

# 知的発達障害児に対する意識の男女差

— 交流体験による変化 —

小森 亜紀子

The Difference between Girls and Boys  
Toward Peers with Intellectual Disabilities

— The Effect of Interacting with Intellectually Disabled Peers —

Akiko Komori

The special Olympics (SO), an international volunteer organization providing sports opportunities for people with intellectual disabilities (ID), has promoted school students' introduction of a short-term school based SO program designed to further understanding of SO and people with ID. The students' attitudes toward those with ID before and after the program were monitored and analyzed with attention to the difference between girls and boys. After the school-based SO program, students' recognition and competence assessment of peers with ID, positive interactions with them, and attitudes toward inclusion and understanding of the SO have all changed for the better, most significantly among girls. After a long term program held in a junior high school, on the other hand, there was no difference between girls and boys. The primary factor for increasing understanding of those with ID, over the short term, but also in long term programs, was the experience of the conversation.

## 1. 研究の背景と目的

2008年、国連において障害者権利条約が発効し、世界的にソーシャル・インクルージョン<sup>1</sup>が推進されている。日本においても、内閣府に障がい者制度改革推進本部が置かれ、批准に向けて国内法の整備が進んでいる。しかし、その理念が日本の社会の共通認識になっているであろうか。

2010年6月29日の閣議決定「障害者制度改革推進のための基本的な方向について」では、「障害の有無にかかわらず、相互に個性の差異と多様性を尊重し、人格を認め合う共生社会の実現を図る」とし、①労働及び雇用、②教育、③所得保障、④医療、⑤障害児支援、⑥虐待防止、⑦建物利用・交通アクセス、⑧情報アクセス・コミュニケーション保障、⑨政治参加、⑩司法手続き、⑪国際協力について述べられているが、一般社会への広報・啓発には触れられていない。

障害者権利条約の第24条教育 2- (b) では、インクルーシブな教育の実現を求めている。そのため、我が国においても、学校教育法が改正され、特別支援教育が推進されている。一方、内閣府障害者施策推進本部の「重点施策実施 5 か年計画」では、「障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒との相互理解を深めるための活動を一層促進する」としている。インクルージョンの実現には、同計画では「国民の理解が遅れているとされる精神障害、知的障害、発達障害等については、その障害の特性や必要な配慮等に関し、国民の理解と協力が得られるように一層の啓発・広報を推進する」ことが必要としている。ソーシャル・インクルージョンの実現に欠かせない、一般市民の知的障害者理解を促進するためにも、次世代を担う男女児童生徒の知的発達障害<sup>2</sup>のある人々への意識を明らかにしておく必要がある。

知的発達障害児に対する意識の男女差についての先行研究には、知的障害児の能力評価に男女差は無いが、女子の方が正しい知識を持っており、知的障害者福祉へも協力的・積極的であるとする高校生を対象としたもの（井上他 1979）や、大学生を対象とした研究では「実践的好意」「理念的好意」には性差が認められ、「社会参加同意」「能力肯定」には性差が認められないというもの（生川、那須 2002）がある。

知的発達障害者との交流体験が知的発達障害者への意識にどのような影響を与えるかを調査した先行研究では、交流体験が影響を与えるという結果はあらわれているが（遠藤・山口 1969, 森田 1972, 木船 1986, 生川・安河内 1992, 位頭 1997, 生川 1995, 渡辺・植中 2003, 豊村 2006 等）、男女差に注目した先行研究は少ない。

また、アメリカの中学生を対象にした調査では、女子の方が全ての項目でポジティブであるが、その差はわずかであるとしている（Siperstein, Parker, Bardon, Widaman 2005b）。

アメリカの知的発達障害児に対する意識に関する先行研究は、「知的障害児に対する社会の理解と態度の変化（*Social Acceptance and Attitude Change -Fifty Years of Research-*）」（Siperstein, Norins, Mohler, 2005c）が、この 50 年間の先行研究をレビューしている。ピアチュータリング<sup>3</sup>、ピアバディ<sup>4</sup>、グループ活動、学級でのインクルージョン等様々な知的発達障害のある児童・生徒との交流方法についての研究が存在し、グループでの活動が社会的相互作用に効果的であり、共同で努力することが、連帯意識を作り出すとある。しかし、男女差の視座は少ない。

