

論文

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—

高瀬 慎二 長谷中崇志 大崎 千秋

I. はじめに

地域共生社会の実現に向けて、全世代・全対象型包括的支援体制の構築が各市町村に求められている(厚生労働省 2019)。今後、包摂的な地域社会を創出していく上で、障害児(者)に対する差別・社会的排除の問題に向き合い、解消していくことが重要課題の一つとしてあげられる(厚生労働省 2017:4)。先行研究においても、総論賛成各論反対といわれる障害児(者)への差別や偏見の問題が存在していることが報告されており(内閣府 2017; 栗田ら 2014; 生川 1998; 大谷 2002)、地域共生社会の実現に向けた効果的な福祉教育プログラムの開発が求められている(原田 2014:212-219)。障害児(者)へのイメージや態度に関する先行研究では、①知的障害児(者)との交流経験がそのイメージに肯定的な影響を及ぼすことが大半の研究で示されているが(藤井 2000; 藤田 2015; 生川ら 2006)、否定的な影響を及ぼすとする報告(青戸ら 2014; 西川 2019; 大谷 2001; 田川ら 1992)もあり、結果は必ずしも一致していないこと、②障害児(者)に対する肯定的・否定的態度の形成には、交流経験に加えて交流の質が影響している可能性があること(河内 2006; 楠見 2017; Narukawa et al. 2004; 縄中ら 2011; 大谷 2002)、③交流の質に焦点を当てた研究は限られている(楠見 2016)ことが知見として示されており、十分な検討がなされていない。さらに、障害児(者)観の変化に関する先行研究をみると、交流の質に着目して交流経験がもたらす効果を検証した研究は少なく(大谷 2002; 渡辺ら 2003)、結果の再現性について検討された報告は見当たらない。今後、交流経験と交流の質が障害児(者)観にどのような影響を及ぼすのかを解明していく必要がある。

そこで、本研究では、保育科学生に実施した施設実習前後の調査データを用いて、知的障害児(者)との交流経験および交流の質(交流の種類)が知的障害児(者)観にもたらす効果を明らかにすることを目的とし、継続研究を行った。筆者らは、2018年度にアンケート調査を実施し、①知的障害児(者)との交流経験が肯定的な影響を及ぼしていること、②交流の質(交流の種類)に関して、知的障害児(者)との深い関わりがより肯定的なイ

メージ形成に作用している可能性が示唆された（長谷中ら 2019）。本稿では、知的障害児（者）観として①知的障害児（者）へのイメージ、②統合教育への考え方、③知的障害児（者）への態度に着目し、交流経験および交流の質（交流の種類）による知的障害児（者）観への影響について、2019年度に再度実施した調査データを分析することにより2018年度調査結果の再現性を検討した。

Ⅱ. 研究の方法

(1) 調査対象

A 短期大学保育科に在籍する学生 151 名（2 年生：女子 149 名、男子 2 名）を対象に、施設実習指導開始時の 2019 年 3 月と施設実習を終えた 8 月に記名自記式のアンケート調査を実施した。本稿では便宜上、3 月実施、8 月実施のアンケート調査をそれぞれ実習前、実習後アンケートと呼称する。2018 年度においても同様の時期に施設実習を行う学生に対して調査を行っている（長谷中ら 2019）。実習前後で比較を行うため、記入漏れなどにより実習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

調査内容は、調査結果の再現性を確認するため 2018 年度の調査と同一とした。本稿では、主に①今回の施設実習での知的障害児（者）との交流経験（実習後のみ実施）、②現在の知的障害児（者）へのイメージ（実習前後で実施）、③統合教育への考え方（実習前後で実施）、④知的障害児（者）への態度（社会的距離、イメージと感情・評価：実習前後で実施）について取り上げ報告する。①の施設実習での知的障害児（者）との交流経験は、「Ⅲ. 結果 (2)」で後述する 3 種の経験の有無について回答を求めた。②の知的障害児（者）へのイメージについては、5 段階（1. 悪い、2. やや悪い、3. どちらでもない、4. やや良い、5. 良い）で回答を求め、数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。③統合教育への考え方については、河内（2004）の「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、回答を 5 件法（「全くそう思わない」、「あまりそう思わない」、「どちらでもない」、「そう思う」、「強くそう思う」）で求め、回答者ごとに合計点を算出し、得点が高いほど肯定的であることを示している。④知的障害児（者）への態度は北岡（2001）の「精神障害に対する態度（Attitudes toward Mental Disorder: AMD）測定尺度」を参考にした。この尺度は、「友

