

小学生への障害理解を促す試み —絵本の読み聞かせと話し合い活動を通して—

The Attempt to Promote Elementary School Children to Understanding of Disabilities and handicaps:
Through Reading a Picture Book to Elementary School Children and Children's Discussion

鷹野 遥 香* 吉井 勘 人**
TAKANO Haruka YOSHII Sadahito

要約：本研究では、小学校中学年・高学年の児童各8名を対象に、肢体不自由のある子どもをテーマにした絵本の読み聞かせと、グループでの話し合い活動を行った。それにより、児童の「障害児に対する受容的態度」、「障害の認識」、「情緒的理解」に与える影響を検討した。また、話し合い活動後の障害の認識に関する視点の変化を検討した。その結果、絵本の読み聞かせと話し合い活動は、「障害児に対する受容的態度」としての、障害者は「自分から進んでできる」、障害者に「話しかけたい／遊びたい／協力したい」といった側面を促進することが見出された。「障害の認識」では、中学年は物語の中のさっちゃんの障害について、高学年は障害児・者一般に対する環境の役割についてのコメントが多くみられた。「情緒的理解」では、ポジティブとネガティブの両側面のコメントがみられた。「話し合い活動」では前から後にかけて、障害の認識に関する視点の変化がみられた。

キーワード：障害理解 絵本の読み聞かせ 小学生 話し合い活動

I 問題と目的

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムを実現していくためには、子ども一人一人に向けた障害理解教育の取り組みが重要な役割を果たすと考えられる。障害理解については、様々な定義がみられる。徳田・水野(2005)は、障害理解とは、「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認識の集大成である」と定義している。また、小林・池本(2010)によれば、障害理解とは、「ICF(国際生活機能分類)における「障害」は周囲の『環境』との相互作用において規定される」と定義されている。真城(2003)は、「障害に関する理解は、障害をもつ子どもや大人と実際に関わりを持ち、一人の個人としての関係を作り上げながら、その人の障害だけでなく、性格や必要な支援などについて深めることが基本である」と述べている。これらの定義を参考として、本研究では、障害理解を次のように定義する。「障害は個人一人の問題ではなく、周囲の環境や支援との関係の中に位置づくものであり、障害のある人の性格や主観的体験を含めて認識することである」。そして、障害理解の発達を、徳田・水野(2005)に基づき、次に示す5段階で捉える。第1段階(気づきの段階)は、障害のある人がこの世の中に存在していることに気付く段階である。第2段階(知識化の段階)は、差異がもつ意味を知る段階であり、障害の原因や症状、障害者への接し方を知ることが含まれる。第3段階(情緒的理解の段階)は、障害児者との直接的な接触や間接的な接触を

*教育支援科学専攻大学院生 **教育支援科学講座

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」といえる。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。第4段階（態度形成段階）とは、十分な第2段階の学習と第3段階の体験を得た結果、適切な認識が形成され、障害者に対する適正な態度ができる段階である。第5段階（受容的行動の段階）とは、生活場面での受容、援助行動の発現の段階であり、社会的集団の中に障害者が参加することを当然のように受け入れ、障害者に対する援助行動が自発的に現れる段階をいう。

現在、小・中学校の障害理解教育の取り組みとして、障害シミュレーション体験や在籍する児童についての説明、交流及び共同学習、読書教材、障害者講演、保護者講演、施設交流、ビデオ教材といった多くの実践がなされている（今枝・金森・楠，2013）。その中の1つとして、絵本の読み聞かせによる障害理解促進の効果が複数報告されている。

徳田（1994）は、幼児から小学生49名を対象として、『さっちゃんのまほうのて』の絵本を用いて、読み聞かせを行った。そして、障害のある子（肢体不自由）に対し、幼児から小学生の子どもの理解がどのように変化するかを分析した。その結果、幼児は、障害をどのように考えれば良いのかが分からず、質問に対して戸惑う傾向があったが、小学生は社会的な視点でみると望ましい内容の回答が増えてくるといった効果が得られたことを報告している。

小林・池本（2010）は、小学校2年生32名を対象として、『しろいぞうのはなし（知的障害）』、『ゆっくりおとなに（ダウン症候群）』、『やったね のんちゃんのVサイン（高機能の発達障害）』、『いくちゃんというともだち（重度重複障害）』の絵本を用いて読み聞かせを行った。それにより、児童が授業を受ける過程において障害をどのように理解し学んでいくかといったことや、用いられた教材の有効性を分析した。その結果、障害のある人に対しての多角的な見方が育ち始めたことが示された。また、読み聞かせの方法や扱われている障害種、物語の難しさなどにより、理解に差が出てくることが示唆された。

前島（2015）は、小学校1年生29名、2年生22名を対象として、『やったね のんちゃんのVサイン』、『いくちゃんというともだち』の絵本を用いて、読み聞かせを行った。それにより、児童の障害への気付きや興味が生まれるかなどの分析を行っている。その結果、物語への関心は高いが、障害そのものへの関心はあまりみられなかったと考察している。

以上の結果を集約すると、幼児や小学校低学年の児童に対する絵本の読み聞かせは、物語を通した障害への気付きを促す上で効果がみられた。しかしながら、先行研究は、幼児や小学校低学年の児童を対象としており（小林・池本，2010；前島，2015；徳田1994）、小学校中学年以上の児童への絵本の読み聞かせによる障害理解促進の効果は十分に検討されていないであろう。

