



小学校の通常の学級におけるインクルーシブ教育を
視点とした学級経営に関する研究

メタデータ	言語: 出版者: 宮崎大学教育学研究科教職大学院 公開日: 2023-06-30 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 雨崎, 雄, 竹内, 元 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/0002000008

小学校の通常の学級におけるインクルーシブ教育を視点とした 学級経営に関する研究

雨崎雄ⁱ・竹内元ⁱⁱ

要旨

本研究の目的は、小学校の通常の学級において、障害の有無に関わらず、全ての児童が教師との信頼関係や児童相互のよりよい人間関係を構築できる多様性・包摂性のあるインクルーシブな学級をつくる学級経営の構造について明らかにすることである。本研究では、本県でインクルーシブ教育を視点とした学級経営に取り組むスーパーティーチャーにインタビュー及び行動観察を行い、M-G-T-A（木下，2003）の手法により分析を行った。分析の結果、インクルーシブ教育を視点とした学級経営の要素として、36個の概念と8個のカテゴリーが生成され、概念間及びカテゴリー間の関係が構造図にまとめられた。

インクルーシブ教育を視点とした学級経営には、全ての子どもが主体的な構成員として、学級的意思決定に参画する仕組みがあることが明らかになった。今後は、本研究で示した構造図の汎用性を検討する必要がある。

1. 研究の背景と目的

(1) 社会的背景

1994年に打ち出されたサラマンカ宣言以降、「万人のための教育(Education for All)を達成する最も効果的な手段」としてのインクルーシブ教育に世界的な注目が集まっており、日本でもインクルーシブ教育が推進されている。また、中央教育審議会(2021)の『『令和の日本型教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～(答申)』では、特別支援教育の視点や態度を学級経営に生かすことの必要性が示された。今後、インクルーシブ教育の視点をもって学級経営を展開していく必要があると考えられている(深沢・河村, 2021など)。

インクルーシブ教育を視点とした学級経営の実践課題を整理すると、二つの課題が浮かび上がる。実践課題の一点目は、学級経営のパラダイムシフトの必要性についてである。2022年12月に発表された「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調査結果について」では、「学習面または行動面で著しい困難を示す」と担任教員が考えている児童生徒の割合が8.8%であり、2012年時の6.5%と比べて上昇している。この結果は、特別支援教育の対象児のみならず、多様な背景をもつ子どもたちの教育的ニーズが複合的に反映されていると考えられる。また、困り感を抱きながらも、教師に認知されていない子どももいることが推測される。中央教育審議会(2021, 前述)では、学校内で同調圧力に苦しむ子どもたちがいることを指摘しており、日本型学校教育の画一性が影響していると述べている。このように、

ⁱ 綾町立綾小学校

ⁱⁱ 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター

複雑化・多様化する子どもたちの実態に対応するためにも、インクルーシブ教育の理念を学級経営に取り入れる必要がある（河村，2022）。

実践課題の二点目は、学級経営の体系化の必要性についてである。これまで学級経営分野において体系化された知が共有されていない問題が指摘されている（赤坂，2019a など）。その原因の一つは、学級経営の定義の不一致にあると考えられる。白松（2017）は、学級経営の定義の曖昧さを指摘し、「必然的領域」「計画的領域」「偶発的領域」の3つの領域に構造化した。これら3つの領域における指導をバランスよく組み立てることが学級経営実践の鍵となる。また、赤坂（2019b）は、現場での学級経営実践において、さまざまな背景を持つ多様な実践のつぎはぎ化が起こっており、それによって学級経営実践が真の効力を発揮できていないと指摘している。目的に基づいた一貫した実践を生み出すためには、学級経営実践を体系化・構造化する必要があると考える。

(2) 先行研究の検討

インクルーシブ教育の視点で実施されている学級経営についての先行研究がいくつか存在する。若松・谷中（2012）の研究では、インクルーシブ教育の基盤となる学級集団づくり実践を2つ取り上げている。この研究では、子ども同士（特に特別支援教育対象児と周辺児）の関係性を深めながら、相互理解の学習を深める先行的な実践事例を示した点で大変意義深い。

