

## &lt;原 著&gt;

## 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

樋口 功季\*・河原 麻子\*\*・林田 真志\*\*\*

大学4年次生を対象として、①障害理解教育の授業を受けた経験がどのように大学生生活に活かされているのか、②教員志望学生がいかなる理由からどのような障害理解教育の授業を必要であると考えているのか、③障害理解教育の授業を受けた経験の有無により障害観に差異がみられるのか、の3点を明らかにすることを目的に質問紙調査を実施した。①に関しては、障害理解教育の授業を受けた経験が、偏見を持たなくなることや具体的な行動につながったとする意見が多く挙げられた。②においては、当事者の状況や気持ちについて理解することや行動に向けたきっかけとすることが理由として主に挙げられた。③の結果としては、授業を受けた経験のある者の方が、障害者本人にとっての困難を想起しやすいことや悲観的・否定的なイメージを持っていないことが示唆された。加えて、経験のない者においては、障害者と共に働くことについて積極的な考えを持ちづらい状況にあることがうかがえた。

キーワード：障害理解教育 大学生 障害観

## I. 問題の所在と目的

国内外において、子供の障害や障害者に対する態度を向上させるための介入が実施されてきている。それは Disability Awareness Interventions の理念のもとに行われることもあり、障害者への知識や態度に影響を及ぼすことに効果的であるという可能性が示されている (Lindsay & Edwards, 2013)。また、学校における介入も行われており、障害者との直接・非直接接触は子供の障害に対する態度を向上させることにに関して効果的であるとされている (Armstrong, Morris, Abraham, & Tarrant, 2017)。

日本における同様の取り組みとしては、障害のある子供と障害のない子供との対等かつ平等な関係を形成すること等を目標とする「交流及び共同学習」があり (金丸・片岡, 2016)、現在では交流及び共同学習は「障害理解教育」の一つの方法として位置づけられることも多い (楠見, 2016)。障害理解教育の定義は様々であるが、福祉教育の視点から障害理解教育を捉えるも

のもある (藤田・大石・角田・永瀬, 2018)。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 (報告) において障害者理解の重要性が示されていることを鑑みても (文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012)、「障害者理解」を内包する (水野, 2016)「障害理解」のための教育、すなわち「障害理解教育」を推進していくことは重要なことであると言える。

障害理解教育に関する従来の研究では、将来的に指導者となる学生を対象とした研究も多くなされている。それらの目的は、障害児・者との接触経験が態度に及ぼす影響を明らかにすること (渡邊・青山・稲富, 2016) や、障害理解の状況を把握すること (庄司, 2013) など様々である。しかし、それらの多くは高等学校段階までの障害理解教育の経験や接触経験の有無を調査したものであり、障害理解教育の経験が大学生生活に活かされているかについて調べたものは殆どみられない。障害理解教育の最終目標が、生活場面での受容、援助行動の発現の段階、すなわち「受容的行動の段階」であるとするならば (水野, 2016)、障害理解教育の経験が大学での生活や学びにどのようにつながるのかについて調べることはきわめて重要であると考えられる。また、これまでの研究においては、授業を実施する目的が明確でない (今枝・金森, 2014) という指摘があるものの、何故その障害理解教育の内容を扱う

\* 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学習開発学専攻

\*\* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期教育学習科学専攻

\*\*\* 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

のかについて理由を調査した研究は少ない。この現状を踏まえると、将来的に教員となる者がどのような理由から授業内容を選択するのかに関して明らかにすることは意義のあることであろう。

そこで、本研究においては、①最終学年の大学生が、高等学校段階までにどのような障害理解教育を受け、その経験がどのように大学生生活に活かされているのか、②教員志望の大学生が、いかなる理由から、どのような障害理解教育の授業を必要であると考えなのか、という点について明らかにする。また、障害理解教育の授業を受けた経験の有無が障害観へ影響を及ぼすことも想定されることから、③障害理解教育の授業を受けた経験の有無により、大学生の障害観に差異がみられるのかについても調査を行った。本稿では、その結果の一部を報告する。

## II. 方法

### 1. 調査対象者及び調査期間

A 大学に在籍する4年次生90名（教育学部82名、文学部3名、工学部3名、理学部2名）であった。回答者の平均年齢は21.6歳（ $SD = 0.89$ ）であった。なお、この調査の目的を考慮して、特別支援教育に関する学習機会や障害児・者との関わりが多くない学生を対象とするため、特別支援教育を主専攻とする学生は対象から除外した。調査期間は平成22年7月27日から同年9月5日であった。

