

【原 著】

小学校通常学級における特別支援対象児在籍数と周囲児の学級適応感の検討

深沢 和彦* 河村 茂雄**

本研究では、小学校通常学級における特別支援対象児の在籍数によって、同じ学級に在籍する他の児童（周囲児）の学級適応感に差異があるのかを明らかにすることを目的とした。公立小学校に通う4～6年生、3,779人を対象に調査をしたところ、特別支援教育の対象児童172人と周囲児3,515人の有効回答が得られた。周囲児を、所属する学級の特別支援対象児在籍数によって、対象児が在籍しない群、1名在籍する群、2名在籍する群、3名以上在籍する群に分類し、各群の学級適応感について学級満足度尺度および学校生活意欲尺度を用いて比較検討した。分析の結果、学級満足度尺度の承認得点および学校生活意欲尺度の友達関係得点、学級の雰囲気得点において、在籍数が増えるにつれて低くなる傾向が認められた。この結果から、学級に特別支援対象児が在籍することによって、担任教師は特別支援対象児に個別に関わることが多くなると予想され、学級内の周囲児への指導や声かけが手薄になって、周囲児の学級適応感が低くなるという可能性が考えられた。

キーワード：小学生、通常学級、特別支援対象児童、学級適応、周囲児

【問題と目的】

公立小中学校の通常学級に発達障害の可能性のある児童生徒は約6.5%存在することが明らかにされた（文部科学省，2012）。2002年に行われた同様の調査では約6.3%であった（文部科学省，2002）ので、その割合には若干の増加が認められるが、2012年の調査は、2002年に行った調査とは対象地域、学校や児童生徒の抽出方法が異なることから、その増減については単純な比較をすることには十分留意するよう報告書で述べられている。また、調査はともに、学級担任らに対してLD、ADHD、高機能自閉症などに見られる学習・行動特徴を顕著に示す児童生徒について判断させ、回答させている。発達障害の専門家チームによる判断や、医師の診断による専門的な診断に則ったものではなく、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の割合を示すものであることに留意しなければならない。しかし、2回の調査結果はかなり類似

しており、2002年調査の妥当性も検証されたといえる。6.5%とは40人学級に2～3人の割合を示しており、これは、多くの教室に発達障害の可能性のある児童生徒がいて、教師は日常的に発達障害の可能性のある児童生徒に接していることを意味している。

国立教育政策研究所学級経営研究会（2000）によると、「学級がうまく機能しない状況」いわゆる「学級崩壊」の状況にある102事例のうち、26事例（約25%）が学級内に「特別な教育的配慮や支援を必要とする子どもがいる事例」であった。学級崩壊と発達障害児の在籍が無関係ではないことは、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省，2003）においても触れられている。そこでは、「LD、ADHD、高機能自閉症のある通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への教育的対応は緊急かつ重要な課題となってきた。こうした児童生徒が学級にいる場合、担任教員の理解や経験又は学校内での協力体制が十分でないこと等から適切な対応ができない、また、時には、学級としてうまく機能しない状況に至る事例もある」と発達障害の児童生徒を含む学級の経営が難しい状況にあることを報告している。さらに、発達障害の児童

* 南アルプス市立楡形北小学校

** 早稲田大学 教育・総合科学学術院

生徒を含む学級の経営の難しさについて、渥美（2003）は、特別支援教育に関する通常学級の教師の意識調査を行い、9割近い教師が負担や困難を感じていることを報告している。負担や困難の理由としては、専門知識が十分でないこと、時間的な余裕のなさ、経験不足に加えて、他児童生徒の存在があげられている。村松・荒木田（2004）は、発達障害児を指導する教師の現状とニーズを明らかにするための質的研究から、発達障害児に対する健常児のネガティブな関わりがあることを指摘し、教師が他児童生徒の指導に戸惑っている現状があることを明らかにした。宮木（2011）は、通常学級において、発達障害児に対する指導によって教師のストレスが生起するプロセスに、影響を与える要因を検討した結果、ADHD児の在籍それ自体が直接に教師ストレスになるわけではなく、ADHD児の在籍によって学級経営に関する困難が高まったことにより、教師ストレスが高まることを明らかにした。通常学級にADHD児が在籍している場合、その児童への支援だけを考えるのではなく、周囲の児童に配慮して学級経営を充実させることでストレスを軽減できると指摘している。

