

発達障害のあるクラスメートに対する中学生の認識と教員の指導

—小学校教員対象の調査結果との比較からみえてくること—

西館有沙・徳田克己・水野智美

発達障害のあるクラスメートに対する中学生の認識と教員の指導

—小学校教員対象の調査結果との比較からみえてくること—

西館有沙・徳田克己*・水野智美*

Junior High School Students' Perception of Classmates with Developmental Disabilities and Teachers' Guidance to Promote Understanding the Impairments: Comparison of results from a survey of elementary school teachers

NISHIDATE Arisa, TOKUDA Katsumi & MIZUNO Tomomi

キーワード：発達障害，中学生，障害理解指導

Keywords：Developmental Disability, Junior High School Students, Instructing Understanding for Developmental Disabilities

I. はじめに

文部科学省（2012）によれば、中学校の通常学級には、学習面または行動面で著しい困難を示す子どもが4.0%いるとされている。また、中学校において支援を必要とする子どものうち、「不注意」または「多動性-衝動性」の問題を著しく示す（2.5%）、「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す（0.9%）といった、発達障害の特性を有する子どもがいることが確認されている（文部科学省，2012）。

発達障害児は、集団行動から外れることや、その場の雰囲気とそぐわない行為をしてしまうことがある。その多くは障害の特性に基づくものであり、子ども自身の努力のみではその言動を抑制することがむずかしい。一方、発達障害児の言動が障害の特性に基づくものであることは、他の子どもたちには理解されにくく、「わがまま」「自分勝手」などと受け止められてしまいがちである。そのため、発達障害児の中には学校での集団生活になじめず、不適応を起こすケースがある。Takahashi(2008)は、小・中学校の通級指導学級に通う発達障害児について調査を行い、顕著な不適応を示す事例がADHDと高機能自閉症を合わせて7割以上あったこと、中学校では発達障害児に孤立、無気力、いじめ、友人とのトラブル、保健室登校・不登校、身体症状の発現等の事例が確認されたことを明らかにしている。

中学生を含む青年前期の子どもには、特に女兒において、価値観や好みを共有できる少人数の仲間集団をつくる傾向が見られる（石田，2002）。石田・小島（2009）は、児童期から青年期にかけて多くの時間を共有し多くの活動をともにする仲間集団は、彼らにとって重要な意味を

持っているとして述べている。一方でこの時期には、グループの外にいる子どもたちを寄せつけないような強い排除が生まれやすいとされている（有倉，2011；有倉・乾，2007）。

この発達段階にある中学生が、クラスメートである発達障害児の特性を理解し、良好な関係を保っていくために、教員はどのような指導を行うべきであろうか。本稿では、発達障害児に関するクラスメートの理解を促すための指導を、障害理解指導と呼ぶ。発達障害児の学級適応を図るにあたり、教員が発達障害児に対して、その特性に応じた支援を行う必要があることは言うまでもない。しかし、発達障害児への指導のみでクラス内の子どもたちの関係を良好に保つことはむずかしいのであり、クラスメートへの障害理解指導のあり方についても検討を進めていく必要がある。

II. 本研究の目的

中学生に対する障害理解指導のあり方を検討する上で、発達障害のあるクラスメートに関する中学生の認識や、教員の意識を把握しておく必要があるであろう。西館・徳田・水野（2015）は小学校教員を対象に、小学生がクラスメートである発達障害児についてどのような疑問や不満をもっているか、子どもの思いや疑問に教員はどのように答えようとしているか、教員は子どもの障害理解を進めるために何が必要と考えているかについて調査を行っている。そこで本研究では、西館ら（2015）と同様の項目を用いて、中学生の認識や教員の意識を明らかにすることにした。なお、中学生への障害理解指導は、小学校の段階で受ける指導との連続性を考慮する必要が

