

特別支援学校（知的障害教育部門）と県立高校の 交流及び共同学習の在り方について

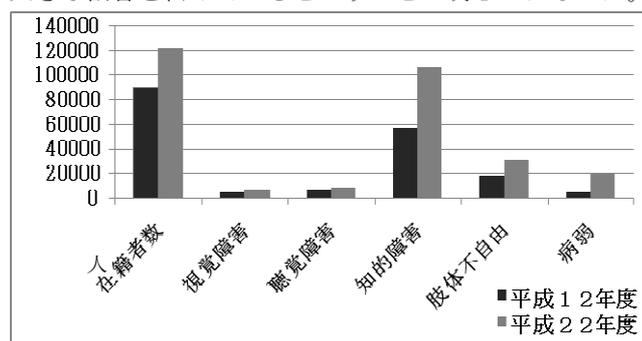
— 分教室と分教室設置校の活動を通して —

高橋 洋之¹

神奈川県は、平成23年度現在、14の県立特別支援学校に17の分教室を設置し、共に育ち合う教育の場としての具現化を図るために、分教室と分教室設置校との交流及び共同学習を推進すると提言している。本研究では、県内の分教室と分教室設置校の活動の実際や、そこから見えてきた成果と課題を探った。また、A分教室で二度の授業実践を行い、今後の分教室に関する交流及び共同学習の在り方について考察した。

はじめに

近年、特別支援学校に在籍する児童・生徒数の増加と、特別支援学校への進学希望者数に見合う資源や教室不足等の問題が全国的に課題として取り上げられている。文部科学省の調べによると、平成22年度までの10年間に、在籍児童・生徒が31,711人増え、中でも知的障害教育部門の児童・生徒（特に高等部）の増加が大きな割合を占めているということが明らかになった。



第1図 全国の特別支援学校在籍児童・生徒数の推移
(文部科学省 特別支援教育資料(平成22年度)を元に作製)

特別支援学校の過大規模化の対応として、全国で分校や分教室が設置されるようになり、神奈川県でも平成16年度より県立高校内に特別支援学校の分教室（以下 分教室）が設置されるようになった。平成23年度現在、特別支援学校14校で17箇所に分教室を有するまでになった。県では、今後も特別支援学校の希望者は増えるという見通しが持たれている。

一方、県は、平成19年8月に策定した「かながわ教育ビジョン」や平成21年6月の「かながわの特別支援教育推進プロジェクト会議 後期中等教育段階における様々な支援の在り方（報告）」の中で、「共に育ち

1 神奈川県立小田原養護学校

研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育研究支援教育）

合う教育」や「交流及び共同学習」の推進を提言すると共に分教室について触れている。

「交流及び共同学習」は平成16年に一部改正された障害者基本法で新しく使われるようになった言葉で、平成20年、平成21年に告示された幼・小・中・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領（以下 新学習指導要領）でも「交流及び共同学習」を推進するという内容が示された。

本研究では、県内の分教室と設置校に聞き取りを行い、交流及び共同学習の活動の実際や、成果と課題について明らかにするとともに、その背景を探った。また、A分教室において設置校との授業実践を行い、今後の分教室と設置校における交流及び共同学習の在り方を考察することを目的とした。

研究の内容

1 交流及び共同学習の意義

交流及び共同学習は、豊かな人間性をはぐくむ「交流」の面と教科等のねらいの達成を目的とする「共同学習」の両面が一体としてあることをより明確に表したものである。この両面は分かちがたいものとして捉え、活動を推進していく必要がある。

2 高等部と高校における先行研究

夏目・名越・山中（2009）は、全国の特別支援学校高等部分校または分教室設置校及びその高校内に設置されている分校または分教室に対し、交流及び共同学習についての調査を行い、全国の活動の実際やそれに伴う成果と課題についてまとめている。

3 県内の分教室と設置校における交流及び共同学習

(1) 聞き取りのねらいと対象者

県内の分教室と設置校との交流及び共同学習の実際や成果と課題を把握することを目的とし、県内の分教室7箇所と設置校1校に聞き取りを実施した。

(2)聞き取り項目

以下の3点について聞き取りを行った。

- | |
|----------------------------------|
| ア 分教室と設置校における交流及び共同学習の実
際について |
| イ 成果と課題について |
| ウ 今後の活動について |