また、青山（2020）は、特別支援教育の弱点として、「つなぐ・つながる」ことを挙げながら、交流及び共同学習の学級経営上の位置付けについて検討している。交流及び共同学習をより機能させるために、学級経営の観点で子ども同士の関わりに教師がアプローチをすることが求められることを示唆している。日本におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けて交流及び共同学習の充実はその中核を担うわけだが、通常の学級において交流及び共同学習を学級経営の中に位置づけ、意図的・計画的に実施する重要性を示した点について意義深い。

さらに、深沢・河村（2021）は、小学校通常学級において、インクルーシブな学級を構築する教師の指導行動を明らかにしている。インクルーシブな学級を構築する担任教師の指導行動を5つの機能に分類し、中でもアドボカシー機能がインクルーシブ指導行動の特質であることを示している。これは、今後インクルーシブ教育を視点とした学級経営を担任教師が展開する上で、必要となるスキルを示した点で意義深い。

以上のような先行研究によって、インクルーシブ教育を視点とした学級経営の在り方について言及されている。一方で、これらは、特別支援教育対象児と周辺児との関係性構築の側面が強く、障害の有無に関わらず多様な教育的ニーズをもつ全ての子どもたちを包摂するという側面での学級経営の実践事例は示されていない。また、いずれも学級経営の一側面に焦点化した研究であり、多岐にわたる学級経営実践を概観し、インクルーシブ教育を視点とした学級経営の構造を明らかにした研究は見当たらない。

(3) 研究の目的

本研究では、小学校の通常の学級において、障害の有無に関わらず、全ての児童が教師との信頼関係や児童相互のよりよい人間関係を構築できる多様性・包摂性のあるインクルーシブな学級をつくる学級経営の構造について明らかにすることとした。それによって、従来型の画一的な学級経営に苦しむ子どもたちが、学級生活をより豊かなものにすることができると考える。

2. 研究の方法

本研究は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach, 以下, M-G T A) を用いて分析する。M-G T A (木下, 2003) は、データに密着した分析から独自の理論を生成する質的研究法である。特に、人間と人間との直接的なやりとり、すなわち社会的相互作用に関係し、人間行動の説明と予測に有効な理論を生成するものである。

本研究のテーマである、「インクルーシブ教育を視点とした学級経営」は、主に教師と子ども、子ども同士、校内の職員や保護者等の関係者間の相互作用をもつものであり、M-G T Aによる分析の実用性が高い領域であると言える。また、前述したように、学級経営領域においては「知の体系化」がなされていない。その点においても、データをもとに独自の理論体系を生成する性格をもつM-G T Aは有効であると考えられる。以上の理由から、本研究ではM-G T Aによる分析を行い、インクルーシブ教育を視点とした学級経営の構造を明らかにすることとした。

(1) 研究対象者とデータ収集

分析に用いるデータは、小学校に勤務する学級経営のスーパーティーチャーから得られたインタビュー記録および行動観察記録である。調査対象者は、インクルーシブ教育を視点とした学級経営を実践している2名の現職教員である (表1)。

表 1 スーパーティーチャーへの調査の概要

対象	教職年数	期日	調査形態
宮崎市 A 小学校 講師 X 氏	44 年 (うち 16 年がスーパー ティーチャー, 3 年が課 題解決型授業推進教員)	令和 4 年 5 月 6 日から 令和 4 年 11 月 10 日 までの計 7 回	インタビュー
宮崎市 B 小学校 指導教諭 Y 氏	30 年 (うち 15 年がスーパー ティーチャー)	令和 4 年 12 月 8 日	ジョブシャドウイン グによる行動観察

(2) データの分析方法

収集したデータをもとにM-G T Aによる分析を行う。

まず、設定した分析テーマに該当するデータを1つの具体例として、概念を生成した。概念生成時には、ワークシートを作成し、概念名、定義、バリエーション (具体例)、理論的メモを記入している。生成した概念に即して、データからさらに類似例、対極例の探索を行い、一定量以上のバリエーション (具体例) のある概念を、有効な概念として残している。グラウンデッド・セオリー・アプローチの原則である grounded on data の考えに則り、データが何を表しているのかに着目し概念名を設定している。そのため、先行研究により説明しうる概念も、データからボトムアップ的に着想された独自の表現となっている。