### 2. 質問項目

全回答者に対し、小学校段階から高等学校段階までにおける障害理解教育の授業を受けた経験の有無について回答を求めた。以降、本項目において「ある」と回答した者を「経験あり」群、「ない」と回答した者を「経験なし」群と表記する。次に、「経験あり」群に対し、受けてきた障害理解教育の授業内容について回答を求めた。項目については、堤・今枝・山本・金森（2009）を参考に、①校内外の特別支援学級又は特別支援学校の児童生徒と交流する（交流及び共同学習）、②介護施設や障害者施設を訪問し、見学や交流する機会を持つ（施設交流）、③障害の状態をシミュレートすることにより、障害のある人が感じる不便や不安を肌で感じ、認識を深める（障害シミュレーション体験）、④障害のある方を招いて、開催された交流会や講演会に参加する（障害者講演）、⑤学級に在籍している障害のある児童生徒の実態について、教師から話を聞く（在籍児童生徒の説明）、⑥読書教材をも

とに、障害について学ぶ（読書教材）、⑦ビデオなどの映像教材をもとに、障害について学ぶ（ビデオ教材）、⑧障害のある子を持つ保護者の話を聞いて、これまでの苦労やこれからの願いを聞く（保護者講演）、⑨特別支援教育の専門家を招いて開催された講演会に参加する（専門家講演）、及び、⑩その他の10項目を設定した。上記の授業内容については、以降（）内の表記で示す。加えて、障害理解教育の授業を受けた経験が大学での生活や活動、学びに活かされていると感じるのかについて回答を求め、「活かされている」と回答した者に対しては、大学生活での生活や活動、学びにどのように活かされていると考えるのかについて回答するように求めた。項目については、本渡・河口・若松・林田・牟田口・川合・竹林地（2017）の「障がいに対する受講後の考えを問う項目」を参考に、①障害に関する授業科目に興味を持ち履修した（障害に関する講義履修）、②障害に対して偏見を持たなくなった（偏見を持たなくなった）、③部活動やサークル活動、ボランティア活動等で積極的に障害のある人と関わることができた（ボランティア等で関わり）、④障害について理解を深めるため、テレビやネット、書籍などから情報を得ようとした（ネットや書籍等で情報収集）、⑤障害のある人が困っていた時、助けることができたようになった（助けることができる）、及び、⑥その他の6項目を設定した。上記の項目については、以降（）内の表記で示す。

これより先は、「経験あり」群・「経験なし」群に共通の質問項目、すなわち、「志望する進路」「障害」についてのイメージ「障害のある者と共に働くことについての考え」を設定した。加えて、教員を志望する回答者に対しては、「学校教育段階での障害理解教育の必要性を感じるか否か」及び「どのような障害理解教育の授業が必要であると思うか、及びその理由」の質問項目への回答を求めた。

### 3. 手続きと倫理的配慮

A 大学4年次生に対し、個別または集団で調査の趣旨や倫理的配慮について説明したのち、質問紙に対する回答を依頼した。本学教育学研究科による倫理審査は受けていないが、倫理的配慮として本質問紙の表紙には、調査目的、調査協力の任意性、回答方法、個人情報取り扱い、問い合わせ先について記載した。質問紙の受理を承諾した者に対し、質問紙を配付し、回答をもって調査内容に同意したものと判断した。加えて、回答者には質問紙提出の際に謝礼を提供した。

#### 4. 分析方法

選択式の項目については、回答数をもとに単純集計を行った。自由記述の項目においては、キーワードを抽出後、カテゴリ分けを行うことで内容を整理した。1名が複数のキーワードを含む記述をしている場合は、それらを分離して複数のデータとして取り扱った。整理・分析にあつては、著者を含む学部生2名と特別支援教育を専門とする大学教員1名があたり、判定の整合性を確認した。

### Ⅲ. 結果及び考察

#### 1. 回収率及び有効回答率

質問紙をA大学に在籍する4年次生90名に配布し、全ての対象者から質問紙の返送を得た(回収率100%)。そのうち、回答に不備等がみられた7名分の質問紙を除外し、最終的に83名分の質問紙を分析の対象とした(有効回答率92%)。

#### 2. 障害理解教育の授業を受けた経験

小学校段階から高等学校段階までにおける、障害理解教育の授業を受けた経験の有無について回答を求めた。その結果、「ある」と回答した者は65名(78.3%)、「ない」と回答した者は18名(21.7%)であった。

#### 3. 受けてきた障害理解教育の内容

「経験あり」群65名に対し、障害理解教育の授業のうち、どのような授業を受けたのかについて、10種類の選択肢をもとに当てはまるもの全てを選択するよう回答を求めた。その結果をもとに、授業内容ごとに「(当該授業の選択者数) / (本質問項目回答者数) × 100」の計算を行い、回答率を算出した(Fig. 1)。この「大学生が受けてきた授業内容」と「小・中学校教員が実施する障害理解教育の授業内容」(今枝・金森, 2014)とを比較した結果をFig. 2に示す。

Fig. 2より、今枝・金森(2014)の結果の上位を占める「交流及び共同学習」「障害シミュレーション体験」「在籍児童生徒の説明」は、選択率において、受けてきた障害理解教育の授業として大学生が挙げた授業内容と概ね一致することが見て取れる。しかし、「ビデオ教材」に関しては、大学生の約半数(47.7%)が受けてきた授業として挙げているのに対し、今枝・金森(2014)の調査では教員の実施率が12.4%であったと報告されており、35ポイント以上の開きがある。このことは、換言すれば、教員が実施する回数・頻度とし

