

交流及び共同学習における教員間の情報共有に関する研究 —体育の授業づくりに着目して—

特別支援教育サブプログラム

松下 祐樹

【指導教員】 山中 冴子 葉石 光一

【キーワード】 交流及び共同学習 体育 教員間連携 授業づくり

1. 問題の背景

1-1 日本型インクルーシブ教育システムにおける交流及び共同学習の位置づけ

障害者権利条約（2006）では、インクルーシブ教育システムの理念が示されている。第24条では、締約国に対し、教育についての障害者の権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、インクルーシブ教育システムを確保することとしている。インクルーシブ教育システムは、人間の多様性等を強化すること、障害者がその人格や才能等を可能な最大限度まで発達させること、障害者が自由な社会に参加することを可能とすることを目的とし、障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと、障害者が自己の生活する地域社会において初等中等教育を享受できること、個人に必要とされる合理的配慮が提供されること等が必要とされている。日本においても共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムの構築が重要であるとの認識から、日本型のインクルーシブ教育システムの在り方が模索され続けている。

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）（中教審初等中等教育分科会、2012）では、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある」との考えが示されている。そして、「インクルーシブ教育システム構築のためには、特に、小・中学校における教育内容・方法を改善していく必要がある、教育内容の改善の1つとして、障害者理解を進めるための交流及び共同学習の充実を図っていくことを検討する必要がある」としている。さらに、「交流及び共同学習は、特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒等にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる」や「特別支援学校における、居住地校との交流及び共同学習は、障害のある児童生徒が、居住地の小・中学校等の児童生徒等とともに学習し交流することで地域とのつながりを持つことができる」といった交流及び共同学習に対する期待が示されている。

1-2 交流及び共同学習の定義と意義

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、中等教育学校及び特別支援学校等が行う、障害のある子供と障害のない子供、あるいは地域の障害のある人とが触れ合い、共に活動する」ものであり、「相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育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、この二つの側面を分かちがたいものとして捉え、推進していく必要がある」（文部科学省、2019）とされている。

交流及び共同学習の実践の結果として、取り組まれ方の違いこそあれ、「障害のある児童は障害の無い児童をモデルとし、『自分も同じようにやるにはどうすればよいか』と比較して取り組んでおり、集団の中から学ぶ姿が見られた」（陸川、2015）や、「共に学ぶことで、普段の学校生活でもあらゆる場面で児童同士のかかわりが生まれた」（川崎・岡本、2016）、「『どうせできない』という口癖が減り、特別支援学級での練習も前向きに取り組んできた」（中村・金子、2016）、「障害のない生徒が障害のある生徒に触発された表現に到達する」（木村、2022）といった姿が報告されている。このように、障害のある子供にとっては障害のない子供の存在が、障害のない子供にとっては障害のある子供の存在が、学びをより豊かにしたり、その授業以外の場面においても良い影響を与えたりしている。また、共に学ぶ機会によって、障害のある子供と障害のない子供の関わりが促されている様子も見られる。実際に交流及び共同学習を経験した子供の姿からも交流及び共同学習の意義が窺える。

1-3 交流及び共同学習の課題

これまで共生社会の形成に向けた様々な取り組みを行ってきた日本に対し、障害者権利委員会（2022）は、「医療に基づく評価を通じて、障害のある児童への分離された特別教育が継続していること」や「障害のある児童、特に知的障害、精神障害、又はより多くの支援を必要とする児童を、通常環境での教育を利用しにくくしていること」等を懸念し、分離特別教育を終わらせることを目的とした措置を取るよう勧告した。具体的には「障害のある児童が障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）を受ける権利があることを認識すること」や「全ての障害のある児童に対して通常の学校を利用する機会を確保すること」、「全ての障害のある児童に対して、個別の教育要件を満たし、障

害者を包容する教育（インクルーシブ教育）を確保するために合理的配慮を保障すること」等である。この勧告に対して、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議（2023）では「よりインクルーシブな取組を求める勧告がなされた」と認識している。さらに、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が可能な限り共に学ぶ環境の整備について、特別支援学校においては必ずしも共に学ぶ機会が十分でない状況が見られると指摘している。同報告では、「障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が交流及び共同学習を発展的に進め、一緒に教育を受ける状況と、柔軟な教育課程及び指導体制の実現」を目指すことが必要との考えを示している。今後、交流及び共同学習をより一層発展させていくことが求められているといえる。

