

博士学位申請論文

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	2
第二節 先行研究	6
第三節 基本概念の定義	40
第四節 本研究の構成	45
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	47
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】	48
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】	65
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】	96
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	112
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】	113
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】	127
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	136
第一節 指導行動の差異の検討【研究 5】	137
第二節 指導意識の差異の検討【研究 6】	142
第三節 指導意識が指導行動に与える影響の検討【研究 7】	147

第五章 総括的考察および今後の課題	154
第一節 本研究のまとめ	155
第二節 総合考察	161
第三節 討論	164
第四節 今後の課題	170
引用文献	172
Appendix	191

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

- 第一項 通常学級担任教師の学級経営に関する先行研究
- 第二項 通常学級担任教師の指導行動に関する先行研究
- 第三項 通常学級担任教師の指導意識に関する先行研究
- 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
- 第五項 先行研究から得られた課題と本研究の目的

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
- 第二項 「特別支援対象児」の定義
- 第三項 「教師の指導意識」の定義
- 第四項 「教師の指導行動」の定義
- 第五項 「学級適応感」の定義
- 第六項 「学級集団の状態（学級状態）」の定義

第四節 本研究の構成

第一章 問題の所在と研究の目的

本章では、はじめに問題の所在を第一節に示し、第二節では本研究の方向性を明確にするために先行研究を整理し、問題の所在や先行研究から抽出された課題と本研究の目的を示した。第三節では本研究を進めるにあたっての基本概念を定義した。そして、第四節で本研究の構成を説明した。

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を指摘した。その後、2007 年度（平成 19 年度）から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実させていくこととなった。「特別支援教育」を支える理念は、ノーマライゼーション（Normalization）とインクルージョン（Inclusion）である。ノーマライゼーションとは、理念の創始者と言われる Bank-Mikkelsen（1969）によれば、「たとえ障害があっても、その人を平等な人として受け入れ、同時に、その人たちの生活条件を普通の生活条件と同じものとするよう努める考え方」である。インクルージョンは、サラマンカ宣言（UNESCO, 1994）の中で「不利と障害を持つ子どもを含むすべての子どもたちが可能な限り通常の学校・学級で、個々の教育的ニーズを踏まえた教育を行うこと」と示されている。つまり、ノーマライゼーションとインクルージョンは「特別支援教育」を支える理念であるという点で共通しているが、ノーマライゼーションは「普通と同じようにする」というように、一般社会への同化のニュアンスがあるのに対し、インクルージョンは「障害の有無に関係なく、すべての者が一緒に」という共生の理念が強調されていると解釈できる。

2014 年、わが国は「障害者の権利に関する条約」を批准するに至り、学校教育法改正、障害者基本法改正、学校教育法施行令改正、障害者差別解消法成立と、条約の批准に向けて進めてきた特別支援教育に関する一連の法的整備が一応の完成をみた。文部科学省が行った 2018 年の調査において、小学校では、校内委員会の設置率が 99.5%、実態把握の実施率が 99.3%、特別支援教育コーディネーターの配置率が 99.2%と高い数値を示し、体制整備が進んでいることが報告されている（文部科学省, 2020a）。また、自治体による格差はあるものの、スクールカウンセラーや特別支援教育支援員の配置にむけた財政的措置も

なされるようになってきている（文部科学省，2020b，文部科学省，2020c）。つまり，特別支援教育がスタートした時点と比べると，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たといえる。

しかし，特別支援教育をインクルーシブ教育の進展から捉えようとするとき，法的整備や体制整備の充実といった条件整備的な視点のほかに，インクルーシブ教育を受ける当事者である児童生徒の心理社会的な実態把握は重要であろう。文部科学省（2012a）は，インクルーシブ教育の目的を共生社会の実現としている。共生社会とは，障害者等の集団への参加・貢献を保障し，誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い，人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。この目的に従えば，児童生徒に対して，所属する集団の活動に意欲的に参加できているか，権利を侵害されていないか，相互に認め合える関係性が築かれているかという側面から児童自身の認知を確認することが必要であると考えられる。

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と考えられる。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。以前は，就学基準に照らして該当者は原則，特別支援学校とされ，認定された場合のみ例外として地域の学校へ就学する制度であったが，2013年9月，学校教育法施行令が改正され，それまでの障害の種類によって就学先を振り分ける「原則，分離別学」を改め，「総合的判断」により市町村教育委員会が就学先を決定するしくみに変わった。その基本的前提として，市町村教育委員会は本人・保護者に対し「十分な情報提供」をしつつ，「本人・保護者の意見を最大限尊重」し，本人・保護者と市町村教育委員会，学校等が教育的ニーズと必要な支援について「合意形成」を行うことを原則とし，最終的には市町村教育委員会が決定することが適当であるとされた。つまり，最終的な決定権まではもたないが，本人・保護者の意見を最大限尊重することが明記されたことにより，通常学級が多様なニーズに対応する場であることを改めて確認したのである。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どのようなものであったのだろうか。

「わが国の特殊教育」（文部省，1961）と題した広報資料に，障害児教育の2つの目的が示されている。①「障害のある子のための能力に応じた教育の機会均等」のため，②

「障害児が普通学級に在ること、障害の無い子の教育そのものが大きな障害を受ける」、
「障害児を分けることによって、普通学級における教師の指導が容易になり、教育の効果が上がる」とある。また、1981年に文部省が中央心身障害者対策協議会の国際障害者年特別委員会に提出した文書の中で、障害の重い子どもを小・中学校で教育することの問題点として、次の点を指摘している（文部科学省、2010a）。①障害の重い子どもに対しては、小・中学校では、適切な教育ができない。②一般の子どもたちの教育に支障が生じる恐れがある。すなわち、分離別学の体制下での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を対象に、特別な支援を必要としている児童の学習面、行動面、情緒面への働きかけや、学級内の対象児以外の他児童（以降、周囲児と表記）への働きかけに関するアンケート調査を実施し、それをもとに因子分析を行った結果、学級担任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いえる。また、河村（2013）は、学級集団の発達が止まった学級の中に、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が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のである。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。

また、本研究で扱おうとしているのは日本型の学校システムを想定した通常学級におけるインクルーシブ教育である。学級経営に関する捉え方や教師の役割には、わが国特有のものがある（河村，2010）ため、海外の研究と同じレベルで比較し論じるのは適切ではないと判断した。よって、先行研究はわが国の研究を中心に概観し、日本型の学校システムに関連する重要な文献については海外の文献も対象とした。

まず第一項で、通常学級担任教師の学級経営に関する先行研究を概観し、第二項においては、通常学級担任教師の指導行動に関する先行研究を概観し、第三項においては、通常学級担任教師の指導意識に関する先行研究を概観する。さらに第四項においては、通常学級担任教師の指導に影響を及ぼす制度・文化的要因として学級制度と特別支援教育制度を概観する。先行研究を踏まえた上で、第五項において、本研究で取り組むべき課題を抽出する。

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。研究雑誌と該当件数は、「学校カウンセリング研究1件」「学校心理学研究1件」「学級経営心理学研究5件」「発達心理学研究0件」「カウンセリング研究0件」「教育カウンセリング研究4件」「教育心理学研究9件」「教育相談研究0件」「LD研究13件」「心理学研究0件」「特殊教育学研究46件」の計79件であった。これらの論文のうち、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

アメリカの学校心理学を日本に導入した石隈（1996）は，すべての子どもを対象とする1次的援助サービス，苦戦している一部の子どもを対象とする2次的援助サービス，特別な教育的ニーズのある子どもを対象とする3次的援助サービスという3段階の心理教育的援助サービスの枠組みを提唱した。また，文部科学省（2010b）も，集団指導と個別指導を進める指導原理として，生徒指導事象を第1次から第3次的支援に分けて指導する必要性を示しており，日本においても包括的支援の重要性は指摘されてきている。その中でも行動面の包括的支援として，個人へのアプローチだけでなく学級全体を対象に行ったクラスワイドなソーシャル・スキル・トレーニングや，ポジティブ行動支援（Positive Behavior Support：PBS，以降PBSと表記），あるいはポジティブ行動介入および支援（Positive Behavior Interventions and Supports：PBIS，以降PBISと表記）などの行動理論に基づくアプローチに関する研究も増えており（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），包括的支援の有効性が実証されてきている。スクールワイド，クラスワイドな支援における問題行動の「階層的予防モデル」は，第一次介入として学級の全児童生徒を支援し，それだけでは問題行動を示す可能性を払拭できないと考えられる場合に，第二次介入（専門的なグループ支援），第三次介入（専門的な個別支援）へと順次支援を厚くしていくという考えに基づいている（Sugai & Horner, 2002）。これらの研究により，児童生徒の行動を包括的支援でサポートしようとする行動理論に基づくアプローチが日本の学校現場でも実践されるようになってきていること，また，その有効性が示されている。

PBIS等の行動理論に基づく介入においては，成果の一方で，課題も挙げられている。古市・西山（2014）は，PBISを体系的に活用し，学習規律に関する5つの行動目標に対して担任がチェックカードを用いて，意識化，強化を図ることにより，問題行動が減少し

たことを報告したが、9週間にわたり、研究者による17回の訪問とその都度2、3時間の行動観察、担任との毎回約30分のコンサルテーションによってこの報告がなされていたことから、手続きの困難さが推測された。大久保ら（2011）の研究においても、介入効果の面では担任教師から高い評価を得られたが、手続きの実施に関して、高い負担感が示されたことが課題として挙げられている。佐田東・加藤（2013）の実践では、特別支援対象児の標的行動である不規則発言が生起している場面で、担任教師は特別支援対象児に直接介入するのではなく、モデルとなっている児童を称賛することになっていたが、その方略実行回数が少なかった。そのため、研究者が担任教師に指導モデルを提示する「持ち込み授業」を行った結果、担任教師の方略実行回数が増加し、特別支援対象児や周囲児の問題行動が低減したことを報告している。また、興津・関戸（2007）は、担任に過重な負担がかかる、人員の確保が必要だという実践上の課題に対して担任一人でも実行可能なアプローチを模索し、担任へのコンサルテーションを週1回の頻度で9か月継続し、通常学級内で担任が実行できる内容を考慮した上で、担任がトークンエコノミーとクラスワイドなソーシャル・スキル・トレーニングを適用した介入を行った結果、問題行動が減少したことを報告した。このように学級経営における行動科学と行動介入の実践はその効果が報告されている一方で、アセスメントや行動観察など科学的根拠に基づく支援方法の決定には専門性と準備の時間や継続的な介入が求められるため、担任一人で受け持たねばならない日本の学校現場での日常実践の継続は難しく、研究での介入が主になっている。このことから、通常学級における包括的支援の枠組みにおいては、専門性をもつ人員の確保と介入の継続性が課題として挙げられる。

また、包括的支援は一事例の研究が多いため（佐田東・加藤，2013）、計画された介入だけでなく、学級経営の全般的な支援の改善を促すための条件について検討する必要があること（大久保・加藤，2012）が指摘されていることから、行動理論に基づく一時的介入の有効性は十分に認められるものの、行動科学的な介入モデルだけでは、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が課題として挙げられ、継続的な学級経営の視点が求められている。

以上から、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。

○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。

また、本研究との関連において、次の点については検討が求められる。

○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。

以上により、行動科学的な介入モデルは一定の条件下では、特別支援対象児や周囲児の問題行動の改善に対して有効性が示されているものの、日本の学校現場においては条件が整いにくく、日常的な実践に結び付きにくいことが考えられた。したがって、日本において通常学級に在籍する特別支援対象児の支援をより充実させるためには、継続的に学級経営を行う担任教師の指導行動を検討することで、その方略を見出すことが現実的な対応の一手になると考えられる。

2 通常学級の「学級づくり」に関する知見

文部科学省（2012a）は、インクルーシブ教育の目的を共生社会の形成であるとして「学校教育は、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加を目指した取組を含め、共生社会の形成に向けて、重要な役割を果たすことが求められている」と述べている。すなわち、多様な特性をもつ児童生徒を受容する社会をいかに形成していくかという点が、今後、重要視されなくてはならない。「学級はひとつの小社会である」（Durkheim, 1961）という学級社会学の考え方は、日本の学級集団の捉え方にも色濃く反映されている。日本の学級制度は、児童生徒の人格を目的意識的に学級集団のなかで発達させるという考え方があり、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という前提がある（根本, 1991）。この考え方は、基本的に変わっておらず、学級活動においては、児童生徒の学級における生活づくりへの参画を通して、集団や社会の形成者としての資質能力を育成することが目指されている（文部科学省, 2017a）。このことから、共生社会を形成するための基盤として、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は、価値が見出されている。

行動理論に基づく実践や研究に比べれば数は少ないが、共生社会の形成という視点での実践報告もある。若松・谷中（2013）は、学級づくりに取り組んできた谷中の教育実践を報告し、インクルーシブ教育の基盤として、自治的な学級集団の育成が重要であることを指摘した。津久田（2009）の実践では、担任が発達障害のある児童生徒の思いに寄

り添い、児童生徒の思いや願いを実現する学級のルールを児童生徒の合意形成を図りながら、児童生徒が主体的に参加する学級活動を通して、お互いを認め合い支え合う関係性を築いていった学級づくりの過程で、発達に課題のある児童生徒が変容していった姿が報告されている。柴田（2011）や山田（2011）の実践では、担任教師が問題行動の背景にある困難に寄り添い、思いや願いを受け止めていくことで、児童生徒と教師の信頼関係の中で、児童生徒の居場所が生まれていく過程が示されている。これらの実践に共通するのは、担任教師が児童生徒一人ひとりの意見を尊重し、どの児童生徒も排除しない学級づくりを志向していることである。そのような担任の考えの下で、担任の援助を受けながら、児童生徒は自分の思いを言葉で表現し、他者の思いを理解し、受けとめるようになっていく。学級は、児童生徒の意見表明の場として保障され、個々の異なる思いをつなぎ、どのように実現させていくかを考え合う場として存在していた。このことから、インクルーシブ教育における「学級づくり」の有効性が示されており、また、学級づくりの基盤となる担任教師の教育観、学級経営観が重要であることが示唆されている。

通常学級のインクルーシブ教育研究を概観した浜谷（2012）は、行動理論に基づく量的研究数の多さに対して、その有効性を十分に認めつつも、「あの学校の、あの教師の質の高い実践だから、そこから学びたいと考え、それをフィールドとして選択して調査するというスタイルの研究が選択できないだろうか」と問いを投げかけ、質的なアプローチの必要性を提言している。一方で、学級づくり実践の語りから主張される内容は、教室に生起する教師と児童生徒の関わりをその場の雰囲気を含めて理解するのに有効なデータを提供する。しかし、質的研究では、個別の教育実態の解明には有効であるが、研究の共通性や一般性を担保するのが難しく、個別的になりがちである（池野、2020）との課題が指摘されている。量的研究と質的研究の両研究法の良さを取り入れ、より有効な知見を得るために両研究法を併用する混合法も提案されている。混合法は、質的・量的データを収集し、質的・量的研究をともに実践する研究方法である。Creswell（1994）は、混合法の手順を順次的と並行的な手順の2つに分類している。順次的手順とは2つの方法で得られた結果を、他の方法によって精緻化し展開する方法で、質的→量的または量的→質的の両方が可能である。並行的手順とは、研究途上で量と質の両形式データを収集し、総合的な結果の解釈に統合させる方法である。このことから、インクルーシブ教育における教師の継続的な学級経営・学級づくりの実態を探索的に把握し、一般的な法則を導き出して他者の実践に役立てようとする場合には、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必要であると考えられる。

以上から、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。

また、本研究との関連において、次の点については検討が求められる。

○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。

○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。

以上により、担任教師の教育観や学級経営観が重要な意味を持つことは個別事例の質的研究により示されているが、実証的には明らかにされていない。したがって、日本の学級制度にマッチしたインクルーシブ教育を成功させるための重要な指針を得るためには、質的な研究により、インクルーシブ教育が成功している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 通常学級における児童の学級適応に関する知見

先行研究においては、児童の学級適応感の指標として、小学生用学級適応感尺度（江村・大久保，2012）や学級満足度尺度（河村・田上，1997a），学校生活意欲尺度（河村，1998）などが用いられている。深沢・河村（2012），河村・武蔵（2017a）は、小学校通常学級において、特別支援対象児と周囲児の学級満足度（承認得点，被侵害得点の2因子）と学校生活意欲（友人関係得点，学習意欲得点，学級の雰囲気得点の3因子）を比較した結果，承認得点，友人関係および学習意欲得点において，特別支援対象児が周囲児よりも有意に得点が低く，被侵害得点は特別支援対象児が周囲児よりも得点が高いことを明らかにしている。さらに，深沢・河村（2007）は，通常学級に在籍する特別支援対象児の困難領域（学習の困難・行動の困難・学習及び行動の困難・全般的な遅れ）の違いによる学級適応感の差異について検討した結果，行動困難群は他の群と比較して，承認得点で有意に低く，被侵害得点が有意に高いことを明らかにしている。また，全般的な遅れ群も承認得点が他の2群より有意に低いことから，周囲から認められることが少なく学級適応感が低いことを示唆している。河村・武蔵（2017a）は，学習面と行動面ともに著しい困難を示す児童がもっとも深刻な状況にあり，学習面に著しい困難を示す児童は友人関係には意欲

的でも学習に関しては意欲的になれないことを、また行動面に著しい困難を示す児童は友人関係に意欲的ではないことを明らかにしている。このことから、小学校通常学級においては、特別支援対象児の学級適応の困難さや意欲の喚起しにくさが示唆されており、また、特別支援対象児の困難領域の違いが学級適応感に影響していることが明らかにされている。

周囲児の学級適応感についての研究もある。深沢・河村（2008）は、学級に在籍する特別支援対象児を学習の困難、行動の困難、学習及び行動の困難、全般的な遅れに分け、困難領域の違いによって周囲児の学級適応感に差があるかを検討している。比較検証として特別支援対象児不在籍群も分析対象に含まれている。その結果、行動面の困難を持つ特別支援対象児が在籍する群は行動面の困難を持たない特別支援対象児が在籍する群や特別支援対象児不在籍群に比べて承認得点が有意に低いことが認められ、学級に在籍する特別支援対象児が行動面の困難を持つか否かによって、周囲児の承認感に差が生じている可能性が示唆されている。さらに、深沢・河村（2017a）は、特別支援対象児の在籍数によって、同じ学級に在籍する周囲児の学級適応感に差異があるのかを比較検討した結果、承認得点および友達関係得点、学級の雰囲気得点において、在籍数が増えるにつれて低くなる傾向を明らかにした。同様に、河村・武蔵（2017b）は、特別支援対象児が在籍している学級と在籍していない学級における学級集団の状態についても比較検討した結果、特別支援対象児が在籍している学級の出現率が在籍していない学級の出現率を上回っており、特別支援対象児が複数在籍している学級においては被侵害得点が高いことを明らかにしている。このことから、学級に特別支援対象児が在籍することによって、担任教師は特別支援対象児に個別に関わるが多くなると予想され、学級内の周囲児への指導や声かけが手薄になって、周囲児の学級適応感が低くなるという可能性が示唆されている。

学級を特別支援対象児への支援環境と捉え、学級状態を良好にすることの重要性を指摘した研究もある。深沢・河村（2017b）は、小学校通常学級において、学級状態の類型ごとに特別支援対象児と周囲児の学校生活意欲を比較検討した結果、周囲児にとっては学級適応感が低い「管理型学級」が、特別支援対象児にとっては学級適応感が比較的高いことを明らかにし、特別支援対象児の在籍する学級では、ルールやマナーの確立を優先する学級経営の方針が有効であることを示唆している。武蔵・河村（2017）は、通常学級に在籍する特別支援対象児の学級生活満足度と学校生活意欲について、学級の雰囲気によって差異があるのか否かを検討した結果、特別支援対象児において、学級の雰囲気の高低と、承認感や友人関係、学習意欲の高さに関連があることを明らかにし、学級の雰囲気を良好

に保つことは特別支援対象児の学校適応を促す上で重要であると示唆している。また、武蔵・河村（2019）は、学級内の教育的相互作用が学級満足度に影響を与えているか否かを検討した結果、特別支援対象児は周囲児よりも承認得点が低いが、教育的相互作用が高い場合には、特別支援対象児も周囲児も得点が高くなることを、また、教育的相互作用が高い場合には特別支援対象児も周囲児も被侵害得点が低くなるが、特別支援対象児の得点の上がり方は周囲児よりも相対的に大きく、特別支援対象児と周囲児の差が少なくなることを明らかにし、特別支援対象児も含めたすべての児童に良い効果をもたらすためには、学級内の良好な相互作用が前提となることを示唆している。このことから、特別支援対象児の学級適応感には学級集団の状態が関連しており、学級の状態を良好にすることの効果が明らかにされている。

学級集団の状態を良好にするという支援を実践した研究として、南澤（2012）が、通常学級において学級担任が行う注意欠陥／多動性障害（ADHD；以降 ADHD とする）児の教育的支援について検討している。個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いた結果、特別支援対象児の行動上の問題が改善されたことから、学級経営を進める上では、学級生活満足度尺度の結果を用いたアセスメントが有効であり、ADHD 児の教育的支援に関しては、個別対応のみならず、学級集団内での相互作用を考慮した介入を行うことの有効性を示唆している。また、曾山・堅田（2012）は、小学校通常学級において、複数の発達障害児が在籍する実践事例を、ルール、リレーション、友だちからの受容、教師支援という環境調整の視点から整理し、集団遊びと授業場面において日常的な配慮と工夫を行った結果、発達障害児および学級全体の学級満足度が高まったことを明らかにしている。このことから、特別支援対象児への支援として、学級集団の状態を良好にするという支援の有効性は実践研究からも明らかにされている。

以上から、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。
- 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。
- 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。
- 実践研究を通して、学級状態を良好にすることの効果が確認されていること。

また、本研究との関連において、次の点については検討が求められる。

○通常学級のインクルーシブ教育における担任教師の指導行動と児童の学級適応感との関連について明らかにされていないこと。

○わが国においてインクルージョンの理念による特別支援教育がスタートして 10 年余が経過しているが、条件整備的な実態把握はなされているものの、児童の心理社会的実態に関して、どのように変容したのかを示した研究は見当たらないこと。

以上により、先行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ったが、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難しい。したがって、インクルーシブ教育の進展に言及するには、ある程度の時間が経過したのち、特別支援対象児や周囲児の学級適応感、学級の状態等に関して、同じ条件で調査した結果の比較が求められる。

1, 2, 3 より、インクルーシブ教育における通常学級の学級経営に関する次の 3 つの課題が抽出された。

○日本において通常学級に在籍する特別支援対象児の支援をより充実させるためには、継続的に学級経営を行う担任教師の指導行動を検討することで、その方略を見出すことが現実的な対応の一手になると考えられる。

○質的な研究により、インクルーシブ教育が成功している学級の状態像や教師の指導行動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必要である。

○インクルーシブ教育の進展に言及するには、ある程度の時間が経過したのち、特別支援対象児や周囲児の学級適応感、学級の状態等に関して、同じ条件で調査した結果の比較が必要である。

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 年までの学会論文を検索した。研究雑誌と該当件数は、「学校カウンセリング研究 4 件」「学校心理学的研究 1 件」「学級経営心理学的研究 6 件」「発達心理学的研究 0 件」「カウンセリング研究 3 件」「教育カウンセリング研究 0 件」「教育心理学的研究 4 件」「教育相談研究 0 件」「LD 研究 0 件」「心理学研究 0 件」「特殊教育学的研究 0 件」の計 18 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

教育には、意図的教育と、無意図的教育とがあることが指摘されている。一般に学校教育は意図的・計画的に行われる。しかし、学校教育の全部が意図的・計画的であるとは言いきれない。その中には無意図的な教育の部分があり、それが人間形成の上で重要であることが示されている。Kriek (1922)によれば、「教育とは時代と場所の如何を問わず、人間の社会が存在するところには、必然的に生起する社会の根本機能であって、その本質はむしろ無意識的なものである。そして社会の各個人をその社会の文化や秩序の中に、導入して類化していくこと、すなわち社会的な同化作用である。この同化作用ということが、教育そのものである。」と主張した。Kriekによるこのような教育の概念は、意識的、無意識的にかかわらず、文化、伝統、制度、地域、集団の雰囲気、周囲の人々の非言語的行動（挙動・姿勢・視線・表情）等、人間の形成に係るあらゆる環境の影響を含んでいるものである。無意図的な教育に近似する概念に、ヒドゥン・カリキュラム (hidden curriculum) がある。ヒドゥン・カリキュラムを概念として初めて提唱したのは Jackson (1968) であり、教室での学級生活に適応する仕方（暗黙のルール）の発見という文脈においてヒドゥン・カリキュラムという言葉を用いている。文部科学省 (2006) は、ヒドゥン・カリキュラムを「隠れたカリキュラム」と称し、「教育する側が意図する、しなやかに関わらず、学校生活を営むなかで、児童生徒自らが学びとっていきすべての事柄を指す。学校・学級の隠れたカリキュラムを構成するのは、それらの場の在り方であり、雰囲気といったものである」と定義している。つまり、ヒドゥン・カリキュラムは、学校や学級の間人間関係、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が示されている。

ヒドゥン・カリキュラムの領域は広範囲に及ぶが、Martin (1976) は、ヒドゥン・カリキュラムを、教師によって無意図的に提示されているか、また意図されていても学習者には公然としたものではないと認められているものと定義し、教師からの影響に限定してヒドゥン・カリキュラムを捉えている。これを踏まえれば、児童生徒は、言語的であるか否

かを問わず、児童生徒同士や教師との相互作用を通じて、学校という集団内での対処の仕方を学んだり、教師が児童生徒のどの面を評価しているかに反応して、特定の行動様式を身に付けたりしており、教師の無意図的な指導行動は学校生活の中で日常的に生起しているものと考えられる。河村（2000）は、教師の指導行動について「教員の児童生徒に対する直接的な指導行動や態度とともに、教員の教育観および価値観、児童生徒に対する認知、教員の人間的な雰囲気などによって形成される非言語も含めたヒドゥン・カリキュラムによる影響も合わせた、児童生徒に影響を与える教員の存在」と定義している。つまり、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、無意図的な指導行動はヒドゥン・カリキュラムの一部として位置づけられ、信念や価値観・教育観、児童生徒への期待や好悪感情、また自覚していない差別意識、性向なども含めて、教師の内面が表出したものであることが示されている。

以上から、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、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。

○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。

以上により、教師の指導行動を検討しようとするときには、意図的な指導行動だけでなく、無意図的な指導行動も含めて捉えることにより、そこから教師自身の内面にある信念や価値観、差別意識などを推測することができると考えられる。しかし、無意図的な指導行動は、教師自身も自覚していないものが多いと考えられ、質問紙法のみでは把握することは難しい。したがって、無意図的な指導行動に関しては、教師が表現した言語的・非言語的内容を分析する面接法によって、あるいは、教師の指導行動を記録して分析する観察法によって、無意図的な指導行動を把握する必要がある。

2 教師の意図的な指導行動に関する知見

教師の意図的な指導行動は、教師のリーダーシップ研究を中心に行われてきた。三隅（1965）が、産業界におけるリーダーシップを捉える枠組みとして提唱した PM 理論は教師にも適用され、三隅・吉崎・篠原（1977）は、小学校教師の指導行動を客観的に測定する教師のリーダーシップ行動測定尺度を作成した。この尺度は、教師の指導行動を P 機

能（performance function：目標達成機能）と M 機能（maintenance function：集団維持機能）の 2 つの観点から測定するもので、PM 両機能の強弱を組み合わせることによって、教師の指導行動を P 機能と M 機能とがともに強い PM 型、P 機能だけが強い Pm 型、M 機能だけが強い pM 型、両方の機能が弱い pm 型の 4 つに類型化する。さらに、それらの 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調査をした。スクール・モラルとは、学級生活に対する意欲や満足感について児童の主観的心理を測定するものである（河村，1998）。その結果、児童のスクール・モラルは、担任教師の指導類型が PM 型のときに最も高く、次いで pM 型と Pm 型が続き、pm 型のときに最も低かった。河村・田上（1997b）も、同様に PM 型教師の指導行動は、児童のスクール・モラルを高めていることを明らかにしている。その上、児童のスクール・モラルの向上には、教師は児童に強い M 機能の認知をもたらす指導行動を前提に、強い P 機能の認知をもたらす指導行動をとることが有効であると示唆している。その後の教師の指導性の研究においても、PM4 類型の考え方はその指標として現在でも用いられ（藤原・川俣・河村，2017；福本・粕谷，2012；橋口，2003；河村，1999；三島・宇野，2004；遠矢，2007）、P 機能と M 機能をともに強く発揮する指導行動の効果が示されている。このことから、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 理論は用いられており、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が明らかにされている。

PM リーダーシップ指導行動の再検討や新たな指導行動の枠組みも検討されている。長峰・澤（2009）は、三隅ら（1977）が作成した教師のリーダーシップ行動測定尺度の項目を基にして、教師が自らの指導行動を振り返り、修正していく指標を得る目的から、それまで児童の認知に基づいて捉えていた教師の指導行動を、教師の認知から捉えた指導行動として 4 つの因子を抽出した。抽出された 4 つの因子「学習や生活の指導についての工夫」、「学習や生活におけるしつけ・注意」、「児童への共感的態度」、「一人一人を尊重する関係・集団づくり」は、従来の PM 指導類型の枠組みとは異なるが、教師自身が評定した指導行動・態度も、児童の学級適応感に影響をもたらすことを明らかにした。同様に、福住・河村・山口（2015）も、PM リーダーシップ指導行動の枠組みから教師の自己評定による学級経営指導行動尺度を作成し、やはり、児童のスクール・モラルに影響を与えることを明らかにしている。弓削（2012）は、児童の資源を成長させる「注意指示」と「突きつけ」を「ひきあげる機能」と称し、児童生徒の資源、特性、心情に配慮する「受

容」と「理解」を「養う機能」と称して、教師の2つの指導性機能を統合する機制を検討した。特徴的なのは、教師に依存させない、教師が手助けしないことで児童生徒に課題を突き付ける指導行動を「突きつけ」として「ひきあげる機能」に位置付けたことである。教師評定による指導性と児童の学習意欲、規律遵守意欲、学級連帯性の関連を検討し、学級連帯性には「突きつけ」と「受容」の交互作用が認められ、両方の機能が低い時に学級連帯性が高まると考察している。このことから、研究によって機能が細分化される傾向があるが、大別すると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が明らかにされている。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、児童の適応感などとの関連を検出できることが示されている（福住ら，2015；長峰・澤，2009；弓削，2012）。

インクルーシブ教育における教師の指導行動研究として、浜名・松本（1993）は、教師が特別支援対象児に対して、受容・共感的な指導行動を意図的に増加させることにより、特別支援対象児の学級適応感が高まり、教師や友だちとの関係、学習意欲なども肯定的な方向に変化することを明らかにしている。太田・石田（2009）は、現職教師への自由記述調査により、特別な指導や配慮が必要と考えられる児童に対する教師の指導行動について検討を行い、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、村田・松崎（2010）は、実践例の分析から、学級全体・特別支援対象児・周囲児の実態に即した包括的な学級支援が必要であると述べている。この包括的な学級支援の5つの要素として、①受容的な雰囲気づくり、②規律ある学級環境、③学習・生活環境のユニバーサル・デザイン化、④特別支援児への個別的な支援、⑤周囲児への具体的な支援、があることを明らかにし、学級担任がキーパーソンとなり、どのような意識で支援を行うかによって、周囲児の特別支援対象児への接し方も変わると指摘している。個への支援と学級全体への支援に関して、河村（2013）は、学級集団の発達が止まった学級の中に、特別支援が必要な児童に対する個別対応と、学級への全体対応の統合が不十分な事例が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。このことから、インクルーシブ教育における教師の指導行動として、受容・共感的な指導行動の重要性や、また、個への支援と学級全体への支援の統合した指導行動の必要性が示されている。

以上により、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。

○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。

○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、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。

