

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—

満 田 琴 美*

How Do University Students Perceive “Ikinikusa” of Students with Developmental Disabilities? :

Focusing on Attitudes of Their Peers and Teachers in Primary and Middle School

MITSUDA Kotomi

Abstract

This paper investigates how university students perceive “Ikinikusa” (barriers to live) of students with developmental disabilities. It is based on a questionnaire given to 13 university students in Japan. They reflected on their primary and middle school experiences, focusing on attitudes of their peers and teachers towards the disabled students.

It was found that their peers and teachers had various attitudes towards the disabled students. The participants perceived many peers behaved negatively. On the other hand, some teachers seemed to treat all students equally, while other teachers were supportive towards the disabled students. Also, the questionnaire results indicated that university students believed disabled students’ “Ikinikusa” was caused by loneliness and unfavorable experiences in school and society. Moreover, this study showed that “Ikinikusa” was related to peers’ negative and teachers’ supportive attitudes towards disabled students.

It is suggested that teachers’ supportive attitudes in special needs education lead to peers regarding disabled students as those “who need special help”.

Keywords : special needs education, developmental disabilities, barriers to live, peers’ attitudes, teacher’s attitudes

1 問題の所在と研究目的

インクルーシブ社会の実現を目指す国際的な動向を受け、日本も2014年1月に国連の人権条約「障害者権利条約」を批准した。批准に向けて法的整備や制度改革が行われてきたが、その主なものとしては、2013年の障害者差別解消法の制定や障害者雇用促進法の改正などがある。「発達障害」¹に関して言えば、2005年4月に発達障害者支援法が施行されたことは大きな意味をもつ。改正障害者雇用促進法では身体障害、知的障害と並び精神障害の中に発達障害が含まれることが明文化された（厚生労働省、2013）。また、2007年4月の学校教育法の一部改正における特別支援教育施行の際には、通常学級に在籍する児童生徒（以下、生徒）のうち発達障害があると思われる生徒をも支援の対象とすることが定められた（文部科学省、2007a）。

特殊教育から特別支援教育への移行に先立ち、2002年に文部科学省は公立小・中学校の通常学級に在籍する発

キーワード：特別支援教育、発達障害、生きにくさ、同級生の態度、教師の態度

*平成26年度生 比較社会文化学専攻

発達障害のある²生徒に関する全国実態調査を実施している。その調査によって、発達障害のある生徒が6.3%の割合で通常学級に在籍していることが明らかとなった（文部科学省，2003）。これは30人学級に1、2名が在籍するという結果であり、すでに多くの障害のない生徒が学校生活において日常的に発達障害のある生徒と接する機会をもってきたと見ることができる。さらに、東京都では2016年4月から全公立小学校に「特別支援教室」制度を導入し（東京都教育委員会，2015）、これまでは特別支援学級をもつ他校へと通級していた発達障害のある生徒に対しても在籍している学校で指導を行うことが制度化される。こうした制度が整うにつれて、今後ますます発達障害のある生徒と周囲の生徒が接触する機会が増加すると予想される。

2000年代初頭から現在に続く特別支援教育の推進によって、周囲の人々の認識にはどのような影響があったのだろうか。小・中学校において発達障害のある生徒と共に学校生活を送ってきた生徒たちは現在、大学生や社会人となっている。大学生や一般企業に勤める社会人の「発達障害」の認知度を調査した研究では、いずれも9割以上が発達障害について「知っている」と回答している（田口・林・橋本・池田・大伴・菅野・小林・三浦・戸村・村松，2012；高原・津田，2012）。しかし、そのうちの大学生の約4割、社会人の5割以上が「具体的にはイメージできない」、「言葉は聞いたことがある」という回答であった。また、菊池（2011）は教育学部の大学生を対象に、発達障害に関する授業経験や小・中学校時代の発達障害児との接触経験の有無から、発達障害児への好意的印象や交流意欲を調査し分析した。その結果、授業経験があることによって統合教育を推進し制度整備を進めることに賛成するが、接触経験があるだけでは発達障害に対する関心にまでは広がらず、実際に自らが発達障害児と関わることには消極的であることが示された。

