

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

著者	小野 智弘
雑誌名	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
巻	22
ページ	39-52
発行年	2014-03-27
URL	http://hdl.handle.net/10458/4840

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—

小野智弘

The Consciousness of Junior High School Student to Exchange Activities and Collaborative Learning Programs with Intellectual Disabled Children : Results of Three Years Programs

Tomohiro ONO

I 問題と目的

障害者の人権・基本的自由の享有の確保, 障害者の固有の尊厳の尊重の促進を目的とした「障害者の権利に関する条約」が国連総会本会議にて採択され, わが国はこの条約への批准に向けてさまざまな法律の改正等に取り組んできた。例えば, 平成21年12月に障がい者制度改革推進本部を設置し, 平成23年8月には障害者基本法の改正, 平成24年6月には障害者総合支援法の成立, 平成25年6月には障害者差別解消法の成立, 障害者雇用促進法の改正などがなされている。そして, 平成25年12月4日に参議院本会議にて条約の批准を承認した。

障害者の権利に関する条約の第24条教育では「教育についての障害者の権利を認める。この権利を差別なしに, かつ, 機会の均等を基礎として実現するため, 障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」とある。そのようなインクルーシブ教育システムの構築に向けた世界の動向に即して, 平成24年から全面実施されている中学校学習指導要領の総則においても「学校がその目的を達成するため, 地域や学校の実態等に応じ, 家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また, 中学校間や小学校, 高等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, 交流及び共同学習の重要性が強調されるようになった。

交流及び共同学習は, 障害のある子どもにとって有意義であるばかりではなく, 小・中学校等の子どもや地域の人たちが, 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絶好の機会であると言える。交流及び共同学習の重要性は以前からも指摘されており, 小・中学校において多くの実践がなされ, その教育効果に関する報告もなされている。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, 集団における社会性の向上や人間関係の形成の向上を挙げている。そして, このような成果を高めるためには, 通常の学級の受け入れ態勢や通常の学級の子どもへの理解が必要

であるとも述べている。また、尾谷・嘉屋・伊藤・古川（1992）は、中学生を対象とした調査を行い、養護学校との交流を経験した中学生の方が、交流を経験していない生徒に比べて、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もっていることを明らかにしている。さらに、渡辺・植中（2003）は、障害児との交流経験は、障害のある子どもに対する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。

これらのことから、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、人間関係の形成に影響を与えるなどメリットの多い活動であると言える。しかし、障害のある子どもと障害のない子どもとが関わりをもつ機会を設けさえすれば教育的効果が高まるというわけではない。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人は、障害のある人の受け入れが悪いと述べている。つまり、単に交流及び共同学習を実施しただけでは、十分な教育的効果を得ることはできない可能性があると言える。すなわち、十分な教育的効果を得るためには、どのように交流及び共同学習に取り組むかを十分に検討し、実際の交流及び共同学習によって、どのような教育的効果を得ることができたのかを検証していくことが必要であると言える。

ところで、これまでの交流及び共同学習の教育的効果に関する実践研究の多くは、交流及び共同学習に関連する特定の活動の前後や1年間の教育課程の開始前と終了後という比較的短い期間における教育的効果についての報告である。本来、交流及び共同学習は、教育課程の中で単発的に行われるものではなく、教育課程全体を通じて行われるべきものである。また、どの学年の生徒にとっても必要な教育活動であることから、入学から卒業までの長期間にわたって取り組まれるべき活動であると言える。そういった長期的で継続的な交流及び共同学習に取り組むことこそが、インクルーシブ教育システムが目指す共生社会の構成につながっていくと考えられる。したがって、入学から卒業までの長期間の継続的な交流及び共同学習の取り組みによって、どのような教育的効果が得られるのかについて検証していくことが必要であると考えられる。

そこで本研究では、中学生を対象に、入学から卒業までの3年間にわたる特別支援学級の生徒との交流及び共同学習を通して、障害のある生徒との交流及び共同学習に対する通常の学級の生徒の意識がどのように変化するのかについて明らかにする。

II 方法

1 調査対象

調査対象は、宮崎県内の中学校の通常の学級（4学級）に在籍する160名の生徒（男子80名、女子80名）である。いずれの学級も特別支援学級の生徒の交流学級になっている。学級編成は毎年行われるため、学級の構成人員は学年によって異なっている。分析対象は、3年間にわたって複数回実施した調査にすべて回答した142名（男子68名、女子74名）である。

2 調査内容

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

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・戸ヶ崎（2013）らが改訂したものであり、Table 1に示すように「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」の4つの下位尺度からなっている。

「積極的受容」は、「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」や「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」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、「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」や「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」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。「消極的コミュニケーション」は、「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「特別支援学級の友だちと、どんな話をしているのか分からない」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対する消極的な意識を反映した3項目から構成されている。「積極的コミュニケーション」

