

知的障害児の心理・生理・病理の視点から考える特別支援 教育実習に向けての指導内容に関する予備的検討②

～2年生へのイメージ・意識調査から～

猪狩 恵美子・中山 政弘

Preliminary study on the guidance contents for special needs education practicing considered from the point of view of psychology, physiology, pathology of intellectually disabled children:Part2.

-From the image・consciousness survey for second grade students -

Emiko IKARI and Masahiro NAKAYAMA

概要

本研究では、特別支援学校教員免許取得を考えている本学科2年生の知的障害のある人へのイメージや意識・態度についてのアンケート調査の結果から、学生が抱えている障害を持っている人へのイメージや意識・態度についての現状を把握した。その結果、「性格」因子に関する質問項目においてポジティブなイメージでとらえていることが多いことが明らかになった。また、知的障害者に対する日常的な生活場面での意識・態度について分析を行ったところ、「否定的印象」について先行研究よりもポジティブに捉えているということが明らかになった。これらのことから、授業の中では障害特性の理解を十分に深めた上で、障害特性に基づいたコミュニケーションや指導の方法論などの具体的な支援方法を扱う必要があることを示唆していると思われる。

キーワード：知的障害児の心理・生理・病理、特別支援教育実習指導、障害児へのイメージ・意識

目的

2011年の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会において、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（以下、「報告」とする）が取りまとめられた。その中では、学習評価の重要性及び評価規準・評価方法の研究開発の推進を行うことが示されている。学習評価とは、学校における教育活動に関し、子どもたちの学習状況を評価するものある（中教審，2011）。この動きによって、近年の教員養成政策では「実践的指導力」の育成が強調されている。教員免許状取得に必要な教職科目として新たに「教職実践演習」の導入がなされるなど、養成段階での完成された指導力の育成が求められている。

このことは特別支援教育の領域においても言えることである。現役特別支援学校の教員の実践についての研究の中では、これまで教育分野においてのアウトカムの多くとしては学力測定が用いられてきたが、特別支援学校において学力をアウトカム指標として用いることには

困難な点が多く、自立活動の目標達成等がアウトカムの指標とされてきた（小原ら，2014）。しかし、野崎・川住（2012）が特別支援教育教員に行った調査によると、「学習評価」「実践評価」のいずれについても、6割以上の担当教員が困難さを感じている傾向にあることが明らかとなった。

このように近年の特別支援学校での実践研究や教員の意識調査からも教員の実践を評価する方法や児童生徒の学習が達成されたことをどのように評価するかということへの困難さが挙げられている。そのような状況で教員養成の段階においても実践的教育力を育成することが求められている流れを受けて、養成段階で育むべき実践的指導力の一端を明らかにしていくことは重要である。

その中で特別支援教育において妥当性の検証を行い、科学的に開発された教育成果評価尺度の開発という流れも見られる。小原ら（2014）は、①特別支援教育の対象となる児童生徒のQOL向上が課題となっていることと、②教育成果の評価には子どものQOLの視点になった評価尺度が必要であることの2点に鑑み、教育成果を評価

する尺度に健康関連 QOL（以下、HRQOL）を用いる可能性について検証した。その結果、自立活動と HRQOL は関係性があることが明らかになり、特別支援教育における教育成果評価尺度を開発するにあたって、HRQOL を取り入れた尺度開発の可能性があることが示唆された。

このように特別支援教育の教育成果を測定する尺度開発など、科学的に教育実践を行い、その方法論を評価測定する尺度開発などの研究が進められる一方で、学生の障害観や障害についての知識理解が十分なされることやその理解に基づいた指導力の向上に向けた実践や教員養成が必要という研究結果も多い。

芝田（2010）は、障害児・者の感情表出の少なさが、感情の欠如という誤解を生み、その結果として彼らを傷つけるような言動が不用意に行われることに繋がるとした上で、障害児・者がそのような状況から心理的に不安定な状態になり易いことが多いことを指摘している。さらにそこから、授業を含む学校生活の中でも障害を持つ児童生徒の心理的安定がまず念頭に置かれる必要があり、自立活動をはじめとする学習や児童生徒間の関わり方を練習する方法論の一つである SST（Social Skills Training）なども、この心理的安定が図られた上で行われることの必要性を述べている。

