

論文

施設実習前後における知的障害児(者)観の変化の個人特性による相違 —A 短期大学保育科におけるアンケート調査から—

高瀬 慎二 長谷中 崇志 大崎 千秋

I. はじめに

今日の政策動向として地域共生社会の実現が志向され、多様性を認め合うことができる地域社会づくりが進められている(厚生労働省 2019; 厚生労働省 2017)。とりわけ、地域共生社会の実現に向けて重層的な対策が求められる課題の一つに、障害児(者)への差別・排除の問題(内閣府 2017)があげられるが、障害児(者)への理解・共感を育み、社会的排除の問題を解消していくための効果的な福祉教育プログラムは確立されていない(原田 2014: 203-214; 全国社会福祉協議会 2019)。また、障害児(者)観の変容に関する先行研究では、対象群を設けた介入効果を検証したものは少なく、効果検証の蓄積が研究課題となっている(伊藤ら 2022; 楠見 2016)。さらに、障害児(者)観に影響を及ぼす個人特性については十分に解明されておらず(河内 2004)、さらなる検証が必要である。

そこで筆者らは、地域共生社会づくりの推進に寄与する福祉教育プログラムの開発を目指し、その基礎研究を進めている。これまでに知的障害児(者)観の変容に係る要因について検証し、知的障害児(者)との交流経験が知的障害児(者)への肯定的イメージの形成に作用していること(長谷中ら 2019; 高瀬ら 2020)、交流の質(交流の種類)および障害に関する知識の質(知識の種類)が知的障害児(者)観に肯定的な影響を及ぼす可能性があること(長谷中ら 2021)が示された。これらの結果は、知的障害児(者)観の変容に関する先行研究の知見(川間 1998; 生川ら 2006; 大谷 2002)と一致する。本研究はそれらの継続研究である。本研究では、交流経験が知的障害児(者)観に及ぼす効果を対象者の個人特性の観点から検証することを目的とした。

II. 研究方法

(1) 調査対象

A 短期大学保育科2年時の学生を対象に2018年度および2019年度に施設実習指導の前後で記名自記式のアンケート調査を実施した。調査総数は303名(女子299名、男子4名)であった。施設実習前後で比較を行うため、記入漏れなどにより施設実習の前後で対応が取れないデータについては分析から除外した。

(2) 調査内容

施設実習前にこれまでの知的障害児(者)との関係や交流経験の有無について8項目(表1参照)を尋ねた。これらの8項目に対して主成分分析を行うことによって回答者の個人特性の分類を行った。

また、実習前後の①現在の知的障害児(者)へのイメージ、②知的障害児への教育に関する考え方、③知的障害児(者)に対する態度(社会的距離、イメージと感情・評価:以下、一般的なイメー

ジ)についても調査を行った。①については評定値が大きいほどイメージが肯定的であることを意味する。②については河内(2004)を参考に「障害者観尺度」の「統合教育」の1因子の8項目について、質問内で障害名が入る箇所を「知的障害のある子ども」に置き換え実施した。この尺度は合計点が高いほど統合教育に対して肯定的であることを意味する。③については北岡(2001)で用いられている「精神障害に対する態度測定尺度」を参考にし、元の尺度では「精神障害」や「精神病院」となっている部分をそれぞれ「知的障害児(者)」、「施設」とすることで知的障害に対する態度について回答を求めた。この尺度は評定値が低い方が知的障害児(者)に対して肯定的であることを意味している。前述した回答者の個人特性による実習前後での評定の変化について検討を行った。結果の分析にあたっては各評定に対して回答者の個人特性と実習前後を要因とする2要因の分散分析を実施し、多重比較にはHolm-Bonferroni法を用いた。前述した回答者の4分類、すなわち個人特性の観点から、これら①～③の評定値の実習前後での変化について検討した。

(3) 倫理的配慮

本研究は、名古屋柳城女子大学・名古屋柳城短期大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施している(No.2022-009)。得られたデータは匿名化し、個人が特定されないように配慮した。

