埼玉学園大学・川口短期大学　機関リポジトリ

教職課程及び保育士養成課程の学生における発達障害の支援に対する意識：インクルーシブ教育・保育に対するユニバーサルデザインの視点

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-02-18 キーワード (Ja): キーワード (En): developmental disabilities, universal design, teaching profession course, childcare worker training course 作成者: 増南, 太志 メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/1418

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.

教職課程及び保育士養成課程の学生における発達障害の支援に対する意識

― インクルーシブ教育・保育に対するユニバーサルデザインの視点 ―

Awareness of Support for Developmental Disabilities in Students in the Teaching Profession and Childcare Worker Training Course

From the Viewpoint of a Universal Design for Inclusive Education and Childcare

増　南　太　志

MASUNAMI, Taiji

問題と目的

1　インクルーシブ教育・保育におけるユニバーサルデザイン

障害者権利条約第24条に「インクルーシブ教育システム」が明記されており、文部科学省はインクルーシブ教育システムを、「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」としている。インクルーシブ教育システムにおける「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」を実現するためには、配慮が必要な幼児児童生徒に対して個別的に行う合理的配慮と、クラスにいるすべての幼児児童生徒に対して共通して行うユニバーサルデザインの視点が重要である。

ユニバーサルデザインとは、誰にとっても使いやすいように最初からデザインすることであり、もともと製品や建築物などをデザインするための視点として扱われていた。しかし、近年では、教育分野などにおいても、すべての児童生徒にとってのわかりやすい授業をデザインするということを意図して「授業のユニバーサルデザイン」という言葉が用いられるようになった。特に、インクルーシブ教育が求められる現在では、発達障害などがある児童生徒と他の児童生徒が一緒に授業を受けられるように様々な工夫が必要である。そのため、ユニバーサルデザインを意図した授業を構成することが重要視されている。

堀江（2018）は、発達障害のある児童生徒だけでなく、クラスにいる多くの児童生徒において「初期の学習につまずきがある」「文字情報だけではわかりにくい」「自尊感情が低下している」という共通の課題が発生していることをとりあげ、「だれもがわかりやすい」ユニバーサルデザインの教室環境作りや授業づくりの必要性が認識されていることを説明している。

キーワード：発達障害、ユニバーサルデザイン、教職課程、保育士養成課程
Key words　：developmental disabilities, universal design, teaching profession course, childcare worker training course

小貫・桂（2014）は、授業のユニバーサルデザインについて解説しており、発達障害のある児童生徒の問題は特殊なものではなく、誰にでも起こりうる問題がグラデーションのように濃く出てくる児童生徒、薄く出てくる児童生徒、全く出てこない児童生徒がいるとしており、発達障害のある生徒にとって良い授業は、その連続体のなかにいるすべての児童生徒にとって良いと述べている。このように、何らかの理由で活動に参加しにくい児童生徒を想定して、授業を工夫することにより、すべての児童生徒にとって参加しやすい授業になると考えられる。

ユニバーサルデザインは、発達障害のある幼児児童生徒への支援が、他の幼児児童生徒への支援にも有用となるようにするものであり、インクルーシブ教育・保育の実現のための重要な視点といえる。

小貫・桂（2014）は、授業のユニバーサルデザインの重要な要件として、焦点化・視覚化・共有化の３つを提案している。

①焦点化：１時間の授業で何を教えるか、その焦点を絞ること
②視覚化：説明や指示などを板書や絵や写真、映像などによって視覚的に示すこと
③共有化：子どもがペアやグループで考えを伝え合ったり、教えあったりすること

また、堀江（2018）は、小学校通常学級の担任教員を対象として、ユニバーサルデザインの取り組み状況を調査するため、視覚化・共有化・焦点化の意識について明らかにしている。堀江（2018）は２つの学校において、視覚化・共有化・焦点化の意識を調査した結果、両校ともに、多くの項目について「取り入れている」「取り入れようとしている」など傾向が顕著であった。その一方で、項目によっては取り組み評価が低いものもあった。

