

【研究論文】

# 大学生における聴覚障害者へのイメージ変容

——当事者学生の語りを通して——

福井 拓大\*・井手 沙織\*\*・小田 浩伸\*

キーワード：聴覚障害 態度変容 障害理解 共生社会

要約：本研究は、聴覚障害当事者である筆者が、聴覚障害知識や自身の障害について講義を行うことで、聴覚障害者への態度がどのように変化するかを明らかにすることを目的として行った。対象は、教育学部の学生 69 名（学校教育専攻 13 名、特別支援教育専攻 57 名）であった。聴覚障害者への態度を測定する尺度として、「障害児・者の態度を測定する多次元の態度尺度：聴覚障害版」を参考に、講義内容の理解に関する項目を加えた質問紙を作成し講義前後で回答を求めた。その結果、聴覚障害者に対する拒否的態度や交流への当惑が低下し、好意的な態度への変容が見られた。また、普段関わりの多い関係性でも、日常的な関わりの中で障害知識や当事者の困難さについて知る機会が少ないことが示唆され、障害知識や当事者の困難さを当事者本人から聞くことで障害理解が進み、コミュニケーション意欲が促されることが示された。周りの障害理解を促すためには、障害当事者自身が伝えていくことの重要性が示された。

## 1. 問題と目的

現在、我が国においては、内閣府より「国民一人一人が豊かな人間性を育み生きる力を身に付けていくとともに、国民皆で子供や若者を育成し、年齢や障害の有無等にかかわらず安全に安心して暮らせる「共生社会」を実現することが必要である」として、様々な共生社会政策が取り組まれており、障害者施策も大きな柱の1つである。昨今の障害者関連施策においては、2007年の国連の障害者権利条約への署名が大きな礎となり、2014年の批准に合わせて国内の多くの障害者関連の法律が改正・創設されてきた。

教育現場においても、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムが目指されている（文科省、2012）。「インクルーシブ教育システム」とは、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害者権利条約第24条「教育」では、障害のある者が「general education system」から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与え

---

\*大阪大谷大学教育学部

\*\*大阪大谷大学障がい学生支援室

られること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要と述べられている。

では、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ環境のためには、双方にどのような姿勢が求められるのだろうか。筆者が、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムについて関心を抱く理由の1つが、筆者（第一筆者）自身に聴覚障害があり、小学校から高等学校までの12年間を地域の小学校・中学校・高等学校で聴覚障害のない者と共に学んできた経歴を持つことである。地域の学校や大学で過ごす中で、周りの児童・生徒に障害理解を求める思いや、また自身においても支援要請表明の大切さを感じてきた経緯がある。

障害者への態度変容や障害理解については、これまで多くの研究がなされている。聴覚障害者へのイメージや態度変容においては、大学生による聴覚障害者へのイメージ構造を調査した研究（河内，2001）や、映像法による態度変容への効果（徳田，1990 a）など多くの研究がなされているが、身近にいる当事者の語りによる態度変容を見た研究例はあまり見当たらない。

よって本研究では、当事者学生が語る聴覚障害についての講義が周囲の人々の聴覚障害者への態度に及ぼす効果を見るために、講義前後での聴覚障害児・者への態度変容を明らかにすることを目的とした。

## 2. 方法

### 対象

教育学部に在籍する大学1～3回生、計70名を対象とした。対象の内訳は、特別支援教育専攻56名（1回生12名、2回生29名、3回生16名）、学校教育専攻13名（2回生10名、3回生3名）であった。対象となった教育学部特別支援教育専攻には、2回生に1名、3回生に1名、4回生に1名（筆者）の聴覚障害学生が在籍している。対象者の多くは、授業やサークル活動において聴覚障害学生と関わりのある環境下にある。

