



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

山本, 真帆
赤木, 和重

(Citation)

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

(Issue Date)

2017-03-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/E0041241>



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－

Recognition of the children toward the child who needs individualized support - Focusing on sense of acceptance by significant others and class scenes-

山本 真帆*

Maho YAMAMOTO*

赤木 和重**

Kazushige AKAGI**

要約：本研究の目的は、学校における他者からの受容感の高低、あるいは授業場面（立ち歩き・テスト・開始）によって、要支援児以外の児童が持つ個別支援・要支援児への捉え方の差異について研究することである。小学生61名（男児31名、女児30名）に対して他者からの受容感を測定する質問紙および、仮想授業場面課題による調査を行った。仮想授業場面課題は、調査参加児に個別支援が行われている異なる3つの授業場面を示し、要支援児や個別支援についてどう思うかについて尋ねた。

その結果、（1）教師からの受容感が高い者は肯定得点が高いこと、（2）友達からの受容感の高い者は排除得点が高いこと、（3）共感得点はテスト・開始場面が高く、肯定得点はテスト場面が高いことが明らかになった。

以上より、他者からの受容感が高い児童は、個別支援を肯定的に捉え、要支援児の排除に繋がりにくい可能性が高いことが示唆された。また、テスト場面や開始場面における共感得点の高さは、要支援児の困難さの想像しやすさによるものであり、テスト場面では自身も特別な支援を受けた経験がある子が多いため、肯定的な感情を抱きやすかったことが考えられた。一方で、開始場面の肯定的な感情の抱きにくさは、全員の準備ができるまで授業が始まらないことが多いという、一斉授業の特徴が影響していると考えられた。

1. はじめに

1. 特別支援教育における個別支援の隆盛と課題

特別支援教育とは、障害のある幼児・児童・生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものである（文部科学省、2007）。文部科学省が2012年に行った「通常の学級に在籍する発達障害のある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」によれば、通常学級の中で学習・行動面でなんらかの困難を経験していると思われる子どもは推定値6.5%に上ると言われている。この調査に基づき、本論文では「通常の学級に在籍する発達障害のある可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童」を要支援児と定義する。

特別支援教育が制度化された意義の1つとして、通常学級に在籍する発達障害およびその可能性のある児童に対して、必要な支援が充実して行われていることが挙げられる。具体的には、「個別の指導計画」を作成して個々の児童の様子や障害特性に応じた指導を行うことが可能になった（松本、2015）。

一方で、通常学級の場合、発達障害のある、もしくは可能性のある児童を支援するうえでは、様々な課題が残されている。その

1つに、通常学級における特別支援を考える上で特に重要な課題として、「特別扱い」問題があげられる。赤木（2014）によれば、「特別扱い」問題とは、要支援児以外の子どもが、要支援児が受ける個別支援に対し、不公平感や不満を感じている状態のことをさす。

例えば、担任教師が、計算が苦手な児童（優成）が計算機を使うことを許可した時に、学級の他の児童が「なんで優成だけやねん！ずるいぞ！」と言ったという報告がなされている（石垣、2011）。もっとも石垣（2011）は、計算が苦手な他の児童にも保護者と計算機を使う相談をしてもよいことや、答え合わせには全員が計算機を使うようにすることを通して、数人だけが計算機を使うことへの不満を適切に解消している。石垣（2011）の実践のように、学級集団を意識した指導を行うことで「特別扱い」問題に発展しないような支援を行っている事例もある。しかし、適切と思われて行われる個別支援が、学級集団のなかでは「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、支援員の存在そのものが周囲の児童にとって「ずるい」として映る場合があることを明らかにした報告（武井、2014）が

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士前期課程

** 神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授

（2016年9月30日 受付）
（2016年10月31日 受理）

ある。さらに、西舘・徳田・水野（2015）の研究では以下の2点が報告されている。1点目は、発達障害児やその傾向のある子どもへの教員の対応について、自分たちへの対応と異なることの疑問や抗議を他児から受けたことがある教員が11%いることである。2点目は、いつ発達障害やその傾向のある子ども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子どもが出てきた時」と回答した教員は60%いることである。

八島・池本（2012）は、要支援児の「理解」や「支援」を個別に行っても帰属集団としての学級で円滑な人間関係が育まれなければ二次障害が起こることが予想されるという。

2. 「特別扱い」問題の対応例とその問題点

個別支援が「特別扱い」として受け取られる際、しばしば行われる対応の一つとして、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行い、理解しやすい課題に取り組ませるような体制がとられる。このような対応は、要支援児やそれ以外の子どもにとって「効率」的ではある。しかし、結果として、クラスの中に2つの支援が併存する結果となり、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ることもある（七木田、2007）。なにより、個別の支援課題を「不公平」として感じさせる児童の不満を解消させる手立てにはなっていない。結果として、学級集団からの排除が進むことも想定される。特別なニーズに対応する中で生じる「特別扱い」問題を適切に対処しない場合、要支援児と要支援児以外の児童の心理的距離は広がってしまうことが考えられる。また、吉田（2015）が指摘しているように、不公平感は教師に対する不信感に繋がり、学級運営は困難になることも予測される。要支援児に対する個別支援が適切であったとしても、周囲に理解されないまま行うことは困難であることがわかる。

「特別扱い」問題に対する2つ目の対応として、児童の障害特性を説明し周囲に理解を求める障害理解教育があげられる。障害名を告知することで「本人（要支援児）の頑張っていることを周りの子がより理解できるようになった」や「児童一人ひとりが関わり合いの中で、理由や背景を考えることが少しずつ出来てきた」など要支援児と要支援児以外の子どもたちに良好な関係の変化があったことが報告されている（川合・深山、2011）。しかし、実践課題として障害理解教育を進める手立て、具体的には学級内のすべての児童に誤解を与えることのない説明（言葉の精選や発達段階に合わせた内容）の検討、さらに理解を進める際に使用する最適な教材・学習活動などさまざまな課題が挙げられている（平田・林・橋本、2013）。また、全ての要支援児に診断名がついているとは限らないため、障害のある「疑い」程度では話をしにくい、といった意見も報告されている（川合・深山、2011）。