このような通常学級の特別支援教育の状況について、河村（2006）は、現代の子どもたちの特徴として、対人関係をうまく形成できない、集団生活のルールに従って学級生活や授業に参加できないという傾向をもっていることや、さらに、そういう子どもたちが30～40人集まった教室で学級集団を育成すること自体が非常に難しくなっていることを指摘している。この指摘は、学級経営の困難さの要因に、発達障害の児童生徒以外の、周囲の児童生徒の不応状態があることを示唆している。また、河村（2013）は、学級集団の発達が止まった学級の中に、特別支援が必要な児童に対する個別対応と、学級への全体対応の統合が不十分な事例が数多く見られたことから、個別対応と全体対応をどう統合していくのかというモデルが学校現場で整理されていないという問題があることを指摘している。つまり、通常学級における特別支援教育の難しさは、発達障害の可能性のある児童生徒の在籍が、教師の対応を介して間接的に周囲の児童生徒の満足感や充実感

に影響を及ぼしている可能性があり、学級がうまく機能しない状況に陥りやすいのは、周囲の児童生徒の満足感や充実感の低下に気づかず、それに配慮した対応がなされていないためだとも考えられるのである。

近年、発達障害の児童生徒への支援については、個別の支援だけでなく、学級全体を視野に入れた包括的な支援の必要性が強調されるようになってきており（村田・松崎，2010）、個別の支援に加えて、学級全体への支援も視野に入れた授業づくりや学級経営の実践が報告されている（佐藤・太田，2006）。曾山・堅田（2012）は、発達障害児4名が在籍する小学4年生の通常学級での支援を報告している。その支援は、ルール、リレーション、友達からの受容、教師支援という環境調整の視点から、学級全体を教育力のある親和的な集団に育てるための集団遊びと授業づくりからなるものである。支援の結果、学級全体の満足度が高まると同時に、発達障害児4名のうち2名が学級不満足群から学級満足群に変化した。この要因について、担任による日常的な配慮と工夫であると考察している。また、行動面の支援として、学級全体を対象に行ったクラスワイド・ソーシャルスキル・トレーニングや、Positive Behavior Support（PBS）、あるいはPositive Behavioral Interventions and Supports（以下、PBISと表記）などの行動理論に基づく研究も多い（小泉・若杉，2006；興津・関戸，2007；大久保・高橋・野呂，2011；佐田東・加藤，2013；関戸・田中，2010；関戸・安田，2011）。PBISとは、子どもの適切な行動の増加を目的とし、応用行動分析を実践上の主な基盤として、多層支援モデルによる支援を学校や学級などの集団全体でシステムとして行う取り組みである（Carr, Dunlap, Horner, Koegel, Turnbull, Sailor, Anderson, Albin, Koegel, & Fox, 2002；Horner, & Sugai, 2015）。これらの研究は、発達障害の児童生徒の問題行動の低減と適切な行動の増加をねらいとしてクラスワイドな支援を行った場合に、発達障害の児童生徒だけでなく、他の児童生徒にも問題行動の改善が認められたというものである。そして、クラスワイドな支援を基盤とした個別支援が、発達障害の児童生徒にも他の児童生徒に対しても適切な行動の増加をもたらすと結論づけている。

通常学級の特別支援教育における学級経営の困難さが発達障害の児童生徒と周囲の児童生徒との関係性にあることに着目し、個別支援と周囲の児童生徒への支援の両方に支援した結果、それが有効であったという知見は、上述のように多くの研究から明らかにされているが、両者がどのような関係性であるのか実証的に明らかにした研究は少ない。深沢・河村（2012）は、通常学級に在籍する特別支援対象児（発達障害児である可能性は高いが同義ではない、スクリーニング質問紙への担任の回答の結果、基準に該当した児童のことを指す）の学級適応感が低いことを明らかにしている。ここで、特別支援対象児だけでなく、周囲児（同じ学級に在籍する他児童 以下、「周囲児」と表記）の学級適応感に視点をあてて検討することにより、特別支援対象児と周囲児との関係性について部分的にはあるが探ることができると考える。

