

広汎性発達障害のある子どもの居住地交流の研究

— 教育相談コーディネーターとの連携による授業づくりを通して —

杉本尚彦¹

新しい学習指導要領の中で「交流及び共同学習」の意義が強調されている。その一つの形態である居住地交流を本県でも推進している。本研究では、広汎性発達障害のある子どもの通常の学級における居住地交流に焦点を当てた。特別支援学校知的障害教育部門の保護者への聞き取り調査、教育相談コーディネーターとの連携による授業づくりの事例を通して、居住地交流の推進に向けた課題解決の方策と今後の在り方を探った。

はじめに

平成16年6月の障害者基本法改正により、障害のある子どもと障害のない子どもとの「交流及び共同学習」を積極的に進め、相互理解を促進することが規定された(第14条第3項)。これを踏まえ、今回の学習指導要領等の改訂では、幼稚園、小・中学校、高等学校において交流及び共同学習を促進すること、特別支援学校において交流及び共同学習を計画的、組織的に行うことが位置付けられた。本県では、交流及び共同学習の一形態である「居住地交流」のガイドライン(神奈川県教育委員会 2010)を設定し、推進している。

居住地交流の目的は特別支援学校の子どもが居住する地域で豊かに暮らすための基盤づくりである。将来的な自立と社会参加を考え、学齢期において、地域とのつながりを維持・継続していくことは重要なことである。また、特別支援学校の子どもが特別支援学校以外の場面でもてる力を発揮する経験を積むことは、社会参加に対する自信へつながると考える。

平成17年度に国立特別支援教育総合研究所が全国の特別支援学校251校に「交流及び共同学習」についてのアンケート調査を行った。特別支援学校(知的障害教育部門)54校において、小学部では居住地交流を実施している児童数は約4割であり、実施回数は1~3回が大半を占めた。居住地交流の成果として「児童について理解してもらえた」「地域でのつながりや人間関係を形成することができた」などが回答されたが、高い割合ではなかった。居住地交流の課題として「実施相手校の意識・理解について」「実施相手校の受け入れ体制について」などが挙げられた。特別支援学校の子どもがもてる力を発揮し、実施相手校の子どもが障害理解を深め「相手を思いやる心」を学び、子ども同士の関わりが地域生活へ広がるような交流には至っていない現状が考えられる。

特別支援学校(知的障害教育部門)には広汎性発達

1 神奈川県立麻生養護学校

研究分野(ライフステージを見通した支援教育臨床研究)

障害(=自閉症スペクトラム)のある子どもが多数在籍している。広汎性発達障害のある子どもは社会性やコミュニケーション、般化などに課題があるため、交流場面での集団参加が難しいという特徴がある。彼らへの支援を考えた場合、構造化といった周囲の物的環境を調整することが有効とされている。人的環境である周囲の子どもの共感性を高める働きも重要と言える。

居住地交流において、実施相手校の環境の調整を行うためには、実施相手校の教育相談コーディネーター(以下コーディネーター)との連携が有効だと考えられる。藤原(2008)は「対象とする場の環境条件に適した支援方法でなければ十分な成果が期待できない」と「文脈における適合性(contextual fit)」の重要性を指摘している。校内の支援体制の中心的役割を担うコーディネーターは、教員の授業スタイル、子ども同士の関わりの特徴、実施可能かつ維持・継続できる障害理解や構造化などの方策を把握している。コーディネーターと連携することにより、校内の文脈に合わせた環境の調整がなされ、双方の学びと地域生活への広がりにつながる交流授業づくりができると考える。

本研究では、居住地交流において、教育相談コーディネーターとの連携により、周囲の障害理解を深め、広汎性発達障害のある子どもがもてる力を発揮できるような授業づくりを行うこと、そして、地域で豊かに暮らすための基盤づくりにつながる居住地交流の在り方を探ることを目的とした。

研究の内容

1 聞き取り調査

(1) 対象者とねらい

対象者は、X特別支援学校知的障害教育部門小学部3年生(9名)・5年生(17名)の保護者26名である。居住地交流における、特別支援学校の保護者のニーズを把握することをねらいとした。

