

特別活動における話し合い活動が障害児に 関する理解に及ぼす影響

重山孝雄* 小野智弘** 富山友加里* 戸ヶ崎泰子***

Influence of the Talks Activities in Special Activities on an Understanding of Handicapped Children

Takao SHIGEYAMA*, Tomohiro ONO**, Yukari TOMIYAMA*,
& Yasuko TOGASAKI***

1 問題と目的

平成18年、国連のアドホック委員会において、「障害者の権利条約」が採択され、平成20年に発効した（アドホック委員会、2006）。この中の第24条では、「障害のある人々は潜在的な資質及び尊厳を高める教育について権利をもつこと、障害を理由に一般の教育から排除されることなく、無償でかつ質の高い支援のあるインクルーシブ教育を受けられるようにすること」などが謳われている。これを受けて、わが国も平成19年にこの条約に署名し、インクルーシブ教育を推進していくことを前提としたシステム作りに取り組んでいる。たとえば、学校教育の立場からは、交流及び共同学習の推進が、学習指導要領に明記されるようになった（文部科学省、2008）。その中で、交流及び共同学習は、障害のない子どもが障害のある子どもとその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、互いを正しく理解し、ともに助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場でもあると位置づけられている。

このようなインクルーシブ教育推進の世界的動向を背景に、学校教育現場では、障害のある子どもと障害のない子どもとの相互理解の促進をめざして交流及び共同学習の取り組みが盛んに行われている。また、交流及び共同学習に関する実践研究等によって、交流及び共同学習の教育的効果や子どもの障害理解、障害者受容などの検討も行われている。交流及び共同学習を経験した子どもの意識に関する先行研究では、中学校の特殊学級に在籍する子どもと交流した子どもは、交流の経験がない子どもより障害のある子どもに対して受容的であることが明らかにされている（尾谷・嘉屋・伊藤・古川、1992）。一方、大谷（2002）は、交流教育を経験しても、交流の意義を実感できない者は、交流教育を経験したことがない者よりも、障害のある子どもの受け入れが悪いことを報告している。さらに、木船（1986）は、障害のある子どもに対する態度の形成には交流内容の検討が必要であると指摘し、日常交流、行事交流、教科交流

*宮崎大学教育文化学部附属小学校 **宮崎大学教育文化学部附属中学校 ***宮崎大学教育文化学部

それぞれについて、障害のある子どもへの好意的イメージの比較を行っている。その結果、どの交流内容も好意的イメージを高めるのに有効であるが、特に日常交流と行事交流が有効であることを明らかにした。

交流の実態については、1週間の「交流及び共同学習」の平均時間は9.66時間であり、総授業時数の30%を「交流及び共同学習」としている子どもの割合が半数以上であると報告されている（国立特別支援教育総合研究所，2008）。また、領域・教科については、「国語」「算数・数学」「英語」が少なく、実技系の「音楽」「体育」「図工・美術」が多い。その理由として、系統的・理論的な学習内容の特性をもつ教科の場合、日常的・継続的に授業に参加する必要があり、断続的・部分的な参加になりがちな交流及び共同学習の場合、困難が生じる可能性が高くなるためと考えられる。最も交流及び共同学習が実施されている領域・教科は、「特別活動」であり、全体の8割近くが実施しており、知的障害の有無に関係なく選択される領域・教科であると言える。

特別活動は、学級活動、児童生徒会活動、クラブ活動及び学校行事から構成され、実践的な方法によって一人ひとりの子どもが互いのよさや可能性を認め、生かし、伸ばし合うことができるようになるための集団活動である。また、多様な他者と互いのよさを認め合って協力する態度や人権を尊重する態度を育てる側面も有している。すなわち、特別活動は、障害児と健常児との「相互理解の促進」をめざす交流及び共同学習の主旨と方向性を同じくしている領域と言える。

ところで、特別支援学級を有している学校においては、交流及び共同学習の機会が多くなるのは交流学級の子どもであろう。交流及び共同学習の機会が多い交流学級の子どもは、特別支援学級の子どもと日常生活場面や授業において直接的なかわりをもつ。それらのかかわりの中から、障害についての認識や理解を深めていくと考えられる。また、同一集団として共に過ごすうちに、仲間意識や受容意識も高まると考えられる。しかし、日常生活の中で子ども同士の自然な交流だけでは、交流及び共同学習が目指している「相互理解の促進」を十分に実現できるとは言い難い。すなわち、相互理解の促進を確実に実現するためには、相互理解の促進をねらいとした意図的な手立てを含めた交流及び共同学習を計画することが必要と考えられる。

