日本教育心理学会 第66回総会
学会企画シンポジウム 5

通常の学級に在籍する発達障害児の理解と支援
――自他理解の発達をふまえて――

資料目次（PDFのページ）

◆ 企画趣旨の説明
別府 哲　2～6

◆ 話題提供
藤野 博　7～34
森村美和子　35～60
古村真帆　61～85

◆ 指定討論
米田英嗣　86～91

日本教育心理学会第66回総会シンポジウム

通常の学級に在籍する発達障害児の理解と支援

-自他理解の発達をふまえて-

企画：別府　哲(岐阜大学)
谷口明子(東洋大学)
米田英嗣(青山学院大学)

企画趣旨

通常学級在籍する児童8.8%

9,10歳の節と自他理解

ＡＳＤ‥心の理論‥９歳すぎに通過

ＡＤ／ＨＤ、限局性学習症‥９，１０歳を超えるところで、他者からみられる自分の理解が大きく変化

☞二次障害

当事者の視点

他児の視点(理解)

インクルーシブ教育 vs フル・インクルーシブ教育

(窪島、2023; 服部、2024)

☞場の統合 + 参加(ダンピングでなくインクルージョン)

「場の統合」にとどまらず、発達障害児にも通常学級の児童にも、共に「参加(インクルージョン)」を可能にするために

<table>
<tr><th></th><th colspan="3">統合(integration)</th><th>分離
(segre-
gation)</th></tr>
<tr><td rowspan="2">インクルージョン
(inclusion)</td><td colspan="3">参加(participation)</td><td rowspan="2">共存・独立</td></tr>
<tr><td colspan="2">協調・共同 すべての子どもが共に生活できるよう生活のあり方を創造する</td><td>共生</td></tr>
<tr><td rowspan="2">排除
(exclusion)</td><td colspan="3">ダンピング
(dumping)</td><td rowspan="2">隔離・孤立</td></tr>
<tr><td>適応・同化
多数派の子の活動を強制される</td><td>放置・放任
他児から関心をもたれない</td><td>差別
他児から否定</td></tr>
</table>

浜谷(2009)、服部(2024)より筆者が作成

自他理解と発達支援-心の理論の観点から-
藤野先生

発達障害児の当事者研究-通常の学級との連携を踏まえて-
森村先生

通常学級の児童は発達障害児の個別支援をどうとらえるのか
古村先生

指定討論
米田先生

日本教育心理学会 第66回総会
通常の学級に在籍する発達障害児の理解と支援：自他理解の発達をふまえて

自閉スペクトラム症児の自他理解の発達と支援
ー心の理論の観点からー

東京学芸大学大学院
藤野　博

自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder：ASD）

- 複数の状況で社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な欠陥
- 行動，興味，または活動の限定された反復的な様式

American Psychiatric Association（著）高橋三郎・大野 裕（監訳）「DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル」医学書院

心の理論（Theory of Mind）

- 行動に心の状態を帰属させる機能を「心理化（メンタライジング）」という
- 「心の理論」は，心理化の基盤として考えられている認知のシステム
- 誤信念課題と呼ばれるテストでアセスメントを行う

誤信念課題の例

【サリーとアン課題】

サリーはビー玉を取って自分のかごに入れました。
その後、部屋を出て散歩に行きました。
アンはかごからビー玉を取り出し、箱に入れました。
サリーは部屋に戻り、ビー玉で遊ぼうと思いました。

サリーはどこでビー玉を探すでしょう？

Baron-Cohen,S. et al.（1985）Does the autistic child have a ‘theory of mind’? *Cognition*, 21, 37-46.

心の理論（誤信念理解）の発達

- 定型発達児では4歳頃に誤信念課題が正答できる
  （Wimmer & Perner, 1983）
- 定型発達児が誤信念課題を通過する統計的確率は
  4歳頃に高くなる（Wellman et al., 2001）
- ASDの子どもは心の理論の獲得が遅れる
  （Baron-Cohen, 1989）

心の理論課題に通過するASD者の問題

- ASD群の20%は誤信念課題を通過した（Baron-Cohen et al.,1985）
- なぜ通過できるのか？

⬇

<u>言語力が関係している可能性</u>

ASD児における誤信念理解と語い年齢

- 誤信念課題通過者の平均は **9歳0か月**（Eisenmajer & Prior, 1991）
- サリーとアン課題とスマーティー課題の通過者の平均は
  7歳9か月（Frith et al. ,1994）
- 二種の一次誤信念課題の通過者の予測値は **9歳**（Happé,1995）
- 5歳未満で誤信念課題を通過しているASD児はいなかったが,
  10歳11か月 以上は全員が通過（Fisher et al., 2005）

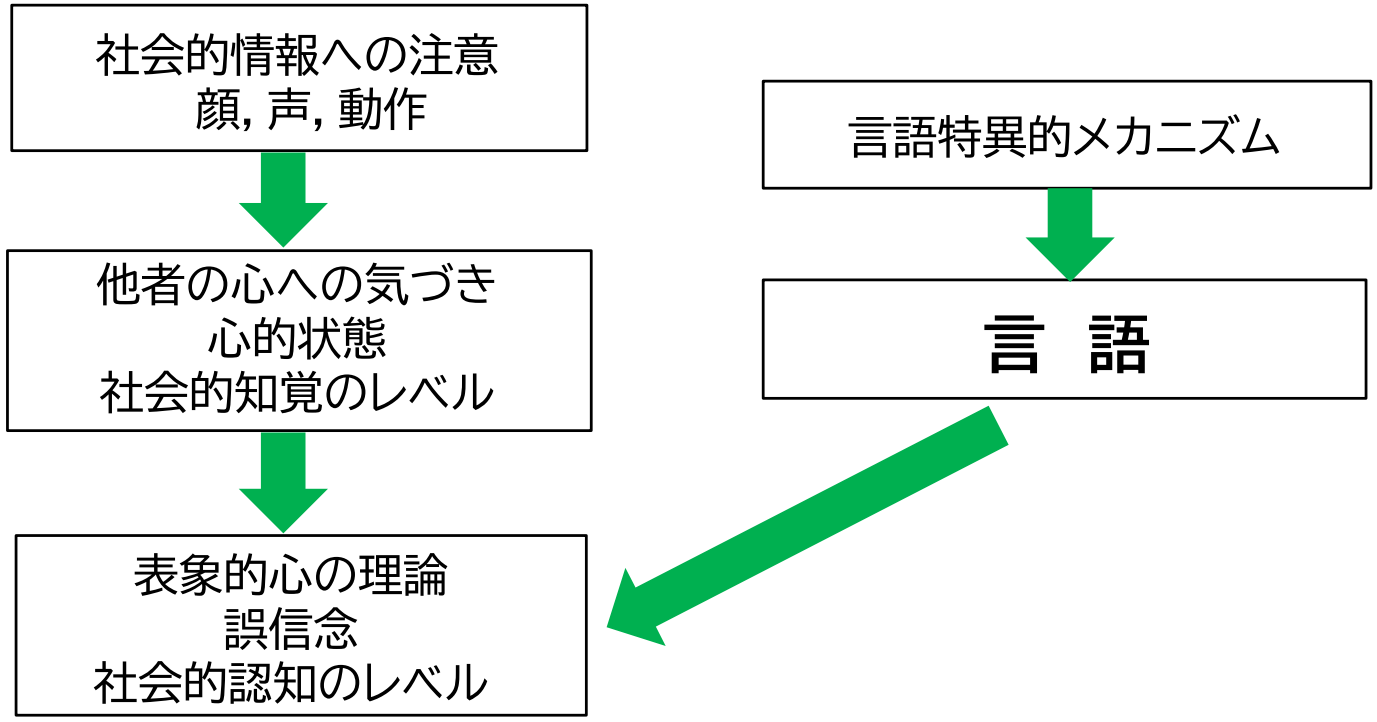
言語的推論によるASD児の誤信念理解

- 誤信念課題に正答したASD児は例外なく理由を適切に答えた
（別府・野村, 2005）

- ASD児は言語的な推論によって誤信念課題を解いている
- 直観的な心の読み取りの困難を言語で代償

別府 哲・野村香代（2005）高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」をもつのか：
「誤った信念」課題とその言語的理由付けにおける健常児との比較. 発達心理学研究, 16, 257-264.

心の理論の発達：2つのルート



Tager-Flusberg, H., &Joseph, R.M.（2005） How language facilitates the acquisition of false-belief understanding in children with autism. In J.W. Astington, & J.A. Baird （Eds.） *Why language matters for theory of mind*. Oxford University Press.

心の理論を教える方法（Baron-Cohen & Howlin, 1993）

- 精神状態を統括する<u>基本原理</u>を教える

↓

知覚は知識を生み出す
- 人は, xについて見たり聞いたりしたときにだけ, xを知る

Baron-Cohen,S.,&Howlin,P.（1993）The theory of mind deficit in autism: Some questions for teaching and diagnosis. In S.Baron-Cohen,H.Tager- Flusberg,&D.J.Cohen（Eds.）*Understanding other minds: Perspective from autism*. Oxford：Oxford University Press.