(3)聞き取り結果

ア 交流及び共同学習の実際

活動の実際について「特別活動」「授業」「部活動」「その他」の4項目にまとめた。

(7)特別活動

7箇所中6箇所の分教室と設置校から回答が得られた。活動は先行研究に挙げられたものと違いが見られなかったが、具体的な活動として様々な関わり方がされていることがわかった。「球技大会で分教室の生徒と設置校の生徒（以下 高校生）の混合チームでサッカーをする」「体育祭で分教室チームがクラス対抗競技に参加する」「合唱コンクールに高校生と同様に参加する」「文化祭でアロマキャンドルの作り方を高校生に教える」というように、設置校の行事にただ参加するだけでなく、分教室の生徒と高校生が対等、もしくは分教室の生徒が教える立場になって行っている活動があるということがわかった。

特別活動において交流及び共同学習が多く行われている理由には、高校生にとっても分教室の生徒にとっても活動のイメージがもちやすいということや、目標を明確にしやすく、計画が立てやすいということなどがあるのではないかと考えられる。

また、委員会の取組みとして、設置校の放送委員会が、「一つの校舎に二つの学校がある」という内容で分教室の教員に聞き取りを行い、コンテストに出場したということが挙げられた。

(4)授業（生徒同士の活動）

7箇所全ての分教室と設置校から回答が得られた。分教室では、「家庭科」「社会」「体育」「総合的な学習の時間」「職業・作業学習」における活動、設置校では、「総合的な学習の時間」「家庭科」「選択科目」における活動が挙げられた。

この項目における交流及び共同学習を、次のように四つの形態に分けることができた。

- | |
|---|
| ①設置校の授業で、交流及び共同学習として取り組み
やすい内容の時に分教室の生徒が参加する |
| ②分教室の授業で、交流及び共同学習として取り組み
やすい内容の時に高校生が参加する |
| ③一定期間、お互いの授業に参加する |
| ④通年で授業を一緒に作り上げていく |

①の形態においては、「設置校の総合的な学習の時間で行われるサッカーに参加する」「設置校の家庭科で出展している校外のコンテストに分教室の作品を出展する」「高校生に分教室の活動や様子を分教室の生

徒が発表する」「設置校の携帯電話教室に参加する」などといった活動が挙げられた。

②の形態においては、「分教室の作業で行う収穫祭に高校生が参加する」といった活動が挙げられた。

③の形態においては、次のような活動が挙げられた。設置校の総合的な学習の時間で設定されているテーマの中で、分教室の生徒が参加できそうな内容に数名が参加している。今年度は、染色や繊維について学ぶ学習や山登りなどに参加している。年度によっては、フラダンスやエコバッグ作り、漢字検定の受検を目的とした学習などに参加していたこともある。さらに、テーマの中に特別支援学校の活動を体験する内容のテーマが設定されていて、選択した高校生は、分教室の生徒が職業訓練で取り組んでいる革工芸を分教室の生徒と共に行う。この活動は、高校生が分教室の生徒から作業の仕方を教わりながら進められる活動である。

④の形態においては、次のような活動が挙げられた。設置校の総合的な学習の時間「フードデザイン」と分教室の家庭科における交流及び共同学習が通年で行われている。具体的な活動は、分教室の生徒と高校生が混合でグループを作り、授業の中で収穫したたけのこや里芋、ゴーヤなどの季節の食材で調理をしたり、「人はなぜ食べるのか」といったテーマでグループディスカッションをしたりしている。他にも農作業やゲストティーチャーを招いての講義や演習などが行われていて、それぞれの教育課程に沿った目標が設定されている。

