

## 論文

## 特別支援学級の友達に対する健常児の対人的かかわり —小学校1年生を対象として—

稲垣 応 顕\*・小西 一 博\*

本研究では、障害のある子どもに対して積極的にかかわろうとする子どもの実態や接触理由を数量的観点から把握することと、彼らがつまみ障害のある子どもに対する主観的な認識を検討した。

その結果、障害児に対して積極的にかかわりをもった子どもの実態として、 $\chi^2$ 検定によってきょうだいがいることと、学力が中程度であることが示唆された。一方、有意差は認められなかったものの、百分率から同じ保育所出身者で年下のきょうだいをもつ女児の多いことが窺われた。また、交友選択の理由では対健常児と同様に「かわいいから」とか「好きだから」という好感が大半を占めながらも、対障害児特有の「援助・優越」という向社会的行動に帰属した理由も挙げられた。

さらに、彼らは障害児に対してポジティブなイメージをもち、具体的には明るい、楽しいと捉えている。また、彼らは障害児に対する心理的距離も近く、一緒に遊んだり勉強したりと向社会的行動が求められる場面に対しても積極的な態度をとろうとしていることが窺われた。

キー・ワード：first grader in an elementary school 小学校1年生  
interpersonal attitude 対人的かかわり integration 交流教育

### 1 問題と目的

1960年代に北欧諸国から始まった、ノーマライゼーション(normalization)に関する運動の影響を受け、日本における障害者に対する態度についての研究は、例えば、伊藤・田川(1967)や三沢(1969)等から近年の橋本(2002)や田中・須河内(2004)等まで数多く行われてきている。こうした研究の多くは、今日もノーマライゼーションの運動は進められているものの、健常者の障害者に対する態度が否定的であることを指摘している。

筆者らは、現在特別支援教育に携わっている。また、これまで教師またスクールカウンセラーとして教育現場に関わっているが、小学校においても障害のある子どもは級友と比べて受容されることが少なく、孤立している傾向があるように感じている。その一方で、障害のある子どもに対して対人的かかわりを求める子どももいることも感じている。

対人的かかわりでの親和(選択)反応にはたらく心理的要因を分析した研究(田中, 1964)では、幼児(5歳)の交友関係は「相互的接近」の要因(住所が近い、いつも遊ぶ、通学路が同じなど)と「有機的好感・同情・愛着」の要因(何となく好き・感じがよいという有機的好感、やさしい・親切などという同情、かわいい・仲良しなどの愛着)で、ほぼ全体を占めていた。また、同論文では、小学校1年生(6歳)について「有機的好感・同情・愛着」の割合がさらに3%増加する一方で、「相互的接近」は25%減少し、幼児にはほとんど認められなかった「人格的尊敬・一致・共鳴」の要因(相手の学業や性格が優れている点に対する尊敬、性格や趣味や意見の一致、気が合うなどの共鳴)がみられ始め、全体の22%を占めたことを報告している。また、高野・高野(1996)も小学校1年生は「家

が近所である」、「幼稚園の時に一緒だった」、「何かをしてくれた」という物理的親和動機で友達を選んでいることを指摘している。さらに、明田(1995)は小学校1年生から6年生までの児童に「仲のよいお友達」を指名するように促し、その選択理由を尋ね、仲間関係成立の要因を分析したところ、小学校1年生では物理的・機能的な近接性や相手の好意的行為への言及が上位を占め、特に低学年ではポジティブな側面だけが強調された相手の性格や相手との一致・類似性への言及が多かった。

以上のことから、小学校1年生の対人的かかわり方の特徴として、外面的な要因に大きく影響を受けること、換言すると、幼児期の特徴がまだ残っていることが窺われた。しかし、前述した交友選択に関する研究はすべて障害のない子ども同士の対人的かかわりを対象としているため、このような傾向が障害のある子どもとの対人的かかわりにおいても同様にみられるのかは不明である。

そこで、本研究では障害のある子どもに対して積極的にかかわろうとする子どもの実態や接触理由を数量的観点から把握することを第1の目的とする。次いで、彼らがつまみ障害のある子どもに対する主観的な認識を把握することを第2の目的とする。

