

特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に対する 中学生の意識 : 定期的な交流及び共同学習を通して

著者	小野 智弘, 児玉 かおり, 日野 文貴
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	23
ページ	13-25
発行年	2015-03
URL	http://hdl.handle.net/10458/5386

特別支援学級の生徒との交流及び 共同学習に対する中学生の意識

— 定期的な交流及び共同学習を通して —

小野智弘* 児玉かおり* 日野文貴*

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

Tomohiro ONO Kaori KODAMA Fumitaka HINO

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2014年1月20日にその条約に批准した。この批准に至るまで, 平成21年12月に障がい者制度改革推進本部を設置し, 障がい者制度改革推進会議で検討を重ね, 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の様々な法律の整備を行い, 環境整備に努めてきた。

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」とあり, 世界的なインクルーシブ教育システムの流れを踏まえた学習指導要領が平成21年度より順次実施されている。中学校学習指導要領では「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。」と総則の中で明記し, 今まで以上に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, 特別支援学級に在籍する児童生徒にとっては社会性を培うために有意義な活動であるとともに, 通常の学級に在籍する児童生徒や地域住民が, 特別支援学級・特別支援学校に在籍する児童生徒や障害のある児童生徒に対する正しい理解と認識を深めることのできる絶好の機会となる活動でもある。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, その教育効果の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

* 宮崎大学教育文化学部附属中学校

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。高野・片岡（2014）は、事前事後学習を効果的に実践することで、特別支援学級の児童と小学校の児童両者が楽しく自主的に学び合い、豊かな関係形成を促すことができるとしている。そのためには、単発的な指導だけではなく、日常的・継続的な取組の必要性を挙げている。

このように、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、人間関係の形成につながる重要な活動である。しかし、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、交流及び共同学習を実施することで十分な教育的効果を得るためには、単に実施するだけではなく、どのように交流及び共同学習に取り組む必要があるのかを十分に検討し、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は、特別支援学校と小学校・中学校・高等学校との学校間交流や、特別支援学級の児童生徒の地域との居住地交流に関するものが多い。先行論文の中で課題として挙げられていた日常的・継続的な取組という点では、小学校・中学校の多くは校内に特別支援学級があり、日常的・継続的な交流及び共同学習の取組が特別支援学校に比べて実施しやすい状況である。前述の細谷（2013）は、休み時間や給食などの日常交流は、交流及び共同学習のねらいである「子どもの経験を広げて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性を育むこと」に直接的につながっていくものと述べている。

そこで、本研究では、中学校1年生を対象に、通常の学級と特別支援学級との交流及び共同学習を計画的に実施していく中で、行事などのイベント的な交流及び共同学習で特別支援学級の生徒と関わる生徒の意識と、定期的に昼休み交流や昼食交流や授業交流を実施している通常の学級に在籍する生徒及び各学級から選出された交流委員の定期的に特別支援学級の生徒と関わる生徒の意識に、違いがあるかを明らかにする。

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。分析対象は、欠席及び記入もれのあった生徒を除いた150名（男子73名、女子77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、「特別支援学級の友達と、もっと一緒にいたいと思う」や「特別支援学級の友達と、仲良くしていけると思う」など、特別支援学級の生徒と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、「特別支援学級の友達は、自分達とは違う生徒だと思う」や「特別支援学級の友達は、自分と比べてできないことが多いと思う」など、特別支援学級の生徒と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、「特別支援学級の友達が考えていることが分からない」