つまり、障害に対する知識や障害者に対する対応方法を深めるだけでなく、それに関連した、自身が持っている障害者に対するイメージや意識・態度が教育方法に反映されるということを実感する必要があると思われる。このことから、特別支援学校教員免許を中心とした教員養成においても、障害者に対するイメージや意識・態度についての実態把握をふまえて、授業内容においてイメージや意識・態度をどのように深めていくかという教員養成のあり方を検討する必要があると思われる。

本学では「特別支援教育実習」として特別支援学校教員免許取得のための実習を行い、その基礎として関連科目を2年時より担当している。知的・肢体不自由・病弱といった障害種を包括した障害児教育の基礎理論にはじまり、各障害種に応じた教育に関する基礎理論、心理・生理・病理という観点から障害理解を深める内容、そしてそれらをふまえた指導法の理解が、これまで述べてきたような実践的指導力の育成へとつながるように配当されている。そう考えて行くと、基礎理論と障害理解がどのようになされているのかということをはっきりとすることで、それらをふまえた指導法の理解がさらに深まっていくものと思われるし、指導法の内容として押さえておくべきポイントが見つかるものと思われる。その中でも、単に基礎理論と障害理解の知識内容だけでなく、学生自身が持っている障害者に対するイメージや意識・態度について明らかにすることも重要であると思われる。本学入学時点から特別支援学校教員免許を取得したいと考えてきた学生が、様々な授業で学んでいく中で、改めて自

分自身が持っている障害を持つ児童生徒に対するイメージや意識・態度、つまり学生の障害観にも影響を及ぼす可能性も考えられる。このことは、実践的指導力を伸ばすプロセスの中で、単に教員になるためのスキルを増やすということだけではなく、自分自身の児童生徒観を深めていくことなどを通して学生の人間的成長を促すことができる教員養成でなくてはならないからである。

そこで本研究では、特別支援教育実習の教育課程において障害児教育の基礎理論を学び、さらに知的障害児の心理・生理・病理を学んだ学生の知的障害児に対するイメージや意識・態度をアンケート調査の結果から明らかにすることで、知的障害児の心理・生理・病理の教育の意義を確認すると同時に、養成段階で育むべき実践的指導力の一端として、その先にある知的障害児の指導法の教育内容の検討を行うこととする。

方法

調査対象：本学子ども発達学科2年生44名

結果方法：授業内で研究の目的を説明し、研究協力を得ることができた学生に記入を依頼した。

調査時期：2017年12月

調査内容：松本・田引（2009）の障害を持っている人に対するイメージや意識・態度についてのアンケートを使用した。松本・田引（2009）はこれまでの先行研究の結果からイメージや意識・態度を測定する尺度項目については検討が必要であるとして、これまでの先行研究において使用された、いくつかの質問項目を追加修正することで質問項目を完成させている。知的障害者に対するイメージを表す形容詞対の質問項目17項目については、「非常にそう思う」「まあそう思う」「どちらともいえない」「まあそう思う」「非常にそう思う」の5段階尺度によるSD法を用いてそれぞれ得点を与えた。また、回答への偏りを避けるため、いくつかの質問項目においては評価の方向を左右入れ替えて配置した。また、知的障害者に対する日常生活上での意識・態度に関する項目18項目について「非常にあてはまる」「まああてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の5段階尺度を用いた。本研究では松本・田引（2009）との結果の比較を行うために、同じ質問項目を使用することとした。

倫理的配慮：質問紙の内容や調査方法に関しては、福岡女学院大学・短期大学部研究倫理委員会の「人を対象とする研究」に関する倫理審査を経て、実施した。

分析方法：SPSS Ver. 24.0を用いて統計処理を行った。質問項目のうち逆転項目となるものについては、得点の変換を行ったうえで分析を行った。

結果

1. 知的障害者に対するイメージについて

まず、知的障害者に対するイメージの分析を行った。

イメージに関する17項目に関して、 α 係数を算出したところ、全体で0.76以上であり内的整合性が確認された。また、猪狩・中山（2018）において同じ質問紙調査を1年生対象に行った結果においても同じ因子構造が得られたことから、松本・田引（2009）の先行研究と同様の因子として「性格」「活動」「親和性」「行動」「感受性」の項目から比較を行うこととする。

さらに先行研究との差をメタ分析による比較によって分析するために、効果量（Cohen's d ）を算出したところ、「性格」因子に関する質問項目においてポジティブなイメージでとらえていることが多いことが明らかになった。（表1参照）。

