

【原 著】

インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）の開発

深沢和彦* 河村茂雄**

本研究では、通常学級においてインクルーシブ教育への対応が求められるようになった現在、インクルーシブ教育にマッチした学級経営に必要な教師の指導行動を明らかにし、学級経営の指針を得るために教師の自己評定による「インクルーシブ指導行動自己評定尺度」を作成することを目的とする。聞き取り調査により得られた指導行動を基に作成した原尺度を公立小学校の学級担任教師 528 名を対象に調査したところ、520 名から有効回答が得られた。因子分析の結果、3 因子 12 項目の尺度が作成され、信頼性、妥当性の確認がなされた。インクルーシブな指導行動として、「全体対応」、「架け橋対応」、「個別対応」の 3 つの指導行動が明らかとなり、その発揮には、教師の経験と知識理解の程度が関連していることが示された。

キーワード：小学校、通常学級、インクルーシブ指導行動、学級経営

【問題と目的】

教師の指導行動については、三隅二不二のPM理論(1965)が発表されて以降、1970年代の後半から学級集団における教師のリーダーシップの研究(三隅・矢守, 1989; 三隅・吉崎・篠原, 1977; 佐藤, 1993; 佐藤・服部, 1993)が続けられ、教師のPMリーダーシップ指導行動と児童の学級適応との関連を指摘した研究(藤原・川俣・河村, 2017; 福住・河村・山口, 2015; 河村, 2013; 河村・田上, 1997; 楠見, 1986)も多くなされている。しかし、教師に必要とされる指導行動は固定化されたものではなく、時代の変化とともに変化してきている。特に、2007年にスタートした特別支援教育は、通常学級の担任教師らの指導行動に大きな変化を迫ったと言ってよいだろう。発達障害の疑いのある児童生徒が通常学級に一定割合(約6.5%)存在することが調査から明らかになり(文部科学省, 2012)、通常学級の担任教師にインクルーシブ教育への対応が明確に求められるようになった現在、通常学級の担任教師に必要な指導行動を明らかにする

必要がある。インクルーシブ教育とは、文部科学省(2012)に示された「インクルーシブ教育システム」の定義を要約すると、「共生社会の実現に向けて、教育的ニーズに的確に応える指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備しつつ、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みのこと」である。

深沢・河村(2012)は、通常学級に在籍する特別支援対象児(発達障害児である可能性は高いが同義ではない、スクリーニング質問紙への担任教師の回答の結果、基準に該当した児童のことを指す)の学級適応感が低いことを明らかにした。また、深沢・河村(2017a)は、特別支援対象児(以下、「対象児」)だけでなく、周囲児(同じ学級に在籍する他児童)の学級適応感に視点をあてて検討した結果、対象児が複数在籍する学級では、周囲児の学級適応感が低くなることを明らかにした。さらに、対象児を含む学級経営に関する研究において、深沢・河村(2017b)は、発達障害児(疑いのある児童含む)の在籍する小学校高学年218学級を分析し、「学級状態が良好であれば発達障害児の適応もよい」という結果を明らかにした。これらの研究が示しているのは、対象児は環境である学級状態の影響を受け、周囲児は対象児の在籍の影響を受けるといふ社会的相互作用の実態である。河村(2006)が、通

* 東京福祉大学

** 早稲田大学教育・総合科学学術院

常学級に在籍する発達障害児の支援においては発達障害児への個別支援だけでなく、受容的な学級集団の育成についても考えなくてはならないと述べるように、インクルーシブ教育時代の学級経営には個別対応と学級集団育成の両方の視点から、通常学級の担任教師は両方の対応を別々に行うのではなく、学級という一つの空間の中で統合あるいは融合した形で行わなければならない。

しかし、それは容易なことではない。河村(2013)は、学級集団の発達が止まった学級の中に、特別支援が必要な児童に対する個別対応と、学級への全体対応の統合が不十分な事例が数多く見られたことから、個別対応と全体対応をどう統合していくのかというモデルが学校現場で整理されていないという問題があることを指摘している。つまり、多くの教師は、個別対応と全体対応の必要性は承知しているものの、それをどうやって同時に展開していくのかがわからないという現状があり、個別対応と全体対応を統合・融合したインクルーシブな学級を構築する教師の指導行動の在り方が明らかにされていないことに問題があると思われる。

深沢(2017a)は、対象児が満足感をもって学級内に位置付いているインクルーシブな学級の観察から、教師の指導行動には、「全体対応」、「つなぎ対応」、「個別対応」の3つの対応があることを指摘している。また、深沢(2017b)は、「インクルーシブ指導行動」とは、特別支援対象の児童を学級集団に位置付けるための対応であり、教師の意識は学級全体にも対象児にも、両方に向けられていると述べている。これらの研究は、通常学級における有効な指導行動の存在を示唆するものではあるが、あくまでも教室観察の結果から導き出された仮説の段階にあり、実証的に明らかにされていない。

