

【原 著】

インクルーシブ教育への移行期と整備完了期における児童の学級適応感の比較

深沢 和彦* 河村 茂雄**

本研究は、児童の学級適応感について、インクルーシブ教育への移行期であった2005年のデータと整備が完了したとされる2017年のデータを比較検討し、インクルーシブ教育の進展を検証する材料の一つとして提供することを目的とした。研究の結果、児童の学級適応感は、2005年と比べ、全体として高くなっているものの、2017年調査においても、学級雰囲気の指標を除き、依然として対象児と周囲児の学級適応感には差が認められた。また、支援対象児を校内支援リストに掲載された発達障害傾向のある児童に拡大すると、60%強が満足群に属しておらず、さらにその半分の30%は、不満足群であった。つまり、児童の学級への満足度や学校生活に対する意欲・充実感については、12年後の2017年調査においても、インクルーシブ教育の理念と乖離する状況があることが明らかとなった。また、顕著に発達障害の症状がみられる児童だけでなく、グレーゾーン児の学級適応も含めて考えていく必要があることが示された。

キーワード：小学校、通常学級、インクルーシブ教育、学級適応感、グレーゾーン児童

【問題と目的】

特別支援教育の制度がスタートしてから10年余りの時間が経過した。文部科学省が行った2018年の調査において、小学校では、校内委員会の設置率が99.5%、実態把握の実施率が99.3%、特別支援教育コーディネーターの配置率が99.2%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, 2020)。しかし、インクルーシブ教育の進展を検証しようとするとき、重要なのは、児童の心理的実態であろう。

特別支援教育への移行期に児童の心理的実態を調査した研究がある。深沢(2006)は、特別支援教育の移行期である2005年に、学級への満足度やスクール・モラルの指標を用いて通常学級の児童の適応感を調査した研究を行い、その結果、特別支援対象児は、非対象児(以降、周囲児)に比べて学校生活における適応感が低いことを実証的に明らかにした。しかし、児

童の心理的実態に関して、10年余りの間にどのように変化したのかについて、これまでの研究の中では、明らかにされてこなかった。そこで、児童の学級適応感について、インクルーシブ教育への移行期であった2005年のデータと整備が完了したとされる2017年のデータを比較検討し、インクルーシブ教育の進展を検証する材料の一つとして提供することが本研究の目的である。

また、最近、「障害による困難がある」と校内委員会等により判断された児童に対しても、適切な指導や必要な支援を行う必要があると明記され、支援対象の拡大が図られた(文部科学省, 2017)。そこで、2017年調査では、対象を校内支援リストに掲載された発達障害傾向のある児童に拡大して検討し、これまで正式には支援対象とされていなかった児童の学級適応感の実態を明らかにすることも目的に加える。

【方 法】

1 調査時期

2005年調査は、2005年10月下旬～11月中旬に実

* 東京福祉大学

** 早稲田大学教育・総合科学学術院

施した。2017年調査は、2017年10月下旬～11月中旬に実施した。

2 調査対象

A県B市内の公立小学校4～6年生児童と担任教師を対象とした。

3 調査手続き

(1) 2005年調査

B市教育委員会および各校の校長から調査協力の承諾を得た公立小学校4～6年生児童2,049人が本調査に協力した。ただし、欠損値のあった32人分は分析から除外したため、分析対象は2,017人(4年生694人、5年生737人、6年生586人)であった。

(2) 2017年調査

2005年調査と同一校の4～6年生児童1,936人が本調査に協力した。ただし、欠損値のあった24人分は分析から除外したため、分析対象は1,912人(4年生691人、5年生701人、6年生520人)であった。なお、2005年調査、2017年調査ともに、6年生児童が他学年と比較して少ないのは、学校行事等の関係で調査の協力が得られなかった学校があったことによるものである。

4 質問紙構成

(1) 児童用質問紙

学級適応感の測定には、学級への適応感を自己認知により測定している尺度の使用が適切であると考え、信頼性と妥当性が確保されている標準化心理尺度「Q-U(小学校高学年用)」(河村, 1998)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。

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、承認得点を縦軸、被侵害得点を横軸として、それぞれの全国平均値を交点とした座標により、4つのカテゴリー(以降、学級満足度4群)に児童を分類することができる。学級満足度4群は、承認得点が高く被侵害得点が高い「満

足群」、承認得点が低く被侵害得点も低い「非承認群」、承認得点が高く被侵害得点も高い「侵害行為認知群」、承認得点が低く被侵害得点が高い「不満足群」、不満足群」の中にはより援助ニーズが高い「要支援群」のエリアが設定される。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。

