

インクルーシブな学級をつくる教師の教育観

特別支援教育サブプログラム

大木 幸恵

【指導教員】 名越 斉子 葉石 光一

【キーワード】 インクルーシブ教育 教育観 学級経営

1. 問題の所在と目的

1994年、ユネスコとスペイン政府共催による「特別なニーズ教育に関する世界会議」で採択された「サラマンカ声明」により、「万人のための教育 (Education for All)」が提唱され、その前進のためにインクルーシブ教育の促進が示された。インクルーシブ教育は、「学習、文化、コミュニティへの参加を促進し、教育内および教育からの排除を減らすことを通して、すべての学習者の多様なニーズに取り組み、対応するプロセス」と定義されている (ユネスコ, 2005)。「すべての学習者」には、障害の有無に関わらず、学習上・行動上の困難を抱えている子どもや、民族的、社会的、経済的な理由により教育から疎外・排除されてきた多様なマイノリティ性のある子どもたちも含まれている。

日本は、障害者権利条約の批准を契機として、インクルーシブ教育システムの構築に動き出した。2012年の「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, 2012)が提唱され、「インクルーシブ教育システム」とは「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」と定義されている。その対象は、あくまで障害のある児童生徒と限定的なものであり、ユネスコの掲げた「全ての子どもたち」を対象とはしていない。ここに日本の学校教育の、通常の学級に在籍する学習上や行動上の困難を抱える子供をはじめとする、多様なマイノリティ性をもつ子供へのまなざしの弱さが浮き彫りとなっている。

しかし、2021年に出された「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～すべ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)」において、現代の学校教育が直面する課題として、複数の障害を合わせ有する子供や特異な才能のある児童生徒、外国人の児童生徒、相対的貧困状態にある子供等、学校教育における「子供たちの多様化」が挙げられた。ここでようやく目を向けられてこなかった対象の子供たちを含む、様々な子供たちの多様な内的ニーズに目を向ける視点が盛り込まれた。また「誰一人取り残すことのない」「一人一人の多様性と向き合いながら」とも明示されており、様々な困難を抱える子供たちを含む全ての子供を包摂する、幅広いニーズに応える教育への方向性が示された。「令和の日本型教育」は一人一人の個性に応じた個別最適な学びを保

障し「全ての子ども」の可能性を引き出すという点において、インクルーシブ教育と目指す方向性は同じであると捉えることができる。多様な子供たちの教育的ニーズに応え、一人一人に質の高い教育を保障するためにも、これからの学校教育は、インクルーシブ教育を推進し、多様性と包摂性を高める必要がある。

学校教育を直接担う教師の役割は非常に重要である。特に小学校では、子供たちは、学級の担任教師や友だちとのかかわりを通して、大半のことを学ぶ。多様な教育的ニーズに的確に応え、一人一人の可能性を引き出すために、これからの学級や教師の目指すべき姿はどうあればよいだろうか。文部科学省 (2021) は「令和の日本型学校教育」において、教師の役割を「子供たち一人一人の学びを最大限に引き出す」としている。また、文部科学省 (2023) の「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告」からは、多様な児童生徒が通常の学級に在籍していることを前提とした、わかりやすい授業づくり、多様性を尊重した学級経営が教師に求められていることがうかがえる。つまり、教師がインクルーシブ教育の理念をもって学校教育を推進していく必要があると捉えることができる。

一人一人の学びを最大限に引き出し、多様性を尊重したインクルーシブな学級とそのような学級を担う教師とはどのような姿であろうか。ユネスコ (2005) によると、インクルージョンとは、①多様性を歓迎する、②除外された人だけを対象とするのではなく、すべての学習者に利益をもたらす、③排除されていると感じるかもしれない学校の子供たちも含む、④教育への平等なアクセスを提供するか、特定のカテゴリーの子供に特定の規定を設ける、と示されている。また、浜谷 (2010) は、インクルーシブな学級を

