



発達障害に対する高校生のスティグマの実態とオンラインによる障害理解教育の有効性

鳥居, 深雪 ; 梅田, 真理 ; 染木, 史緒 ; 近藤, 武夫 ; 小川, 修史 ; 式部, 陽子 ; 西尾, 祐美子

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 14(2):69-77

(Issue Date)

2021-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81012656>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012656>



発達障害に対する高校生のスティグマの実態と オンラインによる障害理解教育の有効性

Survey of Stigma towards Neurodevelopmental Disabilities in High School Students and Effectiveness of the Online Education Program of Understanding Neurodevelopmental Disabilities

鳥居 深雪* 梅田 真理** 染木 史緒*** 近藤 武夫****
Miyuki TORII* Mari UMEDA** Fumio SOMEKI*** Takeo KONDO****

小川 修史***** 式部 陽子***** 西尾 祐美子*****
Hisashi OGAWA***** Yoko SHIKIBU***** Yumiko NISHIO*****

要約：【目的】オンラインの発達障害理解プログラム（Understanding Neurodevelopmental Disability -Introductory Course: 以下 UND-IC と表記）を開発し、発達障害に対する高校生のスティグマ改善の効果を検討する。【方法】＜研究協力者＞高校生 476 名と対照群（大学生と教員）192 名。＜教材＞UND-IC は、マンガを用いて高校生の主人公が発達障害について解説する構成とした。＜質問項目＞知識、社会的距離、関心行動に関する質問に対し、5 件法に加え「わからない」の選択肢を設けた。すべて、オンラインで実施した。【結果】回答から、「社会的距離」「関心行動」「知識」の 3 因子を得た。高校生は「社会的距離」「知識」で、「わからない」の回答が多かった。UND-IC 後、高校生は、「関心行動」について有意に改善が認められた。大学生とは教育水準が異なる高校生では知識の獲得ではなく共感的な理解から発達障害に対する関心行動が変容するのだろう。【結論】UND-IC は共感的な理解から発達障害に対する関心を高めることに有効であった。

キーワード：マンガ、接触体験、社会的距離、知識、共感

1. 問題と目的

発達障害とスティグマ

「偏見」は「十分な証拠なしに他人を悪く考えること」(Allport, 1954 原谷・野村 (訳), 1968) であるが、「スティグマ」は偏見の中でも特にネガティブな社会的アイデンティティをもたらす属性である。Goffman (1963 ゴッフマン・石黒 (訳), 2012) は、スティグマの対象を、第一にもろもろの肉体上の奇形、第二に個人の性格上の様々な欠点、第三に人種・民族・宗教などの集団に帰属されるもの、という三つに分類した。発達障害は、精神疾患とともに第二の分類に該当すると考えられる。発達障害 (Neurodevelopmental Disabilities; 以下 ND) は身体障害等と異なり、「見えにくい障害」である。米倉 (2012) は、発達障害は見えない、とらえにくい性質上、スティグマを受けやすいことを指摘している。近年、ND の存在は、

一般に知られるようになったが、誤解や偏見も多く、ある種のスティグマとして用いられていることもある。

ND のある人は、本来の基本症状だけでなく、環境との関係で二次的な問題が生じやすい (杉山, 2010; 小野寺・池本, 2015; 岡田, 2015; 久木田他, 2016; 石崎, 2017 など)。また、いじめなどの標的にもなりやすく、特に社会性の障害である自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorder: 以下 ASD と表記) や行動の障害である注意欠如多動症 (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: 以下 ADHD と表記) のある子どものいじめ被害はそうでない子どもよりも多い (Little, 2002; Unnever & Cornell, 2003)。学校教育の中での課題として、いじめや不登校、学力等があるが、これらの背景にも ND が関わっていることが数多く報告されている。

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授

** 宮城学院女子大学教育学部教授

*** ニューヨーク市立大学スタテンアイランド校講師

**** 東京大学先端科学技術研究センター准教授

***** 兵庫教育大学大学院学校教育研究科准教授

***** 帝塚山大学心理学部講師

***** 畿央大学教育学部講師

(2020年9月30日 受付)
(2020年9月30日 受理)

教育とスティグマ

内閣府（2019）は、「ユニバーサルデザイン 2020 行動計画」の中で、共生社会の実現に向けたポイントとして、①「障害の社会モデル」の理解、②障害のある人への差別を行わない、③多様な他者とのコミュニケーションや共感する力、の3点を示した。これを受けて、「心のバリアフリー」を目指した教育が学習指導要領に盛り込まれた（文部科学省、2018）。

「障害理解教育」としては、知識の獲得と交流・共同教育などの積極的な接触体験などがある。知識の獲得については、「社会的距離」をスティグマの指標として用いた研究が多数報告されている。学生や市民の知的障害に対する態度や社会的距離には、接触経験や知的障害に関する知識が関連している（米倉・山口、2016）、精神障害者に対する肯定的な認知が大学生の社会的距離を縮める（山中・森永・古川、2017）、高校生に対する障害理解教育で社会的距離が改善された（Torii & Someki, 2015）などの報告からは、知識の獲得がスティグマの改善に有効であることが示されている。

