

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

Peer Relationships in Children with Developmental Disabilities

渡 邊 雅 俊*

WATANABE Masatoshi

要約: 本研究の目的は、発達障害児の仲間関係について、実態とその背景を明らかにすることであった。大学生の回想を分析した調査研究では、同級生が発達障害児に対して無関心であったり、意図的に距離を置いたりする関係を形成する傾向が示唆された。このような実態をさらに詳しく調べるために、両者の関係が拗れた一事例について検討を行った。観察とインタビューの結果を勘案した結果、発達障害児が示す困難に対する不可解さから生じる周囲児の困惑や抵抗感が、不適切な仲間関係に影響していると推測された。これらの点をふまえ、両者の適切な関係形成の支援について考察した。

キーワード: 発達障害, 仲間関係, 回想分析

I はじめに¹⁾

平成19年度より特別支援教育が制度上に位置づけられ、通常学級に在籍する発達障害児²⁾が注目されている。教育現場では、指導方法や校内支援体制に関する研究や実践が盛んである。マス・メディアでも頻繁に取り上げられ、講演会などの社会啓蒙活動も増えている。こうした状況は、教師や親といった周囲の大人たちの障害理解を深め、発達障害児との適切な関係づくりを促していくだろう。その一方、近所や同じ教室で生活空間を共にする周囲の子ども（以下、周囲児）と、発達障害児との仲間関係については、あまり注意が払われていない。

社会性の発達基盤である仲間関係は、子ども同士の相互作用の積み重ねによって築かれる。統合された教育環境において、発達障害児は、しばしば仲間関係の形成や維持に困難を示すことが指摘されている（Hall & Strickett, 2002; Solish, Minnes & Kupferschmidt, 2003）。こうしたことが、やがて周囲児からの回避や阻害、嫌がらせ、いじめ等の不適切な仲間関係をつくり出し、発達障害児における非行や不登校のような二次的問題の主たる誘因となることが指摘されてきた（例えば、Ochoa & Olivarez, 1995; 北・田中・菊池, 2008; 岡田, 2009）。

金・細川（2005）は、発達障害児が仲間関係を拗らせる要因として、社会的スキルの未獲得とその使用経験の乏しさ、周囲児の理解や態度の問題を指摘している。社会的スキルの困難は、特に学校場面で顕在化することもあって、従来から多くの実践研究が行われてきた。その内容は、発達障害児が協調的かつ自発的に周囲児と関われるようになることを目標として、挨拶から声かけ、相手とのやりとり、感情の伝え方まで多岐にわたる。近年、障害特性に応じた多様な技法が開発され、従来のモデリングやリハーサルを中心とした技法（例えば、佐藤, 1998）に加え、ゲームを導入したプログラム

*障害児教育講座

(岡田・吉住・茅原,2000;岡田・後藤・上野,2005), グループセラピー(中村・小澤・飛永・遠矢・針塚,2008;渡邊,2002)などで成果が示されている。

他方, 周囲児の理解や態度に関する研究は少ない。社会的スキルの改善は, 発達障害児が仲間をつくる契機を増やすだろう。しかし, 関係を深めたり, 持続させたりするためには, 発達障害児側の努力だけでは不十分である。渡部・藤野(2007)は, 2事例の発達障害児における学級適応過程を検討した。その結果から, 適切な仲間関係を築いていくためには, 生徒同士が互いに理解し, 尊重し合う学級全体の雰囲気と, 発達障害をありのまま受容し, 対応してくれる仲間の存在が大切であると指摘している。田中(2006)は, 発達障害の特性を周囲児に伝えることで, 障害理解の深まりや具体的な働きかけが見られるようになり, 両者の関係づくりが可能になると述べている。最近, 周囲児向けに, 発達障害の理解を促す書籍の出版や実践が試みられている(阿倍・諏訪,2006: 神奈川LD協会,2006: 高山,2006: 国立特殊教育総合研究所,2006)。

