

障害児の統合教育に対する保育系女子大学生の意識（2）

田川元康

（児童学科教授）

本谷望

（大学院家政学研究科）

I. 研究の目的

文部科学省調査研究協力者会議は、平成15年3月に「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告を示したが、その内容はわが国の教育の方向をノーマライゼーションやメインストリーミングの思潮に基づくインクルージョン教育に導くものとして注目されている。それは障害児の教育を、従来行われてきた別学体制による特殊教育から、個々のニーズに応じた特別支援教育へと転換させる、きわめて画期的な提言であると言えるからである。

ちなみに、『インクルージョン教育』はまだ馴染みの薄い用語であり、その研究も開始されたばかりであるが（安藤房治，2001）、「最初に分けた子どもをメインストリーム（主流）に合流させようとする統合教育（インテグレーション）と異なり、『子どもは一人ひとりユニークな存在であり、違っていることが当たり前で、素晴らしいことなのだ』という観点から、すべての子どもを包含（インクルージョン）する教育システムを構築し、その中で一人ひとりのニーズに応じた教育を個別の指導計画に基づいて展開しようとするもの」（山口 薫，2004）と理解される。

従来の障害児の教育は、盲・聾・養護学校や特殊学級を中心とした特殊教育と、直ちに小・中学校の通常の学級に就学する、いわゆる統合教育によって行われてきた。実際には、統合教育の下にある障害児の実態（割合等）は明らかではないが、通常の学級で障害児を担当する

ことになる教師の資質と、共に学び合う健常児の意識や行動の在り方は、今後の発展が期待されるインクルージョン教育の成否にとって重要な課題である。

これまでに、『障害児の統合教育』に対する通常の学級の教師の関心については、いくつかの研究（安藤隆男・平山 諭，1987；鈴木健治・権藤祐子，1987；関根白衛，1992；長沢正樹・滝川国芳，1998）が実態を明らかにしてきた。それらの結果からは、教師の意識が多次元な因子で構成されることが示唆されている。筆者らも、障害児の統合教育についての教師の意識・態度をさらに分析的に検討するために、小・中学校で通常の学級を担当する教師を対象に、調査を実施して多変量解析を行なった（田川元康・江田祐介・前田晋吾・篠原 明，2000）。

すなわち、障害児が通常の学級に在籍して生活することに対して、(1)障害児の存在が、その本人と彼らを受け入れる健常児および教師のそれぞれに、どのような影響を生じていると考えているか。(2)障害児の受け入れによって生じる影響を、好意的に受けとめているか否か。(3)こうした教師の意識や態度は、どのような因子により構成されているか。(4)小学校・中学校という所属の違いにより、統合教育に対する教師の意識に差が見られるか。見られるとすればその要因は何かの究明を試み、いくつかの知見を得たものである。

ところで、「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告では、「第4章 特別支援教育を推進する上での小・中学校の在り方について」の中の「3. 学校内における特別支援教育体制

の確立の必要性」の項目で、特に次の点に触れ、適切な対応の方策を講じることの重要性が指摘されている。それは、幼児期からの支援を進めるために、幼稚園における支援体制の整備や、保護者への理解推進を進める研修等の充実である。また幼稚園に比べて在籍幼児数が多いという実情から、保育所の役割を軽視してはならず、幼稚園同様の視点から障害児への保育に取り組むことが期待されている。

そこでこの研究では、幼稚園教員免許や保育士資格を取得して、近い将来に幼児保育や教育の担当者になることを希望する女子大学生を対象に、障害児の統合教育に対する意識について調査した。調査内容の質問項目に関しては、われわれの先の研究(田川他, 2000)に全面的に依拠して行なった。

II. 研究の内容

1. 調査対象

K女子大学の学生で保育系の学科の学生200名を対象に、質問紙による調査を実施し、回収はその場で行なった。

2. 調査期日

調査を実施したのは、2004年5月であった。

3. 調査内容

調査票に設定したのは、次の項目である。

3-1 フェイスシート

- (1) 小学校児童・中学校生徒の時に障害児との交流教育の体験の有無。
- (2) 小学校児童・中学校生徒の時に障害児が在籍しての統合教育の体験の有無。
- (3) 高校生・大学生の時にサークル活動やボランティアとして障害児にかかわった体験の有無。

