

知的障害および発達障害に対する大学生のイメージ および意識の変化

— 教育学部生を対象とした授業のアンケート分析から —

村上理絵・若松昭彦・氏間和仁
林田真志・谷本忠明・吉利宗久¹
(2018年10月4日受理)

University Students' Knowledge about Developmental and Intellectual Disabilities:
A Questionnaire Analysis of Faculty of Education Students

Rie Murakami, Akihiko Wakamatsu, Kazuhito Ujima,
Masashi Hayashida, Tadaaki Tanimoto and Munehisa Yoshitoshi¹

Abstract: This study explores the results of a questionnaire concerning faculty of education university students' understanding of intellectual and developmental disabilities and considered how a class may change the students' image and consciousness of disabilities. Thirty-six first-year Faculty of Education students majoring in a special education program completed a questionnaire before and after a class to identify their image and understanding of disabilities. The results showed no change before and after the class focusing on the students' image and understanding of disabilities. Concerning the students' image of disabilities, the responses rated the ideas "we can live together" and "should live together" highly, which was a similar result to the preliminary research. Concerning the students' understanding, they showed a understanding of disabilities similar to their image, and scored highly in their response to their "will to understand and interact with people with disabilities." Therefore, the respondent's specialty was inferred to affect their image and understanding of disabilities.

Key words: understanding disabilities, active participation of persons involved,
intellectual disabilities, developmental disabilities, inclusive education
キーワード: 障害理解, 当事者参加型授業, 知的障害, 発達障害, インクルーシブ教育

I. はじめに

広島大学は、平成25年度に文部科学省の「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（以下、大学COC事業）」に採択され、「平和共存社会を育むひろしまイニシアティブ拠点」に取り組んできた。本事業は、「ひろしまの平和発信」、「条件不利地域対策（中

山間地域・鳥しょ部対策に改称）」、「障がい者支援」の3領域において実施され、大学が「地域」に根ざした教育を提供し、「地域」の課題を共に考え解決を志す人材育成を目指した。

本稿は、平成26年度より大学COC事業の「障がい者支援領域」の取り組みの一つとして実施してきた、「教養ゼミ」における「知的障害や発達障害について理解を深める」授業に関する実施報告である。教養ゼミでは、大学COC事業が、地域課題の解決に主体的

¹岡山大学大学院教育学研究科

に取り組める人材の育成をねらいとしていたことから、受講する学生が、当事者から学ぶ姿勢を身につけてもらいたいとの期待を込め、当事者参加型授業（柴田，2010）を継続してきた（五十嵐ら，2015）。具体的には、障害理解を目的として、平成26年度には、広島県内在住の発達障害のある子どもの保護者および発達障害者支援センター職員の自身の体験等を、平成27年度には、地域で生活する知的障害のある当事者4名の語りを聞き、平成28年度および平成29年度には、広島県手をつなぐ育成会の事業活動「あび隊」の方々を講師に迎えて、「知的障害児（者）の感じているコミュニケーション上の課題」について考える当事者参加型授業を実施した。その効果として、例えば、平成26年度に実施された、発達障害のある子どもの保護者および地域の発達障害者支援センター職員による授業では、発達障害者に対する理解の深まりにおいて、「仕事の中には、発達障害のある人が入ってできる内容がたくさんある」など「社会参加」にかかわる項目で特に理解が深まったことが示され、今後の生活や学習に生かしていきたいこととして、障害に関する知識の習得や深化を望むなどの【障害の捉え方】、ニーズに応じた関わりができるようになりたいと願うなどの【障害者との関わり】、互いに支えあう社会の実現を目指すなどの【共生社会の形成】が挙げられた。また、平成28年度に実施された「あび隊」による授業では、今あるいはこれから自分にできると思う取り組みについて、【障害者とのかかわり方】【障害（者）についての認識】【持続的探求】の3カテゴリグループが抽出された（本渡ら，2017）。【障害者とのかかわり方】では、学生らは、それぞれ障害児（者）の感じているコミュニケーション上の課題を知るとともに、自身のコミュニケーションについてふり返り、そのうえで自分にできると思うかかわりはどのようなものかを考えていること、【障害（者）についての認識】では、障害（者）についてこれまでの意識を改め、さらに知識を習得したいという学びへの意欲が見られたこと、【持続的探求】では、将来の職業を意識したうえで自分にできることを考えていきたいという探求への意欲がみられたことが示された（本渡ら，2017）。

