Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-05-23

学習指導要領にみる「交流教育」「交流及び共同学習」における〈関係形成〉〈理解・認識〉の位置づけとその変遷

金丸，彰寿

(Citation)
神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要,13(2):59-71

(Issue Date)
2020-03-31

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81012175

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012175

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要
第13巻第2号　2020

研究論文

学習指導要領にみる「交流教育」「交流及び共同学習」における〈関係形成〉〈理解・認識〉の位置づけとその変遷

Positioning and Transition of the Term and Concept of ‘Formation of Relations between People with and without Disabilities’ and ‘Understanding and Recognition for People with Disabilities’ in ‘Exchange Programs’ or ‘Exchange and Collaborative Learning’ of the Course of Study

金丸　彰寿*
Akitoshi KANAMARU*

要約：本稿では、学習指導要領にみる「交流教育」「交流及び共同学習」の〈関係形成〉〈理解・認識〉の位置づけとその変遷を、両者の内容と連関の深化（第1水準）、障害種別・学校階梯等の扱い（第2水準）に即して解明した。「交流教育」が登場した第Ⅰ期（1971･72／79年度）では、「好ましい人間関係」を育む〈関係形成〉によって障害者への「正しい理解」を期待した。通常校にも「交流教育」が位置づいた第Ⅱ期（1989／98･99年度）では、「同じ社会に生きる人間」として「共に助け合」う〈関係形成〉によって、「正しい理解と認識を深める絶好の機会」として〈理解･認識〉が図られた。「交流及び共同学習」へと用語変更された第Ⅲ期（2008･09／17・18年度）では、08・09年度は第Ⅱ期の「交流教育」の枠組みを出ておらず、17・18年度において「協働」の〈関係形成〉によって、「多様性」の観点から障害をとらえる〈理解・認識〉が求められ始めた。しかし、第1水準において内容面で変化の芽生えが認められるものの、両者の往還関係の提示や、第2水準にまで踏み込んだ段階的・系統的な提示には至っていない。その背景として、08・09年度の用語変更が専ら国外動向（外在的要因）に依存し、「共同教育」を含む国内諸実践（内在的要因）を総括する作業を欠いたことを指摘した。

キーワード：交流教育、交流及び共同学習、学習指導要領、関係形成、理解・認識

1. 課題と方法

「交流教育」[1] とは、「特殊教育諸学校や特殊学級の子供たちと、通常の学級の子供たちや地域の人たちが、学校教育の一環として活動を共にする」教育である（文部省 1996：13）。「交流教育」は、1971･72／79年度改訂の特殊教育諸学校学習指導要領に明記され、1998・99年度改訂の通常学校学習指導要領にも拡大された。次に、「交流及び共同学習」とは、「幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校等が行う、障害のある子供と障害のない子供、あるいは地域の障害のある人とが触れ合い、共に活動する」教育である（文部科学省 2019：1）。「交流及び共同学習」は、「相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があり、この二つの側面を分かちがたいものとして捉え」る教育であるとされる（文部科学省 2019：1）。「交流及び共同学習」は、2004年の障害者基本法一部改正に含まれたこともあり、特別支援教育法制下になった2008・09年度改訂の通常学校・特別支援学校の学習指導要領に「交流教育」の代わりに明記され、今日に至っている。この「交流教育」から「交流及び共同学習」への用語変更については、未だその評価が確定していない。

「交流教育」から「交流及び共同学習」への用語変更に係る先行研究として、越野（2007:106）は、障害者基本法一部改正（2004年）と学校教育法改正の国会審議過程（2005～06年）の分析結果から、「交流及び共同学習」の定義の曖昧さを指摘している。太田（2007:8-9）は、「交流及び共同学習」の定義を「判然としない」としているが、非排除を謳うインクルーシブ教育の理念に重なるとしている。位頭[2]（2007）は、1971年から特別支援教育法制の転換前における2006年までの制度動向を押さえつつ、米国の教育的統合・インクルージョンの観点から「交流教育」を実証的に研究しているが、不思議なことに「交流及び共同学習」への用語変更については言及がない。

2008･09年度改訂の学習指導要領以後の研究として、冨永（2011:13-14）は、「交流及び共同学習の結果として障がい理解が図られる」という課題はありつつも、「交流教育」に「共同学習が追加された」ことで、「共同の考え方が広がりをみせ」たと分析している。松崎（2017）は、知的障害に焦点化して特殊教育諸学校・特別支援学校学習指導要領及び解説にみる「交流教育」「交流及び共同学習」の変遷を整理している。その上で、①「交流教育」が特殊教育諸学校学習指導要領に登場した1971・72／79年度、②通常学校学習指導要領へも位置づいた1989／98・99年度、「交流教育」から「交

＊　神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程／神戸松蔭女子学院大学教育学部

（2019年10月 2日　受付
2019年12月 6日　受理）

流及び共同学習」へと用語変更された③ 2008・09 年度の、3 時期に区分している。そして、②から③への変遷について、「『交流教育』と呼んでいた障害のある子どもと障害のない子どもが共に参加する活動を、『交流及び共同学習』と示すことになった」として（同：60)、「交流及び共同学習」は、インクルーシブ教育という国際動向と関連しており、「同質だけを教育してきた小中学校等の教育を変貌させる教育形態となることが期待される」と評価している（同：61)。

学習指導要領に即して「交流教育」「交流及び共同学習」の変遷を時期区分し整理したのは、松崎が嚆矢である。しかし、松崎の研究は、第一に「交流教育」「交流及び共同学習」の鍵用語（概念）であるべきはずの〈関係形成〉〈理解・認識〉への着目が弱い。

学習指導要領において、〈関係形成〉は、例えば、「障害児の経験を広め」「社会性を」「養う」「かん養」するという記述が第Ⅰ期から明記されており、その他にも、〈関係形成〉に相当する記述が第Ⅰ～Ⅲ期を通じて使用されている。他方、〈理解・認識〉については、例えば、第Ⅰ期では障害児を「正しく理解させる」という記述に留まっているが、第Ⅱ期では「正しい理解と認識」という記述となり、第Ⅲ期にも引き継がれている。従って、学習指導要領を整理する場合、これら二種の鍵用語（概念）の内容と連関の深まりを分析する必要があろう（第 1 水準)。さらに、本稿では、〈関係形成〉〈理解・認識〉について、1970 ～ 80 年代に京都府下を中心に展開された教育実践運動である「共同教育」において先導的に吟味された障害種別・学校階梯等の扱い（第 2 水準）にまで降り立って検討する。

第二に、松崎の研究は知的障害に限定したものである。そこで、本稿では、分析対象をさらに知的障害以外の障害種及び 2017・18 年改訂の新学習指導要領にまで広げた。すなわち、「巻末表」の特殊教育諸学校・特別支援学校・通常学校の学習指導要領の 35 本である。具体的には、通常学校が幼稚園・小学校・中学校・高等学校、特殊教育諸学校・特別支援学校が幼稚部・小学部・中学部・高等部である。特殊教育諸学校・特別支援学校の障害種については、視覚障害（盲)・聴覚障害（聾)・知的障害（精神薄弱)・肢体不自由・病弱である。さらに、各学習指導要領に対応した解説も分析対象に加え、その数は計 49 本である [3]（学習指導要領並びに解説の著作者は文部省／文部科学省（2001 年～))。なお、「巻末表」では、学習指導要領の本数は「No.」と表し、解説は「解説 No.」と表している。本文では、No.1、解説 No.1、のように表記し、必要な場合には（1）のように頁数を付してある。加えて文部省／文部科学省編纂の「交流教育」「交流及び共同学習」の指導事例集 [4] 等も補足的に活用する。

以上のように、本稿では、1971 年度から 2018 年度改訂までの特殊教育諸学校・特別支援学校及び通常学校の学習指導要領並びに解説をもとに、学習指導要領にみる「交流教育」「交流及び共同学習」の〈関係形成〉〈理解・認識〉の位置づけとその変遷を、①内容と連関の深化（第 1 水準)、②障害種別・学校階梯等の扱い（第 2 水準）に即して解明する。その上で、特殊教育から特別支援教育への法制転換及び 2008・09 改訂の学習指導要領の制定過程にあった中央教育審議会の 2 つの議事録の検討を追加しながら、「交流教育」から「交流及び共同学習」への用語変更に係る歴史的評価を試みる。

時期区分は、松崎（2017）に依拠してひとまず、第Ⅰ期（1971・72 ／ 72 年度）を特殊教育諸学校学習指導要領への「交流教育」の位置づけ期、第Ⅱ期（1989 年度／ 98・99 年度）を通常学校学習指導要領への「交流教育」の位置づけ期、第Ⅲ期（2008・09 年度／ 17・18 年度）を「交流及び共同学習」としての位置づけ期、とした。なお、「精神薄弱」は、現在では使用されていないが、本稿では歴史的用語としてそのままで用いた。

2. 第Ⅰ期：特殊教育諸学校学習指導要領への「交流教育」の位置づけ期（1971・72 年度／ 79 年度）における〈関係形成〉〈理解・認識〉

(1)「交流」経験をもとにした〈関係形成〉

1969 年、辻村泰男を議長とする文部省内設置の特殊教育総合研究調査協力者会議において「特殊教育の基本的な施策のあり方について（報告)」（通称：辻村報告）が提出された。辻村報告は、教育的統合に係る政策を提起しており、その基本的な考え方として「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で」、「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」を向上させるために、障害児が「可能な限り普通児（引用者注：非障害児）とともに教育を受ける機会を多く」することが提示された。その内、①通常学校に在籍する障害児の障害に応じた教育的設備、教員加配や巡回相談の整備、②特殊教育諸学校もしくは特殊学級に在籍する障害児が「特定の時間普通児とともに学習する」機会について、①は 1993 年に通級による指導として、そして②は 1970 年代に「交流教育」として具体化された。

教育課程審議会は、1970 年に「盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について（小・中学部)」の答申を、1971 年に「盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について（高等部)」の答申を行った。これらを受けて、特殊教育諸学校（盲学校、聾学校、養護学校）の学習指導要領が改訂され、1971 年 3 月 13 日に小・中学部（No.1 ～ 5）篇が、1972 年 10 月 27 日に高等部（No.6 ～ 10）篇が出されている。わが国で初めて学習指導要領に「交流教育」に関する記述が登場し、教育課程上において小・中学部では特別活動（5 障害種共通）に、高等部では総則（盲、聾、肢体不自由、病弱）と特別活動（精神薄弱）に位置づけられた。