Table 1 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

F 1 特別支援学級の友だちに対する積極的受容	
1	特別支援学級の友だちと、もっと一緒にいたいと思う
2	特別支援学級の友だちと、仲良くしていけると思う
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
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
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
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
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
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
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
10	特別支援学級の友だちの得意なことを知りたいと思う
11	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
12	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
13	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う
14	特別支援学級の友だちと交流して、良かったと思う
F 2 特別支援学級の友だちに対する消極的受容	
15	特別支援学級の友だちは、自分達とは違う生徒だと思う
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、一緒に勉強するのは無理だと思う
18	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
19	特別支援学級の友だちと、隣の席になるのは困る
F 3 特別支援学級の友だちに対する消極的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分からない
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
F 4 特別支援学級の友だちに対する積極的コミュニケーション	
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

ン」は、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対する積極的な意識を反映した下位尺度であり、「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「特別支援学級の友だちのしたいことが分かると思う」という2項目で構成されている。

3 調査方法

帰りの会の時間や学級会の時間を利用して、学級担任の指示のもと記名式で学級ごとに調査を実施した。なお、平成25年12月に実施した6回目の調査の際には、障害児との交流及び共同学習に関する意識の調査に加えて、交流及び共同学習に対する感想を尋ねる自由記述調査も行った。

4 調査期間

調査は、平成23年4月（1年生1学期）、平成23年10月（1年生2学期）、平成24年4月（2年生1学期）、平成24年11月（2年生2学期）、平成25年4月（3年生1学期）、平成25年12月（3年生2学期）の計6回実施した。

Ⅲ 交流及び共同学習の実施

特別支援学級と通常の学級の教育課程は、学校行事以外は異なっているため、それぞれの教育課程をふまえて交流及び共同学習の時間を設定したり、学校の日常生活の中で交流できるような配慮をしたりした。交流及び共同学習の具体的な活動内容は以下の通りである。なお、それぞれの交流及び共同学習の実施時期や調査時期は、Table 2 に示す通りである。

1 学校の日常生活の中で行われる交流及び共同学習

(1) 学年委員会

毎週木曜日の昼休み時間に行われる通常の学級の学級役員の会議（学年委員会）に、特別支援学級の役員2名も毎回教師と一緒に参加した。各学級の提案や報告をする際には、特別支援学級の委員も昼休みに行う交流に関する提案をすることになっている。

(2) 学年朝会

月に1度、学年朝会があり、その際、特別支援学級の生徒が「始めの言葉」と「終わりの言葉」を発表している。「始めの言葉」と「終わりの言葉」の発表を受け持つことになった生徒は、原稿をできる限り見ずに発表できるように事前に練習を行ったり、学年朝会の当日は、早めに会場に移動して発表のリハーサルを行ったりしている。

(3) 特別支援学級委員会（生徒会活動の組織）

生徒会活動の組織の1つとして特別支援学級委員会が構成されている。生徒会役員の任命の際には新しい特別支援学級委員長も全校生徒に挨拶をすることになっている。

(4) 集会への参加

儀式的行事も含め、集会には毎回特別支援学級の生徒も参加する。始業式や終業式では、特別支援学級の代表生徒が、全校生徒の前で学期の反省や抱負を発表している。また、入場や退場の移動の際は、特別支援学級の生徒への配慮や通常の学級の生徒への理解啓発のために、毎回特別支援学級の生徒が最初に移動するようにしている。

(5) 昼休み時間

特別支援学級の教室は、通常の学級の教室がある校舎とは異なる校舎に配置されているため、普通の授業の時間帯にそれぞれの学級の生徒が出会う機会は少ない。しかし、いずれの学級の生徒も昼休み時間は校舎の間にある中庭で過ごすことが多いことから、特別支援学級の生徒と通常の学級の生徒が会話を楽しんだり、一緒に昼休みを過ごしたりする姿が見られる。

2 1年次（平成23年度）に時間設定された交流及び共同学習（学校行事等^(注1)を含む）

(1) 宿泊研修

4月に行われた宿泊研修では、特別支援学級の生徒は各自の交流学級の生徒と一緒にバスで移動した。昼間のグループ活動は、特別支援学級の生徒が1つのグループになって行動したが、通常の学級の生徒のグループと関わることも多くあった。また、初日のキャンプファイヤーでは、学級単位の出し物として特別支援学級の生徒がダンスを披露すると、通常の学級の生徒が手拍子などで雰囲気盛り上げてくれた。

宿泊研修終了後、特別支援学級の生徒は、交流学級の生徒と一緒に活動した思い出を手紙にして、5月の帰りの会の時間に交流学級で発表し、代表生徒に手渡した。手紙は交流学級に掲示した。

(2) ビオトープ交流^(注2)

特別支援学級の作業学習の園芸の時間と通常の学級1年生の技術科の栽培の時間を組み合わせてビオトープ農園での活動を共同実施した。活動は通常の学級の生徒4人と特別支援学級の生徒1～2人の班編成で実施した。5月末から6月前半は、ビオトープ農園の除草やサツマイモの苗の植え付けを協力して行った。10月は畑の手入れ、11月はサツマイモの収穫作業を行った。小ぶりではあったがサツマイモを協力して収穫したときには、いずれの学級の生徒も喜ぶ様子を示していた。

