

## 教育支援専門職を目指す大学生の発達障害児に対する意識 — 支援経験との関連 —

安藤 久美子\* 安藤 直樹†

\*教職キャリアセンター (心理講座)

### Attitudes of Undergraduate Students in the Training Programs for Educational Support Professionals Toward Children with Developmental Disorders: Its Relationship to Their Experiences of Supporting Those Children

Kumiko ANDO\*, Naoki ANDO†

*\*Teaching Career Center(Department of Psychology), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

#### 要 約

本研究では、教員養成系大学の教育支援専門職養成課程に在籍し、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、学校事務などの教育支援専門職を目指す学生 114 人に対して、発達障害に対する意識と支援者として発達障害児に関わった経験との関連を明らかにするために質問紙調査を行った。その結果、支援者として発達障害児に関わった経験をもつ学生は 35 名であった。また、発達障害に対する意識に関する 15 項目の因子分析では先行研究とは異なる 4 因子が見いだされた。発達障害に対する意識と支援者として発達障害児に関わった経験との間に関連は見られなかったが、発達障害に対する意識については性別、コース別で有意な差が見られた。

Keywords : 教育支援専門職養成課程、発達障害、支援経験

#### I 問題と目的

近年、学校現場における問題は不登校、いじめ、暴力の増加などますます複雑、多様化しており、担任教員だけでは対応できない事例が増加している。

文部科学省は平成 27 年 12 月に「教育相談等に関する調査研究協力者会議」を開催し、29 年 1 月に今後の教育支援の在り方、スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーの職務内容、学校及び教育委員会における体制の在り方など、児童生徒の教育相談の充実について提言した報告を公表した。

学校内連携・支援チーム体制を重視した「チーム学校」は、教員の働き方改革の中でも触れられ、教育支援専門職は今後ますます重要な役割を担うと考えられるが、発達障害と診断される子どもが増えている今、支援者には発達障害児に関する知識や専門的な助言が必要とされるだろう。

では支援者を目指して学んでいる学生は、発達障害に対してどのような意識を持ち、また意欲的に支援者として障害児と関わろうとしているのだろうか。教育支援専門職を目指す学生の発達障害に対する意識や発

達障害児との関わりについて調べた研究はまだ見られないため、教育学部の学生について調べた研究(菊池, 2011; 村上・若松・氏間・林田・谷本・吉利, 2018)や高校生について調べた研究(吉利・村上, 2018)を参考に調査を行うこととする。

菊池(2011)は、教育学部学生 130 人に対し、発達障害に対するイメージについて調査した。その際、知的障害に対する態度研究の項目を発達障害向けに修正した 28 項目からなる尺度が用いられた。また因子分析の結果、「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 因子が抽出された。

吉利・村上(2018)は、進学校(大学進学率 80%以上)の公立高校生(全日制普通科)952 人に対し、発達障害に対する意識を調査した。調査には、回答者の負担軽減のため、菊池(2011)が使用した尺度を 15 項目に削減した尺度が用いられた。

村上・若松・氏間・林田・谷本・吉利(2018)は教育学部生 36 名に対し、「知的障害や発達障害について理解を深める」講座の前後で質問紙調査を実施し、知

†非常勤講師 Part-time Lecturer, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

的障害や発達障害に対する意識の変化を検討した。意識の測定には、吉利・村上 (2018) の 15 項目の「発達障害」に「知的障害」を加えた尺度が使用された。

本研究では、回答者の負担軽減を図るため、吉利・村上 (2018) の使用した尺度を用いて、発達障害に対する意識を測定するものとする。

発達障害のある子どもとの関わりについては、関わった子どもが発達障害のある子どもであることを明確にするために、発達障害であることを通知された上で関わりであることに限定することとし、また今回の対象者は教育支援専門職養成課程の学生であることから、支援者として発達障害のある子どもに関わった経験について尋ねることとする。