* 筑波大学医学医療系

ある。そのため、西館ら（2015）の結果と比較しながら、中学生に対して指導を行う際の課題を整理することにした。

Ⅲ. 方法

(1) 対象者と手続き

全国学校総覧 2010 年版に掲載されている中学校の中から無作為に抽出した公立の中学校 100 校の教員を対象とした。2011 年 3～4 月にかけて、1 校につき 12 部の質問紙と、調査の説明書、調査協力の同意書を郵送した。回答済質問紙は、21 校より 226 部を回収した（各校において 12 部の質問紙のすべてが教員に配布されたかは確認できないため、教員単位の回収率は不明）。回答者（226 名）の年齢は 20 歳代が 33 名、30 歳代が 66 名、40 歳代が 77 名、50 歳代以上が 46 名であった（4 名は無回答）。また、中学校での勤務経験年数は 5 年未満が 35 名、5～10 年未満が 42 名、10～20 年未満が 57 名、20 年以上が 81 名、無回答 11 名であった。

(2) 調査項目（計 35 項目）

a) 回答者の属性（3 項目）

- ・中学校における勤務経験【記述式】
- ・年齢【選択式】
- ・現在の担任の有無【選択式】

b) 発達障害やその傾向のある子どもの担任経験（9 項目）

- ・下の各特性を有する子どもの担任経験【選択式】
 - ①授業中に離席を繰り返す
 - ②整理整頓が苦手な物を頻りに失くす
 - ③うるさい場所が苦手で、騒ぐ他児に対して『うるさい』と怒り出す
 - ④問題を一番に解くなど、常にながめてあげることが難しいところに強いこだわりがあり、そのこだわりを通すことができないと怒り出す
 - ⑤自分の持ち物を常に同じところに置くなど、周囲の理解があればながめてあげられるところに強いこだわりがあり、そのこだわりを通すことができないと怒り出す
 - ⑥友だちの反応をあまり見ずに、一方的に自分の好きな話を続ける
 - ⑦運動もしくは細かい作業が苦手で、他児よりも不器用さが目立つ

- ・上に示す以外に、発達障害やその傾向のある子どもへの対応で困ったケース【自由記述式】
- ・対応に困った理由【自由記述式】

c) 発達障害児についての他児からの発言と教員の対応（16 項目）

- ・下の各発言が子どもから寄せられた経験【選択式】
 - ①教員に対して「〇〇（発達障害児）が～してる」という指摘
 - ②教員に対して「どうして〇〇（発達障害児）は～するの？」という疑問

③発達障害のある子ども本人に対して「～してはいけない」という指摘

④発達障害のある子ども本人に対して「どうして～するの？」という質問

- ・上の①から④のそれぞれの発言が子どもからあった場合、子どもの発言の内容【自由記述式】
- ・上の①から④のそれぞれの発言が子どもからあった場合、子どもの発言に対する教員（あなた）の対応【自由記述式】
- ・上の①から④のそれぞれの発言が子どもからあった場合、教員（あなた）の対応への子どもの反応【自由記述式】
- d) 発達障害児への教員の対応についての他児からの発言と教員の反応（4 項目）
 - ・発達障害児への教員（あなた）の対応について他児から指摘や疑問が挙がった経験【選択式】
 - ・子どもの発言の内容【自由記述式】
 - ・子どもの指摘や疑問への対応【自由記述式】
 - ・教員（あなた）の対応への子どもの反応【自由記述式】
- e) 発達障害理解のあり方や必要性（3 項目）
 - ・クラスに発達障害児がいた場合に、他の子どもたちにもどのように接してほしいか【選択式】
 - ・あなたが発達障害児のことを他児が理解するのを感じるのは、どのような時か【選択式】
 - ・あなたは、発達障害児がクラスにいる場合に、その子どものことを他児にどう話すことが望ましいと思うか【選択式】