3-2 統合教育への意識・態度についての質問項目

先行研究(田川他, 2000)において作成した質問項目をそのまま使用した。これらは安藤・平山(1987)および関根(1992)の研究で用い

られている項目を参考に、独自に作成したものを加えた42項目である。

すなわち、通常の学級に障害児が在籍して授業が行なわれることによって、学級では(1)健常児にどのような影響が生じると思うか、(2)障害児にどのような影響が生じると思うか、また、(3)担当する教師自身にどのような意識の変化が生じると思うか、を尋ねている。

42項目の概要は次の通りである。(1)(2)(3)の3領域ともに14項目で構成されていて、14項目はそれぞれ positive 反応および negative 反応、各7項目に構造化されている。具体的な内容は結果の項で示すが、各項目の文頭は、表2~5が「健常児は…」で、表7~9が「障害児は…」で、表11~13が「指導する教師は…」で始まっている。先の研究では、各領域とも3因子構成であることが確認された。

各項目ともに「そう思う」「少しそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「そう思わない」の5件法で回答を求めて、positive 反応の項目には5点、4点、3点、2点、1点を配点して得点化し、negative 反応の項目には1点、2点、3点、4点、5点を配点して逆転させている。したがって、得点の高いほど統合教育による影響を積極的・好意的に捉え、逆に、得点の低いほどその影響を消極的・否定的に捉えている、と見ることができる。

『交流教育』という語の定義については、「特殊教育諸学校または特殊学級に在籍している子どもと、通常の学校・学級の子どもや地域社会の人々とが、学校教育の一環として教科や行事などの学習活動を共にすること」とし、また、『統合教育』については「障害児が通常の学級に在籍し、同じ学級で健常児とともに学校生活を過ごすこと」と、調査を開始する前に説明をした。

4. 分析の手続き

- (1) フェイスシートの結果を集計する。
- (2) 統合教育への意識・態度に対する各質問項目の得点をもとに因子分析を実施して、統合教育に対する意識の構造を検討する。

- (3) 対象者を、①交流教育の経験の有無、②統合教育の経験の有無、③ボランティア経験の有無によって分類し、抽出された各因子の因子得点を用いて、それぞれの経験の有無による群間に差が生じているかを検討する。

Ⅲ. 調査の結果

1. 対象者の属性

調査票の回収率は100%であったが、調査内容に完全に回答を記入していなかった者が6名いて、有効回答率は96.9%であった。したがって、以下のデータは194名について算出したものである。

- (1) 小学校児童・中学校生徒の時に障害児との交流教育の体験があった者は、

小学生の時	75名 (38.7%)
中学生の時	40名 (20.6%)

- (2) 小学校児童・中学校生徒の時に障害児が在籍しての統合教育の体験があった者は、

小学生の時	74名 (38.1%)
中学生の時	54名 (27.8%)

- (3) 高校生・大学生の時にサークル活動やボランティアとして障害児にかかわった体験ありと答えた者は、

81名 (41.8%)

という結果であった。

2. 統合教育への意識の因子分析

統合教育が、学級の(1)健常児、(2)障害児、(3)教師それぞれにどう影響するかを尋ねた各14項目の得点結果をもとに、項目間の相互相関行列を作成し、主成分分析を行なった。因子数は(1)健常児、(2)障害児、(3)教師の3領域とも、累積寄与率が50%を超えたところを基準に、3因子に決定した。これは、3領域ともに先行研究と同じ因子数であった。

- (1) 健常児への影響に関する項目

主因子法による因子分析およびバリマックス回転を実施した結果、表1に示す因子行列が得られた。第I因子は先行研究(田川ら、2000)とやや様相を異にしたが、第II因子・第III因子には先行研究と同じ項目が所属していた。

第I因子(以下、N I因子とする)は、「健常児は障害児への理解を深める」「健常児にいたわりの心や思いやりの心が育つ」「健常児は障害児に対して違和感をもたずに接することができるようになる」などの項目に負荷があり、好意的な反応を示す6項目が所属した。健常児の精神面における総合的な利益を表すと考えられるこの因子は、先行研究と同様に『人格の成長』の因子と命名した(表2)。

第II因子(以下、N II因子)には、「健常児は生活習慣が崩れる」「健常児は教師の手が障害児にとられるために心の不安定な状態になる」「健常児は授業の流れが妨げられて集中できない」など、すべて非好意的否定的な反応を表す項目が所属した。とくに健常児の不利益につながると考えられる項目が多いところから『不利の発生』の因子とした(表3)。

