

# インクルーシブな学級の状態像の検討

—教室観察と学級満足度から—

深 沢 和 彦・河 村 茂 雄

## 【問題と目的】

「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」(文部科学省, 2017)において, 特別支援教育の視点を生かした温かい学級経営の重要性が示され, 改めて発達障害やその疑いのある児童が含まれていることを前提とした学級経営が求められている。

通常学級における特別支援教育に関する研究を概観した浜谷(2012)は, 多くの研究が対象児や周囲児, 教師などを対象として, ある手立てを講じた成果を検証するスタイルをとっていることに対し, 「そういう研究だけで特別支援教育も実践の質を高めることに貢献できるだろうか」と疑問を投げかけ, その上で学校現場の質の高い実践から学ぶスタイルの研究の必要性を唱えている。特別支援教育が制度化される以前から, 理論を背景にした特別な指導法を用いることもなく, 発達障害などの困難を抱えた児童が在籍する学級において質の高い実践が行われていた学校や学級はあり, 現在もあると考えられる。そうした質の高い実践が行われている学級を観察し, 具体的に生起する臨床像を明らかにすることは, 意義のあることだと思われる。

本研究は, 小学校通常学級において, インクルーシブな学級の状態像を, 教室観察と満足度尺度によって明らかにすることが目的である。

## 【方法】

### 1. 調査時期

調査は, 2016年6月上旬~2017年12月中旬に実施した。

### 2. 調査手続

#### (1) 教室観察

インクルーシブな学級とは, 通常学級において学級状態が良好であり, かつ, 発達障害やその疑いがある児童の学級適応も良好な学級であると定義する。なお, 本研究では, 1学級の児童数が20名以上であり, 各校の校内支援委員会において, 発達障害傾向により特別な支援が必要であるとリストアップされた児童が2名以上在籍している学級を対象とした。

インクルーシブな学級を選定するにあたって, A県B市内の公立小学校5校の特別支援教育コー

ディネーターに「インクルーシブ教育が成功していると思われる学級を紹介してください」と質問し、回答が得られた7学級を対象に、学校長と学級担任の同意を得た上で、学級経営に関する研究会の現職教員メンバー12名（研究会は、Q-Uを活用した学級経営に関する研究会で毎月1回の開催、メンバーには、本研究の第1筆者と学級経営に関して講師経験のある教師2名、及び教育学修士の学位をもつ教師2名を含む）で観察し、その後、観察学級の学級満足度尺度の結果を詳細に吟味した。教室観察は、毎月一回の学級経営研究会が開催される日に、昼休み（15分）、清掃時間（15分）、授業準備（5分）、5時間目の授業（45分）、帰りの会（15分）に実施した。なお、教室観察の観点は、①特別支援対象児と周囲児との関係 ②学級の様子 ③教師の指導行動 の3つに設定し、観察記録の際には、3色の付箋紙にそれぞれ3つの観点とその他に分けて記入すること、付箋紙1枚に1事象として簡潔に記述することを求めた。

## (2) 観察記録の整理

観察者が個々に記入した付箋紙は、教室観察後の研究会においてKJ法（川喜田，1986）を用いて整理した。観察の3つの観点を上位カテゴリーとして、12名のメンバーの合意を図りながら、類似する内容をまとめ、短文で表記した。

## (3) 学級集団の状態の客観的把握

楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U（河村，1998）の中の学級満足度尺度（河村・田上，1997）による学級分布図と観察記録を照らし合わせた。学級満足度尺度は、承認得点と被侵害得点の2つの下位尺度から構成され、承認得点を縦軸、被侵害得点を横軸として、それぞれの全国平均値を交点とした座標により、4つのカテゴリー（以降、学級満足度4群）に児童を分類することができる。学級満足度4群は、承認得点が高く被侵害得点が高い「満足群」、承認得点が高く被侵害得点も低い「非承認群」、承認得点が低く被侵害得点も高い「侵害行為認知群」、承認得点が低く被侵害得点も低い「要支援群」の4つのエリアが設定される。さらに、被侵害得点の分布を学級内のルール確立度と対応させ、承認得点の分布を学級内のリレーションの確立度と対応させて捉えることにより、学級全体のルールとリレーションの確立度のバランスから学級集団の状態を類型化することができる。ルールとリレーションの両方が確立している「親和的でまとまりのある学級集団（親和型）」、リレーションの確立が弱い「かたさのある学級集団（かたさ型）」、ルールの確立が弱い「ゆるみのみられる学級集団（ゆるみ型）」、ルールとリレーションの両方の確立が弱い「荒れのみられる学級集団（不安定型）」、ルールとリレーションの両方が全く確立していない「崩壊した学級集団（崩壊型）」、ルールとリレーションの確立に方向性がない「拡散した学級集団（拡散型）」の6つの類型（河村，1998）である。学級満足度4群の各エリアをFigure 1に示す。

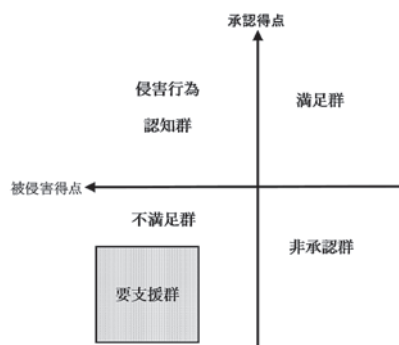


Figure 1 学級満足度4群のエリア

【結果】

1. 観察対象学級の概要

観察した7学級は、いずれもルールとリレーションの両方が確立した分布を示し、6つの学級類型の中で最も良好な学級状態とされる「親和的でまとまりのある学級集団」（以降、親和型学級）と判定された学級であった。以下（1）～（6）に観察した学級の概要を示す。

