

## 障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び 共同学習が子どもの相互理解行動に及ぼす影響

池川由美\* 戸ヶ崎泰子\*\* 大山正子\* 猪俣千夏\*\*\*  
小野智弘\*\*\*\* 木原伸幸\*\*\*\* 押川あかね\*\*\*\* 木村素子\*\*

Effects of the Partial Integrated Activities and Collaborative Learning Programs  
on Mutual Understanding for Disabled and Non-disabled Children

Yumi IKEGAWA\*, Yasuko TOGASAKI\*\*, Masako OOYAMA\*, Chinatsu INOMATA\*\*\*  
Tomohiro ONO\*\*\*\*, Nobuyuki KIHARA\*\*\*\*, Akane OSHIKAWA\*\*\*\*  
and Motoko KIMURA\*\*

### I はじめに

社会にはいろいろな立場の人間が存在し、互いに尊重し合って生活している。性別の違い、年齢の違い、障害のある人やない人、健康な人や病気の人などいろいろな人が存在しているのが社会である。学校は社会の縮図であり、いろいろな特徴のある人が集まっている。そのような場で互いに尊重し合い、みんなが気持ちよく生活するために必要な人間関係を築く力を学ぶことは、これからの社会を生き抜く子どもにとって重要なことである。人間関係を築く力は、通常的环境においても学び、培われるものもあれば、通常的生活環境の中では経験する頻度が少なく、計画的に学ぶ機会を設定する必要があるものもある。後者のような学ぶ機会を計画的に設定する必要があるものの一つとして障害者理解の問題がある。これは、障害のある子どもとない子どもとの計画的な交流及び共同学習が基になって培われるものであろう。平成16年6月に改正された障害者基本法の第14条3には「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない」とある。また、平成19年11月に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会が発表した「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」には、「障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習については、双方の子どもたちの教育的ニーズに対応した内容・方法を十分検討し、早期から組織的、計画的、継続的に実施するよう努める。障害のない子どもが、障害のある子どもについての理解と認識を深めることが重要であることから、理解と認識を深めるための指導を充実する」という記述がある。さらに、平成20年3月告示小学校学習指導要領第1章総則第4の2(12)には、「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」とあり、交流及び共同

\* 宮崎大学教育文化学部附属小学校  
\*\* 門川町立五十鈴小学校

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

学習の推進の必要性が述べられている。

このように、我が国では交流及び共同学習を推進する方向で施策が進められている。障害児との交流及び共同学習に関する研究においても、障害児との交流及び共同学習によって一定の効果が得られることが明らかにされている。例えば、渡辺・植中（2003）は、障害児との交流経験は、健常児に障害児への受容的態度に肯定的な影響を与えており、交流を経験した健常児が「楽しさ」を体験し、「学び」を強く意識した時にその効果が大きくなったと報告している。また、多賀谷・時田・石黒（1986）は、活動をともにする経験を積ませることにより、障害児には、対人関係の広がりや学校生活に活気がみられ、健常児にも障害児に対する思いやりのある行動が多くなったり、互いにふれ合い、活動を楽しみにしたりするようになったなどの変容がみられたことを報告している。尾谷・嘉屋・伊藤・古川（1992）は、養護学校との交流経験のある小学校出身者と、交流経験のない小学校出身者の比較において、交流経験のある生徒の障害児への理解・認識は同情心だけでなく、養護学校や特殊学級にはどのような子どもが通っているのか知っているという「障害の種類と程度の理解」、知っている子どもがいる、接する機会があつてよかったと思う等の「障害児との接触経験」、よく頑張る、かわいそう、乱暴だ等の「障害児のイメージ」の深まりも見られることを明らかにしている。また、現在交流学級に在籍している生徒は、他の生徒よりも障害児に対して受容的であることも報告している。

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、障害者の受け入れが悪いことを報告している。河内（2006）も、過去のボランティア経験が障害者に対する抵抗感を高める場合もあることを明らかにしている。また、Cloerkes（1979）は、自発性に欠け、その場から自主的に回避できないような接触経験は否定的な影響を与えるのに対し、ボランティア活動や友人関係のようにそれらの行為を自らの意志で行い、自らの意志で回避できる場合には、良好な人間関係が構築されるとしている。すなわち、障害児と健常児が同じ場で学習する統合教育場面も一種の自発性に欠け、自発的に回避できない場面と捉えることもできることから、統合教育によって否定的な影響を受ける者もいる可能性があるといえる。実際、統合教育経験者のうち、統合教育経験を否定的に評価した者が17%いたことも報告されている（青木、1998）。以上のように、障害児と健常児との交流及び共同学習には、肯定的な影響を与える、思いやりのある行動を増加させる、「障害の種類と程度の理解」、「障害児との接触経験」、「障害児のイメージ」といった意識を深めるなどの効果があるという報告もあれば、障害児とかかわった経験が、一律に肯定的な効果をもたらすとはいえず、否定的効果あるいは効果がなかったとする報告も見受けられ、交流の効果に関して一貫した結果が得られていないのが現状である。その理由として、交流経験の質やかかわりの程度を考慮せずに経験の有無のみで分析していること、発達段階や人間関係に関する学びの違いを考慮せずに交流経験前後の変化を論じようとしていることなどが挙げられる。また、交流経験が、健常児と障害児の双方にどのような効果をもたらしているのかという研究は不十分であり、過去の交流経験の有無による障害理解や障害児に対する意識の違いについて検討している研究は多く見受けられるが、交流を経験することで障害児と健常児の双方の行動や意識の変容について詳細に検討している研究は少ない。したがって、障害児や交流する子どもの特徴を考慮した計画的な交流及び共同学習を経験することが障害児と健常児の双方の行動や意識にどのような影響を及ぼすのかという視点でより詳細な研究をすることが必要である。