第III因子(以下、N III因子)は、「健常児は障害児をいじめることがある」「健常児は障害をもつ児童・生徒をからかったり、まねをして危険な行動をする」の2項目に高い負荷があった。どちらも、健常児から障害児への攻撃や加害を示す要素がみられることから『攻撃性の助長』の因子とした(表4)。

先行研究と異なり「健常児は集団のまとまりができる」の項目は第I因子には所属せず、しかも共通性の数値がきわめて低く、3つの因子のいずれにも属さなかった(表5)。

- (2) 障害児への影響に関する項目

統合教育を受ける障害児本人への影響を尋ねた14項目の得点結果をもとに、(1)と同じ手続きで分析を行なったところ、表6に示すような因子行列を得た。

第I因子(以下、D I因子)は、「障害児の生活経験が広がる」「障害児は毎日の生活が楽しくなってくる」「障害児は生活習慣の自立が促進される」などの項目に負荷があり、好意的な反応を示す7項目すべてがここに集まった。健常児と常に学習生活を共にすることによってもたらされる、障害児の学校生活における総合的な利益を表すものと考えられ、この因子を『経験の拡大』の因子とした(表7)。

表1 健常児への影響に関する項目の因子分析

No.	N I	N II	N III	共通性
2	0.706	-0.052	-0.135	0.518
1	0.704	-0.133	-0.081	0.519
3	0.554	0.102	-0.005	0.316
13	0.493	0.043	0.117	0.258
14	0.488	0.028	0.217	0.285
5	0.382	-0.015	-0.099	0.155
9	-0.062	0.656	-0.350	0.557
11	-0.058	0.639	-0.069	0.416
6	0.005	0.575	0.050	0.332
10	-0.061	0.510	-0.214	0.309
12	0.084	0.503	0.206	0.302
4	0.056	-0.144	0.792	0.651
7	-0.046	-0.015	0.772	0.598
8	0.230	-0.046	0.056	0.058
寄与	3.473	2.651	1.257	7.381

表2 N I 因子『人格の成長』の項目

No.	内 容
2	障害児への理解を深める。
1	いたわりの心や、思いやりの心が育つ。
3	障害児に対して違和感を持たず接することができるようになる。
13	障害児がひとつの課題を達成したとき、その喜びを共有できる。
14	障害児のがんばる姿を見て「自分もがんばらなければ」という前向きな姿勢を持つようになる。
5	健常児の社会性が育つ。

第II因子（以下、D II 因子）には、「障害児は適切な指導がなされないために取り残されることが多い」「障害児はついていけなくて疲労してしまう」「障害児は仲間はずれにされ不信感が出てくる」などの項目に負荷があった。いずれも障害児が学級の集団に適応できない問題を示している。統合教育における障害児への悲観的な思いを表した項目群である。そこでこれを、『疎外の発生』の因子とした（表8）。

第III因子（以下、D III 因子）は、「障害児は甘えや依頼心が強くなる」「障害児は過保護にされて自立が遅れる」「障害児は強制されたり叱られたりして、かんしゃくを起こしてしまう」の3項目に負荷が見られた。いずれの項目も障害児に生じる否定的な行動の特徴を述べていて、これを『依存の助長』の因子と命名した（表9）。

(3) 教師への影響に関する項目

表3 N II 因子『不利の発生』の項目

No.	内 容
▼12	健常児の生活習慣が崩れる。
▼11	教師の手が障害児に取られるために、心の不安定な状態になる。
▼6	授業の流れが妨げられて、集中できない。
▼10	障害児の世話をやり過ぎる。
▼9	障害児に許される行動や発言が、健常児には許されないことで、不公平感を持つ。