達になってもよい」、「一緒に働いても構わない」など自分と精神障害者との社会的距離に対する態度（以下、社会的距離）と「善悪の判断がつけられない」、「何をするかわからないので危険である」など精神障害者に対するイメージと感情・評価の2つの因子からなる20項目で構成されている。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。回答は4件法（「そう思わない」、「あまりそう思わない」、「まあそう思う」、「そう思う」）とし、回答者ごとに2因子に関連する項目の平均点を算出し、点数が低いほど肯定的な態度であることを示している。

(3) 倫理的配慮

調査を実施するにあたり、対象者に、本研究の目的や意義、結果を研究発表（学会・論文）に用いること、回答の拒否権があることを配布文書で説明し、同意を得た。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) 調査対象者の基本属性

調査対象者の基本属性をアンケートの実施年度別に表1に示した。2018年度においては、実習施設種別が障害児（者）支援施設、乳児院・児童養護施設のどちらであっても知的障害児（者）との交流経験がある学生は4割～45割程度であった。一方、2019年度においては障害児（者）支援施設で実習を行った学生の8割近くが知的障害児（者）との交流があり、交流がないと答えた学生はほとんどいないという特徴が見られた。このように実習施設種別と関係なく知的障害児（者）との関わりが見られるため、以後の分析において

表1 実習施設種別と知的障害児（者）との交流経験の有無（2018年度、2019年度）

実習施設種別	知的障害児（者）との交流経験						計
	有り		無し		無記入		
	n	%	n	%	n	%	n
2018年度							
障害児（者）支援施設	23	40.4	31	54.4	3	5.3	57
乳児院・児童養護施設	44	46.8	47	50.0	3	3.2	94
2019年度							
障害児（者）支援施設	35	79.5	3	6.8	6	13.6	44
乳児院・児童養護施設	39	37.1	59	56.2	7	6.7	105

は実習施設別ではなく知的障害児(者)との交流経験の有無で回答を分類し、検討を行った。

(2) 施設実習での交流経験と知的障害児（者）へのイメージ

2018年度実施の調査から、施設実習での知的障害児(者)との交流経験が知的障害児(者)に対する肯定的なイメージの形成に影響することが示唆されていた。そのため、同様の傾向が2019年度の調査においても見られるかを検討した。知的障害児(者)との交流経験は、①コミュニケーションをとる機会、②日常生活支援（衣服の着脱、身の回りの支援、移動支援、就労支援）、③身体介助（食事、入浴、排泄）の3種の質の異なる経験の有無を調査した。これらの経験の有無の内訳を調査の実施年度別に表2に示した。年度に関係なく①から③へと交流経験の質的な内容が深くなっていくほど、「経験あり」と回答した学生は少なくなっていた。

表2 実施年度別の3種の交流経験の有無（回答数）

実施年度	①コミュニケーションをとる機会		②日常生活支援		③身体介助	
	あり	なし	あり	なし	あり	なし
2018年度	64	68	53	84	46	93
2019年度	75	58	58	75	51	85

