

発達障害児・者との接触経験が態度に及ぼす影響について
N大学に在籍する大学生を中心に

Research on influence that contact experience to
developmental disorder child or person exerts on attitudes

有川 宏幸・鶴巻 綾*
Hiroyuki ARIKAWA & Aya TURUMAKI*

I. 問題と目的

近年、医学や心理学等の進展、社会におけるノーマライゼーションの理念の浸透により、障害の概念や範囲も大きく変化している。文部科学省が実施した全国実態調査によると、小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒のうち、学習障害(LD)・注意欠陥/多動性障害(ADHD)・高機能広汎性発達障害等の可能性があり、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要としている児童生徒が6.3%存在していることが示された(文部科学省, 2002)¹⁾。これをきっかけに、彼らに対する教育上の支援の必要性が議論されるようになり、平成18年には学校教育法の一部改正され、翌19年度より特別支援教育は本格実施するに至っている。また、これと並行する形で、平成17年度には発達障害者支援法が施行され、これまでに法的に認められていた知的障害、身体障害、精神障害に合わせ、発達障害も法的に位置づけられた。さらに平成21年には「障がい者制度改革推進本部」が設置され、今後、さらに障害者との共生の実現に向け、国連障害者権利条約の批准、それに伴う様々な法改正等が進められていくようである。

しかしながら障害のある人との共生の根幹を支え

るノーマライゼーション理念の実現のためには、物理的な障壁、制度的な障壁、文化・情報面の障壁、意識上の障壁の除去を進めていく必要があると言われてきている。とりわけ「心の壁」あるいは「意識上の壁」とよばれるものは、平等な社会づくりには不可欠なものであり、こうした壁の実態を検討するために、障害児・者に対する定型発達者の意識や態度に関する研究が盛んに行われている(櫻井, 1982)。

Jordan (1971) は、障害を持つ人々に対する態度に影響する要因に、「経済的・人口統計的要因(性別、年齢、収入)」、「接触要因(接触量、接触の質、接触の自発性、接触の喜び)」、「社会・心理的要因(価値観の方向性)」、「知識的要因(態度の対象についての事実に基づいた情報量)」の4つの要因をあげ、多角的に検討することの重要性を指摘した。また、障害を持つ人との接触経験がある人ほど態度が好意的であるとする研究が圧倒的に多いことから(川間, 1996)、障害に対する知識と接触機会の拡大が良好な態度形成には重要であると言われている(生川, 1995; Rees, Spreen, and Harnadek, 1991; Sandler and Robinson, 1981)。

しかし、一方で接触経験によって非好意的態度が強化される(Goodman, Gottlieb, and Harrison, 1972など)、接触経験が有意な態度の変化をもたらさない(Graffi and Minnes, 1988など)とする報告もある。糠(1999)は、知的障害者との統合教育を受けている子どもの障害児に対するイメージが、接

2011.11.10 受理

*新潟県立はまなす特別支援学校

触したことにより、かえってマイナス面をストレートに受け止めていたことを示した。また生川(1995)は、知的障害児・者に対する態度の多次元性と、その一般的特徴を示しながら、「自己との具体的直接的関わりの薄い理念的観念的な次元に属する態度得点は高く、反対に現実的具体的な次元に属する態度得点は低い」と述べ、矛盾した態度の存在を明らかにしている。

山内(1996)は、こうした偏見的態度の変容には、定型発達者が障害者との「相互作用の報償性」を感じているか、あるいは予測できるかによるとし、偏見的態度の解消のためのモデルを提案している。

このように、これまでのところ障害をもつ人々との接触や知識が、定型発達者の態度に及ぼす影響については、一貫した結果は得られていないものの(Butler, 1986; Carsrud, Ahlger, and Dood, 1986など)、接触と知識、相互の関係や、知識の質、接触の内容などを詳細に検討していく必要があるという点で一致している。

ところで障害者に対する態度研究の多くが、知的障害者や身体障害者との接触経験や知識との関係で議論されてきている。しかしながら、発達障害に関するこれらの研究は極めて少ない。特に、知的障害を伴わない発達障害については通常学級に在籍している可能性が示されており、接触経験においては知的障害や身体障害と比較しても多いことが予想される。しかし、一方で外見上は障害の有無についても把握されにくく、発達障害を持っているかわからずに接触をしていた者も多いと考えられる。

