

インクルーシブ教育の一考察

— 発達障害児と関わる通常学級の児童生徒に注目して —

Considerations about inclusive education

— Classmates of students with developmental disorders in regular classrooms —

次世代教育学部教育経営学科

吉澤 英里

YOSHIZAWA, Eri

Department of Educational Administration

Faculty of Education for Future Generations

キーワード：発達障害，態度，共同学習，特別支援教育，インクルーシブ教育

Abstract : The Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology is developing an inclusive educational system in which all students, regardless of disabilities can study together. Research papers and practical reports focusing on classmates of students with developmental disorders (particularly, ADS and ADHD) were reviewed, which indicated the following. (1) Researches on general image of children with developmental disorders suggest that acquiring more knowledge of developmental disorders lead to positive attitudes about classmates with ASD or ADHD. (2) Many students avoided classmates with ASD or ADHD, but nevertheless, term friendships with such children resulted in more active and assertive involvement of students with classmates having ASD or ADHD. (3) Overall, there is a paucity of practical reports about social skills training. A few studies have reported positive observations of teachers and researchers, as well of students, although studies using assessment scales have failed to report significant findings. The author has suggested a practice-model that is expected to contribute to developing more inclusive educational system.

Keywords : Developmental disorders, Attitude, Joint learning, Special needs education, Inclusive education

I. はじめに

ここ10年で日本の特別支援教育を取り巻く環境は劇的に変化している。2005年に中央教育審議会の答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」が示され、2006年には学校教育法施行規則の一部改正が告示された。その学校教育法施行規則の中で、「注意欠陥多動性障害（ADHD）」および「学習障害（LD）」が通級指導の対象として規定され、併せて「自閉症」も対象として明示された。さらに、2012年には中央教育審議会によって「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が示された。

インクルーシブ教育システムとは、「人間の多様性の尊重等の強化，障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ，自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下，障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」である（文部科学省，2012）。そのために、「基本的な方向性としては，障害のある子どもと障害のない子どもが，できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には，それぞれの子どもが，授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら，充実した時間を過ごしつつ，生きる力を身に付けていけるかどうか，これが最も本質的な視点であり，そのための環境整備が必要である（文部科学省，2012）。」

このような方針を受けて、障害のある子どもとない子どもが共に学ぶ環境づくりが進んでいる。文部科学省が2015年3月に発表した「平成26年度通級による指導実施状況調査結果」によると、2014年5月1日に公立の小学校・中学校および中等教育学校の前期課程を対象に調査した結果、通級による指導を受けている児童生徒は83,750名おり、10年前（平成16年度）から倍増していることがわかった。障害種別児童生徒数をみると、言語障害が34,375名（41.0%）、自閉症が13,340名（15.9%）、情緒障害が9,392名（11.2%）、弱視が190名（0.2%）、難聴が2,181名（2.6%）、学習障害が12,006名（14.3%）、注意欠陥多動性障害が12,213名（14.6%）、肢体不自由40名（0.05%）、病弱・身体虚弱13名（0.02%）であった。さらに、通級での指導時間を見てみると、小学校では週1単位時間が全体の52.2%、週2単位時間が36.8%であり、中学校では週1単位時間が全体の31.8%、週2単位時間が29.2%であった（文部科学省、2015a）。10年前よりも児童生徒の全体数が減少するなか、通常学級で多くの授業を受けながら、数単位時間だけ特別な指導を受けている子どもの占める割合は確実に増えている。

2005年に施行された『発達障害者支援法』において、発達障害とは「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」をいう。本稿ではこのうち、自閉症やアスペルガー症候群および広汎性発達障害と注意欠陥多動性障害に着目する。

米国精神医学会のDSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition) では、DSM-IV-TRにおいて早期幼児自閉症、小児自閉症、カナリー型自閉症、高機能自閉症、非定型自閉症、特定不能の広汎性発達障害、小児期崩壊性障害およびアスペルガー障害と呼ばれていたものを包括し、自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorder: ASD) と称している。基本的特徴は、持続する相互的な社会的コミュニケーションや対人的相互反応の障害、および限定された反復的な行動、興味、または活動の様式である。これらの症状は幼児期早期から認められ、日々の行動を制限するか障害する。米国および米国以外の諸国における有病率は人口の1%に及んでおり、子どもと成人のいずれにおいても同様の値を示している。また、男性が女性の4倍多く診断されているという特徴を持つ

