

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 -

菊池 哲平

Undergraduate Students' Attitude Toward People With Developmental Disorders: By Watching Videos, Discussion, and Lecturing

Tepei KIKUCHI

(Received October 1, 2012)

The purpose of this study was to investigate the effects of the watching video, a discussion with other students and a lecturing, in undergraduate student's attitude toward people with developmental disorders. The participants (n=67) were divided into 5 groups: 1) watching an educational video, 2) watching a television drama, 3) after watching an educational video, participating in a discussion with other students, 4) after watching a television drama, participating in a discussion, 5) listening a lecture. The results suggest that to participate in a discussion is more effectivity, especially "practical goodwill" and "integration in a community" area. In contrast, just watching a video become a liability for student's attitude. Further research is needed to develop the more effectivity contents of video, and to examine the effect of combinational method.

Key words : Undergraduate Student's Attitude, Developmental Disorders, Video, Discussion, Lecture

1. 問題と目的

2007年度より特別支援教育が開始されて以降、通常学級に在籍する発達障害児に対して担任教員が積極的に支援を展開していこうという機運が高まっており、教員採用においても特別支援教育に対する専門性の有無が重要視されるようになってきている。特に発達障害への理解については文部科学省(2005)の『発達障害のある児童生徒等への支援について(通知)』の中で「大学における教員養成について、盲・聾・養護学校、小学校等並びに幼稚園及び高等学校の教員養成課程において、発達障害に関する内容も含めて取扱うこととするよう、その充実に努めること」とされており、教員養成の段階で発達障害についての基本的知識や対応法について習得することが望まれている。

一方で、大学における教員養成課程のカリキュラムにおいて発達障害に関する内容をどのように取り扱うべきか、法的整備等は未だ成されていない。たとえば小学校教員免許状取得においては、教育職員免許法施行規則において第6条第2欄「教育の基礎理論に関する科目」の中で「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の

発達及び学習の過程を含む。)」として設定されているのみであり、概論的な講義の一部で障害児に触れるように指定されており、しかも発達障害とは限定されない。したがって発達障害児に関する内容について、どの科目でどのように取り扱うかの具体的内容は各教員養成大学に任されており、どの程度の質保証を行うかについても授業担当者の手探りの状態が続いているといえよう。

さて通常学級における発達障害児への対応については、担任教員を始めとする教員側の発達障害児への態度が大きく影響することはいうまでもない。岩永・小田・川崎・土田(1999)は通常学級に在籍する児童の保護者に対して調査を行い、学習面等の困難を生じていても教員や友人など周囲の受容的理解があれば登校意欲が高く、学校側の理解が発達障害児の学級適応に強く影響することを示唆している。すなわち担任教員が発達障害児に対する適切な理解を持ち積極的な支援を展開していくことは、支援そのものによる学習面や行動面の変容といった効果が期待できるだけでなく、不登校などの2次障害の予防につながる。したがって単純に教員の発達障害に関する知識や理解を深めるだけでなく、発達障害児へ積極的な支援を行おうとする態度・意識を高めていくことが重要である。

菊池 (2011) は教育学部学生を対象にして発達障害児に対するイメージを調査し、インクルージョン的な概念を基盤とした「社会的交流」因子 (例: 発達障害の子どもも他の子ども達と一緒に生活することが大切だと思ふ) や「理念的好意」因子 (例: 発達障害の人のことは、社会全体で責任をもつべきだと思ふ) などの項目は比較的得点が高いが、「能力肯定」因子 (例: 発達障害の子どもは他の子どもたちと一緒に普通学級で勉強することができると思ふ) や「実践的交流」因子 (例: 発達障害の人と接したいと思ふ) などの項目は比較的得点が高いことを示した。すなわち対象となった教育学部学生は発達障害児に対して統合教育を推進したり、そのための制度整備を進めたりすることに関しては賛成するものの、実際に自らが発達障害児と関わろうとすることについては消極的である、と菊池 (2011) は指摘している。