本研究では、個と集団全体への同時支援により成果を上げている教師への継続的な聞き取り調査を行い、経験と勘あるいは無自覚的に行っている教師の指導行動も含めて、インクルーシブな学級経営を可能にする教師の指導行動を抽出した。それを基に、教師の自己評定による「インクルーシブ指導行動自己評定尺度」を作成することを目的とする。この研究により、「個

に対しても「全体」に対しても有効に機能する教師の指導行動の傾向や特徴が実証的に明らかにされることで、すべての教師がインクルーシブな学級経営の指針を手に入れることができ、インクルーシブな学級の構築に向けて日々努力している教師に対する援助となる知見を提供することになるものと考ええる。

【方法】

1. 調査対象

A県、B県、C県、D県の公立小学校通常学級の担任教師528名(男性184名、女性344名)が本調査に協力した。ただし、欠損値のあった8名分(男性5名、女性3名)は分析から除外した。

2. 質問紙調査時期

調査は、20XX年1月下旬~2月中旬に実施された。

3. 質問紙構成

基本属性として、性別と年齢、教職経験年数、特別支援学校教諭(第1種及び第2種)免許状(以下、「特別支援学校教員免許」と表記)の有無、対象児の担任経験と人数、特別支援教育に関する知識の自己認知、特別支援教育に関する研修歴を尋ねた。続いて、下記の尺度を実施した。

①インクルーシブ指導行動自己評定2次原尺度

インクルーシブな学級とは、通常学級において対象児も周囲児も両方がある程度の満足感をもって学級を指し、具体的には学級満足度尺度(河村,1999)で、学級内の児童全員が、「承認得点の全国平均値-1標準偏差」より上であり、且つ被侵害得点の全国平均値+1標準偏差」より下の範囲(以下、インクルーシブエリアと称する)に属している学級のこととする(Figure.1)。

項目内容を抽出するために、インクルーシブな学級を構築している学級担任教師3名から、聞き取り調査を行い、181項目の指導行動を抽出した。それを基に教員養成系大学の大学院で心理学を担当する指導教員と、心理学を専攻する現職教員の大学院生3名の検討を経て、137項目からなる1次原尺度が作成された。内容は、「学級の子どもたちに、自分の考えをはつき

インクルーシブエリア

Q-Uプロット図で承認得点（縦軸）と被侵害得点（横軸）の交点は全国平均値を示している。また、要支援群領域は、承認得点の全国平均値より1標準偏差（1SD）低い得点、及び被侵害得点の全国平均値より1標準偏差高い得点を境界としている。この境界の延長線で区切られた範囲（網掛け部分）、つまり承認得点の全国平均値-1SDより上であり、且つ被侵害得点の全国平均値+1SDより下の範囲内に学級成員の全員が入っている学級をインクルーシブな学級と定義した。

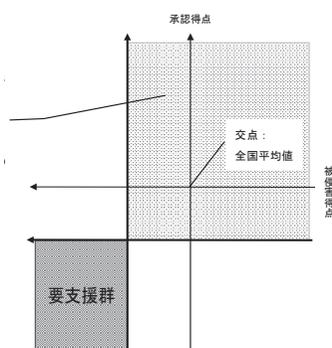


Figure 1 インクルーシブな学級操作定義

り話すように指導する」などのように一般の学級経営における指導行動もあるが、「課題の量や内容、方法、環境などを調整して、対象児がうまくできるような工夫をする」などのように対象児に焦点を当てた指導行動もあり、学級全体への指導行動と対象児への個別の指導行動が混在するものであった。

予備調査として、この1次原尺度を、20XX-1年7月～8月にかけてA県及びB県の公立小学校通常学級の担任教師149名（男性46名、女性103名）に実施した。なお、回答は「必ずそうしている（4点）」、「できるだけそうしている（3点）」、「気がついた時にはそうしている（2点）」、「余裕があればそうしたいと思っている（1点）」の4件法によって調査し、分析を行った。まずは、原尺度137項目に対して項目分析を行い、天井効果（項目の平均値+1SDが4以上）やフロア効果（項目の平均値-1SDが1以下）が認められた38項目は除外した。残りの99項目について探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を実施した。項目の選定に際して、因子負荷量が.40未満の項目、複数の因子に.40以上の因子負荷量がある項目を除外し、21項目のインクルーシブ指導行動自己評定2次原尺度が作成された（Table 1）。

②学級経営指導行動尺度

学級経営指導行動尺度（福住ら，2015）を実施した。この尺度は、小学校教師の学級経営指導行動を測定するための自己評定尺度で、P機能因子4項目、M機能因子4項目で構成されている。「必ずそうしている（4点）」、「できるだけそうしている（3点）」、「気がついた時にはそうしている（2点）」、「余裕があればそうしたいと思っている（1点）」の4件法である。PM理論（三隅，1965）は、集団の機能を示す概念であり、PはPerformance（集団の目標達成機能）、MはMaintenance（集団維持機能）を意味している。教師のリーダーシップの研究（三隅・矢守，1989；三隅・吉崎・篠原，1977）では、P機能に基づく行動は、学級における児童たちの学習を促進したり、生活指導に関して児童たちの問題解決を促進したり、また、話し合いなどの討議が有効に、効率的に行われるようにする教師のリーダーシップ行動である。これに対してM機能に基づく行動は、児童に対して配慮を為し、公平に児童に対処して、不必要な緊張を避け、児童の緊張解消に努めるような教師のリーダーシップ行動である。学級経営指導行動尺度（福住ら，2015）の項目内容もこれに沿ったものであるが、児童評定ではなく教師の自己評定によるものであるという点で、ここで作成しようとするインクルーシブ指導行動自己評定尺度と同様であり、基準関連妥当性の検討に適當であると判断した。

