

特別な配慮を要する子どもに対する周囲の児童生徒の 受容度の実態調査と受容度を高める教育プログラムの開発

法政大学キャリアデザイン学部 准教授 遠藤 野ゆり

Noyuri Endo

研究の要旨

本研究は、特別な教育的ニーズがあり、配慮を要する子どもたちを、周囲の児童生徒がどのように受容しているのか、どのように働きかければ受容度が高まるのかを明らかにすることを目的としている。特別な教育的ニーズのある子どもたちの自立支援には、本人たちの自己受容が重要である。しかしそれを阻むものの一つに、周囲の児童生徒から受容されにくいという問題がある。また周囲の児童生徒にとっても、ニーズのある子どもたちの言動が悪意によるものではないことを知らないままであると、傷つき体験となってしまうかぬない。本研究は、ニーズの有無にかかわらず人の多様性を理解するという教育プログラムが、ニーズのある子どもたちの受容にどのような効果があるかを検討する。

1. 研究の目的

1.1. 特別な教育的ニーズをめぐる社会的状況

2019年度の教育職員免許法改正に代表される¹⁾ように、発達特性、家庭環境、ルーツとなる国籍・文化など、子どもたちの多様性／化に応じて、教育現場の対応もまた多様になることが求められている。こうした子どもたちをめぐる重要な問題の一つとして、ニーズのある子ども自身の自己受容が挙げられる。

特別な教育的ニーズがあるということは、そうしたニーズが満たされなければ困ってしまう生きづらさがある、ということである。と同時に、当事者は、自分がそのような生きづらさを抱えているのだ、ということ自分を認める自己受容をしなければならないという、二重の生きづらさを味わうことになる。自分の発達特性や家庭の状況などをどのように正確に理解し、受け入れ、それに即した支援を求められるかは、ニーズのある子どもたちのキャリア形成において重要である。しかしながらこれが容易でないことは、障害受容の例をとっても想像できる。例えば杉野(2002)が明らかにしているように、一口に障害の受容といっても、当事者自身の中で多様な揺れ動き、揺り戻しがあり、当事者が自身の当該の問題を受容するプロセスは平たんではない。そしてその背景には、アイデンティティをめぐる問題や、自己肯定感の問題など、様々なことが考えられる。それらの中でも無視してはならない要因として、特別な教育的ニーズ、およびそれを有する子どもを、周囲の子どもたちがどのように理解し、受容しているか、という点が挙げられる。

家庭環境や国籍等の違いを話題にされたりからかわれたりした経験によって傷ついたという子ども。発達特性による感情のコントロールのできなや規則正しい生活の困難さを、努力不足と言われて不登校になってしまった子ども。何気ない会話の中でセクシャルマイノリティに関するからかいやネガティブなワードが語られたことによって、人知れず苦悩する子ども。当事者の主観的体験は、「大したことはないだろう」とい

う周囲の安易な思いとはかけ離れており、人知れず深い苦しみや悲しさがもたらされているということは、想像に難くない。そしてこうした周囲の何気ない無理解が、当事者の自己受容を阻む要因になっていることも、推測される。実際、大学教員としての筆者に対して、発達障害(傾向)のある学生たちがしばしば口にするのは、「発達障害であることを周りには知られたくないし、周りから心配されるほど私の障害の程度は重くない」、「発達障害というのはとても大変なことで、自分はそこまで重い症状ではないから、傾向はあるとしても、障害者ではない」といった、周囲の理解を得られないことを気にしての障害拒否感である。

発達障害の当事者に典型的に見られるこうした言葉からしても、生きづらさを抱える当事者が自己の状態と向き合い、受容し、適切な方法で適切な支援を求め受けられるようになるために、また、社会が多様性を含んだ人々とどう共存していくかを探るために、当事者の周囲にいる子どもたちの理解や受容を促していくことの重要性が増してきている、といえる。しかしながら、こうした問題を明示的に語り合うことは、当事者にとっても周りの子どもにとっても負担が大きいことは、否定できない。その結果、これらの問題は手付かずのままに、重要な社会課題という認識に留まりがちで、とりわけ多様な子どもたちが実際に通っている学校では、これらの問題をとりあげにくいのが現状であろう。

1.2. 先行研究の検討と本研究の目的

障害受容に限らず、生きづら状況や、その状況を生み出す要因があるがままに理解し受容することは、容易なことではない。このことは、先に示した杉野の研究の他にも、多く示されている²⁾。例えば遠藤(2009)は、虐待を受けた子どもが、その事実を受け入れるプロセスにおいて、どれほど懊悩し、揺れ動いていくかを、児童福祉施設でのフィールド調査をもとに研究している。

他方、生きづらさを抱える当事者の周囲の研究は、

障害のある子どもの家族にまつわるものが圧倒的に多い。特に母親が我が子の障害受容に関しては、例えば最近では、柘他（2019）による大規模な研究などが挙げられる³⁾。親、特に母親は、障害のある我が子の支援者であると同時に、母子一体的に我が子を捉える側面ももちあわせるため、障害の当事者自身であるともいえる。我が子の障害はみずからの障害にも等しく、そのプロセスには、例えば障害のある子どもを産んだ自らに対する自己受容⁴⁾も含まれている。こうした親とは異なる視点で研究されているのは、障害のある子どものきょうだいに関する研究である。例えば越智他（2017）は、障害児のきょうだいをもつ4名の子どもへの聞き取り調査から、きょうだいらの障害受容がどのように進むのかを考察している。

