

〔論 文〕

教職課程履修学生の発達障害に対する イメージに関する検討

崎 濱 秀 行

I はじめに

本研究の目的は以下の3点である。1点目は、一般大学における特別支援に係る教職教育のあり方を探る手がかりとして、教職課程履修学生の発達障害に対するイメージの構造を明らかにすることである。2点目は、教職課程履修学生自身の発達障害児との接触経験の有無によってイメージの各下位側面の様相に違いが見られるかどうかを検討することである。3点目は、特別支援教育に係る教職科目履修経験(知識の有無)によってイメージの各下位側面の様相に違いが見られるかどうかを検討することである。

文部科学省(2015)によると、2014年5月1日現在、特別支援教育の対象者となっている児童生徒の割合は、特別支援学校、小中学校の特別支援学級および通常学級全体で3.33%であると言われている。また、義務教育段階にある全児童生徒数が減少傾向にある中、割合は年々増加の傾向にあるとの指摘がなされている。このうち発達障害に焦点を当てると、2012年12月に公表された、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(文部科学省, 2012)では、知的発達に遅れはないものの、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は推定で6.5%とされる。40人学級であれば、当該の困難を示す児童生徒が2～3人程度存在することになる。上記2種類のデータ上には高等学校(専修学校高等課程)在籍者に関する情報は含まれていないが、文部科学省(2016a)によると、高等学校進学率が既に98%を超えていることから、特別な教育的支援の必要があるとされる生徒が高等学校に進学する可能性は十分に考えられる。そのため、小学校・中学校教員を目指す者のみならず、高等学校教員を目指す者にとっても特別支援教育は決して無視できない事項である。実際、高等学校においても特別支援教育推進の方向性が示されており(文部科学省, 2016a)、2018年度からは通級指導が制度化され、正式に運用がなされる予定である(文部科学省, 2016b)。

このように、特別支援教育の一層の充実化を図ることが求められているが、本稿では以後、主に発達障害に関する内容を取りあげる。

2005年、発達障害者支援法が施行された。発達障害者支援に関する行政評価・監視結果に基づく勧告(総務省, 2017)によると、本法律は、自閉症、アスペルガー症候群、注意欠陥多動性障害、学習障害などの「発達障害」を持つ児童生徒が乳幼児期から切れ目なく適切な支援が受けられるよう、国、都道府県および市町村の責務や求められる取組みを定めたものである。法の施行後、発達障害に対する理解や支援の取組みが進展したとの評価がある一方で、乳幼児期から在学時、成人期までの各ライフステージを通じた継続的な支援に課題があるとの指摘が見られた。そのため、発達障害者支援の一層の支援を図る目的で、発達障害者支援法が改正され、2016年に公布・施行された。その中で、第8条においては、「国及び地方公共団体はその年齢及び能力に応じ、かつその特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするため、可能な限り発達障害児が発達障害児でない児童と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、適切な教育的支援を行うこと、個別的教育支援計画の作成及び個別の指導に関する計画の作成の推進、いじめの防止等のための対策の推進、その他の支援体制の整備を行うことその他必要な措置を講じる」こと

が明記されている。

このような動きの中で、各教育課程においても、児童生徒の発達の支援に係る事項が求められている。文部科学省(2015)によると、たとえば小学校の国語科において、文章を目で追いつながら音読することが困難な場合には、行間を空けるための拡大コピーを行うなど、学習の過程で考えられる困難さの状態に対する教師の取組みについても具体的な記述が見られる。また、教員養成段階での特別支援教育重視の動きも見られる。これまでに、教職教員免許法施行規則第6条第2欄「教育の基礎理論に関する科目」における「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む)」に該当する科目(教育心理学等)において障害に関する内容が取り扱われてはいた。しかしながら、教職課程再課程認定に係り、文部科学省初等中等教育局教職員課(2017)では、当該部分が「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」および「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に分けられ、さらに、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」については1単位以上の修得の旨が記されている。このことから、今後の教員養成プログラムにおける特別支援教育はますます重要性を帯びている。特に、学習症、注意欠如多動症、自閉スペクトラム症といった、発達障害の見られる、あるいはその傾向が疑われる児童生徒への対応は、特別支援学校(特別支援学級)教員のみならず、通常学級を含めた全教職員(教員志望者)で取り組むことが求められる。そのためには、発達障害のある人の行動傾向などについて、教員(教員志望者)が理解を深めることが大切であるが、理解を深めるためには、彼らがそもそも発達障害、あるいは発達障害の見られる人をどのように捉えているのかを把握する必要がある。また、捉え方は、実際の発達障害のある人との接触経験の有無や発達障害に関する何らかの講義を受講したかどうかによっても異なると考えられるため、接触経験の有無や講義受講経験の有無による捉え方の違いの検討も必要である。