そこで本研究では、学級活動の時間において、交流学級の子どもが特別支援学級の子どもとの交流活動について主体的に話し合う活動を導入し、話し合いの結果に基づいて計画・実施する交流活動を実践する。そして、この交流及び共同学習を通じて、交流学級の子どもが特別支援学級の子どもに対してどのような意識を持つようになるのかについて検討する。なお、この話し合い活動を導入した特別活動の効果を明確にするために、分析にあたっては、話し合い活動を導入した交流学級と、通常の交流及び共同学習を行っている交流学級、さらに交流学級ではない学級との比較を行う。

また、先行研究によると、障害のある子どもに対する通常の学級の子どものかかわり行動には性差があり、男子よりも女子の方がよりよい関わり方ができるようになることが明らかにされている（宮崎大学教育文化学部附属小中学校特別支援教育部，2009）。しかし、意識面に関しても同様のことが言えるかについては不明である。そこで、本研究では、話し合い活動を導入した交流学級の男女比較も行い、子どもの意識の性差について検討する。

II 方法

1 対象児

対象児は、小学校4学年3学級の通常の学級の子ども110名とした（有効回答率100%）。1組（36名）は、特別支援学級の男子が交流する学級であり、年間計画に従って通常の交流及び共同学習を実施している。2組（37名）は、特別支援学級の女子が交流する学級であり、年間計画の交流及び共同学習の他に特別支援学級の子どもと交流及び共同学習を行うために、学級活動で話し合い活動を実施する学級である。3組（37名）は交流学級ではないが、運動会などの行事では同学年として交流する機会がある学級である。

2 調査内容

特別支援学級の子どもとの交流に関する意識評定尺度（表1）：この尺度は、宮崎大学教育文化学部附属小中学校特別支援教育部（2009）によって作成された尺度を小野・重山・富山（未発表）が改訂したものであり、「積極的受容」「消極的受容」「コミュニケーション」の3つの下位尺度からなっている。

表1 特別支援学級の子どもとの交流に関する意識の調査項目

F 1 特別支援学級の子どもに対する積極的受容	
1	特別支援学級の友だちと交流することを、もっとしたいと思う
2	授業で教室に来た時に、特別支援学級の友だちと同じグループになってもいいと思う
3	特別支援学級の友だちと一緒に、協力していくことができると思う
4	特別支援学級の友だちと、もっと一緒にいたいと思う
5	特別支援学級の友だちと、授業を一緒に受けるのが楽しみだと思う
6	特別支援学級の友だちと、仲良くしていけると思う
7	特別支援学級の友だちと一緒に、作品を作ってみたいと思う
8	団技やゲームなどで、特別支援学級の友だちと同じチームになってもいいと思う
9	特別支援学級の友だちと一緒に、歌や合奏をしてみたいと思う
10	特別支援学級の友だちに誘われたら、一緒に遊ぶと思う
11	特別支援学級の友だちと交流して、良かったと思う
12	特別支援学級の友だちの得意なことを知りたいと思う
13	特別支援学級の友だちのために、自分にできることがあると思う
14	特別支援学級の友だちに、自分から話しかけることができると思う
F 2 特別支援学級の子どもに対する消極的受容	
15	特別支援学級の友だちは、一緒に勉強するのは無理だと思う
16	特別支援学級の友だちは、自分と比べてできないことが多いと思う
17	特別支援学級の友だちは、できるだけ特別支援学級の教室で勉強した方がいいと思う
18	特別支援学級の友だちは、自分達とは違う生徒だと思ふ
19	特別支援学級の友だちと、隣の席になるのは困る
F 3 特別支援学級の子どもに対するコミュニケーション	
20	特別支援学級の友だちが考えていることが分からない(*)
21	特別支援学級の友だちと、どんな話をしているのかわからない(*)
22	特別支援学級の友だちとは、気持ちが通じにくいと思う(*)
23	特別支援学級の友だちの話したいことが分かると思う
24	特別支援学級の友だちのしたいことが分かると思う

*は反転項目

「積極的受容」は「交流することをもっとしたいと思う」や「授業で教室に来た時に、同じグループになってもいいと思う」など、特別支援学級の子どもの交流に対する積極的な意識を反映した14項目から構成されている。「消極的受容」は、「一緒に勉強するのは無理だと思う」や「自分と比べてできないことが多いと思う」など、特別支援学級の子どもの交流に対する消極的な意識を反映した5項目から構成されている。「コミュニケーション」は、「考えていることがわからない（反転項目）」や「特別支援学級の友だちの話したいことが分かったと思う」など、特別支援学級の子どものコミュニケーションの取り方に関する5項目から構成されている。