ところで、近年ピア・サポートの考えが注目されている。ピア・サポートとは上下関係のない仲間同士の助け合いである。例えば、泉ら(2005)は小学校低学年児童にピア・サポートプログラムを実践することで、児童相互のかかわりが積極的になったこと、学級の雰囲気よくなったこと、互いに思いやることのできる人間関係を形成できたことを報告している。この指摘は、ピア・サポートの視点から障害のある子どもへの対人的かかわりを捉えると、友達を共感的にケアしたいという子どもがすでに持っている援助的性向(高橋, 1997)に基づいた接近とみなすことができる。換言すると、障害のある子どもとの

\* 高岡市立こまどり支援学校

かかわりを励ましたり、支えたりしていくサポート活動の一つとして捉えることもできる。したがって、本研究ではこのような立場から障害のある子どもに対する肯定的なかかわりのみを対人的かかわりとしてみなすことにした。

なお、本研究は調査研究として被験児総数が比較的少ないものの、①ある小学校に在籍する児童という一定規模の集団が確保されたこと、②小学校1年生という特定の年齢を対象とした先行研究が乏しいこと、③児童が在籍する学校の教員が調査者になることで信頼性のあるデータが得られたことを理由として、本研究を報告する。

## 2 研究 I

### 目的

研究 I では、障害のある子どもに対して積極的にかかわりをもった子どもの実態（環境要因、個人内要因）や接触理由を把握することを目的とする。

### 方法

#### 【対象】

A 県内の B 小学校に在籍する 1 年生 58 名（男子 28 名、女子 30 名）。障害のない子ども（以下、「健常児」と記す）は通常の学級（男子 27 名、女子 29 名）に在籍し、障害のある子ども（以下、「障害児」と記す）は特別支援学級（男子 1 名、女子 1 名）に在籍する。障害児の実態は Table 1 に示す。

#### 【実施時期】

200X 年 9 月。なお、本研究では方法で示した子ども全員が小学校に慣れ、健常児と障害児との交流が十分になされたと判断された時期に調査を実施した。

Table 1 特別支援学級に在籍する児童の実態

C 児（男児）	
【障害の種類】	知的障害、自閉性障害
【知能レベル】	教研式簡易就学児知能検査の正答率：0/18 周りを気にせずに自分のペースで行動することが多く、自分から周りの友達に関わりを求めることはほとんどない。
【特徴】	
D 児（女児）	
【障害の種類】	知的障害、ダウン症候群、弱視、環軸椎不安定症による首の亜脱臼
【知能レベル】	教研式簡易就学児知能検査の正答率：11/18 人なつこく、陽気、朗らかである一方、自己中心的、神経質でこだわりやすいという面をもっている。
【特徴】	

#### 【接触群と非接触群の判別】

筆者らが学校生活全般にわたり、障害児と行動を共にし、障害児への対人的かかわりをもった健常児（以下、「接触群」と記す）と対人的かかわりを全くもたなかった健常児（以下、「非接触群」と記す）に分けた。二群に判別する際、20日間のうち一回以上、障害児に対して言語的なかかわり（挨拶やポジティブな言葉掛けをするなど）や動作的なかかわり（荷物を持ったり、一緒に遊んだりするなど）のように具体的な行動がみられたかを判断の指標とした。したがって、本研究において

は対人的かかわりの回数やその深さについては基準から外した。分析対象となる言動を抽出する時間帯については時間的・物理的制約が少なく、誰でも自由に障害児にかかわることができる休み時間のみとし、授業中などは観察対象外とした。

なお、一般的に対人的かかわりとは肯定的かかわりだけではなく、中立的・否定的かかわりも含まれるが、本研究は前述したように障害児との支え合いというピア・サポートの視点からの研究であることから、肯定的かかわりのみを分析対象とした。

#### 【調査内容】

##### 1) 環境要因（兄弟姉妹の有無・障害児との接触経験）

環境要因として、兄弟姉妹の有無・障害児との接触経験を聞き取り調査を行った。また、障害児との接触経験の有無については、障害児と同じ保育所出身かどうかで判別した。

##### 2) 個人内要因（学力・性格・性別）

個人内要因として、学力・性格・性別を調べた。学力・性格に関しては本研究にかかわっていない第三者的立場の教師に評定を依頼した。学力に関しては低学年での主要教科である国語・算数の成績をもとに小学校学習指導要領のねらいと照らし合わせ、「十分に満足できる」「おおむね満足できる」「努力を要する」の三段階で評定した。

