



室蘭工業大学

学術資源アーカイブ

Muroran Institute of Technology Academic Resources Archive



児童発達支援施設の見学に表れた学生評定の易変性について

メタデータ	言語: jpn 出版者: 室蘭工業大学 公開日: 2015-03-25 キーワード (Ja): キーワード (En): Developmental disorder, Teacher training, Mutability of student's evaluation 作成者: 今野, 博信, 前田, 潤 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10258/3788

児童発達支援施設の見学に表れた学生評定の易変性について

その他（別言語等） のタイトル	Mutability of student's evaluation shown at the visit of Child Development support facility
著者	今野 博信, 前田 潤
雑誌名	室蘭工業大学紀要
巻	64
ページ	143-151
発行年	2015-03-13
URL	http://hdl.handle.net/10258/3788

児童発達支援施設の見学に表れた学生評定の易変性について

今野 博信^{*1}, 前田 潤^{*2}

Mutability of student's evaluation shown at the visit of Child Development support facility

Hironobu KONNO^{*1}, Jun MAEDA^{*2}

(原稿受付日 平成 26 年 6 月 27 日 論文受理日 平成 27 年 1 月 22 日)

Abstract

The students studying the teacher training course had visited the child development support facility. They had replied the semantic differential method tests about their images of disability three times. The first test was checked before the visiting, the second was immediately after the visiting, and the third was two months after of the visiting. These tests were run for the purpose of class assessment. The second test increased the favorability rating of disability. And some students decreased extremely the favorability rating of disability at the third test. The mutability of student's evaluation has been considered. The students who have the concern for another student's thinking or feel sympathy for person didn't decrease their evaluation at the third test. It is necessary that the class should improve the interest in classmate's thinking.

Keywords : Developmental disorder, Teacher training, Mutability of student's evaluation

1 はじめに

教職科目の一つである「学習・発達論」は、教職員免許状の取得に必要な選択科目であり、発達障害の理解を通して人の学習や発達の多様な実態について理解を深めることを目指している。加えて、単なる知識の習得に留まらずに、教職の場においては発達障害の当事者を含めた目の前の生徒達に対して、具体的な対応策を考えられるような、実践的な力を身につけることも期待されている⁽¹⁾。近年、こうした発達障害への対応が注目されているのは、2005 年の発達障害者支援法施行⁽²⁾、2007 年の特殊教育から特別支援教育への転換⁽³⁾が行われたことの変化が、しだいに定着してきたからと考えられる。この間の文部科学省による発達障害に関わる特別支援教育の事業は、2007 年に「高等

学校における発達障害支援モデル事業⁽⁴⁾が始められ、2009 年に「発達障害等に対応した教材等の在り方に関する調査研究事業」⁽⁵⁾、2013 年に「発達障害に関する教職員の専門性向上事業」⁽⁶⁾などが実施されてきている。

このような教育に関する場面に限らず、一般社会における発達障害に対する関心も高まってきている。特別な関心のもたれ方としては、少年犯罪や通り魔的犯罪と関係づけられて扇情的に取り上げられる場合があり、こうした偏った知識によって予断をもった形で受講する学生も多い。教育に携わる者として、生徒との関係づくりには裏付けのある知識と体験によって形成された発達障害理解が必要とされる。

今回、室蘭市の児童福祉施設である「子ども発達支援センター(あいくる)」⁽⁷⁾からの協力が得られたことと、学内の「教育方法等改善経費」の事業に採択されたことで、学生による施設見学と施設職員(臨床心理士など)による出張講義など一連の

*1 学泉舎 室蘭工業大学非常勤講師

*2 室蘭工業大学 ひと文化系領域

活動を実施できた。これらの取り組みによって、学生の「障害(発達障害を含む)に対するイメージ」がどのように変化したのかについて、報告することが本稿の目的である。

これらの結果を、今後の授業計画等に活用することは、授業担当者に与えられた課題であるとしてとらえている。さらに、このような総括と公表により、協力施設からより深い理解を得られるようになること、また学生自身にとっても自らの学びを見直す機会となることを期待している。

2 概 要

2.1 施設見学と出張講義

室蘭市子ども発達支援センターでは複数の事業が進められていて、その事業ごとに対象とする子ども達が違っている。今回は、発達に遅れのある就学前の児童を対象とした「児童発達支援」事業を見学したが、就学後から18歳までを対象にした事業についても説明を受けた。パンフレットには「あいくる」という愛称に込められた「愛くるしい子どもたちが集い、たくさんの愛が集まりますように」という思いについて解説されているが、その実際の様子を体験できる見学となった。

児童の発達支援の実際の取り組み状況を見学する意義について、学生向けには次のように説明した。①発達障害については、その特性に配慮した指導や支援が、高等学校生活の場で必要とされていること⁽⁸⁾。②発達障害への配慮や工夫を行うことで教員の授業力・指導力の向上につながる。③授業が全体として分かりやすいものとなり、発達障害のある生徒のみならず、学級・学校全体の学習意欲の増進や学力の向上が期待できること。④発達障害の特性が、人の発達期である幼児期や児童期に顕著に現れること

