

# 知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒の 交流及び共同学習についての文献考察 — 「行く」 交流の可能性と限界

立田 瑞穂・門脇 弘樹<sup>1</sup>

## Research on Exchange and Joint Learning for Children With Intellectual Disabilities in Special Needs Class: Possibilities and Limitations of Exchange as Going to Regular Class

Mizuho TATSUTA, Hiroki KADOWAKI

### 1. はじめに

「うんどいじめられもんで育ったけね」「小学校、中学校、保育園でもいじめられたし」  
「犬のふん入れられたりね、靴のなかに、…中学の時は蹴られて、殴られて、暴行受けたき」  
「小学校…2年生になってねえ。特別学級に入れられてねえ…いじめられだしたんよ」  
「(先生には) いうたけどね、何も…してくれないのよ」  
(夏子さん, 20代; 杉田 2011, pp.57 表1 より一部抜粋)

成人した知的障害のある人が、学齢期のいじめ体験を語ることは少なくない。杉田(2011)は知的障害のある6人の女性の語りから、ディスアビリティ(disability)経験(社会の側の態度や対応)が彼女らの自己評価に与える影響について検討した。協力者である6人中4人の女性が、普通学級や障害児学級に在籍していた当時のいじめについて語った(上記「夏子さん」の語り参照)。知的障害があるがゆえに、他の子どもたちと同様に(または他の子どもたちよりも)「(自分の) できること」を見出し、周囲に対抗する戦略が持てないままに、否定的な自己評価をもつように至ったと杉田は説明する。また、別の当事者の手記や語りからは、学校時代のいじめは時に長期間にわたり、成人後に仕事が続かない、自信が持てない状態が続くなどさまざまな形で影響を及ぼすことが示されている<sup>1)</sup>。

知的障害のある子どもは、通常学級に在籍する場合もあるが、その多くは特別支援学級や特別支援学校に学ぶ。18歳未満の知的障害児は214,000人と推定(内閣府, 2019)されているが、そのうち、小学校特別支援学級には77,743人、中学校同35,289人、特別支援学校小学部37,207人、同中学部27,662人、同高等部63,796人が在籍している(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2018)。知的障害特別支援学級/学校ともに、在籍児童生徒数は増加傾向にあり、その背景には、知的障害軽度の児童生徒に加えて、知的障害の程度が境界線級の発達障害を有する子どもたちの増加が認められる(国立特別支援教育総合研究所, 2010)。いじめや不登校を経験し、

<sup>1</sup> 福岡教育大学 教育学部 日本学術振興会特別研究員 PD

知的障害特別支援学級／学校に居場所を見出すいわゆる「グレーゾーン」の子どもたちも混在する現在の状況について、堤（2012）は「健全／障害がボーダレス化した多様性のある共同体を成している」と指摘する。

知的障害のある子どもの教育の場のあり方を巡る議論は尽きない。現在日本の教育制度は、障害のある子どもを分けて教育する分離教育を基本とするが、インクルーシブ教育政策の導入により、通常学級の場にできるだけ多くの子どもが（必要かつ適切な支援を受けて）可能な限り共に学ぶことが模索されるようになった。これまで分離教育を支持する立場の理論的根拠は、「特別なニーズに応じた教育保障＝学習保障」の重視（八幡，2008；2012）であり、一方の統合教育推進派は「分離教育は障害者を社会から隔離し、彼らのライフチャンスを狭める」と批判（堀家，2002）する。個のニーズを尊重することと、共生社会の実現は軌を一にするものであると考えられるが、今日の学校現場においては、多様なニーズを持つ子どもたちをいかにして「ひとつ屋根の下<sup>2)</sup>」に包摂するか—物理的な意味ばかりではなく、すなわち学級や学校の変容はどれほどまでに可能かが問われている。

インクルーシブ教育の推進に向けて、学校における「交流及び共同学習」の実践のあり方や意義に関する研究が蓄積されてきている。交流及び共同学習は、障害のある子どもと障害のない子どもがともに学ぶ機会であり、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むこと（交流）、教科等のねらいを達成すること（共同学習）の両方の側面が重視される（文部科学省，2019）。現在、小中学校の2～3割が特別支援学校と、また、特別支援学級を設置する小中学校のほとんどが交流及び共同学習を実施している（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2017）。特に特別支援学級における交流及び共同学習は、通常の学級の児童生徒と生活基盤を共有し、学校卒業後まで人間関係を持続できる可能性もある（田村・川合，2018）とその成果に期待が寄せられている。