直接接触のスティグマへの影響に関しては、スティグマを増幅させるリスクも伴うことが報告されている（Sherif, Harvey, White, Hood, & Sherif, 1961；上瀬、2001；芝田、2016）。単なる接触ではなく質が重要であり（河内、2006；益山・東原・河内、2008）、教育に関わる教師の態度も大きく影響する（鳥居・渡辺・山根・井澤、2015；芝田、2016）。これに対し、より安全なものとして、間接的な接触による効果が報告されている（Cameron & Rutland, 2006；米倉、2016）。Crisp & Turner（2009）は、うまく相互交流できていることを想像することによっても態度が好転するという仮想集団間接触仮説を提起している。

高等学校の教育と発達障害

文部科学省、（2012）の調査によれば、小中学校の通常の学級には、NDの疑いのある児童生徒が6.5%存在している。高等学校については、高等学校進学者全体に対するND等困難のある生徒の割合は約2.2%と推定されている。義務教育ではない高等学校では、学校による生徒の実態の差が大きく、全日制推計在籍率1.8%、定時制14.1%、通信制15.7%という課程による差や、普通科2.0%、専門学科2.6%、総合学科3.6%と学科による差も報告されている（文科省、2009）。

「障害理解教育」の多くは、視覚障害や肢体不自由など「わかりやすい障害」が題材であり、NDに関するものは少ない（野口・霜田、2018）。また、義務教育段階や大学生を対象にしており、高校生を対象にしたものはほとんどない。わずかに、Torii & Someki（2015）、鳥居他（2016）が、高校生への障害理解教育によってNDに関する知識が獲得され、社会的距離が近づくこと、高校生にとっては、ASDやADHDなどの各障害を区別することは難しく、「発達障害」として全般的にとらえる傾向があることを報告している。

オンライン教育の効果

2020年の世界的な新型コロナウイルスの流行により、国内の多くの学校が長期にわたり休校せざるを得なくなり、インターネットを活用した教育に関心が高まっている。インターネットを活用した教育には、感染のリスクがなく、「いつでも、どこでも」アクセスでき

ること、各自のペースで学べること、標準化された授業を受けられることなどのメリットがある。半面、学習者のモチベーションの維持が難しい、他の学習者との交流がない、その場での質疑応答が困難である、といったデメリットがある。

高等学校の教育に関しては、教育の質の確保・向上に向け、インターネットを活用した遠隔教育が実施され、制度的にも認められるようになった。さらに、疾病による療養や障害のために長期間登校が困難な生徒に対しても、遠隔教育の授業が認められるようになった。スティグマに関するオンライントレーニングの有効性については、大学生を対象にした研究で、正しい知識の獲得により、社会的距離が縮まったことが報告されている（Gillespie-Lynch, K., Brooks, P. J., Someki, F., Obeid, R., Shane-Simpson, C., Kapp, S. K., Daou, N., Smith, D. S., 2015；Someki, Torii, Brooks, & Koeda, 2018）。

高校生に対してもオンラインでの障害理解教育で、スティグマの改善は期待できるのだろうか。近年、NDに関する研修会や理解教育は、各地域で積極的に行われているが、講師となる専門家の数は十分でなく、また、都市部では学習の機会も確保できるが、遠隔地では困難であるなど、地域による格差も生じている。NDに関する障害理解教育をオンラインで提供できれば、地位格差の解消に貢献できるだろう。

本研究では、NDに対する高校生のスティグマの実態を明らかにするとともに、NDを理解するためのオンラインプログラムを開発し、スティグマの改善の効果を検討することを目的にしている。なお、本研究を進めるにあたって、神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究倫理審査委員会の承認を得た。

2. 方法

1. 研究協力者（Table 1）

(1) 高校生群

複数の教育委員会を通じて、協力校をリクルートした。研究協力の承諾があった3県1政令市7高等学校から、1年生336名、2年生58名、3年生82名計476名（男性181名、女性285名、性別無回答10名）が参加した。課程は全日制474名、定時制2名、学科は総合学科214名、普通科150名、専門学科91名、その他の学科15名、不明6名であった。

(2) 対照群

大学生と高等学校教員を対照群とし、高校生群と比較した。研究協力の承諾を得た大学生52名（男性21名、女性29名、性別無回

Table 1 研究協力者の属性（人）

		男性	女性	無回答	合計
高校生群	高校1年生	110	218	8	336
	高校2年生	34	24	0	58
	高校3年生	37	43	2	82
	小計	181	285	10	476
対照群	大学生	21	29	2	52
	教員	91	46	3	140
	小計	112	75	5	192

答2名)、高等学校教員(男性91名、女性46名、性別無回答3名)を対照群とした。大学生は、教養科目として心理学を選択した経済学、法学、理学等を専門とする学生、高等学校教員は高校生群と同じ高等学校に所属する教員である。

2. プログラムと質問項目

オンラインプログラム、質問調査ともに、Web上の調査サービスであるSurveyMonkeyを利用して実施した。

- (1) オンラインプログラム「発達障害の理解 基本コース」
(Understanding Neurodevelopmental Disability -Introductory Course: 以下UND-ICと表記)

UND-ICは、NDに関する知識を得ることでスティグマの改善を図ろうとするものである。表紙も含め69枚のスライド画像を用いて、NDの基本的な情報を説明するプログラムとした。高校生にわかりやすく、また興味が持ちやすいものとするために、マンガの形式を取り入れ、平易な文章を用いた。ADHDのある高校生の主人公がNDに関する説明を行う、という設定にし、仮想集団接触となるようにするとともに、アドボケートの意味合いも持たせた。さらに、社会モデルとしての障害についても説明し、差別や偏見のない社会を作っていくことの重要性も伝えるものとした。