また、本研究との関連において、次の点については検討が求められる。

○インクルーシブ教育を想定した通常学級担任教師の指導行動を測定する尺度により教師の指導行動を検討した研究はなされていないこと。

○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課題が示されていること。

以上により、意図的な指導行動は、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が明らかにされている。しかし、インクルーシブ教育の展開を想定した指導行動については、P 機能、M 機能とは別に、個別対応と全体対応の必要性が示されており、一人の教師が個別対応と全体対応をどのように統合し同時展開していくのかという課題を踏まえた測定尺度は現在までに開発されていない。したがって、意図的な指導行動に関しては、個別対応と全体対応を統合する指導行動を教師の認知から捉えた指標の開発が求められる。

1, 2 より、通常学級担任教師の指導行動に関する次の 3 つの課題が抽出された。

○教師の指導行動を検討しようとするときには、意図的な指導行動だけでなく、無意図的に表出される指導行動も検討する必要がある。

○無意図的な指導行動に関しては、質問紙法に加えて、面接法、観察法による把握が求められる。

○意図的な指導行動に関しては、全体対応と個別対応をどのように統合するかという課題を解決する教師評定の指導行動尺度の開発が求められる。

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, 2000；河村・國分, 1996a, 1996b；河村・田上, 1997a, 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。

第三項では、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年までの学会論文を検索したところ、研究雑誌と該当件数は、「学校カウンセリング研究 0 件」「学校心理学研究 0 件」「学級経営心理学研究 0 件」「発達心理学研究 0 件」「カウンセリング研究 0 件」「教育カウンセリング研究 1 件」「教育心理学研究 0 件」「教育相談研究 0 件」「LD 研究 0 件」「心理学研究 0 件」「特殊教育学研究 0 件」であった。該当した 1 件は、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、1985 年以前のデータも対象とした。

杉本・杉本（2018）は、通常学級において、担任交代があった 3 つの事例研究から、特別支援教育体制の実効性は教師個々の能力にかかっていると述べ、通常学級教師の専門性として「包容する姿勢」「集団の統率力」の 2 点を導き出している。また、村田・松崎（2010）の事例からも、受容的な対応と毅然とした対応が併存した担任教師の支援が報告されている。このことから、通常学級担任教師の指導意識として、「受容・共感的」側面と「管理・統制的」側面の 2 側面が重要であることが示されている。

「受容・共感的」側面に関連して、西村（2014）は、発達障害児の状態を決定する要因となる環境因子の中に「教師の個別的共感的かかわり」や「不注意・多動性・衝動性を受け止める受容的かかわり」を位置付け、それにより効果を上げた事例を示している。他の通常学級実践事例においても、「受容・共感的」側面が必要であると強調されるものが多く（今関，2010；柴田，2011；津久田，2009；山田，2011），「受容・共感的」側面を否定する研究は見当たらない。このことから、「受容・共感的」な指導意識は、通常学級担任教師の必要条件である可能性が示唆される。

「管理・統制的」側面に関しては、学級全体を的確に統率するプラス面が示される（村田・松崎，2010；杉本・杉本，2018）一方で、研究の多くはマイナス面を指摘している。安藤（2013）は、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」は強く支持されていると述べている。同様に、通常学級には「一斉共同体主義」とも称されるような、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）と指摘されている。このことから、「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だけでなく、多様性を受容せず同調を求めるといふマイナス面も指摘されている。

以上から、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。
- 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。
- 「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が、多様性を受容せず同調を求めるといふマイナス面が指摘されていること。

以上により、インクルーシブ教育を展開する通常学級担任教師の指導意識には、「管理・統制的」側面と「受容・共感的」側面があると考えられた。そこで、2側面から教師の指導意識の先行研究の知見を整理する。

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年までの学会論文を検索した。研究雑誌と該当件数は、「学校カウンセリング研究 2件」「学校心理学研究 1件」「学級経営心理学研究 2件」「発達心理学研究 0件」「カウンセリング研究 4件」「教育カウンセリング研究 0件」「教育心理学研究 2件」「教育相談研究 1件」「LD研究 0件」「心理学研究 0件」「特殊教育学研究 0件」の計12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。

2-1 教師のイラショナル・ビリーフに関する知見

ビリーフ (Belief) とは、Ellis (1957) によって提唱された論理療法 (Rational-Emotive-Therapy) のABC理論の考え方によるもので、すべての結果 (C点) は、出来事 (A点) から直接もたらされるのではなく、ビリーフ (B点) を経てもたらされるとするものである。したがって、同じ出来事に遭遇してもビリーフが異なれば、異なった行動や感情に至ると考えるものである。ビリーフには、論理的な前提のあるラショナル・ビリーフ (rational belief) と、非論理的な前提による絶対的・脅迫的な「ねばならない」「べきである」の思考であるイラショナル・ビリーフ (irrational belief) がある (Ellis & Harper, 1975)。

河村・國分 (1996a, 1996b) は、小学校教師の指導行動や態度の背景にあるビリーフとその強迫性を調査して教師には共通する強迫性の高いビリーフ (教師特有のイラショナル・ビリーフ) があることを明らかにし、教師特有のビリーフ尺度を開発した。この尺度を用いた一連の研究により、河村・田上 (1997b, 1998a, 1998b) は、教師のイラショナル・ビリーフが強いときには指導行動が管理・統制的になる傾向があり、それが児童のスクール・モラルを低下させることを明らかにした。また、指導行動を検討するときには、イラショナル・ビリーフの強さについて検討する必要があると指摘している。さらに、河村 (1998) は、教師特有の指導行動を生むイラショナル・ビリーフ尺度 (河村, 國分,

1996a) から「児童管理・生活指導に関する因子」の 10 項目を選定し、児童への管理の度合いを測定する「IBT-T 教師の管理意識尺度」を作成している。この尺度を用いた研究として、佐藤・河村 (2000) は、教師の管理意識の高い場合には生徒のスクール・モラルが低いことを、また、福住・河村・山口 (2014) は、管理意識が高い教師はソーシャル・スキル指導において礼儀やルールへの遵守を重視する傾向があることを明らかにしている。このことから、教師の管理意識が強いときには、指導行動が管理・統制的になる傾向があり、それが児童にネガティブな影響を与えるため、教師の指導行動を検討するときには、その背景にある管理意識の強さについても検討する必要があることが示されている。

Powers, Zippay & Butler (2006) は、教師が児童生徒中心の構成主義的なビリーフを発展させてきたにもかかわらず、学力向上の教育改革により、教室を整理し、生徒の行動を管理する必要性が高まり、それが教師の構成主義的なビリーフの実行を妨げていたことを報告している。また、藤原・河村 (2012) は、高校教師 153 名を対象にイラショナル・ビリーフを調査し、大学進学率を基準に進学校・進路多様校・非進学校の 3 つの学校タイプに分けてその様相を検討した結果、非進学校 > 進路多様校 > 進学校の順に、生徒管理・生活指導ビリーフや権威・役割志向ビリーフの得点が有意に高いことを示している。このことから、生徒指導上の問題、生徒同士の関係、教師と生徒との関係、学習意欲など、それぞれのタイプの学校における学校文化の違いが教師の教育観や価値観に影響し、教師の管理的意識が高まると、児童生徒中心の構成主義的なビリーフの実行を妨げることが示されている。

教師のイラショナル・ビリーフを減らすことを目的とした介入研究 (河村, 2000 ; 河村・田上, 1998a ; Neves de Jesus & Conboy, 2001 ; Warren, 2010, 2011) も行われている。河村 (2000) や Warren (2010) は、ビリーフの変容は容易ではないものの変容は可能であると、イラショナル・ビリーフを減らすことに焦点を当てた一連の研修やコンサルテーションを受けた教師が不合理な考えを経験することが少なくなったことを明らかにしている。さらに、「管理・統制的」指導意識であるイラショナル・ビリーフの改善が、教師の健康的な感情表現や、より効果的な授業行動、生徒との関係改善につながるということが研究結果から示唆されている (Warren, 2010, 2011)。このことから、ビリーフの変容は、容易ではないが可能であり、ビリーフの変容によって指導行動も変容することが示されている。

以上から、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。
- 「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、それが児童のスクール・モラルを低くさせる要因であること。
- 学校文化などの影響により「管理・統制的」指導意識が高まることや、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。
- 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。

以上により、教師の「管理・統制的」指導意識は、イラショナル・ビリーフの一部として研究が進められてきており、文化的な影響を受けることや変容しにくいことが明らかにされている。また、「管理・統制的」指導意識が強いときに指導行動が管理統制的になる傾向があり、それが児童生徒にネガティブな影響を及ぼすという知見が示されている。

では、インクルーシブ教育の展開においても同様のことが言えるのか、2-2 で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を整理する。

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

宮木（2015）は、小学校教師の特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフを想定し、教師のメンタルヘルスに及ぼす影響を検討した結果、「特別視への抵抗」を強くもつ教師は、「情緒的消耗感」につながりやすいことを明らかにしている。「特別視への抵抗」は、特別支援対象児童であっても特別扱いするべきではない、周囲児と同じように対応すべきだとするビリーフである。このことから、特別支援対象児に対して「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が示されている。

本田・河村（2019）は、高等学校の教師 190 名を対象に、特別支援教育におけるイラショナル・ビリーフに着目し、学力上位校・学力中位校・学力低位校の 3 つの学校タイプに分けてその様相を検討した結果、学力上位校・学力中位校に比べて、特別支援対象の生徒が多く、生徒指導上の問題も多い学力低位校において「特別視への抵抗」ビリーフ得点が有意に高いことを示した。また、高橋（2004）は、知的障害養護学校の教師を対象に行った調査により、指導の柔軟性を奪う指導上の考え方として、学校の規則や規律で生徒を統制し、指導に厳しさを求める内容を示す「厳格・統制」と、障害が重度の児童生徒の指導はきわめて困難であり授業は例年にならうのが無難だとする内容を示す「指導困難・慣

例追従」の二つのビリーフを見出し、それが柔軟性を欠いた固定的指導や、必要な個別指導を行わないという選択につながることを明らかにしている。このことから、個に応じた柔軟な指導が必要とされるインクルーシブ教育においても、教師は、特別支援対象の児童生徒に周囲への同化を求め、管理・統制しようとする指導意識をもちやすく、無自覚のうちに、柔軟性を欠いた管理的で固定的な指導を行ってしまいやすいことが示唆されている。

以上から、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。

○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。

また、本研究との関連において、次の点については検討が求められる。

○教師の「管理・統制的」指導意識は、管理的な指導行動につながりやすいため、特別支援対象の児童生徒にネガティブな影響を及ぼすこと。

以上により、インクルーシブ教育においても、教師は問題行動を抑制し、集団活動を成立させるために、「管理・統制的」指導意識を強め、それが柔軟性を欠いた管理的な指導行動につながり、特別支援対象の児童生徒は、特に、管理的な指導行動のネガティブな影響を強く受ける可能性が示されている。

2-1、2-2 により、教師は学級制度などの文化的影響から、「管理・統制的」指導意識を無自覚的にもちやすく、それが管理的な指導行動として現れ、児童生徒にネガティブな影響を与える可能性が示されていた。また、インクルーシブ教育においては、周囲児と比較して、とくに特別支援対象児の学級適応感にネガティブに作用すると考えられるため、特別支援対象児と周囲児の違いによる検討が求められる。

3 では、「管理・統制的」指導意識と併せて検討する必要があると考えられる「受容・共感的」指導意識に関する知見を整理する。

3 「受容・共感的」指導意識に関する知見

対人援助における臨床場面では、共感的理解の重要性は常に説かれる。それは教師においても同様であり、学習指導要領解説には「児童の内面に対する共感的理解」の重要性が示されている（文部科学省，2017b）。このような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，2010c）。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年までの学会論文を検索したところ、研究雑誌と該当件数は、「学校カウンセリング研究 0 件」「学校心理学研究 2 件」「学級経営心理学研究 0 件」「発達心理学研究 0 件」「カウンセリング研究 1 件」「教育カウンセリング研究 0 件」「教育心理学研究 4 件」「教育相談研究 0 件」「LD 研究 0 件」「心理学研究 0 件」「特殊教育学研究 0 件」の計 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

共感性研究において、共感は、情動的な共感と認知的な共感の 2 種類に大別される（Decety, 2011 ; Eisenberg, 2000 ; Preston & de Waal, 2002）。Davis (1983) は共感性を「他者の情動を知覚，共有，理解する能力であり，対人関係の基盤」と定義し，共感性には，他者の感情を自身のものであるものとして経験する情動的共感性と，他者の立場に立ち他者の心的状態を理解する認知的共感性があり，両者が互いに影響し合う多次元的な構造を持った構成概念として捉えた。これに対して，認知を経て情動に至るとするプロセス論（Feshbach, 1975 ; Hoffman, 1982）や，両者は独立して生起し得る（Shamay-Tsoory, 2011）という主張もある。このことから，研究の対象や視座によって重視するものは変わってくるが，2 種類の共感性の存在を否定する研究はなく，共感性が認知的な要素と情動的な要素を含むことは広く受け入れられている。

Hoffman (2000) は，生得的な情動的共感を扱いつつも認知の役割を重要視し，他者の視点取得という認知能力の発達に基づいた認知的な共感を最も高度な共感としている。橋本・角田 (1992) および角田 (1994) は，自他のものの見方の違いを認識した上での共感，すなわち認知的共感が，より高度な成人レベルの共感であるとし，自他の違いを認

識できているかどうかの判定に過去の経験という制約を設けて共感性を測定する共感経験尺度を作成した。de Waal (2008) は共感を、①他者の情動状態から影響されたり他者の情動状態を共有したりする能力、②他者の状態の理由を推測する能力、③他者の視点を取り入れ、他者に自分を重ね合わせる能力であるとし、Hoffman (2000) と同様に、他者志向的に共感するためには、共感的情動が他者に起因するものであることを認知できる必要があり、視点取得などのより高度な共感には自他の区別が条件であるとした。このことから、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が示されている。

認知的共感性の効果として、攻撃性の抑制要因のひとつであることが明らかにされ、攻撃性の抑制に相手をどう認知するかが重要であると指摘されている(川田・田中・杉浦・山田・今野・中島, 2007)。また、認知的共感性と向社会的行動との間に正の関連を示した研究(Litvack-Miller, McDougall & Romney, 1997; 登張, 2003)や認知的共感性と仲間受容との正の関連を示した研究(Huang & Su, 2014)があり、さらに認知的共感性がグループ学習の効果的な話し合いに影響を及ぼすことも示されている(長田・川上, 2008)。このことから、対人援助に関連する広い分野で、援助者の認知的共感性が、攻撃性の抑制、向社会的行動、仲間受容性に肯定的な影響を与えることが明らかにされている。

以上により、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。
- 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。
- 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。

以上により、共感性には情動的共感性と認知的共感性の2種類があり、対人援助場面においては、情動的共感性よりも認知的共感性が重要視され、認知的共感性の援助対象に対する効果が明らかにされている。このように、対人援助職に求められる共感性は認知的共感性であることが示されたが、教師の共感性もそれと同様であるのか、2-2で教師の共感性に関する知見を整理する。

3-2 教師の共感性に関する知見

教師の共感性は、教師のコミュニケーション能力や生徒の発達成果に影響を与えるなど、教師の仕事と様々な関連があること(Ahmetoglu & Acar, 2016; Cooper, Brna &

Martins, 2000), 学業意欲に影響を与えること (Branwhite, 1988), 児童生徒の共感性の発達に影響を与えること (Hoffman, 2000) が知見として報告されている。Tettegah & Anderson (2007) は、教師の共感性を「生徒への関心を表明し、生徒の視点に立つ能力であり、共感の認知的領域と情動的領域を含む」と定義し、教師の共感性にも情動的共感性と認知的共感性の2つがあることを示した。

Barr (2011) は、情動的共感性と認知的共感性の2側面から、教師の共感性和学校文化の認知との関連を検討した結果、教師の情動的共感性である個人的苦痛は、生徒の仲間関係の肯定的な認知と負の関連があることを明らかにした。このことから、教師の情動的共感性の高さは、教師自身の苦痛となるため、生徒の仲間関係を否定的に捉えがちになるとともに、生徒の内面や生徒の仲間関係を理解することに回避的になる可能性が示唆されている。これは、情動的共感性が対人援助場面において援助者のメンタルヘルスにマイナスに作用しているという知見 (Schwan, 2018) とも符合する。

さらに、Barr (2011) は、教師の認知的共感性である視点取得は、生徒の仲間関係、教育機会、学校規範に対する肯定的認知と正の関連があり、認知的共感性の高い教師は児童生徒により適切に対応することができることを示唆した。教師の認知的共感性については、Gage & Berliner (1998) が、教師が児童生徒の現象や問題の状況に特別な注意を払う行為、また児童生徒の独自の視点から現象や問題を解釈し、説明する行為の中に含まれるものであると述べているように、教師の児童生徒理解に関する重要な資質能力の一つだと考えられる。このことから、教職に求められる資質能力である児童生徒理解は認知的共感性だといふことができ、教師の認知的共感性の高さは、適切な行動につながり、児童生徒にポジティブな影響を与えることが示されている。

わが国の教師の共感性研究は、鈴木 (2006, 2007a, 2007b, 2017) を中心に行われている。鈴木 (2006, 2007a) は、共感の多次的アプローチを踏襲し、共感の次元として、情動的な共感次元と、認知的な共感である自他の違いの認識に基づいた共感次元を設定して、教師用の共感性尺度を作成し、教師の共感に関する量的な検討を行っている。そして、学校における良好な教師と生徒関係と関連しているのは、情動的な共感ではなく、自他の違いの認識に基づいた共感であることを示し、教師による認知的な共感の重要性を指摘している。このことから、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が示されている。

以上により、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、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。

○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。

○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。

以上により、教師の共感性において重要であるのは認知的共感性であり、教師の認知的共感性の高さは、児童生徒や児童生徒との関係にポジティブな影響を与えることが示されている。しかし、日本の教師の認知的共感性を検討した研究は少なく、さらにインクルーシブ教育の展開を想定した教師の認知的共感性について検討した研究はわずかである。

そこで、3-3 では、インクルーシブ教育における教師の認知的共感性に関する知見を整理する。

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

インクルーシブ教育においても、教師の共感性は異質な他者に対する敏感性の向上と関連しており (Germain, 1998)、共感性の高い教師は、異質な他者の視点に立ち、その人の視点から他の個人に対応することができる指摘されている (Goleman, 2006 ; Oliner & Oliner, 1995)。これらの研究にみられる共感性は、他者志向的な認知的共感性であると考えられ、認知的共感性はインクルーシブな学校を構築するための重要な資質能力であると指摘されている (Darling-Hammond, 2000 ; Gordon, 1999)。このことから、教師にとっては異質な他者となる障害のある児童生徒への理解が求められるインクルーシブ教育において、児童生徒の状態を適切に察知するための敏感性との関連が指摘される認知的共感性が重要な資質能力であることが示されている。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が示されている。

Meyers, Rowell, Wells & Smith (2019) は、インクルーシブ教育における教師の認知的共感性は個人の問題だけに焦点を当てた個人的共感性だけでは不十分であり、社会的共感性が必要であると主張する。社会的共感性とは「対象の状況を知覚したり経験したりすることで人々を理解し、その結果、構造的な不平等や格差についての洞察を得る能力」 (Segal, 2011) であり、対象が置かれた状況の理解、社会の構造的な不平等や格差につ

いての洞察を含む認知的共感性である。Pedersen, Beven, Walker & Griffiths (2004) は、社会的共感性の低さが先住民に対する否定的な態度と相関があることを報告し、Bäckström & Björklund (2007) は、社会的共感性が障害を持つ個人に対する偏見、人種的偏見、性的偏見を低減する可能性を示唆している。Park & Hwang (2013) は、教師の認知的共感性が、ADHD に関する知識と教育的介入を媒介していることを明らかにし、認知的共感性が ADHD 児の理解や置かれた状況への理解を高め、教育介入に積極的に貢献することを示唆した。また、Chodkowska & Szabala (2012) の研究では、教師の社会的共感性は、教師や周囲の生徒が知的障害をもつ個人に対する差別的な傾向と負の相関があることが示されている。また、深沢 (2018) は、通常学級の担任教師の児童に対する認知的共感性を測定する尺度作成を行った結果、児童の表情や態度などを敏感に察知し反応する「敏感性」、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因子を抽出している。これらは、内容的に社会的共感性の視点を含んでおり、インクルーシブ教育の展開に必要な視点であることが示されている。このことから、インクルーシブ教育における教師の認知的共感性は、個人的な共感性だけでなく、対象が置かれた状況の理解、社会の構造的な不平等や格差についての洞察を含む認知的共感性である社会的共感性が重要であると示されている。

以上より、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。
- 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。

以上により、インクルーシブ教育においては、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が示されている。しかし、社会的共感性の視点を取り入れた教師の認知的共感性が、教師の指導行動や児童に与える影響を検討した研究は今のところ見当たらない。

3-1, 3-2, 3-3 により、「受容・共感的」指導意識として、教師の認知的共感性が重要であり、インクルーシブ教育の展開を想定した場合には、社会的共感性の視点を含める必要があることが示された。したがって、社会的共感性の視点を含めた教師の認知的共感性と、教師の指導行動や児童の学級適応感との関連を検討し、実証的に明らかにする必要がある。

1, 2, 3 より, インクルーシブ教育を展開する通常学級担任教師の指導意識には, 「管理・統制的」側面と「受容・共感的」側面が併存していると考えられたが, 2 側面の指導意識と教師の指導行動や児童の学級適応感との関連については明らかにされていない。したがって, その関連を検討し, 実証的に明らかにする必要がある。また, 特別支援対象児と周囲児では, 2 側面の指導意識が学級適応感に与える影響の大きさに違いがある可能性も示されているため, 特別支援対象児と周囲児の違いによる検討が求められる。

次項では, わが国の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, 本研究の問題の所在との関連により, 日本における学級制度と特別支援教育制度を取り上げ, 先行研究を概観し, 整理する。

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

教師の指導意識は, 教師文化, 学校文化, 教育制度改革に大きく影響される。Hermans, Van Braak & Van Keer (2008) は, 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論じ, Rosenholtz (1991) は, 「教師は, 周囲のメンバーと同じように, 自分たちのビリーフや行動を, 主に自分たちの周りの職場世界の構造, 政策, 伝統に合わせて形作っている」と述べている。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。教育改革も, 教師のビリーフに影響を与える要因として挙げられる。例えば, 学力向上の教育改革は, インクルージョンに否定的な教師の意識を形成する可能性が指摘されている。教育改革の目標が学力向上に限定されると, 教師の質は狭義に解釈されるようになり (Fenstermacher & Richardson, 2005), そうなった学校の教師は, 成果志向で効率主義的な意識が強くなることが指摘されている (Kelchtermans, 2005)。また, インクルーシブ教育の提唱により多様な児童生徒を通常の学級に含むことを要求すると, 教師は, 効率主義, 競争主義の学校文化や教育改革の影響を受けて, 意図せずに一部の生徒を除外する意識をもつことが指摘されている (Stainback, Stainback & Harris, 1989)。このことから, 教師の指導意識は, その国の教師文化, 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。

したがって, 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。なお、1については、河村（2010）、岡東（1998）、恒吉（1992、1996）を中心に、2については文部科学省のホームページ、長瀬・川島（2018）を中心に、文献研究を行い、その中で引用されている論文や書籍、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、本研究に關係する文献対象として抽出した。

1 日本の学級制度と学級経営観に関する知見

学級経営とは、「教師が、学級を単位として、一定の教育理念に基づいて展開する、組織的で計画的な実践の総体」（石川、2004）のことであり、学級経営には教師の教育理念、すなわち学級経営観が反映されると考えられる。学級経営観について、岡東（1998）は、条件整備的学級経営観と学級づくり的経営観の2つがあると指摘する。

岡東（1998）の指摘を整理する。条件整備的学級経営観は、アメリカでは主流となっており、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理解する立場である。アメリカでは、科学的管理論に始まり、経営過程論、人間関係論、システム論、行動科学的経営論へと発展した経営学を学校教育に取り入れてきたことにより、教育的機能とは別に経営的機能が重要視され、目的と手段の合理化を進める学級経営観が主流となっていた。戦後、アメリカから日本に導入された学校管理（スクール・アドミニストレーション）の一環としての学級経営（クラスルーム・マネジメント）は、学習活動の規律を構築し、維持し、学習を阻害する要因を取り除く「教師の手段」であることが示されている。一方で、日本の学校現場において主流となっている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立場である。「学級づくり」とは、学級における児童生徒の自己教育力、集団の相互教育力を信頼し、それらを涵養するねらいをもって、教師による指示がなくても児童生徒が主体となって学級を運営していく営みである。

従来、日本の教師たちが行ってきた学級集団づくりは「教室に集まった子どもたちが、既成のルールのもとで、対人関係、集団生活・活動を通して、集団を学んでいく場、個が集団に適応するための集団の規律を理解し守ることを学んでいく場として、教師が学級集団を育成していくというもの」（河村、2018）であった。これは、まさしく学校のもつ社会化機能（Parsons, 1970）であるといえる。社会化とは「社会がその価値、規範、目標、

役割内容、慣習、知識、生活様式などを、個人に内面化させ彼をして社会の期待するような役割を演じ行動をとるようなメンバーに形成していくこと」(橋爪, 1975)である。そのためには、社会の共通の行動様式、共通の価値観を伝達し、集団での経験を通して内面化と行動化を図る必要がある。つまり、最低1年間は、同学年の共同体で学習と生活を営む日本の学級制度は、学校の社会化機能を活かすための制度だといえる。このことから、日本の学級集団づくりには、児童生徒の人格を目的意識的に学級集団のなかで発達させるという社会化の考え方があり、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(根本, 1991)と言われる。

しかし、社会化には、個性よりも集団全体の成果や効率が優先されるという面があるため、教師が児童生徒を捉える視点が硬直しやすくなるというマイナス面も指摘されている。例えば、教師が対外的な評価を受ける最低限度の学習指導の成果、規律を整える生徒指導に偏っていく(近藤, 1988)ことや、不登校の原因の一つに教師の強迫的ともいえる画一的な態度や指導行動がある(横湯, 1992)ことが指摘され、日本の教師は、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意識をもつことを実証的に明らかにしている(河村, 2000; 河村・國分, 1996a, 1996b; 河村・田上, 1997c, 1998a, 1998b)。したがって、日本の学級経営においては、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は強く支持されており(安藤, 2013)、通常学級には「一斉共同体主義」とも称されるような、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いている(恒吉, 1996)ことが指摘されている。このことから、日本の教師たちは、児童生徒を社会化させる過程を重要視し、児童生徒にそれを経験させることによって、児童生徒の心理社会的な発達を目的としてきたため、構造的に管理的な意識をもちやすくなることが示されている。

以上を踏まえ、2つの学級経営観を整理した表を作成した(Table 1)。

Table 1 学級経営観の比較

条件整備的学級経営観	経営観	学級づくり的学級経営観
かつてアメリカで主流	主流となる国	かつて日本で主流
学習指導，授業中心	担任の担当領域	学習指導と生活指導の統合 教科外活動（特別活動・道徳）を含む
学習成果 個の能力の伸長	主にめざすもの	全人的教育，人格の完成 主体形成，社会の形成
経営的機能の重視 目的と手段の合理化と効率化 授業のシステムづくり 管理と環境整備	主に重視するもの	民主的な共生・共同体形成を重視 問題解決と文化創造 話し合い活動と合意形成 児童の自発的・自治的活動の促進
個＞集団 個性化	教師の視点	個＜集団 社会化
相互作用による効果が期待しにくい	マイナス面	集団への同化要求につながりやすい

以上により，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。
- 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。
- 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。
- 日本の学級集団づくりには，社会化の考え方があり，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。
- 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。

以上により，日本の教師は，意識しないままに管理意識をもちやすい学校文化の中に存在していることがうかがえる。

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

日本では，2007年に特別支援教育の制度が始まり，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の転換が図られた。これは，社会福祉からの流れ

と障害学からの流れの大きな 2 つの国際的潮流の中で示された、サラマンカ宣言（UNESCO, 1994）や、2007 年に日本政府が署名した障害者の権利に関する条約（内閣府, 2014）が契機となっている。

「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, 2012a）により、障害のある児童生徒が障害のない児童生徒と共に教育を受けるというインクルーシブ教育システム構築の理念が明示された。インクルーシブ教育システム（inclusive education system）とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」（教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされる。このことから、共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システム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と捉えることができる。

インクルージョンとは、サラマンカ宣言を要約すれば、障害の有無に関係なく、すべての児童生徒は共に学ぶべきであり、そのためにも多様性が尊重され、一人ひとりの児童生徒に応じたさまざまな教育方法が準備されなければならないという考え方であり、「万人のための」ものである。人間の多様性の尊重等の強化（文部科学省, 2012a）が目的の一つとして示され、多様性の理解、多様性の尊重という、グローバルな世界を生きていく上で求められる資質をすべての子どもたちに身につけさせていく必要がある（安西, 2015）として、障害をもつだけでなく、その周囲にいる人々を育てることについても言及している。また、わが国の教育施策の中に色濃く反映されている、OECDのDeSeCo（Definition and Selection of Competencies：コンピテンシーの定義と選択）プロジェクトで提唱されたキー・コンピテンシーでは、「異質な人々からなる集団で相互に関わりあう」や「権利、利害、限界、ニーズを擁護し、主張する」などの資質能力が示されている（Rychen & Salganik, 2003）。さらに、文部科学省（2017c）は、「支援が必要な児童等も含めた学級全員が、互いの良さを認め合い、大切にす温かい学級経営を心がけることが重要」であることを示している。すなわち、「インクルーシブ教育システム」は、特定の児童生徒の社会適応、集団適応だけを考えるものではないということである。このことから、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、特別支援対象児も周囲児も育てていくことの重要性が示されていると捉えることができる。

また、障害観に関する3つのモデル（医学モデル・社会モデル・人権モデル）は特別支援教育にも反映されている。「持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服する」という医学モデルに基づく障害観、環境整備・合理的配慮という社会モデルに基づく障害観、人権の尊重と参加・貢献していく全員参加型の社会づくりという人権モデルに基づく障害観を確認することができる。障害の社会モデル（Oliver, 1983, 1990, 1996）とは、身体能力に着目するのではなく、社会の障壁に着目し、障害を生んでいるのは、社会の環境に問題があるという考え方である。障害の人権モデル（Degener, 2014）とは、無力、無益な者として否定する周囲の捉え方こそ障壁であるとし、機能障害をそもそもマイナスに捉えることなく人間の多様性の一部として評価し、人権の尊重と社会への参加貢献を保障していく考え方である。すなわち、障害の社会モデル・人権モデルは、周囲にいる人間の障害の捉え方を含めた社会の障壁によって作り出されるという考え方であり、この考え方によれば、必然的に支援は社会の障壁の除去を目的とした環境改善に働きかけることに向かう。このことから、共生社会の実現を目的とするならば、障害のある児童生徒と関わる場として学級集団は重要であり、教師は学級集団づくりを行うにあたり社会モデル・人権モデルの障害観をもつ必要があることが示されていると考えられる。

以上により、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。
- 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。
- 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。
- 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もつ必要があること。

以上により、今後の学級経営には、インクルーシブ教育の理念に基づいて、個も全体も育てつつ、共生社会の実現を目指すという方向性が示され、そのために、教師は社会モデル・人権モデルの障害観をもつ必要が示されている。

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(平成19年度)から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実させていくこととなり、この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。基準が示されなければ、「インクルーシブな学級」は各々の教師の主観によって決まることになりかねない。インクルーシブ教育の成功には、学校文化、教師文化の影響があると言われるため、各々の教師がインクルーシブ教育の成功をそれぞれに捉えていた場合、取組の足並みは揃わず、インクルーシブ教育の進展にネガティブな影響を及ぼす可能性が高い。つまり、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、周囲児も対象児も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) 通常学級担任教師の指導行動の背景にある指導意識に関する先行研究を概観したところ、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、児童生徒の学級適応感にネガティブな影響を与えることが示唆されていた。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、児童生徒の学級適応感にポジティブな影響を与えることが示唆されていた。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

本節では、本研究を進める上で必要な「インクルーシブ教育」「特別支援対象児」「教師の指導意識」「教師の指導行動」「学級適応感」「学級状態」について基本概念を定義する。