本研究では、周囲児の満足感や充実感を捉える概念として「学級適応感」を用いる。学級適応感について、河村・田上（1997a）および河村（1999）は学級満足度尺度から検討を行い、児童生徒が学級内で満足感や充実感をもち、意欲的に集団活動に参加するためには、学級の中で級友等からの受容や承認があること、級友から暴力や耐えられない悪ふざけを受けたり無視されたりする等の侵害行為がないことの2つの要素が有意に関連していることを指摘している。また、学校生活意欲尺度の下位尺度は、スクール・モラルと呼ばれ「学級での集団生活ないし級友との関係や学習活動への帰属度、満足度、依存度を要因とする児童の個人的、主観的な心理状態（松山・倉智，1969）」であり、児童の学級への適応の程度を示す指標となっている（河村・田上，1997b）。学級満足度尺度と学校生活意欲尺の両尺度間には有意な正の相関関係が認められており（河村・田上，1997a）、学級満足度尺度も学校生活意欲尺度も、ともに学級適応感を測定する指標として使用できると考える。ただし、学級満足度尺度は、学級での子どもの対人関係を測る尺度であり、学校生活意欲尺度は、子どもの意欲を測る尺度である（河村，2010）ため、測定しようとする内容は異なる。両尺度は、Q-U「楽しい学校生活を送るためのアンケート」

の中にバッテリー診断の尺度として構成され（河村，1998）、学級内の人間関係と学校生活に対する意欲の2側面から、学級適応感の測定ができるようになっていく。したがって、児童個人の状態をより詳細に把握するため、学級適応感の測定には学級満足度尺度と学校生活意欲尺度の2つを使用する。

本研究では、周囲児の学級適応感が特別支援対象児の在籍数とどのような関連が見られるかを検討することを目的とする。具体的には、特別支援対象児在籍数の違いによる周囲児の学級満足度尺度得点および学校生活意欲尺度得点の差について比較検討を行う。仮に特別支援対象児の在籍数と周囲児の学級適応感に関連が見られたならば、学級経営の視点として、個別対応だけではなく、特別支援対象児を取り巻く周囲児の学級適応感に配慮した全体対応の重要性を提言することができるのではないかと考える。

【方法】

調査対象

A県内の公立小学校23校、B県内の公立小学校1校、計24校127学級の4・5・6年生3,779名と担任する教師127名が調査対象であった。

測定用具

児童の学級適応感の測定には、信頼性と妥当性が確保されている標準化心理尺度「Q-U」（河村，1998）の中の学級満足度尺度および学校生活意欲尺度を用いた。

学級満足度尺度は、児童生徒の学級生活に対する満足感を測定する尺度で、下位尺度は承認（6項目）と被侵害（6項目）である。評定は、「1：全くそう思わない」から「4：とてもそう思う」までの4件法で、単純加算により得点を算出する。学校生活意欲尺度は、児童が学級生活のどの領域で意欲を感じているかを問うものであり、友達関係（3項目）、学習意欲（3項目）、学級の雰囲気（3項目）から構成されている。評定は、「1：全くそう思わない」から「4：とてもそう思う」までの4件法で、単純加算により得点を算出する。

また、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（以下、「特別支援対

象児」と表記)をスクリーニングするために、担任教師に対しては、文部科学省(2002)の「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実態調査」の質問項目を用い、回答を求めた。

調査手続き

調査時期は、200X年11月から12月であった。各校の校長に対して調査を依頼し、調査協力の承諾が得られた24校127学級に調査を実施した。各校依頼1ヶ月以内の実施を期限として回収した。調査用紙には本調査が学校の成績に関係がないこと、担任教師および友達に回答の内容が公開されないことがないことを明示した。さらに担任教師には、実施の手順・注意事項の記載された説明書の通り実施することを依頼し、児童の回答用紙は渡した封筒に入れてその場で密封してもらい、児童に余計な負担がかからないように配慮した。

また、担任教師への調査については、児童のいないところで回答することを依頼し、調査用紙には本調査が管理職にチェックされないこと、回答の個人的内容が公開されないことがないことを明示した。回答用紙は渡した封筒に入れてその場で密封してもらい、担任教師に余計な負担がかからないように配慮した。

