

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¹

渡 辺 弘 純

(教育心理学研究室)

植 中 慶 子

(山口県萩市立明倫小学校)

(平成14年10月17日受理)

The effect of contact on the acceptance of the disabled among elementary school children

Hirozumi WATANABE and Keiko UENAKA

問 題

今日、多様な他者と「共生」することの重要性が認識されるようになってきている。民族や宗教や生活などの文化の相違に寛容であることが多様な文脈で論じられている。この問題は、国際的な政治や経済の場に限らず、日常生活の場においても、従来から「偏見」や「差別」の問題としても取り上げられてきた。これはまた、大人の問題であるばかりでなく、発達途上の児童生徒においても解決の迫られている問題である。たとえば、「いじめ」問題にみられるように、人間の多様性への寛容の有様は、彼らの発達に、日々影響を与え続けている。障害児（者）との「共生」の問題も、人間の多様性への寛容の問題の一つとして位置づけることができる。

このような背景のなかで、最近、小・中学校において、障害児（者）をはじめとする多様な人々との交流学习が積極的に取り組まれるようになってきている。平成元年に告示された小学校学習指導要領（文部省、1989）では、第1章総則第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項として、「地域や学校の実態に応じ、家庭や地域社会との連携を深めるとともに、学校相互の連携や交流を図ることにも努めること」と示されていたが、平成10年の小学校学習指導

¹ この研究に際して、平成13年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）（2）（課題番号13610143）の助成を受けている。なお、この論文の一部は、日本心理学会第66回大会（広島大学、2002年9月）において発表されている。

要領改訂（文部省，1998）では，第1章総則第5指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項のなかで，「小学校間や幼稚園，中学校，盲学校，聾学校及び養護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や高齢者などとの交流の機会を設けること」と，より具体的に踏み込んで，障害児（者）との交流経験を持つことを提示している。さらには，平成14年度から創設される「総合的な学習の時間」は，このような方向を一層強める，と予想されるのである。たとえば，愛媛大学教育学部附属小学校は，視覚障害者協会などとのデイキャンプ（平成13年9月6日付愛媛新聞）を実施するなど障害のある人々との交流学習を積極的に行ってきたが，従来5年生で実施されていた養護学校との交流学習を，本年度からは1学年早めて，4年生から実施するとのことである。

わが国における障害児（者）との交流学習の及ぼす受容的態度への影響に関する研究は，どのような状況にあると言えるであろうか。交流学習の実践は，急速に行われるようになっていくが，その効果に対する研究は，必ずしも多数報告されていないのが現状である。このなかにあつて，木船（1986）は，交流経験の持つ受容的態度への肯定的影響を検討して，知的障害児との日常交流経験，行事交流経験，教科交流経験のうち，日常交流経験と行事交流経験のある子どもは，そうでない子どもより受容的であり，特に行事交流経験のある者は，日常交流経験の有無に関わらず高い受容得点を示すことを報告している。いうまでもなく，交流経験は，即座に肯定的な影響のみを与えるわけではないことも自明である。たとえば，糠（1999）は，知的障害者との統合教育を受けている子どもの障害児に対するイメージが抽象的なものから具体的なものに変化し，障害児のマイナス面をストレートに受け止めていることを示している。

いくつかの研究が，断続的に展開されている現状にあつて，山内（1996）は，聴覚障害者に限られてはいるが，いわゆる健常者と障害者の接触経験の受容的態度形成に及ぼす影響に関する一連の研究を，系統的に報告している点で注目される。そこで，彼は，盲学校生と普通学校生との多様な形態での交流を吟味し，両者の協同という形態での接触が偏見解消に最も有効であると結論づけるのである。すなわち，（1）健常者は，障害者に対する知識や情報が少なく，外見的特徴や先入観で判断してしまう傾向があるので，（2）単に交流するだけでなく，両者がともに「報償性」（Winch, 1958）を感じる交流を計画して実施したところ，効果的であったところから，（3）相互に「報償性」のある交流こそが，障害者への偏見の態度の変容に重要である，と報告するのである。また，文献的研究の最後に，次の条件を満たす接触が，障害者への偏見の態度を変容させるとまとめている。①偏見と一致しないポジティブな情報を得ることのできる接触，②障害者をカテゴリー（外集団のメンバー）としてではなく，一個人として見るような接触，③障害者と健常者との差異性・異質性ではなく類似性が着目される接触，④偶然ではなく，計画的に行われるポジティブな相互作用の接触，⑤接触する相手と対等な関係がつけられる接触。そして，協同による接触は，これらの条件を満たしているというのである。

われわれは，「どうすれば，人間の多様性への寛容が産み出され，多様な人々の共生が可能になるのか」との課題意識のもとに，過去10年以上に渡って，日本，中国，及び米国の小学生・中学生・高校生を対象にして，比較文化的発達の検討を行ってきた（渡辺，1994；渡辺，2001など）。また，前報（渡辺・曾我，2002）においては，自己と相違する他者の特徴として身体障害と知的障害を取り上げ，日本の大学生を対象にして，障害者との過去の活動経験が，障害者へのイメージと受容的態度に及ぼす影響について検討した。そこでは，（1）身体障害

者や知的障害者との過去の活動経験が、身体障害者や知的障害者へのイメージや彼らへの受容的態度に肯定的影響を与えること、(2) 障害の種別によって、イメージや受容的態度への影響が異なっており、とくに知的障害者との過去の活動経験の影響がより大きいこと、(3) 身体障害者や知的障害者へのイメージ、及び彼らへの受容的態度への影響力は、直接経験、間接経験、存在の順に大きく、障害者の存在だけでは、良好なイメージや受容的態度に結びつかないこと、(4) 障害者へのイメージと彼らへの受容的態度の関連は強いが、過去の活動経験がイメージを良好にし、これが受容的態度に結びつくと想定されるものの、データの制約から立証できないこと、などの結果が示された。