- (2) 効果の測定のための質問

UND-IC実施前後に質問に対する回答を得た。

基本情報として、学校種、学科、学年、性別とこれまでの接触経験の有無とその質(とても良い1～とても悪い5)、主な情報源に関して回答を得た。

スティグマの評価尺度には、鳥居他(2016)が高校生の生活に合わせて改変したBogardus(1933)の「社会的距離」尺度を用いた。この尺度は、「社会的望ましさ」や質問者の意図によるバイアスが生じやすいという限界はあるものの、信頼性が高く、人種や民族に限らず、精神障害者や身体障害者などに対するスティグマの尺度としても、多くの研究で利用されており(大島, 1992; 星越他, 1994; Shomerus et al., 2016; Someki et al., 2018), Parrillo & Donoghue (2005)によって有効性の確認も行われている。高校生には厳密な障害種の区別がつきにくい(鳥居他, 2016)ため、下位分類は用いず「発達障害」として質問した。「自閉症のある人は心が冷たい」の質問項目のみ、「自閉症」という用語を使用した。

基本情報の質問の後に、社会的距離6項目、NDに関する知識13項目、意識に関する4項目、行動に関する6項目について、回答を得た。社会的距離、知識、意識に関しては、それぞれ5件法(あてはまる1～あてはまらない5)で回答を得た。行動については、「10回以上」1～「全くない」5とする選択肢で頻度を尋ねた。知識に関する項目は、数字が小さいほうが正しい理解であり、社会的距離は数字が小さいほうが近い。これらの質問の後で、当事者であるか、家族に障害のある人はいるかについても尋ねた。

高校は学校によって生徒の実態の差が大きい、オンライン調査では、実態に合わせたアレンジができないこと、その場での質問ができないことを考慮し、回答の選択肢の中に、通常の5件法に加え、「わからない」を加えた。

- (3) 手続き

高校生と高等学校教師は高校のコンピュータールームで、生徒一人一人がデスクトップPCを使用して、調査及び学習プログラムを実施した。最初の画面で質問紙と同様、調査の目的を説明し、回答は自由意志によること、回答の内容や回答しない場合でも成績などには影響しないことを説明し、調査に「協力する」を選択した生徒のみ調査を実施し、「協力しない」を選択した生徒はUND-ICのみ実施した。質問の途中で「回答を続けますか」という項目を設け、途中で協力を撤回することができるようにした。大学生は、個別にSurveyMonkeyにアクセスし、高校生と同様の手続きで研究協力に同意した学生のみから回答を得た。オンラインでの調査への回答、UND-IC視聴全体の平均時間は20～30分程度であった。

3. 結果

- (1) 質問項目の因子構造と相関

対照群の回答をもとに、因子構造の分析を行ったところ、第1因子: 社会的距離($\alpha = .840$)、第2因子: 関心行動($\alpha = .766$)、第3因子: 知識($\alpha = .654$)を得た。(Table 2)

- (2) 高校生は「発達障害」について「わからない」

高校生は、対照群と比較して「わからない」の回答が多かった。特に知識の項目について、「ASDは心が冷たい(R)」23.7%、「発達

Table 2 調査項目の因子構造

	I	II	III
第1因子: 社会的距離 $\alpha = .840$			
休日を一緒に過ごす	.895		
一緒に職場で働く	.878		
共同の活動をする	.825		
デートや結婚	.635		
同じクラス	.505		
友人になる	.489		
自分は偏見がない	.343		
第2因子: 関心行動 $\alpha = .766$			
遊びに誘ったことがある		.688	
声をかけたことがある		.659	
「発達障害」に関するテレビ等を見る		.632	
「発達障害」について話題にした		.596	
ボランティア経験がある		.576	
第3因子: 知識 $\alpha = .654$			
本人の努力不足が原因(R)			.630
症状は多様である			.541
iPadを使ってもよい			.488
発達障害は知的遅れがある(R)			.477
合う環境なら適応できる			.457
ASDのある人は心が冷たい(R)			.319
因子相関行列	I	II	III
I		.200	.321
II			.335

障害があっても合う環境なら適応できる」11.7%,「発達障害は知的に遅れがある (R)」11.3%の項目で「わからない」の回答が多かった。社会的距離に関しては、「デートや結婚をしても良い」11.2%,「自分は偏見がない」8.2%の項目で「わからない」の回答が多かった。(Table 3)

(3) 社会的距離, 知識, 関心行動の相関

それぞれの因子を得点化し, Pearson の積率相関係数を求めたところ, 高校生群では UND-IC 実施後の社会的距離と実施前の社会的距離 ($r = .856$), 実施後の関心行動 ($r = .716$) に強い相関が, 実施後の社会的距離と実施後の知識 ($r = .509$), 実施前の知識 ($r = .486$) にやや強い相関が認められた。対照群では, UND-IC 実施後の社会的距離と実施前の社会的距離に強い相関 ($r = .815$) が, 実施後の関心行動にやや強い相関 ($r = .651$) が認められた以外は, 弱い相関であった。(Table 4)