表 1 には、1971・72 年度の特殊教育諸学校学習指導要領並びに解説にみる、「交流教育」における〈関係形成〉〈理解・認識〉に関する記述をまとめた。

学習指導要領では、精神薄弱養護学校とそれ以外の学校で〈関係形成〉の内容を区別している。すなわち、精神薄弱養護学校小・中学部では、「精神薄弱の児童および生徒が一般児童および生徒から孤立しないため」、「活動をともにする」機会を設けた（No.3)。「活動をともにする機会」の対象は、小・中学部が地域の小・中学校、高等部が地域の高等学校、地域住民である。そして解説では、「孤立しない」こととともに「集団生活に参加する能力や態度及び社会生活に適応してゆく技能を養う」ことも目標として位置づくとしている（解説 No.3：79)。

盲・聾学校、肢体不自由・病弱養学校の学習指導要領小・中学部では、「経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てる」

ことを目ざした（No.1、No.2、No.3、No.4）。そして、高等部では「育てる」ではなく、「かん養」としている（No.4）。

ただし、解説では障害種毎に違いが見られ、聾学校では、「小学校、中学校」に「転校」させるだけではなく、学校の集団性を大切にしながら「交流」するよう注意を促している（解説 No.2：142）。肢体不自由養護学校では、障害児と非障害児の「共通参加は、社会参加にとって欠」かせず、「相互に交流し、共通の経験を多く持つことによって初めて可能になる」と説明している（解説 No.4：200）。

〈理解・認識〉については、「理解」のみがまず記述された。学習指導要領では、精神薄弱養護学校小・中学部のみに、非障害児が障害児を「正しく理解」することとされた（No.3）。上述した「孤立しない」「関係形成」によって、「正しく理解」することが求められたのである。ただし、解説を見ると、盲学校小・中学部では障害児自身の「自己理解を確か」にすること（解説 No.2：142）や、肢体不自由養護学校小・中学部では障害児と「他の人」がお互いを「正しく理解」することも説明されている（解説 No.4：200）。なお、精神薄弱養護学校については解説に詳しい記述が見あたらない。

(2)「好ましい人間関係」による「理解」

1978 年に、教育課程審議会は「盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について」を答申した。これを受けて、盲学校、聾学校、養護学校の学習指導要領が改訂され、1979 年 7 月 2 日に小・中学部（No.11）篇、高等部（No.12）篇が出された。この改訂から、学習指導要領は障害種別ではなく、特殊教育諸学校として一括された。そして、教育課程上では、「交流教育」が小・中・高等部すべての総則に位置づき、「教育活動全体」の中で実施することとなった。さらに特別活動では、特に「交流教育」を行うよう定めた。

表 2 に、1979 年度の特殊教育諸学校学習指導要領並びに解説にみる、「交流教育」における〈関係形成〉〈理解・認識〉の記述をまとめた。学習指導要領における特徴点としては、「経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てる」というように、〈関係形成〉の内容を強調した記述に修正されたことである（No.11 ～ 12）。解説について見ると、前回と同様に障害種別で〈関係形成〉の内容が異なる。

すなわち、肢体不自由養護学校小・中学部では、障害児と非障害児の「共通参加」と「社会関係」について説明している。盲学校小・中学部では、「多くの人々の行動と考え方を知り、協調の在り方を会得」することを目指している（No.6：186）。

〈理解・認識〉については、なぜか学習指導要領には記述が見られず、精神薄弱養護学校における「正しい理解」は姿を消している。ただし、解説を見ると 1971 ／ 72 年度と同様、障害種別ごとに「理解」に関する内容が記述されている。聾学校小・中学部では、障害児と非障害児の「望ましい成長を促す刺戟、相互の理解」を深めるという意味での「理解」であった（解説 No.7：206）。肢体不自由養護学校では、前回改訂と同様の説明であった。ただし盲学校高等部では、高等学校の生徒や地域住民にとって「障害者に対する真の理解と正しい対応の道が一層開かれる」というように、「真の理解」が「正しい対応」を生み出すという構造が示された（解説 No.6：352）。

第Ⅰ期では、障害種別に異なりを見せつつも、「好ましい」〈人間関係〉によって「正しい理解」を生み出すという構造が見いだせる。そして「認識」という用語がまだ使われてはないことが明らかとなった。

3. 第Ⅱ期：通常学校学習指導要領への「交流教育」の位置づけ期（1989 年度／ 98・99 年度）における〈関係形成〉〈理解・認識〉

(1)「理解と認識を深める絶好の機会」としての「交流教育」

1981 年の国際障害者年に続いて、国連・障害者の十年（1983 ～ 92 年）が展開されていた 1980 年代の末期、1988 年の教育課程審議会の答申を受けて、特殊教育諸学校の学習指導要領が改訂され、1989 年 10 月 24 日に幼稚部（No.13）篇、小・中学部（No.14）篇、高等部（No.15）篇が出されている。初めて幼稚部教育要領が作定され、幼・小・中・高等部の教育課程の一貫性の下に、すべての学校種で「交流教育」が明記された。教育課程上の位置づけは、前回改訂と同様、総則と特別活動での実施であった。

なお、心身障害児理解推進校の指定（1979 年～）、心身障害児交流活動地域推進研究校の指定（1984 年～）などの研究指定校によって、小・中学校での「交流教育」が推進され、「交流教育」事例集

表 1　1971・72 年度改訂における〈関係形成〉〈理解・認識〉

<table>
<tr><th colspan="2">学習指導要領／解説</th><th colspan="5">1971・72年度</th><th colspan="5">解説</th></tr>
<tr><th colspan="2"></th><th>盲</th><th>聾</th><th>肢体</th><th>病弱</th><th>精神</th><th>盲</th><th>聾</th><th>肢体</th><th>病弱</th><th>精神</th></tr>
<tr><td rowspan="3">〈関係形成〉</td><td>小学部</td><td colspan="4" rowspan="2">・経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てる</td><td rowspan="2">・精神薄弱の児童および生徒が一般児童および生徒から孤立しないため</td><td>記述なし</td><td rowspan="2">・単に児童や生徒を小学校、中学校、転校させることをねらいとするだけでなく</td><td rowspan="2">・共通理解は、社会参加にとって欠くことのできない</td><td>記述なし</td><td rowspan="2">・集団生活に参加する能力や態度及び社会生活に適応してゆく技能を養う</td></tr>
<tr><td>中学部</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>高等部</td><td colspan="4">・経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係のかん養</td><td>記述なし</td><td>・一般社会生活との接触を行うため</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td rowspan="3">〈理解・認識〉</td><td>小学部</td><td colspan="4">記述なし　記述なし　記述なし　記述なし</td><td rowspan="3">・精神薄弱の児童および生徒を正しく理解させるため</td><td rowspan="3">・児童生徒の自己理解を確かなものにする</td><td>記述なし</td><td rowspan="3">・肢体不自由者が他の人たちを正しく理解するとともに、他の人たちが肢体不自由者を正しく理解することが必要</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>中学部</td><td colspan="4">記述なし　記述なし　記述なし　記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>高等部</td><td colspan="4">・心身の調和的発達を図る</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
</table>

注 1：学習指導要領については、表 1 の No.1～10 を引用している。

注 2：解説については、小・中学部は表 1 の解説 No.1（127-128）、解説 No.2（142）、解説 No.3（79／84-85／122）、解説 No.4（200）、解説 No.5（138）、を、高等部は表 1 の解説 No.1（189）、解説 No.2（215-216）、解説 No.3（122）、解説 No.4（257／347）、解説 No.5（202／328）を引用している。

表 2　1979 年度改訂における〈関係形成〉〈理解・認識〉

<table>
<tr><th colspan="2" rowspan="2">学習指導要領／解説</th><th colspan="5">1979年度</th><th colspan="5">解説</th></tr>
<tr><th>盲</th><th>聾</th><th>肢体</th><th>病弱</th><th>精神</th><th>盲</th><th>聾</th><th>肢体</th><th>病弱</th><th>精神</th></tr>
<tr><td rowspan="3">〈関係形成〉</td><td>小学部</td><td colspan="5" rowspan="3">・経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てる</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td colspan="2" rowspan="3">・共通理解は、社会参加にとって欠くことのできない</td><td>記述なし</td><td rowspan="2">・高等学校の生徒や教師の理解と協力を得る必要がある</td></tr>
<tr><td>中学部</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>高等部</td><td>・多くの人々の行動と考え方を知り、協調の在り方を会得して、次第に社会性が養われる</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td rowspan="3">〈理解・認識〉</td><td>小学部</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td rowspan="2">・望ましい成長を促す刺戟、相互の理解を深める</td><td colspan="2" rowspan="3">・肢体不自由者が他の人たちを正しく理解するとともに、他の人たちが肢体不自由者を正しく理解することが必要</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>中学部</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>高等部</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>・高等学校の生徒や地域の人々の間には、障害者に対する真の理解と正しい対応の道が一層開かれる</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
</table>

注 1：学習指導要領については、表 1 の No.11～12 を引用している。
注 2：解説については、小・中学部は表 1 の解説 No.6（49／186）、解説 No.7（62／206-207）、解説 No.8（39-40／184-185）、解説 No.9（94／100-101）、解説 No.10（40-41／126-127）を、高等部は表 1 の解説 No.6（234／352）、解説 No.7（299-300／435-436）、解説 No.8（212-213／261-262）、解説 No.9（121／130）、解説 No.10（212-213／309-310）を引用している。

も発行され始めていたが、通常学校の学習指導要領に「交流教育」が位置づけられるまでには至っていない。

表 3 に、1989 年度の特殊教育諸学校学習指導要領並びに解説にみる「交流教育」における〈理解・認識〉〈関係形成〉に関する記述をまとめた。学習指導要領の記述はそのままであったが、解説では〈理解・認識〉に関して大幅な変更がなされている。すなわち、5 障害種すべての小・中・高等部の解説において、以下の 2 点の記述が追加された（解説 No.11：81 ／ 292、解説 No.12：80 ／ 300、解説 No.13：86 ／ 78、解説 No.14：78、解説 No.15：84 ／ 257、解説 No.16：94 ／ 367）。