(3) 倫理的配慮

本研究は富山大学倫理審査委員会の承認を得て実施された（臨認 23-96）。質問紙は匿名性を確保するために、無記名式・自記式によって行われた。

Ⅳ. 結果

(1) 発達障害に起因する行動特性をもつ子どもを担当した経験

発達障害児にみられる行動特性を 7 項目示し、それぞれの特性をもつ子どもを担当した経験の有無を尋ねた（表 1）。その結果、226 名のうちの 96% が表 1 の 7 項目のいずれかの特性をもつ子どもを担当した経験があると答えた。最も多くの教員が担当クラスにいたと答えたのは「整理整頓が苦手な物を頻りに失くす」子どもであり（76%）、「運動もしくは細かい作業が苦手で他児よりも不器用さが目立つ」子ども（73%）、「友だちの反応をあまり見ずに、一方的に好きな話を続ける」子ども（63%）が次いだ。小学校教員を対象に行った調査の結果と比べると（表 1）、不器用さの目立つ子どもや騒ぐ他児に対して怒る子ども、こだわりが通らないと怒る子どもの担任経験のある教員は有意に少ないが、授業中に離席する子どもなどを担任した経験した教員の割合に大きな差は

ないことがわかる。

また、表1の7項目以外に、発達障害児（その傾向のある子どもを含む）の行動について、対応に困ったケースがあるかを自由記述式で尋ねたところ70名より回答を得た。具体的に対応に困った子どもの行動として、「キレたり暴れたりする」（70名のうちの14%）、「授業に参加しなかったり内容を理解できなかったりする」（14%）、「指示や指導が通りにくい」（11%）ことが挙げられた。この他にはいずれも少数ではあるが「不適切な発言をする」「黙ったりその場で固まったりすることがある」「性的に不適切な行為（抱きつく、服を脱ぐ）がある」「自傷行為がある」「被害妄想が強い」「不登校になる」などが挙げられた。これらの回答の中には、発達障害に起因しないものが含まれている可能性があるものの、クラスメートとトラブルになりかねない言動がみられる発達障害児や、学校不適応を起している発達障害児がいることがうかがえる。

(2) 発達障害やその傾向のある子どもに関する他児の発言

発達障害やその傾向のある子どもについて、クラスメートから「報告を受けたことはあるか」「質問を受けたことはあるか」を、それぞれ選択式で尋ねた（表2）。また、クラスメートが発達障害児本人に対して「注意をしている場面」「質問をしている場面」を見たことがあるかを、それぞれ選択式で尋ねた（表2）。表2より、「（発達障害児）が～してくる」という報告を受けたことのある教員は全体の23%、「どうして（発達障害児）は～するの」と子どもから問われたことのある教員は13%であった。小学校教員を対象とした調査結果（西館ら、2015）と比べると、教員に対して報告や質問をする生徒

も、発達障害児本人に注意する生徒も有意に少なかった（表2）。

教員に対して「～してくる」と報告してきたケースについて、生徒の発言の内容を自由記述式で尋ねたところ、「他の子どもとトラブルになる行為（暴力を振るう、暴れる、相手が傷つくことを言うなど）をする」（記述のあった40名中12名）や「授業以外の集団活動から外れる行為（班活動に参加しない、当番をさぼるなど）をする」（7名）、「器物の破壊や破損・汚損といった行為（落書きをする、物を壊す、ごみを散らかすなど）をする」（6名）に関するものが多く、それ以外には、「授業から逸脱するような行為（遅れてくる、絵を描いている、寝ているなど）をする」（4名）、「授業を妨げる行為（私語が多い、立ち歩くなど）をする」（3名）などがあつた。生徒からの報告を受けて教員がどのように対応したかを自由記述式で尋ねたところ、「訴えてきた子どもに対応の仕方を教える」（記述のあった40名中9名）、「障害児と話す」（9名）、「その場で障害児を指導する」（6名）、「訴えてきた子どもや周りで見ていた子どもの話を聞く」（4名）、「障害児を落ち着かせる」（4名）、「訴えてきた子どもに『先生がその子と話す』と伝える」（4名）などが挙げられた。教員の対応を受けての生徒の反応について自由記述式で尋ねたところ、納得しなかったり、不満が表出されたりしたケースはなかった。

教員に対して「どうして～するのか」と疑問を投げかけたケースにおける生徒の発言の内容は、「なぜ暴れたり怒ったりするのか」（記述のあった19名中4名）、「なぜルールに反することをするのか」（3名）、「私語や独り言が多いのはなぜか」（3名）、「どうして言うことを聞かないのか」（2名）、「なぜ人の嫌がることをするの