本稿では、これまでの取り組みと同様に、「知的障害や発達障害について理解を深める」授業に関する実施報告をするとともに、本授業を受講した学生の障害者に対するイメージや意識が、授業によってどのように変化するのかを検討することを目的とする。

I. 方法

1. 対象

調査の対象は、本授業の履修者27名、および、この日の授業のみを聴講した学生9名の合計36名であった。

2. 授業内容

本授業は、教育学部の1年生前期に実施された。授業では、第2著者が「多様な幼児児童生徒の理解」と題して、インクルーシブ教育や多様性などについて授業を行った。その後、知的障害者や発達障害者の家族による授業を実施した。当日の授業では、コミュニケーションが制限される環境を意図的に設定し、その中で、表現できないことや理解できないことのもどかしさを感じる疑似体験をしたり、描きにくい言葉は伝わりにくいことを実感する体験をしたり、障害のある人がどのように物事を感じたり捉えたりしているのかについて学ぶ授業を受けたり、障害のある人を育ててこられた保護者の方のお話を伺ったりすることによって、障害に対する理解を深めた。

3. 調査内容および手続き

アンケートは、①性別、所属、障害や障害者に関する経験を問うフェイスシート、②視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、発達障害に対する理解度を問う項目、③障害者に対するイメージを問う項目、④障害や障害者に対する意識について問う項目から構成された。評価は、②については、「知らない（1点）」「聞いたことはあるがイメージできない（2点）」「聞いたことはありイメージできる（3点）」「理解している（4点）」とし、③および④については、「まったくそう思わない（1点）」から「とてもそう思う（5点）」までの5件法とした。③の項目は松村ら（2002）が、④の項目は、菊池（2011）が作成した尺度をもとに吉利ら（2018）が再構成した尺度を援用した。

事前アンケートは、授業開始時に配布し記入を求めた後、回収をおこなった。同日、この時間に引き続き授業を実施した。事後アンケートは、学部生については、1週間後に実施された授業終了時に配布し記入を求めた。特別専攻科生については、受講者が一斉に集まる場がなかったため、個別にアンケートを配布し、各自持ち帰って記入した後提出を求めた。なお、アンケートの内容は、事前アンケート（以下、事前）、事後アンケート（以下、事後）とも同様とした。

得られた回答は、①から④までそれぞれ単純集計した。

4. 倫理的配慮

授業の冒頭に、当日の授業内容および調査の趣旨を説明し、質問紙への回答をもって同意とした。

II. 結果および考察

1. 属性

回答者の性別は、事前は男性 8 名 (22.22%)、女性 28 名 (77.78%)、事後は男性 7 名 (19.44%)、女性 29 名 (80.56%) であった。対象が同じ集団であるにも関わらず、事前事後で男女の人数に違いがあることについては、回答者の記入間違いと考えられた。所属は、学部 1 年生が 27 名 (75.00%)、特別専攻科生が 9 名 (25.00%) であった。(表 1)

2. 経験

経験については、障害や障害者を扱った本、資料、テレビなどを視聴したことがある者が事前事後ともに 35 名 (97.22%) と最も多く、続いて、授業や課外活動を経験したことがある者が多かった (表 2)。障害のある人と実際に関わった経験があると回答した者において、どのような経験をしたかについては、授業、ボランティアやアルバイト、障害のある親族や友人がいたのいずれも大きな差はなかった。(表 2)

表 1 回答者の性別および所属

属性	事前	事後
性別		
男性	8 人 (22.22%)	7 人 (19.44%)
女性	28 (77.78)	29 (80.56)
所属		
1 年生	27 (75.00)	27 (75.00)
専攻科生	9 (25.00)	9 (25.00)

