

# 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 —

関 建 哉<sup>1</sup>

障害のあるなしにかかわらず、できるだけすべての子どもが同じ場で共に学び、共に育つための教育を推進していくことが学校教育に求められている。本研究では、特別支援学校と地域の小学校が連携を図り、日々の教育活動と結び付けながら交流及び共同学習を実践することにより、教員のインクルーシブ教育推進に向けた意識の向上や児童の相互理解の深まり、思いやりの心の育成につながることを考察した。

## はじめに

「かながわ教育ビジョン」（神奈川県教育委員会 2015）には、支援教育の理念のもと、共生社会の実現に向けインクルーシブ教育の推進が示されている。

「インクルーシブな学校づくり Ver. 2.0」（神奈川県立総合教育センター 2017）のリーフレットでは、インクルーシブ教育につながる実践事例として、特別支援学校と小学校における交流及び共同学習を取り上げている。その中には、「『一緒に活動するためにはどうしたら良いのか』を子どもたちが考えることで、『他者の気持ちを思いやる心』や『多様性を尊重する心』等が育ちます」と記されている。インクルーシブ教育の推進には、児童の関わり合いの素地づくりに取り組んでいくことが必要であると考えられる。

「交流及び共同学習ガイド」（文部科学省 2008）には、交流及び共同学習は、社会性を養い、豊かな人間性を育む重要な役割を果たしていると示されている。特別支援学校の児童・生徒にとっては、自立や社会参加の促進につながり、小学校の児童にとっては、自他を大切にすることを育むことにつながると考えられる。

桑戸(2017)は、障害のある子どもとない子どもが交流及び共同学習の機会を通じて、共に教育を受ける際には、双方の子どもに何をどのように学ばせるかが課題であると指摘している。共生社会に向け、インクルーシブ教育を推進するためには、交流及び共同学習を通して、障害のある子どもとない子どもが共に学ぶことを双方の教員が意識しながら取り組んでいくことが求められている。

このようにインクルーシブ教育推進に向けた教員の意識の向上や、障害のある子どもとない子どもの関わり合いの素地づくりが求められていることから、本研

究では、特別支援学校と地域の小学校における交流及び共同学習とそれに向けた日々の教育活動に焦点を当て、目的を次のように設定した。

## 研究の目的

インクルーシブ教育推進に関する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、交流及び共同学習を実践していくための方法を検討し、その有効性を検証する。

## 研究の内容

### 1 研究の背景

青山他は、共同学習の視点として、「教科や自立活動、その他教科外活動など、学校における日常生活内における相互の学習であり、継続的に取り組むことが特徴」（青山他 2016）と述べている。交流の側面だけではなく、共同学習の側面を日々の教育活動と結び付け、充実させていくことが必要だと考えられる。

また、久保山は、障害のある子どもとない子ども同士が直接的に関わる機会を作ることの重要性を示しつつも、学校の実状により、交流及び共同学習の機会を増やしていくことには難しさがあることを指摘している。その上で、限りある交流及び共同学習の機会学びを深めるために、日々の教育活動において『おたがいの特性を知り認めあうこと』と『障害とはなにかについて考える機会を持つこと』の二つに取り組むことが重要である」（久保山 2009）と述べている。お互いのことを理解していくためには、日々の教育活動と結び付けた事前の学習が必要であると考えられる。

しかし、陸川(2015)は、これまでの交流及び共同学習は相互理解や交流体験が重視され、活動内容が行事的であると述べ、交流及び共同学習における学び合いの意識が不足していることを指摘している。

これらのことから、それぞれの学校において、児童の学びにつなげる交流及び共同学習のねらいを明確にすることや、インクルーシブ教育を意識しながら交流

1 神奈川県立平塚養護学校  
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※インクルーシブ教育)

及び共同学習に取り組んでいく必要があると考える。

そこで、本研究ではインクルーシブ教育推進に向けた教員の意識の向上や、児童の相互理解の深まり、思いやりの心の育成につなげるために、A特別支援学校とB小学校との交流及び共同学習に向けた日々の教育活動の在り方に焦点を当てる。

