

## 発達障害が疑われる児童に対する周囲児の認識プロセス

—特別支援教育およびその近接領域を専攻する学生の小学校時代に焦点をあてて—

東京大学大学院 一柳 貴博  
東北福祉大学 三谷 聖也

### I. 問題と目的

2007年の「学校教育法等の一部を改正する法律」の施行によって、特別支援教育が実施されることになり、限局性学習症（以下、LDと表記）、注意欠如多動症（以下、ADHDと表記）、自閉スペクトラム症（以下、ASDと表記）のある発達障害の児童も教育支援対象となった。2012年に文部科学省が行った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に関する教師アンケートでは、知的発達に遅れはないものの学習面、各行動面で著しい困難を示すとされた児童の割合が小学校で7.7%と推定されている（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2012）。

特別支援教育体制では、通常学級でも発達障害児などへ適切に教育することが期待されている（浜谷, 2012）が、発達障害のある児童の通常の学級での教育に関しては、学習面の問題だけでなく、周囲の児童（以下、周囲児と表記）との人間関係にもさまざまな問題が生じることがある。たとえば周囲の誤解によって発達障害児が周囲児と良好な関係を築くことができず、いじめや阻害の対象になることがあること（水野・西館・徳田, 2012）や、軽度発達障害の子どもたちは全般的な知能の遅れがなく、障害を抱えていることが周囲に分かりにくいこと（岩瀧・山崎, 2009）、発達障害のある児童に対して、周囲が情緒的な問題と誤解し誤った対処がなされてきたこと（杉山, 2002）が指摘されている。このように発達障害児に対する周囲の誤った認識が両者の関係形成を阻害する一要因になって

いると考えられる。以上より、まわりの子どもに対する障害理解指導が不可欠であり（水野ら, 2012）、加えて発達障害児とその周囲児の関係形成に向けた支援も重要であると考えられる。

これまで発達障害児に関する研究は数多くなされてきたが、発達障害児本人を対象とした研究が主流であった。とりわけ発達障害児本人に対するSST（ソーシャル・スキル・トレーニング）に関する研究と実践が豊富に行われてきた（浜谷, 2012; 岡田, 2010）。その一方で、通常の学級における発達障害児と周囲児の友人関係に関する研究はきわめて少なく、長い間立ち遅れていることが指摘されている（金・細川, 2005; Koegel & Koegel, 1995 氏森・清水訳 2002）。発達障害に関する理解指導の研究の少なさの一因として、水野ら（2012）は発達障害に関する認識の構造が十分に明らかにされていないことを挙げており、折本・奥野（2016）も、障害者に対する態度が形成されていくプロセスが十分に検討されているとはいえないことを指摘している。これらの指摘から、発達障害児に対する周囲児の肯定的な認識につながる支援を検討していくためには、まずその基礎資料として認識の構造やプロセスを解明することが必要であると考えられる。

発達障害児に対する認識の構造やプロセスの解明に向けて、水野ら（2012）は発達障害に関する幼児の認識について、折本・奥野（2016）は発達障害を含む障害者に対する大学生の態度形成プロセスについて検討を行っている。しかしながらこれらは、幼児と大学生を対象とした研

究であり、いずれも関係性が長期で持続する学級や学校という場の影響を学齢期ほどには受けるものではなかったといえる。学齢期の認識の解明に取り組んだ数少ない研究として、Nishidate & Tokuda (2014) と森兼・石井 (2011) が挙げられる。Nishidate & Tokuda (2014) は小学校 1 年生から中学校 2 年生までを対象として、発達障害の特性のある子どもをどのように認識しているかについて検討を行っており、学年が上がるにつれて、不器用さや読字の困難さを克服しなくてもよいと考える子どもが増える傾向にあること、授業中の離席やプリント等の頻繁な紛失について「許せない」と感じる子どもが減ることなどを明らかにしている。森兼・石井 (2011) は小学校 1 年の同級生が「みんなから見た E ちゃん (発達障害児)」として文章化したものの分析を行い、発達障害児と周囲児が共に過ごす中で、周囲児達が障害を認識しつつ、発達障害児を自分なりに理解しようとし、成長していく様子が見受けられたと報告している。しかしこれらの研究は、周囲児の認識のプロセスの解明を目的としたものではなく、小学校において発達障害児に対する周囲児の認識がどのように形成され、どのような要因によって、どのように変容していくのかという認識のプロセスやその要因については明らかとなっていない。

そこで本研究では、発達障害児に対する周囲児の肯定的な認識につながる支援の基盤となる知見を見出すために、学級や学校という集団内で関係性が長期間持続する小学校における周囲児の肯定的な認識プロセスおよびその要因について検討したいと考える。発達障害児に対する肯定的な認識が生じている可能性があると考えられる「特別支援教育およびその近接領域を専攻する学生」を対象とし、「小学校時代の発達障害児に対する認識プロセスおよびその要因」を明らかにすることを本研究の目的とし、そこから小学校における周囲児の肯定的な認識につながる支援についての示唆を得たいと考える。

## II. 方法

### 1. 調査協力者

同居家族に発達障害児・者がおらず、小学校時代に発達障害児・者と関わった経験があると回答のあった学生 20 名を調査協力者とした。本研究では、①発達障害児に対する肯定的な認識プロセスが生じている可能性があること、②対象となる発達障害児をより適切に抽出できると考えられること、③小学校時代における発達障害児に対する認識プロセスを終え、そのプロセスについて言語化できると考えられること、の三点から「特別支援教育およびその近接領域を専攻する学生」を調査協力者とした。調査協力者の属性を表 1 に示した。