通常の学級の生徒にとっては合計3単位時間の交流及び共同学習であるが、特別支援学級の作業学習をすべての通常の学級（全4学級）の技術科の授業時間にあわせて設定したので、特別支援学級の生徒は合計12単位時間の交流及び共同学習に参加したことになる。

(3) レリーフ制作交流^(注3)

6月前半には、通常の学級の希望者と特別支援学級の生徒が協力してアイロンビーズを使ったレリーフを制作した。参加生徒は昼休み時間に集まって話をしながら制作に取り組んだ。5回目の昼休みには、はめ終わったビーズに交代でアイロンがけをしてレリーフを完成させた。6回目の昼休みには、完成した作品をみんなで通常の学級の廊下の壁に掲示した。

(4) 書写交流^(注4)

7月は通常の学級の生徒の書写の授業に、2名の特別支援学級の生徒が参加した。この2名は知的能力が比較的高く、交流学級の生徒とのコミュニケーションも比較的良好な生徒であるため、書写の授業への参加が可能であると判断した。この2名の生徒それぞれの交流学級の授業（3単位時間）に、2名が一緒に参加した。したがって、特別支援学級の生徒は、合計6単位時間の交流及び共同学習に参加したことになる。特別支援学級の生徒の隣には、普段から関わりの深い友だちが着席し準備等を手伝った。授業では、通常の学級の生徒が特別支援学級の生徒の作品に対して「うまい」と拍手を送ったりする様子が見られた。

(5) 体育大会

7月から9月にかけて、特別支援学級の生徒は、交流学級の一員として参加する学年団技やダンス、綱引き、応援などの練習に参加した。学年団技は4人一組で一緒に走る場面があるため、練習では、一緒の組になった通常の学級の生徒が特別支援学級の生徒に声を掛けたりして、特別支援学級の生徒のペースにあわせて走っている様子が見られた。

9月上旬に開催された体育大会では、通常の学級の生徒と特別支援学級の生徒が協力して学年団技や綱引きなどの競技、ダンスなどの表現活動、自分の団の応援に取り組んだ。また、特別支援学級単位で参加するリレーや団技もあり、通常の学級の生徒が一生懸命走っている特別支援学級の生徒を応援する様子が見られた。

体育大会が終了した9月中旬には、特別支援学級の生徒が、一緒に活動している写真を載せた体育大会の思い出の手紙をパソコンで書き、それぞれの交流学級の帰りの会の時間に発表して、学級の代表者に手紙を渡した。手紙は交流学級に掲示した。

(6) クリスマスツリー制作交流^(注3)

12月上旬には、通常の学級の希望者と特別支援学級の生徒が協力して、アイロンビーズを使ったクリスマスツリーを制作した。特別支援学級の生徒は事前にビーズの色分け作業をしておき、昼休み時間3回にわたって、参加生徒は話をしながら制作を楽しんだ。4回目の昼休みには、はめ終わったビーズに交代でアイロンがけをしてクリスマスツリーを完成させた。

また、12月中旬の通常の学級の道徳の時間に、特別支援学級の生徒5名が参加して、制作したクリスマスツリーの飾りを折り紙で作った。通常の学級の授業時間は1単位時間であるが、特別支援学級の生徒は、4つの学級の授業すべてに参加したので合計4単位時間の交流及び共同学習に参加したことになる。制作時は、5人編成のグループに分かれ、各グループに特別支援学級の生徒1名が加わった。折り方の見本を見ながら、各自サンタクロスや靴下などの飾りを作った。通常の学級の生徒が、手先が不器用な特別支援学級の生徒に折り方を教えながら一緒に活動する様子も見られた。授業の最後には、各学級全員で集合写真を撮影した。

1月前半には、特別支援学級の生徒が、一緒に活動している写真を載せたクリスマスツリー制作交流の思い出の手紙をパソコンで書き、それぞれの交流学級の帰りの会の時間に発表して、学級の代表者に手紙を渡した。手紙は交流学級に掲示した。

(7) 節分交流

1月後半に、通常の学級の1学級の学級活動の時間に特別支援学級の生徒5名が参加した。クリスマスツリー制作交流の時と同様に、1つのグループに特別支援学級の生徒が1名加わって、節分の鬼退治になぞらえて、自分の改めたいところやこれから頑張りたいことなどをワークシートに書き込んだ。

3 2年次(平成24年度)に時間設定された交流及び共同学習(学校行事等^(注1)を含む)

(1) 七夕交流

6月下旬に特別支援学級の生徒5名が各自の交流学級の道徳の授業に参加して、1つのグループに特別支援学級の生徒が1名加わった班編制で、七夕の短冊を書いたり、折り紙で飾りを作成したりした。通常の学級の生徒は、特別支援学級の生徒が飾りを作るのを手伝ったり、短冊カードを模造紙に掲示する際には、掲示しやすい場所を教えたりしていた。

(2) 昼食交流 (注3)