(4) UND-IC 前後の変化

高校生群の回答は, 3 因子のうち, 関心行動については「わからない」が少なく, 社会的距離, 知識とは異なる傾向であった。

これまでの行動としては, 「自分から声をかけた」は程度の差はあるものの高校生群でも 80% 以上が経験しているが, 「ボランティア活動」については, 全くないものが 69.7% であった。また, 「テレビ番組など」の視聴や「話題にした」のは, 約半数であった。対照群では, ボランティア活動の経験は半数以上が有しているが, 「遊びや勉強に誘った」経験は, ボランティア活動よりも少ない。しかし, 頻繁に「テレビ番組など」の視聴や「話題にした」という回答が半数以上であった。(Table 5)。

高校生群の因子ごとに UND-IC 前後の結果を見ると, 社会的距離は, 事前 ($M = 2.168, SD = .853$), 事後 ($M = 2.155, SD = .888$) で $t(208) = .380, p < n.s., r = .03$, 知識は, 事前 ($M = 2.040, SD = .595$), 事後 (M

Table 3 「わからない」の回答率の高校生群と対照群の比較

質問項目	高校生群 (n=476)						対照群 (n=189)		
	UND-IC 実施前			UND-IC 実施後					
	平均値 (SD)	DK (n)	DK%	平均値 (SD)	DK (n)	DK%	平均値 (SD)	DK (n)	DK%
1. 社会的距離因子									
休日を一緒に過ごす	2.25(1.15)	19	4.4	2.22(1.06)	38	6.7	2.11(1.05)	2	1.1
一緒に職場で働く	2.01(1.01)	14	3.3	2.06(1.07)	30	7.4	2.02(1.05)	2	1.1
共同の活動をする	1.92(1.01)	15	3.4	1.95(1.04)	23	5.5	1.96(0.94)	2	1.1
デートや結婚	3.08(1.34)	43	11.2	2.86(1.32)	42	11.3	2.97(1.10)	5	2.9
同じクラス	1.90(0.97)	16	3.7	1.91(1.05)	24	5.7	1.83(0.94)	3	1.7
友人になる	2.22(1.16)	15	3.4	2.24(1.25)	35	8.7	2.46(1.26)	4	2.1
自分は偏見がない	2.37(1.07)	35	8.2	2.36(1.15)	46	11.8	2.52(1.16)	5	2.7
2. 知識因子									
本人の努力不足原因 (R)	1.60(0.92)	35	8.2	1.60(0.89)	32	7.7	1.28(0.64)	4	2.2
症状は多様である	1.55(0.74)	24	5.7	1.67(0.91)	25	6	1.32(0.69)	2	1.1
iPad を使ってもよい	1.93(1.27)	13	3.0	1.65(0.96)	28	6.7	1.61(0.91)	2	1.1
発達障害は知的に遅れ (R)	2.73(1.14)	44	11.3	2.38(1.08)	40	10.4	1.66(0.97)	3	1.7
合う環境なら適応できる	2.17(1.08)	44	11.7	2.08(1.06)	54	14.7	1.74(1.00)	4	2.3
ASD は心が冷たい (R)	2.21(1.09)	77	23.7	1.98(1.01)	61	16.5	1.51(0.79)	9	5.2

Table 4 社会的距離, 知識, 関心行動の相関

	UND-IC 実施前			UND-IC 実施後		
	社会的距離	知識	関心行動	社会的距離	知識	関心行動
Pre	社会的距離	1	.471**	.856**	.368**	.625**
	知識	.296**	1	.486**	.839**	.396**
	関心行動	.237**	.300**	1	.233**	.163*
Post	社会的距離	.815**	.233**	.268**	1	.509**
	知識	.251**	.857**	.198*	.290**	1
	関心行動	.552**	.304**	.496**	.651**	.349**

注) 右上段が高校生群, 左下段が対照群の相関係数を示す。
* $p < .05$ ** $p < .01$

Table 5 これまでの行動 (%)

行動		10回～	5～10回	2～4回	1回	全くない
高校生群	ボランティア活動に参加した	.4	2.7	12.9	14.3	69.7
	テレビ番組などを自分から見た	7.3	6.4	15.1	21.1	50.0
	家族や友人と話題にした	9.6	6	16.2	20.2	48.0
	遊びや勉強に誘った	5.5	4.7	8.6	8.4	72.7
	自分から声をかけた	35.7	10.6	18.0	16	19.7
対照群	ボランティア活動に参加した	11.4	10.8	22.7	12.5	42.6
	テレビ番組などを自分から見た	44.3	18.8	21.6	8.5	6.8
	家族や友人と話題にした	48.9	17.6	12.5	9.7	11.4
	遊びや勉強に誘った	22.7	10.2	13.1	5.7	48.3
	自分から声をかけた	60.2	9.1	14.2	10.2	6.3

Table 6 UND-IC 前後の変化

		高校生群						対照群					
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	自由度	有意差	<i>r</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	自由度	有意差	<i>r</i>
社会的距離	pre	2.168	.853	.380	208	<i>n.s.</i>	.03	2.160	.697	5.038	141	$p < .001$	.39
	post	2.155	.888					1.980	.702				
知識	pre	2.040	.595	3.611	146	$p < .001$	.29	1.482	.433	4.249	149	$p < .001$	.33
	post	1.938	.612					1.403	.414				
関心行動	pre	3.894	.842	26.509	434	$p < .001$	.79	2.666	1.026	7.706	165	$p < .001$	.51
	post	2.644	.950					2.101	.825				

