

## 子どもの障害認識の発達に関する研究

池田 翼 奈良教育大学附属小学校  
越野 和之 奈良教育大学学校教育講座

### Development of Disability Recognition in Children

IKEDA Tsubasa

*(Elementary School Attached to Nara University of Education)*

KOSHINO Kazuyuki

*(Department of Special Needs Education, Nara University of Education)*

#### Abstract

How children recognize disability? How does that recognition change with the development and learning of the children? In this paper, in order to clarify development of disability recognition in children, we conducted an interview survey with children aged 7 to 12. In conducting the survey, questions regarding disabilities were set following the research method of Toshitaka TAMARU, who studies the development of children's social awareness. By examining the dialogue process between the investigator and the children regarding the item, we are trying to approach the children's recognition of "disability". As a result of the survey, 80% of the second graders of elementary school also mentioned the word "disability", and all the children in the fourth grade answered that they had "heard". It became clear that even if limited to "know", it will be 80% in the fourth grade. Furthermore, an analysis of children's speech suggests that their perceptions of disability have different characteristics than those of adults, and that they change significantly with the learning and development of children in elementary school.

キーワード：子どもの障害認識，発達，  
子どもの社会認識

**Key Words: Disability Recognition in Children,  
Development,  
Social Awareness in Children**

#### 1. 問題の所在と本研究の課題

本研究は、子どもたちが「障害」という言葉とその意味をどのように認識しているのかを子どもの発達に即して明らかにしようとしている。ここで言う「障害」とは、心身の機能や形態上の問題によって、ある人が社会生活を送るうえで抱える困難さのことを指す。「障害」の概念は次に見るように非常に複雑であり、社会一般におけるその理解も未だ成熟したものとは言えず、論争を含んだ概念である。しかし他方で、バリアフリーが拡充してきたこと、ニュース番組やテレビドラマなど、マスメディアにも多く取り上げられるようになってきたことにより、日常の中でこの言葉に触れることは多い。また、障害のある人も地域社会で生活できるようになってきた

ことから、子どもたちが実際に障害のある人と何らかのかかわりを持つことも増えてきていると思われる。こういった状況の中で、学校教育の場において障害理解教育が行われることもあるが、障害という概念の複雑さや、扱い方の難しさにより系統立てた教育として行われず、障害の体験学習のみに留まってしまうことも少なくない。

現代社会の中で、成人であっても理解するのに困難さを伴う障害という概念を、子どもたちはどのようにとらえているのだろうか。また、その認識は、発達や学習によっていかに変化していくのだろうか。本稿ではこうした問題について子どもとの対話をもとに検討してみた。

### 1.1. 社会における障害概念の変化

子どもの障害概念の発達を検討する前に、これまでに国際社会のなかで、障害という概念がどのように変化してきたかを簡単に述べる。

1980年にWHOが発表したICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps; 国際障害分類) (図1-1) では、障害を機能・形態障害 (Impairments), 能力障害 (Disabilities), 社会的不利 (Handicaps) の3つのレベルに分類した。障害の概念に階層構造を取り入れたこの考え方は非常に画期的であった (上田 2005)。



図1-1 ICIDH (国際障害分類)

しかし、DPI (Disabled People's International; 障害者インターナショナル) などの障害者団体は、障害とは社会的障壁、剥奪のことだと主張し、ICIDHの定義を拒絶する (石川ら 2002)。障害を社会的障壁、剥奪のこととする社会的視点は、UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation; 隔離に反対する身体障害者連盟) によってICIDHに先行して提案されており、これがDPIに採用され、世界の障害当事者運動に共有されていった。こういった動きの中で、障害、障害者を社会、文化の視点から考え直し、従来の医療、リハビリテーション、社会福祉、特殊教育といった「枠」から障害、障害者を解放する試み (石川ら 1999) として、「障害学」という障害当事者を中心とした試みもより活発に行われるようになっていった。彼らはICIDHを医療モデルと呼び、それに代わる社会モデルの主張を進めていく。

ICIDHの発表から約20年後の2001年に、ICIDHへの批判を受けとめ、その問題点を改善したICF (International Classification of Functioning, Disability and Health; 国際生活機能分類) (図1-2) が発表された。

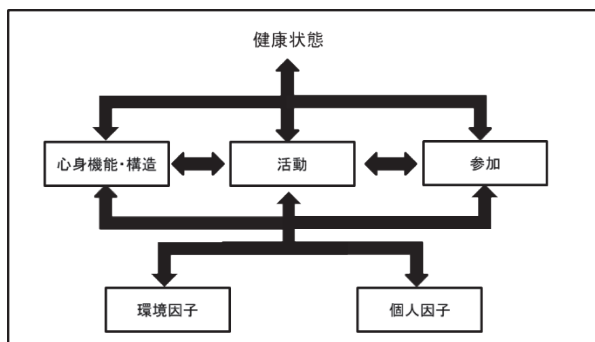


図1-2 ICF (国際生活機能分類)

障害を「人が生きることの困難」として、生活機能の中に障害を見るというように、ICIDHから大きく変化している。ICIDHにおける障害の3つのレベルは、生活機能の3つのレベルである、心身機能・構造 (Body Functions and Structure), 活動 (Activity), 参加 (Participation) のそれぞれに問題が生じた状態である「機能障害 (構造障害を含む)」(Impairment), 「活動制限」(Activity Limitation), 「参加制約」(Participation Restriction) へと置き換えられ、さらに環境因子と個人因子といった新たな概念も加わった。また、ICIDHでは一方向的であったモデル図内の各概念をつなぐ矢印も相互作用を示す双方向の形へと変化している。さらに、ICIDHまでにはなかった日本語の「障害」にあたる包括的な障害 (Disability) という概念もここで初めて設定された。ICIDHからICFへの移行は、世界がDPIなどの障害者運動の主張を受けとめ、長く医学的な分野の概念として捉えられてきた障害を、社会的な概念として捉え直そうとしてきた動きを表しているとも言える。

このように障害の概念は、社会の状況や当事者の願いなどを背景に変化・発展してきたものであり、今日にあっても少しずつ変化しようとしている。

### 1.2. 障害理解教育と子どもの障害認識

次に、障害理解教育の分野における先行研究から子どもの障害認識について考えたい。障害理解教育とは、「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマライゼーションの思想を基軸に据えた考え方であり、障害に関する科学的知識の集大成」である障害理解を進めていく教育のことであるとされる (徳田 2005a)。徳田はただ単に障害者を好意的に評価するのが障害理解ではなく、障害に関する科学的認識を持つことが正しい障害理解であるとしている。また「子どもの成長過程において、障害者や高齢者などのことは自然にわかってくるのだから、子どもなりの認識を大切にすべきであり、特に指導すべきではない」とか、「そのような意識は人権意識や価値観に基づくものであり、主に家庭教育によって形成される」という考えは間違いであると言う (徳田 2008)。徳田は、障害理解のためには、「計画化された接触体験」が常に準備され、すべての子どもに与えられることが必要であるが、現状では難しく、だからこそ学校教育や生涯教育を通じて教材や行事として用意されなくてはならないとして障害理解教育の必要性を訴えている。

障害理解教育のほかに障害に関するイメージを作り上げるものの1つとして、家庭でのしつけの言葉やマスメディアでの障害者の扱い方がある。家庭でのしつけにおいて、「ウソをつくとも目が見えなくなるよ」といったおどし文句を使うことが、目の見えない人を見て「あの人

はウツつきなんだ」と感じることにつながることがあるという(徳田2005b)。もちろん、成長して知識を得ることで偏見はなくなるが、目の見えない人に対する「何となくネガティブなイメージ」をすべて取り去ることは難しいかもしれないと徳田は述べている。マスメディアについても同様に、そこでの取り上げられ方によって「障害者は…だ」といったステレオタイプのイメージが形成されてしまうという。

徳田は障害理解に関して非常に広範な研究を行っており、表1-1に示す障害理解の発達段階(徳田ら2005)の提唱など一定の成果を挙げている。しかし、徳田の「障害理解の発達段階」は、「発達段階」という用語を用いるものの、子どもの概念の発達を踏まえたものとなっているかは疑問が残る。この点では子どもの実際の内容をリアルにとらえた実証的な研究が求められるところである。

表1-1 障害理解の発達段階(徳田ら2005)

#### <第1段階> 気づきの段階

障害のある人がこの世の中に存在していることを気づく段階。子どもでは差異に気づき、それに興味をもつことは当然であるがそこにマイナスのイメージをもたせたり、親などの周囲の大人が子どもの気づきを無視したりしないなどといった配慮が必要である。この段階は障害や障害児・者に対するファミリアリティ(親しみ)向上の第1期と位置付けることができる。

#### <第2段階> 知識化の段階

差異がもつ意味を知る段階。そのためには自分の身体の機能を知り、また障害の原因、症状、障害者の生活、障害者への接し方、エチケットなどの広範囲の知識を得なくてはならない。

#### <第3段階> 情緒的理解の段階

第2段階の知識化の段階と並列される段階である。障害児・者との直接的な接触(統合保育、統合教育、地域で行われるイベント、町で偶然会うことなど)や間接的な接触(テレビや映画などの映像、書物、周囲の大人の話など)を通して障害者のdisability(機能面での障害)やhandicap(社会的な痛み)を「こころで感じる段階」と言える。ここではpity(哀れみや同情)、fear(恐れ、罪悪感)、guilt(罪悪感)、discomfort(不安)などのネガティブな感情も含まれる。またそのような感情をもったとしても特に問題にしない。さらにいろいろな体験を通して障害児・者をより身近に感じられるように、またより受け入れられるように促して教育していく。

#### <第4段階> 態度形成段階

十分な第2段階の学習と第3段階の体験を経た結果、適切な認識(体験的裏づけをもった知識、障害観)が形成され障害者に対する適正な態度ができる段階。現在で

は数多くの態度研究で第2段階の学習と第3段階の体験が第4段階の態度形成にどのように影響しているかを詳細に調べている。第2段階の学習と第3段階の体験が皆無、あるいはきわめて不十分である幼児や小学校低学年の子どもは態度が形成されていないと考えるべきである。

#### <第5段階> 受容的行動の段階

生活場面での受容、援助行動の発現の段階。すなわち自分たちの生活する社会的集団(学校、クラブ、会社、地域、趣味のグループなど)に障害者が参加することを当然のように受け入れ、また障害者に対する援助行動が自発的に現れる段階。

### 1.3. 自然科学分野に関わる子どもの概念の発達

次に、子どもの概念発達に関する先行研究を検討する。自然科学分野における子どもの概念発達を検討した研究(稲垣・波多野2005)によると、現在の概念発達研究の中心となっているのは、「世界の重要な側面について幼児がどのくらい知っているか」という問題である。現代の研究者たちは、世界についての子どもの表象や理解、つまり思考の内容に注意を向けているという。彼女らが行ったある調査では、幼児との対話過程を例に挙げながら、世界に関する知識や推論の未熟さを指摘しつつ、幼児が知的に能動的で創意に富んでいることや、少なくとも身体現象のような話題については、新しい予測をするだけでなく、その予測をもっともらしく因果的に説明できることが示されているという。

また、概念変化というものには自発的に生じる概念変化と教授に基づく概念変化があるという。自発的概念変化は、物理的、社会文化的環境において、子どもが経験を積むことによって生じる変化であり、体系的な教授なしに生じる。一方、教授に基づく概念変化は、科学の概念装置を取り入れ、それにより「誤概念」を修正することによって生じる。教授に基づくこの概念変化は、体系的な教授という、骨の折れる、努力を伴う過程を経て達成される。稲垣・波多野は、小学校中学年以降では、自発的概念変化においても、学校教育という体系的な教授から何らかの影響を受けることも併せて指摘している。

稲垣・波多野の研究は非常に綿密であり、子どもの概念発達を考えるうえで、一定の有効性があると思われる。しかし、彼らの研究は、自然現象や身体現象などを子どもがどのようにとらえているのかについて研究しているものであり、そこにはあらかじめ科学的な「正しい答え」が存在する。一方、「障害」という現象については、一面では自然現象ないし身体現象という側面をもつものの、それだけでなく、先にも見た通り、社会の状況などによって複雑に変化するものであり、子どもが認識する上で独特の困難さを伴うものと思われる。このよう

に考えると、自然現象に関する概念形成についての研究成果を単純に適用するだけでは、子ども期における「障害」概念の形成とその発達について適切に論じることはできないと思われる。

#### 1.4. 子どもの社会科学分野に関わる概念の発達

社会科学分野に関わる概念発達についての先行研究としては、子どもの社会認識の発達を調査した田丸敏高の研究(田丸 1993)がある。田丸によると、発達研究において、子どもの社会認識の研究は、扱う対象が認識のなかでも社会認識という限られた領域であることから、独特の位置を占めているという。田丸はピアジェの開発した臨床法をもとにした対話法を用いて子どもと対話を行い、その過程の分析を通して子どもの思考に迫り、そこから子どもの社会認識やその発達について検討を行っている。ピアジェの臨床法、田丸の対話法のどちらも、あらかじめ設定した質問を子どもに投げかけるところから始まるが、それに対する回答の収集と分析で終わるのではなく、そこからさらに子どもに思考を促すような発問を行うという形をとっている。一方、研究法の最も大きな違いは、主たる質問の性質の違いにある。ピアジェは主たる質問として自然現象に関するものを扱っているが、田丸は社会認識に関するものをここにあてている。児童が社会を認識し始めるとき、児童の思考に特有の困難があらわになると考え、そういった困難に着目しながら、児童の社会認識過程を明らかにすることが田丸の研究の目的であるという(田丸 1987)。

田丸は幼児から高校生までを対象に調査を行っているが、ここでは児童期の子どもたちに関する田丸の考えを参照しておきたい。田丸によると、児童期の発達は、とくに小学校中学年ころ明瞭に示されるという。「幼児性をたぶんに残した小学校1, 2年生」や「性的な発達とともに思春期的な心理の芽生えをもつ5, 6年生」と比べて、3, 4年生は「もっとも児童らしさをあらわす時期」であるとしている。さらに、発達における「9, 10歳の節」についても触れながら、社会認識の発達の1つの節目が小学校3, 4年生ごろに訪れるとしている。また田丸は、幼児期と青年期とのあいだの児童期を、「実際の知能と理論的な知能とのあいだでバランスのとれた時期」であるとし、児童は目の前の出来事だけでなく、自然の法則や大人の社会の構造に大いに関心を示すものだとしている。児童はいろいろなことに興味をもち、首を突っ込みたがり、自分なりの判断をしようとするが、青年のように人生が不可解であることに苦しんだりもせず、また、なんでも論理で突き詰めないと気が済まないわけでもなく、適当なところで妥協して済ます柔軟さも持ち合わせているという。

田丸の研究には、子どもたちとの対話過程が非常に多

く示されており、そこから子どもたちが社会というものをどのように捉えているのか知ることができる。また、そこには自身の答えに対してさらなる質問を受けて、懸命に自分なりの思考を巡らせているさまや、どのような思考を行っているのかがありありと浮かび上がっている。

#### 1.5. 本研究の課題

さきにも述べたように、障害の概念は、今日にあっても少しずつ変化しようとしている。しかし、概念に揺れや発展があるとしても、私たちは日々の生活の中で障害のある人に直接的・間接的にかかわることになる。「障害」というものにどの程度触れるかによって、成人であっても理解の度合いには幅があるだろう。そのような「障害」に子どもたちが触れたとき、彼らはそれをどのように認識するのだろうか。また、それは発達とともにどのように変化していくのだろうか。

これまでの障害理解に関する研究では、子ども自身の認識の特徴や概念形成の特質をふまえたものは少ない。子どもたちが学校生活、日常生活のなかで障害というものに触れ、それを自分のなかに何らかの形で落とし込んでいくことは間違いのないとしても、それは具体的にはどのようになされるのか、また障害という概念が発達とともにどのように変化していくのかについての検討は不十分であるように感じる。徳田の提唱する障害理解の発達段階モデル(徳田ら 2005)が、「発達」モデルという命名にも関わらず、子どもの認識や概念の発達を踏まえたものにはなっていないように思われるのも、こうした研究分野の未熟さによるものではないだろうか。

以上のような、障害や障害者問題を含む社会的事象についての子どもの認識の発達に関する研究の蓄積の少なさを受けて、本研究では、田丸の研究方法を参照しながら、子どもたちが障害という概念をどのようにとらえ、それを発達とともにどう変化させていくのか、障害に関する複数の設問をめぐる対話過程の分析を通して検討していきたい。

## 2. 研究の方法と対象

### 2.1. 研究の方法

本研究ではA県B市にあるC小学校に通う児童を対象に、田丸敏高の研究手法に倣った聞き取り調査を実施した。具体的には、後に示す設問リストに沿って、1人あたり15分程度の個人面接を行い、それをICレコーダーに記録して逐語録を作成、そこに示された対話過程の分析から子どもの障害認識の特徴とその発達について検討した。詳細については以下で述べる。

2.1.1. 個人面接

本研究では、質問紙を用いるのではなく、子どもと直接対面して聞き取りを行っている。これは、田丸の研究に倣ったものだが、本研究がこのような方法を採用した理由は大きく分けて2つある。1つは、質問紙法は多くの子どもを対象に調査を行うことができるものの、子どもがどのように考えて回答したのか、その理由や過程を知ることは難しく、質問紙法では子どもに独特な社会認識の姿をとらえることができないと考えたからである。2つ目は、本研究が非常に抽象度の高い「障害」の概念を調査の中心に据えていることから、必要に応じて子どもの思考を促すような質問が行える面接法が適していると考えられたからである。

