

## 教職をめざす学生における障害理解の実態と課題

渡邊 康男<sup>1)</sup>      山谷 幸司<sup>1)</sup>      荒井 龍弥<sup>1)</sup>      金井 里弥<sup>1)</sup>

1) 仙台大学体育学部



---

## 研究資料

---

# 教職をめざす学生における障害理解の実態と課題

渡邊 康男<sup>1)</sup> 山谷 幸司<sup>1)</sup> 荒井 龍弥<sup>1)</sup> 金井 里弥<sup>1)</sup>

1) 仙台大学体育学部

Yasuo Watanabe<sup>1)</sup>, Koji Yamatani<sup>1)</sup>, Tatsuya Arai<sup>1)</sup>, Satomi Kanai<sup>1)</sup> : Recognizing persons with disabilities by teacher-training course students: the current condition and issues : Bulletin of Sendai University, 52 (1) : 01-11, September, 2020.

1) Sendai University Faculty of Sports Science

---

**Abstract:** This study was conducted to evaluate the current condition of recognizing persons with disabilities by teacher-training course students at a certain university, so as to identify issues with the special education program. The questionnaire was administered to teacher-training course students.

It comprises of 3 parts; 1) their recognition of terms about disabilities, and when they acquired knowledge of these terms, 2) the experiences that they have had with persons with disabilities, and the contents and the time of the experience, and 3) the student's impression of persons with disabilities.

The findings are follows: Firstly, the students show a poor understanding of certain terms with regards to “invisible” disabilities; display a lack of knowledge about the fundamental concepts of special education; and appear to be largely ignorant of government policies and measures for special education. Secondly, their experiences with persons with disabilities vary considerably. Thirdly, those without experiences with persons with disabilities appear to have a slightly negative image of said persons, and feel a psychological distance between themselves and persons with disabilities. Lastly, as stated in their comments, most of them do not have common experiences with persons with disabilities.

These findings show that the program needs improvement with regards to enhancing students' knowledge, and provide practical experiences with persons with disabilities and special needs. Administrators of the program need to better facilitate students' understanding and knowledge of term, fundamental concepts, and government's measures about special education.

**KEYWORD** Special support education, Teacher-training course, Inclusion

**キーワード** 特別支援教育, 教職科目, インクルージョン

## I 緒言

---

近年、インクルージョンの理念の社会への浸透ともなって、その実現に向けて学校教育において障害（児・者）理解のための取り組み

が多く行われるようになった。例えば樋口ら（2019）の調査によれば、調査対象となった大学生の8割弱が小学校段階から高等学校段階までにおいて何らかの障害理解教育の授業を受けた経験があるとのことであり、それらは学校教

育においてほぼ一般的な教育活動になっているともいえよう。しかし同時に、指導にあたる学校教師が障害（児・者）に関して誤った理解を有する、あるいは皮相的な理解しか持っていない場合、児童生徒もまた理解を誤る、あるいは表面的な理解に止まってしまう傾向が認められることも、つとに指摘されてきた。

他方、障害（児・者）に関する調査研究の深化を通して、障害を有する児童生徒が学校において例外的な存在ではなく、どの学校（学級）にも在籍する「当たり前」の存在であることが文部科学省の調査などにより明らかになっている（文部科学省、2002、2012）。こうした現状では、すべての学校教師にとって、教科指導や学級経営等において障害児と直接的に関わることはもはや通常の活動といえよう。

このような状況を踏まえるならば、今後、学校教師には障害（児・者）に関する正しく、深い理解が求められる。そして、こうした要請への対応のひとつとして平成29年に教育職員免許法が改正され、幼小中高すべての教育職員免許状を取得するための必修科目として「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」（1単位以上）が新設された。この科目は「通常の学級に在籍している発達障害や軽度知的障害をはじめとする様々な障害等により特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒が授業において学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら学び、生きる力を身に付けていけるよう、幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難を理解し、個別の教育的ニーズに対して、他の教員や教育関係機関と連携しながら組織的に対応していくために必要な知識や支援方法を理解する」ことを全体目標とするものであり（文部科学省（2018））、この科目の履修を通じて、これから学校教員をめざす者すべてに対して障害（児・者）に関する専門的な理解が促進されることとなった。

本学においても、こうした動きを受けて平成31年度に教育職員免許状取得のための必修科目として「特別支援教育論」（2単位、3年次開講）を開設した。ただし、当該科目の受講予定者の障害（児・者）理解には相当なばらつきが予想

され、こうしたばらつきのなかで障害（児・者）に関する知識の伝授に力点を置いた授業を展開すれば、中村（2011）が指摘するように、受講予定者各々における既存の理解の枠組みのなかに、さらに「自分たちとは異なる特別の存在」としての障害（児・者）理解を積み重ねる結果となりかねない。さらに言えば、受講者における障害（児・者）に対するかかわりの経験の量や質の相違によって知識のあり様やイメージが大きく異なる可能性もある。しかし、それらの経験が意識やイメージにいかなる影響を及ぼすかについては、これまであまり言及されていない。そのため、例えば受講予定者が障害（児・者）に関してすでに持つ知識のあり様やイメージ、あるいは障害（児・者）とのこれまでの関わり経験などを事前に把握し、それらを踏まえた授業内容の検討を行うなど、十分な準備をもって授業に臨まなければならない。

