

教員養成課程に在籍する大学生が持つ社会的少数者に関する経験と意識

大久保 賢一¹⁾, 渡邊 健治¹⁾, 細越 寛樹²⁾

¹⁾ 畿央大学教育学部現代教育学科 (〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2)

²⁾ 関西大学社会学部社会学科心理学専攻 (〒564-8680 大阪府吹田市山手町3-3-35)

The experience and consciousness of students in teacher-training course related social minority

Kenichi OHKUBO¹⁾, Kenji WATANABE¹⁾, Hiroki HOSOGOSHI²⁾

¹⁾ Department of Education, Faculty of Education, Kio University

(4-2-2 Umami-naka, Koryo-cho, KitaKatsuragi-gun, Nara 635-0832, Japan)

²⁾ Psychology Major, Department of Sociology, Faculty of Sociology, Kansai University

(3-3-35 Yamatecho, Suita-shi, Osaka 564-8680, Japan)

I はじめに

障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し、尊厳の尊重を促進することを目的として「障害者の権利に関する条約」(以下、「障害者権利条約」とする)が、2006年の国連総会において採択された。この条約に日本は2007年に署名し、その後、国内法を整備し、2014年に批准している。また、障害者権利条約の第24条においては、締結国が認めるべき教育に関する障害者の権利について示されており、その中で「インクルーシブ教育システム」を保障しなければならないことが明記されている。さらに「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)」においては、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が「共生社会」であり、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を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題であることが示されている(中央教育審議会初等中等分科会, 2012)。

このように日本におけるインクルーシブ教育に関する検討は、「障害」というトピックに関連づけられて端を発したといえる。しかし、本来のソーシャル・インクルージョンに関する検討は「障害」というトピックだけを限定的に扱ってきたわけではない。したがって、当然のことながらソーシャル・インクルージョンの実現を目的の1つとする「インクルーシブ教育」における検討の対象は、「障害」というトピックに限定されないはずである。例えば、ユネスコとスペイン政

府によって1994年に開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議: アクセスと質」(World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 1994)では、学校というところはすべての子どもたちを対象とすべきとして「障害児や英才児、ストリート・チルドレンや労働している子どもたち、人里離れた地域の子どもたちや遊牧民の子どもたち、言語的・民族的・文化的マイノリティーの子どもたち、他の恵まれていないもしくは辺境で生活している子どもたちも含まれることになる」ことが述べられた(中野, 1997)。韓・矢野・上月(2016)は、そのような子どもたちの多様性を前提とした「ダイバーシティ教育」の定義やそれに類似する概念の定義について文献的検討を行い、ダイバーシティ教育を「人種、年齢、性別、障害の有無、身体的条件、宗教、価値観、社会経済的状况などの多様な背景を有する他者と共に学ぶことによって、その多様性を理解し、敬意を育む教育」と再定義している。

以上のように、「インクルーシブ教育」の実現に向けては、障害者権利条約への批准という大きな文脈の中で既に様々なレベルで具体的に動き始めてはいるものの、前述したようにその対象をどう捉えるかという課題も含め、理論的あるいは実践的な課題は山積している。課題への取り組みの第一歩は、それがどのような課題であるのか明らかにすることであろう。

本研究においては、教員養成課程に在籍する大学生を対象として、様々なマイノリティの属性を持つ社会的少数者に対する経験と意識を明らかにすることを目的として質問紙調査を行った。将来、教職に就く可能性のある者の実態を明らかにすることは、インクルー

シブな学校や社会を実現させるためのプロセスに示唆を与えると考えられたからである。

II 方法

1. 調査期間と調査方法

2017年7月から8月に著者らの担当授業の終了時に受講生に対して質問紙調査の趣旨を説明し、授業終了後の調査への協力を依頼した。なお、調査は授業内容や授業評価には無関係であり、協力は任意で協力しないことによる不利益はないと説明した上で授業時間外に行った。授業終了後にそのまま回答した者についてはその場で直接回収し、直後に回答することが難しかった者については、キャンパス内に回収ボックスを設置し、期限までに回答したアンケートを投函するよう依頼した。結果的に授業を履修していた357名に依頼することになり、239名からの回答を得ることができた。回収率は67.0%であった。

2. 対象

質問紙を回収することができた239名の本学教育学部に在籍する大学生を分析対象とした。対象者は男性が25.0%、女性が75.0%であり（調査用紙のフェイスシートにおいては性別に関して「その他」の選択肢も設けておいたが、それを選択する者がいなかったため、本論文の主旨とは矛盾するが、「男性」と「女性」の2種類のカテゴリーとして性別に関する結果を処理した）、1回生が59.0%、2回生が39.0%、3回生が2.0%であった（年齢は18歳から21歳までで平均18.83歳）。フェイスシートで回答を求めた対象者の取得予定免許・資格（複数回答可）は幼稚園教諭免許状が89、小学校教

諭免許状が161、中学校教諭免許状（英語）が18、養護教諭免許状が39、特別支援学校教諭免許状が62、保育士資格が78、認定心理士が24であった。また、フェイスシートで回答を求めた対象者の希望進路（複数回答可）は「教員」が178、「保育士」が61、「福祉職」が9、「民間企業」が28、「大学院進学」が4であった。この中で教員免許（幼稚園、小学校、中学校、養護、特別支援学校）を1つも取得しない予定である者は2名のみであったため、ほぼ全員が教員免許取得を目指していると考えられた。

3. 調査内容

渡邊ら（2017）のダイバーシティ教育に関する調査項目を参考に本調査においては、「発達障害のある人」、「文化的風習や宗教的理由のため、参加できる活動に制限のある人」、「セクシュアル・マイノリティの人」、「家庭の事情（親との死別、親の病気、虐待、ネグレクト、貧困など）により、通常の登校や学業の継続に困難のある人」に関して、自らの子ども時代を振り返ってもらい、当時の実態や現在の意識について尋ねた。具体的には、自分が子どもの頃、身近に上記の項目に該当する児童生徒がいたか、接触経験があったか、学校でそれらのことについて学んだことがあるか、これからそれらについて学ぶ必要性を感じているか、将来、自分の教え子にそれらについて教える必要性を感じているかを尋ねた。また、それぞれのマイノリティの属性を持つ人々と「大学の授業で一緒にグループワークを行う」、「大勢で一緒にどこかに遊びに行く」、「2人でどこかに遊びに行く」、「自分の悩みを打ち明けて相談する」、「恋愛関係を持つ」という項目ごとに、どの