### 2. 調査時期

調査は 2017 年 9 月から 11 月に行われた。

### 3. 調査方法

調査協力者がこれまで関わったことのある発達障害児を挙げてもらい、半構造化面接によるインタビュー調査を行った。面接時間は、30 分から 1 時間 36 分で、1 人あたりの平均時間は約 59 分、延べ 1,178 分であった。質問内容は、(1) その発達障害児に会った時期、(2) その発達障害児の特徴、(3) その発達障害児との関係、(4) その発達障害児との接触頻度、(5) その発達障害児と初めて会った時の印象、(6) その発達障害児と初めて会った時の印象の理由、(7) その発達障害児との具体的な関わり、(8) その発達障害児との関わりの中で生じた思い、(9) その発達障害児に対する印象について変わったこと・変わらなかったこと、(10) その発達障害児に対する印象について変わったこと・変わらなかったこと理由などであった。

なお、調査協力者には、ASD、ADHD、LD の症状について書面にて説明を行った後、該当する児童を想起してもらった。具体的な説明として、ASD については「コミュニケーションに苦手さがみられる・行動や興味において頑なな

表 1. 調査協力者の属性一覧表

仮名	性	年齢	学年	学部	仮名	性	年齢	学年	学部
A	男	21	4年生	特別支援学校教員養成課程	L	女	19	1年生	特別支援学校教員養成課程
B	女	21	4年生	特別支援学校教員養成課程	M	女	19	2年生	特別支援学校教員養成課程
C	女	21	4年生	特別支援学校教員養成課程	N	女	19	2年生	特別支援学校教員養成課程
D	女	18	1年生	特別支援学校教員養成課程	O	女	22	4年生	臨床福祉心理コース
E	女	18	1年生	特別支援学校教員養成課程	P	女	22	4年生	臨床福祉心理コース
F	女	21	4年生	特別支援学校教員養成課程	Q	男	22	4年生	初等教育教員養成課程
G	女	18	1年生	教育支援専門職養成課程	R	男	22	4年生	初等教育教員養成課程
H	女	20	3年生	養護教諭養成課程	S	女	19	2年生	グローバル・ コミュニケーション学部
I	女	21	3年生	初等教育教員養成課程	T	女	20	2年生	グローバル・ コミュニケーション学部
J	女	25	特別専攻科	特別支援教育特別専攻科					
K	女	23	特別専攻科	特別支援教育特別専攻科					

こだわりがみられる等」、ADHD については「しばしば不注意な間違いをする・席についていることが求められる場面でしばしば席を離れる等」、LD については「学習や学業的技能の使用に困難がある等」と記載した。

#### 4. 倫理的配慮

インタビュー調査は、プライバシーが配慮された個室にて実施した。調査協力者には、書面と口頭で倫理上の配慮（個人情報保護の保護、途中で調査への参加をやめることによって不利益が生じることがないこと、答えにくい又は答えたくない質問には答えなくていいことなど）について説明し同意を得た。インタビュー内容は事前に調査協力者の同意を得た上で録音した。

#### 5. 分析方法

木下 (2007) による修正版グランデッド・セオリー・アプローチ (以下、M-GTA と表記) を用いた。M-GTA の方法に従い、分析テーマを「特別支援教育およびその近接領域を専攻する学生の、小学校時代における発達障害児に対する認識の形成および変容プロセス」と設定した。分析については、インタビュー調査の内容を逐語に起こした後に、分析テーマに関連する具体例に着目し、他の類似具体例も説明できると考えられる概念を生成した。概念生成の際に

は、概念ごとにワークシートを作成し、概念名、定義、具体例、理論的メモを記入した。さらに、複数の概念の関係からカテゴリーを生成し、複数のカテゴリーの関係からカテゴリー・グループを生成した。本研究における分析テーマにおいて新たに重要な概念が生成されなくなったため、理論的飽和化に至ったと判断した。本研究の結果の妥当性については、第一筆者および臨床心理士の資格を持つ大学教員である第二著者によって検討を行った。

#### 6. 発達障害児の定義

本研究における発達障害児とは、調査協力者から見て、ASD、ADHD、LD などが疑われる児童とした。診断の有無が分からない場合も、前述の発達障害の特性があると考えられる児童は含むとした。実際にインタビューで語られた発達障害児は、言語的なコミュニケーションの苦手さや限定された興味・関心を示す様子がみられ ASD の特性が疑われる児童が 14 名、多動性や衝動性がみられ、ADHD の特性が疑われる児童が 10 名、読み書きの苦手さや特定の教科を苦手とする様子がみられ LD の特性が疑われる児童が 2 名、インタビューの内容のみでは障害種の特特定が困難な児童が 7 名であった (重複する児童を含む)。なお、調査協力者から見て知

的障害やダウン症が疑われる児童については分析の対象から除外した（ただし、ASD または ADHD と知的障害との重複が疑われる児童2名については分析対象に含んだ）。インタビュー内で語られた児童を以下、当該児と表記する。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 結果図

小学校時代における発達障害児に対する認識プロセスについて分析した結果、33個の概念が生成され、17個のカテゴリー、5個のカテゴリー・グループにまとめられた。生成された概念、カテゴリー、カテゴリー・グループおよび各概念に該当する当該児の発達の特性を表2に示した。さらに概念、カテゴリー、カテゴリー・グループの関係を示す結果図を図1に示し、概念の定義および具体例を一部抜粋して表3と表4に示した。なお本研究では、インタビューで語られたLDの特性が疑われる児童が少なかったことから、LDの特性が疑われる児童に該当する概念は抽出されず、主としてASDおよびADHDの特性が疑われる発達障害児に対する認識プロセスが見出された。

#### 2. ストーリーライン

カテゴリー・グループを【 】, カテゴリーを< >, 概念を[ ]で表すこととする。

本研究では、小学校時代における発達障害児に対する認識プロセスとして、【当該児の行動に対して形成される認識】、【関わり】、【周囲児自身の中で変容する認識】の三つの段階を経ることが示された。以下、各段階における詳細なストーリーラインを記述する。

##### ① 【当該児の行動に対して形成される認識】

当該児に対する認識の形成過程では、<当該児の行動>によって異なる認識が形成される。具体的には、[当該児の友好的な行動]に対しては、[当該児に対する明るいという印象]を持つことが示された。[当該児の他害のない行動（こだわりやしやべらない等）]に対しては、[当該児