Table 7 学習前後の関心行動の変化の対照群との比較

行動	高校生群		対照群		自由度	<i>t</i> 値	有意差
	平均値	<i>SD</i>	平均値	<i>SD</i>			
話しかける	-0.32	1.64	0.20	1.35	361	4.004	***
遊びに誘う	-1.62	1.33	-1.08	1.57	262	3.901	***
ボランティア活動に参加する	-1.92	1.23	-1.46	1.43	265	3.752	***
家族や友人と話題にする	-1.05	1.44	-0.13	1.29	332	7.580	***
テレビ番組などを見る	-1.32	1.29	-0.34	1.15	332	9.043	***

Table 8 接触体験の質
(高校生群 *n*=423, 対照群 *n*=183)

	高校生群		対照群	
	度数	%	度数	%
とてもよい	104	24.6	42	23.0
ややよい	102	24.1	35	19.1
どちらともいえない	192	45.4	99	54.1
やや悪い	19	4.5	7	3.8
とても悪い	6	1.4	0	.0

=1.938, *SD* = .612) で t (146) = 3.611, $p < .001$, $r = .29$, 関心行動は、事前 ($M = 3.894$, $SD = .842$) 事後 ($M = 2.644$, $SD = .950$) で t (434) = 26.509, $p < .001$, $r = .79$ であった。対照群では、社会的距離は、事前 ($M = 2.160$, $SD = .697$) 事後 ($M = 1.980$, $SD = .702$) で t (141) = 5.038, $p < .001$, $r = .39$, 知識は、事前 ($M = 1.482$, $SD = .433$) 事後 (M

=1.403, $SD = .414$) で t (149) = 4.249, $p < .001$, $r = .33$, 関心行動は、事前 ($M = 2.666$, $SD = 1.026$) 事後 ($M = 2.101$, $SD = .825$) で t (165) = 7.706, $p < .001$, $r = .51$ であった。(Table 6) 効果量が大い関心行動についてさらに詳しく見ると、UND-IC 実施による変化は、高校生群の方が対照群よりも大きかった。(Fig. 1, Table 7)

(5) 接触経験との関連

高校生群では 92.7%, 対照群では 95.8% が、これまでに障害のある人との接触経験を有していた。

接触経験の質が、「とてもよい」「ややよい」とポジティブだったのは、高校生群で 48.7%, 対照群で 42.1% であり、逆に「やや悪い」「とても悪い」としたのは高校生群で 5.9%, 対照群で 3.8% であった。(Table 8) 社会的距離, 知識, 関心行動について、接触体験の有無では差が見られなかった。次に、接触体験の質が「とてもよい」「ややよい」であった群をポジティブ群、それ以外を非ポジティブ群として、社会的距離, 知識, 関心行動との関連について検討したところ、高校生群, 対照群ともにすべての因子でポジティブ群の方が有意に良好であった。(Table 9)