しかし、川合・野崎（2014）は、「交流教育に関しては多くの研究がなされ、指導の在り方が様々検討されてきている」が、「共同学習においては、その重要性が指摘されながらも研究の蓄積が少ない」と指摘している。また、心のバリアフリー推進会議（2018）では、「現在各学校で行われている交流及び共同学習においては、教育課程の連続性や学校生活との関連性に欠け、単発の交流機会にとどまってしまう場合や、障害について形式的に理解させる程度にとどまっている場合も多く見られる」、「交流及び共同学習を継続して取り組んでいくためには、各学校が、交流及び共同学習によって児童生徒等のどのような資質・能力を育成するのかを明確にした上で、年間を通じて計画的に取組を進めていくことが重要であり、教育課程を編成する際に、各教科等において効果的に交流及び共同学習の機会を設ける必要がある」と指摘している。交流及び共同学習においても資質・能力の育成が目指されている点を踏まえると、交流及び共同学習をより一層発展させていくためには、教科において交流及び共同学習の実践を蓄積していくことが必要だといえる。そこで、次からは教科における交流及び共同学習に関連する先行研究等を概観する。

1-4 教科における交流及び共同学習の現状

現行の学習指導要領では、子供たちの学びの連続性を確保する観点から、特別支援学校の教育課程と小・中学校等の教育課程の連続性が重視された（文部科学省、2017a）。さらに、学習指導要領実施にあたり、『障害のある子供の教育支援の手引』（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、2021）では、障害のある子供の教育に求められることとして、「全ての学びの場において、障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶ取組を、年間を通じて計画的に実施することが必要である。小中学校等内において、特別支援学級と通常の学級との間の日常的な交流及び共同学習を推進することはもちろんのこと、特別支援学校と小中学校等との間の交流及び共同学習を積極的に推進することが必要である」と示されている。このように実践する際に参考となる同手引きにおいても、学習指導要領で示された教

育課程の連続性の重視といった考えを踏まえ、全ての学びの場において障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶ取組を推進することをより具体的に示している。

しかしながら、川合・野崎（前同）や心のバリアフリー推進会議（前同）がいうように教科における交流及び共同学習の実践が十分に蓄積されてこなかった。その要因を交流及び共同学習に関する先行研究から整理すると、以下の3つに整理することができた。

1つ目は、発達段階や授業進度、学習内容等の様々な違いに対応することの難しさである。これに関して、巖・緒方（2003）は「学年が上がり発達段階の差異が広まるにつれ、交流学习が成立する教科が減少」する傾向があると指摘している。他にも、「授業を展開する上で学習指導要領によって各教科の進度が決められている小学校にとっては授業の遅れは許されない、また養護学校にとっては肢体不自由児に小学校の授業の進度に合わせて学習させるなどの負担をかけないように授業内容及びその進度を調整していくことは大きな課題である」（河相・青木、2014）や「知的な発達に大きく影響されやすいため、学年が上がるにつれ学習内容が難しくなっていく教科交流は、継続的に共同学習を進めていくことは難しい」（宮野・細谷、2021）といった指摘がされている。

2つ目は、実践を行おうとした際、参考にできる先行研究が少なく、授業のイメージがもちにくい状況があることである。例えば、楠見（2016）は日本における障害のある子供と障害のない子供の交流教育に関するレビューを行い、「具体的な交流方法の提案を行っている研究は寡少であり、現状は多くの実践が教師の手探りで計画されている」と指摘している。

3つ目は、情報共有、計画の困難さである。居住地校交流の課題として、楠見（前同）は、古屋・重森（2004）、堀江・勝二（2004）、川西ら（2004）、南・山崎（2005）、田村（1998）を踏まえて、情報共有、計画の困難さ等を指摘している。このことには、学校間の物理的な距離も関わっていることが窺える。

これらのことから、障害のある子供と障害のない子供の教科学習に関連する様々な違い（実態、教育課程、学習内容、学習進度、評価規準、評価方法等）をどのように包摂して教科における交流及び共同学習を計画・実践していくかのイメージがもてない上に、教員間で情報共有や相談することも難しく、計画段階で実施に踏み出しにくい状況になっていると考えられる。

教科における交流及び共同学習については、音楽（小枝、2020）（大久保、2020）、国語（木村、前同）、図工（木村、前同）等の実践が報告されている。一方で、体育における交流及び共同学習の先行研究は、ほとんど確認できなかった。

1-5 体育における交流及び共同学習の意義

障害のある子供と障害のない子供が共に行う体育の学習に関しては、インクルーシブ体育という用語で研究が行わ

られている。岩岡（2007）は、インクルーシブな学校、地域社会の実現に向けて身体や体育・身体活動から始めることの意義と意味を3つ挙げている。①身体の差異は直接的で、その多くは解消できない差異であるため、“ひとはみな違う”という厳然たる事実気付かざるを得ない。“人はみな違う”ということを出発点として、それぞれの身体がもっている差異の意味を考えたり、活動の特性を改めて吟味したり、自分の関わり方を工夫するといった貴重な体験へと進んでいく。②体育や身体活動は、参加した全員がその活動を全く同じようにできなくても楽しむことができるし、達成レベルが異なってもそれぞれに同質の喜びに到達することができる。③人の身体はお互いに反応し合う潜在的な可能性を秘めており、それゆえ身体活動や身体表現を介して、身体で他者に共感し、理解することが可能になると考えられる。このことはインクルーシブ体育の意義と捉えられるが、澤江ら（2017）が「これまでの研究の中で、インクルーシブ体育の定義は必ずしも一定しているわけではない」と述べているように、インクルーシブ体育は、例えば「障害のある子と障害のない子が同じ集団の中で行う体育」（草野、2007）と説明されていたり、「サラマンカ声明以降、インクルーシブ教育システム構築に向けた世界的な流れの中、実践されてきた体育、保健体育の授業」（藤田・齊藤、2017）と説明されていたりする。