そこで本研究では、小学校中学年・高学年を対象に、肢体不自由のある子どもをテーマにした絵本の読み聞かせを試みる。絵本は、『さっちゃんのまほうのて』を用いる。その理由として、『さっちゃんのまほうのて』は、障害理解教育の教材として、教育現場で広く使用されているという点が挙げられる（徳田1994，水野2005，富永2011）。

以上より、本研究では、絵本の読み聞かせを通して小学校中学年・高学年の児童の障害理解を促す試みを行う。障害理解として、「障害児に対する受容的態度」（木舩，1986）、ICFの観点（上田，2005）に基づいた「障害の認識」、障害についてのポジティブ・ネガティブな「情緒的理解」（徳田・水野，2005）の3つの指標を用いて分析することとする。そして、第1に、絵本の読み聞かせと話し合い活動が、「障害児に対する受容的態度」に与える影響について明らかにする。第2に、絵本の読み聞かせと話し合い活動を行った後の、小学校中学年の児童と、高学年の児童それぞれにおける「障害の認識」と「情緒的理解」の特徴について検討する。第3に、子ども同士の話し合いが新たな知

識の獲得や学習を促進するという知見（杉江，2011）に基づき，読み聞かせ後に行う児童同士のグループでの話し合い活動が，「障害の認識」に与える影響を検討する．

Ⅱ 方法

1. 対象児

小学校中学年・高学年の児童 16 名で，内訳は，中学年男児 4 名，女児 4 名，高学年男児 6 名，女児 2 名であった．

2. 使用する教材

『さっちゃんのまほうのて』（肢体不自由のある女の子の話）

絵本のあらすじ：生まれつき右手の指が欠損しているさっちゃんが主人公の物語である．幼稚園の友達が「さっちゃんは右手の指がないからお母さんにはなれない」と指摘したことをきっかけに，さっちゃんは幼稚園に行けなくなる．しかし，両親や保育者，友達の関わりによって，指がない事実を受け入れ，再び幼稚園に通う話である．

3. 実施日時・場所

平成 X 年 10 月 31 日・X 剣道場で実施した．

4. 手続き（図 1）

調査手続は，図 1 に示した．①接触経験と態度に関する質問紙への記入（1 回目），②読み聞かせ，③絵本についての感想記入（1 回目），④グループでの話し合い活動，⑤話し合い活動後の感想記入（2 回目），⑥態度に関する質問紙への記入（2 回目）の手順で構成した．手順に沿ったそれぞれの調査内容は以下の通りである．

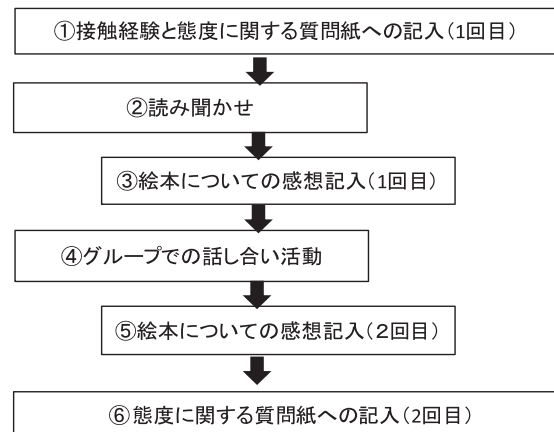


図 1 調査の手順

(1) 調査の内容

1) 接触経験と受容的態度に関する質問紙への記入（1 回目）

児童に対して障害児・者との交流経験（直接的・間接的）の有無の質問紙と，障害児に対する受容的態度の質問紙への回答を依頼した．

①障害児・者との接触経験の調査

表 1 に障害児・者との接触経験についての質問項目を示した．渡辺・植中（2003）を参考にして作成した黒岩（2016）の 6 項目から成る質問紙を用いて障害児・者との交流経験（直接的・間接的）の有無を調べた．質問は，2 件法（はい，いいえ）で回答を求めた．調査にあたっては，「あなたの考えを聞かせてください．これには，よい答えや悪い答えといったものではありません．あなたの考えを思った通りに書いてください．あなたは今までに障害のある友達と遊んだり，勉強したりしたことがありますか．」という教示を行った．

表 1 障害のある人と関わった経験に関する調査項目

1. 障害(しょうがい)のある人と一緒に遊んだことがある。
2. 障害(しょうがい)のある人と一緒に勉強したことがある。
3. 障害(しょうがい)のある人と一緒に出かけたことがある。
4. 障害(しょうがい)のある人についてテレビ、本、新聞で見たり聞いたりしたことがある。
5. 障害(しょうがい)のある人についてお父さんやお母さん、先生、友だちから聞いたことがある。
6. 通学路(つうがくろ)やお店などで障害(しょうがい)のある人を見たことがある。

②障害児に対する受容的態度に関する調査

表 2 に受容的態度についての質問項目を示した。これは絵本の読み聞かせによって、障害児の受容的態度に変化が生じるのかどうかを検討するために、絵本の読み聞かせの前後に 2 回行うものとする。木船（1986）と渡辺・植中（2003）の項目を参考にして作成した黒岩（2016）の 13 項目から成る質問紙を用いて受容的態度を測定した。質問は 5 件法（そう思う、少しそう思う、わからない、あまりそう思わない、そう思わない）で回答を求めた。調査にあたっては、「あなたの考えを聞かせてください。これには、よい答えや悪い答えといったものはありません。あなたの考えを思った通りに書いてください」という教示を行った。