障害児の家族の研究からは、次のことが示唆される。例えば母親の障害受容に研究している三浦他は、小学生の発達障害児の母親4名の語りから、「専門機関の存在自体と障害に関する正しい知識の提供や母親の悩みに対する取り組み、解決策の提案（＜専門機関による支援＞）」といった具体的な支援だけでなく、「周囲の大人が母親と会話をしたり、子について理解し支援したりする（＜周囲の人々による支援・かかわり＞）ソーシャルサポート」が重要である、という母親の実感を明らかにしている（三浦他 2016p.311）。すなわち、母親の障害受容にとっても、周囲からの理解や支援の有無が大きいと言える。さらに、「障害のある子をもつからこそもたらされる母親自身の成長や、子と周囲の良好な関係をみることも障害受容につながるが、それもまた、「周囲に支えられているから、この子は大丈夫だ」という「母親の安心」、すなわち、「母親一人で子を育てているわけではないと感じたりすることができ」ることによる、という（同所）。また、越智他の研究からは、「きょうだいが同胞の障害受容をするまでの過程において、周囲の働きかけとして、親との良好な関係づくりや家族の団欒、話し相手としての存在や、周囲の気遣い、同胞を特別扱いたくない関わり方が有効」（越智他 2016p.85）である、という。これらの家族研究から明らかになるのは、障害当事者の周囲にいる家族（親やきょうだい）にとって障害受容が進むためには、彼らが周りにつながり支援されているという実感が重要だ、ということである。他者の困難の受容と自己の困難の受容を同様に考えることが妥当かは明らかではないが、ニーズのある子どもたちが、自らのニーズを受容するためにも、やはり、他者とつながり支援されている、という感覚が重要になるのではないだろうか。

残念ながら、発達障害児のクラスメートなど、家族以外の周囲の子どもや教員の障害受容に関する研究は、多くない。曾山他（2012）は、学級内の「ルール」や「リレーション」、「友だちからの受容」、「教師のはたらきかけ」に着目し、小学校における親和的な集団づ

くりが発達障害児の変容を促すことと、その具体的方策を、実践に即して明らかにしている。しかしながら、曾山他はあくまで、障害児自身の変化に着目しているため、周りの子どもたちの受容における葛藤は明らかにしていない。他方、西館他は、中学生は発達障害のあるクラスメートに対する疑問や支援の必要性を教師に投げかけることが少ないことを明らかにしたうえで、「中学校教員は、クラス内で発達障害児と他の生徒の関係が悪化した際に発達障害理解指導を行う必要があると考えており、クラスに発達障害児が所属しているかどうかにかかわらず、また何らかの問題が生じているかどうかにかかわらず、他児の理解を深める必要があると考える教員は3割と少な」（西館他 2015p.32）い、と指摘している。そのうえで、しかしながら、「表には出さなかったとしても、中学生は発達障害児の言動に疑問や不満をもつことが考えられる」、と主張する（同所）。このことからすると、学校においてニーズのある子ども自身も、周囲の子どもたちも、自らの葛藤や傷つき体験、すなわちニーズの受容のできなさを十分に表出できないままに置かれている現状が推察される。西館他も「中学校においては、特に対人関係において発達障害児が感じている困難や、発達障害児の言動に悪意や敵意があるわけではないことについて、クラスメートの理解を積極的に促していく指導が必要になる」（同所）と主張しているように、特別なニーズのある子どもを周囲の子どもたちが受容できるための積極的なはたらきかけが、長じては、当事者の自己受容を促し、共生社会への前進につながるであろう。

そこで本研究は、ニーズのある子どもの周囲にいる子どもたちに着目し、彼らが異質な他者をどのように受けとめているかという観点から、特別な教育的ニーズのある子どもたちと、その周囲の子どもたちが、共生的に学校生活を過ごせるようになるために必要な教育的はたらきかけの方法を検討する。

2.研究協力者と方法

2.1.研究協力者

本研究では、首都圏の大規模中堅私立大学（A 大学）に通う文系学部の大学生（1～4年生）236名、地方山間部の小規模の公立小学校（B 小学校）に通う小学生（5、6年生）13名、地方都市の私立進路多様高校（C 高校）に通う高校生（1、2年生）209名の協力を得た。協力者には、後述する測定項目に関して、事前に質問紙に回答してもらい、その後、筆者による教育プログラムを受けてもらったうえで、再度同じ質問紙に回答をしてもらった。

本研究では、回答に偏りが出ないように、首都圏、地方都市、山間部の3つの地域で調査を実施した。中学校では、協力校を確保することができず、調査ができなかった。

2.2.調査の方法

2.2.1.尺度

(1)準備

まず、異質な他者の受容に関して、測定項目の洗い出しをおこなった。異質な他者の受容度合いを測定する方法については、青木（2011）の他者理解尺度等の先行研究が挙げられる。しかしながら、特別な教育的ニーズのある、生きづらさを抱えた子どもに対する受容は、一般的な他者受容とは異なる側面を備えている、と考えられる。すなわち、ニーズのある異質な他者の受容においては、差別や排除は良くないこととする道徳的な価値志向と、ニーズのある子どもの異質性によって不快な思いを抱いたりするといった被害的な感情との葛藤が起きている、と考えられる。そこで本研究では、独自の測定項目を設定することにした。

まず、A 大学の2～4 年生 40 名に、測定に関わりそうな 34 項目について回答してもらった（この準備段階における回答者と、実際の調査で、回答者の重複はない）。そのうえで、答えにくいという指摘のあった項目や、フローア効果など回答に偏りの見られた項目を排除した。その結果、26 の評価項目が得られた。

