

視覚障害児・者に対する一般の人の 態度を改善するための技法とその評価

筑波大学 徳田克己

I はじめに

1990年7月、公共機関や交通機関、勤務先などのあらゆる場所においてエイズ患者や感染者を含む心身障害者への差別を禁止するという内容の「全米障害者法」案が、アメリカ議会において可決された。この法律は「障害者と健常者の権利は全く同等であり、障害者が職業の権利などを行使用の際の壁を一切排除すること」を宣言したものである。一方、我が国においても、障害者雇用関係の法律をはじめとした法律や制度が整備されはじめられており、さらにボランティア活動の充実などもあって、従来に比べて障害者を取り巻く社会的環境はかなり改善されてきている。

しかし、いかに法律や制度が充実しようとも、社会の構成員のそれぞれが障害者を同じ社会の一員として理解し、受容しなければ、障害者が社会の中で精神的に豊かな生活をおくることはできない。ヘレン・ケラーの言葉に「最も耐え難い重荷は目が見えないということではなく、目の見える人の見えない人に対する態度である」という部分があるが、視覚障害者が社会へ適応し、社会的自立を目指す場合に、社会の人々の理解の無さや非好意的な態度がその大きな障壁となっているという事実が、視覚障害者本人をはじめとして多くの関係者から指摘されている。社会への「完全参加と平等」のためには、例えば統合教育を受けている視覚障害児のクラスメートやその教師、また視覚障害者を雇用している雇用主や同僚はもちろんのこと、日常的に接触する機会がほとんどない人にも正しい認識とそれに基づく受け入れの態度が必要となる。

これまで視覚障害者をはじめとする障害者に対する一般の人々の態度を改善させる試みとして、種々の特色のある活動がなされてきているが、そ

れらの実践が真に視覚障害者に対する態度を改善させる上で効果があったかどうかは疑問である。それは従来の活動に対する評価が客観的におこなわれていないことが多いからである。例えば、交流教育に参加した健常児に作文や感想文を書かせてその活動を評価する場合があるが、その方法では教師の意図が子供たちにストレートに伝わるために障害者に対する好意的な反応のみが提出されることになり、非好意的な反応は一人ひとりの子供の中に潜在化する結果になる。また教育現場における記名態度調査では、子供たちの反応を「社会的に望ましい方向」にゆがめてしまうことになる。

本論文では、著者が中心となって考案し、実際に学校教育の中で実践した、視覚障害児・者に対する一般人の態度を変容させるいくつかの技法について述べるとともに、態度変容活動を評価するための態度尺度についてまとめたい。

II 態度変容を評価するための態度尺度

障害児・者に対する態度を測定する方法については、徳田(1988d)、徳田・河内(1989)が従来より使用されている方法を分類して概観しているので、ここでは新しい尺度について簡単にまとめることにしたい。

そもそも態度とは、刺激と反応との間に介在する心的機能の一種と定義されるものであり、直接観察可能なものではない。河内(1990)は、態度を観察可能な外的刺激(独立変数)と観察可能な個人の行動(従属変数)との間の関係を説明するもの(媒介変数)であるとしており、態度は何らかの方法によって間接的に測定しなければならないものであると述べている。間接的な測定では心拍数や視力の測定のような直接的な測定に比べて、

結果に「あいまいさ」が残ることは否めず、また態度を測る測定用具の開発も大きな課題となる。

障害児・者に対する態度を測定する方法には、Yukerら（1986）などを代表とする質問紙法をはじめとして、Picture-Ranking法、Sociometric法、SD法、投影法、知識テスト法、誤答選択法などがあり、それらの方法の適用により、肢体不自由、視覚障害、聴覚障害、精神薄弱、精神障害、エイズ感染者などの多岐にわたる対象についての態度構造や態度変容に関する研究が進められてきている。

Picture-Ranking法は、障害児・者の写真や絵を一定の条件にしたがって並べる手続きを用いた方法であり、例えば、さまざまな障害児・者が描いてあるカードを被験者に渡して、「同じ職場で働きたい順番にカードを並べなさい」という指示をおこない、被験者が並べた順番に好意的な態度を示していると評定する方法である。この方法を用いた研究にRichardsonら（1961, 1968, 1970）の一連の研究がある。彼らは10歳～11歳のアメリカの健常児と障害児を対象にして、何枚かの障害児の絵を使用したPicture-Ranking法を実施した。男子には男子の絵を、女子には女子の絵を提示し、「どの子供が好きですか」「次にどの子供が好きですか」と尋ねていった。結果は好みの強い順に①身体に障害のない子供、②左下肢に補装具をつけ松葉杖を持っている子供、③車いすに座っている子供、④左上肢が欠損している子供、⑤顔面にマヒがあり口元が歪んでいる子供、⑥肥満児、であった。この順序には、居住地、経済的状況、被験者の障害の有無などによる差はなかったが、一部に性差が認められた。すなわち、女子は男子よりもSocial Impairment（顔の歪みや肥満）を好み、男子は女子に比べてFunctional Disabilities（車いすや四肢の障害）を好む傾向があった。我が国では徳田（1988e）が同様な手続きを用いて保育者養成校の学生における障害に対するPreferenceを調べている。

Picture-Ranking法は我が国ではあまり実施されていないが、それは我が国のこれまでの障害児・者に関する態度研究では質問紙による調査が中心であったこと、およびPicture-Ranking法には多少の倫理的な問題が存在することが原因である。

その倫理的な問題は、この手続きを使用することで「障害」ではなく「障害児・者」を順序づけることになる可能性があるというところに存在し、さらに調査実施後にその順序を被験者に意識化させてしまうという点にある。これらのことを避けるために、被験者の選択にあたって十分に配慮する必要がある。すなわち、実験者にとって一回かぎりの被験者では実験後に正しい「障害観」を持たせる指導を行うことは困難であるので、実験者が実験後に教育的な指導をおこなうチャンスが十分に得られる被験者を選択する（例えば教師が自分のクラスの学生を被験者として選ぶ）ことが不可欠の手続きとなる。

もちろん同様な倫理的な問題は他の方法（Sociometric法や質問紙法）においても存在するものであり、それぞれの尺度の適用にあたっては十分に注意しなければならない。

最近では、Sociometric testを用いて集団内での障害児・者と健常児・者の相互関係を測定するSociometric法が適用されることは少なく、SD法を含めた質問紙法を用いた「障害児・者に対する態度研究」が盛んに行われている。しかしこれらの研究の多くは障害児・者に対する態度が好意的（受容的）であるか、あるいは非好意的（拒否的）であるかという一次元的解釈をしているものがほとんどである。これはこれらの研究に用いられている尺度が一次元的なリッカートタイプであることが大きな原因であるが、最も頻繁に使用されているYukerらの開発したATDP（Attitudes Toward Disabled Persons Scale）系統の態度尺度を例にとっても、項目への反応得点を加算し総合得点を算出するという点において態度を一次元的にとらえて処理していると言える。一次元的尺度では一般人の障害児・者に対する態度を、正確にそして十分に説明することはできないことが実証されており（Whiteman & Lukoff, 1962；1964；河内, 1979, 1990）、この種の尺度を用いた場合の結果の解釈には十分に注意したい。

河内・徳田（1988）は、視覚障害児・者に対する態度を多次的に解釈することができる尺度（「視覚障害者に対する多次的態度尺度」）を構成し、それを新たに考案した後述する態度変容技法（オーソリティによる講義法、視覚障害者によ

る講演法，読書法，視聴覚教材を使用した映像法，盲人歩行や触察を体験するシミュレーション法，盲人の手引き実習法，視覚障害児のための教材作成法，視覚障害学生との合同授業法，盲学校文化祭の見学法，視覚障害理解のための啓蒙活動体験法）の実践的評価に適用している。この尺度は，河内ら（1983，1985，1988）によって因子分析による項目の検討および妥当性と信頼性の検討が詳細に行われており，利用価値の高い尺度である。