①、②形態の活動は、聞き取りを行ったほとんどの分教室で行われていた。単発的で比較的取り組みやすい活動のため、多くの分教室で行われていると考えられる。③、④形態の活動はあまり行われていない。この理由としては、先行研究の課題の一つとして取り上げられている教科教育における活動の難しさが背景にあると考えられる。教育課程や知的な理解度の違いによる活動の制限や、効果的な学習にするための目標を設定することの難しさが交流及び共同学習を継続して行うことの妨げになっているのではないかと考えられる。しかし、上記のように作業を取り入れた学習や分教室の生徒にも身近なテーマにおける学習、または、個人個人が得意とする科目での参加など、教育課程や活動への参加形態の工夫で授業における活動の可能性が広げられるということがわかった。

(5)部活動及びサークル

聞き取りの中では、部活動及びサークルにおける活動が多くは行われていないということがわかった。内容としては、設置校の部活動を体験するといった活動の他に、「設置校の美術部が分教室の校名のプレートを作製し、それが昇降口に掲げられている」というような間接的な活動や、「設置校の吹奏楽部の定期演奏会に分教室の生徒が参加し、部員とともに合唱やハン

ドベルの演奏を行う」というような直接的で体験だけにとどまらない活動が行われていることもわかった。

部活動における活動が少ない理由として、分教室の教員が毎回の活動に付き添うことが難しいということや、合同での大会やコンテスト・コンクールなどへの参加が難しいということも影響しているのではないかと考えられる。

(I) その他

先行研究では触れられていなかった新しい活動について話を聞くことができた。

生徒同士の関わりとして、福祉系の進路を希望する生徒が自主的に分教室の生徒と交流を図ったり、4月にうまく学校生活をスタートできなかった高校生が分教室で昼食を食べたりしていたということが挙げられた。これは、分教室の存在を、分教室と設置校という関係以上に、高校生が身近な存在として受け入れているということを表していると考えられる。

教員の取組みとして、設置校の教員や部活動の外部講師が分教室の生徒を対象に授業や実験、部活の体験を行ったり、職業訓練のお客として設置校の教員が協力したりする活動などが挙げられた。実験や部活の体験では、日常生活で馴染みのない白衣や着物を着た教員や講師が、日常生活とは違った活動場所で指導を行うというように、分教室ではなかなか味わえない環境になっている。そのことが生徒の中に緊張感や満足感を生み、生徒が高い学習意欲を持ったまま活動に取り組むことができています。さらに、設置校の教員が分教室との関わり方についての研究や、分教室と設置校の教員で合同研修会を行っている所もあるということがわかった。これらの活動では特に、設置校側が特別支援学校高等部段階の過大規模化の課題について、障害の有無に関わらない後期中等教育段階全体の課題として捉えているということや、分教室の生徒にも同年代の生徒と同様の環境や資源を提供しようと考えていることが背景にあるのではないだろうか。この他に、設置校の初任者や教育実習生が分教室の授業を参観したり、活動と一緒に参加したりしているという回答も得られた。このことは、設置校の教員にとどまらず、教員を目指す者が早い段階で支援教育について触れられる絶好の機会になっている。

P T Aの活動として、分教室の保護者や生徒が、設置校の文化祭で設置校の保護者と一緒に販売を行ったり、保護者同士が体育祭のお茶の供給を行ったりというように、設置校の保護者と分教室の生徒及び保護者における交流も行われている。交流が深まり、家庭でも話題となることで、設置校側の分教室の生徒についての理解だけでなく、分教室側の高校生についての理解も広がっていく。また、そのことが分教室の生徒が学校やその地域での過ごしやすくなることにもつながっていくと考えられる。

この他に、複数の分教室から、授業の一環として通学路や校内などの環境整備を行っているということが挙げられた。この活動は、先行研究でも複数の分教室から挙げられている。環境整備は、地域貢献の他にも分教室と設置校の両者が快適に学校生活を送るための活動でもある。お互いの目的やねらい、参加形態は様々あるが、環境整備に関する回答が複数挙げられているということは、この活動が比較的取組みやすく、双方にとってメリットがある活動になっているということが考えられる。

