

## 教員志望学生の障害者に対する態度形成における 介護等体験事前指導の効果

Effect of the lecture preparatory to Kaigotoutaiken  
on an attitude of student in a teacher training course

大 平 壇 石 坂 郁 代 太 田 富 雄  
OHIRA Dan ISHIZAKA Ikuyo OHTA Tomio  
障害児教育講座 障害児教育講座 附属障害児治療教育センター

納 富 恵 子 中 村 貴 志 木 船 憲 幸  
NOTOMI Keiko NAKAMURA Takashi KIFUNE Noriyuki  
障害児教育講座 障害児教育講座 広島大学

(平成19年9月28日受理)

教員養成課程の1年生を対象に、介護等体験事前指導科目の開始時と終了時における障害者に対する態度の変容を「拒否的態度」、「統合教育」、「特殊能力」、「自己中心性」、「交流の当惑」の5つの次元で検討した。その結果、本授業科目で特にその情報について扱わない統合教育の次元では、初等および中等教育教員養成課程の学生で障害者と接触経験のない群（初等中等教育接触なし群）、同課程で接触経験がある群（初等中等教育接触経験あり群）、すべて接触経験のあった障害児教育教員養成の学生（障害児教育接触経験あり群）のいずれの群においても授業科目開始・終了時における尺度得点に有意差はみられなかった。その他の次元をみると、初等中等教育接触経験なし群では交流の当惑においてのみ有意差が認められ、初等中等教育接触経験あり群ではいずれの次元でも有意差が認められた。接触経験あり群では、既に接触経験があることから、授業科目における知識・情報提供がその経験に意味づけすることとなり、得点の有意な低減をもたらしたと考えられた。対して接触経験なし群では接触経験がないためにイメージをもちにくく得点の低減にはつながらなかったものの、気軽にあいさつする程度は当惑せずできそうだと感じたと考えられた。この群については、体験を経た後の態度変容について検討する必要がある。一方、障害児教育接触経験あり群ではすべての次元で有意差は認められなかった。

### I. はじめに

平成16年度特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）において、本学の「障害児支援経験を通じた教員養成プログラム～豊かな人間性と高い指導力を目指して～」が優れた取組として採択された。本プログラムは初等教育教員養成課程、中等教育教員養成課程を含めた教員志望学生を対象に、正課として①障害児教育関連科目の開講等（理論面）、②障害児教育指導実習、4年間の系統的な教育実習等（理論と体験の融合面）、正課外として③ボランティア支援システムを主としたボランティア活動、サークル活動等（体験面）とい

う大きく3つの柱からなるものである。

このうち①については、全国に先駆けていわゆる介護等体験の事前指導科目を全学開講し、教員免許状取得を目指す全学生に必修とした。これは単に体験するだけではなく、関連する知識を事前に教授することによって、その趣旨に適った有意義な体験にすることを目指している。具体的には、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、言語障害についての理解と指導の基礎、障害者福祉・施設の理解と指導、高齢者・介護の理解と指導をテーマとして扱うものである。

いわゆる介護等体験特例法（小学校及び中学校

の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律)の国会審議における趣旨説明では、教員志願者に対し、高齢者や障害者に対する介護等の体験を義務づけることにより、「人の心の痛みがわかる人づくり、各人の価値観の相違を認められる心を持った人づくりの実現に資する」ことがねらいであると述べられた(文部省教職員課, 1998<sup>1)</sup>)。

これを教員養成における教育成果の評価という観点から学術的に捉えなおしてみると、障害者に対するより適切な態度の形成が求められているといえることができる。

このような障害者に対する態度の形成に関する重要な要因として、Jordan (1971<sup>2)</sup>)は態度研究に関する文献展望から、①経済的—人口統計的要因(性、年齢収入)、②接触要因(接触量、接触の質、接触の自発性、接触の喜び)、③社会—心理的要因(価値観の方向性)、④知識的要因(態度の対象についての事実に基づいた情報量)の4つの要因を指摘している。このうち大学における教育で担うことができるのは、接触ならびに知識的要因の2つへのアプローチであろう。介護等体験はこの意味において接触に相当し、介護等体験の事前指導科目は情報に相当する。