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 特別支援学級の友達に対する積極的受容	
1	特別支援学級の友達と、もっと一緒にいたいと思う
2	特別支援学級の友達と、仲良くしていけると思う
3	特別支援学級の友達のために、自分にできることがあると思う
4	特別支援学級の友達と、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、特別支援学級の友達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、特別支援学級の友達と同じグループになってもいいと思う
7	特別支援学級の友達と一緒に、協力していくことができると思う
8	特別支援学級の友達に誘われたら、一緒に遊ぶと思う
9	特別支援学級の友達に、自分から話しかけることができると思う
10	特別支援学級の友達の得意なことを知りたいと思う
11	特別支援学級の友達と交流することを、もっとしたいと思う
12	特別支援学級の友達と一緒に、作品を作ってみたいと思う
13	特別支援学級の友達と一緒に、歌や合奏をしてみたいと思う
14	特別支援学級の友達と交流して、良かったと思う
F 2 特別支援学級の友達に対する消極的受容	
15	特別支援学級の友達は、自分達とは違う生徒だと思う
16	特別支援学級の友達は、自分と比べてできないことが多いと思う
17	特別支援学級の友達は、一緒に勉強するのは無理だと思う
18	特別支援学級の友達は、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	特別支援学級の友達と、隣の席になるのは困る
F 3 特別支援学級の友達に対する消極的コミュニケーション	
20	特別支援学級の友達が考えていることが分からない
21	特別支援学級の友達と、どんな話をしているのか分からない
22	特別支援学級の友達とは、気持ちが通じにくいと思う
F 4 特別支援学級の友達に対する積極的コミュニケーション	
23	特別支援学級の友達の話したいことが分かると思う
24	特別支援学級の友達のしたいことが分かると思う

や「特別支援学級の友達と、どんな話をしているのか分からない」など、特別支援学級の生徒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」は、「特別支援学級の友達の話したいことが分かると思う」や「特別支援学級の友達のしたいことが分かると思う」の、特別支援学級の生徒と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2項目から構成されている。

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。

4 調査期間

調査は、平成26年4月、平成26年12月の計2回である。

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に配慮したりした。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 交流委員の設置

特別支援学級の教室と、通常の学級の教室は渡り廊下でつながっている違う校舎にあり、授業での交流もあまりないため、特別支援学級の生徒は交流学級の友達のことをあまり知らない。そのため、各学級で交流委員を設置し、行事等の時に特別支援学級の生徒と一緒に活動したり、昼食や昼休み等の交流の計画を教師と一緒に考えたりしていくようにした。特別支援学級の生徒は7名であり、交流委員はそれぞれ学級1が6名、学級2が6名、学級3が9名、学級4が7名となった。

2 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ている。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

毎月、学年朝会があり、「始めの言葉」と「終わりの言葉」を特別支援学級の生徒が発表している。発表する生徒は、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。

Table 2 特設的な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 : 4月 >				
4月	昼食交流①	交流委員 (4学級)	全員	特別支援学級でのグループの昼食
5月	宿泊研修	1年全員・交流学級	全員	バス移動, 出し物, 施設内ハイキング
5月	ビオトープ交流①	1年全員	全員	サツマイモの栽培 (畑作り・苗植え)
6月	手紙交流①	1年全員・交流学級	全員 (交流学級)	交流学級へ宿泊研修の手紙
6月	学活交流①	1年全員	全員	全員で七夕の短冊作りに参加
7月	書写交流	1年全員・交流学級	全員 (交流学級)	交流学級の書写の授業に参加
7~10月	昼食交流②	学級3のグループ	全員	特別支援学級でのグループ単位昼食
7~9月	体育大会と練習	1年全員・交流学級	全員	学年団技やダンス, 応援
10月	昼食交流③・ 手紙交流②	1年全員・交流学級	全員 (交流学級)	交流学級での昼食, 手紙渡し
10月	学活交流②	学級3全員	全員	2学期の目標決め
10月	ビオトープ交流②	1年全員	全員	サツマイモの栽培 (収穫)
11月	ビーズ交流	交流委員 (4学級)	全員	昼休み時間でのビーズ制作
11~12月	昼食交流④	学級3のグループ	全員	特別支援学級での1対1の昼食
12月	昼食交流⑤	交流委員 (4学級)	全員	特別支援学級での1対1の昼食
12月	学活交流③	学級3全員	全員	今年の漢字決め
< 意識評定 2 回目 : 12月 >				

(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、特別支援学級の生徒代表が、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。

3 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) 昼食交流①

5月にある宿泊研修の前に、特別支援学級の生徒が交流学級に入っていきやすいようにと考え、4月に特別支援学級の教室に、交流学級の交流委員を招いての昼食を3回に分けて計画した。交流昼食を通して、特別支援学級の生徒が職員や交流学級の友達の顔や名前を覚えたりするなどして、宿泊研修への不安を軽減することができた。

(2) 宿泊研修

5月に宿泊研修があり、特別支援学級の生徒は自分の交流学級の生徒と一緒にバスで移動した。一日目の火おこし体験や野外炊飯のカレー作りは特別支援学級の友達同士で活動したが、周囲にいる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、夜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を盛り上げてくれた。

