

博士学位申請論文
概 要 書

インクルーシブ教育を推進する

小学校の学級経営のあり方

—通常学級担任教師の指導行動と指導意識に注目して—

深 沢 和 彦

早稲田大学

目 次

第一章 問題の所在と研究の目的	1
第一節 問題の所在	1
第二節 先行研究	2
第三節 基本概念の定義	12
第四節 本研究の構成	14
第二章 小学校通常学級におけるインクルーシブな学級の状態像の検討	15
第一節 インクルーシブ教育への移行期と整備完了期における児童の学級適応感 の比較【研究1】	15
第二節 教室観察と学級満足度の結果によるインクルーシブな学級の状態像の検討 【研究 2】	23
第三節 インクルーシブ型学級とアイランド型学級の差異の比較検討【研究 3】	35
第三章 小学校通常学級におけるインクルーシブな学級経営に必要な指導行動の検討	45
第一節 教師からの聞き取りによるインクルーシブ指導行動の抽出【研究 4-1】	45
第二節 「インクルーシブ指導行動自己評定尺度」の作成【研究 4-2】	48
第四章 インクルーシブ型学級とアイランド型学級の担任教師の 指導行動・指導意識の検討	54
第一節 指導行動の差異の検討【研究 5】	54
第二節 指導意識の差異の検討【研究 6】	57
第三節 指導意識が指導行動に与える影響の検討【研究 7】	60
第五章 総括的考察および今後の課題	66
第一節 総合考察	66
第二節 討論	68
第三節 今後の課題	69
引用文献	70

第一章 問題の所在と研究の目的

第一節 問題の所在

国立教育政策研究所学級経営研究会（2000）は、いわゆる「学級崩壊」の状況にある事例のうち、約 25%が学級内に「特別な教育的配慮や支援を必要とする子どもがいる事例」であり、学級崩壊と発達障害が無関係ではないこと指摘した。その後、特別支援教育がスタートし、10 年余が経過した。スタート時点と比べると、障害のある児童生徒を受け入れるための法的整備や体制整備は格段に進展してきた。

また、一連の法整備の過程で、就学基準の変更が行われたことは、学校現場に大きな影響をもたらした。就学基準の変更は、障害の種類や程度に応じて学ぶ学校や学級を決める分離別学教育からインクルーシブ教育への転換を意味する。これは、すなわち、単なる制度変更に留まらない、通常学級の教師に多様な児童生徒を教育するための指導意識、指導行動への転換を要求するものであったと考えられる。

従来の分離別学体制における教師の意識は大きく 2 つあり、1 つは障害のある子どもの発達保障のためには別々の場で学ぶ必要があるということ、もう 1 つは健常児の教育に支障があるので学ぶ場所を分けるということであった。近年の調査においても、教師の中に、未だ分離別学の体制下と同様の意識があることが推察される結果が得られている。Yada & Savolainen（2017）は、日本の教師のインクルーシブ教育に対する態度とインクルーシブ教育の実践に対する自己効力感を調査した。その結果、フィンランドの教師と同様（Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012）に、日本の担任教師も障害のある児童生徒を自分の学級に受け入れることについて否定的であることを明らかにし、さらに、日本の教師は諸外国の教師に比べてインクルーシブ教育に対する自己効力感が低く、特に児童生徒の問題行動の管理に関する自己効力感が低いことを明らかにした。また、上野・中村（2011）の調査では、インクルーシブ教育は必要ないと答えた教員が約 3 分の 1 おり、その理由として「通常学級に在籍する児童に悪影響であると思う」が挙げられている。すなわち、インクルーシブ教育が提唱されて 10 年余が経過した現在であっても、一部の通常学級教師には、障害のある児童生徒を含む学級経営において問題行動を管理することへの自信のなさから、障害のある児童生徒の存在を受容しにくくなる意識や健常である多数を優先する学級経営を志向する意識が生起し、従来からの意識を転換できていない可能性が考えられるのである。

こうした指導意識から影響を受ける指導行動にも迷いが生じると考えられる。太田・石田（2009）は、特別な指導や配慮が必要と考えられる児童への個別対応と学級全体への対応に苦慮する現職教師の自由記述を整理した結果、教師は学級の「個」と「全体」に目を配る必要があることを指摘している。また、井上・窪島（2009）は、小学校通常学級の担任教師が求めている支援に関する4つの因子の一つとして、特別な支援を必要としている児童と周囲児をつなぐ支援を抽出している。これらの研究は、特別支援教育に関する教師の指導行動として、支援の必要な児童生徒への個別対応だけでなく、学級経営や授業づくりなどの学級集団への対応に関する必要性を指摘したものと見える。また、河村（2013）は、学級集団の発達が進まなかった学級の中に、支援が必要な児童生徒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みられたことから、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わからないという現状があり、通常学級での指導に混乱をきたしていることが推察される。したがって、教師の混乱や迷いを解消し、通常学級におけるインクルーシブ教育を推進するために、インクルーシブ教育の理念にふさわしい学級経営のあり方、それを具現化する教師の指導行動やその背景にある指導意識のあり方が明らかにされる必要があるのである。

こうした問題の所在から、次節では、通常学級の学級経営に関する先行研究、教師の指導行動に関する先行研究、教師の指導意識に関する先行研究、指導意識に影響を与える文化的要因に関する先行研究を整理し、その上で本研究における課題を抽出する。

第二節 先行研究

学級経営に影響を及ぼす教師要因には、教師の内面にあり外部から観察できないものと、教師の表面に現れてくる指導行動・態度がある。内面にあるものとしては、一般に、信念、教育観・指導観・子ども観・障害観・授業観などと言われる教師の指導意識があり、これらは、学級制度や教育制度等の制度・文化的な影響を受けると考えられる。したがって、インクルーシブ教育の展開を前提とした学級経営のあり方を検討しようとする本研究においては、先行研究を、①通常学級担任教師の学級経営に関する先行研究、②通常学級担任教師の指導行動に関する先行研究、③通常学級担任教師の指導意識に関する先行研究、④通常学級担任教師の指導に影響を及ぼす制度・文化的要因に関する先行研究、の4つの

カテゴリーで整理することにした。

第一項 通常学級担任の学級経営に関する先行研究

文献検索は、「通常学級」をキーワードに 1985 年から 2019 年までの学会原著論文を検索した。研究対象雑誌は、学校カウンセリング研究、学校心理学研究、学級経営心理学研究、発達心理学研究、カウンセリング研究、教育カウンセリング研究、教育心理学研究、教育相談研究、LD 研究、心理学研究、特殊教育学研究所の 11 誌であった（以降、研究対象雑誌はここに掲げた 11 誌を指すものとする）。このうち、小学校を領域とし、学級へのアプローチを含む研究を抽出したところ 19 件が該当した。また、これらの研究雑誌に掲載されていた論文の中で引用されている論文は、学会発表論文集に収録されている発表論文、大学紀要なども含め、本研究に関係する文献の対象として抽出した。

整理の結果、①通常学級における包括的支援に関する知見、②通常学級の「学級づくり」に関する知見、③通常学級における児童生徒の学級適応に関する知見、の 3 つのカテゴリーに分けることができた。

1 通常学級における包括的支援に関する知見

先行研究の知見を次のように整理することができる。

- 行動理論に基づく包括的支援の取り組みが、日本の学校現場でも実践されるようになってきており、その有効性が示されていること（小泉・若杉，2006；興津・関戸，2007；大久保・高橋・野呂，2011；佐田東・加藤，2013；関戸・田中，2010；関戸・安田，2011；鶴見・五味・野呂，2012；村中・小川，2016）。
- 行動理論に基づく包括的支援の実践は、多くの時間を担任一人で受け持たねばならない日本の学校現場では負担が大きく、継続実践が困難であること（古市・西山，2014；興津・関戸，2007；大久保ら，2011；佐田東・加藤，2013）。
- 行動理論に基づく包括的支援は一事例の研究が多いため、担任教師が行う学級経営全体への指針となりにくいこと（佐田東・加藤，2013；大久保・加藤，2012）。

2 通常学級の「学級づくり」に関する知見

先行研究の知見を次のように整理することができる。

- インクルーシブ教育が提言された後の学校教育においても、社会形成を目的とした日本の学級づくりに価値が見出されていること（文部科学省，2012a）。
- インクルーシブ教育の基盤としての学級づくりは、担任教師の教育観、学級経営観が重要であること（柴田，2011；津久田，2009；山田，2011；若松・谷中，2013）。

○通常学級のインクルーシブ教育研究においては、教室観察や教師からの聞き取りを基にした質的研究とそれを実証的に示す量的研究の混合研究が求められること（浜谷，2012）。

3 通常学級における児童の学級適応に関する知見

先行研究の知見を次のように整理することができる。

○通常学級のインクルーシブ教育において、特別支援対象児は周囲児と比べて学級適応感が低いこと（深沢・河村，2012；河村・武蔵，2017a）。

○学級内の特別支援対象児の在籍数や困難領域によって周囲児の学級適応感も影響を受けること（深沢・河村，2007；深沢・河村，2008；深沢・河村，2017a；河村・武蔵，2017a，2017b）。

○学級は特別支援対象児への支援環境と捉えることができ、学級状態を良好にすることが特別支援対象児を支援する重要な要因であること（深沢・河村，2017b；武蔵・河村，2017；武蔵・河村，2019）。

○実践研究を通して、学級状態を良好にすることの効果を確認されていること（南澤，2012；曾山・堅田，2012）。

第二項 通常学級担任教師の指導行動に関する先行研究

文献検索は、「指導行動」をキーワードに1985年から2019年までの研究対象雑誌に掲載の学会論文を検索したところ、計18件が該当した。また、これらの研究雑誌に掲載されていた論文中で引用されている論文は、学会発表論文集に収録されている発表論文、大学紀要なども含め、本研究に關係する文献対象として抽出した。なお、それらの先行研究に引用され、先行研究を概観する上で重要と思われる論文や書籍については、海外の文献や1985年以前のデータも対象とした。

1 教師の無意図的指導行動に関する知見

先行研究の知見を次のように整理することができる。

○教師の指導行動には、意図的な指導行動と無意図的な指導行動の二種類があり（Krieck，1922），無意図的な指導行動は教師の内面が表出したものであり、ヒドゥン・カリキュラムの一部をなすこと（河村，2000；Martin，1976）。

○ヒドゥン・カリキュラムは、学校や学級の人間関係、雰囲気、風土、伝統、制度、行動様式等の様々な要素を通して、暗黙のうちに伝達されていくものであること（Jackson，1968；文部科学省，2006）。

2 教師の意図的指導行動に関する知見

先行研究の知見を次のように整理することができる。

- 意図的な指導行動においては、現在もなお教師の指導行動に関する中心的な理論として PM 理論が用いられており、P 機能と M 機能の両機能を強く発揮する場合に児童生徒にポジティブな影響を与えること（藤原・川俣・河村，2017；福本・粕谷，2012；橋口，2003；河村，1999；河村・田上，1997a；三島・宇野，2004；三隅・吉崎・篠原，1977；遠矢，2007）。
- 教師の指導行動は指導性機能と援助性機能という 2 つの機能から構成され、両機能をともに高く発揮した場合には児童に最も良い影響を与えること。また、児童評定の指導行動ほど顕著ではないが、教師評定による指導行動であっても、児童の適応感との関連を検出できること（福住・河村・山口，2015；長峰・澤，2009；弓削，2012）。
- 通常学級における学級担任教師の指導行動として、受容・共感的な指導行動が重要であり（浜名・松本，1993），特別支援対象児への個別対応と学級全体への対応の統合が必要であること（河村，2013；太田・石田，2009；村田・松崎，2010）。

第三項 通常学級担任教師の指導意識に関する先行研究

教師の信念は、教師行動を暗黙裏に規定するとの指摘（Doyle，1990；黒羽，2005；Richardson，1996）があり、また、実際に教師の信念が児童生徒への指導行動や態度に影響を与えることが明らかにされている（石田・伊藤・梶田，1986；河村・國分，1996a，1996b；河村・田上，1997b，1997c；中川・小林，2007）。このことから、教師の指導行動の背景には教師の指導意識があり、指導意識の影響を受けた指導行動が児童にも影響を与えるという順序性が推察され、指導行動だけでなく、その背景にある指導意識についても検討する必要がある。したがって、1 通常学級担任教師の専門性に関する知見，2 「管理・統制的」指導意識に関する知見，3 「受容・共感的」指導意識に関する知見，の 3 つの観点から、通常学級担任教師の指導意識に関する知見を整理する。

1 通常学級担任教師の専門性に関する知見

文献検索は「通常学級，教師（または教員），専門性」をキーワードに 1985 年から 2019 年までの研究対象雑誌に掲載の学会論文を検索したところ、1 件が該当した。ところが、これは、通常学級担任教師へのコンサルテーションに関する内容であったため除外し、上記研究雑誌以外の学会発表論文集に収録されている発表論文，大学紀要なども含めた 19 件を本研究に關係する文献対象として抽出した。なお、それらの先行研究に引用され、先

行研究を概観する上で重要と思われる論文や書籍については、1985年以前のデータも対象とした。

先行研究の知見を次のように整理することができる。

- 通常学級担任教師の指導意識には、「受容・共感的」側面と「管理・統制的」側面の2側面があること（村田・松崎，2010；杉本・杉本，2018）。
- 通常学級担任教師に必要とされる指導意識として「受容・共感的」な指導意識が示唆されていること（西村，2014；今関，2010；柴田，2011；津久田，2009；山田，2011）。
- 「管理・統制的」な指導意識は、学級全体を的確に統率するというプラス面もある（村田・松崎，2010；杉本・杉本，2018）が、多様性を受容せず同調を求めるというマイナス面が指摘されていること（安藤，2013；恒吉，1996；湯浅，2018）。

2 「管理・統制的」指導意識に関する知見

教師の「管理・統制的」指導意識に関しては、これまで心理学の分野ではイラショナル・ビリーフという概念で研究されてきている。したがって、文献検索は「ビリーフ，教師」をキーワードに1985年から2019年までの研究対象雑誌に掲載の学会論文を検索したところ、計12件が該当した。また、これらの研究雑誌に掲載されていた論文中で引用されている論文は、学会発表論文集に収録されている発表論文、大学紀要なども含め、本研究に関する文献対象として抽出した。なお、それらの先行研究に引用され、先行研究を概観する上で重要と思われる論文や書籍については、海外の文献や1985年以前のデータも対象とした。

2-1 教師のイラショナル・ビリーフに関する知見

先行研究の知見を次のように整理することができる。

- 「管理・統制的」指導意識は、イラショナル・ビリーフという概念の一部として捉えることができること（河村・國分，1996a，1996b）。
- 「管理・統制的」指導意識の強さは児童を管理統制して従わせる指導行動と結びつきやすく、それが児童ネガティブな影響を及ぼすこと（福住・河村・山口，2014；河村・田上，1997a，1998a，1998b；佐藤・河村，2000）。
- 学校文化などの影響を受けて「管理・統制的」指導意識が高まること（藤原・河村，2012）や、学力向上の教育改革が児童生徒中心の構成主義的指導意識の実行を妨げる可能性が示唆されること（Powers, Zippay & Butler, 2006）。

○指導意識の変容は、容易ではないが可能であり、指導意識の変容によって指導行動も変容すること（河村，2000；Warren，2010）。

2-2 インクルーシブ教育における「管理・統制的」指導意識に関する知見

先行研究の知見を次のように整理することができる。

○特別支援対象の児童生徒に対して「管理・統制的」指導意識を強くする教師は、自身の精神的健康を阻害しやすいこと（宮木，2015）。

○個に応じた対応が必要なインクルーシブ教育においても、教師は「管理・統制的」指導意識をもちやすく、柔軟性を欠いた管理的な指導行動をとること（本田・河村，2019；高橋，2004）。

3 「受容・共感的」指導意識に関する知見

教育分野における共感的理解は、人間的な触れ合いに基づくきめ細かい観察や面接による情報、他からの情報などから児童生徒を客観的かつ総合的に認識することを基盤として、児童生徒一人一人の言葉を傾聴し、内面を敏感に感じ取ろうとする教師の姿勢によってなされる理解であることが示されている（文部科学省，2010）。ここで示された他者の感情を推測する、相手の感情や様子の変化に気付くといった認知的な働きについては、心理学領域では共感性の中でも認知的共感性として研究が進められてきている。したがって、文献検索は「共感性，教師」あるいは「認知的共感性」をキーワードに1985年から2019年までの研究対象雑誌に掲載の学会論文を検索したところ、該当は計7件であった。また、これらの研究雑誌に掲載されていた論文中で引用されている論文は、学会発表論文集に収録されている発表論文、大学紀要なども含め、本研究に関係する文献対象として抽出した。なお、それらの先行研究に引用され、先行研究を概観する上で重要と思われる論文や書籍については、海外の文献や1985年以前のデータも対象とした。

3-1 認知的共感性に関する知見

先行研究の知見を次のように整理することができる。

○共感性は、認知的な要素と情動的な要素を含むこと（Decety，2011；Eisenberg，2000；Preston & de Waal，2002）。

○認知的共感性とは、自他の区別が条件である、高度な他者志向的な共感であること（de Waal，2008；橋本・角田，1992；Hoffman，2000；角田，1994）。

○対人援助に関連する広い分野で、認知的共感性の肯定的な効果が明らかにされていること（Huang & Su，2014；川田・田中・杉浦・山田・今野・中島，2007；Litvack-Miller，

McDougall & Romney, 1997 ; 長田・川上, 2008 ; 登張, 2003)。

3-2 教師の共感性に関する知見

先行研究の知見を次のように整理することができる。

- 教師の共感性にも情動的共感性と認知的共感性の 2 つがあり (Tettegah & Anderson, 2007), 情動的共感性の高さは, 自身のメンタルヘルスにネガティブな影響を及ぼし, それが児童生徒との関係にもネガティブに作用していること (Barr, 2011)。
- 教師に特に必要とされる共感性は, 認知的共感性であり, 教師の認知的共感性が児童生徒に対する教師の肯定的な指導行動と関連していること (Barr, 2011 ; Gage & Berliner, 1998)。
- 日本の教師の共感性においても, 児童生徒との関係にポジティブな影響を与えるのは, 情動的共感性ではなく, 認知的共感性であること (鈴木, 2006, 2007)。

3-3 インクルーシブ教育における教師の共感性に関する知見

先行研究の知見を次のように整理することができる。

- インクルーシブ教育においても, 教師の認知的共感性が重要な資質能力であること (Darling-Hammond, 2000 ; Germain, 1998 ; Goleman, 2006 ; Gordon, 1999 ; Oliner & Oliner, 1995 ; Park & Hwang, 2013)。
- インクルーシブ教育においては, マイノリティである児童生徒が置かれた状況を理解し, 不平等や差別を敏感に察知する社会的共感性が重要であること (Bäckström & Björklund, 2007 ; Chodkowska & Szabała, 2012 ; Meyers, Rowell, Wells & Smith, 2019)。

第四項 指導意識に影響を与える文化的要因に関する先行研究

教師のビリーフは, 個々の文脈を超えたより大きな文化的文脈によって影響を受けていると指摘されている (Hermans, Van Braak & Van Keer, 2008 ; Rosenholtz, 1991)。また, 河村・國分 (1996a) は, 日本の教師が, 日本の学校制度における学校文化, 教師文化から影響を受けた強迫的な教師特有のビリーフを共通してもっていることを明らかにしている。したがって, 教師の指導意識は, 教師文化, 学校文化という文化的要因の影響を受けると考えられる。

教師の指導意識に影響を及ぼす文化的要因には, その国独自のものがあるため, 海外の研究とは別に, わが国の状況を踏まえた上で, 論を展開する方が適切であると考えられた。そこで本節では, インクルーシブ教育への転換における教師の指導意識に, 影響を及ぼしていると考えられる文化的要因として, 「1 日本における学級制度と学級経営観」と