本研究は、この事前準備の一環として、本学において教育職員免許状取得のための授業科目を受講する学生を対象に、障害（児・者）に関する知識やイメージなどの障害（児・者）理解の実態を調査・分析し、今後の授業運営や指導上の課題を明らかにすることを目的とする。

ところで、大学生を対象として障害（児・者）理解の実態を調査した研究として田口ら（2012）、庄司（2013）、牧本（2018）などがすでに発表されている。これらのうち田口ら（2012）は、「将来教育に携わり児童生徒に障害理解教育をおこなっていく立場である教師の資質向上を目指し（中略）今後どのように障害理解教育をおこなうべきかを検討するための知見を得ることを目的」（304頁）に、教員養成系大学の在学学生に対して「これまで受けてきた障害理解教育や障害児者とかかわってきた経験等を聴取」（同上）し、その結果を分析したものである。そして、調査対象者において「視覚障害」「聴覚障害」等の言葉の理解度が高い一方で、「精神障害」「ダウン症」等の言葉の理解度が低いこと、こうした言葉の理解度はこれまでに経験した障害や障害者に関する体験の有無（とくに「授業・課外活動体験の有無」）と有意に関連することなどが明らかにされた。次に庄司

(2013)は、「いわゆる開放性の教職課程で教員免許取得を目指す学生の障害理解の状況を把握し、介護等体験事前指導及び教職実践演習等における生徒理解に関する指導に生かす」(161頁)ことを目的として学生対象のアンケート調査を実施し、「ほとんどの大学生が何らかの形で障害のある人と関わっていること」(171頁)、「障害に対する知識は、身の回りで目や耳にする身近な事柄については知識があるが、全体的には(知識の理解が：筆者)低い傾向」(同上)であること、「多くの大学生は、障害に対して平等であるべきだという認識を示しているが、こうした個々の障害観についても多様な意識があり、個々によって違いが大きいこと」(同上)などを指摘している。また、牧本(2018)は先の田口らの研究にもとづいて同様の調査を行い、田口ら(2012)の研究結果との比較分析を行っている。その結果、牧本の調査では、調査対象者において「視覚・聴覚障害のみでなく、精神・発達障害などの認知度も高かった」(1頁)こと、「多くはテレビから障害に関する情報を得ていたが、学生の言葉に対する認知度は、先行研究に比べて高かった」(同上)こと、「障害児者との関わり体験は比較的多いが、資料視聴経験は少ない」(同上)ことなどを明らかにしている。

本研究では、これらの先行研究の研究方法与成果に学びつつ、大学生の障害(児・者)理解の実態分析を進めたい。なお、障害児・者に対する情緒的なイメージの測定やイメージを規定する要因分析に関しては、松村・横川(2002)の研究方法を参照した。

## II 方法

### 1. 対象

仙台大学体育学部に在籍し、教育職員免許状取得のための必修科目である「教職論A」および「教職論B」(いずれも1年次開講科目)に履修登録している学生を対象に質問紙調査を行った。

### 2. 手続き

2019年10月、上記授業科目の時間内に質問紙

を配布し、回答してもらった。回答前に共同研究者1名から調査の趣旨と目的、プライバシーの保護、調査研究以外のデータの不使用等について説明し、その後、調査協力の同意が得られた者に一斉に回答してもらった。回答時間は約15分であった。なお、本調査は本学倫理審査会の承認を得て行われた(課題番号2019-36)。

### 3. 質問紙の構成

質問紙は、設問1.障害に関する言葉の知識、設問2.言葉の知識を得た情報源、設問3.障害児・者と関わった経験、設問4.障害児・者に関するイメージ、設問5.これまで障害児・者との関わりなかで印象に残ったエピソード(自由記述)の5問構成であり、設問1から設問3までは田口らと牧本の調査における設問に準じて、その内容の一部を改変して作成した。設問4については松村・横川が行った調査での設問に準じて、その内容の一部を改変して作成した。概要は以下の通りである。

#### (1) 設問1.

障害に関する言葉の知識。障害の種別や内容を表す「視覚障害」「聴覚障害」などの言葉11語と障害に関する制度・教育・施策に関わる「障害者基本法」「特別支援学校」「ノーマライゼーション」などの言葉11語について、「わからない」「聞いたことはある」「何となくわかる」「理解している」の4件法設定。

#### (2) 設問2.

調査では設問1において「理解している」「なんとなくわかる」と回答した言葉から任意で3語を選択し、それらを知った情報源を「本や雑誌で」「テレビから」「インターネット」「学校の授業」「課外活動」の選択肢により回答を得た。

#### (3) 設問3.

障害児・者と関わった経験に関して、①「資料や本などを視聴した経験」、②「障害や障害者を扱った授業や課外活動の経験」、③「障害のある人と実際に関わった経験」の有無とその時期(「就学前」「小学校時代」「中学校時代」「高校時代」「大学入学後」)の4択を答えてもらう。また、各々の経験の具体的な内



容を記述させた。

(4) 設問4.

