

発達障害児・者に対する態度と接触時期・頻度・内容との関連

東京大学大学院 一 柳 貴 博

I. 問題と目的

2012年に文部科学省の中央教育審議会より出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」では、共生社会を目指すことは我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題であるとされており、その実現に向けて、インクルーシブ教育システムの構築とそのため特別支援教育の推進の必要性が述べられている(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2012)。2007年には、特別支援教育が学校教育法に位置づけられて整備されたことで、自閉スペクトラム症、注意欠如・多動症、限局性学習症のある発達障害の児童生徒も教育支援対象となっており、発達障害児・者を含めた共生社会の形成およびインクルーシブ教育の推進は、本邦における社会的・教育的課題であるといえる。

共生社会の形成およびインクルーシブ教育の推進に向けては、発達障害児・者本人への支援のみならず、発達障害児・者に対する理解促進を含めた周囲の肯定的な態度形成のための支援が不可欠であると考えられる。障害児・者に対する態度形成については、障害児・者との接触経験が一要因として挙げられており、両者の関連が多く検討されている。川間(1996)は、障害全般に関して、障害がある人との接触経験がある人の方がその態度が好意的になるとの結論を得ている研究が圧倒的に多いことを示しており、生川・梅谷・前川(2006)は、知的障害者に対する態度において、接触経験が全面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、全般的には、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

できる研究が多いことを述べている。以上より、障害児・者との接触経験は概ね、障害児・者に対する肯定的な態度形成につながると考えられる。しかし、Narukawa, Maekawa & Umetani(2005)は、小学校における知的障害児との関わりが知的障害児と実際に関わろうとする気持ちを示す実践的好意に好影響を及ぼす一方で、小学校における統合が必ずしも態度形成に肯定的に影響するわけではないことを明らかにしており、接触経験の内容について詳細に検討する必要があることを示している。接触経験を詳細に検討した研究としては、障害児・者との接触経験の時期および内容と障害児・者に対する態度との関連を検討した渡邊・青山・稲富(2016)が挙げられる。渡邊ら(2016)は、特に小学校時代に障害児・者と遊ぶ経験や友達になった経験が、統合教育への賛成や関わりへの志向性の向上に関連することを示した一方で、小学校時代および中学校・高等学校時代において、同じ教室で障害児と学ぶだけでは障害児・者に対する態度は変化せず、障害児と積極的に関わっているか否かが態度の変化には重要であることを述べている。

以上より、障害児・者に対する態度については、障害がある人との接触経験の重要性や接触経験の詳細な検討の必要性が示されているが、従来の研究は知的障害や障害全般についての検討が多く、発達障害を対象とした研究は少ないことが指摘されている(有川・鶴巻, 2012; 縄中・水口・湯澤, 2011)。こうした状況を踏まえ、有川・鶴巻(2012)は、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い、発達障害児・者と「接した

ことがある」と自覚している接触自覚群が肯定的態度を示すことを明らかにした。一方で有川・鶴巻 (2012) は、「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」と回答した接触曖昧群が接触自覚群と比べて「理念・実践的好意」尺度の得点が有意に低いことも明らかにし、接触経験が曖昧なままであることが、否定的態度に結びつく可能性があることを述べている。また縄中ら (2011) は、発達障害者との過去の接触経験の有無に関して、接触経験がある方が発達障害者との具体的な行動場面においてより抵抗感を感じる傾向が示されたことを明らかにしている。以上より、発達障害児・者に対する態度形成において、接触経験は複雑に影響を及ぼしていることが推測されるが、これまでの研究では接触経験の影響について異なる結果が示されている。その要因の一つとして、接触経験の詳細な検討が行われていないことが挙げられると考えられる。有川・鶴巻 (2012) は発達障害児・者と接触したことがあるかどうかについての自覚の有無を、縄中ら (2011) は小・中学生時代に同じクラスに在籍した経験があるかどうかを接触経験の指標としており、接触経験の時期や頻度、内容についての詳細な検討が行われておらず、有川・鶴巻 (2012)、縄中ら (2011) とともに接触経験のさらなる詳細な検討の必要性を指摘している。そこで本研究では、自閉スペクトラム症、注意欠如・多動症、限局性学習症を含む発達障害を対象とし、接触経験の時期・頻度・内容に焦点を当て、態度との関連を詳細に検討することを目的とする。

II. 方法

1. 調査協力者

中部圏にある国立・私立大学計 3 大学の、主に教育分野に関わる学部や研究科等に所属する学生および院生を対象とし、358 名 (男性 101 名、女性 257 名) から回答を得た。この内、欠損値のあった 31 名のデータを除いた。また、

特別支援教育特別専攻科に所属する調査協力者の中には教員経験のある者が含まれている可能性があったことから、同科の 25 歳以上の調査協力者 11 名のデータは分析から除外した。結果として、316 名 (男性 81 名、女性 235 名) のデータを分析に用いた。分析対象者の在籍する学部・研究科等は、教員養成課程の学部が 127 名、心理・福祉・教育ガバナンスの専門的な学部が 139 名、教職大学院が 6 名、教育学研究科が 2 名、特別支援教育特別専攻科が 17 名、交流文化学部が 18 名、グローバル・コミュニケーション学部が 6 名、ビジネス学部が 1 名であった。なお、交流文化学部、グローバル・コミュニケーション学部 に在籍する分析対象者は全員小学校・中学校・高等学校のいずれかの教諭免許状または保育士の資格の取得を希望する学生であった。分析対象者の平均年齢は 19.75 ($SD=1.62$) 歳で、学年は 1 年生が 166 名、2 年生が 28 名、3 年生が 35 名、4 年生が 62 名、大学院生等 (教職大学院、教育学研究科、特別支援教育特別専攻科) が 25 名であった。

