

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—

庄 司 和 史

キーワード：教職課程 障害理解

1. 問題の所在

(1) インクルージョン教育への方向性

平成 19 年（2007 年）の学校教育法の改正によって我が国の障害児教育は、それまでの特殊教育の体制から特別支援教育の体制へ転換された。それから 5 年が経過したが、転換期とも言えるこの間では、通常の学級に在籍する発達障害児の存在が大きくクローズアップされてきた。

その後の特別支援教育については、内閣府に設置された障がい者制度改革推進会議によって平成 22 年（2010 年）6 月に「障害者制度改革の推進のための基本的な方向（第一次意見）」（障がい者制度改革推進会議,2010）が発表され、その中で、「障害者権利条約の理念を踏まえ、あらゆる教育段階において、障害者にとってインクルーシブな教育制度を確保することが必要」と示された。内閣はこれを受け、同年同月に「インクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえ 22 年度中に方向性を示す」という閣議決定を行い、同年 12 月、中央教育審議会の特別支援教育の在り方に関する特別委員会において「インクルーシブ教育システムの理念とその方向性に賛成である」ことを中心とした論点整理がなされ、現在も同委員会での議論が進められている。

インクルージョン教育について、真城（2011）は「個々の教育的ニーズの多様性を包含する範囲を拡大していくプロセス」と定義している。つまり、「インクルージョン」とは、違う者が一緒に学習したり生活したりする社会が進展する方向性をもつことを意味するもので、特別支援教育は、これを実現するシステムとすることができる。そもそも子どもたちには障害の有無にかかわらず、固有の教育的ニーズが存在する。それは、同じ障害名で診断されていたとしても、その教育的ニーズは異なっていると考えなければならないことを示していると言える。

(2) 大学の教職課程と障害理解教育

信州大学の専門学部のうち人文、理、工、農、繊維の 5 学部では、いわゆる開放性

の教職課程により中学校と高等学校の教員免許が取得できる。これらを履修する専門学部の学生たちは、教育実習や教職実践演習、あるいはその他のいくつかの臨床学習、体験活動の中で授業や生徒指導の場面を経験する。このような場面の中で、学級の中にいる学習の進捗についてこられない生徒、生徒指導上の問題を抱えた生徒など様々に苦戦する生徒の状況にどう対応するか考えることが要求されることになる。

近年、こうした支援ニーズのある生徒の背景に発達障害等の問題がある場合があることが指摘されてきている（杉山,2007a）。特別支援教育への制度転換の一つの根拠となっている平成14年に行われた文部科学省の調査では、小中学校の通常の学級に在籍する児童生徒の約6.3%が、知的発達に遅れがないにもかかわらず学習上あるいは行動上の問題をかかえていると想定された（文部科学省,2002）。また、平成24年に行われた同様の調査（文部科学省,2012）では、発達障害の可能性のある児童生徒は6.5%とされ、平成14年の調査から微増している。

専門学部の教職課程で教員免許を取得する学生には、教科指導に対する高い専門性が要求されると共に、そうした専門性が様々な教育的ニーズのある生徒たちに生かされるためには、学習や生活に苦戦する生徒の状況を障害という視点からとらえることが不可欠になる。

このため、本学の専門学部の教職課程においては、教育心理学の必修科目の中で障害のある子どもの学習過程に関する内容を扱うと共に、「特別支援教育の理論」を必修科目として位置づけ、障害の理解とそれに対する教育の制度や方法についての基本的な知識を深めていこうと考えてきた。

しかし、こうした科目が原則として1年次に履修する必修科目であり、2～3年次に行われる介護等体験や4年次に行われる教育実習などに直接結びつきにくいという問題点が生じているのも事実である。例えば、中学校免許を取得するために義務づけられている介護等体験は、障害者や高齢者と直接関わることを通して障害に対する理解を深めていくことになるが、単なる体験活動のみではなく、事前事後の指導が重要になる。ところが、2年次や3年次で介護等体験を実施するということになる、教職課程履修を継続するかどうかをまだ決めかねている学生も多くおり、こうした学生の不安定さが様々なトラブルの発生原因になっている傾向もみられる。つまり、「教員免許は取得したいが、イメージのしにくい教育実習や体験活動に対しては積極的になれない」という学生のモチベーションの心理状態が現実にも存在するようにも感じられる。

介護等体験や教育実習の事前指導では、こうした学生の実態を踏まえて計画し実施する必要があるが、このとき、学生の障害に対する理解の実態について把握しておくことは、効率的に介護等体験の事前事後指導を計画する上で不可欠である。

こうした障害理解の現状については、教育学部の教員養成課程に在籍する学生を対象とした調査がある（東京学芸大学,2010）。今回、信州大学の、いわゆる開放性による教職課程の履修学生を対象に障害理解の状況を調査したので、その概要を報告する。

