

居住地校交流における活動内容の実態と内容設定のプロセスに関する調査研究

楠浦 舞子

I 問題

文部科学省(2009)は、交流及び共同学習に関して、障害のある子どもと障害のない子どもが一緒に参加する活動は、相互のふれ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面と、教科等のねらい達成を目的とする共同学習の側面があり、このように両側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としている。居住地校交流は、特別支援学校に通う児童生徒が、授業の一環として自分の住んでいる地域の小・中学校等の学校行事に参加したり、一部の教科等の学習を行ったりすることである(福岡県教育委員会, 2016)。中央教育審議会(2010)は、居住地校との交流及び共同学習は、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し、これを進める必要があるとしている。南・山崎(2005)は、盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒が居住地の人間関係から分断されることなく地域社会の一員として位置づく機会を保障するための活動として重要であり、多様なニーズをもつ子どもたちの教育について、地域社会での生活や育ちの基盤を形成する上で最も重要な実践であると述べている。

居住地校交流を行う際には、児童生徒の在籍する学校の授業として位置づけられていることに十分留意し、教育課程上の位置付け、指導の目標などを明確にし、適切な評価を行うことが必要である(福岡県教育委員会, 2016)。沖縄県では、教育課程上の位置付けについて、授業交流では、特別活動、生活単元学習、各教科のほか、「居住地校の時間割に合わせて」等があげられていた(與那嶺・戸崎, 2007)。

居住地校交流の実施には、居住地校交流を実施するまでの打ち合わせに関することや、活動内容についての課題があるといえ、田村(1999)と加藤・藤井(2017)を比較すると、課題や打ち合わせの

時間不足など、課題が根強く残っていることが示唆される。西田ら(2015)は、「交流及び共同学習は、双方の子どもの実態に合っていない活動方法や、双方の子どもたちのねらいから外れるような活動であってはならない。そのためには、双方の子どものニーズの把握をきちんと行い、活動の企画、立案、実行、評価の方法に至るまで、両校の教諭が綿密に打ち合わせを行い、目標や活動内容について丁寧と考えていくことが重要である」と述べている。

望ましい交流及び共同学習を推進していくためには、加藤・藤井(2017)が述べているように、活動内容設定段階でねらいの達成を目指した活動内容になっているのか、活動設定の手続きを明らかにしていく必要があると考える。

II 目的

特別支援学校・通常学校双方の子どもたちにとって、意義のある居住地校交流となる活動内容と内容設定のプロセスについて検討するために以下の点を明らかにする。

- 1 活動内容やその設定プロセス
- 2 活動内容やその設定プロセス決定の背景要因

III 研究 I

1 目的

居住地校交流の活動内容の実態と活動内容設定プロセスの実態について明らかにする。

2 方法

各都道府県又は各学校の重点目標に居住地校交流を位置づけている特別支援学校の 265 校を対象とし、居住地校交流を担当している小・中学部の教員に郵送による質問紙調査を実施した。

3 分析方法

①各項目の回答結果をそれぞれ集計し、単純集計により整理する。

②自由記述は、KJ 法を参考に整理収束する。

表 1 交流の教育課程上の位置付けの有無

位置付けの有無	人	%
有 り	72	56.7
無 し	53	41.7
無回答	2	1.6
合 計	127	100.0

表 2 位置付けている教育課程（複数回答，n=72）

教科又は領域等	回答数	%
特別活動	35	48.6
生活単元学習	16	22.2
各教科	14	19.4
総合的な学習の時間	10	13.9
自立活動	9	12.5
その他	4	5.4

③活動実態及びプロセスの背景要因について分析する。

4 結果と考察

協力可能と返信のあった 99 校に調査用紙を発送し、うち 88 校の教師 131 人から返信があり、回収率は、学校が 89.8%であった。4 名の回答を除く 127 人の回答を有効回答として分析を行った。

対象児の居住地校交流の年間実施回数に関して、小学部と中学部を合わせたところ、3 回が最も多い結果となった。学部ごとで見ると、小学部が年間で 3 回実施するところが最も多く、中学部では年間で 1 回が最も多い結果となった。先行研究では、小学部と中学部では「1 回」「2 回」「3 回」の回答が多かった(定岡, 2018)と述べられており、今回の研究でも、「1 回」「2 回」「3 回」をまとめると、82.6%となり、「1 回」「2 回」「3 回」が多い結果となった。