そこで本研究では、発達障害児・者への接触経験の自覚の有無と、発達障害への態度との関係について検討することを目的とする。

II. 方 法

1. 調査対象および調査方法

調査期間は平成X年10月20日から23日の3日間に実施した。

調査方法は、無記名式質問紙調査法を用いた。調査対象は500名のN大学学生であった。調査は大学構内にある食堂(3カ所)、講義棟(2カ所)にそれぞれ出向き、調査の主旨を説明し、回答をお願いした。回収率は81.8%(500名中409名分を回収)であった。

なお欠損値のある回答については分析対象から外し、最終的に400名の回答について分析を行った。

2. 調査内容

調査用紙は、生川(1995)、大谷(2002)が行った知的障害児・者に対する定型発達者の5次元の態度尺度“実践的好意”(6項目)、“能力肯定”(7項目)、“統合教育”(4項目)、“地域交流”(7項目)、および“理念的好意”(4項目)を、発達障害児・者に対する態度項目として修正し、再構成したものを使用した。

さらに被調査者のプロフィール記入欄に合わせて、発達障害児・者との直接接触経験の有無について回答を求めた。

なお、「発達障害」についての知識がない者でも発達障害についてイメージしやすいように、文部科学省(2004)の「小・中学校におけるLD(学習障害)、AD/HD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」をもとに、発達障害の特性について、簡易な表現で説明した文章を作成し、それを質問紙に添付し配布した。

3. 分析方法

発達障害児・者との接触経験に関する質問項目については、「接したことがある」「はっきりとはわからないが、発達障害の可能性のある人と接したことがある」「接触したことがない」「わからない」のいずれか1つに○を付ける回答形式で行った。

発達障害児(者)に対する態度に関する質問項目(全28項目)については、「賛成」「やや賛成」「どちらともいえない」「やや反対」「反対」のいずれか1つに○を付ける回答形式で行い、それぞれ順に、5, 4, 3, 2, 1と得点化した。

なお、欠損値のあるデータについては、それを除外して分析を行った。

III. 結 果

発達障害児・者と「接したことがある」と回答した者は164名(41%)であった。この群は、発達障害がある児・者との接触経験を自覚していると考えられることから、「接触自覚群」とした。また、「はっきりとはわからないが、発達障害の可能性のある人と接したことがある」と回答した者が112名(28%)いた。この群は、これまでに発達障害ではないかと思われる児・者との接触の可能性を示しているものの、それが確定的であるとは言えないことから「接触曖昧群」とした。「接したことがない」、あるい

Table 1 発達障害児・者に対する態度

質	問	項目	因子1	因子2	因子3	因子4
			能力肯定	理念・実践的好意	インクルーシブ教育	メディア関心
第1因子：能力肯定 ($\alpha = .818$)						
		発達障害の人もいろいろな作業をやっていると思う	.704	-.239	-.009	.155
		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	.678	.017	-.074	-.096
		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	.646	-.100	-.086	.036
		発達障害の子どもも、指導すれば効果が上がると思う	.624	.110	.006	-.064
		発達障害の人も普通の社会生活を送ることが出来ると思う	.621	-.044	.087	.021
		他の子どもも達と発達障害の子ども達と一緒に遊ぶことはよいことだと思ふ	.478	.300	.044	-.115
		発達障害の人も周りの人と仲よくする能力があると思う	.465	-.074	.069	.093
		発達障害の人もみんな社会参加した方がよいと思う	.449	.353	.060	-.131
第2因子：理念・実践的好意 ($\alpha = .792$)						
		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なきゃだと思ふ	-.086	.794	-.098	-.005
		発達障害の人のことは社会全体が責任を持つべきだと思ふ	-.089	.765	-.057	.015
		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ふ	-.040	.579	.114	.040
		一般の人は、発達障害の人ともしっかりと接することが必要だと思ふ	.060	.555	.019	.075
		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ふ	-.009	.424	.032	.320
第3因子：インクルーシブ教育推進 ($\alpha = .813$)						
		発達障害の子どもはほかの子ども達と一緒に普通学級で勉強することが出来ると思ふ	-.013	-.049	.832	.050
		普通学級でも、発達障害の子どもを十分教育することが出来ると思ふ	.000	-.054	.821	-.044
		発達障害の子どもも、普通学級へ行ったら方がその子ののためにもよいと思ふ	-.015	.063	.701	-.033
第4因子：メディア関心 ($\alpha = .832$)						
		発達障害に関する新聞記事などを読みたいと思ふ	-.039	.031	-.012	.885
		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ふ	.006	.112	-.029	.768
		発達障害の人と接したいと思ふ	.233	.226	.045	.401