表 2 健常児の障害児に対する受容的態度に関する調査項目

1. 障害(しょうがい)のある人は、わたしたちと同じくらいなんでもできる。
2. 障害(しょうがい)のある人は、じぶんからすすんでなんでもできる。
3. 障害(しょうがい)のある人は、明るい。
4. 障害(しょうがい)のある人は、すなおだ。
5. 障害(しょうがい)のある人は、いろいろなことを知りたいと思っている。
6. 障害(しょうがい)のある人は、相手のことをよく考える。
7. 障害(しょうがい)のある人を、なかまはずれにしてはいけない。
8. わたしは障害(しょうがい)のある人に、話しかけていきたい。
9. わたしは障害(しょうがい)のある人と、いっしょに遊びたい。
10. わたしは障害(しょうがい)のある人と話すとき、どんな話をしたらいいのかわからない。
11. わたしは障害(しょうがい)のある人と いっしょに協力していくことができる。
12. わたしは障害(しょうがい)のある人と いっしょにいたり、話しているところを見られてもなんともない。
13. わたしは障害(しょうがい)のある人に、物をかしてもかまわない。

2) 読み聞かせ

剣道の稽古後、成人女性（調査協力児の保護者）に『さっちゃんのまほうのて』の読み聞かせを行うよう依頼した。読み聞かせの間、児童は床に座って読み聞かせを聞くように指示した。読み聞かせの時間は 20 分程度とした。

3) 絵本についての感想記入（1 回目）

絵本の感想は、絵本の読み聞かせにより、児童がどのように障害の認識をもち、情緒的理解を示すのかを明らかにするために行った。読み聞かせ終了後に、児童に対して『さっちゃんのまほうのて』を聞いた感想を自由記述形式で記入用紙に書くように指示を行った。A 4 サイズ 1 枚のプリントには、「『さっちゃんのまほうのて』をきいて、思ったことや、感じたことをかいてください。」と記した。感想記入の時間は 10 分程度とした。

4) グループでの話し合い活動

4 人 1 組を基本として 5 つのグループをつくり、グループでの話し合い活動を行った。グループは、中学年と高学年で分類し、普段のコミュニケーションの様子に基づき編成した。第 1 筆者が、以下の 4 つの話し合いのテーマを順番にだして、それぞれのテーマについてグループで話し合った。テ

マについては、「①どんな感想を書きましたか」、「②さっちゃんが大きくなって、もしあなたのクラスにいたらどうしますか」、「③さっちゃんとお友達になれそうですか。何か心配なことはありますか」、「④幼稚園のお友達についてどう思いましたか」の4つである。話し合い活動の時間は20分程度とした。

5) 絵本についての感想記入(2回目)

感想の記入は、話し合い活動を通して、児童の障害の認識について変化が生じるのかを明らかにするために行った。児童に対して、感想を自由記述形式で記入用紙に書くように指示した。その際に、1回目を書いた感想と中身が違って良いこと、話し合いを通して感じたことなどを自由に記入して良いという説明を行った。感想記入の時間は10分程度とした。

5. 記録・分析方法

絵本の読み聞かせとその後のグループでの話し合い活動は、それらの場面をビデオカメラにより撮影した。ビデオカメラ5台を用い、それぞれのグループでの話し合い活動の様子を撮影した。撮影者は、筆者を含まない大学生5名とした。

(1) 質問紙調査

1) 障害児との接触経験の有無

表1の項目1～6について、16名の児童における経験の有無の人数の比率を算出した。

2) 障害児に対する受容的態度

13の質問項目の各項目について、5件法で回答を求めた。回答は、そう思うに4点、少しそう思うに3点、わからないに2点、あまりそう思わないに1点、そう思わないに0点を与えて得点化し、事前・事後における各項目の平均得点を算出した。各項目において対応のあるt検定を行い、事前・事後の得点差を比較した。

(2) 自由記述形式の感想

1) 障害の認識に関するコメント

自由記述形式の感想は、図2に示した上田(2005)のICFモデルを参考として、「障害の認識」を20項目で分類した。分類の手続きは、以下の通りである。はじめに、感想(文章)を句点ごとに文に分割した。次に、表3に示したように、各文を「さっちゃんに関連している」コメント、「障害児・者一般に関連している」コメント、「どちらにも関連しない」コメントに分類した

(コメントの第1分類)。そして、「さっちゃんに関連している」、または、「障害児・者一般に関連している」コメントは、それぞれ表4に示した「心身機能・構造」、「機能・構造障害」、「活動」、「活動制限」、「参加」、「参加制約」、「環境促進因子」、「環境阻害因子」、「個人因子」、「主観的体験」の10項目のうち、どれに当てはまるかを分類した(コメントの第2分類)。なお、コメントの第2分

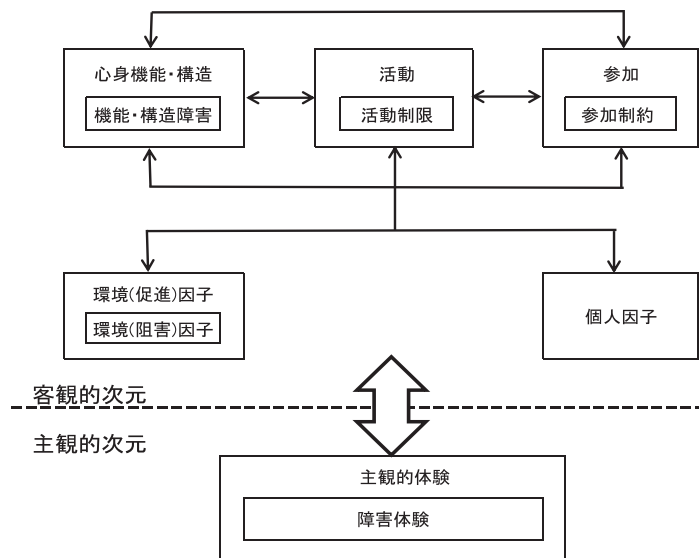


図2 上田(2005) ICFモデル

類は、第1筆者、第2筆者、小学校教諭免許を取得している特別支援教育専攻科学生2名の4者で、協議して決定した。

2回の感想（話し合い活動の前後）のうち、1回でも上記の分類に当てはまるコメントがみられたら、「障害の認識」に関するコメントが生じたものとみなした。中学年と高学年（各学年8名）において、「障害の認識」の各項目にコメントした人数を算出した。