２　教職課程・保育士課程の学生におけるユニバーサルデザイン意識

視覚化・焦点化・共有化のいずれに対しても必要に応じて実践できるためには、それらの支援内容に対して偏りなく意識できることは重要である。それには、大学で障害について学ぶ段階から視覚化・焦点化・共有化のそれぞれの重要性をバランス良く学ぶことが大切である。

しかし、障害児に関して学習する多くのテキストでは、それぞれの障害でどのような困難さがあり、その困難さに対してどのような支援が必要なのかということを学ぶ。視覚化・焦点化・共有化という観点から支援について学ぶことはあまりない。

現在は障害の種類も多様化しており、同じ診断名を持つ子どもでも、必要としている支援は異なることが多い。そのような観点に立った場合、障害ごとにどのような困難さがあるのかを把握するとともに、どのような子どもにも通用する支援（それこそ障害があろうとなかろうと、障害以外の配慮が必要な子ども）についても学習することが大切である。そのための視点として、ユニバーサルデザインにおける視覚化・焦点化・共有化を意識づけることも重要である。

教職課程・保育士課程の学生は、発達障害のある幼児児童生徒と関わる機会が多い。具体的にどのように支援したら良いのかを理解しておく必要がある。その一助として、ユニバーサルデザイン意識を持つことは、多様な子どもたちに対して、応用の効く保育者・教師を育てることにつながると考えられる。

したがって、教職課程・保育士課程の学生

が、現状の学びの中で、視覚化・焦点化・共有化に関してどのような意識を持っているのかを把握することは重要である。これまでの障害ごとの学び等で、これらに対する重要性が分かっているのであれば良いが、そうでなかった場合に、授業で取り上げる内容についても検討が必要となる。特に、どのような支援が必要かについて偏りがあった場合に、必要度が低いと感じている支援内容についてより具体的に授業で取り扱っていくことが大事である。どのような偏りがあるかについては、堀江（2018）を参考にできるが、研究対象が現場の保育者であり、現場に出ていない学生とは異なる。

なお、支援に対する意識については、学生によって違いがあると考えられる。その違いに影響する要因として、発達障害に関する知識が取り上げられる。つまり、発達障害のことやその方たちが抱える困難さをよく理解している学生ほど、どのような支援が必要なのかについて具体的なイメージがあると考えられる。発達障害に対する知識として、福島・清水（2016）は、基本的知識（障害の分類や特徴に関する知識）と実践的知識（障害者と接する際の対応の仕方に関する知識）をとりあげ、これらの知識が、発達障害のある人へのイメージや態度に影響するとしている。それぞれの知識と支援に対する意識の関係をとらえ、どのような知識を指導していくことが、支援に対する意識を高められるのかを明らかにすることも重要である。

支援に対する意識に影響するものとして、発達障害に関する知識のほか、実際に発達障害のある人と関わってきた経験も影響するだろう。特に学生の場合、現場で働いている保育者とは異なり、発達障害のある子どもと関わる実践的に機会が少ないため、接触経験について個人差があると考えられる。このような接触経験の個人差によって、支援に対する意識がどのように異なるのかを検討しておくことも、その個人差に合わせた指導に結びつけるうえで重要であると考えられる。

3　本研究の目的

以上より、本研究では、教職課程・保育士課程の学生が、発達障害幼児児童生徒の支援に対してどのような意識を持っているのか、すなわちユニバーサルデザインにおける視覚化、焦点化、共有化に対してどの程度の意識を持っているのかを明らかにするとともに、それらに対して、発達障害に関する基本的知識、実践的知識、接触経験がどのように影響するのかを検討する。

現場にでていない学生であることから、授業で取り上げられやすい内容や具体的にイメージしやすい内容に偏ると考えられる。授業などで、多くの障害児で共通して重要視される対応として、視覚化があげられるため、視覚化に偏る可能性がある。発達障害に関する知識とユニバーサルデザイン意識については、授業等をとおして知識を得た学生ほど、より具体的にどうしたら良いかを把握していると考えられるため、知識が高いほど支援に対する意識は高いと考えられる。接触経験とユニバーサルデザイン意識については、発達障害のある子どもとの関わりの経験がある人ほど、支援に対する意識が高いことが予想される。