2. 目的

いわゆる開放性の教職課程で教員免許取得を目指す学生の障害理解の状況を把握し、介護等体験事前指導および教職実践演習等における生徒理解に関する指導に生かす。

3. 方法

(1) 質問紙調査を実施する。

(2) 対象：教職必修科目「特別支援教育の理論」履修者のうち1年次生

(3) 主な質問内容

①障害者との関わりの経験に関する内容

まず、障害者との関わりの有無について、「ある」「少しある」「ほとんどない」「ない」「わからない」の5択で回答を求めた。また、このうち、「ある」「少しある」との回答については、どんな障害と関わったか、どのような関わり方をしたかについて、選択肢を挙げ、複数回答を求めた。

②障害に関わる基本的知識の状態

障害や福祉、特別支援教育に関わる用語を33個提示し(表1)、これらについての理解度を「知っている(自分なりに簡単に説明できる)」「何となく知っている(上手く説明はできないが意味はわかる)」「聞いたことがある(見たり聞いたりしたが意味はよく解らない)」「知らない(まったく聞いたりしたことがない)」の4項目で回答を求めた。集計に際しては、「知っている」という回答に3点、以下2点、1点、0点として合計点、平均点を計算することとした。

③障害に関する学習経験

障害に関する学習経験については、まず「ある」「少しある」「ほとんどない」「ない」「わからない」の5択で回答を求め、このうち、「ある」「少しある」の回答者に対しては、いつの時期か(複数回答)、どのような学習をしたか(複数回答)、その学習の印象はどうだったかについて、選択項目を示し回答を求めた。

④障害に対する現在のイメージに関する内容

これは、選択肢を示して複数回答を求めた。提示した選択項目は、「障害のある人はかわいそうだと思う」「障害のある人を見かけるとなるべく見ないようにしてしまう」「障害があっても同じ人間なのに、障害者は社会的に差別されていると思う」「障害は個性だと思う」「障害の種類によっては、正直、気持ち悪いと感じることがある」「障害がある人が堂々と活動しているところを見ると感心する」の6項目で、これらは、筆者がこれまで教職に関する科目を担当する中で学生から得られた生の声から主立ったものをまとめ項目とした。

表 1 障害に関わる基本的知識として提示した用語

障害や福祉に関する用語	教育に関わる用語	障害の名称など
ノーマライゼーション	インクルージョン	学習障害(または LD)
バリアフリー	統合教育	注意欠陥多動性障害(ADHD)
IQ(知能指数)	特別支援教育	自閉症
手話	特別支援学校	広汎性発達障害
点字	養護学校	聴覚障害
指点字	盲学校	視覚障害
人工内耳	聾学校	吃音(どもり)
パラリンピック	特別支援学級	構音障害
スペシャルオリンピックス	障害児学級	高次機能障害
デフリンピック		知的障害
		肢体不自由
		脳性麻痺
		情緒障害
		病虚弱

4. 結果

(1) 回答数等について

分析の対象としたのは 234 名（男子 138 名、女子 96 名）の回答である。すべて大学 1 年生で、1 年次履修登録者の約 83% である。学部の内訳は、人文学部 41 名、理学部 107 名、工学部 27 名、農学部 31 名、繊維学部 28 名であった。

(2) 障害のある人に関わった経験

障害のある人に関わった経験は、「ある」と回答したのが 48%、「少しある」が 39% で、全体の 87% にあたる 200 名が何らかの障害のある人への関わりの経験があった。また、「ほとんどない」が 10%、「ない」が 3% であった。また、表 2 は、関わった障害の種類であるが、「知的な障害」がもっとも多く、関わりの経験のある 200 名のうち 68% であった。

どのように関わったかについては、図 1 のように、「知的な障害」と回答した群 (A 群) 136 名と回答しなかった群 (B 群) 64 名とで分けて表す。

表 2 関わった経験のある障害(10%以上)

知的な障害	68%
体や運動の障害	35.5%
耳の障害	28%
学習の障害	25%
言葉の障害	22%
行動の障害	18%
目の障害	17%
精神的な障害	16.5%
不明	12%

