

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

福島久美子¹・清水 寿代²

The impact of acceptance of self and others and knowledge on attitudes toward people with developmental disabilities

Kumiko FUKUSHIMA¹, Hisayo SHIMIZU²

Abstract: In this study, we considered the impact of acceptance of self and others, and knowledge of definition of developmental disabilities (basic knowledge) and knowledge to correspond to people with developmental disabilities (practical knowledge), on the university students' attitudes toward people with developmental disability. 107 adolescences (46 men and 61 women, 18-25 years old) of this questionnaire survey completed the acceptance of self and others scale, questions of basic knowledge and practical knowledge, and attitudes toward people with disabilities scale. The results of hierarchical multiple regression analysis showed that attitude toward integrated education became negative, if practical knowledge is high, and acceptance of others is low. It was suggested that the personality characteristic that it is difficult to be able to accept others different from the their own, and empirical or potential negative images on the developmental disabilities due to low practical knowledge provide the negative impact on attitudes towards integrated education.

Key words: developmental disability, attitudes, knowledge, self-acceptance, acceptance of others

目 的

2007年に特別支援教育が開始され、特別支援学校や特別支援学級だけでなく、通常の学級においての障害をもつ児童の指導も行われており、通常学級に在籍する、発達障害が疑われる児童生徒の割合は約6.5%と推定されている(文部科学省, 2012)。多くの学校において障害児と健常児の交流教育が行われ、また、障害者の雇用率を引き上げようとする動きもあり、今後発達障害者と交流をもつ機会が多くなっていくことと思われる。その中で両者がよりよい人間関係を築いていくためには、健常者の発達障害者に対する態度形成は注目すべき観点である。

障害者に対する健常者の態度に関しては、これまで様々な研究がなされている。障害者への

態度に影響を与える要因として、接触経験を切り上げた研究は多く行われており、生川・梅谷・前川(2006)は様々な研究の結果を概観し、接触経験が全般的に態度に効果的な影響を及ぼしているとは言えないが、全般的に見ると、接触経験は知的障害者に対する好意的態度と結びついていると考えることができる研究が多いと述べている。縄中・水口・湯澤(2011)は大学生を対象とし、河内(2004)の交友関係尺度および障害者観尺度を用いて質問紙調査を行い、過去の発達障害者との接触経験がある者あるいは現在発達障害者へのボランティアを行っている者の方が、発達障害者に対する認識・態度が肯定的であることを示した。このように、障害者との接触経験は態度に概ねポジティブな影響を与えることが明らかにされている。

また、障害者に対する態度を考えることは、自分とは違う他者を受け入れるということを考

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期
2 広島大学教育学研究科附属幼年教育研究施設

えることであると思われる。障害についての知識があっても、本人が他者を受け入れることができる傾向が弱ければ、態度得点は低くなると推測できる。高井（1999）は、他者に対する関わり方にあらわれる生き方態度と対自的次元の生き方態度との関連を検討した研究において、“他者との関わりを楽しみ、人をありのままに受け入れることができる寛容さや他者への共感性を持って生きる”人を“他者受容的”な人であるとして、そのような人は苦しみや悩みの中にも意味を見出そうとする意味志向性があり、日々の生活の課題に邁進し、積極的、主体的な生き方をしている様子が窺えると述べた。このことから、他者受容ができる人は、自分とは違った特徴をもつ他者である発達障害者を受け入れることができやすく、発達障害者との接触を想像する中で失敗や困難が想定されても、その中に何らかの意味を見出していこうとする姿勢が生まれやすいと思われる。

他者受容と関連して自己受容についても多くの研究がなされている。板津（1994）によると、板津（1986）は自己受容と対人態度の関係について検討し、良好な自己受容状態にある人は、対人場面において自己の立場をはっきりとさせた上で他者の立場を尊重する、対人関係を自分の利益中心に考えないなど、自己受容性が対人態度と強い関連性を示すという結果を得た。これより、自己受容が良好に行えている人は、発達障害者を対象とした対人関係を想定した場合においても、利己的にならず、発達障害者の立場を尊重して考えることができ、発達障害者に対する態度は肯定的になるのではないかとと思われる。以上のように、良好な対人関係には自己を受容できていることや他者を受容できることなどが関連していることが複数の研究により示唆されている（高井，1999）。また、自己受容と他者受容は対人関係の中での適応的態度だけでなく、青年期におけるアイデンティティ形成にも関わる重要なテーマであることから（上村，2007）、本研究における調査対象者である大学生の発達障害者に対する態度への影響要因の一つとして検討されるべきであると考えられる。