その上で、本研究では、教育支援専門職養成課程の学生の発達障害に対する意識と支援者として発達障害児と関わった経験との関係について検討する。

## II 方法

### 1. 対象

教育支援専門職養成課程の心理コース・福祉コース・教育ガバナンスコースで学ぶ学生で 2019 年度後期に「心と身体」を受講している 121 名のうち、当日出席していた 114 名 (回収率 100.0%)。

### 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、性別、所属コースを尋ねた。

#### (2) 発達障害に対する意識

菊池 (2011) の尺度を改変した吉利・村上 (2018) の 15 項目からなる尺度を用いた。ただし、「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」という項目は、村上ら (2018) のように「発達障害に関するテレビやラジオの放送、インターネットや動画を見たり聞いたりしたいと思う」と修正した。

回答は、「とてもそう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「まったくそう思わない」「全くそう思わない」の 5 件法で求めた。

#### (3) 支援者として発達障害児と関わった経験

支援者として発達障害児と関わった経験の有無について尋ねた。経験がある場合には、関わったときの立場、関わった子どもの年代、関わった場所、関わった頻度についてさらに尋ねた。関わったときの立場、関わった子どもの年代、関わった場所はすべての経験について回答を求めたが、関わった頻度は最も多く関わった子どもとの頻度について回答を求めた。

### 3. 倫理的配慮

質問紙の表紙に調査の趣旨および参加の任意性につ

いて記述し、口頭でも再度説明した。その上で回答がなされたことをもって調査への協力に同意したものとした。

## III 結果

以下の分析には、R version 2.8.1 を用いた。

### 1. 回答者の属性

回答者 114 人の学年は 1 年生 103 人、2 年生 8 人、3 年生 1 人、4 年生 2 人であった。

また、回答者の性別およびコース別の人数は表 1 のとおりであった。本学学生には女性が多い特徴はあるが、受講生も女性が多かった。

表 1 性別およびコース別の人数

	男性	女性	計
心理	9	43	52
福祉	0	26	26
教育ガバナンス	5	28	33
その他・不明	0	3	3
計	14	100	114

### 2. 発達障害に対する意識

#### (1) 因子分析による意識尺度構造の検討

発達障害に対する意識尺度 (15 項目) の構造について検討するため、回答に不備があった 3 名を除いた 111 名分のデータに対して、因子分析 (最尤法、プロマックス回転) を行った。

固有値の減衰状況や因子の解釈可能性から 4 因子を抽出することが適当であるとしたが、項目 10「発達障害のある人のことは、社会全体が責任を持つべきだと思う」はどの因子とも関連が弱かったので、項目 10 を除いた 14 項目に対して再び因子分析 (最尤法、プロマックス回転) を行い、4 因子を抽出した (表 2)。

その結果、第 1 因子には、項目 12「発達障害に関するテレビやラジオの放送、インターネットや動画を見たり聞いたりしたいと思う」や項目 7「発達障害のある人のためにボランティア活動に参加したいと思う」など、発達障害のある人を理解したりサポートしたりすることに対する意欲を表す項目が高い負荷量を示したので、「障害のある人に対する理解やサポートへの意欲」と命名した。

第 2 因子に負荷量が高かったのが、項目 6「通常の学級でも、発達障害のある子どもを十分教育することができる」や項目 4「発達障害のある子どもは、ほかの子ども達と一緒に通常の学級で勉強することができると思う」、項目 11「発達障害のある子どもは、通常の学級で学んだほうがその子のためにも良いと思う」