イ 成果と課題

(7) 分教室の成果

「日常生活と違う相手と関わることができる」「高校生との関わりの中でコミュニケーションに必要なアドバイスをその場ですることができる」「困っている時に声をかけてくれた」「他生徒と関わりを持とうとしなかった分教室の生徒が高校生の中で生き生きしていた」「分教室の生徒の幼さをありのままに認めてくれる」「P T A同士の関わりが広がった」「高校のP T Aに理解してもらえた」「行事交流はアピールの場になる」「満足感を学校で味わえる」「本校とは違う施設が使える」など、コミュニケーション能力の向上や輪の広がり、相互理解、自己肯定感の構築につながっているという内容や施設利用面についての成果が挙げられた。

(4) 設置校の成果

「先入観がなくなっている」「分教室の生徒も社会の中にいるということが普通の生活の中でわかる」「高校生と分教室の生徒がごく自然に会話している」など、分教室の生徒や障害についての理解やコミュニケーションの輪の広がりについて挙げられた。さらに、「分教室の存在自体がインクルージョンに向けた活動になっている」というように、広い視野で捉えた意見も聞くことができた。

(4) 課題

設置校からは「運営上の課題はあるがそれ以外は特になし」ということが挙げられた。分教室からは「日程調整が難しい」「集団として限界がある」「カリキュラムを一緒に作っていければ良いがそれは難しい」「いろいろな形の交流があるが、教育課程の違いがあり難しい」「作業や行事交流はやりやすいが、共同学習になると難しい」「知的理解の部分で対等な立場での活動は難しい」など、教育課程や集団規模、知的理解度の違いに関すること、「設置校の教員に負担をかけている」「部活動に参加したいが事故対応を考えると難しい」など、双方の体制に関すること、「行事交流を行っているが、一つの教室で集団が混在しているだけになってしまう」というようにねらいの設定の仕方に関すること、「使用教室が限られてしまう」というように施設面に関することなどが挙げられた。さらに、「分教室の生徒の中には、高校生と顔を合わせた

くない子もいる」「早急に新しいことを進めようとしても…」というように、生徒の心理面に関することも課題として挙げられた。

ウ 今後について

分教室に対して、今後の活動について聞き取りを行った。期待する活動として「同じくらいの集団の規模で、名前と顔が一致するような関わり」「特別支援に関わることをPRできる活動」「数学ができる分教室の生徒が高校生と一緒に授業に参加」「分教室にも生徒会を作り、高校の生徒会と交流」「教員同士の交流」などが挙げられた。さらに、期待されることとして「一緒にいる時間を経験する人が増えることで、社会参加のベースになっていく。そういう所で育った人が増えていけば…」「人間関係が幅広くなる」「教育目標、課題など似たような生徒が集まってきているので、過大規模化の対応としてではなく、小・中の特別支援学級のような位置づけをするなど、分教室の方向性について検討されるべき」ということも挙げられた。

以上のことから、分教室と設置校における交流及び共同学習は、課題は多くあるものの、実施することによって得られる教育的成果は十分あると考えられる。さらに、今後も様々な活動が行われることが期待される。しかし、それと同時に、生徒の心情に配慮する、ねらいをはっきりさせる、双方の学校の負担を配慮するなど、活動は慎重に進めていくことが必要だということがわかった。また、「相手校の生徒との関わりを好む」というように、それぞれ の存在が学校生活における心の拠り所になっている場合があることもわかった。このことから、後期中等教育段階の生徒の発達段階では、交流及び共同学習という設定された教育活動だけでなく、両者が同じ施設・環境で生活する中で自然に行われる関わりは非常に意義のあることだと言える。

4 A分教室と設置校（B高校）の交流及び共同学習

(1) A分教室について

A分教室は平成23年4月からスタートした。1年生、男子生徒5名、女子生徒8名の計13名が在籍している。

開設にあたり、A分教室本校の教員がA分教室設置校（以下 B高校）の教員向けに特別支援学校についての説明会を開き、在籍する生徒や学校についての共通理解を図った。さらに、B高校の生徒には、各クラスの授業の中で特別支援学校や分教室について説明を行った。

これまでのB高校との交流及び共同学習は、「分教室の作業体験」「ゲーム」「調理」「美術」「行事参加（文化祭、マラソン大会、避難訓練、野球応援）」「高校生による誕生カード作成」「A分教室の本校職員による高校生対象の授業」などといった内容で、福祉選択の生徒やボランティア部の生徒との活動を中心