以上のように, 発達障害児が適切な仲間関係を形成するうえで, 周囲児の障害理解とその支援の意義が周知されてきた。しかし, 周囲児が発達障害児をどのように理解し, 関係を形成しているのかについては不明な点が多く, その実態把握が検討課題の1つと考えられる。そこで, 本研究は周囲児と発達障害児との関係とその背景について, 調査と事例を通して検討することを目的とする。加えて, 両者の適切な関係形成の支援のあり方についても, 研究結果をふまえて考察する。

II 調査研究³⁾

1 研究の目的

調査研究の目的は, 周囲児と発達障害児との関係について, 全般的傾向を明らかにすることである。ここでは, 大学生を対象として, 義務教育期間における発達障害児との関わり方を回想してもらい, その記述内容を分析することにした⁴⁾。調査結果は間接情報となるが, 対象者数が多くなる分, 全般的傾向の分析には適していると思われる。また, 大学生は, 義務教育期間終了から数年経過している。そのため, 冷静に当時を振り返ることができ, 発達障害児と自分との関係を客観的に評価できる可能性が高いのではないかと考えた。

2 方法

(1) 対象者

筆者が担当する講義科目「発達心理学」と「特別支援教育学概論」, 「障害者心理学」を受講する東京都と静岡県, 神奈川県内の大学生203名(男性:61名, 女性:142名, 平均年齢:20.6歳, 年齢範囲:19~27歳)であった。講義アンケート等による受講生の全般的傾向は, 心理学や社会福祉学を専攻するが, 大半は専門職に就かない。障害に関する専門的教育(講義, 実習)やボランティアの経験が少なく, 発達障害については筆者の講義で初めて知ったという者が大多数を占める。

(2) 手続き

調査は質問紙を用い, 発達障害をテーマとした講義時間内に実施した。講義は90分を2回行い, 1回目の講義は, 学習障害と注意欠陥/多動性障害, 高機能自閉症等について基本的な解説を行った。

2回目では、支援の現状と課題について50分程度の講義を行い、その終了直後に調査を開始した。対象者には、発達障害児の仲間関係についての調査であることと、質問紙の回答に対して成績に加点することを説明した。回答時間は、概ね40分程度であった。調査は2007年1月と7月に行われた。

(3) 調査内容

質問紙には、発達障害児の特徴を具体的に理解してもらうため、「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」(文部科学省,2002)で用いられたチェックリストを添付した。チェックリストには、学習面(聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する)、行動面(不注意、多動性、衝動性)、対人面(対人関係やこだわり等)の具体的な困難例(例、対人面:いろいろな事を話すが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない)が記述されている。対象者には、回答に先だってチェックリストを確認してもらい、発達障害の特徴をなるべく明確に想起できるように配慮した。質問項目は、以下の4点であった。なお、対象者の属性(性別、年齢)はフェイスシートで記入を求めた。

- 1) 発達障害児との同級経験の有無: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か否かについて回答を求めた。学年を制限した理由は、発達障害特有の行動が顕著な時期に絞ったほうが、回想内容をより明瞭にできると予測したからである。
- 2) 発達障害児の特徴:対象者が選定した発達障害児の属性(学校種、学年、性別)と、主にどのような困難を示していたか記入してもらった。困難については、チェックリストを参考に「学習面」、「行動面」、「対人面」のいずれか1つ、または複数の選択を求めた。なお、発達障害児の選定にあたっては、同級であった期間が複数年あった場合、最も困難が目立った学年とした。また、複数の発達障害とみられる同級生がいた場合、そのなかで印象の最も強い1名を選ぶように求めた。
- 3) 発達障害児との関係:対象者が、発達障害児と当時どのように関わっていたかについて、自由記述で回答してもらった。なるべく、具体的なエピソードを含めて書くように求めた。
- 4) 発達障害の障害理解について:対象者に「もし、あなたが当時、その級友(対象者が選定した発達障害児)が発達障害であることを理解していれば関わり方は違っていただけでしょうか?」と尋ね、その回答を求めた。

