



小学校の知的障害特別支援学級における交流及び共同学習に関する交流内容の決定と児童の参加状態に関する調査研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-09-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 細谷, 一博 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006908

小学校の知的障害特別支援学級における交流及び共同学習に関する 交流内容の決定と児童の参加状態に関する調査研究

細 谷 一 博

北海道教育大学函館校特別支援研究室

A Study of the Decision-maker and Participating Degree in Exchange Activities and Collaborative Learning for Children with Intellectual Disabilities in Special Needs Class for Elementary Schools

HOSOYA Kazuhiro

Department of Special Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

概 要

本研究では、北海道内の全ての小学校知的障害特別支援学級の担当者を対象に交流及び共同学習の実施状況及び、教科交流の決定主体と参加している児童の様子を明らかにし、特別支援学級で行われている交流及び共同学習に児童の意見を反映させることの可能性と意義について検討することを目的とした。その結果、日常交流、行事交流、教科交流のいずれの交流形態も高い割合で実施されている事が明らかとなった。その中でも日常交流の実施においては、地域間で有意な差が見られた。また、教科交流の実施決定は教師主体で行われており、児童が関与していない現状が明らかとなった。さらに教科交流に対する児童の様子では、多くの児童が喜んで実施している一方で、一部の児童で、喜んで実施していない現状も明らかとなり、教科交流の内容や方法の決定に関与していない場合に多い傾向があることが示唆された。今後は、特別支援学級児童が交流及び共同学習の実施に関与できる方法の検討が必要である。

I. 問題と目的

交流及び共同学習の実施は、共生社会の形成に向けた重要な取り組みの一つとなっている（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012；文部科学省2017）。小学校の特別支援学級で実施されている交流及び共同学習の実施状況や教師の意識といった実態調査をみると、国立特殊教育総合研究

所（2006）、国立特別支援教育総合研究所（2008）による全国調査や細谷（2011a）、山本・佐藤（2008）などが行った地方都市を対象とした実態調査においても、多くの学校で交流及び共同学習が実施されている。さらに教科交流においては、主要教科よりも、体育や音楽といった実技系の教科で多く行われており、特別支援学級に在籍している児童の多くが、通常学級での学習に取り組んでいる現

状がある。

特別支援学級児童を対象とした交流及び共同学習の効果について、久保山（2007）は交流及び共同学習を通して、特殊学級児童が集団で生活するための社会性の育成や学校内でのつながり、人間関係を形成することができたことを報告している。また細谷（2011b）は、小学校の特別支援学級児童の教科交流の参加の様子を整理することにより、教科交流の学習過程を明らかにした。その結果、特別支援学級児童が通常学級で学習を行うことで、「教科に関するスキル」と「集団への参加のスキル」の側面が獲得されていることを報告している。

その一方で、溝上（1990）は、特殊学級に在籍している生徒の交流教育の実施において、特殊学級の生徒がどうしても交流学級の集団の中に入ることを拒否したために中止している現状があることを報告している。また、関戸・岡島（2000）は特殊学級の担任を対象に、交流教育の現状について調査を行った結果、特殊学級の児童生徒が交流に「喜んで行っている」と回答した者は、小学校で34.8%、中学校で29.5%であり、特殊学級の児童生徒が必ずしも喜んでいとは言えない現状を報告している。

このように特別支援教育の体制に移行する以前は、交流及び共同学習の実施において、意欲的に参加することが難しい児童生徒がいることが指摘されており、交流及び共同学習の実施率が高い現状からも、特別支援学級の児童に意欲をもたせるための方法の検討は急務な課題である。意欲的に学習活動を実施するためには、自己決定が重要な視点である。自己決定と学習意欲の関係について、碓井（1992）は自己決定が学習への意欲を高めることを報告している。さらにSwann & Pittman（1977）は、選択の自由を与えることは、内発的動機づけを高めることにつながることを指摘している。また、Zuckerman, Porac, Smith & Deci（1978）は、自由に選択をさせる機会を設けることにより、自己決定感が上昇し、内発的動機づけが高くなることも報告している。

