

## 障害児の統合教育に対する保育系女子大学生の意識

A Report of Perceptions toward the Inclusive Education of Disabled Children among  
Women's University Students of Childcare system

田川 元康

Tagawa Motoyasu

(和歌山大学名誉教授・京都女子大学発達教育学部)

本谷 望

Motoya Nozomi

(京都女子大学大学院家政学研究所)

キーワード：障害児 統合教育 意識 保育系女子大生

### I. 研究の目的

平成15年3月に提起された文部科学省調査研究協力者会議による「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告は、わが国の教育の方向をノーマライゼーションやメインストリーミングの思潮に基づくインクルージョン教育に導くものとして評価されている。それは障害児の教育を、従来行われてきた別学体制による特殊教育から、個々のニーズに応じた特別支援教育へと転換させる、きわめて画期的な提言であると言える。

ちなみに、『インクルージョン教育』はまだ馴染みの薄い用語であるが、「最初に分けた子どもをメインストリーム（主流）に合流させようとする統合教育と違って、『子どもは一人ひとりユニークな存在であり、違っていることが当たり前で、素晴らしいことなのだ』という概念に立って、すべての子どもを包含（インクルージョン）する教育システムを構築し、その中で一人ひとりのニーズに応じた教育を個別の指導計画に基づいて展開しようとするもの」（山口 薫、2004）と理解される。

従来の障害児の教育は、盲・聾・養護学校、特殊学級を中心とした特殊教育と、直ちに小・中学校の通常の学級に就学する、いわゆる統合教育によって行われてきた。実際には、統合教育の下にある障害児の実態（割合等）は明らかではないが、通常の学級で障害児を担当することになる教師の資質と、共に学び合う健常児の意識や行動の在り方は、統合教育と今後の発展が期待されるインクルージョン教育の成否にとって重要な課題である。

これまでに、『障害児の統合教育』に対する通常の学級の教師の関心については、いくつかの研究（安藤隆男・平山 諭、1987；鈴木健治・権藤祐子、1987；

関根白衛、1992；長沢正樹・滝川国芳、1998）、がその実態を明らかにしてきた。それらの結果からは、教師の意識が多次元な因子で構成されることが示唆されている。筆者らも、障害児の統合教育についての教師の意識・態度をさらに分析的に検討するために、小・中学校で通常の学級を担当する教師を対象に調査を実施して多変量解析を行なった（田川元康・江田裕介・前田晋吾・篠原 明、2000）。

すなわち、障害児が通常の学級に在籍して生活することに対して、（1）障害児の存在が、その本人と彼らを受け入れる健常児および教師のそれぞれに、どのような影響を生じていると考えているか。（2）障害児の受け入れによって生じる影響を、好意的に受けとめているか否か。（3）こうした教師の意識や態度は、どのような因子により構成されているか。（4）小学校・中学校という所属の違いにより、統合教育に対する教師の意識に差が見られるか。見られるとすればその要因は何かの究明を試み、いくつかの知見を得たものである。

ところで、「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告では、「第4章 特別支援教育を推進する上での小・中学校の在り方について」の中の「3. 学校内における特別支援教育体制の確立の必要性」の項目で、特に次の点に触れ、適切な対応の方策を講じることの重要性が指摘されている。それは、幼児期からの支援を進めるために、幼稚園における支援体制の整備や、保護者への理解推進を進める研修等の充実である。また幼稚園に比べて在籍幼児数が多いという実情から、保育所の役割を軽視してはならず、幼稚園同様の視点から障害児への保育の対応に取り組むことが期待されている。

そこでこのレポートでは、幼稚園教員免許や保育士資格を取得して、近い将来に幼児保育の担当者になる

ことを希望する女子大学生を対象に、障害児の統合教育に対する意識について調査したので、その概要について報告する。なお、調査内容の質問項目に関しては、われわれの先の研究（田川他、2000）に全面的に依拠して行なわれている。