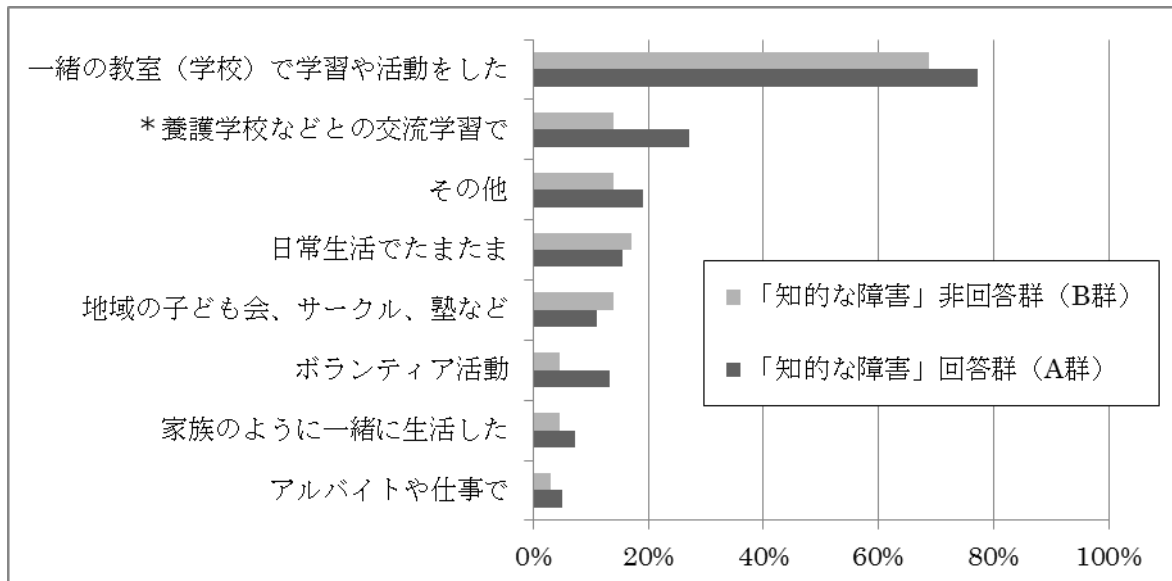


図1 どのように障害のある人と関わったか(「知的な障害」と回答した群と回答しなかった群の比較)

* $p < .05, \chi^2 = 4.1220$

もっとも多かったのが「一緒に教室 (学校) で学習や活動をした」で、両群合わせて149名だった。この中で両群の統計的な差があったものは、「養護学校などとの交流学习で」の回答で、5%水準で有意な差が認められた。

(3) 障害についての学習経験

障害についての学習経験は、「ある」「少しある」という回答数が152で、それぞれ全体のおよそ19%、46%であった。それに対して「ほとんどない」「ない」がそれぞれおよそ28%、6%であった(図2)。また、学習した時期については、「中学生」がもっとも多く、次に小学生であった(図3)。学習方法としては、圧倒的に「学校の授業の中」という回答が多く(約90%)、「養護学校などとの交流学习で」「本やテレビ、専門家の話で」はどちらも22%ほどであった(図4)。こうした学習の印象についてもアンケートの中で尋ねたところ、「すごく良かった」「どちらかと言えば良かった」という回答が約74%で圧倒的に多く、「良くなかった」5%、「覚えていない」18%となっていた。

前述したように、障害のある人との関わりの経験が「ある」「少しある」という200名のうち、「一緒に教室 (学校) など学習や活動をした」と答えたのは149名であったが、この中で学習経験を「ある」「少しある」と答えたのは約94%の140名であった。一方、「一緒に教室 (学校) など学習や活動をした」と回答しなかった残りの51名の中で学習経験が「ある」「少しある」のは約59%の30名であった。統計的にも明らかに差があり、同じ教室や学校での関わりの有無が学習経験に影響を与えていることがうかがえた。また、一緒に教室 (学校) など学習や活動をしたとした中の学習経験がある140名のうち、「学校の授業の中で」学習したと答えたのは125名(約

89%)、一緒に教室（学校）などで学習や活動をしなかった中での学習経験がある 30 名のうち、「学校の授業の中で」と回答したのが 26 名（約 87%）で、ここには、差がみられなかった。

