

# 統合保育に対する意識・態度の類似度による分類と影響因の検討

～保育系女子大生を対象に～

倉本 義則

(児童学科助教授)

## I. はじめに

統合保育とは、一般の保育所、幼稚園で行われている障害児保育であり、障害児が健常児の中で保育を受けることである(井上, 2004)。大河原ら(1995)は保育所の49.5%に障害幼児が在園していることを報告しているが、最近では発達障害やその認定を受ける前のいわゆる「グレーゾーン」とよばれる領域にいる子どもたちの存在が知られるようになり、実際にはさらに多くの障害児が一般の保育所を利用しているのではないかと推測される。また、統合保育は障害児と健常児双方に様々な肯定的相互作用が生じることをねらいとしている(足立, 2004)が、歴史的に障害児の親の働きかけで実現した経緯があるためか、障害児のための保育形態であるにとらえられることもある。さらに、近年ではインクルージョンの理念の下に、子どもたちの個別のニーズに応じた支援を行うという考え方が特に重視されるようになった。インクルージョン(inclusion)とは一言でいえば、障害を持つ子どもと障害を持たない子どもを分けた上でその統合を図るといった従来の二元論的な発想から、両者をそれぞれに応じた成長・発達をしていく権利を有する“同じ子ども”として尊重し、保育現場であればその一人ひとりの特別なニーズに応じた保育支援を行おうとするものである(細川, 2004)。障害児に対する教育においては、こうした考え方の下で従来の方式から「特別支援教育」へと転換することを提言する報告書が示されており(田川ら, 2005)、新たな展開が始まろうとしている。

一方、統合保育の成果は健常児と障害児が同

じ場面で保育を受けるだけでは期待できない。保育士が統合保育の意義をどのようにとらえ、保育現場でどういった対応や配慮を行うかが問題となる。このように、保育士自身の統合保育に対する意識が重要であることはいうまでもなく、場合によっては健常児や障害児に不適切な影響を与えることも予想される。清水ら(1987)は、アンケートをもとに健常児、障害児、保育士に対する統合保育の影響としてとらえられる具体的な事項を整理している。そこにはプラス面(ポジティブな影響)とともに、マイナス面(ネガティブな影響)も示されている。

統合保育が行われた場合、そのポジティブ、ネガティブな影響がどのような側面にどの程度生じるのかについては個人によって判断が異なる。この判断は、その個人が統合保育をどのようにとらえているか、つまり統合保育に対する意識・態度を反映したものであると考えることができよう。こうした視点に立って意識・態度の分析や、それらを形成する要因についての追究が行われている。たとえば、田川ら(2005)は統合教育に対する意識・態度を分析している。これは保育系の学生を対象に行われ、健常児、障害児、教師の3領域に対する統合教育の影響を各14項目の質問で測定している。その結果、意識・態度が3因子で構成されていることをはじめとするいくつかの知見が得られている。また、青木(2006)は、同様の方法で統合保育に関する態度・意識を分析している。

本研究は、こうした先行研究を踏まえ、保育系の学生の統合保育に対する意識・態度について検討を行うものである。先行研究に準じた分

析のほかに、それらの研究では触れられていなかった意識・態度の類似度による学生の分類と、分類した小集団の意識・態度に対する影響因の分析、学年間比較を行う。つまり、たとえ同じ学年であっても学生によって統合保育に対する態度・意識は異なり、その類似度によっていくつかの小集団に分類することができること、さらに集団を特徴づける要因はそれぞれ集団によって異なるという仮説を検証するものである、これらの分析を通じて、学生の状態に応じた指導・教育といった、保育士養成教育の充実を図ることが究極的な目的となる。

## II. 方法

### 1. 調査方法

本研究は、青木（2006）の調査で得たデータを用いた。同調査は次の方法で行われた。

#### (1) 調査対象

K市内の女子大学で、保育系の学科に在籍する学生。

#### (2) 調査期日

平成17年11月9日、10日

#### (3) 調査手続き

質問紙法を用い、無記名方式で実施。講義時間内に配布、回収。

### 2. 分析に用いた項目等

本研究では、次の通り調査項目等の一部を用いて分析を行った。

#### 1) 分析対象者

1回生84名、2回生88名、3回生88名、計260名。

#### 2) 分析項目

##### (1) 「統合保育への意識・態度に関する質問項目」の一部

この質問項目は田川ら（2000）の調査項目を統合保育用に改訂したものである。統合保育が健常児や障害児等にどのような影響を与えようかを問い、対象者の統合保育に対する意識・態度を測定する。本研究では、①健常児、②障害児のそれぞれに対する影響について問う項目を分析に用いた。項目数は①、②とも14項目で、回答は各項目に「5. そう思う」～「1. そう