この尺度は視覚障害者に対する態度を多次元的に結果を解釈できるものであり，50の尺度項目によって構成されている。50の項目は10項目ずつの5つの下位次元から成っており，それぞれの項目は7段階に評定され，10項目ずつの合計点が算出される。つまり視覚障害者に対する態度が5つに分けられて，それぞれの尺度得点が出てくることになる。その5つの下位尺度の内容を以下に示す。

(1) 共に生きることへの拒否（拒否的態度）

生活の全領域，特に職業，住宅，娯楽などに関して，視覚障害者をどの程度拒否しているかが示される。

(2) 統合教育

視覚障害児も地域の学校において充分教育することができるし，その方がより多くの経験を積み，個性を伸ばせるという考え方で，統合教育をどの程度受け入れているかということが示される。

(3) 特殊能力

視覚障害者は触覚や聴覚が特に優れており，記憶力が非常によく，一般の人々が持っていない特殊能力を備えているという考えをどの程度持っているかが示される。

(4) 依存的な自己中心性

視覚障害者は自分の境遇に甘え，援助してもらうことを当然のことと思い，他人に対しては愛想が悪く自己中心的であるとする誤った認識をどの程度持っているかが示される。

(5) 交流の場での当惑

いろいろな場で視覚障害者に会った場合に，どのように話しかけていいのか，また援助すべきかどうか迷うということを示す次元である。

徳田（1990d）は，この尺度をすべての障害児・者に適用できるように再構成した上，さらに項目の言葉使いをより回答しやすいように改めた態

度尺度を作成し，標準化の作業を進めている。尺度の全体的な構成は河内・徳田（1988）と同様である。すなわち，全体で50項目から成り，それらは10項目ずつ5つの次元に分けられる。回答者は各項目について7段階評定（非常に賛成～非常に反対）を行う。すべての次元において，尺度得点が低いほど態度が好意的であると解釈できるように構成してある。以下に5つの次元とそれに含まれる項目を示す。なお，各項目についている番号はこの尺度における各項目の配列順序を示している。

①共に生きることへの拒否

1. 障害のある人と一緒に仕事をしてみたい。
6. 障害のある人と積極的に交流したい。
11. 障害のある人と喜びや楽しみを分かち合うことができる。
16. 障害のある人を自分たちの仲間に入れることに抵抗感はない。
21. 障害のある人に部屋を貸すことができる。
26. 障害のある人と一緒に楽しく生活することができる。
31. 障害のある人は，施設などで生活するよりも，一般社会のなかで生活するほうが良い。
36. 障害のある人は，すべての面で劣っているわけではない。
41. 障害のある人の福祉を慈善事業に任せるだけではいけない。
46. 障害のある人と，友人になりたい。

②統合教育

2. 障害のある子供も普通の学校で教育するのが一番良い。
7. 普通学校でも障害のある子供を十分に教育することができる。
12. 障害のある子供は普通の学校に入ることによって多くの経験をすることができる。
17. 障害のある子供は，普通の学校で教育を受けることが望ましい。
22. 障害のある子供は，普通学校の中でも十分に活動することができる。
27. 障害のある子供は，事情が許せば，普通学校へ入ったほうが良い。
32. 障害のある子供も，普通学校のなかで安全に生活することができる。

- 37. 障害のある子供は、特別の学校よりも普通の学校のほうが個性を伸ばすことができる。
- 42. 障害のある人に適した授業は、普通の学校でも十分にできる。
- 47. 障害のある子供を普通の学校に入れると、お互いの理解が深まる。

③特殊能力

- 3. 障害のある人は、超能力をもっているわけではない。
- 8. 障害のある人はあまり敏感ではない。
- 13. 障害のある人は、障害のない人よりも、いろいろな感覚が優れているわけではない。
- 18. 障害のある人が、特にながまん強いというわけではない。
- 23. 障害のあるほとんどの人が、人並み以上にすぐれた芸術的才能を持っているというわけではない。
- 28. 障害のある人は、障害のない人よりも、忍耐力があるわけではない。
- 33. 障害のある人が特に「普通の人が感じないことまで分かってしまう」ということはない。
- 38. 障害のある人も、ない人も記憶力は同じである。
- 43. 障害のある人が、他の人が何を考えているかを敏感に感じとれるわけではない。
- 48. 障害のある人は、話し相手の性格や心のなかを理解する特別な能力を持っているわけではない。

④自己中心性

- 4. 障害のある人は、相手のことをよく考えて物事をおこなう。
- 9. 障害のある人は、手伝ってもらうことを当り前とは思っていない。
- 14. 障害のある人は、決して自分の境遇に甘えているわけではない。
- 19. 障害のある人は、空想でものを言うことはない。
- 24. 障害のある人は、他人に対して親切である。
- 29. 障害のある人の態度はひかえめで謙虚である。
- 34. 障害のある人は、いつも他人の援助を待っているわけではない。

- 39. 障害のある人は、援助がなくても多くのことができる。
- 44. 障害のある人は、いろいろなことに希望を持っている。
- 49. 障害のある人は、いつもきちんとしている。

⑤交流の当惑

- 5. 障害のある人にも気軽に声をかけられる。
- 10. 障害のある人に、ためらいなく、ものを尋ねることができる。
- 15. 障害のある人を見ると、迷わず手を貸すことができる。
- 20. 障害のある人と、抵抗なく話をするができる。
- 25. 障害のある人が困っているとき、迷わず援助できる。
- 30. 障害のある人も自分と同じ世界に生きている。
- 35. 障害のある人ともコミュニケーションをとれる。
- 40. 障害のある人と付き合うときには、あまり気を使いすぎない。
- 45. 障害のある人に対して変な遠慮はしない。
- 50. 障害のある人に対して関心がある。

これらの尺度のほかに、視覚障害者に対する態度を測定するものとしてボガーダスの社会的距離を測定する方法（社会的距離尺度）がある。社会的距離を測定する方法はボガーダスが特定人種に対する偏見の研究のために開発したものであり、自分の集団の中にそのメンバーをどの程度受け入れることができるかという社会的親密さの程度を測定する方法である。以下の7つの項目が用意されている。

- ①結婚の対象として考えることができる
- ②個人的な友人としてつきあうことができる
- ③ごく近所に住む人としてつきあうことができる
- ④同じ職場で働くことができる
- ⑤私の町の住人として受け入れる
- ⑥訪問者としてのみ私の町に入ってもいい
- ⑦私の町から排斥する

以上に態度尺度の概略を述べたが、重要なことは態度変容活動を評価する場合には一次元的尺度

の使用を避けることである。すなわち、変容の量的な部分だけに注目するのではなく、質的な面を評価しなければならないのである。可能であれば、重複しないようにいくつかの態度領域を測定する複数の尺度の適用を勧めたい。例えば、多次元的態度尺度とボガードスの社会的距離尺度を併用すれば、態度の5つの次元（態度領域）と受容度を評価することができ、より多くの視点から変容活動の効果を評価することができる。

III 態度を改善させるための方法

ここでは筆者が中心となって行った視覚障害児・者に対する態度変容実験の概略について述べることにするが、まず態度変容の実験に対する考え方にふれておきたい。

ここで紹介する態度変容技法に関する実験は主に、将来、幼稚園教諭、保育所保育士、児童施設職員になる者を養成する保育者養成校において実施している。保育者養成校での実験は、それ自体が教育活動でなければならない。つまり原則的にネガティブな方向への態度変容は避けなければならない。もしそのような結果となっても十分に対応できる条件を整えていなければならない。すなわち従来の研究にみられるような「一回きりの、やりっぱなしの態度調査」ではなく、実験後も十分な教育の機会が持てる被験者のみを選択し、もしネガティブな結果が生じたとしても適切に時間をかけて指導がおこなえる条件設定が必要である。ここに紹介した実験は授業計画に組み込まれた教育活動であり、被験者をすべて著者の担当している授業の受講生の中から選択しており、十分な事後指導をおこなっている。調査はすべて無記名でおこない、また授業担当者が実験者であることによる、いわゆる「実験者の効果」が生じないようにその手続きについて十分に配慮している。また、この実験自体が授業として位置づけられているため、このことだけに多くの時間をかけることはできない。実験は「社会福祉2」の時間において実施したが、どの手続きも1～2時間で終了するようにした。つまり、学校教育の中では短時間の指導で最大の効果のあがる方法を検討する必要があったわけである。