そこで本研究では、特別支援学級とその交流学級の子どもを対象として、対象児の発達段階

や学習能力の実態に配慮した交流及び共同学習を実施し、その効果について検証する。具体的には、特別支援学級の子どもについては、発達段階別に集団に適應する力が交流経験を通じてどのように変容していくのかを明らかにする。交流学級の子どもについては、本研究の実施前から行われている交流及び共同学習時の様子から、特別支援学級の子どもに対するかかわりが高い子ども、普通の子ども、低い子どもを抽出し、性別及び発達段階別に障害児とのコミュニケーション力が交流経験を通じてどのように変容していくのかを明らかにする。

## II 方法

### 1) 対象児

対象児は知的障害特別支援学級の子ども12名（低学年：男子4名、女子2名、中学年：男子2名、女子1名、高学年：男子1名、女子2名）と2学年以上の交流学級の子ども289名（2学年：73名、3学年：36名、4学年：71名、5学年：36名、6学年：73名）である。

### 2) 交流活動計画

戸ヶ崎（2005）は、障害者へのポジティブな意識が強いほど、授業や学校の行事に障害児を受け入れる意識が高く、ネガティブな意識が強いほど、障害児を受け入れる意識が低いことを報告している。したがって、特別支援学級の教師は、交流及び共同学習を推進していく中で、障害のある子どもに対するポジティブ意識を高め、ネガティブ意識を低くするための支援をしなければならないことにも留意して交流及び共同学習を計画した。その際、交流学級の子どもに障害児はできないことが多いというイメージをもたせないような配慮をした。障害児も学習課題を達成することができ、自信をもって活動することができるように、教科及び単元、題材の選定をした。従って、実施する交流及び共同学習は、表1に示すように、対象児の学習能力に見合った単元や題材の実施時期に合わせて計画した。通常の学級では、交流及び共同学習を始める前に事前学習を行い、交流する子どもの紹介や特別支援学級での活動の様子について知らせ、交流及び共同学習をとおして学んでほしいことを伝えた。特別支援学級でも、交流及び

表1 4月から7月までの交流及び共同学習の計画

子ども	交流及び共同学習を行う教科等	総時数
1年男子 A	体育 (8)	8
1年男子 B	体育 (8)	8
1年女子 C	体育 (8)	8
1年女子 D	体育 (8)	8
2年男子 E	体育 (8)	8
2年男子 F	体育 (8) 英語活動 (8)	16
3年男子 G	体育 (8) 国語「自然のかくし絵」(12)	20
4年男子 H	体育 (8) 音楽「器楽合奏」(6)	14
4年女子 I	体育 (8) 音楽「器楽合奏」(7)	15
5年女子 J	体育 (8) 学級活動 (3) 行事「宿泊学習」(17) 英語活動 (2)	30
6年男子 K	体育 (8) 英語活動 (6) 学級活動 (2)	16
6年女子 L	体育 (8) 英語活動 (6) 学級活動 (2)	16

( ) 内は授業時間数

共同学習の事前指導として、交流学級の教師の名前や教室の場所、座席を教え、あいさつや返事の仕方等の指導を行った。

### 3) 調査内容と方法

行動評定によって特別支援学級、通常の学級双方の子どもの交流及び共同学習の効果を検証するために、特別支援教育にかかわる小中学校の教師4名の協議に基づき、集団に適応する力と障害児とのコミュニケーション力の評定項目を作成した。さらに、作成された項目をKJ法によりカテゴリー分けし、発達段階を考慮して各項目の到達学年を決定した。その結果、特別支援学級の子どもに対しては、表2に示すように、「コミュニケーション（受容）」「コミュニケーション（表出）」「反応」「仲間意識」「自立」「理解」の6カテゴリー各20項目合計120項目が準備された。通常の学級の子どもに対しては、表3に示すように、「コミュニケーション（受容）」「コミュニケーション（表出）」「気付き」「仲間意識」「かかわり」「理解」の6カテゴリー各13項目合計78項目が準備された。

査定方法は、特別支援学級の子どもについては、交流に付き添った特別支援学級教師が集団に適応する力の評定項目に対象児の行動や様子が当てはまるかどうかを2件法で評定した。通常の学級の子どもについては、障害児とのコミュニケーション力を交流に付き添った特別支援学級教師と交流学級の教師がそれぞれ2件法で評定し、両者の評定が一致したものについてそ

表2 特別支援学級の子どもに対する集団に適応する力の行動評定カテゴリーとその定義

	行動評定カテゴリー	定義
1	コミュニケーション（受容）	相手のかかわりを受け入れる力
2	コミュニケーション（表出）	自分から表現し、伝えようとする力
3	反応	相手の動きや言葉場の雰囲気などへの変化に対応する力
4	仲間意識	相手との関係を保つ力
5	自立	主体性をもって交流及び共同学習に参加する力
6	理解	相手の様子が分かったり、状況を把握して行動したりする力

表3 通常の学級の子どもに対する障害児とのコミュニケーション力の行動評定カテゴリーとその定義

	行動評定カテゴリー	定義
1	コミュニケーション（受容）	相手のかかわりを受け入れる力
2	コミュニケーション（表出）	自分から表現する力
3	気付き	相手の様子を観察する力
4	仲間意識	相手の存在を排除せず受け入れる力
5	かかわり	相手の様子を見ながら、進んで関係をとる力
6	理解	相手の様子や気持ちがあつたり、状況を把握して行動したりする力

の行動が見られるとした。

#### 4) 調査期間

調査期間は、平成20年4月中旬～7月中旬までの約3ヶ月である。

#### 5) 分析対象

分析対象児は特別支援学級の子ども12名（低学年：男子4名、女子2名、中学年：男子2名、女子1名、高学年：男子1名、女子2名）と2学年以上の通常の学級に在籍する子どもの中から抽出基準に該当した60名（各学年、各群男女2名）である。

