

# 知的障害特別支援学校における児童生徒の 交流及び共同学習に対する教員の見方

矢野 裕子<sup>1</sup>, 松山 郁夫<sup>2</sup>

Perceptions of Teachers for Exchange Activities and Collaborative Learning  
of Students in Special Support Schools of Intellectual Disabilities

Yuko YANO<sup>1</sup>, Ikuo MATSUYAMA<sup>2</sup>

## 要 旨

本研究の目的は、知的障害特別支援学校の各学部における、児童生徒の「交流及び共同学習」に対する教員の見方について検討することである。知的障害特別支援学校の教員を対象として、「交流及び共同学習」を実施する際の整備の度合いを問う、無記名で独自に作成した質問紙調査票を郵送により配布して回収した。45校から得られた905名の有効回答を分析した。その結果、教員は「交流及び共同学習」について、高等部よりも小学部の教員の方が、指導計画、実施する準備時間、事前学習、評価について整えられている。中学部よりも小学部の教員の方が、交流先との連携、交流先との共通理解について整えられている。等の見解を持っていることが考察された。

【キーワード】 知的障害特別支援学校、小学部・中学部・高等部の教員、児童生徒、  
交流及び共同学習

## I はじめに

平成16年6月の「障害者基本法の改正」(内閣府, 2004)において、「交流及び共同学習」が規定された。障害者基本法第16条第3項には、「国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒との「交流及び共同学習」を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない」と規定されている。

平成19年4月の「特別支援教育の推進について(通知)」には、「交流及び共同学習、障害者理解等」については、「障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒との「交流及び共同学習」は、障害のある幼児児童生徒の社会性や豊かな人間性を育む上で重要な役割を担っており、また、障害のない幼児児童生徒が、障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための機会である」と記述されている。

---

<sup>1</sup>福岡市立香椎小学校 <sup>2</sup>佐賀大学教育学部

これらのことから、各学校においては、「双方の幼児児童生徒の教育的ニーズに対応した内容・方法を十分検討し、早期から組織的、計画的、継続的に実施することなど、一層の効果的な実施に向けた取組を推進されたいこと」、および「障害のある同級生などの理解についての指導を行う際は、幼児児童生徒の発達段階や、障害のある幼児児童生徒のプライバシー等に十分配慮する必要があること」（文部科学省, 2007）と示されている。「我が国は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会の実現を目指している。そのためには、障害のある人と障害のない人が互いに理解し合うことが不可欠であり、障害のある子供達と障害のない子供達、あるいは、地域社会の人達とが、ふれ合い、共に活動する機会を設けることが大切である」（文部科学省, 2017）と述べられている。また、「交流及び共同学習」については、「障害のある子供の自立と社会参加を促進するとともに、社会を構成する様々な人々と共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会となり、ひいては共生社会の形成に役立つもの」（文部科学省, 2017）と述べられている。

「交流及び共同学習」の視点から副次的な学籍に関する国内の研究について関係資料を収集し、分析した結果、「障害のある子供たちが、居住する地域から離れて特別支援学校に在籍する際に、居住する地域で孤立してしまうことを避けなければならない。副次的な学籍のように、特別支援学校に在籍する全ての子供たちが、居住する地域の学校にも学籍を有し、地域の子供の一人として、様々な学校行事や、地域の子供会の行事などに参加し、地域の学校に通う子供たちと分け隔てなく、ともに学びあう姿が共生社会を形成していく姿と考える」（寺島・吉井, 2020）また、知的障害特別支援学校高等部と高等学校間の「交流及び共同学習」から、「知的障害特別支援学校の生徒は、「交流及び共同学習」に対して肯定的な自己評価を行うことができた。自己の変化や成長を自覚したり、「交流及び共同学習」に対して充実感や満足感が持てたりした。「交流及び共同学習」における設定した目標を達成することができた」（百瀬・下崎, 2019）と報告されている。したがって、「交流及び共同学習」については、知的障害特別支援学校の児童生徒の発達に有効であることが窺える。

以上より、「交流及び共同学習」については、小学部、中学部、高等部それぞれが取り組むこと、また、各学部の関連性を重視した教育が求められる。その際、各学部の教員がどのように児童生徒の「交流及び共同学習」について捉えているのか、また、学部間の教員に捉え方の違いがあるのかどうかを検討することは、児童生徒における「交流及び共同学習」に対する各学部の取り組みをより関連させ、深く学べる取り組みにするための一助になると考えられる。