3. 理解

理解度については、平均点に注目すると、事前では発達障害が 3.31、事後では発達障害および知的障害がどちらも 3.42 となっており、他の障害に比べて高かった。いずれの障害についても、事前事後ともに「知らない」と回答した者はいなかった。発達障害の事後のみ、「聞いたことはありイメージできる (13 名 (36.11%))」よりも「理解している (19 名 (52.78%))」と回答した者が多く、その他の障害種については、「理解している」よりも「聞いたことはありイメージできる」と回答した者が多かった。(表 3)

4. イメージ

イメージについて平均点で比較すると、事前事後ともに「共生できる」(事前 4.61, 事後 4.50) および「共生すべき」(事前 4.61, 4.47) が最も高く、次いで「個性あふれる」(事前 4.50, 事後 4.36)、「近づきたい」(事前 4.08, 事後 3.97) の順に高かった。しかし、これらはいずれも事前に比べて事後で得点が低くなった。肯定的な形容詞 (明るい、穏やかな、安全な、幸せな、優秀な、近づきたい、個性あふれる、手際よい、きれいな、共生できる、共生すべき) の平均点は、事前が 3.75、事後が 3.79 で若干の上昇が見られた。否定的な形容詞 (気の毒な、陰気な、迷惑な、怖い、関わりたくない) の平均点は、事前が 1.80、事後が 1.92 で、肯定的な形容詞と同様に得点に上昇が認められ、受講後の方が若干否定的なイメージをもつ傾向が見られた。(図 1)

5. 意識

意識については、菊池 (2011) が作成した尺度をもとに吉利ら (2018) が再構成した尺度を用い、分析には、①理解と交流への意欲、②能力に対する評価、③社会

表 2 回答者の経験

経験 (複数回答あり)	事前	事後
障害や障害者を扱った本、資料、テレビなどを視聴したことがある	35 人 (97.22%)	35 人 (97.22%)
障害を扱った授業や課外活動を経験したことがある	28 (77.78)	29 (80.56)
障害のある人と実際に関わった経験がある	30 (83.33)	31 (86.11)
小・中・高等学校や大学の授業で関わった	23 (63.89)	19 (52.78)
ボランティア (サークルも含む) やアルバイトで関わった	20 (55.56)	23 (63.89)
障害のある親族や友人がいた	22 (61.11)	24 (66.67)
その他*	3 (8.33)	2 (5.56)
障害や障害者に関する経験はない	1 (2.78)	2 (5.56)

の役割の3つの分析視点を用いた(表4)。事前事後の平均点を比較すると、理解と交流への意欲が、事前は4.35、事後は4.31となっていて事後の方が若干低下、能力に対する評価は、事前は3.92、事後は3.95となっており若干上昇、社会の役割は、事前が4.20、事後が4.31と若干上昇しており、事前は、理解と交流への意欲が最も高く、社会の役割、能力に対する評価の順であった。事後は、理解と交流への意欲および社会の役割が同点で高く、次いで、能力に対する評価の順であった。

全ての項目において、「全くそう思わない」と回答した者はいなかった。

理解と交流への意欲について、質問項目1、5、7、12の「自分自身が〜したいと思うか」を問う項目では、「まあまあそう思う」と「とてもそう思う」を足すと9割を超える人が具体的に行動したいと考えていた。能力に対する評価では、質問項目によって「あまりそう思わない」から「とてもそう思う」まで回答の幅が広がっていた。(表4)