性格に関しては菊地・二宮（1991）に依拠し、「思いやり」のみに着目し、「身近にいる人々に温かい心で接し、親切にし、助け合う」という指導要録の基準に照らし合わせて「十分に満足できる」と「おおむね満足できる」の二段階で評定した。

##### 3) かかわりの理由

障害児への対人的かかわりがみられたその場において筆者らが直接、健常児に対してインタビューした。初めに「楽しそうに△△しているね」などと緊張を解く言葉がけをした後に「今、〇〇さんに～したよね。どうして～する（～してくれる）のかな？」と接触群が行った具体的な言動を挙げてからその理由を尋ねた。

#### 結果と考察

参加観察の結果、接触群は 19 名であった。第 1 学年児童全体の 34% が 20 日間のうち一回以上、障害児との対人的かかわりをもったことになった。

##### 1) 環境要因（兄弟姉妹の有無・障害児との接触経験）

兄弟姉妹の有無に関する調査では、接触群全員にきょうだい（兄弟姉妹のいずれか）がいた。きょうだいの有無に有意差が認められた ( $\chi^2(1) = 17.05, p < .01$ )。さらに、年上のきょうだい（兄・姉）がいる場合と年下のきょうだい（弟・妹）がいる場合、両方にきょうだいがいる場合を分類したところ、年上のきょうだいがいる場合は 37%（7 人）、年下のきょうだいがいる場合は 52%（10 人）、両方にいる場合は 11%（2 人）であった。年下のきょうだいがいる場合は最も比率が高く、半数以上を占めたが、三者の間に有意差は認められなかった ( $\chi^2(2) = 5.16, n.s.$ )。このことから、きょうだいがいる子どもは、家庭での子ども同士のかかわりが多く行われるため、対人関係上のスキルが学習されやすい環境下にあると思われる。

障害児との接触経験に関する調査では、同じ保育所出身者が 58%（11 人）、違う保育所出身者が 42%（8 人）であった。比率と

しては同じ保育所出身者が多かったが、両者の間に有意差は認められなかった ( $\chi^2(1)=0.47$ , n.s.)。

## 2) 個人内要因 (学力・性格・性別)

国語・算数の成績をもとにした学力に関する調査では、「十分に満足できる」が21% (4人)、「おおむね満足できる」が79% (15人)であった。両者の間には5%水準で有意差が認められ ( $\chi^2(1)=5.26$ ,  $p<.05$ )、「おおむね満足できる」程度の子どもの方が多かった。

性格に関する調査では、「思いやり (身近にいる人々に温かい心で接し、親切にし、助け合う)」という趣旨に照らし合わせて「十分に満足できる」が53% (10人)、「おおむね満足できる」が47% (9人)であった。百分率では「十分に満足できる」児童の方が多かったが、両者の間に有意差は認められなかった ( $\chi^2(1)=2.60$ , n.s.)。

性別に関する調査では、男児が32% (6人)、女児が68% (13人)であった。百分率では女児の方がより障害児にかかわりをもつ傾向が窺われたが、有意差は認められなかった ( $\chi^2(1)=2.58$ , n.s.)。性差については、一般に女児の方が親切であるという社会通念があるように思われるが、研究の結果は一致していない (菊池・二宮, 1991: 中島・塚本, 1993)。一方、大門・尾崎 (2008) による小学校1年生だけを対象とした研究では、女児の方が向社会的スキルを身につけており、攻撃的でないという性差が見出されている。このことから、本研究においても今後、対象児童の数を増やすなどして再検討する必要があると思われる。

## 3) かかわりの理由

障害児との接触理由については、聞き取り調査を行い、語られた内容の要点をまとめた。そして、得られた内容を基にカテゴリに分類し、その後、カテゴリごとに百分率で集計して検討を行った。

その結果、『好感』・『近接』・『援助』・『優越』・『身体的特徴』・『わからない』に分類できた。百分率としては、『好感』が41%、『近接』が18%、『援助』が14%、『優越』・『身体的特徴』・『わからない』がそれぞれ9%であった。