「2 特別支援教育制度におけるインクルーシブ教育の理念」を採り上げて先行研究を概観する。

1 日本の学級制度と学級経営観に関する知見

先行研究の知見を次のように整理することができる。

- 学級経営観には、条件整備的学級経営観と学級づくり的経営観の2つがあること（岡東，1998）。
- 条件整備的学級経営観は、学級経営を教授・学習活動を効果的にする条件整備であるとする考えであること（岡東，1998）。
- 学級づくり的学級経営観は、学習指導と生活指導の統合の場として学級を捉え、児童生徒の全人的発達と社会づくりを指向する考えであること（岡東，1998）。
- 日本の学級集団づくりには、社会化（Parsons，1970）の考え方があり、子どもたちが学級を民主的で自治的な集団に形成する過程と、児童生徒の民主的で自律的な人格の発達とは不可分であること（河村，2018；根本，1991）。
- 日本の教師は、児童生徒を社会化する役割を担うため、構造的に管理的な意識をもちやすくなること（安藤，2013；河村，2000；河村・國分，1996a，1996b；河村・田上，1997c，1998a，1998b；近藤，1988；恒吉，1996；横湯，1992）。

2 特別支援教育制度におけるインクルーシブ教育の理念に関する知見

先行研究の知見を次のように整理することができる。

- 2007年に特別支援教育の制度が始まったことにより、分離別学の特殊教育から、インクルーシブ教育を志向する特別支援教育へと転換が図られたこと（文部科学省，2007，2012a）。
- 共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育の理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を進めていく必要があること（文部科学省，2012a；内閣府，2014；UNESCO，1994）。
- インクルーシブ教育は、通常教育において学校全体として取り組むべき課題であり、通常学級を育成の中心的な場として、個も全体も育てていくことが重要であること（安西，2015；文部科学省，2017，Rychen & Salganik，2003）
- 共生社会の実現を目的とするならば、学級集団づくりは重要な過程であり、そのために、教師は社会モデル（Oliver，1983，1990，1996）・人権モデル（Degener，2014）の障害観をもつ必要があること。

第五項 先行研究から得られた課題と本研究の目的

先行研究から以下の5点に課題が整理された。

(1) 2007年度の「特別支援教育」のスタートから10年余の間に、障害をもつ児童生徒を受け入れるための法的整備や体制整備は格段に進展したが、インクルーシブ教育の進展は法的整備や体制整備の充実だけでなく児童の心理社会的実態からも把握する必要がある。しかし、これまでの研究は調査時における児童の実態を明らかにするものであり、児童生徒の心理社会的実態の調査研究は、それぞれの研究者の研究フレームの中で、独自に設定された基準と指標を用いて実施されたものであるため、これによってインクルーシブ教育の進展に言及することはできない。

したがって、インクルーシブ教育の進展を検討するには、ある程度の時間が経過したのち、同じ条件で調査した結果の比較が必要である。

(2) 通常学級のインクルーシブ教育を研究するにあたり、まず、インクルーシブ教育が成功している学級（以降、インクルーシブな学級）とは、どのような学級であるかという状態像の基準を示す必要がある。インクルーシブな学級の状態像や教師の指導行動が、一般化され、明らかにされれば、日本の学級制度にマッチしたインクルーシブ教育を進展させる重要なヒントを得ることができる。

したがって、成功事例を対象とした仮説生成のための質的な研究により、インクルーシブな学級の状態像を明らかにした上で、それをさらに量的な研究により実証的に確認する研究が求められる。

(3) 通常学級の担任教師は、全体対応と個別対応をどのように統合していくのかという点において、迷いや混乱が生じているという実態が認められた。迷いや混乱の解決には教師が自らの指導行動を振り返る過程が重要であるが、通常学級の担任教師が全体対応と個別対応の統合という視点から、自分の指導行動を自己点検できる指標は見当たらなかった。

したがって、周囲児、特別支援対象児ともに学級適応感の高い学級の担任教師を対象とした質的な研究によりインクルーシブ教育に必要な指導行動がどのようなものであるかを明らかにし、指導行動を教師の認知から捉えた尺度の開発を行った上で、教師の指導行動と児童の学級適応感との関連を検討する必要がある。

(4) インクルーシブ教育の主たる実践の場である通常学級の担任教師の指導意識には、大きく「管理・統制的」側面と「受容・共感的」側面があると考えられた。「管理・統制的」指導意識は、周囲児と比べて特別支援対象児の学級適応感にネガティブに作用する可

能性が指摘されていた。また、「受容・共感的」指導意識は、個への柔軟な対応を必要とするインクルーシブ教育においては特に重要であることが示されていた。

したがって、「管理・統制的」指導意識と「受容・共感的」指導意識は、ともに、特別支援対象児への影響が大きいと推測されるため、特別支援対象児と周囲児の比較による検討が必要である。

(5)「管理・統制的」指導意識は、先行研究においてイラショナル・ビリーフの中の管理意識として研究され、また、「受容・共感的」指導意識は、先行研究において、認知的共感性として研究されていた。管理意識、認知的共感性について単独に扱う研究は存在したが、複数の指導意識を同時に扱った研究や、インクルーシブ教育の展開を想定した指導意識の研究は、これまでの研究に見当たらなかった。

したがって、インクルーシブ教育の展開を想定した学級経営における、担任教師の2つの指導意識（管理意識と認知的共感性）と、指導行動や児童の学級適応感との関連を検討する必要がある。

上記の課題を踏まえて、本研究の目的を次のように設定する。本研究の主な目的は、通常学級において、特別支援対象児と周囲児の両児童の学級適応感に影響を与える学級経営のあり方とそれを具現化する担任教師の指導行動や背景にある指導意識を明らかにすることである。この目的の達成により、通常学級のインクルーシブ教育推進において混乱や迷いが生じている教師に、インクルーシブ教育の展開を前提とした学級経営のあり方に関する知見を提供することができると考えられ、その意義は大きいと思われる。

本研究の目的を達成するために、次のように研究を展開する。

- ①まず、通常学級の児童の心理社会的実態について、インクルーシブ教育への移行期であった2005年と、法的・体制的条件が整備された2017年を比較して、課題を具体的に把握する。【研究1】
- ②教室観察を行い、インクルーシブな学級の状態像と基準を明らかにする。【研究2】
- ③インクルーシブな学級と、インクルーシブではない学級の違いを検証する。【研究3】
- ④インクルーシブな学級の担任教師からの聞き取りを行い、どのような指導行動を行っているのかを帰納的な手法により抽出する。【研究4-1】
- ⑤インクルーシブ教育にマッチした教師の意図的な指導行動を同定し、信頼性、妥当性の高いインクルーシブな学級経営に関する指導行動を測定する尺度を作成する。【研究4-2】

- ⑥作成した尺度を用いて、インクルーシブな学級の担任教師とインクルーシブではない学級の担任教師の指導行動を比較検討する。【研究 5】
- ⑦教師の指導行動に影響を与えていると考えられる指導意識の中から管理意識と認知的共感性の 2 つを取り上げ、インクルーシブな学級の担任教師とインクルーシブではない学級の担任教師の指導意識を比較検討する。【研究 6】
- ⑧さらに、指導行動に影響を与える指導意識について、インクルーシブな学級の担任教師とインクルーシブではない学級の担任教師を比較し、インクルーシブ教育を推進するための学級経営のあり方について検討を進めるものとする。【研究 7】

第三節 基本概念の定義

第一項「インクルーシブ教育」の定義

「インクルーシブ教育」とは、「通常学級においてあらゆる児童生徒が共に学び、すべての児童生徒の健全な成長に必要な環境や教育が用意される中で、多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の集団形成をめざす教育」である。

第二項「特別支援対象児」の定義

本研究における「特別支援対象児」（以降、対象児と表記）とは、障害の有無に依らず、「通常学級に在籍する発達障害の傾向を示すすべての児童」と定義する。なお、文部科学省（2017）が校内委員会等により判断された児童生徒が通常学級における特別支援の対象であるとしていることを踏まえ、操作定義として、「学校現場で共通見解をもって発達障害の傾向による特別な教育的ニーズがあると判断され、校内支援委員会で特別な支援の必要な児童としてリストアップされている通常学級に在籍する児童」を指すことにする。

第三項「教師の指導意識」の定義

本研究では、Ellis（1957）のビリーフ（belief）の定義にしたがい、指導意識を「教師が感情を持ったり行動を起したりするときに持つ思考」と定義する。

なお、本研究では、指導意識のうち「管理・統制的」側面を「管理意識」として、IBT-T 教師の管理意識尺度（河村，1998）を用いて測定する。また、「受容・共感的」側面を「認知的共感性」として、児童理解尺度（深沢，2018）を用いて測定する。

第四項「教師の指導行動」の定義

本研究では、「教師の指導意識によって表出する児童生徒に対する意図的ないし無意図

的な行動や態度」と定義する。

第五項「学級適応感」の定義

本研究における学級適応感を「学級の雰囲気や担任教師の指導行動とのマッチングがよく、学校生活に楽しみや、満足感、意欲を持っているという認知」と定義する。また、学級適応感を測定する指標として、児童の学校生活における満足感を測定する「学級満足度尺度」(河村, 1998) および学校生活に対する意欲を測定する「学校生活意欲(スクール・モラル)尺度」(河村, 1998)を用いる。なお、スクール・モラルという語を使用するときは、「学校生活意欲(スクール・モラル)尺度」の下位因子から、学級内の友達との関係の認知、学習意欲、学級の雰囲気の認知、の3領域で測定される学級生活における意欲を指す。

第六項「学級集団の状態(学級状態)」の定義

河村(2000)によれば、メンバー間に教育的な作用が成立している「教育力のある学級集団」には、①学級内のルール、②学級内のリレーション(互いに構えのない、ふれあいのある本音の感情交流)という2つの要素が確立していることが必要条件であり、学級状態とは「学級内のルールとリレーションの確立状況」と同義である。本研究では、学級適応感の指標として学級満足度尺度を用いるだけでなく、学級満足度尺度の2因子得点の学級ごとの分布図から、学級状態を把握するための指標として用いる。よって、河村と同様に、学級状態を「学級内のルールとリレーションの確立状況」と定義する。

第四節 本研究の構成

本研究は、次の章構成で展開される（Figure 1）。

第一章 問題の所在と本研究の目的

- 第一節 問題の所在
- 第二節 先行研究
- 第三節 基本概念の定義
- 第四節 本研究の構成

第二章 小学校通常学級におけるインクルーシブな学級の状態像の検討

- 【研究 1】 インクルーシブ教育への移行期と整備完了期における児童の学級適応感の比較
- 【研究 2】 教室観察と学級満足度の結果によるインクルーシブな学級の状態像の検討
- 【研究 3】 インクルーシブ型学級とアイランド型学級の差異の比較検討

第三章 小学校通常学級におけるインクルーシブな学級経営に必要な指導行動の検討

- 【研究 4-1】 教師からの聞き取りによるインクルーシブ指導行動の抽出
- 【研究 4-2】 「インクルーシブ指導行動自己評定尺度」の作成

第四章 インクルーシブ型学級とアイランド型学級の担任教師の指導行動・指導意識の検討

- 【研究 5】 指導行動の差異の検討
- 【研究 6】 指導意識の差異の検討
- 【研究 7】 指導意識が指導行動に与える影響の検討

第五章 総括的考察および今後の課題

- 第一節 本研究のまとめ
- 第二節 総合考察
- 第三節 討論
- 第四節 今後の課題

Figure 1 本研究の構成

第二章 小学校通常学級におけるインクルーシブな学級の状態像の検討

第一節 インクルーシブ教育への移行期と整備完了期における児童の学級適応感の比較【研究1】

【目的】

児童の学級適応感について、インクルーシブ教育への移行期であった 2005 年のデータと整備が完了したとされる 2017 年のデータを比較検討し、インクルーシブ教育の成否を検証する材料の一つとして提供すること、さらに、検証の結果から課題を抽出し、以降の研究の方向性を明確にすることが【研究1】の目的である。

また、最近、支援の対象を発達障害の診断がある児童等に限定せず、校内委員会等により「障害による困難がある」と判断された児童等に拡大することが明記された（文部科学省，2017）。そこで、2005年との比較の後、2017年調査においては対象を校内支援リストに記載された発達障害傾向のある児童に拡大して検討し、これまで正式には支援対象とされてなかった児童の学級適応感の実態を明らかにすることも目的に加える。

【方法】

1 調査時期

2005年調査は、2005年10月下旬～11月中旬に実施。2017年調査は、2017年10月下旬～11月中旬に実施。

2 調査対象

A 県 B 市の公立小学校 4～6 年生児童と担任教師。

3 調査手続き

(1) 2005年調査

A 県 B 市教育委員会および各校の校長から調査協力の承諾を得た公立小学校 4～6 年生児童 2,049 人が本調査に協力した。ただし、欠損値のあった 32 人分は分析から除外、分析対象は 2,017 人（4 年生 694 人，5 年生 737 人，6 年生 586 人）であった。

(2) 2017年調査

2005年調査と同一校の 4～6 年生児童 1,936 人が本調査に協力した。ただし、欠損値のあった 24 人分は分析から除外し、分析対象は 1,912 人（4 年生 691 人，5 年生 701 人，6

年生 520 人) であった。なお、2005 年調査、2017 年調査ともに、6 年生児童が他学年と比較して少ないのは、学校行事等の関係で調査の協力が得られなかった学校があったことによるものである。また、2005 年調査、2017 年調査ともに、通常学級に在籍する児童のみとし、特別支援学級に在籍する児童については、対象に含めていない。

4 質問紙構成

(1) 児童用質問紙

①学級満足度尺度 (いごちのよいクラスにするためのアンケート) (河村・田上, 1997b)

この尺度は児童生徒の学校生活における満足感や充実感を測定するもので、自分の存在や行動をクラスメートや教師から承認されているか否かに関連している「承認感」(承認得点)と、不適応感やいじめ・冷やかしの被害の有無と関連している「被侵害・不適応感」(被侵害得点)の2つの下位尺度から構成されている。小学生用は1～3年生用と4～6年生用があり、ともに4件法である。この尺度は、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」と記す)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」、承認得点が高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が高い「不満足群」である。さらに、この尺度は、学級に所属する全児童生徒の尺度得点の分布状態から学級集団の状態をタイプ分けすることもできる。河村(1998)による学級集団の状態は、学級集団を学級内のルールの確立度とリレーションの確立度の2つの視点で捉えるものであり、学級内の全児童生徒の被侵害得点の分布が学級内のルールの確立度と対応し、全児童生徒の承認得点の分布が学級内のリレーションの確立度と対応させて考えるもので、そのバランスで、ルールとリレーションの両方確立している「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度が弱い「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つに分類して捉えるものである。

②学校生活意欲尺度 (やる気のある学級をつくるためのアンケート) (河村, 1998)

本尺度は児童の学校生活(学級生活)における意欲や充実感(スクール・モラル)

を測定するものである。測定する領域は、「友達関係」「学習意欲」「学級の雰囲気」の三つの領域で、それぞれの下位尺度は3項目からなり、4件法である。各領域の児童の得点から、児童個々の学校生活意欲の高さと、領域による偏りを理解できる。

(2) 教師用質問紙

①スクリーニング質問紙（文部科学省，2002，2012b）と特別支援対象となる児童に関する質問紙

担任教師には、学級内で発達障害の可能性のある児童に対し、文部科学省の調査で使ったスクリーニング質問紙への回答を求めた。また、特別支援対象となる児童に関する質問紙として、スクリーニング質問紙によって特別支援対象になった児童に対する主な支援理由の回答を求めた。なお、回答に際しては、児童氏名ではなく出席番号で記入するように求め、その場でそれぞれを別封筒に厳封してもらった。各校の代表者が回収し、本研究の第一筆者に直接手渡す方法を取り、情報の漏洩に厳格な配慮をした。

②校内支援リスト

2017年調査では、学校長の許可を得て、学年・学級・出席番号と主な支援理由のみが記載された校内支援リストの提供を得ている。なお、校内支援リストへの記載は、医師の診断、スクリーニング基準によるものではなく、各校の校内委員会による「発達障害の傾向による困難がある」との判断によってなされている。

5 対象児の範囲

2005年調査と2017年調査の比較（【結果】1，2）では、両調査の対象を統制するため、スクリーニング質問紙（文部科学省，2002，2012b）によって、スクリーニングの基準に達した児童を基準到達対象児として分析を行った。

2017年調査では、児童の出席番号と主な支援理由のみを記載した各校の校内支援リストの提出を得ている。校内支援リストには、基準到達対象児以外の児童で、校内委員会で支援が必要だとされた児童も記載され、支援の必要な理由には、読むことの困難、書くことの困難、不注意・多動・衝動性、こだわり、コミュニケーションがとりにくい、などの発達障害の傾向が記載されている。【結果3】では、校内支援リストに記載された発達障害傾向のある児童（ちなみに校内支援リストに記載された発達障害傾向のある児童については全員のスクリーニング質問紙の回答を得ている）のうち、スクリーニング基準に満たない児童をグレーゾーンの対象児（以降、グレーゾーン児と表記）とし、それ以外の児童は周囲児に含めて扱うこととした（Figure 1）。本研究においては、文部科学省（2002，

2012b) のスクリーニング基準に達しないが発達障害の傾向により支援を必要としている児童をグレーゾーン児とし、グレーゾーン児を含めて分析の対象とした（以降、2017年調査対象児拡大分析と表記）。

6 倫理的配慮

倫理的配慮として、各校の校長には文書と口頭で、保護者には文書で研究の説明を行い、調査実施の了承を得た。研究の説明においては、調査から得られた情報は統計的に処理するため学校名や個人が特定される心配はないこと、研究以外の目的で使用されることはないこと、アンケート用紙はデータ入力後すぐに適正に処分されること、回答しない自由があること、成績や評価等には一切関係しないことを伝えた。

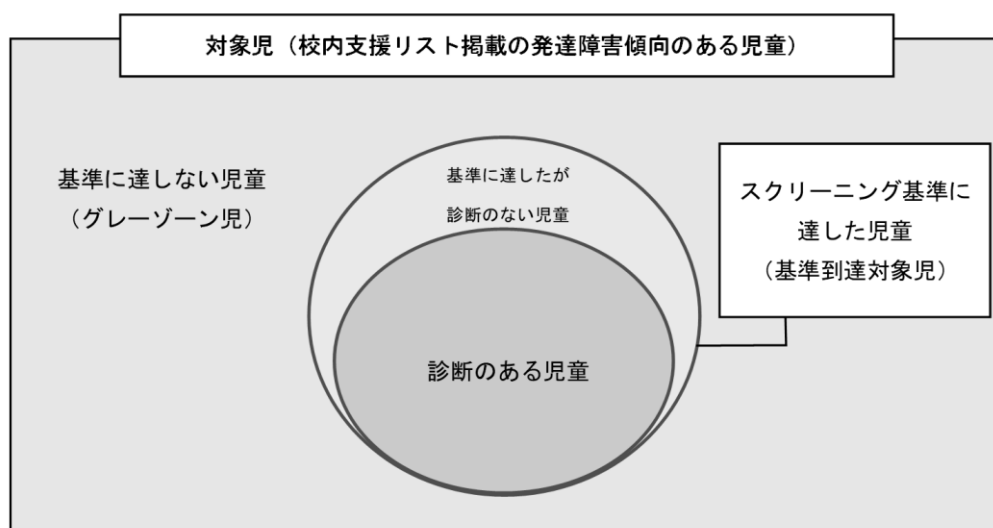


Figure 1 対象児の範囲

【結果】

1 調査対象の学年別人数と基準到達対象児童数の出現率

基準到達対象児は、医師の診断ではないもののスクリーニングテストの基準に到達した発達障害の可能性のある児童である。分析対象人数、基準到達対象児数とその出現率等は、Table 1 に示す。カイ 2 乗検定により、2005 年調査と 2017 年調査を比較して、調査時期による調査人数の偏りや基準到達対象児の出現率の偏りがなかったことが明らかになった。

Table 1 調査実施時期×学年の分析対象人数クロス表

		学 年			合 計
		4 年	5 年	6 年	
2005 年 調査	分析対象数	694 (26)	737 (27)	586 (21)	2017 (74)
	基準到達対象児 出現率%	3.75	3.67	3.58	3.67
	学年比%	34.41 (35.14)	36.54 (36.49)	29.05 (28.38)	100 (100)
2017 年 調査	分析対象数	691(28)	701(29)	520(24)	1912(81)
	基準到達対象児 出現率%	4.05	4.14	4.62	4.24
	学年比%	35.86 (28.40)	36.54 (32.10)	27.60 (39.51)	100 (100)

() 内は、基準到達対象児の人数とその学年比

2 児童の学級適応感における 2005 年調査と 2017 年調査の比較

2005 年調査と 2017 年調査における児童の学級適応感を比較検討するために、学級適応感（学級満足度およびスクール・モラル）について、調査時期（2）×特別支援対象の有無（2）の 2 要因の分散分析を行った（Table 2）。学級の雰囲気得点については、交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行った（Table 3）。

Table 2 調査時期 2 群と特別支援対象の有無 2 群の学級適応感得点の比較（2 要因分散分析）

	2005 年調査		2017 年調査		F 値		
	周囲児群	基準到達 対象児群	周囲児群	基準到達 対象児群	調査 時期	対象 有無	交互 作用
	n=1943	n=74	n=1831	n=81			
承認	18.49 (3.60)	15.93 (4.55)	20.31 (3.45)	18.74 (4.08)	62.82 ***	49.96 ***	2.88 †
被侵害	11.35 (4.21)	14.04 (4.48)	8.70 (3.45)	10.17 (4.16)	105.04 ***	42.84 ***	3.67 †
友達関係	10.11 (1.61)	8.97 (1.92)	10.76 (1.48)	9.91 (2.07)	38.46 ***	59.69 ***	1.28 n.s.
学習意欲	9.56 (1.65)	8.72 (1.98)	10.08 (1.65)	9.54 (1.90)	24.67 ***	25.60 ***	1.19 n.s.
学級の 雰囲気	9.91 (1.75)	8.84 (2.31)	10.73 (1.62)	10.54 (1.58)	82.19 ***	20.29 ***	9.98 **

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

Table 3 調査時期2群と特別支援対象の有無2群の交互作用による学級の雰囲気比較

	周囲児群	基準到達対象児群	F 値	単純主効果
2005 年調査	9.91 (1.75)	8.84 (2.31)	25.82***	周囲児 > 基準到達対象児
2017 年調査	10.73 (1.62)	10.54 (1.58)	1.05	n.s.