2018年度、2019年度の調査結果について、3種の知的障害児（者）との交流経験の有無と実習前後でのイメージの評定値について、図1に示した。それぞれ2要因混合の分散分析を行ったところ、イメージの評定値に関して、3種の経験すべてで交流経験の有無、実習参加の両要因について主効果が認められ、また、両要因間に交互作用が認められた。そのため、下位検定を行ったところ、交流経験の種類に関係なく、施設実習で知的障害児（者）と交流があると実習前よりも知的障害児（者）に対するイメージの評定値は高くなることがわかった（2018年度、①コミュニケーションをとる機会： $F_{1,130} = 20.46, p < .01$ 、②日常生活支援： $F_{1,130} = 48.04, p < .01$ 、③身体介助： $F_{1,130} = 53.05, p < .01$ 、2019年度、①コミュニケーションをとる機会： $F_{1,126} = 21.15, p < .01$ 、②日常生活支援： $F_{1,126} = 29.60, p < .01$ 、③身体介助： $F_{1,126} = 31.99, p < .01$ ）。しかし、交流経験がない場合には実習前後でのすべての場合において評定値に有意差はなかった。実習前では障害児(者)へのイメージにすべての場合において有意差は認められなかったが、実習後と比較すると交流経験が

ある学生は、交流経験がない学生よりも評定値が高くなっていった (2018年度、①コミュニケーションをとる機会： $F_{1,130} = 14.95, p < .01$ 、②日常生活支援： $F_{1,130} = 46.72, p < .01$ 、③身体介助： $F_{1,130} = 45.80, p < .01$ 、2019年度、①コミュニケーションをとる機会： $F_{1,126} = 12.24, p < .01$ 、②日常生活支援： $F_{1,126} = 17.99, p < .01$ 、③身体介助： $F_{1,126} = 16.83, p < .01$)。これらは、2018年度、2019年度で同様であった。また、交流経験のあった学生の実習後のイメージの評定値を交流の質ごとにみると①コミュニケーションをとる機会、②日常生活支援、③身体介助へと①から③の順に交流の内容が深いほど、評定値が高くなる傾向 (2018年度、①コミュニケーションをとる機会： 3.61 ± 0.88 、②日常生活支援： 3.91 ± 0.87 、③身体介助： 3.96 ± 0.88 、2019年度、①コミュニケーションをとる機会： 3.57 ± 0.83 、②日常生活支援： 3.67 ± 0.82 、③身体介助： 3.73 ± 0.82) が両年度で見られたが、統計的な差は認められなかった。

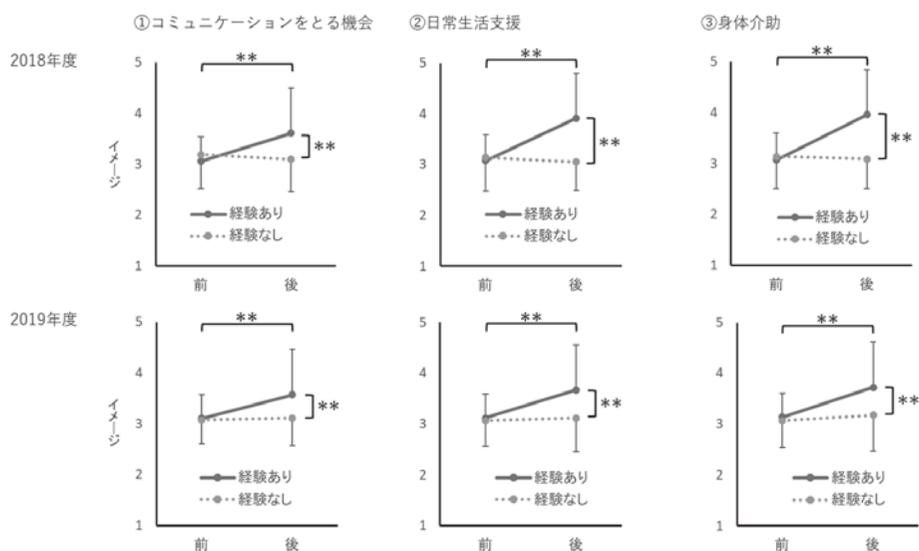


図1 年度別の知的障害児(者)との交流経験の有無と実習前後での知的障害児(者)へのイメージ
注：** $p < .01$

(3) 施設実習での交流経験と統合教育への考え方

施設実習での知的障害児(者)との交流を通して、健常児と知的障害児とが同じ空間で学ぶ統合教育についての考え方が変化するかを検討した。このため、「Ⅲ. 結果 (2)」で示した3種の交流経験のうち、少なくともどれか1つを経験している場合には「経験あり」、どれも経験していない場合を「経験なし」とし、統合教育尺度について交流経験の有無と実習経験(実習前、実習後)を要因とする2要因の混合分散分析を行ったが、実施年度に