Table 1 在籍の認識

		在籍していなかったと思 う	在籍していたが当時は認 識していなかった	当時から在籍しているこ とを認識していた
発達障害のある人	小学校時代	13.5%	19.8%	66.7%
	中学校時代	30.3%	11.8%	58.0%
	高校時代	80.3%	5.0%	14.7%
文化的風習や宗教的理由のために 参加できる活動に制限のある人	小学校時代	90.1%	2.2%	7.8%
	中学校時代	88.8%	2.2%	9.1%
	高校時代	90.6%	2.1%	7.3%
セクシュアル・マイノリティの人	小学校時代	91.2%	3.9%	4.8%
	中学校時代	83.8%	8.3%	7.9%
	高校時代	88.1%	3.1%	8.8%
家庭の事情により、通常の登校や 学業の継続に困難のある人	小学校時代	64.3%	14.8%	20.9%
	中学校時代	71.7%	9.1%	19.1%
	高校時代	84.8%	6.1%	9.1%

程度それを行いたいと思うかについて5段階評価を求めた。この質問は、順番が後になるにつれ、それを行うためにより深い親密度が必要になるという想定で設けた。なお、大学生である回答者にとって「家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある人」は、現在の日常生活においては身近ではない（あるいは気づくことができない）可能性が高いと考えられたため、質問項目から外した。また「セクシュアル・マイノリティの人」と「恋愛関係を持つ」という項目は、回答者が異性愛者である場合は妥当でないと考えられたため、質問項目から外した。実際の調査票をAppendixに示す。

4. 結果の算出と分析方法

選択式の回答については、その選択肢の回答数を有効な全回答数で割り、各質問の回答率を算出した。また、自由記述は、その記述を要約し、代表的な回答内容を結果に示した。

回答者の意識に関する質問項目においては、対象者の属性や接触経験、あるいは学習経験によって回答傾向が異なることが予測されたので、対象者の性別、学年（「1回生」と「2回生以上」の2群を設定）、接触経験と学習経験の有無（「小学校時代、中学校時代、高校時代のいずれかの年代で接触経験あり」と「全ての年代で接触経験なし」の2群を設定）によってクロス集計を行った。フィッシャーの正確確率検定によって群

間による回答度数の偏りに有意な差が認められるかどうかを検証した。回答度数の偏りに有意な差が認められた項目においては、さらに残差分析を行い、回答度数が有意に多いセル（5%水準）を明らかにした。

Ⅲ 結果

1. 存在の認識

結果をTable 1に示す。「発達障害のある人」を除いて、「在籍していなかったと思う」という回答が全ての年代を通して多数を占めた。「発達障害のある人」は、高校時代に限っては他の項目と同様に「在籍していなかったと思う」という回答が多数を占めたが、小学校時代、中学校時代は「当時から在籍していることを認識していた」という回答が過半数であった。

2. 接触経験

結果をTable 2に示す。「発達障害のある人」に対する接触経験は小学校時代の「あった」が83.2%と多数を占めたが、中学校時代、高校時代と進むに伴い減少していく傾向にあった。他の評価対象においては「なかった」が多数を占めたが、「家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある人」の「あった」は、低い水準ながら「発達障害のある人」と同様に、中学校時代、高校時代と年代が進むに伴い減少していく傾向にあった。

Table 2 接触経験の有無に関する実態

		あった	なかった
発達障害のある人	小学校時代	83.2%	16.8%
	中学校時代	50.8%	49.2%
	高校時代	21.2%	78.8%
文化的風習や宗教的理由のために参加できる活動に制限のある人	小学校時代	9.4%	90.6%
	中学校時代	9.0%	91.0%
	高校時代	9.5%	90.5%
セクシュアル・マイノリティの人	小学校時代	8.3%	91.7%
	中学校時代	12.3%	87.7%
	高校時代	12.3%	87.7%
家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある人	小学校時代	23.0%	77.0%
	中学校時代	16.1%	83.9%
	高校時代	9.2%	90.8%

3. 学習経験

結果をTable 3に示す。学習経験はいずれの項目においても「なかった」が多数を占めた。しかし、「発達障害のある人」以外の項目は、小学校時代から中学校時代と高校時代にかけて「あった」の割合が増えていく傾向にあった。

具体的な例としては、「発達障害のある人」に関しては、「環境に中々馴染めないことを説明された」、「講演会に参加した」、「特別支援学級に関する説明を受けた」、「人権週間や人権の日に障害者差別の現状や問題点について説明を受けた」、「パニック時にあまり刺激しないなど、具体的な関わり方について伝達された」、「発達障害生徒の保護者から集会で説明があった」、「道徳の時間に勉強した」、「総合の時間に勉強した」などがあった。

「文化的風習や宗教的理由のため、参加できる活動に制限のある人」に関しては、「ビデオ視聴をしてア

イヌ民族などについて学んだ」、「社会の授業で習った」、「地理で勉強した」、「歴史の授業で学んだ」、「倫理の授業で学んだ」、「英語の授業で文化の違いについて学んだ」、「道徳の時間に勉強した」、「通っていた学校自体がキリスト教の学校だった」などがあった。

「セクシュアル・マイノリティの人」に関しては、「学年集会でLGBTについて学んだ」、「同性愛をテーマにしたテレビドラマを授業で視聴した」、「性教育で学んだ」、「講演会に参加した」、「人権学習で学んだ」、「道徳の授業で学習した」、「総合の時間にグループワークした」、「保健の授業で学んだ」などがあった。

「家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある人」に関しては、「虐待について学んだ」、「クラスに親が急死してしまった子どもがいたので、その時に説明を受けた」、「高校で子どもの貧困について学んだ」、「道徳の授業で学んだ」、「保健の授業で学んだ」などがあった。

Table 3 学習経験の有無に関する実態

		あった	なかった
発達障害のある人	小学校時代	26.4%	73.6%
	中学校時代	27.5%	72.5%
	高校時代	21.3%	78.7%
文化的風習や宗教的理由のために参加できる活動に制限のある人	小学校時代	7.4%	92.6%
	中学校時代	12.7%	87.3%
	高校時代	13.5%	86.5%
セクシュアル・マイノリティの人	小学校時代	9.2%	90.8%
	中学校時代	21.0%	79.0%
	高校時代	29.4%	70.6%
家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある人	小学校時代	14.8%	85.2%
	中学校時代	25.7%	74.3%
	高校時代	28.3%	71.7%