2. 調査時期と手続き

調査は 2017 年 7 月から 10 月に行った。調査の実施に関しては、調査者が大学の講義担当者の許可を得て講義に影響しない時間で調査を実施、もしくは講義担当者に調査依頼をした。

3. 調査内容

以下の内容についての質問紙調査を実施した。

①フェイス項目

性別、学年、年齢、学部・研究科、取得希望免許・資格などについて尋ねた。

②発達障害児・者との接触経験

保育園・幼稚園時代から高等学校時代までの各時期における発達障害児・者との接触頻度と接触内容を尋ねた。接触頻度は、「1.よくあった」「2.ややあった」「3.あまりなかった」「4.全くなかった」の 4 件法で回答を求めた。接触内容は、接触頻度が「1.よくあった」または「2.ややあった」と回答のあった調査協力者に対して、どのような機会に関わったかについて自由記述

で回答を求めた。なお、保育園・幼稚園時代については当時の接触経験の記憶が不十分であったり、記憶が変容したりしている可能性が大きいと考えられることから、本研究では小学校時代から高等学校時代までの接触経験についての回答を分析対象とした。

③発達障害児・者に対する態度

渡邊ら (2016) の「障害児・者に対する態度尺度」の「統合教育」10項目、「関わりのおどろき」6項目、「関わりのおどろき」4項目、「特別な能力」5項目、「特別視」2項目を、発達障害児・者に対する態度項目として修正して使用した。「障害児・者に対する態度尺度」は、徳田 (1990, 1991) によって開発され、標準化された「障害児・者に対する態度を測定するための多次元的态度尺度」について、尺度が開発されてから年数が経っていることと、50項目と項目数が多いことから、渡邊ら (2016) が改めて因子分析を行い再構成したものである。本研究では、「非常に賛成」(7点) から「非常に反対」(1点) の7件法で回答を求めた。

なお調査協力者は、本研究における発達障害児・者として、自閉スペクトラム症、注意欠如・多動症、限局性学習症の症状や特徴について書面にて説明を受けた後、該当する子ども又は大人を選んだ。具体的な症状や特徴の説明として、自閉スペクトラム症は「コミュニケーションに苦手さがみられる・行動や興味において頑なにこだわりがみられる等」、注意欠如・多動症は「しばしば不注意な間違いをする・席についていることが求められる場面でしばしば席を離れる等」、限局性学習症は「学習や学業的技術の使用に困難がある等」と記載した。

4. 倫理的配慮

質問紙の実施に当たり、個人が特定されないこと、調査に参加しないことで不利益が生じることがないことが説明された。

5. 発達障害児・者の定義

本研究における発達障害児・者とは、自閉スペクトラム症、注意欠如・多動症、限局性学習

症などがある子ども又は大人を指す。診断の有無が分からない場合も、前述の特性があると考えられる子ども又は大人を含むこととした。

III. 結果と考察

1. 態度尺度の因子分析

「障害児・者に対する態度尺度」(渡邊ら, 2016) を、発達障害児・者に対する態度項目として修正した態度尺度 27 項目について、探索的因子分析を行った。固有値の変動状況 (27 項目について主因子法による因子分析を行ったところ、初期の固有値が 1 以上の因子が 5 つ認められ、固有値の推移は第 1 因子から順に 9.36、3.02、2.32、1.34、1.15 であった) と因子の解釈可能性から 3 因子構造が妥当であると解釈し、3 因子を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った後、因子負荷量が 0.40 に満たない 1 項目を削除した上で再度分析を行い、3 因子構造が見出された。これを本研究では「発達障害児・者に対する態度尺度」とする。第 1 因子は、発達障害児・者にすすんで関わりたいと考えたり、必要に応じて発達障害児・者と関わることができると考えることを示す内容の項目が高い負荷量を示していたため、「関わりへの志向性」因子と命名した。この因子には、渡邊ら (2016) の「関わりのおどろき」「関わりのおどろき」「特別視」に分類されていた項目がすべて含まれており、本研究では実際に関わる際の態度が一因子にまとめられたと考えられる。「関わりへの志向性」については、得点が高いほど、発達障害児・者と関わることへの志向性が高いことを示す。第 2 因子は、発達障害児が学校で共に教育を受けることを肯定する内容の項目が高い負荷量を示していた。渡邊ら (2016) の「統合教育」と全く同じ項目となったため、本研究でも「統合教育」の文言を用いて、「統合教育の肯定」因子と命名した。「統合教育の肯定」については、得点が高いほど、発達障害児が学校で共に教育を受けることを肯定する傾向が強いことを示す。第 3 因子は、発達障害児・者が忍耐力

や才能において特別な能力を持っているわけではないと考えることを示す内容の項目が高い負荷量を示していたため、「能力に関する非特別視」因子と命名した。この因子の項目はすべて、渡邊ら (2016) の「特別な能力」に分類されていた項目であった。「能力に関する非特別視」については、得点が高いほど、発達障害児・者が特別な能力を持っているわけではないと考える傾向が強いことを示しており、発達障害児・者に対する正しい認識を持つことができていることを示しているといえる。Cronbach の α 係数は、「関わりへの志向性」で $\alpha=0.93$ 、「統合教育の肯定」で $\alpha=0.88$ 、「能力に関する非特別視」で $\alpha=0.78$ と高い値が得られた。また、Kolmogorov-Smirnov の正規性の検定を行ったところ、「関わりへの志向性」については正規性が仮定されたが、「統合教育の肯定」と「能力に関する非特別視」については正規性が疑われた。抽出された因子と各項目の因子負荷量、 α 係数、および因子間相関を表 1 に示した。

