

【原 著】

通常学級に在籍する特別支援の必要な児童の学級生活満足感とスクールモラルの学級の雰囲気による差異の検討

武蔵 由佳* 河村 茂雄**

本研究は、通常学級に在籍する特別支援の必要な児童の学級生活満足感とスクールモラルについて、学級の雰囲気によって差異があるのか否かを検討することを目的とした。2013年6～7月に、公立小学校6校の児童2,087名（男子1,054名、女子1,033名）および学級担任（67名）に調査を行った。調査対象の学級および児童を、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍しない学級の非対象児（1タイプ）」、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の非対象児（2タイプ）」、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の対象児（3タイプ）」、そして、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍しない学級の非対象児（4タイプ）」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の非対象児（5タイプ）」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の対象児（6タイプ）」に分類し、学級満足度尺度の承認、被侵害、学校生活意欲尺度の友人関係、学習意欲に差異が見られるかを検討した。学級の雰囲気の高低が非対象児と対象児にかかわらず児童の学級満足度および友人関係形成意欲や学習意欲に関連していることが明らかになった。

キーワード：特別支援教育、小学校、学級満足度、学校生活意欲

【問題と目的】

平成19年（2007年）度に特別支援教育が本格実施された特別支援教育体制では、通常学級においても、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。特別な教育的ニーズ（Special Educational Needs; SEN）のある児童生徒とは、発達障害者支援法第2条第1項に規定されている自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他、これに類する脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものに該当する発達障害のある児童生徒、および医学的な診断はなされていないが、学級担任から見て同法で規定されているような発達障害と類似する状態像を示し、特別な教育的支援が必要であると判断される児童生徒である。

「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」の協力者会議（文部科学省、2012）では「学校に求める児童生徒への支援」として、「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要があるとし、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒が理解しやすいよう配慮した授業改善を行う等の対応を進めていくべきと考える」と提言している。発達障害を含む特別な教育的ニーズのある児童生徒への指導方法や支援は、特定の児童生徒に有効だけでなく、他の児童生徒にとっても、行動しやすくわかりやすいものであることも広く指摘され、特別支援教育の視点を生かし「できるだけ多くの児童生徒がわかりやすく行動しやすい活動や授業を実現する」ことを目指して展開される教育活動が「ユニバーサルデザイン」の授業や、学級経営といわれている。

このような中で、Sugai & Horner (2002) が提唱するSWPBS (School-Wide Positive Behavior Support) が注目される。SWPBSはクラスワイドな支援における

* 盛岡大学

** 早稲田大学 教育・総合科学学術院

問題行動の「階層的予防モデル」であり、第一次介入として学級の全児童生徒を支援し、それだけでは問題行動を示す可能性を払拭できないと考えられる場合に、第二次介入（専門的なグループ支援）、第三次介入（専門的な個別支援）へと順次支援を厚くしていくものである。第一次介入では、問題行動そのものではなく、その代替行動となりうる向社会的行動を学級の全児童生徒に共通する行動目標として設定し、支援を進めていくことによって、結果的に問題行動の生起を予防することも目指していくのである。学級の全児童生徒を対象とするために、標的行動を未獲得の児童生徒はそれを獲得することが可能となる。一方、すでに標的行動を獲得している児童生徒は、それを意識的に実行でき、また行動目標として明確化されているため、教師もそのことを強化しやすくなるのである（興津・関戸, 2007）。

SWPBSにおける「第一次的予防介入」に相当する学級全体の児童を対象とした行動支援に関する研究の成果は、我が国でも報告されている（大対・野田・横山・松見, 2005；大久保・高橋・野呂・井上, 2006；遠藤・大久保・五味・野口・高橋・竹井・高橋・野呂, 2008）。また、河村・武蔵（2017）は、通常学級における特別支援の必要な児童の学級生活満足感とスクールモラルの実態を非対象児と比較し、学級満足度尺度の“児童が学校生活において満足感や充実感を感じているか、自分の存在や行動をクラスメートや教師から承認されているか否か”に関連している「承認得点」が有意に低く、“不適応感やいじめ・冷やかしの被害の有無”と関連している「被侵害得点」は有意に高かったこと、さらに、児童が学校生活の代表的な領域に対する意欲や充実感などのスクールモラルを測定する尺度である「学校生活意欲尺度」の「友人関係」と「学習意欲」が有意に低かったことを指摘した。しかし、特別支援対象児は非対象児と比較して得点は低いものの、有意差が認められなかったのが「学級の雰囲気」の認知で、「学級の雰囲気」は担任教員の支援の有無だけではなく、児童同士の受容的、愛他的な関係性形成の度合いなどの影響が考えられ、担任教員や特別支援員からの直接的な支援がなくても、他の児童た