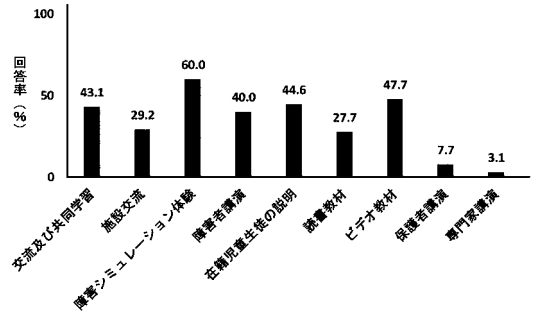


Fig. 1 大学生が受けてきた授業内容 (N = 65)

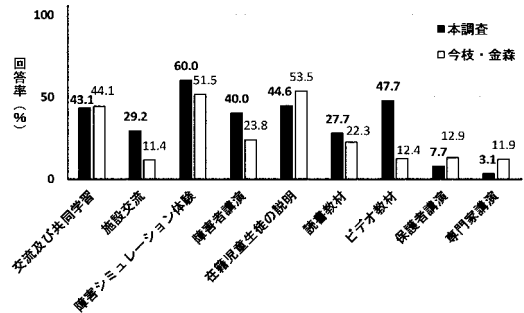


Fig. 2 大学生が受けてきた授業内容 (N = 65) と教員が実施する授業内容 (N = 202)

ては決して多い訳ではないにも関わらず、受けた経験のある授業として多くの大学生が「ビデオ教材」を挙げているということになる。実施回数や頻度の少なさに比して受けた授業として想起されやすいことから、「ビデオ教材」には「与える印象が大きく、記憶に残りやすい」という性質があると推測される。ただし、回答者が授業を受けた時期と今枝・金森(2014)の調査時期とは数年の開きがあるため、この性質についてより正確に明らかにするには、更なる調査が望まれる。

#### 4. 障害理解教育の経験が大学での生活や学びに活かされているか

障害理解教育の授業を受けた経験が、大学での生活や活動、学びに活かされていると思うかについて択一で回答を求めたところ、回答者は「はい」が42名(64.6%)、「いいえ」が7名(10.8%)、「どちらとも言えない」が16名(24.6%)であった。このうち、「はい」と回答した者に対しては、どのように活かされていると考えるかについて、6種類の選択肢のうち当てはまるもの全てを選択するよう求めた。その結果を、Fig. 3に示す。

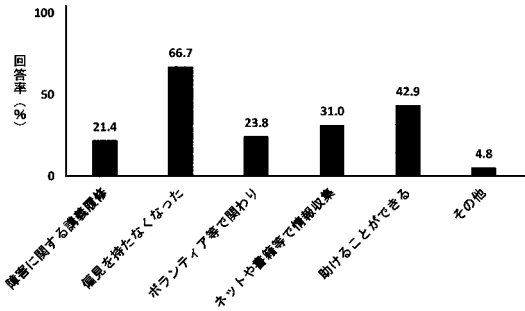


Fig.3 授業の経験が大学生活や活動、学びにどのように活かされているか (N = 42)

Fig. 3より、障害理解教育の授業を受けた経験が、「偏見を持たなくなった」という面において活かされていると考える者が最多であり、半数以上に上った(28名: 66.7%)。続いて、「助けることができる」(18名: 42.9%)、「ネットや書籍等で情報収集」(13名: 31.0%)が多く選択され、障害理解教育の授業を受けた経験が、障害者への援助行動や障害に関する情報収集といった具体的な行動につながったと自覚する者もいることが見て取れる。「ボランティア等で関わり」(10名: 23.8%)や「障害に関する講義履修」(9名: 21.4%)を選択する者もあり、積極的に障害のある者と関わることができたということや、障害に関する講義を興味をもって履修にするに及んだという点において、障害理解教育の授業を受けた経験が活かされていると考える者もいることが明らかとなった。「その他」は、「障害のある人がいるという認識をもつことができた」「教員採用試験で役に立った」の2件であった。

上記の通り、障害理解教育の授業を受けた経験がある者のうち約6割が、様々な形でその経験が活かされていると自覚していた。特に、上位に挙がった「偏見を持たなくなった」「助けることができる」に関しては、水野(2016)の定義する「受容的行動の段階」の「障害者が参加することを当然のように受け入れ、また障害者に対する援助行動が無理なく現れる段階」に相当する内容であると考えられる。しかし、その一方で、4分の1の者が活かされているとは思わないと回答していた。活かされているという自覚を持つことが障害理解に関してどのような影響力を持つのかということについては明らかではないものの、活かされていると実感することは、それだけ障害理解教育の効果を感じているという状態にあると推察される。そのように考えると、受講者の全てが授業の効果を感じている

