Association of Disability Sciences, Japan

障害科学研究, 35, 121－133, 2011

# 資　料

## 特別な教育的ニーズのある中学生の学業適応感と学校生活適応感の関係
### ―情緒障害特別支援学級（固定）に在籍する生徒の本人調査からの実態―

渡邉はるか・前川　久男

情緒障害特別支援学級に在籍する特別な教育的ニーズのある中学生17名を対象として質問紙及び面接調査を実施した。目的は学業適応感の実態を本人から直接、把握することと定型発達児で指摘されている学業適応感と学校生活適応感の間に有意な関係性があるか検討することである。面接からは「勉強が楽しい」と感じるのは達成感や満足感がある時で、75%の生徒が学業満足感をもっていることが示された。さらに質問紙から学業満足感と学校生活適応感に有意な相関関係が見られたことから彼・彼女らの場合も定型発達児と同様で学業適応感は学校生活適応感と関係する重要な要因だと考えられる。また面接より「勉強で困る」と感じる時は「わからない」時で、対処方法は「先生に助けてもらう」という回答が最も多かったが、質問紙ではこれらの関係性は有意ではなかった。学業困難感の程度やニーズの内容には個人差があり、今後はより丁寧な実態把握が必要とされる。

キー・ワード：学業適応感、特別な教育的ニーズのある生徒、半構造化面接、質問紙、本人調査

## Ⅰ　問題・目的

学校不適応を示す児童生徒の存在は、長い間ずっと教育現場が抱える課題として議論されてきた。学校不適応には、不登校、いじめ、学級崩壊、非行と様々な問題があるが、不適応の背景の一つに学習面の問題が挙げられている（高橋，2005）。学校不適応の一例である不登校については、不登校の主たるきっかけとして学校生活に起因するものが13.4%であると報告されており、中でも友人関係や学業不振が挙げられている（文部科学省，2003）。また非行と学習面の問題について渡部（2006）は少年院に入院時の少年の基礎学力の低下傾向を挙げており、学校教育で学習面に困難があった状態が推察されている。品川（2006）は、少年院に入院する少年のセルフエスティーム（Self-Esteem）の低さを指摘し、できないことへの自覚が影響していると考えている。学習面の困難と不適応の関係が様々な臨床像より報告されている。

近年は発達障害のある子どもの学校不適応の実態を扱った研究が多数報告されている（菊池・高橋，2006；高橋・谷田・横谷，2007；石井・上野，2008）。上記の研究は何れも情緒障害通級指導学級の中学生を対象としており、実態把握の方法として担当教師に回答を求めものである。菊池・高橋（2006）は知的能力と学力、学校生活、対人関係、社会性の問題の実態について、その状態像を報告している。個別知能検査（WISC-Ⅲ）の結果、対象者29名中、軽度知的障害１名を除きボーダー域４名を含めて知的能力は通常の範囲内であったという。しかし実

筑波大学大学院人間総合科学研究科・筑波大学障害科学系



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



際の習得学力は低く、学年相応の学力を有している例はほとんどいなかったと指摘している。さらに学習上のつまずきは小学校段階から顕在化しながら、中学校入学まで特別なケアを受けていない例が大半であったとされている。学習についていきたいと思いながらも理解されず自信を失っていった過程が想定されている。また通級の入級前は友人関係のトラブルから孤立して友人がいない例が大半であり、学校生活の集団場面で孤立し、対人関係不全に陥っていたという事例が報告されている。

また高橋ら（2007）は、学校不適応の内容を具体的なエピソードと共に挙げ、その人数や割合を報告している。対象者22名中７名に学習のつまずきや体育の授業が嫌いなど学校の授業がストレスとなり、精神神経的症状を呈している生徒がいることが指摘されている。また非行・行為障害等の実態については、「苦手なこと、特に書くことはやろうとしない」等非行に至る原因の一つとして学習のつまずきがあったと想定されている。苦手な授業や学習といった学習面の問題が不適応と関係しているようである。

石井・上野（2008）は、学習面と行動面の困難の実態についてチェックリストを使用し、その実態を人数と割合で報告している。学習面の困難について、対象者111名の中、全体の８％にあたる９名にLDの診断があるのに対して、LD関係の学習面の困難が見られたのは通級生徒の29名である26.1％と大きく上回っていることを指摘し、行動面の困難に隠れがちな学習面の困難を把握し、支援を行う必要を訴えている。また学習面の困難があるとされた発達障害のある生徒20名の内17名が高機能PDDであり、高機能PDD生徒の場合も、対人関係の問題だけではなく学習面の困難を見落とさないように配慮する必要があると指摘している。行動面の問題についてはADHD関係の困難が30.6％にあたる34名に見られ、割合の高さが指摘されている。これら学習面や行動面の困難を見落とさずに適切な支援を行う必要がある。

これらの研究により発達障害のある中学生の学校不適応の実態が明らかにされ、その要因について考察がなされている。特に注目すべきは、不適応の要因の一例として学習のつまずきが指摘されている点である（菊池・高橋，2006；高橋ら，2007；石井・上野，2008）。彼・彼女らの多くは、明らかな知的発達の遅れを伴わないが、境界知能の子どもや認知能力に偏りがある子ども、集団生活の中における学習態度や習慣を身に付けることが難しい子どもである可能性が高い。不適応に至るまでに、自身のつまずきに気づき、つまずきに対する解決が見出されなかったという過程が考えられる。

