

一般市民を対象にした知的・発達障害がある人の生涯学習に関する意識調査 －共生社会における障害者の生涯学習－

井上信次¹⁾*・末光茂^{2) 4)}・大月政和³⁾・小田桐早苗⁴⁾

1) 新見公立大学健康科学部地域福祉学科 2) 社会福祉法人旭川荘 旭川荘総合研究所
3) 社会福祉法人旭川荘 カレッジ旭川荘 4) 川崎医療福祉大学医療福祉学部医療福祉学科

(2021年9月22日受付、11月17日受理)

知的障害者と発達障害者の生涯学習に対する認識を明らかにするために、一般市民を対象に質問紙調査を実施した。調査票は2021年6月8日～6月10日に楽天インサイト株式会社に登録しているモニターを対象に、年代4区分(10-20歳代、30歳代、40歳代、50歳代以上)ごとに回答者がそれぞれ110人になるまで調査を継続した。全てを有効回答票としたが、「わからない」という選択肢がある設問については、分析ごとにペアワイズによる除去を行った。分析の結果、第1に知的障害者や発達障害者への生涯学習は、概ね必要であるという認識であった。進学意欲がある場合の進学を肯定するという認識もあり、両障害がある人たちへの進学への理解を示していると考えられる。第2に医療・福祉・教育系資格を有する者は、高等学校卒業後の進路として、従来の高等教育に対して知的障害者、発達障害者が学習する上での何かしらの不安要素を認識している可能性があると考えられる。第3に知的障害者や発達障害者へのイメージによる生涯学習への意識、必要性への違いが認められた。当該障害者のイメージを上げる取り組みが、地域共生社会の中での障害者への生涯学習を促進する契機になる可能性があると考えられる。

(キーワード) 知的障害者、発達障害者、生涯学習、地域共生社会

1 緒言

2017年4月、文部科学省は大臣メッセージとして「特別支援教育の生涯学習化に向けて」を发出し、障害者の学習意欲を重視した。さらに文部科学省は、特別支援教育のキャリア教育において「生徒が、学校教育を通じて身に付けた知識及び技能を活用し、もてる能力を最大限伸ばすことができるよう、生涯学習への意欲を高めるとともに、社会教育その他様々な学習機会に関する情報の提供に努めること」¹⁾としている。また、学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議は、知的障害者等の大学における学びの場が必要だとした²⁾。これらから知的障害がある人(以下、知的障害者)、発達障害がある人(以下、発達障害者)が高等学校(後期中等教育)(以下、高等学校)を卒業した後の教育の場の保証、つまり「障害者の生涯学習」が必要とされつつあるが、課題は山積している現状が理解できる。

特に近年、地域共生社会が国の政策となっている。「地域共生社会の実現のための社会福祉法等の一部を改正する法律」(2020年法律第52号)により、重層的支援体制整備事業が2022年4月に開始される。地域共生社会は、「ニッポン一億総活躍プラン」(2016年6月2日閣議決定)におい

て、「子供・高齢者・障害者など全ての人が地域、暮らし、生きがいを共に創り、高め合うことができる社会」と定義された。この「地域共生社会の推進」と、先述の「障害者の生涯学習の推進」は排他的なものではない。障害者基本計画(第4次)(2018年3月30日閣議決定)では、「学校卒業後の障害者が社会で自立して生きるために必要となる力を生涯にわたり維持・開発・伸長するため、効果的な学習や支援の在り方等に関する研究や成果普及等を行い、障害者の各ライフステージにおける学びを支援する。このことを通じ、障害者の地域や社会への参加を促進し、共生社会の実現につなげる。」とされている³⁾。ここからも、国の施策では障害者の生涯学習が地域共生社会という枠組みで認識されていることがわかる。

では、地域共生社会の中で、高等学校を卒業した障害者の生涯学習はどこで実施されているのだろうか。例えば特別支援学校高等部を卒業した生徒の進路先は、ほとんどが大学・専修学校以外である。「令和2年度学校基本調査」によれば知的障害のある特別支援学校高等部の卒業生19,654人の内、大学・専修学校に進学した人は136人であり、1%に満たない⁴⁾。日本学生支援機構は日本の高等教育の中で、法律により知的障害者を受け入れる環境を整備した公認の大学はいまだないと指摘したが⁵⁾、これらを踏まえると、

*連絡先: 井上信次 新見公立大学健康科学部地域福祉学科 718-8585 新見市西方1263-2

特別支援学校卒業後の障害がある人への継続的な生涯学習は、大学や専修学校とは別の場所で実施されているといえる。

高等学校を卒業するまでの知的障害者や発達障害者には、学校教育や福祉施設等において、知識・技能を高め見識を広げる場が担保されている。しかしながら、特に知的障害者には、高等学校卒業後においてその場を保証する制度は、社会福祉施設に限定されている現状がある。知的障害者の知的発達には40歳代後半まで維持され、成人期知的障害者の教育的支援が必要という指摘があるように^{6) 7) 8)}、18歳時点で障害がない人と同じような進路選択ができるとは限らない。特に、知的障害者に限定すれば、高等学校卒業後、教育を受けるという選択が意識された教育プログラムが設定されているとはいえ、キャリア支援全般が不十分だという指摘がある^{9) 10) 11) 12) 13) 14)}。

近年、知的障害者や発達障害者が参加するオープンカレッジや高等学校を卒業した当該障害をもつ生徒を対象にした機関が創設されつつある。しかしながら大学での障害者受け入れそのものに課題があるという指摘や^{15) 16)}、障害者の学習要求が重視され、「支援者-受益者」関係になるという点、継続性の問題、自治体や経済界とのニーズ調整が生じているという課題が指摘されている¹⁷⁾。

文部科学省は2021年度に「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業」として、「学校卒業後の障害者の社会参加・活躍を推進するため、これまでの民間団体主体の実践研究の成果の活用・横展開を図り、都道府県を中心とした地域コンソーシアム形成による持続可能な生涯学習支援体制を構築し、併せて、新たに市区町村の社会教育施設等を主な実施主体とした生涯学習プログラムを開発・実施し、多様な学びの場の拡充に取り組む¹⁸⁾」とした。事業では実践事例のとりまとめと「障害者を包摂する学習プログラムの開発」がされているが、このような事業が推進されているということから、総じて、当該分野に関する研究蓄積は十分ではないと考える。