第一項「インクルーシブ教育」の定義

日本の特別支援教育は、理念と制度が乖離している、現実的にはインクルーシブ教育にはなっていないとの批判もある（清水，2007，2011）が、本研究は、日本の教育制度の中でのインクルーシブ教育の理念に沿った学級経営のあり方を明らかにすることを目的とするため、基本的には、文部科学省（2012b）が採用している障害者の権利に関する条約第24条のインクルーシブ教育の定義によるものとする。

文部科学省（2012a）は「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）」により、共生社会の形成という大目標に向けて、インクルーシブ教育システムの構築という中目標があり、さらにインクルーシブ教育システム構築のために特別支援教育の推進という小目標があるという目標の入れ子構造を示した。「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。また、障害者の権利に関する条約第24条によれば「インクルーシブ教育システム」（inclusive education system：包容する教育制度）とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」（教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。つまり、共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があるということが示されている。

さらにインクルーシブ教育システムにおいては、「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その

時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」と述べている（文部科学省，2012a）。すなわち、障害児が居住している地域の小・中学校で他の児童生徒と同じ教室で学ぶことを選択でき、その際に、障害児の障害特性に合わせて必要な合理的な配慮がなされた上で、平等な評価基準の下に、障害児と定型発達児がともに学ぶ状況が、インクルーシブ教育が実践されている状況と考えられる。

以上から、「インクルーシブ教育」には、①地域の通常学級において行われる、②あらゆる児童生徒が同じ場で共に学ぶ、③すべての児童生徒の健全な成長に必要な環境や教育の用意、④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、の4点が重要であると考えられた。そこで、本研究では、「インクルーシブ教育」を以下のように定義する。

「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

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，2017c）では、特別支援教育の対象は、「障害により教育上特別の支援を必要とする全ての児童」であり、医師の診断は必要とせず、児童等の教育的ニーズを踏まえ、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対しては、適切な指導や必要な支援を行う必要があることを示している。河村（2005）は、学級内で特別な支援を必要とするのは、障害のある児童生徒に限定されないと指摘する。「対人関係をうまく形成できない」、「集団生活のルールに従って、学校生活・授業をはじめとする学級活動に参加できない」といった発達障害と類似する傾向を示す児童生徒の背景要因として、①能力が十分に育成されていない、②情緒的な問題を抱え行動できない、③環境的な問題を抱え不具合が生まれている、④器質的な問題を抱えうまく行動できない、の4つを示し、発達障害であるか否かは問題ではなく、児童生徒の困難に気付き、適切な支援を行っていく必要があると述べている。

本研究では、通常学級において、多様な困難をもつ児童と周囲児が学級内において健全に成長し、多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の学級集団形成の在り方を探究

する。これは、文部科学省（2017c）や河村（2005）の示した特別支援教育の対象を拡大する考えと合致する。文部科学省（2007）によると、特別支援教育は、一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び支援を行うものと述べられている。一人一人に教育的ニーズがあり、それが個々に違うという考え方を前提にすれば、出現している症状が虐待によるものなのか、愛着障害によるものなのか、発達障害によるものなのか、もはや症状の原因や診断有無は問題ではなくなる。いずれにしても高い教育的ニーズがあり、特別な支援を必要としていることに変わりはない。

本研究では、河村（2005）に従い、「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、「発達障害の傾向により特別な教育的ニーズのある通常学級在籍の児童」と定義する。なお、文部科学省（2017c）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。また、「発達障害の傾向」とは、知的発達の遅れは認められず、「聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する」うちのいずれかの困難さ、不注意・多動・衝動性、こだわり・他人との社会的関係形成の困難さなど、学習障害（LD）、ADHD、高機能自閉症と同様の症状が表出している状態を指す。

第三項「教師の指導意識」の定義

Ellis（1957）は、人が感情を持ったたり行動を起したりするときに持つ思考をビリーフ（belief）と呼んだ。Doyle（1990）や Richardson（1996）、黒羽（2005）は、教師の信念が教師行動を暗黙裏に規定すると指摘している。つまり、表出される指導行動の背景には、信念（ビリーフ）や価値観等の指導意識がある。

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。IBT-T 管理意識尺度は、教師特有のビリーフ尺度（河村・國分，1996a）から「児童管理・生活指導に関する因子」から 10 項目を選定したもので、弁別性に優れており、通常学級の担任教師の学級経営に対する管理の度合いを簡便に

測定できるという利点があるため、本研究の目的と合致する。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。児童理解尺度は、作成時から通常学級における対象児の存在を考慮して、児童に対する教師の認知的共感性を測定する目的で作成されており、これも本研究の目的に合致する。

第四項「教師の指導行動」の定義

河村（2000）によれば、教師の指導行動について、「教員の児童生徒に対する直接的な指導行動や態度とともに、教員の教育観および価値観、児童生徒に対する認知、教員の人間的な雰囲気などによって形成される非言語も含めたヒドゥン・カリキュラム（hidden curriculum）による影響も合わせた、児童生徒に影響を与える教員の存在」と定義している。Martin（1976）は、ヒドゥン・カリキュラムを、教師によって無意識的に提示されているか、また意図されていても学習者には公然としたものではないと認められているものと定義しており、主に、教師の無意識、無自覚的な言動により、児童生徒に伝わっていく知識、価値観、行動様式などのことと考えられる。つまり、教師の指導行動には児童生徒に対して、意図的、直接的に影響を与える面と、無意図的、間接的に影響を与える面の両面があることが考えられる。

本研究は、表出した教師の指導行動を検討することにより、行動の背景にある指導意識との関連を検討することを目的の一つとしている。思考がそのまま意図する行動になる場合もあれば、視線や態度や口調などの意図しない行動となって表出する場合とが考えられる。したがって、本研究では、河村（2000）の定義を参考に、「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

適応とは「自らの欲求を満たすために環境（特に対人関係や組織などの社会的環境）に対して適切な働きかけを行うことができ、それに対し環境から肯定的な反応や評価が与えられ、結果として情緒的に安定し有効感を持っている状態」（加藤，1990）とされている。この定義に基づき、近藤（1994）は、学校・学級への適応に関して、教師の行動や学級の雰囲気と個々の生徒の行動がマッチングしているかどうかで適応感を判断できると指摘している。

学校・学級への適応感の判断に関しては、高橋（1985）が、学校環境における望ましい適応とは、児童生徒が学級や学校生活に楽しみや満足感を持っているかどうかで判断できると指摘している。河村（1998）は、小学校では学級集団を基本単位として学校生活を送っていることから、学校適応感は、小学生の場合、学級適応感と捉えることができるとし、学級に対する満足度および学校生活の意欲の認知から学級適応感を測定する標準化尺度を開発している。

以上を踏まえ、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。

第一章では、本研究の方向性を明確にするために、通常学級における教師の指導意識とそれに基づく指導行動のあり方について先行研究を整理し、本研究の目的を設定する。本研究の目的に迫るため、第二章では、インクルーシブな学級の状態像を明らかにする。第三章では、インクルーシブな学級経営に必要な指導行動を明らかにし、教師のインクルーシブ指導行動自己評定尺度を作成する。第四章では、学級状態の違いによる教師の指導行動と指導意識の差異について検討する。第五章では、本研究の総括的考察を述べ、本研究から得られた知見の学校現場への寄与について論じる。

なお、本研究の構成について以下に図示する（Figure 1）。

<p>第一章 問題の所在と本研究の目的</p> <p>第一節 問題の所在</p> <p>第二節 先行研究</p> <p>第三節 基本概念の定義</p> <p>第四節 本研究の構成</p>
<p>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</p> <p>【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</p> <p>【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</p> <p>【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</p>
<p>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</p> <p>【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</p> <p>【研究 4-2】「インクルーシブ指導行動自己評定尺度」の作成</p>
<p>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</p> <p>【研究 5】指導行動の差異の検討</p> <p>【研究 6】指導意識の差異の検討</p> <p>【研究 7】指導意識が指導行動に与える影響の検討</p>
<p>第五章 総括的考察および今後の課題</p> <p>第一節 本研究のまとめ</p> <p>第二節 総合考察</p> <p>第三節 討論</p> <p>第四節 今後の課題</p>
<p>引用文献</p> <p>Appendix 1, 2, 3</p>

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】

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】

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】

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

本章では、第一節で【研究 1】として、インクルーシブ教育への移行期と整備完了期の通常学級の児童の学級適応感を比較して検討し、第二節では【研究 2】として、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臨床像の検討を行う。第三節では【研究 3】として、【研究 2】より導き出されたインクルーシブ型学級とアイランド型学級の児童の学級適応感および学級の質（教師同一視・学級受容性・教育的相互作用）の差異の検討を行う。

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】

文部科学省が行った 2018 年の調査において、小学校では、校内委員会の設置率が 99.5%、実態把握の実施率が 99.3%、特別支援教育コーディネーターの配置率が 99.2%と高い数値を示し、全体として体制整備が進んでいることが報告されている（文部科学省，2020a）。しかし、インクルーシブ教育の成否を検証しようとするとき、教育の受け手である児童生徒の心理社会的実態を検討することは不可欠であると思われる。

特別支援教育への移行期に児童側の心理社会的実態を調査した研究がある。深沢（2006）は、特別支援教育の移行期である 2005 年に、学級への満足度やスクール・モラルの指標を用いて通常学級の児童の適応感を調査した研究を行っている。その結果、対象児は周囲児に比べて学校生活における適応感が低いことを実証的に明らかにした。その後、対象児の在籍は周囲児の不適応につながりやすいこと（深沢・河村，2017a）や、対象児の適応感を高めるためには、学級の状態や学級の雰囲気、相互作用を良好にすることが重要であることが指摘された（深沢・河村，2017b；武蔵・河村，2017，武蔵・河村，2019）。これらの研究成果は、個別指導だけでなく、周囲児や学級全体へのアプローチによる温かな学級集団づくりが重要であるとの提言（文部科学省，2017c）を支持するものである。

しかし、児童の心理社会的実態に関して、10 年余の間にどのように変化したのかについて、これまでの研究の中では、明らかにされてこなかった。そこで、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，2017c）。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。なお、校内支援リストに記載された発達障害傾向のある児童は、文部科学省（2002，2012b）のスクリーニングテストの基準に達した児童だけでなく、基準に達しない児童も含まれている。

【方法】

1 調査時期

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

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を対象とした。

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したため、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たため、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

本研究では、通常学級の中で対象児に生じやすいとされている二次的な問題に対する予防的な援助を視野に入れている。予防的な援助を行うためには、児童の内面に生じている二次的な問題の早期発見、早期対応が重要となる。不適応行動として表れるものを他者が観察・評定するときには、すでに良くない状況が進行しており、治療的な対応が必要となる場合もある。そこで、学級適応感の測定には、他者からの評定によるものではなく、学級への適応感を自己認知により測定している尺度の使用を考えた。

河村・田上（1997a）は、小学生の学級生活における満足感および不適応感の度合いを測定し、いじめ被害や学級不適応傾向の可能性を発見できる学級満足度尺度を作成している。この尺度は、児童が自分自身の学級生活における自己の立場や思いの程度を回答するのが特徴である。つまり、児童の自己認知で学級適応感を測定している尺度であるといえる。

また、児童生徒の学級生活への意欲や満足度を測る概念として、スクール・モラルがある。スクール・モラルとは、学級生活に対する意欲や満足感について児童の主観的心理を測定するものである（河村，1998）。河村・田上（1997b）は、学級満足度尺度との関連の検討を経て、スクール・モラルの高さは学級集団への適応感や友人関係と正の相関があることを指摘している。つまり、スクール・モラルは、児童の学級への適応の程度を示す指標とも考えられ、学級満足度尺度と同様に、スクール・モラル尺度（河村，1998）もまた児童の自己認知による学級適応感を測定する尺度の一つとして考えることができる。

そこで、本研究においては、①児童の自己認知を測定する尺度であること、②学級満足度尺度とスクール・モラル尺度は、関連が十分に検討されており、両尺度の併用により、より詳しく学級適応感を捉えることができること、以上2点の理由から、小学生の学級適応感を測定する尺度として学級満足度尺度およびスクール・モラル尺度を用いることにした。なお、学級満足度尺度とスクール・モラル尺度（以後、学校生活意欲尺度と表記）は、標準化された尺度であり、信頼性と妥当性は十分に確認されている。1998年に両尺度を併用したバッテリーテストである「学級集団アセスメント 楽しい学校生活を

送るためのアンケート（Q-U）」（河村，1998）として図書文化社より市販されて以来，学校現場を中心に有効性が認められ広く活用されている。本研究では，本研究者が「Q-U」の質問紙を購入し，調査に用いた。

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，1997a）

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年生用に分かれており，4件法（「1：全くあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」）である。また，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」，承認得点が低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，この尺度は児童生徒個々の学級満足度の測定のみならず，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つに分類して捉えるものである。なお，同じ学級の児童生徒は同じ類型に分類される。

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・モラール）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、「1：全くあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」の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。得点の比較から、個人間評価、個人内評価を同時に行うことが可能なので、教師は児童個々について、配慮や意識的なかわりが必要となる領域を把握できる。

さらに、学級の児童全体の各領域の得点や総合得点を整理すると、その学級全体の状態が把握でき、授業や諸活動を展開する上で、提示の方法や学習形態など工夫すべき指導、援助の視点が示唆される。

(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用し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、本研究者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。校内支援リストに挙げられているということは、すなわち、学校が症状を認知し、何らかの支援が必要であると判断した児童である。そこで、スクリーニング基準に満たない発達障害傾向のある児童も検討対象として分析する必要があると考え、【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）。

坂爪（2012）が、発達障害の存在が疑われる「境界例」、あるいは発達障害の特徴を持つ「健常例」を指して、いわゆる「グレー・ゾーン」と称したように、グレーゾーンは、一般に「境界域」を表し、発達障害においては「健常－障害」の境界に位置するものとされる場合が多いが、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）。

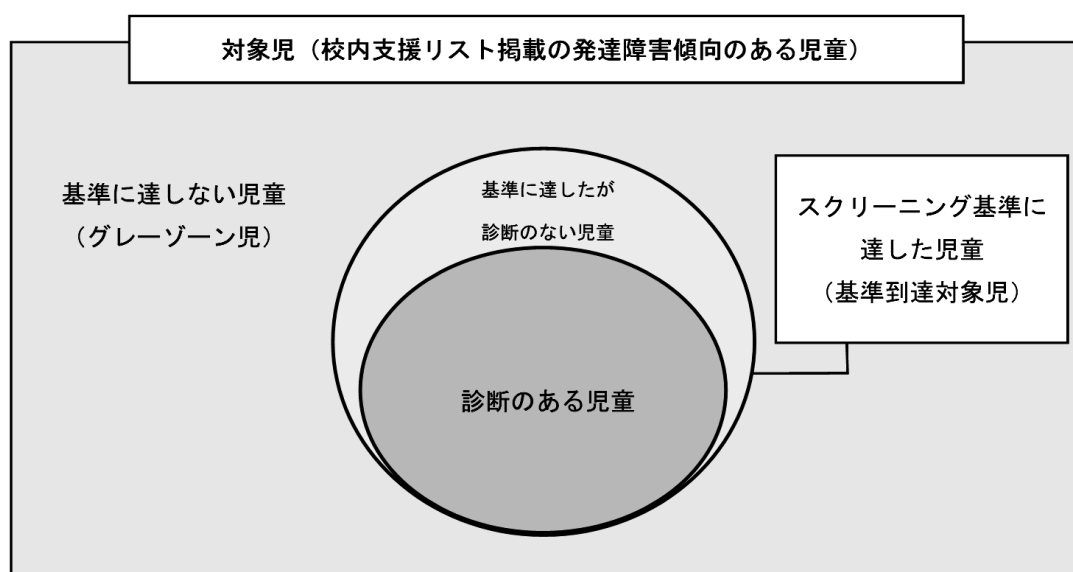


Figure 1 対象児の範囲

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。

7 統計解析

本研究の分析は、統計パッケージの SPSS 25.0 (IBM) を使用した。

【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。2005年調査の人数は、学年別に、4年生 694人のうち基準到達対象児は 26人、5年生 737人のうち基準到達対象児は 27人、6年生 586人のうち基準到達対象児は 21人で、合計 2,017人のうち基準到達対象児は 74人（出現率 3.67%）であった。また、2017年調査の人数は、4年生 691人のうち基準到達対象児は 28人、5年生 701人のうち基準到達対象児は 29人、6年生 520人のうち基準到達対象児は 24人で、合計 1,912人のうち基準到達対象児は 81人（出現率 4.24%）であった（Table 1）。

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

まず、調査人数の偏りがあるかどうかを確かめるため、全体人数と基準到達対象児の出現割合に分けて、それぞれ調査時期 (2) × 学年 (3) のクロス表を作り、カイ 2 乗検定を行った。全体人数に有意な偏りは認められなかった ($\chi^2=1.32$, $df=2$, $p=.517$)。

次に、基準到達対象児の出現割合に調査時期による偏りがあるかどうかを確かめるために、学年別に調査時期 (2) × 基準到達対象児・周囲児 (2) のクロス表を作り、カイ 2 乗検定を行った。4 年生 ($\chi^2=0.09$, $df=1$, $p=.76$)、5 年生 ($\chi^2=0.23$, $df=1$, $p=.63$)、6 年生 ($\chi^2=0.82$, $df=1$, $p=.37$)、全体 ($\chi^2=0.90$, $df=1$, $p=.34$) のいずれにおいても、基準到達対象児の出現率に調査時期による有意な偏りは認められなかった。

以上から、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無いことが明らかになった。

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。分析の結果、学級適応感の指標のすべてにおいて、調査時期の主効果と特別支援対象の有無の主効果 ($p<.001$) が認められた。学級の雰囲気についてのみ、交互作用 ($p=.002$) が認められた (Table 2)。

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
	<i>n</i> = 1943	<i>n</i> = 74	<i>n</i> = 1831	<i>n</i> = 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 <i>n.s.</i>
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 <i>n.s.</i>
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, *** $p < .001$, ** $p < .01$, † $p < .10$

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ところ、2005 年調査は、 $F(1, 2015) = 25.82$, $p < .001$ 、2017 年調査は、 $F(1, 1910) = 1.05$, $p = .31$ であり、2005 年調査では周囲児が基準到達対象児より高かったが、2017 年調査においては、有意差が認められなかった (Table 3, Figure 2)。また、学級の雰囲気以外の指標については、2005 年調査、2017 年調査ともに周囲児の方が基準到達対象児に比べ、有意に得点が高かった。

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の比較

	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	<i>n.s.</i>

() 内は標準偏差, *** $p < .001$

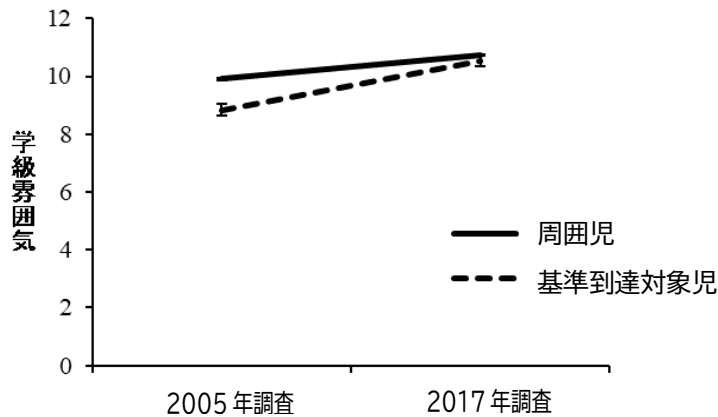


Figure 2 学級雰囲気得点の交互作用

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と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認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。なお、2005年調査を実施した2005年から2017年調査を実施した2017年までの間に、承認得点、被侵害得点の全国平均値が変化（承認得点は2点の上昇、被侵害得点は1点の下降）しているため、2017年の基準に合わせて学級満足度4群を決定した。その結果、児童全体 ($\chi^2=372.81, df=3, p<.001$)、基準到達対象児 ($\chi^2=28.01, df=3, p<.001$) で、いずれも有意な偏りが認められた (Table 4, Table 5)。児童全体では、満足群が2005年調査で少なく、2017年調査で多かった。また、非承認群、侵害行為認知群、不満足群は2005年調査で多く、2017年で少なかった。基準到達対象児だけで見ると、2005年調査で満足群が少なく、2017年調査で多かった。また2005年調査で、侵害行為認知群、不満足群が多く、2017年で少なかった。非承認群は、有意な差は認められなかった。

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)	370(18.3)	361(17.9)	536(26.6)
	-18.11▼	2.85△	11.48△	10.63△
2017年調査	1266(66.2)	283(14.8)	113(5.9)	250(13.1)
	18.11△	-2.85▼	-11.48▼	-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)	12(16.2)	15(20.3)	39(52.7)
	-4.50▼	-1.13	2.62△	3.25△
2017年調査	35(43.2)	19(23.4)	5(6.2)	22(27.2)
	4.50△	1.13	-2.62▼	-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、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。その結果、承認得点は $F(2, 1909) = 53.05, p < .001$ 、被侵害得点は $F(2, 1909) = 35.76, p < .001$ 、友達関係得点は $F(2, 1909) = 43.69, p < .001$ 、学習意欲得点は $F(2, 1909) = 32.52, p < .001$ 、学級の雰囲気得点は $F(2, 1909) = 11.93, p < .001$ となり、いずれの得点も有意な差が認められたため、Tukey法による多重比較を行った(Table 6)。承認得点と学習意欲得点については、周囲児>基準到達対象児>グレーゾーン児(以降、有意差がある場合には不等号で表す)の順に有意な群間差が認められた。学級の雰囲気得点については、周囲児>グレーゾーン児のように有意差が認められたが、基準到達対象児はどちらの群との間にも有意な差は認

められなかった。被侵害得点と友達関係得点については、周囲児>基準到達対象児・グレーゾーン児のように基準到達対象児と周囲児との間に有意差が認められたが、基準到達対象児とグレーゾーン児の間に有意差は認められなかった。

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。その結果、有意な偏り($\chi^2=101.46$, $df=3$, $p<.001$)が認められた(Table 7)。周囲児は、満足群が多く、非承認群と不満足群が少なかった。また、対象児は、満足群が少なく、非承認群と不満足群が多かった。侵害行為認知群には有意な偏りは認められなかった。また、支援対象児の60%強が学級に満足しておらず、その半分の30%は、不満足群であった。

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	グレーゾーン 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, *** $p<.001$

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年調査を比較するための条件統制として、(a) 2つの調査は同一校のデータであること、(b) 2つの調査の対象児は、同一のスクリーニング基準（文部科学省，2002，2012b）に達した児童とすること、の2点を設定した。

基準到達対象児の出現率は、2005年調査では3.67%、2017年調査では4.24%であった。これは、発達障害の可能性のある児童が通常学級に在籍する割合として文部科学省が発表した6.3%（文部科学省，2002）や6.5%（文部科学省，2012b）とは異なり、本研究の出現率は文部科学省調査と比較して、少ない割合であった。岡田（2012）は、先進国よりも発展途上国でADHDの有病率が低くなっていることと同様に、ADHDの有病率は地方より都市部で高いことを指摘し、この点について、都市部ほど、夫婦、家族、さらには共同体の絆が相対的に脆弱で、子どもを取り巻く養育環境が不安定であるため、養育環境の問題が大きい愛着障害が、類似する特徴をもつADHDにカウントされているのではないかと推察している。また、河村（2010）は、発達障害を含む個人的危機を抱えた児童の出現、すなわち偏在性の問題は、地域の都市化・共同体崩壊の程度といった社会的要因の影響を受けるため、日本全国に均一に広がっているわけではなく、地域差があることが想

定されると述べている。このことから、出現率には地域差があり、本研究は出現の少ない地域での調査であったと考えられる。

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年と体制整備、法整備がほぼ整った整備完了期である2017年を比較した結果、周囲児、基準到達対象児ともに学級適応感が高まったことが明らかになった。まず、この結果について考察する。

本研究において調査を実施したA県B市での調査の結果、児童全体および基準到達対象児の学級満足度4群の出現率において、2005年調査に比べて2017年調査は満足群児童（学級に自分の居場所があり意欲をもって学校生活を送っている児童）が増えていることが明らかとなった。つまり、児童の学級適応感は、高まってきているものと推測される。

児童全体の学級適応感の高まりは、インクルーシブ教育の展開に影響を与えたと考えられる。通常学級のインクルーシブ教育を考えると、個別指導に加えて、個が置かれる環境としての学級集団を良好な状態にすることが、重要な支援であることは、これまでの研究（深沢・河村，2017b；河村・武蔵，2017b，武蔵・河村，2017；武蔵・河村，2019）により指摘されている。したがって、A県B市の調査から得られた結果は、この10年余の間に児童の心理社会的実態に焦点をあてた学級経営の必要性が学校現場に広く認知され、学級経営の充実が図られたことにより、学級集団の状態が良好になるとともに基準到達対象児の学級適応感も高まったものと考えられる。すなわち、法的整備・体制整備の充実という要因にも増して、教師の学級経営が充実してきたという要因が大きいと考えられるのである。

次に、基準到達対象児と周囲児の学級適応感の差異について考察する。調査時期ごとに周囲児と基準到達対象児を比較したところ、2005年調査では、学級適応感のすべての指標において、対象児は周囲児より低かった。しかし、2017年調査では、承認得点、被

侵害得点、友達関係得点、学習意欲得点については、2005年調査と同様に基準到達対象児が周囲児より低かったが、学級の雰囲気得点については、基準到達対象児と周囲児は同程度で差が認められなかった。河村・武蔵（2017b）は基準到達対象児と周囲児を比較し、学級適応の指標の中で唯一、有意差が認められなかったのが学級の雰囲気得点であったことから、他の児童たちからの支援的な関わりの影響を指摘している。また、武蔵・河村（2019）は、学級内の児童同士の相互作用が高ければ、基準到達対象児と周囲児の学級適応感の差が小さくなることを明らかにしている。つまり、2017年の調査において、基準到達対象児と周囲児の学級の雰囲気得点に差異が認められなかったのは、他の児童との良好な相互作用が高まっていると考えられるのである。

上述したように、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、学級の雰囲気の認知以外はすべて、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

2017年調査において、グレーゾーン児は、基準到達対象児の約1.8倍おり、むしろグレーゾーン児の方が多い。校内支援リストに挙げられる児童の増加には、必ずしも発達障害などの特性をもった児童が増えているのではなく、学校も含めて社会全体の発達障害に対する理解が進むことにより、これまで見過ごされてきた発達障害の多様性に対する視点を日本社会が受け入れられるようになったことも増加傾向の要因の一つではないかと考えら

れている（西田・高平，2018）。つまり，グレーゾーン児が多い理由の一つには，教師の発達障害に関する理解が進み，児童のもつ支援ニーズを敏感に察知できる教師が増えた可能性が考えられるのである。

グレーゾーン児の数の増加に加えて，姫野（2018）は，発達障害症状の現れ方は体調などにより斑状で幅があること，診断がないために周囲の人から努力不足などと誤解されることがあること，診断基準をすべて満たさないからといってグレーゾーンの人には症状が軽いとは限らないこと，を指摘している。そこで，グレーゾーン児を含めて分析をした結果，学級適応感のすべての指標において，得点差は，周囲児＞基準到達対象児＞グレーゾーン児の順であり，承認得点と学習意欲得点においては，基準到達対象児はグレーゾーン児に比べて有意に高く，また，学級の雰囲気得点においては，基準到達対象児は周囲児と有意差がなかったのに対し，グレーゾーン児は周囲児との有意差が認められている。つまり，結果から，グレーゾーン児の方が基準到達対象児よりも学級への満足度や意欲が低いことが示され，たとえ，スクリーニング基準に達していなくても，支援ニーズの高い児童であると考えられる。

2017年調査の基準到達対象児81人を調べてみると，69人（85.2%）に発達障害の医療診断があることがわかった。グレーゾーン児を含めると，発達障害傾向をもつ対象児は225人となり，そのうち診断のある児童が69人（30.7%），診断のない児童が156人（69.3%）という比率となる。基準到達対象児と診断のある児童は高い割合で重複していることから，グレーゾーン児の満足度や意欲が低いという結果については，診断の有無が関連するのではないかと考えられた。

診断があることによるメリットとしては，教師の共通理解による対応がされやすい，個別の支援計画が作成されやすい，支援員加配などの条件整備が整いやすい，保護者との連携が築きやすい，他児への説明がしやすい，投薬治療が受けられる，等が考えられる。山本（2019）は，教師が診断を求める意味を以下の2点で考察している。①障害の診断は，教師の子どもへの理解や関わり方の共通した認識を導き，認識を教師間で共有することによって子どもへの不適切な対応が防がれる。②障害の診断は，教師が自身のメンタルヘルスを守るために必要で，手に負えない，扱いにくい子どもの行動の理由を障害に求めなければ，教師が自分の教育力・指導力を問わなければならない，そこに自己防衛的な意識が働く。この2点は，裏を返せば，診断が得られない場合には，障害理解から生まれる教師の寛容な態度を失わせ，また，教師のメンタルヘルスに負の影響を及ぼしながら，不適切な

対応になる可能性を指摘している。また、高田（2019）は、障害の診断がない発達障害傾向児の場合、典型的ではない症状や問題行動を呈するため教師が理解しにくいだけでなく、周囲の教師からのサポートを得にくい面があるため、教師にとってその存在が大きなストレスになっている可能性があると考えしている。つまり、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、それゆえに、グレーゾーン児の満足度や意欲が低くなっているのではないかと考えられるのである。

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，2017c）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。すなわち、支援の対象が拡大される中で、児童の学級適応感という視点からインクルーシブ教育の現状を捉えた場合、まだまだ不十分な実態があると考えられるのである。

したがって、【研究2】以降は、対象児を基準到達対象にグレーゾーン児を含め、発達障害傾向のある児童全体に拡大して検討していくこととする。また、インクルーシブ教育の理念とかけ離れた児童の心理社会的実態が明らかにされたため、対象児も周囲児も共に学校生活への満足感や充実感をもつことのできるインクルーシブ教育にふさわしい学級経営のあり方を模索するという本研究の意義が改めて確認された。

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。

本節【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により、インクルーシブな学級の状態像の検討を行う。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の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（宮本，2017，柴田，2011；津久田，2009；若松・谷中，2013；山田，2011），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。

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

【研究 2】において、インクルーシブな学級を、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等、校内支援リストに記載されている児童の学級適応も良好な学級であると定義する。なお、インクルーシブな学級の選定にあたって、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 11 学級を対象に、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、③ 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、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。児童数 20 人をカッティングラインに設定したのは、40 人基準の現行制度では、40 人を超える場合、41 人は 2 学級に分割され、20、21 人学級となるため、20 人規模の学級が多くなるからである。学級編成及び教職員定数に関する基本データ（文部科学省，2011）によると、小学校の学級規模別在籍児童生徒数の割合は、20 人以下学級 5.9%，21 から 30 人学級 40.5%，31～35 人学級 35.6%，36 人以上学級 18.0% であった。したがって、現行 1 学級 40 人を基準とする制度下では、20 人以上の学級を一般的な学級規模とするのが妥当であると考えた。また、対象児 2 人以上の在籍を基準としたのは、文部科学省（2012b）の調査において発達障害の可能性のある児童生徒が通常学級に 6.5% 在籍することが示され、これを学級児童数 20 人から 40 人の範囲で考えた場合、対象児の出現は 1.3 人から 2.6 人の範囲となるため、通常学級においては、対象児が 2 人以上在籍することが、一般的な状況であると考えられたためである。

5 校の特別支援教育コーディネーターの合議により選定された 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（15～25 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）の中の学級満足度尺度（河村・田上，1997a）の調査による分布図と観察記録を照らし合わせた。学級満足度尺度の説明は、【研究1】と同様であるため、記載を省略した。

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を対象児とする。

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、子ども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 3）。