### 質問紙

質問紙は「障害児・者の態度を測定するための多次元的态度尺度：聴覚障害版」（徳田，1990 b）をもとに筆者らが作成したものをを用いた。「障害児・者の態度を測定するための多次元的态度尺度：聴覚障害版」は、(1)共に生きることへの拒否（拒否的態度）(2)統合教育(3)特殊能力(4)依存的な自己中心性(5)交流の場での当惑の5次元50項目で構成されている。聴覚障害者が出演する映像視聴による聴覚障害者への態度変容を見た徳田（1990 a）の研究では、多次元的态度尺度の5次元のうち、「特殊能力」では改善が見られなかったことから、本研究においては、回答の負担を軽減するため「特殊能力」次元の10項目を質問項目から除外した。また、楠ら（2012）の研究を参考に、各次元10項目を半数の5項目に絞り、4

表 1 質問項目詳細

多次的態度尺度：共に生きることへの拒否（拒否的態度）	
1	聴覚障害のある人と一緒に仕事してみたい。
6	聴覚障害のある人と積極的に交流してみたい。
11	聴覚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	聴覚障害のある人と一緒に楽しく生活することができる。
21	聴覚障害のある人と友人になりたい。
多次的態度尺度：統合教育	
2	聴覚障害のある子どもも普通の学校で教育するのが1番良い。
6	聴覚障害のある子どもは普通の学校に入ることで多くの経験をすることができる。
12	聴覚障害のある子どもは普通の学校の中で安全に生活することができる。
17	聴覚障害のある子どもは普通の学校の中でも十分に活動することができる。
22	聴覚障害のある子どもも普通の学校に入れると、お互いの理解が深まる。
多次的態度尺度：依存的な自己中心性（自己中心性）	
3	聴覚障害のある人は手伝ってもらうことを当たり前だと思っていない。
8	聴覚障害のある人は他人に対して親切である。
13	聴覚障害のある人の態度は控えめで謙虚である。
18	聴覚障害のある人は援助がなくても多くのことができる。
23	聴覚障害のある人はいつもきちんとしている。
多次的態度尺度：交流の場での当惑（交流の当惑）	
4	聴覚障害のある人にも気軽に声をかけられる。
9	聴覚障害のある人と抵抗感なく話ができる。
14	聴覚障害のある人が困っているとき迷わず援助できる。
19	聴覚障害のある人も同じ世界に生きている。
24	聴覚障害のある人に対して変な遠慮はしない。
筆者らが作成した質問項目（講義の内容理解）	
5	聴覚障害のある人は全く聞こえていない。
10	聴覚障害のある人は補聴器をつけていれば聴覚障害がない人と同じぐらい聞こえる。
15	聴覚障害のある人は声を出して話すことはできない。
20	聴覚障害のある人は全員手話が使える。
25	手話は聴覚障害のある人だけに意味がある。

※番号は、質問項目順番を示す。

次元 20 項目を採用した。この 4 次元 20 項目に、聴覚障害当事者である筆者による講義内容の理解に関する質問項目 5 項目を追加し、全部で 25 項目とした。回答方法は【1. 非常にそう思う、2. 思う、3. どちらとも思わない、4. 思わない、5. 全く思わない】の 5 件法とした。表 1 に、各次元の質問項目の詳細を示す。併せて、回答者情報として、学年・専攻・聴覚障害者との関わりの頻度（4 件法）についても尋ねた。また、講義前の質問紙で「聴覚障害者のイメージ」、講義後の質問紙で「講義を聞いての感想」について自由記述の欄を設けた。講義前後の質問紙は、自由記述欄以外は同じ内容で構成した。

### 講義内容

講義は、聴覚障害学生である第一筆者が、「聴覚障害とは／学校生活で困ったこと／手話の魅力」の 3 点についてパワーポイント資料に沿って、手話を交えながら行った。講師の障害程

表 2 講義概要

テーマ	概要
聴覚障害とは	伝音難聴と感音難聴の仕組みと聞こえ方の説明
学校生活での困難	学校場面において、対応が困難であった場面について体験談を語り、希望する対応や支援方法についての説明
手話の魅力	手話は聴覚障害のある人だけのものではなく、多くの人にメリットがあるコミュニケーション手段であることの説明