個人面接では、2014年9月から11月までに、小学2年生、4年生、および6年生を対象に、田丸の対話法を参考にして「障害」の認識に関わるインタビュー調査を行った。面接はC小学校の協力を得て、学校生活の中の休み時間などを用いて行っている。倫理的配慮から、調査に協力を得た児童とその保護者には、各担任から調査の趣旨および具体的な内容について事前に説明を行い、調査協力への承諾を得ている。

個人面接の時間は1人あたり15分程度とし、中休み(2時間目と3時間目の間にある30分の休み時間)、給食準備の時間、給食後の時間、昼休み、および放課後に特別室をお借りして、調査者と1対1で行った。質問を始める前にはラポールを築くために子どもの学校生活に関わる簡単な会話をを行い、少しでも子どもの緊張をほぐすよう心掛けた。

2.1.2. C小学校の交流及び共同学習について

研究の対象となる子どもたちが、学校生活のなかでどのように障害や障害のある子に触れているかを示す観点から、C小学校で取り組まれている交流及び共同学習について簡単に述べる。

C小学校には知的障害(自閉症・情緒障害をあわせもつ場合を含む)を対象とする特別支援学級(以下「D学級」と記す)が3学級設置されており、2014年度現在で13名が在籍している。C小学校ではこのD学級の子どもたちと、他の学級の子どもたちとの交流及び共同学習を「生活のなかでのふれあい」と「設定した取り組み」の2つに整理して行っている。「生活のなかでのふれあい」には、休み時間や掃除、登下校など、学校行事への参加、全校集会での劇や歌の発表などが当てはまる。また、C小学校は、D学級が他の学級とは独立した校舎にあるという独特な造りとなっている。通常学級の子どもたちが自発的にD学級に行く機会としては、D学級の棟のそばにある運動場に遊びに行くときなどがあり、これも「生活のなかでのふれあい」と言えよう。一方、「設定した

取り組み」には1年生での学校探検、2年生でのD学級と遊ぶ会、4年生での交流会と障害理解学習、6年生でのD学級交流部(委員会活動の1つであり、D学級交流部とD学級の子どもたちの遊ぶ会を企画から行ったり、全校集会などでD学級について紹介したりする)がある。

2.1.3. 質問項目

以上のような背景をふまえて、質問項目を設定した。本調査以前に、質問項目の妥当性の検討とおおよその調査時間の測定を目的として、予備的な調査を2度行い、本調査開始時の質問項目を表2-1のように設定し、破線部内の項目の補助として図2-1の用紙を使用した。

表2-1 本調査開始時の質問項目

Q1. 障害という言葉を知っていますか。
Q2. 障害について知っていることがあったら教えてください。
Q3. 障害というのはどのようなものですか。
Q4. 障害のあるお友達と仲良くなりたいと思いますか、どうしてそう思うのですか。
Q5. 障害のある人をかわいそうだと思いますか、どうしてそう思うのですか。
Q6. 障害のある人をがんばっていると思いますか、どうしてそう思うのですか。
Q7. 障害のある人をやさしいと思いますか、どうしてそう思うのですか。
Q8. 障害のある人を明るくしたいと思いますか、どうしてそう思うのですか。
【破線内については質問紙を補助的に使用】
Q9. 障害のある人と会ったことがありますか、どこで出会いましたか、どんな人に出会いましたか、そのときどう思いましたか。
Q10. 障害にはどのようなものがありますか。
<イメージ喚起用の質問項目>
Q1. 車いすに乗っている人や目の見えない人、耳が聞こえない人について知っていますか。

質問11に対してNoの返答が得られた際に実施、障害へのイメージを喚起するためにも使用した。

名前					
Q. 障害のある人についてどう思いますか? おてはまるものを選んでください。					
	ほとんどどう思わない	あまりどう思わない	どちらとも言えない	ややどう思う	非常にどう思う
かわいそう	1	2	3	4	5
かばっている	1	2	3	4	5
やさしい	1	2	3	4	5
明るい	1	2	3	4	5

図2-1 本調査開始時の質問紙

①質問項目修正1回目(6年生6人目/全体6人目)

C小学校の児童を対象とする本調査を開始したが、調査を行う中で、Q10「障害にはどのようなものがあると思いますか」に挙げられ易いと考えていた「目の見えない人」「耳の聞こえない人」「車いすの人」があまり出てこないことに気づく。代わりにD学級の児童の障害名や、D学級の児童の実際の姿を捉えていると思われる「しゃべりにくい」などの答えがよくできてきたことから、Q10への回答で上記の3つの障害が出てこなかった児童に対して、新たにQ11「目の見えない人、耳の聞こえない人、車いすの人は障害があると思いますか」、全ての児童を対象にQ12「○○(Q10で挙げた障害)・目の見えない人、耳の聞こえない人、車いすの人とD学級の子どもたちは同じ障害の仲間になると思いますか」の2つを新たに設定した。以下の表2-3の下線部が修正箇所である。なお、質問紙については特に修正していないため、掲載を省く。

表2-2 質問項目修正1回目

Q1. 障害という言葉を知っていますか。
Q2. 障害について知っていることがあったら教えてください。
Q3. 障害というのはどのようなものですか。
Q4. 障害のあるお友達と仲良くなりたいと思いますか。どうしてそう思うのですか。
Q5. 障害のある人をおかしいと思うと思いますか。どうしてそう思うのですか。
Q6. 障害のある人をがんばっていると思いますか。どうしてそう思うのですか。
Q7. 障害のある人をやさしいと思いますか。どうしてそう思うのですか。
Q8. 障害のある人を明るくと思いますか。どうしてそう思うのですか。
【破線内については質問紙を補助的に使用】
Q9. 障害のある人と会ったことがありますか。どこで出会いましたか。どんな人に出会いましたか。そのときどう思いましたか。
Q10. 障害にはどのようなものがありますか。
Q11. 目が見えない人、耳の聞こえない人、車いすの人は障害があると思いますか。
Q12. 〇〇(Q10で挙げた障害)・目が見えない人、耳の聞こえない人、車いすの人とD学級の子どもたちは同じ障害の仲間になると思いますか。
<イメージ喚起用の質問項目>
Q1. 車いすに乗っている人や目が見えない人、耳が聞こえない人について知っていますか。質問1に対してNoの返答が得られた際に実施、障害へのイメージを喚起するためにも使用した。

## ②質問項目修正2回目（4年生1人目／全体18人目）

さらに調査を進める中で、6年生でもQ3「障害というのはどのようなものですか？」に答えられず、「わからない」と回答する児童が多いことに気づく。そこで、ある児童のQ3への答えから新たにQ4「障害は良いものと悪いものどちらだと思いますか？」を設定し、以降の調査では以下の質問項目で聞き取りを行った。以下の表2-3の下線部が修正箇所である。質問紙は修正していない。

表2-3 質問項目修正2回目

Q1. 障害という言葉を知っていますか。
Q2. 障害について知っていることがあったら教えてください。
Q3. 障害というのはどのようなものですか。
Q4. <u>障害は良いものと悪いものどちらだと思いますか。</u>
Q5. 障害のあるお友達と仲良くなりたいと思いますか。どうしてそう思うのですか。
Q6. 障害のある人をおかしいと思うと思いますか。どうしてそう思うのですか。
Q7. 障害のある人をがんばっていると思いますか。どうしてそう思うのですか。
Q8. 障害のある人をやさしいと思いますか。どうしてそう思うのですか。
Q9. 障害のある人を明るくと思いますか。どうしてそう思うのですか。
【破線内については質問紙を補助的に使用】
Q10. 障害のある人と会ったことがありますか。どこで出会いましたか。どんな人に出会いましたか。そのときどう思いましたか。
Q11. 障害にはどのようなものがありますか。
Q12. 目が見えない人、耳の聞こえない人、車いすの人は障害があると思いますか。
Q13. 〇〇(Q10で挙げた障害)・目が見えない人、耳の聞こえない人、車いすの人とD学級の子どもたちは同じ障害の仲間になると思いますか。
<イメージ喚起用の質問項目>
Q1. 車いすに乗っている人や目が見えない人、耳が聞こえない人について知っていますか。質問1に対してNoの返答が得られた際に実施、障害へのイメージを喚起するためにも使用した。

これ以降は、対話の流れによって多少の個人差はあるものの、表2-3の質問項目を基本として調査を行った。

## 2.2. 研究の対象

## 2.2.1. 研究の対象

本研究では、2年生、4年生、および6年生の各学年で、各学級の担任教諭を通して協力してもらえる児童を募り、協力が得られた児童計57名を対象に個人面接を行った。2年生、4年生についてはD学級との交流会とそれに伴う障害理解学習の時期と調査の時期が重なっていたことから、交流前の児童10名、交流後の児童10名に区分して調査協力者の募集を行った。児童の抽出方法としては、各クラスの担任の先生に「困っている人を助けるためにどうしたらよいか考えている大学生のお兄さんとお話ししてくれる人」といった形で大まかな趣旨の説明してもらい、自主的に調査に協力してくれるとした児

童を対象とする形で行った。6年生については交流会がないことから、調査時点でD学級交流部という委員会に所属しているか、またはかつて所属していた児童17名を対象に調査を行った。抽出の方法についても、他学年とは異なり、「D学級交流部へインタビューしたい大学生がいる」との趣旨の説明をしてもらい、D学級交流部に所属している、または前期に所属していた児童のうち、協力が得られた児童を調査の対象とする形をとった。以上の理由から、調査の前に児童がもっている調査へのイメージはクラスごとに異なっていたこと、2年生・4年生と6年生の間でも異なっていたことが考えられる。

## 2.2.2. 各クラスの詳細

各クラスの詳細については以下のようにになっている。2年1組、4年3組の2クラスが交流後のクラスであり、それ以外のクラスが交流前となっている。6年生については、D学級交流部に前期のみ所属していた児童（調査時点では所属していない）、後期のみ所属している児童（調査時点で所属している）、前期・後期と継続して所属している児童がいる（表2-4の網掛けのクラスが交流経験のあるクラス）。

表2-4 各クラス男女比・交流前後

2年生	1組（交流後）	2組（交流前）	3組（交流前）
男子	3人	2	3
女子	7	3	2
計	10	5	5
4年生	1組（交流前）	2組（交流前）	3組（交流後）
男子	3	2	5
女子	2	3	5
計	5	5	10
6年生	1組	2組	3組
男子	2	3	3
女子	3	3	3
計	5	6	6

なお調査を行う中で、2年生と6年生の1人ずつ、計2名とラポールが築けず、回答がほとんど得られなかったため、本研究の分析からは除外している。有効回答が得られた児童は2年生19人、4年生20人、6年生16人の計55人である。

## 3. 調査の結果と考察

本章では、児童との対話を質問項目ごとに抜き出して集計し、さらに整理した結果を記す。また、そこから子どもの障害認識の発達に関して考え得ることを示す。用いられる資料は対話過程をそのままに書き起こしたものである。

なお、すべての質問にすべての児童の回答が得られた

わけではなく、項目ごとに有効回答の母数が変化するため、数量的な分析においては、集計表中の【】内にその項目での母数を、（）内に割合を示している。また、児童の回答は、個々の発話においても多様な内容を含んでいることから、カテゴリによる分類、集計にあたっては、Yes / Noで答えるようなものを除いて該当する複数のカテゴリすべてに集計することとした。

### 3.1. 「障害」に対する認識

本節では、質問項目のうち、「障害」に対する認識に関わる項目の回答結果と関連する考察を記す。具体的には、Q1～Q4, Q11～Q13の計7つの項目を取り上げる。また、Q1については調査の際に①障害という言葉を知っているか、②どこで聞いたことがあるか、③どのようなことを知っているかの3つについて尋ねたため、それぞれを各1問として集計を行っている。

#### 3.1.1. 「障害という言葉を知っていますか」

##### A. 子どもは障害という言葉を知っているのか

Q1-1「障害という言葉を知っていますか」という問いに対する回答は表3-1-1のようになった。障害という言葉を知っている割合は学年が上がるごとに増加している。4年生になると全員が障害という言葉を少なくとも聞いたことがあると答え、6年生では全員が知っていると答えた。一方、2年生では障害という言葉を知ることがない児童も2割程度いる。

表3-1-1 障害という言葉を知っていますか

	2年【19人】	4年【20人】	6年【16人】
知っている	11人(58%)	16(80)	16(100)
聞いたことはある	4(21)	4(20)	0
知らない	4(21)	0	0
計	19	20	16

<知っている>: Q1に対して「知っている」、または「聞いたことがある」と答え、その内容についても答えることができた児童をここに分類した。

<聞いたことはある>: Q1に対して「知っている」、または「聞いたことがある」と答え、その内容については「わからない」とした児童をここに分類した。

<知らない>: Q1に対して「知らない」または「聞いたことがない」と答えた児童をここに分類した。

##### B. 各カテゴリの特徴的な対話過程

###### ①<知っている>

6年 男子

障害って言葉を知ってる? —「うーん…なんかあの、身体(しんたい)とか?」—身体? 身体なんや—「身体障害? っての。」—そんなん知ってるんや。—「身体の不自由があ

る人とか。」—それはどこで知ったん? —「ニュースとか、お母さんから聞いたり。」—お母さんか。どんな話してくれたん? —「どんなんやったかな…お母さんの妹がもともとそういうところの幼稚園かなんかに勤めてて…」

障害という言葉を知ったことがあるかと問われて、初めから身体障害を知っていると答えている。本児は「障害」に関する知識をある程度もっており、障害という言葉から知識を引き出すこともできる。

###### ②<聞いたことはある>

4年 男子 交流前

障害って言葉を知ってる? —「障害…。」—障害物競争とかじゃなくて、障害者、とか障害があるってときの障害を知ってる? —「なったことないからわからへんな。」—聞いたことはない? —「聞いたことはある。」—どこで聞いたことある? —「テレビのなんやろ、健康番組みたいな。」—学校ではまだ習ってない? —「まだ習ってない。」

言葉を知っているとは答えるが、「(自分が) なったことないから (どんなものかは) わからない」と答えている。「障害」という言葉を知識として持ちながらも、それがどのようなものを指すかまでは知らないか、うまく言葉にできない。

###### ③<知らない>

2年生 女子 交流後

障害って言葉を知ってる? —「ううん、知らない。」—障害者、とか障害があるとか言う時の障害知らん? —「知らない。」—聞いたことない? —「…。(うなずく)」—そうかそうか、じゃあ例えばな、目の見えない人とか、耳の聞こえない人とか、車いすの人を障害があるって言うんやんか、そういうのもあんまり聞いたことないかな? —「あんまり聞いたことない。」—聞いたことないか。—「障害っていうのは聞いたことないかな。」—そうかそうか。

本児は障害という言葉を知ることがないという。イメージ喚起のための質問を導入してみても聞いたことがないと答える。交流会でD学級の子もたちと関わっているはずだが、その話は出てこない。少なくとも現時点では「障害」やD学級の子もたちの姿を「障害」という言葉で認識してはいないようである。

表3-1-1を見ると、障害という言葉の認知度が学年を追うごとに上昇しているのがわかる。子どもたちは日々の生活の中で障害という言葉に触れる機会が多い、もしくは触れた際に障害という言葉が印象に残りやすいのだろうか。障害という言葉を知っている割合は学年に

よって変化しているが、それを聞いた場所や、どのような内容について知っているかに変化はあるのだろうか。以下、それぞれについての結果を示す。

### 3.1.2. 「どこで障害という言葉を知ったか」

#### A. 回答結果の詳細

障害という言葉を知ったところをどこで聞いたことがあるのか尋ねると表3-1-2のような結果になった。2年生は答えにかなりばらつきがあるように見える。学校での障害理解教育もまだほとんど行われておらず、それぞれの生活経験によるところが大きいことがこの理由だと考えられる。4年生、6年生については交流の機会も増えることから、どちらも学校で聞いたことがあると答えるものが最も多かった。

表3-1-2 障害という言葉を知ったところ

	2年【19人】	4年【19人】	6年【16人】	計【54人】
家族	6人(32%)	6(32)	2(13)	14(26)
学校	5(26)	12(63)	8(50)	25(46)
テレビ・新聞	6(32)	8(42)	5(31)	19(35)
本	3(16)	0	0	3(6)
習い事	2(11)	0	0	2(4)
施設	1(5)	0	3(19)	4(7)

<家族>：「親から聞いた」「自分の親戚に障害者がいる」などと答えた児童を分類した。

<学校>：「学校の先生」「D学級」「学校行事」を答えとして挙げた児童を分類した。

<テレビ・新聞>：「テレビ番組」や「新聞」を答えとして挙げた児童を分類した。

<本>：「辞書」や「障害に関する本」と答えた児童を分類した。

<習い事>：「習い事」で聞いたことがあると答えた児童を分類した。

<施設>：「老人ホーム」や「障害者施設」「病院」と答えた児童を分類した。

#### B. 各カテゴリの特徴的な対話過程

##### ①<家族>

4年 女子 交流後

…—どこで聞いたことある？—「えーっと、お母さんからD学級の子らは障害やでとか、大変やなとか聞いたから、あー大変やねんやって。」—そんなこと言うてたんや。どうい話でお母さんから…—「D学級の交流会があったときに、話したら、なんか変やななっていったら、『あー障害？なってんねんやろ』って言うてたから、それで知った。」—なるほどな。—…