思わない」のいずれかを選択する5件法である。

##### (2) 対象者（学生）の統合保育経験の有無等や障害等に関する知識などに関する質問

対象者（学生）自身が統合保育・教育を受けた経験の有無、（経験がある場合の）統合教育・保育時の先生及び同級生の態度についての印象（「5. 好意的だと思う」～「1. 好意的だとは思わない」の5件法）、障害児・者と関わるボランティア経験の有無、大学における障害児・者施設実習経験の有無、保育実習時の障害児保育の経験の有無、（これらの経験が有る場合の）施設実習等による障害児観の変化（「考えが広まったか」、「見方が広がったか」の2点についてそれぞれ「5. そう思う」～「1. そう思わない」の5件法）、統合保育や障害に関する知識についての自己評価（「5. よく知っている」～「1. 全く知らない」の5件法）の以上を「統合保育に対する意識・態度」への影響因として分析の対象とした。

### 3. 分析方法

#### 1) 統合保育に対する意識・態度の構造の分析

「統合保育への意識・態度に関する項目」の各尺度得点（1～5点）を用いて因子分析を行う。

#### 2) 統合保育に対する意識・態度の学年間比較

因子得点を用いて因子別に学年間の差を分析（分散分析）する。また、統合保育経験の有無や障害等に関する知識などと学年との関連、学年間の差を分析（ $x^2$ 検定、t検定）する。

#### 3) 統合保育に対する意識・態度による対象者の分類と学年間の比較

因子得点の類似度によって学年ごとに学生を分類（クラスター分析）し、クラスター数や各クラスターの特徴について学年間で比較する。また、統合保育経験の有無、障害等に関する知識などとクラスターとの関連、クラスター間の差を分析（ $x^2$ 検定、t検定）する。

## III. 結果

### 1. 回答結果の概要

統合保育が健常児及び障害児に与える影響について問う項目（各14、計28）の回答結果は、

Table. 1 に示すとおりである。

(1) 「統合保育の健常児への影響」に関する回答  
「健常児は障害児への理解を深める (Q 2)」、  
「健常児は、いたわりの心や思いやりの心が育つ  
(Q 1)」, 「健常児は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 (Q13)」  
など, 健常児への肯定的な影響を示す項目の得  
点が高く, 「健常児は, 保育の流れが妨げられて,  
集中できなくなる (Q 6)」などの否定的影響  
を示す項目は相対的に低い傾向がある。

Table. 1 統合保育への意識・態度に関する項目の回答

質問		平均	S.D.	
健常児への影響	1	健常児は, いたわりの心や思いやりの心が育つ	4.33	0.74
	2	健常児は障害児への理解を深める	4.43	0.70
	3	健常児は, 障害児に対して違和感を持たずに接することが出来るようになる	3.96	0.95
	4	健常児は障害児をいじめることがある	3.50	0.93
	5	健常児の社会性が育つ	4.09	0.73
	6	健常児は, 保育の流れが妨げられて, 集中できなくなる	2.56	0.95
	7	健常児は, 障害を持つ児童をからかったり, マネをしたりして, 危険な行動を取る	3.30	0.89
	8	健常児は, 集団としてのまとめりができる	3.50	0.88
	9	健常児の生活習慣が崩れる	2.02	0.79
	10	健常児は, 障害児の世話を焼きすぎる	2.70	0.95
	11	健常児は, 保育士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	2.76	0.98
	12	健常児は, 障害児に許される行動や発言が, 健常児に許されないことで, 不公平感を持つ	0.95	3.13
	13	健常児は, 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	4.26	0.70
	14	健常児は, 障害児の頑張る姿を見て「自分も頑張らねば」という前向きな姿勢を持つようになる	0.86	3.98
障害児への影響	2-1	障害児は豊かな刺激を受け, 発達が促進される	4.25	0.74
	2-2	障害児の交友関係が広がる	4.53	0.63
	2-3	障害児は, 適切な援助がなされないために, 取り残されることが多い	2.86	0.87
	2-4	障害児は, 仲間はずれにされ, 不信感がでてくる	2.74	0.92
	2-5	障害児の生活経験が広がる	4.59	0.60
	2-6	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	3.13	0.89
	2-7	障害児は, 甘えや依存心が多くなる	2.56	0.87
	2-8	障害児は過保護にされて, 自立が遅れる	2.38	0.81
	2-9	障害児は, 毎日の生活が楽しくなってくる	3.49	0.80
	2-10	障害児は保育園(所)での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	3.87	0.88
	2-11	障害児に安定した生活の場が無くなる	2.26	0.79
	2-12	障害児は, 「遊び」などについて意欲がわいてくる	4.18	0.69
	2-13	障害児は, ついていけなくて疲労してしまう	3.08	0.86
	2-14	障害児は, 生活習慣の自立が促進される	4.05	0.67

(2) 「統合保育の障害児への影響」に関する回答  
統合保育が障害児に対して肯定的な影響を及  
ぼすことを示す項目の得点が全般に高くなる傾  
向が認められる。なかでも, 統合保育によって  
「障害児は豊かな刺激を受け, 発達が促進される