【結果】

児童用質問紙は、配布した3,779票をすべて回収した。そのうち、調査時の欠席による無回答、または回答の不備(記入漏れ、複数回答、すべての項目に同じ回答がされていたもの)があったものは無効とした。学級満足度尺度および学校生活意欲尺度の有効回答数および有効回答率は、Table 1に示した。

有効回答3,687人(男子1,953人、女子1,734人)のうち、特別支援対象児としてスクリーニングされた172人を除外し、残りの3,515人を周囲児として分析した(Table 2)。

1. 学級満足度尺度における平均値の比較

まず、周囲児3,515人を所属する学級の特別支援対象児在籍数によって群分けした。自分が所属する学級に特別支援対象児が1人も在籍していない群を「0群」、1人在籍している群を「1群」、2人在籍している群を「2群」、3人以上在籍している群を「3以上群」とした。その結果、0群=766人、1群=1,475人、2群=848人、3以上群=426人であった。

次に、特別支援対象児の学級内在籍数によって群分

Table 1 学級満足度尺度および学校生活意欲尺度の有効回答数および有効回答率

a. 調査票配布数	3,779 (男子 2,011, 女子 1,768)
b. 欠席者	64
欠席者の内訳	病欠 49 (うち 8 は特別支援対象児) 不登校 15 (うち 3 は特別支援対象児)
c. 回答不備による除外	28 (うち 13 は特別支援対象児)
d. 有効回答数 (a-b-c)	3,687 (男子 1,953, 女子 1,734)
e. 有効回答率 (d ÷ a)	97.6%
f. 特別支援対象児童 (196名) の有効回答数と有効回答率	172 (87.8%)

Table 2 本研究調査と文部科学省(2012)調査の出現率比較

	人数	本研究の調査	文科省の調査
担任が知的発達に全般的な遅れがあると判断した児童数 (a)	65	1.7%	
スクリーニング基準を満たした児童数 (b)	131	3.5%	6.5%
学習面にのみ困難がある	39	1.0%	2.9%
行動面にのみ困難がある	36	1.0%	2.0%
学習面および行動面に困難がある	56	1.5%	1.6%
本研究で特別支援対象とした児童数 (a + b)	196	5.2%	

けた4群（以下、在籍数4群と表記）を独立変数、学級満足度尺度の2因子得点（承認得点、被侵害得点）を従属変数とする一要因分散分析を行った（Table 3）。その結果、承認得点においてのみ有意なF値が得られた。そこで、FisherのPLSD法による多重比較の検討を行った。その結果、承認得点は0群と1群、2群、3以上群の間に有意な差が認められ、0群よりも1群、2群、3以上群の方が、得点が低かった。また、1群、2群と3以上群の間に有意な差が認められ、1群、2群よりも3以上群の方が、得点が低かった（3以上群<2群、1群<0群）。

以上の結果から、特別支援対象児の学級内在籍数によって周囲児の学級適応感には差異があることが明らかとなった。

2. 学校生活意欲尺度における平均値の比較

在籍数4群を独立変数、周囲児の学校生活意欲尺度の各下位尺度得点（友達関係、学習意欲、学級の雰囲気）を従属変数とする一要因分散分析を行った（Table

4）。その結果、学習意欲得点では有意なF値は得られなかったが、友達関係得点、学級の雰囲気得点において、有意なF値が得られた。そこで、FisherのPLSD法による多重比較の検討を行った。その結果、友達関係得点では、0群と1群、2群、3以上群の間に有意な差が認められ、0群よりも1群、2群、3以上群の方が、得点が低かった（3以上群、2群、1群<0群）。学級の雰囲気得点では、0群と1群、2群、3以上群の間に有意な差が認められ、0群よりも1群、2群、3以上群の方が、得点が低かった。また、1群、2群と3以上群の間に有意な差が認められ、1群、2群よりも3以上群の方が、得点が低かった（3以上群<2群、1群<0群）。

以上の結果から、特別支援対象児の学級内在籍数によって周囲児の学級生活に対する意欲の領域に差異があることが示された。

1, 2の結果から、特別支援対象児の学級内在籍数によって周囲児の学級適応感には違いがあることが明らかとなった。

Table 3 特別支援対象児の学級内在籍数による周囲児の学級満足度尺度得点

	0群 (n=766)	1群 (n=1475)	2群 (n=848)	3以上群 (n=426)	F値	多重比較 (5%水準)
承認得点	19.05 (3.30)	18.36 (3.48)	18.34 (3.52)	17.90 (3.68)	11.66***	3以上群<2群, 1群<0群
被侵害得点	11.30 (4.23)	11.39 (4.25)	11.48 (4.18)	11.90 (4.41)	2.00n.s.	

