Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-06-21

通常学級における個別支援を他児童はどのように捉えているのか―公正段階および親密度に着目して―

古村，真帆
赤木，和重

(Citation)
SNEジャーナル,25(1):83-101

(Issue Date)
2019

(Resource Type)
journal article

(Version)
Version of Record

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100478453

原　著

通常学級における個別支援を他児童はどのように捉えているのか
―公正段階および親密度に着目して―

古村 真帆
（神戸大学大学院人間発達環境学研究科）
赤木 和重
（神戸大学大学院人間発達環境学研究科）

本研究の目的は、通常学級において個別支援を他児童がどのように認識しているのか、公正観および親密度に着目して明らかにすることである。小学生65名に対して公正観測定課題及び仮想授業場面課題を実施した。その結果、公正観0段階の児童は他者への関心が少なく、自分自身の立場から物事を捉えやすいこと、公正観1段階の児童は、親密度が高いと低い場合に比べて無関心は少なくなるので、要支援児と他児童の関係性が深まるような支援が求められること、公正観2段階の児童は、相対的平等性の視点から要支援児や個別支援を捉えることができることが明らかにされた。しかし、一見、要支援児や個別支援を理解しているように見えても、あくまで他人事であり、表面的な理解に留まっている可能性も想定される。以上から、個別支援を進めるために、公正観の発達に応じた支援や要支援児との関係性を深めることの重要性が示唆された。

キーワード
個別支援　individualized support
親密度　intimacy
公正段階　justice

Ⅰ．はじめに

1．特別支援教育における個別支援の困難性

特別支援教育が制度化されて10年が経過し、様々な進展がみられる。その一つに通常学級に在籍する特別支援教育対象児（以下：要支援児）への個別支援の必要性が認識されるようになったことがあげられる。特別支援教育を進める上で、個別支援は欠かせないが、実際に個別支援を進めることは簡単ではない。例えば、教師である石垣（2011）は、計算が苦手な児童に電卓を使わせるという個別支援を行う中で、特別支援教育の対象ではない児童が「あいつだけずるい」のような不満を表すことや、隣のクラスの教師が「あの子だけ特別扱いして、示しがつかない」のような個別支援に対する理解の欠如などの「周りの目」を気にすることを指摘している。要支援児に対する適切な個別支援も、周囲に理解されないまま行うことは困難であることが分かる。

このように適切と思って行われる個別支援が、学級集団の中では「特別扱い」「ずるい」という現象として顕在化することがしばしばあり、克服が困難な場合がある。実際、要支援児にとっては必要不可欠なサポートであったとしても、一人だけ特別な配慮を受けているという点で、支援員の存在が周囲の児童にとって「ずるい」と映る場合がある（武井、2014）。学級内で個別支援を「ずるい」と思う児童がいると、要支援児にとって必要な個別支援であっても個別支援は進めにくくなる。適切な個別支援を進めるためには、他児童が抱く「ずるい」感情を実証的に明らかにし、個別支援を共感的に理解できるよう配慮を考える必要があるだろう。しかし、「ずるい」感情を実証的に検討することは意義があるといえるが、このような観点から行われた先行研究は見当たらない。「ずるい」感情そのものは、公正観に着目した研究によって明らかにされており、児童の「ずるい」感情を明らかにするための最も適切な概念の1つといえる。そのため、本研究においても公正観に着目し、個別支援への「ずるい」感情との関連を明らかにする。なお、本研究では、小学生を対象に検討を行う。その理由は、前述にあげたような個別支援をめぐるトラブルは小学校で多く報告されており（例：里中、2008）、さらに、西館・徳田・水野（2015）の小学校教員を対象とした研究では、いつ発達障害やその傾向のある児童について他児の理解を促す必要性を感じるかについて「発達障害児に対して教員が行った個別的配慮に不公平感を持つ児童が出てきた時」と回答した教員は60%いたと報告されている。このように、個別支援に「ずるい」感情を持つ児童がいることや、教員は要支援児への理解を促す対応を求められていることが分かる。そのため、小学生を対象として、より詳細に「ずるい」感情を検討し、共感的な理解を促す配慮を考える必要がある。

2．本研究1つ目の視点：公正観に着目

公正観とは，「社会的公正をめぐる人々の意識」と広く捉えられている（宮野、1997）。

公正観については比較的早い時期から認知構造が存在すると考えられており、Damon（1980）は公正観の発達段階を提唱している（**表1**）。Damonの公正観の発達段階は0～2段階の3段階に分けられており、0段階は欲求中心の段階、1段階は厳密な平等性を主張する絶対的平等性の段階、2段階は様々な人の立場を理解する相対的平等性の段階と示されている。