(Q 2-1)」, 「障害児の交友関係が広がる(Q 2-2)」,  
「障害児の生活経験が広がる (Q 2-5)」などで  
「そう思う」とする回答が多い。

2. 統合保育に対する学生の意識・態度の構造  
「統合教育」に対する意識・態度と同様に,

「統合保育」の健常児への影響、「統合保育」の障害児への影響に対する意識・態度は、それぞれ3因子構造であることが確認されている（青木，2006）。一方，全体の回答をもとに健常児への影響と障害児への影響の両尺度間の相関を確認したところ，約半数の項目で有意な相関が見られた。このことから，本来は別の尺度とされているものの双方の回答には関連性が高く，統合保育に対する意識・態度の構造を検討するにあたっては両尺度を総合して分析することが可能であると考えられた。したがって，本研究では先行研究とは異なり，健常児と障害児の各14の尺度項目を合わせ計28項目の尺度得点を用

いて因子分析を行うこととした。

因子分析は主因子法，プロマックス回転の手続きにより，固有値1.0以上を基準として因子を抽出した。まず，28項目での因子分析を行い，寄与率が.40を下回る4項目を除去した上で，再度，因子分析を行った。この結果，最終的に6因子が抽出され，約49%の説明率を得た（Table. 2）。各因子に所属する項目間の信頼性については健常児，障害児別に因子分析を行った場合とほぼ同程度と判断された。

因子の解釈は因子負荷量0.4以上となる項目をもとに行った。

第1因子は，健常児への影響の2項目，障害

Table. 2 統合保育に対する意識・態度の因子分析

質問項目	因子						共通性
	1	2	3	4	5	6	
Q2-10	0.852	0.084	-0.248	-0.063	0.045	0.026	0.644
Q2-1	0.793	0.062	-0.114	-0.087	-0.034	0.095	0.499
Q2-14	0.700	-0.060	-0.015	0.123	0.089	-0.069	0.508
Q2-12	0.597	-0.084	0.049	0.098	0.039	-0.134	0.468
Q2-9	0.567	0.005	0.105	-0.113	0.072	-0.091	0.454
Q2-2	0.515	-0.131	0.218	-0.108	-0.031	0.169	0.556
Q14	0.412	0.128	0.292	0.116	-0.080	-0.039	0.404
Q13	0.409	0.037	0.305	0.119	-0.156	0.019	0.456
Q2-8	0.041	0.863	0.077	-0.074	0.058	0.063	0.727
Q2-7	-0.045	0.731	0.135	-0.079	0.102	-0.003	0.526
Q5	0.033	0.235	0.715	0.175	-0.041	-0.014	0.492
Q2	-0.029	-0.243	0.661	-0.140	0.182	0.073	0.596
Q1	0.216	0.019	0.477	-0.176	0.100	-0.004	0.457
Q3	0.254	-0.077	0.402	-0.176	0.035	0.011	0.461
Q4	0.003	-0.067	0.037	0.703	0.039	0.090	0.533
Q7	-0.003	-0.117	0.008	0.678	0.237	0.009	0.551
Q2-11	0.000	0.097	0.094	0.151	0.646	-0.088	0.461
Q12	0.033	-0.001	-0.004	0.192	0.538	-0.022	0.352
Q9	-0.003	0.286	-0.092	-0.101	0.469	0.055	0.420
Q2-3	-0.010	0.038	0.027	0.018	-0.112	0.823	0.626
Q2-4	0.002	0.047	-0.037	0.212	0.132	0.591	0.615
Q2-5	0.369	-0.226	0.147	0.138	-0.070	0.018	0.370
Q8	0.113	0.254	0.389	0.112	-0.146	-0.070	0.236
寄与率	24.439	10.842	5.455	2.931	2.866	2.307	48.839
$\alpha$ 係数	0.845	0.788	0.750	0.726	0.631	0.737	(累計)

児への影響の6項目の計8項目で構成されている。「Q2-10. 障害児は保育園(所)での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」、「Q2-1. 障害児は豊かな刺激を受け、発達が促進される」、「Q14. 健常児は、障害児の頑張る姿を見て『自分も頑張らねば』という前向きな姿勢を持つようになる」などである。いずれも統合保育のポジティブな影響を示す項目であり、障害児にとっては生活上の行動の獲得や交友関係の拡大が図られ、健常児にとっても障害児とのかかわりの中での成長していくことを示す内容であると考えられる。したがって、この第1因子を「健常児・障害児の発達の促進」とした。第2因子は、「Q2-7. 障害児は、甘えや依存心が多くなる」、「Q2-8. 障害児は過保護にされて、自立が遅れる」の障害児への影響に関する2項目が所属している。これは、障害児への影響の尺度を因子分析した先行研究において第3因子として抽出されたものと同様である。したがって、因子名も同様に「障害児

の依存の助長」とした。第3因子は「Q5. 健常児の社会性が育つ」、「Q2. 健常児は障害児への理解を深める」といった健常児への影響に関する4項目が所属している。統合保育によって健常児が障害児を理解し受け容れるなどのポジティブな影響を示していると考えられる。そのため、因子名は「健常児の障害児理解の促進」とした。第4因子は「Q4. 健常児は障害児をいじめることがある」、「Q7. 健常児は、障害を持つ児童をからかったり、マネをしたりして、危険な行動を取る」という健常児に関する2項目が所属している。これも先行研究における因子と同様であり、因子名は「健常児の攻撃性の助長」とした。第5因子は「Q2-11. 障害児に安定した生活の場が無くなる」、「Q12. 健常児は、障害児に許される行動や発言が、健常児に許されないことで、不公平感を持つ」、「Q9. 健常児の生活習慣が崩れる」の3項目の負荷が高い。これらは障害児や健常児の生活やペースが統合保育によって乱されることを意味してい