() 内は標準偏差, *** $p < .001$

以上から、学級満足度の承認得点およびスクール・モラルのすべての得点（友達関係・学習意欲・学級の雰囲気）において、2017年調査の方が2005年調査と比較して有意に得点が高いことが、また、基準到達対象児は周囲児と比較して有意に得点が高いことが明らかになった。学級満足度の被侵害得点においては、2017年調査の方が2005年調査と比較して有意に得点が高いことが、また、基準到達対象児は周囲児と比較して有意に得点が高いことが明らかになった。学級の雰囲気得点においては、2005年調査では、基準到達対象児は周囲児に比べて低く、基準到達対象児と周囲児に差が認められたが、2017年調査では両者に差はみとめられないことが明らかになった。さらに、2005年調査と2017年調査の学級満足度4群の出現率を比較するため、調査時期(2) × 学級満足度4群(4)のクロス表を作成し、カイ2乗検定を行った(Table 4, Table 5)。

Table 4 全児童の調査時期別の学級満足度4群の出現度数クロス表(カイ2乗検定)

	満足群	非承認群	侵害行為認知群	不満足群
2005 年調査	750(37.2) -18.11▼	370(18.3) 2.85△	361(17.9) 11.48△	536(26.6) 10.63△
2017 年調査	1266(66.2) 18.11△	283(14.8) -2.85▼	113(5.9) -11.48▼	250(13.1) -10.63▼

() 内は、行ごとの比率%, 下段は調整された残差, △: 有意に多い, ▼: 有意に少ない

Table 5 基準到達対象児の調査時期別の学級満足度4群の出現度数クロス表(カイ2乗検定)

	満足群	非承認群	侵害行為認知群	不満足群
2005 年調査	8(10.8) -4.50▼	12(16.2) -1.13	15(20.3) 2.62△	39(52.7) 3.25△
2017 年調査	35(43.2) 4.50△	19(23.4) 1.13	5(6.2) -2.62▼	22(27.2) -3.25▼

() 内は、行ごとの比率%, 下段は調整された残差, △: 有意に多い, ▼: 有意に少ない

以上から、児童全体においても、基準到達対象児においても、満足群が増加し、不満

足群が減少しており、児童の学級適応感は高くなっていることが明らかになった。

3 2017年調査における周囲児と基準到達対象児、グレーゾーン児の学級適応感の比較

2017年調査において校内支援リストに掲載された225人の対象児のうち、基準到達対象児は81人、グレーゾーン児は144人であった。周囲児と基準到達対象児にグレーゾーン児を加えた3群間に学級適応感の差異が見られるかどうかを検討するため、支援対象3群を独立変数に、学級適応感の指標である承認、被侵害、友達関係、学習意欲、学級の雰囲気各得点を従属変数にした一要因分散分析を行った (Table 6)。

Table 6 周囲児、基準到達対象児、グレーゾーン児の学級適応感得点の比較

	周囲児群 <i>n</i> =1687	基準到達 対象児群 <i>n</i> =81	グレーゾ ン児群 <i>n</i> =144	<i>F</i> 値	多重比較 (5%)
承認	20.53 (3.30)	18.74 (4.08)	17.69 (4.12)	53.05 ***	周囲児>基準到達対象児>グレーゾーン児
被侵害	8.52 (3.30)	10.17 (4.16)	10.82 (4.45)	35.76 ***	周囲児<基準到達対象児・グレーゾーン児
友達関係	10.84 (1.41)	9.91 (2.07)	9.78 (1.96)	43.69 ***	周囲児>基準到達対象児・グレーゾーン児
学習意欲	10.17 (1.58)	9.54 (1.90)	9.09 (2.09)	32.52 ***	周囲児>基準到達対象児>グレーゾーン児
学級の 雰囲気	10.78 (1.56)	10.54 (1.58)	10.11 (2.07)	11.93 ***	周囲児>グレーゾーン児

() 内は標準偏差, ****p*<.001

以上から、承認得点と学習意欲得点については、グレーゾーン児は基準到達対象児よりも低いことが明らかになった。

さらに、基準到達対象児とグレーゾーン児を合わせて対象児とし、周囲児と対象児の学級満足度4群の出現率を比較するため、支援対象の有無 (2) ×学級満足度4群 (4) のクロス表を作成し、カイ2乗検定を行った (Table 7)。

Table 7 2017年調査対象児拡大分析の周囲児と対象児（基準到達対象児+グレーゾーン児）の学級満足度4群の出現度数クロス表（カイ2乗検定）

	満足群	非承認群	侵害行為認知群	不満足群
周囲児	1180 (69.9) 9.45△	226 (13.4) -4.74▼	97 (5.8) -0.81	184 (10.9) -7.70▼
対象児	86 (38.2) -9.45▼	57 (25.3) 4.74△	16 (7.1) 0.81	66 (29.4) 7.70△

()内は、行ごとの比率%，下段は調整された残差，△：有意に多い，▼：有意に少ない

以上から、グレーゾーン児を含めた対象児、すなわち校内の特別支援対象児リストに記載されている児童は、周囲児と比較して、学級不適応感をもつ不満足群と認められていないと感じている非承認群の児童が多く、学級適応感が高い満足群の児童が少ないことが明らかになった。

【考察】

1 調査対象人数の学年別人数と基準到達対象児数の出現率

2005年調査と、2017年調査を比較すると、人数や割合の数値は増加していたが、両調査間での基準到達対象児の出現率に有意差は認められなかった。これは、文部科学省の2002年調査（6.3%）と2012年調査（6.5%）の数値に大きな変化がなかったという結果と同様であると考えられる。さらに、学年ごとの出現率にも有意差は認められず、どの学年にも同じぐらいの割合で発達障害の可能性のある児童が在籍していると考えられる。

2 児童の学級適応感における2005年調査と2017年調査の比較

児童の学級適応感は移行期と比較して高くなっており、そこからインクルーシブ教育の進展も考えられたが、同時に課題も見出された。2017年調査では、学級の雰囲気得点においては周囲児と基準到達対象児の間に差が認められなかったものの、それ以外の指標では、両者の間に有意な差が確認されている。つまり、周囲児と基準到達対象児の間の差に注目したとき、周囲児と基準到達対象児の学級適応感には依然として差があると考えられる。

文部科学省（2012a）は、インクルーシブ教育構築のための最も本質的な視点として「障害のある子どもも障害のない子どもも、それぞれの子どもが活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか」という点を挙げている。この点が、児童の学級への満足感、学校生活への意欲・充

実感を指標とした学級適応感の測定によって検証された。すなわち、インクルーシブ教育の最も本質的な視点である児童の学級への満足感、学校生活への意欲・充実感において、学級の雰囲気認知以外はすべて、周囲児に比べて基準到達対象児が低いという結果は、インクルーシブ教育の進展に関して未だ課題があることを示唆したものと考えられる。

3 2017年調査における周囲児，基準到達対象児，グレーゾーン児の学級適応感の比較

グレーゾーン児の満足度や意欲が低いという結果から、グレーゾーン児は、正しく理解されにくく、適切な対応がなされていない可能性が考えられた。

こうしたグレーゾーン児の扱いに関して、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）には、特別支援の対象は、診断を必要とせず、家庭状況も含めた教育的ニーズを踏まえ、各校の校内委員会等により判断された児童とする旨が示され、正式に支援対象とすることが示された。しかし、本研究の2017年調査対象児拡大分析では、対象児のうち60%強が良好に適応している状態（満足群）に属しておらず、さらにその半分の30%は、不適応に至る可能性の高い状態（不満足群）であった。つまり、対象範囲を拡大させた検討によると、インクルーシブ教育の導入から12年以上が経過した現在でも、対象児の学級適応感については、インクルーシブ教育の理念と乖離する状況があることが明らかとなった。

第二節 教室観察と学級満足度の結果によるインクルーシブな学級の状態像の検討【研究2】

【目的】

【研究1】では、児童の学級適応感は、移行期と比べ、全体として高くなっているものの、グレーゾーン児を含めた対象児の学級への満足度や学校生活に対する意欲・充実感については、12年後の調査においても、インクルーシブ教育の理念と乖離する状況があると考えられた。

そこで、【研究2】では、インクルーシブ教育が成功しているとされる学級の教室観察と学級満足度の結果から、インクルーシブな学級の状態像として、学級の様子、対象児と周囲児の関係、教師の指導行動に注目して検討する。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月中旬に実施された。

2 調査対象

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5人で合議し、3人以上が「インクルーシブ教育が成功している学級」として合意した7学級を観察対象とした。

3 調査手続

(1) 教室観察

特別支援教育コーディネーターの合議により選定した7学級を観察対象とした。合議においては、①Q-U(河村, 1998)による学級状態の判定が「親和的でまとまりのある学級集団」であること、②対象児に関するトラブルの発生や対象児の欠席等の不適応状態が見られないこと、③1学級の児童数が20人以上であり、各校の校内支援委員会で、発達障害傾向があるとして校内支援リストに記載された児童が2人以上在籍していること、の3つの観点から検討した。

選定された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人(研究会は、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、本研究の筆者と学級経営に関して講師経験のある教師2人、及び教育学修士の学位をもつ教師2人を含む)の教師で観察し、その後、観察した学級の学級満足度尺度の結果を詳細に検討した。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(15～25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(10～15分)に実施した。なお、操作や統制を行わず、その場で自然に生じる行動や事象を観察する自然観察法を採用し、教室観察の観点は、①学級の様子、②対象児と周囲児との関係、③教師の指導行動の3つに設定し、記述するように求めた。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人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) 中の学級満足度尺度 (河村・田上, 1997b) の調査による分布図と観察記録を照らし合わせた。【研究 1】と同様である。

4 対象児の範囲

各校の校内支援委員会で、発達障害傾向があるとして校内支援リストに記載された児童を対象児とした。

5 倫理的配慮

倫理的配慮として、対象となる学級の担任教師及び校長には文書と口頭で、保護者には文書で研究の説明を行い、調査実施の了承を得た。研究の説明においては、学校名や教師や児童個人が特定されることはないこと、研究以外の目的で使用されることはないことを伝えた。

【結果】

1 観察対象学級の概要と学級ごとの観察記録

観察した 7 学級はいずれも「親和的でまとまりのある学級集団」(以降、親和型学級と表記)と判定され、児童同士のトラブルや人間関係の軋轢が観察されない、相対的に学級集団の状態が良好とされる学級であった。以下、学級ごとの概要と観察記録をまとめたものを示す。

(1) C 学級について

第4学年（児童数27人：男子11人・女子16人，担任30代女性，対象児2人），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人在籍し，1人はADHDの診断を受けている男児，もう1人は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）。

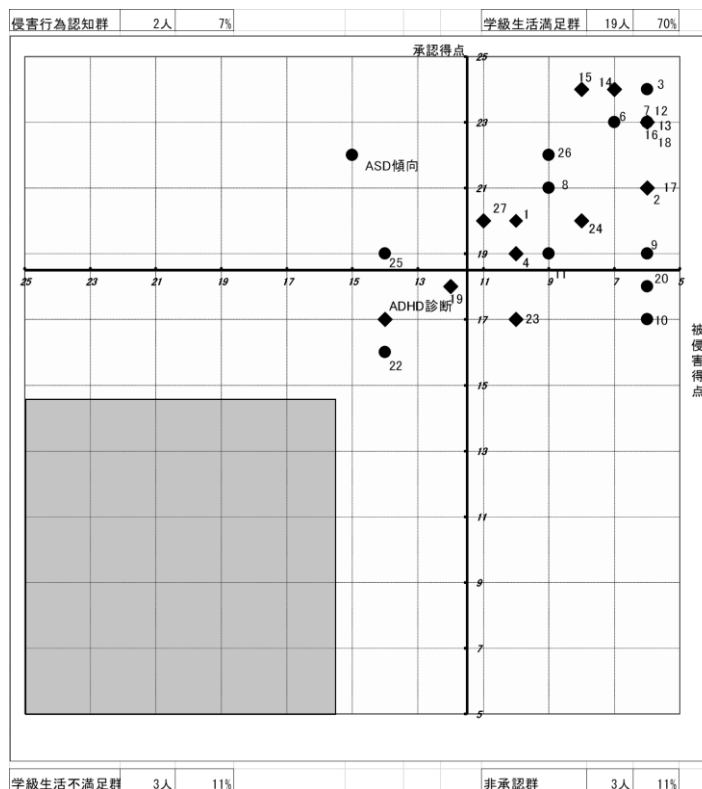


Figure2 C学級 10月学級満足度分布図

(2) D 学級について

第6学年（児童数34人：男子18人・女子16人，担任40代女性，対象児3人），各学年3学級の中規模校，前年度からのクラス替えはなく担任は持ち上がりである。対象児は3人在籍し，2人はADHDの診断を受けている男児，もう1人は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）。

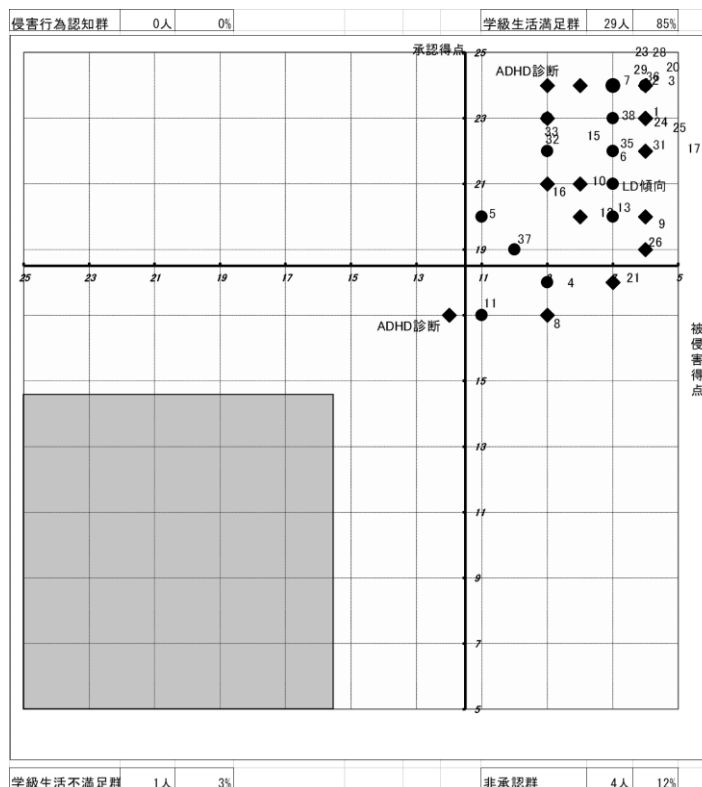


Figure 3 D学級 10月学級満足度分布図

(3) E 学級について

第 5 学年（児童数 27 人：男子 13 人・女子 14 人，担任 30 代女性，対象児 2 人），各学年 2 学級の中規模校，クラス替えがあった 5 年生，担任は前年度 6 年生を受けもっていた。対象児は 2 人在籍し，1 人は ADHD の診断を受けている男児，もう 1 人は，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）。

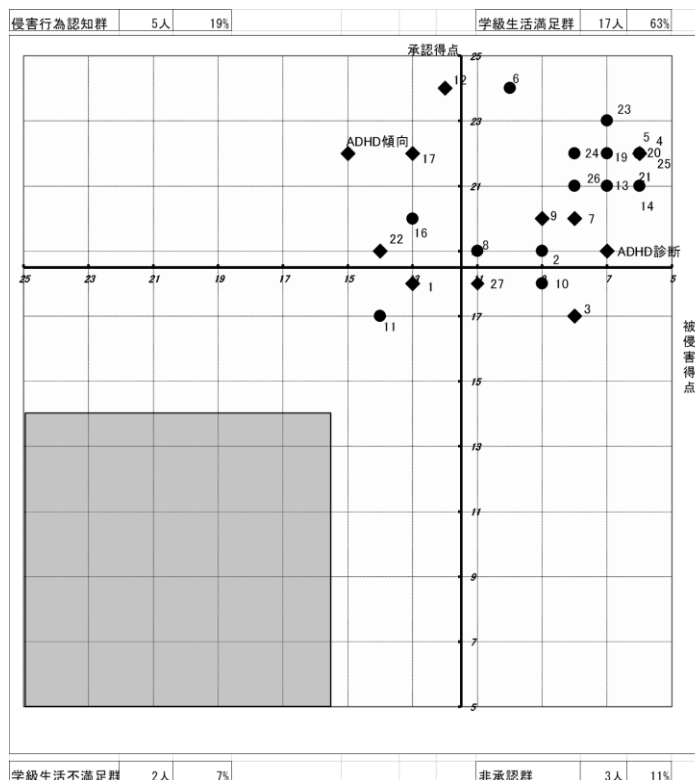


Figure 4 E 学級 11 月学級満足度分布図

(4) F 学級について

第 4 学年（児童数 26 人：男子 13 人・女子 13 人，担任 40 代男性，対象児 3 人），各学年 2 学級の中規模校，担任は他市から赴任し当該校勤務 1 年目，児童らはクラス替えがなく持ち上がりで担任だけが変わった。対象児は 3 人在籍し，1 人は ADHD の診断を受けている男児，1 人は ADHD 傾向のある女児，1 人は 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）。