ちからの間接的な支援的関わりがプラスの影響を与える可能性があることを指摘している。

そこで本研究は、通常学級に在籍する特別支援の必要な児童の学級生活満足感とスクールモラルについて、学級の雰囲気によって差異があるのか否かを検討することを目的とした。

【方法】

調査時期 2013年6月から7月に調査を実施した。

調査対象 A県B市の全公立小学校6校の児童2,087名（男子1,054名、女子1,033名）、67学級（学級担任67名）を調査の対象とした。

測定用具 児童に2種類の質問紙による調査を行った。一つは学級満足度尺度（河村, 1999）を用いた。学級満足度尺度は標準化され市販されている心理テストで、児童が学校生活において満足感や充実感を感じているか、自分の存在や行動をクラスメートや教師から承認されているか否かに関連している「承認感」と、不適応感やいじめ・冷やかしの被害の有無と関連している「被侵害・不適応感」の2つの下位尺度から構成されている。それぞれの下位尺度は、4件法（4：とてもあてはまる～1：全くあてはまらない）の各6項目から構成され、各下位尺度の単純加算によって得点化される。

もう一つは、学校生活意欲尺度（School Morale Scale；SMS）（河村, 1999）を用いた。この尺度は児童が学校生活で抱くスクールモラルの代表的な領域から構成されており、各領域に対する意欲や充実感を測定する尺度である。測定する領域は、「友人関係」、「学習意欲」、「学級の雰囲気」の3領域であり、総点を用いて、学校生活に対する意欲を測定することが可能である。それぞれの下位尺度は、4件法（4：とてもあてはまる～1：全くあてはまらない）の尺度である。

学級担任に対しては、「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, 2012）への回答を求めた。

調査手続き A県B市の教育委員会と今回の調査の

契約を締結し、各学校の全校長に研究目的と調査の内容を説明し、全学校に対して依頼後2か月以内に調査の実施を求めた。調査用紙は本調査が学校の成績に関係がないこと、担任の教員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。さらに担任教員には、実施の手順・注意事項のプリントの通りに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、その場で密封してもらい、児童に余計な不安がかからないよう配慮した。

【結 果】

1. 調査対象者の概要

文部科学省(2012)の調査より、学級内に特別支援児童が在籍する学級(在籍学級)と在籍していない学級(非在籍学級)に分類した。結果、在籍学級は35学級、52.24%、非在籍学級は32学級、47.76%であった。よって、在籍している学級が在籍していない学級を上回っていることが明らかになった。さらに、在籍学級の非対象児と対象児、非在籍学級の非対象児に分類した(Table 1)。結果、特別支援対象児は5.56%の出現率であることが明らかになった。

2. 学級の雰囲気と児童の学級満足度およびスクールモラルの様相

学級満足度尺度の承認と被侵害、学校生活意欲尺度

の友人関係、学習意欲、学級の雰囲気の平均値と標準偏差、各得点の全国平均値(河村, 2014)をTable 2に示した。次に各学級の、学級の雰囲気得点の平均値を求め、その得点が全国平均値よりも高い場合をH群、低い場合をL群とし、学級の雰囲気の高低を分類した。児童については、非在籍学級の非対象児、在籍学級の非対象児と対象児の3群に分類した。以上の手続きで類型化されたのは、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍しない学級の非対象児(1タイプ)」、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の非対象児(2タイプ)」、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の対象児(3タイプ)」、そして、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍しない学級の非対象児(4タイプ)」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の非対象児(5タイプ)」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の対象児(6タイプ)」の6つのタイプの児童たちが抽出された。そして各タイプについて、所属する全児童の学級満足度尺度の承認と被侵害、学校生活意欲尺度の友人関係、学習意欲の各得点の平均値を算出した(Figure 1, 2, 3, 4)。さらに、6つのタイプで学級満足度尺度の承認と被侵害、学校生活意欲尺度の友人関係、学習意欲のタイプ差を検討するために、一要因分散分析およびTukey法による多重比較を行った(Table 3)。