障害についての知識も、障害者への態度に影響を及ぼす要因であるとして研究が行われている。生川（1995）は知的障害者に対する態度尺度を作成して「実践的好意」、「能力肯定」、「統合教育」、「地域交流」、「理念的好意」の5つの

態度次元を見出し、知的障害の出現に関する知識と態度との関連を分析した。その結果、知的障害の出現についての知識のある人の方が人よりも実践的な好意度が高く、統合教育に同意し、知的障害者と健常者との交流を推進する気持ちが強かったが、「能力肯定」、「理念的好意」については関連がみられなかった。菊池（2011）は、発達障害に関する理解度を測定する知識問題を用い、態度得点との関連を調べたところ、一部因子と有意な相関がみられた。生川・梅谷・前川（2006）は、障害に関する知識と態度に関する研究においてその関連が認められる場合とそうでない場合があることについて、知識といってもその幅は広く、どのように知識水準を測定するかが結果に影響をもたらさだろうと考察している。

しかし、上記に挙げた研究において扱われている障害についての知識とは、障害の分類や特徴などの知識（以下、基本的知識）がほとんどであり、障害者と実際に接する際の対応のしかたなどの知識（以下、実践的知識）の程度を扱った研究はみられない。実践的知識がなかった場合、いざ接触したときに対応が上手くいかず、障害者に対するネガティブな態度が促進されてしまうこともあるだろう。障害者と接する際の具体的なビジョンが見えにくかったり、接触の成功が予想できにくかったりなどすることで、ポジティブな態度が形成されにくいことも想像できる。さらに、実践的知識があるということは、障害者の苦手や得意を考慮しやり方を工夫すれば障害者も〇〇ができる、周囲の環境に適応しうるなどの内容を知っているということになると考えられるため、実践的知識をもつ人はポジティブな態度をもちやすいのではないかと推測する。したがって、実践的知識の有無は障害者への態度に影響を与える要因のひとつであり、検討すべき課題の一つであると考えられる。

以上より、発達障害についての基本的知識・実践的知識および自己受容・他者受容が、発達障害者に対する大学生の態度に及ぼす影響について検討することを目的とする。個人の特性や知識量による態度への影響が明らかになることで、対障害者態度の向上や障害者との付き合い方をどうしていくかなどといった、障害教育に関わる問題についての新たな知見が得られることが期待される。

仮説として、自己受容・他者受容は個人に潜在的に存在し他者に対する態度を左右する要因

であり、そこに発達障害に関する基本的知識及び実践的知識が加わることで、発達障害者に対する態度に影響がみられると考える。自己受容・他者受容が高い場合は態度得点が高くなり、自己受容・他者受容が低い場合は態度得点が低くなる傾向があるが、基本的知識及び実践的知識が高ければ態度得点は高くなると推測する。

方法

調査対象者 国立大学に通う大学生107名（男性46名、女性61名）を調査対象とした。平均年齢は20.75歳（ $SD=1.49$ ）、年齢の範囲は18～25歳であった。

調査期間 2014年11月～12月にかけて調査を実施した。

調査手続き

質問紙

1. **フェイス項目** 年齢、学年、学部、性別、介護実習の経験の有無、教育実習（小学校、中学校、高校）の経験の有無、発達障害者との交流経験の有無を尋ねた。

2. **基本的知識** 発達障害に関する基本的知識を問う問題として、菊池（2011）で用いられた“発達障害に関する知識問題”を使用した。これは遠矢（2007）を参考に作成され、自閉症・アスペルガー症候群・LD・AD/HDについての基本的な理解度を測定するものである。全16問であったが、そのうち6問は、菊池（2011）の研究結果におけるチャンスレベルや正答率、項目内容の適当さを考慮して不採用とし、残り10問を調査項目として使用した。回答は全て○×形式で求めた。