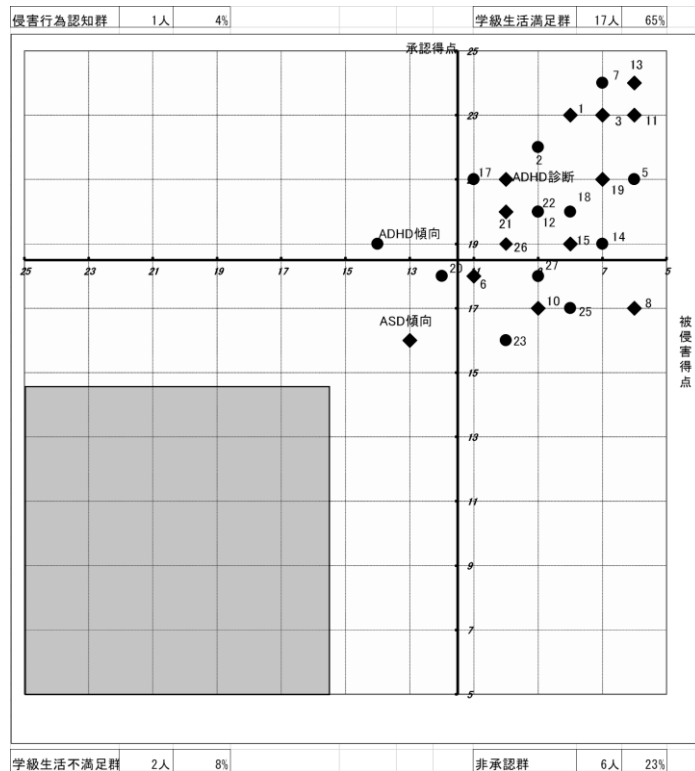


Figure 5 F 学級 10 月学級満足度分布図

(5) G 学級について

第5学年（児童数31人：男子13人・女子18人，担任50代男性，対象児3人），各学年1学級の小規模校，担任は前年度3年生を担任，クラス替え後の5年生を受けもつ。対象児は3人在籍し，1人はADHDの診断を受けている女児，1人はADHD傾向のある男児，もう1人は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）。

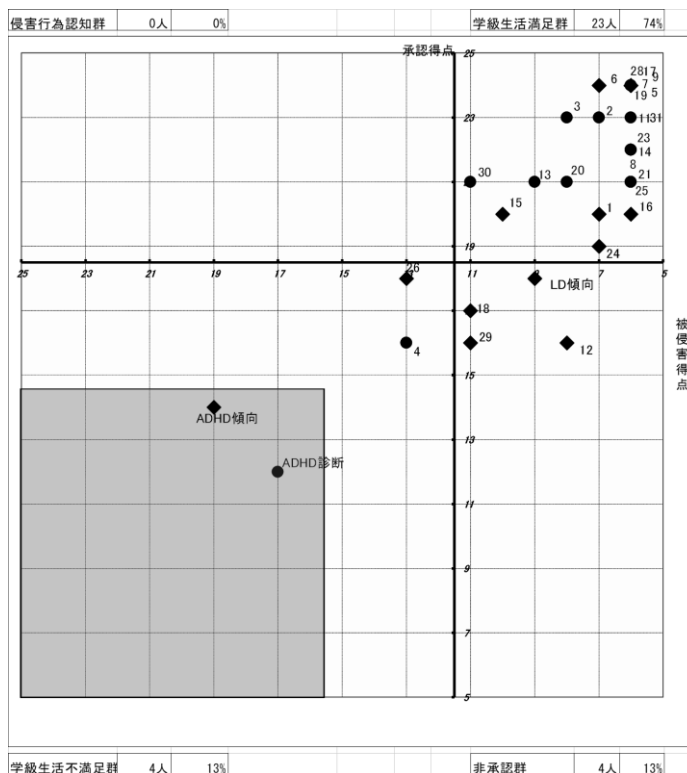


Figure 6 G 学級 11 月学級満足度分布図

(6) H 学級について

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

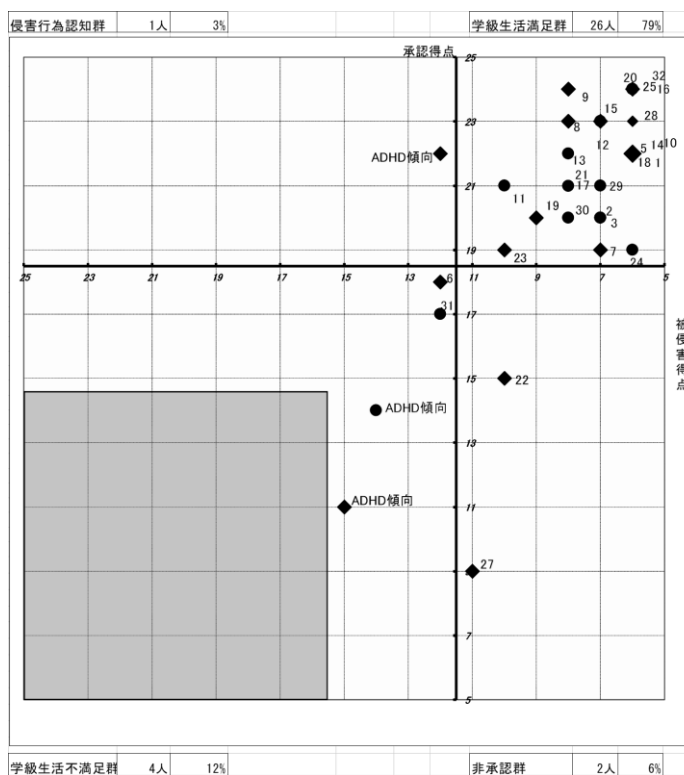


Figure 7 H 学級 11 月学級満足度分布図

(7) I 学級について

第4学年（児童数27人：男子16人・女子11人，担任40代女性，対象児3人），各学年3学級の中規模校，前年度からのクラス替えはなく担任は持ち上がりである。対象児は3人在籍し，1人はASDの診断を受けている男児，1人はADHD傾向の男児，もう1人は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）。

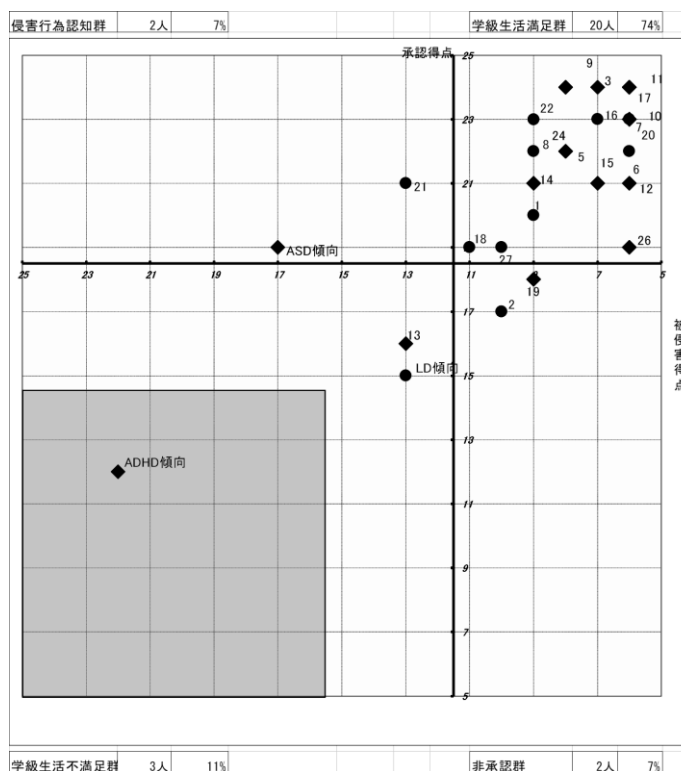


Figure 8 I 学級 10月学級満足度分布図

2 抽出された情報による学級タイプの分類

研究会のメンバー（9～12人）で教室観察し，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，「親和的でまとまりのある学級集団」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人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。観察者が気づ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，同一タイプの学級で重複する内容は一つにまとめ，整理した。

また，それぞれのタイプでQ-Uプロット図に共通点が見出された。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，対象児を含む数人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 人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（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。

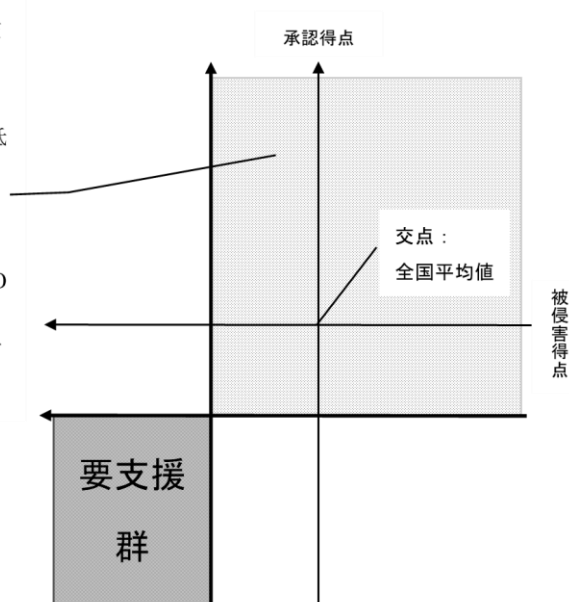


Figure 9 インクルーシブエリアの定義

3 親和型 A 学級と親和型 B 学級の状態像の整理

教室観察と学級満足度分布図から、良好な学級状態と判断される「親和型学級」に、2タイプの学級状態があると考えられた。それぞれの学級の特徴を、(1)学級の様子、(2)対象児と周囲児の関係、(3)教師の指導行動、(4)学級満足度分布図に分けて整理し、項目ごとに親和型 A 学級と親和型 B 学級の状態の比較を行った。

(1) 学級の様子

①【学級の雰囲気】

親和型 A 学級、親和型 B 学級ともに良好な学級の雰囲気であるが、親和型 A 学級では児童の自己開示と相互理解が進んだ温かな雰囲気であった。一方、親和型 B 学級では学級全体に高い斉一性があった。

②【学級のルール】

親和型 A 学級、親和型 B 学級ともに学級内にルールが確立しているが、親和型 A 学級では児童にルールが内在化し、内発的にルールに沿った行動をとっていた。一方、親和型

B 学級では、児童が共通の行動様式を身に付け、決まった型に沿って適切な行動をとっていた。

③【友達関係】

親和型 A 学級は誰に対しても分け隔てなく関わり合う開かれた友達関係が築かれているため対象児と周囲児の区別がつきにくくなっていた。一方、親和型 B 学級では友達関係に階層差があり対象児と周囲児の分離が見られる。

④【児童の役割意識・自律意識】

親和型 A 学級は様々な児童の自発的な活動が展開されていた。一方、親和型 B 学級では特定のリーダーグループが教師の代理として主導する活動が展開されている。

⑤【児童間の相互作用】

親和型 A 学級、親和型 B 学級ともに肯定的な相互作用が認められるが、親和型 A 学級は日常的な活動の中で相互作用が生起していた。一方、親和型 B 学級では教師主導の決められた枠組みの中での相互作用が中心となっていた。

⑥【教師－児童間の相互作用】

親和型 A 学級、親和型 B 学級ともに良好な関係性が認められるが、親和型 A 学級は教師と児童個々に感情交流があった。一方、親和型 B 学級では教師役割を通じた関わりにとどまり、教師と児童の間の心理的距離に違いがあった。

(2) 対象児と周囲児の関係

①【周囲児からの関わり】

親和型 A 学級では児童同士で受容と承認の関わりがあった。一方、親和型 B 学級では対象児に対する関わりの希薄が見られ、対象児の問題行動への指摘が関わりの主たる要素であった。

②【対象児と周囲児の関係性】

親和型 A 学級では対象児と周囲児は対等な関係が構築されていた。一方、親和型 B 学級では対象児の孤立や対象児と周囲児の対等ではない関係が生起していた。

③【問題への対処】

親和型 A 学級では児童によって仲裁や調停が行われトラブルを解決していた。一方、親和型 B 学級では対象児とのトラブルを回避しようとする行動が見られた。

(3) 教師の指導行動

①【ルールに対する指導行動】

親和型 A 学級では教師が児童を承認する行動により間接的に価値観を示し、模範となる行動のモデリングを促す、あるいはルールの意味・意義を考えさせるという形でルールの確立を図っていた。一方、親和型 B 学級では児童を承認する行動がルールの確立に利用されておらず、教師の明示的な態度によって価値観を示し、同調圧力によって逸脱行動を抑制するという形でルールの確立を図っていた。

②【対象児に対する指導行動】

親和型 A 学級ではルールの内在化や対象児への注目と承認による予防的対応が中心であった。一方、親和型 B 学級では対象児への関わりが少なく、対象児への個別の説諭による対症的対応が中心であった。

③【対象児と周囲児をつなぐ指導行動】

親和型 A 学級では対象児の思いを代弁することにより対象児と周囲児の相互理解を促す対応をとっていた。一方、親和型 B 学級では周囲児への依頼や感謝により、結果的に周囲児と対象児の階層化を助長していた。

(4) 学級満足度分布図

①【分布の様相】

親和型 A 学級で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った。一方、親和型 B 学級では周囲児と対象児の学級適応感に差がある学級であった。

【考察】

親和型といわれる学級においても、親和型 A 学級と親和型 B 学級の 2 つのタイプがあり、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。以下に、学級の様子、対象児と周囲児の関係、教師の指導行動、学級満足度分布図、の 4 側面から親和型 A 学級と親和型 B 学級の状態像の違いを考察する。

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和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、斉一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。

両学級ともに、良好な学級状態にあるといえるが、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学級よりルールは内在化しており、リレーションは開かれた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、周囲児と対象児との個々の関係において、差別的な態度や行動は全く認められないものの、心理的距離があり、遠慮がちに関わる、特別扱いする、等の関係性がみられた。

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

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、対象児に向き合って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。

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。本研究においては、親和型 A 学級を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判断し、「インクルーシブ型親和学級」と称することとする。また、親和型B学級を周囲児と対象児の学級適応感に差がある学級であると判断し、凝集する周囲児の集団から離れて、対象児があたかも離島のように位置する学級満足度分布図に見られる特徴から「アイランド型親和学級」と称することとする。

1, 2, 3, 4 により、親和型学級の中に、インクルーシブ教育が成功しているとは言えない学級の状態像としてアイランド型親和学級が存在するのではないかという仮説が生成された。ただし、両学級の違いは、対象児と周囲児の関係性に注目した行動観察の結果と

標準化された心理テスト（学級生活満足度尺度）の結果を複数の観察者で検討することによって見出されたものであり、特別支援コーディネーターが、アイランド型親和学級を含めて「インクルーシブ教育が成功している学級」と判断したように、一般的な観察では気付にくいのではないかと考えられる。インクルーシブ型もアイランド型もともに親和型学級であり、親和型以外のゆるみ型、かたさ型、不安定型等の学級類型よりもルールやリレーションの確立度は高く、児童の活動に対する意欲も高まっている学級状態である（河村，1998）。このような比較的良好な学級状態にあつて、学級内に目立つトラブルや軋轢などが確認されず、児童からの訴えも特にない状況においては、教師が気付かない、あるいは、教師が問題視しないということは十分に考えられる。つまり、行動観察と標準化された心理テストを併用した仔細な検討によって対象児の内面の把握や対象児と周囲児の関係性の把握がなされたことにより、これまでインクルーシブ型親和学級と同様に親和型学級と見做され、明確に弁別されてこなかった学級状態、すなわちアイランド型親和学級が存在するのではないかという仮説が生成された。

第三節 インクルーシブ型学級とアイランド型学級の差異の比較検討【研究 3】

【目的】

【研究 2】では、教室観察と Q-U データによって整理された学級の特徴から、親和型学級に 2 つのタイプがあることが推測され、「親和型学級には、インクルーシブ教育が良好に展開されているインクルーシブ型親和学級と、周囲児の適応感の高さに比して対象児の適応感が低いアイランド型親和学級があるのではないか」という仮説が生成された。

【研究 3】では、上記の仮説を検証するために、インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の 2 タイプの学級の違いを量的な分析によって検討する。まず、両学級における児童の学級適応感を比較する指標としてスクール・モラルを設定し、学校生活に対する意欲や充実感の違いを検証する。続いて、両学級における学級の質を比較する指標として教師同一視、学級受容性、学級内教育的相互作用を設定し、多様性を包摂する環境の違いを検証する。つまり、児童の学級適応感と環境としての学級の質を比較して、両学級の違いを実証的に明らかにすることが目的である。

【方法】

1 調査時期

調査は、2018年2月に実施された。

2 調査対象

関東圏 A 県、B 県の公立小学校 35 校、教諭 111 人（4 年担任 38 人；5 年担任 41 人；6 年担任 32 人）と、学級に所属する児童 2,567 人が本調査に協力した。ただし、欠損値のあった 44 人分は分析から除外したため、分析対象は 2,523 人（4 年 904 人；5 年 897 人；6 年 722 人）であった（Table 8）。

Table 8 各学年の分析対象児童数および担任教師数と学級数

		4 年生	5 年生	6 年生	合計
児童性別	男子	458 (66)	447 (68)	381 (76)	1286 (210)
	女子	446 (22)	450 (25)	341 (16)	1237 (63)
合計		904 (88)	897 (93)	722 (92)	2523 (273)
教師性別	男性	18	20	20	58
	女性	20	21	12	53
学級数		38	41	32	111

() 内は、支援対象児数

3 調査手続き

各学校長に調査依頼をし、調査協力の得られた 35 校 127 学級に調査を実施した。依頼後一か月以内の実施を期限として回収した。実施にあたっては、本研究者が調査用紙を協力校に持参し、担任教師に対して実施上の留意点等の説明を行った。質問紙調査の実施の際には、調査がテストではないこと、学校の成績とは関係がないこと、個人の調査結果の秘密が守られること、調査結果を研究目的以外で公表しないこと、が表紙に明記されている注意事項を読み上げてもらい、すべての質問項目への回答をもって同意取得とみなすと説明するよう依頼した。さらに、担任教師には実施手順・注意事項の記載されたシートの通り実施することを依頼し、児童生徒の回答用紙は渡した封筒に入れ、その場で密封してもらった。また、教師用調査への回答についても同様に、児童のいないところで回答し、回答後は渡した封筒に入れ、その場で密封してもらった。回答後は、12 校 44 学級分は郵送で回収し、それ以外はすべて調査協力校に出向き直接回収した。

4 質問紙構成

(1) 教師用質問紙

①学級に所属する対象児に関する質問

特別支援対象児を特定するために、校内支援リストに記載された対象児の出席番号とイニシャルおよび困難の概要について回答するよう求めた。

(2) 児童用質問紙の構成

①学級満足度尺度（「いごこちのよいクラスにするためのアンケート」）（河村・田上，1997b）

尺度の説明は【研究1】と同様であるため、記載を省略した。

②学校生活意欲尺度（「やる気のある学級をつくるためのアンケート」）（河村，1998）

尺度の説明は【研究1】と同様であるため、記載を省略した。

③学級異質拒否傾向尺度（深沢，2019）

学級の受容性を測定する尺度として、学級異質拒否傾向尺度（深沢，2019）のほかに見当たらず、内容を吟味した結果、学級の受容性を測定する尺度としてふさわしいと判断した。1因子4項目の尺度で、4件法により実施する。学級異質拒否傾向尺度は、小学校通常学級内の異質拒否傾向を測定するための尺度であるが、本研究では、学級異質性拒否傾向が低いことを、対象児に対する学級の受容性が高いと捉えることにする。

④学級内教育的相互作用測定尺度（短縮版）

学級集団の状態が児童に与える教育的作用を測定するために、学級内教育的相互作用測定尺度（短縮版）を用いた。これは、河村・武蔵（2012）の学級内教育的相互作用測定尺度（小学生版）から因子負荷量の上位3項目を採用したもので、他尺度との兼ね合いから回答項目数の増加を抑えるため、短縮版を用いた。7因子各3項目ずつの21項目の尺度で、4件法により実施する。ただし、各因子の内部相関が高い尺度であるため、因子ごとの分析は行わず、各尺度の総得点をもって学級内教育的相互作用1因子として扱うことにする。