しかし、これまで行われてきた交流のあり方を巡っては、特別支援学級の児童生徒が交流学級に「行く」形式での実施が主流であることを始め、交流の意義や成果を疑問視する研究も散見される。必ずしも児童生徒が「喜んで行っていない」（関戸・岡島，2000）、「交流することが目的になってしまっている」（西田ら，2015）、また松本（2008）は、交流及び共同学習の実践のねらいがあいまいなまま行われることに対し「障害のある児童生徒への偏見をもたせてしまうことにもなりかねない」と指摘する。川合・野崎（2014）は、障害のある児童生徒とない児童生徒が同じ場所で活動するのみでは、共同学習における双方の学習目標の達成には結びつかず、相互のかかわりもなく、交流及び共同学習としての活動が成立しないと述べている。特別支援学級、通常学級の児童生徒双方のかかわりが進むための場や活動のあり方、双方の児童生徒にとっての学習目標が到達されるための工夫がともに必要である。

「ひとつ屋根の下」に存在する、知的障害特別支援学級と通常学級の児童生徒の交流が必ずしも容易ではない背景を理解する糸口として、倉石（2018）が提唱する「排除と包摂の入れ子構造論<sup>3)</sup>」が参考になる。学校がさまざまな児童生徒を包摂しつつ、障害のある子どもを通常学級から排除する構造をもつ場である（と同時に、障害のある子どもの教育保障として特別支援学級がある＝包摂）とみれば、特別支援学級と通常学級の子どもたちは「包摂に入れ子状に組み込まれた排除（倉石，2018）」のなかで、子どもたち自身も排除と包摂の入れ子を機能させるアクターであるとしてとらえることができる。そうであればなお、「交流及び共同学習」の名のもと、特別支援学級の子どもたちが通常学級に「行く」交流によって、いかに子どもどうしが相互に包摂し合う関係になりうるのか、または難しいのか、現在の学校現場における実践研究から丁寧に学び検討する必要がある。

本稿では、知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒が、交流及び共同学習の枠組みのなかで交流学級に「行く」ことはどのようなものか、主に「行く」交流に焦点を当てた実践研究で示さ

れた事例を基に文献考察を行った。「行く」交流が子ども自身や子ども相互の関係性に変容をもたらしうる諸条件を明らかにし、交流及び共同学習の可能性と限界について検討した。

## II. 方法

### 1. 対象とした文献

CiNii Articles や Google Scholar で、「知的障害」「児童生徒」「特別支援学級」「交流及び共同学習」「インクルーシブ教育」をキーワードに検索し、その後、2. の分析の観点に合致した文献の中から2事例を取り上げた。

### 2. 分析の観点

これまでに、小中学校の知的障害特別支援学級の児童生徒を対象に行われた交流及び共同学習の実践事例を分析した。分析の観点は、1) 交流及び共同学習における「行く」交流は、どのように実施されたか、2) 知的障害特別支援学級の児童生徒は「行く」交流（交流及び共同学習）を通して何を体験したか、3) 通常学級（交流学級）の児童生徒は、交流および共同学習を通して何を体験したか、4) 児童生徒相互のかかわりを促したもの、疎外したものは何か、とした。

## III. 結果及び考察

### 1. 小学校知的障害特別支援学級1年生男児と通常学級の1年X組の交流及び共同学習「なかよしタイム」の実践（西田ら、2015）

#### 1) 交流及び共同学習における「行く」交流は、どのように実施されたか

この事例は、T県の小学校知的障害特別支援学級1年生男児（以下、A児とする）と通常学級1年X組の児童30名の交流及び共同学習である「なかよしタイム」の実践研究として取り上げられた。両学級は隣り合わせに配置されており、A児の身辺自立への配慮からトイレに近い教室が確保された。

なかよしタイムは、年間を通し隔週で1時間（45分）、平均月2回実施され、今回報告された事例は、活動開始期の5月に行われた3回の実践に基づいたものである。なかよしタイムは、交流および共同学習であると同時に、A児にとっては自立活動、1年X組の児童にとっては生活科としてそれぞれの教育課程に位置付けられていた。5月の交流及び共同学習としての共通目標は「共に活動する中で、相手の気持ちを考えて接することができる」、A児の自立活動の目標は「他者からの働きかけを受け止める力を育てることをねらった活動では、友達の求めに応じて手をつないだり、動いたりすることを楽しむことができる」、1年X組の生活科の目標は「友達の動きを見て、自分もやりたいと考え、行動することができる」とそれぞれ設定された。A児の特性を考慮し、同じ月の活動はほぼ同じ内容で繰り返し行うなど、活動への見通しをもてるように計画された。授業者はA児の特別支援学級担任であり、1年X組の担任が授業補助にあたった。

活動内容は3回ともに「①ロープであそぼう、②わゴムになあれ、③パラシュートあそび」の運動遊びであり、授業者は子どもたちに活動の見通しを持たせることを重視した。たとえば、毎回の活動内容の説明時には、文字とイラスト入りの活動カードを提示する、授業の最後に子どもたちにどの活動が楽しかったかを発表させる際には、A児には活動カードを選択させて発表しやすいようにするなどの工夫がなされた。なお、5月以降の交流及び共同学習は、季節をイメージしやすい題材が取り上げられ、友達とのかかわりや、友達と役割交代を繰り返すことを意図した内容が計画された。