の行動に対する驚き]や[当該児に対する理解のできなさ]を感じたり、[当該児が周囲と違うという意識]や[当該児に対する幼い印象]、[当該児に対する怖さ]、[当該児に関わろうとしない気持ち]を抱くことが示された。[当該児の多動や癩癩、奇声等の行動]に対しては、[当該児が周囲と違うという意識]や[当該児に対する幼い印象]、[当該児に対する怖さ]、[当該児に関わろうとしない気持ち]を抱くことが多く、[当該児の行動に対する驚き]や[当該児に対する理解のできなさ]を感じることも示された。

また、発達障害児に対する認識が<教師の当該児に対する関わり方>に影響を受けながら形成されることも示唆され、具体的には[教師が当該児のことを他の児童と同じように認めること]が[当該児への非特別視]につながることを示された。さらに[教師の当該児に対する特別な配慮]については、[当該児の発達の特性に対する理解]につながる一方で、認識の形成過程では[当該児が周囲と違うという意識]につながる可能性があることが示された。

##### ② 【関わり】

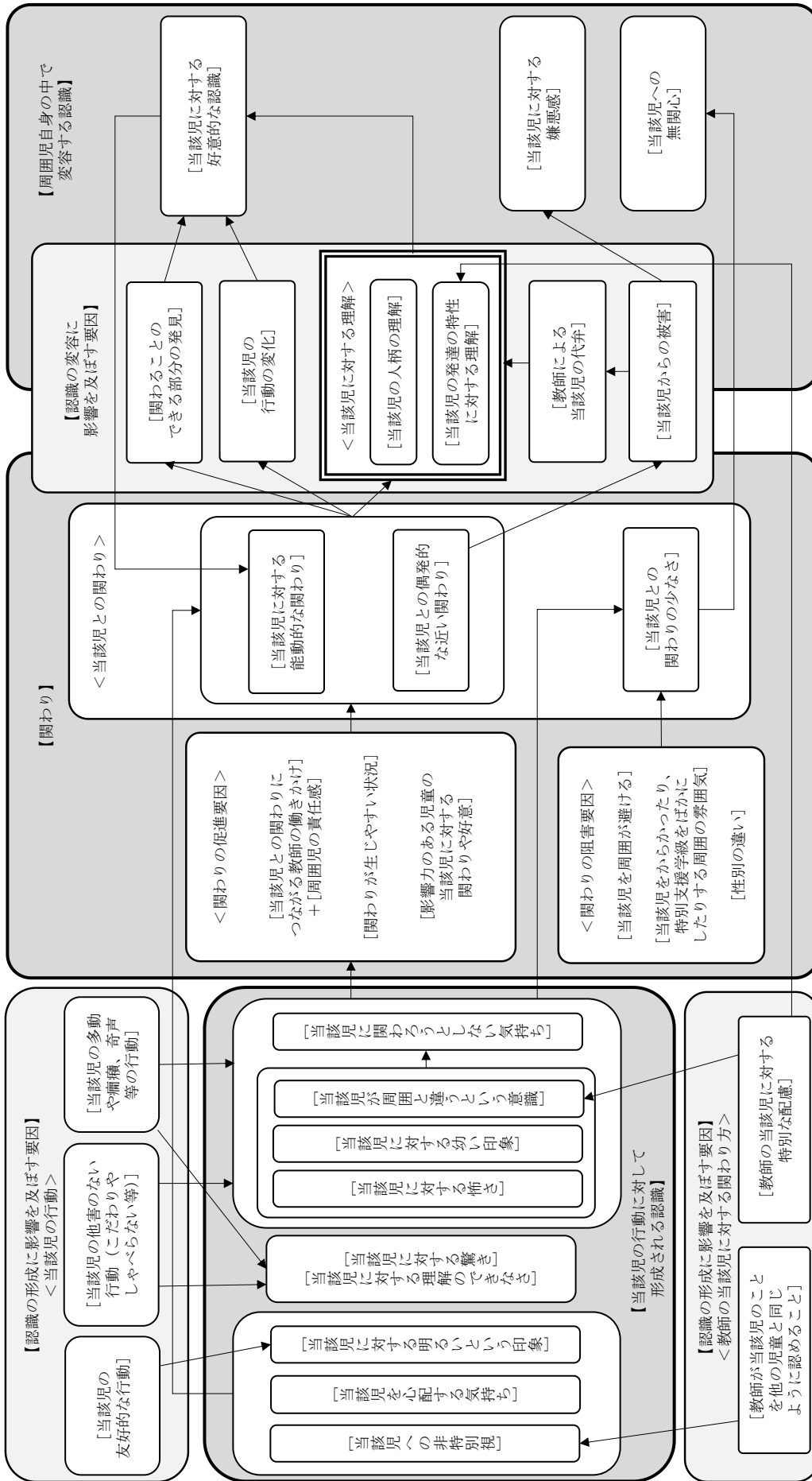
<当該児との関わり>は、[当該児に対する能動的な関わり]、[当該児との偶発的な近い関わり]、[当該児との関わりの少なさ]に分かれる。これは、認識の形成過程において形成される当該児に対する認識と、関わりの促進要因・阻害要因に影響を受けることが示された。

<関わりの促進要因>には、[当該児との関わりにつながる教師の働きかけ]や[関わりが生じやすい状況]、[影響力のある児童の当該児に対する関わりや好意]が含まれる。この中で、[当該児との関わりにつながる教師の働きかけ]の一部は[周囲児の責任感]を媒介として当該児との関わりにつながる。一方で、<関わりの阻害要因>としては、[当該児を周囲が避ける]や[当該児をからかったり、特別支援学級をばかにしたりする周囲の雰囲気]、[性別の違い]が挙げられた。

