

大学生における共生社会形成意識の向上に関する一考察

A Study on the improvement of university students'
awareness of forming a symbiotic society

磯 貝 隆 之* 三 好 詩 菜** 瀧 澤 聡***
ISOGAI Takayuki MIYOSHI Utana TAKIZAWA Satoru

キーワード：共生社会，特別支援教育，交流及び共同学習，障害理解教育

I はじめに

文部科学省（2012）は「共生社会とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である」と示している。一方、「特別支援教育の推進について（通知）」（2007）においては、特別支援教育の理念の一つとして、特別支援教育を推進することは、「共生社会」を形成の基礎となり、我が国の今後重要な意味があるとしている。したがって、「共生社会」を目指す我が国では、各学校における特別支援教育の充実はもとより、教員養成大学においては、将来、特別支援教育を担う学生に対して、共生社会の形成者として資質能力を身につけることが必要と考える。

以上の観点から、本研究においては、教員養成大学である本学の学生について、アンケート調査から、「共生社会」の形成に係る種々の意識やこれまでの交流及び共同学習の状況等を把握し、教員養成大学において必要なカリキュラムや体験活動、また、大学入学までの障害理解教育の在り方等について考察を深め、「共生社会」の形成の一助としたい。

II 調査について

1. 対象本学 特別支援教育に関する科目を履修している学生328名（1年生）を対象
2. 調査期間 10月から11月中
3. 調査内容 ・意識について（「共生社会」の意味、障がいのある方や支援のイメージ等）
 ・小・中学校時の状況について（交流及び共同学習、障害理解教育など）
4. 方 法 ・質問紙法によるアンケート調査をGoogle Formsで実施
5. 回 収 率 69.8%（328名に実施し229名が回答）

*北翔大学教育文化学部教育学科 **北翔大学生涯学習学専攻科院生

***北翔大学生涯スポーツ学部スポーツ教育学科

Ⅲ 結果と考察

1. 結果

(1) 「共生社会」の言葉の理解

図1は、共生社会の意味について、その理解の状況を調べたものである。「知っている(理解している)」と回答した者は48名で全体の29.4%、「聞いたことがある」は103名で全体の63.1%であった。一方、「聞いたことがない」と回答した者は、12名で全体の7.3%であり「知っている」と「聞いたことがある」

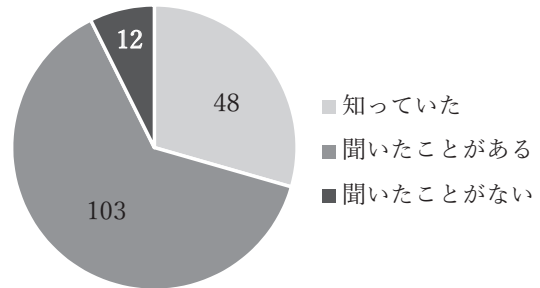


図1 「共生社会」の意味を知っている

を合わせると全体の92.6%であった。このことから、「共生社会」という用語については、理解している学生も含め、多くの学生の身近な用語になっている状況がみられた。

(2) 「特別支援学級との交流」について

図2は、小・中学校時における特別支援学級児童生徒との交流の状況を調べたものである。まず、小・中学校のいずれかにおいて特別支援学級が設置されていたと回答した者は、212名おり、9割以上となっている。このことから、特別支援学級設置率の多さがうかがえるものとなったが、その中で設置されていると回答した

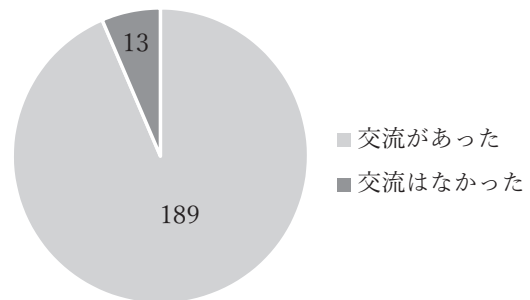


図2 特別支援学級児童生徒との交流の経験

者から交流の状況を聞いた。それによると、特別支援学級が設置していると回答した者のうち189名全体の89.1%が交流した経験があると回答した。このことから、多くの学生が小・中学校から障がいのある方と触れ合う機会が持たれていることがうかがえる。