(2) 教師用質問紙

①スクリーニング質問紙(文部科学省, 2002, 2012a)と特別支援対象となる児童に関する質問紙

担任教師には、学級内で発達障害の可能性がある児童に対し、文部科学省調査で使用したスクリーニング質問紙への回答を求めた。また、特別支援対象となる児童に関する質問紙として、スクリーニング質問紙によって特別支援対象になった児童に対する主な支援理由を回答してもらった。

②校内支援リスト

2017年調査では、学校長の許可を得て、学年・学級・出席番号と主な支援理由のみが記載された校内支援リストの提供を得ている。なお、校内支援リストへの記載は、医師の診断、スクリーニング基準によるものではなく、各校の校内委員会による「発達障害の傾向による困難がある」との判断によってなされている。

5 対象児の範囲

通常学級に在籍する児童のみとし、特別支援学級に在籍する児童については、対象に含めていない。2005年調査と2017年調査の比較研究においては、対象を統制するため、スクリーニング質問紙(文部科学省, 2002, 2012a)によって、スクリーニングの基準に達した児童を基準到達対象児として分析を行った。

2017年調査では、児童の出席番号と主な支援理由のみを記載した各校の校内支援リストの提出を得ている。校内支援リストには、基準到達対象児以外の児童で、校内委員会で支援が必要だとされた児童も記載され、支援の必要な理由には、読むことの困難、書くことの困難、不注意・多動・衝動性、こだわり、コミュ

ニケーションがとりにくい、などの発達障害の傾向が記載されている。校内支援リストに記載されているということは、すなわち、学校が症状を認知し、何らかの支援が必要であると判断した児童である。そこで、校内支援リストに記載された発達障害傾向のある児童（ちなみに校内支援リストに記載された発達障害傾向のある児童については全員のスクリーニング質問紙の回答を得ている）のうち、スクリーニング基準に満たない児童をグレーゾーンの対象児（以降、グレーゾーン児と表記）として、対象に加えて検討を行った。

坂爪（2012）が、発達障害の存在が疑われる「境界例」、あるいは発達障害の特徴を持つ「健常例」を指して、いわゆる「グレー・ゾーン」と称したように、グレーゾーンは、一般に「境界域」を表し、発達障害においては「健常-障害」の境界に位置するものとされる場合が多いが、本研究においては、文部科学省（2002, 2012a）のスクリーニング基準に達しないが発達障害の傾向により支援を必要としている児童をグレーゾーン児とした。対象児の範囲について、Figure 1 に示す。

6 倫理的配慮

各校の校長には文書と口頭で、保護者には文書で研究の説明を行い、調査実施の了承を得た。研究の説明においては、個人の秘密は守られること、研究以外の目的で使用されることはないこと、回答しない自由があること、成績や評価等には一切関係しないことを伝えた。また、教師用質問紙の回答に際しては、児童氏名ではなく出席番号で記入するよう求め、その場でそ

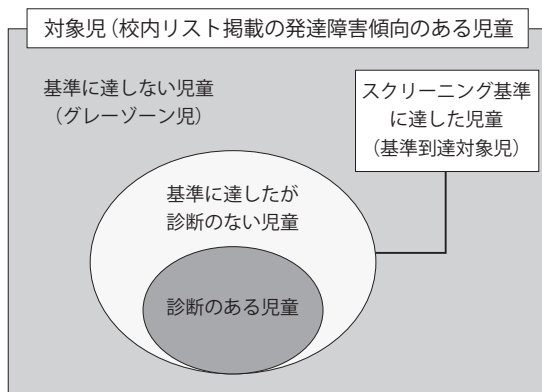


Figure 1 対象児の範囲

れぞれを別封筒に厳封してもらった。各校の代表者が回収し、本研究者の第一筆者に直接手渡す方法を取り、情報の漏洩に厳格な配慮をした。

7 統計解析

本研究の分析は、統計パッケージの SPSS 25.0 (IBM) を使用した。

【結果】

1 調査対象の学年別人数と基準到達対象児童数の出現率

基準到達対象児は、医師の診断ではないもののスクリーニング基準に達した発達障害の可能性のある児童である。2005年調査の人数は、学年別に、4年生 694人のうち基準到達対象児は 26人、5年生 737人のうち基準到達対象児は 27人、6年生 586人のうち基準

Table 1 調査実施時期×学年の分析対象人数クロス表

		学年			合計
		4年	5年	6年	
2005年調査	分析対象数	694 (26)	737 (27)	586 (21)	2017 (74)
	基準到達対象児出現率%	3.75	3.67	3.58	3.67
	学年比%	34.41 (35.14)	36.54 (36.49)	29.05 (28.38)	100 (100)
2017年調査	分析対象数	691 (28)	701 (29)	520 (24)	1912 (81)
	基準到達対象児出現率%	4.05	4.14	4.62	4.24
	学年比%	35.86 (28.40)	36.54 (32.10)	27.60 (39.51)	100 (100)

