく学習を可能な限り実現するための学籍である。特別支援学校や特別支援学級在籍の児童生徒が通常の学級で学習を行う「通常学級支援籍」、小中学校の通常の学級在籍の児童生徒が特別支援学級で学習を行う「特別支援学級支援籍」、小中学校の通常の学級や、特別支援学級に在籍の児童生徒が特別支援学校で学習を行う「特別支援学校支援籍」の三つの種類がある。

(2) 実践の概要

山内（2016）の実践研究から障害の程度に伴う教育課程編成の違いから類型Ⅰから類型Ⅳまでの四つの類型ごとの実践の在り方を検証する。小学校の学習指導要領に準ずる教育課程の類型Ⅰと下学年の目標・内容を適用する類型Ⅱは、各学年 1 名ずつしか在籍していない。そのため、「学校生活の大部分を教員や限られた人数の中で過ごしており、同学年同士の児童生徒の関わりは非常に少ない」という肢体不自由特別支援学校の障害の重度化の現状から生ずる課題を提示している。「そのため、社会性の発達において十分な経験をすることが難しい状況にある」ことを指摘している。「支援籍」学習では、「大きな集団の中で活動する楽しさを味わうとともに、同年代の子供たちとの交流を通して、社会性の発達や自己理解をしていく」ことをねらいとしている。

特別支援学校学習指導要領を適用して、各教科等を合わせた指導の形態を中心とする類型Ⅲの教育課程では、座学ではなく活動する場面が多い音楽、図工、体育等の各教科の活動から学校行事まで様々な活動に参加している。見通しをもって活動に参加することができるように、単元を通して活動に参加するケースもある。そして自立活動中心の教育課程の類型Ⅳでは、普段と異なる環境の中で様々な活動や同年代の子供たちからの刺激を受け止め、自分の気持ちを表現することができるようになることを目指して取り組んでいる。

(3) 実践を通じた児童の変容

類型Ⅰ及び類型Ⅱの児童は、「定期的に長い時間を一緒に過ごすことで、児童生徒が自分から友達に関わるようになったり、自分の意見を自信をもって言えるようになったりしている」という子どもの変容を明らかにしている。その例として交流後の特別支援学校の児童の感想が紹介されている。「5 年 1 組で 3 回勉強や運動をし進み具合などわかり先生やお友達と会えてうれしかったです。それでお友達のがんばるすがたを見て私も〇〇で一生けんめい努力したいと思いました。」類型Ⅰと類型Ⅱの子どもは、月に一回程度、朝の活動から下校までの 1 日の活動全てに参加するケースが多い。

そういう学習を通して捉えた感想である。さらに「障害があってもみんなと一緒にできること、努力してもどうしても難しいことについては、自分なりに工夫をしたり、周りの人の協力を依頼したりすることが必要であることを理解していく」姿も明らかにしている。

類型Ⅲの児童は、「体験的な活動を友達と関わりながら経験する中で、コミュニケーション能力の向上や、自分の気持ちに折り合いがつけられるようになる姿が、見られる」ようになったと明らかにしている。そして類型Ⅳの児童は、「継続して交流を行う中で、活動の中で笑顔が見られるようになったり、発声が出たりするようになったりしている。同時にそのような様子を周りの子供たちも、児童生徒がどのような気持ちなのか分かるようになり、積極的に関わってくれるようになってきて」いる様子を明らかにしている。