なお、以下に紹介する変容技法の効果を「多次元的態度尺度」（河内・徳田、1988）の態度次元

別に表1に示した。この表の「+」は好意的な方向に統計的に有意な態度変容があったことを示しており、「-」は非好意的な方向への態度変容効果があったことを表している。また「×」は態度変容がみられていないことを示し、百分率は対応のあるt検定の結果の危険率を表している。

(1) オーソリティによる講義法（徳田・河内、1988；徳田、1988b）

通常、一般の人々は視覚障害者に関する話題にふれるのはテレビのドキュメンタリー番組や視覚障害者の偉業をたたえるニュース、週刊誌や新聞の記事がほとんどであろう。そのような偏った情報から作られる「盲人像」は現実とはかなりのずれがある場合が多い。徳田（1988c）、徳田（1989g）は、計531名の学生に対して「盲人に関して疑問に思うこと」「弱視者について疑問に思うこと」を調べるために自由記述式の調査をおこなった。その結果、盲人や弱視者について一般人は極めて無知であり、多くの間違った認識を持っていることが明確になった。例えば「盲人は黒いサングラスをかけているが、かけることによって見えるようになるのか」「盲人はよく指先が目になっていると聞くが、本当に見えるのか」「いつも真っ暗で眠くならないか」「相手の顔をさわって相手が誰かを知ること」「朝と夜の区別はつくか」「子供も必ず盲人になるのか」などといった疑問が多く提出されており、正しい認識を与えることの必要性を痛切に感じる。

提出された疑問から学生たちが知りたい情報を中心にして講義内容を構成し、視覚障害者に関する講義を、視覚障害学の専門家（オーソリティ）であるその大学の教員がおこなった。80分間の講義によって、53名の学生が、視覚障害の種類、点字や過去の盲人用文字、点字触読の仕方、盲人の夢、スポーツ、歩行の不自由さ、職業、中途失明者の心理、開眼者の心理、異性とのつきあい、趣味、食事の仕方、盲人の手引きの仕方などについて学習した。

講義の1週間前に前述した「多次元的態度尺度」（河内・徳田、1988）を用いて被験者の態度を測定し、講義後に再度同一の尺度を用いて態度を測定した。尺度の適用の際、氏名を書かせると回答に歪みが生じることが予想されたため、ペンネームを用いて実験者側に被験者を同定できないよう

表1 態度変容技法の次元別効果

下位次元 変容技法	共に へ生 のき 拒る 否こ	統 合 教 育	特 殊 能 力	依 中 存 心 的 性 な 自 己	交 当 流 惑 の 場 で の	備 考
オーソリティによる講義法	×	×	＋ 1%	×	＋ 5%	講義者の信憑性（信頼性、専門性）による
視覚障害者による講演法	＋ 1%	×	＋ 1%	×	＋ 1%	講演者の status、話の内容による
読書法	＋ 1%	×	－ 1%	＋ 5%	＋ 1%	書物の内容による
映像法	＋ 1%	＋ 1%	－ 1%	＋ 1%	＋ 1%	教材の内容による
手引き実習法	＋ 1%	＋ 1%	×	＋ 1%	＋ 1%	援助行動発現傾向がある
シミュレーション法	＋ 1%	＋ 1%	＋ 1%	×	＋ 1%	失明恐怖の増大
合同授業法	＋ 1%	＋ 1%	×	＋ 1%	＋ 1%	お互いの人格的理解が可能
教材作成法 フィードバックなし	×	×	＋ 1%	×	×	一方通行のコミュニケーション
教材作成法 フィードバックあり	＋ 1%	×	＋ 5%	＋ 5%	＋ 1%	スライド、ビデオ等によるフィードバック
盲学校見学法	＋ 1%	×	＋ 5%	×	＋ 1%	これは盲学校の文化祭を見学した結果である

に配慮した。

実験の結果、「特殊能力」と「交流の場での当惑」のふたつの次元では態度が好意的に変わったが、「共に生きることへの拒否」「統合教育」「依存的な自己中心性」の3つの次元では態度の改善はみられなかった。つまり、講義によって知識を与えるだけでは、視覚障害者と共に働いたり、仲間に入れることに対する拒否傾向を軽減することができず、また統合教育に関しても態度が変わらず、さらに盲人は自己中心的であるとする見方にも変化がなかったわけである。

このような講義法を用いる場合の変容効果は多くの要因によって規定されているが、その第一に挙げられるのが講義者の要因である。聞き手の態度を効果的に改善するためには講義者の信憑性が高くなければならない。信憑性が高い講義者とは、専門性が高く（視覚障害に関して正確な情報を入力し、正しい認識を持っているということ）、信頼性が高い（講義の内容が伝聞ではなく、講義者が実際に体験したことを伝えようとしていること）者のことである。聞き手の持っていた認識と講義の内容が大きくかけはなれていた場合には、講義者の信憑性がかなり高くないと聞き手の態度は変容しない。

また講義者が視覚障害者の生理や心理、生活や福祉の内容を淡々と話す場合と情緒的な訴えをまじえながら講義を行う場合とでは変容の程度が異なり、また講義者が自分の考えを強く主張するか否かでも効果は違ってくる。

このように講義法の効果は講義者の信憑性と講義の手続きに規定される部分が大きいのであるが、それでは信憑性が高い講義者とは具体的には誰なのであろうか。最も高い信憑性を持つ講義者は「視覚障害者」であろう。視覚障害者が自分の経験や考えをまじえて講義することが、態度変容にとって効果的である。

(2) 視覚障害者による講演法（徳田・河内，1988；徳田，1989a）

視覚障害者を正しく理解するためには、視覚障害者と直接接触することが効果的であるという考え方は事実である。実際、盲人と話をして初めて盲人に対する認識の誤りに気がついたという場合も少なくはないであろう。しかし従来の多くの研

究は、単に盲人と接触すれば態度が改善するわけではないことを示している。

それでは視覚障害児・者に対する態度が改善されるような接触とはどのようなものであろうか。結論を言えば、structured な（計画化された）接触は態度を改善するためには有効であるが、unstructured な接触は有効でない場合が多いばかりか、逆に視覚障害者を否定する方向に態度が変容することもあるということである。structured な接触とは統合教育の場での障害児と健常児の接触や地域の交流会での接触のような目的や方法がよく検討されている接触のことであり、また、unstructured な接触とは日常生活場面での偶然の接触や目的や方法が不明確な接触を指しており、町を歩いていて不意に接触する機会を持つことや偶然テレビ番組で見ることを含んでいる。当然、授業において視覚障害者の講演を聞くことはstructured な接触である。

実験の被験者となったのは短期大学の女子学生51名であった。彼女たちは前述した「オーソリティによる講義」を聞いた1週間後、39歳の男性全盲者による60分間の講演を聞き、その後20分間の自由な質疑応答を行った。その結果、「共に生きることへの拒否」「特殊能力」「交流の場での当惑」の3つの次元において態度の改善がみられた。オーソリティによる講義法の効果と比べると、「交流の場での当惑」の改善の程度が非常に大きく、また講義法では変容効果が認められなかった「共に生きることへの拒否」の次元での改善がみられている。これは学生たちが実際に盲人に会ったことで、また全盲講演者の感動的な話によって、知識を得るだけでなく、情緒的な反応を示したからである。講演後の感想の中に「視覚障害者がこんなに明るいとは知らなかった」「話に感動した」「今度盲人が困っていたら進んで手を貸してあげられる気がする」といったものが多かったことから、この技法の情緒的な反応を生起させることにおける効果が確かめられる。

(3) 読書法（徳田，1989e；徳田，1990a）

人は本を読むことによって、知識を得る、また自分の認識の誤りに気がつくなど、さまざまな学習をする。1冊の本を読んだことからその人の人生が変わることさえある。その読書のパワーを視覚