(2) 聞き取り項目

聞き取り調査の期間は2010年7月21日~27日の5日間であり、X特別支援学校内の個別指導室にて、筆者ま

第1表 カテゴリー分類表 居住地交流を実施しない理由（複数回答あり） n=17

カテゴリー	項目	回答例	回答数
ア. 本人の障害の特性	①社会性・コミュニケーション	「友達と遊べるタイプではない」「話せない」	15
	②環境の把握と適応	「（慣れない環境では）混乱するだけ」	13
	③感覚	「音などが苦手だから」「人が多い場所が苦手だから」	3
イ. 家庭生活の状況	④育児の状況	「（現状に手一杯で）余裕がない」「（育児の）考え方が違う」	5
	⑤兄弟との関係	「小学校にいる兄弟に配慮したい」	6
ウ. 交流の手続きと内容	⑥実施回数	「年に数回では意味がない」「続けて行かないと効果がない」	4
	⑦付き添い	「本人を連れて行くことや、小学校側に説明することが大変」	6
	⑧交流の内容	「お客さん」「ぼつんと（教室に）いるだけ」	4
エ. 交流先の状況	⑨支援の様子	「クラスの先生による」「毎年代わる」	5
	⑩障害理解	「障害に対する理解がない」「校内の交流がうまくいっていない」	11
	⑪交流する場	「無理に学校じゃなくても（他に方法はある）」	4

たは学級担任が実施した。「1. 居住地交流の知識について」「2. 居住地交流の印象と小学校への意識について」「3. 実施状況について」の3項目を実施した。居住地交流を実施している、または実施した経験がある保護者に対しては、「4. 保護者の願い」「5. 子どもの様子と保護者の感想」「6. 居住地交流を通じた地域生活の変化」の3項目を追加した。居住地交流を実施している、または実施した経験がある保護者は7名であり、居住地交流を実施した経験がない19名はすべて広汎性発達障害のある子どもの保護者であった。

(3) 結果

「1. 居住地交流の知識について」では、「バスポイントで知り合いの保護者から交流の様子を少しは聞いたことがある」「年度初めに配られるプリントに目を通す程度であり、詳しくは知らない」など居住地交流の情報を得る機会が十分には確保されていない現状を示す回答が約8割であった。「2. 居住地交流の印象と小学校への意識について」では、「（小学校は）人が多く、わさわさしている」「（小学校は）慌ただしく、受入れの余裕がなさそう」など、特別支援学校と環境面で比較した回答が約7割であった。「3. 実施状況について」では、居住地交流を実施しない理由について、カテゴリー分類表を作成し、分析した（第1表）。その結果、「社会性・コミュニケーション」「こだわり」といった「本人の障害の特性」と「交流先の障害理解の状況」についての課題が多数であった。また、約9割の保護者が居住地交流に対する総合的な判断として「メリットがない」との意見を挙げた。居住地交流を実施しなくなった理由としては、「目的が達成されたから」「授業内容が高度になり、ぼつんとして、何のためにいるのかわからなくなったから」が挙げられた。実施した「4. 保護者の願い」では、「知ってもらふこと」が7名全員から回答があった。「5. 保護者の感想」では、居住地交流の課題として「受け

入れてもらう学級担任による部分が大きい」「年度によって全く違う」といった支援体制の維持・継続に対する意見が7名全員から挙げられた。「6. 居住地交流を通じた地域生活の変化」では、「居住地交流を行ったからといって特に変化はない」との回答が多数であった。居住地交流を実施している、または実施した経験がある全ての家庭では、入学時に小学校への就学を検討していた。実施した経験がない家庭では、小学校への就学を検討した経緯はなく、特別支援学校への入学後も小学校への意識が低い傾向がみられた。

2 居住地交流の事例

(1) 対象児童

X特別支援学校知的障害教育部門小学部3年に在籍する児童1名（Aさん）。知的障害を伴う広汎性発達障害（自閉症）と診断されている。平成20年度実施のPEP-R（新訂「自閉症児・発達障害児教育診断検査」）では、発達尺度プロフィールにおける合格年齢は1歳8ヶ月～1歳10ヶ月、芽生え年齢は2歳2ヶ月～2歳4ヶ月であった。

