

<資 料>

交流及び共同学習の推進に向けた環境整備

—— インクルーシブ教育システムの構築を目指して ——

川合 紀宗*・河口 麻希**・本渡 葵**・野崎 仁美***

インクルーシブ教育システムの構築において、鍵となる取り組みの1つとして交流及び共同学習が挙げられる。交流及び共同学習に関する研究はこれまでも多く実施されているが、これを推進していく上での課題として、「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」「交流先の学級の担任や児童生徒の理解について」といった、交流する教員や児童生徒間の共通理解に関する課題が挙げられている。特に教員間の共通理解に関する課題の原因には、打ち合わせの時間の無さ、担当者の変更のため積み重ねができないこと、相手校の授業数確保の問題などが挙げられており、教員同士の交流の機会が少ないことが窺える。このことは対象児童の個々のニーズの把握の難しさへとつながる。そこで本研究では、これまで実施されてきた交流及び共同学習や関連する授業実践の好事例を概観することにより、インクルーシブ教育システムの構築を目指した交流及び共同学習の推進に向けた環境整備の在り方について考察した。その結果、児童生徒の実態把握や支援の充実のためには校種間を超えた教員間の連携を推進することが重要であり、そのためには、地域や保護者を巻き込んだコラボレーションとコンサルテーションを生かした連携の充実、連携モデルによる実践研究・交流の実施が重要であることが分かった。

キーワード：交流及び共同学習、インクルーシブ教育システム、環境整備、合理的配慮

1. 交流及び共同学習の推進における課題

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2008)は、平成17年に実施した「交流および共同学習」に関する調査研究を報告している。久保山(2007)は、この調査結果に関して、「盲・聾・養護学校における学校間交流」、「盲・聾・養護学校における居住地交流」、「特殊学級(当時)における交流及び共同学習」の3点から、「実施状況」「目的・ねらい」「成果」「課題」に関して述べている。

交流及び共同学習の実施状況については、小学校、中学校における特別支援学級では弱視、難聴、言語障害の児童生徒において、すべての児童生徒が交流及び共同学習を行っていることが報告された。肢体不自由の児童生徒については、小学校特別支援学級ではすべての児童が、中学校特別支援学級では9割程度の生徒が交流及び共同学習を行っていることが報告されてい

る。知的障害における交流及び共同学習の実施状況は、小学校では9割程度、中学校では8割程度となっており、情緒障害においては、小学校では9割を超えるほぼすべての児童が、中学校では8割程度の生徒が交流及び共同学習を行っている。病弱・身体虚弱における交流及び共同学習の実施状況は、小学校、中学校ともに6割程度の児童生徒が実施されていた。

学校間交流においては、当時の盲学校、聾学校、知的障害養護学校、肢体不自由養護学校、病弱養護学校について調査されている。小学部の学校間交流においては、すべての学校種において9割以上の児童が交流及び共同学習を実施していたことが明らかになっている。また、中学部の学校間交流においては、こちらもすべての学校種で9割以上の生徒が活動を実施していたことが示されている。

また、居住地交流を行っている児童生徒に関しても、当時の盲学校、聾学校、知的障害養護学校、肢体不自由養護学校、病弱養護学校で調査が行われている。小学部では、盲学校、知的障害養護学校、肢体不自由養護学校において4割程度が交流及び共同学習を実施していたことが報告されている。また、病弱養護学校では約5割の児童、聾学校においては6割に近い人数が

* 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座・附属特別支援教育実践センター

** 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

*** 広島市立広島特別支援学校

居住地交流を行っていることが示されている。中学部においては、病弱養護学校が1割、肢体不自由養護学校と聾学校が2割、知的障害養護学校と盲学校が3割程度の実施状況であった。肢体不自由や病弱・身体虚弱に関してはどの形態においても交流回数が少ない傾向にあった。

次に交流及び共同学習の目的・ねらいに関しては、「盲・聾・養護学校における学校間交流」、「特殊学級（当時）における交流及び共同学習」においては「集団生活で社会性を培う」という回答が多く見られた。「盲・聾・養護学校における居住地交流」や「盲・聾・養護学校における学校間交流」の知的障害養護学校、肢体不自由養護学校においては「地域でのつながりや人間関係を育成する」という回答も多いという傾向にあった。主に社会性を育むことや、学校内や地域間での人間関係の形成に焦点が置かれている。