度は重度難聴（右耳：105 dB 左耳：100 dB）で、日常で両耳補聴器を装着して生活している。講義時間は 30 分程度であった。講義の概要について表 2 に示す。

### 調査手続

調査は、X 年 11 月～12 月、授業やゼミの時間を使って 3 回に渡って実施した。担当教員から調査について説明を行い、講義前の質問紙（pre 質問紙）への回答を依頼した。回答内容に影響するため、講師（聴覚障害学生）は、pre 質問紙が回収されるまで発言しないよう留意した。pre 質問紙を回収後に講義を行い、再び質問紙（post 質問紙）への回答を依頼し、回収した。同じ回答者であることを判別するため、pre 質問紙にはナンバリングを行い、post 質問紙を配布時に、回答者に pre 質問紙と同じナンバーの記入を依頼した。調査に要した時間は、いずれの回も 45 分程度であった。

### 3. 結果

本研究では、対象者の多くが講義を行う聴覚障害学生と普段から関わりを持っていることから、聴覚障害のある人との関わりの度合いによるイメージ変容の違いにも着目した分析結果を報告する。統計分析には、エクセル統計（BellCurve for Excel）を使用した。

#### 関わりの度合いによる群分け

質問紙において、聴覚障害のある人との関わりの頻度について尋ねた項目「今まで聴覚障害のある人と関わったことがありますか。」に対し、【1. 全く関わったことがない、2. 学校や待ちの中で出会った、見かけたことがある、3. 会話や声をかける程度の関わりがある、4. 一緒に遊ぶ・活動するなどして関わったことがある】の 4 件法で回答を求めた。その結果、有効回答数は無回答者 1 名を除く 69 名で、平均値は  $M=3.46$  であった（表 3）。

聴覚障害のある人との直接的なコミュニケーションの有無を基準とし、【1. 全く関わったことがない、2. 学校や待ちの中で出会った、見かけたことがある】と回答した群を「関わり低

表 3 関わりの度合いの回答分布

N = 69

	1	2	3	4	M	SD
人数 (名)	4	9	7	49	3.46	0.93

群」(N = 13 名)、【3. 会話や声をかける程度に関わりがある、4. 一緒に遊ぶ・活動するなどして関わったことがある】と回答した群を「関わり高群」(N = 56 名)として群分けを行った。

#### 多次元的態度尺度 (4 次元) の得点変化

質問紙に採用した「障害児・者の態度を測定するための多次元的態度尺度：聴覚障害版」の各次元の質問 5 項目の合計を次元得点として算出し、講義前後での平均値を求めた (図 1)。この尺度では、すべての次元において得点が低い方が、聴覚障害のある人に対して好意的態度であると一般的に解釈される。図 1 を見ると、「拒否的態度」と「交流の当惑」において、関わり低群・関わり高群共に講義前後で得点が下がっていることがわかる。一方で、「統合教育」ではどちらの群も講義前後で大きな変化は見られず、「自己中心性」では、関わり高群に比べて関わり低群の方が低い得点 (好意的態度) を示した。

関わりの度合いによる違いを見るために、関わりの度合い (関わり低群・関わり高群)、講義の前後 (講義前・講義後) を独立変数、各次元得点の平均値を従属変数として 2 要因分散分析を行った結果、どの次元においても交互作用は見られなかった。次元ごとの主効果を見ていくと、「拒否的態度」では、関わりの度合い ( $F_{(1,67)} = 5.42, p < .05$ )、講義の前後 ( $F_{(1,67)} = 23.37, p < .001$ ) それぞれに主効果が見られた。「統合教育」では、主効果は見られなかった。「自己中心性」では、関わりの度合いの主効果に有意傾向が見られた ( $F_{(1,67)} = 3.92, p < .10$ )。「交流の当惑」では、講義の前後において主効果がみられた ( $F_{(1,66)} = 14.34, p < .001$ )。