ASD流の社会性の獲得

- 「人の心を読む能力には欠けているものの，しっかり観察する技術と論理的な分析によって，僕はその分を埋め合わせている」
- 「僕は10歳になるまで，他の子どもには僕のとはまったく別の考えや感情があるとは気づかなかった」
- 「僕たちはゆっくりとソーシャルスキルを身につける。完全に使いこなすことはできないものの，ほとんどの人は何とかやっていける程度までにはそれを習得できる」

ジョン・エルダー・ロビソン（著），藤井良江（訳）「変わり者でいこう：あるアスペルガー者の冒険」東京書籍

心の理論の一般原理を教える指導の効果

- 誤信念課題成績は向上したが，ソーシャルスキル尺度には変化がみられなかった（Ozonoff&Miller, 1995）
- 信念理解の成績は向上したが，感情理解には効果が及ばず（Hadwin et al. l,1996），会話スキルの改善もなかった（Hadwin et al., 1997）。

↓

いずれも限定された効果と般化の難しさを報告

ASD児者の心の理論の獲得における問題

- ASD者が獲得する心の理論は「ハッキング」されたもの（Frith et al., 1994）
  - 日常生活でも使える人は少ない

- ASD者は心の理論の自発的な使用に困難を抱える（Senju, 2012）

ASD者の心の理論の獲得と精神的健康の問題

ASD児においては, 心の理論が獲得されると,
自己不全感や対人関係における被害念慮が増す
（辻井・杉山, 1996）

【目的】
- ASD児における，心の理論の獲得と精神的健康の関係を検討する

【参加者】
- ASDの診断のついた小学2～4年の35名の児童とその保護者

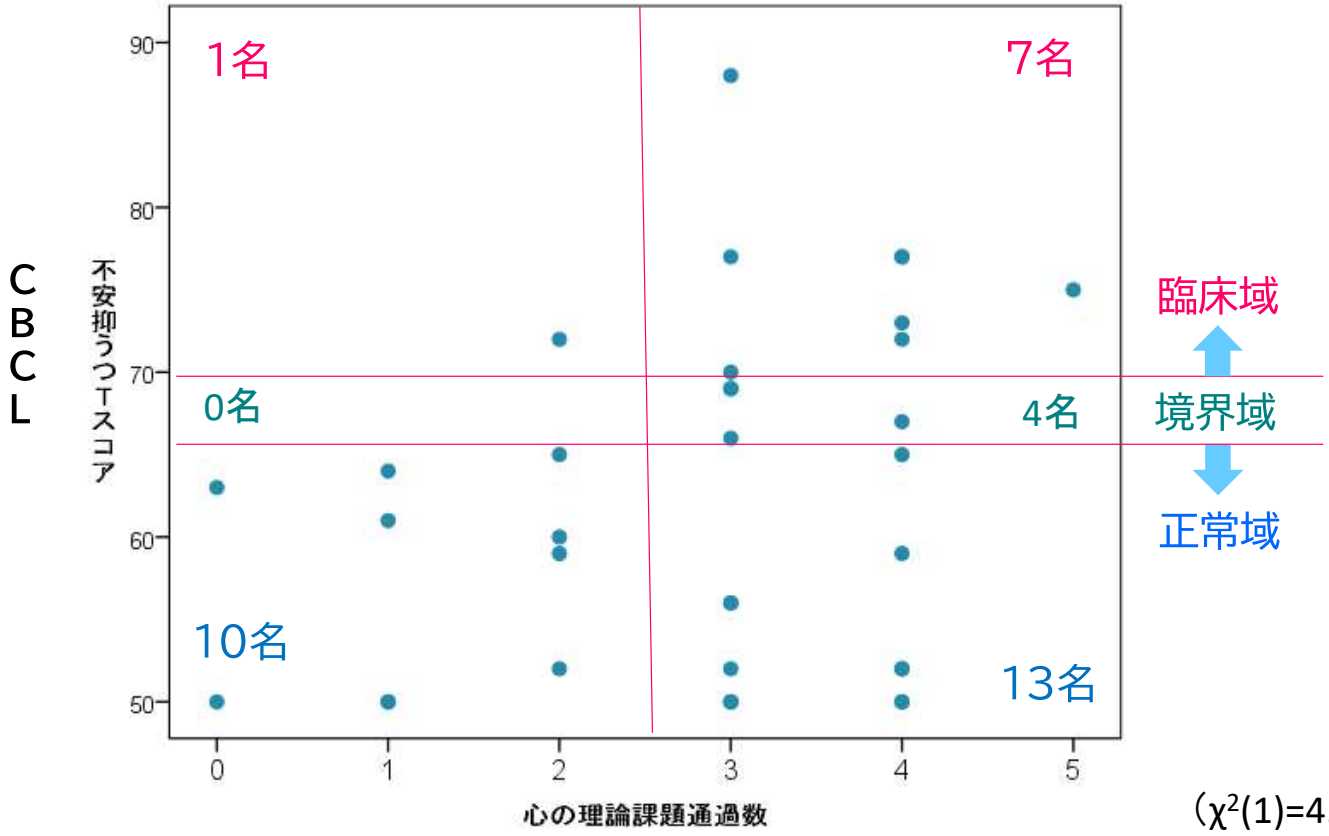
【手続き】
- 参加児：アニメーション版心の理論課題（計5問）
- 保護者：CBCL/4-18

【評価基準】
- 心の理論課題：3問以上通過→高得点，2問以下→低得点
- CBCL：T得点で臨床域（71以上）と境界域（67～70）→問題有

精神的健康の問題と心の理論の関係

- ひきこもり　($\chi^2(1)=3.71$)　n.s.
- 身体的訴え　($\chi^2(1)=0.85$)　n.s.
- 不安／抑うつ　($\chi^2(1)=4.52$)　$p<.05$
- 社会性の問題　($\chi^2(1)=0.85$)　n.s.
- 思考の問題　($\chi^2(1)=1.59$)　n.s.
- 注意の問題　($\chi^2(1)=0.85$)　n.s.
- 非行的行動　($\chi^2(1)=0.18$)　n.s.
- 攻撃的行動　($\chi^2(1)=0.89$)　n.s.

心の理論課題成績と不安・抑うつ



（$\chi^2(1)=4.52$，$p<.05$）

ASD者の孤独感

- 発達障害の人たちの精神的健康やQOLの低さをもたらす要因のひとつに孤独感がある

- ASD者は定型発達者よりも孤独を訴える割合が多い
（Bauminger & Kasari, 2000）

- ASD者は友人の人数, 友人と過ごす時間, 会う頻度が定型発達者より有意に少ない。また, 友人との過ごし方も両群は異り, 定型発達者は屋外遊びや映画会食など家庭・学校外の活動が多かったが, ASD者は学校や家庭の中でボードームやテレビなどで過ごすことが多く, 会話も少ない
（Bauminger & Shulman, 2003）

自閉的共感性（Autistic Empathy）

- Komeda et al.（2015）は, ASDの特性をもつ人は同じタイプの人の行動様式に共感的な脳の反応を示すことを明らかにした

➢ この現象は類似性仮説の観点から説明されている

Komeda et al. (2015). Autistic empathy toward autistic others.
Social Cognitive and Affective Neuroscience, 10, 145-152.

オルタナティブな心の理論

- ASD者は言語を通して意識的に心の理論を獲得し，
  社会生活でも限られた範囲で活用できる
- ➢ ポジティブな側面
- しかし，心の理論の獲得は不安・抑うつにつながることがある
  ⇒　相手の心の深読みと過剰適応？
- ➢ ネガティブな側面

↓

- ■ 定型発達の心の理論の獲得を目標とする支援の限界
- ■ 自閉的共感に基づく，もうひとつの心の理論の可能性

ASD者とコミュニティ

- ASDの人たちもは，幼児期から成人期にいたる全てのライフステージにわたる包括的なコミュニティケア・システムが必要

- 居住する地域にその人を取り巻く心理的ネットワークが存在していなければ，そこは活動拠点になりえず，その人にとってのコミュニティは存在しない

- ASDの人たちに対して，活動拠点となるサブ・コミュニティを計画的に作り，コミュニティに入れ込んでいくことが重要
  - その鍵となるのは，共通の認知発達と興味を介したサブ・コミュニティづくり

本田秀夫（2009）自閉症スペクトラム障害のコミュニティケア・システム. 精神神経学雑誌, 111, 1381-1386.

共通の興味による支援

- 日戸ら（2010）は，ASD児に対する共通の興味を媒介とした仲間関係形成のための支援プログラムを開発した
- 関心事を披露し，仲間同士で互いの関心事を共有する活動
- 一定期間後の聞き取り調査において，100名の調査対象者のほとんどは同じメンバーでまた集まりたいとコメントした
- 56名は親のサポートのもとで同じメンバーで集いを継続し，うち28名は3年以上にわたって関係を維持した

日戸由刈ほか（2010）アスペルガー症候群の学齢児に対する社会参加支援の新しい方略－共通の興味を媒介とした本人同士の仲間関係形成と親のサポート体制づくり. 精神医学, 52, 1049-1056.