関わらず両要因とも統計的な差は認められなかった。また、2018年度と2019年度の結果を合算したデータにおいても統計的な差は認められなかった。統計的に差がなかったため、積極的に結論づけることはできないが、実習での障害児（者）との交流だけでは、統合教育に関する考え方を変容させるのは難しいことを示している。

2018年度と2019年度の調査を合算したデータを用いて、中学校までの教育（幼稚園・保育園、小学校、中学校）のいずれかにおいて知的障害児が同じクラスに在籍していたかどうか、および実習経験の2つの要因が統合教育への考え方に影響するか2要因の混合分散分析を行ったところ、両要因間に交互作用が認められた($F_{1,285} = 6.27, p < .05$)。そのため、下位検定を行ったところ、同じクラスへの在籍を経験したことがある場合には、統合教育尺度の得点に実習前後で有意差はないが、経験したことがない場合には、実習前よりも実習後の方が尺度得点が高くなっていった ($F_{1,285} = 10.18, p < .01$)。また、実習前の尺度得点は同じクラスへの在籍の経験がない場合にある場合よりも低くなっており ($F_{1,285} = 5.71, p < .05$)、実習後は両者で同程度の水準となっていた (表3)。このことから、これまでに同じクラスに知的障害児が在籍した経験がない場合には、実習前は他の学生よりも統合教育に関して否定的な考えを持っているが、実習を経験することで他の学生と同程度に肯定的な考えに変化するものと考えられる。

表3 知的障害児の同クラスへの在籍経験有無および実習経験による統合教育尺度得点の変化

	実習前	実習後
在籍経験あり	24.69 (3.53)	24.57 (3.21)
在籍経験なし	23.67 (3.33)	24.76 (3.15)

注：カッコ内は標準偏差を表している

(4) 施設実習での交流経験と知的障害児（者）への態度 (社会的距離、イメージと感情・評価)

知的障害児（者）との交流により知的障害児（者）への態度が変化するかを検討した。このため、「Ⅲ. 結果 (3)」と同様に3種の交流経験のうち、少なくともどれか1つを経験している場合には「経験あり」、どれも経験していない場合を「経験なし」とし、交流経験の有無と実習経験が社会的距離、およびイメージと感情・評価に及ぼす影響を調査年度別に検討した。しかし、社会的距離、イメージと感情・評価の両者において年度をまたいだ一貫した結果は認められなかった。