(1) C学級について

第4学年（児童数26名：男子11名・女子16名，担任30代女性，対象児2名），各学年2学級の中規模校で前年度からのクラス替えはなく，4年進級時に担任だけが変わった。対象児は2名在籍し，1名はADHDの診断を受けている男児，もう1名はASD傾向のある女児であった。Q-U（10月実施）では，親和型学級と判定されている（Figure 2）。

(2) D学級について

第6学年（児童数34名：男子18名・女子16名，担任40代女性，対象児3名），各学年3学級の中規模校，前年度から持ち上がりの6年生。対象児は3名在籍し，2名はADHDの診断を受けている男児，もう1名は，LD傾向のある女児であった。Q-U（10月実施）では，親和型学級と判定されている（Figure 3）。

(3) E学級について

第5学年（児童数27名：男子13名・女子14名，担任30代女性，対象児2名），各学年2学級の中規模校，クラス替えがあった5年生，前年度は6年生を受けもっていた。対象児は2名在籍し，1名はADHDの診断を受けている男児，もう1名は，ADHD傾向のある男児であった。Q-U（11月実施）では，親和型学級と判定されている（Figure 4）。

(4) F学級について

第4学年（児童数26名：男子13名・女子13名，担任40代男性，対象児3名），各学年2学級の

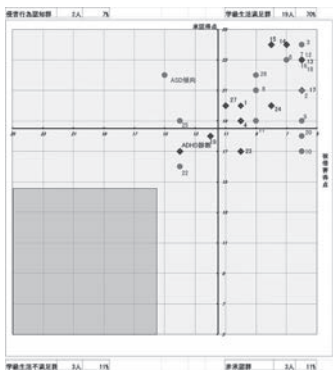


Figure 2 C学級 10月学級満足度分布図

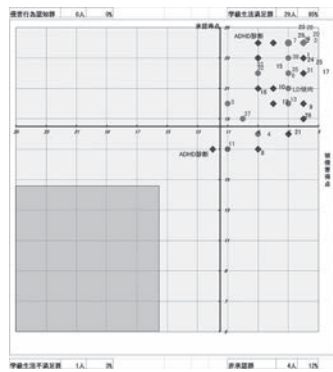


Figure 3 D学級 10月学級満足度分布図

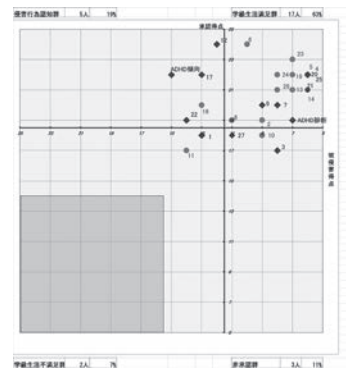


Figure 4 E学級 11月学級満足度分布図

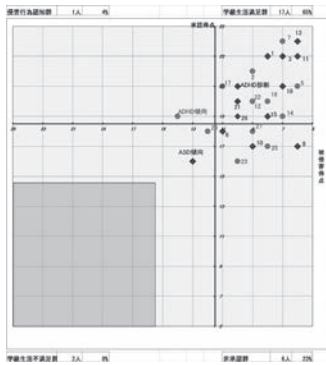


Figure 5 F学級 10月学級満足度分布図

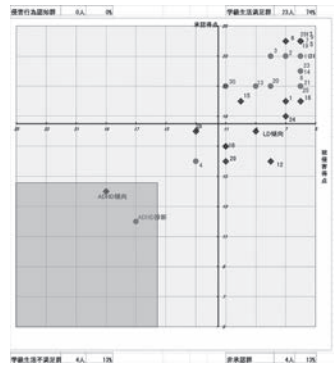


Figure 6 G学級 11月学級満足度分布図

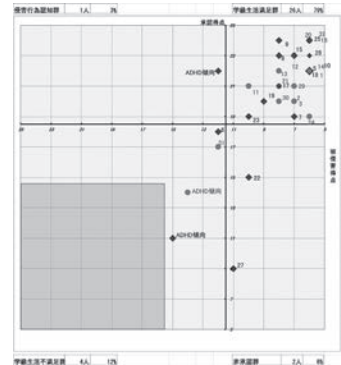


Figure 7 H学級 11月学級満足度分布図

中規模校，当該校勤務1年目，他市から赴任してきて，児童らはクラス替えがなく持ち上がりで担任だけが変った。対象児は3名在籍し，1名はADHDの診断を受けている男児，1名はADHD傾向のある女児，1名はASD傾向のある男児であった。Q-U（10月実施）では，親和型学級と判定されている（Figure 5）。

#### (5) G学級について

第5学年（児童数31名：男子13名・女子18名，担任50代男性，対象児3名），各学年1学級の小規模校，前年度は学級担任ではなかった。クラス替え後の5年生を受けもつ。対象児は3名在籍し，1名はADHDの診断を受けている女児，1名はADHD傾向のある男児，もう1名はLD傾向のある男児であった。Q-U（11月実施）では，親和型学級と判定されている（Figure 6）。

#### (6) H学級について

第4学年（児童数33名：男子17名・女子16名，担任50代女性，対象児3名），各学年2学級の中規模校，前年度は2学年を担当，クラス替え後の4年生を受けもつ。対象児は3名在籍し，ADHDの傾向のある男児2名，女児1名であった。Q-U（11月実施）では，親和型学級と判定されている（Figure 7）。

