

寄 贈	
安藤隆男氏	平成
	年
	月
	日

D B
855
1992
④

運動障害児の統合教育 に関する調査研究

— 人的規定要因の心理学的分析 —

目 次

目 次	頁
序 論	1
I 章 統合教育の系譜と動向	3
I - 1 統合教育の概念	3
I - 2 統合教育の現状と研究動向	11
II 章 統合教育を規定する枠組み（人的要因の分析）	23
II - 1 学校における人的要因	24
II - 2 統合教育における教科学習，指導の位置づけ	29
III 章 養護学校における統合教育の位置づけ	33
III - 1 養護学校と普通学校との統合教育に関する関連性	33
III - 2 養護学校における統合教育の視座	37
IV 章 本研究の方法論と目的	40
IV - 1 態度研究に関する方法論	40
IV - 2 交友関係に関する方法論	47
IV - 3 教科学習に関する方法論	50
IV - 4 本研究の目的	55
本 論	60
I 章 健常児の運動障害児に対する態度	62
I - 1 I 章の構成	62
I - 2 研究1：健常児の運動障害児に対する態度	64
I - 3 研究2：小学校普通学級における運動障害児の交友関係	94
I - 4 研究3：就学前段階における運動障害児の交友関係	116
I - 5 まとめ	124
II 章 教師の統合教育に対する態度	127
II - 1 II 章の構成	127
II - 2 研究4：小・中学校教師の統合教育に対する態度	129
II - 3 研究5：就学前段階教師の統合教育に対する態度	148
II - 4 研究6：養成系学生の統合教育に対する態度	157
II - 5 まとめ	167

	頁	
Ⅲ章	研究7：運動障害児の障害に対する態度変容	170
Ⅳ章	運動障害児の教科学習	185
Ⅳ-1	Ⅳ章の構成	185
Ⅳ-2	研究8：運動障害児の教科学習	186
Ⅳ-3	研究9：運動障害児担任教師の教科指導	196
Ⅳ-4	まとめ	212
Ⅴ章	総合考察	215
Ⅴ-1	統合教育を規定する人的要因の分析	216
Ⅴ-2	本研究の視座と得られた知見	219
Ⅴ-3	今後の課題	226
要 約		229
資料	運動障害児の自己教育力に関わる臨床的研究	243
文 献		269
謝 辞		282

序 論

序論については次の順序で述べる。

I 章 統合教育の系譜と動向

I - 1 統合教育の概念

1 - 1 統合教育の概念と類義用語

1 - 2 統合教育の形態と方法

I - 2 統合教育の現状と研究動向

2 - 1 統合教育の現状

2 - 2 統合教育に関する研究動向

II 章 統合教育を規定する枠組み（人的要因の分析）

II - 1 学校における人的要因

1 - 1 発達に関わる人的要因

1 - 2 学校教育における人的要因

II - 2 統合教育における教科学習，指導 の位置づけ

III 章 養護学校における統合教育の位置づけ

III - 1 養護学校と普通学校との統合教育に関する 関連性

Ⅲ - 2 養護学校における統合教育の視座

Ⅳ 章 本研究の方法論と目的

Ⅳ - 1 態度研究に関する方法論

1 - 1 態度研究に関する研究概観

1 - 2 態度研究における課題

1 - 3 課題への接近法

Ⅳ - 2 交友関係に関する方法論

2 - 1 交友関係に関する研究概観とその課題

2 - 2 課題への接近法

Ⅳ - 3 教科学習に関する方法論

3 - 1 グラフ表現法について

Ⅳ - 4 本研究の目的

4 - 1 これまでの統合教育研究における
人的規定要因の押えと知見

4 - 2 課題の整理と本研究の目的

I 章 統合教育の 系譜と動向

I - 1 統合教育の概念

1 - 1 統合教育の概念と類義用語

「統合教育とは，障害児を普通児集団のなかで教育することで，基本的には，小・中学校の普通学級で障害児が普通児と一緒に学習活動をする形態をいう」（心身障害辞典，1981）．国際的には，インテグレーション（integration），メイン・ストリーミング（main streaming），ノーマリゼーション（normalization）など類義用語がでてきており，わが国においても，統合教育の概念に近い教育の概念として，交流教育などがある．

以下では，類義用語を整理し，統合教育の概念をより鮮明にしていくものである．

（1）インテグレーション（integration）について

中野（1990）は，UNESCOのTerminology of special education（1983）を訳編し，integrationを統合教育と

紹介している。また、特殊教育学研究（日本特殊教育学会）に投稿された統合教育に関する論文の英文題目においても、統合教育をintegrationとするものが多い（吉岡，1974；安藤・平山，1987）。このことから、統合教育とintegrationは同義用語として理解できる。しかし、integrationについては、厳密に規定すれば、社会的インテグレーション(social integration)と教育的インテグレーション(educational integration)の観点から言及する必要がある。これに関して藤本・渡部(1986)は、教育的インテグレーションの実践の枠組みから類型化し、統合教育をその実践の4つのうちの1つにあげている。そして、統合教育は、障害児と健常児が別々の場で教育機会を得ていた歴史的経過を前提として、教育的な意図や目的のもとに障害児を健常児と同一の学習の場に統合しようとするものである、と規定している。ちなみに、彼らがあげる他の教育的インテグレーションとは、交流教育，共同教育，学校外教育・社会教育領域における教育的統合である。このなかで、統合教育を前二者とともに学校教育における実践として位置づけている。

(2) メイン・ストリーミング (main streaming) について

メイン・ストリーミングは、アメリカ合衆国において提唱されてきた概念で、障害児を可能なかぎり通常の教

育の場に入れるという考え方とその過程を意味する用語となっている。すべての障害児は、その障害の程度にかかわらず、可能なかぎり「もっとも制約の少ない環境」(Least Restrictive Environment)で教育されなければならないと規定する全障害児教育法(Education of All Handicapped Children Act—P.L.94-142, 1975)が制定されてから、この流れが急速にはやまったといわれる。そもそも障害児を含む子どもはすべて、原則として地域の学校に通うこととされており、重度の障害などによりやむを得ない場合に通常の学校から分離された施設内の学級で教育を受けることになるのである。のちに施行され、早期教育の推進をうたった全障害児教育修正法(P.L.99-457, 1986)においても同様の精神が貫かれている。

このように、アメリカ合衆国では障害児者の社会への受け入れに積極的に取り組んできている。これは、民族、宗教、人種など社会的、文化的な多様性に対して国家的な収束や凝集を意図することの必然性や人権の尊重に依拠していると考えられる。このため、障害児の普通学校受け入れについても積極的な法制化により対応してきたといえる。

(3) ノーマリゼーション(normalization)について

Wolfensberger(1981)によれば、ノーマリゼーションの概念を最初に発表したのは、デンマーク精神遅滞者

協会のバンクミッケルセン (Bank-Mikkelsen) で、彼の関わる分野の問題として、「精神遅滞者に可能なかぎり、普通の人に近い生活を確保させる」とし、「最大限に発達できるようにするという目的のために、障害者個人のニーズに合わせた処遇、教育、訓練を含めて、他の市民に支えられているのと同じ条件を彼らに提供することを意味している」(江草, 1983)。この原理・理念は、デンマークの精神遅滞者サービスを規定した1959年法に盛り込まれた。その後、スウェーデン精神遅滞者協会のニルジェ (Nirje) により、体系的に論述され、「精神遅滞者に、社会の主流となっている標準やパターンにできるだけ近似した日常生活を可能にすること」とされた。すなわち、ノーマリゼーションの原理を、すべての精神遅滞者の日常生活の様式や条件を社会の普通の環境や生活方法にできるかぎり近づけることにおいたのである。

Wolfensbergerはこれをうけて、human serviceとしての対人処遇 (human management) 一般にもっとも広く適用できるようにするために、ノーマリゼーション原理の定義を次のように再構成している。「可能なかぎり文化的に通常である身体的な行動や特徴を維持したり、確立するために、可能なかぎり文化的に通常となっている手段を利用すること」。この考え方の特徴は、個人の行動と特性を文化的にノーマライズすることであり、バンクミッケルセンやニルジェが障害者の社会的環境条件に力

点をおいているのとは視点を異にしている。

このようにノーマリゼーションの理念は、障害者福祉の共通の理念として欧米に定着し、やがて国際連合の場で取り上げられるにいたった。第31回国連総会（1976年）において、1981年を完全参加と平等をテーマにした国際障害者年と定めることを決議し、今日、世界的な動向となってきたのである。

以上のように、ノーマリゼーションのターゲットはかなり広範囲にわたり、障害児者の生涯を見通した原理となっている。これに対して、わが国の統合教育は学校教育期を念頭に置く傾向にあることから、その理念はノーマリゼーションに包含されるといえる。

（４）交流教育について

文部省（1986）によれば、「交流教育とは特殊教育の対象となっている心身障害児と心身に障害のない子どもたちとが、学校教育の一貫として活動を共にすることである。障害児と健常児が活動を共にする機会を設けることにより、障害児と健常児ともにその意義がある」としている。すなわち、「障害児にとっては、経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てることであり、健常児にとっては、自分たちと障害児のなかに多くの共通点をみいだして、仲間意識をはぐくんだり、障害児の障害を克服する意欲にふれて、自分の生活の姿勢や学習

の態度を反省したりすることである。また、障害児はもとより、幼児やお年寄りなどをふくめた地域社会を構成しているすべての人に対して思いやりの気持ちを育てる活動の場となる」としている。

このような心身障害児の理解認識の推進事業やこれを受けた一連の施策に対して、一部の運動から批判があったが、交流教育の実践の積み重ねにより、今日ではこの概念と意義は定着してきている。

さて、統合教育に関して類義用語を整理する作業を通して、①これらがその理念、方法、形態のどの点に重点を置くかで多少違って使用されていること（藤本，1983）が理解できる。また、②個人の発達を最大限に促すために、彼の一生涯を見通して可能なかぎり普通の人的環境を用意すること、の重要性がクローズアップされてくる。統合教育やその類義用語を概念規定するとき、社会的な発達や通常の人的環境、あるいはその関連性から捉える視点が国際的な通念となっていると考えられる。これはわが国の統合教育を検討するうえで示唆的である。

本研究においては、統合教育を基本的には、普通学校系列の普通学級で教師の指導援助のもとに障害児が健常児と一緒に学習活動をする形態とし、これを支える要因として統合教育の現場における人的環境に着目して以下

言及するものである。

1 - 2 統合教育の形態と方法

前述のように統合教育は、基本的には、小・中学校の普通学級で障害児が健常児と一緒に学習活動をする形態をいうのであるが、障害がある子どもの年齢や学年、能力や教育的ニード、あるいは障害の状態など多くの要因が関与して、さまざまな統合教育の形態と方法がとられることになる。

ここでは、主な指導の形態、方法を列挙する。

(1) 普通学級において終日指導が行なわれる形態

障害のために特別な援助をことさら考慮しない場合に採られる形態と理解できる。終日普通学級での指導プログラムを受けることを原則とする。

(2) リソース・ルーム方式 (resource room plan)

学校生活の基礎は普通学級において健常児とともに学習するが、障害のために特別な援助を必要とするときに、特別な教室にでかけるなどの指導を受けるものである。

特にアメリカ合衆国においてこの教育形態が多い(成田・緒方・本木・中川, 1992)。この報告から、教育形態と関連が深い就学指導について紹介する。この国の就

学指導は、社会的な啓蒙や啓発活動にはじまり障害の早期発見と教育を提供するという一連の作業の一部であり、その実質的な作業は、教師はもとより、医師や作業療法士、理学療法士、ソーシャルワーカー、行政担当者など多くの専門家により行なわれる。州により就学形態はさまざまであるが、カスケード方式と称されるもっとも制約の少ない環境の原則により就学措置の形態が決定される。Table I -1-1は就学措置を経てさまざまな教育形態により教育サービスを受ける3歳から21歳までの児童生徒の割合である。

Table I -1-1 児童生徒の教育形態別割合

(成田・緒方・本木・中川, 1992)

	通常学級	リソースルーム	分離学級	分離学校	訪問学級	施設内学級
3-21才	29.7	38.2	25	5.9	0.8	0.8

就学形態やカリキュラムの変更は親の承諾を必要とし適正手続きの明文化により、就学判定や措置先の決定にあたってトラブルはきわめて少ないとされている。

(3) 協力学級方式 (cooperative class plan)

障害児は、通常障害児学級に在籍するが、その能力、

特性などにより参加可能な教育活動は、普通学級で指導を受ける方式である。

(4) 巡回教師方式 (itinerant teacher plan)

障害児が在籍する学校や学級さらに家庭に対して、専門教師が巡回訪問してアドバイスやカウンセリングを行なう方式である。また、子どもに対して必要な指導も行なわれる。

この他にもさまざまな形態，方式があるが，以上が主たるものといえる。

わが国においては，普通学校（普通学級）への受け入れのための法制上の規定，整備がなく，また，公的な機関による厳密な統合教育に関する実態把握がなされていないことから，どのような子どもがどのような教育形態により教育を受けているのか定かでないが，(1)の教育形態によるものが多いと推察できる。

I - 2 統合教育の現状 と研究動向

2 - 1 統合教育の現状

人間の一生涯を時間軸にとり、いくつかの段階を設定する、いわゆるライフ・サイクルや発達期の視点から発達や教育は論じられてきた。これは、特定の段階がその前後の段階との関連から、一生涯を通して優勢で特徴的であるとする知見により構築されてきた。

この視点を踏まえると、学校教育は幼児期、児童期、青年期、あるいは就学前と義務教育段階に相当し、広義の発達との関連からこれらは連続的で、一貫的な問題であることが理解できる。

そこで、統合教育と学校教育との関連を考慮し、ここでは、特に教育的な観点から、統合教育を便宜的に就学前段階と義務教育段階に分けて、わが国の統合教育の現状について言及する。

なお、就学前段階では幼稚園、保育所という本来目的が異なる保育の場が存在し、一元的な取り扱いは慎重を期さなければならない。しかし、両者とも子どもが指導者の意図的な働きかけ、援助のもとで、幼児集団とのかわりをもって発達を遂げていく過程を機能的に有していることに注目し、ここでは統合保育として位置づけるものとする。

(1) 就学前段階での統合保育

ノーマリゼーション思潮の流布により、障害児をもつ親の保育、教育に対するニーズが多様化し、希望すれば

地域の保育所，幼稚園への措置が可能となりつつある今日，一般の保育所，幼稚園における障害児の受け入れが定着しつつある。

全日本特殊教育連盟（1981）は，全国の市（区）教育委員会の就学指導した障害児およびその疑いのある児童について，就学前教育を調査している。それによれば，就学前教育の形態は，幼稚園（31.62%），保育所（25.22%）が圧倒的に多く，両者を合わせて過半数に達していた。

また，文部省（1983）の調査（Table I -2-1）によれば，障害児を受け入れている幼稚園は35.04%，在園する幼児総数に障害児が占める割合は1.27%であった。障害の種別では，知能障害や自閉的傾向をもつもの，言語に障害のあるものが多く，それぞれ障害児の総数の30.04%，21.83%，16.18%となっている。運動障害児についてみると，1,121人で，10.66%であった。これは同年の全国の肢体不自由養護学校幼稚部（15校）の136人を大幅に上回っている。ちなみに，平成元年度の設置数，在籍数は，15校，116人と肢体不自由養護学校幼稚部在籍数はむしろ減少している。

これらから今日ではより多くの運動障害児が幼稚園，保育所に受け入れられていると推測できる。このことは，いわば物理的，空間的な場の統合を増大させ，いわゆる健常児と共に同一集団に所属することにつながるわけで

Table I-2-1 幼稚園における心身に障害をもつ幼児の教育状況等調査の概要
(文部省, 1983)

(昭和55年3月現在 回答率87.4%)

(1) 受入れ幼稚園数及び心身に障害をもつ幼児数

区分 設置者別	幼稚園数		心身に障害をもつ幼児数			
	回答幼稚園数	受入れ幼稚園数 (在園児総数)	3歳児	4歳児	5歳児	計
国立	47 ^園	2(315) ^{園人}	0 ^人	0 ^人	4 ^人	4 ^人
公立	5,929	2,187(336,973)	21	1,055	3,227	4,303
私立	6,787	2,283(490,775)	765	2,462	2,983	6,210
計	12,763	4,472(828,063)	786	3,517	6,214	10,517

(2) 障害種別の幼児数

障害種別		年齢別	3歳児	4歳児	5歳児	計
視覚に障害のあるもの			34 ^人	204 ^人	367 ^人	605 ^人
聴覚に障害のあるもの			59	153	304	516
精神発達に遅れのあるもの	ダウン症候群		42	141	212	395
	その他の精神発達の遅れ		167	902	1,695	2,764
肢体の不自由なもの	脳性まひ		20	92	241	353
	その他の肢体の不自由		47	258	463	768
病弱・身体虚弱のもの	筋ジストロフィー		1	12	42	55
	先天性心疾患		13	154	268	435
	その他の病弱・虚弱		23	206	399	628
言語に障害のあるもの			159	591	952	1,702
自閉的傾向をもつもの			221	804	1,271	2,296
計 (在園児総数)			786 (47,418)	3,517 (318,017)	6,214 (462,628)	10,517 (828,063)

ある。しかし、物理的、空間的な場を統合することが統合教育・保育、ひいてはノーマリゼーションの理念に沿うものではないことは繰り返すまでもない。

(2) 義務教育段階での統合教育の現状

わが国では、義務教育段階で統合教育を受けている児童生徒の実態を統計的に把握することを目的とした公的調査は行なわれていない。したがってその現状の把握を行なうにあたっては、関連調査などを参考にして推定していく作業が必要となる。

これに供するものとして、前掲の全日本特殊教育研究連盟の調査があげられる。これによれば、障害児またはその疑いがある児童全体の約40%が小学校普通学級に、残る過半数が特殊教育諸学校にそれぞれ就学したと推察できる。就学前段階において統合保育を受けたものが、小学校の普通学級への就学、すなわち統合教育に必ずしも移行していかないことが理解できる。

このようなことから、就学前段階での統合保育が障害児保育の主流となっているにもかかわらず、小学校段階やこれ以降の普通学校系列への障害児の就学が漸減していくと推察することができる。

2-2 統合教育に関する研究動向

障害児は学校などの場において、子ども集団や教師、さらには保護者とのかかわりをもつことになる。これまでの統合教育に関わる研究に共通する視点として、基本的にはこの関連を踏まえたものが多い。

これら統合教育に関する研究を概観すると、大別して2つの研究動向があげられる。ひとつは健常児と障害児との関連の視点から、障害児に対する態度や障害児との交友関係を検討するものである。もうひとつは教師と障害児との関連の視点から、教師の障害児や統合教育に対する態度を検討するものである。いずれも統合教育に関わる人的規定要因に着目しているものである。

ここではこれら視点からの研究を順追って概観するものである。

(1) 健常児と障害児との関連を焦点化した研究

まずはじめに、健常児集団における障害児の交友関係を検討している研究があげられる。

学校などにおける児童集団内での運動障害児のダイナミックな側面を理解するために、方法論的にソシオメトリー (sociometry) を適用したものが多くみられる。

この方法により、運動障害児の社会的地位を調査した Soldwedel & Terrel (1957), Centers & Centers (1963), O'Moor (1980) は、運動障害児の被選択が低いことを報告している。また、Dewey & Force (1956)

および Anderson (1973) も運動障害児の被選択が低く、脳性まひ (cerebral palsy, CP) も低かったとしている。運動障害児，なかでも CP 児の学級内での適応は必ずしも positive ではないことが理解できる。

丹生・石部 (1985) は，社会的地位の低さと CP 児の特性 (年齢，知能，性格，障害の程度など) との関連，ならびに選択排斥の理由から交友関係における結合と分離の要因を検討する観点から，CP 児が在籍する小学校普通学級において sociometric test を実施している。その結果，社会的地位は低学年に比べて高学年が低いことをみだし，学年が進むにつれて統合教育が難しくなるという知見を得ている。さらに，社会的地位と性格特性 (自己中心性，劣等感，固執性) とに相関があるとし，CP 児の性格特性が学級適応を促すうえで重要な要因であるとしている。

これら研究は，内省が得られやすい義務教育段階以降の児童を対象とする研究として位置づけられ，就学前段階の幼児ではほとんどされていない。

次に，健常児の障害児に対する態度を検討している研究があげられる。

尾島・杉田・中野・林・小川・小出・村中・松尾 (1968) は，障害児に対する意識を探索的，概括的に把握することを目的に，一般小・中学生その他を対象として，運動障害児を含む 6 種の障害児に対する意識調査を実施

し、公にされた、言語化された障害児に対する態度が好意的であっても、より内面的な言語化されない態度は、しばしば敵対的であるという Baker (1953) の指摘を支持する結果を得た。また、障害の種類によってもその受けとめかたが違っていることが指摘されている。

三澤 (1971) は、小学生などを対象に、絵画選択法により健常児を含む可視的な身体的異常、もしくは障害児の絵を個別に選択させた。その結果、わが国の被験児はアメリカの被験児に比べ健全な子を選択する傾向がみられた。

健常児の態度研究は少ないが、必ずしも好意的、受容的ではないことが示唆されている。

(2) 教師と障害児との関連を焦点化した研究

これに属するものとして、教師などの障害児や統合教育に対する態度を検討している研究があげられる。

ここではまず、就学前段階での保育者を対象にした研究から概観する。

後藤・永岡・斎藤・山崎・三宅 (1978) は、統合保育を受けている障害児について、軽度児が大勢を占め、健常児といわれる子どもたちの集団を破壊したり、学習を乱す重度の障害児は暗黙のうちに除外されがちであることを指摘している。また、障害の種別によっても保育者の意識に偏りが存在するとし、医療的措置を必要としな

い運動障害児の受け入れが支持されていたこともあわせて報告している。これらから、障害児が一定のルール、規範を理解して、集団活動を妨げないことを受け入れの前提にしていると理解できる。

しかし、軽度障害とはいえ、保育者にとっては障害児の受け入れに関して心理的な重圧があることも指摘されている。

このことについて井原（1982）は、保育者の意識・態度が健常児と障害児の間で大きくゆれ動く様相が顕著であるとし、これが保育実践の全場面を一貫してながれるところに、統合保育の複雑さや困難さが招来されることを指摘している。

また、畑山・古田・吉田・山形（1982）は、障害児が在園する幼稚園、保育所と在園していないところの保育者を対象に調査を実施し、統合保育の問題点をどのような視点からあげるかについて比較している。これによれば、両群とも職員増を指摘するものが多かったが、在園群が専門機関との連携や指導法を問題視していたのに対して、不在園群では設備の充実をあげた点で相違が見られる。前者が人的環境に関する事項を、後者では物理的環境に関する事項をそれぞれあげていることが理解できる。

これらの研究から、障害児の統合保育に関して幼稚園と保育所の保育者が、複雑にゆれ動いて実践に臨んでい

ることや、それでも障害児を受け入れた実績がなんらかの形で保育者自身の保育理念や実践の問題にフィードバックされていることが推察できる。

次に、義務教育段階での教師を対象とした研究を概観する。

大西（1961）は名古屋市内の普通学級教師を対象に、精神薄弱児をどのように認識、理解しているかを調査した。その結果、精神薄弱児に対する関心は認められたものの、彼らの教育のあり方に関しては、健常児と隔離して教育すべきであるとする考えが大勢を占めたことを報告した。

Combs & Harper（1967）は、ラベル（label）の効果について160名の教師を対象に調査を行ない、教師が障害児を認知するうえで、ラベリングが影響を及ぼすことを指摘した。すなわち、精神薄弱児はラベル化されたときに比べ、されない場合がよりnegativeであったのに対して、CP児は逆にラベル化されることによりnegativeに評定された。

Shotel,Iano & McGettigan(1972)はリソース・ルームプログラム（resource room program）で障害児を普通学級に入学させることが、彼らへの普通学級教師の態度にどのように影響を及ぼすかを明らかにすることを目的に、リソース・ルーム方式を採った学校の教師を実験群として、またこれによらない学校の教師を統制群とし

て調査した。その結果，リソース・ルーム方式を一年間実施しても，実験群教師の態度にわずかの影響を与えたにすぎなかったとして，教師の態度変容の困難さを示唆した。これに関して吉岡（1972）は，教師の態度に望ましい効果を与え，同計画を成功させるため，

① Educable mentally retarded childrenの指導法や教材教具に関する校内研修の必要性。

② リソース・ルームで当該児童を観察する機会を増やすこと。

③ リソース・ルームの専門教師と普通学校教師の間に，強力なコミュニケーションを確立するように準備すること。

の3点を留意点としてあげている。

さらに，メイン・ストリーミングに対する教師の態度を明らかにした研究（Williams & Algozzine, 1979）や，教師の障害児に対する態度を変容させるうえで，障害児との接触経験が関わってくるとしているHaring（1958）の研究は，教師が障害児の受け入れをどのように捉えているのか貴重な資料を提供している。

さて，上掲研究の概観を通して，障害児との接触経験が態度に及ぼす影響について整理する必要がでてくる。

このことについては，必ずしも一致した知見が得られているわけではない。これまでの障害児者に対する態度研究を概観すると，接触経験が好意的態度につながる効

果がある (Pederson & Carlson, 1981) とするものと、効果はない (Chubon, 1982) とするものがあげられているのである。Donaldson (1980) はこの相違の要因を、計画的に組織された接触経験であったかいなかという接触方法との関連から考察し、計画的接触が好意的変化を遂げていたのに対して、そうでない接触については、一致した結果をみなかったことを明らかにしている (河内, 1990)。

意図的、計画的な接触経験が態度の変化に寄与することを明らかにしたことは、統合教育の実践を深化させるうえで貴重な示唆を与えるものである。しかし、わが国の統合教育については、意図性や計画性に依拠した接触、交流が行なわれているとは言い難いのが現状である。個々の統合教育実践が各学校や教師の裁量に委ねられており、この枠内で計画性をもたせることにもおのずと限界がある。学校教育の日常性の枠内で、計画的で意図的な営みと、そうではない営みとを統合教育との関連から整理することがより現実的であると考えられる。

そこで次章では、統合教育の人的規定要因に着目して、これを整理することにより、本論文の視座を明確にするものである。

II 章 統合教育を 規定する枠組み (人的要因の分析)

本章では統合教育を規定する枠組みについて、いくつかの視点から検討し、本研究で踏まえる視座を明らかにするものである。

第1にあげられるのが学校環境の視点である。これを大別すれば、物理的側面と人的側面があげられる。

物理的側面とは、学校における教材や施設・設備などを中心として、広く教育行財政の側面をも含む事項である。人的側面とは、学校における障害児を取り巻く人的環境に関する事項である。前者は、就学する幼児、児童生徒の各障害の状態（種別や程度など）に対応し、学校教育活動を円滑かつ速やかにとり行なえることを意図した援助である。いわば統合教育を支えるハードウェアに該当する。後者は、ミクロ的社会としての学校における障害児を取り巻く人的環境である。統合教育を支えるソフトウェアになろう。統合教育を検討していくとき、特に後者の視点が肝要である。

そこで、はじめに統合教育を規定する人的要因に着目し、障害児と彼らを取り巻く人々の心理学的な問題とし

てこれを検討する。具体的には、先行研究で明らかにされてきた態度や交友関係に関する知見と課題を検証することである。

第2の視点として、教育現場において児童生徒と教師にとって、もっとも身近で具体的なかかわりとなる教科学習、教科指導から統合教育を検証することである。これは、各教科をめぐる意図的で計画的な人的かかわりが学校教育の前提であることに依拠する。すなわち、各教科を媒介として障害児と教師、あるいは障害児と健常児との関連を明らかにする視点である。

第1の視点、つまり態度や交友関係が統合教育に関わる人的要因のなかにあって無意図的、無意識的な営みとして位置づけられるのに対して、この視点は意図的、意識的な営みとして位置づけられるといえる。

II — 1 学校における 人的要因

1 - 1 発達に関わる人的要因

古くはアヴェロンの野生児の報告にあるように、人間の発達是人と人とのかかわりにより達成されるといって

も過言ではない。個々の相互作用過程は、螺旋的相互作用 (spiral interaction) といわれるように心理、社会的なフィードバックの連続体として意味づけられる。このことを通して個人はその社会的発達を遂げ、またこれが他者に影響を及ぼすという相互規定的関係をなす。

さて、この領域と関連して近年もっともめざましく発展してきたのが、新生児・乳児の発達に関する研究である。

これまで乳児は、音や光などの感覚刺激に対して無秩序と混乱の状態にあると考えられていた。感覚刺激を弁別的に処理できるまでには、一定の成熟を待つ必要があるといわれていた。しかし、Fantz (1961) は、生後6カ月までの乳児を対象に、選好注視法により乳児の視覚を実験的に検討した。その結果、乳児はどの月齢においても、単純なパターンより複雑なパターンを好んで注視することがわかった。また、人の顔のパターンに対しては、より整ったものを好んでみるなど、乳児の知覚においてはごく初期の段階から選択的、弁別的な能力を有していることが明らかになった。

Condon & Sander (1974) は、成人間の会話に出現する同期現象が、生後間もない新生児と成人間にも存在するのかについて実験を行なっている。このなかで、新生児は、言語音声に対して身体のリズムで応答していることが明らかにされた。このことは、渡辺・石井 (1984)

により新生児の相互作用性の同期現象としてより詳述されるにいたった。

このように，子どもは出生直後より感覚刺激の弁別能力をもって母親など彼を取り巻く人に接し，またこれに母親が応える関係を成立させることにより，そのコミュニケーション能力を向上させていくといえる。

また，子どもの誕生は母子関係にとどまらず，家族に大きな変化をもたらす。夫婦という関係枠にいた夫は子どもの誕生と同時に父親という役割が付与される。母親が経産婦であるなら，先に生れた子どもは兄として，姉としての役割がでてくる。このことはたんに役割の多重化を進めるだけでなく，家族の構成員すべてにさまざまな形でフィードバックされ，個々の生活観，価値観あるいは人生観さえも変化させる。家族という社会の変化は，当然赤ん坊自身にもフィードバックされるのである。このように個人と社会は相互規定的である（田中，1964）と考えられ，集団の力動性もここにみいだせるのである。

乳幼児期から老年期までの各Life stageを通して，人と人とのかかわり，関係は変化を遂げながらも継続し，マクロ的社会において個人は社会的存在として確固とした地位を得ていくのである。

以上のように，個人は社会集団にあって，その構成員との相互規定的な関係を深化させ，社会性をはじめとして発達を遂げていくのである。したがって，統合教育現

場における障害児をめぐる人的環境を考えると、どのような人的環境が用意され、どのような心理的、社会的なかわりが展開されるのかが重要になってくる。

1 - 2 学校教育における人的要因

幼児期あるいは児童期において、子どもは学校というミクロ的社会に所属することになる。この学校社会を人的環境から図式化すると、Fig. II -1-1のようになる。中央に一人ひとりの子どもを配置した。学校教育場面における子どもとのかわりという視点を踏まえると、幼児児童生徒集団、教師集団、保護者があげられる。子どもはそれぞれと力動的にかかわり、その成長発達を達成していくのである。また、三者は相互規定的な関係にあり、意図的あるいは無意図的に子どもと相互交渉を行なうといえる。このように、学校教育は人的側面から、教師、児童生徒、保護者の三者間での力動性 (dynamics) により規定できよう。運動障害児に対する三者それぞれの態度が、運動障害児の人格形成に深く関わってくることは想像に難くない (Kershaw, 1966; 河内, 1979)。特に学校場面で直接的な交渉があることから、前二者についての検討は肝要である。

基本的には普通学校に在籍する運動障害児もまったく同じ構図のなかで位置づいている。I章, I - 2の統合

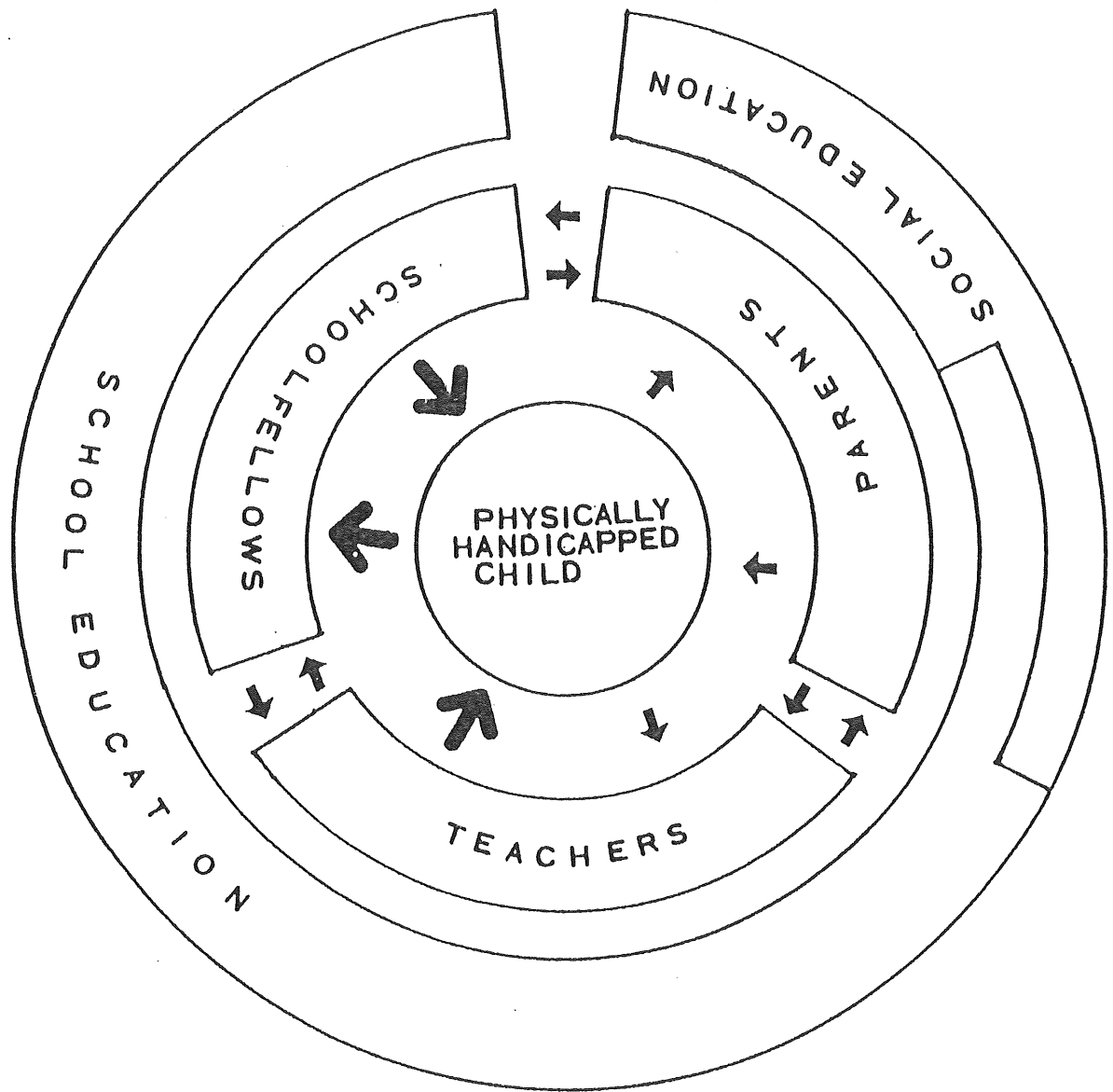


Fig. II-1-1 統合教育の人的規定要因

教育に関する研究動向で触れたように、これまでの統合教育に関する研究において踏まえられた視点、すなわち運動障害児と健常児、運動障害児と教師、それぞれの関連について注目して、運動障害児の統合教育について実証的かつ探索的に検証していく視座が必要となる。

II - 2 統合教育における 教科学習，指導の 位置づけ

児童生徒が教室で過ごす時間は、学校生活のほとんどを占めている。この教室での教育活動の大半が教科学習に費やされている。したがって、時間を基準に学校生活を分析するかぎり、教科学習がその中核として位置づいているといってもよい。また、児童生徒はもとより、その保護者や教師にとっても教科学習やその指導はたいへん重要視されていると考えられる。各教科を媒介として児童生徒同士、あるいは児童生徒と教師が意図的なかかわりを展開しているのである。

杉村（1983）は、教科学習と内発的動機づけの発達的变化について検討を行なっている。彼は、小学校児童に毎日の勉強をどのような気持ち、理由で勉強しているか

を質問紙により調査し，称賛や叱責の外発的動機づけに関する項目が2年生から4年生にかけて急激に減少し，これにかわって内発的動機づけに関する項目（大人になって役に立つからなど）が高くなっていくことをみいだした。

また彼は，小学校教師に児童の学習動機について教師がどのように捉えているのかを検討するため，児童の学習動機と考えられる項目を呈示し選択させている．先の児童の教科学習の動機と比較してみると，教師は外発的動機づけで児童が教科学習を行なっていると考えており，児童の学習動機（内発的動機づけ）とずれを生じていることが理解できる．

さらに彼は，小学生に国語，社会，算数，理科のそれぞれについて成績が良かったか悪かったかかの判断を求め，それぞれについて次の4つから原因を1つ選択させた．悪かったとする判断に対しては，①頭が悪かったから（能力），②なまけたから（努力），③テストが難しかったから（テスト），④先生の教え方がへただったから（先生）である．結果として，4年生まではテストが原因（外的要因）とされていたのに対して，6年生では努力が足りない（内的要因）との認知が優位になっていた．原因帰属の発達の側面として理解することができる．

このように，児童と教師においては，教科学習の動機づけについて異なった捉え方がなされており，どのよう

に学習に臨むのか、ずれが生じた状態で教科学習とその指導が展開されていることが看取できる。

山下（1990）は、小学生と中学生を対象に、教科学習をどのように捉えているかを分析している。これによれば、児童生徒が好きな教科は体育、音楽、図画工作（美術）などの作業・活動型の教科であるが、将来役に立ったり、努力や教師の教え方に左右されると強く意識されているのは主要教科、特に算数（数学）であるとされていた。児童生徒は選択的に各教科を捉えており、それぞれの教科に対して好き、あるいは役に立つといった情緒的、社会的なおもいを込めて臨んでいることがわかる。

このように、児童生徒にとって学校生活のなかで、教科学習はもっとも関心が高く、それゆえ学校生活への心理的適応をも規定することにつながると推察できる。したがって、普通学校に在籍する運動障害児が学校で展開する教科学習をどのように捉えているのか、そして彼らの教科学習を支える教師が教科学習をどのように感じているのかを検討することは、学校生活における日常の関係性から運動障害児の統合教育をより実証的に明らかにする視座となる。

小川（1982；1983）は、統合教育のなかで、もっとも困難な問題をもっているCP児の小学校での学習成績について調査を行なっている。その結果、CP児の学習成績において、体育、図画工作、音楽の評価が低く、主要4教

科は健常児と大きな差がなかった。しかし知能指数(intelligence quotient, IQ)との関連で健常児とCP児との比較を行なったところ、異なる傾向があることが明らかになった。すなわち、健常児においては、体育、国語を除く各教科で、CP児では体育、図画工作、音楽と社会で、IQとの関連をみいだしている。

小川の研究は、運動障害児の統合教育に関して、学習成績の観点から検討していることにおいて、希少でありかつ示唆的である。しかし、分析したデータが教師の学習に関する評価や知能検査結果など、いわば教科学習の外的指標であるため、教科学習に関する運動障害児の心理学的検討を踏まえた統合教育の分析にまでいたらないという課題が残る。運動障害児が日常の教科学習をどのように捉えているのか、教師の教科指導との関連から考察していく必要がある。

III 章 養護学校における 統合教育の位置づけ

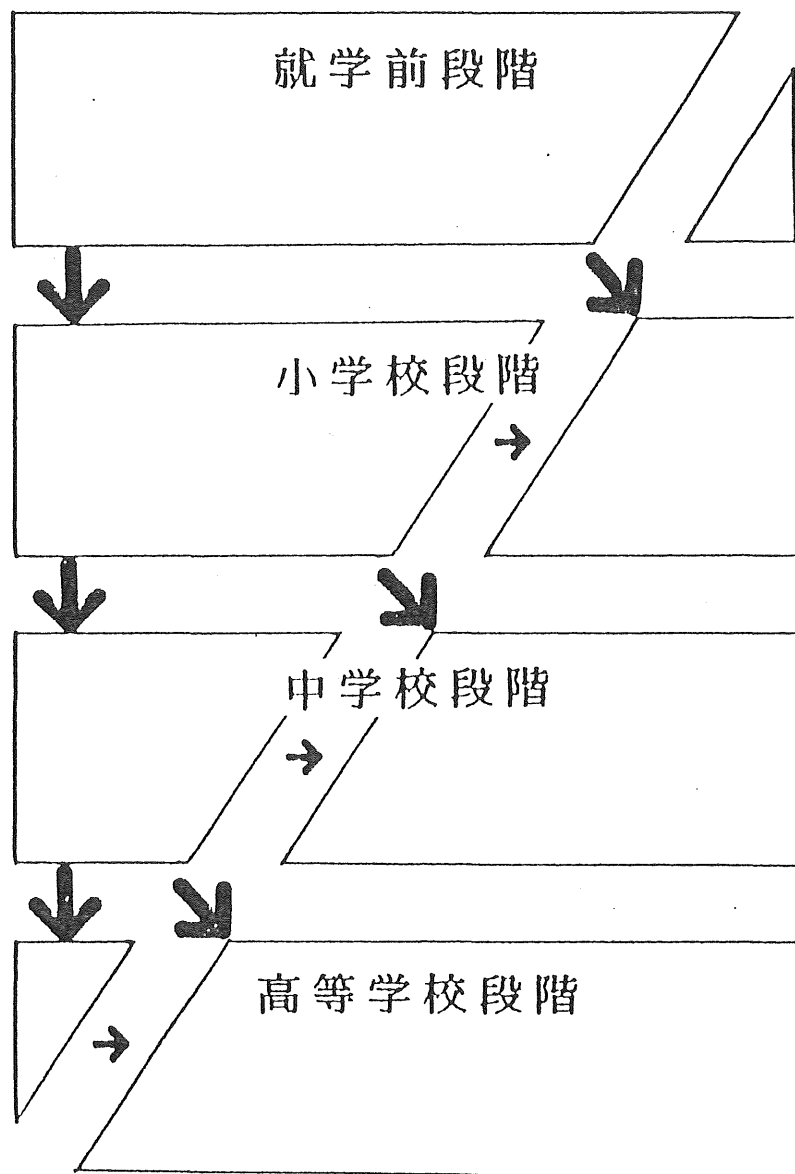
III - 1 養護学校と普通学校 との統合教育 に関する関連性

障害児の学校在籍の量的推移を，普通学校，特殊教育諸学校両系列の観点から示したものがFig. III-1-1である。

普通学校系列の就学前段階から高等学校段階にいたるまでの各段階を経ることによって障害児が漸減していくと考えられ，これはとりもなおさず特殊教育諸学校への就学が増加していることを意味する。

昭和61年度から平成2年度まで5年間における特殊教育諸学校系列と普通学校系列との転入，転出の状況を示した文部省（1992）の調査によれば，特殊教育諸学校への転入が転出を大幅に上回っている（Table III-1-1）。さらに，校種別にもっとも新しいデータである平成2年度をとりあげ，学部間の比較検討を行なうと，次のようになる。盲学校と聾学校では，上の学部に進むにしたがって普通学校からの転入者数が増加し，逆に普通学校へ

普通学校系列



特殊教育諸学校系列

Fig. III-1-1

学校教育体系における統合教育の関連

Table III-1-1 盲・聾・養護学校と小・中・高等学校との転入・転出状況一国・公・私立一
 (文部省, 1992)
 (昭和61年度間～平成2年度間)

学種 校別	区分 年度 部別	盲・聾・養護学校への転入者					盲・聾・養護学校からの転出者				
		61	62	63	元	2	61	62	63	元	2
盲 学 校	小学部	人 50	人 38	人 23	人 31	人 32	人 14	人 24	人 14	人 11	人 12
	中学部	43	40	35	28	37	9	6	7	6	8
	高等部	46	37	42	62	46	8	11	5	2	6
	計	139	115	100	121	115	31	41	26	19	26
聾 学 校	小学部	45	29	34	19	19	54	38	36	29	31
	中学部	19	32	27	36	37	6	10	3	4	5
	高等部	48	43	54	57	66	—	2	1	4	2
	計	112	104	115	112	122	60	50	40	37	38
養 護 学 校	小学部	3,886	3,656	3,542	3,449	3,264	3,139	2,967	2,882	2,800	2,760
	中学部	3,354	3,379	3,378	3,039	3,034	1,983	2,154	1,966	1,840	1,783
	高等部	1,780	2,056	2,402	2,608	2,571	104	149	113	136	146
	計	9,020	9,091	9,322	9,096	8,869	5,226	5,270	4,961	4,776	4,689
計	小学部	3,981	3,723	3,599	3,499	3,315	3,207	3,029	2,932	2,840	2,803
	中学部	3,416	3,451	3,440	3,103	3,108	1,998	2,170	1,976	1,850	1,796
	高等部	1,874	2,136	2,498	2,727	2,683	112	162	119	142	154
	計	9,271	9,310	9,537	9,329	9,106	5,317	5,361	5,027	4,832	4,753

(注) 小学校(小学部)又は中学校(中学部)の課程を修了後、中学部(中学校)又は高等部(高等学校)へ進学した者も含む。

の転出者数が減少している。これに対して養護学校では、上の学部に進むにしたがって普通学校からの転入者数、普通学校への転出者数いずれも減少している。これは、障害の種別により統合教育の困難度を示唆するものと理解できる。すなわち、知能障害や運動障害をもつ子どもが、視覚障害や聴覚障害の子どもに比べなんらかの原因により、はやい段階で養護学校に転学しなければならない状況になっていると考えられるのである。