3. 「特別扱い」問題の克服：要支援児以外の子どもの被受容感に着目する

「特別扱い」問題を克服するためには、第2節で紹介した先行研究や教育実践が指摘するような要支援児にのみ焦点を当てる個別支援も求められるだろう。しかし、それだけでなく、要支援児以外の児童への心的状態を考慮することが鍵になる。加藤・大久

保（2006）は、問題行動の防止・解決には、問題行動をする生徒だけではなく、問題行動をしない一般生徒に対しても関わる必要性があることを挙げている。

個別支援を「特別扱い」に感じているときには、「自分は集団において特別な存在ではない・大切にされていない」という心理状態を有しているのではないだろうか。実際、「ずるい」「えこひいき」などの声は、学級の他の子どもたちが、もっと自分たちにも目を向けてほしいというサインであるという指摘がある（河村、2005）。周囲の子どもたち一人ひとりが「集団から大切にされている・認められている」という安心感をもつことができれば、個別支援は「特別扱い」ではなく、支援の一つとして受け入れられるだろう。

この「集団から大切にされている・認められている」という安心感について、心理学では「他者からの受容感」という用語で検討が行われてきた。他者からの受容感は、「社会的受容（social acceptance）」（Harter & Pike, 1984）とも呼ばれ、自分は周りの人から受容されているんだという感覚（sense of acceptance by significant others）のことをさす（藤田・西川、1999）。

他者からの受容感は、児童・生徒の情緒的・社会的発達や学校適応に大きな影響を及ぼすことが指摘されている。例えば、坪田・赤木・松浦（2011）は、問題行動をしない児童に他者からの受容感が形成されると、「ちゃんと評価されている」と感じ、問題行動の広がりを抑えられ、学級で認められることによって、不公平感が生じず問題行動への同調もなくなることや、支え合いが他者からの受容感を育てることを指摘している。また、藤田・西川（1999）は、他者からの受容感の高い児童・生徒は、学校や学級が居場所になることを示唆し、学校への適応感が良いことを明らかにしている。

以上より、他者からの受容感が形成されることで、自分自身も評価されていると感じ、学級集団づくりで重要視されている居場所づくりに繋がることが考えられる。また、支え合いが他者からの受容感を育てることから、受容感の高い児童は、支え合おうとする姿勢を持っており、個別支援に対して不満を感じるのではなく、肯定的に捉え、要支援児に共感的に関わることが予想される。

このように他者からの受容感は特別扱い問題の克服に重要と考えられるが、実証的研究は全くない。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や要支援児を捉えているのかを、他者からの受容感という視点から明らかにすることは「特別扱い」問題を考えるうえで意義がある。

4. 仮想授業場面課題の設定

前節で述べたように、他者からの受容感に着目して、要支援児以外の児童の個別支援の捉え方や要支援児への捉え方を検討するが、要支援児の持つ困難さは様々であり、個別支援は学校生活の中であらゆる場面で行われている。そのため困難さやそれに対する個別支援が異なる場面において、児童が同じように共感や肯定の感情を持つことは難しいと考える。

そこで、本研究では、学校現場でよく見られる授業場面を3つ仮想的に設定し、それぞれの場面によって個別支援の捉え方に違

いが生じるかどうかを検討する。仮想授業場面を設定した理由は次の2点である。

1点目は、現実の特定児童に対する調査ではなく、仮定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。

2点目は、個別支援を必要とする児童に対する意識を定量的に検討するためである。仮想授業場面には、立ち歩き場面（立ち歩く行動への個別支援）・テスト場面（問題を読むことの困難に対する個別支援）・開始場面（授業への切り替えの難しさに対する個別支援）を設定する。これらの3場面は以下の2点の理由から設定された。1つは、実際の教室で起こりやすい場面であるからである。問題行動とその支援方法についての書籍（黒川，2007・内山，2006a・内山，2006b・内山，2009）に多く記載されている事例を参考にした。2つは、発達障害児の障害特性に合わせた場面にしたことである。AD/HD児の多動性・衝動性を想定して立ち歩き場面を設定し、SLD児の読み障害を想定したテスト場面では、問題を読むことに困難が生じている場面を設定、ASD児のこだわりを想定した開始場面では、授業が始まっているが好きな本を読み続けている場面を設定した。場面によって要支援児以外の児童が抱く感情に違いがあれば、どのような困難さや個別支援が受け入れやすいのか、または受け入れられにくいのが明らかになると考えられる。

これまでの研究では、異なる授業場面における個別支援の捉え方にどのような差異があるのかについて実証的に研究したものがなかった。他者からの受容感の高低や場面の違いによる個別支援の捉え方の差異を明らかにすることは、特別支援教育を進める中で、要支援児以外の理解を得たり適切な支援方法を示唆したりする重要な手がかりになると考えられる。

5. 本研究の目的及び仮説

本研究では、教師と友だちからの受容感の高低、および異なる3つの授業場面によって、要支援児以外の児童の個別支援への捉え方に違いがあるのか、また違いがあればどのような捉え方の差異があるのかについて検討することを目的とする。

本目的を実証的に検討するために、本研究では、「特別扱い」問題に繋がると思われる場面について、面接を行い直接児童に尋ねることとした。このような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。仮説は以下の通りである。

①他者からの受容感が高い者は、個別支援に対して肯定的であり、要支援児に対して共感的である。また、他者からの受容感の低い者は、個別支援に対して不満を抱きやすく、要支援児を排除する傾向がある。このような仮説が立てられる理由は2つある。1つ目は他者からの受容感が形成されることで、他者から大切にされていると感じた児童は、自分も「自身も評価されている」ことを実感し、不公平感を感じにくいと考えたからである。2つ目は、他者からの受容感の高い児童は、自分以外の児童も同じよう

に大切にされる存在であることを感じ、共感的な関わりができるようになると考えたからである。

②共感・肯定・排除・不満の感情を抱きやすい場面と抱きにくい場面があり、テスト場面は成績が関連する場面であり、最も不満を抱きやすく共感や肯定は得られにくいと考える。

Ⅱ. 方法

【予備調査1】

目的 本調査の手続きの決定を目的として行った。

調査参加児 近畿圏のA児童館の学童保育に通う小学校低学年7名（男子3名・女子4名）、中学年4名（男子3名・女子1名）、近畿圏の学習塾に通う高学年3名（男子1名・女子2名）の計14名であった。