#### (7) I学級について

第4学年（児童数27名：男子16名・女子11名，担任40代女性，対象児3名），各学年3学級の中規模校，前年度からクラス替えがなく持ち上がりで4年生を受けもつ。対象児は3名在籍し，1名はASDの診断を受けている男児，1名はADHD傾向の男児，もう1名はLD傾向の女児であった。Q-U（10月実施）では，親和型学級と判定されている（Figure 8）。

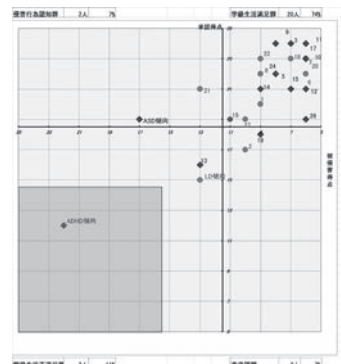


Figure 8 I学級 10月学級満足度分布図

2. 抽出された情報による学級タイプの分類

教室観察し、それぞれが付箋紙に書いた記述をメンバーの合意のもとに整理していく過程で、「親和型学級」と同じように判定されていても、対象児と周囲児の関係の違いから2つのタイプに分かれるのではないかという意見が8名のメンバーから共通して出され、その意見はメンバー全員で合意された。観察者が気付いた対象児と周囲児の関係の違いというのは、対象児と周囲児が対等の関係で関わり合っている学級と対象児と周囲児に何らかの力関係がある学級であった。その後、2つの学級タイプの分類を全員で確認した。親和型AタイプがC, D, E, Fの4学級、親和型BタイプがG, H, Iの3学級であった。以下、2タイプの学級の特徴について、小カテゴリー（枠囲いで表記）、中カテゴリー（丸数字で表記）としてまとめ、整理した（Table 1）。

Table 1 親和型学級2タイプの特徴

親和型Aタイプ (C, D, E, F学級)	親和型Bタイプ (G, H, I学級)
(1) 学級の様子	
<p>①【学級の雰囲気】</p> <p>☐ 温かな学級雰囲気</p> <p>D・教師の発言に対して、ややふざけて反応する児童（対象児も含めて）がおり、それを聞いて学級全体が笑うような場面が何度も見られる</p> <p>E・友達との協同活動を笑顔で会話しながら行う</p> <p>F・授業中に児童が一斉に笑う場面がある</p> <p>☐ 自己開示・相互理解</p> <p>C・活動と活動の間の時間には日常的な相互交流がある</p> <p>F・児童は、自分の思いや考えをためらう様子はなく言葉を発表し、相互に交流している</p> <p>D・友達の情報（長所、短所、家族のこと）を言うことができる</p> <p>F・「私は誰でしょうクイズ」では、友達の家族や兄弟姉妹、ペットのことなど、個人的な情報について、ほとんどの児童が正しく答えられる</p>	<p>①【学級の雰囲気】</p> <p>☐ 活発な学級雰囲気</p> <p>G・授業中、半分以上の児童が挙手し、発言が積極的になされる</p> <p>H・授業が始まる前に、学習準備をし、個別に学習を始めている</p> <p>I・役割への希望を募ると、10名以上の児童が立候補する場面が見られる</p> <p>I・教師の提案に対して、即座に「おもしろそう」「やりたい」という肯定的な反応をする児童が10名程度いる</p> <p>☐ 高い斉一性</p> <p>G・集合や整列が短時間でできる</p> <p>G・授業中の私語は、ほぼない</p> <p>H・整列や集合が早く学級全体で行動がそろっている</p> <p>H・学級の話し合いでは、賛成の意見が続き、短時間で学級全体の意見がまとまる</p> <p>H・教師の発言に対して、肯定的な反応が多く、学級全体のまとまりがある</p> <p>G・学級会では、賛成意見が続き、すぐに意見がまとまる</p>
<p>②【学級のルール】</p> <p>☐ ルールの内在化、内発的な行動</p> <p>C・教師の話をするうなずきながら聞いている</p> <p>C・授業中のグループ活動では全員が発言し、話す相手に顔を向けて聞いている</p> <p>C・自分たちで、活動前にめあての確認と、活動後のふりかえりを行っている</p> <p>C・声を掛け合って、行動の切り替えができ、活動時間は目的に沿って専念する</p> <p>C・教師や友達の発言に対しての相槌や返答がある</p> <p>D・授業中は、話し手の方に体を向けて聞いている</p> <p>E・授業中、児童らはそれぞれの発言を相手の顔を見ながら聞き、それに対しての感想や意見を伝える対話型の授業が進行している</p> <p>E・授業中の様子は、静かではないが、学習内容から話題が逸れず、児童同士で意見の交流がされる</p>	<p>②【学級のルール】</p> <p>☐ 共通の行動様式、適切な行動</p> <p>G・話をする教師の方を見て、話を聞いている</p> <p>G・活動に入る前のめあての確認と、活動後のふりかえりを行っている</p> <p>G・清掃の時間は、開始から終了までルーティン化された流れがあり、友達同士の私語はほとんどなく、手を抜くことなく仕事をする</p> <p>H・給食や清掃の時間は、学級内のルールにより無言で取り組むことに決まっており、それに従って、活動を行っている</p> <p>H・授業中、背筋を伸ばして姿勢よく座り、話し手を見て聞く</p> <p>G・教師の発言に対して、学級の児童が「はい」とそろって返事をする</p> <p>H・発言の仕方が決まっていて右手を伸ばして挙手し、発言している</p>

