

障がい児（者）に対する受容的態度向上を目指す交流活動の実践研究

岩田 将 英

（千葉県柏市立柏第一小学校）

キーワード：特別支援教育，交流学習，健常児の受容的態度

1 問題と目的

文部科学省（2008）は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会の実現のために、障害のある子どもたちと障害のない子どもたちが、ふれ合い、共に活動する機会を設けることが大切であると述べている。それは、障がいを持った児童・生徒が社会において適応していくための活動という面もあるが、障がいを持って生きている存在を社会がどのように受容し、インクルージョン(inclusion)していくのかという点において非常に意義深い活動である。

学校現場における交流・共同学習の実際は、行事的活動（例えば、遊びやバザー）のように、ふれあうことのみを目的としているものが多い。そのように、ただふれあえば健常児の受容的態度が向上するかという点必ずしもそうではない。糠（1999）によれば、ふれあったことによって健常児の障がい児に対するマイナスイメージが却って具体化したという報告がある。

山内（1996）によれば、健常児の受容的態度形成に寄与する活動には、健常児と障がい児の双方に「報償性（Winch, 1958）のある協同」が有効であるとしている。また、渡辺・植中（2003）は、健常児の受容的態度の向上は、交流経験を通して「楽しさ」を体験し、「学び」の意識を強くした時であることを明らかにした。しかし、これらの研究は実証的ではあるものの、質問紙を用いた調査の分析が中心であり、学校現場において実際になされた交流活動の効果研究ではない。また、交流活動の内容自体を検討した研究は少なくないが、人権教育の研究校等で大規模に行われている場合が多く、日常の学校現場において行われている交流活動プログラムについての研究は少ない。

そこで本研究では、実際の学校現場において日常的に行われ得る交流活動を想定し、「報償性のある協同」という観点から、健常児の障がい児に対する受容的態度向上を目指すプログラムの作成と効果を検証する実践研究を行う。

2 方法

小学校5年生の1学級37人（男子20人，女子17

人）を対象とした。調査時期は2009年5月～12月であった。

事前調査を2009年5月21日に実施した。障がい児との交流経験（直接的・間接的）の有無を、渡辺・植中（2003）の5項目4件法からなる質問紙で調べた。そしてその時点での受容的態度を、木船（1986）をベースとした渡辺・植中（2003）の13項目4件法からなる質問紙を用いて測定し、併せて交流経験の有無と受容的態度の相関を検討した。事後調査を2009年12月21日に行い、交流活動の効果を測定した。

5年生の社会科では、「食料生産に従事している人々の工夫や努力」を学ぶために稲作を学習するが、自分たちで稲を育てる体験的活動を行うと、より効果的に学習することができる。実践校の特別支援学級では、以前より自立活動・総合的な学習の一環として稲作をおこなっている。そこで特別支援学級の稲作の補助（サポート）をすることを通して、先に述べた社会科の学習内容と障がい児に対する受容的態度の向上を目指した。特別支援学級の立場からは、自立活動・総合的な学習の時間に、健常児との交流学習という要素を加える形となった。

具体的な交流内容は次の3点である。雑草抜きを中心とする水田のメンテナンス活動（7月9日）、実った稲の刈り取り作業（10月13日）、有志の児童によるふれあい活動。

雑草抜きを中心とする水田のメンテナンス活動とは、水田の水を抜く段階（中干し）で無数に生えてくる雑草を引き抜く作業である。特別支援学級児童の活動量を確保するため、通常学級児にはあくまで「サポート」という枠を維持した。実った稲の刈り取り作業とは、実った稲穂を共同で収穫する作業のことである。稲穂を刈り取る作業はそれ程困難ではないが、稲を紐で縛るといった作業は特別支援学級の児童にとってなかなか困難な作業である。通常学級の子どもたちには、これらの作業も「サポート」という形で参加してもらった。の有志の児童による休み時間等のふれあい活動とは、の活動の後が休み時間だったので、そのままふれあい活動になったということであるが、数名の児童に至っては、それ以外にも毎日のように遊