さらに、運動障害児の障害の特性として、なんらかの医療的ニードをもっていることが学校系列の移行に多様さを招来することになる。すなわち、手術など外科的な治療やその術後訓練の必要性から、普通学校系列在籍時に肢体不自由児施設に入所し、同時に養護学校に在籍する児童生徒が存在していることである。肢体不自由養護学校に在籍する児童生徒総数に占める割合からみれば、少数（minority）ではあるが、いわゆる併設養護学校においては、教育対象として大きな存在となっている。ちなみに、平成3年度の筑波大学附属桐が丘養護学校入院部におけるこれら児童生徒の割合は、小学部では年間総在籍者の36.2%に、中学部では29.2%に達している。これは、過去3年間について同様な傾向を示している。

これら児童生徒は、知能障害をともなわない軽度運動障害であることが多く、障害の状態からいわゆる重度重複障害児とは両端に位置づくといえる。ここに養護学校

教育の多様性の要因をみいだすことができ、教育課程の類型に即した指導と称して同一校内にて‘分離’教育が展開されることになる。この反省から、多様な児童生徒が場を統合したうえで、教育活動を共有・統合できるような実践が行なわれるようになってきた。これら活動を通して転入児は、養護学校内でこれまで日常的でなかった多様な児童生徒との‘統合された’接触経験をもち、障害観や学校観を変化させるようになるのである。

彼らは一定の医療的ケアが終了した後に再び普通学校系列に転学することからこれまであまり注目されなかったが、運動障害児の統合教育を養護学校教育の場において検討する視座を提供してくれる。

III — 2 養護学校における 統合教育の視座

伊藤（1980）は、統合教育の思想と題して、「いま」は特殊教育諸学校、特殊学級といった教育の場が特殊教育を展開するうえで重要であるとの認識から、特殊教育をより専門化（specialize）することを説いている。そしてこの過程を経たのちに、特殊教育は普通教育に浸透し、両者は「統合」されるとしている。すなわち、彼は

統合教育を推進する背景にある平等論や無限論を、普通教育の現状を分析しながら批判し、真の教育を「特殊教育」にみいだそうとしたのである。彼の主張は、統合教育に関してさまざまな立場をとる論客から批判されるかもしれないが、養護学校教育をはじめとして特殊教育諸学校を統合教育との関連から明確に位置づけたことにおいて意義ある。

また、藤本・渡部（1986）は、イギリスのウォーノック委員会での報告を受けて、普通学級に統合される場合には「必要な援助」を受けることが明示され、逆に、特殊学校などに就学する場合には「一般的な地域生活」、「普通学級」、「普通学校」とのつながりが配慮されていることに注目し、わが国においてはこれらの理念や条件整備が脆弱であることを指摘している。そして、多様な教育形態を準備する作業として、盲・聾・養護学校の教育実践の蓄積をどう統合教育の形態にも生かしていくのか、また居住地と特殊教育諸機関がどのように有機的連携を築くのかといった諸点も解明されなければならないことをあげている。

これらの指摘は、統合教育について、たんに就学や教育の形態にとらわれることなく、教育的インテグレーションの枠組みや障害児の人権保障の観点から、特殊教育諸学校での教育のあり方に注目しているといえる。

本研究では、児童生徒の学校系列の変動性を考慮して、

普通学校系列における統合教育という固定的な捉え方を
せず，特殊教育諸学校系列における統合教育の視座を踏
まえるものである。

IV 章 本研究の 方法論と目的

本章では，これまでの関連研究の成果と課題を整理することにより，本研究で採用する方法論の検討を行なうものである．検討の対象は，態度，交友関係，教科学習に関する方法論とする．

IV - 1 態度研究に関する 方法論

1 - 1 態度研究に関する研究概観

I 章，I - 2 の統合教育の現状と動向において，健常児と教師の障害児に対する態度を概観した．しかし，これら研究は量的に少なく，方法論として態度測定法を検討するうえで限定される．そこでここでは，対象を一般成人に広げ，彼らの運動障害者に対する態度を概観することにより，態度研究に関する方法論の検討を行なう．

運動障害者に対する健常者の態度研究は，すでに多く

を数える。

伊藤・田川（1967）は，阪神地区の大学生，小・中学校および養護学校の教師，精神薄弱・肢体不自由関係施設の職員，そして社会人および知能障害児，運動障害児をもつ親などを対象に，ベルギーで起きた奇形児殺害無罪判決に対する賛否と，重症心身障害児の安楽死の是非などについて調査し，障害児と接触のない人の態度が冷やかであったとしている。

また忍（1967）は，札幌市およびその近郊の一般成人を対象に，身体障害者に対する偏見について調査し，全体的には好意的に受け止められてはいるが，具体的で身近な生活場面では，好意的反応が低下したと報告している。

三澤（1969）は，Jordan&Cessnaのcross cultural studyの一環として，わが国における身体障害者への一般人の態度を調査した。その結果，一般人の態度は好意的な反応が比較的多い半面，内面的には依然としてnegativeで，自己に関与する問題として捉えていない傾向がみられた。

このように，障害児者に対する態度に関して一般成人を対象としたものが多く，一様にその態度がnegativeであることがうかがえる。

またTenny（1953）は，majorityのminority（黒人など少数民族）への態度と障害児者への一般社会の態度が

相通ずることを指摘した。

さらに Semmel & Dickson (1966) はこれに関して、大学生を対象として connotative reaction (内包的反応) について調べ、CPが視覚障害や聴覚障害、知能障害そして黒人よりも嫌われていることを報告している。

さて、上掲の諸研究を整理すると、以下の点が明らかにされた。

(1) 洋の東西をとわず、障害児者への健常者の態度がまだまだ皮相な理解にとどまり、内的には negative であることが多い。

(2) わが国はこの傾向が特に顕著である。

(3) 障害の種類が異なれば、その態度も異なり、なかでも運動障害に関しては negative に受け止められている。

この背景には、以下の要因が考えられよう。

ひとつは、三澤 (1971) が指摘するように、対人認知のうえで身体障害が第一次的な手がかりになり、特に外見がその個人の社会的受け入れにとって重要な意味をもつことがあげられよう。すなわち、健常者にとり stigma をつけられた人(障害児者)と相互交渉することは不快とされ、それらの人との相互交渉を回避すると考えられる (Richardson, Goodman, Hastorf, & Dornbusch, 1961). この回避行動により stigma をつけられた人への知覚者の

推測構造は，修正されることなく存続されることになる。

もうひとつは，先の指摘に関連するが，社会的距離の存在があげられよう。伊藤・田川（1967）が言及しているように，わが国では教育が富国強兵，立身治昌産業を目的として機能したため，障害児者は国家に益をなさない廃人として，学校教育の蚊屋のそとに措置され，民間の慈善の対象としかなりえなかった。後年，学校教育への参加を果すところとはなったが，分離教育（segregation）が主流を占め，一般の健常者との出会いは閉ざされ，障害児が見せ物として好奇の眼前にさらされる悲惨をも招いた。このような史的背景を有すため，前述の要因をはじめとしてさまざまな要因も複雑に絡み合い，障害児者への無理解，偏見を一般健常者に生じせしめる土壌をつくりあげていったと考えることができよう。

1 - 2 態度研究における課題

態度研究に関して簡単にその流れを概観したが，これらは次のような問題点が内包されている。

（1）態度の概念が不明確であり，態度構造の多次元性について検討されていない（高木・島田・秋庭・熊谷・清宮，1973；河内，1979）。

（2）従来 of 態度研究は，障害児者との接触を拒む反応に対して，偏見を有すと判断していたが，島田・高木・

秋庭・熊谷・清宮(1974)が指摘するように、障害児者以外の事柄についても同様の態度測定を行ない、両者を比較検討しない限り、障害児者に対する態度が明確にならない。

(3) 調査対象の偏りについて

- ・障害児者との接触経験の有無などを考慮したサンプリングの必要性。
- ・態度のある側面が学習により形成されるものとするれば、児童の態度について検討を加える必要がある。

以上の諸点から1-3では、態度の概念および本研究で採用するsemantic differential法の態度測定法としての位置づけについて触れることにする。

1-3 課題への接近法

態度の概念が多様化しているため、ここではそのなかにあって代表的なものをいくつかあげることにする。

(1) Allport(1935); 態度とは、経験を通じて体制化された心的、神経的な準備態勢であって、個人が関わりをもつあらゆる対象や状況に対するその個人の反応に、指示的ないし力動的な影響を及ぼすものである。

(2) Osgood, Suci & Tannenbaum(1957); 態度とは、反応のための先有傾向であるが、評価反応の傾向があるという点で、準備態勢といった他のものとは区別される。

(3) Krech, Crutchfield & Ballachey (1962); 態度とは、社会的事象に関する positive ないし negative な評価、情緒感情、賛否の行動傾向の持続的体系である。

以上からも、一義的に態度は概念規定されていないことが理解できる。田中・藤原(1970)は「反応のための先有傾向」と「評価感情」という二側面を強調する Osgood らの定義がもっともオーソドックスであるとしている。

態度の諸特性について、田中・藤原(1970)の指摘にそって列挙すると、①態度とは反応のための先有傾向準備状態である。したがって態度は、刺激と反応との媒介物であり、直接には観察不可能な構成概念である。また、測定論的観点にたてば、多数の一貫した反応群から推定される潜在的反応と考えられる。②態度は対象をもち、ある一定の対象について「良い-悪い」といった評価を下す。③態度は学習により形成され、持続的である。④個々の態度は cluster をなし、それらが群を形成する。

これら4特性は、混沌化する態度を理解するうえでは有用である。また、Krechらの態度成分論のように、態度の成分(components)として、〈認知的成分 cognitive component〉、〈感情的成分 feeling component〉、〈行動傾向 action tendency〉の3つを設定し、それら成分のバランスと多様性の程度で、諸成分の特徴を説明しようとする考えは一考に値するものとなろう。

さて、Osgoodらにより Semantic Differential (以下、

SD) 法について提唱された。この方法は、イメージ (image) に対する接近法として広範に用いられるようになった。

Osgoodらによれば、われわれがある外的刺激 (Osgood は concept とした) を受け入れると、それがすぐに外部への反応となって現われるのではなく、外的刺激は媒介反応 (mediated reaction) を生じ、そのひき起こす内部刺激が仲介となって外部への反応となる。この媒介反応には、種々の性質と強さのものが考えられるが、これを意味空間 (semantic space) における方向および距離に対応づけると、概念 (concept) はその空間の一点として表すことができるとしている。その際、空間の次元が重要となってくるとし、20 の概念を 50 対の形容詞で評定させたものを因子分析し、評価 (evaluation)、力量 (potency)、活動性 (activity) の 3 次元がもっとも重要であることをみいだした。しかし Osgood の “意味” に対して Chomsky らによって “構造” が欠落していると指摘されるにおよんで、Osgood は情緒的意味 (affective meaning) と表現し直している。

さて、この方法を態度測定に用いる場合、態度を包括的に把握することは困難といえる。そこで、態度の認知的側面の分析に視点をあて、認知と深く関わってくるイメージを分析することとする。菊池 (1962) はイメージを捉えることを通して個人のもつ態度の一側面を理解し、

態度測定法としての意味づけを行なっている。このように態度測定への一接近法としてSD法を用いることは普及するにいたった。

SD法は連想法と評定尺度法を結びつけたもので、その困難性から児童への適用に疑問がある。しかし、その適用法に工夫を加えることにより、その問題を回避することができる。

Osgood (1957) は評定段階を5段階とし、教示法に工夫すれば小学校高学年まで適用可能としており、Donahoe (1961)、菊池 (1962)、Maltz (1963) も小学生を対象にSD法を用い、その有効性を実証している。また、峰田 (1969) は精神薄弱児の意味構造を把握するためSD法を適用し、その方法論的有効性を立証していることも考え合わすならば、特殊教育分野における研究方法としても有用である。

したがって、健常児の運動障害児に対する態度や運動障害児の障害に対する態度において、本方法を採用するものである。しかし、教師の統合教育に対する態度を明らかにするうえでは、評定尺度の構成が困難であることなどを考慮し、従来の方法を参考にして調査を行なう。

IV — 2 交友関係に関する 方法論

2 - 1 交友関係に関する研究概観とその課題

これについては、ソシオメトリー (sociometry) を方法論として採用している研究が多い。これについては、すでに I 章、I - 2 で関連研究を概観したので省略する。

ソシオメトリーは、モレノ (Moreno, J.L.) によって体系化された集団構造の分析・測定に関する理論であるが、広い応用研究分野によりその定義は一様ではない。ここでは、人間関係を解明し、その改善を企図する理論と方法の総称であると理解する。

ソシオメトリーの基礎理論として、自発性 - 創造性の理論、比所 - 今 (here and now) の理論、場の理論 (field theory)、役割理論 (role theory) などが展開されている。また研究方法においても、集団テクニク、アクション・テクニクなど独自の科学として発展している。ソシオメトリック・テスト (sociometric test) は、このソシオメトリーの理論と方法によって支えられるものであって、いくつかある集団理解の方法のひとつである。被選択排斥総合分布 (CRS分布) などのモナディック次元 (monadic dimension)、相互選択 (mutual choice) などのダイアディック次元 (dyadic dimension)、集団構造マトリックス (matrix) などの集団次元の 3 次元から多角的に分析が可能である。

また、面接法により工夫を行なうことで、低年齢の幼児に適用ができ、その対象を広範囲に網羅することが可能である。

このようなことから、ソシオメトリーの応用の範囲は教育、医学、産業、行政など多岐にわたるようになった。

さて、学校教育現場において教師の学級集団理解と児童指導に供するために、ソシオメトリック・テストが定期的に実施されることが多い。これは、交友関係を診断し、より凝集性の高い学級集団の形成と個人の集団内の適正な適応を図ることが目的とされる。しかし、選択と排斥を児童生徒に記載させる作業を行なうことから、児童生徒の選択排斥行動を強化させるとして、今日では批判的な意見が多いのも事実である。したがって、学級での相互人間関係を分析することを目的として、この方法により、部外者が調査を実施することは、あまりなされなくなってきた。

このことに関してMorenoは、科学的研究を中心目的とするものを‘つめたいソシオメトリー(cold sociometry)’と、研究を副次的として治療を主とするものを、‘あたたかいソシオメトリー(hot sociometry)’とそれぞれ呼び、研究のための研究を戒めている。

2 - 2 課題への接近法

運動障害児の学級集団における交友関係を明らかにするために、ソシオメトリック・テストを適用するうえでは、次のような配慮を行なうことが肝要である。

(1) 担任教師や指導スタッフと、直接的で密接な連携をとることである。これは、担任教師に研究の主旨と採用する本テストの有効性と課題、あるいはテスト結果をどのように解釈し、活用するのかを正確に伝えることを意図している。十分な共通理解、コンセンサスが得られないときやテスト実施にリスクをとまなうおそれがある場合は、これを実施しない。

(2) テスト構成あるいは教示の工夫を行なうことである。ソシオメトリック・テストは、ある規準(criterion)により選択排斥を求めるわけであるが、検査者はあらかじめ排斥事項を割愛することや、これを盛り込む場合でも児童生徒に無理強いすることを避けることである。

このように、研究を前面にすることなく、テスト実施が子ども一人一人を生かし、ひいては子ども集団の活性化に寄与するよう心がける必要がある。

IV — 3 教 科 学 習 に 関 す る 方 法 論

3 - 1 グラフ表現法について

山下（1990）は，児童生徒を対象として，好き嫌いなど数量で表せない感覚的，主観的なものを評定する場合，一種の絶対的評価（“とても好き”から“とても嫌い”までの数段階のうちどれかに丸をつける方法）をとるものなう評定を行なわせる（福武書店教育研究所，1988）より，順位をつけた方が評定者にとって容易で，興味をもって臨めるとして，児童生徒が教科学習をどのように捉えているかを検討する手法に，順位のグラフ表現法（馬場，1981；Baba, 1986；馬場・脇本・遠藤・金子・飯田・野中，1984）を導入している。

この方法は，コンピューターのグラフィック機能の増大ともあいまって，データ構造を直観的に把握できるようにグラフィック表示する種々の方法が模索されてきたこと（Chernoff, 1973；永岡，1984）を反映しており，教師が自身の授業改善を目的として，学級の日常的データ処理結果を活用する際に直観的に理解しやすいデータ表示法として考案された。

山下による数学的なモデルは次のようである。

κ 個のアイテムに対する n 人の判定者に対する順位データが与えられているとする。

$$\begin{array}{cccc}
R_{11}, & R_{12}, & \dots, & R_{1\kappa} \\
R_{21}, & R_{22}, & \dots, & R_{2\kappa} \\
: & : & & : \\
R_{n1}, & R_{n2}, & \dots, & R_{n\kappa}
\end{array}$$

$(R_{a1}, R_{a2}, \dots, R_{a\kappa})$ は a 番目の人の κ 個のアイテムにつけた順位であり, $(1, 2, \dots, \kappa)$ からなる順列のひとつである.

小学生を対象に, 7種類の果物を好きな順にあげる課題を設定したとすると, 各対象児童のデータは $(1, 2, 3, \dots, 7)$ の順列のひとつである.

まず, 半径 1 の半円を描き, 円の中心を原点とする. 第 j 順位を表す方向を次式で与えられる角度 θ_j の方向

$$\theta_j = \frac{j-1}{k-1} \pi \quad (j=1, 2, \dots, k)$$

とし, 順位に対応した角度 θ_j の目盛をつけると, 1 位の方向が 0 (ラジアン), 最後の κ 位の方向が π である.

アイテム i を j 順位とした人の総数を f_{ij} , その相対度数を p_{ij} とすると,

$$\sum_{j=1}^k p_{ij} = \sum_{j=1}^k f_{ij}/n = 1 \quad (i, j=1, 2, \dots, k)$$

が成り立つ。

アイテム i を j 順位に対応するベクトルを

$$X_{ij} = (p_{ij} \cos \theta_j, p_{ij} \sin \theta_j)$$

とし，原点を出発点として， $j=1, 2, 3, \dots, k$ の順にベクトルを結んでできる折れ線を描く（順位連結グラフ）．
 例えば，小学生に対する果物の好きな順位では，「りんご」を第1位に順位づけた児童の比率が .06 であるとする
 と，0 の方向に長さ .06 の線分を引く．次に第2位の比率が .17 であれば， $\pi/6$ の方向に長さ .17 の線分を加える．同様に，第7位に対応する線分まで順次加えて描

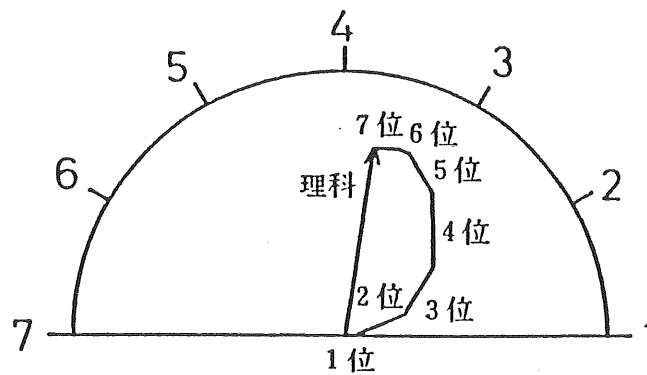


Fig. IV-3-1 順位連結グラフ

いた図が順位連結グラフである (Fig. IV-3-1)。折れ線を形成する個々のベクトル X_{ij} の長さはアイテム i が j 順位となる比率を表しているので、順位連結グラフは、各アイテムの各順位の分布を表している。

次に、折れ線の終点と原点を結ぶ合成ベクトル (アイテムベクトル)

$$X_i = \sum_{j=1}^k X_{ij} = (r_i \cos \phi_i, r_i \sin \phi_i)$$

を描くと、アイテムベクトルの方向

$$\phi_i = \arg (X_i)$$

がアイテム i の平均的な順位と対応している。すなわち、Fig. IV-3-1における合成ベクトルである「りんご」のアイテムベクトルの方向がりんごの平均順位 3.75 と対応している。

また、アイテムベクトルの長さ

$$r_i = |X_i|$$

は、全員が同じ順位をつければ 1 になるので、1 に近いほど (円周に近いほど) 順位の評定が安定しており、短いほど順位の評定がばらついていることを示す。なお、

順位のばらつきは r_i から便宜的な標準偏差

$$s_i = (-2 \ln r_i)^{1/2}$$

で求められる。アイテムベクトルのグラフが順位グラフである。

以上のようにグラフ表現法は、統合教育の人的規定要因となる各教科を媒介とした児童同士、児童と教師とのかかわりを分析する手法として有効である。また、教師が日常的データを活用するうえでわかりやすく、児童が回答するうえでも容易であることから、これを運動障害児の教科学習と、これを支える教師の教科指導の解析法として適用するものである。

IV — 4 本研究の目的

統合教育やその類義用語を整理する作業を通して、統合教育を検討するうえで、個人の発達を最大限に促すために、普通の人的環境を設定することの重要性が指摘できる。これを統合教育を規定する枠組みとして踏まえる

とき，障害児を取り巻く人的環境に着目することが肝要となる。

4 - 1 これまでの統合教育研究における 人的規定要因の押えと知見

これまでの統合教育に関わる研究を概観すると，障害児を取り巻く人的環境の視点から検討されることがほとんどである。ひとつは，障害児と健常児との関連を焦点化した研究であり，もうひとつは，障害児と教師との関連を焦点化した研究である。前者には，普通学級での交友関係(Dewey & Force, 1956; Soldwedel & Terrel, 1957; Centers & Centers, 1963; Anderson, 1973; O'Moor, 1980; 丹生・石部, 1985)や健常児の障害児に対する態度(尾島・杉田・中野・林・小川・小出, 1968; 遠藤・山口, 1969; 三澤, 1971; 木船, 1986)があげられる。後者には，教師などの障害児や統合教育に対する態度(Haring, 1958; 大西, 1961; Combs, 1967; Shotel, 1972; 吉岡, 1972; 後藤・永岡・斎藤・山崎・三宅, 1978; 畑山・古田・吉田・山形, 1982; 井原, 1982)があげられる。

以上の研究により，次に示すような知見が得られた。第1は，障害児の児童集団における社会的地位は低く，また健常児の態度もnegativeであることが示唆されたことである。第2は，教師の障害児や統合教育に対する態

度では、障害児の受け入れが心理的な負担となっていることに起因して、その反応の好意度は低く、その変容が難しいことが理解できることである。第3は、障害の種類や年齢（就学段階）によって受け入れに差異があることである。しかし、障害児者との接触経験が健常児者の態度の変容あるいは差異を生ずる（山内,1984；木船,1986）ことから、障害児を普通学級に受け入れることが取り巻く人的環境や障害者自身に相互規定的に影響を及ぼし合うと考えられる。

4 - 2 課題の整理と本研究の目的

本研究では、まず上記先行研究での知見を踏まえ、普通学校系列への統合がもっとも難しい（小川,1982,1983；丹生・石部,1985）といわれる運動障害児を対象として、その統合教育に関して人的要因に着目して追跡検証するため、

目的 1：障害児との接触経験が健常児や教師の統合教育に対する態度にどのような影響を及ぼすかを明らかにする。

目的 2：健常児集団における運動障害児の交友関係を、sociometric testを適用して、集団内での社会的地位を明らかにする。

以上は、これまでの統合教育に関わる研究での知見を

踏まえながら，さらに方法論上の吟味をして追跡的に検討することと意味づけられる。

しかし，これまでの研究においては次のような課題が残されている。

第1は，藤本・渡部（1986）が指摘するように，統合教育を教育的インテグレーションとの関連から捉えることの視点である。

統合教育の現状で明らかになったように，普通学校系列における運動障害児の在籍数は，上の段階に進むにしたがって漸減することや，視覚障害や聴覚障害に比べてはやい段階で養護学校へ転学することから，運動障害児の統合教育には多くの困難性が示唆された。このようなことから，運動障害児の学校間の移行性，流動性の視点，すなわち普通学校と養護学校との関連から統合教育を検討することである。

第2は，人的規定要因を学校教育活動との関連から押える視点である。

これまで統合教育の人的規定要因については，態度や交友関係といういわば無意図的，無意識的な心的活動が注目され，多くの知見を得た。しかし，学校教育においては計画的で，意図的な活動が展開され，児童生徒同士，児童生徒と教師とが相互にかかわりをもつことになる。このような日常的関係枠に依拠した視点から人的規定要因を押え，統合教育を検証することが重要になってくる。

すなわち，各教科を媒介とした人的かかわりから接近することである。

以上の課題を受けて，

目的 3：普通学校から養護学校に転入する運動障害児が，養護学校生活を通して障害や学校に対する態度をどのように変容させるかを検討する。

目的 4：もっとも身近で関心が高く，それゆえ学校生活への心理的適応をも規定する教科の学習とその指導に着目し，普通学校に在籍する運動障害児が教科学習をどのように捉えているのか，そして彼らの教科学習を支える教師が教科指導をどのように感じとっているのかを検討する。

本 論

本論については次の順序で述べる。

- I 章 健常児の運動障害児に対する態度研究
 - I - 1 I 章の構成
 - I - 2 研究 1 : 健常児の運動障害児
に対する態度
 - I - 3 研究 2 : 小学校普通学級における
運動障害児の交友関係
 - I - 4 研究 3 : 就学前段階における
運動障害児の交友関係
 - I - 5 まとめ
- II 章 教師の統合教育に対する態度
 - II - 1 II 章の構成
 - II - 2 研究 4 : 小・中学校教師の統合教育
に対する態度
 - II - 3 研究 5 : 就学前段階教師の統合教育
に対する態度
 - II - 4 研究 6 : 養成系学生の統合教育
に対する態度
 - II - 5 まとめ

- III 章 研究 7 : 運動障害児の障害に
対する態度変容
- IV 章 運動障害児の教科学習
 - IV - 1 IV 章の構成
 - IV - 2 研究 8 : 運動障害児の教科学習
 - IV - 3 研究 9 : 運動障害児担任教師
の教科指導
 - IV - 4 まとめ
- V 章 総合考察
 - V - 1 統合教育を規定する人的要因の分析
 - V - 2 本研究の視座と得られた知見
 - V - 3 今後の課題

I 章

健常児の運動障害児 に対する態度

I - 1 I 章の構成

これまでの統合教育に関する研究では、健常児と障害児との関連を焦点化した研究が比較的多くなされている。これらを一別すると、2つの研究系列をあげることができる。ひとつは、健常児の運動障害児に対する態度研究(尾島・杉田・中野・林・小川・小出・村中・松尾,1968; 遠藤・山口,1969;三澤,1971; 木舩,1986)であり、もうひとつは、健常児集団における障害児の交友関係の研究(Dewey & Force,1956; Soldwedel & Terrel,1957; Centers & Centers,1963; Anderson,1973; O'Moor, 1980; 丹生・石部,1985)である。

そこで本章では、これら研究の成果を踏まえつつも、統合教育の連続性の観点から、就学前段階と小学校段階での運動障害児の交友関係について明らかにする。また、小学校の健常児を対象に障害児との接触経験と態度との関連について、SD法を適用して明らかにするものである。

なお，SD法を構成する尺度は，該当年齢の児童の意味空間（semantic space）を正確に反映させるために，長島・藤原・原野・斎藤・堀（1966,1967）を参考にして予備調査を経て作成するものである。

本章の構成は次のようである。

I - 2では，研究1として健常児の運動障害児に対する態度を，I - 3では研究2として小学校普通学級での運動障害児の交友関係を，I - 4では研究3として保育所での運動障害児の交友関係をそれぞれとりあげる。最後に，I - 5として本章での研究のまとめを行なう。

I - 2 研究 1

健常児の運動障害児 に対する態度

2 - 1 目的

本研究では態度の認知的側面と深く関わるイメージを、SD法を用いて分析検討することにより、健常児の運動障害児に対する態度を明らかにする。

2 - 2 予備調査

(1) 第1段階 呈示概念の選定

障害児はもちろん、各評定児童の有する意味空間をで

Table I -2-1 呈示概念 list

S1: 体が不自由な子	S5: 女 子
S2: ちえおくれの子	S6: と も だ ち
S3: ふ と っ た 子	S7: 運 動 が よ く で き る 子
S4: 男 子	S8: 勉 強 が で き る 子

きるだけ広く把握するために，比較刺激として学校場面で想起される呈示概念を選んだ（三澤，1971）．Table I-2-1は呈示概念listである．

（2）第2段階 第一次予備調査

1)目的

自由連想による形容語の抽出をする．

2)方法

①対象

水戸市立特殊学級設置小学校 5，6年生 161名

水戸市立特殊学級未設置小学校 5，6年生 164名

障害児をはじめ，さまざまな児童との接触経験を有する児童を対象とした．

②手続き

自由記述による質問紙による．

概念を2つずつ各評定児童に呈示し，以下のような教示のもとで記述を求めた．

『「」に示すことばから，あなたは何を頭におもいかべますか．おもいうかんだことをできるだけ多く書いてください．』

③形容語の選定基準

- ・出現頻度が多いこと（frequency）．
- ・多くの呈示概念にわたり出現すること．
- ・日本語としての適切性（俗語，方言などの除外）．

- ・類似語の場合，より適切なものを選ぶ。

3)結 果

300種，延べ総数は1,453であった。うち先の基準に従い，選定した形容語は46語である。Table I -2-2に示した。

(3) 第3段階 第二次予備調査

1)目 的

第一次予備調査で得られた形容語の反意語を抽出，選定する。

2)方 法

①対象

第一次予備調査に同じ。

②手続き

第一次予備調査で得た形容語を4分割し，各評定児童に以下の教示のもとで記述を求めた。

『「」に示すことばと反対の意味になることばを1つだけ書いてください。ただし，“～でない”ということばはなるべく書かないようにしてください。』

③反意語の選定基準

- ・反意語としてもっとも多くあげられていること。
- ・語として適切さを欠く場合，また類似語などある場合，用語上より適切なものを選ぶ。

3)結 果

Table I -2-2 抽出形容語および出現頻度

形容語	頻度	形容語	頻度	形容語	頻度	形容語	頻度
かわいそう	118	じょうず	20	おとなしい	7	たいへん	4
楽しい	98	おそい	20	おそろしい	6	おこりっぽい	4
強い	53	活発	19	ていねいな	6	つらい	4
やさしい	50	意地の悪い	19	少ない	6	やわらかい	4
はやい	43	不潔	18	えらい	6	さみしい	4
いばった	39	勇気のある	14	無口	5	疲れやすい	3
うるさい	35	明るい	13	すばやい	5	へた	3
健康	34	上品	11	おしとやかな	5	にがて	3
きれいな	33	大きい	11	うれしい	5	気のあう	3
うらやましい	32	まじめ	11	きょうな	5	近寄りにくい	1
にぶい	24	乱ぼう	9	責任感のある	5		
弱い	21	頼りになる	7	おてんば	5		

Table I -2-4 選定形容語

1 不まじめ	—まじめ	16 すばやい	—にぶい
2 病弱	—健康	17 せいけつ	—不けつ
3 おく病	—勇気がある	18 つらい	—らく
4 大きい	—小さい	19 近寄りにくい	—近寄りやすい
5 やわらかい	—かたい	20 うるさい	—静かな
6 じょうず	—へた	21 うれしい	—かなしい
7 無責任	—責任感がある	22 きれいな	—きたない
8 疲れにくい	—疲れやすい	23 活発	—おとなしい
9 不きょう	—きょう	24 頼りになる	—頼りにならない
10 つまらない	—楽しい	25 乱ぼう	—ていねいな
11 くらい	—あかるい	26 げひん	—じょうひん
12 やさしい	—こわい	27 おしとやかな	—おてんば
13 気のあわない	—気のあう	28 にがて	—とくい
14 無口	—おしゃべり	29 弱い	—強い
15 はやい	—おそい		

この結果は，Table I -2-3に示す。

以上の予備調査を経て調査項目の作成を行ない，29項目を採用した。これら項目については，Table I -2-4に示す通りである。

2 - 3 本調査

(1) 方 法

1)対 象

小学校 5 ， 6 年生児童 760名

運動障害児との接触頻度から以下の3群に分けた。

高接触群

運動障害児が在学する学年の児童

東京都足立区立 A 小学校 6 年生

板橋区立 B 小学校

茨城県東茨城郡 C 小学校

低接触群

運動障害児在学学年より1学年下の児童

高接触群と同じ小学校 5 年生

非接触群

Table I-2-3 各形容語に対する反対語とその頻度

形容語とその反対語	頻度	形容語とその反対語	頻度	形容語とその反対語	頻度	形容語とその反対語	頻度	形容語とその反対語	頻度
うるさ	77	静か	82	弱	6	健	14	かわい	26
1. おお		1. 器		1. さ		1. 不		1. うれ	16
2. かな	22	2. 品	77	2. わ	49	2. 健	9	2. に	6
3. や	12	3. 品	65	3. 意	11	3. 弱	6	3. 榮	49
4. しい	9	4. 品	83	4. お	10	4. 弱	4	4. 寄	5
5. な	6	5. た	85	5. お	4	5. さ	43	5. 近	81
6. な	3	6. ない	69	6. 弱	43	6. し	17	6. は	30
7. な	9	7. ない	8	7. 弱	17	7. し	4	7. 明	26
8. な	3	8. ない	28	8. 弱	4	8. し	70	8. つ	79
9. な	7	9. ない	13	9. 弱	70	9. し	26	9. 上	81
10. な	5	10. ない	12	10. 弱	26	10. し	36	10. 上	39
11. な	34	11. ない	33	11. 弱	26	11. し	5	11. 強	39
12. な	10	12. ない	19	12. 弱	13	12. し	76	12. 強	18
13. な	9	13. ない	18	13. 弱	16	13. し	22	13. 強	18
14. な	5	14. ない	85	14. 弱	16	14. し	16	14. 強	18
15. な	6	15. ない	71	15. 弱	9	15. し	5	15. 強	18
16. な	39	16. ない	24	16. 弱	5	16. し	50	16. 強	18
17. な	13	17. ない	9	17. 弱	20	17. し	20	17. 強	18
18. な	8	18. ない	8	18. 弱	11	18. し	9	18. 強	18
19. な	4	19. ない	4	19. 弱	9	19. し	81	19. 強	18
20. な	4	20. ない	4	20. 弱	5	20. し	81	20. 強	18
21. な	4	21. ない	4	21. 弱	5	21. し	81	21. 強	18
22. な	4	22. ない	4	22. 弱	5	22. し	81	22. 強	18
23. な	4	23. ない	4	23. 弱	5	23. し	81	23. 強	18
24. な	4	24. ない	4	24. 弱	5	24. し	81	24. 強	18
25. な	4	25. ない	4	25. 弱	5	25. し	81	25. 強	18
26. な	4	26. ない	4	26. 弱	5	26. し	81	26. 強	18
27. な	4	27. ない	4	27. 弱	5	27. し	81	27. 強	18
28. な	4	28. ない	4	28. 弱	5	28. し	81	28. 強	18
29. な	4	29. ない	4	29. 弱	5	29. し	81	29. 強	18
30. な	4	30. ない	4	30. 弱	5	30. し	81	30. 強	18
31. な	4	31. ない	4	31. 弱	5	31. し	81	31. 強	18
32. な	4	32. ない	4	32. 弱	5	32. し	81	32. 強	18
33. な	4	33. ない	4	33. 弱	5	33. し	81	33. 強	18
34. な	4	34. ない	4	34. 弱	5	34. し	81	34. 強	18
35. な	4	35. ない	4	35. 弱	5	35. し	81	35. 強	18
36. な	4	36. ない	4	36. 弱	5	36. し	81	36. 強	18
37. な	4	37. ない	4	37. 弱	5	37. し	81	37. 強	18
38. な	4	38. ない	4	38. 弱	5	38. し	81	38. 強	18
39. な	4	39. ない	4	39. 弱	5	39. し	81	39. 強	18
40. な	4	40. ない	4	40. 弱	5	40. し	81	40. 強	18
41. な	4	41. ない	4	41. 弱	5	41. し	81	41. 強	18
42. な	4	42. ない	4	42. 弱	5	42. し	81	42. 強	18
43. な	4	43. ない	4	43. 弱	5	43. し	81	43. 強	18
44. な	4	44. ない	4	44. 弱	5	44. し	81	44. 強	18
45. な	4	45. ない	4	45. 弱	5	45. し	81	45. 強	18
46. な	4	46. ない	4	46. 弱	5	46. し	81	46. 強	18
47. な	4	47. ない	4	47. 弱	5	47. し	81	47. 強	18
48. な	4	48. ない	4	48. 弱	5	48. し	81	48. 強	18
49. な	4	49. ない	4	49. 弱	5	49. し	81	49. 強	18
50. な	4	50. ない	4	50. 弱	5	50. し	81	50. 強	18
51. な	4	51. ない	4	51. 弱	5	51. し	81	51. 強	18
52. な	4	52. ない	4	52. 弱	5	52. し	81	52. 強	18
53. な	4	53. ない	4	53. 弱	5	53. し	81	53. 強	18
54. な	4	54. ない	4	54. 弱	5	54. し	81	54. 強	18
55. な	4	55. ない	4	55. 弱	5	55. し	81	55. 強	18
56. な	4	56. ない	4	56. 弱	5	56. し	81	56. 強	18
57. な	4	57. ない	4	57. 弱	5	57. し	81	57. 強	18
58. な	4	58. ない	4	58. 弱	5	58. し	81	58. 強	18
59. な	4	59. ない	4	59. 弱	5	59. し	81	59. 強	18
60. な	4	60. ない	4	60. 弱	5	60. し	81	60. 強	18
61. な	4	61. ない	4	61. 弱	5	61. し	81	61. 強	18
62. な	4	62. ない	4	62. 弱	5	62. し	81	62. 強	18
63. な	4	63. ない	4	63. 弱	5	63. し	81	63. 強	18
64. な	4	64. ない	4	64. 弱	5	64. し	81	64. 強	18
65. な	4	65. ない	4	65. 弱	5	65. し	81	65. 強	18
66. な	4	66. ない	4	66. 弱	5	66. し	81	66. 強	18
67. な	4	67. ない	4	67. 弱	5	67. し	81	67. 強	18
68. な	4	68. ない	4	68. 弱	5	68. し	81	68. 強	18
69. な	4	69. ない	4	69. 弱	5	69. し	81	69. 強	18
70. な	4	70. ない	4	70. 弱	5	70. し	81	70. 強	18
71. な	4	71. ない	4	71. 弱	5	71. し	81	71. 強	18
72. な	4	72. ない	4	72. 弱	5	72. し	81	72. 強	18
73. な	4	73. ない	4	73. 弱	5	73. し	81	73. 強	18
74. な	4	74. ない	4	74. 弱	5	74. し	81	74. 強	18
75. な	4	75. ない	4	75. 弱	5	75. し	81	75. 強	18
76. な	4	76. ない	4	76. 弱	5	76. し	81	76. 強	18
77. な	4	77. ない	4	77. 弱	5	77. し	81	77. 強	18
78. な	4	78. ない	4	78. 弱	5	78. し	81	78. 強	18
79. な	4	79. ない	4	79. 弱	5	79. し	81	79. 強	18
80. な	4	80. ない	4	80. 弱	5	80. し	81	80. 強	18
81. な	4	81. ない	4	81. 弱	5	81. し	81	81. 強	18
82. な	4	82. ない	4	82. 弱	5	82. し	81	82. 強	18
83. な	4	83. ない	4	83. 弱	5	83. し	81	83. 強	18
84. な	4	84. ない	4	84. 弱	5	84. し	81	84. 強	18
85. な	4	85. ない	4	85. 弱	5	85. し	81	85. 強	18
86. な	4	86. ない	4	86. 弱	5	86. し	81	86. 強	18
87. な	4	87. ない	4	87. 弱	5	87. し	81	87. 強	18
88. な	4	88. ない	4	88. 弱	5	88. し	81	88. 強	18
89. な	4	89. ない	4	89. 弱	5	89. し	81	89. 強	18
90. な	4	90. ない	4	90. 弱	5	90. し	81	90. 強	18
91. な	4	91. ない	4	91. 弱	5	91. し	81	91. 強	18
92. な	4	92. ない	4	92. 弱	5	92. し	81	92. 強	18
93. な	4	93. ない	4	93. 弱	5	93. し	81	93. 強	18
94. な	4	94. ない	4	94. 弱	5	94. し	81	94. 強	18
95. な	4	95. ない	4	95. 弱	5	95. し	81	95. 強	18
96. な	4	96. ない	4	96. 弱	5	96. し	81	96. 強	18
97. な	4	97. ない	4	97. 弱	5	97. し	81	97. 強	18
98. な	4	98. ない	4	98. 弱	5	98. し	81	98. 強	18
99. な	4	99. ない	4	99. 弱	5	99. し	81	99. 強	18
100. な	4	100. ない	4	100. 弱	5	100. し	81	100. 強	18

特殊学級未設置で過去6年間運動障害児が就学していない小学校の児童

神戸市須磨区立D小学校 5, 6年生

新潟県北蒲原郡E小学校

茨城県新治郡F小学校

なお、運動障害児は入学当初から普通小学校に在学している軽度CP児で、男子2名、女子1名である。

2) 調査手続き

上記評定児童に対して、予備調査で選定した刺激語8種のうち2種を選び、29対の形容語に対する評定数が同数になるように組合せ（ ${}^8C_2 = 28$ 通り、前刺激語のバイアスを排除するため、2概念の呈示順を変えることで、 ${}^8C_2 \times 2 = 56$ 通りの組合せ）を5, 6年生にそれぞれ用意し、出席番号順に配布した。

① 実施上の留意事項

- ・各担任教師に実施してもらうため、教示法、注意事項について事前に説明文を配布し理解してもらった。
- ・評定児童には評定の仕方を示し、練習をさせたうえで本調査項目にとりかからせるようにした。
- ・非接触群児童に関しては、その条件を満たすように、転校経験について全員に問い、転校経験のあるものに対しては前在籍校での特殊学級の有無について例をあげたずね、障害児と接触経験があるものについては、分析

の対象から除外した。

② 質問項目の信頼性についての検討

・ 評定者の年齢を考慮し、本研究においては5段階評定とする。

・ 項目は両極性の形容語であるため、評定の偏りが考えられる。したがって、positive-negativeが一方に偏らないように乱数表を用い、ランダム配置にした。

・ 29項目の配列順に関しても主観性を排除するため、乱数表を用いてランダム配列とした。

③ 質問紙の信頼性についての検討

信頼性についての検討には再テスト法、折半法などがあげられる。本研究においては、折半法によった。

(2) 結果

結果の整理にあたり、以下の視点に立ち分析を行なうものとする。

1) 質問紙の信頼性に関する分析

2) 呈示概念間距離についての検討

3) 因子分析による検討

① 因子構造よりみた運動障害児に対する態度

② 質問項目の因子構造

③ 呈示概念と意味空間の相互作用

4) 接触経験が態度に及ぼす影響

1) 質問紙の信頼性に関する分析

本研究においては，29項目を偶数項目と奇数項目とに分け，両者の相関をPearson法により算出した．

$$\text{項目間相関} = .295 \quad (N=1,515)$$

スピアマン・ブラウンの式

$$r = \frac{2 r_s}{1 + r_s}$$

により得られた信頼度係数は，.450となる．Nが多いため係数自体が比較的低いが，信頼あるものとみなした．

2) 呈示概念間距離についての検討

呈示概念間距離は，次式により算出される (Osgood, 1957) ．

$$D_{il} = \sqrt{\sum_j d_{il}^2}$$

各呈示概念の平均評定値をもとに，8×8の呈示概念間距離を求めたものがTable I -2-5である．

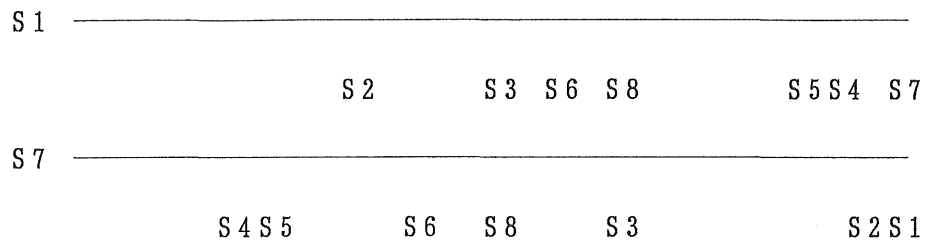


Fig. I -2-1 各呈示概念間距離

これによれば，体が不自由な子ともっとも遠い位置にあるのが運動がよくできる子であり，2呈示概念間距離としてもっともかけ離れている．そこで，この2呈示概念を原点にし，他呈示概念を直線上にプロットしたものがFig. I -2-1である．

体が不自由な子(以下，S 1)を原点にとった場合，もっとも近くに位置するのがちえおくれの子(以下，S 2)で，運動がよくできる子(以下，S 7)，ともだち(以下，S 4)，男子(以下，S 5)がもっとも遠い位置にあることがわかる．一方，S 7を原点とした場合については，先の場合よりばらつきが大きく，S 1，S 2がもっとも遠くに位置し，S 4，S 5が近くに位置している．

3) 因子分析による検討

予備調査を経て作成された項目および呈示概念について相関行列を求め，因子分析を試みることにより，その因子構造を明らかにする．

Table I -2-5 呈示概念間距離

	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8
S 1 体が不自由な子								
S 2 ちえおくれの子	2.80							
S 3 太った子	4.25	3.98						
S 4 ともだち	7.52	7.20	5.72					
S 5 男 子	7.50	6.78	4.64	2.83				
S 6 女 子	4.64	5.80	3.37	2.72	2.93			
S 7 運動がよくできる子	7.98	7.67	5.19	1.81	2.10	3.40		
S 8 勉強ができる子	4.95	7.07	3.90	3.79	5.03	2.48	4.33	

Table I -2-6 回転因子行列

		F A C T O R			COMMUNALITY
		1	2	3	
S	1	-0.9567	-0.1320	0.0961	0.9417
S	2	-0.4943	-0.7997	0.1034	0.8944
S	3	0.0392	0.0365	0.6163	0.3827
S	4	0.7258	0.5321	0.4279	0.9930
S	5	0.9362	0.0796	0.2207	0.9315
S	6	0.4400	0.5637	0.4954	0.7568
S	7	0.8362	0.4715	0.2004	0.9617
S	8	0.0162	0.9786	0.1611	0.9839
全分散		62.8	16.5	13.6	92.9
相対分散		72.2	18.2	9.5	100.0