3 結果と考察

(1) 発達障害児との同級経験の有無

小学校4年生から中学3年生までの間に、発達障害児と同級であった経験ありと回答した者が177名(87.2%)、経験なしと回答した者が26名(12.8%)であった。

この結果は、多くの対象者が、かつて発達障害児と同級生として関わった周囲児であったことを示唆する。通常学級において、発達障害が疑われる児童生徒の在籍率は6%程度とみられ(例えば、文部科学省,2002:出口・小野,2004)、換算すれば、1学級に1、2名は在籍することになる。非発達障害の児童生徒が、義務教育期間に発達障害児と同級になる可能性は高いといえよう。

(2) 発達障害児の特徴

- 1) 発達障害児の属性:対象者が選定した発達障害児 177名の学年内訳は, 小学4年生 (21名,11.9%), 5年生 (15名,8.5%), 6年生 (31名,17.4%), 中学1年生 (39名,22%), 2年生 (24名,13.6%), 3年生 (47名,26.6%)であった。性別については, 男子109名 (61.6%), 女子68名 (38.4%)であった。
- 2) 発達障害児の困難タイプ:発達障害児が示していた主な困難のうち最も多かったのは,「行動面」と「対人面」の困難を併せ持つタイプであった(総計119名,67.2%)。その内訳をみると,小学生高学年の発達障害児全体のうち40名(59.7%),中学生では79名(71.8%)を占めていた。次いで多かったのは,「学習」と「対人面」の困難を併せ持つタイプで,発達障害児の総計は34名(19.2%),そのうち小学生高学年は14名(小学生高学年のうち20.8%),中学生20名(18.1%)であった。

発達障害児の属性は,全体でみると中学生がやや多く(110名,62.1%),性別では男子のほうが女子よりも多い傾向が示された。これは,学年が高くなるほど困難が顕在化することや,男児の出現率が高いといった従来の実態調査(例えば,文部科学省,2002:出口・小野,2004)で示された結果と同傾向である。発達障害児の困難タイプでは,「対人面」を含むタイプが大多数(総計で88.5%)を占め,対人面の困難は周囲児にとって特異に見えることが示唆される。本調査では,対人面の具体的な困難特徴まで調べていないが,質問紙に添付したチェックリストに示されている対人関係スキルの乏しさやこだわり,独特の言動などは,周囲児との関係形成への影響が大きいと考えられる。

(3) 周囲児と発達障害児との関係

対象者が発達障害児との関わりを回想した記述内容について,以下のような関係タイプを同定した。表1に,関係タイプ毎の記述内容例を示した。

表1 発達障害児との関係タイプ毎の記述内容例

関係タイプ	記述内容例
受容・援助	「変わっているとか,ちょっとみんなと違うかと思いつつ,それはそれで受け入れていた」。「みんなと一緒に遊ぶのが多かった。そっとしておいたけど,何気にいろいろ助けていたし,それが当たり前だと思っていた」。
対等・友好	「おかしなところがあるなど思いながらも,結構,つき合っていた」。「個性があって面白かったので,一緒にいて遊ぶことが多かった」。「友だちだった。苦手なことも多かったけど,変とは思わなかった。からかったり,悪戯したこともあったけど」。
傍観	「興味がある訳でもないし,無関心でもなく,ただ関わらなかったという感じだった」。「いつも一歩引いてその子を見ていたような覚えがある」。「いろいろできなかったので目立っていたが,何となく,つき合わなかった感じ」。
回避・防衛	「話しかけられても意味が分からないし,こちらの話しも理解してないことが多くて嫌だったので,少し面倒くさくてその子から離れるようにしていた」。「結構,すぐにキレたので怖くて近寄らないようにしていた」。「独り言が多くて,正直よく分からない子だった。だから,あえて遠ざけていた気がする」。
強制・攻撃	「放課後とか呼び出して,みんなでいじめていた。お金をとったこともあった」。「気持ち悪かったので,帰り道に蹴ったりして逃げた。悪いことをしたと思っている」。
その他	「奇声をあげることがあって,先生がほっときなさいというので,みんな無視していたが,子どもながらに,それは違うのではと思っていた」。

