

【原 著】

小学校通常学級における学級状態の違いが特別支援対象児の学級適応感に与える影響の検討
—特別支援対象児と非対象児の比較から—

深沢 和彦* 河村 茂雄**

本研究では、小学校通常学級において、学級状態の違いによって特別支援対象児の学級適応感に差異があるのかを、非対象児との比較を通して明らかにすることを目的とした。公立小学校に通う42校218学級の4～6年生4,908名を対象に調査をしたところ、特別支援教育の対象児299人と非対象児4,482人の有効回答が得られた。学級満足度尺度を用いて学級状態を類型化し、類型ごとの学級適応感について学校生活意欲（スクールモラル）尺度を用いて測定した。特別支援対象児と非対象児の学校生活意欲を比較検討した結果、類型ごとの学級適応感に違いが認められた。非対象児にとっては学級適応感が低い「管理型学級」が、特別支援対象児にとっては比較的高いという結果から、特別支援対象児の在籍する学級では、ルールやマナーの確立を優先する学級経営の方針が有効であると考えられた。

キーワード：小学生、通常学級、学級状態、特別支援対象児童、学級適応感

【問題と目的】

特別支援教育が本格実施された2007年から10年が経過した。その間に、特別支援教育をめぐる状況も大きく変化してきている。2014年1月、わが国は「障害者の権利に関する条約」に批准するに至り、障害者基本法改正、学校教育法施行令改正、障害者差別解消法成立と、条約の批准に向けて進めてきた特別支援教育に関する一連の法的整備が一応の完成をみた。文部科学省が行った2013年の調査において、小学校では、校内委員会の設置率が99.4%、実態把握の実施率が98.5%、特別支援コーディネーターの配置率が99.3%と高い数値を示し、全体として体制整備が進んでいることが報告されている（文部科学省，2014）。また、自治体による格差はあるものの、特別支援教育支援員やスクールカウンセラーの配置に向けた財政的措置もなされるようになってきている（文部科学省，2011；文部科学省，2012a）。

制度的な進展が認められる一方で、教室内での具体

的な支援に関しては必ずしも進展しているとは言えない状況がある。通常学級に6.5%（小学校児童だけでは7.7%）の割合で在籍している発達障害の可能性のある児童生徒のうち、38.6%の児童生徒は、支援がされていない可能性があることが指摘されている（文部科学省，2012b）。加えて、同調査結果について、学習面また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、それらの児童生徒を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（文部科学省，2016）と指摘されており、特別な教育的支援が必要な児童生徒の支援を考えると、個人への支援の充実を考えていくことと並行して学級集団についても考えていく必要性が示唆されている。

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とその成果が報告されている（例えば、佐藤・太田，2006、曾山・堅田，2012など）。ただし、特別支援対象児の学級適応の実態を実証的に明らかにした研究は

* 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

多くない。深沢・河村（2012）は、小学校通常学級に在籍する特別支援対象児の学級適応感が非対象児と比較して低いことを明らかにし、さらに、深沢・河村（2017a）は、特別支援対象児の在籍によって、学級内の他児童の学級満足感や学校生活に対する意欲が低くなることを明らかにしている。また、武蔵・河村（2017）は、特別支援対象児の学級満足感とスクールモラルが、所属する学級の雰囲気と関連があることを明らかにしている。学級を学級の雰囲気得点によって高い方からH群、M群、L群に群分けし、学級の雰囲気得点の高い学級に在籍している特別支援対象児は、学級の雰囲気得点の低い学級に在籍している特別支援対象児よりも学級満足度やスクールモラルが高いことを示した。これらの研究から、特別支援対象児の学級適応には学級集団からの影響が考えられ、学級集団の状態が良好な学級集団の中でこそ、学級適応が促される可能性があるが、学級集団の状態が良好でない学級集団の中では二次的な障害としての不適応を引き起こしやすいと考えられるのである。

本研究は、特別支援対象児の所属する学級集団を環境要因のひとつとして捉え、学級状態の違いが特別支援対象児の学級適応感に与える影響について検討する。すなわち、特別支援対象児の学級適応感の低さには、所属する学級集団の状態が影響を及ぼしているのではないかと考えられ、その関連について検討しようとするものである。武蔵・河村（2017）がスクールモラルの学級の雰囲気得点の高低によって学級タイプを分け、学級満足度を学級適応感の指標としたのに対して、本研究は学級満足度によって学級状態を類型化し、スクールモラルを学級適応感の指標としようとするところに違いがある。

学級集団の状態と所属児童の学級適応感との関連については、武蔵・河村（2015）による研究がある。児童の学級適応感を学級満足度尺度、学校生活意欲尺度、ソーシャルスキル尺度により測定し、類型化した学級状態の違いによる各尺度の得点差について検討した結果、学級状態の類型により、児童のスクールモラルやソーシャルスキルに差異がみられることを明らかにしている。しかし、学級集団の状態と特別支援対象児

の学級適応感の関連を検討したものはこれまでの研究には見当たらない。

本研究では、学級経営をする上での集団アセスメントの方法として広く学校現場で活用されている「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」（河村，1999）および「よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケートhyper-QU」（河村，2014）（以降、総称として「Q-U」と表記）の中の学級満足度尺度（河村，田上，1997）を用いて、学級状態の分類を行い、学級集団を類型化する。また、学級適応感の指標としてスクールモラルを用いる。そして学級集団の状態に注目して特別支援対象児と非対象児の学級適応感の違いがみられるのかを明らかにすることを目的とする。学級の状態と学級適応感との関連において、特別支援対象児と非対象児に異なる部分が見出せたのならば、その違いに配慮した教師の指導行動の在り方への示唆を得ることができると考えたためである。

