

保育科学生における障害に関するイメージの変化の検討

— 「障害児保育」の授業を通じた自由記述による回答の分析—

Comparison of images of disabilities on students in the Department of Early Childhood Care and Education: Analyzing open-ended questions

松下 浩之*

Hiroyuki MATSUSHITA *

I. 問題と目的

2010年に指定保育士養成施設の運営基準が改正されたことにより、「保育の内容・方法に関する科目」の1つである「障害児保育」は、その必修単位数が1単位から2単位へと増加された。また、その目標として、「障害児保育を支える理念の理解」、「様々な障害とその援助の方法についての理解」、「保育計画や環境設定の理解」、「保護者への支援や関係機関との連携」、「障害のある子どもの保育にかかわる現状と課題についての理解」が挙げられている（厚生労働省, 2010）。すなわち、保育士養成において、障害のある子どもの保育の方法について理解を促すことが社会的に求められているといえる。また、2007年に特別支援教育が開始され、特に発達障害のある子どもや、いわゆる「グレーゾーン」といわれる子どもに対する支援が注目されている。つまり、従来の「障害」観にとらわれず、生活上あるいは教育上の支援ニーズのある子どもに対して必要な支援を行うことが求められている。そのような保育ニーズの高まりを背景に、保育士養成に留意しなければならないと考えられる。

国際的な情勢をみると、2006年に国連において「障害者権利条約」が採択され、各国で障害のある人の基本的人権や尊厳を尊重し、権利を実現するための取り組みが行われるようになった。わが国でも2014年にこれを批准し、障害のある人が差別されず、社会に参加できる「共生社会」を実現することが現在の重要課題となっている。障害者権利条約では、インクルーシブ教育の実施とその実現のための「個人に必要とされる合理的配慮」が提供されることが必要であるとされている。「合理的配慮」とは、障害のある人が他の人と平等にすべての権利を享有し、行使することを確保するために必要な調整のことであり、それによって過度な負担を課さないものである。例えば、支援職員の配置やコミュニケーション手段の確保、障害の状態に応じた食事の提供などが挙げられる。これらの調整は、障害によって生じる困難およびそれに伴う不平等な参加機会を調整し、

平等に権利を行使することができるようにするための「合理的配慮」であるが、ときとして「特別扱い」や「えこひいき」と指摘されることもある。このような指摘は、「障害」や「支援」に関する誤解に起因するものであり、共生社会の実現における弊害となるものと考えられる。また、これらの指摘は障害の有無によって活動に差が生じにくい環境、例えば低年齢のインクルーシブ環境において生じやすいと考えられ、幼稚園教諭や保育士にも適切な対応が求められる。すなわち、共生社会の実現のためには保育者が「障害」について理解し、それぞれの考え方をもちて保育や教育に従事することが不可欠であるといえる。そのためには、養成課程における教育をより充実させる必要があり、その教育効果を検討して授業改善を目指すことは意義があると考えられる。

近年、大量の文書中に出現する単語や単語間の関係を解析し、新たな事実や傾向を発見するテキストマイニング技術が注目されている。特に心理学研究の分野では、実験や心理尺度による測定から、計量的に法則性を見出すことを試みる方法が多くみられる。しかし、一人ひとりの自由記述などによるテキストデータに注目して分析することで、その姿をより正確にとらえることができるとの指摘もある（藤井, 2005）。

以上を踏まえ、本研究では、保育者を志す短期大学生を対象に、障害のある子どもの保育に関する授業の前後でアンケートを実施し、自由記述による回答データをテキストマイニングによって分析し、授業前後での回答を比較することで、授業の効果および今後の課題について探索的に検討を試みることを目的とした。

II. 方法

1. 調査対象者とインフォームドコンセント

本研究は、保育者を養成する短期大学において、保育士資格を取得するための必修科目である「障害児保育」を履

* 〒230-8501 横浜市鶴見区鶴見2-1-3 鶴見大学短期大学部保育科

Department of Early Childhood Care and Education, Tsurumi University of Junior College, 2-1-3 Tsurumi, Tsurumi-Ku, Yokohama 230-8501, Japan.

