

# 発達障害理解教育を通じた大学生の発達障害に対する態度変容

— 顕在的及び潜在的指標に注目して —

東北大学大学院 林 慎 吾  
東北大学 岡田 有 司

## I. はじめに

### 1. 大学生を対象とした発達障害理解教育の必要性

発達障害者が一定の割合で存在することが明らかになり、発達障害に対する認知も高まりつつある。また、平成 28 年に障害者差別解消法が制定され、大学においても障害学生に対する合理的配慮が求められるようになってきた。障害学生を対象には発達障害も含まれており、発達障害のある大学生に対する支援が展開されつつある。障害学生の支援において、当事者への個別的な支援が重要であることは言うまでもないが、彼らが大学生活を適応的に過ごすためには周囲の学生の理解が得られるかどうかも重要だといえる。

しかし、発達障害について理解を深めるための機会は限られており、発達障害という用語自体は浸透してきているものの、発達障害の状態像や対応の在り方について十分に理解している学生は少ないと考えられる。例えば、永久・柄田 (2009) は、大学生の発達障害に対する障害理解は、自分自身の生活経験に基づく推測が大きな比重を占めており、大学生は発達障害の特徴について、集団に迷惑をかける「多動性」の問題性は最も強く認識しているが、集団への影響が小さいと思われる「興味の偏り」「こだわり」の問題意識は低いことを明らかにしている。また、大学において発達障害についての理解を深められる場も少ない。日本学生支援機構 (2019) の報告書では、障害理解教育を実施している大学は 35%程度にとどまっており、障害理解教育

を実施している大学でもどの程度が発達障害について扱っているのかは定かではない。

少なからず存在する発達障害学生と周囲の学生がよりよい関係を築いていくためにも、大学生を対象とした発達障害理解教育を展開していくことが重要だと考えられる。

### 2. 大学生を対象とした障害理解教育における課題

障害理解教育は「自分達の生活する社会的集団に障害者が参加することを当然のように受け入れ、また障害者に対する援助行動が自発的に現れる段階を目指し、促進して行く教育」と定義されている (徳田・水野, 2005)。障害理解教育については高等教育段階に先行して初中等教育で様々な実践がなされてきた。具体的には、当事者を招いた講演、教員や指導者による講義、調べ学習、車いすや視覚障害等のシミュレーション体験など多彩な教育が展開されている。こういった指導や教育は障害に対する態度形成の改善に一定の効果があることが示されている

(例: Amosun, Volmink & Rosin, 2005; Clore & Jeffery, 1972)。現在、小学校や中学校では、総合的な学習の時間や道徳等を活用し、児童生徒の障害理解を促進する授業が実践されてきているところである (西館・徳田・水野, 2015)。今枝・楠・金森 (2013) によると、障害理解教育の実施状況は、小学校においては、障害シミュレーション体験・在籍児童生徒説明 (54%) が最も多く実施され、次に交流及び共同学習 (37%)、読書教材 (25%) となっている。中学校においては、交流及び共同学習 (54%)、在籍

児童生徒の説明（45%）、障害シミュレーション体験（43%）であった。これら以外にも障害理解教育では、手話、車いす体験、施設交流、ビデオ教材などが実践されている。ただし、障害理解教育のテーマとなっている障害種では、今枝ら（2013）の報告によると、小学校、中学校ともに肢体不自由が最も多く、発達障害を対象としている学校は少数であった。このことから、学校現場では肢体不自由といった目に見えやすい障害が障害理解教育の対象として取り上げられやすいといえる。

発達障害をテーマとして障害理解教育を行っている学校が少ない理由としては、発達障害の社会性やコミュニケーション上に現れる特性（松為，2013）は健常者にとっては体験しづらく、「気づきにくい」「気づかれにくい」障害（小野・榊原・杉山，2008）であるため、具体的にイメージしにくいからだと考えられる。山田（2010）は、身体障害などの目に見える障害（visible disorder）は授業で取り上げられることは多いが、発達障害などの目に見えにくい障害（invisible disorder）については、障害の種類や特性について説明する授業例は限られていると述べている。

一方、大学では初中等教育のように必ずしも障害理解教育が組織的に実施されてきたわけではない（海老沢・堀尾・徳田・埴，2000）。そのため、障害理解教育に関する実践研究も個別の授業を対象としたものが中心であり、その多くは教職課程の学生を対象としたものであることが指摘されている（今野，2013；庄司，2013）。そして、そこでは肢体不自由などの目に見える障害の理解が対象とされることが多く、質問紙法により障害理解教育の効果が検証されてきた（光樂，2015）。発達障害については、発達障害の大学生に対する支援について検討した研究は見られるものの、一般の大学生を対象に発達障害理解教育を実施しその効果を検証しているものは限られているのが現状である（斎藤・西村・吉永，2010）。

発達障害理解教育に関する研究については、菊池（2012）の報告では、大学生における発達障害に対する態度変容させる方法として、VTR視聴方法を検討し、顕在的指標を用いて効果を検証している。また、社浦（2017）の報告では、教員志望の大学生に発達障害の障害理解を促進するために、発達障害のシミュレーション体験プログラムを実施した結果、学生の発達障害に対する理解が深まったと報告している。