#### 2) 知的障害特別支援学級の児童生徒は「行く」交流（交流及び共同学習）を通して何を体験したか なかよしタイムの活動中は西田らによる参与観察が行われたが、A児が他児の働きかけを受

け入れたり、自分から他児に働きかけたりする様子が記されている。たとえば「ロープであそぼう」の活動中、授業者がロープをおしりなど身体の部位にあてるよう指示する場面で、指示の内容がわからないまま皆と違う反応をした A 児に対し、他児が A 児のおしりに触れて教える様子を見せ、A 児は自分のおしりにロープをあてることができたエピソードが描かれている。また、別の児童が A 児にロープのあてる場所を教えようとした際、A 児がその児童に倒れかかる様子を見せたのは、A 児が好意を抱く相手（A 児が初めて名前を覚えた他児）だったためではないかと推察されていた。また、活動 3 回目には、A 児は他児の様子を見て授業者の指示に応じることができる場面もあったという。しかしこのほかに、A 児と他児のかかわりに関する目立った記述はなく、活動初期ということもあってか、双方のかかわりが多かったわけではないと思われる。

また、西田らは全 17 回のなかよしタイムの活動終了後、特別支援学級と通常学級の各担任にインタビューを行った。特別支援学級担任は、なかよしタイムでの A 児の様子について、音楽や体育など通常学級に行く授業は他にもあったが、なかよしタイムでは他の授業に比べ、授業や他児の中に積極的に参加した印象をもったことを報告している。また、A 児は 2 学期に入ってから他児への頭突きが増えた時期があったが、他児にかかわりたいという思いの表れとして担任には受け止められていたとしている。

### 3) 通常学級（交流学級）の児童生徒は、交流および共同学習を通して何を経験したか

2) で整理したように、計 3 回の活動中には、授業者の指示にうまく応じられない A 児の様子に気づいた児童が、A 児にどうすればよいのかを自発的に教えようとする様子が記されていた。しかし、授業者が他児に対し、A 児へのかかわりを促す声かけを行ったエピソードも併せて示されるなど、活動初期の段階では、児童相互の存在を意識させ、かかわりを増やすための教師の働きかけが必要であったと思われる。また、児童がお互いをよく知らないために生じた（であろう）エピソード（ロープの片づけに時間がかかったのは「A 児のせいじゃない?」と発言する児童／児童どうしが手をつないで一緒に踊る場面で、A 児の手を他児が後ろから突然掴んだ児童が、A 児に押し倒される）も示された。

X 組の担任は、全 17 回の活動終了後のインタビューのなかで、X 組の子どもたちにとってなかよしタイムは、A 児に「自分からかかわってあげなくちゃ」という気持ちで過ごす場になったとともに、A 児の立場に立ってかかわろうとする気持ちが子どもたちの中に育つ機会になったと語った。また、なかよしタイムは A 児と仲良くなるだけでなく、X 組の友達どうしが仲良くなる時間でもあることを教師が子どもたちに伝えるなかで、X 組内に友達のいいところを認め合える関係が育ってきたことも交流の意義だとした。

### 4) 児童生徒相互のかかわりを促したものの、疎外したものは何か

本事例は、交流及び共同学習の開始後 3 回の実践報告を中心としていたため、3 回のなかで児童相互のかかわりが大きく変容するにはいたっていない。かかわりの初期段階では、子どもたちの興味を引きつける遊具や活動の工夫、A 児を含めて子どもたちが活動の見通しを持ちやすくするための工夫や配慮があった。また、特別支援学級と通常学級の担任が協働して授業を計画し、ねらいを明確にしたことも、双方の児童の実態を考慮した授業につながった。特に、なかよしタイムの授業者が A 児の特別支援学級担任であったために、A 児の授業への参加が進んだ（と教員は感じていた）ことに注目すれば、教員も児童と共に通常学級へ「行く」場合に、児童の単なる援助者として授業に参加するのではなく、場をリードする役割を担うことで、場の変容、ひいては児童の授業への参加やかかわりの変容にもつながる可能性が示唆された。

なかよしタイム全 17 回の活動を通じた児童相互のかかわりの変容については、担任とのインタビューに基づき報告された。以前は、X 組の児童は A 児を自分たちよりも年下、幼い存在と

して見るような言動が目立っていた（X組以外の子どもにはインタビュー時点でも同様の言動があると説明している）が、なかよしタイムや、音楽、体育などの教科、給食など一緒に過ごす時間が増えたことで、A児に対し仲間の一人として声をかけたり、助けたりするようになったという。また、A児のほうも他児からの働きかけに応じるだけでなく、自分から友達とかかわりたい気持ちを頭突きで表現するようになるなど、お互いの存在に関心を持ち始めた児童の様子が伝えられた。双方の教室が隣どうしであるという物理的条件も、児童相互のかかわりを後押しした。