調査実施期間 2015年8月に行った。児童館長又は学習塾長に文書での許可を取った。調査を実施する前には参加児に口頭で説明を行い同意が得られた児童のみに実施した。調査を断った児童はいなかった。

材料

1. フェイスシート

学年、性別、誕生月

2. 他者からの受容感尺度

西川（2000）が作成した尺度を使用した。この尺度は、「クラスの友だちは、ぼく（わたし）に気軽に話をしてくれていると思う。」のような21項目から構成されている。現在の自分について、「はい（1点）」「いいえ（0点）」の2件法で回答させる。得点範囲は0～21点である。得点が高いほど受容感が高いと考えられている。

3. 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3つ設定した。それぞれ架空のクラスを仮想したものとし、要支援児は同性の架空のクラスメートとするため、男児版・女児版を作成した。ストーリーは表1に、男児用の紙芝居の例を図1に示した。仮想場面の提示は紙芝居を作成し、読み聞かせを行った。

立ち歩き場面は『〇月の△年生のお話です。はるくんは授業中に立ち歩いています。担任の先生ははるくんに「勉強を頑張れそうになったら座ろうね。」と言います。』、テスト場面は『〇月の△年生のお話です。そらくんはテストを解くのがいつも遅いです。担任の先生はそらくんの近くに行き、問題を読んであげます。』、開始場面は『〇月の△年生のお話です。ともくんはよく授業が始まっても好きな本を読んでいることがあります。担任の先生はともくん「勉強ができる気持ちになったら本を片付けようね。」と言います。』であった。なお、〇は調査を行った月、△は参加児の学年にした。仮想場面を提示した後「あなたは〇〇くんについてどう思いますか。」と質問し、仮想授業場面課題（つぶやき）に取り組ませた。回答は予め設定した項目（3場面とも①共感②肯定③排除④不満を表す）に対して「とても思う」「少し思う」「あまり思わない」「ぜんぜん思わない」から選ばせた。要支援児に対する感情として共感・排除の項目を、先生に対する項目として肯定・不満の項目を設定した。

全ての項目に回答後、「その他に思うことはありますか。」と問

い、あれば記録をした。また、仮想場面に似た経験があるかどうかを尋ね、実際に経験があれば、その時の教師の支援や思ったこと等自由に話してもらった。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。

手続き 実施に関しては、1対1の面接形式で実施した。実施順は、(1)フェイスシートの聞き取り調査、(2)仮想授業場面課題についての調査、(3)他者からの受容感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。実際には、途中で中断した児童はいなかった。

結果 低学年から高学年の全ての児童が教示の意味を理解し取り組むことができた。このことから適切な実験手続きであることが確認されたため、本調査でも同様の手続きで実施することとした。

【予備調査2】

目的 仮想授業場面課題で設定した「つぶやき」と「感情」のマッチング課題を行い、その一致率をみることで仮想授業場面課題における質問が「共感」や「肯定」などの感情を適切に測定できているかという妥当性を検証することを目的として行った。

調査参加者 近畿圏の大学に通う大学生20名（男性10名、女性10名）を対象にした。年齢19～23歳（平均21.3歳）であった。

調査実施期間 2015年10月上旬に行った。

材料 仮想授業場面課題の妥当性を検討するための質問紙を作成した。仮想授業場面のイラストを載せて、その場面における児童のつぶやき（例：そらくんはテストが苦手なのかな）と、適切な感情（例：共感）の組み合わせをマッチングさせる課題であった。

手続き 集団配布を行い、結果は全て研究データとして扱い個人情報外部に漏れることはないことを配布時に説明した。

結果 立ち歩き・テスト場面における正答率はそれぞれ90%、開

表1 仮想授業場面課題のストーリーとつぶやき

立ち歩き場面	
ストーリー	○月の△年生のお話です。はるくんは授業中に立ち歩いています。担任の先生ははるくんに「勉強を頑張れそうになったら座ろうね。」と言います。
つぶやき	①はるくんは、授業中にずっと座っているのがしんどいかな。 ②はるくんは、もう少ししたら勉強を頑張れると思うな。 ③はるくんは、放っておいたらいいと思うな。 ④はるくんはいいなあ。僕も勉強したくないのにな。
テスト場面	
ストーリー	○月の△年生のお話です。そらくんはテストを解くのがいつも遅いです。担任の先生はそらくんの近くに行き、テストの問題を読んであげます。
つぶやき	①そらくんは、テストが苦手なのかな。 ②そらくんなりに、テストを頑張っていると思うな。 ③そらくんは、放っておいたらいいと思うな。 ④そらくんはいいなあ。僕のところにも先生が来てほしいのにな。
開始場面	
ストーリー	○月の△年生のお話です。ともくんは、よく授業が始まってもし好きな本を読んでいることがあります。担任の先生はともくんに、「勉強ができる気持ちになったら本を片づけようね。」と言います。
つぶやき	①ともくんは、もう少し本を読んでいたいのかな。 ②ともくんが、勉強できる気持ちになるまで待ってあげようかな。 ③ともくんは、放っておいたらいいと思うな。 ④ともくんはいいなあ。僕もまだ遊んでいたかったのにな。

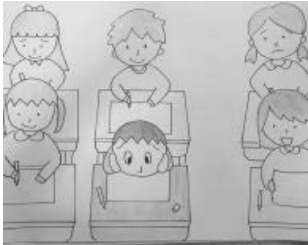
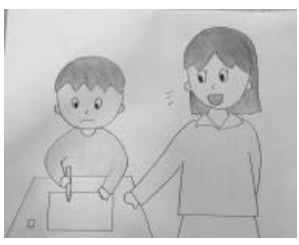
紙芝居			
ストーリー	【1枚目：導入】 ○月の△年生のお話です。	【2枚目：問題行動】 そらくんはいつもテストを解くのが遅いです。	【3枚目：個別支援】 担任の先生は、そらくんの近くに行き、問題を読んでもらいます。