第 1 に、「地域の人々にとっても、心身に障害のある児童生徒やその教育に対して理解と認識を深める絶好の機会（下線は引用者）」として「交流教育」を位置付けたことである。第 2 に「心身に障害のない児童生徒にとっても、仲間意識をはぐくんだり、自分の生活の姿勢や学習の態度を反省したりする」ことである。ここで重要なことは、それまでは「理解」のみの説明であったが、1989 年度改訂の解説では、「理解と認識」というように「認識」を追加していることである。ただし、「理解と認識」の具体は明確には説明されておらず、非障害児においては「仲間意識」の育成や生活を「反省する」という程度のイメージに留まっている。

(2)〈関係形成〉と〈理解・認識〉の位置づけ

1990 年代に入ると、障害者基本法の制定、通級による指導の制度化、サラマンカ宣言（1993 年）による「特別なニーズ教育とインクルージョン」提起などがなされた。1998 年、教育課程審議会は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の改善について」という形で、通常学校と特殊教育諸学校を一括して答申を行った。そして、1998 年 12 月 14 日に幼稚園教育要領（No.16）、小学校・中学校学習指導要領（No.17 ～ 18）が、1999 年 3 月 29 日に高等学校学習指導要領（No.19）、特殊教育諸学校学習指導要領（No.20 ～ 22）が出された。この改訂において、

表 3　1989 年度改訂における〈関係形成〉〈理解・認識〉

<table>
<tr><th colspan="2" rowspan="2">学習指導要領／解説</th><th colspan="5">1989年度</th><th colspan="6">解説</th></tr>
<tr><th>盲</th><th>聾</th><th>精神</th><th>肢体</th><th>病弱</th><th>盲</th><th>聾</th><th>精神</th><th>肢体</th><th>病弱</th><th>5障害種共通</th></tr>
<tr><td rowspan="4">〈関係形成〉</td><td>幼稚部</td><td colspan="5" rowspan="4">・経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てる</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>小学部</td><td rowspan="2">・多くの人間関係や視野の拡大等を促し、互いに豊かな人間形成を図る</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td rowspan="3">・相互の温かい触れ合い</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>中学部</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>高等部</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td rowspan="4">〈理解・認識〉</td><td>幼稚部</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>小学部</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td rowspan="3">・肢体不自由児が積極的に社会に参加してゆく意欲や態度を育成する</td><td>記述なし</td><td rowspan="3">・地域の人々にとっても、心身に障害のある児童生徒やその教育に対して理解と認識を深める絶好の機会
・心身に障害のない児童生徒にとっても、仲間意識をはぐくんだり、自分の生活の姿勢や学習の態度を反省したりする</td></tr>
<tr><td>中学部</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>高等部</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
</table>

注 1：学習指導要領については、No.13～15 を引用している。
注 2：解説については、小・中学部は表 1 の解説 No.11（81-82／225）、解説 No.12（80-81／235-236）、解説 No.13（86-87／131-132）、解説 No.15（84-85／190-191）、解説 No.16（94-95／274）、高等部は表 1 の解説 No.12（292-293／470-471）、解説 No.13（300-301／454-455）、解説 No.14（78-79／144）、解説 No.15（257-258／390）、解説 No.16（367-368／540）を引用している。

特殊教育諸学校に加えて、通常学校の学習指導要領にも明確に「交流教育」が位置づけられた。教育課程上では、総則と特別活動での扱いである。なお、総合的な学習の時間も新設されたが、「交流教育」に関する記述は見られない。

表4に、1998・99年度改訂の学習指導要領並びに解説にみる「交流教育」における〈関係形成〉〈理解・認識〉に関する記述をまとめた。なお、1998・99年度改訂からの特殊教育諸学校学習指導要領の解説は、障害種別から通常学校と同様に総則編、各教科編という領域ごとの編纂となった。

まず、学習指導要領上で、〈関係形成〉〈理解・認識〉に関する記述が修正されたことに気づく。〈理解・認識〉については、幼稚園教育要領及び特殊教育諸学校幼稚部教育要領では、〈理解・認識〉として「社会性や豊かな人間性をはぐくむ」とされた（No.17：178、解説No.24：97）。さらに、特殊教育諸学校学習指導要領小・中・高等部でも、同様の趣旨の説明が記述されている（解説No.24：189、解説No.25：621）。

次に〈関係形成〉については、学習指導要領では記述がなくなったが、解説によって説明されている。そして、通常学校・特殊教育諸学校学習指導要領に共通する説明が盛り込まれた。すなわち、幼稚園（幼稚部）では、〈関係形成〉によって、「達成感や成就感」「自信と積極的な姿勢」を育成すると共に、「仲間として気持ちが通じ合う」ことを目ざすとされている（解説No.17：178、解説No.24：97）。

小学校（小学部）・中学校（中学部）・高等学校（高等部）では、「学校間の交流」、「地域社会や学校外の関係施設や団体で働く人々」、「高齢者との交流」の中で、障害児と非障害児の「交流教育」を位置付けている（解説No.18：94、解説No.20：108、解説No.22：199、解説No.24：97／189）。そして「同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていく」〈関係形成〉の在り方が示されている。

さらに小学校、中学校、高等学校の学習指導要領解説では、非障害児に独自の〈理解・認識〉として「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」ことを示している（解説No.18：94、解説No.20：108、解説No.22：199）。また中学校、高等学校では、「他人を思いやる心や社会貢献の精神」と「社会生活のルールやモラル」の育成を挙げている（解説No.21：96、解説No.23：108）。特殊教育諸学校小・中・高等部では、「視野を広げる」ことで「豊かな人間形成」を目指している（解説No.24：189、解説No.25：624）。

第Ⅱ期においては、障害児と非障害児に共通する〈関係形成〉と、両者それぞれの〈理解・認識〉が示された。ただし〈理解・認識〉については、これまでの「理解と認識」に「正し」さが追加されたのみで、その具体像が見えづらい。

そこで、障害児理解啓発資料（文部省：1980a）と「交流教育」事例集（文部省1995）を参考に、〈理解・認識〉の内容を補足整理した。

まず『心身障害児の理解のために』（文部省1980a：13-14）では、障害児は非障害児と「全く違った子供である」と「誤解や偏見を持たれやすい」ため、「不自由な状態は個人差」としてとらえる「認識」が必要であると解説している。同書は、第Ⅰ期の1979年度改訂の直後に出版されたが、第Ⅰ期の学習指導要領にはなかった「認識」の視点が見られる。次に第Ⅱ期の中頃に出版された『交流教育の意義と実際』（文部省1995：18）では、障害児への「違和感や偏見」の解消に留まらず、「思いやりや優しさ、いたわりの心が育ってきた、人間の多面的な価値に気付くようになった」という「交流教育」の「成果」を報告している。

この「理解と認識」は、「同じ仲間」としての〈関係形成〉によって深まると解説している。二つの資料を整理すると、「正しい理解と認識」とは、障害児への誤った見方や「偏見」を解消するよう障害児を「理解」し、障害児を「同じ」人間として「認識」し、援助の精神を養うこととまとめられる。

4. 第Ⅲ期：「交流及び共同学習」としての位置づけ期（2008・09年度／2017・18年度）における〈関係形成〉〈理解・認識〉

(1) 障害者基本法改正（2004年）・特別支援教育法制への転換（2007年）下の〈関係形成〉〈理解・認識〉

2000年代に入ると、2004年に障害者基本法が一部改正され、2007年には特殊教育から特別支援教育への法制転換がなされた。

表4　1998・99年度改訂における〈関係形成〉〈理解・認識〉

<table>
<tr><th colspan="2" rowspan="2">学習指導要領／解説</th><th colspan="2">1998・99年度</th><th colspan="4" rowspan="2">解説</th></tr>
<tr><th>通常</th><th>特殊</th></tr>
<tr><th colspan="2"></th><th colspan="2"></th><th colspan="2">通常</th><th>特殊</th><th>通常・特殊共通</th></tr>
<tr><td rowspan="4">〈関係形成〉</td><td>幼稚（園・部）</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>・達成感や成就感を味わい、自分の行動に対する自信と積極的な姿勢
・仲間として気持ちが通じ合う</td></tr>
<tr><td>小学（校・部）</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>・触れ合い</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td rowspan="3">・学校間の交流
・地域社会や学校外の関係施設や団体で働く人々と連携</td></tr>
<tr><td>中学（校・部）</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>高（校・等部）</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>・高齢者との交流
・同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていく</td></tr>
<tr><td rowspan="4">〈理解・認識〉</td><td>幼稚（園・部）</td><td>・社会性や豊かな人間性をはぐくむ</td><td>・経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむ</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>・将来、障害者に対する正しい理解と認識を深めるばかりでなく、社会性や豊かな人間性を身に付ける</td></tr>
<tr><td>小学（校・部）</td><td>記述なし</td><td rowspan="3">・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絶好の機会</td><td>記述なし</td><td rowspan="3">・他人を思いやる心や社会貢献の精神を培う
・社会生活のルールや基本的なモラルの習得</td><td rowspan="3">・幅広い体験を得、視野を広げることにより、豊かな人間形成を図る</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>中学（校・部）</td><td>記述なし</td><td rowspan="2">・経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむ</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>高（校・等部）</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
</table>

注1：学習指導要領については、表1のNo.16～22を引用している。

注2：解説については、通常学校は表1の解説No.17（178）、解説No.18（92-94）、解説No.19（86-87）、解説No.20（106-108）、解説No.21（96）、解説No.22（197-199）、解説No.23（108）、特殊教育諸学校は表1の解説No.24（94-97／187-189）、解説No.25（621／624）を引用した。

従来の教育課程審議会が中央教育審議会に吸収されたことにより、2008 年、中央教育審議会は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」を答申している。そして、2008 年 3 月 28 日に幼稚園教育要領（No.23）、小学校・中学校学習指導要領（No.24 ～ 25）が、2009 年 3 月 9 日に高等学校学習指導要領（No.26）、特別支援学校学習指導要領（No.27 ～ 29）が出された。

この改訂において、「交流教育」は「交流及び共同学習」に変更された。すべての学習指導要領の解説が、2004 年の障害者基本法一部改正に触れて、同法第 14 条第 3 項に「交流及び共同学習」が追加されたことを説明している。「交流及び共同学習」の目的は、非障害児が障害児を「正しく理解」するということではなく、双方の「相互理解を促進」することとされた。