本事例について、児童相互のかかわりが阻害される状況については特に記述されていない。しかし、A児がX組の授業に参加しているのは、音楽や体育などいくつかの授業に限られていたことから、双方の児童のかかわりは主要な教科の時間においては難しかったと推測される。また、なかよしタイムやその他の場面を通じて、A児とX組の児童相互のかかわりが進んだ様子が報告されたものの、前提として異なる学級・教育課程に属しているゆえ、双方のかかわりを生むための数々の工夫や配慮を必要とした。本事例は、その工夫や配慮が丁寧に実践された好事例であるが、そうした教師や学校側の個々の児童へのかかわりがなければ、児童相互は分断されたまま学校生活を送る可能性が高いと考えられる。

## 2. 中学校知的障害特別支援学級1年生（知的障害は軽度の生徒1名）と通常学級1年生の音楽科での交流及び共同学習の実践（中原ら、2015）

### 1) 交流及び共同学習における「行く」交流は、どのように実施されたか

この事例は、福岡県内中学校の知的障害特別支援学級に在籍する1年生の生徒（以下、生徒Bとする）と通常学級の音楽科での交流及び共同学習の実践報告である。生徒Bは、既に学校行事と昼食などで通常学級の生徒らと交流する機会があったが、授業での交流は初めてという状況であった。授業に先立ち、双方の生徒の緊張緩和や関係づくりをねらい、学級活動の時間に、構成的グループエンカウンターによる活動が行われ、交流の授業でペアになる予定の生徒どうしと一緒に活動する機会が設けられた。交流及び共同学習では「日本の伝統音楽」をテーマに、生徒相互の交流だけでなく、各学級の音楽科のねらい達成が目的とされた。そのため、各学級の音楽の事前・事後の授業との連続性が重視された。特別支援学級で事前に行われた授業では「リズムに合わせて表現しよう」という題材で、太鼓やミュージックベルでの「さくらさくら」の演奏、体を使ったリズム表現を中心とした内容が扱われた。その後、交流の授業では箏で「さくらさくら」の演奏に取り組むという流れであった。

なお、本実践の授業者がいずれかの学級担任であるかどうかについての記載はないが、授業者が学習指導案を作成した後、授業で生徒の補助を担当する教員が「授業支援計画支援シート」を作成するなど、複数の教員からなるチームで授業の実施にあたったことが伺える。また、授業準備の過程では、校内の合理的配慮協力員が生徒Bの実態把握、支援、評価について助言を行ったとしている。

### 2) 知的障害特別支援学級の児童生徒は「行く」交流（交流及び共同学習）を通して何を体験したか

生徒Bは、まず特別支援学級の授業でミュージックベルを使った「さくらさくら」の演奏を通し、リズムや楽曲に親しんだ。その際、演奏に必要な楽譜や道具を自分で選択したり、必要以上に教員を頼らず活動に取り組めたりできるように、支援の手立てが工夫されていた。その後、通常学級の音楽の授業では、箏を使った「さくらさくら」の演奏に取り組んだ。生徒Bへの配慮として、箏の弦番号の位置がわかるように数字のシートを本体に貼る、演奏手本用の動画をタブレット端末で提示するなど、視覚的な手がかりが複数準備され、授業時に生徒B自身が使い

たいと思うものを選択できるようにしていた。また、通常学級の生徒の演奏の様子が見えるように、生徒 B と通常学級の生徒ペアの座席は教室後方に配置され、さらに生徒 B の隣には、生徒の補助にあたる教員が座り、必要に応じて支援する体制が取られた。楽曲の演奏については、生徒 B 自身が演奏できると思われる部分のみ取り組むようにし、その部分を生徒全体でリレーするなど、生徒 B が自信を持てるような活動内容で構成されていた。生徒 B との学習後の振り返りでは「次からの交流活動も楽しみである」「学習の成果を伝えたい」などの発言がみられたといい、他の生徒と一緒に活動した実感、授業での充実感が感じられる。しかし、実際にどれだけ生徒相互のかかわりが持たれたのかについて、詳細な記述は見当たらないため、明らかではない。

### 3) 通常学級（交流学級）の児童生徒は、交流及び共同学習を通して何を経験したか

通常学級の生徒が、交流及び共同学習の授業をどのように受け止めたかについては、授業後に生徒に実施したアンケートの回答に基づき記述されている。生徒 B と共に授業を受けた通常学級の生徒のうち 32% は、授業について「良かった」と答え、「特別支援学級の友達がどのように授業をうけているのかがわかった」「話しかけてみて、どんなことを必要としているかがわかったのでよかった」など、生徒 B を知る機会になったことを肯定的に受け止めていた。一方、生徒 B とのかかわりがあまり持てなかったと答えた生徒もいたとし、生徒 B のペアを固定にしたことや教員の支援体制を整えたことで、それ自体は生徒 B に必要だと思われる配慮であったとしても、結果として生徒 B と他の生徒らがかかわりを持ちにくい状況が生まれたと述べている。また、生徒 B への合理的配慮として作成した学習プリントについて、通常学級の生徒の中にも「わかりやすい」と感じた生徒がいたとし、学校での授業のユニバーサルデザイン化を検討するうえでのヒントになったとしている。加えて言うなら、生徒 B の学習スタイルに触れたことで、生徒 B に対しても親近感や関心を寄せる生徒もいた可能性が考えられる。