本研究で見出された「関わりへの志向性」は渡邊ら (2016) で示された「関わりの当惑」「関わりの回避」「特別視」の項目が含まれた因子となり、「統合教育の肯定」は渡邊ら (2016) で示された「統合教育」と同じ項目、「能力に関する非特別視」は渡邊ら (2016) で示された「特別な能力」とほぼ同じ項目となった。以上より本研究の結果からは、一部の因子の統合が見られたが、発達障害児・者に対する態度構造と障害全般に対する態度構造との間に大きな相違点は見出されなかったといえる。また、本研究で示された α 係数はいずれの因子も高い値を示しており、尺度としての信頼性をもっているといえる。

2. 接触時期・頻度と態度の関連

発達障害児・者との接触時期および頻度と発達障害児・者に対する態度との関連を検討するため、小学校時代、中学校時代、高等学校時代の各時代ごとに、発達障害児・者との接触頻度

の違いによって、「発達障害児・者に対する態度尺度」の因子得点に違いがみられるか検討を行った。なお「関わりへの志向性」については正規性が仮定されたため一要因分散分析後に Tukey-Kramer 法による多重比較を行い、「統合教育の肯定」「能力に関する非特別視」については正規性が疑われたため Kruskal-Wallis の検定を行った。本研究では、接触頻度と態度との関連において、単純に接触頻度が多くなるほど態度得点が高くなるわけではない可能性があると考えられたことから、一要因分散分析または Kruskal-Wallis の検定を用いて検討を行った。

①小学校時代の接触頻度と態度の関連

小学校時代の接触頻度と「関わりへの志向性」の関連についての結果を表 2 に、「統合教育の肯定」「能力に関する非特別視」の関連についての結果を表 3 に示した。その結果、「関わりへの志向性」について、接触頻度が「1.よくあった」群が「3.あまりなかった」群より有意に高い得点が示された ($p<0.05$)。また、有意傾向であるが、「1.よくあった」群が「2.ややあった」群より高い得点が示された ($p<0.10$)。「統合教育の肯定」については、接触頻度による有意な得点の差はみられず、「能力に関する非特別視」については、有意傾向 ($p<0.10$) はみられたが有意な得点の差はみられなかった。

②中学校時代の接触頻度と態度の関連

中学校時代の接触頻度と「関わりへの志向性」の関連についての結果を表 4 に、「統合教育の肯定」「能力に関する非特別視」の関連についての結果を表 5 に示した。その結果、「関わりへの志向性」について、接触頻度が「1.よくあった」群が「3.あまりなかった」「4.全くなかった」群より有意に高い得点が示された ($p<0.05$)。また、有意傾向であるが、「1.よくあった」群が「2.ややあった」群より高い得点が示された ($p<0.10$)。「統合教育の肯定」と「能力に関する非特別視」については、接触頻度による有意な得点の差はみられなかった。

発達障害児・者に対する態度と接触時期・頻度・内容との関連

表1. 「発達障害児・者に対する態度尺度」の因子分析の結果

項目	I	II	III
第1因子 関わりへの志向性 ($\alpha = 0.93$)			
21 発達障害のある人と抵抗感なく話ができる	0.90	-0.11	-0.01
18 発達障害のある人にも気軽に声をかけられる	0.84	-0.08	0.07
22 発達障害のある人が困っているとき迷わず援助することができる	0.82	-0.11	0.03
20 発達障害のある人にためらいなく、ものをたずねることができる	0.81	-0.08	-0.02
12 発達障害のある人を見ると迷わず手を貸すことができる	0.77	-0.14	0.03
11 発達障害のある人と積極的に交流したい	0.73	0.17	-0.04
14 発達障害のある人を自分達の仲間に入れることに抵抗はない	0.72	0.08	0.08
1 発達障害のある人と友人になりたい	0.65	0.06	-0.04
6 発達障害のある人に関心がある	0.65	0.11	0.03
24 発達障害のある人と一緒に仕事がしてみたい	0.65	0.17	-0.10
25 発達障害のある人と付き合うときは気を使いすぎない	0.53	0.13	0.03
5 発達障害のある人に変な遠慮はしない	0.44	0.06	-0.03
第2因子 統合教育の肯定 ($\alpha = 0.88$)			
15 発達障害のある子どもは普通の学校で教育を受けることが望ましい	-0.14	0.90	-0.02
23 発達障害のある子どもも普通の学校で教育するのが一番いい	-0.12	0.80	0.02
27 発達障害のある子どもは普通の学校のほうが個性を伸ばすことができる	-0.04	0.68	-0.04
17 普通学級でも発達障害のある子どもを充分教育することができる	0.02	0.66	0.10
7 発達障害のある子どもは事情が許せば普通学校に入ったほうがいい	0.04	0.66	-0.03
19 発達障害のある子どもは普通の学校に入ること多くの経験をすることができる	0.02	0.65	0.08
3 発達障害のある子どもは普通学校の中で活動することができる	0.15	0.62	-0.09
8 発達障害のある人に適した授業は普通学校でできる	-0.03	0.53	0.13
2 発達障害のある子どもは普通学校に入れるとお互いの理解が深まる	0.21	0.52	-0.07
4 発達障害のある子どもは普通学校の中で安全に生活することができる	0.13	0.43	0.00
第3因子 能力に関する非特別視 ($\alpha = 0.78$)			
10 発達障害のある人が特に我慢強いわけではない	-0.04	0.00	0.88
13 発達障害のある人はない人よりも忍耐力があるというわけではない	0.06	0.01	0.69
9 発達障害のある人は話し相手の性格や心の中を理解する特別な能力を持っているわけではない	-0.02	-0.01	0.67
26 発達障害のある人が、人並み以上に芸術的才能をもっているというわけではない	0.05	0.09	0.49
	因子間相関		
	I	—	0.50
	II		—
	III		—