3. 結果

2名のスーパーティーチャーから得られたデータを分析する中で、36個の概念と複数の概念

を包含する8個のカテゴリーが生成された(表2)。なお、概念番号は生成された順番を表している。

表2 分析から生成した概念リスト(筆者作成)

カテゴリー	サブカテゴリー	概念番号	概念	定義
1. アセスメント・児童理解	-	5	子どもの世界理解	児童の関心ごとや児童の見方・考え方を理解しようとするための教師の振舞い
	-	7	探索的な観察・分析	普段通りに過ごしては見えない、子どもの隠れた側面を見つけようとする振舞い
	-	8	俯瞰的な観察・分析	多様な観点・長期的観点・関係性の観点など俯瞰的に子どもの様子を把握しようとする振舞い
2. 信頼関係をつくる日常的な態度	-	30	バランス・調和をとる	教師が、児童の負担感と安心感のバランスを調整するための振舞い
	柔軟性	24	柔軟なルーティン変更	教師が、日常のルーティンや仕組みを柔軟に変更する振舞い
	柔軟性	35	寛容な対応	教師が、児童の言動を広い心で許容していく振舞い
	誠実性	3	感情の率直表出	教師が、自身の率直な気持ちを言葉にして児童に表出する振舞い
	誠実性	26	謙虚な態度の表明	教師が、児童に対して謙虚な態度を見せるために行う振舞い
	誠実性	28	感謝と無条件信頼の表明	教師が、児童に対する感謝の気持ちや無条件の信頼の気持ちを表明する振舞い
	親近・受容性	15	受容共感・承認	児童個人が、学級の他の児童とのつながりを実感したり、学級への所属感を高めたりするための教師の振舞い・指導
	正当性	1	公平な態度の表明	教師が、全ての子どもに対して公平に指導をしていることを子どもに理解させるための振舞い・システム 特定の子どもを特別視していないことを表明する振舞い・システム
	明朗性	2	ユーモア対応	教師が、ユーモアをもって指導にあたり、子どもの楽しい気持ちを引き出す振舞い
明朗性	12	安心を生む言語表現	児童が安心感を得られるための、学級担任の言語によるコミュニケーション	
3. 共生の資質を育む指導	-	4	画角の調整	特定の児童が、学級の成員である他の児童のことも考えられるように、その他者の存在を意識させるための教師の振舞い・指導
	-	10	関係深化の素地づくり	他者との人間関係を深めるための素地となるソーシャルスキルや集団における前提を作る指導
	-	11	肯定的まなざしの育成	他者に対する肯定的なまなざしを向けられるようにするための振舞い・指導
4. 共生の文化を支える支援・調整	-	9	感情交流の機会設計	子どもが他者とつながるためのきっかけとなりうる機会を設計する振舞い
	-	19	目標の調整	児童の実態や環境を考慮したり、それぞれに別の目標設定をしたりするなどして、目標を調整する振舞い・指導
	-	29	安心を生む非言語対応	児童が安心感を得られるための、教師の非言語によるコミュニケーション
	-	34	見られ方への配慮・調整	特定の児童が、周囲の児童からの肯定的なまなざしを向けられるように調整する振舞い・指導
5. 共生の文化・習慣をつくる指導	-	6	社会との接続・代弁	児童への指導の際に、教師としての視点ではなく、他者の視点で行う振舞い・指導
	-	17	価値・行動指針の明示	学級中における望ましい行動が、全ての子どもにとってわかりやすい形で明示する振舞い。社会においてどのような行動・考え方が望まれるのかを明示する
	-	18	目標の設定・共有	さまざまな学校生活、教育活動における目標を設定し、それを学級全員で共有するための指導行動
	-	20	教師と子どもの合意形成	教師の指導方針に対して子どもと合意をしたり、子どもの提案に対して教師と合意をしたりするプロセス
	-	31	称賛・価値づけ	望ましい行動が表出した際に、肯定的な価値づけを行う教師の振舞い
	-	32	内面への共感・正当化	行動問題が表出した際に、行動と内面を分離し、思考や感情に共感をしたり、正当化したりする振舞い
	-	33	行い方の明示	学級における習慣や活動の行い方について、視覚的に提示をし、行い方を周知させるための振舞い・指導
	-	36	行動の修正	行動問題に対して、その行動を弱体化させるための教師の指導・振舞い

