

障害理解をねらいとした教養科目講義を受講した 大学生の知的障害者に対する意識変容

高橋 咲良・中野裕美子・水内 豊和

Understanding Disabilities for University Students:
Practical Study at the Liberal Arts Education Class

Sakura TAKAHASHI, Yumiko NAKANO & Toyokazu MIZUUCHI

大学において、学部問わず受講できる教養科目において計15回にわたる障害理解を目的とした講義を行い、受講した学生を対象として知的障害者に対する意識を明らかにするために質問紙調査を行った。加えて、その講義を受講していない教育学部の教員免許取得を志望する学生に対しても同じ調査を行い、それぞれの知的障害者に対する意識の違いが見られるのかについても合わせて検討した。この結果、講義を通して、障害をより身近なこと、自分のこととして感じるようになった学生が増えたことが伺えた。このことから、本研究における教養科目において「〇〇 × 障害」といった学生にとって親和性の高い講義のテーマ設定が、障害を身近なこととして考える上で効果的であったと考える。また教養科目を受講した学生よりも、教員養成学部の学生の方が障害への意識が高かった。

キーワード：知的障害, 障害理解, 意識, 態度, 大学生, KH Coder, インクルーシブ教育

Key words : Intellectual Disabilities, Understanding Disabilities, Awerness, Attitude, University Student, KH Coder, & Inclusive Education

I. 問題と目的

平成24年7月に文部科学省（2012）により「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」が示され、共生社会、すなわち「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」を目指すことが課題であることが指摘されている（五十嵐・村上・小野塚・西村・竹林地・谷本・若松, 2015）。また、障害者の社会参加も広がっており、様々な環境や職場において障害者と交流する機会が増えている。共生社会の実現へ向けて社会が変化しており、生涯を通じて、障害者と交流を持つ可能性が高い環境へと変化している（縄中・水口・湯澤, 2011）。これに伴い、障害の有無によって区別されることなく、社会生活において共生し、互いに支え合いながら生きていくというノーマライゼーションの理念が重要となる。ノーマライゼーションの理念が形成されるためには、単に同じ場にいる共生ではなく、一人一人が正し

い障害理解の認識を持った上での共生が必要であるといえる。

しかし、障害に関する学習経験は、小学校や中学校の段階で行われることが多く、自己認識の発達として重要である青年期の段階では少ない（庄司, 2013）。加えて庄司（2013）は、社会に出る前、職業等の自己の生き方の具体的選択の段階である大学の段階において障害理解の学習を行う意義は極めて大きいと述べている。こうしたことから大学生に対する障害理解教育は重要であると言える。

大学生（以下、学生とする）を対象とした障害に対するイメージ調査や、障害理解の程度を明らかにする先行研究はこれまでも多くあるが、学生への障害理解教育の実践や、それらの内容と効果について検討した先行研究は少ない。村上・若松・氏間・村田・谷本・吉利（2018）は、知的障害や発達障害に対する理解を深めるための授業を行い、その前後において、学生の障害や障害者に対するイメージや意識がどのように変化するかを検討した結果、1回の授業では、

学生の障害や障害者に対するイメージや意識に変化が生じなかったとしている。よって1回の講義ではなく、回数を重ねる必要性があると考えられる。また、多くの先行研究で、学生の中でも教員養成課程に在籍する学生を対象としており、教員養成課程の学生以外を対象とした先行研究は少ない。教員養成課程の学生は、介護等体験や教育実習等を通して障害児（者）と関わる経験が多く、障害についての知識や理解が比較的あると考えられる。縄中ら（2011）も教育学部に在籍する学生は、他学部生に比べて、障がい全般に関する講義も多く存在しており、ほとんどの学生が履修している可能性が高いため、発達障がい者に関する具体的な知識や接触機会も豊富な環境であり、障がい教育に関する関心も高いことが推測されるとしている。一方で、教員養成課程の学生以外は、そのような経験や障害に関する講義等が少ないため、多くの学生が障害について理解する機会がないと考えられる。先に述べたように、ノーマライゼーションの理念を形成し、共生社会を実現するためには教員養成課程に在籍する学生のみに留まらず、所属する学部を問わず、学生全体を対象とした障害理解教育が必要不可欠である。

