

協同学習を用いた交流活動の実施における 典型発達児に及ぼす影響

細谷 一博 北海道教育大学函館校
宮野 希 札幌市立桑園小学校
三瓶 夏希 北海道教育大学大学院教育学研究科

要 旨：本研究は、小学校の典型発達児と知的障害児が、協同学習を用いた交流活動を実施した際の、典型発達児に及ぼす影響について検討することを目的とした。具体的には知的障害児と活動を共にする典型発達児の人数を限定し、協同学習を用いた交流活動を実施した。その結果、活動終了後のインタビュー調査から、「快感情」や「関与の可能性」「相互性の程度」に関する感想が得られた。また、活動の経過に伴い、協同性が求められる場面で、相互にかかわる姿が観察された。このような成果は、特別支援学級に在籍する児童が、通常学級での学習に参加する交流ではなく、学習活動外の交流及び共同学習の一つの形態としての有効性を示しており、交流及び共同学習の目的である相互理解の促進につながる効果が示唆された。今後は、交流活動における相互理解を促進するため、両者の相互交渉について詳細な検討が必要である。

Key Words： 典型発達児，協同学習，交流活動

I. 問題と目的

中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)¹⁹⁾は、インクルーシブ教育システム構築のためには、障害者理解を進めるための交流及び共同学習の充実を図っていく必要があることを指摘している。

典型発達児に焦点を当てた交流及び共同学習の成果として、渡辺・植中(2003)²³⁾は、障害児(者)との交流経験は、障害児(者)への受容的態度に肯定的な影響を与えていることを報告している。また、池川・戸ヶ崎・大山・猪俣・小野・木原・押川・木村(2009)⁴⁾は、通常学級児童の障害児とのコミュニケーション力は高まる傾向にあることを明らかにしている。さらに陸川(2015)¹⁵⁾も、交流及び共同学習を進めることによって、共に学習する仲間として、通常学級の児童の障害者理解が推進されたことを報告している。このことから、交流及び共同学習を実施することは、通常学級の児童生徒の障害理解を促進する上でも効果的であることが分かる。

しかしながら、現在、交流及び共同学習の多くが、特別支援学級の児童が通常学級の学習に

参加する交流形態で実施されているが、位頭(1997)⁷⁾は、教科による交流の場合、その目標の一つが人間関係の育成であるが、実際には授業内容が目標にあっていないため、その指導が行われていないことを指摘している。また、遠藤・佐藤(2012)¹¹⁾は、通常学級担任と特別支援学級担任に質問紙調査を実施し、「人間関係づくり」の教育効果について、特別支援学級児童は評価が低かったことを報告している。さらに小野(2014)¹⁴⁾は、通常学級の生徒の交流及び共同学習に対する意識の推移の結果から、相互理解がより一層深まるような活動の実施が必要であることを報告している。このような課題は、特別支援学級の担任からも指摘されており、細谷(2011)²⁾は、小学校の特別支援学級担任を対象に交流及び共同学習の実施における課題を調査した結果、特別支援学級担任は「通常学級児童の理解」や「通常学級の受け入れ態勢」等が課題であることを報告している。

これらのことから、交流及び共同学習の実施により一定の成果は報告されているものの、従来の特別支援学級の児童が通常学級に参加する交流の形態においては、特別支援学級児童の理解につながっていないことがわかる。そのた

め相互の理解促進に向けて、相互の関わりの機会の確保や関わりの質を高めるための方法の検討が必要である。

大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川(2012)¹²⁾は、特別な教育的ニーズのある子どもたちの学習支援において、子ども同士の相互交渉が容易であり、かつ協同学習の機会を計画的に組織することができる小集団学習場面を活用する方法の有効性を指摘している。そこで交流及び共同学習の実施において、協同学習を用いた小集団学習場面を設定することで、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の協力や助け合いなど、相互交渉を促すことができると考えた。

これまでに「協同学習」を用いた交流及び共同学習の可能性について、涌井(2013)²²⁾は、文部科学省の学習指導要領において交流及び共同学習は、障害のある子どもとない子どもが共に触れ合ったり、学習したりすることを示す用語として使われており、特に教育技法については規定していないことを指摘し、その中でも「協同学習」は、これからの日本の「交流及び共同学習」の発展に寄与できる教育技法であると述べている。また、田村・川合(2018)¹⁸⁾は、「協同学習」の側面を「交流及び共同学習」に取り入れ、学習場面におけるやりとりのスキルを向上させることで、学習内容の習得をより促進させることができる可能性が高いことを報告している。さらにJanney & Snell (2006)⁹⁾は、「協同学習」はインクルージョンの進展に関して効果があることを報告している。これらのことから、今後の交流及び共同学習の発展には、教育技法として「協同学習」を用いていくことが必要であると考えられる。