本児は交流会後の母親との会話で障害という言葉を知ったとしている。交流会でD学級の子もたちが自分とは違うことを感じ、そのことを母親に伝える中で、「障害」という言葉や「障害のある人は大変」といったことを自分の中に取り込んだと思われる。交流前の障害理解学習でも障害について学んだはずだが、それよりも交流会後の母親との会話のほうが印象的だったようである。

##### ②<学校>

6年生 男子

…—これはどこで聞いた？—「なんか4年のときに、D学級の説明みたいなん…それで聞いた。」—それ誰に聞いたか覚えてる？—「男の先生。」—どんな内容やったか覚えてる？—「うーん…なんか1人1人の…こういう障害的な…？とかを教えてくれたり…。」—それは覚えてる？それぐらいか？—「…(うなずく)。—…

障害という言葉を知ったところをどこで聞いたことがあるかと聞かれて、4年生のときの交流の事前学習を挙げている。「こういう障害的な…？」という発話からは、障害という言葉を知っているながらも、使うことにはあまり慣れていないことがうかがえる。

##### ③<テレビ・新聞>

6年 女子

…—それはどこで聞いた？—「うーん…テレビとか、いろいろ。」—テレビはなんや、ニュース番組みたいなのや？—「ていうか『24時間テレビ』とか。」—あー24時間テレビか。どんな内容やったか覚えてる？—「うーん…なんか今年は、病気で飛行機乗れない子とかが、なんか外国行きたくて、ぬいぐるみを持って行ってもらったり…。」—…

障害という言葉を知ったところをどこで聞いたことがあるかとして。具体的には調査の少し前に放送された「24時間テレビ」で聞いたことがあるという。

##### ④<本>

2年 男子 交流前

…—それはどこで聞いたん？—「えっと、前のD学級の交流会のときでも知ったし、一回あの…老人ホームとか行ったりして…ほんで、そんな障害の本も読んでるし。」

本児は障害という言葉を知ったところをどこで聞いたことがあるか聞かれて、3つの異なるものを挙げている。「D学級の交流会」と言っているのは、交流会とは別に行われた休み時間の「遊ぶ会」のことであると思われる。交流前ではあるが、すでに障害という言葉の意味にいくらかの膨らみを持っている。



⑤<習い事>

2年 男子 交流後

…—どこで聞いたことある?—「習ってるスイミング教室が身体障害者?のほんとはその施設で…。」—そうなんや。—「ほかにテレビでみたり、新聞で読んだり…。」—…—スイミングはどこでスイミング行ってるん?—「Nスイミングスクールってとこ行ってます。」—…—ここがもともと身体障害者の人たちの施設やったん?—「はい。車いすだったりで…。」—そういう人見てるの?じゃあ?—「はい?」—そういう人は今も来てるの?—「早く来た日は、残ってはるなあ、まだ、着替えの、ゆっくりだったりする人は。」

障害という言葉が習い事の場合であるスイミングスクールとテレビ・新聞で見たことがあると答えている。また、スイミングスクールで実際に身体障害のある人とも出会っている。

⑥<施設>

6年生 女子

…—どこで聞いたことある?—「そういう人らがいる施設?で聞いた。」—にいったことがある?—「のコンサート。ママのほうのおばあちゃんはそのコンサートの実行委員やって…。」—へえー。—「ママも昔行ってたからそれで。」—そんときに聞いた?—「はい。」—…

障害という言葉が障害者施設で聞いたことがあると答えている。学校での経験よりも、祖母に連れられて行った施設での経験が強く印象に残っている。

3.1.3. 「どんなことを聞いたことがありますか。」

障害という言葉を見た際にどのような内容であったかを尋ねると表3-1-3のような結果になった。2年生は具体的な障害像に言及する割合が64%と最も高かった。また、2年生は他学年と比べて病気・ケガに触れる割合が高いのも特徴的である。4年生・6年生は2年生と異なり、D学級に言及している割合がそれぞれ88%・50%と最も高かった。

表3-1-3 どんなことを聞いたことがありますか

	2年【11人】	4年【16人】	6年【16人】	計【43人】
障害像	7人(64%)	8(50)	3(19)	18(42)
障害理解	1(9)	6(38)	2(13)	9(21)
D学級	2(18)	14(88)	8(50)	24(56)
病気・ケガ	3(27)	1(6)	1(6)	5(12)
比較	1(9)	3(19)	4(25)	8(19)
その他	1(9)	0	3(19)	13(30)

<具体的な障害像や障害名(障害像)>:具体的な障害像や障害の名称を答えたものを分類した。

<障害理解学習の内容(障害理解)>:学校で行われた障害理解学習で学んだ内容と思われる答え(「成長するのが遅い」など)を分類した。

<D学級に関すること(D学級)>:D学級の子どもに関すること、D学級というクラスに関すること、交流に関することの3つを分類した。障害理解学習で学んだD学級に関する知識は<障害理解学習の内容>に分類している。

<病気・ケガ>:病気・ケガに言及した回答を分類した。

<普通との比較(比較)>:障害のある人と障害のない人を比較したようなものを分類した。

<その他>:上記に分類されないもの、知っている内容に言及のなかったものをここに分類した。

B. 各カテゴリの典型的な対話過程

①<具体的な障害像や障害名(障害像)>

6年 女子

障害って言葉を聞いたことある?—「うん。」—あれやで、障害物競走とかじゃなくて、障害があるとか障害者とかいうときの障害な。—「はい。」—どこで聞いたことある?—「えっと、テレビなどでよくやってたりとかしてるのを見ました。」—テレビか、どんなふうに言うてたか覚えてる?—「うーん…テレビでは話でいいんですか?。」—うん、いいよいよ。—「テレビでは、手が4本ある子とか、あんまり覚えるのが苦手な子とか、そんな感じでした。」

テレビ番組で障害について見たことがあると答えている。具体的には「手が4本ある子」や、「あんまり覚えるのが苦手な子」を見たことがあるとしており、身体障害だけでなく、目には見えない障害についても知っているように思われる。

②<障害理解学習の内容(障害理解)>

4年生 女子 交流後

…—どこで聞いたことある?—「この学校にD学級っていう障害とか?集まる?とこの学級があるんです。今年の1学期に、そのD学級の人たちと、プールでいっしょに、仲を深めたりするときに、D学級の先生が障害のことについて話してくれました。」—そうかそうか。学校以外では聞いたことある?—「学校以外ではあんまり…。」—どんな話やったか覚えてる?—「えっと、その子は何かがすごいできて…何かあまりできない?とか、だけ少しずつ苦手なものがんばってやっていくつてのを聞きました。」

本児は対話の中でD学級との交流会の前の障害理解学習で学んだ内容に触れている。D学級がどのようなクラ

スかも説明を受けているようではあるが、まだ自信のないようすも伺える。

### ③<D学級に関すること (D学級)>

4年 男子 交流前

障害って言葉を聞いたことある?—「知ってる。」—あれやで、障害物競争とかとちゃうで。—「うん知ってる。あれやろ、「ウィーウィー」とか言ってるあの障害やんな?」—なんやそれは?何の真似?—「なんかあの、変な言葉とかしゃべりはるし、耳とか悪いし。」—変な言葉?続けて?—「耳悪い人もおるし、いたって簡単に言ったら障害者って言ったらいろんな…いろんな…いろんな…いろんな人、いろんな障害の人がおるから、そこは…なんかどうにかして…聞こうとするし、言葉もしゃべるし、そこは人間、普通の人間と同じやねんけど、でも何も障害者って、何も、できへんことが多くて…近くの人の声が聞こえへんかったり、声、しゃべってる人が、障害者がしゃべってたら、その人が聞こえへんこともあるし、その障害者の言葉が、だからそこは気を付けようと思う。」—おー、なるほど。なんか学校とかでこの障害って言葉について教えてもらったことはある?—「ない。」—じゃあこういうのはどこで覚えたん?—「いや、自分の考え。」—おー、そうかそうか。別にあれやな、お母さんに聞いたとか、ニュースで見たとかでもなく?—「うん。」—「そういう人たちは見たことがあるから。」—そうなんや。

障害という言葉とD学級の子どもの姿が繋がっている。D学級の子どもの真似をしたり、彼らがどんな様子かを教えてくれている。障害という言葉が様々な姿の人を指すことまではわかっているようではあるが、途中から思考が「障害のある人に対して自分が気をつけたいこと」に流れてしまっている。

### ④<病気・ケガ>

2年 女子 交流前

…—うん、その障害物競走じゃなくって、障害がある、とかいうときの障害は知ってるかな?—「それ知ってる。」—知ってるか?—「なんか、バスで、車いすとかを、乗ったり…ちょっと病気っぽい人とかが、おる、とこ、が、障害やと…。」—病気っぽい人はどこにおったん?—「なんか、バスとか。」—それもバスか。—「うん。」—この障害って言葉は、どうして知ってるんやろ?—「なんかお母さんに聞いたことある。」—お母さんに教えて、って〇〇さんから聞いたん?—「うん。」—それを聞いたんは、こういう人たちを見たから?—「うん。」—そのときお母さんはどんなふうに答えてくれた?—「なんか…病気で、あんなかんじやから、別に、変な人ではないって。」—なるほど。学校では習ったことある?—「うん。」—そうかそうか。

障害を知っているとはしているが、具体的に表現するための言葉をまだ持っていない。また、障害と病気が同じものとなっている。これは母親に説明を求めた際に、そのような表現を用いて説明されたことも理由の1つになっていると考えられる。

### ⑤<普通との比較 (比較)>

6年 女子

…—どこで聞いたことある?—「私のひいばあちゃんが、障害者の人となんか歌ったりとかするコーラスをやってて、いつも、毎年見に行ってる、障害者でも一人一人の個性があって、楽しそうで、おもしろかったし、それでもなんか児童委員みたいな役割を毎年してて、司会とかをしてくれたり、1人ずつマイクもって歌ったりとかいろいろしてたから。」—ひいおばあちゃんが?—「ひいおばあちゃんがやってるやつほかに、やってる人らが障害者といっしょにコーラスをするっていうコンサートで、いつもいってて、その障害者の園みたいな人があって、H園っていうのがあって、その人たちはなんかクッキーとか野菜とか、サオリ織りとか作ったりして、障害者でもできるってのがいっぱいあって、おもしろかったし、私自身もそこにいったらクッキー絶対買うとか、お兄ちゃんがそのクッキー気にいったりとか、障害者でもいろんなことできるってのがそこでわかったし、障害者でも人間は人間だから、いっしょだなんてみたいと思ったから、そんなかんじ。」

本児は対話の中で障害者施設でのコンサートなどで障害のある人を見たことについて触れている。「障害者でも」を多用していたり、最後には障害のある人も「人間は人間だから、いっしょだな」と言っていることから、障害のない人との比較を通して障害のある人を理解していると考えられる。

### ⑥<その他>

2年 男子 交流前

…—障害物じゃないほうの、障害があるとか障害者っていうときの障害は知ってる?—「障害者ってのはたぶん…嫌なことされてる?」—嫌なことされてる…障害者は聞いたことある?—「ある。」

障害と嫌なこととが結びついており、混同している。ことばとしては知っているが、うまく説明できないようすもうかがえた。

### 3.1.4. 「障害について知っていることがあったら教えてください」

#### A. 回答結果

障害について知っていることを改めて尋ねると、表3-1-4、表3-1-5のような結果になった。何らか

の回答が得られた割合（以下「回答率」とする）は、6年生が最も低く、56%に留まっている。また、Q1-1で「知っている」と答えている児童もここで改めて問われると、内容が変わっていたり、答えられなくなっていたりすることがある。

表3-1-4 障害について知っていることがあったら教えてください

	2年【19人】	4年【20】	6年【16】	計【55】
回答あり	12人(63%)	14(70)	9(56)	35(64)
回答なし	7(37)	6(30)	7(44)	20(36)

Q2に対して何らかの回答が得られたものを、言及した内容ごとに7つのカテゴリに分類した。その結果は以下ようになった。

表3-1-5 障害について知っていることがあったら教えてください

	2年【12人】	4年【14】	6年【9】	計【35】
障害像	8人(67%)	6(43)	9(100)	23(66)
障害理解	1(8)	5(36)	4(44)	10(29)
D学級	2(17)	3(21)	3(33)	8(23)
病気・ケガ	6(50)	3(21)	0	9(26)
資源	4(33)	0	1(11)	5(14)
感情	1(8)	2(14)	2(22)	5(14)
その他	2(17)	0	1(11)	3(9)

＜具体的な障害像や障害名（障害像）＞：具体的な障害像や障害の名称を答えたものを分類した。

＜障害理解学習の内容（障害理解）＞：学校で行われた障害理解学習で覚えた内容と思われる答えを分類した。

＜D学級に関すること（D学級）＞：D学級の子どもに関すること、D学級というクラスに関すること、交流に関することの3つを分類した。

＜病気・ケガ＞：病気・ケガに言及した回答を分類した。

＜資源＞：ノンステップバスや盲導犬など、障害者が利用する社会的な資源となるものを分類した。ただし、車いすについては＜具体的な障害像や障害名＞の1つとして分類している。

＜障害や障害のある人に対する感情・イメージ（感情）＞：「かわいそう」など障害のある人に対する児童の感情と思われるものを分類した。

＜その他＞：上記に分類されないものをここに分類した。

表3-1-4、表3-1-5からわかるとおり、どの学年も具体的な障害像について言及する割合が最も高かった。なかでも、6年生が言及した割合は100%であった。2年生は病気・ケガに触れる割合が、4年生では障

害理解学習の内容に触れる割合が、それぞれ具体的な障害像に次いで高かった。

学年別の変化を見ると、障害理解学習の内容、D学級に関すること、障害や障害のある人に対する感情・イメージについて答える割合は学年が上がるにつれて増加している。特に障害理解学習の内容に言及する割合が4年生で大きく増えることもわかる。

B. 各カテゴリの典型的な対話過程

①＜具体的な障害像や障害名（障害像）＞

4年 男子 交流前

障害について知っていることがあったら教えてくれる？——「視覚障害、聴覚障害、発達障害。」——おー、よー知ってるな。これはどこで知ったん？——「これも同じく…D…いや、ニュース。」——ニュースよくみんなねんな。——「新聞とかよく見てるから。」——…

障害について知っていることを問われて、視覚障害、聴覚障害、発達障害の3つを挙げる。ニュースや新聞で目にしたこれらのものを自分のなかに知識として取り入れている。

②＜障害理解学習の内容（障害理解）＞

6年 男子

障害について知ってることがあったら教えてくれる？——「勉強が遅れるとか…。あと、物とか、そういうの…器用にできない。」——なるほど。ほかにはある？——「うまくしゃべれない。」——それもあるな。まだある？——「…。(考える)」——そんぐらいかな？——「…。(うなづく)」

本児が話している内容は、4年生のときに交流前の学習でD学級の先生から教えてもらうものである。

③＜D学級に関すること（D学級）＞

4年 男子 交流後

障害について知ってることがあったら教えてくれる？——「なんか…声が出にくい、づらいとか、ちゃんとあんまり歩きづらいとか、そんなん。」——これはどこで聞いたことあるん？——「それは、掃除とかのときに、行ったときに、見る時に…。」——D学級か？——「あ、そうです。」——そのときに見たんか。——「…。(うなづく)」——まだある？——「あんまり…そこまでは。」

D学級の子どもの姿を知っていることとして挙げている。交流及び共同学習の活動の1つとして行われている4年生でのD学級の掃除に行った際に見たことを言葉にしているようである。

## ④&lt;病気・ケガ&gt;

2年 女子 交流後

障害について知ってることがあったら教えてくれる?—「障害について…だから、病気とかやったら、なんか…なんかちょっとかわいそうやし…なんか自分はそれはしょうがないことやけど、自分がちゃんと、ちゃんとしていうかあの、何かをばっかりしてるから、なんかそれは、アカンと思うから…。」—何かばっかりってのは?—「だから、糖尿病とかでも、自分が甘いものばっかり食べてたから、なっちゃったんだなって後で後悔したらアカンから…。」—そうかそうか、そういうことか。

障害と病気を混同している。また、病気は生活習慣病と結びついており、障害について知っていることから、自己管理の甘さによって生活習慣病になってしまうことに思考が移行している。

## ⑤&lt;社会資源&gt;

2年 女子 交流前

障害について知ってることがあったら教えてくれる?—「バスとか。」—バス、バスのなんやろ?—「ノンステップバスで…階段じゃない、車いすとか運べんねん。」—そういうの知ってるんや。ほかにはある?—「…。(考える) 耳とか? …は違う。目とか見えへん人が、バスが、なんか、言ってくれる?」—運転手さんが?—「…。(うなずく) つきましたよって。」—まだある?—「…。(考える) 耳は、なんか…こちですよとか案内、レストランとかでもあるけど…。」—そのぐらいかな?—「…。(うなずく)」

普段通学に利用しているバスが障害のある人に利用しやすいようになってきていることに言及している。ノンステップバスが聴覚障害のある人にはあまり効果のないことまで想像し、聴覚障害のある人にとっての社会資源の例として、レストランの案内を挙げている。