Table 1 調査対象者の概要

	学級		児童	
	学級数	出現率	人数(名)	出現率(%)
非在籍学級	32学級	47.76%	非対象児 994	47.63
在籍学級	35学級	52.24%	非対象児 977	46.81
			対象児 116	5.56

Table 2 学級満足度尺度と学校生活意欲尺度の平均値と標準偏差

		平均値	標準偏差	全国平均値 (河村, 2014)
学級満足度尺度	承認	18.88	3.71	18.05
	被侵害	10.32	4.07	11.05
学校生活意欲尺度	友人関係	10.27	1.62	9.90
	学習意欲	9.82	1.77	9.50
	学級の雰囲気	10.19	1.77	9.70

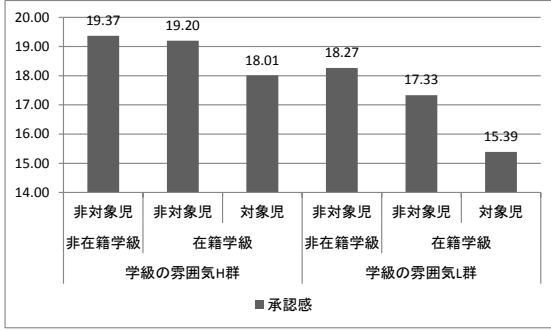


Figure 1 6つのタイプごとの児童の承認得点

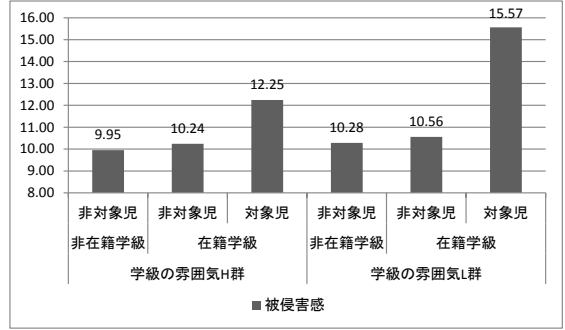


Figure 2 6つのタイプごとの児童の被侵害得点

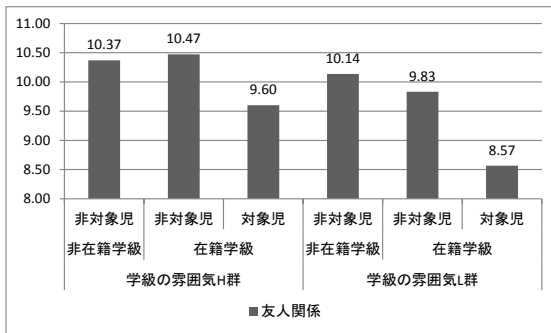


Figure 3 6つのタイプごとの児童の友人関係得点

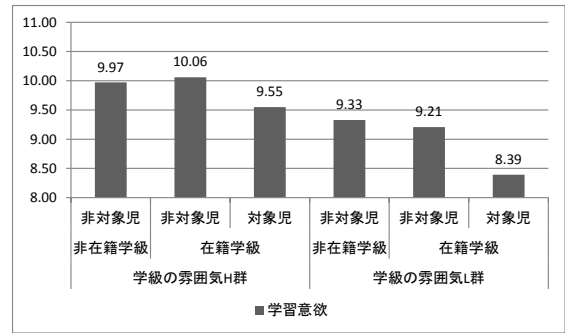


Figure 4 6つのタイプごとの児童の学習意欲得点

Table 3 学級の雰囲気HL群における6タイプの児童の学級満足度尺度の承認と被侵害, 学校生活意欲尺度の友人関係, 学習意欲

	学級の雰囲気H群			学級の雰囲気L群			F値	多重比較
	不在籍学級	在籍学級		不在籍学級	在籍学級			
	非対象児 (1タイプ) (n=784)	非対象児 (2タイプ) (n=756)	対象児 (3タイプ) (n=93)	非対象児 (4タイプ) (n=210)	非対象児 (5タイプ) (n=221)	対象児 (6タイプ) (n=23)		
承認感	19.37 (3.52)	19.20 (3.49)	18.01 (4.36)	18.27 (3.81)	17.33 (3.86)	15.39 (5.01)	18.43 ***	3, 4, 5 < 1, 2 6 < 1, 2, 3, 4
被侵害感	9.95 (3.93)	10.24 (3.99)	12.25 (4.84)	10.28 (3.81)	10.56 (4.03)	15.57 (5.39)	13.68 ***	1, 2, 4, 5 < 3, 6
友人関係	10.37 (1.58)	10.47 (1.48)	9.60 (2.12)	10.14 (1.63)	9.83 (1.57)	8.57 (2.64)	15.31 ***	3, 5, 6 < 1, 2 6 < 4, 5
学習意欲	9.97 (1.64)	10.06 (1.58)	9.55 (2.05)	9.33 (2.03)	9.21 (2.02)	8.39 (2.19)	16.49 ***	4, 5, 6 < 1, 2 6 < 3

() 内は標準偏差. *** $p < .001$.

結果、承認については、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍しない学級の非対象児(1タイプ)」、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の非対象児(2タイプ)」が「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の対象児(3タイプ)」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍しない学級の非対象児(4タイプ)」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の非対象児(5タイプ)」より得点が高く、かつ「学級の雰囲気H群で対象児が在籍しない学級の非対象児(1タイプ)」、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の非対象児(2タイプ)」、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の対象児(3タイプ)」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍しない学級の非対象児(4タイプ)」が「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の対象児(6タイプ)」より得点が高かった。よって、学級の雰囲気の高低が非対象児と対象児にかかわらず児童の承認感と関連していることが示唆された。

