

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～

菊池 哲平

Image of Undergraduate Students would-be Educator
toward Children with Developmental Disorders
— Relation of contact experience and knowledge —

Terpei KIKUCHI

問題と目的

2007年に特別支援教育が開始されて以降、小・中学校通常学級においても発達障害児に対する教育支援の取り組みが本格化してきている。それまでは養護学校教員、特殊学級担任教員若しくはいわゆる通級指導担当といった特殊教育を担当する教員が発達障害児を担当していたが、通常の学級の中にも6.3%の割合で発達障害を疑われる児童・生徒が在籍していることが文部科学省（2002）の調査で浮き彫りになり、通常学級の担任を含む全ての教員が特別支援教育に携わることになった。

こうした動向の中で次代の教育者を育む教員養成系学部においては、特別支援教育を担当可能な発達障害に対する深い理解をもった教員を養成することが求められる。しかしながら、小・中・高等学校教員養成のカリキュラムにおいては、心身に障害のある児童・生徒に関する科目は必修ではなく、教育職員免許法施行規則の第6条第2欄「教育の基礎理論に関する科目」の中で「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）」として設定されているのみである。すなわち『教育心理学』や『発達心理学』などの概論的な講義の一部で、発達障害について触れる形で教えられているに過ぎず、あとは各大学において発達障害に関する科目を選択科目として設定するかどうかにかかっている。

特別支援教育時代の教員を養成するためには、発達障害に関する基本的な理解や知識について学校種を問わずに履修することが必要である。それに加えて、基本的な理解や知識以外にも、そもそもの発達障害児に対するポジティブなイメージを教員が持つことが必要であると考えられる。発達障害児が抱える障害特性を知識として得たとしても、実際の教育的支援に結びつけるためには、支援を行う側の教員

側に積極的に支援しようとする態度が備わっていないなければならない。したがって教員養成の段階で単純に発達障害についての基本的な理解や知識を身に付けるだけでなく、発達障害児に対するポジティブ・イメージを育むことが必要である。

以上の観点から、本研究では教育学部教員養成課程に所属する学生に対して発達障害についてのイメージ調査を実施し、教員養成カリキュラムにおいて発達障害をどのように理解させる必要があるかについて検討することを目的としている。その中で、本研究は発達障害児との接触経験や既学習済みの知識が、発達障害のイメージにどのように影響を及ぼしているのかについても検討を行う。生川・梅谷・前川（2006）は、知的障害者に対する態度研究を概観し、接触経験や知識は知的障害者への好意的印象や積極的交流意欲にポジティブな影響を及ぼすことを指摘している。ここから発達障害児に対しても同様に、接触経験や知識を獲得することでポジティブな効果が得られることが予想されよう。

方 法

1. 対象

2009年度後期開設「障害児教育原理」を受講した162名。内訳はTable 1に示す。この講義は小学校及び中学校、特別支援学校・養護教諭養成課程における選択必修科目として設定されており、配当年次は3年次（後期）である。ただし、特別支援教育を1年次より専攻している特別支援学校教員養成課程の学生は調査対象からは外した。過年度生を除く3年次生の受講人数は130名であり、これは小・中・養護教諭養成課程の現員数272名の47%にあたる。

2. 調査項目

調査項目は以下の3つの内容で構成した。

(1) フェイスシート

学年、所属学科、性別といった基本的な項目に加え「将来の進路希望：教員、教員以外、進学」、「発達障害児との接触経験」及び「発達障害に関する講義の受講経験」について質問項目を設定した。

(2) 発達障害に関する知識問題

遠矢（2007）を参考に、発達障害（自閉症、アス

ペルガー症候群、LD、ADHD）に関する知識問題16問を設定した（Table 2）。問題は全て○×回答方式であり、基本的な発達障害に関する理解度を測定するものである。

(3) 発達障害に対するイメージ

生川（1995）及び生川・那須（2001）による知的障害者に対する態度研究の項目を発達障害児向けに

Table 1 対象者の内訳

n	学年		性別		進路希望	
162	3年次	130	男性	61	教員	117
	4年次	30	女性	101	教員以外	35
	過年度生	1			進学	10
	不明	1				