IV. 考察

本稿では施設実習での知的障害児（者）との交流経験が知的障害児（者）へのイメージ、統合教育への考え方、知的障害児（者）への態度に及ぼす影響を中心に検討してきた。

知的障害児（者）へのイメージについては、異なる年度に実施した調査においても同様の傾向が見られ再現性も高いことから、交流の種類に関わらず実習での知的障害児（者）との交流が肯定的イメージの形成に作用していることが、ほぼ確実である。交流経験が知的障害児（者）へのイメージに肯定的な影響をもたらすことが先行研究の多くで示されており（楠見 2016；生川ら 2006）、本分析結果は先行研究の報告と一致する。ただし、そうした交流経験の質の深さは、若干ではあるが、よりイメージを肯定的にする傾向をもたらす可能性があるが、明確にするには今後さらなる検討が必要となる。障害児（者）との交流経験とその効果の関係を検証した従来の研究では、交流の質的差異が考慮されていない（楠見 2016：215）ことが指摘されているが、本研究によって、有意差は見られないものの交流の質（交流の種類）の違いが障害児（者）に対するイメージに影響を与える可能性が示唆された。なお、交流の質の評価に関して、交流経験を通じた本人の認識である「主観的評価としての交流の質」（楠見 2017：189）の面からも捉えることにより量的・質的に分析する必要性が指摘されている。今後、交流の質の評価尺度について詳細に検討していくことが必要である。統合教育への考え方については、交流経験の有無は関与していないと考えられる結果が得られた。しかし、中学校までの教育機会の中で知的障害児が同じクラスに在籍した経験がない場合には、施設実習によって統合教育への考え方が肯定的なものとなることが明らかになった。障害児（者）との交流経験が統合教育への考えに及ぼす影響を検討した先行研究では、統合教育の考えに影響する重要な要因として、交流の質（大谷 2002）や知識（縄中ら 2011）が関与していると考えられること、過去の障害児（者）との交流経験の有無は、統合教育への肯定的・受容的な意識形成に直接影響するとはいえないこと（河内 2004；縄中ら 2011；田川ら 2005）が示されている。施設実習での知的障害児（者）との交流を通して、健常児と知的障害児とが同じ空間で共に学ぶ統合教育についての考え方に変化が見られるかを確認したが、今回の分析結果からは、統計的な差は認められなかった。先行研究の知見に基づけば、本調査の対象者は施設実習に参加するまでに、保育科の関連科目を通じて障害や統合教育に関する基本的知識を習得し、統合教育の重要性を認識していることから変化が見られなかったと考えられる。また、上述したように、中学校までの教育（幼稚園・保育園、小学校、中学校）のいずれかにおいて知的障害

児が同じクラスに在籍した経験がある学生と在籍した経験がない学生とで比較した結果、①在籍の経験がない場合には、実習前よりも実習後の方が尺度得点が優位に高くなっており、②実習前の尺度得点は、在籍の経験がない場合にある場合よりも優位に低くなっていた。先行研究により、障害児（者）に対する意識構造は多次元的であることが報告されている（河内 2004：438）。福島ら（2016）は、障害児（者）への態度に影響を与えると従来の研究でいわれている障害に関する知識に関して、仮説的に「基本的知識」と「実践的知識」に分けて提示したうえで、障害児（者）との交流経験がある人の方がいない人よりも実践的知識得点が高い傾向にあることを示し、特に、実践的知識の有無が障害児（者）への態度に影響を与える重要な要因である可能性を報告している。それらの知見によれば、今回の分析結果では、過去において知的障害児が同じクラスに在籍した経験がない学生は、施設実習への参加を通して知的障害児（者）と交流することにより「実践的知識」を習得し、結果として、知的障害児（者）への肯定的なイメージの形成、統合教育に対する考え方の肯定的な変化につながったのではないかと考える。今後のさらなる検討が必要であるが、本研究を通して、障害に関する知識が知的障害児（者）へのイメージや統合教育に対する考えに影響を及ぼす可能性が示唆されたといえる。知的障害児（者）への態度については、交流経験の有無の影響について一貫した結果は得られなかった。先行研究では、知的障害児（者）に対する態度は複雑で多次元的な構造であること（栗田ら 2014；生川ら 2006）、障害児（者）に対する態度形成には段階があること（北川 1991：49-54）が報告されている。さらに、まだ十分に検討されていないが、交流経験の量（楠見 2017）、交流の質（大谷 2002）、知識（大谷 2001）が知的障害児（者）への態度に肯定的・受容的な影響を与える要因として示唆されている。先行研究の知見によれば、施設実習における限られた期間での知的障害児（者）との交流経験であることが理由として挙げられ、今回の分析結果からは、知的障害児（者）への態度に変化が見られなかったと考えられる。