() 内は標準偏差. *** $p<.001$.

Table 4 特別支援対象児の学級内在籍数による周囲児の学校生活意欲尺度得点

	0群 (n=766)	1群 (n=1475)	2群 (n=848)	3以上群 (n=426)	F値	多重比較 (5%水準)
友人関係得点	10.28 (1.48)	10.06 (1.59)	10.08 (1.59)	9.93 (1.57)	5.36**	3以上群, 2群, 1群<0群
学習意欲得点	9.69 (1.50)	9.59 (1.63)	9.59 (1.67)	9.52 (1.68)	1.14n.s.	
学級雰囲気得点	10.03 (1.58)	9.86 (1.71)	9.81 (1.82)	9.19 (1.91)	22.54***	3以上群<2群, 1群<0群

() 内は標準偏差. *** $p<.001$, ** $p<.01$.

【考察】

特別支援対象児の在籍数の違いによって、周囲児の学級適応感に差があることが明らかとなった。特別支援対象児が在籍しない学級と比較して、在籍する学級の周囲児の承認感および友達関係に関する意欲、学級の雰囲気に関する意欲は、低いものであった。

1. 学級満足度尺度についての考察

学級満足度尺度では、被侵害得点において有意差が認められず、承認得点のみに在籍数の違いによる有意差が認められた。つまり、周囲児らは、特別支援対象児が同じ学級に在籍しているからといって、いじめやかからかいを受けたり、孤立してしまったりするというのではないと考えられる。周囲児の満足度に大きく関連するのは承認感であり、学級に特別支援対象児が在籍することによって、教師や友人など周囲から認められていると感じる機会が少なくなるということが考えられるのである。

河村（2005）は、教師が個別対応することによって、全体の活動が中断されることが重なると、教師に対する不満が出るばかりでなく、個別支援を受けている児童へのマイナス感情を抱きがちになり、学級の雰囲気が徐々に悪化していくと指摘している。長澤・齊藤（2011）は、大学生を対象にした調査により、自己愛的甘え傾向と怒りの感情生起との関連を検討した結果、自己愛的甘え尺度（稲垣，2007）の下位尺度「配慮の要求」と、秦（1990）の作成した敵意的攻撃インベントリー（Hostile Aggression Inventory (HAI)）の下位尺度「敵意」との間に正の相関があることを見出している。「配慮の要求」は、「私の気持ちや願いを察して、もっと居心地をよくさせてほしいと思うことがある」「周りの人に対して、何も言わなくても、自分のしてほしいと願っていることを汲みとってほしいと思うことがある」「周りの人に対して、自分から言わなくても、もっと気持ちを察してほしいと思うことがある」などの項目で構成され、これらは周りの人に対して自分への配慮を期待、要求する項目である。「敵意」は、「私は、人から不公平な扱いをされたことがある」「私は、

友達や先生から嫌われていると思う」「私の周りには、いなくなった方がいいと思う人がいる」「私は、いつも損をしていると思う」などの項目で構成され、周囲の対応に対する怒りの感情を表した項目である。配慮の要求とは、自分が他者からの特別な配慮を受けることを当然のことと受け止め、それに値すると感じる傾向のことで（稲垣，2007）、このような配慮の要求傾向を有する者は、相手から向けられた不快事象に対し、怒りの感情を生起させるということを明らかにした。すなわち、自分が求める対応が不十分であった場合には、怒りの感情が生起するという研究結果から考えると、二次障害の原因となる特別支援対象児への否定的な関わりには、周囲児の承認感が低くなっていることが関連しているのではないかと推察することができる。

