

鳥取県における「交流教育」の展開

渡部 昭 男*

Interactive Education Programs between Ordinary and the Disabled Children in Tottori Prefecture

WATANABE Akio

I. 教育的インテグレーションと交流教育

欧米に始まったノーマライゼーションの思潮は、1981年の国際障害者年、1983～92年の「国連・障害者の十年」など、障害者の「完全参加と平等」という国連の基本理念に合致するものとして広く世界に受け入れられるところとなりつつある。学校教育においても、教育的インテグレーションという形で、この方向が国際的に推進されつつある¹⁾。

こうした海外の動向は、文部省も早くから把握しており、すでに1969年の特殊教育総合研究調査協力者会議の報告「特殊教育の基本的な施策のあり方について」（辻村泰男議長の姓を冠して通称・辻村報告と言われている）において、日本における教育的インテグレーションの方向が示されていた²⁾。

辻村報告は、「I 特殊教育の改善充実のための基本的な考え方」として、「1 心身障害児の能力・特性等に応じ、柔軟で弾力的な教育的取り扱いをすること。2 普通児とともに教育を受ける機会を多くすること。3 早期教育および義務教育以後の教育を重視すること。4 すぐれた教員を養成し、確保すること。5 一般社会に対する啓発活動を徹底すること。」の5つを提示していた。そして、「この報告においては、心身障害児に対する教育的配慮を学校教育全体を通じて行う態勢の確立を目指すことを基調としているが、基本的な考え方として、それが如実に現われているのは、1および2であるということが出来る」とし、特に2については「アメリカナ

どで行われているいわゆる特殊教育におけるインテグレーション（教育形態の統合）の動向を反映している」と説明している。

基本的な考え方の「2 普通児とともに教育を受ける機会を多くすること」の内容としては、「心身障害児に対する教育は、その能力・特性等に応じて特別な教育的配慮のもとに行われているものであるが、普通児とともに生活し教育を受けることによって人間形成、社会適応、学習活動など種々の面において教育効果がさらに高められることにかんがみ、心身障害児の個々の状態に応じて、可能な限り普通児とともに教育を受ける機会を多くし、普通児の教育からことさらに遊離しないようにする必要がある。」とされていた。

より具体的には、「II 特殊教育の改善充実のための施策」—「1 特殊教育機関の拡充整備の方向」—「(1)普通学校における指導体制の整備」の中で、ア. 通常の学級に在学する者への施策として「特定の時間、特別の指導を行うこと」（特別指導室等における学習、専門教員による巡回指導）が、イ. 盲・聾・養護学校または75条学級に在学する者への施策として「特定の時間普通児とともに学習すること」が提案されている。

辻村報告が出されたのは未だ養護学校教育の義務化以前であり、こうした提案は養護学校等の整備が急がれた当時の文教施策に直ちに採用されるどころとはならなかった。しかし、今日からすれば、辻村報告は極めて先見の内容であった。報告で提案された上記の具体策の内、「イ」は交流教育として1979年度から、「ア」は通級指導（巡回指導を含む）としてようやく1993年度（約四半世紀後）から、施策化されることとなった。

交流教育とは、通常の学級に統合できていない障害児のための教育的インテグレーションの一方策である。本

*鳥取大学教育学部（障害児教育教室）

キーワード：交流教育，学校間交流，地域交流，居住地校交流

論文では、施策化されて15年を経た交流教育について、その展開過程を鳥取県を事例に論ずる。

II. 交流教育の広がり

1. 学習指導要領での位置づけ

交流教育を任意ではなく学校教育の一環として行うためには、まずは交流教育を学校の教育課程に正式に位置づける必要があった。

こうした整備は、まず、特殊教育諸学校の学習指導要領の1971年（小学部・中学部）・1972年（高等部）の改訂において着手された。すなわち、特別活動に「小学校の児童および中学校の生徒」との交流教育を位置づけるよう求めた1970年の教育課程審議会の答申を受けて、1971年に告示された小学部・中学部の学習指導要領は、障害種別によって多少のニュアンスの違いを持ちつつも、特別活動の中に交流教育を位置づけた（盲学校小学部・中学部学習指導要領：文部省告示第77号、聾学校小学部・中学部学習指導要領：同第78号、養護学校小学部・中学部学習指導要領：同第79号。小学部－1971年度から実施、中学部－1972年度から実施）。また、高等部において「高等学校の生徒および地域社会の人々」との交流教育を位置づけることを求めた1972年の教育課程審議会の答申を受けて、同1972年に告示された高等部の学習指導要領は、「精神薄弱」養護学校に関しては特別活動に限定したものの、他の特殊教育諸学校については「第1章 総則／第3節 第2款 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」において交流教育を位置づけた（盲学校高等部学習指導要領：文部省告示第150号、聾学校高等部学習指導要領：同第151号、養護学校高等部学習指導要領：同第152号。1973年度より学年進行で実施）。このことにより、一部限定的なところを残しつつも、交流教育は教育課程上の位置づけを得るところとなった。

交流教育のより大きな位置づけは、1979年に改訂された学習指導要領においてなされた。すなわち、盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領（文部省告示第131号：小学部－1980年度から実施、中学部－1981年度から実施）では、特別活動に限定された形ではなく「第1章 総則／第2 教育課程一般 11の(3)」において指導計画を作成する上での配慮事項として、また児童・生徒に加えて「地域社会の人々」を含めた形で、「児童又は生徒の経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てるため、学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒及び地域社会の人々と活

動を共にする機会を積極的に設けるようにすること」と位置づけられた。同高等部学習指導要領（文部省告示第132号：高等部－1982年度から学年進行で実施）でも、「精神薄弱」養護学校を含めて、特別活動とともに「第1章 総則／第2節 第5款 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」において、「生徒の経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てるため、学校の教育活動全体を通じて、高等学校の生徒及び地域社会の人々と活動を共にする機会を積極的に設けるようにするものとする」とされた。

ここで留意したいことは、実態として学校行事等での交流が多いために交流教育を特別活動の一環として狭く解する向きもあるが、交流教育はすべての領域で推進されるべきものであるということである。

こうした交流教育の位置づけは、「地域社会との連携」及び「学校相互の連携や交流」を一層強調しながら、1989年に新しく改訂された現行の学習指導要領にも引き継がれている（盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領：文部省告示第131号。盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領：同第132号。小学部－1992年度から実施、中学部－1993年度から実施、高等部－1994年度から学年進行で実施）。

2. 心身障害児理解推進校の指定

1979年当時、文部省は、交流教育の認可を学習指導要領改訂の重要な柱であり、「養護学校教育の義務制実施及び特殊教育をめぐる社会情勢の変化との対応を図ったこと」の一環であるとしていた（「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定及び特殊教育諸学校の学習指導要領の全部を改正する告示の公示について」1979年7月6日付け、文初特第242号文部事務次官通達）。そして、交流教育に関して、盲・聾・養護学校に加えて「小学校、中学校及び高等学校においてもこの趣旨を十分理解し、適切な教育活動が展開されるよう」に関係機関を指導するよう指示をしていた（同通達）。

交流教育は、盲・聾・養護学校が単独で展開できるものではない。小学校、中学校及び高等学校等との連携があってはじめて可能なものだからである。この点、学習指導要領の改訂に先立つ1978年の教育課程審議会の答申においては、「小学校、中学校及び高等学校の児童生徒との交流を促進するため、小学校、中学校及び高等学校の教員が、心身に障害をもつ児童生徒とその教育について正しい理解を深め、これらの学校の理解と協力が得られるような方策を考えること」と述べられていた。

表1 鳥取県における「心身障害児理解推進校」指定校及び交流相手校

年度	小学校 (交流相手校)	中学校 (交流相手校)
79~80	倉吉市立小鴨小学校 (倉吉市立倉吉養護学校)	米子市立福原中学校 (県立皆生養護学校)
81~82	鳥取市立浜坂小学校 (県立鳥取養護学校)	米子市・日吉津村中学校組合立 箕蚊屋中学校 (県立米子養護学校)
83~84	米子市立車尾小学校 (米子市立米子養護学校)	国府町立国府中学校 (県立鳥取養護学校)
85~86	鳥取市立湖山小学校 (鳥取大学教育学部附属養護学校)	倉吉市立倉吉西中学校 (倉吉市立倉吉養護学校)
87~88	米子市立福米西小学校 (県立皆生養護学校)	鳥取市立湖東中学校 (県立白兔養護学校)
89~90	郡家町立郡家東小学校 (県立鳥取養護学校)	米子市立東山中学校 (米子市立米子養護学校)
91~92	鳥取市立湖山西小学校 (鳥取大学教育学部附属養護学校)	淀江町立淀江中学校 (県立米子養護学校)
93~94	倉吉市立上小鴨小学校 (県立倉吉養護学校)	東郷町立東郷中学校 (県立倉吉養護学校)