表 5 に、2008・09 年度改訂の学習指導要領並びに解説にみる「交流及び共同学習」における〈関係形成〉〈理解・認識〉に関する記述をまとめた。通常学校・特別支援学校の学習指導要領並びに通常学校の学習指導要領解説に修正点は見られなかったが、特別支援学校学習指導要領解説においては以下の修正がなされた。すなわち、障害者基本法で提起された「交流及び共同学習」の「交流」と「共同学習」の関係性に関する説明である（解説 No.36：188-189 ／ 386-387、解説 No.37（111-112）。

具体的には、障害児と非障害児が「一緒に参加する活動は、相互の触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、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面がある」とともに、「交流」及び「共同学習」の、「両方の側面が一体としてあることをより明確に表したもの」であり、「この二つの側面を分かちがたいものとしてとらえ、推進していく必要がある」ということなのである。

とはいえ、上記の説明では、「交流及び共同学習」における〈理解・認識〉とは何かが不明である。そこで『交流及び共同学習ガイド』（文部科学省 2007）を参考に、〈理解・認識〉の内容を補足整理した。

これまでの「交流教育」とは異なり、まず「理解」の対象が発達障害児にも拡大し、「障害特性の理解」も強調されている。さらに、「理解」を通して、「障害を認め」、「かけがえのない仲間として互いに協力しながら育つ大切さが分か」り、「様々な人々に出会った時、人間尊重の温かい思いやりのある行動をとることができる」というように、「障害者」の「障害」と「人間性」の双方を「認識」の対象としている。

(2) インクルーシブ教育報告（2012 年）・障害者権利条約批准（2014 年）下の〈関係形成〉〈理解・認識〉

日本国は障害者権利条約を 2007 年に署名し、その理念に合致するよう国内法制度の改善を行っており、その一環として 2011 年に障害者基本法が改正されている。さらに 2010 年に中央教育審議会初等中等教育分科会内に、「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」が設置され、2012 年に「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）」をまとめている。

2013 年には学校教育法施行令一部改正によって、それまでの「認定就学者」制度を「認定特別支援学校就学者」制度に改め、法令上は障害児の地域校就学を原則とした。

2014 年 2 月には権利条約を批准し、2016 年 4 月には障害児者に対する不当な差別的取り扱いと合理的配慮をしないこと等を禁じる障害者差別解消法が施行となっている。

中央教育審議会は 2016 年 12 月に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」の答申を出し、2017 年 3 月 31 日に幼稚園教育要領（No.30）、小学校・中学校学習指導要領（No.31 ～ 32）が、同年 4 月 28 日に特別支援学校学習指導要領（No.33 ～ 34）が、2018 年 3 月 30 日に高等学校学習指導要領（No.35）が出された。

表 6 に、2008・09 年度改訂の学習指導要領並びに解説にみる「交流及び共同学習」における〈関係形成〉〈理解・認識〉に関する記述をまとめた。

学習指導要領では、〈関係形成〉についての変更がなされた。まず、通常学校・特別支援学校学習指導要領の幼稚園（部）・小校（部）・中学校（部）段階では、障害児と非障害児が「共に尊重しあいながら協働」する〈関係形成〉として示された（No.30、No.31、

表 5　2008・09 年度改訂における〈関係形成〉〈理解・認識〉

<table>
<tr><th colspan="2" rowspan="2">学習指導要領／解説</th><th colspan="2">2008・09年度</th><th colspan="4" rowspan="2">解説</th></tr>
<tr><th>通常</th><th>特支</th></tr>
<tr><td rowspan="4">〈関係形成〉</td><td>幼稚（園・部）</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td colspan="2">記述なし</td><td>記述なし</td><td>・達成感や成就感を味わい、自分の行動に対する自信と積極的な姿勢
・仲間として気持ちが通じ合う</td></tr>
<tr><td>小学（校・部）</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>・触れ合い</td><td>記述なし</td><td rowspan="3">・相互の触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</td><td rowspan="3">・学校間の交流
・地域社会や学校外の関係施設や団体で働く人々と連携
・高齢者との交流
・同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていく</td></tr>
<tr><td>中学（校・部）</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td rowspan="2">記述なし</td><td rowspan="2">記述なし</td></tr>
<tr><td>高（校・等部）</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td rowspan="4">〈理解・認識〉</td><td>幼稚（園・部）</td><td>・社会性や豊かな人間性をはぐくむ</td><td>・経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむ</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>・将来、障害者に対する正しい理解と認識を深めるばかりでなく、社会性や豊かな人間性を身に付ける</td></tr>
<tr><td>小学（校・部）</td><td>記述なし</td><td rowspan="3">・経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむ</td><td rowspan="3">・ 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絶好の機会</td><td>記述なし</td><td rowspan="3">・教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面
・幅広い体験を得、視野を広げることにより、豊かな人間形成を図る</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>中学（校・部）</td><td>記述なし</td><td rowspan="2">・社会生活のルールや基本的なモラルの習得</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>高（校・等部）</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
</table>

注 1：学習指導要領については、表 1 の No.23～29 を引用している。
注 2：解説については、通常学校は表 1 の解説 No.26（192-193）、解説 No.27（84-86）、解説 No.28（80）、解説 No.29（36）、解説 No.30（85-88）、解説 No.31（78）、解説 No.32（63）、解説 No.33（79-80）、解説 No.34（57）、解説 No.35（66）、特別支援学校は表 1 の解説 No.36（187-189／385／386-387）、解説 No.37（110-112／526／527）を引用した。

表 6　2017・18 年度改訂における〈関係形成〉〈理解・認識〉

<table>
<tr><th colspan="2">学習指導要領／解説</th><th colspan="3">2017・18年度</th><th colspan="4">解説</th></tr>
<tr><th colspan="2"></th><th>通常</th><th>特支</th><th>通常・特支</th><th colspan="2">通常</th><th>特支</th><th>通常・特支</th></tr>
<tr><td rowspan="4">〈関係形成〉</td><td>幼稚（園・部）</td><td rowspan="3">記述なし</td><td colspan="2">記述なし</td><td rowspan="3">・共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育む</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>・達成感や成就感を味わい、自分の行動に対する自信と積極的な姿勢
・仲間として気持ちが通じ合う</td></tr>
<tr><td>小学（校・部）</td><td colspan="2" rowspan="2">・経験を広げて積極的な態度を養い、社会性・・・を育む</td><td>・触れ合い</td><td>記述なし</td><td rowspan="2">・相互の触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</td><td rowspan="2">・学校間の交流
・地域社会や学校外の関係施設や団体で働く人々と連携
・高齢者との交流
・同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていく</td></tr>
<tr><td>中学（校・部）</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>高（校・等部）</td><td>記述なし</td><td colspan="2">記述なし</td><td>記述なし</td><td colspan="2">記述なし</td><td colspan="2">記述なし</td></tr>
<tr><td rowspan="4">〈理解・認識〉</td><td>幼稚（園・部）</td><td rowspan="4">記述なし</td><td colspan="2">記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td><td>・将来、障害者に対する正しい理解と認識を深めるばかりでなく、社会性や豊かな人間性を身に付ける</td></tr>
<tr><td>小学（校・部）</td><td colspan="2" rowspan="3">・経験を広げて積極的な態度を養い・・・豊かな人間性を育む</td><td rowspan="3">記述なし</td><td rowspan="3">・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絶好の機会</td><td>・幼児や高齢者，障害のある人々や障害のある幼児児童生徒と協働して交流したり、学習したりすることによって、児童一人一人が多様性を尊重しながら力を合わせて生活する態度を身に付ける</td><td rowspan="2">・教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面
・幅広い体験を得、視野を広げることにより、豊かな人間形成を図る</td><td rowspan="2">記述なし</td></tr>
<tr><td>中学（校・部）</td><td rowspan="2">・協働することや、他者の役に立ったり社会に貢献したりすることの喜びを得られる</td><td rowspan="2">・自他の尊重や共に力を合わせて生活することの大切さを学ぶ</td><td>記述なし</td></tr>
<tr><td>高（校・等部）</td><td colspan="2">記述なし</td><td>記述なし</td><td>記述なし</td></tr>
</table>

注 1：学習指導要領については、表 1 の No.30～35 を引用している。
注 2：解説については、通常学校は表 1 の解説 No.38（127-130）、解説 No.39（125-127）、解説 No.40（98）、解説 No.41（156-157）、解説 No.42（127-130）、解説 No.43（94）、解説 No.44（132-133）、解説 No.47（173-175）、解説 No.48（111-112）、解説 No.49（118-119）、特別支援学校は表 1 の解説 No.45（2018e：126／299-301）、解説 No.46（547／548-549）を引用した。

No.32、No.33、No.34）。

そして、中学校・高等学校学習指導要領では、「協働することや、他者の役に立ったり社会に貢献したりすることの喜びを得られる」ということが示された（No.32、No.35）。

解説では、〈理解・認識〉の内容を変更している。まず、小学校では、「協働して交流」することで、「児童一人一人が多様性を尊重しながら力を合わせて生活する態度を身に付ける」とされた（解説 No.41：157）。そして、中学校・高校では、「自他の尊重や共に力を合わせて生活することの大切さを学ぶ」とされている（解説 No.44：133、No.49：119）。

なお、2007 年の『交流及び共同学習ガイド』を改訂した『交流及び共同学習ガイド（2019 年 3 月改訂）』（文部科学省 2019：1）では、「協働」する「関係」の下で、障害児は「様々な人と共に助け合って生きていく力」を育み、非障害児は自然な援助行動をとると共に、「人々の多様な在り方を理解」し、「障害のある人と共に支え合う意識」を「醸成」するということが述べられている。

5. 中央教育審議会の議事録にみる「交流教育」から「交流及び共同学習」への用語変更（2004 ～ 07 年度）

ところで、学習指導要領における「交流教育」から「交流及び共同学習」への用語変更に際して、どのような論議がなされたのであろうか。2007 年の特殊教育から特別支援教育への法制転換、並びに 2008・09 改訂の学習指導要領の制定過程にあった、中央教育審議会の 2 つの議事録を追加的に検討する。