### 4) 児童生徒相互のかかわりを促したものの、疎外したものは何か

本事例は、交流及び共同学習の実施において、生徒相互の交流の側面だけでなく、教科等のねらいの達成を目的とし、生徒 B と通常学級の生徒双方にとって意味ある学習活動にすることを旨とした事例であった。生徒相互の直接的なかわりの様子については、事例の記述からの手がかりが少ないが、生徒 B が交流及び共同学習の授業に参加しやすく、かつ学びが充実するための配慮（合理的配慮）については詳細に示されている。

まず、授業の実施にあたり、生徒 B の実態把握や支援、授業後の評価の一連のプロセスにおいて、複数の教員が連携し、生徒 B、通常学級の生徒双方の教科のねらいを考慮したうえで授業が行われた。学習内容の選択においては、「どちらかがトピック的に招く、招かれるということではなく、双方にとって意味のある学習活動に向けてお互いに近づく」ことが重視された。次に、授業実施前には、生徒双方の関係づくりを考慮したグループ活動が行われた。活動中の生徒の反応がどのようなものだったか、具体的には示されていないが、生徒たちが段階的にかかわりを持てるように意図されていたといえる。さらに、音楽の授業のなかでは、生徒 B にとって必要な情報をわかりやすく提示すること、楽曲の一部の演奏に集中して取り組ませることで生徒 B が達成感を持てる内容に変更するなど、学習方法や学習内容の調整が行われた。双方の生徒が授業に参加しやすい条件を整えることで、共同学習の可能性が広がることを示した事例であるといえる。

しかし、通常学級の生徒を対象とした授業後のアンケートでは、かわりが持てなかったと答える生徒がいるなど、交流の側面からみると、一部の生徒どうしのかかわりにとどまったことが指摘されてもいる。今回の事例で、生徒 B に対して提供された合理的配慮は、生徒 B が通常学級の生徒とともに授業に参加するために必要な配慮ではあったが、生徒相互のかかわりを生むための条件としては十分ではなかった、あるいは 1 回の授業でかわりについて十分に評価するこ

とには限界があると考えられる。

#### IV. 「行く」交流の可能性と限界

本稿は、知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒が、交流及び共同学習の枠組みのなかで交流学級に「行く」ことはどのようなものか、既存の実践事例を基に文献考察を行った。

##### 1. 「行く」交流が児童生徒にもたらすポジティブな意味

今回分析の対象とした2事例は、対象となる児童生徒が小学校1年生と中学校1年生という年齢や学校の違いはあったが、いずれの事例も、知的障害特別支援学級、通常学級の子どもたち双方の学びに焦点を当て、交流及び共同学習を実践していた。西田ら（2015）の小学校1年生の事例では、知的障害のあるA児は、通常学級の児童との交流がさまざまな場面で進むにつれ、自分から友だちと仲良くしたい気持ちを抱くようになっていた。気持ちの表現は、友だちへの頭突きという一見不適切な行動で表現されたため、A児の気持ちを感じ取った特別支援学級担任により、A児に対して適切な言葉で伝えるように言い方のモデルを示す、A児の気持ちを共感的に受け止めつつ他児へ代弁するなどの方法で支援され、次第に頭突きは減っていった。A児の交流学級であるX組の児童のなかには、A児に積極的にかかわる子もそうでない子もいたが、X組の担任の気づきでは、子どもたちがA児を仲間として接するような態度を見せるようになってきたこと、X組内のなかにもお互いを認め合う関係が生まれてきたことがよい変化のきざしとして挙げられた。また、中原ら（2015）による中学校の事例では、日本の伝統音楽に親しむことを（特別支援学級と通常学級の）共通のテーマとした音楽授業の実践のなかで、知的障害のある生徒Bは、段階的にいくつかの楽器演奏に取り組んだ。できるだけ生徒B自身のもてる力を使って参加ができるように、道具や教材の工夫、楽曲パートの調整がなされ、生徒B自身、通常学級の生徒らとの演奏に達成感を感じている様子が伝えられた。通常学級の生徒にとっても、生徒Bとのかかわりが持てた生徒らを中心に、生徒Bを知る機会となったことについて評価する声がみられ、さらに生徒Bにとってのわかりやすさ＝自分にとってのわかりやすさだと感じた生徒もいるなど、学び方の多様性に触れる機会ともなったと考えられる。