注1) 上記の文部省指定に加えて、鳥取県の指定として「国府町立宮ノ下小学校(1980~81年度) 県立鳥取盲学校」「鳥取市立末恒小学校(1982~83年度) 県立白兔養護学校」がある。

2) 市立倉吉養護学校は県立倉吉養護学校の前身である。

こうした背景から、「心身障害児理解・認識推進事業」の一環として始められたのが、心身障害児理解推進校の指定(1979年度~)である。「心身障害児理解推進校指定要項」では、「小学校及び中学校の児童生徒に、心身障害児に対する正しい理解と認識を深めさせるための指導の在り方について研究を行う」ことを趣旨としており、指定の対象は公立の小・中学校で、指定期間は2年間である。都道府県教育委員会の推薦に基づいて文部省から指定を受けた推進校は、研究主題を設定し、研究計画に基づいて研究を実施し、第1年度の終わりに中間報告書を、第2年度の終わりには研究報告書を作成することが義務づけられている。また、研究成果について、研究発表会を開催したり、研究報告書を印刷配布すること等が推奨されている³⁾。

心身障害児理解推進校は、1979年度から2年毎に、47都道府県各々で小学校1校・中学校1校が指定され、1993~94年度の指定で8回目となっている。鳥取県においても、表1に示すように、心身障害児理解推進校として1979年度より毎回、小学校1校・中学校1校が指定されている。文部省指定のこれら各々8校に加えて、鳥取県の指定として国府町立宮ノ下小学校(1980~81年度)及び鳥取市立末恒小学校(1982~83年度)があり、これ

表2 鳥取県における「心身障害児交流活動地域推進研究校」指定校

年度	指定校及び研究主題
87~88	鳥取県立盲学校 ----- 地域の人々と、より豊かな社会づくりをめざす交流の在り方について
	鳥取県立皆生養護学校 ----- 障害児の社会性を高め、地域社会一般に対して理解と認識の深化を図る交流活動の在り方より深い相互理解をめざして
91~92	鳥取県立白兔養護学校 ----- 地域のなかで、ともに学びともに生きる交流活動

までに指定をうけた学校は小学校10校、中学校8校となっている。なお、交流の相手校(研究協力校)としては近隣の盲・聾・養護学校が選ばれており、県立盲学校1校、県立聾学校1校、県立養護学校5校(精神薄弱3校、肢体不自由1校、病弱1校)、市立養護学校1校(病弱)、国立養護学校1校(精神薄弱)の9校すべてが1回は相手校となっており、現在は2巡目に入っている。

3. 心身障害児交流活動地域推進研究校の指定

交流教育は、小・中学校だけでなく、地域社会にも広がって行かなければならない。そこで始められたのが、心身障害児交流活動地域推進研究校の指定(1984年度~)である。「心身障害児交流活動地域推進研究校実施要項」によると、「心身障害児の経験を広め、社会性を養うとともに、心身障害児に対する社会一般の理解と認識を深めるための実践研究を行う」ことを趣旨としており、都道府県教育委員会が文部省から研究の委嘱を受け、管内の公立の盲・聾・養護学校を指定する。研究課題は「盲学校、聾学校及び養護学校の児童生徒と地域社会との交流活動(音楽会・文化祭等の文化的活動、運動会・球技大会等の体育的活動、キャンプ・ハイキング等の野外活動など)の在り方に関する研究」と定められており、委嘱

期間は2年間である。研究の委嘱を受けた都道府県教育委員会は、「心身障害児交流活動地域推進研究校研究運営協議会」を組織し、研究計画を策定し、地域社会の協力態勢を整えつつ、研究を進める。そして、第1年度の終わりに中間報告書を、第2年度の終わりには研究報告書を作成することが義務づけられている。また、研究成果について、研究発表会を開催したり、研究報告書を印刷配布すること等が推奨されている。心身障害児理解推進校が小・中学校を指定していたのに対して、こちらは盲・聾・養護学校を指定し、地域社会での交流活動の推進を図ろうというのである⁴⁾。

鳥取県においては、表2に示すように、県立鳥取盲学校(1987～88年度)、県立皆生養護学校(1989～90年度)、県立白兎養護学校(1991～92年度)がこれまでに指定を受けている。

4. 福祉教育の展開

文部省指定による交流教育の推進は、幼稚園や高等学校に対する指定事業がなく、また量的にも限られた学校の指定に留まるものである。また、指定期間が過ぎれば活動が停滞したり、衰退する例も聞かれる。これに対して、鳥取県における交流教育の展開で特筆すべきことは、県の主に福祉サイドで推進されてきた福祉教育の一環として交流教育が展開・定着してきていることである。

鳥取県社会福祉協議会(以下・県社協)の整理による⁵⁾と、鳥取県における福祉教育の展開は、表3のようである。

さきがけの時代(～1976年)を経て、1977年度から県社協による福祉教育推進事業は開始されている。

第1期(1977～79年度)は、「福祉の教育研究協力校」を設置して研究協力校連絡会(年2回)や福祉教育実践校研究協議会(年1回)を開催したり、また福祉教育教材編纂委員会を設けて福祉教育教材『ともに生きる一福祉の心を育てるために一』(1980年2月)を発行するなどしている。

第2期(1980～82年度)は、「福祉の教育研究協力校」を高等学校にも広げている。また、福祉教育実践校研究協議会を1泊2日に充実したり、福祉教育研究委員会を設けて『福祉に関する意識・実態調査報告一小・中学生、高校生、教員一』(1981年調査実施、1983年3月)、『福祉教育一実践の手引き一』(1983年3月)を発行するなどしている。

第3期(1983～1986年度：1986年度は第4期と重複して区分されているままとした)は、福祉教育資料作成委

員会を新たに設置し、学習読本『ひとが生きている一福祉と私一』(1986年)、『同・教師用指導参考資料』(1987年3月)を発行している。

第4期(1986～1988年度)は、それまでの福祉教育実践校研究協議会を改めて、鳥取県教育委員会の後援を受けた形で「福祉教育研究セミナー」を開催し始めている。また、中・高校生を対象にボランティア活動体験事業を実施したり、全県民向けに広報紙「愛の輪」(年4回)の配布を開始している。

現在の第5期(1989年度～)においては、福祉教育推進校として中学校区単位(中学校とその校区の小学校とのセット指定)及び高等学校の指定を進めている。また、福祉教育研究委員会によって、第2回目の『福祉に関する意識・実態調査報告書』(1990年調査実施、1991年)がまとめられている。

上記の福祉教育の展開を、交流教育との関連で整理し直してみると、次のような特徴を挙げるができる。

第一に、社会福祉協議会が主導する形で始められた福祉教育が、教育委員会においても承認され、交流教育を含む学校教育活動として正式に鳥取県の学校教育の一環に位置づけられるようになったことである。すなわち、鳥取県教育委員会は、1989年度から「本県における学校教育における基本目標(幼稚園、小・中・盲・聾・養護学校)」の中に、「<福祉の教育の推進>人間尊重の精神を基盤として、共に生きる福祉の心の大切さを理解させるとともに、その実践的態度の育成に努める」を加えた。そして、「高等学校教育の指針」においても、「<福祉の教育の推進>人間としての在り方、生き方についての自覚を深め、人間尊重の精神を基盤として、共に生きる福祉の心を育てるとともに、その実践的態度の育成に努める」を含めた。

第二に、県社協に加えて市町村社協による福祉教育の推進もあいまって、文部省指定事業の対象外である幼稚園・保育所、高等学校を含めて福祉教育が量的に大きく普及したことである。県社協の集計によると、1991年度までに福祉教育を経験したのは、小学校151校(89%)、中学校53校(87%)、高等学校30校(88%)、養護学校3校、幼稚園・保育所93園に及んでいるという。そして、少なくとも学校・園が福祉教育の一環として交流教育に取り組んでいるのである。