Table 2 知識問題で設定した項目と正答率

次の文章を読んで正しければ○、間違っていれば×を記入してください。	正答	正答率	偶然の水 準との比較
1) 高機能自閉症は、自閉的な症状が軽いものを言う	×	69%	+
2) AD/HDは、親の育て方など生後の環境により発症するものである	×	89%	**
3) LD児は対人関係上の問題を抱える	×	80%	**
4) アスペルガー症候群は、話しことばの遅れがある	×	47%	
5) AD/HD児がしばしば指示に従えず、課題をやり遂げることができないのは、反抗的な側面があるからである	×	92%	**
6) 自閉症児は、身振りなど非言語的な行動が困難である	○	27%	**
7) AD/HDは必ず、不注意、多動性、衝動性の特徴を持つ	×	62%	
8) 自閉症は、過去に虐待を受けるなどして形成されたトラウマにより発症するものである	×	84%	**
9) LDは知的な遅れがある	×	40%	
10) アスペルガー症候群には、自閉症と同様、社会的相互作用の質的な障害がある	○	85%	**
11) AD/HD児の中には、不注意から学習などの課題や活動に必要なものをしばしばなくしてしまう子どもがいる	○	85%	**
12) すべてのLD児は、運動が不器用である	×	100%	**
13) 高機能自閉症は、知的な遅れがない	○	46%	
14) LDの原因は、脳機能の障害である	○	82%	**
15) AD/HD児がしばしば他人の会話を妨害したり、順番を守れなかったりするの は、そういうことをやってはいけないということが理解できないからであることが多い	×	41%	
16) LDとは、書字と読字のみに障害を持つものである	×	89%	**

+ p<.10 ** p<.01

修正し、全28項目を設定した。質問項目は全て「強くそう思う」～「まったくそう思わない」の5段階評定で回答を求めた。

3. 手続き

該当科目の第1週目はオリエンテーションとして特別支援教育の概略について講義し、履修上の注意点等について説明した。ここでは発達障害についての詳細な説明は行わず、「発達障害について次週以降説明する」のみ指示した。調査実施は2週目の講義の冒頭で行い、その場で回収を行った。

質問項目はA4版4ページで構成され、冒頭には今回の調査の意義に関する簡単な説明と、結果は統計的に処理されるため個人が特定されることがない旨の教示を記載した。

結 果

1. 接触経験・授業経験

接触経験及び授業経験についてはTable 3のような結果となった。接触経験の主な内容は「自身が小・中学生の時に発達障害児が同クラス（同学年・同校）に在籍していた。」、「教育実習時に配当クラスに発達障害児が在籍していた。」がほとんどであった。一方、授業経験については過年度生の多くが昨年度に本科目「障害児教育原理」を受講し単位が不認定であったものが多かったことから、配当学年である3年次の学生のみを対象に分類し直したところ、授業経験は130名中75名（58%）であり、過年度生を加えた結果（162名中102名、62%）と大きな差が無かったことから、その後の分析は過年度生も加えて行った。

接触経験と授業経験の間に関連性がないかを検討するため χ^2 検定を行ったが、有意な関連は認められなかった（ $\chi^2_{(1)}=0.37, p>.10$ ）。

2. 発達障害に関する知識量

各設問に対する正答率についてはTable 2に示した。1問1点として集計したところ、全体の平均点は11.15点であり、標準偏差は1.90だった。設問は全て○×回答方式だったため、チャンスレベルの検定を行った。偶然の水準の範囲内だったのは、「4. アスペルガー症候群は、話しことばの遅れがある」「9. LD児は知的な遅れがある」「13. 高機能自閉症は知的な遅れがない」「15. AD/HD児がしばしば他人の会話を妨害したり、順番を守れなかったりするの、そういうことをやっではいけないということが理解できないからであることが多い」の4問であった。また「1. 高機能自閉症は、自閉的な症状が軽いものを言う」が有意な傾向であった。その