(American Psychiatric Association, 2013 高橋・大野 (監訳), 2014)。

DSM-5における注意欠陥・多動症／注意欠陥多動性障害 (Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder: ADHD) の基本的特徴は、機能または発達を妨げるほどの、不注意と多動性－衝動性、またそのいずれかの持続的な様式である。ほとんどの文化圏で子どもの5%および成人の2.5%にADHDが生じることが示されている。また、男性のADHDは女性の約2倍であり、女性は男性よりも主に不注意の特徴を示す傾向がある (American Psychiatric Association, 2013 高橋・大野 (監訳), 2014)。ASDおよびADHDに多く見られるコミュニケーションの難しさは、当該児童生徒にとって同年代の子どもとの仲間関係や学習活動への困難を伴うことが多く、学業成績に対して負の影響を及ぼすことが知られている。

岡島・加藤・金谷・吉富・作田 (2011) が中学生275名に行った調査によると、自閉症スペクトラム傾向をもつ生徒は持たない生徒に比べて学校不適応感やストレスを強く感じていた。松本・山崎 (2007) が小学3年生と5年生1,226名に行った調査では、ADHD傾向の児童はそうでない子どもに比べて自尊感情が低く、自尊感情を構成する自己の認知のうち、「身体イメージ」と「願望」には差はなかったが、「家族」「学業」「友達」は低いことが示唆された。発達障害のある児童生徒は学業面だけでなく、友人関係においても自信を喪失しやすく、学校に対する不適応感やストレスを感じやすいと言える。

これまでにも、障害のある児童生徒への教育的支援や指導が行われ、数多くの知見が蓄積されてきた。しかし、インクルーシブ教育システムの構築を進めるためには、障害のある子ども本人への支援や指導はもちろんのこと、周囲の児童生徒に対するサポートの必要性がますます高まると予想される。そこで本稿では、発達障害をテーマに、当該児童生徒以外の子どもたちを対象とした研究結果を中心に、日本における研究と実践の動向を概観する。そして、発達障害を持つ児童生徒の周囲にいる子どもたちへの教育アプローチについて考察を行う。

II. 方法

本稿では、以下の順番で議論を行う。はじめに、発達障害 (ASD, ADHD) に対するイメージを先行研究によって明らかにする。そして、発達障害がある児

児童生徒との接触に焦点を当てて、周囲の子どもたちの認知と実践活動による関わりの変化をとらえる。最後に、考察として、結果を整理しながら、インクルーシブ教育システムの構築を進めるうえで、発達障害児の周囲にいる子どもたちの体験モデルを提案することを試みる。

Ⅲ. 結果

発達障害のイメージの測定

Ciniiにて「発達障害」と「イメージ」をキーワードとして検索した結果、67件がヒットした。このうち、発達障害児・者の自己イメージを扱ったものが7件であった。同様に「ADHD」と「イメージ」をキーワードとして検索した結果、7件がヒットしたがADHDへのイメージを調査したものはなかった。さらに、「自閉症」と「イメージ」をキーワードとして検索した結果、52件がヒットした。このうち、自閉症（自閉症児・者）へのイメージを調査したものが5件であった。

本稿の対象である、発達障害および自閉症へのイメージを調査した13件¹⁾のうち、調査対象者の内訳は、学生（短期大学生、大学生）12件、母親1件、成人1件であった。学生の専門分野の詳細は、臨床心理学専攻1件と被服科1件を除き、全てが教育、医療あるいは社会福祉であった。

日本で、発達障害に対するイメージを調査した初期の研究²⁾として、生川・安河内（1997）は、保育、幼児教育あるいは社会福祉を専攻している女子短大生を対象にSD法を用いた調査を行っている。その結果、20項目中15項目で負の値（ネガティブなイメージ）を示した。さらに、絶対値0.5以上の値から解釈すると、発達障害に対するイメージは純粋、苦しい、遅い、悲しい、不幸の、依存的なといったものであることがわかった。