成果については、どの交流形態においても交流及び共同学習の目的やねらいに沿ったものとなっていた。

一方、課題については、「盲・聾・養護学校における学校間交流」の小学部では「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」の2つが挙げられ、中学部ではこれに加え「自校（校内）の体制について」も多く回答されている。また、「盲・聾・養護学校における居住地交流」では、小学部・中学部共に「実施相手校の受け入れ体制」「実施相手校の意識・理解について」が課題として挙げられた。その中でも、障害種によっては、「付添いの問題」「安全確保・緊急対応の問題」「学校に残る児童生徒の対応について」が課題として挙げられていた。「特殊学級（当時）における交流及び共同学習」においては、小学部・中学部共に「特殊学級（当時）担任の付添いの問題」「交流先の学級の担任や児童生徒の理解について」「安全確保・緊急対応の問題」の3つの選択肢の回答が多い。また、障害種によっては、「特殊学級（当時）担任の付添いの問題」、「交流時、特殊学級に残る児童生徒の対応について」が挙げられている。

これらの提案について、「付き添いの問題」以外の3つに関してどの交流形態にも共通するのは、「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」「交流先の学級の担任や児童生徒の理解について」といった、交流する教員や児童生徒間の共通理解である。久保山（2007）は自由記述の内容を踏まえ、「交流相手との相互理解の促進」について提唱している。特に教員間の共通理解に関する課題の原因には、打ち合わせの時間の無さ、担当者の変更の

ため積み重ねができないこと、相手校の授業数確保の問題などが挙げられており、教員同士の交流の機会が少ないことが窺える。このことは対象児童の個々のニーズの把握の難しさへとつながる。障害のある児童生徒の教員と障害のない児童生徒の学級における教員の、教員同士の連携が積極的に進むよう、教員の環境を整備する必要がある。

そこで本研究では、これまで実施されてきた交流及び共同学習や関連する授業実践の好事例を概観することにより、インクルーシブシステムの構築を目指した交流及び共同学習の推進に向けた環境整備の在り方について考察することを目的とした。

2. 連携を推進する交流及び共同学習に関連した実践

岩瀬（2010）は、愛知県立名古屋聾学校高等部機械科と、愛知県立愛知工業高等学校との「連携教育」の取り組みについての意義と結果について述べている。「連携教育」の目的は、「技術革新に対応した工業高等学校の専門性を活用して、特別支援学校（聾学校）の職業教育（専門学科の教育）の水準向上をはかる」と共に、「生徒相互・職員相互の交流及び共同学習による「開かれた場」での人間形成」をねらいとしている。

聾学校と連携校の両校長をはじめとし、関係する教職員で連携教育研究会を組織し、総会や研究会などの実施を通して、両校での話し合いの場を設けている。また、聾学校の専門学科の教員と実習教員は連携校の組織の一員としても所属しており、連携校の校務分掌も担っている。こうしたことの継続により、聾学校の生徒が連携校内で活動する際も、スムーズに参加できるとしている。

「連携教育」における意義と成果として、岩瀬は聾学校と連携校の両側面から挙げている。聾学校としては、①社会自立のために社会の一員であることを、身をもって体験することができる、②聾学校の財政では限界のある実習設備だが、工業学校の豊富な設備や機器等を利用できる、③連携校から資格取得などの情報が入り、生徒の積極的な参加が見られ、資格取得等への意欲へとつながる、④生徒の専門知識や技量の向上・取得へつながると共に、指導する教員の専門性向上にもつながる、⑤聾学校教員が連携校の校務分掌などの組織に属することで、今日的な高等学校生徒の指導内容を実践しながら聾学校生徒の指導へと生かすことができる、の5つが挙げられている。