具体的な回答内容を分析したところ、『好感』では「かわいいから」6件、「好きだから」3件、「一緒にいると楽しいから」1件であった。『近接』では「その場にいたから」2件、「保育所が一緒だったから」1件、「近所だから」1件であった。『援助』では「困っているから」2件、「優しくしてあげたいから」1件であった。『優越』では「何でも教えてあげたいから」1件、「注意してあげたいから」1件であった。『身体的特徴』では「まだ体が小さいから」2件であった。

以上のことから、「かわいいから」とか「好きだから」などのポジティブな印象が障害児とのかかわりを誘発する主要因となることが示唆された。また、「近所だから」とか「同じ保育所だから」、「その場にいたから」という偶然による物理的な近接性も障害児との対人的かかわりに影響していると考えられた。

一方で、前述の研究知見とは異なり、本研究では健常児への対人的かかわりではみられない対障害児特有の接触理由として援助したいとか優越感をもちたいという心理が認められた。特に「注意してあげたい」というかかわりの理由がみられたこと

から、健常児の中に、障害をもつ子どもへの差別意識や支配欲を少なからずもつ者のいる可能性が窺われた。

## 3 研究Ⅱ

### 目的

研究Ⅱでは接触群と非接触群がもつ障害児に対する主観的認識をイメージや心理的距離に着目して比較し、その違いを検討することを目的とする。

### 方法

#### 【実施時期】

200X年10月。

#### 【対象】

研究Ⅰと同様。

#### 【データの収集】

小学校低学年児童用に作成された障害のある子どもに対するイメージと心理的距離を測定する質問紙 (山内, 1996) を用いた。しかし、本研究では健常児がひらがなを習って間もなく、読む能力が十分に定着していないことから、質問紙による回答が困難であろうと判断し、インタビュー形式による対面型の面接調査を実施した。休み時間に健常児に接近し、「何をして遊んでいるの?」と話しやすい状況にしてから、「今からクイズを出してもいいかなあ」と健常児の許可を得た。しかし、全員が回答するとは限らず、「遊んでいる途中だから嫌だ」と拒否したり黙りこんだりする健常児もいた。その場合は無理強いさせることなく、後日改めて声をかけた。許可が得られた場合は、障害児の写真を提示しながら「○○ちゃんのこと、知っているかな?」と尋ねて知っているかどうかを確認し、同時に思い出させた。その後は、健常児にひらがなで書かれた質問用紙を見せながら筆者が項目を読み上げて一問ずつ一緒に読みながら回答を得た。

質問は以下の2種類が用いられた。

<質問1>イメージを測定するSD尺度

①好き-嫌い、②賢い-賢くない、③明るい-暗い、④速い-遅い、⑤楽しい-苦しい、⑥親切-不親切。評定5 (最もポジティブ) から評定1 (最もネガティブ) までの5段階で評定する。

<質問2>障害児に対する心理的距離を測定する尺度

障害児に対する心理的距離を測定するために、障害児との交友を希望する程度を測定した。ここでは、勉強・遊び・給食の三場面での相互作用を設定し、各場面で交友をどの程度希望するか、「したい-したくない」の5段階で評定した。評定5は最も心理的距離が近く、評定1は最も心理的距離が遠いとした。

### 結果と考察

障害児に対するイメージの6項目と心理的距離の3項目を合計した主観的認識全体についてt検定を行った結果、接触群と非接触群の間には1%水準で有意差が認められた ( $t=4.44$ ,  $df=54$ )。このことから、接触群が障害児と分け隔てなく接しようとしていることが示唆された。また、イメージの6項目をすべて合計したイメージ全体では、1%水準で有意差が認められ

た (t = 3.28, df = 54)。同様に、心理的距離の3項目をすべて合計した心理的距離全体においても、1%水準で有意差が認められた (t = 3.03, df = 54)。これらの結果をTable 2に示す。以上のことから、接触群は障害児に対してポジティブなイメージをもち、心理的距離が近いという心理状態であるためにそれが行動に反映され、積極的に障害児にかかわっていると考えられた。