このことに関わって、ユネスコは良質の体育のためのガイドライン（UNESCO、2015）を策定している。開発と平和に貢献するという体育とスポーツの幅広い価値が、政府や開発関係者にもますます認識されるようになってきている一方で、体育の実施は世界的に減少し、運動不足が世界の死亡率に関係していること等を受けて、2010年にユネスコの体育・スポーツ政府間委員会は、この分野における政府の力量（capacity）を強化するツールを求めた。こうしたことを背景に、同ガイドラインが策定された。「Quality Physical Education（以下、QPE）とは、幼児教育、初等教育、中等教育のカリキュラムの一部を構成する、計画的、革新的、包括的な学習経験である。この点で、QPEは、生涯にわたって身体活動とスポーツに取り組むための基盤として機能する」とされている。そして、障害のある子供と障害のない子供が共に体育の学習を行うことの意義に関わって、具体的に以下が述べられている。「子供がスポーツや体育への参加に対する身体的および心理的障壁を乗り越える姿は感動を与え、敬意を促進する強力な機会となること」、「スポーツや体育へのアクセスは障害のある子供たちにとって地域社会における子供たちの地位を高めるのにも役立つこと」、「学校で提供されているあらゆる活動に参加することは、障害のある子供たちにとって、インクルージョンを妨げる誤解を正す重要な機会となること」、「学校制度や体育の授業への参加は、子供の生涯にわたる参加の機会を決定し、促進し、支持するという点で、親の態度に大きな影響を与える可能性があること」である。日本の体育の目標は「生涯にわたって心身の健康を保持増進

し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力の育成」と示されており、生涯にわたって身体活動とスポーツに取り組む基盤となるという点で、QPEは日本の体育の目標達成に繋がるものと考えられる。

そこで、現行の学習指導要領解説体育・保健体育編（文部科学省、2017b・2017c・2018）を見ると、小学校、中学校、高等学校のいずれの解説にも「様々な人々と協働し自らの生き方を育てていくことの重要性などが指摘されている中で、体力や技能の程度、年齢や性別、障害の有無等にかかわらず、運動やスポーツの特性や魅力を実感したり、運動やスポーツが多様な人々を結び付けたり豊かな人生を送ったりする上で重要であることを認識したりすることが求められる」と示されている。障害のある子供と障害のない子供が共に体育で学ぶことは、様々な人々との協働や、運動やスポーツを通じた多様な人との結び付きを体験的に学ぶことに繋がる。

このように、インクルーシブ体育やQPEからも指摘されている体育において障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶことの意義を踏まえると、体育における交流及び共同学習の実践は、日本型インクルーシブ教育システムの実現において示唆に富む。したがって、形式（交流及び共同学習か、同一クラス内での授業か等）は問わず、障害のある子供と障害のない子供が共に学んでいる体育に関するものを広く検討していく必要がある。

1-6 授業の計画段階の教員間連携

体育に限ったものではないが、国立特別支援教育総合研究所（2021）は交流及び共同学習に関する施策や研究、実践の概観を行っている。この報告の中で、「通常の学級の教員と特別支援教育を専門とする教員との協働の具体に関する検討も加味しながら、今後研究を蓄積していく必要がある」とことや「小・中学校においては、学校によって、特別支援学校との間の交流及び共同学習の取組や意識について、温度差があること」が指摘されており、教員間の協働や共通理解をどのように行っていくかを検討する必要が窺える。

体育の実践に目を向けると、西（2007）は、インクルーシブ体育における教師の意識変容のプロセスを、①不安や戸惑いを覚える段階、②「ズレ」や「まさつ」を感じる段階、③創造的挑戦に意欲的になる段階、④共感、共振を経験する段階、⑤「共に生きる」を自然に実感する段階という5つの段階に分けて説明している。その最初の段階である不安や戸惑いを覚える段階では、「クラスに障害のある子どもを迎え入れ、これからインクルーシブ体育をはじめようとする教師の多くは、“障害”に関する知識が乏しいことや、“障害児”に対する教育経験がない、もしくは少ないことに大きな不安を抱く」としている。

通常級の教員と特別支援を専門とする教員の協働や共通理解は、この戸惑いや不安を解消することに繋がる。加えて、教科学習をわざわざ交流及び共同学習で行う以上、共同で学習する意義を見出せる授業にしていく必要があるだ