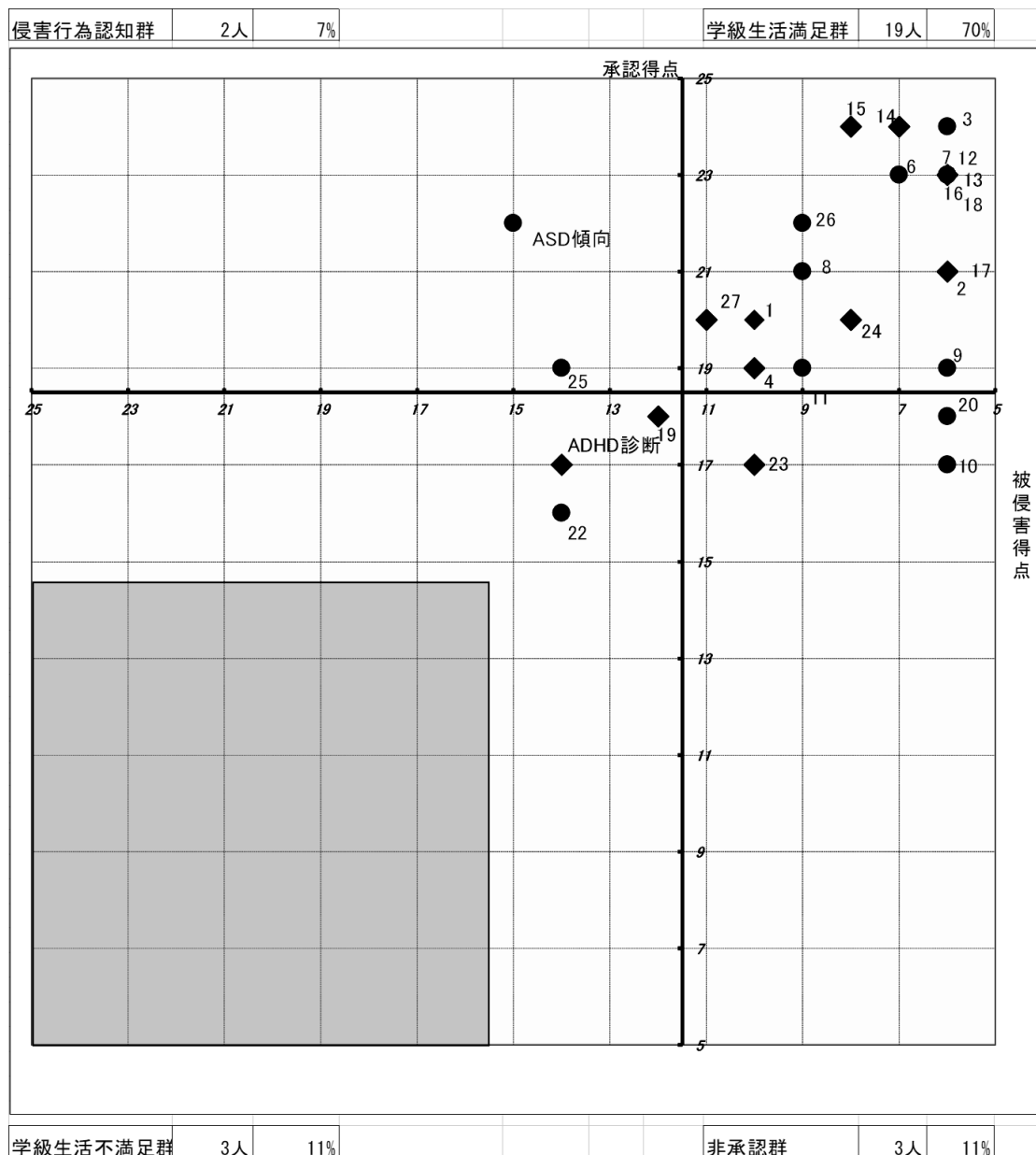


Figure 3 C学級 10月学級満足度分布図

①学級の様子

- ・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
- ・教師の話をうなずきながら聞いている
- ・指示がなくても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
- ・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
- ・教師や友達の発言に対しての相槌や返答があり、対話が続く
- ・活動と活動の間の時間には日常的な相互交流がある
- ・班の中で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
- ・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
- ・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
- ・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

②対象児と周囲児との関係

- ・周囲児は、対象児に対して特別な対応はしていない
- ・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、「今ここだよ」と教えてあげたりしている場面が見られる
- ・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
- ・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

③教師の指導行動

- ・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
- ・「その考え、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
- ・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
- ・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
- ・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

(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 4）。

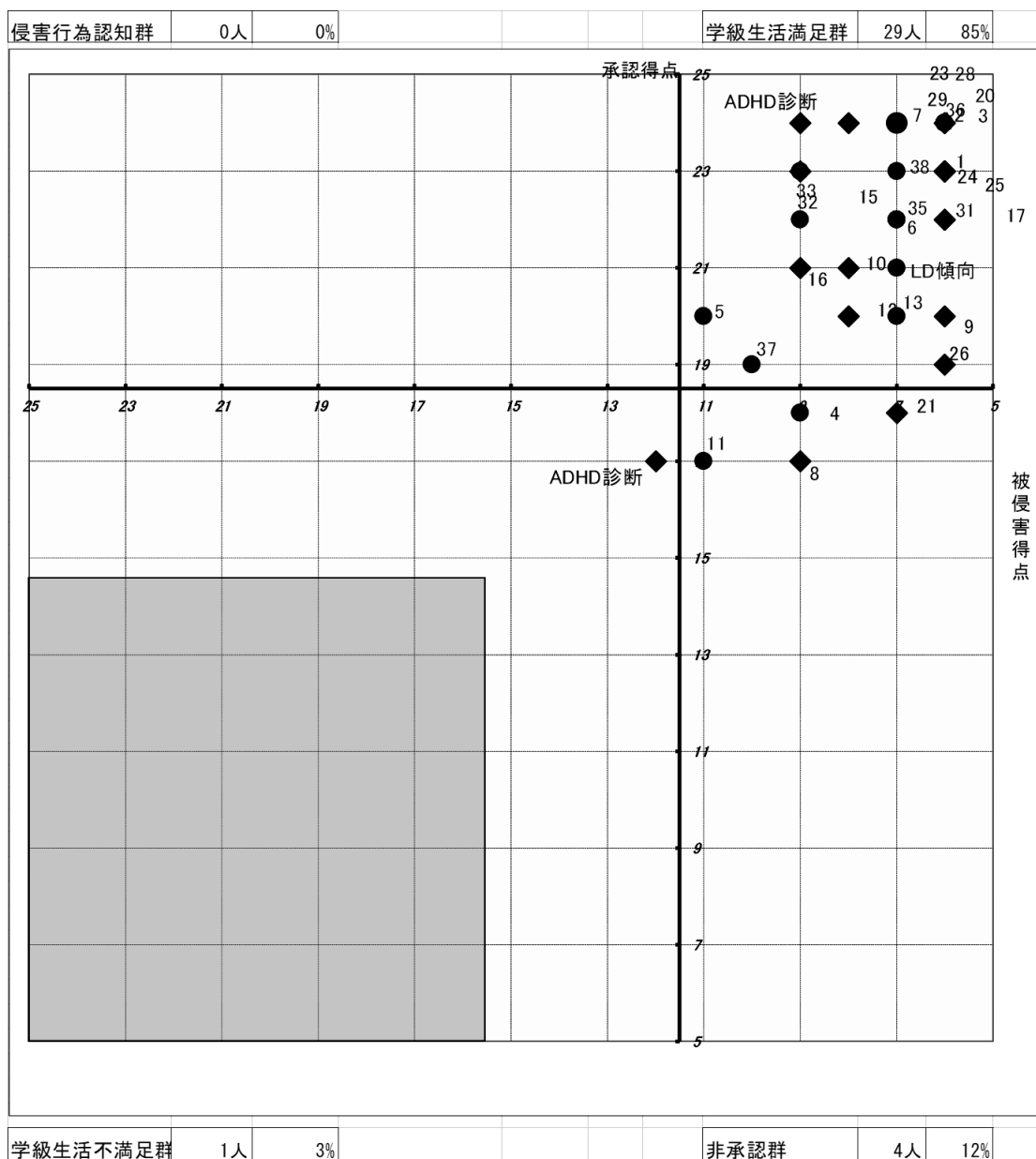


Figure 4 D学級 10月学級満足度分布図

①学級の様子

- ・休み時間に男子と女子と一緒に遊ぶ
- ・授業中は、指示がなくても話し手の方に体を向き直して話を聞いている
- ・児童は自分から教師に話しかけている
- ・相手が変わっても友達と笑顔で会話をしている
- ・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
- ・友達の情報（長所、短所、家族のこと）を言うことができる
- ・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

②対象児と周囲児との関係

- ・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
- ・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
- ・トラブル時に、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
- ・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

③教師の指導行動

- ・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
- ・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
- ・対象児が授業中に手遊びをしている場面では、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
- ・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
- ・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
- ・「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

(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 5）。

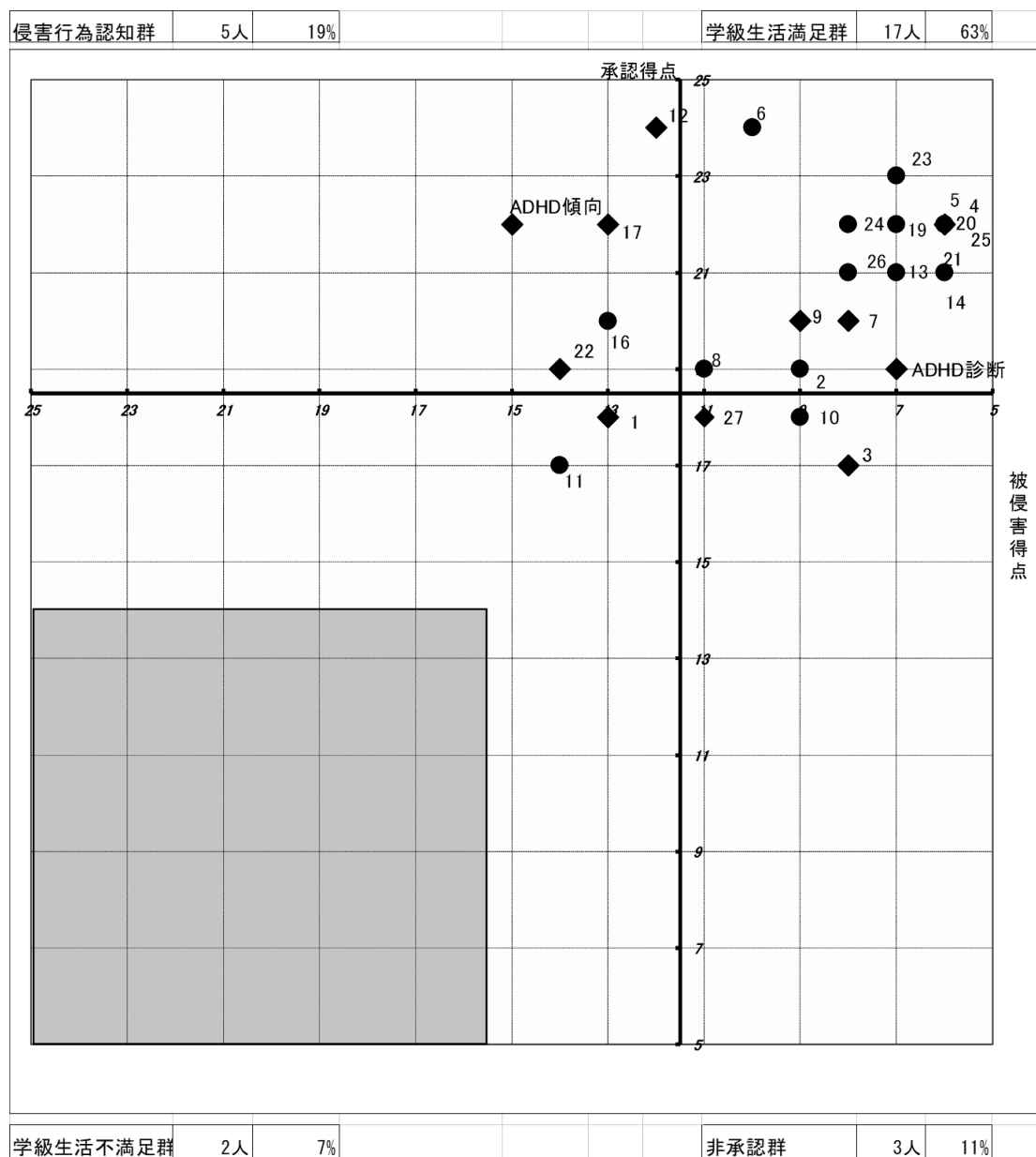


Figure 5 E 学級 11月学級満足度分布図

①学級の様子

- ・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
- ・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
- ・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
- ・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
- ・友達との協同活動を笑顔で会話しながら行う
- ・「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
- ・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
- ・教室内の整頓、窓の開け閉め、ごみ拾い等、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
- ・帰りの会で「いいところみつけ」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

②対象児と周囲児との関係

- ・対象児の行動を見た周囲児が「〇〇くん、おもしろいね」と反応し、対象児にも笑顔が見られる
- ・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
- ・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
- ・授業中、対象児が同じ班の周囲児に「どうやるの、教えて」と声をかけている場面が見られる
- ・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

③教師の指導行動

- ・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
- ・トラブル時には、「〇〇くんは、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
- ・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
- ・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
- ・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
- ・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

(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 6）。

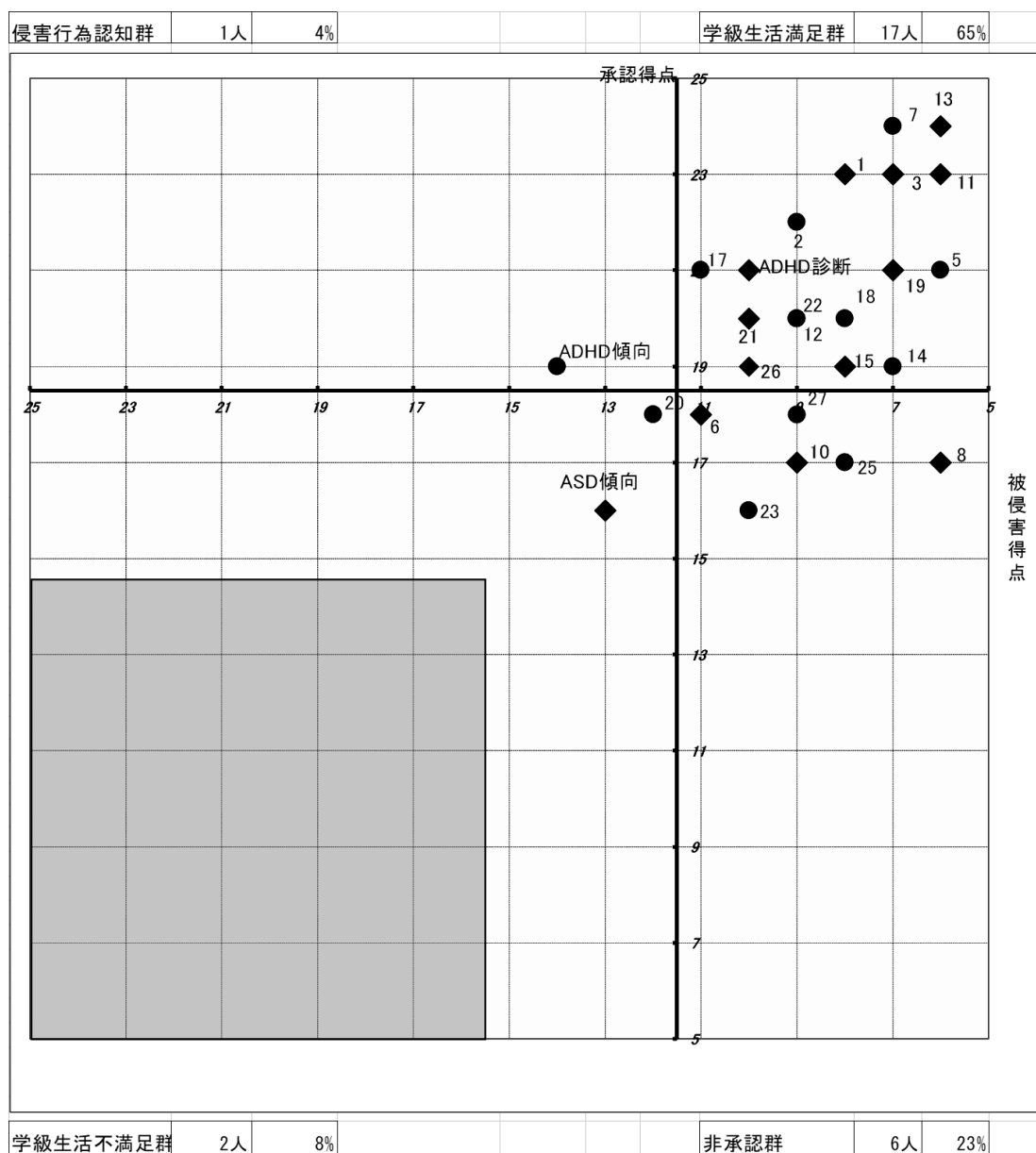


Figure 6 F学級 10月学級満足度分布図

①学級の様子

- ・授業中に児童が一斉に笑う場面がある
- ・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
- ・指示がなくても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
- ・児童は、自分の思いや考えをためらう様子はなく言葉に発し、相互に交流している
- ・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
- ・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
- ・「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
- ・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
- ・同じグループになることを避ける行動は見られず、男子と女子の混合グループを数分で作ることができる

②対象児と周囲児との関係

- ・対象児の言い分にも耳を傾け、「じゃあ、どうしようか、どう？」と、同意を得てグループ活動を進める場面がある
- ・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
- ・休み時間には周囲児と対象児と一緒に笑いながら、話をする姿が見られる
- ・対象児を含めた言い合いやケンカの場面では、児童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る
- ・対象児、周囲児ともに「ごめん」と謝ることができる
- ・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

③教師の指導行動

- ・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
- ・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
- ・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
- ・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
- ・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、自分たちで行動を決められたことを評価している
- ・「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

(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 7）。

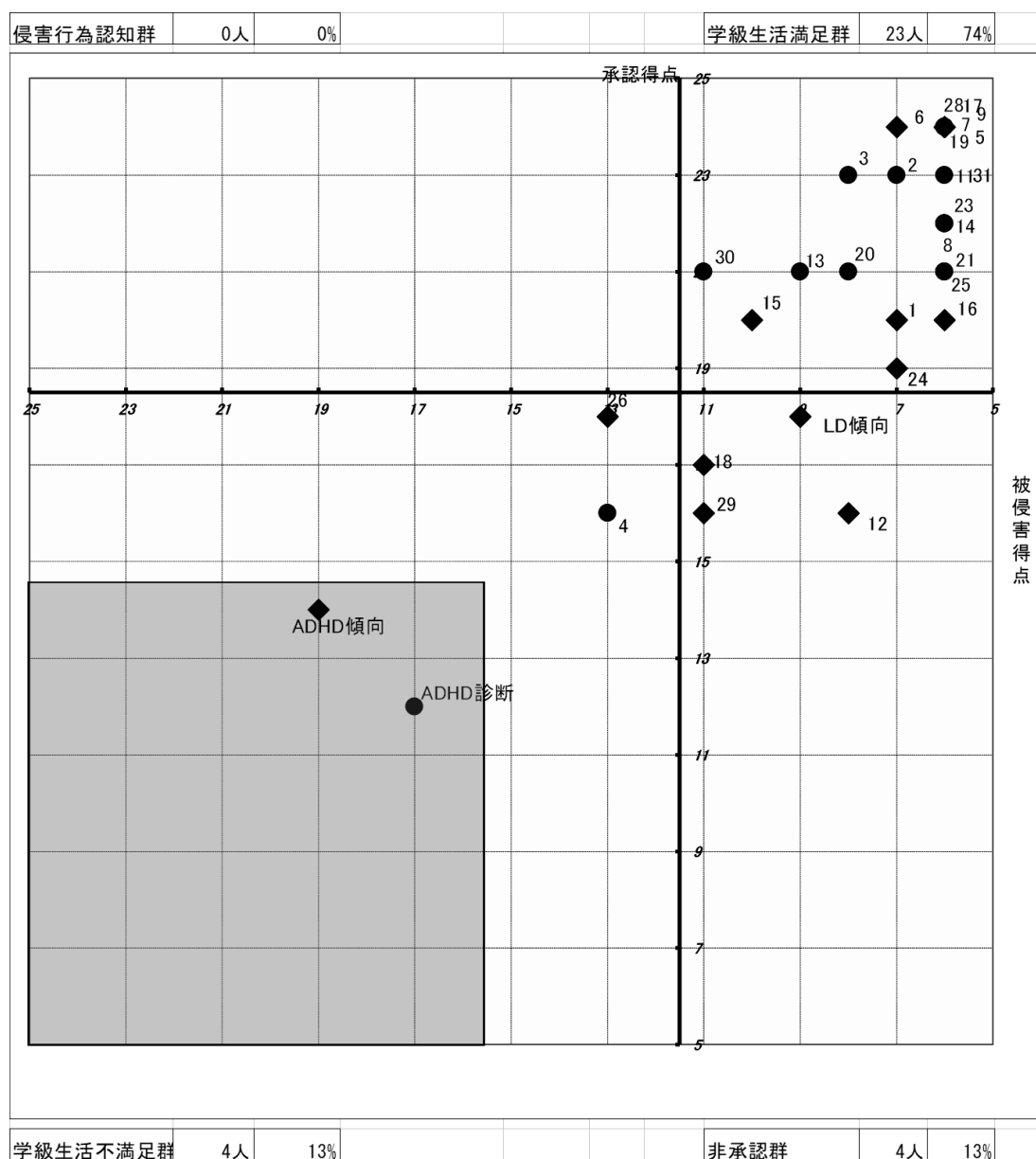


Figure 7 G 学級 11月学級満足度分布図

①学級の様子

- ・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
- ・話をする教師の方を見て、話を聞いている
- ・集合や整列が短時間でできる
- ・授業中の私語は、ほぼない
- ・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
- ・「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
- ・学級会では、賛成意見が続き、すぐに意見がまとまる
- ・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
- ・「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
- ・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
- ・女子が、男子を注意するという場面が見られる
- ・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

②対象児と周囲児との関係

- ・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
- ・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
- ・対象児が話しかけると無視はしないが、ごく短時間の会話で終わることが多く、対話が続く場面は見られない
- ・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
- ・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
- ・ADHDの対象児（女児）は、自分の弟やその友達と追いかけてっこをして遊んでいる場面が見られる
- ・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
- ・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

③教師の指導行動

- ・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
- ・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
- ・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
- ・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
- ・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
- ・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
- ・ADHDの対象児（女児）に、「(手伝ってもらったら)ありがとうと言おうね」と周囲児に謝意を伝えるよう促している
- ・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
- ・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

(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学年を担当，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 8）。

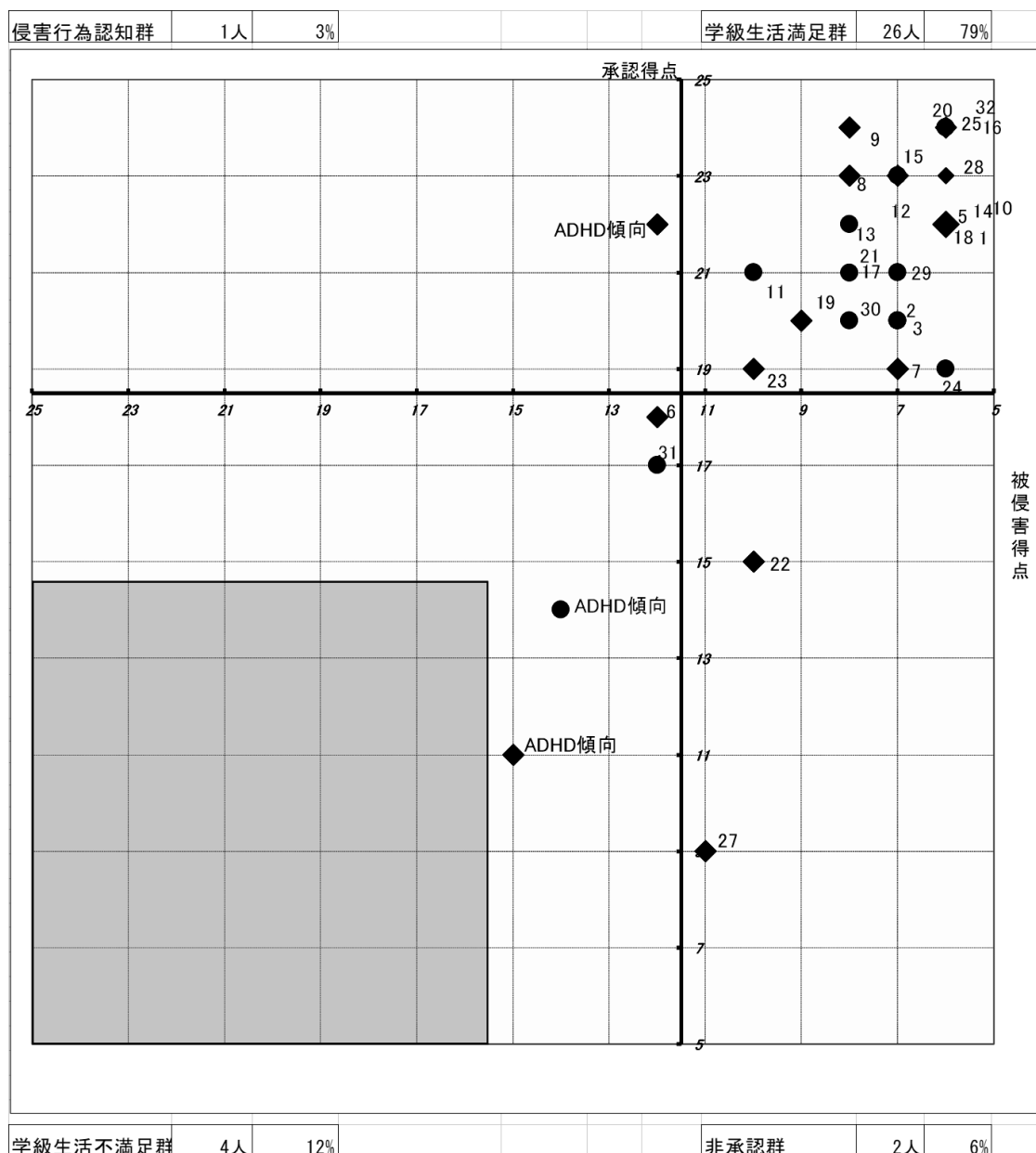


Figure 8 H学級 11月学級満足度分布図

①学級の様子

- ・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
- ・授業中、背筋を伸ばして姿勢よく座り、話し手を見て聞く
- ・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
- ・給食や清掃の時間は、学級のルールにより、無言で取り組むことが決まっており、それに従って、活動を行っている
- ・整列や集合が早く学級全体で行動がそろっている
- ・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
- ・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
- ・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

②対象児と周囲児との関係

- ・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
- ・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
- ・ADHD 傾向の対象児（女児）は、授業中の私語に対して、同じ班のメンバーから「静かにして」と声をかけられている
- ・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

③教師の指導行動

- ・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
- ・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
- ・対象児の傍に行き、承認の声をかける場面は、ほとんど見られない
- ・「みんなはどう思う？」と全体に考えさせる対応も見られる「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
- ・「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
- ・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
- ・友達を傷つけるようなことをし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
- ・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
- ・休み時間や給食時間には、児童を呼んで個別に話をし、励ましの声をかけている

(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 9）。

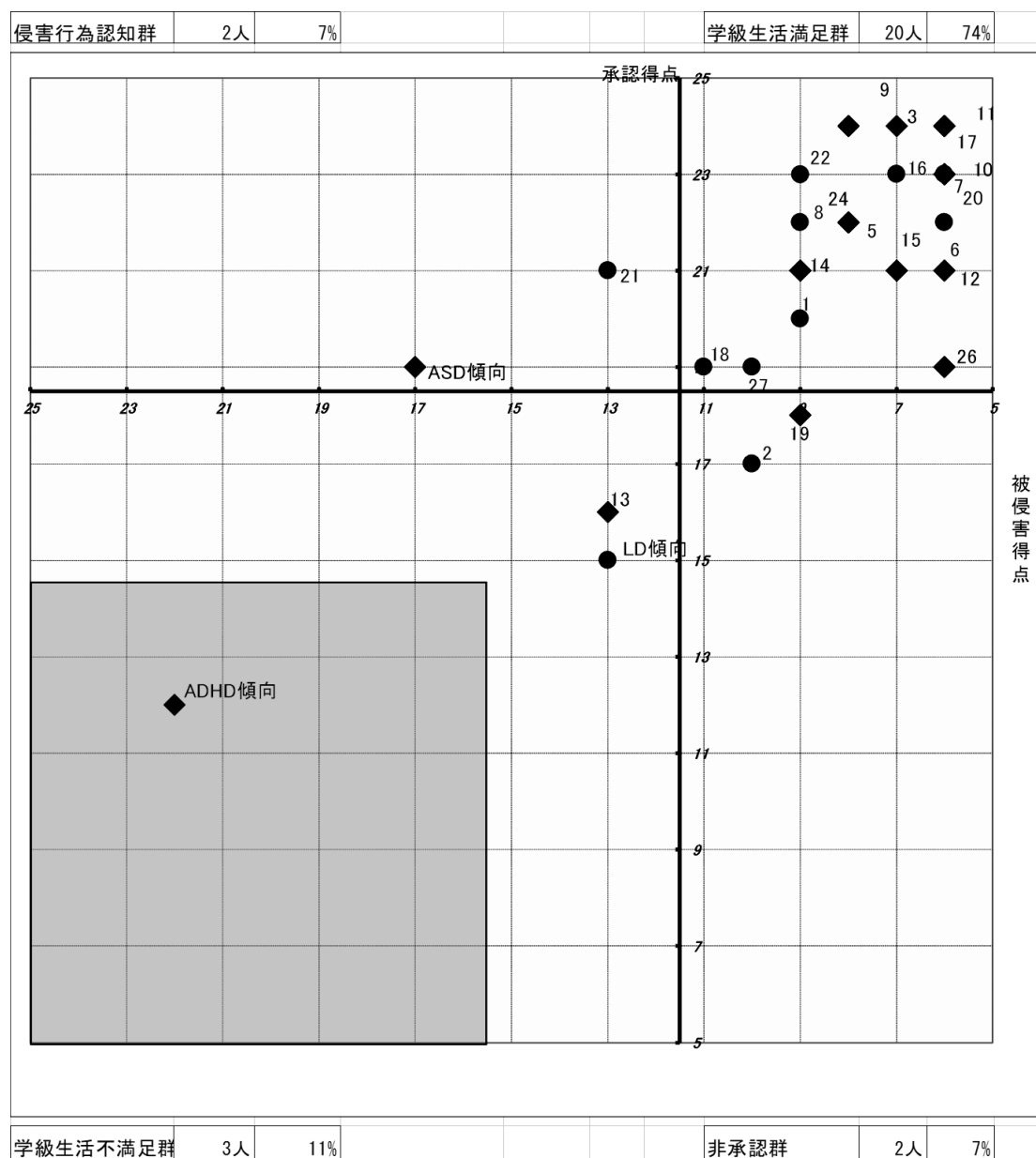


Figure 9 I 学級 10月学級満足度分布図

①学級の様子

- ・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 人程度いる
- ・役割への希望を募ると、10 人以上の児童が立候補する場面が見られる
- ・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
- ・学級全体に向けて主張できる 5～10 人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
- ・「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
- ・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
- ・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
- ・担任教師は、リーダー的な 7、8 人の児童を呼んで、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

②対象児と周囲児との関係

- ・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
- ・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、何も言わない
- ・休み時間、ASD 傾向の対象児（男児）は紙で工作をしている
- ・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
- ・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「そういうことは言わないで欲しい」と声がかかる場面が見られる
- ・対象児に対しても、周囲児が率直に意見を言う場面が見られる
- ・ASD 傾向の対象児（男児）が、周囲児に対して強い口調で言うが、周囲児が言い返さないため、トラブルには発展しない

