

# 中学生における発達障害のある生徒に対する周囲の生徒の態度：

学年，性別，同調欲求との関連に着目して

池永優希 近藤龍彰

# 中学生における発達障害のある生徒に対する周囲の生徒の態度： 学年，性別，同調欲求との関連に着目して

池永優希<sup>1</sup> 近藤龍彰<sup>2</sup>

The Attitude for the Child with Developmental Disorder in Junior High School Students: Focusing on Grade, Gender, and Desire for Conforming

IKENAGA Yuki<sup>1</sup> KONDO Tatsuaki<sup>2</sup>

## 摘要

本研究では、発達障害のある生徒に対して周囲の生徒がどのような認識・態度を示すのか、および同調欲求との関連性を検討した。中学1年生から3年生、計247名を対象に、架空の発達障害児を提示し、対象児の印象と、示す行動について質問紙で調査を行った。その結果、中学生における発達障害児への認識・態度は学年や性別、提示した発達障害児の性別によっても変化することが示された。男子では学年が上がるにつれて寛容になる一方、女子においては学年が上がるにつれてむしろ厳しい印象・行動を示すという結果が得られた。加えて、発達障害児の性別が女子である場合において、より厳しい印象・行動を示していた。また、同調欲求が高い者は、発達障害児の言動をばかにすること、発達障害児と似たような行動を自分もすると思っていることが示された。実践への示唆として、特に女子において協調性が重視される場面で、発達障害児のこだわりを理解してもらえよう促すこと、男子と女子で発達障害児に対する不満を感じやすい時期が異なることが挙げられた。

キーワード：発達障害，二次障害，中学生，同調欲求

Keywords：Developmental Disorder, Secondary Damage, Junior High School Students, Desire for Conforming

## I 問題と目的

### 1.1 発達障害における二次障害とその実態

こだわりが強く、人とかかわるのが苦手。落ち着きがなく、いつもそわそわしてしまう。読み書きはできるが、計算は全くできない。これらの特徴は、それぞれ自閉症スペクトラム障害（ASD）、注意欠如・多動性障害（ADHD）、限局性学習症（SLD）で出てくる症例の一部である。

近年、このような特徴を示す発達障害の人々が注目されている。これは、教育現場においても例外ではない。文部科学省による「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」によると、通常学級に在籍する子どもたちの中で行動面・学習面に何らかの困難を抱えている子どもたちは6.5%に及ぶと推定されている（文部科学省、2012）。発達障害が注目されていく中、先に挙げた発達障害本来の特徴や症状とは別に、非行に走る、極端に反抗する、母親から離れられない、ひきこもってしまうなどの症状にも目が向けられるようになった。これらの問題は、発達障害の二次障害としてとらえられている。

斎藤（2009）は、発達障害の二次障害としての精神障

害について、外在化障害と内在化障害という言葉を使って分類している。外在化障害とは、内的な怒りや葛藤が行動上の問題として現れるものをさし、極端な反抗、暴力、反社会的犯罪行為などの形で現れるとしている。また、内在化障害は、怒りや葛藤が情緒の問題として現れるものを指し、気分の落ち込み、対人恐怖、ひきこもりなどの形で現れるとしている（p.22）。

また斎藤（2009）は、二次障害がおこるメカニズムについても説明している。まず、発達障害特有の社会的対処法の問題（乱暴さ、固執など）が、周囲からの否定的反応を引き起こしてしまう。その結果、発達障害児は自信を失い、気分の落ち込み、空虚感、怒りなどを抱かせることになる。これらの感情が反抗、暴力、ひきこもりなどの否定的社会行動を増加させ、その行動が周囲の怒りや無力感、回避を増加させてしまう。このようにして高まった周囲との緊迫した関係性は、発達障害児が本来持つ、社会的対処法の問題を増幅させ、悪循環に陥ってしまい、最終的に二次障害としてあらわれてくるとしている（p.27-28）。

このことは、発達障害の二次障害について考える際、発達障害児本人の支援だけでなく、周囲に対しての支援を考えていく必要性があることを示唆している。いくら

<sup>1</sup> 株式会社ジョインフォシステム <sup>2</sup> 富山大学人間発達科学部

本人の障害特性に対応した配慮を行っても、周囲の否定的対処があまりにもひどければ、二次障害を防ぐことはできなくなってしまう。反対に、周囲が障害特性に対して寛容で、否定的対処が起こらなければ、発達障害児が二次障害になる可能性は低くなるだろうと考えられる。

## 1.2 発達障害児への周囲の認識についての先行研究とその問題点

発達障害児の周囲にいる人たちへの支援を考える際、周囲がどのような態度・認識をしているかを知ることが役に立つだろう。発達障害児に対する周囲の認識についての先行研究はいくつかある。水口・里見・前田（2010）は、発達障害児の問題行動場面における周囲の認識について検討している。この研究では、小学生を対象に、発達障害児に対する接触頻度の高低に注目して、架空の物語場面から発達障害児に対する交流態度を調べた。その結果、発達障害児が示す言動の印象については、接触頻度の高低にかかわらず否定的に捉えていたが、一緒に行動することについては接触頻度が高い群が一番好意的態度を示したと報告している。また、山本・赤木（2016）は、発達障害児に対する異なる3つの支援場面について、子ども達のとらえ方に差があるか検討している。この研究では、小学生を対象に、教師と友人からの受容感の高低、および異なる3つの個別支援場面によって、発達障害のない周囲の児童の個別支援に対するとらえ方に変化があるのかについて検討している。その結果、教師からの受容感が高い子どもは支援に対して肯定的であること、友人からの受容感が高い子どもは、発達障害児を排除しようとする傾向が少ないことが示された。これらの研究では、発達障害児への接触頻度、他者からの受容感といった、周囲の子どもの状態が発達障害児への認識に影響することが示されている。