4. 調査手続

調査は、第一著者が各校の校長に依頼し、協力の承諾が得られた学校を直接訪問し、学校側担当者に説明した。基本属性を尋ねるフェイスシートへの回答と、①インクルーシブ指導行動自己評定2次原尺度（21項目）及び、②学級経営指導行動尺度（8項目）（福住ら，2015）への回答を求めた。教示としては、校長や教育委員会に回答内容を知られることはないこと、回答しなくてもよいという権利があること、調査内容は、研究の目的に沿ってのみ使用されることを伝え、回答後の質問紙は、その場で個々の封筒に厳封して提出するようにした。

Table 1 インクルーシブ指導行動自己評定2次原尺度の項目(21項目)

項目
9. 学級の子どもたちに、自分の考えをはっきり話すように指導する
14. アンケート調査の結果から、子どもたちの内面を知る
18. 子どもがいろいろな人と関われるように班替えでは編成を工夫し、その班の仲間と仲良くなれるような活動も設定する
24. 学級全体で「よいところさがし」などの認め合い活動を行う
12. どの子どもにも勉強のやり方がよくわかるように、授業の前には教材研究をする
21. 活動の前には、学級全体に、目標やめあてを決めさせて、確認する
15. 「学級の子どもたちに必要な力や育てたい力」を考えて、活動を仕組む
59. 対象児の不可解な行動の背景にある思いを周囲が納得できるように説明する
54. 対象児が、苦手な克服に向けて努力している最中であることを学級全体に伝える
51. 対象児用の特別ルールには、周囲の児童が「ずるい」と思わないように、特別な支援を必要とする理由や必要性について納得できる説明をする
56. 「最初に比べたらずいぶんよくなったよね。」と、対象児のよき変容や成長を学級全体で分かち合う
68. 対象児に対して肯定的な関わりをしている子どもを取り上げてみんなの前でほめる
55. 「だれがやってもダメなことはダメだ」と、周囲の子どもたちが見ていることを意識しながら対象児を叱る
63. 対象児とのトラブルが起きた時には、周囲の子どもたちに「そういう時は、こうするといいよ。」と、問題を解決するための方法を教える
126. 対象児が活躍できる場面や苦手な場面を把握する
133. 課題の量や内容、方法、環境などを調整して、対象児がうまくできるような工夫をする
115. 「問題はあるけれど、いいところもあるなあ」と、対象児のよさを認める
118. 対象児が興味をもっていることが何かを知っていて、相手が乗ってくる話題で会話をする
96. トラブル時には対象児に「どうすればよかったかな?次に同じようなことがあったらどうする?」と聞き、望ましい行動について考えさせる
123. 困った時には、校長や他の教師に相談し、援助を求める
121. 対象児の保護者のつらさに寄り添って話を聞く

【結果】

1. インクルーシブ指導行動自己評定2次原尺度の因子分析

まずは、2次原尺度21項目に対して、探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を実施した。項目の選定に際して、因子負荷量が.40未満の項目、複数の因子に.40以上の因子負荷量がある項目を除外し、1.0以上の固有値とその減衰状況(4.37, 1.51, 1.18, 0.77…)を考慮しながら、最終的に解釈可能な3つの因子を抽出した(Table 2)。

第1因子は「活動の前には、学級全体に、目標やめあてを決めさせて、確認する」や「学級の子どもたちに必要な力や育てたい力を考えて、活動を仕組む」という項目が高い因子負荷量を示している。これらは、担任教師が対象児を受け入れる環境としての学級を育成することを意識した対応であるため、第1因子を「全体対応」と命名した。第2因子は「対象児が、苦手な

克服に向けて努力している最中であることを学級全体に伝える」や「対象児の不可解な行動の背景にある思いを周囲が納得できるように説明する」という項目が高い因子負荷量を示している。これは、対象児への理解を周囲に促し、対象児を学級の中に位置付けようとする対応であることから、第2因子を「架け橋対応」と命名した。第3因子は、「対象児が活躍できる場面や苦手な場面を把握する」や「課題の量や内容、方法、環境などを調整して、対象児がうまくできるような工夫をする」という項目が高い因子負荷量を示している。これらは、対象児に個別に関わり、対象児が学級に適應することを意識した対応であるため、第3因子を「個別対応」と命名した。

次に、探索的因子分析において採択した12項目について、確認的因子分析を行った結果、適合度指標は、GFI=.979, AGFI=.959, CFI=.979, RMSEA=.038, CMIN=1.741の値を示した。本尺度の適合度は満足できるものであると言える。