(1) 特別支援教育特別委員会（2004 ～ 05 年度）における論議

特別支援教育特別委員会は、2004 年度に中央教育審議会初等中等教育分科会に位置づけられた特別委員会である。第 1 回目は 2004 年 4 月 6 日に開催され、最終回の第 22 回目は、2005 年 11 月 21 日に開催された。同委員会は、特別支援教育法制への転換に向けた制度改善や制度運用について審議した。同委員会が発足するまでに、『21 世紀の特殊教育の在り方について』（2001 年）や『今後の特別支援教育の在り方』（2003 年）の答申で、特別支援教育の全体構想が提起されていたが、同委員会はその構想を具体化する法制度の内実を検討するべく設置された。

同委員会の成果は、答申『特別支援教育を推進する制度の在り方』（2005 年）にまとめられた。「交流及び共同学習」が提起された障害者基本法一部改正（2004 年）の直後に発足した委員会であり、文部科学省が編纂する文書の中で「交流及び共同学習」が記されたものとしては初発に位置づけられる。

表 7 に第 1 回～第 22 回までの審議内容をまとめているが、「交流及び共同学習」を審議対象にしていない。ただし各回の議事録を参照すると、「交流及び共同学習」は確かに審議されている。

そこで、表 8 に、各回の議事録にみる「交流及び共同学習」に関連する発言をキーワードとしてまとめた。

第 3 ～ 4 回については、特別支援教育の関係団体からの意見である。「交流及び共同学習」そのものではなく、障害児と非障害児の教育的統合や、両者が完全統合された教育における障害児の自立のあり方について意見が出ている。例えば、全日本中学校校長会は、「ノーマラーゼーションについて、障害のある生徒と一般の生徒のかかわりによって、人間として広く考えられる点は

表 7　特別支援教育特別委員会（2004～05 年）の審議内容

	審議内容
第1回	議会の趣旨や自己紹介
第2回	特別支援教育の在り方についての関係団体からのヒアリング
第3回	特別支援教育の在り方についての関係団体からのヒアリング
第4回	特別支援教育の在り方についての関係団体からのヒアリング
第5回	特別支援教育の在り方についての関係団体からのヒアリング
第6回	盲・聾・養護学校制度の見直し
第7回	・盲・聾・養護学校制度の見直し ・LD・ADHD、高機能自閉症の児童生徒への対応
第8回	・盲・聾・養護学校制度の見直し ・LD・ADHD、高機能自閉症の児童生徒への対応
第9回	小・中学校における特別支援教育体制
第10回	小・中学校における特別支援教育体制
第11回	特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告案）
第12回	特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告案）
第13回	特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告案）
第14回	特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告案）
第15回	・特殊教育免許状の総合化について（審議のまとめ） ・特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告案）に対する意見募集を踏まえた答申案の作成
第16回	・中央教育審議会義務教育特別部会の審議状況 ・特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申素案）
第17回	特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申素案）
第18回	特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申素案）
第19回	特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申素案）
第20回	障害のある児童生徒の就学
第21回	特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申案）
第22回	特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申案）

表８　議事録における「交流及び共同学習のキーワード

	キーワード
第1回	なし
第2回	なし
第3回	ノーマライゼーション／障害のある生徒と一般の生徒のかかわり
第4回	周りの理解／障害の克服／最大限の自立／統合
第5回	なし
第6回	なし
第7回	特別支援学校における「交流及び共同学習」
第8回	なし
第9回	なし
第10回	交流教育の意義と教育上の効果
第11回	障害の連続性／特別支援学級と通常学級の連携
第12回	ノーマライゼーションの理念と制度のズレ
第13回	インクルーシブな教育環境
第14回	通常学級と特別支援学級での「交流」
第15回	なし
第16回	インクルーシブでバリアフリーな環境
第17回	なし
第18回	なし
第19回	なし
第20回	なし
第21回	なし
第22回	なし

非常にすばらしい」と評価しているが、「重度の障害のある子どもについては、やはり介助をしなければならない」ことや「学力に差がある中で」障害児を受け入れていくことの難しさを発言している（第3回）。さらに日本盲人会連合は、視覚障害児と非障害児の学びは、「条件さえ整えば非常に優れた結果を招く」とし、その条件として「障害は障害として、人間を人間として認めるという周りの理解」と「障害のある者の障害をどう克服させるかの手立て」が必要であると発言している（第4回）。社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会は、保護者の特別支援教育への参加はどこまで保障されているのかという問いに加えて、「地域に対する啓発」や通常学校の「一般教員や一般の保護者の理解」が必須であるとしている（第4回）。

第7回では、2004年の障害者基本法一部改正に触れて、特別支援学校の「交流及び共同学習」において、障害児と非障害児の「相互理解」を進めるとすれば、どのような形態の学校が必要なのか議論されている。これは、盲・聾・養護学校の総合化と併せた議論であり、「交流及び共同学習」の教育形態に関する議論であった。

第10回では、「『交流教育の意義と教育上の効果について』は、障害者基本法の関連もあり、今後もう少し議論を詰めておく必要がある」と課題提起がなされた。この課題提起は、『特別支援教育を推進する制度の在り方』の中間報告の記述に関する意見であり、学習指導要領にどのように「交流及び共同学習」を位置付けるかという方向性ではなかった。

第11回については、特別支援学級在籍の障害児と共に、通常学級在籍の発達障害児の社会性を涵養する「交流及び共同学習」を実施すべく学級間の教員連携のあり方が議論された。

また、障害の連続性については、「英語でいえばハンディキャップ、パーマネント的な要素」の他に、「ディスオーダーであり、ディスアビリティーで、連続体で変化する可能性もある」ことを考慮して、障害概念を「認識」すべきであると提起された。医学的な障害概念だけでなく、後述する、新しい障害概念も含めて障害をとらえるという意見であると推測されるが、「交流及び共同学習」で反映することを求めるものではなかった。

第12～13回については、特別支援教育はノーマライゼーションの理念を基本にしているが、その実態は乖離していると言わざるを得ないことから、障害者のためのバリアフリーとインクルーシブな教育環境を構築する二つの視点が重要であるという意見があった。ただし、「交流及び共同学習」との直接的な関連は言及されていない。なお、第16回にも、上記の意見が再び述べられている。

第14回については、通常学級と特別支援学級の「交流」が通常学級の保護者の理解・啓発にもつながるため、積極的に推進する必要があるとの発言があった。

このように、特別支援教育特別委員会においては、障害児と非障害児の「かかわり」や「周囲の理解」を、「交流及び共同学習」を含めた教育的統合やインクルーシブ教育の政策によって進めるという議論がなされた。その中身としては、ノーマライゼーションを中核にしていることが伺える。ノーマライゼーションによって、障害児を人間として、そして障害を有する人間として〈理解〉することが重要であるとされた。さらに、「交流及び共同学習」に限定されてはいないが、障害の連続性についての「認識」を深めるべきという発言は、障害の〈理解・認識〉の範囲を拡げる必要性を示唆している。

ただし、2008・09年度改訂の学習指導要領における「交流及び共同学習」には、上記の内容は反映されていない。同委員会の性質が、学習指導要領の制定ではなく特別支援教育法制への転換を審議したことが要因にあると思われる。

(2) 教育課程部会特別支援教育専門部会（2006～07年度）における論議

次に、「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育専門部会」(2006～07年度)の資料を整理する。同委員会は、『特別支援教育を推進する制度の在り方』といった答申を踏まえつつ、2008・09年度改訂の学習指導要領における特別支援教育領域の内容を審議している。第1回目は2006年3月14日に開催され、最終回の第11回目は2007年9月11日に開催された。表9に第1回～第11回までの審議内容をまとめている。

同委員会では、特別支援学校、特別支援学級、通常学級の教育課程の改善について検討し、それに応じて学習指導要領をどのように改訂するかという議論を展開している。

とくに自立活動という特別支援教育に独自の教育活動に関する議論が中心であった。自立活動は、障害児の生活上又は学習上の困難に応じて、自立と社会参加に向けて必要な資質・技能を獲得させる教育である。

ところで、2001年にWHO（World Health Organization、世界保健機関）は国際生活機能分類（International Classification of Functioning, Disability and Health、以下では、ICFと略称）を公表し、障害は個人と環境との相互作用で起きる人間の活動・参加制約（困難）であると提起している。『特別支援学校学習指導要領解説　自立活動編』（文部科学省 2009：19-20）では、従来の障害者の機能・能力の制約としての障害ではなく、上記のICFの概念としての障害のとらえ方を推奨している。

こうした自立活動の記載にICFの観点が取り入れられたきっかけとして、教育課程部会特別支援教育専門部会の審議があった。第3回会議（2006年4月28日）では、「環境因子が教育現場では重要

表９　特別支援教育専門部会（2006～07年）の審議内容

	審議内容
第1回	特別支援教育に係る教育課程の改善充実について
第2回	特別支援学校の教育課程について
第3回	特別支援学校、特別支援学級、通級による指導等の教育課程について
第4回	自立活動について
第5回	・ICFについて ・自閉症について ・重複障害者の教育課程について
第6回	知的障害養護学校の各教科について
第7回	特別支援教育に係る教育課程の改善の方向について
第8回	特別支援教育に係る教育課程の改善の方向について
第9回	特別支援教育に係る教育課程の改善の方向について
第10回	特別支援教育に係る教育課程の改善の方向について
第11回	特別支援教育に係る教育課程の改善充実について

表 10　議事録における「交流及共同学習」のキーワード

	キーワード
第3回	経験の意味／教員の障害児との接触経験
	計画的・継続的な実施
	子どもたちの態度やイメージ
	周りの理解／障害の克服／最大限の自立／統合
	評価・研究
	居住地における小・中学校との交流及び共同学習
	交流及び共同学習の推進と盲・聾・養護学校教育

であり、それを意識化するためにもICF（国際生活機能分類）の理念を、学習指導要領の総則に位置付けることが必要である」と指摘されている。さらに、第4回会議（2006年5月15日）では自立活動が取り上げられ、第5回（同年5月29日）では「ICFの考え方は非常に大切」という意見があったこと等が注目されよう。そして、第10回（2007年1月12日）では、「『環境因子』や『参加』などICFの視点から「自立活動」を見直すことが重要である」という意見が提起されている。

しかし、同専門部会で「交流及び共同学習」に関する議論もされたが、ICFと関連させた意見は見当たらない。ただし「交流及び共同学習」については、第3回会議で多く議論がなされていた。表10に、第3回の議事録における「交流及び共同学習」のキーワードをまとめている。