抽出は5段階の手続きを踏んでいる。第1段階では、前年度の交流及び共同学習に付き添った特別支援学級の教師によって、障害児とのかかわりが高い子ども、普通の子とも、低い子どもを選定した。その結果、計164名が分析対象候補として抽出された。第2段階では、抽出された子どもの行動を特別支援学級の教師と通常の学級の教師がそれぞれ評定項目を用いて評定した。そして評定の一致率が高い者を残し、次の段階の候補とした。その結果、計139名が抽出された。第3段階では、平成20年度の学級編制で特別支援学級の交流学級に所属した第2段階の候補児を第3段階の対象候補児とした。第4段階では、評定項目の到達度で対象を絞った。抽出の範囲については、まず、学年ごとに到達目標として設定されているコミュニケーション力評定項目の到達度を候補児ごとに算出した。次に、かかわりが高い群については100%、普通群については、75～85%、低い群については30～45%という基準に到達度が該当する者を抽出した。その結果、計68名の候補が抽出された。第5段階では、各学年の各群が男女それぞれ2名になるように無作為抽出を行った。

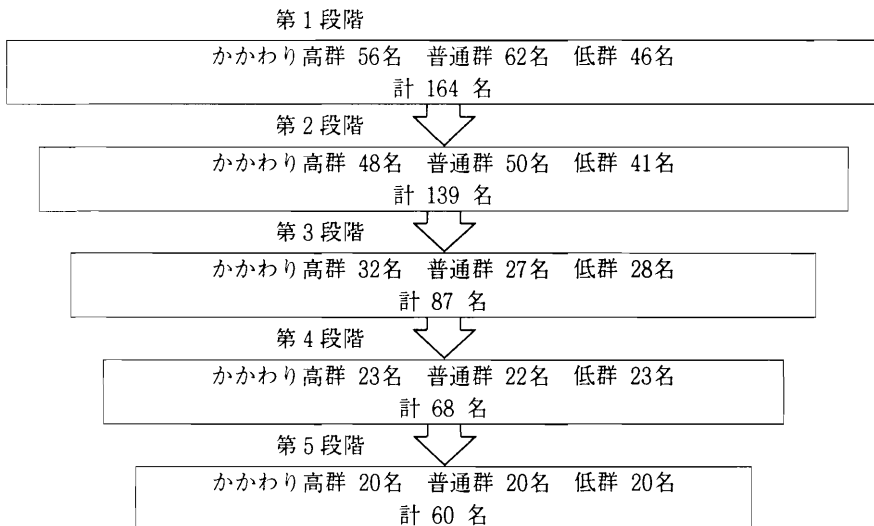


図1 分析対象児選定の流れ

## III 結果

## (1) 特別支援学級の子どもの集団に適應する力の変容

表4は、特別支援学級の子どもの集団に適應する力の行動評定カテゴリーごとの平均得点を学年部別に示したものである。

表4 特別支援学級の子どもの集団に適應する力の行動評定カテゴリーごとの平均得点

月	1 コミュニケーション (受容)	2 コミュニケーション (表出)	3 反応	4 仲間意識	5 自立	6 理解	総計	
低学年	4月	10.7	4.0	7.3	5.3	2.8	2.5	32.6
	7月	11.3	4.3	8.5	5.5	2.8	3.0	35.4
	変化量	0.6	0.3	1.2	0.2	0.0	0.5	2.8
中学年	4月	14.0	5.0	11.3	9.0	8.3	4.3	51.9
	7月	14.3	8.0	12.7	9.7	9.0	4.3	58.0
	変化量	0.3	3.0	1.4	0.7	0.7	0.0	6.1
高学年	4月	13.3	10.3	10.0	8.3	7.7	7.7	57.3
	7月	15.7	13.3	13.0	10.3	10.0	10.0	72.3
	変化量	2.4	3.0	3.0	2.0	2.3	2.3	15.0
各カテゴリーの 総変化量	3.3	6.3	5.6	2.9	3.0	2.8	23.9	

交流及び共同学習をとおして、全体的に集団に適應する力は高まる傾向が示された。

低学年の子どもの集団に適應する力をカテゴリーごとに見てみると、「自立」を除くすべてのカテゴリーにおいてプラスの変化が見られた。特に、「反応」が1.2点の増加と、大きな変化を示した。中学年の子どものためには、「理解」を除くすべてのカテゴリーにおいてプラスの変化が見られ、特に、「コミュニケーション（表出）」が3.0点の増加で変化が大きくなり、次いで、「反応」の増加量が大きかった。高学年については、すべてのカテゴリーで得点の増加が見られ、特に、「コミュニケーション（表出）」と「反応」が3.0点の増加で変化が大きかった。

発達段階ごとに見てみると、低学年の変化量の総計が2.8点、中学年が6.1点、高学年が15.0点と、発達段階があがるにつれ、変化量も増加していた。

各カテゴリーの総変化量ごとに見てみると、「コミュニケーション（表出）」は6.3点、「自立」は5.6点の増加で、変化量が大きかった。一方、「理解」は2.8点、「仲間意識」は2.9点、「かかわり」は3.0点の増加で、プラスの変化が見られるものの変化量は小さいことが明らかにされた。

これらの結果を図示したものが図2-1、図2-2、図2-3である。低学年、中学年は、集団に適應する力のうち、「コミュニケーション（受容）」と「反応」のみが比較的突出しており、「かかわり」と「理解」が低いというバランスの悪い状態であり、その状態は交流後も変化がないことが明らかになった。しかし、高学年になると、「かかわり」と「理解」がやや低いものの概ねバランスよく6つのカテゴリーの力が獲得されており、交流後その力が更にバランスよく高まっていることが明らかになった。