<p>③【友達関係】</p> <p>開かれた友達関係</p> <p>C・休み時間、対象児も含め男女一緒にドッチボールをしている場面が見られる</p> <p>D・休み時間に男子と女子と一緒に遊ぶ</p> <p>E・男子と女子と一緒に笑顔で日常会話をしたり、遊んだりする場面が見られる</p> <p>F・男女混合のグループを短時間で作り、活動を開始している</p> <p>E・休み時間、対象児と周囲児は10人程度のグループで一緒に遊ぶ場面が見られる</p> <p>F・同じグループになることを避ける行動は見られず、男女混合グループを数分で作ることができる</p> <p>D・相手が変わっても友達と笑顔で会話をしている</p> <p>C・男子同士、女子同士の閉鎖的なグループは見られず、男子と女子の相互交流がある</p> <p>対象児と周囲児の融合</p> <p>E・対象児の特性による行動が表面化されておらず、周囲児との弁別が付かない状態である</p> <p>F・特別な対応がなく、特性に伴う症状もないため、対象児を判別することができない状態である</p>	<p>③【友達関係】</p> <p>階層差のある友達関係</p> <p>G・女子が、男子を注意するという場面が見られる</p> <p>I・約3分の2の児童が積極的に自分の考えを伝えるが、言葉は発せずニコニコしている児童が3分の1程度いる</p> <p>対象児と周囲児の分離</p> <p>H・対象児を含めた一部の児童が別の行動をとっていて、全体の行動から遅れる</p> <p>I・対象児は学級全体の行動と同じペースで行動していない</p>
<p>④【児童の役割意識・自律意識】</p> <p>児童の自発的な活動</p> <p>E・教室内の整頓、窓の開け閉め、ごみ拾い、学習用具の準備等、役割の決められていない仕事を自発的に行う</p> <p>F・給食の準備では、自分の当番でなくても、気がついて自発的に活動する児童が見られる</p> <p>C・いろんな児童が、場面にに応じてリーダーシップを発揮する</p>	<p>④【児童の役割意識・自律意識】</p> <p>リーダーグループの主導</p> <p>G・「しっかりやろう」とリーダーから声がかかる場面が見られる</p> <p>I・学級全体に向けて主張できる5～10名程度の児童の意見により、全体の活動が決まることがある</p> <p>I・リーダーとなる児童の指示で教師がいなくても集合や整列ができる</p>
<p>⑤【児童間の相互作用】</p> <p>日常的な相互作用</p> <p>C・友達に対して「ナイス!」「それいいね」等、肯定的な言葉が発せられる</p> <p>C・友達との会話の中で「ありがとう」「ごめん」という言葉が頻繁に発せられる</p> <p>D・友達同士で「ありがとう」や「ドンマイ」という言葉が交わされている</p> <p>F・児童同士の相互交流の中で「ありがとう」や「ごめんね」という言葉が頻繁に聞かれる</p> <p>F・一緒に活動する児童同士の会話の中で「それいいね」「よしやろう」という活動を促進する言葉がかけられている</p> <p>F・対象児に限らず「ここ教えて」と、友達に助けを求める場面が見られる</p> <p>E・帰りの会で「いいとこみつけ」の活動をしており、友達のいいところを具体的に話すことができている</p>	<p>⑤【児童間の相互作用】</p> <p>枠組みの中での相互作用</p> <p>G・友達の発言に対して常に拍手が送られる場面が見られる</p> <p>G・「みんなで遊ぶ日」には、係の提案する内容で全員が一緒に遊んでいる</p> <p>I・「ほめ言葉のシャワー」の活動で友達の良いところを全員が伝えている</p>
<p>⑥【教師・児童間の相互作用】</p> <p>感情交流の成立</p> <p>E・担任教師の周りに児童が集まって声を出して笑いながら会話をしている</p> <p>E・休み時間は、7,8人の児童が教師を囲み、話をする場面が見られる</p> <p>C・授業終了時や休み時間に教師の傍に行き、笑顔で教師と会話する</p> <p>D・児童は自分から教師に話しかけている</p> <p>E・「先生、失敗しちゃった、ごめん」という教師に対して「いいよ、いいよ、おれたちに任せて」と言う場面が見られる</p>	<p>⑥【教師・児童間の相互作用】</p> <p>教師役割を通じた児童との関わり</p> <p>G・担任教師は、4,5人の児童が集まっているところに行き、話を始めると児童も笑顔で話をしている</p> <p>I・担任教師は、リーダー的な7,8名の児童を呼んで、児童会活動のクラスでの取り組みについて笑顔で話している</p>