しかし、初中等教育に比べ実践研究の蓄積は少なく、初中等教育同様、発達障害の理解に関する研究は少ないという課題がある。したがって、大学生を対象とした発達障害理解教育を実践し、その効果を検証していく必要がある。

### 3. 障害理解教育の効果検証

障害理解教育に関する実践研究を進めるにあたって、その効果検証は重要である。先述した先行研究を見ると、そこでは顕在的指標である質問紙法を中心に効果が検証されている。

しかし、顕在指標による測定には、要求特性（demand characteristic；Oren, 1962）や社会的望ましさ（social desirability；Edwarz, 1957）や偽りの反応（faking；Cronbach, 1990）などの要因によって変化することが指摘されてきた。具体的には、障害者差別問題などのアンケートについては、障害者週間などに表される共生の理念や、平和主義的な社会規範が強調されるため、明示的あるいは暗黙に、障害者に対する肯定的な・受容的な回答を選択してしまうため、本音を語るができない点である（栗田，2015）。そのため、質問紙法の結果が、個人の心理的特徴を必ずしも正確に反映しているとは言い切れないのである。

したがって、障害理解教育の効果を検証するためには、顕在的指標だけでなく unconscious bias を測定することが可能な潜在的指標を用いることが重要である。

### 4. 潜在的態度と潜在連合テスト

近年は複数の研究において、自らも意識していない「潜在的な（implicit）」態度が、様々な

行動を予測することが示されてきている(稲垣, 2017)。本研究では、潜在的態度を「対象に関わりを有する過去経験の痕跡であり、内観によって同定できない痕跡 (Greenwald & Banaji, 1995) と定義する。この定義からすれば、内観にもとづく自己報告式の尺度などの顕在指標では対象者の潜在的態度の測定は不可能だと考えられる(稲垣, 2017)。そのため、潜在的な態度を測定するための方法として、Greenwald, McGhee & Schwartz (1998) の潜在連合テストが用いられている。潜在連合テストとは潜在的な態度を測定する手法であり、近年では、IAT は人種差別 (Greenwald, et. al., 1998) などさまざまな潜在的な態度の測定に用いられており、これまでの顕在指標による測定だけでは明らかにされていなかったいくつかの知見が報告されている。

IAT は、画面上に連続して現れる単語の分類課題を通して、特定の概念間の連合を間接的に測定するものである。また、IAT は種々の潜在的態度測定の中でも信頼性・妥当性に優れ、個人差の測定にも十分に敏感とされる(潮村, 2016)。これまで、潜在的態度を測定する上で再検査信頼性が不十分であると指摘されてきた (Asendorpf, Banse & Mucke, 2002 ; Fazio & Olson, 2003)。そのような中でも、この IAT は潜在的態度の中でも比較的高い再検査信頼性を示すとされている (e.g., Bosson, Swann & Pennebaker, 2000)。また、Lane, Banaji, Nosek & Greenwald (2007) は、IAT の再検査信頼性を検討した 20 の研究をまとめており、IAT の再検査信頼性は  $r=0.25\sim0.69$  の範囲をとり、中央値は  $M=0.50$  であったことを報告している。

国内においても IAT の再検査信頼性は複数の報告で示されている。例えば、相川・藤井 (2001) は、シャイネスを測定する IAT を作成し、1 週間間隔における再検査信頼性が  $r=0.67$  (Fujii, Sawaumi, & Aikawa, 2013) であったことを報告している。また、達成目標志向性を測定する IAT は 10 日間隔で  $r=0.65$  の再検査信頼性が

報告されている (中野・藤井, 2013)。

IAT を用いた障害者に関する研究では、例えば栗田 (2015) は、障害者への態度を例にとり、障害者の「人柄」に注目させることで、潜在的・顕在的な態度が影響を受けるか否かを検討している。ここでは、実験群の参加者には障害者の画像を呈示し、当該人物の人柄について連想した内容を記述させている。その一方で、統制群には中性的な刺激 (ソファの画像) を見せ、そこから連想した内容を記述させている。その後、IAT と質問紙を用いて障害者への態度を測定したところ、両群の IAT 得点には有意差はなかった。一方、顕在的測度の得点には有意差がみられ、実験群の持つ障害者への態度が、統制群と比してポジティブであったことが示されている。

このように、潜在及び顕在の両指標を用いた研究は国内外で報告されているが、潜在的及び顕在的側面を併せて変容過程を検討している研究の数は十分とはいえず、知見の蓄積は有益であると考えられる。

さらに、発達障害に対する潜在的な態度を測定した研究はほとんどなされていないため、本研究では IAT を実施する。なお、近年では、パーソナル・コンピュータを用いない新しい IAT が開発されている。この IAT は、従来のパーソナル・コンピュータを用いて反応時間を測定する方法 (以後、PC 版 IAT と略す) ではなく、紙に印刷された刺激語を制限時間内にできるだけ多く分類する課題を課すことによって概念間の結合の強さを測定する方法 (以後、ペーパーベース版 IAT と略す) である (Kitayama & Uchida, 2003)。ペーパーベース版 IAT は、PC 版 IAT に比べ、集団実施が容易であり、障害理解教育を実施した授業において実施しやすいという利点を持つため、本研究ではペーパーベース版 IAT を用いる。