Table 2 インクルーシブ指導行動自己評定尺度の因子分析結果（ $n=520$ ）（尺度全体 $\alpha=.838$ ）

項目	F1	F2	F3	共通性
F1：全体対応因子 4項目 ($\alpha=.650$)				
6. 活動の前には、学級全体に、目標やめあてを決めさせて、確認する	.614	-.008	-.018	.359
7. 学級の子どもたちに必要な力や育てたい力を考えて、活動を仕組む	.595	.005	.070	.414
3. 子どもがいろいろな人と関われるようにグループの編成を工夫し、メンバー同士が仲良くなれるような活動も設定する	.538	.074	-.033	.313
2. アンケート調査の結果から、学級の子どもたちの内面を知る	.513	-.020	-.022	.239
F2：架け橋対応因子 4項目 ($\alpha=.794$)				
9. 対象児が、苦手な克服に向けて努力している最中であることを学級全体に伝える	-.078	.874	-.064	.654
8. 対象児の不可解な行動の背景にある思いを周囲が納得できるように説明する	.000	.743	.051	.592
10. 対象児用の特別ルールには、周囲の児童が「ずるい」と思わないように、特別な支援を必要とする理由や必要性について納得できる説明をする	.036	.634	.032	.449
11. 「最初に比べたらずいぶんよくなったよね。」と、対象児のよき変容や成長を学級全体で分かち合う	.143	.490	.006	.338
F3：個別対応因子 4項目 ($\alpha=.810$)				
15. 対象児が活躍できる場面や苦手な場面を把握する	.073	-.038	.752	.610
16. 課題の量や内容、方法、環境などを調整して、対象児がうまくできるような工夫をする	.052	-.013	.741	.590
20. 困った時には、校長や他の教師に相談し、援助を求める	-.070	-.043	.713	.427
21. 対象児の保護者のつらさに寄り添って話を聞く	-.052	.126	.663	.488
因子寄与率 (%) 4.80 8.82 32.00				
累積因子寄与率 (%) 4.80 13.62 45.62				
因子間相関				
F1	—	.527	.623	
F2	.527	—	.479	
F3	.623	.479	—	

本尺度の信頼性を検討するために、尺度全体と下位尺度で Cronbach の α 係数を算出した。その結果、全体は $\alpha=.838$ であった。下位尺度ごとで見ると、第1因子 $\alpha=.650$ 、第2因子 $\alpha=.794$ 、第3因子 $\alpha=.810$ と、十分とは言えないまでも、許容できる内的整合性が確認された。

内容的妥当性の検討に関しては、項目の内容を教員

養成系大学の大学院で心理学を担当する指導教員と、心理学を専攻する現職教員の大学院生3名とで検討し、「対象児を含む学級の指導行動」を説明する上で妥当であると判断された。

以上の検討を経て、インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）が作成された。

2. インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）

と学級経営指導行動尺度（福住ら，2015）との相関

インクルーシブ指導行動自己評定尺度の基準関連妥当性を検討するため，学級経営指導行動尺度（福住ら，2015）との関連を検討した。インクルーシブ指導行動自己評定尺度については尺度全体と3つの下位尺度ごとに，学級経営指導行動尺度（福住ら，2015）については2つの下位尺度ごとに，それぞれ項目の得点を単純加算して尺度得点を算出し，インクルーシブ指導行動自己評定尺度と学級経営指導行動尺度（福住ら，2015）との相関を求めた（Table 3）。

Table 3 相関分析の結果（ $n=50$ ）

	学級経営指導行動尺度	
	P 機能行動	M 機能行動
尺度総得点	.567**	.610**
全体対応因子	.510**	.549**
架け橋対応因子	.457**	.514**
個別対応因子	.392**	.392**
P 機能行動	—	.393**

**: $p<.01$

その結果，インクルーシブ指導行動自己評定尺度全体は「P機能行動」と $r=.567$ （ $p<.01$ ），「M機能行動」と $r=.610$ （ $p<.01$ ）という有意な正の相関を示した。「全体対応因子」は「P機能行動」と $r=.510$ （ $p<.01$ ），「M機能行動」と $r=.549$ （ $p<.01$ ）という有意な正の相関を示した。「架け橋対応因子」は「P機能行動」と $r=.457$ （ $p<.01$ ），「M機能行動」と $r=.514$ （ $p<.01$ ）と

いう有意な正の相関を示した。「個別対応因子」は「P機能行動」と $r=.392$ （ $p<.01$ ），「M機能行動」と $r=.392$ （ $p<.01$ ）という有意な正の相関を示した。

3. インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）における教師の性差・年代差の検討

作成したインクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）における，教師の性別・年代による効果を検討するため，尺度総得点及び3つの下位因子について，性別と年代を要因とする2（男性，女性）×4（20代，30代，40代，50代）の分散分析を行った。その結果を（Table 4）に示す。それによると，年代差については，尺度総得点及び全体対応得点と架け橋対応得点に有意差が認められた（尺度総得点： $F [3, 512]=3.86$ ， $p<.01$ ；全体対応得点： $F [3, 512]=2.88$ ， $p<.05$ ，架け橋対応得点： $F [3, 512]=6.68$ ， $p<.001$ ）。そこで，Tukey法による多重比較を行った結果，いずれも20代が40代と50代に比べて有意に得点が低かった。性差については全体対応得点において，有意傾向は認められたものの，有意差は認められなかった。交互作用については，尺度総得点と全体対応得点において，有意傾向は認められたものの，有意差は認められなかった。

4. 教師の特別支援対象児指導経験人数の違いによる検討

教師の特別支援対象児（以下，「対象児」と表記）指導経験の違いとインクルーシブ指導行動の関連について検討するため，尺度総得点及び3つの下位因子に

Table 4 インクルーシブ指導行動自己評定尺度の2要因（性別×年代）分散分析の結果

	性別		年代				主効果		交互作用
	男性 ($n=179$)	女性 ($n=341$)	20代 ($n=71$)	30代 ($n=59$)	40代 ($n=129$)	50代 ($n=261$)	性別 F 値	年代 F 値	
尺度総得点	37.06 (5.30)	37.63 (5.94)	35.27 (6.75)	37.07 (4.88)	38.61 (5.15)	37.52 (5.74)	.041 <i>n.s.</i>	3.86** 20代<40代・50代	2.49†
全体対応	12.97 (2.00)	12.82 (2.16)	12.17 (2.48)	12.80 (1.60)	13.22 (2.02)	12.90 (2.10)	3.25†	2.88* 20代<40代・50代	2.17†
架け橋対応	12.16 (2.32)	12.63 (2.56)	11.20 (2.90)	12.25 (2.35)	12.89 (2.29)	12.66 (2.39)	.862 <i>n.s.</i>	6.68*** 20代<40代・50代	1.52 <i>n.s.</i>
個別対応	11.93 (2.61)	12.18 (2.69)	11.90 (2.73)	12.02 (2.66)	12.50 (2.52)	11.96 (2.77)	.018 <i>n.s.</i>	.891 <i>n.s.</i>	1.40 <i>n.s.</i>

下段：（ ）内は標準偏差，***： $p<.001$ ，**： $p<.01$ ，*： $p<.05$ ，†： $p<.10$

ついて、対象児の指導経験人数（0~2 人群，3~9 人群，10~14 人群，15 人以上群）を独立変数とした一元配置の分散分析を行ったところ，総得点及び全体対応得点と架け橋対応得点については有意な差が認められた（総得点：F [3, 519] =3.27, $p<.05$ ，全体対応得点：F [3, 519] =2.65, $p<.05$ ，架け橋対応得点：F [3, 519] =6.25, $p<.001$ ）。さらに Tukey 法による多重比較を行い，対象児の指導経験人数の違いによる差を確認した（Table 5）。その結果，いずれも，0~2 人群と比較して，15 人以上群は有意に得点が高かった。また，架け橋対応得点においては，10~14 人群も，0~2 人群と比較して有意に得点が高かった。個別対応得点については，有意差は認められなかった。

5. 自己認知による特別支援教育に関する知識理解の効果の検討

教師の自己認知による特別支援教育の知識理解の効

果について検討するため，教師の自己認知による特別支援教育に関する知識理解の程度（どちらかと言えない，どちらとも言えない，どちらかと言えばある）を独立変数とし，尺度総得点及び3つの下位因子を従属変数とする一元配置の分散分析を行ったところ，有意な差が認められた（総得点：F [2, 519]=39.75, $p<.001$ ，全体対応得点：F [2, 519]=14.30, $p<.001$ ，架け橋対応得点：F [2, 519]=39.56, $p<.001$ ，個別対応得点：F [2, 519]=20.12, $p<.001$ ）ため，さらに Tukey 法による多重比較を行い，特別支援教育に関する知識理解の程度による違いを確認した（Table 6）。その結果，尺度総得点及び架け橋対応得点と個別対応得点において，有意な群間差（どちらかと言えばある>どちらとも言えない>どちらかと言えない）が認められた。また，全体対応得点においては，「どちらかと言えばある」と「どちらとも言えない」の間に有意差は

Table 5 特別支援対象児の指導経験人数の違いによるインクルーシブ指導行動自己評定尺度得点の分散分析の結果

	0~2 人群 (n=98)	3~9 人群 (n=234)	10~14 人群 (n=107)	15 人以上群 (n=81)	F 値	多重比較 (5% 水準) = は有意差なし
尺度総得点	36.10 (6.14)	37.33 (5.56)	38.01 (5.52)	38.58 (5.76)	3.27*	15 人以上群 > 0~2 人群
全体対応得点	12.45 (2.20)	12.83 (2.10)	13.02 (2.07)	13.30 (1.97)	2.65*	15 人以上群 > 0~2 人群
架け橋対応得点	11.66 (2.77)	12.41 (2.47)	12.90 (2.31)	13.06 (2.14)	6.25***	15 人以上群 = 10~14 人群 > 0~2 人群
個別対応得点	11.99 (2.79)	12.09 (2.54)	12.09 (2.75)	12.22 (2.97)	.11 n.s.	