## 2 事前調査

### (1) 対象とねらい

事前調査の対象者は、A特別支援学校肢体不自由教育部門小学部（以下、「A小学部」とする）の教員及び児童と、A小学部と交流及び共同学習を行っているB小学校4年生の教員及び児童である。

この調査のねらいは次の二つである。一つ目は、両校における交流及び共同学習の現状や課題を把握することである。二つ目は、交流及び共同学習について、双方の児童がどのような取組をしてきたか、また、B小学校児童がどのような気持ちで取り組んできたかを把握することをねらいとした。事前調査の概要を第1表に示す。

第1表 交流及び共同学習に関する事前調査の概要

時期	対象	調査方法	主な調査内容
5月	A小学部 教員	聞き取り	・実践の成果と課題 ・児童の取組の様子
6月	B小学校 教員	聞き取り	・実践の成果と課題 ・児童の取組の様子
7月	B小学校 児童	アンケート	・どのような気持ちで今までの交流及び共同学習に取り組んでいたか

### (2) 調査結果

#### ア 教員の交流及び共同学習に対する捉え

##### (ア) A小学部教員

A小学部教員からは、交流及び共同学習では児童が安心して活動できるように、これまでの授業の中で取り組んできた内容から活動内容を検討しているという報告があった。一方で、B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、これまであまり意識して取り組んでいなかったという意見があった。このことから、1年に2回の交流及び共同学習に向け、日々の学習の中で児童が安心感を持って当日を迎えられるように支援をしているが、学びの側面を意識した取組とすることには課題があると感じていることが分かった。

##### (イ) B小学校教員

B小学校教員からは、「B小学校児童にとってA小学部児童との交流及び共同学習は、回数は少ないながらも積み重ねていくことによって、貴重な経験ができる良い機会である」という意見が挙げられた。1年に2回の交流及び共同学習ではあるが、継続して取り組むことの重要性を意識していることが分かる。一方で、

「交流及び共同学習当日だけの活動では、児童全員の様子を把握することは難しく、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。A小学部との交流及び共同学習は、B小学校児童にとって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、評価すればよいかについては課題を感じていることが分かった。

##### イ 児童の取組の様子

##### (ア) A小学部児童の取組の様子

A小学部教員からは、「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」との意見がある一方で、「児童同士の関わり合いはあまり見られず、B小学校児童からの関わりを待っているなど、受け身である」という意見があった。このことから、児童によっては、お互いを意識した関わり合いがあまり見られないまま、交流及び共同学習の取組が終わってしまうこともあるため、児童同士の関わり合いの素地づくりにつなげていくには、現在の取組では難しさがあるのではないかと考える。

##### (イ) B小学校児童の取組の様子

B小学校児童80名を対象に、7月の交流及び共同学習実施後にアンケート調査を実施した。4件法で単一回答、理由については自由記述を求めた。結果は76人から回答が得られた(回収率95%)。「交流をする前、どのような気持ちでしたか?」という質問に対する結果は、「とても楽しみにしていた」「楽しみにしていた」と答えた児童は61人であった。一方で、「うまく関わられるか心配だった」と不安を感じている児童は15人いた。理由としては、「久しぶりに会うから心配」「どうやって関わればいいのか不安」という記述があった。これは、B小学校児童はA小学部児童の関わり方を知る機会が十分ではないため、不安を感じていたのではないかと考える。そのため、交流及び共同学習を実践する前にA小学部児童のことを知るための事前学習を行う必要があると考えた。

また、「交流及び共同学習は楽しかったですか?」という質問で、楽しかったことについて自由記述による回答を求めたところ、A小学部児童との関わり合いのことよりも、風船バレーやボールプールでの遊び等、一緒に取り組んだ活動自体を楽しかったと記述している児童が多かった。このことから、交流及び共同学習は、相手との関わり方を学ぶ場であることをB小学校児童にも理解させていく必要があると考えた。