障害児・者に対する情緒的なイメージを評価するため、「暗いー明るい」「不器用なー手際の良い」「共に生きたいー共に生きたくない」など対になる用語を20パターン設定し、各々について「当てはまる」「やや当てはまる」「どちらでもない」のどれに該当するか5件法により評価を得た。

本研究は、この調査により教職志望学生の(1)障害に関わる用語の認知度、(2)障害に関わる言葉の情報源、(3)障害児・者に関わった経験とその内容・時期、(4)障害児・者に対する情緒的イメージを把握し、今後の「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に関わる授業科目運営への示唆を得ることを目的とした。

Ⅲ 結果と考察

回収した質問紙のうち、2年次以上に在籍する者および大量の回答欠損があるなど回答に疑義がある者を除いた355名を分析対象者とした。科目履修登録者の総数に対する割合は約74%である。分析対象者の所属学科および教職志望状況等は表1のとおりであった。

表1 回答者の所属学科と教職志望状況数

学科	教職希望なし	免許のみ希望	教職志望	不明・NR	計
体育	4	95	107	3	209
健康福祉	1	16	53	0	70
運動栄養	7	18	14	2	41
スポーツ情報 マスメディア	0	8	9	0	17
現代武道	1	5	10	0	16
子ども運動教育	0	1	1	0	2
合計	13	143	194	5	355

NR：回答なし(以下同じ)

1. 障害に関する用語の知識

障害に関する用語22語について、「わからない」「聞いたことはある」「何となくわかる」「理解している」の4択で回答してもらった。図1と図2はその結果である。

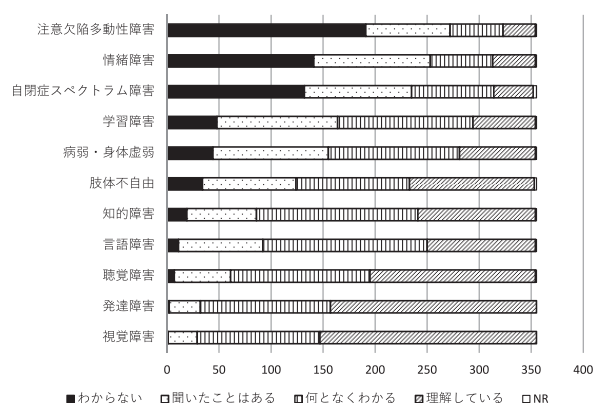


図1 用語の認知(障害の種類・内容)

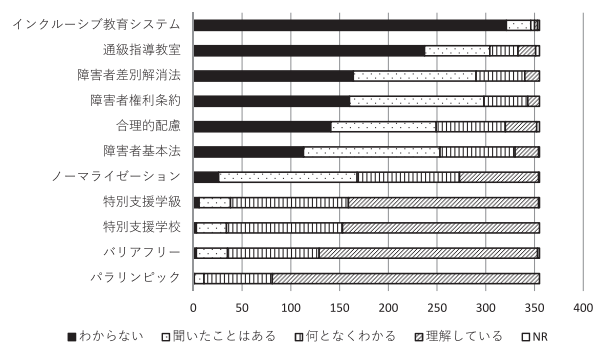


図2 用語の認知(制度・施策など)

障害の種類・内容に関しては「視覚障害」「発達障害」の理解度が高く、「理解している」と「何となくわかる」を合わせて90%を超える。また、「聴覚障害」「言語障害」「知的障害」も理解度が相対的に高く、同じく70%以上となっている。逆に「注意欠陥多動性障害」「情緒障害」「自閉症スペクトラム障害」の理解度は低く、「理解している」が15%以下であり、「何となくわかる」と合わせても35%に達しない。

次に障害に関する制度、施策などについては、「パラリンピック」「バリアフリー」「特別支援学校」「特別支援学級」の理解度が高く、85%以上の学生が「理解している」「何となくわかる」と回答している。しかし、「インクルーシブ教育システム」「通級指導教室」「障害者差別禁止法」「障害者権利条約」については「理解している」「何となくわかる」の両者を合わせても20%以下となった。とりわけ「インクルーシブ教育システム」は、わずか2%に止まっている。

これらを田口ら(2012)と牧本(2018)の結果と比較すると「視覚障害」「聴覚障害」の理

理解度が高い点や「自閉症スペクトラム障害」(「自閉症」)の理解度が低いことは一致する。田口らが指摘するとおり、障害の「見えやすさ」(「見えにくさ」)が、用語の理解に結びついていると考えられる。また、田口らの調査では理解度が比較的低いにもかかわらず、牧本の調査では理解度が高くなった「特別支援学校」(「特別支援教育」)「発達障害」(「知的障害」)「精神障害」に関しては、本調査においては「特別支援学校」(「特別支援教育」)「発達障害」(「知的障害」)について牧本と同様の結果となった(「精神障害」は調査していない)。牧本の調査と本調査は調査時期が比較的近く、田口らの調査から一定の時間が経過するなかで「特別支援学校」(「特別支援教育」)についてはほぼ社会的に定着したこと、「発達障害」については近年メディアに取り上げられる機会が増えたことなどが用語の理解度の向上につながったと考えられる。