障害者に対する態度の改善に利用したのが読書法である。短期大学の女子学生（25名）を実験の対象とし、読書材料として長谷枝美子著「ママの目をあげたい」（小学館、1986）を用いた。この本の内容は網膜芽細胞種によって失明した子供を育てていく母親の記録を中心としたものであり、情緒的な部分が多くあり、また盲児の日常生活の様子や学習内容についての記述があるものであった。態度変容の実験に使用する本としては、知識が得られることと情緒的な反応が得られることから適切であったと言えよう。

結果は、「共に生きることへの拒否」「依存的な自己中心性」「交流の場での当惑」に関しては態度が改善したが、「統合教育」に関しては変化がなく、「特殊能力」に関しては逆にマイナス方向に態度が変容し「視覚障害者は特殊な能力を備えている」といった誤った認識が強まる結果となった。これは本の内容が盲児と母の努力している様子に焦点が当てられているために、被験者が「もし自分がその子の立場であったならばとても本に書いてあるようにはいかない。この盲児が特殊な能力を備え、その上で努力をしているからうまくいっているのだ」と感じたからであろう。つまり、情緒的な反応を示した（感動した）反作用として、盲児の能力を過大評価あるいは特別なものとしてとらえるわけである。講義法や講演法ではこの次元の変容は有効に行われていることから、「特殊能力」に関しては正確な事実を伝えるコミュニケーションの形態をとらなければ適切に態度を変容させることができないことが示唆される。

さらに徳田（1990a）はSD尺度を用いて、弱視児・者に対するイメージの変容における読書法の効果を検討している。その実験には短期大学幼児教育科女子学生81名が被験者として参加した。読書材料として、鈴木月美著「光れ隻眼0.06」（読売新聞社刊行）を使用した。この作品は、第10回読売女性ヒューマン・ドキュメンタリー大賞を受賞したものであり、多くの人に読まれ、高い評価を受けている作品である。この作品は、ひとりの弱視児が小学校弱視学級に入学してから卒業するまでの学校生活の中で、大きく成長していった姿を、弱視学級の教師の目を通してみていった

内容であり、感動的な作品である。また、弱視児の心理学的な解説や必要とされる教育的配慮の解説が随所にあり、読み手に正しい認識を持ってもらうためには最適な内容となっている。

実験の結果、読書前後において大きなイメージの改善がみられた。イメージの大幅な改善のためには、情緒的な内容（感動や共感を生起する内容）が必要であるが、しかしその程度が過ぎると不適切な認識を与えてしまう。例えば「視覚障害児はみんな清く、貧しく、美しく一生懸命努力を続けており、自分たちが感じているような楽しさやうれしさにはあまり縁のない子供たちである」といったような認識を持つ場合があるのである。反対に、情緒的な内容に乏しい読書材料であるとイメージの改善はあまり期待できない。この点からみても、「光れ隻眼0.06」は適度な情緒的な内容を含み、しかも弱視児・者に関する正しい認識（心理学的、生理学的認識）を持たせるといって、読書法の読書材料としては効果的な作品であった。

さらに、この作品がフィクションではなく、ドキュメンタリーである点も有効であった原因のひとつである。何らかの情報を与えて態度やイメージの変容を図る場合には、その情報の信憑性が大きく関与してくる。「光れ隻眼0.06」は実話であり、しかも弱視学級の教師が書いているという点で信頼性、専門性ともに高かったのである。

しかし、もちろんのことであるが、読書法の場合使用する読書材料の選択を誤ると期待するほどの変容効果は得られないことも事実である。読書材料の内容の違いによって変容効果の差がどの程度出てくるか、さらに読書材料の持つどのような要因が変容効果を規定しているのかなどについては、さらに詳細に吟味していく必要がある。

(4) 映像法（徳田、1989）

1981年の国際障害者年以來、テレビや新聞・雑誌等で障害者に関する映像や記事にふれない日はないくらい「障害者」は日常的な存在になってきている。特に、テレビではニュースやドキュメンタリー番組で「障害者」が取りあげられることが多く、一般の人たちが多数視聴していると思われる。映像を媒体として「障害者」と接触する方法は、間接的でしかもstructuredな接触法であり、いくつかの先行研究によってその効果が検討され

ている。例えば、Donaldson（1980）はビデオで45分間障害者を見せることによって被験者の態度が肯定的な方向に変容したことを報告しており、また、SedlickとPenta（1975）は四肢まひを持つ障害者がリハビリテーションを受けている場面を17分間見せることによって、視聴者の態度が好意的な方向に変容したことを確認している。

もちろん変容効果は読書法の場合と同様に、その実験に用いた映像の内容に大きく依存していることは明らかであるが、重要なことは、実験者が最大限の変容効果を企図して用意した映像によって、視聴者の態度がどのように変容するかを客観的に評価するところにある。つまり、視覚教材によって視覚障害者の態度の変容が可能かどうかを確認することであり、その効果が確認できれば学校教育や社会教育の中での福祉教育において、ビデオ教材をどのような配慮のもとに使用すればよいかを示唆される。

映像法の効果は、短期大学の50名の女子学生を対象にした。用いた映像はNHK製作「NHK特集のぞみ5歳—手探りの子育て日記—」（45分）をビデオ収録したものであった。この番組は、全盲の両親が正眼児の女兒を苦労をしながら育てていく内容であり、感動的なシーンも多く含まれている。また、これを視聴することで、全盲者の生活とそれをとりまく多くの問題を認識することができる。つまり、視覚障害者に関する知識と情緒的反応の両方を得ることができるわけである。

結果では、「共に生きることへの拒否」の次元の態度は改善し、視覚障害者と一緒に働いたり、仲間に入れることへの拒否がなくなる傾向が確認でき、また「統合教育」の次元では統合教育に賛成する方向に態度が変容した。さらに、「依存的な自己中心性」の次元と「交流の場での当惑」の次元でも態度が大きく改善する結果が得られ、視覚障害者の人格を正しく認識し、視覚障害者と接する場合の困惑が少なくなる傾向が確かめられた。

しかしながら、「特殊能力」の次元では読書法と同様に態度がネガティブな方向に変容した。「視覚障害者は超能力的な存在である」という方向に認識が変化することは、視覚障害者を誤って理解する傾向が強まることであるので好ましいことではない。読書法とともに映像法においては、その

技法の単独の使用は避け、客観的な事実を伝達することができるオーソリティによる講義法あるいは講演法を併用すべきである。

(5) 盲人の手引き実習法（徳田，1989b）

国際障害者年を契機として、日常生活の中での障害者に社会の人々の目が向けられるようになり、またさまざまなキャンペーンなどの効果もあって、車イスの人や盲人に手を貸している人をよく見かけるようになった。19歳から65歳までの85名を対象にした調査の結果では、盲人を手引きしたことがある人は9名であり、全体の約10%にすぎなかった（この結果は未発表であるが、徳田・埜，1988にこのことに関連する結果が報告されている）。このような手引きの体験を持っている人の視覚障害者に対する態度はそうでない人の態度と異なるのであろうか。

予想としては手引きの体験を持っている人がより好意的であろうと思われるが、むしろ好意的であるから手引きをした経験があるという関係があるのであろう。それならば手引き体験を持っている人とそうでない人を比べる手続きでは、どちらが好意的な人たちかということの答は出ても、手引き体験を持つことで態度がどのように変化するかということは不明である。そこで46名の女子学生に同じ手引きの体験を持たせて、その後の態度の変わり方を検討する実験を行った。

まず、教室内で盲人の手引きの方法を15分間講義し、その後実際に盲人を15～20分間手引きし、道路や公園内を手引き歩行した。歩行中、被験者は盲人に手引きの仕方の基本を教わったり、世間話をして自由に会話を交わした。2名の盲人がこの実験に参加し、被験者は順番に手引きをした。自分が手引きをしていない時間（40分程度）は他の被験者が手引きをしている場面を観察するという手続きであった。

その結果、「共に生きることへの拒否」「統合教育」「依存的な自己中心性」「交流の場での当惑」の各次元での態度が好意的な方向に変容した。「特殊能力」に関しては手引き体験を持つ前後での変化は認められなかった。改善を示した次元の中でも「交流の場での当惑」は最も大きな変化があった。実際に盲人と接し、言葉を交わし、そして手引きの方法を学習することは、それがたった