この研究では、前報では、大学生を対象として、障害者との過去の活動経験の有無を問題にする地点における検討にとどまっていたのであるが、一歩進めて、小学校高学年児童を対象として、山内のいう健常者と障害者の「報償性」のある協同にまでは至らないかもしれないが、健常者と障害者の両者の交流経験の質を問題とする地点において、(1) どのような交流経験の認知（受け止め方）、(2) どのような種別の障害児（者）との交流経験、(3) どのような交流経験における活動内容、が障害児（者）への受容的態度を育てる上で効果的であるのかについて検討することを目的とする。具体的には、A. 障害児（者）との交流経験は、児童の受容的態度の形成に肯定的影響を及ぼす、B. 交流経験を持った場合には、交流経験をどのように認知するか（肯定的認知か否定的認知か）によって、受容的な態度への影響が異なる、C. どのような種別の障害児（者）と交流経験を持つかによって、その受容的態度への肯定的影響が変わる、すなわち、知的障害児（者）との交流が態度変容に効果的である、D. 交流経験の活動内容によって、すなわち「報償性」の程度の相違によって、受容的態度の形成が影響される、との仮説を検討する。

方 法

1. 調査への参加者

調査への参加者は、地方都市の公立小学校2校に在籍している小学校6年生を中心とする高学年児童、男子86名、女子84名、計170名（うち6年生、126名）であった。2校のうち1校は、障害児との交流学习に積極的に取り組んでおり、地方都市の交流学习推進校にも指定されている小学校であり、もう1校は、校内に特殊学級もなく、近隣に障害児の通う学校や施設もない場所に位置しており、障害児（者）との交流経験があまりない小学校であった。

2. 調査時期、場所、及び手続き

2001年10月10日から19日の期間に実施された。調査への参加者の在籍している小学校の教室において、担任の教師の教示のもとに、集団的調査として行われた。

3. 調査内容

調査内容は、(1) 障害児（者）との交流経験の有無について、(2) 交流経験の内容について、①交流経験に対する児童の認知（感想）、②交流経験時の交流人物、③交流経験時の活動内容、④交流経験の時期、(3) 障害児（者）への受容的態度について、①受容的態度尺度Ⅰ、②受容的態度尺度Ⅱ、を問う質問項目群、から構成されていた。

(1) 障害児（者）との交流経験の有無について

障害児（者）との直接的交流経験があるか、間接的交流経験があるか、について調査した。直接交流経験については、「障害のある人と一緒に遊んだことがある」、「障害のある人と一緒に勉強したことがある」、及び「障害のある人と一緒に出かけたことがある」の3項目によって、交流経験の有無を判断した。間接的交流経験については、「障害のある人についてテレビ、本、新聞で見たり聞いたりしたことがある」、及び「障害のある人についてお父さんやお母さん、先生、友だちから聞いたことがある」の2項目によって、交流経験の有無を判断した。調査への参加者は、これら5つの質問項目に対して、いずれも4件法で回答することが求められた。すなわち、遊びについては、「よく一緒に遊んでいた」、「すこし一緒に遊んだことがある」、「あまり一緒に遊んだことがない」、「全然一緒に遊んだことがない」のうちのいずれかを、勉強については、「よく一緒に勉強していた」、「すこし一緒に勉強したことがある」、「あまり一緒に勉強したことがない」、「全然一緒に勉強したことがない」のうちのいずれかを、出かけることについては、「よく一緒に出かけていた」、「すこし一緒に出かけたことがある」、「あまり一緒に出かけたことがない」、「全然一緒に出かけたことがない」のうちのいずれかを、それぞれ選択することが求められた。直接的交流経験については、3つの質問項目のうち、いずれか一つでも、「よく」あるいは「すこし」と回答した者を、直接的交流経験有とし、すべての項目について、「あまり」あるいは「全然」と回答した者を、直接的交流経験無とした。テレビ・本・新聞については、「よく見たり聞いたりする」、「すこし見たり聞いたりする」、「あまり見たり聞いたりしない」、「全然見たり聞いたりしない」のうちのいずれかを、父母・先生・友だちについては、「よく聞く」、「すこし聞いたことがある」、「あまり聞いたことがない」、「全然聞いたことがない」のうちのいずれかを、それぞれ選択することが求められた。間接的交流経験については、2つの質問項目のうち、いずれか一つでも、「よく」あるいは「すこし」と回答した者を、間接的交流経験有とし、すべての項目について、「あまり」あるいは「全然」と回答した者を、間接的交流経験無とした。

(2) 交流経験の内容について

①交流経験に対する児童の認知（感想）：第2著者の教育実習中の2000（平成12）年10月25日に、担当する愛媛大学附属小学校3年（男子20名、女子20名）と附属養護学校花組（小学校3、4年生に相当する男子4名、女子2名）の交流学习が行われた。交流時間は、午前中の約3時間であった。前半は、体育館で音楽に合わせて一緒に体操をしたり、健常児5～6名のグループに1人の障害児が加わり、輪になってダンスをしたり、話や自己紹介をしたり、ゲームなどをして、交流した。後半には、障害児が学ぶ教室を見学し、自分たちの教室との違いについて驚いたりした後、中庭で障害児と自由に遊んだ。遊びは多様で、鬼ごっこやかくれんぼをしたり、障害児の乗るブランコを押してあげたり、砂遊びをしたりといった具合に、思い思いの交流が行われていた。交流学习を終えた後、健常児は自校に帰り、交流の感想をワークシートに記入した。交流の感想の一端を示すと、以下のような内容であった。

- ・知らなかったことがよく分かった。
- ・いろいろな子と遊べてよかった。
- ・追いかけてごっこをたくさんして、すごくおもしろかった。
- ・友だちになれてうれしかった。
- ・いろいろなことができて楽しかった。
- ・仲良くできてよかった。
- ・遊んだり話したりして楽しかった。
- ・また遊びに行きたい。
- ・体を一生懸命動かしていて感心した。
- ・言葉があまり通じないからはじめは大変だったけれど、最後はとても仲良くなれたのでうれしかった。
- ・どんなこと

を考えているのか分からなくて友だちになりにくかった。・笑っても表情に出なくてかわいそうだった。・なかなか言うことを聞いてくれないので、少し困った。・耳が聞こえない、言葉がしゃべれないのは悲しいと思った。

この内容をもとにして、「交流経験に対する認知（感想）」についての16の質問項目群を作成した。その内訳は、「知らなかったことが分かり、とても勉強になった」などの「学び・勉強」－2項目、「遊んだり、話したりして、楽しかった」などの「快の感情・うれしい」－3項目、「お互いの気持ちが通じにくくて、大変だった」などの「相互理解の困難」－5項目、「障害があるのに頑張っている姿を見てすごいと思った」などの「賞賛・評価」－2項目、「障害があってもいろいろなことができないのは気の毒だと思った」などの「同情」－2項目、「また一緒に遊んだりしたいと思った」などの「将来へのつながり」－2項目であった。また、回答方法は、「はい」と「いいえ」の2件法であった。