3. **実践的知識** 発達障害に関する実践的知識を問う問題3問を作成し使用した。「実際に発達障害の人と関わる場面について3つ質問します。それぞれの場面において、あなたならどのように対応するかを、できるだけたくさん書いてください。」の教示文の後、「普通学級での活動中に、自閉症の子どもがパニックを起こしました。あなたがその場にいた教員だったとしたら、どのように対応しますか。」「AD/HD（注意欠陥／多動性障害）の人に話しかけるときの、どのような点に気を付けて話しかけますか。」「アスペルガー症候群の人が、思ったことをそのまま口にしてしまう傾向から、友人を傷つけてしまいました。どのように対応しますか。」といった、問題が起こった際の対処方法や、その発達障害者と接する際の注意点などを出題し

た。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。

4. **発達障害者に対する態度** 縄中・水口・湯澤（2011）で使用された障害者観尺度を使用した。これは河内（2004）の障害者観尺度を対発達障害者にした尺度で、元々は「視覚障害者（児）に対する多面的態度尺度」（河内、1990）を構成する5つの下位尺度の中から、対人関係に関する知識を測定するのに適しているとして選ばれたものである（河内、2004）。複数の障害条件に対応でき、特定の対人場面に焦点を当てた汎用型の尺度で、障害に対する認識を測定することを目的とする。本研究では、質問文中の障害名が入る箇所を“発達障害”と変更して用いた。「発達障害の人は、通常の学級でも十分教育することができる」などの“統合教育（教育）尺度”8項目、「発達障害の人とは、どのような話をしたらよいかわからない」などの“交流の場での当惑（当惑）尺度”8項目の、2因子16項目で構成される。「1. 全くそう思わない」、「2. あまりそう思わない」、「3. どちらでもない」、「4. そう思う」、「5. 強くそう思う」の5件法で回答を求めた。

5. **自己受容・他者受容** 上村（2007）で使用された自己受容尺度、他者受容尺度を用いた。元々は、吉田・澤野・服部（1992）によって、Berger（1952）の Acceptance of Self and Others Scale をもとに作成された尺度である。自己受容尺度は「人に対していろいろな感情と衝動をもっているけれど、それをごく自然なものとして認められる」など16項目、他者受容尺度は「親しい他人に自分のしたことや考え方を批判されても、無視せずその人の意見をよく聞き理解しようとする」など13項目を、それぞれ1次元構造の尺度として用いた。「1. 全くあてはまらない」、「2. あまりあてはまらない」、「3. どちらでもない」、「4. まああてはまる」、「5. よくあてはまる」の5件法で回答を求めた。

結果

基本的知識得点の算出 正解を1点、不正解を0点として採点した。回答が○×方式だったためチャンスレベルの検定を行ったところ、すべての項目が偶然の水準を脱していた。平均点は5.74点（ $SD=1.59$ ）、最高得点は10点、最低得点は2点であった（Table 1）。

実践的知識得点の算出 自由記述により得られ

た回答に、正解要素がいくつ含まれているかの加点方式で採点した。正解要素は、佐々木(2006, 2007, 2009), 市川(2006), 司馬(2009), 宮本(2009)を参考に設定した。要素1つにつき1点とし、空欄の場合は0点とした。尚、文章としては合致していても、文脈上正解と判断できなかった場合はその要素は点数としてカウントしなかった。合計得点の平均点は2.53点 ($SD=1.64$), 最高得点は8点, 最低得点は0点であった (Table 2)。

Table 1 基本的知識の正答率

項目	正答	正答率	偶然の水準と比較
1) 高機能自閉症児は、自閉的な症状が軽いものを言う	×	0.76	***
2) AD/HD (注意欠陥/多動性障害) 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	×	0.84	***
3) アスペルガー症候群は、話しことばの遅れがある	×	0.40	.
4) 自閉症児は、身振りなど非言語的な行動が困難である	○	0.36	**
5) 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	×	0.79	***
6) LD (学習障害) は知的な遅れがある	×	0.17	***
7) AD/HD (注意欠陥/多動性障害) 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	○	0.90	***
8) 高機能自閉症は、知的な遅れがない	○	0.40	.
9) LD (学習障害) の原因は、脳機能の障害である	○	0.75	***
10) AD/HD (注意欠陥/多動性障害) 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	×	0.37	**