(2)大学生に実施した測定項目

①-1 で述べた 26 項目について、「よく当てはまる」を 1, 「全く当てはまらない」を 5 とした 5 件法に加え、「わからない・答えたくない」の選択肢も追加して実施した。

(3)小学生に実施した測定項目

小学生には、26 の項目は多すぎることや、5 件法では回答が難しいという理由から、質問項目数を 15 に減らし、3 件法（「わからない、答えたくない」を含まない）で実施した。26 の項目から 17 項目を選んだうえで、調査協力校の教員に内容を確認してもらった。その結果、子どもたちへの影響から、障害に関する項目を削除してほしいという要請があったため、それらを削除した結果、15 項目が残った。

(4)高校生に実施した項目

高校生には、大学生と同じ 5 件法で実施した。測定項目は、調査協力校からの要請で、障害に関する項目を 1 つ削除し、25 項目となった。

2.2.2.効果の測定

(2)質問紙の効果測定

測定は、プログラムの実施前と実施後に 2 回行った。A 大学では、プログラムを筆者が担当する教育学系の講義内の 2 回にわたって実施した。第 1 回目の講義の開始時に質問紙を配布してその場で回答してもらい、授業の時間中はそれを学生自身が保持しておき、授業内のプログラム終了後にそれを回収した（事前調査）。第 2 回目の講義の開始時に同様に質問紙を配布し、その場では回答しないように口頭で伝えようとして、プログラムを実施後にその授業内で回答してもらった（事後調査）。履修登録者は 236 名で、事前、事後の両方にすべての項目に回答した大学生は 139 名であった（回

収率 58.9%）。B 小学校及び C 高校における事前の測定は、プログラムを実施する前の 1 週間以内に、学校にて、ホームルームの時間等を利用し、教員から児童生徒に配布してもらい、その場で回収してもらった。事後調査は、プログラムを実施した直後に、各ホームルームにて回答してもらい、その場で教員に回収してもらった（回収率はいずれも 100%）⁵⁾。

(2)プログラムの内容

事前、事後の調査の間に、多様性理解に関するプログラムを、筆者自身が各学校にて実施した。プログラムは、学校種によって、長さや内容の調整をした。一例として、C 高校で実施したプログラムの一部を記載する。

プログラム名「ひとの違いの不思議」。①虹の色は何色かを考え、写真を見て数えてもらう。国によって虹色の数え方が異なることを紹介する。②妻と夫のいさかい（フィクション）⁶⁾について、まず妻の立場から問題を考え、次に夫の立場から同じ問題を考えるというワーク。妻の言い分だけを読むと、妻に対して同情的な反応を起こしやすく、そのあと夫の言い分を読むと、妻の見方が一方的であることに気づくことを企図している。③認知特性の違いを捉えるワーク。まず、学校内の図書室の場所や、最寄り駅、さらに北の方角を指さしてもらう。生徒によって指さす方向が異なっており、日常的に共有しているはずの空間をまったく異なって捉えていることに気づくことを企図している。次に、だまし絵を見て、どれだけ早くもう一つの絵に気づくかを競う。また、色のパネルを見て、どれが同じ色なのかを当てる（Figure 1）。さらに、相貌失認度をはかったり、10 ヘルツ異なる音程を聞き分けたり、カラーの図形を記憶したり、といったワークをおこなう。最後に、自分の認知の特徴や、そのことのメリットデメリットを確認し、多様性は、ときに齟齬を生むことがあるとしても、良い面がたくさんあることを確認する。

Figure 1 色覚認知のカラーパネル



内容はすべて、専門的な知識を必要とするものではなく、どの年齢であってもそれぞれに回答可能なものにしてあるが、人間関係の齟齬に関しては、それぞれの年齢にふさわしい場面（小学生に対しては学芸会の準備におけるケンカの場合、高校生と大学生に関しては上述の夫婦のすれ違いの場面）を提示した。同じ色

を見ても、人によって見え方が異なっていることや、立場を反転させることによって問題の認識がまったく異なることなどを、どの年代の子どもたちも実感できるような内容にしてある。スライドを見たり音声を聞いたりしながら、まず自分自身で捉えたものを、周囲の同級生たちと共有するというワークを、大学生は約160分、小学生と高校生は約80分実施した。

2.3.倫理的配慮

本調査の実施にあたっては、B小学校およびC高校では、事前に質問項目及びプログラムの内容を教員に説明し、学校からの要請に応じてその内容を修正した。例えばB小学校では、近隣の障害者施設との交流活動があることから、障害者に対するネガティブな質問項目を削除してほしいといった要請があった。また、「自分には価値がない」といったネガティブな記述に関しては、「自分には価値がある」といったポジティブな記述に修正するよう要請があった。C高校では、障害の

ある生徒に配慮し、質問項目の削除の要請があった。これらの学校からの要請にはすべて応じた。A大学では、講義の担当者自身がプログラムを実施したため、こうした要請はなかった。

また、質問紙には、研究の目的を明示し、個人の回答が評価されたり、回答者が特定できる形で公表されることはないこと、参加は任意であること、途中で回答を辞めたりのちに回答を撤回したくなったときにはそれらが妨げられないことを記載した。そのうえで、B小学校およびC高校では、質問紙を配布する際に、回答が任意であることを再度教員から口頭で伝えてもらった。A大学では、筆者自身が同様に口頭で伝えた。