因子抽出法：最尤法 回転法：kaiserの正規化を伴うプロロックス法

Table 2 因子間相関

因子	能力肯定	理念・実践的好意	インクルーシブ教育推進	メディア関心
第1因子：能力肯定	1.000	.597	.640	.469
第2因子：理念・実践的好意	.597	1.000	.356	.636
第3因子：インクルーシブ教育推進	.640	.356	1.000	.335
第4因子：メディア関心	.469	.636	.335	1.000

は「わからない」と回答した者は124名(31%)であった。なお文部科学省(2002)によれば通常学級に、発達障害の可能性のある児童生徒が6.3%在籍しているとしていることから、これらの群は会っていても自覚がなかった可能性もあることから「接触無自覚群」とした。

次に発達障害児・者に対する大学生の態度に関する質問項目28項目について因子分析を行った。事前に各質問項目の平均値と標準偏差を算出し、それぞれの平均値に標準偏差を加えた値が、取り得る最高値である5.0を超えていた場合、これを Ceiling effect とし項目を外した。今回、全部で6つの質問項目がこれに該当した。なお floor effect はなかった。

因子の抽出には、最尤法を用いた。因子数は、固有値1以上の基準を設け、さらに因子の解釈の可能性も考慮し4因子とし、Kaiserの正規化を伴うプロマックス法による回転を行った。ここで因子パターン(負荷量)が.40に満たない3つの質問項目についても分析から除いて、残りの19項目について再度プロマックス法による回転を行った。

因子分析の結果はTable 1に示した。また因子間相関を、Table 2にそれぞれ示した。

第1因子は「発達障害の人もいろいろな作業をやっていると思う」「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」などで構成されていた。この因子は生川(1995)による知的障害児・者に対する態度に関する尺度の一つである「能力肯定」と、ほぼ同じ項目で構成されていた。したがって、この第1因子を「能力肯定」と名付けた。

第2因子は、「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」「発達障害の人のことは社会全体が責任を持つべきだと思う」「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」といった理念的的好意に関する項目と、「一般の人は、発達障害の人

ともっと接することが必要だと思う」「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」と言った実践的好意の項目で構成されていたことから、第2因子は「理念・実践的好意」と名付けた。

第3因子は、「発達障害の子どもはほかの子ども達と一緒に普通学級で勉強することが出来ると思う」「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」「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よいと思う」と、通常学級において教育を受けることを推進している項目で構成されていたことから、第3因子を「インクルーシブ教育推進」と名付けた。

第4因子は「発達障害に関する新聞記事などを読みたいと思う」「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」「発達障害の人と接したいと思う」と、発達障害に関わるメディア情報への関心を示す項目で構成されていたことから第4因子を「メディア関心」と名付けた。

また、各因子について因子パターン(負荷量)を合計した値を尺度と見なし、Cronbachの α 係数を算出したところ、第1因子が $\alpha = .818$ 、第2因子が $\alpha = .792$ 、第3因子が $\alpha = .813$ 、第4因子が $\alpha = .832$ であったことから、十分に内的整合性を有していると判断した。

そこで解釈された因子を「能力肯定」尺度、「理念・実践的好意」尺度、「インクルーシブ教育推進」尺度、「メディア関心」尺度とした。

それぞれの尺度において接触自覚群、接触曖昧群、接触無自覚群の各群の間で差が認められるかどうか検討を行うため、一要因分散分析を行ったところ、「理念・実践的好意」尺度で有意差が見られた($F(2,397)=9.795, p<0.001$)。また、「メディア関心」尺度においても有意差が認められた($F(2,397)=4.888, p<0.01$)。

各群において差が認められた尺度については、TukeyのHSD検定を行ったところ、「理念・実践的好意」尺度では「接触自覚群・接触曖昧群間」

Table 3 因子尺度に対する各群の因子得点の平均値と標準偏差

尺 度	接触自覚群	接触曖昧群	接触無自覚群
	(n=164)	(n=112)	(n=124)
	M(SD)	M(SD)	M(SD)
能力肯定	0.10(0.93)	-0.10(0.90)	-0.04(0.93)
理念・実践的好意	0.23(0.90)	-0.25(0.78)	-0.08(1.00)
インクルーシブ教育推進	0.08(0.93)	0.05(0.93)	-0.15(0.89)
メディア関心	0.17(0.94)	-0.07(0.81)	-0.15(1.00)