方法

1　調査対象

A大学の教職課程および保育士養成課程に

在籍する３～４年次生63名（女性36名、男性27名、20歳～25歳）を対象とした。

２　調査方法

2.1　調査時期

2021年１月下旬に行われた授業内で、本研究の目的および調査内容、倫理的配慮について説明した後、2021年１月下旬から２月初旬までの間に、Googleフォームをとおして調査への回答を求めた。

2.2　調査内容

調査に用いた質問項目は、性別、年齢、将来目指す姿（保育者・小学校教諭・中学校教諭・高等学校教諭など）、取得する資格を基本情報として質問するとともに、以下の①～④に対して回答を求めた。

①発達障害に関する基本的知識

発達障害に関する基本的知識をとりあげた研究はいくつかあるが、より最近の論文として、河西・細川（2019）および吉利・村上（2020）がある。これらを参考にして、発達障害に関する質問項目を作成した（**Table 1**）。対象者には、それぞれの質問項目に対して、「適切」「不適切」で解答を求めた。ただし、両論文で似た質問は１つに統一するとともに、正答と誤答の数が均等になるように質問内容を調整した。発達障害に関する基本的知識については、正答数を比率尺度として用いた。

②発達障害に関する実践的知識

福島・清水（2016）が行った実践的知識を問う質問を用いた。ただし、使用している用語が専門的なために回答が困難とならないよう、文章を修正した（**Table 1**）。回答は自由記述形式で求め、回答に正解要素がどれだけ含まれているかによって加点式で点数化した。

③発達障害の人との接触経験

発達障害の人との接触経験を確認する質問を行った。接触経験に対する捉え方が対象者間で異ならないように、質問のしかたを「あなたはこれまで発達障害の人と接触したことはありますか。なお、接触したとは、実際に話をしたり、一緒に活動したりすることとしてとらえてください」とし、回答のしかたを「接触したことがあり、発達障害の症状を実感した」「接触したことがあるが、発達障害の症状を実感するほどではなかった」「発達障害の人をみたが、接触まではしていない」「発達障害の人をみたことも接触したこともない（気づかなかった場合も含む）」とした。

④ユニバーサルデザイン意識

堀江（2018）をもとに作成した。ただし、対象は現場で働いているわけではない大学生であったため、項目を修正した。堀江（2018）では、現場で発達障害のある子どもを指導している先生に対し、実際に「取り入れている工夫」あるいは「取り入れようとしている工夫」としてユニバーサルデザイン意識に関する質問をしていた。それに対し、本研究の対象である大学生は、まだ学びの段階であるため、同様の質問のしかたはできない。本研究の目的は、支援の意識であるため、実際にそれを行おうとするかどうかをみたい。したがって、合理的配慮の範囲内である「多少の負担」があっても、質問にあるような支援を行うのかを回答してもらうこととする。その結果、質問項目についても、堀江（2018）が行った質問に「多少の負担はあっても」とい

Table 1　発達障害に関する基本的知識と実践的知識の項目

基本的知識
1 発達障害への対応はできるだけ早い方がよい
2 自閉症スペクトラムは、興味関心の限定および反復的なこだわり行動がみられる障害である
3 発達障害のある人にはきびしく接するとよい
4 発達障害は親のかかわり方に問題があるために起こる
5 発達障害のある人は犯罪を起こしやすい
6 特別支援教育では、通常学級に在籍する児童生徒も対象となる
7 発達障害のある人は通常のクラスにもいる
8 注意欠如・多動性障害は薬を飲めば完治する
9 限局性学習症は知的障害の一種である
10 特別支援教育の対象となる児童生徒とは、視覚障害・聴覚障害・肢体不自由の障害のある児童生徒のみを表す
11 注意欠如・多動性障害は青年・成人でも診断されることがある
12 発達障害は治療によって治るものではない
実践的知識
1 音への感覚過敏がある児童生徒が、活動中にパニックを起こして大声で叫びました。あなたがその場にいた先生だったとしたら、どのように対応しますか
2 不注意のある児童生徒に話しかけるとき、どのような点に気をつけて話しかけますか
3 悪気なく思ったことをそのまま口にしてしまう傾向のある児童生徒が、友人を傷つけてしまいました。どのように対応しますか