③教師の指導行動

- ・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
- ・「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
- ・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
- ・周囲児の対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

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（Table 8）。

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 10）。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。

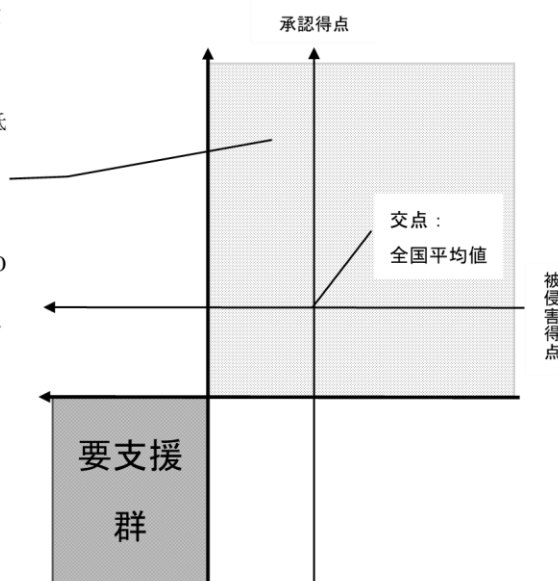


Figure 10 インクルーシブエリアの定義

Table 8 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】 温和な学級雰囲気 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)があり、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 E・友達との協同活動を笑顔で会話しながら行う 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 C・活動と活動の間の時間には日常的な相互交流がある F・児童は、自分の思いや考えをためらう様子はなく言葉に発し、相互に交流している D・友達の情報(長所, 短所, 家族のこと)を言うことができる F・「私は誰でしょうクイズ」では、友達の家族や兄弟姉妹, ペットの事など、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】 活発な学級雰囲気 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 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 I・役割への希望を募ると, 10人以上の児童が立候補する場面が見られる 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人程度いる</p> <p>高い斉一性 G・集合や整列が短時間でできる G・授業中の私語は, ほぼない H・整列や集合が早く学級全体で行動がそろっている H・学級の話し合いでは, 賛成の意見が続ぎ, 短時間で学級全体の意見がまとまる 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 G・学級会では, 賛成意見が続ぎ, すぐに意見がまとまる</p>
<p>②【学級のルール】 ルールの内在化, 内発的な行動 C・教師の話をうなずきながら聞いている C・指示がなくても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 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 C・班の中で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 C・教師や友達の発言に対しての相槌や返答があり, 対話が続く</p>	<p>②【学級のルール】 共通の行動様式, 適切な行動 G・話をする教師の方を見て, 話を聞いている G・教師が指示を出して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 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 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>D・授業中は、指示がなくても話し手の方に体を向き直して話を聞いている</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>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・指示がなくても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>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>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、場面に応じてリーダーシップを発揮する</p>	<p>I・学級全体に向けて主張できる5～10人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】 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「いいところみつけ」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】 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と一緒に遊んでいる</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】 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】 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人の児童を呼んで、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>
<p>(2) 対象児と周囲児の関係</p>	
<p>①【周囲児からの関わり】 周囲児からの承認</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>①【周囲児からの関わり】 周囲児からの指摘</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</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「○○くんで、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>受容的関わり</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>やっつてよ」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「そういうことは言わないで欲しい」と声がかかる場面が見られる</p> <p>I・対象児に対しても、周囲児が率直に意見を言う場面が見られる</p> <p>対象児への関わりの希薄さ</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>対等な関係性</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>対等ではない関係性</p> <p>G・対象児が話しかけると、無視はしないが、ごく短時間の会話で終わることが多く、対話が続く場面は見られない</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>対象児の孤立</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っ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</p>

	<p>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>児童による解決</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合では、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>トラブルの回避</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・ASD 傾向の対象児（男児）が、周囲児に対して強い口調で言うが、周囲児が言い返さないためトラブルには発展しない</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>
<p>(3) 教師の指導行動</p>	
<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ないの？」「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、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>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>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>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？」と全体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、児童を呼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>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見られない</p> <p>H・授業中に手遊びなどを行っ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>G・ADHD の対象児に、「(手伝ってもらったら) ありがとうを言おうね。」と周囲児に謝意を伝えるよう促している</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>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、「〇〇くんは、こうしかったんだよ」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・周囲児の対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"> ・親和型学級であり、良好な学級状態である ・インクルーシブエリアに、学級児童の全員が入る 	<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"> ・親和型学級であり、良好な学級状態である ・学級児童のほとんどが満足群に入り、凝集性は高いが、数人の児童がインクルーシブエリアから外れている ・インクルーシブエリアから外れた数人と他のメンバーとの間に承認得点、被侵害得点の差がある

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さが見られ、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】

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により、子ども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親和型学級においても、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。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人の児童が、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、教師は児童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、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、周囲児と対象児との個々の関係においては、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。対象児と周囲児が活動の場を共有しながら、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（2009, 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 学級における周囲児の「遠慮がちな関わり」や「特別扱い」は、教師も周囲児も気付かない無意識の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。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」と称することにする。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き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って、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して見做され、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、行動観察と 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 9）。

Table 9 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（「いごちのよいクラスにするためのアンケート」）（河村・田上，1997a）

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，2019a）

インクルーシブ教育が目指すのは共生社会の実現である。そのためには受容的な学級の雰囲気があり、対象児が周囲児に受け入れられ、所属学級に適応できているかどうかが重要である（深沢・河村，2012）。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，2019a）のほかには見当たらず、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、小学4～6年生を対象に4件法（4：とてもそう思う，3：すこしそう思う，2：あまりそう思わない，1：まったくそう思わない）により実施した。確認的因子分析を行った結果、適合度指標は，GFI = .997，AGFI = .987，CFI = .998，RMSEA = .047 の値を示し，十分満足できるものであった。また，尺度の信頼性を検討するために，Cronbach の α 係数を算出した。その結果， $\alpha = .92$ であり，十分な内的整合性が確認された。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（2012a）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（4：とてもそう思う，3：すこしそう思う，2：あまりそう思わない，1：まったくそう思わない）により実施した。確認的因子分析を行った結果，適合度指標は，GFI = .974，AGFI = .963，CFI = .983，RMSEA = .039 の値を示し，十分満足できるものであった。また，尺度の信頼性を検討するために，尺度全体と下位尺度で Cronbach の α 係数を算出した。その結果，全体は $\alpha = .95$ であった。下位尺度ごとでみると，第1因子 $\alpha = .83$ ，第2因子 $\alpha = .81$ ，第3因子 $\alpha = .82$ ，第4因子 $\alpha = .82$ ，第5因子 $\alpha = .80$ ，第6因子 $\alpha = .87$ ，第7因子 $\alpha = .83$ と，十分な内的整合性が確認された。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した。

⑤担任教師に対する同一視尺度（河村・武蔵，2012a）

河村・武蔵（2012a）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（2012a）と同様に4件法（4：とてもそう思う，3：すこしそう思う，2：あまりそう思わない，1：まったくそう思わない）により実施した。Cronbachの α 係数を算出したところ、 $\alpha=.83$ と十分な内的整合性が確認された。また、確認的因子分析を行った結果、適合度指標は、 $\chi^2=1.61$ ， $df=3$ ， $p=.658>.05$ ， $GFI=1.000$ ， $AGFI=.999$ ， $CFI=1.000$ ， $RMSEA=.000$ の値を示し、十分満足できるものであった。

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た。

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 10)、分析対象児童数を、Table 11 に示した。

なお、20 人を少人数学級のカッティングラインに設定したのは、【研究 2】と同様の理由による。

Table 10 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 11 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)

親和型学級の分類に関して、【研究 2】により、インクルーシブ型親和学級の学級満足度分布図上の特徴として、インクルーシブエリアに学級成員の全員がプロットされた学級であり、そこから外れる児童はいないことが示された。それに対して、アイランド型親和学級の学級満足度分布図上の特徴は、学級の大部分は満足群に位置しているが、数人の児童がインクルーシブエリアから外れて位置していることが示された。この特徴に従って、インクルーシブエリアに学級成員の全員がプロットされた学級をインクルーシブ型親和学級とし、インクルーシブエリアから外れた位置に 1 人でも位置した場合は、アイランド型親和学級に分類した。

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に、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。まず、2つの学級類型の得点の等分散性についてのLevene検定により、分散の大きさに有意差が認められた（友達関係： $F(1, 920) = 21.80, p < .001$ 、学習意欲： $F(1, 920) = 17.48, p < .001$ 、学級の雰囲気： $F(1, 920) = 79.76, p < .001$ ）ことから、等分散が仮定されなかったため、Welchの t 検定を行ったところ、学校生活意欲尺度の3つの下位尺度得点について、2つの学級類型間に有意差が認められた（友達関係： $t = 4.56, df = 919.73, p < .001$ 、学習意欲： $t = 6.75, df = 893.99, p < .001$ 、学級の雰囲気： $t = 8.03, df = 917.23, p < .001$ ）。対象の有無による効果量は、友達関係得点（ $d = .28$ ）で小さく、学習意欲得点（ $d = .43$ ）と学級雰囲気得点（ $d = .48$ ）で中程度であった。なお、効果量の大きさについては、Cohen（1988）の基準（ $d = .20$ [Small], $.50$ [Medium], $.80$ [Large]）を参照し、 $d < .20$ は（無）、 $.20 \leq d < .50$ は（小）、 $.50 \leq d < .80$ は（中）、 $.80 \leq d$ は（大）とした。結果をTable 12に示す。

Table 12 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 検定を行い、対象の有無による効果量を算出した（Table 13～15）。友達関係得点について、インクルーシブ型では、対象児と周囲児の得点の等分散性についてのLevene検定により、分散の大きさに有意差が認められなかった（ $F(1, 351) = 1.64, p = .20$ ）ため、等分散を仮定した t 検定を行ったところ、周囲児は対象児より有意に高く（ $t = 3.45, df = 351, p < .001$ ）、効果量は中程度の効

果 ($d=.64$) であった。アイランド型では、分散の大きさに有意差が認められた ($F(1, 567) = 65.88, p < .001$) ため、等分散を仮定しない Welch の t 検定を行ったところ、周囲児は対象児より有意に高く ($t=4.32, df=65.12, p < .001$)、効果量は大きい効果 ($d=.94$) が認められた (Table 13)。

学習意欲得点について、インクルーシブ型では、対象児と周囲児の得点の等分散性についての Levene 検定により、分散の大きさに有意差が認められた ($F(1, 351) = 9.61, p < .01$) ため、等分散を仮定しない Welch の t 検定を行ったところ、周囲児が対象児より高い傾向は認められたが有意な差は認められず ($t=1.96, df=33.64, p=.06$)、効果量は中程度の効果 ($d=.52$) であった。アイランド型でも、分散の大きさに有意差が認められた ($F(1, 567) = 14.74, p < .001$) ため、等分散を仮定しない Welch の t 検定を行ったところ、周囲児は対象児より有意に高く ($t=3.52, df=68.72, p < .001$)、効果量は中程度の効果 ($d=.62$) が認められた (Table 14)。

学級雰囲気得点について、インクルーシブ型では、対象児と周囲児の得点の等分散性についての Levene 検定により、分散の大きさに有意差が認められなかった ($F(1, 351) = 0.08, p=.78$) ため、等分散を仮定した t 検定を行ったところ、周囲児と対象児の間に有意な差は認められず ($t=0.32, df=351, n.s.$)、効果量は、ほぼ無し ($d=.06$) であった。アイランド型では、分散の大きさに有意差が認められた ($F(1, 567) = 19.62, p < .001$) ため、等分散を仮定しない Welch の t 検定を行ったところ、周囲児は対象児より有意に高く ($t=3.35, df=68.81, p < .01$)、効果量は中程度の効果 ($d=.58$) が認められた (Table 15)。

Table 13 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 14 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*<.10

Table 15 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。まず、2つの学級類型の得点の等分散性についてのLevene検定により、分散の大きさに有意傾向は認められた ($F(1,920) = 2.88, p = 0.089$) ものの、有意水準 (5%) 以上となり等分散が仮定された。そこで、等分散を仮定

した t 検定を行ったところ、担任教師に対する同一視の得点について、2つの学級類型間に有意差が認められた ($t=5.92$, $df=920$, $p<.001$)。効果量は、小さい効果 ($d=.46$) であった。結果を、Table 16に示す。

Table 16 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 ($n=353$)	アイランド型 ($n=569$)	df	t 値	効果量 d
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。教師同一視得点について、インクルーシブ型では、対象児と周囲児の得点の等分散性についての Levene 検定により、分散の大きさに有意差が認められなかった ($F(1,351)=2.70$, $p=.10$) ため、等分散を仮定した t 検定を行ったところ、周囲児と対象児の間に有意な差は認められず ($t=0.63$, $df=351$, $n.s.$)、効果量は、ほぼ無し ($d=.12$) であった。アイランド型では、分散の大きさに有意差が認められた ($F(1,567)=4.17$, $p<.05$) ため、等分散を仮定しない Welch の t 検定を行ったところ、周囲児は対象児より有意に高く ($t=3.01$, $df=71.88$, $p<.01$)、効果量は小さい効果 ($d=.46$) が認められた (Table 17)。

Table 17 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

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 $n=321$, $n=32$	17.39 (2.73)	17.06 (3.25)	351	0.63 $n.s.$.12 (無)
アイランド型 $n=507$, $n=62$	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。まず、2つの学級類型の得点の等分散性についてのLevene検定により、分散の大きさに有意差が認められた ($F(1,920) = 21.44, p < .001$)。等分散が仮定されなかったため、Welchの*t*検定を行ったところ、学級異質拒否傾向得点について、2つの学級類型間に有意差が認められた ($t = 3.39, df = 850.29, p < .001$)。効果量は、小さい効果 ($d = .22$) であった。結果を、Table 18に示す。

Table 18 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	5.70	6.32	850.29	3.39 ***	.22 (小)
拒否傾向	(2.49)	(3.03)			

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。学級異質拒否傾向得点について、インクルーシブ型では、対象児と周囲児の得点の等分散性についての Levene 検定により、分散の大きさに有意差が認められた ($F(1,351) = 6.94, p < .01$) ため、等分散を仮定しない Welch の *t* 検定を行ったところ、周囲児と対象児の間に有意な差は認められず ($t = 0.99, df = 34.69, n.s.$)、効果量は、小さい効果 ($d = .23$) であった。アイランド型でも、分散の大きさに有意差が認められた ($F(1,567) = 12.77, p < .001$) ため、等分散を仮定しない Welch の *t* 検定を行ったところ、周囲児は対象児より有意に高く ($t = 4.28, df = 69.73, p < .001$)、効果量は中程度の効果 ($d = .72$) が認められた (Table 19)。

Table 19 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、学級異質拒否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。まず、2つの学級類型の得点の等分散性についてのLeveneの検定を行ったところ、分散の大きさに有意差が認められた ($F(1,920) = 63.66, p < .001$)。等分散が仮定されなかったため、Welchの*t*検定を行ったところ、学級内教育的相互作用得点について、2つの学級類型間に有意差が認められた ($t=9.18, df=919.04, p < .001$)。効果量は、中程度の効果 ($d=.56$) であった。結果を、Table 20に示す。

Table 20 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 (<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。学級内教育的相互作用得点について、インクルーシブ型では、対象児と周囲児の得点の等分散性についての Levene 検定により、分散の大きさに有意差が認められた ($F(1,351) = 4.02, p < .05$) ため、等分散を仮定しない Welch の t 検定を行ったところ、周囲児と対象児の間に有意な差は認められず ($t = 1.65, df = 35.21, n.s.$)、効果量は、小さい効果 ($d = .36$) であった。アイランド型でも、分散の大きさに有意差が認められた ($F(1,567) = 22.10, p < .001$) ため、等分散を仮定しない Welch の t 検定を行ったところ、周囲児は対象児より有意に高く ($t = 5.03, df = 67.76, p < .001$)、効果量は大きい効果 ($d = .92$) が認められた (Table 21)。

Table 21 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 <i>n.s.</i>	.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

本研究においては、良好な学級状態にあるとされる 2 タイプの学級、すなわち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した結果、学級適応感の指標であるスクール・モラルを測定する学校生活意欲尺度の 3 つの下位尺度得点すべてにおいて、インクルーシブ型親和学級児童の方が、アイランド型親和学級の児童に比べ高いことが明らかとなった。また、インクルーシブが親和学級よりもアイラン

ド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。スクール・モラルは、小学生の学校生活における3つの領域、良好な友達関係があり友達と関わろうとする意欲（友達関係）、学習に向かい努力しようとする意欲（学習意欲）、学級に所属感をもち学級に貢献しようとする意欲（学級の雰囲気）の意欲を測定している。つまり、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て、学級内に良好な友達関係があり、学習への意欲や学級活動への参加意欲が高まっていること、また、アイランド型親和学級では児童の意欲に差があることが示唆された。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。

武蔵・河村（2017）は、通常学級に在籍する対象児のスクール・モラルについて、学級の雰囲気によって差異があるのか否かを検討した結果、周囲児と対象児にかかわらず、学級の雰囲気の高低が児童の友達関係の意欲や学習意欲に関連していることを明らかにしている。また、武蔵・河村（2019）は、親和型学級では、対象児も周囲児もともに、スクール・モラルの友達関係得点、学習意欲得点、学級の雰囲気得点が高いことを明らかにしている。つまり、学級雰囲気が高い学級、親和型学級等の学級状態の良好な学級においては、周囲児と対象児の学校生活における意欲が高いことが明らかにされている。

したがって、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においては、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。

2 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担任教師に対する同一視が高かった。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。

精神分析学などにおける心理学上の概念としての同一視（Identification）とは、他者が持っている優れた性質を自分自身の人格の内に取り入れたうえで、自分自身の存在をそうした他者の内へと重ね合わせることによって自分自身の価値を高めていこうとする心の働きのことを意味し、発達段階において重要な意味をもつことが指摘されている（Erikson, 1959）。

Kagan (1958), Kagan & Phillips (1964) は、見倣う者の認知的要因を重視した認知論的な立場に沿って同一視の理論を提唱した。見倣う者がモデルに対して抱くプラスの目標は愛情・信頼のような情緒的なものだけでなく、権力・地位といった社会的なもの、さらには技能・能力といった知的なものまで含み、また対象となるモデルも両親・兄弟・仲間から教師・他の成人・抽象的人物にまで多様であるとした。また、Bandura & Walters (1963) は社会的学習理論の中で、模倣や同一視といった概念を包括するものとしてモデリングによる観察学習を提唱した。モデリングによる観察学習とは、他者の行動やその結果をモデルとして観察することにより、観察者の行動に変化が生ずる現象のことである。さらに、Bandura & Huston (1961) は、モデルの行動が常に観察者への強化を伴う群と無強化の群を比較し、観察者－モデル間の愛情・養護的關係が有効な条件であることを見出している。したがって、同一視とモデリングの過程は、児童生徒と教師の關係においても成立すると考えられており、湯川 (1974, 1975, 1991) は「教師が好きで尊敬し、その教師の実力を高く評価していると (共感的親和感情)、その教師の担当している教科も好きになり、その教師に憧れ、近づきたいという気持ちからその教科に意欲的・積極的に取り組むようになる (自発的模倣行動)」という同一視仮説を生成し、それを質的・量的な研究によって実証している。つまり、児童が教師への同一視を高めることにより、教師をモデルとした意欲的で自発的な行動につながりやすく、より有効にモデリングによる学習がなされると考えられる。

したがって、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は、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關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。

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、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、インクルーシブが親和学級よりもアイランド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。

対象児は校内支援委員会のリストに記載された発達障害傾向のある児童であることから、その多くは行動面、学習面で困難を抱え、集団行動についていけなかったり、集団のルールを従えなかったり、友達とのコミュニケーションに戸惑ったりする児童であると推測される。こうした児童を非難したり攻撃したり無視したりする学級集団であるのか、それともちょっと変わっている特性を理解し受容する学級集団であるか否かは、インクルーシブ教育の成功と失敗に関わる重要な視点である。

Rogers (1949) は、クライアントが心理療法の過程で自己受容的になり、それに伴って他者に対しても受容的になることを報告し、その後の研究によって、自己受容と他者受容の間には高い相関関係があることが明らかにされている (Berger, 1952 ; 服部・吉田・小熊, 1991 ; Phillips, 1951 ; Sheerer, 1949 ; Spivack, 1956 ; 高井, 2001)。また、他者に受容されたと感じる人は相手に対して魅力を感じやすいこと (梶田, 1966) や、他者から受け入れられているという受容感は自尊感情を促進するものであるという報告がある (Leary, Tambor, Terdal & Downs, 1995)。上村 (2007) は、自己受容と他者受容の両方を強くもつ場合には、自己実現と社会適応がバランスよく共存している適応的な状態であることを明らかにしている。また、上田・河野 (1993) は、自己受容と他者受容の関係をさらに異文化間コミュニケーションにまで広げて捉え、異質性を受け入れるためには、異質性との対決の後にありのままの自己を受容することが重要であるとしている。つまり、学級内で、他者を受容する、自己を他者に受容される、自己を受容する、という相互作用が行われている場合に、適応感が高まると考えられるのである。

したがって、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、インクルーシブが親和学級よりもアイランド親和学級

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。

学級内教育的相互作用測定尺度（河村・武蔵，2012a）の下位因子には、集団凝集性、学級P機能、プラスの集団圧、学級M機能、斉一性・自治体制、集団士気、愛他性、の7つがあり、それぞれ内容の概略を示すと「このクラスでよかった、ずっとこのクラスでいたい（集団凝集性）」、「しっかりやろうと声をかけてくれる（学級P機能）」、「みんなが頑張っているから私も頑張る（プラスの集団圧）」、「思いやりの声をかけてくれる（学級M機能）」、「教師が居なくても自分たちでできる（斉一性・自治体制）」、「学級全体がより高い目標に向かって取り組む（集団士気）」、「助けてくれたり、励ましてくれたりする親切な人の多さ（愛他性）」となる。河村・武蔵（2012b）は、学級集団の状態と教育的相互作用の関係を検討し、親和学級の構造として学級集団内の教育的相互作用が高いことを示している。また、武蔵・河村（2019）は、対象児と周囲児の学級満足度の承認感や被侵害感に、学級集団内の教育的相互作用が影響を与えているか否かを検討した結果、教育的相互作用が高い場合には、対象児と周囲児の被侵害感の差が小さくなったことから、すべての児童に良い効果をもたらすためには学級集団内の教育的相互作用の高さが前提になることを示唆している。

したがって、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】

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】

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

第二章では、親和学級の中でもインクルーシブ型親和学級は、その臨床像と実証的なデータにより、対象児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）が高いことに加えて、アイランド型親和学級に比べ、対象児と周囲児の間の差が小さい学級であることが示唆された。

第三章では、インクルーシブな学級経営における教師の指導行動を整理し、検討する。

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】

インクルーシブ教育が提唱され、通常学級にも一定の割合で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（小牧・田中・渡邊，2006；太田・石田，2009；村田・松崎，2009，2010）。しかし、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（河村，2013）、個別対応と全体対応を統合したインクルーシブな学級経営に必要な教師の指導の在り方が明らかにされていないことに問題があると思われる。

そこで、【研究 4】では、【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), 聞き取り調査実施年度 10 月実施の学級満足度尺度のプロット図では, 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。

(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), 聞き取り調査実施年度 10 月実施の学級満足度尺度のプロット図では, 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。

(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), 聞き取り調査実施年度 11 月実施の学級満足度尺度のプロット図では, 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。

3 調査手続

前章において, インクルーシブな学級とは「教師や周囲児からの受容と承認によって対象児が自己肯定感を高め, 周囲児との対等な相互作用を通して, 対象児が集団活動に意欲をもって参加できる学級状態」と定義し, インクルーシブ型親和学級と同義であることを示した。なお, 【研究 4】においても【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を対象児とした。

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、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。

カードに記した小カテゴリー「児童全体の実態把握」「対象児の実態把握」は、対応の方針を決めるために行う教師の観察や情報収集であると考えられたため、中カテゴリー「情報取得」とした。小カテゴリー「学級の分析計画」「対象児の支援計画」は、収集した情報を分析し、支援計画の策定をする内容であると考えられたため、中カテゴリー「分析・計画」とした。中カテゴリー「情報取得」と「分析・計画」は、活動に入るために行われるアセスメントの機能であると考えられたため、大カテゴリー「アセスメント機能」を設定した。

小カテゴリー「周囲児の不満吸収」「対象児の受容」は、周囲児の不満や対象児の承認されたい心理を敏感に察知した上での受容的な対応であるため、中カテゴリー「受容・吸収」とした。小カテゴリー「承認」「学級の雰囲気づくり」「児童同士の関係づくり」「教

師との関係づくり] [対象児の承認] [対象児と教師の関係づくり] [対象児と周囲児の関係づくり] は、受容的な対応から一歩進めて、積極的に児童を承認する対応による人間関係づくりという点で共通するため、中カテゴリー「関係促進」とした。中カテゴリー「受容・吸収」と「関係促進」は、人間関係の緊張緩和とリレーション形成という点で、PM理論（三隅，1966，1978；吉崎，1978）におけるメンテナンス機能と近似することから、大カテゴリー名に「メンテナンス機能」を採用した。

小カテゴリー [ルール] [自律性支援] [セルフコントロール] [自治体制] [対象児へのルール] は、学級全体や対象児にルールを示す対応に加えて、ルールを直接示さずに児童が自ら気付くことを促し、ルールの意味やとるべき行動を考えさせたり、話し合わせたりする間接的指導によって自律性を支援しながら学級に自治体制を築こうとするルール確立のための対応であると考えられたため、中カテゴリー「ルール確立」とした。小カテゴリー [配慮] [環境調整] は、対象児に起こり得る困難な状況をあらかじめ予測して、活動がスムーズに行われるよう予防的に配慮や環境の調整を行う対応であると考えられたため、中カテゴリー「配慮・調整」とした。中カテゴリー「ルール確立」と「配慮・調整」は、学級の目標に向かって児童の課題解決や共同活動がスムーズに行われるようにするための枠組みづくりという点で、PM理論におけるパフォーマンス機能と近似することから、大カテゴリー名に「パフォーマンス機能」を採用した。

小カテゴリー [児童同士の理解促進] [対象児理解の促進] は、児童の多様性を前提としており、周囲児にとっては容易に理解しがたい対象児の特性を周囲児が受容的に理解できるように仕向けたり、対象児に対する適切な対応の仕方をさりげなく伝えたりする対応であると考えられたため、中カテゴリー「理解促進」とした。小カテゴリー [意見表明支援] [代弁] [通訳] は、対象児は自分の内面を適切に伝えることが難しく、人間関係のトラブルにつながりやすいため、対象児の考えや感情を理解した教師が代弁者、通訳者となって、周囲児との関係をつなぐ対応であると考えられたため、中カテゴリー「代弁通訳」とした。権利を侵害されている当事者のために代弁、擁護、支持することを「アドボカシー (advocacy)」といい、これまで主に医療や社会福祉の領域で使われてきた概念である。中カテゴリー「理解促進」と「代弁通訳」は、適切に伝えられない内面を対象児に代わって教師が伝え、対象児と集団をつなぐという点で、アドボカシーと近似することから、大カテゴリー名に「アドボカシー機能」を採用した。

小カテゴリー [援助要請] [保護者との連携] は、担任教師一人で解決しようとせず、

他教師や保護者に援助を求める対応と考えられるため、中カテゴリー「援助要請」とした。小カテゴリー〔校内支援体制〕〔学年支援体制〕は、人員の配置、授業形態の変更の要求といった組織体制の変更を求める対応と考えられるため、中カテゴリー「システム変更」とした。中カテゴリー「援助要請」と「システム変更」は、児童がよりよい学校生活を送るために、他者に援助を求める、システムの変更を要求するという内容から、大カテゴリー「リクエスト機能」を設定した（Table 1）。

Table1 インクルーシブ指導行動の機能と具体的内容項目

大	中	小カテゴリー
アセスメント機能	情報取得	1・学級の子どもたち一人一人の交友関係や関わり方を観察する〔児童全体の 実態把握〕 2・学級の子どもたち一人一人の得意なことや苦手なことを知る〔児童全体の 実態把握〕 6・勉強中、机の間をまわって子どもたち一人一人の学習の様子を見て授業を 進める〔児童全体の 実態把握〕 125・対象児の家庭環境や生育歴、検査結果等を情報として入手する〔対象児の 実態把握〕 126・対象児が活躍できる場面や苦手な場面を把握する〔対象児の 実態把握〕 127・対象児と気の合う子どもや相性の悪い子どもを把握する〔対象児の 実態把握〕
	分析・計画	14・アンケート調査の結果から、子どもたちの内面を知る〔学級の分析計画〕 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〔学 級の分析計画〕 128・対象児の気になる事項について記録して残す〔対象児の支援計画〕 129・対象児の支援計画を立てる〔対象児の支援計画〕 130・定期的に対象児の支援計画の評価を行い、見直す〔対象児の支援計画〕
メンテナンス機能	受容・吸収	49・周囲の子どもたちの対象児に対する我慢や協力に「ありがとう、たすかる よ」と感謝を伝え、不満を軽減する〔周囲児の不満吸収〕 52・周囲の子どもに対象児への不満がある時は、話を聞く時間を設け、不満を受 け止める〔周囲児の不満吸収〕 57・「(対象児への)注意は先生がするからみんなはしなくていいよ、何かあつた ら教えてね」と、学級全体に話す〔周囲児の不満吸収〕 53・トラブル時には対象児に自分の悪かったところを部分的にでも言わせ、自分

	<p>で悪かったと思うことについては謝らせる [周囲児の不満吸収・対象児と周囲児の関係づくり]</p> <p>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 [周囲児の不満吸収・ルール]</p> <p>108・対象児が自分の感情や思い込みだけで人に嫌な思いをさせたときは、真剣な表情で叱る [周囲児の不満吸収・ルール]</p> <p>8・困っている子どもと同じ気持ちになって、一緒に考える [対象児の受容]</p> <p>121・対象児の保護者のつらさに寄り添って話を聞く [対象児の受容]</p> <p>90・トラブル時には「それで、その後はどうしたの？」と聞き、対象児と一緒に事実関係を確認する [対象児の受容・モデリング]</p> <p>91・トラブル時には対象児に「どうしたの？何か理由があるの？」と、理由を尋ねる [対象児の受容・モデリング]</p> <p>92・「そうだったんだ、それでそういうふうにしちゃったんだね」と、対象児の立場に寄り添って理解を示す [対象児の受容・モデリング]</p> <p>93・「うんうん、それはくやしかったね(悲しかったね)」と、対象児の感情を受け止める [対象児の受容・モデリング]</p> <p>98・人に迷惑をかけていなければ、対象児の行動をある程度大目に見る [対象児の受容・モデリング]</p> <p>114・対象児の逸脱行動には必ず理由があると考え、行動の理由を探そうとする [対象児の受容・モデリング]</p> <p>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 [対象児の受容・モデリング]</p> <p>116・「この子は、きつとつらいんだろうな」と、対象児のつらさに寄り添う [対象児の受容・モデリング]</p> <p>117・「手を焼かせるけど、こういう子は嫌いじゃないなあ」と、対象児を好意的に捉える [対象児の受容・モデリング]</p>
<p>関係促進</p>	<p>20・子ども一人一人の違い、存在が認められる場面を、授業や活動の中で時間を割いてつくる [承認・児童同士の関係づくり]</p> <p>17・教科書の内容から少し離れても子どもが興味を示した内容を授業に取り入れる [承認・学級の雰囲気づくり]</p> <p>30・良いところやがんばっているところを見つけて、学級の子ども一人一人を認める声をかける [承認・教師との関係づくり]</p> <p>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 [承認・児童同士の関係づくり]</p> <p>16・授業中なども自分から冗談を言ったり、子どもの冗談にのったりする [学級の雰囲気づくり]</p>