(3) 小・中学校における「障がい理解」の状況

図3は、特別支援学級と交流のあったと回答した189名に対して、交流するに当たり、障がい理解などについて説明があったかについて調べたものである。その結果、何らかの説明があった、あったことを覚えていた者は57名で全体の30.1%で、特になかったと覚えていないを合わせると132名で全体のおよそ7割であった。このことから、小・中学校で

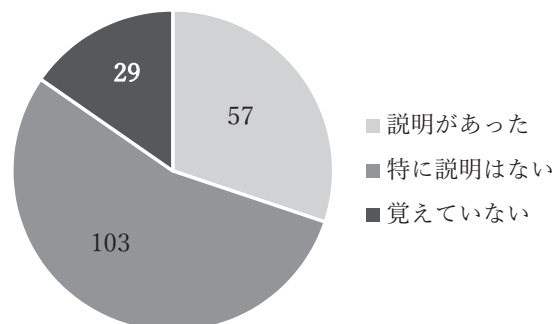


図3 障がいの理解に関する説明等の実施

は、交流活動は進んでいるものの、障がいの理解やかかわり方などについて児童生徒に指導や説明する機会がなかったり、そのような場面があったとしても、身につくまでに至っていないなど、障害理解教育の取組の必要性がうかがえる。

(4) 障がいのある方の困り感への支援の意識

「障がい者が困っている状況で、どのように対応するか」について、視覚障がい者、聴覚障がい者及び肢体不自由者について回答を得た。

図4は視覚障がい者への対応意識についてである。「駅で人混みの中、目が不自由と思われる人が駅のホームがわからず迷っています。その時、あなたならどうしますか」という設問に対して、「声をかけ、ホームまで一緒に行く」を選択した者は、115名全体の50.2%、「駅の係員さんに相談する」が55名全体の24%、「心配に思うが、どうしたらいいのかわからない」が46名全体の20%、「障がいのある人と確認できないので何もしない、声かけに抵抗がある、その他」を合わせると13名全体の5.6%であった。

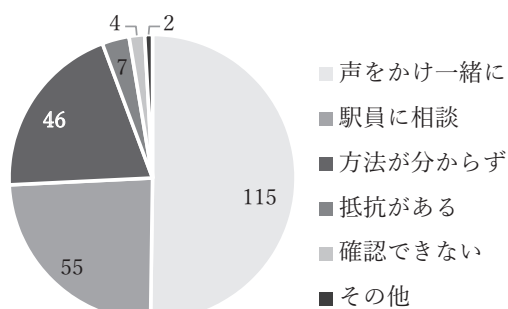


図4 視覚障がい者への支援の意識

次に図5は、聴覚障がい者への支援について回答である。それによると、「手話や身振りで対応する」が96名全体の41.9%、「駅員に相談する」が67名全体29.2%、「どのように支援して良いかわからない」が45名19.6%、「確認ができない、抵抗がある、その他」を合わせると13名全体の5.6%であった。以上、二つの障がいをみると、視覚障がいの方が直接的に支援をする意識が高いことがうかがえた。

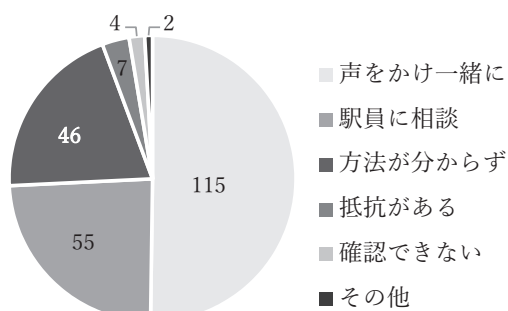


図5 聴覚障がい者への支援の意識

次に、図6は肢体不自由の方についてである。「街中で車いすの方が段差のあるところで移動できずに困っている時に、どのように対応するか」の困っている時、どのように対応するか」の設問に対して、「声をかけ、必要なときは車いすを押してあげる」が192名で83.8%、「店員などに相談して対応する」を合わせると207名90.3%であった。