3.結果

3.1. 測定項目の記述統計量

学校種ごとの各測定項目についての記述統計量をTable1~3に示す。

Table1 A大学事前・事後調査結果（上段は事前調査結果、下段は事後調査結果）

項目		平均値	標準偏差	中央値	下20% タイル	上25% タイル
Q2_1	文化の違う場所で生活してみたい	3.51	1.23	4	2.75	4
		3.51	1.14	4	3	4
Q2_2	障がいのある人を助けてあげたい	3.59	0.92	4	3	4
		3.69	0.93	4	3	4
Q2_3	自分には「ふつうの人」とは違う特徴的な面がある	3.27	0.98	3	3	4
		3.38	0.92	3	3	4
Q2_4	違う価値観の人と関わることは不安だ	2.79	1.19	3	2	4
		2.87	1.06	3	2	4
Q2_5	自分は人に助けられて生きている	4.66	0.59	5	4	5
		4.64	0.60	5	4	5
Q2_6	人はみなそれぞれ違った性質をもっていると思う	4.66	0.61	5	4	5
		4.69	0.57	5	4	5
Q2_7	自分のことが好きだ	3.25	1.02	3	3	4
		3.23	0.97	3	3	4
Q2_8	自分とは違う価値観の人を助けてあげたい	3.19	0.96	3	3	4
		3.45	0.91	4	3	4
Q2_9	自分自身の「特徴的な面」には良い面がある	3.39	0.88	3	3	4
		3.48	0.87	3.5	3	4
Q2_10	外国の人と関わることは不安だ	3.11	1.28	3	2	4
		3.10	1.19	3	2	4
Q2_11	障がいのある人からは学ぶことが多い	3.65	0.96	4	3	4
		3.57	0.87	4	3	4
Q2_12	価値観の違う人からは学ぶことが多い	4.10	0.89	4	4	5
		4.07	0.76	4	4	5
Q2_13	違う文化の人と親しくなりたい	3.99	0.95	4	3	5
		3.97	0.87	4	4	5
Q2_14	価値観の違う人と積極的に関わりたい	3.53	1.08	3	3	4
		3.58	0.98	4	3	4
Q2_15	外国の人からは学ぶことが多い	4.14	0.91	4	4	5

		4.13	0.83	4	4	5
Q2_16	自分には価値がない	3.60	1.03	4	3	4
		3.47	1.01	3	3	4
Q2_17	外国にルーツのある人からその文化を学びたい	3.73	0.97	4	3	4
		3.66	0.98	4	3	4
Q2_18	私は人に支えられている	4.64	0.62	5	4	5
		4.62	0.64	5	4	5
Q2_19	困っている外国の人を助けてあげたい	4.18	0.79	4	4	5
		4.06	0.80	4	4	5
Q2_20	障がいのある人と積極的に関わりたい	3.27	1.03	3	3	4
		3.28	0.92	3	3	4
Q2_21	自分とは違う性質の人と関わるのは不安だ	2.75	1.11	3	2	3
		2.80	1.02	3	2	4
Q2_22	自分には得意なことがない	3.30	1.22	3	2	4
		3.37	1.04	3	3	4
Q2_23	意見の合わない人から学べることは少ない	3.72	0.93	4	3	4
		3.72	0.87	4	3	4
Q2_24	外国にルーツをもつ人と積極的に関わりたい	3.67	1.00	4	3	4
		3.61	0.95	4	3	4
Q2_25	文化は近い人からの方が学びが多い	2.93	0.92	3	2	3
		2.94	0.85	3	2	3
Q2_26	自分に満足している	2.95	1.13	3	2	4
		3.06	1.00	3	2	4

Table2 B 小学校事前・事後調査結果（上段は事前調査結果、下段は事後調査結果）

項目		平均値	標準偏差	中央値	下20% タイル	上25% タイル
item1	外国でくらしてみたい。	2.15	0.80	2	2	3
		2.08	0.76	2	2	3
item2	しょうがいのある人が困っていたら助けたい。	2.69	0.48	3	2	3
		2.85	0.38	3	3	3
item3	自分には他の人とちがうところがある。	2.85	0.38	3	3	3
		2.77	0.60	3	3	3
item4	考え方のちがう人といっしょにいるのは不安だ。	2.38	0.65	2	2	3
		2.46	0.66	3	2	3
item5	自分はいつも人から助けられている。	2.77	0.44	3	3	3
		2.69	0.63	3	3	3
item6	人はみなそれぞれ他の人とはちがう面があると思う。	3.00	0.00	3	3	3
		2.85	0.38	3	3	3
item7	自分のことが好きだ。	2.15	0.55	2	2	2
		2.15	0.55	2	2	2
item8	外国の人といっしょにいるのは不安だ。	2.15	0.55	2	2	2
		2.08	0.76	2	2	3
item9	考え方のちがう人からはたくさんのことを学べる。	2.54	0.66	3	2	3
		2.62	0.65	3	2	3
item10	自分には価値がある。	2.23	0.73	2	2	3
		2.15	0.80	2	2	3
item11	外国の人と仲良くなりたい。	2.54	0.66	3	2	3

		2.62	0.51	3	2	3
item12	私は今のままの自分でよいと思う。	1.85	0.90	2	1	3
		2.08	0.86	2	1	3
item13	考え方のちがう人といっしょにいたい。	2.08	0.64	2	2	2
		2.23	0.60	2	2	3
item14	私はいつも人に支えられている。	2.85	0.38	3	3	3
		2.62	0.65	3	2	3
item15	自分とちがうとくちょうの人といっしょにいるのは不安だ	2.38	0.77	3	2	3
		2.23	0.73	2	2	3