* $p<0.5$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$

Table 2 実践的知識得点

	M	Max	Min	SD
1) 普通学級での活動中に、自閉症の子どもがパニックを起きました。あなたがその場にいた教員だったとしたら、どのように対応しますか。	.80	3.00	.00	.79
2) AD/HD (注意欠陥/多動性障害) の人に話しかけるときの、どのような点に気を付けて話しかけますか。	1.00	4.00	.00	.84
3) アスペルガー症候群の人が、思ったことをそのまま口にしてしまう傾向から、友人を傷つけてしまいました。どのように対応しますか。	.73	3.00	.00	.74
合格得点	2.53	8.00	.00	1.64

因子分析

障害者観尺度 河内(2004)に従い、主因子法により因子分析を行ったところ、3因子が抽出された。複数の因子にまたがって負荷がかかっている項目が多く、またもともと2つの下位尺度からなる尺度であることから、2因子に固定してプロマックス回転を行った。2因子両方について負荷量の小さい項目1項目を除き、残りの項目で再びプロマックス回転を行った。結果、

全ての項目の因子負荷量が.35を上回り、もとの下位尺度と同様に項目が分かれた (Table 3)。先行研究と同様に、2つに分かれた因子を“統合教育(教育)尺度”および“交流の場での当惑(当惑)尺度”とした。尚、Cronbachの α 係数を算出したところ、それぞれ.77, .84と共に十分な値が得られた。因子ごとに合計得点を算出し、尺度得点とした。

Table 3 障害者観尺度の因子分析

項目	負荷量
統合教育(教育)尺度 ($\alpha=.77$)	
・発達障害の人は、通常の学級でも十分教育することができる	.86
・発達障害の人は、盲(聾、養護)学校で教育するのが一番よい	-.57
・発達障害の人は、普通学級に入った方が、多くの経験をすることができる	.55
・発達障害の人は、通常の学級ではその人にあった授業はできない	-.51
・発達障害の人は、普通学級の中で十分に活動できる	.47
・発達障害の人は、盲(聾、養護)学校よりも普通学校の方が個性を伸ばすことができる	.45
・発達障害の人を普通学級に入れるとお互いの理解が深まる	.42
交流の場での当惑(当惑)尺度 ($\alpha=.83$)	
・発達障害の人とつきあうにはひどく気をつかう	.79
・発達障害の人とは、どのような話をしたらよいかわからない	.73
・発達障害の人には気軽に声がかけられない	.71
・発達障害の人にもものを探ねるのは、ためらいがある	.65
・発達障害の人とはコミュニケーションがとりにくい	.63
・発達障害の人に対し遠慮がある	.59
・発達障害の人と自分とは違う世界の人のように感じる	.42
・発達障害の人に手を貸すことには躊躇してしまう	.35

自己受容尺度・他者受容尺度 自己受容尺度について、上村(2007)に従って主成分分析を行ったところ、12項目が抽出された (Table 4)。Cronbachの α 係数を算出したところ、.79と十分な値が得られた。合計得点を算出し、尺度得点とした。他者受容尺度についても、自己受容

Table 4 自己受容尺度の主成分分析

項目	負荷量
自己受容尺度 ($\alpha=.79$)	
・誰といてもどんなときにも、よく劣等感に悩まされる	.71
・どんな時でもどんな人といても、なんだか自分自身について半信半疑である	.66
・人間としての価値を持っている自分を他人が嫌うような理由など何もないと思うので、見知らぬ人たちともかわがらずに会える	-.61
・あまり自分を普通だと思えないので、自分を普通だと感じたい	.61
・将来何か問題が起こったとしても、何とか対処していけるという自信がある	-.60
・大勢の人の前ではとても内気になるので、自意識過剰になってしまう	.58
・たとえばほかの人が自分を疑っているときでも、人間として自分の価値を疑わない	-.58
・生活の中で、ある人たちについていろいろな感じ方を持つことがあるが、その人たちに対して悪いなという気がしてならない	.54
・大勢の人たちの中では間違ったことを言うのをおそれるので、たいていあまり話さない	.51
・自分がどんな人と出会う場合でも、自分をその人より人間として優れているとも劣っているとも思わない	-.41
・地位の高い人から低い人までどんな人たちと一緒にいても、気にしないで振る舞える	-.38
・人に対していろいろな感情と衝動をもっているけれど、それをごく自然なものとして認められる	-.36