それでは発達障害児に対して積極的に関わろうとする態度を形成するために必要な学習方法は何か。従来より、発達障害児以外の障害種において、障害者に対する健常者の態度変容要因が検討されてきている。例えば生川・梅谷・前川 (2006) は、知的障害者に対する態度研究を概観し、知的障害者への接触経験や知識の獲得が、知的障害者への好意的印象や積極的交流意欲にポジティブな影響を及ぼすことを指摘している。その一方で、大谷 (2002) は介護等体験や教育実習での接触経験は、自らの人間形成や人権意識について肯定的な変化が認められるものの、障害者の介護や教育を将来の仕事にするなどに対しては否定的な考えも多く、理念的観念的な次元と現実的具体的な次元とに違いがあることを指摘している。このことから単純な接触経験の機会提供や講義等による知識の提供だけでは積極的な発達障害児への支援へと必ずしもつながるわけではないことがうかがえよう。

本研究では発達障害児に対する態度変容をもたらす方法について、発達障害に関する VTR 視聴とそれに基づく小集団でのディスカッション、及び大学教員による講義の各学習方法による効果を検討することを目的としている。都築 (1999) はビデオ映像と講義を組み合わせた方法により、学生の障害者に対する態度をポジティブなものに変容させることができたことを報告している。過密な講義日程の中で隣地体験の代替手段として VTR 視聴は障害者に対する具体的イメージを高め、ポジティブな態度へと変容させうる手段として効果的であると考えられる。しかしながら VTR 視聴をさせる場合、どのような内容の VTR を視聴させるかも問題となるだろう。例えば VTR が発達障害の特性等について詳細に説明する内容 (以降、教育 VTR) の場合と、発達障害をもつ児童生徒とそれを取り巻く

周囲の人々の困り感に焦点を当てたドラマ形式の内容 (以降、ドラマ VTR) の場合では、視聴学生に対して働きかける次元が異なるものと考えられる。本研究では視聴する VTR について、教育 VTR とドラマ VTR の 2 種類を用意し、それぞれの VTR 視聴による違いについても検討する。

さらに単純に VTR を視聴する場合と、その後に視聴したものと士で VTR についての感想や発達障害児への支援についてディスカッションを行う場合では、態度変容に差異が出てくるものと考えられる。単純に VTR を視聴したのみでは、個々人のそれまでの接触経験などによって態度変容に個人差が出てきやすいただろう。極端な場合、元々ネガティブな傾向のイメージを持っている視聴者が VTR を視聴した場合、ネガティブイメージを増幅させる可能性もあろう。VTR 視聴後に視聴したものと士でディスカッションを行うことにより、極端な VTR に対する印象が視聴者同士の相互作用により修正されるのではないかと考えられる。

よって本研究では以下の 5 条件を設定し、それぞれの学習方法による発達障害児に対する態度変容への効果について検討することにした。1) 教育 VTR のみ視聴、2) ドラマ VTR のみ視聴、3) 教育 VTR + ディスカッション、4) ドラマ VTR + ディスカッション、5) 講義形式による発達障害についての説明。

2. 方法

1. 対象

筆者が在籍する大学の特別支援教育専攻学科以外の 1・2 年生 67 名を調査対象とした。調査期間は 2011 年 11 月～12 月であった。

2. 事前アンケート

事前に菊池 (2011) と同一の質問紙 (Appendix 参照) を用い、発達障害に対する基本的な知識と発達障害のイメージ及び接触経験を調査した。

- 1) フェイスシート: 学年、名前といった基本的な項目に加え、「将来の進路希望: 教員、教員以外、進学、その他」、「障害者との接触経験」について質問項目を設定した。
- 2) 発達障害に関する知識問題: 発達障害に関する知識問題 16 問を設定した。問題は全て○×回答方式であり、基本的な発達障害に関する理解度を測定するものであった。
- 3) 発達障害に対するイメージ: 発達障害に対するイメージについての質問 28 項目を設定した。質問は全て「強くそう思う」～「まったくそう思わない」の 5 段階評定で回答を求めた。

Table1 各グループの対象者

	グループ	n	学年(1年:2年)	性別(M:F)
1	教育VTR視聴グループ	7	4:2	6:0
2	ドラマVTR視聴グループ	8	6:2	2:6
3	教育VTR+ディスカッショングループ	6	2:4	3:3
4	ドラマVTR+ディスカッショングループ	6	5:1	3:3
5	講義受講グループ	8	3:5	5:3