第三に、作成された福祉教育読本、広報紙などの福祉教育メディアが、障害児理解に関わる内容を含んで編集されたことである。例えば、『ともに生きる』(1980年)に収録された16話の実に10話は障害児者問題に関するも

表3 鳥取県における福祉教育の展開（鳥取県社会福祉協議会作成資料，1992年）

さきかけの時代

- S. 28～ 八頭郡社協による「社会福祉事業普及校」設置事業＝延べ8校指定
（対象：中学校，指定期間3年，毎年1万円助成）
*ただし，S. 31. 2 郡社協の統合により事業中止
- S. 44・45県社会福祉大会で「社会福祉を高めるための教育をどのように進めるか」を研究部
で取上げ討議，福祉教育推進を決議。
- S. 46 県社協では神奈川県の実践を視察・活動紹介の冊子を発行
- S. 48～ 米子市福祉教育モデル校指定事業を開始
- S. 50～ 境港市・東伯町社協で指定事業を開始
- S. 51～ 倉吉市社協で指定事業を開始

県社協による推進（途中から市町村独自の指定事業もふえてくる）

- S. 51～53県民社会福祉大会で「福祉の心を育てよう」をテーマに連続シンポジウム
S. 51大会では「社会福祉と学校教育」を討議。その結果52年度から福祉教育推進
事業に着手。

[第1期] S. 52～54

- (1) 「福祉の教育研究協力校」設置＝1校10万円助成×3年間，（小3・中3校指定）及び
研究協力校連絡会（年2回）の開催
- (2) 福祉教育実践校研究協議会の開催（年1回，1日，事例発表・講演）
- (3) 福祉教育教材編纂委員会の設置（委員7名，延べ13回，他視察）
S. 55. 2 福祉教育教材「ともに生きる」発行（対象：小4年生以上，A5版，95
頁）
- (4) 福祉教育推進懇談会の開催（委員13名＝各界代表，年2回）

[第2期] S. 55～57

- (1) 「福祉の教育研究協力校」（小4・中3・高2校指定），協力校連絡会の開催
- (2) 福祉教育実践校研究協議会の開催（年1回，1泊2日，分科会・全体会・講演）
- (3) 福祉教育研究委員会の設置（委員13名，全体会4回，部会等26回）
S. 56. 「福祉に関する意識・実態調査」の実施（小・中・高の児童・生徒・教員）
- S. 58. 3 「福祉教育－実践の手引き－」発行（対象：教員，B5版，139頁）
- (4) 福祉教育推進懇談会の開催（委員14名＝各界代表，年2回）

[第3期] S. 58～61

- (1) 「福祉の教育研究協力校」（小3・中3・高2校指定），協力校連絡会の開催
- (2) 福祉教育実践校研究協議会の開催（年1回，2日間，分科会・全体会・講演，等）

通産第9回まで。参加者拡大＝教員，県・市町村教委，役場職員，社協関係者他。

- (3) S. 60. 7国際青年年事業としてボランティア活動体験事業を開始（施設での体験学
習。夏休み，1回4日間として2次にかけて。事前講習，報告・反省会，文集刊行，高
校生から次第に中学生へも参加広がる。）
- (4) 福祉教育資料作成委員会の設置（委員9名，全体会7回，正副委員長会25回）
S. 61. 3学習読本「ひとが生きている」発行（対象：中3以上・一般，B5版，74
頁）
S. 62. 3同上の教師用指導参考資料を発行（対象：教員，B5版，67頁）
- (5) 福祉教育推進懇談会の開催（委員12名＝各界代表，年2回）

[第4期] S. 61～63

- (1) 「福祉の教育研究協力校」（中2・高4校指定），協力校連絡会の開催
- (2) 福祉教育研究セミナーの開催（年1回，2日間，分科会・全体会・講演，他）
福祉教育実践校研究協議会を内容充実・発展させ，さらに福祉施設職員，PTA，なら
びに子ども会育成関係者，公民館関係者等も加える。
- (3) ボランティア活動体験事業の実施（施設での体験学習，夏休み4日間を2回，高校生・
中学生，事前講習，報告・反省会，文集刊行）
- (4) 福祉教育研究委員会の設置（委員12名，委員会5回）
・福祉活動広報（壁新聞 年1回作成）
・広報紙「愛の輪」（S. 59. 9創刊，福祉全般，年4回，B5版8頁，全県配布）に
は，ボランティア活動や福祉教育等，随時紹介。

[第5期] H. 1～

- (1) 福祉教育推進校設置 H. 1～3年度（7中学校区（小19校）・高6校指定，32校）
" H. 2～4年度（7中学校区（小18校）・高7校指定，32校）
" H. 3～5年度（3中学校区（小8校）・高5校指定，16校）
" H. 4～6年度（7中学校区（小21校）・高4校指定，32校）
" H. 5～7年度（7中学校区（小21校）・高4校指定，32校）
" H. 6～8年度（5中学校区（小22校）・高5校指定，32校）
*福祉教育推進校連絡会の開催（指定年度別，各1回）
- (2) 福祉教育研究セミナーの開催（年1回，2日間，分科会・全体会・講演，等）
- (3) ボランティア活動体験事業の実施（施設での体験学習，夏休み4日間を2回，及び障
害児（者）療育キャンプ等（1泊2日）への参加）
- (4) 福祉教育運営協議会の開催（委員14名＝各界代表，年1～2回）
- (5) 福祉教育研究委員会の設置（委員9名，委員会年4～5回）
福祉教育に関する調査研究及び資料の作成

のであり、『福祉教育』（1983年）には交流学习が実践事例として掲載され、『ひとが生きている』（1986年）には「障害者問題を考える」の章が設けられている。

第四に、市町村社協を中心として、交流教育を学校教育活動に限定せず、社会教育や地域福祉活動の一環に広げて展開しうる素地が整えられたということである。とりわけ、倉吉市及びその周辺の町村からなる中部圏域は、県立倉吉養護学校との交流が活発であるとともに、障害児をその居住する市町村の一員として受け入れる気運が強い。

Ⅲ. 交流教育の現状

1. 学校間交流

鳥取県下の盲・聾・養護学校における交流教育の現状（1993年度）を、表4に示した。これは、1993年度時点での交流教育の現状を把握する目的から、鳥取県下の盲・聾・養護学校9校を対象に郵送によるアンケート調査を実施した結果の一覧である（1993年9月実施、9校のすべてから回収）。現在実施している交流教育は、学校間交流、地域交流、居住地校交流の大きく3つに区分しうる。

第一は、学校間交流と呼称されるものである。文部省による心身障害児理解推進校の指定や、社会福祉協議会による福祉教育校の指定を受けて広がった側面もあることから、指定校交流とも呼ばれる。盲・聾・養護学校と小学校、中学校、高等学校、幼稚園・保育所などが、学校（園を含む）同士で交流し合うものである。

学校間交流は、9校のすべてにおいて実施されている。そして、鳥取県において特徴的なことは、文部省の指定対象である小・中学校の範囲を越えての学校間交流がみられることである（表4）。すなわち、幼稚園・保育所、精神薄弱児通園施設といった就学前の諸機関と交流しているのは4校（44%）、高等学校と交流しているのは6校（67%）であった。また、盲・聾・養護学校間においても、連合運動会や高等部交流運動会などの全体行事以外に、鳥取養護学校と盲学校及び白兔養護学校との学校間交流がみられた。

表4には掲載していないが、具体的な学校名と交流回数を見ると、これまでに文部省及び鳥取県から心身障害児理解推進校として指定を受けた10校のすべてが交流を継続している。むしろ、指定を受ける以前から交流教育が始められていたケースが少なくない。なお、交流校は、倉吉養護学校を除いて、指定校を中心に比較的限定され