そこで本研究では、学部問わず受講できる教養科目を受講した学生を対象とし、計15回にわたる障害理解に関する講義を行い、その講義の成果を明らかにすることを目的とする。加えて、その講義を受講していない教員養成課程に在籍する学生に対しても同じ調査を行い、それぞれの知的障害者に対する意識の違いが見られるのかについても合わせて検討する。なお、学生を対象とした障害理解に関する先行研究の多くが、障害種として発達障害を取り上げており、知的障害を取り上げた先行研究が少ないため、本研究では知的障害を取り上げることとする。

II 方法

1. 対象

北陸地方の総合大学であるZ大学の学生を対象とし、2019年度の前期科目の時期に行った。教養教育は、1年生を対象に、担当教員がその専門分野を初学者にわかりやすく講義するものであり、履修者の所属は、医学部、工学部、理学部、人文学部、経済学部、芸術学部と多岐に渡っていた。また比較対象として、教員養成学部における1年生向けの教員免許取得希望者の必修科目である特別支援教育に関する基礎理論科目の履修者を選定した。

2. 内容

教養教育の授業の内容については、毎回知的障害もしくは知的障害を伴う発達障害を扱いつつも、「〇〇×障害」といった受講する1年次の学生にとって興味関心が高く、親和性の高い講義のテーマ設定となるよう、筆者たちで内容を精選した。授業内容を表1に示す。

質問紙調査の内容は、無記名であり、①生川・那須（2002）が作成した知的障害者に対する大学生の意識や態度を問う20項目5件法（反対、やや反対、どちらともいえない、やや賛成、賛成にそれぞれ1～5点とする）による質問項目と、②「自分にとって知的障害児・者は、_____？」という自由連想により意識を尋ねる記述式の質問項目とからなる。

3. 手続き

教養教育受講者群には講義初回の説明時（以下、教養前とする）と、全15回の講義終了時（以下、教養後とする）、教員養成学部の学生（以下、教育とする）には、講義の初回時に本調査を実施した。

なお、本調査の回答の有無や内容が成績や出席には影響しないこと、無記名で実施すること、データは統計的に処理されることを調査実施時に口頭と文書により説明した。

表1 実施した教養教育の講義内容

1	オリエンテーション	9	特異能力×障害②
2	映画×障害	10	特異能力×障害③
3	ドラマ×障害	11	バリアフリー×障害
4	芸術×障害	12	ユニバーサルデザイン×障害
5	音楽×障害	13	働く×障害
6	絵本×障害	14	学ぶ×障害
7	クルマ×障害	15	まとめ
8	特異能力×障害①		

4. 分析方法

2年生以上の履修者は分析から除き、回収数は教養前71名、教養後71名、教育55名であった。数値データは統計的に処理された。5件法による質問項目については、因子分析による因子抽出後、教養前、教養後、教育の3群について、一要因の分散分析を行った。

自由記述については、KH Coderを用いた分析による頻出語ならびに共起ネットワークから、各群ごとの知的障害者へのイメージを生成した。単語から再度文章を構成する際には、客観性を保つため複数人で分析を行った。

Ⅲ. 結果と考察

1. 知的障害者に対する学生の意識構造

知的障害者に対する学生の意識構造について、因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った結果、表2に示すように、「自身と知的障害者との関わり」「知的障害者の能力」「知的障害者と社会との関わり」という3因子で解釈することが妥当であった。3因子の累積寄与率は60.00%であった。

2. 群間での意識の違い

因子ごとに教養前、教養後、教育の3群をそれぞれ従属変数とする一要因の分散分析、ならびにFisherの最小有意差法による多重比較を行った。結果を表3に

表2 知的障害者に対する大学生の意識構造

	因子1 自身と知的障害者 との関わり	因子2 知的障害者の 能力	因子3 知的障害者と 社会との 関わり
16 知的障害者と友達になりたいと思う	0.81	0.24	0.15
20 知的障害者のためのボランティア活動に参加したいと思う	0.79	0.16	0.25
2 知的障害者と関わりをもちたいと思う	0.78	0.20	0.28
17 知的障害者に関するテレビ番組を見たいと思う	0.74	0.34	-0.05
15 知的障害者が困っていたら自分は声をかけると思う	0.65	-0.07	0.38
10 知的障害者も学習能力があると思う	0.01	0.89	0.18
9 知的障害者も子どもを育てることができると思う	0.15	0.72	0.19
18 知的障害者も、生活に必要な能力を身につけていくと思う	0.26	0.71	0.15
3 知的障害者は自分より立派な面があると思う	0.29	0.45	0.07
1 知的障害者の環境を整えるためのお金を国が援助することに賛成である	0.03	0.05	0.72
6 知的障害者はもっと社会に出た方がよいと思う	0.23	0.16	0.70
4 知的障害者も自立が可能だと思う	0.29	0.18	0.66
5 知的障害者のことは家族だけではなく社会全体で責任を持つべきである	0.15	0.26	0.60