う記述を追加した。また、本研究の対象学生は、保育士・幼稚園教諭・小学校教諭・中学校教諭・高等学校教諭を目指す学生であるため、全体に共通して質問できる内容に修正を加えるとともに、一部の項目を削除した。最終的な質問項目をTable 2に示した。ユニバーサルデザイン意識のうち、視覚化が10項目、焦点化が４項目、共有化が４項目の計18項目となった。

３　分析方法

3.1　視覚化・焦点化・共有化

視覚化・焦点化・共有化の各項目について平均値及び標準偏差を算出し比較した。

3.2　基本的知識の程度による比較

基本的知識の程度によって、実践的知識・視覚化・焦点化・共有化に違いがあるのかを調べた。基本的知識の得点（正答数）は６～12の範囲であり、平均が10.29、標準偏差が1.08であった。基本的知識の平均値を基準に、基本的知識が11以上であった群を基本的知識高群（N＝27）、基本的知識が10以下であった群を基本的知識低群（N＝36）とし、t 検定による比較検討を行った。

3.3　実践的知識の程度による比較

実践的知識の程度によって、基本的知識・視覚化・焦点化・共有化に違いがあるのかを調べた。実践的知識の得点は０～８の範囲であり、平均が3.43、標準偏差が1.71であった。実践的知識の平均値を基準に、実践的知識が４以上であった群を実践的知識高群（N＝31）、実践的知識が３以下であった群を実践的知識低群（N＝32）とし、t 検定による比較検討を行った。

3.4　接触経験による比較

接触経験については、回答のしかたが４段階であるが、選択肢によっては人数が極端に少ないため、「接触したことがあり、発達障害の症状を実感した」「接触したことがあるが、

Table 2　ユニバーサルデザイン意識の項目

視覚化	
1	多少の負担はあっても、居心地の良い場にするために、何をどうしたら良いかが目で見てわかりやすい環境にする。
2	多少の負担はあっても、活動の中で情報の提示の仕方を工夫する。
3	多少の負担はあっても、刺激の少ないクラス作りをする。
4	多少の負担はあっても、自分から行動できるように、状況がわかりやすくなる工夫する。
5	多少の負担はあっても、活動では、情報を整理できる工夫する。
6	多少の負担はあっても、児童生徒が何を問われているのかを理解しやすいように問いかけのしかたを工夫する。
7	多少の負担はあっても、一目でわかる整理整頓された環境を整える。
8	多少の負担はあっても、活動の流れを視覚的に提示する。
9	多少の負担はあっても、児童生徒の役割の内容の明確化と内容を確認するための工夫する。
10	多少の負担はあっても、整理整頓がしやすいような取り組みを行う。
焦点化	
1	多少の負担はあっても、活動のめあてを明確にして、活動に取り組めるようにする。
2	多少の負担はあっても、活動に使う道具が何のために使われるのかがわかりやすいように工夫する。
3	多少の負担はあっても、ポイントを明確にして伝えたり、選択肢のある質問をする。
4	多少の負担はあっても、いつでも活動のめあてを確認できるように工夫する。
共有化	
1	多少の負担はあっても、ペアやグループで取り組みやすい活動にする。
2	多少の負担はあっても、クラスへの所属感を高める工夫する。
3	多少の負担はあっても、お互いの気持ちを伝えやすい工夫する。
4	多少の負担はあっても、他者を否定することがないように工夫する。

発達障害の症状を実感するほどではなかった」を合わせて「接触経験あり群」（N＝52）、「発達障害の人をみたが、接触まではしていない」「発達障害の人をみたことも接触したこともない（気づかなかった場合も含む）」を合わせて「接触経験なし群」（N＝11）とした。分析にあたっては、「接触経験あり群」と「接触経験なし群で」で、基本的知識、実践的知識、視覚化、焦点化、共有化について、t 検定による比較検討を行った。

なお、t 検定による比較分析では、効果量として r を算出した。効果量の目安については、r が.10以上なら小、.30以上なら中、.50以上なら大とした。

4　倫理的配慮

本研究の倫理的配慮として、①研究の目的は、授業の効果と改善点の把握にあること、②②回答は自由意志によるものであり、調査への参加・不参加は成績評価とは無関係であること、③個々の回答内容は他の教員・学生に見せることは一切しないことを、フェイスシートと口頭により説明した。