発達障害について具体的なイメージをもたない周囲の生徒にとっては、教師の認識や態度の影響を受ける可能性も考えられる。梶原・浅川・田中・福井（2012）は教師の発達障害児の特性理解が周囲の児童にどのような影響を及ぼすかについて調査した。その結果、教師が発達障害児に対して手厚く接することにより周囲の児童が不公平感をもつこと、教師のかかわりが発達障害児に偏ることにより周囲の児童が自分たちのことは認められていないと感じることが示唆された。発達障害に関する知識や理解を促進するような教育の機会が事前に用意されずに、周囲の生徒が自身の接触経験や教師の対応を通して発達障害についてのイメージを形成した場合には、周囲の生徒は発達障害児者と直接関わることに消極的な、あるいは発達障害児者に対して不公平感をもった大人となって社会に出ていく可能性が考えられる。

一方、多様性を容認する社会を目指す上で、多様な差異をもつ人々に対する周囲の人々の受容意識や態度は重要である（加賀美，2012）。中でも「障害（Disability）」は、個人の属性としての機能障害（Impairment）としてではなく、社会の中で規定される概念であり、社会との相互作用から生まれてくるものである（松井，2011）とされる。特に、発達障害は学習面や行動面、社会性やコミュニケーション上にその特性が見られる障害である（松為，2013）。そのため、学校や職場における他者との関係によって適応障害が生じやすく、専門機関を受診したことがきっかけで発達障害の診断を受けるに至るといったケースも増加している（志賀，2010）。周囲の人々との関係の中にさまざまな制約が生じていても、それが発達障害の特性に起因するものであるとは本人も周囲の人々も理解しにくいことが推察される。藤野（2007）は、障害者には社会的環境との関係の中で「生きづらさ」、「生きにくさ」が現れることを指摘しているが、発達障害は「気づきにくい」、「気づかれにくい」障害（小野・榊原・杉山，2008）であるからこそ、なおさら発達障害児者の障害特性による「困難」としてではなく、他者との関係で生じる「生きにくさ」に着目することが重要になってくると言えよう。しかし、共生社会の形成の基礎と位置づけられる特別支援教育（文部科学省，2007a）において、発達障害児者の「生きにくさ」を学校内の周囲の人々の認識や態度との関連から分析した研究は見られない。そこで本研究では、特別支援教育施行時に小・中学生であった現在の大学生の想起をもとに、発達障害のある生徒³に対する当時の周囲の人々の態度を通して、大学生が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を明らかにすることを目的とした。さらに、以下の研究課題を設定した。

研究課題1（以下、RQ1）：大学生が認識した、発達障害のある生徒に対する周囲の人々の態度について、

(1)同級生の態度はどのようなものか、(2)教師の態度はどのようなものか

研究課題2（以下、RQ2）：大学生が認識した、発達障害のある生徒の生きにくさはどのようなものか

研究課題3（以下、RQ3）：大学生が認識した、同級生の態度、教師の態度、発達障害のある生徒の生きにくさ

との関連はどのようなものか

2 研究方法

2-1 調査協力者および調査方法

20XX年X月に、大学生35名に質問紙調査への協力を要請した。調査協力者はA大学の学部生であった。調査票の依頼文には、自由意志による参加であり回答者のプライバシーの守秘を保証すること、回答しないことが大学の成績等に不利益をもたらさないことを明記した。授業終了後、休み時間に自由回答形式の質問票を配布し、その場で回収したところ、25名から回答を得た。そのうち、外国在住により他国の学校に通った等、日本の小・中学校での在籍経験をもたないもの、および発達障害のある生徒の存在を認識していないものは除いた。その結果、13名からの回答が有効であり、そのデータを分析対象とした。調査協力者の属性は女性13名であり、19歳から22歳であった。学校制度として特別支援教育が施行された2007年当初、協力者は小・中学生であった。

2-2 質問票の構成

障害者の理解や障害者への態度を対人接触の観点から分析した先行研究(山内, 1996)を参考に質問項目を検討し、質問票を作成した。具体的な質問項目は以下の6項目①「発達障害」と聞いて、思い浮かぶ言葉(名詞や形容詞など)を自由に書いてください(複数回答可)、②あなたの身近に発達障害がある(と思われる)生徒がいましたか(「はい」の場合、どこにいましたか(複数回答可))、③あなたは、学校でその生徒にかかわった経験がありますか(「はい」の場合、どのようなかかわりをしましたか)、④同級生たちは、その生徒とどのようなかかわりをしていましたか、⑤先生は、その生徒とどのようなかかわりをしていましたか、⑥あなたは、発達障害がある(と思われる)生徒がどのような生きにくさを感じていると思いましたか、であった。なお、②以降の項目については、大学生自身が小・中学生であった当時を想起した内容にもとづくものであった。

