

## 障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度の改訂

小野智弘\* 重山孝雄\*\* 富山友加里\*\* 戸ヶ崎泰子\*\*\*

### Revision of an Consciousness Scale for Activities and Collaborative Learning Programs with Disabilities Children

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

#### 問題と目的

わが国は、国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約」に平成19年に署名し、現在批准に向けて国内法等の整備に取り組んでいる。この条約の第24条では、障害者の教育に関する権利について触れられており、「障害者を包容する教育制度 ( inclusive education system )」の確保について明記されている。これを受けて、わが国でもインクルーシブ教育のシステムや特別支援教育に関するさまざまな検討や方針の見直しが行なわれている。例えば、平成23年度より小学校において全面実施されている学習指導要領においては、「小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること」とあるように、交流及び共同学習の推進がより一層強調されるようになった。また、平成24年7月の中央教育審議会初等中等教育分科会の特別支援教育の在り方に関する特別委員会の報告でも、「障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべき」という基本的な方向性が示された。

このようにわが国の教育制度において、交流及び共同学習は、障害のある子どもにとっても、障害のない子どもにとっても、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義があり、多様性を尊重する心を育むことができる重要な教育活動であると位置づけられている。

したがって、多くの小・中学校において、交流及び共同学習の実践が行なわれており、その教育効果についても、様々な観点からの報告が行なわれている。例えば、細谷 (2012) は、小・中学校の特別支援学級担任を対象とした調査を行い、交流及び共同学習の成果として、集団生活における社会性の向上や人間関係の形成の向上、異なる環境下での適応能力の向上を挙げることができると述べている。この結果は、特別支援学級担任として考える交流及び共同学習の成果であることから、その内容は主に特別支援学級の子どもにとっての成果であると捉えること

\*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附属小学校

\*\*\*宮崎大学教育文化学部

ができよう。それでは、通常の学級の子どもにとっての交流及び共同学習の成果とはどのようなものだろうか。この点について、尾谷・嘉屋・伊藤・古川（1992）は、中学生を対象に調査を行い、養護学校との交流経験を有する中学生の方が、交流経験の無い生徒に比べて、障害の種類などに関する理解度が高く、障害のある子どもに対する受容的な考えを示すことを明らかにしている。また、渡辺・植中（2003）は、障害児との交流経験は、障害のある子どもへの受容的態度に肯定的な影響を与えており、交流において「楽しさ」を体験し、「学び」を強く意識したときにその効果が大きくなると報告している。多賀谷・時田・石黒（1986）も、小学校での交流において、障害児と健常児がともに活動するという経験を積ませることにより、健常児には、障害児に対する思いやりのある行動が見られるようになったと報告している。

以上のように、交流及び共同学習は、障害のある子どもと障害のない子どもの双方にとって、人間関係を育んだり、多様性を尊重し受容したりする意識を高める上で有効な教育活動であると言える。しかし、交流及び共同学習をしさえすれば、上述したような教育的効果が必ず得られるというわけではない。例えば、大谷（2002）は、交流教育を経験していても、その意義を実感できていない者は、障害のある人の受け入れが悪いと述べている。あるいは、障害のある子どもと毎日顔を合わせていても、個別的で具体的なつきあい方を知らない場合には不安を感じる児童が多いことが明らかにされている（牧野・西・山尾・松木・新館，1990）。つまり、交流及び共同学習に取り組んだとしても、それに参加した子どもにとって十分な成果が得られなかったり、効果が限定的であったりする可能性があるということである。したがって、交流及び共同学習に取り組む際には、どのような教育的成果や効果があったのか、どの程度の成果や効果があったのかを確認する必要があると言える。

