

障がい者観の変容に関する一研究 —障がいのある児童生徒との交流活動を通して—

青戸泰子, 平岩 恵

岐阜女子大学文化創造学部

(平成25年9月19日受理)

One Study on the Change in the Point of View of a Disabled Person —Based on a Child Engaged in Activities of Exchanging Obstacles—

Department of Cultural Development,

Gifu Woman's University, 80 Taroumaru, Gifu Japan (〒501-2592)

AOTO Yasuko, HIRAIWA Megumi

(Received September 19, 2013)

1. はじめに

時代によって、障がい者に対する偏見差別意識が変遷しつつある一方で、依然として障がい者に対してネガティブなイメージを持つ人がいることも否めない事実である。障がい者に関する健常者の理解を深めるためには、どのような方法が効果的であろうか。

河内(2004)は、障がい者へのネガティブなイメージを持っている人が、その障がい者観を変容するきっかけとなることに、「障がい者と健常者の直接の交流活動が有効な手段となる」と述べている。また、黄・大野(1989)は、「ボランティア活動に参加した学生はそうでない学生に比べ、障がい者に対する態度や自己効力感が前向きであることが見出されている」と示している。さらに、障がい者と友人関係にある学生も、障がい者に対する認知や感情が肯定になることが報告されている(河内, 1990a; 河内・四日市, 1998; Yaker, 1988)。

このようなことから、障がい者に対してネガティブなイメージを持っている人でも、障がい者と共に交流することにより、障がい者観が変容するのではないだろうか。

2. 障がい者観の変容に関する先行研究

わが国における障がい児(者)との交流活動は、平成20年の小学校学習指導要領改訂(文部科学省, 2008)では、第1章総則第4の2の中で、「小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障がいのある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること」として、障がい児(者)との交流経験を持つ意義を提示している。その後、交流学習の実践は急速に行われるようになった。しかし、障がい者と健常者との交流活動を通して、その障がい者観に関する変容の効果に関する研究は、必ずしも多くはなく、またその効果に関する結果は一致

していないのが現状である。

交流活動が障がい者観の変容に有効であるという研究報告として、木船(1986)は、交流経験を通して、障がい者への受容的態度への肯定的影響を検討している。それによると、知的障がい児との日常交流経験、行事交流経験、教科交流経験のうち、日常交流経験と行事交流経験のある子どもは、そうでない子どもより障がい者に対して受容的であり、特に行事交流経験のある者は、日常交流経験の有無に関わらず高い受容得点を示すことを報告している。福島・野崎(1986)および河内(1994)は、日常生活での援助行動は、障がい者への積極性が高まるとしている。先述した、黄・大野(1989)のボランティア活動に参加した学生は、障がい者に対する態度や自己効力感が前向きであることとしていることや、障がい者と友人関係にある学生は、障がい者に対する認知や感情が肯定的になることが報告されている(河内, 1990; 河内・四日市, 1998; Yucker, 1988)。

さらに山内(1996)は、いわゆる健常者と障がい者の接触経験が、障がい者への受容的態度の形成に及ぼす一連の研究を、系統的に報告している。その中で、盲学校と通常学校生との多様な形態での交流を吟味し、両者の協同という形態での接触が偏見解消に最も有効であると結論づけている。すなわち、健常者は、障がい者に対する知識や情報が少なく、外見の特徴や先入観で判断してしまう傾向があるので、単に交流するだけでなく、両者がともに「報賞性」(Winch, 1958)を感じる交流を計画して実施したところ、効果的であったとしている。これは、相互に「報賞性」(「交流してよかった」と感じられる等の報われる経験)のある交流こそが障がい者への偏見の態度の変容に重要であると述べている。また、障がい者への偏見の態度を変容さ

せる条件として、以下のことをあげている。

①偏見と一致しないポジティブな情報を得ることのできる接触、②障がい者をカテゴリー(外集団)としてではなく、一個人として見るような接触、③障がい者と健常者との差異性・異質性ではなく類似性が着目される接触、④偶然ではなく、計画的に行われるポジティブな相互作用の接触、⑤接触する相手と対等な関係がつけられる接触、が示されている。つまり、協同による接触は、これらの条件を満たしているというのである。