「協同学習」とは、「チームで何か協力しないと解決できない課題を学習の中に組み込むことで、子どもたちの協力や学び合いを促す教育技法」である(涌井, 2013)²²⁾。涌井(2006)²¹⁾は、協同学習は、お互いの違いを理解することができ、互いに学び合うことを支援することができるため、ポジティブな対人関係を発展させることができると報告している。しかしながら、これまで「協同学習」を用いた「交流及び共同学習」の必要性は述べられているものの、実践的な検討は行われていない。今後、通常学級で実施する交流及び共同学習に協同学習を用いることの可能性を検討する上で、協同学習を用いた交流活動の実施において知的障害児に対する通常学級児童の関わり方を明らかにする必要がある。

そこで本研究は小学校の通常学級児童と特別支援学級児童の交流活動において、協同学習を用いた際の通常学級児童に及ぼす影響について明らかにすることを目的とした。

なお、本研究において「交流活動」とは、交流及び共同学習の交流の側面に焦点をあてた活動であり、放課後の時間に特別支援学級児童と通常学級児童が6名以下の小集団を作り、触れ合う活動とした。さらに、本実践における「協同学習」とは、与えられたお題に対して、児童同士が互いに持っている情報を出し合い、協力をして解決し、答えを導き出していくことができる学習活動とした。

● Ⅱ. 方法

1. 対象児

本実践に参加する児童は、H 市立 K 小学校の通常学級に在籍している4年生の児童2名(A児：男児, B児：女児)と知的障害特別支援学級に在籍している児童1名(C児：女児)の計3名である。対象児の選出にあたっては、筆者らが主催している活動(学校の教育活動外の取組み)に参加しており、実態を把握しているC児を決定したうえで、筆者とC児が在籍している小学校の通常学級担任、および特別支援学級担任で協議し、C児の交流級の中から、日頃の交流活動においてC児と活動を共にする機会が多く、一緒に活動をしてC児が抵抗を示さないと通常学級担任が判断した児童に声を掛け、本人と保護者の承諾を得た上で決定した。

2. 指導期間と場所

202×年6月から7月下旬にかけて、C児の通常学級での学習の様子や他児との関わりの様子を把握することを目的に観察を実施した。夏季休業を挟んで、交流活動は10月中旬から、小学校側と日程を調整したうえで、3人が共通して時間が取れることを条件に、放課後の時間を活用し、音楽室にて合計3回実施した。

3. 本研究の流れ

交流活動当日の昼休みの時間を活用してC児に対して、当日の活動の流れや活動内容、活動実施における役割などの確認を行った。実際の交流活動では、授業者(特別支援教育を専攻している学生)が、児童3名に対して、今日の活動の流れを説明した後に活動を実施した。実施し

た全 3 回の活動は假屋園・丸野・綿巻・安楽(2004)¹⁰⁾、石田・川住・植村・大庭・池田・八島(2015)⁶⁾、石田・金子・山下・佐脇・池田・大庭(2018)⁹⁾を参考に、参加者全員が対等な立場で活動に参加することができ、一人ひとりに情報カードを配布し、協同して活動に取り組むことができる活動を事前に設定した。具体的には第 1 回「地図を作ろう：児童に配布された 1 枚の情報カードをもとに、話し合いによって地図を完成させる」、第 2 回「いろいろチャレンジャー：児童がそれぞれ異なる情報を持ち、その情報を出し合い、グループで宝箱にどんな宝が入っているのかを話し合う」、第 3 回「寿司置きねえ：個人に配布された情報カードをもとに、寿司置きねえシートにお寿司のイラストを配置し、どの寿司ネタがどの位置にあるのかを話し合う」である。また、本実践では、相互作用を促進するために大人の介入は阻害要因になる(Shafer,Egel,&Neef,1984)¹⁶⁾ことから、活動開始時の説明と終了時の振り返りのみ、授業者が実施し、活動中の介入は行わなかった。なお、実際の授業は、毎回指導案を作成し、特別支援学級担任の確認を得た後に実施した。