Table 5 他者受容尺度の主成分分析

項目	負荷量
他者受容尺度 ($\alpha=.79$)	
・ 親しい他人に自分の意見を批判されると、その人の意見には耳もかさず自分の意見ばかり押し通す	.72
・ 人の物の見方が自分と違っても、頭から拒否せずその人の考え方を尊重する	-.69
・ 自分に対して何か批判があったり誰かが何かを言ったりすると、それを受け入れることができない	.66
・ 他人があとで、何か良いことをしてくれるのでなければ、他人のために何かすることにはあまり利点があるとは思わない	.60
・ 何か自分の重要な目的を成し遂げようとしている時、ほかの人の感情をたいてい無視する	.56
・ 家族に自分の判断で決めたことを批判されると、いらいらして自分の意見ばかり言い張る	.55
・ 人生において自分の望むことを得るのに助けになるなら、少しぐらいほかの人の感情を害してもよいと思う	.55
・ 親の考え方は気に入らないので、一方的に非難したり反発したりする	.54
・ 他人と言い争いになると、その人に対していらいらしやすい	.53
・ 親しい他人に自分のしたことや考え方を批判されても、無視せずその人の意見をよく聞き理解しようとする	-.48
・ 家族に自分のしたいことについてとやかく言われても、うるさからず家族に考え方をよく聞き理解しようとする	-.42

尺度と同様に分析を行ったところ、11項目が抽出された (Table 3)。Cronbach の α 係数を算出したところ、.79とこちらも十分な値が得られた。合計得点を算出し、尺度得点とした。

相関分析 教育尺度、当惑尺度、自己受容尺度、他者受容尺度、基本的知識、実践的知識の得点をそれぞれ算出し、相関を検討した (Table 6)。障害者観尺度の2下位尺度間に負の相関 ($r=-.48, p<.01$)、自己受容尺度と他者受容尺度に正の相関 ($r=.24, p<.01$)、基本的知識と実践的知識に正の相関 ($r=.32, p<.01$) がみられた。また、他者受容尺度と当惑尺度に負の相関 ($r=-.30, p<.01$) が、基本的知識と教育尺度に正の相関 ($r=.20, p<.05$) がみられた。

Table 6 各尺度得点および知識得点の相関係数

	教育	当惑	自己受容	他者受容	基本的知識	実践的知識
教育	—					
当惑	-.48**	—				
自己受容	-.11	-.18	—			
他者受容	.19	-.30**	.24**	—		
基本的知識	.20*	-.06	-.15	-.08	—	
実践的知識	.11	-.14	.00	.13	.32**	—

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

接触経験の有無による t 検定 教育尺度 ($t(103)=2.14, p<.05$)、他者受容 ($t(104)=2.14, p<.05$) において有意差がみられ、どちらも発達障害者との接触経験がある人の方が得点が高かった。また当惑尺度 ($t(103)=1.72, p<.10$)、実践的知識得点 ($t(104)=1.83, p<.10$) における差に有意傾向がみられ、当惑尺度は発達障害者との接触経験がない人の方が得点が高く、実践的知識得点は経験がある人の方が得点が高かった。

階層的重回帰分析 自己受容・他者受容が発達障害者への態度に及ぼす影響において、基本的知識・実践的知識が調整変数になり得るかを検証するために、教育尺度を目的変数として階層的重回帰分析を行った。Step1で主効果の変数として自己受容または他者受容と基本的知識または実践的知識を投入した。続いて Step2で自己受容または他者受容と基本的知識または実践的知識の交互作用を回転式に投入した。他者受容と実践的知識およびその交互作用を投入した分析の結果、第1ステップの回帰モデルは有意とならなかったが ($R^2=.04, F(2,103)=2.34, n.s.$)、続く第2ステップにおいて決定係数の増分が有意となった ($R^2=.08, \Delta R^2=.04, F(3,102)=2.97, p<.05$) (Table 5)。

Table 7 教育尺度を目的変数とした階層的重回帰分析

	β	
	Step1	Step2
他者受容	.18 [†]	.14
実践的知識	.09	.12
他者受容×実践的知識		-.20*
R^2	.04	.08*
ΔR^2		.04*