V. おわりに

本研究の結果、施設実習での交流という短い期間での関わりであっても、知的障害児（者）へのイメージといった比較的容易に肯定的に変化するものがあることが明らかになった。先行研究では、行動的態度より認知的態度は比較的变化しやすいことが指摘されており（木船 1986；大谷 2001）、本研究もその仮説を支持する結果が得られた。一方、統合教育への考え方、知的障害児（者）への態度といったように、実習での関わりだけでは変化しにく

いものもあることも同時に明らかとなり、地域共生社会の実現のために障害児（者）への差別や偏見をなくすためにも、これらを変化させる要因について今後検討していきたい。

文 献

- 青戸泰子・平岩恵 (2014) 「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」『岐阜女子大学紀要』43, 77-86.
- 藤井和枝 (2000) 「知的障害児・者に対する女子短大生の意識の変化(1)—ボランティア活動と施設実習を経過して」『埼玉純真女子短期大学研究紀要』16, 9-26.
- 藤田紀昭 (2015) 「知的障害者スポーツ大会へのボランティア参加による障害者に対する意識変化に関する研究」『Doshisha Journal of Health & Sports Science』7, 9-16.
- 福島久美子・清水寿代 (2016) 「大学生の自己・他者受容と発達障害に関する知識が発達障害者に対する態度に与える影響」『広島大学大学院教育学研究科幼年教育研究年報』38, 35-42.
- 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.
- 原田正樹 (2014) 『地域福祉の基盤づくり』中央法規.
- 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.
- 河内清彦 (2006) 「障害者等との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.
- 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.
- 北川彰一 (1991) 「交流教育—出会いと理解の深まり」三谷嘉明編『精神遅滞者の充実したライフサイクル—自立を促す援助の在り方』明治図書.
- 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」.
- 厚生労働省・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

- (2019)「地域共生社会推進検討会最終とりまとめ」.
- 栗田季佳・楠見孝(2014)「障害者に対する潜在的態度の研究動向と展望」『教育心理学研究』62(1), 64-80.
- 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(1998)「わが国における知的障害児（者）に対する態度研究の現状と課題」『特殊教育学研究』35(4), 67-72.
- Narukawa, Y., Maekawa, H., Umetani, T. (2004) Causal Analysis of Attitude Formation Towards Persons With Intellectual Disabilities, The Japanese Journal of Special Education, 42(6), 497-511.
- 生川善雄・梅谷忠勇・前川久雄(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.
- 縄中美穂・水口啓吾・湯沢正通(2011)「発達障害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.
- 西川勝利(2019)「保育科学生の障害児・者に対する意識変容に関する一考察—体験実習前後の比較を通して」『松山東雲女子大学人文科学部紀要』28, 90-100.
- 大谷博俊(2001)「交流教育における知的障害児に対する健常児の態度形成—態度と事前指導における情報提供, 交流経験, 評価対象となる知的障害児の特定との関連性の検討」『特殊教育学研究』39(1), 17-24.
- 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.
- 田川元康・本谷望(2005)「障害児の統合教育に対する保育系女子大学生の意識(2)」『京都女子大学発達教育学部紀要』(1), 21-29.
- 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（第1部教育科学）』49(2), 15-30.

Reproducibility of the Effects of Quality of Interactional Experience on Child Care Course Students' Understanding of Persons with Intellectual Disabilities

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

本研究では、知的障害児（者）観として①知的障害児（者）へのイメージ、②統合教育への考え方、③知的障害児（者）への態度に着目し、交流経験および交流の質（交流の種類）による知的障害児（者）観への影響について、2019年度に再度実施した調査データを分析することにより2018年度調査結果の再現性を検討した。対象は、A短期大学保育科に在籍する学生である。その結果、施設実習での交流という短い期間での関わりであっても、知的障害児（者）へのイメージといった比較的容易に肯定的に変化するものがあることが明らかになった。一方、統合教育への考え方、知的障害児（者）への態度といったように、実習での関わりだけでは変化しにくいものもあることも同時に確認された。

キーワード：地域共生社会、保育科学生、知的障害児（者）観、交流経験、交流の質

* Nagoya Ryujō Women's University

** Nagoya Ryujō Junior College