菊池(2011)は教員養成課程在籍学生を対象とした調査を実施し、イメージの下位構造として、「実践的交流」「能力肯定」「社会的交流」「理念的好意」「教育可能性」の5側面を見出した。しかしながら、菊池の調査は小・中・養護教諭養成課程の3年生、しかも、既に教育実習(基本実習)を終えた学生だけを対象としており、一般大学学生を対象とした調査はあまり行われていない。そこで本研究では、教員免許取得を卒業要件としない、一般大学の教職課程履修学生を対象に、同様の調査を試みる。なお、障害の表記をめぐっては、「障害」「障がい」を含め、複数の表記が見られるが、本研究では「障害」の表記を用いる。

II 方法および手続き

1. 対象者

大阪府内の大学生233名(男性109名、女性124名)。平均年齢は19.9歳であった。学年は、2年生～大学院修士課程1年生までであった。

2. 材料

発達障害に対するイメージをたずねる質問紙(菊池, 2011)を用いた。まずフェイスシートには、学年、所属学部(学科)、学籍番号、性別、将来の希望進路(教員/教員以外/進学)「発達障害児との接触経験」「発達障害に関する講義の受講経験」をたずねる質問を設定した。なお、本調査は講義内課題の一部として実施されたことから、学籍番号記入欄が設けられた。そのため、最後の部分に、回答の結果を分析に使用しても良いかどうかをたずねる欄が設けられた。回答者は「使用してもかまわない」「使用するのをひかえてほしい」のいずれかを選択できるようになっていた。

次に、質問紙本体については、菊池 (2011) の「発達障害に対するイメージをたずねる質問紙」にあった 28 項目をそのまま使用した。また、各々の項目に対し、菊池同様、「5：強く思う」～「1：まったくそう思わない」までの 5 段階で回答する形式とした。

3. 手続き

本調査の実施は教職関連科目の最終講義時 (2017 年 7 月) であった。講義の冒頭、本質問紙調査を実施し、発達障害に対するイメージをたずねた。その後、発達障害に関する講義、および、NHK スペシャル「発達障害～解明される未知の世界～」(2017 年 5 月 27 日放送) の一部を視聴し、発達障害のある人たちには世界がどのように見えているのかについて理解を深めた。放送後、自由記述にて、発達障害に対する受講生自身の見方の変容についてたずねたが、本研究では当該部分は扱わず、講義冒頭に行った調査の回答のみを分析対象とした。

なお、本調査においては、回答の結果を分析に使用することの可否についてたずねた。その際、使用の可否に関する回答結果は当該講義の成績にまったく影響を与えないことが説明された。結果として、257 名のうち、233 名が「(分析に) 使用してもかまわない」と回答した。このうち 3 名の回答には欠損値が見られたことから、最終的に、230 名分の回答を本研究における分析対象とした。

Ⅲ 結果

1. 因子分析結果

回答者から得られたデータについて、因子分析 (最尤法、プロマックス回転) を行い、教職課程履修学生の発達障害に対するイメージの構造を検討した。固有値の減衰状況、因子負荷量 0.35 以上であること、解釈可能性から判断して 5 因子を抽出した。表 1 に結果をまとめた。

第 1 因子は、「26. 発達障害に関する新聞記事を読みたいと思う」「15. 発達障害に関するテレビやラジオの放送を、見たり聞いたりしたいと思う」などが高い負荷量を示した。全体として、発達障害そのものに対する関心に関わる項目で構成されていると考えられることから、「発達障害への関心」因子と命名した。

第 2 因子は、「5. 発達障害の子どもも他の子ども達と一緒に生活することが必要だと思う」「14. 他の人たちと発達障害の人とがまじわるのは大切なことだと思う」などが高い負荷量を示した。全体として、社会的交流の重要性に関わる項目で構成されていると考えられることから、「社会的交流の重要性」因子と命名した。

第 3 因子は、「9. 発達障害の子どもは他の子ども達と一緒に普通学級で勉強することができると思う」「3. 普通学級でも、発達障害の子どもを十分に教育することができると思う」などの項目が高い負荷量を示した。全体として、社会的交流の可能性に関わる項目で構成されていると考えられることから、「社会的交流の可能性」因子と命名した。