図1 紙芝居の例（テスト場面：男児版）

始場面における正答率は95%になった。この結果より妥当性は高いことが検証できたため、課題の修正は行わなかった。

【本調査】

調査参加児 近畿圏のB児童館の学童保育に通う小学校低学年20名（男子10名・女子10名）、近畿圏のA児童館・B児童館の学童保育に通う中学年20名（男子10名・女子10名）、近畿圏のB児童館・C児童館に通う高学年21名（男子11名・女子10名）の計61名（男子31名、女子30名）であった。

調査実施期間 2015年11月に行った。

材料・手続き 予備調査1と同様に行った。調査を拒否したり、途中で中断したりする児童はいなかった。

Ⅲ. 結果

1. 他者からの受容感尺度得点の信頼性係数と統計量

他者からの受容感尺度について Cronbach の α 係数を算出したところ「教師からの受容感」が $\alpha = .81$ 、「友達からの受容感」が $\alpha = .74$ であった。

表2は小学校低学年・中学年・高学年における教師からの受容感・友達からの受容感の平均点を示したものである。

2. 仮想授業場面の妥当性の検討

本研究では、低学年についても他学年と同様の方法で調査を行った。本研究の結果について議論する前に、独自に考案した仮想授業場面課題が低学年にも妥当な手続きあったのかについて論じる。本研究では、個別面接の実験形式を採択し、どの児童にも分かりやすい言葉で説明するようにした。また、実際の回答から、質問の意味が分からずに答えている子どもは、低学年男児に一人いたのみであった。以上から、本研究で用いた仮想授業場面課題は低学年においても妥当であるといえる。

3. 各授業場面における感情（共感・肯定・不満・排除）の相関

表3は立ち歩き場面における、共感得点、肯定得点、排除得点、不満得点の相関係数を示したものである。

共感得点と肯定得点 ($r=.257, p<.05$) に有意な正の相関、肯定得点と排除得点 ($r=-.449, p<.01$)、肯定得点と不満得点 ($r=-.229, p<.05$) において有意な負の相関が得られた。

表3 立ち歩き場面における共感得点・肯定得点・排除得点・不満得点の相関

	共感	肯定	排除	不満
共感				
肯定	.257*			
排除	-.237	-.449**		
不満	-.108	-.229**	.251	

* $p<.05$, ** $p<.01$

表4はテスト場面における、共感得点、肯定得点、排除得点、不満得点の相関係数を示したものである。

肯定得点と不満得点 ($r=.360, p<.01$) に有意な正の相関、排除得点と不満得点 ($r=-.349, p<.01$) に有意な負の相関が得られた。

表4 テスト場面における共感得点・肯定得点・排除得点・不満得点の相関

	共感	肯定	排除	不満
共感				
肯定	.111			
排除	-.046	-.236		
不満	.099	.360**	-.349**	

** $p<.01$

表5は開始場面における、共感得点、肯定得点、排除得点、不満得点の相関係数を示したものである。

共感得点と不満得点 ($r=.289, p<.01$)、排除得点と不満得点 ($r=.335, p<.05$) に有意な正の相関、肯定得点と排除得点 ($r=-.300, p<.01$) に有意な負の相関が得られた。

表5 開始場面における共感得点・肯定得点・排除得点・不満得点の相関

	共感	肯定	排除	不満
共感				
肯定	.099			
排除	-.017	-.300*		
不満	.289*	-.018	.335**	

* $p<.05$, ** $p<.01$

4. 他者からの受容感の程度と授業場面別に見たときの、要支援

児以外の児童が持つ感情（共感・肯定・不満・排除）の違い

他者からの受容感の程度と授業場面別に見たときの共感、肯定、排除、不満との関係を検討した。分析に用いる他者からの受容感のそれぞれの高群・低群は以下のように抽出した。教師からの受容感に関しては、参加児61名の平均点である5.64点以上の児童41名を先生からの受容感の高群、5.64点以下の児童20名を先生からの受容感の低群として抽出した。抽出した教師からの受容感高群・低群について t 検定を行ったところ、1%水準で有意であった ($t(21)=10.02, p<.01$)。友達からの受容感に関しては、参加児61名

表2 他者からの受容感尺度得点の統計量

		低学年			中学年			高学年			全体		
		男児	女児	計	男児	女児	計	男児	女児	計	男児	女児	計
教師からの受容感	N	10	10	20	10	10	20	11	10	21	31	30	61
	平均値	6.00	6.30	6.15	5.20	5.40	5.30	5.64	5.30	5.48	5.61	5.67	5.64
	SD	2.00	1.34	1.66	2.35	1.90	2.08	1.69	2.16	1.89	1.98	1.83	1.89
友達からの受容感	N	10	10	20	10	10	20	10	10	20	31	30	61
	平均値	5.70	6.50	6.10	4.70	5.40	5.05	5.00	5.60	5.29	5.13	5.83	5.48
	SD	1.77	.85	1.41	2.36	1.65	2.01	2.15	1.17	1.74	2.08	1.32	1.77

注) N は人数、SD は標準偏差を表す。

の平均点である5.48点以上の児童38名を友達からの受容感の高群、5.48点以下の児童23名を友達からの受容感の低群として抽出した。抽出した友達からの受容感高群・低群について t 検定を行ったところ、1%水準で有意であった($t(10)=10.08, p<.01$)。

なお、他者からの受容感について学年差・性差は見られなかったため、以後、まとめて分析を行った。

(1) 教師からの受容感

(ア) 教師からの受容感と共感

図2は、先生からの受容感と共感の場面別、群別にみた平均値を示したものである。

平均点について、2(群:高群・低群)×3(場面:立ち歩き場面・テスト場面・開始場面)の分散分析を行った結果、場面の主効果($F(2,58)=8.85, p<.01$)のみが有意であった。そこで、各場面の共感得点の平均をBonferroni法によって多重比較した結果、立ち歩き場面はテスト場面・開始場面より共感得点が1%水準で有意に低いことが分かった。