このような研究報告の一方、渡辺・曾我(2002)は、自己と相違する他者の特徴として身体障がい者と知的障がい者を取り上げ、日本の大学生を対象として障がい者との過去の活動経験が、障がい者へのイメージと受容的態度に及ぼす影響について検討した。そこでは、①身体障がい者や知的障がい者との過去の活動経験が、身体障がい者や知的障がい者へのイメージや彼らの受容的態度に肯定的な影響を与えること、②障がいの種別によってイメージや受容的態度への影響が異なっており、とくに知的障がい者との過去の活動経験の影響が大きいこと、③身体障がい者や知的障がい者へのイメージ、および彼らへの受容的態度への影響は、直接経験、間接経験、存在の順に大きく、障がい者の存在だけでは、良好なイメージや受容的態度に結びつかないこと、④障がい者へのイメージと彼らへの受容的態度の関連は強いが、過去の活動経験がイメージを良好にし、これが受容的態度に結びつくと想定される、と述べているが、データの制限から立証できていない、いう結果を示している。

つまり、いうまでもなく交流経験は、即座に肯定的な影響のみを与えるものではない。例えば、糠(1996)は、知的障がい者との統合教育を受けている子どもの障がい児に対す

るイメージが抽象的なものから具体的なものに変化し、障がい児のマイナス面をストレートに受け止めていることを示している。さらに、田川・由良（1992）は、交流経験のある児童はそうでない児童に対して、必ずしも受容的な意識や態度を持っているとはいえないと述べ、彼らはこの結果を対象児の交流教育経験の内容による影響が大きいためであるとしている。河内（2006）も、障がい者と接触したからといって、いつでも交流意欲が肯定的な方向に変化するとは限らないとしている。例えば、障がい者との接触経験に関する274編の中から得られた318の結果を比較検討したところ、肯定的な結果が得られたのは51%だけで、49%の中10%は否定的な効果が示され、39%は効果なしという結果であった。

このような効果の不明確さについては、河内（1990）が学生の場合には接触の質の違い、例えば計画性の有無などが影響していることを明らかにしている。また、障がい者との接触経験が否定的な影響を与えるとして、Cloerkes（1979）は、自発性に欠け、その場から自主的に回避できないような接触場面をあげている。

このような報告の中で、障がい者観の変容に関する研究として注目できるものとして、Cloerkes（1979）および河内（1990）があげられる。それによると、身体障がい者との交流に関する認知的・感情的反応に影響する要因は、接触の効果が最も重要なものの1つとしている点である。このことは、例えば、家族や友人の中に障がい者のいる者は、交流や接触することに当惑を感じる者が少ないのに対し、単に障がいを持つ人が親戚にいたりとか、街中で障がい者と話をしたことがあるとか、マスメディアなどでしか障がい者を知らないという者は、交流や接触に強い緊張を感

ずるということから、交流や接触することに緊張を感じるか否かの要因について、環境要因およびそれに伴う認知予期（自己効力）が影響することが考えられる。この自己効力感についてBandura（1977）は、自己の社会的学習理論の中で、自己効力感とは「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度上手く行うことができるか、という個人の確信」（坂野、東條、1993）としている。坂野（1989）は、自己効力感は個人の行動の変容を予期し、不適応な情動反応や行動を変化させると指摘している。自分がどの程度の効力予期を持っているかを認知したとき、その個人にセルフ・エフィカシーがあるという。すなわち、「障がい者と上手く接触することができそうだ」という障がい者との接触に関する自己効力感が、障がい者観の変容についても影響が大きいのではないだろうか。

3. 研究の目的

本研究では、「大学生の特別支援学校での実習体験」および、「通常の学級の児童と障がいのある児童生徒との交流活動」を通して、障がい者観の変容が示されるか、さらに、交流活動に関わる教師へのインタビューを通して、交流活動に関する効果およびその配慮点について検討することを目的とする。