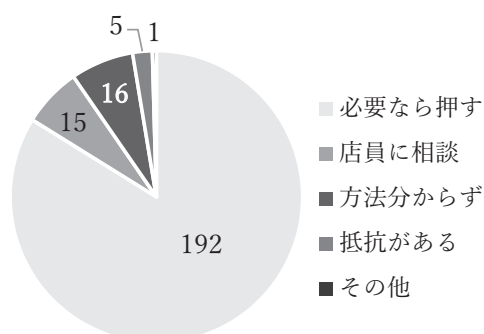


図6 肢体自由者への支援の意識

この3つから、直接的支援を意識して回答をした学生の多い順番として、「肢体不自由」、次いで「視覚障がい」、「聴覚障がい」の順であった。このことは、普段見かける障がいのある方々

には肢体不自由の方が多いことや、疑似体験などの障がい者理解の取組などにおいて、車椅子の体験などが多いことも予想される。

(5) 「支援の状況，支援できなかった理由など」

図7は、「障がいのある人にお手伝いなど支援したことがあるか」に対する回答である。それによると、79名全体の34.4%が何らかの支援の経験があると回答した。

その内容としては街で白杖を持っている人に対して赤信号であることを教えたり、車いすを実際に押してあげたりなどであった。また、アルバイト先などでは筆談をしながら商品の説明をしたことなどがあげられていた。

一方、図7で「ない」と回答した150名に対して、その理由について次の選択肢から尋ねた結果を示したのが、図8である。それによると、「手助けしたかったけど、どうしたらいいのかわからなかった」が19名全体の12.6%、「以前、手助けした時に上手くできなかったので手助けしなかった」が1名、「声をかけるのに抵抗があった」が4名全体の2.6%、そして、「障がいのある人を手助けする場面がなかった」が124名全体の82.6%であった。ここで注目したいのは、過去の失敗体験が支援に影響したことである。過去に、障がいのある方を手助けした時に手助けの方法がわからなかったり、上手くいかなかったりなどして、失敗した経験があると、再び同じような場面に出会った時に手助けしようとする意欲が促進されにくいといったことが予想される。