趣味トーク活動

- テーブルを囲んで着席する
- 交代で自分の趣味について語る
- 四つのマナーを守る

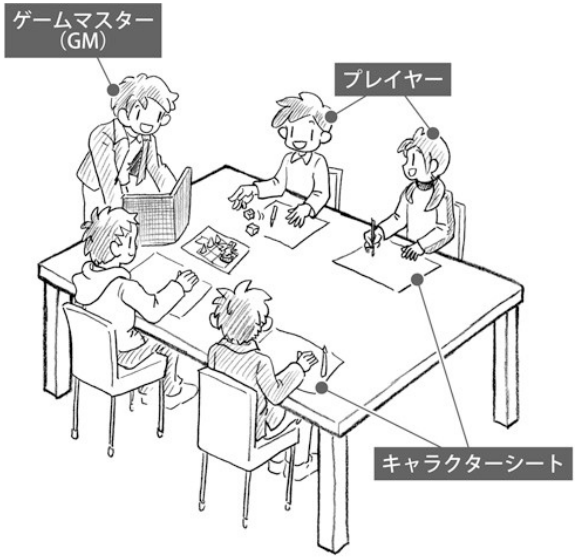
① 人の話は最後まで聞く
② 知っている話でも最後まで付き合う
③ 意見・質問は話のあとにする
④ 見たいときは見せてと言う

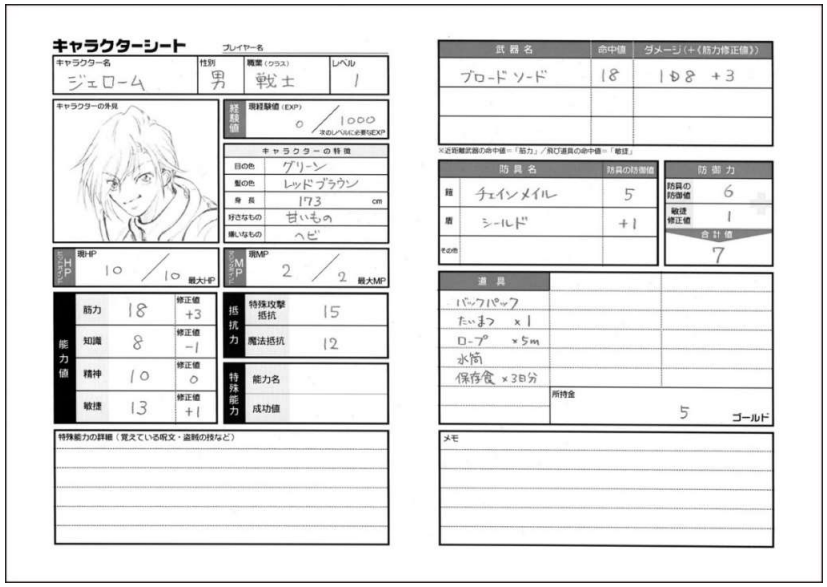
趣味トークの感想

- 授業や学校で話をするのはストレスだけど，好きなことを話すのは楽。しゃべるのが好きだし，聞いてくれる相手がいるのが嬉しい
- 相手の好きなことや状況に合わせて話すことを学べたと思う
- （学校や家庭では）自分の好きなことを熱く語ってもうんざりされてしまうけど，（趣味トークでは）うんざりされないのが良かった
- 好きなことを安心して熱く語れるのが良かった
- 物を持って来て，それについて話すのは話がしやすかった
- 自分にとって「趣味トーク」はオアシスのような場所
- 趣味が合った場合，たとえば「ポケモン」とかは一致団結して楽しめる
- 自分の好きなものを話せという授業（英語など）はあるけど，そういうときにはサブカルなものは話せない

加藤浩平ほか（2019）自閉スペクトラム症児の会話の特徴と話題との関連－アニメ・漫画・ゲームを題材にした「趣味トーク」の実践－．東京学芸大学紀要　総合教育科学系Ⅰ，70，489-497.

テーブルトーク・ロールプレイングゲーム（TRPG）





- 参加者同士の会話のやり取りで，物語を進めて行くことを楽しむゲーム
- 参加者は，ルールに従い，キャラクター（物語の登場人物）を作成する
- キャラクターを演じることで物語に参加する

加藤浩平（2016）テーブルトークロールプレイングゲーム（TRPG）を活用した社会的コミュニケーションの支援.
藤野博（編著）「発達障害のある子の社会性とコミュニケーションの支援」（金子書房）

TRPG参加者の声

- TRPGは笑いの絶えない活動だった
- TRPGは楽しかった。やっているときは笑いも多かった

- TRPGの後で「こういうのが良かったよね」という話題で雑談ができる。それで自然と話せるようになった
- TRPGを体験してから，前よりも会話することが楽しくなった

- ゲーム中の行動が失敗したことも，それはそれで楽しかった
- ゲーム中，他の参加者の行動にイライラすることもあったが，慣れてくると，「ま，いいか」と思うようになった

加藤浩平・藤野 博（2016）TRPGはASD児のQOLを高めるか? 東京学芸大学紀要　総合教育科学系，67（2），215-221.