なお、健常児は、交流学習の前にも、交流学習への期待をワークシートに記入していた。ここで、詳細には触れないが、全体として、交流学習の前後で、障害児に対する態度は、より肯定的な方向へ変化していた。

②交流経験時の交流人物：「あなたが一緒に遊んだり、勉強したり、行動したり、見たり、聞いたりした障害のある人とは、どのような人でしたか。1人の人を思い出して、くわしく下の（ ）の中に書いてください。どれだけ文が長くなってもかまいません。」と、質問紙のなかで教示し、自由記述で、回答を求めた。この回答内容は、作成された分類基準にしたがって、区分された。

③交流経験時の活動内容：「障害のある人と、どんなことをしましたか。また、どんなことを見たり、聞いたりしましたか。くわしく下の（ ）の中に書いてください。どれだけ文が長くなってもかまいません。」と、質問紙のなかで教示し、自由記述で、回答を求めた。この回答内容は、作成された分類基準にしたがって、区分された。

④交流経験の時期：交流経験の時期については、「幼稚園にはいる前・幼稚園の時・小学1年の時・小学2年の時・小学3年の時・小学4年の時・小学5年の時・小学6年の時」を提示し、「障害のある人と一緒に遊んだり、勉強したり、行動したり、障害のある人を見たり、聞いたりしたのはいつですか。その時を○で囲んでください。遊んだり、勉強したり、行動したり、見たり、聞いたりしたことがあるすべての時を○で囲んでください。」と、質問して、回答を求めた。

（3）障害児（者）への受容的態度について

障害児（者）との交流経験の有無に関わらず、すべての調査への参加者に回答を求めた。

①受容的態度尺度Ⅰ：木船（1986）の態度尺度に用いられている調査項目から、13項目を採用した。不採用の項目は、調査に際して、対象となった小学校から、障害児（者）に対する否定的内容の項目は教育上望ましくないとの理由で、除去を要請された項目である。

②受容的態度尺度Ⅱ：「あなたのクラスに障害のある子がいるとします。」と問いかけた後、②－1「どんなふうに思いますか。あなたの答えと近い文を○で囲んでください。」と質問し、「うれしい」・「すこしうれしい」・「なんとも思わない」・「すこしいやだ」・「いやだ」との回答から選択することを求めた。②－2「その子とお友だちになりたいですか。」と質問し、「なりたくない」・「すこしなりたくない」・「どちらでもない」・「すこしなりたくない」・「なりたくない」との回答から選択することを求めた。②－3「障害のあるお友だちとどんなことをしたいですか。」

と質問し、山内（1996）の交友関係希望の回答選択肢を参考にして児童用に作成した選択肢を提示し、回答を求めた。選択項目は、1. みんなで一緒に勉強する、2. みんなで休み時間に一緒に遊ぶ、3. みんなで日曜日に出かける、4. 2人で勉強する、5. 2人で休み時間に遊ぶ、6. 2人でテレビゲームをする、7. 2人で日曜日に出かける、8. 障害のあるお友だちの家に遊びに行く、9. どれもしたくない、の9項目であり、「いくつ○をつけてもかまいません。」という複数回答可の条件で、回答を得た。なお、「9. どれもしたくない」の項目を除いた8項目について、○の数を1点として総得点を算出した。

結 果

1. 障害児（者）との交流経験の有無について

直接交流経験、及び間接交流経験の有無の人数を示したのが、表1である。直接交流経験の有無は二分されるが、間接交流経験は、大多数が有と回答している。また、直接交流経験があり、かつ間接交流経験の有る者は、88名、間接交流経験のみが有る者は、59名、いずれも無い者は、15名であった。

表1. 直接交流経験、及び間接交流経験の有無の人数

	直 接 交 流 経 験			間 接 交 流 経 験		
	男 子	女 子	計	男 子	女 子	計
有	44	52	96	70	77	147
無	42	32	74	16	7	23

2. 交流経験の内容について

(1) 交流経験に対する児童の認知（感想）

交流経験のある96名を対象にして、交流経験の認知（感想）についての16の質問項目に対する回答を求めた結果は、表2に示す通りであった。

「はい」と回答した人数の最も多かった項目は、「知らなかったことがわかりとても勉強になった」で、92名おり、90名の「遊んだり話したりして楽しかった」と「障害があるのに一生懸命頑張っている姿を見て、すごいと思った」が続いていた。「いいえ」の回答が多かった項目は、「話づらくて嫌だった」など、いずれも、交流経験を否定的にとらえる項目に対するものであった。したがって、障害児（者）との交流経験は、全体として、多くの児童に肯定的に受け止められていることがわかる。

この回答について、「はい」に2点、「いいえ」に1点を与えた数値をもとにして、2件法で問題は残るが、試行的に主成分分析を行った。ここでは、固有値1以上の5つの因子が認められた。すなわち、第1因子-4.09（寄与率25.5）、第2因子-2.05（寄与率12.8）、第3因子-1.67（寄与率10.4）、第4因子-1.19（寄与率7.4）、第5因子-1.07（寄与率6.6）、第6因子-.94（寄与率5.9）であった。そこで、5因子解で、バリマックス回転を行って検討したが、極端に信頼性係数の低い因子があり、また、因子を構成する項目のまとまりにも問題があった。2因子解や3因子解にも、同様な問題が認められた。このため、累積寄与率が50%を超える4因子解で、バリマックス回転を行ったところ、因子を構成する項目にもまとまりがあった