このように、子ども達の学習への意欲を高めるためには、自己選択の機会があることに加えて、自己決定ができる状況にあることが重要であると言える。

特別支援学級児童の交流及び共同学習における意思決定について、細谷・大庭（2001）は、小学校特別支援学級に在籍する児童を対象に、教科交流（体育）を実施し、児童自身からの意見聴取をすることにより、徐々にクラスの一員として位置づいていく姿を観察することができたことを報告している。また、交流期間中に定期的に児童本人からの意見聴取を行い、児童の意見を交流に反映させたことにより、最後まで交流活動に対して意欲的に参加することができたことを報告している。また、遠藤・佐藤（2012）は、小学校における交流及び共同学習の現状と課題を整理する中で、児童本人が期待して意欲的に取り組むからこそ教育効果が上がることを指摘している。さらに田村・川合（2018）は、インクルーシブ教育システム構築に向けた交流及び共同学習の実践事例を基に文献考察を行った。その結果、対象児自身がどこまで交流を望んでいるか、どのような共同学習を望んでいるのかという視点は、合理的配慮の観点からも今後はますます欠かすことができないことを述べている。

以上を踏まえると今後、交流及び共同学習を実施するにあたっては、学習意欲に着目した取り組みが必要であるが、実際の教育現場において、児童本人の意志決定や選択の機会が、どのように確保されているのか、また特別支援教育への制度転換後の、実際に交流を行っている児童の様子については、明らかになっていない。実際に知的障害児は自己決定の機会が少ない（Abery & Stancliffe, 2003）ことや、知的障害者は日常生活行為において、意思決定の機会が少ない（Kishi, Teelucksingh, Zollers, Park-Lee & Meyer, 1988）ことが指摘されている。さらにWehmeyer & Metzler（1985）は、障害のある人は自らの好みを表現し、選択を示し決定を下す機会がなければならないが、その機会が少ないことを指摘している。

特別支援学級に在籍する児童にとって、充実した交流及び共同学習を進めるためには、交流の実施に対して自己決定することができる機会を確保することが重要であると想定されるが、これらの視点に立った取り組みは報告されておらず、交流を実施している子どもの様子についても報告されていない。

そこで本研究では、北海道内の全ての小学校知的障害特別支援学級を対象に、交流及び共同学習の実施状況及び、課題を明らかにすることをねらいとする「交流及び共同学習に関する実態調査」を実施した。

本稿では、この調査の中から交流及び共同学習の実施状況、ならびに教科交流の決定主体と交流の実施に伴う教師からみた児童の様子を把握することを試みた。本研究の目的は、これらの結果から、小学校の特別支援学級で行われている交流及び共同学習の現状と児童の意見を反映させることの可能性と意義について検討することである。

なお本研究は北海道内の小学校を対象としたが、北海道は札幌に代表されるような政令指定都市がある一方で、地方都市においては僻地・複式の地域があることから、様々な地域の小学校の現状を把握できると考えた。

II. 方法

1. 対象者

北海道内の全小学校知的障害特別支援学級(769校)の担当者を対象とした。なお、本研究における特別支援学級の選定にあたっては、北海道教育委員会が主管する14教育局と札幌市が2016年5月1日段階で公開した資料をもとに調査対象リストを作成した。

2. 調査時期及び倫理的配慮

201X年6月に郵送法による質問紙調査を実施し、調査期間を2か月とした。本調査は、筆者より14教育局と札幌市に配布する窓口の担当者へ郵送し、その後、各教育局から各教育委員会へ、各

教育委員会から各学校へと調査用紙を配布した。教育局の担当者、教育委員会の担当者へは依頼文、特別支援学級の担当者(担任又は学年主任など特別支援学級の状況を把握している教員)に対しては、研究の目的、方法、結果の公開方法、個人情報保護に関する内容を依頼文と調査用紙に明記した。また、回答について電子メールを希望した学校には、筆者から調査用紙をメールで送信し、回答後、返信してもらった。

なお、本調査の実施にあたり、各教育局の担当者に資料送付を事前に説明し、資料の配布について了承を得た。また、回答については任意とし、調査に協力できる方のみが回答することとした。

3. 調査内容

本調査は北海道内の全ての小学校知的障害特別支援学級を対象に交流及び共同学習の実施状況及び課題を明らかにすることをねらいとする「交流及び共同学習に関する実態調査」を実施した。調査項目の設定においては、国立特別支援教育総合研究所(2008)や細谷(2011a)を参考に作成し、本研究の目的である決定方法に関する項目を追加して作成した。調査項目は、①所属する教育局、回答者の性別、年齢層など基本情報5項目、②交流及び共同学習の種類や教科交流実施の児童数、交流及び共同学習における成果と課題など実施状況に関する8項目、③教科交流の実施における決定主体や教師からみた児童の様子など実施における児童の様子に関する4項目の全17項目で構成した。これらの質問項目に対して、多肢選択法を用いて回答を求めた。本稿では今回の研究で扱う項目について報告する。なお、教科交流については、小学校の教育課程で編成されている教科に加えて、これまでの研究で交流が多いと指摘されている道徳・特別活動・外国語・総合的な学習の時間を含めた項目とした。