表3 因子ごとによる各群の意識得点の比較

	教養前	教養後	教育	多重比較
因子1：自身と知的障害者との関わり	3.41	3.65	4.11	F=16.11, p<0.01
	0.81	0.69	0.48	教養前<教養後*, 教養前<教育**, 教養後<教育**
因子2：知的障害者の能力	4.08	4.26	4.34	F=3.87, p<0.05
	0.64	0.48	0.47	教養前<教育**
因子3：知的障害者と社会との関わり	4.06	4.17	4.37	F=5.17, p<0.01
	0.61	0.50	0.49	教養前<教育**, 教養後<教育*

上段=平均, 下段=SD * : P<0.05 ** : P<0.01

示す。

(1) 因子1：自身と知的障害者との関わり

教養前群と教養後群とでは教養後群の方が得点が高く、群間に有意差が見られた。講義を通して自身と知的障害者との関わりについての意識は高まったと考えられる。また、教養前群と教育群、教養後群と教育群の双方において教育群の方が得点が高く、有意差が見られた。自身と知的障害者との関わりについての意識は、教養の授業を受講した学生たちより、元々高いことが示された。

(2) 因子2：知的障害者の能力

全体的に知的障害者の能力に関する意識の得点は高く、肯定的に認知していることが示された。その中でも、教養前群と教育群とでは教育群の方が有意に高かったものの、教養後群と教育群とでは有意差が見られなかった。このことから、講義を通して教養の授業を受講した学生たちの知的障害者の能力についての意識が、教育群の学生らと同程度まで高まったと考えられる。

(3) 因子3：知的障害者と社会との関わり

教養前群と教育群、教養後群と教育群では、ともに教育群の方が得点が有意に高かった。よって、教育群の学生たちの知的障害者と社会との関わりについての意識は、教養の授業を受講した学生たちよりも元々高いことが示された。

3. 知的障害者に対する学生のイメージ

KH Coderを用いた共起ネットワークならびに頻出

語句の分析から、各群の知的障害者に対するイメージについて以下のように描写された。

(1) 教養前群の知的障害者に対するイメージ (図1)

知的 障害児・者と 今まで関わる機会がなく、身近に感じる存在ではない。彼らは、周囲の人からの支援が必要や、困難の多い生活をしているというイメージがある。だから知的 障害児・者のことを社会全体で理解したり、支援したりする必要があると思う。しかし、どう接すれば良いかわからなかったり、どのような支援が必要かわからなかったりするため、知的 障害児・者と関わることに抵抗を感じる。

(2) 教養後群の知的障害者に対するイメージ (図2)

講義を受ける前と比べて(比べる)、知的 障害者は身近な存在だと感じるようになった。ハンデはあるが、得意なこともあれば不得意なこともある、私たちと変わらない(変わる)、普通の人だと思った(思う)。また、社会の一員であり、社会にとって必要な存在だと思った(思う)。そして家族だけでなく、周囲の人たちで障害者を支援していける社会になれば良いと思う。

(3) 教育群の知的障害者に対するイメージ (図3)

知的 障害児・者は、知能の発達に遅れが見られ(見る)、日常生活の中で困難なことや苦手なことがある人たちである。今まで関わった(関わる)ことがなく、身近な存在ではないため、どのように接すれば良いかがわからない。しかし、今後関わる機会が増えると思うので、適切な支援ができるように、知識を身につ