表3 障害の認識に関するコメントの第1分類

第1分類の項目	定義	具体例
「さっちゃん」	さっちゃんに関連するコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・さっちゃんは手がなくていじめられなくてよかった。 ・さっちゃんは指がないだけでいじめられてかわいそうだった。
「障害児・者一般」について	同級生の障害のある子どもや社会の中での障害児・者についてコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・障害をもっている人には優しくしたい。 ・さっちゃんみたいな人がいたら、ジャングルジムから落ちないようにサポートしたい。

表4 障害の認識に関するコメントの第2分類

項目	定義	具体例
心身機能・構造	手足の動き、精神の働きなどの機能、または、手足の一部や心臓の一部といった体の部分についてのコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・さっちゃんは左手がある。 ・さっちゃんのストレスが消えた。
機能・構造障害	機能・構造の障害についてのコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・指がない/手がない。 ・同じクラスに生まれつき病気の人がいる。
活動	日常生活行為(食事をする、歯を磨く、服を着脱する)についてのコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・さっちゃんはジャングルジムで遊べるとは思わなかった。 ・さっちゃんがいろいろできるとは思わなかった。
活動制限	日常生活行為の制限についてのコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・授業など色々なことで困っている。 ・日常生活で助けを必要としている。
参加	人生のさまざまな状況における役割(仕事場での役割、主婦としての役割)、または、スポーツに参加する、地域の活動に参加することについてのコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・きとお母さんになれると思った。 ・元気よく幼稚園に行ってきた。
参加制約	それぞれの人生の役割の制約についてのコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・友達と遊べなくて、くまさんと遊んでいる。 ・障害のある子に悪口をいう。
環境(促進)因子	障害児・者にとって、プラスとなる社会的な態度や援助についてのコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・あきらくんはさっちゃんの家にはチョコレートを持ってきた。 ・自分から声をかけて仲良くする。 ・これからは障害者に優しくしていきたい。 ・クラスの障害のある子と積極的に関わりたい。 ・普通の人と対等に接したい。
環境(阻害)因子	障害児・者にとって、マイナスとなる社会的な態度や関わりについてのコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園の友達にいじめられていた。 ・幼稚園の友達がお母さん役をさせてくれない。
個人因子	年齢、性別、性格、価値観、ライフスタイル、コーピング・ストラテジー(困難に対処し解決する方法・方針)についてのコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・さっちゃんの気持ちは変わったと思う。 ・障害のある友達は元気で明るい。
主観的体験	人生と自己の価値・意味・目標や障害体験についてのコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・さっちゃんはお母さんになりたかったと思う。 ・障害のある人は、色々なことに苦しんでいる。

2) 障害の情緒的理解に関するコメント

自由記述形式の感想は、「障害の認識」に関する分析とは別に、「障害の情緒的理解」という観点から分類した。はじめに、感想（文末）を句点ごとに文に分けた。次に、「さっちゃんに関連している」文の中で、表5に示した「ポジティブな情緒」、または、「ネガティブな情緒」の記述がみられるかどうかを評価した。2回の感想文のうち、1回でも上記の情緒に関するコメントがみられたら、「障害の情緒的理解」に関するコメントが生起したとみなした。中学年と高学年（各学年8名）において、「ポジティブな情緒」と「ネガティブな情緒」に関するコメントが生起した人数を算出した。

表5 障害の情緒的理解に関するコメント

第2分類の項目	第2項目の内容	具体例
ポジティブな情緒	よかった/嬉しかった/すごい/優しい/親切といったコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・さっちゃんのおとうさんは優しいと思った。 ・もしぼくだったら、さっちゃんに優しく接したい。 ・手がなくてもいいと思った。
ネガティブな情緒	かわいそう/いじわる/ひどい/いやだ/心配といったコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園のお友達にひどいことをいわれていやだなと思った。 ・さっちゃんの友達はいじわるだと思った。 ・さっちゃんが心配だ。

3) 話し合い活動による「障害の認識」に関する視点の変化

各児童を対象として、1)「障害の認識」に関する項目（20項目）のコメントの分布を、話し合い活動の前後で比較した。話し合い活動前では生起していなかった項目のコメントが、話し合い活動後に生起した場合には、「障害の認識」に関する視点の変化がみられたものとみなした。中学年と高学年（各学年8名）において、話し合い活動の前後で、「障害の認識」に関する視点の変化がみられた人数を算出した。

(3) 絵本についての感想の分析

1) 障害の認識に関するコメント

上田(2005)のICFモデルを参考として、「障害の認識」の20項目を作成し、児童のコメントを分類した。中学年・高学年において「障害の認識」の項目ごとにコメントが生起した人数を算出した。