以上のことから、交流及び共同学習をとおして、特別支援学級の子どもの集団に適應する力

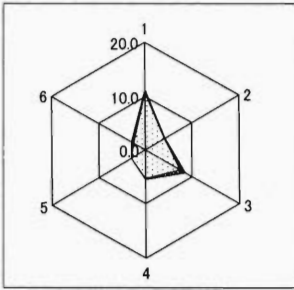


図2-1 特別支援学級の  
子どもの集団に適応する力  
の変容（低学年）

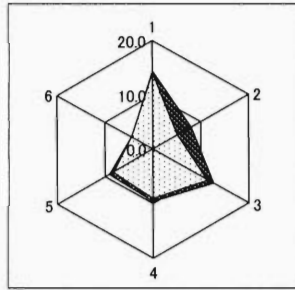


図2-2 特別支援学級の  
子どもの集団に適応する力  
の変容（中学年）

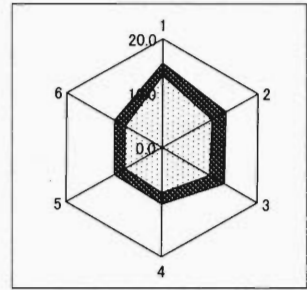


図2-3 特別支援学級の  
子どもの集団に適応する力  
の変容（高学年）

は高まったといえる。

(2) 通常の学級の子どもの障害児とのコミュニケーション力の変容（低学年）

表5は、低学年の子どもの障害児とのコミュニケーション力の行動評定カテゴリーごとの平均得点を示したものである。

交流及び共同学習をとおして、全体的に障害児とのコミュニケーション力は高まる傾向にあ

表5 低学年児童の障害児とのコミュニケーション力の行動評定カテゴリーごとの平均得点

	月	1 コミュニケーション (受容)	2 コミュニケーション (表出)	3 気付き	4 仲間意識	5 かかわり	6 理解	総変化量
低群 男子	4月	3.5	1.0	1.5	3.0	0.0	2.0	11.0
	7月	5.0	3.0	1.5	4.0	1.5	2.5	17.5
	変化量	1.5	2.0	0.0	1.0	1.5	0.5	6.5
普通群 男子	4月	6.0	5.0	1.5	4.5	0.5	2.5	20.0
	7月	6.0	5.0	2.0	4.5	2.0	2.5	22.0
	変化量	0.0	0.0	0.5	0.0	1.5	0.0	2.0
高群 男子	4月	6.5	6.5	4.0	7.5	4.5	3.5	32.5
	7月	8.0	8.5	8.0	8.5	6.0	4.5	43.5
	変化量	1.5	2.0	4.0	1.0	1.5	1.0	11.0
男子の各カテゴリー の総変化量		3.0	4.0	4.5	2.0	4.5	1.5	19.5
低群 女子	4月	4.0	1.0	0.5	2.0	0.0	1.0	8.5
	7月	5.0	2.5	2.0	4.5	0.5	1.5	16.0
	変化量	1.0	1.5	1.5	2.5	0.5	0.5	7.5
普通群 女子	4月	6.5	3.0	4.0	5.0	1.0	2.0	21.5
	7月	7.0	5.0	4.5	6.5	3.5	2.5	29.0
	変化量	0.5	2.0	0.5	1.5	2.5	0.5	7.5
高群 女子	4月	6.5	6.5	6.0	5.0	4.5	4.0	32.5
	7月	7.5	9.0	9.0	7.0	5.0	5.5	43.0
	変化量	1.0	2.5	3.0	2.0	0.5	1.5	10.5
女子の各カテゴリー の総変化量		2.5	6.0	5.0	6.0	3.5	2.5	25.5

ることが示された。

かかわりの程度について性別ごとに見てみると、男子のかかわり高群については、障害児とのコミュニケーション力の総変化量は、32.5点から43.5点へ大きく増加した（11.0点増）。また、かかわり低群についても同様に、11.0点から17.5点へと6.5点増加した。しかし、かかわり普通群については、大きな変化は見られなかった。

女子については、かかわり高群が、32.5点から43.5点へと10.5点大きく増加した。同様に、かかわり低群についても、8.5点から16.0点へと7.5点増加し、かかわり普通群についても、29.0点から21.5点へと7.5点増加した。

各カテゴリーについて性別ごとに見てみると、男子は、「気付き」と「かかわり」が4.5点、「コミュニケーション（表出）」が4.0点の増加で変化が大きかった。しかし、「理解」については1.5点の増加で大きな変化は見られなかった。

女子については、「コミュニケーション（表出）」と「仲間意識」が6.0点、「気付き」が5.0点の増加で変化が大きかった。しかし、「コミュニケーション（受容）」と「理解」については2.5点の増加で大きな増加とはいえないことが明らかにされた。

これらの結果を図示したものが図3-1から図3-6である。かかわり低群、普通群については、「コミュニケーション（受容）」と「気付き」のみが比較的突出しており、「かかわり」と「理解」が低いというバランスの悪い状態であり、その状態は交流後も変化がないことが明