1時間程度の授業であっても「困っている盲人に気軽に声をかける」態度を形成する上で非常に効果的であることが確認されたわけである。特に、この次元は実際の手引きなどの援助行動ととても密接な関係があるので、大きな改善を示したことは重要な意味を持つと考えられる。

(6) シミュレーション法(徳田, 1989c)

この技法は視覚障害の状態をシミュレート(模擬体験)する方法であり、目かくしをして盲の状態を体験するものである。その状態にならないと本当のその人の気持ちや立場は理解できないと言われるが、このシミュレーション法はその状態に近い体験を持つことで視覚障害者の感じる不便や不安を肌で感じ、認識を深めることを目的とした方法である。

WilsonとAlcorn(1969)は被験者に8時間の障害のシミュレーションを行わせたが、その後被験者に有意な態度の変容がみられなかったことを報告した。この実験で被験者がおこなったシミュレーションは①盲(目に不透明な包帯をする)、②聾(耳栓をする)、③利き手を失った状態(利き手を身体にしばりつける)、④足を失った状態(車いすにすわる)の4つであった。有意な態度の変容がみられなかった理由として、彼らは、シミュレーションにおいて、実際に被験者が障害者の擬似体験をしたかどうか明確でないことを挙げている。すなわちこの実験では、現実に障害をもつ人が受けている「障害者としてのdisability」を体験したのではなく、不便さのみが強調された「障害のdisability」だけを体験した可能性があると考えられるのである。

これに対してClareとJeffrey(1972)は、条件が十分に統制された実験を行い、障害のシミュレーションによって態度が有意に変容し、しかもその効果が4か月間持続するという結果を得た。この実験がWilsonとAlcorn(1969)の実験と大きく異なったのは、周囲の一般人がシミュレーション体験者をどのような目で見ているかということに常にフィードバックできる点であった。つまり「障害者としてのdisability」を体験できたわけである。

著者の行った実験では、短期大学幼児教育科女子学生43名を被験者に選んだ。この実験では、被

験者はまず教室内で視覚障害者の手引きの方法の講義を受け(15分)、その後ふたりずつのペアになり、ひとりがアイマスクをして視覚障害者のシミュレーションをおこない、残りのひとりがその手引き者となって校舎内を歩行した(15分)。さらに、校舎より約100メートルはなれている公園まで、点字ブロックにそって歩行した。公園内では、手引き者に援助されながら遊具(ブランコ、滑り台など)を体験したり、いろいろなものを触察する体験をした(約30分)。その後、点字ブロックを利用して学内まで独力で歩行し、教室に戻った(15分)。

学内、道路、公園内には、実験に無関係の多くの人がいたが、それら周囲の人の様子は手引き者を通じて被験者に詳細に伝えられた。この手続きによって被験者は「障害者としてのdisability」を多少とも体験できたと思われる。

アイマスクをして約1時間のシミュレーションを行った43名の態度の変化についてみると、「依存的な自己中心性」の次元を除く他の4つの次元において態度が改善する結果であった。「依存的な自己中心性」の次元の態度が改善されなかったのは、シミュレーション法によってはその種の情報を得ることができなかったからである。直接接触したり、本を読んだり、ビデオをみるような、視覚障害者の人格に触れるような体験がない限り、この次元は改善されにくい。

オーソリティによる講義法と視覚障害者による講演法を除いた他の技法では改善のみられなかった「特殊能力」の次元が、この「シミュレーション」法では改善され、「視覚障害者は特殊な能力を持っている」とする誤った認識が弱まる傾向があった。これは自分でもアイマスクをした状態で歩くことができ、またさわることによって多くのものが分かるという学生の自己体験が「盲人は超能力とも言えるほどの特殊な能力を備えている」という考えを変化させたのであろう。前述した、「手引き実習法」では盲人と一緒に歩いたにもかかわらず、学生の自己体験がなかったために盲人の能力を過大評価する結果となっている。

この実験に参加した学生に実験後に、盲人の模擬体験をおこなったことに関する感想文を書かせ、その回答を分類したところ①盲人の歩行の困

難さを認識した(27名), ②失明することにたいへん恐怖を感じた(12名), ③手引き者との信頼関係が重要であることを認識した(6名), ④機会があったら盲人に手を貸したいと思う(5名), ⑤さまざまなものが歩行の障害物になることに気がついた(4名), ⑥盲人にとって車やバイクがとてつもないものであることに気がついた(3名), ⑦点字ブロックの重要性を認識した(2名)という結果が得られた(人数は延べ数)。この記述の中で, 他の技法の感想と比べて特徴的なのは, 失明に対する恐怖がたいへん強く出ている点である。盲人の体験を通して, 「盲の状態は想像していたほどたいへんなわけではないが, 自分が失明することを考えるととても耐えられない」と学生は感じたのであろう。つまり, この実験に参加した学生は「盲人」に対しては認識が深まり, 視覚障害者に対する態度が全体的に好意的になったが, 同時に「失明」に対しては強い拒否反応を示すことになったわけである。

(7) 合同授業法(徳田・柿沢, 1990)

これまで検討してきた技法では変容効果が大きいことが確認されているが, 同時に「相互段階でのコミュニケーション」が不十分であるといった欠点も有している。講義法, 読書法, 映像法は, 「一方通行のコミュニケーション」であり, 取り扱われた内容についての認識は深まるが, それらの実践を通して生じた疑問をすぐに解決することはできない。手引き実習法や視覚障害者による講演法では時間的な制限が大きく, 「相互段階でのコミュニケーション」がないわけではないが, やりとりできる情報量が非常に制限される。

そこで, 十分な「相互段階でのコミュニケーション」をとることが可能な, 被験者と同年齢の視覚障害者との合同授業法を考案し, 以下に述べる方法にしたがって実践した。

実践した合同授業は, 盲学校専攻科の学生(全体で11名, 男子6名, 女子5名, うち1名は全盲男性であり, 10名は弱視者)と保育者養成校の学生(42名, 全員女子)が数人のグループ(盲学校の学生ひとりと保育者養成校の学生3~4人)で町に出て, 「町の中の視覚障害者に不便な場所」を写真にとり, そのことについて, あるいは生活全般のことについてお互いに話し合うという, あ

る共通の作業をおこなうという形式の授業であった。すなわち, この合同授業では視覚障害者と正眼者の一種の共同事態を構成したわけである。具体的には, 以下の手続きによった。

①盲学校の学生に対しては盲学校教員が, 保育者養成校の学生に対しては短大教員がそれぞれ事前指導をおこなった。指導の内容は合同授業の意義と方法についてであったが, 保育者養成校の学生に対しては盲学校の学生と行動する上で配慮を要する点(例えば, 自分たちのペースで行動しないこと, 喫茶店やレストランなどに入った場合にはメニューを読むこと, 病気や障害原因のことを必要以上に聞いたりしないことなど)を特に指導した。事前指導は合同授業の一週間前におこなわれた。

②授業がおこなわれたのは, 盲学校の学生では選択科目「心理学」の時間であり, 保育者養成校の学生では保母資格取得のための必修科目「社会福祉2」の時間であった。グループ分けをおこない, 盲学校の学生ひとりと保育者養成校の学生3~4人からなるグループが11グループできた。

③短大教員から「事前の打ち合わせ通り, 視覚障害者にとって危険あるいは不便と思われる場所の写真を2~3枚とり, 指定された時間までに今いる場所に帰ってくることで, 残った時間はできるだけ喫茶店などに入って雑談すること, グループ単位で行動し他のグループと一緒に行動しないこと」などの指示が与えられた。また各グループに1台ずつ使い捨てカメラが渡された。

④まず, 各グループにおいて自己紹介をおこない, どこに行くか, 何をするかを話し合われた。自由に行動できる時間として1時間15分が与えられた。その間, 教員2名は連絡の取れる指定した場所に待機した。

⑤1時間15分という制限時間であったが, 全員が再集合したのは1時間30分後であった。再集合した時点で, 記念写真をグループごとにとり, 解散した。解散後, 盲学校学生は学校に戻った。また1週間後の「心理学」の授業において合同授業の感想を書き, 提出した。保育者養成校の学生は授業後, 短期大学に戻り, 実験者(短大教員)が用意した態度調査に答え, さらに合同授業の感想を書いて提出した。