他方、牧本の調査では「知らない」「聞いたことはあるが具体的にイメージできない」とした者が多かった「肢体不自由」に関しては、本調査では理解度が比較的高かった(「理解している」「何となくわかる」の合計で65%)。本調査の回答者が体育・スポーツ系の大学生であり、身体運動に興味関心を持つ者が他の大学より相対的に多く、それだけに身体運動に関わる障害についても認知度が高いのだろう。また、近々開催される東京パラリンピックの影響から、「肢体不自由」の競技者に関する話題がメディアで多く取り上げられていることも理由と考えられる(ちなみに、先に触れた通り「パラリンピック」についての理解も高い)。

なお、「障害者差別解消法」「障害者権利条約」「インクルーシブ教育システム」「通級指導教室」の理解が低い点は、これらの言葉がいずれも専門的な内容を含む言葉であるため致し方ない面がある。しかし、今後の障害児・者の施策や障害児教育の基本となる言葉であるだけに、これらについて理解が進むよう十分留意して学生指導に当たる必要がある。

## 2. 障害に関する用語の情報源

調査では設問1において「理解している」「な

んとなくわかる」と回答した用語から任意で3語選択させ、それらを知った情報源を答えてもらった。表2は回答者が選択した用語の上位10語と各々の情報源の割合である。

表2 「知っている」語句の情報源(選択上位10語)

語	選択人数	本や雑誌で	テレビから	インター ネット	学校の授業	課外活動
バリアフリー	220	3%	19%	5%	90%	5%
パラリンピック	187	3%	86%	12%	24%	1%
言語障害	73	4%	44%	11%	48%	8%
ノーマライゼーション	73	0%	10%	0%	93%	3%
特別支援学級	72	3%	8%	4%	88%	7%
視覚障害	67	1%	57%	9%	49%	3%
特別支援学校	66	2%	14%	6%	68%	26%
発達障害	54	7%	56%	19%	35%	7%
学習障害	37	3%	43%	19%	41%	5%
合理的配慮	29	3%	34%	0%	59%	3%
(22語の合計)	1051	3%	39%	9%	55%	6%

※ 情報源は重複回答あり、ハッチは50%以上

22語全体の傾向を見ると「学校の授業」が55%で一番多く、次いで「テレビから」が39%となった。両者を合わせると94%であり、障害に関する情報源としてテレビと学校の授業が圧倒的に多いことがわかる。このような結果は田口らや牧本の調査と一致する。しかしながら、田口らや牧本の調査では情報源としてテレビが学校の授業を大きく上回る結果となっており、この点は本調査と一致しない。本調査が田口らや牧本らの調査と異なった結果となった理由については回答対象となった言葉が異なるため説明は難しいが、本調査の結果をみる限り、学校教育が障害に関する用語を知るうえで一定の役割を果たしているといえよう。

情報源別では、「テレビから」との回答が多い言葉は「パラリンピック」「視覚障害」「発達障害」の3語である。「パラリンピック」と「発達障害」は先に触れた通り近年メディアで取り上げられることが多い障害であり、このことの影響が如実に現れている。「学校の授業」という回答は「バリアフリー」「ノーマライゼーション」「特別支援学級」「特別支援学校」「合理的配慮」の5語に多い。とくに「バリアフリー」「ノーマライゼーション」は90%を超えている。「バリアフリー」「ノーマライゼーション」は障害者に対する障害を理由とした社会的障壁を取り除き、障害者と健常者が共生する社会の実現に向けての施策であり、やや割合は低いものの

「合理的配慮」を加えて考えると、こうした取り組みについての教育が学校で行われ、一定の効果を上げていると考えられる。また、「インターネット」との回答は、若者へのスマートフォン等の情報機器の浸透を踏まえるならば意外なほど少ない。インターネットを媒介してある情報を得る場合、その情報を知ろうとする主体的な意思と行動、たとえば情報機器を操作するといった意思と行動が必要となるが、他方、テレビや学校の授業ではそうした主体性は必ずしも必要ではない。「インターネット」を情報源とする回答が少ないという結果は、障害に関する用語を主体的に知ろうとする意思と行動が、現状ではそれほど多くないことを示しているのではなかろうか。

### 3. 障害児・者に関わる経験

#### (1) 経験の有無とその時期

障害児・者と関わった経験について、本調査では田口らや牧本の分類にしたがい、「障害や障害者を扱った資料や本などを視聴した経験」（資料視聴経験）、「障害や障害者を扱った授業や課外活動の経験」（授業・課外活動経験）、「障害のある人と実際に関わった経験」（関わり経験）の3種類の経験について、それぞれの有無や時期を尋ねた（表3・表4、経験の時期は複数回答可）。

表3 資料視聴および授業・課外活動経験とその時期

経験有無	有り	資料視聴		授業・課外活動	
		人数	割合	人数	割合
		225	63%	161	45%
時期	就学前	12	3%	2	1%
	小学校	148	42%	90	25%
	中学校	114	32%	63	18%
	高校	60	17%	44	12%
	大学	22	6%	15	4%