本稿では、スペシャルオリンピックス<sup>5</sup>（以下 SO と表記。）学校連携プログラム<sup>6</sup>という知的発達障害児について知る短期交流体験プログラム<sup>7</sup>の実施前後と、1 年間継続して長期交流体験プログラムを行った A 中学校 2 年生の交流体験実施前後の意識を調査し、知的発達障害児に対する若年層<sup>8</sup>の意識やインクルージョンへの意識の変化を、男女差という視点に立ち考察する。SO 学校連携プログラム実施前後の意識の変化を調査した先行研究は国内には存在せず、また長期交流体験実施前後の調査も存在しない。さらに男女の意識の差に言及した先行研究は少なく、これらの諸点が本論文の独自性である。本稿では、知的発達障害児に対する意識に男女差が存在するかを探り、男女差が存在する場合は、その

要因を明らかにすることにより、知的発達障害者理解促進に有効な方策を提言することを目的とする。

## 2. 研究の方法と視点

本稿では、筆者が行った二つの調査を分析し考察する。一つは2007年7月から2008年7月までに、SO学校連携プログラムを実施した、日本各地23校のうち、調査協力を得られた小中学校の全て、長野県1小学校、2中学校、東京都2中学校、山形県5小学校、4中学校、合計14校を対象とした調査で、調査全体のサンプル数は3,977である。

二つは、2007年度にA中学校における全学年を対象に、SO学校連携プログラムを実施し、2008年度2年生5学級を対象として、1年間、知的発達障害者と学級ごとに継続的に交流体験を行った調査である。筆者がA中学校の第2学年を調査対象としたのは、SO学校連携プログラム実施前後調査協力校の中で、長期交流体験プログラムを実施した唯一のケースであるからである。A中学校における調査は、2008年度2年生の1年生時、SO学校連携プログラム実施前、授業時数4時限の同プログラム実施後、2年生時1年間交流体験終了後の3回アンケート調査を行い、2年生時の担任に聞き取り調査を実施し、その結果を分析した。調査のサンプル数は、SO学校連携プログラム実施前190、実施後182、1年間交流体験実施後175である。

アンケート調査票は、マサチューセッツ州立大学ボストン校社会教育開発センターが、2005年にアメリカ合衆国（以下アメリカと表記。）公立中学校<sup>9</sup>と日本の公立中学校<sup>10</sup>で実施した調査の日本語版調査票を使用した。使用にあたって、同センターを訪問し、比較検討するための使用であることを説明し、了承を得た。

倫理的配慮として、校名・担任教諭名はアルファベット表記にした。SO学校連携プログラム前後・1年後調査実施時の注意事項を担任教諭に文書で渡し、答えたくない設問には回答しなくて良いことを説明してもらい、授業時間内に教諭により同じ条件になるように実施してもらった。

アメリカでのSO学校連携プログラム実施前後の意識の変化を調査した研究（Siperstein, Brady, Freeman, Parker 2006）では、プログラム実施による変化は見られない。その理由は、すでに学級においてインクルージョンが実現しており、交流体験があるためと考えられている。SO学校連携プログラムの実施が、男女児童生徒に意識の変化をもたらすとする仮説に立つ筆者の研究とは異なっている。知的発達障害児との交流体験の場が乏しい日本においては、SO学校連携プログラムのような短期交流体験や、A中学校において実施された長期交流体験が、知的発達障害児に対する男女児童生徒の意識に影響を与えるという仮説を筆者は立て、特に会話経験が意識の変化をもたらす要因だとの視点で分析を進める。

定量調査の分析には、SPSS11.0を使用し、年間交流体験の内容については、A中学校2008年度2年生の各クラス担任教諭に聞き取り調査<sup>11</sup>を行った。

以下、3節では、短期交流であるSO学校連携プログラム実施前後の知的発達障害児に対する男女児童生徒の意識の変化を考察し、意識の差の要因を明らかにする。4節では、1年間にわたる長期交流体験実施前後の男女生徒の意識の変化を、学級ごとの交流内容との関連を視野に入れ考察する。