Table1 「障害児保育」前期の授業構成

テーマ	内容（キーワード）
1 オリエンテーション	
2 「障害」とは何か ～ICFにもとづく「支援」の考え方～	ノーマライゼーション、ICF、バリアフリー、ユニバーサルデザイン
3 障害児保育の基礎	統合保育、障害理解、特別支援教育、インクルージョン
4 肢体不自由の子どもの理解と援助	運動障害、脳性まひ、運動機能の発達、アクセシビリティ
5 知的障害のある子どもの理解と援助	精神遅滞、遺伝子異常、IQ、アセスメント、適応行動
6 発達障害のある子どもの理解と援助①	自閉症、心の理論
7 発達障害のある子どもの理解と援助②	自閉症スペクトラム、社会性、コミュニケーション行動
8 発達障害のある子どもの理解と援助③	注意欠陥多動性障害（ADHD）、学習障害（LD）、アスペルガー障害
9 発達障害のある子どもの理解と援助④	社会的スキルの支援（SST）、行動支援、学習支援
10 視覚障害のある子どもの理解と援助	視覚、視力、盲、弱視、斜視
11 実習体験の振り返りと中間まとめ	
12 聴覚障害のある子どもの理解と援助	ろう、難聴、コミュニケーション手段
13 言語障害のある子どもの理解と援助	構音障害、吃音、口蓋裂、ことばの発達
14 情緒障害のある子どもの理解と援助	神経症、心身症、神経性習癖
15 試験とまとめ	

修する学生のうち、研究への参加を同意した55名を対象に実施した。対象者は全員が2年生の女子学生であった。本研究の実施にあたり、研究の目的や意義のほか、授業の成績評価には一切関係がないこと、回答はすべて統計的に処理され、個人を特定する目的がないこと、得られたデータは本研究のみに使用することなどを口頭および文書で提示した。また、アンケートフォームの送信をもって、本研究への参加の同意が得られたこととした。

2. 調査票の配布および回収

「障害児保育」の前期15回の授業のうち、初回および15回目を利用して調査を実施した。調査にあたっては、本研究の目的や個人情報の取り扱いなどを明記した説明文を配布し、WEB上のアンケートフォームを調査票として使用した。アンケートフォームにはPCのほか携帯電話やスマートフォンからもアクセスでき、授業の当日中に回答するよう依頼した。また、説明文には、スマートフォンや携帯電話から容易にアクセスできるよう、QRコードを付記した。

3. 調査票の内容

本研究で用いた質問項目は、「『障害』とは何だと思いませんか」、「『障害のある子ども』を保育する際に最も重要なこととは何だと思いませんか」の2点であった。アンケートフォームの設定により、2つの質問に対する回答を必須項目としたため、データの欠損はなかった。また、授業の前後における個々の回答の変化を検討するために、氏名を必須項目とした。

4. データの分析

本研究では、テキストデータを客観的に処理するため、テキストマイニングのための分析ソフトである「KH Coder」を用いて分析を行った。分析の手続きについては、川端・樋口（2003）および樋口（2014）にもとづいて行った。

はじめに、得られた回答について、文法の誤りや誤字・脱字など回答の質に影響を与えないと考えられる範囲で修

正を行った。修正されたデータから、KH Coderを用いて頻出語についてリストを作成した。さらに、「共起ネットワーク図」および「自己組織化マップ」を参照しながら、語の関連性の分析や実際に用いられている文の検討を通して、コーディングを行った。

5. 授業の内容

本研究では、「障害児保育」の授業を履修する前と前期15回の授業終了後に調査を実施した。「障害児保育」における前期の授業構成をTable1に示す。前期の授業では、「障害」やその「支援」とは何かについて、またそれぞれの障害の特性についての理解を主な目標として設定した。その上で、「特別支援に関する知識」、「障害のある子どもを保育する意義」、「障害の理解と保育の方法」を中核とした内容を扱った。