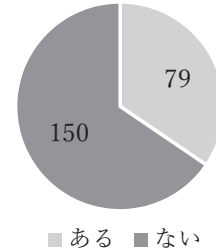


図7 お手伝いや支援の経験の有無

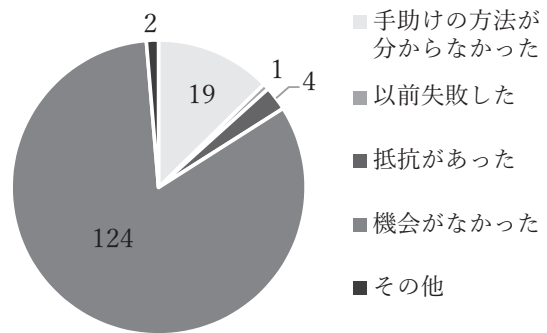


図8 手助けできない理由

(6) 「交流及び共同学習について」

図9は、「特別支援学級で学んでいる人と一緒に学んだ経験があるか」に対して、小学校と中学校での回答である。

それによると、「小学校・中学校ともに行った」が106名全体の50%、「どちらか一方」が98名全体の46.2%

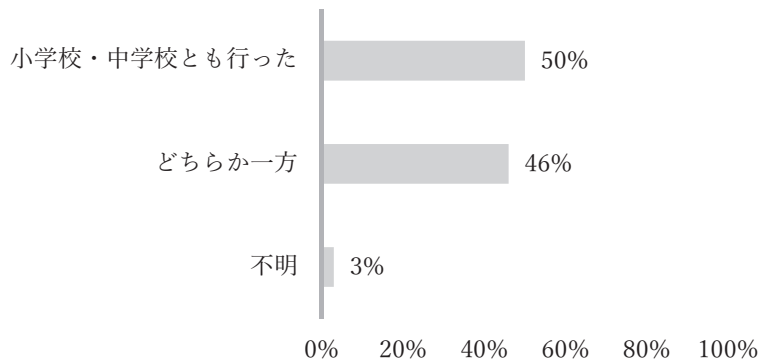


図9 交流及び共同学習について

%,「不明」が8名全体の3.7%であった。このことから、小学校と中学校共に交流教育が行っていると回答した割合が高い一方で、どちらか一方の学校種でしか行われていない状況もうかがわれることから、小学校と中学校における交流及び共同学習の実施の視点として、「継続性」の観点も必要と考える。現在、小学校と中学校の多くの学校が、特別支援学級設置校となっていることから、各市町村や地域において、継続的に取組の方策等を検討することが効果的と考える。

(7)「障がい者に対する印象」

図10は、「障がい者と聞いて、どんな印象やイメージがあるか」に対する記述回答である。それによると、障がい者に対して「不自由や何らかの手助けが必要」といった内容を記述した学生が95名全体の43.3%、「個性の一つである」などといった内容を記述した学生が20名全体の9.1%、「その他」が47.4%であった。「その他」では、「普通

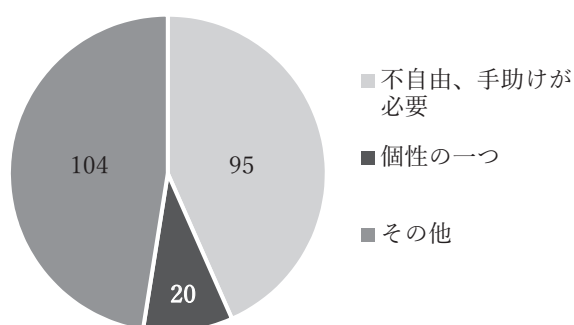


図10 障がい者のイメージ

の人とは違う」や「かわいそう」といったものがあった。ここで注目したいのは、「個性の一つである」と回答した内容である。その内容としては、「誰しもが持っている個性が周りの人たちよりも少し強く出ているだけだから」や「ただの個性」など、障がいを個性と肯定的に受けとめている様子がうかがえた。

2. 総合考察

本調査においては、大学生における「共生社会」に対する理解や意識の状況、また障がい者への支援の状況や障がい者へのイメージなどについて捉えることができた。

今後、さらに「共生社会」の形成に向けた取組を進めていくためには、特に教員養成大学の学生において、共生社会に対する意識の向上を図ることや、小学校や中学校における交流及び共同学習、障害理解教育の充実などの取組が極めて重要と考える。これらを充実させていくことで、「共生社会」に対する意識を高め、ひいてはインクルーシブ教育システム構築の一層促進につなげることが重要と考える。

以上のことから、大学生における「共生社会」形成に向けた意識の向上に向けて、大学におけるカリキュラムや望ましい体験活動等、また小・中学校、高等学校等における障害理解教育の促進について、以下考察する。

(1) 大学におけるカリキュラムの工夫

調査結果から、図1で示した「共生社会」について「知っている」、「聞いたことがある」者

が全体の9割を超えていたことから、言葉の周知は広がっている考えるものの、意味内容や形成のために何をすべきかなどの理解の促進などについては、今後の課題と考える。一方、平24年7月の内閣府世論調査によると、図11の「共生社会」の周知度では、全年齢全体では「知っている」、「聞いたことがある」を合わせると65.1%であり、20～29歳では62.5%であった。単純には比較できないものの、今回の学生調査では周知度が9割を超えていることは、図2、図3で示す障がいのある児童生徒との9割近い交流経験等も含め、国や道の施策、初等中等教育段階での取組、東京2020オリンピック・パラリンピックの開催などの影響やその成果であると考えられる。