Table. 3 学年別の因子得点の差

因子	学年	平均値	標準偏差	F値	1 v. s. 2	1 v. s. 3	2 v. s. 3
第1因子	1回生	-0.001	0.987	0.006			
	2回生	0.009	0.878				
	3回生	-0.007	0.961				
第2因子	1回生	0.201	0.973	3.340		*	
	2回生	-0.048	0.910				
	3回生	-0.144	0.815				
第3因子	1回生	-0.035	0.861	0.386			
	2回生	0.069	0.907				
	3回生	-0.036	0.958				
第4因子	1回生	0.211	0.806	3.839	*	*	
	2回生	-0.106	0.869				
	3回生	-0.095	0.868				
第5因子	1回生	0.157	0.802	2.449			
	2回生	-0.035	0.811				
	3回生	-0.115	0.863				
第6因子	1回生	0.174	0.820	2.831			
	2回生	-0.031	0.942				
	3回生	-0.135	0.832				

\*p<.05

Table. 4 学年別の統合保育経験の有無や障害等に関する知識（単位：保育実習時の障害児保育までは「人」）

学年	統合教育									ボランティア 経験		障害児施設 実習の経験		保育実習時の 障害児保育		知識	
	経験		先生の対応 注1)			同級生の対応 注1)			有	無	有	無	有	無	平均	S.D.	
	有	無	-	±	+	-	±	+									
1 回生 (N=84)	54	30	1	12	41	10	12	32	33	51	/	/	/	/	12.10	2.651	
2 回生 (N=88)	55	33	0	4	51	14	10	31	29	59	12	76	26	62	13.13	2.207	
3 回生 (N=88)	49	39	3	6	40	14	11	24	40	48	74	14	59	29	13.66	2.176	

注1) - : 好意的だとは思わない (回答の 1, 2)  
 ± : どちらとも言えない ( 〃 3 )  
 + : 好意的だと思う ( 〃 4, 5 )

ると考えられたため、「安定性の低下」の因子とした。第6因子は「Q2-3. 障害児は、適切な援助がなされないために、取り残されることが多い」、「Q2-4. 障害児は、仲間はずれにされ、不信感がでてくる」の負荷が高い。障害児が疎外され、孤立した不安定な状態となるなど、統合保育によるネガティブな影響を示す項目である。障害児への影響に関する因子分析で抽出された第2因子と類似しており、「障害児の孤立化」の因子とした。

以上の通り、第1因子に所属する項目をみると健常児と障害児の双方へのポジティブな影響を示す項目が混在しており、第2因子以下では第5因子を除き健常児と障害児への影響を示す因子に分かれた。

### 3. 統合保育に対する意識・態度の学年間比較

#### (1) 因子得点による学年間差の分析

学年によって統合保育に対する意識・態度が異なるのかどうかを検討するため、抽出された6因子の因子得点を算出し、因子ごとに学年による差を検定した (Table. 3)。この結果、第2因子「障害児の依存の助長」では1回生と3回生の間に、第4因子「健常児の攻撃性の助長」では1回生と2回生及び1回生と3回生の間に有意な差が認められた。いずれも否定的な影響に関する因子であり、1回生は2回生よりも「統合保育によって障害児は過保護になり甘えが増すなど、依存が助長される」と感じており、2回生や3回生に比べ「健常児が障害児をいじめたりからかうなどの行動が出現する」ととらえている。2回生と3回生では、いずれの因子

にも有意な差は認められなかった。

#### (2) 統合保育経験の有無や障害に関する知識などと学年の関連、学年間の差の分析 (Table. 4)

統合保育・教育の経験、統合保育等を受けた際の先生や同級生の態度に対する印象、ボランティア経験の有無などと学年との関連について分析した ( $\chi^2$  検定) が、いずれも関連は見いだせなかった。ただし、障害等に関する知識の自己評価では、1回生と2, 3回生の間に有意な差が認められた ( $F(2,257)=9.777, P<.01$ )。また、実習等の経験に関しては、1回生は保育所実習をまだ体験していないが、保育所実習を終えた2回生では約30%、3回生は67%が障害児保育を経験している。施設実習では1回生は未体験であり、2回生も調査時点で体験したものは約14%にとどまる。一方、3回生では84%が経験している。

以上のように、障害等に関する知識 (1回生と2, 3回生間) 及び実習体験 (1, 2回生と3回生間) 以外の項目に関しては学年と関連や差は見いだせなかった。

### 4. 統合保育に対する意識・態度による対象者の分類、分類された群の学年間の比較

#### (1) 統合保育に対する意識・態度の類似度による学生の分類

統合保育に対する意識・態度の類似度によって学生を分類するため、因子分析によって算出した6種の因子得点を用いてクラスター分析を行った。分類は、学年内、学年間で比較検討を行うため学年ごとに行った。分析手法にはユークリッド平方距離を用いたワード法を採用し