大学生が持つ自閉症のイメージを調べた初期の研究としては、遠矢・美根・辰野・川口（2004）がある。大学生および短期大学生に対して、自閉症に対する印象、理由（なぜそのような印象だと思うのか）、原因をそれぞれ自由記述で尋ねた。その結果、30.0%の学生が自閉症の印象を「閉じこもり・ひきこもり」と答えた。その理由について、主観的推測や自閉症という名称からの推測が47.7%であり、授業や本・文書からの情報は5.9%であった。さらに、自閉症の原因について、64.3%が外傷体験もしくは家庭等の環境である

と考えていた。

河内・齊藤・河内・伊藤（2009）が臨床心理学を専攻する大学生に自閉症に対するイメージを尋ねた結果、「手際よい」と「陽気な」の得点が低い一方、「共生すべき」、「個性あふれる」、「怖くない」、「優秀な」、「気の毒でない」、「かわいらしい」、「役に立つ」、「安全な」、「きれいな」および「関わりたい」で高い得点を示していた。

菊池（2011）は、小学校および中学校の教員養成課程に所属する大学3年生を対象に、発達障害のイメージと発達障害児との接触経験および発達障害に関する講義の受講経験について調査を行った。その結果、発達障害に対するイメージには接触経験の有無による差がなかったが、知識量と「実践的交流（例えば、『発達障害の人と接したいと思う』など）」、「能力肯定（例えば、『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う』など）」、「社会的交流（例えば、『発達障害の子どもも他の子どもたちと一緒に生活することが必要だと思う』など）」との間に有意な正の相関を示した。

大学生が持つ発達障害のイメージに対して、教育効果を測定したものもある。森内・西岡（2013）は養護教諭養成課程の1年生から4年生を対象に、自閉症の主観的認識とその理由、および接触経験の有無を尋ね、さらに自閉症のイメージを測定した。その結果、「陰気」と「迷惑」について、学年が上がるにつれて得点が低下した。田実（2007）は大学1年生を対象に、自閉症をテーマとした文献購読を1年間続け、授業期間の前後で自閉症に対するイメージを尋ねた。その結果、授業前よりも授業後の「無理解的偏見性」の得点が低下し、「積極的関与」、「直観的誤解性」の得点が上昇した。

他児童生徒の関わり

Ciniiにて「発達障害」と「共同学習」をキーワードとして検索した結果、2件がヒットした。その他、「自閉症」と「共同学習」では4件、「発達障害」と「交流」では63件、「自閉症」と「交流」で59件、「ADHD」と「交流」では3件がそれぞれヒットした。本稿では、このうち発達障害児以外の児童生徒（回想を含む）を対象にした調査および実践報告を概観する。

発達障害児への周囲の関わりについては、大学生を対象として、小・中学生当時を回想させた調査がある。渡邊（2010）は回想法を用いて、周囲の児童生徒

と発達障害児との関わりについて検討した。回答者203名のうち、小学校4年生から中学校3年生までの間に発達障害児と同級であった経験があると回答した177名の自由記述を整理した結果、六つのタイプ（受容・援助、対等・友好、傍観、回避・防衛、強制・攻撃、その他）に分類された。このうち、最も多い関わりは回避・防衛（何らかの理由で発達障害児との関わりを意図的に避けていたか、発達障害児の言動に対して恐怖心や不安を抱き、身を守るため関わらなかった）であった。次いで、傍観（発達障害児と積極的に関わらず、一定の距離を置いていた）で、この二つを合わせて73.9%であった。発達障害を持つ同級生に対して、受容・援助や対等・友好といった関わりをしていたのは全体の2割（20.8%）であった。同時に尋ねた質問「発達障害について理解していれば、関わり方は違っていただけか」に対して、79.8%が「違っていただけ」と回答し、「変わらない」と回答したのは16.3%であった。満田（2015）は、周囲の子どもが発達障害と思われる児童・生徒の生きにくさをどのように認識しているのかについて、回想法を用いた自由記述調査をもとに考察した。そして、同級生の態度としての「他生徒と異なる関わり」が発達障害のある生徒の生きづらさとしての「周囲からの孤独」に繋がると推測した。さらに、教師の態度としての「援助の対象（他生徒と異なる関わり）」が同級生の態度の「枠組みをもった関わり」と関連し、それがさらに発達障害のある生徒の生きにくさである「理解者の不足」と関連するのではないか考察していた。