7月中旬に、通常の学級の1学級と特別支援学級の生徒5人とで昼食を共にした。1つのグループに特別支援学級の生徒が1名加わり、会話をしながら昼食を一緒に食べた。

また、11月中旬にも4つの通常の学級それぞれに特別支援学級の生徒5人が参加して昼食をとった。7月の昼食交流と同様に1つのグループに特別支援学級の生徒1名が加わり、会話をしながら昼食を一緒に食べ、修学旅行に向けて交流を深めた。

(3) 体育大会

1年次と同様に、7月から9月にかけて特別支援学級の生徒は、交流学級の一員として参加する学年団技やダンス、綱引き、応援などの練習に参加した。学年団技では玉入れの玉をかごに入れる場面があり、その練習では、通常の学級の生徒が特別支援学級の生徒に声を掛ける様子が見られた。

9月上旬に開催された体育大会では、通常の学級の生徒と特別支援学級の生徒が協力して学年団技や綱引きなどの競技、ダンスなどの表現活動、自分の団の応援に取り組んだ。また、特別支援学級単位で参加するリレーや団技もあり、通常の学級の生徒が一生懸命走っている特別支援学級の生徒を応援の様子が見られた。

体育大会が終了した10月上旬に、特別支援学級の生徒と一緒に活動している写真を載せた体育大会の思い出の手紙を書き、それぞれの交流学級の帰りの会の時間に発表し、学級の代表者に手紙を渡した。手紙は交流学級に掲示した。

(4) 修学旅行

10月下旬には、通常の学級の希望者と特別支援学級の生徒が協力して、修学旅行でお世話になる旅行会社の添乗員やバスの運転手、ガイドに渡すお礼の品を作った。昼休みに集まってアイロンビーズのキーホルダーを制作した。キーホルダーのデザインは、通常の学級の生徒が特別支援学級の生徒の要望を聞きながら決めていった。制作時は、選んだ色のビーズを協力して型にはめる姿が見られた。

12月上旬に関西方面への修学旅行があり、特別支援学級の生徒は、各自の交流学級のバスに乗って移動した。車中では、学級単位で企画したレクレーションに特別支援学級の生徒も参加したり、隣や近くの座席の生徒と話をしたりしていた。食事や入浴、施設見学、京都自主研修、USJ散策などほとんどの活動は、特別支援学級の生徒同士で行動することになっていたが、絵付け体験では、交流学級に加わってグループ活動をした。自分の好きなデザインを湯呑みに描く際には、隣の生徒が話しかけたり、様子を気かけたりする姿が見られた。

1月下旬に、特別支援学級の生徒は修学旅行の思い出の手紙を書いた。行事等の関係で、交流学級で手紙を読むことができなかったため、交流学級の担任に代読してもらった。手紙は交流学級に掲示した。

(5) 思い出作り交流

1月下旬に通常の学級の担任が生徒に対して、特別支援学級の生徒の実態について説明したり、これまでの交流及び共同学習の振り返りをしたりした。そして、学年末に実施する予定の思い出作り交流に対する意識づけを行った。担任の説明の後、通常の学級の代表生徒が中心になって、特別支援学級担任の意見を聞きながら、特別支援学級の生徒の実態に即した思い出交流について検討した。また、特別支援学級の生徒も今までの交流を振り返り、交流に対する自分の考えを通常の学級の生徒に伝える練習を行った。

2月中旬には、4つの通常の学級の学級活動の時間に特別支援学級の生徒5人が参加して、思い出作り交流で実施するゲームについて話し合った。4人編成のグループの中に特別支援学級の生徒が一人ずつ加わり、意見交換をした。話し合い活動の最後には、各グループの代表者がグループの意見を発表した。その際特別支援学級の生徒も代表者として一緒に発表していた。

通常の学級の代表生徒は、特別支援学級の担任と相談しながら学級活動の時間で決まった活動内容のルールについて検討し、3月上旬の昼休み時間に思い出作り交流を行った。各学級で検討したルールに則ってドッジボールなどのゲームに取り組み、特別支援学級の生徒も楽しそうにしていた。なお、特別支援学級の生徒は4学級すべての思い出作り交流に参加したので、昼休み時間4回分に参加したことになる。

(6) 節分交流

2月上旬に、通常の学級の1学級の学級活動の時間に特別支援学級の生徒5名が参加した。1年次のクリスマスツリー制作交流と同様に、1つのグループに特別支援学級の生徒が1名加わって、節分の鬼退治になぞらえて、自分の改めたいところやこれから頑張りたいことなどをワークシートに書き込んだ。

(7) 立志式

2月上旬に立志式があり、通常の学級の代表生徒4名と特別支援学級の代表生徒1名の計5名が、全校生徒の前で抱負を発表した。通常の学級の生徒にとっては、特別支援学級の生徒が将来の夢をもちながら学校生活を送っているということを知る機会になった。

(8) 合唱交流

2月下旬の昼休み時間には特別支援学級の教室で、卒業式で唱う歌の練習を合唱部の生徒と一緒にいった。歌に関する高い専門知識を有する通常の学級の生徒のなかには、特別支援学級の生徒に声の出し方などを教える者もいた。

4 3年次(平成25年度)に時間設定された交流及び共同学習(学校行事等^(注1)を含む)