2-3 分析方法

本研究では、大学生が認識した発達障害のある生徒に対する周囲の人々の態度と発達障害のある生徒の生きにくさとの関連を検討するため、質問項目④から⑥までの回答を分析対象とした。具体的な記述内容は一つずつカード化され、KJ法(川喜田, 1967)におけるグループ分けの手法にもとづいて整理された。類似性や関連性が高いと思われる内容を集約しグループ化を行ったうえで、各グループにおける概念をカテゴリとして抽出することとした⁴。さらに、カテゴリ間の関連を検討した。なお、カードの分類、整理にあたっては筆者を含む2名が行い、判定の整合性を確認した。

3 結果と考察

3-1 大学生が認識した発達障害のある生徒に対する同級生の態度(RQ1(1))の結果と考察

大学生が認識した発達障害のある生徒に対する同級生の態度について、21件の回答が得られた。グループ分けの結果、2つの大カテゴリ《他生徒と異なるかかわり》(13件)、《他生徒と同様のかかわり》(6件)と1つの小カテゴリ〈制度上分離されたかかわり〉(2件)に分類された(図1参照)。

《他生徒と異なるかかわり》は、〈否定的なかかわり〉(8件)、〈消極的な接触〉(3件)、〈枠組みをもったかかわり〉(2件)という3つの小カテゴリで構成された。全体として〈否定的なかかわり〉に関する回答が最も多く、大学生の認識として最も多く想起されたかかわりであったことが示された。〈否定的なかかわり〉とは、発達障害のある生徒に対して同級生が悪口や嘲笑といった態度で接する、または避けたり距離を置いたりするということであった。〈消極的な接触〉とは、同級生が自らは進んで接触をもたない態度を示すものであった。〈枠組みをもったかかわり〉とは、変わった子、知的におくれた子など、発達障害のある生徒に対して同級生が特定の枠組みをもったかかわりをするということであった。いずれも発達障害のある生徒に対する同級生のかかわりが、明らかに他の生徒に対するかかわりとは差異を感じさせるものであったことが分かる。なお、〈枠組みをもったか

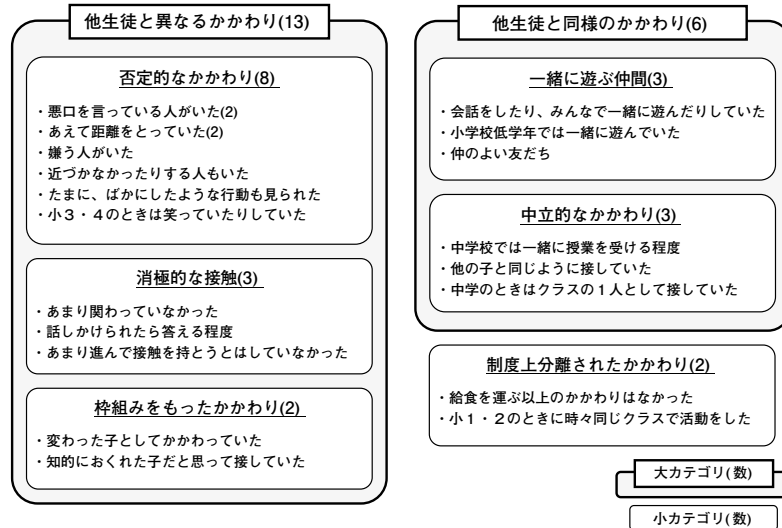


図1 大学生が認識した発達障害のある生徒に対する同級生の態度 (RQ1(1))

かわり)については、当該生徒に対して特定の認識をもって接してはいるものの、そのかかわりが好意的、支援的、あるいは否定的であるなどのさまざまな可能性が考えられた。

一方、「他生徒と同様のかかわり」は、「一緒に遊ぶ仲間」(3件)と「中立的なかかわり」(3件)という2つの小カテゴリで構成された。「一緒に遊ぶ仲間」とは、同級生がみんなで一緒に遊ぶ仲間意識をもったかかわりであった。「中立的なかかわり」とは、同級生に仲の良い友人としての意識やかかわりは見られず、ただ同じクラスに在籍する一人として接するものであった。いずれの場合も発達障害の有無に関係なく、当該生徒に対する同級生のかかわりには他の生徒と差異のないものであることが分かる。