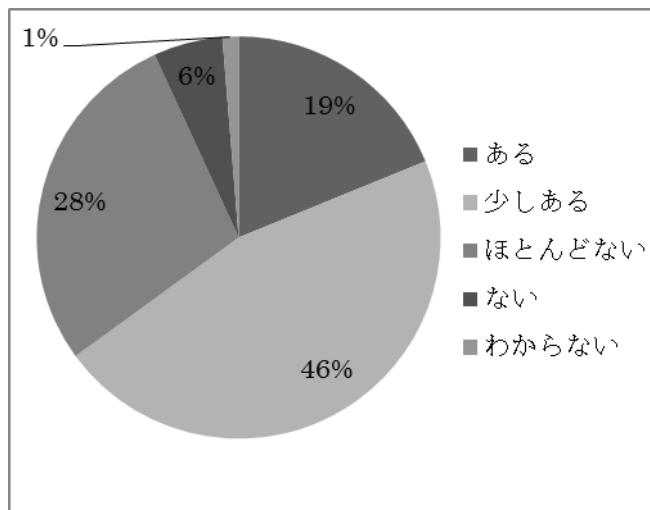


図 2 障害についての学習経験

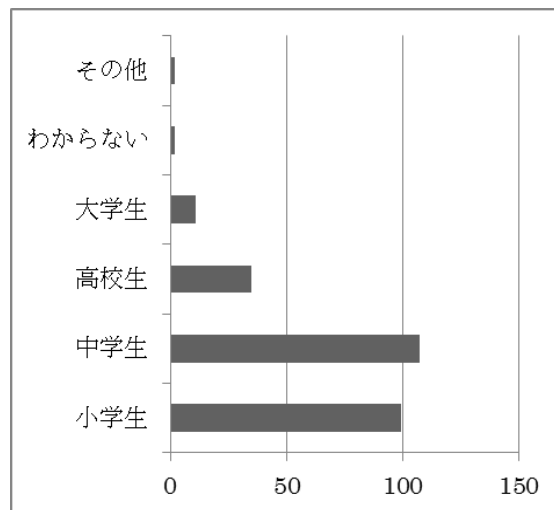


図 3 障害について学習した時期

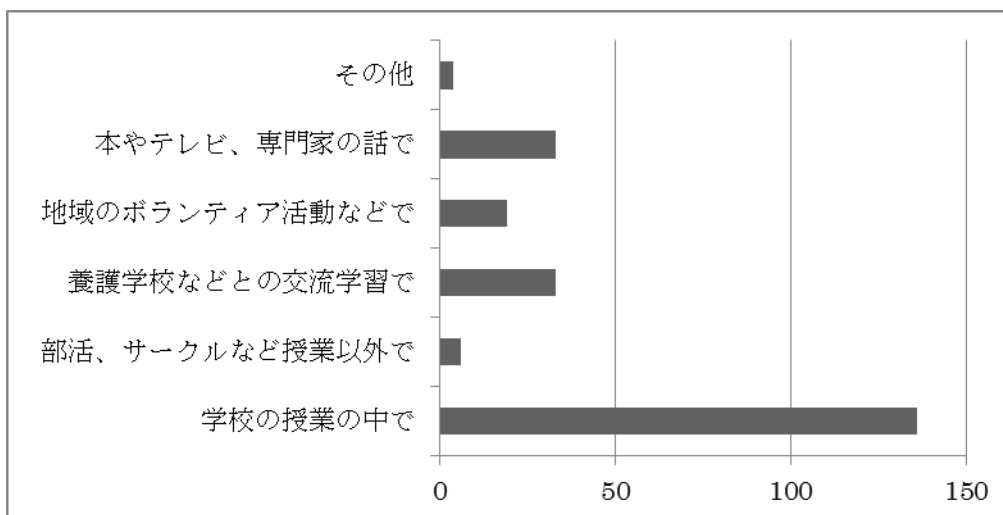


図 4 障害についての学習の方法

(4) 障害に関する知識について

障害の関する知識について、表 1 の分類にしたがって平均得点を求めた（表 3）。全体では、障害や福祉に関する用語の得点がもっとも高く、1 人あたりの平均は 1.77 点であった。最も低かったのが障害の名称などで、平均 1.43 点だった。また、障害のある人に関わった経験の有無、障害について学習した経験の有無によって比較すると、いずれも「ある」「少しある」と回答した群において平均得点が高い傾向が見られた。この結果については、統計的に 5%水準での有意差はみられなかったが、10%水準では差があり、経験の有無においても学習の有無においても、経験や学習の有無が用語に関する知識に影響している傾向があったと言える。

表 3 障害に関する知識について

	全体	障害のある人との関わり		障害についての学習	
		経験群	非経験群	学習群	非学習群
障害や福祉に関する用語	1.77	1.80	1.65	1.84	1.65
教育に関わる用語	1.63	1.68	1.38	1.74	1.44
障害種の名称など	1.43	1.46	1.26	1.52	1.28

全体的に、平均得点が 2.0 点以上だったものは、得点の高い順から、「点字」(2.9)、「バリアフリー」(2.8)、「手話」(2.7)、「パラリンピック」(2.7)、「聴覚障害」(2.5)、「視覚障害」(2.4)、「盲学校」(2.4)、「養護学校」(2.3)、「IQ (知能指数)」(2.3)、「知的障害」(2.1)、「自閉症」(2.1) であった。逆に 1.0 点を下回ったものは、得点の低い順から、「構音障害」(0.3)、「デフリンピック」(0.4)、「広汎性発達障害」(0.4)、「インクルージョン」(0.4)、「統合教育」(0.6)、「高次機能障害」(0.7)、「スペシャルオリンピックス」(0.8)、「病虚弱」(0.9)、「人工内耳」(0.9) であった。得点の高い「パラリンピック」までの上位 4 語は、障害や福祉に関する用語に分類したものであった。

(5) 障害についてのイメージ

障害についてのイメージについての結果を図 5 に示す。これは、図 5 の 6 つの選択肢を示して複数回答を求めたものである。回答者全体の約 59% が「感心する」と回答しており、「社会的に差別されている」は 44% であった。一方、その他の選択肢への回答は、いずれも 30% に達していない。とくに「障害は個性だ」という回答は 23% と選択肢の中では最も低かった。一方、いずれの選択肢への回答も 20~60% の範囲内に有り、様々なイメージを持っているとも言えた。