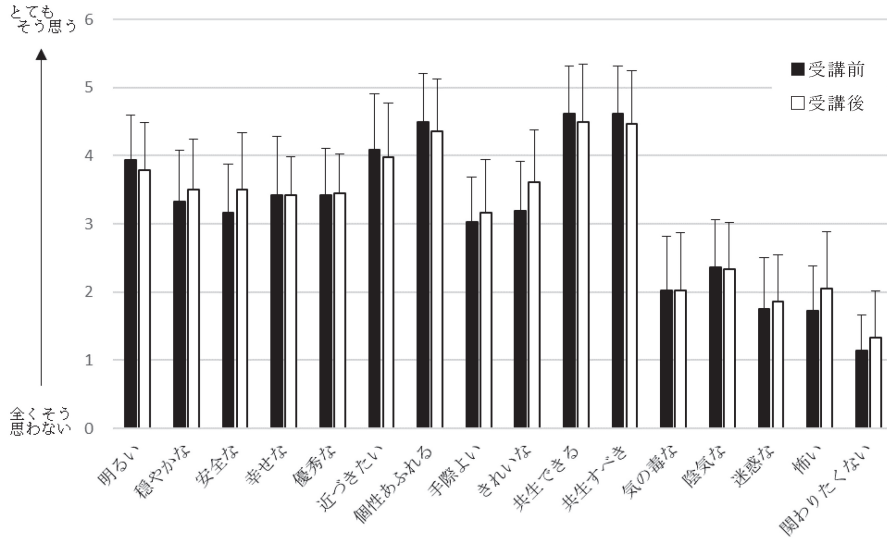


図1 障害や障害者に対する回答者のイメージ

表3 各種障害に関する回答者の理解度

事前	1 知らない	2 聞いたことはあるがイメージできない	3 聞いたことはありイメージできる	4 理解している	平均(SD)
事後					
視覚障害	0人(0.00%)	0人(0.00%)	29人(80.56%)	7人(19.44%)	3.19 (0.40)
	0(0.00)	0(0.00)	25(69.44)	11(30.56)	3.31(0.46)
聴覚障害	0(0.00)	2(5.56)	27(75.00)	7(19.44)	3.14(0.48)
	0(0.00)	1(2.78)	24(66.67)	11(30.56)	3.28(0.51)
知的障害	0(0.00)	3(8.33)	21(58.33)	12(33.33)	3.25(0.60)
	0(0.00)	1(2.78)	19(52.78)	16(44.44)	3.42(0.55)
肢体不自由	0(0.00)	1(2.78)	24(66.67)	11(30.56)	3.28(0.51)
	0(0.00)	0(0.00)	26(72.22)	10(27.78)	3.28(0.45)
発達障害	0(0.00)	4(11.11)	17(47.22)	15(41.67)	3.31(0.66)
	0(0.00)	4(11.11)	13(36.11)	19(52.78)	3.42(0.68)