4. 用語の説明

1) 障がい者

河内（2004）は、障がい者の定義について、様々な障がい条件間の相対的影響を検討するためには、身体機能の障がいにも焦点を当てることが必要であるとしている。

そこで、障がい条件ごとの印象を統制するため、「視覚障がい者」は、目が全く見えな

いために、歩くときは白杖を、文字の読み書きには点字を使う必要がある人、「聴覚障がい者」は、耳が聞こえず、音声でのコミュニケーションが取りにくいいため、主に手話や筆談を使う人、「運動障がい者」は、手で字を書いたりすることは全く不自由ではないが、両足が完全にマヒして歩けないため移動には車椅子を用いる人、「健康障がい者」は、心臓や肝臓など内臓に疾患があるため激しい運動や持久力を必要とする作業をすることが困難な人と定義する。

2) 交流及び共同学習

文部科学省は、障がいのある子どもと障がいのない子どもが一緒に参加する活動は、相互のふれ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があるとしている。「交流及び共同学習」とは、このように両方の側面が一体としてあることにより明確に表したものである。また、この二つの側面は分かちがたいものとして捉え、推進していく必要があると考えられる。交流及び共同学習は、障がいのある子どもの自立と社会参加を促進するとともに、社会を構成する様々な人々と共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会であり、ひいては共生

社会の形成に役だつものとしている。

5. 実践研究

[研究1] 大学生の障がい者観の変容に関する研究—特別支援学校における実習体験を通して—

1) 研究目的

本研究は、大学生の特別支援学校における実習体験(2日間)において、障がい者観の変容が示されるか、について検討することを目的とする。

2) 研究方法

G県私立大学2・3・4年生75名、R大学12名計87名を対象とし、特別支援学校における2日間の実習体験において、実習前後の変化について、障がい者観尺度(河内, 2004)を用いて、検討を行う。

3) 結果

特別支援学校の実習前後の障がい者観の変容について、実習体験の事前調査と事後調査の変化をT検定で分析したところ、すべての項目において有意差は見られなかった。詳細は、表1に示す通りである。

表1 大学生の実習前後における障がい者観の変容

質問項目	調査前・後		交流前		交流後	
	調査前	調査後	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
遠慮がある			2.64	1.347	3.77	1.241
躊躇してしまう			3.29	1.486	4.28	1.207
ひどく気をつかう			3.26	1.317	4.09	1.192
違う世界の人のように感じる			3.68	1.630	4.70	1.299
コミュニケーションがとりにくい			3.07	1.291	4.17	1.339
ものを尋ねるにはためらいがある			2.93	1.459	4.04	1.374
気軽に声がかけられない			2.98	1.437	4.15	1.406

(* : P<0.5)

4) 考察

障がい者観の変容が見られなかった要因として、2日間の実習では障がい者観の変容には至らないということが考えられる。これは、河内（2006）の指摘した、「障がい者と接触したからといって、いつでも交流意欲が肯定的な方向に変化するとは限らない」および、「肯定的な結果が得られたのは51%だけで、49%の中10%は否定的な効果が示され、39%は効果なし」という結果を裏付けているといえる。

今後、障がい者観の変容が示されなかった要因が、実習期間の問題であるのか、実習方法の問題であるのか検討することが課題である。いずれにしても、障がい者と交流すれば、障がい者観は変容するという単純な問題ではないことが明らかとなった。

[研究2] 特別支援学校の児童と通常学級の小学生との交流活動における障がい者観の変容に関する研究

1) 研究の目的

本研究は、特別支援学校の児童と通常学級の小学生との交流活動における、障がい者観の変容について検討することを目的とする。

2) 研究方法

A県H小学校6年生99名を対象とし、障がい者観尺度（河内，2004）を用いて、特別支援学校との交流活動（1日）の事前と事後の変化について検討を行う。

3) 結果

交流活動の事前調査と事後調査の変化をT検定で分析したところ、有意差は見られなかった。詳細は表2に示す通りである。

4) 考察

交流活動は1年生から6年生までの6年間行われており、期間としては長期である。しかし、この調査は2回の交流活動であるため、障がい者観の変容には至らなかったのではないか。また本結果は、Cloerkes（1979）の指摘する、「障がい者との接触経験が逆に否定的な影響を与える懸念がある」との問題、すなわち、「自発性に欠け、その場から自主的に回避できないような接触場面」であったか否かについての検証についても、今後の課題と考えられる。いずれにしても、特別支援学校の児童と通常学級の小学生との交流活動においても、単に交流すれば良い結果が得られるという単純な問題ではないことが示された。