交流及び共同学習の教育的効果や成果を確認するためには、その目的に即したアセスメントが必要となる。例えば、輿石・坂本（2012）は、「障害のとらえ方や障害者との関わりに関する違いを明らかにすること」を目的として、特別支援学校との交流及び共同学習に参加した中学生に面談調査を実施し、質的心理学的手法を用いた分析を行っている。また、「児童生徒と障害児とのコミュニケーション」という行動面に注目した池川・戸ヶ崎・大山・猪俣・小野・木原・押川・木村（2009）は、児童生徒が障害児とコミュニケーションをとっている様子を観察し、その内容や程度を評定する尺度を作成し、交流及び共同学習の実践を通して、交流学級の児童生徒と障害児とのコミュニケーションがどのように変容したかについて検討している。我々は、交流及び共同学習を通じて、通常の学級の児童生徒の障害や障害児に対する意識がどのように変化するかを検証するために「障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度」を作成した（宮崎大学教育文化学部附属小・中学校特別支援学級，2008，2009）。2008年に作成した尺度は、小学生を対象とした4件法の尺度であり、「特別支援学級の子どもに対する積極的受容」、「特別支援学級の子どもに対する消極的受容」、「特別支援学級の子どもに対する理解」という3つの下位尺度合計18項目で構成されている。また、2009年に作成した尺度は、中学生を対象とした4件法の尺度であり、小学生版と同様に「特別支援学級の子どもに対する積極的受容」、「特別支援学級の子どもに対する消極的受容」、「特別支援学級の子どもに対する理解」という3つの下位尺度合計21項目で構成されている。この2つの尺度を用いて、通常の学級の児童生徒の特別支援学級の子どもに対する意識が、交流及び共同学習に参加したことによって、どのように変化するかについて検討したところ、小学生については、交流及び共同学習に参加することによって、「特別支援学級の子どもに対する消極的受容」が低くなることが明らかにさ

れた。しかし、「特別支援学級の子どもに対する積極的受容」と「特別支援学級の子どもに対する理解」については、明確な変化を確認することができなかった。中学生については、交流及び共同学習の事前指導を受けた生徒は、交流及び共同学習後に「特別支援学級の子どもに対する積極的受容」や「特別支援学級の子どもに対する理解」の得点が高くなるが、事前指導を受けなかった生徒は、交流及び共同学習後に「積極的受容」及び「理解」の意識が低下することが明らかにされた。また、「特別支援学級の子どもに対する消極的受容」については、事前指導を受けた生徒も受けなかった生徒も、交流及び共同学習の実施後に得点が高くなることが明らかになった。

以上のことから、我々が作成した「特別支援学級の子どもとの交流についての意識評価尺度」は、通常の学級の児童生徒の障害や障害児に対する意識をある程度評価することができるが、交流及び共同学習に参加した児童生徒の意識の変化を詳細に捉えることについては十分とはいえない。他にもいくつかの問題点があり、その1つは、下位尺度を構成する項目数がアンバランスであるということである。すなわち、小学生版は、「積極的受容」が13項目、「消極的受容」が3項目、「理解」が2項目といった構成になっており、中学生版は、「積極的受容」が12項目、「消極的受容」が7項目、「理解」が2項目といったように、各下位尺度を構成する項目の数がアンバランスであるため、項目数が少ない下位尺度については、交流及び共同学習に参加した児童生徒の意識の変化を的確に捉えることが難しくなる可能性がある。2つ目の問題点は、4段階の評定方法を採用している点である。評定方法を4段階にした場合、下位尺度を構成する項目が少ないと得点範囲が狭くなる。たとえば、「特別支援学級の子どもに対する理解」は2項目からなる下位尺度であるため、得点範囲は2～8点になる。あまり得点範囲が狭いと、調査対象者の回答の分布が狭くなり、得点が低い者と高い者の差異を明確に示すことが難しくなる。また、「障害や障害者に対する意識」は、社会的望ましさが大きく影響する可能性がある概念である。したがって、得点範囲の狭い尺度は得点が偏りやすく、交流及び共同学習の実施前後の児童生徒の障害や障害者に対する意識の変化を捉えようとしても、天井効果あるいは床効果が生じてしまい、その変化を的確に捉えることが難しい可能性がある。3つ目の問題点は、小学生用の尺度と中学生用の尺度という2つの尺度が作成されているという点である。小学校から中学校までの9年間という長期間に渡っての意識の変化を検証しようとしても、尺度が異なるために、小学校から中学校への移行期をまたいでの比較検討ができない。したがって、小学校と中学校それぞれの尺度内容を再検討し、小中学校共通の尺度を作成する必要がある。

以上の問題点をふまえて、本研究では、小学校版特別支援学級の子どもとの交流についての意識評価尺度と中学校版特別支援学級の子どもとの交流についての意識評価尺度の再検討を行い、小学生と中学生に使用可能な「障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度」の改訂を行う。