活動終了後には、通常学級の児童 2 名に対して、交流活動に対する感想や意見等を把握するために、筆者らを含めた 4 名で、個別に再生刺激法と半構造化面接法を用いて、インタビュー調査を実施した。インタビューの具体的な内容は、①活動を実施している時にどのような気持ちでしたか、②特別支援学級の児童に対する印象はどうでしたか、③今日の活動で印象に残っ

ている出来事がありましたか、④今日の活動は、自分にとってどんな発見・学びがありましたか、⑤今日の活動で何か困ったことはありましたかの 5 項目とした。

4. 分析方法

本研究における分析は、特別支援教育を専攻している学生 3 名を入れて実施した。分析で用いたインタビュー調査のカテゴリーおよび、行動の定義は、交流及び協同学習における交流の質を規定する条件として 6 つの項目を明らかにしている楠見(2017)¹¹⁾を参考に項目を設定し、本実践に合わせて、それぞれの定義を行った。実際に使用したインタビュー調査結果の分類と交流活動時の行動の定義を Table 1 に示す。

1) 通常学級児童を対象としたインタビュー調査
通常学級児童 2 名(A 児と B 児)を対象に実施したインタビュー調査を実施し、記録された発言から逐語録を作成した。その後、一文ずつに分解し、交流の質を規定する条件(楠見, 2017)¹¹⁾に示された 6 大カテゴリー(①関与の可能性、②位置の近さ、③地位の対等さ、④相互性の程度、⑤快感情の生起、⑥他者理解の可能性)を第 1 カテゴリーとして、3 名の学生が別々に得られた逐語録を分類した。その際、分類結果に相違がみられた場合は、協議した後に確定した。さらに、第 1 カテゴリーの各項目の内容について 3 名で KJ 法を援用して細分化し、第 2 カテゴリーとして分類を行った。

2) 交流活動時の行動分類

交流活動時における全ての行動を通常学級

Table 1 カテゴリーの定義

第1カテゴリー	発話の定義	行動の定義
1. 関与の可能性	<ul style="list-style-type: none"> 活動の中で知的障害児と直接的に相互活動を行う 機会があるか否か 活動の希望が少人数である 活動における児童の裁量の程度 	・C児と直接関与する
2. 位置の近さ	<ul style="list-style-type: none"> 物理的に近い位置関係 (距離の近さ、混ざり合い) 心理的な近さ 	・メンバーに身体を近づける
3. 地位の対等さ	<ul style="list-style-type: none"> 典型と障害という差異を感じさせないこと 活動内容の差を感じないこと 意識や真剣さなどの差を感じないこと 	・メンバーに共感する (頷き・共感する発言)
4. 相互性の程度	<ul style="list-style-type: none"> 会話が双方向的に続くこと 明示的応答はないが、自分と相手が相互交渉を行っていることが実感できること 	・メンバーとやり取りを行う
5. 快感情の生起	<ul style="list-style-type: none"> 活動を通して自分が快感情を抱くこと (楽しさ・達成感) 相手と一体になった感情を抱くこと 	・快感情を表現する (歓声を上げる、身振り手振りで喜びを表現する、表現を言葉で表す)
6. 他者理解の可能性	<ul style="list-style-type: none"> 交流活動を通して相手の事を知ることができ(一緒に活動をすることによる理解) 	<ul style="list-style-type: none"> メンバーの様子を見る メンバーの話を聞く

児童1名につき1台のビデオカメラで正面から記録した。その後、VTR記録を10秒のインターバル法を用いて、交流の質を規定する条件(楠見, 2017)¹¹⁾の6大カテゴリーに対応する標的行動を設定し、出現回数を算出した。具体的には3名の学生で10秒ごとに6回再生し、通常学級児童の行動を筆記記録した後に個別に行動を分類し、相違があった場合は3名で協議したのちに確定した。

5. 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、研究協力校の校長、通常学級の担任、特別支援学級の担任に対して、書面と口頭による説明を複数回行った。また、本研究で対象とした3名の保護者に対して、事前に概要とデータの取り扱いについて書面と通常学級担任からの説明を行い、同意書の提出を得てから実践を行った。なお、本研究は北海道教育大学倫理委員会の承認を得ている(承認番号 2021062002)。

III. 結果と考察

1. 通常学級児童のインタビュー調査

インタビュー調査の逐語録から、第1カテゴリーに分類した結果をTable 2に示す。その結果、A児は第1回交流活動で31文(34.4%)、第2回で36文(57.1%)、第3回で36文(83.7%)