た校数にとどめられている。

2. 地域交流

第二は、地域交流と呼称されるものである。文部省の心身障害児交流活動地域推進研究校の指定の趣旨にあるように、盲・聾・養護学校と地域社会との交流活動を指す。

9校のうちの7校で実施されている（表4）。これまで指定を受けた3校の地域交流は、メニューも多く活発である。具体的には、地域行事への参加、公民館祭への出品、学校行事への地域住民の招待、学校開放などがある。この他にも、盲・聾・養護学校の有する専門的機能を生かしての「あんま奉仕」（鳥取盲学校）、作業学習・バザー学習の一環として高等部の農園芸での作物を販売する「ふれあい市」（白兔養護学校）、クラブ活動の一環としての写真クラブやモダンダンスの活動（鳥取聾学校）・無線クラブの活動（皆生養護学校）、寄宿舎の舎生活動の一環としての青年団との交流（鳥取盲学校）などが行われている。

3. 居住地校交流

第三は、居住地校交流と呼称されるものである。盲・聾・養護学校の幼児・児童・生徒が居住している居住地の幼稚園・保育所、小学校、中学校などと交流することから、指定校交流と対比してこのように呼ばれる。また、学校同士ではなく個別的に交流することから、個人交流とも呼ばれている。

文部省の心身障害児交流活動地域推進研究校の指定では、「地域社会」そのものの定義を行わず、多義的な解釈の可能性を残している⁹⁾。しかし、実際には盲・聾・養護学校の立地する近隣を「地域」とする研究例が多い。これに対して、鳥取県において児童・生徒等の居住地をも「地域」に含めて交流教育が展開されていることは、注目に値する。

居住地校交流は、神戸や京都などでも試みられていた⁷⁾。鳥取県では、1987年度に県立鳥取聾学校及び県立倉吉養護学校で公的に始められたのを契機に、全県に広がった。そして1993年度現在で、国立の養護学校を除く8校すべての公立盲・聾・養護学校で実施されていた（表4）。

居住地校交流については、全国的にも報告が少ないので、ここにアンケート調査に記された7事例を掲げる。

【事例1】

盲学校小学部4年生(女)。全盲：心身ともにほぼ学年

相応の発達。3年生(1992年度)の2学期より、毎月第4土曜日に居住地の小学校に通学している(鳥取盲学校は学校週5日制の調査研究協力校であり、毎月第4土曜日休み)。本児は統合保育の経験を有しており、居住地校には友人もいて、小学部3年生からの交流であったが自然にとけ込んでいる。保護者が毎回付き添っているが、関係機関の協力体制も良好で、本児も学習面での意識づけや発表の仕方などに成果がみられる。

[事例2]

聾学校小学部6年生(男)。鳥取聾学校は、1987年度より毎週土曜日に居住地校で学習する「土曜日学習」をスタートさせた。以前から幼稚部で行われていたものを小学部段階でも継続したいという保護者の強い願いから出発し、「交流教育を通じて、本校児童と地域社会の児童との友人関係を持続させるとともに、健聴児とのコミュニケーション活動を通じて、本校児童の言語力の一層の伸長を図る⁹⁾」というねらいで行われている。本児も、週1回の土曜日学習を行っている。そして、土曜日学習が契機となって、地元の子供会、地域行事、日常的な遊びでの交流ができるようになった。相手校とは、低学年時は月2回、中・高学年時は月1～2回、担任が出かけて行って連絡を取ってきた。また、保護者も地域の親の活動に参加し、その状況を学校側と連絡し合うようにしている。

[事例3]

「精神薄弱」養護学校小学部2年生(男)。在宅訪問教育：脳性マヒ、小頭症。保護者は居住地校に心身障害児学級を設置して就学させることを強く希望しており、過渡的措置として居住地校交流を進めている。居住地校も、学校全体として取り組み、教職員の共通理解もよく、自校の児童と位置づけて実践している。職員室には養護学校からの訪問教師の机と椅子が、教室には本児の机と椅子が常設されている。毎週3日間登校し、訪問教師との学習の他に、小学校の学校行事、避難訓練、プール学習、生活科学習に参加したり、縦割グループで遠足に参加したりしている。小学校の学校施設・設備等は自由に使用してよいようになっている。

[事例4]

「精神薄弱」養護学校中学部1年生(女)。中度の知的障害。倉吉養護学校では、統合保育を経験して入学した児童の保護者からの強い要望を受けて、1987年度から居住地校交流を始めた。本児もその一人である。本児は、養護学校の入学式とともに居住地の小学校の入学式にも出席した(県立校と町立校とで入学式の日程が相違していた)。本児の交流する学級には、専用の机と椅子があ

り、下足箱も用意されている。小学1年生の時には、教師が毎朝出席をとり、欠席の場合には他の児童が「養護学校です」と返事をし、交流の場合には出席扱いとすることや、養護学校には当時なかったプールの利用、花の栽培での子どもたちの協力の様子などが新聞報道されている⁹⁾。小学校からは家庭訪問があったり、夏休みのラジオ体操への参加の呼びかけもある。交流回数を学年別に見ると、小学部1年生—7回(他に小学校の交流学級の養護学校訪問2回)、2年生—8回(同4回)、3年生—6回(同3回)、4年生—6回(同3回)などである。具体的には、例えば6年生では、親子遠足、廃品回収、公園の草取り(2回)、運動会、町民運動会、社会科見学、音楽会、「ありがとう6年生」集会の計9回の交流に出かけている。教科学習への参加は困難であるが、学校行事、学級活動などに参加している。小学校卒業後も、居住地校交流は中学校に継続されている。交流は、学校間の事前の打ち合せによる年間計画に基づいて行われており、原則として保護者同伴である。

[事例5]

肢体不自由養護学校小学部4年生(男)。脳性マヒ(痙性両マヒ)、車イス使用・つたい歩き可能、日常生活はほぼ自立、第4学年に準じた教育課程で学習。隣接の肢体不自由児施設に医学的リハビリテーションのために入所中。年間計画に基づいて5回(運動会、音楽会、社会科見学、お楽しみ会、親子研修)の交流を実施。例えば、運動会では、本児は前日まで弱気になって消極的であったが、学校間の事前の連絡を密にする中で、本児が生き生きと活躍できる場を配慮した種目や援助のあり方の検討を行うことによって、当日は喜んで参加できた。そして、次の交流を楽しみに待つようになった。

[事例6]

病弱養護学校小学部3年生(男)。重複学級(通学)：脳性マヒ。毎月1回土曜日に、居住地校に出かけて3年生の学級で交流を行っている。養護学校としては、年度当初に居住地校と話し合いを持ち、共通理解を図っている。保護者も協力的であり、登下校については母親が引率している。

[事例7]

病弱養護学校小学部5年生(男)。ネフローゼ症候群(入院)。居住地校(前籍校)の学級のPTAや担任から誘いがあって、夏休みの学級PTA活動に保護者とともに参加した(野外炊飯、テント張り等の見学)。