上記の研究では、いずれも小学生を対象に行われている。しかし、中学生以降において、発達障害児への認識や心理状態が変わる可能性も考えられる。このように考える理由として、①小学生と比べて内面の心情や表れてくる行動が変化すること、②集団への欲求が変化することによる意識の変化の二つが挙げられる。①小学生と比べて内面の心情や表れてくる行動が変化することについて、西館・徳田・水野（2015a,b）は、周りにいる障害のない子どもたちが、発達障害児についてどのような報告・質問・指摘を教員にしたか、小学生と中学生でそれぞれ検討している。その結果、中学生は小学生に比べ発達障害児についての指摘や報告が少ない傾向にあり、それらの指摘・報告に対する教師の回答に不満を述べるものはいなかったとした。しかし、その理由は小学生の頃から関わっているために発達障害児の特徴を知っていたことにあり、発達障害児への不満を感じる中学生が少ないことにはつながらないのではないかと考察している。他にも、戸田・渡辺（2012）の研究では、小学5年生、

中学1年生、中学3年生、高校2年生を対象に、敵意があるかどうかあいまいな状況で被害を受けた時にどのように認識や対処を行うのか検討している。その結果、被害を受けた時に相手の敵意を想定したり、攻撃的な対応をとったりする者は年齢とともに減少することが明らかになった。しかし、口に出さない内面の反応では、中学1年生が最も否定的な反応を示し、敵意がないとわかっていても内面では怒りを感じ、行動に移す可能性が高いことが示唆された。これらのことから、中学生においては、内面では不満を感じていても、行動には表れないといった、行動と内面のずれがあると考えられる。そこで、実際に中学生が発達障害児についてどう思っているのか、またどのような行動をするのか調べることに意義があると考えられる。

以上のことから、本研究の第一目的として、発達障害児、特に自閉症スペクトラム障害児に対して、中学生がどのような認識・態度を示すのか明らかにすることとする。その際、水口ら（2010）の研究でみられるように、実際の行動と内面における印象や感情は必ずしも一致しないことが考えられるため、印象と行動という2つの視点から検討していく。ここでいう印象とは、中学生が発達障害児のことをどのように思うか、ということである。今回は、発達障害児への否定的対処につながる可能性のある印象について検討するため、発達障害児の言動を気にするかどうか（気にしない）、嫌だと思うか（いやだ）、自分もすると思うか（自分もする）の3つの印象を設定する。また、ここでいう行動とは、中学生が発達障害児に対してどのような行動をとるか、ということである。今回は、発達障害の二次障害に関わるであろう行動について検討するため、発達障害児が困っているときに助けたいと思うか（助けたい）、言動をばかにしてしまうか（ばかにする）、放っておくか（放っておく）、仲間に入れたいか（仲間に入れる）の4つの行動を設定する。

ただし、先行研究も指摘している通り、発達障害児について、現実にいる子どもを想定させて認識・態度を尋ねるのは調査に参加する生徒への心理負担が大きく、倫理上の問題もある（水口ら、2010・山本・赤木、2016）。このことから、架空の発達障害児に関わる物語場面を提示し、その子どもについての認識・態度について調査することとする。この方法のメリットとして、発達障害児への認識・態度について定量的に検討できることがあげられる（山本・赤木、2016）。

②集団への欲求が変化することによる意識の変化について、山田・小泉・中山・宮原（2013）は、規範意識の低下と規範行動の減少を指摘している。この研究では、小中学生を対象に、規範行動の発達の变化について検討している。その結果、男子は小学校中学年から、女子は小学校高学年から規範意識が低下し、学年が上がるにつれて規範行動も減少することが示された。これは、ギャンググループやチャムグループといった仲間集団への所

属に伴い、そのグループ内での集団規範が最優先されることがあるからである。これらの集団規範はときに道徳規範や校則よりも優先されるため、集団規範を破るような言動については、より重く受け止められやすくなってしまふと考えられる。また、長谷川（2014）の研究では、小学校高学年から中学生にかけて顕著になる閉鎖的な友人関係への志向性が、どのように集団排除の判断に関係するのかについての検討を行っている。その結果、「閉鎖的あるいは固定的集団志向性と友人への同調欲求が高い子ども、友人への親和欲求や相互尊重欲求が低い子どもは、集団排除を認める傾向が見られた」（p.21）と報告している。これらのことから、中学生は集団への欲求が小学生の頃から変化するために、自分たちと「違う」ことに非寛容になる可能性が考えられる。そこで、発達障害児に対する認識と、集団への欲求がどのようにかわるのかについても検討することは意義があると考えられる。今回は、その中でも同調欲求に注目する。同調欲求とは、「友人との同じ行動や同じ趣味を望む」欲求である（榎本，2003，p.74）と定義されている。この同調欲求が強いことにより、発達障害のある子どもが示す言動の「違い」に注目してしまい、否定的対処につながる可能性が考えられる。そこで、本研究の第二目的として、発達障害児に対して、中学生が示す認識・態度と友人への同調欲求との関連について検討することとする。

### 1.3 本研究の目的

以上のことから、本研究の第一目的として、発達障害児、特に自閉症スペクトラム障害児に対して、中学生がどのような認識・態度を示すのかわらかにすることとする。なお、本研究では、次にあげる3点について検討する。

1点目は、学年である。あいまいな状況で被害を受けた際、学年が上がるにつれて敵意を想定したり、攻撃的な対応をしたりする者が減ること（戸田・渡辺，2012）、規範行動が減少すること（山田ら，2013）が指摘されている。このことから、否定的対処について学年による発達の变化がみられる可能性がある。