学齢期の学校生活において学習面の問題は重要な要因だと言える。橘川・高野（2007）は、学校生活の大半の時間が学習活動に費やされ、教科学習を始めとする学習活動が学校における主たる活動であることから、学校適応感を考える際に学習での適応は重要な要因であると指摘している。橘川・高野（2008）は「学業成績が伸びる」ことに魅力を感じる中学生の学校適応感が高く、その伸びを実感できることが適応感を高める要因だとしている。中学生の場合、高校進学へ影響する学業成績への関心の強さが現れているのではないだろうか。

また小学生及び中学生を対象とした何れの研究からも、学業適応が学校生活適応を示す学校生活享受感情と関係することを指摘している（古市，2004）。さらに渡邉（2009）は学校生活適応感に対する学業適応感の影響を指摘し、特に学業満足感という要因に注目している。学業満足感とは、学習における楽しさやわかったという気持ちを示しており、このような気持ちがあることが学校生活適応感にとって重要であると述べている。

学校生活適応感における学業適応感の重要性は特別な教育的ニーズのある子どもたちにも共通することではないだろうか。しかし彼・彼女らの学校生活適応感や学業適応感の実態はまだ明らかにされていない部分が多い。菊池・高橋（2007）は“障害像の特徴や指導の在り方について議論は多いが、一人ひとりの困難・ニーズ



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



の実態や指導後の状態像の変化に注目した具体的な研究は少ない”と指摘している。そこで担当教師による回答から実態把握をした研究を報告しているが、あくまでも担当教師から捉えた実態であり、必ずしも当事者である本人の感じている実態とは限らない。これまでに成人を対象とした本人調査は実施されているが（高橋・生方，2008)、学齢期を対象とした調査は少ない。特に学業適応感に焦点を当てた研究は未着手といった状態である。

そこで特別な教育的ニーズのある子どもの現在の学業適応感を本人から直接捉えることで、その実態を明らかにする必要があると考える。またこれまで古市（2004）や渡邉（2009）が定型発達児に関して指摘してきた学業適応感と学校生活適応感の関連を、特別な教育的ニーズのある子どもを対象とした場合でも検討する必要があるだろう。渡邉（2009）が指摘するように学業適応感が学校生活適応感に影響を及ぼしているのならば、回答の相関分析から有意な関係性が見られると仮定される。

そこで本研究では情緒障害特別支援学級（固定）に在籍する特別な教育的ニーズのある中学生を対象として、学業適応感及び学校生活適応感の実態を本人調査から把握することを目的とする。個人の要因を踏まえてその実態を検討する。また学業満足感と学業困難感の関係及び学業満足感、学業困難感と学校生活適応感の関係を検討することで、定型発達の子どもと同様に学業適応感と学校生活適応感の間に関係性が見られるか検討する。

## Ⅱ　方　法

### 1．対　象

都内Ａ区にある中学校の情緒障害特別支援学級（固定）に在籍する特別な教育的ニーズのある生徒を対象とした。対象とした情緒障害特別支援学級はＡ区内に１校であった。調査協力者となった生徒の内訳は以下の通りである。中学１年生は８名（男子４名，女子４名)、２年生は３名（男子２名，女子１名)、３年生は６名（男子５名，女子１名）であり、医学的診断を受けた生徒あるいは教育相談機関において発達障害の疑いが指摘されている生徒である。

### 2．対象者及び対象学級の特徴

本学級の生徒は、小学校の時は通常の学級に在籍していたが、学業や対人関係の困難により本学級に入級した経緯がある生徒である。中には小学校の時に通級指導学級を利用していた生徒も含むが、特に支援を受けていない生徒もいる。先行研究では情緒障害通級指導学級の生徒を対象としていたが本研究の対象は固定式学級の生徒である。入級の対象となる生徒は、LD・ADHD・高機能自閉症等の発達障害のある生徒であり、明らかな知的な遅れを伴わない生徒である。先行研究（菊池・高橋，2006；高橋・谷田・横谷，2007；石井・上野，2008）で対象となった生徒と同様の障害種であり、大きな違いはないと言える。ただし通級と固定という学習形態の違いがある。

本学級は固定式であるが交流及び共同学習を推進しているという特徴がある。自校内の特別支援学級に在籍しながら、教科学習の時間は一人ひとりの実態に応じて通常の学級で学習する形態を採用している。よって生徒によっては、全教科を通常の学級で学習する生徒もいるが、ホームルームや給食等の学級活動の時間は特別支援学級で過ごすという特徴がある。

### 3．調査期間及び調査手続き

面接調査は2009年11月～12月にかけて、ホームルームの時間、休み時間、放課後等を利用して、個別に実施した。面接調査の後、2010年２月末から３月にかけて質問紙調査を実施した。調査協力を得るにあたり、生徒には事前に調査目的を説明した。さらに個人が特定できる形で第３者には公表しないこと、研究以外の目的に使用しないこと、調査協力ができない場合でも学校の成績には一切影響しない等の配慮事項を確認した。上記の事項について書面を配布し、さらに口頭で説明をした。同意書にて同意を得られた場合に調査を実施した。保護者には学級担任を通じて説明をし、同意を得た。



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



### 4．調査内容

面接調査では、現在の自己の学業に関する評価や学習状況について聞き取った。具体的には学業適応感として「勉強が楽しいと感じるのはどのような時か」、「勉強で困っていると感じるのはどのような時か」、また「困った時の対処方法」について聞き取った。さらに学校生活適応感として現在の学校生活の様子や学校に対して感じていることについて幅広く聞き取った。なお面接は筆者と区教育委員会所属の特別支援教育の専門官が実施した。所要時間は一人につき約15分程度であった。