(2) 実施相手校・実施相手学級

ア 実施相手校

児童数約600名、学級数24（特別支援学級4）のY小学校。特別支援学級には重度の肢体不自由や高機能自閉症の児童が在籍していた。特別支援学級の担任がコーディネーターであった。居住地交流の日程調整の窓口は別の特別支援学級の教員が行っていた。

イ 実施相手学級

Y小学校3年通常の学級。対象児童と同じ幼稚園の児童が10名程度在籍し、昨年度に対象児童が居住地交流を実施した学級の児童が10名程度在籍している。担任は居住地交流に携わることが初めてであった。

(3) ねらい

コーディネーターとの連携により、実施相手校で実

第2表 交流計画表（交流授業とコーディネーターとの打合せ）

時期	交流授業と打合せの内容	
6月	[A]	・居住地交流の目的・コーディネーターの活動状況・X特別支援学校との連携状況・校内支援の状況（ケース会や校内委員会）・交流授業のねらいと進め方・受入学級の調整・導入する個別教材の検討
7月	[B]	授業の内容、登下校の方法、日程調整についての報告
	交流授業1回目「体育（マット運動）」体育館（7/15）	
	[C]	・交流授業1回目の振り返り・交流授業のねらいと進め方・校内支援の状況（障害理解と子ども理解）
9月	[D]	・日程の調整・交流授業でのペアリング・X特別支援学校への見学・事前授業の内容
	事前授業①（9/28）「交流授業1回目の振り返り（ビデオ視聴）」	
	[E]	事前学習①の振り返り、事前学習②の内容、次回の内容と手立て、個別教材の内容を報告
10月	事前授業②（10/5）「Aさんと仲良くなるために（障害の特性などの説明）」	
	交流授業2回目「体育（マット運動）」体育館（10/5）	
	[F]	・交流授業2回目の振り返り・次回の内容と手立て・日程調整
	[G]	担任の感想、交流後の実施相手学級の児童の様子、次回の確認、保護者の感想を報告
	交流授業3回目「体育（マット運動）」体育館（10/16）	
	[H]	・交流授業3回目の振り返り・次回の内容と手立て・日程調整
	[I]	担任の感想、交流後の実施相手学級の児童の様子、次回の確認、保護者の感想を報告
11月	交流授業4回目「体育（幅跳び）」グラウンド（11/2）	
	[J]	・交流授業4回目の振り返り・次回の内容と手立て・日程調整
	[K]	担任の感想、交流後の実施相手学級の児童の様子、次回の確認、保護者の感想を報告
	事後授業（11/16）	
	[L]	担任の感想、交流後の実施相手学級の児童の様子、次回の確認、保護者の感想を報告
	[M]	・今年度の居住地交流の感想・校内周知の方法・引継ぎの方法

施可能かつ維持・継続できる支援の方策を通して、周囲の障害理解を深め、対象児童がもてる力を発揮できるような授業づくりを行うことをねらいとした。

(4) 交流の計画

研究の対象とした期間は、2010年6月～11月であった（第2表）。交流授業は「体育」で実施した。交流授業1回目は、対象児童の障害の特性などについての説明や個別の教材導入は行わなかった。事前授業①は、ビデオ視聴を通して交流授業1回目を振り返ることを目的に実施した。事前授業②は、障害理解を深め、対象児童との関わり方を理解することを目的とし、対象児童が特別支援学校で活用している教材や障害理解を促すような絵本を用いて、筆者が対象児童の障害の特性や行動面の特徴を説明した。筆者がコーディネーターから校内の障害理解の方策や児童同士の関わり状況聞き取り、事前授業②の内容を設定した。視覚的な手がかりを用いた対象児童への個別教材として、交流授業2回目から、プログラム表・順番表・待機椅子・手持ちカードを、交流授業3回目から、手形や足形などを導入した。交流授業では、筆者は対象児童に付き添いながら授業に参加し、対象児童の行動や気持ちを言語化し、周囲の児童にその場で伝えた。交流授業後は、筆者と保護者が、児童同士の関わりの様子などについて実施相手学級の担任へフィードバックを行った。その他、広汎性発達障害の特性に応じた支援を行う

ことを目的として、「視覚的な手がかり」「環境の設定」「児童同士の関わり」「教師の関わり」「ねらい」の五つの領域で構成した授業整理シートを作成した。コーディネーターや担任との打合せの内容を筆者がシートに記入し、後日の打合せでの確認に活用した。