る訳ではないという状況がうかがえた。

## 5. 志望する進路

志望する進路について、択一選択式で回答を求めた。回答者数は、「経験あり」群・「経験なし」群それぞれ「(将来的に)教職を希望」49名・12名、「教職以外の進路を希望」16名・6名、「その他」1名・4名であった。なお、「経験なし」群の「その他」回答者のうち1名は「教員、研究、企業と未だ悩み中です…」と回答しているものの、続く教員志望者対象の質問項目へ回答していたため、以降は教員志望者として扱った。

## 6. 障害理解教育の必要性を感じるか否か

教員志望の学生に対し、障害理解教育の授業は必要であるかについて「はい」「いいえ」「どちらとも言えない」の選択肢をもとに、択一での回答を求めた。「経験あり」群においては、全49名の回答者のうち、「はい」48名、「どちらとも言えない」1名であった。「経験なし」群においては13名全員が「はい」を選択した。海老沢・堀尾・徳田・埴(2000)は、小・中学校と比較すると高等学校において障害理解教育が行われる機会は大きく減少すると指摘しているが、本結果より、必要性に関しては、高等学校を含めどの学校種の教員志望学生においても多くの者が感じていることが明らかとなった。また、本調査の回答者においては、受けてきた障害理解教育の数や種類、障害理解教育の授業を受けた経験の有無に左右されることなく、障害理解教育の必要性を感じていることが示された。

## 7. 必要だと思う障害理解教育の授業内容

障害理解教育の授業は必要であるかについて「はい」と回答した61名に対し、どのような障害理解教育の授業が必要であるかについて、「その他」を含む10項目から選択するよう求めた。なお、選択数は今枝・金森(2014)を参考に最大3つまでとした。「経験あり」群・「経験なし」群それぞれに、「(当該授業の選択者数) / (本質問項目回答者数) × 100」の計算を行い、回答率を算出した(Fig. 4)。以降、この結果と他のデータとを比較し、考察を行った。

### (1) 「経験あり」群における、「受けた授業内容」と「必要だと思う授業内容」との比較

「経験あり」群の教員志望学生における、受けた授業内容と必要だと思う授業内容との比較を行った

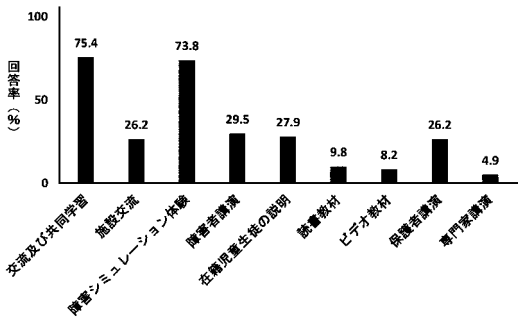


Fig. 4 教員志望学生が必要だと思う授業 (N = 61)

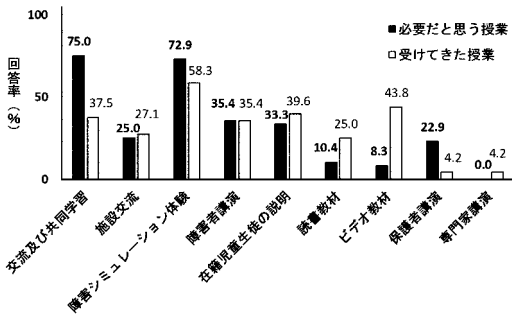


Fig.5 教員志望の学生が必要だと思う授業内容 (N = 48) と受けてきた授業内容 (N = 48)

(Fig. 5)。

Fig. 5より、「『交流及び共同学習』において、必要だと考える者36名 (75.0%) に比べ授業を受けた経験がある者18名 (37.5%) の割合が小さいこと」「『ビデオ教材』において、必要だと考える者4名 (8.3%) に比べ授業を受けた経験がある者21名 (43.8%) の割合が大きいこと」の2点が、受けた授業内容と必要だと思う授業内容との大きな相違点として示された。この結果より、障害理解教育の授業を受けた経験のある教員志望の学生においては、「『ビデオ教材』の授業を受けてはきたものの、他の授業に比してそれほど必要であるとは考えないこと」「『交流及び共同学習』を受けた経験が無くても、必要性は感じていること」がうかがわれ、間接的な方法ではなく障害児との直接的なかわりを持つことが障害理解教育において重要であると考えていることが推察できる。そして、上記のように「受けてきた障害理解教育の授業内容」と「必要だと思う障害理解教育の授業内容」との間に少なからぬ差異が生じたことから、障害理解教育の授業を受けた経験のある教員志望の学生が、受けてきた障害理解教育の授業内容をそのまま必要であると考えとは限らないことが示唆された。また、第3節では「ビデオ

教材」に「学習者にとって、受ける印象が大きく記憶に残りやすい」という性質があると考察したが、「ビデオ教材」を必要だと思う授業として選択したのは48名のうちわずか4名であったことから、指導者の立場に立って考えたときには、その性質に必ずしも十分な学習効果を認めることができないと考える者が少ないことが推察される。