表1　Damonの公正観の発達段階（渡辺、1986を一部改編）

段階	概要	
0段階 欲求中心	0-A	行動を起こしたいという欲求から選択。理由は正当化しようという意図はなく、ただ欲求を主張することのみ。 （例：それを使いたいから使いたい）
	0-B	依然、欲求中心だが、外見的特徴や性等に基づいて理由付けをするようになる（例：女の子だからいちばんたくさん欲しい）。 目的は変わりやすく、自分に有利にする傾向がある。
1段階 絶対的平等性	1-A	厳密な平等性の概念からなる（例：みんな同じだけもらうべき）。平等は喧嘩や葛藤を避けるものとして考えられる。 一方向的で柔軟性に欠ける。
	1-B	行動の互恵的概念からなる。人は善・悪に関してお返しを受けるべきだと考える。メリットや功績の概念が現れるが、まだ一方的で柔軟性に欠ける。（例：今度分けてくれるなら、私も分ける）
2段階 相対的平等性	2-A	さまざまな人が存在しているが、人間的価値は等しいということが理解されている、ただ、選択理由は主張（競争）を避け、量的に妥協しようとする（例：努力した人には多く分けてあげる）
	2-B	互恵、平等、公平の真の意味を考える。さまざまな人の主張や状況の特殊性を理解する。したがって、場面により判断理由は変わる。基本的には誰もが当然分け前をもらうべきだという考え方。

Damonの公正観の発達段階は、他児童の個別支援の捉え方に示唆を与える。具体的には、公正観0段階の児童は欲求中心の段階であるため、この欲求思考により要支援児にのみ実施される個別支援を自分も受けたいと思い、「ずるい」感情をもつことが予測される。さらに公正観1段階は絶対的平等性の段階である。この平等思考により個別支援は認めにくく、他児童と同じように支援は平等に受けるべきと捉えるため「ずるい」感情を持つことが予測される。一方で公正観2段階になると相対的平等性の視点から、要支援児の困難さや個別支援が実施される意味を理解するため、「ずるい」感情ではなく、共感思考が強くなると考えられる。以上より、本研究では、公正観の発達を背景に、個別支援の捉え方には「ずるい」感情を示す欲求思考・平等思考の2種類と、共感的理解ができると考えられる共感思考の合計3種類を設定する。

3. 本研究2つ目の視点：親密度に着目

公正観の発達段階を明らかにする分配課題においては、公正観の発達に加えて親密度の影響も論じられている。他児童の個別支援の捉え方を考えるにあたり、親密度の影響も考えていく必要がある。まず、公正観と親密度に着目した研究を紹介する。Fehr、Bernhard & Rockenbach（2008）では、お菓子を自分と他者に分配する課題を実施している。その結果、配分する他者が同じ幼稚園や小学校の子どもであれば年齢とともに平等分配が増えたが、配分する他者が違う幼稚園や小学校の子どもの場合は平等分配が少なく、お菓子を全て自分の配分にする子どもが多かった。また、Moore（2009）の配分課題の研究では、分配相手に、(1) 同じクラスのよく遊ぶ友達、(2) 同じクラスだが一緒に遊ばない友達、(3) 違う学校の同い年の同性の架空の子どもの3条件を設定した。この結果「(1) よく遊ぶ友達」との間で平等分配をする割合が高いことが明らかになった。つまり、親密度が高いと、相手も自分と同様に配分されるべき存在と捉えており、平等分配をすることが多くなる。一方で親密度が低い場合には、自分には関係がない相手であるので、「どうでもいい」という無関心な気持ちが働き平等分配が少なくなったと考えられる。これらの知見から他児童の個別支援の捉え方を考えると、要支援児への親密度が低い場合、そもそも個別支援に意識が向きにくいと考えられる。「どうでもいい」という無関心な気持ちは要支援児のことを共感的理解しづらくし、要支援児を含めた学級集団作りを非常に困難にしていると考えられる。実際に、補助教員がクラスに入り、要支援児に対して個別に説明をする等、他児童とは別の指導体制をとったところ、支援を進める中でクラスの中に2つの制度が共存する結果となり、他児との心理的距離を必要以上に遠く感じさせてしまうものになったという報告がある（七木田、2007）。この実践からも、要支援児への親密度の高さは要支援児との関係性に影響を及ぼすことが示唆される。

このように公正観の発達及び親密度は個別支援を進める上で重要と考えられるが、実証的研究は見当たらない。しかし、これまで述べてきたように、児童期において要支援児以外の児童がどのように個別支援を捉えているのか、公正観の発達及び親密度という視点から明らかにすることは意義がある。

4. 本研究の目的及び仮説

本研究の目的は、他児童の公正観および要支援児との親密度によって要支援児が受ける個別支援の捉え方にどのような違いがあるのかを明らかにすることである。

本目的を実証的に検討するために、本研究では、仮想授業場面について、面接を行い直接児童に尋ねることとした。面接方法を採用した理由は2つある。1つは観察や質問紙のみからでは明らかにされにくい、児童の率直な気持ちを知るきっかけとなると考えたからである。2つは、低学年児童にも調査を行うので、彼らが質問の意味を理解しやすいような配慮（分かりやすい言葉での説明や言い換え等）ができると考えたからである。