() は、基準到達対象児の人数とその学年比

到達対象児は21人で、合計2,017人のうち基準到達対象児は74人（出現率3.67%）であった。また、2017年調査の人数は、4年生691人のうち基準到達対象児は28人、5年生701人のうち基準到達対象児は29人、6年生520人のうち基準到達対象児は24人で、合計1,912人のうち基準到達対象児は81人（出現率4.24%）であった（Table 1）。

まず、調査人数の偏りがあるかどうかを確かめるため、全体人数と基準到達対象児の出現割合に分けて、それぞれ調査時期（2）×学年（3）のクロス表を作り、カイ2乗検定を行った。全体人数に有意な偏りは認められなかった（ $\chi^2 = 1.32, df = 2, p = .51$ ）。

次に、基準到達対象児の出現割合に調査時期による偏りがあるかどうかを確かめるために、学年別に調査時期（2）×基準到達対象児・周囲児（2）のクロス表を作り、カイ2乗検定を行った。4年生（ $\chi^2 = 0.09, df = 1, p = .76$ ）、5年生（ $\chi^2 = 0.23, df = 1, p = .63$ ）、6年生（ $\chi^2 = 0.82, df = 1, p = .37$ ）、全体（ $\chi^2 = 0.90, df = 1, p = .34$ ）のいずれにおいても、基準到達対象児の出現率に調査時期による有意な偏りは認められなかった。

以上から、2005年調査と2017年調査を比較して、調査時期による調査人数の偏りや基準到達対象児の出現率の偏りがなくなることが明らかになった。

2 児童の学級適応感における2005年調査と2017年調査の比較

2005年調査と2017年調査における児童の学級適応感を比較検討するために、学級適応感（学級満足度およびスクール・モラル）について、調査時期（2）×特別支援対象の有無（2）の2要因の分散分析を行った。分析の結果、学級適応感の指標のすべてにおいて、調査時期の主効果と特別支援対象の有無の主効果（ $p < .001$ ）が認められた。学級の雰囲気についてのみ、交互作用（ $p = .002$ ）が認められた（Table 2）。

学級の雰囲気については、交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行ったところ、2005年調査（ $F(1,2015) = 25.82, p < .001$ ）、2017年調査（ $F(1,1910) = 1.05, p = .31$ ）であり、2005年調査では周囲児が基準到達対象児より高かったが、2017年調査においては、有意差が認められなかった（Table 3, Figure 2）。また、学級の雰囲気以外の指標については、2005年調査、2017年調査ともに周囲児の方が基準到達対象児に比べ、有意に得点が高かった。

以上から、学級満足度の承認得点およびスクール・モラルのすべての得点（友達関係・学習意欲・学級の雰囲気）において、2017年調査の方が2005年調査と比較して有意に得点が高いことが、また、基準到達対象児は周囲児と比較して有意に得点が高いことが明

Table 2 調査時期2群と特別支援対象の有無2群の学級適応感得点の比較（2要因分散分析）

	2005年調査		2017年調査		F値		
	周囲児群 <i>n</i> =1943	基準到達対象児群 <i>n</i> =74	周囲児群 <i>n</i> =1831	基準到達対象児群 <i>n</i> =81	調査時期	対象有無	交互作用
承認	18.49 (3.60)	15.93 (4.55)	20.31 (3.45)	18.74 (4.08)	62.82 ***	49.96 ***	2.88 †
被侵害	11.35 (4.21)	14.04 (4.48)	8.70 (3.45)	10.17 (4.16)	105.04 ***	42.84 ***	3.67 †
友達関係	10.11 (1.61)	8.97 (1.92)	10.76 (1.48)	9.91 (2.07)	38.46 ***	59.69 ***	1.28 <i>n.s.</i>
学習意欲	9.56 (1.65)	8.72 (1.98)	10.08 (1.65)	9.54 (1.90)	24.67 ***	25.60 ***	1.19 <i>n.s.</i>
学級の雰囲気	9.91 (1.75)	8.84 (2.31)	10.73 (1.62)	10.54 (1.58)	82.19 ***	20.29 ***	9.98 **

（ ）内は標準偏差，***： $p < .001$ ，**： $p < .01$ ，†： $p < .1$

Table 3 調査時期 2 群と特別支援対象の有無 2 群の交互作用による学級の雰囲気との比較

	周囲児群	基準到達対象児群	F 値	単純主効果
2005 年調査	9.91(1.75)	8.84(2.31)	25.82***	周囲児 > 基準到達対象児
2017 年調査	10.73(1.62)	10.54(1.58)	1.05	n.s.