2) 障害の情緒的理解に関するコメント

中学年・高学年において「ポジティブな情緒」と「ネガティブな情緒」に関するコメントが生起した人数を算出した。

3) 話し合い活動による「障害の認識」に関する視点の変化

1)の「障害の認識」を用いて、話し合い活動の前後で比較した。中学年・高学年において、話し合い活動の前後で、「障害の認識」に関する視点の変化がみられた人数を算出した。

Ⅲ 結果

1. 障害児に対する受容的態度の変化

(1) 障害児との接触経験の有無(図3)

直接的に関わったことがある児童は16～38%であった。一方で、間接的に関わったことがある児童は66～88%であった。

以上のことから、障害児・者と遊んだり、勉強したり、出かけたりといった直接関わる経験は「ない」と回答した児童が多いといえる。また、障害児・者のことをテレビや本、新聞などで見たり聞いたり、身近な人から聞いたり、障害のある人を実際に見たことがあるなど、間接的に関わったことが「ある」と回答した児童が多いといえる。

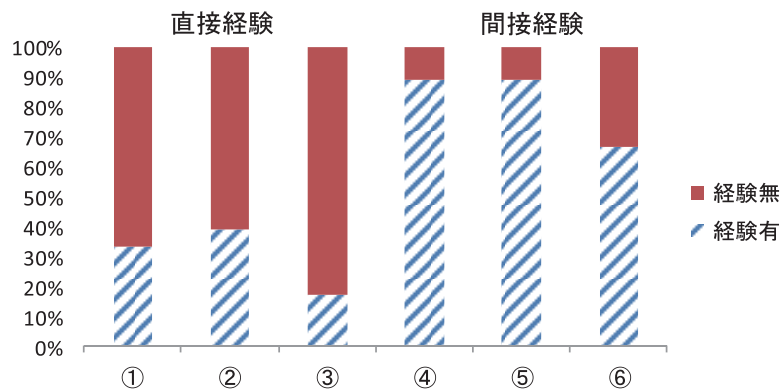


図3 障害児・者との経験の有無の割合

(2) 障害児に対する受容的態度の変化(図4)

対応のある t 検定を行った結果、有意差の認められた項目は以下の4項目であった。②「障害のある人は、じぶんからすすんでなんでもできる」は「 $t(15) = 5.51, p < .01$ 」, ⑧「わたしは障害のある人に、話しかけていきたい」は「 $t(15) = 3.90, p < .01$ 」, ⑨「わたしは障害のある人と、いっしょに遊びたい」は「 $t(15) = 5.37, p < .01$ 」, ⑪「わたしは障害のある人といっしょに協力していくことができる」は「 $t(15) = 2.32, p < .05$ 」であった。

以上のことから、②, ⑧, ⑨, ⑪の4項目について、事前調査に比べ事後調査で得点が有意に高かったといえる。

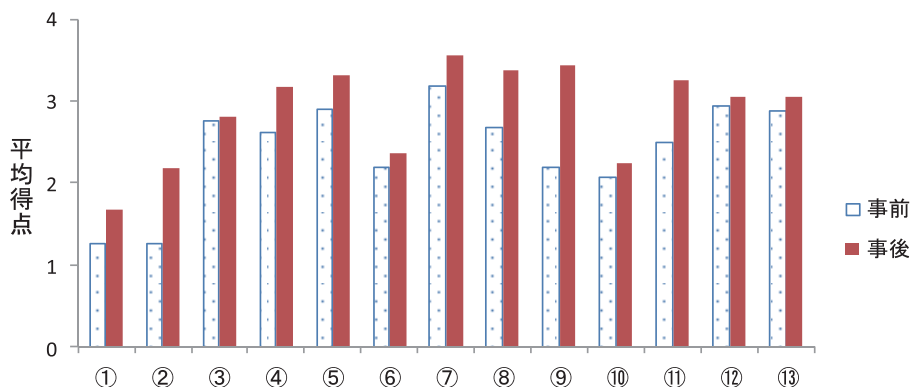


図4 障害児に対する受容的態度に関する質問紙調査項目：事前・事後の平均得点

2. 絵本の感想に関する分析の結果

(1) 障害の認識に関するコメント（図5）

1) 『さっちゃんのまほうのて』の物語に関する認識のコメント

「機能・構造障害」についてコメントした人数は、小学校中学年は7名、高学年は3名であった。「参加」についてコメントした人数は、小学校中学年は3名、高学年は5名であった。「参加制約」についてコメントした人数は、小学校中学年は4名、高学年は4名であった。「環境促進因子」についてコメントした人数は、小学校中学年は4名、高学年は5名であった。「環境阻害因子」についてコメントした人数は、小学校中学年は6名、高学年は4名であった。

2) 障害児・者一般に関するコメント

中学年では「さっちゃん」についての「機能・構造障害」が8名中7名、「環境阻害因子（例：友達にいじめられた）」が8名中6名と多かった。高学年では「障害児・者一般」についての「環境促進因子」が8名中7名と多かった。