以上の背景から、本研究は、地域共生社会の中で障害者の生涯学習を推進するために、障害がある人を受け入れる社会の認識を把握することが重要であると考え。なぜなら障害がある人へのイメージは重要であるが、イメージが良くない場合、社会の中での障害者の生涯学習の受け入れは十分に進まないと考えからである。障害がある人へのイメージについては、実習教育での知的障害児(者)との交流が肯定的なイメージを形成することや¹⁹⁾、知識の習得が障害者イメージに影響を与えることが報告されている²⁰⁾。一方で、発達障害のある人と接触経験が過去にあっても、ボランティア活動等で十分な知識や積極的な関わりがなければ、否定的態度になるという報告もある²¹⁾。知的障害者や発達障害者の生涯学習に関する意識調査については、当該障害者を対象とした意識調査が実施されてはいる

が²⁾、広く一般市民を対象とした意識調査が十分になされているとはいえない状況である。

以上を踏まえ、本研究では知的障害者や発達障害者の生涯学習への認識に与える要因を明らかにする必要があると考えた。障害者の生涯学習での障害者は身体障害者や精神障害者も含むが、本研究では知的障害者や発達障害者に限定する。なぜならば現在、特別支援学校に在籍する障害がある人の内、約9割は知的障害者だからである²²⁾。知的障害がある人の中では発達障害を重複している場合もある。以上の状況から、本研究では研究対象を知的障害者と発達障害者に限定する。また知的障害と発達障害はそれぞれ別の障害であるが、一般市民の認識上、それらがどの程度、正確に理解されているかどうかは不明である。本研究では、知的障害者と発達障害者の詳細な区分ごとの認識を明らかにするのではなく、まず、知的障害者と発達障害者という大きい障害区分に対する認識から明らかにすることで研究の蓄積を行い、その後にそれぞれの障害について調査すべきであると考えた。

II 方法

1. 研究目的・対象

知的障害者と発達障害者の生涯学習に対する認識を明らかにするために、一般市民を対象に質問紙調査を実施した。

2. 調査票の配布・回収

2021年6月8日～6月10日に楽天インサイト株式会社に登録しているモニターを対象に、年代4区分(10-20歳代、30歳代、40歳代、50歳代以上)ごとに回答者がそれぞれ110人になるまで調査を継続した。

3. 有効回答者数及び欠損値の扱い

全ての調査票を有効回答票とした。ただし「わからない」という選択肢がある設問については、分析ごとにペアワイズによる除去を行った。そのため分析ごとに分析数が異なる。

4. 調査票の構成

属性として「性別」「年齢」「所持資格」等を尋ねた。所属資格は、医療、福祉、教育系の資格(以下、所持資格)であり複数回答で尋ねた。知的障害と発達障害の知識は、DSM V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V) に従い、自閉症スペクトラム症(ASD)、注意欠如多動症(ADHD)、局限性学習症(LD)について尋ねた。調査票では「知的障害」「自閉症スペクトラム症(ASD、自閉症障害)」「学習障害(LD、SLS、限局性学習症)」「注意欠如多動症(ADHD、注意欠陥多動性障害)」と表記した。それぞれ「1. 全く知識がない」から「4. 知識がある」までの4件法で尋ねた。障害者へのイメージは知的障害者と発達障害者のそれぞれに対して、SD (semantic

differential) 法5件法5項目（「明るい—暗い」「意欲的—無気力な」「活発的—不活発な」「消極的—積極的な」「ふまじめな—まじめな」）を用いて尋ねた。これらの項目は井上・小林の議論から²³⁾、印象形成に対して因子負荷量が高かった項目を抽出し構成した。項目の並び、肯定—否定の左右の配置は乱数により無作為に配置した。

生涯学習の必要性については、包括的質問として「知的障害や発達障害（自閉症スペクトラム症、学習障害、注意欠如多動症など）のある人たちへの生涯学習について、あなたはどのように思いますか。」（以下、包括的意識）と尋ね、知的障害者と発達障害者のそれぞれに対して、「1. とても必要であると思う」から「5. 必要だと思わない」の5件法と「6. 分からない」から構成した。「進学する意欲がある場合は、卒業後すぐに、大学（短期大学を含む）や専修学校に進学すべきだ」等、生涯学習への個別的意識（以下、個別的意識）として、知的障害者と発達障害者のそれぞれに対して、「1. そう思わない」から「4. そう思う」の4件法と「5. 分からない」から構成した。

5. 分析方法

「包括的意識」については、「1. 必要だと思わない」から「5. とても必要であると思う」に変換した。全項目について単純集計を行った。所持資格の有無と、包括的意識及び個別的意識との関係を明らかにするために、Mann-WhitneyのU検定を用いた。SD法を用いた5項目の分析には因子分析を行い、因子得点を算出した。因子の抽出は固有値が1.0以上であり、因子抽出後の共通性が0.3以上になることを条件にした。その後、因子得点を各カテゴリーの人数がおよそ同数になるように3分割し、「低」「中」「高」とした。3分割した因子得点と包括的意識及び個別的意識との関係を明らかにするために、Kruskal-Wallis検定を行った。その下位検定にはSteel-Dwass検定を用いた。分析にはIBM SPSS Statistics26.0及びRを用いた。有意水準は5%未満、有意差傾向は10%未満とした。

6. 用語の定義

本研究では、生涯学習を「人々が生涯に行うあらゆる学習、すなわち、学校教育、家庭教育、社会教育、文化活動、スポーツ活動、レクリエーション活動、ボランティア活動、企業内教育、趣味など様々な場や機会において行う学習」とし、調査票の冒頭に付した。さらに「発達障害や知的障害がある人については、以下を想定して下さい」として以下を、調査開始前に提示した。

- ・発達障害、知的障害ともに高等学校（含む、特別支援学校、中等教育学校）に進学できる人
- ・疑いを含みます。診断を受けているかどうか、手帳の取得有無は問いません。
- ・知的障害と発達障害の2つの特徴が重複してみられる場合がありますが、知的障害の特徴が主にみられる場合は知的障害、発達障害の特徴が主にみられる場合は