## II. 研究の内容

### 1. 調査対象

K女子大学の学生で保育系（児童学科）1年生111名と非保育系1年生46名を対象に、質問紙による調査を行なった。

### 2. 調査期日

調査を実施したのは、2004年5月であった。

### 3. 調査内容

調査票に設定したのは、次の項目であった。

#### 3-1. フェイスシート

- (1) 専攻（保育系・非保育系）。
- (2) 小学校児童・中学校生徒の時に障害児が在籍しての統合教育の体験（ある・ない）。
- (3) 高校生・大学生の時にサークル活動やボランティアとして障害児にかかわった体験（ある・ない）。

#### 3-2. 統合教育への意識・態度についての質問項目

先行研究（田川、2000）において作成した質問項目をそのまま使用した。これらは安藤・平山（1987）および関根（1992）の研究で用いられている項目を参考に、独自に作成したものを加えた42項目である。

すなわち、通常の学級に障害児が在籍して授業が行なわれることによって、学級では健常児と障害児のそれぞれにどのような影響が生じ、また担当する教師自身にもどのような意識の変化が生じると思うかを尋ねている。

42項目の概要は次の通りである。(1)(2)(3)の3領域、14項目で構成されていて、14項目はそれぞれpositive反応およびnegative反応、各7項目からなっている。

具体的な内容は結果のところを示すが、先の研究において、各領域とも3因子で構成されていることが確認されている。

- (1) 学級の健常児に及ぼす影響について 14項目
  - 「人格の成長」因子の項目 7項目
  - 「不利の発生」因子の項目 5項目
  - 「攻撃性の助長」因子の項目 2項目
- (2) 障害児本人に及ぼす影響について 14項目
  - 「経験の拡大」因子の項目 7項目

- 「不安と疎外」因子の項目 5項目
- 「依存の助長」因子の項目 2項目
- (3) 教師に及ぼす影響について 14項目
  - 「過剰な負担」因子の項目 7項目
  - 「仕事のやりがい」因子の項目 5項目
  - 「理解と学習」因子の項目 2項目

各項目ともに「そう思う」「少しそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「そう思わない」の5件法で回答を求めて、positive反応の項目には5点、4点、3点、2点、1点を配点して得点化し、negative反応の項目には1点、2点、3点、4点、5点を配点して逆転させている。したがって、得点の高いほど統合教育による影響を積極的・好意的に捉え、逆に、得点の低いほどその影響を消極的・否定的に捉えていると見ることができる。

今回の調査対象は女子大生群であり、われわれの先行研究は教師群だという違いがある。しかし、先行研究で精密な尺度化がされていると考えたので、今回のデータには特に因子分析等は行わず、先に作成した尺度をそのまま用いて、対象者個々の得点を算出している。

『統合教育』という語の定義については「障害児が通常の学級に在籍し、健常児とともに学校生活を過ごすこと」と、調査を開始する前に説明をした。

## III. 調査の結果

### 1. 対象者の属性

調査票の回収率は100%であったが、調査内容に完全に回答を記入していなかった者が保育系6名と非保育系に10名いて、有効回答率は94.6%と78.3%であった。したがって、以下のデータは141名について算出したものである。

- (1) 対象者はすべて1年生の学生であるが、専攻種別は、

保育系	105名
非保育系	36名
計	141名

- (2) 小学校児童・中学校生徒の時に障害児が在籍しての統合教育の体験があった者は、小学生の時

保育系	34名 (32.4%)
非保育系	14名 (38.9%)
計	48名 (34.0%)

#### 中学生の時

保育系	26名 (24.8%)
非保育系	8名 (22.2%)
計	34名 (24.1%)

- (3) 高校生・大学生の時にサークル活動やボランティアとして障害児にかかわった体験があった者は、

保育系	36名 (34.3%)
非保育系	19名 (52.8%)
計	55名 (39.0%)

統合教育を体験した者の割合は、小学生時で非保育系群の、中学生時で保育系群の数値がやや高く、両群ともに小学生時で3人に1人、中学生時で4人に1人が体験ありと回答していた。