小学生を対象とした調査として、小林（2002）は、小学4年生から6年生までの3年間を通常学級で過ごしたある男児を対象に、3年間、月に1～2日の授業参観による観察を行った。同時に、第6学年の道徳の時間の中で、クラスメイトに対してアンケート調査を行った。この男児に対する気持ち（4年生の時、5年生になってから、6年生になってから、これからの4項目）を自由記述で求めた結果、クラスメイトの回答は男児の様子を記述しているものと仲間意識や関わり方を述べたものとに分けられた。男児の様子を述べたものとして、男児の行動特徴や日々の学習で成長していく姿を述べたものがあった。仲間意識を述べたものは、「無関心」「緊張・恐怖」「戸惑い・不安」「同情」「対等」に整理された。一方、関わり方は「無視」「静観」「敬遠」「世話」「援助」「親交」で整理された。観察からは、男児と一緒に過ごす時間が長くなることで、援助が必要かどうかの判断や援助の仕方などにつ

いての適切な対応を把握していくことが明らかになった。

水口・里見・前田（2010）は四コマ漫画で描かれた架空の物語場面を用いて、登場人物（発達障害児と想定される子ども）に対する交流態度（印象と行動）を測定した。さらに、発達障害児と高頻度で接触する児童（接触高頻度群；16名）、あまり接触しない児童（接触低頻度群；129名）、医療機関等で発達障害と診断されているか、診断は受けていないが保護者や教諭から発達障害の可能性が高いと判断されている児童（発達障害児群；10名）の3群で、測定結果を比較した。その結果、登場人物に対する印象評定は群による差が見られないが、行動評定については接触高頻度群が最も好意的な態度を示していた。

関わりの変容を目的としたトレーニング

小中学生を対象とした実践研究としては、ソーシャルスキル・トレーニング（SST）を実施したり、学級ルールを決めて遵守させる活動をしたりすることがあった。

木原・外山・戸ヶ崎・椎葉（2007）はアスペルガー障害と診断された中学生の男子生徒が在籍する学年の全生徒に対して、SSTを実施し、その効果について検討をした。1カ月に1回、計2回のトレーニングを行い、その前後で人間関係チェックリストの結果を比較した。その結果、全ての生徒（ $N = 154-156$ ）の平均値には有意差がなかった。ただし、平均値がいずれの項目も3.93-4.41と、天井効果を示していた。授業前の自己評定が3以下の生徒のみ（ $N = 19-48$ ）を抜き出して比較すると、全ての項目の得点が増加していた。また、大森（2010）はアスペルガー傾向のある小学4年生男児がいる学級に対してSSTを6セッション（1セッションあたり45分）実施し、トレーニング効果を測定した。その結果、学級全体での得点の変化が認められなかった。

曾山・堅田（2012）は、発達障害児および発達障害の疑いのある児童が計4名在籍する4年生の学級での実践を報告している。集団遊びと授業づくりにおいて、担任が学級全体と4名の当該児童個々に対して行った配慮や工夫によって、学級全体および当該児童の学級満足がどのように変化したのかを検討した。学級全体に対する具体的な配慮及び工夫として、集団遊びでは「遊びの後は、定期的な振り返りの機会を設け、集団で楽しく遊ぶためには、『なぜルールが必要なのか』等を考えさせる」や「暴言暴力を決して認め

ないということを伝える」などであり、授業づくりでは、「授業中に友達同士で考える時間をとる」や「友達の発表に対して必ず反応するように声をかける」であった。さらに、「授業3原則」という授業ルールを周知徹底させた。その結果、学年当初（5月）に比べて、中盤（11月）の方が、学級全体の承認得点（リレーション）が高かったが、被侵害得点（ルール遵守）には差がなかった。当該児童の学級満足度は、4名中2名は承認得点の上昇と被侵害得点の低下が認められたが、残りの2名は被侵害得点が増加していた。