3. グループ分類

事前アンケートの結果から、進路希望、接触経験等がグループ間で等質になるように対象者を選定し、合計35名で5つのグループを作成した(Table 1)。構成したグループ間で違いがないかを検討するため、知識得点と各イメージ因子得点¹を分散分析によって検定したところ、全ての得点でグループ間に有意な差はみられなかった(知識: $F_{(4,30)} = 0.073$, 実践的交流得点: $F_{(4,30)} = 1.300$, 能力肯定得点: $F_{(4,30)} = 0.089$, 社会的交流得点: $F_{(4,30)} = 0.739$, 理念的好意得点: $F_{(4,30)} = 0.028$, 教育可能性得点: $F_{(4,30)} = 2.054$, いずれも $p > .05$)。これにより各グループは事前アンケートの段階では同様の発達障害に対するイメージをもっていたことが確認された。

4. 各学習方法の手続き

- 1) 教育VTR視聴グループ: 教育的内容のVTRである『LD・ADHD・高機能自閉症等の理解と支援 VOL.1 気づきと理解』(医学映像教育センター, 2008年制作, 約45分)を視聴させた。内容は発達障害の定義及び医学的判断基準、発達障害児の学習面でのつまずきや支援の仕方、特別支援教育での連携の重要性についてである。視聴する際には3行×3列に並べた机に自由に座ってもらい、46インチのテレビを用いた。
- 2) ドラマVTR視聴グループ: テレビドラマである『光とともに…自閉症児を抱えて-』(日本テレビ, 2004年制作)の第二話(約45分)を視聴させた。第二話では、小学校に入学したものの学校のルールや雰囲気馴染めずに段ボールに引きこもる我が子に対する両親の焦りが描かれていた。視聴にあたっては教育VTR視聴グループと同様に実施した。
- 3) 教育VTR+ディスカッショングループ: 教育VTRを視聴した後、机を円になるように移動させ、実験者が司会者役を務めてディスカッションを行った。まずはそれぞれに「VTRについての感想」を発表

してもらい、「これから発達障害の人と関わることになった時に心がけたいこと」という内容について意見を出してもらった。実験者は基本的に司会者以外の役割はせず、自らの意見は発言しなかった。

- 4) ドラマVTR視聴+ディスカッショングループ: ドラマVTRを視聴した後、教育VTR視聴+ディスカッショングループと同様の手続きでディスカッションを行った。
 - 5) 講義グループ: 筆者(特別支援教育学科所属、発達障害関連科目担当者)による約45分間の講義を受講してもらった。内容は発達障害児の通常学級在籍率から開始し、発達障害の特性等についての説明であり、できる限り受講者に質問を投げかけ双方向的なやりとりを重視し、学生の理解度を確認しながら具体例を多く用いて説明を行った。
- #### 5. 事後アンケート

1)～5)の方法で発達障害に関する学習を実施した後、事前アンケートの3)発達障害に対するイメージ28項目についてのアンケートを再度実施した。

3. 結果

1. 接触経験

接触経験がある人は全体の77.3%であり、「以前に何度か接したことがある」という回答がそのうち76%と最も多く、次いで「以前は日常的に接していたが、現在はそうでもない」が22%であった。接触経験の主な内容は「小・中学生の時に障害児が同じクラス(同学年・同校)に在籍していた」、「介護等体験・ボランティアで一日一緒に活動した」がほとんどであった。

2. 発達障害に対する知識量

1問1点として集計したところ、全体の平均点は9.74(SD=1.51)点(16点満点)であった。菊池(2011)の研究対象であった3・4年次の学生の全体の平均点は11.15点(SD=1.90)であり、t検定の結果、両者間では有意な差が見られた($t_{(226)} = 5.34, p < .01$)。