二日目の施設内ハイキングでは、交流学級の班の中に特別支援学級の生徒が入って一緒に行動した。帰りのバスも、行きと同様に特別支援学級の生徒は交流学級の生徒と一緒にバスで移動した。

(3) ビオトープ交流①^(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。

1学級に対し3時間計画し、1時間目はビオトープ農園の除草を行い、次の週の2・3時間目に畝作りやサツマイモの苗の植え付けを協力して行った。

(4) 手紙交流①

特別支援学級の生徒は、宿泊研修の振返りを行い、交流学級の生徒と一緒に活動した宿泊研修の思い出の手紙を作成した。6月の帰りの会の時間に特別支援学級の生徒が交流学級の教室に行き発表し、その手紙を代表生徒が受け取った。

(5) 学活交流① (七夕交流)

6月末の通常の学級の学活の時間に、特別支援学級の1年生全員と一緒に通常の学級の教室に行き、七夕の短冊作りに参加した。自分の交流学級ではない教室にも行くことにもなるが、特別支援学級の生徒は全員で行くという事で安心感があったため、活動することができた。

(6) 書写交流

7月は特別支援学級の生徒が、通常の学級の教室に行き自分の交流学級の書写の授業に参加した。特別支援学級の生徒の隣には、交流委員が着席し必要に応じて準備等を手伝ったりした。

(7) 昼食交流②

7月から、学級3の生徒が5名ずつ交代で特別支援学級の教室に来て、昼食交流をするようになった。行事等を考慮して、1～3週間に1回の割合で実施した。机を並べて、2～3のグループに分かれて食事した。

(8) 体育大会とその練習

7月から9月の体育大会の練習で、特別支援学級の生徒は学年団技やダンス、綱引き、応援などの練習に交流学級の一員として参加した。学年団技は4人一組と一緒に活動する競技であるが、特別支援学級の生徒の中には走るのが禁止の生徒もあり、特別支援学級の生徒が参加する最初の組はデモンストレーションとして歩いて移動する方法をとることにした。

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綱引き、ダンス、応援等に取り組んだ。また、特別支援学級単位で参加するリレーや団技もあり、特別支援学級の生徒が一生懸命走る様子に、通常の学級の生徒が応援する場面が見られた。

(9) 昼食交流③&手紙交流②

特別支援学級の生徒は、体育大会の振返りを行い、交流学級の生徒と一緒に活動した体育大会の思い出の手紙を作成した。10月の昼食時間に、特別支援学級の生徒が自分の交流学級の教室に行き、手紙を読んだ。そのあとにそのまま交流学級に残り、交流学級の生徒と一緒に食事をした。

(10) 学活交流②

10月に特別支援学級の生徒全員が、学級3の教室に行って、学活の授業に参加し、2学期に頑張りたいことを考えワークシートに記入した。その時間の始まりの際には、特別支援学級の生徒が「私は誰でしょう？」クイズをして、学級3の生徒が手を挙げて発表した。

(11) ビオトープ交流②

10月に、5月に植えたサツマイモの収穫を2時間連続の授業で行った。5月と同様に通常の学級の生徒4人と特別支援学級の生徒1～2人の班編成で実施した。大なり小なりの差はあるけれども自分達の手でサツマイモを収穫し、通常の学級の生徒も特別支援学級の生徒も喜んでいた。

ビオトープ交流は、通常の学級の生徒にとっては合計5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にとっては合計20単位時間の交流及び共同学習に参加したことになる。

(12) ビーズ交流

文化祭で展示販売するビーズ作品を、特別支援学級の教室に、交流委員が昼休みに来て一緒に活動した。出来上がったビーズ作品は1個ずつ持ち帰り、その他は文化祭で販売した。

(13) 昼食交流④

学級3の昼食交流は定期的に続けているが、グループでの食事から、特別支援学級1名に対し、学級3の生徒1名が正面に座って、1対1での昼食交流を11月から実施した。1対1ということや、昼食交流が2周り目になった学級3の生徒もいたりして、以前に比べて両者の会話が多くなってきた。