見学は10月の二日間に、午前午後の2回実施も含めて合計3回実施された。学生からの参加可能日時についての回答を集約し、バスの借上げを手配し大学正門前から、あいくるまでを往復した。各回9名程度が参加した。午前の参観では、教室ごとに行われている朝の会と集団での遊び、個別での遊び場面に立ち会い、その後施設職員による説明と質疑応答が行われた。午後の参観でも同様に、集団と個別の遊び、帰りの会の様子を見学し、解説と質疑の時間をもった。

見学の約一ヶ月後には、施設職員3名(臨床心理

士など)による出張講義を実施した。絵カードを用いた意思疎通の療育内容や、施設の設立目的や実情などの解説を受けた。

2.2 調査内容

見学の前後と約2ヵ月後の12月の3回、SD法による質問紙調査⁽⁹⁾を行った。対象者は、「学習・発達論」を受講の工学部3年生で、全てに回答を提出した34名(内女子4名)であった。学科別は、建築社会基盤2名・機械航空創造4名・応用理化学19名・情報電子工学9名であった。このうち見学の不参加学生8名(内女子1名)は集計に際して、統制群として扱われた。

質問紙では、障害(発達障害を含む)に対するイメージについて20の形容詞対ごとに、7の評定段階のどこに当てはまるかの評定を求めた。形容詞対については、松村・横川(2002)⁽¹⁰⁾を参考にした。

評定段階は、ネガティブな表現からポジティブな表現まで1点から7点を配点し、中点となる4点は「どちらでもない」と表現されていた。例えば、「明るいー暗い」の項目では、回答者が「とても明るい」を選べば7点とされ、「かなり明るい」を選べば6点、「やや明るい」を選べば5点とされた。

同形式の調査を、見学前の10月上旬(事前:pre)と見学後の10月下旬(事後:post)、約2ヶ月後の12月中旬(追跡:follow-up:fuと略)の3回実施した。見学に参加しなかった学生にも、回答を求めた。また、質問用紙上では、ポジティブ/ネガティブの表現が左右一方に偏らないようにし、調査ごとに質問の順番を入れ替えることで回答における慣れを回避するように配慮した。

回答に際しては、個人の成績とは関係がないこと、結果は見学の効果を測定評価するために用いられること、また評定結果に関して公表時に個人が特定されることはないことを説明した。

2.3 調査の結果と考察

見学は3回に分けて実施されたので、まず、その日時によって回答内容に偏りがあるかどうかについて調べた。postの回答から質問項目ごとに算出した評価値の平均を用い、3回の見学日時を被験者間要因、20項目を被験者内要因とした3×20の分散分析を行ったところ、有意差は認められなかった。

男女の全体的な差についても、性別を被験者間要因、質問項目を被験者内要因とした2×20の分散分析を行ったところ、性別に関する有意差は認められ

なかった。項目によっては性別の差が生じる可能性は有るので、その都度言及していくことにする。

また、学科の違いによる差についても post の回答を用いて分散分析(学科を被験者間要因、項目を被験者内要因とした 3×20 の要因計画)を行ったが、学科に関わる有意な差は認められなかった。

なお、分散分析と、その後の群間比較検定には、ANOVA4 on the Web⁽¹¹⁾としてインターネット上に公開されているサイトを利用した。

見学日時・性別・学科による有意差は無いと考えられたので、見学参加群として一括して検討対象とした。pre と post と f/u の全時期を通した傾向を把握するために、見学の参加不参加 2 水準(被験者間)、調査時期 3 水準(被験者内)、20 項目(被験者内)の 2×3×20 の分散分析を行った。3 要因の交互作用が 1%水準で有意となった(F(38,1216)=1.64, p<.01)。

項目評定の平均値の変化を図 1 に示した。見学後の post 期に、見学参加と不参加の間に有意な差が見られた。ところが、2ヶ月後の f/u 期になると、見学参加の評定値は下降し、不参加との間に差は見られなくなった。見学参加の有意差は、pre<post と post>f/u と pre<f/u の 3 期間に見られ、不参加の有意差は、pre<post、pre<f/u の 2 期間のみで、post と f/u の間には有意差が見られなかった。このことから、post と f/u との間の変化の仕方に、見学の参加不参加の差が特徴的に表れていると考えられた。

また、分散分析の単純交互作用で、5 項目(明るい・かわいらしい・迷惑でない p<.05/共感できる・気の毒でない p<.01)において、参加不参加と時期の交互作用が有意であった。

