

保育士養成課程学生の障害者への態度に関する研究
—「障害児保育」受講学生の障害者との接触頻度と積極的関与意欲との関連に関する検討—

藤井 明日香¹ 徳岡 大²

A Study on Attitudes of Nursery School Teacher Training Course Students
toward Persons with Special Needs

～ Relationships between attitudes, frequency of contact and involvement motivation to
special needs students attending special needs nursery schools～

Asuka FUJII Masaru TOKUOKA

要約

本研究は、保育士養成課程の学生の障害者への態度に関する傾向を明らかにするために、オンライン調査を行い、学生の障害のある子どもとの接触頻度と積極的関与意欲の違いによって、障害者への態度傾向が異なるのか分析した。結果、障害のある子ども接触頻度の高い学生は、接触頻度の中程度又は無い学生と比較して日常生活における拒否と交流における当惑が高く、また積極的関与意欲の高い学生も同様に日常生活における拒否と交流への当惑が高かった。

キーワード：障害者への態度、接触頻度、積極的関与意欲

(Abstract)

The aim of this study was to examine attitude trends of nursery school teacher training course students toward persons with special needs. The authors conducted an online survey about attitudes, frequency of contact and involvement motivation to persons with special needs.

The authors analyzed whether the attitude trends differ depending on frequency of contact and involvement motivation. The result showed that students who are in daily contact with special needs children scored higher score rejective attitudes and confusion about interaction than students with low frequency of contact with special needs children.

Keywords : Attitudes toward persons with special needs, Special needs frequency of contact, Special needs involvement, Special needs motivation

受理年月日 2017 年 11 月 30 日 ¹高松大学発達科学部准教授 ²高松大学発達科学部助教

1. 問題の所在と研究目的

1.1 特別支援教育のニーズの変化

2007年の特別支援教育が施行されて以降、義務教育段階において、特別支援教育の対象となっている児童の数は増加し続けている。これらの傾向と併せて、個別の指導場面や集団生活の中でうまく馴染めない「気になる子」への対応が非常に重要になってきている。保育現場においては、保育者が障害のある子ども達の早期発見や彼らの発達支援を行うという役割に加えて、障害²のない子ども達が障害のある子ども達の存在を当然のものとして受け入れ、かつ彼らに対して適切な関わりができるように障害のない子ども達の障害に対する理解を啓発していく教育者としての役割を担っていくことも求められている(柳澤, 2006)。よって、保育者を目指す学生は、自身の障害のある子ども又は大人への偏見の払拭や正しい障害の理解や障害の特性に応じた実践的かつ具体的な知識やスキルを獲得する必要がある。

保育士養成課程において、障害のある子どもに関する知識やスキルの獲得となる授業の代表としては、2セメスター開講されている「障害児保育」の演習科目が設定されており、それ以外に障害のある子どもと直接的に関わる機会としては、各施設実習や教育実習などが場面として考えられる。柳澤(2006)では、保育士養成課程に在籍する学生の大半は、障害に関する知識が十分でないため、「障害児保育」の1年間の受講だけでは、制度をはじめとして、個々の障害の特性や支援、指導法について学ぶには不十分であることを指摘している。実際に、障害児保育の授業は2セメスターで30回の演習を通じて、障害のある子どもへの正しい理解と、障害特性に応じた適切な関わり方や評価の仕方、保護者を含めた関係者との連携などに関する基礎的な力を習得することは容易ではない。またこの正しい知識や実践的なスキルを獲得する基礎には、学生自身の障害に対する態度を、保育者として望ましい好意的な態度を形成する必要があるが、30回という回数制限の中では、より効果的かつ効率的な学習構成がなければ実現は難しい。

中村(2011)は、障害を理解しようとする多くの場面で、自己と障害を切り離して「健常者」の視点から、「障害者」を見ようとする傾向があることを指摘している。障害理解教育を狙いとする授業では、障害に関する「知見」を提示することが多いと報告されている。障害理解教育では、受講学生自身の障害を伴う人との「かかわり」の関係性の中でとらえ、考えるというプロセスが必要であり、第三者的な知見を取得するだけでない講義・演習が必要である(徳田, 2005)。保育者養成課程における「障害児保育」では、障害への障害理解教育を経た、障害児保育の実践者の育成が狙いであり、その学習構成は綿密に計算されたものでなければ、十分な学習効果は期待できない。