であり、B児は第1回で28文(84.8%)、第2回で23文(60.5%)、第3回で25文(71.4%)がみられた。また、全ての回で発言がみられたものは、

「関与の可能性」「快感情の生起」「他者理解の可能性」の3項目であった。

「関与の可能性」においては、メンバーが少人数であったことに対する肯定的な意見(18.8%)や協力することで、課題を達成することができた(56.3%)など、構成員同士が互いに関与しながら、協力し合っていることがわかる。具体的な発話をみると、【協力】に分類された内容では、「みんなで協力すれば、前の時よりもずっと早く完成できるってことが新しい発見でした(B_#2)」など、課題解決に向けて互いに協力をすることの重要性を理解している様子がみられた。また、【関与】に分類された内容では「自分がやりたいの真っ先に言うんじゃなくて、人の意見とか聞いてから、うちもこれやりたかったなって話して、そしてから、じゃんけんとかで決めたり、そうやって、みんなやりたいのを聞いてからやればよかったなって、自分の中で反省(B_#1)」など、構成員の他児を意識した発言がみられた。

さらに「快感情の生起」に関する発話は、全体の32.4%と3割以上を占めており、活動への意欲(29.3%)や達成感(19%)、楽しさ(48.3%)について多く語られていることがわかる。具体的には【楽しさ】に分類された内容では、「イラストとかを言葉とかで伝え合うところが楽しかった」

Table 2 通常学級児童の交流活動全体を通じた逐語録分析

第1カテゴリー N(%)	第2カテゴリー N(%)	第1回目(#1)		第2回目(#2)		第3回目(#3)	
		A児 (N=31)	B児 (N=28)	A児 (N=36)	B児 (N=23)	A児 (N=36)	B児 (N=25)
1 関与の可能性 32(17.9)	・協力 18(56.3)	7(22.6)	9(32.1)	3(8.6)	5(20.8)	3(8.3)	5(20)
	・少人数 6(18.8)						
	・関与 8(25)						
2 位置の近さ 0(0)		0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
3 地位の対等さ 18(10.1)	・共感 17(94.4)	2(19.4)	3(10.7)	0(0)	3(12.5)	8(22.2)	2(8)
	・平等 1(5.6)						
4 相互性の程度 4(2.2)	・会話 4(100)	1(3.2)	0(0)	0(0)	1(4.2)	2(5.6)	0(0)
5 快感情の生起 58(32.4)	・楽しさ 28(48.3)	12(38.7)	5(17.9)	19(54.3)	6(25)	11(30.6)	5(20)
	・意欲 17(29.3)						
	・達成感 11(19)						
	・安心感 2(3.4)						
6 他者理解の可能性 55(30.7)	・C児への理解 48(87.3)	9(29)	10(35.7)	7(20)	8(33.3)	10(27.8)	11(44)
	・構成員の理解 7(12.7)						
7 その他 12(6.7)		0(0)	1(3.6)	7(20)	0(0)	2(5.6)	2(8)

※ 第1カテゴリーの数字は、全発話数における割合を示す

※ 第2カテゴリーの数字は、第1カテゴリーを分類した割合を示す

※ 実施回における数字は、個人内の発話の割合を示す

た。面白かった(A_#2)」など、活動自体を楽しんで実施している様子が伺えた。また、【意欲】に分類された内容については、「最後までがんばろうって(A_#3)」など、活動に対して意欲的に取り組んでいる様子がみられた。

また、「他者理解の可能性」も全体の30.7%と3割で語られており、その中でも一緒に活動した対象児への理解につながる内容(87.3%)が多くを占めていた。具体的には【C児への理解】に分類された内容では、「C児のやっつてレベルが簡単でも、読む量が多いから、できるか心配だったけど、C児がちゃんと言えたから、支援級に入ってる子でも、ちゃんと文字を言えるし、文字が小さくても間違えることなく言えたから、自分の中で発見。支援級の子でも普通の子と変わりなくできる(B_#3)」や「C児はクラスにいる時より積極的だったかな(A_#1)」との発言がみられ、共に活動することで、C児への理解が深まっている様子がみられた。

このように、交流活動に協同学習を取り入れることで、全ての活動実施過程において、通常学級の児童がC児を必要な存在として関わり合い、互いに協力する姿がみられた。その結果、通常学級児童は日頃の姿とは異なる特別支援学級児童の姿に気が付くことができた。