Ⅲ. 結果

1. 『『障害』とは何か』に関する結果

『『障害』とは何か』に関して、授業前後でそれぞれ55の回答が得られた。授業前の回答から抽出されたすべての語の延べ数は335であり、助詞や助動詞など一般的に用いられる語をのぞいた「使用語」の延べ数は159であった。また、何種類の語が用いられているかを示す「異なり語数」は112であり、そのうちの使用語は76であった。出現数が多かったのは「個性」や「人」であり、それぞれ16回、11回出現していたが、出現回数の平均値は2.09回で、1回しか出現しない語が54種類あり、全体の71.05%を占めていた。『『障害』とは何か』に関して、授業前の回答から抽出された語のリストと出現数をTable2に示す。

授業後の回答から抽出されたすべての語の延べ数は207であり、使用語の延べ数は116であった。また、異なり語数は85であり、そのうちの使用語は58であった。出現数が多かったのは、授業前と同様に「個性」や「人」であり、そ

Table2 回答から抽出された語と出現数（「障害」とは何か・授業前）

抽出語	出現数	抽出語	出現数	抽出語	出現数	抽出語	出現数
個性	16	壁	2	苦勞	1	大変	1
人	11	それぞれ	1	欠ける	1	達成	1
健常	7	ハンデ	1	困る	1	遅れ	1
少し	7	パネ	1	困難	1	遅れる	1
生活	6	プラス	1	持つ	1	特別	1
違う	5	モノ	1	重症	1	難	1
不自由	4	一緒	1	出来る	1	比べる	1
普通	4	一人ひとり	1	上手い	1	表せる	1
難しい	3	一部	1	伸ばす	1	病気	1
日常	3	円滑	1	深い	1	不便	1
一つ	2	過ごす	1	身体	1	面	1
思う	2	感じる	1	性格	1	目的	1
自分	2	簡単	1	生きる	1	理解	1
障害	2	関	1	生まれ持った	1	力	1
送る	2	気持ち	1	他	1		
同じ	2	苦手	1	体験	1		

Table3 回答から抽出された語と出現数（「障害」とは何か・授業後）

抽出語	出現数	抽出語	出現数	抽出語	出現数	抽出語	出現数
個性	23	理解	2	姿	1	他人事	1
人	14	それぞれ	1	思える	1	大変	1
少し	4	ハンディキャップ	1	持つ	1	特別	1
一つ	3	一種	1	次第	1	秘める	1
困難	3	一生	1	社会	1	不自由	1
必要	3	可能	1	周り	1	付き合う	1
違う	2	感じる	1	出来る	1	壁	1
生まれ持った	2	良い	1	助け	1	変わる	1
生活	2	苦手	1	障害	1	明	1
足りる	2	欠ける	1	状態	1	面	1
特徴	2	考え方	1	人格	1	目立つ	1
普通	2	差	1	生じる	1	様々	1
部分	2	使命	1	他	1		

れぞれ23回、14回出現していた。出現回数の平均値は2.0回で、1回しか出現しない語が41種類あり、全体の70.69%を占めていた。授業後の回答から抽出された語のリストと出現数を Table3に示す。

次に、それぞれの語の結びつきや関連性を参照し、実際に用いられている文を検討しながらコーディングのためのルールを作成した。『「障害」とは何か』への回答から抽出された語の共起ネットワーク図を Fig.1に、それに基づいて行ったコーディングとその例を Table4に、単純集計の結果を Table5にそれぞれ示す。コーディングの結果、8つのコードを作成することができた。コードをつけることができなかった文書は、授業前後でそれぞれ16.36%、14.55%であった。授業前後で多く出現したコードの上位3つは同じであり、「個性・性格」（出現率は授業前後でそれぞれ30.91%、47.27%）、「『活動』に関すること」（27.27%、12.73%）、「『特別』なもの」（10.91%、7.27%）であった。授業前後で出現率が増加したコードは、「個性・性格」（+16.36%）および「ポジティブなイメージ」（+3.63%）であった。一方、授業前後で出現率が減少したコードは、「『活動』に関すること」（-14.54%）、「『特別』なもの」（-3.64%）、「『普通』なもの」