表1. 発達障害の特性のある子どもを担当した経験の有無

	中学校 (N=226)	小学校 (N=187) (西館ら, 2015)	χ^2 値
整理整頓が苦手な物を頻りに失くす	76% (171名)	78% (145名)	0.20
運動もしくは細かい作業が苦手な他児よりも不器用さが目立つ	73% (164名)	86% (160名)	10.22**
友だちの反応をあまり見ずに、一方的に好きな話をし続ける	63% (143名)	63% (117名)	0.02
授業中に離席を繰り返す	50% (114名)	59% (110名)	2.90
うるさい場所が苦手な、騒ぐ他児に対して「うるさい」と怒る	24% (54名)	39% (72名)	10.30**
常に叶えることがむずかしいこだわりがあり、それが通らないと怒る	19% (42名)	45% (84名)	33.48**
周囲の理解があれば叶えられるこだわりがあり、それが通らないと怒る	15% (34名)	25% (47名)	6.61*

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

表2. 発達障害児に関するクラスメートからの指摘

	中学校 (N=226)	小学校 (N=187) (西館ら, 2015)	χ^2 値
教員に対して「（発達障害児）が～してくる」と言う	23% (51名)	42% (79名)	18.37**
教員に対して「どうして（発達障害児）は～するの」と問う	13% (29名)	20% (38名)	4.22*
発達障害児本人に対して、「～してはいけない」と言う	13% (30名)	25% (46名)	8.74**
発達障害児本人に対して、「どうして～するの」と問う	4% (9名)	6% (12名)	1.26

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

か」(1名)、「質問の内容やタイミングが大きすぎるのはなぜか」(1名)などであった。生徒の疑問に対する教員の対応は、「理由を説明する」(19名中9名)、「発達障害児へのかかわり方を伝える」(4名)などであった。教員の説明を受けての生徒の反応について、納得しなかったケースや不満が表出されたケースはなかった。

発達障害児本人に対して生徒が「～してはいけない」と注意している場面を見た教員は13%、「どうして～するの」と疑問を投げかける場面を見た教員は4%いた(表2)。生徒が発達障害児に注意した内容は「友だちに危害(叩く、はさみの刃先を向けるなど)を加えてはいけない」「私語は慎まないといけない」「集団行動を乱すようなことをしてはいけない」「異性に対して執拗に接触してはいけない」「物を失くしてはいけない」などであった。また、生徒が発達障害児に問いかけた内容は「なぜすぐに怒るのか」「なぜ人が嫌がるようなことを言うのか」「どうして何度注意しても私語や離席を繰り返すのか」「テスト中に声を出すのはなぜか」などであった。

(3) 発達障害児への教員のかかわり方に対する他児の発言

発達障害児への教員のかかわり方について、他の生徒から指摘を受けた経験を探ねたところ、経験があると回答した教員が14%(32名)いた。生徒からの指摘の内容について自由記述式で探ねたところ、「教員の発達障害児へのかかわり方が自分たちと異なることが不満である」が50%(32名中16名)、「発達障害児への指導を厳しくすべきである」が25%(8名)であった。その他には、「何度注意しても叩いてくるから叩き返したが、自分だけ先生から指導されたのには納得がいかない」「先生が注意したり怒ったりするから、〇〇さんの行動はひどくなる」などがあつた。

また、生徒から挙がった指摘等に対して、教員がどのように答えたかを自由記述式で探ねた。「教員の発達障害児へのかかわり方が自分たちと異なることへの不満」に対しては、対応を変える必要性を説明した教員が16名中5名、対応の違いはないと否定した教員が2名、どのようなかかわり方がよいかを生徒に考えさせたり話し合ったりした教員が1名、自らの対応を変えた教員が1名であった。「発達障害児への指導を厳しくしてほしいという要望」に対しては、現在のようなかかわり方をする必要を説明した教員が8名中4名、「(自分は)注意をしている」と反論した者が2名、発達障害児の気持ちを代弁して理解を求めた者が1名、あなたにも同じ対応をしてよいかと切り返した者が1名であった。