2点目は、性別である。岡安・高山（2000）は、中学生のいじめの内容は、被害者・加害者ともに性差がみられることを指摘している。悪口・仲間外れといった関係性攻撃は女子が加害者や被害者に、身体的攻撃、いたずらなどのいじめは男子が加害者や被害者になるとしている。このことから、発達障害児への認識・態度について性別が影響する可能性が考えられる。

3点目は、4コマ漫画で提示した登場人物の性別である。松尾・吉田（2015）は、行為者の性別が行動への印象に及ぼす影響について、性ラベルと性ステレオタイプ行動という観点から検討を行っている。その結果、ネガティブな性ステレオタイプ行動に対し、行動と一致する性ラベルが与えられた場合はネガティブな評価が緩和されるが、一致しない場合はよりネガティブに評価される

ことが示された。このことから、同じ行動でも、発達障害児の性別によって認識や態度が変化する可能性が考えられる。

また、本研究の第二目的として、発達障害児に対して、中学生が示す認識・態度と友人への同調欲求との関連について検討することとする。

## Ⅱ 方法

### 調査対象者

X県の公立中学校1校に通う生徒のうち、特別支援学級を除く合計273名（男子130名、女子143名）を調査対象者とした。このうち、調査に参加し、かつ記入ミスがなかった247名（男子115名、女子132名）のデータを分析に用いた。内訳は、中学校1年生75名（男子31名、女子44名）、中学2年生79名（男子38名、女子41名）、中学3年生93名（男子46名、女子47名）であった。

### 質問内容

#### 1. フェイスシート

学年と性別、年齢について尋ねた。

#### 2. 架空の発達障害児がかかわる物語場面

発達障害児への印象・行動について尋ねるため、架空の発達障害児と同性の健常児がかかわる学校場面を4コマ漫画で提示した。架空の発達障害児は、軽度の自閉症スペクトラム障害を想定し、登場人物の性別によって印象・行動が変化するか検討するため、男子版・女子版を作成した。漫画の例は、Figure1, 2に示した。

設定した場面は、対人面での困難さを示す「対人困難場面」、強いこだわりを示す「こだわり場面」の二つである。これらの場面は、発達障害児の問題行動とその支援方法について書かれた書籍を参考に作成した（内山，2006）。なお、事前に調査協力校の教員3名に、内容に問題のないこと、実際でも起こりやすい場面であることを確認した。以下に内容を示す。

**対人困難場面**：ある日の放課後、Aさんに漫画の話をします。Aさんに漫画について尋ねますが、Aさんは「その髪型変じゃない？」と関係ないことを言います。

**こだわり場面**：ある日、社会見学のため『青通り』から商店街に行こうとします。しかし、Bさんが困った顔をしたため、どうしたのか聞いたところ、『赤通り』から商店街に行きたいと言います。『青通り』の方が『赤通り』よりも近いことを伝えても、Bさんはいつも行く『赤通り』で行きたいと言います。

なお、2つの場面はランダムに提示した。そのため、必ずしも発達障害児の名前（Aさん・Bさん）はこの順序ではなく、提示した順番で名前がついている。

### 3. 印象・行動の評定

提示した2つの場面について、それぞれ発達障害児への印象と行動について、4件法で回答を求めた(1. 全くそう思わない～4. とてもそう思う)。印象は、「Aさんの行動・発言は、気にしない(気にしない)」、「Aさんの行動・発言をされたら、いやだ(いやだ)」、「Aさんのような行動・発言を自分もする(自分もする)」の3項目だった。行動は「Aさんが困っているときに助けて(助けて)」、「Aさんの行動・発言をばかにしてしまう(ばかにする)」、「Aさんの行動・発言を放っておく(放っておく)」、「Aさんを自分の仲間に入れたい(仲間に入れる)」の4項目であった。

### 4. 同調欲求

「友人欲求尺度」(榎本, 2003)の「同調欲求(“友達の行動や友達の言うことには従いたい”など4項目)」を使用した。4件法で回答を求めた。(1. 全くそう思わない～4. とてもそう思う)。

### 調査時期と手続き

調査は、2018年7月中旬に行われた。調査対象校での授業中に担任の先生を通じて質問紙を配布、回収した。質問紙の表紙には、調査目的の説明、回答は任意であること、回答によって個人が特定されないことが明記されており、口頭でも同様の説明が行われた。所要時間は10分から15分程度だった。

## Ⅲ 結果

### 3.1 発達障害児への印象

Table1～3に、学年、性別、登場人物の性別ごとの「気にしない」「いやだ」「自分もする」「助けて」「ばかにする」「放っておく」「仲間に入れる」得点の平均とSDを示した。

発達障害児への印象について検討するため、対人困難場面、こだわり場面の各印象項目の得点に対して、学年3(1年生・2年生・3年生)×性別2(男子・女子)×登場人物の性別2(男子・女子)の分散分析を行った。

気にしない項目の得点に対しては、対人困難場面、こだわり場面ともに有意な効果は見られなかった。

いやだ項目の得点に対しては、対人困難場面では性別の主効果が有意であった( $F(1, 235) = 13.28$ , 偏 $\eta^2 = .05$ ,  $p < .001$ )。女子( $M = 3.36$ ,  $SD = 0.82$ )のほうが、男子( $M = 2.95$ ,  $SD = 1.01$ )よりも、いやだ得点は高かった。加えて、学年×登場人物の性別の交互作用も有意であった( $F(2, 235) = 5.76$ , 偏 $\eta^2 = .05$ ,  $p < .01$ ; Figure 3参照)。単純主効果の検定の結果、登場人物が男子のときにおいて、1年生( $M = 3.41$ ,  $SD = 0.73$ )のほうが3年生( $M = 2.79$ ,  $SD = 1.01$ )よりもいやだ得点が高く( $p < .01$ )、3年生において、登場人物が女子