発達障害として回答してください。

7. 倫理的配慮

回答開始前に楽天インサイト株式会社の個人情報保護方針に関する情報を提示し、「同意し、アンケート開始」のバナーをクリック後、回答が開始された。バナーのクリックにより、調査の協力を得たものとした。本研究について、新見公立大学研究倫理審査委員会の承認を受けた（承認番号219 承認日2021年4月19日）。それらに従い実施した。

III 結果

回答は440人から得られた。全てを有効回答票とした。

表 1. 基礎集計

		人数 (%)
性別	男性	204 (46.4)
	女性	236 (53.6)
	合計	440 (100.0)
年代	10-20代	110 (25.0)
	30代	110 (25.0)
	40代	110 (25.0)
	50代以上	110 (25.0)
	合計	440 (100.0)
所持資格 (複数回答)	介護福祉士またはホームヘルパー (介護職員初任者研修修了を含む)	22 (5.0)
	看護師、准看護師または助産師	12 (2.7)
	社会福祉士または精神保健福祉士	10 (2.3)
	医師・歯科医師	10 (2.3)
	薬剤師、栄養士、歯科衛生士、理学療法士、 作業療法士、言語聴覚士	19 (4.3)
	教員免許(特別支援学校教諭免許)	8 (1.8)
	教員免許(特別支援学校教諭免許以外)	32 (7.3)
	保育士	16 (3.6)
	臨床心理士	0 (0.0)
	資格なし	336 (76.4)

注)単位:人

1. 回答者の属性 (表1)

男性が204人(46.4%)であり、女性が236人(53.6%)であった。年代は、「10-20代」「30代」「40代」「50代以上」それぞれが110名であった。所持資格は、「教員免許(特別支援学校教諭免許以外)」が最も多く、32人(7.3%)であった。全く資格を所持していない人は336人(76.4%)であった。

2. 障害に対する知識 (表2)

「知的障害」「自閉症スペクトラム症(ASD、自閉症障害)」「学習障害(LD、SLS、限局性学習症)」「注意欠如多動症(ADHD、注意欠陥多動性障害)」の知識について、「知識がある」と「まあ知識がある」と回答した人の合計は、それぞれ30%台であった。特に、「学習障害(LD、SLS、限局性学習症)」については、「知識がある」と「まあ知識がある」と回答した人の合計の割合が最も少なく、30%であった。

3. 障害に対するイメージ (表3)

表2. 障害に対する知識

	全く知識がない		あまり知識がない		まあ知識がある		知識がある		合計	
	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
知的障害	80	(18.2)	191	(43.4)	137	(31.1)	32	(7.3)	440	(100.0)
自閉症スペクトラム症 (ASD、自閉症障害)	120	(27.3)	171	(38.9)	120	(27.3)	29	(6.6)	440	(100.0)
学習障害 (LD、SLS、限 局性学習症)	133	(30.2)	175	(39.8)	105	(23.9)	27	(6.1)	440	(100.0)
注意欠如多動症 (ADHD、 注意欠陥多動性障害)	120	(27.3)	148	(33.6)	134	(30.5)	38	(8.6)	440	(100.0)

注)単位:人

表3. 障害がある人に対するイメージ

	1	5	算術平均値	(標準偏差)
知的 障害 者	明るい	… 暗い	2.78	(0.78)
	消極的な	… 積極的な	2.98	(0.80)
	意欲的な	… 無気力な	2.98	(0.79)
	ふまじめな	… まじめな	3.50	(0.83)
	活発的な	… 不活発な	2.88	(0.76)
発達 障害 者	明るい	… 暗い	3.10	(0.85)
	消極的な	… 積極的な	2.89	(0.85)
	意欲的な	… 無気力な	3.08	(0.81)
	ふまじめな	… まじめな	3.34	(0.76)
	活発的な	… 不活発な	3.02	(0.77)

SD法を用いた知的障害者及び発達障害者へのイメージについて、その算術平均値は全ての項目で中点である「3」前後であった。標準偏差は全て1.0以下であり、極端に低値または高値である項目は認められなかった。

4. 障害がある人への生涯学習に対する個別的意識(表4)

「進学する意欲がある場合は、卒業後すぐに、大学(短期大学を含む)や専修学校に進学すべきだ」(以下、進学優先)、「進学する意欲がある場合でも、卒業後すぐに就職すべきだ」(以下、就職優先)について、知的障害者、発達障害者ともに、「そう思う」と「まあそう思う」と回答した人の合計はそれぞれ80%以上と30%以下であった。同様に「進学や就職をせずに社会福祉施設等で雇用に向けて訓練すべきだ」(以下、訓練優先)は、知的障害者は約40%、発達障害者は約55%であった。また、「大学(短期大学を含む)や専修学校への進学、就職以外の選択肢として、勉強や職業体験ができる施設が必要である」(以下、進学・就職以外の施設の必要性)は、知的障害者は約90%、発達障害者は約89%であった。

以上から、進学する意欲がある場合は、進学を重視していることが明らかになった。一方で、既存の大学等への進学や就職以外の選択肢も必要と考える回答者が多かった。

5. 障害がある人への生涯学習に対する意識(包括的質問)(表5)

知的障害者と発達障害者ともに、「とても必要であると思う」と「必要である」との合計が80%弱であったが、最頻値は「まあ必要だと思う」であり、それぞれ約半数がそのように回答していた。

以上から、生涯学習自体は必要としているが、強く必要であると必ずしも認識していないことが明らかになった。

6. 医療・福祉・教育系資格の有無と生涯学習への捉え方との関係(表6)

所持資格の有無と生涯学習への意識を明らかにするために、該当資格の有無を独立変数とするMann-WhitneyのU検定を行った。その結果、発達障害者の包括的意識に有意差が認められ($p<0.05$)、医療・福祉・教育系の資格を有している人(以下、有資格者)の方がそうではない人よりも、発達障害者の生涯学習が必要であると認識していたことが明らかになった。