以下に、検証する仮説を示す。この仮説を検証するために、本研究を進める。

（仮説）学級状態と学級適応感との関連において、特別支援対象児と非対象児では違いがみられるであろう。

【方法】

調査対象 A県内の公立小学校42校218学級の4・5・6年生4,908名（4年生1,618名，5年生1,737名，6年生1,553名）と各学級の担任教師218名が調査対象であった。

測定用具 児童には、信頼性と妥当性が確保されている標準化された心理尺度「Q-U（小学校高学年版）」（河村，1999）を用いた調査を行った。Q-Uは、学級満足度尺度と学校生活意欲尺度（School Morale Scale；SMS）の2つで構成されているバッテリーテストである。

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。また、この尺度は児

童個々の学級満足度の測定のみならず、学級に所属する全児童の尺度得点の分布状態から学級集団の状態を類型化できるものである。河村（1998）の指摘する学級集団の状態は、学級集団を学級内のルールの確立度とリレーションの確立度の2つの視点で捉えるものであり、学級内の児童の「被侵害」の得点の分布が学級内のルールの確立度と対応し、「承認感」の得点の分布が学級内のリレーションの確立度と対応している。ルールとリレーションが両方確立している「親和的でまとまりのある学級集団（親和型）」、リレーションの確立が弱い「かたさのある学級集団（かたさ型）」、ルールの確立が弱い「ゆるみのみられる学級集団（ゆるみ型）」、両方の確立度が弱い「荒れの兆しのみられる学級集団（荒れ始め型）」、両方が全く確立していない「崩壊した学級集団（崩壊型）」、ルールとリレーションの確立に方向性がない「拡散した学級集団（拡散型）」の6つに分類して捉えるものである。なお、同じ学級の児童は同じ類型に分類される。

学校生活意欲尺度は、児童が学級生活における領域ごとの意欲を測るものである。領域は、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を選定するために、学級担任に対して、特別支援対象児童のスクリーニングテスト（文部科学省、2012b）による調査を行った。

調査手続き 調査時期は、201X年から201X+4年にかけて、第一筆者が講師を務める研修会に参加した教師を通して、各校の校長に対してデータの提供を依頼し、協力の承諾が得られた42校からデータを受け取った。受け取ったデータは、「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」（河村、1999）および「よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート hyper-QU」（河村、2014）の中の学級満足度尺度の結果と特別支援対象児のスクリーニングテストである。学校名や個人名は削除し、出席番号のみを記したデータとすること、第一筆者が直接学校を訪問し、手渡しで受け

取ること、また、データ入力後は責任をもって廃棄すること、回収したデータは研究のみに用いること、データの内容は、他のデータとともに統計的に処理されるため学校や個人が特定されることは一切ないことを伝え、学校情報や個人情報データの流出に対する懸念に配慮した。

なお、実施時期は、学級集団の状態による影響を調査する目的であることから、学級がスタートしてからある程度の期間を経てからの時期が適当であると考え、10月から12月の間に実施したものを調査の対象とした。また、調査対象学級の重複を避けるため、クラス替えがなく担任教師も同一の、いわゆる「持ち上がり学級」については、最も新しい年度のデータを優先し、それ以前の学級データを削除した。さらに、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94名分は無効とした。

有効回答4,886人のうち、特別支援学級在籍の105名を除外し、通常学級在籍の特別支援対象児としてスクリーニングされた299人と、特別支援対象児を除いた残りの4,482人を非対象児として分析した。

【結果】

1. 学級状態類型の出現率について

学級満足度尺度をもとに、児童が所属する学級集団の状態を、河村（1998）の示す6つの類型に分類した（以降、学級状態類型と表記）。分類にあたっては、図書文化社のコンピュータ診断の結果が判明しているものはそれに従い、コンピュータ診断の結果が不明のものについては、第一筆者を含む博士課程に所属する現職教員3名の合議により学級状態類型を判断した。なお、この3名はQ-Uの分析と活用に関する講師を務め、学級経営のコンサルテーション活動を日常的に行っている。

分類の結果、親和型：60学級、ゆるみ型：53学級、崩壊型：2学級、かたさ型：24学級、荒れ始め型：43学級、拡散型：36学級であった。親和型の出現率が27.52%と最も高く、次いでゆるみ型24.31%、荒れ始

め型 19.72%, 拡散型 16.51%, かたさ型 11.00% と続き, 崩壊型は 0.92% であった。

直近の研究では, 武蔵・河村 (2015) が, 2013 年 6 月に B 県内の小学校 73 校の 4~6 年生 9,665 名, 361 学級を対象とした調査を行い, 本研究と同様に Q-U 中の学級満足度尺度による学級状態類型の出現率を明らかにしている。本研究と武蔵・河村 (2015) の出現率を比較したところ差異が認められた (Table 1)。

2. 学級状態類型ごとの非対象児の学校生活意欲尺度 3 因子得点

特別支援対象児と比較するため, 学級状態類型ごとに, 非対象児の学校生活意欲尺度 3 因子得点の平均値と標準偏差を求め, 学級状態類型を独立変数, 学校生活意欲尺度 3 因子を従属変数とする一元配置の分散分析を行った (Table 2)。なお, 学級状態類型の崩壊型は, 出現数が少ないため, 分析から除外した。以降, 崩壊型を除外した類型で分析を行うことにする。

結果, 有意な学級状態類型間の差が認められた (友達関係: $F(4,4427) = 67.45, p < .001$, 学習意欲 $F(4,4427) = 31.91, p < .001$, 学級の雰囲気: $F(4,4427) = 118.06, p < .001$) ので, Tukey 法による多重比較を行った。