表1：イメージ因子得点の比較

	本研究		松本・田引 (2009)		効果量 d
	平均値	SD	平均値	SD	
活動	3.31	0.33	3.95	0.71	1.0
性格	3.64	0.59	3.47	0.55	0.3
行動	3.00	0.66	3.44	0.63	0.7
親和性	3.04	0.31	3.28	0.62	0.5
感受性	3.43	0.31	3.67	0.51	0.6

効果量 d の基準： $d = 0.2$ （効果量小）、 $d = 0.5$ （効果量中）、 $d = 0.8$ （効果量大）

2. 知的障害者に対する日常場面での意識・態度について

次に、知的障害者に対する日常的な生活場面での意識・態度について分析を行った。設定した18項目に関して α 係数を算出したところ、全体で0.76以上であり内的整合性が確認された。また、猪狩・中山（2018）の同じ質問を1年生対象に行った調査においても同じ因子構造が得られたことから、松本・田引（2009）の先行研究と同様の「実践態度」「社会的受容」「否定的印象」の項目から構成されていることが明らかになった（表3参照）。

さらに先行研究との差をメタ分析による比較によって分析するために、効果量（Cohen's d ）を算出したところ、「否定的印象」について先行研究よりもポジティブに捉えているということが明らかになった（表2参照）。

表2：日常場面での意識・態度についての因子得点の比較

	本研究		松本・田引 (2009)		効果量 d
	平均値	SD	平均値	SD	
実践態度	3.99	0.37	4.28	0.46	0.7
社会的受容	3.96	0.51	4.11	0.53	0.3
否定的印象	2.39	0.40	2.21	0.7	0.3

効果量 d の基準： $d = 0.2$ （効果量小）、 $d = 0.5$ （効果量中）、 $d = 0.8$ （効果量大）

考察

本研究では、本学科2年生の知的障害のある人へのイメージや意識・態度についてのアンケート調査の結果か

ら、「知的障害児の心理・生理・病理」などの特別支援学校教員免許取得のための科目を履修している学生が抱えている障害を持っている人へのイメージや意識・態度についての現状を把握した。ここからは、「知的障害児の心理・生理・病理」の授業のイメージや意識・態度への影響など、これらの授業の意義について考察する。また、その他の特別支援教育実習に向けての授業内容について考察する。

まず、調査結果から「性格」因子に関する質問項目（やさしい-こわい、おだやかな-攻撃的な、明るい-暗い）においてポジティブなイメージでとらえていることが明らかになった。

本学科では、調査対象・調査時期となった2年生の後期は、1年時の保育実習Ⅰ（施設）、において一部の学生は障害者との関わりを経験した時期である。1年時の保育実習Ⅰ（施設）では、実習指導においてビデオによる障害児の説明等をふまえて、実習において実際に知的障害者との関わりを経験する。ここでの経験をふまえて、2年生前期での「知的障害児の心理・生理・病理」の授業において、知的障害の理解をさらに深めていく。川間（1998）は、知的障害者と接触経験のない大学生40名を対象に、知識的内容、情緒的内容、両方の3種類の読書材料による態度変容の効果について検討している。知識的内容に比べて情緒的内容と両方の方が望ましい方向へ態度が改善され、維持されていた。同様に、丸岡ら（2013）も、大学生104名の読書による態度変容を評価した結果、「興味関心」はポジティブな態度変容が見られたが、「性格イメージ」ではネガティブな方向へ変容し、情報提供前後で態度変容の認められないものも多かったと述べている。

知識が態度に影響を与えるという点に関しては、田川・由良（1992）が、交流教育や統合教育が接触と知識の要因を包含するととらえているように、知識と接触とは関連性が深いと考えられる。障害者との接触機会が増えれば、それだけ障害者への関心も高まり、知識も増えることになるだろう。また、知識と態度次元との関連について検討した生川（1995）の結果を見ると、知的障害の出現に関する知識の有る人の方が無い人よりも実践的好意度が高く、統合教育に同意し、さらに知的障害者との交流を推進する気持ちも強かった。しかし「能力肯定」や「理念的好意」については、知識と態度との間に関連性が見られなかったとしている。これらのことから、授業において一方的に情報提供することでは障害の理解について十分ではないことが考えられる。テキストに述べられている障害に関する一般的な情報や障害を持つ児童生徒に関しての特性を横並びに表示することや特定の部分のみを際立たせてしまうような説明になってしまう可能性がある。「知的障害児の心理・生理・病理」においては基本的な障害理解につながるような情報を伝えると同時に、保育実習Ⅰ（施設）での体験を通して考えたこ