¹ 菊池(2011)の因子構造に基づき、各因子に含まれる項目の平均点を算出した

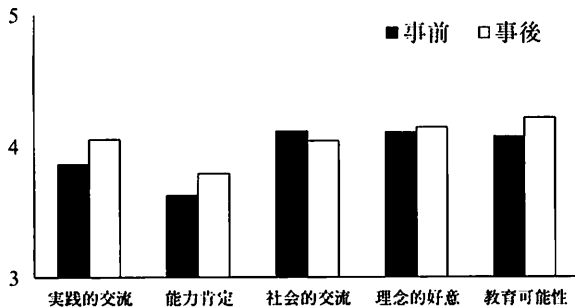


Figure 1 教育VTRグループの得点の変化

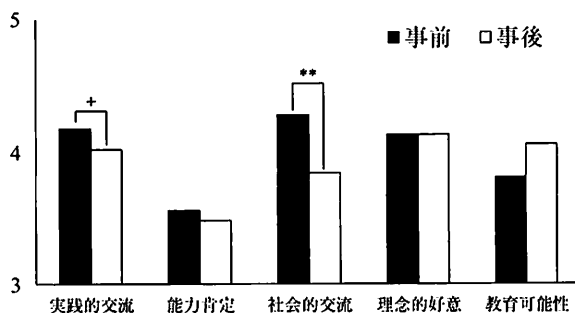


Figure 2 ドラマVTRグループの得点の変化

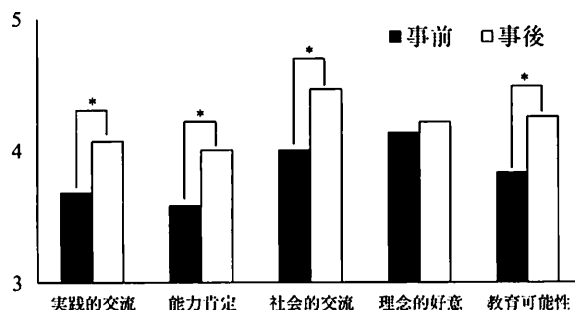


Figure 3 教育VTR+ディスカッショングループの得点の変化

設問は全て○×回答方式だったため、チャンスレベルの検定を行った。本研究の対象となった学生の全体の正答率についてはチャンスレベルの範囲を脱していなかった ($\chi^2_{(1)}=1.17, p>.10$)。設問毎に検定を行うと、偶然の水準の範囲内だったのは「4. アスペルガー症候群は、話しことばの遅れがある」($\chi^2_{(1)}=4.26, p>.01$)、「7. AD/HD は必ず、不注意、多動性、衝動性の特徴を持つ」($\chi^2_{(1)}=3.92, p>.10$)の2問であった。その他の項目は全て5%水準もしくは1%水準で偶然の水準を脱していたが、「3. LD 児は対人関係上の問題を抱える」($\chi^2_{(1)}=-10.61, p<.01$)、「6. 自閉症児は、身振りなど非言語的な行動が困難である」($\chi^2_{(1)}=-7.96, p<.01$)、「9. LD は知的な遅れがある」($\chi^2_{(1)}=-11.38, p<.01$)、「13. 高機能自閉症は、知的な遅れがない」($\chi^2_{(1)}=-18.36, p<.01$)、「15. AD/HD 児がしばしば他人の会話を妨害

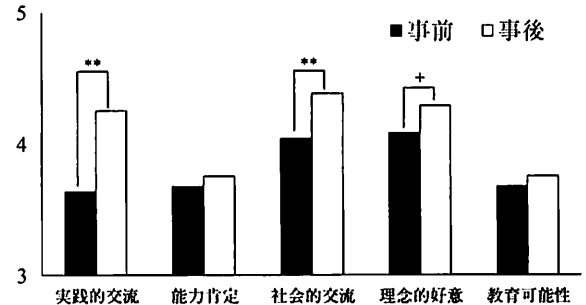


Figure 4 ドラマVTR+ディスカッショングループの得点の変化

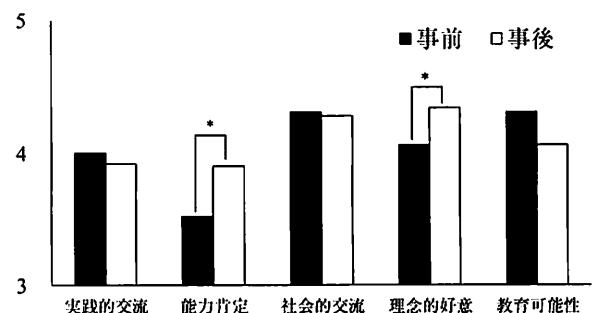


Figure 5 講義グループの得点の変化

したり、順番を守れなかったりするものは、そういうことをやるに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」($\chi^2_{(1)}=-7.96, p<.01$)が不正解の方向へチャンスレベルを脱していた。なお、知識量とイメージ因子得点には相関が見られなかった。