### 3. SO学校連携プログラム実施前後の知的発達障害児に対する男女児童生徒の意識の差 <プログラム実施による知的発達障害児への意識の変化>

本調査は、東京・長野・山形の3地域で実施したが、表1表頭の項目ごとの設問、①「学内能力＝学校内での知的発達障害児の能力評価<sup>12)</sup>」②「運動能力＝運動場面での知的発達障害児の能力評価<sup>13)</sup>」③「社会能力＝生活場面での知的発達障害児の能力評価<sup>14)</sup>」④「授業能力＝授業場面での知的発達障害児の能力評価<sup>15)</sup>」⑤「インクルージョンへの積極性<sup>16)</sup>」⑥「学校内での交流への積極性<sup>17)</sup>」⑦「学校外での交流への積極性<sup>18)</sup>」⑧「受動的交流への積極性<sup>19)</sup>」への回答を点数化して男女の平均点を比較してみる（短期交流体験プログラム実施前調査をプレテスト、実施後調査をポストテストと記す）。

各々の平均点に「男女差があるかないか」を検定し、その結果をプレテスト/ポストテスト別に整理したのが表2である。プレテスト時には能力評価に有意な男女差は無い。ところが、インクルージョンへの積極性や、学校内場面での交流への積極性、学校外場面での交流への積極性、受動的交流への積極性は女子のほうが有意に高い。これは既述した先行研究の結果と一致するものである（生川，那須 2002）。その一方で、ポストテスト時には、生活場面での能力評価のみ男子が0.02点高くなっているが、その他の能力評価は女子のほうが高得点に変化している。学校内場面での能力評価と、運動能力評価は有意に女子のほうが高くなっている。インクルージョンへの積極性、交流への積極性も女子のほうが男子より有意に高い。しかし、全体を見ると男女共、プレテスト時より高い得点となっている。

表1 SO学校連携プログラム実施前後の知的発達障害者への意識

			学内 能力 評価 (0～5点)	運動 能力 評価 (0～4点)	社会 能力 評価 (0～7点)	授業 能力 評価 (0～5点)	イン クル ー ジ ョ ン へ の 積 極 性 (0～15 点)	学校内 での 交 流 へ の 積 極 性 (0～18 点)	学校外 での 交 流 へ の 積 極 性 (0～18 点)	受動的 交 流 へ の 積 極 性 (0～12 点)
プレ	平均 値	女子	2.91	2.35	2.88	3.06	8.66	9.30	6.73	6.91
		男子	2.83	2.32	2.93	3.06	7.99	8.18	5.95	5.67
		合計	2.87	2.34	2.90	3.06	8.32	8.73	6.34	6.29
ポスト	平均 値	女子	3.04	2.85	3.15	3.34	8.87	9.62	7.01	7.10
		男子	2.86	2.65	3.17	3.23	7.89	8.44	6.16	5.73
		合計	2.95	2.75	3.16	3.29	8.38	9.02	6.58	6.42

注：プレとはプレテスト、ポストとはポストテストの略である  
出所：筆者作成。

表 2 SO学校連携プログラム実施前後の知的発達障害者への意識

	男女差のある項目	男女差の無い項目
プレテスト	インクルージョンへの積極性*** 学校内場面での交流への積極性*** 学校外場面での交流への積極性*** 受動的交流への積極性***	学校内での能力評価 運動能力評価 生活場面での能力評価 授業参加能力評価
ポストテスト	学校内場面での能力評価* 運動能力評価** インクルージョンへの積極性*** 学校内場面での交流への積極性*** 学校外場面での交流への積極性*** 受動的交流への積極性***	生活場面での能力評価 授業参加能力評価

出所：筆者作成.

(\* p&lt;0.05, \*\* p&lt;0.01, \*\*\* p&lt;0.001)

### <知的発達障害児に対する意識に影響を与える要因>

アンケートの質問項目の「身近に知的発達障害のある人がいる」＝「接触経験」, 「知的発達障害のある人と会話をしたことがある」＝「会話経験」と本稿では規定する。知的発達障害児への意識に影響を与える因子として、この2点に着目して、調査全体の全ての設問とクロス集計をしてみると、「接触経験」のあるものの方が肯定的である項目も多いが、有意な差は見られず、「会話経験」が知的発達障害者観に有意に影響を与えることがわかった。

会話経験の有無について男女差を見てみると、表3のようになり、女子のほうが有意に多い。男女ともプレテスト時、ポストテスト時に有意な差があり、男女ともSO学校連携プログラムにより会話経験が増加したことがわかる。また、これは前項で述べた、女子のほうが能力肯定度、インクルージョン・交流への積極性ともに点数が高くなっていることの原因であろう。

表 3 会話経験の男女差

(単位：%)

		会話経験あり
女子	プレテスト	40.7
	ポストテスト	54.0
男子	プレテスト	35.2
	ポストテスト	44.8

出所：筆者作成.

