

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

池川由美* 押川あかね** 戸ヶ崎泰子*** 木村素子***

A Revision of the Scale of Group Adjustment for Children in Special Support Class and the Scale of Communication with Handicapped Children

Yumi IKEGAWA*, Akane OSHIKAWA**, Yasuko TOGASAKI***
and Motoko KIMURA***

I 問題と目的

内閣府の「障がい者制度改革推進会議」の議論や意見を踏まえて、政府は、平成22年6月に「障害者制度改革の推進のための基本的な方向について」を閣議決定した。改革の方向性の1つである、地域で暮らす権利の保障とインクルーシブな社会の構築という方針に沿って、教育の分野では、障害のある子どもが障害のない子どもとともに教育を受けるインクルーシブ教育のシステムについて模索していくことになった。これらの改革の目的は、障害の有無にかかわらず、相互に個性の差異と多様性を尊重し、人格を認め合う共生社会の実現にある。また、平成23年度から全面実施される学習指導要領では、交流及び共同学習の推進が示され、交流及び共同学習は、児童が障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場でもあると明記された。このように、教育現場では交流及び共同学習を推進することで相互理解を促し、インクルーシブ教育を推進し、やがてそれを共生社会の実現につなげようとする取組が行われている。そして、ノーマライゼーションの理念に沿って、わが国は大きな改革に乗り出している。

ノーマライゼーションの理念に沿った共生社会の実現には、健常者の障害者に対する理解が欠かせない。そこで学校教育現場では、交流及び共同学習を実施し、さまざまな教育的効果を上げている。交流及び共同学習の効果は、よりよいかかわり方がわかるという意識・知識面と、よりよいかかわり方ができるという行動面の2側面からとらえることができる。先行研究では、よりよいかかわり方がわかるという意識・知識面における変容から理解の深まりを検討しているものが多い。例えば、意識・知識面から理解の深まりを報告しているものとして渡辺・植中(2003)がある。彼らは、障害児との交流経験の有無、交流経験の内容、障害児への受容的態度に関する質問紙調査の結果から、障害児との交流経験は、健常児の障害児への受容的態度に

*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附属中学校

***宮崎大学教育文化学部

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、尾谷・嘉屋・伊藤・古川（1992）は、養護学校との交流経験がある小学校出身者の方が、交流経験がない小学校出身者に比べて、障害の種類と程度の理解度が高いと報告している。また、交流経験がある生徒の方が障害児に対する受容的な考えをもっていることも明らかにしている。池川・戸ヶ崎・大山・猪俣・小野・木原・押川（2009）は、小学生を対象に、特別支援学級の子どもに対する意識と一般の障害者に対する意識に関する調査を行い、特別支援学級の子どもに対する消極的受容は、小学校低・高学年の子どもにおいて交流後に低くなったことを報告している。また、一般の障害者に対する積極的受容が低学年の交流学級の子どもにおいて交流後に高くなったこと、同情については、学年単位での交流を体験している低・中学年の子ども全体において交流後に高くなったことも報告している。さらに、一般の障害者が困っているような具体的な場面で何らかの行動がとれるだろうという意識は、行事など学年単位での交流を体験している低学年の子ども全体において交流後に低くなり、特に交流学級の子どもは、その下がり方が大きかったことも報告している。このことについては、実際に障害児と接する場面で、自分ができると思っていた行動を実際には行えなかった経験が背景にあるものと考えられる。

このように、意識・知識面の変容に関する先行研究は比較的多く見受けられる。しかし、行動面における変容に関する研究は非常に少ない。そのうちの1つに、多賀谷・時田・石黒（1986）の小学校での実践報告がある。そして、活動をともにするという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、互いにふれあい、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が報告されている。しかし、この研究での行動変容は、児童の様子に関するエピソード記録から明らかにされたものであり、この結果が十分な客観性を保証するものであると断言することは難しい。また、行動がどの程度変化したのかといったことについて判断することも難しい。すなわち、実際の行動変容の頻度や程度を客観的に測定するためには、測定内容が明確に定義づけられ、且つ信頼性や妥当性が確認されている測定尺度が必要であるといえる。しかし、実際にはそういった尺度は見あたらない。そこで、池川ら（2009）は、障害児の集団適応評定尺度（以下、集団適応評定尺度と表記）と健常児の障害児とのコミュニケーション評定尺度（以下、コミュニケーション評定尺度と表記）を作成し、交流及び共同学習の効果を検討した。そして、交流及び共同学習をとおして障害児には集団適応力が、健常児には障害児とのコミュニケーション力が高まったことを報告している。しかし、これらの尺度を用いた行動観察による査定を実施する中で、尺度の項目にはない行動が観察されたことから、子どもの行動変容を詳細に測定するには項目内容の見直しなどの尺度の改訂が必要であることが課題として残った。