個別的意識については本研究において重要である4項目についてのみの分析した。その結果は以下の通りであった。知的障害者については、就職優先について、有意差傾向が認められ($p<0.10$)、有資格者の方がそうではない人よりも、就職すべきだと認識していたことが明らかになった。発達障害者については、訓練優先について、有意差が認められ($p<0.05$)、有資格者の方がそうではない人よりも、福祉施設等で訓練すべきだと認識していたことが明らかになった。進学優先、進学・就職以外の施設の必要性については、知的障害者と発達障害者ともに資格の有無による有意差は認められなかった。

7. 障害がある人へのイメージ(因子分析)(表7)

SD法で尋ねた障害がある人へのイメージについて因子分析を行った。値が大きい方がポジティブなイメージになるように反転させた。その結果、知的障害と発達障害ともに、「暗い—明るい」「無気力な—意欲的な」「不活発な—活発的」の3項目について固有値1.0以上、因子抽出後の共通性に0.3以上が認められた。一因子構造のため、主因子法が妥当であると判断した。知的障害者と発達障害者のそれぞれについて、Cronbach $\alpha=0.70$ 、因子寄与率44.96%とCronbach $\alpha=0.77$ 、因子寄与率53.87%の因子が抽出された。それぞれを「知的障害者イメージ」「発達障害者イメージ」とした。それぞれの因子得点を算出し、各カテゴリーの人数がおおよそ同数になるように「低」「中」「高」の3分割にした。

8. 障害者のイメージと生涯学習への意識の違い(表8)

障害者イメージと生涯学習への意識との関係を明らか

一般市民を対象にした知的・発達障害がある人の生涯学習に関する意識調査

表4. 障害がある人への生涯学習への意識

	そう思わない		あまりそう思わない		まあそう思う		そう思う		合計	
	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
知的障害者										
進学する意欲がある場合は、卒業後すぐに、大学（短期大学を含む）や専修学校に進学すべきだ	13	(3.2)	35	(8.7)	181	(44.9)	174	(43.2)	403	(100.0)
進学する意欲がある場合でも、卒業後すぐに就職すべきだ	113	(28.8)	177	(45.2)	65	(16.6)	37	(9.4)	392	(100.0)
進学や就職をせずに社会福祉施設等で雇用に向けて訓練すべきだ	58	(15.0)	174	(45.1)	106	(27.5)	48	(12.4)	386	(100.0)
障害がない人と比べると、時間をかけて進路を考える必要がある	12	(3.0)	72	(18.0)	163	(40.6)	154	(38.4)	401	(100.0)
障害がない人と比べると、将来の適性（進学、就職）を評価するためのツール・方法が少ない	12	(3.1)	37	(9.6)	162	(42.0)	175	(45.3)	386	(100.0)
障害がない人と比べると、勉強するための学校や施設・機関は不足している	6	(1.5)	38	(9.5)	167	(42.0)	187	(47.0)	398	(100.0)
卒業後、一定期間をかけて進路を考えるための教育プログラムが必要である	13	(3.3)	37	(9.5)	178	(45.5)	163	(41.7)	391	(100.0)
大学（短期大学を含む）や専修学校に進学した場合でも、修学を支援する施設・機関が必要である	9	(2.3)	28	(7.1)	175	(44.6)	180	(45.9)	392	(100.0)
大学（短期大学を含む）や専修学校への進学、就職以外の選択肢として、勉強や職業体験ができる施設が必要である	6	(1.5)	33	(8.4)	192	(48.9)	162	(41.2)	393	(100.0)
障害がない人と比べると、卒業後の進路（進学、就職）について困難を抱えている	5	(1.2)	23	(5.7)	156	(38.6)	220	(54.5)	404	(100.0)
発達障害者										
進学する意欲がある場合は、卒業後すぐに、大学（短期大学を含む）や専修学校に進学すべきだ	10	(2.5)	45	(11.4)	152	(38.5)	188	(47.6)	395	(100.0)
進学する意欲がある場合でも、卒業後すぐに就職すべきだ	103	(26.8)	176	(45.7)	62	(16.1)	44	(11.4)	385	(100.0)
進学や就職をせずに社会福祉施設等で雇用に向けて訓練すべきだ	62	(16.1)	147	(38.3)	108	(28.1)	67	(17.4)	384	(100.0)
障害がない人と比べると、時間をかけて進路を考える必要がある	11	(2.8)	50	(12.6)	191	(48.2)	144	(36.4)	396	(100.0)
障害がない人と比べると、将来の適性（進学、就職）を評価するためのツール・方法が少ない	8	(2.1)	26	(6.9)	178	(47.1)	166	(43.9)	378	(100.0)
障害がない人と比べると、勉強するための学校や施設・機関は不足している	7	(1.8)	30	(7.9)	166	(43.8)	176	(46.4)	379	(100.0)
卒業後、一定期間をかけて進路を考えるための教育プログラムが必要である	9	(2.3)	38	(9.9)	169	(44.1)	167	(43.6)	383	(100.0)
大学（短期大学を含む）や専修学校に進学した場合でも、修学を支援する施設・機関が必要である	11	(2.8)	36	(9.2)	170	(43.6)	173	(44.4)	390	(100.0)
大学（短期大学を含む）や専修学校への進学、就職以外の選択肢として、勉強や職業体験ができる施設が必要である	8	(2.1)	33	(8.5)	177	(45.9)	168	(43.5)	386	(100.0)
障害がない人と比べると、卒業後の進路（進学、就職）について困難を抱えている	10	(2.6)	20	(5.2)	164	(42.4)	193	(49.9)	387	(100.0)

注)単位:人

表5. 障害がある人への生涯学習への意識（包括的質問）

	必要だと思わない		あまり必要だと思わない		どちらともいえない		まあ必要であると思う		とても必要であると思う		合計	
	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
知的障害者への生涯学習（包括的質問）	7	(1.7)	16	(3.8)	72	(17.0)	214	(50.5)	115	(27.1)	424	(100.0)
発達障害者への生涯学習（包括的質問）	3	(0.7)	19	(4.5)	64	(15.1)	223	(52.6)	115	(27.1)	424	(100.0)