Table 4 学習と教育の必要性に関する回答結果

		1	2	3	4	5	6
発達障害のある人	今後さらに学ぶ必要性	67.4%	26.6%	6.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	将来、自分の教え子に教える必要がある	63.7%	25.6%	7.3%	2.6%	0.9%	0.0%
文化的風習や宗教的理由のために参加できる活動に制限のある人	今後さらに学ぶ必要性	36.3%	38.1%	17.7%	5.8%	1.8%	0.4%
	将来、自分の教え子に教える必要がある	36.6%	35.7%	22.9%	3.5%	1.3%	0.0%
セクシュアル・マイノリティの人	今後さらに学ぶ必要性	46.5%	33.3%	16.2%	3.9%	0.0%	0.0%
	将来、自分の教え子に教える必要がある	45.4%	31.9%	15.7%	6.1%	0.9%	0.0%
家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある人	今後さらに学ぶ必要性	59.4%	33.2%	5.7%	1.7%	0.0%	0.0%
	将来、自分の教え子に教える必要がある	55.2%	31.3%	10.0%	3.5%	0.0%	0.0%

今後さらに学ぶ必要性：1. とても感じている 2. 感じている 3. 少し感じている 4. あまり感じていない 5. 感じていない 6. 全く感じていない

将来、自分の教え子に教える必要がある：1. とてもそう思う 2. そう思う 3. 少しそう思う 4. あまりそう思わない 5. そう思わない 6. 全くそう思わない

4. 学習や教育の必要性

結果をTable 4に示す。全ての評価対象において「今後さらに学ぶ必要性」と「将来、自分の教え子に教える必要がある」という質問に対して全般的に肯定的な回答が選択されていた。

5. 意識

結果をFig. 1～5に示す。いずれの評価対象に対するいずれの質問項目においても「どちらでもない」というニュートラルな回答が最も多かった。「大学の授業で一緒にグループワークを行う」や「大勢で一緒にどこかに遊びに行く」の質問項目に対しては、いずれの評価対象においても回答がポジティブな側へ偏っており、ネガティブな回答は少数であった。しかし、「2人でどこかに遊びに行く」、「自分の悩みを打ち明けて

相談する」、「恋愛関係を持つ」とより親密度が求められるほどニュートラルな回答とネガティブな回答の割合が増加する傾向にあった。

次に調査対象者の性別、学年、接触経験の有無、学習経験の有無による回答の差について検討した結果をTable 5～8に示す。全ての評価対象において回答者の学年による有意差が認められた質問項目が多く、1回生の回答は2回生以上の回答よりもポジティブな選択が多かった。また相対的に女性はポジティブな回答を、男性はニュートラルな回答を選択する傾向がいくつかの質問項目においてみられたが、特に「セクシュアル・マイノリティの人」に関する質問においてはその傾向が顕著であった。また接触経験や学習経験がある群の方が無い群よりもポジティブな回答を有意に多く選択していた質問項目がいくつかみられた。

IV 考察

本研究においては、教員養成課程に在籍する大学生を対象として、様々なマイノリティの属性を持つ社会的少数者に対する接触経験、学習経験、意識などを明らかにすることを目的として質問紙調査を行った。その結果、「発達障害のある人」については、在籍の認