表 2. 生成された概念とカテゴリーおよびカテゴリー・グループ

【カテゴリー・グループ】	<カテゴリー>	【概念】	当該児の発達の特性
<b>(認識の形成過程)</b>			
当該児の行動に対して形成される認識	当該児の行動に対する驚きや理解のできなさ	当該児に対する驚き	ASD (2), ADHD (1), 特定困難 (1)
		当該児に対する理解のできなさ	ASD (1), ADHD (3), 特定困難 (2) ADHDと知的障害の重複が疑われる児童 (1)
	当該児に対する明るいという印象	当該児に対する明るいという印象	ASD (2)
		当該児が周囲と違うという意識	ADHDと知的障害の重複が疑われる児童 (1) 特定困難 (4)
	当該児に対する悪印象	当該児に対する幼い印象	ASD (2), 特定困難 (2)
		当該児に対する怖さ	ADHD (3) ADHDと知的障害の重複が疑われる児童 (1)
	当該児に関わろうとしない気持ち	当該児に関わろうとしない気持ち	ASD (1), ADHD (1), 特定困難 (3) ASDと知的障害の重複が疑われる児童 (1) ADHDと知的障害の重複が疑われる児童 (1)
		当該児を心配する気持ち	ADHD (1) ADHDと知的障害の重複が疑われる児童 (1)
	当該児への非特別視	当該児への非特別視	ADHD (2)
	認識の形成に影響を及ぼす要因	当該児の行動	当該児の多動や癩癩、奇声等の行動
当該児の他害のない行動 (こだわりやしやべらない等)			ASD (2), 特定困難 (1)
当該児の友好的な行動			ASD (2)
教師の当該児に対する関わり方		教師が当該児のことを他の児童と同じように認めること	ADHD (1)
		教師の当該児に対する特別な配慮	ASD (1), ADHD (1), 特定困難 (2)
<b>(関わり)</b>			
関わり	当該児との関わり	当該児に対する能動的な関わり	ASD (2), ADHD (3)
		当該児との偶発的な近い関わり	ASD (1), ADHD (4), 特定困難 (1)
		当該児との関わりの少なさ	ASD (4), ADHD (1), 特定困難 (3) ASDと知的障害の重複が疑われる児童 (1)
	関わりの促進要因	当該児との関わりにつながる教師の働きかけ	ASD (1), ADHD (2)
		周囲児の責任感	ASD (1), ADHD (1)
		関わりが生じやすい状況	ADHD (2)
		影響力のある児童の当該児に対する関わりや好意	ASD (1), ADHD (2)
	関わりの阻害要因	当該児を周囲が避ける	ASD (1), ADHD (2), 特定困難 (3)
		当該児をからかったり、特別支援学級をばかにしたりする周囲の雰囲気	ASD (1), ADHD (1), 特定困難 (1) ASDと知的障害の重複が疑われる児童 (1)
		性別の違い	ASD (1), ADHD (1)
<b>(認識の変容過程)</b>			
周囲児自身の中で変容する認識	周囲児自身の中で変容する認識	当該児に対する好意的な認識	ASD (2), ADHD (2)
		当該児に対する嫌悪感	ASD (1), ADHD (2), 特定困難 (1)
		当該児への無関心	ASD (2), 特定困難 (1)
認識の変容に影響を及ぼす要因	関わることでできる部分の発見	関わることでできる部分の発見	ASD (1), ADHD (1), 特定困難 (1) ADHDと知的障害の重複が疑われる児童 (1)
		当該児の行動の変化	ADHD (2)
	当該児に対する理解	当該児の発達の特性に対する理解	ASD (2), ADHD (1), 特定困難 (1)
		当該児の人柄の理解	ADHD (3)
	当該児からの被害	当該児からの被害	ASD (1), ADHD (1)
	教師による当該児の代弁	教師による当該児の代弁	ASD (1)

注) 当該児の発達の特性についてはインタビューで語られた内容から判断し、ASDの特性が疑われる児童をASD、ADHDの特性が疑われる児童をADHD、障害種の特定が困難な児童を特定困難と記載した。( )の数字は該当する当該児の人数を示す。



(カテゴリ・グループを【 】, カテゴリを< >, 概念を[ ]で表す。)

図 1. 発達障害児に対する認識プロセスの結果図

表 3. 概念の定義および具体例 (一部抜粋) (1)