▼ 得点の逆転項目

表4 N III 因子『攻撃性の助長』の項目

No.	内 容
▼4	障害児をいじめることがある。
▼7	障害を持つ児童・生徒をからかったり、まねをしたりして、危険な行動をする。

▼ 得点の逆転項目

表5 どの因子にも所属しなかった項目

No.	内 容
8	集団としてのまとまりができる。

障害児を学級に受け入れることで教師にはどのような影響があるかを尋ねた14項目の得点をもとに、(1)(2)と同じ手続きをとって、表10に示す因子行列を得た。

第I因子（以下、T I 因子）は、「教師は『一人に手をかけないでほしい』という健常児の保護者の要望を抱えてしまう」「障害児に問題が起きたときに責任のあり方について不安である」「教師は障害児の思いもよらない行動や事態への対処が分からないので、不安である」「教師は障害をもった児童・生徒に手をとられ、健常児の指導が十分にできない」などに負荷があり、否定的な反応を示す7項目すべてがこの因子に所属した。子どもや保護者への気遣いや、指導上の不安などを表す因子と考えられるので、これを『過剰な負担と不安』の因子とした（表11）。

表6 障害児への影響に関する項目の因子分析

No.	D I	D II	D III	共通性
19	0.709	-0.158	0.148	0.550
23	0.633	0.231	-0.106	0.465
28	0.632	0.127	0.066	0.420
24	0.601	0.115	-0.009	0.375
16	0.599	0.027	0.295	0.446
15	0.554	-0.122	0.191	0.358
26	0.523	0.231	-0.082	0.334
17	0.010	0.699	0.201	0.529
27	0.052	0.593	0.083	0.361
18	0.072	0.563	0.073	0.327
25	0.294	0.375	0.190	0.263
21	0.080	0.104	0.768	0.607
22	0.144	0.198	0.722	0.582
20	-0.015	0.274	0.351	0.198
寄与	4.87	3.255	2.891	11.033

表7 D I 因子「経験の拡大」の項目

No.	内 容
19	障害児の生活経験が広がる。
23	毎日の生活が楽しくなってくる。
28	生活習慣の自立が促進される。
24	学校生活の流れに沿って、規則正しい行動がとれるようになる。
16	障害児の交友関係が広がる。
15	豊富な刺激を受け、発達が促進される。
26	学習意欲がわいてくる。

表8 D II 因子「疎外の発生」の項目

No.	項目内容
▼17	適切な指導がなされないために、取り残されることが多い。
▼27	ついていけなくて疲労してしまう。
▼18	仲間はずれにされ、不信感が出てくる。
▼25	障害児に安定した生活の場がなくなる。
▼ 得点の逆転項目	

表9 D III 因子「依存の助長」の項目

No.	内 容
▼21	甘えや依頼心が多くなる。
▼22	過保護にされて、自立が遅れる。
▼20	強制されたり叱られたりして、かんしゃくを起こしてしまう。
▼ 得点の逆転項目	

第II因子（以下、T II 因子）は、「教師には、障害児に対する理解心が深まる」「教師は障害児教育について勉強することができる」「教師は、障害児に対する個別の接し方を学ぶことができる」などの4項目に負荷があった。いずれも学級に障害児を受け入れることによってもたらされる利点である。そこでこれを、『理解と学習の増進』の因子と命名した（表12）。

第III因子（以下、T III 因子）は、「教師にはきめ細かな観察眼が育ち、指導技術が向上する」「教師の集団が育つ」などに負荷があった。教師としての指導技術の向上や成長など、積極的な反応を述べた項目が所属している。そこでこれを、『力量の向上』の因子とした（表13）。

3. 経験の要因による因子得点の比較

上記の手順で抽出した各因子の因子得点を、調査対象者の各個人について算出した。そして①交流教育の経験、②統合教育の経験、③ボランティアの経験の各要因に関し、それぞれの経験の有無によって因子得点の平均値に差が見られるかを、t検定を用いて確認した。

以下に、(1)健常児の立場、(2)障害児の立場、(3)教師の立場の3つの領域に沿って、検定の結果を述べる。それぞれの領域は各3因子からなっているが、さらに因子ごとに、各対象者には、①交流教育の経験（小学生時および中学生時）、②統合教育の経験（小学生時および中学生時）、③ボランティアの経験の5つの要因がある。したがって、それぞれの領域で[5要因×3因子]の15要因の検定を、3領域全体では45要因の検定を試みることになる。

表14にその結果を一覧表にして示したが、各要因の「経験あり」群を中心にみるべく掲げたものである。この表では因子得点の平均値の数値は省略しているが、各因子において（ ）のない要因の個所は「経験あり」群の数値が高く統合教育に好意的であり、（ ）の付した要因の個所は逆に「経験なし」群の数値が高くて、「経験あり」群の方が統合教育に非好意的な傾向を示していることになる。