サークル活動やボランティア体験による障害児とのかかわり体験の割合は、保育系群よりも非保育系群の方が有意に高かった ( $P < 0.05$ )。その理由として、高校生時のようすはさておき、大学入学後の保育系の学生がきわめて多忙で、こうした活動の体験を持ち得ないことが考えられる。保育系の学生のほとんどが、幼稚園教員免許に加えて保育士資格の取得を希望している。したがって、取得単位数・授業時数等の関係から活動体験の余裕がないのであろう。

保育系の学生は学年進行とともに、ほとんど全員が授業や実習を通して、障害児教育や障害児保育に関する知識・技能とかかわり体験を持つようになる。それに伴い、障害児の統合教育への意識がどのように変化するか注目したい。

## 2. 統合教育への意識

保育系と非保育系両群それぞれに、全42項目について項目ごとの得点の平均値を算出して表示したのが表1～表9である。全項目にわたって両群間の平均得点に有意な差は見られなかった。標準偏差値の表示は省略した。

### 2-1 統合教育の体験の要因

次に、統合教育の体験の有無と障害児の統合教育への意識との関連を見た。まず3領域3因子、計9因子ごとに個々の得点を算出した。その上で、保育系・非保育系それぞれについて体験の有無による2群間の、因子別平均値の差の検定を行なった。

表11に示すように、 $t$ 検定によって有意な差が見られたのは、保育系学生群のデータの健常児に対する「不利の発生」の因子(NⅡ因子)と、障害児に対する「依存の助長」の因子(DⅢ因子)の2つのみで、他の多くの因子については差がなかった。有意差の見られなかった非保育系群の資料は省略する。

有意差のあった保育系群の健常児に対する「不利の発生」の因子と障害児に対する「依存の助長」の因子の項目は、どちらも逆転項目で、統合教育の体験を有するグループの方が得点が有意に高かった(どちらも1%水準)。なお非保育系群には有意差がみられなかった。統合教育によって具体的な項目内容にあるような、「生活習慣が崩れる」「障害児の世話をやきすぎる」などの健常児への不利の発生や、「甘えや依頼心が多くなる」「過保護にされて自立が遅れる」という障害児

の依存の助長については、調査対象者自身の統合教育の体験によって「そう思わない」と考え、統合教育をより好意的、積極的に捉えていることがわかる。

### 2-2 ボランティア活動の体験の要因

同様に、ボランティア活動等による障害児とのかかわり体験の有無の要因と、障害児の統合教育への意識との関連を検討した。3領域3因子、計9因子ごとに個々の得点を算出し、保育系・非保育系それぞれに、かかわり体験の有無による因子別平均値の差の検定を行なった。表12にその結果を示す。

平均値の差を $t$ 検定によって検定した結果、有意差のあったのは非保育系群の障害児に対する「経験の拡大」因子と、「依存の助長」因子の2ヶ所であった。保育系群のデータに関しては有意差がなく、それらの資料は表示を省略する。

先に述べたように、ボランティア体験による障害児とのかかわりの有無によって、得点に有意差の生じているのは非保育系群の障害児に対する「経験の拡大」と「依存の助長」の因子で(どちらも5%水準)、体験ありと答えた人たちのほうが有意に得点が低かった。保育系群には、こうした傾向は見られなかった。

両因子に所属した質問項目の内容には、統合教育によって障害児は「交友関係が広がる」「生活習慣の自立が促進される」(DⅠ因子)などが、また「甘えや依頼心が多くなる」「過保護にされて自立が遅れる」(DⅢ因子)という逆転項目であった。これらの内容についての回答に有意に得点が低かったということは、ボランティアの体験を有した方が、ボランティア体験のないグループの人々よりも、統合教育に対しより否定的、消極的な意識を持っていることになり、注目される結果であった。

## 3. まとめ

近い将来、統合教育や統合保育を実践することが期待される保育系専攻の女子大学生を主たる対象に、障害児の統合教育への意識に関する調査を実施した。調査の内容は、対象者の属性および健常児・障害児・教師についての各3因子計9因子からなる42項目の質問項目であった。