注1)単位:人

注2)包括的質問:「知的障害や発達障害(自閉症スペクトラム症、学習障害、注意欠如多動症など)のある人たちへの生涯学習について、あなたはどう思いますか。」

表6. 医療・福祉・教育系資格の有無と生涯学習への考え方との関係

	資格	必要だと思わない		あまり必要だと思わない		どちらともいえない		まあ必要であると思う		とても必要であると思う		合計	Mann-Whitney の U検定		
		人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)		人数	(%)	平均 ランク
知的障害がある人への生涯学習 (包括的質問)	無	5	(1.6)	10	(3.1)	59	(18.4)	165	(51.4)	82	(25.5)	321	(100.0)	209.32	15511.00
	有	2	(1.9)	6	(5.8)	13	(12.6)	49	(47.6)	33	(32.0)	103	(100.0)	222.41	
	合計	7	(1.7)	16	(3.8)	72	(17.0)	214	(50.5)	115	(27.1)	424	(100.0)		
発達障害がある人への生涯学習 (包括的質問)	無	3	(0.9)	14	(4.4)	55	(17.1)	171	(53.3)	78	(24.3)	321	(100.0)	204.58	13988.50 *
	有	0	(0.0)	5	(4.9)	9	(8.7)	52	(50.5)	37	(35.9)	103	(100.0)	237.19	
	合計	3	(0.7)	19	(4.5)	64	(15.1)	223	(52.6)	115	(27.1)	424	(100.0)		
		そう思わない		あまり そう思わない		まあ そう思う		そう思う		合計					
		人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)				
知的障害がある人	進学する意欲がある場合は、卒業後すぐに、大学(短期大学を含む)や専修学校に進学すべきだ	無	7	(2.3)	28	(9.2)	134	(44.1)	135	(44.4)	304	(100.0)	204.84	14185.50	
		有	6	(6.1)	7	(7.1)	47	(47.5)	39	(39.4)	99	(100.0)	193.29		
		合計	13	(3.2)	35	(8.7)	181	(44.9)	174	(43.2)	403	(100.0)			
知的障害がある人	進学する意欲がある場合でも、卒業後すぐに就職すべきだ	無	89	(30.1)	137	(46.3)	45	(15.2)	25	(8.4)	296	(100.0)	191.32	12676.00 †	
		有	24	(25.0)	40	(41.7)	20	(20.8)	12	(12.5)	96	(100.0)	212.46		
		合計	113	(28.8)	177	(45.2)	65	(16.6)	37	(9.4)	382	(100.0)			
知的障害がある人	進学や就職をせずに社会福祉施設等で雇用に向けて訓練すべきだ	無	47	(16.4)	127	(44.4)	78	(27.3)	34	(11.9)	286	(100.0)	190.42	13418.00	
		有	11	(11.0)	47	(47.0)	28	(28.0)	14	(14.0)	100	(100.0)	202.32		
		合計	58	(15.0)	174	(45.1)	106	(27.5)	48	(12.4)	386	(100.0)			
知的障害がある人	大学(短期大学を含む)や専修学校への進学、就職以外の選択肢として、勉強や職業体験ができる施設が必要である	無	4	(1.4)	25	(8.5)	142	(48.5)	122	(41.6)	293	(100.0)	197.80	14416.00	
		有	2	(2.0)	8	(8.0)	50	(50.0)	40	(40.0)	100	(100.0)	194.66		
		合計	6	(1.5)	33	(8.4)	192	(48.9)	162	(41.2)	393	(100.0)			
発達障害がある人	進学する意欲がある場合は、卒業後すぐに、大学(短期大学を含む)や専修学校に進学すべきだ	無	8	(2.7)	34	(11.4)	120	(40.4)	135	(45.5)	297	(100.0)	194.10	13395.50	
		有	2	(2.0)	11	(11.2)	32	(32.7)	53	(54.1)	98	(100.0)	209.81		
		合計	10	(2.5)	45	(11.4)	152	(38.5)	188	(47.6)	395	(100.0)			
発達障害がある人	進学する意欲がある場合でも、卒業後すぐに就職すべきだ	無	81	(27.8)	133	(45.7)	45	(15.5)	32	(11.0)	291	(100.0)	189.99	12800.00	
		有	22	(23.4)	43	(45.7)	17	(18.1)	12	(12.8)	94	(100.0)	202.33		
		合計	103	(26.8)	176	(45.7)	62	(16.1)	44	(11.4)	385	(100.0)			
発達障害がある人	進学や就職をせずに社会福祉施設等で雇用に向けて訓練すべきだ	無	53	(18.4)	109	(37.8)	81	(28.1)	45	(15.6)	288	(100.0)	186.22	12016.00 *	
		有	9	(9.4)	38	(39.6)	27	(28.1)	22	(22.9)	96	(100.0)	211.33		
		合計	62	(16.1)	147	(38.3)	108	(28.1)	67	(17.4)	384	(100.0)			
発達障害がある人	大学(短期大学を含む)や専修学校への進学、就職以外の選択肢として、勉強や職業体験ができる施設が必要である	無	6	(2.1)	26	(9.0)	131	(45.5)	125	(43.4)	288	(100.0)	192.78	13903.50	
		有	2	(2.0)	7	(7.1)	46	(46.9)	43	(43.9)	98	(100.0)	195.63		
		合計	8	(2.1)	33	(8.5)	177	(45.9)	168	(43.5)	386	(100.0)			

注1)単位 人
 注2)*p<0.05, †p<0.10
 注3)「平均ランク」は値が高い方が、「必要である」または「そう思う」と回答する傾向にある。
 注4)包括的質問:「知的障害や発達障害(自閉症スペクトラム症、学習障害、注意欠如多動症など)のある人たちへの生涯学習について、あなたはどのように思いますか。」

表7. 障害がある人へのイメージ(因子分析)

	項目	因子負荷量	因子抽出後の共通性
知的障害者	暗い—明るい	0.649	0.422
	無気力な—意欲的な	0.583	0.340
	不活発な—活発的な	0.766	0.587
	Cronbach α	0.702	
	因子寄与率	44.960	
発達障害者	暗い—明るい	0.673	0.453
	無気力な—意欲的な	0.743	0.552
	不活発な—活発的な	0.782	0.611
	Cronbach α	0.774	
	因子寄与率	53.872	