居住地校交流の教育課程上の位置付けの有無に尋ねたところ、位置づけていると回答があった割合は、56.7%であった(表 1)。約 6 割が教育課程上に位置づけていると回答している一方、約 4 割が位置づけていないことが明らかになった。教育課程上の位置づけ(表 2)に関して、教科又は領域等についてもっとも多いものとして「特別活動」があげられ、次いで「生活単元学習」であった。各教

表 3 具体的な活動内容（自由記述を整理）

活動内容	回答数
音楽	33
体育	25
図工	18
国語	9
家庭（調理活動含む）	7
外国語活動・英語	5
生活単元学習	5
社会（社会科見学含む）	4
算数・数学	3
生活	3
教科全般	20
ゲーム	37
行事	8
給食	7
学級活動	7
総合的な学習の時間	4
その他	28

科も比較的多かった。主な内訳は、音楽が最も多く、国語などもみられた。ねらいについては、「障害理解」や「保護者の喜び」が抽出され、先行研究と一致する部分が多かった。

具体的な学習活動としては、表 3 のとおり、特別活動と連動していると推察される「ゲーム」が多く、次いで「音楽」等の各教科に関する活動が多くみられた。

成果を表 4 にまとめた。「学習に対する意欲がでた」「自信に繋がった」「自己の認識」など、本人の成長に関わる事項が挙げられていた。また、「地域での人間関係の構築」「相手校の児童生徒からの声かけ」「友達ができた」「集団の一員としてのつながり」など、地域の一員としての成果もうかがえた。

以上から、居住地校交流を行うことにより、地域での一員としての関わりができ、障害のある本人の成長にも繋がっていることが考えられた。また、「相手校の児童生徒からの声かけ」や「対象児への理解へ繋がった」という項目から、相手校の児童生徒にも居住地校交流を通しての成果があることが明らかになった。

表 4 交流の成果 (n=127)

成果の内容	回答数
地域での人間関係の構築	29
楽しんで活動できている	15
学習に対する意欲が出た	12
相手校の児童生徒に対する障害理解	12
相手校の児童生徒からの声かけがあった	12
交流になった	11
友達ができた	11
興味・関心の広がり	10
集団に一員として学ぶ	10
自信につながった	8
保護者の喜びにつながった	7
その他	63

表 5 ガイドブック使用状況と教育課程上への位置づけ

		教育課程上への位置付け		
		有り	無し	合計
ガイドブックの使用	有り	34	21	55
	無し	38	32	70
	合計	72	53	125

研究Ⅰでは、ガイドブックの使用の有無についても尋ねている。その結果と教育課程上の位置付けの有無の結果をクロス集計した(表 5)。

県や教育委員会が作成しているガイドブックには、居住地校交流を行うにあたっての手順や教育課程上の位置付けを行うこと等が記載しており、

ガイドブックの使用の有無が教育課程上の位置付けの有無に関係しているのではないかと考えられるが、検定を行った結果、差は見られず、ガイドブックの使用が教育課程上の位置付けに繋がらないということが分かった。この結果からも、ガイドブックの使用の方法について、活動のねらいや活動上の配慮工夫に重きを置くだけでなく、居住地校交流の全体の流れについても参照していく必要がある。

Ⅳ 研究Ⅱ

1 目的

研究Ⅰを受けて、居住地校交流の活動内容の具体や活動内容を設定するに至った理由、居住地校

交流を継続的にを行っている要因について明らかにし、活動内容の決定やその設定のプロセス決定の背景要因について検討する。

2 方法

研究Ⅰで行った質問紙調査において、居住地校交流を計画的に取り組んでいると判断した、A 県立 B 特別支援学校の居住地校交流を担当している教師 1 名と F 県立 G 支援学校の居住地校交流を担当している教師 2 名の 2 校を対象とした。両校共通の質問項目として、①活動内容を定める際に工夫している点②打ち合わせを行う際の相手校の教師との考えのすり合わせや教師への配慮③居住地校交流の意義④居住地校交流の成果及び評価⑤居住地校交流を継続するための体制について尋ねた。