徳田(1990a)は、障害理解教育における効果的な教授法や学習構成を検討するために、障害者への態度として、5つの多次元態度尺度を開発し、それぞれの学習による態度変容の効果について明らかにしている。この多次元尺度では、生活全般において障害のある者をど

² 本文中で用いる「障害」の表記は、現時点で法令等において統一表記されている「障害」を用いることとする。

の程度拒否しているかの指標となる「①共に生きることへの拒否（否定的態度）」、地域の学校における障害のある子どもの教育の可能性に対する考え方で、統合教育をどの程度受け入れているかの指標となる「②統合教育」、一般の人々が持っていない特殊能力を備えているという考えをどの程度持っているかの指標となる「③特殊能力」、障害者が援助を当たり前と考え、他者に対して無愛想で自己中心的であるとする誤った認識の指標となる「④依存的な自己中心性」、実際に障害者に接触した場合の援助行動への困惑に対する指標となる「⑤交流の場での当惑」を取り扱っている。また、徳田（1990a）は、専門家による講義法、当事者による講演法、読書法、映像法、手引き実習法、シュミレーション法、合同授業法、教材作成法（フィードバックなし）、教材作成法（フィードバックあり）、見学法を用いて、それぞれの5つの態度に対する、態度変容技法としての効果を明らかにしている。読書法、映像法といった、「一方通行のコミュニケーション」手法では、取り扱われた認識は深まるが、それらの実践を通じて生じた疑問をすぐに解決できない欠点が指摘されている。また学生自身が体験するシュミレーション法では、「依存的な自己中心性」に対する態度への効果はないことが明らかにされている。障害のある者と学生が合同で授業を受ける、合同授業法では、「特殊能力」を除くすべての態度が改善することも明らかにされている。一緒に活動し、お互いの人格的理解が進むことで、全般的に好意的な方向へ態度変容をもたらす効果があると考えられており、その際には、お互いに明確な目的意識を持ち、対等の立場で協同作業を行うことでその効果が生じたと考えられている。

このように徳田（1990a）では、具体的な教授方法の効果が整理されている。より学習効果が期待される学習構成を検討するためには、その受講者となる学生の障害者への態度の傾向及び障害者との実際的な接触の経験及び障害者に対する積極的関心の実態を明らかににする必要がある。そこで本研究で、本学学生の障害者との接触経験や積極的関与意欲の程度、障害者の態度の傾向を明らかにすることで、より学習効果の高い「障害児保育」の学習構成を検討することが可能になると思われる。

1.2 研究目的

本研究では、保育者を目指す学生の障害者への接触経験と障害者への積極的関与意欲が障害者への態度とどのように関連しているのかを明らかにすることを目的とする。研究設問は、①障害者への接触頻度と障害者への態度に関連があるか、②障害者への積極的関与意欲とは障害者への態度と関連があるかの2点である。

2. 方法

2.1 対象者

本研究は、本学の保育者を目指す学生のうち、第2学年及び第3学年に在籍し、「障害児保育Ⅰ」を受講している学生56名を対象とした。当該学生は障害者との計画的かつ長期的な接触経験となる「施設実習」の体験前であった。

2.2 調査内容及び調査時期

調査は、マクロビル株式会社の Questant を用いて、2017年6月2日にオンライン調査を実施した。回答者には、URL及びQRコードを配布した。調査の目的及びデータの取り扱いに同意する場合は、各自の端末からアクセスし回答するように依頼した。回答は学籍番号を入力し、氏名は記名しないこととした。具体的な設問は、(1)学籍番号、(2)障害者との接触経験(①障害のある子どもが身近にいる、またはいた、②障害のある子どもに関わったことがあるが数回程度である、③これまでに関わったことはない)(3)障害者への積極的関与意欲(①障害のある子どもに積極的に関わりたい、②障害のある子どもに関わってみてもよい、③できたらあまり関わりたいくない)(4)障害者に対する多次元態度尺度(徳田, 1990b)であった。この尺度は、共に生きることへの拒否(10項目)、統合教育(10項目)、特殊教育(10項目)、依存的な自己中心性(10項目)、および交流の場での当惑(10項目)の5次元50項目で構成されている。