サードプレイス

- 家庭と仕事の領域を超えた個々人の，定期的で自発的でインフォーマルな，お楽しみのための集いのために場を提供する，さまざまな公共の場所の総称

1. 中立の領域で
2. 人を平等にする
3. 会話がおもな活動
4. 利用しやすさと便宜
5. 常連
6. 目立たない存在
7. 雰囲気には遊び心がある

レイ・オルデンバーグ（著），忠平美幸（訳）『サードプレイス：コミュニティの核になる「とびきり居心地よい場所」』（みすず書房）

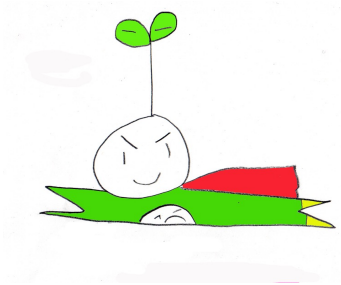
学校での支援に向けて

- 家庭はファーストプレイス，学校はセカンドプレイス
- 学校の中にサードプレイス的な場を作れるか？

- ２．５プレイス？
- 余暇活動の場としての学校の可能性は？

日本教育心理学会 シンポジウム　2024,9,15

発達障害児の当事者研究
ー通常の学級との連携を踏まえてー



東京都狛江市立狛江第三小学校
自閉症・情緒障害特別支援学級・学校心理士

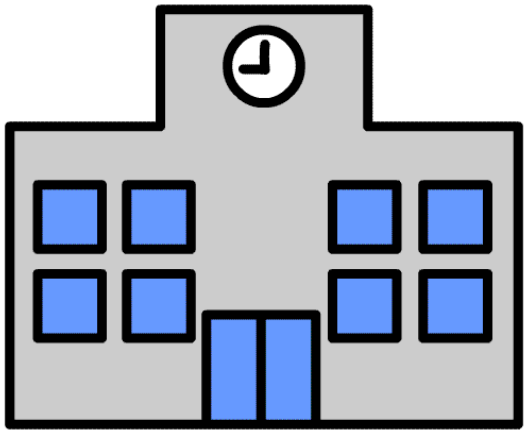
森村 美和子

公立の小学校

通常の学級

8.8%

通級
（特別支援教室）

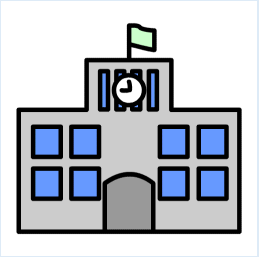


特別支援学級

3.4%

分離

特別支援学校

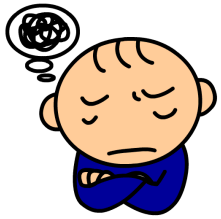


0.83%

知的に遅れはないものの学習面又は
行動面で著しい困難を示す
通常学級に在籍する児童生徒の割合

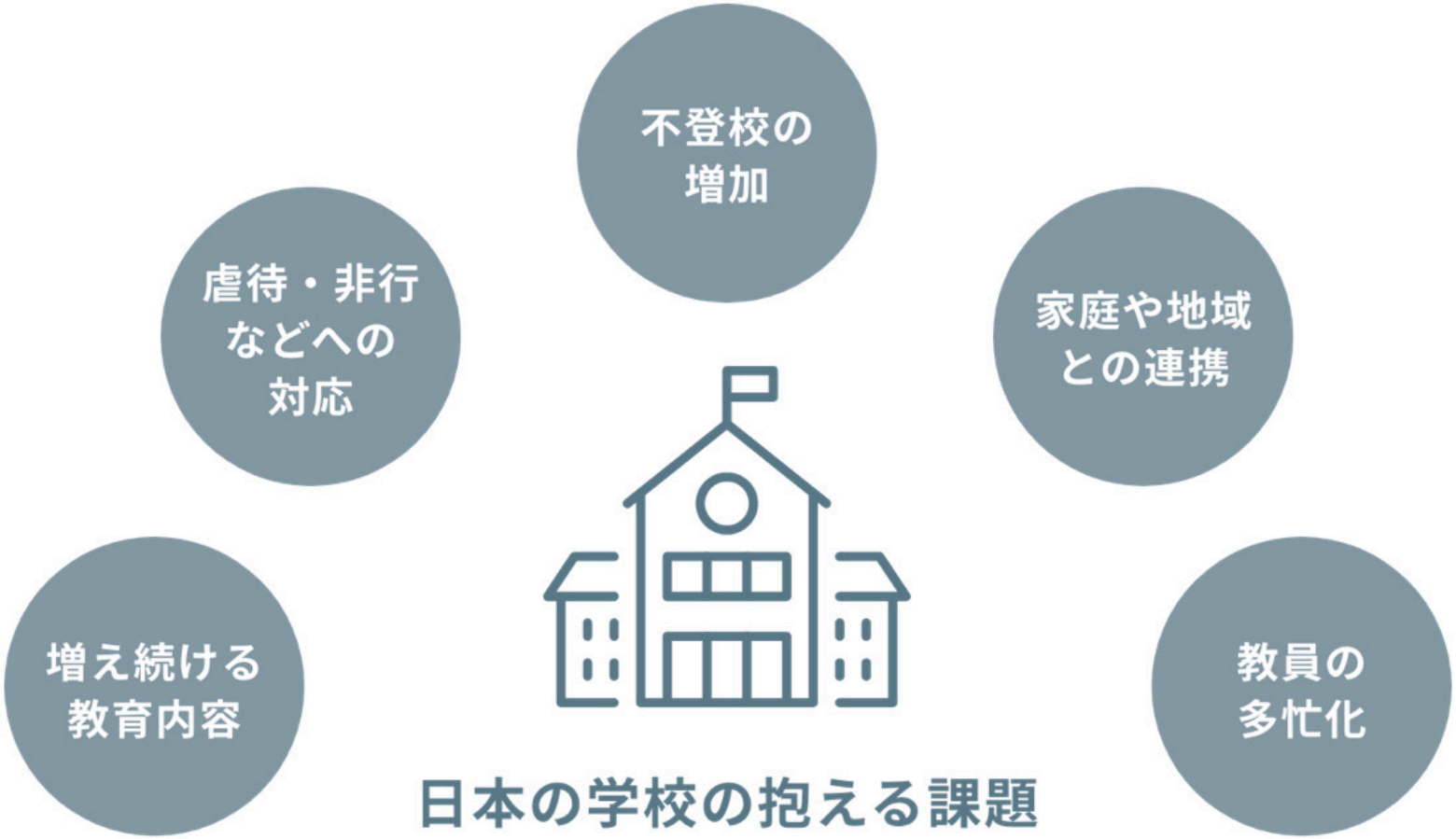
特別支援学級在籍　1.6%→3.4%
１０年で約２倍

不登校　約３０万人



国連の勧告
インクルーシブ教育

山積する課題。ゆとりのない現場。



School Voice Project「フキダシ」ホームページより

学校は
多様な子どもたちが
いることが
前提となっているか

もやもや

葛藤とともに

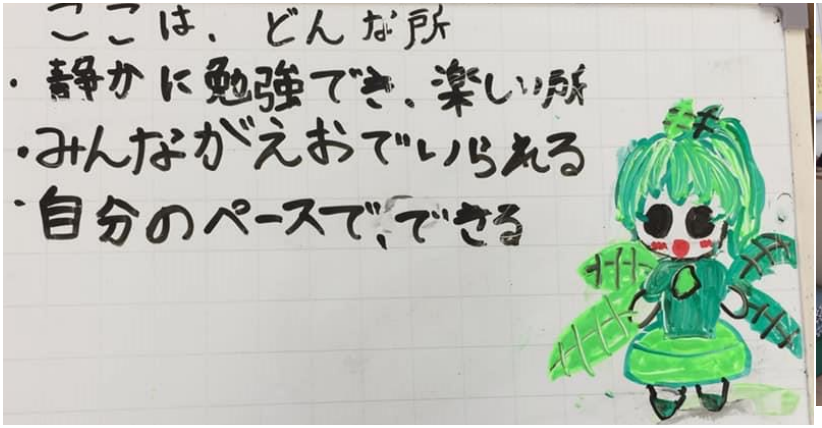
もやもやを見つめるために

当事者の視点

子どもたちの視点

仲間が必要

自閉症・情緒障害特別支援学級ってどんなところ？

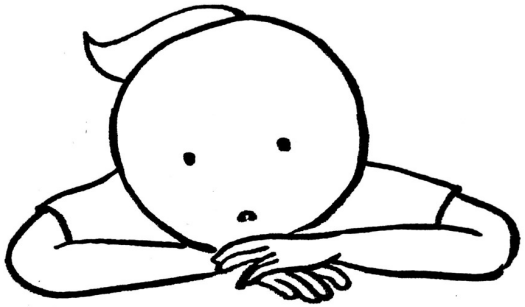


環境のデザイン

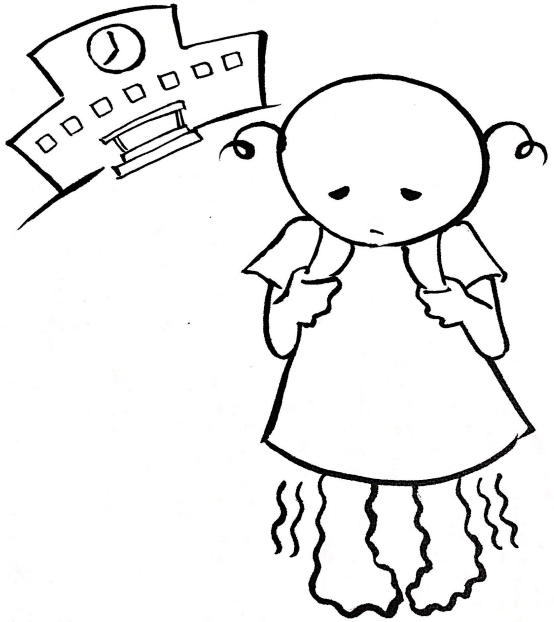
学び方　選ぶ　決める

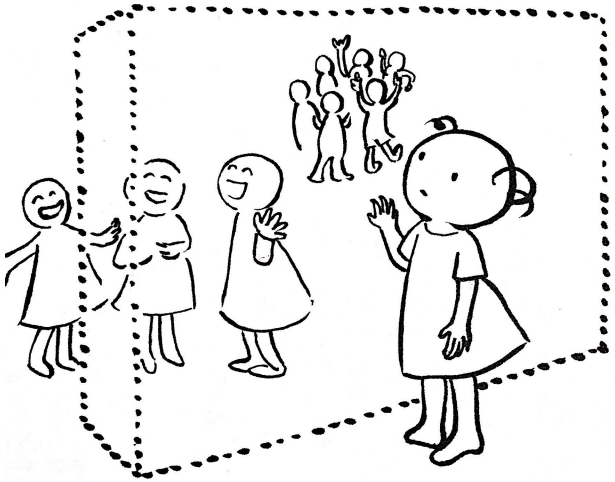
ぼくって変なのかな？

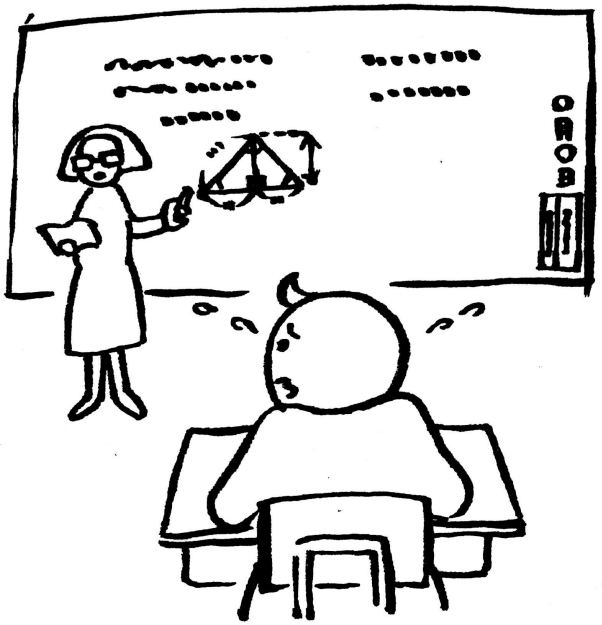
みんなと違うよね？