	<p>28・思いやりや協力の学級の雰囲気が見られたときは、「いいクラスだね」と学級全体をほめる [学級の雰囲気づくり・承認]</p> <p>39・学級全体に、必要なときは誰でも支援が受けられることを伝える [学級の雰囲気づくり・周囲児の不満吸収]</p> <p>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 [児童同士の関係づくり・学級の雰囲気づくり]</p> <p>25・友達のつくりかた、友達関係を維持していく方法などを、自分の経験をもとにして、子どもたちに話す [児童同士の関係づくり・教師との関係づくり]</p> <p>4・学級の子どもたち一人一人を、同じようにつかう [児童同士の関係づくり・周囲児の不満吸収]</p> <p>10・学級の子どもが話しかけてきたら、顔を見て話を聞く [教師との関係づくり・承認]</p> <p>22・学級の子どもたち一人一人との関係を築くために一緒に遊ぶ [教師との関係づくり・学級の雰囲気づくり]</p> <p>27・普段からジャンケンやさりげない声かけなどをして、学級の子ども一人一人との関わりをもつ [教師との関係づくり・学級の雰囲気づくり]</p> <p>32・「困った時には、いつでも先生に言ってね」と、困った時にはいつでも相談できるという安心感を子どもたちに与える [教師との関係づくり・学級の雰囲気づくり]</p> <p>100・「今はうまくできないけど、練習すればできるようになる」と、対象児を励まし、応援する [対象児と教師の関係づくり・モデリング]</p> <p>105・「今回は失敗しちゃったけど、うまくできるように、先生と一緒にがんばっていきこう」と伝え、すぐには解決できない問題について、対象児と一緒に取り組む [対象児と教師の関係づくり・モデリング]</p> <p>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 [対象児と教師の関係づくり・モデリング]</p> <p>74・グループ活動における対象児の役割や分担を考える [対象児と周囲児の関係づくり・対象児の承認]</p> <p>78・対象児の人間関係が徐々に広がるように、対象児と周囲児との関係をつなぐ [対象児と周囲児の関係づくり]</p> <p>76・対象児が他の子どもたちと一緒に活動できるように内容や方法を工夫する [対象児と周囲児の関係づくり]</p> <p>88・対象児が他の先生から褒められるように仕組む [対象児の承認・対象児理解の促進]</p> <p>89・他の先生たちに、対象児のよいエピソードを伝える [対象児の承認・対象児理解の促進]</p>
--	---

		<p>102・対象児の話を面白がって聞く [対象児の承認・対象児と教師の関係づくり・対象児理解の促進]</p> <p>103・対象児がうれしいと感じるほめ方でほめる [対象児の承認・対象児と教師の関係づくり]</p> <p>80・対象児に自信をもたせるために、活躍の機会をつくる [対象児の承認・対象児の理解促進]</p> <p>104・よく見ていて、対象児が何かうまくしたときには「できたね、うまくなったよ」と認める [対象児の承認・モデリング]</p>
<p>パフォーマンス機能</p>	<p>ルール確立</p>	<p>3・学級の子どもたちに、名札、ハンカチなどを身に付けるよう注意する [ルール]</p> <p>5・学級の子どもたちに、「きまり」を守ることについて、注意する [ルール]</p> <p>7・学級の子どもたちに、机の中の整理や、カバンの整頓などをするように注意する [ルール]</p> <p>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 [ルール]</p> <p>11・子どもたちが宿題などの忘れ物をしないように注意する [ルール]</p> <p>13・できなかったことは、学級全体にやり直しさせる [ルール]</p> <p>19・学級全体に、暴力や差別などについては毅然とした態度で指導する [ルール]</p> <p>31・授業や活動のときは、時間や態度などにけじめをつけるよう子どもたちに言う [ルール]</p> <p>33・漢字や計算練習など持続的に努力するよう課題を与える [ルール]</p> <p>34・あいさつや公共物の使用の仕方など、基本的なしつけを行う [ルール]</p> <p>36・朝の会などで、学校のきまりを守ることを伝え、破った子どもには注意を与える [ルール]</p> <p>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 [ルール・自律性支援]</p> <p>23・活動後には、よかったところと悪かったところを学級全体で振り返る時間をとる [ルール・自律性支援]</p> <p>29・学級で行う活動の際は、学級委員や班長などのリーダーに協力してみんなで行うよう声をかける [ルール・自治体制]</p> <p>38・活動の前には、学級全体に「どうしてそうしなければならないか」活動の意味と理由を説明する [ルール・自律性支援]</p> <p>41・学級全体に対して、必要な社会的スキル [適切な頼み方・断り方・誘い方・お礼の言い方など] を教える [ルール・児童同士の関係づくり]</p> <p>43・教師が個別対応で教室にいない時の行動を学級全体にあらかじめ指示しておく [ルール・自治体制]</p> <p>48・学級内でトラブルが起きたときは学級全体でどうしたらよいかを話し合わ</p>

	<p>せる [ルール・自治体制]</p> <p>44・自分で気がついて、よいと思った行動をとることができた子どもを取り上げてほめる [ルール・承認・自律性支援]</p> <p>45・教師がいなくても、学級全体での活動が自分たちでできたことをほめる [ルール・承認・自治体制]</p> <p>47・「みんなで声をかけあって、行動できたね」と、学級全体で協力して行動できたことをほめる [ルール・承認・自治体制]</p> <p>64・対象児の逸脱行動があっても、流されずに行動できた周囲をほめる [自治体制・承認]</p> <p>65・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も、どうすればよいか考えさせる [自律性支援・自治体制]</p> <p>81・対象児に深呼吸や水を飲むなどの、気分転換の方法を教えている [セルフコントロール・対象児理解の促進]</p> <p>94・トラブル時には対象児に「もし、あなたが同じことをされたらどう思う？」と聞き、相手の立場に立つという視点を示して内省を促す [セルフコントロール・モデリング]</p> <p>95・トラブル時には「どうしてこうなっちゃったんだろうね」と聞き、対象児自身に問題状況を考えさせる [セルフコントロール・モデリング]</p> <p>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 [セルフコントロール・モデリング]</p> <p>97・トラブルが起きた時には、対象児に「そういう時、先生はこう思うな、こうしてほしいな」と問題解決に向けた教師の考えを伝える [セルフコントロール・モデリング]</p> <p>99・その場に居る対象児に適切な行動を教えるつもりで、他の子どもたちの良さをほめる [セルフコントロール]</p> <p>107・「みんなにも授業を受ける権利があるのだから、妨害してはいけない」と学習権について対象児に説明する [対象児へのルール・セルフコントロール]</p> <p>109・対象児に対して、個別に必要な社会的スキル（適切な頼み方・断り方・誘い方・お礼の言い方など）を教える [対象児へのルール・関係づくり]</p> <p>110・対象児にできるようになってほしいことは、何度でも繰り返し伝える [ルール・セルフコントロール]</p> <p>111・対象児に対して「どうしてダメなのか」理由を伝えた上で、ダメなものはダメと毅然とした態度で指導する [対象児へのルール・セルフコントロール]</p> <p>106・「暴力、暴言、不潔はダメ」と、対象児を周囲から受容される対象にするた</p>
--	---

	めの指導をする [対象児へのルール・対象児と周囲児の関係づくり]
配慮・調整	<p>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 [配慮・環境調整]</p> <p>82・対象児が興奮している時には、落ち着くまで待つ（クールダウン） [配慮・環境調整・モデリング]</p> <p>35・学級全体に指示を出すときには、情報量を制限して、一つ一つ区切って指示を出す [配慮・環境調整]</p> <p>37・活動の見通しがもてるように、スケジュールを書いて学級全体に知らせる [配慮・環境調整]</p> <p>40・板書・絵・写真などの視覚的手がかりを用いて学級全体に指導する [配慮・環境調整]</p> <p>26・整理整頓や片付けを学級全体で一斉に行う [配慮・環境調整・モデリング・ルール]</p> <p>50・学級全体に指導するとき、対象児の意識をこちらに向けさせてから話す [配慮・環境調整]</p> <p>75・対象児がうまく活動できるようにグループのメンバー構成に配慮する [配慮・環境調整]</p> <p>77・対象児をよく理解している子どもに声をかけてもらう [配慮・環境調整]</p> <p>101・対象児を受け容れたり、無視したり、突き放したり、優しさと厳しさを対象児の様子を見て調整する [配慮・環境調整]</p> <p>112・対象児のよい行動が維持されるように、時間をあけずに頻繁にフィードバックする [配慮・環境調整・承認]</p> <p>113・「たぶんうまくできないだろう」と予想される時は、対象児にもできるような方法を考える [配慮・環境調整]</p> <p>119・「対象児に入っていく指導がある」と、どんな指導がその子に合うのか考える [配慮・環境調整]</p> <p>136・遊びの中で起こりうるトラブルを予想して、事前に予告したり、リハーサルをしたりする [配慮・環境調整]</p> <p>131・対象児の気にならないように掲示物を隠すなどして、刺激の緩和に配慮する [配慮・環境調整]</p> <p>132・対象児の座席の位置に配慮する [配慮・環境調整]</p> <p>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 [配慮・環境調整]</p> <p>134・対象児が離席してもよい状況をつくり、気分転換ができるようにする [配慮・環境調整]</p> <p>135・今、おこなっている活動を頑張って続けるか休むか、対象児に自分で選択さ</p>

		<p>せる [配慮・セルフコントロール]</p> <p>137・対象児が自分の気持ちや考えを表現しやすいように、二者択一で答えられる選択肢を出して尋ねる [配慮・セルフコントロール]</p>
アドボカシー機能	理解促進	<p>46・「人はそれぞれ違う・誰でも苦手なことはある・その子なりに努力している」と、「みんなちがってみんないい」という価値観を学級全体に伝えている [児童同士の理解促進]</p> <p>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 [対象児理解の促進・不満吸収]</p> <p>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 [対象児理解の促進]</p> <p>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 [対象児理解の促進・対象児の承認・モデリング]</p> <p>84・「〇〇さん（対象児）て、おもしろいよね」と、対象児の特性を独特のおもしろさやよさと捉えて周囲の子どもたちに伝える [対象児理解の促進・対象児の承認・モデリング]</p> <p>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 [対象児理解の促進・周囲児の不満吸収]</p> <p>67・得意なことや頑張っていることなど、対象児のよさが周囲の子どもたちにわかるように伝える [対象児理解の促進・対象児の承認]</p> <p>58・周囲の児童に、対象児がうるさくても気にせずに集中して学習に向かうよう指導する [対象児理解の促進・環境調整]</p> <p>60・対象児の逸脱に対して「『やめろ！』じゃなくて『どうしたの？』って聞いてあげて」と、対応の仕方を具体的に教える [対象児理解の促進・環境調整・対象児と周囲児の関係づくり]</p> <p>61・「上手な無視をしてね」と、対象児とトラブルにならないような関わり方を教える [対象児理解の促進・環境調整・対象児と周囲児の関係づくり]</p> <p>62・「うまくいかないのは対象児のせいじゃないんだよ。同じチームのメンバーが少しずつカバーすればうまくできると思うよ」と、チームでカバーするように伝える [対象児理解の促進・環境調整・対象児と周囲児の関係づくり]</p> <p>63・対象児とのトラブルが起きた時には「そういう時は、こうするといいよ」と、問題を解決するための方法を周囲の児童に教える [対象児理解の促進・環境調整・対象児と周囲児の関係づくり]</p> <p>66・対象児への教師の対応の仕方を、周囲の子にも伝わるように見せる [対象児理解の促進・モデリング]</p> <p>68・対象児に対して肯定的な関わりをしている子どもを取り上げてみんなの前でほめる [対象児理解の促進・モデリング・周囲児の承認]</p>

		69・「それは対象児にもできるから手伝わなくていいよ。ありがとう」と、できること、できないことの見極めを周囲の子どもたちに伝える〔対象児理解の促進・環境調整・対象児と周囲児の関係づくり〕
	代弁通訳	70・対象児が自分の思っていることを自分の言葉で、学級全体に表明できるように支援する〔意見表明支援〕 71・トラブルの後で、対象児が自分の口で謝罪の言葉や態度を表明できたことをほめる〔意見表明支援〕 83・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の子どもたちにわかるように伝える〔代弁・対象児理解の促進・モデリング〕 85・トラブルが起きた時には、当事者を呼んで話し合いの場を設定し、教師は双方の思いを仲介する役として関わる〔通訳・対象児理解の促進・モデリング〕 86・「〇〇さん（対象児）は、こう思ったんだって、それでくやしくなって、たたいちゃったんだよ」と、対象児の気持ちを代弁して周囲の子どもたちに伝える〔代弁・対象児理解の促進〕 87・周囲の子どもたちの意図や思いを、対象児にわかるようにかみくだいて伝える〔通訳・対象児と周囲児の関係づくり〕
リクエスト機能	援助要請	123・困ったときは、校長や他の教師に相談し、援助を求める〔援助要請・校内支援体制・対象児理解の促進〕 122・対象児の保護者に協力してほしいことを伝える〔保護者との連携・援助要請〕
	システム変更	124・対象児を個別に支援するための教師や支援員の加配を求める〔校内支援体制・援助要請〕 138・学年での合同授業やチーム・ティーチング等による授業形態への変更を提案する〔学年支援体制・援助要請〕

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（Table 2）。

Table 2 インクルーシブ指導行動の5つの機能

機能	下位カテゴリー	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

「アセスメント機能」は，対象児や環境である学級を観察・面接・調査によって情報を得ることやその情報を分析して対応の方針を立てていく機能である。

「パフォーマンス機能」は，学級のルールや対人関係のマナーを形成することや児童がルールに沿った行動がとれるような仕組みづくりをする機能である。また，学級内に生起する問題を自分たちで解決し，ルールに沿った学級を自分たちで作っていくように児童の自律性を支援する機能も含まれる。

「メンテナンス機能」は，対象児や周囲児の話を傾聴して共感し，言い分や感情を受容したり，教師と児童あるいは児童同士の関係をつないだりする機能である。

「アドボカシー機能」は，「対象児への教師の対応の仕方を，周囲児にも伝わるように見せている」「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。

「リクエスト機能」は，対象児のよりよい学校生活を考え，外部への援助要請行動や支援体制変更の要求をする機能である。

以上から，インクルーシブな学級を構築する教師の指導行動として考えられることを以下に整理する。

- ①児童の状況を敏感に察知し，効果的な支援策を講ずるといった，インクルーシブ教育には重要だとされる予防的な対応を行っている [アセスメント機能]

- ②高い専門性と熱心な指導態度を背景として学級内にルールやマナーを形成するための行動と、親しみと受容的な態度を背景にして教師と児童あるいは児童同士の関係づくりを促進する行動を、バランスよく発揮している [パフォーマンス機能] [メンテナンス機能]
- ③代弁者、通訳者、擁護者となって、障害を理由とする人権侵害を受けている対象児の意見表明を援助し、対象児の過ごす環境としての学級の変革を実践している [アドボカシー機能]
- ④職場の他教師と協働的な関係を築き、特別なニーズに対する支援を自分の責任として対応している [リクエスト機能]

【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であると考えられた。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、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「4：必ずそうしている」、「3：できるだけそうしている」、「2：気がついた時にはそうしている」、「1：余裕があればそうしたいと思っている」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 3）。

Table 3 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ほめる
55.	「だれがやってもダメなことはダメだ」と、周囲の子どもたちが見ていることを意識しながら対象児を叱る
63.	対象児とのトラブルが起きた時には、周囲の子どもたちに「そういう時は、こうするといいよ」と、問題を解決するための方法を教える
126.	対象児が活躍できる場面や苦手な場面を把握する
133.	課題の量や内容、方法、環境などを調整して、対象児がうまくできるような工夫をする
115.	「問題はあるけれど、いいところもあるなあ」と、対象児のよさを認める
118.	対象児が興味をもっていることが何かを知っていて、相手が乗ってくる話題で会話をする
96.	トラブル時には対象児に「どうすればよかったかな？次に同じようなことがあったらどうする？」と聞き、望ましい行動について考えさせる
123.	困った時には、校長や他の教師に相談し、援助を求める
121.	対象児の保護者のつらさに寄り添って話を聞く

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

予備調査により選定した 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, 「4: 必ずそうしている」, 「3: できるだけそうしている」, 「2: 気がついた時にはそうしている」, 「1: 余裕があればそうしたいと思っている」の 4 件法により回答を求めた。

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 項目で構成されている。「4: 必ずそうしている」, 「3: できるだけそうしている」, 「2: 気がついた時にはそうしている」, 「1: 余裕があればそうしたいと思っている」の 4 件法である。PM 理論 (三隅, 1966, 1978) は, 集団の機能を示す概念であり, P は Performance (集団の目標達成機能), M は Maintenance (集団維持機能) を意味している。教師のリーダーシップの研究 (三隅・矢守, 1989; 三隅・吉崎・篠原,

1977) では、P 機能に基づく行動は、学級における児童たちの学習を促進したり、生活指導に関して児童たちの問題解決を促進したり、また、話し合いなどの討議が有効に、効率的に行われるようにする教師のリーダーシップ行動である。これに対して M 機能に基づく行動は、児童に対して配慮を為し、公平に児童に対処して、不必要な緊張を避け、児童の緊張解消に努めるような教師のリーダーシップ行動である。学級経営指導行動尺度の項目内容もこれに沿ったものであるが、児童評定ではなく教師の自己評定によるものであるという点で、ここで作成しようとするインクルーシブ指導行動自己評定尺度と同様であり、基準関連妥当性の検討に相当であると判断した。

6 対象児の範囲

教師に想定してもらった対象児の範囲は、【研究 3】と同様であるため、記載を省略した。

7 倫理的配慮

【研究 1】と同様であるため、記載を省略した。

8 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 インクルーシブ指導行動自己評定 2 次原尺度の因子分析

まずは、2 次原尺度 21 項目に対して、探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を実施した。項目の選定に際して、因子負荷量が.40 未満の項目、複数の因子に.40 以上の因子負荷量がある項目を除外し、1.0 以上の固有値とその減衰状況（4.37, 1.51, 1.18, 0.77 …）を考慮しながら、最終的に解釈可能な 3 つの因子を抽出した（Table 4）。

Table 4 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	.00	.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
<hr/>				
因子寄与率 (%)	4.80	8.82	32.00	
累積因子寄与率 (%)	4.80	13.62	45.62	
<hr/>				
因子間相関	F1	F2	F3	
F1	-	-	-	
F2	.53	-	-	
F3	.62	.48	-	

第 1 因子は「活動の前には、学級全体に、目標やめあてを決めさせて、確認する」や「学級の子どもたちに必要な力や育てたい力を考えて、活動を仕組む」という項目が高い因子負荷量を示している。これらは、担任教師が対象児を受け入れる環境としての学級を育成することを意識した対応であるため、第 1 因子を全体対応と命名した。第 2 因子は「対象児が、苦手な克服に向けて努力している最中であることを学級全体に伝える」や「対象児の不可解な行動の背景にある思いを周囲が納得できるように説明する」という項目が高い因子負荷量を示している。これは、対象児への理解を周囲に促し、対象児を学級の中に位置付けようとする対応であることから、第 2 因子を架け橋対応と命名した。第 3 因子は「対象児が活躍できる場面や苦手な場面を把握する」や「課題の量や内容、方法、環境などを調整して、対象児がうまくできるような工夫をする」という項目が高い因子負荷量を示している。これらは、対象児に個別に関わり、対象児が学級に適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。

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

本尺度の信頼性を検討するために、尺度全体と下位尺度で Cronbach の α 係数を算出した。その結果、全体は α =.84 であった。下位尺度ごとで見ると、第 1 因子 α =.65, 第 2 因子 α =.79, 第 3 因子 α =.81 と、十分とは言えないまでも、許容できる内的整合性が確認された。

内容的妥当性の検討に関しては、項目の内容を教員養成系大学の大学院で心理学を担当する指導教員と、心理学を専攻する現職教員の大学院生 3 人とで検討し、「対象児を含む学級の指導行動」を説明する上で妥当であると判断された。

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

2 インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）と学級経営指導行動尺度との相関

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 5）。

その結果、インクルーシブ指導行動自己評定尺度全体は「P機能」と $r=.57$ ($p<.01$), 「M機能」と $r=.61$ ($p<.01$) という有意な正の相関を示した。「全体対応」は「P機能」と $r=.51$ ($p<.01$), 「M機能」と $r=.55$ ($p<.01$) という有意な正の相関を示した。「架け橋対応」は「P機能」と $r=.46$ ($p<.01$), 「M機能」と $r=.51$ ($p<.01$) という有意な正の相関を示した。「個別対応」は「P機能」と $r=.39$ ($p<.01$), 「M機能」と $r=.39$ ($p<.01$) という有意な正の相関を示した。

Table 5 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】

これまでPM式指導行動尺度に代表されるように、教師の指導行動のタイプと強さを測定することができる尺度はあったが、インクルーシブ教育がスタンダードとなった通常学級における担任教師の指導行動を測定する尺度はなかった。通常学級の特別支援教育の困難さを、河村（2013）は、学級経営という全体対応と障害特性を踏まえた個別対応を統合して一人の教師が同時に展開しなくてはならないところにあると指摘している。【研究 4-2】で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、インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）の因子分析結果から、全体対応、架け橋対応、個別対応の3因子に分類されることが示された。信頼性については、 α 係数と、内的整合性において信頼性があると考

えられる。尺度の内容については小学校教師からの聞き取り内容を基にして作成されたものであり、教員養成系大学の大学院で心理学を担当する指導教員と、心理学を専攻する現職教員の大学院生によって検討がされていることから、内容的妥当性はあると考えられる。また、深沢（2017a）は、対象児が満足感をもって学級内に位置付いているインクルーシブな学級の観察から全体対応、つなぎ対応、個別対応の3つの対応があることを指摘している。これは、インクルーシブ指導行動自己評定尺度が示す3因子からなる尺度構成と一致しており、構成概念妥当性もあると考えられる。基準関連妥当性について、学級経営指導行動尺度との関連を検討した結果、インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）の尺度総得点及び3つの下位尺度のいずれにおいてもP機能とM機能の両方に中程度の相関が認められた。インクルーシブ指導行動は、特別支援対象の児童を学級集団に位置付けるための対応であり、教師の意識は学級全体にも対象児にも、両方に向けられている（深沢，2017b）。そのため、学習や生活を有効に促進するためのしつけや統制的な意味合いの強いP機能にも、人間関係の緊張を緩和して交流を促進するための配慮であるM機能にも、中程度の相関が認められたのは十分納得できる結果であり、これにより、尺度の基準関連妥当性が確認された。したがって、インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）は、全体対応、架け橋対応、個別対応の3下位尺度から構成され、内的整合性による信頼性、内容的妥当性、構成概念妥当性の観点からの信頼性・妥当性、他尺度との相関の検討による基準関連妥当性があると判断できる。

以上により、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）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。

ただし、【研究4-1】で、教師が意識せずに行っている指導行動も含めて抽出した5機能10カテゴリー138項目の指導行動は、因子分析の結果、最終的に12項目に絞られたという経過がある。これは、インクルーシブな学級を構築する教師に共通する指導行動であったにもかかわらず、多くの指導行動は、床効果を示し尺度項目として採用されなかったということである。また、架け橋対応の項目はアドボカシー機能の中の関係促進のカテゴリーに偏り、代弁通訳のカテゴリーからは採用されていない。これは、採用されなかった指導行動が重要ではないということではなく、教師がその行動をほとんど行っていない、あるいはその行動の価値を認識していないという可能性が考えられる。したがって、尺度と

して選定されなかった項目に、ごく少数の教師だけが行っており、多くの教師がその価値を認識していない指導行動が含まれている可能性は高い。今後、尺度として採用されなかった項目の再検討が必要であると考えられる。

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】

第二節 指導意識の差異の検討【研究 6】

第三節 指導意識が指導行動に与える影響の検討【研究 7】

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

第三章では、インクルーシブな学級を構築している教師からの聞き取りによってインクルーシブ指導行動の抽出を行い、通常学級の学級経営に必要な指導行動を明らかにした。また、それを基にインクルーシブ指導行動自己評定尺度を作成した。第四章では、インクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の担任教師の指導行動・指導意識について検討し、両タイプの教師の指導行動・指導意識の違いを実証的に明らかにする。

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

【研究 3】と同様であるため、記載を省略した。

3 調査手続き

【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。「インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）」は，対象児を学級に位置付けようとする行動である 12 項目からなり，学級全体に対して働きかける指導行動である全体対応と，個別のアセスメントを基に個に対して働きかける個別対応と，対象児と周囲児の相互理解を促し，両者をつなげようとする架け橋対応の 3 つの下位因子により構成されている。評定は，「4：必ずそうしている」，「3：できるだけそうしている」，「2：気がついた時にはそうしている」，「1：余裕があればそうしたいと思っている」の 4 件法で実施した。

② 学級満足度尺度（河村・田上，1997a）

【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

【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】

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 検定を行ったところ、有意差が認められた（全体対応： $t=2.43$, $df=34$, $p<.05$, 架け橋対応： $t=2.88$, $df=34$, $p<.01$, 個別対応： $t=2.78$, $df=34$, $p<.01$ ）（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 ($n=14$)	アイランド型 ($n=22$)	F 値 (df)	t 値	効果量 d
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，** $p<.01$, * $p<.05$

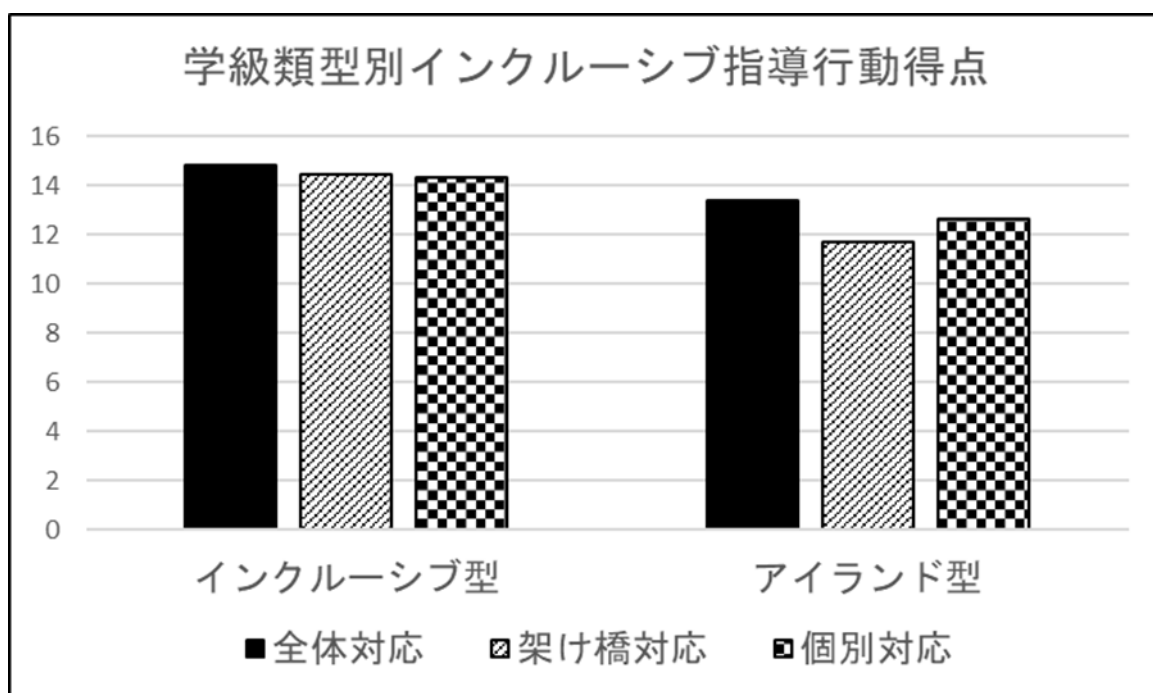


Figure 1 学級類型別のインクルーシブ指導行動得点

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。

村田・松崎（2009）によると、通常学級におけるインクルーシブ教育に関して、担任教師が特に苦勞したこととして、52%の学級担任が「対象児が他の児童にうまくかかわれないこと」を挙げたと報告している。また、上里・玉城・神園（2015）は、通常学級に在籍する発達障害のある児童への教育的支援のあり方に関する大規模な教員調査を行い、指導・支援に際して困難を感じることとして、「友達とのトラブルが絶えない（社会性）」（63.51%）の回答が最も多いことを報告している。これらの報告から、通常学級担任教師にとって対象児と周囲児との関係づくりは、重要な課題になっていると考えられる。そのための対応として、太田・石田（2009）は、現職教師への自由記述調査から、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、村田・松崎（2010）は、実践例の分析から、学級担任の支援を、①受容的な雰囲気づくり、②規律ある学級環境、③学習・生活環境のユニバーサル・デザイン化、④対象児への個別的な支援、⑤周囲児への具体的な支援、の5つに整理し、学級全体へのアプローチによる包括的な支援の必要性を指摘している。また、河村（2013）は、学級集団の発達が止まった学級の中に、特別支援が必要な児童に対する個別対応と、学級への全体対応の統合が不十分な事例が数多く見られたことから、個別対応と全体対応をどう統合していくのかというモデルが学校現場で整理されていないという問題があることを指摘している。このように、通常学級担任教師の指導行動として、個別対応と全体対応を統合して行う必要性が指摘されてきた。

井上・窪島（2009）は、小学校通常学級の担任を対象に児童への働きかけに関するアンケート調査を実施し、因子分析を行った結果、学級担任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まわりをつなぐ支援」を抽出している。また、武蔵・河村（2019）は、対象児と非対象児の学級満足度（承認得点・被侵害得点）と学級内の児童間相互作用との関連を検討し、児童間相互作用が高い場合には、対象児と非対象児の被侵害得点の差が小さくなることを明らかにし、対象児にも非対象児にもよい効果をもたらすためには、学級内の児童間相互作用の高さが前提となると考察している。このように、担任教師には、対象児が周囲児と関係が築けるように「つなぐ支援」が求められ、児童間の良好な相互作用が活性化することがインクルーシブ教育の展開によい効果をもたらすと考えられた。

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。

第二節 指導意識の差異の検討【研究 6】

【目的】

杉本・杉本（2018）や村田・松崎（2010）の事例研究から、通常学級担任教師の指導意識には、大きく2つ、「統制的・管理的」側面と「受容的・共感的」側面があると考えられた。「統制的・管理的」側面は、日本の学級経営の歴史から鑑みて日本の教師がもちやすい教師中心の指導意識であり、日本の教師文化を反映する教師特有のイラショナル・ビリーフという概念を中心に研究が進められてきている（本田・河村，2019；河村，2000；河村・國分，1996a，1996b；河村・田上，1997c，1998a，1998b；宮木，2011，2015；鈴木，2008）。これらの先行研究では、教師の「統制的・管理的」なビリーフが児童にネガティブな影響を及ぼすことや、教師のもつビリーフの変容は容易ではないことが示されている。また、「受容的・共感的」側面は、共感的理解としてインクルーシブ教育の展開において殊に重要視される児童生徒中心の指導意識であり、共感的理解は認知的共感性という概念で研究が進められ、認知的共感性が高い教師は児童生徒に肯定的な影響を与えることが明らかにされている（深沢，2019b；鈴木，2017）。つまり、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

【研究 3】と同様であるため、記載を省略した。

3 調査手続き

【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尺度であり、本研究の目的に合致すると判断した。「5：とてもあてはまる」「4：少しあてはまる」「3：どちらともいえない」「2：あまりあてはまらない」「1：まったくあてはまらない」の5件法で実施した。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：とてもあてはまる、とてもそう思う」「3：少しあてはまる、少しそう思う」「2：あまりあてはまらない、あまりそう思わない」「1：まったくそう思わない、まったくあてはまらない」の4件法で実施した。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，1997a）

児童に実施し、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

【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】

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、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 検定を行ったところ、認知的共感性のみ有意差が認められた（管理意識： $t=1.14$, $df=34$, $n.s.$, 認知的共感性： $t=2.76$, $df=34$, $p<.01$,）

（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 ($n=14$)	アイランド型 ($n=22$)	F 値 (df)	t 値	効果量 d
管理意識	35.86 (3.53)	34.32 (4.16)	1.15 (34)	1.14 $n.s.$.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, ** $p<.01$