(5) 結果

ア コーディネーターとの連携の実際

打合せ[A]では、コーディネーターから「小学校で特別支援学校の個別対応をするのはなぜなのか」といった個別の教材導入の必要性について、説明を求める発言があった。「（対象児童が）特別支援学校で身に付けた力を小学校でも発揮するために必要である」「担任に負担をかけずに導入していきたい」という筆者の説明に、「安心感や見通しの部分なら導入できると思う」とコーディネーターが協力し、実施相手学級で導入可能な教材を判断した上で担任へ要請した。

打合せ[C]では、コーディネーターから「友達との関わりが広がることをよりねらっていきたい」など、実施相手学級の児童の学びにつながる交流の進め方について話し合った。また、「世話好きな子どもが多い」「障害について特別に場を設けず、一緒に過ごす中で気が付いた時に具体的に説明している」「校内で行った交流では、どこまで授業や対応に口を出していいのかが難しい」など、障害のある児童に対する校内の理解と対応についての情報を共有した。

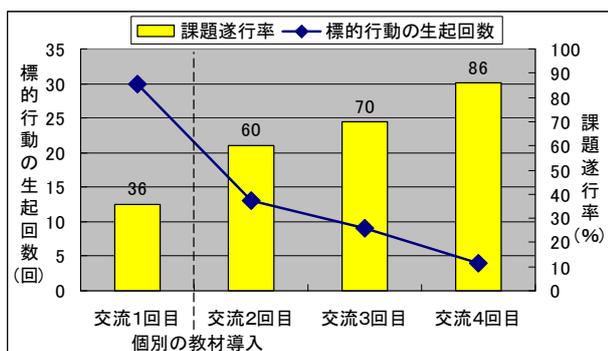
打合せ〔F〕では、交流授業2回目後の実施相手学級の担任からの報告により、授業活動に負担をかけることなく個別の教材が導入され、対象児童の授業参加に対する成果が見られたことを受け、次回の個別の教材導入に向けた前向きな話し合いにつながった。

打合せ〔M〕では、「実際に授業を見に行けなくて心苦しい」「小学校の普通の学習に継続して参加する今年の方法は無理なく続けられて良いと思う」「今年度の成果を引き継ぐ場の設定を行いたい」とコーディネーターから来年度に向けた校内の調整に前向きな感想があった。また、「管理職と相談の上、場を設定したい」と、校内の状況にあった形式での校内周知について検討するコーディネーターからの発言があった。

授業整理シートに記載された打合せ〔E〕と打合せ〔H〕の内容を比較すると、「視覚的な手がかり」では個別の教材導入による構造化についての項目が増加した。なお、個別の教材の工夫や準備は全て筆者が行った。「児童同士の関わり」「教師の関わり」では、人的環境である実施相手学級の児童と担任の対象児童に対する関わりについての項目が増加した。一方、「環境の設定」では、授業全体の内容や環境についての項目に変化はみられず、今後の検討課題として残った。

イ 対象児童の変容

各回の交流授業の説明が開始されてから30分間をビデオで撮影し、授業場面における標的行動の生起回数を記録した(第1図)。標的行動は「声を上げる」「床をたたく」「立ち歩く」を設定した。また、同30分間を1分間のインターバル法で記録し、標的行動が生起しなかった1分間を1インターバルとし、全インターバル数における割合を課題遂行率とした(第1図)。交流授業1回目に比べ、待機椅子と手持ちカードを導入した交流授業2回目では、標的行動が半減し、交流授業3回目以降も減少が見られた。また、交流授業1回目に比べ、プログラムや順番表を導入した交流授業2回目以降、「説明時に着席する」「自分ができる動作で運動課題に取り組む」「列に加わり順番を待つ」などの集団活動への参加を示す課題遂行率が増加した。また、単元と授業実施場所が異なる交流授業4回目においても、同様の変容が見られた。