(p&lt;0.001)

## 4. 長期継続交流体験による知的発達障害児への意識の男女差

### <A中学校2008年度2年生の会話経験の推移と知的発達障害児に対する意識>

A中学校2008年度2年生の1年間継続交流体験後の、知的発達障害児に対する意識を見ると、前節のプレテスト・ポストテスト時に見られた男女差は無い。

知的発達障害者への意識に大きな影響を与える会話経験について、男女別の変化を見て

みると、表 4 のようになり、SO 学校連携プログラム (=短期交流体験) の後は、男子は会話経験が減るものの、1 年間交流体験終了後には、男女とも会話経験は増加して同じ値になっている。短期交流体験後に男子の会話経験が減少するのは、A 中学校の調査対象学年の特異な傾向であり、統計的手法による原因説明はできないが、当該学年にアスペルガー症候群の男子生徒が在籍することを、短期交流体験プログラム実施の中で認知した他学級の生徒が存在したと関連があることが予測されるが憶測の域を出るものではない。

表 4 男女別プレテスト、ポストテスト、1 年後の会話経験

	アンケート実施時期	会話経験あり
女子	プレテスト	48.8
	ポストテスト	61.8
	1 年後	84.8
男子	プレテスト	64.3
	ポストテスト	49.5
	1 年後	84.8

出所：筆者作成.

( $p < 0.001$ )

長期継続交流体験後の男女の知的発達障害児に対する意識と会話経験に差が無いという事実をふまえて、1 年後の会話経験の有無と知的発達障害児への意識の関連を見てみると、表 5 のようになり、長期交流体験の後も、会話経験の有るものの方が、知的発達障害児への意識が肯定的な項目が多くなっている。

表 5 1 年後会話経験の有無による知的発達障害児への意識

会話経験により差のある項目	会話経験により差の無い項目
運動能力評価** 生活場面での能力評価* 授業参加能力評価** 学校内場面での交流への積極性* 学校外場面での交流への積極性*	学校内場面での能力評価 インクルージョンへの積極性 受動的交流への積極性

出所：筆者作成.

(\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ )

1 年後の対象学年の男女別知的発達障害児への意識を見ると (表 6 参照)、学級により男女に意識の差があり、交流内容の差が原因だと推察できる。1 年後の調査結果で、学級間の差が一元配置分散分析で有意なのは「運動能力評価 ( $p < 0.05$ )」「受動的交流への積極性 ( $p < 0.05$ )」であるが、他の項目でも学級や性別により大きな差があることが見て取れる。1 年後学級別・男女別の調査結果のうち、灰色の網掛け部分が最低点で、白字が最高点である。

\* A 組は男女ともに点数が低いですが、学校内場面での交流への積極性は男子のほうが有意に高い ( $p < 0.05$ )。

- \* B組は全般的に女子のほうが低い傾向にある。
- \* C組は男子が低い。運動能力評価には有意差がある (P<0.05)。
- \* D組は男女とも比較的高い得点である。
- \* E組が男女とも一番高い得点となっている。

担任教諭に実施した聞き取り調査から、交流内容や回数が、学級により異なることがわかっており、それが学級による意識の差に反映していると考えられる。聞き取り調査実施時、担任教諭不在のため、C組については不明であるが、A組とD組は1年間に3回交流を行っており、B組とD組は5回交流をしている。しかし、前述のとおりA組とB組は低い得点傾向にあり、交流の回数が意識の差の原因ではないことがわかる。B組は、女子の一部に交流内容のフロアホッケーに乗り切れない生徒が存在し、それが女子の得点の低さに現れていると考える。D組には、SOに関する演劇を部活動でやっている女子生徒2名、SOのプログラムに参加している男子生徒1名が存在し、彼らがリーダーシップをとり、E組は担任が自分自身の知的発達障害についての意識の低さを自覚し、生徒とともに交流を効果的に実施できるか試行錯誤し、他学級には見られない、先方の施設を訪問し、学校外で交流を行うという試みをしており、交流の内容の差が得点の相違につながったと考える。

表 6 知的発達障害児への意識の変化 (1年後学級別)