仮説は次の通りである。公正観および親密度は個別支援の捉え方に影響する。具体的には、(1) 公正観が高次になると多様な理解ができるようになるので、個別支援についても相対的平等性の視点から捉え共感的理解ができる。(2) 親密度が低いと親密度が高い場合に比べて、個別支援への関心が低くなるため、「どうでもいい」と無関心に捉えやすくなる。**図1**に公正観の発達と他児童の個別支援の捉え方の関係【仮説（1)】、**図2**に親密度の高低と他児童の個別支援の捉え方の関係【仮説（2)】のモデル図を示す。

	公正観の発達		
	0段階（欲求中心）	1段階（絶対的平等性）	2段階（相対的平等性）
個別支援の捉え方	【欲求中心の視点から捉える】 例)「Aくんだけずるい。私も電卓を使いたい」	【絶対的平等性から捉える】 例)「みんなも電卓を使ってもいいようにしてほしい」	【相対的平等性の視点から捉える】 例)「Aくんは、計算が苦手だから電卓を使っているのかな」
	「ずるい」感情を持ちやすい。		「ずるい」感情は持ちにくい。

図1　公正観の発達と他児童の個別支援の捉え方の関係【仮説(1)】

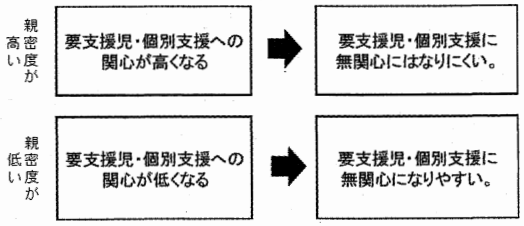


図2　親密度の高低と他児童の個別支援の捉え方の関係【仮説(2)】

Ⅱ．方　法

調査参加児

近畿地方の学童保育に在籍する男児28名（6歳7名、7歳7名、8歳4名、9歳5名、10歳5名）、女児37名（6歳8名、7歳3名、8歳11名、9歳8名、10歳6名、11歳1名）の計65名であった。なお、年齢は実年齢であり、例えば6歳は6歳0か月～6歳12か月を指す。この学童保育は第一著者が5年間に渡り継続的に児童と一緒に遊び、信頼関係が築かれていた。調査に際しては、児童館長に書面および口頭にて説明を行い、同意を得た。その後、調査を行う際、個々の児童に口頭にて説明を行い、同意を得てから実施した。また、児童については、不安を感じた場合は途中で中止してもよいことを伝えた。実際には、中止を要請した児童はいなかった。

材料

1. フェイスシート　学年、年齢を聞き取った。
2. 仮想授業場面課題

学級担任による要支援児への個別支援が生じている授業場面を仮想的に設定した。仮想授業場面を設定した理由は、現実の特定児童に対する調査ではなく、仮想の児童についての意識を調査することで、調査参加児の心理的負担を軽減し、答えやすくなるように配慮したためである。**図3**に仮想授業場面課題の男児版の例を示す。女児版はストーリーは男児版と同一であるが、要支援児は同性の架空のクラスメートとするため、登場人物は全て女児とした。

参加児の半数は親密度高群、残りの半数は親密度低群とした。親密度は児童に分かりやすいように、高群はいつも一緒に遊ぶクラスメート、低群はあまり一緒に遊ばないクラスメートとした。それぞれの群は後述の仮想授業場面のストーリーを読む前に、(1) 親密度高群は「みのるくんとあなたは好きな遊びが違います。一緒に遊んでもつまらないので、あまり一緒に遊ばないクラスメートです。ひろしくん・しげるくん・きよしくん・すすむくんとあなたは好きな遊びが一緒です。一緒に遊ぶととても楽しいので、いつも一緒に遊ぶ友達です。今回はいつも一緒に遊ぶひろしくんの話をします」のように教示し、ひろし・しげる・きよし・すすむの4人について尋ねた。(2) 親密度低群は、「みのるくんとあなたは好きな遊びが一緒です。一緒に遊ぶととても楽しいので、いつも一緒に遊ぶ友達です。ひろしくん・しげるくん・きよしくん・すすむくんとあなたは好きな遊びが違います。一緒に遊んでもつまらないので、あまり一緒に遊ばないクラスメートです。まずあまり一緒に遊ばないひろしくんの話をします」のように教示し、ひろし・しげる・きよし・すすむの4人について尋ねた。この後に、共通の仮想授業場面について紙芝居を用いて読み聞かせを行った。

仮想授業場面（例：計算場面「今みんなは難しい計算問題を解いています。ひろしくんは計算が苦手です。担任の先生はひろしくんに、算数の時間に電卓を使って計算してもよいと言います」)、を提示後に、「お話をきいてどう思いましたか。この中から1つ選んで下さい」と質問し、予め設定した項目から1つ選択してもらった。なお、4場面とも項目は①欲求思考②平等思考③共感思