(4) 発達障害理解の必要性とその内容に関する教員の考え

発達障害やその傾向のある子どもについて、他児の理解を促す必要性を感じるのとはどのような時であるかを選択式で探ねた(表3)。表3より、クラス内で発達障害児を無視したり、攻撃を加えたりする生徒が出てきた時

や発達障害児が孤立した時、発達障害児に対して教員が行った個別的配慮に不公平感をもつ生徒が出てきた時などに他児の理解を促す必要性を感じる教員が多かった。一方で、クラスに発達障害児が所属しているかどうかにかかわらず、また何らかの問題が生じているかどうかにかかわらず、他児の理解を深める必要があると回答した教員は約3割であった。小学校教員の回答と比較を行ったところ(表3)、中学校教員は「発達障害児の言動に疑問をもつ子どもが出てきた時に必要である」「クラスに発達障害児がいるかどうかや、何らかの問題が生じているかどうかにかかわらず、他児の理解を深める必要がある」と考える者が有意に少なかった(前者: $\chi^2(1)=6.55, p<0.05$, 後者: $\chi^2(1)=7.11, p<0.01$)。

クラスに発達障害児が在籍している場合に、クラスメートである他の子どもたちにどのような接し方を望むかを選択式で探ねた(表4)。最も多かった回答は、「発達障害児の気持ちを考え、援助的にかかわってほしい」(72%)であり、「発達障害児がクラスのルールに反することをしたら、教員に知らせてほしい」(61%)、「発達障害児の言うとおりにする必要はないが、その子どもの気持ちがおさまるまで非難せず、そっとしておいてほしい」(54%)が次いだ。小学校教員の回答と比較すると(表4)、中学校教員は「援助的にかかわってほしい」と考える者が有意に多く($\chi^2(1)=6.37, p<0.05$)、「(発達障害児のことを)そっとしておいてほしい」と考える者が有意に少なかった($\chi^2(1)=26.44, p<0.01$)。

クラスに発達障害児が在籍していた場合に、その発達障害児のことを他児にどのように話すべきだと思うかを選択式で探ねたところ、「人にはそれぞれ努力してもできないこと、苦手なことがある」(63%)、「発達障害児は、苦手を克服しようと努力している」(58%)、「発達障害児には、良い面が多くある」(56%)を選択した者が多かった(表5)。表5より、中学校教員は小学校教員と比べて、「発達障害児は、苦手を克服しようと努力している」($\chi^2(1)=5.33, p<0.05$)、「発達障害児には、良い面が多くある」($\chi^2(1)=23.03, p<0.01$)、「発達障害児が悪いのではなく、その子の中にある〇〇(例;イライラ虫)が悪さをしている」($\chi^2(1)=11.36, p<0.01$)と伝えようとする者が少ない傾向にあつた。

V. 考察

中学生から発達障害児の言動について報告や質問を受けた教員の割合は、小学校と比べると少ない傾向にあつた。報告や質問の内容は、小学生(西館ら, 2015)と中学生で大きな違いが見られなかった。また、小学生では指摘や疑問に対する教員の回答に納得しない子どもがいた(西館ら, 2015)のに対して、中学生では反論や不満を述べる生徒は確認されなかった。

これらの結果が、発達障害児の言動に疑問や不満をも

表 3. 発達障害児のことを他児が理解するの必要性を感じる時

	中学校 (N=226)	小学校 (N=187) (西館ら, 2015)	χ^2 値
クラス内で、発達障害児を無視、攻撃する子どもが出てきた時	75% (169名)	71% (133名)	0.70
クラス内で、発達障害児が友だちの中に入れていない場面が増えた時	54% (123名)	57% (106名)	0.21
発達障害児に対して教員が行った個別的配慮に、不公平感をもつ子どもが出てきた時	54% (121名)	60% (112名)	1.68
クラス内で、発達障害児の言動に疑問をもつ子どもが出てきた時	50% (113名)	63% (117名)	6.55*
クラスに発達障害児がいるかどうかや、何らかの問題が生じているかどうかにかかわらず、他児の理解を深める必要がある	30% (67名)	42% (79名)	7.11**
その他	2% (5名)	2% (4名)	—
無回答	2% (4名)	3% (5名)	—