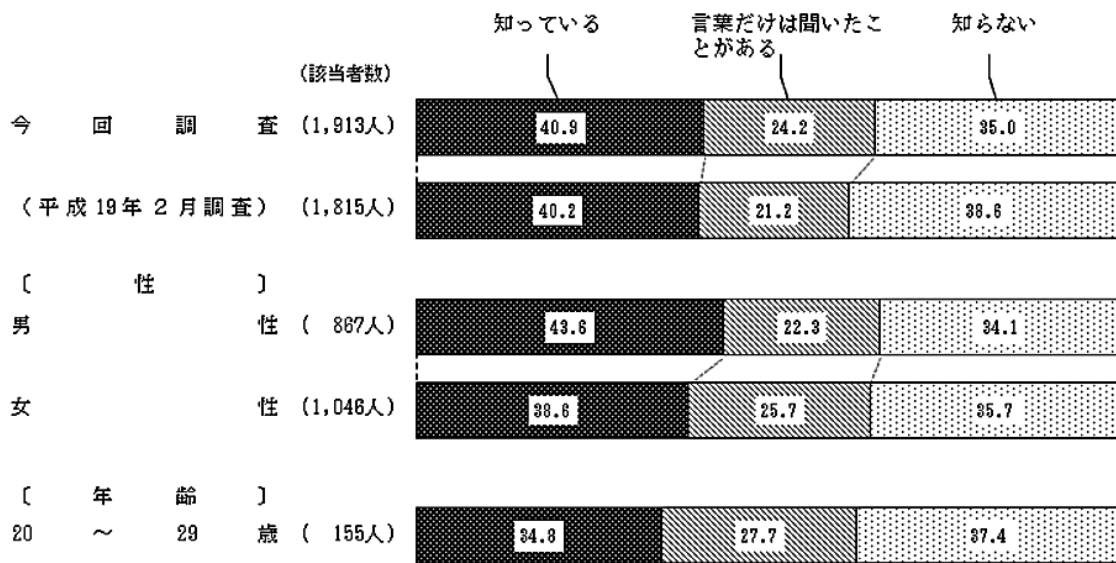


図11 「共生社会」の周知度（平成24年7月 内閣府調査）

これらのことから、特別支援教育関係科目のカリキュラムの工夫などについては、免許科目のみならず共生社会の形成者育成の視点を盛り込むなど、意図的・計画的に行う必要がある。例えば、障がいの理解や教育内容・指導方法等の学修内容と合わせて、障がい者が自立し社会参加する視点を加え、将来、地域で共に暮らす仲間として具体的にどのような支援や共に活動する内容が必要かなどについて検討させることも効果的と考える。

また、調査結果は示していないが、「障がいのある方々に関する番組でどんな番組を見たことがあるか」について回答を得た。それによると、「24時間テレビ」や「NHK ハートネット」、「オリンピック・パラリンピックなどの障がい者スポーツ」、「障がい者をモデルとしたドラマ」などが挙げられた。そのようなことから、これらの番組なども含め、身近なテーマや題材として学修内容として取り入れることが有効と考える。

(2) 大学における交流機会の拡充と体験活動等の工夫

本調査の図4、5、6で示した「障がい者への支援の意識」では、直接的な支援内容（各質問の選択肢①）の回答の多い順番として、「肢体不自由者」、「視覚障がい者」、「聴覚障がい者」

の順となった。このことは、具体的に支援内容のイメージが持ちやすいことに起因することと思われるため、各障がい別のカリキュラムにおいては、困り感や支援の方法等が具体的にイメージできるような演習などを取り入れることも効果的と考える。