表4 関わり経験とその時期

経験内容	同席機会 コミュニケーション	人数	全体比
		人数	割合
		301	85%
時期	就学前	20	6%
	小学校	203	57%
	中学校	134	38%
	高校	73	21%
	大学	36	10%

まず、資料視聴経験については「有」が全体の63%であり、「有」のなかでの経験時期は小学校（42%）>中学校（32%）>高校（17%）>大学（6%）>修学前（3%）であり、授業・課外活動体験は「有」が45%、経験時期は小学校（25%）>中学校（18%）>高校（12%）>大学（4%）>修学前（1%）という結果であった。また、関わり経験については、「何らかの機会に障害のある人と同じ空間・場所にいたことがある」（同席経験）が全体の85%、そのなかで「直接コミュニケーション経験がある」（コミュニケーション経験）が74%であった。経験時期は小学校（57%）>中学校（38%）>高校（21%）>大学（10%）>修学前（6%）となっている。

以上の3種類の経験を比較すると、経験「有」の割合は関わり経験>資料視聴経験>授業・課外活動経験となる。この結果は田口らの結果（資料視聴経験用>関わり経験>授業・課外活動経験）とは異なるが、牧本の結果（関わり経験>授業・課外活動経験>資料視聴経験）とは関わり経験がトップであるという点で一致している。障害児・者との様々な関わり方のなかで、実際に関わった経験がある者が多いことが近年の傾向といえよう。

なお、上記の関わり経験を同席経験とコミュニケーション経験の二者に分け、それらに資料視聴経験と授業・課外活動体験を加えた4種類の経験について、本調査の回答者がどのような組み合わせの経験をしているかを、各経験の有無からクロス集計したところ表5に示すパターンが得られた（高頻度のもののみ）。経験のパターンとして一番多かったのは4種類の経験がすべて「有」と回答した者であり（パターンA）、これに1種類の経験だけが欠ける者（パターンBとE）を加えると全体の60%超となり、障害児・者との多種類の関わり方を経験している者が相対的に多いことが分かる。他方、4種類の経験が全くない者が9%存在することも見逃せない。後述するように障害児・者との関わりが障害に関する知識の多寡と相関することを踏まえれば、こうした経験なしの者を少しでも減らすよう、障害児・者に関わる機会を用意することが今後の課題となる。



教職学生の障害理解の実態と課題

表5 各種経験の有無による回答パターン(高頻度のもの)

パターン	直接経験		資料視聴	授業・課外活動	人数	割合*
	同席機会	直接コミュニケーション				
A	○	○	○	○	109	31%
B	○	○	○	×	82	24%
C	○	○	×	×	43	12%
D	×	×	×	×	31	9%
E	○	○	×	○	22	6%

\* いずれかの問いに無答の8名は除いた

経験の時期については、資料視聴経験、授業・課外活動体験、関わり経験ともに、小学校>中学校>高校>大学>修学前となっており、経験が小・中学校在学時に多く、高校以降は減少するという傾向は田口ら、牧本、庄司の調査とほぼ一致する。本調査の回答者は大学1年生であり、大学の在学期間が1年未満であることから大学在学時の経験の回答が低く止まっている可能性はあるものの、障害児・者に関わる経験が比較的年少の段階に偏るとすると、牧本や庄司が指摘するとおり、障害に関する知識の獲得、さらには障害に対する理解の仕方に自ずと限界が生ずることとなる。

(2) 経験の具体内容(自由記述の結果から)

① 資料視聴経験について

障害や障害者を題材とした書籍や文献、テレビ番組等の視聴経験について、どのような資料の視聴が行われたのか、その内容を自由記述により回答を求めた。視聴経験があると回答した225人中85人(38%)が具体的に記入している。これらのうち、比較的多いものを表6に示す。

表6 資料視聴経験内容(自由記述)

内容	人数	小計
障害や障害者等を扱った書籍・本	14	28
授業の資料(発達障害等を含む)	7	
道徳などの副読本	7	
パラリンピックやスポーツの映像	7	22
障害や障害者等を扱ったVTR・DVD	6	
テレビ番組・VTR	9	

その他、「地域での運動会の時の資料」「親の職場(特別支援学校・施設)からの資料」といった記述が少数見られた。学校内や交流及び共同学習や外部講師(障害者)を招聘しての講話資

料なども挙げられていた(15人, 17.6%)。なかには、スペシャルオリンピックスのボランティア経験を挙げているケース(5人, 5.9%)も見られた。

今回の調査では、具体的な書籍名や番組名を記載した回答はきわめて少数だった。

今回の調査においては、書籍や文献、テレビ番組等による差は認められなかった。

② 授業や課外活動の中で最も印象に残った経験について

活動経験があると回答した161人中125人が回答している。印象に残っている内容のうち上位6位までを表7に示した。

表7 授業・課外活動での経験内容

内容	人数	%
授業や交流及び共同学習	21	16.8
車椅子体験や車いすバスケ	16	12.8
アイマスクや盲導犬	13	10.4
ボランティア(スポーツ大会や文化祭)	13	10.4
一緒に遊んだ	8	6.4
聴覚障害の体験や手話	3	2.4