「交流及び共同学習については、その経験が意味をもつものであり、子ども同士のかかわり以前に教員が障害のある子どもとかかわることが重要である」「交流及び共同学習に際しては、コーディネートする教師の力量や受け入れ環境が重要である。障害者の理解は、共に生活してみないと分からないことが多く、教師の現場に障害者がいることが理想的である」というように、障害児との接触経験を重視する意見が見られた。

さらに、「交流及び共同学習を計画する際には、児童生徒の教育的ニーズに対応できる内容・方法を十分検討し、組織的に計画的・継続的な実施をするよう努めること」「子どもたちの態度やイメージが変化したとの成果がある一方で、ネガティブな変化もある。単に場の交流及び共同学習を促進することだけではなく、計画的・意図的・継続的に進めることを明記すること」と指摘している。この意見は、2008・09年度の学習指導要領解説に記述された内容と重なっている。加えて「交流及び共同学習を行うことが学習指導要領に明記されても、実施するかどうかは学校の判断となっており、学校の取組を評価するなど、積極的に進めるための方策が必要である」というように、推進方策の必要性を訴える意見も見られた。

注目すべきは、「交流及び共同学習による効果について、国立特殊教育総合研究所（引用者注：現在の独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）などにおける評価・研究が必要である」という意見が出たことである。「交流及び共同学習」の具体的な観点は指導事例集に記載されているが、学習指導要領において評価の基準が明確に定められていないことは、上述の意見が反映されている可能性があると考えられる。加えて、「さらに、盲・聾・養護学校の児童生徒の居住地における小・中学校との交流及び共同学習をどう評価し、どう考えていくかが重要である」という意見は、埼玉県の支援籍制度や東京の復籍制度といった居住地校交流にも目を向けた意見もあった。

なお「盲・聾・養護学校と小・中学校では、学校数が大幅に異なることから、交流及び共同学習の推進によって、盲・聾・養護学校の教育に支障が生じる場合があることも認識することが必要である」というように、「交流及び共同学習」とそのほかの教育とのバランスを注意する意見も見られた。

同部会では、「交流及び共同学習」における障害児と非障害児の経験の意味を教育的に評価する必要性が示唆された。ただし、具体的な評価の視点や方法は明示されていない。また、学習指導要領並びに解説においても、「交流及び共同学習」に関して、自立活動のようなICFと関連させた説明はなされていない。

本節では、2008・09年度学習指導要領の改訂に至るまでの、中教審の2つの議事録を追加検討したが、この時期に特殊教育から特別支援教育への法制転換が図られたにもかかわらず、特殊教育時代の「交流教育」への総括に立って、「交流及び共同学習」へ転換するという論議の深まりを確認することができなかった。

6. 考察:「交流教育」「交流及び共同学習」における〈関係形成〉〈理解・認識〉の位置づけとその変遷―「交流教育」から「共同及び交流学習」への用語変更の評価にかかわって―

学習指導要領にみる「交流教育」「交流及び共同学習」における〈関係形成〉〈理解・認識〉の位置づけとその変遷を要約すれば、以下の通りである。

第Ⅰ期（1971・72／79年度）では、特殊教育法制下における教育的統合の一方策として「交流教育」が具体化された。そこでは、「好ましい人間関係を育てる〈関係形成〉を基本としつつ、障害児の（一般社会との接触）（盲：高等部）、「共通参加」（肢体不自由：小・中学部）、「適応」（精神薄弱：小・中学部）のように障害種ごとでその内容に違いがあった。〈関係形成〉によって「正しい理解」を図ることが目指されたが、「認識」についての視点は見られなかった。

第Ⅱ期（1989／98・99年度）では、障害児と非障害児に共通する〈関係形成〉として、幼児期で「仲間」の意識を育み、小・中・高等学校の段階で「同じ社会に生きる人間」として「共に助け合う」ことが示された。この〈関係形成〉こそが、「正しい理解と認識を深める絶好の機会」となるというように〈理解・認識〉が位置づけられた。「交流教育」の啓発資料及び事例集で補ってみると、〈理解・認識〉の内容は、障害児への「誤解や偏見」を解消するために、障害児を「理解」することを通して、「同じ」人間として「認識」することであると整理できた。

第Ⅲ期（2008・09／17・18年度）では、特別支援教育法制への転換及びインクルーシブ教育システムへの移行の下で、「交流及び共同学習」への用語変更がなされた。ただし、特別支援教育法制への転換時（2008・09年度）では、用語変更のみで、〈関係形成〉〈理解・認識〉の内容は変更されていなかった。それゆえ事例集で補足し、〈理解・認識〉の内容は、発達障害も含めた「障害特性」を「理解」し、障害と人間性を「認識」することであると整理した。インクルーシブ教育システムへの移行時（2017・18年度）では、「協働する」〈関係形成〉を築き、「多様性を尊重し」つつ「共に力を合わせて生活する」際に必要なことについて、〈理解・認識〉すべく修正された。

上述の要約を踏まえて、学習指導要領にみる「交流教育」「交流及び共同学習」における〈関係形成〉〈理解・認識〉の①内容と連関の深まり（第1水準）、②学校種別・学校階梯等の扱い（第2水準）について考察する。

まず、第1水準について、〈関係形成〉〈理解・認識〉の内容では、教育的統合とインクルーシブ教育の理念と合致させる方向性のもとで深まっていることが指摘できる。そもそも、「交流及び共同学習」は、障害児と非障害児の「相互の理解の促進」が目的であるが、障害児と非障害児が共に学ぶことを示しており、排除から包摂に向かうインクルーシブ教育の理念とも重なる。大南（2010：68）は、障害児と非障害児が「同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていく」という、第Ⅱ期の1998・98年度の学習指導要領における「交流教育の理念をさらに強調」した教育が「交流及び共同学習」であると指摘している。大南は、その「強調」の内容については詳述していないが、本稿によって、第Ⅲ期の2017・18年度の学習指導要領における、障害児と非障害児が「協働」の〈関係形成〉を図り、それを通して多様性の一つとして障害をとらえ「人間性」に関して〈理解・認識〉することであると言えよう。

しかし、〈関係形成〉〈理解・認識〉の連関については、「交流及び共同学習」においても「交流教育」と同様の特徴、「交流教育」から一貫した構造が指摘できる。すなわち、〈関係形成〉が〈理解・認識〉を牽引する関係になっていること、従って〈理解・認識〉の内容は〈関係形成〉に規定されることになってしまうこと、である。協働する〈関係形成〉に応じた、ICF時代に相応しい新しい〈理解・認識〉の提示、新しい〈理解・認識〉に基づいて〈関係形成〉をも深化させるという往還関係の提起、にはまだ至っていない。

冨永（2011：13-16）は、「交流及び共同学習の結果として障がい理解がはかられ」、「障がいについての認識の形成への取り組みが不十分」と述べており、〈関係形成〉の結果で〈理解・認識〉を促す点に「交流及び共同学習」の実践的課題を見出したが、すでに述べたように、協働する〈関係形成〉に応じた新しい〈理解・認識〉の提示、〈関係形成〉と〈理解・認識〉との往還関係の検討は、今後に残された課題と言えよう。

次に、第2水準について、まず障害種別における〈関係形成〉〈理解・認識〉の内容では、障害種に応じた共通性や差異性を考慮して、学習指導要領上で明確に構成されていないことが指摘できる。すなわち、学習指導要領では、障害種によって〈関係形成〉〈理解・認識〉の難易度や方略が異なる可能性を反映していないということである。例えば、視覚障害や肢体不自由という可視化しやすい障害種、聴覚障害と知的障害という可視化しにくい障害種、病弱や通常学級対象の発達障害であれば、関係性やコミュニケーション上の困難として顕在化する意味で、可視化しづらく抽象的な障害種というように、障害種別に応じて〈関係形成〉〈理解・認識〉の内容を想定することである。加えて、ICFのように障害概念（障害そのもの）の〈関係形成〉〈理解・認識〉を行うことと、上述した障害種別の2つの用語を、どのように関連付けて学習指導要領に配列するかという点についても、学習指導要領上では確認できなかった。

さらに、学校階梯等については、第Ⅰ～Ⅲ期の「交流教育」「交流及び共同学習」における〈関係形成〉〈理解・認識〉の内容が、通常学校・特殊教育諸学校・特別支援学校の幼・小（低学年・高学年）・中・高校段階で系統的に配列されていることを確認できなかった。学校階梯等で同一の〈関係形成〉〈理解・認識〉に関する記述が大半であり、系統性が弱いと言わざるを得ない。「交流及び共同学習」には「的確な目的、目的に即した方法、個々に即した計画」の視点が不足しているとされる（太田2007:9）が、〈関係形成〉〈理解・認識〉の内容について、幼・小（低学年・高学年）・中・高校の学校階梯等に即してどのように配列していくか、改めて問い直すことが必要であろう。換言すれば、発達に応じて〈関係形成〉〈理解・認識〉の内容を吟味し配列することであり、「交流教育」「交流及び共同学習」を発達論的に検討することが求められよう。

以上のように、学習指導要領にみる「交流教育」「交流及び共同学習」における〈関係形成〉〈理解・認識〉の位置づけとその変遷について、第1水準では、次第に内容が深まってきているとは言えるが、両者が相互に連関し往還しているとは言い難く、また第2水準では、障害種別・学校階梯等を意識して教育内容が配列されていないことが明らかになった。

本稿では、松崎（2017）の時期区分に即して3期に区分したが、2017・18年度改訂において〈関係形成〉〈理解・認識〉の第1水準で内容面で変化の芽生えが認められるものの、両者の往還関係の提示や、第2水準にまで踏み込んだ段階的・系統的な提示には至っていない。

ところで、本稿では、学習指導要領における「交流教育」から「交流及び共同学習」への用語変更について、2008・09年度改訂の学習指導要領の制定過程に踏み込んで検討するために、中教審の特別支援教育特別委員会（2004～05年）と、特別支援教育専門部会（2006～07年）の議事録を追加的に検討した。