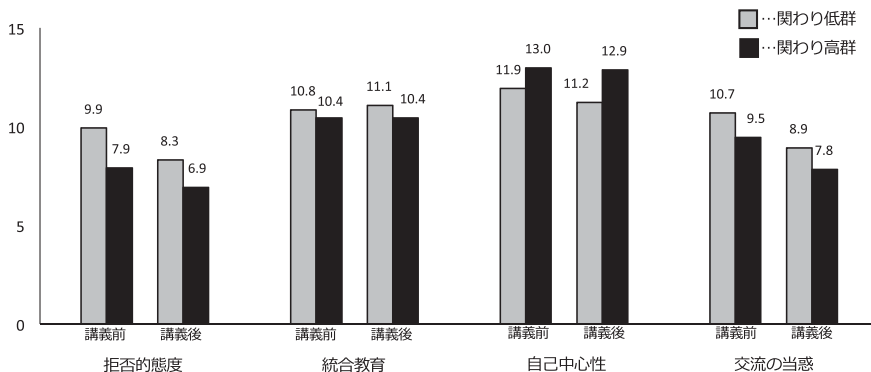


図 1 多次元的態度尺度の講義前後での得点変化

これらの結果より、当事者による講義を聞くことで、聴覚障害のある人への拒否的態度や、聴覚障害のある人と交流することへの当惑が減少し、積極的な関わりを意識するようになったことが示された。関わり度の違いの影響に目を向けると、普段の関わりが多い方が、拒否的態度は少ないことが示された一方で、普段、聴覚障害のある人と関わりが少ない方が、聴覚障害のある人に対して謙虚できちんとしていると評価している結果が得られた。

### 講義内容理解に関する質問項目の得点変化

講義内容について理解を確認するために作成した質問5項目（項目5、10、15、20、25）それぞれについて、講義前後での得点の平均値を求めた（図2）。これらの項目では、得点が高い方が理解を得られていると解釈する。講義の前後での変化を見ると、項目15の関わり高群を除いて、講義後の得点の上昇が見られており、講義の聴取により、聴覚障害の知識・聴覚障害のある人への支援や対応・手話についての理解が高まったことが示された。また、各項目において、関わり度の違い（関わり低群・関わり高群）、講義の前後を独立変数、各質問項目の得点の平均値を従属変数として2要因分散分析を行った（表4）。

項目5「聴覚障害がある人は全く聞こえていない」においては、講義前後で主効果が見られた（ $F_{(1,67)} = 6.01, p < .05$ ）。項目10「聴覚障害がある人は補聴器をつけていれば耳に障害がない人と同じくらい聞こえる」では有意な差は見られなかったが、講義前後で有意傾向が見られた（ $F_{(1,67)} = 3.43, p < .10$ ）。項目15「聴覚障害がある人は声を出して話すことはできない」では、交互作用が見られた（ $F_{(1,67)} = 4.25, p < .05$ ）ため、単純主効果の検定を行ったところ、関わり低群において、講義前後において有意傾向が見られた（ $F_{(1,67)} = 2.98, p < .10$ ）。項目20「聴覚障害がある人は全員手話が使える」では、講義前後で主効果が見られた（ $F_{(1,67)} = 29.81,$