Table 4 因子得点における群間の分散分析および多量比較

尺 度	分 散 分 析	多 重 比 較
能力肯定	F(2,397)=1.761	
理念・実践的好意	F(2,397)=9.795***	[1>2***,3*]
インクルーシブ教育推進	F(2,397)=2.295	
メディア関心	F(2,397)=4.88**	[1>3**]

***P<.001 **P<.01 *P<.05

[]内は Tukey の HSD 検定の結果, 有意差がみられた群間を表している。1: 接触自覚群, 2: 接触曖昧群, 3: 接触無自覚群にそれぞれ対応している。

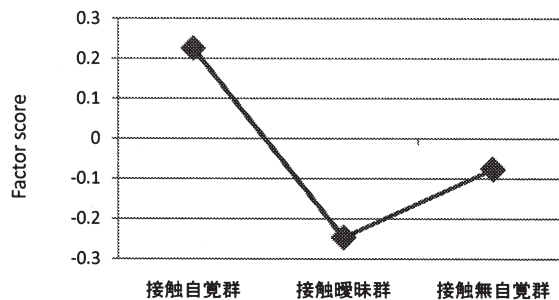


Fig. 1 「理念・実践的好意」の因子得点の比較

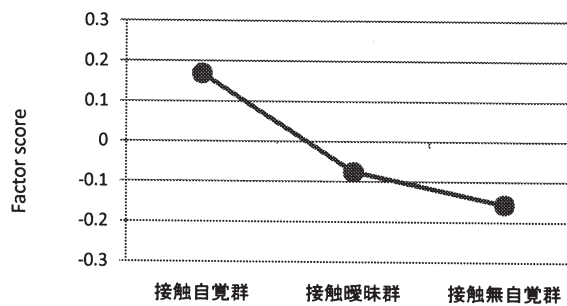


Fig. 2 「メディア関心」の因子得点の比較

($p < 0.001$) と「接触自覚群・接触無自覚群間」($p < 0.05$) で、それぞれ因子得点の差が有意であった。「接触自覚群・接触無自覚群間」「接触自覚群・接触曖昧群間」の因子得点の差については Fig.1 に示した。

また、「メディア関心」においても「接触自覚群・接触無自覚群間」($p < 0.01$) において因子得点の平均の差が有意であった。「接触自覚群・接触無自覚群間」の因子得点の差については Fig.2 に示した。

IV. 考 察

1. 因子構造について

本研究で示された第1因子「能力肯定」は、生川(1995)で示された「態度肯定」とほぼ同様の項目で構成されていた。これは「発達」障害と“知的”障害の能力を同一次元で捉えているというよりは、“障害”と言う用語が常に「能力」の一側面を評価していることを示しているものと考えられ、ある種のステレオタイプなイメージによるものと言えよう。

第2因子「理念・実践的好意」は、生川(1995)の「実践的好意」「理念的好意」尺度の項目が混在して因子を構成していた。生川(1995)によれば「自己との具体的直接的関わりの薄い理念的観念的な次元に属する態度得点は高く、反対に現実的具体的な次元に属する態度得点は低い」としており、次元の異なる矛盾した態度の存在があることが説明されている。つまり、この「理念的好意」と「実践的好意」が異なる次元であるということは、ある意味、この矛盾の存在を象徴してきたと言える。ところが本研究の発達障害児・者に対する態度においては、これらは同一次元であった。

これまで矛盾した態度の解消には、直接的接触機会を増やすこと(櫻井, 1982)や、その内容・質の豊かさや密度の濃さが必要であると言われてきた(藤井, 2000)。おそらく本調査において「理念的好意」と「実践的好意」が同一次元となった一つの説明としては、今回、回答を得た大学生が、これまでに発達障害児・者と、通常学級内で共に生活を送り、多様な関係性の中で、多くの接触内容や接触の質を経験してきたことによるものと考えられる。

2. 接触自覚の有無と態度について

接触自覚群はすべての尺度において肯定的態度を示していた。定型発達者の知的障害児・者に対する態度についても、接触経験が肯定的な意識に作用す

るという報告は多いことから、この点については本調査においても同様の結果を示していたと思われる。

しかしながら接触自覚群と接触曖昧群の間では、接触自覚群と接触無自覚群以上に「理念・実践的好意」尺度において差が大きかった。しかも接触曖昧群は、「能力肯定」「インクルーシブ教育推進」「メディア関心」などについては、接触を自覚している者との差はみられていない。このことから、「理念・実践的好意」尺度だけが接触を自覚している者と比較して明らかに大きな差を示していたと言える。