(14) 昼食交流⑤

12月に、4つの通常の学級から交流委員を中心に7名ずつが特別支援学級の教室に来て、食事を一緒にした。この時も、1対1の昼食交流を行い、11月の学級3の昼食交流同様に、両者の会話が多くなってきた。

(15) 学活交流③

12月に特別支援学級の生徒全員が、学級3の教室に行って、学活の授業に参加した。自分で考えた今年の漢字1文字を班の中で発表し合い、他の友達の漢字も参考にしながら自分の今年一年の漢字を決める活動であった。特別支援学級の生徒も、学級3の班の中に一人ずつ入り、漢字を発表して決めていった。

注1 文化祭、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。

IV 結果

特別支援学級の友達との交流及び共同学習に関する意識について、群（学級の男女）×時期（4月・12月）の分散分析を行った。その結果、Table 3 に示す通り、群の主効果について「積極的受容」($F=3.57, p<.01$)、「消極的受容」($F=2.43, p<.05$)、「消極的コミュニケーション」($F=2.27, p<.05$) に有意な差が認められたため、単純主効果の検定を行った。その結果、「積極的受容」において学級2女子及び学級3女子の得点が学級1男子の得点より有意に高いことが確認された ($p<.05$)。学級全体においても、学級3の得点が学級1の得点より有意に高いことが確認された ($p<.05$)。「消極的受容」と「消極的コミュニケーション」においては、単純主効果での有意差は認められなかった。時期の主効果についても、「積極的受容」($F=7.47, p<.01$)と「消極的コミュニケーション」($F=11.69, p<.01$) に有意な差が認められ、「積極的受容」において12月の得点が4月の得点より有意に高いことが確認された。群と時期の交互作用について、「積極的コミュニケーション」において有意な差が認められた ($F=2.40, p<.05$)

同様に、群（交流委員の経験の有無）×時期（4月・12月）の分散分析を行った。その結果、Table 4 に示す通り、「積極的受容」($F=11.08, p<.01$)、「消極的コミュニケーション」($F=4.71, p<.05$)、「積極的コミュニケーション」($F=5.77, p<.05$) に有意な差が認められたため、単純主効果の検定を行った。その結果、「積極的受容」($p<.01$)と「積極的コミュニケーション」($p<.05$)において交流委員の得点が、交流委員でない生徒の得点より有意に高いこと、「消極的コミュニケーション」($p<.05$)においては、交流委員でない生徒の得点が、交流委員の得点より高いことが確認された。時期の主効果についても、「消極的コミュニケーション」($F=12.82, p<.01$)と「積極的コミュニケーション」($F=5.09, p<.05$) に有意な差が認められ、「消極的コミュニケーション」($p<.05$)において4月の得点が12月の得点より有意に高いこと、「積極的コミュニケーション」($p<.05$)において12月の得点が4月の得点より有意に高いことが確認された。群と時期の交互作用については、有意な差は認められなかった。

また、「積極的受容」の得点の低い生徒の意識の変容について調べるため、各学級の「積極的受容」の得点の低い生徒10人を抽出し、群（学級）×時期（4月・12月）の分散分析を行った。その結果、Table 5 に示す通り、「積極的受容」($F=3.89, p<.05$) に有意な差が認められたため、単純主効果の検定を行い、「積極的受容」において学級3の得点が学級1の得点より有意に高いことが確認された ($p<.05$)。時期の主効果についても、「積極的受容」に有意な差が認められ ($F=13.32, p<.01$)、12月の得点が4月の得点より高いことが確認された。群と時期の交互作用については、有意な差は認められなかった。