() 内は標準偏差, *** : $p < .001$

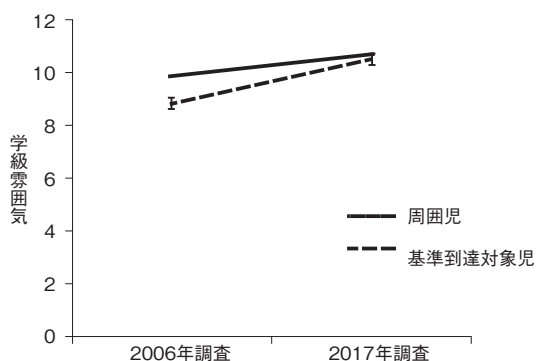


Figure 2 学級雰囲気得点の交互作用

らかになった。学級満足度の被侵害得点においては、2017 年調査の方が 2005 年調査と比較して有意に得点が低いことが、また、基準到達対象児は周囲児と比較して有意に得点が高いことが明らかになった。学級の雰囲気得点においては、2005 年調査では、基準到達対象児は周囲児に比べて低く、基準到達対象児と周囲児に差が認められたが、2017 年調査では両者に差は認められないことが明らかになった。

さらに、2005 年調査と 2017 年調査の学級満足度 4 群の出現率を比較するため、調査時期 (2) × 学級満足度 4 群 (4) のクロス表を作成し、カイ 2 乗検定を行った。なお、2005 年調査を実施した 2005 年から 2017 年調査を実施した 2017 年までの間に、承認得点、被侵害得点の全国平均値が変化（承認得点は 2 点の上昇、被侵害得点は 1 点の下降）しているため、2017 年の基準に合わせて学級満足度 4 群を決定した。その結果、児童全体 ($\chi^2 = 372.81, df = 3, p < .001$)、基準到達対象児 ($\chi^2 = 28.01, df = 3, p < .001$) で、いずれも有意な偏りが認められた (Table 4, Table 5)。児童全体では、満足群が 2005 年調査で少なく、2017 年調査で多かった。また、非承認群、侵害行為認知群、不満足群は 2005 年調査で多く、2017 年で少なかった。基準到達対象児だけで見ると、2005 年調査で満足群が少なく、2017 年調査で多かった。また 2005 年調査で、侵害行為認知群、不満足群が多く、2017 年で少なかった。非承認群は、有意な差は認められなかった。

以上から、児童全体においても、基準到達対象児に

Table 4 全児童の調査時期別の学級満足度 4 群の出現度数クロス表

	満足群	非承認群	侵害行為認知群	不満足群
2005 年調査	750(37.2)	370(18.3)	361(17.9)	536(26.6)
	-18.11 ▼	2.85 △	11.48 △	10.63 △
2017 年調査	1266(66.2)	283(14.8)	113(5.9)	250(13.1)
	18.11 △	-2.85 ▼	-11.48 ▼	-10.63 ▼

() 内は、行ごとの比率 %, 下段は調整された残差, △ : 有意に多い, ▼ : 有意に少ない

Table 5 基準到達対象児の調査時期別の学級満足度 4 群の出現度数クロス表

	満足群	非承認群	侵害行為認知群	不満足群
2005 年調査	8(10.8)	12(16.2)	15(20.3)	39(52.7)
	-4.50 ▼	-1.13	2.62 △	3.25 △
2017 年調査	35(43.2)	19(23.4)	5(6.2)	22(27.2)
	4.50 △	1.13	-2.62 ▼	-3.25 ▼

() 内は、行ごとの比率 %, 下段は調整された残差, △ : 有意に多い, ▼ : 有意に少ない

においても、満足群が増加し、不満足群が減少しており、児童の学級適応感が高くなっていることが明らかになった。

3 2017年調査における周囲児と基準到達対象児、グレーゾーン児の学級適応感の比較

2017年調査において校内支援リストに掲載された225人の対象児のうち、基準到達対象児は81人、グレーゾーン児は144人であった。周囲児と基準到達対象児にグレーゾーン児を加えた3群間に学級適応感の差異が見られるかどうかを検討するため、支援対象3群を独立変数に、学級適応感の指標である承認、被侵害、友達関係、学習意欲、学級の雰囲気各得点を従属変数にした一要因分散分析を行った。その結果、承認は $F(2,1909) = 53.05, p < .001$ 、被侵害は $F(2,1909) = 35.76, p < .001$ 、友達関係は $F(2,1909) = 43.69, p < .001$ 、学習意欲は $F(2,1909) = 32.52, p < .001$ 、学級の雰囲気は $F(2,1909) = 11.93, p < .001$ となり、