授業や課外活動は、教員が意図的に計画しないと実施できない活動である。近年、多くの小・中学校で取り組まれている交流及び共同学習が第一位となっている。その他に視覚・聴覚障害や肢体不自由の疑似体験活動が挙げられているのは、通常の学級・学校での取り組みやすさがそのまま結果に反映していると思われる。

③ 障害のある人と実際に関わった経験について

経験があったとした者のうち、205人が具体的な内容を回答している。このうち、「同学年・同じクラスにいた。」「野外活動や班活動で一緒」「一緒に給食を食べる」の三者を合わせると、76人(37%)になる(表8)。これらの活動は教育的意図を持って行われる交流及び共同学習といっても過言ではないだろう。本調査の対象となった学生は、小学校入学時点から、特殊教育にかわり特別支援教育が開始された学年であり、障害のある児童生徒が同じクラスにいたり、知

的な遅れのない発達障害のある児童生徒と日常的に接する機会が多くあったと推測できる。

表8 直接関わった経験内容

内 容	人 数	%
話をした	52	25.4
同学年・同じクラスにいた	41	20
一緒に遊んだ	29	14.1
授業や交流及び共同学習	16	7.8
野外活動や班活動で一緒	13	6.3
ボランティア	12	5.9
親兄弟（姉妹）や親戚に障害がある	12	5.9
一緒に給食を食べた	6	2.9
部活動の先輩	6	2.9
友達に障害がある	6	2.9

④ 障害児者と関わったり、授業を受けた中で印象に残っているエピソードについて 355人中230人から回答が得られた。原文からいくつかの典型的なケースを抜粋して紹介する(図3)。図3の前半3者と後半の3者には、田口らの分類「肯定的認識」(障害者の良いイメージを

包括した)と「否定的認識」(障害者の悲観的イメージを包括した)が顕著に表れている。そこで、記述されたエピソード全てを肯定・否定・事実のみの記載の3カテゴリーに分け整理したところ、肯定的94名(40.9%)、否定的67名(29.1%)、事実のみ69名(30.0%)となった。肯定的認識を示した学生が否定的な認識の学生より11.8%多い結果となった一方、事実や内容などの紹介のみの回答が30%見られ、印象の善し悪しでなく事象そのものが印象に残っていることが特徴的である。

これらの結果は経験の有無の多寡によって相違する可能性がある。そこで、上述表5の各種経験の有無による回答パターンとクロス集計を行った結果、表9のようになった。

表9 経験パターン(表5)による印象の分類数

	パターンA	パターンB	パターンC	パターンD	パターンE
肯定的認識	39	24	14	1	6
否定的認識	22	22	7	2	2

- ・ 支援学校に行きました。初めて支援学校に行き、多くの障害児・者と関わりました。今回、文化祭のお手伝いということで参加したのですが、感動して泣きました。純粋な「一生懸命」をみた気がしました。彼らは生きることが楽しそうでした。役割をもらってそれを頑張ってこなそうとする姿には胸をうたれました。泣きながら頑張っている子もいました。素晴らしいと思いました。妹はADHDです。
- ・ バイトの時に初めて聴覚障害の方と関わり、VRゴーグルの装着手順を説明するのに戸惑いました。肢体不自由の方には、特別に車いすのようなものに座ったまま体験してもらったのですが、本当に喜んでいただけでやりがいを感じられました。小学校の頃には実際に盲導犬と関わり印象に残っています。バイトの時に聴覚障害がある方や肢体不自由の方と関わりました。
- ・ 中学校の授業で特別支援学校に訪れたときに、一生懸命何かを伝えようとしている姿や自分の得意なところをアピールする姿を見て、みんなすごい素直でまっすぐな人だと思いました。
- ・ 昼食や授業がたまに一緒になったとき暴れて騒いでいた。いつも走り回って先生を困らせていた。意思の疎通ができなかったのが怖かった。
- ・ 中学時代に特別支援学級にいた生徒が、授業中に他のクラスの扉を叩いて回っているのを見て、障害者は何を考えているのか分からないなと思った。
- ・ 小学校の時、発達障害の子に授業中にノートを奪われ返してもらえなかったことがある。
- ・ 情緒が不安定ですぐに怒ったりしていた。

図3 関わりで印象に残っていること(自由記述)への回答例

パターン毎に見ても大きな差は認められないものの、4種類すべての経験を有するパターンAと1種類だけ経験のないパターンB・Eを加えて比較すると、肯定的認識が否定的認識を明らかに上回っており(60%と40%)、経験の差からエピソードをとらえるイメージの違いがうかえる。

