

論文

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—

長谷中崇志 高瀬 慎二 大崎 千秋

I. はじめに

2020年6月に「地域共生社会の実現のための社会福祉法等の一部を改正する法律」が成立するなど今日、地域共生社会の実現に向けた法制度改正が進められている。地域共生社会の具体化に向けて、各市町村において包括的支援体制の整備が進められる中、地域共生社会の実現に資する福祉教育プログラムの開発が求められている（全国社会福祉協議会 2013・2014・2019）。先行研究によれば、従来の福祉教育の特徴として、「抽象的・理念的」「スローガンの」な側面があること、非障害者の優位性を確認するとどまる「貧困的な福祉観の再生産」につながるものが指摘されている（原田 2014：203-214）。また、多様性を内包する地域社会において、障害児（者）に対する差別・偏見（内閣府 2017）などの社会的排除の問題に象徴されるように、少数者が排除されていくという実際の地域社会が抱える「影の側面」にも留意することが必要である。今後、地域共生社会の実現に向けて、その重要課題の一つである「個人の尊厳が尊重され、多様性を認め合うことができる地域社会」づくり（厚生労働省 2017）の推進に寄与する効果的な福祉教育プログラムの開発が期待されている。

筆者らはこれまでに、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て基礎研究を進めている。具体的には、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）との交流経験および交流の質（交流の種類）が知的障害児（者）観に及ぼす効果を明らかにした（長谷中ら 2019；高瀬ら 2020）。本研究はそれらの継続研究である。本研究では、A短期大学保育科学生に実施した、「施設実習」学内演習」（コロナ禍にともない施設実習が中止され、その代替として行われた5日間の学内学習。以下、学内演習）前後のアンケート調査結果をもとに、これまでに実施した施設実習前後の調査結果と比較しながら知的障害児（者）観の変容について検証した。

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146名（2年生：女子146名）を対象に、2020年10月に行われた学内演習の前後に記名自記式のアンケート調査を実施した。また、2018、2019年度に行われた通常の実習指導前後の調査データ（2年生：女子299名、男子4名）も合わせて分析を行った。これまでの我々の先行研究において施設実習における知的障害児（者）との関わりが肯定的なイメージを形成することが明らかになっている。このため、2018、2019年度のデータに関しては施設実習における知的障害児（者）と関わりの有無によってもデータを分けて分析を行った。本稿では便宜上、学内演習（2020年度）および施設実習（2018、2019年度）の前後のアンケート調査をそれ

ぞれ指導前、指導後アンケートと呼称する。学内演習および施設実習の指導前後で比較を行うため、記入漏れなどにより学内演習、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。

学内演習の実施に至った経緯は以下の通りである。新型コロナウイルス感染症感染拡大防止の必要性から、予定されていた施設実習の実施が困難な状況となったため、厚生労働省子ども家庭局保育課通達「実習施設の確保が困難である場合には（中略）実情を踏まえ、演習又は学内実習等を実施することにより、必要な知識及び技術を修得することとして差し支えないこと」に基づき、施設実習の代替として学内演習を実施することとなった。学内演習は、1時限から5時限の5日間（2020年10月12日～16日）において対面型で実施された。学内演習の内容は、児童養護施設・乳児院と障害児（者）施設の2つの学習プログラムに分けられ、全学生が両方のプログラムを受講した。知的障害児（者）施設に係る学習に関しては主に、①種別の学習（施設職員による複数のゲスト講師、映像による視聴覚教材）、②講義（計画や記録の書き方）、③生活支援技術（身の回りの支援、見守り・移動支援）や身体介助技術（衣類の着脱、食事、入浴、排泄）、基礎的なコミュニケーション技術の演習、④各テーマに沿った毎回のレポート課題とまとめの講義によって実施された。なお、当初の計画では学内演習終了後、学生が希望する福祉施設において一日実習（フィールド活動）を行うことになっていたが、新型コロナウイルス感染症感染拡大予防の観点から中止された。

(2) 調査内容

調査内容は2018、2019年度の質問項目と同様としたが、実際に施設での実習を行わなければ回答できない質問項目は削除した。本稿では、指導前後の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）について取り上げ報告する。①の知的障害児（者）へのイメージについては5段階（悪い、やや悪い、どちらでもない、やや良い、良い）で評定し、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。各質問項目について4段階で評定し、評定値の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4段階で回答を求めた。この尺度に関しては、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。