とを整理したり、そこでの利用者の様子を具体的に思い起こさせるような例を提示し、そこから考えられる利用者像を障害特性などから説明するように心がけた。

このように、教育効果として授業等の介入による態度変容を評価する上では、単なる接触や知識の伝達にとどまるだけではなく、情緒的な内容を含めることやディスカッションによって内的作業を行うといった工夫が必要であることが考えられる。山内(1992)は、障害者との接触機会について、1) 接触の対人性、2) 接触の直接性、3) 影響の相互性、4) 接触時の報酬性、5) 接触当事者間の対等性を挙げ、中でも協同事態での接触の重要性を述べている。関連して久野(2001)は、接触機会と類似した教育としての疑似体験を非難しており、障害者自身が障害理解促進のために行っている障害平等研修(Disability Equality Training: DET)が注目されていると報告している。保育実習Ⅰ(施設)での体験は、この接触機会という点では協同事態という点に近い部分が多いと思われる。確かに実習生という役割そのものに関しては施設職員に準ずる立場であると思われるが、例えば障害者施設における様々な作業において職員も同じ作業を手伝う形で実施していることも多く、実習生としてその場に入った場合にも同じように作業を行うことは多いと思われる。これは清掃作業といった協同作業だけではなく、組み立て等の作業においてもみられると思われる。この体験は、障害を持っている児童生徒を観察してその様子からつかんでいくイメージも多いと思われるが、実際に作業中に会話などのコミュニケーションを行う中でも形成されていくものであると思われる。このような実習時のイメージに加えて、その後の授業において障害特性からくるコミュニケーションの苦しさなどの説明によって、コミュニケーションをとるためのこちら側の工夫の必要性を考えると同時に、障害を持っている児童生徒の側からのコミュニケーションの発信が少ないことや、コミュニケーションの形が我々が考えているものとは異なる場合があることなどがあることを知ることで、障害を持っている児童生徒からの実習生としての学生への関わり行動を想起する中で、コミュニケーションを取ろうとしての行動であったり、親密さを持っていたのではないかという気付きを得られる機会になったのではないかと思われる。

このように考えると、障害者のイメージという調査結果からは、施設実習という体験先行の学習機会に対して、特別支援教育実習履修の基礎となる授業において障害特性などをふまえた障害理解を深めていく機会を作ること、障害者へのイメージがさらに進んだと考えることができる。

次に調査結果から明らかになったこととして、「否定的印象(知的障害者のための福祉は、もっと生活にゆとりができてから考えるべきである、知的障害のある人のことは親が責任を持てばよい、知的障害のある人は施設

で生活する方が良い、多くの知的障害者は、暴れたり物を壊したりする乱暴な行動をする)」について先行研究よりもポジティブに捉えていることが挙げられる。このことは、知的障害を持つ児童生徒への長期的な支援や福祉サービスといった広い意味での障害を持つ児童生徒への支援を今後の学びで再確認し、そこから特別支援学校でどのようなことを学ぶ必要があるのかを知っていく段階にあることを示唆していると思われる。

このことをふまえて、特別支援教育実習に向けての教育の方向性について考えていきたい。本学科では、今回の調査対象となった2年生での特別支援教育実習の基礎となる授業での学びを経て、その後の3年生で小学校教育実習や保育実習Ⅲ(施設)を経験し、4年生で一部の学生は幼稚園教育実習の後に特別支援教育実習に行くこととなる。

幼稚園や小学校での実習を進めるにあたって、これまでの特殊教育から特別支援教育という方向性の転換についての理解の再確認はとても重要であると思われる。菊池(2011)は、教員免許取得予定の大学生が抱く障害観の調査として、大学3年次以上の大学生を対象にした授業の中で、教育学部の大学生162名に質問紙調査を実施している。その結果、学生の8割以上がこれまでに発達障害児と接触経験があること、そして学生の中には、知的障害と発達障害を混同している学生がいること、自閉症に対するコミュニケーションの取り方を誤解している者が見られたことを明らかにしている。この結果からも、小中学校特別支援学級が対象としている障害種のうち、知的障害のない自閉症・情緒障害に対する支援について適切に理解することが必要であろう。特別支援学級・特別支援学校それぞれが対象とする障害種に対して、求められる支援の共通性と独自性について理解を深める必要があることを示唆していると考えられる。知的障害と発達障害は医学的分類においても異なるものであるが、近年の自閉症概念の理解の発展に伴い、知的障害を伴う自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害という理解が医学的な概念として提唱されている一方で、教育の分野で使用されている用語としては高機能自閉症やカナータイプからアスペルガータイプといった概念と用語の整理がなされていない現状がある。また、発達障害におけるADHDの訳語の問題やLD概念の問題など、概念や用語の整理がいまだになされていない状況では障害種の理解が進みにくい現状も可能性としては十分考えられることである。このような現状を考えると、授業の中では障害特性の理解を十分に深めた上で、障害特性に基づいたコミュニケーションや指導の方法論などの具体的な支援方法を扱う必要があることを示唆していると思われる。