##### (3) 両校の現状と課題

交流及び共同学習の機会は、双方の児童にとって日々の教育活動では得ることのできない貴重な経験の場と認識されていることが分かった。しかし、活動に対して児童が受け身であったり、一緒に取り組む活動のみに面白さを感じたりしている児童がいることも明らかとなった。また、児童が社会性を養い、豊かな人

間性を育むという交流及び共同学習の本来の役割を果たすために、どのように実践すればよいか、教員が難しさを感じていることが分かった。

以上のことから、交流及び共同学習を単発的な取組として捉えるのではなく、日々の教育活動の中で交流及び共同学習と結び付けた実践に取り組み、双方の児童にとって関わり合いの素地づくりにつなげるための事前の準備を行っていく必要があると考えた。

### 3 研究の仮説

本研究では、次のような仮説を立てた。

交流及び共同学習と日々の教育活動を結び付ける取組を実践することで、児童の相互理解の深まりや思いやりの心が育まれ、教員のインクルーシブ教育に関する意識の向上につなげることができる。

### 4 研究の手立て

#### (1) 対象

A小学部児童 56 名のコミュニケーション方法は様々である。言葉によるコミュニケーションを図ることができる児童や表情やジェスチャー等によるコミュニケーションを図る児童がいる。また医療ケア等の必要な児童も在籍している。

B小学校4年生 80 名は、1 クラス 40 名で2クラス編成されている。

#### (2) 研究の概要

A小学部とB小学校では、7月と12月に交流及び共同学習を毎年実施している。そこで、12月の交流及び共同学習に焦点を当て、その前後に本研究の取組を新たに取り入れた。また、筆者が12月の交流及び共同学習のまとめ役を担い、A小学部とB小学校間の橋渡しを行った。概要を第2表に示す。

第2表 研究の概要

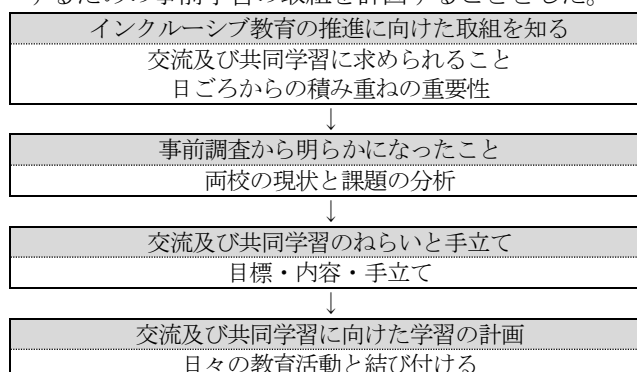
時期	取組の内容 〈 〉 は介入内容	
	A小学部	B小学校
5月、6月	〈事前調査〉	〈事前調査〉
7月	交流及び共同学習3回目	
		〈事前調査〉
8月、9月	〈担任との打合せ〉	〈担任との打合せ〉
10月、11月	〈教育相談コーディネーター、自立活動教諭(専門職)との打合せ〉	〈道徳の授業〉
12月	交流及び共同学習4回目	
	〈事後調査〉	〈事後調査〉

まず前述の事前調査の分析を踏まえて、両校とそれぞれ打合せを行った。10月、11月には、教育相談コーディネーター、自立活動教諭(専門職)と連携を図り、B小学校において交流及び共同学習に向けた、道徳の授業実践を行った。そして、12月の交流及び共同学習後には、事後調査を行い、児童や教員にどのような変

容があったかを考察した。

#### (3) 担任との打合せの流れ

5月、6月に行った、両校の担任と打合せをした内容について、流れを第1図に示す。まず、インクルーシブ教育の推進に向けて、交流及び共同学習に求められることを共通理解する。その上で、両校の事前調査から明らかになった課題や、児童や教員の学習のニーズをそれぞれの学校に伝え、4回目の交流及び共同学習のねらいや手立てを考える。そして、ねらいを達成するための事前学習の取組を計画することとした。