(4) 実践の検証

居住地校交流の利点は、居住する地域が共有でき、その地域での活動を基盤にすることができるということである。兄弟姉妹や近所の子供たちが同じ学校に通学していることもありうる。そういう中で多くの小学校で編成されている登校班や下校班に入って一緒に登下校をすることで、地域とのつながりを深めることもできる。また、交流及び共同学習を通してできた関係性も含めて、放課後に近所で一緒に遊ぶことも容易にできる。学校における学習やそこで形成される人間関係が、学校の中でとどまることなく、地域での生活につなげることが期待できるのである。筆者が小学校の特別支援教育コーディネーターをしていた時に、「支援籍」学習の実践記録に以下のような肢体不自由特別支援学校の保護者の声が残っている。「朝、特別支援学校のスクールバスを待っていると、登校班で小学校に向かう小学生と挨拶をかわせるようになった」、「以前は、誰だろう、どこに行くんだらうというような感じで、遠巻きに見ながら黙って通り過ぎて行ったのに」と、「支援籍」学習の効果を実証する声が寄せられたのであった。「支援籍」学習が、地域の取り巻く環境を変容させた事実として評価ができる。

ただし、特別支援学校の教員との打ち合わせは、年度始めの計画の打ち合わせを除いては、どうしても直前の簡単な打ち合わせしかできないことが、筆者の経験でも多かった。「お互いの子供たちにとって充実した支援籍を実施していくためには、両校の教職員が本人の教育的ニーズやねらいを共通理解していることが重要である」が、両校の教員がその時間と機会を設定することが大きな課題であると言える。

5. 考察

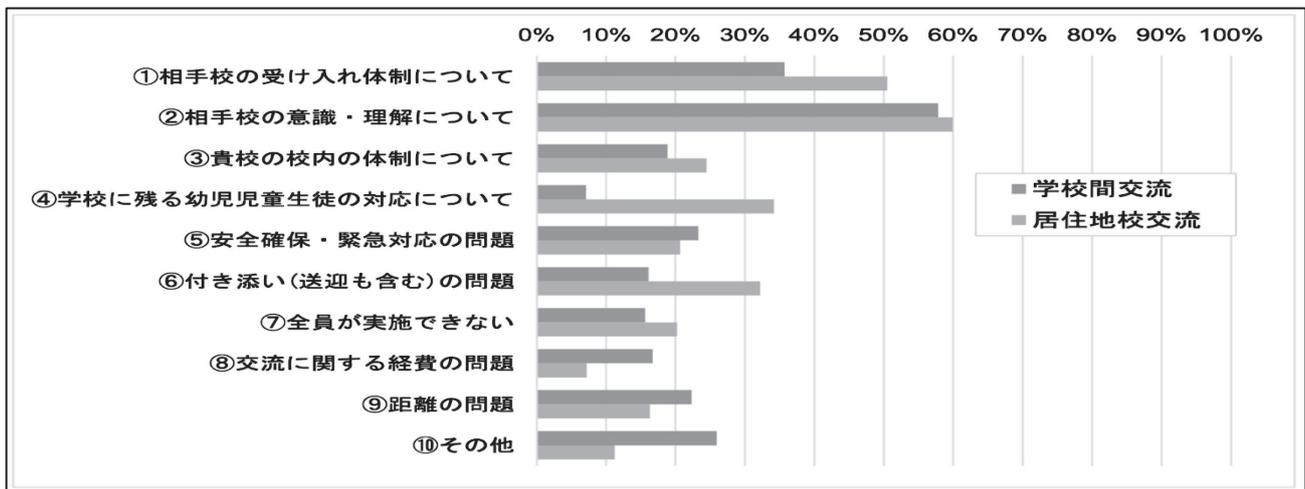
5-1 学校間交流と居住地校交流の事例の総括

本研究で取り上げた学校間交流は、特別支援学校と小学校とが併設された事例であった。肢体不自由特別支援学校では、決して多くない事例をあえて取り上げた。同じ敷地内にあって、一部特別教室等が共用され