また質問紙では渡邉（2009）の学業適応感、学校生活適応感について調査した。「とてもそう思う」「少しそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の４件法で回答を求めた。本研究では学業適応感については「勉強が楽しいと感じることがある」「勉強がわかったという満足感を感じることがある」の学業満足感に関する２項目と「勉強で困っていることがある」「勉強をしていてわからないと感じることがある」「勉強をしていて誰かの助けが欲しい時がある」の学業困難感に関する３項目を使用した。学校生活適応感については「私は学校が好きである」「学校は楽しいと思う」の２項目を分析に使用した。

### 5．分析の方法

面接調査の結果は各質問に対する回答データを言語化して、一つのエピソードごとに抽出して、内容によりカテゴリーを整理した。面接者２名が各自で整理し、さらに非面接者も交えて内容とカテゴリーの妥当性の確認を行った。話し合いを通じて最終的に意見が一致したカテゴリーを採用した。

面接調査により質的な部分を捉えると同時に、客観的な指標として量的に検討できる質問紙調査の結果を併せて検討することにした。質問紙調査の結果は記述統計でまとめ、さらに各項目の相関関係を検討した。なお統計的分析にはSPSS．Ver12の統計パッケージを使用した。

なお本人の希望や欠席等により面接あるいは質問紙調査の片方しか受けていない生徒４名（２年女子は面接データのみ，１年男子１名及び３年男女各１名は質問紙データのみ）を含むがデータ数を確保する為に分析に使用することとした。

## Ⅲ　結　果

### 1．学業適応感の実態（面接調査より）

(1) 楽しいと感じる時について：勉強が楽しいと感じる時について質問したところ、以下のような回答を得た。１年生７名の結果は以下の通りである。最も多かった回答は「特にない」の３名であり、男子２名（注意欠陥多動性障害；以下ADHD，アスペルガー障害；以下AS）と女子１名（自閉症＋境界知能）が回答した。「ある」と回答したのは４名で、最も多かったのは達成感や学習意欲に関する回答をした２名であり「数学の問題をやっている時、小学校よりもできるようになったから（男子，広汎性発達障害；以下PDD+書字障害）」「新しいことを覚えることが楽しい（女子，高機能自閉症；以下HFA①）」と回答した。その他に少数意見として「ゲーム形式の授業の時は楽しい（女子，選択性かんもく）」という授業内容に言及した回答が１名いた。HFA②の女子１名は、楽しい時があると回答しながら具体的なことは答えることができなかった。

２年生３名の結果は以下の通りである。最も多かった回答は達成感や満足感に言及したものであり、「授業によって変わる。数学以外は別に（楽しい）（男子，ADHD）」「１年生と一緒に勉強している時はわかるから（女子，AS）」と２名が回答した。その他に「楽しいと感じることは、ないことはないけど具体的には無理（言えない）（男子，HFA）」と説明できない者が１名いた。

３年生４名の結果は以下の通りである。達成感や満足感に言及した回答が３名と最も多く、「得意教科の時（男子，境界知能①）」「作文がうまく書けた時や計算ができた時（男子，境界知能②）」「自分は勉強が得意な方だから楽しい



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



(男子，AS)」という回答があった。その他に「特にない（男子，自閉症＋境界知能)」と回答した者が１名いた。

全体では、達成感や満足感に言及した回答が７名と最も多く、次いで授業内容に言及した回答が３名であった。また具体的に言語化できない者が２名いた。

(2) 困ったと感じる時と対処方法について：困ったと感じる時とその時の対処について質問したところ、以下のような回答を得た。１年生の回答で最も多かったのは苦手教科やわからない時に言及した内容の４名であり、３名は対処方法として「先生に教えてもらう」と回答した。１名は「説明の時に言葉で言われただけでは理解できないから困る。特に何もしていない（女子，HFA①)」と具体的な困難点を挙げた。女子２名は「ない（自閉症＋境界知能)」「勉強はわかる（HFA②)」と特に困ったと感じる時はないと回答した。

２年生でも苦手教科やわからない時に関する回答が２名と最も多く、「数学が全然解けないから困っている。何もしない。人に聞くのも面倒くさいから寝ている（男子，ADHD)」「わからない時。先生を呼ぶ（女子，AS)」と回答した。その他に「課題が多すぎるから。放課後残って先生に教えてもらいながらやっている（男子，HFA)」と一人で課題に対処できないことを困難点として挙げた者が１名いた。具体的な困難点を挙げた者は２名であった。対処方法は１年生と同様で「先生に教えてもらう」が多く、２名が回答した。

３年生では、４名の男子全員が「わからない時」と回答し、内２名が「計算や単語がわからない。先生に相談している（男子，境界知能②)」「理科の電流がわからない。苦手なことに時間を割いて学習している。わからない時は先生に聞く（男子，AS)」等、具体的な内容を挙げて回答した。具体的な内容が出てこなかった２名とも対処方法として「先生に教えてもらう」と回答した。

全体では、困ったと感じる時があると回答したのは11名であり、最も多かったのが「わからない時」の10名であった。困ったと感じる時がある者の内、対処方法があると回答したのは９名であり、主な対処方法として「先生に助けを求める（聞く，教えてもらう)」と回答があった。また困ったと感じても対処方法がない者が２名いた。