そこで本研究では、以上の課題をふまえて集団適応評定尺度とコミュニケーション評定尺度を改訂する。具体的には、集団適応評定尺度とコミュニケーション評定尺度の項目数を増やし、その項目内容を検討することで内容の妥当性を確認し、その尺度を集団適応や障害児とのコミュニケーションの程度が異なる子どもに適用することで尺度の弁別力を検証する。

II 集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度の問題点

1 集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度の概要

集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度は、障害児と健常児双方のかかわりの程度を測定するために、特別支援教育に携わる小・中学校の教師4名の協議に基づき作成された。作成にあたっては、まず、交流及び共同学習において観察された行動のリストアップを行い、項目候補を選定した。次に、リストアップした項目をKJ法により分類した。そして、カテゴリーごとに再度項目を検討し、項目数を揃えた。最後に、全ての項目を発達段階の視点から並べ替え、各項目の到達基準となる発達年齢を設定した。その結果、障害児に関しては、表1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、計120項目から成る尺度が作成された。健常児に関しては、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）」「気付き」「仲間意識」「かかわり」「理解」の6カテゴリー、各13項目、計78項目から成る尺度が作成された。

評定は、障害児については、交流に付き添った特別支援学級教師が集団適応評定尺度項目に対象児の行動や様子があてはまるかどうかを2件法で評定する方法をとった。健常児については、通常の学級教師と特別支援学級教師がコミュニケーション評定尺度項目に対象児の行動や様子があてはまるかどうかをそれぞれ2件法で評定し、両者の評定が一致したものについてその行動が見られるとみなす方法を採用した。

表1 集団適応評定尺度のカテゴリーとその定義

行動評定カテゴリー	定義
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
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
反応	相手の動きや言葉、場の雰囲気などの変化に対応する力
仲間意識	相手との関係を保つ力
自立	主体性をもって交流及び共同学習に参加する力
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2 コミュニケーション評定尺度のカテゴリーとその定義

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

2 集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度の問題点

集団適応評定尺度とコミュニケーション評定尺度を用いて、交流及び共同学習前後の障害児と健常児のかかわりの程度を検討した結果、障害児と健常児双方に関して、交流及び共同学習前よりも交流後のかかわり方が向上したことが確認された。したがって、両尺度は子どもの行動の変容を十分に検知できる尺度であると考えられる。

しかし、これらの項目の中には、わずかな行動の変化を的確にとらえるには不向きなものもあり、子どもの行動変容を詳細に測定するためには、集団適応評定尺度とコミュニケーション評定尺度の項目を見直す必要があると判断された。また、観察対象となった子どもの行動レパートリーには、尺度に含まれない内容のものもあり、そういった点からも項目の追加や修正が必要であると言える。これらの問題点を尺度別に整理したものが表3である。そこで、問題点をふまえて、集団適応評定尺度とコミュニケーション評定尺度の改訂を行うこととした。