Table3 C 高校事前調査（上段は事前調査結果、下段は事後調査結果）

項目		平均値	標準偏差	中央値	下20% タイル	上25% タイル
Item_1	文化の違う場所で生活してみたい	2.59	1.09	3	2	3
		3.15	1.02	3	3	4
Item_10	外国の人と関わることは不安だ	2.48	1.21	2	2	3
		2.85	1.02	3	2	3
Item_11	価値観の違う人からは学ぶことが多い	3.58	0.88	4	3	4
		3.57	0.95	4	3	4
Item_12	違う文化の人と親しくなりたい	3.32	0.92	3	3	4
		3.39	1.00	3	3	4
Item_13	価値観の違う人と積極的に関わりたい	3.00	0.86	3	3	3
		3.26	0.94	3	3	4
Item_14	外国の人からは学ぶことが多い	3.38	1.06	3	3	4
		3.38	0.91	3	3	4
Item_15	自分には価値がない	3.05	0.99	3	3	3
		3.08	0.98	3	3	4
Item_16	外国にルーツのある人からその文化を学びたい	3.04	0.91	3	3	3.5
		3.26	0.85	3	3	4
Item_17	私は人に支えられている	4.30	0.87	5	4	5
		4.07	0.96	4	3	5
Item_18	困っている外国の人を助けてあげたい	3.63	0.88	4	3	4
		3.57	0.87	4	3	4
Item_19	障がいのある人と積極的に関わりたい	3.01	0.93	3	3	3
		3.11	0.91	3	3	4
Item_2	障がいのある人を助けてあげたい	3.46	0.98	3	3	4
		3.32	1.05	3	3	4
Item_20	自分とは違う性質の人と関わるのは不安だ	2.83	0.91	3	2	3
		3.05	0.95	3	2	4
Item_21	自分には得意なことがない	3.21	1.14	3	2.25	4
		3.22	1.08	3	3	4
Item_22	意見の合わない人から学べることは少ない	3.39	0.92	3	3	4
		3.29	0.93	3	3	4
Item_23	外国にルーツをもつ人と積極的に関わりたい	2.97	0.85	3	3	3
		3.17	0.87	3	3	4
Item_24	文化は近い人からの方が学びが多い	3.14	0.78	3	3	4
		3.13	0.86	3	3	4
Item_25	自分に満足している	2.60	1.10	3	2	3

		2.92	1.06	3	2	3
Item_3	自分には「ふつうの人」とは違う特徴的な面がある	2.99	0.92	3	3	3
		3.30	0.95	3	3	4
Item_4	違う価値観の人と関わることは不安だ	2.89	1.13	3	2	3
		3.06	0.97	3	2	4
Item_5	自分は人に助けられて生きている	4.36	0.85	5	4	5
		4.12	0.92	4	3	5
Item_6	人はみなそれぞれ違った性質をもっていると思う	4.44	0.85	5	4	5
		4.16	0.90	4	4	5
Item_7	自分のことが好きだ	2.83	1.12	3	2	3
		2.88	1.05	3	2	3
Item_8	自分とは違う価値観の人を助けてあげたい	3.25	0.96	3	3	4
		3.39	0.86	3	3	4
Item_9	自分自身の「特徴的な面」には良い面がある	3.07	0.87	3	3	3
		3.34	0.91	3	3	4

3.2. 内的整合性

質問項目が一貫性のあるものであるかを示すクロンバッハのアルファ係数⁷⁾は、それぞれ以下の通りである (Table4)。

Table4 学校種・事前事後別のアルファ係数

	事前	事後
A 大学	0.85	0.86
B 小学校	0.57	0.76
C 高校	0.83	0.87

Table 4からは、次のことが指摘できる。

A 大学及びC 高校では、アルファ係数が 0.8 を上回っており、十分高い内的整合性があったと思われる。B 小学校においては、0.8 を下回っているが、この理由として、3 件法であったこと、サンプルサイズが小さい (N=13) ことが考えられる。そこで、B 小学校の結果については、参考程度に留めたい。

3.3. 合計得点の統計量

次に、合計得点の統計量を示す (Table5)。

Table5 事前・事後調査の合計得点の統計量

	事前調査・ 平均値	事後調査・ 平均値	事前調査・ 標準偏差	事後調査・ 標準偏差	事前調査・ 中央値	事後調査・ 中央値
A 大学	3.61	3.64	0.461	0.426	3.58	3.62
B 小学校	2.82	2.80	0.282	0.368	2.85	2.92
C 高校	3.25	3.35	0.393	0.464	3.22	3.32