た。また、クラスタリングに際しては結合距離に注目し、かつ、クラスターに分類される最低人数が10名程度となることを目安とした。この結果、1回生は2クラスター、2回生は4クラスター、3回生は3クラスターに分類するのが妥当と考えられた (Table. 5)。

(2) 学年ごとのクラスターの特徴

1回生では、第1因子、第3因子の因子得点

Table. 5 学年別のクラスター数, 所属人数

学年	クラスター	所属人数
1回生	第1クラスター	38
	第2クラスター	46
2回生	第1クラスター	30
	第2クラスター	25
	第3クラスター	9
	第4クラスター	24
3回生	第1クラスター	21
	第2クラスター	29
	第3クラスター	38

が正、それ以外の因子の因子得点が負となる第1クラスターと、それとは逆に第1, 第3因子の因子得点が負となり、その他の因子の因子得点が正となる第2クラスターの2群に分類された。因子得点の状況から、第1クラスターに分類された学生 (38名) は第2クラスターの学生に比べ、統合保育によって障害児の発達が促されたり活動範囲が広まり、健常児に対してもポジティブな影響をもたらす (第1因子) という意識が強く、また、健常児が障害児の理解を進めること (第3因子) につながると考えている。さらに、統合保育のネガティブな影響に対しては全般に否定的である傾向を示している。一方、第2クラスター (46名) は第1クラスターとは逆の傾向を示している。すなわち、統合保育は健常児・障害児にポジティブな影響を与えるより、障害児が依存することや孤立化する傾向を強め、健常児についても攻撃的になり不安定な状態になることをより強く肯定している (Fig. 1)。

2回生は4クラスターに分類された。第1クラスター (30名) は、1回生の第2クラスターと同様に統合保育のポジティブな影響を示す因子の得点が低い。一方で、ネガティブな影響を示す因子すべての得点が高いわけではなく、健常児の攻撃性 (第4因子) や不安定化 (第5因子) については低い因子得点となっている。つまり、統合保育のネガティブな面に関しては障害児の依存の助長 (第2因子) や孤立化 (第6因子) をより強く意識している。第2クラスター (25名) は、「障害児の依存の助長」 (第2因子) 以外の全ての因子の因子得点が正となっ