特殊教育から特別支援教育法制への転換を審議した、特別支援教育特別委員会においては、「交流及び共同学習」が初発に位置づけられ、教育的統合やインクルーシブ教育のもとで、非障害児が、同じ人間として障害児を「理解」するために、ノーマライゼーションの理念が重要であるとされた。この発言と、障害の状態を固定的ではなく連続的に「認識」する必要があるという発言を併せると、ノーマライゼーションの理念で障害児を「理解」しつつ、障害の連続性を「認識」する〈理解・認識〉の方向性を示唆している。

2008・09年改訂の学習指導要領に「交流及び共同学習」を位置づけた、教育課程部会特別支援教育専門部会においては、障害は環境との相互作用で生じるというICFの観点から、障害の改善・克服を目指す自立活動を見直すよう提起された。ただし、「交流及び共同学習」については、障害児と非障害児における経験を教育的に意味づけ評価すべきという意見は見られたものの、ICFと関連させて「交流及び共同学習」が検討されることはなかった。「交流及び共同学習」については、教育的統合、インクルーシブ教育、ノーマライゼーションやICFといった国際動向を反映して、様々な意見が提出されたが、〈関係形成〉〈理解・認識〉の第1水準・第2水準を本質的に変化させる意見は確認できなかった。すなわち、「交流教育」から「交流及び共同学習」への変化が単なる用語変更に留まって、本質的な転換に至っていない歴史的な背景としては、2008・09年度の用語変更の論議が専ら国外動向（外在的要因）に依存し、「共同教育」などを含む国内諸実践（内在的要因）を総括する作業を欠いたことを指摘したい。

「共同教育」とは、「交流教育」が1971・72年度改訂の学習指導要領に位置づけられる以前に、京都府北部で誕生した教育実践運動であった。当初は、「共同学習」という用語で実践されていた（奇

しくも「交流及び共同学習」の後半部分と同じ用語である）が、日本教職員組合委託の教育制度検討委員会が、京都府北部の実践を参考にして「共同教育」と概念化したことで、全国的に普及していった（清水 1975：17)。そして、京都府の「共同教育」は、障害児と非障害児の「対等・平等」な〈関係形成〉を図り、障害そのものや障害者問題に関する〈理解・認識〉をも深めるべく、両者の発達課題に応じて実践したとされる（清水 1976：248-249)。学習指導要領における「交流教育」を吟味し検証を加えつつ、「共同教育」実践は学校及び地域の中で具体化されていった。

京都府北部では、1970 ～ 80 年代において、京都府立盲学校舞鶴分校・京都府立聾学校舞鶴分校と高野市立高野小学校、京都府立与謝の海養護学校（現支援学校）と京都府立加悦谷高等学校のように、様々な障害種と学校階梯等（「9 歳の節」を挟んだ小学校低学年・高学年を含む）に応じる「共同教育」実践が蓄積された。さらに、京都府乙訓地域では、1980 年代以降に、「共同教育」の実践の中で見られた、非障害児の〈理解・認識〉の過程を踏まえて、通常学級を対象とした「『障害・発達』学習」が創造されたのであった（大久保 1995：106)。「交流教育」の対抗軸でありつつも今日の「交流及び共同学習」に連なる水脈、そして対抗軸であったが故に「交流教育」を本質的に転換させ得る遺産とも言える「共同教育」を組み入れての〈関係形成〉〈理解・認識〉の考察は、後の作業に譲りたい。

注

1）学習指導要領の分析を対象としていない、「交流教育」に関する実践・理論研究については、例えば、以下の研究が挙げられる（年代順)。
①辻村泰男・小柳恭治・村井潤一・玉井収介・伊藤隆二（1978)『統合教育　障害児教育の動向』福村出版、②柚木馥・鈴木克明編（1979)『新しい障害児教育―統合教育の実践をめぐって―』学苑社、③小出進・宮崎直男編（1980)『実践　望ましい統合・交流教育展開のために』学習研究社、④宮本茂雄・細村廸夫編（1984)『交流教育の理論と実際』学苑社、⑤山口薫編（1984)『精神薄弱児の指導事例集 8　統合・交流教育』明治図書出版、⑥精神薄弱教育実践講座刊行会（1994)『精神薄弱教育実践講座第 15 巻　交流教育』日本文教社。

2）位頭は、「交流教育」が制度化した 1970 年代から、知的障害を中心とした「交流教育」の実態調査や実践開発を行っている。代表的な研究は、以下のようにまとめられる。
①『精神薄弱児の知的発達と教育』（1977 年)、②『ちえ遅れの子どもの統合・交流教育』（1979 年)、③『交流教育の実際』教育出版（1982 年)、④「アメリカ合衆国の精神遅滞児の統合教育の実情」『特殊教育学研究』第 34 巻第 2 号（1996 年)、⑤「わが国における交流教育の現状と課題」『発達障害研究』第 19 巻第 1 号（1997 年)、「アメリカ合衆国におけるインクルージョンの教育実践とその成果－文献による考察」『発達障害研究』第 26 巻第 3 号（2004 年)、⑥『知的障害児の統合教育・インクルージョンに関する研究』風間書房（2007 年)。⑥は、①～⑤を含め、これまでの研究を総括して公刊された博士論文を書籍化したものである。

3　解説 No.1 ～ 5 は障害種別で作成されており、重複して表記している。通常学校学習指導要領（解説 No.18 ～ 23、27 ～ 35、39 ～ 44、47 ～ 49)、1998 年度の特殊教育諸学校学習指導要領（解説 No.24 ～ 25)、特別支援学校学習指導要領解説（解説 No.36 ～ 37、45 ～ 46）については、「交流教育」「交流及び共同学習」が明記されている、「総則編」、「総合的な学習の時間」（小・中)、「総合的な探求の時間」（高：2018 年度改訂から用語変更)、「特別活動編」を対象に加えた。なお解説 No.36 ～ 37、45 ～ 46 については、文部科学省 HP（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm）によるものであり計 4 本である。

4）対象としたのは、第Ⅱ期における文部省（1980)『心身障害児の理解のために』、文部省（1995)『交流教育の意義と実際』、第Ⅲ期における文部科学省（2007)『交流及び共同学習ガイド』、文部科学省（2019)『交流及び共同学習ガイド（2019 年 3 月改訂)』である。指導事例集は、1979 年以降の小・中学校における「交流教育」の研究指定校制度で選抜された事例をまとめているため、1970 年代には作成されていない。

5）対象としたのは、第Ⅲ期における以下の審議会資料 2 点である。まず、①「中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会」（2004 ～ 05 年度）の議事録及び配布資料である。「交流及び共同学習」が提起された障害者基本法一部改正（2004 年）の直後に発足した委員会であり、その審議は 2008・09 年度の学習指導要領改訂にも影響しており、重要な資料であると考えられる。

次に、②「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育専門部会」（2006 ～ 07 年度）である。同委員会は、『特別支援教育を推進する制度の在り方』といった中教審答申を踏まえつつ、2008・09 年度改訂の学習指導要領における特別支援教育領域の内容を審議している。これら 2 つの委員会資料は、文部科学省の HP にアップされているが、①「特別支援教育特別委員会」（2004 ～ 05 年度）については、リンク切れのため閲覧できない。また、②「特別支援教育専門部会」（2006 ～ 07 年度）については、議事録が要旨版しかアップされていなかった。そのため、文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会に対して、上記 2 つの委員会の議事録及び配布資料の情報公開請求を行った（元受文科初第 448 号：令和元年 8 月 14 日)。

結果、①「特別支援教育特別委員会」（2004 ～ 05 年度）については、第 1 ～ 3 回の議事録はすでに廃棄されており原本が存在しないため、第 1 ～ 3 回の配布資料及び第 4 ～第 22 回の議事録及び配布資料すべての閲覧・複写を行った。②「特別支援教育専門部会」（2006 ～ 07 年度）については、議事録がすでに廃棄されており、要旨版しか存在しないという回答を得た。そこで本稿では、HP で閲覧できるすべての議事録要約と配布資料を活用して論を進める。なお、②委員会の第 1 回（2006 年 3 月 14 日）～第 11 回（2007 年 9 月 11 日）の議事録（要旨版)・配布資料については、文部科学省 HP（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/giji_list/index.htm）を参照した。

文献

（※表 1 に示した学習指導要領並びに解説は省略）

位頭義仁（1977）『精神薄弱児の知的発達と教育』福村出版。

位頭義仁（1979）『ちえ遅れの子どもの統合・交流教育』教育出版。

位頭義仁（1982）『交流教育の実際』教育出版。

位頭義仁（1996）「アメリカ合衆国の精神遅滞児の統合教育の実情」『特殊教育学研究』第 34 巻第 2 号、pp. 49-58。

位頭義仁（1997）「わが国における交流教育の現状と課題」『発達障害研究』第 19 巻第 1 号、pp.12-19。

位頭義仁（2004）「アメリカ合衆国におけるインクルージョンの教育実践とその成果－文献による考察」『発達障害研究』第 26 巻第 3 号、pp.185-196。

位頭義仁（2007）『知的障害児の統合教育・インクルージョンに関する研究』風間書房。

小出進・宮崎直男編（1980）『実践　望ましい統合・交流教育展開のために』学習研究社。

越野和之（2007）「特別支援教育構想と『交流及び共同学習』の位置」『障害者問題研究』第 35 巻第 2 号、pp.100-107。

松崎保弘（2017）「特別支援学校学習指導要領における交流教育の取り扱いの変遷」『大阪体育大学健康福祉学部研究紀要』第 14 巻、pp.51-63。

宮本茂雄・細村廸夫編（1984）『交流教育の理論と実際』学苑社。

文部省（1980）『心身障害児の理解のために』。

文部省（1995）『交流教育の意義と実際』。

文部省（1996）『一人一人を大切にした教育』。

文部科学省（2007）『交流及び共同学習ガイド』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm（閲覧日 2019 年 9 月 29 日）。

文部科学省（2009）『特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2009/06/18/1278525.pdf（閲覧日 2019 年 9 月 29 日）。

文部科学省（2019）『交流及び共同学習ガイド（2019 年 3 月改定）』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/__icsFiles/afieldfile/2019/04/11/1413898_01.pdf（閲覧日 2019 年 9 月 27 日）。