(1) 登山旅行

5月上旬に登山旅行があり、特別支援学級の生徒は各自の交流学級の生徒と一緒にバスで移動した。1日目の登山では、特別支援学級の生徒5名が3年生全体の先頭に立った。体力的に厳しくなった特別支援学級の女子生徒が途中から遅れ始めたが、他の4名は最後まで先頭に立って登頂した。特別支援学級の後ろにいる通常の学級の生徒は、疲れている様子の特別支援学級の生徒が歩き続けられるよう声かけをしてくれた。夜にはキャンドルの集いを行い、学級ごとに出し物をした。特別支援学級の生徒も2週間近く練習した昔話の寸劇を行い、通常の学級の生徒から声援や拍手を送ってもらっていた。2日目のオリエンテーリングも特別支援学級単位で行動したが、活動中に多くの通常の学級の生徒と交流することができた。

(2) 昼食交流^(注3)

7月上旬に、4つの通常の学級それぞれに特別支援学級の生徒5名が参加して昼食をとった。1つのグループに特別支援学級の生徒が1名加わり、会話をしながら昼食を一緒に食べた。しかし、特別支援学級の生徒のなかには、なかなか自分から話しかけることができず、交流学級の友だちから話しかけられてもうまく応えられない様子を示す生徒もいた。なお、通常の学級の生徒にとっては1回の昼食交流であるが、特別支援学級の生徒は、全学級と昼食交流を行っ

たので合計4回の交流に参加したことになる。

7月の昼食交流の際、会話がスムーズにできなかった生徒がいたという反省から、11月下旬から特別支援学級では友だちに話しかける練習に取り組んだ。そして、12月上旬に昼食交流を再度行った。7月の昼食交流では、通常の学級の生徒4～5名のグループに特別支援学級の生徒が1名加わったため、話しづらかったのではないかと推測されたことから、今回の昼食交流では、通常の学級の生徒から希望者を募り、参加希望の生徒が特別支援学級の教室に来て一緒に食事をするようにした。参加人数も1学級あたり5～6名を基本とした。また、昼食後一緒に食事をした友だちの好きなことを紹介する時間を設けることで、昼食時間中に話しかける頻度が増えるようにした。実際、通常の学級の生徒も特別支援学級の生徒も、食事をしながらお互いに質問したり、笑顔で応答したりしていた。食事の後の友だちから聞いたことを紹介する場面では、双方とも満足そうな様子であった。

(3) 書写交流^(注4)

7月中旬に特別支援学級の生徒は、通常の学級の生徒と共に書写の授業を受けた。特別支援学級の生徒は、自分の交流学級を含めた2つの学級で授業を受けたので、合計2単位時間の授業を受けたことになる。したがって、通常の学級の生徒にとっては1単位時間の共同学習となる。

(4) 体育大会

7月から9月にかけて、特別支援学級の生徒は、交流学級の一員として参加する学年団技やダンス、綱引き、応援などの練習に参加した。学年団技は男女別の競技であったが、その練習では、男女ともに通常の学級の生徒が特別支援学級の生徒に声をかける様子が見られた。

9月上旬に開催された体育大会では、通常の学級の生徒と特別支援学級の生徒が協力して学年団技や綱引きなどの競技、ダンスなどの表現活動、自分の団の応援に取り組んだ。また、特別支援学級単位で参加するリレーや団技もあり、通常の学級の生徒が一生懸命走っている特別支援学級の生徒を応援する様子が見られた。

注1 本研究では記載しなかったが、文化祭、クラスマッチ、長距離走大会の行事やイベントにおいても、特別支援学級の生徒と通常の学級の生徒との交流は見られる。

注2 ビオトープ交流は、特別支援学級の1～3年生全員と通常の学級の1年生によって毎年実施している。

注3 昼食交流や昼休みに実施したレリーフ制作、クリスマスツリー制作、修学旅行のお礼作りの交流は、その時の参加生徒の実態や交流内容に即して実施した。

注4 書写交流は平成23年度より実施するようになった。23年度と24年度は特別支援学級の1年生が参加していたが、平成25年度からは特別支援学級の1～3年生全員が参加するようになった。