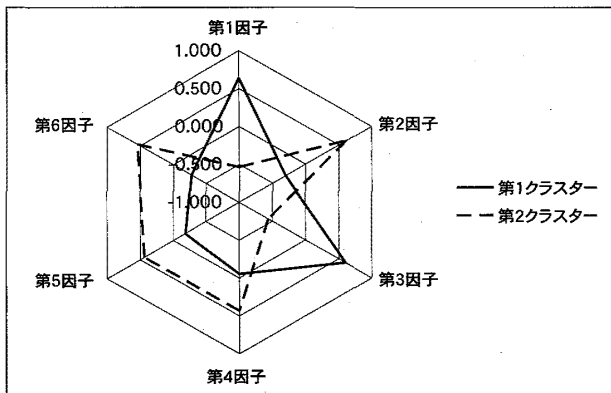


Fig. 1 1回生のクラスター別因子得点

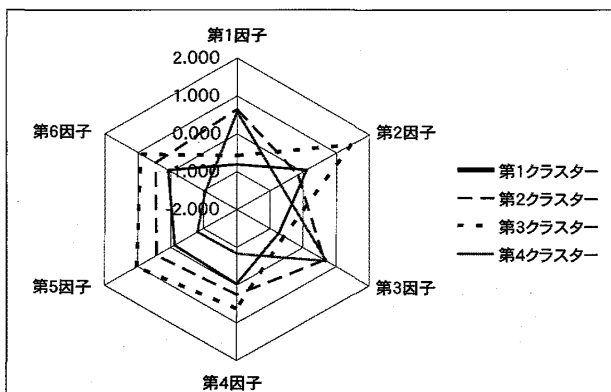


Fig. 2 2回生のクラスター別因子得点

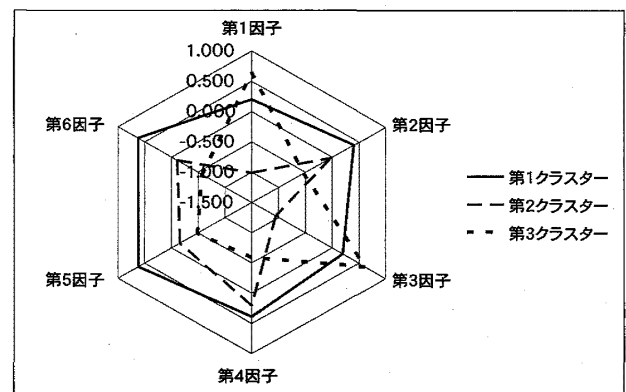


Fig. 3 3回生のクラスター別因子得点

ている。つまり、他のクラスターに比べ、統合保育は健常児、障害児のいずれに対しても発達を促すようなポジティブな影響を及ぼし、同時に、健常児の攻撃性の助長や安定性の低下、障害児の孤立化などのネガティブな影響をもたらすととらえている。第3クラスターは、1回生の第2クラスターと同様に、統合保育のポジティブな影響については否定的で、ネガティブな影響のすべてをより強く意識している。ただし、所属する人数は9名であり、2回生の各クラスターの中で最少である。第4クラスター(24名)は、1回生の第1クラスターと同様に、統合保育のポジティブな影響を強く意識し、ネガティブな影響は少ないという見方を示している (Fig. 2)。

3回生では3クラスターに分類された。第1クラスター(21名)は、統合保育のポジティブな影響、ネガティブな影響のいずれに対しても、そういう面があるにとらえている。第2クラスター(29名)は、ポジティブな影響については否定的であり、また、健常児の攻撃性の助長(第4因子)以外のネガティブな面があることについても同時に否定的である。第3クラスター(38名)は1回生の第1クラスター、2回生の第4クラスターと同様に、統合保育は健常児、障害児のいずれに対してもポジティブな影響をもたらすととらえており、ネガティブな影響は全般的により少ないにとらえている (Fig. 3)。

### (3) クラスターの学年間の比較

各学年のクラスターの特徴を踏まえ学年間の比較を行うと、次のようにまとめるができる。

- ①クラスター数は学年によって差があり、特に1, 2回生間での差が大きい。
- ②クラスターの内容を見ると、1回生ではポジティブな影響(第1因子, 第3因子)、ネガティブな影響(第2因子, 第4, 5, 6因子)を強調してとらえる2群に分かれる。しかし、2, 3回生ではそれらが混在したとらえ方をする群が生じている。
- ③同時に、1~3回生を通じて同様の特徴を持つクラスターも存在する。これは、統合保育のポジティブな影響を強く意識し、ネガティブな影響全般に対しては否定的なクラスターである(1回生第2クラスター, 2回生第4クラスター, 3回生第3クラスター)。
- ④ポジティブ、ネガティブの影響を混在してとらえる群では、どの側面(因子)に対してそう見るかが各学年のそれぞれの群によって異なり、全体の共通性は見いだせない。

以上のことから、統合保育に対する意識・態度は学年によって異なるまとめ方をしていといえる。

### (4) 統合保育の経験の有無、障害に関する知識などとクラスターとの関連、各クラスター間の差の分析 (Table. 6)

まず、1回生の2クラスター間では、統合保育・

Table. 6 クラスター別の統合保育経験の有無や障害等に関する知識 (単位: 体験による変化の人数までは「人」)

学年と クラスター(C)	統合教育							ボランティ ア 経験	障害児施設 実習の経験	保育実習時の 障害児保育	体験による変化 注2)			知識			
	経験		先生の対応 注1)			同級生の対応 注1)								平均	S.D.		
	有	無	-	±	+	-	±				+	-	±			+	
1回生第1C (N=38)	23	15	0	1	22	3	0	20	10	28	/	/	/	/	12.05	2.438	
1回生第2C (N=46)	31	15	1	11	19	7	12	12	23	23	/	/	/	/	12.13	2.841	
2回生第1C (N=30)	21	9	0	4	17	8	5	8	9	21	1	29	11	19	11	8.18	1.600
2回生第2C (N=25)	17	8	0	0	17	4	3	10	10	15	7	18	6	19	10	9.20	0.918
2回生第3C (N=9)	5	4	0	0	5	2	1	2	3	6	1	8	1	8	2	9.00	1.414
2回生第4C (N=24)	12	12	0	0	12	0	1	11	7	17	3	21	8	16	10	8.90	1.370
3回生第1C (N=21)	13	8	2	1	10	6	5	2	8	13	18	3	11	10	20	9.50	0.946
3回生第2C (N=29)	18	11	0	4	14	5	6	7	14	15	22	7	21	8	27	9.00	1.271
3回生第3C (N=38)	18	20	1	1	16	3	0	15	18	20	34	4	27	11	37	9.65	0.676

注1) - : 好意的だとは思わない  
± : どちらとも言えない  
+ : 好意的だと思う

注2) 施設実習, 保育実習を通じて, 障害児に関する考えが広まった/見方が変わったかを問う2つの質問で, 「5. そう思う」~「1. そう思わない」の5件法で回答をもとめ, その得点を合計した(合計2点~10点)