- 1) 受容・援助：発達障害児を肯定的に受け入れていたか、相応な手助けを行っていたとする内容。
- 2) 対等・友好：発達障害児に対して関心や友好感情を持ち、行動を共にすることが多かったとする内容。なかには、悪意はないが、悪戯に近い行為を行ったとする内容も含まれる。
- 3) 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とする内容。
- 4) 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とする内容。
- 5) 強制・攻撃：嫌がらせやいじめに相当する内容。

各関係タイプへの分類は心理学を専攻する大学生1名と著者が協議をしながら行った。なお、上記のいずれにも当てはまらない内容はその他とした。図1に各関係タイプ毎の該当人数とその割合について示した。該当児との関係タイプにおいて、最も多かったのは、「回避・防衛」の79名

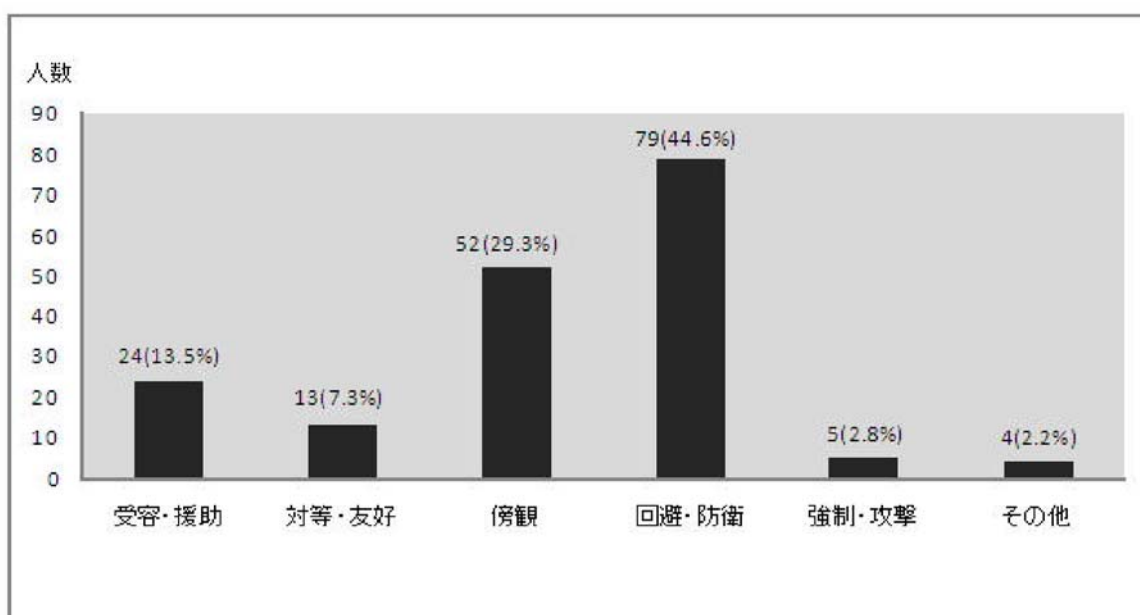


図1 発達障害児との関係タイプ毎の該当人数とその割合

(44.6%)であり、次いで「傍観」52名(29.3%)であった。他の関係タイプでは、「受容・援助」24名(13.5%)、「対等・友好」13名(7.3%)、「強制・攻撃」5名(2.8%)、という結果になった。

関係タイプで最も多かった「回避・防衛」と、次いで多い「傍観」を合わせると7割を超える。これらは、発達障害をもつ同級生に対して無関心であったり、意図的に距離を置いたりしていた関係である。このことから、多くの周囲児は、発達障害児との相互作用がほとんどなく、コミュニケーションが希薄であったことが伺われる。また、嫌がらせやいじめに相当する「強制・攻撃」に、少数ながらも該当者が存在した結果は看過できない。内容も体罰や金銭の剥奪といった悪質なものであり、その対象となった発達障害児に大きな精神的苦痛を与えたと推測される。