これらの先行研究の内容を踏まえ、具体的な場面で考えてみると例えば、学習場面で教師が特定の子どもの個別対応にあたっている間、「ちょっと待っていなさい」という形で、やるべき課題を与えないまま待たされている周囲児は徐々につまらなくなり欲求不満になったり、特別支援対象児のルール逸脱や自己中心的な態度に対して「大目に見る」教師の対応に「あの子だけひいきされている」と不満を募らせたり、という状況が考えられる。また、周囲児らが特別支援対象児を攻撃したために、教師から叱責されることによって、特別支援対象児や教師の双方への不満をもつことも考えられる。さらに、周囲児は、特別支援対象児に対して十分に配慮しているのに、特別支援対象児や教師から感謝の言葉が得られないことへの不満も考えられる。周囲児の承認感の低さには、いくつかの要因が考えられるが、教師の指導行動に関しては、あくまでも推察される一要因であり、今後の検討が必要である。

河村（2005）は、個別支援を受けている子どもが学級にいと、他の子どもたちの認められたいという欲求が強く刺激されることを指摘し、教師が一人ひとり子どもと個別に関わり、承認することの必要性を述べている。河村（2005）の指摘と本研究結果を考え合わせると、学級に特別支援対象児が在籍することによって教師は特別支援対象児に個別に関わらねばならず、学級内の周囲児への指導や声かけが手薄になって周囲

児の承認感を下げている可能性や、特別支援対象児と同じように手厚く関わってほしい、認められたいという周囲児の思いが満たされず承認感を下げている可能性等が考えられるのである。つまり、周囲児の承認感の低さには、直接、特別支援対象児の在籍が影響しているのではなく、個別対応に偏りすぎてしまいがちな教師の指導行動や周囲児の欲求不満に適切に対応できていない教師の指導行動が媒介しているものと推察される。

特別支援対象児の学級内在籍数との関連では、周囲児の承認得点において、在籍しない学級と在籍する学級で有意な差が認められた。また、在籍する学級のうち、1人在籍と2人在籍では有意な差は認められなかったが、3人以上の在籍になると、有意に周囲児の承認得点は低くなっていた。すなわち、在籍しない学級に比べて、在籍する学級では周囲児の承認感は低くなり、在籍数が3人以上になるとさらに承認感は低くなるという結果であった。1人在籍と2人在籍の間では、有意差こそ認められていないものの、平均値が在籍数の増加にともなって低くなっていることから、ここにも前述のような個別対応に偏りすぎてしまいがちな教師の指導行動や周囲児の欲求不満に適切に対応できていない教師の指導行動が影響しているのではないかと考えられる。つまり、個別対応の必要量が増加するほど、周囲児に対する対応は量的にも質的にも低下し、それが承認感の低さにつながっていると考えられるのである。

2. 学校生活意欲尺度についての考察

学校生活意欲尺度では、友達関係得点と学級の雰囲気得点で有意な差が認められた。友達関係得点は、その内容から、学級内に個人的なリレーションが形成されているのかを尋ねており、また学級の雰囲気得点は、リレーションの学級全体への広がりによって凝集性や斉一性が高まっているかを尋ねた質問項目である。スクール・モラルに影響を及ぼす要因として教師の指導行動・態度の認知があり（河村，2000），その中でも集団維持機能（M機能）が大きく影響していることを明らかにしている（河村・田上，1997b）。集団維

持機能（M機能）は、教師の受容的な態度とそこから生まれる児童とのパーソナルな人間関係を築くような行動や児童相互の関係を良好に導くなどの行動である（河村，1996）。また、河村（2001）は、構成的グループ・エンカウンターを導入した学級経営が児童間のリレーション形成を促進し、児童のスクール・モラルを向上させた可能性を示唆している。つまり、スクール・モラルの下位尺度である友達関係と学級の雰囲気において、特別支援対象児の在籍数が多い学級の方が周囲児の得点が低いという結果からは、特別支援対象児への関わりが増える一方で、周囲児への教師の受容的な関わりが不足している可能性や教師と児童間のリレーションおよび学級内の児童間のリレーション形成が進んでいない可能性が考えられる。