			学内 能力 評価 (0-5点)	運動 能力 評価 (0-4点)	社会 能力 評価 (0-7点)	授業 能力 評価 (0-5点)	インク ルージ ョンへ の積 極性 (0-15点)	学校内 での交 流への 積極性 (0-18点)	学校外 での交 流への 積極性 (0-18点)	受動的 交流への 積極性 (0-12点)
A組	平均 点	女子	2.50	2.15	1.92	2.77	7.75	6.21	4.29	4.29
		男子	2.87	2.00	2.18	2.47	8.67	9.00	4.78	5.06
B組	平均 点	女子	2.14	2.21	2.57	2.69	6.93	6.47	3.36	4.87
		男子	2.95	2.50	2.95	3.26	7.50	8.38	4.40	5.67
C組	平均 点	女子	2.73	3.20*	1.93	3.29	7.15	6.93	3.86	4.00
		男子	2.59	2.44	2.88	2.89	7.12	5.89	3.32	2.74
D組	平均 点	女子	2.79	2.60	3.27	3.00	8.20	7.50	5.53	5.63
		男子	2.42	2.37	2.11	3.22	7.06	7.68	4.11	5.21
E組	平均 点	女子	2.87	2.82	2.88	3.25	8.82	9.94	6.29	6.00
		男子	3.22	3.06	3.17	3.61	7.65	7.89	4.67	5.11

出所：筆者作成。

各学級男女別の1年間交流体験終了時の会話経験を見てみると(表7参照)、会話経験の差が意識の差に影響を与えていることがわかる(学級別会話経験の有無の差は一元配

置分散分析で、 $p<0.001$ の有意差があり、性別では、男子に、 $p<0.05$ で有意差がある。男女それぞれの薄い網掛けが最低割合で、濃い網掛けが最高割合である。男女ともE組の会話経験が多く、女子はB組、男子はC組の会話経験が少ない（B組の男子が女子に比べ会話経験が多いのは、アスペルガー症候群の男子生徒が在籍するためと推測される）。

1章で述べたSO学校連携プログラムという短期交流体験の後の、女子のほうが能力肯定度、インクルージョン・交流への積極性ともに得点が高くなるという結果とは異なり、長期交流体験後には、性差は見られず、プログラム内容や取り組み方による会話経験の差異が、知的発達障害児に対する意識に影響を与えることがわかる。

表 7 学級・性別会話経験（1年間交流終了後）

（単位：％）

性別	学級	会話経験有り
女子	A組	75.0
	B組	66.7
	C組	93.3
	D組	93.8
	E組	94.1
男子	A組	76.5
	B組	90.5
	C組	63.2
	D組	94.4
	E組	100.0

出所：筆者作成。

## 5. 結論と今後の課題

以上述べてきたことをまとめると（表 8 参照）、SO学校連携プログラム実施前の児童生徒は、知的発達障害児に対する能力評価に男女差は無いが、インクルージョン・交流への積極性に関する評価は女子のほうが高く、これは先行研究と同調するものであった。また、知的発達障害者との会話経験のあるものの方が、知的発達障害のある人々への意識が全般的に肯定的で、女子のほうに会話経験が多い。この会話経験の多寡が男女児童生徒の意識の差に影響を与えている。

SO学校連携プログラムという短期交流体験後には男女とも意識得点が増加するが、女子のほうが能力評価（4設問のうち2問）も、インクルージョン・交流への積極性も高く変化している。知的発達障害児への意識に影響を与える会話経験も女子のほうが増加している。これは能力評価に性差は無いとする先行研究とは一致しない。

更に、1年間継続の長期交流体験の後には、会話経験の有無に男女差はなくなり、知的発達障害児に対する意識の男女差は見られない。男女差より会話経験の有無が知的発達障害児への意識に影響を与えている（表 5 参照）。また、担任教諭に対する聞き取り調査からは、男女にかかわらず、学級ごとの交流内容の差により、会話経験の増加度合いが異なり、それが意識の差に影響を及ぼしていることが明らかになっている。これも先行研究

とは異なる結果である。

知的発達障害のある人々が、社会で普通に暮らしてゆけるような、ソーシャル・インクルージョンの実現のためには、次世代の社会を担う若年層の意識の変革が重要である。そのためには、児童生徒が知的発達障害のある人々と接触する機会を増やし、会話経験を持てるような場を創出する必要がある。