【概念】	概念の定義	具体例
カテゴリー・グループ 【認識の形成に影響を及ぼす要因】		
カテゴリー <教師の当該児に対する関わり方>		
教師が当該児のことを他の児童と同じように認めること	教師が当該児のことを異質な存在として捉えるのではなく、発達の特性も含めて「個性」として捉え、他の児童と同じように一人の児童として認めること	たぶん個性としてみんなを見てくれたと思うんです、その先生とか親たちが、そういう環境にいられたことすごい良かったなと思います。(J)
教師の当該児に対する特別な配慮	教師が当該児に合わせて特別な配慮やサポートをすること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・だんだんそういう子なんだなって、障害あるんだなっていうところから、障害の内容もちょっとずつ知って行って、あっこういうふうだからあんなっちゃうんだみたいなことは、だんだん思っていた気がしますね。(中略)だんだん身近にいたからこそ、その子を通して分かっていったっていう面とか、その子と先生の関わりをみて知っていった (I)</li> <li>・先生方もサポートとか手厚いから、なんか6年生くらいになったら、薄々じゃないですけど、やっぱ人と違う？っていうことが分かり始めて。(M)</li> </ul>
カテゴリー・グループ 【関わり】		
カテゴリー <当該児との関わり>		
当該児に対する能動的な関わり	周囲児が当該児に対して能動的に関わること	自分も挨拶するようになった(中略)「おはよう」みたいなのは言っていたと思います。(B)
当該児との偶発的な近い関わり	当該児と周囲児が偶発的に一対一など近い距離で関わること	一対一ではじめて関わって、あっこういう子なんだっていうのはちょっとみつけたような気がして (B)
カテゴリー <関わりの促進要因>		
当該児との関わりにつながる教師の働きかけ	教師が当該児と仲が良い周囲児を近くにしたり、当該児の世話役を周囲児に任せたりすること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「ちょっと学級委員で任せてもいい？」みたいな先生と、その子とペアになって5年生の運動会で、しっかり関わったのはたぶんそれが、一対一で関わったのはたぶんそれが初めて (B)</li> <li>・先生からのフォローがやっぱあったので、「ありがとね」みたいな、言われると単純だったみたいで全然そんなことない、みたいな感じでした。(B)</li> <li>・私は多分ちょっとおせっかいで、仲良くしようとしてたっていうのも、多分先生が見てて、グループを組む時とかに、ちょっと言ってきたりするんですよ、Fちゃんこの子ちょっと一緒に組んでもらってもいいみたいな感じで (F)</li> <li>・その時に学芸会でその子と同じ役をやったので、すごい覚えてて。(中略)やっぱちょっと手伝ってあげてとか先生に言われたりしてたので、一緒に入場とか退場のタイミングとか一緒に動くんだよみたいなことはあったので。(I)</li> </ul>
周囲児の責任感	周囲児が持つ責任感	きっかけはその学級委員のしっかりしなきゃという意識の中からですけど、関わっていくようにはなった (B)
関わりが生じやすい状況	関わりが生じやすい状況に当該児と周囲児が偶発的に置かれること	彼は野球部に入っていて、で野球部の子たちや家の近い子たちとよく一緒にいたかなっていう気はします。(J)
影響力のある児童の当該児に対する関わりや好意	影響力のある児童が当該児に関わっていったり好意を持ったりすること	おちゃらけた男の子がその子に関わっていくのをみると、みんなも関わっていったっていうのがあった (B)
カテゴリー <関わりの阻害要因>		
当該児を周囲が避ける	当該児を周囲が避けること	直接は言わないんですけど、陰で「キモいね」みたいな、そういうのはありましたね。(O)
当該児をからかったり、特別支援学級をばかにしたりする周囲の雰囲気	当該児をからかったり、特別支援学級をばかにしたりする周囲の雰囲気があること	適性学級っていうと「適性適性」って言ってばかにするような言葉の風潮があって (A)

表 4. 概念の定義および具体例 (一部抜粋) (2)

【概念】	概念の定義	具体例
<b>カテゴリー・グループ 【周囲児自身の中で変容する認識】</b>		
当該児に対する好意的な認識	当該児と関わろうとする気持ちを持ったり、当該児のことを友達であると認識すること	いろいろ行事とか経て、一緒にいて、この子いい子だになっていう、別に障害の有無にかかわらず普通に人としていい子だなあとか好きだなあっていうのがあったからきっと近くにいたいというか普通に一緒に友達として関わっていたように思います。(F)
当該児に対する嫌悪感	当該児に対して嫌悪感を抱くこと	思ったことを言っちゃう子だったので(中略)すごい言われたくないことを言ってくるとかはありましたね。(中略)純粋に嫌だなってその時は思いました(K)
当該児への無関心	当該児の行動に対して特に関心を示さないこと	積極的に関わって友達になろうとかでもならなかったの、話したりとか遊んだりするなら、変な目で見るとかあつたのかもしれないですけど、そういった関わりも全くなかったの、そんな周りが言うほど気にすることないかなあつていう印象でした。(R)
<b>カテゴリー・グループ 【認識の変容に影響を及ぼす要因】</b>		
関わることのできる部分の発見	当該児と関われると思う部分の発見	なんか頑張ってる姿を見て、仲良くなれる部分もあるかなつたぶん思った、仲良くなれるところを見つけられたのかなとは思ってます。(B)
当該児の行動の変化	当該児の行動が変化すること、またその変化に気付くこと	たぶん年齢が上がるにつれ、落ち着いてはきてたんだと思います。(J)
当該児の発達の特性に対する理解	当該児の発達の特性(苦手さ、認知、こだわり等)に対する理解	障害の内容もちょっとずつ知って行って、あつこういうふうだからあなつちやうんだみたいなことは、だんだん思っていた気がしますね。(I)
当該児の人柄の理解	当該児自身の人柄の理解	この子って結構普通の時パニックにならない時は無邪気だしいい子だし、私は好きだなと思いつつながら(F)
当該児からの被害	当該児の行動によって、周囲児が被害を受けるまたは被害を受けたと感じること	思ったことを言っちゃう子だったので(中略)すごい言われたくないことを言ってくるとかはありましたね。(中略)純粋に嫌だなってその時は思いました(K)
教師による当該児の代弁	当該児の行動の意図やその背景にある気持ちについて、教師が代弁して周囲児に伝えること	その子は悪気がなくたぶん言ってたと思うんですけど、そうやって思ったことを言っちゃう子だった(中略)でも最初はほんとになんか全然思わなくて、悪気がなくとか悪気がないんだろうなあとは全く思わずに(中略)でも多分先生が担任の先生が、よくその子のあれで学級会というか開かれることもあったので、この子は、なんとか君はこういう意思で言ってたんだよみたいな、それでそうなんだみたいな(K)

③ 【周囲児自身の中で変容する認識】

認識の変容過程では、[当該児に対する好意的な認識]、[当該児に対する嫌悪感]、[当該児への無関心]といった【周囲児自身の中で変容する認識】がみられた。

[当該児に対する好意的な認識]は、関わりの中で、当該児と[関わることのできる部分の発見]をしたり、[当該児の行動の変化]に気付いたり、[当該児の発達の特性に対する理解]や[当該児の人柄の理解]を深めたりすることで生じる。さらに、[当該児に対する好意的な認識]が[当該児に対する能動的な関わり]につながることも

示され、好意的な認識と実際の関わりとの好循環が生じることも示された。一方、[当該児との偶発的な近い関わり]の中で、[当該児からの被害]を感じると[当該児に対する嫌悪感]が生じるが、その時に[教師による当該児の代弁]があると<当該児に対する理解>につながることを示された。さらに [当該児との関わりの少なさ]が[当該児への無関心]につながることも示された。