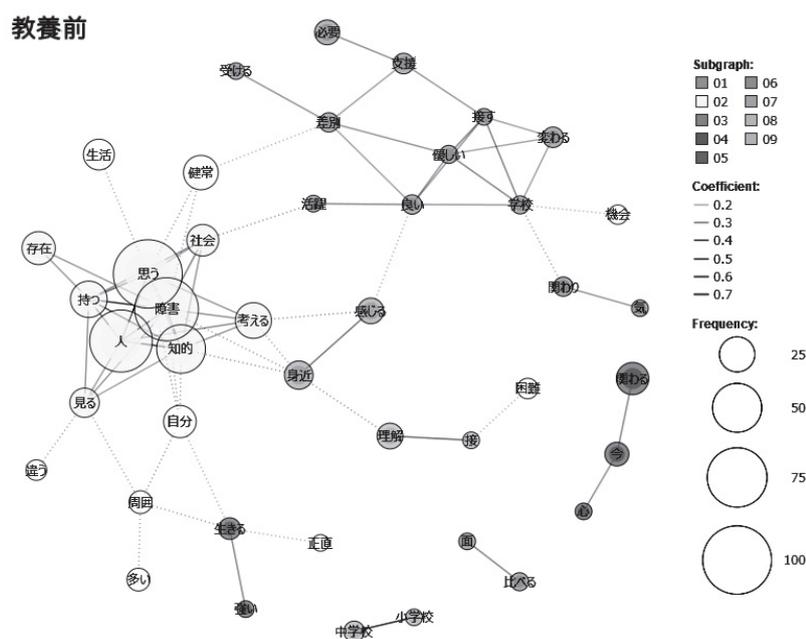


図1 教養前群の知的障害者に対するイメージ

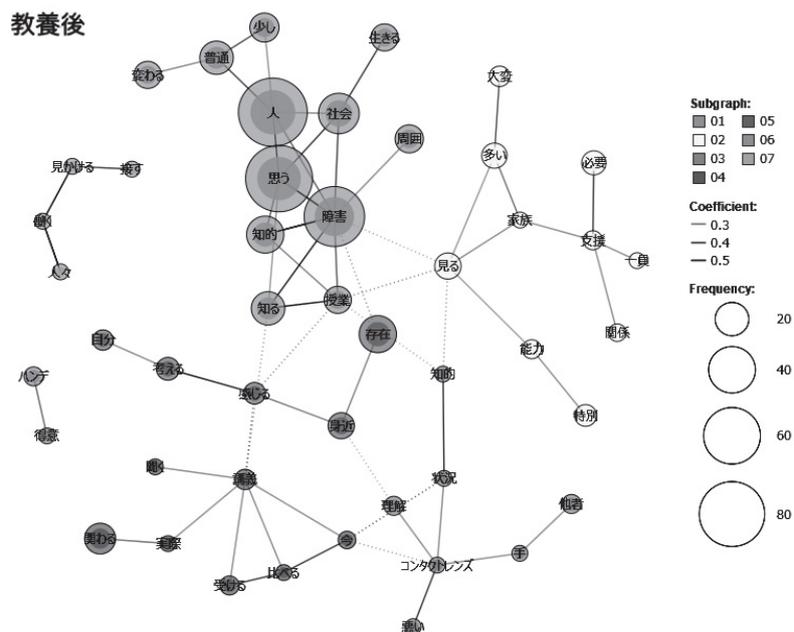


図2 教養後群の知的障害者に対するイメージ

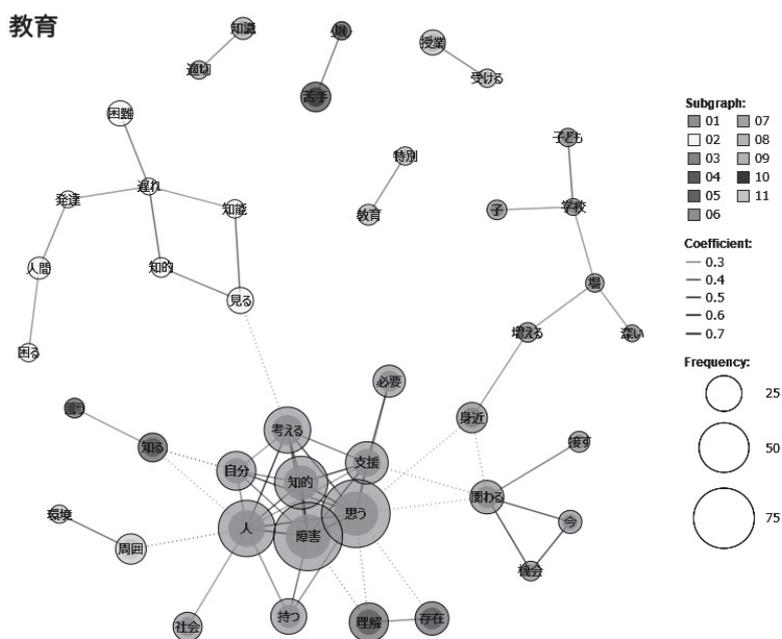


図3 教育群の知的障害者に対するイメージ

け、知的障害について理解したい。

IV. 総合考察

本研究は、教養科目を受講した学生に向けた障害理解に関する講義の成果、および教員養成学部学生の障害理解の程度について明らかにすることであった。

恣意的・主観的となることを極力回避するべく、一元配置分散分析、計量テキスト分析を行った。その結果、教養科目を受講した学生に向けた障害理解に関す

る講義の成果については、数量データならびに質的データの双方から一定の成果が示されたと考えられる。以下、大学生における障害理解の様相と、障害理解を促進するための授業のあり方について、2つの観点から考察する。

1. 「〇〇×障害」といった講義内容

本研究で対象とした教養科目の講義は全15回で構成されている。各回ごとに「映画×障害」、「絵本×障害」、「音楽×障害」などといったように「〇〇×障害」

をテーマに講義を行った。これらのテーマ設定は、講義を受講する学生にとって身近な事象を切り口に障害について考えることで、障害を自分とは関係無いものではなく、身近なこと、自分のこととして考えられるようにといったねらいをもって設定された。

講義前の自由記述からは、知的障害児・者に関して「今まで関わる機会がなかった」、「身近に感じる存在ではない」、「どう接すれば良いかわからない」等の記載が多く見られた。しかし、講義後の自由記述では、知的障害児・者に関して「身近な存在だと感じるようになった」、「私たちと変わらない」、「社会の一員」等の記載が多く見られた。数量的分析の結果からも、因子1（自身と知的障害者との関わり）において講義前に比べて講義後の方が得点が有意に高くなるほど意識の変容が見られた。講義前、因子1は、因子2（知的障害者の能力）・因子3（知的障害者と社会との関わり）に比べ、得点が最も低かった。