こうした項目ごとに見られる反応の違いを検討するために、20 項目の評定傾向を相互に比較すること

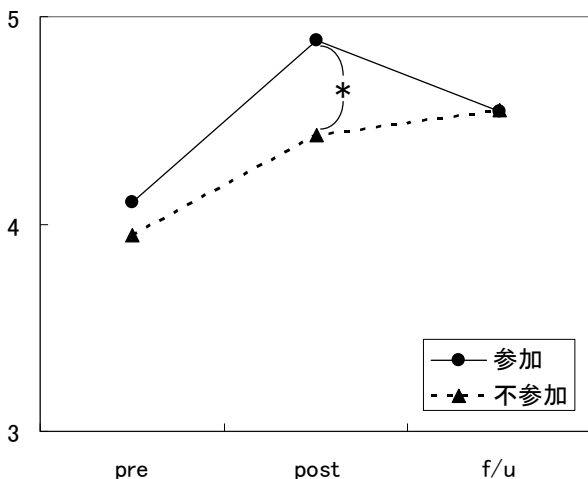


図1 障害イメージ評定の全体的変化 * p<.05

にした。3 調査時期のデータを用いて主因子法バリマックス回転による因子分析⁽¹²⁾を行ったところ、5 因子が抽出された。表 1 に、その結果を示した。

表 1 項目ごとの因子分析結果

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
明るい	0.77	-0.04	-0.22	-0.25	0.26
陽気な	0.75	-0.14	-0.21	-0.02	0.18
かわいらしい	0.67	-0.36	-0.25	-0.16	-0.04
怖くない	0.56	-0.39	-0.01	-0.28	-0.15
きれいな	0.52	-0.26	-0.26	-0.24	-0.15
安全な	0.35	-0.60	-0.15	-0.13	-0.24
正常な	0.41	-0.57	-0.22	-0.13	-0.15
共感できる	0.00	-0.54	-0.20	-0.34	0.08
役に立つ	0.14	-0.54	-0.14	-0.09	-0.03
身近な	0.21	-0.50	-0.31	-0.36	-0.13
気の毒でない	0.11	-0.26	-0.67	0.02	0.14
幸せな	0.23	-0.19	-0.61	-0.10	0.07
優秀な	0.22	-0.38	-0.51	-0.24	-0.18
手際よい	0.23	-0.01	-0.48	-0.24	-0.26
共生すべき	0.13	-0.26	-0.02	-0.73	0.06
迷惑でない	0.35	-0.22	-0.31	-0.68	-0.01
近づきたい	0.31	-0.41	-0.27	-0.45	-0.34
関わりたい	0.32	-0.26	-0.44	-0.45	-0.28
おだやかな	-0.05	-0.03	0.12	-0.19	-0.73
個性あふれる	0.08	0.11	0.08	-0.15	0.41
負荷量の二乗和	3.06	2.49	2.14	2.11	1.28
寄与率	15.32	12.46	10.70	10.53	6.40
累積寄与率	15.32	27.78	38.48	49.01	55.42

それぞれの因子については、つぎのように命名して、続けての分析を進めた。第一因子は、明るい・陽気な・かわいらしい・怖くない・きれいな、の 5 項目で「外見的な印象」と命名。第二因子は、安全な・正常な・共感できる・役に立つ・身近な、の 5 項目で、「自分自身との距離感」と命名。第三因子は、気の毒でない・幸せな・優秀な・手際よい、の 4 項目で、「評価的な判断」と命名。第四因子は、共生すべき・迷惑でない・近づきたい・関わりたい、の 4 項目で、「相手との関わり方」と命名。第五因子は、おだやかな・個性あふれる、の 2 項目で、「汎用的な修辞」との命名がなされた。

因子 1 の「明るい・かわいらしい」は、分散分析では見学参加と不参加の間で、評価点に有意な差が見られた 5 項目に含まれていた。「明るい」は、見学参加で、4.2→5.7→4.5 と有意に変化した。不参加での有意な変化はなかった。「かわいらしい」は、見学参加で、4.4→5.8→5.0 と有意に変化し、不参加では有意な変化はなかった。

「陽気な・怖くない・きれいな」の項目でも、見学参加の評価点は pre<post となるが、f/u 期では評価点が下降を示した。不参加では、こうした f/u 期での評

定の下降は見られなかった。因子 1 に含まれる項目については、外見的印象に影響されてイメージが形成されたと推測され得る。

因子 2 の「共感できる」では、不参加による評定が 3.9→3.9→5.3 と f/u 期で有意に上昇した。因子 3 の「気の毒でない」では、不参加による評定が、4.4→4.1→5.1 と f/u 期で有意に上昇した。見学参加におけるこの二つの項目での有意な変化はなかった。

因子 4 の「迷惑でない」では、見学参加による評定が、4.6→5.7→5.1 と有意に変化した。不参加での変化は、4.3→4.9→5.5 となり、pre<f/u で有意に変化した。因子 5 では、見学の参加不参加、調査時期のどの比較でも変化は見られなかった。

見学不参加者における、post<f/u の傾向には、他の学生が見学した際の映像の後日視聴や、施設職員による出張講義を受けた体験などが、効果的に影響したと推測することができる。一方、見学参加者に見られる post>f/u の傾向については、さらに詳しく検討すべき課題となった。とくに、因子 1 で特徴的に見られた、表面的な印象による評定の変化のしやすさ(易変性)についての詳しい分析が必要とされた。それは、内面的な変化を促し、単なる印象にとどまらない深い障害理解への道筋を探ることであった。