小カテゴリの「制度上分離されたかかわり」とは、日常の学校生活において周囲の生徒は発達障害のある生徒と接する機会が分離されていることを示すものであった。発達障害のある生徒は特別支援学級に籍を置く場合や、何らかの事情により保健室や相談室といった他の教室に通う場合がある。同級生は発達障害のある生徒の給食をその教室に運んだり、特定の時間に交流活動を行ったりしていたというものである。これらは同級生の認識には関係なく、学校制度として限定された、あるいは計画されたかかわりであったことがうかがえる。

3-2 大学生が認識した発達障害のある生徒に対する教師の態度 (RQ1(2)) の結果と考察

大学生が認識した発達障害のある生徒に対する教師の態度については15件の回答が得られた。1つの大カテゴリ「他生徒と異なるかかわり」(9件)と1つの小カテゴリ「他生徒と同様のかかわり」(6件)に分類された(図2参照)。

「他生徒と異なるかかわり」については、「援助の対象」(5件)と「制度に応じた対応」(3件)という2つの小カテゴリ、および単独カード(1件)で構成された。「援助の対象」とは、教師が発達障害のある生徒を援助や支援を必要とする対象と捉えてかかわっていたことを示している。発達障害のある生徒に意識的にかかわる、手厚く面倒を見るなど、周囲の生徒と比較して教師がより密に、より支援的にかかわっていたことが分かる。また、「制度に応じた対応」とは、学校の特別支援教育制度にもとづいた教師の対応であった。「特別クラスに送っていた」や「必ず1人、担当の先生がついていた」という記述にも見られるように、特別支援教育では発達障害のある生徒の習熟度に応じて個別指導や少人数指導などを行うことや、当該生徒への学習支援を行う非常勤講師やボランティア学生などの活用が推奨されている(文部科学省, 2004)。こうした制度上の対応もまた他の生徒とは異なるかかわりとして感じられたと考えられる。「援助の対象」にも「制度に応じた対応」にも分類されない単独カードとして「怒ることが多かった」という回答があった。大学生の認識から、援助や支援の対象ではなく教師の叱責の対象となっていた発達障害のある生徒がいたことも予想される。

一方、「他生徒と同様のかかわり」は、教師のかかわりが発達障害のある生徒にも周囲の生徒にも分け隔てな

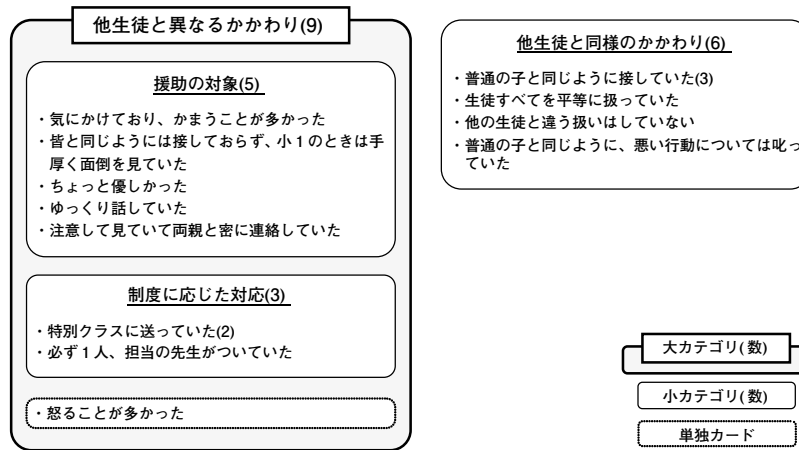


図2 大学生が認識した発達障害のある生徒に対する教師の態度 (RQ1(2))

いものであり、かかわりの差を感じていないとする回答であった。しかし、ここには教師が両者に対してまったく同じ対応を行っていた可能性と、発達障害のある生徒に意識的にかかわりながらも周囲の生徒にはそれを感じさせないように配慮していた可能性の両方が考えられた。

3-3 大学生が認識した発達障害のある生徒の生きにくさ (RQ2) の結果と考察

大学生が認識した発達障害のある生徒の生きにくさについては15件の回答が得られた。《周囲から受ける不利益》(8件)と《周囲からの孤立感》(7件)という2つの大カテゴリに分類された(図3参照)。