ろう。そのためにも、授業の計画段階から、子供たちの差異をどのように包摂していくかについて、通常級の教員と特別支援（特別支援学級・特別支援学校）の教員が話し合い、連携して授業づくりを進めることが重要となってくる。

そこで、これまで報告されている実践では教員間でどのような連携のもとで授業づくりがされているのかという視点で、体育の交流及び共同学習とインクルーシブ体育の実践報告を概観した。国立特別支援教育総合研究所（2024）のインクルーシブ教育システム構築支援データベースの交流及び共同学習「実践事例集」に掲載されている事例「⑩連続性のある学びの場を意識して準備に取り組んだ事例○特別支援学校（知的障害）の生徒が居住地の中学校で体育の授業に取り組んだ交流及び共同学習」では、中学校の教員に対する研修会を通して特別支援学校の見学、障害の理解を図ることができたという取組が報告されていた。工藤（2020）では、授業の構想段階における支援級の教員とのやりとりをきっかけに、これまでの実践の反省点に気付いたと報告されていた。しかし、多くの報告では、授業の計画段階における教員間の連携や、体育としての目標、評価規準・評価方法について明確に記載されていなかった。もちろん、教員同士が連携して、それらを十分検討し、設定していた可能性もあるが、その方法についての知見が蓄えにくくなっている。体育としての目標や評価規準・評価方法の設定は、授業の目的や子供の実態、学習内容等と切り離して考えることはできないため、授業の計画段階でどのような情報をやりとりし、どのように授業づくりを進めると良いのかを総合的に考える必要がある。

以上のことから、体育における交流及び共同学習の計画段階の教員間での情報共有についての具体的な手がかりを示すことができれば、体育における交流及び共同学習での教員間連携に寄与できると考えた。

2. 研究の目的

以上のことを踏まえ、本研究では体育における交流及び共同学習の計画段階において教員間でやりとりする情報や情報を持ち寄って確認し合う必要があることについて検討することを目的とする。

3. 研究の方法

研究の方法は、教員12名に対する半構造化面接とした。

3-1 研究協力者

通常級と特別支援学級または特別支援学校のそれぞれの現場で子どもがどのように学んでいるか、どのように授業をつくっていくかを知っていることで、それぞれの共通点や違いに気付くことができ、それは交流及び共同学習の授業づくりについて考える際の手がかりになるのではないかと考えた。また、交流及び共同学習の実践に向けた相手の教員との事前打ち合わせの経験や実際に共に学んでいる子供の姿を知っていることから手がかりを得られるのでは

ないかと考えた。以上のことから、通常級での体育の授業づくりと、特別支援（特別支援学級または特別支援学校）での体育の授業づくりの両方の経験を有し、かつ、交流及び共同学習（教科問わず）の実践経験を有する教員12名を対象とした。交流及び共同学習の実践経験を教科問わずとした理由は、体育に限定してしまうと該当する方が極端に少なくなってしまうと予想したからである。研究協力者は複数の地域から集まった。

3-2 データの収集・分析

2023年10月から11月にかけて、事前アンケートとオンライン会議システム zoom による半構造化面接を実施した。事前アンケートの回答内容に対して、インタビューにより詳細に聞き取りを行うという流れで行った。各インタビュー時間は40分程度であった。質問内容は、①これまでの勤務経験、②通常級での体育の授業づくりと特別支援での体育の授業づくりで共通するところ、③通常級での体育の授業づくりと特別支援での体育の授業づくりで違うところ、④これまでに実践した交流及び共同学習の内容、⑤これまでに交流及び共同学習を実践した際、教員間で事前にやりとりした情報、持ち寄った情報をどう使ったか、⑥体育における交流及び共同学習を行うことを想定した場合に、授業の計画段階における教員間での事前打ち合わせで、出し合うと良い情報とその使い方、そのように考えた理由とした。質問⑥の前には、「体育における交流及び共同学習」の定義（通常級の子どもと特別支援学級または特別支援学校の子どもが単元を通して共に学ぶ、それぞれにとって教科の学びがある、共通のねらいを設定しお互いの存在が互いの学習に有意義な存在となるような共同で学習する意義がある、この3つを目指した授業）について説明をし、授業に関する共通理解を図った。収集したデータについては、内容のまとめりに区切って表にまとめ、分類し、関連を見出していった。

4. 結果と考察

4-1 研究協力者の勤務経験

研究協力者の勤務経験は表1に示した。校種、障害種別、経験年数等さまざまであった。

4-2 授業の計画段階において教員間でやりとりする情報の枠組み

交流及び共同学習の実践において実際にやり取りされている情報や回答者がやりとりする必要があると捉えている情報の具体的な内容を結果として得られた。それらは多岐に渡り、実態や実施する領域等によって情報の必要性も変わってくるため一般化することは難しい。しかし、インタビューで語られた内容を整理していくと、やりとりする情報の枠組みが見えてきた。