以上のことから、協同学習を用いた交流活動の実施は、子ども同士の対等性を確保した活動展開ができるだけでなく、特別支援学級児童の理解促進につながる事が示唆された。

2. 交流活動時における通常学級児童の行動の出現

交流活動全体を通じたビデオ分析の結果をTable 3に示す。3回の交流活動における行動

の出現をみると、「相互性の程度」においてA児(第1回:36.9%, 第2回42%, 第3回41.1%), B児(第1回:28%, 第2回36.3%, 第3回36.7%), 「他者理解の可能性」において、A児(第1回:38.2%, 第2回:30.6%, 第3回:35.9%), B児(第1回:39.4%, 第2回:35.9%, 第3回:36.3%)と、全ての回において「相互性の程度」と「他者理解の可能性」が高い割合で行動が出現していた。その一方、「位置の近さ」「地位の対等さ」の行動はあまり観察されなかった。

また、活動の経過に伴う行動の推移についてみると、第1回の交流活動における行動の推移(Fig.1)より、A児、B児ともに協同性が求められるヒントカードの決定場面(6min~8min)や話し合いを通して完成させる場面(9min~20min)で「相互性の程度」や「他者理解の可能性」「関与の可能性」の行動の出現が高くなっていることがわかる。また、第2回の交流活動(Fig.2)においては、説明を聞く場面(1min~7min)の後半から、「相互性の程度」や「他者理解の可能性」に該当する行動が出現してきており、話し合いを通して宝箱の中身を考える場面(8min~18min)が終了するまで、行動が出現していることがわかる。また、A児に比べてB児の方が「関与の可能性」の行動が確認された。さらに、第3回の交流活動(Fig.3)においても、寿司の位置について、話し合いを通して考える場面(5min~25min)で「相互性の程度」「他者理解の可能性」の行動が多く出現している。協同学習は目標を共有し、その目標のために役割分担をし、互いが協力し合い、成果を共有するチームになることが協同学習では求められる(涌井,2013)²²⁾。本実践における交流活動

Table 3 交流活動全体を通じた通常学級児童の行動分類

第1カテゴリー	#1		#2		#3	
	A児 (N=249)	B児 (N=236)	A児 (N=157)	B児 (N=237)	A児 (N=287)	B児 (N=311)
1 関与の可能性	16.5 (41)	18.2 (43)	10.8 (17)	16.9 (40)	15 (43)	14.8 (46)
2 位置の近さ	4.8 (12)	3 (7)	7 (11)	2.5 (6)	2.1 (6)	3.5 (11)
3 地位の対等さ	0.4 (1)	6.8 (16)	1.3 (2)	1.3 (3)	1.4 (4)	3.9 (12)
4 相互性の程度	36.9 (92)	28 (66)	42 (66)	36.3 (36)	41.1 (118)	36.7 (114)
5 快感情の生起	3.2 (8)	4.7 (11)	8.3 (13)	7.2 (17)	4.5 (13)	4.8 (15)
6 他者理解の可能性	38.2 (95)	39.4 (93)	30.6 (48)	35.9 (85)	35.9 (103)	36.3 (113)