表 2 分析から生成した概念リスト（筆者作成，続き）

カテゴリー	サブカテゴリー	概念番号	概念	定義
6. 主体性を促す ファシリテーション	-	21	自己決定の支援・促進	児童が、教師の判断に頼らず自分自身で決定することができるようにするための教師の振舞い・指導
	-	22	提案の受容・促進	自治的な行動を誘発したり、学級のシステム変更に関する申立てを受け入れたりする振舞い
	-	23	失敗の受容・挑戦の促進	児童の失敗を受け入れたり、失敗することを肯定的に価値づけたりする振舞いや児童の挑戦を促進するための振舞い・指導
	-	25	個性の受容・促進	学級の児童それぞれの個性を、ありのまま受け止めたり、さらに個性を伸長することを促進するための教師の振舞い
7. 共生の組織ファシリテーション	-	13	寛容なリーダー育成	寛容さを備えたリーダーシップを発揮する児童を育成するための振舞い・指導
	-	14	共通の議題化	特定の児童の課題や提案を、学級集団全体に投げかけ、集団の課題として再設定する振舞い
	-	16	合意形成・協働の促進	子ども同士が話し合っって課題解決をしたり、力を合わせて課題解決に向かったりするためのシステム設計
携・調整 との連 8. 関係者	-	27	関係者との調整	児童の指導・支援の円滑な遂行のために、同僚職員や保護者等と連絡・調整を行うための振舞い

(1) プロセスを構成する要素：各カテゴリーと概念の関係

カテゴリーと各概念との関係性については、以下に示す。なお、【 】はカテゴリー名を、〔 〕は概念名を示す。

ア 【アセスメント・児童理解】カテゴリー

学級経営実践の充実を図るために、子どもがどのような生活をしているのか、どのようなライフストーリーがあるのか、何に関心があるのか、どのような考え方をもっているのか、といった〔子どもの世界理解〕を行う。それらは、一面的な見方ではなく、〔俯瞰的な観察・分析〕によって多面的に行われる必要がある。日常的な子ども理解については、すでに顕在的に表出している子どもの姿だけではなく、見えていない子どもの姿を捉えるための〔探索的な観察・分析〕も必要である。

これらの概念は、子どもの実態や指導の効果をアセスメントしたり、児童理解をしたりすることとしてまとめられ、「指導方針を規定する要因をつかむ評価としてのアセスメントと児童理解のプロセス」と定義し、【アセスメント・児童理解】と命名した。

イ 【信頼関係をつくる日常的な態度】カテゴリー

【信頼関係をつくる日常的な態度】によって、子どもとの信頼関係を構築することは、日々の教育活動の効果を高める上でも重要である。このカテゴリーは、その性質別のサブカテゴリーに分けられた。なお、‘ ’はサブカテゴリー名を示す。

教師の願いや信念、悩みや葛藤など、素直な気持ちを隠さずに〔感情の率直表出〕をすることで、子どもたちは教師からの信頼感や期待感を感じることができる。また、〔謙虚な態度の表明〕によって、教師と子どもという教える-教わるの上下関係に固執せず、対等な関係性を示すことができる。さらに、日常的に子どもへの〔感謝と無条件信頼の表明〕をすることによって、子どもたちは教師からの尊敬のまなざしを感じることができる。これらの〔感情の率直表出〕〔謙虚な態度の表明〕〔感謝と無条件信頼の表明〕の3つの概念には、教師の誠実な態度を示し、教師への信頼感を高める性質があると考えられ、‘誠実性’のサブカテゴリーにまと

めた。

子どもたちの存在を〔受容共感・承認〕することによって、学級内に自己の居場所を感じられるようにする必要がある。この〔受容共感・承認〕の概念には、教師に受容されている感覚を与える性質があることから、‘親近・受容性’というサブカテゴリーに位置付けた。