1) 回答内容の分類

インタビューで語られた内容を整理すると、以下の8つに分けることができた。これが授業の計画段階において教員間でやりとりする情報の枠組みになると考えた。

| | 通常級 | 特別支援 |
|---|------------------------|---|
| A | 公立中学校、8年 | 公立中学校特別支援学級(知的)、3年 |
| B | 公立小学校、7年 | 公立小学校特別支援学級(自閉情緒6年、知的1年)、計7年 |
| C | 公立中学校、12年 | 公立中学校特別支援学級(自閉情緒)、3年 |
| D | 公立中学校、6年 | 公立特別支援学校中学部(知的)、1年 公立中学校特別支援学級(知的4年、肢体不自由1年)、計5年 |
| E | 公立小学校、2年 公立中学校、3年 | 公立中学校特別支援学級(自閉情緒)、1年 |
| F | 公立小学校、2年 | 公立小学校特別支援学級(自閉情緒5年、知的3年)、計8年 |
| G | 私立高校、1年 公立高校、1年 | 公立特別支援学校高等部(肢体不自由3年、知的4年)、計7年 |
| H | 公立小学校、10年 | 公立小学校特別支援学級(自閉情緒)、1年 |
| I | 公立中学校、6年 大学附属中学校、6年 | 公立中学校特別支援学級(知的)、3年 ※体育授業のみ担当 |
| J | 公立高校、7年 公立高校、3年 | 公立特別支援学校高等部(知的)、5年 |
| K | 公立小学校、3年 | 公立小学校特別支援学級(知的7年、自閉情緒7年)、計14年 公立特別支援学校小学部(知的)、2年 |
| L | 公立小学校、12年 | 公立小学校特別支援学級(知的情緒併設)、4年 |

表1. 研究協力者の勤務経験

教員間でやりとりする情報の枠組み

授業の目的の設定に関すること
 目標の設定に関すること
 学習内容の設定に関すること
 学習活動の設定に関すること
 評価規準・評価方法の設定に関すること
 実態把握に関すること
 環境の把握に関すること
 教員が身に付けている専門知識に関すること

<授業の目的の設定に関すること>の具体的な内容は、「通常級でも特別支援でも、各運動の面白さを味わわせるために授業を進めることは同じ」や「特別支援では、健康維持や運動習慣を身に付けるという意味合いが強くなる」、「交流及び共同学習に参加する目的」等である。<目標の設定に関すること>の具体的な内容は、「実態に応じて設定する」や「通常級では学習指導要領に記載されていることが到達させなければいけないラインになる」、「特別支援では一人ひとりに合わせた目標設定をする」等である。<学習内容の設定に関すること>の具体的な内容は、「何を学ばせたいかは学習指導要領から選んで設定する」や「学習内容はその子どもたちのできることを元に設定する」等である。<活動内容の設定に関すること>の具体的な内容は、「運動時間の確保をする」や「通常級は来た班ごとに準備運動をスタートできる等の授業の流れが違う」等である。<評価規準・評価方法の設定に関すること>の具体的な内容は、「通常級では、AとCの具体的なイメージか

ら評価規準を決めていく」や「特別支援では、観察を中心としたり、表現の仕方を変えてあげたり(○×で答える、絵を指差すなど)する」、「特別支援では、評定は保護者と相談して数字で出すことともあるし、所見で出すこともある」等である。<実態把握に関すること>の具体的な内容は、「通常級では、学年の発達段階である程度掴む」や「特別支援では、日常生活の指導(ラジオ体操)の中での動きからも実態を掴む」等である。<環境の把握に関すること>の具体的な内容は、「特別支援は複数教員との連携がある」や「介助員等は参加するか」である。<教員が身に付けている専門知識に関すること>の具体的な内容は、「実態と学習指導要領を照らし合わせながら学習指導要領をどう解釈し、どう授業を組み立てるかといった考え方は同じ」や「運動の原理原則、メカニズムは同じ」等である。

インタビュー全体を通して<授業の目的の設定に関すること>に言及した方は8名、<目標の設定に関すること>、<学習内容の設定に関すること>、<活動内容の設定に関すること>、<評価規準・評価方法の設定に関すること>に言及した方は12名、<実態把握に関すること>に言及した方は12名、<環境の把握に関すること>に言及した方は2名、<教員が身に付けている専門知識に関すること>に言及した方は8名であった。<環境の把握に関すること>に言及した方が少なかった。

2) 各項目の関連

「授業の目的に繋がる目標にする」や「大人がどこまで関わるかを定めるためにも目的の明確化が必要」等の回答から、<目標の設定に関すること>や<学習内容の設定に関すること>、<学習活動の設定に関すること>、<評価