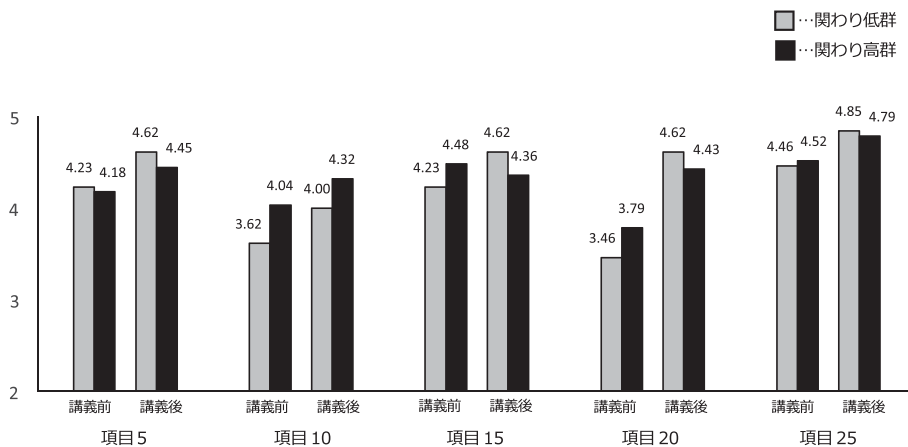


図2 講義内容の理解に関する質問項目の得点変化

表 4 講義内容の理解に関する質問項目の 2 要因分散分析結果

質問項目		平均値		交互作用	主効果	
		講義前	講義後		関わり	前後
5 聴覚障害のある人は全く聞こえていない	低群	4.23	4.62	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	$p < .05$
	高群	4.18	4.45			
10 聴覚障害のある人は補聴器をつけていれば聴覚障害がない人と同じぐらい聞こえる	低群	3.62	4.00	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	$p < .10$
	高群	4.04	4.32			
15 聴覚障害のある人は声を出して話すことはできない	低群	4.23	4.62	$p < .05$	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
	高群	4.48	4.36			
20 聴覚障害のある人は全員手話が使える	低群	3.46	4.62	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	$p < .001$
	高群	3.79	4.43			
25 手話は聴覚障害のある人だけに意味がある	低群	4.46	4.85	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	$p < .001$
	高群	4.52	4.79			

*n.s.* …有意差なし

$p < .001$ )。項目 25「手話は聴覚障害がある人だけに意味がある」では、講義前後で主効果が見られた ( $F_{(1,67)} = 12.51, p < .001$ )。

項目 15 を除く全ての項目で講義後に有意な得点上昇（有意傾向を含む）が見られた。関わり度の度合いの主効果はどの項目においても有意な差は見られなかったことから、聴覚障害のある人との関わりが多い関係性でも、日常では聴覚障害についての詳しい知識を得る機会が少ないことが示唆された。また、項目 15 においては、関わり低群では講義後に有意な得点上昇が見られた一方で、関わり高群では有意ではないものの講義後に得点の低下が見られたのは注目すべき点である。

#### 4. 考察

##### 多次元的態度尺度（4次元）の講義前後での得点変化

多次元的態度尺度の得点変化では、「拒否的態度」と「交流の当惑」において、講義の前後で有意な得点減少が見られ、好意的な態度変容が見られた。障害児・者に対する態度変容に関する実践研究において、いくつかある変容技法の中でも直接接触法の態度変容が大きいことが明らかになっている（徳田, 1990 c)。本研究における「聴覚障害学生による講義」も直接接触法に含まれるものであり、先行研究と同様に、聴覚障害のある人自身の話を聞くことは、聴覚障害のある人とコミュニケーションをとる積極的な姿勢を促すことが示された。

一方で、「統合教育」と「自己中心性」においては、講義前後での変化は見られなかった。「統合教育」については、調査対象者全員が教員を目指す教育学部の学生であり、普通学校・聴覚支援学校それぞれの教育の場の利点について知識を有している可能性が高く、講義の中で

も教育の場に対する優劣に触れていないことが理由であると考えられる。「自己中心性」については、対象者の多くが聴覚障害学生と関わりがあり、「自己中心性」項目への回答が一般的な聴覚障害のある人に対するイメージではなく、身近な仲間である聴覚障害学生への評価であると考えられ、本尺度の一般的な解釈は当てはまらない。関わりが高い方が自己中心的な評価をしている結果は、むしろ、聴覚障害学生を「聴覚障害のある人」よりも「友人・仲間」として捉えている結果だと言えるであろう。

#### 講義内容に関する質問項目の講義前後での得点変化

項目5「聴覚障害がある人は全く聞こえていない」においては、講義前の平均値は4を超えており、講義前時点で理解は得られていたことが窺われる。しかしながら、講義後に有意に得点上昇が見られた。講義では、聴覚障害の知識や講師自身の障害程度についても触れており、講義によって、障害の程度は人によって様々であることので確かな理解を得たと言える。