(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

調査内容の①～③の項目の結果について図 1 に示した。①知的障害児（者）への現在のイメージの評定値について二要因混合（1. 施設実習の指導形態と知的障害児（者）との関わりの有無：以下、指導形態と関わり、2. 指導前後）の分散分析を行ったところ、両要因について主効果（指導形態と関わり： $F_{2,391} = 14.26, p < .01$ 、指導前後： $F_{1,391} = 102.95, p < .01$ ）、および交互作用（ $F_{2,391} = 28.02, p < .01$ ）に有意差が認められた。このため、下位検定を行ったところ、学内演習のみの学生と施設実習で知的障害児（者）と関わりがあった学生に関しては実習指導後の評定値が指導前より高くなりイメージが肯定的になっていた（ $p < .05$ ）が、施設実習で関わりがなかった学生についてはそうした傾向は見られなかった。また、実習指導後で比較すると、学内演習のみの学生の方が施設実習で知的障害児（者）と関わりがあった場合よりイメージの評定値は高くなっていた（ $p < .05$ ）。

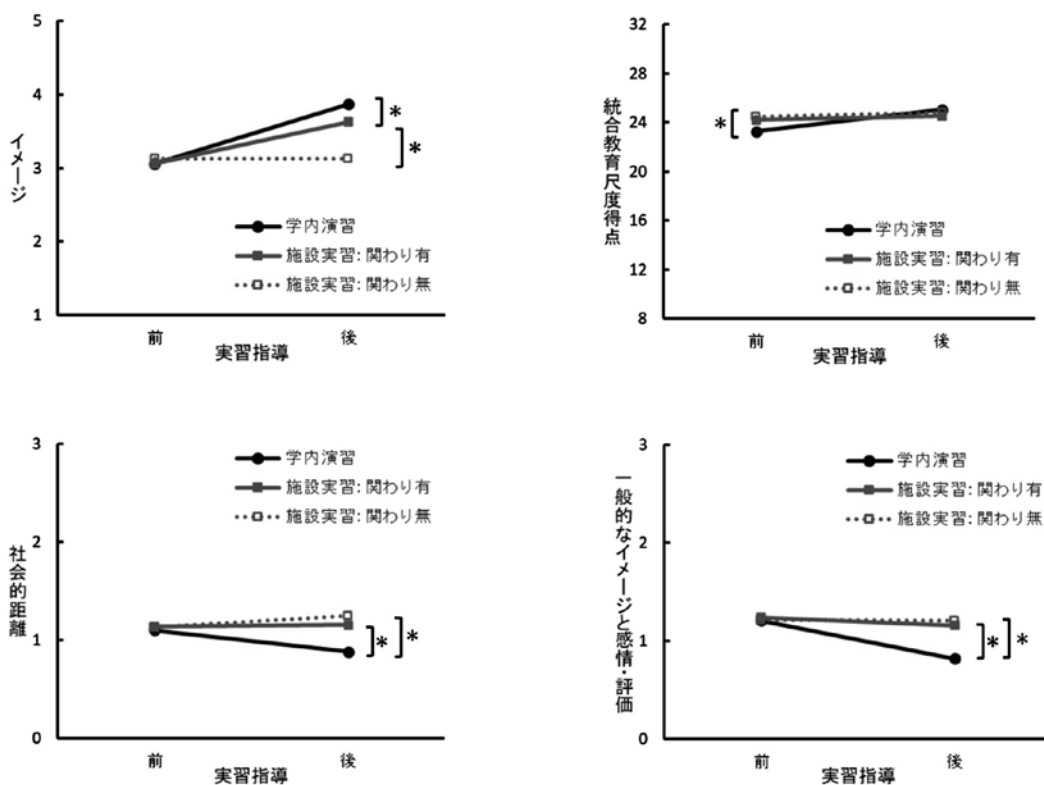


図 1 実習指導前後のイメージ、統合教育尺度、知的障害児（者）への社会的距離、一般的なイメージ (* $p < .05$)

②知的障害児への教育に関する考え方（統合教育尺度）について同様に二要因混合の分散分析を行ったところ、指導の前後（ $F_{1,392} = 16.78, p < .01$ ）、および交互作用（ $F_{2,392} = 6.51, p < .01$ ）について有意差が認められた。下位検定の結果から学内演習のみの学生の統合教育尺度得点は、指導前よりも指導後の方が得点が高くなっている（ $p < .05$ ）ことが明らかになり、統合教育に対して実習指

導を通して肯定的になっていることを示している。ただし、学内演習のみの学生の統合教育尺度得点の指導後の得点は他の指導形態と関わりの学生と同程度であることから、指導前の段階で他の学生よりも多少低くなっていることが見かけ上の指導前後での得点の変化に影響している可能性もある。