表2. 小学校時代の接触頻度と「関わりへの志向性」の関連

	接触頻度ごとの平均値と標準偏差				F値	多重比較
	1.よくあった (n = 62)	2.ややあった (n = 136)	3.あまりなかった (n = 86)	4.全くなかった (n = 32)		
関わりへの志向性	4.88 (SD = 1.05)	4.52 (SD = 0.92)	4.44 (SD = 0.87)	4.44 (SD = 1.11)	F (3,312) = 3.02*	1 > 2 [†] ・3*

* $p < 0.05$, [†] $p < 0.10$

表3. 小学校時代の接触頻度と「統合教育の肯定」「能力に関する非特別視」の関連

接触頻度ごとの平均値と標準偏差および平均ランク					
	1.よく あった (<i>n</i> = 62)	2.やや あった (<i>n</i> = 136)	3.あまり なかった (<i>n</i> = 86)	4.全く なかった (<i>n</i> = 32)	<i>p</i> 値
統合教育の 肯定	<i>M</i> = 4.58 <i>SD</i> = 0.75 平均ランク: 172.53	<i>M</i> = 4.46 <i>SD</i> = 0.70 平均ランク: 160.35	<i>M</i> = 4.32 <i>SD</i> = 0.84 平均ランク: 150.72	<i>M</i> = 4.27 <i>SD</i> = 0.86 平均ランク: 144.38	0.41
能力に関する 非特別視	<i>M</i> = 4.98 <i>SD</i> = 0.91 平均ランク: 181.00	<i>M</i> = 4.72 <i>SD</i> = 0.84 平均ランク: 155.53	<i>M</i> = 4.58 <i>SD</i> = 0.95 平均ランク: 143.91	<i>M</i> = 4.75 <i>SD</i> = 1.21 平均ランク: 166.72	0.09

注) 平均ランクは、態度得点の小さい方から順番に順位を付けた際の、各群の順位の平均を指す。

表4. 中学校時代の接触頻度と「関わりへの志向性」の関連

接触頻度ごとの平均値と標準偏差						
	1.よく あった (<i>n</i> = 34)	2.やや あった (<i>n</i> = 104)	3.あまり なかった (<i>n</i> = 115)	4.全く なかった (<i>n</i> = 63)	<i>F</i> 値	多重比較
関わりへの 志向性	5.02 (<i>SD</i> = 1.14)	4.56 (<i>SD</i> = 0.88)	4.49 (<i>SD</i> = 0.91)	4.43 (<i>SD</i> = 1.04)	<i>F</i> (3,312) = 3.17*	1 > 2 [†] ・3*・4*

* *p* < 0.05, [†] *p* < 0.10

表5. 中学校時代の接触頻度と「統合教育の肯定」「能力に関する非特別視」の関連

接触頻度ごとの平均値と標準偏差および平均ランク					
	1.よく あった (<i>n</i> = 34)	2.やや あった (<i>n</i> = 104)	3.あまり なかった (<i>n</i> = 115)	4.全く なかった (<i>n</i> = 63)	<i>p</i> 値
統合教育の 肯定	<i>M</i> = 4.69 <i>SD</i> = 0.90 平均ランク: 181.07	<i>M</i> = 4.40 <i>SD</i> = 0.69 平均ランク: 154.67	<i>M</i> = 4.39 <i>SD</i> = 0.74 平均ランク: 155.71	<i>M</i> = 4.38 <i>SD</i> = 0.84 平均ランク: 157.74	0.50
能力に関する 非特別視	<i>M</i> = 4.99 <i>SD</i> = 0.97 平均ランク: 182.66	<i>M</i> = 4.71 <i>SD</i> = 0.88 平均ランク: 157.53	<i>M</i> = 4.73 <i>SD</i> = 0.90 平均ランク: 157.72	<i>M</i> = 4.64 <i>SD</i> = 1.04 平均ランク: 148.48	0.36

注) 平均ランクは、態度得点の小さい方から順番に順位を付けた際の、各群の順位の平均を指す。

表6. 高等学校時代の接触頻度と「関わりへの志向性」の関連

	接触頻度ごとの平均値と標準偏差				F値	多重比較
	1.よくあった (n = 12)	2.ややあった (n = 25)	3.あまりなかった (n = 91)	4.全くなかった (n = 188)		
関わりへの志向性	5.56 (SD = 0.79)	5.16 (SD = 0.91)	4.65 (SD = 0.94)	4.37 (SD = 0.92)	F(3,312) = 11.22**	1 > 3**・4** 2 > 3 [†] ・4** 3 > 4 [†]

** p < 0.01, [†] p < 0.10

表7. 高等学校時代の接触頻度と「統合教育の肯定」「能力に関する非特別視」の関連

	接触頻度ごとの平均値と標準偏差および平均ランク				p値
	1.よくあった (n = 12)	2.ややあった (n = 25)	3.あまりなかった (n = 91)	4.全くなかった (n = 188)	
統合教育の肯定	M = 4.88 SD = 0.86 平均ランク: 201.71	M = 4.60 SD = 0.63 平均ランク: 176.76	M = 4.46 SD = 0.75 平均ランク: 159.66	M = 4.36 SD = 0.78 平均ランク: 152.75	0.22
能力に関する非特別視	M = 5.17 SD = 0.85 平均ランク: 198.25	M = 4.76 SD = 0.86 平均ランク: 160.46	M = 4.74 SD = 0.85 平均ランク: 159.76	M = 4.70 SD = 0.98 平均ランク: 155.09	0.46