一方、山内(1992)は、障害者に対する態度を好意的に変容させる要因として、1) 障害者を理解する学習や観察、2) 継続接触における接触頻度及び接触時の相互作用や内容、3) 接触の計画性、4) 協同事態での接触

の4つを挙げており、さらに中村（2011）は、「障害理解」に必要なのは「障害」特性のみに視点をあてて、「障害」から生じる問題を改善することに対して「かかわり」をすることではなく、障害を伴う人が実際の生活場面で障害が障害として問題でなくなるような「知見」と「かかわり」が必要であると述べている。差別是正のための教育や支援の実践の効果を明らかにすることは重要である一方で、その前提として障害者が学校や家庭などの生活場面でインクルーシブ教育のさらなる推進や福祉サービスの充実が求められており、その観点をスタートとして教育の在り方や支援の進め方を考えていくことが大切であると思われる。つまり、特別支援教育実習においても、障害種の理解といった基本的な概念の整理を教育の中で行う一方で、今回の調査のように学生の障害観からスタートして、障害を理解し、それを問題として扱う中で適切な教育を提供する方法を考えるということではなく、適切な学びや生活が送れるような支援として教育を行うという視点をもって実習に臨めるように指導していくことが必要であると考え。その意味では、今回の意識・態度における否定的印象がポジティブという結果は、この観点からの教育を進める意義を裏付けるものであると考える。

さて、中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会（2010）の報告において、小・中学校等の通常の学級担任に求められる2つの専門性が挙げられている。1つは「特別支援教育に関する基礎的知識（障害特性、障害に配慮した指導、個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成・活用等）」であり、2つは「教育基礎理論の一環として、障害種ごとの専門性（障害のある幼児児童生徒の心理・生理・病理、教育課程、指導法）に係る基礎的知識」である。

これらは特別支援学校の教員以外の小中学校の教員にも求められる専門性であるが、特別支援教育実習履修の養成段階において身につけておきたい能力を考える上でも大切なものである。なぜなら、本学科においても小学校教諭免許を基礎免許として取得したいと考えている学生の中には、特別支援学校教諭免許の基礎知識をもって小中学校での特別支援教育に携わりたいと考えている学生も多いからである。特に「教育基礎理論の一環として、障害種ごとの専門性（障害のある幼児児童生徒の心理・生理・病理、教育課程、指導法）に係る基礎的知識」という観点から、養成段階ではどのようなことを学んでほしいかということについて考えていきたいと考える。

第1に、子どもの発達に関する理論及び障害特性に応じた指導法に対する理解である。教員は子どもの実態に応じて、その子どもの教育目標を設定するとともにその目標に到達するための指導法を考える必要があると考えられている。また、特別な支援を要する子どもには、個別的な指導・支援法を考えることが求められる。そのため、子どもの発達に関する理論だけでなく、様々な障害

特性に関する理解も必要である。また、指導や支援の方法を考えていくためには、目の前の子どもの実態を把握するための方法や子どもの課題に合わせた多様な指導・支援法も理解する必要がある。

改めて一般的に求められているこれらの目標に対して、その養成方法として考えられることは、大学の授業において特別支援教育実習の基礎となる授業を通しての知識の理解だけでなく、実際の児童生徒に関わる事例研究が大切であると考え。先述したように多くの教員養成大学で実施されているボランティアを活用していくことは必要であるが、そこでの学生の経験や考えを整理する場所も同時に必要であると思われる。学校等の児童生徒が通う場所において、できれば担当として特定の児童生徒に継続的に関わることによって、その児童生徒の行動や様子からその児童生徒への理解が深まると思われる。それによって、その児童生徒が出来ることを見つける機会になったり、その児童生徒の行動のやる気を引き出すヒントが見つかるかもしれないと思われる。その児童生徒の言葉や動作から本人把握を深めていき、そこから把握したことを確認していく中で、課題を見つけて関わる計画を考える。このような実践を教員と繰り返すことを通して、児童生徒の障害理解の方法を練習すると同時に、その子どもへの支援法を考える練習にもなると思われる。