Table 3 特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に関する1年生各学級の男女の意識

		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
学級1 4月	全体 (n=37)	66.19 (16.15)	18.08 (6.30)	12.35 (3.90)	8.27 (2.94)
	男子 (n=17)	61.76 (18.14)	20.06 (6.23)	12.53 (3.81)	7.59 (3.32)
	女子 (n=20)	69.95 (13.56)	16.40 (6.00)	12.20 (4.06)	8.85 (2.52)
学級1 12月	全体 (n=37)	68.59 (18.58)	17.89 (6.08)	11.00 (4.00)	9.08 (2.72)
	男子 (n=17)	64.24 (19.90)	18.82 (6.78)	11.35 (3.60)	8.41 (3.00)
	女子 (n=20)	72.30 (17.00)	17.10 (5.47)	10.70 (4.35)	9.65 (2.39)
学級2 4月	全体 (n=36)	70.58 (13.11)	17.97 (5.72)	12.00 (3.28)	8.64 (1.94)
	男子 (n=18)	64.17 (9.56)	20.17 (3.31)	13.61 (2.55)	7.83 (1.79)
	女子 (n=18)	77.00 (13.24)	15.78 (6.79)	10.39 (3.18)	9.44 (1.79)
学級2 12月	全体 (n=36)	75.42 (12.87)	16.25 (6.00)	11.03 (3.82)	8.83 (2.47)
	男子 (n=18)	69.56 (11.78)	18.00 (4.83)	12.67 (3.24)	7.89 (2.11)
	女子 (n=18)	81.28 (11.39)	14.50 (6.66)	9.39 (3.73)	9.78 (2.49)
学級3 4月	全体 (n=39)	74.62 (14.00)	15.49 (6.30)	11.15 (3.78)	8.90 (2.29)
	男子 (n=19)	73.42 (14.15)	15.37 (7.21)	10.58 (3.92)	8.63 (2.11)
	女子 (n=20)	75.75 (14.13)	15.60 (5.48)	11.70 (3.66)	9.15 (2.48)
学級3 12月	全体 (n=39)	79.69 (12.34)	14.90 (5.89)	10.33 (3.92)	9.69 (2.48)
	男子 (n=19)	79.26 (14.90)	13.42 (6.82)	9.00 (4.22)	10.63 (2.59)
	女子 (n=20)	80.10 (9.68)	16.30 (4.60)	11.60 (3.24)	8.80 (2.07)
学級4 4月	全体 (n=38)	71.29 (14.93)	17.63 (5.47)	11.92 (4.04)	8.95 (2.66)
	男子 (n=19)	68.32 (11.76)	18.89 (5.46)	13.16 (4.44)	8.42 (2.87)
	女子 (n=19)	74.26 (17.36)	16.37 (5.35)	10.68 (3.27)	9.47 (2.39)
学級4 12月	全体 (n=38)	69.11 (13.87)	19.16 (6.01)	11.37 (3.87)	8.53 (2.60)
	男子 (n=19)	67.16 (14.67)	19.42 (7.55)	11.74 (4.28)	8.26 (2.90)
	女子 (n=19)	71.05 (13.18)	18.89 (4.14)	11.00 (3.48)	8.79 (2.30)
全体 4月	全体 (n=150)	70.73 (14.76)	17.27 (6.00)	11.85 (3.75)	8.69 (2.48)
	男子 (n=73)	67.10 (14.11)	18.56 (5.96)	12.45 (3.86)	8.14 (2.56)
	女子 (n=77)	74.17 (14.62)	16.04 (6.00)	11.27 (3.58)	9.22 (2.29)
全体 12月	全体 (n=150)	73.25 (15.19)	17.04 (6.16)	10.93 (3.88)	9.04 (2.58)
	男子 (n=73)	70.22 (16.20)	17.37 (6.89)	11.16 (4.04)	8.82 (2.83)
	女子 (n=77)	76.12 (13.66)	16.73 (5.40)	10.70 (3.74)	9.25 (2.31)
群の主効果		3.57**	2.43*	2.27*	1.89 n.s.
		学級2女子>学級1男子*			
		学級3女子>学級1男子*			
		学級3>学級1*			
時期の主効果		7.47**	0.46 n.s.	11.69**	3.25 n.s.
		12月>4月**			
交互作用		1.51 n.s.	2.07 n.s.	0.83 n.s.	2.40*
カッコ内は標準偏差				**p<.01	*p<.05

Table 4 特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に関する交流委員経験の有無の意識の意識

		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=150)	70.73 (14.76)	17.27 (6.00)	11.85 (3.75)	8.69 (2.48)
4 月	経験有 (n=25)	79.88 (11.94)	15.28 (6.39)	10.96 (4.33)	9.32 (2.43)
	経験無 (n=125)	68.90 (14.62)	17.66 (5.86)	12.02 (3.62)	8.57 (2.48)
	全 体 (n=150)	73.25 (15.19)	17.04 (6.16)	10.93 (3.88)	9.04 (2.58)
12月	経験有 (n=25)	80.36 (16.09)	15.20 (6.78)	9.12 (4.64)	10.32 (2.45)
	経験無 (n=125)	71.82 (14.69)	17.41 (5.98)	11.29 (3.63)	8.78 (2.54)
	群の主効果	11.08** 有>無**	3.66 n.s.	4.71* 無>有*	5.77* 有>無*
	時期の主効果	1.83 n.s.	0.09 n.s.	12.82** 4月>12月**	5.09* 12月>4月*
	交互作用	0.94 n.s.	0.03 n.s.	2.36 n.s.	2.12 n.s.
カッコ内は標準偏差				** p<.01	* p<.05