（-3.63%）、「疾患・欠損」（-1.82%）、「壁」（-1.81%）であった。

2. 『「障害のある子ども」を保育する際に最も重要なこと』に関する結果

『「障害のある子ども」を保育する際に最も重要なこと』に関して、授業前後でそれぞれ55の回答が得られた。授業前の回答から抽出されたすべての語の延べ数は463であり、使用語の延べ数は229であった。また、異なり語数は141であり、そのうちの使用語は100であった。出現数が多かったのは「子ども」や「理解」であり、それぞれ25回、12回出現していたが、出現回数の平均値は2.29回で、1回しか出現しない語が69種類あり、全体の69.0%を占めていた。『「障害のある子ども」を保育する際に最も重要なこと』に関して、授業前の回答から抽出された語のリストと出現数を Table6に示す。

授業後の回答から抽出されたすべての語の延べ数は392であり、使用語の延べ数は188であった。また、異なり語数は117であり、そのうちの使用語は80であった。出現数が多かったのは、授業前と同様に「子ども」や「理解」で、それぞれ24回、9回出現していたが、「合う」や「支援」がともに9回出現しており、授業前に比べて増加していた。ま

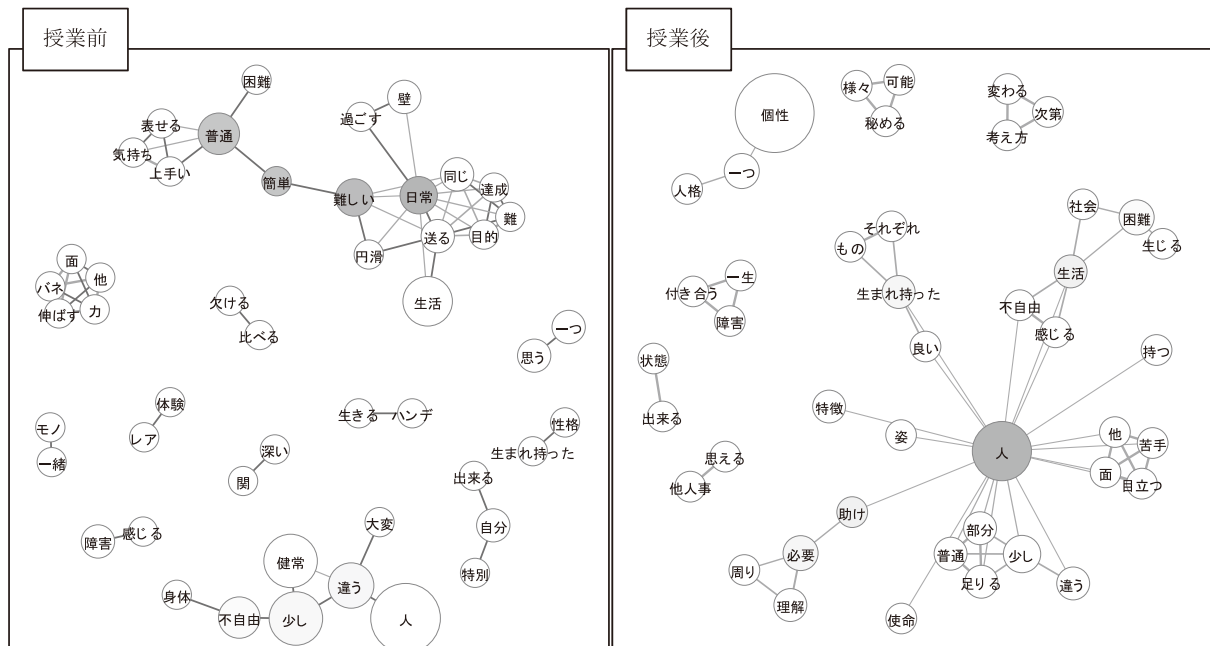


Fig.1 「『障害』とは何か」への回答から抽出された語の共起ネットワーク図

Table4 コーディングの例（『障害』とは何か）

コード名	語の具体例	回答の具体例
個性・性格	個性、特徴、性格など	「個性」「特徴」など
「活動」に関すること	困難、苦手、難しい、不便など	「苦手なこと」「不自由であること」など
「特別」なもの	特別、違う、差など	「人と少し違うこと」など
「普通」なもの	普通、同じなど	「気持ちが上手く表せないだけでいたって普通」など
疾患・欠損	病気、遅れ、重症など	「病気」「健常者と比べると何かが欠けている」など
壁	壁、障壁、ハンデなど	「壁」など
ポジティブなイメージ	良い、可能、伸ばす、プラスなど	「生まれ持ったその人の良さ」「レアな体験ができる」など
理解や支援が必要	理解が必要など	「理解が必要」

Table5 コーディング結果の比較（『障害』とは何か）

コード名	授業前		授業後	
	文書数	出現率	文書数	出現率
個性・性格	17	30.91%	26	47.27%
「活動」に関すること	15	27.27%	7	12.73%
「特別」なもの	6	10.91%	4	7.27%