結果

1　視覚化・焦点化・共有化

視覚化・焦点化・共有化の平均値及び標準偏差をFigure 1に示した。項目間で若干の数値の違いはあるものの、いずれの項目においても、平均値が３を超えていた。また、視覚化、焦点化、共有化のうち、特にどれが高いということもなく、全体的にはほぼ同じような値であったと言える。

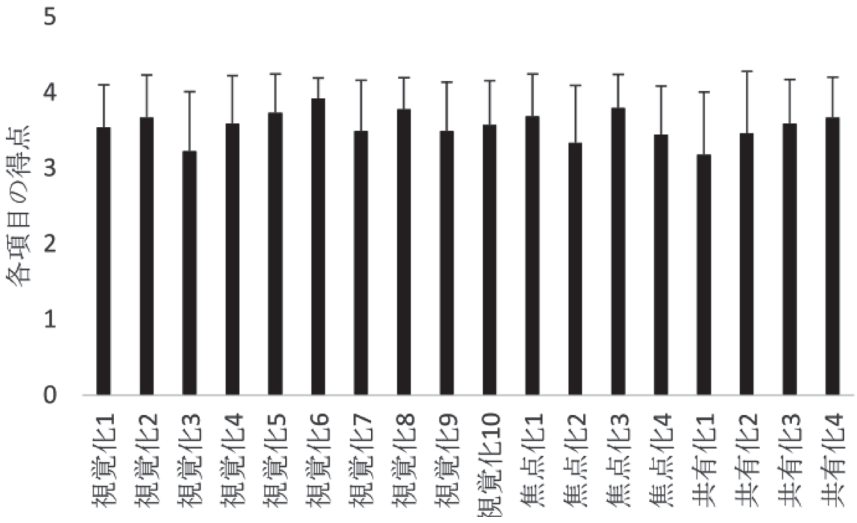

Figure 1　視覚化・焦点化・共有化の各項目の平均値及び標準偏差

２　基本的知識の程度による比較

基本的知識について、高群と低群で、実践的知識・視覚化・焦点化・共有化を比較した結果をTable 3に示した。基本的知識高群では、視覚化１「多少の負担はあっても、居心地の良い場にするために、何をどうしたら良いかが目で見てわかりやすい環境にする」及び視覚化６「多少の負担はあっても、児童生徒が何を問われているのかを理解しやすいように問いかけのしかたを工夫する」が基本的知識低群よりも高く、それぞれ小効果量と中効果量であった。また、実践的知識及び視覚化５「多少の負担はあっても、活動では、情報を整理できる工夫する」については、有意傾向であった。他のいくつかの項目では、有意差や有意傾向はみられなかったものの小効果量であった。

３　実践的知識の程度による比較

実践的知識について、高群と低群で、基本的知識・視覚化・焦点化・共有化を比較した結果をTable 4に示した。全体的に有意差はみられなかったものの、実践的知識高群は、基本的知識及び視覚化２「多少の負担はあっても、活動の中で情報の提示の仕方を工夫する」、焦点化３「多少の負担はあっても、ポイントを明確にして伝えたり、選択肢のある質問をする」が実践的知識低群よりも、平均値はやや高く、有意傾向であった。また、いくつかの項目では、有意差や有意傾向はみられなかったものの小効果量であった。

４　接触経験による比較

接触経験について、あり群となし群で、基本的知識・実践的知識・視覚化・焦点化・共有化を比較した結果をTable 5に示した。接触経験あり群となし群で比較したところ、有意差及び有意傾向はみられなかったが、いくつかの項目で小～中の効果量があった。