規準・評価方法の設定に関すること>は、<授業の目的の設定に関すること>との繋がりを踏まえる必要があるという関連が見られた。また、「実態に応じて目標設定する」や「大人の数が多いため、習熟度や配慮事項に合わせたグループ編成、課題設定が比較的容易」等の回答から、<実態把握に関すること>と<環境の把握に関すること>は、<授業の目的の設定に関すること>、<目標の設定に関すること>、<学習内容の設定に関すること>、<学習活動の設定に関すること>、<評価規準・評価方法の設定に関すること>の内容に影響していることが窺える。さらに「実態と学習指導要領を照らし合わせながら、学習指導要領を解釈して、授業を組み立てる」等、<教員が身に付けている専門知識に関すること>は、全ての項目に関わっていると考えられる。なお、どの項目も関連し合っているが、<目標の設定に関すること>、<学習内容の設定に関すること>、<学習活動の設定に関すること>、<評価規準・評価方法の設定に関すること>については特に深く関連していて、厳密に分けることは難しい部分もあった。

4.3 情報を持ち寄って確認し合う必要があること

次に、具体的な回答内容やほとんど回答されなかった内容から、情報を持ち寄って確認し合う必要があることを以下の5つに整理した。なお、1)は<教員が身に付けている専門知識に関すること>に関連する内容である。2)は<授業の目的の設定に関すること>、3)は<目標の設定に関すること>に関連する。4)、5)は教員間でやりとりする情報の枠組み全体に関連する内容になっている。

1) どのような考えを基に授業をつくらうとしているか

質問②、③、⑥で語られていた授業づくりの考え方は「学び合うにはコミュニケーションが必要」や「全員が未経験のものにする等前提がなるべく揃うようにする」等、人によって内容が異なっていた。どのような考えに基づいて授業をつくるかが違っていれば、自ずと出来上がる授業も変わってくるため、注目すべき違いである。このことに関連して、質問⑥では「どういう授業にしていきたいか、根本の部分から確認し合う必要がある」という意見もあった。また、質問⑤において授業づくりに関する考え方についての回答がなかったことやインタビューの様々な場面において「特別支援の方が通常級に合わせる」や「通常級の授業にいれてもらう形になる」といった内容の発言をした方が5名いたことから、実際の交流及び共同学習の実践ではその点から話すことはできていない可能性も窺える。これらのことから、共に授業を計画する際は、お互いがどのような考えを基に授業をつくらうとしているかから話す必要があるといえる。

2) どのような目的で授業を行うか

質問⑥では、「授業の目的を理解し合う必要がある」等、3名の方が授業の目的を共有することの重要性に言及している。質問②、③、⑤の結果を見ると、授業の目的に関しては「体を動かす楽しさを味わえるように」や「健康のため」、「自立活動の『体のコントロール』」等、個人

によって考え方は様々であった。授業の目的は、目標や学習内容、学習活動、評価規準・評価方法の設定を方向づける。このことから、授業の目的についてお互いがどのように考えているのかを確認し合う必要があると考えられる。

3) どのような経緯でその目標が設定されたか

質問⑥では、目標それ自体を共有することや検討の必要性について言及した方はいたが、目標設定のプロセス（目標設定の方法や設定する際に参考にすること）に関して触れた方はいなかった。質問③では、「通常級では学年に応じて目標を設定するが、特別支援では個人に焦点を当てて目標を設定する」や「特別支援ではモチベーションや苦手意識、身体的制約等も踏まえた目標を設定する」等、目標設定のプロセスの違いについて9名の方が言及しており、この点を確認しないとお互いの目標に対する認識のずれが起る可能性も考えられる。これらを確認することで、それぞれの目標をより深く理解することができ、適切な指導や支援、評価に繋げることができる。そのため、目標そのものだけではなく、どのような理由で、どのように設定したのかということまでを確認し合う必要がある。

4) どのような制限があるか

「通常級は、学習指導要領の該当学年に記載されていることが基本的に到達させなければいけないラインになる」や「特別支援では教え合わせる活動はできない場合が多い」等、目標や活動内容等を設定する際に制限となることがあるという趣旨の回答が、通常級に関しては5名、特別支援に関しては7名からあった。その内容は通常級と特別支援で異なっている。共に授業を計画する際には、それぞれの立場でどのような制限があるかをお互いに知る必要があるだろう。また、それぞれに異なる制限があることが一緒に授業を行うことを難しくする可能性がある。質問④の結果では、地域や学校、担当者、子供の実態によって交流及び共同学習の実施状況に大きな違いがあった。この違いを教員が知る機会をもてると、その制限が変えられないものかどうかを問い直しながら授業づくりを進めていくことができ、実施内容の選択肢を増やすことができると考えられる。

5) 特定の子供の実態をどこまで周りの子供に伝え、何を求め、教員はどこまで支援するか

「通常級の子が、特別支援の子に対して気をつけた方がよいことや対処方法を知っていれば、トラブルを防げるし、ある程度関わられる」等、通常級の子供に特別支援の子供との上手な関わり方やその子供の特徴、特別な対応の仕方等を伝えることが安全や学び合い、特別支援の子の自立等に必要という内容の回答が7名の方からあった。また、「目標に照らし合わせて大人がどこまでどのように関わるかという匙加減は重要」等、目的・目標に応じた適切な関わり方を大人がするためには、大人がどこまで支援するかを確認する必要があるという回答が2名からあった。特定の子供の実態を周りの子供にどこまで伝え、何を求めるかということと教員がどこまで支援するかということは切