教師が〔ユーモア対応〕をすること、〔安心を生む言語表現〕でコミュニケーションをすることによって、子どもたちは明るい気持ちで安心感をもって過ごすことができる。この〔ユーモア対応〕〔安心を生む言語表現〕の2つの概念は、子どもたちの楽しさ・明るさ・安心感を生む性質があることから、‘明朗性’というサブカテゴリーにまとめた。

教師の〔柔軟なルーティン変更〕や〔寛容な対応〕により、子どもたちは自分たちの主張を受け入れてくれる期待や自分たちの立場に寄り添ってくれる信頼感を感じることができる。この〔柔軟なルーティン変更〕〔寛容な対応〕の概念は、教師自身のものさし・判断基準を柔軟に調整する性質があることから、‘柔軟性’というサブカテゴリーにまとめた。

教師の〔公平な態度の表明〕は、学級の子どもたちに対して分け隔てなく対等に向けられるまなざしである。この〔公平な態度の表明〕は、教師としての正しさを示す性質があるため、‘正当性’というサブカテゴリーに位置付けた。

5つのサブカテゴリーに位置付けた概念は、いずれかが極端に発揮されるものではなく、すべての〔バランス・調和をとる〕必要がある。特に、〔公平な態度の表明〕があるからこそ、さまざまな指導・支援・対応への納得感を生み出すことができる。

以上のような概念は、子どもとの信頼関係を構築するための、教師の日常的な指導態度としてまとめられ、「指導の効果を高める機能をもつ、子どもからの信頼を得るための日常的な指導態度」と定義し、【信頼関係をつくる日常的な態度】と命名した。

ウ 【共生の資質を育む指導】カテゴリー

子ども同士よりも良い人間関係を構築するためには、人間関係を形成するための力を育てる必要がある。ソーシャル・スキルを育成したり、道徳性を育んだりするなど、〔関係深化の素地づくり〕を実施することで、子ども同士の関わりが豊かになる。また、学級内の友だちに対する〔肯定的なまなざしの育成〕をすることで、子ども同士の肯定的な関係づくりを促す。さらに、〔画角の調整〕をすることで、他者を考えた行動を誘発することができる。自己の意思決定・行動決定に他者への影響・機能を考慮することは、人間関係を形成したり、社会形成をしたりする上で重要である。

以上の概念は、多様な他者が存在する学級で、より良い人間関係を形成するための資質を育成する指導であるとまとめられ、「多様で異質な他者と共生するための、基盤となる個人を資質を育む指導」と定義し、【共生の資質を育む指導】と命名した。

エ 【共生の文化を支える支援・調整】カテゴリー

さまざまな特性や背景をもつ子どもが共に生活をしている学級においては、子ども同士よりも良い人間関係を構築するための配慮や調整が必要である。

子ども同士が関係づくりをする上で、〔感情交流の機会設計〕をし、関わるきっかけづくりをする必要がある。また、子ども一人ひとりの教育的ニーズは異なるため、それぞれに適した〔目標の調整〕が必要である。学習面・生活面のいずれにおいても、一人ひとりの能力・志向など個性に応じて適した目標設定が必要である。さらに、個別指導を行う際に、他者からの〔見られ方への配慮・調整〕をし、児童が不利益を被らないようにする必要がある。その具体的対応

の一つとして〔安心を生む非言語対応〕が挙げられる。アイコンタクトやジェスチャーは、特定の児童にのみ向けることができる指導技術であり、周りの児童への影響が少ない。

以上の概念は、多様な特性・背景をもつ子ども同士が、同じ場で共に生活をする上で、環境や指導の調整・配慮をする概念としてまとめられ、「多様な特性・背景をもつ子ども同士が、同じ場で共に生活をする上で、より良い人間関係を構築したり、自己実現を追求したりするために行う支援・調整」と定義し、【共生の文化を支える支援・調整】と命名した。