Ⅲ. 結果

(1) 主成分分析による個人特性の抽出と分類

これまでの知的障害児(者)との関係や交流経験の有無について尋ねた8項目を用いて主成分分析を行った。固有値が1を超える主成分が2つ抽出され、主成分負荷量、寄与率、累積寄与率を表1に示した。第1主成分の寄与率が24.4%、第2主成分の寄与率が17.9%となっており、これら2つの主成分でデータの42.2%を説明できる。これらの主成分負荷量の絶対値が0.35を超えるものを基準として解釈したところ、第1主成分は「学校教育の場での知的障害児(者)との交流の多さ」、第2主成分は「身近な知的障害児(者)との交流の多さ」を表す変数と推察した。これら第1と第2主成分の主成分得点の正負を基準として回答者を「学校教育での交流経験の多寡」、「身近な交流経験の多寡」により4種に分類した。各分類と該当者数を表2に示した。

表1 主成分分析の結果

質問項目	第1主成分	第2主成分
1. 同居家族に知的障害を持っている者がいる	0.027	0.406
2. 親族に知的障害を持っている者がいる	0.115	0.540
3. 幼稚園・保育園のクラスに知的障害児が在籍した	0.438	-0.127
4. 小学校のクラスに知的障害児が在籍した	0.516	-0.242
5. 中学校のクラスに知的障害児が在籍した	0.509	-0.287
6. 高校のクラスに知的障害児が在籍した	0.246	-0.108
7. 知的障害児(者)を対象としたボランティア経験がある	0.330	0.424
8. 短大入学後、施設実習前までに知的障害児(者)との交流経験があった	0.315	0.443
固有値	1.951	1.428
寄与率	0.244	0.179
累積寄与率	0.244	0.422

表2 回答者の個人特性と該当人数

回答者の個人特性	該当人数
学校教育：多、身近：多	48
学校教育：少、身近：多	25
学校教育：少、身近：少	125
学校教育：多、身近：少	84

(2) 知的障害児（者）観の個人特性による実習前後での変化

回答者の個人特性別に結果を図1に示した。知的障害児（者）に対するイメージは、実習後に実習前よりも高くなっていた ($F(1, 278) = 14.93, p < .01$) が、回答者の個人特性による違いは認められなかった。統計的な違いは認められていないが、学校教育および身近な交流経験の双方が多かった回答者（「学校教育：多、身近：多」群）は実習前の段階から既に知的障害児（者）に対するイメージが高く、実習後の変化はその他の回答者よりも少ない傾向にあった。

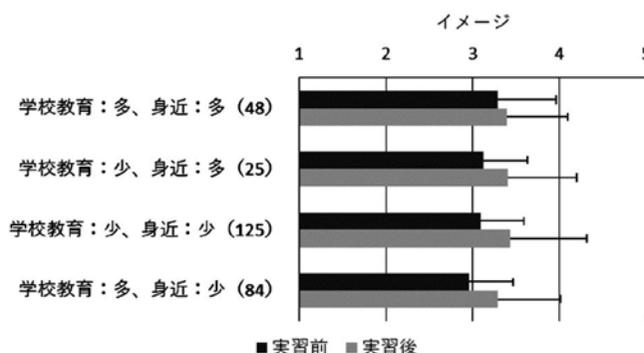


図1 個人特性別の実習前後での知的障害児（者）に対するイメージ

注：図中の括弧内の数値は、回答者数を表している。

統合教育尺度得点の合計点について個人特性別に実習前後で平均を求めたものを図2に示した。統合教育に関する考え方は、個人特性 ($F(3, 279) = 3.20, p < .05$)、実習前後 ($F(1, 279) = 3.96, p < .05$) で評定値に有意差が認められた。特に学校教育での交流経験が少なく身近な交流経験が多い回答者（「学校教育：少、身近：多」群）において、実習前の評定値が他の群よりも低く、実習後に他の回答群と同程度肯定的になっていた。また、実習前後に関わらず、学校教育および身近な交流経験の双方が多い回答者（「学校教育：多、身近：多」群）は、両者が少ない回答者（「学校教育：少、身近：少」群）および学校教育での交流経験が少なく身近な交流経験が多い回答者（「学校教育：少、身近：多」群）よりも統合教育に関して肯定的であった。これら3群の実習後の評定値は同程度であり、また、この後者2つの回答群に共通する回答者の個人特性は、学校教育での知的障害児（者）との交流が少ないことであることから、学校教育における交流が少ない回答群は、実習を通して統合教育への考え方が、学校教育および身近な交流経験の双方が多い回答者と同程度に肯定的になることを示唆している。