合計得点のヒストグラムは図のようになる (Figure2~4)。

Figure2A 大学の回答ヒストグラム

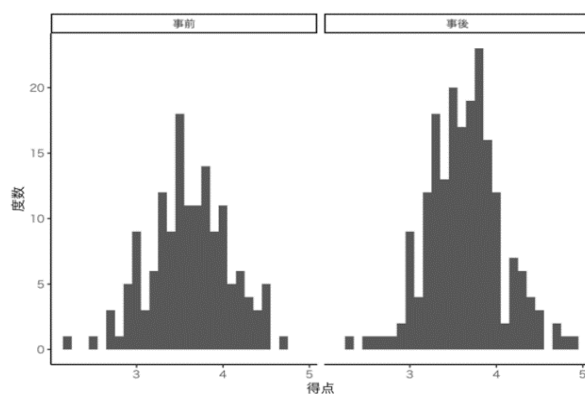


Figure3 B 小学校の回答ヒストグラム

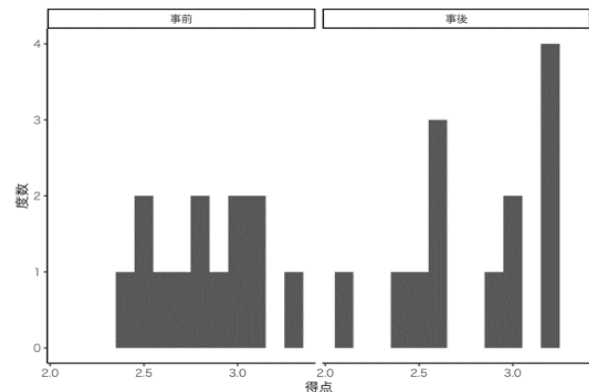
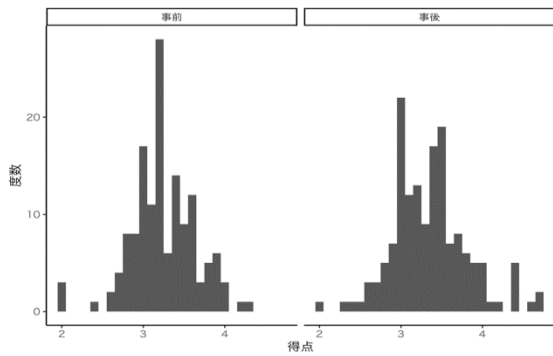


Figure4 C 高校の回答ヒストグラム



また、それぞれの合計得点のボックスプロットを以下に示す (Figure5~7)。

Figure5 A 大学生の回答ボックスプロット

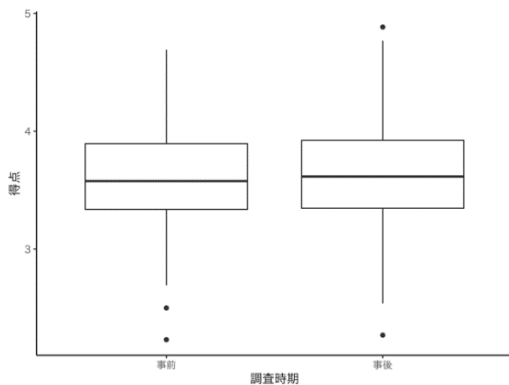


Figure6 B 小学校の回答ボックスプロット

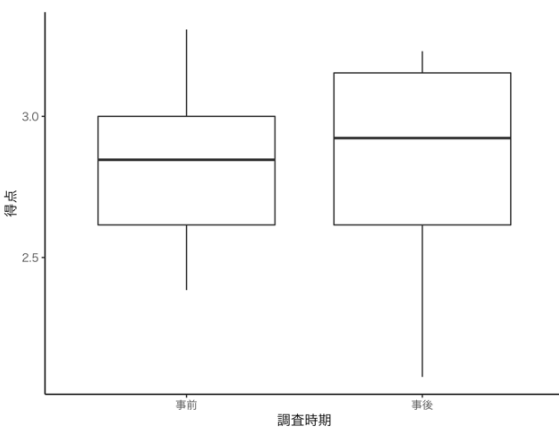
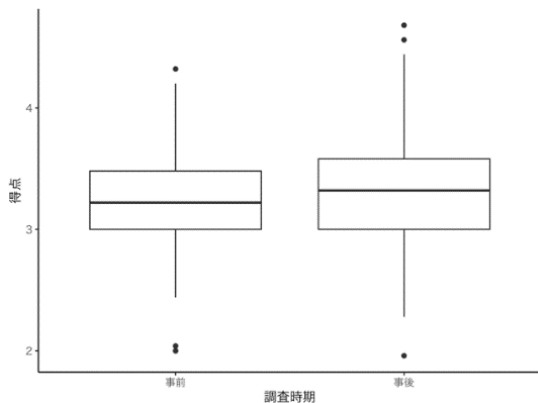


Figure7 C 高校の回答ボックスプロット



3.4. プログラムの効果検証

事前と事後の合計得点において、平均値の差の検定を行ったところ、有意な差は見られなかった。そのため、結果の一般化には注意が必要である。

とはいえ、今回の対象者においては中央値が上昇しており、また平均点も小学校を除いては微増している。母集団一般において効果があったと判断することはできないが、今回の対象者については態度を向上させることがあったと言えるだろう。

また、B 小学校における結果は対象者も 13 名と少ないため、統計的な検討をするのには不向きである。また 3 件法で回答を集計しているなかでの事前の中央値が 2.85、事後の中央値が 2.92 であることから分かるように、既に上限近いスコアであったために明確な効果が検出できない、いわゆる天井効果が見られていることにも注意が必要である。

4. 考察

本研究では、多様性に関するプログラムを受けることで、小学生、高校生、大学生が、異質な他者をどのように受容するかを検討した。その際に、他者を受容するうえで重要となる、自己受容感の変化も測定した。

プログラムを実施することにより、これらの数値が上がり、多様性を理解し異質な他者を受容できるようになる、という仮説は、十分には立証されなかった。その理由はいくつか考えられる。まず A 大学では、プログラムを 2 週間に分けて実施したことにより、十分な効果が得られなかったことが推察される。また、プログラムを含んだ講義の中では、プログラム外で、発達障害に関する知識の学習に関する内容も多く取り上げられており、多様性の受容や自己理解といったプログラムの内容が十分に受講生たちに強調されなかったことが考えられる。次に B 小学校においては、子どもたちは質問紙調査に不慣れで、文言の意味がわからず教員に確認する場面が多く見られたこと、N=13 とサンプル規模が小さいことなどから、あくまで参考程度にする必要がある。また B 小学校では、プログラム実施時の学校時限の関係から、プログラム最後のメッセージである、「他者の異質性は齟齬や軋轢を生みだすこともあるが、世界の多様性や豊かさを生み出すポジティブな面が多分にある」ということを十分に伝えられなかったことも影響している、と考えられる。子どもたちには、他者との認知の違いに驚き、戸惑った様子が見られた。