表3 集団適応評定尺度とコミュニケーション評定尺度の問題点

集団適応評定尺度
<ul style="list-style-type: none"> ○ 事前査定の時点で得点が上限に達してしまうカテゴリーがあるため、集団適応力の向上をその後の査定で明確にすることができない。したがって、より高次の項目が必要である。 ○ かかわりの程度の高まりを見取りにくいカテゴリーについては、より細かく項目を設定した方が良い。 ○ 交流及び共同学習時に観察される子どもの行動に、項目に含まれていないものがあることから、項目の追加が必要である。 ○ 各項目間のかかわりの程度の差が大きいため、わずかな集団適応力の変化を反映することが難しい。 ○ 項目の表現が抽象的であるために、評定差が生じる可能性がある。したがって、具体的な表現で項目を設定する必要がある。
コミュニケーション評定尺度
<ul style="list-style-type: none"> ○ 小学校高学年女子の中には、得点が上限近くに達する者がいるため、さらなるコミュニケーション力の向上を測定できるよう、項目内容や項目数を検討する必要がある。 ○ 交流及び共同学習時に観察される子どもの行動に、項目に含まれていないものがあることから、項目の追加が必要である。 ○ 項目の表現が抽象的であるために、評定差が生じる可能性がある。したがって、具体的な表現で項目を設定する必要がある。

Ⅲ 集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度に関する項目の追加と修正、及び各カテゴリーの内容的妥当性の検討

1 項目の追加と修正

集団適応評定尺度とコミュニケーション評定尺度の改訂にあたっては、まず特別支援教育にかかわる小・中学校の教師8名による協議を行い、現尺度に追加した方が良い項目候補の選定を行った。その際、交流及び共同学習時に観察された行動を項目にすることを基本とし、項目内容を細分化することやより高次の項目を追加すること、抽象的な表現を具体的なものに変えること等に留意した。その結果、各カテゴリーの項目数は集団適応評定尺度が20項目から30項目に、コミュニケーション評定尺度が13項目から20項目に増え、これらの項目群を第1版集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度とした。

また、尺度を構成するカテゴリーについても検討したが、これについては現尺度と同じカテゴリーを用いることで合意した。評定方法は、現行の尺度と同じ方法を採用した。以上の検討の結果、第1版の尺度が完成した。

2 第1版集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度の内容的妥当性の検討

1) 対象

第1版集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度の内容的妥当性の検討にあたっては、特別支援教育を専攻する大学3年生17名に協力を求めた。分析には、記入漏れや記入ミスのない13名の回答を使用した。

2) 調査内容と分析方法

第1版集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度の項目をランダムに並び替えた調査用紙を準備し、それぞれの項目がどのカテゴリーに分類されると判断するかを回答してもらった。分類基準としては、表1、表2に示す集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度のカテゴリーと定義を用いた。分析にあたっては、各項目について回答者が判断したカテゴリーがあらかじめ想定したカテゴリーと一致した回答数が半数以上（7以上）だった場合、その項目はカテゴリーと定義に合致する内容であると判断することにした。

3) 調査期間

調査期間は、平成22年9月27日（月）～10月12日（火）の16日間である。

4) 結果

表4は、第1版集団適応評定尺度の調査結果である。あらかじめ想定していたカテゴリーと一致した項目は、「コミュニケーション（受容）」では30項目中9項目、「コミュニケーション（表出）」では19項目、「反応」と「仲間意識」では4項目、「自立」では8項目、「理解」では10項目であった。また、別のカテゴリーと判断された項目もあり、それらを合計すると、「コミュニケーション（受容）」は30項目中16項目で一致率53%、「コミュニケーション（表出）」は45項目で一致率150%、「反応」と「仲間意識」は5項目で一致率16%、「自立」は14項目で46%、「理解」は31項目で103%であった。

表4 第1版集団適応評定尺度の内容的妥当性の結果

カテゴリー	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
想定していたカテゴリーと一致した項目数	9	19	4	4	8	10
別のカテゴリーと一致した項目数	7	26	1	1	6	21
合計	16	45	5	5	14	31
カテゴリーとの一致率(%)	53	150	16	16	46	103

表5は、第1版コミュニケーション評定尺度の調査結果である。あらかじめ想定していたカテゴリーと一致した項目は、「コミュニケーション（受容）」では20項目中2項目、「コミュニケーション（表出）」では8項目、「気付き」では15項目、「仲間意識」では6項目、「かかわり」では1項目、「理解」では5項目であった。また、別のカテゴリーと判断された項目もあり、それらを合計すると、「コミュニケーション（受容）」は20項目中2項目で一致率10%、「コミュニケーション（表出）」は11項目で一致率55%、「気付き」は21項目で一致率105%、「仲間意識」は7項目で一致率35%、「かかわり」は4項目で20%、「理解」は13項目で65%であった。