次に、それぞれの項目に着目すると、イメージに関する項目ではすべての項目において接触群の平均値が非接触群を上回った。接触群の方が非接触群よりも平均値が危険率5%の水準で有意に高い項目は「③明るい-暗い (t = 2.23, df = 54)」「⑤楽しい-苦しい (t = 2.21, df = 54)」であった。このことから、接触群は障害児に対して明るく、楽しいといったイメージをもち、かかわりをもちたいという思いを抱きやすいと考えられた。また、両群の類似性として最低平均値がともに「④速い-遅い」の項目であったことや「①好き-嫌い」の平均値がほぼ同じであったことが挙げられた。その結果をTable 3に示す。この結果から、両群とも障害児の行動の速さを最もネガティブに認識していることや、同等の好意を抱いていることが窺われた。

一方、心理的距離における項目に着目すると、すべての項目において接触群の平均値が非接触群を上回った。接触群の方が非接触群よりも平均値が危険率5%の水準で有意に高い項目は「⑧一緒に遊びたいですか (t = 2.30, df = 54)」であった。また、接触群の最高平均値は「⑦一緒に勉強をしたいですか (M = 4.42)」で非接触群の最低平均値は「⑧一緒に遊びたいですか (M = 3.67)」であった。その結果をTable 4に示す。このこ

とから、接触群が好んでかかわりたい場面は特に障害児への配慮を欠かすことができない状況と思われた。例えば、遊ぶ時には手を取ったり、障害児のハンディをカバーしたりしないと遊びが成立しないことが多い。また、勉強する時にも理解面での補助や手助けを積極的に行わなければ共同学習は成り立たない。一方、給食場面での身辺処理は自立しているため、障害児への特別な援助を必要としなかった。

このことから、接触群は障害児に対して思いやりのある行動が必要になる場面に対して積極的であると考えられた。加えて、前述したように接触群は非接触群に比べて楽しいというイメージを有意に抱いていることも、遊びや勉強の場面でも躊躇せず他の仲間と同様にかかわろうとする思いに反映されると推察された。

反面、二群の間に危険率5%の水準で有意差が認められ、非接触群が最低平均値を示した「⑧一緒に遊びたいですか」の項目に関しては、非接触群にとっては最も好まない状況であると考えられた。遊ぶ時は勉強や給食の場面とは異なり、子どもの自由度が大きい。また、勉強や給食は教師の管理下でなされる活動であり、困ったことがあればすぐに教師への助けを求めることができる。一方、遊ぶ場面では、すべき活動が決まっておらず、教師が必ずしもその場にいるとは限らないため教師への助けを求めにくい。これらのことから、障害児と遊ぶには自由に好きなように遊びたい欲求を抑えて障害児を思いやりたり気配りしたりする必要があるため、心理的負担の大きい場面であると非接触群が捉えていると考えられた。

4 まとめ

障害児に対して積極的にかかわりをもった児童の実態として、 $\chi^2$ 検定によってきょうだいがいることと、学力が中程度であることが示唆された。一方、有意差は認められなかったものの、百分率から同じ保育所出身者で年下のきょうだいをもつ女兒が多いことが窺われた。また、交友選択の理由では対健常児と同様に「かわいいから」とか「好きだから」という好感が大半を占めながらも、対障害児特有の「援助・優越」という向社会的行動に帰属した理由も挙げられた。

さらに、彼らは障害児に対してポジティブなイメージをもち、具体的には明るい、楽しいと捉えている。また、彼らは障害児に対する心理的距離も近く、一緒に遊んだり勉強したりと向社会的行動が求められる場面に対しても分け隔てのない態度をとろうとしていることが窺われた。

このような彼らの実態から、今後の小学校低学年での交流教育の在り方に示唆を得られた。障害のある子どもとのかかわりを促進するためには、障害のある子どもに対してポジティブな認識をもつことができるように交流教育を進めることの重要性が示唆された。特に、障害のある子どもを「明るい・楽しい」とイメージする子どもが障害のある子どもに対して積極的にかかわりをもつことから、「明るい・楽しい」というイメージを育てるための教育的支援が必要であると考えられた。

その手立てとして筆者らは学校生活全般では障害のある子どもが生き生きと取り組み、能力を発揮できるように工夫された交流教育を考えている。とりわけ、かかわりをもたがらない子どもが拒否的な態度を示した遊びの場面では、一層の配慮を