IV. 考察

本研究の結果を踏まえ、小学校時代における



発達障害児に対する認識プロセスおよび認識プロセスに影響を及ぼす要因について考察する。なお、カテゴリー・グループを【 】, カテゴリーを< >, 概念を[ ], 具体例を“ ”で表すこととする。

### 1. 発達障害児に対する認識プロセス

発達障害児に対する認識の形成過程においては、発達障害児の行動によって、異なる認識が形成されていた。発達障害児の行動の多くが発達の特性に起因すると思われる行動であったことから、認識の形成過程においては、発達の特性に起因する目立ちやすい行動に単純に反応する形で周囲児の認識が形成されることが示唆された。周囲児の認識が発達の特性に起因する行動に反応する形で形成されるということは、周囲児の認識が発達の特性に依拠した一面的な理解となってしまう危険性があることを示しているとも考えられる。水野ら (2012) や杉山 (2002) は発達障害児に対する周囲の誤解が生じ得ることを指摘しているが、本研究の結果からは、特に認識の形成過程において、発達障害児の特性にのみ単純に依拠した認識が形成されることで周囲の誤解が生まれてしまうというプロセスが生じている可能性が示されたといえる。

発達障害児に対する認識は、[当該児に対する能動的な関わり]、[当該児との偶発的な近い関わり]、[当該児との関わりの少なさ]といった< 当該児との関わり >を経て、変容していくプロセスが示された。障害者に対する大学生の態度形成プロセスではメディアを通じた情報提供をはじめとする間接的接触経験の影響が言及されている (折本・奥野, 2016) が、本研究の結果からは、小学校においては発達障害児との直接的な関わりが周囲児の認識プロセスに影響していることが示唆された。

認識の変容過程では、発達障害児との関わりの中で発達障害児と関わることのできる部分を発見したり、発達障害児の行動の変化に気付いたり、発達障害児の人柄や発達の特性を理解し

たりすることによって[当該児に対する好意的な認識]が生じることが示され、発達障害児との直接的な関わりを通して周囲児が発達障害児に対する気付きや理解を得ることで肯定的な認識を持つようになることが示唆された。また、[教師の当該児に対する特別な配慮]や[教師による当該児の代弁]といった教師の働きかけが、そうした周囲児の気付きや理解を支えることも示唆された。一方で、[当該児との偶発的な近い関わり]の中で[当該児からの被害]を感じると[当該児に対する嫌悪感]が生じることが示され、発達障害児と周囲児の関わりが必ずしも発達障害児に対する肯定的な認識に結びつくわけではないことは留意すべき点であるといえる。また、[当該児との関わりの少なさ]が[当該児への無関心]につながることも示されたが、本研究における[当該児への無関心]は当該児の行動に対して特に関心を示さないことを示しており、肯定的な認識も否定的な認識も生じていないまたは小さい状態であると考えられる。認識の変容過程では、発達障害児との関わりが少ない状態においては発達障害児に対する肯定的な認識も否定的な認識も生じにくい、関わりが生じている状態においては、その中で経験する【認識の変容に影響を及ぼす要因】によって、[当該児に対する好意的な認識]または[当該児に対する嫌悪感]が生じるというプロセスが示されたと考えられる。

また本研究では、【関わり】【周囲児自身の中で変容する認識】【認識の変容に影響を及ぼす要因】の多くの概念が ASD の特性が疑われる児童と ADHD の特性が疑われる児童の双方に該当していた。このことから、発達障害児との関わりおよび認識の変容過程においては、ASD および ADHD の特性が疑われる児童に対する認識プロセスについて共通する部分があること、さらには発達障害児の特性や行動による影響のみならず、どのようなく関わりの促進要因< >関わりの阻害要因>【認識の変容に影響を及ぼす要因】が生じるかによって関わりの生起や認

識の変容プロセスが異なるという、複雑な認識プロセスが生じていることが推察される。しかしその中でも発達障害児の各特性に特徴的な認識プロセスも見出され、[当該児との関わりの少なさ]と[当該児への無関心]は ASD の特性が疑われる児童において特徴的な概念およびプロセスとして抽出された。ASD の特性として社会性やコミュニケーションにおける苦手さが挙げられるが、本研究においても ASD の特性が疑われる児童は周囲児との関わりが生じにくく、そのことが周囲児の無関心につながりやすいことが示されたと考えられる。

以上より、認識の形成過程では発達障害児の特性に起因する行動に反応する形で周囲児の認識が形成されるが、認識の変容過程では発達障害児との直接的な関わりや教師の働きかけに支えられながら、周囲児が発達障害児に対する気付きや理解を深めていくことで、発達障害児に対する肯定的な認識の変容が生じることが示唆されたといえる。

## 2. 発達障害児に対する認識プロセスに影響を及ぼす要因

まず認識の形成過程に影響を与える要因について考察する。認識の形成過程では<当該児の行動>と<教師の当該児に対する関わり方>が影響を及ぼす要因として挙げられた。前者については、発達障害児本人の行動が周囲児の認識の形成に与える影響が大きいことが示唆され、従来行われている発達障害児本人に対する働きかけが周囲児の肯定的な認識の形成に向けても重要であることが示されたといえる。後者については、発達障害児に対する教師の認識や関わり方が周囲児の認識にも影響していることが示唆された。具体的には、[教師が当該児のことを他の児童と同じように認めること]が[当該児への非特別視]につながり<当該児との関わり>につながることが示され、教師が発達障害児のことを異質な存在として捉えるのではなく、他の児童と同じように一人の児童として認めていくことが周囲児の非特別視にもつながり、発達

障害児と周囲児の関わりを促進することが示唆された。一方、[教師の当該児に対する特別な配慮]は、[当該児の発達の特性に対する理解]につながる有益な点もあるが、周囲児に[当該児が周囲と違うという意識]を生じさせて両者の関わりを阻害してしまう可能性があることも示され、この点は学校現場での支援を行う際に留意すべき点であると考えられる。