(2) 対象児と周囲児の関係	
<p>①【周囲児からの関わり】</p> <p><b>周囲児からの承認</b></p> <p>D・対象児が授業中に発言し、周囲児から「すごい」と賞賛される場面がある</p> <p>E・対象児にだけでなく、児童一人一人が他の児童の行動に「ありがとう、ごめん、それいいね、すごいね」と、即時に声をかける場面が見られる</p> <p>E・対象児の行動を見た周囲児が「○○くん、おもしろいね」と反応し、対象児にも笑顔が見られる</p> <p>F・対象児に対して周囲児から「うまいね」「なかなかやるじゃん」と声がかかる場面が見られる</p> <p><b>受容的関わり</b></p> <p>E・授業中、対象児が同じ班の友達に「どうやるの？教えて」と声をかけている場面が見られる</p> <p>C・ADHD診断の対象児（男児）に対して、同じ班の児童が教科書を見せてあげたり、「今こだよ」と教えてあげたりしている場面が見られる</p> <p>C・周囲児の注意喚起の言葉に対し、ASD傾向の対象児（女児）が、小さな声で「いちいち、うるせえな」と言葉を漏らしていたが、周囲児はそれに対して反応しない場面が見られる</p>	<p>①【周囲児からの関わり】</p> <p><b>周囲児からの指摘</b></p> <p>G・ADHD傾向の対象児（男児）に対して、同じ班のメンバーが「(掃除を)ちゃんとやってよ」と伝える場面が見られる</p> <p>H・ADHD傾向の対象児（男児）に対して、同じ班のメンバーから「(グループ活動に)ちゃんと参加して」と声かけられている</p> <p>I・ADHD傾向の対象児（男児）、ASD傾向の対象児（男児）の自己中心的な言動に、周囲児から「そういうこと言うなよ」と諷める声がかかる場面が見られる</p> <p>I・対象児に対して、周囲児が率直に意見を言い、それを聞いた対象児がいらいらする場面が見られる</p> <p>I・ASD傾向の対象児（男児）は、周囲児と言い合いになる場面が何度か見られる</p> <p><b>対象児への関わりの希薄さ</b></p> <p>G・周囲児が対象児を避ける様子は見られないが、対象児に対して周囲児から話しかけることは、ほとんどない</p> <p>H・対象児から話しかけられれば反応するが、周囲児が対象児に話しかけていくことは少ない</p>
<p>②【対象児と周囲児の関係性】</p> <p><b>対等な関係性</b></p> <p>C・周囲児は、対象児に対して特別な対応はしていない</p> <p>D・休み時間は対象児が10人程度の友達と校庭で一緒に遊ぶ姿が見られる</p> <p>D・清掃中に、対象児が他の児童とふざけ合っていると同じ班の女児から注意され、「ごめん」と謝っている場面が見られる</p> <p>E・周囲児は「こうしよう」「こうしたほうがいい」と気付いたことは相手に伝えることができ、対象児に対しても同じように声をかけている場面が見られる</p> <p>F・休み時間には周囲児と対象児が一緒に笑いながら、話をする姿が見られる</p> <p>F・対象児、周囲児ともに「ごめん」と謝ることができる</p>	<p>②【対象児と周囲児の関係性】</p> <p><b>対等ではない関係性</b></p> <p>G・対象児が話しかけると、無視はしないが、笑顔で対話する場面は見られない</p> <p>G・対象児が周囲児に話しかける場面があったが、一緒にふざけ合うような様子は見られない</p> <p>I・LD傾向の対象児（女児）は、自分からは一切話しかけないが、周囲児の「○○ちゃん、～しよう」という促しに、うなずいてついていく場面が見られる</p> <p><b>対象児の孤立</b></p> <p>G・ADHD傾向の対象児（男児）は友達と二人で、休み時間に木の枝を削って尖らせる遊びを続けている場面が見られる</p> <p>G・ADHDの対象児（女児）は、自分の弟やその友達と追いかけてこをして遊んでいる場面が見られる</p> <p>I・休み時間、ASD傾向の対象児（男児）は紙で工作をしている</p> <p>H・ADHD傾向の対象児（女児）は、自分から誘う声をかけ、女子でただ一人、男子グループと一緒にサッカーをしている</p>
<p>③【問題への対処】</p> <p><b>児童による解決</b></p> <p>F・周囲児は、対象児の言い分にも耳を傾け、「じゃあ、こうしようか、どう?」と、同意を得てグループ活動を進める場面がある</p> <p>D・トラブル時に、周囲児が対象児に「どうして、そんなことしちゃったの?」と行動の理由を聞く場面が見られる</p> <p>F・対象児を含めた言い合いやケンカの場面では、周囲児が仲裁やなだめる役割をとり、自分たちで解決する場面が見られた</p>	<p>③【問題への対処】</p> <p><b>トラブルの回避</b></p> <p>G・周囲児が対象児を注意するような場面はなく、対象児に対する関わりは主に教師が行う</p> <p>G・周囲児は、対象児に「おまえがやれよ」と言われたが、対象児に対して言い返すことはせず、その場を離れる場面が見られる</p> <p>I・清掃や給食などの当番活動でふざけてしまうADHD傾向の対象児（男児）に対して、周囲児は何も言わない</p>