## 障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度の改訂に向けた検討

### 1 項目内容及び評定方法の検討

小・中学校の特別支援教育に関わっている教師3名により、尺度の項目内容について検討した。まず、下位尺度の項目数にばらつきがあることから、項目の加除修正を行うこととした。また、本尺度は、交流及び共同学習の実施前後の児童生徒の意識のアセスメントに用いること

から、交流及び共同学習に対する意識を尋ねる内容も含める必要があるということで意見が一致し、「交流及び共同学習に対する意識」という観点からも項目を追加することとした。その結果、「A 特別支援学級の子どもに対する積極的受容」に含まれる項目として9項目、「B 特別支援学級の子どもに対する消極的受容」に含まれる項目として8項目、「C 特別支援学級の子どもに対する理解」に含まれる項目として4項目、「D 交流及び共同学習に対する意識」に含まれる項目として5項目、合計26項目を尺度改訂に向けた予備調査に使用する項目群とした。

評定方法については、天井効果や床効果が生じないように得点分布を広げる必要があるという結論に至り、これまでの4段階の評定方法を、「ぜんぜんそう思わない：1点」、「思わない：2点」、「あまりそう思わない：3点」、「どちらでもない：4点」、「少しそう思う：5点」、「そう思う：6点」、「かなりそう思う：7点」の7段階にすることにした。

## 2 予備調査

### 対象児

宮崎市内の小学校2～5年生の通常の学級の児童600名と中学校1～3年生の通常の学級の生徒480名、合計1080名を予備調査の対象とした。分析にあたっては、記入もれや記入ミスのない1732名のデータを用いた（小学2年生男子32名、女子30名、小学3年生男子32名、女子32名、小学4年生男子45名、女子47名、小学5年生男子16名、女子17名、小学6年生男子16名、女子16名、中学1年生男子73名、女子76名、中学2年生男子75名、女子78名、中学3年生男子75名、女子72名：有効回答率67.78%）。

### 調査方法

調査は学級担任の説明のもと、学級ごとに記名式で実施した。また、調査用紙の最後に自由記述欄を設け、特別支援学級の友だちや交流及び共同学習に対する気持ちや考えを記入できるようにした。

### 調査時期

調査は、2010年11月に実施した。

### 予備調査の結果

予備調査のための項目群26項目について、各項目の得点分布を確認した。その結果Table 1に示すように、3～5の評価点の分布の割合が最も大きい項目は、全部で15項目であった。また、1の評価点の割合が最も大きい項目は4項目、2の評価点の割合が最も大きい項目は0項目であった。一方、7の評価点の割合が最も大きい項目は5項目、6の評価点の割合が最も大きい項目は2項目であった。最大値（7点）もしくは最小値（1点）に得点分布している割合が最も高い項目がいくつか見られたが、その分布の割合は、最も高い項目でも35.9%であることから、評価方法を4段階評定から7段階評定に変更したことによって、床効果や天井効果の問題が生じる可能性は改善されたと考えられる。

次に、26の項目群について、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。分析にあたっては、抽出因子数を4因子、3因子、2因子に設定した。抽出因子を4因子と設定したところ、抽出後の累積寄与率は63.72%であり、抽出因子を3因子と設定した場合は、抽出後の

累積寄与率が61.11%であった。抽出因子を2因子と設定した場合は、抽出後の累積寄与率が59.34%であった。

そこで、本尺度は4因子構造であると判断し、因子負荷量が0.50以下の項目を除外して、再度主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。その結果、Table 2に示すように、累積寄与率は、65.71%となり、各因子の項目数は、第1因子14項目、第2因子5項目、第3因子3項目、第4因子2項目となった。第1因子は、「A3 特別支援学級の友だちのために、自分のできることもあると思う」や「A2 特別支援学級の友だちと、仲良くしていけると思う」など、特別支援学級の子どもや交流に対する積極的な気持ちや考えを表している項目が含まれていることから、「特別支援学級の子どもに対する積極的受容」と理解することができる。第2因子は、「B1 特別支援学校の友だちは、自分たちとは違う友だちだと思う」や「B2 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」という特別支援学級の子どもや交流に対する消極的な気持ちや考えが反映されている項目から構成されていることから「特別支援学級の子どもに対する消極的受容」と命名した。第3因子は、「B5 特別支援学級の友だちが考えていることが分からない」や「B6 特別支援学級の友だちとは、気持ちが通じにくいと思う」といった特別支援学級の子どもとのコミュニケーションに対する消極的な考えが反映されている項目で構成されていることから、「特別支援学級の子どもとの消極的コミュニケーション」と命名した。第4因子は、「C4 特別支援学級の友だちのしたいことが分かると思う」や「C3 特別支援学級の友だちの話したいことが分かると思う」といった特別支援学級の子どもとのコミュニケーションに対する積極的な考えが反映されている項目で構成されていることから、「特別支援学級の子どもとの積極的コミュニケーション」と命名した。