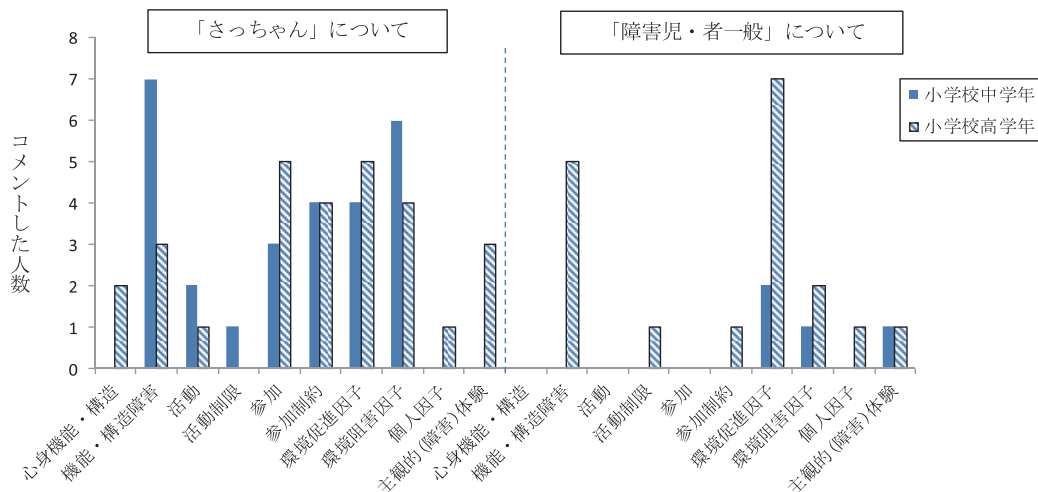


図5 小学生における「障害の認識」に関するコメント：ICFモデルの各項目へのコメントをした人数

(2) 情緒的コメントに関する分析（図6）

「さっちゃんに対するポジティブな情緒」についてのコメントは、小学校中学年は3名、高学年は5名でみられた。「さっちゃんに対するネガティブな情緒」についてのコメントは、小学校中学年は6名、高学年は4名でみられた。

以上のことから、「さっちゃん」については、ポジティブな情緒的コメントが中学年から高学年にかけて増加した。一方、さっちゃんについてのネガティブな情緒的コメントは、中学年から高学年にかけて減少した。

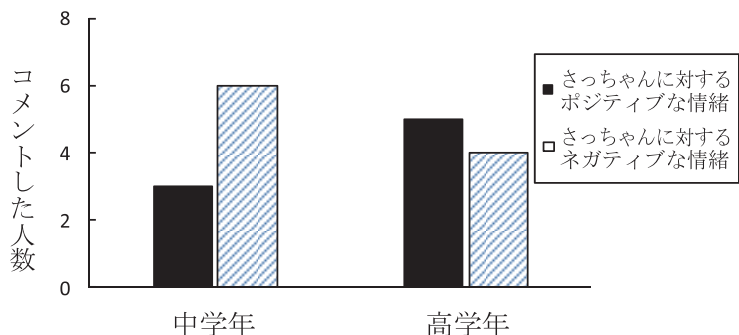


図6 小学校中学年と高学年における情緒的理解：情緒についてコメントをした人数

3. 話し合い活動の前後における視点の変化

話し合い活動の前から後にかけて、中学年では8名中4名に、高学年では8名中7名に視点の変化がみられた。

(1) 中学年の視点の変化（図7）

中学年では、A児、C児、F児、G児の4名では、視点の変化がみられなかった。

中学年	A		B		C		D		E		F		G		H	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
さっちゃん																
心身機能・構造																
機能・構造障害	○				○	○	○		○		○		○		○	○
活動											○				○	
活動制限											○					
参加							○	○					○		○	○
参加制約	○	○	○				○		○							
環境促進因子				○			○	○					○			○
環境阻害因子	○	○	○				○	○	○				○			○
個人因子																
主観的(障害)体験																
障害児・者一般																
心身機能・構造																
機能・構造障害																
活動																
活動制限																
参加																
参加制約																
環境促進因子									○	○			○	○		
環境阻害因子								○								
個人因子																
主観的(障害)体験									○							

図7 中学年の視点の変化

マーカー部分：視点の変化がみられた項目

(2) 高学年の視点の変化（図8）

高学年では、K児1名のみ視点の変化がみられなかった。

高学年	I		J		K		L		M		N		O		P	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
さっちゃん																
心身機能・構造		○													○	
機能・構造障害	○	○	○	○									○			
活動															○	
活動制限																
参加	○	○		○			○	○	○		○					
参加制約	○		○	○											○	○
環境促進因子	○	○		○					○		○					○
環境阻害因子	○		○	○											○	○
個人因子											○					
主観的(障害)体験	○								○							○
障害児・者一般																
心身機能・構造																
機能・構造障害					○	○		○		○			○			
活動																
活動制限													○			
参加																
参加制約									○							
環境促進因子			○		○	○		○	○	○		○	○			○
環境阻害因子									○							○
個人因子									○	○						
主観的(障害)体験													○			

図8 高学年の視点の変化

マーカー部分：視点の変化がみられた項目

IV 考察

本研究では、絵本の読み聞かせを通して小学校中学年・高学年の児童の障害理解について検討した。第1に、絵本の読み聞かせと話し合い活動が、小学生の「障害児に対する受容的態度」に与える影響について明らかにする試みを行った。第2に、絵本の読み聞かせと話し合い活動後の、小学校中学年の児童と、高学年の児童それぞれにおける「障害の認識」と「情緒的理解」の特徴について検討した。第3に、児童同士のグループでの話し合い活動が、「障害の認識」に与える影響について検討した。以下では、それぞれの詳細について述べる。

1. 絵本の読み聞かせと話し合い活動による受容的態度の変化

障害児の受容的態度に関して、事後調査は事前調査に比べて「②障害のある人は、自分から進んで何でもできる」、「⑧私は障害のある人に話しかけていきたい」、「⑨私は障害のある人と一緒に遊びたい」、「⑩私は障害のある人と一緒に協力していくことができる」といった4項目で得点の増加が認められた。このことから、絵本の読み聞かせと話し合い活動は、障害児に対する受容的態度のいくつかの側面を促進する効果があると考えられる。