3. 発達障害に対するイメージ

発達障害に対するイメージに関する28項目について菊池(2011)を参考に「実践的交流」、「能力肯定」、「社会的交流」、「理念的好意」、「教育可能性」の5因子に項目を分類し、対象者全体の各因子得点の平均値を算出し、菊池(2011)との比較を行った。両者間に有意差は見られず、両者とも平均値4.0以上だったのは「社会的交流」得点、「理念的好意」得点の2つだった。「実践的交流」得点、「能力肯定」得点は平均値が4.0以下であり、「教育可能性」因子は菊池(2011)では平均値4.0以上であったが、本研究の対象となった学生は平均値4.0以下であった。

4. 各学習方法の効果

- 1) 教育VTR視聴グループ：VTR視聴後、イメージの有意な変化はどの因子においてもみられなかった (Figure 1)。
- 2) ドラマVTR視聴グループ：VTR視聴後、「社会的交流」得点有意に低下した ($t_{(7)}=-3.33, p<.01$)。また「実践的交流」得点有意に低下する傾向 ($t_{(7)}=-1.88, p<.10$)があった (Figure 2)。
- 3) 教育VTR視聴+ディスカッショングループ：ディ

スカッション終了後、「実践的交流」得点 ($t_{(5)} = 2.30$, $p < .05$), 「能力肯定」得点 ($t_{(5)} = 2.03$, $p < .05$), 「社会的交流」得点 ($t_{(5)} = 2.10$, $p < .05$), 「教育可能性」得点 ($t_{(5)} = 2.71$, $p < .05$) の4つの因子得点が有意に上昇した (Figure 3).

- 4) ドラマVTR視聴+ディスカッショングループ: ディスカッション後、「実践的交流」得点 ($t_{(5)} = 4.42$, $p < .01$) 及び「社会的交流」得点 ($t_{(5)} = 4.00$, $p < .01$) が有意に上昇した。また「理念的好意」得点の増加に有意な傾向 ($t_{(5)} = 1.54$, $p < .10$) が見られた (Figure 4).
- 5) 講義グループ: 講義終了後、「能力肯定」得点 ($t_{(7)} = 2.05$, $p < .05$) と「理念的好意」得点 ($t_{(7)} = 2.05$, $p < .05$) が有意に増加した (Figure 5).

4. 考 察

1. 接触経験

本研究の対象となった学生は、事前アンケートにおいて77.3%の学生が障害者との接触があると回答していた。しかし、接触経験の内容としては「小・中学校の時にクラスに障害がある子がいた」、「ボランティア・介護等体験で1日一緒に活動した」が多く、積極的な接触経験ではなかったと考えられる。また「現在日常的に障害者と接している」対象者はいなかった。このため、現時点では学生のほとんどが障害者と日常的に接触する機会がなく、自発的な交流経験には至っていないと考えられる。

2. 発達障害に対する知識量

まず、本研究の対象となった1・2年次の学生と菊池 (2011) の対象となった3・4年次の学生の知識量には有意な差がみられた。これは菊池 (2011) では対象者が3年次以上と概論的な講義の一部で発達障害の知識を学んでいたことに比べ、1・2年次の学生が発達障害について全くと言っていいほど知識がなかったためであると考えられる。さらに本研究の対象である1・2年次の学生の全体の平均点は9.74点であり、これはチャンスレベルの範囲を脱しておらず、1・2年次の学生は発達障害に関する基本的知識をまだ獲得していないことが伺える。さらに項目ごとにチャンスレベルの検定を行ったところ、「4. アスペルガー症候群は、話しことばの遅れがある」、「7. AD/HDは必ず、不注意、多動性、衝動性の特徴を持つ」の2問がチャンスレベルの範囲であり、AD/HD及びアスペルガー症候群について基本的な特徴をも理解していないことがわかる。

一方、「6. 自閉症児は、身振りなど非言語的な行動

が困難である」、「9. LDは知的な遅れがある」、「13. 高機能自閉症は、知的な遅れがない」、「15. AD/HD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」が不正解の方向へチャンスレベルを脱していた。すなわち多くの学生が高機能自閉症やLDに知的な遅れがあると考えており、またAD/HDの行動の原因を理解力の問題だと考えており、発達障害と知的障害を同じようなものとして捉えているものと推測される。これらの他に、「2. AD/HDは、親の育て方など生後の環境により発生するものである」、「8. 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るものである」のそれぞれの正答率は83%、79%であり、2割前後の学生がAD/HD及び自閉症の原因は親の育て方であると考えているということが推察される。菊池 (2011) の研究でも同様の結果がみられ、発達障害の原因に関する根本的な誤解が未だに根強く存在しているものといえよう。