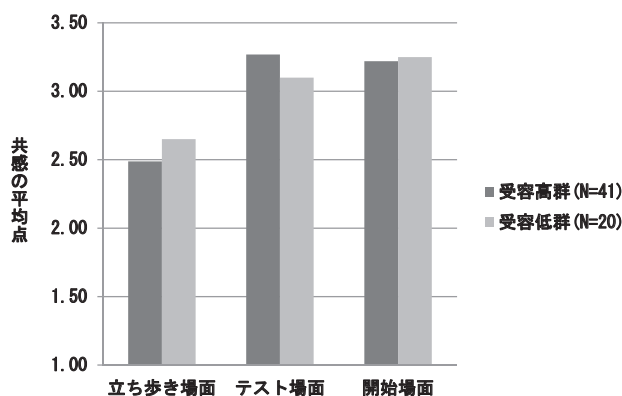


図2 教師からの受容感の場面別・群別にみた共感の平均値

(イ) 教師からの受容感と肯定

図3は、先生からの受容感と肯定の場面別、群別にみた平均値を示したものである。

平均点について、2(群:高群・低群)×3(場面:立ち歩き場面・テスト場面・開始場面)の分散分析を行った結果、場面の主効果($F(2,58)=7.01, p<.01$)、先生からの受容感の主効果($F(1,59)=4.93, p<.05$)が有意であった。そこで各場面の共感得点の平均をBonferroni法によって多重比較した結果、テスト場面は開始場面よりも肯定得点が1%水準で有意に高いことが分かった。

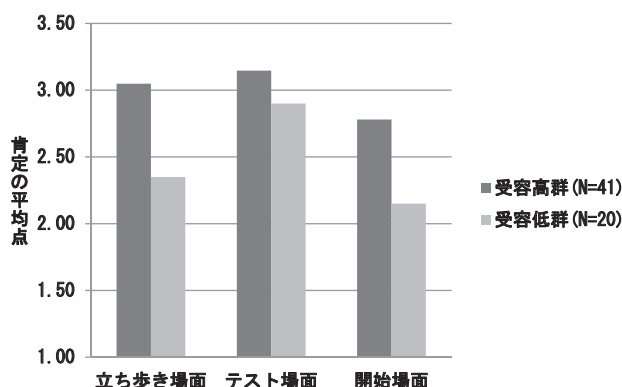


図3 教師からの受容感の場面別・群別にみた肯定の平均

(ウ) 教師からの受容感と排除

図4は、先生からの受容感と排除の場面別、群別にみた平均値を示したものである。

平均点について、2(群:高群・低群)×3(場面:立ち歩き場面・テスト場面・開始場面)の分散分析を行った結果、有意な差は見られなかった。

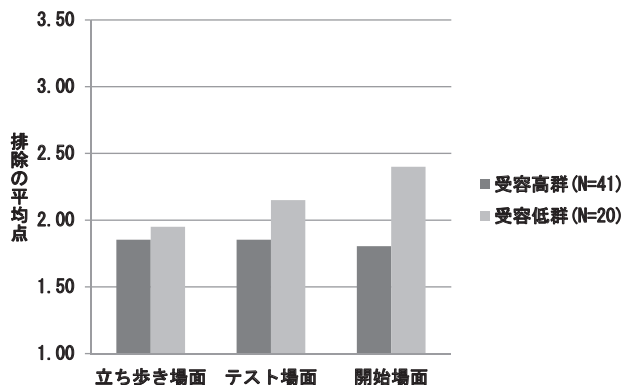


図4 教師からの受容感の場面別・群別にみた排除の平均

(エ) 教師からの受容感と不満

図5は、先生からの受容感と不満の場面別、群別にみた平均値を示したものである。

平均点について、2(群:高群・低群)×3(場面:立ち歩き場面・テスト場面・開始場面)の分散分析を行った結果、有意な差は見られなかった。

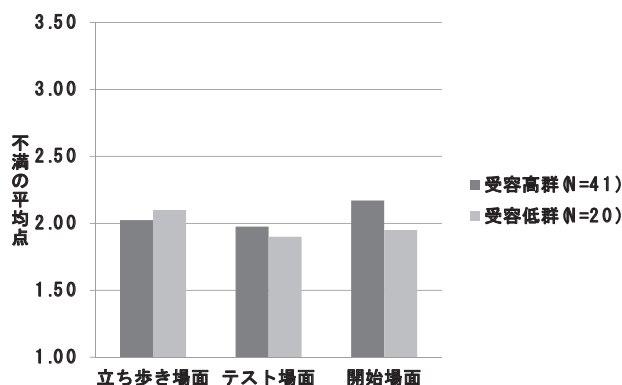


図5 教師からの受容感の場面別・群別にみた不満の平均

(2) 友達からの受容感

(ア) 友達からの受容感と共感

図6は、友達からの受容感と共感の場面別、群別にみた平均値を示したものである。

平均点について、2(群:高群・低群)×3(場面:立ち歩き場面・テスト場面・開始場面)の分散分析を行った結果、場面の主効果($F(2,58)=9.44, p<.01$)のみが有意であった。そこで各場面の共感得点の平均をBonferroni法によって多重比較した結果、立ち歩き場面はテスト場面・開始場面よりも共感得点が1%水準で有意に低いことが分かった。

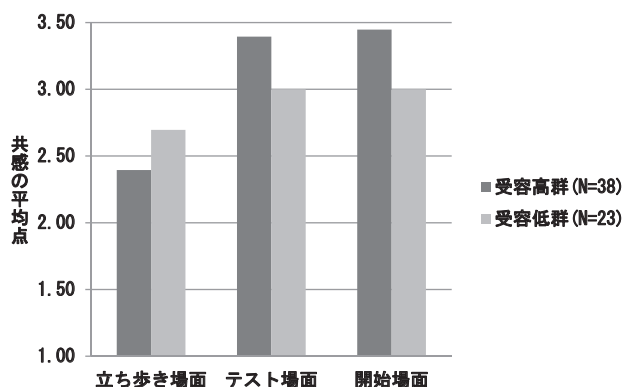


図6 友達からの受容感の場面別・群別にみた共感の平均

(イ) 友達からの受容感と肯定

図7は、友達からの受容感と肯定の場面別、群別にみた平均値を示したものである。

平均点について、2（群：高群・低群）×3（場面：立ち歩き場面・テスト場面・開始場面）の分散分析を行った結果、場面の主効果 ($F(2,58)=6.24, p<.01$) のみが有意であった。そこで各場面の共感得点の平均を Bonferroni 法によって多重比較した結果、テスト場面は開始場面よりも肯定得点が1%水準で有意に高いことが分かった。