3. 提言と今後の課題

上記の考察を踏まえ、次のような対応の方針が提言できる。特別支援対象児が在籍する学級では、周囲児の承認感が低いという結果から、個別対応に偏重しすぎることなく学級全体への対応とのバランスをとる、周囲児に個別に声をかけるなど、周囲児の承認感の低下への対応を考慮した学級経営の方針が求められる。また、特別支援対象児が3人以上在籍の学級では、個別指導の必要量が増加し、他児童への対応がままならない状況も考えられることから、校内支援体制による複数の教員配置などの対応が必要である。さらに、友達関係や学級の雰囲気の意欲が低いことから、教師は特別支援対象児だけでなく、意識してすべての児童に受容的に関わり、教師とのリレーションを築くとともに、児童相互のリレーション形成を促す対応が必要である。近年、発達障害の子どもへの支援については、個別の支援に加えて、学級全体への支援も視野に入れた授業づくりや学級経営の実践が数多く報告されている（佐藤・太田，2006）が、その際にも、本研究で明らかにされた周囲児の承認感の低さ、友達関係や学級の雰囲気の意欲の低さに配慮した支援が必要であろう。

特別支援対象児が在籍しない学級と比較して、在籍する学級の周囲児の承認感および友達関係に関する意欲、学級の雰囲気に関する意欲は低いという結果につ

いて、教師の指導行動が媒介していると仮定して考察してきた。しかし、指導行動との関連や、「特別支援対象児・周囲児・教師」の三者の関係から学級で生起する状況については、筆者の経験と先行研究による知見から考えたことであって、あくまでも推察の域を出ない。特別支援対象児の在籍数と周囲児の学級適応感に、どのような教師の指導行動が関連しているのかについて実証的に明らかにする必要がある。今後の課題としたい。

【おわりに】

「特別支援対象児童の在籍数が増えるにしたがって、周囲児の学級適応が良好でない」という結果を示したことは、場合によっては差別的な提言と受け取られるかもしれないが、それは本研究の本意ではない。我々が目指そうとするインクルーシブ教育の実現、ひいては共生社会の実現には、困難なくつもの障壁が存在するということである。本研究で示したのは、数多くある障壁の一つであり、それを乗り越えるヒントだと考えている。

【引用文献】

- 渥美義賢 (2003). 通常の学級担任からみた特別支援教育 季刊特別支援教育, **11**, 58-61.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **4**, 4-16.
- 深沢和彦・河村茂雄 (2012). 小学校通常学級における特別支援対象児の学級適応の現状 学級経営心理学研究, **1** (1), 2-12.
- 秦一士 (1990). 敵意的攻撃インベントリーの作成 心理学研究, **61**, 227-234.
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). *School-wide PBIS: an example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance*. *Behavior Analysis in Practice*.
- 稲垣実果 (2007). 自己愛的甘え尺度の作成に関する研究 パーソナリティ研究, **16**, 13-24.
- 河村茂雄 (1996). 教師のPM式指導類型と勢力資源及び児童のスクール・モラルとの関係についての調査研究 カウンセリング研究, **29**, 187-196.
- 河村茂雄 (1998). 楽しい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック (小学校編) 図書文化
- 河村茂雄 (1999). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発 (1) 一学校生活満足度尺度 (中学生用) 一 カウンセリング研究, **32**, 274-282.
- 河村茂雄 (2000). 児童のスクール・モラルに影響を与える要因の分析 岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, **10**, 15-22.
- 河村茂雄 (2001). 構成的グループ・エンカウンターを導入した学級経営が学級の児童のスクール・モラルに与える効果の研究 カウンセリング研究, **34**, 153-159.
- 河村茂雄 (2005). ここがポイント 学級担任の特別支援教育—個別支援と一斉指導を一体化する学級経営— 図書文化
- 河村茂雄 (2006). Q-Uによる特別支援教育を充実させる学級経営 図書文化
- 河村茂雄 (2010). 日本の学級集団と学級経営 図書文化
- 河村茂雄 (2013). 教育的相互作用の高い学級集団の発達過程と教師の指導行動の関係の検討 学級経営心理学研究, **2** (1), 22-35.
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997a). いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究, **30**, 112-120.
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997b). 児童が認知する教師のPM式指導類型と児童のスクール・モラルとの関係についての考察 カウンセリング研究, **30**, 121-129.