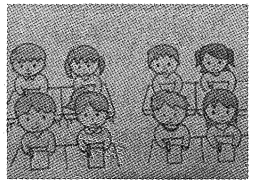
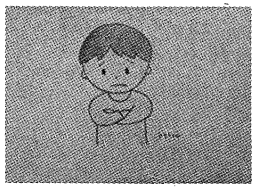
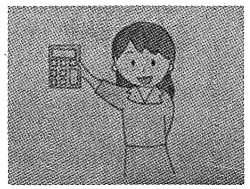
紙芝居			
話	今みんなは難しい計算問題を解いています。	ひろしくんは計算が苦手です。	担任の先生は，ひろしくんにだけ電卓を使ってもいいと言います。
項目	①　ひろしくんだけずるいな。ぼくも電卓を使いたいな。【欲求思考】 ②　ひろしくんだけずるいな。みんなも電卓を使ってもいいようにしてほしいな。【平等思考】 ③　ひろしくんは計算が苦手だから電卓を使っているのかな。ぼくは電卓がなくても頑張れるから気にならないよ。【共感思考】 ④　ひろしくんが電卓を使っていてもぼくには関係ないな。ずるいとも思わないよ。【無関心】		

図3　仮想授業場面男児版　計算場面（男児版）

考④無関心の4項目であった。（例：計算場面「①ひろしくんだけずるいな。ぼくも電卓を使いたいな。②ひろしくんだけずるいな。みんなも電卓を使ってもいいようにしてほしいな。③ひろしくんは計算が苦手だから電卓を使っているのかな。ぼくは電卓がなくても頑張れるから気にならないよ。④ひろしくんが電卓を使っていてもぼくには関係ないな。ずるいとも思わないよ。」）なお、項目の順序・仮想場面の提示順序についてはカウンターバランスを行った。

3. 公正観測定課題

公正観の発達段階を明らかにするために渡辺（1986）の例話を参考に作成した。公正観測定課題の提示は紙芝居を用いて読み聞かせを行った。公正観測定課題の話は「あきおくん、かずおくん、さとしくん、たけしくんはピクニックに来ています。お弁当を食べた後、絵を描くことになりました。あきおくんはいちばんたくさんの3枚の絵をかきました。かずおくんは遊んでさぼっていたので2枚しか描きませんでした。さとしくんは途中で頭が痛くなり1枚しか描けませんでした。たけしくんは2枚でしたが、一番上手に描いていました。そこへ散歩に来ていたおじさんが通りかかり、みんなの絵を欲しいと言いました。みんなはそのおじさんに絵を全部あげました。おじさんはとても喜んで、

絵の代わりに飴を8個くれました」であった。話を読み終えた後に「あなたはどのように分けますか。いちばんよいと思う分け方をしてください」と教示し、実際に参加児童に飴を配分させる。配分が終わったら「どうしてそのように分けたのですか」等、公正観の発達段階が明らかになるように適宜質問を加えた。

手続き

実施に関しては、1対1の面接形式で実施した。実施は、フェイスシートの聞き取り調査、仮想授業場面課題についての調査、公正観についての調査の順で行った。実施時には、テストとは違い正解や間違いはないので思った通りに答えてもらいたいこと、途中で嫌になったらやめてもよいことを説明した。実際に途中でやめた参加児はいなかった。

分析

仮想授業場面課題においては、4つの選択肢から1つを選ばせ、その答えに応じて、それぞれ欲求思考・平等思考・共感思考・無関心に分類した。公正観測定課題については、渡辺（1986）を参考に、不適切な事実や仮定を用いたものを0段階（例：分配理由は「飴食べたら頭痛くなるから1個」）、平等規範を用いたものを1段階（例：分配理由は「飴が8個あってちょうど4人で分けたら2個ずつになる」）、複数の人の主張を理解している回答を2段階（例：分配理由は「頭が痛いのは自分のせいではない」）に分類した。

Ⅲ．結　果

1. 公正観測定課題の統計量

図4は公正観の発達段階の割合を示したものである。6歳頃では0段階と1段階がほとんど同数であるが、7歳では1段階が最も多くなった。8歳では1段階が半数を超えるが、2段階も増えてくる。9歳を超えると2段階が半数を超えることが分かった。

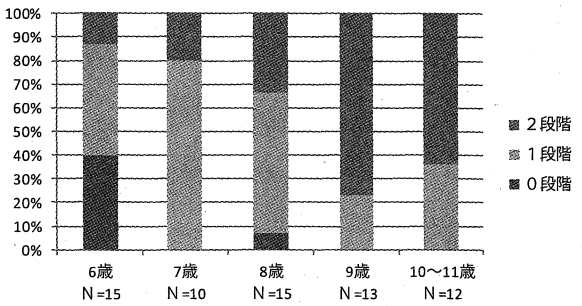


図4　各年齢における公正観の発達段階の割合

2. 公正観および親密度が仮想授業場面課題に及ぼす影響についての分析

表2は仮想授業場面と公正観および親密度について示したものである。仮想授業場面課題の各項目（欲求思考・平等思考・共感思考・無関心）それぞれについて、公正観（3群：0段階・1段階・2段階）×親密度（2群：高群・低群）の6群について、逆正弦変換法による分析を行った。分析結果については**表3**に示す。