3 調査方法

学級ごとに記名式にて実施した。なお、2組を対象とした2回目の調査に用いた調査用紙には、特別支援学級の子どもの交流に関する意識評定尺度の項目の他に、本研究で計画・実施した交流活動に関する感想を記述する自由記述欄も追加した。

4 調査期間

1回目の調査は平成23年4月12日から4月19日までの7日間に実施した。2回目の調査は平成23年11月11日から11月16日までの4日間に実施した。

III 学級活動の話合い活動の実際

1 学級活動の話合い活動

10月の学級活動で、2組は「交流している特別支援学級の子どもも楽しめるお楽しみ会をしよう」という議題で、話合い活動を行った。話合いは、学級の親睦を深めることをねらいとしたお楽しみ会の内容を通常の学級の子どもが主体的に考えられるように進めた。また、お楽しみ会では特別支援学級の子どもとともに活動することを意識させることで、特別支援学級の子どもの参加可能な遊びや、配慮すべきことを考えることができたようにした。話合い活動の具体的内容は、①お楽しみ会の活動場所、②活動内容、③活動内容に関するルールであった。

「お楽しみ会の活動場所」についての話合いでは、「〇〇さんは走るのが好きと言っていた」、「〇〇さんが休み時間に外で遊んでいるのを見かける」という声が聞かれ、「では、〇〇さんは外で走るのが好きなので外がよい」という意見に賛成が集まった。「外は広すぎる」などの反対意見もあったが、「外の範囲を小さくすればよい」、「〇〇さんが喜ぶと思う」という意見により、活動場所は外（運動場）と決定した。

「お楽しみ会の活動内容」については、特別支援学級の子どもが走るのが好きであることをふまえた「鬼ごっこ」等の意見が出された。

「鬼ごっこのルール」については、「〇〇さんは好きかもしれないが、足が速い人がいて、遅い人もいる。足が速い人が有利ではないか」、「逃げるときに一人になったり、早くつかまったりしたら、〇〇さんの笑顔が見えにくいと思う」という意見が挙がった。そこで、特別支援学級の子どもに配慮したルールについての議論がなされ、「〇〇さん用の特別ルールをつくれればよい」と、特別支援学級の子どもにハンディをもたせる意見が出された。ハンディがどれだけあるとよいかについて話し合われたが、「〇〇さんは同じ仲間なので、同じルールでよいと

思う」という意見が出され、最終的に「同じルールでよい」という考えを集団決定した。

2 話し合い活動後の様子（お楽しみ会の実行委員の様子）

話し合い活動後、お楽しみ会を運営する実行委員を募集した。応募者は女子が多く、男子は少なかったが、男子2名・女子2名を実行委員とした。実行委員は、特別支援学級の子どもの好みのキャラクターや鬼ごっこ以外の好きな遊びを確認するために、休み時間に特別支援学級の教室に行っていた。その際、コミュニケーションを円滑にとろうとする言葉かけややりとりが、どの実行委員にも多く見られた。特別支援学級の子どものも、実行委員の話に反応したり、問いかけに答えたりしていた。また、お楽しみ会当日が雨天でも楽しむことができるような活動内容や、お楽しみ会を盛り上げるためのアイデアを、特別支援学級の子どもの好みに合わせながら考え、準備を進めていた。なお、実行委員以外の子どものには、お楽しみ会の準備をする機会がほとんどなかった。

3 話し合い活動後の様子（係活動としての自発的なかわりの様子）

学級活動の話し合い後、新学期始めの係活動の再編をしたところ、女子4名が新規に「新聞係」を提案した。この係は、新聞制作や取材活動を目的としたものであり、係になった4名は特別支援学級の子どものことを新聞の記事にするために、休み時間に特別支援学級の教室を訪れ、特別支援学級の子どもの取材活動を行った。その際、特別支援学級の子どもの話すスピードや理解度に配慮しながらインタビューを進める姿が見られた。特別支援学級の子どものも新聞係の質問に対して適切な受け答えができていた。