このため、本研究では、「交流及び共同学習」に対する知的障害特別支援学校教員の認識についての質問紙調査を実施し、知的障害特別支援学校の教員が、児童生徒の「交流及び共同学習」をどのように捉えているのかを、小学部・中学部・高等部の各学部の比較を通して明らかにすることを目的とする。

## II 研究方法

### 1. 調査対象

本研究では、知的障害特別支援学校において知的障害児を指導・支援する教員を対象として、「交流及び共同学習」を実施する際の整備に対して意識する度合いを問う、独自の質問を記載した質問紙調査票による調査を実施した。調査項目にあたっては、回答者の性別、年代、学部に関する回答を求めた。

分析対象者905名のプロフィールは表1の通りであった。男性337名（37.2%）、女性568名（62.8%）、年代は20代171名（18.9%）、30代255名（28.2%）、40代223名（24.6%）、50代225名（24.9%）、60代31名（3.4%）、学部は小学部310名（34.3%）、中学部286名（31.6%）、高等部309名（34.1%）であった。

表1 各学部の年代と性別の内訳（単位：人）

区 分	20代	30代	40代	50代	60代	合 計
小学部	男性 21 (6.8%)	21 (6.8%)	14 (4.5%)	17 (5.5%)	5 (1.6%)	78 (25.2%)
	女性 58 (18.7%)	63 (20.3%)	59 (19.0%)	44 (14.2%)	8 (2.6%)	232 (74.8%)
中学部	男性 24 (8.4%)	40 (14.0%)	25 (8.7%)	25 (8.7%)	3 (1.0%)	117 (40.9%)
	女性 33 (11.5%)	43 (15.0%)	40 (14.0%)	47 (16.4%)	6 (2.1%)	169 (59.1%)
高等部	男性 21 (6.8%)	43 (13.9%)	33 (10.7%)	39 (12.6%)	6 (1.9%)	142 (46.0%)
	女性 14 (4.5%)	45 (14.6%)	52 (16.8%)	53 (17.2%)	3 (1.0%)	167 (54.0%)
合 計	男性 66 (7.3%)	104 (11.5%)	72 (8.0%)	81 (9.0%)	14 (1.5%)	337 (37.2%)
	女性 105 (11.6%)	151 (16.7%)	151 (16.7%)	144 (15.9%)	17 (1.9%)	568 (62.8%)
	総数 171 (18.9%)	255 (28.2%)	223 (24.6%)	225 (24.9%)	31 (3.4%)	905 (100.0%)

※（ ）内は各学部の総和、及び全体の総和のパーセンテージを示している。

## 2. 調査期間と調査方法

調査期間は、令和3年10月1日から同年11月10日までとした。

調査方法は、94か所の知的障害特別支援学校に、本研究に使用する無記名方式の質問紙調査票を郵送で、1校につき各学部に10部、計30部配布し回収する方法にて実施した。45か所（送付した学校の47.9%）から合計947名の回収が得られ、そのうち教員として知的障害児に関わった年数が1年以上あり、且つ全質問項目に回答している905名の質問紙調査票を有効回答とした（有効回答率32.1%）。

標本となる知的障害を対象とする特別支援学校は、無作為抽出により抽出した。具体的には系統抽出により、令和3年10月1日現在の各都道府県の知的障害特別支援学校の名簿の最初からA番目とB番目に記載されてある2か所の知的障害特別支援学校、計94か所を抽出した。

## 3. 質問項目の作成手順

本研究で使用する質問項目の作成にあたっては、「交流及び共同学習」を実施する際に、教育上不可欠と考えられる質問項目案を作成した。次に、知的障害特別支援学校の小学部、中学部、高等部の教員各2名、計6名に対して、作成した11項目の質問項目について、知的障害特別支援学校の教員に使用することが可能かどうかを、個別的に質問した。その結果、全11項目に関しては6名全員から、全て使用できるとの回答が得られた。そのため、これら11項目全てを質問項目として使用することにした。なお、小学部、中学部、高等部の各教員に質問したのは、小学部児童の「交流及び共同学習」を踏まえて、中学部生徒、高等部生徒の「交流及び共同学習」を行うという連続性があるからである。

各学部の「交流及び共同学習を実施する際の整備の度合い」に対して、意識する度合いを問う独自の11項目の質問項目における回答は、「不十分」（1点）、「やや不十分」（2点）、「どちらとも言えない」（3点）、「やや十分」（4点）、「十分」（5点）までの5段階評価とした。