保育系群の学生は、いくつかの点で非保育系群と異なった結果が見られたが、比較した非保育系群が対比するには少数で、今後その資料を増加させて、さらに詳細な検討を行う必要がある。また、今回の調査対象であった保育系1年生の学生たちが、学年進行とともに講義によって障害についての知識を高め、実習を通じて障害児へのかかわり体験を深めていく。それに伴ってどのように意識が変化するか、さらに検討を続けるつもりである。

従来から、障害児に対する健常児(者)の意識や

態度が、受容的もしくは好意的な方向に変化するためには、「接触 (contact) の経験」と、正しい「知識 (information) の吸収」という2つの要因が充足される必要があり、目的達成の条件であることが指摘され

ている。幼稚園教員や保育士の養成にあたって、講義による知識の習得と、実習による接触の体験を有効に機能するように考慮することの重要性が示唆された。

表1 N I 因子『人格の形成』の項目

番号	項目内容	保育系	非保育系
2	健常児は障害児への理解を深める	3.8	3.9
1	健常児にいたわりの心や思いやりの心が育つ	3.7	3.5
5	健常児の社会性が育つ	3.6	3.5
14	健常児は障害児の姿を見て、自分も頑張らなければという前向きな姿勢をもつ	4.0	3.9
13	健常児は障害児がひとつの課題を達成したとき、その喜びを共有できる	4.1	4.1
8	健常児は集団のまとまりができる	3.4	3.4
3	健常児は障害児に対して違和感をもたずに接することができるようになる	3.3	3.3

表2 N II 因子『不利の発生』の項目

番号	項目内容	保育系	非保育系
▼11	健常児は教師の手が障害児にとられるために心の不安定な状態になる	3.5	3.7
▼10	健常児は障害児の世話をやきすぎる	3.3	3.3
▼6	健常児は授業の流れが妨げられて集中できない	3.3	3.2
▼9	健常児は生活習慣が崩れる	4.0	3.7
▼12	健常児は障害児に許される行動が自分に許されないことで不公平感をもつ	3.0	3.3

▼ 得点の逆転項目

表3 N III 因子『攻撃性の助長』の項目

番号	項目内容	保育系	非保育系
▼4	健常児は障害児をいじめることがある	2.4	2.6
▼7	健常児は障害をもつ児童生徒をからかったり、まねをしたり危険な行動をする	2.5	2.7

▼ 得点の逆転項目

表4 D I 因子『経験の拡大』の項目

番号	項目内容	保育系	非保育系
15	障害児は豊富な刺激を受け、発達が促進される。	3.7	3.7
19	障害児の生活経験が広がる。	4.3	4.0
16	障害児の交友関係が広がる。	4.1	4.0
28	障害児は、生活習慣の自立が促進される。	3.8	3.7
23	障害児は、毎日の生活が楽しくなってくる。	3.5	3.3
24	障害児は、学校生活の流れに沿って、規則正しい行動がとれるようになる。	3.5	3.4
26	障害児は、学習意欲がわいてくる。	3.3	3.3

表5 D II 因子『不安と疎外』の項目

番号	項目内容	保育系	非保育系
▼17	障害児は、適切な指導がなされないために、取り残されることが多い。	3.1	3.2
▼18	障害児は仲間はずれにされ、不信感が出てくる。	3.0	3.2
▼27	障害児は、ついていけなくて疲労してしまう。	2.9	3.1
▼25	障害児に安定した生活の場がなくなる。	3.9	3.6
▼20	障害児は、強制されたり叱られたりして、かんしゃくを起こしてしまう。	2.6	3.0

▼ 得点の逆転項目

表6 D III 因子『依存の助長』の項目

番号	項目内容	保育系	非保育系
▼21	障害児は、甘えや依頼心が多くなる。	3.2	2.3
▼22	障害児は過保護にされて、自立が遅れる。	3.4	3.4

▼ 得点の逆転項目



表7 T I 因子『過剰な負担』の項目

番号	項目内容	保育系	非保育系
▼41	指導する教師は、障害児の行動や事態への対処がわからず不安である。	2.0	2.2
▼36	指導する教師は、障害児に手をとられ、健常児の指導が十分にできない。	2.8	3.1
▼32	指導する教師は、障害児の記録や連絡に時間をとられ、仕事を残すことが多い。	3.0	3.1
▼39	指導する教師は、健常児よりも余分に注意と労力があるので、負担が大きい。	2.3	2.4
▼35	指導する教師は、専門的知識がないので、常に不安である。	2.6	2.6
▼31	指導する教師は、障害児に問題がおきたときに、責任について不安である。	2.0	2.1
▼40	指導する教師は、健常児の保護者からの要望を抱えてしまう。	2.3	2.5