各因子の信頼性を検討するために、Cronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ、第1因子は $\alpha = .96$ 、第2因子は $\alpha = .87$ 、第3因子は $\alpha = .84$ 、第4因子は $\alpha = .91$ と、いずれも高い値であることが確認され、本尺度は、十分な信頼性を備えている尺度であることが確認された。

以上のことから、3因子合計24項目から構成される障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度改訂版が作成された。

Table 1 障害児との交流及び共同学習に関する意識26項目ごとの点数分布

項目	各評価点の割合 (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
A1 特別支援学級の友だちと、もっと一緒にいたいと思う	1.9	3.4	10.6	24.9	21.0	24.9	13.3
A2 特別支援学級の友だちと、仲良くしていけると思う	1.3	2.4	9.8	15	23.3	28.0	20.1
A3 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	1.2	1.9	4.8	11.3	31.2	27.9	21.7
A4 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	2.8	2.3	11.9	23.7	19.8	19.0	20.4
A5 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	1.5	2.0	8.3	16.4	16.8	26.8	28.0
A6 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	1.5	2.1	6.2	20.0	17.6	24.7	28.0
A7 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	1.7	2.4	6.0	14.9	27.3	25.6	21.8
A8 特別支援学級の友だちに誘われたら、一緒に遊ぶと思	2.7	4.3	9.7	19.6	20.5	22.7	20.5
A9 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	2.8	2.9	9.1	12.9	20.9	20.5	30.2
B1 特別支援学級の友だちは、自分達とは違う生徒だと思	27.2	17.8	17.3	19.6	12.2	4.2	1.5
B2 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	16.6	10.7	18.4	21.2	21.4	8.4	3.2
B3 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	27.7	12.9	19.3	20.9	12.7	5.1	1.2
B4 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	17.7	12.9	16.9	28.7	13.9	7.1	2.8
B5 特別支援学級の友だちが考えていることが分からない	9.9	8.6	15.7	22.5	29.5	8.7	5.1
B6 特別支援学級の友だちとは、気持ちが通じにくいと思	17.0	11.8	21.4	18.8	20.5	6.8	3.5
B7 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	11.1	10.1	12.9	13.7	29.2	14.2	8.7
B8 特別支援学級の友だちと、隣の席になるのは困る	25.6	10.3	17.6	24.1	14.9	5.8	1.5
C1 特別支援学級の友だちの得意なことを知りたいと思	1.9	2.1	4.8	18.6	21.7	21.3	29.5
C2 特別支援学級の友だちの苦手なことを知りたいと思	6.7	4.7	7.0	25.5	21.8	17.2	17.2
C3 特別支援学級の友だちの話したいことが分かると思	3.2	5.9	16.9	26.9	22.9	14.3	9.5
C4 特別支援学級の友だちのしたいことが分かると思	3.4	7.0	18.2	28.4	23.5	11.9	7.6
D1 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	2.3	2.9	6.8	27.7	20.2	18.5	21.4
D2 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	1.6	3.5	8.8	24.9	20.5	18.2	22.1
D3 特別支援学級の友だちに一緒に、歌や合奏をしてみたいと思	1.7	5.0	10.3	27.9	17.3	18.1	19.7
D4 特別支援学級の友だちと交流して、良かったと思	1.2	2.1	4.7	17.7	22.1	25.2	26.8
D5 特別支援学級の友だちと交流して、嫌だと思	35.9	19.3	15.8	21.4	5.1	1.7	0.7