⑤担任教師に対する同一視尺度（河村・武蔵，2012）

河村・武蔵（2012）が作成した学級集団同一視測定尺度は、「友人に対する同一視」「教師に対する同一視」「クラスに対する同一視」の3下位因子15項目から構成されている。教師の指導行動が与える影響について検討しようとする本研究においては、3つの同一視の中から、担任教師に対する同一視（5項目）を取り上げた。河村・武蔵（2012）と同様に4件法により実施する。

5 対象児の範囲

教師に対して学級に所属する対象児に関する質問の記入を依頼した。校内支援リストに記載された対象児の出席番号とイニシャルおよび困難の概要について回答するよう求めた。困難の概要の記述から、発達障害傾向のある児童を対象児とした。すなわち、【研究1】で示した基準到達対象児とグレーゾーン児の両方を合わせて対象児としている。

6 倫理的配慮

【研究1】と同様であるため、記載を省略した。

7 統計解析

【研究1】と同様であるため、記載を省略した。

【結果】

1 インクルーシブ型親和学級の出現率について

【研究3】では、インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級を比較検討するため、本研究者を含む大学院博士課程で心理学を専攻する現職教員3人により学級を選定した。選定の基準は、①親和学級であること、②親和学級の学級成員の人数が20人に満たない少人数の学級及び学級に対象児が在籍しない学級は除外すること、③インクルーシブエリアに学級の児童全員が位置しているか否か、の3点である。

その結果、分析対象学級として、インクルーシブ型親和学級14学級とアイランド型親和学級22学級が該当し（Table 9）、分析対象児童数を、Table 10に示した。

Table 9 分析対象とした学級類型および学級数

	親和型		かたさ 型	ゆるみ 型	不安定 型	計
	インクルーシブ型	アイランド型				
調査学級	30 (27.0%)	24 (21.6%)	24 (21.6%)	13 (11.7%)	20 (18.0%)	111 (100%)
少人数学級を除外した 学級数	19 (20.0%)	22 (23.2%)	23 (24.2%)	13 (13.7%)	18 (18.9%)	95 (100%)
対象児がいない学級を 除外した学級数	15 (17.6%)	23 (27.1%)	22 (25.9%)	10 (11.8%)	15 (17.6%)	85 (100%)
少人数・在籍無学級を 除外した学級数	14 (16.9%)	22 (26.5%)	22 (26.5%)	10 (12.0%)	15 (18.1%)	83 (100%)

端数処理により、割合の合計が100%にならない場合もある

Table 10 各学年の分析対象児童数および学級数

	インクルーシブ型親和学級	アイランド型親和学級
4年	3学級 (男 38, 女 28, 計 66)	4学級 (男 55, 女 55, 計 110)
5年	7学級 (男 99, 女 79, 計 178)	7学級 (男 88, 女 82, 計 170)
6年	4学級 (男 53, 女 56, 計 109)	11学級 (男 148, 女 141, 計 289)
合計	14学級 (男 190, 女 163, 計 353)	22学級 (男 291, 女 278, 計 569)

2 スクール・モラルの差異の検討

インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級のスクール・モラルの差異を検討するために、2つの学級類型を独立変数とし、学校生活意欲尺度の3つの下位尺度得点を従属変数とした独立サンプルの t 検定を行った (Table 11)。

Table 11 インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級のスクール・モラル平均値の t 検定結果

	インクルーシブ型 ($n=353$)	アイランド型 ($n=569$)	df	t 値	効果量 d
友達関係	11.31 (0.86)	10.97 (1.37)	919.73	4.56***	.28 (小)
学習意欲	10.70 (1.17)	10.08 (1.59)	893.99	6.75***	.43 (小)
学級の雰囲気	11.54 (0.82)	10.96 (1.40)	917.23	8.03***	.48 (小)

下段 () 内は標準偏差, *** $p < .001$

次に、学級類型別に、周囲児と対象児の差について t 検定を行った。インクルーシブ型親和学級では、友達関係モラルと学級雰囲気モラルで等分散が仮定されたが、学習意欲モラルでは等分散が過程されなかった。アイランド型親和学級では、等分散が仮定されなかった。等分散が仮定されない場合は、Welch の t 検定を行った (Table 12~14)。

Table 12 周囲児と対象児の友達関係モラル平均値の t 検定結果

n : 周囲児数, 対象児数	周囲児	対象児	df	t 値	効果量 d
インクルーシブ型 $n=321, n=32$	11.36 (0.83)	10.81 (0.99)	351	3.45***	.64 (中)
アイランド型 $n=507, n=62$	11.11 (1.15)	9.87 (2.21)	65.12	4.32***	.94 (大)

下段 () 内は標準偏差, *** $p < .001$

Table 13 周囲児と対象児の学習意欲モラル平均値の *t* 検定結果

<i>n</i> : 周囲児数, 対象児数	周囲児	対象児	<i>df</i>	<i>t</i> 値	効果量 <i>d</i>
インクルーシブ型 <i>n</i> =321, <i>n</i> =32	10.75 (1.09)	10.15 (1.69)	33.64	1.96†	.52(中)
アイランド型 <i>n</i> =507, <i>n</i> =62	10.19 (1.49)	9.23 (2.09)	68.72	3.52***	.62(中)

下段 () 内は標準偏差, ****p*<.001, †*p*<.1

Table 14 周囲児と対象児の学級雰囲気モラル平均値の *t* 検定結果

<i>n</i> : 周囲児数, 対象児数	周囲児	対象児	<i>df</i>	<i>t</i> 値	効果量 <i>d</i>
インクルーシブ型 <i>n</i> =321, <i>n</i> =32	11.55 (0.83)	11.50 (0.72)	351	0.32 <i>n.s.</i>	.06(無)
アイランド型 <i>n</i> =507, <i>n</i> =62	11.05 (1.31)	10.24 (1.84)	68.81	3.35**	.58(中)

下段 () 内は標準偏差, ***p*<.01

以上から、インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級において、児童のスクール・モラル得点を比較したところ、すべての下位尺度得点（友達関係、学習意欲、学級の雰囲気）で、インクルーシブ型親和学級の方が高いことが明らかになった。また、得点の分散は、アイランド型親和学級の方が大きいことが明らかになった。さらに、インクルーシブ型親和学級では、友達関係得点で周囲児と対象児の間に有意な差が認められ、学習意欲得点、学級雰囲気得点では、周囲児と対象児の間に有意な差は認められないことが示された。アイランド型親和学級では、すべてのスクール・モラル得点（友達関係得点、学習意欲得点、学級雰囲気得点）において、周囲児と対象児の間に有意な差が認められた。

3 担任教師に対する同一視の差異の検討

インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の担任教師に対する同一視の差異を検討するために、2つの学級類型を独立変数に、担任教師に対する同一視得点を従属変数とした独立サンプルの *t* 検定を行った (Table 15)。

Table 15 インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の担任教師に対する同一視平均値の *t* 検定結果

	インクルーシブ型 (<i>n</i> =353)	アイランド型 (<i>n</i> =569)	<i>df</i>	<i>t</i> 値	効果量 <i>d</i>
担任教師に対する同一視	17.36 (2.78)	16.00 (3.03)	920	6.83***	.46 (小)

下段 () 内は標準偏差, ****p*<.001

次に、学級類型別に、周囲児と対象児の差について *t* 検定を行い、対象の有無による効果量を算出した。なお、アイランド型親和学級では、等分散が仮定されなかったため、Welch の *t* 検定を行った (Table 16)

Table 16 周囲児と対象児の担任教師に対する同一視平均値の *t* 検定結果

<i>n</i> : 周囲児数, 対象児数	周囲児	対象児	<i>df</i>	<i>t</i> 値	効果量 <i>d</i>
インクルーシブ型 <i>n</i> =321, <i>n</i> =32	17.39 (2.73)	17.06 (3.25)	351	0.63 <i>n.s.</i>	.12 (無)
アイランド型 <i>n</i> =507, <i>n</i> =62	16.15 (2.94)	14.76 (3.50)	71.88	3.01**	.46 (小)

下段 () 内は標準偏差, ***p*<.01

以上から、インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級において、児童の担任教師に対する同一視得点を比較したところ、インクルーシブ型親和学級の方が高いことが明らかになった。また、得点の分散は、アイランド型親和学級の方が大きい傾向があることが示された。さらに、インクルーシブ型親和学級では、周囲児と対象児の間に有意な差は認められなかったが、アイランド型親和学級では、周囲児と対象児の間に有意な差が認められた。

4 学級受容性の差異の検討

インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の学級受容性の差異を検討するために、2つの学級類型を独立変数に、学級異質拒否傾向得点を従属変数とした独立サンプルの *t* 検定を行った (Table 17)。

Table 17 インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の学級異質拒否傾向平均値の *t* 検定結果

	インクルーシブ型 (<i>n</i> =353)	アイランド型 (<i>n</i> =569)	<i>df</i>	<i>t</i> 値	効果量 <i>d</i>
学級異質 拒否傾向	5.70 (2.49)	6.32 (3.03)	850.29	3.39***	.22 (小)

下段 () 内は標準偏差, ****p*<.001

次に、学級類型別に、周囲児と対象児の差について *t* 検定を行い、対象の有無による効果量を算出した。なお、インクルーシブ型親和学級、アイランド型親和学級ともに、等分散が仮定されなかったため、Welch の *t* 検定を行った (Table 18)。

Table 18 周囲児と対象児の学級異質拒否傾向平均値の *t* 検定結果

<i>n</i> : 周囲児数, 対象児数	周囲児	対象児	<i>df</i>	<i>t</i> 値	効果量 <i>d</i>
インクルーシブ型 <i>n</i> =321, <i>n</i> =32	5.65 (2.41)	6.22 (3.16)	34.69	0.99 <i>n.s.</i>	.23 (小)
アイランド型 <i>n</i> =507, <i>n</i> =62	6.09 (2.84)	8.21 (3.77)	69.73	4.28***	.72 (中)

下段 () 内は標準偏差, ****p*<.001

以上から、インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級において、学級異質傾向得点を比較したところ、インクルーシブ型親和学級の方が低いことが明らかになった。また、得点の分散は、アイランド型親和学級の方が大きいことが明らかになった。さらに、インクルーシブ型親和学級では、周囲児と対象児の間に有意な差は認められなかったが、アイランド型親和学級では、周囲児と対象児の間に有意な差が認められた。

5 インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の学級内教育的相互作用の差異の検討

インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の学級内教育的相互作用の差異を検討するために、2 つの学級類型を独立変数に、学級内教育的相互作用得点を従属変数とした独立サンプルの *t* 検定を行った (Table 19)。

Table 19 インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の学級内教育的相互作用
平均値の t 検定結果

	インクルーシブ型 ($n=353$)	アイランド型 ($n=569$)	df	t 値	効果量 d
学級内教育的 相互作用	77.07 (6.10)	73.35 (9.51)	919.04	9.18***	.56 (中)

下段 () 内は標準偏差, *** $p < .001$

次に、学級類型別に、周囲児と対象児の差について t 検定を行い、対象の有無による効果量を算出した。なお、インクルーシブ型親和学級、アイランド型親和学級ともに、等分散が仮定されなかったため、Welch の t 検定を行った (Table 20)。

Table 20 周囲児と対象児の学級内教育的相互作用平均値の t 検定結果

n : 周囲児数, 対象児数	周囲児	対象児	df	t 値	効果量 d
インクルーシブ型 $n=321, n=32$	78.27 (5.94)	76.06 (7.30)	35.21	1.65 $n.s.$.36 (小)
アイランド型 $n=507, n=62$	74.27 (8.58)	65.81 (12.90)	67.76	5.03***	.92 (大)

下段 () 内は標準偏差, *** $p < .001$

以上から、インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級において、教育的相互作用得点を比較したところ、インクルーシブ型親和学級の方が高いことが明らかになった。また、得点の分散は、アイランド型親和学級の方が大きいことが明らかになった。さらに、インクルーシブ型親和学級では、周囲児と対象児の間に有意な差は認められなかったが、アイランド型親和学級では、周囲児と対象児の間に有意な差が認められた。

【考察】

1 児童のスクール・モラルの差異について

インクルーシブ型親和学級の方が、アイランド型親和学級に比べ、良好な学級状態にあり、同じ親和型学級に分類される両学級であるが、アイランド型親和学級では、学校生活における意欲が高い児童と低い児童が存在していると考えられた。これは【研究 2】の教室観察で得られた臨床像を実証的に裏付けるものであった。

2 担任教師に対する同一視の差異の検討

アイランド型親和学級に比べて、インクルーシブ型親和学級の児童の担任教師への同一視が高いことから、児童と担任教師との間に信頼関係が築かれていることが推測され、教師の行動や考え方を自分の中に取り入れ、意欲的、自発的に行動していると考えられた。また、アイランド型親和学級では、教師を同一視する児童と同一視しない児童が存在していると考えられた。これは、【研究 2】の教室観察で得られた臨床像を実証的に裏付けるものであった。

3 学級受容性の差異の検討

インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の学級受容性には、統計的に有意な差異が認められ、インクルーシブ型親和学級の方が、学級受容性が高かった。また、インクルーシブ型親和学級よりもアイランド型親和学級の方が得点の分散が大きく、周囲児と対象児の差も大きいことが明らかとなった。これは、【研究 2】の教室観察で得られた臨床像を実証的に裏付けるものであった。

インクルーシブ型親和学級では、アイランド型親和学級に比べ、異質な児童を拒否する傾向が明らかに低く、多様性を受容する学級の雰囲気をもっていると考えられ、対象児の適応感が高まる環境であると考えられる。さらに、インクルーシブ型親和学級の周囲児は、共生社会の形成者としての資質能力の一つである「多様性を受容する」という資質能力が育成されていると考えられる。また、アイランド型親和学級においては、異質な存在を受容する児童と受容しにくくなっている児童が存在していると考えられた。

4 学級内教育的相互作用の差異の検討

インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の学級内教育的相互作用には、明らかな差異が認められ、インクルーシブ型親和学級はアイランド型親和学級に比べ、学級内教育的相互作用が高かった。また、インクルーシブ型親和学級よりもアイランド型親和学級の方が得点の分散が大きく、周囲児と対象児の差も大きいことが明らかとなった。これは、【研究 2】の教室観察で得られた臨床像を実証的に裏付けるものであった。

学級集団内の教育的相互作用が高いとされる親和学級の中でも、インクルーシブ型親和学級は、アイランド型親和学級に比べ、一人ひとりが集団に対して開かれており、メンバー間の相互作用が活性化している状態にあると考えられた。また、アイランド型親和学級では児童の相互作用の認知に差があることが示唆され、対象児は、児童間の相互作用に加わっていない可能性が考えられた。

第三章 小学校通常学級におけるインクルーシブな学級経営に必要な指導行動の検討

第一節 教師からの聞き取りによるインクルーシブ指導行動の抽出【研究 4-1】

【目的】

【研究 3】で明らかにされたインクルーシブ型親和学級の担任教師への継続的な聞き取り調査により、経験と勘、あるいは本人は特別なことをしているつもりはなく、自然に普段行っている無意図的なものも含めて指導行動を抽出し、整理する。小学校通常学級において、インクルーシブな学級経営に必要な教師の指導行動を明らかにすることが【研究 4-1】の目的である。

【方法】

1 質問紙調査時期

聞き取り調査は 2017 年 4 月上旬～2018 年 3 月中旬に実施した。

2 調査対象

A 県 B 市の公立小学校教諭 3 人（男性 1 人、女性 2 人）が本調査に協力した。

(J 教諭) 小学校 4 年担任 42 歳男性 中学校教員歴 2 年、小学校教員歴 19 年（1 学年 1 回、2 学年 1 回、3 学年 3 回、4 学年 4 回、5 学年 4 回、6 学年 6 回）、取得免許（小学校・中学校社会・高等学校社会）。

(K 教諭) 小学校 2 年担任 38 歳女性 小学校教員歴 12 年（1 学年 2 回、2 学年 3 回、3 学年 1 回、4 学年 2 回、5 学年 2 回、6 学年 2 回）、取得免許（小学校・中学校国語・高等学校国語）。

(L 教諭) 小学校 5 年担任 46 歳女性 一般企業に就職 12 年間勤務の後、高等学校カウンセラー経験 1 年、その後小学校教員歴 11 年（1 学年 3 回、2 学年 2 回、3 学年 1 回、4 学年なし、5 学年 2 回、6 学年 2 回、特別支援学級 1 年）、取得免許（小学校・特別支援学校）。

3 調査手続

【研究 2】【研究 3】と同様に、1 学級の児童数が 20 人以上であり、各校の校内支援委員会で特別な支援が必要であるとリストアップされた発達障害傾向がある児童が 2 人以上在籍している 3 学級を対象とした。

インクルーシブな学級経営に必要な指導行動を抽出するために、直近2年間の第2回目実施（実施時期10月・11月）の学級満足度尺度のプロット図で、すべての学級児童がインクルーシブエリアに属していた上記の学級担任3人から、本研究者が年間1人12回の聞き取り調査を行った。聞き取り調査は、1ヶ月に1回の頻度で行い、1回の聞き取り調査は約15分間であった。多面的なデータを収集して仮説を生成することを目的としたため非構造化面接とし、自由回答する開かれた質問の形式をとった。面接は、まず「学級の子どもたちの様子を教えてください。」と1週間の出来事を想起してもらい、その都度、「そのとき先生はどうされたのですか。」という質問を投げかけていく展開で進行した。語られた内容はボイスレコーダーで収集され、それを再生しながら、できるだけ忠実に記述（繰り返し表現や文末表現および接続詞のみ変更して記述）した。さらに、記述内容から、教師の指導行動にあたるものを箇条書きでカードに記述した。それを教員養成系大学の大学院博士課程で心理学を専攻する現職教員の大学院生3人がKJ法を用いて整理した。

4 対象児の範囲

各校の校内支援委員会で発達障害傾向があるとして校内支援リストに記載された児童。

5 倫理的配慮

倫理的配慮として、対象である教師及び所属校の校長には文書と口頭で研究の説明を行い、調査実施の了承を得た。研究の説明においては、学校名や教師や児童個人が特定されることはないこと、研究以外の目的で使用されることはないことを伝えた。

【結果】

抽出した138項目の教師の指導行動についてカードを整理し、内容を表す短いフレーズで小カテゴリー名を記した。なお、指導行動が複数の意味をもつため、一つの名前に絞り切れない場合には、小カテゴリー名を併記し、先に記した方を主要とし、後に記した方を副次的とした。小カテゴリー名の併記されたカードは、先に記した主要なカテゴリー名によって分類した。KJ法を用い、3人の合意をもって段階的に分類した後、中カテゴリー、大カテゴリーに分類した（Table 1）。

Table 1 インクルーシブ指導行動の5つの機能

機能(大)	下位カテゴリー(中)	内容
アセスメント機能	情報取得	観察・面接・調査による情報取得
	分析・計画	情報を分析しての計画・対応の方針
メンテナンス [M] 機能	受容・吸収	傾聴と受容, 怒りや不満の吸収
	関係促進	教師と児童生徒, 児童生徒同士のリレーション形成
パフォーマンス [P] 機能	ルール確立	学級ルール, 対人関係のマナーの形成
	配慮・調整	ルールに沿った行動がとれるような仕組み作り
アドボカシー機能	理解促進	対象児と周囲児との間の相互理解の促進
	代弁通訳	対象児と周囲児との間の意思疎通を図る
リクエスト機能	援助要請	担任教師がもとめる援助
	システム変更	支援体制変更の要求

以上により、インクルーシブ指導行動は、「アセスメント機能」、「メンテナンス機能」、「パフォーマンス機能」、「アドボカシー機能」、「リクエスト機能」の5つの機能カテゴリーに分類することができた。さらに、「アセスメント機能」は「情報取得」と「分析・計画」に、「メンテナンス機能」は「受容・吸収」と「関係促進」に、「パフォーマンス機能」は「ルール確立」と「配慮・調整」に、「アドボカシー機能」は「理解促進」と「代弁通訳」に、「リクエスト機能」は「援助要請」と「システム変更」に、それぞれの機能に2つずつの下位カテゴリーを含む構造として整理された。