## 4. 分析方法

以上の質問項目への回答に対する分析方法として、知的障害特別支援学校における小学部、中学部、高等部の3学部ごとに、各質問項目の平均値と標準偏差を算出した。次に、各質問項目について、各学部間で平均値に差があるかどうかを検討するために、母集団に対応がない場合の一元配置分散分析を行った。その後の多重比較については、最小有意差（LSD）法を使用した。なお、統計処理には、IBM SPSS Statistics 22を使用した。

## 5. 倫理的配慮

倫理的配慮として、質問紙調査票を郵送した知的障害の特別支援学校に対して、書面にて本研究の目的、内容、結果の公表方法、協力は任意であること、調査は無記名で行うこと、回答は個人を特定できないようにすべて数値化して集計するため、学校名は一切出ないこと等を説明し、同意を得られた場合のみ回答を依頼した。回答をもって承諾が得られたこととした。

## Ⅲ 結 果

各学部の平均値について、小学部、中学部、高等部すべてにおいて、11項目の平均値は3点台であった。つまり、各学部の教員は、知的障害のある児童生徒に対して、「交流及び共同学習」を実施する際の整えておくことについて、全般的に整っているとも、整っていないとも言えない状況にあると考えていることが示された。

分散分析によって、各学部の平均値に有意差が認められたのは、「2. 交流及び共同学習の指導計画」、「4. 交流先との連携」、「5. 交流先との共通理解」、「6. 交流及び共同学習を実施する準備時間」、「7. 交流及び共同学習の実施時間」、「8. 交流及び共同学習の事前学習」、「9. 交流及び共同学習の事後学習」、「10. 交流及び共同学習の評価」、「11. 交流及び共同学習の振り返り」の9項目（81.8%）であった（表2）。

そこで、そこで、LSD法を用いた多重比較を行った結果、次のことが確認された。

「2. 交流及び共同学習の指導計画」、「6. 交流及び共同学習を実施する準備時間」、「8. 交流及び共同学習の事前学習」、「10. 交流及び共同学習の評価」の4項目については、どちらも「小学部と高等部」の間には有意差があり、4項目すべて小学部の平均値が高かった。「小学部と中学部」と「中学部と高等部」の間には有意差がなかった。高等部よりも小学部の教員の方が、交流及び共同学習における指導計画、実施する準備時間、事前学習、評価について、整えられていると捉えている。

「4. 交流先との連携」、「5. 交流先との共通理解」の2項目については、「小学部と中学部」の間に有意差があり、どちらも小学部の平均値が高かった。「小学部と高等部」と「中学部と高等部」の間に有意差がなかった。中学部よりも小学部の教員の方が、交流先との連携、交流先との共通理解について、整えられていると捉えている。

「7. 交流及び共同学習の実施時間」の項目については、「小学部と中学部」と「小学部と高等部」の間に有意差があり、どちらも小学部の平均値が高かった。「中学部と高等部」の間に有意差がなかった。中学部と高等部よりも小学部の教員の方が、交流及び共同学習の実施時間について、整えられていると捉えている。

「9. 交流及び共同学習の事後学習」の項目については、「小学部と中学部」と「小学部と高等部」の間に有意差があり、どちらも小学部の平均値が高かった。「中学部と高等部」の間に有意差がなかった。中学部と高等部よりも小学部の教員の方が、交流及び共同学習の事後学習について、整えられていると捉えている。

「11. 交流及び共同学習の振り返り」の項目については、「小学部と高等部」と「中学部と高等部」の間に有意差があり、どちらも中学部の平均値が高かった。「小学部と中学部」の間に有意差がなかった。高等部よりも小学部の教員、及び高等部よりも中学部の教員の方が、交流及び共同学習の振り返りについて、整えられていると捉えている。

「1. 交流及び共同学習を実施する体制」、「3. 交流及び共同学習に対する専門性」の2項目については有意差が認められなかった。そのため、どの学部も、交流及び共同学習を実施する体制、専門性についての整備については、同様の捉え方をしている。