() 内は標準偏差, *: $p<.05$, **: $p<.01$, ***: $p<.001$

Table 6 特別支援教育に関する知識理解の違いによるインクルーシブ指導行動自己評定尺度得点の分散分析の結果

	どちらかと言えない (n=104)	どちらとも言えない (n=201)	どちらかと言えばある (n=215)	F 値	多重比較 (5% 水準) = は有意差なし
尺度総得点	34.26 (5.71)	37.58 (5.33)	40.19 (5.08)	39.75***	ある > どちらとも言えない
全体対応得点	12.08 (2.23)	12.98 (1.95)	13.47 (2.12)	14.30***	ある = どちらとも言えない
架け橋対応得点	11.01 (2.54)	12.20 (2.42)	13.53 (2.04)	39.56***	ある > どちらとも言えない
個別対応得点	11.17 (2.64)	12.40 (2.55)	13.18 (2.44)	20.12***	ある > どちらとも言えない

() 内は標準偏差, ***: $p<.001$

Table 7 特別支援学校教員免許の有無によるインクルーシブ指導行動自己評定尺度得点の平均値 (M) と標準偏差 (SD) および t 検定の結果

尺度得点	免許なし ($n=445$)		免許あり ($n=75$)		t 値
	M	SD	M	SD	
総得点	38.12	5.20	42.44	4.46	3.20**
全体対応得点	13.27	2.13	14.13	2.08	1.61 <i>n.s.</i>
架け橋対応得点	12.11	2.47	13.94	2.11	2.85**
個別対応得点	12.74	2.12	14.38	2.06	3.12**

***: $p < .001$, **: $p < .01$

認められなかったが、両群とも「どちらかと言えはない」と比べて有意に高かった（どちらかと言えはある＝どちらとも言えない＞どちらかと言えはない）。

6. 特別支援学校教員免許の有無による効果の検討

特別支援学校教員免許の有無の効果について検討するため、尺度総得点及び3つの下位因子について、特別支援学校教員免許を所持する教師と所持しない教師の得点の平均値を求めて比較し、 t 検定を行った (Table 7)。その結果、尺度総得点及び架け橋対応得点と個別対応得点において、有意な群間差が認められた (尺度総得点; t 値 = 3.20, $df=518$, $p < .01$, 全体対応得点; t 値 = 1.61, $df=518$, *n.s.*, 架け橋対応得点; t 値 = 2.85, $df=518$, $p < .01$, 個別対応得点; t 値 = 3.12, $df=518$, $p < .01$)。

尺度総得点及び架け橋対応得点と個別対応得点において、免許あり群の方が免許なし群に比べ、有意に得点が高かった。全体対応については、有意な差は認められなかった。

【考察】

1. インクルーシブ指導行動自己評定尺度 (小学校版) の作成

これまでPM式指導行動尺度に代表されるように、教師の指導行動のタイプと強さを測定することができる尺度はあったが、インクルーシブ教育がスタンダードとなった通常学級における担任教師の指導行動を測定する尺度はなかった。通常学級の特別支援教育の困難さを、河村 (2013) は、学級経営という「全体対応」

と障害特性を踏まえた「個別対応」を統合して一人の教師が同時に展開しなくてはならないところがあると指摘している。本研究で作成された尺度により、「個別対応」と「全体対応」を統合する因子として「架け橋対応」が抽出され、「個」と「全体」をつなぐ機能をもつ教師の指導行動の存在と特徴が実証的に明らかにされた。また、教師自身による自己評定であるため、結果を自己分析することにより、すべての教師がインクルーシブな学級経営の指針を手に入れることができ、インクルーシブな学級の構築に向けて日々努力している教師に対する援助となる知見を提供することになるものとする。

インクルーシブな学級経営における指導行動は、「インクルーシブ指導行動自己評定尺度」の因子分析結果から、「全体対応」、「架け橋対応」、「個別対応」の3因子に分類されることが示された。信頼性については、算出した α 係数から、許容できる内的整合性の高さはあると考えられる。尺度の内容については小学校教師からの聞き取り内容を基にして作成されたものであり、教員養成系大学の大学院で心理学を担当する指導教員と、心理学を専攻する現職教員の大学院生によって検討がされていることから、内容的妥当性はあると考えられる。また、深沢 (2017a) は、対象児が満足感をもって学級内に位置付いているインクルーシブな学級の観察から「全体対応」、「つなぎ対応」、「個別対応」の3つの対応があることを指摘している。これは、本研究が示す3因子からなる尺度構成と一致しており、構成概念妥当性もあると考えられる。