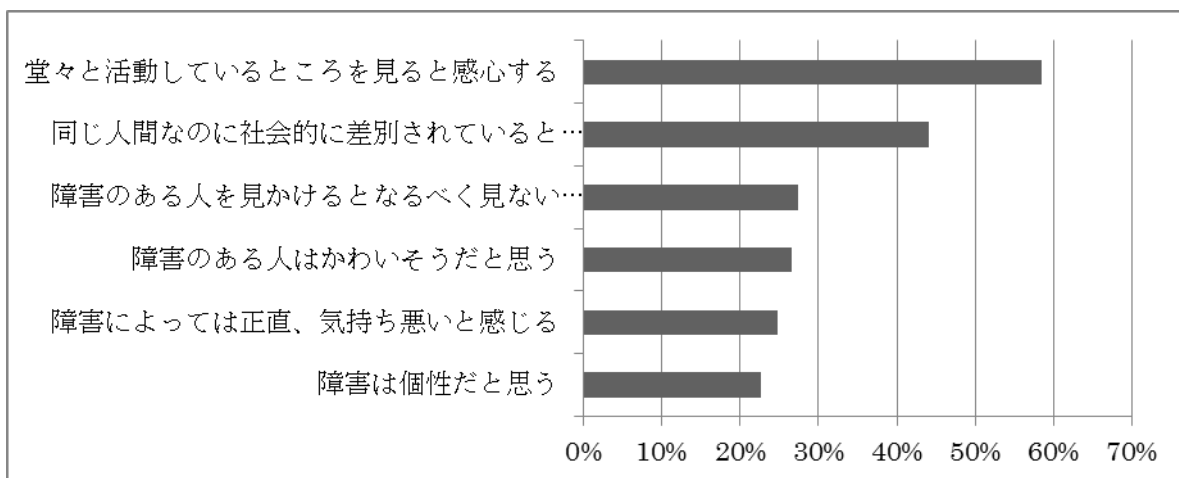


図 5 障害についてのイメージ

5. 考察

(1) 障害のある人との関わりの経験

障害者との関わった経験については、「ある」「少しある」と答えたのは、合計約 87% であった。このことから、ほとんどの学生が何らかの関わりをもった経験があるということがわかった。これは、先行研究（東京学芸大学,2010）の 70%と比較すると大きい割合であった。また、関わった経験のある障害は、表 2 のように、「知的な障害」という回答がもっとも多かった。どのように関わったかについては、図 1 のように「一緒に教室（学校）で学習や活動をした」というものがもっとも多く、順位としては先行研究（東京学芸大学,2010）と同様であった。ただし、割合としては、先行研究は 38%となっており、今回の調査の方が大きい。これは、「一緒に教室（学校）」としたため、結果的に選択肢に「学校」が加えられたということ、また複数回答を求めたことが影響していると思われる。

関わった障害が「知的な障害」であることと、関わり方が「一緒に教室（学校）」であることを合わせて考えると、学生達がある時期に在籍した一般の学級あるいは学校に、知的障害の児童生徒が在籍していたということがうかがえる。しかし、学生達が関わった障害が本当に知的障害だったと断定することはできない。表 3 の結果からは、学生が、障害に関する知識として、とくに障害の名称についての平均得点は全体的に低い。そのため、知的障害という障害について正確な知識は持っていない可能性がある。つまり、何らかの発達障害のため、学習上の問題があったり、コミュニケーションや対人関係の問題があったり、または行動上の問題があったりした児童生徒について、回答した学生が「あれは知的な障害だった」ととらえている可能性があるからである。

発達障害と知的障害との関係については、理解が非常に難しい。杉山（2007a; 2007b）は、発達障害を 4 つのグループに分類しているが、この分類では、知的障害は、境界知能（一般的に IQ が 70~80 くらいを言う）を含め発達障害の第一グループに属するとされ、「古典的発達障害」と説明されている。また、広汎性発達障害として位置づけられる自閉症スペクトラム障害の中にも知的障害を伴ったものが含まれることは、一般に知られるところである。知能の正規分布からみると、IQ70 以下の知的障害の発生は、理論的には 100 人に 2 人程度となるが、境界知能とされる IQ70~80 を含めると、この数は、かなり多くなると考えられ、杉山（2007a ; 2007b）の発達障害の分類における第一グループの知的発達の遅れ割合は、かなりの高率になる。一方、厚生労働省の統計によると療育手帳を有している 18 歳未満の者は年々増加しているが平成 20 年に 20 万人を超えた程度であり、総務省統計から 18 歳未満の人口を 200 万人と推定すると理論値との差はかなり大きいとも言える。

したがって、学生が関わったとする「知的な障害」は、前述の現在問題になっている発達障害の可能性のある児童生徒、つまり「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面に著しい困難を示す」（文部科学省,2012）児童生徒と混同されているという

側面があるということ、そして、診断はされていないが、何らかの知的発達の遅れがある状態、あるいは境界知能であるために特別な支援の開始が遅れている状態にいる者の可能性もあると考えることもできる。

(2) 障害についての学習経験

障害についての学習経験は、「ある」と「少しある」を合わせると約 65%で、およそ 3 分の 2 が学習を経験している。しかし、学習した時期（図 3）については、小学生や中学生の段階が多く、高等学校以上になると学習の機会が減ることが示されている。どのように学習したか（図 4）によると、「学校の授業の中で」がもっとも多く、小学校や中学校での計画的な学習として障害が扱われたと思われる。また、一般の小中学校と障害児が通う特別支援学校（養護学校など）とが定期的に行う交流学习も、障害を学ぶ機会であったこともうかがえる。