に行っている。

(2) 本研究における交流及び共同学習

先行研究で課題としてあげられている「高校段階の教科教育」における活動で、打合せの時間やそれぞれの教育課程に沿った目標を設定して行うことを前提に、A分教室とB高校における交流及び共同学習の実践を行った。また、実践にあたり指導案の作成も行った。

ア 題材

B高校は、この地区の県立高校で唯一教科「福祉」が設置されている学校で、この教科が設置校の特色の一つにもなっている。本研究では、この教科の中の「社会福祉援助技術」で行われる「ベッドメイキング」を題材とした。B高校は教科「福祉」、分教室は「総合的な学習の時間」に位置付けて実施した。

イ 題材設定の理由

「福祉」という教科がB高校の特色となっているということに加え、特別支援学校高等部の専門学科として「福祉」が新設されたということや、福祉に関わることを就労先の選択肢として挙げる特別支援学校の生徒がいるということが設定の理由である。さらに、ベッドメイキングの活動はペアで行うため、分教室の生徒が高校生とコミュニケーションをとることが必須となる活動になっているということも理由の一つである。

設置校の特色を生かした、その場の共有だけにとどまらない、継続して行える活動、各教科・領域等の学習の中でそれぞれの生徒が目標をもち、その目標へ向けて生徒同士が協力し合ったり助け合ったりできる活動を行うことを目指した。

ウ 対象生徒

本研究では、「社会福祉援助技術」を選択している2年生20名と分教室の1年生13名を対象とした。両者はこれまでに調理における交流及び共同学習を行っている。設置校の実習や施設の都合から、それぞれの生徒が半分に分かれて二日間で全員が行う日程となった。

エ 活動の流れ

実践に向けて、B高校福祉担当教員と分教室教員との合同の打合せを二度行った。一度目は、本研究の概要説明や活動内容、教育課程の位置づけ、双方のねらいの検討、日程の調整などを中心に行った。二度目は、指導案の検討や両者の共通目標、それぞれの教育課程に沿った目標、分教室の個別目標についての検討、お互いの生徒についての情報交換、さらに、その情報をもとに生徒のペアリングなどを行った。また、活動の後には両校の教員での振り返りの時間を設定した。

オ 目標と評価

実践にあたり、分教室と設置校それぞれの題材目標や本時の教科等の目標のほかに、本時における両者の共通目標を設定した。さらに、分教室には本時の個別目標を設定した。振り返りの時間を利用し、共通目標やそれぞれの目標に沿って評価を行った。

カ 活動中の様子

高校生が教える立場、分教室の生徒が教えられる立場で活動が始まった。高校生がそれぞれの相手である分教室の生徒に伝わりやすいように身振り、手振りを工夫しながら伝えていくうちに、お互いに笑顔や会話が生まれ、息を合わせようとしてお互いに声を掛け合う場面も見られるようになった。また、活動が進むにつれ、高校生から「普段のペアとやるより早くできた」「この子、覚えが早い」などといった分教室の生徒の取組みを認めるような声が聞こえてきた。最終的には、教える立場と教えられる立場を超えて、対等の立場で活動している姿を見ることができた。

キ 活動後の感想

(7) 分教室の生徒の感想

「緊張したけど楽しかった」「ほめられて嬉しかったです」「ちょっと難しかったけど楽しかったです」「家でもできそうでした」「ベッドがきれいになりました」「先輩と一緒にまたやりたいです」「わかりやすく教えてくれてうれしかったです」というように、今回の活動に対して意欲的な感想を持っている生徒がほとんどで、難しいことを同年代の人と一緒に成し遂げられたという達成感や喜び、自己肯定感が得られる時間になったということがわかった。