表4 鳥取県下の盲・聾・養護学校における交流教育の現状（1993年度）

学校名	県立鳥取盲学校	県立鳥取聾学校	県立白兔養護学校(精薄)	県立倉吉養護学校(精薄)
所在地 創立 児童生徒数 教職員数	岩美郡国府町 1910(明治43)年 小学部9人, 中学部4人 高等部12人, 専攻科11人 教員36人, 職員20人	岩美郡国府町 1910(明治43)年 幼稚部9人, 小学部15人 中学部6人, 高等部16人 教員42人, 職員9人	鳥取市 1961(昭和36)年 小学部31人, 中学部17人 高等部21人, 訪問21人 教員52人, 職員7人	倉吉市 1972(昭和47)年 小学部24人, 中学部27人 高等部31人, 訪問2人 教員46人, 職員7人
交流教育の 位置づけ	「教育方針」 ②集団生活での適応能力 態度を育てるため, 健全 児及び健全者との交流教 育を推進し, 併せて社会 的自立に向けての資質を 養う。 「本年度の努力点」 ②交流教育の充実発展	特に明記はない 「本校教育の重点」 ②……社会人としての資 質の向上を図る。⑤能力 と適性に応じ, 生活にた え得る聴能と発語力を伸 ばし……などに交流教育 の位置づけがうかがえる。	「教育方針」 ⑥……心身障害児に対す る理解と協力を得るため 交流活動を推進する。 「本年度努力点」 ②地域の中で共に学び, 共に生きる交流活動, 居 住地域の障害児理解と啓 発に努める。	「本年度の重点」 ⑤地域に開かれた学校づ くりの推進 ・交流教育, 体験入学の 充実と学校開放の推進 ・……施設, 家庭, 地域, 福祉, 医療機関や各種 団体との連携
交流教育の 推進機関	教育研究部 「目標」 ③地域社会との交流, 及 び適正就学指導に努める。	総務部 (交流手続及び啓発) 2人一幼小及び中高主 事 交流教育研究班: 7人 小学部2人, 中学部2 人, 高等部3人	同和教育部: 9人 (交流・福祉教育を含む) 小学部3人, 中学部3 人, 高等部2人, 訪問 学級1人	交流担当者会: 6人 小学部4人, 中学部1 人, 高等部1人
学校間交流 の相手校	小学校2校 中学校(1)校 高等学校1校 養護学校1校	小学校1校 中学校1校 (高等学校)	保育所1園 小学校2校 中学校1校 高等学校1校 養護学校1校	幼稚園・保育所4園 小学校22校 中学校6校 高等学校5校
地域交流	・町文化祭への出品 ・町婦人会等を「あんま 奉仕と盲学校見学会」 に招待 ・町青年団と寄宿舎との 交流 「寄宿舎の本年度の努力 点」 ⑤地域に住む者として, 国府町青年団との交流を 深める。	・郡の水泳大会及び陸上 競技大会への出場(小学 部) ・町の水泳大会への出場 (小・中学部) ・町の文化祭への出品 ・学校祭の公開(地区へ の案内配布・作品交流)	・地区との交流 婦人会との交流(小学 部) 老人クラブとの交流 (中学部) ふれあい市(高等部) コーラスグループとの 交流(訪問学級) 子供会への参加等 ・「交流活動のおさそい」 の案内紙の配布 ・清掃活動・プルタブ回 収 など	?
居住地校と の個人交流	小学部1人	幼稚部6人 小学部7人 中学部1人	小学部6人(重複学級1 人, 訪問学級2人を含む)	小学部8人(重複学級5 人, 訪問学級2人を含む) 中学部3人
交流通信・ まとめ冊子	なし	学校紀要『龍文』に収録	学校紀要に収録 案内紙「末恒地区の皆様 へ」年1回	『交流教育のあゆみ』 「交流だより」年1回 「交流通信」年3回

注1) 郵送によるアンケート調査から作成(1993年9月実施)

県立米子養護学校(精薄)	県立皆生養護学校(肢体)	県立鳥取養護学校(病弱)	市立米子養護学校(病弱)	鳥大附属養護学校(精薄)
米子市 1978(昭和53)年 小学部30人, 中学部24人 高等部31人, 訪問2人 教員39人, 職員7人	米子市 1963(昭和38)年 幼稚部5人, 小学部45人 中学部19人, 高等部30人 教員69人, 職員8人	鳥取市 1975(昭和50)年 小学部19人, 中学部11人 教員29人, 職員5人	米子市 1962(昭和37)年 小学部8人, 中学部8人 教員13人, 職員3人	鳥取市 1978(昭和53)年 小学部14人, 中学部21人 高等部27人 教員28人, 職員3人
「本年度の努力点」 ④心身障害児教育の啓 発活動の推進 ・適正就学のための体 験入学の充実 ・交流教育・交流活動 の推進 ・地域社会へ「開かれ た学校」の啓発	「本年度の努力目標」 ①研究と実践 (5)養護・訓練, 交流教 育, 人権教育の研究 と実践 ④提携の強化 (2)地域・諸関係機関と の提携の強化	「本年度の努力点」 ⑦交流教育・地域交流 の推進	「本年度学校経営の重 点」 ③交流教育の推進 ⑧福祉教育の推進	特に明記はない
交流学习委員会: 7人 校長, 教頭, 教務主任, 交流学習主任, 小・中・高等部各1 人 指導部(交流学习): 5 人 小・中各2人, 高1 人	学校間交流: 9人 指導部長, 学部主事, 小学部3人, 中・高 各2人 地域交流: 4人 指導部長, 各学部1 人 個人交流: 6人 指導部長, 学部主事, 小・中学部各2人	総務部: 4人 校長, 教頭, 小学部 主事, 中学部主事	交流推進委員会 小学部: 5人 校長, 教頭, 教務主任, 小学部主事, 担 当者 中学部: 5人 校長, 教頭, 教務主任, 中学部主事, 担 当者	教務部: 6人 教務主任, 小学部1 人, 中学部2人, 高 等部2人 児童生徒会活動: 3人 小・中・高等部各1 人
小学校4校 中学校2校 高等学校1校	小学校3校 中学校2校 高等学校1校	保育所1園 小学校2校 中学校2校 盲学校1校, 養護学校1校	小学校1校 中学校1校	精神薄弱児通園施設1園 小学校3校(附属小を含む) 高等学校1校
学校祭(けんべい祭) での学校開放	・ライオンズクラブと 野外学習交流(高等 部) ・地区運動会への参加 (中・高等部) ・無線クラブの地域行 事への参加(高等部) ・地区からの来校 ・地区夏祭り, 敬老会 ・クラブ活動紹介 ・公民館祭への出品	・地区公民館の文化祭 に出品	なし	・学校行事への招待 運動会, 学習発表会, 納涼祭
小学部2人(重複学級 1人を含む)	小学部10人(重複学級 5人を含む) 中学部(重複学級)2人	小学部2人(重複学級 1人を含む)	小学部2人	なし
「交流通信」年3回	『小学部 なかま』年 1回 『『中学部 交流文集』 年1回	なし	なし	「交流だより」(小学 部)年5~6回

4. 成果と課題

盲・聾・養護学校の交流教育担当者が捉えた交流教育の成果と課題について、整理する。

学校間交流について、交流校数は「適切である」とした学校が7校(78%)あったのに対して、「どちらかというところ、交流校が多すぎる」とした学校が1校(11%)、学部によって異なる(小学部一多すぎる、中学部一適切、高等部一少なすぎる)とした学校が1校(11%)あった。また、交流教育の成果については、「どちらかというところ、交流教育の深まりに成果がみられる」が5校(56%)、「どちらかというところ、交流教育の広がり」に成果がみられる」が2校(22%)、「交流教育の深まりと広がり」の双方ともに成果がみられる」が1校(11%)、交流によって異なる(学校間交流一深まり、地域交流一深まりと広がり)の双方としたのが1校(11%)であった。

具体的な記述は次のようである。一般的には、「健常者に対して物おせずに堂々と活動できるようになった(特に中学部・高等部での部活動を通しての交流時)」「行事等の交流であったものが、学習・給食・掃除等と交流内容のわくが広がりつつある」といった成果がみられる。一方で、「学校間交流において相手生徒と1回きりの交流がほとんどで深まりに欠ける気がする」という課題も示されている。学校間交流の場合には、健常児側の障害児理解の推進という課題は明確にあるものの、障害児側の個々に応じた課題の設定が難しい側面がある。また、「小学部高学年・中学部となると受け入れ校がなく、現在交流している子たちも中学校進学が大きな壁になる」「小学校とは比較的交流がしやすく深まりもみられるが、中学校は難しい面がある」と、進級・進学とともに交流の困難を訴える記述がみられた。

地域交流についてみると、「地域の方々」と自然に気軽に挨拶・会話ができた」「障害をもつ子たちのよさに気づき、理解や認識が深まりつつある」という成果とともに、「老人クラブ、婦人会、公民館等の団体が交流対象となるとやりやすい面があるが、いつまでもそうだと一般へ浸透しにくく、みんなのものになりにくい」という指摘もみられた。

居住地校交流についてみると、例えば病弱養護学校の場合には、「前籍校復帰前に試験通学を行っているが、本人は自信をもち、学校も安心して送り出すことができている」という成果の反面で、「不登校の生徒の場合、交流がかえって精神的不安定をひき起こす場合もある」とされ、個々のケースに即して慎重に交流教育が進められる必要が示唆されていた。また、「どの子も交流するには、