友達関係得点では, 5% 水準で比較した結果を示すと, 親和型 > ゆるみ型 = かたさ型 > 荒れ始め型 = 拡散型 (これ以降, 多重比較の結果, 学級状態類型間に有意差がある場合は不等号 (>) を, 有意差がない場合は等号 (=) を用いて表す) であった。学習意欲得点では, 親和型 > ゆるみ型 > 荒れ始め型 = かたさ型 = 拡散型, また, 荒れ始め型 > 拡散型であった。学級の雰囲気得点では, 親和型 > ゆるみ型 > かたさ型 > 荒れ始め型 > 拡散型であった。

3. 所属学級の学級状態類型ごとの特別支援対象児の学校生活意欲尺度 3 因子得点

特別支援対象児の学級適応感と所属学級の学級状態類型との関連を検討するために, 所属学級の学級状態類型ごとに特別支援対象児の学校生活意欲尺度 3 因子得点の平均値と標準偏差を求め, 学級状態を独立変数, 学校生活意欲尺度 3 因子を従属変数とする一元配置の分散分析を行った (Table 3)。

結果, 有意な類型間の差が認められた (友達関係: $F(4,284) = 4.05, p < .01$, 学習意欲 $F(4,284) = 5.86, p < .001$, 学級の雰囲気: $F(4,284) = 5.96, p < .001$) ので, Tukey 法による多重比較を行った。

友達関係得点では, 5% 水準で比較した結果を示すと, 親和型 > 荒れ始め型 = ゆるみ型 = 拡散型, また, かたさ型 > ゆるみ型 = 拡散型であった。学習意欲得点では, 親和型 > ゆるみ型 = かたさ型 = 拡散型, また, 荒れ始め型 = ゆるみ型 > 拡散型であった。学級の雰囲気得点では, 親和型 > ゆるみ型 = 荒れ始め型 = 拡散型, また, かたさ型 > 拡散型であった。

4. 学級状態類型ごとの特別支援対象児と非対象児の学校生活意欲尺度 3 因子得点の比較

特別支援対象児と非対象児ともに, 学校生活意欲尺度 3 因子得点が所属する学級状態類型によって違うことは前項 2, 3 により明らかとなった。

次に, 各学級状態類型における学級適応感に特別支援対象の有無による差があるかを比較検討するために, 学級状態類型別に, 特別支援対象児群と非対象児群の平均値について t 検定を行い, 両群を比較した。結果, 親和型では, 友達関係, 学習意欲, 学級の雰囲気のいずれにおいても, 有意差が認められた (友達関係: $t=6.66, df=1192, p < .001$, 学習意欲: $t=2.09, df=1192, p < .001$, 学級の雰囲気: $t=4.08, df=1192, p < .001$)。これにより, 親和型では, 特別支援対象児より非対象児の方が, 友達関係, 学習意欲, 学級の雰囲気の得点が高いことが明らかとなった (Figure 1-3)。

ゆるみ型では, 友達関係, 学習意欲, 学級の雰囲気のいずれにおいても, 有意差が認められた (友達関係: $t=6.22, df=1289, p < .001$, 学習意欲: $t=4.80, df=1289, p < .001$, 学級の雰囲気: $t=5.34, df=1289, p < .001$)。これにより, ゆるみ型では, 特別支援対象児より非対象児の方が, 友達関係, 学習意欲, 学級の雰囲気の得点が高いことが明らかとなった (Figure 1-3)。

かたさ型では, 友達関係においては, 有意差は認められなかった ($t=1.21, df=356, n.s.$)。学習意欲においては, 有意差が認められた ($t=2.21, df=356, p < .05$)。学級の雰囲気においては, 有意差は認められなかった ($t=.566, df=356, n.s.$)。これにより, かたさ型では,

Table 1 学級状態類型の出現数と出現率および武蔵・河村（2015）の学級状態 6 類型の出現率との比較

	親和型	ゆるみ型	崩壊型	かたさ型	荒れ始め型	拡散型
本研究 (n = 218)	60 (27.52)	53 (24.31)	2 (0.92)	24 (11.00)	43 (19.72)	36 (16.51)
武蔵・河村 (n = 361)	152 (42.11)	46 (12.74)	4 (1.11)	48 (13.30)	92 (25.48)	19 (5.26)

上段：学級数，下段：出現率（％）

Table 2 学級状態類型ごとの非対象児の学校生活意欲尺度 3 因子の分散分析

	親和 (n=1108)	ゆるみ (n=1233)	かたさ (n=327)	荒れ始め (n=927)	拡散 (n=837)	F 値	多重比較 5%水準
友達関係	10.78 (1.26)	10.30 (1.48)	10.23 (1.56)	9.87 (1.80)	9.76 (1.71)	67.45 ***	親和>ゆるみ, かたさ>荒れ始め, 拡散
学習意欲	10.04 (1.48)	9.83 (1.53)	9.36 (1.63)	9.54 (1.74)	9.31 (1.78)	31.91 ***	親和>ゆるみ>荒れ始め, かたさ, 拡散; 荒れ始め>拡散
学級の 雰囲気	10.74 (1.39)	10.12 (1.59)	9.82 (2.03)	9.24 (1.85)	8.89 (1.60)	118.06 ***	親和>ゆるみ>かたさ>荒れ始め>拡散

() 内は標準偏差, ***: $p < .001$

Table 3 所属学級の学級状態類型ごとの特別支援対象児の学校生活意欲尺度 3 因子の分散分析

	親和 (n=86)	ゆるみ (n=58)	かたさ (n=31)	荒れ始め (n=72)	拡散 (n=42)	F 値	多重比較 5%水準
友達関係	9.80 (1.88)	9.05 (1.74)	9.87 (1.91)	9.11 (1.90)	8.64 (1.86)	4.05 **	親和>荒れ始め, ゆるみ, 拡散; かたさ>ゆるみ, 拡散
学習意欲	9.69 (1.85)	8.83 (1.86)	8.65 (2.48)	9.22 (1.99)	7.95 (2.23)	5.86 ***	親和>ゆるみ, かたさ, 拡散; 荒れ始め, ゆるみ>拡散
学級の 雰囲気	10.08 (2.03)	8.97 (2.14)	9.65 (2.03)	8.89 (2.21)	8.38 (2.39)	5.96 ***	親和>ゆるみ, 荒れ始め, 拡散; かたさ>拡散