## 5. 本研究の目的

以上のことから、本研究では発達障害理解教育の効果検証を通じて、潜在指標と顕在指標を

用いた測定の結果が一致するののかについて検討を行う。

具体的には、心理学に関する教養教育科目の中で発達障害理解に関する授業を実施し、障害理解教育実施前、障害理解教育実施直後、障害理解教育実施後一定時間経過後の3時点で調査を行い、その効果について測定する。

## II. 方法

### 1. 研究協力者・実施時期

東北地方の国立A大学に在籍する44名（男性19名、女性25名、平均年齢19.2歳）が、教養教育科目の心理学に関する授業の中で、発達障害理解教育を受講した。調査の趣旨について説明するとともに、調査への協力は任意であること、データは匿名化され研究目的以外には使用されないことなどが説明された。実験参加者は、実験概要の説明を受けた後、ペーパーベース版IATを行い、その後、顕在尺度の回答を行った。IATの実施時間は1ページ当たり10～20秒で、説明も含め6～7分程度の所要時間であった。調査全体の所要時間は約20分であった。なお、本研究は東北大学における倫理審査を得た上で実施された（承認番号k2904）。

### 2. 障害理解教育の内容

2017年6月から2018年1月にかけて全学の学生を対象とした心理学関連の科目において発達障害理解教育を実施した。前期に開講された心理学関連の1科目と、後期に開講された心理学関連の1科目のそれぞれにおいて、全15回の授業のうち連続した3回分の授業を発達障害理解教育にあてた。授業では、代表的な発達障害である学習障害（LD）、注意欠如多動性障害（ADHD）、自閉症スペクトラム障害（ASD）が取り上げられた。具体的には、まず特別支援教育と障害者差別解消法、合理的配慮について説明がなされた後、LD・ADHD・ASDの定義と特徴、対応の在り方について、講義形式を中心に学んでいった。対応の在り方については、大学における発達障害学生に対する支援につい

て事例を通して説明した。具体的には、学習障害のため、授業についていくのに困難な学生に対して、講義内容録音許可の配慮を行った事例などを説明した。この他に、授業の後半15分でその日に学んだ内容に基づき自分の意見を記述する論述課題、授業後に授業内容に関して自分で調べたことをまとめる復習課題が課された。

### 3. 効果検証の手続き

障害理解教育の効果を検証するため、発達障害に対する顕在的態度及び潜在的態度を測定するための調査を障害理解教育実施前（プレ調査）、障害理解教育直後（ポスト調査）、障害理解教育実施後1か月後（フォローアップ調査）に実施した。

### 4. 顕在的態度の測定

本研究では、発達障害に対する顕在的態度を以下の2つの指標により質問紙法で測定した。まず、発達障害に対する印象をSD法で測定した。項目は、Takahashi & Haga（2016）で障害に対する印象を測定するために用いられた19項目を用いた（例えば、積極的な—消極的な、親しみやすい—親しみにくい）。回答は5件法で求めた。

次に、発達障害に対する認識を測定するため、河内（2004）の「障害者観尺度（16項目）」を用いた。本尺度は「統合教育」「交流の場での当惑」の2つの下位尺度からなる。回答は6件法で求めた。障害者観尺度は、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あり、障害に対する認識を測定することを目的としている（河内，2004）。本研究では、障害名が入る文章箇所を、発達障害に変更して実施した。

### 5. 潜在的態度の測定

発達障害に対する潜在的態度の測定では、ペーパーベース版IATを実施した。具体的には「発達障害—健全者」と、「良い意味の語—悪い意味の語」という、2種類のカテゴリ分類課題を組み合わせる形で、ペーパーベース版IATを実施した。本研究では、「発達障害理解教育後に発達

障害と良い意味の語の概念間の連合が、発達障害理解教育前よりも強くなる」と仮定している。

発達障害と健常者のカテゴリ分類に使用する刺激として、連想価の高い単語を各4個選定し、発達障害のカテゴリ語として「自閉症」、「ADHD」、「学習障害」、「アスペルガー」、「健常者」のカテゴリ語として「健常児」、「正常人」、「健全者」、「ノーマル」を用いた。良い意味の語と悪い意味の語のカテゴリ分類に用いた刺激語は、Pruett & Chan (2006) の刺激語を和訳したものを用いた。良い意味のカテゴリ語(4個)として「優秀な」、「見事な」、「幸せな」、「友好的な」、悪い意味の語のカテゴリ語(4個)として「ひどい」、「恐ろしい」、「危険な」、「怒った」を用いた。

なお、健常者を表す語として用いた「正常者」「ノーマル」については、差別的な意味合いが強く、測定に用いる語としては適切ではなかった。そのため後日、本研究の対象者に対して、誤解を与えるような刺激語(正常者・ノーマル)が使われたということ、発達障害が異常であるという意図はないという旨のフォローを行った。今後、同様の潜在指標を用いる場合は刺激語を検討していく。