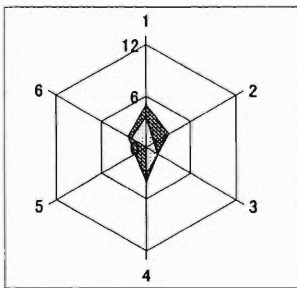


図3-1 かかわり低群の障害児とのコミュニケーション力の変容（低学年男子）

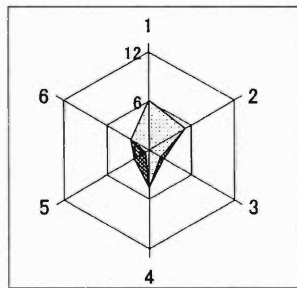


図3-2 かかわり普通群の障害児とのコミュニケーション力の変容（低学年男子）

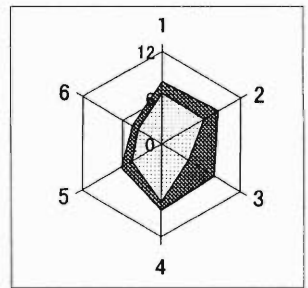


図3-3 かかわり高群の障害児とのコミュニケーション力の変容（低学年男子）

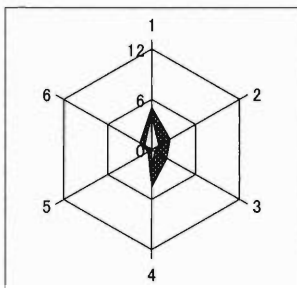


図3-4 かかわり低群の障害児とのコミュニケーション力の変容（低学年女子）

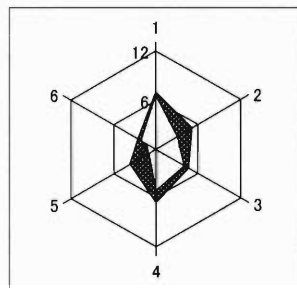


図3-5 かかわり普通群の障害児とのコミュニケーション力の変容（低学年女子）

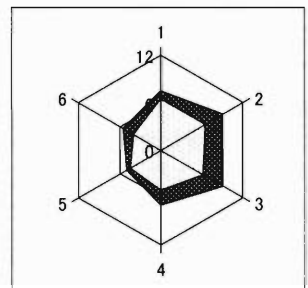


図3-6 かかわり高群の障害児とのコミュニケーション力の変容（低学年女子）



らかになった。しかし、高群になると、「かかわり」と「理解」はやや低いものの概ねバランスよく障害児とのコミュニケーション力の6つのカテゴリーが獲得されており、交流後その力が更にバランスよく高まっていることが明らかになった。

以上のことから、交流及び共同学習をとおして、低学年の障害児とのコミュニケーション力は高まったといえる。

### (3) 通常の学級の子どもの障害児とのコミュニケーション力の変容 (中学年)

表6は、中学年の子どもの障害児とのコミュニケーション力の行動評定カテゴリーごとの平均得点を示したものである。交流及び共同学習をとおして、全体的に障害児とのコミュニケーション力は高まる傾向にあることが示された。

かかわりの程度について性別ごとに見てみると、男子のかかわり普通群については、障害児とのコミュニケーション力の総変化量は、22.6点から35.9点へ大きく増加した(13.3点増)。また、かかわり低群についても同様に、11.1点から18.8点へと7.7点増加し、かかわり高群についても、35.5点から40.8点へと5.2点増加した。

女子については、かかわり普通群は、21.2点から44.8点へと23.6点も増加した。また、かか

表6 中学年児童の障害児とのコミュニケーション力の行動評定カテゴリーごとの平均得点

	月	1 コミュニケーション (受容)	2 コミュニケーション (表出)	3 気付き	4 仲間意識	5 かかわり	6 理解	総変化量
低群 男子	4月	3.3	1.0	2.0	2.8	0.0	2.0	11.1
	7月	3.8	3.0	4.0	4.0	1.0	3.0	18.8
	変化量	0.5	2.0	2.0	1.2	1.0	1.0	7.7
普通群 男子	4月	4.5	5.5	2.3	4.3	3.0	3.0	22.6
	7月	6.3	7.0	5.8	6.8	6.0	4.0	35.9
	変化量	1.8	1.5	3.5	2.5	3.0	1.0	13.3
高群 男子	4月	6.3	6.8	8.5	5.5	3.5	5.0	35.6
	7月	7.0	8.0	8.8	7.0	4.5	5.5	40.8
	変化量	0.7	1.2	0.3	1.5	1.0	0.5	5.2
男子の各カテゴリー の総変化量		3.0	4.7	5.8	5.2	5.0	2.5	26.2
低群 女子	4月	4.5	2.0	1.5	2.3	0.0	1.5	11.8
	7月	5.8	4.5	3.5	4.8	2.0	3.8	24.4
	変化量	1.3	2.5	2.0	2.5	2.0	2.3	12.6
普通群 女子	4月	4.8	4.8	2.5	3.5	2.8	2.8	21.2
	7月	10.0	8.5	6.5	7.0	7.0	5.8	44.8
	変化量	5.2	3.7	4.0	3.5	4.2	3.0	23.6
高群 女子	4月	7.8	7.3	7.0	7.5	4.0	4.5	38.1
	7月	11.0	12.0	8.5	9.0	6.8	8.0	55.3
	変化量	3.2	4.7	1.5	1.5	2.8	3.5	17.2
女子の各カテゴリー の総変化量		9.7	10.9	7.5	7.5	9.0	8.8	53.4

わり高群についても、31.8点から55.3点へと17.2点増加し、かかわり低群についても、11.8点から24.4点へと12.6点増加した。

総変化量を見てみると、男子が26.2点、女子が53.4点と、女子の変化が大きかった。

各カテゴリーについて性別ごとに見てみると、男子は、「気付き」が5.8点、「仲間意識」が5.2点、「かかわり」が5.0点の増加で変化が大きかった。しかし、「理解」については2.5点の増加で大きな変化は見られなかった。

女子については、「コミュニケーション（表出）」が10.9点、「コミュニケーション（受容）」が9.7点、「かかわり」が9.0点の増加で変化が大きかった。その他のカテゴリーについても同様に「理解」は8.8点、「気付き」と「仲間意識」は7.5点と比較的大きな増加量が見られた。

これらの結果を図示したものが図4-1から図4-6である。かかわり低群については、「コミュニケーション（受容）」が突出し、「かかわり」が陥没しているというバランスの悪い状態であり、交流後に得点は伸びているものの、バランスの悪さの十分な改善は見られない。普通群については、「コミュニケーション（表出）」が比較的突出しており、「かかわり」と「理解」が低いという状態であったが、交流後に得点が増加し、バランスも概ね改善していた。高群になると、「かかわり」と「理解」はやや低いものの概ねバランスよく障害児とのコミュニケーション力が獲得されており、交流後その力が更に高まっていることが明らかになった。