**２．学校生活適応感の実態（面接調査より）**

現在の学校生活について聞き取ったところ、以下のような回答を得た。１年生で多くみられた回答は「小学校と違って学校に行くのが嫌ではなくなった（男子，PDD＋書字障害)」、「勉強に少しついていけるようになってきた(男子，AS)」」と小学校と比較しての自己の変化に言及したものであり、２名いた。また「いじめがない学校で嬉しい（女子，HFA①)」、「先生が優しくて楽しい（女子，選択性かんもく)」と学校の良い面に言及した回答が２名、「学校は楽しい（女子，HFA②)」と回答したが具体的には回答できなかった者が１名いた。一方で少数意見であったが「みんなと同じ学校に転校したい（男子，ADHD)」、「特になし（女子，自閉症+境界知能)」という回答がそれぞれ１名ずついた。

２年生では学校に関する悪い面を回答した者が２名と多く、「学校はあまり楽しくない（女子，AS)」「学校に嫌な友だちいる（男子，HFA)」という回答があった。少数だが「学校はほぼ楽しいけど、うざいやつがいる（男子，ADHD)」と学校の良い面と悪い面を回答した者が１名いた。

３年生では学習面の自己の変化に言及した回答が最も多く、「勉強が少しできるようになった（男子，境界知能②)」、「勉強をがんばれるようになった（男子，自閉症＋境界知能)」と２名が回答した。少数意見として「特に楽しいことはない（男子，AS)」と回答した者が１名いた。また学校生活について特に回答しなかった者（男子，境界知能①）が１名いた。

全体では、現在の学校生活について自己の変化を肯定的に評価した回答が４名、学校に関す



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



る否定的な回答が４名と同率で最も多かった。その他には学校の良い面に関する回答が２名、良い面と悪い面の両方に言及した回答が１名いた。また具体的に話せない、特に話すことはないという回答が３名いた。

**３．適応感の実態（質問紙調査より）**

各適応感に対する質問の回答の実態について報告する。「とてもそう思う」から「全くそう思わない」の４件法の回答について、その人数の内訳をTable 1に示す。

(1) 学業満足感の単純集計：「勉強が楽しいと感じることがある（以下「勉強が楽しい」とする)」という質問に対する回答を以下にまとめる。「とてもそう思う」５名「少しそう思う」３名、「あまりそう思わない」３名「全くそう思わない」５名であった。16名中８名（50%）は勉強が楽しいという肯定的な評価をした。

次に「勉強がわかったという満足感を感じることがある（以下「わかった満足感」とする)」という質問に対する回答を以下にまとめる。「とてもそう思う」４名「少しそう思う」８名、「あまりそう思わない」１名「全くそう思わない」３名であった。16名中12名（75%）はわかったという満足感があるという肯定的な評価をした。

(2) 学業困難感の単純集計：質問紙で「勉強をしていてわからないと感じることがある（以下「わからない」とする)」という質問に対する回答を以下にまとめる。「とてもそう思う」７名「少しそう思う」５名、「あまりそう思わない」１名「全くそう思わない」３名であった。わからないと感じることがあると回答したのは16名中12名（75%）であった。

次に「勉強で困っていることがある（以下「困っている」とする)」という質問に対する回答を以下にまとめる。「とてもそう思う」６名「少しそう思う」６名、「あまりそう思わない」２名「全くそう思わない」２名であった。困っていると回答したのは16名中12名（75%）であった。

次に「勉強をしていて誰かの助けがほしい時がある（以下「助けがほしい」とする)」という質問に対する回答を以下にまとめる。「とてもそう思う」９名「少しそう思う」４名、「あまりそう思わない」３名であった。助けが欲しいと回答したのは16名中13名（約81%）であった。

(3) 学校生活適応感の単純集計：「学校が好きである（以下「学校が好き」)」という質問に対する回答を以下にまとめる。「とてもそう思う」４名「少しそう思う」５名、「あまりそう思わない」４名「全くそう思わない」３名であ

**Table 1**　各質問に対する回答の内訳（単位：人）

| 適応感の種類 | 質問項目 | 全く（1点） | あまり（2点） | 少し（3点） | とても（4点） |
|---|---|---|---|---|---|
| 学業適応感（満足感） | 勉強が楽しい | 5 | 3 | 3 | 5 |
| | わかった満足感 | 3 | 1 | 8 | 4 |
| 学業適応感（困難感） | わからない | 3 | 1 | 5 | 7 |
| | 困っている | 2 | 2 | 6 | 6 |
| | 助けがほしい | 0 | 3 | 4 | 9 |
| 学校生活適応感 | 学校が好き | 3 | 4 | 5 | 4 |
| | 学校が楽しい | 3 | 5 | 4 | 4 |

注）各質問項目名は略称を使用



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



った。学校が好きだと回答したのは16名中９名（約56%）であった。

次に「学校は楽しいと思う（以下「学校が楽しい」）」という質問に対する回答を以下にまとめる。「とてもそう思う」４名「少しそう思う」４名、「あまりそう思わない」５名「全くそう思わない」３名であった。学校が楽しいと回答したのは16名中８名（50%）であった。

**４．相関関係の分析**

質問紙の各項目の回答に対して「とてもそう思う４点」「少しそう思う３点」「あまりそう思わない２点」「全くそう思わない１点」という得点を付与し、各項目についてPearsonの相関分析を実施した（Table 2）。