表2 小学生の交流活動における障がい者観の変容

質問項目	調査前・後		交流前		交流後	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
遠慮がある	3.41	1.418	3.31	1.415	5.020	
躊躇してしまう	4.11	1.317	4.13	1.265	-1.080	
ひどく気をつかう	3.55	1.464	3.62	1.354	-0.371	
違う世界の人のように感じる	4.38	1.579	4.32	1.586	0.293	
コミュニケーションがとりにくい	3.52	1.570	3.36	1.501	0.731	
ものを尋ねるにはためらいがある	3.56	1.622	3.52	1.529	0.190	
気軽に声かけられない	3.78	1.677	3.63	1.592	0.627	

(* : P<0.5)

[研究3] 教師が捉える交流活動の効果

1) 研究目的

教師が捉える交流活動に関する効果およびその配慮点について検討する。

2) 研究方法

A県T中学校教員・G大学教員計6名を対象とし、教師が捉える交流活動についてインタビューを行う。その内容に基づき、交流活動の効果および配慮点として考えられるキーワードを抽出し検討する。

3) 結果

以下は、インタビューから重要と考えられる項目を抽出したものである。

①交流活動の目的・ねらいについて

- ・通常の学級の中でも様々な個性の子どもたちが一緒に過ごしている。さらに交流によって世界が広がる。
- ・人間として生まれてきたお互いを理解する。
- ・共に生き、補い合う。
- ・障がいがある子にとってもプラス、通常の学級の子になってもプラスになること。
- ・社会の中での人間尊重
- ・交流を通して、両校の生徒の親睦を深めるとともに、同世代の仲間として相互理解し合う心を育てる。

②交流前と交流後の子どもたちの変化

- ・車椅子の扱い方（押し方・ブレーキのかけ方・曲がり方のコツ）の習得。
- ・養護学校生徒の感覚には、「お世話してもらう→対等に扱われたい・“友達”として相手に」という変化があった。
- ・特別支援学級と通常の学級の場合は、通常の学級の1年生の子は、当初関わりがなかった。2学期になると、関わりはしないが特別支援学級の子をよく見に来るようになった。そして交流するようになると、声

を掛けたり一緒に遊んだりするようになった。6年間その環境があると、障がいがある子と一緒に活動することが当然なこととなる。

- ・特別支援学校と小学校の場合は、はじめは形式的だった。月に1回の交流活動に対して、小学校の子たちは、活動はするけど心のそこからその活動を大事にしたり大切にしたりする心は少なかった。何回も反省会を開き、特別支援学校の子たちが活動をとっても楽しみにしてくれていることを知り、だんだんよい関係が築けるようになった。

③交流会で大切なこと

- ・根本的に、交流させてあげたいという教師の意識。
- ・交流する目的やねらいを、きちんと理解すること。
- ・日常的に行うこと。
- ・教師自身の交流活動の知識、構えが大切。
- ・児童生徒に負担感を与えないこと。

④交流活動のメリットとデメリットと考えること

メリット：

- ・相互理解を図ることができる。
- ・人を大切にできる心が養われる。
- ・積極性が養われる。

デメリット：

- ・場合によっては、より抵抗感を感じる児童生徒が増える。
- ・何のために交流するのかわからずに交流してしまうこと。
- ・教師が交流というものを理解していない場合がある。

⑤今後の課題

- ・もっと小さいうちから交流を行うこと。
- ・子どもの交流だけでなく、保護者の交流を行うこと。
- ・活動が、形式的にならないようにすること。

- ・特別支援学校の児童生徒は、地元での交流活動が少ないので、もっと地域として受け入れる土壌づくりをするために地域での交流を増やす。
- ・教師の教育

4) 考察

①交流活動の目的・ねらいについては、「共に生きる」や、「相互理解」というキーワードが得られた。文部科学省(2009)では、わが国は、障がいの有無に関わらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会の実現を目指している。そのためには、障がいのある人とない人とが互いに理解し合うことが不可欠であり、障がいのない子どもたち、あるいは、地域社会の人たちがふれ合い、共に活動する機会を設けることが大切である、という点からも、目的の重要性が示された。