一方、学校の授業の中での学習は、一緒に教室や学校で過ごした経験によって授業の経験の有無には差がなく、例えば、同じ教室に障害のある同級生がいるということが障害について学習するきっかけになっているというようなことは、今回の調査では明らかにならなかった。このことは、授業の中での障害に関する学習が、一緒に学習する障害のある同級生をどのように理解し、またどのように接していくかという具体的学習ではなく、一般的理解を促すことを目的とした学習となっていることをうかがわせるものであるとも言える。

障害について学習する機会が高等学校になると急激に少なくなることについては、様々な要因が考えられる。一つは、こうした内容が計画的に扱いやすい道徳の時間が、小学校や中学校にはあって高等学校にはない、ということがあるかもしれない。あるいは、調査の対象とした学生達は、高等学校をいわゆる進学校で過ごした学生達が多いことも想定される。そのため、高等学校段階では教科の学習が本人にとっても学校側にとっても中心的な学習内容であったとも考えられる。発達段階によって、物事のとらえ方、認知の仕方は異なっており、障害に関する学習が比較的若い段階での学習にとどまっているとすると、理解の仕方や知識も不十分である可能性があるだろう。

(3) 学生の障害に関する知識について

障害に関する知識は、「障害や福祉に関する用語」の平均得点がかつとも高く、次に「教育に関わる用語」、かつとも少なかったのが「障害種の名称など」であった。

「障害や福祉に関する用語」の中では、「パラリンピック」、「点字」、「手話」、「バリアフリー」、「IQ（知能指数）」が高い得点を示しているが、これらの単語は、日常的に文字としてみたり言葉として聞いたりするものであるためと思われる。一方、聴覚障害者のスポーツ大会である「デフリンピック」、知的障害者のスポーツや技能の大会である「スペシャルオリンピックス」、聴覚障害者の音声情報受聴のための補装具である「人工内耳」は、今回「障害は福祉に関する用語」として分類してみたものの、知識として持っていない学生が多く、一般的な用語とは言えない状況があった。

「教育に関わる用語」では、学校種や学級の名称は比較的高い得点であったが、「統合教育」、「インクルージョン」といった制度や理念に関するものの得点は低く、こうした知識は、あまり持っていたいことがうかがえた。

教育に関わる用語のうち、学校種別については、「盲学校」がもっとも高い得点(2.4)であった。障害児のための学校は、平成19年の学校教育法の改正で、従来の盲・聾・養護学校が制度的には「特別支援学校」として統一されているが、学校名称としては、主たる障害種別によって旧制度の「盲学校」、「聾学校」(または「ろう学校」)、「養護学校」をそのまま使用しているところも多くある。全国的に学校数としては養護学校がもっとも多くあり、逆に「盲学校」がもっとも少ない。今回、「盲学校」が高得点だった一つの要因としては、本学キャンパスの南側に県の視覚障害支援センターや長野県松本盲学校があるため、比較的視覚障害者を見かけることが多いことがやや影響したとも考えられる。このように、自分たちの生活範囲の中で障害者を見かけたり支援機関があったりするといった日常性は、理解の大きなきっかけになると考えられる。

障害の名称などでは、「視覚障害」、「聴覚障害」、「知的障害」、「自閉症」が高い得点で、「広汎性発達障害」、「構音障害」、「高次機能障害」、「病虚弱」が低かった。名称の中の単語が日常的であり、意味が漢字で直接表記されているということがあると、内容がとらえやすく、結果的にそれらについての知識が高くなる。逆に、「広汎性」、「構音」、「高次機能」といったあまり日常的ではなく、用語の意味が広範囲に渡るものの得点が低いという結果になったと考えられる。例えば、広汎性発達障害は、自閉症を中心とする連続的な発達障害を表しており、知的障害が重い場合もあればかなり高い場合も含まれていたり、また言語がまったく獲得されない場合から通常に獲得される場合も含まれていたりする概念である。専門的に障害について学習した場合でも、これをある程度正確に説明することは難度が高いとも言え、聴覚障害は耳の障害、耳が聞こえなくなる障害、というように一言で説明できる障害とは、得点に差が出たことは当然と言えるだろう。

ただし、全体的には得点の高いものと低いものが散見されたが、平均的には1点台である。つまり、「何となく知っている」レベルと「聞いたことがある」レベルの間である。全体的知識としては高くはないと言える結果であるとも考えられる。

(4) 学生の障害についてのイメージについて

図5のように、「感心する」という回答がもっとも多く見られた。また、「社会的に差別されている」という回答も50%近くあり、多くが障害のある人もない人も平等であるという意識を持っていることがうかがえる。また、「かわいそう」「なるべく見ない」「気持ち悪い」など自分の心の奥にある気持ちから答えようとしている側面もうかがえ、障害観をめぐる自己内での葛藤も推察される。