表2 交流及び共同学習を実施する際の整備の度合いに関する分散分析

質問項目	小学部	中学部	高等部	分散分析結果 F
1. 交流及び共同学習を実施する体制	3.46 (1.00)	3.31 (1.04)	3.30 (0.94)	2.38
2. 交流及び共同学習の指導計画	3.44 (0.98)	3.29 (0.97)	3.24 (0.93)	3.71* 小>高*
3. 交流及び共同学習に対する専門性	3.09 (0.93)	3.01 (0.92)	3.04 (0.83)	0.51
4. 交流先との連携	3.57 (0.96)	3.32 (0.98)	3.43 (0.94)	5.25** 小>中*
5. 交流先との共通理解	3.39 (0.99)	3.13 (1.01)	3.27 (0.93)	5.47** 小>中*
6. 交流及び共同学習を実施する準備時間	3.27 (0.99)	3.16 (0.99)	3.06 (0.90)	3.88* 小>高*
7. 交流及び共同学習の実施時間	3.59 (0.94)	3.36 (0.99)	3.34 (0.89)	6.87** 小>中* 小>高*
8. 交流及び共同学習の事前学習	3.38 (0.98)	3.31 (0.99)	3.14 (0.88)	5.14** 小>高*
9. 交流及び共同学習の事後学習	3.24 (0.98)	3.28 (0.98)	3.09 (0.90)	3.27* 中>高*
10. 交流及び共同学習の評価	3.28 (0.91)	3.18 (0.93)	3.03 (0.85)	6.00** 小>高*
11. 交流及び共同学習の振り返り	3.27 (0.94)	3.31 (0.91)	3.09 (0.85)	5.07** 小>高* 中>高*

( ) 内は標準偏差

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$ 

#### IV 考 察

知的障害特別支援学校では、周囲とのネットワークが形成されていることを前提として、「交流及び共同学習」の計画を立案する際に、学校間交流及び居住地の学校との交流等を念頭に置きながら、計画立案していく作業をする。特に、「防災教育と関連させた学校の所在地での地域・学校との交流も進められる。特別支援学校の児童生徒にとって居住地は将来の福祉制度の支援利用の基礎となる。また、小・中学校、高等学校との交流は、それぞれの児童生徒の学習の幅を広げる。そうした教育効果も見通しながら、「交流及び共同学習」を展開していくことが重要である」(山内・加藤, 2018)と言及されている。

つまり、「交流及び共同学習」を実施するにあたっては、予め整えておくべきことが多いため、小学部、中学部、高等部の各教員は、知的障害のある児童生徒に対する「交流及び共同学習」を実施する際、整備しておく事項について、全般的に整っているとも、整っていないとも言えない状況にあると考えていると推察される。また、「交流及び共同学習」を実施する体制、専門性についての整備について、学部間に差が認められなかったのも、「交流及び共同学習」を実施する際、整備しておく事項においては、幅広さがあるためだと考えられる。

「交流及び共同学習」については、「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行くことは難しい」(宮野・細谷, 2021)と主張されている。このため、高等部よりも小学部の教員の方が、「交流及び共同学習」における指導計画、実施する準備時間、事前学習、評価については、整えられていると捉えていると言えよう。



知的障害特別支援学校小学部と通常の小学校児童の交流の状況を観察した実践研究から、「小学校の児童が、特別支援学校の児童との交流に前向きな意識を持っている。双方の児童が主体的に参加できる交流活動を設定するために、特別支援学校からの情報発信の充実が大切である」（鈴木, 2015）と論及されている。通常の小学校の児童は、小学部の児童との交流に対する関心が高い。したがって、中学部よりも小学部の教員の方が、交流先との連携、交流先との共通理解については、整えられていると捉えているものと判断される。

通常の小学校の児童については、知的障害特別支援学校小学部の児童との交流に対して、前向きな姿勢を持っている。また、音楽、体育、図工等における交流及び共同学習においては、「意欲や関心を高めるねらいから発展し、教科に対する知識や技能が高まり、児童の学びが高まった」（陸川, 2015）と述べられている。「交流及び共同学習」において、小学部の児童と通常の小学校の児童が共に学ぶことができるように設定をすることが、中学部や高等部よりも容易であることが窺える。したがって、中学部と高等部よりも小学部の教員の方が、「交流及び共同学習」の実施時間について、整えられていると捉えているものと推察される。