て相互が行き来できる施設は、交流及び共同学習にとって恵まれた環境であると言える。また居住地校交流は、埼玉県教育委員会が学籍とは別に設けた「支援籍」制度を基にした交流及び共同学習である。全国に先駆けて埼玉県教育委員会が施行した制度である。その後、同様の「副籍」等の制度を施行した自治体はあるが、全国的には決して多くはない。本研究で取り上げた事例は、交流及び共同学習の実践を推進する必然性が担保されていた学校の事例であるとも言える。国立特別支援教育総合研究所（2018）の全国調査によれば、「交流及び共同学習の課題や問題点等」の回答の結果は図3の通りである。学校間交流と居住地校交流と分けて設問が設定され、それを統合したグラフである。双方で最も多かった回答は、「相手校の意識・理解について」である。本研究の事例の2校は、併設型の施設、そして「支援籍」制度という環境が整っていたところが、相手校（小学校）の教員の意識・理解が一定程度あったといえる。居住地校交流で多かった回答として「相手校の受け入れ体制について」でも同様で、県教育委員会の制度の上に実

践できるということで、必要な予算等の担保もあるというのは、それほど多くはないが「交流に関する経費の問題」を回答した学校もあるので、とても大切であると考えられる。さらに居住地校交流では、「学校に残る幼児児童生徒の対応について」をあげた学校が多いので、予算面の担保に教員等の加配といった人事体制を教育委員会が整えることが必須であると言える。また、肢体不自由の障害の特性から移動支援、食事・排泄等の介助、さらには医療的ケアを要するケースもあるので、「安全確保・緊急対応の問題」「付き添い（送迎を含む）の問題」「距離の問題」を回答した学校の声は、決して無視することができない課題や問題点等であると言える。

それを解決するには、学校の設置者である自治体が交流及び共同学習が安心して実践できる環境整備と、教育委員会が交流及び共同学習の実践を推進するための制度及び予算面・人事面を保障することは必要不可欠である。今後、改善を図るための具体的なモデルケースとして、本研究の二つの事例が活かせると思う。



【図3 交流及び共同学習の課題や問題点等】

5-2 教職を目指す学生の意識調査から

(1) 調査方法

本研究で学校間交流の事例としてあげたX特別支援学校の開校から1年の交流及び共同学習を含めた学校の教育活動をまとめた動画が、設置者である自治体のビデオ広報として公開されている。教職課程を履修している大学3年生に、その動画を特別支援教育の授業の課題として視聴させ、視聴後の感想等をアンケートで収集した。本研究のデータとして提供を承認した学生の交流及び共同学習に対する意識をまとめた。
(X年10月実施、調査対象は教職課程を履修し特別支援教育の授業を受講している大学3年生、研究協力了承データ：設問①164名、設問②155名)

(2) 調査結果

質問1：動画を視聴して、あなたがX特別支援学校の先生だったら、以下にあげる交流及び共

同学習の実践内容のうち、どこに焦点をあてて指導したいと思いましたか？（自分の気持ちに近いものを一つ選択）

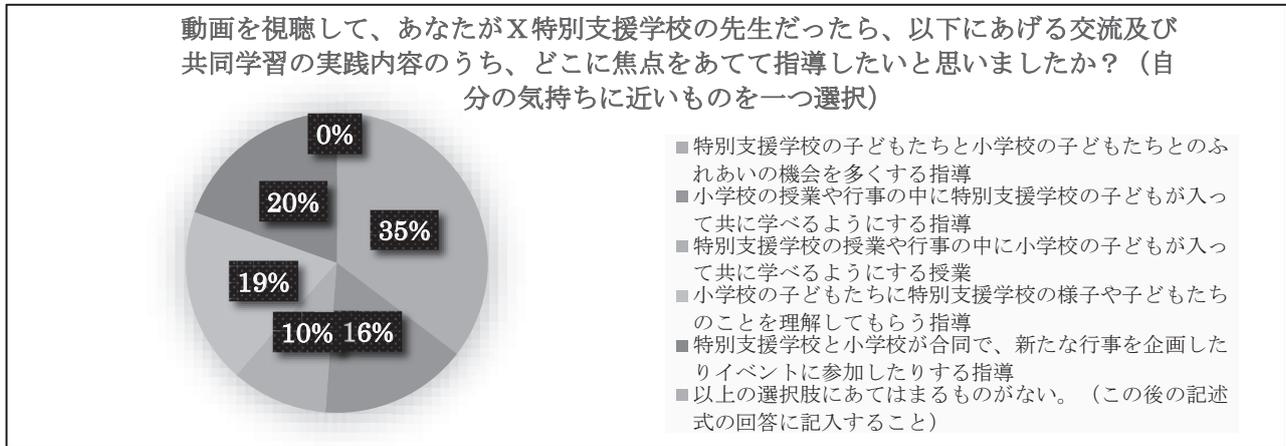
質問1の回答のまとめは図4の通りである。回答結果からは、二分した考えの傾向が見られた。おおよその捉えとして、特別支援学校と小学校の子どもたちが関わり合うことについては推進すべきというところに異論はなかった。しかしその頻度については、思いに幅があった。「可能な限り」というところから、「積極的に」という幅である。「可能な限り」と分類できる選択肢は一番上と2番目、「積極的に」と分類できるのは、上から3番目から5番目までである。ほぼ半々という結果であった。