【考察】

インクルーシブ指導行動の各機能には、集団に向けた指導行動と個に向けた指導行動があり、さらに集団と個の両方に向けた教師の意識に基づく指導行動があると考えられた。また、インクルーシブ指導行動における特徴的な機能として、アドボカシー機能があった。アドボカシー機能は、「苦手なことやうまく言えない気持ちなど、対象児のつらさが周囲にわかるように伝えている」などのように、対象児と周囲児の間の相互理解の促進を図ることや、言葉にならない思いや誤解を生みやすい言動を代弁したり通訳したりすることによって意思疎通を図る機能である。このような、教師が行うアドボカシーの背景には、すべての児童の権利擁護の意識と、多様性を尊重していく共生社会の形成の意識があると考えられた。

第二節 「インクルーシブ指導行動自己評定尺度」の作成【研究 4-2】

【目的】

【研究 4-1】では、インクルーシブ指導行動の存在を明らかにした。

しかし、整理したとはいっても内容は網羅的に示されており、これらを学級経営に活用していくには、不便さが否めない。インクルーシブ指導行動の中でも、重要な指導行動はなにかを吟味し、精選していく必要がある。重要な指導行動が明らかにされれば、教師自身が自分の学級経営を振り返って自己点検でき、現場実践における有効な手立てになると思われる。すなわち、課題は、インクルーシブ指導行動の中でも、重要な指導行動はどのようなものであるかを選定し、実践に役立つものとして提示することである。

この課題を受けて、【研究 4-2】では、【研究 4-1】で抽出した項目から仮尺度を作成し、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。

【方法】

1 予備調査

【研究 4-1】において、インクルーシブな学級を構築している学級担任 3 人から、聞き取り調査を行い、138 項目のインクルーシブ指導行動に整理された。この 138 項目を 1 次原尺度とした。1 次原尺度を、2017 年 7 月～8 月にかけて A 県及び B 県の公立小学校教諭 149 人（男性 46 人、女性 103 人）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、1 次原尺度 138 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）や床効果（項目の平均値-1SD が 1 以下）が認められた 39 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 次原尺度を作成した（Table 2）。

Table 2 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
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、苦手の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はめる
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、こうするといよいよ」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

2 質問紙調査時期

調査は、2018年1月下旬～2月中旬に実施された。

3 調査対象

A 県、B 県、C 県、D 県の公立小学校教諭 528 人（男性 184 人、女性 344 人）が本調査に協力した。ただし、欠損値のあった 8 人分（男性 5 人、女性 3 人）は分析から除外した。

4 調査手続

各学校長に調査依頼をし、調査協力の得られた 58 校に調査を実施した。依頼後一か月以内の実施を期限として回収した。実施にあたっては、本研究者が調査用紙を協力校に持参し、学校側担当者に対して実施上の留意点等の説明を行った。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」（福住・河村・山口，2015）8 項目への回答を求めた。回答後は渡した封筒に入れ、その場で密封してもらった。回答後は、33 校分は郵送で回収し、それ以外はすべて調査協力校に出向き直接回収した。

5 質問紙構成

基本属性として、性別と年齢、教職経験年数、特別支援学校免許の有無、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

予備調査で選定した 21 項目を用いた。教示は“特別支援対象児が在籍している学級での、担任の指導行動についての調査です。あなたが、以下の項目に挙げる指導行動について、どの程度、行っているかを回答してください。”とし、予備調査と同様に 4 件法で実施した。

②学級経営指導行動尺度（福住ら，2015）

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 項目で構成されており、4 件法で実施する。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相当であると判断した。

6 対象児の範囲

【研究 3】と同様であるため、記載を省略した。

7 倫理的配慮

8 統計解析

以上、7、8 は、【研究 1】と同様であるため、記載を省略した。

【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（Table 3）。

Table 3 インクルーシブ指導行動自己評定尺度の因子分析結果（ $n=520$ ）（全体 $\alpha=.84$ ）

項 目	F1	F2	F3	共通性
F1：全体対応因子 4 項目（$\alpha=.65$）				
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	.61	-.01	-.02	.36
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	.60	.01	.07	.41
18. 子どもがいろいろな人と関わら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	.54	.07	-.03	.31
14. 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	.51	-.02	-.02	.24
F2：架け橋対応因子 4 項目（$\alpha=.79$）				
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	-.08	.87	-.06	.65
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	.000	.74	.05	.59
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	.04	.63	.03	.45
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	.14	.49	.01	.34
F3：個別対応因子 4 項目（$\alpha=.81$）				
126. 対象児が活躍できる場面や苦手な場面を把握する	.07	-.04	.75	.61
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	.05	-.01	.74	.59
123. 困った時には校長や他の教師に相談し、援助を求める	-.07	-.04	.71	.43
121. 対象児の保護者のつらさに寄り添って話を聞く	-.05	.13	.66	.49
因子寄与率（%）	4.80	8.82	32.0	
累積因子寄与率（%）	4.80	13.62	45.62	
因子間相関	F1	F2	F3	
F1	—	.53	.62	
F2	.53	—	.48	
F3	.62	.48	—	

第1因子は、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、対象児に個別に関わり、対象児が学級に適応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。信頼性、妥当性の検討を経て、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との相関を求めた（Table 4）。

Table 4 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の相関

	学級経営指導行動尺度	
	P 機能	M 機能
尺度総得点	.57**	.61**
全体対応	.51**	.55**
架け橋対応	.46**	.51**
個別対応	.39**	.39**

数値は相関係数，** $p < .01$

以上から、インクルーシブ指導行動は、P機能とM機能の両方に中程度の相関があることが明らかとなった。

【考察】

作成されたインクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）により、個別対応と全体対応を融合する因子として架け橋対応が抽出され、「個」と「全体」をつなぐアドボカシー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。

インクルーシブな学級経営における指導行動は、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。また、インクルーシブ指導行動自

己評定尺度（小学校版）は，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。

第四章 インクルーシブ型学級とアイランド型学級の担任教師の指導行動・指導意識の検討

第一節 指導行動の差異の検討【研究 5】

【目的】

【研究 2】【研究 3】において、良好な学級状態である親和型学級には、インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級があることが明らかにされ、両タイプの学級に児童の学級適応感や学級の質（教師同一視・学級受容性・教育的相互作用）の差異があることが確認された。【研究 4-1】【研究 4-2】においては、インクルーシブ型親和学級を構築する教師からの聞き取りを基に、インクルーシブ指導行動自己評定尺度を作成し、その信頼性、妥当性を確認した。

【研究 5】では、【研究 4-2】で作成したインクルーシブ指導行動自己評定尺度を用いて、インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の担任教師の指導行動を測定し、インクルーシブ指導行動の差異を検討する。差異が認められたならば、インクルーシブな学級を構築する指導行動の特徴が実証的に明らかになり、インクルーシブな学級経営の指針が得られると考えられる。

【方法】

1 調査対象

【研究 3】において選定したインクルーシブ型親和学級担任教師 14 人、アイランド型親和学級担任教師 22 人、計 36 人を対象とした。

2 質問紙調査時期

3 調査手続き

以上、2, 3 は、【研究 3】と同様であるため、記載を省略した。

4 質問紙構成

① インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）

担任教師に、【研究 4-2】で作成した「インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）」への回答を求めた。12 項目からなり、全体対応、個別対応、架け橋対応の 3 つの下位因子により構成され、4 件法で実施した。

② 学級満足度尺度（河村・田上, 1997b）

【研究 1】と同様の尺度である。本研究では、インクルーシブ型親和学級、アイランド型親和学級の両学級タイプを同定するために用いた。

5 対象児の範囲

【研究 3】と同様であるため、記載を省略した。

6 倫理的配慮

7 統計解析

以上、6、7は、【研究 1】と同様であるため、記載を省略した。

【結果】

インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級のインクルーシブ指導行動の差異を検討するために、2つの学級類型を独立変数に、インクルーシブ指導行動の3つの下位尺度得点および児童理解の3つの下位尺度を従属変数とした独立サンプルの *t* 検定を行った (Table 1)。なお、各類型の得点の下位尺度得点をグラフに示した (Figure 1)。

Table 1 学級類型別のインクルーシブ指導行動得点平均値の違い

	インクルーシブ型 (<i>n</i> =14)	アイランド型 (<i>n</i> =22)	<i>F</i> 値 (<i>df</i>)	<i>t</i> 値	<i>d</i> (効果量)
全体対応	14.86 (1.75)	13.41 (1.74)	0.16 (34)	2.43*	.81(大)
架け橋対応	14.43 (1.91)	11.68 (3.21)	3.51 (34)	2.88**	.96(大)
個別対応	14.36 (1.50)	12.64 (1.99)	3.02 (34)	2.78**	.93(大)

下段()内は標準偏差, ***p*<.01, **p*<.05

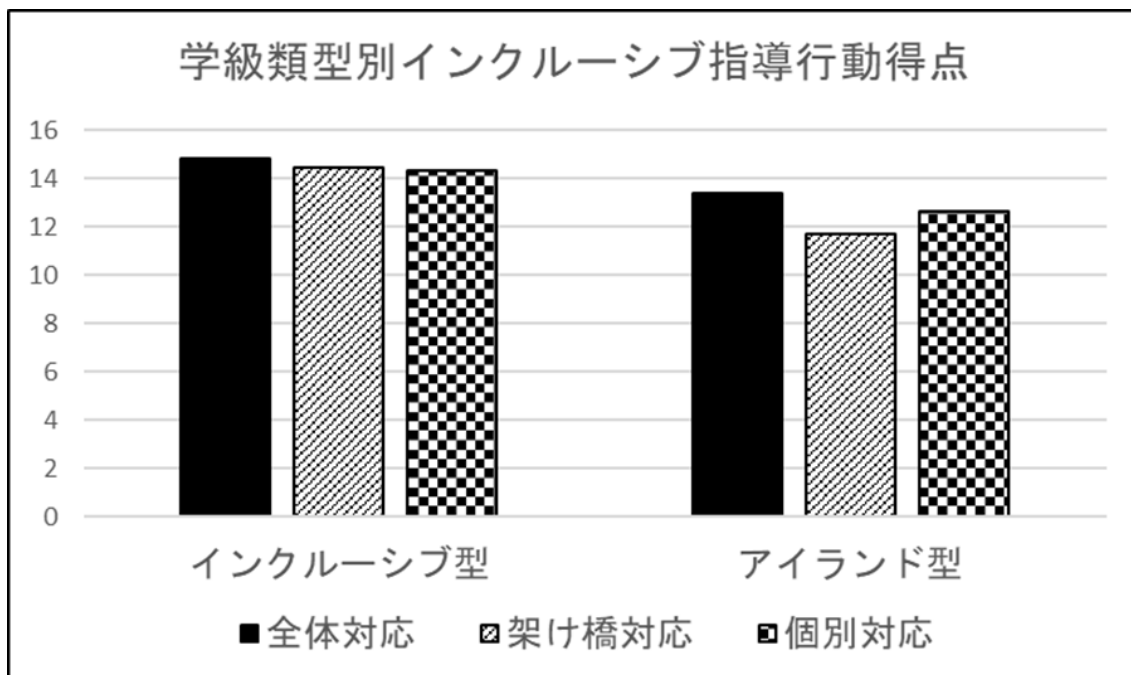


Figure 1 学級類型別のインクルーシブ指導行動得点

以上から、インクルーシブ型親和学級の担任教師は、アイランド型親和学級の担任教師に比べて、インクルーシブ指導行動得点が有意に高いことが明らかになった。

【考察】

インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の担任教師のインクルーシブ指導行動の発揮には、明らかな差異が認められた。全体対応、架け橋対応、個別対応ともに、インクルーシブ型親和学級を担任する教師の方が多く発揮していた。また、両学級の3つの指導行動のバランスを標準得点化したグラフによって比較したところ、インクルーシブ型では架け橋対応が最も高く、アイランド型学級では架け橋対応が最も低くなっており、架け橋対応の発揮量の違いが最も大きいと考えられた。

本研究結果は、個別対応と全体対応の統合の役割を果たし、かつ、対象児と周囲児をつなぐ指導行動として、対象児と周囲児の相互理解を促進し、認め合えるようにする架け橋対応の存在を示した。インクルーシブ型親和学級の担任教師は、全体対応と個別対応に加えて架け橋対応の発揮が多く、架け橋対応により個別対応と全体対応の統合と、対象児と周囲児をつなぐ支援が効果的に行われていると考えられた。これは、【研究2】において、教室観察の結果から得られた教師の指導行動の特徴とも一致しており、臨床像を実証的に明らかにしたものと考えられた。

第二節 指導意識の差異の検討【研究 6】

【目的】

インクルーシブ教育における教師の指導意識として、「統制的・管理的」側面と「受容的・共感的」側面の影響があり、「統制的・管理的」側面は対象児を排除する行動と結びつきやすく（湯浅，2011）、「受容的・共感的」側面は対象児を受け入れるインクルーシブの理念と親和性が高いと考えられ、共感的理解が重要であるとの主張（今関，2010；楠，2016）につながっている。しかし、インクルーシブ教育における教師の指導意識を実証的に検討した研究は見当たらず、「統制的・管理的」側面と「受容的・共感的」側面の影響は不明である。

【研究 6】の目的は、インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の担任教師の指導意識の違いを明らかにすることである。

【方法】

1 調査時期

【研究 5】と同様であるため、記載を省略した。

2 調査対象

3 調査手続き

2, 3 は、【研究 3】と同様であるため、記載を省略した。

4 質問紙構成

① 児童理解尺度（深沢，2018）

教師の指導意識である認知的共感性の測定に使用した。この尺度は、児童の表情や態度などを敏感に察知し、反応する「感性」、おかれている児童の状況に身を置いて児童の気持ちを、推測しようとする態度や感得する能力である「視点取得」、児童個々の特性を考慮した上での児童の考え方や感じ方への理解である「個別性理解」の 3 因子 12 項目により構成されている。通常学級において困難を抱える児童の存在を想定している 5 件法の尺度である。本研究では一因子として扱い、3 つの下位因子得点を合計して認知的共感性得点とした。この得点が高い程、認知的共感性が高いことになる。

② IBT-T 教師の管理意識尺度（河村，1998）

教師の指導意識である管理意識の測定に使用した。この尺度は教師が学級の児童を管理しようとするときに見られるイラショナル・ビリーフの強さを測定するものである。1

因子 10 項目から構成され、4 件法で実施する。回答値の合計点が管理意識得点となり、この得点が高い程、管理意識が高いことになる。

③ 学級満足度尺度（河村・田上，1997b）

インクルーシブ型親和学級、アイランド型親和学級の両学級タイプを同定するために用いた。

5 対象児の範囲

【研究 3】と同様であるため、記載を省略した。

6 倫理的配慮

7 統計解析

6, 7 は、【研究 1】と同様であるため、記載を省略した。

【結果】

インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級のインクルーシブ指導行動の差異を検討するために、2 つの学級類型を独立変数に、指導意識である管理意識得点および認知的共感性得点を従属変数とした独立サンプルの *t* 検定を行った (Table 2)。また、各尺度の項目数に違いがあるため、各類型の管理意識得点および認知的共感性得点を偏差値化した上でグラフに表し、両意識のバランスを確認した。(Figure 2)。

Table 2 インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の指導意識得点平均値の違い

	インクルーシブ型 (<i>n</i> =14)	アイランド型 (<i>n</i> =22)	<i>F</i> 値 (<i>df</i>)	<i>t</i> 値	効果量 <i>d</i>
管理意識	35.86 (3.53)	34.32 (4.16)	1.15 (34)	1.14 <i>n.s.</i>	.38(小)
認知的共感性	58.07 (7.55)	50.50 (8.30)	0.55 (34)	2.76**	.92(大)

下段()内は標準偏差, ***p*<.01, **p*<.05

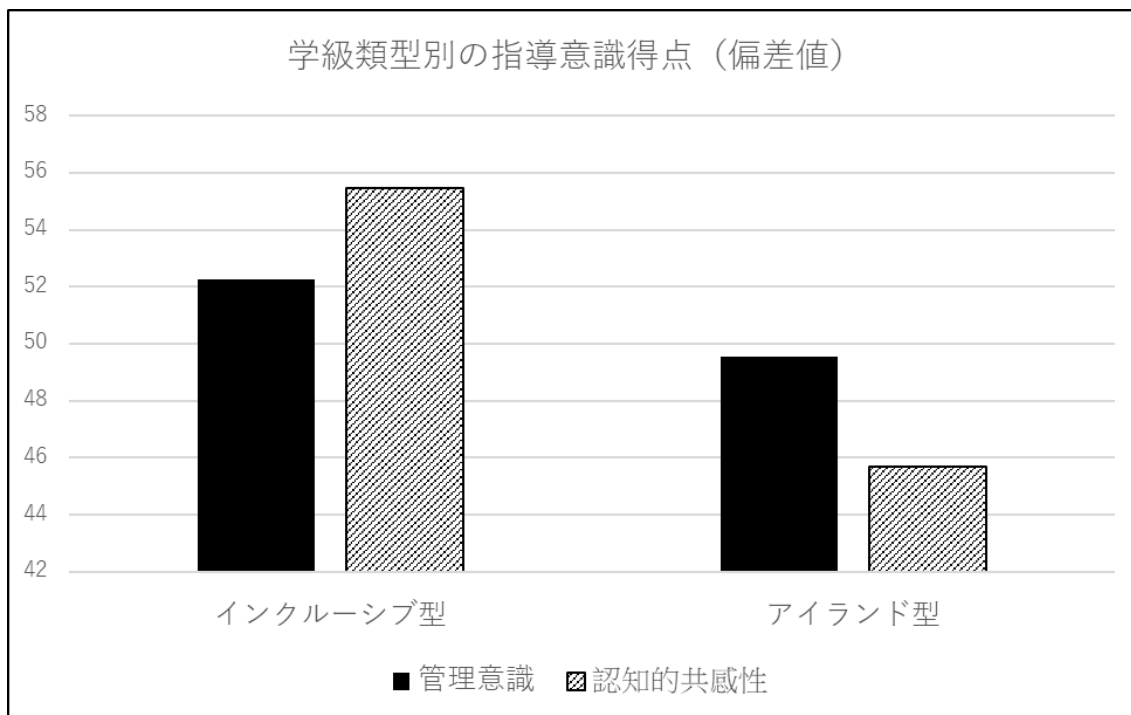


Figure 2 学級類型別の指導意識

以上から、インクルーシブ型親和学級の担任教師は、アイランド型親和学級の担任教師に比べて、認知的共感性得点が有意に高いことが明らかになった。管理意識得点に有意な差は認められなかった。また、インクルーシブ型親和学級では管理意識得点より認知的共感性得点が高く、アイランド型親和学級では認知的共感性より管理意識得点の方が高く、両学級の担任教師の指導意識のバランスが異なることが明らかになった。

【考察】

インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の担任教師の指導意識には、明らかな差異が認められた。管理意識に差は認められなかったが、認知的共感性は、インクルーシブ型親和学級の担任教師の方が高かった。観察では、アイランド型親和学級の担任教師に管理統制的な指導行動が認められたため、インクルーシブ型親和学級の担任教師よりも管理意識得点が高いものと予想したが、検定の結果は両学級に有意差が認められず、得点はむしろアイランド型親和学級の担任教師の方が低かった。しかし、両意識のバランスに注目すると、アイランド型親和学級の担任教師は相対的に管理意識の方が高く、インクルーシブ型親和学級の担任教師は相対的に認知的共感性の方が高いことが示され、両意識のバランスが指導行動の質に影響を与えるのではないかと考えられた。

リーダーシップPM類型と教師の勢力資源との関連を研究した河村（1996）や河村・田

上(1997a)は、PM型教師のP機能、M機能と、Pm型教師やpM型教師のP機能、M機能とは質的な相違があることを明らかにした。この知見は、児童が認知する指導行動についての知見であるが、指導行動の背景に指導意識があることを想定できるため、これを援用すると、インクルーシブ型親和学級担任教師の指導意識は、管理意識と認知的共感性の両方が強い「強管理・強共感」型であるのに対し、アイランド型親和学級担任教師の指導意識は、管理意識が強く認知的共感性が弱い「強管理・弱共感」型であったため、管理意識の質に違いが生じたのではないかと考えられる。