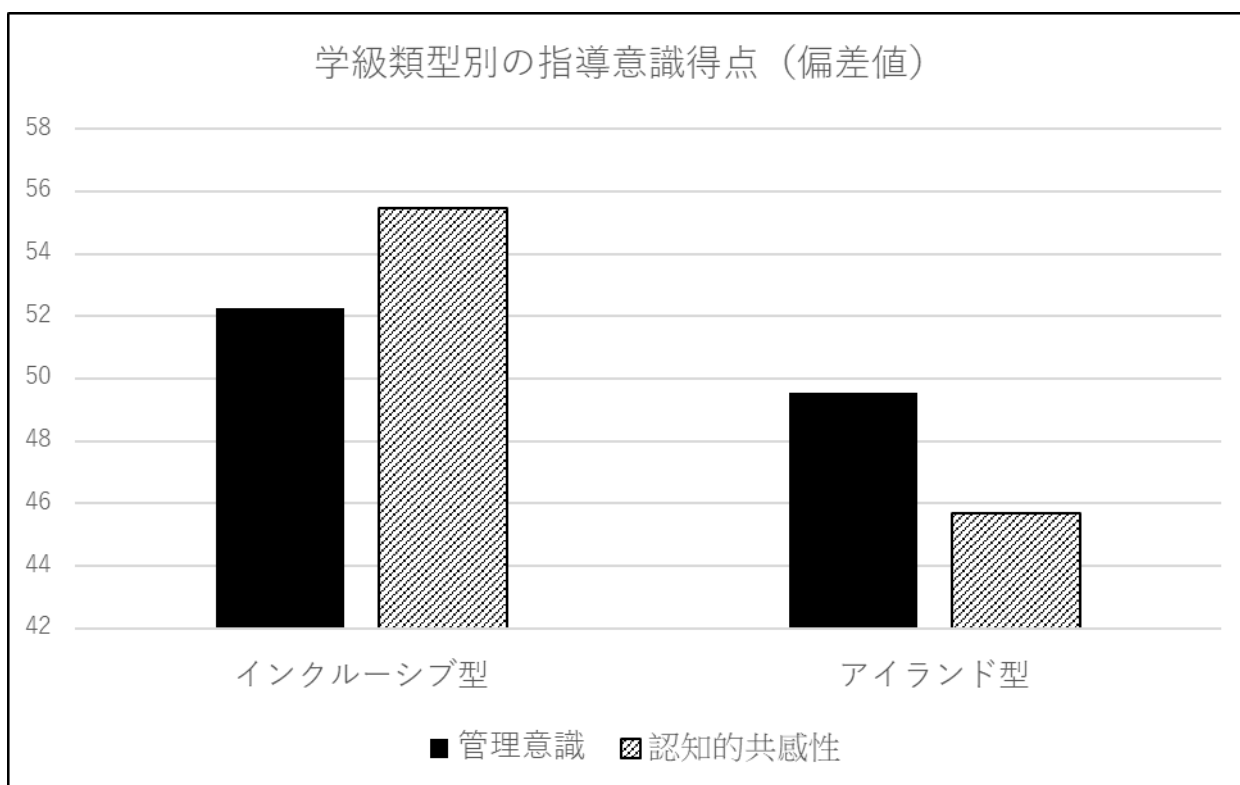


Figure 2 学級類型別の指導意識得点（偏差値）

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。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一致しない。観察では、インクルーシブ型親和学級の担任教師の指導行動には、①児童個々の様子を観察して承認する対応、②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る、③対象児の存在に注目し、承認する予防的対応、④代弁・通訳による対象児と周囲児の関係をつな

ぐ対応，という特徴が見られた。一方，アイランド型親和学級の担任教師の指導行動には，①明示的な態度によって，目指す姿を提示する，②学級全体がまとまり，同じ行動をとることを重要視する，③逸脱行動に対して同調圧力を利用して，抑制する，④対症的に対象児に関わる対応，という特徴が見られた。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（1997b）は，P機能，M機能共に強いPM型教師に対して，児童は教師のP機能に「熟練性」の勢力資源を，M機能に「親近・受容」の勢力資源を認知しており，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 指導意識が指導行動に与える影響の検討【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

【研究 3】と同様であるため，記載を省略した。

3 調査手続き

【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）

【研究 6】と同様であるため，説明は省略した。

③ IBT-T 教師の管理意識尺度（河村，1998）

【研究 6】と同様であるため，説明は省略した。

④ 学級満足度尺度（河村・田上，1997a）

【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

【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 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*	—			
	.02				
全体対応	.46*	.60**	—		
	.19	-.02			
架け橋対応	.65**	.20	.72**	—	
	.21	.22	.13		
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，

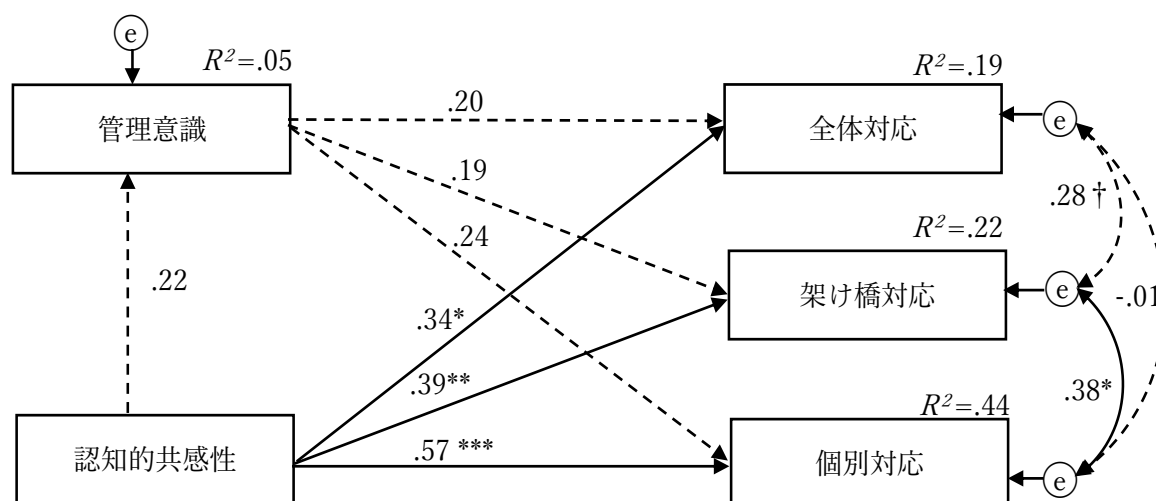
** $p < .01$ ，* $p < .05$

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。

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。



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。

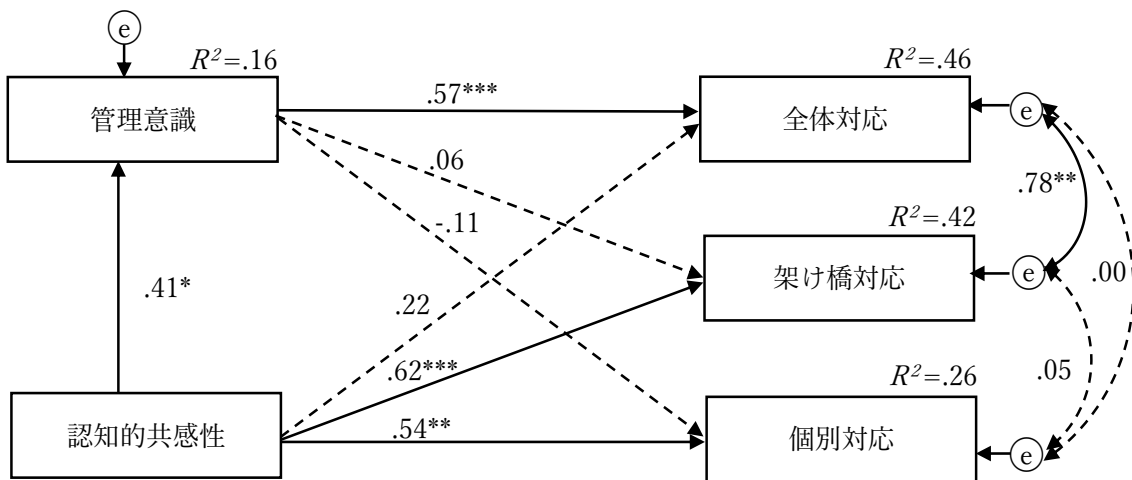
*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .1$

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

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。全体対応と個別対応の誤差項の共分散を 0 等値として、すべてのパスと共分散に等値制約を置くモデル [モデル 1] ($\chi^2(11) = 20.13$, $p = .044$, $GFI = .841$, $AGFI = .568$, $CFI = .824$, $RMSEA = .146$, $AIC = 58.13$)、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] ($\chi^2(4) = 1.02$, $p = .907$, $GFI = .990$, $AGFI = .923$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = .000$, $AIC = 53.02$)、管理意識か

ら架け橋対応へのパスを 0 等値として、母集団間で有意差の無いパスに等値制約を置くモデル [モデル 3] ($\chi^2(4) = 1.16, p = .884, GFI = .988, AGFI = .914, CFI = 1.00, RMSEA = .000, AIC = 53.16$), 認知的共感性から全体対応へのパスを 0 等値として、母集団間で有意差の無いパスに等値制約を置くモデル [モデル 4] ($\chi^2(4) = 3.14, p = .534, GFI = .970, AGFI = .774, CFI = 1.00, RMSEA = .000, AIC = 55.14$), の 4 つのモデルの適合度を比較したところ、AGFI が最も高く、AIC が最も低いことから、[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)。

教師の学級類型別の多母集団同時分析の結果、インクルーシブ型親和学級担任教師のみ認知的共感性から管理意識へのパスが有意 ($p < .05$) であった。認知的共感性から全体対応へのパスはどちらも有意ではなかった。認知的共感性から架け橋対応へのパスはインクルーシブ型親和学級担任教師のみ有意 ($p < .001$) であった。認知的共感性から個別対応へのパスはどちらも有意 (インクルーシブ型 : $p < .01$; アイランド型 : $p < .001$) であった。管理意識から全体対応へのパスはインクルーシブ型親和学級担任教師のみ有意 ($p < .001$) であった。管理意識から架け橋対応へのパスはどちらも有意ではなかった。管理意識から個別対応へのパスはアイランド型のみ有意 ($p < .01$) であった。なお、パラメータ間の差の検定を行った結果、管理意識から全体対応へのパスについて、インクルーシブ型とアイランド型のパス係数が有意に異なっていた ($p < .001$)。

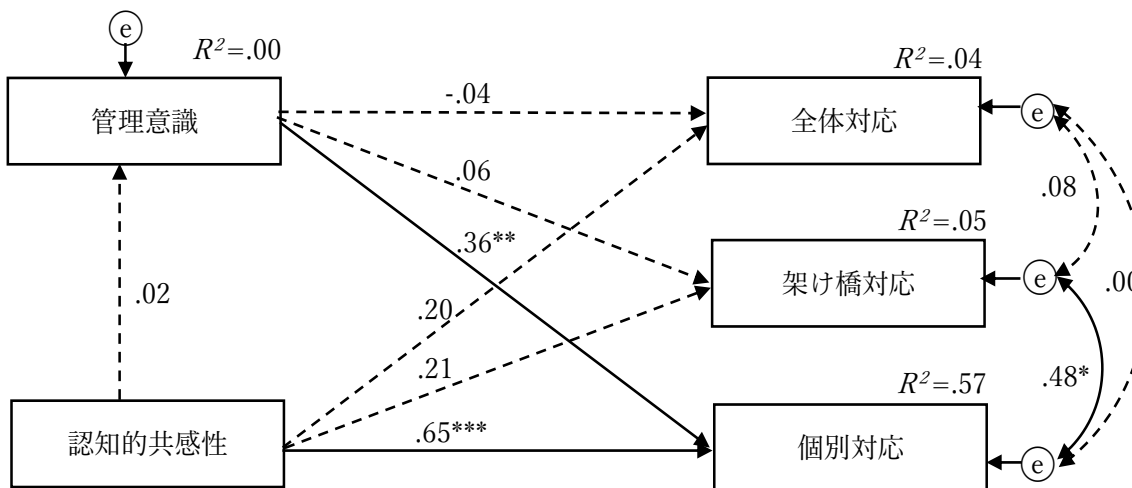


数値は標準化推定値である。有意なパスは実線，有意でないパスは破線で示した。

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

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

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】

学級類型別に、指導意識が指導行動に与える影響を検討したところ、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、違いが認められた。

インクルーシブ型親和学級担任教師においては、認知的共感性がインクルーシブ指導行動の3つすべての下位因子（全体対応、架け橋対応、個別対応）に影響を与えていると考えられた。その中で、全体対応は認知的共感性が管理意識を媒介して影響を与えており、アイランド型親和学級担任教師とは管理意識の質が違う可能性が考えられた。さらに、全体対応と架け橋対応の間に関連が認められたことから、インクルーシブ型親和学級担任教師は両対応を統合的に行っていると考えられた。つまり、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は、認知的共感性と管理意識の両方が個別対応に影響を与えていた。認知的共感性が高まるにつれて、あるいは管理意識が高まるにつれて、個別対応の頻度が増えると考えられたが、両意識に関連が認められないことから両意識の統合がなされているわけではなく、それぞれの意識を背景にした個別対応が行われている可能性が考えられた。さらに、個別対応と架け橋対応の関連が認められたことから、アイランド型親和学級担任教師は両対応を統合的に行っていると考えられた。つまり、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 本研究のまとめ

第二節 総合考察

第三節 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

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

第四節 今後の課題

第五章 研究のまとめと今後の課題

第四章では、インクルーシブな指導行動の背景にある教師の指導意識を検討し、指導行動に影響を与えている指導意識に違いがあることが明らかとなり、インクルーシブな学級を構築するためには、認知的共感性をベースとした指導意識が必要であることが示唆された。第五章では、まず、本研究の【研究 1】から【研究 7】までの結果を整理し、それについて考察する。次に、考察を踏まえて今後のインクルーシブ教育の在り方について討論する。最後に、今後の課題を述べる。

第一節 本研究のまとめ

本研究の問題は、インクルーシブ教育が標榜されて 10 年あまりが経過し、法整備・体制整備は進んだものの、通常学級における担任教師の指導意識が障害のある児童生徒を容れたものに転換されておらず、それが教師の指導行動に迷いを生じさせている、と思われる点があることであった。こうした問題の所在から、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した。

先行研究の整理から、インクルーシブ教育という大きな教育改革により、旧から新へのパラダイム転換を迫られた教師の指導意識が揺さぶられ、実践に混乱が生じていると考えられた。学級状態の良好な学級とそうでない学級があり、さらに、インクルーシブ教育の対応も為され、相対的に学級集団の状態も良好と考えられる学級にも、質的にインクルーシブな状態が成立している学級と、対象児との間にトラブルがないというだけの状態の学級があることが想定された。その違いに関して教師の指導意識や指導行動が関係しており、前者は指導意識の転換ができているのに対し、後者は指導意識の転換ができず従来のままなのではないかという視点が見出された。

この視点から、本研究の目的を、通常学級において、対象児と周囲児の両児童の学級適応感に影響を与える担任教師の指導行動や、その背景にある指導意識を明らかにすることとした。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た。

目的を達成するために、本研究は、次のように展開された。

【研究 1】では、特別支援教育の移行期であった 2005 年とその 12 年後の 2017 年の児童の心理社会的実態を比較し、検討した。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（文部科学省，2020a）。しかし、インクルーシブ教育の進展を捉えようとするとき、法的整備や体制整備の充実といった条件整備的な視点のほかに、インクルーシブ教育を受ける児童生徒の心理社会的な実態把握は欠かせない視点であると考えられた。児童の学級適応感を比較した結果、対象児も周囲児も、全体として向上していることが明らかとなった。特に、学級の雰囲気認知において、2017 年の調査では対象児が周囲児と差が認められないほどに向上していたことから、対象児の学級適応感の向上には、周囲児と教師からの肯定的な関わりがあることが推察された。したがって、移行期の児童の学級適応感や学級状態に比べて、12 年経過した現在は良好に変化してきたことが明らかとなった。

しかし、同時に課題も明らかになった。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、2017 年調査においても、学級の雰囲気指標を除き、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。支援の対象範囲に関しては、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を対象とすることが明確に示された（文部科学省，2017c）ことを踏まえ、対象児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たところ、60%強が満足群に属しておらず、さらにその半分の 30%は、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。

【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により、インクルーシブな学級の状態像の検討を行ったところ、相対的に学級集団の状態が良好とされる親和型学級には、2つのタイプがあることが見出された。親和型 A 学級では、教師－児童間、児童－児童間で肯定的な相互作用が活発に行われ、自分の考えや思いを率直に表明しあっているなど、自分たちで自分たちの学級をつくるという自治に価値がおかれている学級風土があること、等が確認された。一方、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たが、周囲児と対象児との個々の関係においては、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。この関係性には、教師の指導行動や指導意識が関連していると考えられた。対

対象児を同じ教室に入れただけでは、むしろ排除の関係が生起しやすく、児童同士のフラットで日常的な相互作用を生起させるには担任教師や周囲児の関わりが重要になってくる。しかし、親和型B学級では担任教師がそのことを特に意識していないために、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、それが観察されたものと考えられた。両学級の子どもたちについて、標準化された心理テスト（学級生活満足度尺度）の結果を確認すると学級満足度分布図においては、親和型A学級が、適応している可能性状態（インクルーシブエリア）に児童全員が位置しており、親和型B学級では、対象児を含む一部の児童がインクルーシブエリアから外れているという特徴が共通してみられた。学級の観察と標準化された心理テストによる学級満足度分布図によって整理された学級の特徴により、「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（親和型A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（親和型B学級）があるのではないか」という仮説が生成された。

そこで【研究3】では、仮説の検証のために、児童の学級適応感の指標として、スクール・モラルを設定し、また学級の質の指標として、学級異質性拒否傾向、教師同一視、学級内教育的相互作用を設定し、【研究2】から得られた2タイプの学級の違いを量的な分析によって検討した。その結果、インクルーシブ型親和学級の児童はアイランド型親和学級の児童に比べ、学級生活の意欲・充実感が高く、意欲的であること、異質なものへの受容性が高いこと、教師への好意やあこがれ、尊敬の念、信頼感をもっていること、メンバー間の相互作用が活性化していること、が認められた。また、アイランド型親和学級はインクルーシブ型親和学級に比べ、メンバー間のバラつきが大きく、対象児を含む一部の児童と周囲児の学級適応感に差があることが認められた。つまり、インクルーシブ型親和学級においては、対象児の学級適応感が高いということだけでなく、アイランド型親和学級に比べ、対象児と周囲児の間の差が小さい学級であることが示唆された。すなわち、【研究2】で得られたインクルーシブ型親和学級とアイランド型親和学級の臨床像を実証的に明らかにするものであった。また、インクルーシブ型親和学級の学級全体の中での出現率は、低い割合を示し、児童の心理社会的実態からみると、インクルーシブ教育が進展しているとは言い難い状態にあると考えられた。

【研究4-1】では、インクルーシブな学級を構築する教師の指導行動がどのようなものであるかについて検討した。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

調査から、インクルーシブな学級を構築する教師は、「個」と「全体」の両方を意識しながら対象児を学級の中に位置付かせるためのインクルーシブ指導行動を行っていることが明らかとなった。インクルーシブ指導行動として、5つの機能（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）に整理された。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であると考えられた。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。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。

【研究 4-2】では、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とする尺度を作成するために、【研究 4-1】で抽出したインクルーシブ指導行動を基に、インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）を作成した。作成された尺度により、対象児を学級に位置付けようとするインクルーシブ指導行動には、学級全体に対して働きかける指導行動である全体対応と、個別のアセスメントを基に個に対して働きかける個別対応と、対象児と周囲児の相互理解を促し、両者をつなげようとする架け橋対応の3つがあることが明らかとなった。架け橋対応は、個別対応と全体対応を統合する因子であると考えられ、「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。

【研究 5】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の教師の指導行動の差異について検討し、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と比べて、インクルーシブ指導行動を行う頻度が高いことが実証的に明らかにされた。アイランド型親和学級の担任教師は、インクルーシブ指導行動全体の発揮量が少ないだけでなく、特に対象児と周囲児の関係をつなぐ架け橋対応の発揮量が少ないことが示された。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。

指導行動の発揮量の違いには、背景にある指導意識の違いが影響していると考え

られたため、【研究 6】では、教師の指導意識としてインクルーシブ型親和学級の教師とアイランド型親和学級の教師の管理意識と認知的共感性の差異を検討した。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を比較したところ、管理意識においては両学級の担任教師に差はなく、認知的共感性においてはインクルーシブな学級を構築する教師の方が高いことが実証的に明らかにされた。

【研究 7】では、指導行動や指導意識の量的な違いだけでなく、質的な違いを明らかにするため、管理意識と認知的共感性が指導行動に与える影響を検討した。その結果、インクルーシブ型親和学級担任教師の指導行動のうち、全体対応には管理意識を媒介した認知的共感性の影響が認められ、架け橋対応と個別対応には認知的共感性が単独で影響を及ぼしていた。また、アイランド型親和学級担任教師の指導行動のうち、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、個別対応に対しては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。同じ指導行動であっても背景にある指導意識の違いが認められたことから、観察で認められた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の指導行動の質的な違いが実証的に明らかにされた。

以上から、本研究は以下のように結論できた。

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、法整備と条件整備は充実してきたといえる。しかし、教育の受け手である児童の心理社会的実態を検討した結果、インクルーシブ教育が成功しているとは言えない実態が明らかにされた。学級状態が相対的に良好だとされている親和型学級に、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 タイプがあることが見出され、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多く出現していることが明らかになった。アイランド型親和学級は、学級内でトラブルや不適応状態が顕在化しているわけではなく、対象児の心理社会的な実態をアセスメントしない限り、ほとんどの学級成員の学級適応感が高い状態にあるため、問題があるとは見做されず、両学級の弁別がされないままに学校現場では共に良好な学級状態とされている可能性が高い。しかし、アイランド型親和学級の内実は、対象児と周囲児との差が大きく、また教師の指導意識とその影響を受ける指導行動においても、インクルーシブ型親和学級との差が実証的に認められた。インクルーシブ教育を成功させる学級経営のあり方を明らかにするため、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行動を比較検討したところ、インクルーシブ指導行動（全体対応・架け橋対応・個別対応）の

発揮量や3つ下位因子のバランスに違いがあり、アイランド型親和学級では架け橋対応の発揮量が相対的に少ないことが分かった。また、指導行動の背景にある指導意識を比較検討したところ、管理意識には差が認められなかったが、認知的共感性には差が認められた。さらに、指導行動や指導意識の量的な違いだけでなく、質的な違いを明らかにするため、管理意識と認知的共感性が指導行動に与える影響を検討したところ、3つの対応のすべてが認知的共感性に基づいているインクルーシブ型親和学級と、管理意識と認知的共感性がそれぞれ単独で個別対応に作用しているアイランド型親和学級の相違が明らかとなり、指導行動に質的な違いがあることが示された。つまり、教師は、自らの管理意識に気付き、それを弱める方略と同時に、認知的共感性を強める方略を講ずる必要がある。また、指導行動の発揮にあたっては、形だけ真似てもその背景にある指導意識によって意味合いが変わることを理解し、認知的共感性に基づく指導行動を発揮していく必要がある。

次節では、【研究1】～【研究7】までの結果を総合的に考察する。

第二節 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、法的整備や条件整備は充実してきたと言える。しかし、学級状態が良好であるとされる親和学級は 4 割以上出現しているものの、その中で対象児の学級適応感も高いインクルーシブ型親和学級の出現は少なく親和学級の 4 割弱にとどまり、一方で対象児と周囲児の学級適応感に差があるアイランド型親和学級の出現が未だ多数を占めている。すなわち、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る。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、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の相違が実証的に認められ、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。架け橋対応は、インクルーシブ型親和学級担任に見られる特徴的な指導行動であり、アイランド型親和学級担任教師においては十分に発揮されていない可能性が示された。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」は強く支持されている（安藤，2013）

ため、通常学級には「一斉共同体主義」とも称されるような、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、学級内に目立っ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、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。一方、インクルーシブ型親和学級担任教師の指導行動のうち、全体対応には管理意識を媒介した認知的共感性の影響が認められ、架け橋対応と個別対応には認知的共感性が単独で影響を及ぼしていた。このことから多様な児童が所属する学級において、管理的な指導に拠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発揮しており、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、従来では良し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。

次節では、総合的考察を踏まえての討論を展開する。

第三節 討論

本研究は、通常学級において、対象児と周囲児の両児童の学級適応感に良好な影響を与えるインクルーシブ型の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した。これにより、人権尊重の考えに基づくインクルーシブの理念に沿った学級経営をしていく必要があることが示されたが、スタートから10年以上が経過してもなお、インクルーシブの理念に沿った指導意識へと変容させることができた教師は少なく、それが容易ではないことも示された。

本節では、なぜ従来からの指導意識をインクルーシブに沿う指導意識へと変容させることが難しいのか、その理由について意見を述べる。続いて、指導意識の変容の可能性について言及し、インクルーシブ教育を推進するための小学校学級経営のあり方について今後の方向性について意見を述べる。

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

インクルーシブ教育に向けた「変化の主体」は教師であると指摘され (Ballard, 2012 ; Pantić & Florian, 2015), インクルーシブ教育で最も重要な要素は教師である (Moen, 2008) と言われる。本研究においてもインクルーシブ教育の成功には教師の指導行動が関連していること、また、指導行動の中で特に、アドボカシーによって対象児と周囲児をつなぐ架け橋対応が重要であることが明らかとなった。さらに、インクルーシブな指導行動を表面的にまねるだけでは不十分であり、インクルーシブな教育の追求、共生社会の実現という目的と結びついた認知的共感性に基づく指導意識を背景にした指導行動でなければ成果には至らないことが示唆された。ところが、教師の指導意識は、様々な学校制度・教師文化との関連によって決定される可能性が指摘されており (Bidwell & Kasarda, 1980 ; Hargreaves, 1994), 指導意識がインクルーシブ教育の理念に沿うことを妨げる学校制度・教師文化があると考えられる。

従来、日本の教師たちが行ってきた学級集団づくりは「教室に集まった子どもたちが、既成のルールのもとで、対人関係、集団生活・活動を通して、集団を学んでいく場、個が集団に適応するための集団の規律を理解し守ることを学んでいく場として、教師が学級集団を育成していくというもの」(河村, 2018)であった。これは、まさしく学校のもつ社会化機能 (Parsons, 1970) であるといえる。社会化とは「社会がその価値、規範、目標、

役割内容、慣習、知識、生活様式などを、個人に内面化させ彼をして社会の期待するような役割を演じ行動をとるようなメンバーに形成していくこと（橋爪、1975）」である。そのためには、社会の共通の行動様式、共通の価値観を伝達し、集団での経験を通して内面化と行動化を図る必要がある。つまり、最低1年間は、同学年の共同体で学習と生活を営む日本の学級制度は、学校の社会化機能を活かすための制度だといえる。

社会化には、個性よりも集団全体の成果や効率が優先されるという面があるため、教師が児童生徒を捉える視点は硬直しやすくなる（安藤、2013；河村、2000；河村・國分、1996a, 1996b；河村・田上、1997c, 1998a, 1998b；近藤、1988；横湯、1992）と指摘されており、日本の教師たちは、日本型の学校教育・学級集団制度からの影響により、社会化機能を重視するようになり、構造的に管理的な意識をもちやすい。つまり、学校のもつ社会化機能は社会の一員を育成するという重要な機能であるが、教師の管理意識が強くなりすぎると個性を抑えて周囲に同化することを求めることになり、児童生徒にネガティブな影響を及ぼすと考えられる。

社会化と対置される機能は、個性化である。個性化とは「個人が本来的に有する諸特性を尊重し、その維持や発展を推し進めていく過程（新井、1999）」である。稲垣（2004）は、1970年代後半からの「落ちこぼれ」「不登校」「校内暴力」「学級崩壊」「いじめ」などの学校問題が、学校の「受験体制」と「管理教育」への批判に集約し、「画一的平等」や「経済的効率」よりも、一人ひとりの個性やニーズにこたえる教育を提供する個人化・個性化の傾向を徐々に帯びていったと述べた。1990年代になると、ゆとり教育が進展した。非行・いじめ・不登校など学校の病理現象が深刻化する中で、教師のカウンセリング・マインドが強調され、傾聴・受容・共感などの用語が教師の間でも一般的に使用されるようになった。学習においても「指導」という用語が「支援」に置き換えられた。個性の尊重や自ら学ぶ意欲や主体的な学習の仕方を重視し、体験的な学習や問題解決的な学習を取り入れる必要性が提起され、知識の獲得よりも、思考や態度を重視する新学力観への転換が図られた。さらに、完全週5日制への移行とも重なり、「ゆとりの中で生きる力を育成する」という基本的な考えの下で各教科の教育内容はさらに削減され、「総合的な学習の時間」が創設され、主体的に問題解決する学びが重要視されていった。伊藤（2002）は、このような従来の生徒を特定の方角に向けよう介入していく社会化の強い学校教育から、個性化への変化を「学校のコンサマトリー化」と捉え、「個性尊重」や「ゆとり」「生きる力」などの教育改革の方角は、「生徒にやさしい学校、うるさく口出しせず生徒をあ

りのままに尊重する学校」という形で具現化され、現在志向（コンサマトリー）の強い「心地よい居場所（＝居場所）」に変えていこうとしていると指摘した。以降、いじめ、不登校、学級崩壊等の問題は継続した教育課題であり、個性化の教育改革も同様に継続されてきたが、不登校児童生徒数、いじめ発生件数などの発生率の増加をみる限り、未だ大きな改善にはつながっていない。つまり、個性化は、学校のもつ強い社会化機能を緩和する作用を期待して取り入れられてきたといえるが、日本の教師がもちやすい管理的な意識を変容させるのは容易なことではない。

このような中で導入されたインクルーシブ教育は、個性化の教育改革に分類されるが、強い社会化の緩和のために取り入れられたわけではなく、欧米を源とする国際的な潮流に押し流される形で急速に導入されたため、指導意識の変容がうまくできない教師が大勢出現したと推測される。インクルーシブ教育の理念に基づいた学級経営では、集団の中で同じことをしない児童生徒、できない児童生徒に対して必要な支援を見極め、適切に対応してできるかぎりその能力を伸ばすとともに、多様性を受容する集団を育成することが求められる。欧米を源とする個の人権を尊重しようとするインクルーシブ教育の理念と、強い集団づくり志向をもつ日本の教師の学級集団づくりに対する考え方や価値観は馴染みにくい。本来ならば、教師がインクルーシブ教育の理念を深く理解し、その大切さを納得する過程や、教師自身の人権意識の醸成が重要である。しかし実際は、法整備・体制整備が優先され、重要な部分は後回しにされてきた。例えば、八木（2014）の調査では、現場の教師たちに実施された研修の内容は「典型的な障害特性に関する知識」と「発達障害全般に関する具体的な支援・対応方法」、「発達障害のある子どもへの支援の実践例」がほとんどであり、インクルーシブ教育の理念に関する内容は見当たらなかった。また、文部科学省が報告するインクルーシブ教育の進展に関する報告も条件整備的なものに留まっている。つまり、インクルーシブ教育の導入に混乱した教師への手立てとして提供されたのは条件整備であり、優先して要求されたのは知識・スキルの獲得であったため、この10年は、インクルーシブ教育の推進に最も重要な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といえる。

インクルーシブ教育に関する意識調査に見られた混乱は、これまで集団づくりに価値を認め、それを志向してきた教師たちに突き付けられた「個に適切に対応し、個の人権を尊重せよ」という要求に、どう指導していったらいいのか、どのように学級経営をしていけばいいのか、迷いが生じている実態をみることができた。すなわち、個に適切に対応し

得る学級システムの変更や人材確保が措置されない現状にあって、これまでと同じように集団づくりをしながら、その中でどうやって個の困っている状態に対応していけばよいのか具体的な方法が示されておらず、現場の教師は、個への対応と日本の学級制度の中で受け継がれてきた学級経営観との狭間で葛藤したのではないだろうか。つまり、強い社会化の意識をもっていた日本の教師たちの個性化への緩やかな意識変化の中で、インクルーシブ教育の導入が急速な個性化への転換を迫ったため、混乱した教師は結果を出すことに急ぐあまり適切に対応することができず、対象児を排除するような事態を招いたのであろう。