4 交流及び共同学習（お楽しみ会）

11月に、2組の子どものも特別支援学級の子どものによるお楽しみ会を行った。当日は、雨天のため、室内で活動することになった。したがって、活動内容は話し合い活動で決めた鬼ごっこではなく、実行委員が準備した室内ゲームになった。お楽しみ会の進行は、実行委員が行った。8つのチームを編成して、チーム対抗のゲームを主に行った。特別支援学級の子どものは、女子のみのメンバー構成のチームに所属して活動した。ゲームの内容が、特別支援学級の子どものが日頃からしている遊びであったため、特別支援学級の子どものもスムーズに参加できていた。ゲームをしている間、特別支援学級の子どものが所属チーム以外の子どものとかかわる場面はほとんどなかった。

お楽しみ会後の子どもの感想には、「（特別支援学級の子どものが）笑顔だったのでよかった」という感想が多くみられた。しかし、「（特別支援学級の子どものと）話す機会がなかった」という感想もみられた。

IV 結果

1 特別支援学級の子どものに対する意識に関する通常の学級3学級の比較

特別支援学級の子どものに対する意識について、群（3学級）×時期（4月・11月）の分散分析を行った。

その結果、表2に示すとおり、「積極的受容」に有意な時期の主効果が認められ（ $F=5.80$ 、

表2 交流状態別の障害児に対する意識の比較

	1組 (n=36) (交流学級・ 話し合い無)		2組 (n=37) (交流学級・ 話し合い有)		3組 (n=37) (非交流学級)		群の 主効果	時期の 主効果	交互作用
	交流前	交流後	交流前	交流後	交流前	交流後			
積極的 受容	81.67 (14.00)	80.11 (16.56)	77.00 (16.72)	84.19 (15.08)	76.81 (15.61)	80.68 (16.95)	0.24 n.s.	5.80*	3.73* 2組交流前< 交流後**
消極的 受容	11.78 (5.61)	10.61 (5.89)	12.81 (6.60)	12.59 (6.71)	13.35 (6.34)	13.30 (7.16)	1.33 n.s.	0.75 n.s.	0.39 n.s.
コミュニ ケーション	24.61 (6.81)	24.89 (7.13)	23.68 (7.04)	24.19 (6.81)	23.65 (6.16)	21.86 (6.16)	1.09 n.s.	0.27 n.s.	1.33 n.s.

カッコ内は標準偏差 ** $p < .01$ * $p < .05$

$p < .05$), 交流及び共同学習前の4月よりも交流及び共同学習後の11月の方が, 積極的受容の得点が高いことが明らかにされた。また, 有意な交互作用が認められたため ($F=3.73$, $p < .05$), 単純主効果の検定を行った。その結果, 2組の時期の主効果が有意であり ($p < .01$), 交流前よりも交流後の得点が高かった。なお, 群の主効果は認められなかった。

「消極的受容」は, 3学級ともに得点が下がる方向に推移したが, 有意な時期及び群の主効果は認められなかった。また, 交互作用も有意ではなかった。

「コミュニケーション」は, 交流学級である1組と2組は得点が上昇する方向に, 非交流学級である3組は得点が下降する方向に推移したが, 有意な時期及び群の主効果は認められなかった。また, 交互作用も有意ではなかった。

2 特別支援学級の子どもに対する意識に関する4年2組の男女の比較

特別支援学級の子どもに対する意識について, 群(男・女)×時期(4月・11月)の分散分析を行った。

その結果, 表3に示すとおり, 「積極的受容」に有意な時期の主効果が認められ ($F=8.10$, $p < .01$), 交流及び共同学習前の4月よりも交流及び共同学習後の11月の方が, 積極的受容の

表3 2組(交流学級・話し合い活動有)の男女別の障害児に対する意識の比較

	男子 (n=19)		女子 (n=18)		群の主効果	時期の主効果	交互作用
	交流前	交流後	交流前	交流後			
積極的 受容	77.11 (13.86)	79.11 (16.77)	76.89 (19.71)	89.56 (11.15)	1.31 n.s.	8.10**	4.28* 交流後男子<女子* 女子交流前<交流後**
消極的 受容	12.95 (6.27)	13.57 (7.09)	12.67 (7.11)	11.56 (6.32)	0.35 n.s.	0.06 n.s.	0.72 n.s.
コミュニ ケーション	24.89 (6.23)	24.31 (6.85)	22.39 (7.78)	24.06 (6.97)	0.52 n.s.	0.19 n.s.	0.80 n.s.