第1図 担任との打合せの流れ

(4) 両校で計画した交流及び共同学習までの教育活動打合せの結果、12月の交流及び共同学習に向けた日々の教育活動について、第3表のとおり計画した。

第3表 計画した交流及び共同学習までの流れ

時期	A小学部	B小学校
9月	「個別の学習」 コミュニケーション練習	「理科」 人と体のつくりと運動
10月	「個別の学習」 コミュニケーション練習	「総合的な学習の時間」 活動内容の検討
	「せいかつ」 ポスター作り	「道徳」 事前学習
11月	「個別の学習」 コミュニケーション練習	「総合的な学習の時間」 活動内容の検討
	「グループ学習」 司会の原稿作り	

#### (5) 検証方法

交流及び共同学習と日々の教育活動を結び付けた実践を通じて、教員のインクルーシブ教育に関する意識の向上や児童の相互理解の深まり、思いやりの心を育むことができたかを、事後調査の結果から分析、考察した。概要を第4表に示す。

第4表 交流及び共同学習に関する事後調査の概要

時期	対象	調査方法	主な調査内容
12月	A小学部 教員	聞き取り	・実践の経過 ・児童の変容 ・インクルーシブ教育について
	B小学校 教員	聞き取り	・実践の経過 ・児童の変容 ・インクルーシブ教育について
	B小学校 児童	アンケート	・これまでの取組を振り返り、 12月の交流及び共同学習前 どのような気持ちでいたか。

## 5 実践の経過

### (1) 交流及び共同学習に向けた事前学習

#### ア A小学部の事前学習

##### (ア) 「個別の学習」の様子

A小学部では、交流及び共同学習のねらいとして、B小学校児童からの関わりを受け入れたり、自分の気持ちを表現したりすることと定め、目標達成に向けた事前学習を展開した。

個別の学習では、コミュニケーションの基礎的な力を身に付けられるように、児童の個々の実態に合わせた支援を行っている。普段関わりの少ない人と手をつなぐことが難しい児童については、他学部の教員や児童・生徒と手をつなぐ等の関わりを持つようにした。自分の気持ちを表出することに時間を要する児童については、本人の気持ちに寄り添い、気持ちを表出するまで待つことを意識して授業を展開した。

##### (イ) 「せいかつ」の様子

B小学校に掲示する文化祭ポスターを制作した。「12月の交流を楽しみにしているね」というメッセージを書く授業では、文字のなぞり書き学習と関連させて取り組んだ。A小学部教員からは児童に、「出来上がったポスターはB小学校に貼るよ」と言葉を掛けると、うれしそうになぞり書きに取り組む様子が見られたと報告があった。一方で、B小学校児童のことを意識するのが難しい児童もいたという報告もあった。

##### (ウ) 「グループ学習」の様子

グループ学習では、交流及び共同学習の司会をB小学校児童と一緒にを行うための原稿づくりに取り組んだ。授業の中では、児童同士の話し合い活動を多く取り入れ、児童が主体的に取り組めるようにした。

授業の様子としては、児童がB小学校児童のことを思い出しながら原稿の内容を考え、「どんな言葉を言ったら喜んでくれるかな？」というテーマで話し合いを行った。児童が主体的に取り組めるように配慮したことで、児童の言葉で原稿づくりを行うことができた。

#### イ B小学校の事前学習

##### (ア) 「理科」の様子

B小学校では、交流及び共同学習のねらいとして、相手の身になって考え行動することができるようにと定め、目標達成に向けた事前学習を展開した。

理科の「人と体のつくりと運動」の単元で、教員が「A小学部児童のことを思い出してみよう」という意図的な発問を行い、A小学部児童のことを考える時間を設けた。授業の中で、「いろんな歩き方や立ち方をしている子がいた」と発言する児童や、自分の腕や足を触りながら、A小学部児童のことを思い出そうとしている様子の児童がいた。教員からは、A小学部児童のことを質問することで、これまでの交流及び共同学習で経験してきたことを児童が振り返ることができたと報告があった。

##### (イ) 「総合的な学習の時間」の様子

総合的な学習の時間では、11月に行われるB小学校の学習発表会に向けた「調べ学習」と交流及び共同学習を結び付けて取り組んだ。具体的には、A小学部児童と一緒に活動するにはどのような工夫が必要かということ授業で児童自身が考えていくよう取り組んだ。