() 内は標準偏差, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

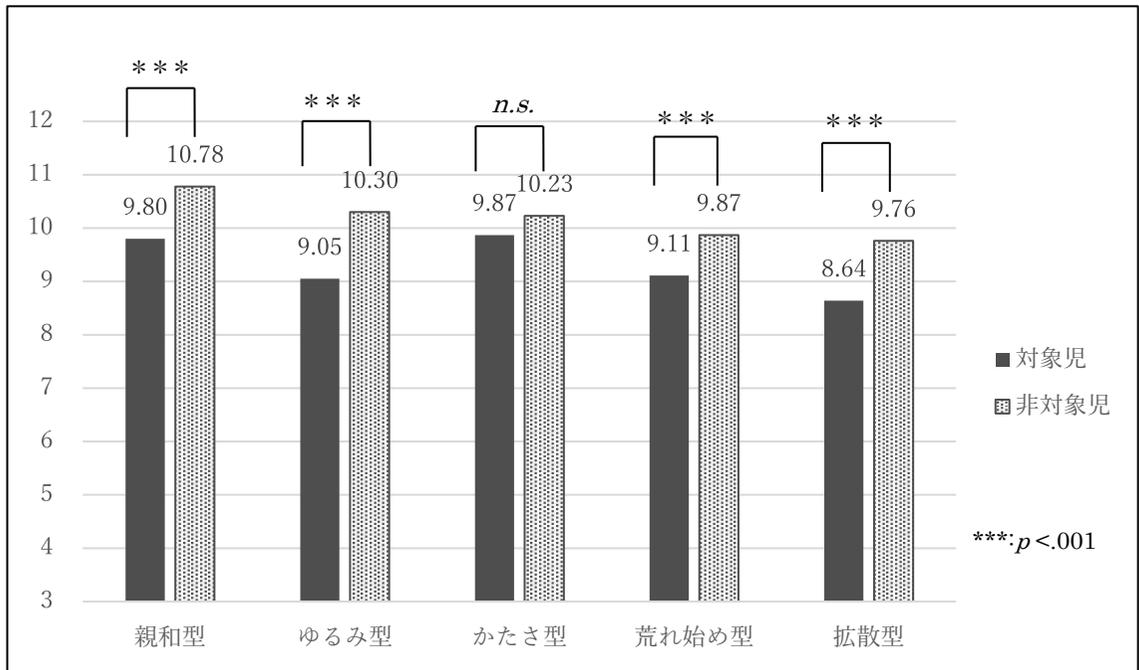


Figure 1 学級状態類型別の友達関係の得点

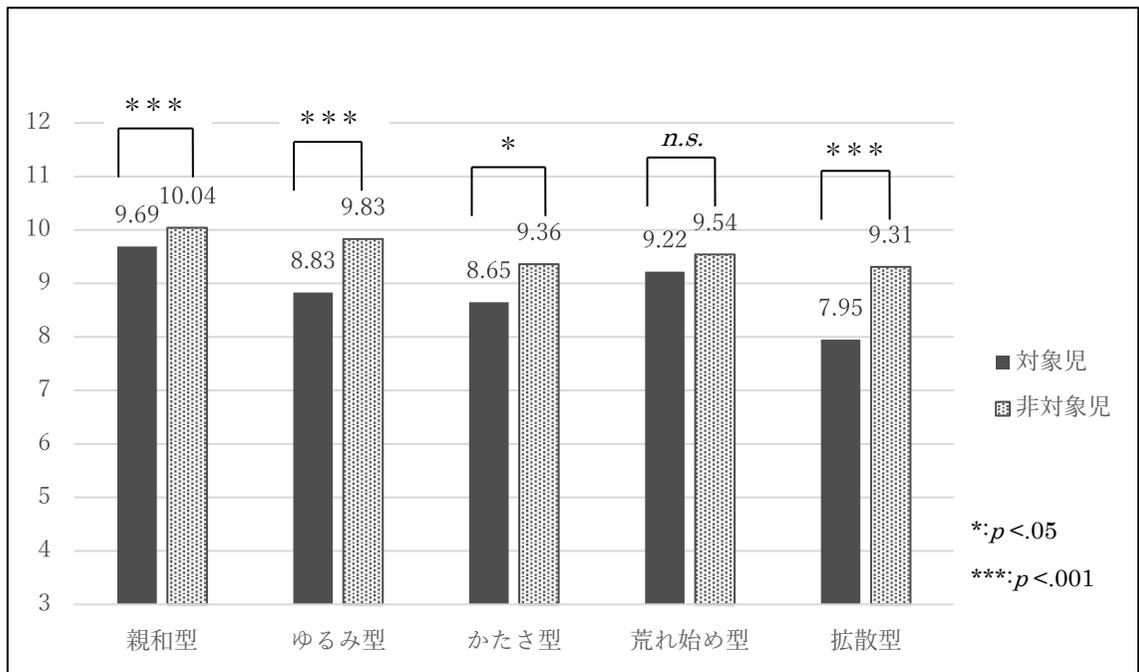


Figure 2 学級状態類型別の学習意欲の得点

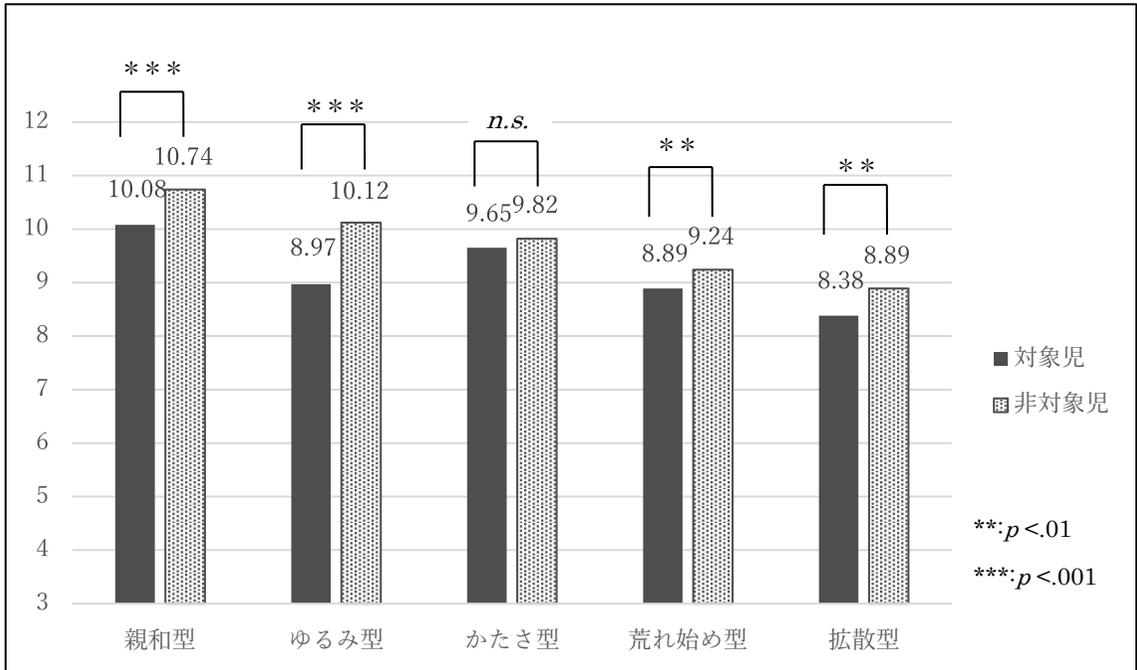


Figure 3 学級状態類型別の学級の雰囲気の得点

学習意欲得点については、特別支援対象児より非対象児の方が高いことが明らかとなった。また、友達関係得点と学級の雰囲気得点については、特別支援対象児と非対象児の間に差異は認められなかった (Figure 1-3)。

荒れ始め型では、友達関係においては、有意差が認められた ($t=3.41, df=997, p < .001$)。学習意欲においては、有意差は認められなかった ($t=1.45, df=997, n.s.$)。学級の雰囲気においては、有意差が認められた ($t=2.82, df=997, p < .01$)。これにより、荒れ始め型では、友達関係得点と学級の雰囲気得点については、特別支援対象児より非対象児の方が高いことが明らかとなった。また、学習意欲得点については、特別支援対象児と非対象児の間に差異は認められなかった (Figure 1-3)。

拡散型では、友達関係、学習意欲、学級の雰囲気のいずれにおいても、有意差が認められた (友達関係: $t=4.12, df=877, p < .001$, 学習意欲: $t=4.77, df=877, p < .001$, 学級の雰囲気: $t=2.88, df=877, p < .01$)。これにより、拡散型では、特別支援対象児より非対象

児の方が、友達関係、学習意欲、学級の雰囲気得点が高いことが明らかとなった (Figure 1-3)。

以上の結果から、学級状態類型ごとの学級適応感は、特別支援対象児と非対象児で差異が認められた。よって、仮説は検証された。

【考 察】

まず、学級状態類型の出現率について考察する。次に、学級状態の違いによる特別支援対象児の学級適応感について、非対象児と比較しながら考察する。