表2　公正観および親密度が仮想授業場面課題に及ぼす影響

	公正観	0段階		1段階		2段階	
	親密度	高	低	高	低	高	低
仮想授業場面課題の回答	欲求思考	0	1	8	12	2	6
	平等思考	3	3	17	10	13	10
	共感思考	3	2	33	18	23	25
	無関心	10	6	6	24	10	15

数字は選択数(個)

1. 欲求思考

①公正観の主効果（$\chi^2(2)=4.94$、$p<.10$）は10%水準で有意傾向がみられた。

②親密度の主効果（$\chi^2(1)=3.04$、$p<.10$）は有意傾向がみられ、親密度低群は高群に比べて欲求中心は多い傾向にあることが示された。

③公正観と親密度の交互作用（$\chi^2(2)=0.31$、$p>.05 \Rightarrow n.s.$）は有意差がみられなかった。

2. 平等思考

①公正観の主効果（$\chi^2(2)=0.04$、$p>.05 \Rightarrow n.s.$）について有意差はみられなかった。

②親密度の主効果（$\chi^2(1)=0.54$、$p>.05 \Rightarrow n.s.$）について有意差はみられなかった。

③公正観と親密度の交互作用（$\chi^2(2)=1.47$、$p>.05 \Rightarrow n.s.$）は有意差はみられなかった。

3. 共感思考

①公正観の主効果（$\chi^2(2)=12.05$、$p<.01$）は1%水準で有意差がみられた。そこで、ライアン法による多重比較を行った。公正観については、0段階と2段階（$\chi^2(1)=10.89$、$p<.05$）、0段階と1段階（$\chi^2(1)=6.68$、$p<.05$）との間に5%水準で有意差がみられた。ここから、1段階は0段階に比べて相対的平等性は多く、2段階は0段階に比べて相対的平等性が多いことが示された。

②親密度の主効果（$\chi^2(1)=1.68$、$p>.05 \Rightarrow n.s.$）について有意差はみられなかった。

③公正観と親密度の交互作用（$\chi^2(2)=1.67$、$p>.05 \Rightarrow n.s.$）は有意差はみられなかった。

4. 無関心

①公正観の主効果（$\chi^2(2)=21.16$、$p<.01$）は1%水準で有意差がみられた。そこで、ライアン法による多重比較を行った。公正観については、0段階と2段階（$\chi^2(1)=16.99$、$p<.05$）、0段階と1段階（$\chi^2(1)=14.66$、$p<.05$）との間に5%水準で有意差がみられた。ここから、0段階は2段階に比べて無関心が多く、0段階は1段階に比べて無関心が多いことが示された。

②親密度の主効果（$\chi^2(1)=2.84$、$p<.10$）は有意傾向がみられ、親密度低群は高群に比べて無関心が多い傾向にあることが示された。

③公正観と親密度の交互作用（$\chi^2(2)=6.47$、$p<.05$）に有意差がみられた。そこで、単純効果の検定を行った。

（ア）親密度の各水準における公正観の単純主効果

親密度高群における公正観の単純主効果（$\chi^2(2)=24.43$、$p<.01$）が1%水準で有意であったのでライアン法による多重比較を行った。その結果、親

密度高群については、0段階と2段階（$\chi^2(2)=850$、$p<.05$）、0段階と1段階（$\chi^2(1)=7.33$、$p<.05$）との間に5%水準で有意差がみられた。1段階と2段階（$\chi^2(2)=0.086$、$p>.05 \Rightarrow n.s.$）との間には有意差はみられなかった。ここから、0段階は2段階に比べて無関心が多く、0段階は1段階に比べて無関心は多いことが示された。

（イ）公正観の各水準における親密度の単純主効果

公正観0段階における親密度の単純主効果（$\chi^2(1)=0.88$、$p>.05 \Rightarrow n.s.$）、2段階における親密度の単純主効果（$\chi^2(1)=1.69$、$p>.05 \Rightarrow n.s.$）は有意な差がみられなかった。1段階における親密度の単純主効果（$\chi^2(1)=6.74$、$p<.01$）は1%水準で有意差がみられた。ここから、低群は高群に比べて無関心は多いことが示された。