図1に、ペーパーベース版 IAT の紙面を例示した。紙面の上部・左右それぞれには、「発達障害－健常者」「良い意味の単語－悪い意味の単語」という語句が記載されており、中央には、分類すべき刺激語(「優秀な」「ADHD」などの単語)が記載されている。中央に記載されている各刺激語が左側の2つのカテゴリ語のいずれかに属する場合には刺激の左側にチェックを入れ、右側の2つのカテゴリ語のいずれかに属する場合には刺激の右側にチェックを入れることが、実験参加者の課題である。分類すべきカテゴリ語の左右位置が測定ブロックによって変わることで、測定ブロックの順序は順不同であること、制限時間は練習課題が10秒で本課題が20秒であること、できるだけ正確かつ速く回答することが重要であることを、配布された冊子上での説明

文に基づき説明した。実験参加者が課題を理解した後、4回の測定ブロック(「練習課題+本課題」から構成される)を実施した。IAT 得点は図2の計算式で求めることができる。

一致ブロックとは、「発達障害」と「悪い意味の語」が同じ側にあるブロックのことである。便宜上、両者が左側にある場合をブロック A、両者が右側にある場合をブロック B とした。計算式の一一致ブロックはブロック A の正答数とブロック B の正答数を加えたものである。また、不一致ブロックは、「発達障害」と「良い意味の語」が同じ側にあるブロックのことを指す。両者が左側にある場合をブロック C、右側にある場合をブロック D とした。計算式の一不一致ブロックは、ブロック C の正答数とブロック D の正答数を加えたものとなる。なお、一致ブロックが不一致ブロックより大きい場合はプラス、不一致ブロックが一致ブロックより大きい場合はマイナスとする。例えば、一致ブロックが 22 で不一致ブロックが 17 の場合、IAT 得点は 2.89 となる。一致ブロックが 17 で不一致ブロックが 22 の場合、IAT 得点は -2.89 となる。IAT 得点は、「発達障害」と「悪い意味の語」との連合が強いほど、IAT 得点が大きくなる。「発達障害」と「良い意味の語」との連合が強い場合には負の値となる。「発達障害」と「悪い意味の語」との連合が強ければ、発達障害に対してネガティブと感じているため、IAT 得点が高いほど発達障害を潜在的にネガティブに感じていると考えられる。

### III. 結果

#### 1. 顕在的態度の変化

まず、発達障害に対する印象を測定した SD 法の項目について因子分析を実施した。しかし、先行研究である Takahashi & Haga (2016) と同様の因子は得られなかったため、プレ・ポスト・フォローアップそれぞれのデータに対して因子分析を実施し、共通して内的一貫性が高くなる項目群を抽出した。それにより「生き生き

良い意味の語		悪い意味の語
発達障害		健常者
○	ひどい	○
○	正常者	○
○	優秀な	○
○	健全者	○
○	危険な	○
○	ADHD	○
○	友好的な	○
○	ノーマル	○
○	恐ろしい	○
○	学習障害	○

図 1. ペーパーベース版 IAT の例

※図面の上部・左右にある「健常者」「発達障害」、中央の健常者・発達障害の  
カテゴリ語は赤字とした。

$$\left[ \frac{\pm \text{maximum value(一致ブロック,不一致ブロック)}}{\text{minimum value(一致ブロック,不一致ブロック)}} \right] \times \sqrt{|(\text{一致ブロック} - \text{不一致ブロック})|}$$

図 2. IAT 計算式

した一生気のない」「静かなーうるさい」「良いー悪い」の 3 項目が抽出され、右側の形容詞に着目し「発達障害に対する否定的印象」と命名した。各時点での  $\alpha$  係数はプレ=0.46、ポスト=0.68、フォローアップ=0.66 であった。各項目の加算平均値を発達障害に対する否定的印象点とした。この点数が高ければ高いほど、発達障害に対する印象が否定的であることを示し、低ければ低いほど、発達障害に対する印象がポジティブであることを示す。

次に、障害者観尺度について先行研究を踏まえ下位尺度ごとに  $\alpha$  係数を求めた。「交流の場での当惑」については一部の項目を除き各時点

で一定の内的一貫性が確認できたが、「統合教育」については確認できなかったため、以降の分析は項目別に行うこととした。項目別の加算平均値を点数とし、「統合教育」ではこの点数が高ければ高いほど、発達障害者と健常者が一緒に教育を受けることに対してポジティブな考えを持っていることを示す。反対に「交流の場での当惑」については低ければ低いほど発達障害に対して当惑することなく積極的に関わることができるということを示す。

各指標の時期による変化を確認するため、一元配置の分散分析を実施し、有意差が認められた場合はボンフェローニ法による多重比較を行

った(表 1)。その結果、「発達障害に対する否定的印象」については、プレからポストにかけてポジティブな認識の変化が生じていた。障害者観尺度の項目別(統合教育)の結果は、「発達障害の子どもは、特別支援学校よりも普通学校の方が個性を伸ばすことができる(反転)」「発達障害の子どもは、特別支援学校で教育するのが一番よい(反転)」「発達障害の子どもは、普通学校に入った方が、多くの経験をすることができる」「発達障害の子どもは、通常の学級でも十分教育することができる」で有意差が認められ、プレからポストにかけてポジティブな認識の変化が生じていた。「発達障害の子どもは、無理して普通学校へ入れる必要はない」「発達障害の子どもを普通学校に入れるとお互いの理解が深まる」「発達障害の子どもは、通常の学級ではその子どもにあった授業はできない」「発達障害の子どもは、普通学校の中で十分に活動できる」では、プレ・ポスト・フォローアップで認識の変化は生じなかった。また、障害者観尺度の項目別(交流場面の当惑)の結果は、「発達障害の人に対して遠慮がある」「発達障害の人とつきあうにはひどく気をつかう」「発達障害の人とは、どのように話しをしたらよいかわからない」「発達障害の人には気軽に声をかけられない」で有意差が認められ、プレからポストにかけてポジティブな認識の変化が生じていた。しかしながら、「発達障害の人に手を貸すことには躊躇してしまう」「発達障害の人と自分とは違う世界の人のように感じる(反転)」「発達障害の人とはコミュニケーションがとりにくい」「発達障害の人にもものを尋ねるのは、ためらいがある」ではプレ・ポスト・フォローアップで認識の変化は生じなかった。