第 4 因子は、「23. 発達障害の子どもも、指導すれば効果は上がると思う」「12. 発達障害の子どもでも、しっかりと教育をすれば効果はかなり上がると思う」などの項目が高い負荷量を示した。全体として、発達障害のある人の能力を肯定することに関わる項目で構成されていると考えられることから、「能力の肯定」因子と命名した。

第 5 因子は、「2. 発達障害の人が仕事に就けるように国の方でもっと働きかけるべきだと思う」「1. 発達障害の人のために、地域環境をもっと住みやすいものにしていくべきだと思う」「7. 発達障害の人に、働く場を提供することは大切だと思う」が高い負荷量を示した。全体として、社会からの働きかけの必要性に関わる項目で構成されていると考えられることから、「社会からの働きかけの必要性」因子と命名した。

次に、下位尺度ごとの内的整合性を検討するため、 α 係数を求めたところ、第1因子から順に、 $\alpha = 0.85, 0.82, 0.78, 0.76, 0.77$ であったことから、十分な内的整合性が得られたと判断した。

2. 下位尺度間の関連の検討

下位尺度間の関連を検討するため、まずは下位尺度ごとに項目の評定平均値を求め、これを下位尺度得点とした。そして、下位尺度得点を基に、下位尺度間での相関係数を算出し、表1の因子相関行列に記した。結果として、下位尺度間の相関係数は $r=0.39 \sim 0.62$ の範囲であったことから、いずれの下位尺度間においても、相関はおおむね中程度であると言える。

表1 因子分析結果（最尤法 Promax 回転） N=230

	I	II	III	IV	V	平均値	標準偏差
I 「発達障害への関心」 因子 ($\alpha = 0.85$)							
26. 発達障害に関する新聞記事を読みたいと思う	1.02	-0.09	-0.02	-0.07	-0.12	3.67	0.87
15. 発達障害に関するテレビやラジオの放送を、見たり聞いたりしたいと思う	0.88	-0.04	-0.02	-0.01	-0.12	3.81	0.82
27. 発達障害の人のことは、社会全体が責任をもつべきだと思う	0.56	0.04	-0.14	0.04	0.17	3.88	0.85
8. 発達障害の人のためのボランティア活動に参加したいと思う	0.45	-0.02	0.13	0.05	0.18	3.62	0.96
25. 発達障害の人が困っていれば、助けてあげたいと思う	0.42	0.18	-0.03	0.06	0.17	4.26	0.68
22. 発達障害の人と接したいと思う	0.38	0.02	0.26	0.12	0.15	3.64	0.88
II 「社会的交流の重要性」 因子 ($\alpha = 0.82$)							
5. 発達障害の子どもも他の子ども達と一緒に生活することが必要だと思う	-0.11	0.80	0.15	-0.16	-0.07	4.06	0.68
14. 他の人たちと発達障害の人とがまじわるのは大切なことだと思う	0.12	0.75	-0.11	0.01	-0.06	4.17	0.68
11. 発達障害の人にとって、同年代の人との交流は必要だと思う	-0.07	0.69	-0.19	0.08	0.04	4.27	0.60
16. 他の子ども達と発達障害の子ども達が一緒に遊ぶことは良いことだと思う	0.09	0.50	0.15	0.00	-0.07	4.08	0.69
10. 発達障害の人も周りの人と仲良くする能力があると思う	-0.13	0.48	0.07	0.19	-0.07	4.01	0.72
28. 一般の人は、発達障害の人ともしっかりと接触することが必要だと思う	0.28	0.46	0.08	-0.10	0.15	4.02	0.76
6. 発達障害の人もどんどん社会参加をした方が良いと思う	-0.05	0.38	0.09	0.10	0.25	4.13	0.67
III 「社会的交流の可能性」 因子 ($\alpha = 0.78$)							
9. 発達障害の子どもは他の子ども達と一緒に普通学級で勉強することができると思う	-0.09	0.00	0.87	-0.03	-0.12	3.19	0.89
3. 普通学級でも、発達障害の子どもを十分に教育することができると思う	-0.01	-0.09	0.85	-0.17	0.02	3.29	0.97
13. 発達障害の子どもも、普通学級へ行った方がその子のためにも良いと思う	-0.07	0.12	0.57	0.11	-0.15	3.24	0.81
4. 発達障害の人が地域社会で生活することで、地域社会にいい影響があると思う	0.01	0.02	0.42	0.09	0.32	3.77	0.78
18. 発達障害の子どもが普通学級へ通うことは、周囲にも良い影響があると思う	0.11	0.22	0.38	0.10	-0.05	3.65	0.74
17. 発達障害の人も普通の社会生活を送ることができると思う	0.07	-0.07	0.38	0.12	0.04	3.61	0.79
IV 「能力の肯定」 因子 ($\alpha = 0.76$)							
23. 発達障害の子どもも、指導すれば効果が上がると思う	0.05	-0.17	0.00	0.94	-0.03	3.97	0.70
12. 発達障害の子どもでも、しっかりと教育をすれば効果がかなり上がると思う	-0.04	0.17	-0.09	0.74	-0.09	3.96	0.77
24. 発達障害の人は、生活に必要な能力は身につけていくと思う	-0.06	0.04	0.04	0.60	0.05	3.98	0.70
19. 発達障害の人もいろいろな作業をやっていけると思う	0.13	0.12	-0.02	0.43	-0.06	3.92	0.74
21. 一般の人の仕事の中には、発達障害の人が入ってできる仕事がたくさんあると思う	-0.13	-0.10	0.07	0.36	0.34	3.82	0.76
V 「社会からの働きかけの必要性」 因子 ($\alpha = 0.77$)							
2. 発達障害の人が仕事に就けるように国の方でもっと働きかけのべきだと思う	-0.13	0.01	-0.06	-0.04	0.90	4.27	0.65
1. 発達障害の人のために、地域環境をもっと住みやすいものにしていくべきだと思う	0.10	-0.19	-0.01	-0.04	0.81	4.27	0.64
7. 発達障害の人に、働く場を提供することは大切だと思う	-0.04	0.32	-0.12	-0.03	0.57	4.30	0.68
残余項目							
20. 発達障害の人の面倒を見るのは、親だけでは限界があると思う	0.10	-0.01	-0.14	0.04	0.16	4.19	0.75
因子相関行列							
I	-	0.58	0.46	0.47	0.62		
II		-	0.52	0.56	0.59		
III			-	0.41	0.39		
IV				-	0.54		
V					-		