基準関連妥当性について、「学級経営指導行動尺度」

（福住ら，2015）との関連を検討した結果、「インクルーシブ指導行動自己評定尺度」の尺度総得点及び3つの下位尺度のいずれにおいても「P機能行動」と「M機能行動」の両方に正の中程度の相関が認められた。「インクルーシブ指導行動」は、特別支援対象の児童を学級集団に位置付けるための対応であり、教師の意識は学級全体にも対象児にも、両方に向けられている（深沢，2017b）。そのため、学習や生活を有効に促進するためのしつけや統制的な意味合いの強い「P機能行動」にも、人間関係の緊張を緩和して交流を促進するための配慮である「M機能行動」にも、中程度の相関が認められたのは十分納得できる結果であり、これにより、尺度の基準関連妥当性が確認された。

以上により、「インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）」は、「全体対応」、「架け橋対応」、「個別対応」の3下位尺度から構成され、内的整合性による信頼性、内容的妥当性、構成概念妥当性の観点からの信頼性・妥当性、他尺度との相関の検討による基準関連妥当性があると判断できる。今後は、「インクルーシブ指導行動自己評定尺度」によって見出された教師タイプと臨床像との比較検討により、尺度の弁別性を確認することや再検査法によって尺度の安定性を確認することが必要である。課題としたい。

2. 経験とインクルーシブ指導行動自己評定尺度の関連について

インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）の得点と指導経験（年代、対象児指導経験人数）との関連を検討した。教師の性別では有意差は認められなかった。年代については、尺度総得点、全体対応得点、架け橋対応得点において、20代の年齢の若い教師に比べて、40代、50代の経験を積んだ教師の方が得点が高いことが明らかとなった。

全体対応は、対象児を学級に位置付けるために学級に対して一斉に行う予防的な指導行動である。また、架け橋対応は、対象児を学級に位置付けるために行う個別対応と全体対応を統合する機能をもつインクルーシブ教育において核となる指導行動である。ベテラン教師らは、長年の経験から実践知としてこれらの指導行動を意識するしないにかかわらず行っている可能性

が考えられる。

一方、個別対応に関しては年代による有意差が見られなかったが、その理由として、個別対応は対象児に対する適切なアセスメントと対応への準備を必要とするため、教師個人の経験によって獲得されるというよりも、特性に関する知識理解、アセスメントの方法、教材開発・作成等の個別支援に関する専門性が求められるからではないかと考えられる。

また、教師の対象児指導経験人数との関連では、個別対応得点を除き、尺度総得点、全体対応得点、架け橋対応得点において、0~2人群と15人以上群との間に有意差が認められた。また、架け橋対応においては0~2人群と10~14人群との間にも有意差が認められた。前述した年代とも関連するが、ここでも指導経験の豊富さにより、全体対応と架け橋対応が発揮される可能性を示唆している。一方、個別対応については、指導人数による有意差が認められていないことから、対象児を何人指導しようとする経験が個別対応の発揮に大きな影響を及ぼさないことが示唆される。

すなわち、指導経験の豊富さは、全体対応や架け橋対応の発揮につながるが、個別対応の発揮には影響しないと考えられる。

3. 特別支援教育に関する知識理解とインクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）との関連について

特別支援教育に関する知識理解の自己認知との関連では、尺度総得点及び架け橋対応得点と個別対応得点において、知識理解の自己認知が「ある」、「どちらとも言えない」、「ない」の順に得点が高いことが明らかとなった。自己認知であるため、実際の知識理解の程度を測定したものではないが、全く根拠もなく知識理解が「ある」と認知するとは考えにくく、研修への参加や関連書籍の読書量などが、自己認知の根拠となっているものと考えられ、知識理解の程度が、架け橋対応や個別対応の発揮に影響を与えている可能性が示唆された。全体対応得点においては、「ある」と「どちらとも言えない」の間には有意差は認められなかったものの有意傾向にはあり、得点は高い方から順に「ある」、「どちらとも言えない」、「ない」となっていた。やはり、知識理解の程度が、全体対応の発揮にも影響

を与えている可能性が示唆された。

すなわち、特別支援教育に関する知識理解の程度は、教師のインクルーシブ指導行動（全体対応、架け橋対応、個別対応）に影響をおよぼすと考えられる。特に指導経験が影響をおよぼさなかった個別対応の発揮に影響をおよぼす要因の一つに、特別支援教育に関する知識理解の程度があることが考えられた。

また、特別支援学校教員免許の有無との関連について検討したところ、尺度総得点及び架け橋対応得点と個別対応得点において免許の有無との関連が認められ、免許を持つ教師は、免許を持たない教師に比べて、架け橋対応や個別対応をよく行っていることが明らかとなった。免許を持つ教師は個別のアセスメントや個に応じた対応の重要性を学んできており、特別支援学校での勤務や特別支援学級の担任を経験している者も多い（本調査では、75名中51名が、特別支援学校での勤務や支援学級の担任を経験している）。免許を持つ教師の知識や経験は、通常学級の担任教師となった場合には、個別対応として発揮されるだけでなく、対象児と周囲児との関係を構築しようとする架け橋対応の発揮に反映されている可能性が考えられる。さらに、免許を持つ教師の個別対応得点が免許を持たない教師と比べて有意に高かったことは、先に述べた「指導経験が影響をおよぼさなかった個別対応の発揮に影響をおよぼす要因の一つに、特別支援教育に関する知識理解の程度があることが考えられる」という考察を支持するものとなった。