(3) 教師の指導行動	
<p>① 【ルールに対する指導行動】</p> <p>児童にルールの意味・意義を考えさせる</p> <p>D・ほめるときも注意するときも、児童にその理由を伝えている</p> <p>D・「どうしたらいいか、自分たちで考えてごらん」と児童に声をかける場面が見られる</p> <p>E・教師の話の最中に私語をしている児童に「今、どうしなければならぬの?」「それはどうして?」と、強い口調で問う場面がある</p> <p>F・ルールやマナーに反する行動に対しては、学級全体に経緯を説明し、「何がよくなかったのか」と考えさせ、児童が自分たちで行動を決められたことを評価している</p> <p>価値観の間接的な伝達</p> <p>F・児童の自発的な学級への貢献行動や友達への援助行動を発見したときは、肯定的な評価をして学級全体に紹介している</p> <p>C・教師は個々の児童の様子を見て、児童の良い言動を学級全体に紹介している</p> <p>D・児童同士の関わりを記録しており、肯定的な関わりをしている場面を随時学級全体に伝えている</p> <p>E・教師は児童に話しかけられたら、顔を見て話を聞き、承認する言葉を返している</p> <p>F・休み時間は、対象児を含めた児童らと一緒にサッカーをし、「うまいな」「やるな」と声をかけている</p> <p>C・教師が児童に対して「ありがとう」「ごめん」「うれしいな」という言葉を頻繁に使っている</p>	<p>① 【ルールに対する指導行動】</p> <p>ルールそのものを示す明示的な態度</p> <p>H・児童に対応するときの声の大きさ、表情にメリハリがある</p> <p>G・個別に注意する内容であっても全体に向けた注意として、話をする場面が見られる</p> <p>G・対象児を含めて、ルールを守らないことに対して、強い口調で注意し、今後どうするかを学級全体に伝えるよう指導している</p> <p>同調圧力</p> <p>G・休み時間に、対象児が学級の当番活動をせずに遊びに出たことに対しての事後指導で、「(対象児の行動に対して) みんなはどう思うか」と尋ねる場面が見られる</p> <p>H・対象児を含めて、よくない行動に対しては、「それでいいのかな」と質問し、気付かせる対応をする場面がある</p> <p>H・「みんなもう、〇〇しているよ」と、行動が遅れる児童に対して、全体の行動に気付かせるような声掛けをしている</p> <p>H・対象児の言動に対して「みんなはどう思う?」と周囲児に評価させる対応が見られる</p> <p>個別の承認</p> <p>H・休み時間や給食時には、児童をよんで個別に話をして、「いいぞ」「がんばって」と励ましの声をかけている</p> <p>G・休み時間は、集めたノートや日記に承認のコメントを書いている</p>
<p>② 【対象児に対する指導行動】</p> <p>対象児への注目</p> <p>D・教師は授業中や清掃時間などに、対象児には他児童の約3倍の頻度で個別に声をかけている</p> <p>D・対象児が授業中に手遊びをしている場面では、教師はその都度指摘せず、時折、傍に行き雑談した後、「やろうよ」と活動を促す声をかけている</p> <p>F・一日の児童の様子を特別支援教育コーディネーターに細かく伝えている</p> <p>対象児への予防的対応</p> <p>C・教師は、対象児の話を笑顔で「うん、うん」「へえ、そうなんだ」と相槌を打ちながら聞いている</p> <p>E・教師は対象児を含めた児童の話を、笑顔で「へえ～、おもしろいね」と反応しながら聞いている</p> <p>E・教師は、授業中、対象児の不規則な発言を「よく気がついたね」と取り上げて、「そこに気付けたところがすばらしい」と学級全体に伝えている</p> <p>F・教師は、授業中、対象児の不規則な発言を取り上げて、授業内容に関わる発言として評価し、他の児童に伝えている</p> <p>F・「その考え、おもしろいな」「そういう発想は、誰でも出来るもんじゃないぞ」と、発想やユニークさを評価する場面が見られる</p>	<p>② 【対象児に対する指導行動】</p> <p>対象児への関わりの少なさ</p> <p>G・ADHD傾向の対象児への授業での関わりは支援の教師が主に行い、担任教師が声をかけることは、ほとんどない</p> <p>H・対象児の傍に行き、承認の声をかける場面がほとんど見られない</p> <p>H・授業中に手遊びなどをしている対象児に対して、周囲に迷惑をかけていなければ、大目に見るという姿勢が見られる</p> <p>対象児への対症的対応</p> <p>G・対象児が、グループ活動にうまく参加できない時には、近づいて個別に声をかけている</p> <p>G・腰を落として対象児と向かい合って話を聞き、対象児に説得的に話す場面がある</p> <p>I・対象児のそばに行き、個別に励ましの声かけや、行動のアドバイスをするなど、対象児と向かい合って話す場面が見られる</p> <p>H・友達を傷つけるようなことを言ってしまった対象児に対して、対象児と向かい合って話を聞き、「そういう時は、〇〇します」「〇〇しません」と、対象児に言って聞かせる場面がある</p> <p>I・ADHD傾向の対象児(男児)はグループ分けの時、周囲から声がかかったが、自分から動こうとせず最後まで残り、教師の調整でグループに入る場面が見られる</p>



<p>③ 【対象児と周囲児をつなぐ指導行動】</p> <p>対象児の代弁</p> <p>C・教師は「その考えはいいね。自分でみんなに話してごらん」と対象児が自分で伝えることを促している</p> <p>D・対象児に関連するトラブル時に、対象児に行動の理由を説明させる場面が見られる</p> <p>E・トラブル時には、「○○くんは、こうしたかったんだよ」と、対象児の気持ちを代弁して周囲に伝えている</p>	<p>③ 【対象児と周囲児をつなぐ指導行動】</p> <p>周囲児への依頼</p> <p>H・「先生が注意するから困った時は先生に言ってね」と周囲の児童に伝えている</p> <p>H・学級委員などのリーダーに「先に行って集合、整列」と指示を出し、教室に残った対象児に個別に対応する場面がある</p> <p>I・「お願いね」と、周囲児に対象児への声かけをお願いする場面がある</p> <p>I・周囲児に「悪いけど、ちょっと我慢してくれるとうれしいな」と、対象児の言動への我慢をお願いする場面がある</p> <p>I・周囲児の对象児への肯定的な対応や声掛けにお礼を言う場面が見られる</p>
<p>(4) 学級満足度分布図</p>	
<p>① 【分布の様相】</p> <p>対象児と周囲児の差が小さい</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・親和型学級であり、良好な学級状態である</li> <li>・インクルーシブエリアに、学級児童の全員が入る</li> </ul>	<p>① 【分布の様相】</p> <p>対象児と周囲児の差が大きい</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・親和型学級であり、良好な学級状態である</li> <li>・学級児童のほとんどが満足群に入り、凝集性は高いが、数名の児童がインクルーシブエリアから外れている</li> <li>・インクルーシブエリアから外れた数名と、ほかのメンバーとの間に承認得点、被侵害得点の差がある</li> </ul>