「対等・友好」は、通常の仲間関係か、それに近似する関係と捉えられる。なかには、表1に示されるような悪戯に類する行為も含まれるが、それらは、特に男子同士の関係では珍しくないだろう。

また、「受容・援助」は、発達障害児の抱える問題に理解を示し、何らかの手助けを行う関係であった。記述内容を概括すると、彼らは発達障害をもつ同級生を特別視することなく、関わりを通して必要があれば助けるのが当然の仲であったようだ。このような仲間関係が形成されれば、発達障害児は大人から特別な支援を受けなくとも、快適な学校生活を送ることが可能であろう。しかし、「対等・友好」と「受容・援助」を合わせても全体の2割ほどであり、これらの関係が学級全体に広がることを望みたい。

(4) 発達障害の障害理解について

発達障害について理解していれば、関わり方は違っていかという問いに対し、「違っていた（141名,79.8%）」、「違う（29名,16.3%）」、「分からない（7名,3.9%）」という結果になった。

多くの対象者が、当時、発達障害に関する知識があれば、関係が違っていたと予想している。関係タイプ別にみると、「受容・援助」と「対等・友好」に該当した者が、「もっと、積極的に助けてあげられたと思う」に類する回答が目立ち、「傍観」や「回避・防衛」の該当者においても「実際に行動できるか分からないが何かしようと思ったと思う」、「すぐにキレたりする理由が障害だと理解できていけば、（自分が）我慢できることもあった」といった態度の変容を示唆する回答が少なくなかった。

III 事例研究

1 研究の目的

調査研究の結果は、多くの周囲児が発達障害児に対して無関心であったり、意図的に距離を置いたりする関係を形成している実態を示唆した。この点をさらに詳しく調べるために、周囲児との関係が拗れた発達障害児の一事例を検討する。

2 対象児の概要

対象児は、S市内の小学校通常学級に在籍する6年生男児（K君）であった。K君は、筆者の大学で実施している学習支援活動における参加児の一人であった。相談当初の主訴は、高学年になり、学習の遅れが著しくなってきたことであった。乳幼児期に顕著な問題はみられなかったが、他児とうまく遊べない傾向を担当保育士から指摘されていた。

小学校1年生時では、授業中の立ち歩きや、規則に従えない等の行動が目立った。3年生頃から、授業内容が分からなくなり始め、特に国語の音読や読解に困難を示した。4年生になると、算数も授業についていけなくなり、6年生からは、学習支援員による算数と国語の個別指導が週2回行われている。また、大学の教育相談において、月2回程度、読解を中心とした支援プログラムに参加している。保護者や教師との関係は良好である。

心理アセスメントの結果は、知能指数が88（WISC-III）と平均の範囲を僅かに下回る程度であるが、単語理解と言語概念化などの言語能力、記憶能力が弱い。聞いたことを覚えるのが苦手なため、文脈から逸れた応答がしばしば見られる。そのせいか、全体的に自発的な発話が少なく、ゆっくりと話し、他者とのコミュニケーションに対して苦手意識がある。

3 事例の経過

(1) 関係の拗れ

これまで、学習面を除けば、学校生活において目立った問題は生じていなかった。6年生の1学期末頃、K君を担当する学習支援員（筆者の知人）が、K君のペンケースやノートが頻繁に無くなったり、教科書やノート、机に中傷するような内容が書いてあったりしたことを筆者に伝えてきた。こうした嫌がらせ行為が、数ヶ月継続しているとみられた。

(2) 参与観察

筆者は状況を把握する目的で、担任教師と保護者の承諾を得て、学校での参与観察を2回実施した⁶⁾。観察結果について、周囲児との関係に焦点を置いて、以下のように整理した。

K君が苦手としている算数と国語の授業時は、学習活動に参加できず、ぼんやりしているか、小さな紙切れに絵を描いていることが多かった。他の科目は一定程度取り組める内容もあり、その時は楽しそうに授業を聞いていた。教師は、K君の取り組みそうな課題については、授業中の声かけや別プリントでの指導等の配慮を行っていた。