また、高等学校としては、①ノーマライゼーションやバリアフリーなどの、障害者の正しい理解・推進に寄与している、②聾学校の生徒が、障害があっても資格を取得するなど積極的にチャレンジし、努力する姿を見て、生徒の意欲の向上へつながっている、③障害者への配慮など、人を思いやる心や道徳心の育成へとつながっている、④特別支援教育の視点を生かした教員技量の幅の拡充につながっている、の4点が挙げられた。

これらの継続した取り組みから、連携校では聾学校の生徒がいることが当たり前といった認識が根付いてきている。このように、共通の目標で動きながら交流及び共同学習を行うことで、双方の学習の目標達成が目指されている。また、交流及び共同学習の推進において、環境面について注目すると、聾学校教員が連携校に常勤しているところが特徴的である。このことから教員同士の交流の機会が増え、共に計画を立てたり、活動を反省したりする機会も増えている。また、連携校の実際の様子を具体的に把握できることは、活動の計画を立てる際にも役立てることができる。障害者の権利に関する条約における「個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、その時点で教育的ニーズに最も的確にこたえる指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備すること」の保障のためにも、教員同士の連携について、このような環境整備を行っていくことは重要である。教員同士の交流が増えることで、交流及び共同学習における計画や打ち合わせがより精緻化されることが予測される。

しかし、実際に打ち合わせの機会を確保することは困難であることも課題となっている。宮脇・阿部(2009)は、小学校の特別支援学級担任8名及び現在または過去に交流及び共同学習を行った通常の学級担任の経験がある教員70名を対象に、交流及び共同学習の実態を把握するためのアンケート調査を行った。その内容は、交流及び共同学習において行っている配慮の現状や連携の方法の実際を、直接的な配慮、環境での配慮、集団参加への配慮、の3つの視点から調査したものである。

特に直接的な配慮については、特別支援学級担任と交流学級担任とでの連絡・調整について触れている。それぞれの視点から、交流及び共同学習のねらいや、それを達成させるための授業形態、実践計画や実践後の評価などを十分に協議する必要があるが、協議の機会をいかに確保するかが課題であると述べている。このことに対して、アンケート結果からはファイルの交

換など連携しやすいツールを工夫すること、職員室内の座席を工夫するなど、負担が少なく効率の良い共通理解の方法や、教員の周囲の環境を整えることの重要性について述べている。これらのことが指導にどのように影響するか、評価については述べられていないが、教員の環境を整えることで相互の連携を取りやすくなるという可能性がある。また、連携によって教員同士で情報の共有が行われることが指導にもつながる。教員同士で連携を図ることができるように環境を整えることが必要となる。

今田(2007)は、学校内における教員同士の連携について、1人ひとりに連携する力が求められていることを述べている。連携する力とは、自分の得意・不得意を知り、必要に応じて自分の役割を伝えることができることや報告・連絡・相談をすること、全体の状況の見通しを持つことができること、援助することや援助されることを受け入れることができること、といったことを挙げている。このような連携する力を育てるための研修として、今田は長野県の特別支援教育コーディネーター養成研修における、連携を支える力、連携する力を中心課題とした活動を取り上げている。

研修参加者は最初にコーディネーターの役割等についての講義を受けた上で、6人程度のグループを作り、模擬的に心理教育的な援助サービスの個別援助チームとなり、次のような状況におけるロールプレイを行った。メンバーはそれぞれ特別支援コーディネーターや学級担任、特殊学級(当時)担任、養護教諭、教育相談係、管理職、保護者等の役割を決め、演習用のケースについて、支援を実施するための話し合いを進めるという内容で進められた。ロールプレイの手順は、①目的の説明・自己紹介、②主訴の同定、③問題状況のアセスメント、④問題解決の方針と方略の制定、⑤まとめ、という手順で行われた。また、同じメンバーで役割を替え、1つは問題状況のアセスメントを中心に、もう1つは問題解決の方針と方略の設定を中心に話し合いを進めるという、2つの異なる事例で演習は行われた。1回の会議演習時間は30分とされた。演習中は講師及び研修支援者数名がそれぞれのグループの演習状況に目を配り、それぞれのグループの演習が目標を達成できるように配慮された。