4. 分析方法

各調査項目における有効回答数を母数として割合を算定した。また対象地域毎(エリア毎)にカ

イ二乗検定により比較検討を行った。なお、回答が得られなかった2つのエリアについては分析対象から除外した。

Ⅲ. 結 果

本研究では、回答が得られたもののうち、未記入の項目が1項目でもあった回答については、本研究の対象項目を問わず集計から除外した。また、本調査では北海道内の小学校を対象としているが、学校規模による比較を目的としていないため、各教育局を中心とするエリア（14エリア）に分類し集計を行った。その結果、全体では256校（回収率：33.3%）のうち、有効回答数（有効回答率）は229校（89.8%）であった。これらの結果から、全体の回収率は33.3%と低い結果であったが、有効回答率をみるといずれも高い結果であった。なお、各エリアへ発送した後に、複数のエリアから働き方改革の一環として、アンケート調査などは減らしていく方向のため、協力できないかもしれないとの連絡を受けた。実際の回答者の属性を表1に示す。

表1 回答者の属性

回答者の性別		回答者の役職						年齢層			
男性	女性	学年主任	特支主任 ¹⁾	特支Co. ²⁾	学級担任	その他	20歳代	30歳代	40歳代	50歳代	
n	93	136	4	24	123	60	18	10	109	37	73
%	40.6	59.4	1.7	10.5	53.7	26.2	7.9	4.4	47.6	16.2	31.9

※ 1) 特支主任:特別支援学級主任
 ※ 2) 特支Co.:特別支援教育コーディネーター

1. 交流及び共同学習の実施状況

エリア毎に分類した実施状況の結果を表2に示す。交流及び共同学習の実施状況について、全体でみると日常交流では91.3%，行事交流では98.7%，教科交流では93.9%といずれも高い割合

で実施されている事が明らかとなった。またエリアごとにみると、日常交流では $\chi^2(11) = 23.291$, $P < 0.05$ と有意な差がみられたが、行事交流 ($\chi^2(11) = 0.209$, n.s.) や教科交流 ($\chi^2(11) = 15.022$, n.s.) では、有意な差はみられなかった。このことから、多くの小学校で交流及び共同学習が積極的に行われているが、日常交流の実施については地域間で差があることが明らかとなった。

また、教科交流の実施における具体的な内容はエリア毎に分類せず、全ての結果を集計した。その結果を図1に示す。「体育(87%)」「音楽(83%)」と8割以上、「図画工作(73%)」「外国語(74.8%)」「総合的な学習の時間(75.7%)」が7割台を占めていた。しかし、主要教科とされるものについては、実施率が低く、その中でも、「国語(12.6%)」「算数(13%)」の実施は1割台と低い結果であった。

2. 教科交流の実施における決定主体及び児童の参加状況

教科交流の実施における交流内容の決定主体及び、それぞれの決定主体における児童の様子について、特別支援学級担任からみた様子を把握した。参加している交流内容の決定主体について、全