《周囲から受ける不利益》は、《社会のステレオタイプ》(4件)と《周囲の否定的なかかわり》(4件)という2つの小カテゴリで構成された。《社会のステレオタイプ》とは、発達障害のある生徒はレッテルを貼られたり、差別や偏見の対象になったりすることに対して生きにくさがあると認識した回答であった。また、《周囲の否定的なかかわり》とは、発達障害のある生徒は周囲から叱責や悪口といった否定的なかかわりを受けることに対して生きにくさがあると認識した回答であった。

《周囲からの孤立感》は、《環境へのなじめなさ》(4件)と《理解者の不足》(3件)という2つの小カテゴリで構成された。《環境へのなじめなさ》とは、発達障害のある生徒には社会や学校などに適応することの難しさや周囲のペースについていくことへの難しさに対して生きにくさがあると認識した回答であった。また、《理解者の不足》とは、発達障害のある生徒は理解者を得にくいことに対して生きにくさがあると認識した回答であった。

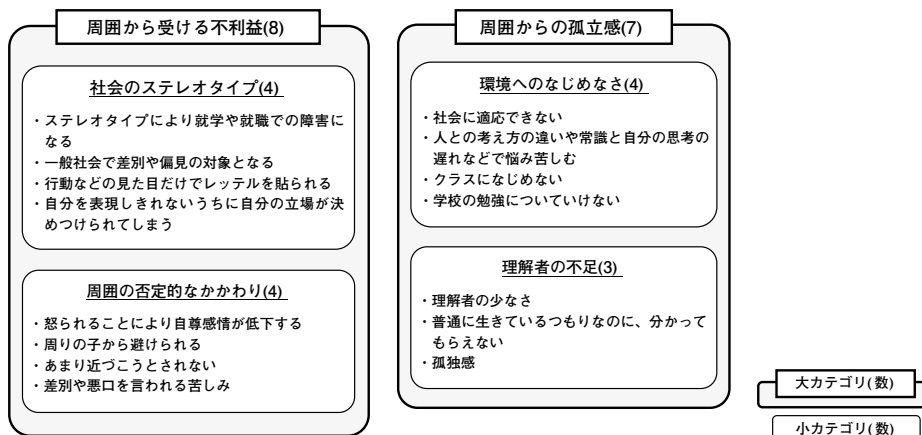


図3 大学生が認識した発達障害のある生徒の生きにくさ (RQ2)

これらの結果から、発達障害のある生徒は社会的な環境になじめず、周囲から孤立を感じていることに生きにくさがあると大学生が認識していたと言える。また、障害者一般に対する差別や偏見、ステレオタイプが発達障害のある生徒に対しても生じること、周囲の人々から直接的に否定的なかかわりを受けることなど、周囲から不利益を被ることに生きにくさがあると大学生は認識していたと考えられる。

3-4 大学生が認識した同級生および教師の態度と発達障害のある生徒の生きにくさとの関連 (RQ3) の結果と考察

以上の結果をもとに、大学生が認識した同級生や教師の態度と発達障害のある生徒の生きにくさとの関連について分析した。その結果、4つの関連が仮説として想定できる(図4参照)。大カテゴリ同士では、①同級生の態度である《他生徒と異なるかかわり》と発達障害のある生徒の生きにくさである《周囲からの孤立感》との関連が考えられた。大カテゴリと小カテゴリとの関連では、②同級生の態度である《否定的なかかわり》と発達障害のある生徒の生きにくさである《周囲から受ける不利益》との関連が考えられた。小カテゴリ同士の関連では、③同級生の態度である《枠組みをもったかかわり》と教師の態度である《援助の対象》、発達障害のある生徒の生きにくさである《理解者の不足》、④教師の態度である《制度に応じた対応》と発達障害のある生徒の生きにくさである《社会のステレオタイプ》との関連が考えられた。以下に、各関連について説明する。

まず①の関連は、同級生の《他生徒と異なるかかわり》が発達障害のある生徒に《周囲からの孤立感》を感じさせているのではないかと大学生が認識していたことを示している。同級生から他の生徒と異なるかかわりを受けることは、それが非好意的なものである場合には特に、発達障害のある生徒に学校や学級の中で疎外感を感じさせ、生きにくさにつながると大学生に認識されたと考えられる。