※ 上段は全体の占める割合、下段のカッコは行動の出現数を示す

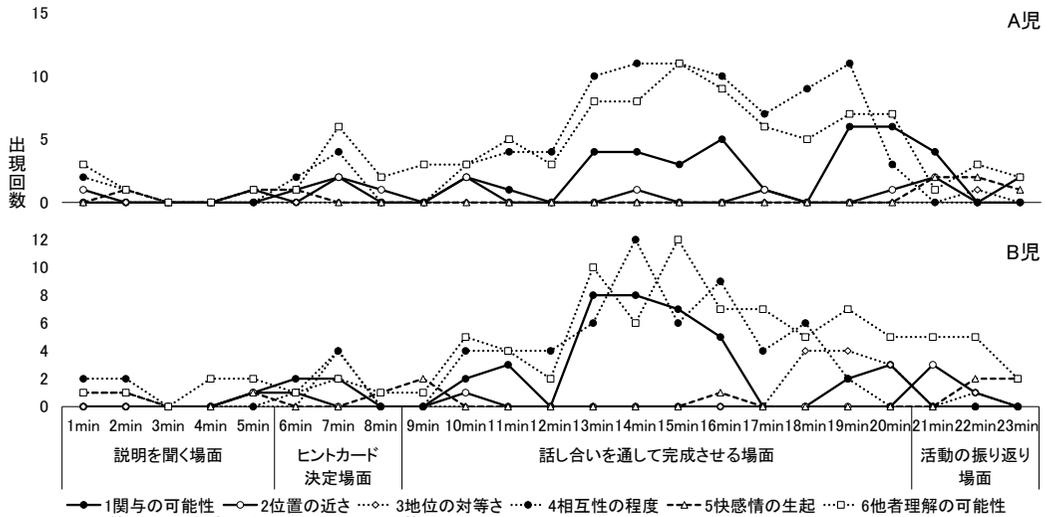


Fig. 1 第1回の交流活動における行動の推移

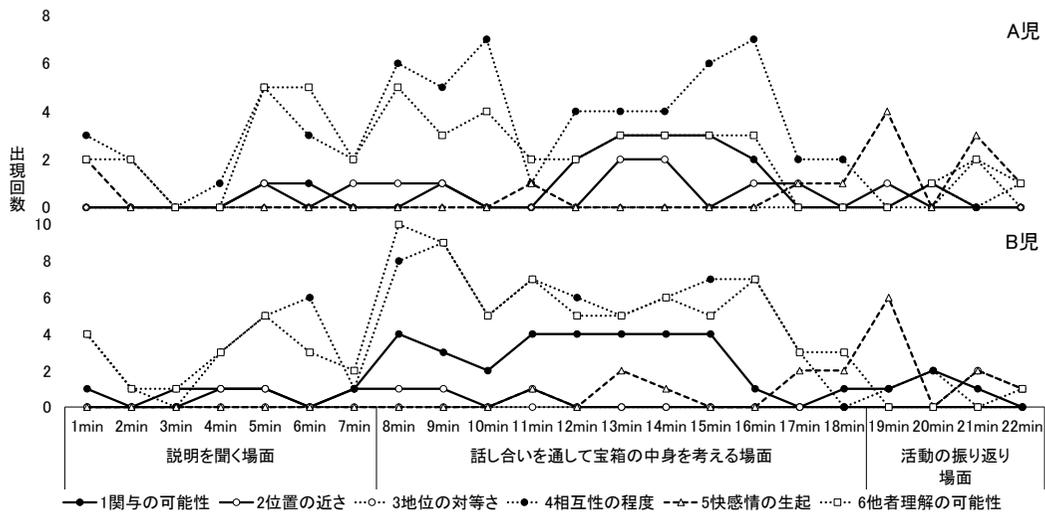


Fig. 2 第2回の交流活動における行動の推移

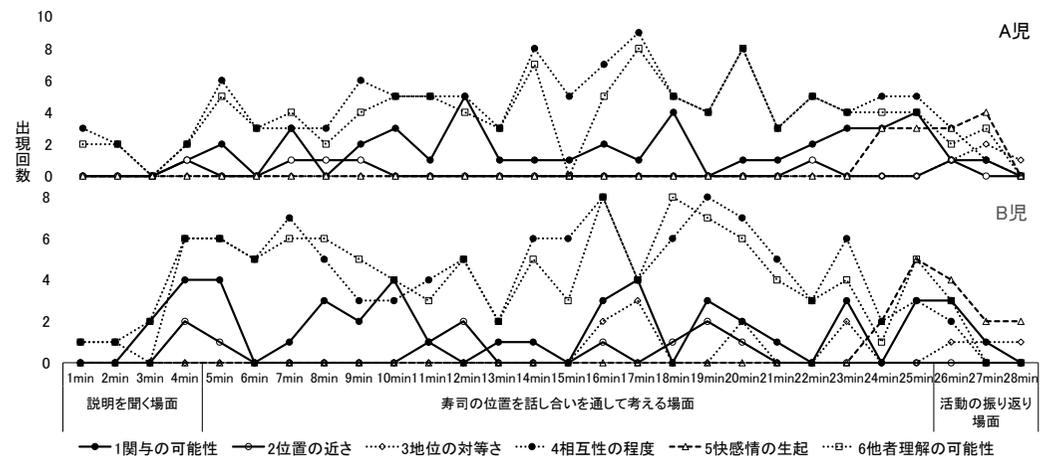


Fig. 3 第3回の交流活動における行動の推移

の実施において、話し合いを通して、お互いのもっている情報を出し合い、一緒に考えたり、相談したりする場面で、「相互性の程度」と「他者理解の可能性」に関する行動といった相互の関わりに関する行動が高くなっていることがわかる。このような結果は、参加児童全員が同じ目標に向かって活動に取り組む姿の表れと捉えることができる。