り離して考えることはできない。特定の子供の実態を他の子供に伝えることに関して、「センシティブなところは気をつける必要がある。どこまで伝えるかが難しい。親とすり合わせておくことは大事。」等、その難しさについて2名の方が指摘していた。保護者の思いも含めて、特定の子供の実態をどこまで周りの子供に伝え、何を求め、教員はどこまで支援するかを確認し合う必要がある。

4-4 その他

その他にも、交流及び共同学習を行う意義や難しさ、交流及び共同学習の授業づくりについて感じること等様々な意見が語られた。

意義については、「子どもの反応が変わっていき、一人の仲間として認められている様子が見られ、本人の行動も改善した」等、先行研究から明らかになった交流及び共同学習の意義と重なる意見が多かった。

難しさについては、11名の方が言及していた。具体的な内容は、前述した教科における交流及び共同学習の実践が十分に蓄積されてこなかった3つの要因と重なっていた。「自分のやったことが何に貢献できたか認知できない場合もある」等といった特別支援の子供にとっての難しさや「サポートするだけになってしまう」等といった通常級の子供にとっての難しさ、「通常級は時数が足りない」等といった通常級の学習の大変さ、「通常の方におじゃましている感覚で、通常の方に合わせるだけになりがち」等といった通常級の方に合わせなければいけない現状、「特別支援学級であることを知られたくない子供や保護者もいる」等といった個人情報の問題、「配慮への理解不足」や「障害に関する知識不足」、「教員集団の足並みがそろわない」、「授業観や学力観も変えていかないといけない」等といった教員側の問題、「大人が常についていけるわけではない」といった支援体制の問題は、1つ目の要因として挙げた様々な違いに対応することの難しさと重なる。また、「『共に』というのはどこまで『共に』なのか」や「一緒に授業をつくることのイメージができない」、「教科における交流及び共同学習のイメージができない」等は、2つ目の要因として挙げた授業のイメージがもちにくい状況があることと重なる。「できたら理想的だと思うが、負担が大きい」や「時間が無くて厳しい」は3つ目の要因として挙げた情報共有、計画の困難さと重なる。

交流及び共同学習の授業づくりについて感じることにについては5名の方が言及していて、具体的には「校種や障害種別によっても違ってくる」や「教員同士が対等な立場でやり取りする、リスペクトのある関係を教員同士もてると良い」等であった。

総じていえることは、交流及び共同学習の授業づくりでは、教員同士が持ち寄った情報を突き合わせ、具体的な子供の姿を想定しながら、お互いの違いや難しさ等を語り合い、共に授業をつくるという構えが教員には求められる。

5. 本研究の課題

本研究の課題を3つ挙げる。1つ目は、調査対象者に関する課題である。本研究では調査対象者の経験した校種や特別支援学級もしくは特別支援学校の障害種別、経験年数を考慮せずに調査・考察を行った。インタビューでは「校種や障害種別によっても話す内容は違ってくる」という意見もあったが、校種や障害種別、経験年数によって違いがあるかどうかの検討はできていない。今後は、対象者の条件をさらに細かく設定する必要があるかどうかの検討に加え、必要に応じて条件を整理して調査・考察を行っていく必要がある。

2つ目は質問の仕方に関する課題である。質問⑥の回答を整理する過程で、実際の打ち合わせでは事前に持ち寄る内容と話し合いながら確認したり決めたりしていく内容の2種類の情報が扱われていた。今回の質問の仕方では、その回答が事前に持ち寄る内容なのか、話し合いながら確認したり決めたりしていく内容なのかを判別することはできなかった。質問⑥は、この2つを分けて質問した方がより実践に生かしやすいデータを得られたと考えられる。

3つ目は、実践に生かすことに関する課題である。本研究は教員間でやりとりする情報の粹組みと情報を持ち寄って確認し合う必要があることを示すのみに留まっており、それらを実践で活用して検証することはできていない。今後、どのように使うのかといった活用方法を開発し、実践に繋げていきたい。

引用文献

- 障害者権利委員会 (2006) 障害者権利条約 外務省和文. <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100448721.pdf> (2024年1月11日閲覧) .
- 中教審初等中等教育分科会 (2012) 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) . https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2024年1月11日閲覧) .
- 文部科学省 (2019) 交流及び共同学習ガイド.1, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2019/04/11/1413898_01.pdf (2024年1月11日閲覧) .
- 陸川みどり (2015) 特別支援学校知的障害児小学部と小学校における教科を通じた交流及び共同学習の実践と課題—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, 25, 229-234.
- 川崎勝久・岡本光生 (2016) 実践例①第1学年生活科「牧場に行こう!」. 全国特別支援教育推進連盟, 校長・園長必携 幼稚園・小中高等学校における特別支援教育の進め方③交流および共同学習を進めるために, ジアース教育新社, 100.
- 中村正宏・金子美里 (2016) 交流及び共同学習の実践例～A君と交流学級との学習を通して～. 全国特別支援教育推進連盟, 校長・園長必携 幼稚園・小中高等学校における