3 易変性についての分析

3.1 易変性による 3 群の抽出

質問項目ごとの評定結果の差から項目は 5 因子に分類されたが、このうちの第一因子は、「外見的印象」と命名され、明るい・陽気な・かわいらしい・怖くない・きれいな、の 5 項目が含まれていた。これらの因子に関わっては、調査時期による評定結果の変動が大きいことが示されていたので、その変動について詳しく調べ、特徴的な群を抽出することにした。図 2 は因子 1 の 5 項目について平均値を学生別に算出し、post の値から pre の値を減じた数を X 軸に、f/u の値から post の値を減じた数を Y 軸にして個々の評定変化をプロットしたものである。

右下に囲まれているのは、pre から post にかけてポジティブな評定が増加し、post から f/u ではその評定が減少した群である。これを、**易変性大群**と名付けて検討することにした。因子 2 から因子 4 までについても、同様に評定値の差を用いて作図したのが図 3 である。該当の 13 項目を単純平均した値を用いた。因子 5 については、評定結果が時期による変動を示さず、見学の参加不参加による差にも関連しなかつ

たことから、ここでの検討には加えていない。

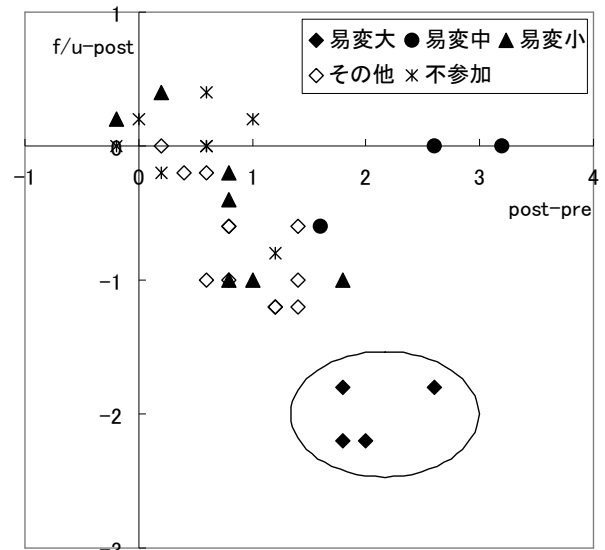


図 2 因子 1 の 2 期間の分布

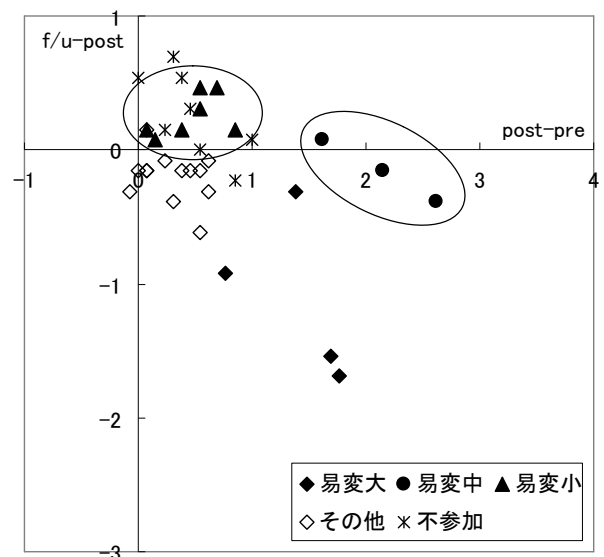


図 3 その他の因子の 2 期間の分布

図 3 の左上には、pre から post にかけても、post から f/u にかけても、評定に大きな変化が見られなかった群が示されている。見学不参加者にはこうした傾向が見られるが、見学参加者の中でとくに post から f/u にかけてポジティブな評定が増加した群を、検討対象にした。この群を、**易変性小群**と名付けた。

図 3 の右上、X 軸にそって斜めに連なる一群が見られる。これは、pre から post にかけてポジティブな評定が増加し、その後の f/u にかけてもその評定が減少しなかった群である。これを**易変性中群**と名付けた。評定の変化のしやすさの差に注目

して3群を抽出し、その評定と因子間の関係について検討した。

なお、この3群ごとの所属学科は、易変性大群では応用理化学3名と情報電子工学1名、易変性中群では応用理化学3名、易変性小群では機械航空創造1名と応用理化学2名と情報電子工学4名であった。対象学生34名の所属学科構成と各群の構成では、有意な差は認められなかった。

3.2 易変性と因子との関連

易変性大群(4名男子のみ)では、因子1とその他の因子との間に差は見られず、postからf/uにかけてポジティブな評定がどの項目でも減少した。図2で右下にプロットされていた群は、図3でも右下に位置している。

postにはポジティブな評定を増加させ、2ヵ月後のf/uでも、大きな減少を見せなかった易変性中群(3名中女子1名)においても、因子1とその他の因子との間に大きな差は見られなかった。図2と図3の両方において、X軸方向では右寄り、Y軸方向では原点の0近くかマイナス(post>f/u)に位置しており、f/uでの変化が無いことを示している。