Table2 時間設定された交流及び共同学習の実施時期と対象と内容

時期	交流及び共同学習	通常の学級の対象	特別支援学級の対象	活動の内容
＜ 意識 評 定 1 回 目 : 1 年 生 4 月 ＞				
1 年 4 月	宿泊研修	1 年 全 員 ・ 交 流 学 級	1 年 生	バス移動, 出し物, 思い出の手紙
6 月	ビオトープ交流	1 年 全 員	全 員	サツマイモの栽培 (畑作り・苗植え)
6 月	レリーフ制作交流	希 望 者	1 年 生	ビーズのレリーフの共同制作
7 月	書写交流	交 流 学 級	1 年 2 人	交流学級の書写の授業に参加
7 ～ 9 月	体育大会	全 生 徒 ・ 交 流 学 級	全 員	学年団技やダンス, 応援の練習, 特別支援学級の競技の応援, 思い出の手紙
＜ 意識 評 定 2 回 目 : 1 年 生 10 月 ＞				
10 月	ビオトープ交流	1 年 全 員	全 員	サツマイモの栽培 (畑手入れ・収穫)
12 ～ 1 月	クリスマスツリー制作交流	希 望 者, 交 流 学 級	1 年 生	ビーズのクリスマスツリーとツリーの飾りの共同制作, 思い出の手紙
1 月	節分交流	交 流 学 級	1 年 生	各自の抱負を書き込んだ掲示物の制作
＜ 意識 評 定 3 回 目 : 2 年 生 4 月 ＞				
2 年 6 月	七夕交流	2 年 全 員	2 年 生	七夕の短冊・飾り作り
7 月	昼食交流	交 流 学 級	2 年 生	交流学級の教室で昼食
7 ～ 9 月	体育大会	全 生 徒 ・ 交 流 学 級	全 員	学年団技やダンス, 応援の練習, 特別支援学級の競技の応援, 思い出の手紙
10 月	修学旅行 (お礼作り)	希 望 者	2 年 生	修学旅行のお礼のビーズ製作
＜ 意識 評 定 4 回 目 : 2 年 生 11 月 ＞				
11 月	昼食交流	交 流 学 級	2 年 生	交流学級の教室で昼食
12 月	修学旅行	2 年 全 員 ・ 交 流 学 級	2 年 生	バス移動, 絵付け体験等, 思い出の手紙
1 月	思い出作り交流 (話合い)	交 流 学 級	-	学級担任による交流の振り返り
2 月	節分交流	交 流 学 級	2 年 生	各自の抱負を書き込んだ掲示物の制作
2 月	立志式	全 生 徒	全 員	特別支援学級の立志の抱負発表
1 月	思い出作り交流 (話合い)	交 流 学 級	2 年 生	思い出作り交流に向けての意見交換
2 月	合唱交流	合 唱 部	2 年 生	卒業式に向けての歌の練習
3 月	思い出作り交流	交 流 学 級	2 年 生	昼休み時間のレクレーション
＜ 意識 評 定 5 回 目 : 3 年 生 4 月 ＞				
3 年 4 月	登山旅行	3 年 全 員 ・ 交 流 学 級	3 年 生	バス移動, 出し物等
7 月	昼食交流	交 流 学 級	3 年 生	交流学級の教室で昼食
7 月	書写交流	交 流 学 級	全 員	交流学級の書写の授業に参加
7 ～ 9 月	体育大会	全 生 徒 ・ 交 流 学 級	全 員	学年団技やダンス, 応援の練習, 特別支援学級の競技の応援
12 月	昼食交流	希 望 者	3 年 生	特別支援学級の教室で昼食, 友だち紹介
＜ 意識 評 定 6 回 目 : 3 年 生 12 月 ＞				

IV 結果

障害児との交流及び共同学習に関する意識について、群（性別）×時期（1年4月・10月、2年4月・11月、3年4月・12月）の分散分析を行った。その結果、Table 3に示すとおり性差及び交互作用に関しては、いずれの下位尺度にも有意差は確認されなかった。

時期の主効果については、「積極的受容」に有意差が認められたため ($F=9.29, p<.01$)、単純主効果の検定を行った。その結果、1年10月の得点が最も高く、1年4月、2年4月、2年

Table 3 全体及び性別の障害児との交流及び共同学習に関する3年間の意識の比較

	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
全体 (n=133)	70.15 (17.40)	15.53 (6.27)	10.92 (4.58)	8.09 (3.01)
1年4月 男子 (n=69)	67.57 (17.13)	15.83 (5.76)	11.57 (4.73)	7.80 (2.95)
女子 (n=74)	72.57 (17.42)	15.26 (6.73)	10.32 (4.38)	8.36 (3.06)
1年10月 全体 (n=133)	74.95 (14.37)	15.08 (6.12)	10.45 (4.11)	8.88 (2.91)
男子 (n=69)	72.81 (13.34)	15.90 (6.44)	10.88 (4.19)	8.65 (2.91)
女子 (n=74)	76.95 (15.09)	14.31 (5.74)	10.05 (4.04)	9.09 (2.91)
2年4月 全体 (n=133)	68.74 (16.74)	17.17 (6.63)	11.27 (4.52)	8.17 (2.76)
男子 (n=69)	66.67 (17.12)	18.26 (7.01)	11.49 (4.86)	7.87 (3.00)
女子 (n=74)	70.68 (16.27)	16.15 (6.97)	11.07 (4.21)	8.46 (2.50)
2年11月 全体 (n=133)	67.24 (16.36)	17.79 (6.02)	11.50 (3.74)	8.43 (2.31)
男子 (n=69)	65.87 (17.45)	18.17 (6.42)	11.67 (3.95)	8.00 (2.26)
女子 (n=74)	68.51 (15.29)	17.43 (5.64)	11.34 (3.55)	8.82 (2.30)
3年4月 全体 (n=133)	70.32 (16.63)	17.71 (6.07)	10.97 (3.72)	8.60 (2.40)
男子 (n=69)	69.45 (16.74)	17.68 (6.40)	10.90 (3.99)	8.54 (2.55)
女子 (n=74)	71.14 (16.60)	16.58 (5.74)	11.03 (3.48)	8.66 (2.26)
3年12月 全体 (n=133)	71.58 (15.54)	16.26 (6.24)	10.64 (3.69)	8.49 (2.75)
男子 (n=69)	70.55 (14.92)	16.72 (6.47)	10.67 (3.92)	8.45 (2.85)
女子 (n=74)	72.54 (16.15)	15.82 (6.02)	10.61 (3.49)	8.53 (2.67)
群の主効果	2.18 n.s.	2.01 n.s.	0.83 n.s.	2.69 n.s.
時期の主効果	9.29**	9.13**	2.32*	2.12 n.s.
	1年10月>1年4月** 2年4月>1年4月*, 1年10月>2年4月** 2年4月>1年10月** 1年10月>2年11月** 2年11月>1年4月**, 1年10月>3年4月** 2年11月>1年10月**, 3年12月>2年11月** 2年11月>3年12月*, 3年4月>1年4月*, 3年4月>1年10月**			
交互作用	0.59 n.s.	0.70 n.s.	1.00 n.s.	0.52 n.s.
カッコ内は標準偏差			** $p<.01$	* $p<.05$