おかしいのかな？





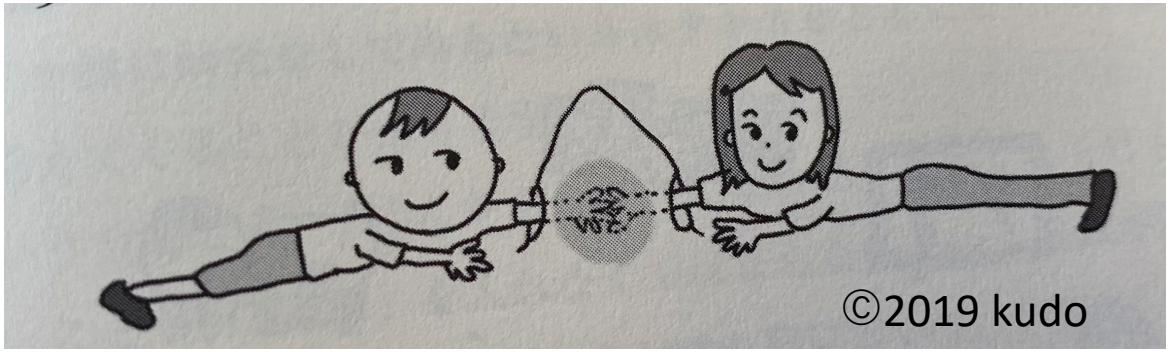


当事者研究とは

　自身の困りごとや生きづらさについて研究者となり、周囲の仲間たちと語り合うなかで困りごとへの理解を深めることや、よりよい付き合い方を探していく営みのこと

東京大学先端科学技術研究センター准教授
小児科医　車椅子ユーザー　熊谷　晋一郎先生

コミュニケーションとは
人と人の間にあるもの



どちらか一方の責任にされることに違和感を感じる

（２００８、熊谷、綾屋）

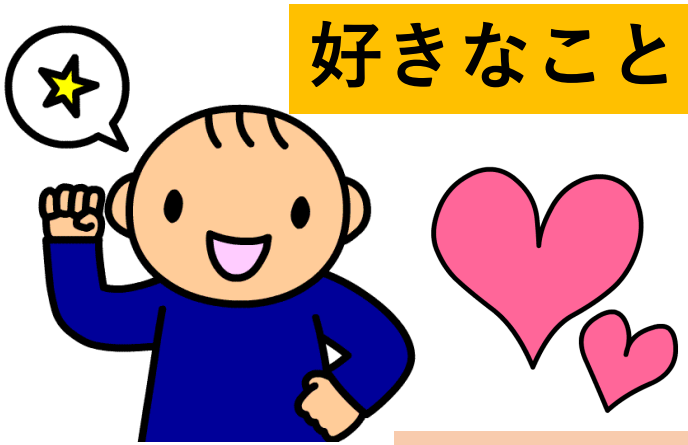
東京大学先端科学技術研究センター
特任講師　ASD当事者　綾屋 紗月

自分研究

♡安心して困ることができる♡困っていることは悪くない♡ヘルプを出せるように

♡自分と困りごとを切り離す　♡自分を責めない　♡楽しく対処方法を考える

同じ悩みや課題をもつ仲間と困っていること等研究し、対処方法を考えたり 実験(実践)したり発表 したりする試み



研究員：子供たち

対話・共同研究

共同研究者：先生

参照「特別な支援が必要な子たちの自分研究のススメ」金子書房、熊谷晋一郎監修

子どもたちの

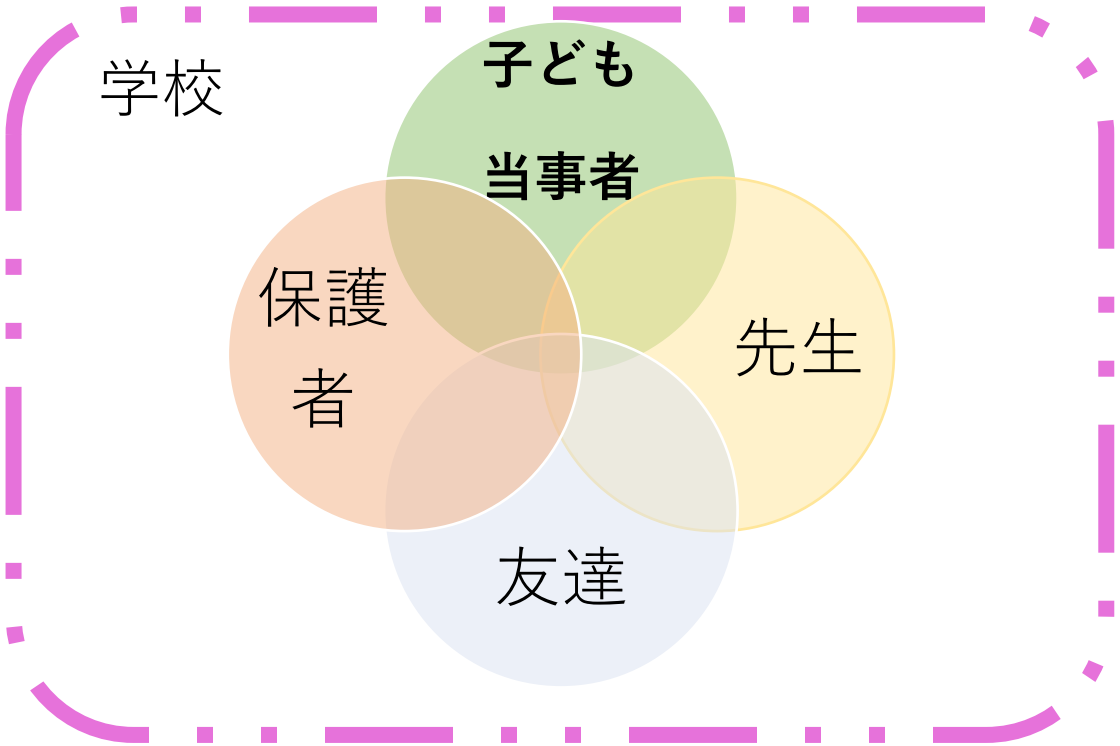
見ている景色から

スタートする

アバターロボットの実践事例

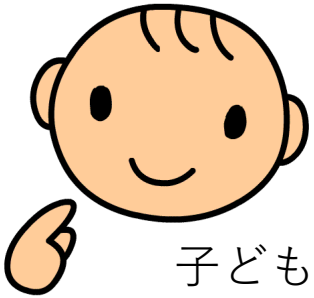
自分研究 ✖ アバターロボット

「アバターロボットを使ったコミュニケーション
～学校でどんなことができるかな？やってみたいを叶えよう～」

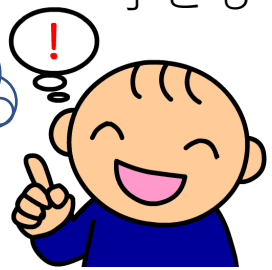


アバターロボット使ってみる？

やってみたい！



なじみあるゲーム
の世界みたい。
楽しそう！



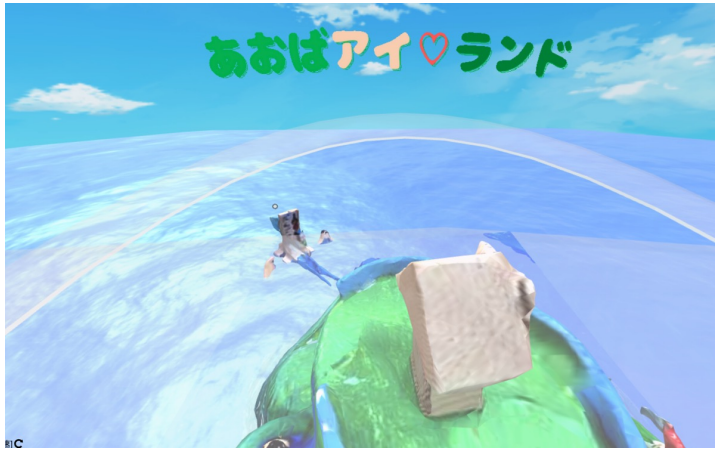
社会とつながる方法があるならなんでも試したい。
習い事も外出も難しく、経験するチャンスがない。
就労なども含めて、将来の可能性につながるかも。

メタバースを活用した新たな展開

メタバース作品展示

電子空間上での作品展示

デジタル化により　負担を軽減しての開催が可能



一般財団法人ニューメディア開発協会

アバター自分研究の本人の感想

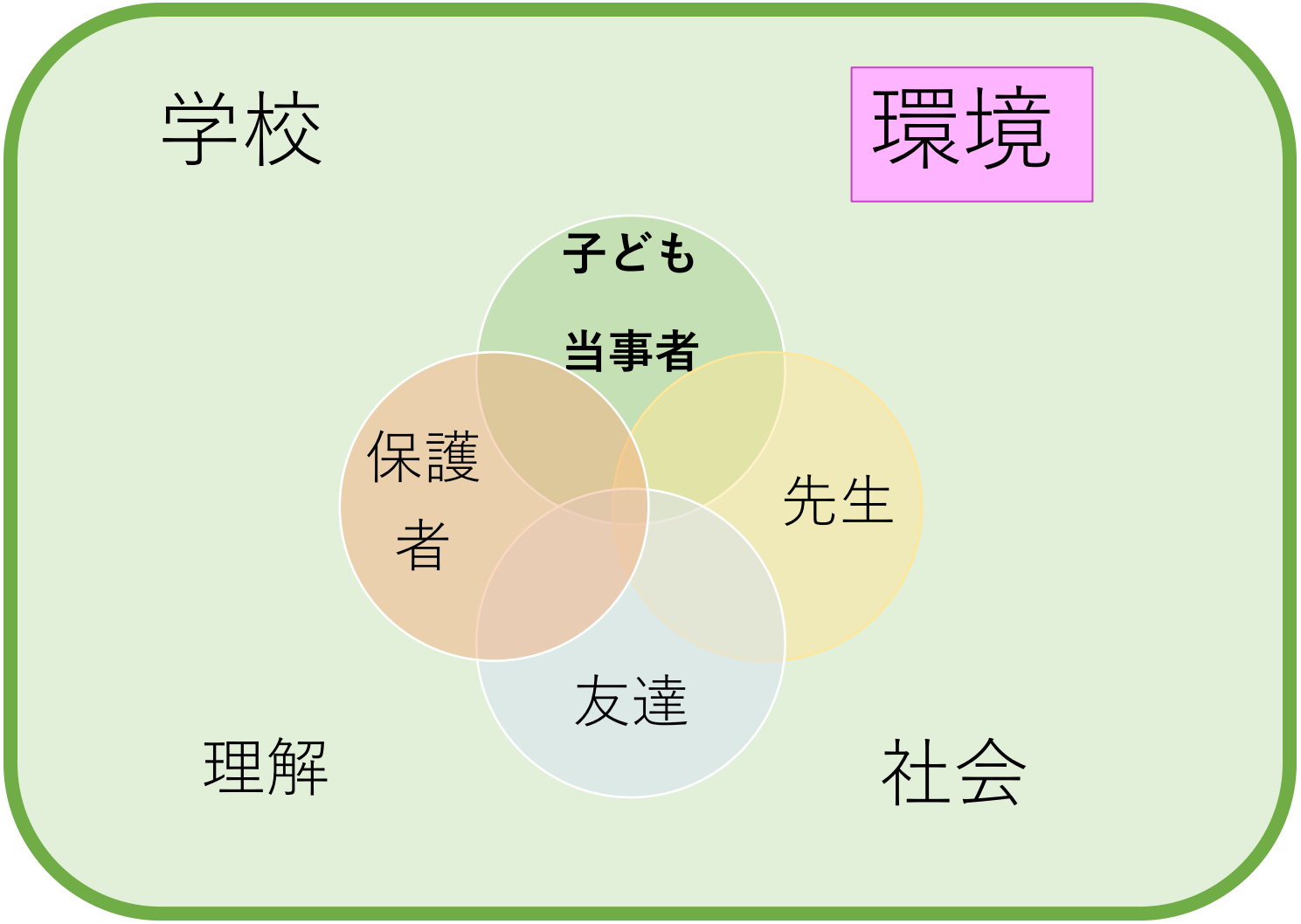
顔を出さずに感情を表現できるので恥ずかしくない。相手の目を見るのが怖いので見なくても失礼じゃないところが気楽。自分でカメラを動かせるのがいい。自分だけど、自分じゃないので、人が沢山いても怖くない。ざわざわしているところが苦手だけど、クビーなら音量を変えられるから平気。