## ⑥&lt;障害や障害のある人に対する感情・イメージ(感情)&gt;

6年 女子

障害について知ってることがあったら教えてくれる?—「障害についてってどういうこと? どういう系統のこと?」—別に障害の名前でもいいし、こんなのが障害かな—でもいいし、ほんとなんでもいいねん。—「ダウン症の子が一番なんかD学級のクラスでも多かった気がするから、ダウン症の子はかわいそうだけど、かわいそうだけど顔似てるから名前とかがわかりにくかったり、なんかあったけど、それは障害者だからってのもあるし、でもちゃんとしゃべってくれるのはしゃべってくれるから、結構うれしかった。」—…

本児は障害について知っていることとして、ダウン症のことについて答えている。D学級のダウン症の子のことを例に挙げ、「ダウン症の子はかわいそう」としている。その理由は顔が似ていて名前がわかりにくいことだという。これまでに実際に関わる中で感じたことから考えていると思われる。また、否定的な意見で終わるのは良くないと感じたのか最後には障害があってもしゃべってくれてうれしく感じた、というような肯定的な側面に触れている。

## ⑦&lt;その他&gt;

6年 女子

障害について知ってることがあったら教えてくれる?—「障害って…何々症とか?」—なんでもいいで。—「ダウン症とか?」—うんうん、を知ってんねんな。ほかになんかある?—「あんまり…あんまり知らんけど、なんか落ち着けないとか、みんなより覚えるのがゆっくりとか…ちょっと、表では見えないけど裏でちょっと障害があるとか、小人症とか。」—なんかいろいろ知ってるな。—「それぐらいしか知らなくて。」—表では見えないけどってどういうことやろ。—「なんか、表では普通の人、うちらみたいに普通の人には見えるけど、ほんとは小さいところでちょっと障害があったり。」

いくつかの具体的な障害像に言及したあと、障害のない人と障害のある人を比較しながら、見た目にはわからない障害を持つ人もいることについて言及している。

このような結果から、小学生でも障害について様々なことを知っていることがわかる。日常生活や学校生活のなかでの経験を通して、障害という言葉に触れ、その中身を膨らませていく。子どもたちは障害というものをどのようなものだと捉えているのだろうか。

## 3.1.5. 「障害とはどのようなものだと思いますか」

A. 回答結果

障害とはどのようなものだと思うかを尋ねると、表3-1-6、表3-1-7のような結果になった。回答率は学年を追うごとに増加している。

表3-1-6 障害とはどのようなものだと思いますか

	2年【19人】	4年【20】	6年【16】	計【55】
回答あり	14人(74%)	17(85)	15(94)	46(84)
回答なし	6(36)	3(15)	2(6)	11(16)

Q3に対して何らかの回答が得られたものをさらに5つのカテゴリに分類すると、以下の様な結果になった。

表3-1-7 障害とはどのようなものだと思いますか

	2年【14人】	4年【17】	6年【15】	計【46】
障害像	6人(43%)	8(47)	7(47)	21(46)
感情	6(43)	8(47)	6(40)	20(43)
普通との比較	2(14)	6(35)	7(47)	15(33)
病気・ケガ	4(29)	3(18)	2(13)	9(20)
障害の発生	1(7)	4(24)	3(20)	8(17)

<具体的な障害像や障害名(障害像)>:具体的な障害像や障害の名称を答えたものを分類した。ここでは障害理解学習で学んだ内容、D学級に関することと思われるものも含んでいる。

<障害や障害のある人に対する感情・イメージ(感情)>:「かわいそう」など障害のある人に対する児童の感情と思われるものや、「悪いこと」など障害へのイメージと考えられるものを分類した。

<普通との比較>:障害のある人と障害のない「普通」の人を比較したようなものを分類した。

<病気・ケガ>:病気・ケガに言及した回答を分類した。

<障害の発生>:「生まれたときから」「事故で」など、障害のある人が障害を受けた時期や障害の発生機序などについて触れたものを分類した。

Q2と同じく、どの学年も具体的な障害像について言及する割合は最も高かったが、2年・4年については障害や障害のある人に対する感情・イメージが、6年生については「普通」との比較が具体的な障害像への言及率と同じ割合になっている。また、「普通」との比較をするような答え方をする児童は学年を追うごとに増加し、病気・ケガについて触れる児童は学年を追うごとに減少していることもわかる。「普通」との比較が増えるのは、学年が上がるにつれて、ある概念を、そこに含まれないものとの対比でとらえる思考様式が主導的になっていくことによるものと考えられる。病気・ケガについての言及が減少していくのは、学年が上がるにつれて障害と病気・ケガとの間に何らかの差異があることを認識できるようになることが理由であると推測できる。

B. 各カテゴリの特徴的な対話過程

①<具体的な障害像や障害名(障害像)>

2年 男子 交流前

〇〇君なりに考えて、障害っていうのはどんなものやと思う？  
 ——「うーん……。 (考える) 身体がおかしかったりすること？」——身体がおかしいってどんなふうにおかしいのかな？  
 ——「うーん……。 (考える) 目が悪いとか。」——うん。  
 ——「……。 (考える) 聞こえない。」——うんうん…あとは？  
 ——「うーん……。 (考える) うーん……。 (困る)」——そんなものかな？——「…うん。」

障害とは「身体がおかしかったりすること」であると考えている。具体的にどのようなにおかしいかと尋ねられると、目が悪いことや耳が聞こえないことと答えるが、まだそれ以外は思いつかない。

4年 女子 交流後

〇〇さんなりに考えて、障害っていうのはどんなものやと思う？——「えーっと、育ちが遅れてる。」——なるほど。——「あと、しゃべれない？子が…いたり。」——うんうん。まだある？——「して…えっと、区別がつかないとか。」——区別がつかない？——「うん。それぐらい。」——この育ちってのは何やる？育ちが遅れてるの育ちって何？——「発達。」——発達…発達ってなんやろ——「うーん…なんやろ。」——じゃあ背が伸びるのがゆっくりってこと？——「そうじゃなくて…勉強とかかな。」——が、ゆっくりってこと？——「うん。」——なるほど。区別がつかないって言うのは？——「えーっと、自分がやってることの区別？」——うん？——「とか…なにに何をやってもいいとか、やってはいけないとかあんまり自分でわかってなさそう。」——なるほど、やっていいこと悪いことの区別がついてないってことか——「うん。」——…

障害とはどのようなものかと問われて、育ちが遅れていることと答える。これは交流会の前の障害理解学習で学んだ内容だと思われる。発達とは何かと問われると勉強が遅れることだと自分なりに考えて答えを出す。

②<障害や障害のある人に対する感情・イメージ(感情)>

2年 男子 交流前

〇〇さんなりに考えて、障害っていうのはどんなものやと思う？——「なんか、怖いものやと思う。」——怖いもの。どうして怖いものやと思う？——「あの、障害でも、命に関わるやつとかあるから、ちょっと怖いと思う。」——じゃあその怖いってのは、自分がもし障害になったら、死んじゃうかもしれへんから怖いってこと？——「そういうこと。」

障害とはどのようなものかという問いに「怖いもの」と答える。その理由は障害によって死ぬことがあることであるという。本児のなかでは障害は死とつながっている。

③<普通との比較>

6年 男子

〇〇さんなりに考えて、障害っていうのはどんなものやと思う？——「うーん…世界では必要ないもの。」——ほおーなるほど。世界では必要ないもの。なんで必要ないと思う？——「普通の人と違って…ちょっと脳が違う…。(悩む)」——ちょっと難しい？

本児は障害とは世界に必要なものだとしているが、逐語録を見るに障害のある人を否定したいわけではないようである。まだその理由は曖昧で、「普通の人と脳が違う」ことを挙げているが、これには自身でも納得できていない様子が見えがえる。なぜ「必要がない」と思うのかを表現することはまだできていない。

#### ④<病気・ケガ>

2年 女子 交流後

〇〇さんなりに考えて、障害っていうのはどんなものやと思う？——「…(考える) 病気?」——病気か。どんな病気やろ? 風邪とかもそう?——「ガン。」——おー、ガンか…なるほど。ほかにもある?——「…(考える) うーん…あんまりない。」——そのぐらいか。

障害と病気とが混同している。しかし「普通の」病気とは違うことはわかっているのか、風邪は障害かという問いには答えずに、自分の知る限りで最も重い病気であると思われるガンを障害の例に挙げている。

4年 男子 交流前

〇〇さんなりに考えて、障害っていうのはどんなものやと思う?——「…(考える) ケガをしている人のこと?」——ふんふん…例えばどんなケガやろ?——「うーん…えーっと足の皮めくれたりとか。」——…。

障害とケガとが混同している。障害になるケガがどのようなものかと問われるが、思考はどのような状態がケガになるかに流れてしまっているように思われる。

#### ⑤<障害の発生>

6年 男子

〇〇さんなりに考えて、障害っていうのはどんなものやと思う?——「障害は…うーん…生まれつきでも、事故とかでもあるし、人がなんかどっかに…普通に生きるかちょっとしんどくなるか。障害って言ったらちょっと差別してるみたいで、あんまり好きじゃないかな。」——そういうふうにいるのが好きじゃない?——「…。(うなづく)」

本児は障害の発生時期や発生機序について言及している。障害を持つかどうかによって、普通に生きるかちょっとしんどくなるかが変わると考えている。障害という言葉は差別的に感じるためにあまり好きではないという。

### 3.1.6. 「障害は良いものと悪いものどちらだと思いますか」

#### A. 回答結果

障害を良いものだと思うか悪いものだと思うか尋ねると表3-1-8、表3-1-9のような結果になった。

※この設問は、調査期間中に新たに設定したものであり、初めに調査をしていた6年生からはほとんど回答が得られなかったため、以降の分析から除外している。また、調査者の手違いにより、2年生4名、4年生4名については尋ねなかったため、母数が少なくなっている。

表3-1-8 障害は良いものと悪いものどちらでしょうか

	2年【18】	4年【18】	6年【5】	計【41】
良い	0	0	0	0
どちらとも言えない	3人(17%)	2(11)	2(40)	7(17)
悪い	15(83)	16(89)	3(60)	34(83)

障害を良いものと考えている児童は1人もいなかった。どちらとも言えないと答える割合にも学年間で大きな差は見られず、大多数の児童が障害を悪いものと認識していることがわかる。「悪い」および「どちらとも言えない」と考える理由については以下に記す。

#### ○「悪い」の理由

Q4に対して悪いと答えたものを、言及した内容によって6つのカテゴリに分類すると、以下の様になった。

表3-1-9 障害が悪いものである理由

	2年【15人】	4年【16】	計【31】
イメージ	10人(67%)	6(38)	16(52)
障害像	5(33)	9(56)	14(45)
危害	2(13)	3(19)	5(16)
比較	1(7)	4(25)	5(16)
わからない	2(13)	2(13)	4(13)
その他	0	2(13)	2(6)

<障害や障害のある人に対する感情・イメージ>: ①「かわいそう」など障害のある人に対する児童の感情と思われるものや、「悪いこと」など障害へのイメージと考えられるもの、②障害という言葉の意味から障害を悪いものとしているもの、③障害を自己管理の甘さなどから、自分のせいであるとしたものを分類した。

<具体的な障害像や障害名(障害像)>: 具体的な障害像や障害の名称を答えたものを分類した。ここでは障害理解学習で学んだ内容、D学級に関することと思われるものも含んでいる。

<危害>: 障害によって周囲の人に危害を加えてしまうことや、障害によって命を落としてしまうことを理由と

したものを分類した。

<普通との比較(比較)>: 障害のある人と障害のない「普通」の人を比較したようなものを分類した。

<わからない>: 理由はわからないとされたものを分類した。

<その他>: 上記に分類できなかったものを分類した。

2年では障害や障害のある人に対するイメージに言及する割合が最も高く、具体的な障害像に触れる割合が次いで高かった。4年生ではそれと反対に、具体的な障害像に言及する割合が最も高く、障害や障害のある人に対するイメージに触れる割合が次いで高かった。また、ここでも4年生は2年生と比べて普通との比較が高くなっていることがわかる。

## B. 各カテゴリの特徴的な対話過程

### ①<障害や障害のある人に対する感情・イメージ>

2年 女子 交流前

障害は良いものか悪いものかって言われたらどっちかな?—  
「悪いもの。」—それはどうして悪いものやと思う?—「…  
辛いというか…。」—辛いかな、どんなところが辛いかな?  
—「耳とか、耳が聞こえないとか、目が見えないとか…あ  
と、車いすに乗ってる人、ほんまは乗りたくなかったりして  
る人が…。」—じゃあ車いすはほんまは乗りたくなかったの  
にとかあると思うんやけど、目見えへん人はどんなところが辛  
いかな?—「…。(考える) ほんまは…見て、よく見て…  
なんか、道がわかったり、したいけど…そうなっちゃったら  
もう、それはなおらへんから…メガネかけても見えへんとか  
やったら、なんか辛そう。」—なるほど。じゃあ耳聞こえへ  
ん人はどう?—「…。(考える) なんか、案内してもらって  
も、自分で歩きたいとか…。」—…

障害が良いものか悪いものかと聞かれて、障害があることは辛いことであるから、悪いものだとしている。どんなところが辛いと思うのか聞かれて、障害のある人だったらどのようなことに困りそうかを想像して、自分なりの答えを出している。

### ②<具体的な障害像や障害名(障害像)>

2年 男子 交流後

障害は良いものか悪いものかって言われたらどっちやと思う?  
—「悪い…もの?」—それはどうしてそう思う?—「不  
自由な人が…うん?(悩む) 何て言えばいいんやろ…。」—  
—ゆっくり言ってくれたらええで。—「不自由な人が…な  
んか…あんまり歩けへんとか、そういう、こと。」—うんう  
ん—「とか…。(考える) あれ、頭が悪い、としたら…考  
えが悪いって…。」—そういうのがあるから、悪いものか  
な?って感じか。—「うん。」—…

本児は身体が不自由なせいで歩けないから障害は悪いものだとしている。対話の後半では知的障害についても思考しようとしているようだが、表現する言葉を持っておらず、自分でも言ったことに納得できていない様子が見えがえる。

### ③<危害>

4年 男子 交流前

障害は良いものか悪いものかって言われたらどっちやと思う?  
—「悪いもの?」—それはどうして悪いものやと思う?—  
—「うーんと…自分がなったらそりゃあ悲しいし、しかもさ  
らに人に危害を加えることもあるし、障害者ってたまに、だか  
ら悪いと思う。」—…

人に危害を加えてしまうかもしれないから障害は悪いものであるとしている。「障害者ってたまに」と言っているのは、パニックを起こして人に手を出してしまうD学級の子どもの姿を見て得た印象であると思われる。

### ④<普通との比較(比較)>

2年 女子 交流後

障害は良いものか悪いものかって言われたらどっちかな?—  
「悪いもの。」—それはどうして悪いものやろ?—「えー、  
なんか普通の勉強ができなかったり…するから。」—うんう  
ん…じゃあもしな、障害があっても普通の勉強ができれば、  
障害は悪いものじゃないかな?—「うーん、普通の勉強がで  
きたら、あんまり…なんか…なんか…強い障害じゃないっ  
て思う。」

障害によって普通の勉強ができないことを障害が悪いものである理由にしている。しかし、たとえ障害があっても普通の勉強ができたとしてもその評価は変わらず、その人の障害が「強い」ものかどうかが変わるだけであるという。

### ⑤<わからない>

4年 男子 交流後

障害っていうのは良いものですか悪いものですか言われたらどっちやと思う?—「悪いもの。」—それはどうして悪いものやと思う?—「…。(考える)」—なんか言えそう?—「え…。(考える)」—ちょっとわからへん?—「うん。」—そっか。でもどっちかって言う悪いものやねん?—「うん。」

障害を「悪いもの」としてはしながらも、その理由まで答えることはできない。

## ⑥&lt;その他&gt;

4年 女子 交流前

障害は良いものか悪いもんかって言われたらどっちかな?—  
「悪いものだと思います。」—そうか…それはどうしてそう  
思う?—「…(考える) いろんな人がいるけど…たとえ  
ば、同い年の子がいても、その子とは違うクラスになることが  
多いけれど、絶対に何年でもさ、1年生から6年生でも、おん  
なじ年やのにD学級に行ってしまうことがあるし。—うん  
うん—「普通の子は普通のクラスやけど、障害を受けた子は  
絶対にこっちって決まってるようなもんやから。—それが  
悪いものかなってかんじか?—「…。(うなづく)」—D  
学級に行くことってやっぱ…あんまり良いことじゃない?—  
—「…。(うなづく)」—それはどうしてやろ?—「うー  
ん…(悩む) あんまり、遊ぶもんとかはたくさんあるけど  
…もうちょっと勉強もしたいから。—…

本児は障害によってD学級に行かなければならぬから障害は悪いものであるとしている。なぜD学級に行くことは悪いことなのかと聞かれて、たくさん勉強できないことを理由にしている。