6つの選択肢では、「障害は個性だと思う」がもっとも低かったが、下位の4つの選択肢には統計的に有意な差はなかった。提示した6つの選択肢すべてへの回答が20～60%の範囲内であった。このことは、5人中1～3人程度が同じようなイメージを持つ

ているが、残りの1~2人は異なるイメージを持っている状態とも言える。障害についての学習を始める前の、それぞれ多様なイメージの状態であるととらえることができる。障害や障害児のための特別な教育に関する授業である「特別支援教育の理論」の学習を始める前の段階の理解の実態として押さえておく必要があるだろう。

ただし、今回示した選択肢については、検討の余地が大きい。アンケート作成時に先行研究等から障害の理解に関するいくつか段階的な項目をまとめるといった作業が必要だったと考える。あるいは、今後は、こうした障害観についてのみ取り出した調査を行い、さらに学生の実態をとらえることも必要だろう。今回の結果には片寄りがあることも否めないが、障害について大学で学び始める前の学生の素朴概念とも言える現状を踏まえると、授業の中で障害観に関する議論をどのように進めるかは計画性が不可欠になるだろう。

(5) 大学生の障害理解学習について

学生は、障害に関する学習を小学校や中学校の段階で多く経験している。しかし、障害について学ぶことは、単に福祉の精神を養うといった、いわゆる社会性の育成に限定して考えるものではない。障害の学習を通して、人はそれぞれ異なる存在であることを学び、障害があっても同じ人間であり、同じように社会で生きていく存在であることを学ぶ。ノーマライゼーションの思想を身につけることである。つまり、それは、人権を学ぶこととも言える。即ち、障害を学び、障害のある人がどのように生きていくかを考えたり知ったりすることは、自分の存在を考えることである。したがって、発達の各段階で障害理解の学習を展開することは、子どもたちに自己理解を促し、自己実現に向けた発達を促していくこととなる。

そうした観点で言うと、社会に出る前、職業等の自己の生き方の具体的選択の段階である大学の段階において、障害理解の学習を行う意義は極めて大きいと言える。

実際に、わずか1単位科目の「特別支援教育の理論」を履修した学生の変化については、毎回の授業で提出させる感想シートで様々に内容が記述されている(表4)。これらからは、学生達の学びの様子を垣間見ることができる。

また、障害理解の学習は、授業実践にも関わるものである。例えば、学生達は、教育実習で個々の生徒の学習上の苦戦状況に直面する。このとき、こうした困難状況のとらえ方は障害の理解と共通しているところがある。つまり、現在の障害の定義(生活機能・障害・健康の国際分類 ICF)では、障害は、単に個人の心身機能や身体構造の問題だけでとらえるものではなく、活動がどう制限されているか、あるいは参加がどう制限されているか、という視点でとらえることが求められている(WHO 世界保健機構,2001; 厚生労働省,2002)。こうした観点を理解していると、学習場面で苦戦している生徒に対して、単に個人の努力だけで課題を達成させるという方向だけではなく、環境への働きかけを行ったり、補助的な方法を模索したりすることにつながるわけである。

表 4 感想シートに見られる学生の変化

No.	内 容
1	障害に対し考え方が変わった。(前は怖かったが)今は怖くない。接してみたいと思う。
2	講義を受ける度に障害者に対する見方が変わっていった。障害は、「障害」と言うより「個性」だと思う。
3	とても重く苦しいような印象があったが、決してそうではないこと、また、変な言い方をすると、みんな障害をもっていてそれがただ目立つか目立たないかの違いであることを学べた。
4	障害をもつ人とどのようにふれあえば良いのか考えることが増えた。
5	二次的な障害を起こさないために、きちんと受け止めていくことが必要だと思った。
6	講義を受講し、障害の話を聞くうちに「普通」について考えるようになった。
7	みんながみんな、完全に理解し合えるわけではないが、かといって全く関わらないで生きていくことは不可能だ。障害があるなしにかかわらず、それぞれ違う個性があるのだから、根本は同じなのではないかと強く思った。
8	この授業を通して障害とは何かということがますます分からなくなってしまった。ただ障害に対する考え方、見方、気持ちは変わった。
9	障害の問題だけではなく、それにくっついてくる社会との関わり方などの様々な問題にも気づくことができた。
10	この授業を受けてみて、障害者と接することに前向きな感情が自分の中で大きくなったと思う。

注) これらは、学生の感想シートから一部を抜粋したものである。文中の()内は筆者が説明として付け加えた。また「ですます」調を「である」調にするなど、原文の内容の意味が変わらないことに留意しながら文体を整えた)

このように、大学生が障害について学ぶことは、自分の人間としての生き方を学ぶという大きな基本となる側面があり、また具体的で日常的な問題解決に役立つ側面があると言える。