子どもの声を聴く

大人側の
子ども　イメージ
を再構築してみる

環境側が変わること

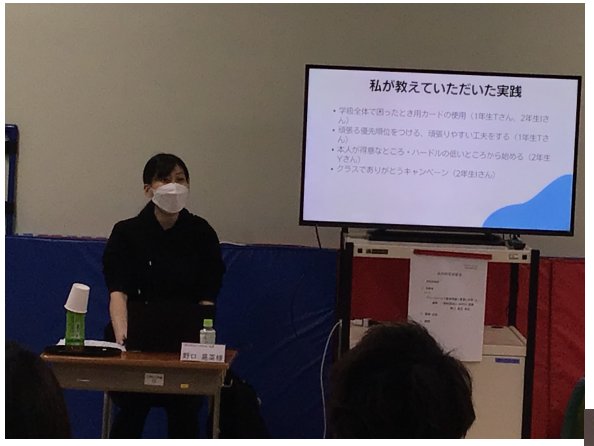
通常の学級との連携を支えるもの



校内研修会　インクルーシブな教育

多様な子どもが過ごしやすい学校づくりをめざして

校内研修で理解を広げる　一般社団法人UNIVA理事　野口晃菜



校内研修　通常の学級✖特別支援

強みに着目お互いの得意やいいところ
教室のインクルーシブな工夫をシェア

☆具体的にできる一歩

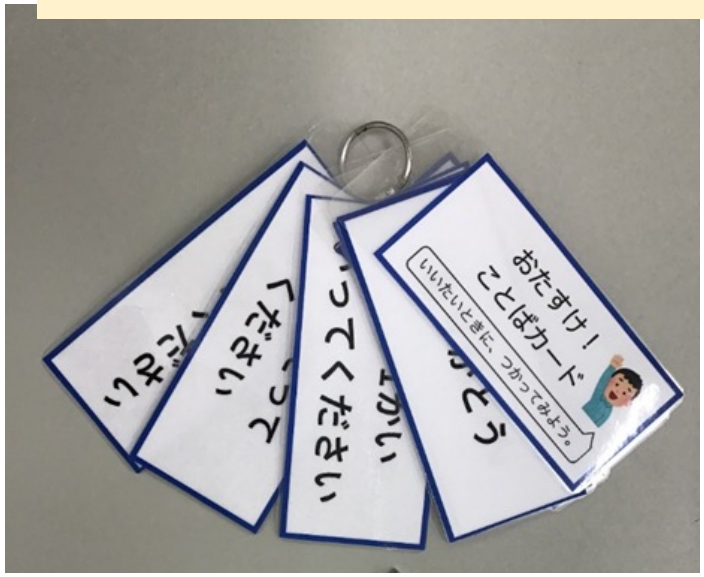
一人の努力だけではなく
構造上の課題も声をあげていく

インクルーシブな学校作りの「マイ☆プロジェクト」

通級の工夫や教材を通常の学級で活用

気持ち絵カード

おたすけことばカード

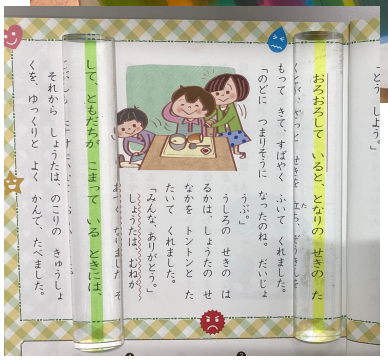


おたすけチップ

通級の教材を展示

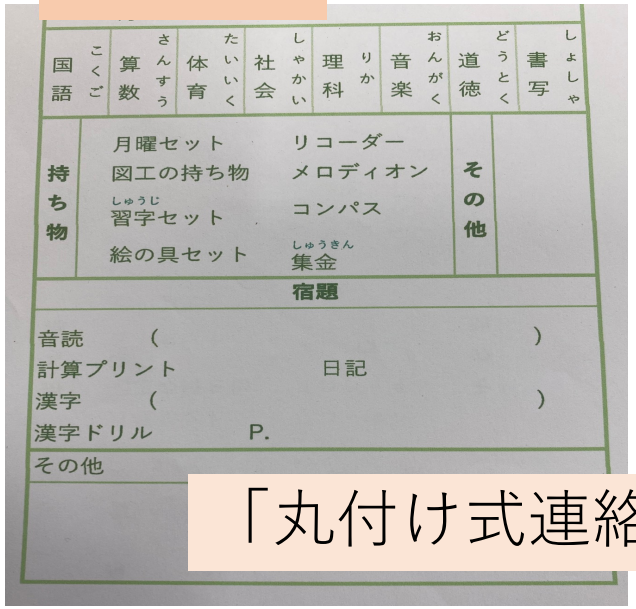
学校図書館

リーディングトラッカー
ルーペ



椅子の工夫
『ふみおくん』

連絡帳



国語	算数	体育	社会	理科	音楽	道徳	書写

持ち物			その他
	月曜セット	リコーダー	
	図工の持ち物	メロディオン	
	習字セット	コンパス	
	絵の具セット	集金	

宿題

音読　（　　）
計算プリント　　日記
漢字　（　　）
漢字ドリル　　P.

その他

「丸付け式連絡帳」

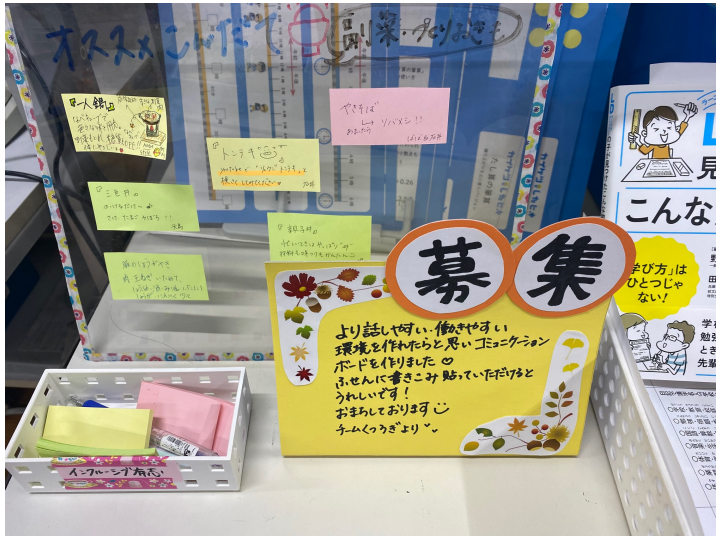
音楽

リコーダーの工夫

インクルーシブな学校作りの「マイ☆プロジェクト」

クールダウンの場所作り

居心地のいい職員室



対話ボート

学校は
多様な子どもたちが
いることが
前提となっているか

通常の学級の授業や環境をインクルーシブにするにはどうすればいいか

プロジェクトをスタート！

通常の担任学級✖特別支援✖外部専門家

とはいえ‥

もやもや

葛藤し続ける

ありがとうございました

自分研究について

アバターの実践について
取り上げられています。

日本教育心理学会第６６回総会　学会企画シンポジウム
「通常の学級に在籍する発達障害児の理解と支援：自他理解の発達をふまえて」

通常学級の児童は
発達障害児への個別支援を
どうとらえるのか

岐阜大学教育学部
古村　真帆

インクルーシブ教育，特別支援教育の推進

特別な教育的ニーズのある児童らが

×単に「通常の学級にいる」

〇通常の学級で行われる様々な活動に参加

→合理的配慮などの個別支援が重要＆必要

教育に関する合理的配慮

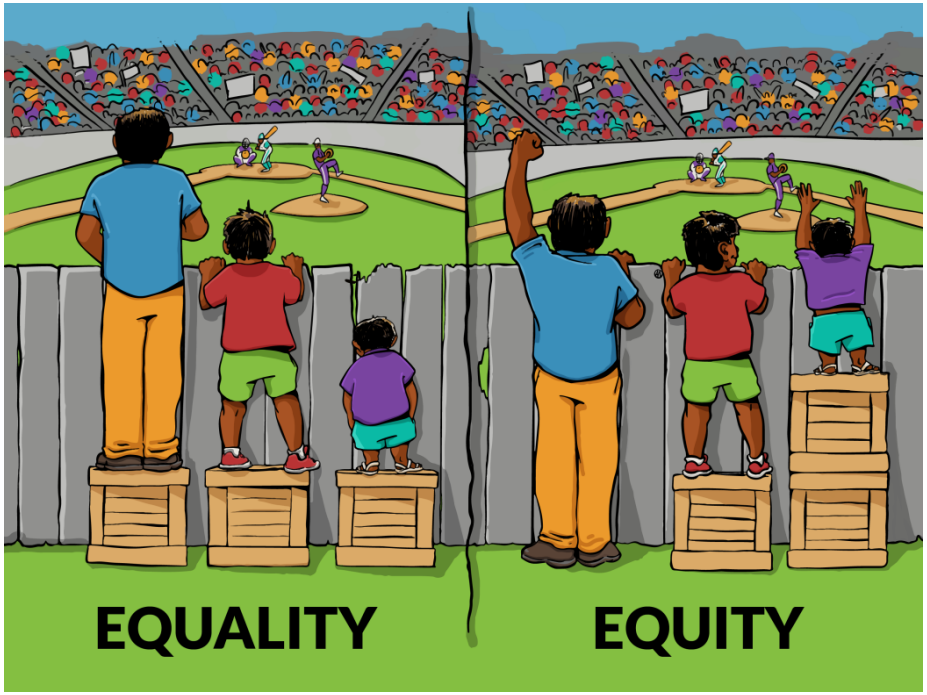
中教審（2012年）

「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）」より

・障害のある子どもが，他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために，学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり，障害のある子どもに対し，その状況に応じて，学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの

・学校の設置者及び学校に対して，体制面・財政面において，均衡を失した又は過度の負担を課さないもの

合理的配慮＝他の人と平等に活動するために行われる公平なもの



他の人と平等に野球を見るために，公平にその人が必要な個数の台を使う

Illustrating Equality VS Equity - Interaction Institute for Social Change : Interaction Institute for Social Change

個別支援の実施の困難さ

①「何を」実施するか

注目 ②「どのように」実施するか

通常の学級という“集団”の中で行う

→「個」の視点だけでは不十分

個別支援に対する他児童の反応

図書室などにいることが多い児童に，
他児童は「なんで授業に出れないの？」と疑問をもったり，
他児童自らも授業を抜け出したりした（佐々木，2010）。

計算が苦手な児童に，電卓の使用を許可したところ，
他児童が「ずるい」と言った（石垣，2011）。

同級生へのインタビュー調査より：
ポジティブ/障害のある子どもと支援員の会話が自分たちの
集中の妨げになる・嫉妬など（Mortier, Desimpel & Schauwer（2011）。

話題提供者の視点

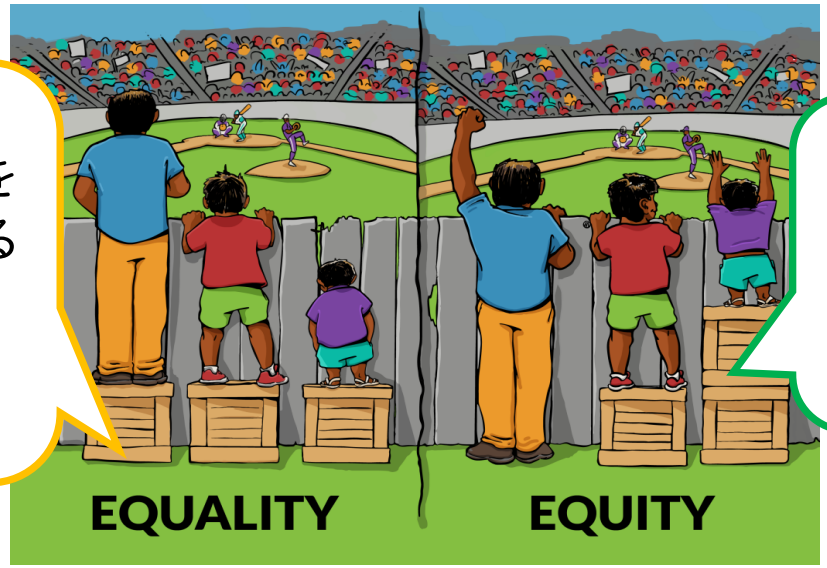
・子どもが，個別支援を否定的にとらえる要因は何か？

・個別支援を受ける子どもと，自分との「ちがい」に
疑問や不満を感じることの，
発達的・教育的意義があるのではないか？

子どもの視点，
「子どもは個別支援をどうとらえるのか？」
を明らかにする

【研究①】公正観の発達の検討

全員に同じものを
同じだけ分配する
（個々の状況や
差は考えない）



全員を同じように
扱い，個々の状況に
合わせて分配する

公正＝社会集団の活動が公平であるかどうかを評価する際に用いられる概念。判断や言動が偏りがなく正しいこと

公正観＝公正かどうかの主観的な判断

公正観の発達段階（Damon, 1980）

③公平が理解できる段階

・全体的にみて「公正さ」にかかわる様々な要因を考える

↑

②平等思考が強い段階

・いかなる理由があっても，全員に同じように分けるべきと考える

・徐々に，理由を考慮する（例：頑張った人は多く配分）必要性を主張し始める

↑

①欲求中心に考える段階

・自分の欲望と見方に結び付けた配分

・外部基準を用いた配分（例：大きい人には，たくさん）

【研究①】公正観の発達段階と個別支援の捉え方

古村真帆・赤木和重（2019）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，SNEジャーナル，25（1），83-101．

◆方法

・**小学1-5年生65名**に面接法により実施

①仮想授業場面課題：架空の同学年の児童が個別支援を受ける場面について，どう思うか（不満，理解，無関心等を表す選択肢より回答）

②公正観測定課題：渡辺（1986）を参考に作成

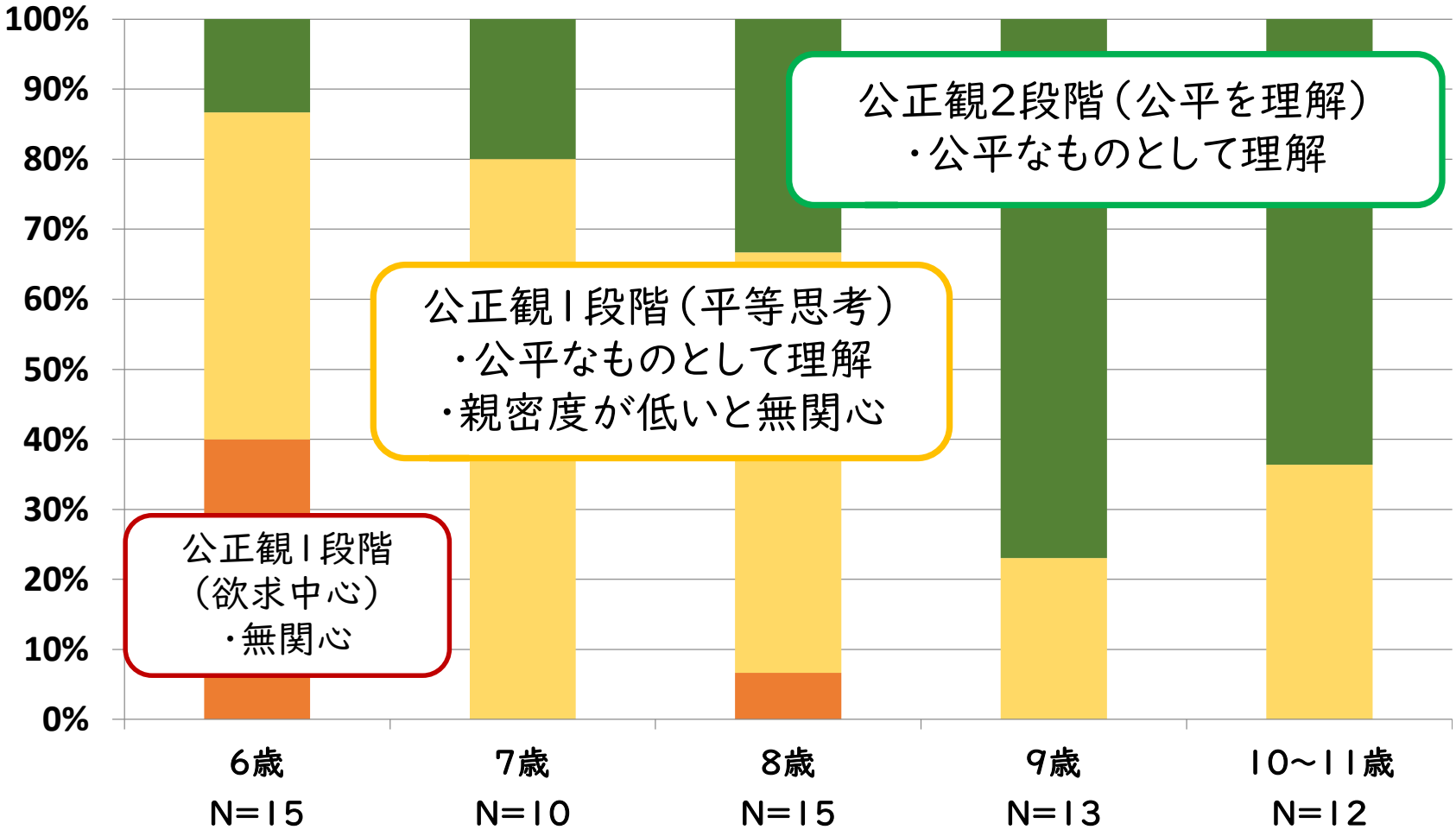
◆結果（次ページ）

・公正観の発達水準が1段階（平等）・2段階（公平）の児童

→個別支援を公平のものとして理解する児童が多かった。

・公正観1段階（平等）の児童は，親密度が低い条件で無関心が多かった。

研究①
結果：公正観の発達段階と個別支援の捉え方



研究②学級集団の影響

◆個別支援と学級の影響（川上, 2017）

共感が広がる学級　→ 他児童から許容される

嫉妬が支配する学級　→「あの子ばかりズルイ」という気持ちが広がりやすい

「ずるい」「えこひいきだ」

私のことも大切にしてほしい

→児童が学級集団において「大切にされている」「認められている」という気持ちをもてるかどうかが大事

研究②学級適応感と個別支援の捉え方

古村真帆（2024）児童はクラスメートに実施される個別支援をどのように捉えるのか
―学級適応感および場面差に着目して―，教育心理学研究，71（4），277-290.