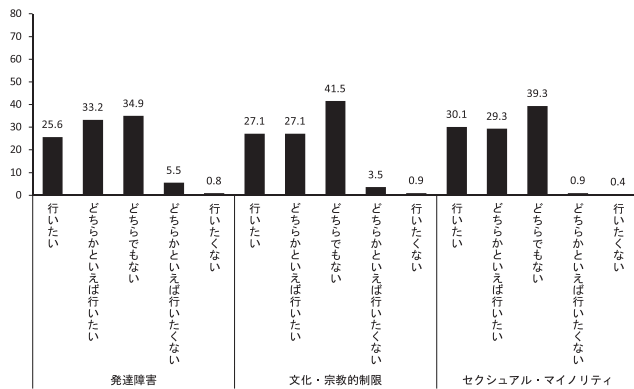


Fig.1 「大学の授業で一緒にグループワークを行う」に対する回答結果

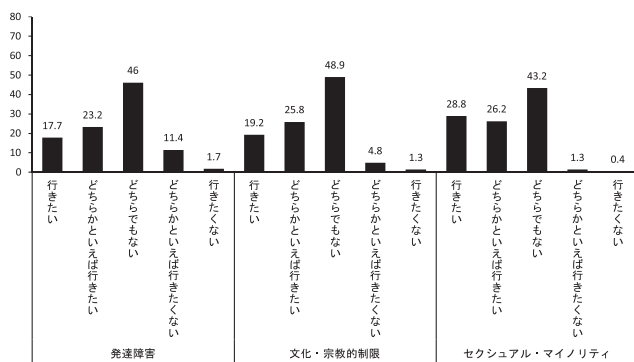


Fig.2 「大勢で一緒にどこかに遊びに行く」に対する回答結果

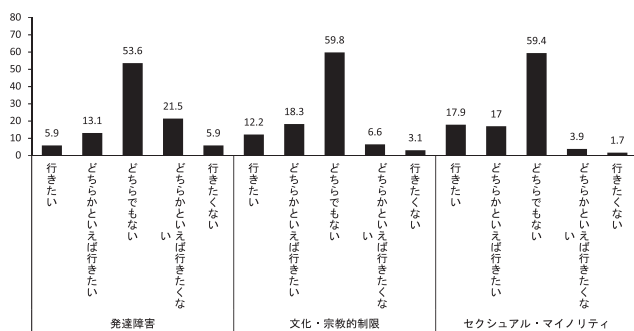


Fig.3 「2人でどこかに遊びに行く」に対する回答結果

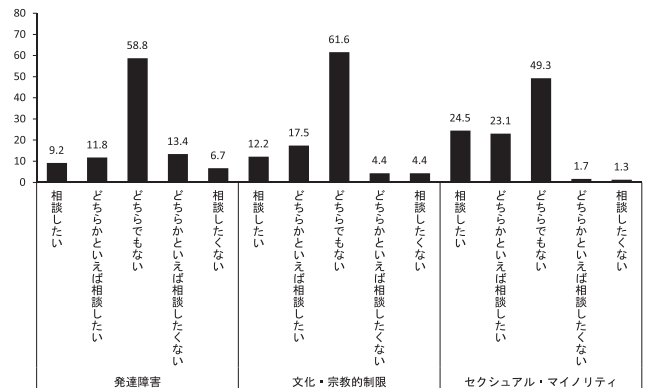


Fig.4 「自分の悩みを打ち明けて相談する」に対する回答結果

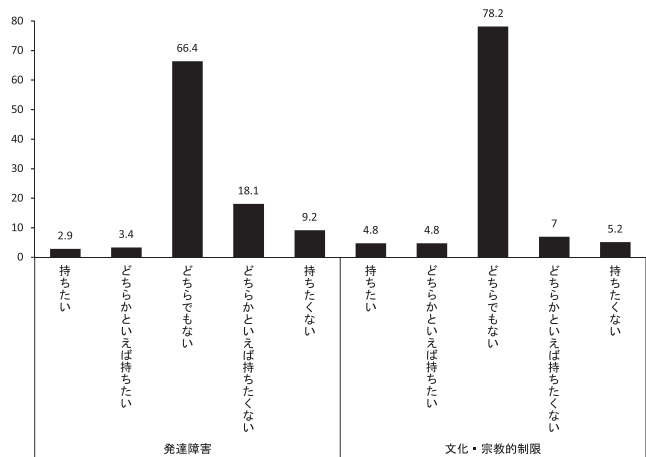


Fig.5 「恋愛関係を持つ」に対する回答結果

Table 5 「発達障害のある人」に対する意識に関するクロス集計の結果

独立変数	質問	P値	残差分析の結果、p<0.05水準で有意に回答が多かったセル	
性別 (男/女)	大学の授業で一緒にグループワークを行う	p<0.05	男性の「どちらでもない」	
	大勢で一緒にどこかに遊びに行く	ns		
	2人でどこかに遊びに行く	ns		
	自分の悩みを打ち明けて相談する	ns		
	恋愛関係を持つ	ns		
	今後さらに学ぶ必要性	ns		
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	ns		
学年 (1回生/2回生以上)	大学の授業で一緒にグループワークを行う	p<0.01	1回生の「行きたい」	2回生以上の「どちらでもない」
	大勢で一緒にどこかに遊びに行く	p<0.01	1回生の「行きたい」と「どちらかといえば行きたい」	2回生以上の「どちらでもない」
	2人でどこかに遊びに行く	p<0.05	1回生の「行きたい」	
	自分の悩みを打ち明けて相談する	p<0.01	1回生の「相談したい」	
	恋愛関係を持つ	ns		
	今後さらに学ぶ必要性	ns		
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	p<0.01	1回生の「とてもそう思う」	2回生以上の「そう思う」
接触経験 (いずれかの年代であり/全くなし)	大学の授業で一緒にグループワークを行う	p<0.05	接触経験ありの「行きたい」	接触経験なしの「どちらでもない」
	大勢で一緒にどこかに遊びに行く	ns		
	2人でどこかに遊びに行く	ns		
	自分の悩みを打ち明けて相談する	ns		
	恋愛関係を持つ	ns		
	今後さらに学ぶ必要性	p<0.05	接触経験ありの「とても感じている」	接触経験なしの「少し感じている」
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	ns		
学習経験 (いずれかの年代であり/全くなし)	大学の授業で一緒にグループワークを行う	ns		
	大勢で一緒にどこかに遊びに行く	ns		
	2人でどこかに遊びに行く	ns		
	自分の悩みを打ち明けて相談する	ns		
	恋愛関係を持つ	ns		
	今後さらに学ぶ必要性	ns		
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	p<0.01	学習経験ありの「とてもそう思う」	学習経験なしの「そう思う」と「少しそう思う」

Table 6 「文化的風習や宗教的理由のために参加できる活動に制限のある人」に対する意識に関するクロス集計の結果

独立変数	質問	P値	残差分析の結果、p<0.05水準で有意に回答が多かったセル	
性別 (男/女)	大学の授業で一緒にグループワークを行う	ns		
	大勢で一緒にどこかに遊びに行く	ns		
	2人でどこかに遊びに行く	ns		
	自分の悩みを打ち明けて相談する	p<0.05	女性の「どちらかといえば相談したい」	
	恋愛関係を持つ	ns		
	今後さらに学ぶ必要性	ns		
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	ns		
学年 (1回生/2回生以上)	大学の授業で一緒にグループワークを行う	p<0.05	1回生の「行きたい」	2回生以上の「どちらでもない」
	大勢で一緒にどこかに遊びに行く	p<0.05	1回生の「行きたい」	2回生以上の「どちらでもない」
	2人でどこかに遊びに行く	p<0.01	1回生の「行きたい」	
	自分の悩みを打ち明けて相談する	p<0.01	1回生の「相談したい」	2回生以上の「どちらでもない」
	恋愛関係を持つ	ns		
	今後さらに学ぶ必要性	p<0.01	1回生の「とても感じている」	2回生以上の「少し感じている」
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	p<0.01	1回生の「とてもそう思う」	2回生以上の「少しそう思う」と「そう思わない」
接触経験 (いずれかの年代であり/全くなし)	大学の授業で一緒にグループワークを行う	ns		
	大勢で一緒にどこかに遊びに行く	p<0.05	接触経験ありの「行きたい」と「行きたくない」	
	2人でどこかに遊びに行く	ns		
	自分の悩みを打ち明けて相談する	ns		
	恋愛関係を持つ	ns		
	今後さらに学ぶ必要性	ns		
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	ns		
学習経験 (いずれかの年代であり/全くなし)	大学の授業で一緒にグループワークを行う	ns		
	大勢で一緒にどこかに遊びに行く	ns		
	2人でどこかに遊びに行く	ns		
	自分の悩みを打ち明けて相談する	ns		
	恋愛関係を持つ	ns		
	今後さらに学ぶ必要性	ns		
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	ns		