このように、カテゴリーとの一致率が低い項目もあることから、第1版集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度を構成する項目の追加、削除、修正が必要であると判断された。また、カテゴリーの定義についても抽象的な表現の部分を見直し、より理解しやすいように具体的な記述にする必要があると判断された。

表5 第1版コミュニケーション評定尺度の内容的妥当性の結果

カテゴリー	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
想定していたカテゴリーと一致した項目数	2	8	15	6	1	5
別のカテゴリーと一致した項目数	0	3	6	1	3	8
合計	2	11	21	7	4	13
カテゴリーとの一致率(%)	10	55	105	35	20	65

3 各カテゴリーの定義の見直し及び項目の追加、削除、修正

1) 各カテゴリーの定義の見直し

第1版集団適応評定尺度とコミュニケーション評定尺度の内容的妥当性の検討から、各カテゴリーの定義の見直しが必要であると判断されたため、行動評定カテゴリーの定義の見直しを行った。その際、他のカテゴリーとの違いを明確にするようにし、できるだけ具体的な表現になるようにした。また、定義とともに具体例を示し、カテゴリーについて具体的なイメージができるようにした。その結果、表6と表7に示すように行動評定カテゴリーとその定義の修正がなされた。

2) 項目の追加、削除、修正

第1版集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度の改訂にあたっては、まず両尺度の内容的妥当性に関する調査における問題点を解決するために項目の見直しを行った。基本方針として第1版の調査であらかじめ想定していたカテゴリーと一致した項目についてはそのまま採用した。別のカテゴリー項目と判断された項目については、そのカテゴリーに移動を行ったうえで採用した。どのカテゴリーとも一致しなかった項目については、削除することにした。次に、各カテゴリーの項目数に偏りが出てきたため、特別支援教育にかかわる小・中学校の教師8名による協議を経て項目の追加を行い、集団適応評定尺度は各30項目に、コミュニケーション評定尺度は各20項目に揃えた。さらに、該当するカテゴリーの定義がよりの確に反映されるように項目の表現を修正した。以上のような段階を経て、第2版集団適応評定尺度及びコミュ

コミュニケーション評定尺度を作成した。評定方法は、現行の尺度と同じ方法を採用した。

表6 集団適応力の行動評定カテゴリとその定義

行動評定カテゴリ	定義	例
コミュニケーション (受容)	相手の話を聞いたり、相手を受け入れたりする力	相手の話を最後まで聞く
コミュニケーション (表出)	挨拶をしたり自分のことを伝えたりして、相手と話す力	自分の考えを言葉で伝える
反応	相手の働きかけや言葉、場の雰囲気などの変化に反応する力	号令に反応する
仲間意識	相手と活動をともにする力	相手を誘い、活動をともにする
自立	困難さを取り除くために相手に訴えたり、一人で挑戦したりして集団に適応する力	一人で交流の準備をする
理解	相手の様子に気づき、周りの状況を把握して行動する力	周りの状況を把握して行動する

表7 コミュニケーション力の行動評定カテゴリとその定義

行動評定カテゴリ	定義	例
コミュニケーション (受容)	相手の話を聞いたり、相手を受け入れたりする力	相手の方を見て話を聞く
コミュニケーション (表出)	挨拶をしたり自分のことを伝えたりして、相手と話す力	あいさつ代わりにハイタッチする
気づき	相手の様子に気づく力	うれしそうな様子に気づく
仲間意識	相手の存在を排除せず活動をともにする力	相手のそばにいて活動をともにする
かかわり	相手の様子を見ながら、進んでかかわる力	姿を見たら近寄ってかかわる
理解	相手の様子や気持ちを把握し、相手を尊重して行動する力	頑張ろうとしている姿を把握している

4 第2版集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度の内容的妥当性の検討

1) 対象

第2版集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度の内容的妥当性の検討にあたっては、特別支援教育を専攻する大学3年生17名に協力を求めた。分析には、記入漏れや記入ミスのない15名の回答を使用した。

2) 調査内容と分析方法

第2版集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度の項目をランダムに並び替えた調査用紙を準備し、それぞれの項目がどのカテゴリに分類されると判断するかを回答してもらった。分類基準としては、表6、表7に示す集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度のカテゴリと定義を用いた。分析にあたっては、各項目について回答者が判断したカテゴリがあらかじめ想定したカテゴリと一致した回答数が半数以上（8以上）だった場合、その項目はカテゴリと定義に合致する内容であると判断することにした。