以上の結果から（1）欲求中心については、公正観・親密度それぞれは有意傾向はみられたが、有意差はみられなかったこと、（2）平等思考については、公正観や親密度による影響を受けにくいこと、（3）共感思考については、公正観0段階の人は1段階・2段階よりも共感思考を選びにくいこと（4）無関心については、①公正観0段階では、公正観1段階・2段階と比べて無関心を選ぶものが多いこと、②親密度が低いと高い場合よりも無関心を選ぶものが多いこと、③親密度が高く公正観0段階では、公正観1段階・2段階と比べて無関心を選ぶものが多いこと、が明らかになった。つまり、公正観は無関心・共感思考に影響を及ぼし、親密度は無関心に影響する。また、無関心は公正観と親密度の間に交互作用が見られ、公正観が1段階で、親密度が高いと無関心を選ぶものが少なく、親密度が高く公正観1段階・2段階であれば無関心を選ぶものが少ないといえる。

表3　逆正弦変換法における分析結果

		平方和	χ^2	下位検定
欲求思考	公正観の主効果	146.74	4.94+	
	親密度の主効果	90.33	3.04+	
	公正観×親密度の主効果	927	.31	
平等思考	公正観の主効果	108	.04	
	親密度の主効果	15.93	0.54	
	公正観×親密度の主効果	43.74	1.47	
共感思考	公正観の主効果	357.82	12.05**	0段階＜2段階、0段階＜1段階
	親密度の主効果	49.92	1.68	
	公正観×親密度の主効果	49.63	1.67	
無関心	公正観の主効果	628.1	21.16**	0段階＞2段階、0段階＞1段階
	親密度の主効果	84.36	2.84+	高群＜低群
	公正観×親密度の主効果	192.12	6.47*	親密度高群において0段階＞2段階、0段階＞1段階 公正観1段階において高群＜低群
	群内分散	29.69		

Ⅳ．考　察

本研究の目的は、個別支援に対して、他児童の公正観の発達段階および要支援児への親密度の高低によって捉え方にどのような違いがあるのかを明らかにすることであった。

本研究で明らかになったことは、公正観は無関心・共感思考に影響を及ぼし、親密度は無関心に影響することであった。また、無関心に関しては公正観と親密度の間に交互作用が見られ、公正観が1段階で、親密度が高いと無関心を選ぶものが少ない、親密度が高く公正観1段階・2段階であれば無関心を選ぶものが少ないことが明らかになった。

これらの結果は、本研究の仮説である「公正観および親密度は要支援児・個別支援の捉え方に影響する。具体的には、（1）公正観が高次になると多様な理解ができるようになるので、個別支援についても多様に理解することができる。（2）親密度が低いと親密度が高い場合に比べて、個別支援への関心が低くなるため、「どうでもいい」と無関心に捉えやすくなる。」を支持する。加えて（3）無関心は親密度高群において0段階は1段階・2段階に比べると選びやすいこと、（4）無関心は公正観1段階において、親密度が低いと高い場合に比べると選びやすいことが分かった。以下、公正観の影響があったもの、親密度の影響があったもの、公正観と親密度の両者の影響があったものについて順に考察する。

1．公正観の影響について

まず、公正観が1段階・2段階にあると0段階に比べて無関心を選びにくく、

共感思考を選びやすいことについて考察する。公正観が1段階、つまり、絶対的平等性の段階にある児童は、厳密な平等性を主張する段階である。また公正観2段階、つまり、相対的平等性は様々な人々の立場を理解する段階である。この2つの段階は、0段階の欲求中心の段階に比べて、自分以外の周りに関心が高まる時期といえる。そのため要支援児が受ける個別支援に対する関心が高まり、無関心が減り、0段階に比べると多様な理解を深められる時期でもあるので、共感思考を選びやすくなったと考えられる。

図5に、**図1**仮説（1）モデル図を修正した公正観について得られた知見をモデル図にして示す。

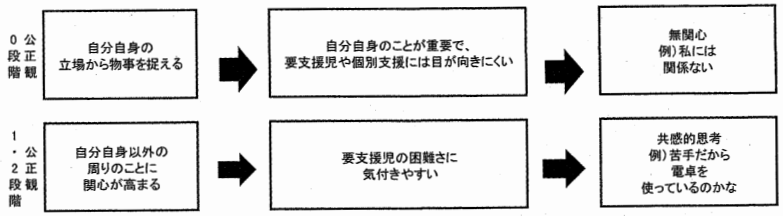


図5　公正観の発達と他児童の個別支援の捉え方の関係

2. 親密度の影響について

本研究では、親密度が高いと、「どうでもいい」という無関心な気持ちは持ちにくく、また、自分自身のことを中心に考える欲求中心は選びにくいということが示された。

里中（2008）の実践では、周囲とのトラブルが絶えないアスペルガーの障害を持つ大地は、同じ学級の児童との関係性ができていない（親密度が低い）ときには、周囲の児童から「わけわかんない」と言われたり、冷ややかな目で大地のことを見たりしていたという。この実践からは、親密度が低い状態では、相手のことを理解する気持ちは生まれにくく、要支援児と心理的距離をとりやすくなることが分かる。前述の里中（2008）の実践では、個別支援をすすめるだけではなく、大地と他児童の関係づくりに重点を置き、大地が「対等に絡む相手」になる児童の存在や、クラスのリーダー的存在となっている児童との関係を繋いでいる。そんな中、関係ができてくると他児童とのトラブルが増える