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

表 4. クラスの子どもたちに求める発達障害児への接し方

	中学校 (N=226)	小学校 (N=187) (西館ら, 2015)	χ^2 値
発達障害児の気持ちを考え、援助的にかかわってほしい	72% (162名)	60% (112名)	6.37*
発達障害児がクラスのルールに反することをしたら、教員に知らせてほしい	61% (137名)	61% (115名)	0.03
発達障害児の言うとおりにする必要はないが、その子どもの気持ちがおさまるまで非難せず、そっとしておいてほしい	54% (123名)	79% (147名)	26.44**
発達障害児がクラスのルールに反することをしたら注意をしてほしい	23% (52名)	17% (32名)	2.20
発達障害児の気持ちがおさまるように、言うとおりにしてほしい	2% (4名)	2% (3名)	0.02
その他	5% (11名)	4% (8名)	—
無回答	1% (3名)	2% (3名)	—

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

表 5. クラスの発達障害児に関して他児に話す際の望ましい説明

	中学校 (N=226)	小学校 (N=187) (西館ら, 2015)	χ^2 値
人にはそれぞれ努力してもできないこと、苦手なことがある	63% (143名)	63% (117名)	0.02
発達障害児は、苦手を克服しようと努力している	58% (131名)	69% (129名)	5.33*
発達障害児には、良い面が多くある	56% (127名)	79% (147名)	23.03**
理由があっても、許されないことはある	26% (59名)	28% (52名)	0.15
発達障害児が悪いのではなく、その子の中にいる〇〇 (例: イライラ虫) が悪さをしている	6% (14名)	17% (31名)	11.36**
その他	6% (13名)	5% (9名)	—
無回答	4% (8名)	2% (4名)	—

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

つ者が少ないことや、報告や質問をした生徒の全員が教員の回答に納得していることの表れであるとは考えにくい。教員への報告や質問が少なかった理由については、成長ともなって発達障害児の問題行動が減少したケースがあることや、小学校時代から発達障害児と同級であったために、すでに発達障害児の特徴を知っていた生徒が含まれていたことが考えられる。

また、中学生は社会の中で暗黙の了解として存在する規範 (たとえば、手伝ってもらったら礼を言うなど) を守ろうとする意識が低まること (松永・高橋・峯岸,

2007)、友人関係が良好で、かつ学校に適応的である場合には規範意識が高いが、友人関係が良好であると認識しているのみの場合は規範意識が低いこと (廣岡・横矢, 2006) が報告されている。中学生は、社会の慣習としての規範や校則よりも、自分の所属する仲間集団の中に存在するルールを重視するために、規範意識が低まると推察される。つまり、他者の行為が道徳的な規範や仲間内のルールに反するものでない限りは、比較的寛容に受け止めている可能性がある。さらに、教員に頼ることなく、発達障害児に対する感情を処理する子どもが小学生と比

べて増えたことが考えられる。

一方で、上に挙げた特性をふまえると、中学生は自分や親しい友人が発達障害児の言動によって不快な思いをしたり不利益を被ったりした時には、強い怒りを感じやすい状態にあると考えられる。このように発達障害児の特定の言動に対して中学生が怒りを感じた場合、それが教員に伝わることなく、発達障害児を無視したり、攻撃したりする形で表れることは、起こりうることである。

中学生の怒り表現について、野瀬・前田・五十嵐（2010）は「表現方法の適切さや表現しすぎてしまうという問題、さらに表現できずに精神的健康度を低めてしまうという問題など、多くの困難な事態が見受けられる」としている。戸田・渡辺（2012）は、あいさつに対して返事がないなどの状況に対して、中学1年生では相手が「敵意をもって行った」と考える傾向にあり、小学生や高校生などと比べて、そのような相手に対する不満を内心で表明しやすいことを明らかにしている。発達障害児は、その障害特性から、相手からの働きかけに気づかずに無視してしまったり、相手の感情にそぐわない発言をしたりすることがある。中学生ではそのことが重く受け止められ、発達障害児への不満をためこんでしまう可能性がある。これらのことを障害理解指導においては考慮に入れておく必要があるであろう。