## ○「どちらとも言えない」の理由

Q4にどちらとも言えないと答えた児童は少なく、理由にも個人差があるため、カテゴリに区分した検討は行わず、特徴的な対話過程をいくつか抜き出す。

2年 女子 交流前

…障害ってのは良いものか悪いものかって言ったらどっちや  
と思う?—「うーん…(考える) …わからへん。」—わ  
からへんか、どういうところがわからへん?—「…。(考え  
る) …悪くないし、良いこともないんちゃう。—そうか、  
じゃあ中間?間ぐらい?—「うん。」—じゃあ悪いところ  
ってないかな?—「悪いところ…(悩む) …わからん。—  
—思いつかんか、じゃあ良いところは思いつく?—「良いとこ  
…良いところもないんちゃう。」

良いところも悪いところもないということをどちらとも言えない理由にしている。

4年 女子 交流後

障害は良いもんか悪いもんかって言われたらどっちやと思う?  
—「やっぱり…良いもんっていうかかわいそう?—か  
わいそうか。じゃあ悪いものな感じ?—「うーん…。」—  
そこまでは思わへん?—「うん。」—「じゃあ中間ぐらい  
かな?—「うん。」—なんで中間ぐらいで止まるんやろ?  
—「別によくもないし、悪いこともないから。—どうし  
てよくもないし悪くもないかって言えそう?—「…。(首を  
振る)」

本児は障害を「かわいそうなもの」とはしているが、悪いものではないとしている。良いところもないことから、どちらとも言えないという答えになっている。どうしてよくも悪くもないのか、その理由を表現することは難しいようである。

## 3.1.7. 「障害にはどのようなものがあると思いますか」

Q11の回答率は表3-1-10のようにになっている。どの学年も8割程度の児童から何らかの回答を得られた。

表3-1-10 障害にはどのようなものがあると思いますか

	2年【19人】	4年【20】	6年【16】	計【55】
回答あり	15人(79%)	16(80)	12(75)	43(78)
回答なし	4(21)	4(20)	4(25)	12(22)

Q11は、他の質問項目とは異なり、「障害」に該当すると考えられる複数の内容を列挙させることを目的としており、回答もそのようになっている。そこで、まずは対話過程で子どもに障害として認識されたものについて数量的な検討を行い、特徴的な対話過程についてはカテゴリごとに提示するのが難しいため、学年ごとに示す。

また、Q12「目の見えない人、耳の聞こえない人、車いすの人は障害だと思いますか。」・Q13「目の見えない人、耳の聞こえない人、車いすの人とD学級は同じ障害の仲間だと思いますか。」は、Q4と同様に調査の途中で設定したために得られた回答数が少ない。加えて、Q11と関連した項目であることから、Q12・Q13をその児童に尋ねていた場合、対話過程に続けて記している。

## A. 回答結果の詳細

Q11「障害とはどのようなものか」に対しての回答を集計し、該当する障害と思われるものに分類すると、表3-1-11のような結果となった。カテゴリ名の最後に※印のついているものは、障害とは考えにくいものである。

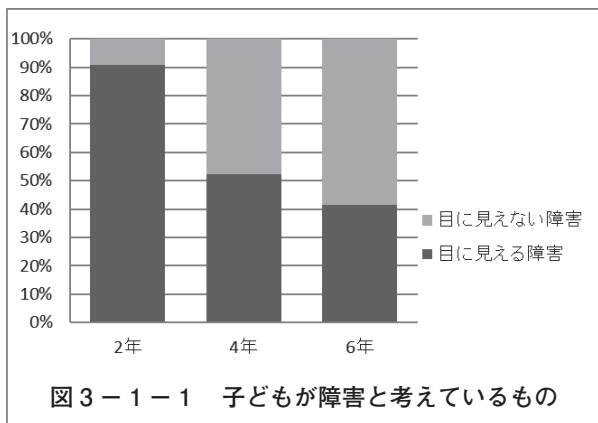
2年生ではケガへの言及が40%と最も高く、病気への言及も27%と他学年よりも高い。2年生での障害と病気・ケガとの混同がここでもうかがえる。4年生では言語障害への言及が44%と最も高い。具体的には「しゃべりにくい」という答えが多く、これはD学級にいる子どもの姿をとらえていると考えられる。また、車いすを障害であるとしてとらえているものが1人もいないのも特徴的である。6年生では視覚障害への言及が50%で最も多かった。2年生、4年生とは異なり、障害とは考えにくいもの(表中の※印のあるもの)に対する言及をするものは1人もいなかった。

また、表3-1-11のカテゴリを、障害と考えにくい



表3-1-11 子どもが障害と考えているもの

	2年[15人]	4年[16]	6年[12]
視覚障害	4人(27%)	3(19)	6(50)
下肢障害	5(33)	4(25)	3(25)
言語障害	2(13)	7(44)	2(17)
聴覚障害	3(20)	2(13)	5(42)
ダウン症	1(7)	2(13)	5(42)
上肢障害	4(27)	1(6)	2(17)
車いす	3(20)	0	1(8)
知的障害	0	1(6)	1(8)
脳の異常	0	1(6)	1(8)
精神障害	0	1(6)	1(8)
自閉症	0	0	2(17)
嗅覚異常	0	1(6)	0
ケガ※	6(40)	2(13)	0
病気※	4(27)	2(13)	0
悪いもの※	2(13)	2(13)	0
いじめられている※	0	1(6)	0



ものを除外し、目に見える障害（網掛けなし、※印なし）と目に見えない障害（網掛けあり、※印なし）に分類して考えると、図3-1-1のような結果になった。

図3-1-1からは、学年があがるにつれて目に見えない障害に関する言及が増加している傾向があるとわかる。子どもたちは発達とともに、目に見えない障害についても知識を持ち始めたり、D学級の子どもと関わる機会が増えることから、それらについての言及が増加するものと考えられる。

B. 2年生の特徴的な対話過程

① 2年 男子 交流前

障害にはどんなものがあると思う？——「障害には、せやからさっきの、ひざガクンガクンとか、そんなかんじの。」——ほかにもある？——「またあの変な声とかそんな感じのしか。」——そのぐらいかな？——「うん。」——ほんじゃあ、目が見えない人、耳の聞こえない人、車いすの人っていうのは障害やと思う？——「おも…う。」——思うか、どうして障害やと思う？——「えっと、車いすに乗ってる人も、全快するけど、自分では障害やと思ってる。」——全快ってのは？——「全快ってのは手術とかして…。」——治ること？——「…。(う

なずく) 治ることで全快。」——けど、自分では障害やと思ってる？——「うん。」——目とか耳の人はどう？——「目とか耳の人は、障害やと思ってる。」——それは思ってるってのは、目見えへん人がとか？それとも周りの人が？——「周りの人が。」——周りの人が思ってたじゃあ障害かな？——「うん。」——じゃあ、目が見えない人、耳の聞こえない人、車いすの人らってのと、D学級の子らってのはおんなじような障害の仲間になるかな？——「なると思います。」——それはどうして？——「えっと…。(考える) えっと、D学級にも今言ったような、同じような障害の子がいるから。」

本児の言う「変な声」というのはD学級にいるダウン症の子の声を指している。したがって、本児は障害として、下肢障害（「ひざガクンガクン」）とダウン症をあげていることになる。Q12に対しても「思う」と答えており、視覚障害、聴覚障害、車いすはすべて障害であるとしている。Q13に対しても、「D学級に同じような障害の子がいるから」そう思うとしている。しかし、D学級には視覚障害のある子、聴覚障害のある子、車いすの子はいないことから、Q13については質問の意図とは異なり、「D学級の子どもたちは障害の仲間に含まれるか」というようにとられたように思われる。

② 2年 女子 交流前

障害にはどんなものがあると思う？——「さあ…？」——ちょっとわからへんか。——D学級の子らには障害がありますよ、みたいな話は聞いたん？——「うん。」——じゃあ最後の質問な、D学級の子らと、さっきいった目が見えない人、耳の聞こえない人、車いすの人たちみたいな障害の人ってのは、おんなじような障害の仲間になるかな？——「うん。」——どんなところが似てると思う？——「うーん…だってなんか、障害がある人はほとんどの人がメガネをかけてるから。」——そういうとこ似てるかなって思った？——「うん。」——D学級の子もメガネかけてる子が多いの？——「うん。」

本児は障害にはどのようなものがあるか、という問いには答えられなかった。しかし、D学級の子どもたちに障害があることはわかっているため、具体的な障害名まではわからないものの、障害という言葉とD学級の子どもたちとの間に何らかの関係性があることまではわかっていると思われる。視覚障害、聴覚障害、車いすの人とD学級が同じ障害だと思理由については「メガネ」を挙げている。質問者が「どんなところが似てると思う？」と尋ねたこともあってか、本質的ではない、外観上の特徴を共通項として導いている。

③ 2年 女子 交流後

障害にはどんなものがあると思う？——「うーん…うーん、

なんか車いす乗ってたり、耳が聞こえなかったり、手が動かなかったり、足が動かなかったり…。」——そのぐらいかな？まだある？——「うーん…それぐらい。」——おっけー。——「あとしゃべれない。」——しゃべれないってのもあるん。——…

障害として車いす、聴覚障害、上肢障害、下肢障害、言語障害を挙げている。障害と結びついているものは身体障害が多い。「しゃべれない」というのはD学級にいる子がうまく言葉を発せられない姿を思い浮かべていると思われる。

#### ④2年 男子 交流後

障害にはどんなものがあると思う？——「うーん…目が見えなくなったり、耳が聞こえなくなったり、歩けなくなったり、手が自由に動かなくなったり…病気？やっぱり、第一に。全体的にそれになってしまうのはやっぱり病気とかだから…。」——うんうん。——「まあ簡単に言えば病気っていう。」——そのぐらいかな？ほんなら、じゃあ、病気っていつたんやけど、風邪は障害になる？——「いやー、ないですねー。」——じゃあインフルエンザは？——「あんまり…インフルエンザもあんまり障害じゃ…。」——じゃあどなんが障害になる？——「えーっと、だいたいガンとか…病気の中でもガンとかのやつかな、どっちかって言う。」——なるほどね…。——「ガンとかノロウイルスもちょっとなあ…ノロも障害じゃない（障害だと思う、の意）かな…。」——こんなもんかなだいたい？——「もうないですねー。」

障害と病気とがつながっている。しかし、風邪など一般的な病気は障害にはならず、ガンやノロウイルスなど、自分の知りうるなかでも大変な病気を障害としている。これは他の病気と障害とを混同している児童にも見られたことである。障害と病気がつながりながらも、まったく同じものでないことがわかっている。

### C. 4年生の特徴的な対話過程

#### ①4年 女子 交流前

障害にはどんなものがあると思う？——「うーんと、ママが言った手…指が無かったり、指が少なかったり、足が無かったり、手が無かったり、動かないっていう人とか…くらいしかわからへん。」——ほんじゃあ…——「あ、しゃべられへん人。」——おー、しゃべられへん人。——「D学級の人障害…そういう障害やから。」——じゃあ他にも目の見えない人、耳の聞こえない人、車いすの人っておるやん、こういう人たちは障害やと思う？——「うーんと、車いすに乗ってる人は、こけたって、骨折とかやから、いろいろあるけど、ガンとかの人やったら別やけど、足骨折してるっていうのは障害って言わへんと思うけど、あとのそういう…ガンとかいろいろなこと車いすののってる人はかわいそうやと思う。」——かわいそ

うやと思うってのは障害やと思うってこと？——「そう、障害やからかわいそうやと思う。」——じゃあ目見えへん人は？——「目見えへん人も障害やと思う。」——じゃあ耳聞こえへん人は？——「も、障害やと思う。」——じゃあ目の見えない人、耳の聞こえない人、車いすの人らとD学級の子らっていうのはおなじ障害やと思う？——「えーっと、D学級の子らと、目見えへん、耳聞こえへんは、D学級におんねやんか、でも骨折とかやったら…いずれかは絶対治るやんか、だから、悲しみは悲しみやけど、やっぱりもう生まれつきそうになって、もう絶対治らへんって言われたら、耳聞こえへん、目見えへん、しゃべれないとかそういう子のほうがかわいそうやと思う。」

障害として、母から聞いたことのあるものや、実際に自分がD学級の子どもと関わる中で見たものを挙げている。Q12「目の見えない人…障害だと思うか」について聞かれると、車いすは障害にはならないと答える。その理由としては、Q13「目の見えない人…とD学級の子は同じ障害か」への答えとしても言及しているが、車いすに乗る原因が骨折などであり、治れば車いすを用いる必要はなくなることを言いたいのではないかと思われる。

#### ②4年 女子 交流前

障害にはどんなものがあると思う？——「うーん…。(考える)生まれつき目が悪い人や…背が伸びない人や、足が動かない人や、しゃべれない人や…あとは、動けない人、聞こえない人？、においがわからない人…そんならです。」——たくさんできたな——ほんなら、車いすの人って障害やと思う？——「…。(首を振る)」——違うと思う？どうして違うと思う？——「もしかしたらその人はケガしたかもしれないから。」——じゃあもし、足が無くてとかで車いす乗ってたら、それは障害かな？——「…。(うなづく)」——ほんなら、目の見えない人、耳の聞こえない人、車いすの人たちっていうのと、D学級の子たちっていうのはおなじような障害になるかな？——「…。(首を振る)」——違うか、どういうところが違うと思う？——「D学級の子は…動いてんのは動いてんねんけど、あとは…目が生まれつき悪い人やったらいるけれど…見えない人や、しゃべれない人や聞こえへん人はいないと思うから。」

本児は障害として視覚障害、低身長症、下肢障害、言語障害、聴覚障害、嗅覚異常などを挙げている。また、車いすについては、乗っているのはケガなどが理由かもしれないので、足がなかったりしない限り障害ではないというように答えている。Q13「目の見えない人…とD学級の子は同じ障害か」に対しては、どちらも自由に動けるといふ共通点を挙げてはいるが、D学級に目の見えない子や声を出すことができない子、耳の聞こえない子はいないことから、別の障害であるとしている。

## ③ 4年 男子 交流後

障害にはどんなものがあると思う？—「うーん…どんなもの…。」—名前でもいいし、こんなかなでもどっちでもいいよ。—「よくしゃべれない、人と付き合えないとか…うーん…。」—まだありそう？—「あの、すごくてできるってやつが少ない。」—そのすごくてできるやつってどういうことやろ？—「勉強がすごくてできるとか、足がすごくて速いとか、そういうのが少ないっていうか…。」—なるほど。そのぐらい？まだある？—「…(考える) やっぱりか**わい**そう。」—かわいそうか。さっきな、目悪い、耳悪いも言うてたんやけど、それも入るかな？—「うーん、生活が不便だから、不便なやつは障害に…。」—なる？—「ていうか、車いすとかは違うけど。」—車いすは違うんや。—「なんか、足とか、ケガしてるとかの…足がないとかは障害やと思うけど、手がないとか。足ケガしてて車いすに乗ってるのとかはそんなに障害じゃないと思う。」—なるほどね。ほんじゃあ目悪い人耳悪い人は障害？—「障害やと思う。」

障害理解学習で学んだ内容や、視覚障害、聴覚障害を障害として挙げている。また、本児は障害とそうでないものを生活が不便になるかどうかで分けている。しかし、車いすについては自らの経験でケガでも車いすに乗ることがあることを想起し、区別があいまいになっている。

## ④ 4年 男子 交流後

障害にはどんなものがありますかって言われたら何個か言えそう？—「えーっと、病気とか、骨折とか…。」—病気とか骨折以外にはなんかあるかな？—「病気と骨折以外…。」—じゃあ病気って具体的に言うと…たとえばどんな病気やろ？—「…。(悩む)」—風邪も入る？—「風邪も…入ると思います。」—じゃあインフルエンザは？—「入ると思います。」—おー、入るか。なんかあるかな、ほかに？—「白血病とか…糖尿病とか…。」—難しいの知ってるな。じゃあ花粉症は？—「あ、花粉症も入ると思います。」

本児は障害と病気・ケガとが混同している。風邪やインフルエンザ、花粉症まで障害になるとしているが、白血病や糖尿病を考えて挙げていることから、前者が障害になると答えているのは、質問者の例示に賛同しているだけで、何らかの違いがあることには気づいているようにも思われる。

## D. 6年生の特徴的な対話過程

## ① 6年 女子

障害にはどんなものがあると思う？—「自閉症…。」—自閉症と？—「ダウン症…。」—ダウン症と？まだある？—「なんか、名前は知らんけど…指先があまり器用に使え

ない…なんか今年の卒業生でいま中学校通ってる子で、D学級の先生から聞いた話で、1年生のころからなかなか指が上手に使えないから、全校美術展とかの絵も全然嫌いやって、1年生から6年生までの絵を…5年生？か6年生までの絵をみせてもらったときに、めっちゃ上手になっていって、先生もその成長に感心してたし…で、自閉症はなんか本で読んでさっきも言ったかんじで、ダウン症はなんか話すのもちょっと難しいけど、ちゃんと聞き取れるし、みんな明るい。…みんないっしょ。—そうやな。みんないっしょなんやな？で、いま聞いたかんじだとだいたいこれD学級におけるかんじやんな？D学級にはおらんけど、外にはいっぱい人がおるやんか、そういう人の中で知ってるのある？ほかに。—「ほかに…。(悩む)」—わからんか。じゃあたとえで聞くけど、目見えへんってのは障害やと思う？—「あ！(うなずく)」—じゃあそんなかんじでなんかある？—「あの…手がないとか足がないとか…なんか…先生やってる人で五体不満足の人とか…もとから生まれつきとか、手とか足がないとか。」—そういうのは知ってるんやな。—「…。(うなずく) 障害っていうと…あ、知的障害とか。」—そんなも知ってるんやな、よー知ってるな。—「うーん…障害っていうか…なんか…障害は障害やと思うけど…でも…また自閉症とかダウン症の子とはまた違う…。」—その目見えへん人とかが？—「なんていうか、目見えへん人らは、ダウン症とか自閉症の子らと逆？みたいな。」—ほー。どういうことやろ。—「…目見えへんくても…中？っていうかちょっと…はわりと普通な感じで…自閉症の子らは、目とかは、手とかは、足とか全然あるし、自由やけど、ちょっとまた違うかなって…すこし違う…。」