カッコ内は標準偏差 ** $p < .01$ * $p < .05$

得点が高いことが明らかにされた。また、有意な交互作用が認められ ($F=4.28$, $p<.05$), 単純主効果の検定を行ったところ、女子における時期の主効果が有意であった ($p<.01$)。また、交流後の性差も有意であった ($p<.05$)。すなわち、交流前の時点では、男子と女子の間に意識の差は無かった。しかし、交流後には女子の意識が高くなり、一方、男子の得点には大きな変化が生じなかったことが明らかにされた。なお、群の主効果は認められなかった。

「消極的受容」及び「コミュニケーション」については、有意な時期及び群の主効果は得られず、交互作用も有意ではなかった。

3 特別支援学級の子どもに対する意識に関する交流積極参加児（実行委員・新聞係）とその他の子どもの比較

特別支援学級の子どもに対する意識について、お楽しみ会の実行委員や新聞係に立候補し、特別支援学級の子どもと積極的に交流していた子ども8名を交流積極参加児とし、それ以外の子どもとの比較を、群（交流積極参加児・他の子ども）×時期（4月・11月）の分散分析を用いて行った。

その結果、表4に示すとおり、「積極的受容」に有意な時期の主効果が認められた ($F=9.87$, $p<.01$)。しかし、有意な群の主効果及び交互作用は得られなかった。

「消極的受容」は、交流積極参加児の得点は下がり、その他の子どもの得点は変化しない傾向がうかがわれたが、有意な時期及び群の主効果は認められなかった。また、交互作用も有意ではなかった。

「コミュニケーション」は、交流積極参加児の得点は上昇方向に推移し、その他の子どもの得点は変化しなかったが、有意な時期及び群の主効果は認められなかった。また、交互作用も有意ではなかった。

表4 交流積極参加児（実行委員・新聞係）と他児との障害児に対する意識の比較

	積極参加児 (n=8)		その他の児童 (n=29)		群の主効果	時期の主効果	交互作用
	交流前	交流後	交流前	交流後			
積極的 受容	73.50 (21.52)	88.63 (10.76)	77.97 (15.46)	82.97 (16.00)	0.01 n.s.	9.87**	2.50 n.s.
消極的 受容	13.50 (7.76)	12.38 (6.97)	12.62 (6.38)	12.65 (6.76)	0.02 n.s.	0.19 n.s.	0.21 n.s.
コミュニ ケーション	23.00 (10.06)	25.50 (8.78)	23.86 (6.19)	23.83 (6.31)	0.03 n.s.	0.65 n.s.	0.69 n.s.

カッコ内は標準偏差

** $p<.01$

IV 考察

本研究では、通常の学級の子どもの特別支援学級の子どもに対する意識について、交流学級と交流学級でない学級との比較を行った。その結果、「特別支援学級の友だちと、もっと一緒にいたい」、「特別支援学級の友だちと仲良くしていけると思う」といった「積極的受容」の意

識には、有意な時期の主効果が確認され、交流開始前の4月よりも交流後の11月の方が高いことが明らかにされた。したがって、交流及び共同学習を通して、特別支援学級の子どもを積極的に受容しようとする意識は高まると言える。また、交互作用も有意であり、単純主効果の分析において、交流及び共同学習に向けて話し合い活動を実施した2組の得点は大きく上昇したが、他の学級の得点には変化が見られなかった。したがって、交流及び共同学習に向けた事前指導や準備として話し合い活動を導入したことは、通常の学級の子どもの特別支援学級の子どもに対する受容的な意識を高めるのに有効であったと言える。

「消極的受容」と「コミュニケーション」の得点については、時期や群の明確な差異は示されなかったものの、「コミュニケーション」においては、交流学級である学級の得点は上昇する方向で推移した。特に、交流及び共同学習に向けて話し合い活動を実施した2組の得点増加は比較的大きい。また、2組では、交流及び共同学習を進める中で、お楽しみ会の運営委員に立候補する子どもや、新聞係として特別支援学級の子どもへのインタビューを企画する子どもなど、積極的にコミュニケーションをとろうとする子どもが現れるようになった。一方、交流学級ではあるものの、特別支援学級の子どものことや交流について、子どもが主体的に考える機会が少なかった1組は、消極的受容の得点は減少方向に推移したが、積極的受容には変化が見られなかった。これは、交流の事前指導を通して、特別支援学級の子どもに関する知識を得たため、ネガティブな意識は低下したものの、子ども自身が主体的に交流及び共同学習のことを考え、実践する機会が少なかったため、「もっと交流したい」といったより一層の受容的意識には結びつかなかったと考えることができる。統計的な有意差は示されなかったものの、このような結果は、交流及び共同学習に向けた事前指導や準備として話し合い活動等を取り入れ、子どもが主体的に特別支援学級の子どものかかわり方を考える機会を設けることは、通常の学級の子どもの特別支援学級の子どもとコミュニケーションを持つようとする意識を高めるのに有効であることが示唆される。