オ 【共生の文化・習慣をつくる指導】 カテゴリー

学級内に広がる子どもたちの行動や習慣をマネジメントする必要がある。

まずは、子どもたちと学級生活の〔目標設定・共有〕をし、〔教師と子どもの合意形成〕を図る必要がある。次に、〔行い方の明示〕〔価値・行動指針の明示〕を行い、設定した目標を達成するための、望ましい行動を具体例として提示する。そして、子どもが実際に起こした行動に対してフィードバックを行う。望ましい行動に対しては、〔称賛・価値づけ〕を行い、その行動を強化するとともに、学級内に広がるようにモデリングとして示す。一方、目標に対して不適切な行動が表出した際には、〔行動の修正〕を行う必要がある。その際、その行動が社会や友だちにどのような影響を与えているのかを伝えて（〔社会との接続・代弁〕）、不適切である理由に納得をさせる必要がある。また、子どもの行動に対しては修正を試みるが、気持ちや考えなどには理解を示すことが必要である（〔内面への共感・正当化〕）。それによって、子ども自身の人権を尊重しているという教師のまなざしが子どもに伝わる。

以上の概念は、学級内における子どもの行動・言動を増やしたり、減らしたりする目的で行われる指導行動としてまとめられる。これらの指導行動を「多様で異質な他者と共に豊かな学級生活を送るための行動の集積としての学級文化や習慣を形成するための指導」と定義し、【共生の文化・習慣をつくる指導】と命名した。

カ 【主体性を促すファシリテーション】 カテゴリー

学級においては、子ども一人ひとりが学級を構成する主体として、学級生活づくりに参画することが必要である。まずは、〔自己決定の支援・促進〕をすることで、他者の意思決定に頼らずに、自分で考えて意思決定ができるようにする。さらに自己の行動だけでなく、集団の意思決定についても主体的に関与するようになれば、〔提案の受容・促進〕をする必要がある。次に、子ども一人ひとりの〔個性の受容・促進〕をすることで、自分の考えや個性を安心して発揮してできるようにする必要がある。その際、〔失敗の受容・挑戦の促進〕をすることで、心理的安全性を高め、積極的に発言・行動をしたり、提案をしたりすることができる。

以上の概念は、子どもの主体的な学級生活づくりへの参画を促進する指導とまとめられ、「子どもの主体的な学級づくりへの参画を促進する指導」と定義し、【主体性を促すファシリテーション】と命名した。

キ 【共生の組織ファシリテーション】 カテゴリー

学級の集団としての協働活動を促進することも必要である。〔共通の議題化〕を行うことで、学級の課題意識を焦点化させたり、個人の困り感について学級全体の議題として話し合わせたりすることが大切である。その際、話合いの手法を指導したり、話合いの時間・場など環境整備をしたりし、〔合意形成・協働の促進〕をする必要がある。

また、集団の協働活動では、集団の意思決定をファシリテートする〔寛容なリーダー育成〕が必要である。インクルーシブ教育の視点においても、寛大な心で、さまざまな他者の考えを

受け入れられる寛容さを兼ね備えたリーダーの育成をすることは意義深い。

以上の概念は、異なる他者が合意形成を図ったり、協働したりすることを促す、組織の整備であるとまとめられ、「異質な他者が合意形成・協働する組織の働きを促す指導」と定義し、【共生の組織ファシリテーション】と命名した。

ク 【関係者との連携・調整】 カテゴリー

学級経営は、学級担任一人で実施されるものではなく、同僚や保護者、地域の方の力を借りながら推進されるものである。教師は、子どもや学級の状態に応じて【関係者との調整】を行い、子どもたちがより良く成長するための環境整備を行う。特に、インクルーシブ教育の視点では、特別支援学級等との交流及び共同学習の充実にあたり、特別支援コーディネーターからの助言をもらったりすることで、学級経営を充実させることが必要である。

この概念は、学級経営の充実に向けて、学級外の関係者との連携・調整を行う指導行動であると位置付けられ、「学級経営の充実を目的とした、学級外の関係者との連携・調整」と定義し、【関係者との連携・調整】と命名した。

4. 考察

8つのカテゴリー同士がどのような影響を与え合う関係性があるのかを考察・検討し、構造化した図が図1である。

《評価のための指導行動》《直接的指導行動》《間接的指導行動》の大きく3つのエリアに分けられた。《直接的指導行動》は、白松（2017）の示す学級経営の三領域に分けている。