IV. 考察

発達障害のイメージを調べた多くの研究が、大学生および短期大学生を対象としたものであった。日本の高等学校卒業生に占める大学および短期大学への進学率は、2007年に50%を超えたものの、2015年では54.5%に留まっている（文部科学省、2010；2015b）。大学入学者のうち、25歳以上の割合が1.9%という報告もある（文部科学省、2015c）。日本の発達障害のイメージを議論するうえで、先行研究には調査対象の偏りという問題がある。小学生や中学生を対象とした調査でも、四コマ漫画の主人公や、発達障害であると思われる特定の児童・生徒に対する印象を尋ねたりするものはいくつか見られた。視覚・聴覚障害（河内、1993；豊村・菊地、2007）や精神疾患（甘佐・比嘉・長江・牧野・田中・松本、2009）のイメージについては、小中学生を調査対象としたものも見られる。子どもへの調査には倫理的あるいは教育的な配慮が成人よりも一層必要ではあるが、一般的な発達障害のイメージについての現状を把握するためには、児童生徒を含め、学生以外を対象とした調査が望まれるだろう。

大学生を対象に行った回想法による調査では、小学校4年生から中学校3年生で87.3%が発達障害児と同級であったと回答した（渡邊、2010）。回答者の主観に基づくため、数値そのものへの信頼性には疑問が残るものの、義務教育課程の中で発達障害が疑われる児童生徒が身近にいるということは決して珍しいことではないと言えよう。そのような障害のある子どもを肯定的に受け入れたり、行動を共にするといった関わりをしていたりした者は、回答者の四人に一人であった。この原因として、発達障害に対する知識の乏しさが挙げられるだろう。遠矢ほか（2004）の調査結果から、発達障害（ASD、ADHD）のイメージについ

て、多くの学生が誤った理解をしていることが示された。渡邊（2010）でも、約80%の学生が発達障害について理解していれば、関わり方は違っていたと回答している。生川・安河内（1997）では発達障害に対するイメージとして苦しい、悲しい、不幸のといったネガティブなものが、純粋なといったポジティブなものよりも多く見られる。しかし、心理学専攻の学生を対象とした河内ほか（2009）では、自閉症に対して「手際よい」と「陽気な」の得点が低い一方、「個性あふれる」、「優秀な」、「気の毒でない」などで高い得点を示していた。森内・西岡（2013）や田実（2007）において、発達障害について学ぶことで、ポジティブなイメージと積極的な態度を形成することができると示唆された。学生に限らず、小中学生が正しい知識を学ぶことで、発達障害のある子どもへの積極的な態度形成に繋がるのではないだろうか。これを裏付けるものとして、菊池（2011）は学生の発達障害に対する知識が多いほど、当該児への能力肯定、交流への動機づけ、社会的交流への意識が高いことを示した。菊池（2011）では、接触経験の有無による差は認められなかったが、小学生を対象とした調査（水口ほか、2010）では、発達障害児と高頻度で接触する児童は、発達障害児と思われる主人公に対して、「一緒に勉強したい」や「一緒に遊びたい」と考える傾向を示していた。

発達障害のイメージの調査もさることながら、発達障害児の周囲の児童生徒を対象とした実践報告はわずかであった。今後は、発達障害のある子どもに加えて、周囲の児童生徒への実践および効果測定が行われることを期待する。

SSTによる態度変容を検討した研究では、その多くが担任による観察や生徒の感想などからSSTに効果があったと結論づけている（木原ほか、2007；大森、2010）。特に、大森（2010）では、周りの子どもたちから当該児童への適切行動が増加し、不適切行動が減少したと報告されていた。このように、観察や感想では様々な変化が認められているものの、それが尺度に反映されていないことは課題である。今回取り上げた研究では、尺度による測定からはSSTの効果が認められなかった。変化を捉えられる尺度の開発が望まれる。また、トレーニング期間がいずれも2カ月程度であったため、より長い期間にわたって実施し、効果を検討することが求められるだろう。