大久保哲夫（1995）「障害者理解と福祉教育」『障害者問題研究』第 23 巻第 2 号、pp.100-108。

大南英明（2010）『学習指導要領と新しい試み―『生きる力』を育む実践を中心に―』ジアース教育新社。

太田俊己（2007）「交流及び共同学習の経緯と背景」『特別支援教育』第 25 巻、pp.4-9。

精神薄弱教育実践講座刊行会（1994）『精神薄弱教育実践講座　第 15 巻　交流教育』日本文教社。

清水寛（1975）「障害児教育における共同教育のあゆみと実践」『教育』第 25 巻第 5 号、pp.6-18。

清水寛（1976）「共同教育を考えるにあたって」青木嗣男・清水寛編『君がいて　僕がある』ミネルヴァ書房、pp.231-264。

冨永光昭（2011）「障がい理解教育のあゆみと関連用語の整理」冨永光昭編『小学校・中学校・高等学校における新しい障がい理解教育の創造―交流及び共同学習・福祉教育との関連と 5 原則による授業づくり―』福村出版、pp.7-18。

「中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会」（2004 ～ 05 年）の議事録及び配布資料

「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育専門部会」（2006 ～ 07 年）の議事録（要旨集）及び配布資料

辻村泰男・小柳恭治・村井潤一・玉井収介・伊藤隆二（1978）『統合教育　障害児教育の動向』福村出版。

山口薫編（1984）『精神薄弱児の指導事例集 8　統合・交流教育』明治図書出版。

柚木馥・鈴木克明編（1979）『新しい障害児教育―統合教育の実践をめぐって―』学苑社。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 19K23354 の助成を受けた。

巻末表　本稿で検討する特殊教育諸学校・特別支援学校・通常学校の学習指導要領並びに解説一覧

時期	No.	学習指導要領	告示年次	施行年次	解説No.	解説	年次	解説の出版社
Ⅰ期	1	盲学校小学部・中学部学習指導要領	1971年3月13日文部省告示第77号	小学部1971年4月1日より／中学部1972年4月1日より	1	盲学校学習指導要領解説	1974年	東洋館出版
	2	聾学校小学部・中学部学習指導要領	1971年3月13日文部省告示第78号	小学部1971年4月1日より／中学部1972年4月1日より	2	聾学校学習指導要領解説	1974年	東洋館出版
	3	養護学校小学部・中学部学習指導要領　精神薄弱教育編	1971年3月13日文部省告示第79号	小学部1971年4月1日より／中学部1972年4月1日より	3	養護学校(精神薄弱教育)学習指導要領解説	1974年	東山書房
	4	養護学校小学部・中学部学習指導要領　肢体不自由教育編	1971年3月13日文部省告示第79号	小学部1971年4月1日より／中学部1972年4月1日より	4	養護学校(肢体不自由教育)学習指導要領解説	1974年	東洋館出版
	5	養護学校小学部・中学部学習指導要領　病弱教育編	1971年3月13日文部省告示第79号	小学部1971年4月1日より／中学部1972年4月1日より	5	養護学校(病弱教育)学習指導要領解説	1974年	東洋館出版
	6	盲学校学習指導要領高等部編	1972年10月27日文部省告示第150号	1973年4月1日より学年進行	1	盲学校学習指導要領解説	1974年	東洋館出版
	7	聾学校学習指導要領高等部編	1972年10月27日文部省告示第151号	1973年4月1日より学年進行	2	聾学校学習指導要領解説	1974年	東洋館出版
	8	養護学校高等部学習指導要領 精神薄弱児教育編	1972年10月27日文部省告示第152号	1973年4月1日より学年進行	3	養護学校(精神薄弱教育)学習指導要領解説	1974年	東山書房
	9	養護学校高等部学習指導要領 肢体不自由教育編	1972年10月27日文部省告示第152号	1973年4月1日より学年進行	4	養護学校(肢体不自由教育)学習指導要領解説	1974年	東洋館出版
	10	養護学校高等部学習指導要領 病弱教育編	1972年10月27日文部省告示第152号	1973年4月1日より学年進行	5	養護学校(病弱教育)学習指導要領解説	1974年	東洋館出版
	11	盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領	1979年7月2日文部省告示第131号	小学部1980年4月1日より／中学部1981年4月1日より	6	特殊教育諸学校学習指導要領解説：盲学校編	1983年	東洋館出版
					7	特殊教育諸学校学習指導要領解説：聾学校編	1983年	東山書房
					8	特殊教育諸学校学習指導要領解説：養護学校(精神薄弱教育)編	1983年	東山書房
	12	盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領	1979年7月2日文部省告示第132号	1984年4月1日より学年進行	9	特殊教育諸学校学習指導要領解説：養護学校(肢体不自由教育)編	1983年	日本肢体不自由児協会
					10	特殊教育諸学校学習指導要領解説：養護学校(病弱教育)編	1983年	慶応通信
Ⅱ期	13	盲学校、聾学校及び養護学校幼稚部教育要領	1989年10月24日文部省告示第157号	1990年4月1日より学年進行	11	特殊教育諸学校学習指導要領解説：盲学校編	1992年	海文堂
	14	盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領	1989年10月24日文部省告示第158号	小学部1991年4月1日より／中学部1992年4月1日より	12	特殊教育諸学校学習指導要領解説：聾学校編	1992年	海文堂
					13	特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説：養護学校(精神薄弱教育)編	1991年	東洋館出版
	15	盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領	1989年10月24日文部省告示第159号	1994年4月1日より学年進行	14	特殊教育諸学校高等部学習指導要領解説：養護学校(精神薄弱教育)編	1992年	海文堂
					15	特殊教育諸学校学習指導要領解説：養護学校(肢体不自由教育)編	1992年	海文堂
					16	特殊教育諸学校学習指導要領解説：養護学校(病弱教育)編	1992年	東洋館出版
	16	幼稚園教育要領	1998年12月14日文部省告示第174号	2000年4月1日より	17	幼稚園教育要領解説	1999年	フレーベル館
	17	小学校学習指導要領	1998年12月14日文部省告示第175号	2001年4月1日より	18	小学校学習指導要領解説　総則編	1999年	東京書籍
					19	小学校学習指導要領解説　特別活動編	1999年	東洋館出版
	18	中学校学習指導要領	1998年12月14日文部省告示第176号	2002年4月1日より	20	中学校学習指導要領解説　総則編	1999年	東京書籍
					21	中学校学習指導要領解説　特別活動編	1999年	ぎょうせい
	19	高等学校学習指導要領	1999年3月29日文部省告示第58号	2003年4月1日より学年進行	22	高等学校学習指導要領解説　総則編	1999年	東山書房
					23	高等学校学習指導要領解説　特別活動編	1999年	東山書房
	20	盲学校、聾学校及び養護学校幼稚部教育要領	1999年年3月29日文部省告示第60号	2000年4月1日より	24	盲学校,聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説：幼稚部・小学部・中等部・高等部　総則編	1999年	海文堂出版
	21	盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領	1999年年3月29日文部省告示第61号	小学部2001年4月1日より／中学2002年4月1日より				
	22	盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領	1999年年3月29日文部省告示第62号	2004年4月1日より学年進行	25	盲学校,聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説：各教科,道徳及び特別活動編	2000年	東洋館出版
Ⅲ期	23	幼稚園教育要領	2008年3月28日文部科学省告示第26号	2009年4月1日より	26	幼稚園教育要領解説	2008年	フレーベル館
	24	小学校学習指導要領	2008年3月28日文部科学省告示第27号	2011年4月1日より	27	小学校学習指導要領解説　総則編	2008年	東洋館出版
					28	小学校学習指導要領解説　総合的な学習の時間編	2008年	東洋館出版
					29	小学校学習指導要領解説　特別活動編	2008年	東洋館出版
	25	中学校学習指導要領	2008年3月28日文部科学省告示第28号	2012年4月1日より	30	中学校学習指導要領解説　総則編	2008年	東山書房
					31	中学校学習指導要領解説　総合的な学習の時間編	2008年	東山書房
					32	中学校学習指導要領解説　特別活動編	2008年	東山書房
	26	高等学校学習指導要領	2009年3月9日文部科学省告示第34号	2013年4月1日より学年進行	33	高等学校学習指導要領解説　総則編	2009年	東山書房
					34	高等学校学習指導要領解説　総合的な学習の時間編	2009年	海文堂
					35	高等学校学習指導要領解説　特別活動編	2009年	海文堂
	27	特別支援学校幼稚部教育要領	2009年3月9日文部科学省告示第35号	2009年4月1日より	36	特別支援学校学習指導要領解説総則等編(幼稚部・小学部・中学部)	2009年	教育出版
	28	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領	2009年3月9日文部科学省告示第36号	小学部2011年4月1日より／中学部2012年4月1日より				
	29	特別支援学校高等部学習指導要領	2009年3月9日文部科学省告示第37号	2013年4月1日より	37	特別支援学校学習指導要領解説総則等編(高等部)	2010年	海文堂
	30	幼稚園教育要領	2017年3月31日文部科学省告示第62号	2018年4月1日より	38	幼稚園教育要領解	2018年	フレーベル館
	31	小学校学習指導要領	2017年3月31日文部科学省告示第63号	2020年4月1日より	39	小学校学習指導要領解説　総則編	2018年	東洋館出版
					40	小学校学習指導要領解説　総合的な学習の時間編	2018年	東洋館出版
					41	小学校学習指導要領解説　特別活動編	2018年	東洋館出版
	32	中学校学習指導要領	2017年3月31日文部科学省告示第64号	2021年4月1日より	42	中学校学習指導要領解説　総則編	2018年	東山書房
					43	中学校学習指導要領解説　総合的な学習の時間編	2018年	東山書房
					44	中学校学習指導要領解説　特別活動編	2018年	東山書房
	33	特別支援学校幼稚部教育要領	2017年4月28日文部科学省告示第72号	2018年4月1日より	45	特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　総則編(幼稚部・小学部・中学部)	2018年	文部科学省
	34	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領	2017年4月28日文部科学省告示第73号	小学部2020年4月1日より／中学部2021年4月1日より	46	特別支援学校学習指導要領解説　各教科等編(小学部・中学部)	2018年	文部科学省
	35	高等学校学習指導要領	2018年3月30日文部科学省告示第68号	2022年4月1日より学年進行	47	高等学校学習指導要領解説　総則編	2018年	海文堂
					48	高等学校学習指導要領解説　総合的な探求の時間編	2018年	文部科学省
					49	高等学校学習指導要領解説　特別活動編	2018年	文部科学省