Table 7 「セクシュアル・マイノリティの人」に対する意識に関するクロス集計の結果

独立変数	質問	P値	残差分析の結果、 $p < 0.05$ 水準で有意に回答が多かったセル	
性別 (男/女)	大学の授業と一緒にグループワークを行う	$p < 0.01$	男性の「どちらでもない」	女性の「行きたい」
	大勢で一緒にどこかに遊びに行く	$p < 0.05$	男性の「どちらでもない」	女性の「行きたい」
	2人でどこかに遊びに行く	$p < 0.01$	男性の「どちらでもない」	女性の「行きたい」
	自分の悩みを打ち明けて相談する	$p < 0.01$	男性の「どちらでもない」	女性の「相談したい」
	今後さらに学ぶ必要性	$p < 0.01$	男性の「少し感じている」	女性の「とても感じている」
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	$p < 0.05$	女性の「とてもそう思う」	
学年 (1回生/2回生以上)	大学の授業と一緒にグループワークを行う	$p < 0.05$	1回生の「行きたい」	2回生以上の「どちらでもない」
	大勢で一緒にどこかに遊びに行く	$p < 0.05$	1回生の「行きたい」	2回生以上の「どちらでもない」
	2人でどこかに遊びに行く	$p < 0.05$	1回生の「行きたい」	2回生以上の「どちらでもない」
	自分の悩みを打ち明けて相談する	ns		
	今後さらに学ぶ必要性	$p < 0.01$	1回生の「とても感じている」	2回生以上の「感じている」と「少し感じている」
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	$p < 0.01$	1回生の「とてもそう思う」	2回生以上の「少しそう思う」
接触経験 (いずれかの年代であり/全くなし)	大学の授業と一緒にグループワークを行う	$p < 0.01$	接触経験ありの「行きたい」	接触経験なしの「どちらでもない」
	大勢で一緒にどこかに遊びに行く	$p < 0.05$	接触経験ありの「行きたい」	接触経験なしの「どちらでもない」
	2人でどこかに遊びに行く	$p < 0.01$	接触経験ありの「行きたい」	接触経験なしの「どちらでもない」
	自分の悩みを打ち明けて相談する	$p < 0.05$	接触経験ありの「相談したい」	接触経験なしの「どちらでもない」
	今後さらに学ぶ必要性	ns		
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	ns		
学習経験 (いずれかの年代であり/全くなし)	大学の授業と一緒にグループワークを行う	ns		
	大勢で一緒にどこかに遊びに行く	ns		
	2人でどこかに遊びに行く	ns		
	自分の悩みを打ち明けて相談する	ns		
	今後さらに学ぶ必要性	ns		
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	$p < 0.05$	学習経験ありの「とてもそう思う」	学習経験なしの「少しそう思う」

Table 8 「家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある人」に対する意識に関するクロス集計の結果

独立変数	質問	P値	残差分析の結果、 $p < 0.05$ 水準で有意に回答が多かったセル	
性別 (男/女)	今後さらに学ぶ必要性	$p < 0.05$	男性の「感じている」	女性の「とても感じている」
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	ns		
学年 (1回生/2回生以上)	今後さらに学ぶ必要性	ns		
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	$p < 0.01$	1回生の「とても思う」	2回生以上の「少しそう思う」
接触経験 (いずれかの年代であり/全くなし)	今後さらに学ぶ必要性	ns		
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	ns		
学習経験 (いずれかの年代であり/全くなし)	今後さらに学ぶ必要性	$p < 0.05$	学習経験ありの「とても感じている」	学習経験なしの「感じている」
	将来、自分の教え子たちに教える必要がある	ns		

識や接触経験のある者が過半数であったが、それ以外の評価対象については在籍の認識や接触経験のない者が多数であることが明らかとなった。各評価対象に対する意識については、ニュートラルな回答が多く、ネガティブな回答は少なかったが、親密度が求められる質問項目になるほどポジティブな回答が減少し、ニュートラルな回答とネガティブな回答が増加する傾向にあった。また、回答者の性別、学年、接触経験や学習経験の有無によって回答が異なる傾向を示す質問項目が複数確認できた。全ての評価対象において「今後さらに学ぶ必要性」と「将来、自分の教え子に教える必要がある」という質問に対しては、全般的に肯定的な回答が選択されていた。

まず小学校時代、中学校時代、高校時代にマイノリティの属性を持つ児童生徒の在籍を認識していたかという質問に対しては、「発達障害のある人」が比較的多く認識されていることが明らかとなった。これは在籍する児童生徒の割合が6.5%と報告されている割合(文部科学省, 2012)に近い頻度で、実際に発達障害特性のある児童生徒が在籍していたであろうことに加え、発達障害特性に起因すると考えられる学習面や行動面の問題が、当時子どもであった回答者に比較的認識されやすかったからであると考えられる。次に多く在籍が認識されていたのは、「家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある人」であった。渡邊ら(2017)の調査によれば、就学援助を受けている

児童の率は、平均しておよそ9.5%、最大で64.2%の児童が該当する小学校があった。就学援助を受けている家庭の子どもが必ずしも質問項目の内容に該当するわけではないが、在籍の認識や接触経験の有無に関する結果は、先行研究で得られた結果と概ね一致すると考えられた。「発達障害のある人」と「家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある人」に対する回答の傾向で共通していたのは、小学校時代から中学校時代、高校時代と進むにつれ、在籍の認識の割合が低くなっていく点である。これは入学試験というフィルターを通して、学級集団の均質性が高まり、大学進学が可能であった層に属する回答者が、問題の存在を容易に認識できるような極端な困難性を抱える生徒と一緒に学ぶ機会が少なくなっていくことが主な要因であると考えられる。「文化的風習や宗教的理由のために参加できる活動に制限のある人」は、渡邊ら（2017）の調査によれば、外国人集住地域で児童全体の0.2%、それ以外の地域で児童全体の0.1%と他の評価対象と比較すると偏在傾向が強い。今回の調査結果における在籍の認識と接触経験があると回答した割合は、その結果と比較すると高いといえるが、詳細な要因の分析は今後の課題としたい。