障害として自閉症とダウン症を挙げ、さらに障害理解学習で学んだ内容について述べている。対話をするなかで、「みんないっしょ」という言葉が出てくるなど、自分の障害のある人に対する思いやイメージまで引き出されてきている。さらに質問を受けると、『五体不満足』の著者である乙武洋匡さんの話や、知的障害についても知っていると答える。しかし、視覚障害、聴覚障害、車いすの人と自閉症やダウン症の人の間には何らかの違いがあると感じている。この部分は知的な障害の有無が違ふということを書いたかっただのと思われる。

## ② 6年 男子

障害にはどんなものがあると思う？—「なんか、精神的な、なんていうか…とか、義足とか、そんなんとか…うーん…あんまり思い浮かばへんな。」—そんなもんかとりあえず。—「かなあ。」—ほんじゃあな、目見ええない人とかおるやん、耳聞こえへんとか、車いすの人とかもおるけど、こういう人たちは障害があるって言うと思う？—「あるとは言うと思うけど…あんまり障害者とは言いたくない。がんばってる人が多

いから。」——やっぱり障害っていう言葉が嫌いだから、そんなふうに言いたくないってことか。——「…。(うなづく)」——さっきいったみたいな目見えへん人とか耳聞こえへん人とか車いすの人たちとD学級の子たちみたいな人っておなじ障害の仲間になると思う？——「大きく障害としてはおなじ…おつきいったらいっしょやけど、もうちょっとだけ小さくしたら、身体にある、目で見えてわかる障害と、話してたりしてわかっていくようなこと。」

障害として、精神障害と義足を挙げている。視覚障害、聴覚障害、車いすを障害だと思うか尋ねると、障害に含まれるとは思いますが、障害という言葉は差別的に感じるため、使いたくないと答える。上に示した「大きく障害としては…」、「小さくしたら…」といった回答からは、本児は障害という大きな括りをすでに意識し、その中にまた別のいくつかの括りを持っていることがうかがえる。

### ③6年 男子

障害にはどんなものがあると思う？——「障害…。(考える)」——なんかある？——「邪魔…。？」——邪魔。邪魔っていうのはどっちやろ、障害のある人にとって邪魔なのか、まわりの人にとって邪魔なのか。——「まわりの人…。」——まわりの人にとって邪魔なのか。それはどうして？——「なんか…いろいろなんか…しなきゃだめだし…なんかちょっと邪魔だから…。」——まわりの人がしなあかんってこと？——「(周りの人が)言うかもしれへん…。」——なるほどね。ほかにはなんかある？——「…。(考える) 特にないです。」——特にないか。——いままであげてくれた中でプラスすると、例えばな、目が見えない人っておるやん。——「うん。」——耳が聞こえない人っておるやん、車いすののってる人っておるやん。こういう人たちも障害っていうかな？——「言うんじゃないでしょうかね…。」——ていうのと、いままで〇〇くんが言うてくれた邪魔とか病気とかケガっていうのはおなじ仲間やと思う？——「まあ…同じやと思うけど何かちょっとだけ違うような…。」——なにがちょっとだけ違うんやろ？——「うーん…。(考える) なんか…。ケガとか病気とかはちょっとだけケガしてるとかそんなやけど、車いすとか目が見えないとか耳が聞こえない人は不便なこと。」——不便な。——「目が見えなかったら人に当たったりするし、耳がきこえなかったら何も読み取れないし…。言葉も…話してることも聞こえないし…。」——じゃあどっちが大変かなっていったら目見ええないひとたちのほうが大変そう？——「まあ…そっちのほうが…日常から不便。」

本児は障害にどのようなものがあるか、という問いに対して「邪魔」と答えている。障害のある人の周囲にいる人は、その人の世話をしなければいけないというよ

うに考えているようにも思える。Q13「目が見えない人…とD学級の子は同じ障害か」について尋ねられると、「同じだけど何かちょっとだけ違う」と答えていることから、障害というカテゴリの中に、障害種別のカテゴリを作りつつあることがうかがえる。また、視覚障害、聴覚障害、車いすは日常生活において、D学級の子どもたちよりも不便であるとしている。

### ④6年 女子

障害にはどんなものがあると思う？——「…。(考える)」——なんでもええで。名前知らなくてもいいし。——「…。(考える)」——ぱっと思いつかん？——「…。(うなづく)」——じゃあたとえば、目が見えない人とか、耳が聞こえない人とか、車いすの人とかおるやん。こういうのは障害やと思う？——「あんまり障害やおもわへん。」——思わへん？それはどうしてやる？——「だって…生まれたときとか、目見えたりしても、あとの…なんて言うの。なんか目見えなくなる人もおるから、それは障害じゃないと思う。」——じゃあD学級の子らみたいなそういうのはなんか障害やと思う？——「…。(うなづく)」——それは何が違うんやろうな。それちょっと言えそう？——「…。(考える)」——ちょっと難しいか。

障害にはどのようなものがあるかという問いには答えることができない。しかし、視覚障害、聴覚障害、車いすは障害ではないと考えているようである。視覚障害、聴覚障害、車いすを障害とはしない理由としては、それら3つのなかには後天的にそうした状態になる人もおり、それは障害にはならないと考えている。また、D学級の子どもたちと視覚障害、聴覚障害、車いすの人の間には何らかの違いがあることまでは気づいているようであるが、その理由までは言葉にすることができない。

### E. 子どもが障害と認識しているものの学年ごとの特徴

Q11「障害にはどのようなものがあると思いますか」に対する回答の数量的な検討と対話過程の分析から考えられることを学年ごとに述べる。

まず、2年生は具体的な障害像、なかでも目に見える障害について言及することが多い。特に「〇〇ができない」、「〇〇ができなくなる」など障害をとらえるうえでICFのいう「活動制限」の部分にのみ注目したような回答が頻出した。また、病気・ケガを障害と混同しているものも多い。しかし、病気・ケガを障害に入るとしながらも、その違いを少しずつ意識できるようになり、風邪やインフルエンザ、膝をすりむくなどの小さなケガなどは障害にならないと答えるものもいた。視覚障害、聴覚障害、車いすの人たちとD学級の子どもたちとの違いについては、あまり考えていない児童が多かった。

次に4年生は、D学級に関することや障害理解学習で

学んだことに言及する児童が多かった。2年生と比べると、障害理解学習を通して、障害のある人の「できない」ところばかりに注目しないようになることが、「すごくできることが少ない」といった回答などからも感じられた。また、さきにも述べたように、すべての児童が車いすは障害ではないと考えていたことも特徴的である。2年生と比べて目に見えない障害の存在も意識し始めるようで、目には見えない障害への言及も増加していた。視覚障害、聴覚障害、車いすの人たちとD学級の子どもたちとの区別はまだ曖昧なところがある。

最後に、6年生は、目に見えない障害について言及する児童が多かった。特にダウン症や自閉症について触れる児童が他学年に比べると多い。これは、本研究が対象とした6年生はD学級交流部であり、このような子どもたちと関わる機会が他学年に比べて多かったことも理由の1つとして考えられる。ほかにも、「邪魔」や「不便」といった回答から、障害をICFのいう「参加制約」の視点からも、つまり生活のなかでの不便さなどからも考えることができるようになってきているとも考えられる。また、先にも述べたように、病気・ケガを障害と考えているものは一人もいなかった。視覚障害、聴覚障害、車いすの人たちとD学級の子どもたちとの区別について尋ねた質問に対する、「大きくみれば同じ障害」、「小さくみると…」といった表現からは障害という大きなカテゴリと、その下位カテゴリの關係的な把握を獲得し始めていることが感じられる。

### 3.2. 「障害のある人」に対する認識・態度

本節では、質問項目のうち、「障害のある人」に対する認識・態度に関わる以下6つの項目についての結果と考察を記す。具体的には、Q10では、子どもたちの「障害のある人」との接触経験について尋ねた。Q6～Q9の4項目では、子どもたちの持つ「障害のある人」へのイメージについて尋ねた。そして、Q5では、子どもの「障害のある人」への態度を尋ねている。

#### 3.2.1. 回答結果の年齢的傾向

ここでは各質問項目について、回答結果の学年別の傾向を明らかにする。

Q10「障害のある人と会ったことがありますか」に対する回答結果は以下のとおりであった。どの学年でも9割以上の児童が障害のある人と「会ったことがある」と答えた。

表3-2-1 障害のある人と会ったことがあるか

	2年【19人】	4年【20】	6年【16】	計【55】
ある	18人(95%)	18(90%)	15(94%)	51(93%)
ない	1(5%)	2(10%)	1(6%)	4(7%)

Q6「障害のある人をかわいそうだと思いますか」の回答結果は以下ようになった。Q6～9の集計にあたって、複数回答を行った場合については、集計から除いている。

どの学年も「非常にそう思う」と答えた児童の割合がもっとも高かった。しかし、「非常にそう思う」、「ややそう思う」を合わせた割合は2年生で85%、4年生で80%、6年生で67%と減少している。一方、「あまりそう思わない」、「ほとんどそう思わない」を合わせた割合は学年が上がるにつれて増加しているわけではない。つまり、「非常にそう思う」、「ややそう思う」の減少に対応しているのは「どちらとも言えない」の増加である。

表3-2-2 障害のある人をかわいそうだと思いますか

	2年【19人】	4年【20】	6年【15】	計【55】
ほとんどそう思わない	2人(11%)	1(5)	1(7)	4(7)
あまりそう思わない	1(5)	1(5)	2(13)	4(7)
どちらとも言えない	0	2(10)	2(13)	4(7)
ややそう思う	6(32)	6(30)	4(27)	16(30)
非常にそう思う	10(53)	10(50)	6(40)	26(48)

Q7「障害のある人をがんばっていると思いますか」の結果は以下ようになった。

どの学年でも障害のある人を「がんばっていない」と思う児童はととも少ない。2年生と6年生では「非常にそう思う」の割合が最も高く、4年生では「ややそう思う」の割合が最も高い。

表3-2-3 障害のある人をがんばっていると思いますか

	2年【19人】	4年【19】	6年【15】	計【53】
ほとんどそう思わない	1人(5%)	0	0	1(2)
あまりそう思わない	0	1(5)	1(7)	2(4)
どちらとも言えない	1(5)	2(11)	1(7)	4(8)
ややそう思う	7(37)	9(47)	5(33)	21(40)
非常にそう思う	10(53)	7(37)	8(53)	25(47)

Q8「障害のある人をやさしいと思いますか」の結果は以下ようになった。

2年生・4年生では「ややそう思う」がそれぞれ42%、37%と最も高く、6年生では「どちらとも言えない」が38%で最も高い。「ほとんどそう思わない」、「あまりそう思わない」をあわせた割合は、2年生では21%、4年生では16%、6年生では6%と下がっていくが、「非常にそう思う」、「ややそう思う」をあわせた割合は2年生で53%、4年生で63%、6年生で56%と順調に上がってはいない。

表3-2-4 障害のある人をやさしいと思いますか

	2年【19人】	4年【19】	6年【16】	計【54】
ほとんどそう思わない	1人(5)	2(11)	0	3(6)
あまりそう思わない	3(16)	1(5)	1(6)	5(9)
どちらとも言えない	5(26)	4(21)	6(38)	15(28)
ややそう思う	8(42)	7(37)	4(25)	19(35)
非常にそう思う	2(11)	5(26)	5(31)	12(22)

Q9「障害のある人を明るいと思いますか」の結果は以下のようになっている。

「非常にそう思う」「ややそう思う」をあわせた割合が、2年生では47%、4年生では58%、6年生では75%と学年が上がるにつれて増加している。2年生、4年生には明るいと思わない児童もいたが、6年生にはいなかった。

表3-2-5 障害のある人を明るいと思いますか

	2年【19人】	4年【19】	6年【16】	計【54】
ほとんどそう思わない	1人(5%)	0	0	1(2)
あまりそう思わない	4(21)	4(21)	0	8(15)
どちらとも言えない	5(26)	4(21)	4(25)	13(24)
ややそう思う	4(21)	5(26)	4(25)	13(24)
非常にそう思う	5(26)	6(32)	8(50)	19(35)

Q5「障害のある子とお友達になりたいと思いますか」(以下Q5)は前項までとは異なり、自身の態度を問う項目である。その回答結果は以下ようになった。「友達になりたい」と答える割合は2年生が84%と最も高く、「なりたくない」と答える割合は4年生が15%で最も高かった。また、6年生には「なりたくない」と答える児童は1人もいなかった。「どちらとも言えない」については、学年が上がるごとに増加している。

表3-2-6 障害のある子と友達になりたいか

	2年【19人】	4年【20】	6年【16】	計【55】
なりたい	16人(84%)	13(65)	9(56)	38(69)
どちらとも言えない	2(11)	4(20)	7(44)	13(24)
なりたくない	1(5)	3(15)	0	4(7)

これまでの各項目の学年別での結果から、以下のようなことが考えられる。

まず前提として、どの学年でもほとんどの児童がこれまでに障害のある人と出会ったことがある。そして、小学生の多くが障害のある人のことを、「かわいそう」だが「がんばっている」と捉えている。また、小学生の半数以上が、障害のある人のことを「やさしく」て「明るい」と捉えている。これは徳田の言うところの障害者に対するステレオタイプのイメージであり、子どもたちの中に何らかの回路を経て、ステレオタイプのイメージが取り入れられている可能性がある。別の要因としては、質問項目に回答するうえで、質問者の意図を察知し、障

害のある人に対して「一般的に好ましいとされるもの」を選んだ可能性も考えられる。

「障害のある子が近くにいれば、友達になりたい」とする児童は学年が低いほど多くなる一方、高学年の児童のなかには「なりたくない」と考える児童はいない。これは、低学年では質問に対して単純に「こうあるべき」という規範的な考えで答えているが、学年が上がるにつれて、質問に答える前に自身の経験などつきあわせて、現実的に考えるようになることが1つの要因として考えられる。学年があがるにつれて、学校生活の中で障害のある子と触れ合う機会が増えるために、障害のある子と共に遊ぶ難しさに気づき、また、ここでも先の質問と同様に、質問者の意図や他者からの視線を意識するものが増えることから、学年が上がるにつれて「どちらとも言えない」の割合が増加するとも考えられる。

障害のある人に対する認識・態度に関する項目を数量的に検討すると以上ようになった。次に、特に対話の中に学年ごとの変化が表れていたQ6「障害のある人をかわいそうだと思うか」、Q5「障害のある子と友達になりたいか」について、対話過程をもとにした検討を行う。

### 3.2.2. 障害のある人への認識・態度に関する特徴的な対話過程

ここでは、Q6「障害のある人をかわいそうだと思いますか」、Q5「障害のある子と友達になりたいと思いますか」に対する回答結果の詳細とそこから考え得ることを、特徴的な対話過程を示しながら述べる。

○障害のある人をかわいそうだと思うか

・「かわいそう」な理由

Q6に対して「非常にそう思う」、「ややそう思う」と答えたものを合わせると、その割合は2年生・4年生では8割を超え、最も少ない6年生でも6割ほどになる。多くの児童が障害のある人をかわいそうだと思っている。なぜかわいそうだと思っているのか、対話過程をもとに検討する。

①○○ができない

2年 女子 交流後

障害のある人をかわいそうだめっちゃ思う?—「うーん…なんか、なんて言ったらいいんやろ、目見えへんとか、そういうのあったら…自分の思う、ようにできひんからかわいそう。」—なるほど。

視覚障害があれば目が見えず、自分の思うようにできないことを例に挙げて、障害のある人がかわいそうであることを説明している。

## 6年 女子

障害のある人をかわいそうだと思うんやんな？——「さっき言ったみたいに…言葉しゃべりたくてもしゃべれへんし、手動かしたくてもあまり動かせへんかったりするから。」——…  
——これさ、順番に答えてくれたのはD学級の子のこと考えてた？——「うん。」

実際に関わったことのあるD学級の子どもたちの「できないこと」をあげ、それがかわいそうだと答えている。

## ②普通とは違うから

## 2年 女子 交流後

障害のある子をかわいそうだと思うんやんな？——「えーっと…障害があって、みんなと、普通、みんなといっしょの学年の…みんなといっしょの学年やのに、違う、下の学年のこととかをやらなあかんから、ちょっとかわいそう。」——うんうん。——「お母さんのほうでも（本児の母親は中学校の特別支援学級で指導にあたっているという）、中学校1年生やのに、3年生ぐらいの掛け算とかを、まだ難しいとか言いながらやってるから、かわいそうやなーと思う。」