Table 3 接触経験と授業経験の関連（実人数）

	接触経験あり	接触経験なし	全体
授業経験あり	87	15	102
授業経験なし	49	11	60
全体	136	26	162

他の項目は全て1%水準で偶然の水準を脱していたが、「6. 自閉症児は、身振りなど非言語的な行動が困難である」が正答率27%と不正解の方向へチャンスレベルを脱していた。

知識量を接触経験及び授業経験の関連で比較するため、接触経験と授業経験を独立変数に、知識量を従属変数としてt検定を行った。その結果、接触経験の有無については知識量に有意な差はなかった（ $t_{(160)}=0.80, p>.10$ ）。一方、授業経験では知識量に有意な差があり（ $t_{(160)}=1.62, p<.05$ ）、授業経験のある方が知識量も多いことが示された。

また教員志望か非教員志望（進学者含）に対象者を分けて両者の間の知識量を検討したが、有意な差はみられなかった（ $t_{(160)}=1.17, p>.10$ ）。

3. 発達障害に対するイメージ

発達障害に対するイメージに関する28項目について因子分析を行った。因子分析に当たっては「エクセル統計2008 for windows (version 1.05)」を使用した。なお、28項目のうち未回答の項目があった3名は分析から除外した。

因子の抽出法は主因子法を用い、バリマックス法による回転を行った。得られた回転解のうち、最も単純で解釈しやすい構造であるとの理由から最適解を5因子と決定した。第5因子までの累積寄与率は41.72%であった。それぞれの因子に高い因子負荷量（0.40以上）を示す項目を基にして、因子の命名を行った。生川（1995）及び生川・那須（2006）を参考に、「実践的交流」因子、「能力肯定」因子、「社会的交流」因子、「理念的好意」因子、「教育可能性」因子と名付けた（Table 4）。

次いで、因子分析の結果得られた5因子について、高い因子負荷量（0.40以上）の項目の得点を加算し、因子得点を算出した。結果はFigure 1に示すとおりである。平均値4.0以上だったのは「社会的交流」因子（ $M=4.20$ ）、「理念的好意」因子（ $M=4.15$ ）、「教育可能性」因子（ $M=4.04$ ）の3つだった。「実践的交流」因子（ $M=3.88$ ）及び「能力肯定」因子（ $M=3.53$ ）は平均値が4.0以下だった。

また接触経験や知識量との関連を検討するために各対象者の因子得点を従属変数に、接触経験及び授

Table 4 イメージ調査項目の内容と回転後の因子負荷量（バリマックス回転）

因子名	No	質問内容	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
実践的交流	26	発達障害に関する新聞記事を読みたいと思う	0.755	0.170	-0.002	0.021	0.115
	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	0.751	0.144	0.110	-0.104	0.077
	22	発達障害の人と接したいと思う	0.670	0.202	0.110	0.141	0.102
	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	0.596	0.109	0.005	0.263	0.135
	28	一般の人は、発達障害の人ともっと接触することが必要だと思う	0.500	0.135	0.090	0.266	-0.019
	18	発達障害の子どもが普通学級へ通うことは、周囲にもいい影響があると思う	0.466	0.326	0.215	-0.008	0.113
	25	発達障害の人が困っていれば、助けてあげたいと思う	0.448	0.018	0.189	0.221	0.225
	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	0.416	0.088	0.172	0.226	-0.022
	6	発達障害の人もどどん社会参加をした方がいいと思う	0.413	0.256	0.342	0.243	-0.106
能力肯定	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	0.219	0.700	0.087	-0.048	0.114
	3	普通学級でも、発達障害の子どもを十分教育することができると思う	0.238	0.695	0.062	-0.035	0.014
	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	0.190	0.646	0.124	0.198	-0.040
	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	0.013	0.365	0.280	0.250	0.030
	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	-0.053	0.364	0.315	0.159	0.239
	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	0.202	0.355	0.133	0.015	0.148
社会的交流	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	0.274	0.213	0.534	0.046	-0.165
	10	発達障害の人でも周りの人と仲良くする能力があると思う	0.080	0.145	0.522	0.049	0.052
	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	0.267	-0.029	0.411	0.157	0.173
	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	0.027	0.337	0.403	0.008	0.368
理念的好意	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	0.175	0.159	0.178	0.591	0.115
	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	0.336	0.053	-0.249	0.542	-0.065
	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	0.105	0.099	0.135	0.534	0.237
	20	発達障害の人の面倒をみるのは、親だけでは限界があると思う	0.015	-0.248	0.117	0.372	0.108
教育可能性	23	発達障害の子どもも、指導すれば効果が上がると思う	0.153	0.141	0.025	0.127	0.754
	12	発達障害の子どもでも、しっかりと教育すれば効果がかなりあがると思う	0.169	0.006	0.058	0.150	0.710
残余項目	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	0.387	0.127	0.353	0.151	0.231
	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	0.388	0.068	0.123	0.374	0.054
	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	0.501	0.071	0.418	0.119	0.122
寄与率			14.44%	8.60%	6.49%	6.33%	5.86%
累積寄与率			14.44%	23.05%	29.53%	35.86%	41.72%