いずれの得点も有意な差が認められたため、Tukey法による多重比較を行った (Table 6)。承認と学習意欲については、周囲児 > 基準到達対象児 > グレーゾーン児 (以降、有意差がある場合には不等号で表す) の順に有意な群間差が認められた。学級の雰囲気については、周囲児 > グレーゾーン児のように有意差が認められたが、基準到達対象児はどちらの群との間にも有意な差は認められなかった。被侵害と友達関係については、周囲児 > 基準到達対象児・グレーゾーン児のように基準到達対象児と周囲児との間に有意差が認められたが、基準到達対象児とグレーゾーン児の間に有意差は認められなかった。

以上から、承認と学習意欲については、グレーゾーン児は基準到達対象児よりも低いことが明らかになった。

さらに、基準到達対象児とグレーゾーン児を合わせて対象児とし、周囲児と対象児の学級満足度4群の出

Table 6 周囲児、基準到達対象児、グレーゾーン児の学級適応感得点の比較

	周囲児群 <i>n</i> =1687	基準到達 対象児群 <i>n</i> =81	グレー ゾーン児群 <i>n</i> =144	<i>F</i> 値	多重比較
承認	20.53 (3.30)	18.74 (4.08)	17.69 (4.12)	53.05 ***	周囲児 > 基準到達対象児 > グレーゾーン児
被侵害	8.52 (3.30)	10.17 (4.16)	10.82 (4.45)	35.76 ***	周囲児 > 基準到達対象児・グレーゾーン児
友達関係	10.84 (1.41)	9.91 (2.07)	9.78 (1.96)	43.69 ***	周囲児 > 基準到達対象児・グレーゾーン児
学習意欲	10.17 (1.58)	9.54 (1.90)	9.09 (2.09)	32.52 ***	周囲児 > 基準到達対象児 > グレーゾーン児
学級の 雰囲気	10.78 (1.56)	10.54 (1.58)	10.11 (2.07)	11.93 ***	周囲児 > グレーゾーン児

() 内は標準偏差, *** : $p < .001$

Table 7 2017年調査の周囲児と対象児 (基準到達対象児 + グレーゾーン児) の学級満足度4群の出現度数クロス表

	満足群	非承認群	侵害行為認知群	不満足群
周囲児	1180 (69.9) 9.45 △	226 (13.4) -4.74 ▼	97 (5.8) -0.81	184 (10.9) -7.70 ▼
対象児	86 (38.2) -9.45 ▼	57 (25.3) 4.74 △	16 (7.1) 0.81	66 (29.4) 7.70 △

() 内は、行ごとの比率%, 下段は調整された残差, △: 有意に多い, ▼: 有意に少ない

現率を比較するため、支援対象の有無(2)×学級満足度4群(4)のクロス表を作成し、カイ2乗検定を行った。その結果、有意な偏り($\chi^2 = 101.46$, $df = 3$, $p < .001$)が認められた(Table 7)。周囲児は、満足群が多く、非承認群と不満足群が少なかった。また、対象児は、満足群が少なく、非承認群と不満足群が多かった。侵害行為認知群には有意な偏りは認められなかった。また、対象児の60%強が学級に満足しておらず、その半分の30%は、不満足群であった。

以上から、グレーゾーン児を含めた対象児、すなわち校内の特別支援対象児リストに記載されている児童は、周囲児と比較して、学級不適応感をもつ不満足群と認められていないと感じている非承認群の児童が多く、学級適応感が高い満足群の児童が少ないことが明らかになった。

【考察】

1 調査対象人数の学年別人数と診断を受けた基準到達対象児数の出現率

2005年調査と2017年調査を比較するための条件統制として、①2つの調査は同一校のデータであること、②2つの調査の対象児は、同一のスクリーニング基準(文部科学省, 2002, 2012a)に達した児童とすること、の2点を設定した。

基準到達対象児の出現率は、2005年調査では3.67%、2017年調査では4.24%であった。これは、発達障害の可能性のある児童が通常学級に在籍する割合として文部科学省が発表した6.3%(文部科学省, 2002)や6.5%(文部科学省, 2012a)とは異なり、本研究の出現率は文部科学省調査と比較して、少ない割合であった。河村(2010)は、学級崩壊の問題が大都市から始まったことを例に挙げ、児童生徒における偏在性と遍在性の問題は、日本全国に均一に広がっているわけではなく、地域差があると述べている。したがって、本研究は出現の少ない地域での調査であったと考えられる。

2005年調査と、2017年調査を比較すると、人数や割合の数値は増加していたが、両調査間での対象児の

出現率に有意差は認められなかった。これは、文部科学省の2002年調査(6.3%)と2012年調査(6.5%)の数値に大きな変化がなかったという結果と同様であると考えられる。さらに、学年ごとの出現率にも有意差は認められず、どの学年にも同じ程度の割合で発達障害の可能性のある児童が在籍していると考えられる。