① 因子構造よりみた運動障害児に対する態度

各呈示概念について得られた平均評定値をもとに，8呈示概念間の相関係数を算出し， 8×8 の相関行列が得られた．この相関行列に主因子法による因子分析を試み，固有値 1.0以上の3因子を抽出した．さらに単純構造を得るために，バリマックス(Varimax)法により因子回転を行なった．得られた回転因子行列をTable I -2-6に示す．

3因子は全分散の92.9%を説明していた．負荷量の.55以上を有意味に大きいと考えると，全刺激語がsimpleであったので，単純構造が得られたとみなすことができる．

次に，第1因子を横軸に，第2因子を縦軸にし，二次元空間に各呈示概念の因子負荷量をプロットしたものがFig. I -2-2である．

Fig. I -2-2によれば，8呈示概念は大きく2グループに分れる．ひとつは第1象限にある，S4，S5，女子(以下，S6)，S7の群である．もうひとつは第2象限にある，S1，S2の群である．勉強ができる子(以下，S8)，太った子(以下，S3)は第1象限にはあるが，群とは離れて位置している．S3に関しては，両群の対称点である原点付近に位置していることになる．

さて，この第1因子，第2因子についてみると，第1因子は全分散の62.8%，相対分散の72.2%を占めている．

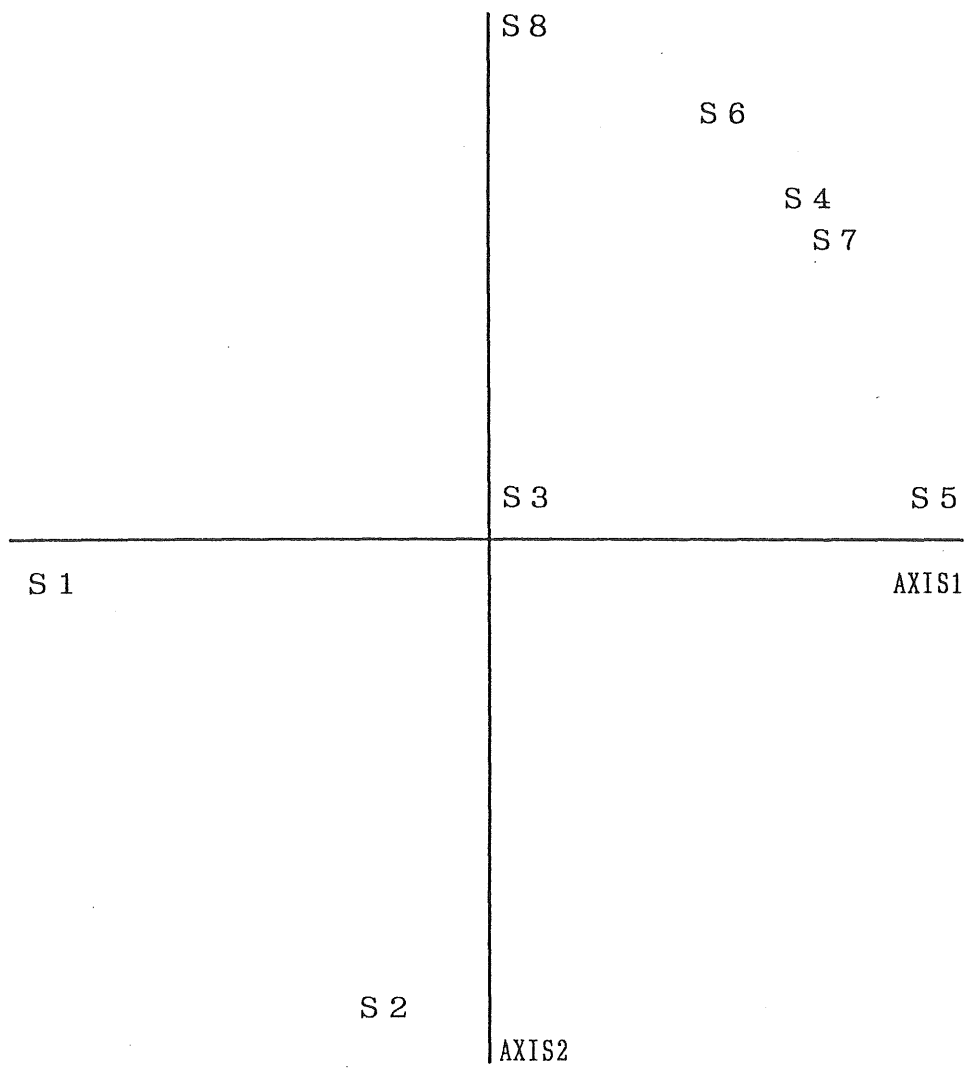


Fig. I-2-2 呈示概念の布置

この因子は S 1 , S 5 , S 7 , S 4 に特に高い負荷量をもっている。第 2 因子は全分散の 16.5% , 相対分散の 18.2% を説明している。この因子は, S 8 , S 2 , S 6 に高い負荷量をもつ。第 3 因子の寄与率は低く, 残差とみなす。

② 質問項目の因子構造

項目に関しては 29×29 の相関係数を算出し, 主因子法によって因子分析を試み, 固有値 1.0 以上の 4 因子が抽出された。さらに, バリマックス法により因子回転を行ない, 得られた因子行列を Table I -2-7 に示した。

4 因子は全分散の 57.1% を説明していた。回転後の因子行列については, 負荷量が .55 以上を有意味に大きいと考えると, 29 項目中 20 項目が simplicity を有しているとみられる。

第 1 因子は全分散の 32.3% , 相対分散の 61.1% を占めていた。この因子は形容語尺度 (以下, T) { 7 , 14 , 1 , 17 , 5 , 13 , 4 , 19 , 18 , 2 , 22 } に高い負荷量をもっている。

第 2 因子は全分散の 16.1% , 相対分散の 28.5% を占めている。この因子は T { 20 , 10 , 21 , 6 , 26 , 9 , 12 } に高い負荷量をもっている。

第 3 因子は全分散の 4.8% , 相対分散の 6.0% を占めているにすぎない。

Table I -2-7 回轉因子行列

		F A C T O R				COMMUNALITY
		1	2	3	4	
T	1	0.6601	-0.2336	0.2108	-0.0261	0.5353
T	2	0.6146	0.1550	0.0960	0.2221	0.4603
T	3	0.4603	0.2306	0.1028	0.4364	0.5122
T	4	-0.6331	0.3253	-0.1149	0.0695	0.5247
T	5	-0.6405	-0.2245	-0.2058	-0.2222	0.5523
T	6	-0.1401	-0.6616	0.0622	-0.2192	0.5093
T	7	-0.7375	0.0920	-0.3213	0.0056	0.6557
T	8	0.3276	0.5052	0.2496	0.1763	0.4559
T	9	-0.3718	0.5894	-0.1827	0.1755	0.5497
T	10	-0.1186	0.6817	-0.1331	0.0879	0.5042
T	11	0.4622	0.3580	0.1712	0.2426	0.4239
T	12	0.2930	0.5752	0.1213	0.0673	0.4359
T	13	0.6353	0.2075	0.2971	0.4005	0.6954
T	14	0.6660	0.1621	0.3229	0.3537	0.6992
T	15	0.0612	-0.3992	-0.0177	-0.4788	0.3926
T	16	0.4548	0.2743	0.1960	0.4336	0.5086
T	17	0.6470	-0.0642	0.1480	0.1924	0.4817
T	18	-0.6158	-0.3665	-0.2215	0.1915	0.5993
T	19	-0.6249	-0.3461	-0.2424	0.1613	0.5950
T	20	-0.0756	-0.7105	0.0220	-0.1573	0.5358
T	21	-0.1417	0.6659	0.0643	0.0509	0.4702
T	22	0.5758	-0.0348	0.5190	0.1960	0.6405
T	23	0.4325	0.0805	0.6464	0.4001	0.6130
T	24	-0.2828	-0.0171	-0.5395	-0.1581	0.3964
T	25	-0.0351	-0.2107	-0.0589	-0.3561	0.1759
T	26	-0.3183	-0.6031	-0.2311	-0.0526	0.5212
T	27	0.0505	0.5124	0.2174	0.2165	0.3592
T	28	-0.3054	-0.0390	-0.2235	0.0388	0.1462
T	29	-0.5005	-0.0620	-0.6251	-0.0776	0.6511
全分散		32.3	16.1	4.8	3.9	57.1
相对分散		61.1	28.5	6.0	4.4	100.0

第4因子は全分散の3.9%，相対分散の4.4%を占めているにすぎない。

以上4因子が抽出されたが，第2因子まででほぼ説明可能である。

そこで，第1因子を横軸に，第2因子を縦軸に各項目を因子負荷量をもってそれぞれプロットしたものがFig. I-2-3である。

これによれば，本研究で用いた項目は大きく2群を形成している。第1因子はT {7, 14, 1, 17} などが高い負荷量をもち，第2因子ではT {20, 10, 21} などが高い負荷量を有している。

③ 呈示概念と意味空間の相互作用

上記の意味空間の分析は，用いられた全呈示概念についてなされたが，呈示概念と形容語対（項目）の間には，ある程度の相互作用が存在すると考えられる。そのためここで呈示概念間距離をもとめた際，S1（体が不自由な子）ともっとも遠い位置，そしてもっとも近い位置にあったS7（運動がよくできる子）とS2（ちえおくれの子）の3呈示概念について，項目との相互作用について検討を加えた。上記と同様にして相関係数を算出し，因子の抽出を行なった。その結果を概略次に示す。なお，バリマックス回転後の因子行列については，負荷量が.465以上を有意味に大きいとみなす。

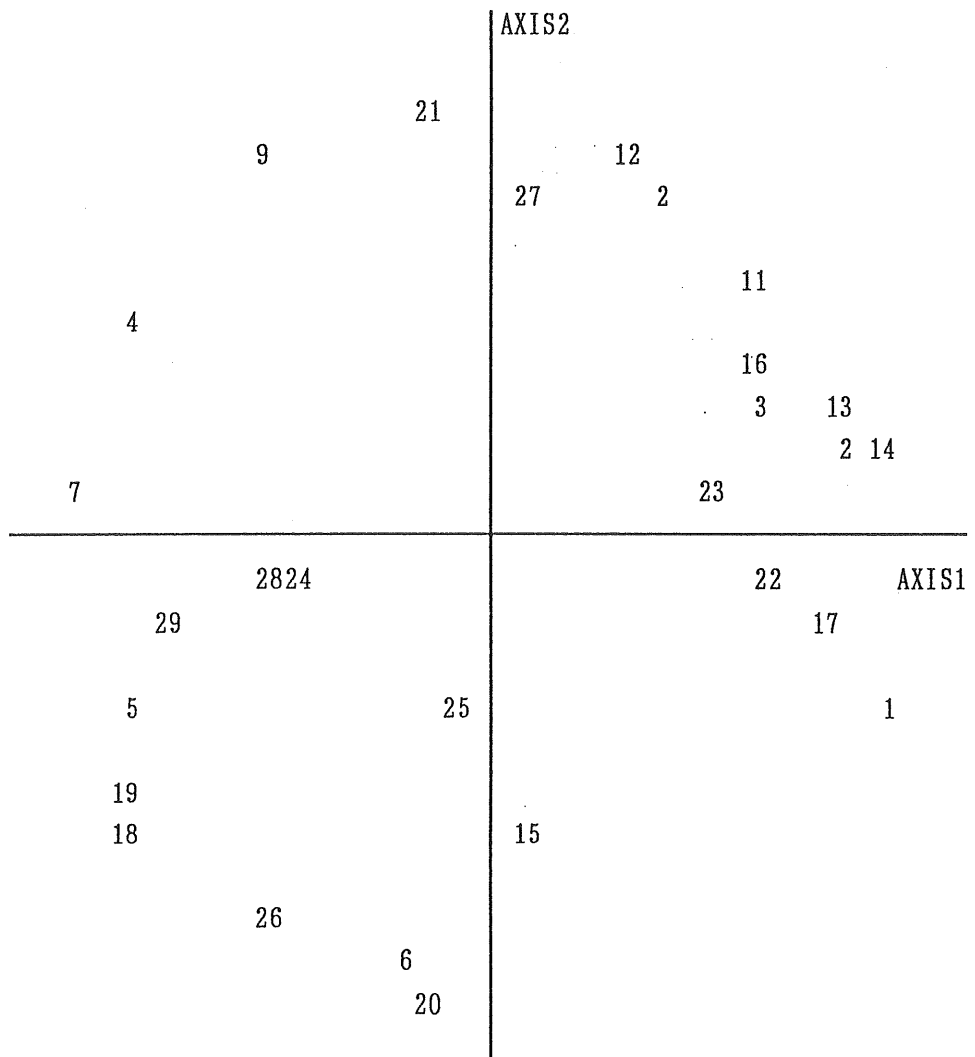


Fig. I -2-3 項目の布置

【 S 1 : 体が不自由な子】

この概念では Table I -2-8 に示すように 7 因子が得られ、全分散の 62.5% を説明している。回転後の因子行列についてみると、29 項目中 20 項目が simplicity を有していた (Table I -2-8)。

第 1 因子は全分散の 29.0%、相対分散の 54.3% を占めている。この因子は T { 22, 23, 29, 24, 7 } に高い負荷量をもっている。

第 2 因子は全分散の 11.9%、相対分散の 20.2% を占めている。この因子は T { 10, 6, 20 } に高い負荷量をもっている。

第 3 因子は全分散の 5.4%、相対分散の 6.9% を占める。この因子は T { 8, 27, 21 } に高い負荷量をもっている。

第 4 因子は全分散の 4.3%、相対分散の 5.4% を占めるにすぎない。この因子は T { 9, 4 } に高い負荷量をもっている。

第 5 因子は全分散の 4.1%、相対分散の 4.7% を占めるにすぎず、負荷量の高い項目は T { 2, 5, 13 } である。

第 6 因子は全分散の 4.0%、相対分散の 4.4% を占めるにすぎない。T { 3, 11, 16 } が高い負荷量を示す。

第 7 因子には該当項目が認められなかった。

Table I -2-8 S 1 に関する回転後因子行列

	F A C T O R							COMMUNALITY
	1	2	3	4	5	6	7	
T 1	0.3505	0.0627	-0.0393	-0.3910	0.3571	0.2194	0.2618	0.5253
T 2	0.1880	-0.0677	0.0488	-0.0074	0.6669	0.0900	0.1751	0.5258
T 3	0.2758	-0.1471	0.1207	-0.0392	0.1856	0.7370	0.0629	0.6950
T 4	-0.1317	-0.0813	0.0649	0.5402	-0.3399	-0.1012	-0.1747	0.4763
T 5	-0.2138	0.1582	-0.0461	0.1367	-0.6590	-0.1244	-0.0098	0.5415
T 6	-0.1984	0.6799	-0.1865	-0.0762	-0.0815	-0.1388	-0.0640	0.5722
T 7	-0.5113	0.0730	-0.1132	0.4437	-0.2571	-0.2154	-0.0152	0.5891
T 8	0.0266	-0.2211	0.6014	-0.2418	0.1610	0.0906	0.0427	0.5057
T 9	-0.1601	-0.1772	0.1198	0.7180	0.0491	0.0806	0.0676	0.6003
T 10	-0.1791	-0.6917	0.0235	0.0989	0.1102	0.0668	0.2745	0.6128
T 11	0.2744	-0.1345	0.0774	0.1124	0.2169	0.5271	0.3049	0.5299
T 12	0.2193	-0.2267	0.3809	0.0556	0.1548	0.1677	0.4099	0.4678
T 13	0.3085	-0.1581	0.3139	0.0563	0.5005	0.2747	0.0392	0.5493
T 14	0.4562	-0.1945	0.2876	-0.0964	0.4040	0.3109	0.1219	0.6126
T 15	0.0582	0.2711	-0.3694	-0.3990	-0.0527	-0.1519	-0.0532	0.4013
T 16	0.2520	-0.2605	0.3863	-0.0555	0.2381	0.4811	0.1199	0.5862
T 17	0.3876	-0.1249	0.0534	-0.2633	0.4122	0.2324	0.2020	0.5028
T 18	-0.4106	0.2746	-0.1449	0.0286	-0.2219	-0.2844	-0.2886	0.4792
T 19	-0.2763	0.3410	-0.3030	0.2121	-0.2379	-0.2502	-0.3904	0.6010
T 20	-0.1612	0.6343	-0.2229	-0.1738	-0.0787	-0.0989	-0.0595	0.5277
T 21	0.0116	-0.1996	0.4851	0.2612	-0.1749	0.0582	0.1945	0.4153
T 22	0.6064	0.1365	0.0643	-0.1481	0.3076	-0.0040	0.2127	0.5523
T 23	0.5539	0.0125	0.0791	-0.0385	0.2433	0.1836	0.1403	0.4273
T 24	-0.5411	0.0915	-0.0859	0.1211	-0.0137	-0.1680	0.0648	0.3558
T 25	-0.2875	0.1615	-0.2824	-0.1208	-0.0538	0.1589	0.0544	0.2342
T 26	-0.3074	0.2184	-0.4580	-0.0409	-0.1349	-0.1285	-0.4220	0.5664
T 27	0.0801	0.0349	0.5476	0.1482	0.0427	0.0661	-0.0776	0.3416
T 28	-0.0639	0.1276	0.0345	0.0430	-0.0904	-0.0708	-0.6101	0.4088
T 29	-0.5422	0.1153	-0.0139	0.1379	-0.2218	-0.1722	-0.1692	0.4339
全分散	29.0	11.9	5.4	4.3	4.1	4.0	3.8	62.5
相対分散	54.3	20.2	6.9	5.4	4.7	4.4	4.0	100.0

【S 2 : ちえおくれの子】

この概念では Table I -2-9 に示すように 8 因子が得られたが，全分散の 67.0% を説明している．回転後の因子行列についてみると，29 項目中 20 項目が simplicity をもっていた (Table I -2-9) ．

第 1 因子は全分散の 24.6% ，相対分散の 42.1% を占めている． $T \{ 7, 4, 17, 1, 9 \}$ に高い負荷量をもっている．

第 2 因子は全分散の 15.9% ，相対分散の 26.3% を占めている．この因子は $T \{ 21, 27 \}$ に高い負荷量をもっている．

第 3 因子は全分散の 5.2% ，相対分散の 7.1% を占めるにすぎない． $T \{ 15, 3, 13 \}$ に高い負荷量をもっている．

第 4 因子は全分散の 5.1% ，相対分散の 6.1% を占めるにすぎない． $T \{ 6, 20, 10 \}$ に高い負荷量をもっている．

第 5 因子，第 6 因子，第 7 因子は全分散，相対分散がそれぞれ，4.6% - 5.4% ，4.1% - 5.1% ，3.7% - 4.2% を占めた．それぞれにおいて高い負荷量をもった項目は $T \{ 19, 18 \}$ ， $T \{ 23, 22, 29 \}$ ， $T \{ 5, 2 \}$ である．

第 8 因子については $T \{ 11 \}$ であった．

Table I -2-9 S 2に関する回転後因子行列

	1	2	3	4	5	6	7	8	COMMUNALITY
T 1	0.4567	0.1539	-0.0549	0.3075	-0.0892	0.0641	0.0914	-0.0527	0.3531
T 2	0.2373	-0.1560	0.2055	0.4039	-0.2192	0.0288	-0.1528	-0.0809	0.3648
T 3	0.0301	-0.2457	0.6039	0.1601	-0.1318	-0.0340	0.0227	0.2444	0.5303
T 4	-0.3379	-0.1572	-0.0320	-0.4992	-0.0141	-0.0426	-0.1953	0.0628	0.4332
T 5	-0.2809	0.1824	-0.3130	-0.1682	0.1846	-0.0840	-0.0398	0.1498	0.3035
T 6	0.0204	0.6251	-0.0986	-0.1353	0.1008	-0.1495	0.1475	0.0112	0.4736
T 7	-0.5388	0.0783	-0.0284	-0.2919	0.3852	0.1334	-0.0505	-0.0563	0.5543
T 8	0.1419	-0.1669	0.0875	-0.0015	-0.0812	0.4204	0.1855	0.1781	0.3051
T 9	-0.1535	-0.3539	-0.0167	-0.2783	0.0577	-0.0081	-0.2711	0.4055	0.4678
T 10	0.0353	-0.4976	0.0523	-0.0976	0.0194	0.1013	0.0981	0.1188	0.2955
T 11	0.1450	-0.0971	0.4851	-0.0760	-0.2171	0.2402	-0.1356	-0.1690	0.4233
T 12	0.1261	-0.2558	0.1071	0.0228	-0.0233	0.5590	-0.0688	-0.0623	0.4149
T 13	0.4648	-0.0496	0.4671	0.2925	-0.1515	0.0399	-0.0627	-0.0527	0.5534
T 14	0.5968	-0.0330	0.2371	0.4171	-0.1942	0.0963	0.0315	0.2353	0.6907
T 15	-0.0131	0.2959	-0.2804	-0.2621	-0.1061	-0.1988	0.3201	-0.3881	0.5389
T 16	0.0342	-0.0381	0.7218	-0.0329	0.0353	0.0532	-0.0745	0.0544	0.5373
T 17	0.1525	0.0050	0.0172	0.6824	-0.0661	-0.0337	0.0565	0.0306	0.4989
T 18	-0.2912	0.0942	-0.1385	-0.1214	0.6720	-0.0589	-0.0023	0.0776	0.5887
T 19	-0.2485	-0.0450	-0.0849	-0.0499	0.7599	-0.1275	0.0015	-0.0632	0.6712
T 20	-0.1680	0.6545	-0.2027	0.0444	-0.0038	-0.1578	0.1728	-0.0144	0.5547
T 21	0.2183	-0.2498	0.0766	-0.1739	-0.0037	0.3055	-0.3491	0.1896	0.3973
T 22	0.6838	-0.0712	0.1807	0.2195	-0.0530	0.0936	-0.0895	0.0373	0.5744
T 23	0.7171	0.0270	0.0645	0.0572	-0.1821	0.2624	-0.1083	0.0044	0.6361
T 24	-0.6169	0.2118	-0.0081	-0.0053	0.0673	-0.0825	0.0232	0.0073	0.4375
T 25	-0.0290	0.0400	-0.0671	0.0673	-0.0065	0.0490	0.5706	-0.0243	0.3401
T 26	-0.4542	0.0465	-0.0652	-0.0150	0.1658	-0.4910	0.4263	-0.0140	0.6635
T 27	0.3228	-0.3218	0.1919	-0.0285	-0.2105	0.2613	0.0114	0.2996	0.4478
T 28	-0.1016	0.2585	0.1710	-0.2236	0.1821	-0.2822	-0.0967	0.0532	0.2814
T 29	-0.6951	0.0703	-0.0663	-0.1048	0.3058	-0.1699	0.0569	0.0911	0.6374
全分散	23.9	10.9	6.2	5.3	4.8	4.1	3.8	3.5	62.5
相対分散	46.3	18.8	9.4	7.0	6.6	4.6	3.9	3.3	100.0

【S7：運動がよくできる子】

この概念についても Table I -2-10 に示すように 8 因子が得られたが，これは全分散の 62.5% を説明している。回転後の因子行列についても，29 項目中 20 項目が simplicity をもっていた (Table I -2-10) 。

第 1 因子は全分散の 23.9% ，相対分散の 46.3% を占めている。T { 23, 29, 22, 24, 14, 7, 1 } に高い負荷量をもっている。

第 2 因子は全分散の 10.9% ，相対分散の 18.8% を占めている。この因子は T { 20, 6, 10 } に高い負荷量をもっている。

第 3 因子は全分散の 6.2% ，相対分散の 9.4% を占めるにすぎない。T { 16, 3, 11, 13 } に高い負荷量をもっている。

第 4 因子は全分散の 5.3% ，相対分散の 7.0% を占めるにすぎない。T { 17, 4 } に高い負荷量をもっている。

第 5 因子，第 6 因子は全分散，相対分散がそれぞれ，4.8% - 6.6% ，4.1% - 4.6% を占めた。それぞれにおいて高い負荷量をもった項目は T { 19, 18 } ，T { 12, 26 } であった。

第 7 因子については T { 25 } であった。

以上を概観すると，3 概念とも第 1 因子，第 2 因子でもってほしい説明でき，S 7 と S 1 が似通った構造に

Table I -2-10 S 7 に関する回転後因子行列

	F A C T O R									COMMUNALITY
	1	2	3	4	5	6	7	8		
T 1	-0.6505	-0.1660	-0.0661	0.1345	0.0512	0.1429	0.0927	-0.1144	0.5179	
T 2	-0.2686	-0.0605	0.1256	-0.0032	-0.0587	0.0082	0.6419	0.2079	0.5504	
T 3	-0.1469	-0.0292	0.4951	-0.1616	-0.3553	0.0112	0.2602	0.1097	0.4997	
T 4	0.7228	0.0726	0.0462	-0.0727	0.0784	-0.0882	-0.1506	-0.0051	0.5718	
T 5	0.0177	-0.0158	0.1784	0.2110	0.2601	-0.2157	-0.6972	0.0403	0.6788	
T 6	-0.0248	-0.1169	-0.0521	0.6551	0.1515	0.1010	-0.0432	-0.1469	0.5028	
T 7	0.8732	-0.0029	-0.0043	-0.0052	0.1589	-0.1193	0.0062	-0.0869	0.8096	
T 8	-0.0064	0.4303	0.0485	-0.3006	-0.2460	0.1792	0.1186	0.0780	0.3907	
T 9	0.5510	0.2409	0.3982	-0.1103	0.0201	-0.1486	-0.0451	0.0747	0.5625	
T 10	0.2791	0.3426	0.2775	-0.6126	-0.0927	0.0100	0.0426	0.0088	0.6581	
T 11	-0.0233	0.1778	0.1695	-0.1385	-0.0731	0.1509	0.1323	0.7532	0.6930	
T 12	-0.0043	0.2682	0.1497	-0.3101	-0.2933	0.2219	0.1478	0.2417	0.4061	
T 13	-0.2540	0.3400	0.4841	-0.0172	-0.1640	0.2660	0.3349	0.2259	0.6754	
T 14	-0.3838	0.3200	0.4316	0.0693	-0.1226	0.3708	0.3346	0.0653	0.7162	
T 15	-0.1548	-0.1244	-0.5107	0.2343	0.0535	0.0117	0.0776	0.1565	0.3797	
T 16	-0.1420	0.4221	0.3845	-0.1773	-0.3890	0.2124	0.1714	0.1749	0.6340	
T 17	-0.6794	0.0631	0.1080	-0.0110	-0.1053	0.1508	0.0819	0.1709	0.5470	
T 18	0.1520	-0.2105	-0.1238	0.1483	0.6965	-0.1524	-0.0917	-0.0792	0.6278	
T 19	0.0741	-0.0887	-0.1149	0.0859	0.7969	-0.1955	-0.1400	-0.0380	0.7278	
T 20	-0.2427	-0.2837	-0.2819	0.6455	0.0681	-0.1644	-0.0561	-0.1238	0.6857	
T 21	0.1448	0.7559	0.1418	-0.2120	-0.0043	0.0811	-0.0893	-0.0618	0.6757	
T 22	-0.2515	-0.0083	0.1495	0.0599	-0.1454	0.6051	0.2832	0.0541	0.5597	
T 23	-0.2600	0.2632	0.1240	-0.0402	-0.1726	0.7113	-0.0412	0.0797	0.6978	
T 24	0.1482	-0.0949	0.0869	0.1270	0.1488	-0.3304	-0.1342	-0.3149	0.3031	
T 25	-0.0595	-0.0380	-0.3596	0.1241	0.0478	-0.0935	0.0664	-0.1718	0.1947	
T 26	-0.0014	-0.3987	-0.2276	0.3695	0.2066	-0.2401	0.0709	-0.2121	0.4976	
T 27	0.2044	0.6325	0.0227	-0.0647	-0.1669	0.0750	-0.0246	0.2986	0.5642	
T 28	0.2287	0.0665	-0.0873	0.2626	-0.0056	-0.1160	-0.0979	0.0766	0.1623	
T 29	0.3234	-0.0376	0.0377	0.2161	0.2710	-0.4724	-0.0375	-0.2308	0.5054	
全分散	24.6	15.9	5.2	5.1	4.6	4.1	3.7	3.7	67.6	
相対分散	42.1	26.3	7.1	6.1	5.4	5.1	4.2	3.6	100.0	

あることがわかる。

4) 接触経験が態度に及ぼす影響

運動障害児との接触経験が一般児童の態度にどのような影響を及ぼすかを次の2つの視点から分析した。

①体が不自由な子，運動がよくできる子の両方を評定した者を標本より再抽出（24名）し，両者の差異得点（D得点）をもって，群間，性による態度の差を分散分析を用い検討した。

Table I -2-11 S1-S7間の分散分析

	SS	df	MS	F
性 (A)	1.779	1	1.779	0.185
接触 (B)	37.944	2	18.972	1.977
A × B	6.694	2	3.347	0.349
E	172.709	18	9.595	
T	219.126	23		

Table I -2-11に示したように，性差および運動障害児との接触の有無による態度の差は認められなかった。

また，高接触群，低接触群，非接触群で，S1に関して評定した児童を再抽出し，第1因子から第6因子まで各群ごとに検定（t検定）を行なった。その結果，低接

触群 - 非接触群の間の第4因子に有意差 ($t = 2.34$, $df = 122$, $P < .05$) が認められただけで、高接触群 - 低接触群、高接触群 - 非接触群においては有意差がみられなかった。

② 因子分析による検討

接触群、非接触群それぞれにおいて項目について 29×29 の相関行列が得られる。これに主因子法によって因子分析を行ない、固有値 1.0 以上の因子を抽出してバリマックス法によって因子の回転を行なった。

接触群

Table I -2-12 のように、この群では 5 因子が抽出された。第 1 因子では T { 22, 23, 7, 24, 12 } の 5 項目、第 2 因子では T { 9, 21, 27, 15 } の 4 項目、第 3 因子では T { 6, 10, 20 } の 3 項目、第 4 因子では T { 5, 17, 14, 4, 13, 2 } の 6 項目、第 5 因子では T { 3, 11, 16 } の 3 項目がそれぞれ高い負荷量を示した。

非接触群

この群では 4 因子が抽出された。第 1 因子では T { 29, 23, 22, 17, 18, 19, 1, 13, 14, 11 } の 10 項目、第 2 因子では T { 6, 20, 15, 10 } の 4 項目、第 3 因子では T 21 の 1 項目、第 4 因子では T { 4, 7, 9 } の 3 項目がそれぞれ高い負荷量を示した。

(3) 考 察

Table I -2-12 回転後の因子負荷量

因子	接 触 群		非 接 触 群	
	項目	負荷量	項目	負荷量
F 1	T 22	0.726	T 29	0.769
	23	0.718	23	-0.644
	7	-0.684	22	-0.633
	24	-0.643	17	-0.592
	12	0.509	18	0.591
			19	0.589
			1	-0.573
			13	-0.571
			14	-0.538
			11	-0.537
F 2	T 9	0.647	T 6	-0.600
	21	0.588	20	-0.598
	27	0.572	15	-0.585
	15	-0.563	10	0.541
F 3	T 6	-0.784	T 21	0.566
	10			
	20			
F 4	T 5	-0.591	T 4	0.671
	17	0.581	7	0.625
	14	0.577	9	0.517
	4	-0.570		
	13	0.561		
	2	0.526		
F 5	T 3	0.634		
	11	0.624		
	16	0.615		

運動障害児と他呈示概念との比較検討を行なうため、各呈示概念間距離をOsgood(1957)のいうD-scoreにより算出したところ、S1ともっともかけはなれた呈示概念がS7であることがわかった。

そこで、Fig. I-2-1に示したように、S1とS7をそれぞれ原点にとり、直線上に各呈示概念を得点ごとにプロットした。これらから、S1やS2という心身障害児を表す呈示概念が、S7ともっとも遠い位置にあることが判明した。

また、因子構造次元でこの点に検討を加えた。8呈示概念間の相関行列に主因子法による因子分析を試み、さらに単純構造を得るためバリマックス法により因子回転を行ない、3因子が得られたが、第2因子までで全分散の約80%、相対分散の約90%が説明された。この第1因子、第2因子はそれぞれ活動性因子、学習性因子と考えられる。ここで8呈示概念のうち、S1、S2だけが第1因子、第2因子ともに負の負荷量を示し、特にS1は‘活動性因子’に、S2は‘学習性因子’に高い負荷量をもっていることが注目できる。さらに、この第1因子を横軸に、第2因子を縦軸にし、負荷量をもって各呈示概念を二次元空間にプロットした結果(Fig. I-2-2)、S1、S2、すなわち障害児を示す呈示概念群がS7、S4、S5、S6の群と原点を対称点として正反対に位置していることがわかった。これを先の呈示概念間距離

での結果とあわせ考えるとき，S 1をはじめ心身障害児は本研究の評定児童にとり，隔てられた者として認知されていることが示唆された。これは成人を対象とした島田・高木・秋庭・熊谷・清宮（1974）の結果とほぼ一致する。態度の認知的側面において，小学校高学年段階の一般児童では，すでに一般成人と酷似する態度構造を有していることが推察された。

一方，S 3，S 8は両群に属さずに位置し，ことにS 3が両群の対称点となる原点付近にあることは注目されよう。三澤（1971）によれば，わが国の児童は，健常児→肥満児→運動障害児の順に選択する傾向があると報告したが，本研究におけるS 3の位置もそれに近いものと考えられる。

次に，項目の意味構造について検討する。

全呈示概念を通し，因子分析を試みたところ，第1因子，第2因子あわせて全分散の48.4%，相対分散の89.6%を占めていたので，第1因子を横軸に，第2因子を縦軸にとり，負荷量をもって29項目を二次元空間にプロットした（Fig. I-2-3）。これから本研究で用いた項目は，第I象限を中心とする群と，第III象限を中心とする群，そして原点を中心に扇上に点在する群とに分けられる。本研究の評定児童が各呈示概念を評定する際，この2因子が基準となることが推察され，第1因子，第2因子はそれぞれOsgood（1957）のいうE・P複合型（dynamics）

因子，Evaluation因子に該当すると考えられる。

さて，S 1，S 2，S 7それぞれについての因子構造の対応性について検討する。その際，各因子についての命名を行なった。

Table I -2-13からもわかるように，強韌性因子，評価性因子に関しては，三者に共通に認められ，全呈示概念について求めた第1因子，第2因子とも対応してくると思われる。特に，S 1，S 7とは，第1因子，第2因子ではっきりその対応がみられる。両者の第1因子，

Table I -2-13 因子の対応性

	S 1	S 2	S 7
強 韌 性	1	6	1
評 価 性	2	4	2
誠 実 性	3	2	
	4	1	
	5	7	
	6		3

第2因子の相対分散の和はそれぞれ，74.5%，68.4%を説明していることを考えると，この2因子が評定の基準

となってくると思われる。

次に，S 1 と S 7 の間の態度の差異について検討する。

まず，標本を再抽出し，接触と性の2要因で分散分析を行なったが，ともに有意差がみられなかった。また同時に，接触を基準に分けた3群間の，S 1 に対する態度を，第1因子から第6因子について t 検定を行なった。その結果，低接触群 - 非接触群間の第4因子に5%水準で有意差が認められただけで，他は有意差がみられなかった。

さらに，因子構造次元での接触群，非接触群の態度の差異の検討を行なった。

接触群では第1因子から第5因子まで因子負荷量の高い項目がほぼ均等に分布していた。これに対して，非接触群では第4因子まで抽出されたが，第1因子に負荷量の高い項目が集中する傾向がみられた。このことは，接触群は非接触群に比べて運動障害児に対して多様な捉え方をしていることを示唆するものと理解できる。

これにより，本研究における評定児童については，定量的な分析では接触や性差が運動障害児への態度にほとんど影響を与えないということが出来るが，より構造的な視点からの検討では接触経験が態度形成に関与してくると理解することが出来る。

I - 3 研究 2

小学校普通学級における運動障害児の交友関係

3 - 1 目的

運動障害児，なかでもCP児の普通学級内での適応が必ずしも positive ではないことがこれまでの研究から理解できよう。しかし，残念ながらわが国においては，このような研究はほとんど皆無に等しい。

本研究はさきの問題点を踏まえ，普通学級への統合がもっとも困難を有すと思われるCP児を対象に，在籍学級でソシオメトリック・テストを用いて，ダイナミックな側面を把握し，そこでの交友関係をいくつかの視点より分析検討し，CP児の普通学級内での統合に関する基礎的知見を得ることを目的とする。

本研究は，次の2つの観点からアプローチを行なうものとする。

アプローチ 1 :

特定の事例について3次元（モノディック，ダイアディック，集団構造次元）より総合的に検討する。

アプローチ 2 :

対象となった CP 児全体に関するテスト反応をいくつかの視点より分析し、検討する。

以上 2 点を中心に、普通学級内における CP 児の交友関係をみていくこととする。

3 - 2 方 法

(1) 対象児

小学校普通学級に在籍する CP 児 6 名。

対象児は、入学当初より普通学級に在籍していたか、低学年段階で転入した小学校中・高学年児童とした。対象児に関するプロフィールは、Table I - 3 - 1 に示した。なお、対象児に関する資料は、個人調査として担任教師にアンケート用紙を配布し、回収したものに基づいて作成した。

(2) 方 法

質問紙 ソシオメトリック・テスト Q S タイプ

1) 被験集団

CP 児の在籍する普通学級 6 学級

2) 集団の範囲

被験学級内の選択・排斥とした。

3) 選択・排斥の規準 (criterion)

Table I-3-1

対象児のプロフィール

性別	C.A.	学校・学年	障害		人格及び行動的側面	学校生活及び就学前教育歴
			A.D.L.	害		
S-1	男	11:4 埼玉県川口市 A 5 小学校年	7 四肢発車食	ト 硬 使用可介 他	おたやかで協調性もあり 班活動にも積極的に加わる。人に頼らず、自立心有り	教研式知能検査 SS 41 学業成績は良好 学習活動は体育を除き参加 昭和45年8月～48年3月 都立療育園通園
S-2	男	9:7 東京都 東北B 4 小学校年	ス 右 手 立 自 立 A.D.L.	テ 右 脚 に 障 害 は ほ ぼ 自 立	ほかからかであるが、他人への依存傾向有り(特に母親に対し)時に興奮すると自我を押し通すことあり	TK式2B知能検査 31(SS) 学業成績は欠落なし、徒歩通学 昭和46年9月～49年2月 都立療育園通園
S-3	女	9:7 東京都 東足C 4 小学校年	ス 右 手 立 自 立 A.D.L.	ク ト 直 行 は ほ ぼ 自 立	打ちとけるまですら多少時間がかかるといわれる。自立心がよくなるが我が強い面、意固地な面もみられる。	東大A-S式知能検査 SS 41 学業成績は平均 学習活動は一応参加 体育時は母が相手 昭和47年6月～48年4月 都立療育園分室
S-4	男	10:4 東京都 東板D 4 小学校年	ス 右 上 肢 に 立 脱 の 他 自 立	ク テ イ は 他 障 害 の 介 介 自 立	温順だがまじめ強く、協調性も高い。負いでも積極的 活動的に取りくむ。	東大A-SH式知能検査 SS-47 学業成績は平均 体育を除き、学習活動に参加 体育時は母が相手 期間不明 都立療育園通園
S-5	男	10:4 茨城県 茨城E 4 小学校年	ス 両 手 自 用 自 立	ク テ イ は 他 障 害 の 介 介 自 立	社会性は高いにあるが攻撃的で自己中心的、わがままな面もある。	教研式学年別知能検査 96 学業成績は平均 体育のみ見学、他児と全く同しつりでも何でもやる意欲がある。小学1年まで養護学校
S-6	男	11:6 千葉県 千松F 5 小学校年	ス 右 手 右 脚 に 障 害 も 有 り 自 立 A.D.L.	ク テ イ は 他 障 害 も 有 り ほ ぼ 自 立	情緒も安定し、社交的で誰とでも親しく活動的で努力家	教研式学年知能検査 28(SS) 学業成績は平均 すべての授業、諸活動に意欲的参加。 普通幼稚園2年在籍

勉強・相談，運動場での遊び，写真撮影の3場面とした。

規準設定の理由

① 勉強・相談

CP児のIQや学業成績といった知的面，パーソナリティが学級児童にどう反映されているかをみる。

② 運動場での遊び

四肢になんらかの障害を有し，運動機能的に劣ると思われるCP児が，もっとも活動的な小学校中高学年の児童のなかでどう受け止められているのかをみる。

③ 写真撮影

容姿のうえでCP児が学級児童のなかでどう受容されているかをみる。

4) 選択・排斥の数

制限5人まで

5) 実施の手続き

① 児童の正確な内的判断がテストに反映されるように，日常的にコンタクトをもつ各担任教師に実施してもらった。その際に，事前にテスト実施上の留意事項を説明書として手渡すか，口頭で説明をしておいた。

② あらかじめCP児を観察し，書字困難などで回答欄が狭いと思われる場合，特別に回答用紙を準備

しておいた。

③実施時間は1校時40～45分とし、各学級単位に集団で実施した。なお、欠席者がいた場合後日必ず実施した。

(3) 結果の処理

1) 集団的指標

集団構造マトリックス (matrix) , 凝縮ソシオグラム (sociogram) , 再凝縮ソシオグラム (sociogram) , 連結グラフ

2) 個人的指標

CRS (選択排斥差引得点) , 社会測定的地位指数
Isss (Index of Sociometric Status Score)

なお、Isssの理論的 maximum は +1, 最小値は -1 である。これは集団のなかの相互性が加重され、比率で計算されているので、成員の異なる集団の比較も可能である。判定は +.45 以上のものを人気者 (以後 St.) , 被選択が 0 でなく、相互選択が 0 のものを周辺児 (以後 Fr.) , 被選択が 0 のものを孤立児 (以後 Is.) とする。

3 - 3 結果および考察

(1) アプローチ 1

対象児6名のなかから、特に3名を選び、事例研究的分析を行なった。

事例はアテトーゼで対象児のなかでもっとも障害の状態が重度なCP児（事例1）、唯一の女子で、適応上若干の問題があると思われる児童（事例2）、対象児のなかであって、比較的学級内適応が良好と思われた児童（事例3）の3例である。

【事例1】（Fig. I-3-1では4；□は男子を表す）

S 1

性 別； 男
病 型； CP athetotic type
学 年； 5年生
C A； 11歳4ヶ月
障害の状態；

運動障害の状態としては比較的重度であり、ADL自立は低いレベルにとどまっている。自立歩行は10 m程度可能だが、教室内移動は膝立ちが主である。校内では車椅子を利用するが、自分で動かせずに誰かに押しってもらう。人格的には穏やかで、学級にとけこもうとする積極性があり、自立心も強い。知的には、ノーマルである。

この学級は勉強・相談を規準とした場合、第1下位集団に学級成員41名の約88%にあたる36名が所属しており、

面で Fr.化するなど学級集団内にまだ完全にうちとけていないと思われた。そのような B 25 と 2 名だけの下位集団を形成していたことは注目できよう。また，個人指標としての Isss も Table I -3-2 に示したように，学級成員平均を 3 規準とも下回り，特に 2 名だけの下位集団を形成していた勉強・相談場面と写真場面で大きく下回った。

以上のことから，勉強・相談場面，写真撮影場面での適応が問題になると思われた。

排斥された理由をみると，直接学習能力や運動機能的な劣等性をあげるものはなかったが，写真場面で 1 名だけ「変に写りそう」という理由をあげていた。しかし，本事例の被排斥数は少なく，そのなかでとりわけ問題となる理由をあげたのはこの 1 例のみであった。学業成績や知能偏差値をみても問題はなく，社会性，情緒性，行動面においても強調的，積極的，自立的であったり，介助を必要とするとき，他児がすすんで介助し，教師も特別に面倒をみる必要がないという点をも考慮したとき，各場面での学級集団への適応をいたずらに問題視する必要がないと思われた。

ただ，担任教師が指導上困った点をあげた書字動作の困難さ，ADL の未熟さは直接運動障害と関係する。しかし，訓練や医療的ケアを必要としているにもかかわらず，これらの配慮がなされることなく，普段はほとんど学習に関心が向き，この点が関心外になりがちであったこと

Table I-3-2 対象児のソシオメトリック・テストの結果

	C	R	C-R	m c	m r	Isss1	Isss2*	判定**	学級構成
S 1	2	3	-1	1	2	-0.11	0.15	第2(2)	N=41
	2	2	0	2	1	0.10	0.16	第1(21)	m=25
	4	3	1	1	2	-0.09	0.18	第3(2)	f=16
S 2	0	6	-6	0	0	-0.10	0.13	Is.	N=32
	3	7	-4	1	0	0.04	0.14	第1(13)	m=18
	3	6	-3	2	0	0.15	0.14	第2(13)	f=14
S 3	5	3	2	1	1	0.04	0.14	第4(2)	N=29
	3	2	1	1	1	0.02	0.15	第4(2)	m=17
	6	1	5	1	1	0.09	0.13	第3(2)	f=12
S 4	2	6	-4	1	0	0.05	0.21	第1(19)	N=42
	1	5	-4	1	0	0.05	0.23	第1(21)	m=22 f=20
S 5	3	2	1	2	0	0.21	0.16	第1(17)	N=42
	2	2	0	1	0	0.10	0.15	第2(8)	m=22
	3	0	3	0	0	0.04	0.13	Fr.	n=20
S 6	1	0	1	0	0	0.01	0.15	Fr.	N=45
	3	1	2	2	0	0.22	0.19	第1(20)	m=24
	3	1	2	0	1	-0.08	0.11	Fr.	n=21
\bar{X}	2.2	3.3	-1.17			0.017	0.16		
	2.3	3.8	-0.83			0.088	0.17		
	3.8	2.2	1.33			0.022	0.14		

上段；勉強・相談，中段；遊び，下段；写真撮影
* 学級平均Isss，** 所属下位集団（）内構成人数

は問題となつてこよう。

【事例2】 (Fig. I-3-2ではG22)

S 2

性別 ; 女

病型 ; CP spastic type

学年 ; 4年生

CA ; 9歳7ヶ月

障害の状態 ;