したがって、介護等体験とそれに先立つ事前指導科目の教育的成果を評価するに当たって、まずは介護等体験の事前指導科目の効果について検討する必要がある。

一方、障害者に対する態度をどのように評価するか、という問題がある。初期の研究では、態度が単に好意的か、非好意的かを明らかにすることが中心であった。しかしながらその後、態度構造が多次元的なものであることが示されてきた(徳田, 1990<sup>3)</sup>; 徳田, 1991<sup>4)</sup>; 生川, 1995<sup>5)</sup>)。

徳田(1990<sup>3)</sup>)は、障害者に対する態度を多次元的に解釈することができる尺度(「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」)を構成し、この尺度の内容的妥当性を確認するために、「見えやすい」障害である肢体不自由児・者に対する態度と、「見えにくい」聴覚障害児・者に対する態度を測定し、その結果を比較することによって、この尺度の弁別力を検討した。その結果、この尺度は、肢体不自由児・者と聴覚障害児・者に対する態度を弁別して測定することがある程度可能であり、尺度の内容的妥当性が検証された。

そこで本研究では、介護等体験事前指導科目が障害のある人に対する態度変容に及ぼす効果を、

客観的な尺度を用いて明らかにすることを目的とする。

## II. 方法

### 1. 調査対象

本調査は、福岡教育大学の初等教育教員養成課程、中等教育教員養成課程、障害児教育教員養成課程の1年生を対象とした。

調査対象者は、授業欠席者を除く出席者とした。2005年10月時点での対象課程の在籍者数(休学中の者は除く)は、初等教育教員養成課程1年生が292名、中等教育教員養成課程1年生143名、障害児教育教員養成課程1年生65名であった。このうち調査に対する回答のうち設問へ複数回答したもの、無回答があるもの等を除く有効回答数は、初等教育教員養成課程1年生が155名(53.1%:在籍者数に対する割合)、中等教育教員養成課程1年が95名(66.4%)、障害児教育教員養成課程1年生が44名(67.7%)であった。

### 2. 調査期間

調査期間は、2005年10月～2006年2月とした。

### 3. 調査用紙

調査用紙は1回目、2回目ともに、同一人物による回答であることを同定するための調査対象者の所属課程、学籍番号等を記入する部分と、障害のある人に対する態度に関連した質問50項目からなった。また、1回目では、障害児・者との接触経験の有無と、ある場合には具体的にどのような関わりであったかを記入する部分を設けた。

### 4. 態度測定尺度

態度を測定するために、「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」(徳田, 1990)を用いた。

この尺度は、「拒否的態度」、「統合教育」、「特殊能力」、「自己中心性」、「交流の当惑」の5つの次元から構成されており、ひとつの次元は10項目からなっている。回答者は各項目について7段階評定(非常に賛成、かなり賛成、どちらかといえば賛成、どちらともいえない、どちらかといえば反対、かなり反対、非常に反対)を行なうことになる。尺度得点は、順に1点～7点とした。いずれの次元も得点が低いほど、より望ましい態度を表した。

### 5. 調査方法

1回目、2回目の調査ともに集団形式で実施した。1回目は履修登録が完了する2度目の授業の開始前、2回目は最後の授業の終わりに行った。1回目、2回目ともに調査者が教室に向いて調

査用紙を配布し、調査の主旨、回答方法等を説明後、各自で調査用紙に記入してもらった。

なお、解答方法等の説明においては、①調査用紙には氏名・学籍番号を必ずしも記入する必要はないこと、その場合は2回の調査の回答者を同定するために同じペンネーム等を記入してもらいたいこと、②それぞれの項目に回答する場合にあまり考えすぎないことの2点を教示した。この手続きによって、調査者が調査対象者を同定することができず、そのため、従来から指摘されている「質問紙による態度調査における社会的に望ましい方向への反応の偏り」を基本的に解消できると考えた。

### 6. 分析

初等教育教員養成課程ならびに中等教育教員養成課程（以下、初等中等教育）、障害児教育教員養成（以下、障害児教育）の2つの群に分け、それぞれ接触経験の有無によってさらに群分けをしたところ、障害児教育ではすべてが経験ありであっ

たことから、最終的に①初等中等教育接触なし群、②初等中等教育接触あり群、③障害児教育接触あり群の3群に分けられた。

その後、各対象者について、5つの次元ごとに10項目の尺度得点の合計を求めた。各群ごとに平均尺度得点を求めるとともに、それぞれの次元における各群の尺度得点の変化について統計的に分析した。統計的検定には対応のあるt検定を行った。

### III. 結果

5つの各次元について、3つの各群の授業科目開始時および終了時での尺度得点の平均値と標準偏差、ならびにそれらの間の差に関する統計的検定の結果についてTable 1およびFig. 1に示した。