交流及び共同学習では、障害のない子どもが障害のある子どもを理解することが重要であるとししばしば強調されるが、今回の事例分析から、他者理解は一方的なかかわりから生まれるのではなく、子どもたち双方がかかわりあう中で、理解し合おうと近づいたり、離れたりするなかで進んでいくものだといえる。周囲に理解される必要があるのは、障害のある子どもたちだけではない。同様に、障害のある子どもが、社会性を身につけるために障害のない子どもとかかわることが重要だとするならば、障害のない子どもが、障害のある子どもとかかわりかたを学ぶこともまた重要である。

##### 2. 「行く」交流が児童生徒にもたらすネガティブな意味

今回の事例では、特別支援学級と通常学級双方の子どもたちが交流の意義を感じられることをねらって、交流及び共同学習や日常場面でのかかわりに対する丁寧なアプローチがなされていた。子どもたちのかかわりの持ち方、かかわりや意識の変容は、当然ながら個人差があるものの、全体的には双方の子どもたちの相互理解を深めるための機会となっていた。しかし、特別支援学級の児童生徒が、通常学級の授業や彼らの日常に参加する色合いが強い「行く」形式の交流は、A児や生徒Bにとっても多少の緊張やストレスを強いるものであったと思われる。西田ら（2015）の事例では、A児がなかよしタイム以外の授業では、（なかよしタイムでの様子に比べて）あまり積極的に参加していない、他児とかかわろうとしていない様子が指摘されていた。なかよしタ

イムの授業者を A 児の特別支援学級担任が務めた背景には、A 児が X 組の子どもたちを自分のクラスに招き入れるような感覚になってくれている、という担任の思いがあったが、一般的な「行く」交流のもとでは、A 児が X 組のアウトサイダーであり続けるという認識を子どもたちに対しても強化するような側面があるのではないかと考えられる。また、中原ら（2015）の事例では、生徒 B が教科学習で交流及び共同学習に参加するのは初めてという状況であったが、双方の学級の生徒の緊張緩和を兼ねて、事前にグループワークを行う時間もたれていた。知的障害のある児童生徒にとって、国語、算数など系統的・理論的な学習内容での交流及び共同学習は実施しにくい（田村・川合、2018）とこれまでも指摘されてきたが、通常学級の生徒らと共に教科学習を学ぶことに対する壁は厚い。今回の事例では、双方の学級の教科学習（音楽）の流れの中で、一緒に学習することが自然な題材を取り扱ったとしているが、日常的に教科学習を共に行うことの難しさについても触れられている。

また、交流及び共同学習のねらうところが、子どもたちの相互理解であるならば、日常場面へいかに般化させるかということも課題となってくる。日常的に A 児とかかわるようになった X 組の子どもたちと、X 組以外の子どもたちの A 児に対する態度の違いを担当は感じ取っていたが、学校全体でみると、知的障害のある子どもたちと日常にかかわる機会がほとんどない子どもが多い状況は、通常学級の多くの子どもたちが、知的障害のある児童生徒についてかかわり合い、理解する経験の機会を奪っているともいえる。

### 3. 「行く」交流において、児童生徒相互のかかわりを生む条件

これまで述べてきたように、「行く」交流の中で、特別支援学級と通常学級の双方の子どものかかわりを豊かにするためには、継続的な場と時間の共有を保障したうえで、子どもたちが楽しいと感じられる活動や、興味関心をもてる学習内容が用意されていることが重要であった。交流及び共同学習の実施において、「障害のある児童生徒、障害のない児童生徒の双方にとって意義があり、楽しい活動であること」が重要である（藤嶋・細谷、2016）と指摘されるように、場・時間・活動の確保は、子どもどうしのかかわりを促進する基本的な条件であると考えられる。

また、交流及び共同学習において、児童生徒相互のかかわりを促すためには、知的障害のある児童生徒が授業に参加しやすい環境を整えることも重要であった。西田ら（2015）の事例では、特別支援学級の担任が単なる児童の援助者として授業に参加するのではなく、授業者となることでもたらされた場の変容が、A 児の授業への参加、他児とのかかわりを後押ししたように思われる。中原ら（2015）の事例では、特別支援学級、通常学級双方の生徒が近づくことを重視した学習内容の選択、生徒 B のわかりやすさや授業参加を促すための学習内容や学習方法の変更・調整を始め、さまざまな合理的配慮が考慮されていた。交流及び共同学習における合理的配慮に関して、「指導者側の意図だけでなく、対象児童自身がどこまで交流を望んでいるのか、どのような共同学習を望んでいるのかという視点」も重要である（田村・川合、2018）といわれる。特に教科学習における交流及び共同学習の実施では、知的障害のある児童生徒に対する個別の配慮が、必ずしも他の生徒とのかかわりの機会に直結するわけではないことは、今回の事例からも示されている。児童生徒の視点に立ち、何をねらいとしながら、交流及び共同学習を実施するのかを検討する必要がある。