本児は障害があることでみんなと同じ勉強ができないから障害のある人のことをかわいそうだと考えている。本児のなかでは、学年があがるにつれて難しい勉強ができるようになるのが当たり前のことであるのかもしれない。

## 4年 女子 交流前

障害のある子をかわいそうだとどうして思う？——「うーん…なんか…差別されてるから。」——うんうん。——「障害のある子にかぎって、集会とかでも暴れちゃったり、大声出しちゃったり、そういうのでちょっとなんかみんなひいちゃうから、いつもの子とは違うから、普通の子とは…。それでなんか、みんなに、ちょっと近づかんとこうとか言うてんのを聞いたことあったから、ちょっとかわいそやなって。」——でもあれやねんな、5番[非常にそう思う]じゃないねんな。——「うーん…そのなかでちょっとね…トラブルとかあったときとかに、ちょっと手出しやすい子とかがこの学校にはいるから…。」——あー、そういうことか。——「向こうもちょっとそういうことしたりするから…。ちょっと障害がいくらあっても、ちょっとは考えてほしいなーって。」

自己の経験をもとにして答えている。本児は障害のある子がなぜ他の子とは違うのかを自分なりに説明したうえで、その結果として近づかないようにされてしまっていることをかわいそうだとしている。これを「差別」といった表現で表しているが、障害のある子が手を出してくることもあることから、「非常にそう思う」とまで考

えはしないとしている。

## ③我慢しているから

## 2年 男子 交流前

障害のある人をどうしてかわいそうだと思う？——「うーん…えっと…かわいそう？」——どういうところがかわいそうと思う？——「ケガして…我慢してんのは、かわいそう。」——何を我慢してるの？——「痛い？」——あー、なるほど。——「とか、なんか…なつたときに、痛い思いするけど、こらえてると言うか、そういうのががんばってる。」

障害のある人は「痛い」のを我慢しているからかわいそうだと考えている。「ケガ」と「痛い」とが結びついており、それを「我慢」することをかわいそうであり、がんばっているとしている。障害とケガとがまだ区別されていないようにも見える。

## 6年 男子

障害のある人をどうしてかわいそうだと思う？——「ケガとかしているんやったら…遊べないとかいう気持ちを抑えてケガをなおさなあかんって気持ちがあるから…。」——遊ぶことよりもケガ治すのをがんばらなアカンから、それがちょっとかわいそうってかんじ？——「…。(うなずく)」

本児はケガ(障害)によって、遊びたいという気持ちを抑えなければならないから、障害のある人のことをかわいそうだと考えている。「ケガとかしているんやったら」と表現していることから、ケガも障害の1つとして捉えているように思われる。

## ④なりたくてなつてはいないから

## 6年 男子

障害のある人をどうしてかわいそうだと思う？——「さっきも言ったけど自分なりたくなくて、生まれつきとか、事故とかでなつて、思い通りにいかへんから…苦しいと思う。」

障害があることをかわいそうだと捉えている。障害の発生には生まれつきのものと事故などによるものの2つがあるとわかっている。また、障害があることによって思い通りにいかないようになるとも考えている。

## 2年 女子 交流前

障害のある人をどうしてかわいそうだと思う？——「だって、自分が、そう…なろうとは思ってなかつて、生まれつきからそんなやつたから、かわいそうと思う。」

同様に障害があることをかわいそうだとしている。また障害は生まれつきのものであると考えているように見

える。

### ⑤命に関わるから

4年 男子 交流後

どうして障害のある人をかわいそうだと思う？——「えーっと、障害はへたしたら死んじゃうものだから。」——あー、そうなんや。——「かかったらかわいそうやと思います。」——なんでへたしたら死んじゃうものやと思う？——「病気とかも…。」——あー、そっかそっか。じゃあな、死なへん障害やったらかわいそうと思わへん？——「いや…。」——それかわいそうか。それはどうして？——「骨折とかは…あんまり動けなくなるし…。」——ほんじゃあちょっといじわるやけど、骨折とかでもなくて、動ける障害やったらそんなにかわいそうじゃない？——「うーん…。。わかりません。」

本児は障害によって死んでしまうことがあるために、障害のある人をかわいそうだと思っている。また、「かかったらかわいそう」や「病気とかも」、「骨折とかは」といった言葉から、障害と病気・ケガとを同じものとして見ているように考えられる。障害によって死んでしまうというよりは、障害の1つの背景である病気にかかることで死んでしまうことがあると考えているようにみえる。

・「どちらとも言えない」の理由

Q6に「どちらとも言えない」と答えたのは4年生2名(10%)、6年生2名(13%)の4名のみであった。その理由も4者それぞれで異なっていた。

### ①自分には障害がないから

4年 女子 交流後

障害のある人はかわいそうかどうかどうしてわからへん？——「えーっと…自分が障害じゃないから、どっちかわからへん。」——なるほどな。じゃあもし自分に障害あったらどう思う？嫌やと思うかな？——「いや別に、お母さんが産んでくれたから。」

自分に障害がないために、障害のある人がかわいそうかはわからないとしている。もし自分にあったらどう思うか尋ねると、「お母さんが産んでくれたから」障害があっても嫌とは思わないとしている。

### ②楽しい時もあるから

4年 女子 交流後

どうして障害のある人がかわいそうかわからへんの？——「いや、なんか…他の子についていけないところもあるし…うーん、あと…自分で楽しいって思うこともあるから…どちらとも言えないから。」——あー、なるほどな。ちょっとしんどそ

やなってときもあるけど、普通に笑って楽しんでるときもあるから、ちょっとどっちかわからへんなって感じか。——「うん。」

本児は障害のある人がもつ障害による困難をとらえながらも、一方で楽しく過ごす姿を見たこともあるようで、かわいそうかどうかはわからないとしている。ここで本児の思い浮かべている障害のある人は、交流会を行ったD学級の子どもでも考えられる。

### ③仲良くなれることもあるから

6年 女子

どうしてどちらとも言えないにしたん？——「自分自身が障害だと気づいていて、なんで私だけ、なんで僕だけって思っている子はとってもかわいそうだと思うけど、障害なんて気にしてないよ、全然大丈夫だよって思ってる子は、かわいそうとは思わずに、普通にいるみたいに仲良くできるから。」——なるほどね。

本児は、自分自身に障害があるとわかっている、それについて悩んでいる人はかわいそうだと思うが、障害がありながらも、気にせずに生活できていればかわいそうとは思わないとしている。本児のなかで障害のある人がかわいそうかどうかは障害当事者の感じ方によって変化するものととらえられている。

### ④わからない

6年 男子

どうして3番にしたん？——「…。(悩む) それは…わからん。」——そこまで考えてなかったか。

「どちらとも言えない」理由はわからないと答えている。問いかけに対して一度考えていることから、何らかの理由はあるものの、うまく言葉にできなかったのだと思われる。

・「かわいそうではない」という理由

Q6に対して「あまりそう思わない」、「ほとんどそう思わない」を選択したものは、2年生に3人(16%)、4年生に2人(10%)、6年生に3人(19%)であった。件数は少ないが、その理由は多岐に渡る。

### ①いじわるしてくるから

2年 男子 交流前

どうして障害のある人をかわいそうと思わへん？——「うーんと、障害者が、人を、叩いたりしてるから。」——そうかそうか。そういうことするからかわいそうとは思わへんか？——「…。(うなづく)」



障害のある人が人に危害を加えるからかわいそうではないと考えている。本児は障害のある人は人に危害を加えるものだと捉えているようにも見える。

### ②いじめられるから

4年 男子 交流前

どうして障害のある人をかわいそうと思わへん？——「えっと…なんか…いつもいじわるをしてるからとかそういうかんじ。」——ふんふん、いじわるをしてるのは障害のある人がいじわるしてるんかなって感じ？障害のある人がいじわるしてる？されてる？——「されてる。」——されてるけどかわいそうと思わへん？——「かわいそうとはちょっとは思うけど…ほとんどは思わへん。」——それはどうして思わへんねやろ？——「なんか、助けたら…自分までも…ひどい目にあったらどうしようとか考えて…。」

まず、本児は障害のある人はいじわるをされていると考えている。そして、その人を助けることで自分までいじめられてしまうのではないかと考えている。そうならないために障害のある人はかわいそうとは思わないという。

### ③仕方ないから

4年 女子 交流前

どうして障害のある人をかわいそうと思わへんの？——「さっきも言ったように、生まれつきやから、もうしょうがないと思う。」——…——ほんじゃあ、さっき障害のある人かわいそうやって言ってたときにな、生まれつきやし仕方ないからかわいそうやって言ってたんやけど、目の見えない人とか、耳の聞こえない人とか、車いすの人らやったら、車とぶつかって、目見えへんくなったり、耳聞こえへんくなったり、足がなくなったりってあると思うんやけど、そういう人らはどうかな？仕方ないかな？——「うーん…ちょっとかわいそうって気持ちもあるし…でも、生まれつきじゃなくて、そのときにあったことは…引き返せへんというか…だから、かわいそうやけど、でも…その障害者の人も目とか耳とか見えへん人も、人は人やから、そんなに差別とかは、しない。」

障害があることは生まれつきならば仕方ないことだからかわいそうとは思わないとしている。生まれつきでない要因によって障害が発生した場合について尋ねられると、思考がかわいそうかどうかから差別するかどうか流れてしまう。この質問がされるまでは事故などによる障害について考えたことがなかったのか、自分の考えをまとめきれなかったように見受けられる。

### ④普通に暮らしているから

2年 男子 交流前

どうして障害のある人をかわいそうと思わへん？——「うーん…うーん…。(悩む) さっき言ったみたいに、障害を持った人は、別に病気でもなんでもない？普通に生活してるから？——かわいそうじゃないと？——「…。(うなづく)」——なるほど。じゃあ、逆に病気の人はかわいそうやと思う？——「…。(うなづく)」

本児は障害があっても普通に生活できているから、障害のある人をかわいそうとは思わないという。また、障害と病気とは別のものであると考えており、病気の人はかわいそうだと思っていることがうかがえる。これは、本児が「障害のある人をかわいそうだ」と考えることが差別であるという認識があるようにも見える。

### 6年 男子

どうして障害のある人をかわいそうと思わへん？——「自分が見てきた人は、そんなにがんばって、普通に暮らしてて、あんまり気にしやんとみんなともしゃべれてるから、楽しそうやなって。」

先の児童と同様に、普通に生活ができているから障害のある人はかわいそうではないと考えている。

### ⑤良いところもいっぱいあるから

6年 女子

どうして障害のある人をかわいそうと思わへんの？——「自分は自分で楽しんでるから。」——あー、その子らがな？——「…。(うなづく)」——それはどうしてか理由を教えてもらえる？——「障害…があっても、D学級の子たちは、ダンスが得意だったりとか、いいところもいっぱいあるから。」——なるほど…だからそんなにかわいそうやな、とは思わへんと。——「うん。」

D学級の子どもを例にしながら、障害があっても、それぞれに良いところがあり、障害のある人自身が楽しんでいるから、かわいそうとは思わないとしている。

Q6への回答の理由を概観すると、「非常にそう思う」、「ややそう思う」と答えている子どもは、障害のある人の「〇〇ができない」という、ICFのいう「活動制限」の部分に注目しているように見える。そのため、何かができないことや、自分たち「障害のない普通の人」と比べると「かわいそう」と感じるのかもしれない。一方、「あまりそう思わない」、「ほとんどそう思わない」と答えた子どもたちは、障害のある人を「〇〇ができない」ことを含めて、1人の人間として捉えているように見える。そのため、障害があることを「仕方ない」と考えたり、障害がある人も「普通に暮らしている」と考えられ

るようになるのではないだろうか。また、「かわいそう」と考えてしまうことが、障害のある人に対して「差別的」であると感じる児童も少なからずいるように思われる。「どちらとも言えない」と答えた子どもたちは、この2つの考え方の間に見えるように見える。

Q6への回答を子どもの発達と関連させて考えると、学年が上がるにつれて「非常にそう思う」「ややそう思う」を合わせた割合は小さくなる。先にも述べたように、この減少に対応しているのは「どちらとも言えない」の増加である。学年が上がるにつれて、「こうあるべき」と単純に答えるのではなく、自身の経験とつき合わせたり、「かわいそう」と答えることも差別になりうるということまで考えられるようになるのではないだろうか。

#### ○障害のある子と友達になりたいか

・「なりたい」の理由

Q5に「なりたい」と答えたものを以下の6つのカテゴリに分類した。順にカテゴリの説明と、典型的な対話過程を示し、それに対する筆者の簡単なコメントを述べる。

まず、障害のある子と友達に「なりたい」とする回答をカテゴリごとに集計すると以下のような結果になった。表3-2-7からは、障害のある子と友達になりたい理由として、どの学年も「友達の人数」が最も高いことがわかる。しかし、これについては、障害のある子に対する認識というよりも、小学生の持つ「友達関係」に対する考え方が、友達の数が少ないことを良くないことであるとしているとも考えられる。

表3-2-7 障害のある子と友達になりたいか

	2年【16人】	4年【13】	6年【9】	計【38】
助けたいから	4人(25%)	2(15)	3(33)	7(18)
友達の人数	6(38)	5(38)	3(33)	14(37)
あるなし関係ない	0	2(15)	2(22)	4(11)
遊びたい	4(25)	0	1(11)	5(13)
新規体験	3(19)	4(31)	0	7(18)
かわいそうだから	2(13)	0	0	2(5)

<助けたいから>：障害のある子を助けたいから友達になりたいとしたものを分類した。

<友達の人数>：「友達が少ないとかわいそうだから」などを理由にしたものを分類した。

<障害のあるなしは関係ない(あるなし関係ない)>：障害あってもなくても友達になりたいと答えたものを分類した。

<遊びたい>：障害のある子と「いっしょに遊びたいから」などを理由にしたものを分類した。

<新規体験>：障害のある子とまだ友達になったことがないことを理由としたものを分類した。

<かわいそうだから>：「障害があってかわいそうだから」など、障害があることがかわいそうだから友達にな

りたいと答えたものを分類した。

以下にそれぞれのカテゴリに特徴的な対話過程を示す。

#### ①<助けたいから>

6年 男子

障害のある子とお友達になりたいと思う?—「まあ…。(うなづく)」—思うか。それはどうしてそう思う?—「その…ケガとか…ケガかしらんけど、助けてあげたい。」—障害がある子を助けてあげたいから、お友達になってあげたい?でもいっしょに遊べるかな?障害あって。—「遊べへんとは思うけど…まあ…ちょっと話したりはできるかな。」—なるほどね。遊んだりはできへんけど、話したりはできるからお友達になりたい?—「…。(うなづく)」

障害のある子を助けたいことが友達になりたい理由になっている。しかし、いっしょに遊ぶ姿はイメージできないため、障害のある子とは遊べないから話をしてみたいとしている。

#### ②<友達の人数>

4年 男子 交流後

障害のある子とお友達になりたいと思う?—「まあ…うん…障害の子はそんなに…よく、友達が…できにくいってうか、あんまり人と付き合えないから、できにくいと思うし…そんなこと…かわいそうやから、いっしょに友だちになって遊んだりしたい。」—なるほど。交流会のときは一緒に遊んだ?—「はい。」—…

本児は障害のある子の友達の少なさを理由にしている。障害のある人はあまり人と付き合えず、友達が少ないとも思っている。これは交流前の障害理解学習などでもD学級の子どもの特性の1つとして伝えられることでもある。また、友達が少ないことはかわいそうなことであるとしている。

#### ③<障害のあるなしは関係ない>

4年 女子 交流後

障害のある子とお友達になりたいと思う?—「思う。」—それはどうしてそう思う?—「障害やっても、障害のせいで友達になれへんっていうわけじゃないから。」—うんうん。だから、なりたい?—「だから友達になりたい。」—うんうん、なるほど。いっしょに遊べるかな?—「遊べる。」—どんなことで遊べるかな?—「うーん…おままごととか積み木とか?」—…

本児は障害があることが友達にならない理由にはなら

ないとしている。いっしょにできる遊びにはおままごとや積み木を挙げていることから、障害のある子に対して、自分より幼いイメージを持っているのかもしれない。

#### ④<遊びたい>

2年 女子 交流前

障害のある子とお友達になりたいと思う?—「うーん…その子が、あの、(自分の名前)とかと、いっしょに、遊んでくれるとか遊べるような子やったらなる。」—そうかそうか。どんなことが…どんな子やったらいっしょに遊べるかな?—「話がわかる子とか。」—…

本児は障害のある子といっしょに遊べれば友達になりたいとしている。また、いっしょに遊ぶためには障害のある子が「話がわかる」子である必要があるとしている。

#### ⑤<新規体験>

2年 女子 交流前

障害のある子とお友達になりたいと思う?—「…D学級の子とは友達になりたいなって思った。」—そうなんや、それはどうしてそう思ったん?—「え、なったことないから…なってみたいなって。」—…

小学生では、障害のある子と「友達になったことがない」ということも「友達になってみたい理由」になりうる。

#### ⑥<かわいそうだから>

2年 女子 交流後

障害のある子とお友達になりたいと思う?—「思う。」—それはどうして?—「その子は…1人で車いすなんかに乗って…じっとしてかわいそうやから、折り紙とかでいっしょに遊んであげる、から。」—なるほど。そういうことができるんちゃうかなって思うかんじ?—「うん。」