3) 調査期間

調査期間は、平成22年11月30日（火）～12月3日（金）の4日間である。

4) 結果

表8は、第2版集団適応評定尺度の調査結果である。あらかじめ想定していたカテゴリと一致した項目は、「コミュニケーション（受容）」と「コミュニケーション（表出）」では30項目中29項目、「反応」では30項目、「仲間意識」では25項目、「自立」では26項目、「理解」では28項目であった。また、別のカテゴリと判断された項目もあり、それらを合計すると、「コミュニケーション（受容）」は30項目中29項目で一致率96%、「コミュニケーション（表出）」は31項目で一致率103%、「反応」は30項目で一致率100%、「仲間意識」は25項目で一致率83%、「自立」は27項目で90%、「理解」は31項目で103%であった。

第2版集団適応評定尺度の内容的妥当性については、全てのカテゴリにおいて一致率が80%を超えており、第1版集団適応評定尺度よりも内容的妥当性のある尺度になったといえる。

表8 第2版集団適応評定尺度の内容的妥当性の結果

カテゴリ	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
想定していたカテゴリと一致した項目数	29	29	30	25	26	28
別のカテゴリと一致した項目数	0	2	0	0	1	3
合計	29	31	30	25	27	31
カテゴリとの一致率(%)	96	103	100	83	90	103

表9は、第2版コミュニケーション評定尺度の調査結果である。あらかじめ想定していたカテゴリと一致した項目は、「コミュニケーション（受容）」と「気付き」では20項目中20項目、「コミュニケーション（表出）」と「かかわり」では19項目、「仲間意識」では14項目、「理解」では18項目であった。また、別のカテゴリと判断された項目もあり、それらを合計すると、「コミュニケーション（受容）」は20項目中20項目で一致率100%、「コミュニケーション（表出）」は21項目で一致率105%、「気付き」は20項目で一致率100%、「仲間意識」は14項目で一致率70%、「かかわり」は19項目で95%、「理解」は18項目で90%であった。

第2版コミュニケーション評定尺度の内容的妥当性については、仲間意識のカテゴリの内容的妥当性がやや低いものの、第1版コミュニケーション評定尺度よりも内容的妥当性のある尺度になったといえる。

最終検討として、第2版集団適応評定尺度及びコミュニケーション評定尺度双方の、十分な内容的妥当性が確認されなかった項目について、再度各カテゴリの定義との整合性を考え項目の見直しを行い、それを6カテゴリ180項目から成る新・集団適応評定尺度と6カテゴリ120項目から成る新・コミュニケーション評定尺度とした。

表9 第2版コミュニケーション評定尺度の内容的妥当性の結果

カテゴリー	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
想定していたカテゴリーと一致した項目数	20	19	20	14	19	18
別のカテゴリーと一致した項目数	0	2	0	0	0	0
合計	20	21	20	14	19	18
カテゴリーとの一致率(%)	100	105	100	70	95	90

IV 新集団適応評定尺度と新コミュニケーション評定尺度の弁別力の検討

1 対象児

対象となる障害児については、特別支援学級の小・中学生それぞれの中から、特別支援学級の教師が集団適応力が高いと判断した子ども1名と未熟であると判断した子ども1名ずつ、計4名（集団適応力が高い小学5年生男子1名と中学2年生男子1名、集団適応力が低い小学4年生男子1名と中学2年生男子1名）を選んだ。対象児の知的レベルと障害種、交流の程度を表10に示す。

対象となる通常の学級の子どもについては、小学校下学年，上学年，中学生の子どものうち、特別支援学級教師と交流学級教師双方が障害児とのコミュニケーション力が高いと判断した子どもと未熟であると判断した子どもの中からランダムにそれぞれ下学年，上学年，中学生男女各1名，計12名を選んだ。