(6) 今後の課題

今回の調査においては、学生の回答のしやすさを考え、選択肢を多く提示した形式となった。選択肢の決定に当たっては、作成者(著者)の経験的な判断を優先したため、分析としてはやりやすい側面があった一方、一般的な実態が明らかになったとは言えない側面もある。とくに知識を問うた設問で提示した33の用語は、さらに吟味が必要である。また、障害に対するイメージについても、自由筆記の回答がいくつか見られたが、これらについては、今回、分析できなかった。こうしたことは、今後の課題となる。

信州大学のいわゆる開放性の教職課程では、平成 25 年度から「発達障害の理解と支援」が教職に関する科目の第三欄に位置づく必修科目として加えられることになっている。また、単位として位置づけられていないが、中学校以下の免許状の取得に必ず必要な体験活動である「介護等体験」については、これまでは事前指導が事務的な範疇にとどまり、学生の意欲に結びつかない側面があったことを考慮し、今後「介護等体験の意義と実践」として授業として独立させ、単位化することになっている。障害について学ぶことは、教員の資格を目指す学生達の人権意識を高めることにつながるものである。今後も、こうした教職課程の見直しを進め、学生の学びを一層充実させていくことが不可欠である。

6. まとめ

教職を学ぶ大学生の障害理解の状況を把握するため、アンケート調査を実施し、結果について考察した。

この結果、ほとんどの大学生が何らかの形で障害のある人と関わっていることが分かった。しかし、障害に関する学習経験は、小学校や中学校の段階で行われることが多く、自己認識の発達として重要である青年期、とくに高等学校の段階では少ないことが分かった。

また、障害に対する知識は、身の回りで目や耳にする身近な事柄については知識があるが、全体的には低い傾向があった。

多くの大学生は、障害に対して平等であるべきだという認識を示しているが、こうした個々の障害観についても多様な意識があり、個々によって違いが大きいことがうかがえた。いわゆる素朴概念の状態であると思われた。

障害理解の学習は、単に福祉の精神を養ったり、表面的な道徳性を獲得させたりすることではなく、自己理解に関わるものであるととらえることができる。青年期におけるこうした学びは、個々のアイデンティティ形成に深く関わる。教職の学習としては、生徒理解を進め、授業実践力を高めていくことに直接、または間接的に関係する。この意味において、教員養成段階において障害理解学習を進めることは不可欠と言えるだろう。

参考文献

1. 厚生労働省（2002）日本語版、国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－.
2. 文部科学省（2002）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
3. 文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
4. 真城知己（2011）我が国におけるインクルーシブ教育に向けての動向の整理. 特別支援教育研究, 文部科学省
5. 杉山登志郎（2007a）発達障害の子どもたち. 講談社現代新書
6. 杉山登志郎（2007b）子ども虐待という第四の発達障害. 学研
7. 障がい者制度改革推進会議（2010）障がい者制度改革の推進のための基本的な方向（第一次意見）. 内閣府
8. 東京学芸大学（2010）中間実施報告書, 特別支援教育時代の教員養成システムの開発～客観的なアセスメントと指導計画の作成できる小中学校等の教員養成を目指して～. 平成20年度採択質の高い大学教育推進プログラム(教育GP)
9. WHO世界保健機構（2001）International Classification of Functioning, Disability and Health. (生活機能・障害・健康の国際分類).

(信州大学 全学教育機構 准教授)

2013年2月7日受理 2013年2月14日採録決定

(要 約)

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——

庄 司 和 史

大学の教員養成は、教育学部等の教員養成学部と専門学部等のいわゆる開放性による教職課程に大別される。本稿は、いわゆる開放性による教職課程で教員免許の取得を目指す専門学部の大学生の介護等実習並びに教育実習、教職実践演習等の臨床的学習を効果的に進める上で重要な生徒理解を高めるために、大学生の障害理解の状況を把握することを目的に、1年次生の「特別支援教育の理論」履修前の段階でアンケート調査を実施し結果について考察したものである。

調査の結果、障害のある人に関わった経験は、対象学生の87%にあり、その多くは一緒に教室や学校で過ごした経験であると答えた。また、障害に関する学習は、65%の学生が経験しており、小学校や中学校において学校の授業の中で学習したとした。一方、障害に関する知識としては、障害や福祉に関する用語に対する知識が教育に関する用語や障害の名称に比べて高かったが、全体的な平均得点は1点台で、「何となく知っている」レベルと「聞いたことがある」レベルの中間にあったと言える。

大学生が抱く障害に対するイメージは、「堂々と活動しているところを見ると感心する」「同じ人間なのに社会的に差別されていると思う」と回答したものが多く、多くが障害のある人もない人も平等であるという意識を持っていることがうかがえた。しかし、提示した6つの選択肢すべてに対して全体の20～60%の範囲内で選択されており、素朴概念とも言える学習前の多様なイメージの状態が現れていた。

以上から、大学生の障害理解学習を一層進めることが必要であり、単に福祉の精神を養う、特別支援教育に対する理解を高めるといった表面的な意味だけではなく、青年期にある大学生個々のアイデンティティーの形成に関わっており、教職に関する学習としても必ず身につけなければならない授業実践力や生徒理解に関係するものであることが考えられた。