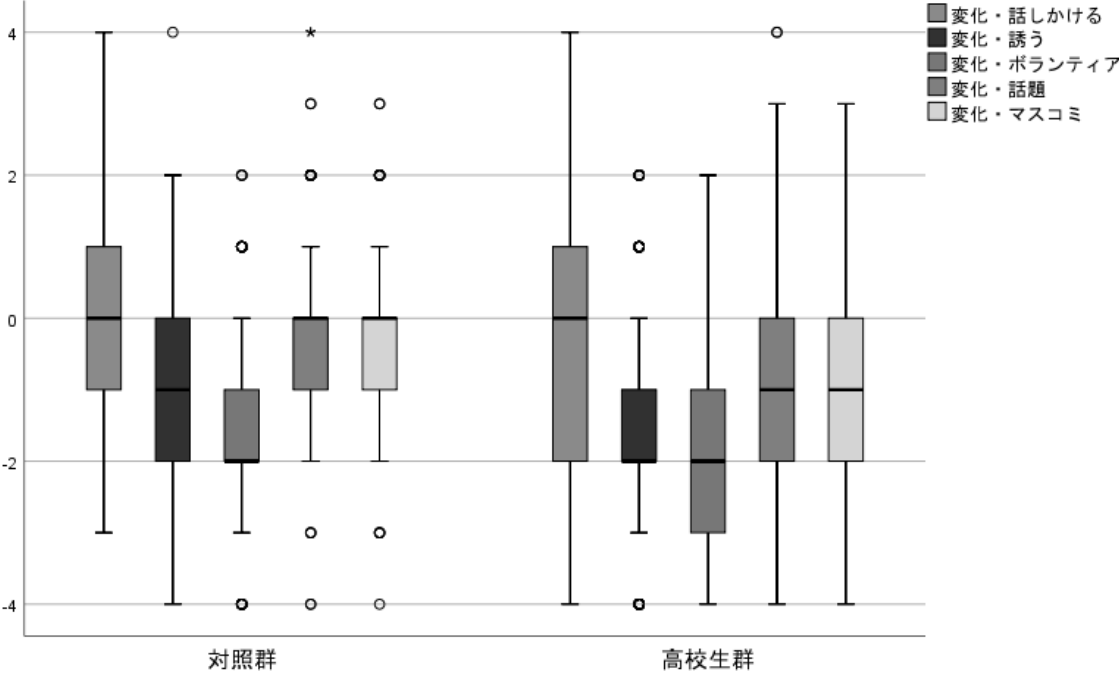


Figure 1 UND-IC 実施前後の関心行動の変化
注) 値が低い方が、関心が高まったことを示す。

Table 9 接触体験の質と社会的距離、知識、関心行動

因子	接触体験質	高校生群				対照群			
		n	平均値	SD	有意差	n	平均値	SD	有意差
社会的距離	ポジティブ	124	1.91	0.73	***	64	1.93	0.52	***
	非ポジティブ	129	2.45	0.88		93	2.36	0.76	
知識	ポジティブ	92	1.90	0.55	***	65	1.37	0.31	**
	非ポジティブ	74	2.26	0.64		92	1.56	0.49	
関心行動	ポジティブ	199	3.65	0.86	***	71	2.40	1.02	**
	非ポジティブ	250	4.11	0.75		104	2.86	0.99	

注) 数値は小さい方が、社会的距離は近い、知識は正しい、行動は機会が多いことを示す。

Table 10 発達障害に関する主な情報源

情報源	高校生群		対照群	
	n	%	n	%
テレビやラジオ	214	45.0	84	31.0
インターネット	164	34.5	97	35.8
学校の先生	133	27.9	91	33.6
友人・知人	98	20.6	22	8.1
SNS	94	19.7	19	7.0
家族	69	14.5	17	6.3
新聞	42	8.8	50	18.5
聞いたことがない	42	8.8	2	.7
その他	7	1.5	28	10.3

(6) 発達障害に関する主な情報源

ND に関する情報をどこから得ているのかについては、高校生群では「テレビやラジオ」が最も多く、45.0%であり、次いで「インターネット」が34.5%、「学校の先生」27.9%、「友人・知人」20.6%、「SNS」19.7%であった。高校生群では、「聞いたことがない」生徒も8.8%いた。対照群では、「インターネット」35.8%、「学校の先生」33.6%、「テレビやラジオ」31.0%、「新聞」18.5%であった。(Table 10)

(7) 当事者の受け止め

協力者の中には、障害のある当事者が高校生群に19名、対照群に5名含まれている。そのうち高校生14名、対照群4名が自由記述として感想を書いている。高校生の感想としては「ADHD について共感することが多くほっとした」「最適環境であれば差をなくすることができる」と再認識できた」「ADHD であるが、人よりも優れたことがあるのを最近忘れていて自信を無くしていたが、自信を取り戻すことができた」「自分の支えになった」と、肯定的であった。対照群では「自分は ADHD だが、家族をはじめ周りの理解があったおかげで、

全く問題なく生活できている。様々な障害について理解が進み、障害を気にしなくてもよい環境作りができるとよい」と、いう積極的な感想も見られた。

家族に障害のあるひとがいる、という回答者は46人いたが、感想として、「イラストがわかりやすい」「キャラクターのぱっと見がいかに『障害者』でなかったのが良かった」「今後自分がどう行動すればよいか分かった」といったものもあった。

4. 考察

オンライン教育の効果

(1) 高校生の「わからない」という回答

本研究では、「わからない」という選択肢を設けたことで、多くの高校生は発達障害に関する知識や社会的距離に関する質問について「わからない」ということが明らかになった。UND-IC実施後も「わからない」回答は減らず、質問によってはむしろ増加した。それにもかかわらず、関心態度については、多くの高校生が改善を見ている。「障害のある人」との接触経験から、知識としてではなく、体験的な理解をしている可能性がある。

もう一つの可能性としては、深い理解をしたための「わからない」という回答である。発達障害については、スペクトラムであるために明確に「障害」とは言い切れない状態像の多様性があり、また環境との相互作用など、複雑なものがある。「友人になる」「自分は偏見がない」が、UND-IC実施後に「わからない」の選択率が上がっているのは、深い理解をしたからこそ、ステレオタイプの回答ではなく「わからない」を選択した可能性もある。

(2) 高校生への有効性の検討：大学生との相違

これまでの大学生を対象とした研究では、知識の獲得によって社会的距離が小さくなりスティグマの改善につながるとされてきた。本研究においても、対照群については、UND-IC実施後に社会的距離、知識、関心行動ともに、中程度の効果量で有意に改善しているので、知識の獲得によるスティグマの改善の可能性は認められた。しかし、高校生群については、社会的距離と知識に、「わからない」を含む欠損値が多く、解析対象は約3分の1になってしまった。にもかかわらず、関心行動については「わからない」は少なく、効果量大で改善が認められている。この結果からは、知識の獲得から認知的にスティグマの改善をはかるためには、ある程度の教育水準が必要なのかもしれない。高等学校は、学校による学力差が大きい。高校生群の主な情報源がテレビやラジオであり新聞が少ないことは、対照群とは異なっており、日常的な言語環境の違いを反映している可能性がある。そのような場合、認知的なアプローチよりも、身近な存在として良いイメージを持てるようなアプローチが必要であろう。

徳田(2003)は、障害理解の発達段階として、第1段階：気づきの段階、第2段階：知識化の段階、第3段階：情緒的理解の段階、第4段階：態度形成段階、第5段階：受容の行動の段階、という5段階を示した。しかし、本調査の結果からは、必ずしもこの段階を踏んで障害理解が進んでいくわけではなく、知識化が十分でなくても、第5段階の受容の行動が形成される可能性が示唆されている。