（1）学業適応感の関係：「わかった満足感」と「勉強が楽しい」の間に１%水準で正の有意な相関があった（$r$=.730, $p$<.01）。「わかった満足感」と「わからない」の間には１%水準で負の有意な相関があった（$r$=-.662, $p$<.01）。また「勉強が楽しい」と「わからない」の間に５%水準で負の有意な相関があった（$r$=-.502, $p$<.05）。さらに「勉強が楽しい」と「助けがほしい」の間に５%水準で負の有意な相関があった（$r$=-.523, $p$<.05）。

一方「困っている」と「わからない」の間には有意な相関はなかった。「困っている」と「助けがほしい」の間にも有意な相関はなかった。また「わからない」と「助けがほしい」の間も同様で有意な相関はなかった。

（2）学校生活適応感の関係：「学校が楽しい」と「学校が好き」の間に１%水準で有意な正の相関が見られた（$r$=.862, $p$<.01）。

（3）学業適応感と学校生活適応感の関係：「学校が好き」と「勉強が楽しい」の間に５%水準で正の有意な相関があった（$r$=.581, $p$<.05）。また「学校が楽しい」と「勉強が楽しい」（$r$=.747, $p$<.01）、「学校が楽しい」と「わかった満足感」（$r$=.622, $p$<.05）の間にそれぞれ５%水準で正の有意な相関があった。一方で「学校が好き」「学校が楽しい」と「学業困難感」の３項目とは何れも有意な相関はなかった。

## Ⅳ　考　察

**１．面接及び質問紙調査による実態から**

情緒障害特別支援（固定）学級に在籍する特別な教育的ニーズのある中学生を対象とした面接及び質問紙調査より、彼・彼女らの学業適応感及び学校生活適応感について検討した。

**Table 2**　各質問項目の相関関係

| | わかった満足感 | わからない | 困っている | 助けがほしい | 学校が好き | 学校が楽しい(3) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 勉強が楽しい(1) | .730** | −.502* | −.449 | −.523* | .581* | .747** |
| わかった満足感(1) | | −.662** | −.185 | −.306 | .402 | .622* |
| わからない(2) | | | .335 | .430 | −.503 | −.158 |
| 困っている(2) | | | | .240 | −.178 | −.177 |
| 助けがほしい(2) | | | | | −.057 | −.180 |
| 学校が好き(3) | | | | | | .862** |

＊５%水準で有意，＊＊１%水準で有意

注）各質問項目名は略称を使用

(1)：学業適応感（学業満足感）

(2)：学業適応感（学業困難感）

(3)：学校生活適応感



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



(1) 学業満足感について：面接調査で、楽しいと感じる時について具体的に聞き取ったところ、75%の生徒が楽しい時があると回答した。また質問紙では50%が「勉強が楽しい」、75%が「わかったという満足感がある」と回答した。

これまでの研究は特別な教育的ニーズのある児童生徒の不適応を扱った研究が殆どであり、不適応の実態が明らかにされてきたが適応を扱った研究は見当たらない。本研究からは、特別な教育的ニーズのある彼・彼女らは不適応のリスクが高く、困難場面もあることが想定されるが、学業満足感を持っている生徒が75%であり、かなりいることが明らかになった。

本学級の生徒は全員小学校では通常の学級に在籍していた。一部の者は通級指導学級を活用した支援を受けてきたが、多くは通常の学級で苦慮していた生徒たちである。本学級に入級したことで初めて自分にあった学習支援（難易度や形態）を受けた生徒が多くいる。わかるようになった、できるようになったという肯定的な経験が、満足感に影響していると考えられる。特に1年生の場合、小学校と比較しての意見が見られた。また3年生の場合は、進路を意識して自己を見つめる機会があり、より具体的に自身の学業について振り返ることができたのではないだろうか。

2年の男子生徒（ADHD）は、勉強に対する拒否感が強く、質問紙の回答では楽しいと感じる時は全くないとしていた。面接でも最初は楽しい時はあまりないと話していたが、話をするうちに「○○先生の授業は楽しい」等という言葉が飛び出し、楽しいと感じる場面を語ることができた。対話形式の面接の中で、言語化するうちに自分の気持ちや考えに気づくことができたのではないだろうか。このように楽しいと感じる程度は低いものの、どのような時に楽しいと感じるのかイメージすることができる者が含まれている可能性がある。面接という自由な回答ができる場面では対話を通じて自己を振り返ることができる生徒がいた一方で、言語化が難しい生徒もいたことも指摘できる。質問紙や面接で楽しい時があると回答したにも関わらず、具体的に言語化できなかった1年の女子生徒（HFA②）は、質問に対して「はい、いいえ」で答えることはできても「どのような時か」という質問の意図を理解することが難しかったようである。高機能自閉症と診断されている生徒は他にもいるが、彼女の場合は自閉症の特性がより強く現れており、抽象的な質問に対する理解が難しく、また自分の状態を言語化することも苦手であったと考えられる。明らかな知的発達の遅れはなくても障害特性として、言語化が難しい生徒がいたことが指摘できる。

(2) 学業困難感について：面接により、困ったと感じる時として約69%から「わからない時」という回答があり、質問紙からも75%が「勉強で困っていることがある」、「勉強をしていてわからないことがある」と回答があった。さらに約81%が「勉強をしていて誰かの助けが欲しい時がある」と回答した。従来から学習のつまずきが指摘されてきたが、本研究においても本人が困難を感じていることが示された。また困ったと感じる時に関する質問の時は、楽しいと感じる時の質問よりもスムーズに回答する者が多かった。これは彼・彼女らが日常でより強く学業困難を感じていることが影響している可能性が考えられる。