## 2. 潜在的態度の変化

測定時期(プレ・ポスト・フォローアップ)によってペーパーベース版 IAT の得点が異なるかどうかを検討するために、1 要因の分散分析を行った(表 2)。分散分析の結果、障害理解教育の効果が有意であった( $F(2, 78)=38.807$ ,

$p<.001$ )。ボンフェローニ法による多重比較を実施した結果、ポスト得点はプレ、フォローアップ得点よりも得点が高いこと、フォローアップ得点はプレ、ポスト得点よりも得点低いことが示された。つまり、障害理解教育実施直後の大学生の発達障害に対する潜在的態度は障害理解教育実施前よりもネガティブになるが、教育実施後一定時間が経過すると障害理解教育前よりも発達障害に対する態度はポジティブに変容することが明らかになった。

## IV. 考察

本研究では、大学生を対象に発達障害理解教育を実施し、その効果を顕在指標と潜在指標の双方から検証することを目的とした。以下では、発達障害に対する顕在的・潜在的態度の変容について考察する。

### 1. 顕在的態度の変容について

本研究では、発達障害理解教育による顕在的態度の変容を検討するため、SD 法により発達障害に対するイメージを測定するとともに、障害者観尺度を用いて発達障害に対する認識を測定した。測定時期(プレ・ポスト・フォローアップ)における 1 要因の分散分析及び多重比較の結果より、プレからポストにかけて多くの指標でポジティブな認識の変化が生じていた。また、フォローアップにおいてもポジティブな変化が継続していた。これらの知見から、全体的には大学生を対象とした発達障害理解教育によって、発達障害に対する顕在的な認識がポジティブに変化することが示された。ただし、変化が見られない項目もいくつか見られた。

まず、発達障害に対するイメージについて、なぜポジティブな変化が見られたのかを今回実施した発達障害理解教育の内容との関係で考察する。本研究での発達障害理解教育では、LD・ADHD・ASD の定義と特徴、対応の在り方について、授業者が説明をした。発達障害という言葉聞いたことがある学生は多いが、本授業は心理学や教育学を専攻していない学生も多く受

表 1. 測定時期における各項目の平均値と標準偏差

質問項目	プレ 平均値(SD)	ポスト 平均値(SD)	フォローアップ 平均値(SD)	主効果	有意確率	多重比較
1. 否定的な印象	3.37(.46)	2.78(.42)	2.74(.41)	F(2, 76)=27.25	p<.001	プレ<ポスト, プレ<フォローアップ
2. 統合教育						
発達障害の子どもは、特別支援学校よりも普通 学校の方が個性を伸ばすことができる(反転)	3.03(.537)	3.62(.493)	3.62(.493)	F(2, 76)=19.50	p<.001	プレ<ポスト, プレ<フォローアップ
発達障害の子どもは、特別支援学校で教育するの が一番よい(反転)	2.56(.502)	3.59(.498)	3.56(.502)	F(2, 76)=58.56	p<.001	プレ<ポスト, プレ<フォローアップ
発達障害の子どもは、普通学校に入った方が、多 くの経験をすることができる	2.79(.656)	3.56(.718)	3.74(.715)	F(2, 76)=41.39	p<.001	プレ<ポスト, プレ<フォローアップ
発達障害の子どもは、通常の学級でも十分教育す ることができる	2.69(.569)	3.36(.668)	3.41(.637)	F(2, 76)=23.59	p<.001	プレ<ポスト, プレ<フォローアップ
発達障害の子どもは、無理して普通学校へ入れる 必要はない	5.21(.409)	5.03(.537)	5.13(.469)	F(2, 76)=1.29	0.283	
発達障害の子どもを普通学校に入れるとお互い の理解が深まる	5.46(.643)	5.54(.643)	5.59(.637)	F(2, 76)=.51	0.604	
発達障害の子どもは、通常の学級ではその子ど もにあった授業はできない	3.10(.641)	3.26(.715)	3.33(.662)	F(2, 76)=1.30	0.28	
発達障害の子どもは、普通学校の中で十分に活 動できる	4.10(.788)	4.08(.774)	4.26(.715)	F(2, 76)=.56	0.574	
3. 交流場面での当惑						
発達障害の人に対し遠慮がある	3.85(.812)	3.26(.637)	3.28(.647)	F(1.54, 58.39)=11.76	p<.001	プレ>ポスト, プレ>フォローアップ
発達障害の人に手を貸すことには躊躇してしま う	3.72(.456)	3.82(.451)	3.59(.498)	F(2, 76)=2.25	0.113	
発達障害の人とつきあうにはひどく気がつか う	4.49(.556)	3.85(.366)	3.69(.468)	F(2, 76)=28.02	p<.001	プレ>ポスト, プレ>フォローアップ
発達障害の人と自分とは違う世界の人のように感 じる(反転)	4.05(.647)	3.82(.389)	3.85(.366)	F(1.31, 49.86)=4.41	0.15	
発達障害の人とはコミュニケーションがとりにく い	4.69(.694)	4.74(.751)	4.90(.788)	F(2, 76)=1.16	0.319	
発達障害の人とは、どのような話しをしたらよ いかわからない	4.33(.806)	3.72(.560)	3.82(.644)	F(2, 76)=12.96	p<.001	プレ>ポスト, プレ>フォローアップ
発達障害の人にもものを探ねるのは、ためらいが ある	4.26(.850)	4.21(.864)	3.95(.887)	F(1.45, 55.10)=1.66	0.204	
発達障害の人には気軽に声をかけられない	4.10(.788)	3.00(.459)	3.13(.570)	F(2, 76)=56.80	p<.001	プレ>ポスト, プレ>フォローアップ