障害児（者）への態度に及ぼす交流経験の影響

表2. 交流経験の認知（感想）・質問項目への回答人数

質 問 項 目	は い			い い え		
	男子 44	女子 52	全体 96	男子 44	女子 52	全体 96
1 今までわからなかったことがよくわかった。	37	51	88	7	6	13
2 知らなかったことがわかりとても勉強になった。	41	51	92	2	1	3
3 いろいろな人と仲良く遊べてよかった。	36	48	84	7	4	11
4 お友だちになれてうれしかった。	38	47	85	5	4	9
5 遊んだり話したりして楽しかった。	42	48	90	2	4	6
6 どんなことを考えているかわからなくて、お友だちになり にくかった	21	12	33	22	39	61
7 お互いの気持ちを通じにくくて、大変だった。	24	19	43	19	32	51
8 少し怖かった。	12	15	27	31	36	67
9 障害があるのに一生懸命頑張っている姿を見て、すごい なと思った。	39	51	90	4	1	5
10 自分も障害のある人を見習い、頑張ろうと思った。	37	50	87	6	2	8
11 不便でかわいそうだと思った。	36	39	75	7	13	20
12 なかなか話しかけられず困った。	14	20	34	29	32	61
13 障害があっているいろいろなことができないのは気の毒だと 思った。	36	35	71	8	14	22
14 話づらくて嫌だった。	7	7	14	36	45	81
15 また一緒に遊んだりしたいと思った。	36	46	82	7	6	13
16 もっと障害のある人のことについて知りたいと思った。	32	46	78	11	6	17

表3. 交流経験の認知（感想）の因子分析結果（バリマックス回転後）

	項 目 内 容	F 1	F 2	F 3	F 4	共通性
楽 し さ	4 うれしかった	.90				.84
	3 よかった	.85				.74
	5 楽しかった	.81				.66
	15 また遊びたい	.68				.67
学 び	9 すごいと思った		.85			.74
	10 頑張ろうと思った		.73			.55
	2 勉強になった		.52			.41
	1 よくわかった		.52			.43
	16 もっと知りたい		.44			.32
相互理解の困難	7 大変だった			.73		.55
	12 困った			.70		.55
	14 嫌だった			.56		.49
	6 友だちになりにくい			.46		.43
同 情	11 かわいそうだ				.87	.76
	13 気の毒だ				.75	.65
回 転 後 の 固 有 値		4.85	2.04	1.66	1.19	

注) 因子負荷量.40以下のものは削除されている。

ので、4因子解を採用することとした。その結果は、表3に示す通りであった。第1因子は、「楽しさ」と名づけられる項目群で、 α 係数は.86であった。第2因子は、「学び」の項目群で、 α 係数は.63、第3因子は、「相互理解の困難」の項目群で、 α 係数は.60、第4因子は、「同情」の項目群で、 α 係数は.66であった。第2因子、第3因子、及び第4因子の α 係数は、多少低いけれども、一定の信頼性があるとして、検討を進めることにした。

各因子間の相関については、楽しさと学び間で高く ($P < .01$)、楽しさと相互理解の困難

表4. 交流経験の認知（感想）の各因子の平均得点と標準偏差

	男 平均得点	子 標準偏差	女 平均得点	子 標準偏差	全 平均得点	体 標準偏差
楽 し さ	7.51	.91	7.65	.89	7.59	.90
学 び	9.33	1.11	9.79	.64	9.58	.91
相互理解の困難	5.53	1.32	5.10	1.19	5.30	1.26
同 情	3.67	.64	3.44	.76	3.55	.71

間・学びと相互理解の困難間には、負の相関が認められた ($P<.01$)。また、楽しさと同情間・学びと同情間には、相関が認められず、相互理解の困難と同情間には、低い相関が認められた ($P<.05$)。すなわち、楽しさと学びの相関の高いことが示され、楽しさ・学びと相互理解の困難・同情が異なる方向にあることが示唆された。

各因子の総得点の平均と標準偏差を、性別に示したのが、表4である。楽しさと学びは、女子の得点が高く、相互理解の困難と同情は、男子の得点が高いことが観察される。

(2) 交流経験時の交流人物

多様な回答が寄せられたが、最終的には、肢体不自由児（者）、視覚障害児（者）、聴覚障害児（者）、知的障害児（者）、及びその他の5つにまとめられる内容であった。その内容を例示すると、＜肢体不自由＞歩けなくてギブスみたいなものをはいて、手すりでも練習していた・車椅子の子・生まれつき手足がない、＜視覚障害＞目の見えない人・点字を使ったり、白つえをついている人・連れ添いの人がいて、サングラスをしていた、＜聴覚障害＞耳が聞こえないけど、明るい人・おしゃべりができない・手話を使っておしゃべりする、＜知的障害＞学習知恵遅れみたいな人・ダウン症の子・言葉がはっきりと話せず、字が書けない、＜その他＞ガンにかかっている、いつも薬を持っている・心の病気で、何もせずに訳の分からないことを一生懸命に話す・ペースメーカーを入れている、などであった。この分類基準をもとに、回答を2者（いずれも教育心理学専修4年生女性）で分類したところ、分類の一致率は、95.3%であった。各分類基準へ回答した人数は、表5の通りであった。なお、ここには、間接交流経験者からの回答も含まれている。

表5. 交流人物として挙げられた人数

交流人物	肢体不自由	視覚障害	聴覚障害	知的障害	その他
男子	23	15	10	15	6
女子	21	18	16	16	5
全体	44	33	26	31	11

(3) 交流経験時の活動内容

交流時の活動内容として、多様なものが挙げられたが、「障害のある人とどのようなことをしたか」に対する回答は、7つに分類された。その内容を例示すると、＜遊び＞折り紙・絵を描く・あやとり・おいかげごっこ・将棋・ダンス・ゲーム・なわとび、＜学校行事＞委員会活動・福祉体験授業・車椅子体験・遠足・運動会、＜一緒に歩く＞廊下を一緒に歩いた・公園に行った・散歩をした・買物に行った・一緒に登下校している、＜話をする・話を聞く＞話をした・生活をいろいろ工夫していると聞いた・おしゃべりをした・車椅子の種類、困ること、スポーツも車椅子でできることなどを聞いた、＜手話＞手話について教わったり、手話や口話を

表6. 活動内容として挙げられた事柄と人数

事柄	遊び	学校行事	一緒に歩く	話する聞く	手話	勉強	その他
男子	31	13	11	12	8	6	0
女子	29	15	16	20	8	7	5
全体	60	28	27	32	16	13	5

使ってゲームをした・手話の勉強をした、＜勉強＞一緒に授業を受けた・グループ活動で一緒だった・一緒に勉強した、＜その他＞エレベーターのボタンを押してあげた・耳に当てる機械を、持ってあげた・着替えの手伝いをした・髪の毛を切ってもらった、などであった。この分類基準をもとに、回答を2者（いずれも教育心理学専修4年生女性）で分類したところ、分類の一致率は、89.7%であった。各分類基準へ回答した人数は、表6の通りであった。遊びが最も多かった。