運動障害の状態は軽度で、歩行、ADLともに自立している。人格・行動面では緊張する面、意固地な面があり、人とうちとけるまでには時間がかかる。慣れるとよく話すようになる。知的にはノーマルであり、学習活動へもほとんど参加している。7月に脚の手術をして入院生活を送る(21日)。

Fig. I-3-2は勉強・相談場面での集団構造マトリックスである。これによれば、下位集団の少人数化がみられた。この傾向は3場面を通してみられ、Fr.やIs.が多い学級集団といえよう。Fig. I-3-3, I-3-4は凝縮ソシオグラム、再凝縮ソシオグラムである。

この学級集団の中にあつて、本事例はG20と2名だけの下位集団を形成していた。CRSは比較的高いのに對して、Isssはすべて学級平均を下回っていた。G20と2人結合にとどまっているためであるが、個々で3場面を通

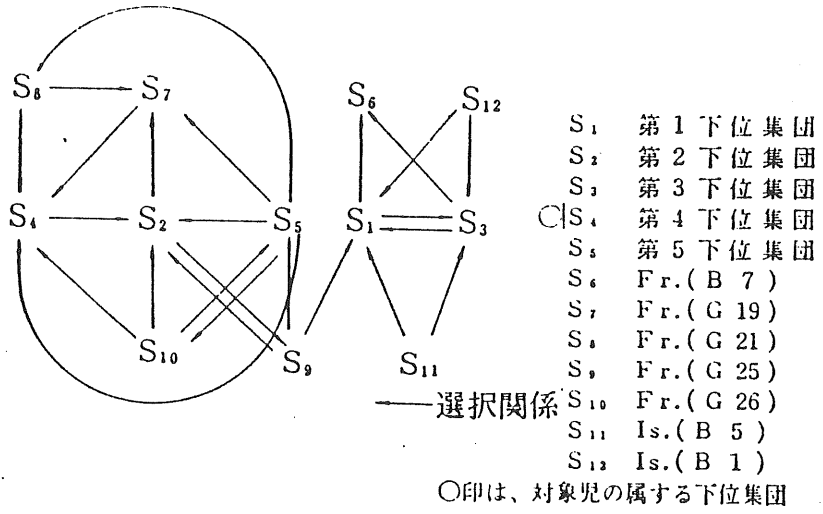


Fig. I-3-3 凝縮ソシオグラム

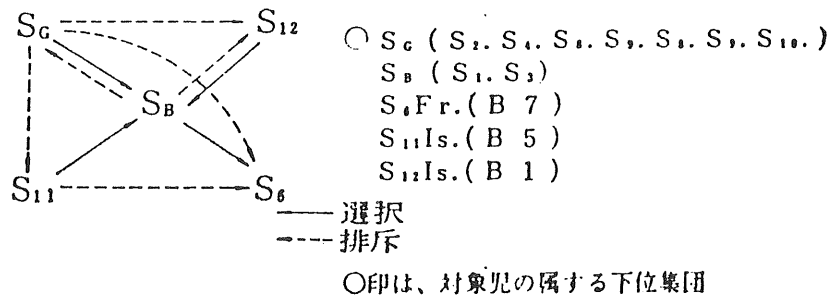


Fig. I-3-4 再凝縮ソシオグラム

じて相互選択がみられたG20の存在は重要となる。

G20はテスト実施の約半月まえに転入学してきた児童で、本事例を選択する理由としてFig. I-3-5に示したよ

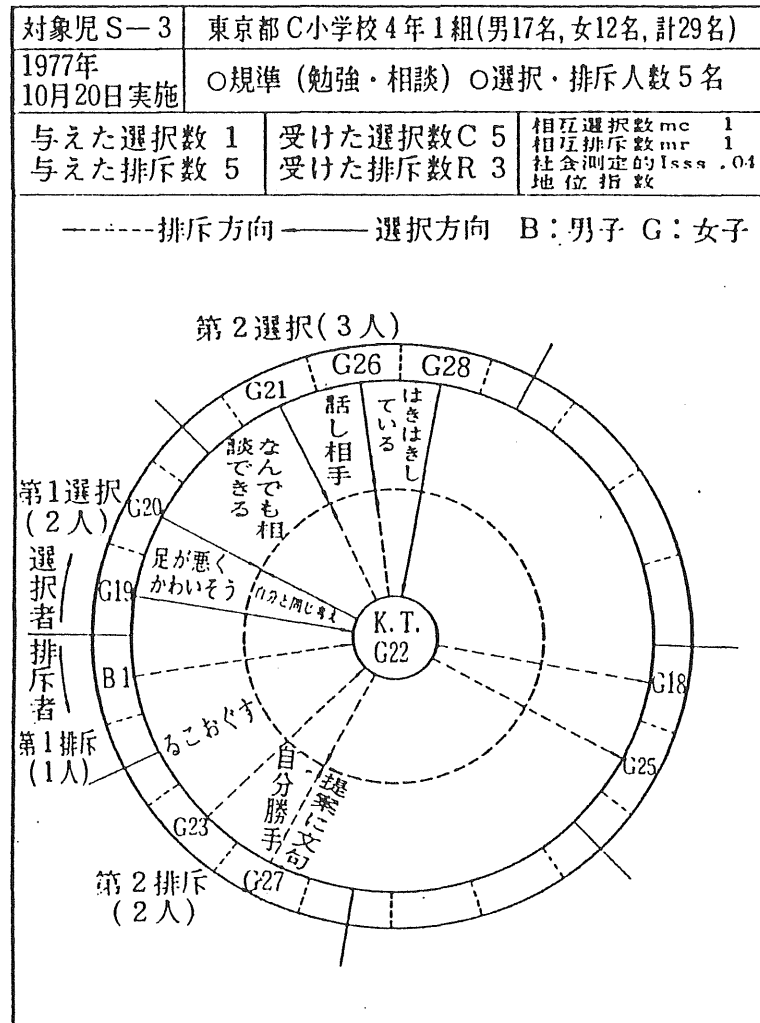


Fig. I-3-5 社会心理的原子図

うに、「足が悪くてかわいそう」を勉強・相談場面であげ、他の場面ではそれぞれ「優しく気持のいい人」「気があ

う」をあげていた。一方本事例がG20を選択する理由としては「自分と同じ考え，自分と同じ」をあげ，同じであることを強調していた。ここでの同じはどういう意味であろうか。

本事例は先にも示したように自立性がある反面，我が強く，たとえ教師でも自分が納得しない限りでこでも動かない面，学校が特別に設置したトイレもいっさい使用せず，普通トイレだけを使用するというがんこな面をもっている。また，本事例の面倒をよくみ，彼女を選択する児童を多く排斥する傾向もみられ，学級内でもっとも気がつき，引き締め役でもあるG27とも相互排斥関係にあった。本事例は自分のまわりで自分に関心を向けてくれる児童を嫌い，その児童と遊びなどで行動をともにする児童をも排斥していた。G20は転入学して間がなく，まだ他児とうちとけきれていないでいた。このような状態にあるG20を本事例は，「同じ」であると判断したのであるだろうか。そうであった場合，G20が本事例を選択する一方でG27も選択しているというように，その選択が流動的であったことを考慮したとき，本事例はきわめて不安定な地位にあると思われた。

このように本事例をとりまく児童が，彼女に対して親和的であったのに対して，本事例はこれを排斥しており，人格的，行動的面が問題となってくると思われた。仮に，これらの選択者を好意的に迎え入れたとき，その社会的

地位は学級内でも高く中心的な存在になりうるのである。今後この点をどのように指導していくかが大変重要な問題となってくるように思われた。

【事例3】 (Fig. I-3-6ではB11)

S 3

性別； 男

病型； CP spastic type

学年； 4年生

C A； 10歳4ヶ月

障害の状態；

両下肢に障害はあるが、自立歩行もでき、ADLも用便の介助の他はほぼ自立している。学習活動などへも体育を除き参加している。本人は普通児と全く同じつもりで何でもやろうとする積極性があり、学級会での発言も多い。ときに自己中心的であったり、わがままな面もみられる。知的にはノーマルで、養護学校での学力向上が望めず、2年時から現籍校に転入学する。

本事例は勉強・相談場面、遊び場面においてそれぞれ学級集団内でもっとも勢力のある第1下位集団、第2下位集団に属していたが、Fig. I-3-6のように写真場面において、Isssが学級平均を下回り、Fr.となっていた。そこで、写真場面での凝縮ソシオグラム、再凝縮ソシオグラムを描いてみた。学級成員42名のうち約88%にあた

る37名が中央集団を形成しており，Fr.となっていた本事例もこのなかに含まれていた。

また，学習意欲や社会性にとみ，何事においても他児と一緒に取り組もうとする意欲があり，教師の特別な援助を必要としないという点を考慮すると，学級集団内の適応は良好であると判断された。

今後，全場面を通じて2，3名の児童が指摘した「いばる」，「たたく」という攻撃的な点を指導し，本事例を選択する児童との相互選択を達成すれば，より安定した地位を得るようになると思われた。

(2) アプローチ2

個人的指標としてのIsssについて，各規準での健常児平均と運動障害児群の平均を比較したものがTable I -3-3である。

Table I -3-3 Isssの比較

criterion	勉強・相談		遊 び		写 真 撮 影	
	健児	C P	健児	C P	健児	C P
N	231	6	231	6	189	6
Isss	.159	.017	.172	.088	.138	.022

運動障害児群はいずれの規準においても健常児平均よ

りかなり下回る傾向がみられた。

規準ごとに詳しく分析すると、健常児、運動障害児両群において、遊び場面が一番高く、特に運動障害児群は他の場面よりかなり高い傾向を示した。しかし勉強・相談－遊び、および遊び－写真場面間の検定（t検定）を行なったが、有意な差はみられなかった。

そこでFr.+Is.の出現率をみると、健常児群で勉強・相談場面、遊び場面で16.4%、写真場面で27.7%であったのに対して、運動障害児群では勉強・相談場面、写真場面それぞれ6名中2名、5名中2名となっており、遊び場面では皆無であった。

また、健常児群においても遊び場面でのIsssがもっとも高くなっていたが、運動障害児群の集団構造次元をみた場合、事例2のほかはすべて学級集団内でもっとも大きな下位集団に属していた。

このように、運動障害児は勉強・相談や写真撮影を規準とするときよりも、遊びの場面での健常児との交友関係がとりやすい状況にあることが示唆された。

次に、運動障害児がどういう社会的地位の児童を選択・排斥したのか、またどういう社会的地位の児童から選択・排斥を受けていたのかを規準ごとに示したのがTable I-3-4である。これによれば、運動障害児を選択・排斥する児童のIsssは、健常児平均を下回る傾向にあった。しかしその差は大きいとはいえない。ここで注目しなけ

Table I -3-4 対象児童群の選択排斥，被選択被排斥傾向

	勉強・相談	遊 び	写真撮影
選 択 者 数	23	21	19
St.	9	3	3
Fr.+Is.	2	2	3
平均 Isss	.320	.209	.227
排 斥 者 数	19	16	12
St.	0	1	0
Fr.+Is.	6	2	2
平均 Isss	-.094	.080	.013
被 選 択 者 数	13	14	19
St.	2	1	0
Fr.+Is.	4	5	7
平均 Isss	.094	.063	.069
被 排 斥 者 数	20	19	11
St.	3	1	0
Fr.+Is.	3	2	2
平均 Isss	.148	.172	.080
全児童Isss平均	.159	.172	.138

Table I -3-5 対象児群の選択排斥傾向

criterion	勉強・相談	遊 び	写真撮影
N	6	6	5
与えた選択	23	21	19
上 方	19(82.6)	17(81.0)	12(63.2)
水 平	4(17.4)	4(19.0)	7(36.8)
与えた排斥	19	16	12
上 方	4(21.1)	5(31.2)	3(25.0)
水 平	15(78.9)	11(68.8)	9(75.0)

ればならないのは、運動障害児を選択している児童の3割強がFr.かIs.であり、この傾向がどの場面でも認められたことである。

また、運動障害児が選択・排斥する児童についてみると、3場面を通して社会的地位の高い児童を選択し、低い児童を排斥する傾向がみられた。特に、勉強・相談場面でその傾向が顕著であった。

田中（1964）は、このことに関連させて次のような仮説を立てている。すなわち、「一般に、心理的地位階層において比較的低位にある個人は、無意識に自己防衛的態度をとり、上方選択および水平排斥の傾向を示す。このことが集団成員間の親和反発の関係を偏奇せしめる一つの原因となる」としている。

そこで、田中の仮説を検証するために、データの再編成を試みた。手続として、各学級より運動障害児を除いてCRSの低い者のうち下位から1/5を抽出し、各低位者の選択・排斥の傾向を算定した。各学級のCRS平均より上位の者を選択・排斥している場合を、上方選択または上方排斥として、CRS平均よりも下位の者を選択・排斥している場合を、水平選択または水平排斥とした。同様な手続きにより、運動障害児群についても算定した。その結果を示したのが、Table I-3-5である。

程度の差こそあれ、CRS地位の低位者群は、ほとんどの被験学級でどの規準においても上方選択傾向か水平排

斥傾向を示した。運動障害児群は、写真場面での上方選択傾向こそあまりみられなかったが、勉強・相談場面では上方選択傾向、水平排斥傾向がみられた。

田中の仮説にもあるように、上方選択傾向、水平排斥傾向が無意識の自我防衛機制によるとすると、先の結果とあわせ考えると、運動障害児群は勉強・相談面でより地位の不安を感じていると判断できる。これは知的学力的にさほど問題となっていなかったとする資料および教師の所見と矛盾するものである。

以上 CRSレベルにおいて、運動障害児群の選択・排斥を分析したが、普通学級に在籍する運動障害児は知的学力的にあまり問題とされていないにもかかわらず、内的には敏感で、不安定な状況にあると推察された。

また、ソシオメトリック・テストとあわせて、担任教師に運動障害児に関する質問紙に答えてもらった。その結果をまとめると、以下のようである。

- ① 運動障害児はCP spastic typeが多く、運動障害の状態としては軽度であった。
- ② ADLや歩行は1例を除いてほぼ自立していた。
- ③ 知的にはノーマルである。
- ④ 運動障害の状態は軽度であるが、障害に起因する問題（書字動作の困難さなど）を指摘する教師が多かった。
- ⑤ 健康状態は良好で、問題となる欠席はみられなかったが、運動障害とその両親は教科学習に関心が向き、医療

的ケアなどを受けずにいる傾向がみられた。

⑥ 学習面，訓練的な面で特別な指導を行なっている教師はなく，今後も普通学級で指導していく方がよいとする判断がほとんどであった。

I - 4 研究 3

就学前段階における 運動障害児の交友関係

4 - 1 目的

これまでの運動障害児の統合保育に関する研究では、保育所保母、幼稚園教師および保護者がクローズアップされ、幼児集団に着目したものは比較的少ない。幼児を対象にした場合、内省報告が得られにくいなどの課題が背景にあることもその一要因となっている。しかし、一定年齢になれば、対人認知はある程度分化し、選択的に他児に接していると考えられる。

そこで、本研究では、ソシオメトリック・テストを用いて運動障害児の健常児集団における交友関係を事例を通して検討する。

4 - 2 方法

(1) 対象

下記のような実態にある運動障害児が入所している保育所の3歳児クラスの22名（男子11名，女子11名）を調

査対象とした。

【運動障害児の障害などの状態】

診断名：CPによる四肢体幹障害。

日常生活動作（Activities of Daily Living 以下ADLとする）：上肢のまひは軽く，時間はかかるが食事，衣服着脱などはほぼ自立している。

移動運動：室内では四ツ這いによるか，両膝立ちの姿勢で移動が行なわれた。つかまり立ちや短下肢装具（short leg brace）を装着しての立位はある程度可能。

言語：日常会話は特に支障はない。

知能：田中・ビネー式知能検査 113（保育所入所時に実施）

（2）調査方法と手続き

1)調査方法

面接法によるソシオメトリック・テスト

対象児の生活年齢を考慮し，調査は1対1の面接による方法をとった。

①被験集団

運動障害児（CP）が入所する3歳児クラス（22名）

②集団の範囲

被験学級内の選択・排斥とした。

③選択・排斥の規準（criterion）

幼児にとってもっとも身近と思われる『自由あそび』

を規準とした。

④ 選択・排斥の数

特に制限を設けなかった。

2) 実施の手続き

幼児一人ひとりを被験集団から抽出し、保育室とは別に設けた面接室において、自由遊びを規準とし、
「○○くみのひとでいっしょに遊びたいのはだれですか」
「○○くみのひとでいっしょに遊びたくないのはだれですか」の問いかけを行なった。

なお、名前がスムーズに出てこないことも想定して、クラス全員の個人別写真を用意した。

(3) 分析視点と方法

本研究の分析にあたっては、次の指標によった。

1) 集団的指標

集団的指標としての集団構造マトリックス、集団凝集指数(Tac)、凝縮ソシオグラム、再凝縮ソシオグラムを描き、被験集団の特性を把握する。

集団凝集指数 Tac は、次式により算出する。

$$Tac = \frac{2N(N-1)mc - Tc^2}{Tc[N(N-1) - Tc]}$$

N: 成員数 Tc: 選択総数 mc: 相互選択数

2) 個人的指標

個人的指標としての CRS (選択排斥差引得点), Isss (社会測定的地位指数) を算出し, 集団内での個々の関係や社会的地位を分析した. 結果の処理に関しては選択・排斥ともに 5 名に限定した.

Isss については次式によった.

$$Isss = \frac{1}{2} \left(\frac{CRS}{N - 1} + \frac{mc - mr}{d} \right)$$

N: 成員数 CRS: 選択排斥差引得点

mc: 相互選択 mr: 相互排斥 d: 選択排斥制限数

4 - 3 結果および考察

結果は, 次のふたつの視点から分析した. ひとつは, 運動障害児が所属する幼児集団の構造的な特性についてであり, ふたつめは, 運動障害児の集団内での社会的地位についてである.

(1) 幼児集団の構造的な特性

対象幼児集団の構造的な特性であるが, Fig. I-4-1 に示したように, 4 つの下位集団と 4 名の周辺児 (Fr.),

3名の孤立児(Is.)からなっていた。第1下位集団は女子7名と男子1名から、第2以下第4下位集団は男子のみで構成されていた。

ここで問題となるのは、対象集団内でFr.およびIs.が全体の1/3の7名を占めていたことである。そこで集団構造マトリックスを参考にして、凝縮ソシオグラム、再凝縮ソシオグラムを描いたところ、すべての下位集団とS₆が中央集団を構成していた。S₅、S₇はこの中央集団から選択を受け、またS₈、S₉、S₁₀は中央集団を選択していた。

以上から、対象集団は幼児期の特徴的な側面を持ちつつも、女子を中心に比較的凝集度が高いと考えられる。ちなみに集団凝集指数(Tac)を算出したところ、.684でこのレベルの集団に比較して高い値を示した。

対象集団の中での個々の幼児について分析すると、第1下位集団は、女子を中心にクラスの約1/3からなり、その中でG12は人気もの(STAR; Isssが+.450以上)で、クラスレベルにおいても中心的な存在である。逆にS₁₁(G22)は、中央集団とは相互排斥関係にあり、しかもSTARのG12を排斥している。Isssももっとも低い。G22の交友関係の改善を意図した指導の必要性があろう。

(2) 幼児集団における運動障害児の社会的地位

次に、幼児集団内における運動障害児の社会的地位を

分析検討した。

Fig. I-4-1においてB1が運動障害児である。B1は被選択1(G21)でFr.となっていたが、被排斥はない。また選択は、第1下位集団の3名、第3下位集団の1名、Fr.のG17というように5名をあげており、排斥はなかった。これをもとにIsssを算出すると、.024で、社会的地位は22名中17番目となる。Fr.やIs.は、集団内にあっては当然配慮されなくてはならないが、B1については特にその必要性があると思われる。被選択・被排斥、選択・排斥という観点から同じFr.と比較してみると、S₆(G17)は中央集団に属し、S₅(G20)、S₇(B7)は中央集団から選択を受けていた。これに対して、S₆は中央集団を選択してはいるが選択は受けていない。つまり、前者では中央集団への選択を促す働きかけが、後者では中央集団に対して選択を促す働きかけが必要となる。働きかけにおいて質的な相違があり、後者の場合が諸側面で難しさを含むといえよう。

次に、運動障害児の選択傾向の分析を行なう。

研究2において触れたように、社会的地位が低い者は自己防衛的メカニズムにより上方選択、水平排斥傾向を示すといわれる(田中, 1964)。これはまた、集団の構造を偏奇させることにつながるのである。

ここでは、運動障害児がどのような幼児を選択しているのかを、社会的地位に基準をおいて整理した。その結

果，5 選択のうち4 選択は I s s s が高い幼児を選んでおり，そのうち3 名は，I s s s としては上位4 名にはいる幼児であった．このことをさきの仮説にあてはめると，就学前段階にある運動障害児においても心理的な不安定さを招いていることを示唆するものである．

さて，これまで運動障害児を含む集団を対象にソシオメトリック・テストを実施し，集団次元と個別次元から CP 児の交友関係についてまとめたが，対象が幼児であることを勘案すれば，1 回のテスト，あるいは1 データにより結論づけることは危険である．つまり，幼児期集団の特性として，集団の恒常性や交友関係の流動性の問題があげられる．この課題に対しては，一定のインターバルをおいて再テストを行なうことで対処しなければならないことも付け加えておかなければならないが，運動障害児の保育所，幼稚園における統合教育を，幼児集団の次元から検討するうえでは示唆的である．

I - 5 ま と め

本章では，統合教育を規定する枠組みとしての人的要因から健常児と運動障害児との関連を焦点化して検討を行なった。これまでの研究を概観すると，大別してふたつの研究系列があった。ひとつは，健常児との交友関係に関することであり，もうひとつは，健常児の態度に関することである。これらの研究動向を踏まえ，さらに普通学校系列における就学前後の連続性を勘案し，本章の構成を行なった。

研究1では，運動障害児に対する健常児の態度を障害児との接触経験から，接触群（高，低接触）と非接触群にわけ，接触が態度形成にどのように関与するのかを明らかにした。得られた知見は，次のようである。

1) 因子構造次元での接触群と非接触群との態度を比較したところ，接触群では5因子が抽出でき，因子負荷量の高い項目がほぼ均等に分布していた。これに対して非接触群では，4因子抽出できたが，因子負荷量の高い項目が第1因子に集中する傾向がみられた（Table I-2-12）。学校生活場面での運動障害児との接触経験が，健常児をして運動障害児の捉え方に多面性をもたらすことが示唆された。

2)対象の層別化を行わず，地域性や障害児との接触経験などが多様な健常児群として想定し，各呈示概念の平均評定値をもとに因子分析を行なったところ，3因子が得られた．第1因子は活動性因子，第2因子は学習性因子と命名でき，この2因子で説明が可能であった．それぞれの因子を縦軸と横軸にとり，負荷量をもって各呈示概念を2次元空間にプロットした（Fig. I-2-2）ところ，運動障害児は，運動がよくできる子，ともだちなど positiveな健常児と原点をはさんで正反対に位置していた．このことから，研究1の対象児童にとって，運動障害児は隔てられた者として認知されていることが示唆された．これは成人を対象とした島田・高木・秋庭・熊谷・清宮（1974）の知見と一致し，態度の認知的側面においては，小学校高学年段階の児童では，すでに一般成人と近似する態度構造を有していることが推察された．

研究2では，運動障害児の小学校普通学級における交友関係をソシオメトリック・テストの実施により検討した．規準（criterion）を勉強・相談，あそび，写真撮影とし，運動障害児の社会測定的地位指数（Isss）などを指標に，健常児との比較，規準間の比較を行なった．その結果次のような知見が得られた．

1)いずれの規準においても運動障害児のIsssは，健常児に比べて低い傾向がみられた．特に勉強・相談場面が差異が大きい．これは，これまでの研究（Soldwedel &

Terrel, 1957; Dewey & Force, 1956; Centers & Centers, 1963; Anderson, 1973; O'Moor, 1980; 丹生・石部, 1985) の知見を支持するものである。

2) 運動障害児を選択する児童の30%がFr.またはIs.であった。また、運動障害児の選択排斥した児童の社会的地位を分析すると、社会的地位の高い児童を選択し、低い児童を排斥する傾向がみられた。特に勉強・相談場面で顕著であった。このことに関して田中(1964)は、心理的地位階層と自己防衛的態度との関連に触れ、社会的地位が低いものは上方選択傾向、水平排斥傾向を示すと仮説立てている。上方選択傾向、水平排斥傾向が無意識の自己防衛機制によるとすると、運動障害児は勉強・相談場面で地位の不安を感じていると判断できる。これは、対象が知的あるいは学力的にさほど問題とならない運動障害児であるとする資料や教師の所見と矛盾するものである。

研究3では、運動障害児の保育所健常児集団における交友関係をソシオメトリック・テストの実施により検討した。あそびを規準として、運動障害児の社会測定的地位指数(Isss)などを指標に、健常児との比較を行なった。その結果、就学前段階の運動障害児の社会測定的地位は低いこと、このことにより保育実践を展開するうえで、交友関係を深めるために、健常児の運動障害児へのかかわりを促す働きかけが必要であることが示唆された。

II 章

教師の統合教育 に対する態度

II - 1 II章の構成

これまでの統合教育に関する研究では、教師と障害児を焦点化した研究が多くなされている。これらは、障害児や統合教育をどのように捉えているのかを明らかにする態度や意識の研究として位置づけられる。便宜的に就学前段階と義務教育段階とに分けると、前者には、後藤・永岡・斎藤・山崎・三宅（1978）、井原（1982）、畑山・古田・吉田・山形（1982）の研究があり、後者には、Haring（1958）、大西（1961）、Combs（1967）、Shotel（1972）の研究がある。

これら研究により、教師の障害児や統合教育に対する態度変容が難しいこと、受け入れが心理的な負担感を与えていることが明らかにされた。

そこで本章では、これら研究の成果を踏まえつつも、統合教育の連続性の観点から、就学前段階と小学校段階での障害児の担当保母および教師の統合教育に対する態

度を明らかにする。さらに、これらの養成系学生の統合教育（保育）に対する態度を検討し、養成のあり方についてもあわせて明らかにするものである。

なお、本来はターゲットを運動障害に絞るべきところであるが、受け入れがきわめて限定的であるため、保母や教師にとって具体像が想起できないことが考えられる。したがって、本章での研究は障害全般の統合教育を念頭においた態度研究となる。しかし、質問紙を構成するうえで、運動障害を想定した内容を盛り込むことにより、運動障害に焦点化できるよう配慮を行なった。

本章の構成は次のようである。

II-2では、研究4として小・中学校教師の統合教育に対する態度を、II-3では研究5として就学前段階での保育者の統合教育に対する態度を、II-4では研究6として保母や教師の養成系学生の統合教育に対する態度をそれぞれとりあげる。最後に、II-5として本章での研究のまとめを行なう。

II - 2 研究 4

小・中学校教師の 統合教育に対する態度

2 - 1 目的

本研究では，学校教育現場における人的環境の側面に注目し，障害児の統合教育の重要な鍵を握る普通学校教師および養護学校教師を対象に，その態度を明らかにすることを目的とする。

2 - 2 方法

(1) 対象

小学校教師（以下，TPとする） 178名

中学校教師（以下，TJとする） 198名

肢体不自由養護学校教師（以下，TSとする） 126名

なお，各対象群における年代，性別のサンプル数は次の通りである。TP，TJ，TSの順に（）に示す。20歳代（男25，女43，計68名；男37，女31，計68名；男17，女34名，計51名），30歳代（男14，女28，計42名；男27，

女 17, 計 44名 ; 男 20, 女 12, 計 32名) , 40歳代 (男 10, 女 22, 計 32名 ; 男 32, 女 11, 計 43名 ; 男 10, 女 13, 計 23名) , 50歳代 (男 15, 女 15, 計 30名 ; 男 27, 女 10, 計 37名 ; 男 13, 女 10, 計 23名)

(2) 質問紙の構成

本研究では統合教育に対する意識を

調査 I : 一般的な意識

調査 II : 特定評価対象を設定し, 障害児の具体的な状態像を通じた意識

の 2 部形式により構成した。

1) 調査 I

統合教育に関する知識度, 関心度, 賛成度, 必要度, 今後の展望などを主として質問項目を設定した。

2) 調査 II

質問紙法による意識, 態度の調査を実施する場合, 回答者は具体的, 現実的な評価対象がないと, いわば最大公約数的な回答 (反応) をせざるを得ない。清水 (1985) はこの評価対象 (ターゲット ; target) を文章記述で特定化し, 呈示することでこの問題に対処している。

そこで本研究においても, 筆者らが現実に接した障害児 (運動障害児) をモデルに, その状態像を特定化してターゲットとした。ターゲットの profile および特定化の評価観点は以下のようなものである。

【T₁】 入学時から義務教育学校（小学校）の普通学級に在籍する者。

【T₂】 小学校の普通学級から養護学校に中途転入学した者。

【T₃】 義務教育学校入学時から養護学校に在籍する者。

上記の者について、

1) 移動能力および方法（以下「移動」とする）、上肢障害の程度と書写能力（以下「上肢」とする）、日常生活動作（ADL）、学力、言語、性格の6つの評価観点から文章化した（Table II-2-1）。

2) 年齢としては、小学校レベル（7，11歳）と中学生レベル（14歳）を設定した。

9種類のターゲットとなるが、調査対象が少ないため、分析は7歳と11歳を一括して小学生レベルとした。以下小学生レベルのターゲットは、それぞれT_{1P}、T_{2P}、T_{3P}、中学生レベルではT_{1J}、T_{2J}、T_{3J}と略記する。

2-3 手続き

(1) 調査 I

知識度は、統合教育という言葉を知ったことがあるか

Table II-2-1 呈示ターゲット

T₁

浩くん（ 歳）は

- イ 歩行は幾分遅いが、独りで歩いています。
- ロ 右手が不自由なため、文字等を書くのにやや時間がかかるが、文字はきちんと書ける。
- ハ トイレ、食事、衣服の着脱は、すべてひとりでできる。
- ニ 学年相応の指導についていく能力はあるが、学力的にはやや劣る。
- ホ ことばに不明瞭なところはあるが、慣れればじゅうぶん理解できる。
- ヘ 情緒的に大変安定し、社会的で何にでも一生懸命にとりくむ。

T₂

浩くん（ 歳）は

- イ 松葉杖を片方だけ使って歩行を行っています。走ることはできませんが、ほぼ通常の速さで歩けます。
- ロ 手はほとんど普通に使い、文字等を書くうえで支障はありません。
- ハ トイレ、食事、衣服の着脱は、すべてひとりでできます。
- ニ 学力的には、学年を1、2年さげた内容のものは理解できます。
- ホ 日常会話は、まったく問題がない。
- ヘ 性格的には明るいですが、学習面で自信を欠いているために、行動面で消極的になる。

T₃

浩くん（ 歳）は

- イ 歩行が困難で、移動は主に車いすを用いています（自力移動）。
- ロ 手には障害はありませんが、鉛筆を持つのはぎこちない。
- ハ トイレ、食事、衣服の着脱は、一部介助が必要だが、だいたいひとりでできる。
- ニ ひらがなが少し読め、数の理解は1 - 10程度可能である。
- ホ ことばに省略や置きかえがみられ、語い数も少ないが、日常会話はなんとか成立する。
- ヘ 人見知りし、ひとまえやあらたまった場になると、うつむいてしまうところがあるが、普段は元気に声を出しかっばつである。

ということと規定し、「ある－ない」で評価を求めた。関心度は関心が「1.大変ある，2.ある，3.あまりない，4.全くない」の4段階で評定を求め，賛成度，必要度も同様な尺度とした。今後の展望として，統合教育が拡充されると思うかに対しては「1.思う，2.わからない，3.思わない」で評定を求めた。

(2) 調査 II：各ターゲットに対して，TP群，TJ群においては「1.積極的に受け入れる，2.受け入れる方向で考える，3.あまり受け入れたくない，4.受け入れたくない」の尺度で，TS群では，「1.積極的に受け入れるべきである，2.受け入れる方向で考えるべきである，3.受け入れには問題がある，4.受け入れには無理がある」の尺度でそれぞれ評定を求めた。

原則としてTP群には小学生レベルを，TJ群には中学生レベルを，TS群には両レベルを呈示した。なお，複数ターゲット呈示による相対的評価（回答）を避けるために，ターゲット呈示は調査対象1名につき1つに限った。

2-4 分析の視点

(1) TP，TJ，TS3群間の統合教育に対する意識の比較検討。

(2) 対象群間の同年代および各対象群内の年代間比較。

各対象群を年代別に再編成し，統合教育をどのように受け止めているかを検討する。

(3) 障害児との接触経験の有無による意識の差異についての検討。

TP, TJ両群においては，あらかじめ特殊教育諸学校，特殊学級の教職経験あるいは普通学級での障害児の指導経験の有無について記載を求めた。これら学校場面での接触経験の有無により，意識に差異が生じるかを検討する。

(4) 呈示ターゲットの受け入れについて，対象群間あるいはターゲット間に差異がみられるかの検討。

2 - 5 結 果

(1) 調査 I

1) 対象3群間の比較

知識度について，TP, TJ両群間ではTP群が有意に高かった ($\chi^2 = 4.96$, $df = 1$, $P < .05$)。TP, TS両群間，TJ, TS両群間で検定を行なったが，TS群はTP, TJ群より有意に高かった (TP-TS: $\chi^2 = 24.76$, $df = 1$, $P < .001$; TJ-TS: $\chi^2 = 58.6$, $df = 1$, $P < .001$)。対象群間の同年代の比較を行ない，TP, TS両群間の30歳代を除く他年代 (20歳代: $\chi^2 = 6.73$, $df = 1$, $P < .01$; 40歳代: $\chi^2 = 8.58$, $df = 1$, $P < .01$; 50歳

代： $\chi^2 = 4.62$, $df = 1$, $P < .05$) および T J , T S 両群間の全年代 (20歳代： $\chi^2 = 14.25$, $df = 1$, $P < .001$; 30歳代： $\chi^2 = 16.66$, $df = 1$, $P < .001$; 40歳代： $\chi^2 = 10.37$, $df = 1$, $P < .01$; 50歳代： $\chi^2 = 12.47$, $df = 1$, $P < .001$) において T S 群が有意に高かった。

関心度では, T P , T J 両群の反応分布に有意差はなかったが, T P , T J 両群および T J , T S 両群において分布に有意差が認められた (TP-TS: $\chi^2 = 28.18$, $df = 3$, $P < .001$; TJ-TS: $\chi^2 = 34.60$, $df = 3$, $P < .001$) . 対象3群の反応の分布を Fig. II - 2-1 に示した. 対象群間の同年代比較では, T P , T S 両群の20歳代 ($\chi^2 = 15.60$, $df = 3$, $P < .01$) と50歳代 ($\chi^2 = 7.34$, $df = 3$, $P < .05$) および T J , T S 両群の全年代 (20歳代： $\chi^2 = 18.50$, $df = 3$, $P < .001$; 30歳代： $\chi^2 = 15.20$, $df = 3$, $P < .01$; 40歳代： $\chi^2 = 8.63$, $df = 3$, $P < .05$; 50歳代： $\chi^2 = 13.09$, $df = 3$, $P < .01$) において分布に有意差が認められた。

関心度において, 関心がないと回答した者に統合教育に賛成するか否かを質問したものが賛成度である. T P , T S 両群の反応の分布に有意差はなかったが, T P , T J 両群および T J , T S 両群の分布に有意差が認められた (TP-TS: $\chi^2 = 9.62$, $df = 3$, $P < .05$; TJ-TS: $\chi^2 = 15.08$, $df = 3$, $P < .01$) . Fig. II - 2-2 は3群の反応分布である. 対象群間の同年代比較では, すべての群間の同年

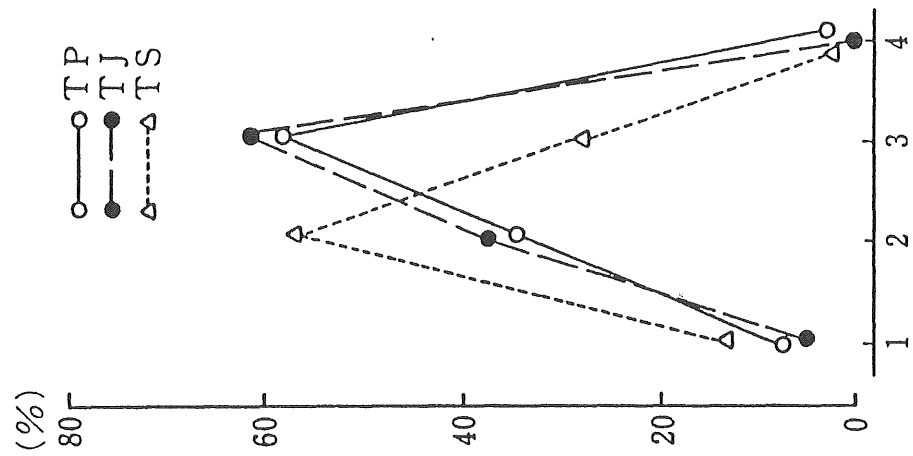


Fig. II-2-1 関心度の反応分布

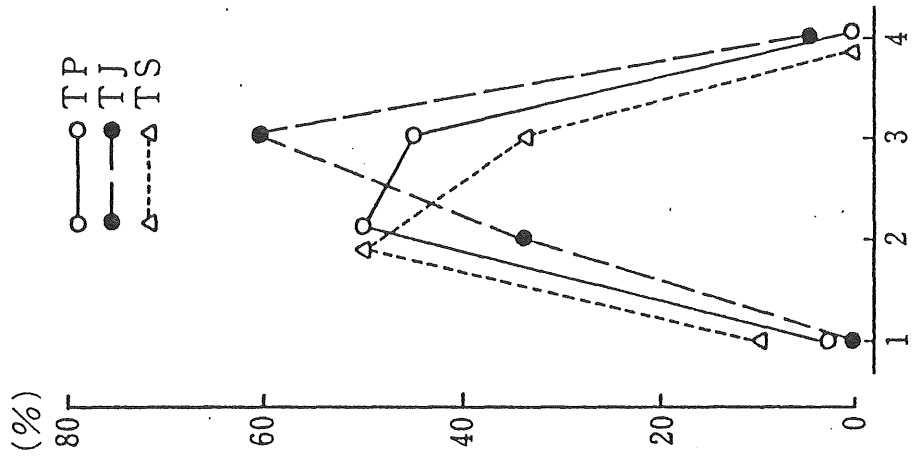


Fig. II-2-2 賛成度の反応分布

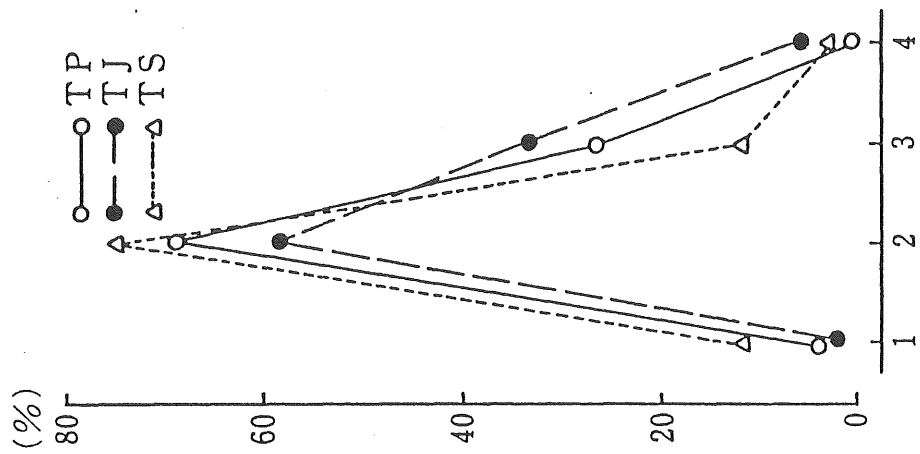


Fig. II-2-3 必要度の反応分布

代の分布に差はなかった。

必要度においては，TP，TJ両群，TP，TS両群さらにTJ，TS両群の反応の分布にそれぞれ有意差が認められた（TP-TJ： $\chi^2 = 6.15$ ，df = 3， $P < .05$ ；TP-TS： $\chi^2 = 10.82$ ，df = 3， $P < .05$ ；TJ-TS： $\chi^2 = 21.42$ ，df = 3， $P < .001$ ）。Fig. II-2-3は3群の反応分布である。対象群間の同年代比較では，TP，TS両群およびTJ，TS両群の50歳代の分布に有意差が認められた（TP-TS： $\chi^2 = 8.19$ ，df = 3， $P < .05$ ；TJ-TS： $\chi^2 = 7.82$ ，df = 3， $P < .05$ ）。

今後の展望としての拡充度では，TP，TS両群の反応の分布に有意差が認められた（ $\chi^2 = 10.00$ ，df = 2， $P < .01$ ）。対象群間の同年代比較では，TP，TS両群の30歳代の分布に有意差が認められた（ $\chi^2 = 8.18$ ，df = 2， $P < .05$ ）だけであった。

2)対象群内での各年代間の比較

知識度では，TP，TJ，TS3群間ともに各年代間に有意差はなかった。

関心度はTS群において，20歳代と他年代間に反応の分布に有意差が認められた（20-30： $\chi^2 = 11.99$ ，df = 3， $P < .01$ ；20-40： $\chi^2 = 15.28$ ，df = 3， $P < .01$ ；20-50： $\chi^2 = 14.03$ ，df = 3， $P < .01$ ）。それ以外の年代間およびTP，TJ群の各年代間では分布に有意差はなかった。

賛成度と必要度では，TP群の20歳代と50歳代間に反応の分布に有意差が認められた（賛成度： $\chi^2 = 12.75$ ， $df = 3$ ， $P < .01$ ；必要度 $\chi^2 = 16.85$ ， $df = 3$ ， $P < .001$ ）。それぞれの反応分布をFig.II-2-4に示した。

今後の展望としての拡充度については，対象3群ともに各年代間の反応の分布に有意差はなかった。

3)障害児との接触度による比較

TP，TJ両群を障害児との接触経験から，接触群と非接触群にわけ，各質問項目に対する反応を比較検討した。

TP群では，関心度の反応の分布に有意差が認められた（ $\chi^2 = 12.08$ ， $df = 3$ ， $P < .01$ ）。反応分布をFig.II-2-5に示した。TJ群ではすべての質問項目に有意差はなかった。

次に，同じ接触群でもTP，TJ両群に差がみられるか検討したところ，賛成度において反応分布に有意差（ $\chi^2 = 9.31$ ， $df = 3$ ， $P < .05$ ）が，必要度において有意傾向（ $\chi^2 = 7.47$ ， $df = 3$ ， $P < .10$ ）が認められた。

賛成度の反応分布をFig.II-2-6に示した。

(2) 調査 II

1)各対象群におけるターゲット間の比較

TP群では T_{1P} と T_{2P} の反応の分布に有意差はなく，

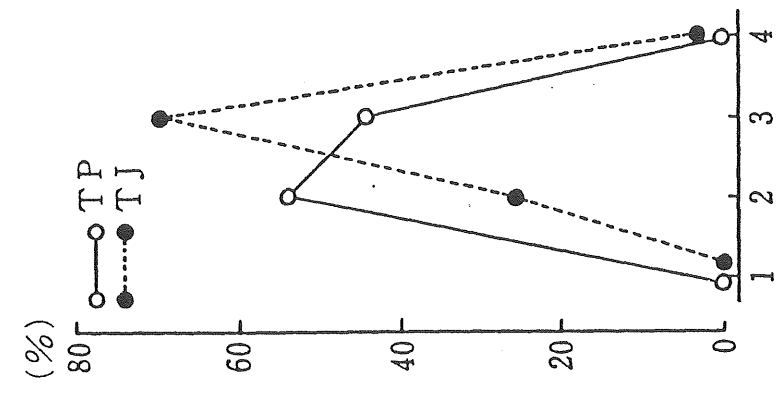


Fig. II-2-6

賛成度の反応分布
(接触群)

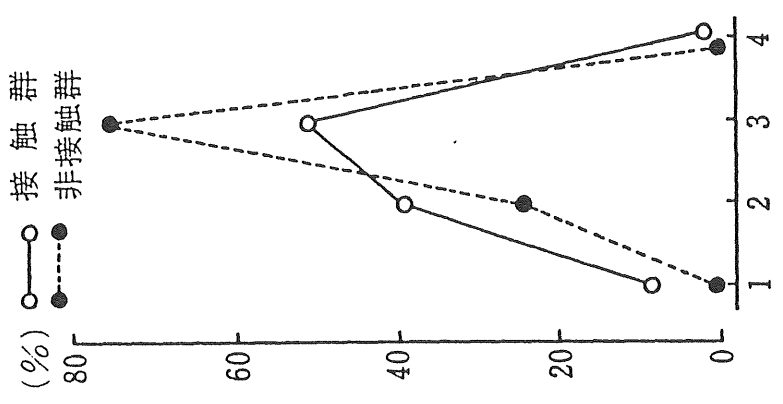


Fig. II-2-5

関心度の反応分布
(TP)

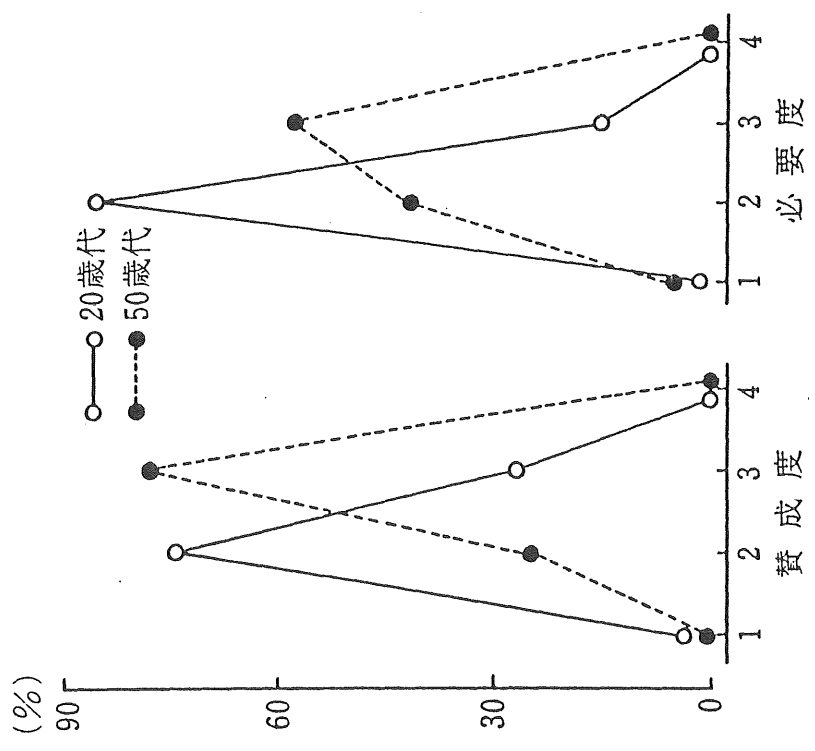


Fig. II-2-4 20歳代—50歳代間の反応分布(TP)

T_{1P} と T_{3P} および T_{2P} と T_{3P} の分布に有意差が認められた ($T_{1P}-T_{3P}:\chi^2=16.63$, $df=3$, $P<.001$; $T_{2P}-T_{3P}:\chi^2=9.84$, $df=3$, $P<.05$) .