演習後、参加者は自分以外の役割のロールプレイを経験することで、他者の立場から状況を捉えることが可能となり、それぞれの役割から目標設定にいたる過程の感覚を体験することができたといった感想が述べられている。このように連携を促進していく上で、研

修を通して1人ひとりが連携に向けた技能の指導が必要とされている。

3. 交流及び共同学習における連携体制

(1) 特別支援教育における連携の重要性

小学校学習指導要領(2008a)において、障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用することや、指導や支援についての計画を家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携して立案することが記されている。また、特別支援学級又は通級による指導について、教員間の連携に努め、効果的な指導を行うことが示されている。このことは中学校学習指導要領(2008b)、高等学校学習指導要領(2009a)、特別支援学校学習指導要領(2009b)にも同様のことが記載されている。

また、中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)では、特別支援教育によって多様な子どものニーズに的確に responding していくためには、校長のリーダーシップの下、校内支援体制を確立し、学校全体で対応する必要があることや、公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律に定める教職員に加え、特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、言語聴覚士(ST)、作業療法士(OT)、理学療法士(PT)等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることの必要性が示されている。このことから、校内における支援体制を活用するとともに、校外の専門家等との連携も求められていることが窺える。

瀬戸口(2007)は、校内の連携を推進させるために、校内委員会を機能させることを述べている。その中で年間計画を通して行事などを見通して会議の目的を明示すること、メンバーが固定的になることなく、必要に応じてケース会議やメンバーを拡大した臨時開催が可能となるような柔軟性を確保することの必要性を述べている。また、専門家を活用した研修会を開き、協議の中で出てきた具体的な課題について解決していくことが示されている。

加藤・大石(2004)は、支援体制の中で校内委員会といった学校組織と、専門家などといった外部からの専門的援助が相互に機能する必要があると述べている。しかし、外部の機関が学校内の状況を把握することなく、学校組織やシステムに適合することは困難であることや、校内委員会を組織しても、学級担任や校務分掌で多忙な教員が校内委員会の業務を遂行できる

保証がないといったことが指摘されている。そのため、複数の援助資源を個々の児童生徒や学級担任のニーズに適合させ、支援を提供するための特別支援教育コーディネーターの役割が必要となることが述べられている。

(2) コラボレーション・コンサルテーションの技術

また特別支援教育コーディネーターをはじめ、専門家、巡回相談員などに求められる能力として、特別支援教育等における専門的な知識の他に、支援のための組織やシステムを効果的で効率的に運用することも重要視されている。加藤・大石(2004)は、専門的技術援助のためのコラボレーションとコンサルテーションの技術の必要性を挙げている。

1) コラボレーションに関して：コラボレーションとは、亀口(2002)と森川(2002)によると、様々な問題に対して、異なった立場や役割を持つメンバーが共通の目標に向かい、限られた期間に互いの人的・物的資源を活用し、それぞれの専門性を生かしながら課題や問題の解決に協働で対処することと述べられている。加藤・大石(2004)は特別支援教育において、専門職と教員、教員同士、あるいは保護者と教員といった関係の中で協働的関係を結び、児童生徒の支援に向けてそれぞれの役割を実行することを示している。

ヘイズ・高岡・ブラックマン(2001)によると、コラボレーションが成立するためには、①相互性があること、②目標を共有すること、③資源を共有すること、④全体的な視点から考えることができるような見通しを持つこと、⑤どのように自分の考えを相手に伝えるかといったことを重視しながら対話を発展させること、以上の5つを挙げている。加藤・大石(2004)は、このようなコラボレーションが成立すると、様々な役割と専門性を持った複数のメンバーによる支援が可能であることを示しているが、現存する学校組織やシステム、個々のメンバーの関係性などを効率的に働かせる必要があることを述べている。

2) コンサルテーションに関して：コンサルテーションとは、加藤・大石(2004)によると、役割や専門性、立場の異なるメンバーが、具体的な支援技術や方法、内容について提供し合うことや、それらを楽しむ関係であることを示している。Brown, Pryzwansky, and Schulte(1995)におけるコンサルテーションは、①コンサルテーションによる支援や援助を提供するコンサルタントと、コンサルタントから支援や援助を受けるコンサルティとの間で問題や課題を解決する過程があること、②コンサルタントとコン