「障害児（者）についてどんなことを見たり聞いたりしましたか」に対する回答は、次の6つに分類された。すなわち、＜テレビで体の不自由な人について見たり聞いたりした＞、＜直接、体の不自由な人について見たり聞いたりした＞、＜テレビで目の不自由な人について見たり聞いたりした＞、＜直接、目の不自由な人について見たり聞いたりした＞、＜本で体の不自由な人について読んだ＞、及び＜その他＞であった。

その他に、母親から体の不自由な人について聞いた、があったが、家庭や学校で、見たり聞いたりしたことを挙げる者は非常に少なかった。また、肢体不自由や視覚障害に偏っていることも特徴的であった。この分類基準をもとに、回答を2者（いずれも教育心理学専修4年生女性）で分類したところ、分類の一致率は、80.8%であった。各分類基準へ回答した人数は、表7の通りであった。

表7. 見たり聞いたりした事柄とその人数

事柄	TV身体障害	直接身体障害	TV視覚障害	直接視覚障害	本身体障害	その他
男子	7	4	2	2	3	1
女子	8	4	4	2	2	6
全体	15	8	6	4	5	7

（4）交流経験の時期

最も多数の人が、挙げたのが、小学6年で101名であった。次いで、小学4年75名、小学5年73名、小学3年65名、小学2年54名、小学1年40名、幼稚園26名、幼稚園前12名となっていた。また、交流経験の合計年数は、2年間－42名、1年間－40名、なし－24名、3年間・4年間－14名、5年間－12名、6年間－11名、8年間－7名、7年間－6名であった。高学年で1・2年間の者が多いことが示された。

3. 障害児（者）への受容的態度について

（1）受容的態度尺度Ⅰ

「はい」を3点、「どちらでもない」を2点、「いいえ」を1点として集計し、13の調査項目の平均得点と標準偏差を示したのが、表8である。

相対的に、「障害のある人は一生懸命頑張っていると思う」や「障害のある人を仲間はずれにしてはいけない」の項目が高得点で、「障害のある人は私たちと同じくらい何でもできる」

表8. 受容的態度尺度Iを構成する項目の平均得点と標準偏差

質 問 項 目	男 子		女 子		全 体	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
1 障害のある人は私たちと同じくらい何でもできる	1.49	.70	1.75	.67	1.62	.70
2 障害のある人は自分から進んで何でもできる	1.72	.76	1.92	.68	1.82	.73
3 障害のある人に話しかけることができる	2.38	.80	2.42	.68	2.40	.74
4 障害のある人と一緒に遊びたい	2.16	.68	2.55	.61	2.35	.67
5 障害のある人と話すときどんな話をしたらいいかわからない	1.69	.76	2.00	.84	1.84	.82
6 障害のある人を仲間はずれにしてはいけない	2.81	.50	2.85	.40	2.83	.45
7 障害のある人と一緒に協力していくことができる	2.26	.69	2.58	.56	2.42	.65
8 障害のある人と一緒にいたり話しているところを見られてもなんともない	2.50	.70	2.60	.60	2.55	.65
9 障害のある人は明るい	2.31	.64	2.35	.53	2.33	.58
10 障害のある人は色々な事を知りたいと思っている	2.53	.61	2.57	.52	2.55	.57
11 障害のある人は一生懸命頑張っていると思う	2.94	.24	2.93	.34	2.94	.29
12 障害のある人は相手のことをよく考える	2.19	.68	2.46	.53	2.32	.62
13 障害のある人は素直だ	2.50	.63	2.46	.57	2.48	.60

注) 5は逆転項目

などの項目が低得点であることが示されている。

この得点をもとに、3件法で問題は残るが、試行的に主成分分析を行ったところ、固有値1以上の4因子が抽出された。固有値(寄与率)は、それぞれ、第1因子-3.44(26.4)、第2因子-1.66(12.8)、第3因子-1.33(10.2)、第4因子-1.07(8.2)、及び第5因子-.91(7.0)であった。そこで、4因子解でバリマックス回転を行って検討したが、第4因子の α 係数が.22と極端に低かった。このため、一定の信頼性があると考えられる3因子解を採用することにした。その結果は、表9に示す通りであった。

第1因子は、「性格の認知」(5項目, α 係数=.72)、第2因子は、「障害者への働きかけ」(4項目, α 係数=.60)、第3因子は、「能力の評価」(3項目, α 係数=.58)と名づけられ

表9. 受容的態度尺度Iの因子分析結果(バリマックス回転後)

	項 目 内 容	F1	F2	F3	共通性
性格の認知	13 障害のある人は素直だ	.76			.59
	11 障害のある人は一生懸命頑張っていると思う	.68			.51
	6 障害のある人を仲間はずれにしてはいけない	.68			.53
	12 障害のある人は相手のことをよく考える	.65			.55
	4 障害のある人と一緒に遊びたい	.53	.47		.51
働きかけ	5 障害のある人と話すときどんな話をしたらいいかわからない		.71		.53
	8 障害のある人と一緒にいたり話しているところを見られてもなんともない		.67		.47
	3 障害のある人に話しかけることができる		.63		.45
	7 障害のある人と一緒に協力していくことができる	.47	.52		.49
能力の評価	2 障害のある人は自分から進んで何でもできる			.81	.67
	1 障害のある人は私たちと同じくらい何でもできる			.72	.56
	9 障害のある人は明るい			.54	.38
回 転 後 の 固 有 値		2.65	2.02	1.77	

注1) 5は逆転項目である。

注2) 因子負荷量.40以下のものは削除されている。

た。第1因子以外の α 係数はやや低いが、今後の検討を、これによって行うことにした。

各因子間の相関は、「性格の認知」と「働きかけ」間、.442 ($P<.01$), 「性格の認知」と「能力の評価」間、.257 ($P<.01$), 「働きかけ」と「能力の評価」間、.184 ($P<.05$) となり、いずれも有意であった。

いずれの相関も有意であることから、13項目の得点の主成分分析によって、第1因子の因子負荷量が.40以上の項目群から構成される受容的態度I全体尺度も採用することにした。この尺度を構成する項目の番号（因子負荷量）は、以下の通りであった。項目4 (.71), 項目6 (.68), 項目7 (.67), 項目12 (.67), 項目13 (.58), 項目3 (.54), 項目11 (.52), 項目8 (.50), 及び項目9 (.43) の9項目である。なお α 係数は、.76で、信頼性もあると考えられる。