「普通」なもの	4	7.27%	2	3.64%
疾患・欠損	4	7.27%	3	5.45%
壁	3	5.45%	2	3.64%
ポジティブなイメージ	2	3.64%	4	7.27%
理解や支援が必要	0	0.00%	1	1.82%
その他（コードなし）	9	16.36%	8	14.55%

た、出現回数の平均値は2.35回で、1回しか出現しない語が56種類あり、全体の70.0%を占めていた。授業後の回答から抽出された語のリストと出現数を Table7に示す。

次に、「『障害』とは何か」への回答と同様の手続きでコーディングを行った。回答から抽出された語の共起ネットワーク図を Fig.2に、それに基づいて行ったコーディングとその例を Table8に、単純集計の結果を Table9にそれぞれ

示す。コーディングの結果、10のコードを作成することができた。コードをつけることができなかった文書は、授業前後でそれぞれ32.73%、29.09%であった。授業前に多く出現したコードの上位3つは、「受容・寄り添う」（出現率は授業前後でそれぞれ20.0%、9.09%）、「特別扱いをしない・平等」（18.18%、3.64%）、「気持ちや性格の理解」（14.55%、7.27%）であった。また、授業後に多く出現したコードの上

Table6 回答から抽出された語と出現数（「障害のある子ども」を保育する際に重要なこと・授業前）

抽出語	出現数	抽出語	出現数	抽出語	出現数	抽出語	出現数
子ども	25	大切	2	決める	1	対応	1
理解	12	同じ	2	見る	1	対等	1
気持ち	8	特徴	2	個性	1	待つ	1
接する	6	目線	2	考える	1	大事	1
受容	5	それぞれ	1	差別	1	知識	1
一人ひとり	4	たくさん	1	自分	1	注意	1
障害	4	扱い	1	自立	1	適切	1
他	4	意志	1	受け止める	1	同様	1
保育	4	一緒	1	受け入れる	1	特性	1
向き合う	3	援助	1	周り	1	比べる	1
支援	3	過ごす	1	少し	1	秘める	1
知る	3	過ごせる	1	信じる	1	分かる	1
特別	3	楽しい	1	心	1	平等	1
ペース	2	活動	1	性格	1	変わる	1
可能	2	関わり	1	正しい	1	保護	1
観察	2	関わる	1	生かす	1	褒める	1
危ない	2	危険	1	生活	1	本質	1
共感	2	寄り添う	1	接す	1	立つ	1
合う	2	寄り添える	1	相手	1	話す	1
合わせる	2	起きる	1	増やす	1		
自身	2	協力	1	尊重	1		