被侵害については、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の対象児(3タイプ)」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の対象児(6タイプ)」が「学級の雰囲気H群で対象児が在籍しない学級の非対象児(1タイプ)」、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の非対象児(2タイプ)」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍しない学級の非対象児(4タイプ)」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の非対象児(5タイプ)」より得点が高く、学級の雰囲気の高低にかかわらず児童本人の困難さが被侵害感の高さと関連していることが示唆された。

友人関係については、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍しない学級の非対象児(1タイプ)」、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の非対象児(2タイプ)」が「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の対象児(3タイプ)」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の非対象児(5タイプ)」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の対象児(6タイプ)」よりも得点が高く、かつ「学級の雰囲気L群で対象児が在籍しない学級の非対象児(4タイプ)」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の非対象児(5タイプ)」が「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する

学級の対象児(6タイプ)」よりも得点が高かった。さらに、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の対象児(3タイプ)」と「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の対象児(6タイプ)」には有意な差が認められなかったため、児童の友人関係には学級の雰囲気の高低と児童本人の困難さがともに関連していることが示唆された。その結果、学級の雰囲気の低い学級での対象児の友人関係のモラルはもっとも低いことが明らかになった。

学習意欲については、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍しない学級の非対象児(1タイプ)」、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の非対象児(2タイプ)」が「学級の雰囲気L群で対象児が在籍しない学級の非対象児(4タイプ)」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の非対象児(5タイプ)」、「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の対象児(6タイプ)」より得点が高く、かつ、「学級の雰囲気H群で対象児が在籍する学級の対象児(3タイプ)」が「学級の雰囲気L群で対象児が在籍する学級の対象児(6タイプ)」より得点が高いことが示され、児童の学習意欲は学級の雰囲気の高低が関連していることが示唆された。

【考 察】

結果から、特別支援対象の児童において、学級の雰囲気の高低と承認感や友人関係、学習意欲の高さと関連があることが明らかになった。学級の雰囲気を良好に保つことは特別支援児童の学校適応を促す上で重要であることが認められたといえる。

この結果は、大久保・高橋・野呂(2011)が指摘する、通常学級における支援には特定の個人を変容させるだけではなく、学級のルールやシステム、あるいは周囲の児童を含む「環境要因」を調整すること、つまり、通常学級における特別支援教育を充実させるためには、効果的な学級経営を行うことが基盤になる、ということをサポートするものである。また、河村・武蔵(2017)による、通常学級における特別支援の必要な児童の学級生活満足感とスクールモラルの実態を非