受容的態度Iの各因子の総得点の平均と標準偏差を、性別に示したのが、表10である。女子の得点が男子より高いことが観察される。

表10. 受容的態度尺度Iの各因子の平均得点と標準偏差

因 子	男 子		女 子		全 体	
	平 均	SD	平 均	SD	平 均	SD
性 格 の 認 知	12.60	1.96	13.25	1.71	12.92	1.86
働 き か け	8.83	1.94	9.59	1.86	9.20	1.94
能 力 の 評 価	5.52	1.54	6.01	1.39	5.76	1.48
受 容 的 態 度	22.06	3.36	23.19	2.88	22.62	3.18

(2) 受容的態度尺度II

①同じクラスであると想定した障害児に対する感情の回答について、「うれしい」を5点とし、「いやだ」を1点として、1～5の得点を与えた。また、②同じクラスであると想定した障害児との友だち願望についても、「なりたい」を5点とし、「なりたくない」を1点として、1～5の得点を与えた。さらに、③障害児との交友関係希望については、先に算出した得点を採用した。それぞれの平均得点と標準偏差を示したのが、表11である。

いずれも、女子の得点が男子の得点より高いが、t検定による検討では、①障害児に対する感情と②友人願望に傾向が見られるにとどまった。

表11. 受容的態度尺度IIの平均得点と標準偏差

	男 子		女 子		全 体	
	平 均	SD	平 均	SD	平 均	SD
① 感 情	2.99	.87	3.24	.89	3.11	.88
② 友 人 願 望	3.61	1.12	3.93	1.05	3.77	1.14
③ 交 友 希 望	2.76	1.67	3.18	1.76	2.97	1.72

4. 障害児（者）との交流経験と受容的態度の関連について

(1) 交流経験と受容的態度尺度I

表12は、直接交流経験の有無別に、受容的態度尺度Iの各下位尺度得点の平均と標準偏差を示したものである。

この得点をもとに、直接交流経験の有無と性別の2要因の分散分析を行った。直接交流経験

表12. 直接交流経験の有無別にみた受容的態度尺度Ⅰの平均と標準偏差

下 位 尺 度	経 験 有		経 験 無		全 体	
	平 均	SD	平 均	SD	平 均	SD
障害児（者）の性格の認知	13.38	1.79	12.34	1.80	12.92	1.86
障害児（者）への働きかけ	9.72	1.77	8.54	1.95	9.20	1.94
障害児（者）の能力の評価	6.18	1.44	5.23	1.37	5.76	1.48
受容的態度Ⅰ全体	23.63	2.81	21.31	3.16	22.62	3.18

については、いずれも、0.1%水準で有意差が認められ、直接交流経験の有る者が直接交流経験の無い者より受容的態度を示していた。性別については、性格の認知、働きかけ、及び受容的態度Ⅰ全体において、5%水準で有意差が認められた。能力の評価においては、傾向が見られた。いずれも、女子>男子であった。また、交互作用は全て有意でなく、傾向も見られなかった。

直接交流経験が有り、かつ間接経験も有る群、間接経験のみの群、及び両方が共に無い群の3群と性別の2要因の分散分析によっても検討した。なお、直接交流経験のみの者は8名と少数であったので、分析から除外した。ここでも、直接交流経験の有無と性別による検討とほぼ同様な結果が得られた。すなわち、交流経験については、いずれも、0.1%水準で有意差が認められ、その得点は、直接交流経験+間接経験>間接経験のみ>両方共に無し、という順序であった。性別については、いずれも、女子>男子であり、性格の認知と受容的態度Ⅰ全体には、5%水準で有意差が、働きかけには傾向が認められた。能力の評価と全ての交互作用は有意でなかった。

さらに、Amosでのパス解析による検討（田部井, 2001）からも、直接交流経験の受容的態度への肯定的影響が確かめられた（図1参照）。なお、値が負であるのは、直接交流経験有を1点、経験無を2点として集計したからである。

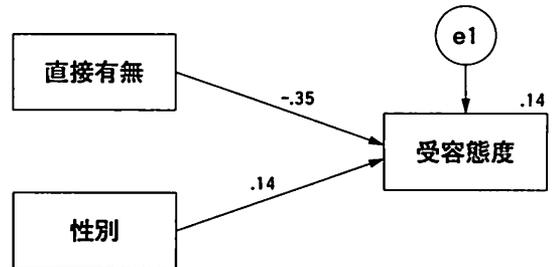


図1. 直接交流経験と受容的態度Ⅰ全体

(2) 交流経験と受容的態度尺度Ⅱ

直接交流経験の有無別に、受容的態度尺度Ⅱの平均得点と標準偏差を示したのが、表13である。

この得点について、直接交流経験の有無別と性別の2要因の分散分析をしたところ、障害児に対する感情に、1%水準で、障害児との友人願望に、5%水準で、それぞれ有意差が認められた。いずれも、直接交流経験の有る者の得点が高かった。また、全て女子>男子であったが、性差は有意でなく、障害児との友人願望のみに傾向が見られるにとどまり、交互作用もなかった。

表13. 直接交流経験の有無別にみた受容的態度尺度Ⅱの平均と標準偏差

下 位 尺 度	経 験 有		経 験 無		全 体	
	平 均	SD	平 均	SD	平 均	SD
障害児に対する感情	3.30	.91	2.86	.79	3.11	.88
障害児との友人願望	3.97	1.16	3.51	1.06	3.77	1.14
障害児との交友希望	3.18	1.80	2.70	1.59	2.97	1.72

同様な検討を、直接交流経験が有り、かつ間接経験も有る群、間接経験のみの群、及び両方が共に無い群の3群と性別についても行った。そこでも、直接+間接経験、間接経験、経験無の3群間に差が認められ、障害児に対する感情は、1%水準で、障害児との友人願望と障害児との交友希望は、5%水準で、いずれも有意であり、その得点は、直接+間接経験>間接経験>経験無であった。ここでも、女子>男子であったが、性差と交互作用には有意差が認められなかった。