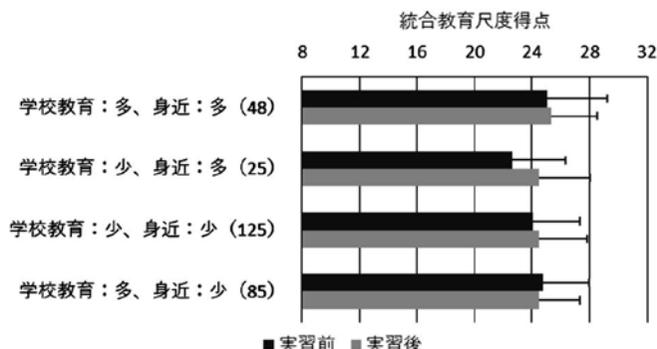


図2 個人特性別の実習前後での統合教育尺度得点の合計

注：図中の括弧内の数値は、回答者数を表している。

知的障害児(者)に対する態度の結果を図3に示した。知的障害児(者)に対する態度に関して、社会的距離については個人特性について有意差が認められ ($F(3, 264) = 3.42, p < .05$)、実習前後に関係なく学校教育および身近な交流経験の双方が多い回答者(「学校教育：多、身近：多」群)は、その他の群より評定値が低く社会的距離が近くなっていた。しかし、統計的な差は認められていないが、この「学校教育：多、身近：多」群において実習後に実習前よりも評定値が高くなり、社会的距離が遠くなる傾向が見受けられ、その他の群と同程度になっていた。イメージと感情・評価については個人特性、実習前後の両要因ともに差は認められなかった。

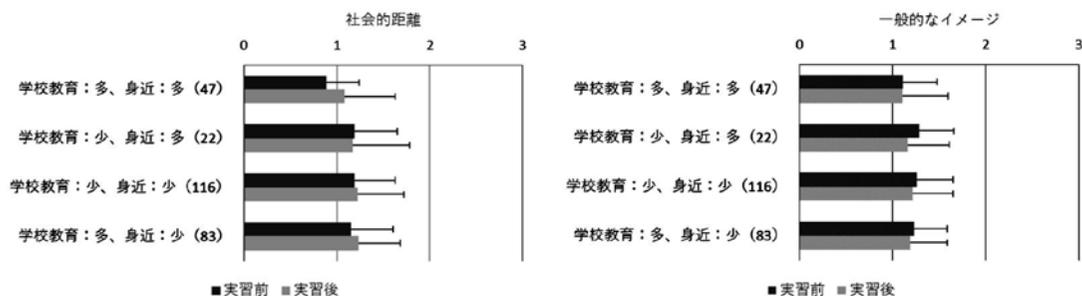


図3 個人特性別の実習前後での知的障害児(者)への態度

注：図中の括弧内の数値は、回答者数を表している。

IV. 考察

本研究では、アンケート調査回答者のこれまでの知的障害児(者)との交流経験の多寡といった個人特性を踏まえた知的障害児(者)観の施設実習による変容について検討した。交流経験については学校教育での関わり、親族などの身近な関わりの2つの観点から個人特性を分類した。結果の概要は以下の通りである。知的障害児(者)に対するイメージは個人特性に関わらず実習後に肯定的なものとなることがわかった。これらは我々のこれまでの報告(長谷中ら 2019; 高瀬ら 2020)とも整合的である。統計的な差は認められなかったが学校教育や身近な知的障害児(者)との交流が多い回答群は実習前の段階から既に肯定的なイメージを持っており、他の回答者群と比べると