** $p<.01$ * $p<.05$ † $p<.10$

交互作用が見られたため、他者受容ならびに実践的知識の得点に各平均値 $\pm 1SD$ の値を代入し、単純傾斜の検定を行った (Figure 1)。実践的知識が低い場合において、他者受容が低いと発達障害者への教育に関する態度が低くなることが示された。

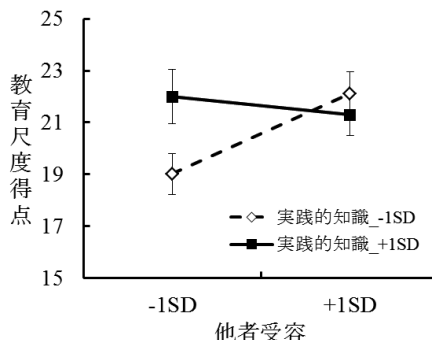


Figure 1. 他者受容と実践的知識が教育尺度得点に及ぼす影響

続いて当惑尺度を目的変数として、同様に階層的重回帰分析を行ったが、有意な結果は得られなかった。

考 察

本研究では、自己受容・他者受容および発達障害についての基本的知識・実践的知識が、発達障害者に対する大学生の態度に及ぼす影響について検討することを目的として、調査を行った。自己受容・他者受容は個人に潜在的に存在し他者に対する態度を左右する要因であり、そこに発達障害に関する基本的知識及び実践的知識が加わることで、発達障害者に対する態度に影響がみられると予測し、発達障害についての知識の調整効果を想定した。仮説として、自己受容・他者受容が高い場合は態度得点が高くなり、自己受容・他者受容が低い場合は態度得点が低くなる傾向があるが、基本的知識及び実践的知識が高ければ態度得点は高くなると推測した。階層的重回帰分析の結果より、実践的知識が低い場合において、他者受容が低いと発達障害者への教育に関する態度が低くなることが示された。つまり、発達障害者と健常者が普通学級で教育を受ける統合教育に関する態度への他者受容の主効果に、実践的知識による調整効果がみられ、仮説の一部が支持されたといえる。

本研究において、実践的知識は障害者と実際に接する際の対応のしかたなどの知識とした。この実践的知識の量が少なかった場合は、いざ発達障害者と接触したときに対応が上手くいかず発達障害者に対するネガティブなイメージを抱いてしまう、あるいは、発達障害者と接する際の具体的なビジョンが見えにくかったり接触の成功が予想できにくかったりすることで、ポジティブなイメージが形成されにくいのではないかと考えられる。したがって、他者受容が低く、自分とは違う他者を受け入れることができにくいというパーソナリティ特性に、実践的知識が低いことによる発達障害者に対する経験的あるいは潜在的なネガティブなイメージがはたらき、統合教育に対し否定的な態度を示したのではないかと考える。以上より、発達障害者と実際に接する際にどのように対応したらよいかについての知識がなく、発達障害者という自分とは違う特徴をもつ他者を受け入れることができない人は、学校などの教育の場において発達障害者と健常者が共に指導を受けることに対して消極的であり、発達障害者と健常者が接触・交流することに対して否定的であることが示されたと考えられる。

しかしながら、実践的知識による調整効果は

みられたが、相関分析においては、他者受容と実践的知識はともに教育尺度との有意な相関はみとめられなかった。他者受容に関しては、統合教育および統合教育における発達障害者を具体的に想定できなかったことが原因の一つとして考えられる。他者受容的な人は、他者との関わりを楽しみ、人をありのままに受け入れることができる寛容さや他者への共感性を持って生きる人であり、苦しみや悩みの中にも意味を見出そうとする意味志向性があり、日々の生活の課題に邁進し、積極的、主体的な生き方をしていることが示されている（高井，1999）。このため、一見すると、健常者である自分とは違う発達障害者という他者と同じクラスで授業を受けたり活動したりする統合教育を想定すると、その他者を受け入れて同じ空間で学校生活を送ることができ、何か困難が生じてもそこに意味を見出していこうとしていけると思われる他者受容的な人は、統合教育に肯定的であると思われる。