Table7 回答から抽出された語と出現数（「障害のある子ども」を保育する際に重要なこと・授業後）

抽出語	出現数	抽出語	出現数	抽出語	出現数	抽出語	出現数
子ども	24	信頼	2	行動	1	素直	1
合う	9	正しい	2	困る	1	尊重	1
支援	9	保育	2	困難	1	待つ	1
理解	8	ニーズ	1	使う	1	丁寧	1
考える	5	意志	1	指導	1	通う	1
必要	5	関わり	1	視覚	1	適切	1
関わる	4	寄り添う	1	自身	1	働きかける	1
気持ち	4	気長	1	自分	1	同じ	1
障害	4	苦手	1	実行	1	特性	1
知る	4	具体	1	重要	1	認める	1
一人ひとり	3	健常	1	出す	1	表す	1
援助	3	見る	1	出来る	1	部分	1
対応	3	個人	1	心	1	変わる	1
知識	3	向き合う	1	生じる	1	方法	1
配慮	3	好き	1	接する	1	矛盾	1
関係	2	考慮	1	全て	1	目標	1
受け止める	2	行う	1	素	1	様	1

位は、「個々のニーズに合わせた支援」(3.64%、18.18%)、「障害となっている部分の理解」(0.0%、10.91%)、「受容・寄り添う」および「好きなことを知る」(5.45%、9.09%)、「考える」(1.82%、9.09%)であった。授業前後で出現率が増加したコードは、「個々のニーズに合わせた支援」(+14.54%)、「障害となっている部分の理解」(+10.91%)、「考える」(+7.27%)、「好きなことを知る」および「信頼関係」(ともに+3.64%)であった。一方、授業前後で出現率が減少したコードは、「特別扱いをしない・平等」(-14.54%)、「受容・

寄り添う」(-10.91%)、「気持ちや性格の理解」(-7.28%)、「子どもの可能性を信じる」(-3.64%)であった。

IV. 考察

本研究では、保育者を志す短期大学生55名を対象に、障害のある子どもの保育に関する授業の前後でアンケートを実施した。また、自由記述による回答データをテキストマイニングによって分析し、授業前後での回答を比較することで、授業の効果および今後の課題について探索的に検討

を試みることを目的とした。

1. 『障害』とは何か』に関する考察

授業前後ともに、「個性」や「人」という語が最も多く抽出された。一方で、1回しか出現しない語が70%以上を占めており、「障害」ということばの抽象性を示しているといえる。本研究の特徴として、これらを意味のまとまりとしてコーディングする際に、ルールを作成することで客観的な分類を試みたことが挙げられる。その結果、8つのコードを作成することができ、それぞれ授業前後で変化がみられた。例えば、「個性・性格」に関する回答は授業後に最も大きな増加がみられた。これは、このコードの代表的な語である「個性」の出現数が増加したことが一因にあると考えられる。一方、「『活動』に関すること」や「疾患・欠損」、「壁」などのコードに関する回答は授業後にそれぞれ減少していた。これらのコードは、1980年に世界保健機関(WHO)が示した国際障害分類(ICIDH)における「能力障害(Disability)」、「機能障害・形態障害(Impairment)」、「社会的不利(Handicap)」にそれぞれ相当すると考えられる。本研究中に実施した15回の授業では、前半で2001年にWHOによって示された国際生活機能分類(ICF)にもとづいた障害の考え方を紹介し、「身体のどこかに異常があることや、うまく動かせないことそのものが障害ではない」ことを具体的に強調し、その後で各障害種についての理解や支援の方法を学ぶようにしていた。ICFでは、障害についてマイナス面ばかりではなく中立的な視点から「生活機能」として考えること、それらに環境要因が大きく影響していることを提示している。すなわち、機能や能力の改善や克服に偏った取り組みではなく、生活の場での活動や参加という点から本人を理解し、支援することの必要性を示している(前川, 2006)。このような視点は保育者を志す学生にとって非常に重要なことであり、授業の前後で「『活動』に関すること」、「疾患・欠損」、「壁」などのネガティブな回答が減少し、「個性」のような中立的あるいはポジティブともとれる回答が増加したことは、授業の効果を示しているといえる。