次に②の関連は、同級生の《否定的なかかわり》が発達障害のある生徒に《周囲から受ける不利益》として生きにくさを感じさせると大学生が認識したことを示している。同級生の「あえて距離をとっていた」といった発達障害のある生徒を避ける態度は、発達障害のある生徒に「行動などの見た目だけでレッテルを貼られる」と感じさせ、生きにくさとなる。同級生の中で「悪口を言っている人がいた」ことは発達障害のある生徒にとって「差別や悪口

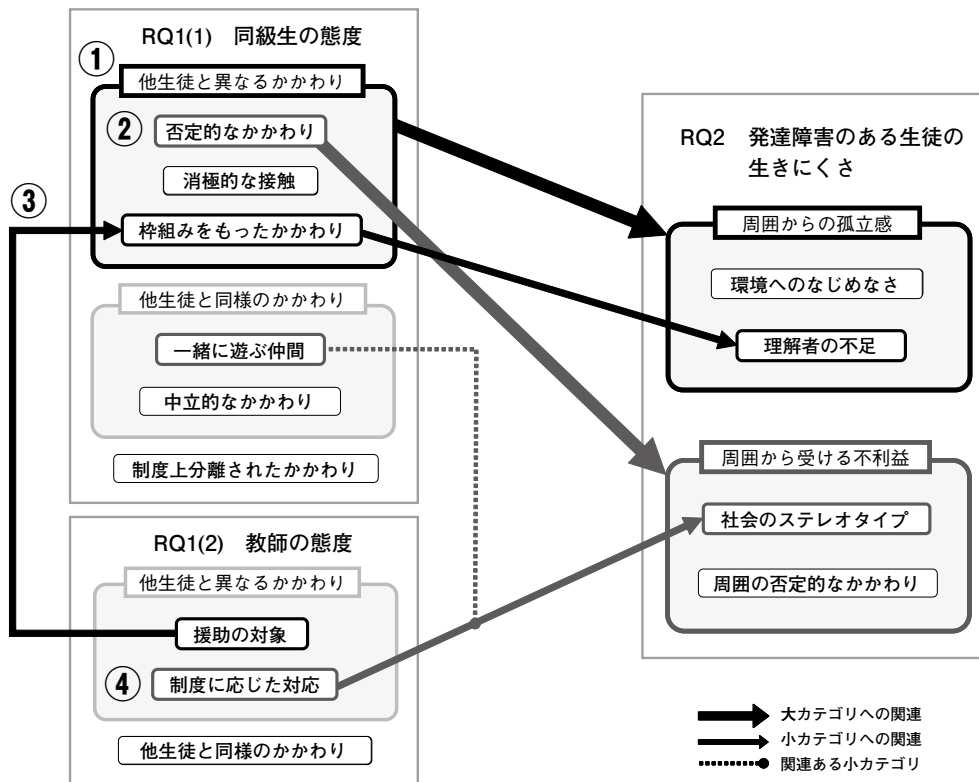


図4 大学生が認識した同級生および教師の態度と発達障害のある生徒の生きにくさとの関連 (RQ3)

を言われる苦しみ」という生きにくさとなる。こうした〈社会のステレオタイプ〉や〈周囲からの否定的なかかわり〉は発達障害のある生徒にとって直接的に不利益を受けるものとして大学生に認識されたのであろう。

続けて③の関連では、同級生の〈枠組みをもったかかわり〉に対して、発達障害のある生徒が〈理解者の不足〉を感じていると大学生が認識していたことを意味している。具体的には、同級生が「変わった子としてかかわっていた」ために発達障害のある生徒は「普通に生きているつもりなのに、分かってもらえない」と思っているのではないか、という回答であった。ここには、当該生徒に〈援助の対象〉という枠組みをもって接する教師の態度が影響を与えた可能性が考えられた。同級生の態度には「知的におくれた子だと思って接していた」と回答し、教師の態度には「ゆっくり話していた」という回答が見られた。発達障害のある生徒に対する教師の日常的なかかわりを見ている周囲の生徒が、当該生徒に対して援助すべき対象という認識をもつことになった可能性も否定できない。さらに、そのことがまた発達障害のある生徒には自分自身を理解してくれる人がいないと感じさせているのではないかと大学生が認識したと考えられる。