知的障害および発達障害に対する大学生のイメージおよび意識の変化
 —教育学部生を対象とした授業のアンケート分析から—

表4 知的障害や発達障害に対する意識

	1 全くそ う思わない	2 あまり そう思わない	3 どちらとも いえない	4 まあまあ そう思う	5 とても そう思う	平均(SD)
理解と交流への意欲(5項目) 事前 $M=4.35(SD=.85)$ 事後 $M=4.31(SD=.86)$						
1	知的障害や発達障害に関する新聞記事を読みたいと思う					
事前	0人(0.00%)	0人(0.00%)	2人(5.56%)	9人(25.00%)	25人(69.44%)	4.64(0.58)
事後	0(0.00)	0(0.00)	2(5.71)	8(22.86)	25(71.43)	4.66(0.50)
5	知的障害や発達障害のある人と接したいと思う					
	0(0.00)	0(0.00)	1(2.78)	11(30.56)	24(66.67)	4.64(0.54)
	0(0.00)	0(0.00)	1(2.86)	12(34.29)	22(62.86)	4.60(0.43)
7	知的障害や発達障害のある人のためのボランティア活動に参加したいと思う					
	0(0.00)	0(0.00)	2(5.56)	6(16.67)	28(77.78)	4.72(0.56)
	0(0.00)	0(0.00)	1(2.86)	11(31.43)	23(65.71)	4.63(0.71)
11	知的障害や発達障害のある子どもは、通常の学級で学んだほうがその子のためにもよいと思う					
	0(0.00)	3(8.33)	27(75.00)	3(8.33)	3(8.33)	3.17(0.69)
	0(0.00)	6(17.14)	22(62.86)	5(14.29)	2(5.71)	3.09(0.50)
12	知的障害や発達障害に関するテレビやラジオの放送、インターネットや動画を見たり聞いたりしたいと思う					
	0(0.00)	0(0.00)	3(8.33)	9(25.00)	24(66.67)	4.58(0.64)
	0(0.00)	0(0.00)	2(5.71)	10(28.57)	23(65.71)	4.60(0.50)
能力に対する評価(5項目) 事前 $M=3.92(SD=.87)$ 事後 $M=3.95(SD=.88)$						
2	知的障害や発達障害のある人は、周りの人と仲良くする能力があると思う					
	0(0.00)	3(8.33)	14(38.89)	12(33.33)	7(19.44)	3.64(0.89)
	0(0.00)	3(8.57)	11(31.43)	10(28.57)	11(31.43)	3.83(0.43)
4	知的障害や発達障害のある子どもは、ほかの子どもたちと一緒に通常の学級で勉強することができると思う					
	0(0.00)	2(5.56)	11(30.56)	18(50.00)	5(13.89)	3.72(0.77)
	0(0.00)	1(2.86)	16(45.71)	10(28.57)	8(22.86)	3.71(1.12)
6	通常の学級でも知的障害や発達障害のある子どもを十分教育することができると思う					
	0(0.00)	2(5.56)	12(33.33)	15(41.67)	7(19.44)	3.75(0.83)
	0(0.00)	2(5.71)	11(31.43)	19(54.29)	3(8.57)	3.66(0.87)
9	発達障害のある子どもは、指導すれば成果が上がると思う					
	0(0.00)	0(0.00)	9(25.00)	8(22.22)	19(52.78)	4.28(0.84)
	0(0.00)	0(0.00)	10(28.57)	6(17.14)	19(54.29)	4.26(0.50)
15	発達障害のある子どもを、しっかりと教育すればかなりの成果が上がると思う					
	0(0.00)	0(0.00)	9(25.00)	11(30.56)	16(44.44)	4.19(0.81)
	0(0.00)	0(0.00)	6(17.14)	13(37.14)	16(45.71)	4.29(0.43)
社会の役割(5項目) 事前 $M=4.20(SD=.75)$ 事後 $M=4.31(SD=.70)$						
3	誰もが、発達障害のある人ともっと接触することが必要だと思う					
	0(0.00)	0(0.00)	10(27.78)	15(41.67)	11(30.56)	4.03(0.76)
	0(0.00)	0(0.00)	2(5.71)	11(31.43)	22(62.86)	4.06(0.83)
8	発達障害のある人が仕事に就けるように、国がもっと働きかけるべきだと思う					
	0(0.00)	0(0.00)	3(8.33)	10(27.78)	23(63.89)	4.56(0.64)
	0(0.00)	0(0.00)	2(5.71)	12(34.29)	21(60.00)	4.54(0.50)
10	発達障害のある人のことは、社会全体が責任をもつべきだと思う					
	0(0.00)	0(0.00)	15(42.86)	16(45.71)	4(11.43)	3.69(0.67)
	0(0.00)	0(0.00)	8(22.86)	15(42.86)	12(34.29)	4.11(0.71)
13	発達障害のある子どもは、ほかの子どもたちと一緒に生活することが必要だと思う					
	0(0.00)	0(0.00)	8(22.22)	18(50.00)	10(27.78)	4.06(0.70)
	0(0.00)	0(0.00)	8(22.86)	15(42.86)	12(34.29)	4.11(0.43)
14	発達障害のある人に、働く場を提供することは大切だと思う					
	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	12(33.33)	24(66.67)	4.67(0.47)
	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	10(28.57)	25(71.43)	4.71(0.50)