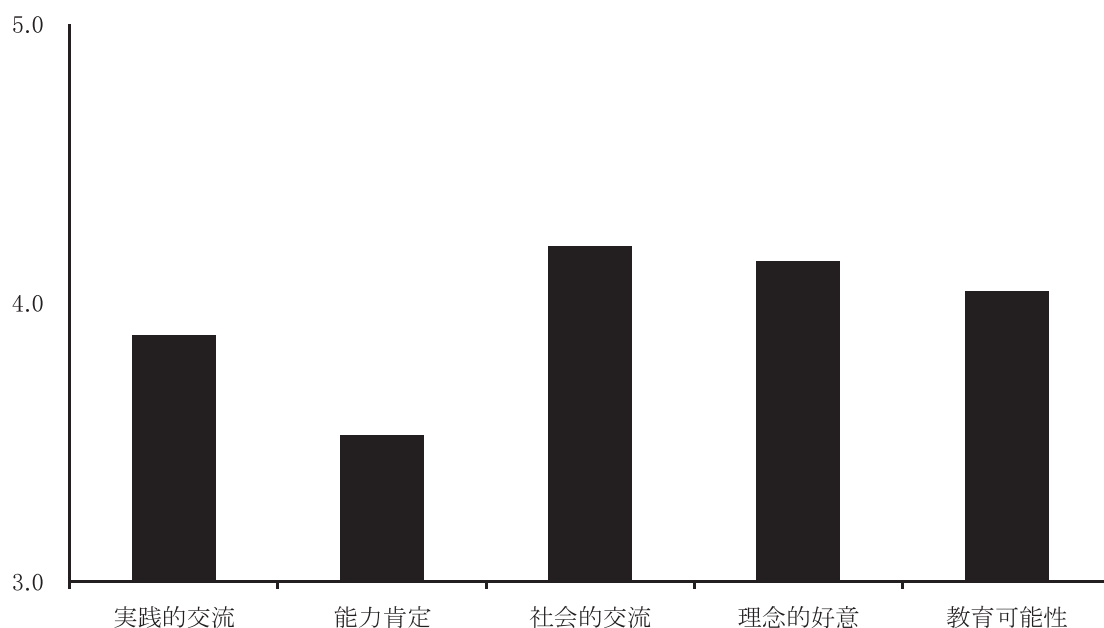


Figure 1 各因子得点の平均値

Table 5 各因子得点と知識量の相関係数

	実践的交流	能力肯定	社会的交流	理念的好意	教育可能性
実践的交流	1.00				
能力肯定	0.46 **	1.00			
社会的交流	0.43 **	0.44 **	1.00		
理念的好意	0.37 **	0.18 *	0.17 *	1.00	
教育可能性	0.27 **	0.23 **	0.20 *	0.22 **	1.00
知識量	0.20 *	0.17 *	0.23 **	0.09	0.10

+ p<.10 * p<.05 ** p<.01

業経験を独立変数にした t 検定を行った。結果、接触経験についてはどの因子でも有意差が認められなかったが、授業経験については「実践的交流」因子得点のみ有意差が認められ ($t_{(158)}=2.32, p<.05$)、授業経験がある方が「実践的交流」因子の得点が高いことが示された。