のとき( $M = 3.47$ ,  $SD = 0.66$ )のほうが、登場人物が男子のとき( $M = 2.79$ ,  $SD = 1.01$ )よりもいやだ得点が高かった( $p < .01$ )。



Figure 1 4コマ漫画の例①(対人困難場面, 男子版)



Figure 2 4コマ漫画の例②(こだわり場面, 女子版)

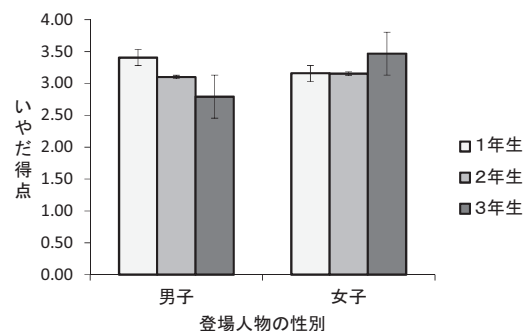


Figure 3 対人困難場面における「いやだ」得点での学年×登場人物の性別の交互作用(バーは標準誤差)

中学生における発達障害のある生徒に対する周囲の生徒の態度

Table 1 1年生における各得点の平均 (SD)

	性別	登場人物	男		女	
			男	女	男	女
印象項目	気にしない	対人困難	2.31 (1.01)	2.07 (1.22)	2.43 (1.21)	2.48 (1.04)
		こだわり	2.63 (0.89)	2.00 (0.93)	2.05 (0.97)	2.09 (0.79)
	いやだ	対人困難	3.06 (0.86)	2.87 (1.13)	3.67 (0.48)	3.35 (0.83)
		こだわり	2.25 (1.00)	2.47 (1.25)	1.71 (0.72)	2.04 (1.02)
	自分もする	対人困難	2.06 (1.06)	1.33 (0.49)	1.38 (0.50)	1.48 (0.73)
		こだわり	2.13 (1.03)	1.40 (0.51)	1.90 (0.89)	1.78 (0.85)
行動項目	助けたい	対人困難	2.13 (0.89)	2.07 (1.10)	2.48 (0.87)	2.52 (0.90)
		こだわり	2.69 (1.01)	2.47 (0.99)	2.81 (0.87)	2.91 (0.85)
	ばかにする	対人困難	2.00 (0.82)	2.07 (1.10)	1.57 (0.51)	1.91 (0.90)
		こだわり	1.69 (0.79)	1.93 (0.96)	1.24 (0.44)	1.52 (0.59)
	放っておく	対人困難	2.06 (0.93)	2.27 (1.22)	1.95 (0.81)	2.13 (0.69)
		こだわり	2.00 (0.89)	2.20 (1.15)	1.76 (0.83)	1.78 (0.85)
	仲間に入れる	対人困難	2.13 (1.03)	1.87 (0.99)	1.95 (0.81)	2.00 (0.85)
		こだわり	2.38 (1.03)	2.00 (1.00)	2.57 (0.93)	2.43 (0.99)

Table 2 2年生における各得点の平均 (SD)

	性別	登場人物	男		女	
			男	女	男	女
印象項目	気にしない	対人困難	1.89 (0.94)	2.32 (1.16)	2.14 (1.11)	2.40 (1.00)
		こだわり	2.16 (1.02)	2.58 (1.02)	2.33 (0.91)	2.30 (0.92)
	いやだ	対人困難	3.00 (1.05)	2.74 (1.15)	3.19 (1.08)	3.55 (0.61)
		こだわり	2.16 (1.02)	2.26 (1.15)	2.29 (1.01)	2.00 (0.92)
	自分もする	対人困難	1.74 (0.93)	1.84 (0.60)	1.67 (0.73)	1.40 (0.60)
		こだわり	1.89 (1.05)	1.84 (0.77)	1.86 (0.73)	1.85 (0.88)
行動項目	助けたい	対人困難	1.89 (0.88)	2.05 (0.62)	2.33 (0.97)	1.90 (0.72)
		こだわり	2.53 (0.77)	2.68 (0.95)	3.29 (0.78)	2.75 (0.91)
	ばかにする	対人困難	2.21 (0.79)	2.42 (0.90)	1.86 (0.73)	1.75 (0.64)
		こだわり	1.79 (0.92)	1.84 (0.90)	1.38 (0.59)	1.60 (0.68)
	放っておく	対人困難	2.74 (0.99)	2.63 (1.01)	2.43 (0.87)	2.25 (0.91)
		こだわり	1.79 (0.85)	1.89 (0.94)	1.95 (1.02)	2.15 (0.93)
	仲間に入れる	対人困難	1.79 (0.79)	1.84 (0.60)	1.81 (0.81)	1.45 (0.61)
		こだわり	2.11 (0.81)	2.37 (0.90)	2.76 (0.83)	2.05 (0.76)

Table 3 3年生における各得点の平均 (SD)

	性別	登場人物	男		女	
			男	女	男	女
印象項目	気にしない	対人困難	2.44 (1.16)	2.19 (1.03)	2.35 (0.83)	2.04 (1.12)
		こだわり	1.92 (1.00)	2.00 (0.95)	2.35 (0.83)	2.38 (1.10)
	いやだ	対人困難	2.84 (1.14)	3.19 (0.68)	2.74 (0.86)	3.71 (0.55)
		こだわり	1.92 (1.08)	1.67 (0.73)	2.30 (0.88)	2.67 (1.01)
	自分もする	対人困難	1.68 (0.99)	1.76 (0.94)	1.43 (0.51)	1.58 (0.83)
		こだわり	1.76 (0.78)	2.00 (1.00)	1.78 (0.67)	1.67 (0.96)
行動項目	助けたい	対人困難	2.12 (0.97)	1.95 (0.59)	2.30 (0.82)	2.08 (0.93)
		こだわり	2.20 (1.04)	2.62 (0.97)	2.74 (0.86)	2.50 (1.02)
	ばかにする	対人困難	2.40 (1.00)	2.19 (0.81)	1.70 (0.56)	1.92 (0.93)
		こだわり	1.72 (0.94)	1.67 (0.73)	1.52 (0.59)	1.54 (0.78)
	放っておく	対人困難	2.04 (1.24)	2.57 (0.75)	2.35 (0.83)	2.88 (0.99)
		こだわり	1.92 (0.91)	1.76 (0.83)	2.26 (0.86)	2.54 (1.14)
	仲間に入れる	対人困難	2.24 (1.27)	1.76 (0.54)	2.09 (0.79)	1.54 (0.72)
		こだわり	2.12 (1.09)	2.43 (0.81)	2.09 (0.90)	1.75 (0.79)