初めは、自分たちのことを中心に考えていたが、授業を重ねていくに連れてA小学部児童の得意なことや苦手なことに焦点を当て、グループで話し合うことができるようになった。また、単元の後半には、活動内容の工夫だけではなく、どのようにするとA小学部児童が安全に楽しく取り組むことができるかを考え、当日の活動に取り入れていた。ボウリングの活動では取り組みやすいように球を置く台を作成し、魚釣りの活動では、釣り竿の柄の部分の太くするなどの工夫をしている様子が見られた。

##### (ウ) 「道徳」事前学習の様子

児童がA小学部児童に対し、より理解を深め他者の気持ちを思いやる心を持って関わることをねらいとし、筆者が道徳の時間に事前学習を実施した。授業内容については、筆者が両校の教員やA特別支援学校の教育相談コーディネーター、自立活動教諭(専門職)と連携を図り、授業内容の検討を行った。その結果、車椅子を押す際の注意点や車椅子を使用する子どもと関わる時のコミュニケーション方法について考えさせたり、相手の立場に立って物事を考えるための学習を取り入れることとした。授業後の児童の感想を次に示す。

<ul style="list-style-type: none"><li>・僕も障害者になったらどうなるんだろうと思った。</li><li>・障害は、病気のことだけではなくて周りの環境も障害なんだと思った。</li><li>・困っていたら、「大丈夫?」と声をかけてから手伝ってあげることが大切だと思った。</li><li>・養護学校の子たちのできることできないこと、楽しいこと楽しくないこと、得意なこと得意じゃないことなど知れて、12月の交流にいかせると思った。</li></ul>
--

### (2) 4回目の交流及び共同学習当日

#### ア A小学部児童の様子

A小学部教員からは、「人見知りがあり自分からあまり声を掛けられない児童が自分からB小学校児童に手を振ったり『ありがとう』というサインを行ったりする姿が見られた」という意見や、「手をつなぐことが苦手な児童がB小学校児童と両手をつないで活動している姿が見られた」。また、「司会に取り組んだ児童については、『B小学校児童と一緒に頑張りたい』といった気持ちを持って司会進行に取り組んでいる様子が見えた」という意見があった。

#### イ B小学校児童の様子

ボウリングでは、一緒に活動するために工夫したボウリングの台の高さが車椅子を使用するA小学部児童の取り組みやすい高さとは合わず、うまく使えずにいる場面があった。そこで、B小学校児童で話し合い、台を持ち上げる方法を考え、ボウリングを一緒に行って

いる姿が見られた。また、魚釣りゲームをしている時も、すぐに手伝うのではなく、言葉を掛けてからA小学部児童の手伝いをする姿を見ることができた。

A小学部教員からは、「車椅子を動かす時に『動かすよ』』と言葉を掛けてから動かしていたり、本を読む時にはゆっくり読んでいたりするなど、A小学部児童のことを考えて行動している姿をたくさん見ることができた」という意見があった。

## 6 結果と考察

### (1) 児童の変容

#### ア A小学部児童の変容

これまでの交流及び共同学習の取組では、A小学部の児童は、B小学校の児童からの関わりを待っていることが多く受け身であった。しかし、今回の実践である4回目の交流及び共同学習には、A小学部児童から積極的に関わろうとしている姿を見ることができた。また、継続してグループ学習に取り組んできたことで、「B小学校児童と一緒に司会を頑張りたい」という気持ちに変容した児童や、B小学校児童と一緒に司会に取り組めたことが自信となり、達成感を味わっている児童もいた。限りある交流及び共同学習の機会であっても、教員が児童の行動や意識の変容につながるような事前学習を継続的に行うことで、受け身的ではなく積極的に関わろうとする児童の姿が見られた。このような児童の変容から、児童の関わり合いの素地を広げることができたのではないかと考えられる。