しかし困った時として挙げられた「わからない時」について、さらに掘り下げた質問になると回答できない者がいた。1年生では具体的に回答できたのは1名のみ（女子，HFA①）であり、2年と3年でも各2名ずつのみであった。「わからない」という感覚はあっても、具体的に説明することに困難が見られた。

面接では困った時の対処方法について、約82%が「先生に教えてもらう」と回答があり、残り約18%が対処方法をとっていないと回答した。多くの生徒は困難感がありながらも解決の為の何らかの手段を持っていると考えられる。しかし具体的に困っていることを説明することが難しい生徒の場合、適切な支援を得ることが



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



難しくなっている可能性がある。それでも助けを求めるという援助要請スキルを持っていることで何らかの支援に結びつくことが期待される。教師側にも一人ひとりの具体的な困難点を把握して対応することが求められるのではないだろうか。

ここで対処方法をとっていない生徒のことを考える必要がある。対処方法をとっていないと回答した2年の男子（ADHD）は学習意欲が低く、諦める習慣が身に付いている生徒である。彼は全教科の学習で交流及び共同学習に参加しており、通常の学級で学習している。困難感がある時にすぐに助けを求めることが難しい環境にある。彼は小学校の頃はみんなと一緒の学習に参加できず、別室で別課題をしてきた生徒である。一方、同じような学習環境にある2年の男子（HFA）は学習意欲が高く、放課後や休み時間を活用してわからないことやできなかったことに対して対処しようと行動できている。彼は小学校より通常の学級で学習してきており、高校進学の意識も強い生徒である。困難感に対する対処には学習意欲が関係していると考えられ、学習意欲の背景にはこれまでの様々な経験が影響していると考えられる。

また同様に対処していないと回答した1年の女子（HFA①）も、一部の教科で交流及び共同学習に参加している生徒である。言葉での指示のみでは理解が難しいと語っていた生徒である。学級内での少人数授業と集団授業での言語指示の理解度は異なると考えられ、特に理解困難である集団授業内では対処ができていないという実態が考えられる。彼女の場合、交流及び共同学習に支援の教師が付き添いをしているが、困難時に自ら助けを求めることは殆どないと言う。他の生徒がいる前では、言いにくいということであった。困難感に気づいても適切な支援を求めることができない現状がある。

(3) 学校生活適応感について：質問紙で50%が「学校が楽しい」、56%が「学校が好き」と回答した。その中には自己の肯定的な変化を回答した4名が含まれており、特に学習面の変化について回答した者が内3名いた。1年生の男子（AS）は、小学校の頃を振り返り、「全く勉強についていくことができなかった」が「中学校では勉強についていくことができるようになった」と語っている。学習の場が通常の学級から特別支援学級になったことで、学習形態や学習内容が変化し、能力に応じた課題と支援によりできることが増えたようである。また3年生の男子2名（境界知能②，自閉症＋境界知能）も同様である。

このように学校生活の大半の時間が学習時間である為に、学業に関する要因が学校生活適応感と密接に関係していると考えられる。発達障害のある生徒の学校不適応の実態について、担当教師を対象とした様々な調査の結果から、不適応の原因の一つとして学習面のつまずきが指摘されていた（菊池・高橋，2006；高橋・谷田・横谷，2007；石井・上野，2008）。本人を対象とした本調査からも学校生活適応感と学業適応感の間に何らかの関係性があると考えることができる。

その他には友人関係や教師との関係に関する回答があり、古市（2004）が指摘するように、学校生活適応における学業適応と人間関係適応の重要さが示唆された。

**2．学業適応感と学校生活適応感の相関関係から**

(1) 学業適応感内の関係について：学業満足感の「勉強が楽しい」と同じ学業満足感の「わかった満足感」及び学業困難感の「わからない」「助けがほしい」のそれぞれの項目間に有意な相関関係が見られた。また「わかった満足感」と「わからない」の間にも有意な相関関係が見られた。

勉強がわかることと勉強の楽しさには深い関わりがあると言える。面接でも勉強が楽しいと感じる時について満足感や達成感に関する言及をした生徒がいたことからも裏づけできる。また困った時の対処として先生に助けを求めると回答した者が多くいたことからも、わかるようになりたい、できるようになりたいという気持



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



ちを汲み取ることができる。しかし全員が困難感に対する対処ができているわけではなく、先に挙げた1年の女子（HFA②）のように助けを必要としながら適切な支援を得ていない者もいる。またどのように困っているか言語化して伝えることが苦手な生徒がおり、その為にうまく伝わらないで解決に至らない可能性も考えられる。

また面接では「勉強で困ったと感じる時」として「わからない時」と回答する者が多くいたが、質問紙の回答からは有意な関係性は見られなかった。さらに困っている時の対処方法として先生に助けてもらうという回答が多く挙げられたが、「勉強で困っている」と「助けが欲しい」の間にも有意な関係性は見られなかった。