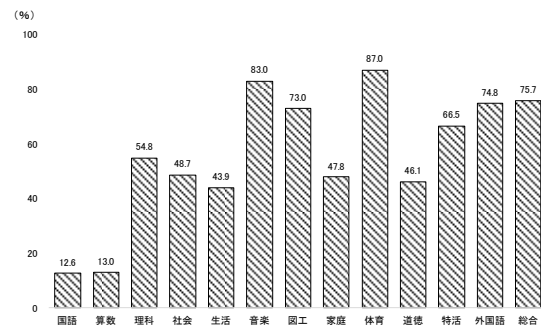


図1 教科交流の具体的内容

表2 エリア毎にみた交流形態の実施比較

	全体 (N=229)		A (n=30)		B (N=59)		C (n=18)		D (n=6)		E (n=33)		F (n=9)		G (n=9)		H (n=8)		I (n=23)		J (n=13)		K (n=12)		L (n=9)		有意水準	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
日常交流	実施	209	91.3	30	100	52	88.1	16	88.9	6	100	25	75.8	9	100	9	100	6	75	23	100	13	100	12	100	8	88.9	*
	未実施	20	8.7	0	0	7	11.9	2	11.1	0	0	8	24.2	0	0	0	0	2	25	0	0	0	0	0	1	11.1		
行事交流	実施	226	98.7	30	100	58	98.3	18	100	6	100	32	97	9	100	9	100	8	100	23	100	13	100	12	100	8	88.9	0.603
	未実施	3	1.3	0	0	1	1.7	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11.1	
教科交流	実施	215	93.9	30	100	50	84.7	17	94.4	6	100	31	93.9	9	100	9	100	7	87.5	22	95.7	13	100	12	100	9	100	0.181
	未実施	14	6.1	0	0	9	15.3	1	5.6	0	0	2	6.1	0	0	0	0	1	12.5	1	4.35	0	0	0	0	0	0	

*:5%水準有意

表3 教科交流の決定方法の違いによる児童の様子

	n	交流時			交流中		
		○ ¹⁾	△ ²⁾	× ³⁾	○	△	×
全てを自己決定	17 (7.9)	15 (88.2)	1 (5.9)	1 (5.9)	14 (82.4)	3 (17.6)	0 (0)
全てを教師決定	157 (73.4)	126 (80.3)	26 (16.6)	5 (3.2)	126 (80.3)	27 (17.2)	4 (2.5)
一部を教師(児童)決定	40 (18.7)	25 (62.5)	13 (32.5)	2 (5)	26 (65)	12 (30)	2 (5)
計		166 (77.6)	40 (18.7)	8 (3.7)	166 (77.6)	42 (19.6)	6 (2.8)

1) ○:喜んで実施
2) △:一部の児童が喜んで実施
3) ×:殆どの児童が喜んでいない

児童が決定する場合を「全てを自己決定」とし、参加している交流内容の全てを教師が決定している場合を「全てを教師決定」、参加している交流内容の1教科でも児童が決定している場合を「一部を教師決定」とした。また、児童の様子については、教科交流実施時（交流時：通常学級の学習に行く時）と教科交流中（交流中：通常学級で学習をしている最中）の2つの場面において、教師からみて「喜んでいる」「喜んでいない」の2択で児童の様子を把握した。

教科交流の決定主体と児童の参加の状況をクロス集計した結果を表3に示す。その結果、「全てを教師が決定：157校（73.4%）」と最も高く、「一部を教師が決定：40校（18.7%）」であった。このことから、教科交流の実施においては、特別支援学級担任が主体となって決めており、特別支援学級児童が、教科交流の内容の決定に関与することが少ないことが明らかとなった。また、教科交流実施時（交流時）における児童の様子について、「喜んで実施」の場合、「全てを自己決定：15校（88.2%）」、「全てを教師決定：126校（80.3%）」、「一部を教師が決定：25校（62.5%）」であったが、「全てを教師決定」においては、一部の児童が喜んで実施（26名：16.6%）、殆どの児童が喜んでいない（5名：3.2%）であり、「一部を教師が決定」においても一部の児童が喜んで実施（13名：32.5%）、殆どの児童が喜んでいない（2名：5%）であった。次に教科交流中（交流中）における児童の様子についても、「喜んで実施」の場合、「全てを自己決定：14校（82.4%）」、「全てを教師決定：126校（80.3%）」、「一部を教師決定：26校（65%）」であったが、「全てを教師決定」においては、一

部の児童が喜んで実施（27名：16.2%）、殆どの児童が喜んでいない（4名：2.5%）であり、「一部を教師が決定」においても一部の児童が喜んで実施（12名：30%）、殆どの児童が喜んでいない（2名：5%）であった。

以上のことから、一定の割合で教科交流の実施において、喜んで実施していない児童の存在が認められ、児童が教科交流の決定に関与していない場合にその傾向が多いことが明らかとなった。

IV. 考 察

本研究では「交流及び共同学習に関する実態調査」から、小学校の特別支援学級で行われている交流及び共同学習の現状と児童の意見を反映させることの可能性と意義について検討することが本研究の目的である。