「LGBT調査2015」（電通ダイバーシティ・ラボ、2015）においては、20～59歳の69989名の中で、LGBT層に該当する人は7.6%であったことが報告されている。この結果からは平均して1学級に2名程度は在籍していることになるので、本調査で明らかになった回答者が在籍を認識している割合は実態に対して著しく低いといえる。カミングアウトを行った対象が10人未満であると回答したLGBT当事者が4割以上（NHK、2015）、ストレート層の88.5%が「周囲にLGBT該当者がいない」と回答している（株式会社LGBT総合研究所、2016）という先行研究の報告と合わせ、周囲の実態に対する認識度合いが低いという課題が重ねて強調されたと考えられる。

学習経験はいずれの対象においても「あった」と回答された割合は3割に満たず、本研究で調査項目の対象とした社会的少数者に関して学校教育の中で系統的に学習する機会が十分に保障されていない実態がうかがえた。しかし、いくつかの点で対象項目ごとに異なった特徴が認められた。例えば、「発達障害のある人」は、年代ごとの変化が少なく、小学校時代から比較的多く取り組まれている。これは前述したように、他児によって比較的認識されやすいために、教師によって理解教育の必要性が認識されやすいのではないかと考えられた。「セクシュアル・マイノリティの人」と「家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある人」

は、小学校時代から中学、高校時代へ進むにつれて学習経験があったと回答された割合が高くなる傾向があった。学習経験の具体例に関する自由記述においては、保健、社会、倫理、道徳などにおいて学んだことが示されていたが、そのような中学、高校の教科などにおいて学ぶ機会が増えることが要因であると考えられた。

各種マイノリティの属性を持つ人々に対する回答者の意識について検討するために設定した質問においては、それほど親密度を必要とせず、かつ自分で1人の相手を選択しなくてもよい項目（「大学の授業で一緒にグループワークを行う」や「大勢で一緒にどこかに遊びに行く」）の質問項目に対しては、いずれの評価対象においても回答がポジティブな側へ偏っており、ネガティブな回答は少数であった。しかし、より親密度を必要とし、1人の相手を自ら選択することが必要な項目（「2人でどこかに遊びに行く」、「自分の悩みを打ち明けて相談する」、「恋愛関係を持つ」）においては、ポジティブな回答の割合は減少し、ニュートラルな「どちらでもない」という回答とネガティブな回答が増加する傾向にあった。特に「発達障害のある人」については、親密度が必要な質問になるほどネガティブな回答が増加する傾向にあったが、これはその特性について一定の理解がある者が、個人的な関係を構築し維持する中で自らが経験するであろう困難感や負担感を予測し、それを避けるよう動機づけられたためであると考えられる。差別禁止が前提であることは自明であるとしても、個人的な関係を誰と持つかという選択は基本的に自由であるため、この結果からどのような検討を行うべきかについては慎重さが求められる。センシティブな問題ではあるが、発達障害に関する理解教育について検討する際には、その方法論以前に、何を目標に設定すべきかについて、さらに検討を重ねる必要があるだろう。

「自分が今後さらに学ぶ必要性がある」と「将来、自分の教え子に教える必要がある」の回答は、評価対象によって多少回答傾向は異なるが、概ね肯定的であり、また両方の質問に対する回答の割合はほぼ一致していた。教員養成課程に在籍する大学生が、社会的少数者に関する自らの学習と、教育課題としての重要性を高く評価している実態が明らかとなったと考えられる。

クロス集計の結果、全ての評価対象において回答の割合に有意な差が認められた質問の数が最も多かった独立変数は、回答者の学年であり、1回生の方が全般的によりポジティブな回答を選択する傾向があった。この結果の要因にはいくつかの可能性が考えられる

が、まずはこの年度の1回生に偶然ポジティブな意識を持つ者が多く在籍していたという可能性である。これは今後の研究によって経年変化をフォローしていくことで検証することができるであろう。あるいは学年が進むにつれ、様々な知識や経験を得ることにより意識が変遷していく可能性も考えられる。もし、経年変化が認められるのであれば、それは新入生のポジティブではあるが、ある意味で社会的少数者を「特別視」する態度が修正されていくということなのかもしれないし、限定的な知識や経験によりステレオタイプな見方が助長されていくということなのかもしれないが、さらなる検討は今後の課題としたい。

次に回答の割合に有意な差が認められた質問の数が多かった独立変数は、回答者の性別であった。全般的に女性の回答の方が男性の回答よりポジティブであり、特にその傾向は「セクシュアル・マイノリティの人」に関する質問で顕著であった。大学生を対象としてセクシュアル・マイノリティに関する意識調査を行った須長・小倉・堀川・倉田・正木（2017）は、男子に保守的、女子に平等主義的な傾向がみられ、カムアウトに対して女子が共感的態度を示すのに対して、男子は「同情」や「興味」、さらには「どうでもいい」という態度を示す傾向があることを報告しており、本調査の結果も部分的に類似したパターンを示していたと考えられた。

接触経験と学習経験の有無もいくつかの質問において回答の割合に有意な差をもたらしており、接触経験と学習経験いずれもそれがある者の回答は、それが無い者の回答よりもポジティブであった。接触経験と学習経験の頻度や具体的内容については情報が不十分であるが、学習経験の具体例に関する自由記述からは、インクルーシブ教育やダイバーシティ教育として系統的に取り組まれた教育実践を経験してきた回答者はほぼ皆無であったことがうかがえた。しかし見方を変えれば、系統的なアプローチが計画的に行われていない状況でさえ、自然発生的な経験や学習が、意識や態度の変化をもたらす可能性を示したともいえる。有意な差が認められた質問項目の数はそれほど多くはなかったが、散発的な取り組みでさえ、社会的少数者に対する人々の意識の変化をもたらす可能性を示したことは、今後インクルーシブ教育やダイバーシティ教育が体系化され、系統的に取り組まれた場合の効果に対する期待に繋がる。

文献

- 1) 中央教育審議会初等中等分科会（2012）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）。
- 2) 電通ダイバーシティ・ラボ（2015）LGBT調査2015.
- 3) 韓昌完・矢野夏樹・上月正博（2016）ダイバーシティ教育の再定義と構成概念の検討. *Journal of Inclusive Education, 1*, 19-27.
- 4) 株式会社LGBT総合研究所（2017）2016年度LGBT意識行動調査.
- 5) 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.
- 6) 中野善達（1996）国際連合と障害者問題（教育講演報告）. *特殊教育学研究, 33*, 103-104.
- 7) NHK（2015）LGBT当事者アンケート調査.
- 8) 須長史生・小倉浩・堀川浩之・倉田知光・正木啓子（2017）セクシュアル・マイノリティに対する大学生の意識と態度：第1報—インターネットを活用した調査研究—*昭和学会誌, 77*, 530-545.
- 9) UNESCO（2015）Guidelines for Inclusion.
- 10) 渡邊健治・大久保賢一・竹下幸男・深田将揮（2017）日本の小学校における「ダイバーシティ教育」に関する調査. *畿央大学紀要, 14*, 25-40.
- 1) 中央教育審議会初等中等分科会（2012）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