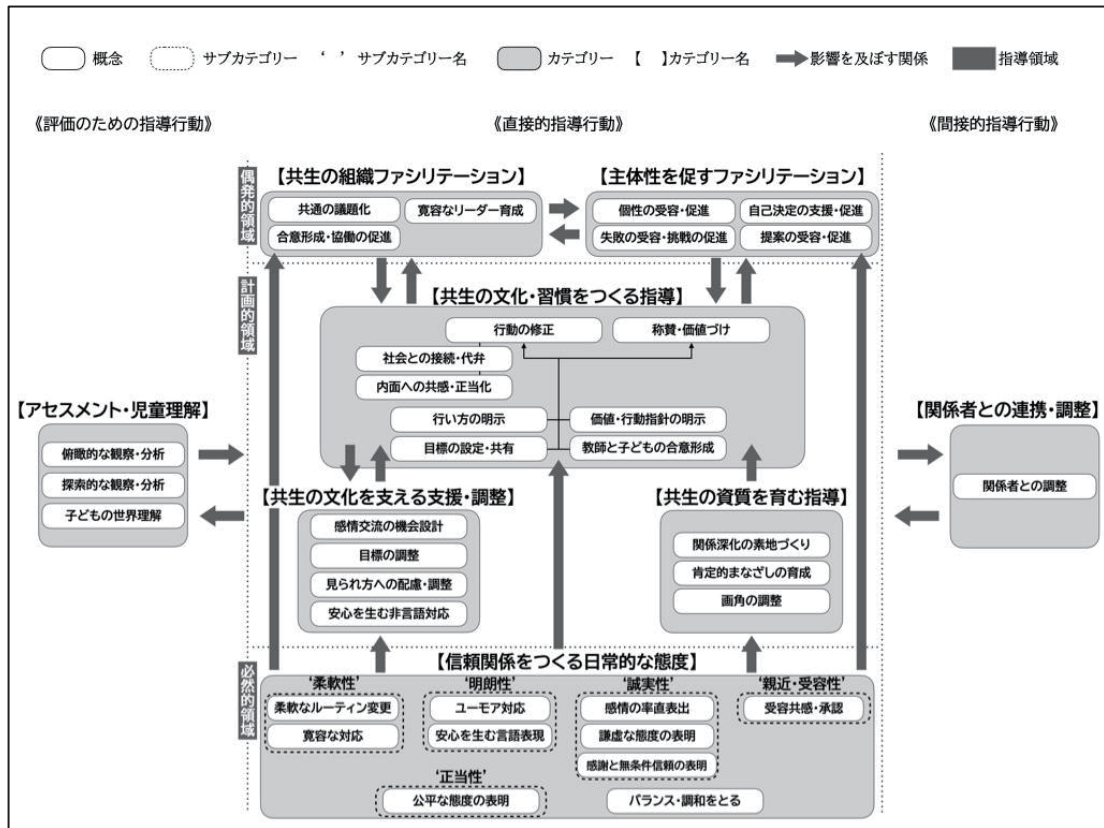


図1 インクルーシブ教育を視点とした学級経営の構造図

【アセスメント・児童理解】は、《評価のための指導行動》エリアに位置付けた。

【信頼関係をつくる日常的な態度】は、「必然的領域」に位置付けた。「必然的領域」について白松は、「児童生徒一人ひとりが人格を持った存在であることを尊重して関わる態度と基盤とすることを意味しています」と述べている。【信頼関係をつくる日常的な態度】は、いついかなる時も、誰に対しても表明されるべきものであり、学級経営の基盤となる教師の態度であるため、「必然的領域」に位置付けられる。

【共生の資質を育む指導】【共生の文化を支える支援・調整】【共生の文化・習慣をつくる指導】は、「計画的領域」に位置付けた。白松は、「計画的領域」について「子どもたちの『できること』が増えるように計画的に指導する領域」と述べている。教師の意図的・計画的な指導によって、少しずつ学級の中でできることを増やしていくための指導である。

【主体性を促すファシリテーション】【共生の組織ファシリテーション】は、「偶発的領域」に位置付けた。「偶発的領域」は、子どもたちの自主的・自発的な行為が表れるために行われる指導である。