周囲児との関係では、授業中に隣席の同級生が教師からの指示を再度分かりやすく伝えたり、K君からの質問に答えたりするといった援助的な関わりが観察された。また、体育でサッカーに参加している時には、運動が苦手なボールに触れられないK君にパスを回してあげたり、声をかけたりする同級生も見られた。休み時間は、3、4名の特定の同級生と過ごすことが多かった。K君によれば、彼らとは友だちであり、日頃、携帯ゲームや漫画の貸し借りをする仲だという。同級生とのコミュニケーションにおいて、K君は終始穏やかで、笑顔を見せることが多かった。さらに、助けてもらった時などは、必ず礼を言っていた。このような様子から、対人関係スキルは学齢相応と思われた。しかし、会話については、同級生からの一方向的な内容が多く、K君からの応答は「うん」、「いいよ」に類する必要最低限なものが大部分を占めた。

以上の観察から、K君と周囲児とのコミュニケーションは、全般的に援助、指示的な内容が多く、3、4名の「対等・友好」な仲間の他に、「受容・援助」的な関わりを示す同級生が数名存在すると推測された。また、他の同級生との関わりは稀にしか確認できなかった。筆者の存在も影響していると予想されるが、彼らとは、調査研究で示した「回避」、「傍観」に近い関係であることが伺われた。

観察だけでは、嫌がらせ行為に関する情報が得られないので、インタビューを実施した。まず、大学の教育相談中、K君に学校と同級生について感想を尋ねたところ（括弧内はインタビューア）、「(学校やクラスの友だちをどう思う?)、学校は楽しいから休みたくない…友だちやクラスの子が優しくしてくれるから」、「(嫌なことする人はいる?)、そんな人はいないと思う」、「(でもペンケースとか時々なくなるよね)、うん…あれはそういう遊び…(遊び?でも困らない?)、捜してもない時は困るけど…」、「(机に悪口が書いてあったけど)、誰が書いたか分からないし…書いてあることがウケる…あんまり気にしてない」と述べた。実際、K君は皆勤であり、保護者によれば同級生に対する不平や学校を休みたいと言うことはないという。

これらのことから、K君は友だちや他の同級生に対する友好や信頼の感情、学校への適応感を持っている一方で、嫌がらせ行為を遊びの一環とみなしたり、面白がったりするという独特な捉え方を有すると推測された。

友だちや他の同級生に対しては、2回目の観察時にK君についての感想を学習支援員が聴取した。A君（友だちの男児）「(K君と友だちなのか?)、友だちだけど…一番手がかかるっていうか…面

倒な感じがすることもある、(どんなところが?)、聞いているのにすぐに答えないとか…勉強でも間違いが多くて教えてばかり…」、B君(友だちの男児)「いつも一緒…仲はまあまあ…(どんな子?)、優しい…少し鈍いから大変なこともあるけど嫌いではない…」、Cさん(同級生の女児)「(K君はどんな子?)、男子のなかで浮いている…大人しくていつもニコニコして…話すことがちよつと子どもっぽいとか…ばかにされているのを見た」、D君(同級生の男児)「算数ができないんだよ…読むのもちよつと…いじめられているのを見たことがある…教科書を投げられていた」、E君(同級生の男児)「あまり口をきかない…ちよつと変わっているから…何を話したらいいかわからないし」。友だちや他の同級生から聞き取った内容から、K君の苦手な学習やコミュニケーションの困難に注意が向いており、そこから彼を一面的に特徴づけるような傾向がみられた。