5. 障害児（者）との交流経験の内容と受容的態度の関連について

(1) 交流経験に対する児童の認知（感想）と受容的態度

交流経験に対する児童の認知（感想）が受容的態度にどのような影響を与えるかを検討するために、受容的態度尺度Ⅰの下位尺度、障害児（者）の性格の認知、障害児（者）への働きかけ、障害児（者）の能力の評価、及び受容的態度Ⅰ全体を、従属変数とし、交流経験の児童の認知（感想）の下位尺度、楽しさ、学び、相互理解の困難、及び同情、さらには性別を独立変数として、それぞれを個別に取り上げて、重回帰分析（強制投入法）を行った。その結果、性格の認知は、楽しさ（ $P<.001$ ）、学び（ $P<.001$ ）、及び同情（ $P<.01$ ）に、働きかけは、楽しさ（ $P<.001$ ）、学び（ $P<.05$ ）、及び相互理解の困難（負、 $P<.001$ ）に、受容的態度Ⅰ全体は、楽しさ（ $P<.001$ ）、学び（ $P<.001$ ）、相互理解の困難（負、 $P<.01$ ）、及び同情（ $P<.05$ ）に、それぞれ影響されることが示された。なお、能力の評価へは、いずれの変数も有意な影響を与えていなかった。

問題は残されるが、これらの独立変数を一度に投入して、重回帰分析を行った結果は、表14の通りであった。

表14. 交流経験に対する認知と受容的態度Ⅰ（重回帰分析の結果、標準偏回帰係数）

	R 自乗	F 値	楽しさ	学 び	相互困難	同 情	性 別
性格の認知	.591	24.882	.238**	.544***	-.042	.196**	.012
働きかけ	.251	5.769	.271*	.045	-.279**	-.118	.079
能力の評価	.058	1.053	.167	-.005	.051	-.080	.157
受容的態度	.531	19.441	.351***	.396***	-.105	.138	.031

* $P<.05$, ** $P<.01$, *** $P<.001$

受容的態度Ⅰには、楽しさや学びの影響が大きく、能力の評価は、交流経験に対する認知とは関連が無いことが明らかにされた。

受容的態度尺度Ⅱの下位尺度、障害児への感情、障害児との友人願望、及び障害児との交友関係希望を、従属変数とし、交流経験に対する児童の認知（感想）の下位尺度、楽しさ、学び、相互理解の困難、及び同情、さらには性別を独立変数として、それぞれを個別に取り上げて、重回帰分析（強制投入法）を行ったところ、感情は、楽しさ（ $P<.01$ ）、及び学び（ $P<.01$ ）に、友人願望は、楽しさ（ $P<.001$ ）、学び（ $P<.001$ ）、及び相互理解の困難（負、 $P<.05$ ）に、交友関係希望は、楽しさ（ $P<.01$ ）、及び学び（ $P<.01$ ）に、影響されることが示された。

問題は残されるが、これらの独立変数を一度に投入して、重回帰分析を行った結果は、表15の通りであった。

表15. 交流経験に対する認知と受容的態度Ⅱ（重回帰分析の結果，標準偏回帰係数）

	R 自乗	F 値	楽しさ	学 び	相互困難	同 情	性 別
感 情	.146	2.939	.096	.268*	-.085	.041	.052
友人願望	.268	6.312	.360**	.181	-.056	.081	.007
交友希望	.150	3.040	.240	.149	-.070	-.031	.068

*P<.05, **P<.01

交流経験に対する児童の認知（感想）と受容的態度の関連について，重回帰分析と重なるが，Amos のパス解析によって，さらに検討した。

交流経験の認知と受容的態度Ⅰについては，性格の認知（R 自乗=.58）が，学び（P<.001），楽しさ（P<.01），及び同情（P<.01）によって，働きかけ（R 自乗=.25）が，相互理解の困難（負，P<.01），及び楽しさ（P<.01）によって，受容的態度Ⅰ全体（R 自乗=.52）が，学び（P<.001），及び楽しさ（P<.001）によって，それぞれ影響されることが明らかにされた。たとえば，受容的態度Ⅰ全体の結果は，図2のように示される。能力の評価（R 自乗=.05）は，これらには影響されていない。

交流経験の認知と受容的態度Ⅱについては，障害児に対する感情（R 自乗=.13）が，学び（P<.05）によって，障害児との友人願望（R 自乗=.28）が，楽しさ（P<.01）によって，交友関係希望（R 自乗=.15）が，楽しさ（P<.05）によって，それぞれ影響されることが示された。

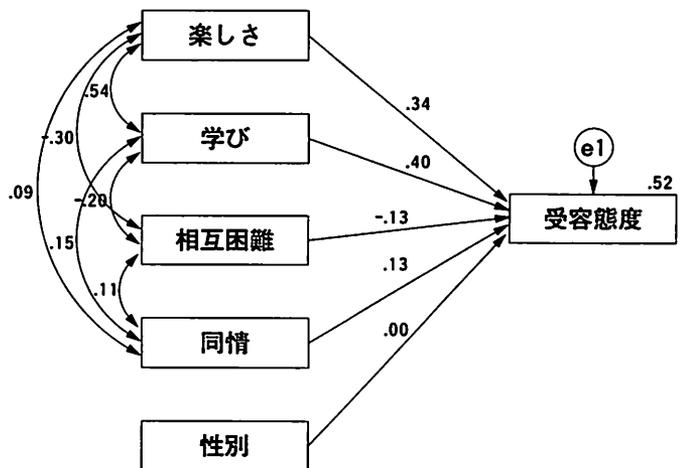


図2. 交流経験の認知と受容的態度Ⅰ全体

（2）交流経験時の交流人物と受容的態度

交流人物別に，受容的態度の下位尺度の平均得点と標準偏差を示したのが，表16である。この得点をもとに，交流人物別と性別の2要因の分散分析をしたところ，障害児（者）への働きかけに，交流人物間の差（P<.01），及び性差（P<.05）が認められた。下位検定（Tukey法）によると，交流人物間の差は，知的障害者>聴覚障害者（P<.01）であった。また，性

表16. 交流人物別にみた受容的態度の平均得点と標準偏差

	肢体不自由		視覚障害		聴覚障害		知的障害		その他	
	平均	SD								
性格の認知	13.58	1.41	13.96	1.06	13.19	1.97	12.96	1.89	12.25	3.20
働きかけ	9.83	1.96	9.48	1.71	8.63	1.54	10.57	1.47	10.25	1.58
能力の評価	6.13	1.45	6.28	1.51	6.19	1.22	6.18	1.56	6.38	1.19
受容的態度	23.88	2.49	24.08	1.91	23.00	2.88	23.71	2.90	22.63	2.82
障害児への感情	3.50	.93	3.44	.71	3.13	1.20	3.05	.58	3.25	1.39
友人願望	3.92	1.10	4.12	1.09	3.69	1.35	4.00	1.15	4.00	1.41
交友関係希望	3.67	1.81	3.24	1.88	2.38	1.20	2.77	1.60	3.75	2.25