サルティとの間において多様な手段のコミュニケーションで協働作業が進められること、③コンサルタントとコンサルティは、双方において様々な領域における専門家や非専門家が含まれていること、④コンサルタントは、コンサルティ自身がコンサルテーションの技能を習得できるように直接的な支援を行うこと、⑤コンサルタントは、コンサルティを通じて、援助やサービスなどを直接的に必要としているクライアントへ間接的な援助やサービスを提供すること、といった活動が示されている。

このように、コンサルテーションにはコンサルタント・コンサルティ・クライアントの三者が存在する。学校におけるコンサルテーションでは、コンサルタントは巡回相談員や専門職、コンサルティは特別支援教育コーディネーターや学級担任、クライアントは児童生徒や保護者であることが想定される。

コンサルテーションの課題について樋口(2011)は、小学校の通常の学級に在籍する、中国から移住してきた読み障害の疑われる児童に対し、小学校担任・国際教室担当者・特別支援学級教諭が連携し、コンサルテーションを通じたチーム援助に関する事例を挙げている。事例からは、クライアントが児童、コンサルティが小学校担任と国際理解教室担当者、コンサルタントが特別支援学級教諭であることが読み取れる。

支援の結果、児童の読字や書字における能力が徐々に伸長したことや、自己の成長を感じながら学習を続けることができたことが報告されている。また、コンサルタントの役割をもつ特別支援学級担任による効果的な介入として、読み障害の理解と指導方法の伝達が効果的であったことも記されている。

課題としては、協力関係の前提として、コンサルタントとコンサルティの信頼関係の構築の必要性を指摘している。事例の中では国際理解教室担当者が特別支援学級教諭の助言をすぐには受け入れず、以前まで行っていた読みの訓練や視写等の指導を継続したという場面が存在した。特別支援学級教諭は支援開始当初は自らの助言を強調せず、検討した指導内容のうちの一部の指導を伝達した。指導の結果、Aの変容を実感したことで国際理解教室担当者は特別支援学級担任教員への信頼関係を築くことが可能となり、その後新たな学習内容が提示され、理論的な内容も伝達されていたことが記されている。

このように、コンサルテーションを通じたチーム援助は教員間での子どもの理解や技術の向上に関して有効であることが示唆されている。しかし、今後に向け

て学校のシステムの中で指導体制を整備するとともに、コンサルタントとコンサルティの間にもどのように信頼関係を構築していくかが課題となる。

4. 交流及び共同学習における連携についての留意点

交流及び共同学習において、障害のある児童生徒の担任とない児童生徒の担任とが児童生徒の実態を把握するために、連携する必要がある。しかし、実際に打ち合わせの時間を確保することが難しく、児童生徒の実態把握を共有することの難しさが挙げられている。久保山(2007)の調査も、交流及び共同学習に参加する児童生徒の担任同士による連携について課題となっていることを述べている。このような状況が、実際に活動に参加する児童生徒の実態把握や、情報を共有することの困難さにつながっている。

このような課題に対して、児童生徒の実態把握や、実際の活動の検討を効果的に行うために、コラボレーションやコンサルテーションといった連携が効果的である。特に教員に関しては、児童生徒の実態把握や障害の特性に関すること、実際の指導方法に関して不安や困難を抱えている場合もあり、連携によって多様な視点から授業を計画することで、教員の支援ともなる。また、個別の教育支援計画や個別の指導計画を使い、授業の手立てに結び付けることが可能となる。ただし、コンサルテーションには、コンサルタントとコンサルティの協力関係が必要となることが樋口(2011)の事例から述べられている。

また、障害のある児童生徒の実態把握のために、個別の指導計画の利用が必要である(寺島, 2008)。しかし、海津・佐藤・涌井(2005)は、個別の指導計画作成経験の少ない教員は、①子どもの得意な面や強さに関して、②指導者自身の振り返りに関して、③立てた目標について他の人の意見を聞いたかに関して、④評価できるような目標になっているかに関して、といったことに留意する者が少ないということが述べられている。このような教員の支援として、海津・佐藤・涌井(2004)は「個別の支援方針」の提示、マンスリーミーティングの実施、個別の指導計画作成に関するガイダンスの実施、個別の指導計画における書式の提示の有効性を示した。以上より、交流及び共同学習について、活動にかかわる教員の支援も重要となることが窺える。