- 小泉令三・若杉大輔 (2006). 多動傾向のある児童の社会的スキル教育—個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いて— 教育心理学研究, **54**, 546-557.
- 国立教育政策研究所学級経営研究会 (2000). 学級経営をめぐる問題の現状とその対応—関係者間の信頼と連携による魅力ある学校づくり—
- 興津富成・関戸英紀 (2007). 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援 特殊教育学研究, **44**, 315-325.
- 松山安雄・倉智佐一 (1969). 学級におけるスクール・モラルに関する研究第一報 大阪教育大学紀要, **18 (IV)**, 19-36.
- 宮木秀雄 (2011). 通常学級における ADHD 児の在籍が学級経営に関する困難および教師ストレスに及ぼす影響—コーディネーターからのサポート及びイラショナル・ビリーフに注目して— LD 研究, **20 (2)**, 194-206.
- 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実態調査
- 文部科学省 (2003). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)
- 文部科学省 (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」調査結果
- 村松雅子・荒木田美香子 (2004). 軽度発達障害をもつ児童・生徒の現状及び教師の求める支援 学校保健研究, **46 (5)**, 492-504.
- 村田朱音・松崎博文 (2010). 特別支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援 (3): 小学校における実践例の分析から 福島大学総合教育研究センター紀要, **8**, 65-72.
- 長澤里絵・齊藤勇 (2011). 怒りの感情生起と個人特性の関係についての実証的研究—否定感情表明と自己愛的甘えに焦点をあてて— 立正大学心理学研究年報, **2**, 61-71.
- 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 (2011). 通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援—児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討— 特殊教育学研究, **48 (5)**, 383-394.
- 佐田東彰・加藤哲文 (2013). 学級全体に対する支援が個人の問題行動の低減に及ぼす影響— School-Wide Positive Behavior Support の視点から— LD 研究, **22 (3)**, 267-278.
- 佐藤慎二・太田俊己 (2006). 特別支援教育と通常の学級経営・授業づくり 千葉大学教育実践研究, **13**, 11-18.
- 関戸英紀・田中基 (2010). 通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対する PBS (積極的行動支援) に基づいた支援—クラスワイドな支援から個別支援へ— 特殊教育学研究, **48 (2)**, 135-146.
- 関戸英紀・安田知枝子 (2011). 通常学級に在籍する 5名の授業参加に困難を示す児童に対する支援—クラスワイドな支援から個別支援へ— 特殊教育学研究, **49 (2)**, 145-156.
- 曾山和彦・堅田明義 (2012). 発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究—ルール、リレーション、友だちからの受容、教師支援の視点から— 特殊教育学研究, **50 (4)**, 373-382.

(2016年9月26日受稿, 2017年1月4日受理)

Study of the Classroom Adaptive Feeling of the Surrounding Children by the Difference in the Number of the Special Supports Children, in the Elementary School Normal Classroom.

Kazuhiko Fukasawa (Kushigata-kita Elementary School)

Shigeo Kawamura (Waseda University)

In this research, it was aimed to clarify whether there is a difference in the classroom adaptive feeling of other children (surrounding children) enrolled in the same class, depending on the number of children under special support education in the normal classroom of the elementary school. We investigated it for 4-6 graders students (3,779) of the elementary school. Then we got valid responses from 172 special supports children and 3,515 surrounding children. And we divided the surrounding children into a group that no one enrolled, a group that enrolled one person, a group that enrolled two persons, and a group that enrolled three or more persons, according to the number of special supports children in the same classroom. And we compared the classroom adaptive feeling of each group using the classroom satisfaction scale and the school morale scale. As a result of the analysis, there was a tendency that it decreased as “approval score” of the classroom satisfaction scale and “friendship score” and “class atmosphere score” of the school morale scale, increased as enrollment number increased. From these results, as the number of special support children increases, it is considered that the homeroom teacher must participate individually in special support children. We thought that the reduction of the teacher's involvement with the surrounding children could reduce the classroom adaptive feeling of the surrounding children.

Keywords : elementary school children, normal classroom, special supports children, classroom adaptive feeling, surrounding children