UND-ICは、仮想集団接触体験となることを期待して、マンガのキャラクターを用いて高校生の主人公がアドボケートとして発達障害について語るという設定にした。このことによって、知識という

言語的な理解は十分ではないけれど、直観的に共感できたのではないと思われる。当事者の自由記述の感想からも、情緒的に理解しやすかったことがうかがえる。

(3) 接触体験の質の重要性

発達障害に対する態度形成について、接触体験の有無では差がなく、質によって差が認められた。「接触すればよいというものではない」ということはこれまでの研究でも報告されている。(上瀬, 2001; 河内, 2006; 青戸・平岩, 2014; 鳥居他, 2015)

本研究では、回答者の多くが接触経験を有していたが、質は必ずしもポジティブではなかった。ポジティブな接触体験をした生徒は、社会的距離、知識、関心行動、すべてが良好であった。学校教育の中でスティグマの改善を図ろうとする時、単なる接触にせず、ポジティブな接触経験とすることが重要だといえる。近年、インクルーシブ教育システムに関心が高まり、障害のある子どももない子どもも「共に学ぶ」環境が重視されるようになった。ともすると、場を一緒にすることにのみ目が向きがちであるが、本研究の結果からは、良質な体験の共有でなければ効果がないことが明らかになった。質の高い接触体験とするためには、幼少期からの教師の理解・態度が重要である(鳥居他, 2015)。

(4) スティグマを超えるために

障害理解教育によって偏見が低減される者がいる一方で効果がない者も存在することが報告されている(樋口・河原・林田, 2019)。本研究の参加者の中にも、すべての質問に否定的な回答をした根強いスティグマを有する生徒が含まれていた。知識を伝えるだけのプログラムには限界がある。Stuart(2012)は、精神障害に対するアンチスティグマプログラムとして、講義とその後の討議を組み合わせることが有効であるとしている。スティグマのような心の深い部分にかかわる心情を変えるためには、単発的なプログラムではない継続的な取り組みも必要であろう。

障害理解は、定義、理念を文言だけで理解することなく、人間理解として取り組み(芝田, 2016)、さらに、社会モデルに象徴される能力観の転換、境界線を引かない社会、多様性の受容(栗田, 2015)へとつないでいくべきである。そのためには、当事者によるアドボケートも重要だろう。UND-ICは、ADHDのある高校生をアドボケートとすることで、知識よりもむしろ直観的な共感を得ることができ、興味関心や行動変容につなげるきっかけとなった。さらに、教育活動の中で、ポジティブな接触体験の機会の設定や、道徳や総合的な学習の時間などで深く考える授業設定などを、組み合わせることが必要であろう。

本研究の限界と今後の課題

高等学校における特別支援教育の必要性は言われているものの、障害理解教育は十分に行われていない。その要因のひとつに、各地域に、必ずしも専門性の高い識者がいるとは限らず、教員の研修や生徒への教育の機会が保障できないことがある。オンラインでもプログラムの提供は、いつでも、どこでも、だれでも、障害理解教育を受けられる環境を保障することになる。

本研究では、発達障害に関心を持つきっかけとしてUND-ICは有効だったといえる。インターネットを利用したプログラムは、年齢も立場も言語能力も多様な人々がアクセスする可能性がある。スティ

ゲマのような心の深部に関わるテーマについては、まず関心を持ってもらうことが改善に向けた第一歩となるだろう。

近年、高校生の学力差が問題となり始めており、数学の授業が「わかる」生徒は4割以下（国立教育政策研究所教育課程研究センター、2007）小学校の学習内容が十分に理解できていない（石川、2015）等の報告もある。オンラインでのプログラム実施、調査は、個に応じた配慮は行いにくい。高校生対象のオンラインプログラムの場合、学力差があることを前提として、作成の工夫やアクセシビリティの保障が必要である。また、オンライントレーニングでは、各生徒のトレーニングに対するモチベーションや参加態度は確認できない。今後の活用方法として、指導案などとともに提供し、授業の中で使用する一素材とすることもよいだろう。

付記

本研究は、JSPS 科研費 JP17K04353 の助成を受けたものです。調査に協力してくださった、高等学校の皆さんに感謝します。

文献

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday Anchor Books. (オルポート, G. W.・原谷達夫・野村 昭 (訳) (1968). 偏見の心理 培風館)
- 青戸泰子, 平岩恵 (2014) 障がい者観の変容に関する一研究 ―障がいのある児童生徒との交流活動を通して―, 岐阜女子大学紀要, 43, 77-86.
- Bogardus, E. S. (1933). A social distance scale. *Sociology and Social Research*, 22, 265-271.
- Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice towards disabled. *Journal of Social Issues*, 62, 469-488.
- Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? : Reducing prejudice through simulated social contact. *American Psychologist*, 64, 231-240.
- Gillespie-Lynch, K., Brooks, P. J., Someki, F., Obeid, R., Shane-Simpson, C., Kapp, S. K., Daou, N., Smith, D. S. (2015). Changing College Students' Conceptions of Autism: An Online Training to Increase Knowledge and Decrease Stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2553-2566.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall Inc. (ゴッフマン, E.・石黒 毅 (訳) (2012). スティグマの社会学―烙印を押されたアイデンティティ 改訂版 せりか書房)
- 星越活彦・洲脇寛・実成文彦 (1994) 精神病院勤務者の精神障害者に対する社会的態度調査―香川県下の単科病院勤務者を対象として、日本社会精神医学会誌、2 (2)、93-104.
- 石川真尚 (2015). 学力低変更の高校生の学力認識―算数・数学の実態、日本科学教育学会研究報告, 30 (1)
- 石崎優子 (2017) 子どもの心身症・不登校・集団不応と背景にある発達障害特性、心身医学、57 (1)、39-43.
- 上瀬由美子 (2001). 視覚障害者一般に対する態度―測定尺度の作成と接触経験・能力認知との関連― 情報と社会 (江戸川大学

紀要), 11, 27-36.