これに従えば、P機能に関連があると考えられる管理意識と、M機能に関連があると考えられる認知的共感性の、両指導意識のバランスの違いが、指導行動の質的な違いに影響を与えることは十分に推測される。これを検証するためには、インクルーシブ型親和学級の担任教師とアイランド型親和学級の担任教師の指導意識が、それぞれの指導行動に与える影響を検討する必要がある。

第三節 指導行動と指導意識の関連の検討【研究7】

【目的】

【研究6】の結果から、【研究2】で得られた指導行動の臨床像の相違には、【研究5】で明らかにされた量的な相違のみならず、指導行動の背景にある指導意識のバランスの相違が関係していると考えられた。【研究7】の目的は、インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の担任教師の指導意識が指導行動に与える影響の相違を明らかにすることである。

【方法】

1 調査時期

【研究5】と同様であるため、記載を省略した。

2 調査対象

3 調査手続き

2, 3は、【研究3】と同様であるため、記載を省略した。

4 質問紙構成

① インクルーシブ指導行動自己評定尺度(小学校版)

【研究5】と同様であるため、説明は省略した。

- ② 児童理解尺度 (深沢, 2018)
- ③ IBT-T 教師の管理意識尺度 (河村, 1998)
- ④ 学級満足度尺度 (河村・田上, 1997b)

②, ③, ④は, 【研究 6】と同様であるため, 説明は省略した。

5 対象児の範囲

【研究 3】と同様であるため, 記載を省略した。

6 倫理的配慮

7 統計解析

6, 7は, 【研究 1】と同様であるため, 記載を省略した。

【結果】

1 学級類型別の指導意識とインクルーシブ指導行動との相関

インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の担任教師の指導意識と指導行動の関連を検討するため, 指導意識と指導行動の学級類型別の相互相関を Table 3 に示す。

Table 3 親和型学級担任教師の指導意識と指導行動の相互相関

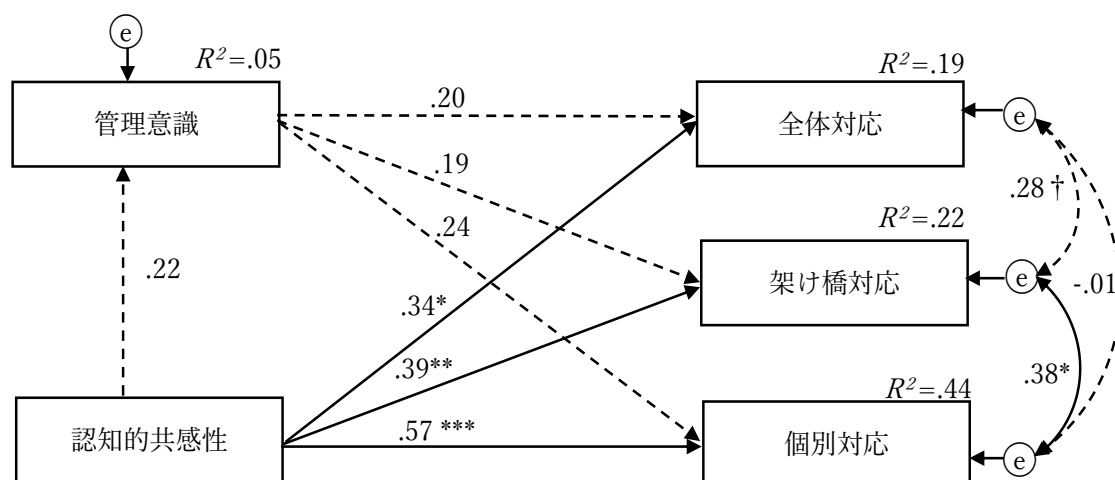
	認知的共感性	管理意識	全体対応	架け橋対応	個別対応
認知的共感性	—				
管理意識	.41*	—			
全体対応	.46*	.60**	—		
架け橋対応	.65**	.20	.72**	—	
個別対応	.50*	.09	.19	.37	—
	.65**	.42*	.14	.52**	

上段はインクルーシブ型親和学級担任教師, 下段はアイランド型親和学級担任教師, ** $p < .01$, * $p < .05$

以上により, インクルーシブ型親和学級担任教師では, 認知的共感性と管理意識, 認知的共感性と 3 つの指導行動 (全体対応, 架け橋対応, 個別対応), 管理意識と全体対応, 全体対応と架け橋対応の間に正の有意な相関がみられた。アイランド型親和学級担任教師では, 認知的共感性と個別対応, 管理意識と個別対応, 架け橋対応と個別対応の間に正の有意な相関がみられた。この結果に基づいて, 教師の指導意識が指導行動に与える影響について, 仮説モデルを作成した。

2 教師の指導意識がインクルーシブ指導行動に与える影響

管理意識と認知的共感性の2つの指導意識が、全体対応と架け橋対応と個別対応の3つの指導行動に与える影響を検討した。まず、Amos 26.0 を用いて、管理意識が、認知的共感性を媒介して全体対応、架け橋対応、個別対応の3つの指導行動へと関連する仮説モデルを検討するためのパス解析を行った (Figure 3)。分析の結果、認知的共感性から、インクルーシブ指導行動の下位因子である全体対応、架け橋対応、個別対応への有意なパスが確認された。



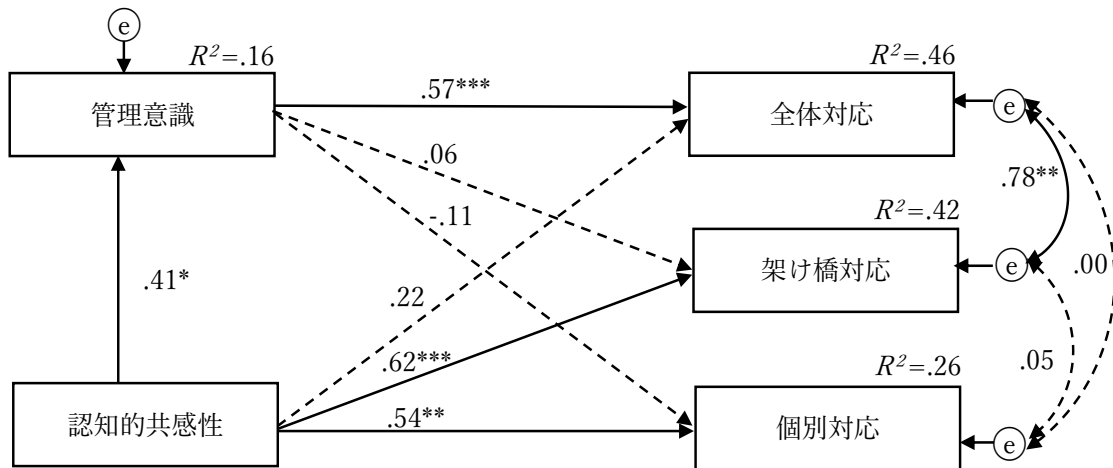
数値は標準化推定値である。有意なパスは実線、有意でないパスは破線で示した。

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .1$

Figure 3 親和学級担任教師の管理意識、認知的共感性が指導行動に与える影響のパス解析結果

以上から、親和型学級担任教師の認知的共感性得点が高いとインクルーシブ指導行動の下位因子である全体対応得点、架け橋対応得点、個別対応得点が高いことが示唆された。

このモデルが学級類型の違いを超えて一般化可能かどうかを確認するために、教師の学級類型別の多母集団同時分析を行った。まず、採用モデルの検討を行ったところ、全体対応と個別対応の誤差項の共分散を0等値として、母集団間で有意差の無いパスと共分散に等値制約を置くモデル [モデル 2] の適合度が最も良いことが示唆されたため、[モデル 2] を採用した (Figure 4, 5)。

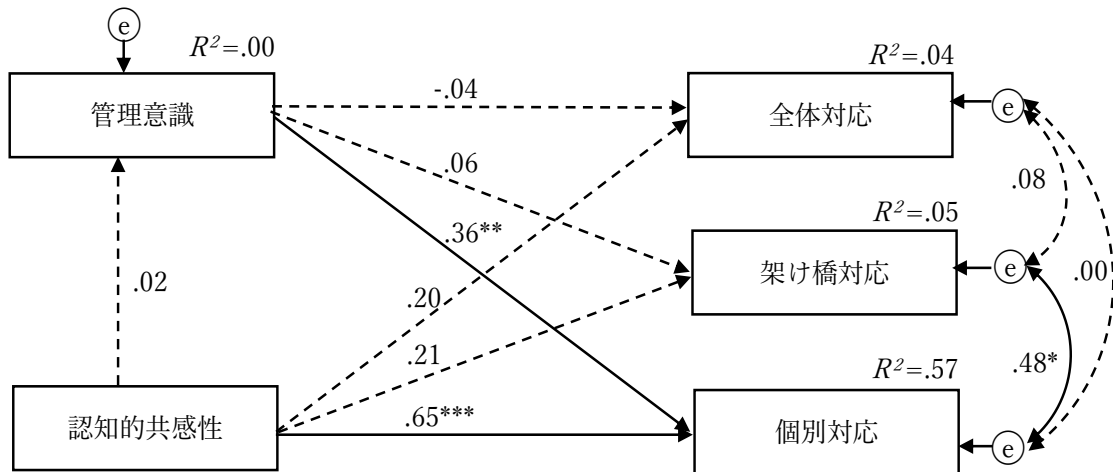


数値は標準化推定値である。有意なパスは実線，有意でないパスは破線で示した。

$\chi^2(4)=1.02$, $p=.907$, GFI=.990, AGFI=.923, CFI=1.00, RMSEA=.000

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

Figure 4 インクルーシブ型親和学級担任教師の管理意識，認知的共感性が指導行動に与える影響のパス解析結果



数値は標準化推定値である。有意なパスは実線，有意でないパスは破線で示した。

$\chi^2(4)=1.02$, $p=.907$, GFI=.990, AGFI=.923, CFI=1.00, RMSEA=.000

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

Figure 5 アイランド型親和学級担任教師の管理意識，認知的共感性が指導行動に与える影響のパス解析結果

以上から、インクルーシブ型親和学級担任教師とアイランド型親和学級担任教師では、指導意識が指導行動に与える影響に違いがあることが明らかとなった。

インクルーシブ型親和学級担任教師の全体対応には認知的共感性が管理意識を媒介して影響を与え、架け橋対応、個別対応には認知的共感性が影響を与えていた。認知的共感性から全体対応への間接効果は、「 $.41 \times .57 = .23$ 」であった。アイランド型親和学級担任教師の全体対応や架け橋対応には管理意識も認知的共感性も影響を与えておらず、個別対応には認知的共感性と管理意識の両方の指導意識が影響を与えていた。

【考察】

インクルーシブ型親和学級担任教師のもつ認知的共感性がインクルーシブ指導行動となって表出していると考えられ、学級全体に向けた指導でさえも根底には認知的共感性があり、児童に罰や強制を感じさせるような指導行動にはなっていないと考えられた。また、全体対応とともに、架け橋対応が行われていることから、そこには対象児を学級集団へ招き入れる意識があると考えられ、架け橋対応は対象児のための対応という意味合いよりも、周囲児あるいは学級づくりのための対応という意味合いの方が強いと考えられた。

アイランド型親和学級担任教師のもつ認知的共感性と管理意識は、個別対応の指導行動となって表出していると考えられ、二種類の個別対応が行われている可能性が考えられた。インクルーシブ型親和学級の担任教師と同様に認知的共感性を背景にもつ個別対応も行われているものの、それとは別に管理意識を背景にした個別対応も行われている可能性がある。これは、学級全体の統一や統制を乱したくないという意識から生まれる対象児の逸脱への対応であると考えられ、【研究 2】の教師の臨床像から、対象児に全体への同調と同化を求める排除的要素を含む対応であると推察された。また、個別対応とともに、架け橋対応が行われていることから、そこには周囲児に対して対象児に関わってほしい、特別な支援が必要な状況を理解してほしいという意識があると考えられた。さらに、架け橋対応に認知的共感性が影響を与えていないことから、アイランド型親和学級担任教師の架け橋対応は、対象児への個別対応に対して周囲に理解と我慢を求めるというように、対象児の不適切な行動を増加・悪化させないための個別対応の一つとして行っていると推察された。

両学級担任教師の管理意識に注目すると、インクルーシブ型親和学級担任教師の管理意識は認知的共感性から全体対応への媒介変数として作用し、学級全体に対して管理的な指導を行う場合にもその背景には認知的共感性があることが明らかになった。これにより、

インクルーシブ型親和学級担任教師は、対象児の存在を意識し、その特性や状況、感情や思考に配慮しつつ管理的な指導を行っていると考えられた。一方、アイランド型親和学級担任教師の管理意識は、単独で個別対応に作用しており、対象児の逸脱に対して、十分な配慮なく同化を求めるような管理的な指導が行われていると考えられた。

したがって、インクルーシブ型親和学級の担任教師とアイランド型親和学級の担任教師では、インクルーシブ指導行動の発揮量が違うだけでなく、指導行動に影響を与えている指導意識にも違いがあり、それが指導行動の質的な違いになって現われ、観察で確認されたものと考えられた。

第五章 研究のまとめと今後の課題

第一節 総合考察

インクルーシブ教育がスタートし 10 年以上の時間が経過し、法的整備及び条件整備は充実してきたと言える。しかし、児童の学級適応感は、2005 年の移行期と比べ、児童全体として高くなっているものの、10 年余を経過した 2017 年においても、依然として対象児と周囲児の学級適応感には差が認められた。多くの教師がインクルーシブ教育は必要であると考えている（上野・中村，2011）が、その一方で、不安や抵抗感があることが指摘されており（中央教育審議会，2010；下無敷・池本，2008；上野・中村，2011）、本研究のインクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の 2 類型があるという指摘は、インクルーシブ教育に対する意識や指導行動に教師間でばらつきがあることを明らかにしたといえる。

担任教師の指導行動においては、アイランド型親和学級担任教師は、インクルーシブ指導行動の発揮が少なく、特に対象児と周囲児の関係をつなぐ架け橋対応の指導行動が少ないことが明らかになった。学級担任に求められている支援の一つとして、対象児と周囲児を「つなぐ支援」があることが指摘されていた（井上・窪島，2009）が、これまで「つなぐ支援」が具体的にどのような指導であるのかは明らかにされておらず、「個と全体をつなぐ」ことの意味は曖昧であった。本研究では、対象児と周囲児をつなぐための意図的な指導行動である架け橋対応が、「個」と「全体」をつなぐアドボカシー機能をもつ教師の指導行動であり、インクルーシブ型親和学級を構築する重要な要因であることが示唆された。共生社会の実現をめざす学級集団づくりの重要性を理解し、対象児と周囲児の成長をともに期待する架け橋対応を行う担任教師が、児童の人権を尊重する社会モデル・人権モデルの障害観を有している教師像であることが推察された。

これまでの日本の学級経営は、個を集団に適応させるために集団の規律を理解し守ることを目指す管理的な一面をもち、教師が児童を管理統制するつもりはなくても、集団の中で生活することを学ばせる「集団づくり志向」が強く支持されている（安藤，2013）ため、通常学級には、児童生徒たちに一律に行動することを求める同調圧力が強く働き（恒吉，1996）、個々の生活・家庭背景を踏まえない形式的平等主義と強い同調圧力によって個々の差異が一元化されて、同質性の高い学級集団が出来上がり、異質性を目立たせ、序列化を進める機能を持つ（湯浅，2018）ことが指摘されている。これらの知見を踏まえる

と、通常学級の学級経営においては、集団にとってマイナスになるのであれば、「個」が自分の権利を主張することを良しとしない風習が存在し、日本の教師は無自覚的にこれに従って行動しているため、たとえ対象児と周囲児の関係性が乏しくとも、学級内に目立つたトラブルや不適応状態が見られなければ、その状態を問題視していない可能性がある。つまり、教師が学級全体を優先する学級経営に取り組むことで、教師も周囲児もそれが排除だと気付かない無意図的な排除の関係が生起し無自覚的にアイランド型の学級を生み出していると考えられる。アイランド型親和学級担任教師の指導行動において、全体対応と架け橋対応には指導意識からの影響は認められず、個別対応に対してのみ管理意識と認知的共感性がそれぞれ単独で影響を及ぼしていたという本研究の結果により、このことが裏付けられたといえる。

インクルーシブ指導行動と背景にある指導意識の検討から、多様な児童が所属する学級において、管理的な指導に抛らず統合的に指導を行うためには、認知的共感性が重要な要因であることが示唆された。インクルーシブ教育において求められる教師の認知的共感性に含まれる要素は、異質な他者に対する敏感性 (Germain, 1998), 異質な他者の視点取得 (Goleman, 2006 ; Oliner & Oliner, 1995), 対象が置かれた状況の理解, 社会の構造的な不平等についての洞察を含む社会的共感性 (Meyers, Rowell, Wells & Smith, 2019) であることが指摘されている。したがって、認知的共感性の高い教師は、集団を基盤とした形式的平等主義と同調圧力による指導行動ではなく、児童生徒の関係性の微妙な変化に敏感に反応し、その時々児童生徒の内面に喚起している感情や思考を推測しつつ、不平等や差別を敏感に察知し洞察するといった指導行動を發揮しており、これにより対象児が排除されない学級経営につながっていると推察された。

アイランド型親和学級のように、学級内に目立つトラブルが生起しておらず、1, 2名の児童を除いて他の児童が適応的であった場合、インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の弁別は明確になされず、これまでの学校現場においては、どちらも良好な学級状態であると見做されてきたのではないかと推測される。したがって、アイランド型親和学級担任が教師として不適格というわけではないと思われる。しかし、障害児教育は理念の変更とともに大きく制度が変わり、新たなインクルーシブ教育という理念の下においては、従来では良いとされていた指導行動や背景にある指導意識のままでは、対象児の適応感や、教育の環境となる学級の質においても課題がみられることが本研究で明らかになった。したがって、教師は、インクルーシブ教育の理念の実現に向けた指導意識に基づい

たインクルーシブ指導行動を発揮し、インクルーシブな学級を構築していくことが求められているのである。

第二節 討論

第一項 従来からの指導意識をインクルーシブ教育の理念に沿った指導意識へと変容させる難しさについて

教師たちの混乱の原因と意識を変えることの困難さについて、以下のように見解を述べる。

- これまで日本の学校教育が重視してきた学校の社会化機能に、一人ひとりの個性を尊重する個性化機能を取り入れようとしたとき、矛盾が生じやすい。
- 日本の教師たちは、構造的に集団に対して管理・統制的な意識をもちやすく、個々の人権よりも集団の成果を優先する学校文化がある。
- インクルーシブ教育の導入に際し、条件整備や知識・スキルの獲得が優先されたため、インクルーシブ教育の理念の理解や指導意識の変容には目が向けられてこなかった。
- 学力向上などの教育改革は、成果志向で効率主義的な考え方を強めるため、集団全体の成果につながらない存在を排除する傾向が生じやすい。

教師の指導意識は、学級制度、学力向上の教育施策、学校の多忙化などの学校文化や教育制度の影響を受けている。それゆえ、担任教師は、自らの指導意識が知らず知らずのうちに学校文化や教育制度からの影響を受けていることを自覚し、指導行動やその背景にある指導意識を自己点検することが必要になるのである。

第二項 学級集団づくりにおける教師の指導意識の変容への期待

教師の指導意識は、学校文化や教育制度の影響を受けており、その変容が容易ではないことが討論された。このような困難な状況があることを踏まえつつ、指導意識の変容の可能性について見解を述べる。

- 指導意識を変容させる可能性は学級集団づくりの組織的な実践に内包されていると考えられる。
- 共生社会の実現を目的とするならば、学級集団づくりは重要な過程であり、そのために、教師は社会モデル・人権モデルの障害観を前提にして、学級集団づくりをする必要がある。