また、こだわり場面では、学年×性別の交互作用が有意であった ( $F(2, 235) = 7.639$ , 偏  $\eta^2 = .06$ ,  $p < .01$ ; Figure 4 参照)。単純主効果の検定の結果、男子において、1年生 ( $M = 2.35$ ,  $SD = 1.11$ ) のほうが3年生 ( $M = 1.80$ ,  $SD = 0.93$ ) よりも ( $p < .05$ )、女子において、3年生 ( $M = 2.49$ ,  $SD = 0.95$ ) のほうが1年生 ( $M = 1.89$ ,  $SD = 0.90$ ) よりもいやだ得点が高かった ( $p < .01$ )。加えて、1年生において、男子 ( $M = 2.345$ ,  $SD = 1.11$ ) のほうが女子 ( $M = 1.89$ ,  $SD = 0.90$ ) よりも ( $p < .05$ )、3年生において、女子 ( $M = 2.49$ ,  $SD = 0.97$ ) のほうが男子 ( $M = 1.80$ ,  $SD = 0.93$ ) よりもいやだ得点が高かった ( $p < .001$ )。

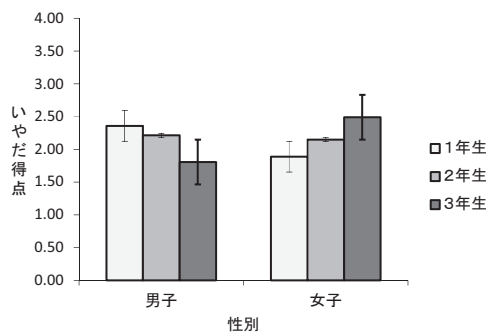


Figure 4 こだわり場面における「いやだ」得点での学年×性別の交互作用 (バーは標準誤差)

自分もする項目の得点に対しては、対人困難場面で性別の主効果が有意であった ( $F(1, 235) = 6.14$ , 偏  $\eta^2 = .03$ ,  $p < .05$ )。男子 ( $M = 1.74$ ,  $SD = 0.88$ ) のほうが、女子 ( $M = 1.49$ ,  $SD = 0.66$ ) よりも、自分もする得点が高かった。一方、こだわり場面の自分もする項目の得点に対しては、有意な効果を示す要因は見られなかった。

### 3.2 発達障害児への行動

発達障害児への行動について検討するため、対人困難場面、こだわり場面の各行動項目の得点に対して、学年3 (1年生・2年生・3年生) × 性別2 (男子・女子) × 登場人物の性別2 (男子・女子) の分散分析を行った。助きたい項目の得点に対しては、対人困難場面において、性別の主効果が有意であった ( $F(1, 235) = 4.46$ , 偏  $\eta^2 = .02$ ,  $p < .05$ )。女子 ( $M = 2.27$ ,  $SD = 0.88$ ) のほうが、男子 ( $M = 2.03$ ,  $SD = 0.84$ ) よりも、助きたい得点が高かった。また、こだわり場面において、性別の主効果が有意であった ( $F(1, 235) = 6.47$ , 偏  $\eta^2 = .03$ ,  $p < .05$ )。女子 ( $M = 2.83$ ,  $SD = 0.90$ ) のほうが、男子 ( $M = 2.51$ ,  $SD = 0.96$ ) よりも、助きたい得点が高かった。

ばかにする項目の得点に対しては、対人困難場面において性別の主効果が有意であった ( $F(1, 235) = 16.68$ , 偏  $\eta^2 = .07$ ,  $p < .001$ )。男子 ( $M = 2.23$ ,  $SD = 0.90$ ) のほうが、女子 ( $M = 1.79$ ,  $SD = 0.73$ ) よりも、ばかにする得点が高かった。また、こだわり場面において性別の主効果が有意であった ( $F(1, 235) = 10.00$ , 偏  $\eta^2 = .04$ ,  $p < .01$ )。

男子 ( $M = 1.77$ ,  $SD = 0.973$ ) のほうが、女子 ( $M = 1.47$ ,  $SD = 0.91$ ) よりも、ばかにする得点が高かった。

放っておく項目の得点に対しては、対人困難場面において、学年の主効果が有意であった ( $F(2, 235) = 4.183$ , 偏  $\eta^2 = .03$ ,  $p < .05$ )。2年生 ( $M = 2.51$ ,  $SD = 0.95$ ) のほうが、1年生 ( $M = 2.09$ ,  $SD = 0.89$ ) よりも、放っておく得点が高かった。また、こだわり場面において、学年×性別の交互作用が有意であった ( $F(2, 235) = 4.58$ , 偏  $\eta^2 = .04$ ,  $p < .05$ ; Figure 5 参照)。単純主効果の検定の結果、女子において、3年生 ( $M = 2.40$ ,  $SD = 1.01$ ) のほうが1年生 ( $M = 1.91$ ,  $SD = 0.92$ ) よりも放っておく得点が高かった ( $p < .01$ )。加えて、3年生において、女子 ( $M = 2.40$ ,  $SD = 1.01$ ) のほうが男子 ( $M = 1.85$ ,  $SD = 0.87$ ) よりも放っておく得点が高かった ( $p < .01$ )。