2.3 分析

本研究で対象とした学生は、本学で保育者を目指す学生であり、かつ、「施設実習」を体験前であるため、サンプルサイズが56名と大きくない。さらに、保育者を目指す学生を母集団と考えた場合に、無作為抽出ができておらず、本学で保育者を目指す学生に偏ったサンプリングとなっている。そのため、母集団から無作為抽出し、大きなサンプルサイズを前提として、真値を求めようとする伝統的な頻度論的な枠組みの適用は適していないと考えられる。このような状況下では、ベイズ推論の枠組みを用いることが有効であると考えられる。ベイズ推論では、得られたデータを定数として扱い、母数の値が確率的に変動するものとして考える。母数の値を1つに定めず、分布として考えることもあり、新たにデータが得られた場合には、これまでのデータを元にして事後分布の母数の分布を更新できる。そのため、無作為抽出を前提とせず、事前分布を効果的に用いることで小さいサンプルサイズでも妥当な推論を可能とする。

本研究では、ベイズ推論で分析を実施するにあたり、以下のようなモデルを組み、比較を行った。モデルは、平均は接触頻度や積極的関与意欲ごとに異なり、分散は全ての群に等分散を仮定し、事後分布の推定を行った。事後分布の平均の差を求め、各群の平均値の差が0以上となる確率を求めた。データ分析は、R version 3.4.1のrstan(version 2.16.2)パッケージとpsych(version 1.7.5)パッケージを使用した。長さ4000個のマルコフ連鎖を4つ発生させ、そのうちの2000個をバーンイン期間として破棄し、残りの2000個×4つのデータを事後分布の推定に利用した。本研究では、推定の収束判定の基準には、各連鎖内分散に対する連鎖間分散の比に関する統計量である \hat{R} が1.00であることを用いた(Gelman et al., 2013)。

3. 結果

回答者数は、54名(有効回答率：96.43%、女性47名、男性6名)であった。

3.1 基礎統計量

まず、先行研究に沿って視覚障害者に対する多次元態度尺度の下位尺度ごとに 1 項目あたりの平均得点と標準偏差を求めるとともに、各下位尺度の信頼性として内的一貫性を示す Cronbach の α 係数を算出した (Table 1)。特殊能力下位尺度の内的一貫性が .67 と低めであるものの、その他の尺度については一定の信頼性があると考えられる。

Table1
下位尺度ごとの平均値(M)、標準偏差(SD)および α 係数

	M	SD	α
共に生きることへの拒否	2.35	0.61	.88
統合教育	2.56	0.62	.86
特殊能力	2.56	0.49	.67
依存的な自己中心性	2.42	0.43	.70
交流の場での当惑	2.38	0.64	.86

3.2 接触頻度と積極関与意欲の度数分布

接触頻度について「身近に障害のある子どもがいる、またはいた」と回答した接触頻度の多い学生は 7 名、「障害のある子どもに関わったことがあるが数回程度である」と回答した接触頻度の少ない学生は 35 名、「これまでに関わったことはない」と回答した接触頻度の少ない学生は 12 名であった。

積極的関与意欲について「障害のある子どもに積極的に関わりたい」と回答した積極的関与意欲の高い学生は 16 名、「障害のある子どもにも関わってみてもよい」と回答した積極的関与意欲中程度の学生は 36 名、「できたらあまり関わりたいくない」と回答した積極的関与意欲の低い学生は 2 名であった。積極的関与意欲の低い 2 名の学生については、量的な分析をするには少なすぎると判断し、今後の分析からは除外する。