項目10「聴覚障害がある人は補聴器をつけていれば耳に障害がない人と同じくらい聞こえる」では、関わり低群・高群とも講義後に得点上昇が見られたが、有意な差は見られなかった。講義では聴覚障害の種類による聞こえ方の違いについて説明したものの、音源は用いておらず、どのように聞こえているのかを想像することは難しかったことが予想される。聴覚障害の聞こえ方を音声で体験することができればより理解が得られることが期待された。

項目15「聴覚障害がある人は声を出して話すことはできない」では、交互作用が見られ、関わり低群において講義後に有意傾向のある得点上昇が見られた。講義前も平均値は4を超えており理解が得られていたと捉えられるが、普段聴覚障害のある人と関わりの少ない学生にとって、実際に聴覚障害学生の語りを聞く体験をしたことが、講義後の有意な得点上昇に繋がったのかもしれない。それとは対比的に、関わり高群では講義後に有意ではないが得点の低下が見られた。対象者の身近にいる聴覚障害学生は、全員言語でのコミュニケーションも行っており、「聴覚障害がある人は声を出して話すことができない」わけではないことは、普段の関わりを通して定着した知識であったと考えられる。では、なぜ講義後に得点低下が見られたのだろうか。講義では、講師が普段困りやすい場面の説明やこれまでの発話訓練についても触れている。関わり高群の講義後の自由記述を見ると、「思っていたよりも辛い（大変な）ことがあることがわかった。」「私たちにはわからない部分が知れて良かった。」など、障害当事者が抱く困難や体験に言及した感想が複数みられた。講義を聞いて、普段の関わりでは知り得にくい当事者の困難や大変さに触れたことで、「5. 全く思わない」と回答することを躊躇させたのではないだろうか。その結果、「4. 思わない」を選択する対象者が増え、平均値がやや低下したと考えられた。

項目20「聴覚障害がある人は全員手話ができる」では、講義前後で大きな得点上昇が見ら



れた。関わり低群・関わり高群のどちらの群も講義前の平均値は4を下回っていた。本学に在籍している聴覚障害学生は、手話を用いてコミュニケーションをすることが多い。そのため、関わり高群においても比較的「聴覚障害のある人は手話を使える」というイメージを有していたと考えられる。しかし、講義で、講師自身が手話を覚えたのが大学に入ってからであることを話すと、対象者の多くが驚きの表情を示す様子が見られた。このことから、筆者が以前から手話を用いてコミュニケーションを取っていたと考えていたことが窺われ、講義後の得点が有意に上昇する結果に繋がったと考えられる。

項目25「手話は聴覚障害がある人だけに意味がある」では、講義前後で有意な得点上昇が見られた。関わり低群・関わり高群のどちらの群においても講義前の平均値は4.5前後の値を示しており、「手話は聴覚障害のある人ではない人にも意味がある」と捉えていると考えられるが、講義後はどちらの群においても平均値は5に近い値を示しており、多くの対象者が、「5. 全くそう思わない」と回答していた。講義後の自由記述では手話を勉強したいという意見が多く見られた。講義では、講師から周囲学生へのメッセージとして「手話は、聴覚障害のある人だけの間で使われるものではなく、聴覚障害のある人と聴覚障害がない人の共通言語であること」を述べており、対象者が手話を身近なものとして関わろうとする姿勢を促したと考えられる。

## 5. まとめ

本研究では、聴覚障害学生の講義を聴取し、講義前後での聴覚障害のある人への態度変容を調査した。その結果、障害当事者による講義を聞くことで、聴覚障害のある人への拒否的態度や聴覚障害のある人と交流することの当惑が低下し、コミュニケーションを意欲的に取ろうとする姿勢が促されることが明らかになった。また、講義によって、聴覚障害の知識や当事者が周りに求めているサポートについての理解が進んだことが確認され、障害理解が高まったこともコミュニケーション意欲上昇の要因になったと考えられる。本研究で行った「聴覚障害学生の講義」には、聴覚障害当事者が直接語る「直接接触法」と、講義内容で聴覚障害知識を扱った「講義法」の2つの技法が組み合わせられていたことによる効果が大きかったと考えられる。