以上のことから、交流及び共同学習をとおして、中学年の障害児とのコミュニケーション力

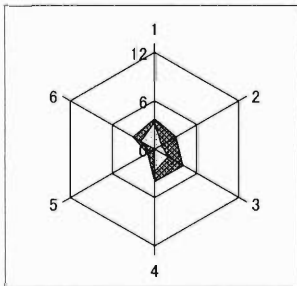


図4-1 かかわり低群の障害児とのコミュニケーション力の変容（中学年男子）

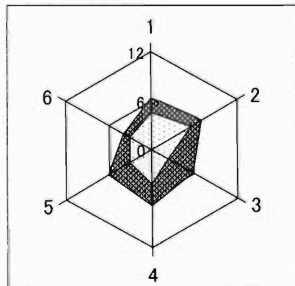


図4-2 かかわり普通群の障害児とのコミュニケーション力の変容（中学年男子）

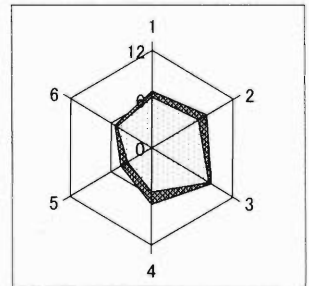


図4-3 かかわり高群の障害児とのコミュニケーション力の変容（中学年男子）

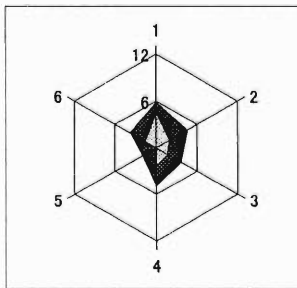


図4-4 かかわり低群の障害児とのコミュニケーション力の変容（中学年女子）

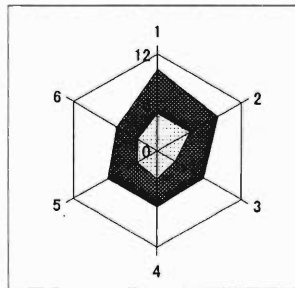


図4-5 かかわり普通群の障害児とのコミュニケーション力の変容（中学年女子）

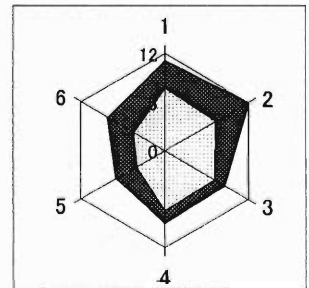


図4-6 かかわり高群の障害児とのコミュニケーション力の変容（中学年女子）

は高まったといえる。

(4) 通常の学級の子どもの障害児とのコミュニケーション力の変容(高学年)

表7は、高学年の子どもの障害児とのコミュニケーション力の行動評定カテゴリーごとの平均得点を示したものである。交流及び共同学習をとおして、全体的に障害児とのコミュニケーション力は高まる傾向にあることが示された。

かかわりの程度について性別ごとに見てみると、男子のかかわり普通群については、障害児とのコミュニケーション力の総変化量は、29.4点から38.3点へ増加した(8.9点増)。また、かかわり高群については、52.1点から56.6点へと5.5点増加し、かかわり低群についても、20.6点から25.7点へと5.1点増加した。

女子については、かかわり普通群が、31.9点から51.7点へと19.8点も増加した。かかわり高群についても、56.1点から67.5点へと11.4点増加し、同様にかかわり低群も、23.6点から34.7点へと11.1点増加した。

総変化量を見てみると、男子が19.5点、女子が43.3点と、女子の変化が大きかった。

各カテゴリーについて性別ごとに見てみると、男子は、「コミュニケーション(表出)」が

表7 高学年児童の障害児とのコミュニケーション力の行動評定カテゴリーごとの平均得点

	月	1 コミュニケーション (受容)	2 コミュニケーション (表出)	3 気付き	4 仲間意識	5 かかわり	6 理解	総変化量
低群 男子	4月	5.5	3.3	4.3	3.0	1.0	3.5	20.6
	7月	6.0	5.3	4.3	4.3	2.3	3.5	25.7
	変化量	0.5	2.0	0.0	1.3	1.3	0.0	5.1
普通群 男子	4月	7.0	5.7	7.0	4.0	2.0	3.7	29.4
	7月	8.7	7.0	8.3	6.0	3.0	5.3	38.3
	変化量	1.7	1.3	1.3	2.0	1.0	1.6	8.9
高群 男子	4月	11.0	9.3	11.0	6.3	6.5	8.0	52.1
	7月	11.0	11.0	11.0	7.8	7.5	8.3	56.6
	変化量	0.0	2.7	0.0	1.5	1.0	0.3	5.5
男子の各カテゴリー の総変化量		2.2	6.0	1.3	4.8	3.3	1.9	19.5
低群 女子	4月	6.0	4.0	5.3	3.3	1.7	3.3	23.6
	7月	6.3	5.7	8.7	5.3	4.7	4.0	34.7
	変化量	0.3	1.7	3.4	2.0	3.0	0.7	11.1
普通群 女子	4月	7.0	5.3	9.7	4.3	2.3	3.3	31.9
	7月	10.0	11.0	11.0	7.3	5.7	6.7	51.7
	変化量	3.0	5.7	1.3	3.0	3.4	3.4	19.8
高群 女子	4月	11.0	9.8	11.0	8.8	8.0	7.5	56.1
	7月	12.0	12.0	12.0	11.0	11.0	9.5	67.5
	変化量	1.0	2.2	1.0	2.2	3.0	2.0	11.4
女子の各カテゴリー の総変化量		4.3	9.6	5.7	7.2	9.4	6.1	43.3

6.0点、「仲間意識」が4.8点の増加で変化が大きかった。しかし、「理解」は1.9点、「コミュニケーション（受容）」は2.2点の増加で大きな増加とはいえないことが明らかにされた。

女子については、「コミュニケーション（表出）」が9.6点、「かかわり」が9.4点の増加で変化が大きく、その他のカテゴリーについても同様に「仲間意識」は6.1点、「気付き」は5.7点と比較的大きな増加量であった。