中学校教員は、クラス内で発達障害児と他の生徒の関係が悪化した際に発達障害理解指導を行う必要があると考えており、クラスに発達障害児が所属しているかどうかにかかわらず、また何らかの問題が生じているかどうかにかかわらず、他児の理解を深める必要があると考える教員は3割と少なかった。また、発達障害児の言動に疑問をもつ子どもが出てきた時に必要性を感じると答えた教員は、小学校教員に比べて有意に少なかった。しかし、表には出さなかったとしても、中学生は発達障害児の言動に疑問や不満をもつことが考えられる。したがって、中学校においては、特に対人関係において発達障害児が感じている困難や、発達障害児の言動に悪意や敵意があるわけではないことについて、クラスメートの理解を積極的に促していく指導が必要になると考えられる。

文献

浅川潔司・長谷川剛・古川雅文（2005）AD/HD 児の小学校適応に関する学校心理学的研究，兵庫教育大学研究紀要，26，23-27。
浜名外喜男・松本昌弘（1993）学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響，実験社会心理学研究，33(2)，101-110。
廣岡秀一・横矢祥代（2006）小学生・中学生・高校生の規範意識と関連する要因の分析，三重大学教育学部研究紀要（自然科学・人文科学・社会科学・教育科学），57，111-120。

石田靖彦（2002）面接法を用いた集団構造の把握—ソシオメトリック・データの比較による信頼性・妥当性の検討，愛知教育大学研究報告（教育科学編），51，93-100。
石田靖彦・小島文（2009）中学生における仲間集団の特徴と仲間集団との関わりとの関連—仲間集団の形成・所属動機という観点から—，愛知教育大学研究報告（教育科学編），58，107-113。
梶原由貴・浅川潔司・田中健・福井紫帆（2012）発達障害児に対する担任教師の態度と児童の学級適応感の関係に関する学校心理学的研究，学校教育学研究（兵庫教育大学学校教育研究センター），24，39-46。
松永あけみ・高橋充・峯岸哲夫（2007）小・中学生における社会的規範理解の発達，群馬大学教育学部紀要（人文・社会科学編），56，313-332。
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，10，101-109。
文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について，文部科学省ホームページ，<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm>，（最終閲覧日：2015年2月10日）。
Nishidate, A. & Tokuda, K. (2014) Elementary and Junior High School Student's Attitudes Toward the Characteristics of Developmental Disability and Their Developmental Changes, *The Asian Journal of Disable Sociology*, 14, 37-48。
西館有沙・徳田克己・水野智美（2015）小学校における発達障害理解指導の現状と課題—教員は子どもたちに発達障害児のことをどのように伝えようとしているか—，障害理解研究，16，1-10。
野瀬めぐみ・前田友美・五十嵐哲也（2010）中学生の自尊感情と被受容感のバランス状態からみた友人関係場面における怒り表現の検討，愛知教育大学保健環境センター紀要，9，53-59。
Takahashi, S. (2008) School Maladjustment and Problems of Educational Support for Students with Mild Developmental Disabilities: A Survey of Resource Rooms for Students with Emotional Disturbances in Elementary and Lower Secondary Schools in Tokyo, *The Japanese Association of Special Education*, 45(6), 527-541。
戸田まり・渡辺恭子（2012）あいまいな攻撃に対する解釈と対処行動の発達—社会的情報処理の視点から—，発達心理学研究，23(2)，214-223。
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，山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要，15，173-

183.

有倉巳幸(2011) 生徒の仲間集団の排他性に関する研究,

鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 21, 161-172.

有倉巳幸・乾丈太(2007) 児童・生徒の友人関係の排他

性に関する研究, 鹿児島大学教育学部研究紀要, 58,

101-107.

付記

本研究は JSPS 科研費 22330186 の助成を受けた。

(2015年 8月25日受付)

(2015年 9月25日受理)