▼ 得点の逆転項目

表8 T II 因子『仕事のやりがい』の項目

番号	項目内容	保育系	非保育系
38	指導する教師の、教師集団が育つ。	3.7	3.4
34	指導する教師は、父母から感謝され、やりがいを感じる。	3.4	3.3
37	指導する教師は、困難を乗り越え成長する子どもに感動し、やりがいを感じる。	4.3	4.1
33	指導する教師は、きめ細やかな観察眼が育ち、指導技術が向上する。	4.1	4.0
42	指導する教師は、障害児に対する個別の接し方を学ぶことができる。	4.2	4.0

表9 T III 因子『理解と学習』の項目

番号	項目内容	保育系	非保育系
29	指導する教師は、障害児に対する理解関心が深まる。	4.4	4.3
30	指導する教師は、障害児教育について勉強することができる。	4.0	4.4

表10 統合教育の体験（保育系群）

因子	項目内容		* p < 0.05 ** p < 0.01	
	あり	なし		
健常児	N I	26.2 (4.23)	25.8 (4.00)	
	N II	18.9 (3.46)	15.9 (3.45)	**
	N III	4.9 (1.67)	4.9 (1.67)	
障害児	D I	26.5 (3.93)	26.1 (4.41)	
	D II	15.8 (2.95)	15.3 (3.51)	
	D III	7.3 (1.79)	6.2 (1.66)	**
教師	T I	17.5 (4.33)	16.7 (3.58)	
	T II	19.9 (2.74)	19.5 (2.91)	
	T III	9.2 (0.99)	8.9 (1.30)	

平均値(SD)

表11 ボランティア活動の体験（非保育系群）

因子	項目内容		* p < 0.05 ** p < 0.01	
	あり	なし		
健常児	N I	25.9 (4.73)	25.4 (3.93)	
	N II	17.0 (3.16)	17.2 (3.64)	
	N III	5.3 (1.99)	5.4 (1.45)	
障害児	D I	24.6 (4.99)	26.4 (2.89)	*
	D II	15.6 (3.77)	16.6 (2.42)	
	D III	6.3 (1.24)	7.1 (1.76)	*
教師	T I	16.9 (4.49)	19.0 (4.03)	
	T II	18.3 (2.18)	19.2 (2.90)	
	T III	8.6 (1.21)	8.8 (1.07)	

平均値(SD)

## 文 献

安藤隆男・平山 諭 (1987) 統合教育に対する教師の意識, 特殊教育学研究, 24(4), 10-17.  
 鈴木健治・榎藤祐子 (1987) 特殊教育に対する教師の意識調査, 横浜国立大学紀要, 25, 299-306.  
 関根白衛 (1992) 小学校・中学校の統合・交流教育に対する教師の意識, 上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文.  
 田川元康・江田裕介・前田晋吾・篠原 明 (2000) 障害児の統合教育に対する小学校・中学校通常学級の教師の意識, 和歌山大学教育学部附属教育実践

研究指導センター紀要, No. 10, 21-31.  
 田中 洋・高野 仁・邸紹春・井田範美 (1985) 障害児教育に対する普通学級教師の意識に関する調査, 日本特殊教育学会第23回大会発表論文集, 256-257.  
 長沢正樹・滝川国芳 (1998) 統合教育に対する教師の意識—小学校特殊学級担任を中心に, 日本特殊教育学会第36回大会発表論文集, 622-623.  
 山口 薫 (2004) 特別支援教育の展望, 発達遅れと教育, No. 559, 39.