#### イ B小学校児童の変容

B小学校児童 80 名を対象に、12 月の交流及び共同学習後にアンケートを実施し、78 人から回答を得た(回収率 97.5%)。7 月同様「交流をする前、どのような気持ちでしたか？」との問いに対して「うまく関われるか心配」と回答した児童は事前調査では 15 人だったが、事後調査では 18 人に増加した。その理由としては、「思いやりがよく伝わるか、楽しいだけで終わらないか心配だった」や「みんなに教える時、本当にうまくいくか心配だった」など、これまで学んできたことや自分たちが考えてきたことを、当日いかすことができるかという点についての記述があった。また、事前調査で「うまく関われるか心配」と回答した 15 人の内の 8 人が事後調査では、「頑張って準備をしてきたから楽しみ」など、気持ちが前向きに変化した。

事後のアンケートの中には「どんな人にも思いやりが必要だと知りました。困っていたり、障害のある人が街にいたら、手伝ったり話を聞いて教えるなどをして力になってあげたい」「白杖を持っている人がいて、『手伝いましょうか』と話しかけることができた」などの記述があった。児童自身の考え方が変わっただけでなく、学校以外の場でも行動につなげることができた児童もいることが分かった。教員が交流及び共同

学習の実践に留まらず、A小学部と関連した内容を他の教科と結び付けて取り組んできたことで、日々の生活の中でも他者の気持ちを思いやり、行動する児童の変容を見て取ることができた。これらのことから、児童の関わり合いの素地が広げられたと考えられる。

### (2) 教員の変容

#### ア A小学部教員への事後調査

事後調査では、「交流及び共同学習と日々の教育活動を結び付ける取組を実践してきたことで、児童に『B小学校児童と一緒に取り組みたい』という意識が芽生え、関わり方が変化していることに改めて気づくことができた」という意見があった。教員が今回の実践で、児童の関わり合いを増やすための工夫や、児童の学びにつなげるための手立てを実践してきたことで、児童の変容を見て取ることにつながったのではないかと推察する。

また、インクルーシブ教育推進に関しては、「交流及び共同学習に向けて事前準備に取り組んできたが、児童が学んできたことは、交流及び共同学習当日だけではなく、他の教科や日々の生活の中でもいかしていけると思う」という意見や、「教員が次の交流及び共同学習に向けて、準備を積み重ねていくことは、双方の児童が将来当たり前のように接することができる土台になっていくと実感することができた」という意見が挙げられた。A小学部教員が、今回の実践によってA小学部児童のことだけではなく、B小学校児童のことも含めた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ことが分かる。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る。

#### イ B小学校教員への事後調査

事後調査では、「4 回目の交流及び共同学習に向けて計画的に授業を組み立てていくことで、子どもの様子を継続的に見ることができた。結果として、見通しを持った実践が行え、児童の評価がしやすかった」という意見や、「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など、児童の変容に気づくことができた」という意見もあった。教員が計画的にA小学部児童のことと関連した授業に取り組んできたことが、児童を評価する機会や視点が広がり、児童一人ひとりの行動や意識の変容に対して、評価をすることができたと考えられる。

また、インクルーシブ教育推進に関しては、「これまでは交流及び共同学習と日々の教育活動を別々に捉えていたが、授業の結びつきに改めて気づくことができた」という意見や、「交流及び共同学習が終わった後も学校の中で児童が『思いやり』という言葉を使い、相手のことを考え行動している姿を見ることができた」という意見があった。

今回の実践は児童だけではなく、教員にとっても障害のある児童と共に学ぶことの大切さに改めて気づき、考えることができた取組であった」という意見が挙げられた。教員が授業の中でA小学部児童との関わり合いに焦点を当て、活動内容について繰り返し考えさせる授業を実践することができた。前述の「インクルーシブな学校づくり Ver. 2.0」にある実践事例でも、児童が活動内容を検討することで他者の気持ちを思いやる心等が育つと記されているように、B小学校での事前学習の実践は、児童の意識を変容させることに有効であったと共に、B小学校教員のインクルーシブ教育推進に関する意識を向上させることにもつながったと考える。