11月、3年4月よりも有意に得点が高いことが明らかにされた(いずれも $p < .01$)。また、3年12月の得点は、2年11月の得点よりも有意に高いことが確認された($p < .01$)。

「消極的受容」にも有意な時期の主効果が認められたため($F=9.13, p < .01$)、単純主効果の検定を行った。その結果、2年11月の得点が最も高く、1年4月、1年10月(いずれも $p < .01$)、3年12月($p < .05$)よりも有意に得点が高いことが確認された。また、2年4月と3年4月の得点は、1年4月($p < .01$)と1年10月($p < .05$)の得点よりも有意に高いことが明らかにされた。

「消極的コミュニケーション」にも有意な時期の主効果が認められたため($F=2.32, p < .05$)、単純主効果の検定を行った。しかし、いずれの時期に関しても有意差は認められなかった。「積極的コミュニケーション」の時期の主効果については、有意差は認められなかった。

IV 考察

本研究の結果、特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に対する通常の学級の生徒の意識に男女差は認められないこと、また、学年や調査時期によって意識に違いがあることが明らかにされた。

例えば、「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」、「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」といった「積極的受容」の意識は、1年生の4月から10月にかけて上昇することが分かった。しかし、その後得点が下降し、3年生の12月になって再び上昇することが明らかになった。一方、「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」、「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」などの「消極的受容」の意識は、1年生の間は大きな変化を示さないが、その後徐々に得点が高くなり、得点が高い状態が3年生の4月まで継続する。そして、3年生の4月から12月にかけて得点が減少し、3年生の12月には1年生のころと同程度の状態になることが分かった。すなわち、「積極的受容」の意識の低下に呼応するように「消極的受容」の意識が高まるといった変化をたどることが明らかにされた。なお、「消極的コミュニケーション」や「積極的コミュニケーション」に関する意識については、時期による得点の変化に有意差は認められなかったものの、「消極的受容」あるいは「積極的受容」と概ね同様の推移をたどることが確認された。

このような変化が見られた理由をそれぞれの交流及び共同学習の内容から考えてみる。1年生は10月までに日常的な交流に加え、レリーフ制作交流や書写交流、体育大会、行事後の手紙による交流を経験した。その結果、交流及び共同学習の活動の中で特別支援学級の生徒を積極的に受け入れようとする意識が高まったのではないかと推測される。しかし、その後の2年生4月まではビオトープ交流などの学年全体で交流する機会があったものの、全般的に交流の機会が少なかったため、積極的受容の意識が低下したのではないかと考えられる。そして、積極的受容の意識の低下に呼応するように交流及び共同学習に対する否定的な意識(消極的受容)が高まったと考えられる。2年生の11月にはさらに積極的受容の意識が低下し、交流及び共同学習に対する否定的な意識が強くなった。これは1年生の頃の交流及び共同学習の頻度よりもさらにその機会が減少したことが影響しているとも考えられるが、それ以上に交流の内容が大きく影響したのではないかと考えられる。例えば、体育大会の1年次の団技では、4人1組で