(2) 「経験あり」群・「経験なし」群の教員志望学生間における「必要だと思う授業内容」の比較

次に、必要だと思う授業内容について、教員志望学生の「経験あり」群 (48名) と「経験なし」群 (13名) との比較を行った (Fig. 6)。

Fig. 6より全体としてはそれほど大きな差異はみられないものの、「専門家講演」については、「経験なし」群においてのみ必要だと思う授業として3件 (23.1%) 挙げられていた。このことから、「経験あり」群よりも「経験なし」群の方が「専門家講演」を必要と捉える傾向にある可能性が示唆される。選択者は小学校教員志望学生1名・高等学校教員志望学生2名であり、理由として「学校教育段階においては十分に効果がある」「生の声を聴くべき」「障害理解につながる」と記述していた。「経験なし」群の方が「障害者講演」を重視する傾向にある要因についてはここでは明らかにできないものの、経験がないことによる学習機会の少なさから、障害に関する教育は専門家に任せた方が好ましいと考える可能性も想定される。

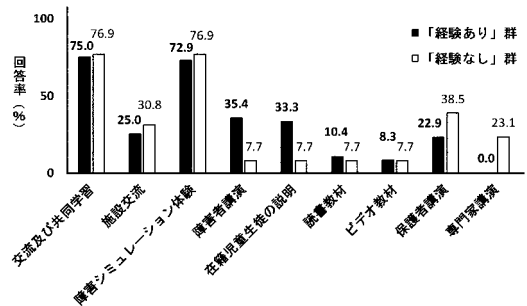


Fig.6 「経験あり」群 (N = 48) と「経験なし」群 (N = 13) の必要だと思う授業内容の比較

8. 必要だと思う授業の選択理由

「必要だと思う障害理解教育の授業」について選択した理由を自由記述で回答するよう求めた。回答者数は「経験あり」群48名、「経験なし」群13名であった。得られた記述を分類したものを Table 1に示す。なお、Table 1中のカテゴリ名のうち、() 部分は「経験あり」群においてのみ記述がみられた内容である。また、具

Table 1 必要だと思う授業内容の選択理由

必要だと思う授業の選択理由	経験あり群	経験なし群
①生の声/当事者の状態や状況・気持ちの理解	11名(22.9%)	2名(15.4%)
②実践・行動に向けたきっかけ	7名(14.6%)	1名(7.7%)
③(学び・)理解の深化	7名(14.6%)	3名(23.1%)
④偏見やいじめ、誤ったイメージ定着の防止・多様性の理解	6名(12.5%)	-
⑤(交流・)体験の重要性	5名(10.4%)	3名(23.1%)
⑥存在や普遍性の認識	5名(10.4%)	-
⑦児童生徒にとっての分かりやすさ	4名(8.3%)	1名(7.7%)
⑧学級経営・学級内での理解	4名(8.3%)	-
⑨他の方法と比較してのよさ	3名(6.3%)	2名(15.4%)
⑩時代背景	3名(6.3%)	-
⑪自身の体験から	3名(6.3%)	-
⑫実感を持つこと	2名(4.2%)	-
⑬効率	1名(2.1%)	-
⑭情報の正確さ	1名(2.1%)	-
⑮複数立場の意見	1名(2.1%)	-
⑯人と人との関わりの温かさ	1名(2.1%)	-
⑰思いやりの心	1名(2.1%)	1名(7.7%)
⑱効果の見込み	-	1名(7.7%)
⑲体験と座学のバランス	-	1名(7.7%)
⑳当事者意識	-	1名(7.7%)

体的な記述例は〈〉書きで記した。

Table 1に示される通り20カテゴリに分類された。授業選択理由として最も多く挙げられたのは、〈実際の生の声を聴くことは大事〉〈障害をもつ人の気持ちになることが大切〉などの①「生の声/当事者の状態や状況・気持ちの理解」や、〈自分がどう障害をもつ人とかわるか考える力を持たせることが重要〉〈実際に障害のある方に接した時に助けやすい〉などの②「実践・行動に向けたきっかけ」であった。また、方法論に関する記述(⑤⑦⑨⑬⑭)も多く上がったが、そこでは、体験等の活動自体に価値を見出す記述も少なからずあった。このことに関して水野(2016)は、体験至上主義に陥ることなく、「実践的行動」にいかに関わりつけていくかが重要であると指摘している。

その他、〈思いやりの心をもつこと(⑰)〉や、障害者の〈苦労やつらさ〉等について知ること(①)を重視する記述が散見されたが、これらのことについては、優しさや思いやりなどを強調するのではなく、子供たちに障害に関する適切な認識を与えていくことを重視しなければならないという指摘(水野, 2005)や、障害者の苦労を学習した後には必ず事後指導が必要となるという指摘(西館, 2005)がなされている。今後は、このような障害理解教育における留意点の認識を広めていくことが重要であると考えられる。