※意識10(事前) n=35

※全項目(事後) n=35

Ⅲ. 考察

障害や障害者に関する経験では、97.22%の回答者が「障害や障害者を扱った本、資料、テレビなどを視聴したことがある」と回答しており、何らかの形で障害に関する情報を得ていることがわかった。また、7割以上の回答者が、これまでに障害に関する情報を得たり、障害者に接したり経験があった。同時に、各種障害に関する理解度では、日常生活において、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由などの障害の臨床像が見えやすい障害については、「聞いたことがありイメージできる」と回答したものが多かった。この結果は、本やテレビからの情報、これまで経験してきた各種学校での授業で障害や障害者に関する内容が取り上げられた、積極的な接触ではないが周囲にこれらの障害のある人がいたなどの経験から、イメージを得た者が多いのではないかと考えられた。

発達障害の事後では、この項目のみ「聞いたことはありイメージできる」よりも「理解している」と回答した者が多い結果となった。柴田(2010)は、当事者参加型授業で学んだことに関して、当事者の生活を理解し、当事者が抱える疾病理解の深まりや、当事者の話は具体的にわかりやすくイメージしやすいなど、知識面の学びと、当事者参加型授業の目的である当事者理解はほとんどの研究で達成されていたことを報告している。今回実施した授業では、コミュニケーション上のもどかしさを感じる疑似体験、抽象的な言葉の理解の難しさ、障害のある人の物事のとらえ方、障害のある人を育ててこられた保護者の方のお話を伺う内容があった。障害のある子どもを育ててこられた保護者の方々から、具体的な内容を教えていただくことによって、これまでの抽象的なイメージから、具体的な理解へ進んだ可能性が考えられた。ただし、今回実施した質問紙調査では、障害についてイメージできるかどうか、理解しているかどうかについて自己評価を問うたのみであるため、授業の効果を検討するためには、理解の程度を詳細に評価できる仕組みを整えるとともに、主観的、客観的に評価することが必要であると考えている。

障害者に対するイメージでは、事前事後ともに「共生すべき」「共生できる」が最も高かった。先行研究(生川ら, 2001; 吉利ら, 2018; 松村ら, 2002)においても、障害者の環境整備や障害者に対する社会全体の責任などのような、理念的総論的な内容については、得点が高い傾向が指摘されており、今回も同様の結果であった。

「個性あふれる」や「近づきたい」については、平均点は高い水準であったが、事前事後を比較すると、

両項目とも事後で低くなった。当事者参加型授業では、当事者への思い、障害を受け止めて生活していることへの感動、自分自身を振り返るきっかけとなるなど情意面にも効果があることが指摘されているが(柴田, 2010)、今回の結果は情意面への効果は反映されておらず、回答者らが受講前からこのようなイメージを持っていたと考えられた。これは、特別支援教育を専攻したり、本授業を受講したりという専攻の特異性が影響しているのかもしれない。

性格を表す形容詞については、猪狩ら(2018)が子ども発達学科2年生を対象に、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実施した結果、優しい-怖い、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を報告している。この結果について、調査対象・調査時期となった2年生の後期は、1年時にビデオによる障害児の説明等を事前指導として受講し、その後、一部の学生は施設実習において障害者との関わりを経験していることを挙げていた。生川ら(2006)の研究においても、知的障害者との接触経験がある人のほうが、ない人よりも多次元において好意的であることを報告している。本研究では、性格を表す形容詞(明るい、穏やかな、陰気な、怖い)を見ると、事前事後で評価に大きな増減はなかった。回答者の多くが1年生前期で本授業を受講しており、障害者と濃厚な接触が期待できる実習に参加していなかったことや、障害や障害者との経験についての項目で、何らかの形で経験していると回答した者が多かったが、障害者との積極的な接触を経験したというよりは、障害について学ぶ機会があった、周囲に障害のある人がいたなどの経験が影響しているのではないかと推察された。

意識については、社会の役割などに関する理念的内容については、先行研究においても得点が高い傾向が指摘されており(吉利ら, 2018; 菊池, 2011)、本研究の結果もこれに沿うものであった。