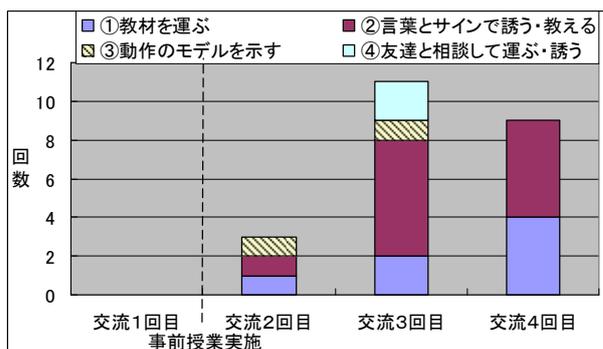


第1図 標的行動の生起回数と課題遂行率

ウ 実施相手学級の児童の変容

(7) 児童同士の関わり

交流授業の説明が開始されてから30分間のビデオ映像から、児童同士の関わりを記録した(第2図)。交流授業1回目では、対象児童の行動に驚き、近づいて話しかける様子は全く見られなかった。交流授業2回目では、対象児童の教材を運ぶ行動から児童同士の関わりに広がりが見られた。交流授業3回目では、対象児童に活動場所を言葉と身振りサインで教える場面が増加した。友達同士で相談して教材を運んだり、活動に誘ったりする姿も見られた。また、対象児童が友達からの促しに応じて動きを模倣する場面があった。筆者が「(対象児童がいらいらしているのは)やり方が難しいから」「誘ってくれてありがとう。Aさんも嬉しそう」などとその場で説明すると、安心した表情を浮かべる児童の様子が観察された。交流授業4回目では、新しい運動課題に各自取り組む場面が多かったため、「動作のモデルを示す」「友達同士で相談して誘う」行動は見られなかったが、「教材を運ぶ」「言葉やサインで誘う」行動は交流3回目から維持された。



第2図 児童同士の関わり

(イ) 対象児童に対する意識

事後授業で、対象児童に対する意識について筆者が聞き取り調査を行った(第3表)。「初めて会った時にびっくりした」に全員が回答した。その理由として、「床を叩く」「勝手に動く」など対象児童の行動が挙げられた。一方、「床を叩いて声を出すには理由があると思う」に約7割の児童が回答したことから、障害理解が深まっていることが推察された。交流場面において筆者が対象児童の行動を言語化して伝えたことが効果的であったと考えられる。また、「耳で聞くよりも目で見た方がわかりやすいと思う」に全員が回答した。個別の教材導入後に対象児童の授業への参加の様子が変容したことにより、障害の特性についての理解をより深めたのではないと思われる。「(実際には)できなかったが、やってみようと思った」に8割の児童が回答した。「相手を思いやる心」が育てられていることが推察された。学校以外の場面でも「話しかけてみようと思う」に8割以上の児童から回答があり、交流授業場面から地域生活への広がりが期待される。

第3表 実施相手学級の児童への聞き取り調査 (n=37)

聞き取り内容	人数
Aさんの教材を運んだ	11
Aさんに話しかけた	19
(教材を運んだり、話しかけたり) できなかったが、やってみようと思った時があった	30
Aさんに初めて会った時にびっくりした。 びっくりしたり不思議に思ったりしたところは？ →「床を叩くこと」「勝手にやっちゃうこと」「静かな時に声を出したり怒ったりすること」	37
Aさんが床を叩いて声を出すには理由がある	26
Aさんは耳で聞くよりも目で見た方がわかりやすい	37
Aさんとスーパーや公園、道路などで会ったら話しかけてみようと思う	31

エ 実施相手学級の担任の反応と感想

交流授業1回目後では「初めてなので、(対象児童に)何が必要なのか分からない」との発言があった。事前授業に対して「教材や絵本を使って(筆者が)具体的に説明をしてくれたので、子どもたちもよく分かったと思う。私も勉強になった」と肯定的な感想があった。交流授業2回目後では、筆者と保護者から児童同士の関わりが増えてきている様子について報告を受けると、「他の人を思いやる心が育ってきていると思う」「私が知らなかった面が見られた」と交流の成果に対する発言があった。また、「(筆者が)個別の教材を用意してくれたから、Aさんも落ち着いて参加できたと思う」と個別の教材導入に対して肯定的な感想があった。交流授業4回目後では「子どもたちのつながりができ、いろいろな友だちを理解し、関わりの中で自分にできることをして支えようとする姿が見られた」という感想があった。また、「交流授業全体の計画が事前にあった方がよいのではないか」「(今年度の成果を)来年度へうまくつなげられるようにしたい」と交流の進め方や継続性に向けての意見があった。