また、「経験あり」群と「経験なし」群とを比較すると、形成されたカテゴリ等にも共通する部分が多く、

割合に大きな差異もみられなかったことから、少なくとも本結果からは、授業を受けた経験が必要だと思う授業の選択理由に影響を及ぼすとは言えない。

## 9. 大学生の障害に対するイメージ

「障害」に対してどのようなイメージを持っているかについて、自由記述による回答を求めた。回答者数は「経験あり」群で65名、「経験なし」群で18名であった。得られた記述をもとに分類した(Table 2)。

Table 2に示された通り12のカテゴリに分類された。「障害」へのイメージとして最も多く挙げられたのは、「本人にとっての困難」であった(両群を合計すると41名)。日常生活に〈困難・難しさ〉を感じることがあり〈大変〉な部分が多く、障害のない人があたりまえのように行っていることが〈できない・難しい〉場合がある、といったイメージを多くの学生が抱いていることが明らかとなった。次に多く記述された「特別ではない」(計31名)に包含される記述として多く挙げられたのが〈個性・特性〉というイメージであり、自由記述式での回答を求めたにも関わらず全83回答者のうち18名(21.6%)がこの表現を使用していた。このように、多くの者が障害を「個性・特性」として捉えていたという結果は、開放性の講義において、大学1年次生234名を対象に質問紙調査を実施した庄司(2013)の結果と大きく異なっていた。庄司(2013)は、障害に対するイメージを項目数6の複数回答式で求めた結果、「障害は個性だと思う」の選択者数が最も少なかった(23%)と報告している。このように、庄司(2013)では最も選択数の少なかった「個性」という

Table 2 大学生の「障害」に対するイメージ

「障害」のイメージ	経験あり群	経験なし群
本人にとっての困難	38名(58.5%)	3名(16.7%)
特別ではない	23名(35.4%)	8名(44.4%)
支援等の必要性(・可能性)	16名(24.6%)	2名(11.1%)
定義・特徴	10名(15.4%)	6名(33.3%)
社会的認識	7名(10.8%)	-
悲観・否定	6名(9.2%)	5名(27.8%)
周囲の困難・戸惑い	3名(4.6%)	3名(16.7%)
ステレオタイプ	3名(4.6%)	-
その人自身への理解	3名(4.6%)	-
特別な能力	2名(3.1%)	-
周りにあるべき姿	2名(3.1%)	-
無関心	1名(1.5%)	-

イメージが、本調査においては最も記述数の多い内容となっていた。質問形式の相違によりこのような違いが生じたのか、対象となった学生の所属学部や学年の違いにより差異が生じたのか、要因については更に検討する必要があると考えられる。

また、「経験あり」群と「経験なし」群の結果と比べると、「本人にとっての困難」において40ポイント以上の差異がみられ、「経験あり」群の方が障害者本人にとっての困難に関する記述をしていた。次いで「悲観・否定」のポイント差が大きく、「経験あり」群に比して「経験なし」群の方が障害に対して悲観的、否定的な記述を行っていた。上記の2点から、「経験あり」群の方が「本人にとっての困難」を想起するものの、障害の捉え方としては、「悲観・否定」を比較的多く挙げた「経験なし」群の方がややネガティブである可能性が示唆される。

障害理解について松田（2008）は、ICFの視点から「障害理解とは、『(生活機能としての)活動と、そこに環境との関係で生じる活動制限の理解』であり、『(生活機能としての)参加と、そこに環境との関係で生じる参加制約の理解』であり、活動制限や参加制約を解消もしくは緩和するための『サポート方法の理解』であり、『拒否的・排除的態度の変容』がなされることであると定義している。この定義と照らし合わせると、「経験なし」群において、「本人にとっての困難」に関する記述が比較的小さいことから、この定義のうち「活動制限」及び「参加制約」に関して考えを持ちにくいことが示唆される。また、「経験なし」群においては「悲観・否定」のイメージが比較的多く挙げられたことから、「拒否的・排除的態度の変容」に十分及んでいない者が「経験あり」群よりも多くいるという状況がうかがえる。

## 10. 大学生の障害者と共に働くことへの考え

より多面的に回答者の障害観をみるために、利害関係の生じる「仕事」という文脈における障害のある者

と関わりについて想起を求めることとした。回答は自由記述式であり、回答者数は「経験あり」群で65名、「経験なし」群で18名であった。結果を Table 3に示す。

Table 3の通り、記述内容は5つのカテゴリに分けられた。両群における障害のある者と共に働くことへの考えとして最も多く挙げられたのは、「捉え方・賛否」であり、内包された記述は次の9つに分類ができた。なお、「経験あり」群と「経験なし」群のそれぞれの記述者数は、「(経験あり)群記述者数」「(経験なし)群記述者数」の形で示す。加えて、具体的な記述を〈〉内に記す。