◆方法　小学1～6年生（343名）

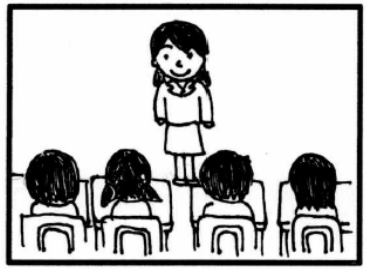
（1）学級適応感に関するアンケート：江村・大久保（2012）

・21項目（例「このクラスにいると落ち着く」「先生から認められている」）について
「とても思う（4点）」～「ぜんぜん思わない（1点）」から1つ選択

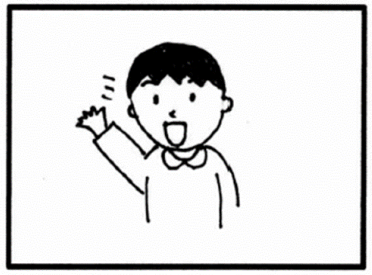
（2）仮想授業場面課題

・授業中におしゃべり/お絵描きをしている仮想のお話を提示後，
4項目（例「Aさんだけずるいな」）について
「とても思う（4点）」～「ぜんぜん思わない（1点）」から1つ選択

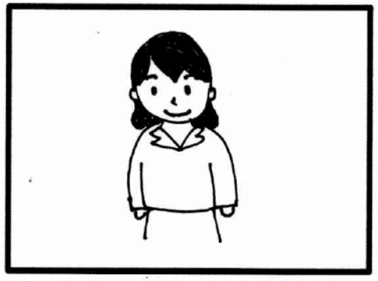
仮想授業場面課題【おしゃべり場面】



今，みんなは静かに先生の話をきいています。
Aさんは，お喋りが止まらなくなることがあります。
先生は，Aさんの話を，しばらくの間きいてあげます。



Aさんは，ついおしゃべりしてしまうのかな。	【共感】
私はおしゃべりしなくても大丈夫だから， 気にならないよ。	【肯定】
Aさんだけずるいな。	【不満】
Aさんがおしゃべりしていても私には関係ないな。 放っておいたらいいよ。	【無関心】



※「とても思う（4点）」～「ぜんぜん思わない（1点）」から1つ選択

学級適応感尺度の下位因子

居心地の良さの感覚

「このクラスにいると安心する」
「このクラスにいると落ち着く」
「このクラスにいると気持ちが楽になる」など

被信頼・受容感

「先生から認められている」「先生から頼られている」
「友達から認められている」「友達から頼られている」など

充実感

「このクラスでは自分の目標に向かって頑張ることができる」「このクラスにいると頑張ろうという気持ちになる」など

結果

	学級適応感	個別支援の捉え方
低学年	被信頼・受容感が高い	不満＝多い
	被信頼・受容感が低い	不満＝少ない
中学年	被信頼・受容感が高い	共感＝多い，無関心＝少ない
	居心地の良さの感覚が低い	（お絵かき場面の）不満＝多い
高学年	居心地の良さの感覚が高い	（おしゃべり場面で） 共感と不満の両方をもつ
	居心地の良さの感覚が低い 充実感が低い	不干渉＝多い

結果・考察＜低学年＞

◆被信頼・受容感が高い
＝教師や友人との関係性が良好
→不満という否定的な感情も表出できる

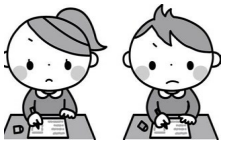
低学年
＝身近な大人である教師をモデルにして他者理解を形成
（別府，2010）

→教師の存在＝大きな影響
（例：個別支援を「当たり前」のものとして
全員に「オープン」に伝える1年生の教育実践（古村，2023）

結果・考察＜中学年＞…仮説を支持

◆被信頼・受容感が高い→共感
◆居心地の良さの感覚が低い→不満

私は教師や友人から大切に思われている



共感

「～～だから，先生に△△してもらっているんだね。」

私はクラスで居心地の良さを感じない

不満

「あの子だけ，先生に△△してもらうのは，ずるい」

結果・考察＜高学年＞

◆居心地の良さの感覚が高い
　→共感と不満
◆居心地の良さの感覚・充実感が低い
　→不干渉

これまで個別支援への否定的な捉え方は
学級経営の視点から，
「悪い」ものと考えられてきた

しかし，学級適応感が高いからこそ生じる
児童の個別支援への<u>否定的な捉え方</u>
＝インクルーシブ教育推進には重要ではないか？

本研究で得られた知見

居心地の良さの感覚が高い児童＝共感と不満

共感

「～～だから，先生に△△してもらっているんだね。」

不満

「でも，ルールを守っていないのはよくない」
「迷惑だ」

不満（単純に「ずるい」ではない）

（参考）自由記述：高学年はルールに関する言及，
他人に迷惑をかけることはよくないとする言及が増えた

児童の葛藤や揺らぎは集団の発達につながる

◆学級集団の発達に関する先行研究（蘭・高橋, 2016）

・集団が成熟すると子どもたちは, より主体的に自分たちで学級集団のふるまいやルールを決定したいと考えるようになる

揺らぎや葛藤があるからこそ

既存のルールを考え直す

➡新たなルールを作る

＝全員にとって居心地の良い学級へ変容

「規則・きまり」と「規律」の違い（高田, 2017）

◆「規則・きまり」＝外的・強制的に求められる行動の「枠」

・集団と個々の成員に要求される客観的な行動の「枠」として一定の外的拘束力をもって要求される教育の「手段」

◆「規律」＝自主的・自発的に守り行うもの，<u>絶えず作り替えられる</u>

・教育の結果，集団や成員が獲得する

・規律の持つ行動の型は，集団の活動がもつ論理によって規定＝**集団の活動の内容の質的発展に伴って変化**

葛藤は他者理解にもつながる

◆高学年は,
・児童ら自身の自我の主張を周囲との関係性のなかで
どう折り合いをつけていくかに悩みながら,
心身ともに大きく発達する時期（蘭・高橋, 2016）

◆**揺れや矛盾**を児童が自ら乗り越えられることが,
インクルーシブ実践には重要（高原, 2019）

◆「対等・平等」な関係を深めるための「障害の認識過程」
（金丸, 2017）
＝9～10歳以降に障害のある子どもとの
「違い」と「同じ」に葛藤し, 葛藤を経て障害理解が深まる

まとめ

◆一人一人の学級適応感が高い学級集団づくり

→発達障害のある子どもの困難さへの
　共感につながる（特に中学年～）

◆学級適応感が高いからこそ不満が生じることもある

→否定的な捉え方は，集団の発達の視点から
　むしろ重要

→揺らぎや葛藤が集団の発達には不可欠

　※低学年と高学年の質的な違い

主要文献

・蘭 千壽・高橋知己 (2016). 創発学級のすすめ：自立と協働を促す信頼のネットワーク ナカニシヤ出版
・Damon, W.(1980). Patterns of change in children's social reasoning : A two-year longitudinal study. Child Development, 51(4), 1010-1017.
・江村早紀・大久保智生（2012）. 小学校における児童の学級適応感尺度と学校生活との関連－小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討 発達心理学研究, 23（3）, 241-251.
・金丸彰寿（2017）「共生」の教育創造に向けた〈関係形成〉〈理解・認識〉の内容と連関: 京都府下における「共同教育」実践の遺産 風間書房
・古村真帆 (2023). 通常の学級に在籍する発達障害のある児童に個別支援を実施する際の実践上の工夫－小学校教師への半構造化面接から 神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要, 17（1）, 53-62.
・高田 清 (2017). 学級集団の論理的考察 渓水社

通常の学級に在籍する発達障害児の理解と支援
―自他理解の発達をふまえて―
指定討論

米田英嗣 (KOMEDA, Hidetsugu)
青山学院大学教育人間科学部

日本教育心理学会学会企画シンポジウム5
2024年9月15日(日)　13:00～15:00

話題提供の先生それぞれの視座

- 藤野先生から「心の理論」の観点から、森村先生から「発達障害をもつ児童当事者」の立場から、古村先生から、「通常学級の児童」の視点から、発達障害をもつ児童に対する深い理解とそれに基づく支援について発表をしていただきました。
- 本指定討論では、シンポジウムの主題である自他理解について、改めて検討したいと思います。

話題提供の3名の先生に対する質問

- 自他理解をするには、自己の視点と他者の視点が異なるということを認識する必要
- 自己と他者の視点の違いに気がつくようになり、心の理論に必要な他者の視点理解が可能に (藤野, 2013)。
- ASD児は、視点取得の方略が、定型発達児と異なり、他者視点よりも自己身体感覚に基づいて行っていることが示唆 (Hirai et al., 2021)。
- そこで、自己視点および他者視点の取得を、どのように育成すれば良いか、それぞれの立場からご意見を伺いたく思います。

藤野先生に対する質問

- 伝統的な心の理論とオルタナティブな心の理論
- ASD者のコミュニティ
- 学校でのインクルーシブな2.5thプレイスの可能性

質問

- ASD者独自の心の理論を、どのようにして伸ばしていけるでしょうか？
- 定型発達の教員は、ASD者独自の心の理論をどのように理解すれば良いでしょうか？
- 学校において、2.5thプレイスを準備するとき、現場の教員が気をつけたいことは何でしょうか？

森村先生に対する質問

- 学校の当事者としての子どもたちの視点が大切
- 自分研究を通じた、子どもたちと先生との共同研究
- 通常の学級の授業や環境をインクルーシブに

質問

- どのようにして自分の気持ちを言葉にできない子どもたちの視点に立てば良いでしょうか？
- 子どもたちと先生との共同研究において、どのように研究テーマを決めれば良いでしょうか？
- 通常の学級と特別支援との連携は素晴らしいアイデアだと思います。建設的な対話を進める秘訣を教えていただけますか？

古村先生に対する質問

- 合理的配慮において重要な個別支援の実施の困難さ
- 公正観の発達水準が1段階 (平等)･2段階 (公平)の児童において、個別支援を公平のものとして理解
- 居心地の良さの感覚が高い児童は、共感と不満
- 質問
- 個別支援を受けている児童同士の不公平感はあるのでしょうか？
- 学級適応感の高さゆえの葛藤というのは興味深いです。葛藤から相互理解にどのように昇華できるでしょうか？
- 学級における居心地の良さと、藤野先生の2.5プレイスにおける居心地の良さに相乗効果はあると思いますか？