また、それぞれのタイプで Q-U プロット図に共通点が見いだされた。親和型 A タイプの C, D, E, F の 4 学級は、学級内の児童全員が満足群のエリア付近に位置しており、親和型 B タイプの G, H, I の 3 学級は、対象児を含む数名が離れた位置にプロットされるタイプであった。さらに、詳細に調べてみると、親和型 A タイプの C, D, E, F の 4 学級は、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、かつ「被侵害得点の全国平均値+1 標準偏差」より下の範囲（以降、インクルーシブエリアと称する）に属していた（Figure 9）。また、親和型 B タイプの G, H, I の 3 学級は、1~3 名の児童がインクルーシブエリアから外れていた。

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（1 SD）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 より下の範囲内をインクルーシブエリアと定義した。

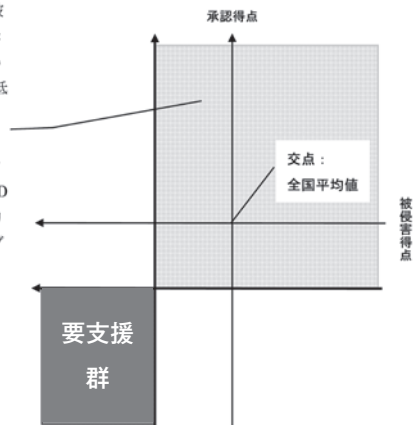


Figure 9 インクルーシブエリアの定義（深沢・河村，2020）

認得点の全国平均値-1 標準偏差」より上、かつ「被侵害得点の全国平均値+1 標準偏差」より下の範囲（以降、インクルーシブエリアと称する）に属していた（Figure 9）。また、親和型 B タイプの G, H, I の 3 学級は、1~3 名の児童がインクルーシブエリアから外れていた。

【考察】

良好な学級状態にあるとされる親和型学級の中に 2 つのタイプがあると考えられ、学級の様子、周囲児と対象児の関係、教師の指導行動、学級満足度分布図において違いがあることが示された。

### (1) 学級の様子の違い

親和型 A 学級では、学級内に他者と良好な関係を築くための対人スキルを中心としたルールが内在化しており、加えて教師との感情交流がベースとなって、児童の自己開示と相互理解が促され、児童同士の肯定的な相互作用が活性化していると考えられた。その中で、誰に対しても分け隔てなく関わり合う普遍化信頼 (Uslaner, 2002) が築かれ、対象児の存在が目立たなくなっている状態である。このような状態が温かな学級の雰囲気をつくり、児童の自発的な活動意欲を生み出していると考えられた。

一方、親和型 B 学級では、学級内に全体の活動を整然と速やかに行うためのルールが定着しており、ほとんどの児童がそれに従って行動できるため、学級全体の活動も短時間でそろっている。学級は、斉性が高い状態である。また、枠組みの中での相互作用や教師役割を通じた児童との関わりにより、学級全体のリレーションは形として維持されているものの、特定の対象に対する信頼である特定化信頼 (Uslaner, 2002) の段階であり、普遍化信頼には至っていないと考えられた。この背景には、教師によるルールづくりだけでなく、教師の価値観を体現する特定のリーダーグループの言動による影響が考えられた。リーダーグループの積極性が活発な学級の雰囲気をつくり、リーダーグループのルールに則った行動により、教師がいなくても学級全体の活動を児童たちだけで進めることができる状態にあると考えられた。ただし、全体の活動についていくことが難しい数名の児童が、周囲と同じようにできないことを注意される状況や、言われることに黙って従う状況などから、学級内には階層差があると考えられた。

両学級ともに、良好な学級状態にあると言えるが、学級内のルール確立の程度、リレーション確立の程度には差があり、親和型 A 学級は、親和型 B 学級よりルール、リレーションともに確立度が高い状態であると考えられた。

### (2) 対象児と周囲児の関係の違い

親和型 A 学級では、対象児に対して、周囲児は受容的に関わり、対象児の行動を承認しているが、これは対象児に対して特別に行われる対応ではなく、対象児、周囲児の区別のない対等な関係性の中で、児童同士で受容と承認の相互作用が行われていると考えられた。また、トラブルがあったときには、個々の言い分を聞き、教師に頼らない児童による解決が日常化していると考えられた。

一方、親和型 B 学級では、対象児以外の大多数の周囲児によって学級内のリレーションが形成されており、周囲児は対象児の存在に無関心、あるいはトラブルの回避のため、対象児が孤立している状態があると考えられた。また、関わりがある場合には、援助者と被援助者の関係が強調され、対等な関係が成立していない状態があると考えられた。対象児と周囲児が活動の場を共有していながら、周囲児の意識が対象児に対して否定的であったり、不快なものであったり、対象児の意見や立場が尊重されていない状況はダンピングと呼ばれる。浜谷 (2010) は、ダンピングとは排除の一形態であり、差別のほかに、放置・放任、適応・同化の強制が含まれると述べている。さらに、通常学級において

は、周囲児が対象児を「お客さん」扱いすることがしばしば問題視されてきた（藤田，1998）。この「お客さん」扱いとは、対象児を自分たちの学級集団の外部に留め置き、あくまでも部外者として対応しようとする態度のことである。これもまた、ダンピングの一形態であると考えられる。つまり、親和型 B 学級では、学級内のほとんどの児童が学級生活に満足して過ごしており、全体としては良好な学級集団の状態であると判断されるが、ダンピングが生起しており、インクルーシブ教育が成功しているとは言えない状態であると考えられた。