絵本の読み聞かせが受容的態度を促進した要因の一つとしては、絵本のもつ心理描写が影響していたと考えられる。障害児・者と直接関わったり、交流したりする場面では、障害児・者との間でコミュニケーションが成立しない場合や、障害者の内面が理解できずに、関わりに戸惑いを感じる場合があるかもしれない。絵本には、障害児・者の内面に関する描写があることから、登場人物の意図や感情を知ることができ、主人公に感情移入しやすいことで、障害児への受容的態度が高まったのではないであろうか。

もう一つの要因としては、子どもたちは絵本の読み聞かせや話し合い活動を通してさっちゃんに対して、「ファミリーアリティ(親しみ)」(徳田・水野;2005)を感じたのではないかと考えられる。さっちゃんについて、「きっとお母さんになれるよ」、「ジャングルジムで遊べとは思わなかった」といったコメントにもみられるように、手の不自由なさっちゃんを身近な存在として受け止め、そのさっちゃんの「できないこと」よりも「できること」に注目していることがわかる。

以上のことから、絵本の読み聞かせと話し合い活動は、障害のある人への感情移入や、ファミリーアリティを感じさせる効果があると考えられ、それらを介して、障害児・者一般への受容的態度が高まったのではないであろうか。

2. 小学校中学年・高学年の児童における障害の認識

障害の認識に関するコメントは、小学校中学年では10項目で、高学年では16項目で生起しており、加齢に伴い認識の幅に広がりが見られた。中学年ではさっちゃんの「指がない」、「手がない」といった「機能・構造障害」へのコメント、それに関連して「いじわるをされた」といった「環境阻害因子」や「参加制約」に注目したコメントが多かった。このことから、絵本の中の「さっちゃん」の障害に関するネガティブなイメージを中心に物語を捉えていると考えられる。一方、高学年では、さっちゃんの物語の枠を超えて、「障害児・者一般」に対してのイメージへと、認識が広がっていたことが考えられる。例えば、「障害者に優しくしていきたい」、「クラスにいる障害のある子と積極的に関わっていきたい」といった「障害児・者一般」の「環境促進因子」についてのコメントが多くみられた。つまり、高学年は『さっちゃんのまほうのて』を物語の中だけで捉えるのではなく、さっちゃんを通して障害児・者の社会参加の側面に注目をしているのではないであろうか。「障害のある子に悪口を言ったりするのは、絶対にやってはいけないと思った」といった自分の身近な障害児・者に出会っ

たときのことを想定した視点や、「自分から声をかけ、仲良くしてあげる」といった将来出会うであろう障害者を想定した視点など、『さっちゃんのまほうのて』の物語という枠を超えた視点で、絵本を捉えていると考えられる。

中学年・高学年に共通している点として、さっちゃんの障害に対してのネガティブな認識が消えるわけではないが、さっちゃんまたは障害児・者に対して自分自身が、あるいは周囲の者がどう関わっていけばよいかといった環境の役割を考えていることが挙げられる。つまり、「手がない」、「指がない」といった機能・構造障害を捉えつつ、それだけでなく個人と環境との関係に注目をしているといえるであろう。このことは、上田(2005)のICFの観点を参考にすると、子どもたちの中に障害は本人だけの問題ではなく、環境によって変化するということへの気づきが芽生えているとも考えられる。

3. 小学校中学年・高学年における障害の情緒的理解

中学年では、ネガティブな情緒的コメントをした人数がポジティブな情緒的コメントをした人数よりも多かった。「手がなくてかわいそう」、「友達がひどかった」、「さっちゃんが心配だ」といったコメントが多かった。このことから中学年では、さっちゃんに対して、悲しんだり同情したりしていたと考えられる。

一方、高学年では、ポジティブな情緒的コメントをした人数がわずかではあるが、ネガティブな情緒的コメントをした人数よりも多かった。「もしぼくだったら、さっちゃんに優しく接したい」といったコメントのように、「さっちゃん」の物語の中の出来事を自分自身の体験に置きかえ、さっちゃん自身と自分との違いに視点を当てている。そのため、さっちゃんを代表とする障害児・者一般に対し、自分がどう関わっていくかということに関するポジティブな情緒的コメントがみられた。例えば、「手がなくても良いと思った」、「障害があるクラスの友達に優しくしたいと思った」などのコメントがみられた。障害があることに対して、悲しんだり、同情したりするだけではなく、障害があったとしても、仲間としてポジティブな情緒的受け止めをしていることが考えられる。さらには、「さっちゃんは自分の夢のお母さんになるということを諦めないすごい」といった尊敬を示すコメントもみられた。

中学年・高学年は、ともにポジティブとネガティブな情緒的コメントがみられたことから、徳田(2005)の障害理解の発達段階である第3段階に該当していると理解することができる。第3段階は、「情緒的理解の段階」であり、「ポジティブな感情だけでなく、ネガティブな感情も含むとされ、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」とされている。このように、第3段階では、情緒がポジティブな側面とネガティブな側面と、一つの側面に偏らず、多面化していくことが大切であると考えられる。本研究でも、小学校中学年・高学年の児童が、ポジティブな側面とネガティブな側面の両側面から障害についての情緒的理解を示していると考えられる。