3 分析方法

半構造化面接で得られた情報を基に、活動内容の具体や活動内容設定プロセスを決定した要因から、よりよい活動内容を設定するための要因を抽出する。

4 結果と考察

今回調査対象となった教員は、居住地校交流を中心に行っているコーディネーターであった。

居住地校交流を計画的に進めるための要因として、相手校の先生に対する配慮について尋ねた。A 県立 B 特別支援学校では、居住地校交流を行うことが初めての学校に対しては、コーディネーターが実際に学校を訪問して、相手校の先生や交流学級の担任と実施要項を活用して、居住地校交流を無理のない範囲で行うために話し合いを行っていた。居住地校交流に関するまた、県の基本的な体制ができていることも影響していることが窺えた。また、両校の活動内容設定に関して相手校に、参加する児童生徒の実態を伝え、その実態を基に無理のない範囲で活動内容を設定することが必要であることが分かった。同時に相手校の先生との共通理解を図ることも重要であることが窺えた。加藤・藤井(2017)は、居住地校交流を充実させる重要な要素として、交流を円滑に推進するための実施手続き等の整備、ガイドラインの作成等、学校と教育委員会による体制整備を挙

げており、A 県立 B 特別支援学校の抽出事項は一致した。

F 県立 G 支援学校は、保護者への報告を行うこと、保護者の付き添いに関する負担軽減があげられた。G 支援学校では、相手校に保護者の希望を伝えており、居住地校交流において保護者の存在が大きいことが分かる。研究Ⅰの結果から、送迎やきっかけに関して保護者の影響力は大きいことが分かっており、居住地校交流に関わる保護者の報告と負担軽減が居住地校交流の継続等に繋がっていることが分かった。

V 研究ⅠとⅡの総合考察

中央教育審議会(2010)は、居住地校交流を行うことで、地域とのつながりを持つことができるとしている。研究Ⅱにおいても、居住地校交流の意義として、地域の学校、地域で生活させたいという保護者の思いと、児童生徒は将来的には、地域に戻るということを考えた時に、地域の友達が知っているということが特別支援学校の児童生徒には大きな影響を与えるということがあげられており、居住地校交流は「地域の繋がり」が大きなキーワードとなっている。障害の有無に関係なく、地域の中で過ごすという本来の姿を見据え、居住地校交流実施を行っていく必要がある。

研究Ⅰの結果から送迎等に関する保護者の協力を 96.9%の人が得られていることや、居住地校交流のきっかけの 96.1%が「保護者の希望」と回答しており、保護者の影響が大きいことが分かる。三田・三上・岡田・三田・岡田・安藤(2010)によれば、学習や生活に指導や支援が必要な児童生徒にとって、本人を取り巻くすべてが環境因子であるとすれば、すべての児童生徒の実態把握に適用されるべきであるとしている。これは ICF について述べており、環境因子の中には、保護者も含まれるため、居住地校交流に参加する児童生徒の実態を把握する際には、保護者の希望や願いを含めて、指導計画や活動内容を設定することが考えられる。研究Ⅱからも、保護者の願いや保護者の希望(表 7-4-3,表 8-2-3)を聞き取り、活動内容に活かされていた。その際、保護者の希望や願いに偏り

すぎるのではなく、保護者の希望等を含めた児童生徒の実態を把握し、ねらいを達成することに繋がる活動内容を設定する必要があると考える。

VI 倫理的配慮

本研究を進めるにあたり、本学研究倫理審査委員会に実施申請を行い、実施において倫理指針に抵触しないことが確認されている。

文献

中央教育審議会(2010) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会論点整理

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300893.htm

(平成 29 年 12 月 27 日)

加藤しお子・藤井慶博(2017) 居住地校交流の現状と課題に関する研究—特別支援学校及び小・中学校の教員の意識調査と事例分析を通して—, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 39, 167—176.

三田岳彦・三上史哲・岡田美保子・三田勝己・岡田喜篤・安藤きよみ(2010) 国際生活機能分類(ICF)からみた特別支援学校の個別の指導計画, 医療情報学, 29, 75-81.

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.

南成浩・山崎由可里(2005) 和歌山県下盲・聾・養護学校における居住地校交流の実態に関する調査研究. 和歌山大学教育学部紀要, 55, 9—19.

文部科学省 交流及び共同学習

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010.htm (平成 31 年 2 月 21 日)

田村真一(1999) 居住地校交流に関する調査研究. SNE ジャーナル, 4, 96—111.

與那嶺春奈・戸崎敬子(2007) 沖縄県における居住地校交流の実態：質問紙調査の結果と考察. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 8, 29-50.