2. 『障害のある子ども』を保育する際に最も重要なこと』に関する考察

授業前後ともに、「子ども」という語が最も多く抽出された。これは質問文に入っている語であり、「障害」や「保育」などととも一般語として扱い、コーディングの際には使用しなかった。それ以外で多く抽出された語については、授業前後で変化がみられた。授業前では「理解」、「気持ち」、「接する」、「受容」など子どもの内面に関する抽象的な表現が多かったのに対し、授業後では「合う」、「支援」、「理解」、「考える」、「必要」など具体的な支援を考えるという表現が多かった。コーディングの結果からも、「個々のニーズに合わせた支援」、「障害となっている部分の理解」、「考える」などのコードが授業後に増加し、「受容・寄り添う」、「気持ちや性格の理解」、「子どもの可能性を信じる」などのコードが減少したことが示された。これらのことから、「気持ちを理解してやさしく見守る」ことを重視していた学生

が、授業を通して「子どもが困難に直面している場面を見極め、具体的な支援を考える」ようになったことが示唆された。ただし、保育所保育指針においても、受容や共感、子どもの思いに寄り添うことなどは、子どもの発達を促し、保育する上で重要な要素であると述べられている(厚生労働省, 2008)。本研究の質問文においては、「最も重要なこと」が問われていた。そこで、回答者は重要だと思うものの中から最重視するものを回答したと考えられる。すなわち、「気持ちを理解してやさしく見守る」ことが重要ではないと捉えているわけではなく、「支援ニーズに合わせた具体的な支援を考える」方がより重要だと捉えるようになったということが考えられる。なお、「特別扱いしない・平等」というコードが減少している要因については、「『障害』とは何か』についての回答とあわせて、さらなる考察が必要であると考えられる。

3. 『特別扱い』や『平等』について

本研究で実施した「障害児保育」の授業では、障害のある子どもについて、権利擁護や差別の解消という点からの学習は行わなかった。それらは、保育士養成課程においては「保育者論」や「社会福祉」、「社会的養護」など他の講義を通して十分学習しているものだからである。むしろ、本授業を履修するまでの間に培ってきた「子ども観」や「保育観」から、障害のある子どもの権利を擁護し、「障害のある子どもも他の子どもと同じように接する」と考えている学生は少なからずいたと考えられる。「『障害』とは何か」という問いに対して「普通」あるいは「特別」という回答が多かったことは、ある意味で学生が「障害」に対して特別な価値づけをしていることを示唆しているといえる。しかし、「障害のある子どもはうまくできないことがあるだけで、普通の子どものみである」、「だから特別扱いせず他の子どもと同じように関わろう」という考え方は、インクルーシブ教育を実現するにあたって注意が必要であると考えられる。

障害のある子どもが「普通の子どものみ」であり、すべての子どもが平等に自由と権利を有することは、「子どもの権利条約」にも示されており、否定できない。しかし、障害のある子どもが、その生活する場において、環境との相互作用の結果、参加が困難な状態になっていることもまた事実である。ICFの考え方にもとづいて考えると、そのような子どもたちに対して、環境を調整することによって他の子どもたちと同じように参加することが可能な機会を設定することが「支援」である。細川(2004)は、必要な支援をせずに単に場だけを統合していることをダンプ(投げ捨て)であると指摘している。すなわち、障害のある子どもを保育する際には、「他の子ども」と同じ権利を全員が持っていることを前提に、その機会を均等にするためにそれぞれに必要なことを必要なだけ行うことが重要であるといえる。また、すべての子どもに対して全く同じ関わりをすることが不可能なのは自明である。例えば、泣いている子どもにはその子どもにだけ必要な関わりをするのである。つまり、障害のある子どもにも「同じように関わる」というのは、「同じように」必要な関わりをするということであ