3.3 接触頻度と積極関与意識による多次元態度尺度得点の差

まず、共に生きることの拒否下位尺度得点の事後分布を接触頻度ごと、および積極的関与意欲ごとに推定した結果を Table 2 に示す。その結果、接触頻度ごとの差について 90%信用区間でみた場合、接触頻度の多い群は接触頻度中や接触頻度無群よりも低い共に生きることの拒否得点であり (接触回数群と多い群の差の 90%信用区間[0.03, 0.84]、接触無群と多い群の差の 90%信用区間[0.09, 1.04])、その確率は 95%であると推定された。積極的関与意欲の差については、95%信用区間[0.11, 0.82]に 0 を含まず、積極的に関わりたいと思っている群のほうが、関わってもよいと思っている群よりも、低い共に生きることの拒否下位尺度得点であり、その確率は 100%であると推定された。

Table 2

共にいきることへの拒否下位尺度得点の事後分布

		事後 平均	95%信用区間 下限 上限	
接触頻度	多	1.94	1.51	2.39
	数回	2.39	2.18	2.59
	無	2.50	2.16	2.85
積極的関与	高	2.02	1.74	2.31
	中	2.48	2.29	2.68

統合教育下位尺度得点の事後分布を接触頻度ごと、および積極的関与意欲ごとに推定した結果を Table 3 に示す。その結果、接触頻度ごとの差について 90%信用区間において接触頻度の高い群、接触頻度中および接触頻度無群での統合教育得点に差はみられず（接触回数群と多い群の差の 90%信用区間[-0.08, 0.78]、接触無群と多い群の差の 90%信用区間[-0.31, 0.70]、接触無群と回数群の差の 90%信用区間[-0.52, 0.28]）、高い群と中群に差がある確率は 91%、高い群と無群に差がある確率は 75%、中群と無群に差がある確率は 24%であると推定された。積極的関与意欲の差について 90%信用区間[-0.29, 0.35]においても 0 を含み、積極的に関わりたいと思っている群と関わってもよいと思っている群には差がないと考えられる。なお、関わってもよいと思っている群よりも、低い共に生きることの拒否下位尺度得点であり、その確率は 55%であると推定され、差が生じることがあっても偶然であるとされる。

Table 3

統合教育下位尺度得点の事後分布

		事後 平均	95%信用区間 下限 上限	
接触頻度	多	2.28	1.80	2.76
	数回	2.64	2.42	2.85
	無	2.49	2.11	2.85
積極的関与	高	2.54	2.22	2.86
	中	2.57	2.36	2.77

特殊能力下位尺度得点の事後分布を接触頻度ごと、および積極的関与意欲ごとに推定した結果を Table 4 に示す。その結果、接触頻度ごとの差について 90%信用区間において、接触頻度の高い群、接触頻度中および接触頻度無群での特殊能力得点に差はみられず（接触回数群と多い群の差の 90%信用区間[-0.23, 0.46]、接触無群と多い群の差の 90%信用区間[-0.22, 0.58]、接触無群と回数群の差の 90%信用区間[-0.22, 0.40]）、高い群と中群に差がある確率は 71%、高い群と無群に差がある確率は 77%、中群と無群に差がある確率は 64%であると推定された。積極的関与意欲の差について 90%信用区間[-0.17, 0.32]のどちらにおいても 0 を含み、積極的に関わりたいと思っている群と関わってもよいと思っている群には差

がないと考えられる。なお、関わってもよいと思っている群よりも、低い共に生きることの拒否下位尺度得点であり、その確率は 70%であると推定され、差が生じることがあっても偶然であると考えられる。

Table 4
特殊能力下位尺度得点の事後分布

		事後 平均	95%信用区間	
			下限	上限
接触頻度	多	2.44	2.06	2.81
	数回	2.56	2.38	2.73
	無	2.62	2.33	2.91
積極的関与	高	2.50	2.25	2.74
	中	2.58	2.41	2.74

依存的な自己中心性下位尺度得点の事後分布を接触頻度ごと、および積極的関与意欲ごとに推定した結果を Table 5 に示す。その結果、接触頻度ごとの差について 90%信用区間において、接触頻度の高い群、接触頻度中および接触頻度無群での特殊能力得点に差はみられず（接触数回群と多い群の差の 90%信用区間[-0.23, 0.35]、接触無群と多い群の差の 90%信用区間[-0.31, 0.48]、接触無群と数回群の差の 90%信用区間[-0.17, 0.36]）、高い群と中群に差がある確率は 62%、高い群と無群に差がある確率は 72%、中群と無群に差がある確率は 69%であると推定された。積極的関与意欲の差について 90%信用区間[-0.03, 0.41]のどちらにおいても 0 を含み、積極的に関わりたいと思っている群と関わってもよいと思っている群には差がないと考えられる。なお、関わってもよいと思っている群よりも、低い共に生きることの拒否下位尺度得点であり、その確率は 92%であると推定された。