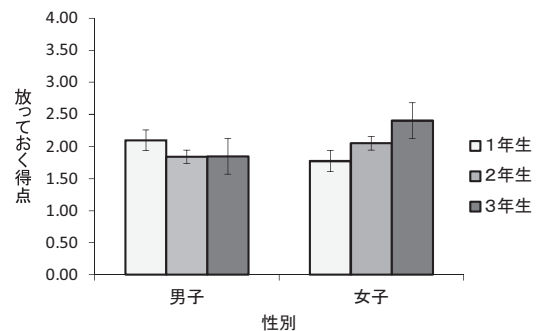


Figure 5 こだわり場面における「放っておく」得点での学年×性別の交互作用 (バーは標準誤差)

仲間に入れる項目の得点に対しては、対人困難場面において、登場人物の性別の主効果が有意であった ( $F(1, 235) = 5.63$ , 偏  $\eta^2 = .02$ ,  $p < .05$ )。登場人物が男子のとき ( $M = 2.01$ ,  $SD = 0.94$ ) のほうが、登場人物が女子のとき ( $M = 1.74$ ,  $SD = 0.74$ ) よりも、仲間に入れる得点が高かった。また、こだわり場面では、学年×性別の交互作用が有意であった ( $F(2, 235) = 3.212$ , 偏  $\eta^2 = .03$ ,  $p < .05$ ; Figure 6 参照)。単純主効果の検定の結果、女子において、1年生 ( $M = 2.50$ ,  $SD = 0.95$ ) のほうが3年生 ( $M = 1.91$ ,  $SD = 0.86$ ) よりも ( $p < .01$ )、2年生 ( $M = 2.41$ ,  $SD = 0.87$ ) のほうが3年生 ( $M = 1.91$ ,  $SD = 0.86$ ) よりも ( $p < .05$ )、仲間に入れる得点が高かった。

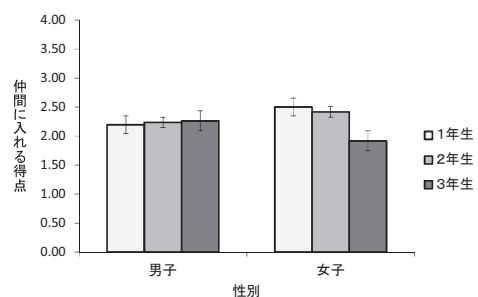


Figure 6 こだわり場面における「仲間に入れる」得点での学年×性別の交互作用 (バーは標準誤差)

### 3.3 印象・行動と同調欲求の高低との関連性

発達障害児への印象・行動と同調欲求の高低との関連性について検討するため、同調欲求尺度の各回答者の平均を同調欲求得点とした。同調欲求の高低と対人困難場面、こだわり場面の各項目得点に対してピアソンの積率相関係数を算出した (Table 4～7)。その結果、印象項目では、こだわり場面における自分もする項目において、有意な正の相関関係が認められた ( $r = .14, p < .05$ )。気にしない項目、いやだ項目には相関関係がみられなかった。

また、行動においては、対人困難場面におけるばかりにする項目において有意な正の相関関係が認められた ( $r = .14, p = .05$ )。助けたい項目、放っておく項目、仲間に入れる項目には相関関係がみられなかった。

Table 4 対人困難場面での同調欲求と印象項目の相関

	助けたい	ばかりにする	放っておく	仲間に入れる
同調欲求	-.010	.140*	.035	-.016

\*  $p < .05$

Table 5 こだわり場面での同調欲求と印象項目の相関

	助けたい	ばかりにする	放っておく	仲間に入れる
同調欲求	.100	.054	-.047	.073

Table 6 対人困難場面での同調欲求と行動項目の相関

	気にしない	嫌だ	自分もする
同調欲求	-.116	.112	.042

Table 7 こだわり場面での同調欲求と行動項目の相関

	気にしない	嫌だ	自分もする
同調欲求	-.034	.041	.145*

\*  $p < .05$

## IV 考察

### 4.1 発達障害児への認識・態度について

本研究の第一目的は、発達障害児、特に自閉症スペクトラム障害児に対して、中学生がどのような認識・態度を示すのか明らかにすることだった。検討のため、発達障害児の示す言動について、対人困難場面とこだわり場面の2場面を設定し、印象と行動、2つの視点からの質問を行った。その後、対人困難場面、こだわり場面の各項目得点に対して、学年3 (1年生・2年生・3年生) × 性別2 (男子・女子) × 登場人物の性別2 (男子・女子) の分散分析を行った。ここからは、学年、性別、登場人物の性別の各主効果が見られたものについて、順に検討を行う。なお、気にしない項目では有意な主効果がみら

れなかった。

まず、学年の主効果が有意であったのは放っておく項目のみであった。対人困難場面において、1年生よりも2年生のほうが発達障害傾向のある言動を示す登場人物を放っておくと思うことが示された。これは、学年が上がるにつれて、自分にとって嫌な言動に対しても寛容になることができたからではないかと考えられる。戸田・渡辺 (2012) は、あいまいな状況で被害を受けたときに敵意を感じたり、攻撃的な対応をとったりする者は学年が上がるにつれて減少することを指摘している。よって、本研究の結果は、放っておく項目において、先行研究と整合することが示された。