接触経験の曖昧さは「理念・実践的好意」において、顕著にその態度を曖昧なものにしていた事が伺え、「理念的好意」と「実践的好意」の混在したこの尺度においては、曖昧な接触自覚という状態こそが、最も矛盾した態度に結びつきやすいことを意味しているとも考えられる。

大谷(2002)は、学生の知的障害児・者との接触経験は、任意の機会によるものであり、接触の意義について自ら認識できている者に限られている可能性を示唆している。しかしながら発達障害児・者との接触経験については、任意の機会と言うよりは通常機会として認識されている可能性があることから、接触についての意義はあまり問題とされていないと思われる。そうした中で、接触を自覚しているということは、接触を自ら認識しながら日常生活での活動を共有していたと考えられるが、接触が曖昧であると言うことは、こうした認識も曖昧なままであり、発達障害児・者の存在の曖昧さの中で、共に活動をおくってきたことが、その後の否定的態度に結びついてきたと考えられる。いずれにしても接触の内容について、さらに詳細な精査が必要であろう。

V. 結 論

発達障害児・者への接触経験の自覚の有無と、障害への態度の関係について検討を行った。結果は、知的障害児・者に対する態度では、「理念的好意」「実践的好意」と異なる次元で説明されていたものが、発達障害児・者に対する態度では同一次元である可能性が示された。また、接触経験が曖昧なままでいることが、否定的態度に結びつく可能性があることが明らかになった。

註：実際に医学的診断を受けている児童生徒の数はなく、LD, ADHD および広汎性発達障害のス

クリーニング等に使用されるチェックリストを参考に、学校の教員により調査を行ったものである。したがった「障害」を持っているかどうかと言う信頼性の面で、6.3%と言う数字の解釈は慎重になされるべきだという指摘も多い。

引用文献

- Butler, E.W.(1986) Labelling, mild mental retardation, and long range social adjustment. *Sociological Prespective*, 29, 461-483.
- Carsrud, A.L., Ahlger, R.D., and Dood, B.G.(1986) Evaluating the effects of a community awareness program on attitudes toward sheltered work shop and living projects. *British journal of Mental Subnormality*, 32 (62, Pt.1), 37-41.
- Goodman, H., Gottlieb, J., and Harrison, R.H. (1972) Social acceptance of EMRs integrated into a nongraded elementary school. *American journal of Mental Deficiency*, 76, 412-417.
- Graffi, S.and Minnes, P.M.(1988) Attitudes of primary school children toward the physical appearance and labels associated With down syndrome. *American journal on Mental Retardation*, 93, 28-35.
- 藤井和枝 (2000) 「知的障害児・者に対する女子短大生の意識の変化 (1) - ボランティア活動と施設実習を経過して -」. 埼玉純真女子短期大学研究紀要, 16, 9-26.
- Jordan, J.E.(1971) Construction of a Guttman facet designed cross - cultural attitude - behavior scale toward mental retardation. *American journal of mantal retardation*, 76(2), 201-219.
- 川間健之助 (1996) 「障害をもつ人に対する態度 - 研究の現状と課題 -」. 特殊教育学研究, 34(2), 59-68.
- 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」調査結果.
- 文部科学省 (2004) 「小・中学校における LD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案)」.
- 生川善雄 (1995) 「精神遅滞児 (者) II 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.
- 大谷博俊 (2002) 「知的障害児 (者) に対する健常者の態度に関する研究 - 大学生の態度と交流経験・接触経験との関連を中心に -」. 特殊教育学研究, 40(2), 215-222.
- Rees, L.M., Spreen, O., and Harnadek, M. (1991). "Do Attitudes Towards Persons with Handicaps Really Shift Over Time? Comparison Between 1976 & 1988." *Mental Retardation*, 29(2), pp. 81-86.
- 櫻井芳郎 (1982) 「社会調査によって把握された社会の人々の精神薄弱児・者問題に関する態度と意義」. 発達障害研究, 4 (2), 81-89.
- Sandler, A., & Robinson, R. (1981). Public attitudes and community acceptance of mentally retarded persons: A review. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16, 97-103.
- 糠明珊 (1999) 「精神発達遅滞児に対する健常児のイメージ - 統合教育経験の有無より -」. 日本発達心理学会第10回大会発表論文集, 306.
- 山内隆久 (1996) 「偏見解消の心理 - 対人接触による障害者の理解 -」. ナカニシヤ出版.