1. 学級状態類型の出現率について

学級状態 6 類型の出現率を求めた結果、親和型の出現率が最も高かった。学級状態類型の出現率については、河村 (2007) に示されている。ただし、そこでは学級状態類型を、親和型、かたさ型、ゆるみ型の 3 類型に分類している。3 類型の割合の合計が 100% で示されているため、親和型以外の類型をゆるみ型とかたさ型に分類したものと考えられる。よって、ゆるみ型とかたさ型については、本研究と比較はできないが、

親和型の出現率についてのみ取り上げればその比較も可能であると考えられる。河村（2007）によると、1998年の親和型の出現率は23.9%、2006年には29.9%であった。本研究の出現率は27.52%であったので、親和型に関しては、河村による1998年、2006年時の調査とほぼ同程度であった。

次いで、出現率が高かったのは、ゆるみ型であった。中学校では、かたさ型の出現率が高く、小学校では、ゆるみ型の出現率が高いことが指摘されている（河村、2007）。本研究でも、同様の傾向が認められ、小学校では、河村（2013）が述べているように、ゆるみ型への対応が中心になると考えられる。

学級状態類型を6つの類型に分けて出現率を示した武蔵・河村（2015）の研究がある。本研究と比較したところ、武蔵・河村（2015）と共通するのは、親和型の出現率が最も高いこと、崩壊型の出現率が最も低いこと、かたさ型の出現率が同程度であることの3つであった。その他の類型の出現に関しては共通するところは見出せなかった。出現率の違いには、武蔵・河村（2015）とは、分類の基準に違いがあることや、調査時期の違いやサンプル数の違いによる影響も考えられる。

河村（2010a）は、学級集団の成立には、子どもたちが育ち現実に居住している地域性の問題があることを指摘している。地域性とは、何県というようなマクロ的なものではなく、その学校が存在している地域、子どもたちが住んでいる地域を指しており、地域に生活共同体の要素が強く残っている地域、住民同士の関わりが相対的に強い地域が、好条件となると述べている。このことから調査対象地域の違いによる影響は大きいと考えられる。調査した地域にどの程度の生活共同体の要素が残っているのかを中心とした地域性の要因と学級状態との関連については、今後の研究の中でその要因を含め、検討していく必要がある。