### ①無関心・中立的立場（6, 5）

〈何とも思わない〉〈抵抗はない〉  
 〈悪いイメージはない〉〈文句や不満はない〉  
 〈何も考えない。考えることがない〉など

### ②共に働くことは難しい（7, 3）

〈同じ条件で／同等に働くことは難しい〉  
 〈全ての職で働くことは難しい〉  
 〈全ての人に理解されることは難しい〉など

### ③条件付きでの賛成・受容（7, 2）

〈できる仕事があれば問題はない〉  
 〈障害について認識ができていればよい〉など

### ④自身や周囲にとっての利点がある（8, 0）

〈配慮や調整により、全員が働きやすくなる〉  
 〈自分の成長にもつながる〉など

### ⑤障害者も同じである（7, 1）

〈誰にでも得意不得意がある／異なる〉  
 〈障害者も生きる上で働かないといけない〉など

### ⑥よいこと・必要である（7, 0）

〈いいこと・よいこと〉〈大切なこと〉  
 〈考え方を深めるために必要〉など

### ⑦障害者に特有の能力やできることがある（5, 0）

〈障害者ならではの視点や感じ方〉がある、  
 〈人が気付けないところに目を向けられる〉など

### ⑧前向きな捉え方（2, 0）

働けるなら〈やったね、うれしいね〉と思う、  
 〈できることを全力で行っている点で応援したくなる〉

### ⑨その他（2, 0）

〈将来的に普通になる〉、障害者と〈共に働ける〉

以上が「捉え方・賛否」の内訳である。なお、①無関心・中立的立場においては、記述者数は「経験あり」群が6名（9.2%）、「経験なし」群が5名（27.8%）と比率としては「経験なし」群の方が比較的多い結果となった。このことから、「経験なし」群の方が共に働くことについて積極的に考えを持つことができない可

Table 3 大学生の障害のある者と共に働くことに対する考え

共に働くことに対する考え	経験あり群	経験なし群
捉え方・賛否	40名(61.5%)	12名(66.7%)
実現・推進に向けて必要なこと	36名(55.4%)	7名(38.9%)
自己の在り方(・願望)	10名(15.4%)	1名(5.6%)
(本人・)周囲の困難	7名(10.8%)	4名(22.2%)
意義・必要性	7名(10.8%)	5名(27.8%)

能性が示唆された。次いで多く記述されたのは「実現・推進に向けて必要なこと」であった。このキーワードをまとめると、次の4つに分類ができた。

①必要な職場環境や働き方 (19, 4)

〈環境整備が必要〉〈適材適所〉

〈仕事の分担・配分が必要〉など

②周囲の人間に求められる意識・在り方 (19, 2)

〈周りも知識が必要〉〈理解が必要〉

〈同様に扱う〉〈ひいきしすぎない〉など

③障害者と周囲の人間との両者に必要なこと (12, 1)

〈助けあう・カバーし合う〉〈協力が必要〉

〈互いを尊重し合う／理解し合う〉など

④その他、本人に求められることや教育の必要性 (2, 0)

〈本人の意思が必要〉〈特性について発信できる周囲の人を育てる教育が必要〉

上記のうち、③障害者と周囲の人間との両者に必要なことに内包される、相互に〈助けあう・カバーし合う〉ことが重要であるとする記述は最も多く挙げられており、9名が記述していた。

次に多く挙げられたのは「自己の在り方・願望」に関する内容であった。「自己の在り方・願望」においては、〈一緒に働きたい〉〈仲良くしたい〉といった、障害のある者と積極的に関わりたいという意欲を示す記述が多くみられた。また、〈苦手なこと・助けを求められたことを手伝う〉と言うように、障害のある者どどのように関わるかについて言及する者もいた。

「経験あり」群と「経験なし」群とを比較すると、形成されたカテゴリについては、殆ど共通する結果となった。ただし、「捉え方・賛否」に内包される①無関心・中立的立場においては、経験の有無により割合に差異がみられた。これを踏まえると、障害理解教育の授業を受けた経験の有無が、障害のある者と共に働くことについての考えに大きく影響を及ぼすとはまでは言えないものの、授業を受けた経験がない者にとって、障害のある者と働くことに積極的に考えを持つことが難しい状況があると推察された。

#### IV. まとめと今後の課題

本研究を通して、大学生の障害観や必要と考える授業内容、障害理解教育の授業受講経験の影響などについて明らかにしてきた。障害理解教育の授業を受けた経験は偏見の低減や障害者への関わりにつながると自覚されることが多かった一方で、受講経験が活かされていると感じない者も一定数存在し、全ての者が十分

に障害理解教育の効果を実感しているわけではない可能性が示唆された。よって、効果のある授業法の開発を進めていくとともに、それらを通常の学校において普及させていくための取り組みが今後必要となると言える。

大学生の障害観においては、障害を個性や特性として捉えるイメージが最も多い結果となった。芝田 (2013) は障害理解教育の授業の留意点として、「健常者も障害者も人としての優劣はなく、『違っていただけ』(特性、個性)という事実気づけるように働きかける」ことを挙げており、この留意点を踏まえた授業を学生が受けてきたために、このような結果が得られた可能性もある。この「個性・特性」とする捉え方が一般的なものであるか否かは本研究の結果のみで明言できないため、今後の調査が望まれる。また、障害理解教育の授業を受けた経験により、障害者本人にとっての困難を想起することや障害を悲観的にみること、障害者との協働について積極的な考えを持つこと等の記述において差異がみられた。このことから、障害理解教育の授業を受けた経験が障害観に影響を及ぼす可能性が示唆された。