Table 5
依存的な自己中心性下位尺度得点の事後分布

		事後 平均	95%信用区間	
			下限	上限
接触頻度	多	2.36	2.03	2.69
	数回	2.42	2.26	2.56
	無	2.48	2.40	2.74
積極的関与	高	2.29	2.06	2.51
	中	2.47	2.33	2.62

交流の場での当惑下位尺度得点下位尺度得点の事後分布を接触頻度ごと、および積極的関与意欲ごとに推定した結果を Table 6 に示す。その結果、接触頻度ごとの差について 90%信用区間でみた場合、接触頻度の多い群は接触頻度中や接触頻度無群よりも低い交流の場での当惑下位尺度得点であり（接触数回群と多い群の差の 95%信用区間[0.02, 0.79]、接触無群と多い群の差の 95%信用区間[0.03, 0.87]）、その確率は 97%であると推定された。積極

的関与意欲の差については、95%信用区間[0.12, 0.85]に 0 を含まず、積極的に関わりたいと思っている群のほうが、関わってもよいと思っている群よりも、低い交流の場での当惑下位尺度得点であり、その確率は 99%であると推定された。

Table 6
交流の場での当惑下位尺度得点の事後分布

		事後 平均	95%信用区間 下限 上限	
接触頻度	多	1.88	1.39	2.36
	数回	2.42	2.20	2.64
	無	2.54	2.18	2.91
積極的関与	高	2.03	1.73	2.34
	中	2.52	2.31	2.73

4. 考察

本研究の結果、障害者との接触頻度の高い学生は、接触頻度が中程度もしくは無い学生と比較して、共に生きることへの拒否と交流の当惑が高いことが明らかになった。また同様に積極的関与意欲の高い学生は、関与意欲が中程度の学生と比較して、共に生きることへの拒否と交流の当惑が高いことが明らかになった。

川間(1996)は、障害者をもつ人との接触経験がある人の方がその態度が好意的になるとの結果を示す研究成果と、接触経験によって非好意的態度が強化される結果を支持する研究といった先行研究があることに着目し、その違いは、障害者をもつ人との接触のタイプあるいは質の違いが重大要因となっていることを指摘しており、接触の質が構造的かつ直接的で組織化されたものでなければ態度が好意的に変容しない(川間, 1996)としてる。これは徳田(1990a)も障害者への態度変容を促す接触経験の要件として主張していることと同様である。川間(1995)は、知識や接触経験が多い特殊教育専攻の学生ほど、「障害者」役割を強く期待することを明らかにしている。「障害者」役割が強いということは、本人の様々な特性をみる前に、まず「障害者」という見方をするのである。つまり障害について知識や接触経験の高いということは、一方で「障害者」役割期待を強化している(川間, 1996)。

川間(1995)は、「障害者」役割期待について、3つの段階説を提言している。まず第1段階は、知識も接触経験もあまりない状態で「障害者」役割の期待もそれほど強くない。第2段階では、知識や接触経験がある程度増え、それに伴って「障害者」役割が強くなる。第3段階は、知識や接触経験が一定レベル以上になり、障害について考慮するものの一個人として時と場合に応じた役割を期待するようになるというものである。つまり学生の知識と接触経験によって、この「障害者」役割期待の第1段階から第3段階までのいずれに位置付けられるかが異なり、知識と接触経験が態度変容に作用する効果が異なることが推測される。