注1)主因子法

注2)各項目を逆転させ、値が高い方がポジティブなイメージなるようにした。

にするために、3分割した知的障害者イメージ及び発達障害者イメージを独立変数、生涯学習への包括的及び個別的意識を従属変数とした、Kruskal-Wallisの検定を行った。さらに、有意差が認められた質問について、障害者イメージが低、中及び高の人の間に差があるかどうかを明らかにするために、Steel-Dwassの下位検定を行った。

知的障害者については以下の通りであった。包括的意識に有意差が認められ(p<0.05)、下位検定の結果、イメージが低と高、中と高の人との間に有意差が認められた(p<0.05; p<0.05)。以上から、知的障害者イメージが良い人は、そうではない人よりも、知的障害者の生涯学習が必要だと認識していたことが明らかになった。進学優先、就職優先、訓練優先、進学・就職以外の施設の必要性については、全てに有意差が認められた(p<0.05; p<0.01; p<0.05; p<0.05)。下位検定の結果、進学・就職以外の施設の必要性以外の項目について、イメージが低の人と高の人との間

に有意差が認められた(p<0.01; p<0.05; p<0.05)。その他、低、中、高の人との間に一部、有意差が認められた。以上から進学優先については、知的障害者へのイメージが良い人は、そうではない人よりも「そう思う」と認識していたことが明らかになった。就職優先、訓練優先については、知的障害者へのイメージが良くない人は、そうではない人よりも、「そう思う」と認識していたことが明らかになった。進学・就職以外の施設の必要性については、イメージが中と高の人との間に有意差傾向が認められた(p<0.10)。ここから、イメージが良い人は、ややそうではない人に比べて、進学・就職以外の施設が必要であると考えていたことが明らかになった。

発達障害者については以下の通りであった。包括的意識に有意差が認められ(p<0.01)、下位検定の結果、イメージが低の人と高の人、中の人と高の人との間に有意差が認められた(p<0.05; p<0.05)。以上から、発達障害者へのイ

表 8. 障害者のイメージと生涯学習への意識の違い

	知的障害者イメージ	人数	平均ランク	Kruskal-Wallisの検定	Steel-Dwassの下位検定	
知的障害者	知的障害がある人への生涯学習（包括的質問）	低	116	197.38	9.09 *	* □ *
	中	151	201.86			
	高	157	233.91			
	合計	424				
	進学する意欲がある場合は、卒業後すぐに、大学（短期大学を含む）や専修学校に進学すべきだ	低	110	188.77	11.52 **	* □ **
	中	136	186.82			
	高	157	224.41			
	合計	403				
	進学する意欲がある場合でも、卒業後すぐに就職すべきだ	低	105	229.43	14.86 **	** □ *
	中	133	191.44			
高	154	178.42				
合計	392					
進学や就職をせずに社会福祉施設等で雇用に向けて訓練すべきだ	低	105	219.51	8.88 *	* □ *	
中	130	183.93				
高	151	183.65				
合計	386					
大学（短期大学を含む）や専修学校への進学、就職以外の選択肢として、勉強や職業体験ができる施設が必要である	低	109	191.22	6.025 *	□ †	
中	132	183.86				
高	152	212.55				
合計	393					
発達障害者イメージ						
発達障害者	発達障害がある人への生涯学習（包括的質問）	低	125	202.72	17.01 **	** □ **
	中	175	196.34			
	高	124	247.19			
	合計	424				
	進学する意欲がある場合は、卒業後すぐに、大学（短期大学を含む）や専修学校に進学すべきだ	低	116	190.39	8.47 *	□ † □ *
	中	161	186.43			
	高	118	221.26			
	合計	395				
	進学する意欲がある場合でも、卒業後すぐに就職すべきだ	低	110	209.17	4.82 †	□ †
	中	159	161.96			
高	116	179.09				
合計	385					
進学や就職をせずに社会福祉施設等で雇用に向けて訓練すべきだ	低	112	201.96	1.55		
中	155	191.62				
高	117	184.60				
合計	384					
大学（短期大学を含む）や専修学校への進学、就職以外の選択肢として、勉強や職業体験ができる施設が必要である	低	110	197.44	3.91		
中	155	181.63				
高	121	205.12				
合計	386					

注1)単位 人

注2)**:p<0.01, *:p<0.05, † :p<0.10

注3)「知的障害イメージ」「発達障害イメージ」は、表7の分析で得られたそれぞれの因子得点を各カテゴリの度数がおよそ均一になるように3分割した。それぞれポジティブではないイメージから順に「低」「中」「高」とした。

注4)「平均ランク」は値が高い方が、「そう思う」と回答する傾向にある。

注5)包括的質問:「知的障害や発達障害(自閉症スペクトラム症、学習障害、注意欠如多動症など)のある人たちへの生涯学習について、あなたはどのように思いますか。」

イメージが良い人は、そうではない人よりも、発達障害者の生涯学習が必要だと認識していたことが明らかになった。進学優先については有意差が認められ (p<0.05)、就職優先については有意差傾向が認められた (p<0.10)。下位検定の結果、2項目ともにイメージが低の人と高の人との間に有意差傾向が認められた (p<0.10 : p<0.10)。その他、低、中、高の人との間に一部、有意差が認められた。以上から進学優先については、発達障害者へのイメージが良い人は、そうではない人よりも「そう思う」と認識していたことが明らかになった。就職優先については、発達障害者へのイメージが良くない人は、そうではない人よりも、「そう思う」と認識していたことが明らかになった。

IV 考 察

1. 障害者の生涯学習への肯定的意識

知的障害者や発達障害者の高等学校卒業後の進路は、概ね必要であるという認識であったことから、回答者は障害者の生涯学習を前向きに受け入れていたと考える。さらに進学意欲がある場合、進学が必要であるという認識もあり、一般市民は両障害がある人たちへの進学への理解を示していたと考える。さらに、発達障害者については、医療・福祉・教育系の有資格者は、生涯学習全般の必要性をより認識しており、一般市民の中でも特に必要性を強く認識していた。これらの有資格者が必ずしも発達障害者への支援に関する経験を有し、関わりが多といえないが、資格をもたない人よりも当該障害について関わる、または知識を得る機会が多く、そのことが生涯学習への理解度に影響を与