「どちらでもない（4点）」水準を便宜的に40点ラインとすると、いずれに群も各次元ともにこれより全体的にやや肯定的水準の平均尺度得点を示した。

Table 1 各次元における各群の授業科目開始および終了時点における尺度得点と統計的検定の結果

表中の各群の括弧内の数字は当該の群の人数を示した。開始・終了時の値は尺度得点の平均値を示し、その下の括弧内の数字は標準偏差を示した。また、P値に付した「\*」は5%水準で有意差があったことを、「\*\*」は1%水準で有意差があったことを示した。

次元	群	開始時	終了時	t 値	P値	df
拒否的態度	初等中等教育 経験なし(64)	31.97 (6.71)	30.88 (6.34)	1.499	0.139	63
	初等中等教育 経験あり(186)	27.87 (7.63)	26.65 (7.54)	2.569	0.011*	185
	障害児教育 経験あり(44)	19.73 (8.04)	18.30 (7.19)	1.751	0.087	43
統合教育	初等中等教育 経験なし(64)	34.66 (7.42)	34.64 (6.50)	0.017	0.987	63
	初等中等教育 経験あり(186)	33.80 (8.49)	33.78 (8.80)	0.036	0.972	185
	障害児教育 経験あり(44)	33.77 (7.07)	32.57 (7.22)	1.479	0.146	43
特殊能力	初等中等教育 経験なし(64)	35.02 (6.65)	33.80 (6.47)	1.448	0.153	63
	初等中等教育 経験あり(186)	34.77 (7.71)	30.73 (8.81)	6.392	0.000**	185
	障害児教育 経験あり(44)	32.82 (8.35)	32.41 (7.15)	0.414	0.681	43
自己中心性	初等中等教育 経験なし(64)	34.22 (4.88)	33.88 (4.58)	0.565	0.574	63
	初等中等教育 経験あり(186)	35.05 (5.02)	32.65 (5.44)	5.962	0.000**	185
	障害児教育 経験あり(44)	33.00 (6.16)	32.82 (6.65)	0.230	0.819	43
交流の当惑	初等中等教育 経験なし(64)	35.77 (6.65)	33.92 (7.20)	2.367	0.021*	63
	初等中等教育 経験あり(186)	30.44 (7.86)	28.44 (7.64)	4.048	0.000**	185
	障害児教育 経験あり(44)	21.95 (7.69)	20.55 (7.32)	1.975	0.055	43