注) 平均ランクは、態度得点の小さい方から順番に順位を付けた際の、各群の順位の平均を指す。

③高等学校時代の接触頻度と態度の関連

高等学校時代の接触頻度と「関わりへの志向性」の関連についての結果を表6に、「統合教育の肯定」「能力に関する非特別視」の関連についての結果を表7に示した。その結果、「関わりへの志向性」について、接触頻度が「1.よくあった」群が「3.あまりなかった」「4.全くなかった」群より有意に高い得点が示され、「2.ややあった」群が「4.全くなかった」群より有意に高い得点が示された ($p < 0.01$)。また、有意傾向であるが、「2.ややあった」群が「3.あまりなかった」群より高い得点が示され、「3.あまりなかった」群が「4.全くなかった」群より高い得点が示された ($p < 0.10$)。「統合教育の肯定」と「能力に関する非特別視」については、接触頻度による有意な得点の差はみられなかった。

以上より本研究では、小学校時代、中学校時

代、高等学校時代における発達障害児・者との接触頻度の違いによって、発達障害児・者に対する「関わりへの志向性」に違いがみられた。本研究の結果を受けて、接触時期・頻度と態度との関連について考察する。

まず接触時期と態度との関連について、Narukawa et al. (2005) は小学校における知的障害児との関わりが実践的好意に好影響を及ぼすことを示し、渡邊ら (2016) は小学校時代および中学校・高等学校時代に障害児・者と関わる経験が関わりへの志向性の向上に関連することを示している。Narukawa et al. (2005) や渡邊ら (2016) の結果は知的障害や障害全般に関するものであったが、本研究の結果からは、発達障害に関しても小学校時代、中学校時代、高等学校時代の接触経験が、発達障害児・者に対する「関わりへの志向性」に関連しているこ

とが示唆された。一方で本研究では、発達障害児・者との接触頻度が「1.よくあった」と回答した人数が小学校時代で最も多く、中学校時代、高等学校時代になるにつれて減少していった。渡邊ら（2016）は障害児・者に対する態度形成において特に小学校時代の接触経験が重要であることを述べているが、発達障害においても接触機会の多さを考慮すると、まずは小学校時代の接触経験を支援していくことの必要性が高いことが考えられる。

次に接触頻度と態度との関連について、本研究では小学校時代の接触頻度が「1.よくあった」群が「3.あまりなかった」群と比べて「関わりへの志向性」得点が有意に高く、有意傾向ではあるが「1.よくあった」群が「2.ややあった」群と比べて「関わりへの志向性」得点が高いことが示された。また、中学校時代においても接触頻度が「1.よくあった」群が「3.あまりなかった」「4.全くなかった」群と比べて「関わりへの志向性」得点が有意に高く、有意傾向ではあるが「1.よくあった」群が「2.ややあった」群と比べて「関わりへの志向性」得点が高いことが示された。このことから、「関わりへの志向性」について、小学校・中学校時代の接触頻度が多くなるにつれて高くなるという連続的な変化ではなく、接触頻度が一定の閾値を超えた段階で一気に高くなるという不連続的な変化が生じている可能性が示唆された。つまり発達障害児・者に対する「関わりへの志向性」については、接触経験の有無だけでなく接触頻度の違いが影響していること、さらには接触頻度が多いほど「関わりへの志向性」が高いという単純な関係ではなく、発達障害児・者との一定の閾値以上の関わりが生じていたかどうかで「関わりへの志向性」に違いがみられることが示唆されたといえる。このことから小学校・中学校時代の接触頻度が一定の閾値以上の群（「1.よくあった」群）と、関わりが生じてはいるもののその接触頻度が一定の閾値未満の群（「2.ややあった」群）においては、どちらも関わり自体は生じているも

の、その質的な内容には違いがあることが推察される。そこで以降の分析では小学校・中学校時代の接触頻度が「1.よくあった」群と「2.ややあった」群の接触内容を比較し、接触経験と態度との関連についてより詳細な検討を行った。

また、本研究では「統合教育の肯定」について、小学校時代、中学校時代、高等学校時代のいずれにおいても接触頻度による有意な得点の差はみられなかった。有川・鶴巻（2012）は通常の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た「インクルーシブ教育推進」因子について接触経験による有意な差が認められないことを示し、縄中ら（2011）も本研究の「統合教育の肯定」とほぼ同様の項目から構成された「統合教育」因子について接触経験の有無による違いは示されず、過去の接触経験の有無は直接影響しないと考えられることを述べているが、本研究でもこれらの先行研究と同様の結果が示されたと考えられる。縄中ら（2011）は、障害教育の重要性意識の増加やノーマライゼーションといった社会の変化に伴い、誰もが統合教育による通常の学級での現状を容易に知り得る環境となり、発達障害者との共生への重要性意識が高まっていると述べている。本研究では分析対象者の大半が教育分野に関わる学生であったことから、こうした影響をより大きく受けていることが考えられ、接触経験に関わらず統合教育に対する肯定的な態度がみられたのではないかと考えられる。また、「能力に関する非特別視」についても、小学校時代の接触頻度において有意な傾向がみられた（ $p<0.10$ ）が、小学校時代、中学校時代、高等学校時代のいずれにおいても接触頻度による有意な得点の差はみられなかった。「能力に関する非特別視」は発達障害児・者に対する正しい認識を持つことができていることを示している因子であると考えられるが、分析対象者の大半が教育分野に関わる学生であったことから、発達障害児・者に対する正しい認識を得ることができ