最後に④の関連では、教師が〈制度に応じた対応〉を行うことが、大学生に〈社会のステレオタイプ〉を想起させ、発達障害のある生徒の生きにくさとして認識したことが示されている。教師が発達障害のある生徒を「特別クラスに送っていた」様子から、大学生は発達障害のある生徒の生きにくさに「ステレオタイプにより就学や就職での障害になる」ことを挙げた。特に同級生が発達障害のある生徒を〈一緒に遊ぶ仲間〉として接していた場合には、自分たちの仲間に対して教師が学校制度に則った対応をすることになる。そうした対応がかえって大学生に社会における障害者一般へのステレオタイプを想起させるきっかけとなったのではないかと推察できる。

4 総合的考察と今後の課題

本研究では、大学生の小・中学生当時の想起をもとに、大学生が認識した発達障害のある生徒に対する当時の周囲の人々の態度と発達障害のある生徒の生きにくさへの認識を明らかにし、それらの関連を検討した。設定した研究課題の結果をもとに考察する。

まず、発達障害のある生徒に対する周囲の人々の態度、すなわち同級生や教師の態度にはどちらも他の生徒と異なるかかわりと同様のかかわりがあることが分かった。異なるかかわりについては、同級生の態度には否定的または消極的なかかわり、枠組みをもったかかわりがあり、一方、教師の態度には援助の対象として接する、学校制度に応じた対応を行うといったかかわりがあった。同様のかかわりについては、同級生の態度には仲間意識のあるかかわりと中立的なかかわりがあり、教師の態度にはすべての生徒への平等なかかわりがあった。次に、発達障害のある生徒の生きにくさについて、大学生は環境への不適応や理解者不足による孤立感と、社会のステレオタイプの認識や否定的なかかわりによる不利益を認識していた。さらに、発達障害のある生徒の生きにくさに対する大学生の認識には、同級生や教師の異なるかかわりが関連することが示された。中でも注目すべきは、教師の支援的な態度や特別支援教育という学校制度上の対応との関連であった。学校での教育活動において、教師がある特定の生徒に対してのみ支援の比重を置くことは周囲の生徒との差異をより顕在化させ、その教師の態度から、周囲の生徒は発達障害のある生徒に接する際の態度を日常的に学んでいたと考えられる。坂本（2005）は、発達障害の知識をもたない周囲の生徒は発達障害のある生徒に対する教師の態度の影響を受け、教師と同じ見方や対応をするようになると指摘している。本研究の分析対象である同級生の態度もまた教師に同調したものであったのではないかと考えられる。

Allport(1961)は、可視性をもつ差異は集団におけるカテゴリ化を促進し、そこに単純化され誇張されたイメージが結びついたときにステレオタイプとなると指摘している。教師の支援的な態度によって顕在化した差異が、学校もしくは教室内において「特別な支援を必要とする生徒・必要としない生徒」というカテゴリ化につながった可能性がある。発達障害のある生徒に対して「援助の対象者」というラベリングが行われ、周囲の生徒はステレオタイプの見方をもつようになったのではないかと考えられる。また、ステレオタイプに否定的評価や感情が加わると偏見の核、すなわち差別行動を行わせる心理的準備状態が構築される（浅井，2012）。発達障害のある生徒に対する同級生の非好意的なかかわりは、周囲の生徒のステレオタイプの見方にそうした否定的認識を形成する要因にもなりかねない。実際に、大学生は発達障害のある生徒の生きにくさとして社会のステレオタイ

プ的な認識や否定的なかかわりを挙げていた。学校という教育の場が、発達障害に関する特定のイメージをもたない周囲の生徒に発達障害のある生徒に対する偏見を認識させる環境となる可能性も考えていかなければならない。

本研究では、発達障害のある生徒に対する周囲の人々の態度や認識を明らかにすることを試みた。周囲の人々との関係の中で生じた発達障害児者の「生きにくさ」を認識することは、当事者の「困難」に着目したかかわりを当事者の立場に立って捉え直すことにつながると考える。さらに、近年の学校は多様な背景をもつ生徒たちによって構成される（加賀美，2012）ため、教育の場においてこうした捉え直しが行われることはこれからの共生社会を担う人々が多様な差異を理解する上でも重要なことであると考えられる。

今後の課題として、量的研究により周囲の人々の認識や態度を詳細に分析する必要がある。また、大学生が小・中学校卒業以降に身につけてきた発達障害に関する知識や、発達障害のある生徒に対する大学生自身の態度との関連も含めて検討する必要があると考える。