合同授業法では、「特殊能力」を除く4つの次元において態度が改善するという結果が得られた。一緒に活動をしている間は自由に会話したが、そのことによってお互いの人格的理解が進み、このように全般的に好意的な方向への態度変容をもたらす結果になったのである。この技法は小・中学校で実践されている交流教育に形態が近いものであるが、お互いに明確な目的意識をもち、対等の立場で協同作業を行う点において、単に時間と場所を共有する傾向になりがちな交流会とは多少性格を異にするであろう。つまり、態度の改善を目的とした直接的な接触を計画する場合は、障害者だけが依存的になる関係の接触の仕方ではなく、双方が同じ重みの役割をもつ、あるいは障害者の側が多少リードした関係を準備することが必要となる。有効と思われる例として、手引き実習法や点字学習会の開催、朗読の学習会の開催などがある。

「特殊能力」の次元に関しては、合同授業法は手引き実習法と同様に態度を効果的に変容させることができなかつた。これらのふたつの技法はどちらも個人的な会話が可能な直接接触法であるが、それによってお互いの人格的理解が進んでも、盲人の持つ能力の客観的な評価にはつながらない。

(8) 視覚障害児のための教材作成法(徳田, 1990b)

視覚障害児のための「さわる絵本」を保育者養成校の授業において作成することによる態度変容効果を検討した。その際、それらの絵本が寄贈された盲学校の子どもたちの絵本に対する反応や指導者の意見などが作成者である学生にフィードバックされることによって、態度変容効果をさらに高められることが予測された。すなわち自分たちが作った絵本がどのように使用され、どのように喜ばれ、またどのような欠点があったかなどについての情報を作成者にフィードバックした場合の方が、単に作成しただけの場合よりも、障害児・者に対する態度を好意的に変容させる効果が大きいわけである。ここでは、このフィードバックの効果を確認した実験の結果を紹介したい。

短期大学幼児教育科学生74名を被験者とした。そのうち、絵本を作成しただけで子供の反応などの情報がフィードバックされていないA群は39名で

あり、情報がフィードバックされたB群は35名であった。通常の授業である「社会福祉2」の時間に絵本の作成の意義と具体的な作成方法を指導し(徳田, 1989f), 同時に態度尺度を実施した。被験者は4~6名のグループに分かれ、約2週間かけてそれぞれ独自の工夫をしてさわる絵本を作成した。

結果をみると、まず「共に生きることへの拒否」の次元においては、A群では作成前後において統計的に有意な得点の変化がみられていないが、B群では有意な得点差が認められた。すなわち、絵本を作成する経験を持つだけでは拒否の態度は改善されず、作成された絵本が実際に子どもの指導に役立っている場面を見ることにより何らかの情緒的な反応が生起してはじめて、この次元の態度が改善することになる。

「統合教育」の次元では、両群とも作成前後において大きな得点の変化はなかつた。この次元の変容には統合教育に関する情報が与えられるかどうか、またどのような内容の情報が与えられるか、視覚障害児との直接的な接触があるかどうかのポイントになる。盲学校教育を紹介した書物を用いた読書法や視覚障害児のための専門教育の内容を解説したオーソリティによる講義法ではこの次元の有意な変容はみられていない。一方、ひとりの視覚障害児の統合教育の様子を扱ったドキュメンタリーを用いた映像法や実際に視覚障害者と個別に接する手引き実習法では統合教育を認める方向に態度が変容している。この教材作成法では統合教育に関する情報が一切被験者に与えられなかつたこと、および視覚障害児との直接的な接触がなかつたことから有意な変容がみられなかつたわけである。

「特殊能力」の次元では、両群とも作成前よりも作成後の方が態度が改善している。これは両群とも作成後の絵本の発表会において、被験者一人ひとりが目隠しをして絵本をさわる経験を持ったからである。視覚障害者のシミュレーション体験によって「触ってわかる」感じを自分でつかんだことから、「視覚障害者は特殊な能力を持っている」といった誤った認識を改善するに至ったのである。この次元の改善には、科学的な知識を整理し与える講義法や視覚障害者による講演法、ある

いは実際に目隠しをして歩行する盲人歩行のシミュレーション法が有効であることが確認されているが、触察を体験する方法の有効性が確認できたことから態度変容技法における「視覚障害のシミュレーション」の内容を計画する場合に多様な展開が考えられる。例えば、絵本の触察が効果的であったことから考えると、紙幣や硬貨の触察による識別のような、より日常的な課題も活用できよう。筆者が試みに授業において紙幣と硬貨の識別の実習を行ったところ、学生（45名）は短時間（約15分）で「さわってわかる」感じをつかんだようである。これを盲人歩行のシミュレーションと組み合わせれば、より効果的であると考えられる。

「自己中心性」の次元に関しては、A群では有意な得点の変化がみられなかったが、B群では有意な得点の変化が認められた。この次元での態度の改善には、視覚障害者との相互関係のコミュニケーションが必要である。A群は絵本を作成し贈呈しただけの一方通行のコミュニケーションであったが、B群は子どものスライドを見ながら筆者による解説を聞いており、その解説にはそれぞれの絵本に対する子どもや教師の感想が含まれているといった、相互関係に近い関係のコミュニケーションがあった。この点から考えると学生が直接子どもたちに絵本を渡し、一緒に遊ぶといった試みを行えば、さらにこの次元の態度が改善していくであろう。

「交流の当惑」の次元においては、A群では作成前後において有意な得点の変化はみられなかったが、B群では作成後に大きく態度が改善した。これはスライドを見ながら解説を聞くことによって、被験者が視覚障害児に対する親近感が増したことが影響したと思われる。つまり、視覚障害児のスライドを見、また話を聞くことで視覚障害児・者の正しいイメージが作られ、接触に対する「構え」が形成されたのである。

(9) 盲学校見学法

教員・保育者養成関係の学校の授業やPTA活動の一環として、一般の人が特殊諸学校や児童福祉施設の見学を行うことがある。見学の内容はさまざまであろうが、「見学をすることが態度の改善に対していかなる影響をもつか」は非常に興味深い点である。ここでは、一般の人が参加しやすい

「盲学校の文化祭」を見学した結果を紹介したい。

この実験に参加したのは短期大学女子学生54名であった。見学のマナーや積極的に視覚障害者とふれあうことを指示する内容の30分程度の事前指導を行った後に、盲学校の文化祭を約1時間30分見学した。被験者は盲学校の中では自由行動が許された。被験者が参加したのは、美術・書道・生花などの作品展、文科系のサークルの研究発表、模擬店、視覚障害教育の歴史展、あんまコーナー（実際にマッサージを受けることができる）、演劇、器楽演奏、視覚障害者の職業問題に関する座談会など、内容は多彩であった。被験者によって、見学した（参加した）内容は異なるが、それぞれかなり積極的に盲学校の生徒や教員と言葉を交わしたようであった。

しかしその結果は、他の変容技法の効果と比べて特筆すべき点があるわけではない。表1に示してあるように、「統合教育」「依存的な自己中心性」の次元では態度の改善が見られていない。個人的な直接接触の機会がある手続きであったにもかかわらず、「依存的な自己中心性」の次元に変容がみられなかった。おそらくこれは、この方法における直接接触がどちらかと言えばunstructuredなものに近かったからであろう。被験者の側からすれば、手引き実習法や合同授業法のように視覚障害者を個人的に紹介されることがないので、どの教室にどのような視覚障害者がいるかがわからなかったわけである。しかし短大の教師に指示されたように積極的に言葉を交わさなければならぬという気持ちも強く、さらに時間的な制限もあって、結果的にお互いの人格的理解を深めることに至らなかったであろう。

また5%水準であったが「特殊能力」の次元において、統計的に有意な態度の改善がみられていることも興味深い点である。一人ひとりの被験者についてみてみると、この次元の尺度得点が大きく変化している者と全く変化していない者に別れるようである。その2者を分ける体験が何であったかは不明であるが、研究的な興味がわく点である。さらに、文化祭のような特別な機会ではなく、通常の盲学校の様子を見学することの態度変容効果についても今後詳しく検討していきたい。