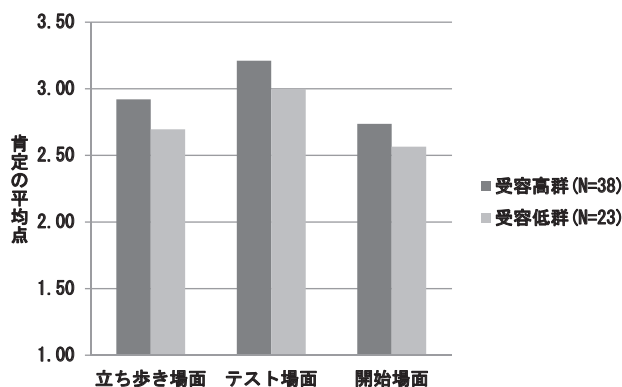


図7 友達からの受容感の場面別・群別にみた肯定の平均

(ウ) 友達からの受容感と排除

図8は、友達からの受容感と排除の場面別、群別にみた平均値を示したものである。

平均点について、2（群：高群・低群）×3（場面：立ち歩き場面・テスト場面・開始場面）の分散分析を行った結果、友達からの受容感の主効果 ($F(1,59)=3.12, p<.1$) が有意傾向であった。友達からの受容感の低群は高群よりも排除得点が高かった。

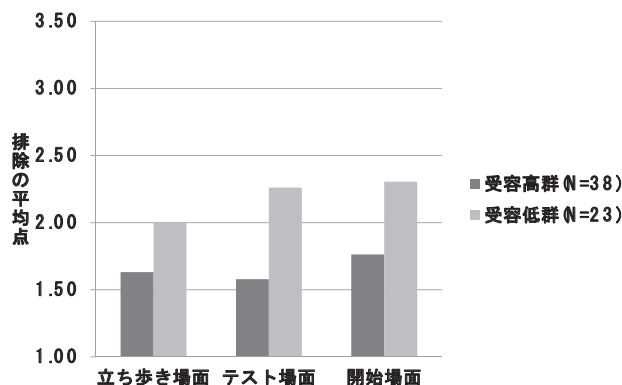


図8 友達からの受容感の場面別・群別にみた排除の平均

(エ) 友達からの受容感と不満

図9は、友達からの受容感と不満の場面別、群別にみた平均値を示したものである。

平均点について、2（群：高群・低群）×3（場面：立ち歩き場面・テスト場面・開始場面）の分散分析を行った結果、有意な差は見られなかった。

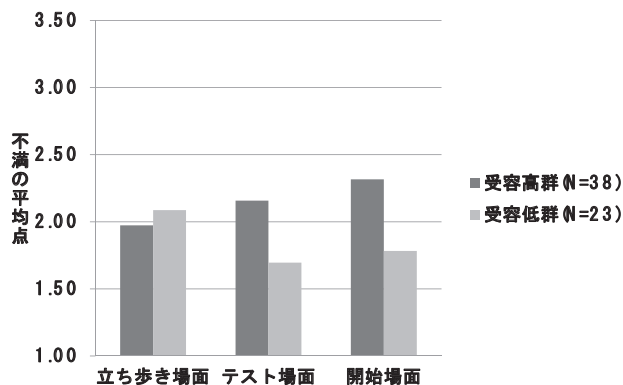


図9 友達からの受容感の場面別・群別にみた不満の平均

以上の結果から、教師からの受容感については、受容感が高い者は肯定得点が高く、低い者は肯定得点が高いこと（図3参照）が明らかになった。友達からの受容感については、受容感が高い者は排除得点が低く、低い者は排除得点が高い傾向にあること（図8参照）が明らかになった。場面に関しては、テスト・開始場面は立ち歩き場面に比べて共感得点が高いこと（図2・図6参照）、テスト場面は開始場面よりも肯定得点が高いこと（図3・図7参照）が明らかになった。

IV. 考察

本研究の目的は、学校における他者、つまり友達と教師からの受容感の高低や授業場面の違いによって、要支援児以外の児童の個別支援への捉え方に違いがあるのか、また違いがあればどのような捉え方の差異があるのかについて明らかにすることであった。

1. 他者からの受容感の程度と授業場面別に見たときの、要支援児以外の児童の持つ感情（共感・肯定・不満・排除）の違い

本研究では、①教師からの受容感が高い者は肯定得点が高く、低い者は肯定得点が高いこと（図3参照）、②友達からの受容感の高い者は排除得点が低く、低い者は排除得点が高い傾向であること（図8参照）、③場面による差異があり、共感得点はテスト・開始場面の方が立ち歩き場面より高いこと（図2・図6参照）、肯定得点はテスト場面の方が開始場面より高いこと（図3・図7参照）、の3点が明らかになった。

これらの結果は、本研究の仮説である「(1) 他者からの受容感が高い者は、個別支援に対して肯定的であり、要支援児に対して共感的である。また、他者からの受容感の低い者は、個別支援に対して不満を抱きやすく、要支援児を排除する傾向がある。(2) 共感・肯定・排除・不満の感情を抱きやすい場面と抱きにくい場面があり、SLD 児を想定したテスト場面は、成績に関係する場面

であり、最も不満を抱きやすく共感や肯定は得られにくい」の一部を支持したといえる。

本研究では、設定した4つの感情のうち、教師が行う個別支援に対する感情に「肯定」「不満」、要支援児に対する感情に「共感」「排除」を設定した。本研究の結果より、教師からの受容感の高さ、つまり、教師との関係の良好さが個別支援への肯定的感情を引き出し、友達からの受容感、つまり、友達との関係の良好さが要支援児を排除する感情の抑制に影響することが分かった。一方で、「不満」と教師との関係の良好さ、「共感」と友達との関係の良好さの間には関係がないことが明らかになった。中学校の荒れの収束過程について検討した加藤・大久保（2009）では、教師との関係が良くなることで生徒の指導に対する捉え方やそれに対する意識が変化し、関係が良くないときには不公平に見えた指導が、関係が良くなると、それほど不公平に見えなくなる可能性を明らかにしている。教師との関係が良好である場合、個別支援に対して不満を感じるのではなく、肯定的に捉えられるようになると考えられる。