えた可能性があると考ええる。

2. 大学等の進学や就職、訓練とは異なる場の必要性

若干の差ではあるが有資格者の方が、資格がない人よりも、知的障害者については就職優先、発達障害者については、社会福祉施設での訓練優先を考えていた。進学優先に関しては、差が認められなかった。ここから、有資格者は進学を否定はしないが、知的障害者については進学意欲があっても就職を優先すべき、また発達障害者については社会福祉施設での訓練を進学より優先すべきだと考える何かしらの要素があるといえる。本研究では、有資格者は高等学校卒業後の進路として、従来の高等教育に知的障害者、発達障害者が学習する上での何かしらの不安要素を認識している可能性があると考ええる。資格による差は認められなかったが、大学（短期大学を含む）や専修学校への進学、就職以外の選択肢として、勉強や職業体験ができる施設が必要であるという質問に対して多くが肯定的に答えていたことから、従来の高等教育に対する不安があると考ええる。しかしながら今回の調査から具体的にそれらが何かを明らかにすることはできず、また本研究の回答者が高等教育（大学、専門学校等）をどのように認識しているかを把握できないという点から、推測の域を出ない。

大学等の進学や就職、訓練とは異なる場を提供する「カレッジ」を実践例として挙げる。A法人では高等学校・中学校・中学校または特別支援学校の高等部・中等部を卒業した者か、卒業見込みの者で、受給者証を取得しているか取得予定の知的障害者または発達障害者で18歳以上の人を対象に事業を行っている。障害者総合支援法の自立訓練（生活訓練）、就労移行支援の枠組みであり、法律上は教育施設ではなく、福祉施設であるが、「大学形式の学びの場」を謳っている。同じような形態をもつ施設は、全国に10数校ある。これらの施設は知的障害者の学ぶ場がないという現状を改善し²⁴⁾、知的障害者や発達障害者の高等教育を保証する場として機能していると考えられる²⁵⁾。

これらの施設のみが、障害者の生涯学習を推進するとはいえ、公民館での社会教育もその選択肢といえるが、当該施設に対する重要な社会的意義が、今後増していく可能性は否定できないであろう。しかしながら当該施設には大きな課題がある。というのも、「大学形式の学びの場」を謳っているが自立訓練（生活訓練）、就労移行支援で実施しており、法律上は教育施設ではなく、障害者福祉施設の枠で実施されているため就労実績が重視され、かつ期間も限定されるからである。さらに、当該福祉施設は定員規模別に加え、就職後6ヶ月以上継続した利用者の割合が高いほど高い基本報酬が設定されており、また生活訓練、就労移行支援は2年の上限であり最大1年の延長のみであり、かつ原則、生涯で1回のみしか利用できないのである。しかしながら、大月らも指摘するように²⁶⁾、現状の法的規制の中で、いかにして当該施設と他の機関と連携していくかが今

後必要となると考える。

以上のような法的な制約が緩和されたとき、上述のような施設は「障害者の生涯学習」の推進において、より重要なものとなると考える。

3. 障害イメージの向上による障害者の生涯学習促進の可能性

知的障害者や発達障害者へのイメージが良い人は、生涯学習が必要だと認識し、意欲がある場合、進学すべきだと認識していた。知的障害者については、イメージが良くない人が就職すべきまたは訓練すべきだと認識し、発達障害者については就職すべきだと認識していた。また、進学・就職以外の施設の必要性についてイメージが良い方がその必要性を考えていた。これらから当該障害者へのイメージを上げる取り組みが、就職や訓練以外の進学という選択肢を促進する契機になる可能性がある。本研究では、知的障害者や発達障害者との関わりを尋ねる設問がないため、関わりとイメージがどのような関連になるかは不明である。しかしながら、先行研究にもあるように、短時間ではなく、ある程度の時間と深い関わりが障害者イメージを上げる可能性はある。また、具体的にどのようにしてイメージを上げていくかについての方策は、先に挙げた「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究」等での取り組みの蓄積により徐々に達成されると考える。

障害イメージの向上のために、既存の高等教育機関の中では、知的障害者や発達障害者と十分に関わるカリキュラムが必要であると考ええる。また先に挙げたカレッジのような施設は、一施設の中の知的障害者や発達障害者同士の関わりのみで、障害がない人たちと関わりが不十分になる可能性がある。特に「全ての人々が地域、暮らし、生きがいを共に創り、高め合う」という地域共生社会の中で障害者の生涯学習を推進する際、障害がある人とそうではない人との関係性を構築していくことが重要となる。その中で、障害がない人と知的障害者や発達障害者との一時的ではない十分な関わりが、当該障害者のイメージを良くし、障害者の生涯学習を促進する可能性があると考ええる。

V 本研究の限界と課題

本研究には以下の限界と課題がある。第1に本研究は、主たる調査目的が実態調査であったため、概念の厳密な定義を意図的に行わなかった。「生涯学習」と「進学」「就労」「訓練」との概念上、認識上の包含関係が不明確であるため、調査結果に曖昧さが残る。第2に知的障害、発達障害は多様であるが、今回は、4区分（知的障害1区分、発達障害3区分）であった。文部科学省調査（学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議）では、身体障害（視覚・聴覚・肢体不自由（車いす、ストレッチャー必要・不

要)、知的障害、精神障害、発達障害(自閉症あり・なし)、その他(音声・言語等障害、内部障害等)としていた。調査上、どの区分を用いるべきか詳細な研究が必要である。一方で、発達障害はその内容の多様性をふまえず、マスメディア等の言説では「発達障害」と、ひとまとめにされることが多い。一般市民を対象にした意識調査を行う上で、知的障害や発達障害をどのように分別して調査すべきかについて詳細な研究が必要である。第3に、発達障害者で知的能力に課題がない人の中には、既に大学に通学している人も多いが、本研究は、その調査目的から知的能力を区分しなかった。その区分を行った上で、生涯学習を分析する必要がある。第4に、障害者との関わりとの程度と、障害者イメージとの関係を明らかにする必要があるが、本研究では、障害者との関わりとの程度を尋ねる質問は含めなかった。同項目を踏まえた再調査が必要である。第5に、本研究では、障害イメージと障害者の生涯学習との関連性しか明らかにできない。具体的にどのような活動が、障害者イメージに関連するかは、本調査から明らかにできないため、別途調査が必要である。