考察

本研究では、教職課程・保育士課程の学生

Table 3　基本的知識における２群（高群 vs 低群）の比較結果

	高群 N=27 M(SD)	低群 N=36 M(SD)	t値	df	p値		効果量 r	目安
実践的知識	3.89(1.83)	3.08(1.56)	1.84	50.84	0.07	†	0.25	小
視覚化1	3.70(0.47)	3.42(0.60)	2.13	60.94	0.04	*	0.26	小
視覚化2	3.74(0.66)	3.61(0.49)	0.86	46.60	0.39		0.12	小
視覚化3	3.30(0.72)	3.17(0.85)	0.65	59.86	0.52		0.08	なし
視覚化4	3.67(0.73)	3.53(0.56)	0.82	47.01	0.42		0.12	小
視覚化5	3.85(0.36)	3.64(0.59)	1.76	58.86	0.08	†	0.22	小
視覚化6	4.00(0.00)	3.86(0.35)	2.38	35.00	0.02	*	0.37	中
視覚化7	3.56(0.70)	3.44(0.65)	0.64	54.00	0.52		0.09	なし
視覚化8	3.85(0.36)	3.72(0.45)	1.26	60.74	0.21		0.16	小
視覚化9	3.52(0.64)	3.47(0.65)	0.28	56.67	0.78		0.04	なし
視覚化10	3.70(0.54)	3.47(0.61)	1.59	59.16	0.12		0.20	小
焦点化1	3.74(0.59)	3.64(0.54)	0.70	53.22	0.49		0.10	小
焦点化2	3.48(0.64)	3.22(0.83)	1.40	60.93	0.17		0.18	小
焦点化3	3.89(0.32)	3.72(0.51)	1.58	59.27	0.12		0.20	小
焦点化4	3.52(0.58)	3.39(0.69)	0.81	60.11	0.42		0.10	小
共有化1	3.15(0.95)	3.19(0.75)	-0.21	48.17	0.84		0.03	なし
共有化2	3.56(0.89)	3.39(0.77)	0.78	51.14	0.44		0.11	小
共有化3	3.56(0.64)	3.61(0.55)	-0.36	51.05	0.72		0.05	なし
共有化4	3.70(0.54)	3.64(0.54)	0.47	56.21	0.64		0.06	なし

†p < .10, *p < .05, **p < .01

Table 4　実践的知識における２群（高群 vs 低群）の比較結果

	高群 N=31 M(SD)	低群 N=32 M(SD)	t値	df	p値		効果量 r	目安
基本的知識	10.52(0.96)	10.06(1.16)	1.69	59.56	0.10	†	0.21	小
視覚化1	3.52(0.57)	3.56(0.56)	-0.32	60.89	0.75		0.04	なし
視覚化2	3.81(0.40)	3.53(0.67)	1.98	50.95	0.05	†	0.27	小
視覚化3	3.06(0.89)	3.38(0.66)	-1.57	55.22	0.12		0.21	小
視覚化4	3.58(0.62)	3.59(0.67)	-0.08	60.91	0.94		0.01	なし
視覚化5	3.77(0.50)	3.69(0.54)	0.67	60.90	0.51		0.09	なし
視覚化6	3.97(0.18)	3.88(0.34)	1.37	47.70	0.18		0.19	小
視覚化7	3.48(0.77)	3.50(0.57)	-0.09	55.17	0.93		0.01	なし
視覚化8	3.81(0.40)	3.75(0.44)	0.53	60.79	0.60		0.07	なし
視覚化9	3.48(0.68)	3.50(0.62)	-0.10	60.19	0.92		0.01	なし
視覚化10	3.61(0.62)	3.53(0.57)	0.55	60.22	0.59		0.07	なし
焦点化1	3.74(0.51)	3.62(0.61)	0.82	59.90	0.41		0.11	小
焦点化2	3.29(0.82)	3.38(0.71)	-0.44	59.00	0.66		0.06	なし
焦点化3	3.90(0.30)	3.69(0.54)	1.98	49.10	0.05	†	0.27	小
焦点化4	3.52(0.63)	3.38(0.66)	0.87	60.97	0.39		0.11	小
共有化1	3.10(0.87)	3.25(0.80)	-0.73	60.25	0.47		0.09	なし
共有化2	3.55(0.85)	3.38(0.79)	0.84	60.38	0.41		0.11	小
共有化3	3.58(0.62)	3.59(0.56)	-0.09	59.92	0.93		0.01	なし
共有化4	3.68(0.54)	3.66(0.55)	0.15	60.97	0.88		0.02	なし