5. 考察

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2007）の調査から、交流及び共同学習の課題の1つとして「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」「交流先の学級の担任や児童生徒の理解について」といった、交流する教員や児童生徒間の共通理解が挙げられている。久保山（2007）は、交流及び共同学習に参加する児童生徒や教員同士の相互理解を促進することの必要性を述べており、そのためにはまず教員間の連携を効果的に行うことの必要性が窺える。しかし、教員間の連携に関する課題の原因には、打ち合わせの時間のなさ、担当者の変更のため積み重ねができないこと、相手校の授業数確保の問題などが挙げられており、教員同士の交流の機会が少ないことが窺える。障害のある児童生徒の教員と障害のない児童生徒の学級の教員における教員同士の連携が積極的に進むよう、教員の環境を整備する必要があることが、課題として浮かび上がっている。

このように児童生徒が多様な学びの場に存在することで、児童生徒にかかわる者同士における連携は課題となっている。障害のある児童生徒、ない児童生徒、それぞれにおける担任同士の連携のみならず、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターを積極的に活用すること、学校外における専門機関の活用も必要とされている。

樋口（2011）は、このように複数の異なる立場や役割によるコンサルテーションを通したチーム援助による事例研究を行った。特別支援教諭がコンサルタントの役割を持ち、コンサルテーション後の援助の結果、読み障害の疑われる児童には読み能力の向上が見られ、コンサルティである教員2名には障害に関する知識や指導技術の提供が効果的であったことが報告されている。

しかし、今後の課題として校内組織を整備すること、コンサルタントとコンサルティの信頼関係の構築が必要であることが指摘されている。また、連携において情報を共有するために、個別の指導計画の活用が挙げられる。個別の指導計画は、個々の実態を的確に把握し、教員・保護者・専門機関との連携の中できめ細やかな指導を行ううために活用される（干川, 2002）。

本稿では、交流及び共同学習の環境のあり方の1つとして、児童生徒の実態把握や支援の充実のために教員同士の連携を推進することを挙げた。そのためには、コラボレーションとコンサルテーションを生かした連

携の充実や、個別の指導計画作成における教員への支援が効果的であることが海津ら（2004）の事例により明らかとなった。このような連携を推進できる環境を整えることが、児童生徒の実態把握等の情報の共有につながり、より児童生徒の実態に沿った授業を行うことができることにつながると考えられる。また、このような連携を推進するには、コンサルタントとコンサルティの協力関係や連携する者同士の信頼関係をいかに効果的に構築していくかについても常に留意しておく必要がある。さらに、構築した連携モデルによる交流及び共同学習の実践をPDCAサイクルに乗せながら積み重ねていくことが、その質の向上のために重要である。

文献

- Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A. C. (1995) *Psychological consultation: Introduction to theory and practice*. Allyn and Bacon, Boston.
- 中央教育審議会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）. 文部科学省ホームページ, 2012年7月23日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm (2012年10月30日) 閲覧.
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2008）「交流及び共同学習」に関する調査研究. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所ホームページ, (n. d.) http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-207/b-207_02_01.pdf (2012年12月24日) 閲覧.
- ヘイズ, R.・高岡文子・ブラックマン, L. (2001) 学校臨床と家族支援. 現代のエスプリ, 407, 99-112.
- 樋口和彦 (2011) 読み障害が疑われるニューカマー児童への包括的援助—臨機応変に組織されたチームでの小学校学級担任・国際教室担当者へのコンサルテーション—. 特殊教育学研究, 49 (1), 73-83.
- 干川隆 (2002) 個別の指導計画—考え方と枠組み—. 熊本大学教育学部紀要, 人文科学, 51, 233-244.
- 今田里佳 (2007) 教師の「連携する力」を育てる. 児童心理, 61 (12), 86-91.
- 岩瀬繁樹 (2010) 継続して取り組む交流及び共同学習—聾学校と工業高等学校との連携教育の実践—. 特別支援教育, 10-15.
- 海津亜希子・佐藤克敏・浦井恵 (2004) LD児の個別