#### 4. 障害児・者に対するイメージ

20項目からなる形容詞対を用い、5件法により障害児者に対するイメージを問うた。形容詞対は松村ら(2002)に基づいた。

##### (1) 項目ごとの結果

イメージに対する回答を平均したところ、図4のようになった。

教職学生の障害理解の実態と課題

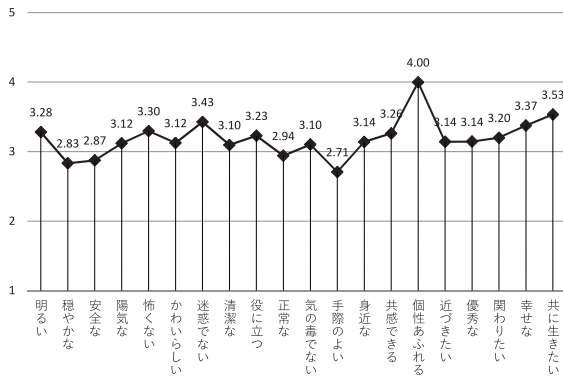


図4 障害者に対するイメージ (平均)

特筆すべきは「個性あふれる」という回答平均値が高いことである。東海大の学生に対する松村らの結果でも比較的高い項目ではあるが、本学学生ではその傾向がより際立っているようにうかがえる。昨今「障害は個性である」という言辭はよく見聞するところであり、本学学生もステレオタイプの反応としてあらわれている可能性がある。しかしながら教職を志す学生としては、障害を単に個性とみなすことで、他の児童生徒とは異なる特別の支援・配慮が必要であることが覆い隠されてしまう危険性を考えさせる必要があるだろう。その他の個々の形容詞対には顕著な傾向は見られない。そこで学生のイメージを概観するため、因子分析を用いて形容詞対を整理した。

(2) 因子分析の結果

各形容詞対に対する回答をもとに因子分析を行った。因子抽出は主成分分析により、固有値1.0を基準とし5因子とした。プロマックス法により回転して得られた因子負荷量のパターン行列を表10に示す。

表10 障害児者に対するイメージの因子分析結果

項目/因子名	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	共通性
	主観的評価	親和性	性格イメージ	心理的距離	客観的評価	
関わりたい	0.830					0.645
共に生きたい	0.816					0.583
近づきたい	0.801					0.675
迷惑でない	0.790					0.593
役に立つ	0.616					0.438
幸せな	0.602					0.600
優秀な	0.580					0.349
かわいらしい	0.550					0.485
気の毒でない	0.539					0.554
清潔な	0.527					0.635
個性あふれる	0.508					0.543
穏やかな		0.831				0.619
安全な		0.808				0.676
怖くない		0.549				0.652
明るい			0.829			0.691
陽気な			0.828			0.703
身近な				0.911		0.769
共感できる				0.717		0.702
手際のよい					0.836	0.709
正常な					0.421	0.634
固有値	7.03	1.69	1.45	1.08	1.00	12.26
寄与率 (%)	35.15	8.45	7.26	5.41	5.01	61.28
信頼性係数 (α)	0.878	0.687	0.641	0.616	0.594	

同じ形容詞対を用いた松村ら(2002)の結果を参考に、各因子を「主観的評価」「親和性」「性格イメージ」「心理的距離」「客観的評価」と解釈した。第5因子について、松村らの場合は「気の毒でない」、「幸せでない」の2語からなる「同情観」が因子として取り上げられたが、本研究の場合これらの語は第1因子としてまとめられ、それに代わり「手際のよい」、「正常な」の2語があらわれたため「客観的評価」とした。

各項目に対する回答をそのまま得点とみなし、回答者ごとに単純加算して項目数で除した値を因子得点とした。

表5に示した経験パターン別に因子得点の平均差を検討すると、図5のようになった。

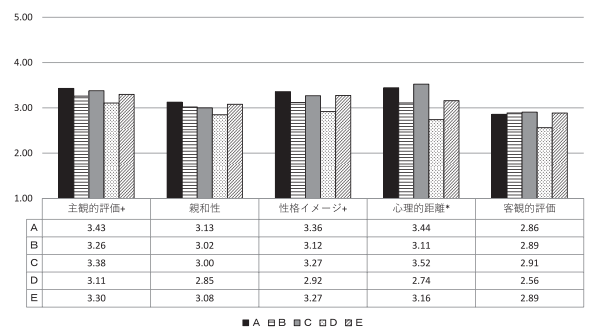


図5 経験パターン別因子得点平均 (\*p<.05, +p<.1)

経験パターンを独立変数、各因子を従属変数とした一元配置の分散分析の結果、「心理的距離」に経験パターンの主効果が見られた（表11）。

表11 経験パターンによる分散分析表（因子ごと）

因子		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
主観的評価	グループ間	3.074	4	0.769	2.288	0.06 <sup>+</sup>
	グループ内	93.065	277	0.336		
	合計	96.139	281			
親和性	グループ間	2.046	4	0.512	0.82	0.513
	グループ内	170.993	274	0.624		
	合計	173.039	278			
性格イメージ	グループ間	5.777	4	1.444	2.386	0.051 <sup>+</sup>
	グループ内	167.071	276	0.605		
	合計	172.849	280			
心理的距離	グループ間	17.101	4	4.275	5.873	<.001***
	グループ内	205.287	282	0.728		
	合計	222.389	286			
客観的評価	グループ間	2.804	4	0.701	1.2	0.311
	グループ内	163.498	280	0.584		
	合計	166.302	284			