この面接と質問紙の回答におけるずれは、回答方法の違いが影響している可能性がある。質問紙のように困っている度合いやわからない度合いなどを4件法で強制選択する回答方法と面接のような自由な回答方法では表現の仕方に違いが現れた可能性がある。「わからない」、「困っている」、「助けがほしい」のそれぞれの度合いとお互いの関係性は複雑である。「わからない」で「困っている」者もいれば「わからない」が「困っていない」者もいる。また「困っている」、「助けがほしい」者もいれば「困っている」が「助けはほしくない」者もいるというように単純な関係にはないようである。また感じている、思っていることと実際に行動していることを別である可能性もある。面接では困った時に助けを求めると回答したが、助けに対するニーズには個人差があり、実際の程度は明らかでない。

本調査では標本サイズが小さく、今後さらにデータを増やして「学業困難感」内におけるそれぞれの関係性について検討する余地があると言える。

(2) 学校生活適応感との関係：「勉強が楽しい」や「わかった満足感」は「学校が楽しい」と相関関係にあり、学校生活における楽しさと学業満足感の関係が示唆された。また「勉強が楽しい」と「学校が好き」の間にも有意な相関関係が見られた。

これまで発達障害のある生徒の学校不適応に関する研究（菊池・高橋，2006；高橋・谷田・横谷，2007；石井・上野，2008）で指摘されてきた不適応の一因として学習面の要因について、本調査からも学校生活適応感と学業適応感の間に一部、関係性が見られた。よってこれらの実態をほぼ支持することができたと言える。

特に渡邉（2009）が指摘するように学校生活適応感における学業満足感という要因の重要性が指摘できる。定型発達児と同様に特別な教育的ニーズのある中学生でも、同様の傾向が見られたと言えるのではないだろうか。また面接でも学校生活について聞き取った際に、学習面の自己の変化に関する言及が見られ、学校生活における学業満足感の位置づけが示唆されたと言える。

従来の研究（菊池・高橋，2006；高橋・谷田・横谷，2007；石井・上野，2008）と本研究の違いは、担当教師のような他者ではなく、質問紙及び面接により本人が感じている世界から実態把握をしたという点である。成人を対象とした本人調査はあるが、実際に今、彼・彼女らの経験している日常を捉えたことが本研究の意義であったと言えるのではないだろうか。また彼・彼女らの困難という否定的な視点だけではなく、満足感や達成感と言った肯定的な側面の実態を明らかにすることができたと言えるだろう。困難に関するアセスメントだけではなく適応的な視点からのアセスメントが求められるのではないだろうか。学業適応感の中には学業満足感、学業困難感があり、今後は特に学校生活適応感と関係する学業満足感にも注目することが求められる。適応の背景を探ることで、不適応を予防し、適応を促進することが期待される。日々の授業でわかったという満足感や勉強が楽しいと感じる為には、やはり従来から指摘されている「わからない」という困難感を改善する必要があると考えられ、その為にも一人ひとりの実態を捉えた支援が求められる。



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



最後に学業困難感と学校生活適応感の間に有意な関係が見られず、学業困難感と学業満足感の一部に有意な関係が見られたことについては、渡邉（2009）の結果をほぼ支持したと言える。渡邉（2009）では、重回帰分析という手法の違いがあるが、学業満足感のみが学校生活適応感に影響し、学業困難感は学業満足感にのみ影響を示している。よって特別な教育的ニーズのある子どもも定型発達児と同様の傾向があることが示唆される。しかしこれはあくまでも本調査の対象における結果であり、分析手法も異なる為、同様の結果が得られるか対象を変えて、さらに検証を重ねる必要があると言えるだろう。

**3．今後の課題**

高橋・生方（2008）の成人を対象とした調査からは、授業参加の困難・不適応についてチェックリストの評価が高かった項目として「優先順位を付けるのがとても苦手であり、課題や作業をスムーズにこなすことができないが、そのことが理解されずに不真面目で努力不足扱い等をされて辛い思いをしたことがある」が挙げられている。このように実際の学校生活における具体的な困難点を探り、そこを支援することが求められるだろう。中学生を対象とした面接では、困っている時として「わからない時」と挙げる者が多く、一人ひとりの「わからない」「できない」という場面や思いに気づき、支援する必要がある。学校生活適応感と相関が見られた「わかる満足感」や「勉強が楽しい」ということを感じる為には、つまずきを軽減し、できる喜びを味わえるような学習支援が必要とされているのである。こうした支援を充実させる為には、一人ひとりのニーズに気づくことが出発点となる。

これまで特別な教育的ニーズのある児童生徒を対象とした学業適応感と学校生活適応感の関係は明らかにされてこなかった。そこで本研究からは、古市（2004）が指摘する学業適応感と学校生活享受感情や渡邉（2009）の指摘する学業適応感と学校生活適応感の関係の一部が特別な教育的ニーズのある子どもにも当てはまる可能性が示唆されたと言える。

しかし特別な教育的ニーズのある子どもを対象とした場合、自分自身に対するモニタリングが難しい場合がある。面接による言語化や質問紙の尺度を評価することについても困難がある可能性が指摘できる。本人からの実態把握と併せて、先行研究にあるように担当教師に判断を求める等第3者による評価も含めて検討することでより丁寧な実態把握ができるだろう。どちらか一方だけでは不十分であり、両者の評価が求められるだろう。この点は今後の検討課題だと言える。