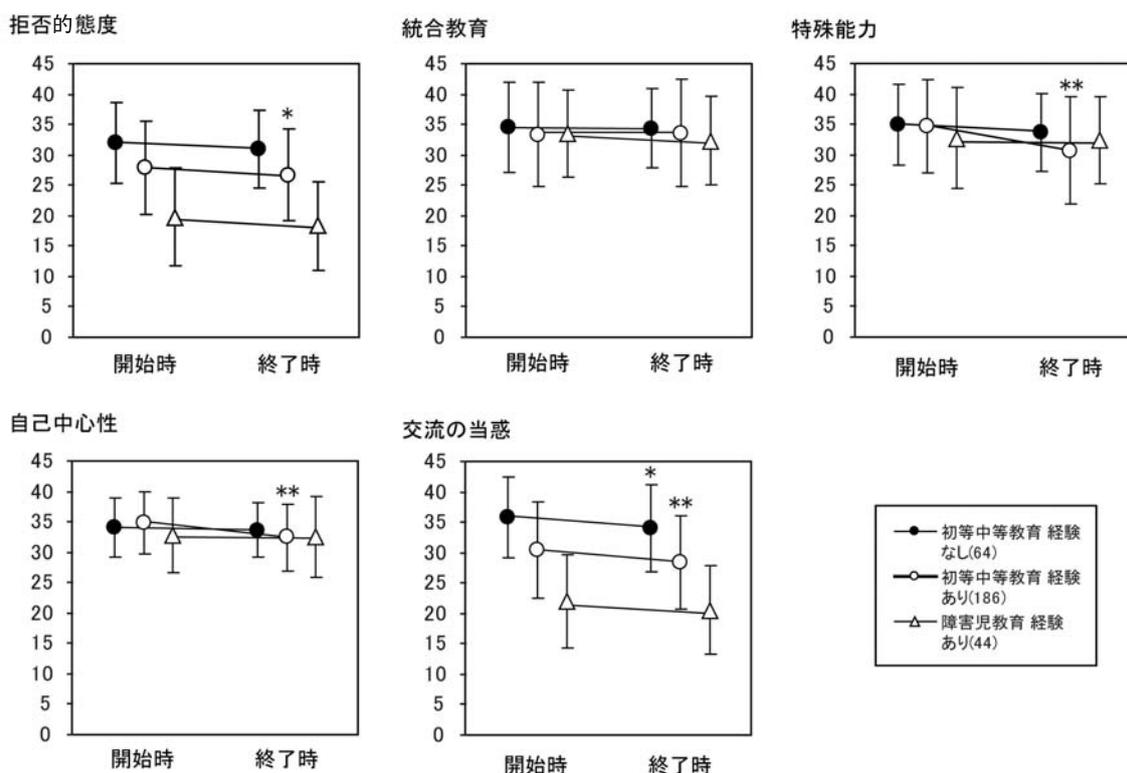


Fig. 1 各次元における各群の授業科目開始および終了時点における尺度得点と統計的検定の結果

図中の縦軸は尺度得点を示した。また、「\*」は5%水準で有意差があったことを、「\*\*」は1%水準で有意差があったことを示した。

拒否の態度の次元では、初等中等教育接触経験あり群においてのみ授業科目開始時と終了時で有意差が認められた。

統合教育の次元では、いずれの群も有意差は認められなかった。

特殊能力の次元では、初等中等教育接触経験あり群においてのみ有意差が認められた。

自己中心性の次元では、やはり初等中等教育接触経験あり群においてのみ有意差が認められた。

交流の当惑の次元では、初等中等教育接触経験あり群に加え、初等中等教育接触経験なし群においても有意差が認められた。

#### IV. 考察

##### 1. 各次元について

「拒否的態度」の次元は、障害者とともに働いたり、障害者を仲間に入れることへの拒否的傾向を表わす次元である。

一方、項目をみると拒否的態度と類似している「交流の当惑」の次元は、得点が高いほど障害者の接触や交流の場において戸惑う傾向が強いことを示している。拒否的態度が拒否という明確な否定的態度を示すのに対し、交流の当惑はどのよう

に接すればいいのかといった戸惑いの態度を示している。

「統合教育」の次元は、統合教育、すなわち健常児と障害児がともに学ぶ教育のあり方についての態度を表している。視覚障害者、聴覚障害者に対するこの次元での態度変容は、統合教育の情報の有無が結果を左右することが確認されている(徳田, 1990<sup>3)</sup>)。

「特殊能力」の次元は、障害児・者には一般人が持っていない特に優れた能力が備わっているという考えをどの程度持っているかを示している。尺度得点が高いほど特殊な能力を持っていると考えている傾向が強いことを示す。つまり、実際とはかけ離れた「障害者観」を持つほど、尺度得点が高くなるのである。

これに対して「自己中心性」の次元は、得点が高いほど「障害者はその境遇に甘え、他人に手伝ってもらふことを当然と考えており、自己中心的な性格である」という見方をしていることを示す。

これら5つの次元をその性質から分けて考えると、「拒否的態度」ならびに「交流の当惑」の次元は、個人対個人という直接的な個別的水準における経験を背景とした障害者への心的状態を表す

ものであるということが出来る。これに対して「統合教育」の次元は、先に述べたように社会的・実地的・理念的側面が強いものであり、それを踏まえた上で個人がどう考えるかということを表すものであると考えることが出来る。一方、「特殊能力」ならびに「自己中心性」は、正しい知識、専門的知識に基づく理解に強く影響を受けるものであり、そうした知識を有しているかどうかを表すものであると考えることが出来る。これらを踏まえ、以下、本研究の結果を考察する。

## 2. 各群における授業科目開始・終了時での尺度得点の変化について

「統合教育」の次元では、いずれの群も有意差が認められなかった。先に述べたとおり、この次元では統合教育についての情報の有無が結果を左右する。したがって、事前指導科目の中で与えられた情報が結果に大きく反映されていると考えられる。しかし、講義で使用した資料には統合教育についての情報はなく、偶然に触れられることはあっても、統合教育や地域での統合の様子を肯定的にとらえた情報は与えられなかったことが予想される。また、肯定的側面と否定的側面の両者が相殺しあった可能性も考えられる。すなわち肯定的側面としては、ノーマライゼーションの推進や差別一般への嫌悪といった歴史的・社会的背景がある。一方、否定的側面としては、①本授業科目は介護等体験を盲・聾・養護学校において実施することを前提としているが、特殊学校の見学は「統合教育」を認めない方向に態度を変容させることが確かめられている（柴川・徳田・佐島，1991<sup>6)</sup>）ことから、本授業科目が統合教育の次元において否定的に作用した可能性も考えられること、また、②学力向上に力点が置かれる通常の学級の実態を鑑みて、障害児が学ぶには適切な環境とはいえないという現実的判断が働いた可能性も考えられることがあげられる。