2. 学級状態の違いによる特別支援対象児の学級適応感について

特別支援対象児の学級適応感について、学級状態類型間の差に注目して検討する。

(1) 友達関係のモラルについて

友達関係得点は、親和型に在籍する児童の得点が、荒れ始め型、ゆるみ型、拡散型に比べて高いことが、また、かたさ型に在籍する児童の得点が、ゆるみ型と拡散型に比べて高いことが明らかとなった。

親和型に在籍する特別支援対象児は、他類型と比べて良好な友達関係を築きやすいと考えられる。学級状態類型と学校生活意欲との関連について調査した武蔵・河村（2015）においても、親和型で友達関係のモラルが最も高い得点を示している。特別支援対象児を調査対象とした本研究でも親和型の優位性が示された。

注目したいのはかたさ型に在籍する特別支援対象児は親和型と同程度に友達関係のモラルが高いということである。かたさ型は、学級内に教師の価値観によるルールが設定されており、緊張した雰囲気がある学級（河村、2004）であり、学習指導と生活指導に教師の言動が偏り、知識や技能、基本的な生活態度をしつかりと身に付けさせようとする指導に児童生徒が息苦しさを感じる（河村、2012）ようになる。学級の活動に対する教師の影響は大きく、活動の手順、グループ編成や友達との関わり方に至るまで教師の指示や介入が頻繁に行われるため、児童らの活動の自由度は低くなると考えられる。この自由度が低く窮屈だと感じる人が多いかたさ型が、特別支援対象児にとっては、友達関係のモラルを高めていることになる。友達関係のモラルは、自分の周囲に親しく関わるができる友達がいるかどうかを測定したものである。かたさ型の「教師の価値観によるルール設定がしっかりとされている」という特徴が、ルールの逸脱が起こりにくく、友人間の侵害行為も少ないという状態を生み出し、特別支援対象児にとっては、わかりやすさや安心感につながっているのではないかと考えられる。

ゆるみ型は、一見、自由にのびのびとした雰囲気に見えるが、学級のルールが低下していて、授業中の私語や、子ども同士の小さな衝突がみられ始める（河村、2012）。楽しい雰囲気はあるものの自由度が高いため、特別支援対象児は、友達との関わりに対してどのように関わればよいかわからなかったり、うまくコミュニ

ケーションがとれなかったりして侵害感を覚えているのではないかと考えられる。すなわち、特別支援対象児は、ルールやマナーの確立の程度が高い親和型やかたさ型では、親しい友達関係を築きやすいが、ルールやマナーの確立の程度が低いゆるみ型、荒れ始め型、拡散型では、親しい友達関係を築きにくいと考えられる。

一方、学級成員の大多数を占める非対象児では、かたさ型は親和型よりも有意に低いという結果から、かたさ型に所属する非対象児は、友達関係を築きにくいと考えられる。特別支援対象児と非対象児の両方の学級適応を考慮すると親和型をつくるのが最適解である。しかし、初めから親和型である場合は少なく、親和型に至るまでの学級づくりをいかにしていくかが重要となる。その際の対応の方針として、ルール確立を重視する学級づくりの方針が有効であると考えられる。

よって支援に際しては、学級状態類型に注目し、特別支援対象児が在籍する学級がゆるみ型、荒れ始め型、拡散型であった場合には、特別支援対象児は友達関係が築きにくくなっている可能性が高いため、たとえ教師主導のルール設定であっても、活動の手順、グループ編成や友達との関わり方等を明示し、特別支援対象児の友達との関わりを支援する必要があるだろう。

(2) 学習意欲のモラルについて

学習意欲得点は、親和型に在籍する児童の得点が、ゆるみ型とかたさ型、拡散型に比べて高いこと、また荒れ始め型とゆるみ型に在籍する児童の得点が、拡散型に比べて高いこと明らかとなった。

親和型に在籍した場合に、特別支援対象児の学習意欲のモラルは最も高いことから、特別支援対象児の学習意欲を高めるための環境要因として有効なのは、親和型だと考えられる。武蔵・河村(2015)においても、親和型で学習意欲のモラルが最も高い得点を示している。特別支援対象児を調査対象とした本研究でも親和型の優位性が示された。

注目したいのは、荒れ始め型に在籍する特別支援対象児は、親和型と有意差がない程度に学習意欲のモラルが高いという結果である。学校生活における学習場面の大部分は授業であるから、学習意欲は授業によ

る影響を強く受けられる。かたさ型は、静かに授業は展開しているが、児童生徒は教師の指導に対して全くの受身で授業に主体的に取り組んでおらず、児童生徒同士の関わりも少なく、教師に管理されている雰囲気がある(河村, 2010b)。授業中の私語や手遊びは、教師や周囲の児童から厳しく注意され、正しい姿勢の維持が求められるため、特別支援対象児、特に多動傾向のある児童は辛さを感じる状況があると推察される。荒れ始め型は、学級生活満足群と学級生活不満足群でほとんどの児童が占められている状態の学級で、学級生活満足群から学級生活不満足群にかけて階層化がすすんでいる状況が考えられる(河村, 2004)。荒れ始め型では、他の学級状態類型と比べて、学級生活不満足群に属する特別支援対象児が有意に多くなる(深沢・河村, 2017b)ことから、荒れ始め型学級の授業では、特別支援対象児が多く含まれる複数の学級生活不満足群児童の非建設的な行動(私語、勝手な行動、妨害行動)が生起して授業の進行を妨げるため、ルールを徹底させることは難しく、非建設的な行動があったとしても放置せざるを得ない状況が推察される。Festinger(1954)は、個人にとって自分の能力がどのようなものであり、何ができ何ができないのかを知ることが重要であると考え、特に、物理的・客観的手段がないときに、他者との比較を通して自己評価を行うという社会的比較過程理論を提唱した。高田(2004)は、社会的比較は正確で妥当な自己評価を行うためだけでなく、自己をより好ましい存在として認識するために作用する場合もあると指摘している。社会的比較過程理論の中で、自分より劣った他者を比較対象とする下方比較理論(Wills, 1981; 1991)では、自己評価が脅かされるかもしれないとき、そのさらなる低下を防ぐために、自分よりも劣った、下方に位置する他者との比較を行うことで、主観的幸福感を得たり、間接的に自己評価を高めたりする。荒れ始め型では、特別支援対象児の多くは学級生活不満足群に属し、自己評価を低くしがちであるため、相互に下方比較を行って自己評価を高めようとしていることが考えられる。学習意欲のモラルを高めているというよりもむしろ、荒れ始め型では自己評価の低下が食い止められ、相対