易変性小群(7名中女子1名)では、因子間による差が見られた。図2では、易変性小の群は特別な集まり方はしていない。これは、因子1に対する特別な反応が見られないことを示している。ところが、図3では、易変性小の群は原点0近くのX軸とY軸のプラスの位置に集まっている。因子2・3・4に対しては、ポジティブな評定をしがちであることを示している。

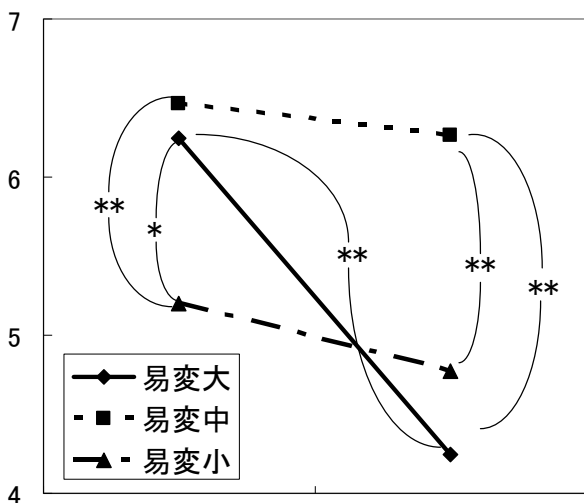


図4 因子1の易変性比較

このような、易変性と因子との関係が、見かけ上のものでなく、統計的に有意な差として認め

られるのかどうかを調べた。因子1と、その他の因子に分けて、易変性の差3群(被験者間)、調査時期3水準(被験者内)、5項目(被験者内)の3×3×5の分散分析を行ったところ、因子1では易変性と調査時期の2要因の交互作用が1%水準で有意となった(F(4,22)=13.47, p<.01)。

易変性大群は、postからf/uにかけてポジティブな評定が有意に減少し、易変性中群では減少がなかった。易変性大群は、postでは易変性中群との間に差はなかったが、f/uでは易変性中群との間に差が生じて逆に易変性小群との間に差が見られなくなった(図4参照)。preの3群間に差は無く、postにかけて3群ともポジティブな評定が増加した。

その他の因子(因子2・3・4)について見られた変化を図5に示した。因子1の場合と同様に、易変性3群と調査時期2水準と13項目の分散分析をおこなうと、易変性と調査時期の交互作用が1%水準で有意となった(F(4,22)=18.04, p<.01)。その他の因子の場合でも、易変性大群においては、postからf/uにかけてポジティブな評定は、有意に減少したが、易変性中群においては、そのような有意な減少は見られなかった。preの3群間に差は無く、postにかけて3群ともポジティブな評定が増加した。どの因子においても、pre段階では群間の差は認められなかった。

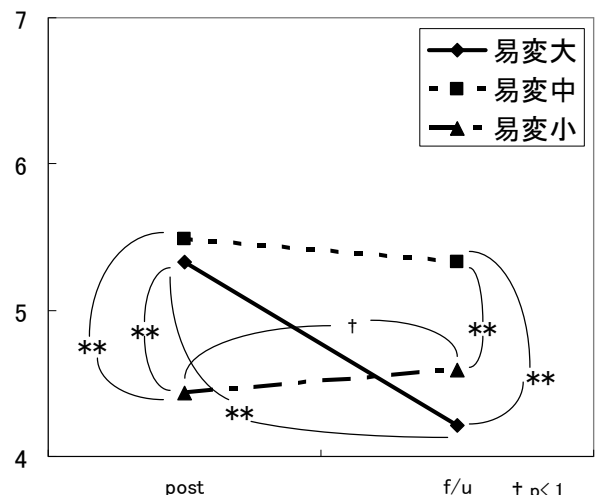


図5 その他の因子の易変性比較

一方で、易変性小群においては、postからf/uにかけての変化で、ポジティブな評定が増加する傾向が見られた(t(22)=1.729, p<.1)。このことは、易変性小群において、表面的な印象に影響されない自分自身に内在する基準での評定がなされた可能性を示唆している。その基準にそって評定がなされる際には、時間的に間を隔てた場合でも、印象

の希薄化があまり影響せず、むしろ内的な基準が強化されることも考え得る。そこで、この易変性小群に属する学生の反応を解明するために、見学や出張授業の受け止め方の差を個別に取り上げて、易変性との関係をさらに検討した。

3.3 易変性群ごとの感想の比較

授業では毎回の感想提出の他に、見学と出張講義の後にはミニレポートを2回、中間期の12月末と学期末には1000字程度のレポート提出を2回求めた。これらの中から、ミニレポートと中間・期末レポートの4回分を取り上げ、感想部分に注目して各群の特徴を探ってみた。レポート課題に対する回答部分では、記述は指示された内容に限定されるが、感想の記入は個人の意思に任されている。義務ではなく、書くかどうかも含めて内容に制限はないので、当人の思いが闊達に記されていると見なせる。