本研究では関わりの度合いによる違いについても検討した。多次元的態度尺度の結果では、関わりが多い方が聴覚障害のある人への拒否的態度や交流への当惑が少ないことが明らかになった。生川（1995）や遠藤ら（1995）は、障害児への接触が多い群の方が、接触が少ない群よりも、障害児に対して好意的であるという結果を示している。本研究においても同様の結果が得られており、日常での障害当事者との継続した関わりの重要性が示された。しかし、普段関

わりの多い関係性でも、日常の中で障害知識や当事者の困難さについて知り得る機会が少ないことが示唆された。よって、障害当事者自身が自身の障害や求めているサポートについて周りに伝えることの効果は大きく、障害者への好意的態度変容には「周りの人の障害理解」と「障害当事者が自身のことについて伝えていくこと」の双方が影響していると考えられた。

### 今後の課題

本研では、対象者と講師が日常的に関わりを持ち同じ学生生活を共にする関係性であった。この関係性が結果に影響していることが考えられるため、関係性のある当事者の講義とそうでない当事者の講義とを比較して考察する必要がある。さらに、同じ聴覚障害の当事者の講義であっても、講師の生育環境や考え方の違い、パーソナリティの違いが講義内容に反映されることが想像され、対象者に異なる態度変容をもたらすことが予想される。単独の講義聴取後と複数の当事者の講義聴取後での態度変容の比較検討を行う必要があるだろう。

また、今回の対象者は教育学部の学生に限られており、さらに半数以上が特別支援教育を専攻している学生であった。そのため障害児教育に元々関心が高いことが考えられ、障害に対する考え方に専攻の特性が影響している可能性がある。都築（1997）は、障害児教育専攻の学生は、他の学生に比べて障害者に対して好意的な感情を示すことを述べている。今後、先行研究と比較しながら対象の範囲を広げることで、より一般的な聴覚障害児・者へのイメージを捉えることが可能となるだろう。

今後は、対象を拡げて調査を行うと共に、自由記述の回答内容の詳細な検討など質的な研究を織り交ぜながら、より良い共生社会を実現させるために障害当事者側に求められているものにも着目しながら研究を進めていきたい。

### 附記

本稿は、第一筆者の卒業研究論文に加筆修正しまとめ直したものです。本研究を行うにあたり、研究調査に快くご協力頂いた学生の皆様に深く感謝申し上げます。

### 文献

文部科学省初等中等教育分科会（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のために特別支援教育の推進（報告）。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)

河内清彦（2001）視覚障害学生及び聴覚障害学生に対し大学生が想起するイメージの意味構造－性及び先行学科との関連－。教育心理学研究, 49, 81-90.

徳田克己（1990 a）聴覚障害のある人に対する態度変容における映像法の効果。心身障害学研究, 15（2）, 1-9.

徳田克己（1990 b）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.

- 楠敬太・金森裕治・今枝史雄（2012）障害理解教育の評価に関する研究－児童生徒版障害者に対する多  
次元的態度尺度の開発を通して－. 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, **61**(1), 59-66.
- 徳田克己（1990c）視覚障害児・者に対する一般人の態度を改善するための技法とその評価. 視覚障害  
心理・教育研究, **7**(1・2), 5-22.
- 遠藤真・山口洋史（1969）精神薄弱児に対する態度の研究. 特殊教育学研究, **6**(2), 19-23.
- 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.
- 都築繁幸（1997）障害者に対する学生の態度に関する研究（1）－専攻と障害との関係を中心に－. 放送  
教育開発センター研究紀要, **14**, 21-35.