4. 話し合い活動による障害の認識に関する視点の変化

話し合い活動前後の「障害の認識」に関する視点の変化を図7, 8から読み取ると、子ども同士のグループでの話し合い活動は、「障害」に対する認識に変化を与えていた。

中学年では、話し合いの前から後にかけて、8名中4名に視点の変化がみられた。特に、視点の変化としては、話し合い活動後に「環境促進因子」や「環境阻害因子」についてのコメントが多くみられた。話し合い活動の前は、「手の指がなかった」、「手がない」といった「機能・構造障害」や、「まりちゃんがいじわる」、「お母さん役をさせてくれない」といった「環境阻害因子」や「参加制約」へのコメントが多かった。しかし、話し合い活動後は、「あきらくんはさっちゃんに紙包みを渡して

いてすごい」、「お父さんはさっちゃんに優しい」といった「環境促進因子」のコメントがみられ、さっちゃんを支える幼稚園の友達や家族へと視点が広がっている。中学年の児童が仲間との話し合い活動を通して、「さっちゃん」だけでなく、さっちゃんに寄り添う友達や家族といった周りの環境に気付くことができるようになったと推察される。

高学年では、話し合いの前から後にかけて、8名中7名に視点の変化がみられた。特に、話し合い活動後の視点の変化としては、「障害児・者一般」の「環境促進因子」や「機能・構造障害」、「さっちゃん」の「環境促進因子」の項目についてのコメントが多くみられるようになった。話し合い活動の後には、高学年の子どもたちは、自分の現在の生活場面や学校での環境、これから出会うであろう障害児・者への関わり方や行動についても思いを巡らせていると考えられる。例えば、「これからは障害者に優しくしていきたい」、「学校だけでなく、中・高・大と障害のある人がいると思うので、普通の人と（のように；筆者による解釈）対等に接したい」といったコメントがみられた。

以上より、子ども同士の話し合い活動は、小学生に対して障害児・者への環境（周囲の人）の役割に注目を促した可能性が考えられる。

V 今後の課題

本研究では、障害をテーマとした絵本の読み聞かせを実施した後に障害児・者への受容的態度が高まる事実が確認された。このことから、障害児・者と直接関わる前に絵本の読み聞かせを行うことで、障害児・者へのポジティブな認識を高める可能性が考えられる。従って、交流及び共同学習の事前指導の1つとして、「絵本の読み聞かせ」を活用できる可能性があるのではないだろうか。

障害理解教育の取り組みとして、障害シミュレーション体験や在籍児童説明、交流及び共同学習などが行われている。絵本を単独で用いるよりも、これら他の取り組みと合わせて絵本の読み聞かせを行うことで、障害理解教育の効果をより一層高めることが期待できる。

話し合い活動により、中学年・高学年ともに障害の認識に変化がみられた。特に、障害を理解する際の周りの環境への気付きが高まったと考えられる。本研究の話し合い活動は、話し合いのテーマを予め実験者が決めて提示した。そのため、児童同士の話し合い活動そのものが認識の変化に影響を与えたのか、テーマそのものが影響したのかは、見出せないため、今後詳しく検討する必要がある。

本研究では、肢体不自由のある主人公の絵本を取り扱ったが、他の障害種の絵本の読み聞かせでは、異なる効果が得られる可能性があるであろう。この点に関しても、今後検討していく必要があると考えられる。

【引用文献】

- 今枝史雄・楠 敬太・金森裕治 (2013) 通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究 (第 I 報)―実施状況及び教員の意識に関する調査を通して―. 大阪教育大学紀要, 61, 67-68.
- 木船憲幸 (1986) 精神薄弱児に対する普通児の態度と交流経験との関係. 特殊教育学研究, 24, 1, 11-19.
- 小林由紀子・池本喜代正 (2010) 小学校 2 年生を対象とした障害理解教育の方法論的検討. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 33, 217-223.
- 黒岩直樹 (2016) 交流及び共同学習における知的障害のある子どもへの小学生の態度とかわりあい. 山梨大学平成 27 年度卒業論文.
- 前島洋彦 (2015) 小学校低学年で行われる障害理解教育の在り方の研究―読み聞かせに焦点を当てて―. 山梨大学平成 26 年度卒業論文.
- 水野智美・埴和明・徳田克己 (2000) 絵本「さっちゃんのまほうのて」を用いた幼児に対する障害理解指導―保育者養成校での調査を通して. 障害理解研究 4, 19-24.
- 文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムのための特別支援教育の推進.
- 真城知己 (2003) 「障害理解教育」の授業を考える. 文理閣.
- 杉江修治 (2011) 共同学習入門 基本の理解と 51 の工夫. ナカニシヤ出版.
- 田畑精一・先天性四肢障害児父母の会・野辺明子・志沢小夜子の共同制作 (1985) さっちゃんのまほうのて. 偕成社.
- 徳田克己 (1994) 障害理解における絵本『さっちゃんのまほうのて』の読み聞かせの効果. 読書科学, 38, 153-161.
- 徳田克己 (1997) 障害理解における絵本『さっちゃんのまほうのて』の読み聞かせの効果Ⅱ―ハッピーエンドに対する期待と障害の永続性に関する障害の永続性に関する認識の発達的变化. 読書科学, 41, 9-14.
- 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, 2-14.
- 富永光昭 (2011) 新しい障がい理解教育の創造 交流及び共同学習・福祉教育との関連と 5 原則による授業づくり. 福村出版株式会社, 173-174.
- 上田 敏 (2005) ICF の理解と活用―一人が「生きること」「生きることの困難 (障害)」をどうとらえるか. 萌文社, 14-35.
- 渡辺弘純・植中慶子 (2003) 小学生の障害児 (者) に対する態度に及ぼす交流経験の影響. 愛媛大学教育学部紀要. 第 I 部, 教育科学, 49, 2, 15-30.