③知的障害児（者）に対する社会的距離、一般的なイメージについても二要因混合の分散分析を行った。その結果、社会的距離については指導形態と関わり ($F_{2,375} = 8.02, p < .01$)、および交互作用 ($F_{2,375} = 14.86, p < .01$) に有意差が認められた。このため、下位検定を行ったところ、学内演習のみの学生については指導後の評定値が低くなり、社会的な距離が近くなっていた ($p < .05$)。施設実習で知的障害児（者）と関わりがなかった学生については評定値が高くなっていた ($p < .05$)。一般的なイメージについても同様に二要因混合分散分析を行ったところ、両要因に有意差が認められ（指導形態と関わり： $F_{2,375} = 12.97, p < .01$ 、指導の前後： $F_{1,375} = 43.40, p < .01$ ）、交互作用 ($F_{2,375} = 22.48, p < .01$) も認められた。下位検定の結果から、学内演習のみの学生の一般的なイメージの評定値が指導前後で低くなり ($p < .05$)、指導後の評定値は他の指導形態と関わりの学生よりも低くなっており ($p < .05$)、これは学内演習のみの学生の知的障害児（者）への一般的なイメージが指導後に肯定的なものに変化していることを示している。

IV. 考察

本研究では、施設実習指導の前後による学生の知的障害児（者）観の変化について検討を行ってきた。特にコロナ禍によって施設実習における知的障害児（者）への実際の関わりがない学内演習のみの場合と以前に行われた施設実習の結果と比較を行った。調査結果から知的障害児（者）へのイメージ、統合教育尺度、社会的距離、一般的なイメージと感情・評価については、全般的には学内演習のみの場合でも実習指導を通して肯定的なものへと変容することが明らかになった。これまでの我々の研究では、施設実習で知的障害児（者）と実際に関わる経験があった場合にイメージが肯定的なものへと変化することが明らかになっていたが、直接的な関わりがない学内演習のみであってもイメージを含む知的障害児（者）に対する考え方等に対して肯定的な変化が生じていた。先行研究では、知的障害児（者）に対する意識・態度に影響を及ぼす主要な要因として、「交流経験」（生川 1998；生川ら 2006）、「交流の質」（Keith et al. 2015；楠見 2017；大谷 2002）、「障害に関する知識」（川間 1998；生川 1995；大谷 2001）が示されている。先行研究の知見によれば、本研究の結果は、学内演習を通して習得した知的障害に関する知識が、知的障害児（者）に対する学生のイメージや態度に肯定的な影響を及ぼしていると考えられる。一方で、施設実習に実際に行き、知的障害児（者）との関わりがあった場合の肯定的な変化は前述のようにイメージにおいては顕著にあるが、それ以外の指標では明確には認められていない。知的障害児（者）への態度に関する先行研究では、認知的側面の態度の方が行動的側面の態度よりも比較的变化しやすいこと（生川 1995；木船 1986；大谷 2001）、交流経験の有無だけで知的障害児（者）に対して全面的に肯定的態度が形成されるわけではないこと（楠見 2016；Narukawa et al. 2005；大谷 2002）が指摘されている。統合教育への意識・態度に関する先行研究においても、障害児との交流経験が統合教育に対する意識・態度に肯定的な影響を及ぼすとは必ずしもいえないことが示されている（田川ら 2004；田川ら 2005）。本研究によってそれらの知見と同様の傾向が確認された。また、先行研究では、多次元的構造をなしている態度

(Antonak et al.1991) において、複数の要因が相互に影響を与えながら知的障害児 (者) 観が形成されていく可能性が報告されている (生川ら 2006)。本研究結果は、交流経験に加えて、交流の質や知識などの他の関連要因を含めて多面的・複合的に検証する必要性を示唆するものである。さらに、そうした学内演習の場合の全般的な知的障害児 (者) 観の肯定的変化は施設実習で実際に知的障害児 (者) と関わりがあった学生の変化を統計上は超えるものもあった。その理由として、学内演習の中で、①知的障害児 (者) 施設で働く複数の職員をゲスト講師に迎え、知的障害児 (者) の現状について具体例を交えながら実践的に話してもらったこと、②保育者を目指す学生を対象とした知的障害児 (者) 施設に関する視聴覚教材 (映像) を視聴したこと、③生活支援技術 (身の回りの支援、見守り・移動支援) や身体介助技術 (衣類の着脱、食事、入浴、排泄)、基礎的なコミュニケーション技術に関する学びを演習形式で行ったこと、④各回において、講師との質疑応答・意見交換の時間、学生同士によるグループ討議、振り返りのレポート課題とその応答の時間を設けたことが、学生の知的障害児 (者) 観に肯定的な影響を与えている可能性として考えられる。障害に関する知識と意識・態度の関連に焦点を当てた先行研究において、「基本的知識」(障害の分類や特徴などの知識) よりも「実践的知識」(障害者と実際に接する際の対応の仕方などの知識) の有無が障害児 (者) への意識・態度に影響を与える要因であること (福島ら 2016)、「知識の内容」よりも「情緒的内容」「両方」の学習材料を用いた方が知的障害者に対する意識・態度が改善・維持されていたこと (川間 1998)、「ディスカッション」(他者との意見交換) を行う時間の設定が発達障害児 (者) に対する意識・態度を肯定的に変容させるうえで有効な学習方法であること (菊池 2012) が示されているからである。つまり、先行研究によると、学内演習における知的障害児 (者) に関する実践的知識の習得、講師や学生との意見交換を通して学生が知的障害に対して漠然としたイメージを持つのではなく、現実感を持ったものとして理解が深まり、学生の知的障害児 (者) 者観に肯定的な影響を及ぼした可能性が考えられる。これらのことは、知的障害児 (者) との直接的な交流経験が無くても、交流の質 (交流内容) や知識の質 (知識の内容) によって知的障害児 (者) へのイメージや態度が変わり得ることを示唆している。この結果は、先行研究の知見 (生川ら 1995; 大谷 2002) と一致する。しかし、学内演習で行われた内容のどのような部分が学生のイメージや態度を肯定的にしているかは不明な部分も多く、今回のデータからその理由を明らかにすることはできない。そのため、今後は学内演習のプログラムの内容の詳細な分析を行うこととしたい。