4. 今後の課題

尺度の作成を通して、対象児を学級に位置付けようとするインクルーシブ指導行動には、学級全体に対して働きかける指導行動である「全体対応」と、個別のアセスメントを基に個に対して働きかける「個別対応」と、対象児と周囲児の相互理解を促し、両者をつなげようとする「架け橋対応」の3つがあることが明らかとなった。

今後、本研究で作成した尺度が、通常学級でインクルーシブ教育に取り組む教師たちの学級経営の指針となるには、担任教師のインクルーシブ指導行動の発揮の仕方あるいは発揮量の違いが、受けもつ学級児童に

どのような影響をおよぼすのかを明らかにする必要がある。さらに、インクルーシブ指導行動による教師タイプと学級状態との関連を検討することによって、学級経営に関する重要な示唆を与えられるであろう。

また、本研究によりインクルーシブ指導行動の発揮には、教師の経験と知識理解の程度が関連していることが示唆された。他にどのような要因が関連するのかを検討することにより、研修プログラムの構成や教師教育の在り方にも示唆を与えることができるであろう。今後の課題としたい。

【引用文献】

- 藤原和政・川俣理恵・河村茂雄（2017）. 高等学校における教師の指導行動とスクール・モラルとの関連 学校カウンセリング研究, 17, 21-29.
- 深沢和彦（2017a）. Q-Uを活用した学級づくりと個別支援「特別支援教育と学級づくり」指導と評価, 63（2）, 24-26.
- 深沢和彦（2017b）. 多様性を認め合う人間関係づくり 河村茂雄（編著）学級担任が進める特別支援教育の知識と実際（pp.68-7） 図書文化社
- 深沢和彦・河村茂雄（2012）. 小学校通常学級における特別支援対象児の学級適応の現状 学級経営心理学研究, 1（1）, 2-12.
- 深沢和彦・河村茂雄（2017a）. 小学校通常学級における特別支援対象児在籍数と周囲児の学級適応感の検討 学級経営心理学研究, 6（1）, 1-10.
- 深沢和彦・河村茂雄（2017b）. 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（2）, 111-123.
- 福住紀明・河村茂雄・山口正二（2015）. 小学校教師の自己評定による学級経営指導行動尺度作成の試み 学校カウンセリング研究, 15, 1-6.
- 河村茂雄（2006）. Q-Uによる特別支援教育を充実させる学級経営—さまざまなニーズの子どもが共に育つ学級づくり 図書文化社

- 河村茂雄（2013）. 教育的相互作用の高い学級集団の発達過程と教師の指導行動の関係の検討 学級経営心理学研究, 2 (1), 22-35.
- 河村茂雄・田上不二夫（1997）. 児童が認知する教師のPM式指導類型と児童のスクールモラルとの関係についての考察 カウンセリング研究, 30 (2), 121-129.
- 河村茂雄（1999）. QUESTIONNAIRE-UTILITIES 図書文化社
- 楠見幸子（1986）. 学級集団の大局的構造の変動と教師の指導行動, 学級雰囲気, 学校モラルに関する研究 教育心理学研究, 34 (2), 104-110.
- 三隅二不二（1965）. 教育と産業におけるリーダーシップの構造—機能に関する研究 教育心理学年報, 4, 83-106.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ（1977）. 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25 (3), 157-166.
- 三隅二不二・矢守克也（1989）. 中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究 教育心理学研究, 37 (1), 46-54.
- 文部科学省（2012）. 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結果について
- 佐藤静一（1993）. 学級「集団」・生徒「個人」次元の学級担任教師のPM式指導類型が生徒の学校モラルに及ぼす交互作用効果 実験社会心理学研究, 33 (1), 52-59.
- 佐藤静一・服部 正（1993）. 学級「集団」・児童「個人」次元の学級担任教師のPM式指導類型が児童の学校モラルに及ぼす交互作用効果 実験社会心理学研究, 33 (2), 141-149.

（2019年4月15日受稿, 2019年8月3日受理）

Development of Inclusive Teaching Behavior Self-Evaluation Scale

Kazuhiko Fukasawa (Tokyo University of Social Welfare)

Shigeo Kawamura (Waseda University)

The purpose of this study was to create a self-evaluation scale for teachers in need of inclusive classroom perspectives, and to clarify teaching behavior suitable for inclusive education. Interview results about teaching behaviors were analyzed into question items of the scale, which was given to elementary school classroom teachers ($N=528$). Factor analysis of 520 teachers' data provided a valid and reliable scale with 3 factors, total 12 items.

The 3 factors revealed 3 types of inclusive teaching behaviors, namely, general support, bridging support and individual support; development of those behaviors had relations with teacher experience and degree of intellectual understanding of classroom management.

Keyword: elementary school, normal classroom, inclusive teaching behavior, classroom management