ところが、本研究で用いた他者受容尺度の項目のほとんどには、親しい他人や家族に対する文章および実際に誰かと相対している場面についての文章が用いられていた。そして教育尺度の項目は、発達障害者という第三者が、具体的に示されてはいない通常学級および特別支援学校において教育を受けることについて尋ねていた。したがって、被調査者は統合教育をについて考えたとき、自分とは関係のない他者が自分とは関係のない教育機関で教育を受けるものとして発達障害者を想定し、実際に自分が相対する他者として捉えにくかったために、発達障害者が普通学級で教育されるのと特別支援学校で教育されるのとどちらがよいかという比較で考えてしまい、他者受容と統合教育には相関がみられなかったのではないかと考えられる。

一方、他者受容尺度と当惑尺度には負の相関がみられた。これは、被調査者が発達障害者と実際に関わる場面を想像して回答するものであるため、発達障害者を相対して受け入れる対象として捉えることができたと思われる。それによって、発達障害者という自分とは違う特徴を持つ他者もありのままに受け入れることができ、また発達障害者との接触を想像する中で失敗や困難が想定されても、その中に何らかの意味を見出していこうとする姿勢が生まれやすいというパーソナリティ特性を持つ人ほど、発達障害者との交流の際に当惑を抱きにくいという

相関がみられたのではないかと思われる(縄中・水口・湯澤, 2011))。

これまで自己受容と他者受容の関連を検討した研究では一貫して両者の間に正の相関関係が示されており(上村, 2007), 本研究も自己受容尺度と他者受容尺度の間には正の相関がみられ, 先行研究と同様の結果を得たといえる。また, 自己受容・他者受容についての研究においては, 適度に自己受容している人は対人関係が円滑に進められ, 他者を受け入れることができるといった知見があり(板津, 1994), 自己と他者に対しては共通の認知次元が存在する(伊藤, 1991)とも考えられている。しかし, 本研究においては自己受容による発達障害者への態度への主効果はみられなかった。相関分析においても, 自己受容尺度と教育尺度および当惑尺度との間に相関はみられなかった。上村(2007)は, 自己受容は, 個としての自分自身を活かし, 個性的で主体的な生き方を志向する自己実現的特徴である個人志向性に, そして他者受容は, 社会で共有された規範や関係性を重視し, 他者との調和的共存や社会適応を志向する社会適応的特性である社会志向性につながるものと位置づけている。これを考慮すると, 教育尺度は, その項目内容が発達障害者を主語としてその発達障害者にとっての統合教育の善し悪しを尋ねており, 回答者の個性や主体性の如何の反映はされにくいと思われる。当惑尺度に関しても, 個性的・主体的といった特性とはいささかズレがあるように感じられる。したがって, 自己受容も他者受容も良好な対人関係に関連するとされているが(高井, 1999), 本研究で検討した発達障害者との統合教育に肯定的か否かおよび発達障害者との交流の際に当惑を抱くかどうかについては, 個人志向性につながる自己受容はさほど寄与していなかったために, 自己受容尺度は教育尺度および当惑尺度との関連がみられなかったと考える。

また, 実践的知識も両態度尺度との相関がみられなかった。一方基本的知識と実践的知識との間には正の相関がみられた。障害についての基本的な理解ができるようなある程度の障害に対する関心があるならば, 実際の対応の仕方まで知っていても不思議ではなく, 逆に実際の対応の仕方を理解するには障害についての基本的理解がある程度は必要であると考えられる。したがって, 本研究で作成・使用した実践的知識問題は発達障害に関する知識を問う問題として

一定の機能を果たしたものであったと思われる。しかし実践的知識の多少と発達障害者への態度との関連に関する仮説が支持される結果とはならなかった。これには, 実践的知識問題が本当に実践的知識を問うことができていたのか, 基本的知識と内容が区別できていたかという点が原因として挙げられる。基本的知識があれば容易に想像がつくような対応方法もあると思われる, 知識を基本的知識と実践的知識にはっきりと二分できるものなのかどうかにも疑問が残る。実践的知識問題は本研究において作成したものであり, 出題方法や採点基準についても研究が十分でない。今後, より正確に発達障害者についての知識の水準を測ることができる問題を作成し, 改めて態度との関連を検討することが望まれる。