- 上瀬由美子 (2002). ステレオタイプの社会心理学―偏見の解消に向けて― サイエンス社
- 河内清彦 (2006). 障害者等との接触経験の質と障害学生との交流に対する献学生生の抵抗感との関係について―障害者への関心度、友人関係、援助行動、ボランティア活動を中心に― 教育心理学研究, 54, 509-521.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2007) 高等学校教育課程実施状況調査.
- Koyama, T., Tachimori, H., Sawamura, K., Koyama, A., Naganuma, Y., Makino, H., & Takeshima, T. (2009). Mental health literacy of autism spectrum disorders in the Japanese general population. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44, 651-657.
- 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 京都大学出版会
- Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 25, 43-57.
- 益山篤子・東原文子・河内清彦 (2008). 通常学級における知的障害児に対する旧友の態度に及ぼす接触および性別の影響について 障害科学研究, 32, 1-10.
- 文部科学省 (2018) 学校基本調査―結果の概要 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/1268046.htm (2018年9月7日閲覧)
- 文部科学省 (2018). 幼稚園教育要領, 小・中学校学習指導要領等改訂のポイント. 文部科学省.
- 内閣府 (2019) 令和元年版 障害者白書 <http://www8.cao.go.jp> (2019年7月27日閲覧)
- 岡田有司 (2015). 発達障害生徒における学校不適応の理解と対応―特性論, 適合論, 構築論の視点から― 高千穂論叢, 50 (3), 29-47.
- 大島 巖 (1992). 精神障害者に対する一般市民の態度と社会的距離尺度―尺度の妥当性を中心に― 精神保健研究, 38, 25-37.
- Parrillo, V. N., & Donoghue, C. (2005). Updating the Bogardus social distance studies: A new national survey. *The Social Science Journal*, 42, 257-271.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *The Robbers cave experiment: Intergroup conflict and cooperation*. Wesleyan University Press: Mddletown, Connecticut.
- 芝田裕一 (2016). 人間理解を基礎とする障害理解教育の在り方 兵庫教育大学研究紀要, 43, 25-36.
- Shomerus, G., Angermeyer, M. C., Baumeister, S. E., Stolzenburg, S., Link, B. G., Phelan, J. C., (2016). An online intervention using information on the mental health-mental illness continuum to reduce stigma. *European Psychiatry*, 30, 21-27.
- Someki, F., Torii, M., Brooks, P. J., & Koeda, T., Gillespie-Lynch, K., (2018). Stigma associated with autism among college students in Japan and the United States: An online training study. *Research in Developmental Disabilities*, 76, 88-98.

- Stuart, H., Arboleda-Florez, J., Satorius, N., (2012). *Paragigms Lost; Fighting Stigma and the Lessons Learned*. Oxford University Press, Inc. (スチュアート, H.・石丸正彦 (監訳) (2015). パラダイム・ロスト 心のスティグマ克服, その理論と実践, 中央法規)
- 杉山登志郎 (2010). いじめ・不登校と高機能広汎性発達障害 こころの科学, 151, 64-69.
- Torii, M., Someki, F. (2015). *The Education Program Changed Knowledge and Stigma Associated with Autism Spectrum Disorder in Japanese High School Students*. International Meeting for Autism Research, Baltimore, USA
- 徳田克己 (2003) 障害理解の発達段階を考慮した福祉教育の進め方. 日本教育心理学会総会発表論文集, 45 (0), 72.
- 徳田克己・水野智美編 (2004) 障害理解一心のバリアフリーの理論と実践一. 誠信書房.
- 鳥居深雪・渡辺眞一・井澤信三・山根隆宏 (2015). 発達障害に対する高校生のスティグマ―共生社会に向けたインクルーシブ教育の在り方の検討―、日本教育心理学会第 58 回総会論文集、86-89.
- 鳥居深雪・梅田真理・近藤武夫・小川修史・西尾祐美子・式部陽子 (2019) 高校生に対するオンライントレーニングのスティグマ改善への有効性, 日本教育心理学会第 61 回大会発表論文集.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self- control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129-147.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*, (WHO・障害者福祉研究会 (2002), ICF 国際生活機能分類―国際障害分類改訂版―中央法規出版
- 山中まりあ, 森永康子, 古川善也 (2017). 精神障害者に対する偏見の研究―認知・感情・社会的距離に着目して― 広島大学心理学研究, 17, 25-34.
- 米倉裕希子 (2012). 知的障害や発達障害者に対するスティグマティゼーション是正への取り組み―当事者とともにつくるサポーター講座― 社会福祉学研究紀要, 15, 71-76.
- 米倉裕希子・山中 創 (2016). 知的障害者のスティグマ研究の国際的な動向と課題―文献レビュー― 社会福祉学, 56 (4), 26-36.