その他、ルールを決めたり、話し合う時間を設けたりする実践が、学級全体の承認得点を高めることがわかった（曾山・堅田、2012）。しかし、被侵害得点

(ルール遵守)には変化がなかったことから、今後は教育目標にあわせて実践の内容を十分に吟味することが必要になるだろう。

本稿では、インクルーシブ教育を進めるうえで、発達障害児の周囲にいる児童生徒へどのようなアプローチをすべきかについて、先行研究に基づき考察を行った。本稿の提案として、インクルーシブ教育システムの構築に資する、発達障害児の周囲にいる児童生徒への体験過程モデルをFigure 1に示す。日常的な交流経験やSSTだけでは周囲の子どものポジティブな態度形成には不十分であることが示唆されたため、併せて、発達障害について正しい知識を身につけさせることが重要であると考えた。発達障害の正しい知識を身につけることで、発達障害児の行動(場面)を適切に認知することが出来る。さらに、積極的に関わろうとするポジティブな動機づけが醸成されることが期待できる。さらに、SSTを実施することで、発達障害児に対してどのように対応すればよいのかがわかり、その行動結果を自己の知識体系に再び取り込むことが出来る。このように、教授と交流の学習を並行させることが重要であろう。

今後の課題としては、三つのことが挙げられる。第一に、特に中学生や高校生を対象とした発達障害へのイメージ(態度)の把握である。第二に、児童生徒の発達段階を踏まえた、発達障害についての教授内容の検討である。そして第三に、トレーニング内容の選定と実施期間の検討である。

なお、本稿では十分に扱うことが出来なかったが、学級における担任の関わりも周囲の子どもたちの態度に影響を与える。満田(2015)が述べるように、周囲の児童・生徒の発達障害児への関わりは教師の態度に同調したものになる。教員が発達障害児へ特に偏重した関わりをしていると周囲の児童生徒が認知すれば、それが発達障害児に対するネガティブなステレオタイプや周囲からの孤立に繋がる。子どもたちに正しい知識を身につけさせることと同時に、障害の有無に関わらず教師が児童生徒を平等に扱っていると思わせることも、インクルーシブ教育システムの構築を進めるうえで重要だと考える。

V. 文献

甘佐京子・比嘉勇人・長江美代子・牧野耕次・田中知佳・松本行弘(2009). 中学生を対象とした「こころの病気」に対する意識調査 人間看護学研究, 7, pp.73-79.

米国精神医学会(2014). 高橋三郎・大野裕(監訳) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院.

(American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. American Psychiatric Publishing.)