2 児童の学級適応感における2005年調査と2017年調査の比較

児童の学級適応感について、インクルーシブ教育への移行期であった2005年と体制整備、法整備がほぼ整った整備完了期である2017年を比較した結果、周囲児、基準到達対象児ともに学級適応感が高まったことが明らかになった。まず、この結果について考察する。

本研究で学級適応感の指標とした学級満足度とスクール・モラルは、Q-U(河村, 1998)に用いられているものである。Q-Uの学校現場での利用は拡大しており、その実施状況は、全国の小中高あわせて、2008年には120万人(河村, 2008)、2012年には300万人(河村, 2012)、2014年には430万人(荻間澤, 2016)、2017年には530万人(日本図書文化協会, 2017)の児童生徒に実施しているとの記載が見られる。また、Q-Uは標準化された心理検査であるため、全国平均値が示されている。具体的には、Q-Uの中の学級満足度尺度の2因子得点(承認、被侵害)を縦軸、横軸にとり、それぞれの全国平均値を交点とした座標上に児童個々の得点が示される。小学校高学年版では、交点で示された全国平均値が、2005年時から2017年時の間に、承認で2点上昇、被侵害で1点下降している。このことから、全国的に見て児童の学級適応感は、高まってきていると考えられる。

本研究において調査を実施したA県B市は、2009年以降、市単位でQ-Uを導入し、児童の心理的実態をアセスメントしながら学級経営の充実に取り組んできた自治体である。調査の結果、児童全体および基準到達対象児の学級満足度4群の出現率において、2005年調査に比べて2017年調査は満足群児童(学級に自分の居場所があり意欲をもって学校生活を送っている児童)が増えていることが明らかとなった。つまり、

全国的に見ても児童の学級適応感は、高まってきており、その傾向が調査対象校においても同様の傾向として表れているものと推測される。

児童全体の学級適応感の高まりは、インクルーシブ教育の展開に影響を与えられ考えられる。通常学級のインクルーシブ教育を考えるとき、個別指導に加えて、個が置かれる環境としての学級集団を良好な状態にすることが、重要な支援であることは、これまでの研究（深沢・河村，2017；河村・武蔵，2017；武蔵・河村，2017；武蔵・河村，2019）により指摘されている。したがって、A県B市の調査から得られた結果は、この12年の間に児童の心理的実態に焦点をあてた学級経営の必要性が学校現場に広く認知され、学級経営の充実が図られたことにより、学級集団の状態が良好になるとともに基準到達対象児の学級適応感も高まったものと考えられる。すなわち、法的整備・体制整備の充実という要因にも増して、教師の学級経営が充実してきたという要因が大きいと考えられるのである。

次に、基準到達対象児と周囲児の学級適応感の差異について考察する。調査時期ごとに周囲児と基準到達対象児を比較したところ、2005年調査では、学級適応感のすべての指標において、対象児は周囲児より低かった。しかし、2017年調査では、承認、被侵害、友達関係、学習意欲については、2005年調査と同様に基準到達対象児が周囲児より低かったが、学級の雰囲気については、基準到達対象児と周囲児は同程度で差が認められなかった。武蔵・河村（2017）は基準到達対象児と周囲児を比較し、学級適応の指標の中で唯一、有意差が認められなかったのが学級の雰囲気であったことから、他の児童たちからの支援的な関わりの影響を指摘している。また、武蔵・河村（2019）は、学級内の児童同士の相互作用が高ければ、基準到達対象児と周囲児の学級適応感の差が小さくなることを明らかにしている。つまり、2017年の調査において、基準到達対象児と周囲児の学級の雰囲気には差異が認められなかったのは、他の児童との良好な相互作用が高まっていると考えられるのである。

上述したように、児童の学級適応感は移行期と比較して高くなっており、そこからインクルーシブ教育の

進展も考えられたが、同時に課題も見出された。2017年調査では、学級の雰囲気においては周囲児と基準到達対象児の間に差が認められなかったものの、それ以外の指標では、両者の間に有意な差が確認されている。つまり、周囲児と基準到達対象児の間の差に注目したとき、学級の雰囲気以外のすべての指標において、周囲児と基準到達対象児の学級適応感には依然として差があることが明らかになった。

文部科学省（2012b）は、インクルーシブ教育構築のための最も本質的な視点として「障害のある子どもも障害のない子どもも、それぞれの子どもが活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか」という点を挙げている。この点が、児童の学級への満足感、学校生活への意欲・充実感を指標とした学級適応感の測定によって検証された。すなわち、インクルーシブ教育の重要な視点である児童の学級への満足感、学校生活への意欲・充実感において、学級の雰囲気の認知以外はすべて、周囲児に比べて基準到達対象児が低いという結果は、インクルーシブ教育の進展に関して未だ課題があることを示唆したものと考えられる。