質問2：あなたは多様な教育的ニーズのある子どもたちが、地域で共に学び合う教育（インクルーシブ教育）についてどう考えますか？

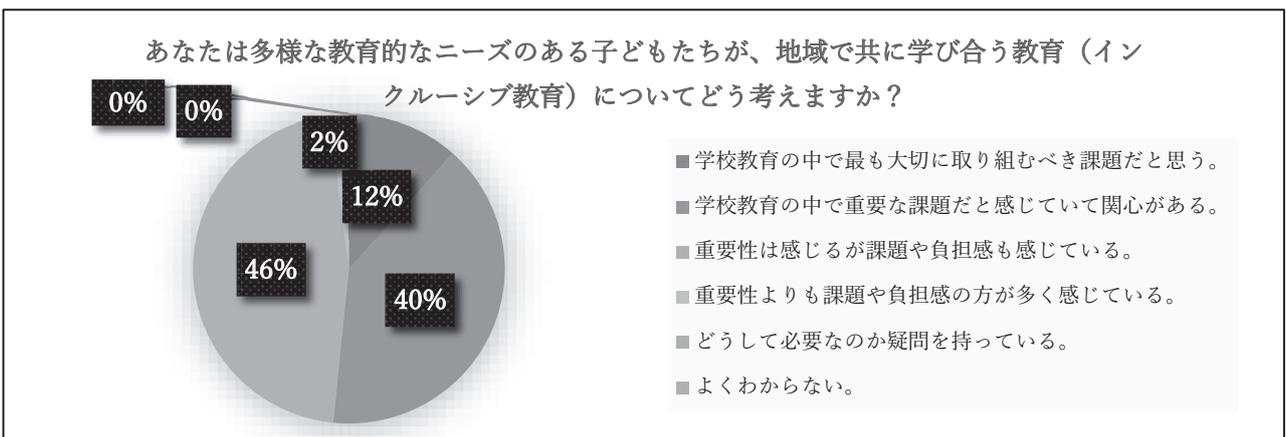
質問2の回答のまとめは図5の通りである。回答結果

からは、二分した考えの傾向が見られた。おおよその捉えとして、インクルーシブ教育の重要性を認識しているが、実践に対しての課題や負担感の思いに幅があった。「可能な限り」というところから、「積極的に」という幅である。「可能な限り」と分類できる選択肢は上か

ら3番目と4番目、「積極的に」と分類できるのは、一番上と2番目である。こちらもほぼ半々という結果であった。また「重要性よりも課題や負担感を感じている」と「どうして必要なのか疑問をもっている」という回答した学生はいなかった。



【図4 教職課程履修学生への調査：質問1の回答結果】



【図5 教職課程履修学生への調査：質問2の回答結果】

(3) 調査結果を捉えて

以上の二つの調査の回答から、交流及び共同学習、そしてインクルーシブ教育の実践モデルを共有することが必要であると考えられる。交流及び共同学習を知らない、インクルーシブ教育とは何をするのかがイメージが持てない状況では、課題や負担感を持つのは当然である。これは通常の教育及び特別支援教育双方の現職教員に対しても、同様のことが言えると考えられる。さらに、肢体不自由児と接した経験もなければ、さらに交流及び共同学習を実践する上での課題や負担感が増すことが予想される。