現在の教員数では無理がある」「居住地域との交流活動をもう一步地域住民を巻き込んだものへと広げていくことが課題」という記述もあった。

IV. 学校間交流の実践的課題

1. 障害児理解推進の一方途としての学校間交流

いくつか挙げられた課題の内、交流教育の中でこれまで中心的に扱われてきた学校間交流についてさらに検討してみよう。

学校間交流は、鳥取県でもII章で述べたように心身障害児理解推進校や福祉教育校を指定する施策の中で広がりを見せてきた。しかし、盲・聾・養護学校数の少ない鳥取県にあっては、学校間交流の広がりには盲・聾・養護学校1校あたりの交流校数の増加を招くこととなる。ひいては、交流する小・中学校1校あたりの交流回数の減少(極端な場合には1回きりの交流)をきたし、深まりが追求できないという悩みにも通じる。盲・聾・養護学校数の少ない鳥取県においては、心身障害児理解推進校の指定研究をこれまで主に盲・聾・養護学校との学校間交流として実践してきたことを再考すべき時期にあらう。

すなわち、心身障害児理解推進校指定要項は、研究課題として「小学校及び中学校の児童生徒に、心身障害児に対する正しい理解と認識を深めさせるために、例えば、盲学校、聾学校及び養護学校の児童生徒との交流の在り方など、地域や学校の実態に即した具体的な主題を推進校が設定する」として、盲・聾・養護学校を例示しているに過ぎず、盲・聾・養護学校との学校間交流を特定してはいない。従って、盲・聾・養護学校との学校間交流以外にも、75条学級(鳥取県においては心身障害児学級と呼称している)の児童生徒との交流や、通常の学級に在籍する障害児や不登校児など特別な教育的配慮を要する児童生徒に対する正しい理解・認識の形成を図るという方途もある。また、仮に要項に例示する「盲学校、聾学校及び養護学校の児童生徒との交流」であったとしても、心身障害児理解推進校の学区から盲・聾・養護学校に通っている児童・生徒がいれば、居住地校交流による研究推進も可能である。今後は、「心身障害児理解推進＝学校間交流」という固定観念を払拭し、「地域や学校の実態に即した」様々な対象と形態による交流教育の展開(75条学級との交流及び養護学校との居住地校交流など、幾つかの交流教育の組み合わせもある)が求められよう。

表5 町立郡家東小学校と県立鳥取聾学校との交流教育（学年別の交流活動学習案における「ねらい」）

◆第1学年

1 主題名

なかよくしようね ―クッキー作りを通して―

2 ねらい

共通	みんなで一緒にクッキーを作る活動を通してなかよくなる。
----	-----------------------------

郡家東小学校	鳥取聾学校
○聾学校の友達と一緒にいろいろな活動を楽しむ。	○たくさんの友達といることを楽しむ。
○聾学校の友達の話をうなずいたりしながらしっかりときく。	○郡家東小学校の友達と一緒にいろいろな活動ができる。
○聾学校の友達に進んで働きかけ、わかってもらえるように話す。	○友達の働きかけを受けとめようすることができる。

◆第2学年

1 主題名

「楽しく遊ぼう」 ―ごっこ遊びを通して―

2 ねらい

共通	お店屋さんのごっこ遊びを通して、仲良く一緒に活動する遊びを味わう。
----	-----------------------------------

郡家東小学校	鳥取聾学校
○聾学校の友だちとなかよくごっこ遊びを楽しむ。	○郡家東小学校の大勢の友だちの中でも、自分を見失わずに一緒にごっこ遊びを楽しむ。
○聾学校の友だちに進んで働きかけ、わかり合おうとする意欲をもつ。	○郡家東小学校の友だちの問いかけや働きかけをしっかり受けとめ、なるべく相手にわかるように話そうとする。

◆第3学年（自校内の75条学級との交流）

1 主題名

手をつなごう ―かぼちゃ作りを通して―

2 ねらい

共通	3年生と東雲学級児童が、ともにかぼちゃを育て語り合う中でおたがいの良さを知り、より深い友情を育てることができる。
----	--

3 年 生	東 雲 学 級
○かぼちゃを育てながら、共に活動することの喜びを知る。	○かぼちゃの水やりや観察を通して、植物への関心を高め、文章表現力を培う。
○東雲学級児童とかぼちゃの収穫を喜び、共に楽しいひとときを過ごすことができる。	○3年生と交流することによって大勢の中でも自己表現ができた、自信のある行動ができる。
○かぼちゃ作りをきっかけに、あらゆる生活場面でより広い交流ができ、東雲学級児童と仲良くなる。	○3年生と協力したかぼちゃ作りを通して3年生との連帯感や思いやりの気持ち培う。

◆第4学年

1 主題名

「心をつなごう」 ―ふれ合いゲームを通して―

2 ねらい

共通	子ども達の発想を生かした楽しい活動を通して、互いに体でぶつかりあい、言葉を交わし合いながら、心のふれあいを求め、友情を深め合うことができる。
----	--

郡家東小学校	鳥取聾学校
○聾学校の友達との交流を通して、言葉を交わし合いながら、心のふれ合いを持つことができる。	○郡家東小の友達と共に活動する楽しさやたくさんの友達と会話する喜びを味わう。
○相手の目を見て、口形をはっきりさせて、聾学校の友達とコミュニケーションができる。	○郡家東小の友達の話しかけ・働きかけを受けとめ、積極的に参加しようとする。
○聾学校の友達に立場を立て、口形を見ながら読語することの難しさを実感としてとらえる。	○郡家東小の友達にわかってもらえるように話そうとしたり、郡家東小の友達や先生の話聞いて素早く行動したりする。

◆第5学年

1 主題名

「友情の輪を広げよう」 ―ゲームとタコ作りを通して―

2 ねらい

共通	ともに楽しく活動することの中から、コミュニケーションすることの難しさを実感し、それを克服してお互いが近づき合い、よりいっそうのふれあいを深めることができる。
----	--

郡家東小学校	鳥取聾学校
○今までの経験をもとに、どのような交流ができるのかを考え、実りある交流とするために準備等積極的に取り組む。	○今までの交流会での経験を生かして、大勢で楽しむのふさわしい活動について考える。
○活動のなかで聾学校の友達と進んで関わろうとする。	○相手の話をわかってと努力し、自分の話をわかってもらえるよう努める。
○今回の交流を振り返り、次回交流をよりよくしようとする意欲をもつ。	○集団に参加して楽しく過ごし、次の交流会に期待をもつ。

◆第6学年

1 主題名

「言葉を交わそう」 ―キュードスピーチを通して―

2 ねらい

共通	コミュニケーションの難しさを克服するため、キュードスピーチを通して、お互いに言葉を交わし、コミュニケーションできた喜びを味わうことができる。
----	--

郡家東小学校	鳥取聾学校
○「四季の歌」の手話の練習とキュードスピーチの練習に、学校や家庭で積極的に取り組むことができる。	○郡家東小の友達と共に行動する楽しさを味わい、だれからの働きかけでも受けとめることができる。
○自分のめあてを持って交流し、聾学校の友達と進んでコミュニケーションすることができる。	○郡家東小の友達や先生の指示がわかって、行動したり自分の言いたい事を伝えたりすることができる。

(出典：郡家東小学校『輝く瞳をみつめて（第10号）―心身障害児理解教育特集―』1990年）

2. 教育課題の明確化による双方向の交流

学校間交流におけるさらなる問題の一つは、交流教育における教育課題の設定が安易になりやすいということである。すなわち、指定校方式で学校間交流が行われる場合、研究指定を受けた小・中学校に対して、相手校(研究協力校)に選定された盲・聾・養護学校側はともすると受身になりやすい。相手校としての選定が2回目以降になると、とりわけである。

また、知的な障害の場合には、暦年齢は近似していても発達課題が異なることから教育課題を共有した活動の困難なことが多く、障害児側の教育課題が曖昧なまま交流教育が進められることがある。そうした際には、健常児側の障害児理解という教育課題の教材として障害児が扱われているような錯覚に陥り、学校間交流は小・中学校側からの一方的なものになりやすい。

加えて、学校間交流は集団対集団の形態による交流のために、個別的教育課題が不明確であることが多い。

この点、県立鳥取聾学校(小学部)と郡家町立郡家東小学校との交流は、よく工夫されて進められている一例であろう¹⁰⁾。

両校の交流は、1984年度に同和教育強調学習の一環として郡家東小学校の5年生が鳥取聾学校を訪問交流したことに始まる。当初は5年生だけの訪問交流に留まっていたが、1986年度に鳥取聾学校小学部の児童・教師を郡家東小学校に招いて七夕交流会を開催してから、学校間交流に発展した。