総合的に、知識量には有意な差があるものの本研究の結果と菊池 (2011) の結果は類似した傾向があった。したがって学年進行に伴って各種の教員養成科目等の履修や教育実習等の経験が重なっただけでは、基本的な発達障害に対する理解には変容が起きにくいことが示唆されよう。そのため教員養成カリキュラムの中で、発達障害に関する基本的な理解を身につける機会を戦略的に設けることが必要であると示唆されよう。

3. 各学習方法の効果

- 1) 教育VTR視聴グループのイメージ変化: 教育VTRを見た後、対象者が発達障害に関する有意なイメージの変化は見られなかった。菊池 (2011) では知識量が増えるにしたがって「理念的好意」得点だけでなく「能力肯定」得点や「実践的交流」得点も増加したと示唆されていたにもかかわらず、今回の結果ではイメージが変化しなかった。これは菊池 (2011) で対象となった学生は「障害児教育原理」という選択科目を受講した学生を対象にしているため、もともと発達障害に対する関心が高い学生が講義を受講していることがイメージの増加につながった可能性があるだろう。したがって単に形式的に知識を与えるだけではなく、発達障害に対して興味・関心を抱くように仕向けることが必要であることが示唆される。
- 2) ドラマVTR視聴グループのイメージ変化: VTRを見た後、「社会的交流」得点が有意に減少し、「実践的交流」得点についても有意に減少する傾向があった。本研究で用いたドラマVTRは、自閉症のある子どもの母親や家族の苦悩等が描かれた内

容であったため、VTRを視聴したことで現実的な社会的交流の難しさを感じたり、自らが発達障害児と関わることへの自信がなくなったものと考えられる。したがってドラマVTRは発達障害に対する態度のうち感情・情緒の次元に働きかける効果があり、VTR内での表現の仕方によっては発達障害のイメージがポジティブにもネガティブにも変化しうることが示唆されよう。

- 3) 教育VTR視聴+ディスカッショングループのイメージ変化：教育VTR視聴後にディスカッションを行った場合、「実践的交流」得点、「能力肯定」得点、「社会的交流」得点、「教育可能性」得点が増加した。教育VTRを視聴するだけでは変化が見られなかったにも関わらず、その後にディスカッションを行うことで発達障害のイメージはポジティブな方向へ大幅に変化したといえよう。教育VTRを視聴することで正しい知識を学び、さらにディスカッションにより発達障害に対するイメージを他者と共有する時間をとったことで感情面への働きかけが起きたものと推測される。
- 4) ドラマVTR視聴+ディスカッショングループのイメージ変化：ドラマVTR視聴後にディスカッションを行った場合、「実践的交流」得点、「社会的交流」得点が増加し、「理念的好意」得点も有意に上昇する傾向が見られた。ドラマVTRのみを視聴した条件では減少したはずの「実践的交流」得点及び「社会的交流」得点が増加したことは特筆すべきであろう。すなわちディスカッションを行い他の人との感情のシェアリングを行ったことで、ドラマの過剰な表現によって出来上がったネガティブなイメージが緩和されたと考えられる。一方で教育VTR+ディスカッショングループで上昇した「能力肯定」得点と「教育可能性」得点については変容しなかった。これは視聴したドラマVTRが自閉症のある児童が小学校に入学したばかりの頃を中心としたものであり、地域の小学校の中に在籍することで生じるトラブル等が多く描かれていたため、統合教育の必要性や通常学級における教育可能性などに難しさを感じたのではないかと考えられる。
- 5) 講義グループのイメージ変化：講義後、「能力肯定」得点と「理念的好意」得点が増加した。講義においては教育VTRと同様に発達障害に関する基本的な知識を伝えることが主な内容であるが、教育VTR視聴のみの条件とは異なり、学生の発達障害へのイメージはポジティブな方向に変化した。発達障害の基本的知識を伝えるにしても、聞き手の知識量に関わらず決まった内容を流すVTR