一方、知識量との関連について、知識問題において得られた得点と、各因子得点との相関を検討した。結果、「社会的交流」因子 ($r_{(160)}=0.23, p<.01$)、「実践的交流」因子 ($r_{(160)}=0.20, p<.05$)、「能力肯定」因子 ($r_{(160)}=0.17, p<.05$) のみに有意な相関が見られた (Table 5)。

考 察

1. 接触経験・授業経験について

本研究の対象となった受講生は、84%の学生が発達障害児との接触経験があり、と回答している。したがって発達障害児に対して、かなり身近なイメージを抱いていると考えられよう。しかしながら接触経験が過去にあったことが理由となり、本科目「障害児教育原理」を受講希望しているとも考えられる。したがって本科目を受講していない学生の接触経験についても検討する必要がある。また接触経験の内容に関しても、ほとんどの回答が「小・中学校の

時に発達障害児が同クラス（同学年・同校）に在籍していた」「教育実習時に配当クラスに在籍していた」といった内容であり、積極的な接触経験ではなかった。中には「特殊学級（特別支援学級）に在籍していた」という回答も多く、知的障害児と発達障害児を混同していると推測される回答も多かった。知識問題についても知的障害と発達障害の混同が見受けられる回答が多かったため、発達障害児に対する基本的な理解を促す必要もあると思われる。

授業経験については、63%の学生が既に他科目において発達障害についての講義を受けたことがあると回答している。再履修であった過年度生を除くと、57%（130名中75名）の学生が本科目以外で発達障害児について履修していた。したがって本科目を受講しない場合は、約40%近くが発達障害に関する知識を大学で履修しないまま卒業することになることが伺える。

2. 発達障害に関する知識量について

チャンスレベルの検定の結果、偶然の水準を脱していない正答率を示した問題は、○×をランダムにつけていると考えられるため、まったく理解されていない内容であったと考えられる。またチャンスレベルを不正解の方向で越えている問題については、むしろ発達障害の特性が誤解されているものと考えられる。

本研究の中では、「4. アスペルガー症候群は、話しことばの遅れがある」「9. LD児は知的な遅れがある」「13. 高機能自閉症は知的な遅れがない」「15. AD/HD児がしばしば他人の会話を妨害したり、順番を守れなかったりするの、そういうことをやってはいけないということが理解できないからであることが多い」の4問がチャンスレベルの範囲内であり、知的障害と発達障害を混同している回答が多かったものと推測される。

また「6. 自閉症児は、身振りなど非言語的な行動が困難である」が不正解の方向へ偶然の水準を超えていた。自閉症は言語・非言語の両面についてコミュニケーション行動に困難がみられるものであるが、「言葉は通じないがジェスチャーなら通じるのでは」と考えている学生が多かったことが伺える。確かに視覚の手がかりを与えることでコミュニケーションが支援されることはあるが、視覚の手がかりとジェスチャーは異なるものである。自閉症児の中には、むしろジェスチャー理解の方が言語理解よりも困難なものもいるため、障害特性のみを教えるのではなく、コミュニケーションについての具体的な支援方法を合わせて教えていく必要があるものと思われる。

その他の問題については、正答率が80%を越えているものが多く、基本的な発達障害に関する知識はある程度、身に付けているものと考えられる。しかしながら、たとえ高い正答率であっても、教員として絶対に間違えて理解してはいけない項目も含まれる。たとえば「2. AD/HDは、親の育て方など生後の環境により発症するものである（正答率89%）」や「8. 自閉症は、過去に虐待を受けるなどして形成されたトラウマにより発症するものである（正答率84%）」などである。問2に関してはおよそ9人に1人、問8に関してはおよそ6～7人に1人が「発達障害は親の育て方が原因」と理解していることになる。こうした発達障害の原因に関する根本的な誤解が、未だに根強く存在することは看過できない。次代の特別支援教育をになう人材を育成する上で、最低限このような誤解を持たないように指導していくことが必要不可欠であろう。