障害のある子は1人でじっとしていてかわいそうだから友達になりたいと考えている。D学級には車いすの子はいない。したがって、ここでの「車いすの子ども」は、本児が生活経験の中で得た印象から、自分なりに想像したものだと考えられる。

これまでに挙げた、障害のある子と友達に「なりたい」とするいくつかの対話から、児童は、障害のある子と友達になりたいとしても、「障害のある子」を必ずしも具体的に想像できていないことがうかがえる。どの子どもも障害のある子と実際に遊んだ経験は少なく、自分の持つ経験や知識から障害のある子をイメージして話しているために、具体的な質問をされると答えに曖昧さが

表れるのではないだろうか。つまり、現時点で障害のある子と友達になっていると考えている児童はとて少ないと思われる。

#### ・「どちらとも言えない」の理由

「どちらとも言えない」には、「なりたくないとはまでは言わないけど…」など、積極的に友達にならないが、友達になることを否定するわけではないものを数えた。「なりたい」と比べて、回答の詳細にばらつきが多く、カテゴリに括れないため、数量的な検討は行わずに対話過程をいくつか抜き出す。

2年 女子 交流前

障害のある子とお友達になりたいと思う?—「…。(首を振る)」—それはどうして?—「えっと、しんどいとか、なんかある人とかおる。」—しんどい…。—「しんどいとか。」—どっちやろ?障害のある人がしんどい?—「…。(うなずく) みたいなかんじやから。」—やから、いっしょに遊べへんかな—ってこと?—「…。(うなずく)」—ほんじゃあ元気に遊ぼうって誘ってきたら遊べる?—「うん、ママにきいて。」—遊んでもいいって聞く?—「うん。」—学校でも?—「学校では…○○(自分の名前)の友達がおつたら誘うけど、知らん人やったらちょっと…なんか…友達って言うか…。」—じゃあ友達といっしょやったら障害のある人が遊ぼうって言ってきたらいっしょに遊ぶ?—「ママに聞いて…。」

初め友達になりたいとは思わないと答えるが、質問を重ねると、①母親に確認する、②友達がいっしょであることの2つの条件が揃えば遊べるかもしれないとしている。対話からは、交流前であることもあり、障害のある子と遊ぶということがうまくイメージできていないようにも感じられる。

4年 女子 交流後

障害のある子とお友達になりたいと思う?—「うーん…なりたいとはあんまり思わないけど、なれるはなれると思う。」—なりたくないとも思わへん?—「うん、どっちでもいい。」—なんでじゃあめっちゃなりたいとは思わへん?—「なんかしゃべれない子とだったら、ちゃんと会話ができないし、何して遊びたいかもわからへんから…。」—じゃあしゃべれたら別に障害があっても平気?—「うん。」

本児は友達になりたいとはあまり思わないとしている。友達になるためには、ちゃんと会話ができて、意思疎通が図れることが必要だという。

## 6年 男子

障害のある子とお友達になりたいと思いますか？——「まあ…しゃべれるんやったら大丈夫。」——なるほど。しゃべれへんかったらちょっと…？——「ちょっと…会話が…。」

本児も上記の児童と同様に会話ができることを条件に挙げていた。小学生の子どもたちにとって会話ができるかどうかは、友達になるかどうかを決める重要な条件の1つであると考えられる。

「どちらとも言えない」に分類した回答には、何らかの条件をつければ友達になれそうであると答えるものが多かった。条件としては、「会話ができること」、「いっしょに遊べること」、「嫌なことをしてこないこと」などが挙げられていた。また、「どちらとも言えない」の割合は学年が上がるごとに増加している。これは、学年があがるにつれて障害のある子と関わる機会が増え、彼らと関わる難しさを感じ、簡単に「友達になれる」と答えることを避けるようになるものと考えられる。

## ・「なりたくない」の理由

Q5に「なりたくない」と答えたものを数えた。件数が少ないため、「どちらとも言えない」と同様に、カテゴリー化は行わず、いくつかの対話過程を示す。

## 2年 女子 交流後

障害のある子とお友達になりたいと思う？——「あんまり思わへん。」——それはどうしてあんまり思わへんやろ？——「…。(考える) ぶつかったりしたら怖いし。」——じゃあぶつからへんかったら別に仲良くできるかな？——「うーん…子どもで？」——子どもで、そやなあ。——「これも、子どもでやったら上手くいくかもしれへん。」——子どもでやったら仲良くなれるかしらん？——「うん…。」

障害のある子とは「ぶつかったりしたら怖い」から友達にはなりたくないとしている。質問を重ねると、子どもであれば「うまくいくかもしれない」とはしているが、曖昧な判断にとどまっている。最後に「仲良くなれるかしらん？」と再度確認したことで、それに引きずられて同意しているように感じたため、「なりたくない」に数えた。交流後ではあるが、障害のある子と遊ぶイメージがうまくできていないようである。

## 4年 男子 交流前

障害のある子と仲良くなりたいと思う？——「…。(首を振る)」——思わへん。それはどうして？——「なんか、いじわるされそう。」——あー、その子に？——「…。(うなずく)」

本児は障害のある子と仲良くなれない理由として、

「障害のある子にいじわるされること」を理由にしている。障害のある子にいじわるをするのではなく、障害のある子にいじわるをされるとしていることから、障害のある子のことを自分より力が強いと考えているように思われる。

障害のある子と「友達になりたくない」と答える児童はとても少ない。「友達になりたくない」とまで明言するのは、「子どもだったら」、「いじわるされなければ」といった発話から、これまでに障害のある人との間に何らかの負のイメージを持つような経験をしたことが要因の1つとして考えられる。

## 4. 総合考察

## 4.1. 子どもの「障害」に対する認識

前章第1節で示した結果から、子どもの「障害」に対する認識について考え得ることを述べる。

まず、多くの子どもたちは、低学年のうちから「障害」という言葉を耳にしており、6年生になると全員が「障害」という言葉を知っていることがわかった。これはマスメディアが「障害」について取り上げることが増えたことや、学校での障害理解教育によるところが大きいと考えられる。

「障害について知っていること」を子どもたちに尋ねてみると、どの学年でも自分の知っている具体的な障害像について答えることが最も多かった。また、2年生ではこの問いに対して、病気・ケガに言及するものが50%ほどいたことから、2年生のうちでは障害と病気・ケガとの間の区別がまだ曖昧であることが考えられる。学年が上がるにつれて、病気・ケガと答える割合は小さくなり、6年生では1人もいなくなっている。このことから、発達とともに、障害と病気・ケガとの間に何らかの違いがあると認識できるようになるのではないかと推察される。

次に、「障害とはどのようなものだと思うか」と尋ねると、2年生と4年生では、具体的な障害像や、障害のある人に対する感情・イメージに言及する割合が高かった。2年生・4年生は、障害というものを認識する上で、これまでに目にしたり耳にしたりしたことのある障害像や、それを自分がどのように感じたかということが重視されているのかもしれない。一方、6年生では、同じ問いに対して、具体的な障害や、障害がない場合との比較をしたような回答をする割合が高かった。このことから、6年生になると、これまでに目にしたり耳にしたことのある障害像を、「障害のない自分」や、「障害のない普通の人」と比較することを通して、障害を認識しようとしていることが考えられる。

また、「障害が良いものか悪いものか」という問いに

対する回答から、子どもたちの多くは障害を「悪いもの」として認識していることが示された。このことから、理由はそれぞれにあるものの、多くの子どもたちは何らかの過程を経て、障害というものを悪いものだと考えるようになると推察される。一方、「どちらとも言えない」と答えている子どももいる。「どちらとも言えない」と答えている子どもたちは、質問の中で「障害」と「障害のある人」とが混同してしまい、判断がつかなくなってしまったと推察される。

最後に、「障害にはどのようなものがあるか」を尋ねると、2年生では目に見える障害について言及するものが最も多かった。これが4年生になると、交流会のための障害理解学習が行われることもあってか、D学級に関することや、障害理解学習で学んだ内容について言及するようになっていた。2年生と比べると、目に見えない障害について意識したような回答も増えている。6年生になると、目に見えない障害について言及するものが目に見える障害へ言及するものを上回って最も多かった。また、障害という大きなカテゴリと、その下位カテゴリを意識し始めるものも表れ始めているのも特徴的であった。

このようなことから、子どもたちは発達とともに「障害」に対する認識を変化させていることが考えられる。2年生は「目に見える障害」を意識し、障害と病気・ケガなどとの区別が曖昧であると考えられる。4年生になると障害理解学習により、障害をもつ自分と同年代の子どもを意識し始め、目に見えない障害についても認識を始めるようになる。6年生になるともっと大きなカテゴリとしての「障害」というものを捉え始め、さらに、「普通」との比較から目に見えない障害を特に意識するようになる特徴づけることができると推察される。

#### 4.2. 子どもの「障害のある人」に対する認識・態度

前章第2節で示した結果から、子どもの「障害のある人」に対する認識・態度に関して考えることを以下に記す。

まず、子どもの障害のある人に対する認識・態度を考えるうえで大切になってくることは、子どもは学校において障害について学習するよりも前から、障害のある人との出会いを経験しているということである。子どもたちは、低学年のうちから、障害のある人に対してそれぞれに多様なイメージを抱えていることは、前章第2節の子どもの対話過程からもよくわかる。

また、子どもたちは障害のある人のことを「かわいそう」で、「がんばっていて」、「やさしくて」、「明るい」と思いがちであることもわかった。これは、子どもたちが学校生活の中でD学級の子どもたちと関わる中で得た印象や、障害のある人に対する認識を獲得するために周

囲から得た情報、大人の発言などが、こういったものであることを示していると考えられる。また、Q6「障害のある人をおかわいそうだと思うか」の対話過程からは、子どもたちが障害のある人に対する様々な情報から、自分なりの考えでこういった考え方に理由づけを行っていることもうかがえた。

さらに、Q5「障害のある子と友達になりたいと思いますか」では、学年が上がるにつれて障害のある子と単純に「友達になりたい」と答える割合が少なくなり、「どちらとも言えない」と答える割合が増えることがわかった。これは、一見すると障害のある子と積極的に友達になりたい子が減少しているようにも思えるが、その対話過程まで検討してみると、高学年の子どもたちは、D学級交流部などで実際に障害のある子と関わった経験などを想起し、質問に対して安易に答えることを避けているようにも見えた。その結果、さまざまな条件を想定し、それにあうのならば友達になれる、といった答え方が増えたのではないだろうか。

#### 4.3. 障害理解の発達段階の検討

本調査を通して、第1章で示した徳田の障害理解の発達段階（徳田ら2005）には、子どもの概念発達の視点からの検討が不十分であることを改めて感じた。特に、子どもの障害認識の発達と関連が強いと思われる第2段階（知識化の段階）および第3段階（情緒的理解の段階）について批判的に検討を行いたい。

表4-1 障害理解の発達段階 第2・3段階（徳田ら2005）

<p>&lt;第2段階&gt; 知識化の段階</p> <p>差異がもつ意味を知る段階。そのためには自分の身体の機能を知り、また障害の原因、症状、障害者の生活、障害者への接し方、エチケットなどの広範囲の知識を得なくてはならない。</p>
<p>&lt;第3段階&gt; 情緒的理解の段階</p> <p>第2段階の知識化の段階と並列される段階である。障害児・者との直接的な接触（統合保育、統合教育、地域で行われるイベント、町で偶然会うことなど）や間接的な接触（テレビや映画などの映像、書物、周囲の大人の話など）を通して障害者のdisability（機能面での障害）やhandicap（社会的な痛み）を「こころで感じる段階」と言える。ここではpity（哀れみや同情）、fear（恐れ、罪悪感）、guilt（罪悪感）、discomfort（不安）などのネガティブな感情も含まれる。またそのような感情をもったとしても特に問題にしない。さらにいろいろな体験を通して障害児・者をより身近に感じられるように、またより受け入れられるように促して教育していく。</p>

徳田は、障害理解の発達段階の第2段階と第3段階を、並行するものであるとしている。ここで子どもたちは、障害や障害のある人に関する知識を獲得し、同時に障害のある人との直接的・間接的な接触を通して情緒的な理解を進めるという。本研究で得られたデータから考えると、子どもの障害理解においては、この2つの段階にあたる部分にはさらに広さがあるように思われる。

子どもたちは、2年生のうち「障害」というものを「目に見える障害」や「病気・ケガ」として捉えがちであった。4年生になると「目に見えない障害」についても意識できるようになること、「障害」と「病気・ケガ」との区別がつき始めるなかで、「車いす」を障害とは考えなくなることが対話過程の検討からは見られた。6年生になると、「障害」として「目に見える障害」よりも「目に見えない障害」に言及する子どもが増えた。6年生のなかには、もっと大きなカテゴリとして「障害」をとらえ、その下位カテゴリとして具体的な障害像を考えられるようになるものもいた。

徳田の発達段階には、「障害」を「病気・ケガ」と混同したり、「車いす」を「障害ではない」とするような「誤った認識」についての記載が一切ない。子どもが「誤った概念」を持つものであることや、彼らがそれをどのように修正していくのかについての記載がないことはどう見たらよいのか。子どもたちは「誤った認識」を発達や学習によって修正する中で、正しい認識にたどり着くものであり、たとえ大人から見れば「誤った認識」であっても、まずは自分なりの認識を持つことがその第一歩であると調査の結果からは考えられた。

また、2年生では、「障害」とは「障害によって何かができなくなること」、つまり「障害」のみに注目して捉えているものが多かったが、学年があがるにつれて、「生活のなかでの不便さ、困難さ」としても「障害」をとらえられるようになることが調査からはわかった。このことから、子どもたちの「障害」というものの捉え方には学年ごとに特徴があることがわかる。また、その認識には一定の限界があり、徳田のモデルのようにどの学年でも段階を踏めば第5段階まで到達できるとは考えにくい。むしろ、本調査の結果からは、子どもの障害認識には、徳田の発達段階には含まれていないような、子どもの発達段階それぞれに独自の質的な変化があると考えられる。

以上のように、徳田の障害理解の発達段階には、子どもの概念発達や「障害」の認識の変化に関しての記載がなく、それらの視点からの検討が不十分であると言える。子どもなりの「誤った認識」に関する記載や、子どものその年齢に独自の認識に関する記載がないことから、これが大人を基準にして作られたモデルであるような印象さえ覚える。障害理解の発達過程を正しくとらえ

るためには、子どもの「障害」の認識を彼らとの対話を通してさらに検討し、そこで得たデータをもとに、発達の過程を検討することが必要であると思われる。

## 5. まとめ

本研究を通してまず感じたことは、子どもの社会認識の研究のおもしろさである。子どもたちは、私たち大人が作り出した社会的な概念や仕組みについて、自分たちなりに考え、納得のいくように仮説を作り出している。障害という、非常に複雑な概念であってもそれは同じであり、子どもたちは自分の経験や、これまでにマスメディアや周囲の大人から得た情報などをもとにして、障害を何らかの形で認識していた。障害理解教育というものを考えるうえでは、大人の側がどのように障害というものを子どもに伝えるかばかりに気を取られるのではなく、子どもたちがその発達段階にあるときに、障害をどのように認識しているのか理解しようとするのがまず必要であるのかもしれないと感じた。また、今、日本のこの時代に生きる子どもたちの障害認識の一端に触れることはできたが、住むところが違ったり、生きる時代が違うことで、子どもの障害認識にどのような変化があるのかということについても非常に興味を持った。例えば、本調査では、子どもに「障害について知っていること」を尋ねた際に、子どもたちが通学のために使っており、身近なものであったノンステップバスのことを話してくれるものがいた。このように、子どもの生活環境なども、何らかの形で障害認識の中に表れてくるものと思われる。

本研究で対象とした子どもたちは、いずれも調査に自ら名乗り出て協力してくれた子どもである。つまり、調査を受けたがらなかった子どもの障害認識については今回検討することができなかった。また、対話過程の検討の前提として、子どもの自己認識・他者認識のありようや9、10歳の節におけるその変化についての検討が必要と考えられるが、それらについて十分に行うことができなかったことも本研究の課題であると考えられる。

## 参考文献

- 石川准・倉本智明 (2002) 障害学の主張 明石書店
- 石川准・長瀬修 (1999) 障害学への招待——社会、文化、ディスプレイ 明石書店
- 稲垣佳世子・波多野諠余夫『子どもの概念発達と変化 素朴生物学をめぐって』(共立出版 2005)
- 上田敏『ICFの理解と活用』(萌文社 2005)
- 田丸敏高「対話事例にみる児童の社会認識の発達—漁村におけるインタビュー調査より—」(鳥取大学教育学部研究報告 教育科学 第29巻 第1号 1987)
- 田丸敏高『子どもの発達と社会認識』(法政出版 1993)
- 徳田克己 (2005a) 障害理解と心のバリアフリー 徳田克己・水

野智美（編著）障害理解 心のバリアフリーの理論と実際  
誠信書房 p.1  
徳田克己（2005b）障害者に対する偏見とその原因 徳田克己・  
水野智美（編著）障害理解 心のバリアフリーの理論と実際  
誠信書房 p.14

徳田克己・水野智美（2005）障害理解 心のバリアフリーの理論  
と実践 誠信書房  
徳田克己（2008）障害理解 徳田克己・埜和明・水野智美（編著）  
『ヒューマンサービスに関わる人のための障害科学』文化  
書房博文社 p.160