Table 2 障害児との交流及び共同学習に関する意識の因子分析結果

項 目	因子負荷量			
	F 1	F 2	F 3	F 4
F 1 特別支援学級の子どもに対する積極的受容 ( = .96 )				
A 3 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	.77	.17	.33	.12
A 2 特別支援学級の友だちと、仲良くしていけると思う	.76	.37	.17	.09
A 6 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	.75	.17	.37	.14
A 1 特別支援学級の友だちと、もっと一緒にいたいと思う	.74	.40	.12	.27
A 4 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	.74	.35	.15	.20
A 5 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	.73	.42	.12	.20
A 8 特別支援学級の友だちに誘われたら、一緒に遊ぶと思う	.72	.39	.11	.11
A 7 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	.69	.35	.12	.29
C 1 特別支援学級の友だちの得意なことを知りたいと思う	.69	.32	.22	.17
D 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	.68	.18	.26	.21
A 9 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	.67	.37	.13	.26
D 4 特別支援学級の友だちと交流して、良かったと思う	.61	.06	.33	.14
D 3 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	.61	.15	.35	.09
D 2 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	.59	.27	.00	.24
F 2 特別支援学級の子どもに対する消極的受容 ( = .87 )				
B 1 特別支援学級の友だちは、自分達とは違う友達だと思う	-.34	-.72	-.15	-.10
B 2 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	-.16	-.68	-.25	-.10
B 3 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	-.28	-.63	-.20	-.13
B 4 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	-.27	-.61	-.26	-.09
B 8 特別支援学級の友だちと、隣の席になるのは困る	-.48	-.56	-.27	-.16
F 3 特別支援学級の子どもとの消極的コミュニケーション ( = .84 )				
B 5 特別支援学級の友だちが考えていることが分からない	-.20	-.34	-.63	-.23
B 6 特別支援学級の友だちとは、気持ちが通じにくいと思う	-.26	-.45	-.63	-.15
B 7 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	-.24	-.37	-.58	-.24
F 4 特別支援学級の子どもとの積極的コミュニケーション ( = .91 )				
C 4 特別支援学級の友だちのしたいことが分かると思う	.39	.22	.34	.72
C 3 特別支援学級の友だちの話したいことが分かると思う	.42	.19	.38	.65
因子負荷量 2 乗和	7.84	3.91	2.36	1.66
寄与率 ( % )	32.68	16.28	9.85	6.90
累積寄与率 ( % )	32.68	48.96	58.81	65.71

## 障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度改訂版の信頼性・妥当性の検討

### 1 方法

#### 対象児

宮崎市内の小学校2～5年生580名と中学校1～3年生470名の計1050名を対象に調査を実施した。分析にあたっては、記入もれや記入ミスのない1004名のデータを用いた（小学2年生男子53名、女子55名、小学3年生男子58名、女子54名、小学4年生男子53名、女子55名、小学5年生男子56名、女子53名、小学6年生男子56名、女子55名、中学1年生男子78名、女子79名、中学2年生男子75名、女子74名、中学3年生男子75名、女子75名：有効回答率95.62%）。

#### 調査内容と調査方法

予備調査で作成した障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度改訂版を、学級担任の説明のもと、学級ごとに記名式にて実施した。

#### 調査時期

調査は2011年4月に実施した。

### 2 因子構造の確認

障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度改訂版として抽出された24項目について、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。抽出因子数は、予備調査の結果に基づき4因子と設定した。その結果、予備調査の因子分析結果と一致する結果が得られ、第1因子は、「特別支援学級の子どもに対する積極的受容」の14項目であり、寄与率は35.20%であった。第2因子は、「特別支援学級の子どもに対する消極的受容」の5項目であり、寄与率は10.56%であった。第3因子は、「特別支援学級の子どもとの消極的コミュニケーション」の3項目であり、寄与率は7.48%であった。第4因子は、「特別支援学級の子どもとの積極的コミュニケーション」の2項目であり、寄与率は5.35%であった。

以上のことから、障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度改訂版は、安定した因子構造を有する尺度であることが確認された。

### 3 信頼性の検討

#### 内的整合性に関する信頼性の検討

本尺度全体及び各下位尺度の内的整合性を確認するために、Cronbachの $\alpha$ 係数を求めた。その結果、Table 3に示すように「特別支援学級の子どもに対する積極的受容」の $\alpha$ 係数は、 $\alpha = .96$ であり、「特別支援学級の子どもに対する消極的受容」は、 $\alpha = .80$ であった。「特別支援学級の子どもとの消極的コミュニケーション」については、 $\alpha = .82$ であり、「特別支援学級の子どもとの積極的コミュニケーション」は、 $\alpha = .73$ であり、尺度全体についても、 $\alpha = .96$ と高い値が得られた。したがって、本尺度及び各下位尺度は高い信頼性を有していることが明らかにされた。