Appendix 調査票

I. ご回答いただくあなたのことについてお尋ねします。

1. 性別：1. 男性 2. 女性 3. その他（ ）
2. 年齢：（ ）歳
3. 学年：1. 1回生 2. 2回生 3. 3回生 4. 4回生 5. それ以上
4. 取得予定免許（複数選択可）：1. 幼稚園教諭 2. 小学校教諭 3. 中学校教諭
4. 養護教諭 5. 特別支援学校教諭 6. 保育士 7. 認定心理士
5. 予定の進路（複数選択可）：1. 教員 2. 保育士 3. 福祉職 4. 教員以外の公務員
5. 民間企業 6. 大学院進学 7. その他（ ）

II. 発達障害のある人々（LD、ADHD、自閉症など：例えば、知的障害はないが、学業面で大きな困難性を抱えていたり、行動面で落ち着かなかつたり、社会性やコミュニケーションの困難性を抱える場合があります）のことについてお尋ねします。

1. あなたが小学生、中学生、高校生だった頃、同じ学校に在籍していましたか？また、そのことを認識していましたか？

(1) 小学校時代

1. 在籍していなかったと思う 2. 在籍していたが当時は認識していなかった
3. 当時から在籍していることを認識していた

(2) 中学校時代

1. 在籍していなかったと思う 2. 在籍していたが当時は認識していなかった
3. 当時から在籍していることを認識していた

(3) 高校時代

1. 在籍していなかったと思う 2. 在籍していたが当時は認識していなかった
3. 当時から在籍していることを認識していた

2. あなたが小学生、中学生、高校生だった頃、発達障害のある人（同じ学校の人に限定しません）との接触経験（一緒に活動したり遊んだりした経験など）がありましたか？

(1) 小学校時代

1. あった 2. なかった

(2) 中学校時代

1. あった 2. なかった

(3) 高校時代

1. あった 2. なかった

3. あなたが小学生、中学生、高校生だった頃、発達障害について（特性やかかわり方など）学校で教師から学んだことがありましたか？

(1) 小学校時代

1. なかった

2. あった（具体的内容： _____）

(2) 中学校時代

1. なかった

2. あった（具体的内容： _____）

(3) 高校時代

1. なかった

2. あった（具体的内容： _____）

4. 発達障害のある人と以下のことを行うことについてどう思いますか？

(1) 大学の授業で一緒にグループワークを行う

1. 行いたい 2. どちらかといえば行いたい 3. どちらでもない
4. どちらかといえば行いたくない 5. 行いたくない

(2) 大勢で一緒にどこかに遊びに行く

1. 行きたい 2. どちらかといえば行きたい 3. どちらでもない
4. どちらかといえば行きたくない 5. 行きたくない

(3) 2人でどこかに遊びに行く

1. 行きたい 2. どちらかといえば行きたい 3. どちらでもない
4. どちらかといえば行きたくない 5. 行きたくない

(4) 自分の悩みを打ち明けて相談する

1. 相談したい 2. どちらかといえば相談したい 3. どちらでもない
4. どちらかといえば相談したくない 5. 相談したくない

(5) 恋愛関係を持つ

1. 関係を持ちたい 2. どちらかといえば関係を持ちたい 3. どちらでもない

4. どちらかといえば関係を持ちたくない 5. 関係を持ちたくない

5. 発達障害のことについて今後さらに学ぶ必要性を感じていますか？

1. とても感じている 2. 感じている 3. 少し感じている
4. あまり感じていない 5. 感じていない 6. 全く感じていない

6. あなたが将来もし教師になったとき、発達障害のことを自分の教え子たちに教える必要があると思いますか？

1. とてもそう思う 2. そう思う 3. 少しそう思う
4. あまりそう思わない 5. そう思わない 6. 全くそう思わない

Ⅲ. 文化的風習や宗教的理由のため、参加できる活動に制限のある人々（例えば競争が含まれる活動に参加できないなど）のことについてお尋ねします。

1. あなたが小学生、中学生、高校生だった頃、同じ学校に在籍していたことを認識していましたか？

(1) 小学校時代

1. 在籍していなかったと思う 2. 在籍していたが当時は認識していなかった
3. 当時から在籍していることを認識していた

(2) 中学校時代

1. 在籍していなかったと思う 2. 在籍していたが当時は認識していなかった
3. 当時から在籍していることを認識していた

(3) 高校時代

1. 在籍していなかったと思う 2. 在籍していたが当時は認識していなかった
3. 当時から在籍していることを認識していた

2. あなたが小学生、中学生、高校生だった頃、文化的風習や宗教的理由のために参加できる活動に制限のある人（同じ学校の人に限定しません）との接触経験（一緒に活動したり遊んだりした経験など）がありましたか？