因子2・因子3は講義前より平均値が高かったことから、知的障害者の能力や社会への関与については元々肯定的であった。特に因子3の結果は、生川ら(2001)の「障害者の環境整備や障害者に対する社会全体の責任などのような、理念的総論的な内容においては、得点が高い傾向にある」とする先行研究と同じ結果であった。一方で、自身が知的障害者と関わるといった点に関しては比較的消極的であることが明らかとなった。しかし教養教育のこの講義を通して、比較的得点が低かった因子1の項目における意識が高まった。

以上より、本講義を通して、受講した学生たちは、障害をより身近なこと、自分のこととして感じるようになったことが伺える。このことから、「○○×障害」といった、学生にとっても親和性の高いテーマ設定が、障害を身近なこととして考えるために効果的であったと考える。

2. 教養科目を受講した学生と教員養成学部学生との意識の違い

教養科目を受講した学生の中には様々な学部生がおり、将来の就職先も様々である。一方教員養成学部で今回の調査対象となった学生は、将来教員や対人援助に携わるような職を目指している者が比較的多い。すなわち障害児・者と関わる機会が多かったり、これから先関わる可能性が大きかったり等、障害について考える機会が他学部生よりも多いことが考えられる。事実、教員養成学部の学生の自由記述に基づく共起ネットワークからは、「支援」、「学校」、「発達」等の単語が、

教養科目を受講した学生に比べ多かった。また実際の自由記述からも、「知的障害児・者は知能の発達に遅れが見られる」等、知識的な理解を述べる記載も多くあった。数量的分析では、因子1、因子2、因子3どの項目の得点の平均値も、教養科目を受講した学生群に比べ、教員養成学部学生群の方が高かった。よって、教養科目を受講した学生よりも、教員養成学部の学生の方が、元来、障害への意識が高いと考えられる。

(3) 本研究の限界と今後の課題

障害理解を志向した教養教育の講義が受講者の意識変容にもたらした成果は、以上の結果より、十分にあったと考えられる。一般に、大学の教養教育において、現状として障害について取り上げた講義内容が少ない中、今回の講義は有意義なものであったと言えよう。