②交流前と交流後の子どもたちの変化については、「言葉かけや接触度」「親近感」というキーワードが示された。同じ学校内で交流がある場合と、特別支援学校と小学校で計画的に交流活動を行う場合との差はあるが、どちらも交流を行っていくうちに「お互いを理解しよう」とする心が育つということが示されている。車椅子の押し方がわかったということも、交流をしないとわからないことなので、大切な体験といえる。

③交流会で大切なことについては、「教師の姿勢」「教師の意識」というキーワードが見出された。交流活動の効果と聞くと、児童生徒同士と思いがちであるが、根本にそれを見出された。交流活動の効果が問われている。さらに児童生徒に負担感を与えないということは、④の「場合によっては、より抵抗感を感じる児童生徒が増える」にもつながる恐れがある。強制的に交流活動を行い、その中で楽しみを感じなければそれは児童生

徒の負担になってしなう可能性がある。交流活動は相互の自主性が大切であるため、注意していかなければならない点である。

④交流活動のメリットとデメリットと考えられることから、メリットは、心の成長というものが述べられている。交流活動は、共に遊んだり学習したりという行為であるが、その中で際立って育つのは心である。デメリットは、児童生徒、教師の交流活動の理解不足があげられている。自然に関わることが重要ではあるが、目的やねらいを理解して活動に望むことが大切であることが示された。

⑤今後の課題から、「保護者同士の交流」が抽出されたことが興味深い。先に述べたが、交流活動の効果と聞くと、児童生徒同士と思いがちであるが、保護者親同士の交流もとても重要だということである。学校教育は家庭との連携が欠かせないが、保護者同士の交流が深まればより家庭との連携もスムーズになるのではないだろうか。

さらに、「教師の教育、教師の質の向上」ということが多くあげられた。現在の特別支援学校以外の教員養成課程では、必須の授業で特別支援教育に関するものが少ないのが現状である。教員養成課程における、障がい者への理解を深める教育やその方法も、特別支援学校の教員養成課程のみならず、一般の教員養成課程においても幅広くその教育が行われることが必要といえる。

6. 総合的考察

本研究においては、障がい者と健常者の交流活動により障がい者観が変容するという結果は得られなかった。これは河内(2006)およびCloerkes(1979)の指摘するように、障がい者と接触したからといって、必ずしも肯定的な方向に変化するとは限らない、という

ことが裏付けられたといえる。つまり、交流には質が求められる。ただ単に交流を行えば効果が得られるということではないことが本研究で示された。

河内(1990)は、学生の場合には接触の質の違い(計画性の有無)が影響していることを明らかにしている。平成20年の小学校学習指導要領改訂(文部科学省, 2008)では、障がい児(者)との交流経験を持つことが提示している。しかし、学習指導要領で提示されているから交流を行わなければならないという考えのもとで行う交流活動は、形式的な交流経験になりがちであり、期待された効果は得られないことが示唆された。それどころか、逆効果の場合も指摘されている(田川・由良, 1992)。すなわち、交流の効果を有効にするためには、交流に関する十分な教育的配慮が必要といえるだろう。

渡辺・曾我(2002)は、交流活動におけるポイントとして、①偏見と一致しないポジティブな情報を得ることのできる接触、②障がい者をカテゴリー(外集団)としてではなく、一個人として見るような接触、③障がい者と健常者との差異性・異質性ではなく類似性が着目される接触、④偶然ではなく、計画的に行われるポジティブな相互作用の接触、⑤接触する相手と対等な関係がつけられる接触、をあげている。本研究においても、交流活動の様子を通して上述の項目を考察すると、例えば、①偏見と一致しないポジティブな情報を得ることのできる接触とは、「車椅子の人は歩けないからかわいそう」などという、交流するまでに知識として身についた障がいや障がい者へのネガティブな情報とは一致しない情報、すなわち、「Aさんは、車椅子に乗っている、けれども様々な場所へ旅行をしていて、とても楽しそうにその話をしていた。しかも話もおもしろかった」というよ