法的整備、環境整備に傾注してきた10年を経て、インクルーシブ教育の次の10年は、共生社会の実現に沿うインクルーシブ教育の理念にふさわしい学級集団の状態を明確にし、そのような学級を構築するための教師の指導意識とそれを具現化する指導行動を、個々の教師が確実にとれるようにすることが必要である。そのためには、学校体制を通して、学級集団づくりを共通のフィールドとし、教師たちが協働的に活動することが、切に求められる。その中で、教師の指導意識と指導行動の変革が起こってくることを期待する。

第三節 今後の課題

討論により、次の10年の実践課題として、①インクルーシブな学級を構築するための教師の指導意識の変革とそれを具現化する指導行動を個々の教師が確実にとれるようにすることが挙げられた。ただし、教師が個々に自らの学級経営を省察して、①の状態に至るには限界がある。そこで、①への取組として、②学校体制を通して、教師たちが協働的に活動すること、が挙げられた。

この実践課題を解決するためには、精度が高く実践に有効なエビデンスの提供とそれに基づいて、①学級経営コンサルテーションのあり方を示すこと、②教師集団による組織的な取組による指導意識の変革プログラムを開発すること、が必要となるだろう。ただし、エビデンスの精度という点において、本研究には限界がある。本研究は調査時点での学級状態を捉えて類型化した。アイランド型親和学級の中にインクルーシブ型親和学級への過渡期にあった学級が含まれている可能性も否定できない。類型化の精度を高めるには、学級単位での縦断的な研究が必要である。また、分析において学級内に在籍する対象児の人数は考慮したもの、対象児の特性や支援ニーズの大きさについては考慮することができなかった。対象児の属性が教師の指導に影響を及ぼす可能性も考えられ、その点も含めて分析することにより、より精度の高いエビデンスを得られると考えられる。さらに、本研究では、指導意識として管理意識と共感性を取り上げたが、先行研究において、教師の指導意識は複数存在し、それが相互に影響し合って指導行動として表出されると言われている。管理意識と認知的共感性以外の指導意識も検討することによって、変革すべき指導意識のヒントを得られるであろう。したがって、学級経営コンサルテーションのあり方を示し、教師集団による組織的な取組による指導意識の変革プログラムを開発するためには、縦断的な調査や広範囲な調査、変数を追加した調査が求められる。今後の研究課題とした

以上。

引用文献

- 安藤知子 (2013). 2 章「学級経営論」の展開から何を学ぶかー専門職業人としての教師の
実践と研究ー 蓮尾直美・安藤知子 (編) 学級の社会学ーこれからの組織経営のため
にー ナカニシヤ出版
- 安西祐一郎 (2015). ユネスコ創設 70 周年にあたっての提言ー多様性の尊重と持続可能な
社会の実現に向けてー 日本ユネスコ国内委員会会長ステートメント
<https://www.mext.go.jp/unesco/002/004/1365910.htm> (2020.7.11 確認)
- Bäckström, M. & Björklund, F. (2007). Structural Modeling of Generalized Prejudice: The Role of
Social Dominance, Authoritarianism, and Empathy, *Journal of Individual Differences*, 28(1),
10-17.
- Barr, J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture.
Educational Studies, 37(3): 365-369.
- Chodkowska, M., & Szabala, B. (2012). *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym
postrzeganiu społecznym* [People with mental retardation in stereotypical social perception].
Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- 中央教育審議会 (2010). 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (第 5 回) 議事録
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis
Archives*, 8, 1-44.
- Decety, J. (2011). The neuro evolution of empathy, *Annals of New York Academy of Sciences*, 1231(1),
35-45.
- Degener, T. (2014). *A human rights model of disability*.
<https://www.researchgate.net/publication/283713863> (2020.8.1 確認)
- de Waal F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annual
Review of Psychology*, 59, 279-300.
- Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*,
91(3), 247-260.
- Eisenberg N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*,
51, 665-697.

- Ellis A. (1957). Rational psychotherapy and individual psychology. *Journal of Individual Psychology*, 13, 38-44.
- 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.
- 藤原和政・河村茂雄 (2012). 高校教師の教師特有のビリーフに関する一研究—学校タイプの視点から— 学級経営心理学研究, 1(1), 13-20.
- 深沢和彦 (2018). 教師の児童生徒理解力の検討—児童理解尺度の作成— 日本教育カウンセリング学会第16回研究発表大会発表論文集, 168-169.
- 深沢和彦 (2019). 学級の異質拒否傾向—学級状態の違いによる検討— 日本教育心理学会総会発表論文集, 61, 337.
- 深沢和彦・河村茂雄 (2007). 通常学級に在籍する特別支援対象児童の学級適応について—困難領域の違いによる検討から— 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, 51.
- 深沢和彦・河村茂雄 (2008). 特別支援対象児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.
- 深沢和彦・河村茂雄 (2012). 通常学級に在籍する特別支援対象児童の学級適応の現状 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.
- 福本義久・粕谷貴志 (2012). 授業における若手教師の指導行動に関する研究—PM 式指導類型が出現する場面に焦点化して— 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 4, 11-18.
- 福住紀明・河村茂雄・山口正二 (2014). 小学校教師によるターゲット・スキルの具体的な領域に関する研究—教師特有の管理意識ビリーフの観点から— 学校カウンセリング研究, 14, 11-16.
- 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.

- 古市貴弘・西山久子 (2014). PBIS(ポジティブ行動介入および支援)が学級全体の学習規律に及ぼす効果の検討 日本教育心理学会総会発表論文集, 56, 255.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1988). *Educational psychology*, Boston: Houghton Mifflin.
- Germain, M. H. (1998). *Worldly teachers: Cultural learning and pedagogy*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence. Why "EQ" is more important than "IQ" (26th, first published 1995)*, Bantam
- Gordon, G. L. (1999). Teacher talent and urban schools. *Phi Delta Kappan*, 81(4), 304-307.
- 浜名外喜男・松本昌弘 (1993). 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響 実験社会心理学研究, 33, 101-110.
- 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.
- 橋口捷久 (2003). 小学校教師の PM リーダーシップ・スタイルとイメージ好かれる教師と嫌われる教師との差異ー 福岡県立大学人間社会学部紀要, 11, 51-62.
- 橋本 巖・角田 豊 (1992). 感情の「わかりにくさ」に関する信念と青年の孤独感・共感性の関係 (II) 愛媛大学教育学部紀要第I部教育科学, 39(1), 63-74.
- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 127-139.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- 本田 真・河村茂雄 (2019). 特別支援教育における「個に応じた指導」を妨げる高校教師のイラショナル・ビリーフの検討ー学校タイプによる差異に焦点をあててー 学級経営心理学研究, 8(1), 29-35.
- Huang, H., & Su, Y. (2014). Peer acceptance among Chinese adolescents: the role of emotional empathy, cognitive empathy and gender. *International Journal of Psychology*, 49, 420-424.
- 今関和子 (2010). 発達障害の子どもへの共感的理解と集団づくり 通常学級における特別支援教育ー集団の中での子どもの育ちを考えるー 教育心理学年報, 49, 37-40.

- 井上善之・窪島 務 (2009). 小学校の通常学級担任に対する支援の在り方に関する研究
—特別な支援を必要とする児童への指導と学級経営について— 滋賀大学教育学部紀
要教育科学, 59 卷, 23-32.
- 石田勢津子・伊藤 篤・梶田正己 (1986). 小・中学校教師の指導行動の分析—算数・数
学における教師の「個人レベルの指導論」— 教育心理学研究, 34(3), 230-238.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 角田 豊 (1994). 共感経験尺度改訂版 (EESR) の作成と共感性の類型化の試み 教育心
理学研究, 42(2), 193-200.
- 川喜田二郎 (1986). K J 法—渾沌をして語らしめる— 中央公論社
- 河村茂雄 (1996). 教師の PM 式指導類型と勢力資源及び児童のスクール・モラルとの
関係についての調査研究 カウンセリング研究, 29(3), 187-196.
- 河村茂雄 (1998). たの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 (1999). 研究指定校における教師の意識と指導行動の分析 岩手大学教育学部
研究年報, 58(2), 1-7.
- 河村茂雄 (2000). 教師特有のビリーフが児童に与える影響 風間書房
- 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 (2018). 主体的な学びを促すインクルーシブ型学級集団づくり—教師が変わり
子どもが変わる 15 のコツ— 図書文化社
- 河村茂雄・國分康孝 (1996a). 小学校における教師特有のビリーフについての調査研究
カウンセリング研究, 29(1), 44-54.
- 河村茂雄・國分康孝 (1996b). 教師にみられる管理意識と児童の学級適応感との関係につ
いての調査研究 カウンセリング研究, 29(1), 55-59.
- 河村茂雄・武蔵由佳 (2012). 学級集団内の教育的相互作用と集団同一視を測定する尺度
の作成 学級経営心理学研究, 1(1), 32-43.
- 河村茂雄・武蔵由佳 (2017a). 通常学級における特別支援の必要な児童の学級生活満足感
の実態—非対象児との比較を通して— 学級経営心理学研究, 6(1), 11-17.
- 河村茂雄・武蔵由佳 (2017b). 通常学級における特別支援の必要な児童の在籍状況と学級
集団の状態との関連 教育カウンセリング研究, 8(1), 25-31.

- 河村茂雄・田上不二夫 (1997a). 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・田上不二夫 (1997b). 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.
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997c). 教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係 教育心理学研究, 45(2), 213-219.
- 河村茂雄・田上不二夫 (1998a). 教師の指導行動・態度の変容への試み (2) 教師のビリーフ介入プログラムの効果の検討 カウンセリング研究, 31(3), 270-285.
- 河村茂雄・田上不二夫 (1998b). 教師の指導行動・態度の変容への試み (1) 教師特有のビリーフと指導行動・態度との関係 カウンセリング研究, 31(2), 126-132.
- 川田裕次郎・田中純夫・杉浦 幸・山田泰行・今野 亮・中島宣行 (2007). 中学生運動部員における反動的攻撃性と身体状況認識および認知的共感性との関連 順天堂大学スポーツ健康科学研究, 11, 49-57.
- 小泉令三・若杉大輔 (2006). 多動傾向のある児童の社会的スキル教育—個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いて— 教育心理学研究, 54(4), 546-557.
- 国立教育政策研究所学級経営研究会 (2000). 「学級経営の充実に関する調査研究」最終報告書
- 近藤邦夫 (1988). 教師—児童関係と児童の適応—教師の儀式化の観点から— 東京大学教育学部紀要, 28, 103-142.
- Kriek, E. (1922). *Philosophie der Erziehung*. Jena: E.Diederichs. 稲富英次郎・佐藤正夫 (訳) (1943). クリーク教育哲学 育芳社
- 黒羽正見 (2005). 学校教育における「教師の信念」研究の意義に関する事例研究—ある小学校教師の教育行為に焦点をあてて— 富山大学教育学部研究論集, 8, 15-21.
- 楠 凡之 (2016). 発達障害に対する理解と支援—自閉症スペクトラム障害に視点をあてて (第 1 回) 発達障害の子ども・青年の抱える生きづらさを考える (その 1) 子どもの"view"への共感的理解 みんなのねがい 597, 34-37.
- Litvack-Miller, W., McDougall, D., & Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123, 303-324.

- Martin, J. R. (1976). What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One? *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135-151.
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. (2019). Teacher Empathy: A Model of Empathy for Teaching for Student Success. *College Teaching*, 67(3), 160-168.
- 南澤 博 (2012). 小学校通常学級における 2 名の ADHD 児への教育的支援—個別指導と学級集団指導の統合— *教育カウンセリング研究*, 4(1), 47-55.
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気及ぼす教師の影響力 *教育心理学研究*, 52(4), 414-425.
- 三隅二不二・吉崎静雄・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.
- 宮木秀雄 (2015). 小学校教師の特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフがメンタルヘルスに及ぼす影響 *山口学芸研究*, 6, 55-66.
- 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」調査結果
- 文部科学省 (2006). 人権教育の指導方法等の在り方について (第二次とりまとめ)
- 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 (2010). 第 1 章第 1 節 生徒指導の意義と課題 *生徒指導提要*, pp.1-4.
- 文部科学省 (2012a). 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)
- 文部科学省 (2012b). 「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」調査結果
- 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～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～
- 村中智彦・小川 彩 (2016). 学級介入による特別な支援を必要とする児童の授業準備行動の促進 *特殊教育学研究*, 54(4), 223-232.
- 村田朱音・松崎博文 (2010). 特別支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援 (3)小学校における実践例の分析から *福島大学総合教育研究センター紀要*, 8, 65-72.

- 武蔵由佳・河村茂雄 (2017). 通常学級に在籍する特別支援の必要な児童の学級生活満足感とスクールモラルの学級の雰囲気による差異の検討 学級経営心理学研究, 6(1), 19-25.
- 武蔵由佳・河村茂雄 (2019). 通常学級における特別支援の必要な児童の支援のあり方の検討ー学級集団の影響を考慮してー 教育カウンセリング研究, 9(1), 9-14.
- 長峰伸治・澤祐紀恵 (2009). 小学校担任教師の指導行動・態度と児童の学級適応感の関連について 金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, 1, 53-67.
- 長田在代・川上綾子 (2008). グループ学習の話し合いにおける認知的共感性の影響 日本教育工学会論文誌, 32, 141-144.
- 内閣府 (2014). 障害者の権利に関する条約 (和文) (平成 26 年版障害者白書, pp. 219-232.)
- 中川一史・小林祐紀 (2007). 教師の信念に起因する授業ストラテジーの関係性の解明 金沢大学教育学部紀要教育科学編, 56, 51-72.
- 根本橋夫 (1991). 学級集団過程の規定要因と学級集団の発達段階に関する試論 心理学, 13(1), 30-41.
- 西村修一 (2014). 合理的配慮と ICF の活用ーインクルーシブ教育実現への射程ー クリエイティブかもがわ
- 岡東壽隆 (1998). 学校経営と学級経営の連続性と統合性に関する理論的・実証的研究 平成 8-9 年度基盤研究 C 研究成果報告書 広島大学教育学部教育経営学研究室, 1-142.
- 興津富成・関戸英紀 (2007). 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援 特殊教育学研究, 44(5), 315-325.
- Oliner, P. M., & Oliner, S. P. (1995). *Toward a Caring Society: Ideas into Action*. Praeger, Westport, CT.
- Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People*. Palgrave, London
- Oliver, M. (1990). *Politics of Disablement*. MACMILLAN Education Ltd., London
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. St Martin's Press, London.
- 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 (2011). 通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援ー児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討ー 特殊教育学研究, 48(5), 383-394.

- 大久保美里・加藤哲文 (2012). 発達障害児の機会利用型 SST が交流学級場面における般化促進に及ぼす効果 上越教育大学心理教育相談研究, 107-115.
- 太田沙織・石田靖彦 (2009). 特定児童に対する教師の指導行動に関する研究 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 12, 323-328.
- Park, W. & Hwang, S. (2013). Effects of Teachers' Knowledge and Empathy on Educational Intervention for ADHD: Focused on the Mediating Effect of Empathy. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 22(1), 45-55.
- Parsons, T. (1970). *Social Structure and Personality*. New York: The Free Press, 129-154.
- Powers, S.W., Zippay, C., & Butler, B. (2006). Investigating connections between teacher beliefs and instructional practices with struggling readers. *Reading Horizons Journal*, 47(2), 121-155.
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its Ultimate and Proximate Bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 1-72.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education (2nd edition)*, 102-119. New York: Macmillan.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning Society*. Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers.
- 佐田東彰・加藤哲文 (2013). 学級全体に対する支援が個人の問題行動の低減に及ぼす影響—School-Wide Positive Behavior Support の視点から— LD 研究, 22(3), 267-278.
- 佐藤謙二・河村茂雄 (2000). 教師の管理意識と生徒の学校適応との関連の分析 岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 10, 75-80.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- 下無敷順一・池本喜代正 (2008). 小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 31, 341-348.
- 関戸英紀・田中 基 (2010). 通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対する PBS(積極的行動支援)に基づいた支援—クラスワイドな支援から個別支援へ— 特殊教育学研究, 48(2), 135-146.

- 関戸英紀・安田知枝子 (2011). 通常学級に在籍する 5 名の授業参加に困難を示す児童に対する支援—クラスワイドな支援から個別支援へ— 特殊教育学研究, 49(2), 145-156.
- 柴田昭二 (2011). 第 4 章「子ども理解」の多数派をめざして 湯浅恭正・越野和之・大阪教育文化センター (編) 子どものすがたとねがいをみんなで クリエイツかもがわ
- 曾山和彦・堅田明義 (2012). 発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究—ルール, リレーション, 友だちからの受容, 教師支援の視点から— 特殊教育学研究, 50(4), 373-382.
- 杉本久吉・杉本信代 (2018). 小学校の通常の学級における特別支援教育の課題と教師の専門性について—学年進級時の担任交代で解決を図った指導・対応事例を通して— 教育学論集, 70, 363-376.
- 鈴木郁子 (2006). 学校教師と教員養成系大学生の共感性に関する研究—共感体験尺度の作成および信頼性・妥当性の検討— 学校心理学研究, 6(1), 19-30.
- 鈴木郁子 (2007). 教師の共感性と学校における教師の対人関係との関連—教師対象の質問紙調査から— 学校心理学研究, 7(1), 3-10.
- 高橋雄一 (2004). 特別支援教育における教職の特徴と教師のビリーフ—教育的ニーズに応じた柔軟な支援のために— 学校教育研究, 19, 74-83.
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 48-82.
- 登張真稲 (2003). 青年期の共感性の発達—多次元的視点による検討— 発達心理学研究, 14, 136-148.
- 遠矢幸子 (2007). 教師の学級経営に関する個人内資源に認められる性差 香蘭女子短期大学研究紀要, 50, 105-111.
- 津久田あき (2009). 小学校中学校の学級づくりのポイント—伸介と友だちをつくりたい— 湯浅恭正 (編) 特別支援教育を変える授業づくり・学級づくり第 2 巻 明治図書
- 恒吉僚子 (1996). 多文化共存時代の日本の学校文化 久富義之・堀尾輝久 (編) 学校文化という磁場 柏書房
- 鶴見尚子・五味洋一・野呂文行 (2012). 通常学級の給食準備場面への相互依存型集団随伴性の適用—相互作用を促進する条件の検討— 特殊教育学研究, 50(2), 129-139.

- 上野光作・中村勝二 (2011). インクルージョン教育に対する通常学級教員の意識について 順天堂スポーツ健康科学研究, 3(2), 112-117.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Paris: UNESCO.
- Uslaner, E. (2002). *The moral foundations of trust*. Cambridge University Press
- 若松昭彦・谷中龍三 (2013). インクルーシブ教育の基盤となる学級経営に関する一考察—発達障害等の児童を包含する自治的な学級集団づくり— 学校教育実践学研究, 19, 45-55.
- Warren, J. M. (2010). School counselor system support using mental health interventions. *The New York State School Counseling Association Journal*, 7, 30-39.
- Yada, A & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.
- 山田温子 (2011). 第3章「先生、ぼくの思いを受けとめて！」一人の児童を通して見えてきた全体の輪 湯浅恭正・越野和之・大阪教育文化センター (編) 子どものすがたとねがいをみんなで クリエイツかもがわ
- 横湯園子 (1992). アーベル指輪のおまじない—登校拒否児とともに生きて— 岩波書店
- 湯浅恭正 (2011). 第5章〈実践を読み解く〉排除しない学校と共同の世界 湯浅恭正・越野和之・大阪教育文化センター (編) 子どものすがたとねがいをみんなで クリエイツかもがわ
- 湯浅恭正 (2018). インクルーシブ教育と集団づくり (特集インクルーシブ教育と集団づくり) 生活指導, 739, 36-43.
- 弓削洋子 (2012). 教師の2つの指導性機能の統合化の検討—機能に対応する指導行動内容に着目して— 教育心理学研究, 60(2), 186-198.