以下、いずれの群においても授業科目開始・終了時で有意差が認められなかった統合教育の次元を除いて考察する。

初等中等教育の各群についてみると、接触経験なし群では「交流の当惑」の次元のみにおいて授業科目開始・終了時で尺度得点に有意差が認められ、接触経験あり群ではすべての次元で有意差が認められた。

まず、正しい知識・専門的知識に基づく理解を反映すると考えられる「特殊能力」および「自己中心性」の次元についてみる。接触経験あり群は、既に経験した障害者の実態について、「あれはそ

ういうことだったのか」というように有効に授業で与えられた知識を吸収し、それによって終了時において尺度得点が低下したものと考えられる。逆に接触経験なし群では、授業で与えられる知識について実感を持ってイメージしにくかったために開始・終了時で変化がみられなかった可能性が示唆される。しかしながらこのことは必ずしも、接触経験がない一群の学生に対して事前指導が無効であることを示すものではない。この点についてはその後の介護等体験という実際に障害者に接した後の尺度得点の変化を検討する必要があるだろう。

次に、個別的水準における経験を背景とした障害者への心的状態を表すものであると考えられる「拒否的態度」と「交流の当惑」の次元をみる。接触経験あり群ではいずれも有意差が認められたが、接触経験なし群では「交流の当惑」の次元においてのみ有意差が認められた。これは心的状態の質の違いによるものと考えられる。すなわち、接触経験あり群では、既に経験をしているため交流に際し当惑するであろうこともなく、また授業で得た正しい知識によって拒否感も低減したと考えられる。これに対して接触経験なし群では、経験がないために依然、一緒に仕事をしたり喜びや楽しみを分かちあったりするなどの積極的な関わりにおいて拒否感は拭えぬものの、授業を通して得た知識によって交流に際し気軽に声をかけたり手を貸したりする程度は当惑せずにはできると思えるようになった、と考えることが出来る。これについても「特殊能力」や「自己中心性」と同様、体験（経験）後の変化を検討する必要があるだろう。

一方、障害児教育接触経験あり群についてみると、いずれの次元においても開始・終了時で有意差は認められなかった。障害児教育教員養成の学生は、高校生の時点で既に障害のあるひとと係わることを積極的に選択した者であり、当該授業科目履修以前に障害児を対象にしたキャンプ・サークル等でも知識を吸収したり体験を積んだりしている。そのため授業科目以前に既に授業科目および介護等体験を経験した後と同様な効果が現れていたと考えることが出来る。今回は分析の対象とはしなかったが、「特殊能力」および「自己中心性」の次元では他の2群とあまり得点に差がないのに「拒否的態度」および「交流の当惑」では他の2群よりも全体的に低い値を示したことは興味深く、今後の検討課題といえよう。

## V. おわりに

本研究は、文部科学省平成16年度特色ある大学教育支援プログラム「障害児支援経験を通じた教員養成プログラム～豊かな人間性と高い指導力を目指して～」の一環として、介護等体験事前指導科目の効果を検討するために行われた。

プログラムを構成する開始段階の要素のひとつである介護等体験事前指導科目は、障害者に対する態度において一定の望ましい効果が認められたといえよう。本プログラム全体として目指す教員像からすると、本科目後の障害者に対する態度からみた「教員像の形成」は部分的ではある。したがって、本科目後に体系的に用意されたプログラム要素によって、その後どのように変容していくのか、検討していく必要がある。

## 謝 辞

本研究実施に当たっては、相澤宏充、藤金倫徳、猪狩恵美子、見上昌睦、長谷川正人、柴口里則の各氏にご協力いただきましたことを記し、謝意を示します。

## 文 献

- 1) 文部省教職員課 (1998) 介護等体験の実施について。
- 2) Jordan, J.E. (1971) Construction of a Guttman facet designed cross-cultural attitude-behavior scale toward mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 76(2), 201-219.
- 3) 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 - . 桐花教育研究所紀要, 3, 21-29.
- 4) 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 - . 桐花教育研究所紀要, 4, 33-38.
- 5) 生川善雄 (1995) 精神遅滞児 (者) に対する健常者の態度に関する多次元的研究 - 態度と接触経験, 性, 知識との関係 - . 特殊教育学研究, 32(4), 11-19.
- 6) 柴川明子・徳田克己・佐島毅 (1991) 母親に対する福祉教育は子供に何を伝えるか (1) : 盲学校見学法. 日本保育学会第44回大会発表論文抄録, 638-639.