次に、性別の主効果が有意であったのは、いやだ項目、自分もする項目、助けたい項目、ばかりにする項目の4つだった。いやだ項目では、対人困難場面において、女子のほうが男子よりも嫌だと思うことが示された。これは、対人困難場面で「髪型が変だ」と指摘する場面が提示されており、より身だしなみやおしゃれを気にする女子のほうが嫌だと感じやすかったからではないかと考えられる。また、自分もする項目では、対人困難場面において、男子のほうが女子よりも自分もすると感じていることが示された。これは、自閉症の超男性脳理論 (Baron-Cohen, 2002) より、自閉症は極端に男性的な脳を持つとされているため、より同じ脳の傾向を持つ男子のほうが女子よりも類似した部分を思い浮かべやすかったからではないかと考えられる。加えて、どちらの場面においても、助けたい項目で女子のほうが助けたいと思うこと、ばかりにする項目で男子のほうがばかりにすると思うことが示された。この2項目については、状況に関係なく、性別によって差がみられる行動であることが考えられる。小・中学生の向社会的行動について、村上・西村・櫻井 (2016) は、男子よりも女子のほうが家族や友人に対する向社会的行動を示すことを指摘している。また、岡安・高山 (2000) の研究より、男子のほうがいやがらせやいたずらといった加害経験が多いことがわかっている。これら2項目について、本研究の結果は先行研究と同じような知見が得られた。

最後に、登場人物の性別の主効果が有意であったのは、仲間に入れる項目のみであった。対人困難場面において登場人物が男子のほうが、登場人物が女子のときよりも仲間に入りたいと思うことが示された。これは、同じ「髪型が変だ」という発言でも、女子の登場人物のほうがよりネガティブにとらえられ、仲間に入りたいと思わなくなったからではないかと考えられる。松尾・吉田 (2015) は、性ラベルに一致しない、性ステレオタイプの行動をする人物はよりネガティブな評価をされることを指摘している。よって、本研究では、仲間に入れる項目において先行研究と同様の知見が得られた。

本研究では、上記に示した主効果だけでなく、いくつかの項目において複雑な交互作用がみられた。



まず、学年×登場人物の性別の交互作用が、いやだ項目においてみられた。対人困難場面において、登場人物が男子のとき、1年生のほうが3年生よりも嫌だと感じること、3年生においては登場人物が女子のときのほうがより嫌だと感じる事が示された。このような結果が出た理由として、性ステレオタイプと性ラベルが一致した言動は学年が上がるにつれて寛容になる一方、不一致な言動は学年が上になった方がむしろ嫌だと感じやすくなったからではないかと考えられる。

また、学年×性別の交互作用は、いやだ項目、放っておく項目、仲間に入れる項目においてみられた。なお、これらはすべてこだわり場面においてのみみられた。いやだ項目では、男子において1年生のほうが3年生よりも嫌だと思ふ一方、女子においては3年生のほうが1年生よりも嫌だと思ふことが示された。放っておく項目では、女子において3年生のほうが1年生よりも登場人物を放っておくと思ふこと、3年生においては女子のほうが男子よりも登場人物のことを放っておくと思ふことが示された。仲間に入れる項目では、女子において1年生や2年生のほうが3年生よりも仲間に入れたと思ふことが示された。これらの結果が出た理由として、女子は学年が上がるにつれてより協調性を求めるようになってくるからではないかと考える。こだわり場面では、「社会見学という集団行動が求められている場で、本来の道順とは違う道を通りたいと主張する」様子が提示されている。これが、中学生には「自己中心的な子、協調性のない子」と解釈されたのではないだろうか。これらの項目において、男子においては特に認識や態度が変化しない、あるいは学年が上がるにつれて寛容になっている一方、女子においては学年が上がるにつれて非寛容な認識・態度を示している。高田(1999)は、相互協調性について、男子中学生よりも女子中学生のほうが有意に高いことを示している。このことから、女子のほうが協調性を重視していることがわかる。そのため、協調性のない行動を示す発達障害児に対し、より厳しい印象を抱く可能性が考えられる。一方、男子においてはそこまで協調性が求められず、発達障害児が示すこだわりも一つの意見として尊重しようとする気持ちが、学年が上がるにつれて形成されていく可能性がある。

以上のことから、発達障害児への認識・態度に学年や性別、登場人物の性別が影響していることがわかった。また、助けたい項目、ばかにする項目を除き、場面ごとに違う主効果や交互作用がみられたことから、行動が示された状況によっても認識・態度が変化することが示唆された。

#### 4.2 発達障害児に対する認識・態度と同調欲求との関連性について

本研究の第二目的は、発達障害児に対して、中学生が示す認識・態度と友人への同調欲求との関連について検

討することだった。検討のため、同調欲求の高低と対人困難場面、こだわり場面の各項目得点に対してピアソンの積率相関係数を算出した。

分析の結果、こだわり場面における自分もする項目と、対人困難場面におけるばかにする項目においてのみ有意な正の相関関係が認められた。このことから、こだわり場面においては、同調欲求が高い者ほど同じような言動を自分もすると思ふことが示された。同調欲求は「友人との同じ行動や同じ趣味を望む」欲求(榎本, 2003, p.74)と定義されている。しかし本研究では、同調欲求の高い者が人と違うこだわりを押し通そうとする言動を自分もすると答える矛盾した結果がみられた。この理由として推測できるのは、あくまでも同調欲求は友人間でのみみられるものということである。本研究で提示したような、グループ活動においては同じ行動をすることをあまり重視していない可能性がある。

また、対人困難場面においては同調欲求が高い者ほど、提示されている言動をばかにすると思ふことが示された。このことは、同調欲求の高い者は集団排除を認めること(長谷川, 2014)に加え、ばかにする、という行為も同調欲求の高い者は認める傾向にあることを示唆している。

ただし、同調欲求と上記の項目の相関はけっして強いものとはいえず、この数値から発達障害児に対する認識・態度と同調欲求に関連性があると結論づけることは困難である。上記の解釈が信頼性あるものかどうかについて、再度調査を行うことが必要だと言える。