**表 8 学級・性別会話経験（1年間交流終了後）**

プレテスト	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆知的発達障害児の能力評価：女子≒男子</li> <li>◆インクルージョン・交流への積極性：女子&gt;男子</li> <li>◆会話経験の有り&gt;会話経験なし</li> <li>◆会話経験：女子&gt;男子</li> </ul>
ポストテスト	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆能力評価、インクルージョン・交流への積極性：女子&gt;男子</li> <li>◆会話経験の有り&gt;会話経験なし</li> <li>◆会話経験：SO学校連携プログラム実施後&gt;実施前 女子&gt;男子</li> </ul>
1年後	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆能力評価、インクルージョン・交流への積極性：女子≒男子</li> <li>◆会話経験の有り&gt;会話経験なし</li> <li>◆会話経験：1年間交流後&gt;交流前 女子≒男子</li> <li>◆学級による交流内容差→会話経験の差</li> </ul>

出所：筆者作成。

短期交流体験のSO学校連携プログラムや、A中学校のような長期交流体験プログラムは、男女児童生徒の意識の変革に有効である。本稿では、交流体験による知的発達障害児に対する意識の差を男女差という視点から考察したが、短期交流体験プログラムの実施にあたっては、会話経験を持ちにくい男子児童生徒の特性を考慮したプログラム策定が必要であろう。長期交流体験プログラムについては、性別に関係なく、会話経験を多く持てるような交流内容の選定や取り組み方を熟慮し、交流を実施することが必要である。

1994年のサラマンカ宣言以来、世界の潮流はインクルージョンへと変化している（山本 2002）。しかし日本の社会全体を見ると、障害のある人びとへの偏見や差別があるとするものが82.9%であり（内閣府 2007）、障害のある女性への複体的な差別も存在する。男女ともに障害のある児童生徒のみならず、不登校、いじめの被害者・加害者、学校不適応など様々な問題を抱えた児童生徒も包摂されるような教育の場や社会の実現への一つの試みとして、知的発達障害のある人々との交流体験は意識の変容に有効な手段である。本研究の結果から得られた知見を今後の筆者の活動に生かし、さらなる研究の課題としていきたいと考える。

#### Endnotes

- 1 インクルージョンとは、広義には、1980年代からヨーロッパで用いられた社会政策用語である

ソーシャル・インクルージョンに端を発し、社会的に排除（エクスクルージョン）されている人々を包摂することである。その後世界的な社会政策と教育政策の中心的構成要素となった。他方、狭義のインクルージョンは、国連・ユネスコ・OECDによって新しい教育概念を示す用語として用いられてきた。本稿では、広義のソーシャル・インクルージョンと狭義のインクルージョンを区別して標記する。

- 2 知的障害者と発達障害者を分けて表現する機会が多いが、本稿ではSO日本の呼称の仕方にならない、知的発達障害者と記す。また、調査票では「知的障害」と表記されているものを変更せず使用したため、設問の内容の表記は知的障害とする。
- 3 ピアチュータリングとは、メンタリングのように一人の生徒がつき、学校内の様々なことを教えることで、チュータリングが単位として認められる学校もある。
- 4 ピアバディは、健常児と障害児がペアになり、様々なことに取り組むことである。
- 5 スペシャルオリンピックスは、知的発達障害のある人々に、地域で年間を通して日常的にスポーツをする場と、その成果を発表するための競技会を開催している国際的なボランティア組織である。2008年4月時点で、世界175以上の国や地域で、約310万人の知的発達障害のある人々が活動に参加し、約75万人のボランティアがその活動を支えている。日本全国47都道府県に、地区組織又は設立準備委員会があり、7,434人の知的発達障害のある人々と14,281人のボランティアが参加している。
- 6 SO学校連携プログラムは、若年層にSOの活動や知的発達障害について理解を深めてもらうためのプログラムで、通常4時限の授業で構成され、知的発達障害やSOについての導入授業、SOに参加している知的発達障害のある人々やその家族の講演、ボランティアの講演、実際にフロアホッケーなどのプログラムを一緒に行うなどの内容になっている。
- 7 本稿では、SO学校連携プログラム（標準的には授業時間4時間）のようなプログラムを短期交流と、筆者が別途行った調査対象である1年間継続交流プログラムを長期交流プログラムと規定する。
- 8 本稿では、筆者の定量調査実施対象の小学校5年生から中学校3年生を、若年層と呼称する。
- 9 Siperstein, Norins, Corbin, Matsumoto, & Widaman, *A National Study of Youth Attitudes toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities*, University of Massachusetts Boston, 2005a.  
対象：アメリカ合衆国26州68公立校5,860人中学生。  
調査方法：授業時間に教室において、教員によりアンケート実施。
- 10 Siperstein, Norins, Yamamoto, Amano, Matsumoto, *National Survey of Japanese Youth's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities*, University of Massachusetts Boston, 2005b.  
対象：日本19都道府県38公立校4,300人の中学生。  
調査方法：授業時間に教室において、教員によりアンケート実施。
- 11 2009年3月24日13時30分～14時30分、於A中学校会議室、C組担任は不在のため聞き取り不可能であった。
- 12 学校内での能力評価に関するアンケート票質問項目は：「知的障害のある中学生のほとんどは、学校において以下のことができると思いますか；a. 知的障害のない生徒と同じ学習科目を勉強する、b. 知的障害のある生徒と一緒にクラスの行事や仕事を行う、c. 知的障害のない生徒と友達になる、d. 具合が悪い時に、保健の先生に自分の症状を説明する、e. みんなと、共通の話題について話す」である。
- 13 運動場面での能力評価に関する質問項目は：「知的障害のある生徒のほとんどは、学校において以下のことができると思いますか；a. 知的障害のあるメンバーだけのチームで、スポーツをする、b. 知的障害のないメンバーだけのチームで、スポーツをする、c. 走ったり自転車に乗ったり