アンケート

◎ 以下にあげる質問は、障害児（者）について、世間一般の人々が述べた意見です。あなたは、その意見に対してどのように思うかを、7段階尺度で答えてください。あまり考えすぎないようにして○をつけてください。

- 評価尺度
1. 非常に賛成
  2. かなり賛成
  3. どちらかといえば賛成
  4. どちらともいえない
  5. どちらかといえば反対
  6. かなり反対
  7. 非常に反対

○のつけかた

1 2 3 4 **5** 6 7

非常に賛成    かなり賛成    どちらかといえば賛成  
 どちらともいえない    どちらかといえば反対    かなり反対    非常に反対

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. 障害のある人と一緒に仕事をしてみたい。                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. 障害のある子どもも普通の学校で教育するのが一番良い。              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. 障害のある人は、超能力をもっているわけではない。                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. 障害のある人は、相手のことをよく考えて物事を行う。               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. 障害のある人にも気軽に声をかけられる。                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. 障害のある人と積極的に交流したい。                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. 普通学校でも障害のある子どもを十分に教育することができる。           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. 障害のある人はあまり敏感ではない。                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. 障害のある人は手伝ってもらうことを当たり前とは思っていない。          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 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。            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. 障害のある人と喜びや楽しみを分かちあうことができる。             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. 障害のある子ども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。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 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。       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 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。                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. 障害のある人をみると、迷わず手を貸すことができる。                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 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。                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. 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。               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. 障害のある人が、特にがまん強いというわけではない。                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. 障害のある人は、空想でものを言うことはない。                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. 障害のある人と抵抗感なく話ができる。                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. 障害のある人に部屋を貸すことができる。                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. 障害のある子どもは、普通学校の中でも十分に活動することができる。             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 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。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. 障害のある人は、他人に対して親切である。                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. 障害のある人が困っているとき、迷わず援助できる。                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. 障害のある人と一緒に楽しく生活することができる。                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. 障害のある子どもは、事情が許せば、普通学校へ入ったほうが良い。              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 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。              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29. 障害のある人の態度はひかえめで謙虚である。                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30. 障害のある人も自分と同じ世界に生きている。                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31. 障害のある人は、施設などで生活するよりも、一般社会の中で生活するほうが良い。       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 32. 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。              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

33. 障害のある人が特に「普通の人を感じないことまで分かっ  
てしま  
う」ということはない。 1 2 3 4 5 6 7
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。 1 2 3 4 5 6 7
35. 障害のある人ともコミュニケーションを取れる。 1 2 3 4 5 6 7
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。 1 2 3 4 5 6 7
37. 障害のある子どもは、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。 1 2 3 4 5 6 7
38. 障害のある人もない人も記憶力は同じである。 1 2 3 4 5 6 7
39. 障害のある人は、援助がなくても多くのことができる。 1 2 3 4 5 6 7
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。 1 2 3 4 5 6 7
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。 1 2 3 4 5 6 7
42. 障害のある人に適した授業は、普通の学校でも充分にでき  
る。 1 2 3 4 5 6 7
43. 障害のある人は、他の人が何を考えているかを敏感に感じ  
取れ  
るわけではない。 1 2 3 4 5 6 7
44. 障害のある人は、いろいろな人に希望を持っている。 1 2 3 4 5 6 7
45. 障害のある人に対して、変な遠慮はしない。 1 2 3 4 5 6 7
46. 障害のある人と、友人になりたい。 1 2 3 4 5 6 7
47. 障害のある子どもを普通の学校に入れると、お互いの理解が  
深  
まる。 1 2 3 4 5 6 7
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。 1 2 3 4 5 6 7
49. 障害のある人は、いつもきちんとしている。 1 2 3 4 5 6 7
50. 障害のある人に対して関心がある。 1 2 3 4 5 6 7

ご協力ありがとうございました。