3領域全体で「経験あり」群の平均値が有意

表10 教師への影響に関する項目の因子分析

No.	T I	T II	T III	共通性
40	0.625	-0.034	0.023	0.393
31	0.623	-0.128	-0.113	0.417
41	0.621	-0.117	0.031	0.401
36	0.621	-0.051	0.112	0.401
39	0.611	-0.135	-0.047	0.393
32	0.605	0.066	-0.075	0.376
35	0.350	0.043	0.055	0.128
29	-0.114	0.695	0.193	0.533
30	-0.136	0.621	0.213	0.449
42	-0.083	0.525	0.178	0.314
37	0.094	0.494	0.243	0.312
33	-0.046	0.386	0.539	0.441
38	0.012	0.243	0.506	0.315
34	0.047	0.220	0.461	0.263
寄与	3.830	2.828	2.317	8.974

表11 T I 因子『過剰な負担と不安』の項目

No.	内 容
▼40	「ひとりの子に手をかけないで欲しい」という健常児の保護者からの要望を抱えてしまう。
▼31	障害児に問題がおきたときに、責任のあり方について不安である。
▼41	障害児の思いもよらない行動や事態への対処がわからないので不安である。
▼36	障害を持った児童・生徒に手をとられ、健常児の指導が十分にできない。
▼39	健常児よりも余分に注意と労力があるので、負担が大きい。
▼32	障害児の学校での記録や、関係者との連絡に時間をとられ、仕事を残すことが多い。
▼35	専門的知識がないので、常に不安である。

▼ 得点の逆転項目

に高かったのは6つの要因で、逆に、平均値が有意に低かった要因が3つの個所で認められた。なお、全45要因の内、統合教育について好意的肯定的な傾向は19要因（42%）であったのに対し、統合教育について非好意的否定的な要因が26箇所（58%）あった。

(1) 健常児への影響に関する因子得点

N I・N II・N IIIの各因子について、要因ごとに経験の有無による2群の因子得点の平均と標準偏差を算出し、t検定を実施した。その結果、15要因の内6要因において群間の平均値に有意差が見られた。

N I 因子の因子得点は統合教育の経験要因で、

表12 T II 因子『理解と学習の増進』の項目

No.	内 容
29	障害児に対する理解関心が深まる。
30	障害児教育について勉強することができる。
42	障害児に対する個別の接し方を学ぶことができる。
37	困難を乗り越えながら成長する子どもの力に感動し、やりがいを感じる。
33	きめ細やかな観察眼が育ち、指導技術が向上する。

表13 T III 因子『力量の向上』の項目

No.	内 容
33	きめ細やかな観察眼が育ち、指導技術が向上する。
38	指導する教師の、教師集団が育つ。
34	父母から感謝され、やりがいを感じる。

表14 有意差検定の結果（t検定）

経験	交流教育		統合教育		ボランティア
	小	中	小	中	
N I	(n.s)	n.s	(*)	(*)	n.s
N II	*	n.s	(n.s)	(n.s)	**
N III	*	(n.s)	(*)	(n.s)	(n.s)
D I	(n.s)	(n.s)	(n.s)	n.s	n.s
D II	n.s	n.s	n.s	(n.s)	(n.s)
D III	n.s	n.s	n.s	*	(n.s)
T I	n.s	(n.s)	*	*	(n.s)
T II	(n.s)	(n.s)	(n.s)	n.s	(n.s)
T III	(n.s)	(n.s)	(n.s)	(n.s)	(n.s)

* P < .05 ** P < .01

小学生時と中学生時のどちらにおいても「経験なし」群が有意に高かった（t = 2.24, P < .05 および t = 2.28, P < .05）。すなわち、N I 因子に関しては統合教育を体験した学生の方が、体験しなかった学生よりも統合教育に対して否定的な反応を示した。

しかし、N II 因子の因子得点では交流教育の「経験あり」群の方が（t = 1.69, P < .05）、またボランティア「経験あり」群も有意に高く（t = 2.49, P < .01）、「経験なし」群よりも好意的であった。N III 因子では微妙な結果が見られた。同じ小学生時の経験であっても、交流教育の場合は「経験あり」群の方が有意に高く

($t=1.87$, $p<.05$) 統合教育により好意的であり、統合教育経験の場合は「経験あり」群の方が有意に低く ($t=2.00$, $p<.05$) 否定的であった。