走るリレー形式の競技であったため、特別支援学級の生徒と一緒に組になった生徒は、お互いに高い連帯感を持ちながら競技に臨むことができたのではないかと考えられる。一方、2年次の団技は各自が玉入れの玉を投げる個人的な活動であったため、特別支援学級の生徒との強い連帯感が形成されるまでには至らなかったと考えられる。3年生になってからは積極的受容の意識が少しずつ高まり、交流及び共同学習に対する否定的な意識も弱まったが、これは2年次の後半に修学旅行や立志式を経験したことに加え、思い出作り交流の活動を通して、特別支援学級の生徒との交流について考えたり、話し合いの結果を実際の活動として実現したりしたこと、3年生4月の登山旅行での登頂体験などの交流及び共同学習の経験が大いに影響していると考えられる。さらに、体育大会の3年次の団技は2年次のものよりも互いを意識する必要性がある内容であり、そのような内容の団技に取り組んだこと、特別支援学級の教室で一緒に昼食を食べたこと（昼食交流）といった1つの活動と一緒に取り組んだり、互いのことを強く意識してコミュニケーションをとったりすることが多くなるような質の高い交流の影響もあると推測される。3年生の12月に実施した自由記述形式の調査で得られた交流及び共同学習に対する感想にも、「昼食交流が楽しかった」、「考えていることが話してみても少し分かったような気がする」、「一緒に掃除をしていて、会話はできなくても、目線や行動で何をしようとしているのか分かるようになってきて、心を開いてくれてうれしい」、「もっと交流を増やしてほしい」、「交流は楽しかった」といった肯定的な感想が多数見受けられた。このような結果からも、同じ活動と一緒に取り組んだり、互いのことを強く意識してコミュニケーションをとったりする機会が多くなるような質の高い交流及び共同学習を実施することが、特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に対する通常の学級の生徒の意識を肯定的なものに変えていく鍵になっていると考えられる。

以上のような通常の学級の生徒の中学校3年間にわたる交流及び共同学習に対する意識の推移の結果から3つのことを示唆することができる。まず1点目は、特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に対する通常の学級の生徒の肯定的な意識を高めるためには、実施スケジュールを十分に検討した交流及び共同学習の継続的な実施が必要であるということである。本研究の結果からも分かるように、交流及び共同学習に対する意識が肯定的なものに変化する時期は、交流及び共同学習の実施頻度が比較的多い時期であった。すなわち、交流及び共同学習の実施頻度と肯定的な意識は関係が深いと考えられる。しかし、それは実施頻度が低下すると、それに合わせて肯定的な意識が低下し、否定的な意識も強まるということを意味する。したがって、今後は交流及び共同学習の実施頻度を高めるだけでなく、交流及び共同学習の経験によって高まった肯定的な意識を維持させるために必要な手だてや工夫などについての検討も重要になってくると考えられる。

2点目としては、通常の学級の生徒と特別支援学級の生徒が、「一緒に1つのことに取り組むことで成功体験を得る活動」、「互いのことを強く意識しながら協調的に行動する必要がある活動」、「コミュニケーション場面を意図的に設定して相互理解を促す活動」といったような相互理解がより一層深まるような交流及び共同学習の実施が必要であるということが示唆される。本研究の自由記述の感想からも分かる通り、昼食交流に参加した通常の学級の生徒や特別支援学級の清掃を担当する生徒は、特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に対して肯定的な感想を抱いていた。すなわち、交流及び共同学習が通常の学級の生徒にとって楽しい経験になるような工夫や配慮が施されていたり、特別支援学級の生徒との関わりを通して障害理解が深

まるような活動計画が立てられていたりすることで、通常の学級の生徒と特別支援学級の生徒との交流は深まり、その分だけ特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に対する肯定的な意識が強まると考えられる。ところで、通常の学級の特定の生徒が、特別支援学級の生徒に対して深い理解を示すようになり、交流及び共同学習に対する肯定的な意識が高まることはもちろん大切なことではあるが、学校教育という視点から見ると、通常の学級の生徒全体の意識の向上についての検討をしていかななくてはならない。したがって、今後はすべての生徒の交流及び共同学習に対する意識の向上を図るためにはどのような内容の活動をしたらよいか、学年あるいは学校全体で取り組む大規模な交流及び共同学習の質を高めるためにはどのような工夫や配慮が必要なのかについて検討を重ね、実践を積み重ねていく必要があると考えられる。

3点目としては、特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に対する肯定的な意識の向上には、女子生徒がその鍵を握っている可能性があるということが示唆される。本研究の性差に関する検討では、有意差は認められなかったものの、女子生徒の方が男子生徒よりも特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に対する肯定的な意識が高い傾向にあることがうかがえた。したがって、交流及び共同学習を実践する際には、交流及び共同学習に対する意識が肯定的な女子生徒を見極め、その女子生徒を軸にした活動を展開したり、班編制の際には特別支援学級の生徒と上手にコミュニケーションがとれる女子生徒を各班に配置したりすると、周囲の生徒も活動の軸となる女子生徒の特別支援学級の生徒への関わり方をモデルとして、より充実した交流が可能になると期待される。

以上のことから、通常の学級の生徒と特別支援学級の生徒との充実した交流及び共同学習を推進していくためには、①交流及び共同学習の実施頻度や実施スケジュールの検討、②すべての生徒にとって有意義で楽しい交流及び共同学習になるような内容に関する検討、③実際の活動の進め方等の実施計画の検討といった、さまざまな観点からの検討が必要であると言える。これらの観点について丁寧に検討した上で交流及び共同学習を継続的に実践していくことで、中学校を卒業する頃には正しく障害を理解し、障害のある人を肯定的に受け入れることのできるような生徒に成長してくれることを期待する。

V 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.
- 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.
- 小野智弘・重山孝雄・富山友加里・戸ヶ崎泰子 2013 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 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, 21, 67-78.
- 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：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.
- 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.