Table 2 全体的な主観的認知の平均値と標準偏差

	接触群		非接触群		有意水準
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
主観的認知全体	4.16	0.94	3.72	1.04	**
イメージ全体	4.05	1.16	3.63	1.03	**
心理的距離全体	4.39	0.8	3.89	1.07	**

(\*\*...p<.01)

Table 3 イメージの平均値と標準偏差

イメージの項目	接触群		非接触群		有意水準
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
1 好き .....嫌い	4.11	0.95	4.00	0.77	
2 賢い .....賢くない	3.68	1.28	3.30	1.11	
3 明るい .....暗い	4.47	0.60	3.78	1.05	*
4 速い .....遅い	3.47	1.45	2.78	1.60	
5 楽しい .....苦しい	4.42	0.68	3.96	1.00	*
6 親切 .....不親切	4.16	0.96	3.96	0.79	

(\*...p<.05)

Table 4 心理的距離の平均値と標準偏差

心理的距離の項目	接触群		非接触群		有意水準
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
7 勉強したい .....勉強したくない	4.42	0.68	4.00	0.98	
8 遊びたい .....遊びたくない	4.37	0.67	3.67	1.17	*
9 給食を食べたい .....食べたくない	4.37	1.04	4.00	1.05	

(\*...p<.05)

要すると思われた。一般的に子どもは遊びを通して自然と仲良しになっていくものだと思われがちであるが、障害のある子どもとの接触しながらいない子どもは遊び場面に対して心理的負担が大きいと感じていることから、例えばトラブルが発生した場合に教師がすぐにサポートできるような態勢をとっておくことが望ましいと思われた。

同時に、人間関係を育む機会を学校教育に導入し、社会性の育成を全面に進めていく必要がある。その一つとしてピア・サポートが挙げられる。前述の泉ら（2005）のように、小学校1年生でも発達段階に応じたプログラムの開発や指導法を工夫することでピア・サポートが可能になると思われた。このように集団カウンセリング的なアプローチにより学級全体の温かな雰囲気を促進し、障害のある子どもに対する認識をポジティブに変容させる手法も臨まれるだろう。

## 5 今後の課題

今後の課題として、データの収集と評価をする際に問題点が残された。データの収集では障害児との接触理由のインタビューの際に子どもが難しそうなお表情をしたり考え込んだりする姿がみられた。このことから児童期初期において帰属要因について意識化させ、言語的に問うことが可能なのであろうかという方法論上の問題が感じられた。

## 引用文献

明田芳久（1995）児童の仲間関係の形成について－仲間選択の理由、仲間関係の分化度、および共感性との関係－ 上智大学心理学年報19, 29-42

大門明美・尾崎康子（2008）小学校1年生における学校ストレスに関する研究－社会的スキル教育による軽減効果－ 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 教育実践研究, 2, 45-55

橋本好市（2002）障害者への偏見変容のために必要な接触体験における視点の検証 社会福祉士, 9, 79-86

泉利絵・藤原敬三・山下美加・籠井淑江・小早川祐子（2005）小学校低学年におけるピアサポートに関する実践的研究 岡山県教育センター研究紀要, 263号, 1-25.

菊池章夫・二宮克美共訳（1991）思いやり行動の発達心理 金子書房. Eisenberg,N.&Mussen,P.H. 1989 *The Roots Pro-social Behavior in Children*. Cambridge University Press. New York

三沢義一（1969）身体障害者（児）に対する一般人の態度について, 三重大学教育学部教育研究所紀要, 42, 43-58.

中島力・塚本伸一（1993）子どもの社会的発達. ソフィア.

高橋通子訳（1997）学校でのピア・カウンセリング, 川島書店. Helen, C. & Sonia, S 1997 *Peer counseling Schools*. David Fulton Publishers, London

高野清純・高野英夫（1996）1年生の心理 大日本図書

田中淳子・須河内貢（2004）知的障害者に対する援助経験による態度変容に関する基礎的研究. 岡山学院大学・岡山短期大学紀要, 27, 59-67

田中熊次郎（1964）実験集団心理学 明治図書出版.

山内隆久（1996）偏見解消の心理学－対人接触による障害者の理解－. ナカニシヤ出版.