(10) その他の方法

ここに挙げた技法の他、盲人の声を利用する音声評価投影法（山内，1983；1989），協同事態での接触法（山内，1982），対人的接触法（山内，1984），点字学習体験法，交流会法，視覚障害の啓蒙活動体験法などが実践あるいは考案されている。特に山内の音声評価に関する研究の成果は、今後、変容技法の併用を考えていく上で重要な示唆を与えてくれるものである。

(11) 変容効果の持続性（徳田，1990c）

実践直後に大きな変容効果が得られたとしても、その効果が長期間にわたって持続しなければあまり意味はない。すなわち上に述べた技法がいかに効果的であっても、改善した態度が少し時間が経つとすぐに元に戻ってしまったのでは真の態度改善とは言い難いのである。人種差別を解消するためにおこなわれている欧米の研究の結果などを概観すると、単に知識を与えるだけの講義法よりも、情緒的な反応がともなう技法、例えば手引き法や読書法などの方が効果が長期間持続するのではないかと予想される。

ここでは最も効果的な態度変容技法のひとつである盲人の手引き実習法の効果を、手引きの体験直後、2か月後、5か月後の時点で測定した結果を紹介する。短期大学幼児教育科女子学生46名を被験者とした実験の結果では、「共に生きることへの拒否」の次元は実習直後と2か月後ではほぼ同程度の好意性が示されているが、5か月後では非好意的な方向に態度が変化する結果となっている。この次元の態度を効果的に変容させるためには被験者の情緒的な反応（共感や感動）を引き出す必要があるが、手引き実習法は被験者の情緒的な反応を引き出すことに関してはかなり有効な方法であった。時間経過とともに手引き実習において感じた共感や感動が薄れ、徐々に実習前の方向に態度が変化していったと考えられる。

「統合教育」の次元では、実習直後に統合教育を容認する方向に態度が大きく変容し、2か月後、5か月後にはさらにその傾向が強まっている。つまり、時間経過とともにさらに態度が改善する方向に向かったわけである。これは、被験者が幼児教育・保育系の学生であり、5か月後の調査の時点において、幼稚園教諭や保育所保育士として就職しているものが多かったことの影響であろう。

手引きの実習によって統合教育に賛成する態度が明確になり、その後の短大での学習や職場での実践を通して統合教育に賛成する傾向がさらに強まったのである。

「特殊能力」の次元は、手引きの実習直後では実習前に比べて、誤った認識をもつ傾向が弱まっており、2か月後、5か月後と時間が過ぎるにしたがって、さらに好意的な方向に態度が変容していることが認められた。

「自己中心性」の次元では、実習前に比べて実習直後に大きく得点に変化している。つまり手引き実習によって被験者は「視覚障害者は他人に対して手伝ってもらうことを当然と考えているわけではなく、また自己中心的な性格でもない」という認識を持ったわけである。しかし、2か月後では再び非好意的な方向に態度が変化し、5か月後ではその傾向がさらに強まる結果になっている。この次元についても「共に生きることへの拒否」の次元と同様の理由から2か月後、5か月後において、手引き実習を行う前の方向に態度が変化したと考えられる。

「交流の当惑」の次元では、実習前に比べて実習直後には顕著な態度の改善が示されたが、「共に生きることへの拒否」「自己中心性」の次元と同様に、2か月後、5か月後となるにしたがって、態度が実習前の傾向に戻ることで、つまり非好意的な方向に変容することが明らかになった。

これらの結果は「共に生きることへの拒否」「自己中心性」「交流の当惑」の次元の態度は実習直後の変容が最も大きく、時間経過とともに実習前の態度の方向（非好意的な方向）に戻る傾向があるが、「統合教育」と「特殊能力」の次元では時間経過とともにさらに好意的な方向に態度が変容する傾向があるとまとめられる。このふたつの次元においては、実習直後よりも2か月後、5か月後の方が態度の変容量が大きいという、いわゆるスリーパー効果が認められたわけである。その効果が5つの次元すべてに認められるのではなく、これらのふたつの次元だけに限定されて認められる点はいへん興味深い。このふたつの次元が含んでいる内容は被験者が論理的に理解しなければならないものであり、一方、残りの次元に関しては論理的な理解というよりも、むしろ感情的に理解する、すなわ

ち共感したり、感動することが必要な内容の項目が多い。これらのことが結果に大きく影響していることは予測できるが、このことをさらに明らかにするためには、他の変容技法の効果の持続性の検討を含めた、より詳細な分析を継続していかなくてはならない。

現時点では、この問題に関して、PettyとCacioppo(1986)が提唱している新しい態度変容効果の持続性についての知見が参考になる。彼らは認知反応アプローチに基づく説得の熟考尤度モデル(Elaboration Likelihood Model of Persuasion)を仮定している。これは説得的メッセージの内容について熟考し、それによって態度変容が生じる中心的経路(central route)と説得の際のいろいろな手がかりの情報(情報源の信憑性や魅力など)が態度変容に大きく影響する周辺の経路(peripheral route)のふたつがあり、前者の変容効果は長く持続するが、後者の効果は一時的であるというものである。中村ら(1990)は、態度変容過程がどちらの経路を通るかは説得の受け手が説得メッセージについて考えようとする動機をどのくらい持っているかによって決まると述べており、視覚障害児・者に対する態度の変容に関しても、情報の受け手に関する研究の必要性を痛感する。

IV まとめ

「偏見や差別のない社会をつくろう」という考えは誰しもが持つところであるが、その具体的な方法の検討については資料が乏しいのが現状である。このことをスローガンだけで終わらせないためにも、具体的な試みや実践が必要となる。福祉教育の手法がいろいろと考えられており、効果を上げていると言われているが、前述したようにその実践を評価する方法はあまり客観的でないことが多い。

その意味においても本論文で紹介した態度尺度は有効であり、また実際に、これらの技法は学校教育や社会教育の場で活用され、その成果が客観的な方法によって評価されている(例えば、平成2年度では、札幌市の藤の沢小学校をはじめとする小・中学校数校および埼玉県川口市青木公民館家庭教育講座などで実践されている)。実際に適

用する際にはそれぞれの技法の長所と短所を考えた上で、互いにそれを補うように計画しなくてはならないであろう。つまり「特殊能力」の次元が改善されにくい読書法、映像法、手引き実習法などでは、それらの技法によって共感的理解を深め情緒的反応を生起させると同時に、オーソリティによる講義や視覚障害者による講演によって客観的な事実を伝えることが必要であるし、また「依存的な自己中心性」の次元が改善されにくいシミュレーション法、講義法、講演法などでは視覚障害者の人格的な理解が進むようなプログラムを併用すべきである。

直接的であれ、間接的であれ、互いに益のある「構造化された接触＝良い出会い」は視覚障害者に対する態度の改善だけにとどまらず、ボランティアの申し出などの援助行動の発現や日常的な友人関係ができるなどの相互関係のコミュニケーションが成立するきっかけとなる。著者の実践した短期大学幼児教育科の授業における弱視者の講演(徳田, 1989a)では、全体的にみると講演後に弱視者のイメージが大きく改善する結果となったと同時に、さらに講演の受講者からの対面朗読のボランティアの申し込みがあり、約一年が経過した現在でもその関係は継続しているという、直接的な援助行動に結びついているケースがある。また他に、手紙の交換や一緒にコンサートに行くという日常的な友人としてのつきあいをしているケースもある。さらに読書法の実験に参加した被験者の中には、誘いあってアイバンクへの登録をした者がいた。

つまり「良い出会い」は、お互いの人間的な理解を深めることができ、好意的な態度を形成し、さらには援助行動の発現へとつながるのである。徳田(1990e)は視覚障害者とのネガティブな接触経験が視覚障害児・者に対するイメージに与える影響を分析し、ネガティブな接触経験が非好意的なイメージ形成を促進することを明らかにし、またネガティブな接触経験を持った者は態度の改善に大きな抵抗を示す傾向があることを示唆している。将来の教育者や保育者を養成する機関に関係する者は特に、この「良い出会い」を学生に提供していき、さらに「ネガティブな出会い」を少しでもなくすための状況設定をする努力をしてい

かなくはならない。その実践の継続的努力が、「障害者を理解する教育者、保育者の育成」につながり、さらに「障害者に対する偏見のない社会」につながることを信じている。

引用および参考文献

Clore, G. L. and Jeffrey, K. M. (1972) Emotional role playing, attitude change and attraction toward a disabled person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 105 - 111.