ようになったという。これは、他児童は要支援児との関係性が深まっていないときは「どうでもいい」と無関心に個別支援を捉えていても、関係性が深まることで、要支援児との心理的距離は近くなったためと考えられる。他児童との関係性が深まると、要支援児の言動や個別支援が気になり、無関心ではいられなくなると考えられる。

図6に、**図2**仮説（2）モデル図と同様の、親密度について得られた知見をモデル図に示す。

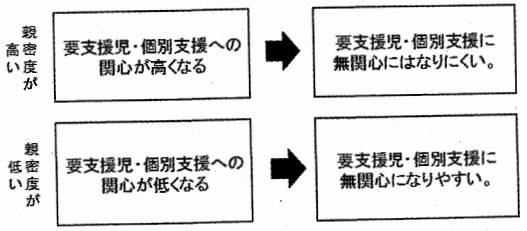


図6　親密度の高さと他児童の個別支援の捉え方の関係

3. 公正観と親密度の両者の影響について

まず、親密度高群では公正観が1段階・2段階にいる児童は0段階に比べて無関心を選ぶものが少なかったことについて考察する。0段階の児童は欲求中心の段階であり、自分自身のことに関心が高い。親密度が高くても、自分のことへの関心の方が他者への関心よりも高いため、無関心を多く選ぶものが多かったのではないか。1段階・2段階の人は他者へ意識が向いているため、無関心を選ぶものが少なかったと考えられる。

次に、公正観が1段階で、親密度が低いと高い場合に比べて無関心を選ぶ児童が多かったことについて考察する。公正観が1段階、つまり絶対的平等性の段階であると、厳密な平等性を主張するといわれている。そのため1段階にいる児童は、教師の支援を、どの児童も同じ支援を平等に受けるべきと考えやすく、要支援児への個別支援を認めにくいと考えられる。同じ支援を平等に受けることを望むが、実際は個別支援が行われることがあり、児童の中で葛藤が生じることが予測できる。その葛藤を解消する一つの方法として、要支援児を無関心に捉える感情が生じるのではないか。精神分析の概念に防衛機制がある。

防衛機制とは、内的葛藤や、対人関係で生じる不安を避けるために、無意識に働く自己防衛的な心の働きである（鑪・川畑、2009）。つまり絶対的平等性の段階にいる児童は個別支援を受け入れにくく、同じ支援を受けるべきと捉える。しかし、親密度が低いと、要支援児を「対等な存在」では「自分とは違う存在の子」と捉え、個別支援に「どうでもいい」と無関心になることで、心の葛藤を避けていると考えられる。そのため、親密度低群では要支援児への関心は低いので無関心が多かったと考える。

湯浅（2015）は、小学校低学年から中学年にかけての発達課題である、親密な仲間関係をどう構築するのか、その世界をくぐり抜けるからこそ、児童はしだいに思春期から青年期にかけて「異質・共同」の世界へと踏み出すことができるという。しかし、親密な関係をつくることが課題になる学齢期の段階においても、「同じ仲間だ」と受け止めようとしても発達障害児の存在は、授業においては差異が際立つためにそう容易には構築できるものではないという。本研究では親密度が高いと低い場合に比べて無関心は少なくなることが明らかになった。要支援児と他児童との関係づくりを重視した支援が必要と考えられる。

図7に無関心について得られた知見のモデル図を示す。

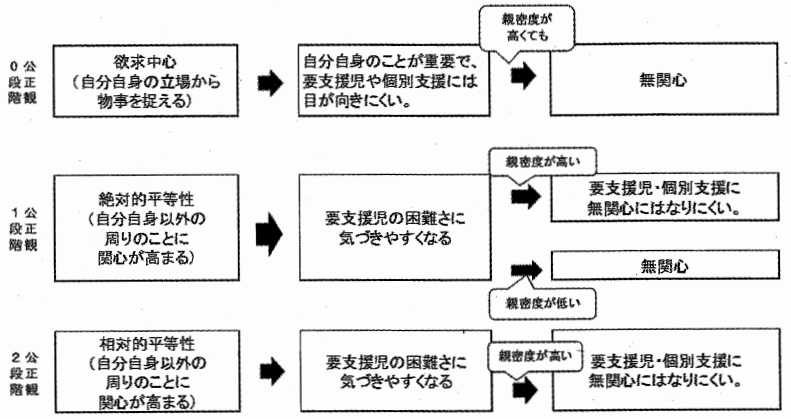


図7　無関心と他児童の個別支援の捉え方の関係

V．おわりに

本研究では、他児童の公正観の発達段階および要支援児への親密度の高低により個別支援の捉え方が違うことが明らかになった。他児童が個別支援を共感的に理解するための考え方を、以下、公正観別にまとめる。