(1) 小学校時代

1. あった 2. なかった

(2) 中学校時代

1. あった 2. なかった

(3) 高校時代

1. あった 2. なかった

3. あなたが小学生、中学生、高校生だった頃、文化的風習や宗教的理由によって参加することができない活動のある人々について学校で教師から学んだことはありますか？

(1) 小学校時代

1. なかった

2. あった（具体的内容： _____ ）

(2) 中学校時代

1. なかった

2. あった（具体的内容： _____ ）

(3) 高校時代

1. なかった

2. あった（具体的内容： _____ ）

4. 文化的風習や宗教的理由のため、参加できる活動に制限のある人と以下のことを行うことについてどう思いますか？

(1) 大学の授業で一緒にグループワークを行う

1. 行いたい 2. どちらかといえば行いたい 3. どちらでもない
4. どちらかといえば行いたくない 5. 行いたくない

(2) 大勢で一緒にどこかに遊びに行く

1. 行きたい 2. どちらかといえば行きたい 3. どちらでもない
4. どちらかといえば行きたくない 5. 行きたくない

(3) 2人でどこかに遊びに行く

1. 行きたい 2. どちらかといえば行きたい 3. どちらでもない
4. どちらかといえば行きたくない 5. 行きたくない

(4) 自分の悩みを打ち明けて相談する

1. 相談したい 2. どちらかといえば相談したい 3. どちらでもない
4. どちらかといえば相談したくない 5. 相談したくない

(5) 恋愛関係を持つ

1. 関係を持ちたい
2. どちらかといえば関係を持ちたい
3. どちらでもない
4. どちらかといえば関係を持ちたくない
5. 関係を持ちたくない

5. 「文化的風習や宗教的理由のため参加できる活動に制限のある人々」のことに
今後さらに学ぶ必要性を感じていますか？

1. とても感じている
2. 感じている
3. 少し感じている
4. あまり感じていない
5. 感じていない
6. 全く感じていない

6. あなたが将来もし教師になったとき、「文化的風習や宗教的理由のため参加できる活動
に制限のある人々」ことを自分の教え子たちに教える必要があると思いますか？

1. とてもそう思う
2. そう思う
3. 少しそう思う
4. あまりそう思わない
5. そう思わない
6. 全くそう思わない

IV. 自らの性に関する認識や性的関心の対象に悩みや葛藤を抱える人々（例えば自分の身
体が男性であることに違和感を覚える男性、女性を恋愛対象としていることに悩む女性な
ど：以下、「セクシュアル・マイノリティ」とします）のことに
ついてお尋ねします。

1. あなたが小学生、中学生、高校生だった頃、同じ学校に在籍していたことを認識して
いましたか？

(1) 小学校時代

1. 在籍していなかったと思う
2. 在籍していたが当時は認識していなかった
3. 当時から在籍していることを認識していた

(2) 中学校時代

1. 在籍していなかったと思う
2. 在籍していたが当時は認識していなかった
3. 当時から在籍していることを認識していた

(3) 高校時代

1. 在籍していなかったと思う
2. 在籍していたが当時は認識していなかった
3. 当時から在籍していることを認識していた

2. あなたが小学生、中学生、高校生だった頃、セクシュアル・マイノリティの人（同じ
学校の人に限定しません）との接触経験（一緒に活動したり遊んだりした経験など）があ
りましたか？

(1) 小学校時代

1. あった
2. なかった

(2) 中学校時代

1. あった 2. なかった

(3) 高校時代

1. あった 2. なかった

3. あなたが小学生、中学生、高校生だった頃、セクシュアル・マイノリティについて学校で教師から学んだことはありますか？

(1) 小学校時代

1. なかった
2. あった（具体的内容： _____）

(2) 中学校時代

1. なかった
2. あった（具体的内容： _____）

(3) 高校時代

1. なかった
2. あった（具体的内容： _____）

4. セクシュアル・マイノリティの人と以下のことを行うことについてどう思いますか？

(1) 大学の授業で一緒にグループワークを行う

1. 行いたい 2. どちらかといえば行いたい 3. どちらでもない
4. どちらかといえば行いたくない 5. 行いたくない

(2) 大勢で一緒にどこかに遊びに行く

1. 行きたい 2. どちらかといえば行きたい 3. どちらでもない
4. どちらかといえば行きたくない 5. 行きたくない

(3) 2人でどこかに遊びに行く

1. 行きたい 2. どちらかといえば行きたい 3. どちらでもない
4. どちらかといえば行きたくない 5. 行きたくない

(4) 自分の悩みを打ち明けて相談する

1. 相談したい 2. どちらかといえば相談したい 3. どちらでもない
4. どちらかといえば相談したくない 5. 相談したくない

5. セクシュアル・マイノリティについて今後さらに学ぶ必要性を感じていますか？

1. とても感じている
2. 感じている
3. 少し感じている
4. あまり感じていない
5. 感じていない
6. 全く感じていない

6. あなたが将来もし教師になったとき、セクシュアル・マイノリティのことを自分の教え子たちに教える必要があると思いますか？

1. とてもそう思う
2. そう思う
3. 少しそう思う
4. あまりそう思わない
5. そう思わない
6. 全くそう思わない

V. 家庭の事情（親との死別、親の病気、虐待、ネグレクト、貧困など）により、通常の登校や学業の継続に困難のある児童生徒のことについてお尋ねします。

1. あなたが小学生、中学生、高校生だった頃、同じ学校に在籍していたことを認識していましたか？

(1) 小学校時代

1. 在籍していなかったと思う
2. 在籍していたが当時は認識していなかった
3. 当時から在籍していることを認識していた

(2) 中学校時代

1. 在籍していなかったと思う
2. 在籍していたが当時は認識していなかった
3. 当時から在籍していることを認識していた

(3) 高校時代

1. 在籍していなかったと思う
2. 在籍していたが当時は認識していなかった
3. 当時から在籍していることを認識していた

2. あなたが小学生、中学生、高校生だった頃、家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある児童生徒（同じ学校の人に限定しません）との接触経験（一緒に活動したり遊んだりした経験など）がありましたか？

(1) 小学校時代

1. あった
2. なかった

(2) 中学校時代

1. あった
2. なかった

(3) 高校時代

1. あった 2. なかった

3. あなたが小学生、中学生、高校生だった頃、様々な家庭の事情があること（親との死別、親の病気、虐待、ネグレクト、貧困など）について、学校で教師から学んだことはありますか？

(1) 小学校時代

1. なかった

2. あった（具体的内容： _____）

(2) 中学校時代

1. なかった

2. あった（具体的内容： _____）

(3) 高校時代

1. なかった

2. あった（具体的内容： _____）

4. 子どもの家庭には様々な事情（親との死別、親の病気、虐待、ネグレクト、貧困など）がある場合があることについて今後さらに学ぶ必要性を感じていますか？

1. とても感じている 2. 感じている 3. 少し感じている
4. あまり感じていない 5. 感じていない 6. 全く感じていない

5. あなたが将来もし教師になったとき、様々な家庭の事情があること（親との死別、親の病気、虐待、ネグレクト、貧困など）を自分の教え子たちに教える必要があると思いますか？

1. とてもそう思う 2. そう思う 3. 少しそう思う
4. あまりそう思わない 5. そう思わない 6. 全くそう思わない

アンケートは以上です。ご協力いただき、ありがとうございました。