このことから、通常学級児童と特別支援学級児童間で実施される交流及び協同学習に協同学習の技法を用いることで、相互の関わるの機会を確保することができた。また、「他者理解の可能性」に関する行動も確認することができたことから、交流及び協同学習のねらいである相互理解の促進にもつながる可能性が示唆された。

● Ⅳ. 総合考察と今後の課題

本研究は小学校通常学級児童と特別支援学級児童が協同学習を用いた交流活動を実施した際に、通常学級児童に及ぼす影響について検討した。

その結果、インタビュー調査から通常学級児童 2 名は、特別支援学級児童との交流活動に対して、「快感情の生起」や「他者理解の可能性」に関する感想を多く述べており、さらに、行動面では「関与の可能性」「相互性の程度」に関する行動がみられたことから、協同学習を用いた交流活動に対して積極的に取り組んでいると評価することができる。

本研究では協同性をもたせた交流活動の実施が、通常学級児童にみられた「関与の可能性」や「相互性の程度」などの姿を導くことができたと考える。また、本研究では協同学習を用いた交流活動を実現するため、少人数で活動を設定した。細谷・宮野・米田(2021)³⁾は、交流及び協同学習の実施において、相互の触れ合いをもたせるために、少人数で触れ合うことができる新しい方法について検討の必要性を指摘している。さらに、奥野・松浦・鬼木・庫本・落合・小林・船津・川合(2009)¹³⁾は、少数の通常学級児童との交流であれば、特別支援学級児童は、普段の自分を出しながら楽しく活動できると、人数比率が交流に影響を及ぼしていることを指摘している。本研究においても少人数での活動を設定しており、実際に通常学級児童も特別支援学級児童が、「いつもよりもいっぱい話している」「クラスにいる時よりも積極的だっ

た」等の感想を話していることから、特別支援学級児童が活動に対して、普段の通常学級での学習よりも積極的に取り組む姿をみせていることがわかる。

さらに本研究は、活動内容を通常学級と特別支援学級のどちらかの児童の能力に合わせる必要がなく、活動実施における相互性や対等性を確保した交流活動を展開することができた。このような相互に関わりがある姿は本来交流及び協同学習が求めている姿(田村・川合, 2018)¹⁶⁾であり、意図的に双方がかかわる機会の確保が必要である(津中・深見, 2019)²⁰⁾。

本研究では、発話や行動の推移から、他者理解の可能性の様子が観察された。特に具体的な協同性が求められる活動場面から行動の出現が高くなっていることがみてとれる。協同学習は異なる性質のある学生同士が協力して互いを受け入れることを学ぶことができる(Snell, Janny, & Delano, 2000)¹⁷⁾ことや、協同学習は人間関係を改善することができる(Johnson, Johnson, & Holubec, 2010)⁹⁾ことが指摘されている。交流及び協同学習の最終的なねらいが相互理解の促進であることから、協同学習を用いた交流活動の有効性が示唆された。

しかしながら、本研究では、通常学級児童と特別支援学級児童の相互作用を詳細に分析することはできなかった。今後、相互理解の促進に向けた交流活動を検討する際に、どのようなやり取りが両者の間で実際に行われているのかを明らかにしていく必要がある。さらに、本研究は設定された場面における交流活動であったことから、本研究でみられた通常学級児童の様子が、日常の交流活動や学校生活でどのように活かされているのかについても追跡の検討が必要である。

共生社会の形成やインクルーシブ教育システムの構築に向けて、交流及び協同学習は重要な役割を果たす。しかしながら、交流及び協同学習は長年にわたり、通常学級児童の理解や受け入れ態勢などの課題が指摘されてきている。したがって、これまでの交流及び協同学習の方法ではない、新しい交流及び協同学習のあり方について検討を深めていく必要がある。

付 記

本研究は日本特殊教育学会第 60 回大会でのポスター発表の一部を加筆・修正したものである。

謝 辞

本研究の実施にあたり3名の児童とそのご家族、H 市立 K 小学校の先生方からに多大なるご協力をいただきました。また、本実践において S 市立 N 小学校菅原すみれ教諭にご協力をいただきました。記して感謝申し上げます。