発達障害児と周囲児の関わりについて、本研究では<関わりの促進要因>の多くが周囲児にとって意図することなく偶発的に生じていたが、背景には[当該児との関わりにつながる教師の働きかけ]のように教師をはじめとする支援者の配慮があったことが語られていた。このことから発達障害児と周囲児の関わりの生起においては、両者の自発的な関わりが生じるのをただ待つのではなく、支援者が両者の関わりを増やすための働きかけをしていくことが重要であると考えられる。本研究では、[当該児との関わりにつながる教師の働きかけ]の具体例として、“私は多分ちょっとおせっかいで、仲良くしようとしてたっていうのも、多分先生が見てて、グループを組む時とかに、ちょっと言ってきたりするんですよ、Fちゃんこの子ちょっと一緒に組んでもらってもいいみたいな感じで (F)”とのエピソードや“ちょっと手伝ってあげてとか先生に言われたりしてたので、一緒に入場とか退場のタイミングとか一緒に動くんだよみたいなことはあった (I)”とのエピソードが挙げられた。さらに、こうした教師の働きかけの一部は、“きっかけはその学級委員のしっかりしなきゃという意識の中からですけど、関わっていくようにはなった (B)”とのエピソードのように、[周囲児の責任感]を媒介にして両者の関わりにつながっていた。このことから、教師が責任感のある周囲児に対して発達障害児との関わりを促す働きかけを行うことが両者の関わりにつながる一要因となると考えられるが、[当該児との関わりにつながる教師の働きかけ]の一つとして“先生からのフォローがやっぱあったの

で、「ありがとね」みたいな、言われると単純だったみたいで全然そんなことない、みたいな感じでした (B)”とのエピソードが挙げられたように、両者の関わりを促す働きかけに加えて、教師が生じた関わりを丁寧にフォローしていくことも重要であると考えられる。さらに本研究では、[影響力のある児童の当該児に対する関わりや好意]も<関わりの促進要因>として挙げられており、クラスの中で影響力のある児童が発達障害児に好意的に関わっていけるような働きかけをすることも、発達障害児と周囲児の関わりにつながる一要因となると考えられる。一方、発達障害児に対する否定的な雰囲気が発達障害児と周囲児の関わりを阻害する可能性が示唆されたことから、発達障害児に対する否定的な雰囲気を防ぐ学級やグループ全体への働きかけも必要であると考えられる。

次に認識の変容過程に影響を及ぼす要因について考察する。認識の変容過程では[当該児に対する好意的な認識]につながる要因として、[関わることでできる部分の発見]、[当該児の行動の変化]、[当該児の発達の特性に対する理解]、[当該児の人柄の理解]が挙げられた。渡邊・青山・稲富 (2016) は障害児・者との対等な関係に向けて、場の共有や障害理解にとどまらない「人間理解」が重要であることを述べている。本研究でも、[当該児の人柄の理解]が[当該児に対する好意的な認識]につながる要因として挙げられており、発達障害児との関わりの中で周囲児が発達障害児の特性のみならず一人ひとりの人柄を理解していくことで、発達障害児と関わろうとする気持ちや友達であるという認識を持つようになることが示唆されたといえる。しかし本研究では、[当該児の人柄の理解]はADHDの特性が疑われる児童にのみ該当する概念として抽出され、ASDの特性が疑われる児童について該当する事例は見られなかった。障害全般を対象とした渡邊ら (2016) において「人間理解」の重要性が述べられていることや、本研究でもADHDの特性が疑われる児童にお

いて[当該児の人柄の理解]が好意的な認識につながる一要因として示されたことから、ASDの特性が疑われる児童においても[当該児の人柄の理解]は周囲児の好意的な認識につながる重要な要因となると考えられる。しかし前述したようにASDの特性が疑われる児童は周囲児との関わりが生じにくいことが考えられ、周囲児は[当該児の人柄の理解]にまで至りにくいことが推察される。そのためASDの特性が疑われる児童については、周囲児が[当該児の人柄の理解]を深めていけるような支援がより重要となると考えられる。

本研究では、<当該児に対する理解>につながる教師の働きかけとして[教師の当該児に対する特別な配慮]や[教師による当該児の代弁]が挙げられた。西館・徳田・水野 (2015) は、発達障害児の行動に疑問をもった子どもたちに対して、教師が発達障害児の行動の理由や気持ちを伝え、周りの子どもたちが納得や理解をする事例があることを明らかにしている。本研究で見出された[教師による当該児の代弁]についても、具体例として“その子は悪気がなくたぶん言ってたと思うんですけど、そうやって思ったことを言っちゃう子だった (中略) でも最初はほんとなんか全然思わなくて、悪気がなくとか悪気がないんだろうなあとは全く思わずに (中略) でも多分先生が担任の先生が、よくその子のあれで学級会というか開かれることもあったので、この子は、なんとか君はこういう意思で言ってたんだよみたいな、それでそうなんだみたいな (K)”とのエピソードが挙げられており、発達障害児の行動の意図やその背景にある気持ちを教師が代弁して周囲児に伝えていくことが、発達障害児に対する周囲児の理解につながると考えられる。教師が発達障害児に対する理解を深めて発達障害児に合わせた対応をしていくことや、発達障害児の行動の意図やその背景にある気持ちを周囲児に伝えていくことで、発達障害児の人柄や特性に対する周囲児の理解を支えていくことが重要な支援となると考えら