文部科学省(2010). 学校基本調査-平成19年度結果の

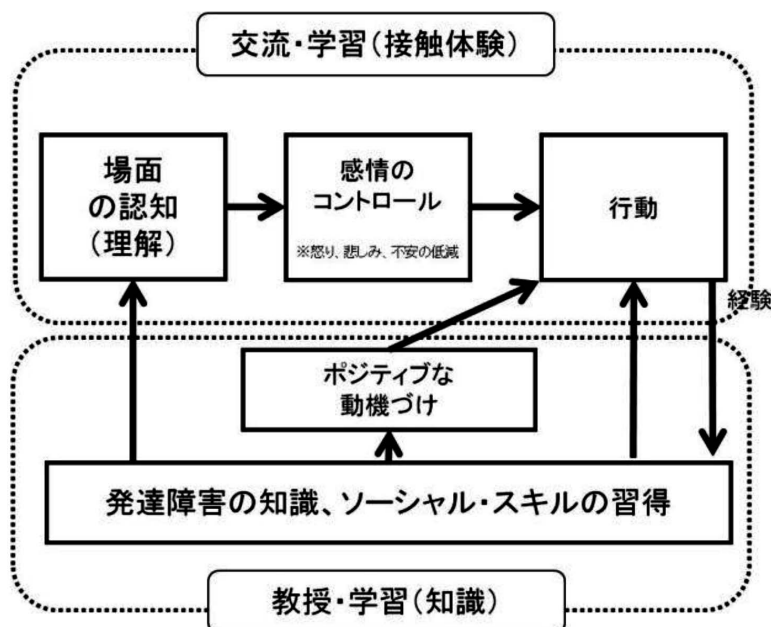


Figure 1 周囲の児童生徒の体験過程モデル

概要

- (http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1278434.htm 閲覧日：2016年11月16日)
- 文部科学省 (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構築のための特別支援教育の推進 (報告)
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm 閲覧日：2016年11月9日)
- 文部科学省 (2015a). 平成26年度通級による指導実施状況調査結果
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356210.pdf, 閲覧日：2016年11月8日)
- 文部科学省 (2015b). 学校基本調査－平成27年度 (確定値) 結果の概要
(http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1365622.htm 閲覧日：2016年11月16日)
- 文部科学省 (2015c). 大学等における社会人の実践的・専門的な学び直しプログラムに関する検討会 (第1回) 配付資料
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/065/gijiroku/1356047.htm 閲覧日：2016年11月16日)
- 生川善雄・安河内幹 (1997). 「精神薄弱」関係用語に対する大学生のイメージ 東海大学健康科学部紀要, 3, pp.89-94.
- 河内清彦 (1993). 視覚に障害のある児童に対する小学校高学年児童のイメージ 特殊教育学研究, 31, pp.17-26.
- 河内哲也・齊藤恵一・河内なぎさ・伊藤淳一 (2009). 大学生における自閉症のイメージに関する研究 北海道言語文化研究, 7, pp.63-70.
- 木原伸幸・外山敦子・戸ヶ崎泰子・椎葉恵美子 (2007). アスペルガー障害の生徒が在籍する学級でのソーシャルスキル・トレーニングの効果 宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学, 16, pp.153-163.
- 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, pp.57-63.
- 小林倫代 (2002). 通常学級の自閉症児と級友との交流関係－級友の仲間意識とかかわり方について－ 日本教育心理学会第44回総会発表論文集, pp.467.
- 松本陽子・山崎由可里 (2007). 小学生におけるADHD傾向と自尊感情 和歌山大学教育学部紀要 (教育科学), 57, pp.43-52.
- 水口啓吾・里見有紀子・前田健一 (2010). 健常児と発達障害児の交流態度の比較検討 広島大学心理学研究, 10, pp.101-109.
- 満田琴美 (2015). 大学生は発達障害のある生徒の生きにくさをどのように認識しているか－小・中学生当時の同級生や教師の態度との関連から－ 人間文化創成科学論叢, 18, pp.49-57.
- 向田久美子 (1998). 子どもの偏見に及ぼす親の影響について 性格心理学研究, 6, pp.82-94.
- 森内幹・西岡かおり (2013). 自閉症に対するイメージと理解度：養護教諭を志す大学生を対象とした調査 四国大学紀要, 40, pp.1-7.
- 岡島純子・加藤典子・金谷梨恵・吉富裕子・作田亮一 (2011). 自閉症スペクトラム障害傾向と社会的スキルタイプの検討～学校不適応感・ストレス反応との関連～ 日本行動療法学会第37回大会発表論文集, pp.352-353.
- 曾山和彦・堅田明義 (2012). 発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究－ルール, リレーション, 友だちからの受容, 教師支援の視点から－ 特殊教育学研究, 50, pp.373-382.
- 田実潔 (2007). 『購読演習』による自閉症イメージ形成の可能性について：教授法 (FD) の観点から 北星学園大学社会福祉学部北星論集, 44, pp.109-118.
- 遠矢浩一・美根愛・辰野陽子・川口智美 (2004). 大学生の持つ「自閉症」イメージに関する調査研究：日本語名称「自閉症」の生み出すイメージ 児童青年精神医学とその近接領域, 45, pp.446-457.
- 豊村和真・菊地麻里 (2007). 視覚・聴覚障害学生に対するイメージの意味構造：中学生・高校生・大学生についての検討 北星学園大学社会福祉学部北星論集, 44, pp.1-14.
- 渡邊雅俊 (2010). 通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童生徒における仲間関係の実態 教育実践学研究, 15, pp.173-183.

【注】

- 1) 「発達障害」と「自閉症」の両方のキーワードでヒットしたものが1件あった。
- 2) ただし、生川・安河内 (1997) では「発達障害」を「精神薄弱」の関連用語の一つ (他には、「知

的障害」,「精神遅滞」など)として扱っている。
そのため,この結果について,本稿の「発達障
害」と同義に扱うことには議論の余地がある。