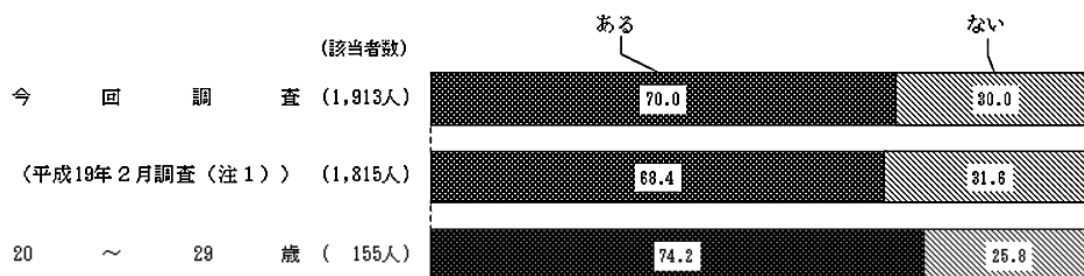


図12 会話や手助けの経験 (平成24年7月 内閣府調査)

一方、平成24年7月の内閣府世論調査によると、図12「会話や手助けの経験」では、全体で70%が「ある」と回答しており、20～29歳では74%である。本設問は、「話や手助け」という設問のため、「会話だけ」であったり、「実際に手助け」をした者と幅広い回答となっていることも予想されるが、直接的な関わりの状況と捉えることができる。

本調査の図8、9の結果では、小・中学校時代にどちらも、あるはどちらか一方で交流及び共同学習を行っていた経験者は96%、また図7で示した実際に手助けをしたことがある者は34%であり、小・中学校においては会話や手助けの機会があったものの、生活場面において手助けができなかった理由として多かったのが、「機会がなかった」からであることから、大学においても障がい者との意図的・計画的な関わりや交流が必要と考える。

現在、コロナ禍の中、特別支援学校の見学などについて、十分な配慮や制限が必要な状況にある。したがって、本学においても障がいのある方々との交流や見学等の機会を確保することは難しい状況ではあるが、可能な限り取組を行っている。筆者のゼミの学生は、某特別支援学校から絵本などがあれば譲ってほしいという依頼に対して、5か月をかけ学内の学生や教員から絵本など百数十冊を集め当該校に寄贈するという取組を行った。5か月間、本が集まる状況を見たり、どのような本に興味関心を持ってもらえるか、また寄贈に当たっては図書目録など分かりやすいものを添えるなど、ゼミ生が主体的に考え当日を迎えることができた。図書を寄贈しに学校を訪れた当日には、学生1人ずつに配属学級を設定いただき、授業の参加させていただくなどの直接的な交流も実現できた。このように、直接的な体験だけではなく、交流の当日を目指し、目的を持ち準備をするなどの活動も効果的と考える。



(3) 小・中学校，高等学校等における障害理解教育の充実

文部科学省（2019）は交流及び共同学習について、「障がいのある子供と障がいのない子供、あるいは地域の障がいのある人とが触れ合い、共に活動する交流及び共同学習は、障がいのある子供にとっても、障がいのない子供にとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となるなど、大きな意義を有するもの」としている。

本調査から、交流及び共同学習が、小・中学校のどちらか一方しか経験がないと答えている学生も多かったことから、交流及び共同学習については、教育課程にしっかりと位置づけし、これまで以上に、意図的・計画的・継続的に実施することが必要である。また、結果でも述べたが、各市町村や地域において、小学校から中学校の9年間を見通したかつ活動計画を立案するなどして、合わせて特別支援学校との交流及び共同学習、地域の障がいのある方々や高齢者など、社会教育事業などとも連携した計画を学校運営協議会において企画立案するなどして、地域をあげた活動として展開することが極めて重要と考える。