両学級は、相互作用の内容と頻度、対等な関係性の有無において、明らかな違いがあり、親和型 A 学級は、親和型 B 学級よりインクルーシブ教育の理念に沿う状態にあると考えられた。

### （3）教師の指導行動の違い

親和型 A 学級では、学級全体に対する教師の対応は、児童個々の様子を観察して承認する対応を基本としながら、それを学級全体に紹介することで、間接的に価値観を伝え、児童に目指す姿を提示しモデリングを促していること、また、ルールの背景にある意味や理由を伝える対応により、ルールの内在化を図っていることが考えられた。教師の対象児への対応は、対象児への予防的対応が中心であり、トラブルが発生していない状態で、対象児の存在に注目し、その都度、承認していること、また、対象児の気持ちを代弁して周囲児に伝えることにより、対象児と周囲児の関係をつなぐ対応をしていると考えられた。

一方、親和型 B 学級では、学級全体に対する対応は、物事に対する教師の明示的な態度によって価値観を示し、児童に目指す姿を提示している。学級全体がまとまり、同じ行動をとることが教師にとって大きな価値を占めていると考えられ、逸脱行動に対して同調圧力を利用して、それを抑制しようとしていると考えられた。また、対象児への関わりを周囲児に依頼したり、関わりに感謝したりする対応により、結果的に周囲児と対象児の階層化を助長していると考えられた。担任教師の対象児への対応は、問題となる事象が生起していなければ教師からのアプローチは少なく、対象児に向き合っただけで個別に説諭する対症的対応が中心であると考えられた。また、加配スタッフに対象児への対応を全面的に任せている様子も観察された。宮崎（2004）は、加配教員や支援員が対象児に付き添うことで、担任教師は対象児に関わらずに授業を進めるようになり、周囲児と対象児が関わる機会も大きく減少してしまうと指摘している。また、三好（2014）も、支援員が特定の児童に担当として付いている時点で、その児童は集団の中でノーマルな存在とはなれないと述べ、単に支援者が配置されている状況は逆に「共生の場」の構築にとってマイナスとなると指摘している。つまり、加配スタッフの配置は、通常学級に参加する対象児の合理的配慮であるが、同時に排除の構造を内包しているため、担任教師の対象児への関わりが少ない場合には、対象児が周囲児と対等な関係を築くことは難しくなると考えられた。

両学級の教師の指導行動は、学級全体に対する対応の仕方、対象児への対応の仕方に違いがあり、指導行動の違いが学級の様子、対象児と周囲児の関係に影響を与えていると考えられた。

#### （4）学級満足度分布図の違い

親和型 A 学級の学級満足度分布図はインクルーシブエリアに学級の全児童が入ることが確認された。親和型 A 学級は周囲児と対象児の学級適応感に大きな差がない学級であると考えられる。

一方、親和型 B 学級の学級満足度分布図はインクルーシブエリアに学級のほとんどの児童が入るものの、対象児を含む一部の児童がそこから外れていることが確認された。親和型 B 学級は、周囲児と対象児の学級適応感に差がある学級であると考えられる。両学級は、ともに「親和型学級」と判定されているが、学級満足度分布図上の対象児の位置において違いがあると考えられた。

以上により、良好な学級状態にあるとされる親和型学級の中に2つのタイプがあり、インクルーシブな学級の状態像として親和型 A 学級の学級状態が示された。同時に、良好な学級状態に隠されたダンピングのケースも示された。親和型 B 学級は、学級全体のまとまりがあり、意欲的な学級で、対象児をめぐるトラブルも発生しておらず、あからさまに排斥したり、無視したりするような関係性も見られないことから、一見すると良好な学級である。そのため、学校全体を見てすでに不適応状態にある対象児や悩みを抱える担任への対応を優先しなければならない特別支援教育コーディネーターはもとより、親和型 B 学級の学級担任でさえも、目立ったトラブルや不適応状態が見られない学級の状態を問題視しておらず、「良好である」あるいは「問題なし」として放置されている可能性は高いと推測される。したがって、個別アセスメントの他に、学級の様子、周囲児と対象児の関係、教師の指導行動、学級満足度尺度による調査等、学級集団に対するアセスメントによって、放置されがちな不適応状態を発見する必要がある。

#### 引用文献

- 藤田 修 (1998). 普通学級での障害児教育 明石書店
- 深沢和彦・河村茂雄 (2020). インクルーシブ指導行動自己評定尺度 (小学校版) の開発 学級経営心理学研究, 9 (1), 7-17.
- 浜谷直人 (2010). 通常学級において、インクルージョンが実現されるために 通常学級における特別支援教育—集団の中での子どもの育ちを考える— 教育心理学会年報, 49, 37-40.
- 浜谷直人 (2012). 通常学級における特別支援教育の研究成果と課題 教育心理学年報, 51, 85-94.
- 川喜田二郎 (1986). KJ 法—渾沌をして語らしめる 中央公論社
- 河村茂雄 (1998). 楽しい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック (小学校編) 図書文化
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997). いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究 30 (2), 112-120.
- 宮崎隆太郎 (2004). 増やされる障害児 明石書店
- 三好正彦 (2014). 「支援者」の役割に関する一考察 大阪女子短期大学紀要, 39, 81-93.
- 文部科学省 (2017). 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン
- Uslaner, E. (2002). *The moral foundations of trust*. Cambridge University Press