る学習の機会が一定以上あることが考えられ、接触経験による違いが示されなかったことが考えられる。

3. 小学校・中学校時代の接触内容の検討

小学校・中学校時代の接触頻度が「1.よくあった」群と「2.ややあった」群の接触内容について TinyTextMiner (松村・三浦, 2014) を用いたテキストマイニングによる分析を行った。テキストマイニングは、テキストを形態素(言語的意味を有する最終単位で、ほぼ単語に相当する)に分割し、それをもとに一定の手掛かりを検出しようとする手法の総称である(三浦・川浦, 2009)。本研究では、小学校・中学校時代の接触内容に関する自由記述を対象として、動詞・名詞・形容詞の各単語が一回以上出現する回答の件数(以下、出現件数と表記)を算出し、接触頻度が「1.よくあった」群と「2.ややあった」群の間の比較を行った。なお、同義異表記(「遊ぶ」と「あそぶ」など)や、同義語とみなしうる語(「クラスメート」と「クラスメイト」など)は同一語として合算した。

小学校時代の接触内容における頻出語とその出現件数および出現比率を表8に示し、中学校時代の接触内容における頻出語とその出現件数および出現比率を表9に示した。頻出語のしきい値としては、三浦・川浦(2009)を参考に整数値を検討したうえで、群間の共通点と相違点が最も明瞭に解釈可能であった値(小学校時代は12%、中学校時代は9%)を採用した。まず小学校時代の接触内容について、両群に共通する頻出語は「クラスメート」「クラス」であった。接触頻度が「1.よくあった」群のみで頻出する語は「する」「遊ぶ」「一緒」であり、接触頻度が「2.ややあった」群のみで頻出する語は「いる」「ある」であった。接触頻度が「1.よくあった」群における「する」「遊ぶ」「一緒」を含む個別の回答としては、「そうじを一緒にする」「クラスメートだった。そこで仲良くなり、放課後一緒に遊ぶようになった」「近所の子でよく遊んでいた」などであった。接触頻度が「2.ややあ

った」群における「いる」「ある」を含む個別の回答としては、「クラスにいた」「授業と一緒に受けたこともあった」などであった。次に中学校時代の接触内容について、両群に共通する頻出語は「クラスメート」「クラス」「交流」「ある」「する」であった。接触頻度が「1.よくあった」群のみで頻出する語は「関わる」「共同学習」であり、接触頻度が「2.ややあった」群のみで頻出する語は「一緒」であった。接触頻度が「1.よくあった」群における「関わる」「共同学習」を含む個別の回答としては、「交流及び共同学習でかかわった」「共同学習で関わった」などであった。接触頻度が「2.ややあった」群における「一緒」を含む個別の回答としては、「部活が一緒だったので、そこで少し交流をした」「音楽や体育の授業と一緒に受けた」などであった。以上の結果を踏まえ、小学校・中学校時代の接触頻度が「1.よくあった」群と「2.ややあった」群の接触内容の違いについて考察する。

まず小学校時代の接触内容について考察する。小学校時代の接触頻度が「1.よくあった」群のみで頻出する語は「する」「遊ぶ」「一緒」であり、個別の回答として「そうじを一緒にする」「仲良くなり、放課後一緒に遊ぶようになった」などの回答がみられた。このことから、接触頻度が「1.よくあった」群においては、小学校時代に発達障害児・者と一緒に活動したり、遊んだりする中で、より主体的に発達障害児・者と関わっていたことが推察される。一方、小学校時代の接触頻度が「2.ややあった」群のみで頻出する語は「いる」「ある」であり、個別の回答として「クラスにいた」「授業と一緒に受けたこともあった」などの回答がみられた。このことから、接触頻度が「2.ややあった」群においては、小学校時代に発達障害児・者と同一場にはいるものの、その中での積極的な関わりは少なく、受け身的な関わりが生じていたことが推察される。以上より小学校時代の接触頻度が「1.よくあった」群と「2.ややあった」群の間には、発達障害児・者との関わりへの主体性に違いが

表8. 小学校時代の接触内容における頻出語

1.よくあった (60件)			2.ややあった (131件)		
語	出現件数	出現比率	語	出現件数	出現比率
クラスメート*	24	40.00%	クラスメート*	45	34.35%
する	17	28.33%	クラス*	33	25.19%
クラス*	12	20.00%	いる	17	12.98%
遊ぶ	12	20.00%	ある	16	12.21%
一緒	9	15.00%			

*: 両群で頻出していた語

表9. 中学校時代の接触内容における頻出語

1.よくあった (33件)			2.ややあった (101件)		
語	出現件数	出現比率	語	出現件数	出現比率
クラスメート*	10	30.30%	クラスメート*	35	34.65%
クラス*	5	15.15%	クラス*	17	16.83%
交流*	4	12.12%	一緒	12	11.88%
ある*	4	12.12%	交流*	11	10.89%
する*	4	12.12%	ある*	11	10.89%
関わる	4	12.12%	する*	10	9.90%
共同学習	3	9.09%			

*: 両群で頻出していた語

あると考えられ、こうした関わりの質的な違いが発達障害児・者に対する態度形成にも影響を及ぼしていると考えられる。

次に中学校時代の接触内容について考察する。中学校時代については、接触頻度が「1.よくあった」群と「2.ややあった」群で共通する頻出語が「クラスメート」「クラス」「交流」「ある」「する」であり、小学校時代より多くの共通する頻出語がみられた。また、接触頻度が「1.よくあった」群と「2.ややあった」群のそれぞれの頻出語における個別の回答をみても、交流及び共同学習や授業等の関わる機会が生じた時に、関わったり一緒に行動したりするという点で共通していると考えられる内容が多くみられた。接触頻度と態度との関連からは、中学校時代の

接触頻度が一定の閾値以上の群（「1.よくあった」群）と一定の閾値未満の群（「2.ややあった」群）の間には接触内容の質的な違いがあることが考えられたが、接触内容の検討の結果、両群の間に明確な質的な違いがみられるとはいえなかった。