一方、旭川市立中学校で、自閉症の生徒が通常の学級で中学校1年時から仲間と共に学んでいた事例があった。旭川の中学校に通うAくんは乳幼児期に自閉症の診断を受け、小学校では特別支援学級に在籍していた。しかし、中学校では保護者の意向で、通常の学級で学ぶことになった。始めはコミュニケーションの困難さなどから、他の生徒との意思疎通が難しかったが、仲間の関わりや担任教師の働きかけなどもあり、徐々に仲間との関係が築かれるようになった（平田，2022）。この事例からは、障がいのある生徒が通常の学級で学ぶ中で、初めは難しかったコミュニケーションも関わりを深める中で、仲間意識も芽生え、ひいては同じ場所で学校生活を送ることが当たり前の関係となっている。学級や学校の中ではあるが、まさに「共生社会」の空間であり、インクルーシブ教育そのもとであると考えられる。これらのことから、共生社会の形成の意識を向上させるためには、単発的な交流活動から、意図的・計画的・継続的な交流活動の充実が極めて重要と考える。

また、図10で示した障がい者のイメージでは、不自由や手だすけするといった一方的な捉え方も半数近く見られることから、障がいのある人もない人も相互に理解する、支え合うといった視点をしっかりと持った交流活動が不可欠と考える。

平成24年に、文部科学省から「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）」が示された。その中で、「障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる」としている。本調査からも、障がい者や障がいに対して個性というように肯定的に捉える声がある一方で、体が不自由でかわいそうといった印象を抱いている学生も見られたことから、障害理解教育は必要である。磯貝（2022）は、障害理解教育を進めるにあたって、「障がい特性」や「教

育的ニーズ」について、校内全体の共通理解のもと、各教科等との関係や年齢段階に整理しながら、教育課程に位置づけ、意図的・計画的・組織的に実施することが大切であるとしている。すなわち、障害理解教育は児童生徒に対して行うだけでなく、学校全体で教師自身も障がいや障がい者について理解をしておかなくてはならない。障害理解教育が学校全体で意図的・計画的・組織的に行われれば、旭川の事例のように、障がいのある子供が通常学級で学ぶといったことが増えてくるのではないかと考える。

これらのことから、小・中学校や高等学校で交流及び共同学習を教育課程にしっかり位置づけ、同時に障害理解教育も学校全体で意図的・計画的・組織的に行うことで、「共生社会」の形成ひいては、「インクルーシブ教育」がより一層進んでいくのではないかと考える。

IV お わ り に

本調査研究を通して、大学生において「共生社会」という言葉が思いのほか周知されている状況がうかがえた。このことから、小・中学校、高等学校段階において、交流及び共同学習や日常的な交流活動、また障がい者を取り巻く環境等に係る情報等が身近になってきたことが考えられる。

一方で、「共生社会」の形成に向けてインクルーシブな教育環境を充実していくことが求められるため、交流及び共同学習については、教育課程にしっかりと位置づけする中で、教育課程の改善や教育内容・指導方法の充実が極めて重要となる。

特に、小・中学校等においては、交流及び共同学習の中で障がいのある方の生活を体験する直接的な体験だけでなく、直接的な体験に向けての間接的に学習や準備なども重要である。しかし、間接的な体験を行う時、各教科とどのように関連付けながら指導していくかという問題を解決していかななくてはならない。こうした課題を解決しながら、「共生社会」に対する意識の素地を持った学生が教員養成大学に入学し、将来教員となったときに、障がいのある子どもたちに様々な配慮をしながら教育を行うことができるのではないかと考える。

そうしたことから、大学においては「共生社会」形成への意識を向上させ、さらには具体的な活動を通して共生社会の形成者として行動できる人材を育成するために、小・中学校、高等学校で培った経験等としっかりとつなげながら、教育活動や体験経験活動が行えるよう着実に取り組むことが重要と考える。

VI 引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2012). 共生社会の形成に向けて
- 2) 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について (通知)
- 3) 平田江津子 (2022). 地域に漂う「当たり前」に風穴を開けながら. 東京大学大学院教授
学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター
- 4) 磯貝隆之・小原直哉・上林宏文・松井由紀夫・瀧澤聡・今井章文 (2022). インクルーシブ
教育システムの構築に向けた学校経営～小・中学校等における「障害理解教育」の充実～
- 5) 内閣府世論調査報告書 (2012). 障害者に関する世論調査