中間と期末のレポートに関して特徴的だったのは、易変性大群で感想を書き添える学生がほとんどいなかったことである。見学後と出張授業後のミニレポート提出では、感想を含めての記述が課題であったが、中間と期末レポートでは感想を書くかどうかは任意であった。感想記入の有無が成績評価に関連することはないと説明済みであったが、回答用紙の裏面にまで感想を書き込む例も見られたのに対して、**易変性大群**での感想記入は1例のみであった。

その感想は、中間レポートに書かれたもので、「自分の幼い頃から、障害をもった人とたくさんふれあうことがあったが、この授業を通して、深く知ることができ、少しでも手をかけてあげられればと思う授業だった」と記され、自身の過去の体験との関連づけが見られた。また授業を契機にした今後の他者との関わりを構想する内容になっていた。こうした、過去と未来に言及した記述は、他の感想にもよく見られる内容であった。

表2 感想記入の可能性と実際の記入

易変性	人数	記入の最大	実際の記入
大	4	8	1
中	3	6	4
小	7	14	7

易変性中群では、3名×2回の6回分に対して4例の記入があった。とくに期末レポートには3名全員が感想を記入していた。その中で、中間と期

末の両方で感想記入が見られた例では、中間期に「はじめは障害のことなんて……と思い興味もなかったけれど、どんどん知っていくうちに、興味がわき、支えたいという気が生まれました」とあり、当初あった関心の低さとその後の変化を書き留めている。さらに期末には、「今までやった教職の授業で一番自分のためになった気がします。また、見学に行くなど、こんなアクティブな授業もなかなかないので、すごく印象に残っています。自分が書いたレポートが通信や報告書にのるのは少しはうれしいけど、みんなどんな意見をもっているのか知れる機会ともなり、結果、よかったです」と書き、本人の中で、授業に対する積極的な意味づけがなされたことが読み取れる。また、共に受講した他の学生への関心も述べられている。

この感想は女子学生によって書かれていて、こうした熱意を感じさせる態度などが、評定の結果にも影響している可能性がある。とくに、易変性中群は3名だったので、彼女の評定結果が群全体の傾向を方向づけたと推測できる。その結果は、性別による影響と考えることも可能である。

先に取り上げた易変性大群でも、「少しでも手をかけてあげられれば」という、他者への働きかけの視点が見られたが、この易変性中群では具体的に身近な存在の「他の学生」との関わりが意識化されている。一般論として語られがちな、いざれどこかで出会う誰かへの手助けは、望ましい行動ではあるが、まだ実像を結んでいない抽象的な思いであるのに比べると、他の受講生に向けられた関心は実際の行動に裏打ちされた感想といえる。

易変性小群では、7名×2回の14回分に対して7例の感想記入があった。中間と期末の両方で感想を書いた3名の内の一人は、「誰でも、これから社会人になる上で、障がい⁽¹³⁾をもつ人と関わりを持つ可能性があるので、教職の授業としてだけではなく、一般の学生も受けていくべき」だと中間レポートに書いた。さらに期末レポートにも、「中間の時のレポートにも書いたが、障がいを持つ人に対するイメージ、考え方が明らかに変わった。(知り得た)知識を他の人に伝えられることができれば、さらに障がいを持つ人が生活しやすい環境を整えていける」という思いを書いていた。

ここで注目すべきなのは、個人として自分の今後のことが展望されているだけではなく、個人から個人へ障害理解が広まっていき社会全体がより良く変化していく可能性について言及されている点である。個人としての自分の変化、これから変

化していく自分の生活について書かれた感想はよく見られるが、獲得した知識を社会一般に浸透させていくことの重要性和、そうして変化していく社会に期待する感想は、そんなに多くない。こうした感想をもてるようになることは、教職専門の授業として想定されていた範囲を超えた広がりや深みに到達しているといえる。

見学と出張講義後の**ミニレポート**について群ごとの特徴を抽出すると、つぎのようになる。まず易変性大群では、施設での見聞や絵カードの講義内容などを詳しく記述する内容が多く見られた。また、施設職員の表情や子ども達の視線に注目して見学した、というような視点をしぼった取り組み姿勢の記述や、言葉を交わした子どもが後で職員に聞くと最近初めて言葉が出て来た子だったと教えられ、その子の成長の場に立ち会えたような感動を語る例も見られた。

易変性中群では、preにもっていた障害に対するネガティブなイメージが、見学で大きく覆されたことの記述が多く見られた。小学生の時に障害をもつ友だちが居て一緒によく遊んでいたが、成人式で再会した際にはかつての快活さが失われていたことに触れ、社会生活の場での「風当たりの冷たさ」について感想を述べる例もあった。自分の過去の体験を取り上げる内容は他の群にもよく見られるが、現在の自分との関わりにまで言及する例はあまり多くない。