次に独自に設定した3つの授業場面について考察する。

テスト場面で共感・肯定の感情得点が高いのは、テストにおける困難さを想像しやすかったからだと考えられる。仮想授業場面課題では、選択肢以外にも思うことがあるか、実際に経験したことがあるかを尋ねた。テスト場面について、経験がある（テスト中に問題が解けなくて困っている人を見たことがある）と答えた児童は全体の80.3%であり、「私もテストを解くのが遅い」「先生は全員にヒントを出してくれる」「自分はテストが得意だから、他の人が教えてもらっていても気にならない」等の回答が得られた。テストを難しいと思っている児童は、要支援児の困難さに共感しやすく、自身も特別な支援を受けた経験が多いため、肯定的な感情を抱きやすかったのかもしれない。また、テストが得意な子にとっては不満の感情自体持ちにくいいため、否定的な感情を持ちにくいことが考えられる。「共感的理解」を深める一つの手法として、「重ねる」という言葉がある（松原市立布忍小学校教師集団、2002）。ある事柄について、子どもが自分の経験の中でその事柄を理解できる事柄や似ている事柄を考え、「重ねる」行為を通して、子どもたちは自らの気持ちに近づけて理解をすることができる。「共感し合う」ことは集団づくりの中で最も重要であると述べている。本研究においても、困難さを自分の経験として挙げた児童がおり、「重ねる」ことの重要性が示唆される。また、テスト場面における感情の相関を見ると、不満と肯定に正の相関、不満と排除には負の相関が見られた。要支援児に対する個別支援に不満が高い状態の子どもは、自分にも教えてほしいという願いがあると考えられる。テストの困難さは共感しやすく、実際にテストに困難を抱えている子もいる。そのため個別支援は誰にとっても必要なものという認識があり、肯定的に捉えられる。またテストが苦手な子は、分からない状態で放ったらかしにされたくないという思いがあるので、排除の感情は低くなったと考えられる。

一方で他の解釈も考えられる。テスト場面において要支援児を「特別視」した上で個別支援を認めているという解釈である。要支援児が助けられる存在、要支援児以外の児童が助ける存在になり対等の立場になっていない状態である。しかし、感情の相関を見

ると、不満と肯定に正の相関が見られた。テスト場面は肯定が高い結果であったので、不満の感情を持っている児童が多いことになるが、「特別視」している子どもは、個別支援への不満の感情は低いと考えられる。このことから、本研究では、要支援児を「特別視」しているのではなく、対等に思っていることが考えられる。要支援児に対する個別支援に不満が高い状態の子どもは、自分にも教えてほしいという願いがあると考えられる。テストの困難さは共感しやすく、実際にテストに困難を抱えている子もいる。そのため個別支援は誰にとっても必要なものという認識があり、肯定的に捉えられたのではないだろうか。

次に、開始場面について考察する。開始場面の共感得点は高く、肯定得点は低くなった。まず、共感得点が高いことについてである。経験がある児童（授業が始まってから勉強の準備のできていない人を見たことがある）は全体の59.0%であった。その中には、「自分も本を読んでいて先生に言われて片づけることができた」や「チャイムが気づかないことがある」等、自分自身が休み時間から授業への切り替えを難しく感じたことがあるという回答が得られた。自分自身にも授業への切り替えが困難であった経験があり、要支援児の困難さに気づきやすいことが共感得点の高さに繋がったのだろう。次に、肯定得点が低いことについて2点の考察をする。1点目は、実際に経験したことのある児童は、仮想場面で示したような個別支援ではなく、先生が要支援児に対して「怒る」「放っておく」等の支援をすると答えた児童は80.6%であった。実際に経験している支援との解離があったため、肯定的な感情を持ちにくかったと考えられる。2点目は、日本の多くの授業は一斉授業の形態をとるため、全員が授業の準備ができるまで授業が始まらないことが多い。要支援児が個別支援を受けている間、他の子どもが単に「待っている」という状況になってしまう現状があり、肯定得点が低くなったと考えられる。要支援児が在籍する学級における非対象児の学級適応感についての研究では、行動面の困難を持つ児童が在籍すると、教師の対応が個別の関わりに偏ってしまうため、他児童の承認が低くなることを明らかにしている（深沢・河村、2007）。肯定的な個別支援を考えるにあたって、要支援児以外の児童が勉強を始められる支援を行う中で、要支援児の授業への気持ちを高める支援を行う必要があると考えられる。また、開始場面における感情の相関を見ると、不満と共感に正の相関、肯定と排除には負の相関、排除と不満には正の相関が見られた。自分もまだ遊んでいたのに要支援児だけ、本を読んでいることへの不満を持つ児童は、要支援児の切り替えの困難さへの共感的理解は持てるだろう。しかし、一斉授業において待たなければならない個別支援には肯定的には思えず、放っておいたら良いと思う排除の感情が高くなったと考えられる。

最後に立ち歩き場面について考察する。立ち歩き場面において共感得点が低いのは、強い規範意識が表れていると思われる。選択肢以外の回答では「立つのはあかん」「なぜ先生は怒らないのか」などと回答した子が多くみられ、「立ち歩くこと」は悪いという認識があることが分かった。一方で「勉強が苦手なのかな」「立っているけれど頑張っている」というような回答もあり、共感的な感情を持つ子もいたが。全体としては守らなければならない規範意識が高いことで、その行為をする理由を考えるよりも、守らせ

ようとする意識が強く、要支援児への共感的な感情は生じにくいことが考えられる。また、経験した（授業中に立ち歩いている人を見たことがある）ことがある児童は全体の42.6%であり、テスト場面に比べて少なかった。立ち歩く児童が少なく、その個別支援を目にすることが少ない児童にとっては、困難さを想像し難く、経験のある子どもにとっても、実際に行われている支援として「先生は怒る」と回答した児童が全体の76.9%であったため、現実場面との解離が共感得点の低さに繋がったと考えられる。それを支持する結果として、授業場面における感情の相関を見ると、不満と肯定に負の相関、共感と肯定には正の相関、肯定と排除には負の相関が見られた。3場面の中で最も共感をしにくい立ち歩き場面は、要支援児の困難さに共感的理解が得られず、その個別支援を行う先生の意図が要支援児以外の子どもに伝わりにくいと考えられる。