その結果、全道的に交流及び共同学習の三形態（日常交流・行事交流・教科交流）の実施率は高く、さらに教科交流においては、主要教科での実施率が低く、実技系の教科において、高い実施率であることが明らかとなった。これらの結果は、従来の実態調査と同様の結果であり、特別支援教育の制度転換に関わらず教育現場においては、重要な教育活動の取り組みの一つとなっていると考える事ができる。しかし、日常交流の実施においては、地域間で差が見られたことから、北海道の地理的な状況を踏まえ、自宅から遠方への通学を余儀なくされる現状を考えると、登下校などの日常交流の実施が困難な地域があることが予想される。しかし、日常生活での交流は、児童の実態に合わせた参加方法や目的を持たせやすく、子ども同士が触れ合う機会も多く、子どもの自主的な活動となることから、親密さや相互理解が深まりやすく、交流の良い機会に成りえる（佐藤・坂栄，2000）や、日常交流経験及び行事交流経験が、精神薄弱児への受容的態度を有意な正の関係にある（木船，1986）と指摘されている。

これらのことから、交流及び共同学習のねらいである「相互の触れ合いを通じて、豊かな人間性

を育む」に向けた取り組みとして、学校内で給食の時間や休み時間などを活用した、日常的に交流できる機会を意図的に確保し、充実していくことが求められる。

また、教科交流の決定主体については、「全てを教師が決定」や「一部を教師が決定している」割合が高く、児童自ら教科交流の決定に関与している児童の割合が少ないことが明らかとなった。通常学級での学習に意欲的に取り組むためには、特別支援学級の児童が、自ら教科交流の内容を決定するための手立てが必要であると考えられる。そのうえで、本研究の結果では、教科交流の内容の決定は教師主導で行われている割合が高いことから、今後は特別支援学級の児童が、教科交流の決定方法に関与できる方法論の検討が必要である。石塚 (2016) は、児童の好きな教科として、「体育」や「音楽」等の実技系の科目が好きな児童が多いことを報告しており、本調査の結果でも実技系の科目での実施率が高い事が明らかとなった。このことから、児童が好きな科目での実施において、児童が関与できる方法を検討していくことも必要である。

さらに本研究では、教科内容の決定主体に限らず、多くの児童が、通常学級での学習に行く時や実際に通常の学級で学習を実施している時に喜んで学習に参加している事が明らかとなった。その一方で、「一部の児童が喜んでいない」「殆どの児童が喜んでいない」現状も明らかとなった。交流及び共同学習の推進に伴い、多くの学校で本学習が実施されていることを考えると、意欲的に参加することが難しい児童の存在が明らかになった事は注目すべき点である。これまでも、通常学級での学習に困難を示す児童・生徒の存在が指摘されてきている(溝上, 1990; 関戸・岡島, 2000)が、このような問題の解決に取り組んでいるものは、あまり見当たらない。そのような中で、特別支援学級児童の意見を反映させることの意義について、細谷・大庭 (2001) は、子どもが主体的に交流教育に参加できる方法を探る「有力な手段の一つであると指摘している。このことから、児童

の意見を反映させることは、交流及び共同学習を実施する上で重要な手続きであり、通常学級での学習に意欲的に取り組むことができる方法の一つという事ができる。

これらの課題解決に向けて、児童の意見を反映させることができる交流の形態として「招く交流」の有効性が報告されている。交流及び共同学習の実施形態の多くは、特別支援学級の児童が通常学級へ行って交流学習を実施する「行く交流」であるが、招く交流は、特別支援学級の児童が通常学級の児童を特別支援学級に招いて実施する交流及び共同学習の新しい形態である。遠藤・佐藤 (2012) は、特別支援学級における交流及び共同学習に関する実態調査の中で、特別支援学級の児童が主体となって計画する活動の方が、「行く交流」よりも児童の意欲が高まると同時に、特別支援学級児童の目的が明確になり、対等な関係で活動しやすいため、「招く交流」モデルは今後さらなる検討が求められている。また、星野・佐藤 (2011) は、「行く交流」よりも「招く交流」の方が、児童の意欲が高まっている点を指摘し、特別支援学級担任と特別支援学級の児童がイニシアチブをとることができ、特別支援学級児童の目標が明確になり、手立てを尽くしやすいことを指摘している。さらに、田村・川合 (2018) も、招く交流は児童が障害の有無に関係なく、対等な関係で活動しやすいため、「してあげる経験」の蓄積や協力しなければならない仕掛けと工夫のなかで学ぶことが可能であることを報告している。

以上のように、特別支援学級児童の意見を反映させることのできる「招く交流」は、特別支援学級の児童が主体となって活動できる交流形態であり、活動内容を自ら計画立案することで、高い学習意欲をもって取り組むことが可能な交流形態の一つという事ができる。しかし、これまで招く交流の必要性については、報告されているが、その効果については報告されていない。今後は、特別支援学級児童が自ら活動内容を決定できる招く交流の効果について実践的に検討し、その実施方法や効果について明らかにしていく必要がある。