的に学習意欲のモラールが高くなっているのではないだろうか。

すなわち、特別支援対象児は、緊張した雰囲気の中で指示されたことを指示通りにすることを求められるかたさ型では学習意欲のモラールが低いが、私語や手遊びや姿勢の崩れ、不規則な思いつきの発言がある程度は許容される自由度があり、自分と同じように自己評価を低くしている児童の割合が高い荒れ始め型では、学習意欲のモラールが高くなる可能性が考えられる。

一方、非対象児では、荒れ始め型は、親和型やゆるみ型よりも有意に低いという結果から、特別支援対象児にとっては有効な荒れ始め型も、非対象児には有効とならないと考えられる。また、かたさ型では、特別支援対象児も非対象児も学習意欲が低いことから、かたさ型は、学習意欲に関しては有効な環境要因とならないと考えられる。特別支援対象児と非対象児の両方を考慮すると親和型をつくるのが最適解である。しかし、初めから親和型である場合は少なく、親和型に至るまでの学級づくりをいかにしていくかが重要となる。荒れ始め型の学級状態が特別支援対象児の学習意欲を高めたという結果は、学習指導に柔軟性をもたせ、規律の許容範囲を広げるといった対応が特別支援対象児の学習意欲に有効に作用する可能性があることを示唆している。

よって支援に際しては、学級状態類型に注目し、特別支援対象児が在籍する学級がかたさ型であった場合には、特別支援対象児の学習意欲が低くなるということを考慮して支援を行う必要がある。授業中は、特別支援対象児の私語や手遊びの禁止や姿勢維持ばかり求めるのではなく、たとえ不規則であっても特別支援対象児の発想や発言を取り上げ、それを学級全体の学習に活かしていくような展開が必要であろう。

(3) 学級の雰囲気モラールについて

学級の雰囲気得点は、親和型に在籍する児童の得点が、ゆるみ型、荒れ始め型、拡散型に比べて高いこと、またかたさ型に在籍する児童の得点が、拡散型に比べて高いことが明らかとなった。

親和型に在籍した場合に、特別支援対象児の学級の雰囲気モラールが最も高いことから、特別支援対象

児が最も良好な学級の雰囲気だと感じるのは、親和型だと考えられる。武蔵・河村(2015)においても、親和型学級で学級の雰囲気モラールが最も高い得点を示している。特別支援対象児を調査対象とした本研究でも親和型の優位性が示された。

注目したいのは、かたさ型に在籍する特別支援対象児は、親和型と有意差がない程度に学級の雰囲気モラールが高いという点である。学級の雰囲気モラールは、リレーションの学級全体への広がりを測定している。理論上、かたさ型の学級全体のリレーションの確立の程度は低い(河村, 2010)はずであるが、かたさ型に在籍する特別支援対象児は、学級のまとまりや協力による楽しさを認知していることになる。これには、かたさ型に在籍する特別支援対象児の友達関係のモラールが高かったことと同じ要因が考えられる。

すなわち、自分から学級の活動にコミットすることが苦手な、あるいは周りの雰囲気が読めずに適切な関わりが困難な特別支援対象児にとって、かたさ型の「教師の価値観によるルールの設定がしっかりとされている」という特徴は、集団活動への参加のしやすさや関わることへの安心感につながっているのではないかと考えられる。

一方、学級成員の大多数を占める非対象児では、かたさ型は、親和型やゆるみ型よりも有意に低い。特別支援対象児には有効なかたさ型も、非対象児には有効とならないと考えられる。特別支援対象児と非対象児の両方を考慮すると親和型を目指していくことが最適解である。しかし、初めから親和型である場合は少なく、親和型に至るまでの学級づくりをいかにしていくかが重要となる。その際の対応の方針として、ルール確立を重視する学級づくりの方針が有効であると考えられる。

よって支援に際しては、学級状態類型に注目し、特別支援対象児が在籍する学級がゆるみ型、荒れ始め型、拡散型であった場合には、特別支援対象児は学級活動に参加しにくくなっている可能性が高いため、たとえ教師主導のルール設定であっても、活動の手順、グループ編成や友達との関わり方等を明示し、特別支援対象児の友達との関わりを支援する必要があるだろう。

また、学級活動に貢献できたことを児童相互に認め合う活動により、学級のまとまりや協力を感得させることができるものと思われる。

(1), (2), (3) により、特別支援対象児のスクー尔蒙ールは、所属する学級集団の状態によって違いが見られ、所属学級の学級状態類型を見極めて手立てを講じることの必要性が示された。

3. 学級状態類型ごとの非対象児と特別支援対象児の学級適応感の比較について

在籍する学級の状態に関して言えば、親和型であることが特別支援対象児の学級適応感を高める最も有効な環境要因となるが、次いで有効なのはかたさ型であった。一方、非対象児では親和型に次いで有効であったゆるみ型だが、特別支援対象児にとってはモラールを高めるのに有効な環境要因とはならなかった。