表 2. 測定時期におけるペーパーベース版 IAT 得点の平均値と標準偏差

	プレ 平均値(SD)	ポスト 平均値(SD)	フォローアップ 平均値(SD)	主効果	有意確率	多重比較
ペーパーベース版IAT得点	5.20(.70)	10.59(.92)	2.72(.24)	F(2, 78)=38.81	p<.001	プレ<ポスト, プレ>フォローアップ

講しており、学生は発達障害の種類やその特徴、必要な対応について十分な知識を持っていなかったと考えられる。授業によって発達障害についての正確な知識を得たことで、発達障害者に対するネガティブなイメージが緩和されたものと考えられる。

次に、発達障害者に対する認識についてポジティブな変化が見られた理由について述べる。本研究の発達障害理解教育では、発達障害に対する説明だけでなく、授業の後半 15 分でその日に学んだ内容に基づき自分の意見を記述する論述課題が課された。そこでは発達障害に対する理解を深めるために必要な対策や、発達障害者に対する支援の在り方について論述することが求められ、その課題の中で、発達障害者が自分の身近に存在すること、また、発達障害者という自分とは異なる特徴を持つ他者を受け入れることについて理解を深めたのではないかと推察される。こうした理解の深化を背景に、発達障害者と健常者が同じ場で学ぶ統合教育の重要性が認識されるようになったとともに、実際に発達障害者と出会った際にどう関わればよいのかについて具体的なイメージを持てるようになったのだと考えられる。以上より、大学生を対象に発達障害理解教育を行うことは、発達障害に対する彼らの顕在的な態度を変容させるうえで有益であることが示された。

一方、ポジティブな変化が見られなかった項目としては統合教育に関する「無理して普通学校へ入れる必要はない」「通常の学級ではその子どもにあった授業はできない」といった項目があった。この理由として、授業では発達障害に関する一般的な対応については説明を行ったが、

実際に通常学級の中で発達障害者に対してどのような教育的支援がなされているのかまでは十分な説明ができなかった。そのため、統合教育が重要であるという認識自体は醸成されたものの、それが実際にどのように可能になるのかまでは、理解を深めることができなかったのだと推察される。

## 2. 潜在的態度の変容について

本研究ではペーパーベース版 IAT を用いることで発達障害に対する潜在的態度を測定し、発達障害理解教育によって潜在的態度がどのように変容するのかを検証した。測定時期（プレ・ポスト・フォローアップ）における 1 要因の分散分析及び多重比較の結果より、障害理解教育実施直後では IAT 得点は上昇したが、障害理解教育実施後一定期間が経過すると、IAT 得点は障害理解教育実施前よりも低下していた。したがって、直後の時点ではネガティブな潜在的態度の変化が生じたが、フォローアップの時点ではポジティブな変化が生じることが示された。発達障害理解教育実施直後の大学生の発達障害に対する潜在的態度は障害理解教育実施前よりもネガティブになるが、教育実施後一定期間が経過すると障害理解教育前よりも発達障害に対する潜在的態度はポジティブに変容するという結果は、これまでの障害理解教育の効果研究の結果とは異なるものであった。具体的には、障害者に対する潜在的態度は、もともと障害者に対してネガティブな感情を持っていると、障害理解教育を行っても容易に変容しない可能性があると言われている（尾崎, 2006）が、本研究では障害理解教育直後に潜在的態度がネガティブになり、フォローアップ時には、ポジティブ

となった。また、本研究の顕在的態度は障害理解教育直後にポジティブになっているにもかかわらず、潜在的態度はネガティブになっていた。このことについて下記の通り考察する。