【関係者との連携・調整】は、《間接的指導行動》エリアに位置付けた。【関係者との連携・調整】は、《直接的指導行動》における全てのカテゴリと相互関係にある。必要に応じて、同僚や保護者、地域の方などと連携したり、相談したりする必要がある。また、そこでの調整やアドバイスなどをもとに、指導方針を規定する。

全体のストーリーラインを以下にまとめる。

- ①：【信頼関係をつくる日常的な態度】で教師と子どもが信頼関係を構築していく。
- ②：【共生の資質を育む指導】と【共生の文化を支える支援・調整】を土台としながら、【共生の文化・習慣をつくる指導】を行い、学級内における共生の行動集積を広げていく。
- ③：子ども一人ひとりの【主体性を促すファシリテーション】と学級集団の【共生の組織ファシリテーション】を行いながら、子どもたちによる自治的・実践的な学級づくりを促していく。
- ④：①～③の全ての指導行動は、【アセスメント・児童理解】をもとに評価・改善をしていきながら、【関係者との連携・調整】して進められる。

インクルーシブ教育を視点とした学級経営においては、教師と子どもとの信頼関係を基盤としながら、子ども同士の間人間関係を構築し、さらには子ども一人ひとりが学級を組織する主体として意思決定に参画できるようにファシリテートしていくことが重要である。また、それらの営みは、アセスメントに基づいて行われたり、他者と連携して行われたりするなど、より客観的な視点をもって展開される必要があることが示唆された。

5. まとめと今後の課題

本研究によって、インクルーシブ教育を視点とした学級経営の構造を明らかにすることができた。多様で異質な他者が存在する学級において、一人ひとりが主体的な構成員として学級生活づくりに参画していく子どもたちの姿を実現することが求められることが分かった。これは、インクルーシブ教育を視点とした学級経営の実践に努める教員の一助となると考える。

最後に、本研究の課題を述べる。本研究で示したインクルーシブ教育を視点とした学級経営の構造は、力量の高い2名のスーパーティーチャーの実践に基づいて構築したものであり、そ

の汎用性には疑問が残る。本研究で明らかにした学級経営の構造と教師の力量との相関を検証し、その汎用性を吟味することで、より多くの教員の学級経営実践の一助となると考える。

引用・参考文献

- 青山新吾（2020）「特別支援教育と学級経営 ～学級経営に交流及び共同学習を位置付ける意味～」、『日本学級経営学会誌』、第2巻。
- 赤坂真二（2010）『先生のためのアドラー心理学 勇気づけの学級づくり』ほんの森出版。
- 赤坂真二（2019a）「学級経営の意味と課題」、『日本学級経営学会誌』、第1巻。
- 赤坂真二（2019b）『アドラー心理学で変わる学級経営 勇気づけのクラスづくり』明治図書。
- 落合俊郎、川合紀宗（2017）『地域共生社会の実現とインクルーシブ教育システムの構築 これからの特別支援教育の役割』あいり出版。
- 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。
- 河村茂雄（2022）『子どもの非認知能力を育成する教師のためのソーシャル・スキル』誠信書房。
- 木下康仁（1999）『グラウンデッド・セオリー・アプローチ』弘文堂。
- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂。
- 白松賢（2017）『学級経営の教科書』東洋館出版社。
- 中央教育審議会（2021年1月26日）「『令和の日本型教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～（答申）」。
- 奈須正裕（2022）『個別最適な学びの足場を組む。』教育開発研究所。
- 深沢和彦、河村茂雄（2012）「小学校通常学級における特別支援対象児の学級適応の現状」、『学級経営心理学研究』第1巻、2-12頁。
- 深沢和彦・河村茂雄（2020）「インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）の開発」、『学級経営心理学研究』第9巻、7-17頁。
- 深沢和彦、河村茂雄（2021）「インクルーシブな学級を構築する担任教師の指導行動の抽出」、『学校カウンセリング研究』第11号合併号、1-12頁。
- 文部科学省（2022年12月13日）「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調査結果(令和4年)について」、
<https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm>（2023年1月13日閲覧）。
- 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 一発達障害等の児童を包含する自治的な学級集団づくり」、『広島大学人間社会学研究科 学校教育実践学研究』第19巻、45-55頁。