4 拗れの背景

6年生ともなると、学力の差は歴然としており、小学校3年生以下の水準で止まっているK君の学力は、授業全般において、かなり目立ってしまう。コミュニケーションの面においても、6年生の会話ペースの早さや語彙の豊富さは大人と遜色がない。そのなかでは、K君の会話は拙く感じられるだろう。常時、このような困難を目の当たりにする周囲児は、その理由を理解したいに違いない。しかし、K君が発達障害を持つことは告知されていないので、K君を不可解に思っている周囲児も少なくないようであった。周囲児のインタビューにおいて示されたK君の苦手なことや困難からの一面的な特徴づけは、その現れではないだろうか。また、K君の指導にあたっている学習支援員は、数名の同級生からK君の会話が拙い理由や、なぜ個別指導などの特別扱いを受けるのか尋ねられたという。回避や傍観といった態度の形成は、この不可解さから生じる関わりへの困惑や抵抗感が一因と考える。このような傾向がさらに増長し、偏見や蔑視といった態度形成を招くと、その延長線上に今回の嫌がらせ行為があることは十分に考えられる。加えて、そのような行為を受けても不快感を示さないK君の独特な捉え方も誘因となり得る。なお、観察とインタビューは、嫌がらせの行為者捜しが目的ではないため、事実確認は行わなかった。当面の対応策として、担任教師と学習支援員がK君の様子を慎重に見守ることにした。

IV 総合考察

特別支援教育の方向性は、インクルーシブ教育を実現することにある。しかし、障害のある子どもとない子どもが同じ教室で学ぶことは、同時に多様な問題を生じさせる。児童期から青年期にかけて、発達の諸側面に多大な影響を及ぼす両者の仲間関係は、それらのなかでも重要な実践的課題と考える。そこで、本研究は、周囲児と発達障害児との関係について実態を把握し、その背景を明らかにすることを目的とした。調査研究の結果から、周囲児の多くは、発達障害児に対して無関心であったり、意図的に距離を置いたりする関係を形成していると推測された。また、僅かではあるが、いじめに相当する関わりの実在が認められた。このような不適切な関係の背景について、両者の関係が拗れた事例から検討を行った。その結果、発達障害児が示す困難についての不可解さから生じる周囲児の困惑や抵抗感が一因と推察された。

では、両者の関係形成をどのように支援すればよいだろうか。調査結果では、2割程度と少ないながらも、通常の仲間関係を築く者や、困難を理解し手助けする周囲児の存在が示された。このような関係を学級全体に広めることが肝要と考える。それには、田中(2006)が述べるように、教師が周囲児に発達障害児の特性について伝えることが大切である。本研究の調査結果においても、発達障害に

関する知識を周囲児が持っているならば、関係が改善される可能性が示唆された。このような取り組みによって、発達障害児に対して抱く不可解さが緩和され、適切な関係づくりが促されるだろう。また、大学生の回想記述で示されたような、発達障害をもつ同級生を特別視することなく、関わりを通して必要があれば助けるのが当然といった態度を育むために、大人がそのモデルを明示することが不可欠である。発達障害のような不可視な障害を手助けする方法を、授業や大人が口頭で伝えるだけでは、周囲児が十分に理解できない可能性が高い。したがって、教師や親が、発達障害児へ積極的かつ具体的に働きかけて見せることが有効であると考えられる。

最後に、本研究の課題について述べる。まず、調査研究では大学生の回想を分析対象としており、結果は間接情報に基づいたものであった。この点については、教室内外での周囲児と発達障害児との関わりを質的かつ縦断的に直接分析し、実態の精査が必要である。また、周囲児との関係形成には、他にも、発達障害児の個人特性や教師との関係、学級風土など多様な要因が複雑に作用していると予想される。これら全ての要因を包括した関係性の機序を明らかにすることが今後望まれる。