そして、1989～1990年度に郡家東小学校が心身障害児理解推進校の研究指定を受けた中で、学校間交流を次のように発展させ、整理している。すなわち、学校間交流には児童同士の直接交流と文通や作品交換等による間接交流とがあり、直接交流は学年・学級交流、全校交流、代表交流を組み合わせて展開された。学年・学級交流は、研究指定の後(1991年度～)、低・中・高学年に分かれてのグループ交流として継続されている。学校間交流の中に個別的な学年・学級交流やグループ交流を位置づけることは、一人ひとりの人間(子ども)としての個性的な出会いを保障し、継続した交流の中で相互理解を進め、友情を深める上ですぐれた工夫である。

また、例えば表5に示すように、両校の学校間交流は、郡家東小学校だけでなく鳥取聾学校の児童についても明確な教育課題が設定された上で交流が進められている。さらに、郡家東小学校では、鳥取聾学校との交流だけでなく、自校内の75条学級(東雲学級)との交流をもきちんと位置づけて交流教育が展開されている。

3. 小・中学生の発達に応じた障害児理解の推進

ところで、学校間交流における健常児側の障害児理解という教育課題は一見明確のように見えて、その教育的な方法は実に曖昧である。交流教育の目に見える形での実践がとにかく先にありきで、障害児理解を達成するための交流教育の教育的な組織のあり方、障害児理解・認識における児童・生徒側の発達のプロセスと指導のあり方等の研究は弱い。すなわち、文部省による心身障害児理解推進校の指定研究の中でも、小・中学校の6～15歳という9年間の児童・生徒の年齢発達に応じて、どのように障害児理解を進めようのかということをも解明した研究成果は少ない。ともすると、「障害児を差別してはならない」「障害児を理解しなければならぬ」「障害児と仲良くなろう」という建前が先行しがちである。

その点、図1にあるような、健常児側の障害児理解の深まりの模式図は一つの参考となろう。これは、京都府

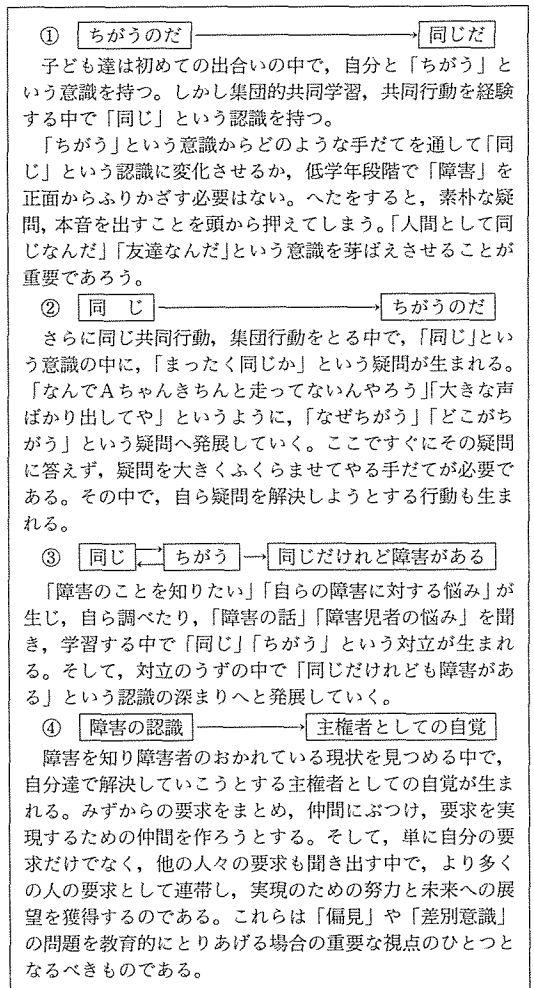


図1 障害児理解の深まりの模式図(1981年, 小出)

立盲・聾舞鶴分校と高野小学校との「共同教育」の実践（1971年～）の中から提起された仮説である¹¹⁾。

この仮説の特徴の第一は、障害児理解において、第①の「同じだ」というレベルにとどめるのではなく、第③の「同じだけれど障害がある」というレベルに深める必要が示されていることである。

特徴の第二は、第①から第③のレベルへの深化のプロセスは、素朴な疑問を大きくふくらませたり、本音をくぐらせる中で、児童の成長・発達に即してゆっくと丁寧に継時的に育まれていくべきこと、障害や発達に関する科学的な学習が必要であることが示されていることである¹²⁾。

特徴の第三は、第③までの障害児理解のレベルにとどめるのではなく、障害者のおかれている現状、すなわち障害児理解から障害者問題の理解にまで進めることを通して、「主権者としての自覚」を形成し、連帯して問題解決を進めるという第④のレベルが措定されていることである。

もちろん、茂木俊彦氏が指摘するように、「健常児側のこのような認識の発展の様相は今後もっと緻密に分析されていかなければならない¹³⁾」が、実践の飛躍のためには交流教育における学年別のカリキュラムの作成や指導法の解明が要請されていると考える¹⁴⁾。

V. 居住地校交流の意義と可能性

最後に、全国的にはまだ認識が弱いことから、今後さらに展開されるべきものとして、居住地校交流の意義と可能性について強調しておきたい。

日本の「特殊教育」制度に対してなぜ「分離教育」との批判があるのか。それは、欧米において盲・聾・養護学校の位置的インテグレーション（建物や敷地の統合）が進められているのに対して、日本では位置的に通常の学校と分離している盲・聾・養護学校が大半であるということもある¹⁵⁾。しかし、それよりも盲・聾・養護学校と通常の学校（および75条学級と通常の学級）との二重在籍が許されず、「特殊教育」か「通常の学級での教育」かを択一的に選択しなければならない点にあらう。択一的な選択（特殊教育の場の指定）による通常の学級からの離脱・排除が、隔絶した分離意識を生む。

それは、欧米とは異なる日本特有の「地域」意識や帰属意識をも背景としたものである。すなわち、日本の義務教育制度は、1学区1校の小学区制を採っていて公立校間での学校選択は認めておらず、学区によるまとまり

を重視する。従って、「学区＝居住地域」という観念があり、学区から除外されることは居住地域から除外されるという意識にも通じる。また、日本の義務教育制度は年齢主義に立っており、同一年齢による学年制を採っている。従って、通常の学級から除外されることは居住地域の同一学年の子ども集団から除外されるという意識にも通じる。この点、欧米では公立校においても学校選択が許されたり、居住地域を越えてバスイング（スクールバスによる送迎）による人種等の配慮的均等化が行われたり、学年制によらないことが少なくない。こうした事情から、日本においては、単に健常児というのではなく、特に居住地域の健常児と障害児との教育的インテグレーションを進める必要があり、また意味もあるのである。

学校教育法には、「特殊教育」の対象となる障害の種類・程度の規定や保護者の就学させる義務の規定はあるが、子ども自身の二重在籍を禁ずる明文規定はない。二重在籍は、むしろ財政的なことを理由に監査等を通じて摘発され、行政的に禁止が指導されてきた。障害児の教育は、通常の教育的ニーズに加えて障害児が特別な教育的ニーズを持つことから要請されるように、通常の教育に付加的に保障されるべきものであろう。こうした意味からは、本来的には通常の学級と「特殊教育」との二重在籍の保障が検討されるべきであろう¹⁶⁾。通常の学級に在籍する者に特別の教育課程を認めた「通級による指導」（巡回指導を含む）の制度化（1993年度～）は、（居住地校の）通常の学級での教育と「特殊教育」との併行利用を認める意味で二重在籍的な制度化といえる。これに対して、居住地校交流は、「特殊教育」と居住地校での（通常の学級の）教育との併行利用を進める方策と意義づけることができる。

居住地校交流は、全体的でその場限りになりやすい学校間（指定校）交流と異なって、障害児の個々のねらいを明確にして取り組むことが可能である。加えて、交流教育の成果を放課後や学校長期休業中の居住地での時空間や生活に拡張しうるし、病院や施設を伴う学校にあっては退院・退所後の復帰をスムーズにすることもねらえる。学校間交流や地域交流と相補的に、交流教育の中の不可欠な活動として居住地校交流を推進すべきといえよう。