発達障害者との接触経験の有無によるt検定を行ったところ, 接触経験がある人の方がいない人よりも教育尺度得点が高かった。また, 接触経験がある人の方がいない人よりも当惑尺度得点が低く, 実践的知識得点が高い傾向がみられた。これより, 発達障害者との接触経験がある人の方が, 統合教育に肯定的であり, また発達障害者との交流の際に当惑を抱きにくく実際の対応の仕方やトラブルへの対処法についての知識を多く持っている傾向があることが示された。態度については, 障害者との接触経験が障害者への好意的態度と結びついているという多くの先行研究(生川・梅谷・前川, 2006)と同様の結果が得られたといえる。しかし, 障害者との接触経験は必ずしも障害者への肯定的態度を促すとはいわれていない(大谷, 2002)。そのため, 発達障害者との具体的・実践的な接触を行い, またそこで発達障害者への接し方を知識として身に付けることを積極的に行えば必ず, 発達障害者に対する肯定的態度を促進することにつながることは言いがたい。

大谷(2002)は, 知的障害児(者)とのかかわりの肯定的意義を認めることを“かかわりにおける意義の発見”とし, 知的障害児(者)への態度と接触経験との関連を検討した。その結果, 交流教育を通して知的障害児(者)とのかかわりの意義を認めることができた学生は, かかわりの意義を認めかねている学生に比べて, 統合教育に対して肯定的であり, 交流経験のない学生は, 交流経験を通してかかわりの意義を認めかねている学生に比べて, 統合教育に対して肯定的であることが示された。そしてこのこ

とについて、交流教育を通して知的障害児（者）のかかわりを経験し、そこに意義を認めることができた学生は、自らの交流経験において発見した意義に基づき障害児と健常児がともに学ぶ重要性を判断することができるが、かかわりの意義を認めかねている学生は、統合教育の重要性についても確信がもてないのではないかと考察している。

本研究では、発達障害者と実際に交流する際の具体的な接し方およびトラブルが起こった際の対処法などについての知識である実践的知識量が、発達障害者への態度に影響を与えることが示された。しかし、大谷（2002）をはじめとする、発達障害者との接触経験が必ずしも肯定的態度につながらないという先行研究より、接触経験においてどのような経験をし、また肯定的意義が得られたのかどうか、および接触経験という交流の実践と関わりがあると思われる実践的知識を得た経緯や情報源など、質的側面にも注目すべきであると考えられる。したがって、発達障害者との交流の実践の量的側面と質的側面の両面を検討していくことが、今後の課題である。

引用文献

市川宏伸（2006）. AD/HD（注意欠陥／多動性障害）のすべてがわかる本 講談社
板津裕己（1994）. 自己受容性と対人態度との関わりについて *Japanese Journal of Educational Psychology* **42**, 86-94.
伊藤美奈子（1991）. 自己受容尺度作成と青年期自己受容の発達の变化—2次元から見た自己受容発達プロセス— *発達心理学研究* **2**(2), 70-77.
河内清彦（2004）. 障害学生との交流に関する健常大学生の自己効力感及び障害者観に及ぼす障害条件、対人場面及び個人的要因の影響 *教育心理学研究* **52**, 437-447.
菊池哲平（2011）. 教育学部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.
宮本信也（2009）. じょうずなつきあい方がわかる アスペルガー症候群 高機能自閉症の本主婦の友社
文部科学省（2012）. 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf>
生川義雄（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— *特殊教育研究* **32**(4), 11-19.
生川義雄・梅谷忠雄・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.
縄中美穂・水口啓吾・湯澤正通（2011）. 発達障がい者に対する大学生の認識・態度—接触経験・所属学部・ボランティア経験の影響— *広島大学心理学研究* **11**, 79-88.
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— *特殊教育研究* **40**(2), 215-222.
佐々木正美（2006）. 自閉症のすべてがわかる本 講談社
佐々木正美（2007）. アスペルガー症候群・高機能自閉症のすべてがわかる本 講談社
佐々木正美（2009）. 自閉症の本 主婦の友社
司馬理英子（2009）. ADHD 注意欠陥・多動性障害の本 主婦の友社
高井範子（1999）. 対人関係性の視点による生き方態度の発達の研究 *教育心理学研究* **47**, 317-327.
上村有平（2007）. 青年期後期における自己受容と他者受容の関連：個人志向性・社会指向性を指標として *発達心理学研究* **18**(2), 132-138.