VI 結論

知的障害者と発達障害者の生涯学習に対する認識を明らかにするために、一般市民を対象に質問紙調査を実施した。その結果、第1に知的障害者や発達障害者への生涯学習は、概ね必要であるという認識であった。進学意欲がある場合の進学を肯定するという認識もあり、両障害がある人たちへの進学への理解を示していると考ええる。第2に有資格者は、高等学校卒業後の進路として、従来の高等教育に対して知的障害者、発達障害者が学習する上での何かしらの不安要素を認識している可能性があると考ええる。第3に知的障害者や発達障害者へのイメージによる生涯学習への意識、必要性の違いが認められた。当該障害へのイメージを上げる取り組みが、地域共生社会の中での障害者への生涯学習を促進する契機になる可能性があると考ええる。

本研究は、文部科学省科研費「知的障害・発達障害児者のインクルーシブ教育の制度刷新にむけた国際比較研究」(19K02177)により実施された。

文献

- 1) 文部科学省: 特別支援学校高等部学習指導要領. 2019.
- 2) 学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議: 障害者の生涯学習の推進方策について (報告). 2019.
- 3) 文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課障害者学習支援推進室: 障害者の生涯を通

じた多様な学習活動の充実について.

- https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/_icsFiles/afiedfile/2019/01/16/1399329_2.pdf, 2021年9月1日確認.
- 4) 政府統計の総合窓口 (e-Stat) : 令和2年度学校基本調査. 2021年9月1日確認, 2020.
 - 5) 日本学生支援機構: 令和元年度 (2019年度) 大学, 短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書. 2020.
 - 6) 菅野敦: 「知的障害児・者」の生涯発達と支援領域. 発達障害支援システム研究, 18 (1), 1-9, 2019.
 - 7) 今枝史雄・菅野敦: 成人期知的障害者の基礎的学習と社会的な学習の関連について 生涯学習支援における学習内容の抽出利用統計を見る. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 6, 79-88, 2010.
 - 8) 今枝史雄・菅野敦: 成人期知的障害者の生涯学習支援で取り込まれる学習内容と基礎的学習能力との関連. 特殊教育研究, 54 (3), 145-155, 2016.
 - 9) 山本由佳莉・三木裕和: 知的障害のある青年の進路及び職業に関する意識の研究—フォーカス・グループ・インタビューを通して—. 鳥取大学地域学部紀要 地域学論集, 12 (1), 93-99, 2015.
 - 10) 磯野浩二・佐藤慎二: 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育に関する意識調査: 千葉県内の知的障害特別支援学校全学部主事への質問紙調査を通して. 植草学園短期大学紀要, 13, 33-38, 2012.
 - 11) 海口浩芳: 「発達障害等のある生徒の進路状況調査」結果報告. 拓殖大学教職課程年報, 3, 38-67, 2020.
 - 12) 佐久間宏・大根田充男: 知的障害児の進路指導をめぐる課題 (3) 現場実習の意義と役割の分析. 宇都宮大学教育学部紀要 第1部, 58, 21-53, 2008.
 - 13) 大根田充男・佐久間宏: 知的障害児の進路指導をめぐる課題 (2) 現場実習の意義と役割の分析. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 25, 137-157, 2002.
 - 14) 大根田充男・佐久間宏: 知的障害児の進路指導をめぐる課題 現場実習の意義と役割の分析. 宇都宮大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 20, 49-73, 1997.
 - 15) 高畑由起夫・星かおり・源田信子: 障害のある生徒の進学促進・支援に関する高大連携の在り方について 5大学を対象としたヒアリング調査. 総合政策研究, 41, 69-111, 2012.
 - 16) 高畑由起夫・星かおり・源田信子: 障害のある生徒の進学促進・支援に関する高大連携の在り方について—近畿中・南部の大学・短期大学等へのアンケート調査. 総合政策研究, 37, 9-49, 2011.
 - 17) 寺谷直輝: 知的・発達障害者のためのオープンカレッジを「大学間連携」で行うことの意義と課題 大学間連携に関する先行研究の整理・分析からの示唆を通して. 人間

- 発達学研究, 12, 61-72, 2021.
- 18) 文部科学省：令和3年度「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業」の概要.
https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/1418341_00003.htm, 2021年9月1日確認.
 - 19) 長谷中崇志・高瀬慎二・大崎千秋:交流経験が保育科学生の知的障害児(者)に対するイメージに及ぼす効果—A短期大学における施設実習前後のアンケート調査から—. 名古屋柳城短期大学研究紀要, 41, 171-179, 2019.
 - 20) 乳井勇二・秋和真澄・岡田悠佑: 高等学校「体育理論」領域におけるパラリンピックを教材とした授業モデルの効果検証. 知識と障害者イメージの変容に着目して. 日本体育大学スポーツ科学研究, 9,40-49,2020.
 - 21) 縄中美穂・水口啓吾・湯澤正通: 発達障がい者に対する大学生の認識・態度. 接触経験・所属学部・ボランティア経験の影響. 広島大学心理学研究, 11,79-88,2011.
 - 22) 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議：日本の特別支援教育の状況について.
https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf.2019, 2021年9月1日確認.
 - 23) 井上正明・小林利宣: 日本におけるSD法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観.教育心理学研究, 33(3), 253-260, 1985.
 - 24) 長谷川正人・ゆたかカレッジ: 知的障害者の高等教育保障への展望2. クリエイツかもがわ, 初版, 京都, 35-36,2020.
 - 25) 長谷川正人・ゆたかカレッジ: 知的障害の若者に大学教育を. 米・欧・豪・韓国9か国20大学の海外視察から. クリエイツかもがわ, 初版, 京都,186-190,2019.
 - 26) 大月政和・熊谷忠和・末光茂：知的障害者の高等教育段階における学びに関する研究.第25回岡山県保健福祉学会要旨集,116-119,2018.