うな思いを持つことができるような交流と考えられた。②障がい者をカテゴリー(外集団)としてではなく、一個人として見るような接触とは、障がいがある人を、〇〇特別支援学校の人、〇〇学級の人、〇〇障がい者の人とまとめて見るのではなく、Aさん、Bさんと1人ずつしっかりとその人の個性を見ることができるよう交流ということであろう。③障がい者と健常者との差異性・異質性ではなく類似性が着目される接触とは、障がい者と健常者がお互いに、相手と自分はここが違う、相手はここが異なっているというところに目を向けずに、相手と自分はここが一緒だ、相手とここが似ているなどに目を向けることのできる交流が考えられる。④偶然ではなく、計画的に行われるポジティブな相互作用の接触とは、いきあたりばったりで交流することではなく、無計画に交流することでもなく、例えば学校の交流会のように日程が決まっていたり、自分たち、そして相手を楽しみと思えるような活動の計画を主体的に立てたりするなど計画的な交流といえる。つまり、交流の目的や方法を吟味し、お互いが最も効果的に交流できるよう配慮する必要があるということが重要である。さらに、⑤接触する相手と対等な関係がつけられる接触とは、してあげるや、してもらっているなどという上下関係がある交流ではなく、一緒に遊ぶや、共に学ぶなどという対等な関係を作ることのできる交流活動を工夫するが大切である。

その他交流活動の留意点として、Cloerkes(1979)は、障がい者との接触経験が否定的な影響を与えるとして点について、自発性に欠け、その場から自主的に回避できないような接触場面をあげている。具体的には、①自主性・積極性のある交流、②小さいときから自然に行う交流、③相互の自己効力感を高め

る交流, ④教師自身の姿勢や意識がしっかりとしている交流, としている。

つまり, ①自主性・積極性のある交流とは, 交流をする際に, 交流をしなければならない, させられているという感覚を持ったままでは, 交流の中に楽しみを持つことが難しい。一方で, 例えば自らが考えたゲームを行う場合, 上手くやりたい, どうしたら上手く出来るかという考えが働き, そこには, 自主性・積極性というものが発生する。このような心情を持った交流が効果的であると考えられる。また, ②小さいときから自然に行う交流については, 身体障がい者や知的障がい者との過去の経験活動が, 身体障がい者や知的障がい者へのイメージや彼らへの受容的態度に肯定的な態度を与えると渡辺・曾我, (2002)は述べている。人間は成長する過程で様々な知識を身につける。障がい者への知識もそうであるが, 関わった経験がない中での知識は, 誤解や偏りを生みやすい。しかし, 自然に交流する経験によって, 身近に存在して当たり前, という意識を生むことが出来るのであろう。さらに, ③相互の自己効力感を高める交流とは, 接触の質が交流することに緊張を感じるか否かの認知予期(自己効力)にも影響することが推測される(河内・四日市, 1998)。上手く関われそうだとお互いが思うことにより, 心理的な距離が縮むと考えられる。つまり, お互いの緊張や不安が軽減されるような交流方法が望ましいということである。いきなり大きなイベントのような交流活動は, 緊張や不安を生みやすいのではないか。「障がい者とも自然に関われそう」という自己効力感を高めるためには, 無理な計画を立てるのではなく, 徐々に心理的距離感を近づけていく工夫が必要ではないだろうか。そして, ④教師自身の姿勢や意識がしっかりとしている交流とは, 交流を学校現場で行う

場合, 教師の考えがまずしっかりとしていないければならない。児童生徒に, どのようなことを交流活動によって身につけさせたいか, 交流活動の目的やねらい, そのことが明確にできていなければ, 効果的な交流活動は望めないだろう。