T_J 群では T_{1J} と T_{2J} の反応の分布に有意差はなく, T_{1J} と T_{3J} および T_{2J} と T_{3J} の分布に有意差が認められた ($T_{1J}-T_{3J}:\chi^2=12.52$, $df=3$, $P<.01$; $T_{2J}-T_{3J}:\chi^2=14.87$, $df=3$, $P<.01$) .

T_S 群では T_{1P} と T_{2P} および T_{1J} と T_{2J} の反応の分布に有意差はなく, T_{1P} と T_{3P} , T_{2P} と T_{3P} さらに T_{1J} と T_{3J} , T_{2J} と T_{3J} の分布に有意差が認められた ($T_{1P}-T_{3P}:\chi^2=20.72$, $df=3$, $P<.001$; $T_{2P}-T_{3P}:\chi^2=20.39$, $df=3$, $P<.001$; $T_{1J}-T_{3J}:\chi^2=9.90$, $df=3$, $P<.05$; $T_{2J}-T_{3J}:\chi^2=8.74$, $df=3$, $P<.05$) . 各ターゲットに対する反応の分布をFig.II-2-7に示した. この他に T_{1P} と T_{1J} , T_{2P} と T_{2J} , T_{3P} と T_{3J} の比較を行なったが, 反応の分布に有意差はなかった.

2) ターゲットの普通学級への受け入れにあたっての問題点

各ターゲットについて, 普通学級受け入れ上の問題点を呈示した評価観点から選択させた. 対象群ごとに頻度を比率で算出したものをTableII-2-2に示した.

T_P 群についてみると, T_{1P} では「移動」, 「学力」, 「言語」が多くあげられ, 全体の82.7%を占めた. T_{2P}

Table II-2-2 受け入れ上の問題

	小学生レベル				中学生レベル			
	T	P	T	S	T	J	T	S
移動	39.3(1)	18.8(2.5)	13.5(4)	30.0(2)	32.7(2)	41.2(1.5)	25.8(3)	28.6(2)
	48.1(1)	32.0(1)	32.7(2)	33.3(2)				
上肢	14.3(4)	50.0(1)	21.6(3)	40.0(1)	- (6)	- (5)	- (5.5)	- (5)
	15.4(3.5)	8.0(4.5)	3.6(4.5)	- (6)				
ADL	3.6(5)	- (5.5)	7.4(5)	10.0(4)	5.8(4)	- (5)	- (5.5)	- (5)
	15.4(3.5)	24.0(2.5)	16.4(3)	13.3(3)				
学力	21.4(2.5)	12.5(4)	24.3(2)	20.0(3)	50.0(1)	41.2(1.5)	41.9(1)	57.1(1)
	28.8(2)	24.0(2.5)	41.8(1)	40.0(1)				
言語	21.4(2.5)	18.8(2.5)	29.6(1)	- (5.5)	1.9(5)	- (5)	4.8(4)	- (5)
	3.8(5)	4.0(6)	3.6(4.5)	6.7(4.5)				
性格	- (6)	- (5.5)	3.7(6)	- (5.5)	9.6(3)	17.6(3)	27.4(2)	14.3(3)
	1.9(6)	8.0(4.5)	1.8(6)	6.7(4.5)				

* 上段:T₁、中段:T₂、下段:T₃ ※ ()内 順位、数値は%

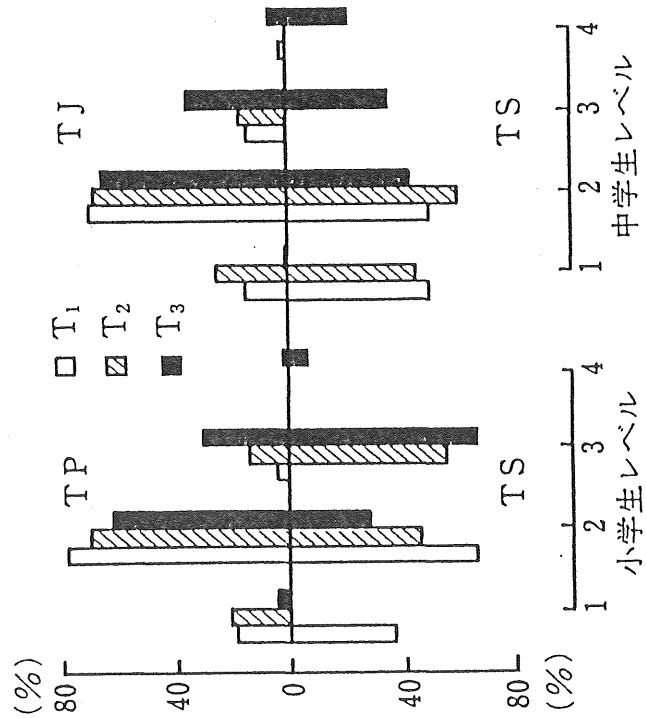


Fig. II-2-7 Targetに対する反応分布

では「学力」，「移動」が82.7%を， T_{3P} では「移動」，「学力」76.9%を占めた．これに対してTS群では， T_{1P} で「上肢」，「移動」，「言語」が多くあげられ，全体の87.6%を占めた． T_{2P} では「移動」，「学力」が82.4%を， T_{3P} では「移動」，「学力」，「ADL」が80.0%を占めた．

TJ群についてみると， T_{1J} では「言語」，「学力」，「上肢」が多くあげられ，全体の75.5%を占めた． T_{2J} では「学力」，「性格」，「移動」が95.1%を， T_{3J} では「学力」，「移動」が74.5%を占めた．これに対してTS群では， T_{1J} で「上肢」，「移動」が多くあげられ，全体の70.0%を占めた． T_{2J} では「学力」，「移動」が85.7%を， T_{3J} では「学力」，「移動」が73.3%を占めた．

上記結果をもとに，多くあげられた評価観点から順位づけを行ない， T_1 から T_3 について小学生レベル（TP-TS）と中学生レベル（TJ-TS）の順位相関係数（Spearman）を算出した．検定を行なったところ， T_{2P} （ $r = .926$ ）， T_{3P} （ $r = .836$ ）， T_{2J} （ $r = .896$ ）， T_{3J} （ $r = .868$ ）でそれぞれ5%水準で有意であった．

2 - 6 考 察

(1) 調査 I

統合教育ということばの知識度は、T S 群が T P 群、T J 群に比べ高かった。同様なことは関心度、賛成度、必要度の諸点にもうかがえた。T P、T J 両群間では、知識度、賛成度、必要度の各項目で有意な差がみられ、両群を普通学校教師群として一元的に同一視できない。本研究の結果から、義務教育学校としての小・中学校の連続性、一貫性という意識はきわめて希薄であることが示唆された。対象群間での同年代の比較では、特徴的な傾向がみられた。つまり、T P 群の30歳代はほとんどの項目でT S 群の30歳代と差がないのに対して、T P、T J 両群の50歳代はT S 群のそれに比べ、統合教育をnegativeに捉えていた。

対象群内の各年代の比較では、T P 群は20歳代と50歳代の両者間に賛成度と必要度で有意な差がみられた。20歳代は50歳代に比べて統合教育を好意的、受容的に捉えていると思われる。この背景には、諸々の要因が考えられるが、ひとつに近年教員養成系大学・学部で養護学校教員養成課程の設置が進み、非特殊教育専攻学生においても講義などで障害児の教育に関する情報が得られるようになったことがあげられよう（平山・安藤，1983）。一方、T J 群はすべての項目で年代間に差はなかった。T P 群に比べて、教員養成系大学学部卒業者の割合が低いことや高等学校への進学指導が大きなウェイトを占めていることなどが説明要因として考えられるが、推測の

域をでない。TS群では関心度において、20歳代と他年代に有意な差がみられたが、これをもって他年代の関心が低いとするのは早計と思われる。これは、積極的な関心を示した割合では30歳代以降の年代が高いことから判断できる。

次に、障害児との接触経験が態度にどう反映されるかを検討する。TP群の関心度で、接触群は非接触群に比べ関心が高い結果を得た。他項目およびTJ群のすべての項目で有意な差がなかったものの、障害児と学校場面での接触経験が統合教育への関心を喚起し得ることを示唆した報告（Haring, 1958; 伊藤・田川, 1967; 三澤, 1969）と近似した結果となった。

以上から、教育現場の主たる担い手である教師にみるかぎりでは、統合教育は特殊教育諸学校の関心事にとどまっていること、小学校教師と中学校教師あるいは年代によっても捉え方が異なることが示唆された。しかし三澤（1969）も指摘するように、障害児との接触経験あるいは機会を増やすことが障害児理解ひいては統合教育への関心を高めていくことになると思われる。

（2）調査 II

各ターゲットの対象群間（TP-TS, TJ-TS）の受け入れ支持・不支持に関しては差がなかった。普通学校教師群（TP, TJ）と養護学校教師群（TS）は、

呈示ターゲットに対して同様な反応を示したことがうかがえた。

各対象群で受け入れに関してターゲット間の比較を行なったが、 T_3 (T_{3P} , T_{3J}) が T_1 , T_2 と異なった捉え方がなされていることが共通にみられた。いずれの対象群でも、 T_3 は他に比べて普通学級受け入れについて支持されなかった。

普通学級受け入れ上の問題点については、 $TP - TS$ 間の T_{2P} , T_{3P} また $TJ - TS$ 間の T_{2J} , T_{3J} の相関が有意であったのに対して、 T_1 (T_{1P} , T_{1J}) は有意性はなかった。これは TP 群および TJ 群と、 TS 群とでは、 T_1 の実態の捉え方が異なることを示す。 TS 群では「上肢」をもっとも問題視しているのに対して、 TP 群、 TJ 群は「移動」、「言語」、「学力」があげられていたことに起因してのことであろう。しかし、上肢運動能力が教科学習と関連していること（小川，1983）を勘案すれば、障害児の普通学級への統合を判断する際、教科学習についていける知的能力と諸運動能力が重視されているという認識では一致している。

TP 群および TJ 群と、 TS 群のターゲットに対する受け入れについての意識を検討したが、両者を同次元で比較することの妥当性の問題もでてこよう。つまり、前者が普通学校教師として障害児を受け入れる側の現実的な判断をしているのに対して、後者は普通学校教師とし

て直接対応しない側の判断という質的な相違が考えられるからである。この点については今後の検討課題となろう。

2 - 7 総合討議

調査 I と調査 II についていくつかの観点から検討を加えてきた。ここでは調査 I と調査 II との関連から若干の考察をする。

調査 I は一般的な意識として位置づけたが、抽象度が高いために、TP、TJ 群の統合教育に対する態度をある程度引き出せたとしても、身近な存在としての障害児を念頭においた反応であるかは疑問となる。調査 II は障害児の存在を具体的に呈示したもので、調査 I と相補的な意味がある。

調査 I では知識度や関心度などで対象群間あるいは年代間に差がみられたが、調査 II では呈示ターゲットの普通学級受け入れについて対象群間に差はなかった。このことをTS 群の反応にポイントをおいて考えてみる。統合教育という概念はそもそも特殊教育サイドから提起されたものであるため、TS 群がTP、TJ 群に比べて、知識度をはじめ関心度が高くなるのは首肯できる。また日常的に障害児と接していることで、障害児の教育の場としてどこがふさわしいかの判断がある程度可能である。

普通学級受け入れについて，TS群が普通学校教育の現状（人的・物的環境やカリキュラムなど）を特殊教育と対比させ，かつ念頭に置いて各ターゲットに対して選択的，現実的に反応したと考えられる．結果的にTP，TJ群の現実的反応と近似したものとなったといえる．

II - 3 研究 5

就学前段階教師の 統合教育に対する態度

3 - 1 目的

一般の幼稚園，保育所に在園する障害幼児を指導，担当する幼稚園教師，保育所保母が統合保育に対してどのような態度を有しているのかを明らかにする。

3 - 2 方法

(1) 対象

保育所保母（以下，Nとする） 98名（13園）

幼稚園教師（以下，TKとする） 121名（16園）

(2) 調査方法

質問紙法によった。

(3) 調査内容と調査項目

統合保育に対する意識を明らかにするために，知識度，関心度，必要度，意義，今後の拡充可能性，統合保育が可能な子ども，小学校普通学級入学に際しての問題点に関する質問項目を設定した。

知識度は、統合保育ということばをきいたことがあるかということと規定し、{ある-ない}で評定を求めた。関心度は関心が{1.大変ある、2.ある、3.あまりない、4.全くない}の4段階で評定を求め、賛成度、必要度も同様な尺度とした。今後の展望として、統合教育が拡充されると思うかに対しては{1.思う、2.わからない、3.思わない}の3段階で評定を求めた。統合保育の意義については項目の複数選択によった。

また、統合保育の必要度や意義については、障害児、健常児の2つの側面から評定を求めた。

3 - 3 結 果

統合保育ということばを聞いたことがある、とする者はN群で100%、TK群で96%であった。現在の園も含めて勤務した園において障害児を受け入れた経験がある、とする者は、N群で89.2%、TK群で81.4%に達し、その接触方法は「担任として」がN群で71.0%、TK群で63.6%であった。

接触した障害児の主障害は、Fig. II - 3 - 1の通りである。N群では「知能障害」が、TK群では「自閉・自閉的傾向」がそれぞれもっとも多い。

統合保育の関心度については、N群、TK群とも「大変ある」もしくは「ある」と回答した、いわゆる肯定的

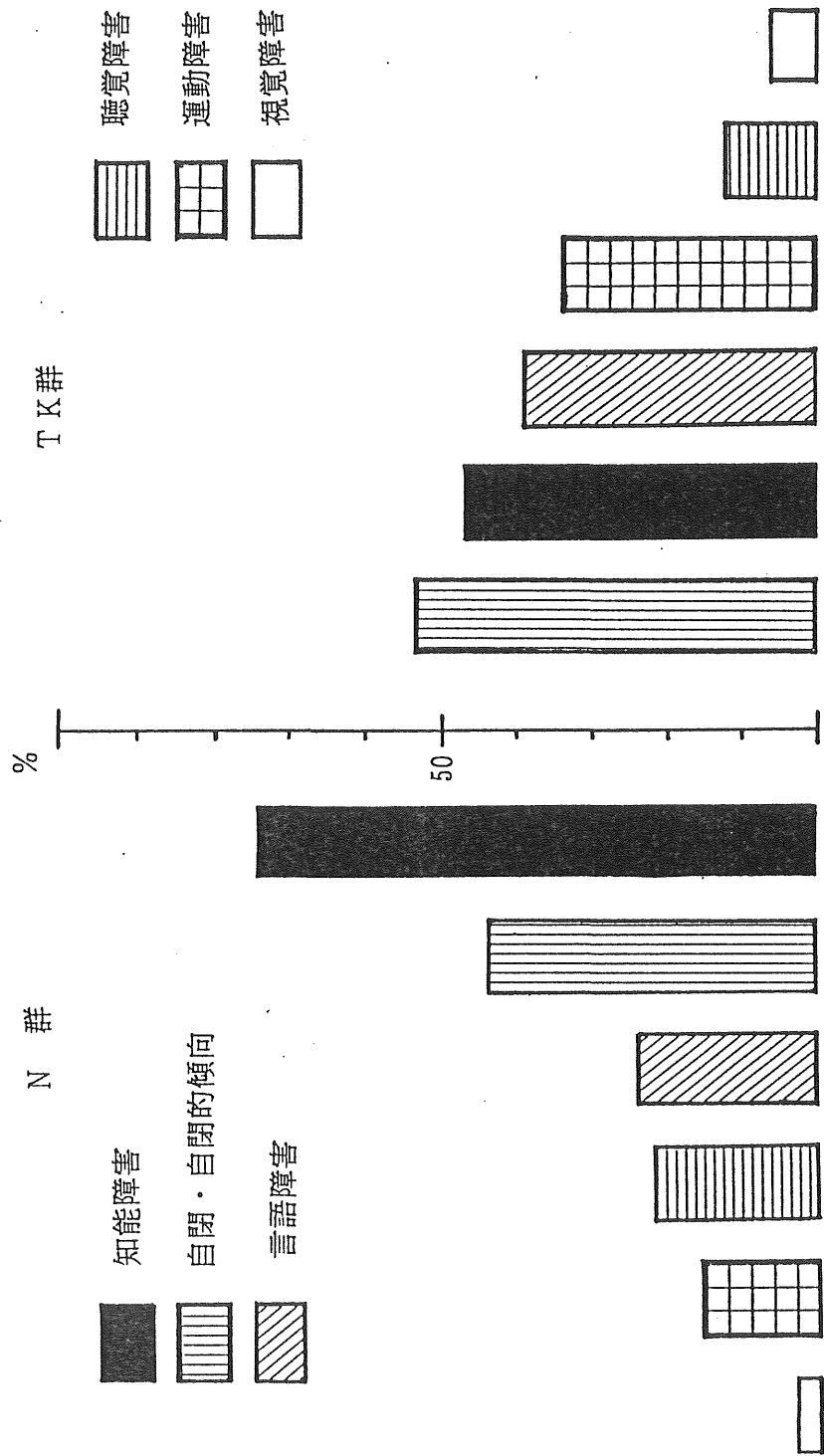


Fig. II-3-1 接触した主障害の種類

反応を示す者がそれぞれ90.8%，87.2%に達し，「まったくくない」とする者は両群とも皆無であった。両群間に差異は認められなかった。なお，「あまり関心がない」とした者に賛成度を問うたところ，賛意を示した者は，N群で72.7%，TK群で50.0%であった。関心をもったきっかけについては，直接経験（統合保育を経験して，実際に障害児と接して）と答えた者がN群で85.2%，TK群で65.9%でそれぞれもっとも多かった。

必要度については，「障害児にとって」（以下，H項目）および「健常児にとって」（以下，N項目）の2つの側面から4段階評定で回答を求めた（Fig. II-3-2）。両群ともに，積極的な賛意を示す「大変思う」はN項目よりH項目の方に多く，やや積極的な賛意を示す「思う」はN項目の方に多かった。またH，N項目とも，「大変思う」はN群の方に多く，「思う」はTK群の方に多くなっている。

統合保育の意義についても，H項目とN項目に分けて回答を求めた。結果はTable II-3-1，Table II-3-2に示す。H項目では，両群とももっとも多いのは「刺激を受け成長する」であったが，「ともに育つ」と回答した者については，両群間に顕著な差が認められた。他方，N項目ではN，TK群とも「おもいやり，いたわり，協力の気持ちが育つ」とする者がもっとも多かったが，H項目と同様，「ともに育つ」と回答した者は両群間で顕著な差

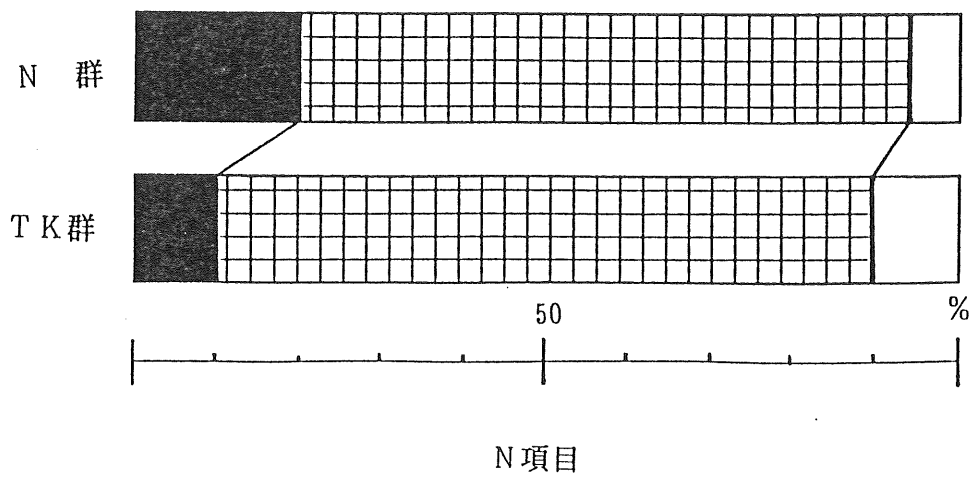
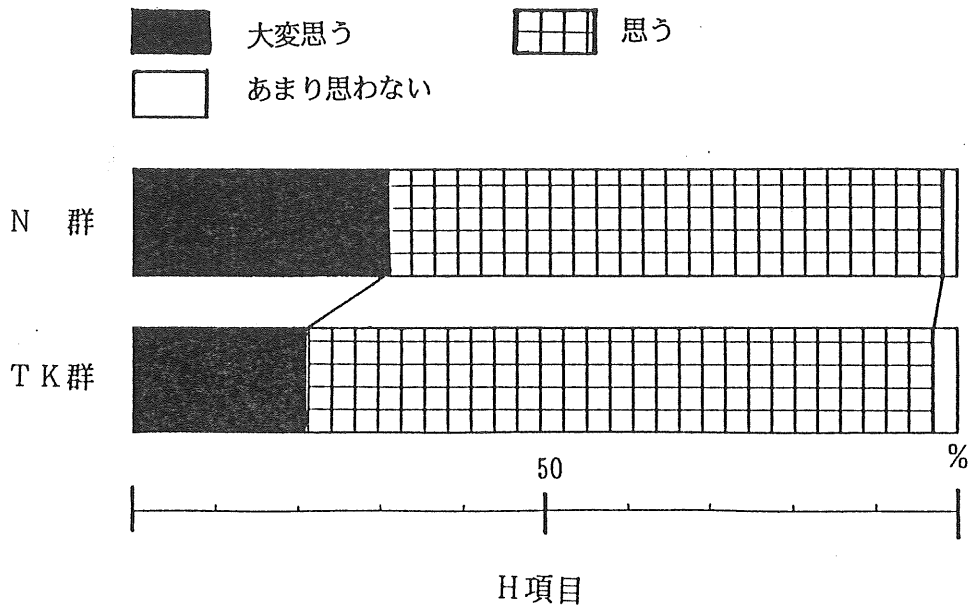


Fig. II-3-2 必要度

Table II-3-1 統合保育の意義 (H項目)

	N 群	TK 群
刺激を受け成長する	61.9%	74.4%
社会性が育つ	31.5	49.5
積極的な姿勢がでてくる	13.0	20.0
ともに育つ	7.6	66.3
自己の受容	5.4	6.3
健常児と同じことができる	2.2	5.3
その他	2.2	1.1

Table II-3-2 統合保育の意義 (N項目)

	N 群	TK 群
おもいやり, いたわり, 協力の気持ちが育つ	84.3%	88.7%
偏見がなくなる	32.3	39.2
健常児の精神的成長に寄与する	10.7	34.0
障害児をよく知ることができる	4.9	22.7
ともに育つ	4.9	62.9
援助の方法が身につく	1.9	20.1

Table II-3-3 可能性

	N 群	TK 群
集団生活が可能	30.6%	25.9%
障害が軽度	21.0	17.2
障害が軽度もしくは中度	19.4	8.6
移動できる	16.1	19.0
生活習慣が身についている	14.5	44.8
ことばが理解できる	12.9	6.9
その他	29.0	24.1

異が認められた。

統合保育の拡充の可能性については、N群、TK群とも「思う」とする者がそれぞれ63.6%、54.8%でもっとも多く、「思わない」とした者はそれぞれ7.6%、5.4%にすぎなかった。

統合保育が可能な子どもについては、Table II-3-3の結果を得た。これは、自由記述による回答のうち、程度や能力の側面からの回答の結果である。特徴的なのは、N群では「集団生活が可能」な子どもを指摘する者がもっとも多かったのに対して、TK群では「生活習慣が身についている」子どもを指摘した者がもっとも多かった。ただし、「集団生活が可能」については、TK群も25.9%を示しており無視できない。

最後に、卒園後、小学校普通学級入学に際してどのような点が問題となるか、について回答を求めた。N群では「学力」(42.7%)がもっとも問題となると考えられていたのに対して、TK群では「学力」(50.0%)、「受け入れ体制」(47.8%)、「身辺処理能力」(50.0%)、「集団適応能力」(51.1%)がほぼ同率で問題となると考えられていた。

3-4 考 察

この調査からみる限り、統合保育はすでに保育所、幼

稚園双方において定着している。統合保育に対する関心も高く、両群それぞれ90%前後の者が肯定的反応を示している。しかし、積極的な賛意を示す者は両群ともまだわずかであり、障害児が入園してくるので興味をひかれるという程度といったレベルにとどまっている、と思われる。関心をもつにいたった契機は、両群とも直接経験と回答した者が多く、統合保育を経験してあるいは直接障害児に接して関心をもつにいたっている。

必要度については、H、N項目双方において両群とも肯定的反応を示す者が圧倒的であるが、強い肯定的反応はN群の方に多くなっている。福祉と教育との立場の微妙な差異を反映しているのであろうか。

障害児にとっての統合保育の意義は、両群とも「刺激を受け成長する」がもっとも多いが、これは健常児の刺激が障害児の発達になんらかの好影響を与えている事実を示すものである。また、健常児にとっての意義としては、両群とも「おもいやり、いたわり、協力の気持ちが育つ」がもっとも多いが、これは統合保育の健常児にとっての理想的意義を裏づけたかたちとなっている。

統合保育の今後の拡充性については、「思う」とする者が両群ともっとも多く、現場からみた統合保育の見とおしは明るいものとなっている。

障害の状態の程度、能力からみた可能性については、「集団生活が可能」であることを重視している。これは、

両群とも集団生活が基本にあることから納得すべきことである。また、TK群でもっとも重視されている項目が「生活習慣が身についている」であるが、これはN群では低い比率となっており、「保育の場」と「教育の場」との体制的な差異の現われ、と捉えられる。

小学校普通学級入学に際しての問題点としては、両群とも「学力」を重視している点に共通性はあるが、TK群ではさらに「受け入れ体制」、「身辺処理能力」、「集団適応能力」の観点でも問題とされており、問題の捉え方に差があるのは興味深い。

II - 4 研究 6

養成系学生の 統合教育に対する態度

4 - 1 目的

教師，保育者の障害児や統合教育・保育に対する態度が必ずしも好意的でないことは，これまでの研究で明らかにされてきたが，こうした態度がどのように形成されるのか検討されてこなかった．このようななかにあつて，教師，保育者として養成される学生が統合教育・保育に対してどのような態度を有しているのかを検討することは，教師，保育者の態度を理解し，その変容をはかる一助となるとともに，その養成のあり方に示唆が得られるものと考えられる．

そこで本研究では，将来義務教育学校や幼稚園の教師，あるいは保育所保母をめざす養成系学生が，障害児の統合教育・保育に対してどのような態度を有しているのかを検討する．

さらに，統合保育の量的増大を勘案し，就学前段階の養成系学生に注目し，実習経験が統合保育への態度に及ぼす効果を検討する．

4 - 2 方 法

(1) 対 象

教員養成学部特殊教育専攻学生（以下，S群とする）

7 大 学 82名

教員養成学部非特殊教育専攻学生

（以下，NS群とする）

6 大 学 68名

幼児教育，保育専攻学生（以下，H群とする）

3 短期大学 160名

(2) 調 査 方 法

次に示す内容から構成する質問紙法によった。

(3) 調 査 内 容

統合教育に関して，研究5で用いた内容をもとに構成（障害児との接触・活動経験，知識度，関心度，必要度，意義，問題点，将来の展望）し，障害児保育，特殊教育に対する学習意欲，希望進路を追加して実施した。

知識度は，統合教育・保育ということばをきいたことがあるかということと規定し，{ある - ない}で評定を求めた。関心度は関心が{1.大変ある，2.ある，3.あまりない，4.全くない}の4段階で評定を求め，賛成度，

必要度も同様な尺度とした。今後の展望として、統合教育が拡充されると思うかに対しては{1.思う, 2.わからない, 3.思わない}の3段階で評定を求めた。統合教育・保育の意義については項目の複数選択によった。

(4) 分析の視点

1) 統合教育に関する関心度, 必要度, 意義, 問題点, 将来の展望などについて, 対象3群間の態度の比較検討を行なう。

2) 保育者養成系学生の実習経験が統合保育への態度に及ぼす効果を検討する。

4 - 3 結 果

(1) 態度の対象群間比較

障害児との接触・活動経験の有無については, Fig. II-4-1に示した。S群とH群では前者が, NS群とH群では, 後者がそれぞれ有意に接触・活動経験が豊かであった ($S-H \chi^2 = 14.12, df = 1, P < .001$; $NS-H \chi^2 = 11.23, df = 1, P < .01$)。具体的な接触・活動内容について, 記述を求めたところ, あると回答した者のうち, 実習をあげた者はH群で61.6%であったが, S群, NS群では, それぞれ 1.4%, 9.4%と低かった。さらに, H群において, 実習先を幼稚園, 保育所とした者は, 実習全体の

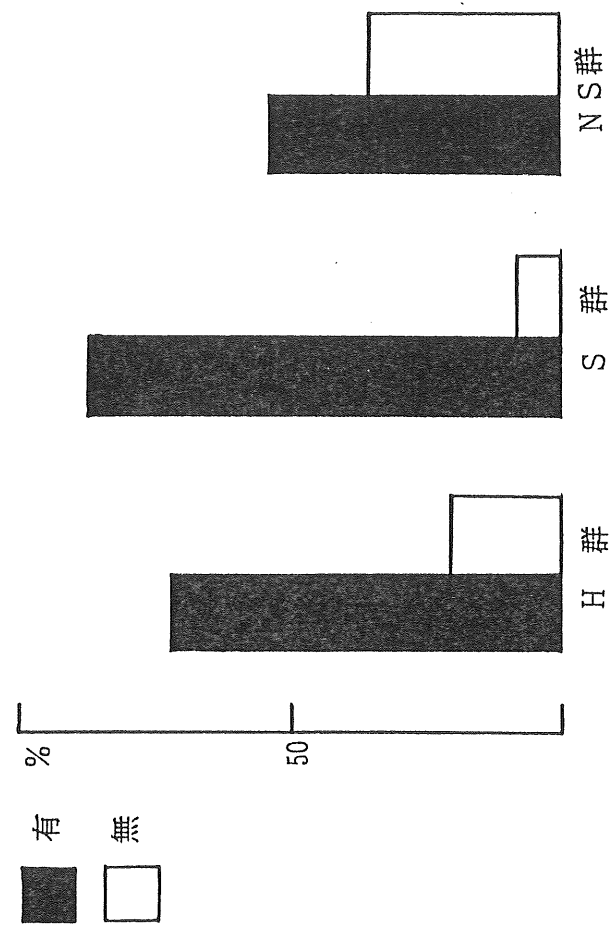


Fig. II-4-2 関心度

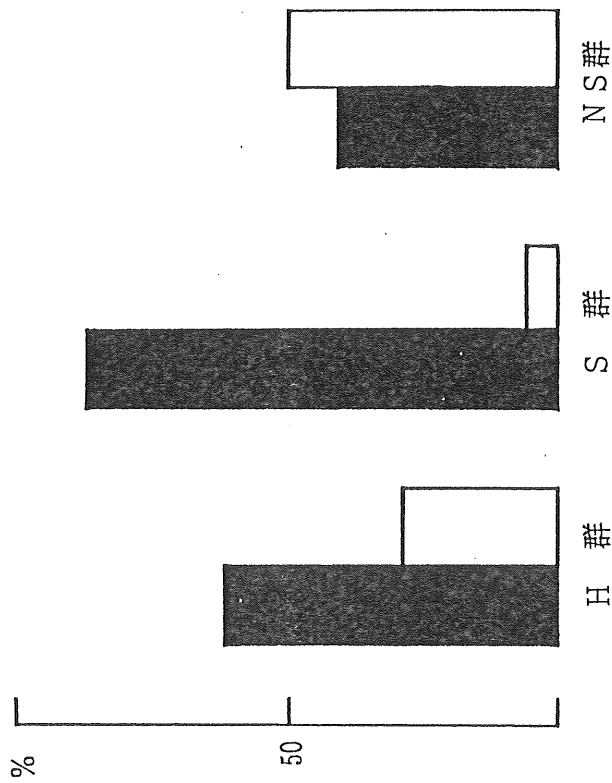


Fig. II-4-1 接触・活動経験

42%であった。それに対して、S群、NS群では、ボランティア・サークル活動をあげた者は、それぞれ77.5%、65.6%と、H群の34.8%より高い割合を占めていた。

H群には統合保育について、S群とNS群には統合教育について、関心の有無を4段階評定で求めた。積極的な関心を示すと思われる「大変ある」は、H群、S群、NS群でそれぞれ、9.4%、23.2%、2.9%とS群がもっとも多かった。回答を有無の2群に分け、その比率をFig. II-4-2に示した。対象群間で、関心度に差異がみられるか検定を行なったところ、S群とH群間、NS群とH群間、それぞれにおいて有意差が認められた(S-H $\chi^2 = 8.17$, $df = 1$, $P < .05$; NS-H $\chi^2 = 5.46$, $df = 1$, $P < .05$)。

さらに、関心をもつにいたったきっかけについて記述を求めたところ、Fig. II-4-3のような結果を得た。H群、S群では大学の講義がもっとも多く、それぞれ48.8%、43.4%を占めており、NS群では、間接経験(TV、本雑誌など)が34.9%ともっとも多かった。直接経験(なんらかの形で障害児と関わった)の割合では、H群が33.6%と、他の2群に比べ高く、そのなかでも「実習した幼稚園、保育所が統合保育をしていた」ことをあげた者は、59.5%に達していた。これは、NS群、S群には認められなかった。

関心がないとした者の賛成度については、3群とも賛

成が反対を大幅に上回っており，H群と他の2群の間に有意差はみられなかった。

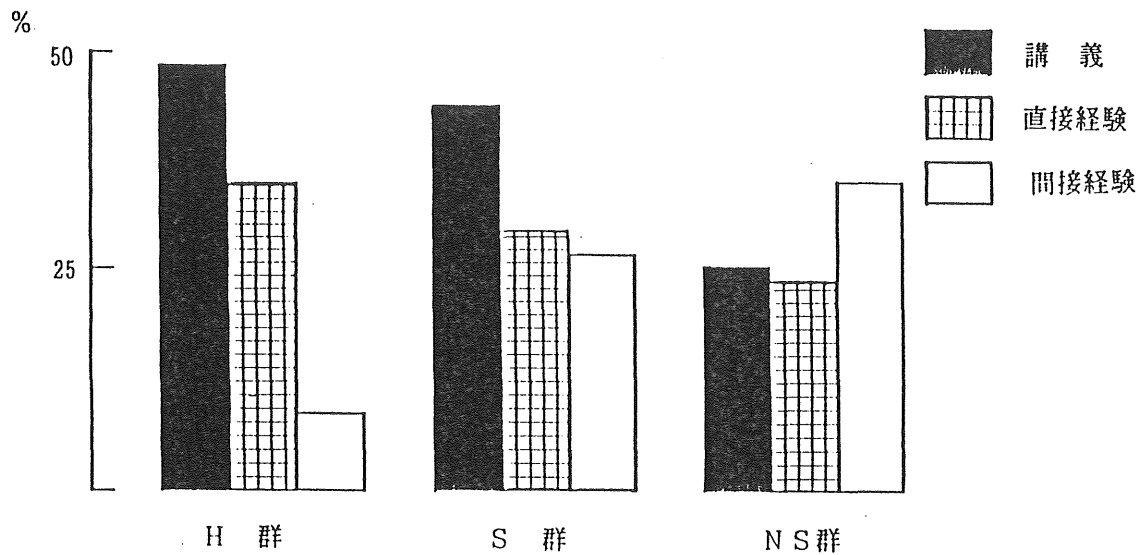


Fig. II-4-3 関心をもつきっかけ

次に，障害児保育，特殊教育についての学習意欲をそれぞれH群，NS群に問い，回答を有無の2群に分け，H群 - NS群間に学習意欲に差がみられるか検定を行なったが，有意差はみられなかった ($\chi^2 = 1.17$, $df = 1$, $n.s.$)。さらに，選択理由の記述を求めたところ，H群の学習意欲があるとする者では，「将来職場で障害児と接する可能性があり，避けて通れない」が，44.6%と最も多く，「将来自分が障害児をもつ(産む)かも

しれない」が、9.9%と続いていた。一方NS群では、「教師として学ぶことは当然、学校教育とは切り離せない」が37.1%、「障害児を担任するかもしれない」は、わずか17.1%であった。また、学習意欲がないとする理由では、「実感がなく、必要に迫られてない」が、H群で16.1%、NS群で11.1%、「現専攻のことで精一杯である」が、H群で12.5%、NS群で37.0%であった。

最後に、H群には統合保育、S群とNS群には統合教育について、今後拡充されるかについて回答を求めた。今後については、「拡充されると思う」とする割合が、「わからない」を上回ったのはS群のみで、H群、NS群では、30%あまりを示すにとどまっていた。拡充されるとする者の理由を分類すると、H群では「障害児の受け入れ施設が増え、実践例が増加する」が21.2%、「これからの重要な問題」が10.5%であった。一方、S群、NS群では前者の理由をあげたのはそれぞれ、10.0%、9.1%で、他は、研究の充実、教師や関係者の努力、運動などその理由は多岐にわたっていた。

(2) 実習経験が統合保育への態度に及ぼす効果

ここでは、今日量的な増大をみている統合保育に着目し、将来これと深くかかわるであろうH群の統合保育に対する態度を実習経験との関連から検討する。実習経験の有無に基準をおき、H群を再編成して分析した。

統合保育の知識度において，実習経験群と実習未経験群間で有意差が認められた ($\chi^2 = 9.10$, $df = 1$, $P < .01$) .

関心度については，全体では関心が「大変ある」もしくは「ある」とする割合がそれぞれ10.6%，67.5%で，関心度の高さをうかがうことができる．実習経験の有無が関心度に影響を与えるかをみるためにカテゴリーを「ある - ない」の2群にし， χ^2 検定を行なったところ，両群間に有意差が認められた ($\chi^2 = 6.38$, $df = 1$, $P < .05$) .

4 - 4 考 察

(1) 態度の対象群間比較

障害児との接触・活動経験がある者の割合は，H群はS群に比べて低く，NS群に比べると高いことがわかる．この図式は，関心度にもあてはまり，3群間での比較から，接触・活動経験が関心度と関連していることを示唆するものと思われる．障害児との接触・活動内容においては，H群は他の2群に比べ，実習ことに幼稚園，保育所での実習をあげる者がかなりおり，統合保育への関心をもつにいたったきっかけにおいても同様な傾向が認められた．また，講義が関心度に大きく寄与していることを斟酌すると，講義と実習は，H群の学生において障害

児の統合保育を理解するうえで相補的な関係にあると思われる。この点からも、大学の講義における障害児保育の位置づけ、内容の取り扱いは重要となつてこよう。

H群 - NS群間の学習意欲に差異は認められなかったが、学習意欲があるとした者の理由においては、大きな差異がみられた。つまり、H群では、将来自分が保育現場で障害児と接したり、障害児の親になるかもしれないというきわめて現実的な捉え方が主であった。それに対して、NS群では理念的な理由づけが多く、現実的な捉え方をしたのは、前者理由の17.1%にすぎず、後者にいたっては皆無であった。同様なことは、今後の統合教育・保育の捉え方についてもみられる。H群において、受け入れ施設が増え、実践例も増加するといった保育現場の現状から展望している者が多いのに対して、S群、NS群においては、さまざまな観点から理念的な根拠をあげていた。

以上簡単に、幼児教育・保育専攻学生の統合保育に対する意識を、教員養成学部学生の統合教育に対する意識と対比させながら考察したが、諸課題を内包しているのも否めない。就学前教育における統合保育と義務教育学校以後の統合教育には、現実的にギャップがあり、単純に同一尺度で測れない側面がある。しかし、両者は理念的には同一の背景を有しており、比較を通して統合保育・教育に関する基礎的な知見が得られることが期待でき

るのである。

(2) 実習経験が統合保育への態度に及ぼす効果

統合保育に関する知識度，関心度について，実習経験群と実習未経験群とでは有意差が認められたことから，実習が統合保育を知ることやこれに関心をもつ契機になることが示唆された。

II — 5 ま と め

本章では，統合教育を規定する枠組みとしての人的要因から教師と障害児との関連を焦点化し，検討した。これまでの研究を概観すると，教師の障害児や統合教育に対する態度に関する研究が主流をなしている。これを普通学校系列の各段階で整理すると，就学前段階と義務教育段階に分けることができる。

これらの研究動向を踏まえ，さらに普通学校系列における就学前後の連続性を勘案し，本章の構成を行なった。

研究4では，小学校，中学校および養護学校教師を対象に，障害児の統合教育に対する態度を，群間，年代あるいは障害児との接触経験により比較検討した。得られた知見は次のようである。

1) 統合教育に関する知識度，関心度，賛成度，必要度については，養護学校教師が普通学校教師に比べて有意に高いことが示唆された。

2) 小学校教師，中学校教師との比較では，知識度，賛成度，必要度において，前者が有意に高く，統合教育に対する態度として両群を義務教育学校教師群として一元的に同一視できないことが理解できる。

3) 小学校教師の20歳代は50歳代に比べ統合教育を好意的，

受容的に捉える傾向がみられ、年代間により統合教育に対する態度に差異がみられることが示唆された。

4)障害児との接触経験が態度に及ぼす影響を検討したところ、小学校教師の関心度において、接触群と非接触群間に差異が認められた。

5)運動障害児を想定した各ターゲットの受け入れの判断について、小学校、中学校教師は教科学習についていける知的能力と諸運動能力を基準にしていることがわかった。

研究5では、就学前段階の保育者（幼稚園教師、保育所保母）の統合保育に対する態度を検討した。得られた知見は次のようである。

1)幼稚園教師、保育所保母のほとんどが、勤務園、施設で障害児と接触経験をもち、この経験が統合保育に対する知識度、関心度を高めることになっていると考えられた。

2)統合保育が可能な子どもについては、保母、教師はそれぞれ集団生活が可能なもの、生活習慣が身につけていることをあげていた。ADLの自立や集団生活の規律が守れることが受け入れの基準となっていることが示唆された。これは、後藤・永岡・斎藤・山崎・三宅（1978）の指摘を支持するものである。

3)就学前段階で受け入れた障害児が小学校普通学級へ就学する際に問題となる点として、学力がもっとも多くあ

げられていた。

研究6では、就学前段階と義務教育段階の教師、保育者の養成系学生の統合教育・保育に対する態度を比較検討した。また、統合保育の量的増大を考慮して、就学前段階の養成系学生に着目し、実習経験が統合保育への態度にどのように影響を及ぼすかを検討した。

得られた知見は次のようである。

- 1)障害児との接触・活動経験は、養成学部特殊教育専攻学生がもっとも多く、次に幼児教育、保育専攻学生が続く、養成学部非特殊教育専攻学生は少なかった。この図式は、関心度にもあてはまり、障害児との接触・活動経験が関心度と関連していることが示唆された。
- 2)障害児との接触・活動内容において、幼児教育、保育専攻学生は、幼稚園、保育所での実習をあげる者がかなりおり、統合保育への関心をもつにいたったきっかけにおいても同様な傾向が認められた。さらに、講義が関心度に大きく寄与しており、講義と実習は学生をして統合保育を理解させるうえで相補的な関係にあると思われた。大学の講義における障害児教育、保育の位置づけ、内容の取り扱いが重要となる。
- 3)障害児との接触・活動経験は、学生に統合教育・保育の現状を踏まえさせ、統合教育・保育をより現実的に捉えさせることが理解できる。

III 章 研究 7

運動障害児の障害 に対する態度変容

1 - 1 目的

本研究では，小学校に在籍し，手術など医療的なニーズのために肢体不自由児施設に入所し，同時に養護学校に転入学した運動障害児を対象に，障害の状態が多様な児童と接触することにより，彼らが障害や学校に対する態度をどのように変容させていったかをSD法を用いて明らかにする．これは，養護学校における統合教育を検討するうえでの基礎的な知見とするものである．

1 - 2 方法

(1) 対象

小学校から養護学校に転入学した高学年児童：10～12歳

(以下E群) 19名

入学時から養護学校に在籍する高学年児童：10～12歳

(以下S群) 27名

S群については、E群との比較群として設定した。

対象児は運動障害を主訴とし、知的側面ではノーマルな肢体不自由児に限定した。E群は昭和56年度から昭和63年度の間主に手術、機能訓練を目的として肢体不自由児施設に入所し、同時に養護学校（いわゆる施設併設養護学校）に転入学した児童を対象とした。S群は通学制養護学校の児童を対象とした。

なお、対象児個々の病名、障害名については特に限定しなかった。

1-3 方法

SD法は連想法と評定尺度法とを結びつけたもので、そのデータは評定尺度（各種の形容語の対をもって構成したSD尺度）を用いて、被験者に「概念」(concept)に対して評定を求める3元配置modelとなる。したがってSD尺度をいかに構成するかが重要な要件のひとつとなる。そ