- する, d. スポーツの試合でのルールを理解する」である。
- 14 生活場面での能力評価に関する質問項目は「学校外で、知的障害のある生徒のほとんどは以下のことができると思いますか; a. 大人がいなくても、電車やバスなどの公共交通機関をひとりで利用する, b. 初めて会う人を紹介されたら、きちんとした対応をする, c. 携帯電話やコンピューター・ゲームなどのハイテク機器を使う, d. 自分のお金を管理する, e. 他の人の気持ちを考えた上で行動する, f. 新しい洋服や靴などを、自分で選ぶ, g. 誰かが手助けを必要としていることに気付く」である。
- 15 授業場面での能力評価に関する質問項目は:「クラスで行われる以下の活動のなかで、知的障害のある生徒はどれに参加できると思いますか: a. 国語の授業, b. 数学の授業, c. 美術の授業, d. 体育の授業, e. 給食」である。
- 16 インクルージョンへの積極性に関する質問項目は:「知的障害のある生徒があなたのクラスと一緒に勉強するようになったら、どんなことが考えられますか: a. 他の生徒たちが授業に集中できなくなる, b. 他の生徒たちが人それぞれの違いを理解して認めるようになる, c. 他の生徒たちの授業態度が悪くなる, d. 他の生徒たちに思いやりの心が育つ, e. 先生が授業の進度を遅らせた、内容を易しくせざるをえなくなる」である。
- 17 学校内での交流への積極性に関する質問項目は:「a. あなたは知的障害のある生徒に会ったら、あいさつしますか, b. あなたは体育の授業で、知的障害のある生徒を自分のチームのメンバーに選びますか, c. 昼休みや休み時間に、あなたは知的障害のある生徒と話しますか, d. あなたは知的障害のある生徒に教科書を見せたり見せてもらったりしますか, e. 遠足などのバスで席を自由に選べるとしたら、あなたは知的障害のある生徒の隣に座りますか, f. あなたは知的障害のある生徒とクラスの行事や仕事を一緒にに行きますか」である。
- 18 学校外での交流への積極性に関する質問項目は:「a. あなたは知的障害のある生徒と映画に行きますか, b. あなたは、知的障害のある生徒が同じ部活にいたら、一緒に話しますか, c. 体育の授業などで体育館やプールなどへ移動するときに、あなたは知的障害のある生徒と一緒にいきますか, d. あなたは学校以外でも知的障害のある生徒と一緒に話したり遊んだりしますか, e. あなたは知的障害のある生徒と個人的な話をしますか, f. 友達同士で出かける時に、あなたは知的障害のある生徒にも声をかけますか」である。
- 19 受動的交流への積極性に関する質問項目は:「a. 体育の授業で、知的障害のある生徒があなたを自分のチームのメンバーに選んだとしたら、どう感じますか, b. 知的障害のある生徒に、クラスの行事や仕事を一緒にしようと言われたら、あなたはどう感じますか, c. 知的障害のある生徒に、学校以外でも一緒に話したり遊んだりしようと言われたら、あなたはどう感じますか, d. 知的障害のある生徒が、昼休みや休み時間に話しかけてきたら、あなたはどう感じますか, e. 遠足などのバスで、知的障害のある生徒にあなたの隣に座りたいと言われたら、あなたはどう感じますか, f. 教室移動をするときに、知的障害のある生徒と一緒に行こうと言われたら、あなたはどう感じますか」である。