C 高校では、プログラムを実施したのが最後であったこともあり、それまでの課題をなるべく修正しながら実施した。しかしながら、それでも、「統計的に見て有意」とまでいえるだけの明確な結果は得られなかった。このことから、子どもたちにとって多様性や異質性の受容は、一回のプログラムで容易に実現できるような課題ではなく、その点では、教育プログラム

を1回きりのものとして実施したことそのものに、課題が残された。

とはいえ、中央値の得点は、どの学校においても、緩やかな上昇がみられた。このことから、多様性に関する理解と受容とが、日々の教育の中で積み上げられていけば、これらの緩やかな上昇が重なり、やがて有意な差となることも推測される。その点で、このプログラムは、子どもたちの異質な他者の受容感を育むきっかけづくりとして、十分に効果があるもの、と考えられる。

とりわけ、授業の実施に関して、授業後に各学校の教員から次のような発言が見られたことを付記しておきたい。B小学校では、自分にとっての見え方を熱心に説明してくれたある男子児童について、「あの子が今年に入って授業中に発言したのは、初めてだろう。あまり勉強も得意じゃないし、自信のない子で、自分からあんなに手を挙げて何度も伝えるなんて、そういう力があつたなんて、驚いた」(B小学校校長)といった指摘があつた。また、80分という小学生にとってかなり長時間のプログラムを、最後までみんなが集中して受けられたことにも、教員からは驚きと共に、指摘があつた。C高校でも同様に、積極的に発言ができるだろうと教師が想定していた生徒に限らず、多くの発言が出てきた、という。1、2年生合同の200名を超える受講者のいる授業で、たくさんの生徒が積極的に挙手をし発言する様子は、「一部にはふざけてるものいたけど、ほとんどみんな真剣で、あれだけ思ったことを発表できるんだ、うちの生徒たち、なかなかやるな」(C高校校長)という言葉で語られていた。日本の学校では、学力の高い児童生徒の発言を中心にして授業は進みがちであり、こうしたことが、「低学力」「コミュニケーションが苦手」といった、特別な教育的ニーズを生み出している側面もある。したがって、多様な児童生徒が積極的に参加できるということ自体が、プログラムの内容と二重になって、共生社会づくりに向けた一助になっているのではないかと考えられる。

5. まとめと今後の課題

日々増大する学校現場での子どもたちの多様性に対して、教育現場は十分な知見がないままに対応を迫られている。筆者自身、一教員として、学生たちの多様性に適切に関われない現状に、日々悩んでいる。本研究は、そのような筆者の個人的関心と、研究の蓄積とから、企画された。

本研究を通して、発達特性のある子どもたちが、自分の特性を受容できないままにしばしば学校不適応傾向を起してしまう現状、彼らが自分自身の特性を理解し、適切なサポートを受けられるためにはどうすればよいのかを、筆者なりに模索した。その際に、当事者は、周りから理解、受容されていないという孤独

感を大きく抱いていることに着目した。先に述べた先行研究でもあつたように、人は、他者とつながり支援されている、という感覚を抱くことによって、課題の現状を受容することができるようになる。したがって、ニーズのある子どもたちに必要な支援を、周りの子どもたちの立場から考えた。

また、周囲の者に相当する人々の中の「ニーズのある子どもへの排斥感」には、特性のある当事者の言動に傷つけられたり、実際に本人や身近な人がけがをさせられたことがある、といった被害的な体験があることもわかってきた。そこで、こうした被害体験から回復するためにも、周囲の子どもたちに対する教育支援が必要ではないか、と考えた。

本研究が、仮説をそのまま立証できるようなスムーズな展開に至ったとはいええない。本論で明らかにしたように、一回きりのプログラムでは子どもたちへの影響を断定的に述べることは難しく、プログラムは今後継続実施することで、さらなるデータを得ていく予定である。

特に、研究の当初に予定していたが、実行できなかった点がいくつかある。一つは、中学校でのプログラムと調査の実施である。今回は調査協力を得られなかったが、思春期という難しい時期であること、アイデンティティや価値観形成に最も重要な時期の一つであることを考えると、中学校での調査は今後の課題としたい。また、首都圏、地方都市、山間部という3つの地域で実施したが、それぞれに学校種一つの調査となつてしまい、地域的偏りを十分には払しょくできなかった。特別なニーズに対する周囲の目、特に偏見は、地域によって差があると考えられる。このことを踏まえて、各地域において、小学校から大学までの4学校種の調査をすることは、今後の課題としたい。

教育現場で、障害の問題を語ることの難しさも、課題として残っている。学級担任のように児童生徒の日々の成長に責任ある立場のおとなとは異なり、筆者のように、いわゆる「持ち出し授業」を実施する立場では、プログラムのネガティブな影響が生じたときに、その責任を取ることができない。したがって、本来は、子どもたちの教育に責任ある立場のおとなと協力し、そのおとながプログラムを実施することが、必要になるだろう。そのためにも、学校種に応じたプログラムの策定を明確なものにする必要がある。

発表論文：

遠藤野ゆり「特別な教育的ニーズのある子どもを周囲の子どもたちはどう受容するか—多様性理解に向けた教育プログラムの効果検証—」『生涯学習とキャリアデザイン』第17巻第2号(印刷中)