本研究では、テスト場面・開始場面における共感得点が高く、立ち歩き場面での共感得点は低かった。また、テスト場面の肯定得点は高く、開始場面の肯定得点は低くなった。共感得点の高かったテスト場面・開始場面はその場面での要支援児の持つ困難さを経験した子どもが多く、自分事として困難さを捉えられたようである。その結果、困難さを共感的に理解できたと考えられる。一方で立ち歩き場面での困難さは、要支援児以外の児童は持つことが少なく、想像しにくかったと考えられる。共感的理解をするよりも規律を守る意識の方が強く、守れないことを批判する回答が多くなった。さらに、テスト場面での個別支援は、誰に対しても必要な支援になりうるという認識があり、肯定的な捉え方が多くなったと考える。

2. 教育への示唆

本研究は要支援児の個別支援だけを進めることに限界があることを示唆する。具体的には教育実践を行ううえで3点の示唆が得られた。

1点目は、要支援児以外の子どもが個別支援を肯定的に捉えられるように、要支援児にのみ焦点を当てた個別支援ではなく、集団を意識してした支援をすることである。現在行われている支援の多くは、要支援児にのみ配慮した個別支援であることが多い。しかし集団を考慮し、どの子にも配慮された支援をすることで、肯定的に捉える子どもが増えると考えられる。

2点目は、他者からの受容感が感じられる学級集団づくりを行うことである。本研究によって、他者からの受容感は個別支援への肯定的な捉え方を促し、要支援児を排除する感情を起こさせないため、特別支援教育を進める上で重要であることが明らかになった。先生と友達の受容感の双方が重要という知見を鑑みれば、教師は教師と子どもとの関わりと、友達同士の関わり合いの両方が良好になるような支援を考える必要があるといえる。

3点目は、要支援児を共感的に理解できるように、要支援児の持つ困難さが誰もが持つしんどさと同じであることに気付くような支援をすることである。通常学級において、個に特化した支援は「共感」が広がるクラスでなければうまく機能しないという（川上, 2016）。本研究では、要支援児の持つ困難さを自分の持つ困難さと照らし合わせることで、共感的理解が促進されていることが

明らかになった。子どもたちが要支援児の困難さを、自分事として考えられるように配慮した支援が必要だろう。

3. 今後の課題

今後の課題として2点挙げる。1点目は、他者からの受容感を測定した尺度を再考することである。本研究で使用した尺度は2件法であり逆転項目を有していなかった。内的整合性の値は高かったが、高得点を回答した者が多く、質問紙としての妥当性に多少の疑問があった。より適切な他の質問紙を活用したときにも本研究と同様の結果になるのか検討する必要がある。

2点目は、学年による要支援児に対する意識の違いを検討することである。本研究では、他者からの受容感の学年差に統計的な有意差は見られなかったが、学年によって仲間関係は異なり、要支援児への意識の違いが想定される。

文献

- 赤木和重 (2014). 目からウロコ! 障害児の発達を学ぶ 第4回 特別あつかい みんなのねがい, 574, 12-14.
- Harter, S & Pike, R, (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children Child Development, 55, 1969-1982.
- 平田悠紀乃・林 安紀子・橋本創一 (2013). 小学校通常学級の特別支援教育の実践における周囲児の障害理解促進に関する研究」東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 64 (2), 277-283.
- 藤田正一・西川 潔 (1999). 他者からの受容感と学校が楽しい理由について 奈良教育大学教育研究所紀要, 35, 95-102.
- 深沢和彦・河村茂雄 (2007). 特別支援対象児童が在籍する学級における非対象児の学級適応感—困難領域の違いによる比較から— 日本教育心理学会総会発表論文集, 50, 621.
- 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, 68-71.
- 加藤弘通・大久保智生 (2006). 〈問題行動〉をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係—〈困難学級〉と〈通常学級〉の比較から— 教育心理学研究, 54, 34-44.
- 加藤弘通・大久保智生 (2009). 学校の荒れの収束過程と生徒指導の変化—二者関係から三者関係に基づく指導へ— 教育心理学研究, 57, 466-477.
- 川合紀宗・深山翔平 (2011). 小学校における障害理解教育の在り方に関する研究—通常学級における障害告知の実態把握調査を通して— 広島大学大学院教育学研究科紀要, 60, 109-117.
- 川上康則 (2016). 個に特化した支援の検証と学級経営・授業研究の充実 児童心理, 70 (2), 94-99.
- 河村茂雄 (2005). 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, 55.
- 黒川君江 (2007). 特別支援教育 早わかり 小学館, 6-7.
- 松原市立布忍小学校教師集団 (2002). 子どもと子どもをつなぐ指導 中野陸夫・野口克海・長尾彰夫・池田 寛 (監修) 私たちがめざす集団づくり—子どもが輝く学校に— 解放出版社,

50-65.

松本詩子 (2015). 「個別の指導計画」の作成及び活用・評価によっての児童の成長と学級全体への影響の様子について 特別支援教育, 57, 44-47.

文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について (通知)

文部科学省 (2012). 通常の学級に在籍する発達障害のある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

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 潔 (2000). 児童生徒の他者からの受容感に関する研究 奈良教育大学大学院教育学研究科修士論文 (未公刊)

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.

坪田吉巨・赤木和重・松浦 均 (2011). 小学校高学年における学級集団の形成過程—他者受容感を育てる子ども同士の「支え合い」— 三重大学教育学部研究紀要, 教育科学, 62, 235-256.

内山登紀夫 (2006a). 発達障害を考える本4 ふしぎだね!? LD (学習障害) のおともだち ミネルヴァ書房 8-13.

内山登紀夫 (2006b). 発達障害を考える本4 ふしぎだね!? ADHD (注意欠陥多動性障害) のおともだち ミネルヴァ書房 14-19.

内山登紀夫 (2009). こんなとき、どうする? 発達障害のある子への支援 [小学校] ミネルヴァ書房 18-23.

八島禎宏・池本喜代正 (2012). ロールプレイングを活用した個別支援と集団適応支援に関する実践研究—小学校通常学級における発達障害児への支援— 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 35, 133-140.

吉田茂孝 (2015). 「授業のユニバーサルデザイン」の教育方法的検討 障害者問題研究, 43, 18-25.