差は、女子>男子を示していた。交互作用は、全て有意でなかった。傾向は、交流人物については、性格の認知、及び交友関係希望に見られ、前者は、視覚障害や肢体不自由が高く、知的障害などが低いことを、後者は、肢体不自由が高く、聴覚障害などが低いことを、それぞれ示していた。また、交友関係希望に性差の傾向が見られ、女子>男子を反映していた。交互作用は、全て有意でなく、傾向もなかった。

（3）交流経験時の交流内容と受容的態度

当初、交流活動の内容は、7つに分類されていた。しかし、頻度が非常に少ないカテゴリーがあるため、4つの分類カテゴリーにまとめ直した。すなわち、「学校行事」と「勉強する」をまとめて、「学校行事」に、「話をする、聞く」と「手話」をまとめて、「コミュニケーション」に、統合した。「遊び」と「一緒に歩く」は、そのまま採用した。なお、「その他」は少数であったので削除した。

表17. 交流内容別にみた受容的態度の平均得点と標準偏差

	遊ぶ		学校行事		一緒に歩く		コミュニケーション	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
性格の認知	13.32	1.72	13.52	1.45	14.13	.64	13.08	2.18
働きかけ	10.05	1.74	9.71	1.73	10.00	2.00	8.77	1.88
能力の評価	6.32	1.38	5.96	1.46	6.25	1.67	6.54	1.39
受容的態度	23.70	2.71	23.83	2.18	24.88	2.49	22.62	3.43
障害児への感情	3.25	.87	3.56	.77	3.50	.73	3.08	1.32
友人願望	3.91	1.12	4.12	.93	4.50	.76	3.77	1.74
交友関係希望	3.14	1.91	3.40	1.61	3.75	2.05	2.69	1.18

交流活動の内容別に、受容的態度の下位尺度の平均得点と標準偏差を示したのが、表17である。この得点をもとに、交流内容別と性別の2要因の分散分析を行ったが、交流内容別、性別、及び交互作用の全てに有意差は認められなかった。わずかに、性格の認知に、交流内容別×性別の傾向が認められたにとどまった。この傾向は、「遊ぶ」、「学校行事」、及び「一緒に歩く」には、ほとんど性差がないのと対照的に、「コミュニケーション」には、明瞭に、女子>男子という性差があることを反映していた。交流活動の内容によって、受容的態度が影響されるのは、当然のことであると考えられるにもかかわらず、全く有意差が認められなかった理由は、ここで採用された分類カテゴリーが二者の相互交渉の内実には迫っていないからであると判断される。すなわち、カテゴリー分けに問題があり、「報償性」の有無を判別できる分類基準が作成されていなかったことを反映していると考えられる。交流活動の内容をより具体的に採集して、「報償性」という基準をもとに、活動内容を分類することが、今後の課題である。

要 約

最近、小学校や中学校で、積極的に行われるようになった障害児（者）との交流学習が、児童生徒の障害児（者）に対する受容的態度に及ぼす肯定的影響について検討することが、この研究の目的であった。

ここでは、小学校6学年を中心とする高学年児童170名を調査への参加者として、（1）障害児（者）との交流経験の有無、（2）交流経験に対する児童の認知（受け止め方）、（3）交流

人物、及び(4)交流内容が、児童の障害児(者)への受容的態度に及ぼす影響について検討した。

主な結果は、次のようなものであった。(1)障害児(者)との交流経験は、障害児(者)への受容的態度に肯定的な影響を与えていた。(2)交流経験のなかで、参加した児童が「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。すなわち、「報償性」を持つ場合に、障害児(者)への受容的態度が促進されていた。(3)交流人物によって、障害児(者)への受容的態度の促進に及ぼす交流経験の効果が異なることが示唆された。しかし、単純に、知的障害児(者)との交流経験が障害児(者)に対する受容的態度を促進するとは言えなかった。たとえ、同じ障害を持つ人であったとしても、障害の程度や人としての特徴は多様であり、また、2者の相互交流の内容もさまざまであることから、一つ一つの事例による検討を蓄積していく必要があると考えられる。(4)ここでは、交流の内容が障害児(者)への受容的態度の促進に肯定的影響を与えるとは言えなかった。この結果をもたらした主要な原因は、交流の内容の分類が、表面的なものに留まっていたことに求められた。この検討のためには、交流経験を持つ児童にとっての「報償性」という観点からの交流内容の分類が必要である。

これらの結果は、小学校や中学校における障害児(者)との交流学习をどのように展開するかについて、いくつかの配慮すべき点を示していると考えられる。とりわけ、山内(1996)のいう「報償性」あるいは健常児と障害児との両者の「協同」という視点が、交流学习の成否を占う決定的な意味を担っていることを示唆している資料としても位置づけることができる。

文 献

- 木松憲幸 1986 精神薄弱児に対する普通児の態度と交流経験との関係 *特殊教育学研究*, 24, 11-19.
- 糠明珊 1999 精神発達遅滞児に対する健常児のイメージ—統合教育経験の有無より— *日本発達心理学会第10回大会発表論文集*, 306.
- 文部省 1989 *小学校学習指導要領(平成元年3月)* 大蔵省印刷局
- 文部省 1998 *文部省告示小学校学習指導要領(平成10年12月)* 財務省印刷局
- 田部井明美 2001 *SPSS 完全活用法共分散構造分析(AMOS)によるアンケート処理* 東京図書
- 渡辺弘純 1994 *変わっている友人に対する児童生徒の反応に関する比較文化的研究* 平成5年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 渡辺弘純 2001 *日本の児童生徒における他者との相違及び他者の相違の認知と受容に関する発達の検討* 平成10~平成12年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 渡辺弘純・曾我知子 2002 大学生における障害者との過去の活動経験がその受容に及ぼす影響 *愛媛大学教育学部紀要教育科学*第49巻第1号, 181-195.
- Winch, R. F. 1958 *Mate-selection : A study of complementary needs*. New York : Haper & Row.
- 山内隆久 1996 *偏見解消の心理—対人接触による障害者の理解* ナカニシヤ出版