TableIII-1-1 呈示概念

S 1	体が不自由な子	S 5	ともだち
S 2	運動がよくできる子	S 6	小学校
S 3	ちえおくれの子	S 7	ようご学校
S 4	勉強ができる子		

ここでSD尺度は，被験者となる小学校高学年児童の意味空間 (semantic space) を正確に反映するために，長島・藤原・原野・斎藤・堀 (1966, 1967) の手続きにしたがって作製したものをを用いた (Table I - 2-4) 。

呈示概念は，小学校あるいは養護学校場面で想起できる児童の状態像や学校の種別から7つを選定した (Table III - 1-1) 。

1 - 4 手続きおよび分析

対象児の年齢などを考慮し，SD尺度の評定段階を5段階とした。左端から1点，2点と与え右端は5点として分析を行なった。またSD尺度は両極性の形容語であるため，評定の偏りが考えられる。したがって positive-negative が一方に偏らないように，乱数表を用いてランダム配列とした。29尺度の配列順に関しても主観性を排除するために，同様な手続きを踏んだ。

E群については，以下のように調査を3回実施した。

I期：普通小学校から養護学校に転入学した直後

II期：養護学校の生活に慣れたと思われる時期

III期：養護学校から再び普通小学校に転出してしばらく経った時期

II期，III期は転入・出後約2カ月経過した時点で実施した。なお，III期においては転出と同時に中学校に入学

したケースがあったが該当年齢外として調査を実施しなかった。また、呈示概念のうちS6, S7については、昭和57年度以降追加したためそれ以前の対象児においてはこれらのデータは得られていない。したがって、Ⅲ期においてはS6, S7のデータが少ないため分析の対象から除外した。

1 - 5 結果

(1) E群における時系列比較 (Ⅰ期～Ⅲ期)

呈示概念間関係の数量化の指標に D-score (distant score) がある。

この D-score は一般に次式により求められる。

$$D_{pq} = \sqrt{\sum (p_i - q_i)^2}$$

各期ごとに概念間距離を D-score で算出したものが、Table III-1-2 である。S1 を基点に各概念を直線上にプロットしたものを Fig. III-1-1 に示した。

Ⅰ期 : S1 ともっとも遠い位置にあったのが S2 (D=7.93) で、もっとも近いところに位置したのが S3 (D=2.16) であった。呈示概念の直線上でのばらつきが大きい。

Ⅱ期 : S1 ともっとも遠い位置にあったのが S2 (D=

TableIII-1-2 呈示概念間の D-score (E 群)

	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7
S 1	7.93						
S 2	5.74						
	4.86						
	2.16	8.10					
S 3	3.00	4.97					
	2.79	3.77					
	4.84	7.57	4.70				
S 4	2.97	5.36	4.29				
	2.92	6.16	4.09				
	5.90	3.52	6.47	6.18			
S 5	5.64	2.48	5.53	5.44			
	3.82	2.74	3.16	5.28			
	6.54	3.49	6.79	5.72	2.36		
S 6	5.48	2.35	5.45	4.98	1.52		
	3.60	6.04	3.65	3.87	3.91	4.09	
S 7	2.01	4.85	2.01	3.08	5.26	5.06	

上段：Ⅰ期、中段：Ⅱ期、下段：Ⅲ期

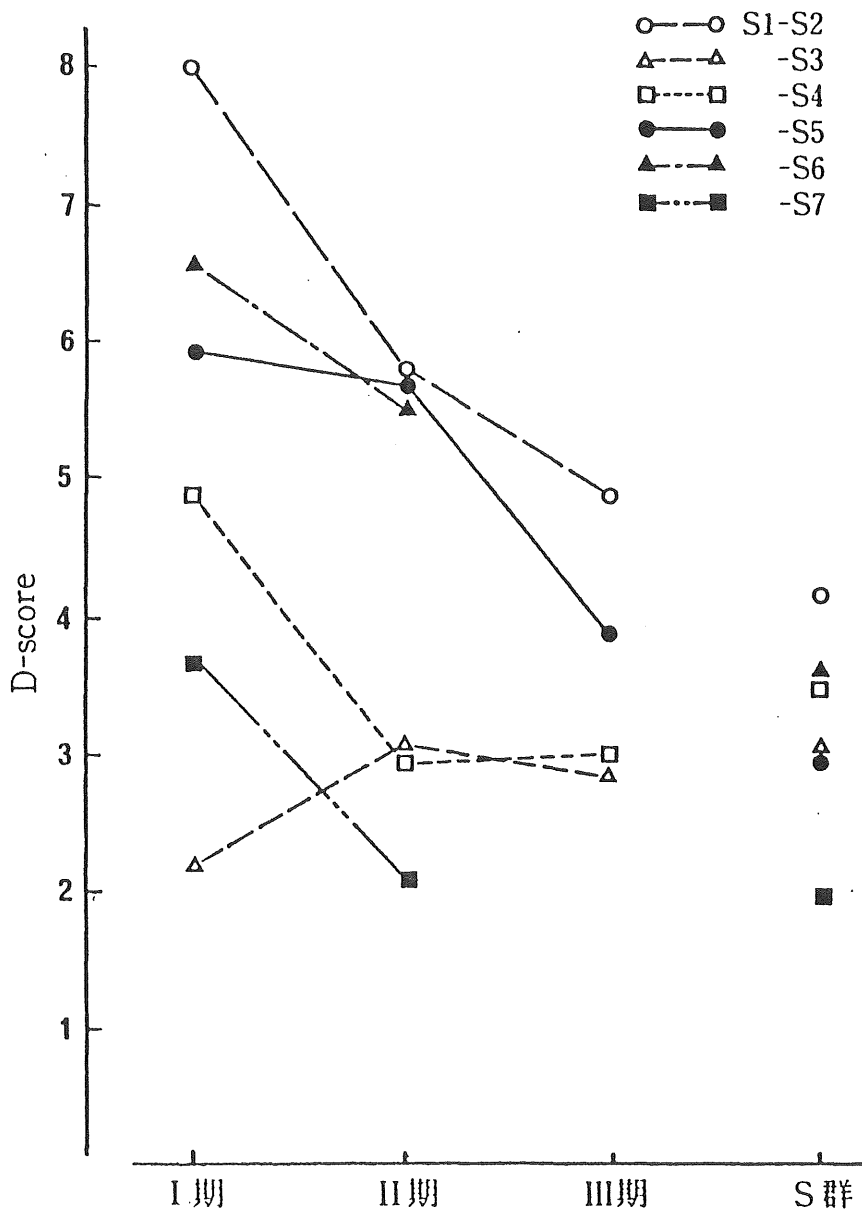


Fig. III-1-1 S1を基点とした概念間距離

5.74) で、もっとも近いところに位置したのが S 7 (D=2.01) であった。呈示概念の直線上でのばらつきは I 期に比べて小さくなった。

III 期 : S 5 までについて S 1 との概念間距離を算出したが、II 期よりも D-score は一層小さくなり、ばらつきがもっとも小さくなった。

次に各呈示概念に対する対象児の平均評定値をもとに、7 概念の相関係数を算出し、 7×7 の相関行列が得られた。この相関行列に主因子法による因子分析を試み、固有値 1.0 以上の因子が複数ある場合は単純構造を得るために、バリマックス法による因子回転を行なった。

I 期では、主因子法によって 3 因子抽出できたが、固有値 1.0 以上の因子は第 1 因子のみで累積寄与率の 81.0% を占めた。Table III-1-3 は I 期における因子行列であるが、この第 1 因子で S 1, S 3 が負に、S 2, S 5, S 6 が正に高い負荷量を示した。

II 期では、主因子法によって 3 因子抽出でき、固有値 1.0 以上の因子は 2 因子であった。この 2 因子で累積寄与率の 92.8% を占めた。Table III-1-4 は II 期における回転後の因子行列であるが、第 1 因子は S 2, S 5, S 6 の負荷量が高く、S 1, S 3, S 7 が負の負荷量を示していたので「健常児・普通小学校因子」と、第 2 因子は S 1, S 4, S 7 の負荷量が高く、S 2 の負荷量が負にもっとも高かったことから「身体的活動に関する因子」

TableIII-1-3 因子行列 (I期)

		FACTOR			COMMUNALITY
		1	2	3	
S	1	-0.732	0.083	0.431	0.7282
S	2	0.901	-0.220	-0.035	0.8608
S	3	-0.881	0.095	0.075	0.7907
S	4	-0.100	0.545	-0.213	0.3526
S	5	0.890	0.066	0.292	0.8821
S	6	0.892	0.241	0.143	0.8745
S	7	0.212	0.581	0.020	0.3826
CONTRIBUTIONS		3.766	0.762	0.344	

TableIII-1-4 回轉後因子行列 (II期)

		FACTOR		COMMUNALITY
		1	2	
S	1	-0.218	0.818	0.717
S	2	0.823	-0.405	0.840
S	3	-0.469	0.034	0.221
S	4	0.155	0.622	0.410
S	5	0.938	-0.087	0.888
S	6	0.968	0.010	0.938
S	7	-0.440	0.638	0.600
CONTRIBUTIONS		2.980	1.638	

とそれぞれ命名した。そこで第1因子を第1軸に、第2因子を第2軸にして各呈示概念を2次元空間に布置する (Fig. III-1-2) と、大きく3群に分けることができる。つまり、S1, S7をひとつにしたグループ、S2, S5, S6をひとつにしたグループ、そしてS3, S4は前二者とは離れたものとした分け方である。

(2) 態度の群間比較 (E群 - S群)

ここではE群の態度をより一層明確にするために、S群の呈示概念間のD-scoreの算出および因子分析を行なった。

Table III-1-5にS群のD-scoreを示した。これをもとに、S1を基点にして各呈示概念を直線上にプロットした (Fig. III-1-1)。S1ともっとも遠くに位置していたのがS2 ($D=4.11$) で、もっとも近くに位置したのがS7 ($D=1.93$) であった。

次にS群で得られた平均評定値をもとに、7概念間の相関係数を算出し、これに主因子法による因子分析を試みた。この結果、3因子抽出できた (Table III-1-6) が、固有値1.0以上の因子は1因子のみで累積寄与率も79.9%を占めた。この1因子で負荷量の高かったものは、S3を除くすべての呈示概念であり、かつすべて正の負荷量であった。

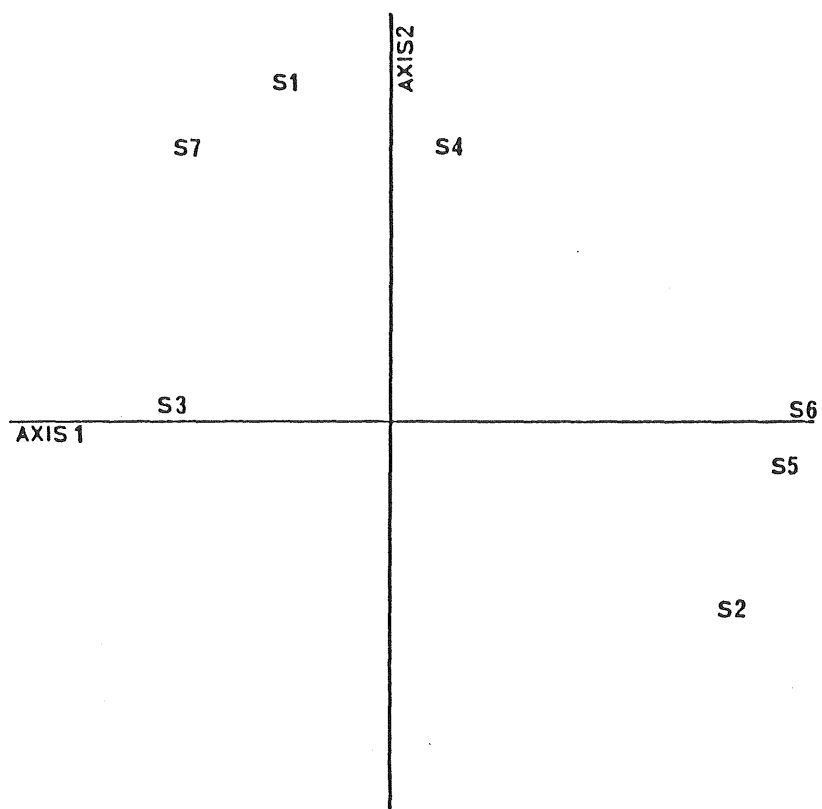


Fig. III-1-2 呈示概念の布置 (II期)

TableIII-1-5 呈示概念間の D-score (S 群)

	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7
S 1							
S 2	4.11						
S 3	3.02	6.10					
S 4	3.48	4.83	4.48				
S 5	2.91	2.34	4.93	3.72			
S 6	3.52	1.97	5.29	4.00	2.26		
S 7	1.93	4.08	3.09	2.93	2.90	3.41	

TableIII-1-6 因子行列 (S 群)

	FACTOR			COMMUNALITY
	1	2	3	
S 1	0.717	0.316	-0.230	0.6666
S 2	0.925	-0.264	-0.145	0.9458
S 3	-0.369	0.571	-0.168	0.4903
S 4	0.604	0.187	0.477	0.6273
S 5	0.940	-0.025	-0.083	0.8905
S 6	0.922	-0.197	-0.032	0.8903
S 7	0.739	0.434	0.076	0.7407
CONTRIBUTIONS	4.149	0.759	0.343	

(3) 肢体不自由児(S1)に対する態度の変容

これまでは肢体不自由児の態度について呈示概念間関係から比較検討を行なった。ここでは呈示概念の中でS1「体が不自由な子」に着目し、養護学校転入学直後のI期と養護学校在籍の後小学校に転出したIII期との間でのどのようなSD尺度で変容が見られたのか検討を加えた。

I期 - III期間で29尺度の平均評定値の検定を行なったところ、「つらい - らくな」($t=3.092$, $df=17$, $P<.01$), 「ぶきょうな - きょうな」($t=3.238$, $df=17$, $P<.01$), 「つまらない - 楽しい」($t=2.657$, $df=17$, $P<.02$), 「くらい - あかるい」($t=2.837$, $df=17$, $P<.02$), 「不まじめな - まじめな」($t=2.215$, $df=17$, $P<.05$)の5尺度において有意差があった。I期では中点をはさんで左側の評定(negative)であったものが、III期では右側への評定(positive)に変化した。

比較検討を行なううえで、同様な手続きでS2からS5までについても検定を行なった。S2, S5ではすべての尺度で有意差がなかったが、S3で3尺度{「うれしい - かなしい」($t=2.440$, $df=16$, $P<.05$), 「かっぱつな - おとなしい」($t=3.625$, $df=16$, $P<.01$), 「にがてな - とくいな」($t=2.219$, $df=16$, $P<.05$)}, S4で4尺度{「頼りにならない - 頼りになる」($t=2.328$, $df=16$, $P<.05$), 「乱ぼうな - ていねいな」($t=2.387$, $df=16$, $P<.05$), 「無口な - おしゃべりな」

($t = 2.342$, $df = 16$, $P < .05$) , 「すばやいーにぶい」
($t = 2.768$, $df = 16$, $P < .02$) } で有意差があった。S
3 は S 1 同様中点をはさんで対方向 (negative から positive)
への評定に変化した。それに対して S 4 ではこれとは逆の方向
(positive から negative) へと変化した。

1 - 6 考 察

(1) 呈 示 概 念 に 対 す る 態 度 の 検 討

S 1 を基点にして各概念間の D-score を直線上にプロットしたが、E 群の I 期において各概念のプロット位置やそのばらつきが同年齢の健常児を対象とした安藤 (1986) の結果と近似していた。しかし、因子分析の結果では 1 因子で説明され、一元的な捉え方がなされていた点で健常児とは異なっていた。II 期では D-score のばらつきが小さくなり、因子分析においては 2 因子が呈示概念を捉えるうえで関与しており、より多面的なイメージとなった。一方 S 群の D-score のばらつきは E 群に比べて小さく、因子分析の結果でも、呈示概念の捉え方は S 3 を除いて 1 因子で説明でき、かつすべて正の負荷量を示した。1 因子で説明できたことでは E 群の I 期と類似するが、負荷量の正負といういわば方向性においては明らかに異なった。

健常児の肢体不自由児をはじめとした障害児に対する

態度は、どうしてもステレオタイプのものになる。当然その場、集団に帰属する、あるいは帰属意識を有する肢体不自由児も態度形成のうえで何らかの影響を受けるであろう。E群の転入直後は健常児に近い態度を有していたのが、養護学校の生活に慣れ、様々な状態像の児童と日常の生活レベルで接触することで、呈示概念個々をより多くの次元から捉えるようになったと考えられる。これに対してS群のような養護学校生活しか知らない肢体不自由児は、限定された情報や生活経験の狭さゆえに、学習上、人格形成上偏りや様々な問題を呈しやすい。S群の呈示概念の捉え方は、E群と比較して一元的で、個々をいわば違ったものとして分化して捉えられずにおり、態度形成において偏りが生じていることが示唆された。

(2) 肢体不自由児(S1)に対する態度の検討

SD尺度に着目して、E群のI期とIII期の間の平均値の検定を行なった。

肢体不自由児について有意差があったのは、5尺度と最も多く、いずれもnegativeな評定が中点をはさんでpositiveな評定へと変化した。小学校という健常児集団の中で、もっとも身近で親近感のある存在としてのS2やS5が全く変化がなかったこと、反面、数のうえでは比較的少なくあまり身近ではないS3やS4といった概念がいくつかの尺度で変化がみられたことを勘案する

と、養護学校在籍経験が単に肢体不自由だけでなく、他の概念の捉え方をも変化させたと考えられる。

障害児群（S1，S3）に対する態度では、養護学校在籍経験が positive 方向への変容に寄与したが、S4ではこれとは逆のパターンが看取できた。ここには統合教育を考える上で重要な意味が内包されている。小学校に在籍する肢体不自由児やその親は教科学習への関心が特に強く、また敏感になり易い。S4はその中であってまさにシンボリックな存在であり、positiveな評価対象と考えられる。しかし、養護学校では児童の実態から、主要4教科に代表される教科学習に対する価値体系・意識は小学校に比べて希薄である。一時期とはいえ養護学校の生活経験を持つことで価値観の変化、そしてS4に対する捉え方の変化をもたらしたと推察できる。

障害児者との接触経験が健常児者の態度の変容あるいは差異を生ずるという報告（山内，1984；木船，1986；安藤，1987）があるが、以上のようにE群のような肢体不自由児についても同様な結果となった。それまで肢体不自由などの呈示概念を小学校という関係枠だけで捉えていたのが、養護学校に在籍したことで多様な状態像の存在を認識し、積極的な態度の再構築がなされたことを示唆するものである。

IV 章

運動障害児の教科学習

IV - 1 IV章の構成

学校生活において身近で関心が高いと思われる教科学習やこれと深く関わる教科指導を，小学校普通学級に在籍する運動障害児やその担任教師がそれぞれどのように捉えているのかを，就学形態や指導形態の異なる養護学校在籍児やその担任教師と比較検討することにより，運動障害児の統合教育に関する基礎的な知見を得ることを目的とする。

本章では，上記目的により，運動障害児を対象とする研究8と，その担任教師を対象とする研究9により構成した。

IV - 2 研究 8

運動障害児の教科学習

2 - 1 目的

就学形態，指導形態が異なる小学校と養護学校に在籍する運動障害児が，教科学習をどのように捉え，志向しているのかについて，各教科への選択性の観点から比較検討する。

2 - 2 方法

(1) 対象

東京及び近県の小学校に在籍する運動障害児 20名（以下，小学校児童群）。

都内の肢体不自由養護学校小学部普通学級（小学校に準じた教育課程）4～6年に在籍する28名（以下，養護学校児童群）。

両群は知的にあるいは運動障害の状態をほぼ等質になるように選定した。なお，運動障害は移動能力，ADLの自立を指標とした。

TableIV-2-1 対象児群の学年、性別

	3年		4年		5年		6年	
	m	f	m	f	m	f	m	f
小学校	1		5	2	5	1	5	1
	1		7		6		6	
養護学校			3	4	4	3	9	5
			7		7		14	

上段：性別の人数，下段：総数

(2) 質問紙の構成と質問項目

山下(1990)が小学生，中学生を対象として教科学習に関する調査を行なった質問項目を参考にして，次に示す5つの質問に対して，教科の順位づけを求めた。すなわち，1)自分の好きな教科の順位，2)自分が努力をして勉強していると思う教科の順位，3)将来の社会生活に役に立つと思う教科の順位，4)自分の努力しだいで成績が変わると思う教科の順位，5)先生の教え方しだいで成績が変わると思う教科の順位，の5つの質問に対して，国語，社会，算数，理科，音楽，図画工作，体育の7教科の順位づけが求められた。

(3) 解析方法

教科の順位づけに関する調査では，得られたデータが順位データであるので，平均順位と順位づけのばらつき(個人差)を視覚的に表現できる馬場による順位グラフ表現法(馬場,1981,1985; Baba,1986);馬場・脇本・

遠藤・金子・飯田・野中,1984;山下,1989)を用いる。半径1の半円の中に描かれた各アイテムベクトルの方向が平均順位を,長さが判断の一致度を表す。全員が同順位をつけたときには,アイテムベクトルは円周に達し,順位づけのばらつきが大きくなるほどアイテムベクトルの長さは短くなる。アイテムベクトルの長さを W とすると, $1-W$ が判断の分散に対応している。

いずれの順位も等確率で出現するという帰無仮説が成り立つときには,あるアイテムの評価はすべての順位にわたることから,平均順位は中間の順位になり,アイテムベクトルの長さは短くなる。このことを利用した Baba (1986) の検定(有意水準 5%)を用い,帰無仮説が採択された教科は細線で示す。

なお,質問項目に対する性別や学年による反応の差異が考えられるが,小学校に在籍する運動障害児,さらに養護学校に在籍する児童で知的にノーマルな者の絶対数がきわめて限定されるため,解析結果は性別や学年によって層別しないで全対象児の結果を示す。

2-3 結果および考察

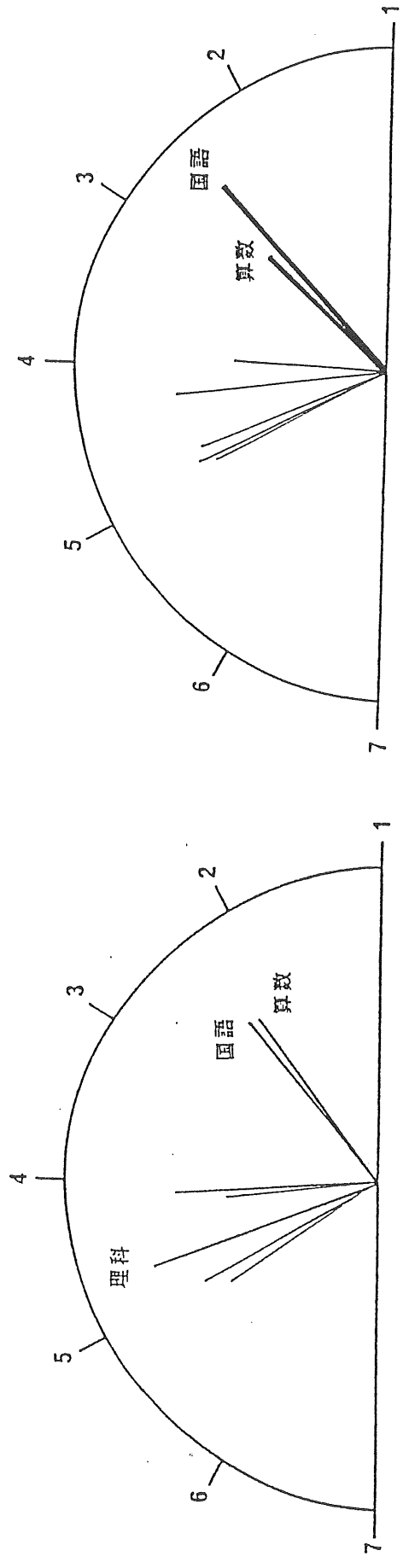
本結果では,ベクトルの方向が平均順位を,長さが判断の一致度を表す順位グラフの結果を主にして述べる。

小学校児童群の「好きな教科の順位」では,図画工作

がもっとも上位に，体育がもっとも下位にそれぞれ順位づけられていたが，ケンドールの一致係数は.064と低く，検定の結果もすべての教科で有意でなかった．養護学校児童群では，体育，図画工作が上位に，社会が下位にそれぞれ有意に順位づけられていた．

両群間に顕著な差異を得たが，ここでは山下（1990）の結果と対比させて検討する．山下は小学校健常児（3年生）を対象として，上記質問項目に順位づけを求めたが，すべての教科で有意性が認められ，体育，音楽，図画工作といった作業・活動型の教科を好きな教科の上位に，続いて理科，算数，国語，社会があげられていた．このことから，次のようなことが理解できる．第1に，養護学校児童群と小学校健常児の順位づけが近似していることである．第2に，山下の対象児は，本研究の対象児に比べて下学年にもかかわらず高い割合で反応が一致していることである．小学校児童群においてはすべての教科で有意性がなく，帰無仮説が採択されたことと対照的である．そもそも学年が進行するにともなって，児童の教科に対する選択性が明確になってくると思われるが，小学校児童群の各教科に対する選択性が，養護学校児童群や小学校健常児に比べて個人間差異が大きいことを示唆するものである．

「努力している教科の順位」では，Fig. IV-2-1に示すような順位グラフが得られた．小学校児童群，養護学校



小学校児童群

養護学校児童群

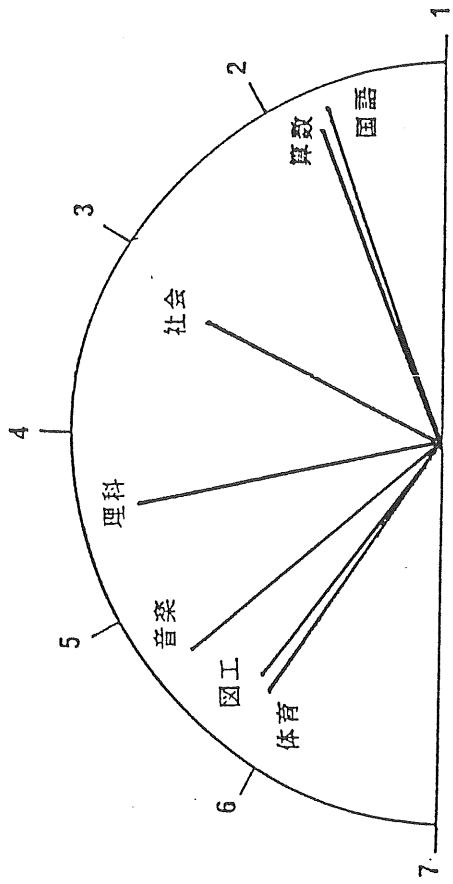
Fig. IV-2-1 努力している教科の順位グラフ

児童群ともに算数，国語が上位に有意に順位づけられていた。小学校児童群の理科を除く教科が有意でなかったこと，さらにベクトルの方向性と長さを各教科で相対的に比較してみると，算数，国語が際だっていることが看取できる。両群とも国語，算数が日常の学習の中で重要な位置を占めていることがわかる。

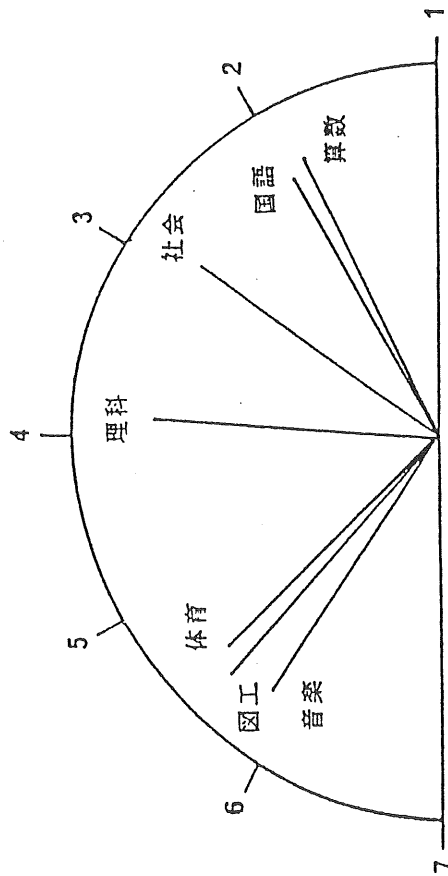
「将来役立つ教科の順位」では，Fig. IV -2-2に示すような順位グラフが得られた。小学校児童群，養護学校児童群ともに算数，国語が上位に，音楽，図画工作，体育といった作業・活動型の教科が下位に順位づけられた。

「自分の努力で成績が変化する教科の順位」ではFig. IV -2-3に示す順位グラフが得られた。小学校児童群では国語が上位に，図画工作が下位にそれぞれ有意に順位づけられていた。その他の教科は有意ではなかった。養護学校児童群では，算数が上位に順位づけられ，そのほかの教科においては小学校児童群と同様な順位づけが行なわれた。

「教師の教え方で成績が変化する教科の順位」では，Fig. IV -2-4に示す順位グラフが得られた。小学校児童群では国語が上位に，図画工作，体育が下位に，理科がその中間位にそれぞれ有意に順位づけられていた。その他の教科は有意ではなかった。養護学校群では算数，国語が上位に，図画工作が下位に，社会がその中間位にそれぞれ有意に順位づけられていた。

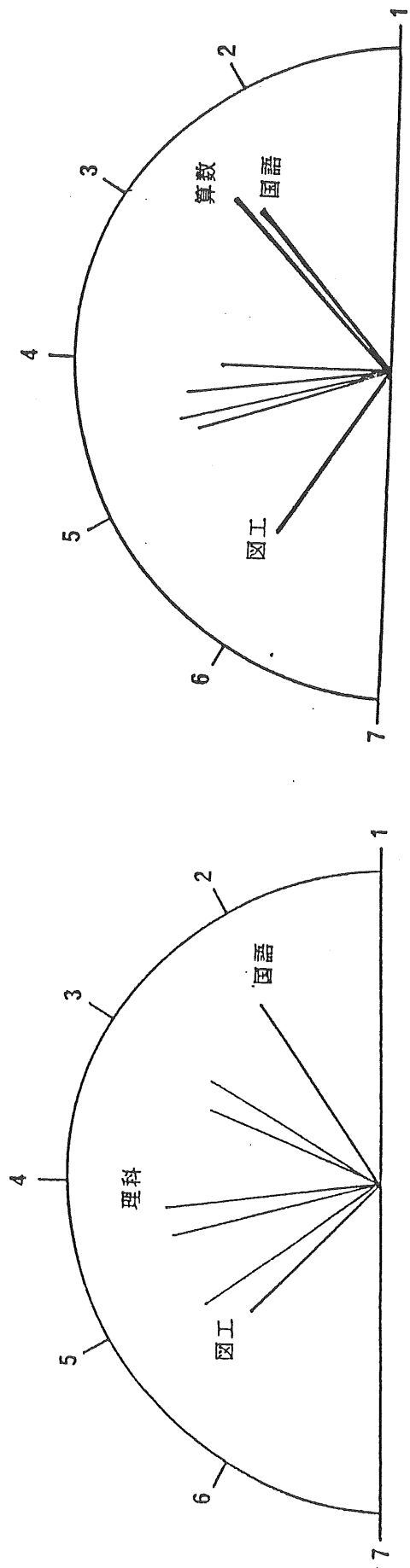


養護学校児童群



小学校児童群

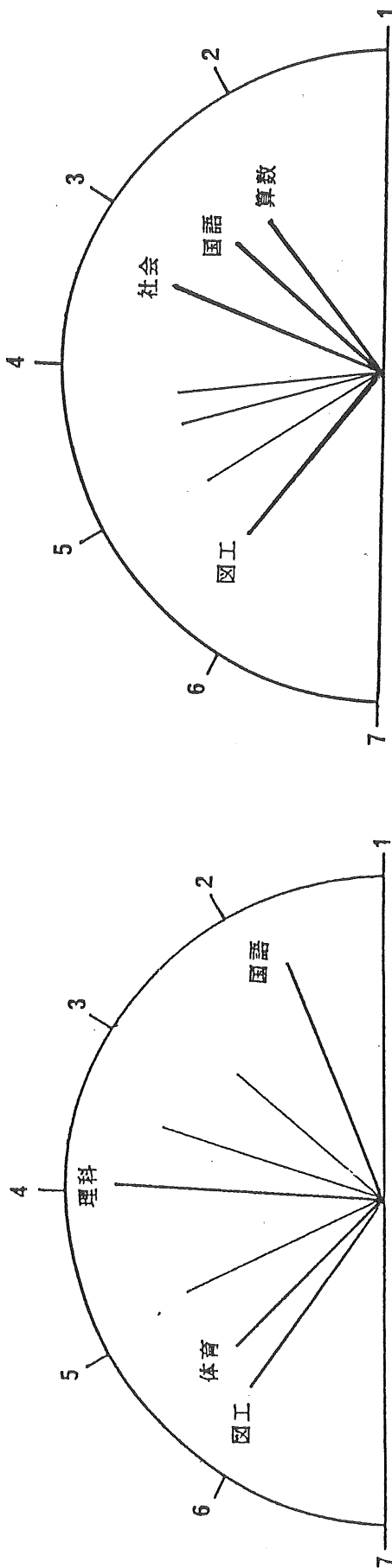
Fig. IV-2-2 将来役立つ教科の順位グラフ



小学校児童群

養護学校児童群

Fig. IV-2-3 自分の努力で成績が変化する教科の順位グラフ



小学校児童群

養護学校児童群

Fig. IV-2-4 教師の教え方で成績が変化する教科の順位グラフ

「好きな教科の順位」を除く質問での各教科の順位づけについては、小学校児童群、養護学校児童群においてきわめて類似した傾向をみいだすことができた。すなわち、国語、算数といった用具教科が上位に順位づけられていたことである。対象児が「自らも努力して、将来役に立つであろう教科」として、国語、算数をあげていたのに対して、音楽、体育、図画工作といった作業・活動型教科が低く評価されていた。このような教科に対する選択性は、小学校健常児童全般に認められ、小学校および養護学校に在籍する運動障害児もその例外でないことが明らかになった。

以上のように、各教科に対する選択性について小学校児童群、養護学校児童群を対象としながらも、山下（1990）の知見と対比させながら検討した。その結果、小学校児童群および養護学校児童群は、現在努力している教科、また将来自立するうえで役立つ教科などの順位づけにおいて小学校健常児と同じ反応傾向を示した。それに対して好きな教科といった、いわば感情的、情緒的な側面では、全く異なる反応傾向を示した。このことは研究9の結果とあわせてまとめを行なうものである。

IV - 3 研究 9

運動障害児担任教師の 教科指導

3 - 1 目的

運動障害児の教科学習を支え，各教科への選択性に影響を及ぼす教師の教科指導に着目し，教師が運動障害や運動障害児の教科学習をどのように捉えているのかを比較検討する。

3 - 2 方法

(1) 対象

小学校教師は，普通学級で運動障害児（男子15名，女子6名）の学級担任（以下，小学校教師群とする）であった。調査は，運動障害児の前担任および現担任教師に対する質問紙によって行なわれた。調査に協力してくれた教師は，対象児の前担任20名，現担任14名であった。

養護学校教師は，肢体不自由養護学校小学部普通学級

(小学校に準じた教育課程)の担任(以下、養護学校教師群とする)18名であった。

なお、小学校教師群が担任した運動障害児は、研究8での小学校児童群を前提としたが、調査協力との関連から一方のデータが得られなかった3ケースも含めた。教師群が担任した児童を起因疾患により分類すると、小学校は、CPが24%と最も多く、脳炎後遺症などを含めると、脳損傷タイプが33%で、脊椎損傷、先天性股関節脱臼など非脳損傷タイプが過半数を占めた。養護学校は、CPが43%で、その他は骨形成不全症、筋ジストロフィ、脊椎損傷などであった。

(2) 質問紙の構成と質問項目

本調査の質問紙は、次の2部から構成された。

① 調査 I

受け持った(受け持っている)児童に関する教科指導上の実態を調査したものである。具体的には、以下の4点について回答を求めた。1)学校内(校舎内、校舎外)の移動状況。2)学級の教科指導を行なううえでの指導形態。3)運動障害児の教科指導を行なううえでの配慮事項。4)運動障害児の学習内容の理解度・到達度。

② 調査 II

次の4つの観点から、国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、体育、家庭の8教科を順位づけることを求めた。ただし、家庭科については5学年からの学習教科と

いうこともあり，受け持った児童が4年以下である教師のなかには家庭科を除外して順位づけした例もあることから，分析は家庭科を除いた7教科について行なった．順位づけは4つの質問，すなわち1)「手や足などに障害を持つ児童が在籍することによって，学級での教科指導を行なう上で困難となる教科の順」，2)「上肢（手や腕）に障害がある場合，教科学習が困難になってくる教科の順」，3)「下肢（足と脚）に障害がある場合，教科学習が困難になってくる教科の順」，4)「体が不自由な児童が，将来自立して生きていく上で重要となってくる教科の順」に対して求めた．

解析方法は，研究8に同じである．

なお，調査Iについては小学校教師群のみ，調査IIは小学校教師群，養護学校教師群両群において実施した．

3 - 3 結果および考察

調査I

(1) 学校内の移動形態

運動障害児21名中，校舎内，校舎外ともに独歩による移動が可能な児童は17名でもっとも多かった．次いで，校舎内，校舎外ともに杖・クラッチによる自立歩行が3名，校舎内が杖・クラッチ歩行で，校舎外が車椅子などの介助移動が1名であった．普通学校の教師が指摘する

運動障害児の普通学校受け入れの主要な問題点の一つが「移動」能力である（安藤・平山,1987）が対象者が担任した児童は，大部分は自立による移動が可能であった。

（２）教科指導の形態

学級での教科指導を行なううえで採っている（いた）指導形態について、「一斉授業が主である（あった）」と回答した教師は34名中15名（44.1%），「一斉授業が主であるが，一部の教科でグループ指導や個別指導を取り入れている（た）」と回答した教師は34名中19名（55.9%）であった。

後者の教師については，グループ指導と個別指導を行なっている（いた）とした教科名を具体的にあげてもらった。その結果をFig. IV-3-1に示す。社会と理科はグループ指導が多いが，これは具体的な作業あるいは実験などを，グループに分けて行なうことが多いと思われる。しかし，これら2教科で個別指導を行なっている（行なった）と回答した教師はいなかった。音楽，図画工作，体育におけるグループ指導も，作業・活動をグループに分けて行なうことによると思われるが，社会や理科と異なり，個人の技能が関係してくるため，個別指導も認められる。算数と国語においては個別指導が多い。このことは，算数と国語は各教科の中でも教師のみならず，児童や親がもっとも重要な教科として捉えているこ

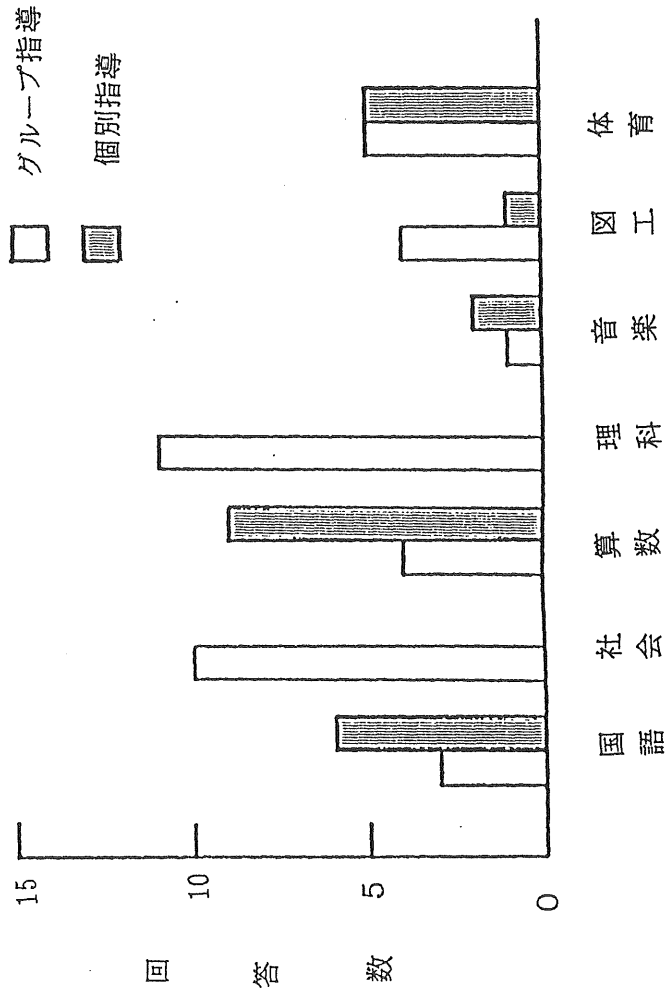


Fig. IV-3-1 指導の形態

と、思考中心の教科であり、好き・嫌いや得意・不得意の個人差が大きいこと（福武書店教育研究所，1988；山下，1989）を反映していると思われる。

（3）教科指導の配慮

「対象児だけの特別な配慮は特に行なわなかった」と回答した教師は34名中14名（41.2%），「対象児の障害の状態を考慮した特別の措置を講じた」と回答した教師は20名（58.8%）であった。

後者の教師については、具体的にはどのような措置を講じたかを記述してもらった。具体的な措置を大きく分けると、1)日常生活に関するもの（8件），2)体育に関するもの（15件），3)体育以外の教科に関するもの（8件）であった。1)に関しては、「トイレを洋式に変える」，「教室移動時の引率の人員増」，「清掃などの作業の軽減」，「教師やともだちによる作業の手助け」，「在校時間を徐々に長くして学校に慣れるようにした」などが具体的な内容であった。2)の体育に関する配慮がもっとも多く、その大部分が「運動の軽減」，「個人指導や独自の課題」，「みんなと行なえないときには審判や時計係などをやってもらった」などであった。3)では、「個別指導」や「独自の課題を与える」に関するものだけであった。

(4) 学習内容の理解度・到達度

Table IV-3-1に34名の教師による各教科の理解度・到達度の評価を示した。いわゆる主要4教科では、6～7割の評価が「中」のいずれか、すなわち「中の上」、「中の中」、「中の下」の評価を受けていた。それに対して、音楽、図画工作、体育の「中」のいずれかの評価の度数は、それぞれ68.0、53.0、15.0%であり、この順で減少している。 χ^2 による独立性の検定では、1%水準で有意であった($\chi^2 = 67.39$, $df=30$, $P < .01$)。

TableIV-3-1 学習の理解度・到達度に関する評価の頻度

評価	国語	社会	算数	理科	音楽	図工	体育
上	1	1	1	0	0	2	0
中の上	3	5	6	6	1	2	0
中の中	8	11	8	11	16	10	1
中の下	11	5	10	7	6	6	4
下	4	10	7	8	9	13	24
無記入	7	2	2	2	2	1	5

より定量的に見るために、「上」、「中の上」、「中の中」、「中の下」、「下」をそれぞれ1、2、3、4、5の得点を与え、無記入を除いて平均をとると、国語、社会、算数、理科、家庭、音楽、図画工作、体育の平均値と標準偏差(カッコ内)は各々3.5(1.0)、3.6(1.2)、3.5(1.1)、3.5(1.1)、3.8(1.2)、4.9(3.9)、

3.8 (1.0) であった。すなわち，音楽，図画工作，体育などの作業・活動型の教科の評価が低くなっている。ただし，図画工作の標準偏差が 3.9 と大きいことから，図画工作に関しては障害の状態と関連して，個人間差異が大きいことを示している。

また，同一児童が学年が上がるにともなって学習内容の理解度・到達度がどのように変化するかを調べるために，複数の教師から回答を得た児童の評価を，より低学年での評価とより高学年での評価の比較を行なった。得られたデータ 67 個中，学年が上がるにともなって評価が上がったもの 7 (10.4%)，評価が下がったもの 19 (28.4%)，変わらなかったもの 41 (61.2%) であり，度数の検定では有意であった ($\chi^2 = 26.63$, $df=2$, $P < .01$)。すなわち，評価が変わらなかったものももっとも多かったが，変化した場合には下がったものの方が多かった。

調査 II

解析方法については，研究 8 で用いた順位グラフ表現法によった。

なお，記入もれや同順位を数教科にわたって回答した例などは分析から除外した。

「手や足などに障害を持つ児童が在籍することによって，学級での教科指導を行なう上で困難となってくる教

科の順」に対する順位グラフをFig. IV-3-2に示す。小学校教師群では体育のアイテムベクトルが円周に達していることから、全員が体育を指導困難な教科の1位に位置づけたことがわかる。体育以外では、図画工作、音楽、理科が上位に順位づけられている。これらの教科は、作業・活動をとまなう教科であることから、運動障害に起因する作業や活動の困難さが、教師の教科指導の困難さに通じていることを示唆するものである。養護学校教師群では、理科を除いて有意となる教科がなく、小学校教師群が全教科有意に順位づけしたのとは異なる判断がなされたことがわかる。

「上肢に障害がある場合、教科学習が困難になってくる教科の順」に対する順位グラフをFig. IV-3-3に示す。小学校教師群では、体育と図画工作が上位に、続いて理科、算数、国語、社会の順であげられているが、音楽は有意ではなくなっている。養護学校教師群では、図画工作が上位に、社会が下位に、理科が中間位にそれぞれ有意に順位づけられていた。

「下肢に障害がある場合、教科学習が困難になってくる教科の順」に対する順位グラフをFig. IV-3-4に示す。小学校教師群では全員が体育を1位に順位づけており、続いて図画工作、理科の順になり、算数、国語は下位であった。音楽と社会は有意ではなくなっている。養護学校教師群では体育、社会が上位に、音楽、国語が下位に、