本研究において、発達障害理解教育直後に大学生の潜在的態度がネガティブに変容した理由としては、以下のようなことが考えられる。まず、大学生は障害理解教育実施前には発達障害についてあまり考えたことがなく、発達障害や発達障害児・者に対して具体的なイメージを持つことができていなかった可能性がある。しかし、発達障害理解教育を通じて発達障害の困難さを理解したり、発達障害が身近なものであることを認識したりすることで、障害に対する脅威や不安が惹起され、ポスト段階では一時的にペーパーベース版 IAT の得点が高まったものと推察される。もう一つの理由としては、リバウンド効果が考えられる。ステレオタイプの思考をしないなどの抑制は、その後にステレオタイプの思考がかえって増加し、リバウンド効果を生じさせることがわかっている (Macrae, Bodenhausen, Milne, & Jetten, 1994)。本研究の場合、発達障害理解教育直後に大学生は、「偏見やステレオタイプに基づいて考えないように」意識して授業を受講していたことでリバウンド効果が生じ、発達障害に対する潜在的なステレオタイプが一時的に活性化された可能性があるだろう。一方、フォローアップ得点が低くなった要因は、自らの偏見的な反応に気づいた時に罪悪感を持ったことにより、偏見の低減に努力しようとする (Monteith, Sherman, & Devine, 1998) と報告されているように、自らの発達障害に対する偏見に気づき、発達障害に目を向けることによって、偏見抑制が動機づけられたことが考えられる。本研究では、発達障害理解教育終了後、1 ヶ月程度のなかで、偏見抑制が動機づけられ、徐々に発達障害に対する不安や恐れが弱まったことによって、発達障害に関する情報をくわしく処理できるようになった可能性がある。さらに正確に発達障害のある

方を判断したいという動機づけによって、発達障害以外の個人的な特徴に目を向けることによってリバウンド効果も抑制できたのではないかと推察する。

そのため、発達障害理解教育直後、発達障害に対する偏見の気付くことにより、発達障害に対する潜在的な態度がネガティブになっていたが、学生は発達障害に対してポジティブな態度を持つことが重要であると学習し、理解することで、社会的望ましさを意識したため、顕在的尺度についてポジティブな回答になった可能性があると考えられる。今後は、潜在的態度と顕在的態度がともに低減するまでは、障害者に対する回避行動といったネガティブな結果に結びつくのかなどについて検討する必要がある。

### 3. まとめと今後の課題

本研究では、大学生における発達障害に対する顕在的・潜在的態度を変容させる方法として発達障害理解教育の効果を検討してきた。発達障害理解教育を実施することによってフォローアップ (障害理解教育後 1 か月後) 時点では、顕在的態度、潜在的態度ともにポジティブに変容する可能性が示唆された。しかしながら、本研究は一時的な発達障害理解教育の効果の検討に留まる。今後は、より長期の追跡の中で、発達障害理解教育効果の持続性について検証することが課題である。

また、本研究における発達障害理解教育の方法は授業者による説明を中心とした講義形式であり、より効果的な態度変容をもたらす発達障害理解教育の開発についても検討されなければならないだろう。具体的には、VTR 視聴や障害当事者とのディスカッションなどを組み合わせることで、更なる効果が期待できる可能性がある。今後は様々な方法と内容について検討していくことが課題である。

### 付記

本研究は JSPS 科学研究費補助金 18K02746「大学生に対する発達障害理解教育プログラムの開

発と展開(研究代表者：岡田有司)」による助成を受けた。

## 文献

相川充・藤井勉 (2011) 潜在連合テスト(IAT)を用いた潜在的シャイネス測定の試み, 心理学研究, 82, 41-48.

Amosun,S.L., Volmink,L., & Rosin,R.(2005). Perceived images of disability: the reflections of two undergraduate medical students in a university in South Africa on life in a wheelchair. *Disability and Rehabilitation*, 27(16), 961-966.

Asendorpf J.B, Banse R, Mücke D. (2002). Double dissociation between implicit and explicit personality self-concept:The case of shy behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 380-393.

Bosson J.K, Swann W.R, Pennebaker J.W. (2000). Stalking the perfect measure of implicit self-esteem:The blind men and the elephant revisited?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 631-643.

Clore GL, Jeffery MK. (1972). Emotional role playing, attitude change, and attraction toward a disabled person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23 (1), 105-111.

Cronbach,L.J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). New York : Harper & Row.

海老沢千冬・堀尾雅美・徳田克己・埴和明 (2000) 大学生が受けてきた障害理解教育の内容－学校における障害理解教育を中心に－, 障害理解研究, 4, 1-10.

Edwarz, A. L. (1957).*The social desirability variable in personality assessment and research*. New York: Dryden.

Fazio,HR, Olson,AM. (2003). Implicit mea-

asures in social cognition research:Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297-327.

Fujii, T., Sawaumi, T., & Aikawa, A. (2013).Test-retest reliability and criterion-related validity of the Implicit Association Test for measuring shyness. *IEICE TRANSACTIONS on Fundamentals of Electronics, Communications and Computer Sciences*, E96-A, 1768-1774.

Greenwald, A. G., & Banaji, M. J. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological*, 102(1), 4-27.

Greenwald,A.G., McGhee,D.E., & Schwartz, J.K. (1998). Measuring individual difference in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464-1480.

今枝史雄・楠敬太・金森裕治 (2013) 通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究 (第一報)－実施状況及び教員の意識に関する調査を通して－, 大阪教育大学紀要第IV部門, 61(2), 63-76.

稲垣勉 (2017) 多様性教育による韓国への潜在的・顕在的態度の変容可能性の検討, 長崎大学教育イノベーションセンター紀要, 8, 65-79.