交流及び共同学習をきっかけとし、日常生活において児童生徒相互のかかわりが増えるためには、ある程度の長期的な視点で子どもどうしがかかわりを持てる環境、教師が必要に応じて介入することが必要であった。西田ら（2015）の事例では、A 児の所属する特別支援学級と交流学級である X 組の教室が隣り合わせであるという物理的条件があったこと、自分の気持ちをうまく言語化できない A 児や他児の気持ちを汲み取って、時に代弁し、見守る教師のかかわりがあっ

たことで、子どもどうしの理解が進んでいったと考えられる。また、A 児に対する他児の意識や行動の変容は、通常学級内の子どもどうしの間のかかわりや関係性の変容も伴いながら進んでいったことも重要な点であったと考えられる。

#### 4. 「行く」交流の限界

「行く」交流は、特別支援学級、通常学級双方の子どもたちにとって、環境条件によりポジティブな経験にもネガティブな経験にもなりうることが示されてきた。特に、「行く」交流の構造的特徴—包摂と排除の入れ子状の構造を参照すれば—がもたらす課題を変容させ、児童生徒相互のかかわりを生むためには、場の変容や、子どもどうしまたは子どもと教師間の関係性の変容をもたらしような教師や学校側の発想の転換が重要であることを、今回の事例検討は示唆している。「行く」交流の構造上の課題に対する一つの解決策として、既に特別支援学級が主体となって、通常学級の児童を「招く」交流の実践について報告されている。田村・川合（2018）は、『『行く交流』では、特別支援学級児童は通常の学級児童に『してもらう経験』が多くなりがちだが、『招く交流』はその逆の構図の中で対等な関係で活動がしやすい』と指摘する。さらに、『『してあげる経験』を積むことや、協力しなければならないしかけと工夫の中で学ぶことが可能となりやすい』とも述べている（田村・川合，2018）。

子どもどうしの関係性の変容には、既存の場のあり方や秩序を変容させるプロセスが重要であることを示した他の事例として、「みんなの学校<sup>4)</sup>」で知られる大阪市立大空小学校がある。伊藤（2019）は原田（2018）を引用しながら、「（大空小学校の事例は）学校内の成員間によって生成される差異を『障害』として児童個人に帰属させるのではなく、教員集団全体としてジレンマを引き受け、共に解決しようとする姿勢が差異のジレンマを超克する可能性を有していると指摘した」と整理している。教師集団が学校の秩序を変える姿勢をもつことで、子どもたちの意識や相互のかかわりもまた変容する。現在の「行く」交流周辺の実践から学校現場を眺めるとき、その限界は、学校がいかに多様な子どもたちを包摂するの—「より多くの人々を既存の秩序に率いられること」(Biesta, 2016) にとどまるのか、「(包摂しようとする側の) 秩序を平等の名の下に変形させる」(Biesta, 2016) 覚悟を持つのか—という問いにどう答えるかによって決まるように思われる。

#### V. おわりに

現在は、通常学級の中にも発達障害を有する子どもが増加しており、通常学級の中でも学習に困難を感じたり、人間関係がうまくいかず居場所を見出せなかったりする子どもが存在する。すなわち、知的障害特別支援学級と通常学級のように明確な場の線引きがある場合だけでなく、通常学級の中にも包摂と排除を繰り返す構造があると推測される。子どもたちが帰属感を感じられるような学級や場のあり方を模索する必要があるとともに、学級の枠組みにとらわれず、長期的なプロセスの中でお互いを理解し合う機会や経験を学校生活の日常にいかにか落とし込めるか、交流及び共同学習に関する今回の実践事例はその可能性と限界を示唆している。本稿では2事例のみの検討であったが、今後は子どもたちのかかわりの中での変容を長期的にフォローアップする事例研究について考察していくことも求められる。

#### 注

- 1) 社会福祉法人創思苑が運営するインターネット放送局「バンジーメディア」による映像番組『きぼうのつばさ』第1回・第7回などで、知的障害当事者がこれまでの人生を語るストーリーが紹介されている。[https://pansymedia.com/broadcaster/all\\_list.html](https://pansymedia.com/broadcaster/all_list.html)