## 参考文献

- 遠藤真, 山口洋史 (1969) 「精神薄弱児に対する態度の研究」『特殊教育学研究』第 6 巻第 2 号, 日本特殊教育研究会, pp.19-27.
- 井上孝徳, 梅田寿生, 田代菊雄, 本保恭子, 佐藤比佐恵, 佐藤有子, 江草安彦 (1979) 「宮崎県下高校生の精神薄弱児に対する意識調査」『旭川荘研究年報』旭川荘医療福祉研究所, pp.24-30.
- 独立行政法人国立女性教育会館, 伊藤陽一編 (2006) 『男女共同参画統計データブック:日本の女性と男性 2006』ぎょうせい.
- 位頭義仁 (1997) 「わが国における交流教育の現状を課題」『発達障害研究』第19巻第1号, 日本発

- 達障害学会, pp.12-19.
- 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』第24巻第1号, 日本特殊教育研究学会, pp.11-19.
- 厚生労働省 (2009)「平成20年度障害者雇用実態調査」  
[http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?\\_toGL08020103\\_&tcID=000001025172&cycleCode=0&requestSender=search](http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&tcID=000001025172&cycleCode=0&requestSender=search). 2010.6.18.
- 内閣府 (2007)「障害者に関する世論調査」  
<http://www8.cao.go.jp/survey/h18/h18-shougai/index.html>. 2007.9.19.
- 内閣府障害者施策推進本部 (2007)「重点施策実施5か年計画」  
[http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/5sinchoku/h19/5year\\_plan.pdf](http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/5sinchoku/h19/5year_plan.pdf). 2010.6.2.
- 日本ソーシャルインクルージョン推進会議編 (2007)『ソーシャル・インクルージョン格差社会の処方箋』中央法規出版.
- 森田望 (1972)「精神薄弱児に対する意識調査—普通学級児とその母親の意識について—」『精神薄弱児研究』第171号, 全日本特殊教育研究連盟.
- Siperstein, Gary N., Norins Bardon, Jennifer, Matsumoto, Chihiro (2005a)  
*National Survey of Japanese Youth's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities*, University of Massachusetts Boston.
- Siperstein, Gary N., Parker, Robin C., Norins Bardon, Jennifer, Widaman, Keith F. (2005b)  
*A National Study of Youth Attitudes toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities*, University of Massachusetts Boston.
- Siperstein, Gary N., Norins, Jennifer, and Mohler, Amanda (2005c)  
*Social Acceptance and Attitude Change—Fifty Years of Research—*, Center for Social Development and Education, University of Massachusetts Boston.
- Siperstein Gary N., Brady, Mary, Freeman, Brandon, Parker, Robin (2006)  
*Special Olympics Get Into IT Evaluation Study*, Center for Social Development and Education, University of Massachusetts Boston.
- 白井泰子, 藤木典生, 白井勲 (1977)「社会的弱者に対する偏見の構造 (I) —心身障害児に対する女子学生の意識—」社会福祉学部研究報告第2号, 愛知県コロニー発達障害研究所, pp.9-20.
- 豊村和真 (2006)「学生の障害児者に対する受容的態度に関する研究 (第3報)」北星学園大学社会福祉学部北星論集第43号, pp.119-132.
- 生川善雄 (1995)「精神遅滞児(者)に対する健常者の態度に関する多次元的研究—態度と接触経験、性、知識との関係—」『特殊教育学研究』第32巻第4号, 日本特殊教育研究学会, pp.11-19.
- 生川善雄, 那須理絵 (2001)「知的障害者に対する大学生の態度構造—専攻、性と関連づけての検討」『東海大学健康科学部紀要』第7号, 東海大学, pp.45-52.
- 生川善雄, 安河内幹 (1992)「精神薄弱児(者)に対する態度と接触経験・ボランティア経験との関係に関する研究—福祉保育教育系女子大生の場合—」『発達障害研究』第13巻第4号, 日本発達障害学会, pp.302-309.
- 山本和義編著 (2002)『統合教育の実践 心と身体のバリアフリー社会を目指して』朱鷺書房.
- 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1部, 教育科学』第49巻第2号, pp.15-30.