3 周囲児、基準到達対象児、グレーゾーン児の学級適応感の比較

2017年調査において、グレーゾーン児は、基準到達対象児の約1.8倍おり、むしろグレーゾーン児の方が多い。校内支援リストに挙げられる児童の増加については、必ずしも発達障害の児童が増えているというわけではなく、学校も含めて社会全体の発達障害に対する理解が進むことにより、これまで見過ごされてきた発達障害の多様性に対する視点を日本社会が受け入れられるようになったことも増加傾向の要因の一つではないかと考えられている（西田・高平，2018）。つまり、グレーゾーン児が多い理由の一つには、教師の発達障害に関する理解が進み、児童の支援ニーズを敏感に察知できる教師が増えた可能性が考えられるのである。

グレーゾーン児の数の増加に加えて、姫野（2018）は、発達障害症状の現れ方は体調などにより斑状で幅があること、診断がないために周囲の人から努力不足など

と誤解されることがあること、診断基準をすべて満たさないからといってグレーゾーンの人は症状が軽いとは限らないこと、を指摘している。そこで、グレーゾーン児を含めて分析をした結果、学級適応感のすべての指標において、得点は、周囲児、基準達成対象児、グレーゾーン児の順であり、承認と学習意欲においては、基準達成対象児はグレーゾーン児に比べて有意に高く、また、学級の雰囲気においては、基準達成対象児は周囲児と有意差がなかったのに対し、グレーゾーン児は周囲児との有意差が認められている。つまり、結果から、グレーゾーン児の方が基準達成対象児よりも学級適応感が低いことが示され、たとえ、スクリーニング基準に達していなくても、支援ニーズの高い児童であると考えられる。

2017年調査の基準到達対象児81人を調べてみると、69人(85.2%)に発達障害の医療診断があることがわかった。グレーゾーン児を含めると、発達障害傾向をもつ対象児は225人となり、そのうち診断のある児童が69人(30.7%)、診断のない児童が156人(69.3%)という比率となる。基準到達対象児と診断のある児童は高い割合で重複していることから、グレーゾーン児の学級適応感が低いという結果については、診断の有無が関連するのではないかと考えられた。

診断があることによるメリットとしては、教師の共通理解による対応がされやすい、個別の支援計画が作成されやすい、支援員加配などの条件整備が整いやすい、保護者との連携が築きやすい、他児への説明がしやすい、投薬治療が受けられる、等が考えられる。山本(2019)は、教師が診断を求める意味を以下の2点で考察している。①障害の診断は、教師の子どもへの理解や関わり方の共通した認識を導き、認識を教師間で共有することによって子どもへの不適切な対応が防げる。②障害の診断は、教師が自身のメンタルヘルスを守るために必要で、手に負えない、扱いにくい子どもの行動の理由を障害に求めなければ、教師が自分の教育力・指導力を問わなければならない、そこに自己防衛的な意識が働く。この2点は、裏を返せば、診断が得られない場合には、障害理解から生まれる教師の寛容な態度を失わせ、また、教師のメンタルヘルスに負

の影響を及ぼしながら、不適切な対応になる可能性を指摘している。また、高田(2019)は、障害の診断がない発達障害傾向児の場合、典型的ではない症状や問題行動を呈するため教師が理解しにくいだけでなく、周囲の教師からのサポートも得にくい面があるため、教師にとってその存在が大きなストレスになっている可能性があると考えしている。つまり、グレーゾーン児は、正しく理解されにくく、適切な対応がなされていない可能性が考えられ、それゆえに、グレーゾーン児の満足度や意欲が低くなっているのではないかと考えられるのである。

こうしたグレーゾーン児の扱いに関して、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン(文部科学省,2017)には、特別支援の対象は、診断を必要とせず、家庭状況も含めた教育的ニーズを踏まえ、各校の校内委員会等により判断された児童とする旨が明記された。そこで、グレーゾーン児も対象児に含めた分析を行った結果、対象児のうち60%強が満足群に属しておらず、さらに半分の30%は、不満足群であった。すなわち、支援の対象が拡大される中で、児童の学級適応感という視点からインクルーシブ教育の現状を捉えた場合、まだまだ不十分な実態があると考えられるのである。

4 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、児童の学級適応感は、移行期と比べ、全体として高くなっているものの、2017年調査においても、学級の雰囲気の認知を除き、依然として基準達成対象児と周囲児の学級適応感には差が認められた。また、対象を校内支援リストに掲載された発達障害傾向のある児童に拡大すると、60%強が満足群に属しておらず、そのうち半分の30%は、不満足群であった。つまり、児童の学級への満足度や学校生活に対する意欲・充実感については、12年後の調査においても、インクルーシブ教育の理念と乖離する状況があることが明らかとなった。また、顕著に発達障害の症状が見られる児童だけでなく、グレーゾーン児の学級適応も含めて考えていく必要があることが示された。