表 2 接触経験と講義受講経験との関連 (人)

	接触経験あり	接触経験なし
講義受講経験あり	65	96
講義受講経験なし	19	50
全体	84	146

3. 接触経験との有無と講義受講経験の有無との関連に関する検討

本調査においては、回答者に対し、発達障害児との関わりがあったかどうか(接触経験の有無)、および発達障害に関する講義の受講経験があるか(講義受講経験の有無)についてもたずねている。

そこで、当該の質問への回答者の回答結果を表2にまとめた。両者の関連を検討するため、接触経験の有無×講義受講経験の有無の χ^2 検定を行ったが、 $\chi^2=3.43$ となり、 χ^2 値は有意ではなかった。

4. 発達障害児との接触経験の有無に関する検討

発達障害児との接触経験の有無によってイメージの下位側面それぞれに違いが見られるかどうかを検討した。参加者を「接触経験あり群(N=160)」「接触経験なし群(N=69)」に分け、下位尺度ごとにt検定を行った上で、群間の違いを検討した。その結果、第2因子(「社会的交流の重要性」因子)においてt値が有意であり($t_{220}=2.14$ $p<.05$)、接触経験あり群の方が接触経験なし群に比べて社会的交流の可能性を高く評価していた。

下位尺度の群間比較結果についてさらに詳しく検討するため、「社会的交流の可能性」因子において、項目ごとに群間の違いを検討した。その結果、「16.他の子ども達と発達障害の子ども達が一緒に遊ぶことは良いことだと思う」「28.一般の人は、発達障害の人とずっと接触することが必要だと思う」においてt値が有意であり、接触経験あり群の方が各々の事項を高く評価していた。

5. 講義受講経験の有無に関する検討

発達障害に関する何らかの講義の受講経験の有無によってイメージの下位側面それぞれに違いが見られるかどうかを検討した。参加者を「受講経験あり群(N=84)」「受講経験なし群(N=146)」に分け、下位尺度ごとにt検定を行ったが、いずれの下位尺度および下位項目においてもt値は有意ではなかった。