河内清彦 (2004) 障害学生との交流に関する健全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 (2012) 大学生における発達障害に対する態度の変容：VTR 視聴・ディスカッション・講義を通して, 熊本大学教育学部紀要 人文科学, 61, 125-133.

Kitayama,S., & Uchida,Y. (2003). Explicit self-criticism and implicit self-regard: Evaluating self and friend in two cultures. *Journal of Experimental Social Psychology*,

- 39(5), 476-482.
- 今野博信 (2013) 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, 153-161.
- 光樂香織 (2015) 看護大学生の障害理解の変容プロセスに関する研究—統合実習における学生の語りを手がかりとして—, 社会学論叢, 183, 45-64.
- 栗田季佳 (2015) 『見えない偏見の科学—心に潜む障害者への偏見を可視化する—』, 京都大学学術出版会.
- Lane K.A., Banaji M.R., Nosek B.A., Greenwald A.G. (2007). Understanding and using the Implicit Association Test: IV: What we know (so far) about the method. In B. Wittenbrink, & N. Schwarz. (Eds.). *Implicit measures of attitudes*, 59-102.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., & Jetten, J. (1994). Out of mind but back in sight: Stereotypes on the rebound. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(5), 808-817.
- 松為信雄 (2013) 『発達障害の子どもと生きる』, 幻冬舎ルネッサンス新書.
- Monteith, M. J., Sherman, J. W., & Devine, P. G. (1998). Suppression as a stereotype control strategy. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 63-82.
- 永久ひさ子・柄田毅 (2009) 大学生における発達障害理解とその促進要因, 文京学院大学総合研究所紀要, 10, 205-222.
- 中野友香子・藤井勉 (2013) 達成目標 IAT の妥当性の検討 (3)—再検査信頼性・基準関連妥当性の検討—, 日本社会心理学会第 54 回大会発表論文集, 268.
- 日本学生支援機構 (2019) 平成 30 年度障害のある学生の修学支援に関する実態調査, 日本学生支援機構.
- 西館有沙・徳田克己・水野智美 (2015) 小学校における発達障害理解指導の現状と課題—教員は子どもたちに発達障害のことをどのように伝えようとしているのか—, 障害理解研究, 16, 1-10.
- 小野次朗・榊原洋一・杉山登志郎 (2008) 『教育現場における障害のある子どもへの指導と実践』, 朱鷺書房.
- Oren, M.T.(1962). On the social psychology of the psychological experiment : With particular reference to demand characteristics and their implications. *American psychologist*, 17, 776-783.
- 尾崎由佳 (2006) 接近・回避行動の反復による潜在的態度の変容, 実験社会心理学研究, 45(2), 98-110.
- Pruett, S.R., & Chan, F. (2006). The development and psychometric validation of the Disability Attitude Implicit Association Test. *Rehabilitation Psychology*, 51, 202-213.
- 斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史 (2010) 『発達障害大学生支援への挑戦：ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント』, 金剛出版.
- 潮村公弘 (2016) 『自分の中の隠された心—非意識的態度の社会心理学』, サイエンス社.
- 庄司和史 (2013) 大学生の障害理解学習について—「特別支援教育の理論」履修前アンケート調査より—, 信州大学人文社会科学研究所研究, 7, 159-173.
- 社浦竜太 (2017) 発達障害理解プログラムの効果に関する一考察, 教育研究実践報告誌, 1, 1-6.
- Takahashi, J., & Haga, A. (2016). Evaluation of impressions toward people with intellectual and developmental disabilities using the semantic differential method. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 6, 256-262.
- Teachman, B.A., & Woody, S.R. (2003). Automatic processing in spider phobia: Impli-

cit fear associations over the course of treatment. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(1), 100-109.

徳田克己・水野智美 (2005) 『障害理解一心の

バリアフリーの理論と実践』, 誠信書房.

山田真美 (2010) 小学校の通常の学級における発達障害に関する理解を促すための教師の取り組み, *発達支援研究*, 14, 7-9.

# Changes of Attitude toward Developmental Disabilities in Undergraduate Students through Education for Understanding Developmental Disabilities

— Focusing on Explicit and Implicit Attitude —

HAYASHI Shingo and OKADA Yuji

There are not a few students with developmental disabilities in universities, and there is the need for the education for understanding developmental disabilities in the university. The purpose of this study was to investigate the effects of the education for understanding developmental disabilities in the university students' attitudes toward people with developmental disability. This experimental study revealed how implicit/explicit attitudes toward people with developmental disabilities can be changed. Through the education for understanding developmental disabilities, a pre-post-follow up-test cognitive intervention was conducted. Participants were 44 university students. The present study investigated explicit attitudes towards people with developmental disabilities by a semantic differential (SD) method, the questionnaire and implicit attitudes towards them by Implicit Association Test (Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998). Following baseline assessments of implicit/explicit attitudes, attitude change was measured immediately after the intervention. Through the education, the cognitive intervention provided information about people with developmental disabilities and their behavior. The results showed that the cognitive intervention induced positive changes in the explicit attitude towards people with developmental disabilities significantly. However, the implicit attitude induced negative changes after the education (post), but positive changes after follow-up. The limitation of present study and future perspectives were discussed.