Table 5 特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に対する各学級の積極的受容の低い生徒10人の意識

		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=40)	53.05 (8.51)	22.18 (4.41)	14.50 (2.91)	6.90 (2.19)
4 月	学級 1 (n=10)	46.60 (11.07)	23.80 (5.90)	14.80 (3.29)	5.70 (2.36)
	学級 2 (n=10)	55.80 (3.43)	21.50 (2.55)	13.60 (2.46)	7.70 (1.70)
	学級 3 (n=10)	56.70 (5.44)	21.20 (3.77)	13.90 (2.96)	7.00 (2.00)
	学級 4 (n=10)	53.10 (8.99)	22.20 (4.92)	15.70 (2.83)	7.20 (2.44)
	全 体 (n=40)	60.68 (14.93)	21.00 (4.97)	13.60 (3.04)	7.35 (2.37)
12月	学級 1 (n=10)	52.30 (20.85)	21.80 (5.37)	13.70 (2.31)	7.20 (3.01)
	学級 2 (n=10)	63.10 (10.51)	20.40 (4.33)	13.50 (2.66)	7.30 (1.42)
	学級 3 (n=10)	69.20 (12.15)	19.30 (6.13)	12.60 (4.40)	7.90 (2.73)
	学級 4 (n=10)	58.10 (10.01)	22.50 (3.89)	14.60 (2.46)	7.00 (2.37)
	群の主効果	3.89* 学級 3 > 学級 1 *	0.88 n.s.	1.32 n.s.	0.70 n.s.
	時期の主効果	13.32** 12月 > 4月**	2.16 n.s.	2.29 n.s.	1.04 n.s.
	交互作用	0.66 n.s.	0.44 n.s.	0.21 n.s.	1.05 n.s.
カッコ内は標準偏差				** p<.01	* p<.05

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関する通常の学級の生徒の意識には、実施後に意識に違いがあること、集団によって違いがあることが明らかにされた。

実施後の意識に目を向けてみると、「特別支援学級の友達と、もっと一緒にいたいと思う」や「特別支援学級の友達と、仲良くしていけると思う」といった「積極的受容」の意識は、4月から12月にかけて上昇することが分かった。交流委員の経験の有無の群での有意な差は出なかったけれども、学級全体での群や4月の段階で得点の低かった各学級10人ずつの群においては、有意な差が認められた。これは、この期間の交流及び共同学習を通して「積極的受容」の意識が高まったことを表している。一方、「特別支援学級の友達は、自分達とは違う生徒だと思う」や「特別支援学級の友達は、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、学級全体での群、交流委員の経験の有無の群、積極的受容の得点の低かった10人ずつの群ともに、有意な差は認められなかった。有意な差は認められなかったが、ほとんどの学級において得点が減少傾向にあり、交流及び共同学習を通して、「消極的受容」の意識がわずかずつではあるが軽減されていると推測される。また、「特別支援学級の友達が考えていることが分からない」や「特別支援学級の友達と、どんな話をしているのか分からない」などの「消極的コミュニケーション」の意識は、積極的受容の得点の低かった10人ずつの群では有意な差は認められなかったが、学級全体の群及び交流委員の経験の有無の群では、有意な差が見られ、12月の得点は4月の得点より下がり、「消極的コミュニケーション」の意識が低くなっていることが分かる。「特別支援学級の友達の話したいことが分かると思う」や「特別支援学級の友達の話したいことが分かると思う」の「積極的コミュニケーション」の意識は、学級全体の群及び積極的受容の得点の低かった10人ずつの群では有意な差は認められなかったが、交流委員の経験の有無の群では、有意な差が見られ、ほとんどの学級で12月の得点が4月の得点と同じか上がっているため、「積極的コミュニケーション」の意識が高まりつつあることが分かった。