このように、健常児への影響に関する意識では、因子ごとに体験の種類によって反応の違いのあることが明らかになった。

(2) 障害児への影響に関する因子得点

D I・D II・D IIIの各因子について、要因ごとに経験の有無による2群の因子得点の平均と標準偏差を算出し、 t 検定を実施した。その結果、15要因の内の1要因のみに群間の平均値に有意差が見られた。

有意差があったのはD III因子における中学生時の統合教育の経験に関する要因で、「経験あり」とするグループの平均値の方が有意に高く ($t=2.03$, $p<.05$)、統合教育について好意的な捉え方をしているといえる。

D I因子・D II因子については、群間で有意な差は見られなかった。

(3) 教師への影響に関する因子得点

T I・T II・T IIIの各因子について、要因ごとに経験の有無による2群の因子得点の平均と標準偏差を算出し、 t 検定を実施した。その結果、15要因の内の2要因のみに群間の平均値に有意差が見られた。

T I因子の統合教育経験に関して、小学生時 ($t=1.67$, $p<.05$) と中学生時 ($t=1.81$, $p<.05$) の2つの要因で「経験あり」の群の平均値が有意に高く、統合教育に好意的な見方をしているといえる。

T II因子とT III因子では、群間に有意差は認められなかった。

IV. 考 察

本文の冒頭でも述べたように、平成15年3月に示された「今後の特別支援教育の在り方（最終報告）」では、LD、ADHD、高機能自閉症の児童・生徒を含む人たちへの、障害の多様化と重度重複化への支援はもとより、個々のニーズに即した自立・社会参加を支援する考え方への

転換や、人的・物理的資源の配分の見直しなど新たな教育体制・教育システムを構築する必要性が指摘された。これを受けて、各地で旧来の障害児教育からの急速な脱皮と転換が試みられようとしている。

こうした中で、優先課題であると同時に困難な課題は、障害児もしくは障害児教育に対する意識の改善の問題である。そのために、従来からも「交流教育」や「統合教育」の実践を通して努力が重ねられてきたが、これらの教育が教師や健常児の障害児に対する意識の向上に影響することが報告されている一方で、問題点も少なからず指摘されている(位頭義仁, 1997)。わが国の障害児教育に絶えず影響を与え続けてきた先発国のアメリカ合衆国においても、多くの課題を抱えていることが紹介されている(位頭, 1996)。

アメリカ合衆国では、「特殊教育と通常教育が分立した二重の教育システムでは障害児の多様性に効果的に対応しえない」という厳しい批判に端を発し、インクルージョン(Inclusion)の論争に引き継がれて、最近では通常学級での具体的な方策の確立に焦点を移しつつあるという。また、教員養成系学生の意識と態度の向上をはかることの重要性に着目し、教員養成の段階からインクルージョンに対する理解や知識を増進させるためのプログラムの開発と研究が行なわれている(吉利宗久, 2003)。さらに、インクルージョン事態での健常児と障害児の協同学習モデルの実践と、その成果の研究の展望が行なわれている(吉利, 2004)。

障害児の統合教育に対する小学校・中学校通常学級の教師の意識を分析したわれわれの研究(田川他, 2000)では、調査対象となった教師群の77.4%が、通常の学級において障害児の指導を経験しているという結果が見られ、予想を上回った。そして、意識調査の結果は、自身の統合教育の実践経験の有無を超えて、統合教育の影響をメリット、デメリットという二極化した認識で捉えていることを示すものであった。本研究における、統合教育に対する保育係女子大生の意識の因子分析でも、通常学級の教師群に

対して行なった先行研究と同様に、「健常児への影響」「障害児への影響」「教師への影響」のいずれの領域においても、好意的な意識を示す項目と否定的な反応の項目とが明確に分離されて因子が構成されていた。

健常児の立場に関する意識では、まず、障害児への理解が広まり、いたわりの心や思いやりの心が育ち、ひいては違和感を持たずに接することができるようになるなど、人格の成長に好ましい影響をもたらすものと捉えていた。一方で、交流教育やボランティアの体験群が統合教育に対して好意的、肯定的であるのに対して、実際に自身が小学校もしくは中学校で統合教育を経験したグループが、むしろ否定的な傾向の反応を示していた。さらに、このグループは、健常児が障害児をいじめやからかいの対象にすることに、強く懸念をしていることは注目すべき結果であった。