表2 発達障害に対する意識の因子分析結果

項目	因子負荷量				共通性
	I	II	III	IV	
12 発達障害に関するテレビやラジオの放送、インターネットや動画を見たり聞いたりしたいと思う	.96	-.07	-.05	-.14	.74
5 発達障害のある人と接したいと思う	.76	-.04	-.03	.06	.55
1 発達障害に関する新聞記事を読みたいと思う	.75	-.10	-.04	.06	.50
7 発達障害のある人のためのボランティア活動に参加したいと思う	.73	.06	.10	-.03	.65
2 発達障害のある人は、周りの人と仲良くする能力があると思う	.51	-.07	-.13	.11	.20
3 誰もが、発達障害のある人ともっと接触する必要があると思う	.44	-.10	.25	-.13	.29
6 通常の学級でも、発達障害のある子どもを十分教育することができると思う	-.13	1.05	.03	-.10	.92
4 発達障害のある子どもは、ほかの子ども達と一緒に通常の学級で勉強することができると思う	.06	.55	-.17	.16	.39
11 発達障害のある子どもは、通常の学級で学んだほうがその子のためにも良いと思う	.21	.43	-.08	-.15	.24
14 発達障害のある人に、働く場所を提供することは大切だと思う	-.07	.01	.84	.02	.66
8 発達障害のある人が仕事に就けるように、国がもっと働きかけるべきだと思う	.03	-.05	.81	.01	.67
13 発達障害のある子どもは、他の子ども達と一緒に生活することが必要だと思う	.12	.32	.44	.03	.50
9 発達障害のある子どもは、指導すれば成果が上がると思う	-.13	-.11	.02	1.07	1.00
15 発達障害の子どもを、しっかりと教育すればかなりの成果が上がると思う	.11	.13	.11	.49	.46
	因子間相関	I	II	III	IV
	I	—	.04	.06	.02
	II		—	.02	.02
	III			—	.02
	IV				—

の3項目であり、どの項目もインクルーシブ教育を肯定する内容であるため、「インクルーシブ教育の肯定」と命名した。

第3因子には、項目14「発達障害のある人に、働く場所を提供することは大切だと思う」や項目8「発達障害のある人が仕事に就けるように、国がもっと働きかけるべきだと思う」、項目13「発達障害のある子どもは、他の子ども達と一緒に生活することが必要だと思う」といった、発達障害のある人が社会参加する

ことの必要性を表している3項目の負荷量が高かったため、「社会参加の必要性の肯定」と命名した。

第4因子に高い負荷量を示したのは、項目9「発達障害のある子どもは、指導すれば成果が上がると思う」と項目15「発達障害の子どもを、しっかりと教育すればかなりの成果が上がると思う」であり、どちらの項目も発達障害のある子どもの教育や指導による効果を肯定することを示すものであったため、「教育や指導の効果の肯定」と命名した。

また、各因子に.40以上の負荷量をもつ項目群を下位尺度とし、各下位尺度の平均値を下位尺度得点とした。各下位尺度得点の平均値と標準偏差およびクロンバックの $\alpha$ 係数は表3のとおりであった。

(2) 性差の検討

発達障害に対する意識における性差について検討するため、下位尺度ごとに  $t$  検定を行った (表 4)。その結果、下位尺度「障害のある人に対する理解やサポートへの意欲」および「インクルーシブ教育の肯定」において性差が見られた。いずれの下位尺度においても、女性のほうが男性よりも平均値が高かった。

(3) コースによる差の検討

コースによって発達障害に対する意識に差があるかどうかを検討するために、下位尺度ごとに1要因分散分析を行った。その結果、どの下位尺度においてもコースによる差が見られたので、Tukey法による多重比較を行った (表 5)。一貫して意識に差が見られたのは福祉コースと教育ガバナンスコースであり、各下位尺度得点が福祉コースのほうが有意に高かった。心理コースと他のコースとの間には一貫した差は見られなかった。

表3 下位尺度の平均値と標準偏差、 $\alpha$ 係数

下位尺度	$n$	平均値	標準偏差	$\alpha$ 係数
障害のある人に対する理解やサポートへの意欲	114	3.51	.74	.83
インクルーシブ教育の肯定	112	3.07	.73	.72
社会参加の必要性の肯定	113	4.11	.69	.79
教育や指導の効果の肯定	114	3.98	.76	.75