定期的な交流をしている群に目を向けてみると、学級3の得点が4月と12月ともに4学級の中で最も高い得点を示しており、学級全体の群及び積極的受容の得点の低かった10人の群において有意な差が見られ、学級3の「積極的受容」の意識が、学級1の意識に対して高いことが明らかにされた。「消極的受容」と「消極的コミュニケーション」の意識においても、学級ごとの有意な差が見られた。学級3の「消極的受容」及び「消極的コミュニケーション」の得点は、4月と12月の両方において4学級の中で最も低く、学級3の生徒の特別支援学級の生徒に対する消極的なイメージは下がっていることが考えられる。一方、交流委員の経験の有無に目を向けると、「積極的受容」と「消極的コミュニケーション」と「積極的コミュニケーション」において有意な差が見られ、交流委員の「積極的受容」と「積極的コミュニケーション」の意識は交流委員でない生徒の意識より高く、交流委員の「消極的コミュニケーション」の意識は交流委員でない生徒の意識より低いことが分かった。

このような結果について考えてみる。学級3の「積極的受容」の意識は4月の段階で他の学級より高かったが、他の学級同様に12月も「積極的受容」の意識の得点が上がっており、より意識の高い集団も通常のイベント的な交流及び共同学習に加えて定期的な交流及び共同学習を計画的に実施することにより、「積極的受容」が高まることのできたのではと推測される。学級3の集団内に目を向けてみると、4月の段階で「積極的受容」の得点の低かった10人も、得点

が上がっており、その得点の伸びも他の3学級に比べ倍近い伸び(学級1:5.70, 学級2:7.30 学級3:12.50, 学級4:5.00)を見ると、定期的な交流及び共同学習を取り入れたことが、「積極的受容」の意識の低かった生徒の意識を高めることにつながったのではないかと推測される。交流委員は、特別支援学級の生徒と交流及び共同学習をしようという目的をもって交流委員になっているので、積極的な意識が高くて消極的な意識が低いことは当然ともいえる。12月までの交流及び共同学習を通して、「積極的受容」の意識の得点はあまり変化せず、「消極的コミュニケーション」の意識が低くなり、「積極的コミュニケーション」の意識が高まっている。これは、昼食交流やピーズ交流などの定期的な活動を通して、特別支援学級の生徒との1対1との会話などを経験して、特別支援学級の生徒とのコミュニケーションの取り方に対して、前向きになったと考えられる。

以上のようなことから、イベント的な交流及び共同学習だけでなく、学級3のような集団及び交流委員のような個人において定期的な交流及び共同学習を実施していくことは意義深いと言える。「積極的コミュニケーション」の高まりについて目を向けると、学級3の女子は4月に比べ12月の得点がわずかに下がり(0.35)、学級3の男子は4月に比べ12月の得点が上がって(20.0)おり、大きな差が見られる。これは、女子の生徒が男子の生徒に比べ特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に対してもともと前向きであったけれども、実際にコミュニケーションをとる機会を多く与えることにより、男子の生徒も交流及び共同学習に対してより前向きになることを示しているとも考えられる。

今後は、「積極的受容」において、一つの学級だけが12月の得点が4月の得点より低くなっており、どのような手立てを取っていくことで、全ての学級が特別支援学級の生徒との交流及び共同学習に積極的に取り組んでいくかを検討していかなくてはならない。また、小野(2014)が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く、今後は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の必要性を挙げており、イベント的でなく定期的な交流及び共同学習の推進、そして学校生活での日常的な交流及び共同学習につなげていく指導や手立ての工夫が大切と考える。

V 文 献

- 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.
- 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.
- 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.
- 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
- 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定の改訂 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.
- 国連総会本会議 2006 障害者の権利に関する条約
- 高野秀幸・片岡美華 2014 交流及び共同学習の在り方に関する実践的研究:事前事後学習を大切にしたい取り組み 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 第23巻, 111-120

- 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 中学校学習指導要領
- 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.
- 内閣府 2011 障害者基本法の一部を改正する法律
- 厚生労働省 2012 障害者総合支援法
- 厚生労働省 2013 障害者差別解消法
- 厚生労働省 2013 障害者の雇用の促進等に関する法律の一部を改正する法律