知的障害特別支援学校中学部24名と中学校の健常な中学生21名に対して、自己紹介、レクリエーション、スポーツ、ポスター制作を用いて、「交流及び共同学習」がなされ、授業開始前後に計4回の質問紙調査、及び振り返り学習がなされた教育実践がある。その結果、「授業が知的障害児と健常児の双方に対する好意的態度を構築し、さらに、健常児の好意的態度は交流対象である知的障害児だけでなく、知的障害児全般に対する好意的態度に般化した」（浅間・濱田・山本, 2021）と報告されている。中学生にとって、取り組みやすい題材で「交流及び共同学習」がなされている面もあるかもしれないが、知的障害特別支援学校においては、高等部よりも中学部の方が事後学習に取り組みやすい条件にあるため、高等部よりも中学部の教員の方が、「交流及び共同学習」の事後学習について、整えられていると捉えていると考えられる。

特別支援学校の「交流及び共同学習」については、「義務教育である小学部・中学部を中心として推進されている」（杉本, 2014）。特別支援学校高等部と高等学校との「交流及び共同学習」については、「高等部の半数が実施しているが、その内容としては、特別活動・学校行事が多く、交流等を実施する両校の調整が連携における課題である」（赤間・佐藤, 2016）と指摘されている。これらのことから、高等部よりも小学部の教員、及び高等部よりも中学部の教員の方が、「交流及び共同学習」の振り返りについて、整えられていると捉えているものと推測される。

知的障害特別支援学校における児童生徒の「交流及び共同学習」を実施するにあたっては、予め整えておくべきことが多いため、小学部、中学部、高等部の各教員は、知的障害のある児童生徒に対する「交流及び共同学習」を実施する際、整備しておく事項を全般的に整えた上で行い、その内容の質の向上を図ることが求められる。したがって、今後の課題は、知的障害特別支援学校の「交流及び共同学習」の整備事項を明確にして実施し、児童生徒が学んだことから、各学部の教員が必要と捉える整備事項を明らかにすることである。

## V 結 論

本研究では、知的障害特別支援学校各学部の教員を対象に、児童生徒の「交流及び共同学習」の整備に対して意識する度合いを問う、無記名で独自に作成した質問紙調査票を郵送により配布して回収した。905名の有効回答を学部間で分散分析により分析した。その結果、教員は「交流及び共同学習」について、①整えておくべきことが多いため、全般的に整っているとは言えない。②実施する体制、専門性において、整備しておく事項に幅広さがある。③高等部よりも小学部の方が、指導計画、実施する準備時間、事前学

習、評価について整えられている。④中学部よりも小学部の方が、交流先との連携、交流先との共通理解について整えられている。⑤中学部と高等部よりも小学部の方が、実施時間について整えられている。⑥高等部よりも中学部の方が、事後学習について整えられている。⑦高等部よりも小学部、高等部よりも中学部の方が、振り返りについて整えられている。と捉えていることが示唆された。

## 謝 辞

本研究にご協力いただきました知的障害特別支援学校の校長と教員の皆様に、心より感謝申し上げます。

## 引用文献

- 赤間樹・佐藤慎二（2016）A県特別支援学校高等部と高等学校の学校間の交流及び共同学習に関する調査研究．植草学園短期大学研究紀要，17，91-99.
- 浅間耕一・濱田由己・山本利和（2021）中学部での「交流及び共同学習」の効果測定 ―知的障害児と健常児の対人魅力と体育技能に着目した検討―．特殊教育学研究，59（2），83-94.
- 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.
- 百瀬光一・下崎 聖（2019）特別支援学校と高等学校間における交流及び共同学習に関する研究：目標設定の明確化を中心として．山梨学院大学法学論集，84，63-95.
- 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm)（令和4年3月28日閲覧）
- 文部科学省（2017）交流及び共同学習ガイド  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397004-13.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397004-13.pdf), 2-3.（2022年3月30日閲覧）
- 陸川みどり（2015）特別支援教育 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あり方．教育実践研究，25，229-234.
- 杉本久吉（2014）特別支援学校における交流及び共同学習の現状と課題―インクルーシブ教育制度との関連から―．創大教育研究，22，39-51.
- 鈴木達也（2015）知的障害特別支援学校における交流及び共同学習の実践に関する調査研究．教育実践 高度化専攻成果報告書抄録集，（5），109-114.
- 寺島和彦・吉井勘人（2020）特別支援学校在籍児童生徒の「副次的な学籍」の現状と課題：交流及び共同学習の視点から．教育実践学研究，山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，25，265-283.
- 山内俊久・加藤康紀（2018）インクルーシブ教育のあり方と特別支援学校の役割～交流及び共同学習を通して～．教育学論集，（70），273-289.