(4) 高校生の感想

「自分よりできることがあるんだなって思った」「覚えがはやくてとても上手だった」「仲良くなれたし、お互い協力してできたので良かった」「思ったより速く、きれいにできたのでびっくりしました」「1、2回教えただけですぐきれいにできて、私がやる早さと合っていて、手早くきれいにできあがりしました」「分教室と言われると意識してしまうが、変わらないと思った」「関わりにくいと思ったけど、実際は関わりやすかった」「障害に対する偏見や先入観があったが、関わってみたら1個下の普通の後輩って思った」というように、今回の活動で分教室の生徒に対する理解が深まった高校生が多く、障害に対する偏見がなくなり、同年代の人として関わられるようになった生徒がいたことがわかった。さらに、自分より得意なことがあるのかもしれないと自己を振り返り、自己理解につながっていくような感想を持った生徒がいたこともわかった。

ク 教員の振り返り

(7) 成果（A分教室教員）

「分教室の生徒の中に一人前として扱ってもらえたという思いがある」「同年代の生徒と同じ立場で活動を成し遂げられたという自尊心の高まりが感じられた」「新しい活動に対する積極性が見られた」という成果が挙げられた。

(4) 成果（B高校教員）

「分教室の生徒にも得意なことと不得意なことがあり、障害を人それぞれの個性として感じられるように

なった」「社会にはいろいろな人がいろいろな関わり方があるということを経験して感じられた」という成果が挙げられた。

(9) 課題

「事前の配慮が必要で、集団対集団の活動は難しいのではないか」「生徒同士のマッチングがうまくいかないと難しい」「ベッドメイキング以外ではどのような活動が考えられるだろうか」「1学期の交流があったから成り立ったと思う」など、事前の情報共有や活動内容の精選などを行う緻密な打合わせが必要だという内容の課題が挙げられた。

ケ 成果と課題

(7) A分教室の成果

今回の活動は、A分教室の生徒にとって、自己理解に向けた一歩となっており、自尊感情の向上、コミュニケーション能力や社会性の育成につながっていると言える。さらに、目標として設定したベッドメイキングの技術の習得も成果としてあげられる。

(4) B高校の成果

今回の活動は、高校生にとって分教室の生徒や障害についての理解が深まったことだけでなく、相手に合わせたコミュニケーションの取り方や教え方の経験を積むことができたこと、自己理解につながる経験になったということが大きな成果として挙げられる。

これらの成果は、担当者同士の事前の打合せで準備や配慮事項の確認を行ったこと、違う校種間でペアになって行ったこと、コミュニケーションが必須の活動であったこと、お互いの生徒が拒否感を示さずに学習に臨んだことなどが大きく影響していると考えられる。

また、直接生徒に関わる成果ではないが、高校の教員から「高校の福祉の内容で交流及び共同学習を行うという視点はなかった」という感想が聞かれた。このことから、今回の活動で、A分教室とB高校における交流及び共同学習の在り方についての可能性を広げることができたのではないかと考えることができる。

(9) 両者の成果

活動をより効果的、スムーズに進めるために、担当者同士の打合せを二度行った。そこで内容やねらい、集団規模、参加形態などについて話し合い、活動後にはそれぞれの活動に対する評価や振り返りも行った。この打合せや振り返りが、生徒にとってお互いが良い刺激となり、影響を与え合える存在になれたことにつながったと考えられる。

(1) 課題

双方にとって多くの成果が得られた活動になったが、単発的な活動に止まった。更に相手を認め、自己理解につながる学習を行うためには継続した活動が必要である。共に学び、双方に成果のある活動にするために、お互いの教育課程を大切にしながら内容の精選をして、継続した活動を探っていくことが今後の課題である。

5 考察

それぞれの分教室と設置校が、それぞれの持つ環境の中で交流及び共同学習を進めている。上記の成果と課題も含め、これからの交流及び共同学習をより効果的なものにするために、次のようなことが考えられる。

特別活動は、交流及び共同学習として取り組みやすい活動だと言える。更に進める場合は、分教室側の行事に高校生が参加するという方法も考えられる。授業においては、日程調整が難しいなどの課題はあるが、お互いの取り組みやすい授業に参加していくことから始め、複数回参加することが継続した参加につながる。継続した活動で様々な活動を積み重ねることが、生徒の自己理解や、双方の生徒にとって課題であるコミュニケーションの学びにもつながっていく。また、教育課程上の違いや集団規模の違い、時間割が毎年変わるなどの制約はあるものの、双方の教育課程に沿った活動を大切にしながら共通の活動を作り上げることで、それぞれの発達段階に合った学習成果を得ることができる。部活動やサークル活動は、体制的な課題もあるが、自主性が大きく関係する活動で、個人と個人の関係を作りやすい場として期待できる。