付記：

本研究に対するマツダ財団の助成に、心よりお礼申

上げます。また、本研究調査協力者及び調査協力校には、授業期間中の忙しい中、質問紙調査の実施だけでなく、筆者のプログラム実施の時間をいただきましたこと、心よりお礼申し上げます。

注

- 1) この法改正によって、2019年度以降に大学に入学し教員職員免許取得をする場合には、それまでは必要でなかった「総合的な学習の時間の指導法」に関する単位と「特別な教育的ニーズの理解・支援」に関する単位とを取得することが必要になった。
- 2) 当事者の障害受容の研究として、他には、中村(2017)、谷口(2015)など多数が挙げられる。ただしこれらの多くは、青年期やおとなへの移行期に関するものである。
- 3) 他にも、萩原他(2019)、藤堂(2018)、伊藤(2018)、西田(2017)、斎藤他(2017)、進(2016)等、多数の研究が挙げられる。
- 4) ここでいう自己受容には、我が子への罪悪感や、親族、世間への顔向けのできなさいといった感情の克服も含まれる。
- 5) 事後調査の実施時期について、効果の持続性も調査するために、プログラム実施から1年後に事後調査を実施することも検討し、地方都市の公立進学高校にて予備調査を実施した。その結果、高校での1年間の調査時期の隔たりは、その間の生徒の転出入などによって、検証が難しいことが明らかになった。そのため、本研究では、事後調査をプログラム実施の直後の時期に定めた。
- 6) この内容は遠藤(2014) pp.5-8を引用した。
- 7) 質問紙調査をおこなう場合には、一人の回答者が似たような質問に対して同じような回答をするような質問になっているかどうか、すなわち一貫性のある回答ができるかどうかをチェックする必要がある。これを、信頼性とよぶ。信頼性を示す一つの指標が、クロンバッチのアルファ係数で、数値が0.8以上であれば、信頼性があるとみなすことができる。

引用文献

- 青木万里(2011)「他者理解尺度の作成と活用実践」『鎌倉女子大学紀要』(18), 39-51, 鎌倉女子大学
- 遠藤野ゆり(2014)「みんなと普通に生きられること 枠組みとしての<あたりまえ>」遠藤野ゆり・大塚類『当たり前を疑え！臨床教育学入門』新曜社
- 萩原 可那子他(2019)「障害のある子どもをもつ母親の障害受容に関する研究」*Journal of Health Psychology Research* 31(Special_issue), 253-258, 日本健康心理学会
- 伊藤 明芳(2018)「保護者の『子どもの障害認知と障害受容過程』の様相—事例分析に見る7つのパターン—」秋草学園短期大学紀要(34), 29-46, 2018
- 片岡 聡他(2018)「自閉スペクトラム症(ASD)の「障害受容」について」『教育と医学』66(5), 387-395, 慶應義塾大学出版会
- 柘 千晶他(2019)「自閉症スペクトラム障害児をもつ保護者の障害受容と育児ストレスに関する研究 : M-GTA による 19 名の手記

の分析から」『東京学芸大学紀要』総合教育科学系 = Bulletin of Tokyo Gakugei University 70(2), 121-133, 東京学芸大学学術情報委員会

- 三浦 伽奈子他(2016)「発達障害児の肯定的自己理解とその母親の障害受容を促すソーシャルサポート」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』(15), 301-316, 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター
- 中村 恵子(2017)「発達障害者の障害受容の心理社会的プロセスに関する調査研究」『新潟青陵学会誌』9(1), 21-31, 新潟青陵学会
- 西田 宏太郎(2017)「障害ある子どもを育てる親の障害受容に関する研究—発達障害児を育てる親の支援を考える—」四天王寺大学大学院研究論集(11), 163-193, 四天王寺大学
- 西館 有沙他(2015)「発達障害のあるクラスメートに対する中学生の認識と教員の指導 : 小学校教員対象の調査結果との比較からみえてくること」『教育実践研究 : 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』(10), 27-33, 富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター
- 越智 彩帆他(2017)「重症心身障害児者のきょうだいが抱く思いの変容と周囲の人々との関係性について—青年期のきょうだいに対する聞き取り調査から—」*Journal of Inclusive Education* 3(0), 77-86, アジアヒューマンサービス学会
- 齊藤 里依他(2017)「高機能発達障害者及びその家族への支援の在り方 : 『障害受容』を中心に」『地域教育学研究』9(1), 23-32, 鳥取大学地域学部地域教育学科
- 進 のぞみ(2016)「子どもの障害受容にむけた保護者へのアプローチについて : つながりのある支援をするために」『福岡県国民健康保険診療施設運営協議会学術集会』49, 12-17, 福岡県国民健康保険診療施設運営協議会
- 曾山 和彦他(2012)「発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究—ルール、リレーション、友だちからの受容、教師支援の視点から—」『特殊教育研究』50(4), 373-382, 日本特殊教育学会
- 杉野 昭博(2018)「障害当事者宣言」と「障害受容」『人文学報 社会福祉学』(34), 15-33, 首都大学東京人文科学研究科
- 谷口 明広(2015)「慢性疾患をもつ子どもの自尊感情・社会性を高めるための方策(特集 慢性疾患をもつ子どもの成人への transition)」『日本医師会雑誌』143(10), 2152-2155, 日本医師会
- 藤堂 栄子(2018)「発達障害の子どもの保護者の『障害受容』」『教育と医学』66(5), 396-403, 慶應義塾大学出版会