易変性小群でも、知り得た知識や情報を詳細に記述する内容が多く見られた。自分の体験と結びつけての感想も見られたが、とくに将来自分が教師となった時に、今回の体験をどのように活かしていくか、といった指導者としての視点で書かれた感想が他の群より多かった。こうした、今の自分ではない別な自分を想定して、そこからの見方で目の前の現実を意味づけし直す、という思考が易変性小群の学生の中で行われていた可能性がある。そうであるなら、そうした思考が他の学生間にも共有されていくよう、授業展開などに工夫が必要となる。

4 まとめと展望

児童発達支援施設の見学や施設職員による出張講義で、受講した学生は発達障害などの障害や対応する療育の実情について理解を深めることができた。人の発達や学習の過程は、一様ではなく多種多様な個性が発揮される場であることを、実感

として知ったことが、将来、教職に就いた際の各自の行動を支えてくれるはずである。

しかし、見学と出張講義の受講後に一時的に高まった障害への関心が、あまり長く持続しない一定数の学生達が見られたことも事実であった。こうした、急激に好意的な障害イメージを高め、また2ヶ月後にはその高まりが下がってしまうグループを易変性大群として検討した。急激な好印象の高まり後でもあまり低下しないグループは易変性中群として検討され、初めから大きな変化を見せないが、しだいに障害に対する好印象を高めるグループは、易変性小群として検討された。

易変性大群では、自分の体験を知識として詳細にまとめることをしても、そこに自分を積極的に関係づける思考があまり見られなかった。実際に見たり聞いたりしたことからの思考が中心になるので、過去の自分の障害児と遊んだ体験も、思い出話として語られがちであった。

易変性中群では、予めもっていた自分自身の障害に対するネガティブなイメージが、見学と受講で大きく逆転したことが語られた。さらに、意識が向いた対象が、将来の漠然とした自己像だけではなく、具体的な同じ受講学生だったりした。こうした今現在の状況に対する関心の持ち方が、一度高まった好印象がそのまま維持された原因の一つと考えられた。

易変性小群でも、知識や情報の緻密な記述が見られたが、そうして得られたものを、将来教職の場で活かしていこうとする思いが語られることが多かった。今見えているだけの印象ではなく、立場が変わった視点から見直した現在の印象の違いをとらえた見方であった。

教職科目である「学習・発達論」では、発達障害だけに限定して教育について学んでいるわけではないが、教師として社会から期待されているものの一つとして障害理解があると押さえている。人の成長に立ち合い、その発達と学習を支える役割を果たすには、多様なその発達の実態を理解しておく必要がある。その理解を深めさせ、自分の思いを持続させるには、授業展開にも工夫が求められる。今回の検討から明らかになったのは、他者との関わりを、いかに積極的に実践するかということに集約できると考えている。

具体的な場面に当てはめるならば、見学前から他の学生がどのような「障害イメージ」をもっているかを意識させるなどである。施設職員の仕事に対する思いや喜びの体験などに、関心を向けさ

せることである。さらには、当の子ども達との積極的な交流への動機付けである。そうして、各自の体験で得られた思いを、一緒に体験し合った者同士で共有し合うことである。

自分一人の体験では、思いを持続させることは難しいと考えられる。しかし、共感したり反発し合ったりする共有体験があることで、一つの体験を複数の視点で解釈し直すことが可能になる。こうして一層深められ多義的な価値を与えられた体験が、将来の教職の場や、社会人として生活する場で活かされていくことが期待される。

5 おわりに

今回の見学と出張講義は、室蘭市子ども発達支援センター「あいくる」の皆さん、「教育方法等改善経費」の事業に関わっての大学関係者の皆さん、受講の学生の皆さんのご協力があった実現が可能となった。それらのご協力には、感謝しても足りないほどのものがある。そして忘れてならないのは、「あいくる」の子どもたちが見学の学生らを自然に受け入れてくれたことへの感謝である。子ども達が成長していく先の社会が、今よりも少しでも住みよい環境になっているようであれば、教育の場に関わる立場からの責任を果たしたことになるだろう。教育に託された責任は重く、休むことなく働きかけていかなければならないものと考えなければならない。それは、受講した学生一人一人にも、自覚をもってもらいたいと期待するものでもある。

今後の研究の方向としては、もっとていねいに学生の思いを受け止められるような、個別の記録法の検討が考えられる。具体的には個別的态度構造分析(PAC分析)の利用が考えられる。感想文などからたどるのは違い、面談を通じて個人から直接思いを聞き取り、それらを個人間で比較したり、複数回の時期で比較したりすることで新しい気づきが得られると期待できる。

授業の展開に関わっては、受講学生の障害(者)理解を促進し、障害特性に応じた教育を学生自身が構想できるように仕向けるには、表面的な印象を乗り越えた視点が必要になることが示された。今後の教職課程の授業では、こうした受け止め方のできる教師養成を意識して、学生相互の活発な意見交換や明示的で活動的な表現機会を組み込んでいくことが必要となると考えている。