†p < .10, *p < .05, **p < .01

Table 5　接触経験の有無による比較結果

	あり群 N=52 M(SD)	なし群 N=11 M(SD)	t値	df	p値	効果量 r	効果量 目安
基本的知識	10.35(1.10)	10.00(1.00)	1.02	15.58	0.32	0.25	小
実践的知識	3.54(1.77)	2.91(1.38)	1.31	17.76	0.21	0.30	中
視覚化1	3.52(0.58)	3.64(0.50)	−0.68	16.06	0.51	0.17	小
視覚化2	3.63(0.60)	3.82(0.40)	−1.25	20.41	0.23	0.27	小
視覚化3	3.21(0.82)	3.27(0.65)	−0.27	17.65	0.79	0.06	なし
視覚化4	3.56(0.67)	3.73(0.47)	−1.01	19.83	0.33	0.22	小
視覚化5	3.75(0.52)	3.64(0.50)	0.68	14.84	0.51	0.17	小
視覚化6	3.94(0.24)	3.82(0.40)	0.98	11.47	0.35	0.28	小
視覚化7	3.46(0.70)	3.64(0.50)	−0.97	19.15	0.34	0.22	小
視覚化8	3.79(0.41)	3.73(0.47)	0.40	13.50	0.69	0.11	小
視覚化9	3.48(0.67)	3.55(0.52)	−0.35	17.79	0.73	0.08	なし
視覚化10	3.56(0.61)	3.64(0.50)	−0.45	16.77	0.66	0.11	小
焦点化1	3.69(0.58)	3.64(0.50)	0.33	16.10	0.75	0.08	なし
焦点化2	3.31(0.81)	3.45(0.52)	−0.76	21.52	0.46	0.16	小
焦点化3	3.79(0.46)	3.82(0.40)	−0.22	15.91	0.83	0.06	なし
焦点化4	3.46(0.67)	3.36(0.50)	0.55	18.36	0.59	0.13	小
共有化1	3.12(0.88)	3.45(0.52)	−1.70	23.86	0.10	0.33	中
共有化2	3.42(0.87)	3.64(0.50)	−1.10	24.66	0.28	0.22	小
共有化3	3.58(0.61)	3.64(0.50)	−0.34	16.72	0.74	0.08	なし
共有化4	3.63(0.56)	3.82(0.40)	−1.27	19.17	0.22	0.28	小

†p < .10, *p < .05, **p < .01

が、発達障害幼児児童生徒の支援に対してどのような意識を持っているのか、すなわちユニバーサルデザインにおける視覚化、焦点化、共有化に対してどの程度の意識を持っているのかを明らかにするとともに、それらに対して、発達障害に関する基本的知識、実践的知識、接触経験がどのように影響するのかを検討した。

主な仮説は、次のとおりであった。①現場にでていない学生であることから、授業で取り上げられやすい内容や具体的にイメージしやすい内容に偏ると考えられる。特に、授業などで取りあげられやすい視覚化に偏る可能性がある。②発達障害に関する知識とユニバーサルデザイン意識については、知識が高いほど支援に対する意識は高い。③接触経験とユニバーサルデザイン意識については、発達障害のある子どもとの関わりの経験がある人ほど、支援に対する意識が高い。それぞれについてみていく。

1　視覚化・焦点化・共有化における意識の違い

本研究の学生は、視覚化・焦点化・共有化のいずれにおいても高い値（ほとんどの学生が３・４）を示していた。そのため、「現場にでていない学生であることから、授業で取り上げられやすい内容や具体的にイメージしやすい内容（特に視覚化）に偏る」という仮説は支持されず、視覚化・焦点化・共有化のいずれに対しても意識が高いという結果であった。

一方で、堀江（2018）においても、視覚化・焦点化・共有化のいずれも３超え（４件法）が多いが、いくつかの項目がやや低い値を示していた。堀江（2018）の研究の対象者は、実際に子どもと関わっている教員であったため、視覚化・焦点化・共有化を取り入れた際の負担の程度を把握したうえでの回答であったと思われる。それに対し、本研究のように、具体的な負担をイメージしきれない学生の場合、実際にやれるかどうかよりも、すべきという理想に基づいた回答になっている可能性がある。