れる。一方で、発達障害児との関わりの中で、周囲児が[当該児からの被害]を感じると[当該児に対する嫌悪感]が生じることが示された。本研究では[当該児からの被害]の具体例として、“思ったことを言っちゃう子だったので（中略）すごい言われたくないことを言ってくるのかはありましたね。（中略）純粋に嫌だなくてその時は思いました（K）”とのエピソードなどが挙げられたが、発達障害児との関わりの中で周囲児が被害感を持っていないか注意することが必要であると考えられる。また本研究では、周囲児が[当該児からの被害]を感じた時に[教師による当該児の代弁]があると<当該児に対する理解>につながる可能性も示されたことから、周囲児が発達障害児の行動に対して被害感を持っている時には、周囲児に対しては発達障害児の行動の意図やその背景にある気持ちを代弁して伝え、発達障害児に対しては周囲児が嫌がっていることや適切な行動について分かりやすく伝えていくことも必要な支援となると考えられる。

以上より、「発達障害児との直接的な関わりの中で、周囲児が発達障害児の特性のみならず一人ひとりの人柄を理解していくこと」が、小学校における発達障害児に対する周囲児の肯定的な認識に向けて重要であることが示唆された。発達障害児と周囲児が安心して関わることのできる場を整備し、その中で周囲児が発達障害児一人ひとりの特性や人柄への理解を深めていけるように支えていくことが重要であると考えられる。

## V. 本研究の成果および今後の展望

本研究では、特別支援教育およびその近接領域を専攻する学生を対象として、小学校時代の発達障害児に対する認識プロセスおよびその要因について検討を行った。これまで十分に検討されてこなかった小学校における発達障害児に対する周囲児の認識プロセスの一端を明らかにし、「直接的な関わりの中で、周囲児が発達障害

児の特性のみならず一人ひとりの人柄を理解していくこと」が周囲児の肯定的な認識につながることを示唆したことは本研究の成果であると考えられる。一方で、発達障害児に対する否定的な認識プロセスや、学年による認識プロセスの違いについては十分に検討できておらず、今後の課題として挙げられる。さらに障害種ごとの認識プロセスについても、本研究の知見を基盤にさらに詳細に検討することで、より各障害や特性に合った支援の検討が可能になると考えられる。また、本研究では特別支援教育およびその近接領域を専攻する学生を調査協力者としたが、本研究で見出された認識プロセスが小学生当時の認識プロセスから時間的な変容を経ている可能性や、方法論的な課題として社会的望ましさを反映した認識プロセスとなっている可能性は否定できない。今後は、本研究の結果をもとに、「小学校における発達障害児に対する周囲児の多様な認識プロセス」についてより詳細な検討を行い、周囲児の肯定的な認識につながる具体的な支援の提示および実施をしていくことが必要であると考えられる。

## 文献

- 浜谷直人（2012）通常学級における特別支援教育の研究成果と課題，教育心理学年報，51，85-94.
- 岩瀧大樹・山崎洋史（2009）特別支援教育導入における教員の意識研究-期待される心理職の役割-，東京海洋大学研究報告，5，17-27.
- 金彦志・細川徹（2005）発達障害児における社会的相互作用に関する研究動向-学童期の仲間関係を中心に-，東北大学大学院教育学研究科研究年報，53（2），239-251.
- 木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA-実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて-』，弘文堂.
- Koegel, R.L., & Koegel, L.K.(Eds.). (1995) *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and*

- improving learning opportunities*, Baltimore : Brookes Publishing. (ケーゲル, R. L., & ケーゲル, L. K. 氏森英亜・清水直治 (監訳) (2002) 『自閉症児の発達と教育-積極的な相互交渉をうながし、学習機会を改善する方略-』, 二瓶社)
- 水野智美・西館有沙・徳田克己 (2012) 発達障害に関する幼児の認識, 障害理解研究, 14, 1-9.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (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, <[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm)>, (2020年3月8日).
- 森兼亜希・石井京子 (2011) 地域の小学校において、発達障害をもつ子どもと健常な子どもが与え合う影響, 大阪市立大学看護学雑誌, 7, 35-48.
- 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のか-, 障害理解研究, 16, 1-10.
- 岡田智 (2010) 発達障害へのソーシャルスキル・トレーニング, 小野次郎・上野一彦・藤田継道(編), 『よくわかる発達障害 (第2版) - LD・ADHD・高機能自閉症・アスペルガー症候群-』, ミネルヴァ書房, 152-155.
- 折本美祐子・奥野雅子 (2016) 障がい者に対する態度形成プロセス-大学生を対象としたインタビュー調査の検討から-, 現代行動科学会誌, 32, 31-42.
- 杉山登志郎 (2002) 軽度発達障害と学校教育, 教育, 52 (11), 4-11.
- 渡邊照美・青山芳文・稲富まどか (2016) 障害児・者との接触経験の時期および内容と障害児・者に対する態度との関連について, 教職支援センター紀要, 7, 11-28.

#### 付記

本研究にご協力いただきました皆様に深く感謝申し上げます。本論文は、2017年度に愛知教育大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。また本研究は、東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター2019年度若手研究者育成プロジェクトの助成を受けた。

# The Process of Peers' Recognition toward Children Suspected of having Developmental Disorders

—The Process of Recognition by Students Majoring in Special Needs Education and Similar  
Subjects during their Elementary School Days—

ICHIYANAGI Takahiro and MITANI Seiya

The purpose of the present study was to examine the process and the factors relating to peers' positive recognition toward children suspected of having developmental disorders (DD).

In a survey conducted in Chubu region, Japan, semi-structured interviews were conducted with 20 students majoring in special needs education and similar subjects, about their recognition toward children suspected of having DD during their elementary school days.

The Modified Grounded Theory Approach was used to examine the process. Emerging from the analysis, 33 concepts were extracted and organized into 17 categories, which were further summarized into 5 category groups. The results revealed that peers' recognition was formed first in response to the behavior of children suspected of having DD. However, peers later understood the personality and the characteristics of DD of such children through communication with them, and peers' recognition changed into being positive and friendly. In particular, it was suggested that understanding of the personality of children suspected of having DD was one of the important factors of peers' positive and friendly recognition toward them.

This study suggests that understanding of the personality and the characteristics of DD of each child suspected of having DD through communication led to peers' positive and friendly recognition. It is also suggested that it is important to support peers so they understand the personality and the characteristics of DD of such children.