表4 発達障害に対する意識と性別の関係

下位尺度		男性	女性	$t$ 値
障害のある人に対する理解やサポートへの意欲	平均値	2.73	3.62	-4.60 ***
	標準偏差	.67	.68	
	$n$	14	100	
インクルーシブ教育の肯定	平均値	2.97	3.09	-.52
	標準偏差	.84	.72	
	$n$	13	99	
社会参加の必要性の肯定	平均値	3.72	4.16	-2.19 **
	標準偏差	.68	.70	
	$n$	13	100	
教育や指導の効果の肯定	平均値	3.96	3.99	-.10
	標準偏差	.82	.76	
	$n$	14	100	

\*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

表5 発達障害に対する意識とコースとの関係

下位尺度		心理	福祉	教育ガバナンス	$F$ 値	多重比較
障害のある人に対する理解やサポートへの意欲	平均値	3.45	4.00	3.34	6.50 **	福祉>心理=ガバナンス
	標準偏差	.76	.66	.58		
	$n$	52	26	33		
インクルーシブ教育の肯定	平均値	2.97	3.45	2.98	4.40 *	福祉>心理=ガバナンス
	標準偏差	.75	.76	.59		
	$n$	51	26	32		
社会参加の必要性の肯定	平均値	4.18	4.37	3.78	6.40 **	心理=福祉>ガバナンス
	標準偏差	.62	.48	.84		
	$n$	51	26	33		
教育や指導の効果の肯定	平均値	4.04	4.21	3.73	3.28 *	福祉>ガバナンス
	標準偏差	.75	.76	.74		
	$n$	52	26	33		

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

### 3. 発達障害児と関わった経験

#### (1) 性差およびコースによる差の検討

支援者として発達障害のある子どもと関わった経験がある学生は、35名(30.7%)であった。発達障害のある子どもと関わった経験について、性別およびコース別(その他・不明は除く)の人数は表6、表7のとおりであった。

また、経験した人数に性別およびコース別による差が見られるかどうかを $\chi^2$ 検定により検討したところ、性別についてもコース別についても差が見られなかった(性別:  $\chi^2(1)=.65, n.s.$ ; コース別:  $\chi^2(2)=2.18, n.s.$ )。

#### (2) 経験した内容の検討

支援者として発達障害のある子どもと関わった経験がある学生の、経験した内容について集計した結果は表8～表11のとおりであった。

関わり方では実習生として関わった学生がほとんどであった。その他として「学校サポート活動」を挙げた学生が4名、「友人」を挙げた学生が1名いた。関わった子どもとしては、小・中学生がほとんどであり、小学生が最も多く、次いで中学生であった。

関わった場所は、特別支援学校も含む小・中・高等学校がほとんどであった。その他としては、「祖母の家」1名、「いとこ」1名、「同じ高校」1名、「キャンプ」1名がいた。

最も多く関わった子どもとの頻度については、「1回のみ」「数回」がほとんどであり、継続的に関わっている学生は少なかった。

### 4. 発達障害に対する意識と発達障害児と関わった経験の関連

発達障害児と関わった経験の有無による下位尺度得点における差が見られるかどうかを検討するため、下位尺度ごとにt検定を行った(表12)。その結果、どの下位尺度においても、経験の有無による差は見られなかった。

表6 支援者として関わった経験の有無(性別)

	経験あり	経験なし	計
男性	3	11	14
女性	32	68	100
計	35	79	114

表7 支援者として関わった経験の有無(コース別)

	経験あり	経験なし	計
心理	19	33	52
福祉	6	20	26
教育ガバナンス	8	25	33
その他・不明	2	1	3
計	35	79	114

表8 発達障害児との関わり方

	n
パート・アルバイト	4
ボランティア	9
実習生	15
家族・親族	3
その他	6

表9 関わった子ども

	n
幼児(未就学児)	2
小学生	21
中学生	14
高校生	4

表10 関わった場所

	n
小・中・高等学校(特別支援学校も含む)	26
塾や習い事の教室	1
福祉施設	3
公的な相談機関	1
家庭教師	1
当事者の支援団体	0
その他	4

表11 最も多く関わった子どもとの頻度

	n
1回のみ	7
数回	23
継続中(不定期)	3
継続中(定期的)	2

## IV 考察

### 1. 発達障害に対する意識について

教育支援専門職養成課程で学ぶ学生は、障害児と関わり支援する職種に就くための学びをしている学生であり、発達障害に関する知識や理解をより必要とするし、自ら学ぼうとする姿勢が望まれる。