この方向は、文部省の施策からしても、心身障害児交流活動地域推進研究の一環に含まれるし、障害児を含めて学校外活動の充実や家庭・学校・地域社会との連携を謳った学校週5日制の趣旨にも合致する¹⁷⁾。また、冒頭に述べたノーマライゼーションの思潮の上に進められてい

る教育的インテグレーションの国際的動向に沿うものでもある。

〈注〉

- 1) 国立特殊教育総合研究所・国立久里浜養護学校創立20周年記念国際セミナー『特殊教育における新しい動向』当日配布資料(1992年10月19日)及び最終報告書(1993年3月)。国立特殊教育総合研究所・外国調査小委員会『世界の特殊教育』I(1987年)～VII(1993年)。
 なお、国連は、1993年12月20日に「各国政府は障害を持つ子ども・青年・成人の統合された環境(in integrated settings)での初等、中等、高等教育の機会均等の原則を認識すべきである」との教育的インテグレーションの原則を盛り込んだ「障害者の機会均等化に関する標準規則」を総会で採択した。
- 2) この報告に関する辻村氏の考えは、辻村泰男・他『統合教育—障害児教育の動向』福村出版(1978年)、辻村泰男『障害児教育の新動向』日本文化科学社(1978年)などから、うかがい知ることができる。
- 3) 文部省としても、心身障害児の理解推進を図るために、「特殊教育理解推進指導者講習会」(年1回)を開催したり、『交流教育の実際—心身障害児とともに—』(1981年)、『交流教育の実際II—ふれあいをもとめて—』(1984年)、『交流教育の実際III—ともだちになろう—』(1986年)などの冊子を発行するなどしている。
- 4) これに関しても、文部省は『心身障害児と地域社会の人々との交流』(1989年)の発行などを行っている。
- 5) 鳥取県社会福祉協議会「第7回福祉教育研究セミナー」基調提案資料(1992年8月18～19日)及び牛田昭「福祉教育の展開」(全国社会福祉協議会『社協情報』1990年4～6月号掲載に加筆修正した冊子：1990年)。
- 6) 障害児教育における「地域」概念については、すでに拙稿「障害児の教育的インテグレーションと『地域』」『障害児教育とインテグレーション—明日の障害児教育像を探る—』労働旬報社(1986年)において、筆者なりの考察を行っている。
- 7) 上掲書、及び梅谷千鶴栄「地域交流学習にかけるねがい」『精神薄弱児の指導事例集⑧ 統合・交流教育』明治図書(1984年)。
- 8) 鳥取県立鳥取聾学校『龍文』創刊号(1993年)63頁。
- 9) 朝日新聞(鳥取版)「教育最前線 深めよう障害者理解」(1987年12月9日付け)。また、小学部4年生時点における実態については、横山裕美「精神薄弱児の交

流教育—I児の事例に関する考察—」鳥取大学教育学部養護学校教員養成課程卒業論文(1991年1月提出)に詳しい。

- 10) 郡家町立郡家東小学校『心身障害児理解推進校第一年次中間報告 思いやり、ふれ合い、手をつなぐ子ども—県立鳥取聾学校との友情を育む活動を通して—』(1990年3月)、同『輝く瞳をみつめて(第10号)思いやり、ふれ合い、手をつなぐ子ども—県立鳥取聾学校との友情を育む交流活動を通して—心身障害児理解教育特集』(1990年10月)、鳥取県立鳥取聾学校『龍文』創刊号(1993年)など。
- 11) 小出敏一・他「地域づくり、学級づくり、共同教育のとりくみ」『京都の教育(1980年度)』京都教職員組合(1981年)、小出敏一「日本における共同教育の実践の歩み」『障害者問題研究』第32号、全国障害者問題研究会(1983年)など。
- 12) この点は、発達の特に小学校中学年から高学年への指導において重要であると考えられる。ピアジェは、小中学生期の発達の特徴を7・8歳くらいまでの前操作期、11・12歳ころまでの具体的操作期、それ以降の形式的操作期に区分している。健常児の障害児理解も、基本的には健常児の発達の基盤に依拠して深化する。そして、実践的には9・10歳ころを境に抽象的な思考へ移行し始めることが知られており、これを「9・10歳の節」として着目することが少なくない(心理科学研究会『児童心理学試論(改訂新版)』三和書房、1984年：田丸敏高『子どもの発達と社会認識』京都法政出版、1993年など)。そして、交流教育においても小学校の中学年において、図1の第②のレベルのような差異の発見による障害児への素朴なとまどいや疑問が多く提出されるようになるという。この疑問を「仲良くしよう」という建前で押さえつけるのではなく、「何で?」という本音をくぐらせる中で科学的な認識と結合させて偏見を克服していくことが大切である。
 これは障害児理解だけでなく、「いじめ」等に対する指導においても共通している。小学校4年生のクラスで、「服がなんとなくうすよれている」ことを理由にある女子児童を「環子菌」と呼ぶ男の子たちへの若狭蔵之助氏の対応は絶妙である。「環子菌なんていってはいけない」とたしなめつつも、「あとで、環子ちゃんのお母さんに、どうしてうすよれた洋服なんか着せるのかきいてみよう」とむしろ男の子たちの素朴な疑問に寄り添う姿勢を示し、後に周到な準備の上での合成洗剤と粉石けんと比較実験を通して、コマーシャリ

- ズムの下での偏見（「きれい=蛍光増白剤の白」「白くない=不潔」）を覆す科学的認識に迫っている（若狭蔵之助『子どもと学級—生きる力を育てる』東京大学出版会、1986年）。
- 13) 茂木俊彦『教育実践に共感と科学を』全国障害者問題研究会出版部（1984年）155頁。
- 14) 例えば、京都府乙訓地区小学校の「『発達と障害』（人権）教育カリキュラム（案）」科学的障害者教育研究会編『障害者教育科学』第17号、かもがわ出版（1988年）。また、交流教育実践の分析方法についての試論も出されている（湯浅恭正「交流・統合教育実践の分析方法試論—生活指導の教育実践記録を中心に—」『特殊教育学研究』第30巻第4号、1993年）。
- 15) 拙稿「日本における位置的（学校の敷地又は建物）インテグレーションの試み」『日本特殊教育学会第31回大会発表論文集』（1993年）。
- 16) 拙稿「第6章 特殊教育」『教育法コンメンタール教育関係法』日本評論社（1992年）。
- 17) 社会の変化に対応した新しい学校運営等に関する調査研究協力者会議「社会の変化に対応した新しい学校運営等の在り方について（審議のまとめ）」（1992年2月20日）、青少年の学校外活動に関する調査研究協力者会議「休日の拡大等に対応した青少年の学校外活動の充実について（審議のまとめ）」（1992年2月26日）、「学校週五日制の実施について（通知）」（1993年3月23日付け文初小第296号通知）など。

ABSTRACT

Also in Japan, the idea of normalization and integration has been extended during International Year of Disabled Persons(1981) and the United Nations Decade of Disabled Persons(1983-1992). Therefore the recognition of importance of educational integration has been increasing.

About a quarter century ago, in 1969, the Tsujimura Report made a suggestion of educational integration to the Ministry of Education, Science and Culture (Monbushō). Monbushō belatedly started interactive education programs between ordinary and the disabled children in 1979 and resource-room system in 1993.

In this paper, interactive education programs in Tottori Prefecture is analyzed and evaluated. There are nine special schools in Tottori and they have had three types of programs.

- (1) Transactional programs between ordinary and special schools have provided many opportunities not only to the disabled to participate in educational activities with pupils in ordinary schools but also to children without disabilities to develop a feeling of friendship with the handicapped.
- (2) Community-based interactive education programs have encouraged the neighbourhood of each special schools to understand a lot more about special education and pupils with disabilities.
- (3) Individualized interactive education programs of part-time integration at ordinary schools in residential districts were experimentally started at the two special schools in 1987.

Though Japanese compulsory education has the residential district system that all ordinary children in the same residential district must go to the same public elementary or junior high school, most special schools in Japan locates far from ordinary schools and pupils come from wide districts. Japanese special education is regarded as a segregative system in a general sense, so that educational integration at residential ordinary schools is more important in Japan.