+ p<.10, \*\*\* p<.001

また、「心理的距離」に関して tukey の法による下位検定を行ったところ、パターンDとパターンA・Cの間に有意な差がみられた ( $p<.05$ )。また、主効果に有意傾向が見られた「性格イメージ」に関して、パターンDとパターンAの間に同様に差がみられた ( $p<.05$ )。すべての経験がないと答えたパターンDの学生は、すべての経験があると答えたパターンAの学生に比し、障害者に対して否定的なイメージをもっていることがわかる。特にパターンDのような学生には、大学段階でも直接経験等のかかわりを持つ手立てを講じる必要があるといえよう。

本研究は、複数の先行研究で使用された質問紙を参照し、それぞれを組み合わせた質問項目を用いることにより、学生の障害理解の状態およびその要因の関係を検討するところの一つの特徴がある。多くの研究で直接接触経験と知識が障害児・者に対する態度やイメージに影響することが指摘されてはいるものの、教職志望者の学習支援に役立てる形でいつどのような接触経験や知識に効果があるかを具体的に検討したものは見られない。そこで、上記の結果をもとに、経験パターンと障害児・者に対するイメージの関係についてより詳しく考察する。

経験パターンDの学生は、直接経験（同席機会・直接コミュニケーション）及び資料視聴や授業等経験がほとんどない。このような状態の場合、障害児・者はいわば異世界の住人と同様に何も判断情報が得られていないことになる。この場合には、相手の性格や心理的距離といった対人態度がネガティブになるのは、先行研究の結果と一致する。一方、それ以外の経験パターンの学生は、何らかの接触機会ないし知識を得る経験を積んでおり、それらの経験内容の違いによる差は見られなかった。例えばすべて経験があると答えたパターンAの学生だからといって、少しだけでも経験や知識を得た学生とそれほど違いがなかったのである。このことは、障害児・者のイメージに関する限り、変化のために必要な経験・知識量はそれほど大きくなく、一定以上の経験・知識は影響しないということの意味する。

ここで用いたイメージ評定は、学生が知っている個々の障害児・者の特性に加え、障害児・者に対する概括的な先入見（ステレオタイプ）により評定値が変動するものと考えられる。実際にはさまざまな特性をもつ障害児・者が存在することから、平均が大きく異なるパターンDの学生だけがこの概括的な先入見により強く影響されたと考えられる。そして、この影響を取り払うためであれば、経験・知識の量はそれほど多く必要としないことも示唆されよう。

#### IV まとめ

得られた結果と考察をもとに、本学の「特別教育支援論」科目において取り扱うべき内容・方法をまとめておくこととしたい。

1. 「見えにくい」障害内容と、障害児・者の施策や障害児教育の基本となる言葉・概念の把握をはかる。

用語の知識調査の結果、個別の障害内容のうち「見えにくい」障害とともに、施策や障害児教育の基本概念的既知度が比較的良かった。両者とも、教職に就き日々障害と向き合うために必須のことがらといえる。



## 2. 高校以前の障害に関する学習経験を補完する

大学入学前の段階で、障害児・者と関わる経験や学習をすることが稀なことではなくなっている現状ではあるものの、本研究では1割弱の学生がそのような学習機会がないまま入学してきていることが明らかとなった。緒言で述べたように、受講予定者間で障害児・者に理解に対し相当なばらつきがあることが示されたといえる。また、経験のない学生は、そうでない学生に比し、障害児・者に対し心理的距離や性格イメージに関してやや否定的なイメージを持っていることも示された。このような学生が一部とはいえ存在する以上、物理的距離を縮める何らかの経験を補完していく必要があるといえよう。こういった取り組みを通じ、主体的に障害児・者を理解しようとする意思と行動を喚起する必要があるだろう。

## 3. これまでの障害に関する経験や学習内容を整理する

自由記述で見られる学生の経験内容は多様であり、共通するものはそれほど多くなかった。各自の経験や知識内容を学生相互ですり合わせることにより、障害への対し方、考え方を整理し、深化していくことが必要であろう。

## 【参考文献】

- 樋口功季・河原麻子・林田真志（2019）大学生が初等中等教育段階で受けた障害理解教育に関する実態調査, 広島大学特別支援教育実践センター紀要, 17, 11-20.
- 牧本啓子（2018）本学における教師志望学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査 - 「特別支援教育」授業準備のために -, 日本経大論集, 47-2, 1-11, 2018
- 松村孝雄・横川剛毅（2002）知的障害者のイメージとその規定要因, 東海大学紀要文学部, 77, 112-104, 2002
- 文部科学省（2002）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
- 文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. (これらの調査では、通常の学級に在籍する発達障害等の可能性のある児童生徒は、全児童生徒数の6.3%（2002年）, 6.5%（2012年）に該当すると推計されている.)
- 文部科学省初等中等教育局教職員課（2018）教職課程認定申請の手引き（平成31年度開設用）
- 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 -, 信州大学人文科学研究, 7, 159-173, 2013
- 徳田克己・水野智美編著（2005）障害理解, 200-204 289-290, 誠信書房

（ 2020年 5月20日受付 ）  
（ 2020年 7月30日受理 ）