今後の課題として3点挙げられる。1点目は、同様の研究方法で継続的に研究を行うことにより、インク

ルーシブ教育の進展を長いスパンで捉えることである。2点目は、対象を校内支援リストに掲載された発達障害傾向のある児童に拡大して調査していくことである。3点目は、対象児を通常学級に含めたものの、インクルーシブ教育の理念とかけ離れた児童の心理的実態が明らかにされた今、対象児も周囲児も共に学校生活への満足感や充実感をもつことのできるインクルーシブ教育にふさわしい学級経営のあり方を模索することである。

【引用文献】

- 深沢和彦 (2006). 特別な支援の必要な子どもたちの学級生活の満足感 河村茂雄 (著) Q-Uによる特別支援教育を充実させる学級経営 図書文化社
- 深沢和彦・河村茂雄 (2017). 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— 学級経営心理学研究, 6, 111-123.
- 姫野 桂 (2018). 発達障害グレーゾーン 扶桑社
- 苅間澤勇人 (2016). 2015年度文化研究センター公開セミナー報告—学校生活の質の向上をはかる— 会津大学文化研究センター研究年報, 22, 3-17.
- 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) 図書文化社
- 河村茂雄 (2008). まえがき 河村茂雄・藤村一夫・浅川早苗 (編著) Q-U式学級づくり 小学校低学年 図書文化社, 2-3.
- 河村茂雄 (2010). 日本の学級集団と学級経営 図書文化社
- 河村茂雄 (2012). まえがき 河村茂雄 (監修) 集団の発達を促す学級経営 高等学校 図書文化社, 2-3.
- 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在籍状況と学級集団の状態との関連 教育カウンセリング研究, 8, 25-31.
- 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全国実態調査」調査結果 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361231.htm (2020年9月4日確認)
- 文部科学省 (2012a). 「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 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/materi-al/_icsFiles/afiedfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2020年9月4日確認)
- 文部科学省 (2012b). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2020年9月4日確認)
- 文部科学省 (2017). 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～ https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2017/10/13/1383809_1.pdf (2020年9月4日確認)
- 文部科学省 (2020). 平成30年度 特別支援教育に関する調査の結果について https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_tokubetu01-000003414-01.pdf (2020年9月4日確認)
- 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, 19-25.
- 武蔵由佳・河村茂雄 (2019). 通常学級における特別支援の必要な児童の支援のあり方の検討—学級集団の影響を考慮して— 教育カウンセリング研究, 9, 9-14.
- 西田麻野・高平小百合 (2018). 発達障害が疑われる学生の現状と課題—定型から非定型へのスペクトラム的視点の重要性— 玉川大学教育学部紀要, 18, 201-211.
- 坂爪一幸 (2012). 発達障害の増加と懸念される原因についての一考察—診断, 社会受容, あるいは胎

- 児環境の変化?— 早稲田教育評論, 26, 21-31.
- 高田 純 (2019). 発達障害傾向のある児童を担当する小学校教師の支援—障害種とメンタルヘルス関連要因— 学校改善研究紀要 2019, 1-5.
- 日本図書文化協会 (2017). Q-U 学習会 2017 名古屋会場参加申込書 <https://kokucheese.com/event/index/490350/> (2020 年 9 月 4 日確認)
- 山本智子 (2019). 学校現場において発達障害の「診断」がもたらすもの—教員, 保護者, 子どもの「診断」をめぐる多様な語りからその本質的意味を問う— 近畿大学教育論叢, 30, 1-24.
- (2020 年 9 月 10 日受稿, 2020 年 11 月 18 日受理)

Enhancement of Inclusive Education and Children's Adaptive State in the Classroom: Time 1 (Start of Implementation) – Time 2 (Full Implementation) Comparison

Kazuhiko Fukasawa (Tokyo University of Social Welfare)

Shigeo Kawamura (Waseda University)

The purpose of this study was to examine how much inclusive education developed over 12 years through comparing the 2005 (start of implementation) data of children's adaptive state and the 2017 (full implementation) data. The results showed that the adaptive state in the classroom group was significantly higher in 2017. On the other hand, the degree of adaptive state was lower for the marked group (listed as children with special needs) than the unmarked group, both in 2005 and 2017, except the classroom atmosphere subscale. Moreover, when children with developmental concerns (so recognized at school) were added to the marked group, a little over 60% of the group shared negative feelings toward the classroom group, and the half of them were classified in the unsatisfied group. Thus, the goal of inclusive education had not been achieved yet in terms of children's adaptive state and school morale. In addition, those in charge of inclusive education need to pay more attention to children in the gray zone as well as those with noticeable developmental concerns.

Keywords: elementary school, regular classroom, inclusive education, children's adaptive state in the classroom group, children in the gray zone