IV. 総合考察

1. 発達障害児・者に対する態度と接触時期・頻度・内容との関連

本研究では、発達障害児・者に対する「関わりへの志向性」について、小学校時代、中学校時代、高等学校時代の接触経験が関連していることが示唆された。また、小学校・中学校時代の接触経験については、接触頻度が多いほど「関

わりへの志向性」が高いという単純な関係ではなく、発達障害児・者との一定の閾値以上の関わりが生じていたかどうかで「関わりへの志向性」に違いがみられることが示唆された。一方で、「統合教育の肯定」や「能力に関する非特別視」については、接触経験による違いは認められなかった。さらに小学校時代の接触頻度が一定の閾値以上の群と閾値未満の群の間には発達障害児・者に対する関わりの主体性に違いがあることが示唆されたが、中学校時代については接触頻度が一定の閾値以上の群と閾値未満の群の間で接触内容に質的な違いがみられるとはいえなかった。これらの結果を踏まえて、発達障害児・者に対する態度と接触時期・頻度・内容との関連について総合的に考察を行う。

まず、「発達障害児・者に対する態度尺度」の各因子と接触経験との関連について考察する。本研究では「発達障害児・者に対する態度尺度」について、「関わりへの志向性」「統合教育の肯定」「能力に関する非特別視」の3因子が見出された。この中で「関わりへの志向性」は発達障害児・者と実際に関わる際の実践的な態度、「統合教育の肯定」は発達障害児が学校で共に教育を受けることを肯定する理念的な態度、「能力に関する非特別視」は発達障害児・者の能力に対する正しい認識を持つことができていることを示す理解的な態度ということができると考えられる。発達障害児・者を含めた共生社会の形成およびインクルーシブ教育の推進に向けては、「統合教育の肯定」や「能力に関する非特別視」といった理念的・理解的な態度も重要であると考えられるが、それ以上に発達障害児・者と実際に関わる際にすすんで関わったり、必要に応じて関わるができることといった実践的な態度が重要であると考えられる。本研究では、「関わりへの志向性」について接触経験が関連していることが示唆された。このことから、共生社会の形成やインクルーシブ教育の推進に向けては、学童期からの両者の接触経験をいかに支援していくかが重要であると考えられる。し

かし本研究では、接触経験と「関わりへの志向性」の関連について複雑な結果が得られており、後述するようにむやみに両者の関わりを増やすことは発達障害児・者に対する誤解やネガティブな関わりを引き起こす危険があると考えられることから、学校現場での支援については丁寧かつ慎重に計画し、実施していくことが必要であると考えられる。一方で、「統合教育の肯定」や「能力に関する非特別視」については、接触経験による違いは認められなかった。「統合教育の肯定」や「能力に関する非特別視」については、発達障害児・者との接触経験に関わらず、適切な情報や知識を提供することで態度が肯定的になっていく可能性があると考えられ、学校や社会の中で発達障害に対する適切な情報や知識を得ることができる機会を増やしていくことが必要であると考えられる。

次に、接触経験との関連が示唆された「関わりへの志向性」に焦点を当てて、接触時期・頻度・内容との関連について総合的に考察を行う。本研究では、小学校時代について、発達障害児・者との一定の閾値以上の関わりが生じていたかどうかで「関わりへの志向性」に違いがみられ、接触頻度が一定の閾値以上の群と閾値未満の群の間には発達障害児・者に対する関わりの主体性に違いがあることが示唆された。こうした背景には、発達障害が周囲から見えにくく、周囲からの誤解が生じてしまう危険性があることが関連していると考えられる。軽度発達障害の子どもたちは、全般的な知能の遅れがなく、障害を抱えていることが周囲に分かりにくいこと（岩瀧・山崎, 2009）や、発達障害がある児童に対して周囲が情緒的な問題と誤解し誤った対処がなされてきたこと（杉山, 2002）が指摘されてきた。小学校時代において接触頻度が一定の閾値未満の場合には、こうした発達障害の見えにくさから、発達障害児・者への理解が深まらなかったり、発達障害児・者に対する誤解が生じてしまったりする可能性があると考えられ、発達障害児・者に対する関わりが受け身的になり、

「関わりへの志向性」の向上につながりにくいことが考えられる。一方で、小学校時代に発達障害児・者と一定の閾値以上の関わりが生じていた群については、小学校時代に発達障害児・者に対する理解が深まっていたり、発達障害児・者との関わりがポジティブな経験となっていた可能性が考えられ、発達障害児・者との関わりが主体的なものとなり、接触頻度と「関わりへの志向性」が相互作用的に向上した可能性があると考えられる。以上より小学校時代については、発達障害児・者との関わりが主体的なものとなり、接触頻度と「関わりへの志向性」が相互作用的に向上していく可能性と、その一方でむやみに両者の関わりを増やすことで発達障害児・者に対する誤解やネガティブな関わりを引き起こす危険性の双方が示唆されたと考えられる。

また中学校時代においては、小学校時代と同様に一定の閾値以上の関わりが生じていたかどうかで「関わりへの志向性」に違いがみられることが示唆されたが、接触頻度が一定の閾値以上の群と一定の閾値未満の群の間に接触内容の明確な質的な違いはみられなかった。このことから中学校時代の接触頻度と態度との関連の背景には、接触内容以外の要因が関係していることが考えられる。この点について、本研究では中学校時代の接触頻度が「1.よくあった」と回答した34名中26名が小学校時代の接触頻度についても「1.よくあった」と回答していた。Narukawa et al. (2005) は、知的障害を対象とした研究で、小学校での知的障害児との関わりが中学校 (middle school) での関わりにつながることを示しているが、本研究の結果からは、発達障害においても小学校時代の接触経験が中学校時代の接触経験に関連している可能性があると考えられる。このことから、小学校時代に発達障害児・者との主体的な関わりが生じ、接触頻度と「関わりへの志向性」が相互作用的に向上することで、中学校時代においても一定の閾値以上の関わりが生じることが考えられ、そ