註

- 1) 本研究は、大学ネットワーク静岡・科学交流フォーラム「現代社会におけるモラルと援助行動-心理学・人文学・社会科学からの多面的アプローチ-」(静岡県グランシップ, 2008年2月)において発表した内容に加筆、修正を加えたものである。また、調査研究は、日本発達心理学会第20回大会(日本女子大学, 2009年3月)において発表した。
- 2) 現在のところ、我が国では発達障害の概念があいまいである。発達期に見られる様々な障害の総称と捉える立場から、厳密な診断基準に依拠する医学的立場まであり、多義的に使われているのが現状である。本研究は、文部科学省の示した判断基準の試案(文部科学省, 2001)に従い、学習障害「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を示すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接的な原因となるものではない」、注意欠陥/多動性障害「年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される」、高機能自閉症「3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される」とする。
- 3) 調査研究では、静岡英和学院大学人間社会学部4年生(調査当時)中村絵美さんにご協力いただきました。記して感謝致します。
- 4) 講義において、調査研究の対象者には2)で述べた発達障害の概念を講義で教えている。しかし、対象者の選定した該当児が発達障害を有するか否かは不明であり、本来「発達障害が疑われる児童生徒」という表記にすべきであるが、本文中では略称として「発達障害児」を使用する。
- 5) 事例の論文使用は、関係者の承諾を得ているが、内容については個別の事情が特定されないよう、部分的な変更を加えてある。

- 6) なるべく普段の状況に近づけるため、当該学級の生徒には、授業見学で来たと伝え、K君の観察であることは明らかにしなかった。

文献

- 1) 阿倍陽子・諏訪利明 (2006) 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.
- 2) 出口倫也・小野次郎 (2004) 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に関する調査研究- A市の児童を対象とした学習障害・注意欠陥/多動性障害・高機能自閉症の疑いのある児童に関する実態調査. 和歌山大学教育学部紀要 教育科学, 55,21-29.
- 3) Hall, L. J., & Strickett, T. (2002) Peer relationships of preadolescent students with disabilities who attend a separate school. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(4),399-409.
- 4) 神奈川LD協会 (2006) ふしぎだね!? LD (学習障害) のおともだち. ミネルヴァ書房.
- 5) 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. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 53(2),239-251.
- 6) 北洋輔・田中真理・菊池武剋 (2008) 発達障害児の非行行動発生にかかわる要因の研究動向. 特殊教育学研究, 46(3),163-174.
- 7) 国立特殊教育総合研究所 (2006) 平成17年度課題別研究 研究成果報告書「通常の学級における障害理解のためのツール開発に関する研究」.
- 8) 文部科学省 (2001) 21世紀の特殊教育の在り方について (最終報告).
- 9) 文部科学省 (2002) 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.
- 10) 中村真樹・小澤永治・飛永佳代・遠矢浩一・針塚進 (2008) 多動性・衝動性の高い発達障害児の対人関係の発達を促す臨床心理学的援助に関する研究- プログラムにおける児童の内的体験と他児への意識に関する検討- . 発達研究, 22,117-126.
- 11) Ochoa, S. H., & Olivarez, A., Jr. (1995) A meta-analysis of peer rating sociometric studies of pupils with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 29,1-19.
- 12) 岡田之恵 (2009) 不登校と特別支援教育. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 12,1-9.
- 13) 岡田智・後藤大士・上野一彦 (2005) ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究- LD, ADHD, アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して- . 教育心理学研究, 53,565-578.
- 14) 岡田智・吉住あさか・茅原宏司 (2000) 社会性指導におけるエクササイズの開発. 日本LD学会第9回大会発表論文集, 144-147.

- 15) 佐藤容子 (1998) LD (学習障害) とソーシャルスキル. LD (学習障害) - 研究と実践-, 6(2),2-14.
- 16) Solish, A., Minnes, P., & Kupferschmidt, A. (2003)Integration of children with developmental disabilities in social activities. Journal on Developmental Disabilities, 10,115-121.
- 17) 高山恵子 (2006) ふしぎだね!? ADHD (注意欠陥多動性障害) のおともだち. ミネルヴァ書房.
- 18) 田中真理 (2006) 発達障害のある子の友だちづくりへの支援- 周りの子どもたちとの関係づくり-. 児童心理, 841,52-57.
- 19) 渡部美緒・藤野博 (2007) 軽度発達障害児の学級への適応- 親へのインタビューの分析-. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 34,349-360.
- 20) 渡邊須美子 (2002) 自閉性障害者に対する仲間体験の場としての心理劇の試み- 他者との関わりが希薄な事例を中心に-. 心理劇研究, 26(6),16-26.