高校生にとっては、道徳的な「障害者」理解から現実的な個性をもった存在としての理解への広がり、自分との対比をすることの延長線上に自己理解がある。分教室の生徒にとっては、一緒に活動を繰り返していくことが、過大評価や過小評価をしない、等身大の自己を理解することにつながり、社会性を身に付ける機会にもなる。このためには、時間の確保が難しいという意見もあるが、打合せを行い、内容の精選や活動の評価、改善をしていくことが必要である。年間計画の中に打合せの時間を入れるというように、計画的に行うことによって、時間的な見通しが持て、時間の確保や実施がしやすくなる。生徒の心理面や個人情報などにも気をつけなければならないが、保護者同士の交流や、発表や研究などで他校の人や地域の人に取組みを理解してもらうことも、地域での暮らしやすさにつながる。

交流及び共同学習は、先行研究に比べ、活動が多様化、深化している様子が伺えた。この活動の多様化、深化の要因の一つとして、特別支援学校の過大規模化についての高校側の理解が更に広がってきたということが考えられる。聞き取りの中で、どの分教室も設置校側から積極的な関わりや、活動の提案をされたりしていることがわかった。また、分教室と設置校の双方、もしくは片方に「相手校種の経験教員が複数名所属していることが交流及び共同学習の推進につながっていると思う」という意見を複数の分教室と設置校から挙げられた。このように、相手校の生徒の特性や相手校の教育課程などについて詳しい教員が、双方もしくは片方に所属していることも交流及び共同学習を多様化、

深化させている要因の一つになっていると考えられる。このことから、お互いの学校や生徒について理解を深めるために教員同士が相手校について知るための機会を設けることも効果的だと考えられる。

交流及び共同学習が、学習として双方にとって効果的な学びを成立させるために、教科や単元、教材などの精選やねらいを明確にしていくことが必要である。

分教室の生徒で高校生との交流を望む生徒や、高校生で分教室の生徒との交流を望む生徒、逆にそれを望まない生徒もいる。生徒の実態に応じて参加の仕方を工夫したり、それぞれの教員が生徒情報を共有し、必要な配慮をしたり、実際の活動以外で生徒の様子を捉えたりすることも充実した交流及び共同学習を行うための大切な要素である。こういった活動が、社会の中に生きる様々な人がそれぞれ持つ自分の力を発揮し、共に助け合い、支え合ってよりよく生きていくための土台を築いていく。

おわりに

本研究で取り上げた「交流及び共同学習」は、分教室と設置校における活動以外にも、様々な形態の活動がある。それらの活動が、神奈川県だけでなく、日本全体で喫緊の課題として取り上げられている「インクルージョン教育」に深く関係していると考えられる。本研究が、今後の交流及び共同学習の推進だけでなく、インクルージョン教育に向けた一助となることを期待する。また、多忙な中、聞き取りや授業の参観、交流及び共同学習の実践にご協力いただいた学校や対応してくださった方々に深く感謝を申し上げる。

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2007 「神奈川教育ビジョン」p. 52
- 神奈川県教育委員会 2009 「かながわの特別支援教育推進プロジェクト会議 後期中等教育段階における様々な支援の在り方（報告）」p. 8
- 文部科学省 2009 『高等学校学習指導要領解説 総則編』pp. 85-87
- 文部科学省 2009 『特別支援学校高等部学習指導要領解説 総則等編』pp. 109-112
- 夏目保男・名越斉子・山中冴子 2009 「高等学校と高等学校内に設置の特別支援学校高等部分校・分教室との『交流及び共同学習』についての調査研究」（埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター 紀要 No. 8）pp. 181-191
- 富永光昭 2011 『小学校・中学校・高等学校における新しい障害理解教育の創造 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