- の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性—通常の学級の教師の変容を通じて—, 教育心理学研究, 52, 458-471.
- 海津亜希子・佐藤克敏・浦井恵 (2005) 個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討—教師を対象とした調査結果から—, 特殊教育学研究, 43 (3), 159-171.
- 亀口憲治 (2002) コラボレーション—協働する臨床の知を求めて—, 現代のエスプリ, 419, 5-19.
- 加藤哲文・大石幸二 (2004) 特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協働を実現するためのシステムと技法—, 学苑社.
- 久保山茂樹 (2007) 交流及び共同学習の現状と課題—平成一七年度 交流及び共同学習に関する調査研究の結果から—, 特別支援教育, 25, 10-15.
- 宮脇恭子・阿部美穂子 (2009) 交流及び共同学習の実践における教師の工夫—T市小学校教師へのアンケート調査から—, とやま特別支援学年報, 3, 31-39.
- 文部科学省 (2008a) 小学校学習指導要領, 文部科学省.
- 文部科学省 (2008b) 中学校学習指導要領, 文部科学省.
- 文部科学省 (2009a) 高等学校学習指導要領, 文部科学省.
- 文部科学省 (2009b) 特別支援学校学習指導要領, 文部科学省.
- 森川澄男 (2002) いじめ問題の予防とコラボレーション, 現代のエスプリ, 419, 70-83.
- 瀬戸口裕二 (2007) 校内の連携体制づくりの基本, 児童心理, 61 (12), 74-79.
- 寺島啓行 (2008) 「交流及び共同学習における担任間の連携についての—考察—」—よりよい交流及び共同学習の展開を目指して—, 福島県養護教育センターホームページ, 2008年2月15日, <http://www.special-center.fks.ed.jp/terashima.pdf> (2013年1月28日閲覧).

(2017. 2. 3受理)

Environment Improvement for Promoting Exchange Activities and Collaborative Learning: Building the Inclusive Education System

Norimune KAWAI

The Center for Special Needs Education Research and Practice, Department of Special Needs Education,
Graduate School of Education, Hiroshima University

Maki KAWAGUCHI

Department of Special Needs Education, Graduate School of Education, Hiroshima University

Aoi HONDO

Department of Special Needs Education, Graduate School of Education, Hiroshima University

Hitomi NOZAKI

Hiroshima Municipal Hiroshima Special Needs School

The field of the Exchange Activities and Collaborative Learning is one of the key approaches to promote the Inclusive Education System. Although many research studies on this topic have been conducted, the following problems “awareness and understanding of partner schools,” “counterpart schools’ preparedness of accepting students with disabilities,” and “understanding of students with disabilities by regular classroom teachers and students” still remain, which are the issues of common understanding between regular classroom teachers and students who exchange. Particularly, the causes of limited common understanding among faculty members include (a) lack of meeting time, (b) limited accumulation of strategies to teach this field due to staff reassignment, (c) difficulty with securing the number of classes at the counterpart school, and (d) the limited exchange opportunities among faculty members. This leads to the difficulty of grasping individual needs of students with disabilities and without disabilities who exchange each other. Therefore, the current study summarizes how to improve school environment to promote the Exchange Activities and Collaborative Learning aimed at constructing the Inclusive Education System by analyzing good practices of the Exchange Activities and Collaborative Learning and related lesson practices that have been carried out. As the result, it was found to be important to promote strong collaboration among teachers beyond the type of schools in order to better grasp educational needs of students, to lead collaboration and consultation among different stakeholders such as teachers, specialists, parents and students, and community members. It was also found to be important to enhance utilization of cooperation to implement practical research studies and exchange via a cooperation model which fits with the current status of the Exchange Activities and Collaborative Learning conducted locally.

Key word: Exchange Activities and Collaborative Learning, Inclusive Education System, environment improvement, reasonable accommodation