#### 4.3 本研究のまとめ

本研究では、二つの目的について検討を行った。第一目的は、発達障害児、特に自閉症スペクトラム障害児に対して、中学生がどのような認識・態度を示すのか明らかにすることだった。調査の結果、発達障害児への認識・態度に学年や性別、登場人物の性別が影響していることが分かった。また、同じ項目でも場面ごとに違う主効果や交互作用がみられたことから、行動が示された状況によっても認識・態度が変化することが示唆された。

第二目的は、発達障害児への認識・態度が友人への同調欲求と関連するか検討することだった。調査の結果、発達障害児への認識・態度と友人への同調欲求との関連は、自分もする項目、ばかにする項目においてのみ正の相関がみられた。自分もする項目では、同調欲求が高いにも関わらず他の人と違う行動を示す登場人物に対し、自分も同じ行動をすると矛盾した結果がみられた。ばかにする項目については、先行研究でみられる知見と同様に、同調欲求が高い者がより登場人物をばかにすると思ふことが示された。

本研究では、特に、女子が示す認識・態度が厳しく、また男子と女子で発達障害児に対する認識・態度が厳しくなる時期が違うことが示された。加えて、一部項目の

みではあるが、同調欲求との正の相関がみられ、同調欲求の高低が発達障害児への認識に影響する可能性が示唆された（ただし、相関は強いものではないので、関連性についてはさらに検討する必要がある）。

本研究から、発達障害児の周囲にいる生徒に対する支援への示唆として次の3点が挙げられる。1点目は、全体的に女子のほうが発達障害児に対して不満を感じやすいということである。特に、女子は協調性を重視する傾向があるため、集団行動でのこだわりなど、わがままととられやすい障害特性に対してより理解してもらえようようにしていく必要があるだろう。2点目は、男子と女子では発達障害児に対して不満を感じやすい学年が違ふということである。男子は、学年が上がるにつれて発達障害児への印象や行動が寛容になる傾向がみられるが、女子においては学年が上がると厳しくなる傾向がみられる。そのため、同じ学年でも性別によって発達障害児に対する不満の感じ方が違う可能性があると考えられる。3点目は、発達障害児の性別が女子である場合のほうが、周囲はより厳しい認識・態度を示すことである。これは、自閉症が男性的な脳の傾向を示すこともあり、性別と実際の認識がずれることにより、より悪い印象を抱かれてしまうことが考えられる。本人の性格が原因ではなく、障害特性であることを生徒に納得してもらえようように説明する必要があるだろう。

本研究の問題点は、次の二つが挙げられる。第一に、今回の結果が、発達障害児への認識・態度として一般化することが難しいことである。調査にあたり、自閉症スペクトラム障害傾向のある言動について漫画で提示を行ったが、対人関係困難な部分を示す例、こだわりのある部分を示す例それぞれ具体的な一例のみであった。そのため、発達障害児の言動に対する認識・態度というより、各場面に出てくる登場人物に対しての認識・態度にとどまっている可能性がある。今後、発達障害児への認識・態度について検討する際は、各障害特性に対し、複数例を出して調べる必要があると考える。

第二に、発達障害児に対する否定的な認識・態度について、どのようなものがあるのか精査する必要があることである。今回の調査では、いくつかの性質が異なる項目について質問を行っている。印象・行動という視点だけでなく、いじめ研究で使われている身体的攻撃・関係性攻撃の点から検討したり、二次障害を示す発達障害児と、二次障害でみられるような行動を示す定型発達児の間で周囲の否定的対処に違いがあるのか検討する必要があるだろう。

## 文献

Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *TRENDS in Cognitive Sciences*, **6**, 248-254.

- 榎本淳子. (2003). 青年期の友人関係の発達の变化—友人関係における活動・感情・欲求と適応—. 風間書房
- 長谷川真理. (2014). 他者の多様性への寛容—児童と青年における集団からの排除についての判断—. *教育心理学研究*, **62**, 13-23.
- 松尾 藍・吉田富二雄. (2015). 性ステレオタイプが人物の否定的印象を緩和する効果. *実験社会心理学研究*, **55**, 40-49.
- 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特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査結果について.
- 村上達也・西村多久磨・櫻井茂雄. (2016). 家族、友達、見知らぬ人に対する向社会的行動—対象別向社会的行動尺度の作成—. *教育心理学研究*, **64**, 156-169.
- 西館有紗・水野智美・徳田克己. (2015a). 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.
- 西館有紗・水野智美・徳田克己. (2015b). 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—. *富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究*, **10**, 27-33.
- 岡安孝弘・高山 巖. (2000). 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス. *教育心理学研究*, **48**, 410-421.
- 斎藤万比古. (2009). 発達障害における二次障害をどうとらえるか. 斎藤万比古 (編). *発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート* (pp.12-39), 学研教育出版.
- 高田利武. (1999). 日本文化における相互独立性・相互協調性の発達過程—比較文化的・横断的資料による実証的検討—. *教育心理学研究*, **47**, 480-489.
- 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**, 214-223.
- 内山登紀夫. (2006). 発達障害を考える本4 ふしぎだね！？アスペルガー症候群「高機能自閉症」のおともだち. ミネルヴァ書房.
- 山田洋平・小泉令三・中山和彦・宮原紀子. (2013). 小中学生用規範行動自己評定尺度の開発と規範行動の発達の变化. *教育心理学研究*, **61**, 387-397.
- 山本真帆・赤木和重. (2016). 個別支援を必要とする児童に対する同学級児童の意識：他者からの受容感と授業場面を視点として. *神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要*, **10**, 221-230.

## 付記

(2019年8月5日受付)

(2019年10月2日受理)

本論文は、富山大学人間発達科学部に提出した卒業論文を加筆・修正したものである。