## 研究のまとめ

### 1 全体を通しての考察

交流及び共同学習を単発的な行事として捉えるのではなく、日々の教育活動と結び付けながら取り組むことにより、交流及び共同学習に向けた事前学習を計画的・組織的に行うことができた。取組のねらいも、一緒に活動をする場を共有するだけではなく、相手の児童に対してどのような関わり合いをすることができるか等、具体的なねらいに変化した。今回の実践により、児童の行動や意識の変容につながったのは、両校の教員が交流及び共同学習を双方の児童にとって楽しい活動で終わらせず、児童の学びを積み上げる視点を持って取り組んだ成果であると考えられる。

また、今回の実践では両校の教員による授業実践に加え、筆者がB小学校で事前学習に取り組んだ。B小学校の教員からは「ゲストティーチャーによる授業は、児童の学びを深めるのに有効であった」という意見が挙げられた。前述の久保山が『『おたがいの特性を知り認めあうこと』と『障害とはなにかについて考える機会を持つこと』の二つに取り組むことが重要である』と指摘しているように、両校で実践した手立てに加え、双方の教員が連携を図り、授業内容の検討を行った事前学習に取り組んだことも、児童の学びを深めるための有効な手立てであったと考えられる。

両校の担当者からは、インクルーシブ教育推進に向け、「担当者が変わっても今年度のような取組を行えるように、校内で検討をしていきたい」という前向きな意見が挙げられた。B小学校では今回実践した4年生が、来年度からA小学部と交流及び共同学習に取り組む2年生に向け、引継ぎを兼ねた発表会を計画している。今回の実践に留まらず次年度に向けた取組を組織的に実践することにより、4年生の教員だけでなく、他の教員の交流及び共同学習に対する捉えの変容につながることが期待できる。

### 2 今後の課題

今回の研究は、交流及び共同学習と日々の教育活動を結び付けた教育活動を計画し、継続的に実践してきた。しかし、「言葉によるコミュニケーションを図る児童の変容は見えやすかったが、意思の表出が難しい児童の変容は見取りにくかった」という意見がA小学部教員から挙げられた。また、B小学校児童の事後調査では、「うまく関わるができなかった」という記述もあった。児童一人ひとりの実態に応じた、交流及び共同学習の在り方を、引き続き探っていきたいと考える。

## おわりに

本研究を通じて、特別支援学校の児童だけではなく、小学校の児童も交流及び共同学習に不安を感じていることが分かった。単発的な交流及び共同学習の取組では、双方の児童にとって安心して活動でき、学びが深まる活動につながるとは考えにくい。そのため、両校の連携や日々の教育活動と結び付けながら計画的・組織的に取り組む交流及び共同学習の実践の重要性を痛切に感じた。本研究が交流及び共同学習の更なる充実を図るための一助となれば幸いである。

本研究に協力をしていただいた、A特別支援学校教職員の皆様、B小学校教職員の皆様に深く感謝を申し上げます。

## 引用文献

- 神奈川県立総合教育相談センター 2017 「インクルーシブな学校づくり Ver. 2.0」  
青山新吾・赤坂真二・上篠晴夫・川合紀宗・佐藤晋治・西川純・野口晃菜・涌井恵 2016 『インクルーシブ教育ってどんな教育?』学事出版 p. 113  
久保山茂樹 2009 「相互理解をすすめるための取組」  
[https://www.ice.or.jp/nc/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=28936](https://www.ice.or.jp/nc/?action=common_download_main&upload_id=28936) (2018年1月取得)

## 参考文献

- 文部科学省 2008 「交流及び共同学習ガイド」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm) (2018年1月取得)  
神奈川県 2015 「かながわ教育ビジョン」 p. 54  
宍戸和成 2017 「目玉は何か?」(国立特別支援教育総合研究所『(NISE)メールマガジン』第124号)  
<http://www.nise.go.jp/cms/6,13505,13,260.html>  
陸川みどり 2015 「特別支援学校知的障害児小学部における教科を通じた交流及び共同学習—インクルーシブ教育システム構築に向けた合理的配慮の視点を生かした共同学習の在り方—」(『教育実践研究』第25集)