また、社会化か個性化かという教師の混乱に拍車をかけたのが、学力向上政策であった。例えば、学校改善を学力向上に限定することで、教師の質は「児童生徒の学力を上げる能力」という狭義に解釈されるようになり（Fenstermacher & Richardson, 2005）、そうなった学校の教師は、成果志向で効率主義的な意識が強くなることが指摘されている（Kelchtermans, 2005）。大学生の低学力問題（岡部・西村・戸瀬, 1999）や PISA や TIMSS 等の国際学力調査の結果を契機に学力問題が議論されると、瞬く間に「ゆとり教育」から「学力向上」へと方針転換が図られ、全国的な学力テストが実施されるようになった。学力向上の成果を求められた教師たちは効率主義的な考え方を強めるようになり、多様性を尊重するインクルーシブ教育の理念とは馴染まない。学校教育が成果と効率を求める考え方に基づいていることが特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への排除の傾向に影響しているとの指摘（嶺井, 2016；清水, 2007）もなされた。つまり、学力向上とインクルーシブ教育の教育改革が同時期に提案されたため、教師たちは指導意識を変容させることが一層難しかったと推察される。

以上により、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

本研究において、対象児への支援の一つとして、学級を、受容性が高く、相互作用が活性化した、共生社会の形成に寄与する状態にするという学級集団づくりの重要性が改めて確認された。同時に明らかになったのは、必要条件である認知的共感性が十分ではない教師が多く存在したということであった。これについて、本節第一項では、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、成果志向で効率主義的な学校文化や教育改革はインクルーシブ教育の進展に向けての指導意識の変容をますます妨げる可能性があることが確認された。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意見を述べる。

指導意識（ビリーフ）は、経験との相互作用的な関係を持っており、指導意識の実行と指導意識の構築が学級の中で同時に行われる（Skott, 2015）と指摘されている。また、組織文化の形成に関わって、特定の事柄に対する価値観は、組織の成員間での関わりを通して共有されるようになり、行動の基盤となっていく（Schein, 2010）との指摘もあり、指導意識の形成において、所属する組織の中での教師間の関わりとビジョンの共有が重要であることが示されている。これらの知見は、教師の指導意識によって学級集団づくりの実践が行われ、自らの学級集団づくりの実践を自己省察する過程を通して指導意識が再構築されるということであり、教師の主體的な活動参加と省察の体験的な学びの過程が教員間で組織的に行われることにより、ビジョンの共有がなされ、指導意識の変容が期待できることを示している。したがって、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。

また、対象児の過ごす環境として良好な学級集団づくりが重要であるという考え方は障害の社会モデル・人権モデルの考え方と符合する。障害の社会モデル（Oliver, 1983, 1990, 1996）は、身体能力に着目するのではなく、社会の障壁に着目し、障害を生んでいるのは、社会の環境に問題があるという考え方であった。障害の人権モデル（Degener, 2014）は、無力、無益な者として否定する周囲の捉え方こそ障壁であるとし、そもそも

機能障害を障害者のマイナスの側面として捉えるのではなく、人間の多様性の一部として評価し、人権の尊重と社会への参加貢献を保証していく考え方であった。すなわち、障害の社会モデル・人権モデルは、周囲にいる人間の障害の捉え方を含めた社会の障壁によって作り出されるという考え方であり、この考え方によれば、必然的に支援は社会の障壁の除去を目的とした環境改善に働きかけることに向かう。障害のある児童生徒にとって、学級は重要な環境である。したがって、教師が社会モデル・人権モデルの障害観をもたなければ、そもそもインクルーシブ教育を成功させるために学級集団づくりをしていこうという発想は生まれない。つまり、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のである。

本研究においても、インクルーシブ型親和学級に在籍する児童は、受容性が高いこと、教育的相互作用が活性化していることが明らかにされ、児童の、多様性を尊重し、異質な他者と協働する資質・能力は高まっていることが推察された。また、インクルーシブ型親和学級担任教師の、認知的共感性を背景とした指導行動は、架け橋対応に特徴的に現れ、教師によるアドボカシーが行われていた。つまり、インクルーシブ型親和学級の学級経営は、全体の効率を優先する学級経営から脱却し、人権尊重の考えにシフトしていると考えられる。さらに、社会モデル・人権モデルの障害観をもった学級経営が、これからのインクルーシブ教育の推進における学級経営のモデルになると結論づけられる。

インクルーシブ教育のスタートから最初の 10 年間の課題は、法的整備・環境整備・システム整備・体制整備等の条件整備であり、それはほぼ整ったと言ってよいだろう。次の 10 年の実践課題は、①教師が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捉え、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ことが挙げられる。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に至るの取り組みとして、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ものと期待される。

第四節 今後の課題

討論により、学校現場での次の 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こと、②学校体制を通して、教師たちが協働的に活動すること、の 2 点を導いた。ここでは 2 点の課題を解決するための今後の研究課題を考えてみたい。

1 点目について、検査や調査等の客観的な根拠（エビデンス）の提供とそれに基づく学級経営コンサルテーションの実施が有効であろう。PDCA サイクルによる教育が提唱され（文部科学省，2018）、経験と勘に頼る教育実践から、エビデンスに基づく教育への変化がこれまで以上に求められている。インクルーシブな学級の状態像、インクルーシブ指導行動と背景にある指導意識等、本研究における成果の一つは、目指すべきインクルーシブな学級の状態像の基準や教師が自分の指導行動を評価することができる指標を提供できたことである。しかし、基準や指標が与えられたことをもって即時に教育実践に結び付けることは、研究志向の強い実践者であれば可能だとしても、多くの教師にとって容易なことではないであろう。学校現場の教師が、研究知見を教育実践に活かすには、研究者からの一方的な情報提供ではなく、教師の実践を支えるコンサルテーション活動が必要だと考えられる。まずは、自分のどのような指導行動や指導意識がインクルーシブ教育の理念にマッチするのがあるいはしないのか、従来の指導行動をどのような指導行動に変化させれば効果的なのかなどの具体例を伴って、教師が理解できる形での情報提供が求められる。また、教師自身が自らの課題に気付いたり、成果の程度を捉えたりできるように、得られたデータを可視化して提示する工夫も必要であると考えられる。自分自身の課題が「見えた」教師は、自分で対応策を選択したり、考え出したりすることができる。つまり、エビデンスの提供とそれに基づく学級経営コンサルテーションによって教師の自律性を支援するというアプローチが求められるのである。

2 点目について、指導意識の変革には教師集団による組織的な取組が有効であろう。インクルーシブ教育の成功には教師の認知的共感性が重要であることが示されたが、指導意識の変革は容易ではなく、成果志向で効率主義的な学校文化や教育改革はインクルーシブ教育の進展に向けての認知的共感性の変革をますます妨げる可能性がある。閉塞した状況の中で、インクルーシブ教育の導入に先進的であった海外の研究に目を向けると、今後 10 年の指針が見出せるかもしれない。Fenstermacher & Richardson（2005）は、学校改善を学力向上に限定することで、教師の質は「児童生徒の学力を上げる能力」という狭義に解

積されるようになることを指摘し、Kelchtermans (2005) は、学力向上の教育改革により、教師は、成果志向で効率主義的な意識が強くなることを指摘している。Sainback, Stainback & Harris (1989) は、インクルーシブ教育の提唱により、すべての児童生徒を通常の教室に含むことを要求すると、教師は従来からの自分のビリーフの変更を強いられ、変化に抵抗を示すようになることを指摘している。このような困難さの中にあって、新たな知識 (Akcaý, 2007 ; Sahin, Bullock & Stables, 2002), 学校における集団的な経験 (Takahashi, 2011), 他教師との共同作業や専門的な研修の機会 (Keys, 2005 ; Powers, Zippay & Butler, 2006), 校長のリーダーシップ (Enyedy, Goldberg & Welsh, 2006), 内省 (Kyles & Olafson, 2008), 実践共同体を発展させること (Barlow & Cates, 2006 ; Beswick, 2007-2008) などによって、指導意識を変容させた成果が報告されている。これらの研究が示すのは、成果志向で効率主義的な学校文化に価値を置く指導意識と対峙して、多様性尊重、共生社会の実現に価値を置くためには、教師個人の取組では限界があり、複数の教師による経験的な学びが必要であるという知見である。これらの知見を参考に、複数の教師による共通の学びとして学級集団づくりを設定し、指導意識を変革させるためのプログラムをエビデンスに基づいて開発することが求められる。

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のが、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、さらに有効なエビデンスを得るためには、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い。

以上。

引用文献

- Ahmetoglu, E., & Acar, I. (2016). The Correlates of Turkish Preschool Preservice Teachers' Social Competence, Empathy and Communication Skills. *European Journal of Contemporary Education, 16*(2), 188-197.
- Akcay, B. (2007). Effectiveness of professional development program on a teacher's learning to teach science as inquiry. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 8*(2), 1-8.
- 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)
- 新井邦二郎 (1999) . 子どもの自己決定の発達と社会化・個性化志向性との関係 筑波大学心理学研究 *21*, 81-88.
- 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.
- Ballard, K. (2012). Inclusion and social justice: teachers as agents of change. In *Teaching in Inclusive School Communities*, S. Carrington & J. Macarthur (eds.), 65-87. John Wiley & Sons Australia.
- Bandura, A. & Huston, A. C. (1961). Identification as a Process of Incidental Learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*, 311-318.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). *Normalization: Letting the mentally retarded obtain an existence as close to normal as possible*. Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Barlow, A. & Cates, J. (2006). The impact of problem posing on elementary teachers' beliefs about mathematics and mathematics teaching. *School Science and Mathematics, 106*, 64-73.
- Barr, J (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies, 37*(3), 365-369.

- Berger, E. M. (1952). The relation between expressed acceptance of self and expressed acceptance of others. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(4), 778-782.
- Beswick, K. (2007–2008). Influencing teachers' beliefs about teaching mathematics for numeracy to students with mathematics learning difficulties. *Mathematics Teacher Education and Development*, 9, 3-20.
- Bidwell, C., & Kasarda, J. (1980). Conceptualizing and measuring the effects of school and schooling. *American Journal of Education*, 88, 401-430.
- Branwhite, T. (1988). The PASS survey: School-based preferences of 500+ adolescent consumers. *Educational Studies*, 14, 165-76.
- Chodkowska, M., & Szabała, 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
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cooper, B., Brna, P., and Martins, A. (2000). Effective affective in intelligent systems-building on evidence of empathy in teaching and learning. in *Affective Interactions. Lecture Notes in Computer Science*, 1814, 21-34.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. SAGE Publications, Inc. (John W. Creswell (著) 操 華子・森岡 崇 (訳) (2007). 研究デザイン—質的・量的・そしてミックス法 日本看護協会出版会)
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1-44.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- 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.
- Durkheim, É. (1961). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. Free Press of Glencoe. (エミール・デュルケム (著) 麻生 誠・山村 健 (訳) (1992). 道德教育論 講談社学術文庫)
- 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.
- Ellis, A. & Harper, R. E. (1975). *A New Guide to Rational Living*. New York: Wil-shire.
- 江村早紀・大久保智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連—小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討— 発達心理学研究, 23(3), 41-251.
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90, 68-93.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: selected papers*. New York: International Universities Press. (E. H. エリクソン (著) 西平 直・中島由恵 (訳) (2011). アイデンティティとライフサイクル 誠信書房)
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *The Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30.
- 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ピ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 (2006). 特別な支援の必要な子どもたちの学級生活の満足感 河村茂雄 (著) Q-Uによる特別支援教育を充実させる学級経営 図書文化社 30-32.

- 深沢和彦 (2017a). Q-Uを活用した学級づくりと個別支援「特別支援教育と学級づくり」指導と評価, 63(2), 24-26.
- 深沢和彦 (2017b). 多様性を認め合う人間関係づくり 河村茂雄 (編著) 学級担任が進める特別支援教育の知識と実際 図書文化社, 68-7.
- 深沢和彦 (2018). 教師の児童生徒理解力の検討ー児童理解尺度の作成ー 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 (2019a). 学級の異質拒否傾向ー学級状態の違いによる検討ー 日本教育心理学会総会発表論文集, 61, 337.
- 深沢和彦 (2019b). 教師の児童生徒理解力と児童の学級適応感との関連の検討 日本教育カウンセリング学会第17回研究発表大会発表論文集, 73-74.
- 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ー困難領域の違いによる検討からー 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ー困難領域の違いによる比較からー 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ー特別支援対象児と非対象児の比較からー 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ーPM式指導類型が出現する場面に焦点化してー 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ー教師特有の管理意識ビリーフの観点からー 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.

- 藤田 修 (1998). 普通学級での障害児教育 明石書店
- 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 (2009). 発達障害児・気になる子の巡回相談ーすべての子どもが「参加」する保育へー ミネルヴァ書房
- 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ー集団の中での子どもの育ちを考えるー 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 教育心理学会年報, 51, 85-94.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- 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ー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.
- 橋爪貞雄 (1975). 中学生の社会化と学校ー二つの価値志向をめぐってー 滝沢武久・山村賢明 (編)『人間の発達と学習』現代教育講座 5 第一法規, 121.
- 服部 智・吉田昭久・小熊 均 (1991). 「自己受容」の基底因-3-「他者受容」との関連 茨城大学教育学部紀要教育科学, 40, 361-377.

- 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.
- 姫野 桂 (2018). 発達障害グレーゾーン 扶桑社
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*, 281-313. New York: Academic Press.
- 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—学校タイプによる差異に焦点をあてて— 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.
- 池野範男 (2020). 教科教育研究における質的研究—GTA による社会科授業研究— 日本体育大学大学院教育学研究科紀要, 3(2), 235-244.
- 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—集団の中での子どもの育ちを考える— 教育心理学年報, 49, 37-40.
- 稲垣恭子 (2004). 市場化する社会における子どもと学校空間の変容 社会学評論, 54(4), 386-400.
- 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.
- 石川英志 (2004). 学級経営 日本教育方法学会 (編) 現代教育方法事典 図書文化社, 337.
- 石隈利紀 (1996). 学校心理学に基づくカウンセリングとは カウンセリング研究, 29(3), 226-239.
- 伊藤茂樹 (2002). 青年文化と学校の 90 年代 教育社会学研究, 70, 89-103.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Kagan, J. (1958). The concept of identification. *Psychological Review*, 65, 296-305.
- Kagan, J. & Phillips, W. (1964). Measurement of identification. *Journal of abnormal and social Psychology*, 69, 442-444.
- 梶田叡一 (1966). 2者関係に及ぼす自己評価の効果—他者からの働きかけに対する反応を規定する要因として— 教育・社会心理学研究, 5(2), 137-144.
- 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.
- 加藤 厚 (1990). 適応 國分康孝 (編著) カウンセリング辞典 誠信書房, 400.
- 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 (2005). 学級担任のための特別支援教育 図書文化社
- 河村茂雄 (2010). 日本の学級集団と学級経営 図書文化社
- 河村茂雄 (2013). 教育的相互作用の高い学級集団の発達過程と教師の指導行動の関係の検討 学級経営心理学研究, 2(1), 22-35.
- 河村茂雄 (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 (2012a). 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 (2012b). 学級集団の状態と教育的相互作用の関係の検討 学級経営心理学研究, 1(1), 21-31.

- 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). 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 (1997b). 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 (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応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.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teacher and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Keys, P. (2005). Are teachers walking the walk or just talking the talk in science education? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11, 499-516.
- 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
- 小牧綾乃・田中真理・渡邊 徹 (2006). 通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童への担任教師による支援に関する調査研究 LD 研究, 15(2), 216-224.
- 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.
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり 東京大学出版会

- Kriek, E. (1922). *Philosophie der Erziehung*. Jena : E. Diederichs. (クリーク (著) 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.
- Kyles, C., & Olafson, L. (2008). Uncovering preservice teachers' beliefs about diversity through reflective writing. *Urban Education*, 43, 500-518.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518-530.
- 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.
- 嶺井正也 (2016). インクルーシブ (包摂共生) 教育の国際動向—概念を中心に— 専修大学人文科学研究所人文科学年報, 46, 145-176.
- 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 (1965). 教育と産業におけるリーダーシップ構造—機能の研究 教育心理学年報, 4, 83-106.
- 三隅二不二 (1966). 新しいリーダーシップ—集団指導の行動科学— ダイアモンド社
- 三隅二不二 (1978). リーダーシップ行動の科学 有斐閣

- 三隅二不二・矢守克也 (1989). 中学校における学級担教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究 教育心理学研究, 37(1), 46-54.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ (1977). 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25(3), 157-166.
- 宮木秀雄 (2011). 通常学級における ADHD 児の在籍が学級経営に関する困難および教師ストレスに及ぼす影響—コーディネーターからのサポート及びイラショナル・ビリーフに注目して LD 研究, 20(2), 194-206.
- 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.
- 宮本郷子 (2017). 通常学級での実践—一人ひとりの子どもたちが, 楽しくすごせる学級づくり, 授業づくり— ノーマライゼーション: 障害者の福祉, 37(2), 18-21.
- 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.
- Moen, T. (2008). Inclusive Educational Practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 59-75.
- 文部省 (1961). わが国の特殊教育広報資料 (第 18)
- 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 (2007-2019). 特別支援教育に関する調査結果について
- 文部科学省 (2010a). 障害者の権利に関する条約の理念を踏まえた特別支援教育の在り方に関する主な意見概要 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (第 6 回) 配付資料 障害者権利条約批准・インクルーシブ教育推進ネットワーク意見書
- 文部科学省 (2010b). 第 1 章第 4 節 集団指導・個別指導の方法原理 生徒指導提要, pp.14-22.
- 文部科学省 (2010c). 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 (2011). 学級編制及び教職員定数に関する基本データ
- 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 (2017a). 第3章1節 学級活動 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説特別活動編, pp.43-83.
- 文部科学省 (2017b). 第3章4節 児童の発達の支援 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説総則編, pp.96-119.
- 文部科学省 (2017c). 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～
- 文部科学省 (2018). 第3期教育振興基本計画「客観的な根拠を重視した教育政策の推進」
- 文部科学省 (2020a). 平成30年度特別支援教育に関する調査結果について
- 文部科学省 (2020b). 相談員・スクールカウンセラーの配置状況 学校保健統計調査令和元年度都道府県表
- 文部科学省 (2020c). 特別支援教育行政の現状及び令和2年度事業説明
- 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 (2009). 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 (2)雑誌及びアンケート調査にみ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, 6, 25-32.
- 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.
- 長瀬 修・川島 聡 (2018). 障害者権利条約の実施ー批准後の日本の課題 信山社

- 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.
- Neves de Jesus, S. & Conboy, J. (2001). A Stress Management Course To Prevent Teacher Distress. *International Journal of Educational Management*, 15(3), 131-37.
- 西田麻野・高平小百合 (2018). 発達障害が疑われる学生の現状と課題—定型から非定型へのスペクトラム的視点の重要性— 玉川大学教育学部紀要, 18, 201-211.
- 西村修一 (2014). 合理的配慮と ICF の活用—インクルーシブ教育実現への射程— クリエイツかもがわ
- 岡部恒治・西村和雄・戸瀬信之 (1999). 分数ができない大学生—21 世紀の日本が危ない— 東洋経済新報社
- 岡田尊司 (2012). 発達障害と呼ばないで 幻冬舎新書
- 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—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— 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.
- 太田紗織・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.
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351.
- 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.
- Pedersen, A., Beven, J., Walker, I., & Griffiths, B. (2004). Attitudes toward Indigenous Australians: the role of empathy and guilt. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14(4), 233-249.
- Phillips, E. L. (1951). Attitudes toward self and others: a brief questionnaire report. *Journal of Consulting Psychology*, 15(1), 79-81.
- 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.
- Rogers, C. R. (1949). A coordinated research in psychotherapy; a nonobjective introduction. *Journal of Consulting Psychology*, 13(3), 149-153.
- 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.
- Sahin, C., Bullock, K., & Stables, A. (2002). Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at Key Stage 2. *Educational Studies*, 28, 371-384.

- 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.
- 坂爪一幸 (2012). 発達障害の増加と懸念される原因についての一考察—診断, 社会受容, あるいは胎児環境の変化?— 早稲田教育評論, 26(1), 21-32.
- 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.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership (4th ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwan, D. (2018). Should physicians be empathetic? Rethinking clinical empathy. *Theoretical Medicine and Bioethics, 39*, 347-360.
- Segal, E. (2011). Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research, 37*(3), 266-277.
- 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.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Ed.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, 13-31. Routledge Taylor & Francis Group: New York and London.
- 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.
- Shamay-Tsoory, SG. (2011). The Neural Bases for Empathy. *The Neuroscientist, 17*(1), 18-24.
- Sheerer, E. T. (1949). An analysis of the relationship between acceptance of and respect for self and acceptance of and respect for others in ten counseling cases. *Journal of Consulting Psychology, 13*(3), 169-75.

- 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
- 清水貞夫 (2007). インクルーシブ教育の思想とその課題 障害者問題研究, 35(2), 82-90.
- 清水貞夫 (2011). 特別支援教育制度からインクルーシブ教育の制度へ (特集障害者権利条約とインクルーシブ教育の動向) 障害者問題研究, 39(1), 2-11.
- 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.
- Spivack, S. S. (1956). A Study of a Method of Appraising Self-Acceptance and Self-Rejection. *The Journal of Genetic Psychology*, 88(2), 183-202.
- Stainback, S., Stainback, W., & Harris, K. (1989). Support Facilitation An Emerging Role for Special Educators, Teacher Education and Special Education. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 12(4), 148-153.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.
- 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 (2007a). 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.
- 鈴木郁子 (2007b). 教師の共感性と応答様式に関する研究 カウンセリング研究, 40(2), 127-135.
- 鈴木郁子 (2008). 学校教師のビリーフに関する研究—小学校・中学校・高等学校教師の比較— 人文学部研究論集, 19, 41-51.
- 鈴木郁子 (2017). 学校教師の共感性に関する研究 風間書房
- 高田 純 (2019). 発達障害傾向のある児童を担当する小学校教師の支援障害種とメンタルヘルス関連要因 学校改善研究紀要 2019, 1-5.

- 高橋 超 (1985). 学級・学校への適応 小川一夫編 (著) 学校教育の社会心理学 北大
路書房
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A communities of practice perspective on teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 732-741.
- 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.
- 高井範子 (2001). 他者からの受容感と生き方態度に関する研究—存在受容感尺度による検討— 大阪大学教育学年報, 6, 245-254.
- 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.
- 登張真穂 (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 (1992). 人間形成の日米比較 中央公論社
- 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.
- 上田吉一・河野憲一 (1993). 異文化間コミュニケーションと自己実現に関する—考察— B 価値指向態度について— 人間性心理学研究, 11(1), 68-82.
- 上村有平 (2007). 青年期後期における自己受容と他者受容の関連—個人志向性・社会志向性を指標として— 発達心理学研究, 18(2), 132-138.
- 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.
- 上里詩織・玉城 晃・神園幸郎 (2015). 通常学級に在籍する発達障害のある児童への教育的支援のあり方に関する調査研究 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 7, 31-42.

- 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.
- Warren, J. M. (2011). School counselor consultation: Teachers' experiences with rational emotive behavior therapy. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 31, 1-15.
- 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.
- 八木成和 (2014). 特別支援教育に関する小学校教員の研修ニーズ 四天王寺大学紀要, 58, 273-287.
- 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
- 山本智子 (2019). 学校現場において発達障害の「診断」がもたらすもの—教員, 保護者, 子どもの「診断」をめぐる多様な語りからその本質的意味を問う— 近畿大学教育論叢, 30(2), 1-24.
- 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
- 吉崎静夫 (1978). 学級における教師のリーダーシップ行動の自己評定と児童評定の関連に関する研究 教育心理学研究, 26(1), 32-40.
- 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.
- 湯川隆子 (1974). 学習の動機づけ要因としての同一視 (1) —選択行動に及ぼすモデルの効果— 教育心理学研究 22(1), 11-22.
- 湯川隆子 (1975). モデルとの親和的相互作用が分類課題場面に及ぼす効果 教育心理学研 23, 51-56.
- 湯川隆子 (1991). 中学生の家庭科学習への動機づけ要因としての家庭科教師への同一視 日本家庭科教育学会誌, 34(2), 1-7.

Appendix

Appendix 1 学級内教育の相互作用測定尺度（短縮版）

Appendix 2 学級異質拒否傾向尺度

Appendix 3 児童理解尺度

【Appendix 1】 学級内教育的相互作用測定尺度（河村・武蔵，2012a）の短縮版

学級内教育的相互作用尺度測定尺度短縮版の因子分析結果（ $n=2467$ ）（ $\alpha=.95$ ）

項目	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	共通性
F1：集団凝集性3項目（$\alpha=.85$）								
1.できればずっとこのクラスでいたい， と思う人が多い，と思いますか。	.85	-.02	-.02	.01	.04	-.04	-.01	.61
2.このクラスになってよかった，と思っ ている人が多い，と思いますか。	.73	.04	-.02	-.07	-.01	.03	.09	.73
3.このクラスは，楽しいと思っている人 が多い，と思いますか。	.59	.01	.24	.02	.09	.04	-.10	.65
F2：P機能3項目（$\alpha=.81$）								
1.クラスがだらけたとき，しっかりやろ う，と声をかけてくれる人がいる，と 思いますか。	.02	.80	-.08	.02	-.05	.07	.04	.65
2.このクラスでは，さぼっている子に， しっかりやろうと，声をかけてくれる 人がいる，と思いますか。	.00	.65	.12	-.01	.08	-.03	.01	.59
3.このクラスでは，「時間を守ろうよ」， 「責任を持って仕事をしよう」など を，みんなに声をかけてくれる人がい る，と思いますか。	-.02	.47	.17	.12	.14	-.06	.01	.58
F3：集団士気3項目（$\alpha=.82$）								
1.このクラスは，いろいろな活動で，よ り高い目標を目指している，と思いま すか。	.01	.13	.69	.03	-.07	-.03	.02	.58
2.このクラスは，授業やいろいろな活動 に，熱心に取り組んでいる，と思いま すか。	.06	-.01	.66	.09	-.01	-.01	.07	.66
3.このクラスは，運動会などの学校行事 に，学級全体で協力して取り組んでい る，と思いますか。	.09	.00	.51	.04	-.00	.14	-.00	.52
F4：斉一性・自治体制3項目 （$\alpha=.82$）								
1.このクラスは，先生がいなくても学級 のルールを守っている，と思います か。	-.04	.02	-.08	.87	.05	.01	-.01	.56
2.このクラスは，学級全体で活動すると き，先生がいなくても自分たちだけで やれることが多い，と思いますか。	.07	.05	.01	.74	-.07	.01	-.05	.70
3.このクラスは，先生がいてもいなくて も，同じように行動する人が多い，と 思いますか。	-.04	-.08	.19	.53	.05	.01	.18	.64

F5 : M機能 3項目 ($\alpha=.80$)

1.このクラスでは、元気がないとき、「どうしたの」と声をかけてくれる人がいる、と思いますか。	-0.04	.06	-.05	-.00	.88	.05	-.08	.53
2.このクラスでは、「いっしょに遊ぼう」と声をかけてくれる人がいる、と思いますか。	.20	-.01	-.15	-.01	.67	-.02	.06	.69
3.このクラスでは、「～さん、すごいね」など、お互いに認め合う雰囲気がある方だ、と思いますか。	.03	-.04	.23	.06	.52	-.03	.03	.57

F6 : 愛他性 3項目 ($\alpha=.87$)

1.このクラスは、困っているとき、助けてくれる・はげましてくれる人が多い、と思いますか。	-0.06	.01	.14	-.05	.28	.53	-.03	.67
2.このクラスは、親切な人が多い、と思いますか。	.15	.04	-.16	.03	.22	.48	.15	.71
3.このクラスは、みんなで助け合うことが多い、と思いますか。	.05	.018	.29	.09	.08	.48	-.06	.76

F7 : 集団圧 3項目 ($\alpha=.83$)

1.このクラスにいと、クラスのきまりや目標を守ろう、という気になりますか。	.05	.08	-.03	.11	-.08	.01	.69	.61
2.このクラスにいと、勉強や運動を、自分なりにがんばろう、という気になりますか。	.06	.01	.12	.02	.10	.01	.50	.58
3.このクラスにいと、きちんと係活動などをやろう、という気になりますか。	.00	-.01	.28	.01	.10	.00	.49	.67

因子寄与率 (%) 51.16 4.21 2.52 1.91 1.40 1.01 .82

累積因子寄与率 (%) 51.16 55.38 57.90 59.81 61.21 62.23 63.04

因子間相関	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
F1	-	-	-	-	-	-	-
F2	.72	-	-	-	-	-	-
F3	.71	.72	-	-	-	-	-
F4	.58	.66	.66	-	-	-	-
F5	.72	.68	.76	.61	-	-	-
F6	.68	.61	.73	.57	.73	-	-
F7	.71	.67	.82	.74	.76	.68	-

【Appendix 2】 学級異質拒否傾向尺度（深沢，2019b）

学級異質拒否傾向尺度の因子分析結果（ $n=2523$ ）（ $\alpha=.92$ ）

項 目	F1	共通性
1. このクラスであなたは、気が合わない友だちと同じグループになりたくない、という気になりますか	.89	.80
2. このクラスであなたは、話題が合わない友だちとは話したくない、という気になりますか	.88	.78
3. このクラスであなたは、しゅみや関心がちがう友だちとは、なかよくしたくない、という気になりますか	.85	.71
4. このクラスであなたは、自分と好きなものが同じ友だちとだけつきあいたい、という気になりますか	.80	.65
因子寄与率（%）		73.48

【Appendix 3】 児童理解尺度（深沢，2018）

児童理解尺度の因子分析結果（ $n=356$ ）（ $\alpha=.90$ ）

項 目	F1	F2	F3	共通性
F1：感性因子 4項目（$\alpha=.78$）				
1. 私は、児童のちょっとした表情の変化を敏感に察知できる	.88	-.01	-.02	.75
2. 私は、どの児童に対して、どのような指導が入りやすいのかを承知している	.66	.05	.07	.56
3. 私は、児童に向けて話をするとき、児童の反応に応じて臨機応変に、話し方や内容を変更している	.54	.05	.08	.41
4. 児童の人間関係が変わっても、私には、すぐに分からない（逆転項目）	.45	.08	.04	.38
F2：視点取得因子 4項目（$\alpha=.79$）				
5. 私は、いじめにあった児童がいたら「私があの子だったらどのくらいつらいだろう」と、自分に置き換えてその児童と同じつらさを感じようとする	.02	.86	-.10	.67
6. 私は、飼っていたペットを亡くして悲しんでいる児童がいたら、その悲しさをまるで自分のことのように感じることができる	.05	.72	.00	.56
7. 私は、児童が課題に合格して喜んでいたら、その児童になったつもりで、児童が感じているうれしさを感じることができる	-.08	.62	.26	.59
8. 私は、児童の気持ちがわからないときには、しばらく相手の児童の身になって考えるようにしている	.12	.45	.01	.30
F3：個別性理解因子 4項目（$\alpha=.85$）				
9. 私は、「あの子、こういうとき、張り切ってやるんだよな」と、その児童の意欲が高まっている理由がわかる	-.11	.09	.83	.66
10. 私は、「この子、こうしてほしいんだな」と、その児童が、何を求めているかわかる	.14	-.07	.78	.70
11. 私は、「あの子は、こういう場面では、がまんできなくなるんだよな」などのように、その児童がどのように反応するのか予測できる	.19	-.05	.59	.50
12. 私は、「あの子は、こういうふうにはめられると、うれしだろうな」と、その児童がうれしいと感じる褒め方がわかる	.18	.08	.55	.55
因子寄与率（%）				
	18.10	16.91	19.38	
累積因子寄与率（%）				
	18.10	35.01	54.39	
因子間相関				
	F1	F2	F3	
	-	-	-	
	F2	.60	-	
	F3	.74	.68	-