#### 折半法による信頼性の検討

本尺度の全体及び下位尺度について、折半法によるGuttmanの信頼度係数を求めた。項目の折半にあたっては、項目番号の奇数偶数を基準に分けることとした。その結果、Table 3に示すように「特別支援学級の子どもに対する積極的受容」の値は.96となり、「特別支援学級の子どもに対する消極的受容」の値は.76であった。また、「特別支援学級の子どもとの消極的コミュ



コミュニケーション」は .77であり、「特別支援学級の子どもとの積極的コミュニケーション」は .73であった。さらに、尺度全体の信頼度係数は、.96であった。尺度全体及びすべての下位尺度の信頼性係数は、いずれも .70以上であることから、本尺度の信頼性は、十分に高いと判断することができる。

Table 3 Cronbachの $\alpha$ 係数及びGuttmanの信頼度係数

	Cronbachの $\alpha$ 係数	Guttmanの信頼度係数
積極的受容	.96	.96
消極的受容	.80	.76
消極的コミュニケーション	.82	.77
積極的コミュニケーション	.73	.73
全 体	.96	.96

#### 4 妥当性の検討

##### 内容的妥当性

障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度改訂版は、通常の学級の児童生徒の障害や障害児に対する意識を測定するために作成された尺度である。項目は、特別支援教育に関わっている小・中学校の教員によって作成されており、いずれの項目も、通常の学級の児童生徒が、交流及び共同学習に参加する際に感じたり考えたりすること、特別支援学級に在籍する児童生徒に対して抱く印象という観点から作成されている。このような検討を経て作成された項目群の中から、予備調査の結果をふまえて合計24の項目が、障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度改訂版を構成する項目として選出された。以上のことから、本尺度は高い内容的妥当性を有していると考えられることができる。

##### 因子妥当性

本尺度の因子構造は、Table 1に示したとおり4因子構造であるが、これらの因子はいずれも「特別支援学級の子どもに対する印象や考え方」という点で共通したものである。楠・金森・今枝(2012)は、障害者に対する態度や認識を評価する尺度を作成し、「協同的な教育」、「積極的対人関係」、「障害に関する肯定的意識」、「自発的交流意識」、「障害に関する知識」という5つの因子を抽出している。我々が作成した尺度と彼らの尺度の因子構造を比較してみると、本尺度の第1因子である「特別支援学級の子どもに対する積極的受容」や第2因子の「特別支援学級の子どもに対する消極的受容」の項目は、楠他(2012)の「共同的な教育」や「障害に関する肯定的意識」、「自発的交流意識」に含まれる項目と共通した内容であると考えられることができる。また、本尺度の第3因子「特別支援学級の子どもとの消極的コミュニケーション」と第4因子「特別支援学級の子どもとの積極的コミュニケーション」の項目は、楠他(2012)の「積極的対人関係」の項目と共通した内容であると判断できる。したがって、本尺度と障害者に対する態度や認識を評価する尺度(楠他, 2012)とでは、抽出因子数は異なるものの、因子に含まれる項目は内容的に一致したものが多く、概念的には共通していると考えられることができる。

それぞれの因子についてみると、第1因子(特別支援学級の子どもに対する積極的受容)は、交流及び共同学習に対する考え方や特別支援学級の子どもと共に活動することに対する考えや気持ちを表している。そして、この因子の得点が高いほど、交流及び共同学習に積極的に

参加しようとしており、特別支援学級の子どもと共に活動することに積極的であると見なすことができる。

一方、第2因子（特別支援学級の子どもに対する消極的受容）に含まれる項目群は、特別支援学級の子どもに対する否定的なとらえ方や交流及び共同学習に対する否定的な考え方を表しており、この因子の得点が高くなるほど、交流及び共同学習や特別支援学級の子どもに対する否定的なとらえ方が強くなると考えることができる。つまり、第2因子は、第1因子と相反する考えやとらえ方であると言える。