また、本調査を通して、教員志望の大学生が必要だと思う授業やその選択理由に関しては明らかとなったものの、現職の教員における授業選択理由の詳細については依然として明らかにできていないこの点についても、更なる調査が望まれる。

以上のことから、今後は、質の高い障害理解教育の授業法を開発し、普及させていくことが重要となる。また、普及させていくにあたっては、教員がどのような理由、きっかけから障害理解教育の授業に取り組むのか、と言った点についても明らかにしていくことが必要となるであろう。

#### 謝辞

調査にご協力いただいた本学学部4年生の皆様に対し、心より感謝を申し上げます。

#### 文献

Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., & Tarrant, M. (2017) Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*,



- 10(1), 11-22.
- 海老沢千冬・堀尾雅美・徳田克己・埴和明(2000) 大学生が受けてきた障害理解教育の内容—学校における障害理解教育を中心に—. 障害理解研究, 4, 1-10.
- 藤田久美・大石由起子・角田憲治・永瀬開(2018) 特別支援教育における障害理解教育のあり方—福祉教育の視点を包含した教育実践—. 山口県立大学学術情報, 11, 39-49.
- 本渡葵・河口麻希・若松昭彦・林田真志・牟田口辰己・川合紀宗・竹林地毅(2017) 知的障害者の家族の語りが大学生の意識変容にもたらしたもの—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附属特別支援教育実践センター研究紀要, 15, 63-69.
- 今枝史雄・金森裕治(2014) 通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究(第Ⅲ報)—実施内容別に行った教員の意識の分析を通して—. 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 62(2), 51-60.
- 今枝史雄・西山寛弥・金森裕治(2014) 私立の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究. 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 63(1), 65-80.
- 金丸彰寿・片岡美華(2016) 「交流教育」および「共同教育」と「障害理解教育」の関係性—1960年代から2012年までの歴史の変遷を通して—. 特殊教育学研究, 53, 323-332.
- 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, 213-222.
- Lindsay, S. & Edwards, A. (2013) A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 623-646.
- 松田次生(2008) ICFにもとづく障害理解の概念規定の試み. 西九州大学健康福祉学部紀要, 38, 37-44.
- 水野智美(2005) 障害理解教育の現状. 徳田克己・水野智美編著. 障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—. 誠信書房, 57-62.
- 水野智美(2016) はじめよう! 障害理解教育—子どもの発達段階に沿った指導計画と授業例—. 図書文化. 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会(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(報告). 文部科学省, 平成24年7月23日, [www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_icsFiles/afildfile/2012/07/24/1323733\\_8.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afildfile/2012/07/24/1323733_8.pdf) (平成30年11月21日閲覧).
- 西館有沙(2005) 間違った障害理解教育1. 徳田克己・水野智美編著. 障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—. 誠信書房, 110-116.
- 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.
- 芝田裕一(2013) 人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方. 兵庫教育大学研究紀要, 43, 25-36.
- 堤佳弘・今枝史雄・山本壯則・金森裕治(2009) 障がい理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究—通常の学級における授業実践についての報告(第2報)—. 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 58(1), 81-102.
- 渡邊照美・青山芳文・稲富まどか(2016) 障害児・者との接触経験の時期および内容と障害児・者に対する態度との関連について. 教職支援センター紀要, 7, 11-28.

(2019. 1. 10受理)

**A survey on education for deepening awareness of issues relating to disabilities and people with disabilities: Focusing on the lessons the university students took at elementary and secondary school.**

Koki HIGUCHI

Graduate School of Education, Hiroshima University

Asako KAWAHARA

Graduate School of Education, Hiroshima University

Masashi HAYASHIDA

Department of Special Needs Education, Graduate School of Education, Hiroshima University

The purpose of this study was to investigate the following: (i) How the experience of taking lessons of “education for deepening awareness of issues relating to disabilities and people with disabilities” affects respondent’s university life; (ii) What components of the education are thought as necessary by teacher students, and why are selected; (iii) Association between respondent’s prior experience of taking lessons of the education and their conception of disability. A total of 83 university students completed and returned questionnaires with no missing date. The results were as follows: (i) Student’s prior experiences of taking lessons of the education was found to be related to decreased prejudice toward people with disabilities, and to some behaviors such as “helping people with disabilities”. (ii) As the reasons for selecting necessary components of the education, they have a lot of opinions. Major examples are “to understand the situation and feeling of people with disabilities” or “to apply what student learn to real situations”. (iii) It was implied that those who experienced the education are more likely to aware difficulties for people with disabilities, and to do not have pessimistic or negative ideas of disability. Furthermore, students may benefit from the experiences to think about working with people with disabilities more easily.

**Keywords:** education for deepening awareness of issues relating to disabilities and people with disabilities, university student, conception of disability,