さらにこの仕組みは、大学教員と相談する一方で、学生同士が同じ空間で話せる場も必要だと思われる。特別な支援を必要とする子どもの教育を実施するためには、学校現場では同僚と協働し子どもに関して理解したことを共有しながら、支援計画を立てていくことが必要である。教員が自分の中での経験値を増やしていくことも大切であるが、教員それぞれの指導を支えあい、発展させていくための教職員同士の連携も重要だからである。また、この協働という考えは同僚だけではなく、児童生徒の保護者とも必要であることから、保護者との連携を図ることにもつながると思われる。保護者の思いを受け止めつつ、児童生徒に必要な指導を提案したり、協力を求めることが現場において必要なことだからである。

第2に、学校教育における特別支援教育の位置づけに関する理解である。つまり、学校内外における特別支援教育に関連するサービスや体制を理解することである。学校内について考えても、特別支援学級や通級による指導の仕組み、特別支援コーディネーター、そして校内委員会などの役割に関する理解である。また特別支援教育を実施するために必要な外部の関係機関や専門家に関する理解も必要である。具体的には巡回相談における医師、心理学の専門家などがいる。近年「チーム学校」という表現があるように、現実の教育現場は様々な制度を活用すると同時に、多職種の専門家と協働することによって特別支援教育が実践されており、特別支援教育を推進するための体制に関する理解も必要である。

このように考えると、特別支援学校教員免許を取得するために障害種に応じた基本的理解、特に児童生徒のより直接的な理解が障害観の育成にもつながる。そこから実践の方法を学んでいき、養成段階では大学教員の指導の下、事例を経験することができれば、さらにその理解が深まるものと思われる。このことは、教員同士の連携や保護者との連携、ひいては専門家との連携にもつながり、現場で実践力を高めることにもつながるシステムとして機能するものと思われる。

引用文献

- 猪狩恵美子・中山政弘（2018）知的障害児の心理・生理・病理の視点から考える特別支援教育実習に向けての指導内容に関する予備的検討①～1年生へのイメージ・意識調査から～. 福岡女学院大学大学院紀要（発達教育学），第4号（印刷中）.
- 川間健之介（1998）知的障害者に対する態度に及ぼす読書法の効果：読書材料と態度変容の効果維持. 研究論叢 芸術・体育・教育・心理，48，13-20.
- 菊池哲平（2012）大学生における発達障害に対する態度の変容：VTR 視聴，ディスカッション，講義を通して. 熊本大学教育学部紀要人文科学，61，125-133.
- 久野研二（2001）海外リポート障害と態度：尺度と啓発-最近の動向. リハビリテーション研究，109，32-36.
- 松本耕二・田引俊和（2009）障がい者スポーツをささえるボランティアからみた知的障がいのイメージと日常生活における意識・態度. 山口県立大学学術情報（社会福祉学紀要），第2号，27-38.
- 生川善雄（1995）精神遅滞児（者）に対する健常者の態度に関する多次元的研究—態度と接触経験，性，知識との関係—. 特殊教育学研究，32（4），11-19.
- 中村義行（2011）障害理解の視点「知見」と「かわり」から. 佛光大学教育学部学会紀要，10，1-10.
- 野崎義和・川住隆一（2012）「超重症児」該当児童生徒の指導において特別支援学校教師が抱える困難さと背景. 東北大学大学院教育学研究科研究年報，60（2），225-241.
- 小原愛子・権偕珍・韓昌完（2014）病弱児への教育的対応とその教育成果検証ツールとしての健康関連 QOL の活用可能性について. Asian Journal of Human Services, 6, 59-71.
- 芝田裕一（2010）障害理解教育および社会啓発のための障害に関する考察. 兵庫教育大学研究紀要，第37巻，25-34.
- 田川元康・由良妙子（1992）障害児に対する小学生の態度形成. 和歌山大学教育学部紀要，41，1-16.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2011）児童生徒の学習評価の在り方について（報告）. 文部科学省.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会（2010）特別支援教育の在り方に関する特別委員会（論点整理）. 文部科学省.
- 徳田克己（2005）障害理解と心のバリアフリー. In, 徳田克己・水田智美編著「障害理解—心のバリアフリーの理論と実践」. 誠信書房，2-10.
- 山内隆久（1992）障害者に対する態度変容の研究の展望—対人接触の効果を中心として. 北九州大学文学部紀要B系列，24，63-84.