第3因子（特別支援学級の子どもとの消極的コミュニケーション）は、特別支援学級の子どもとコミュニケーションをとることに対する難しさや自信のなさを表す項目で構成されており、その得点が高くなるほど、特別支援学級の子どもとのコミュニケーションを難しいと感じる気持ちや自信のなさが強いと考えることができる。一方、第4因子（特別支援学級の子どもとの積極的コミュニケーション）は、特別支援学級の子どもとコミュニケーションをとることに対する自信の高さを意味する項目で構成されており、得点が高くなるほど、特別支援学級の子どもとのコミュニケーションに自信を持っていると考えることができる。

したがって、それぞれの因子は、特別支援学級の子どもに対する理解や受容、特別支援学級の子どもと関わることに対する意識、そして、特別支援学級の子どもとの交流及び共同学習に対する認識を測定するものであると理解することができ、通常の学級の児童生徒の障害や障害児に対する意識を測定するという本尺度のねらいに即した因子で構成されていると考えられることから、因子的妥当性を有していると考えることができる。

## 5 各下位尺度得点の性差と学年差

障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度改訂版の各下位尺度得点の性差と学年差を確認するために、性別と学年を要因とする2(男,女)×8(小2,小3,小4,小5,小6,中1,中2,中3)の2要因の分散分析を行った。その結果、Table 4に示すように、性差については、特別支援学級の子どもとの消極的コミュニケーションを除く3つの下位尺度に有意な性差が確認され、「特別支援学級の子どもに対する積極的受容」と「特別支援学級の子どもとの積極的コミュニケーション」については、女子の方が男子に比べて得点が高いことが明らかにされた(積極的受容： $p < .01$ ; 積極的コミュニケーション： $p < .05$ )。「特別支援学級の子どもに対する消極的受容」については、男子の方が女子に比べて高い得点を示すことが明らかにされた( $p < .01$ )。

学年差については、すべての下位尺度に有意差が認められた(いずれも $p < .01$ )。そこで、それぞれの下位尺度得点について、Bonferroni法による多重比較を行った。「特別支援学級の子どもに対する積極的受容」については、概ね小学生の方が中学生と比較して得点が高いことが明らかにされた。「特別支援学級の子どもに対する消極的受容」については、小学2年生から小学4,5年生にかけて次第に得点が下がるが、その後学年が上がるほど得点が上昇することが明らかにされた。「特別支援学級の子どもとの消極的コミュニケーション」については、小学2年生から小学4年生にかけて次第に得点が下がり、その後学年が上がるにつれて得点が高くなる。そして中学1年生をピークに再び得点が下降することが明らかにされた。「特別支援学級の子どもとの積極的コミュニケーション」については、概ね小学生の方が中学生と比較して得点が高いことが明らかにされた。