かたさ型では、特別支援対象児の学習意欲のモラールは低くなるというマイナスの側面もあるが、友達関係や学級の雰囲気は高くなる。このことから、「ルールの設定がしっかりとされている」というかたさ型の学級状態は、特別支援対象児のリレシヨンの確立や拡充に有効に働くことが考えられる。反対に、ゆるみ型にみられる、ルールやマナーの確立が曖昧な中で児童らの自己判断に従って行動することが求められるような学級状態は、特別支援対象児にとっては不安や混乱を招くのではないかと考えられる。不安や混乱は特別支援対象児の不適切な言動の表出へとつながり、その結果として周囲から注意叱責されるため、モラールを低くしてしまうのではないかと考えられる。

一方、特別支援対象児にとって比較的学級適応の良好なかたさ型は、学級成員の大部分を占める非対象児にとっては学級適応が良好ではないことを考慮しなければならない。特別支援対象児と非対象児の両方の学級適応に有効なのは、親和型である。かたさ型の学級状態は長期間継続するものではなく、親和型に至るまでの一時的なものとして捉えて対応していく必要があるだろう。つまり、「ルール設定がしっかりとされている」というかたさ型の良い側面も、その状態が継続することでマイナスの側面である緊張感やモラールの低下に

つながらないようにする必要がある。初期には、しっかりとルール設定の中で特別支援対象児にわかりやすさと安心感を与える学級づくりを目指しつつも、教師による強権的統制は徐々に緩め、ある程度の生活・学習態度の乱れは許容できる学級の雰囲気をつくり、特別支援対象児はもとより、学級児童一人一人が学級の中で活躍できるように教師の対応を変化させていくことが重要である。

本研究によって、特別支援対象児が在籍する学級を担当する教師の指導行動の在り方として、学級状態を的確にアセスメントし、特別支援対象児と非対象児の両方の学級適応を考慮した学級づくりをしていくことの必要性が示唆された。ただし、本研究では、特別支援対象児と一括りにして分析したが、ASD 傾向の強い児童と ADHD 傾向の強い児童では、友達との関わりや学習意欲などにおいて、学級集団という環境から受ける影響には差異があるものと推察される。障害傾向別の研究、学級観察による教育臨床的な研究、クラス替えを経た縦断的な研究などにより明らかにしていく必要があるだろう。今後の課題としたい。

【引用文献】

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- 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.
- 深沢和彦・河村茂雄 (2017a). 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 学級経営心理学研究, 6 (1), 1-10.
- 深沢和彦・河村茂雄 (2017b). 学級状態の違いによる特別支援対象児の学級適応感—学級状態 6 類型における学級満足度尺度 4 群の出現数の検討— 日本教育心理学会第 59 回総会教育心理学会発表論文集, 414.
- 河村茂雄 (1999). 楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U 図書文化
- 河村茂雄 (2004). 応研レポート NO.70 財団法人応

用教育研究所発行

- 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 (2007). データが語る① 図書文化
- 河村茂雄 (1998). たの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 (2010a). 日本の学級集団と学級経営 図書文化
- 河村茂雄 (2010b). 授業づくりのゼロ段階 図書文化
- 河村茂雄 (2012). 学級集団づくりのゼロ段階 図書文化
- 河村茂雄 (2014). よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート hyper-QU 図書文化
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997). 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, **36**, 121-128.
- 河村茂雄・武蔵由佳 (2013). ゆるみを突破!学級集団づくりエクササイズ 小学校 図書文化
- 河村茂雄・武蔵由佳 (2016). 小学校におけるアクティブラーニング型授業の実施に関する一考察—現状の学級集団の状態からの検討—. 教育カウンセリング研究, **7**, 1-9.
- 文部科学省 (2011). 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配付資料「特別支援教育支援員について」
- 文部科学省 (2012a). スクールカウンセラー等活用事業平成25年度予算額
- 文部科学省 (2012b). 「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
- 文部科学省 (2014). 初等中等教育分科会教育課程部会参考資料5「特別支援教育の現状と課題」
- 文部科学省 (2016). 初等中等教育局特別支援教育課平成27年度特別支援教育に関する調査の結果について
- 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.
- 武蔵由佳 (2013). 構成的グループ・エンカウンターによる心理教育的援助 風間書房
- 武蔵由佳・河村茂雄 (2015). 小学校における学級集団の状態像と児童の学級生活意欲およびソーシャルスキルとの関連 学級経営心理学研究, **4** (1), 29-37.
- 武蔵由佳・河村茂雄 (2017). 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 学級経営心理学研究, **6** (1), 19-25.
- 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.
- 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.
- 高田利武 (2004). 「日本人らしさ」の発達社会心理学—自己・社会的比較・文化— ナカニシヤ出版
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, **90**, 245-271.
- Wills, T. A. (1991). Similarity and self-esteem in downward comparison. In J. Suls & T. A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research* (51-74). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

(2017年5月30日受稿, 2017年9月25日受理)

Study on the influence of classroom situation difference on classroom adaptive feeling of special supports children, in elementary school normal classroom. : By comparison between special supports children and other children.

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 the special supports children, due to the difference in the classroom situation in the elementary school normal classroom by comparison between special supports children and other children. We investigated it for 4-6 graders students (4,908) of the 42 elementary schools (218classrooms). And we got valid responses from 299 special supports children and 4,482 other children. We classified the classroom situation using the classroom satisfaction scale. Then we measured the classroom adaptive feeling by type by using the school morale scale. As a result of comparing and examining school morale of special supports children and other children, we clarified that there is a difference in classroom adaptive feeling by type. “Administrative classroom” with a low classroom adaptive feeling of other children was a relatively high for special supports children. From the results, it was considered that classroom management giving priority to rules was considered effective for inclusive classroom.

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