表10 対象児となった障害児の知的レベルと障害種、交流の程度

	高適応力児 (小学生)	低適応力児 (小学生)	高適応力児 (中学生)	低適応力児 (中学生)
知的レベルと 障害種	正常域の自閉症	中度の知的障害	軽度の知的障害	軽度の知的障害
交流の程度	国語、音楽、体育、 行事を主とする年間 50時間程度	体育、図画工作、行 事を主とする年間20 時間程度	行事を主とする年間 50時間程度及び昼休 みに特設した活動年 間10日間程度	行事を主とする年間 50時間程度及び昼休 みに特設した活動年 間10日間程度

2 調査内容と分析方法

障害児については、新集団適応評定尺度を用いて、交流に付き添った特別支援学級教師が集団適応評定尺度項目に対象児の行動や様子があ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、新コミュニケーション評定尺度を用いて、通常の学級教師と特別支援学級教師がコミュニケーション評定尺度項目に対象児の行動や様子があてはまるかどうかをそれぞれ2件法で評定し、両者の評定が一致したものについてその行動が見られるとみなした。そして、新集団適応評定尺度と新コミュニケーション評定尺度の結果が、対象児の集団適応力あるいは障害児とのコミュニケーション力に関する教師の判断と一致するかを確認することで新集団適応評定尺度と新コミュニケーション評定尺度の弁別力の判断を行うこととした。

3 調査期間

調査期間は、平成22年12月の1ヶ月間である。

4 結果

1) 新集団適応評定尺度の弁別力の検討

表11は、特別支援学級に在籍する4名の対象児に関する評定結果を示したものである。小学生については、高適応力児（小）は、「反応」の категорияが26点と若干高い数値を示したものの、他の5カテゴリーは20点前後の得点であった。高適応力児（小）は、現在5年生であり、中学卒業までの間にまだ力の高まりを確認できる余地があることも確認された。一方、低適応力児（小）については、全てのカテゴリーの得点が10点以下であり、高適応力児（小）と比較すると大きな得点差があることが確認された。中学生については、高適応力児（中）は、全てのカテゴリーで低適応力児（中）よりも高い得点を示した。

以上のことから、新集団適応評定尺度の結果は、特別支援学級教師が判断した対象児の集団適応力の状態と一致した結果となり、新集団適応評定尺度は、子どもの集団適応力を的確に測定することが可能な尺度であることが確認された。

表11 集団適応評定得点

	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
高適応力児（小）	21	20	26	23	18	19
低適応力児（小）	10	6	10	9	4	5
高適応力児（中）	18	22	22	14	13	7
低適応力児（中）	15	16	14	10	7	1

2) 新コミュニケーション評定尺度の弁別力の検討

表12は、小学校下学年の新コミュニケーション評定得点である。高コミュニケーション力男児の総得点が41点、高女児の総得点が46点であるのに対し、低コミュニケーション力男児の総得点は17点、低女児の総得点は15点であった。したがって、小学校下学年の子どもについては、教師の判断と評定得点が一致した結果になったと言える。

表13は、小学校上学年の新コミュニケーション評定得点である。高コミュニケーション力男児の総得点が85点、高女児の総得点が80点であるのに対し、低コミュニケーション力男児の総得点は21点、低女児の総得点が32点であった。したがって、小学校上学年の子どもについても、教師の判断と評定得点が一致した結果になったと言える。

表14は、中学生の新コミュニケーション評定得点である。高コミュニケーション力男子の総得点が76点、高女子の総得点が67点であるのに対し、低コミュニケーション力男子の総得点は44点、低女子の総得点は17点であった。したがって、中学生についても教師の判断と評定得点が一致した結果になったと言える。

以上のことから、新コミュニケーション評定尺度は、子どもの障害児とのコミュニケーション力を的確に測定できる尺度であることが確認された。

表12 小学校下学年の新コミュニケーション評定得点

	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	総得点
高コミュニケーション力男児	7	9	6	6	7	6	41
高コミュニケーション力女児	10	8	8	7	6	7	46
低コミュニケーション力男児	3	3	3	3	2	3	17
低コミュニケーション力女児	3	2	2	3	2	3	15

表13 小学校上学年の新コミュニケーション評定得点

	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	総得点
高コミュニケーション力男児	14	16	13	15	13	14	85
高コミュニケーション力女児	16	15	10	13	14	12	80
低コミュニケーション力男児	4	2	5	4	3	3	21
低コミュニケーション力女児	5	3	5	7	6	6	32