れば、インクルーシブ教育の実現に向けた取り組みであるといえる。

本研究では、授業の前後で「特別扱いをしない、平等」というコードの回答が減少した一方で、「個々のニーズに合わせた支援」が増加した。これは、学生が実際に子どもに接する上で、権利擁護や差別の解消といった概念的なものではなく、それらを前提としてそれを実現するための具体的な取り組みを重視するようになったことを示唆している。これらのことから、本授業の効果が示されたといえる。

4. 本研究のまとめと今後の課題

本研究は、保育者を志す学生に対してアンケート調査を実施し、回答を質的に分析することで、障害に対する考え方や障害のある子どもの保育の方法についての知識の習得に関する授業の効果を検討した。その結果、授業前は障害をネガティブな面から捉え、保育するには本人の思いに寄り添い、受容し、差別をしないように関わることを重視する傾向にあったが、授業を通して障害を中立的な面から捉え、本人のニーズに合わせて特別支援を行うことを重視する傾向へと変化がみられた。これは、わが国が目指す共生社会の実現のためのインクルーシブ教育を推進するために重要な意義があるといえる。したがって、本授業の効果が示されたと考えられる。しかし、本研究には以下のような制限があり、今後さらに検討しなければならない。

本研究は55名の学生を対象とした。その結果、回答から語を抽出する際に1回しか出現しない語が半数以上を占めていた。そのため、分析対象とするべき語とそうでない語の判別が難しかった。また、コーディングの際に参照した共起ネットワーク図や自己組織化マップについても、サンプル数が少ないために分析が難しく、コーディングに主観的な要素が入ってしまったことを否定できない。さらに、授業前後の比較についても、統計処理をして計量的に変化を考察することが適当であると考えられる。今後、サンプル数を増やして再検討する必要がある。また、本研究の対象は全員が女性であった。結果の一般性という点からも、対象者の男女比を検討していく必要がある。

本研究ではテキストデータの分析ソフトである「KH Coder」を用いて、回答を直接分析することを試みた。このような質的研究は、客観性や一般性について慎重に検討しなければ科学的な根拠（エビデンス）として扱うことができない。今後は、より客観的にコーディングし、データを計量的に扱うような手続きを検討し、授業効果に関するエビデンスを蓄積していくことが必要であると考えられる。

V. 引用文献

- 藤井美和 (2005) テキストマイニングと質的研究. 藤井美和・小杉考司・李政元 (編) 福祉・心理・看護のテキストマイニング入門. 中央法規, 14-28.
- 樋口耕一 (2014) 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—. ナカニシヤ出版.
- 細川かおり (2004) 障害をどう《みる》か. 岸井勇雄・無藤隆・柴崎正行 (監修) 柴崎正行・長崎勤・本郷一夫 (編) 障害児保育. 同文書院, 3-24.
- 川端亮・樋口耕一 (2003) インターネットに対する人々の意識—自由回答の分析から—. 大阪大学大学院人間科学研究科紀要, 29, 163-181.
- 厚生労働省 (2008) 保育所保育指針解説書. フレーベル館.
- 厚生労働省 (2010) 「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の一部改正について. 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知.
- 前川久男 (2006) 障害の理解の意義と方法. 筑波大学特別支援教育センター・前川久男 (編) 特別支援教育における障害の理解. 教育出版, 1-16.
- 岡田恵子・阿部裕美・宮津澄江 (2010) 医療保育科学生と看護科学生の入学時と小児病棟実習後における子どもイメージの比較. 川崎医療短期大学紀要, 30, 61-67.