注1, 2とも「-」~「+」の分類はTable. 4の注1と同様とした。



教育を受けたときの先生の態度の印象 ( $\chi^2(2)=8.555, P<.05$ ), 同じく同級生の態度の印象 ( $\chi^2(2)=14.738, P<.01$ ), ボランティア経験の有無 ( $\chi^2(1)=4.894, P<.05$ ) においてクラスターとの関連が認められた。つまり, 統合保育に対する意識・態度においてポジティブな影響をより強く意識する群 (第1クラスター) は, 第2クラスターに比べ統合保育・教育を受けた時の先生や同級生の態度に好印象をもっており, また, ボランティア経験があるものが多い。ただし, 知識に関しては両群間に有意な差はなかった ( $t$  検定)。2回生では, 施設実習の有無, 保育実習児の障害児保育経験の有無, 実習による障害児・者観の変化も加えて分析を行ったが, それらのいずれもクラスターとの関連は認められず, 知識に関しても4クラスターで差はなかった。3回生は2回生と同じ項目について分析を行った。その結果, 統合保育・教育経験時の同級生の態度とクラスターとの間に関連が認められた ( $\chi^2(1)=16.486, P<.05$ )。さらに, 実習による障害児・者観の変化については, 第2クラスターと第3クラスター間に有意な差が認められた ( $F(2,81)=3.65, P<.05$ )。つまり, 統合保育に対する意識・態度において肯定的な影響をより強く意識する群 (第3クラスター) は, 第2クラスターに比べ統合保育・教育経験時の同級生の態度に好印象を持っており, また, 実習を経験することで障害児・者観がポジティブに変化したとするものが多い。それ以外の項目ではクラスターとの関連やクラスター間の差は認められなかった。

以上のことから, 1回生の場合にはいくつかの過去の経験が統合保育に対する意識・態度の形成に関連をもっており, 3回生も一部の経験が統合保育に対する意識・態度と関連していると考えられる。一方, 2回生では全般的にそうした関連がみられないことがわかった。

#### IV. 考察

##### 1. 統合保育に関する意識・態度の構造について

因子分析によると第1因子には障害児, 健常

児へのポジティブな影響を示す項目が混在して所属している。これは, 統合保育は健常児, 障害児といった区別なく双方に対してポジティブな影響を与えるものというとらえ方が存在していることを示している。統合保育や統合教育については, その理念とは異なり, 障害児のための保育・教育であるというとらえ方が従来から存在する。たとえば, “通常の学級の教師の多くは, 統合教育は障害児のための運動であり, 障害児を通常学級で世話をすることであると狭く考えていた” (位頭, 1996) などであり, 統合保育に関してもこれと同様の見方があることは容易に想像できる。しかし, 少なくとも保育を学ぶ今回の対象者は, これとは異なる視点で統合保育を意識していることが分かる。

##### 2. 統合保育に関する意識・態度についての学年間の比較

クラスター分析によって分類された各群の特徴において示唆されるように, 同一学年内であっても統合保育に対する見方は画一ではなく, 異なるいくつかのタイプが内在している。したがって, 学年間の比較ではその点を考慮する必要がある。今回の分析において学年間で差が認められたのは, 障害児の依存の助長と健常児の攻撃性であった。つまり, 1回生は2回生に比べて, 統合保育の影響として“健常児が障害児に対して攻撃的な言動を起こしやすい”と感じ, また, 2, 3回生に比べて“障害児が依存的になる”ととらえている。1-2回生を比較すると, クラスター数の違いから統合保育に関する意識・態度が格段に分化していると推測され, この間に意識・態度の変化をもたらす何らかの要因が存在していると考えられる。今回取り上げた影響因の中では, 障害等に関する知識が学年間で唯一有意な差を示しており, これがそうした変化に関与している可能性がある。「障害児・者に対する態度」に関する研究においても, 知識が態度の変化に関与するとしばしば指摘されているところである。知識はいいかえれば障害や統合教育に関する学習の蓄積である。つまり, 学習を重ねることによって“統合保育は健常児に対してネガティブな影響 (健常児が障害

児をいじめる、からかう)を及ぼす”というとりえ方が徐々に低減していくという可能性を示唆している。一方、2-3回生を比較すると、学習期間の長さ以外では施設実習を経験することが最大の相違点となる。つまり、知識に加え、教育的な配慮がなされた接触経験を持つようになる。「知識と接触経験は密接不可分の関係にあり、この改善が障害者への態度を好転させる」(川間, 1996)と指摘されるように、知識は経験が結合することによって態度変容に大きな影響を与えるものとなると考えられる。今回の結果から判断すると、“統合保育は障害児に対してネガティブな影響(障害児は過保護にされ、依存的になる)を及ぼす”というとりえ方は、より長期の学習の積み重ねか、あるいはその学習に障害児・者との接触経験が加わることによって低減することが示唆される。

### 3. クラスターの観点からの検討

同一の学年であっても、学生の統合保育に対する意識・態度は一様ではない。知識・経験が相対的に少ない学生(1回生)は、統合保育が全体としてポジティブな影響を与えるものかネガティブな影響を及ぼすものかという、二者択一的な判断をしがちである。こうした意識・態度が形成される背景には、今回の研究では過去のいくつかの経験が関与していると推測された。なかでも統合保育・教育については、それを経験したかどうかではなく、その時の先生や同級生の態度が好意的であったか否かという印象がクラスターの違い、つまり、意識・態度の違いと関連している。また、3回生の分析では、同級生の態度に対する印象がクラスターの違いに関連している。これらは、体験したか否かではなくどのような体験をしたかといった「体験の質」が意識・態度の形成に意味をもつことを示している。なかでも同級生の態度などインフォーマルで身近な体験が、個人が「体験の質」を判断する際に取り上げられやすいことを示唆している。施設実習を経験した学生(3回生)のうち、その体験によって障害者観が変化したとするものは統合保育のポジティブな影響を重視する群に有意に多い。これも「体験の質」