障害児の立場については、友好関係が広がり、健常児と共にあることによって生活がより楽しく、ひいては生活習慣の自立が促進されると捉えている。逆に、適切な指導がされずに授業からとり残されたり、学級の集団に適應できずに疲労や不信感の生じること、あるいは依頼心が助長されることを問題としていた。ここでは、体験要因の有無によって、特に顕著な傾向は見られなかった。

また、教師への影響としては、保護者に対する気遣いなどもあって、主として精神的負担の生じることを案じる一方で、障害児を学級に迎え入れることによって障害への理解が増し、教師としての力量が向上するという面を捉えていた。この領域では、統合教育の経験者は教師への過剰な負担が生じるとは考えていない。しかし、有意差はなくても全般に統合教育に対して非好意的な意識が強く、教師の立場になることを間近に控えている人たちにとって、自身に関わる切実な問題として意識されていると思われる。

今回の調査対象の人たちは、将来幼児期の教育や保育の仕事に就くことを志し、学習や実習を通して障害児の統合教育や統合保育について

十分理解と関心を寄せている人たちである。そして、先行研究で調査対象の教師群が認識していた「健常児その人」である。調査の結果、その内の3人ないし4人に1人は、実際に自身が旧来の交流教育や統合教育の経験者であり、自主的自発的にボランティア等による障害児とのかかわりを体験した人たちである。

従来からの統合教育が、たとえ正当な思潮であったとしても、ともすれば社会の認識や、教師や保護者らの大人側の理念が優先されて、子ども自身のニーズや障害特性を尊重する視点が欠落しがちであったのではないかと。それは、インクルージョンの考え方のように、「子ども一人ひとりの特別なニーズを個性として尊重し受けとめ支援にあたる」という、子どもから出発した視点であることの重要性を示唆している。今回の調査で、対象者の女子学生たちが、自身の経験に照らして、そうした問題点と課題を提起しているものと思われる。

従来から、障害児に対する健常児(者)の意識や態度が、受容的もしくは好意的な方向に変化するためには、「接触(contact)の経験」と正しい「知識(information)の吸収」という二つの要因の充足される必要があり、目的達成の条件であることが指摘されている。幼稚園教員や保育士の養成にあたって、インクルージョン教育で培われた意識の上に、講義による知識の習得と、実習による接触の体験を有効に機能するよう考慮することが重要である。

そのためにも、先進諸国に学びつつ、わが国独自のインクルージョン教育の実現を目指して妥当な方策を検討していくことが望まれよう。

文 献

- 安藤隆男・平山 諭(1987)「統合教育に対する教師の意識」特殊教育学研究, 24(4), 10-17.
 安藤房治(2001)「インクルージョンに関する研究動向」特殊教育学研究, 39(2), 65-71.
 位頭義仁(1996)「アメリカ合衆国の精神遅滞児の統合教育の実情」特殊教育学研究, 34(2), 49-58.
 位頭義仁(1997)「わが国における交流教育の現状と課題」発達障害研究, 19(1), 12-19.

- 鈴木健治・権藤祐子 (1987) 特殊教育に対する教師の意識調査. 横浜国立大学紀要, 25, 299-306.
- 関根白衛 (1992) 小学校・中学校の統合・交流教育に対する教師の意識, 上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文.
- 田川元康・江田裕介・前田晋吾・篠原 明 (2000) 「障害児の統合教育に対する中学校・中学校通常学級の教師の意識」和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, No. 10, 21-31.
- 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, No. 14, 237-241.
- 田中 洋・高野 仁・邸紹春・井田範美 (1985) 障害児教育に対する普通学級教師の意識に関する調査, 日本特殊教育学会第23回大会発表論文集, 256-257.
- 長沢正樹・滝川国芳 (1998) 統合教育に対する教師の意識—小学校特殊学級担任を中心に. 日本特殊教育学会第36回大会発表論文集, 622-623.
- 山口 薫 (2004) 「特別支援教育の展望」発達の遅れと教育, No. 559, 39.
- 吉利宗久 (2003) 「インクルージョンに対する教育関係者の意識と態度—アメリカ合衆国における研究の動向」特殊教育学研究, 41(4), 439-448.
- 吉利宗久 (2004) 「アメリカ合衆国のインクルージョンにおける協同学習モデルとその成果」発達障害研究, 26(2), 128-138.