理想に基づいた回答になっていた可能性があったという点は本研究の課題であるが、ほとんどの学生が、視覚化・焦点化・共有化のいずれも重要であると捉えていたことは１つの知見と捉えることができる。

２　発達障害に関する知識と視覚化･焦点化･共有化の関係

基本的知識高群は、低群よりも、視覚化１と視覚化６が有意に高いという結果であったが、どちらの群も数値的には高い値であった。実践的知識高群と低群においては、群間差はみられなかった。ほとんどの項目で有意差はみられなかった一方で、小さい効果量があった。したがって、有意差がみられなかった理由として、視覚化・焦点化・共有化に対する群間差が小さかった可能性と、対象者の人数が少なかった可能性が考えられた。対象者の人数を増やすことで、基本的知識及び実践的知識による視覚化・焦点化・共有化の違いが明確になる可能性があるものの､「発達障害に関する知識とユニバーサルデザイン意識については、知識が高いほど支援に対する意識は高い」という仮説を支持するような結果とは言い難い。というのも、そもそも、ほとんどの学生において、視覚化・焦点化・共有化に対する意識が高く、ほとんど天井効果に近い状態であったからである。対象者の人数を増やして基本的知識や実践的知識による差が生じたとしても、特定の学生の意識が低いとまでは言えないと考えられる。

３　発達障害との接触経験による意識の違い

接触経験の有無による結果も､基本的知識･実践的知識とほとんど同じ結論となった。まず、接触経験の有無による視覚化・焦点化・共有化の違いは示されなかった。その一方で、いくつかの項目では、小～中の効果量があったため、有意差がみられなかった理由として、視覚化・焦点化・共有化に対する群間差が小さかった可能性と、対象者の人数が少なかった可能性がある。対象者の人数を増やすことで、接触経験による視覚化・焦点化・共有化の違いが明確になる可能性があるものの、どの学生も視覚化・焦点化・共有化に対する意識が高く、ほとんど天井効果に近い状態であったため、対象者の人数を増やして接触経験の有無による違いを示したとしても、特定の学生の意識が低いとまでは言えないと考えられる。したがって､「接触経験とユニバーサルデザイン意識については、発達障害のある子どもとの関わりの経験がある人ほど、支援に対する意識が高い」という仮説は支持されなかった。

４　今後の課題

本研究では、学生の発達障害幼児児童生徒への支援の意識をみるため、視覚化･焦点化･共有化に対して、発達障害の基本的知識・実践的知識・接触経験の有無による違いを調べ

た。しかし、ほとんどの学生において、視覚化・焦点化・共有化の数値が高く、知識や接触経験による違いを明確にできるほどではなかった可能性があった。堀江（2018）においても、視覚化・焦点化・共有化のいずれも３超えが多く、いくつかの項目がやや低い値を示していた程度であった。本研究の学生の場合、まだ学びの段階であるため、現場での苦労を十分に知っているとは言い難いため、回答も理想に基づく回答であった可能性がある。

しかし、理想に基づく回答とはいえ、視覚化・焦点化・共有化に対する高い意識を持っているのであれば、それを維持したまま現場での苦労や支援によって生じる負荷を理解できるようにしていくことが重要である。今後の課題として、学生の視覚化・焦点化・共有化に対する意識を就職後に実践の中で活かしていけるような取り組みを検討し、その効果を検証していくことがあげられる。

引用文献

堀江まゆみ（2018）．通常学級における特別支援教育―教員のユニバーサルデザイン化の意識調査から　白梅学園大学教職課程研究，(1)，1-16.

河西明日香・細川美由紀（2019）．教育学部学生における発達障害者への態度に関する研究　茨城大学教育学部紀要. 教育科学, 68, 257-273.

吉利宗久・村上理絵（2020）．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（4），500-510.

福島久美子・清水寿代（2016）．大学生の自己・他者受容と発達障害に関する知識が発達障害者に対する態度に与える影響　幼年教育研究年報, 38, 35-42.

小貫悟・桂聖（2014）．授業のユニバーサルデザイン入門　東洋館出版社.