が意識形成に影響を与えた結果であると推測される。また、小野ら(2006)は施設実習の効果について、学生が自らの障害者観を変化させることに加え、自分自身の内面に対する見方さえも変化させることが少なくないことを指摘している。この指摘から示唆されるのは、たとえばよい「体験の質」をもった施設実習は障害者観(今回の因子分析では第2因子, 第5因子など)を肯定的に変化させ、その結果、統合保育に対する意識、態度が変容するという側面があるのと同時に、学生の意識にそれとは異なる次元で影響を与えており、統合保育に対する意識の変容に別の何らかの影響を及ぼしている可能性があるということである。態度に関する先行研究で、態度は多次元的な構造をもつと指摘していることを考えると、今後、多次元的な尺度を用いた調査と分析が必要と考えられる。

本研究は横断的研究であり学年比較によって同一集団の経年変化を追跡するものではないが、学年間でクラスターを比較してみると、統合保育に対する単純な見方(1回生)からポジティブ、ネガティブな影響が混在するより複雑なとりえ方(2回生)を示すといった「分化」が生じているように思われる。しかし、2回生の場合には分化した各クラスターと各要因との関連はいずれも認められず、意識・態度の形成にどのような要因が関与しているのかについては明確にならなかった。1回生では統合保育に対する意識・態度に影響を及ぼしていた大学入学前の個々の体験も、2回生では影響因となっていない。したがって、過去の経験の影響度は弱まり、大学入学以後の学習や経験などが徐々に相対的に大きな影響を及ぼすようになっていくと推測される。一方、1, 3回生の統合保育のポジティブな影響をより強く意識するクラスターではいずれも大学入学以前の経験(同級生の態度に対する印象)との関連があることから、過去の経験が比較的長期間にわたって意識・態度に影響を及ぼしているという見方も否定できない。この点に関してはさらに検証が必要であるが、そのいずれもが存在すると推測することもできよう。また、クラスターの特徴から3回生

では2回生とは異なった「分化」を示しているように思われる。影響因との関係も2回生とは異なっており、連続性は見いだしにくい。両学年間の主たる相違は施設実習の有無であることを考慮するとその関与が考えられるが、先にも指摘したように、直接的で単純ではなく多次元の複雑な影響が生じているのかもしれない。この視点からいえば、3学年に共通して存在する同じ特徴を持つクラスター（統合保育を全体としてポジティブな影響を及ぼすものととらえ、ネガティブな影響を否定する群）は、3年の間変化がない同質の集団が存在するのではなく、類似しているものの学年によって質的な違いを持つ可能性もある。いずれにしても、この点の解明は今後の課題である。

本研究では統合保育に対する意識・態度の変化、影響因などについて、おもに分類したグループを単位に分析を試みた。保育士養成教育の観点では「体験の質」をさらに重視した教育が必要と思われる。“質の良い体験は構造的で直接的でなければならない”（川間，1996）ことを考えると、事前・事前指導を含めた施設実習が構造化されているかの検証がまず必要となるだろう。

なお、今回の研究では「障害」について種別等を明確に示していないため、回答者によっては判断に迷う場面があったかもしれない。多次元尺度の導入を含め、今後の研究ではこうした点についてさらに配慮や検討が必要かもしれない。

## 謝辞

本研究にデータを提供していただいた青木志保さん、調査に協力して頂いた学生の皆さんに記して感謝致します。

## 文献

1. 足立里美（2004）「保育所の中で障害児とどう関わるか」『障害児保育』同文書院，47-61.
2. 青木志帆（2006）「児童学科女子大生の統合保育に対する意識について」平成17年度京都女子大学卒業論文
3. 細川かおり（2004）「障害をどう見るか」『障害児保育』同文書院，3-24.
4. 井上孝之（2004）「障害児保育の仕組み」『障害児保育』同文書院，77-98.
5. 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.
6. 川間健之介（1996）「障害を持つ人に対する態度—研究の現状と課題—」特殊教育学研究，34(2)，59-68.
7. 小野里美帆・尾島万里（2006）「保育士養成課程における障害児・者への意識化過程—講義及び教育・保育実習を通して—」全国保育士養成協議会第45回研究大会研究発表論文集，178-179.
8. 大河原潔・猪平真理・柴崎正行・鈴木篤（1995）「幼稚園と保育園における障害幼児の在園状況に関する比較」平成短期大学紀要，No. 5，71-79.
9. 清水貞夫・小松秀茂（1987）『統合保育—その理論と実際—』，学苑社
10. 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.
11. 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生の意識(2)」京都女子大学発達教育学部紀要第1号，21-30.