Table 4 障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度改訂版の性差・学年差

		積極的受容	消極的受容	消極的コミュニケーション	積極的コミュニケーション
小学2年	男子 (n = 53)	72.91 (18.46)	17.85 (7.11)	11.92 (4.83)	8.34 (3.44)
	女子 (n = 55)	76.49 (15.89)	17.65 (8.18)	11.78 (5.45)	9.71 (3.35)
小学3年	男子 (n = 59)	78.88 (12.35)	15.47 (4.29)	9.53 (3.67)	8.69 (1.79)
	女子 (n = 53)	81.77 (10.69)	15.72 (4.77)	9.79 (3.84)	8.04 (2.54)
小学4年	男子 (n = 53)	76.55 (15.01)	12.55 (5.71)	9.28 (4.56)	9.60 (3.22)
	女子 (n = 55)	80.56 (16.08)	12.75 (6.73)	9.64 (5.10)	9.16 (3.46)
小学5年	男子 (n = 56)	74.45 (17.41)	16.07 (7.02)	11.95 (4.90)	8.84 (3.01)
	女子 (n = 53)	81.19 (14.09)	12.57 (6.14)	10.70 (4.78)	9.43 (2.70)
小学6年	男子 (n = 56)	73.07 (16.72)	15.77 (6.14)	12.09 (4.02)	8.98 (2.71)
	女子 (n = 55)	79.40 (13.59)	14.75 (5.60)	11.75 (3.42)	9.11 (2.28)
中学1年	男子 (n = 78)	67.76 (16.83)	16.03 (5.71)	12.49 (4.61)	7.92 (2.93)
	女子 (n = 79)	72.71 (17.36)	15.24 (6.70)	13.48 (4.39)	8.37 (3.06)
中学2年	男子 (n = 75)	59.48 (17.60)	19.89 (6.01)	9.29 (4.02)	7.40 (2.48)
	女子 (n = 74)	70.73 (12.59)	17.99 (5.97)	11.46 (4.31)	8.34 (2.23)
中学3年	男子 (n = 75)	60.68 (14.51)	20.48 (5.30)	9.75 (3.39)	7.56 (1.93)
	女子 (n = 75)	68.03 (15.28)	18.52 (5.69)	11.19 (4.26)	8.35 (2.33)
性差 (F値)		35.39**	8.18**	2.45 n.s.	5.12*
		男子 < 女子	男子 > 女子		男子 < 女子
学年差 (F値)		20.77**	18.79**	10.21**	6.04**
		小2, 小6 > 中2, 中3**	小2 > 小4, 小5**	小2, 小6 > 小3, 小4**	小4 > 中1**
		小3, 4, 5 > 中1, 中2, 中3**	小3, 小6*, 中1** > 小4	小5 > 小4*	小2*, 4**, 5**, 6* > 中2
		中1 > 中3*	中2, 中3 > 小3, 4, 5, 6, 中1**	中1 > 小3, 4, 中2, 中3**	小4**, 5*, 6* > 中3
交互作用 (F値)		1.01 n.s.	1.27 n.s.	1.97 n.s.	1.82 n.s.

カッコ内は標準偏差

\*\* p < .01

\* p < .05

## 考 察

本研究の目的は、2008年と2009年に作成した障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度の改訂を行い、その信頼性と妥当性の検討を行うことであった。

まずは、旧版の尺度の問題点をふまえて、項目の加除修正や項目の表現の検討、そして評定方法の検討を行い、予備調査を行った。その結果、4因子24項目で構成される「障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度改訂版」が作成された。さらに、本調査を行い、因子構造の安定性の確認、信頼性及び妥当性の検討を行った。その結果、本尺度は、安定した因子構造を有する高い信頼性と妥当性を備えた尺度であることが確認された。

しかし、本研究では、本尺度が交流及び共同学習の実施前後における、小・中学生の意識の変化を的確に測定することができるのかどうかについての検討は行っていない。また、教師等による観察や他の尺度の得点から障害者に対する理解や受容的態度が高く、障害のある子どもとのコミュニケーションに長けていると判断された児童生徒が、本尺度でも同じ傾向を示すのかどうかについての検討も行っていない。今後は、臨床的妥当性及び基準関連妥当性の検討に加えて、交流及び共同学習の実施前後の得点の変化を比較検討することによって、本尺度の弁別力の検討も行う必要があると考える。

## 文 献

- 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して 北海道教育大学紀要 教育科学編, 62, 107-115.
- 池川由美・押川あかね・戸ヶ崎泰子・木村素子 2011 障害児の集団適応評定尺度と健常児の障害児とのコミュニケーション評定尺度の改訂 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, 19, 49-61.
- 興石あい・坂元 裕 2012 特別支援学校と中学校の交流及び共同学習が中学生の障害者への意識に与える影響に関する質的研究 岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究, 14, 135 - 141.
- 楠 敬太・金森裕治・今枝史雄 2012 障害理解教育の評価に関する研究：児童生徒版障害者に対する多次元的态度尺度の開発を通して 大阪教育大学紀要第 部門教育科学, 61, 59-66.
- 宮崎大学教育文化学部附属小中学校特別支援教育部 2008 すべての個が生きる特別支援教育(2年次)研究紀要30号.
- 宮崎大学教育文化学部附属小中学校特別支援教育学級 2009 すべての個が生きる特別支援教育(3年次)研究紀要31号.
- 文部科学省 2008 小学校学習指導要領
- 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：障害児との交流経験がもたらす意識の変容について 情緒障害教育研究紀要, 11, 101-110.
- 多賀谷智・時田 隆・石黒一次 1986 共に学び共に育ち合う教育：障害児と健常児が共に活動する地球人クラブの実践 情緒障害教育研究紀要, 5, 51-60.
- 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第I部 教育科学, 49, 15-30.