しかし、今回の講義では知識的な理解に留まり、体験的な理解には及ばない。今回の講義を通して、「実際に関わりたい」、「関わる必要があると思う」という自由記述への記載が多く見られたが、実際にはそのような機会がほとんど無いのが現状である。知識的な面で理解することももちろん重要であるが、それだけでは根本的な理解には繋がらないと考える。中村(2011)は「障害に関する専門的な知識の獲得のみを目的とした授業では、学生にとっては自分たちとは異なる存在として障害が理解されてしまうことが多くなってしまわないか。そして、障害を学生自身の障害を伴う人との関係性の中で捉え、考えるというプロセスが必要であり、第三者的な知見を取得するだけで終えないような講義・演習が大学教育には必要である」と知識のみの障害理解教育による問題を指摘している。このように、真の意味で障害を理解するためには、単に知識的な面だけではなく、実際に関わり合う経験が必要不可欠であると考えられる。

このことは、教員養成学部の学生にとっても同じことが言える。教員養成学部の学生に関しては、より知識的な理解を身につけることと、実際に関わり合うことの、どちらも重要となってくる。将来、教員や対人援助に携わる仕事に就き、障害児・者と関わることになる人が多いにも関わらず、現状の教員養成カリキュラムにおいては、障害について学ぶ講義が少ないのが現状である。2019年度よりようやく教員免許取得のために特別支援教育の基礎理論に関する授業が2単位分必修科されたものの、数少ない講義の中で得られる知識は限られており、知ったつもり、理解しているつもり、になってしまう恐れは否めない。本調査の結果からは、教養科目を受講した学生よりも数値上の

意識は高く見られたものの、自由記述からは理解が伴っていない記載も多々見られた。教員養成学部の学生は、実際に関わり合うといった点に関しては、介護等体験や教育実習などで関わる機会が他学部生に比べ多いと言える。しかし、十分な理解の上で介護等体験や実習を行うことが大切であるにも関わらず、現在のカリキュラムでは十分な理解を伴わないまま、介護等体験や教育実習を行っている実態がある。教員養成学部における教員養成のカリキュラムは、知的障害はもちろんのこと、現代的ニーズである発達障害も含めて、様々な障害に関する講義機会や内容の充実を図り、実際に関わり合う機会をもつことで深い障害理解が生まれるように、本調査の結果からもさらなる検討が必要ではないかと考える。

以上から、障害について知識的な面からの理解、実際に関わる経験を通しての体験的な理解が、正しい障害理解を促すために必要なのではないだろうか。教養科目を受講した学生と教員養成学部学生の双方の自由記述に「実際に関わりが無いからわからない」といった記載が多く見られた。このことは大学生時代だけでなく、今までの関わった経験が障害理解を左右することを意味する。よって、障害児と健常児を切り離して行う教育ではなく、共に学び合うインクルーシブ教育のあり方が問われていると言えよう。

附記

本研究は、2019年度に通年で第3筆者が行う特別支援教育に関する専門科目「特別研究」において、特別支援教育を専攻する学部学生である第1筆者と第2筆者とともに実施したものである。本論中に示す教養教育の講義の実施、調査データの統計的分析は第3筆者が行い、データの入力作業ならびに本論の方法部以外の執筆はすべて第1筆者と第2筆者が行った。

謝辞

本研究における質問紙調査に回答してくれたZ大学の学生諸氏に感謝します。またKH Coderを用いた分析に協力してくれた水内ゼミの学部学生である番場楓さんに深謝します。

引用文献

- 五十嵐一徳・村上理絵・小野塚剛・西村浩二・竹林地穀・谷本忠明・若松昭彦（2015）インクルーシブ教育時代における大学教育—教育学部学生を対象とした当事者参加型授業の効果—。特別支援教育実践センター研究紀要，13，65—75。
- 生川善雄・那須理絵（2002）知的障害者に対する大学生の態度調査—専攻、性と関連づけての検討—。東海大学健康科学部紀要，7，45—52。
- 文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進。
- 村上理絵・若松昭彦・氏間和仁・村田真志・谷本忠明・吉利宗久（2018）知的障害および発達障害に対する大学生のイメージおよび意識の変化—教育学部生を対象とした授業のアンケート分析から—。広島大学大学院教育学研究科紀要，67，91—97。
- 中村義行（2011）障害理解の視点—「知見」と「かかわり」から—。佛教大学教育学部学会紀要，10，1—10。
- 縄中美穂・水口啓吾・湯澤正通（2011）発達障がい者に対する大学生の認識・態度—接触経験・所属学部・ボランティア経験の影響—。広島大学心理学研究，11，79—88。
- 庄司和史（2013）大学生の障害理解学習について—「特別支援教育の理論」履修前アンケート調査より—。信州大学人文社会科学研究，7，159—173。