びに行ったり、昼食後の歯磨きを手伝ったりしている児童もいた。

3 結果

(1) 事前調査の結果

障がい児との交流経験の有無

直接的経験は平均すると3割程度であった(一緒に遊んだ経験がある:17人(47.3%),一緒に勉強した経験がある:12人(35.3%),一緒にでかけた経験がある:5人(13.9%))。間接的経験は平均すると5割程度であった(障がいのある人についてテレビ等で見聞きした:24人(66.7%),障がいのある人について親等から聞いた:18人(50.0%))。

交流経験の有無と受容的態度との相関(Kruskal Wallisの検定,多重比較としてMann-Whitneyの検定およびBonferroniの修正を用いた)

a.「直接的経験あり・間接的経験あり」, b.「直接的経験あり・間接的経験なし」, c.「直接的経験なし・間接的経験あり」, d.「直接的経験なし・間接的経験なし」, の4群に分けて分析した。直接的経験も間接的経験もある児童は,直接的経験・間接的経験が両方ともない児童に比べて,障がいのある人の性格や特徴をよく知っていて(以下,「性格の認知」),障がいのある人との関わり方を知っており(以下,「働きかけ」),障がいのある人が持っている力を正當に評価(以下,「能力の評価」)している($p<.01$)

間接的経験だけある児童は,直接的経験・間接的経験の両方がある児童に比べて,障がいのある人との関わり方を知らない($p<.01$)

(2) 事後調査の結果

渡辺・植中(2003)で示された3つの因子(「性格の認知」,「働きかけ」,「能力の評価」)を基に,事前調査との比較をWilcoxonの符号付き順位検定を用いて検討した。「性格の認知」は有意傾向にとどまったものの,「働きかけ」「能力の評価」においては有意に向上した(表1)。

表1 事前と事後の下位尺度得点の平均

	性格の認知	働きかけ	能力の評価
事前	3.33	2.83	2.67
事後	3.52 [†]	3.18 ^{**}	3.35 ^{***}

[†]: $p<.1$,^{**}: $p<.01$,^{***}: $p<.001$

4 考察

事前調査の結果で明らかになったとおり,直接的経験

間接的経験のいずれも持たない児童(12人,33.3%)は,受容的態度が有意に低い。したがって,受容的態度向上のためにはふれ合う経験が必要である。しかし,間接的経験だけでは,障がい児との関わり方がわからないために,交流場面での実践力が乏しいことが示された。したがって,直接的な交流経験が受容的態度の向上に大きな影響を持つことが,今回の実践でも明らかになった。

今回の実践研究で,健常児は,障がいのある人の性格や特徴を理解することができ,障がいのある人との関わり方を知ることができ,障がいのある人が持っている力を正當に評価できる態度を向上することができた。それは今回の交流活動に含まれる次の3点が,健常児と障がい児の双方にとって「報償性のある協同」を成立させるために,大きな影響を与えたことが考えられる。稲を育てるという共通の目的,社会科学習の一環という健常児の参加態度,特別支援学級の活動の場に通常学級の児童が迎え入れられる形になったために生じた,健常児のほどよい緊張感。

共生社会を目指すにはマジョリティである健常児の受容的態度の向上が不可欠であり,交流活動が必要である。しかし,昨今言われている授業時数の確保という観点からも,効果的かつ効率的な交流活動が望まれる。そのためには通常の学習内容に含まれる活動を生かし,“遊び”ではなく“学び”という位置づけにするとともに,健常児と障がい児の両者にとって「ふれ合う必然性」を実感できる活動を展開する必要がある。

【引用・参考文献】

- 木船憲幸 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
- 文部科学省 2008 交流及び共同学習ガイド http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm
- 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 第2号 15-30
- 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