なお、接触経験及び授業経験と知識量の関連を検討したところ、接触経験の有無では知識量に有意差はなく、授業経験のみ知識量に有意な差をもたらしていた。前述したとおり接触経験の内容は消極的なものが多く、発達障害児と関わった経験を発達障害に対する興味・関心というところまで結びつけることができず、知識量に変化がでなかったといえる。一方、授業経験は確かに発達障害に関する基本的な知識・理解を深めることが示唆され、良い効果をもたらしていると考えられる。

したがって今後の課題としては、学生が発達障害児と実際に積極的に触れ合う機会を確保すると共に、そうした体験が発達障害児に対する興味・関心へと発展するように仕向けることが肝要であると考えられる。その上で発達障害に関する正しい知識・理解を得ることができるような講義を設定することが必要であろう。講義の中では単なる障害特性のみの説明だけでなく、具体的な関わりや支援の方法論についての紹介も行うことが望まれる。

3. 発達障害に対するイメージについて

因子分析の結果、得られた5因子は生川（1995）による知的障害児へのイメージとほぼ同様のものであった。ここから発達障害児に対するイメージは知的障害児に対するイメージと同様の因子構造を持つと推測される。

各因子得点の比較の結果、「社会的交流」「理念的好意」については比較的高得点であるものの、「実践的交流」及び「能力肯定」については平均点が4.0以下であった。すなわち発達障害児に対して統合教育を推進したり、そのための制度整備を進めたりすることに関しては賛成するものの、実際に自らが発達

障害児と関わろうとすることについては消極的であることが示唆される。これは生川（1995）が指摘した“総論賛成，各論反対”に通ずるものと考えられよう。このことは実際に発達障害児を支援する役割を担う教員にとっては、極めて問題である。したがって発達障害児に対する理念的な好意を促進するだけでなく、自らが積極的に支援をしていこうとする態度形成を促していくことが特に必要であろう。

このことに関して、知識量との関連でみると、知識量が増えるにしたがって「理念的な好意」だけでなく「能力肯定」や「実践的交流」の得点も増加することが示唆された。すなわち、講義などで発達障害児の障害特性を深く理解することによって、自らが積極的に関わろうとする態度も促されることが示唆される。そうした意味で、発達障害児に対する基本的な知識や理解を促すための方策がより必要であるといえよう。

今後の課題

本研究は発達障害児に対するイメージに関するアンケート調査を行い、接触経験や授業経験、知識量との関連を探っていった。本研究では発達障害のイメージに関する基本的な因子構造を明らかにするにとどめたが、障害者に対する態度は複雑な多次元的要素によって構成されていることが指摘されている（生川，1995）。今後はよりデータを増やし、構造方程式モデリングなどの共分散構造分析を用いることで、発達障害児に対するイメージに影響を及ぼす潜在因子について多角的に検討していく必要があるだろう。

また発達障害に対するイメージがどのように経年変化するかを検討するために、定期的に同様の調査を行っていくことが必要と考えられる。特に今回対象とした学生は2007年に特別支援教育が開始された年度に入学した学生が主であった。自らが小・中学校に在籍していた当時には特別支援教育は開始されておらず、発達障害に対する具体的なイメージを持っていなかったと考えられる。今後、特別支援教育が行われていた小・中学校に在籍していた学生が入学してきた時点で、その学生がどのような発達障害のイメージを持っているのかについても検討していく必要があるだろう。

引用文献

- 文部科学省（2002）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査。
- 生川善雄（1995）精神遅滞児（者）に対する健常者の態度に関する多次元的研究：態度と接触経験，性，知識との関係。特殊教育学研究，32(4)，11-19。
- 生川善雄・那須理絵（2001）知的障害者に対する大学生の態度構造：専攻，性と関連づけての検討。東海大学健康科学部紀要，7，45-52。
- 生川善雄・梅谷忠勇・前川久男（2006）知的障害者に対する態度に関する文献研究：態度の多次元的研究に焦点をあてて。千葉大学教育学部研究紀要，54，15-23。
- 遠矢浩一（2007）発達障害児の通常学級における指導に関する小学校教師の不安：特別支援教育推進体制モデル事業実施地域での調査研究。リハビリテーション心理学研究，34，1-16。