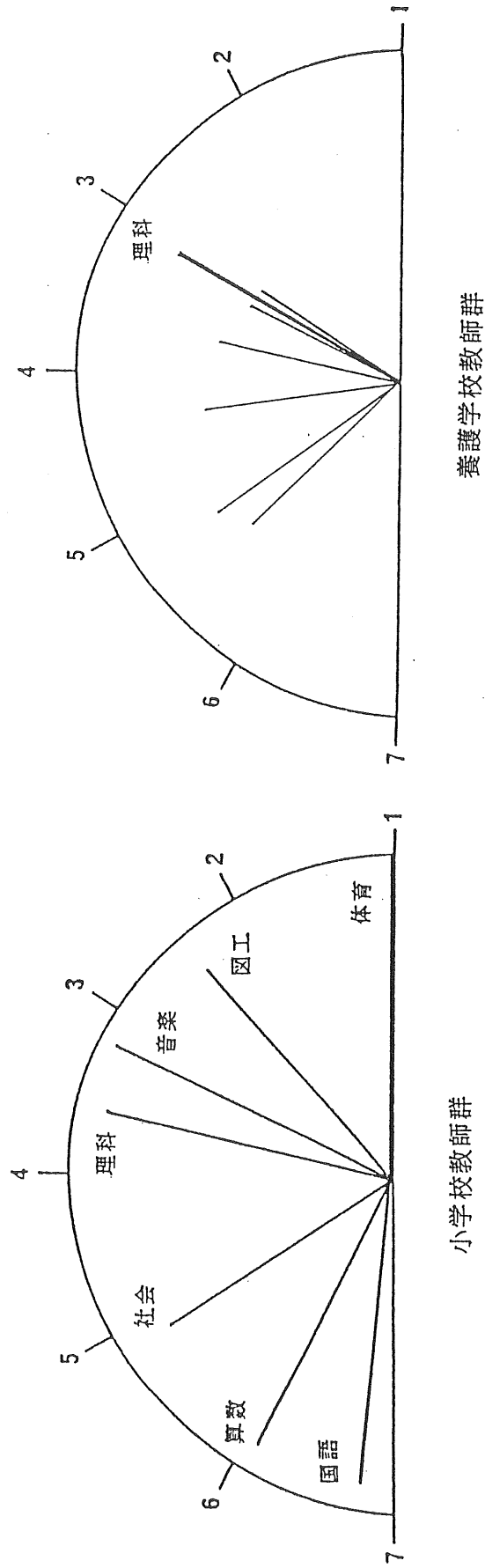
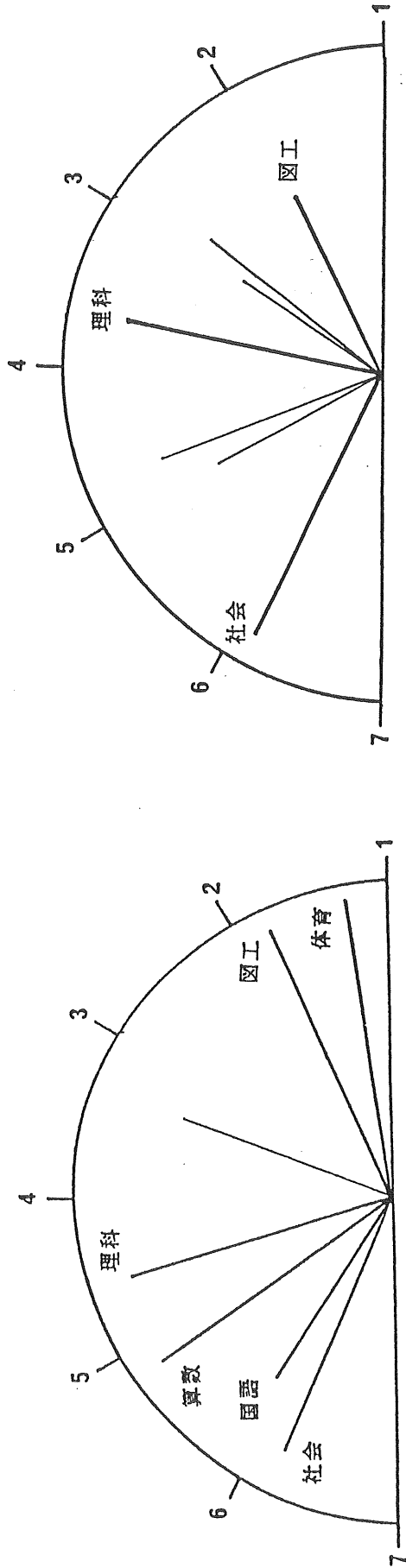


Fig. IV-3-2 運動障害児の教科指導が困難となる教科の順位グラフ

養護学校教師群

小学校教師群



養護学校教師群

小学校教師群

Fig. IV-3-3 上肢障害がある場合に教科学習が困難になる教科の順位グラフ

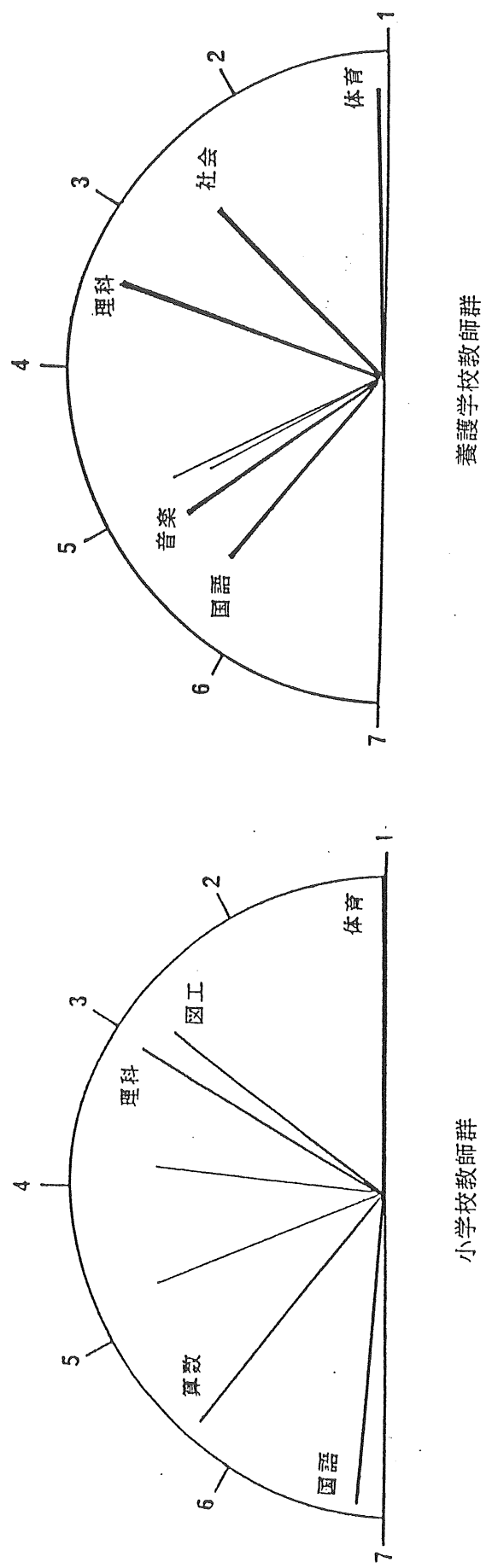
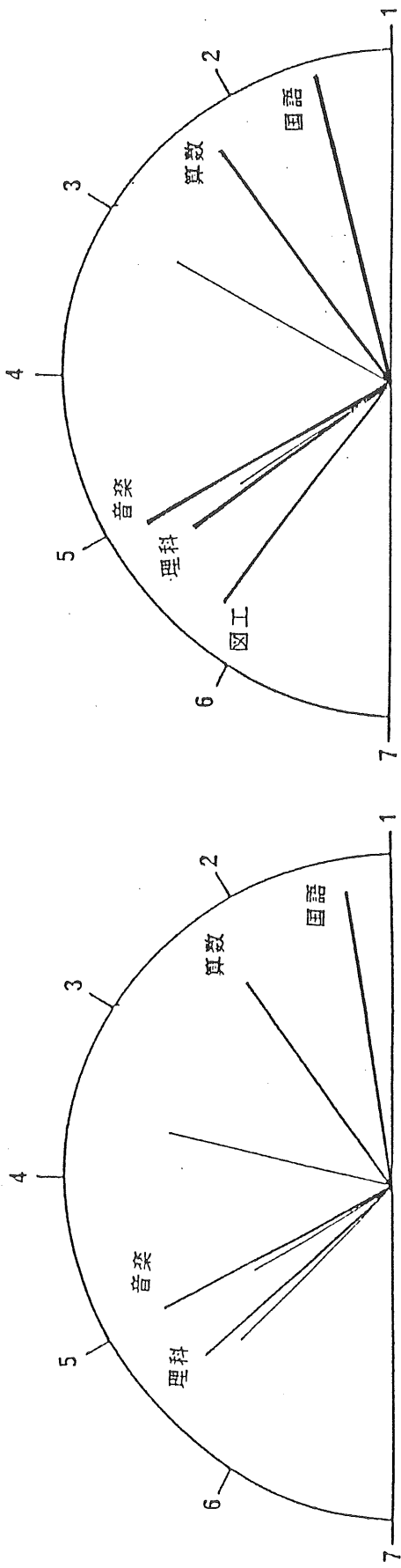


Fig. IV-3-4 下肢障害がある場合に教科学習が困難になる教科の順位グラフ

理科が中間位にそれぞれ有意に順位づけられていた。

これまで小学校教師群において共通して認められたことは、指導が困難であると教師が感じている教科は、体育をはじめとした図画工作、音楽、理科など作業・活動を伴う教科であり、用具教科といわれる国語と算数は、指導困難の教科順位では低く位置づけられていることである。さらに、上記3つの質問に対して用具教科や作業・活動型教科の順位づけが似通っていたことが特徴的である。それに対して養護学校教師群においては、上肢障害では図画工作を、下肢障害では体育と社会をそれぞれ上位にあげているなど障害の部位によって反応傾向が異なっていたのとは対照的である。このことは、小学校教師群においては障害の部位ではなく、障害の存在そのものが教科指導の困難さとして捉えられていることを示唆するものである。

「体が不自由な児童が、将来自立して生きていくうえで重要となってくる教科の順」に対する順位グラフをFig. IV-3-5に示す。小学校教師群では国語と算数が上位に順位づけられている。これら2教科は、指導が困難な教科の順では下位に順位づけられていた教科である。したがって運動障害児の担任教師は、体育、図画工作、音楽などの小学校の健常児童が好む作業・活動型の教科（福武書店教育研究所，1988；山下，1989）の指導が困難であると感じているのに対して、将来自立するうえで役に立つ



小学校教師群

養護学校教師群

Fig. IV-3-5 運動障害児が将来自立するうえで重要な教科の順位グラフ

とと思っている教科は、むしろ指導が困難ではないと感じていることを示している。さらに、教師が個別指導を行なう教科の上位が算数と国語であったことを考えると、教師がこの2教科を重くみていることが読み取れる。養護学校教師群においても小学校教師群と同様な反応傾向をみいだすことができた。つまり、運動障害児の将来的な自立にとって小学校教師、養護学校教師いずれも用具教科を重要視していることを示したものと見える。

次に、調査Ⅰ、Ⅱで得られた結果をもとに、運動障害が小学校教師の教科指導に及ぼす影響について検討する。

小川（1983）は小学校普通学級に在籍するCP児の学習成績について調査し、上肢運動能力と視知覚など知覚障害が教科学習に影響を与えているとし、中枢性疾患の特徴を指摘した。本研究の小学校教師群が担任した運動障害児においては、CP児の占める割合は全体の1/4に過ぎず、非脳損傷タイプが過半数を占めた。そのため障害の状態としては、個人間差異はあるものの、軽度で、知的にノーマルなことにおいて共通している。学校内外の移動はほとんどが自力歩行し、学習成績（到達度・理解度）は6～7割が「中」の評価を受けていたことなど障害の状態を端的に示した結果といえる。

このような運動障害児が在籍する、あるいは在籍した小学校の学級担任に教科指導を行なううえでの困難性について各教科の順位づけをしてもらった。その結果、障

害の部位（上肢か下肢かなど）に関係なく，作業・活動型の教科指導が困難度が高いとされており，国語，算数は低くなっていた。将来の自立のうえで重要な教科は，用具教科が上位にあげられていた。作業・活動型の教科が指導のうえで困難とされた背景には，運動障害の存在のほかに，同一の学習内容を一定時間で完結する一斉授業が，基本的な指導形態として採用されていることがあると思われる。

IV — 4 ま と め

研究 8 と研究 9 から得られた結果を踏まえ、運動障害児の教科学習について、これと深く関わる教師の教科指導との関連から総合的に検討する。

障害の状態としては軽度で、教科学習の理解度、到達度においても中程度の評価を受けていた小学校児童群の各教科に対する選択性を、知的、運動能力的にほぼ等質な養護学校児童群と比較したところ、両群とも「将来役立ち、努力している教科」で算数、国語を上位に位置づけていた。同様に小学校、養護学校教師両群においても運動障害児の将来的な自立において算数、国語が上位にあげられていた。これらから、運動障害児、教師が就学形態や指導形態に関わりなく、将来の自立、あるいはこれに向けた各教科に対する努力などにおいて、用具教科を重要視していることが理解できる。

また、小学校健常児（福武書店教育研究所，1988；山下，1989，1990）や養護学校児童群は作業・活動型教科を好きな教科の上位にあげていたが、小学校児童群においては、これとは異なる選択傾向が認められた。これは、小学校児童群の各教科に対する選択性が、養護学校児童群や小学校健常児と比較して個人間差異が大きいことを

示唆するものである。このように、小学校児童群をして各教科の選択性に個人間差異を生じせしめる背景には、教師が運動障害をどう捉えて、指導にあたるかという問題があろう。そもそも小学校教育においては、児童の就学レディネスとして身体・運動面、心理面での発達が一定レベルに達していることとされており、教師が教科指導を展開するうえでも前提となっている。養護学校教師群と比較して、小学校教師群は障害の部位ではなく、運動障害そのものの存在に注目する傾向にあり、これによって作業・活動型教科の指導の困難さを指摘することとなった。このことは、運動障害児の障害の捉え方や各教科の選択性に少なからず影響を及ぼすことが考えられる。二次的にこれら教科の学習に対する興味や関心も運動障害という個々の関係枠から規定されやすくなるといえよう。

以上のように、就学形態や指導形態が異なる小学校と養護学校の児童、教師が用具教科を志向すること、さらに感情的、情緒的な側面と深く関わる質問への小学校在籍運動障害児の選択傾向が、養護学校在籍群や小学校健常児と異なることについて検討してきたが、最後にこれらの関連、さらには内包する問題状況について考察を行なう。

小学校普通学級に就学したCP児は、知的、学力的にさほど問題がなくとも、教科学習に対して内的に敏感で不

安定な状態にあるとした安藤・石部（1979）の指摘を勘案すれば，運動障害児やその担任教師の用具教科への志向には次のような問題が内包されていると考えられる。すなわち，特定教科への志向には，児童にとって重要な他者（significant other）となる教師によって運動障害が心理的，社会的に強調され，本来児童が好み，情緒や身体・運動の発達を促す作業・活動型教科への児童の選択性に影響を及ぼすため，将来の自立に結びつく教科がクローズアップされるという構図を指摘できる。このように特定教科への志向の強化は，児童にさまざまな情緒的な問題を呈することが考えられよう。小学校から養護学校に転入学してくる児童が，養護学校生活を経験することにより，情緒や感情と深く関わるイメージ（態度）を変容させたとする安藤（1989）の報告は，特定教科への志向偏重の弊害を指摘していると理解できる。

V 章 総 合 考 察

V 章については次の順序で述べる。

V - 1 統合教育を規定する人的要因の分析

1 - 1 先行研究の視座と得られた知見

1 - 2 先行研究における課題と接近法

V - 2 本研究の視座と得られた知見

2 - 1 運動障害児に対する態度

および交友関係をめぐって

2 - 2 教科活動を媒介とする

人的かかわりについて

2 - 3 養護学校における統合教育について

V - 3 今後の課題

V - 1 統合教育を 規定する 人的要因の分析

1 - 1 先行研究の視座と得られた知見

これまでの統合教育に関わる研究を概観すると、障害児をとりまく人的要因に着目していることが共通に認められる。

これらを整理すると、基本的には2つの研究系列により構成されている。ひとつは健常児と障害児との関連を焦点化して、障害児に対する健常児の態度や健常児集団における交友関係を検討するものである。もうひとつは、教師と障害児との関連を焦点化して、教師の障害児や統合教育に対する態度を検討するものである。

これらの研究を通して、次のような知見が得られた。

1) 健常児の障害児に対する態度では、「公にされた、言語化された障害児に対する態度が好意的であっても、より内面的な言語化されない態度は、しばしば敵対的である」という Baker (1953) の指摘を支持する結論を得ている。

2) 教師の障害児や統合教育に対する態度では、好意度が低いか、negativeであり、その態度の変容が難しいこと

や、障害児の普通学級や健常児集団への受け入れが心理的な負担となっていることなどが指摘されている。

3) 健常児集団における交友関係では、運動障害児の被選択が低く、CP児はなかでももっとも低かったことが明らかにされている。

4) 障害児との接触経験が態度形成に影響を及ぼす。

このように、これまでの統合教育に関わる研究においては、障害児、特に運動障害児の普通学級受け入れがきわめてきびしい状況にあることが示唆された。

1 - 2 先行研究における課題と接近法

さて、統合教育に関わる研究においては、多くの知見が得られたが、検討すべき課題がいくつか残されている。

第1に指摘できるのは、統合教育を規定する人的要因に着目するとき、児童生徒や教師にとって身近で、生活文脈に即した関係枠からアプローチすることが重要となる。すなわち、義務教育段階における統合教育においては、各教科を媒介とする児童生徒と教師とのかかわりに視点をおくことである。これまでの態度、交友関係が無意図的で、無意識的な心的活動として位置づけるとすると、教科学習やこれを支える教科指導は、人的要因にあって、意図的で、計画的な営みとすることができる。

第2に指摘できるのは、統合教育を普通学校と養護学

校との関連性から検討する視点である。基本的には、統合教育は普通学校系列での問題とすることができるが、藤本・渡部（1986）が指摘するように、教育的インテグレーションの概念を踏まえるとき、養護学校教育から統合教育を検討することが必要となる。国際的に、メイン・ストリーミングなど統合教育の類義概念を論述するとき、この視点を踏まえることが多い。また、国内的には文部省（1992）の普通学校と養護学校との転入・転出状況を示した資料によれば、両校間を相当数の児童生徒が移行しており、養護学校小学部を例にあげれば、普通学校からの転入数が全在籍数の10%を超えることになる。

運動障害児に特定化すると、その状態から何らかの医療的ニーズをもつものがほとんどであり、その結果一時的に医療機関や関連施設に入所することが多く観察される。このことは、一時的に養護学校への転入を示唆するものであり、これらを勘案すると、肢体不自由養護学校におけるこれら児童の割合は、精神薄弱養護学校に比べ高くなると推測できる。

そこで本研究では、これまでの研究で得られた知見を追跡的に検証するとともに、上記課題に接近するために各教科を媒介とする教師と運動障害児とのかかわりや、普通学校と養護学校との関連性から統合教育を検討した。

次に具体的な研究課題を取り上げる。

V - 2 本研究の視座と 得られた知見

2 - 1 運動障害児に対する態度

および交友関係をめぐって

ここでは，統合教育の人的規定要因のうち，健常児と運動障害児との関連を焦点化し，健常児の運動障害児に対する態度と，健常児集団における運動障害児の交友関係について考察する．

菊池（1962）は，イメージの分析によって個人のもつ態度の一側面を理解するために，SD法を態度測定法として意味づけを行なっている．このように態度測定への接近法としてSD法を用いることは普及するにいたった．

SD法は連想法と評定尺度法を結びつけたもので，その困難性から児童への適用が疑問視された．しかし，当初より，その適用方法に工夫を加えることにより，その問題を回避することができるとされてきた（Osgood, 1957；Donahoe, 1961；Maltz, 1963；鈴木, 1974）．

また，障害児に対する態度を明確にするために，障害児以外の事柄（SD法においては概念 concept）についても同様の測定を行ない，両者の比較検討を行なうことも

留意しなければならない（島田・高木・秋庭・熊谷・清宮，1974）。

そこで，研究1においては以上のような諸課題を勘案し，態度の認知的側面と深く関わるイメージを，SD法を用い分析，検討し，健常児の運動障害児への態度を明らかにした。

その結果，体の不自由な子をはじめ心身障害児は，健常児にとって隔てられたものとして認知されていることが明らかにされた。成人を対象とした島田・高木・秋庭・熊谷・清宮（1974）の結果とほぼ一致することから，小学校高学年段階の健常児ではすでに成人と同様な態度構造を有していることが示唆された。

続いて運動障害児との接触経験が態度に及ぼす影響について検討したところ，因子構造次元で接触群と非接触群間で大きな差異が認められた。すなわち，前者では抽出因子が多く，また尺度がほぼ均等に出現していたのに対して，後者では，抽出因子が少なく第1因子に尺度が集中する傾向がみられた。このことは，接触経験が運動障害児を多面的に捉えていることを示唆するものであり，運動障害児との接触経験が健常児の態度形成に影響を及ぼすことと理解できる。

このことに関連して，教師と障害児との関連を焦点化して研究4，研究5では，それぞれ小・中学校教師，就学前段階の保育者の，さらに研究6では，養成系学生の

統合教育・保育に対する態度を明らかにした。このなかで、障害児との接触経験が共通して統合教育・保育への関心を喚起することが示唆された。

以上から、健常児や教師・保育者が運動障害児との接触経験をもつことによって、彼らを身近な存在として捉えられるようになることが示唆された。しかしこれら接触経験が、計画的あるいは組織的であったかどうかについては曖昧である。河内（1990）が指摘する、計画的に組織化された接触経験が態度変容に効果的であることを勘案すれば、統合教育の理念に即した計画的なかかわりあい策定することが実践家に求められているといえる。

2 - 2 教科活動を媒介とする人的かかわりについて

これまで統合教育の人的規定要因については、態度や交友関係といういわば無意図的、無意識的な心的活動が注目されてきており、このなかで統合教育に関する基礎的な知見を得ることができた。

ところで、学校における教育活動は、意図的、計画的に展開されている。小学校を例にあげれば、各教科、道徳、特別活動を指導領域として教育課程が編成されることになる。基本的には計画的に設定された教育活動を通して児童生徒同士、児童生徒と教師とが相互にかかわりをもつのである。このような多くの教育活動のなかにあ

って、児童生徒にとって授業時数がもっとも多い各教科での活動は、身近で関心の高い事項となっている（山下，1990）。また、児童生徒の教科学習を支える教師に対してもその指導がとりわけ重要視されるのである。しかし、各教科を媒介として、児童生徒と教師が効果的なかかわり、活動を展開できているのかは疑問である（杉村，1983）。児童生徒と教師の各教科に対する認知においてずれが生じるとき、その関係に心理的な葛藤が生起し、教科学習やその指導の効果が希薄化するといえる。

以上から、児童生徒、教師にとっていわば日常的関係枠となる各教科を媒介としたかかわりの視点から人的規定要因を押え、統合教育を検証することは意義があると考えた。

研究8，9においてこの視点から考察を行ない、次のことが明らかになった。

運動障害としては軽度で、教科学習において中程度の評価にある小学校在籍運動障害児は、将来をみすえて、現在努力している教科として算数、国語を上位にあげていた。知的、運動能力的にほぼ等質な養護学校在籍運動障害児や小学校健常児（山下，1990）、さらに彼らの教科学習を支える小学校と養護学校教師が将来を展望するうえで、これら用具教科を上位にあげていたことから、その選択性や志向性に障害の有無や就学形態、指導形態の相違が関与しないことが示唆された。

しかし、好きな教科の選択性において、小学校在籍運動障害児と健常児とでは異なる選択傾向が認められた。後者では体育、音楽、図画工作といった作業・活動型教科が上位に有意にあげられていたが、前者ではこれが認められず帰無仮説が採択される結果となった。これは、前者の選択性に個人間差異が出現したことに起因するが、その背景には小学校教師の障害観やこれに基づく指導の捉え方の問題を指摘できる。すなわち、小学校教師は養護学校教師に比べて運動障害そのものの存在に注目する傾向にあり、これにより作業・活動型教科の指導の困難さを指摘していた。児童にとって教師が重要な他者 (significant other) と認知されると、小学校在籍運動障害児の各教科への選択性に影響を及ぼすことが考えられる。養護学校在籍運動障害児は、小学校健常児と同様に作業・活動型教科を好きな教科の上位にあげていたことと対照的である。

以上のことから、各教科を媒介とする教師、児童とのかかわりにおいて相互規定性が認められたことは、これまでの統合教育の人的規定要因をめぐる課題にも示唆を与えるものである。たとえば、小学校高学年段階の健常児の運動障害児に対する態度の構造が成人と近似していたこと (研究1) と関連づければ、教師の障害観や指導のあり方が少なからず健常児の態度形成に影響を及ぼすと考えることができる。また、健常児集団における運動

障害児の交友関係において、運動障害児が勉強場面で不安定な状態にあること（研究2）にも関わるといえる。

このように、運動障害児の統合教育に関する人的規定要因の分析が、今後の統合教育検討に有効な視座を提供することが理解できる。

2-3 養護学校における統合教育について

文部省の資料（1992）によれば、小学校から養護学校に転入する運動障害児や知能障害児は、養護学校の他学部や盲学校など他校種と比較して多いという特徴がみられた。医療的ニードをもつことが多い運動障害児は、それゆえに一時的に病院や専門施設に入院し、同時に養護学校に転入することが観察される。上記資料を整理すると、肢体不自由養護学校小学部在籍児童の約10%をこれら児童が占めることになる。このような状況からここでは、特に小学校段階の運動障害児を想定して以下考察するものである。

上記のように、運動障害児は一時的で短期間にせよ、養護学校在籍経験を有することが多いと推定できる。彼らは小学校と原則的に同じ人的環境にある養護学校でさまざまな人と学習を展開することになる。いわゆる重度重複障害児や、運動障害を有することを前提として指導を行なう教師とともに過ごすことにより、障害や学校に対す

る態度を変容させることが考えられる。

そこで研究7では、普通学校と養護学校とを移行する運動障害児に着目し、養護学校在籍が運動障害児の態度（障害や学校）をどのように変容させるのかを明らかにした。

その結果、養護学校在籍経験が運動障害に対する態度をpositiveに変化させ、また、知能障害児を含めた比較概念を未分化で一元的に捉えていたものが養護学校生活になじむと、これらを個々として分化して捉えるようになった。

小学校から養護学校に転入した運動障害児の態度が総じてpositiveに変容した要因として、次のことがあげられる。第1は、教師とのかかわりの視点があげられる。養護学校教師は、学習活動を個々の障害の状態に応じて展開するため、小学校での学習の取り組みに比べて運動障害が心理的に強調されないことがあげられる。研究8、9において、養護学校に在籍する運動障害児が、好きな教科の上位に体育など作業・活動型教科をあげていたことを勘案すれば、教師の障害観や指導のあり方が児童生徒の障害観や教科学習への選択性、志向性に影響を及ぼすことが改めて確認できる。第2は、児童とのかかわりの視点があげられる。周知のように、養護学校に在籍する児童生徒の障害の状態が重度化、多様化している。これら多様な児童生徒と具体的な教育活動をともにするこ

と（計画的で組織化された接触経験）で，障害を分化して捉えられるようになったと考えられる。

V - 3 今後の課題

本研究では，小学校普通学級などに在籍する運動障害児に着目し，彼らを取り巻く健常児や教師とのかかわりを態度や交友関係，さらに教科学習とその指導の問題として検討してきた。これは，人的規定要因の心理学的分析を通して，運動障害児の統合教育について基礎的な知見を得ることを目的としたわけであるが，今後検討しなければならない課題がいくつか残された。

第1は，序論の Fig. II - 1 - 1 に示したように，運動障害児と保護者との関連を焦点化することから，統合教育を検証することである。この場合，健常児と運動障害児の保護者の立場として分けられる。前者では，保護者の運動障害児に対する態度が，健常児の態度にどのような影響を及ぼすかを検討する視点となる。態度の形成過程を明らかにするうえで不可避の視点である。後者では，子どもが普通学級に受け入れられることにより，保護者の養育態度や発達観などがどのように変容していくのかを検討する視点となる。運動障害児の性格形成や社会適応

を明らかにするうえで重要である。

第2は、過去10年間において、国連などの国際的機関や文部省などの国内の公的、私的機関により提唱された障害者理解推進事業が定着しつつあることを踏まえ、これらが統合教育の理念の確立や制度の充実にどのように寄与してきたのかを検討することである。歴史や制度など教育学においてレビューされてきた知見を踏まえる視点といえる。本研究は、過去15年間に得られたデータを、心理学的手法により横断的に分析したため、この視点からの検証が希薄になっている。

第3に、統合教育を養護学校と普通学校との関連性から検討するうえで、養護学校教育が果すべき課題を整理することである。

研究7では、養護学校転入児童の態度変容が明らかにされたが、態度がなぜ変容したかの討議でとどまっている課題が残った。普通学校から転入する児童には、心理学的にさまざまな問題を抱えている者が少なくない。これらの児童に対しては、なぜ態度が変容するのかという視点よりも、どうしたら問題状況が改善されるかを具体的、臨床的に取り上げなければならない。本研究において資料論文として紹介した課題に迫ることが必要となっている。

これは、統合教育を理念的、実践的に具現化するために、特殊教育諸学校での教育をspecializeすることが先

決であるとする伊藤（1980）の指摘に依拠するものである。これまでの討議のなかで触れたように、普通学校系列教師の運動障害児に対する態度が依然問題を抱える状況を改善する一助とするために、養護学校教育サイドからこれら児童生徒の指導に関する知見を積み上げていくことである。これがひいては、特殊教育の専門性や独自性を普通教育に提示することになると考えられる。

また、このような積み重ねは、児童生徒の自己形成力を高めることになり、普通学校にあってもつねに自己形成的な活動が期待できると考えられる。

要 約

本論文の意義と目的

周囲の重要な他者 (significant other) から自分がどのように認知されているかについて、人は敏感に察知し、これを自己概念の形成や発達にフィードバックさせている。周囲がnegativeな認知をすれば、人はnegativeな自分を感じとり、そのような自己形成をはかることが予測できる。このように、自分自身についてもつ認知は、その人と相互交渉をもつ他者からの本人に対する認知が影響を与えると考えられるのである。

ところで、統合教育が展開される学校場面に、上述の関連を踏まえる視点を導入すると、運動障害児にとって重要な他者となるのが、教師であり、健常児である。彼らが障害児をどのように認知して社会的交渉をもつのかを明らかにすることは、普通学級で受け入れられた障害児の発達を考えるうえで重要な意味をもつと思われる。普通学級での運動障害児の受け入れ、すなわち統合教育を規定する枠組みとして、ここにこれら人的要因がクローズアップされるのである。

これまでの統合教育に関わる研究は、以上の観点を踏まえるものがほとんどであった。これらは、統合教育を規定する人的要因として、次のふたつに大別することができる。

第1は、健常児と障害児との関連を焦点化した研究で

ある。運動障害児に特定化すると、健常児の運動障害児に対する態度研究（尾島・杉田・中野・林・小川・小出・村中・松尾,1968; 遠藤・山口,1969; 三澤, 1971; 木松,1986）であり、健常児集団における運動障害児の交友関係の研究（Dewey,1956; Soldwedel & Terrel,1957; Centers & Centers,1963; Anderson,1973; O'Moor, 1980; 丹生・石部,1985）である。

前者では、健常児の障害児に対する態度が皮相な理解にとどまり、より内面的な側面ではnegativeであることが示唆されている。

後者では、運動障害児の被選択が低く、なかでもCP児の学級内での適応に問題があることが指摘されている。

第2は、教師と障害児との関連を焦点化した研究である。教師の障害児や統合教育に対する態度研究がこれに該当する。便宜的に就学前段階と義務教育段階に分けると、前者には、後藤・永岡・斎藤・山崎・三宅（1978）、井原（1982）、畑山・古田・吉田・山形（1982）が、後者には、Haring（1958）、大西（1961）、Combs（1967）、Shotel, Iano & McGettigen（1972）がそれぞれあげられる。

これらの研究により、教師の障害児や統合教育に対する態度がnegativeで、その変容が難しいこと、障害児の受け入れが心理的に負担感を与えていることが明らかにされた。

このように，これまでの統合教育に関わる研究として，障害児に対する健常児，教師の態度や健常児集団における交友関係が比較的多くとりあげられていた．これら心理学的課題への接近を通して，統合教育を展望する示唆を得たが，次にあげる視点から統合教育を検討する課題があると考えられる．

その第1は，人的規定要因の日常的関係枠に依拠した視座である．すなわち，態度や交友関係は日常の学校生活においては無意図的で，無意識的な心的活動であるのに対して，計画的で意図的な営みである教科の学習，指導を通じた人的かかわりを検討することである．児童同士あるいは児童と教師は，学校生活の大部分を各教科を媒介として意図的なかかわりをもつことに着目する視点である．

第2は，統合教育を普通学校と養護学校との関連性から捉える視座である．これまで，統合教育は普通学校系列での課題として扱われることが多かった．しかし，文部省（1992）の資料から看取できるように，なんらかの事情で養護学校と普通学校間を転出入する児童生徒が多く存在する．就学措置，形態を変更する運動障害児，知能障害児の実数は，小学部でもっとも多く，中学部，高等部に進むにしたがって減少してくる．盲，聾学校への普通学校からの転入が，学部が進むにしたがって増加するのは対照的である．これにはさまざまな背景が考え

られるが、運動障害児などが他の障害に比べて普通学校系列への統合が難しいことを示唆するものである。

ちなみに、上掲資料によれば、養護学校小学部に在籍する児童数は、26,581名（平成3年度）、普通小学校から養護学校に転入する児童が3,264名（平成2年度間）であることから、養護学校小学部在籍児童の12.28%が普通小学校からの転入児童であることになる。ここで運動障害児に注目すると、知能障害児に比べて医療的ニードをつねにもつことから、病院や施設への一時的な入院と、これにともなう短期的な養護学校転入が想定できる。そのため運動障害児に限定するとき、前述の割合は増加すると推測できる。このようなことから、肢体不自由養護学校教育においては、これらの児童の教育が大きな柱となっていることが理解できる。

以上のように、普通学校と養護学校との関連性から運動障害児の統合教育を検討することは、今日的な課題として位置づけられるといっても過言ではない。

そこで本研究では、これまでの研究成果を踏まえながら、さらに上記2課題についても検討するものである。すなわち、統合教育を規定する枠組みとしての運動障害児を取り巻く人的要因に着目し、本論I章では健常児の運動障害児に対する態度を、II章では教師の統合教育に対する態度を、III章では普通学校から養護学校に転入する運動障害児を対象に、障害に対する態度変容を、IV章

では教科指導との関連から運動障害児の教科学習を，それぞれ取り上げ，運動障害児の統合教育に関する実証的な研究を行なうものである。

論文の概要

本論文の主要部分は序論と本論から構成されている。以下にそれぞれの章の概略を述べる。

序 論

(1) I 章「統合教育の系譜と動向」では，国際的，国内的に用いられている類義用語の整理を通して統合教育の概念を規定し，さらにその形態と方法を概観した（I-1）。続いて，ライフ・サイクルや発達の段階の視点から，就学前と義務教育段階に分けて統合教育の現状にふれ，これまでの統合教育に関する研究動向を健常児と障害児，教師と障害児との関連を焦点化して概観した（I-2）。

(2) II 章「統合教育を規定する枠組み（人的要因の分析）」では，まず人的要因分析の意義を発達との関連から概観したうえで，学校教育における人的環境を整理した。

これを受けて、運動障害児の統合教育を検討するために、健常児や教師との関連を踏まえることの必要性を言及した（Ⅱ－１）。次に、日常の学校生活の関係枠である各教科を媒介として、児童と教師が意図的で計画的なかわりをもつことに着目し、これを人的要因との関連から統合教育の研究として位置づけることの意義を述べた（Ⅱ－２）。

（３）Ⅲ章「養護学校における統合教育の位置づけ」では、養護学校と普通学校との転入転出状況を資料をもって概観し（Ⅲ－１）、養護学校において統合教育を検討する視座の意義について言及した。

（４）Ⅳ章「本研究の方法論と目的」では、統合教育を規定する人的要因に着目した先行研究のうち、態度、交友関係研究をとりあげ、これを概観して統合教育研究の方法論上の成果と課題を明らかにした（Ⅳ－１、Ⅳ－２）。さらに、各教科を媒介とした人的かわりの分析については、グラフ表現法を適用するため、その理論的モデルを呈示しながら概説した（Ⅳ－３）。最後に上記内容を受けて本論文の目的を述べた（Ⅳ－４）。

本 論

（１）Ⅰ章「健常児の運動障害児に対する態度」では、統

合教育を規定する人的要因のうち健常児と障害児との関連を焦点化した研究（態度，交友関係）により構成したことを説明した（I-1）。運動障害児との接触経験が健常児の態度形成にどのように関与するのか検討し，次のことが明らかにされた。

1) 因子構造次元での接触群と非接触群を比較したところ，接触経験が態度形成に positive な影響を及ぼすことが示唆された。

2) 対象を接触や地域性などの視点から層別化せずに因子分析を試みたところ，運動障害児は健常児を想定した呈示概念と比較して隔てられた存在として認知されていた。

さらに，運動障害児と健常児との交友関係では，次のことが明らかにされた。

1) 運動障害児の社会測定的地位指数（Isss）は，すべての規準（criterion）で健常児を下回った。特に勉強・相談を規準とするときに差異が顕著であった。これは，これまでの研究結果（Soldwedel & Terrel, 1957; Dewey & Force, 1956; Centers & Centers, 1963; Anderson, 1973; O'Moor, 1980; 丹生・石部, 1985）を支持するものである。

2) 運動障害児の選択・排斥を分析すると，社会的地位の高い児童を選択し，低い児童を排斥する傾向が認められた。特に勉強・相談を規準とするときに差異が顕著であった。田中（1964）の指摘を勘案すれば，運動障害児は

勉強・相談場面において健常児集団内での地位の不安を無意識的に感じていると判断できる。

以上を総括すると、小学校に受け入れられている運動障害児は、学習場面などで健常児集団内の社会的地位が低く、心理的、社会的に不安定な状態にあること、さらに、健常児の運動障害児に対する態度構造が成人に近似(島田・高木・秋庭・熊谷・清宮,1974)し依然negativeであることの知見を得た。このように、健常児と運動障害児との関連を焦点化した研究においては、運動障害児の統合教育を規定する人的要因については総じてnegativeであることが理解できる。しかし、運動障害児との接触経験が健常児の態度形成にpositiveな影響を及ぼすとする知見は、計画的で組織化した接触経験を設定することの必要性を示唆することにおいて意義深いと思われる。

(2) II章「教師の統合教育に対する態度」では、統合教育を規定する人的要因のうち教師と障害児との関連を焦点化した研究により構成したことを説明した(II-1)。まず、小学校、中学校および養護学校教師の統合教育に対する態度を、群間、年代あるいは障害児との接触経験により比較したところ、次のことが明らかになった。

1)養護学校教師が普通学校教師に比べて、統合教育に関する知識度、関心度、賛成度、必要度の諸点で有意に高かった。また、小学校教師は中学校教師に比べて、統合

教育に関する知識度，賛成度，必要度において有意に高かった。

2) 小学校教師の20歳代は50歳代に比べて，統合教育を好意的，受容的に捉える傾向にあった。

3) 障害児との接触経験が統合教育に対する態度に影響を及ぼすかを検討したところ，小学校教師の関心度において接触の効果が認められた。

4) 運動障害児の受け入れの判断において，小学校，中学校教師は教科学習についていける知的能力と諸運動能力を基準にしていることがわかった。

次に，就学前段階の保育者の統合保育に対する態度では次のことが明らかにされた。

1) 幼稚園教師，保育所保母のほとんどが勤務園や施設で障害児との接触経験をもち，この経験が統合保育に対する知識度，関心度を高める効果をもたらした。

2) 日常生活動作（ADL）の自立や集団生活の規律が守れることが受け入れの基準となっていることが示唆された。これは，後藤・永岡・斎藤・山崎・三宅（1978）の指摘を支持するものである。

3) 小学校普通学級への受け入れにあたって，学力を指摘する保育者が多かった。

さらに，教師，保育者の養成系学生の統合教育・保育に対する態度を比較検討し，次のことが明らかにされた。

1) 障害児との接触・活動経験は，養成学部特殊教育専攻

学生，幼児教育，保育専攻学生，養成学部非特殊教育専攻学生の順であった。この図式は関心度にもあてはまり，障害児との接触経験が関心度に影響を及ぼすことが示唆された。

2)障害児との接触・活動の場として，幼児教育，保育専攻学生は，幼稚園，保育所での実習をあげるもののがかなりおり，これが統合保育への関心を喚起していることがわかった。また，統合保育への関心を高めるうえで，大学での講義が大きく寄与していることから，養成系大学，短期大学におけるカリキュラム編成に示唆を与えるものである。

3)統合保育の意義について，幼児養育，保育専攻学生と保育者がほぼ一致した意見を有していることが示唆された。

以上を総括すると，障害児との接触経験が教師や養成系学生をして統合教育・保育に対する関心などを喚起すること，また，就学前段階，義務教育段階の保育者，教師いずれも，障害児の普通小学校普通学級への受け入れにあたって，知的能力（学力など）に基準をおいていることがそれぞれ明らかになった。これに関係して言及すれば，就学前段階では，集団活動に適應できることやADLが自立していることが，義務教育段階では，移動など諸運動能力がそれぞれ受け入れの基準となっていることも指摘できる。さらに，障害児や統合教育・保育の理解

を進めるために，大学教育でのカリキュラム編成における位置づけが重要であることの示唆を得た．

(3) III章「運動障害児の障害に対する態度変容」では，普通小学校に在籍する運動障害児が医療的ニードをもって肢体不自由児施設に入所し，同時に養護学校に転入する事例に着目し，養護学校在籍が障害や学校に対する態度をどのように変容させるかを検討した．ここでは次のことが明らかにされた．

普通学校から転入した直後は，障害児に対する態度構造が健常児に近似していたが，養護学校生活においてさまざまな状態像の児童と接触することで運動障害だけにとどまらず，他の呈示概念個々を多くの次元から分化して捉えるようになった．

このように，障害児との接触経験が健常児の態度変容に影響を及ぼすとの指摘が多くなされた（山内，1984；木船，1986）が，運動障害児についても同様なことが示唆された．養護学校転入前では呈示概念を小学校という関係枠だけで捉えていたのが，養護学校に在籍したことで多様な状態像を有す児童が存在することを認め，彼らと社会的交渉をもつことによって，積極的な態度の再構築がなされたことを示唆するものである．

(4) IV章「運動障害児の教科学習」では，統合教育を規

定する人的要因のうち，児童同士あるいは児童と教師が各教科を媒介として意図的，計画的にかかわりあうことに着目し，小学校に在籍する運動障害児が教科学習をどのように捉えているのかをその選択性の観点から明らかにするとともに，運動障害児の教科学習を支え，各教科への選択性に影響を及ぼす教師の教科指導についても合わせて検討を加えた。

1) 運動障害児，教師両者とも，将来役立つため努力している教科として，算数，国語といった用具教科を重視していることがわかった。これは，就学形態や指導形態を異にする養護学校在籍運動障害児とその担任教師についても同様な判断がなされていた。

2) 小学校健常児（山下，1990）や養護学校在籍の運動障害児は，作業・活動型教科を好きな教科の上位にあげていたが，小学校在籍の運動障害児はこの傾向が認められなかった。これは，小学校の運動障害児の各教科に対する選択性が健常児や養護学校の運動障害児と比較して個人間差異が顕著で，判断の一致をみなかったことを意味する。このように，小学校の運動障害児をして各教科の選択性に個人間差異を生じせしめる背景には，小学校教師が運動障害をどう捉えて，指導にあたるかという問題をあげることができる。これについて，小学校教師は養護学校教師に比べて，障害の部位ではなく，運動障害そのものの存在に注目する傾向にあり，これによって作業

活動型教科の指導の困難さを指摘することとなった。このことは、運動障害児の障害の捉え方や各教科の選択性に少なからず影響を及ぼすと考えられる。

以上を総合的に検討すると、運動障害児の各教科への選択性に、教師の運動障害やその指導の捉え方が影響を及ぼしていることが示唆された。本論文の研究4において、小学校教師が運動障害児を受け入れる基準として指摘した知的能力と運動能力を指摘したことを勘案すれば、小学校教育においては、児童一人ひとりの能力や適性に応じた指導がいまだ志向されていないと判断でき、一定の知的能力と運動能力を有しない運動障害児の統合は、彼をして心理的、身体的に多くの負担を強いることが予測できる。

資料

運動障害児の
自己教育力を
高める臨床研究

問題と目的

われわれの精神生活を含めた日常生活においては、自分自身へのさまざまなおもいが去来しては悩み、悩んでは解決への努力が行なわれ、自分の確認と自信や自尊心が改めて確認されることになる。このことを通して、われわれは自らを意味づけ、価値づけをして積極的で能動的な生き方をみいだしていくのである。

このように、自分自身を対象化することや、対象化された自分自身に意図的に働きかけることにより、より良い自分を創造することができるとする、自己形成あるいは自己教育の意義がここにみいだせるのである。

自己 self の問題は、さまざまな分野においてこれまで多くの研究がなされてきた。ここでは教育と近接する領域で扱われた文献を概観する。

わが国の自己に関する研究は、大きく3つに分けることができる。

第1としては、自己意識と適応の関係を明らかにした研究である。ソシオメトリック・テストによる社会測定的地位を適応 (adjustment) の外的・客観的關係枠として意味づけていたのに対して、内的で主観的な關係枠 (phenomenological approach) として自己概念 (self concept) の導入が行なわれてきた。加藤 (1960)、Wylie (1961) は現実自己と理想自己の差異 (discrepancy) を適応の

指標としたが，長島(1962)はたんなる現実自己と理想自己との差異だけでなく，個人にとって有意味な他者(significant others)からどう思われているのか，あるいはこの有意味な他者がどのような影響を自己概念の形成に及ぼしているかを問題にした．これに対して沢崎・真仁田・小玉(1981)は，適応の指標とする場合，社会的望ましさや文化的規準を排除すること，差異の内容や他変数との関連，その差異を個人がどのように意識しているか，など検討すべき課題を指摘した．