V. おわりに

本研究では、A 短期大学保育科学生に実施した、施設実習の代替として行われた学内演習前後のアンケート調査結果 (2020 年度) をもとに、これまでに実施した施設実習前後の調査結果 (2018 年度、2019 年度) と比較しながら知的障害児 (者) 観の変容について検証した。その結果、知的障害児 (者) との直接的な関わりがない学内演習のみであっても、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 (統合教育) に関する考え方、③知的障害児 (者) に対する態度のいずれにおいても肯定的な変化が明らかとなった。本研究結果から、知的障害児 (者) 観に影響を及ぼす要因として、交流経験に加えて、交流の質 (交流内容) や知識の質 (知識の内容) が重要であることが示唆された。

他面、本研究には以下の限界がある。第 1 に、学内演習における知的障害児 (者) 観の変容に関

して、理念的レベルでの分析にとどまっておき、実際に知的障害児（者）と交流することによる現実的レベルでのイメージや態度を捉えることができていない。さらに、今回の研究で肯定的な変化が確認された学生の知的障害児（者）に対するイメージや態度が今後も維持されるかどうかまでは言及できない。第2に、本研究結果の再現性については検討できていない。上述した学内演習のプログラム評価を含めていずれもさらなる検証が必要である。今後、継続研究を重ね、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につなげていきたい。

文 献

- Antonak, R. F., Livneh, H. (1991) Survey Research on Attitudes, Matson, J. L., Mulick, J. A. eds., Handbook of Mental Retardation, New York: Pergamon Press, 552-568.
- 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.
- 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.
- Keith, J. M., Bennetto, L., Rogge, R. D. (2015) The Relationship between Contact and Attitudes: Reducing Prejudice toward Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities, Research in Developmental Disabilities, 47, 14-26.
- 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.
- 菊池哲平 (2012) 「大学生による発達障害に対する態度の変容—VTR 視聴, ディスカッション, 講義を通して」『熊本大学教育学部紀要（人文科学）』61, 125-133.
- 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」.
- 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 (1995) 「精神遅滞児（者）に対する健常者の態度に関する多次元的研究—態度と接触経験, 性, 知識との関係」『特殊教育学研究』32 (4), 11-19.

- 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.
- 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.
- Narukawa, Y., Maekawa, H., Umetani, T. (2005) Causal Analysis of Attitude Formation Towards Persons With Intellectual Disabilities, The Japanese Journal of Special Education, 42 (6), 497-511.
- 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・本谷望 (2004) 「障害児の統合教育に対する保育系女子大学生の意識」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』14, 237-241.
- 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.
- 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 (2013) 「社会的包摂にむけた福祉教育—共感を軸にした地域福祉の創造」.
- 全国社会福祉協議会 (2014) 「社会的包摂にむけた福祉教育—実践にむけた福祉教育プログラムの提案」.
- 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

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

本研究では、A短期大学保育科学生に実施した、施設実習の代替として行われた学内演習前後のアンケート調査結果（2020年度）をもとに、これまでに実施した施設実習前後の調査結果（2018年度、2019年度）と比較しながら知的障害児（者）観の変容について検証した。その結果、知的障害児（者）との直接的な関わりがない学内演習のみであっても、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（統合教育）に関する考え方、③知的障害児（者）に対する態度のいずれにおいても肯定的な変化が明らかとなった。本研究結果から、知的障害児（者）観に影響を及ぼす要因として、交流経験に加えて、交流の質（交流内容）や知識の質（知識の内容）が重要であることが示唆された。

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

* Nagoya Ryujo Junior College

**Nagoya Ryujo Women's University