理解と交流への意欲について、吉利ら(2018)が普通科の高校生を対象に発達障害に対するイメージ、知識及び意識を調査した研究では、社会全体での取り組みの重要性を認めながらも、自らの能動的な活動の展開には消極的であったと結論づけられているが、本研究では、社会の役割とともに理解と交流への意欲が高い結果となった。また、理解と交流への意欲について、質問項目1, 5, 7, 12の「自分自身が行動(例えば、質問1の新聞記事を読みたい)したいと思うか」を問う項目では、「まあまあそう思う」と「とてもそう思う」を足すと9割を超える人が具体的に行動したいと考えていた。本渡ら(2017)の研究では、「知的障害児(者)

の感じているコミュニケーション上の課題を知り理解を深める」ことを目指して、知的障害のある子どもの保護者による講演やワークショップを中心とした当事者参加型授業を実施した結果、今あるいはこれから自分にできると思う取り組みとして、学生が「教師としてできることを探求し続けることなどを含む「持続的探求」を挙げたことを報告している。吉利ら（2018）の研究対象とは異なり、本研究や本渡ら（2017）の研究対象は、将来教師を目指す学生であったことが、これらの結果に影響しているのかもしれない。一方で、菊池（2011）が教育学部生を対象に実施した調査では、「実践的交流」の評定が他の因子に比べて低く、自らが発達障害児と関わろうとすることに対しては消極的であったとしている。生川ら（2001）は、知的障害者に対する大学生の態度構造と専攻とが関連があることを指摘しており、専攻の影響について引き続き検討することが必要と考えている。

本研究では、知的障害や発達障害に対する理解を深めるための授業を行い、その前後において、学生の障害や障害者に対するイメージや意識がどのように変化するかを検討した。その結果、1回の授業では、学生の障害や障害者に対するイメージや意識に変化が生じなかった。また、先行研究（柴田，2010）が指摘するように、情意面での変化についても質問紙上での成果は見られなかった。しかし、回答者からは「保護者の話が印象的だった」「親しみやすい授業だった」との感想が寄せられており、障害や障害者に対して理解を深める機会になったと思われる。

最後に、今回の調査では取り上げなかったが、障害者理解や障害者への態度形成には、根底に正しい知識を持っていることの重要性が示されている（猪狩ら，2018；福島ら，2016；安田ら，2014）。大学でどのような知識を教授すれば、学生は障害者に対して好意的態度を形成することができるのか、インクルーシブ教育の実現に向けて検討していきたい。

【文献】

柴田貴美子（2010）病や障害を抱えた当事者が語る「当事者参加型授業」の現状と教育効果に関する文献レビュー。文京学院大学保健医療技術学部紀要，3，

23-31.

五十嵐一徳・村上理絵・小野塚剛・西村浩二・竹林地毅・谷本忠明・若松昭彦（2015）インクルーシブ教育時代における大学教育—教育学部学生を対象とした当事者参加型授業の効果—。広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要，13，65-75.

本渡葵・河口麻希・若松昭彦・林田真志・牟田口辰己・川合紀宗・竹林地毅（2017）知的障害者の家族の語りから大学生の意識変容にもたらしたもの—教育学部生を対象とした授業のアンケート分析から—。広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要，15，63-69.

松村孝雄・横川剛毅（2002）知的障害者のイメージとその規定要因。東海大学紀要（文学部），77，104-112.

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.

吉利宗久・村上理絵（2018）高校生の発達障害に対するイメージ、知識及び意識の実態と傾向—「進学校」における質問紙調査を通して—。LD研究（印刷中）.

生川善雄・那須理絵（2001）知的障害者に対する大学生の態度構造—専攻、性と関連づけての検討—。東海大学健康科学部紀要，7，45-52.

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②：2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，5，23-28.

生川善雄・梅谷忠勇・前川久男（2006）知的障害者に対する態度に関する文献研究：態度の多次元的研究に焦点をあてて。千葉大学教育学部研究紀要，54，15-23.

福島久美子・清水寿代（2016）大学生の自己・他者受容と発達障害に関する知識が発達障害者に対する態度に与える影響。広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設幼年教育研究年報，38，35-42.

安田純・中西峻樹（2014）大学生の発達障害に対する知識と意識。美作大学・美作大学短期大学部紀要，59，1-5.