実習前後での変化は乏しくなっていた。統合教育に関する考え方は、学校教育の場での知的障害児(者)との関わりが少ない回答群において実習後に他の群と同程度となり、統合教育に対して積極的になっていることが明らかになった。このことは学校教育の場でこれまで関わりを持つことが少なかった回答者は、施設実習での知的障害児(者)との関わりを通して、知的障害児(者)とともに学ぶ統合教育への考え方がより肯定的なものへと変化していることを示唆している。知的障害児(者)への態度に変化をもたらす交流の質に関する評価研究は少なく(楠見2017)、知的障害児(者)との交流の質の差異に着目して検討を深めていく必要がある。知的障害児(者)に対する態度においては、学校教育や身近な知的障害児(者)との交流が多い回答群は実習前後に関わらず、他の個人特性を持つ回答群より社会的な距離が近いという特徴が見られた。先行研究において、交流教育経験および統合教育経験の2つの形態によって障害児(者)への態度形成に異なる影響をもたらす可能性が示されており(田川ら1992)、交流経験の内容に焦点を当てた検証が必要である。一方、一般的なイメージや感情・評価に関しては実習前後での個人特性による違いは今回の分析からは認められなかった。

本研究の結果を回答者の個人特性という観点から見ると、全般的に学校教育や身近な知的障害児(者)との交流が多い回答群は実習前の段階から既に肯定的な知的障害児(者)観が形成されており、実習によってさらに肯定的なものに変化するという効果は認められなかった。一方、統合教育に関する考え方は、これまで学校教育の場で知的障害児(者)との関わりが少ない場合には実習を通して関わりを持つことで学校教育の場での関わりがあった回答者と同程度まで肯定的に変化する可能性があることが示唆された。

V. おわりに

本研究では、施設実習前におけるこれまでの知的障害児(者)との関係や交流経験の有無について尋ねた8項目をもとに主成分分析を行った。分析の結果、「学校教育の場での知的障害児(者)との交流の多さ」「身近な知的障害児(者)との交流の多さ」の2つの主成分に集約され、その主成分得点から「学校教育での交流経験の多寡」「身近な交流経験の多寡」により4群(個人特性)に分類して知的障害児(者)観の施設実習前後での変化を検証した。その結果、①知的障害児(者)に対するイメージは、個人特性に関わらず実習後に肯定的な変化を促進すること、②統合教育に関する考え方は、学校教育および身近な知的障害児(者)との交流経験が多い回答者(「学校教育:多、身近:多」群)は実習前後に関わらず他の回答群よりも統合教育に関して肯定的であるが、施設実習での知的障害児(者)との関わりにより学校教育の場でこれまで交流経験が少ない回答者の統合教育への考え方に肯定的な影響を与える可能性があること、③知的障害児(者)に対する態度は、学校教育および身近な知的障害児(者)との交流経験が多い回答者(「学校教育:多、身近:多」群)は実習前後に関わらず他の回答群よりも社会的距離が近く、知的障害児(者)に対して肯定的であることの3点が明らかになった。

本研究には以下の課題がある。今回の研究の問題点として主成分得点の正負で分類を行ったため、学校教育、身近な関わりが中程度の回答者も強制的に各群に振り分けてしまっている。このため、各群が個人特性の特徴を強調したものとはなっておらず、個人特性に差が見えにくくなっている可能性がある。今後の課題として各個人特性を中程度持つ回答者を一定の基準で除外し、再度同様の

分析を行うことも必要と考えられる。さらに、学校教育の場や身近な知的障害児(者)との交流経験の質に焦点を当てた検討や、各交流経験の影響度について検討していくことが求められる。