とは異なり、講義の場合は授業者側が聞き手の反応を見て具体例を出す等の工夫を行うため、学生が内容を理解しやすくなる効果があるだろう。それにより「能力肯定」得点が増加し、「理念的好意」得点も増加したものと考えられる。しかしながら、基本的に講師による話のみなので、具体的な発達障害児のイメージをもつことは難しく、そのことが「実践的交流」得点の上昇にはつながらなかったのではないだろうか。

5. 結 語

本研究では、大学生における発達障害に対する態度を変容させる方法に関して5つの学習方法を検討してきた。それぞれの方法で大学生の態度変容に違いが見られ、場合によってはネガティブなイメージへと変容する可能性が示唆された。特に単純なVTR視聴のみの条件においては態度変容が起きないかネガティブな方向への態度変容が生じてしまう可能性が高く、安易なVTR視聴はいわば“諸刃の剣”であると考えられる。しかしながら、ディスカッションという他者との意見交換を行う時間を設定することによって、こうしたネガティブな方向への態度変容は十分に防げることが分かった。VTR視聴中に受けた極端な印象がグループ内の他の人の意見によって修正されたり、自分では気づかなかった新たな視点が提出されることにより、VTRの内容が今一度吟味され、結果としてポジティブなイメージが伝達されるのではないだろうか。

これらの学習方法による違いは、その学習の目的によって使い分けていくことで効果的になるものと考えられる。例えば、介護等体験や教育実習の事前指導などの場合、自らが積極的に発達障害児と関わろうとする「実践的交流」得点を高めていくことが肝要である。多くの学生は発達障害者を社会全体で保護することが大切であると考えてはいるものの、自分とは無関係であると考えているようである。そのため講義形式の学習方法では「能力肯定」得点や「理念的好意」得点という理念的概念的なイメージは増加するものの、「実践的交流」得点は変化しにくいと考えられる。また感情面に働きかけるドラマVTRの視聴は、自らが実際に関わろうとする意欲や自信を失わせる可能性もある。今回の方法の中では教育VTRを視聴した後、小集団でのディスカッションを行う方法が最も効果的であるといえるだろう。

一方、講義による学習の場合は「能力肯定」と「理念的好意」得点のみが増加したが、学習者のレベルに合わせた講義展開ができるメリットがあるため、系統

的に学習する機会がある場合、その初期の段階として導入するには向いているといえる。たとえば1・2年次において講義による学習を行い、3・4年次にVTR+ディスカッションによる学習を行うなどが考えられるだろう。

また教育VTR+ディスカッションによる学習方法は、2013年度から実施される『教職実践演習』における活用も考えられるだろう。教職実践演習は、教職課程の最終段階として、教員として最小限必要な資質能力が形成されたか最終的に確認する演習科目として新たに設定されたものである。文部科学省より示された指針の中には、幼児児童生徒理解に関する領域として特別支援教育についても例示されており、教員として特別支援教育を推進していく基本的な態度や資質が備わっているか確認していくことが求められよう。その際に、本研究で用いた方法、特に教育VTR+ディスカッションが有効な方法として活用できると期待される。

ところで、本研究においては用いたVTRの種類は教育VTR及びドラマVTRともに1種類のみであったため、より効果的な態度変容をもたらすVTRの開発についても検討されなければならない。また今回は実験時間の統制のため実施しなかったが、VTR視聴と教員による講義を組み合わせるなどの方法も考えられるだろう。また講義そのものに関しても、PowerPointによるプレゼンテーションを用いる、LD/ADHD疑似体験プログラムを用いるなど、その内容と方法をより吟味していくことが必要である。今後は様々な方法と内容について深く検討していくことが課題である。

謝 辞

本研究は平成23年度特別支援教育特別専攻科修了論文として提出された熊本紋子氏のデータを基に筆者が加筆修正を行ったものである。熊本氏と研究に協力いただいた対象者の皆さまに感謝申し上げます。

文 献

- 岩永竜一郎・小田みちえ・川崎千里・土田玲子(1999): 発達障害児の小学校普通学級適応状況の考察: 発達指数および障害児受容環境の観点から. 小児保健研究, 58(3), 405-410.
- 菊池哲平(2011): 教育学部学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.
- 文部科学省(2005): 発達障害のある児童生徒等への支援について(通知). 初等中等教育局特別支援教育課.
- 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.
- 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.
- 都築繁幸(1999)3. 教員養成系大学の講義における視覚メディアの活用をめぐって: 学生の障害者の態度変容に及ぼすビデオ映像の効果(第4部 ビジュアルメディア利用の多様な場面, 高等教育におけるメディア活用と教員の教授能力開発-Ⅲ. メディア活用の展開と教員支援, 教員のメディア活用能力を向上させるための研修プログラムの研究開発). 放送大学研究報告, 9, 257-264.