注と文献など

- (1) 今野博信 2012「知識だけではなく行動につなげるための発達障害理解」室蘭工業大学紀要 62号 153-161
- (2) 文部科学省・厚生労働省 2005「発達障害者支援法の施行について」教育に関しては、「障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他の必要な措置を講じるものとする」と書かれている。
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06050816.htm(2014.11.12 現在)
- (3) 文部科学省 2007「特別支援教育について」「特別支援教育」とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの、と説明している。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm(2014.11.12 現在)
- (4) 「高等学校における発達障害支援モデル事業」は、平成19年度20年度21年度と継続して実施された。数十校のモデル校が指定された。
http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286184/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/06/07060608/004.htm(2014.11.12 現在)
- (5) 「発達障害等に対応した教材等の在り方に関する調査研究事業」は、平成21年度に、「発達障害等のある児童生徒の教科学習等における困難を改善するため、一人一人の障害特性、発達段階、教科の特性などに応じた教材等の在り方、それらを活用した効果的な指導方法や教育的効果等について、実証的な調査研究」するために実施され、指定された4団体の成果が報告されている。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1298377.htm(2014.11.12 現在)
- (6) 「発達障害に関する教職員の専門性向上事業」は、平成25年度に実施された。教員に対し、発達障害に関する正しい知識の習得・児童生徒への適切な指導・保護者等に対しての十分な説明と理解の獲得などを課題としている。事業は翌26年度に、「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援・教職員の専門性向上事業」として引き継がれている。
http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286184/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/06/07060608/004.htm(2014.11.12 現在)
- (7) 子ども発達支援センター(あいくる)については、室蘭市公式ホームページに説明がある。
<http://www.city.muroran.lg.jp/main/shisetsu/150250aikuru.html>(2014.11.12 現在)
- (8) 文部科学省 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 高等学校ワーキング・グループ 2009「高等学校における特別支援教育の推進について」の中で、発達障害のある生徒への指導・支援を充実させるために、次のような手立てを示している。

○発達障害のある生徒が充実した高等学校生活を送るためには、学習面、行動面、対人関係面など、それぞれの場面において発達障害の特性に配慮した指導や支援が必要である。現在、自治体によっては高等学校における発達障害児への対応に関するハンドブック等を作成・活用しているところであり、これらの取組も参考にすべきである。

○このような配慮や工夫を行うことは、個々の教員の授業力・指導力の向上につながり、授業が全体として分かりやすいものとなることが期待されることから、発達障害のある生徒のみならず、学級・学校全体の学習意欲の増進や学力の向上等にも資するものと考えられる。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/s_hiryu/_icsFiles/afldfile/2009/11/05/1283675_3.pdf(2014.11.12 現在)

(9) SD 法による質問紙調査：C.Osgood が開発した特定の事象の一般的な意味次元を量るための測定法で、Semantic Differential 法のこと。「好き-嫌い」などの反対語の対からなる 評価尺度を複数用いて対象を評価する。各評価尺度対に対する 5 段階や 7 段階の両極性の尺度を用い複数の被験者に回答を求め、各評価尺度段階を得点として数値化し、因子分析により評価次元を抽出するのが一般的である。

(10) 松村孝雄・横川剛毅 2002 「知的障害者のイメージとその規定要因」 東海大学文学部紀要, 77, 103. 用いられたのは次の 20 の形容詞(形容動詞)であった。「明るい・おだやかな・安全な・陽気な・怖くない・かわいらしい・迷惑でない・きれいな・役に立つ・正常な・気の毒でない・手際のよい・身近な・共感できる・個性あふれる・近づきたい・優秀な・関わりたい・幸せな・共生すべき」

(11) ANOVA4 on the Web : 桐木建始氏(広島女学院大学教授)が作成し公開している。4 要因までの分散分析および多重比較(Ryan 法)の分析ができる。ブラウザ上でそのまま動作するので、インストールは必要ない。

<http://www.hju.ac.jp/~kiriki/anova4/>(2014.11.12 現在)

(12) 主因子法バリマックス回転による因子分析：変数の間の相関関係から共通因子を求めることで、多くの変数を少数個の共通因子にまとめて説明する手法として因子分析がある。解釈しやすくするために、因子軸を回転させる方法がよく用いられる。バリマックス回転は、因子間に相関がないと想定した直交回転の一つである。今回の分析には、青木繁伸氏(群馬大学教授)が公開している Black Box のサイトを用いた。

<http://aoki2.si.gunma-u.ac.jp/BlackBox/BlackBox.html>(2014.11.12 現在)

(13) 障がい：「害」の表記を避けた仮名交じり表現がある、という話を講義で取り上げた。また、「障碍」という表記についても説明したが、単に表記の問題ではなく社会全体での受け止め方が変わって差別意識がなくなる必要がある、と感想を書く学生も現れた。

付記：日本教育心理学会第 56 回総会のポスター発表において、本報告の一部を発表した。