そして何より障がいの有無に関わらず, お互いに関わって笑顔が出て楽しいと感じられるような交流活動にすることが大切である。人と人が関わり, 接していくことは特別なことではない。しかし, そこに障がいがある。「障がい」という条件が加わると特別なことのようにになってしまう傾向がある。友人関係, 家族関係も交流である。お互いに関わって楽しい, 嬉しいなどと感じられたり, 相互理解が出来ていたりするから関係は続いていくのである。しかし自然にその関係を作ることが難しいため, 計画的な交流や交流活動を行うことが求められているのであろう。

今後の課題として, より自然に交流が行われる環境を作ること, 保護者同士の交流を深めること, また, 学校内に限らず, 生活する地域で交流が日常的に行われていくことがあげられる。これからの社会が, 交流をすることが必要という考えから, お互いが存在し, 共に生きることが当たり前という社会に変わっていくことが望まれる。そのためにも, 共生社会の形成に寄与する人材の育成が急務であるといえるだろう。

引用文献

- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Twoard a unifying theory of behavioral change. *Psyshologicaireview*, 87, 191-215.
- Clerkes, G. 1979 Einstellung and V erhaltengeneruber Korperbehinderten: Eine Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler orschung. Berlin: Marhold.

- 福島桂子・野崎千鶴子 1986 心身障害児(者)に対する中学生の意識 横浜国立大学教育紀要 26, 205-223.
- 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
- 河内清彦 1992 学生および教師の視覚障害者観 文化書房博文社
- 河内清彦 1994 視覚に障害のある人々を取り巻く現代の社会・心理的環境 谷村裕教授退官記念論文集 谷村裕教授退官記念論文集刊行会 65-73.
- 河内清彦 2001 視覚障害学生および聴覚障害学生に対し大学生が想起するイメージの意味構造—性および専攻学科との関連— 教育心理学研究 49, 81-90.
- 河内清彦 2003 「障害学生との交流自己効力感汎用型尺度」の妥当性の検討—聴覚障害および視覚障害条件の影響について— 特殊教育学研究 40, 81-90.
- 河内清彦 2004 障害学生との交流に関する健常学生の自己効力感および障害者観に及ぼす障害条件, 対人場面および個人的要因の影響 教育心理学研究 52, 437-444.
- 河内清彦 2006 障害者等と接触経験の質と障害学生との交流に対する健常学生の抵抗感との関連について—障害者への関心度, 友人関係, 援助行動, ボランティア活動を中心に— 教育心理学研究 54, 509-521.
- 河内清彦・四日市彰 1998 感覚障害学生とのキャンパス内行動に関する健常学生の自己効力に関する研究 教育心理学研究 46, 106-114.
- 木船憲幸 1986 精神薄弱児に対する普通児の態度と交流経験との関係 特殊教育学研究 24(1), 11-19.
- 黄 誠遠・大野博之 1989 ボランティア活動参加が健常児・者に対する意識・態度の及ぼす影響 九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門), 34, 241-253.
- 文部科学省 2008 小学校学習指導要領解説
- 大谷博俊 2001 交流教育における知的障害児に対する情報提供, 交流経験, 評価対象となる知的障害児の特定と関連性の検討 特殊教育学研究 39(1), 17-24.
- 坂野雄二・東條光彦 1993 セルフ・エフィカシー尺度 上里一郎 (監修) 心理アセスメントハンドブック 西村書店 479-489.
- 田川元康・由良妙子 1992 障害児に対する小学生の態度形成 和歌山大学教育学部紀要 52, 1-16.
- Winch, R. F. 1958 Mate-selection: A study of complementary needs. New York: Haer & Row.
- 渡辺弘純・植中慶子 2003 小学生の障害児(者)に対する態度に及ぼす交流経験の影響 愛媛大学教育学部紀要 教育科学 49(2), 15-30.
- 渡辺弘純・曾我智子 2002 大学生における障がい者との過去の活動経験がその受容に及ぼす影響 愛媛大学教育学部紀要 教育科学 49(1), 181-195.
- 山内隆久 1996 偏見解消の心理—対人接触による障害者の理解 ナカニシヤ出版
- Yuker, H. E. 1988 The effects of contact on attitudes toward disabled persons: Some empirical-generalizations. In H. E., Yuker (Ed.) Attitudes toward persons with disabilities. New York: Springer, 262-275.