Q2. 次の文章を読んで正しければ○、間違っていれば×を（ ）内にお答えください。

- 1) 高機能自閉症は、自閉的な症状が軽いもの言う ()
- 2) AD/HD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 ()
- 3) LD児は対人関係上の問題を抱える ()
- 4) アスペルガー症候群は、話しことばの遅れがある ()
- 5) AD/HD児がしばしば指示に従えず、課題をやり遂げることができないのは、反抗的な側面があるからである ()
- 6) 自閉症児は、身振りなど非言語的な行動が困難である ()
- 7) AD/HDは必ず、不注意、多動性、衝動性の特徴を持つ ()
- 8) 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 ()
- 9) LDは知的な遅れがある ()
- 10) アスペルガー症候群には、自閉症と同様、社会的相互作用の質的な障害がある ()
- 11) AD/HD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 ()
- 12) すべてのLD児は、運動が不器用である ()
- 13) 高機能自閉症は、知的な遅れがない ()
- 14) LDの原因は、脳機能の障害である ()
- 15) AD/HD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 ()
- 16) LDとは、書字と読字のみに障害を持つものである ()

裏面に続く

Q. 3 次の問いを読み、あてはまる数字に○をしてください

問い	強く そう思う	そう思う	どちらで もない	あまりそ う思わな い	全くそう 思わない
1 発達障害の人のために、地域環境をもっと住みやすいものにしていくべきだと思う	5	4	3	2	1
2 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	5	4	3	2	1
3 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	5	4	3	2	1
4 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	5	4	3	2	1
5 発達障害の子どもも他の子ども達と一緒に生活することが必要だと思う	5	4	3	2	1
6 発達障害の人もどんどん社会参加をした方がよいと思う	5	4	3	2	1
7 発達障害の人に、働く場を提供することは大切だと思う	5	4	3	2	1
8 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	5	4	3	2	1
9 発達障害の子どもは他の子ども達と一緒に普通学級で勉強することができると思う	5	4	3	2	1
10 発達障害の人も周りの人と仲良くする能力があると思う	5	4	3	2	1
11 発達障害の人にとって、同年代の人との交流は必要だと思う	5	4	3	2	1
12 発達障害の子どもでも、しっかりと教育すれば効果がかなりあがると思う	5	4	3	2	1
13 発達障害の子どもも、普通学級へ行った方がそののためにも良いと思う	5	4	3	2	1
14 他の人たちと発達障害の人とがまじわるのは大切なことだと思う	5	4	3	2	1
15 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	5	4	3	2	1

問い	強く そう思う	そう思う	どちらで もない	あまりそ う思わな い	全くそう 思わない
16 他の子ども達と発達障害の子ども達が一緒に遊ぶことは良いことだと思う	5	4	3	2	1
17 発達障害の人も普通の社会生活を送ることができると思う	5	4	3	2	1
18 発達障害の子どもが普通学級へ通うことは、周りにもいい影響があると思う	5	4	3	2	1
19 発達障害の人もいろいろな作業をやっていると思う	5	4	3	2	1
20 発達障害の人の面倒をみるのは、親だけでは限界があると思う	5	4	3	2	1
21 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	5	4	3	2	1
22 発達障害の人と接したいと思う	5	4	3	2	1
23 発達障害の子どもも、指導すれば効果が上がると思う	5	4	3	2	1
24 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	5	4	3	2	1
25 発達障害の人が困っていれば、助けてあげたいと思う	5	4	3	2	1
26 発達障害に関する新聞記事を読みたいと思う	5	4	3	2	1
27 発達障害の人のことは、社会全体が責任をもつべきだと思う	5	4	3	2	1
28 一般の人は、発達障害の人ともっと接触することが必要だと思う	5	4	3	2	1