文 献

- 長谷中崇志・高瀬慎二・大崎千秋(2019)「交流経験が保育科学生の知的障害児(者)に対するイメージに及ぼす効果—A 短期大学における施設実習前後のアンケート調査から」『名古屋柳城短期大学研究紀要』41, 171-179.
- 長谷中崇志・高瀬慎二・大崎千秋(2021)「保育科学生の知的障害児(者)観の変容—A 短期大学における施設実習の代替である学内演習前後のアンケート調査から」『名古屋柳城短期大学研究紀要』43, 43-50.
- 原田正樹(2014)『地域福祉の基盤づくり』中央法規.
- 伊藤大介・斉藤雅茂(2022)「A市における一般介護予防事業としてのボランティアポイント事業の効果—高齢者の地域活動への参加と介護予防の観点から」『構成の指標』69(7),24-30.
- 河内清彦(2004)「障害学生との交流に関する健常大学生の自己効力感及び障害者観に及ぼす障害条件,対人場面及び個人的要因の影響」『教育心理学研究』52, 437-447.
- 川間健之介(1998)「知的障害者に対する態度に及ぼす読書法の効果—読書材料と態度変容の効果維持」『山口大学教育学部研究論叢(第3部)芸術・体育・教育・心理』48, 13-20.
- 北岡(東口)和代(2001)「精神障害者への態度に及ぼす接触体験の効果」『精神障害とりハビリテーション』5, 142-147.
- 厚生労働省・地域共生社会推進検討会(2019)「地域共生社会に向けた包括的支援と多様な参加・協働の推進に関する検討会(最終とりまとめ)」.
- 厚生労働省・地域力強化検討会(2017)「最終とりまとめ—地域共生社会の実現に向けた新しいステージへ」.
- 楠見友輔(2016)「日本における障害児と健常児の交流教育に関するレビューと今後の課題」『特殊教育学研究』54(4),213-222.
- 楠見友輔(2017)「知的障害児との交流の質を規定する条件—交流経験の語りの質的分析」『特殊教育学研究』55(4), 189-199.
- 内閣府(2017)「障害者に関する世論調査」.
- 生川善雄・梅谷忠勇・前川久男(2006)「知的障害者に対する態度に関する文献研究—態度の多次元的研究に焦点をあてて」『千葉大学教育学部研究紀要』54, 15-23.
- 大谷博俊(2002)「知的障害児(者)に対する健常者の態度に関する研究—大学生の態度と交流経験・接触経験との関連を中心に」『特殊教育学研究』40(2), 215-222.
- 田川元康・由良妙子(1992)「障害児に対する小学生の態度形成—統合教育・交流教育の影響」『和歌山大学教育学部紀要教育科学』41(1), 1-16.
- 高瀬慎二・長谷中崇志・大崎千秋(2020)「交流経験と交流の質が知的障害児(者)観に及ぼす効果の再現性の検討—A 短期大学保育科学生を対象とした施設実習前後の調査データを用いて」『名古屋柳城女子大学研究紀要』1, 147-157.
- 全国社会福祉協議会(2019)「地域共生社会に向けた福祉教育の展開—サービスラーニングの手法で地域をつくる」.

Changes in Child Care Course Students' Understanding of Persons With Intellectual Disabilities

Takase, Shinji* Hasenaka, Takashi** Osaki, Chiaki**

A 短期大学保育科学生に実施した施設実習前後の調査結果を用いて、①現在の知的障害児（者）へのイメージ、②知的障害児への教育に関する考え方、③知的障害児（者）に対する態度（社会的距離、イメージと感情・評価）の評定値の実習前後での変化について個人特性の観点から検討した。施設実習前におけるこれまでの知的障害児（者）との関係や交流経験の有無について尋ねた8項目をもとに主成分分析を行った結果、「学校教育の場での知的障害児（者）との交流の多さ」「身近な知的障害児（者）との交流の多さ」の2つの主成分に集約された。その主成分得点から「学校教育での交流経験の多寡」「身近な交流経験の多寡」により4回答群（個人特性）に分類し、知的障害児（者）観の施設実習前後での変化を検証した。その結果、①知的障害児（者）に対するイメージは、個人特性に関わらず実習後に肯定的な変化を促進すること、②統合教育に関する考え方は、学校教育および身近な知的障害児（者）との交流経験が多い回答者（「学校教育：多、身近：多」群）は実習前後に関わらず他の回答群よりも統合教育に関して肯定的であるが、施設実習での知的障害児（者）との関わりにより学校教育の場でこれまで交流経験が少ない回答者の統合教育への考え方に肯定的な影響を与える可能性があること、③知的障害児（者）に対する態度は、学校教育および身近な知的障害児（者）との交流経験が多い回答者（「学校教育：多、身近：多」群）は実習前後に関わらず他の回答群よりも社会的距離が近く、知的障害児（者）に対して肯定的であることの3点が明らかになった。

キーワード：地域共生社会、知的障害児（者）観、交流経験（個人特性）、保育科学生、施設実習

* Nagoya Ryujo Women's University

**Nagoya Ryujo Junior College