6. まとめと今後の課題

6-1 まとめ

本研究では、肢体不自由特別支援学校と小学校の交流及び共同学習の現状と課題を明らかにし、地域で共に学ぶためのインクルーシブ教育システム構築のための

指針を明らかにするために、学校間交流と居住地校交流の観点をもって検証し、考察を行った。肢体不自由児の実態を通常の学校現場での理解を進めることが必要であり、共に学習活動を展開する体験が必要である。肢体不自由教育における交流及び共同学習の実践モデルがまだまだ不足していると言わざるを得ない。

長江（2009）は、小学校の特別支援教育コーディネーターとして、肢体不自由児の居住地校交流（「支援籍」学習）をコーディネートした実践モデルを紹介している。該当児が1年生から5年生まで継続した実践を行なったが、4年生までは、「支援籍」の学級の授業（音楽、図工、書写、国語等）に必要な支援を受けながら入って共に学ぶ授業実践を行った。

5年生の時に肢体不自由特別支援学校で該当児がクラブ活動として取り組んでいたボッチャを「支援籍」の小學生に紹介して共に活動した。5年生の共に学ぶ授業を総合的な学習の時間とし、障害理解をテーマとした

探究的な授業とした。その中で肢体不自由特別支援学校での学習活動を該当児が紹介するという授業を行った。当時は、ボッチャを知らない児童が圧倒的に多く、補助具を活用して補助者と連携して競技をする該当児の姿は、通常の学級の児童に新鮮な感動と競技への関心を高めた。実際に競技を体験すると大変難しく、また面白い競技であることを体験した。この授業の最後に、該当児のクラブの対外試合があることを知り、「僕も今度野球の試合がある」「私も陸上競技大会に出る」という発言が出て「同じだね。がんばろうね。」とエールを送り合う姿が児童の中から自然発生的に出てきた。このような交流及び共同学習の実践モデルも、今後開発していくべきだと考える。

6-2 今後の課題

本研究では、肢体不自由の障害に焦点化して取り組んだ。国立特別支援教育総合研究所（2018）の全国調査では、最も学校数が多い知的障害の特別支援学校の実施率が他の障害と比べて低いことが明らかになっている。インクルーシブ教育システム構築のためには、知的障害と発達障害が対象の児童生徒が多いので、大変気にかかる結果であった。知的障害の特別支援学校、そして視覚障害、聴覚障害、病弱の各々の特別支援学校の実態と課題を明らかにして、交流及び共同学習の実践モデルを多数提案したいと考える。

【引用・参考文献】

- ・平沢優子（2021）「小学校に併設した特別支援学校と小学校との交流及び共同学習の実践」『肢体不自由教育 No. 248』、p. 30-p. 35、日本肢体不自由教育研究会
- ・国立特別支援教育総合研究所（2018）「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」『地域実践研究 交流及び共同学習の推進に関する研究 研究成果報告書』
- ・草山貞胤（1977）「肢体不自由の実践」、『特殊教育 No. 17』、p. 22-p. 26、文部省初等中等教育局特殊教育課
- ・長江清和（2009）「交流及び共同学習」、宮崎直男編『特別支援教育の教師力チェック』、p. 132-p. 140、明治図書
- ・柴垣登（2019）「児童生徒数や教職員数などの学校規模から見た肢体不自由特別支援学校の現状と課題」、『立命館教職教育研究（6）』、p. 23-p. 31
- ・山内明美（2016）『『支援籍』を活用した交流及び共同学習』『肢体不自由教育 No. 248』、p. 16-p. 21、日本肢体不自由教育研究会
- ・全国特別支援教育推進連盟編（2016）、『交流及び共同学習を進めるために』、ジアース教育新社