オ 対象児童の保護者の反応と感想

交流当初は「受け入れてもらえるかどうか心配に思う」と不安を口にしていた。交流授業1回目後では「(本日のように)自由に過ごすのではなく、集団に合わせて行動することを学んで欲しい」と今後の進め方に対する意見があった。事前授業に対しては「先生だからできることでありとてもありがたい」との肯定的な感想があった。交流授業2回目後には「集団にいるということはかなりいい方向に向いている」と感想があった。交流授業3回目後に「もうちょっと分かれば本人も楽しいのに」と授業全体の環境の工夫に対する意見があった。交流授業4回目後に「今年度のようにうまくいくか心配である」と来年度の交流授業に対する不安を口にしていた。また、コーディネーターによる校内周知や引継ぎの状況について「存在が少しずつ残っ

てきていてうれしい」との発言があった。その他、「朝の登校時に自宅の前でよく声をかけてもらうようになった」「公園でサッカーをしている子どもの集団に自分から入っていきこうとした」など、地域生活における児童同士の関わりのエピソードが対象児童の保護者から報告された。

3 考察

(1) 居住地交流の量的な側面について

居住地交流の量的な側面に「実施児童・生徒数」がある。本県では保護者の希望により居住地交流を実施する形式をとっている。本事例の結果を通して、保護者が感じている居住地交流に対する課題の解決につながる方策について以下に述べる。

本事例において、実施相手学級の児童と担任の感想から、障害理解の深まりが示された。筆者による事前授業の実施に対する有効性が担任の感想から推察された。筆者がコーディネーターからの情報により校内の状況を把握し、事前授業の内容を設定したことと、対象児童が特別支援学校で活用している教材などを用いたことが効果的であったと考えられる。また、交流授業において、筆者が対象児童の行動の意味を言語化し、周囲の児童へ説明したことも有効であったと思われる。

また、対象児童の障害の特性に応じた個別の教材導入後、対象児童の集団活動への参加が促進された。個別の教材導入においては、コーディネーターが担任の負担に配慮し、導入可能な教材を判断し、担任に要請する形式をとった。校内の文脈に合わせ、チームで検討した支援の方策は維持・継続が期待できると考える。また、事前授業後に児童同士の関わりが増加した。事前授業における障害理解の深まりにより、対象児童への共感性を高め、自発的な行動へつながったと思われる。交流授業における児童同士の関わりに対する筆者の肯定的なフィードバックも有効であったと考える。

課題として、聞き取り調査において、居住地交流の情報を得る機会が十分には確保されていない現状が推察された。特別支援学校において、交流先の障害理解を促す手立てと障害の特性に応じた支援の実践例を紹介するとともに、将来的な生活を見通した居住地交流の意義への共通理解を深める機会の設定が望まれる。

以上から、コーディネーターとの連携による授業づくりと居住地交流の情報を保護者に伝える機会の設定が、量的な側面での課題解決につながると思われる。

(2) 居住地交流の質的な側面について

居住地交流の質的な側面の一つに「双方の学び」がある。本事例において、個別の教材導入後、対象児童の課題遂行率が上昇し、特別支援学校で培った力を交流授業でも発揮することができた。一方、実施相手学級の児童と担任の感想から、実施相手学級の児童に「相手を思いやる心」が育まれたと思われる。交流場面に

において筆者が行った児童同士の関わりに対する肯定的なフィードバックが有効であったと考えられる。

次に、「環境の調整」がある。本事例において、個別の教材導入後、対象児童の集団活動への参加が促進された。しかし、授業全体の内容や環境の設定までには至らなかった。対象児童の自己有能感を育てるためには、本人が「わかって動ける」環境の調整が重要である。本事例のように、居住地交流を担当が初めて実施する場合、対象児童への個別の教材導入、双方の学びの成果の共有と信頼関係の構築を経て、実施相手学級全体における支援へと段階的に支援が広がると推察される。実施相手校で実施可能かつ維持・継続できる支援システムを構築していくためには、コーディネーターと連携した授業づくりが不可欠であると考ええる。