公正観0段階の児童は他者への関心が少なく、自分自身の立場から物事を捉えやすい。そのため、他児童が要支援児と同様の困り感を持っていない場合には、「ずるい」感情は持たず、気になりにくいと考えられる。一人ひとりを大切にした支援を行うことで、どの児童も「個」が満足し、要支援児への個別支援の差異は気にならないと考えられる。

公正観1段階の児童は、親密度が高いと低い場合に比べて無関心は少なくなるので、要支援児と他児童の関係性が深まるような支援が求められる。山本・赤木（2017）は、他者からの受容感が高い他児童は要支援児を排除する気持ちが少なかったことを示している。要支援児への親密性を高めるためには、他児童の受容感を高めることも必要と考えられる。

公正観2段階の児童は、相対的平等性の視点から個別支援を捉えることができる。しかし西川（2016）は、教師の腹を読み取ることに長けた子どもは「結局、○○ちゃんを何とかしたいということね」と見破ってしまい、その周りの子も教師の腹を読み取ることに長けた子どもの言動を通して、教師の腹を読み取ってしまうと指摘する。そうなれば「他人事」となってしまい、それなりの行動はできても、どこまで行っても「他人事」レベルに留まってしまうと危惧する。相対的平等性の段階にいる児童は、様々な人の主張や状況の特殊性を理解していくため、教師の思いを感じ、社会的に求められる言動に気付いていくため、一見、個別支援を理解しているように見えても、あくまで他人事であり、表面的な理解に留まっている場合もあるといえる。児童の本音を見ないまま、表面的な理解を進めていくと、見えないところで要支援児との心理的距離は広がり、真の共感的理解は深められないのかもしれない。

今後の課題として2つ挙げる。1つ目は、仮想授業場面の修正である。本研究において公正観0段階の児童は要支援児と同様の困難さを自分自身が感じて

いない場合には、「ずるい」感情は持ちにくいが、要支援児の困難さを理解することは難しく、その結果、無関心を選んでいる児童がいた。そのため、欲求中心を示す項目には、「ずるい」感情を示すものに加えて、「どうでもいい」という無関心ではなく、自分自身に注目するが故に他者は「気にならない」という自己中心性を表す項目が必要と考えられる。

2つ目は、本研究では小学生を取り上げたが、中学生や高校生についても個別支援の捉え方を明らかにすることが求められる。中高生では、公正観の発達段階はより高次の段階にいる生徒が増えると予想できる。しかし、社会的に求められる言動に気付いていくため、一見個別支援を理解しているように見えても、表面的な理解にとどまる場合も出てくるかもしれない。このような問題意識をもとにより包括的に検討していくことが必要である。

付記

本研究は第一著者が2017年度に神戸大学大学院人間発達環境学研究科に提出した修士論文を加筆・修正したものである。

謝辞

本研究にご協力いただきました児童館長、児童の皆様に深く感謝申し上げます。

文献

Damon, W(1980)Patterns of change in children's social reasoning: A two-year longitudinal study. Child Development, 51, 1010-1017.

Fehr, E., Bernhard, H., & Rockenbach, B.(2008)Egalitarianism in young children. Nature, 454(7208), 1079-1083.

石垣雅也(2011)クラスの子どもたちや、教師集団の理解をどうつくっていくか－通常学級における特別支援－　障害者問題研究, 39(1), 68-71.

宮野　勝(1997)公正観の論理構造　行動計量学, 24(1), 48-57.

Moore,C.(2009) Fairness in children's resource allocation depends on the recipient. Psychological Science, 20(8), 944-948.

七木田　敦(2007)小学校における非言語性学習障害の実態―巡回相談から見えてくること―　教育と医学, 55(12), 1150-1157.

西館有沙・徳田克己・水野智美(2015)小学校における発達障害理解指導の現状と課題―教員は子どもたちに発達障害児のことをどのように伝えようとしているか―　障害理解研究(16), 1-10.

西川　純 (2016)『学び合い』から見えるインクルーシブ　青山新吾(編)インクルーシブ教育ってどんな教育？　学事出版　59-73.

里中広美(2008)大地とみんなをどうつなぐか－攻撃・排除からつながりへ　湯浅恭正編　現代の教育課題と集団づくり①　困っていること集団づくり　発達障害と特別支援教育　クリエイツかもがわ　30-47.

武井哲郎(2014)特別支援教育支援員の存在が障害のある子どもに及ぼす両義的機能、SNEジャーナル, 20(1), 118-130.

鑪　幹八郎・川畑直人(2009)臨床心理学－心の専門家の教育と心の支援－　培風館

山本真帆・赤木和重(2017)個別支援を必要とする児童に対する同学級児童の意識－他者からの受容感と授業場面を視点として－　神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 10(2), 221-230.

湯浅恭正 (2015)インクルーシブ授業をつくる－すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法－　ミネルヴァ書房

渡辺弥生(1986)分配における公正観の発達　教育心理学研究, 34(1), 84-90.