- 2) 有松（2013：引用文献参照）は、2005年ウォーノック（Warnock）によるインクルーシブ教育の主張のなかで、「重要なのは、すべての子供が共通の教育計画にインクルードされていることであり一つ屋根の下にインクルードされるということではない」と物理的に同じ学校で学ぶことだけを進めた結果、精神的には障害のある子どもがインクルードされていない状況が生まれている状況への批判がなされたと指摘している。また、この主張に対し、ノーウィッチ（Norwich, B）は「〈一つ屋根の下〉とは、障害を有する者が積極的に参加することで社会性をその場に付与すること、障害のない者もそのことを享受することができるという、学ぶために必要な状況設定のことなのではないだろうか。」（Norwich, 2010）と反論し、特別支援学校など、障害のある子どもを通常学級から分けて教育することの限界を指摘したとしている。
- 3) 倉石（2018）は、包摂と排除の関係を二項対立で捉えることのリスクを指摘し、両者の関係を入れ子に例え「排除のなかに包摂の種子がはじめてから宿されており、排除が進むにつれて包摂もまた姿を現わし、それが実を結ぶことによって排除がより完結したものとなる」、あるいは「包摂において予め排除の過程がプログラミングされていて、包摂の進行とともに排除も姿を現わし、その顕在化によって初めて包摂そのものも完成をみる」ものであると説明する。
- 4) ドキュメンタリー映画「みんなの学校」(2015年2月全国公開)、大空小学校初代校長木村泰子氏による著書『みんなの学校』が教えてくれたことなどで実際の学校が紹介されている。

#### 引用文献

- 有松玲（2013）ニーズ教育（特別支援教育）の“限界”とインクルーシブ教育の“曖昧”—障害児教育政策の現状と課題—。立命館人間科学研究, 28, 41-54.
- Biesta,G.J.J. (2016) よい教育とは何か：倫理・政治・民主主義。[藤井啓之・玉木博章 訳]白澤社。
- 藤嶋さと子・細谷一博（2016）交流及び共同学習の現状と今後の展望—2004年以降の特別支援学級における交流及び共同学習に焦点を当てて—。北海道教育大学紀要 教育科学編, 66, 2, 65-76.
- 伊藤駿（2019）インクルーシブ教育研究の論点整理：インクルーシブ教育の4つの要素に基づいて。教育文化学年報, 14, 22-31.
- 原田琢也（2018）日本のインクルーシブ教育の課題と大空小学校の挑戦—子どもを『くくり』で見ない思想とそれを支える協働的なシステム—。解放社会学研究, 31, 56-81.
- 堀家由妃代(2002)小学校における統合教育実践のエスノグラフィー。東京大学大学院教育学研究科紀要, 42, 337-348.
- 川合紀宗・野崎仁美（2014）インクルーシブ教育システム構築に向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第一部学習開発関連領域, 63, 125-134.
- 倉石一郎（2018）包摂と排除の教育学 マイノリティ研究から教育福祉社会史へ。生活書院。
- 国立特別支援教育総合研究所（2010）知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究。平成21年度研究成果報告書。
- 松本和久（2008）知的障害特別支援学級と通常学級との交流及び共同学習の在り方に関する研究。アジア障害社会学研究, 7, 9-15.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2017）障害のある児童生徒との交流及び共同学習等実施状況調査結果。 [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-3.pdf)
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2018）特別支援教育資料（平成29年度）第1部集計編。 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1406456.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456.htm)
- 文部科学省（2019）交流及び共同学習ガイド（2019年3月改訂）。 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/1413898.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1413898.htm)
- 内閣府（2019）令和元年版 障害者白書（全体版）参考資料 障害者の状況。 [https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/r01hakusho/zenbun/siryu\\_02.html](https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/r01hakusho/zenbun/siryu_02.html)

- 中原真吾・今岡千明・中村国広・武田巨史・堀浩二・堀修二 … 藤金倫徳 (2015) インクルーシブ教育システム構築を目指した合理的配慮の検討 (I) —交流及び共同学習での検討—. 福岡教育大学教育総合研究所附属特別支援教育センター研究紀要, 7, 13-18.
- 西田規子・横田千佳・芝木智美・水内豊和 (2015) 通常学級と特別支援学級の双方の児童に意義のある交流及び共同学習のあり方に関する実践研究. とやま発達福祉学年報, 6, 3-11.
- 関戸英紀・岡島育雄 (2000) 小・中学校における交流教育の現状と課題: 横浜市立小・中学校特殊学級担任への意識調査を通して. 横浜国立大学教育人間科学部教育実践研究指導センター紀要, 16, 67-80.
- 杉田穂子 (2011) 知的障害のある人のディスアビリティ経験と自己評価—6人の知的障害のある女性の人生の語りから—. 社会福祉学, 52, 2, 54-66.
- 田村緑・川合紀宗 (2018) 小学校における交流及び共同学習の現状と課題に関する研究—教科におけるアクティブな「協同」学習を目指して—. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 16, 93-102.
- 堤英俊 (2012) 知的障害特別支援学級／学校という場所をめぐる論点整理. 日本教育社会学会大会発表要旨集録, 64, 348-349.
- 八幡ゆかり (2008) 知的障害教育の変遷過程にみられる特殊学級の存在意義: 教育行政施策と実践との比較検討をとおして. 鳴門教育大学研究紀要, 23, 128-141.
- 八幡ゆかり (2012) わが国におけるインクルーシブ教育のあり方: 統合教育の歴史的背景を踏まえて. 鳴門教育大学研究紀要, 27, 65-79.