Donaldson, J. (1980) Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46(7), 504 - 514.

河内清彦 (1979) 視覚障害者(児)に対する学生および教師の態度一態度構造について一, 特殊教育学研究, 17(2), 19-32.

河内清彦 (1990) 学生および教師の視覚障害者観, 文化書房博文社

河内清彦・佐藤泰正・黒川哲宇 (1983) 視覚障害者(児)に対する学生および教師の態度Ⅱ一社会的望ましき尺度値を中心として一, 特殊教育学研究, 21(3), 20-25.

河内清彦・佐藤泰正・黒川哲宇 (1985) 視覚障害者(児)に対する自己の意見と社会的望ましき関係について, 特殊教育学研究, 23(1), 20-25.

河内清彦・徳田克己 (1988) 視覚障害者に対する多次元の態度尺度の構成, 東京成徳社会福祉研究, 1, 27-40.

三沢義一 (1969) 身体障害者(児)に対する一般人の態度について, 三重大学教育学部教育研究所紀要, 42, 43-58.

三沢義一 (1984) 障害者の教育と心理, 光生館
中村雅彦・斉藤和志・若林満 (1990) 態度形成, 説得的メッセージ, 情報源の信憑性が態度変容に及ぼす効果一熟考尤度モデルと態度形成理論に基づく検討, 心理学研究, 61(1), 15-22.

中司利一 (1988) 日本と韓国における大学生による肢体不自由児に対するイメージ, 特殊教育学研究, 25(4), 29-42.

Petty, R. E. and Caioppo, J. T. (1986)

Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change. New York: Springer Verlag.

Richardson, S. A. and Emerson, P. (1970) Race and physical handicap in children's preference for other children: A replication in a southern city. *Human Relations*, 32, 31-36.

Richardson, S. A., Goodman, N., Hasdorf, A. and Dornbusch, S. (1961) Cultural uniformity in reaction to physical disabilities. *American Sociological Review*, 26, 241 - 247.

Richardson, S. A. and Royce J. (1968) Race and physical handicap in children's preference for other children. *Child Development*, 39, 467 - 480.

佐藤泰正 (1988) 視覚障害心理学, 学芸図書

佐藤泰正 (1989) わかりやすい心身障害学, 文化書房博文社

Sedlick, M. and Penta, J. B. (1975) Changing nurse attitudes toward quadriplegics through use of television. *Rehabilitation Literature*, 36, 274 - 278.

津川裕次 (1988) イラストとミニマム・エッセンシャルでつづる障害者の教育と福祉入門, 川島書店

徳田克己 (1988a) 盲人に対するイメージと知識量の関係, 東京成徳社会福祉研究, 1, 13-26.

徳田克己 (1988b) 弱視児・者に対するイメージの変容に関する研究(1)一講義によって知識を与える方法の効果一, 弱視教育, 26(2), 21-26.

徳田克己 (1988c) こんなに知られていない弱視という障害一幼児教育科女子学生の「弱視」に対する疑問を通して一, 弱視教育, 26(3), 30-34.

徳田克己 (1988d) 障害者に対する一般人の態度構造と態度変容に関する文献的研究, 東京成徳短期大学紀要, 21, 63-74.

徳田克己 (1988e) Picture-Ranking法による障害に対するPreference, チャイルドセンター

- 心理学研究室論文集, 1, 31-3.
- 徳田克己(1989 a) 弱視児・者に対するイメージの変容に関する研究(2) - 弱視者による講演法の効果 -, 弱視教育, 27(1), 2-5.
- 徳田克己(1989 b) 視覚障害者に対する態度の変容における授業内での盲人の手引き実習の効果, 東京成徳短期大学紀要, 22, 93-101.
- 徳田克己(1989 c) 視覚障害者に対する態度を好意的に変容させるためのシミュレーション法, 視覚障害教育・心理研究, 6(1), 19-23.
- 徳田克己(1989 d) 視覚障害者に対する態度の変容におけるビデオ映像の効果, 弱視教育, 27(3), 16-20.
- 徳田克己(1989 e) 読書による態度変容 - 視覚障害者に対する態度について -, 読書科学, 33(4), 132-138.
- 徳田克己(1989 f) 視覚障害児のための「さわる絵本」の作成と指導, 読書科学, 33(3), 88-95.
- 徳田克己(1989 g) 授業において盲人に対する態度を好意的に変容させるためにはどのような講義内容を準備すべきか, 桐花教育研究所紀要 2, 23-32.
- 徳田克己(1990 a) 弱視児・者に対するイメージの変容に関する研究(4) - 読書法の効果 -, 弱視教育, 28(2), 25-29.
- 徳田克己(1990 b) 視覚障害者に対する態度の変容における「さわる絵本」作成体験の効果 - 盲児の反応提示の影響 -, 読書科学, 印刷中
- 徳田克己(1990 c) 視覚障害者に対する態度変容技法の効果の持続性に関する研究(1) - 盲人の手引き法 -, 東京成徳短期大学紀要, 23, 119-122.
- 徳田克己(1990 d) 障害児・者に対する態度を測定するための多次元の態度尺度の開発(1) - 全体構成と妥当性の検討 -, 桐花教育研究所紀要, 3, 21-29.
- 徳田克己(1990 e) 視覚障害者とのネガティブな接触経験がイメージに及ぼす影響, 第14回日本視覚障害歩行研究会論文集, 26-27.
- 徳田克己(1991 a) 弱視児・者に対するイメージの変容に関する研究(6) - 拡大絵本作成効果の持続性 -, 弱視教育, 印刷中
- 徳田克己(1991 b) こんなに知られていない弱視という障害(2) - 世間の人々の認識と啓蒙活動の実践 -, 弱視教育, 印刷中
- 徳田克己・河内清彦(1988) 視覚障害者に対する態度変容における大学の講義と接触経験の効果, 東京成徳社会福祉研究, 1, 41-56.
- 徳田克己・河内清彦(1989) 視覚障害者に対する態度の変容における被験者のパーソナリティの影響, 弱視教育, 27(2), 13-22.
- 徳田克己・柿沢敏文(1990) 弱視児・者に対するイメージの変容に関する研究(5) - 合同授業の効果 -, 弱視教育, 28(3), 印刷中
- 徳田克己・佐藤泰正(1988) 弱視児・者に対するイメージに及ぼす弱視児・者に関する知識量の影響, 弱視教育, 26(1), 9-17.
- Whiteman, M. W. and Lukoff, I. F. (1962) Public attitudes toward blindness. *New Outlook for the Blind*, 56, 153-158.
- Whiteman, M. W. and Lukoff, I. F. (1964) A factorial study of sighted people's attitudes toward blindness. *Journal of Special Education*, 64, 339-353.
- Wilson, E. E. and Alcorn, D. (1969) Disability stimulation and development of attitudes toward the exceptional. *Journal of Special Education*, 3(3), 303-307.
- 山内隆久(1982) 協同事態における対人的態度の研究 - 晴眼者と盲人の協同事態による検討 -, 心理学研究, 53, 240-240.
- 山内隆久(1983) 音声評価投影法による盲人に対する社会的態度の研究, 九州大学教育学部紀要, 27, 9-13.
- 山内隆久(1984) 視覚障害児に対する態度の変容におよぼす対人的接触の効果, 教育心理学研究, 32(3), 70-74.
- 山内隆久(1989) 視覚障害者に対する態度の変容におよぼす音声情報接触の効果, 北九州大学文学部紀要, 21, 85-95.
- Yuker, H. E., Block, J. R. and Young, J. H. (1986) *Research with the attitudes towards disabled persons scales (ATDP)*. Hempstead, N. Y.: Hofstra University.