のことが中学校時代の接触頻度が一定の閾値以上の群において「関わりへの志向性」が高いという本研究の結果に影響している可能性が考えられる。

以上より本研究では、発達障害児・者に対する「関わりへの志向性」について小学校時代の接触経験がより影響していることが示唆され、小学校時代の発達障害児・者との主体的な関わりが増え、接触頻度が一定の閾値を超えることで「関わりへの志向性」が相互作用的に高まる可能性が示されたが、その一方でむやみに両者の関わりを増やすことの危険性も示唆された。このことからインクルーシブ教育の推進に向けては、小学校時代の両者の関わりをやみくもに増やすことを支援していくのではなく、その背景にあると考えられる発達障害児・者に対する理解の向上やポジティブな関わりの経験につながる支援を丁寧に実施していくことが重要であると考えられる。

2. 本研究の課題と今後の展望

本研究では、発達障害の障害種を特定せずに、自閉スペクトラム症、注意欠如・多動症、限局性学習症を含む発達障害を対象として分析を行った。これまで検討が十分に行われていたとは言い難い、発達障害児・者との接触経験の詳細な検討を行い、発達障害児・者に対する態度と接触経験の関連についての基礎資料となる知見が見出されたと考えられるが、自閉スペクトラム症、注意欠如・多動症、限局性学習症の障害種ごとの検討は行うことができておらず、本研究の課題であると考えられる。また、調査協力者が発達障害児・者との接触経験の中で具体的にどのようなことを感じたり考えたりして、発達障害児・者に対する態度形成に至ったのかという認識プロセスの詳細な検討はできておらず、この点も今後の課題であると考えられる。発達障害児・者に対する肯定的な態度形成につながる知見を蓄積し、具体的な支援を提案、実施していくことが求められる。

文献

有川宏幸・鶴巻綾（2012）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—, 新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編, 4, 137-143.

岩瀧大樹・山崎洋史（2009）特別支援教育導入における教員の意識研究—期待される心理職の役割—, 東京海洋大学研究報告, 5, 17-27.

川間健之介（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.

松村真宏・三浦麻子（2014）『人文・社会科学のためのテキストマイニング』, 改訂新版 誠信書房.

三浦麻子・川浦康至（2009）内容分析による知識共有コミュニティの分析—投稿内容とコミュニティ観から—, 社会心理学研究, 25, 153-160.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）, 文部科学省, <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm>,（最終閲覧日：2019年12月21日）.

Narukawa, Y., Maekawa, H., & Umetani, T. (2005) Causal analysis of attitude formation towards persons with intellectual disabilities, *Japanese Journal of Special Education*, 42, 497-511.

生川善雄・梅谷忠勇・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.

杉山登志郎（2002）軽度発達障害と学校教育教育, 52(11), 4-11.

徳田克己（1990）障害児・者に対する態度を測定するための多次元的态度尺度の開発（1）—全体構成と妥当性の検討—, 桐花教育研究所研究紀要, 3, 21-29.

徳田克己（1991）障害児・者に対する態度を測定するための多次元的态度尺度の開発（2）—再テスト法による信頼性の検討と態度変容活動の評価への応用—, 桐花教育研究所研究紀要, 4, 33-38.

渡邊照美・青山芳文・稲富まどか（2016）障害児・者との接触経験の時期および内容と障害児・者に対する態度との関連について, 教職支援センター紀要, 7, 11-28.

付記

本研究にご協力いただきました皆様に深く感謝申し上げます。なお、本論文は2017年度に愛知教育大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部および日本発達心理学会第29回大会で発表したものを修正して、まとめたものである。また本研究は、東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター2019年度若手研究者育成プロジェクトの助成を受けた。

Relationship between Attitudes toward People with Developmental Disorders and Period, Frequency, and Content of Communication

ICHIYANAGI Takahiro

This study aimed to reveal the relationship between university students' attitudes toward people with developmental disorders (DD) and the period, frequency, and content of communication with people with DD.

This study, conducted in the Chubu region of Japan, surveyed 358 national and private university students about (1) their attitudes toward people with DD and (2) the period, frequency, and content of communication. Data of 316 university students (81 males; 235 females, $M = 19.75$) were analyzed. A questionnaire was developed based on the Attitude Scale toward Disabled People (Watanabe et al., 2016) to specifically identify the attitudes of university students toward people with DD.

A factor analysis was conducted on the questionnaire responses, and three factors were extracted: "intention of communication," "affirmation of integrated education," and "not regarding the ability of people with DD as special." Additionally, a one-way analysis of variance and the Kruskal-Wallis test were conducted to examine the effects of period and frequency on communication. According to the results, the groups of respondents who frequently communicated with people with DD in elementary school and junior high school showed a higher level of agreement to "intention of communication." Moreover, the groups of respondents who communicated with people with DD in high school also showed a higher level of agreement to "intention of communication." Furthermore, the characteristics of communication content in elementary and junior high schools were investigated using text-mining analysis. The analysis indicated that the respondents who frequently contacted people with DD in elementary school communicated with them voluntarily and positively.

In conclusion, this study suggests that peers may have a higher level of agreement to "intention of communication" by communicating with people with DD voluntarily, positively, and frequently during their elementary school days. However, this study also suggests that a thoughtless increase in communication between people with DD and peers worsens the relationship. Therefore, it is suggested that communication should not be increased thoughtlessly. It is important to support peers to understand people with DD and have positive experiences with them during elementary school.