IV 考察

得られた結果を基にして、以下に考察を加える。

まず、発達障害に対するイメージをたずねたところ、「発達障害への関心」「社会的交流の重要性」「社会的交流の可能性」「能力の肯定」「社会からの働きかけの必要性」の5側面を見出した。菊池(2011)では「実践的交流」「能力肯定」「社会的交流」「理念的好意」「教育可能性」の5側面が示されていたことから、菊池とは異なる結果が得られた。菊池(2011)の場合、既に教育実習を終えた学生が回答していることから、各項目への回答は、教員(指導者)としての視点から回答していたことが考えられるが、たとえば、本研究でいう「発達障害への関心」「社会からの働きかけの必要性」の項目は、菊池の場合、ほぼ「実践的交流」の一側面に集約されている。下位尺度を構成する項目も考慮すると、回答者自身が、指導者という視点から児童・生徒を捉えており、当該の児童・生徒が成人した後を見据えて各項目への回答を行っていた可能性がある。一方、本研究の場合、2年次、3年次生も存在していることから、指導者というよりは、一個人の視点からの回答を行っている可能性が考えられる。

次に、本研究によって得られた結果について考察を加える。

本研究では、発達障害児との接触経験の有無によるイメージの違いを検討したところ、「社会的交流の重要性」因子において、発達障害児との接触経験あり群において評定値が高かった。このことから、接触経験のある回答者の方が他の子や他の人たちとの関わりが重要であると捉えていることが伺える。しかしながら、実際には接触経験なし群においても下位尺度の評定平均値が3.80を超えていたことから、回答者全体として、社会的交流を重要（必要）だと考えていることが伺える。

一方、他の下位尺度においては群間の得点差は有意ではなかった。しかしながら、最も評定値が低かった項目9「発達障害の子どもは他の子ども達と一緒に普通学級で勉強することができると思う」でさえも、回答者全体としての評定平均値は3.19であった。また、それ以外の項目については、評定平均値が3.24～4.30を示していた。したがって、これらを踏まえると、回答者全体として、発達障害に対してポジティブなイメージ、もしくは何らかのサポートが必要であるというイメージを抱いていることが伺える。

V 全体のまとめ

本研究では、教職課程履修学生を対象に、彼らのもつ発達障害に対するイメージの構造を検討した。また、イメージの構造の検討によって見出された各々の下位尺度におけるイメージ得点について、発達障害児との接触経験の有無による違いが見られるかどうかを検討した。その結果、「発達障害への関心」「社会的交流の重要性」「社会的交流の可能性」「能力の肯定」「社会からの働きかけの必要性」の5側面を見出した。また、「社会的交流の重要性」において、発達障害児との接触経験のある方がない場合に比べ、イメージ得点が高かった。また、各項目の評定平均値が3.19～4.30にあることを踏まえると、全体として、発達障害に対してポジティブなイメージ、もしくは何らかのサポートが必要であるというイメージを抱いていることが伺える。

しかしながら、本研究の調査対象者の中には教育実習に参加していない者も含まれていることから、教育実習経験の有無によるイメージの様相の違いについては明らかにできなかった。また、性別によってイメージの様相に違いが見られるかどうかについても明らかにできなかった。これらの点については、今後検討する必要がある。

引用文献

- 菊池哲平 (2011) 教育学部学生における発達障害のイメージ：接触経験・知識との関連 熊本大学教育実践研究, 28 : 57-63。
- 文部科学省 (2015) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校等の特別支援教育について 教育課程部会特別支援教育部 (第3回) 資料
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/01/07/1365562_02_1.pdf (参照日 : 2017.11.2)
- 文部科学省 (2016a) 高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について (高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 報告)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/_icsFiles/afieldfile/2016/03/31/1369191_02_1_1.pdf (参照日 : 2017.11.2)
- 文部科学省 (2016b) 高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について (報告) 概要
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/_icsFiles/afieldfile/2016/03/31/1369191_01_1_1.pdf (参照日 : 2017.11.2)
- 文部科学省初等中等教育局教職員課 (2017) 教育職員免許法・施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1388004_2_1.pdf (参照日 : 2017.11.2)

教職課程履修学生の発達障害に対するイメージに関する検討

Mar. 2018

教職課程履修学生の発達障害に対するイメージに関する検討

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(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 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/___icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (参照日: 2017.11.2)

総務省(2017) 発達障害者支援に関する行政評価・監視結果に基づく勧告 総務省

(2017年11月24日掲載決定)