表14 中学生の新コミュニケーション評定得点

	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	総得点
高コミュニケーション力男子	13	14	12	14	10	13	76
高コミュニケーション力女子	13	11	11	14	11	7	67
低コミュニケーション力男子	7	8	8	8	8	5	44
低コミュニケーション力女子	3	4	2	4	0	4	17

V 考察

1 内容的妥当性の検討

池川ら(2009)が作成した集団適応評定尺度とコミュニケーション評定尺度にはさまざまな問題点があることから、本研究ではこれらの尺度の改訂を行った。

最初の改訂作業によって作成した第1版集団適応評定尺度とコミュニケーション評定尺度の内容的妥当性の検討では、カテゴリーに含まれる項目のとらえ方について、尺度開発者と調査対象者の間に大きなずれが見られた。その理由として、項目の表現が曖昧なために、多様な行動をイメージさせてしまい、その結果、複数のカテゴリーに分類されてしまったこと、各カテゴリーの定義も抽象的な表現であったことが挙げられる。そこで、各カテゴリーの定義や項目をより具体的な表現にした。その結果、集団適応評定尺度に関しては、カテゴリーと評定項目の一致率が80%を超える程度まで高くなった。しかし、コミュニケーション評定尺度に関しては、「仲間意識」のカテゴリーにおいて一致率が70%に留まった。したがって、今後もデータを蓄積した上での尺度の構成概念の再検討、あるいは項目や定義のより具体的な表現に関する改訂が必要であると言えよう。

2 新集団適応評定尺度と新コミュニケーション評定尺度の弁別力の検討

新集団適応評定尺度と新コミュニケーション評定尺度に、障害児の集団適応力や健常児の障害児とのコミュニケーション力の高低を弁別する機能があることが確認されたことで、子どもの集団適応力とコミュニケーション力の程度を測る尺度としては、適切であることが明らかにされた。交流及び共同学習の効果を意識・知識面の変容としてとらえている先行研究が多く見られるが、今回の尺度の改訂により、よりよいかかわり方ができるという行動面の変容もとらえることができるようになった。今後は、意識・知識面の変容と同時に行動面の変容も測定していくことで、交流及び共同学習の効果やその深まりが多面的に検討できるようになるであろう。

ところで、この尺度に関して今後検討すべき課題がいくつかある。第一の課題が評定方法についてである。今回の評定方法は、障害児については、交流に付き添った特別支援学級教師が、集団適応評定尺度項目に対象児の行動や様子があてはまるかどうかを2件法で評定する方法を用いた。健常児については、通常の学級教師と特別支援学級教師が、コミュニケーション評定尺度項目に対象児の行動や様子があてはまるかどうかをそれぞれ2件法で評定し、両者の評定が一致したものについてその行動が見られるとみなす方法を採用した。これらの評定方法が妥当であるかどうかについて検討するためには、評定者間の一致率を算出する等の検討が今後必要である。

第二の課題は、新尺度の項目数に関することである。新集団適応評定尺度は180項目、新コミュニケーション評定尺度は120項目の尺度であり、短時間で評定を行うことは難しい。子どもの行動を細かく見るためには項目数は多い方がよいが、実用性という点からは、日常的に使用可能な項目数の少ない簡易版尺度の開発も望まれるところである。

また、カテゴリー項目には到達基準となる時期を設定しているが、本研究ではこの到達基準の妥当性についての検討を行っていないため、今後より多くのデータをもとに検討していく必要がある。

いくつかの点で検討の余地が残された新集団適応評定尺度と新コミュニケーション評定尺度ではあるが、交流及び共同学習の場で活用し、そのデータを蓄積していくことでさらにより高い信頼性・妥当性があり、実用性の高い尺度へと改訂していきたいと考えている。

VI 附記

本研究は、平成22年度宮崎大学教育文化学部・学部附属共同研究補助金の援助を受けている。

VII 文献

- 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（2009）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．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，第17号，99-113
- 内閣府（2010）障害者制度改革の推進のための基本的な方向について
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領．
- 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，第11号，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，第5号，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 教育科学，第49巻(2)，15-30．