最後に本研究の実施にあたり、様々な事情から学校の規模や児童数及び特別支援学級児童数などは調査項目に含めなかった。実際には大規模校や小規模校、僻地複式学級など、多様な学校があることから、今後は学校の規模による詳細な分析が必要である。

付記・謝辞

本研究は平成30年度北海道教育大学学長戦略経費（共同研究推進経費）の助成を受けた。また、調査にご協力いただきました皆様、ならびに本調査の実施にあたり、北海道教育大学函館校の小松一保先生、小田将之先生に多大なるご協力を頂きました。記して感謝申し上げます。

文献

- 1) Abery, B. & Stancliffe, R. (2003) An ecological theory of self-determination: Theoretical foundations, Wehmeyer, M., Abery, B., Mithaug, D. et al. eds., *Theory in self-Determination*, Charles C Thomas Publisher, 25-42.
- 2) 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）。
- 3) 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.
- 4) 星野謙一・佐藤慎二 (2011) 特別支援学級における交流及び共同学習に関する実態調査～交流及び共同学習の形態に焦点を当てて～。植草学園短期大学研究紀要, 12, 85-89.
- 5) 細谷一博 (2011a) 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して—。北海道教育大学紀要（教育科学編）, 62(1), 107-115.
- 6) 細谷一博 (2011b) 小学校特別支援学級に在籍する児童の教科交流時における学習過程に関する実践記録。発達障害支援システム学研究, 10, 109-116.
- 7) 細谷一博・大庭重治 (2001) 小学校特殊学級に在籍する児童を対象とした教科交流（体育）の実施形態に関する試論。特殊教育学研究, 38(4), 21-28.
- 8) 石塚誠之 (2016) 学校教育において特別な配慮を要する児童に対する支援の実態と課題：保護者ニーズに関する調査研究から。北翔大学教育文化学部, 1, 1-14.
- 9) 木船憲幸 (1986) 精神遅滞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(1), 11-19.
- 10) Kishi, G., Teelucksingh, B., Zollers, N., Park-Lee, S., & Meyer, L. (1988) Daily Decision-Making in Community Residences: A social Comparison of Adults With and Without Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 92, 430-435.
- 11) 国立特殊教育総合研究所 (2006) 「交流及び共同学習」に関する調査研究。
- 12) 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。
- 13) 久保山茂樹 (2007) 交流及び共同学習の現状と課題～平成17年度交流及び共同学習に関する調査研究の結果から～。特別支援教育研究, 25, 10-15.
- 14) 溝上脩 (1990) 交流教育の現状と問題点—小学校・中学校における特殊学級の場合—。佐賀大学研究論文集, 39(1), 63-86.
- 15) 文部科学省 (2017) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領。
- 16) 文部科学省 (2018) 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（幼稚部・小学部・中学部）。
- 17) 佐藤比登美・坂柴三恵子 (1999) 知的障害をもつ児童の交流教育に関する研究—小学校知的障害児学級担任へのアンケート調査。島根大学教育実践研究, 11, 37-48.
- 18) 関戸英紀・岡島育雄 (2000) 小・中学校における交流教育の現状と課題：横浜市立小・中学校特殊学級担任への意識調査を通して。横浜国立大学教育人間科学部教育実践研究指導センター紀要, 16, 67-80.
- 19) Swann, W. B., Jr., & Pittman, T. S. (1977) Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48, 1128-1132.
- 20) 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.
- 21) 碓井真史 (1992) 内発的動機づけに及ぼす自己有能感と自己決定感の効果。社会心理学研究, 7(2), 85-91.
- 22) Wehmeyer, M.L., & Metzler, C.A. (1995) How self-determined are people with Mental Retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*, 33(2), 111-119.
- 23) 山本亜紀子・佐藤慎二 (2008) 特別支援学級に在籍する児童・生徒の交流及び共同学習に関する調査—特

別支援学級担任と通常学級担任を対象として一. 植草
学園短期大学紀要, 9, 63-75.

- 24) Zuckerman, M., Porac, J., Smith, D., & Deci, E.L.
(1978) On the Importance of Self-Determination for
Intrinsically-Motivated Behavior. *Personality and
Social Psychology Bulletin*, 4(3), 443-445.

(函館校教授)