そこで本研究では、教育支援専門職養成課程の学生における発達障害に対する意識について調査した。因子分析の結果、「障害がある人に対する理解やサポートへの意欲」「インクルーシブ教育の肯定」「社会参加の必要性の肯定」「教育や指導の効果の肯定」の4因子が抽出された。他の先行研究では見られなかったインクルーシブ教育に関する因子が抽出されたことは、教育支援専門職養成課程の学生を特徴づける結果といえるかもしれない。

また、「障害のある人に対する理解やサポートへの

表12 発達障害に対する意識と支援者として発達障害児と関わった経験との関係

下位尺度		経験あり	経験なし	t値
障害のある人に対する理解やサポートへの意欲	平均値	3.58	3.48	.69
	標準偏差	.81	.71	
	n	35	79	
インクルーシブ教育の肯定	平均値	3.10	3.06	.20
	標準偏差	.73	.74	
	n	35	77	
社会参加の必要性の肯定	平均値	4.14	4.09	.38
	標準偏差	.75	.67	
	n	35	78	
教育や指導の効果の肯定	平均値	3.96	3.99	.24
	標準偏差	.81	.74	
	n	35	79	

意欲」および「インクルーシブ教育の肯定」において性差が見られ、男性よりも女性のほうが障害のある人に対する理解やサポートへの意欲があり、インクルーシブ教育を肯定的に捉えていた。コース別では、すべての下位尺度において福祉コースの学生の平均値が教育ガバナンスコースの学生の平均値よりも高く、福祉コースの学生は他のコースと比べて障害に対する意識が高いことが示された。

## 2. 支援者として発達障害の子どもと関わった経験

発達障害のある子どもと関わった経験を持つ学生は30.7%であり、その多くは実習先での経験であり、回数は数回であった。また関わった経験については、性別およびコース別による差が見られなかった。

発達障害についての理解を深めるためには、発達障害児との接触経験が重要であるとされるが、今回調査した教育支援専門職養成課程の学生の多くは支援者として発達障害児と関わった経験を持っておらず、また経験のある学生もその多くは実習生としての経験であり、主体的に関わっていた学生は多くなかった。

主体的に関わりを持つようとする学生が少ない中、発達障害についての理解を深める上で、実習の持つ役割がますます重要になってくると思われる。

## 3. 意識と経験との関係

「意識」と「経験」の関係については、先行研究と同様、本研究でも関連は見られなかった。

専門職を目指す学生として実際の発達障害の子ども達と関わる経験を持つことが深い学びの理解や学習意欲につながると考えられるが、たとえ関わった経験を持っていたとしても意識が変化するほど十分な経験をしていなかったことも考えられる。

主体的に発達障害のある子どもと関わろうとする学生は発達障害に対する意識も高いと考えられるが、今回の調査で発達障害のある子どもと関わった経験を持っていた学生の多くは実習生としての経験であったた

め、関わった経験があっても発達障害に対する意識がそれほど高くなかったのかもしれない。

## 4. 今後の課題

本研究では、発達障害に対する意識や支援者として発達障害児と関わった経験について調査したが、調査対象のほとんどが1年生であった。学年が上がるにつれ、発達障害についての知識や発達障害児との関わりが増えていくことで、発達障害に対する意識にどのような変化が現れていくのかを検討していくことが必要であると思われる。

## V 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.
- 村上理恵・若松昭彦・氏間和仁・林田真志・谷本忠明・吉利宗久 (2018) 知的障害および発達障害に対する大学生のイメージおよび意識の変化—教育学部生を対象とした授業のアンケート分析から—広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部, 67, 91-97.
- 吉利宗久・村上理恵 (2018) 高校生の発達障害に対するイメージ、知識及び意識の実態と傾向—「進学校」における質問紙調査を通して—LD 研究, 27, 500-510.