第2としては，自己意識の発達に関する研究である．都築(1981)は，4から6歳幼児の自己意識の発達を明らかにし，さらに児童は高学年になるほど自己意識が抽象化，客観化することを認めた．都築の研究を受けて塚野・平野(1984)は，これまでの質問紙法に修正を加えることにより，小学校高学年段階の児童の自己意識の発達を検討した．

第3としては，自己概念や自己受容の測定尺度の作製に関する研究である(長島・藤原・原野・斎藤・堀,1966,1967;鈴木,1974)．児童から青年にいたるまでのSelf Differential尺度がこれら研究を通して作製された．特に，長島らの尺度作製手順などは後の研究の参考となっている．

以上の研究から，自己の内容や構造，その発達の概要が明らかにされるとともに，またその測定法についても

確立されてきている。しかし、これら知見が教育、とりわけ学校教育の場に還元されたとはいいがたいのが現状である。一方、学校教育現場においても、児童生徒の自己の問題については、これまであまり関心が払われなかった。

このようななかにあつて、梶田（1985）は、自己概念と教育との関連性を指摘し、そのなかで人は自分自身に働きかけ、自分自身を望む方向へ自己を形成していくことのできる存在であることに注目している。一人ひとりの子どもを自己形成的な存在にしていくということ、すなわち自己教育性を身につけた存在にしていくことは、教育の本質的な目標であり課題であるという観点から、自己概念の形成や育成のうえで、学校教育の果たす役割が重要であるとしている。

そこで本研究では、養護学校教育現場に自己概念（あるいは自己意識）を導入する場合に、どのような実践、学習が展開できるのか、その骨子となる基本的指導モデルをこれまでの自己概念（意識）に関する研究の成果を踏まえて作成することを目的とする。なお、周知のように養護学校教育においては、養護・訓練の指導領域がきわめて重要になっており、本研究での基本的指導モデルは、養護・訓練の時間の指導を念頭において作成した。

SELF CONCEPT 導入の モデル作成

1 養護学校教育での基本的指導モデル

自己概念は，これまで心理臨床のフィールドにおいて
実際的に導入されてきた．しかし，これを学校教育の場
で適用する際に，学校教育の目的や教師の専門性との関
連から，改めて捉え直す必要がある．すなわち，学校教
育は児童生徒の人格の完成に資すること，そのためには

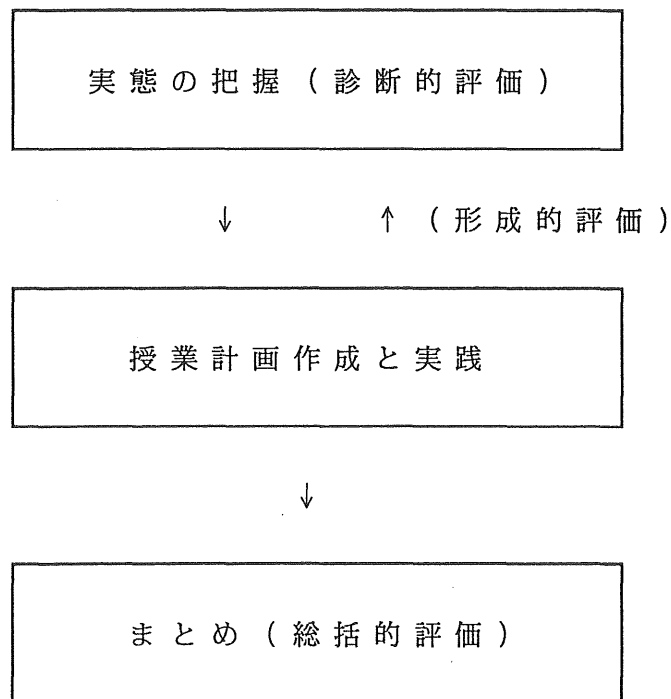


Fig.1-1 基本指導モデル

彼らの自己の形成過程を尊重する立場から，教師が適切な援助法を身につけることが前提となる．このことは，Fig.1-1のように児童生徒の実態把握から授業計画作成と実践を通して評価を行なうことの流れを踏まえることである．

このような基本的な理解にたち，それぞれの段階での具体的なモデルを次に提起する．

2 実態の把握（診断的評価）

この段階は，①導入する自己概念の確定，②診断の方法，③実態の総合的分析からなる．児童生徒の自己概念の実態を正確かつ構造的に把握するために，どのような観点から，どのような診断の方法を採用し，どのように分析するのかを示したものである．

導入する自己概念は，第1に，いまここにいる（here and now）自分の観点から，現実自己（いまある自分），理想自己（こうありたい自分），重要な他者からみた自己（両親や友だち，先生からみた自分）の3つから構成する．第2に，時系列な年齢の自分という観点から，今の年齢の自分，過去の年齢の自分，将来の年齢の自分の3つから構成する．

次に，児童生徒からの資料収集を行なうために，検査，面接などを診断方法として採用する．検査は，29対のSD-

scale(安藤, 1986; Table I -2-4) を用いて, 現実, 理想, 重要な他者からみた自己の評定を5件法でそれぞれ行なわせる。面接としては, 過去の年齢, 将来の年齢について, 出来事や夢として想起できるのは何歳かを特定させ, 現在, 過去, 将来の年齢の自分から最も好ましいものを選択させる。さらに, 各年齢段階の自分を「なりたい(受容), なりたくない(拒否), どちらでもない」から選択させ, その理由を塚野・平野(1984)の分類にしたがって選択させる。この他に, 担任教師や両親から児童生徒に関する資料を収集し, 児童生徒にとって重要な他者のまなざし(どう見ているのか)を整理する。

実態の総合的分析においては, いまここにいる自分の分析, 自己の時系列的分析, まなざし環境の分析がそれぞれあげられる。いまここにいる自分の分析では, 3つの自己のSD profileを描き, これらのdiscrepancyに着目する視点から, 偏りや整合性に欠けることのない調和的な自己の状態にあるかを診断する。また, 時系列的分析では, 過去, 現在, 将来の時間軸を視点にして, 年齢の選択や各年齢の自分の受容, 拒否の状態を理解する。さらに教師, 両親が児童生徒をどのようなおもいでみているのかという視点から, まなざし環境の分析を行なう。

以上のように, 各分析で得られた結果を再度総合的に整理し, 児童生徒の自己の状態を明らかにする。

児童生徒の実態の把握の全容については, Fig.1-2に

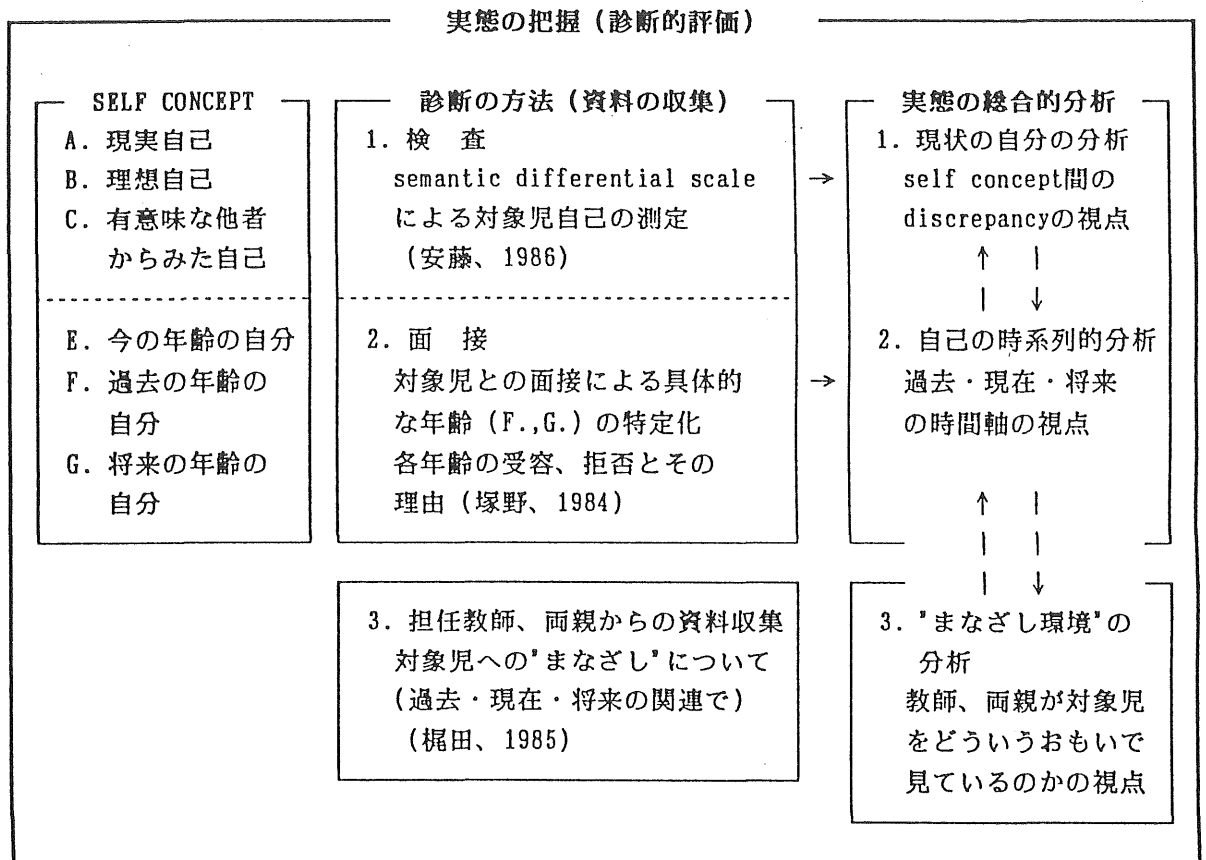


Fig.1-2 診断的評価に関するモデル

示した。

3 授業計画作成と実践

この段階を構成するにあたって、次のような基本的な視点を踏まえた。

第1は、教師と児童生徒の役割、立場を明確にすることである。

学習の主体者は児童生徒であり、教師は学習の援助者である、という基本的な理解に立つことである。この基本的視座から、児童生徒の学習過程を次のように押さえた。学習の概要を理解したうえで、自己の問題状況を踏まえ、目標、課題を設定する「学習の理解」、目標達成のために実際に行動する「学習の実践」、自分の学習を振り返り、評価し、一人で学習が展開できるようになる「学習の自立」とした。これに対応して、教師の援助過程を、児童生徒がどのように学習を展開していけばいいのか理解させ、学習できるようにする「促進の援助」、一人で学習が展開できるようにする「自立の援助」とした。

第2に、学習の形態である。

学校の授業は、一定の時間的な流れのなかにあって、ともすると「点」となりやすいといわれる。その意味では、いかに学習したことを日常に定着させていくのか、

模索しなければならない。学習の主体者である児童生徒の日常生活での学習の展開が、重要となるのである。そこで、学習の連続性や有効性を一層高めるために、家庭や施設など日常生活での学習に注目し、学校での授業は、これを支えるという位置づけをすることは、意義あると思われる。

第3に、学習の評価において、児童生徒が能動的、積極的に関わることである。総合的に分析された自己の問題状況の提示を受け、教師に援助されてこれに検討を加えて、学習課題の設定や学習方針を立案することは、児童生徒の実態を自ら把握することにほかならない。このことは、診断的評価につながることである。また、自ら学習目標を設定し、内容を選択すること、さらに学習の展開の後に評価を行ない、学習プログラムを修正することは、形成的評価に符合するものである。そして、学習の最後に、まとめとしていくつかの観点から学習を振り返ることは、総括的評価を行なうことになるのである。

このように、児童生徒が学習の立案者、実践者であると同時に、学習の評価者の役割を担うことになるのである。

さて、本段階の概略を以下に紹介する。

まず教師は、前段階での総合的分析を受け、児童生徒に自己理解を深めさせるために、問題状況の整理と構造化を行なう。これを図解化しわかりやすく児童生徒に提

示する。児童生徒は、教師の説明から自己の問題状況を理解する。

次に、この問題状況の提示と理解を前提にして、教師と児童生徒が協力しあって「学習課題の設定と学習方針の確認」が行なわれる。

さらに、「学習プログラムの試案作成」の段階に入る。ここでは、将来を展望したうえで、どのように学習を展開するのか、児童生徒が教師の援助のもとで、当面の目標（短期目標）と内容を決定する。教師は設定された目標，内容に対応した評価（形成的評価）の観点もあわせて児童生徒に明示する。学校における授業と授業の間隔を勘案して，1週間ないしは1ヶ月をスパンとして目標の設定と内容の選択を行なう。

以上の手続きにしたがうことにより，児童生徒の学習が展開される。あらかじめ教師との共同作業で作成された学習プログラム試案に沿って，学校ではもちろんのこと，家庭や施設での生活のなかで学習が行なわれる。

「学習の形成的評価」では，児童生徒が学習したことがどこまで達成されたか，またどのような課題が残ったかを検討する。その結果は，必要に応じて学習プログラムの試案に反映され，その修正が行なわれる。このことを何度か繰り返すことで，児童生徒の活動として負担感がなく，見通しのある目標，内容，評価に関する「学習プログラムの作成」が行なわれる。この段階になると，

教師は，児童生徒の学習の自立を促すための援助に主眼が置かれることになる。

授業計画作成と実践における内容と手続きについては，Fig.1-3にその全体像を示したので参照されたい。

4 まとめ（総括的評価）

学習のまとめ，あるいは本指導モデルを総括するうえで，基本的に検討すべき事項として次のことをあげることができよう。

まず第1に，児童生徒にとって時間的，心理的に負担感がなく，充実した自己形成となったかということである。養護学校に在籍する児童生徒の障害の状態は，まさに多様であり，社会的経験や基盤も千差万別である。保護者を含めて社会から学校教育に要請されることも異なってくる。このように多くのことを学習しなければならない児童生徒にとって，本指導モデルに沿った学習を展開することが，時間的，心理的に負担感を強いるものであってはならない。児童生徒，保護者に本学習の意義を理解させることが大切となる。また，学習を援助する教師側では，児童生徒の実態に応じた援助活動であったかを検討する必要がある。これは，診断的評価の妥当性や授業計画と実践の問題とも関連してくる。

第2に，「学習課題設定と学習方針の確認」や「目標

授業計画作成と実践

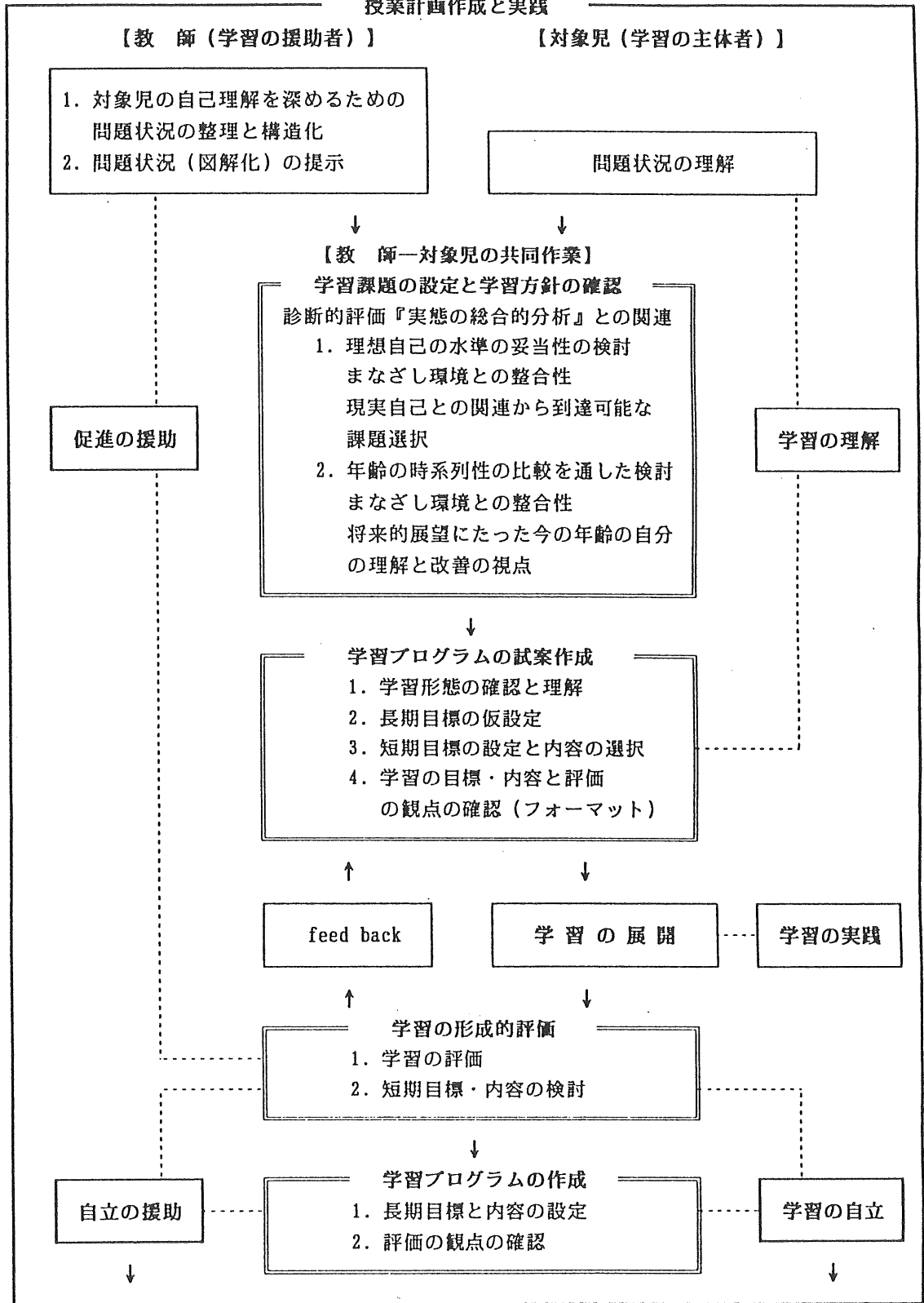


Fig.1-3 授業計画作成と実践に関するモデル

設定と内容の選択」が児童生徒の実態にふさわしいものであったかということである。目標設定と内容の選択は、学習課題の設定と学習方針を受けて行なわれることになる。したがって、どのような課題設定と学習方針の確認がなされたかによって目標設定や内容の選択が規定されることになる。すなわち、課題の設定そのものは、自己間の差異や将来を見通した今の自分に着目することから、自己に関する差異や時系列的なズレをどのように捉えるのかということが、学習の成否を左右すると理解できる。このことから、現実自己などとの関連から理想自己の水準を検討する過程での妥当性はどうか、これが児童生徒の実態にふさわしいものであったか、などを細心に考察する必要がある。

第3に、教師の援助活動が適切かつ迅速であったかということである。本指導モデルでは、学校での授業を展開の核としながらも、生活の場における児童生徒の学習に大きなウェイトを置いている。したがって、時間的に限られた授業では教師と児童生徒との共同作業が効果的に行なわれることが要求される。このことは、教師の適切かつ迅速な援助が必要となることを意味する。

最後に、教師や保護者など児童生徒を取り巻く人的環境に対して、指導経過・結果をどのようにフィードバックしていくのかということである。児童生徒が意図的に自己形成を行なううえで、教師や両親、あるいは友だち

は重要な存在であり，その達成をはかる鍵を握るといえる．したがって，本指導モデルを一層効果的にしていくためには，どのように人的環境を巻き込むかということが検討されなければならない．このことに対しては，基本的には授業・学習の過程からその状況を知らせていくことであろう．結果として重要な他者をして児童生徒の理解を深めることにつながる．

養護・訓練の指導に導入する 意義と指導の実際

1 養護・訓練の指導に適用することの意義

肢体不自由養護学校に在籍する児童生徒の障害の状態が重度重複化，多様化しているといわれて久しい．このような状況において，養護・訓練の領域が注目されてきている．養護・訓練の目標に，「…心身の調和的発達の基盤を培う」とあるように，児童生徒の障害の状態が，重度重複化，多様化するほど，養護・訓練と他の領域との密接な関係を保たなければならない．すなわち，養護・訓練の指導をどのように押え，展開するのか，そして学級指導や家庭での指導とどのように連携を図るのか，計画的，系統的に組織する必要がある．このような認識

に立ち、指導する側の意識や体制づくりを行なうことは、養護学校教育に携わる者であれば誰しも首肯することと思われる。

さて、学校教育において、実践を行なう側の教師が上記観点から教師集団や児童生徒にアプローチすることのほか、次のような視点を持つことが大切になる。すなわち、学校教育の場における学習の主体者は、児童生徒であるということである。能力、実態に応じて、児童生徒が自己形成的な学習活動を展開できるかどうかを問題にする視点である。養護・訓練の指導においても、この視点を改めて踏まえることは意義ある。

そこで、学習の主体者である児童生徒の課題把握や学習の展開力に着目し、教師と児童生徒の学習のあり方を養護・訓練の時間の指導を通して検討する。

2 指導の実際

(1) 対象児の概要

S. K. 男 小学部4年 疾患名：骨形成不全症

1) 障害の状態

移動：車椅子による自力移動可能

排せつ：一部介助

食事：自立

衣服の着脱：一部介助

言語：まったく問題ない

上肢運動能力：書字動作を含め、日常において問題ない

下肢運動能力：体重の支持力はなく、疾患から抗重力姿勢をとることはできない

2) 学習の様子

学年相応の教科学習が可能である。

3) 性格・行動の特徴

骨形成不全症によるたびたびの骨折経験が、行動を慎重にさせ、未知の内容に対して臆病にさせている。日常生活においては、活発な言語活動が行なわれ、友だち関係ではイニシアチブをとることが多い。

4) 対象児を取り巻く社会的環境

両親ともに運動障害があり、母親の入院と対象児の医療的ニーズにより、肢体不自由児施設に入園した。これにともない、同一学校の通学制から入院制の学部へ転部した。在園期間は、平成3年10月から平成4年3月までの半年であった。

通学制の学部在籍時は、学級集団内ではお山の大将的な存在であったが、普通小学校からも多く転入学がある入院制の学部へ変わってからは、交友において対等な関係が求められるようになった。

(2) 指導の方法

以上のような状態にある対象児に対して、作成した指導モデルの手順にしたがって、週1時間(1単位時間40分)1対1対応による、養護・訓練の時間の指導を行なった。なお、時間の指導では、当初「学習の理解」を進め、「学習の実践」段階になってからは、設定した目標に沿って日常生活の場でも学習が展開された。

(3) 指導の経過

転部当初は、対象児の手術により、学校生活、日常生活において活動が制約されていたので、実際の指導は平成3年11月になってから行なった。

【実態の把握(診断的評価)】

まず、できごと、夢(希望)、どのような自分かなどについて、過去、現在、将来から内省を得た。結果をTable1-1に示す。過去では、もっとも鮮明に語る事ができた5歳を、将来については、具体的にイメージ化しにくいため20歳を、それぞれ特定化した。

過去(5歳)、現在、将来(20歳)の自分について、それぞれ受容、拒否を問い、その理由を塚野・平野(1984)にしたがって選択させた。受容したのは、現在であった。その理由として「勉強がある、ともだちがいる、かわいがられる、自由がある、責任がない、遊べる」などをあげていた。塚野・平野(1984)の分類によれば、身体・社会的特性に関する項目(8項目)は皆無であり、勉

Table1-1 対象児の時系列的な自己像

	過 去	現 在 (いま)	将 来
できごと 対象児のコメント	s 61年整肢療護園 入園 (5歳) 骨を丈夫にする手術 をするため ちょっと寂しかったけ ど、付添いの母がいた ので安心した	一年前に大腿骨骨折 骨折の原因は分からな いけど…今まで順調だ ったのでがっかりした	成人式 自動車の免許をとって 運転している
夢	飛行機のパイロット 機械が好きで、皆を連 れて空を飛びたかった	大学に行っているいろ いろ勉強したい 勉強が好きだし、父ち ゃんが大学に行けな かったから	父ちゃんみたいなやさ しくて、おもしろい大 人になりたい
どのような自分か 家族との関係 対象児にとって 家族は対象児を どう見ていたと 思うか	ちょっとおっちょこち よい、あわてん坊 一番身近で話しやすい ひとりっこで甘やかして いた	この頃よくけがをして 少し臆病になっている かもしれない 俺を生んでくれた大切 な人たち もっと勉強させたいと 思っている。けがをし て勉強する時間がなく なっているから	病気、けがをしたのを 忘れ、のんびり生きて いる 僕のことを一番よく知 っている存在 父ちゃんをひきついで 家族を養っている

勉強・学校に関する項目（8項目）が4つ、遊び・余暇に関する項目（4項目）が2つ、精神的特性に関する項目（14項目）が7つ、それぞれ選択されていた。拒否したのは、過去であった。その理由として「からだ小さいから、体力がないから、ともだちがないから、ぎむがないから、やりたいことをする能力がとをする能力がないから、あそべないから」などをあげていた。身体・社会的特性に関する項目が4つ、勉強・学校に関する項目が3つ、遊び・余暇に関する項目が2つ、精神的特性に関する項目が3つ、それぞれ選択されていた。将来については、どちらでもない判断した。理由として「ともだちがないから、自由がないから、せきにんがあるから、ぎむがあるから、ひまがないから」などをあげていた。勉強・学校に関する項目が2つ、遊び・余暇に関する項目が2つ、精神的特性が5つ、それぞれ選択されていた。

身体・社会的特性に関する項目は、過去のみに選択されていた。対象児にとって、幼児期の骨折とこれに起因する入退院が精神的な負担となっていることが理解できる。一方、勉強・社会的特性、精神的特性に関する項目が現在でもっとも多かったことは、学校生活に慣れ、心理的に適応している状況を推し量ることができる。

次に、現実、理想、重要な他者からみた自分について、SD尺度を用いて、評定を行なわせた。3つの自分につい

て評定が一致していたのが、「おてんば，あかるい，近寄りやすい」であった。現実の自分と比較して，理想とする自分について評定したのが「らくな，強い，うれしい，やわらかい，活発な，上手な，ていねいな，楽しい，やさしい，すばやい」であった。また，現実の自分では「病弱な，臆病な，小さい，疲れやすい」と評定していたものが，理想の自分では，これらとは対をなす内容の「健康な，勇気がある，大きい，疲れにくい」としていた。

現実，理想，重要な他者からみた自分との関連，さらに過去，現在，将来の自分との関連から，対象児の問題状況を整理した。その結果，身体的に弱い過去の自分を拒み，現実と理想の自分に大きな差異を持ちながら，現在生活している姿が浮き彫りになった。また，対象児の内省などから，自分の将来を展望する意識が希薄であることが理解できる。

【授業計画作成と実践】

以上のような問題状況にあることを，わかりやすく構造化，図解化して，対象児に提示した。これは，対象児にのちの学習を展望させ，動機づけとするためのものである。

さて，教師の提示による自分の問題状況を理解したのちに，対象児自身の積極的な将来像を念頭に置いて，教師と対象児の共同作業が行なわれた。その結果，『いま

の自分と同じように20歳の自分を積極的に受け入れるためには、どのようなことを解決し、目標に掲げていったらよいか』という大きなスローガン（長期的な目標）が確認された。そして、より具体的な目標の設定を目指し、話を継続し、次の3点が対象児自身によって意志決定された。

① からだを丈夫にして、勇気をもって行動する。

② どのような勉強にも挑戦する。

③ 自分でできることは自分で積極的に取り組む。

次に、これら長期的な目標を受けて、短期的な目標の設定と内容の選択が行なわれた。すなわち、日常生活において、何をしていけばよいのかということである。ここで改めて、学校での授業と施設に戻ってから学習をすすめること（学習の形態）が確認された。対象児が設定した短期的な目標は、次のようである。

① 施設での訓練をがんばる。

理由《はやく歩けるようになれるし、大人になっても階段などに困ることがないから》

② ドリルなど学校の勉強に積極的に挑戦する。

理由《嫌いな教科（字の多い国語）ができないのではなく、少しでもできるようになりたい》

③ 身の回りの整理整頓など、自分でできることはちゃんとやる。

理由《大人になっても生活に困らないように》

なお、これらは、長期的な目標と対応させて設定されたものである。

対象児は、日常生活において設定した目標を達成すべく学習を展開するが、達成の状況は対象児によって評価された。各目標について、[できたーできない]を尺度として、その線上の該当すると思われる所に丸を付けるという方法をとった。評価の観点として次の2点による。ひとつは、自分自身が振り返ってどうであったかということであり、ふたつめは、担任教師であったらどうみるか、ということである。対象児が自分自身の行動を評価する際に、過大に、あるいは過小に評価するリスクをさけるため、さらには目標を受けて、意識的な行動がとれるようになるために、この評価観点を採用した。さらに、目標ごとに、簡単なコメントを記載することを求めた。その結果、目標を意識した行動を積極的にとる努力がなされるようになり、学習に対して自発的な関わりがみられるようになった。

対象児は、概要の冒頭で紹介したように、わずか半年足らずで施設を退園し、それにともなって転部することになった。在籍の間にも風邪や喘息などを理由に欠席することが多く、本学習は、当初の予定より大幅に遅れることになり、対象児の「学習の自立」の段階まではすすめなかった。しかしながら、対象児が教師に援助されながら、いろいろな角度から自分を見つめ、把握し、将来

を展望しながら，日常生活において目的的に行動をとったことは，少なからず自己形成的な視点をもつことに寄与したと思われる。

今後，事例を積み重ね，教師サイドでの実践と児童サイドでの学習の意義を検討していきたい。

今後の研究課題と 研究計画

養護学校教育の場に自己概念を導入して，おもに養護・訓練の指導に位置づけるために，稚拙ながら指導モデルとこれに基づく指導の実際を紹介した。今後は多くの指導を通してよりよい指導モデル作成に取り組むことになるが，同時に次に掲げる研究課題についても検討していかなければならない。

(1) 自己概念（意識）に関する文献研究

—特に学校教育との関連—

学校教育における自己の問題がどのように取り扱われ，今後どう扱うのかを明確にするため，文献研究を行なっていくことである。このことにより，養護・訓練の指導への示唆を得る。

(2) 対象児童生徒の年齢などとの関連

これまでの自己意識の発達の研究から、一般的に年齢によって自己意識の様相が異なる示唆を得た。このことはつまり、指導実践を行なう際にも年齢を配慮した診断や学習プログラムの作成が必要となることを意味している。自己意識の発達を規定し、方向づける要因としてまず年齢に着目するとともに、その他の要因についてもあわせて検討する。また、自己の問題を養護・訓練の指導として位置づけるうえで、自己意識、自己概念と身体性との関連について検討することが重要となる。

(3) 教師の自己形成の問題との関連

児童生徒にとって教師は重要な他者であり、教師の態度いかんによって児童生徒の学習が実りあるか否か分かれる。児童生徒の自己形成力、自己教育力を高める指導を行なうということは、教師自身の自己形成力、自己教育力をどう高めるかということにつながる(梶田, 1985)。学校教育の場に自己概念を導入することは、児童生徒を対象とする場合と、教師を対象とする場合があることとの理解に立たなければならない。

そこで、上記視点から教師を対象とした自己形成力や自己教育力を高めるための研修モデルを並行して作成する必要がある。児童生徒と教師との相互規定的関係を明確にすることを通して、本指導モデルの完成度をより高

めることになる。

文 献

- Allport, G. W. (1935) :Attitudes. In Murchison(ed.)
A handbook of social psychology. Worcester, Mass.
; Clark University Press.
- Anderson, E. M. (1973) :The Disabled Schoolchild.
Methuen and Co.Ltd., London.
- 安藤隆男・石部元雄 (1979) :普通学級内における脳性
まひ児の適応に関する研究 心身障害学研究, 3, 163
-172.
- 安藤隆男・平山論・石部元雄 (1984) :障害児の統合保
育についてⅢ - 幼児教育・保育専攻学生と教員養成学
部学生の意識の比較 - 日本保育学会第37回大会研究
論文集, 506-507.
- 安藤隆男 (1986) :肢体不自由児の統合保育・教育につ
いて 特殊教育学研究, 24(1), 44-48.
- 安藤隆男 (1986) :一般児童の肢体不自由児に対する態
度 日本心理学会第50回発表論文集, 753.
- 安藤隆男 (1987) :一般児童の肢体不自由児に対する態
度(2) 日本心理学会第51回発表論文集, 747.
- 安藤隆男・早坂方志・肥後祥治 (1987) :障害児の交友
関係についてⅠ - SOCIOMETRIC TESTの分析 - 日本保
育学会第40回大会研究論文集, 480-481.
- 安藤隆男・平山論 (1987) :統合教育に対する教師の意
識 特殊教育学研究, 24(4), 10-18.
- 安藤隆男 (1989) :養護学校在籍が運動障害児の態度変

- 容に及ぼす効果 特殊教育学研究, 27(1), 29-36.
- 安藤隆男・山下利之(1990):運動障害児の教科学習の分析 日本心理学会第54回大会発表論文集, 254.
- 安藤隆男・山下利之(1990):養護学校における教科指導の分析 日本教育心理学会第32回総会発表論文集, 542.
- 安藤隆男(1992):児童生徒の自己教育力を高めるための指導モデルの作成-自己概念self conceptを指標として- 特殊教育臨床研究, 2, 44-52.
- 馬場康雄(1981):角度データの統計 統計数理研究所彙報, 28, 41-54.
- 馬場康雄・脇本和昌・遠藤紀久雄・金子武・飯田豪・野中敏雄(1984):順位のグラフ表現法とその応用 統計数理研究所彙報, 32, 15-23.
- 馬場康雄(1985):順位のグラフ表現法とその応用 野中敏雄(編) 選択の諸相, 翔人社, Pp.225-255.
- Baba, Y. (1986):Graphical analysis of rank data. Behaviormetrika, 19, 1-15.
- Baker, R. G. (1953):Adjustment to physical handicap and illness: A survey of the social psychology of physique and disability. Social Science Research Council, 69-85.
- Centers, L. & Centers, R. (1963):Peer group attitudes toward the amptee child. The Journal of

- Social Psychology, 61, 127-132.
- Chernoff, H. (1973) :The use of faces to represent points in k-dimensional space graphically. Journal of the American Statistical Association, 68, 361-368.
- Chubon, R. A.(1982):An analysis of research dealing with the attitudes of professionals toward disability. Journal of Rehabilitation, 48(1), 25-30.
- Combs, R. H. & Harper, J. L. (1967) :Effects of labels on attitudes of educators toward handicapped children. Exceptional Children, 33, 399-403.
- Condon, W.S. & Sander, L. (1974) :Neonate movement is synchronized with adult speech : Interactional participation and language acquisition. Science, 183, 99-101.
- Dewey, G. & Force, J. R. (1956) :Social status of physically handicapped children. Exceptional Children, 23(3), 104-107.
- Donahoe, J. W. (1961) :Changes in meaning as a function of age. Journal of Genetic Psychology, 99, 23-28.
- Donaldson, J.(1980):Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of re-

- search. *Exceptional Children*, 46(7), 504-514.
- 江草安彦 (1983) :ノーマリゼーションへの道 全国社会福祉協議会.
- 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, 6(2), 19-28.
- Fantz, R.L. (1961) :The origin of form perception. *Scientific American*, 204, 66-72.
- 藤本文朗 (1983) :障害児教育におけるインテグレーションの系譜と動向 障害者問題研究, 32, 3-11.
- 藤本文朗・渡部昭男 (1986) :障害児教育とインテグレーション 労働旬報社.
- 福武書店教育研究所 (1988) :モノグラフ・小学生ナウ Vol.8 授業, 福武書店.
- 後藤守・永岡路代・斎藤美智代・山崎晃資・三宅和夫 (1978) :障害を持つ幼児の保育の実態と指導方法に関する基礎的研究 (I) 北海道教育大学紀要, 第一部 C, 教育科学編, 29(1), 189-199.
- Haring, N. G. (1958) :Attitudes of educators toward exceptional children. Syracuse University Press.
- 畑山みさ子・古田倭文男・吉田栄・山形潔子 (1982) :障害児の統合保育に関する調査研究 (1) ~宮城県の幼稚園および保育所の現状~ 発達障害研究, 4(2), 54-63.

- 平山 諭・安藤隆男（1983）：統合教育についての意識 1
第21回特殊教育学会発表論文集，520-521.
- 平山 諭・安藤隆男・石部元雄（1984）：障害児の統合保
育について II - 幼児教育・保育専攻学生の意識 - 日
本保育学会第37回大会研究論文集，504-505.
- 平山 諭・安藤隆男（1985）：障害児の統合保育について
- 保育園保母と幼稚園教師の意識の比較 - 日本保育
学会第37回大会研究論文集，666-667.
- 井原栄二（1982）：障害児保育に関する研究（第2報）
愛媛大学教育学部障害児教育研究室紀要，6，1-22.
- 伊藤隆二・田川元康（1967）：心身障害児に対する社会
人の態度（偏見）に関する研究 特殊教育学研究，5
(1)，1-13.
- 伊藤隆二（1980）：統合教育の思想 - 特殊教育の充実が
さき - 辻村泰男・小柳恭治・村井潤一・玉井収介・
伊藤隆二共著 統合教育 - 障害児教育の動向 - 福村
出版 Pp.199-227.
- 梶田 叡一（1985）：子どもの自己概念と教育 東京大学
出版.
- 加藤隆勝（1960）：自己意識の分析による適応の研究
心理学研究，31(1)，1-13.
- 河内清彦（1979）：視覚障害者（児）に対する学生およ
び教師の態度 - 態度構造について - 特殊教育学研
究，17(2)，19-32.

- 河内清彦 (1990) : 学生および教師の視覚障害者観 文化書房博文社 .
- Kershaw, J. D. (1966) : Handicapped Children. 2nd ed. William Heinemann.
- 木船憲幸 (1986) : 精神薄弱者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.
- 菊池章夫 (1962) : SD法による児童・生徒の学校に対する態度の分析 福島大学学芸学部論集 (教育・心理), 13, 3, 11-21.
- Krech, D., Crutchfield, R. S. & Ballachey, E. L. (1962) : Individual in society. New York: McGraw-Hill.
- Maltz, H. E. (1963) : Ontogenetic changes in the meaning of concepts as measured by the semantic differential. Child Development, 34, 667-674.
- 峰田信雄 (1969) : SD法による精神薄弱児の意味構造の研究 臨床心理学研究, 8(3), 129-136.
- 三澤義一 (1969) : 身体障害者 (児) に対する一般人の態度について 三重大学教育学部教育研究所紀要, 42, 43-58.
- 三澤義一 (1971) : 身体障害者 (児) に対する態度とその比較文化的考察 特殊教育学研究, 9(1), 27-33.
- 文部省 (1983) : 幼稚園における心身に障害をもつ幼児の指導事例集 フレーベル館 .

- 文部省（1986）：交流教育の実際Ⅲ ～ともだちになろう～ 文部省初等中等教育局特殊教育課。
- 文部省（1992）：特殊教育資料（平成3年度） 文部省初等中等教育局特殊教育課。
- 永岡慶三（1984）：コミュニケーションのための教育データのグラフィック表示 行動計量学，12，43-52.
- 長島貞夫（1962）：操作的方法による自我の心理学的研究 野間研究所紀要，21集。
- 長島貞夫・藤原喜悦・原野広太郎・斎藤耕二・堀洋道（1966）：自我と適応の関係についての研究（1） — Self Differential作製の試み — 東京教育大学教育学部研究紀要，12，85-106.
- 長島貞夫・藤原喜悦・原野広太郎・斎藤耕二・堀洋道（1967）：自我と適応の関係についての研究（2） — Self Differential作製 — 東京教育大学教育学部研究紀要，13，59-83.
- 中野善達訳編（1990）：障害児教育用語辞典 UNESCO原著 Terminology of special education (Revised edition 1983) .
- 成田滋・緒方明子・本木章喜・中川辰夫（1992）：アメリカ合衆国の特殊教育 欧米諸国における特殊教育の実態と新しい展開に関する比較分析的調査研究 平成3年度科学研究費補助金研究成果報告書 Pp.123-154.
- 丹生泉・石部元雄（1985）：小学校普通学級に在籍する

- 脳性麻痺児の交友関係に関する一考察 心身障害学研究, 9(2), 67-76.
- 小川克正 (1974) : 総合学校運動と障害児のインテグレーション 特殊教育学研究, 11(3), 33-41.
- 小川義博 (1974) : 普通学級へ就学した脳性まひ児についての調査 特殊教育学研究, 11(3), 85-92.
- 小川義博 (1982) : 普通学校における脳性まひ児の学習成績(1) 第20回特殊教育学会発表論文集, 182-183.
- 小川義博 (1983) : 普通学校における脳性まひ児の学習成績(2) 第21回特殊教育学会発表論文集, 126-127.
- 大西誠一郎 (1961) : 精神薄弱児に対する普通学級教師の理解 名古屋大学教育学部紀要, 8, 388-396.
- O'Moor, A. M. E. (1980) : Social acceptance of the physically handicapped child in the ordinary school. *Child Care, Health & Development*, 6(6), 317-337.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. (1957) : *The measurement of meaning*. Urbana University of Illinois Press.
- 忍博次 (1967) : 身体障害者に対する偏見の研究 一価値志向・受容度ステレオタイプに関して一 北星論集, 4, 53-75.
- 尾島碩心・杉田裕・中野善達・林邦雄・小川再治・小出進・村中義夫・松尾安雄 (1968) : 障害児に対する意

識調査 尾島碩心教授退官記念論文集, 93-124.

Pederson, L. L. & Carlson, P. M. (1981): Rehabilitation service providers: Their attitudes towards people with physical disabilities, and their attitudes towards each other. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 24(4), 275-282.

Richardson, S. A., Goodman, N., Hastorf, A. H. & Dornbusch, S. M. (1961): Cultural uniformity in reaction to physical disabilities. *American Sociological Review*, 26(2), 241-247.

沢崎達夫・真仁田昭・小玉正博 (1981): 青年期における自己認知と自己受容に関する研究(2) - 数量化理論第Ⅲ類を用いて - 筑波大学学校教育部紀要, 3, 133-149.

Semmel, M. I. & Dickson, S. (1966): Connotative reactions of college students to disability labels. *Exceptional Children*. 32(7), 443-450.

島田睦雄・高木美子・秋庭信夫・熊谷信順・清宮栄一 (1974): 心身障害者の職業に対する雇用主等の態度(2) - Semantic Differential法の結果 - 職業研究所紀要, 6, 39-51.

Shotel, J. R., Iano, R. P. & McGettigan, J. F. (1972): Teacher attitudes associated with the integration of handicapped children. *Exceptional*

- Children, 38(9), 677-683.
- 清水貞夫 (1985) : 精神薄弱者に対する意識や態度の研究 特殊教育学研究, 22(4), 58-61.
- 心身障害辞典 (1981) : 統合教育, 石部元雄・伊藤隆二・鈴木昌樹・中野善達編 福村出版.
- Soldwedel, B. & Terrel, I. (1957) : Sociometric aspects of physically handicapped and non-handicapped children in the same elementary school. Exceptional Children, 23, 371-372.
- 杉村健 (1983) : 発達と学習意欲の形成 児童心理, 37(4), 599-606.
- 鈴木真理子 (1974) : 児童用 Self-Differential Scale の作成 教育心理学研究, 22(3), 35-39.
- 高木美子・島田睦雄・秋庭信夫・熊谷信順・清宮栄一 (1973) : 心身障害者の職業に対する雇用主等の態度 (1) - Thurstone法の結果から - 職業研究所紀要, 6, 22-38.
- 田中熊次郎 (1964) : 実験集団心理学 明治図書.
- 田中國夫・藤原武弘 (1970) : 態度の形成・変容理論に関する概観 - 実験社会心理学的アプローチを中心として - 心理学評論, 13(2), 279-304.
- Tenny, J. W. (1953) : The minority status of the handicapped. Exceptional Children, 18, 260-264.
- 塚野州一・平野祥智子 (1984) : 子どもの自己意識の発

- 達 富山大学教育学部紀要 (A 文科系) , 33, 81-92.
- 都築学 (1981) : 幼児の自己意識の発達 教育心理学研究 , 29(1), 70-74.
- 渡辺富夫・石井威望 (1984) : シンクロニゼーション — 人間と機械の調和をめざして — 石井威望他(編) ヒューマンサイエンス 2 , 情報システムとしての人間 , 中山書店 , Pp.80-93.
- Williams, R. & Algozzine, B. (1979) : Teachers' attitudes toward mainstreaming. *The Elementary School Journal*, 82(2), 63-67.
- Wolfensberger(1981): The principle of Normalization in Services. 中園康夫・清水貞夫編訳(1982): ノーマライゼーション～社会福祉サービスの本質～ 学苑社.
- Wylie, R. C.(1961): The self concept - A critical survey of pertinent research literature. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press.
- 山下利之 (1989) : 好きでないけど役立つ教科 教育と情報 , 平成元年 9月号 , 40-43.
- 山下利之 (1990) : 順位のグラフ表現法を用いた教科の分析 心理学研究 , 61(3), 188-192.
- 山内隆久 (1984) : 児童の障害児に対する態度の変容に及ぼす対人的接触の効果 対人行動学研究 , 3, 25-26.
- 吉岡伸 (1972) : 障害児のインテグレイションと教師の態度 精神薄弱児研究 , 170, 62-65.

吉岡伸（1974）：障害児の発達と統合教育 特殊教育学
研究，11(3)，24-32.

全日本特殊教育研究連盟（1981）：心身障害児の就学前
教育に関する調査 精神薄弱児研究，273，64-77.

謝 辞

東京教育大学教育学部における卒業論文作成から，本論文にいたるまでの間，15年にわたり，筑波大学心身障害学系石部元雄教授に多くのご指導とご助言を賜りました．ここに記して心より拝謝申し上げる次第であります．

また，この間，筑波大学において修士論文作成において懇篤なご指導を賜りました筑波大学心身障害学系三澤義一教授をはじめ，中司利一教授，藤田和弘教授，柳本雄次助教授には厚く感謝申し上げます．

さらに，学外にあつて親身にご相談いただきました文教大学教育学部今野義孝助教授，桐蔭学園横浜大学山下利之講師に感謝申し上げます次第です．

最後に，本論文作成上での繁雑な作業を厭わずご協力いただいた筑波大学附属桐が丘養護学校大西美恵子，後藤慶一教諭に感謝申し上げます．