大対・大竹・松見（2007）は学校適応アセスメントの為の三水準モデルを提唱している。水準1では個人の行動特徴を“行動的適応”とし、水準2では個人の行動に対する環境からの強化を“学業的適応”及び“社会的適応”とし、水準3では個人の行動と環境の相互作用の結果を“学校適応”という3段階の構造によってアセスメントをするものであり、各水準でのアセスメントが求められる。本研究では水準3に相当する部分を、本人を対象とした面接及び質問紙で捉えた。個人の特性やおかれている学校生活の環境を踏まえて検討した。そして一部の様子について水準1や水準2に相当する行動観察や背景要因を踏まえて検討した。今後はさらに包括的な視点からの実態把握が課題である。

また実態把握にとどまらず、今後は彼らの学業適応感、学校生活適応感を低下させない、維持・向上させる取組みが必要である。その為には一人ひとりの実態をより丁寧に把握することが求められる。辻井・杉山・斉藤（1999）は、高機能広汎性発達障害と学習障害の子どもの学業上の問題を比較し、学業上の問題がある割合の高さでは共通しているが、その内容は質的に異なることを指摘している。高機能PDDの場合は、心の理論やコミュニケーションの問題等、障害特性による認知的な問題が学業上の困難と関係している。一人ひとりの実態に応じて、学業上の問題は異なっており、丁寧に把握した上



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



で支援方針を決定していくことが求められている。適切な支援により学業適応感や学校生活適応感にどのような影響を及ぼすのか検討し、彼・彼女らの学習面を支える取組みが必要であろう。

## 引用文献


古市裕一（2004）小・中学校の学校生活享受感情とその規定要因　岡山大学教育学部研究集録，126，29-34.

橘川真彦・高野玲子（2007）中学生における学校適応感に影響する要因（3）―学習活動適応感について―　日本教育心理学会大会発表論文集，49，228.

橘川真彦・高野玲子（2008）中学生における学校適応感に影響する要因（6）―総合学校適応感について―　日本教育心理学会大会発表論文集，50，315.

石井恵子・上野一彦（2008）発達障害のある児童生徒の不登校傾向について―情緒障害通級指導学級の実態調査を通して―　LD研究，17(1)，90-96.

菊池雅彦・高橋哲（2006）軽度発達障害児の学校不適応問題と教育支援―都内中学校通級指導学級の指導事例から―　日本教育学会大会発表要旨集録，65，118-119.

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

文部科学省（2003）不登校への対応について

大対香奈子・大竹恵子・松見淳子（2007）学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み　教育心理学研究，55，135-151.

品川裕香（2006）宇治方式という矯正教育が示す教育の展望と可能性―取材から見えてくるNeeds Based Approachの必要性―　LD研究，15(1)，36-40.

高橋智・生方歩未（2008）発達障害の本人調査からみた学校不適応の実態　SENジャーナル，14(1)，36-63.

高橋智・谷田悦男・横谷裕輔（2007）発達障害を有する児童生徒の学校不適応の実態と教育的支援の課題―都内小・中学校情緒障害通級指導学級調査から―　日本教育学会大会発表要旨集録，66，276-277.

高橋哲郎（2005）．児童・生徒の不適応行動としての不登校の実態・原因に対する心理臨床的援助　精華女子短大紀要，17-26.

辻井正次・杉山登志郎・斉藤久子（1999）高機能広汎性発達障害の学業上の問題―学習障害との比較から―　小児の精神と神経　39，1，65-72.

渡部淳（2006）発達障害の視点を取り入れた矯正教育の実践効果　LD研究，15(1)，3-9.

渡邉はるか（2009）児童の学業適応が学校生活適応へ及ぼす影響―学業の困難感に注目した検討―　明治学院大学大学院心理学研究科専攻紀要，14，1-13.


―― 2010.9.1 受稿、2011.2.9 受理 ――



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

J. J. Disa. Sci. 35, 121 − 133, 2011

# Perception of academic achievement and school adaptation of students with special educational needs: Investigation of special education class for students with emotional disturbances in junior high school

**Haruka WATANABE and Hisao MAEKAWA**

In this study, we investigated actual situations concerning the perception of academic achievement, which includes academic efficacies and difficulties, along with the perception of school adaptation. The subjects of the investigation were students with special educational needs enrolled in a special education class in a regular junior high school. These students were diagnosed as having or potentially having developmental disabilities. We conducted this investigation using interviews and questionnaires. The content of these items included their perceptions of academic achievement such as "I enjoy studying," "I achieve academic success," "I don't understand what is taught in class" and so on. Questions regarding their perceptions of school adaptation included "I enjoy school life" and so on. Results of the interviews and questionnaires indicated the relationships between perception of academic achievement and perception of school adaptation. The subjects were asked some questions when they perceived academic efficacy; the most common answer was "I feel good when I understand what is taught in class and achieve academic success." When asked about school adaptation, students indicated that they enjoyed school life if they were able to achieve academic success. Enjoying school life was related to enjoying studying and achieving academic success. Moreover, the results of the questionnaire indicated that the perceptions of academic efficacy and school adaptation showed statistically significant correlations. However, academic difficulties were not. The subjects were asked some questions when they perceived academic difficulty; the most common answer was "I want to support anyone help when I don't' understand what is taught in class." However, academic difficulties were not correlated to other academic difficulties. In conclusion, the perception of academic achievement is the most important factor for school adaptation. Thus, we should support the situations that lead to academic efficacy. On the other hand, academic difficulties may need unique individual support.

**Key words:** perception of academic achievement, students with special educational needs, interview, questionnaire

Graduate School of Comprehensive Human Sciences, Tsukuba University



NII-Electronic Library Service