- 特別支援教育の進め方③交流および共同学習を進めるために, ジアース教育新社, 110-114.
- 木村素子 (2022) 知的障害のある児童とない児童の交流及び共同学習における教育目標のモディフィケーションの実際と交流を通じた教科の学習到達の評価—群馬大学教育学部附属特別支援学校及び同附属小学校の実践を中心に—. 群馬大学教育実践研究, 39, 121-137.
- 障害者権利委員会 (2022) 第 1 回政府報告に関する障害者権利委員会の総括所見 外務省和文仮訳. <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100448721.pdf> (2024 年 1 月 11 日閲覧).
- 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議 (2023) 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告. https://www.mext.go.jp/content/20230313-mxt_tokubetu_02_000028093_01.pdf (2024 年 1 月 11 日閲覧).
- 川合紀宗・野崎仁美 (2014) インクルーシブ教育システムの構築にむけた交流及び共同学習の課題と展望—今後の共同学習のあり方を中心に—. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 63, 125-134.
- 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～. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2018/03/14/1401341_2.pdf (2024 年 1 月 11 日閲覧).
- 文部科学省 (2017a) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編 (幼稚園部・小学部・中学部).
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2021) 障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～. https://www.mext.go.jp/content/20210629-mxt_tokubetu01000016487_01.pdf (2024 年 1 月 11 日閲覧).
- 巖隆志・緒方茂樹 (2003) 小学校特殊学級における交流教育の取り組み. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 5, 99-109.
- 河相善雄・青木廣康 (2014) 肢体不自由養護学校における交流及び共同学習の実践とその課題について—小学校 4 校との実践から. 兵庫教育大学研究紀要, 44, 73-81.
- 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), 71 (2), 43-53.
- 楠見友輔 (2016) 日本における障害児と健常児の交流教育に関するレビューと今後の課題. 特殊教育学研究, 54(4), 213-222.
- 小枝洋平 (2020) 身体の動きを基盤とした即興演奏の可能性—障害の有無を架橋し共創する交流及び共同学習. 音楽教育実践ジャーナル, 18, 46-55.
- 久保圭子 (2020) 小学校知的障害学級に在籍する児童の交流学級における音楽の指導のあり方に関する一考察—児童の学習過程の分析から—. 人間生活文化研究, 30, 28-39.
- 岩岡研典 (2007) 5 章 地域を拓くインクルーシブ体育—インクルーシブ教育の実現に向けて—. 草野勝彦・西洋子・長曾我部博・岩岡研典, インクルーシブ体育の創造—「共に生きる」授業構成の考え方と実践—, 市村出版, 93-107.
- 澤江幸則・綿引清勝・杉山文乃 (2017) インクルーシブ体育の現状と課題. 体育の科学, 67 (5), 335-340.
- 草野勝彦 (2007) 1 章 インクルーシブ体育とは何か. 草野勝彦・西洋子・長曾我部博・岩岡研典, インクルーシブ体育の創造—「共に生きる」授業構成の考え方と実践—, 市村出版, 7-13.
- 藤田紀昭・齊藤まゆみ (2017) 第 5 章 インクルーシブ体育. 藤田紀昭・齊藤まゆみ, これからのインクルーシブ体育・スポーツ—障害のある子どもたちも一緒に楽しむための指導—, ぎょうせい, 154-175.
- UNESCO (2015) Quality Physical Education: Guidelines for Policy-Makers. 12, 36. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101> (2024 年 1 月 11 日閲覧).
- 文部科学省 (2017b) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 体育編.
- 文部科学省 (2017c) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 保健体育編.
- 文部科学省 (2018) 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 保健体育編.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2021) 地域実践研究 交流及び共同学習の充実に関する研究 (令和元年～令和 2 年度) 研究成果報告書.
- 西洋子 (2007) 3 章 1. インクルーシブ体育における教師の意識変容のプロセス. 草野勝彦・西洋子・長曾我部博・岩岡研典著 インクルーシブ体育の創造—「共に生きる」授業構成の考え方と実践—, 市村出版, 30-39.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2024) 事例⑩連続性のある学びの場を意識して準備に取り組んだ事例. インクルーシブ教育システム構築支援データベース交流及び共同学習「実践事例集」, <https://inclusive.nise.go.jp/file/861> (2024 年 1 月 11 日閲覧).
- 工藤翔平 (2020) 自分たちの最適解を見つけ出す体育授業. 体育科教育, 68(4), 48-51.