文 献

- 1)遠藤恵美子・佐藤慎二(2012)：小学校における交流及び共同学習の現状と課題—A市の通常学級担任と特別支援学級担任への質問紙調査を通して—。植草学園短期大学研究紀要, 13, 59-64.
- 2)細谷一博(2011)：小学校及び中学校特別支援学級における交流及び共同学習の現状と課題：函館市内の特別支援学級担任への調査を通じて。北海道教育大学紀要(教育科学編), 62(1), 107-115.
- 3)細谷一博・宮野希・米田真緒(2021)：知的障害特別支援学級における休み時間を活用した招待交流に関する試行的実践。特殊教育学研究, 59(3), 157-168.
- 4)池川由美・戸ヶ崎泰子・大山正子・猪俣千夏・小野智弘・木原伸幸・押川あかね・木村素子(2009)：障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習が子どもの相互理解行動に及ぼす影響。宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 17, 99-113.
- 5)石田脩介・金子孝史・山下拓也・佐脇由佳子・池田吉史・大庭重治(2018)：小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の他者との係わりの変化を促すための支援課題(その4)。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 24, 39-41.
- 6)石田脩介・川住文博・植村祥子・大庭重治・池田吉史・八島猛(2015)：小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の他者との係わりの変化を促すための支援課題。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 21, 63-64.
- 7)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, 19(1), 12-19.
- 8)Janney,R. & Snell, M.E.(2006)：Social relationships and peer support.Paul H. Brookes Publishing Co.,Baltimore,Maryland. 高野久美子・涌井恵監訳 (2011)子どものソーシャルスキルとピアサポート—教師のためのインクルージョン・ガイドブッカー。金剛出版.
- 9)Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E.J.(2002)：Circles of learning: Cooperation in the classroom (5th ed.). Interaction Book Company, Edina, Minnesota. 石田裕久・梅原巳代子訳(2010)学習の輪 改訂版一学び合いの協同教育入門—。二瓶社.
- 10)假屋園昭彦・丸野俊一・綿巻徹・安楽朋陽(2004)：複式学級に属する児童の異年齢集団による継続的話し合いの変容分析:協同問題解決型課題を用いて。鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 14, 145-155.
- 11)楠見友輔(2017)：知的障害児との交流の質を規定する条件—交流経験の語りの質的分析—。特殊教育学研究, 55(4), 189-199.
- 12)大庭重治・葉石光一・八島猛・山本詩織・菅野泉・長谷川桂(2012)：小集団を活用した特別な教育的ニーズのある子どもの学習支援。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 18, 29-34.
- 13)奥野正二・松浦由紀・鬼木智子・庫本ゆかり・落合俊郎・小林秀之・船津守久・川合紀宗(2009)：交流人数比率の差異による通常学級生徒と特別支援学級生徒の意識の変容に関する研究。中学教育, 40, 99-105.
- 14)小野智弘(2014)：中学生の障害児との交流及び共同学習に対する意識：3年間の継続的な取り組みの成果。宮崎大学教育文化学部附属教育協働開発センター研究紀要, 22, 39-52.
- 15)陸川みどり(2015)：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在り方—。教育実践研究, 25, 229-234.
- 16)Shafer, M. S. ,Egel, A. L. ,& Neef, N.A.(1984)：Training Mildly Handicapped Peers to Facilitate Changes in the social interaction skills of autistic children. Journal of Applied Behavior Analysis,17(4),461-476.
- 17)Snell, M. E., Janney, R. & Delano, M. (2000)：Models of peer support in instruction. In M. E. Snell & R. Janney(2000)：Social relationships and peer support. Paul H. Bookes, Publishing Co., Baltimore, Maryland.
- 18)田村緑・川合紀宗(2018)：小学校における交流及び共同学習の現状と課題に関する研究—教科におけるアクティブな「協同」学習を目指して—。特別支援教育実践センター研究紀要, 16, 93-102.
- 19)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).
- 20)津中喜幸・深見俊崇(2019)：小学校における障害を持つ児童と障害を持たない児童との関わりに関する実態把握。教育臨床総合研究, 18, 33-48.

- 21) 涌井恵(2006)：平成 14 年度～平成 17 年度文部科学省科学研究費補助金(若手研究(B))研究成果報告書「協同学習による学習障害児支援プログラムの開発に関する研究－学力と社会性と仲間関係の促進の観点から－」(課題研究:14710117). http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_f/F-140.html(2021.12.20 取得)
- 22) 涌井恵(2013)：学習障害等のある子どもを含むグループにおける協同学習に関する研究動向と今後の課題—通常の学級における研究・実践を中心に—. 特殊教育学研究, 51(4), 381-390.
- 23) 渡辺弘純・植中慶子(2003)：小学生の障害児(者)に対する態度に及ぼす交流経験の影響. 愛媛大学教育学部紀要教育科学, 29(2), 15-30.

(受稿 2023.05.22, 受理 2023.09.04)