註

- 1 発達障害者支援法では、「発達障害」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（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）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」と定義される。特別支援教育における「発達障害」もこれに基づくものであり、学術的な発達障害と行政政策上の発達障害とは一致しない（文部科学省，2007b）。
- 2 全国実態調査（文部科学省，2003）では「特別な教育的支援を必要とする」であったが、LD、ADHD、高機能自閉症に関するチェックリストにより調査されたものであるため、ここでは「発達障害のある」とした。
- 3 大学生が想起した生徒が実際に発達障害のある生徒であったかどうかは不明であり、本来「発達障害があると思われる生徒」という表記にすべきであるが、本文中では「発達障害のある生徒」という略称を使用した。
- 4 抽出された大カテゴリを《 》、小カテゴリを〈 〉と表記した。また、記述の引用には「 」を用いた。

引用文献・参考文献

- Allport, G. W. (1961) *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company, Cambridge. 原谷達夫・野村昭共訳（1968）『偏見の心理』培風館。
- 浅井暢子（2012）「偏見低減のための理論と可能性」加賀美常美代・横田雅弘・坪井健・工藤和宏（編著）『多文化社会の偏見・差別』明石書店，100-124。
- Frances, A. (2013) *Essentials of Psychiatric Diagnosis: Responding to the Challenge of DSM-5*. The Guilford Press, New York.
- 大野裕・中川敦夫・柳沢圭子訳（2014）『精神疾患診断のエッセンス DSM-5の上手な使い方』金剛出版。
- 藤野友紀（2007）「『支援』研究のはじめりにあたって—生きづらさと障害の起源—」北海道大学大学院教育学研究科附属子ども発達臨床研究センター『子ども発達臨床研究』(1), 45-51。
- 加賀美常美代（2012）「グローバル社会における多様性と偏見」加賀美常美代・横田雅弘・坪井健・工藤和宏（編著）『多文化社会の偏見・差別』明石書店，12-36。
- 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」兵庫教育大学学校教育研究センター『学校教育学研究』24, 39-46。
- 川喜田二郎（1967）『発想法 創造性開発のために』中央公論新社。
- 山内隆久（1996）『偏見解消の心理 対人接触による障害者の理解』ナカニシヤ出版。
- 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, 57-63。
- 厚生労働省（2013）障害者の雇用の促進等に関する法律の一部を改正する法律 http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/shougaisakoyou/shougaisa_h25/index.html（2015年8月16日閲覧）
- 松井彰彦（2011）「社会の中の障害者—なぜ、『障害』を問い直さなければならないのか？」松井彰彦・川島聡・長瀬修（編著）『障害を問い直す』東洋経済新報社，2-24。
- 松為信雄（2013）『発達障害の子どもと生きる』幻冬舎ルネッサンス新書。
- 文部科学省（2003）「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」調査結果。 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301i.htm（2015年8月16日閲覧）
- 文部科学省（2004）『小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制

の整備のためのガイドライン（試案）』東洋館出版社。

文部科学省（2007a）特別支援教育の推進について（通知）http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm（2015年8月16日閲覧）

文部科学省（2007b）「発達障害」の用語の使用について http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/002.htm（2015年11月18日閲覧）

小野次郎・榊原洋一・杉山登志郎（2008）『教育現場における障害のある子どもへの指導と実践』朱鷺書房。

坂本恵子（2005）「教師に求められる障害理解」徳田克己・水野智美（編著）『障害理解 心のバリアフリーの理論と実践』誠信書房，200-204。

志賀利一（2010）「就労を希望する発達障害者の最近の傾向について」梅永雄二（編著）『発達障害の人の就労支援ハンドブック 自閉症スペクトラムを中心に』金剛出版，167-184。

田口禎子・林安紀子・橋本創一・池田一成・大伴潔・菅野敦・小林巖・三浦巧也・戸村翔子・村松綾子（2012）「通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討—教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』63(2), 303-319。

高原光恵・津田芳見（2012）「一般社会人における発達障害に関する用語の認知度」『鳴門教育大学研究紀要』27, 94-99。

東京都教育委員会（2015）公立小学校の特別支援教室導入について http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/gakumu/tokubetushien_kyoushitsu.html（2015年8月16日閲覧）