また、2組の性差についても検討した。その結果、「積極的受容」においては、時期の主効果及び交互作用が有意であった。すなわち、交流及び共同学習に向けた事前指導や準備として話し合い活動を導入したことは、特別支援学級の子どもを受容する意識を高めるのに効果的であり、その効果は、特に女子に強く現れると言える。このような結果が得られた理由として、第1に、2組の子どもと交流する特別支援学級の子どもが女子であったため、通常の学級の女子とのかかわりが多くなったことが考えられる。実際、お楽しみ会の話し合い活動の後に実行委員を募集したところ、女子が多く立候補していた。また、お楽しみ会のチーム編成も、特別支援学級の子どもが所属したのは女子のみで構成されるチームであった。したがって、女子の方が男子に比べて、主体的・積極的に特別支援学級の子どもとかわる機会が多かったために、女子の積極的受容の得点が大きく上昇したのであろう。第2の理由として、障害児・者に対する理解やかかわり方には性差があるという知見が関係していると考えられる。宮崎大学教育文化学部特別支援教育部（2009）は、特別支援学級の子どものかかわり方について、行動観察を行い、男子よりも女子の方がより適切で積極的なかかわり方をすること明らかにしている。つまり、行動面と同様に意識の側面に関しても、女子の方がよりポジティブな意識が高まりやすいと考えられる。

さらに、交流及び共同学習に、より積極的に参加したと見なされる実行委員や新聞係とその他の2組の子どもの比較を行った。その結果、「積極的受容」に時期の主効果が確認されたも

の、群の主効果や交互作用は有意ではなかった。しかし、他の2組の子どもに比べて実行委員や新聞系の得点の上昇率は大きかった。また、有意差は認められなかったものの、実行委員・新聞系の「消極的受容」や「コミュニケーション」の得点は、ポジティブな方向に推移した。実際の活動の様子からも、特別支援学級の子どもの理解度や話すスピードに配慮したインタビューや働きかけを積極的に行おうとする様子が観察された。したがって、統計的な有意差は示されなかったものの、実行委員・新聞系として特別支援学級の子どもと主体的かつ積極的に活動していた8名の方が、その他の子どもよりも特別支援学級の子どもに対する意識がポジティブに変容したと言えよう。

以上のことから、交流及び共同学習に向けた話し合い活動やお楽しみ会などの学級活動を展開した2組は、他の学級の子どもに比べて特別支援学級の子どもをより受容的にとらえ、前向きにかかわりを持つようになり、その傾向は、女子の方が男子に比べて顕著であることが分かった。

本研究の結果をふまえると、今後より効果的な交流及び共同学習を実践するためには、特別支援学級の子どもの特徴を理解するための事前指導はもとより、通常の学級の子どもが、特別支援学級の子どもと自分自身とのかかわりについて主体的に考えるための話し合い活動などの機会を設定することが必要であると言える。さらに、交流及び共同学習の準備や実際に交流及び共同学習を実施するときの役割分担や係、あるいはグループ編成などを意図的に計画し、すべての子どもが自主的・積極的に特別支援学級の子どもと直接かかわることができるようにしておくことも重要であろう。そして今後も、「障害児と健常児の相互理解の促進」を実現させることが可能な質の高い交流及び共同学習の実現に向けて、多面的な視点から実践データを蓄積していくことが求められる。

V 附記

本研究は、平成23年度宮崎大学教育文化学部・学部附属共同研究補助金の援助を受けている。

VI 文献

- アドホック委員会 (2006) 「障害者の権利条約」. 国際連合
- 木船憲幸 (1986) 精神薄弱児に対する普通児の態度と交流経験との関係. 特殊教育学研究, 24, 11-19.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2008) 「交流及び共同学習」の推進に関する実際研究
- 宮崎大学教育文化学部附属小・中学校特別支援教育部 (2009) 研究紀要31号
- 文部科学省 (2008) 学習指導要領
- 大谷博俊 (2002) 知的障害児(者)に対する健常者の態度に関する研究: 大学生の態度と交流経験・接触経験との関連を中心に. 特殊教育学研究, 40, 215-222.
- 尾谷早苗・嘉屋昌幸・伊藤則博・古川宇一 (1992) 交流教育に関する研究. 情緒障害研究紀要, 11, 101-110.
- 小野智弘・重山孝雄・富山友加里 (未発表)