これらの結果を図示したものが図5-1から図5-6である。かかわり低群については、「コミュニケーション（表出）」と「気付き」が突出し、「かかわり」が陥没しているというバランスの悪い状態であり、交流後その状態が改善されてきていることが分かる。普通群と高群男子については、「気付き」が比較的突出しており、「かかわり」と「理解」が低い状態であったが、交流後にその状態が改善している。高群女子は、「かかわり」と「理解」はやや低いものの概ねバランスよく障害児とのコミュニケーション力が獲得されており、交流後その力が更にバランスよく高まっていることが明らかになった。

以上のことから、交流及び共同学習をとおして、高学年の障害児とのコミュニケーション力は高まったといえる。

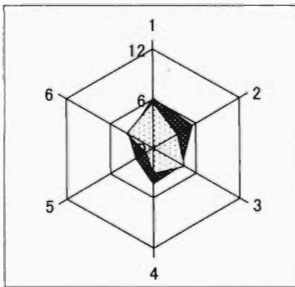


図5-1 かかわり低群の障害児とのコミュニケーション力の変容（高学年男子）

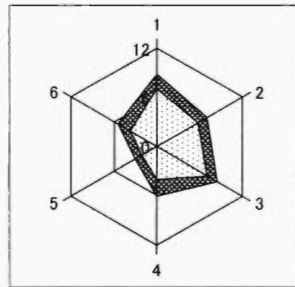


図5-2 かかわり普通群の障害児とのコミュニケーション力の変容（高学年男子）

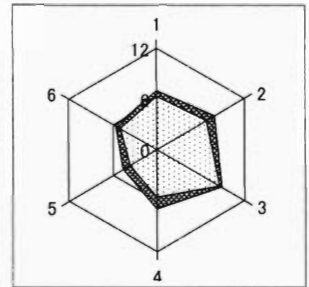


図5-3 かかわり高群の障害児とのコミュニケーション力の変容（高学年男子）

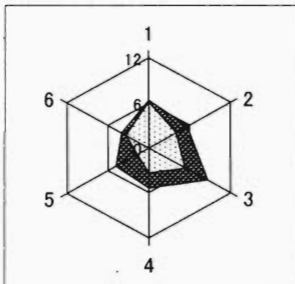


図5-4 かかわり低群の障害児とのコミュニケーション力の変容（高学年女子）

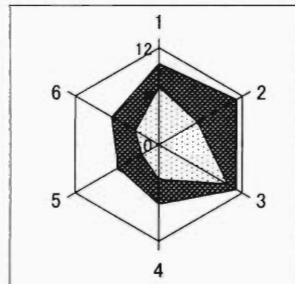


図5-5 かかわり普通群の障害児とのコミュニケーション力の変容（高学年女子）

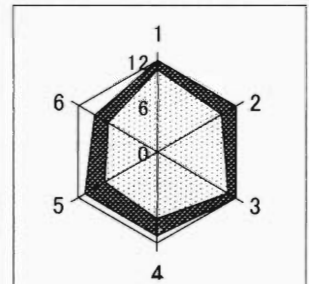


図5-6 かかわり高群の障害児とのコミュニケーション力の変容（高学年女子）

## Ⅳ 考察

### (1) 特別支援学級の子ども集団に適應する力の変容

本研究の結果、約3ヶ月間の交流及び共同学習によって特別支援学級の子ども集団に適應する力は概ね高まったことが明らかになった。

低学年の子ども集団に適應する力が十分には伸びなかった理由として、低学年の子どもは、5月に実施された運動会での表現ダンスの練習が交流及び共同学習の中心であったり、通常の学級の子どもとかわる場面が少なかったことが挙げられる。しかし、低学年の子どもは「反応」の変化量は比較的大きかった。これは、低学年の子どもは交流学級という未知の集団に対する興味関心の高まりが関係していると考えられる。さらに、「反応」に含まれる「名前を呼ばれたら呼んでいる人の方を見る」や「指示に反応する」等の具体的行動は、交流及び共同学習の場面だけでなく、自分の学級内でも表出する機会が多い内容である。すなわち、「反応」に含まれる具体的行動を表出する機会が多いことから、この指標の増加が見られたと推測できる。逆に、「1時間を交流学級で過ごす」等の「自立」と「交流学級担任が分かる」等の「仲間意識」の変化量については、ほとんど増加が見られなかった。その理由として、低学年という発達段階の子どもにとって、「自立」や「仲間意識」を育てるといった課題の達成は、難易度の高い内容であったためと考えられる。実際に、行動評定項目の作成段階においても、「自立」と「仲間意識」の項目の大半は、もっと高い年齢の時期に習得されるべきものと判断されている。従って、本研究において「自立」と「仲間意識」の項目が低いのは当然の結果であると言える。

中学年の子どもにおいては、「コミュニケーション(表出)」と「反応」の変化量が比較的大きかった。このカテゴリーに含まれる「ジェスチャーで表現する」や「名前を呼ばれたら「はい」と返事をする」等の具体的行動は、交流及び共同学習の場面だけでなく、自分の学級でも十分に力をつけることができる内容であることから、大きく力が高まったと考えられる。また、変化量の総計も6.1点増加し、低学年に比べ変化量が大きかった。中学年の交流及び共同学習は低学年よりも時間が長く、子ども同士の相互作用が多い授業内容であったことがこのような結果に結びついたと考えられる。

高学年の子どもにおいても中学年と同様に、「コミュニケーション(表出)」と「反応」が大きく増加した。この結果も他学年と同様に、学習する機会の多さがその背景にあると考えられる。他にも、高学年の子どもは、「コミュニケーション(受容)」、「仲間意識」、「自立」、「理解」も、比較的大きな増加を示し、バランスよく集団に適應する力が高まった。