対象児とを比較した結果から、児童のかかわり合いの場である学級集団を受容性、愛他性の高い、親和的な雰囲気のある学級集団に育成することが主要な対応の一つになるとの指摘も支持するものである。さらに、Sugai & Horner (2002) が提唱する SWPBS の第一次介入として学級の全児童生徒を支援することは、発達障害を有する児童の問題行動の減少に効果があることが示唆されるが、一事例の研究が多い(佐田東・加藤, 2013) ことが危惧されており、本研究結果は、多くのサンプルでの量的研究でもそれが支持されたものといえる。学級生活全体を通して特別支援対象児の困難が想定される場面に対して、担任教員が個別支援を徹底して行うことは物理的にも限界があり、教員の目の届かない場面が生じてしまうことが考えられる。そのようなとき、児童同士の支え合う関係性や、受容的な学級集団の雰囲気が特別支援対象児の困難感を補ったり、さらに、受容されることで活動意欲を喚起することにつながるものと思われる。

ただし、特別支援対象児の被侵害感の高さは本人自身の問題が内包されていることが示唆されたので、クラスワイドな支援における問題行動の「階層的予防モデル」である SWPBS でも、第一次介入として学級の全児童生徒を支援し、それだけでは問題行動を示す可能性を払拭できないと考えられる場合に、第二次介入(専門的なグループ支援)、第三次介入(専門的な個別支援)へと順次支援を厚くしていく必要性が指摘されるように、やはり学校全体の組織的な対応は不可欠であると思われる。

通常学級に在籍する特別支援対象児の支援をより充実させるためには、①対象児の特性と所属する学級集団の状態に応じて、どのような第二次介入(専門的なグループ支援)、第三次介入(専門的な個別支援)が有効なのか、②特別支援対象児をも包み込むような雰囲気のない学級集団にはどのような特性があり、そのような学級集団をどのように育成していくのか、について明らかにしていくことが求められると思われる。

今後の課題としたい。

【引用文献】

- 遠藤佑一・大久保賢一・五味洋一・野口美幸・高橋尚美・竹井清香・高橋恵美・野呂文行(2008). 小学校の清掃場面における相互依存型集団随伴性の適用—学級規模介入の効果と社会的妥当性の検討—行動分析学研究, **22**, 17-30.
- 河村茂雄(1999). QUESTIONNAIRE — UTILITIES 図書文化社
- 河村茂雄(2014). HYPER-QUESTIONNAIRE — UTILITIES 図書文化社
- 河村茂雄・武蔵由佳(2017). 通常学級における特別支援の必要な児童の学級生活満足感の実態—非対象児との比較を通して— 学級経営心理学研究, **6**, 11-16.
- 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結果について 初等中等教育局特別支援教育課
- 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.
- 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**, 383-394.
- 大久保賢一・高橋奈千・野呂文行・井上雅彦(2006). 通常学級における宿題提出行動の増加を標的とした学級規模介入—相互依存型集団随伴性の効果の検討— 発達心理臨床研究, **12**, 103-111.
- 大対香奈子・野田 航・横山晃子・松見淳子(2005). 小学1年生児童に対する学習時の姿勢改善のための介入パッケージの効果—学級単位での行動的アプローチの応用— 行動分析学研究, **20**, 28-39.
- 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**, 267-278.

supports. *Child & Family Behavior Therapy*, **24**, 23-50.

Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-Wide positive behavior

(2016年10月24日受稿, 2016年12月10日受理)

Score Differences in Satisfaction with School Life and School Morale of Pupils with Special Needs in the Standard Classroom Mediated by Classroom Climate

Yuka Musashi (Morioka University)

Shigeo Kawamura (Waseda University)

Purpose of the study was to examine Satisfaction with School Life and School Morale of pupils with special needs who were members of standard classrooms. The survey was conducted in June – July of 2013 at 6 public elementary schools, to 2,087 pupils (male: 1,054, female: 1,033) and 67 classroom teachers. The classrooms and pupils were categorized into 6 groups by classroom climate (positive/high: H, negative/low: L) and existence of pupils with special needs in class. The 6 categories were: (1) non-target pupils (classroom climate H without target pupils), (2) non-target pupils (classroom climate H with target pupils), (3) target pupils (classroom climate H with target pupils), (4) non-target pupils (classroom climate L without target pupils), (5) non-target pupils (classroom climate L with target pupils), and (6) target pupils (classroom climate L with target pupils). Examination of Satisfaction with School Life and School Morale Scales results showed that classroom climate had effect on the pupils' classroom satisfaction and academic/social motivation among both target and non-target pupils.

Keywords : special needs education, elementary schools, classroom climate, Satisfaction with School Life, School Morale