本研究の結果において、接触頻度の高い学生の方が日常生活への拒否や交流の当惑を高く意識していることは、接触頻度の高い学生ほど日常的に障害のある子どもと接触してお

り、基礎的な知識や実践場面での関わりについての経験があると想定される。これは「障害者」役割期待の第2段階に位置付けられると考えられる。川間（1995）の指摘を考慮すると日常的な接触頻度があることで、当事者への「障害者」役割期待が高まっていると思われる。これまでに無計画な接触経験や系統的でない知識やスキルを獲得している結果として、現実的な課題場面や社会場面での周囲の戸惑いなど目の当たりにし、日常生活への拒否や交流への困惑が高くなったと推測される。また積極的関与意欲の高い学生も、同様に第2段階に位置付けられると考えられることから、結果的に非好意的態度が高くなっているものと推測される。川間（1995）の研究でも、女性で、教育学部の所属し障害児教育を専攻し、障害のある人に対する関心や知識、接触頻度の高い回答者が、「障害者」役割期待が高くなっており、これについて川間（1995）は複合的要因が影響している可能性に言及している。障害児教育を専攻する者が、「障害者」役割期待が高いことは一見して、ノーマライゼーションの実現に逆行しているようであるが、これは「障害」について学び、支援者として実践を試行錯誤していく上での「障害観」の発展過程である可能性がある。

本研究では、「統合教育」「特殊能力」「依存的な自己中心性」に対する態度では、接触頻度や積極的関与意欲との関連は確認されなかった。「統合教育」や「特殊能力」「依存的な自己中心性」に対する態度は、実際に保育現場において、障害のある子どもへ支援する際に、根幹となる態度であり、効果的な支援方法や個々の障害の特性などの実践的かつ具体的な知識を獲得するための土台となる。この「特殊能力」への態度は、専門家による講義法や当事者による講演法、シュミレーション法、教材作成法などによっても好転的変容が確認されているが、「特殊能力」「依存的な自己中心性」は、映像法や実習法、当事者との合同授業法などが共通する効果が期待できる教授法である。しかし「依存的な自己中心性」は「特殊能力」同様に、専門家による講義法や当事者による講演法、シュミレーション法では、態度が変容しないことを明らかにしており、直接接触したり、読書法や映像法を用いて、障害のある人の人格に触れるような体験がない限りその変容は改善しにくい(徳田, 1990a)。

「共に生きることへの拒否」「自己中心性」「交流の当惑」の次元の態度は、実習直後の変容が最も大きく、時間経過とともに実習前の態度の方向（非好意的な方向）に戻る傾向があり、「統合教育」と「特殊能力」の次元では、時間経過とともに更に好意的な態度へ変容する傾向があり、時間経過と共に効果が大きくなるスリーパー効果が認められている(徳田, 1990a)。このようにそれぞれの態度変容を促すための教授法の特徴を踏まえて、授業構成をすることは、障害児保育における保育者養成として非常に重要な観点となると思われる。無計画な組織化されていない接触経験や知識や技法の教示は、障害者への態度を非好意的に強化する可能性が高く、授業実施者が留意すべきポイントになる。障害児保育の授業においては、学生が接触経験や知識のない第1段階から接触経験や知識が獲得できてくる第2段階へ移行すると、一時的には「障害者」役割の期待が高まる傾向があることも踏まえ、最終的に望ましい第三段階へ移行させるための組織化された接触経験と系統化された知識及びスキルの教授によって構成することが必要になる。

5. 引用文献

- Gelman, A., Carlin, J. B., Stern, H. S., Dunson, D. B., Vehtari, A. and Rubin, D. B. (2013). Bayesian data analysis. 3rd ed. New York: CRC Press.
- 川間健之介(1996)障害をもつ人に対する態度-研究の現状と課題-,特殊教育学研究,34(2), 59-68.
- 川間健之介(1995)大学生における障害をもつ人に対する役割期待—性別・先行・知識-接触頻度からの検討-, 山口大学教育学部研究論文集,45(3), 283-296.
- 徳田克己(1990a)視覚障害児・者に対する一般人の態度を改善するための技法とその評価, 視覚障害心理・教育研究, 7, 5-21.
- 徳田克己(1990b) 障害児・者に対する態度を測定するための多次元的态度尺度の開発(1)-全体構成と妥当性の検討-, 桐花教育研究所紀要,3,21-29.
- 柳澤亜希子(2006)保育者をめざす学生の障害に対する理解-障害のある人々との接触経験及び障害理解教育との関連について-,北陸短期大学研究紀要,38,123-138.