また、大きさは異なるものの低学年と中学年の集団に適應する力の形は、非常に類似している。しかし、高学年になると形が異なっていることから、低・中学年までに育った集団に適應する力が、大きな変容を見せる時期が高学年であると考えられることができる。つまり、交流及び共同学習を早い段階から実施し、「コミュニケーション(受容)」や「反応」などの行動獲得を促進すると、高学年になってバランスよく集団に適應する力を高められることが示唆される。

また、図の形から6つのカテゴリーの獲得プロセスを考えると、早い段階で身に付くのが「コミュニケーション(受容)」や「反応」に含まれる行動であり、最終的に培われる力は、「理解」であると考えられることができる。

なお、本研究では、障害種を統一しておらず、広く知的障害の子どもを対象とした。今後は、

年齢、発達、障害種まで考慮して、継続的に検討していくことが必要である。

## (2) 通常の学級の子どもの障害児とのコミュニケーション力の変容

障害児とのコミュニケーション力の変化量が大きかった群は、低学年では高群、中・高学年では普通群であった。低学年という発達段階は、人間関係の形態の移行期にあたる。高群の変化量が大きかったのは、高群の子どもは4月の時点から、その移行段階にあったのではないかと考えられる。

中・高学年の普通群の変化量が大きかったことについては、4月の得点がそれほど高くなかったことから、コミュニケーション力が高まったことが指標に反映されたものと考えられる。逆に、高群の子どもは、4月の段階で既に高得点であったために得点が伸びる余地が少なく、仮にコミュニケーション力が向上していたとしても、それが得点に反映されにくい状況があったと言える。低群については、障害児とのコミュニケーション力だけでなく、通常の学級の友達とのコミュニケーション力についても低い子どもであるような印象を受けたが、この点については、今後の検討課題である。

男女の変化量については、どの学年部も男子より女子の方が大きく、特に、中・高学年の女子の障害児へのコミュニケーション力が高まった。多くの先行研究で、障害者に対する意識には性差があり、男子よりも女子の方が意識が高いという結果が報告されているが、本研究でも同じ結果が得られたと言えよう。

カテゴリーごとの変化量については、「コミュニケーション（表出）」と「かかわり」が大きく増加した。一方、「コミュニケーション（受容）」と「理解」については、大きな変化は概ね見られなかった。「コミュニケーション（表出）」と「かかわり」が大きく増加したのは、双方のカテゴリーは関連しており、「コミュニケーション（表出）」が増加すると「かかわり」も連動して増加するというような関係があるためと考えられる。また、「コミュニケーション（受容）」については、交流前の時点で既に高得点であり、得点の上昇幅が少なかったため、変化しにくかったと思われる。「理解」については、すべてのカテゴリーの中で最も得点が低いカテゴリーであった。すなわち、「理解」は、発達段階の観点からも身につけることが難しく、障害児とのコミュニケーションに必要な様々な要素を獲得した上で向上する内容のものであると考えられる。

## (3) 今後のよりよい交流及び共同学習の実現に向けて

本研究の結果、男子に比べ女子の方が障害児とのコミュニケーション力が高く、増加量も大きいことが明らかになった。今後、交流及び共同学習を実施する際には、女子のかかわりを考えて活動内容やグループ構成などを考えるとよいと思われる。

また、本研究の対象となった子どもの座席の位置やグループ編成も大きな要因であると考えられる。本研究の対象となった通常の学校の子どもの多くは、特別支援学級の子どもと座席が近かったり同じグループだったりして、かかわりやすい環境にあった。このことから、特別支援学級の子どもとかかわりをもちやすい距離やかかわる必要のある関係での交流及び共同学習の実施によって、障害児とのコミュニケーション力は高まる可能性があると考えられる。そして、より多くの子どもが特別支援学級の子どもと同じグループや近くの席で活動する学習を計画することが大切であると言える。

中・高学年において、かかわり普通群の子どもの増加量が大きかったことから、今後、かかわりが普通程度の子どもの中心に障害児とのコミュニケーション力を高めていくことがより良い交流及び共同学習のポイントになると考えられる。

そして、交流及び共同学習を計画的、継続的に実施することが、子どもの力を高める基盤になっているということを意識して、組織的な交流及び共同学習を展開していくことが大切である。特別支援学級と通常の学級のそれぞれの場での学びと交流及び共同学習での学びとの相乗効果によって特別支援学級の子どもは集団に適應する力を、通常の学級の子どもは障害児とのコミュニケーション力を高めることを意識することも大切である。

障害児とのコミュニケーション力の向上のパターンを見ると、交流後のかかわり低群の力は交流前の普通群の状態と、交流後の普通群の力は交流前の高群の状態と類似していることから、子どもの力の高まりには発達段階に即したプロセスがあると推測できる。すなわち、「コミュニケーション(受容)」、「コミュニケーション(表出)」、「気付き」は、早い段階で身に付く力であり、次に育つのが、「仲間意識」である。そして、最後に「かかわり」、「理解」が育つと考えることができる。交流及び共同学習を実施する際には、初期の段階では「コミュニケーション(受容)」、「コミュニケーション(表出)」、「気付き」に含まれる行動を多く取り入れた活動を展開し、次の段階では「仲間意識」が感じられる活動、そして、「かかわり」や「理解」を意識した活動につなげていくとよいのではないかと考えられる。

## V 文献

- 青木邦子 1998 統合教育と偏見 I 東京女子大学紀要論集, 48, 169-189, 195.
- Cloerkes, G 1979 Einstellung und Verhalten gegenüber Körperbehinderten. *Eine Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung*. Berlin Marhold.
- 河内清彦 2006 障害者等との接触経験の質と障害学生との交流に対する健常学生の抵抗感との関連について. 教育心理学研究, 54, 509-521.
- 内閣府 2004 障害者基本法.
- 文部省 1998 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. 情緒障害教育研究紀要, 5, 51-60.
- 戸ヶ崎泰子 2005 インクルージョンに関する通常学級の生徒の意識. 宮崎大学教育文化学部 平成16年度学部長裁量経費研究成果報告書, 52-60.
- 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教育科学, 49, 15-30.