また、「地域生活への広がり」が考えられる。本事例では、対象児童の保護者から、地域での児童同士の関わりが報告された。また、実施相手学級の約8割の児童から、学校以外の場面における関わりに前向きな感想が得られた。その他、コーディネーターにより校内周知と引継ぎについて計画がなされた。地域での基盤づくりにつながる居住地交流が実施できたと言える。

以上からも、担任間の連携だけでなく、コーディネーターと連携した授業づくりが、居住地交流の質的な側面における推進への一方策となることが推察される。

(3) 次年度の居住地交流について

聞き取り調査と事例の結果から、特別支援学校（知的障害教育部門）において、次年度実施可能と思われる居住地交流の進め方について以下に述べる。

まず、実施相手校のコーディネーターとの連携である。本事例の結果から「校内支援の状況についての情報提供」「居住地交流の目的や交流授業のねらいと手立ての検討と共通理解」「個別の教材導入の検討と調整」「校内周知の場の設定」「引継ぎの場の設定」については、実施可能であると思われる。また、交流授業における、実施相手校のコーディネーターによる「周囲の児童に向けた対象児童の行動の意味の説明」と「児童同士の関わりに対する肯定的なフィードバック」の実施が挙げられる。しかし、日常の業務の状況により、当日の交流授業への参加が難しいことも想定される。その場合、コーディネーターが対象児童の保護者や特別支援学校の担任から交流授業の様子を聞き取り、実施相手学級の児童と担任に伝える方法が考えられる。

また、特別支援学校のコーディネーターによる事前授業の実施が考えられる。地域の学校への巡回相談などの経験がある特別支援学校のコーディネーターが実施することにより、障害理解について効果的なガイダンスがなされると考える。特別支援学校のセンター的機能の一部として位置付けられることも期待される。加えて、特別支援学校のコーディネーターが居住地交流を実施する特別支援学校の担任へスーパーバイザー

としての役割を果たすことも実施可能であると考ええる。

その他、特別支援学校における、保護者が居住地交流について十分な情報を得るための説明会や面談の設定がある。地域での基盤づくりにつながった事例を紹介し、将来的な生活を見通した居住地交流の意義への担任と保護者との共通認識を深めることが考えられる。

(4) 今後の居住地交流の在り方について

本研究において、実施相手校のコーディネーターとの連携が、居住地交流の推進に向けた一方策なることが示された。本県では、居住地交流におけるコーディネーターの役割は明示されていない。コーディネーターの役割を明確に設定した組織的な支援体制の構築が今後期待される。そのためには、教育課程上の位置付け、評価、特別支援学校の指導体制などの課題についての検討も必要である。他の自治体では副次的な学籍による「交流及び共同学習」の成果が報告されている。本県においても新たな「交流及び共同学習」へのガイドラインの設定が期待される。

また、国内の動向として、障害者権利条約の批准に向けたインクルージョン教育への転換が焦点となっている。支援を必要とする児童に対する学校全体の意識の変化と、支援システムの構築が今後求められる。そのためには、特別支援学校の児童に対する個別の支援が、他の児童へと広がり、実施相手学級全体における支援として維持されるような居住地交流の事例の蓄積が求められる。特別支援学校の担任や両校のコーディネーターが実施相手学級の担任に代わり交流授業を行うことも、有効な手立ての一つであると考ええる。両校のコーディネーターが積極的に交流授業に参加できるような環境整備や人的整備の充実が今後望まれる。

おわりに

本研究を通して、特別支援学校の教員として、障害のある子どもが卒業後に地域で生活する姿を思い描き、指導・支援していくことの大切さを実感した。今後の教育活動にいかしていきたいと思う。

引用文献

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2006 「『交流及び共同学習』に関する調査研究」 pp. 29-33
藤原義博 2008 「環境に向けたアプローチによる発達障害児者の行動問題の改善—Life styleを重視した生活の質の向上を目指して—」（『発達障害研究』第30巻第5号） p. 314

参考文献

- 神奈川県教育委員会教育局 支援教育部特別支援教育課 2010 「平成22年度県立特別支援学校小学部児童の居住地交流ガイドライン」