「多元的な価値が存在しており、どの子供もその個性や持ち味を発揮して、活躍する場を創り出すことができる」と定義している。さらに若松 (2023) は、インクルーシブな学級を特徴づける信念として、①自分と異なるアイデンティティや経験を有する仲間と共に学び合う機会の価値を理解すること、②多様な視点や多様な知識を得ることを尊重すること、③異質性を排除することなく、自己と他者の差異を受け入れること等を示している。以上の先行研究を踏まえ、本研究では、インクルーシブな学級を「多様な価値が尊重され、学級集団の中で一人一人の良さが最大限に発揮

され、学級状態が良好な学級」と定義する。

これまでの通常の学級における発達障害の可能性のある児童の学級適応に関する研究で、親和的な学級集団を育てる具体的な方策(曾山・堅田, 2012)や、通常の学級における学級状態が良好で、発達障害やその可能性のある児童も適応しているインクルーシブな学級を構築する教師の指導行動(深沢・河村, 2021)が明らかにされてきた。しかし、それらを行う教師の価値観や教育観については明らかにされていない。

多様性を前提とした、一人一人が個性を発揮できる学級をつくる指導行動の裏には、教師の教育観や児童観が土台となっていると考える。梶田(1985)は、日常の教師と児童との関わり方や対応の仕方は、その社会の人間観や価値観などの文化的意味世界と深く関わっていることを指摘している。河村・田上(1998)は、教師の教育観に関して、教師特有のビリーフが管理志向の強い指導行動・態度を展開することを明らかにした。そして、教師のビリーフ介入プログラムを実施し、教師特有のビリーフの修正が指導行動・態度の変容に効果があったことを示した。これらのことから、インクルーシブな学級をつくる教師の指導行動・態度の背景にある教育観や児童観を検討することが、インクルーシブ教育を推進する根本的な検討につながると考える。インクルーシブな学級をつくる教師の教育観を明らかにすることにより、インクルーシブな学級をつくる教師育成に貢献し、一人一人の子供がより力を発揮できる環境を増やしていくことができる。

そこで本研究では、子供を育てることにおける指導観や児童観、学級観を含めたものを教育観と捉え、インクルーシブな学級をつくる教師の教育観を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

1. 調査協力者

調査協力者は、公立小学校の通常の学級担任7人である。「多様な教育的ニーズを持つ子供たちがおり、一人一人が良さを発揮できる学級の担任教師」を、大学教員やA市特別支援教育コーディネーター、B市教育委員会指導主事経験者等から紹介をしてもらい、調査協力者の勤務校長に研究目的や方法等を文書で説明し、調査実施の承諾を得た後、調査協力を依頼した。調査協力者には、研究目的を説明し、調査協力は任意であること、拒否と中止の自由およびプライバシーの保護について伝え、全員から文書で同意を得た。調査協力者の概要をTable1に示す。

2. 手続き

各調査協力者に対し、2023年10月～12月に、対面あるいはビデオ通話で、1時間程度の半構造化面接を行った。①現在までの自身の学級経営の実践と、②特別な教育的ニーズをもつ子供への支援や配慮と、③学級や学級の子供たちに対する考え、の3点について時系列で自由に語

Table1 調査協力者の概要

調査協力者	性別	教職経験	担任学年
教師A	男	20年以上	低学年
教師B	男	10年以上15年未満	高学年
教師C	男	5年未満	中学年
教師D	女	5年以上10年未満	低学年
教師E	女	15年以上20年未満	高学年
教師F	女	20年以上	高学年
教師G	女	20年以上	低学年

るよう促し、適宜質問を行った。また、調査協力者の許可を得てICレコーダーに録音した。

3. 分析方法

(1) 分析方法の選択

本研究でのデータの分析には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下M-GTA)を用いた。M-GTAはデータの解釈から説明力のある概念の生成を行い、概念の関連性を高め、まとまりのある理論を作る方法である(木下, 2007)。木下(2003)は、M-GTAが適している研究として、①人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用に関わること、②ヒューマンサービス領域における研究であり、研究結果としてまとめられたグラウンデッド・セオリーを実践現場に戻し、そこでの能動的応用が期待されること、③研究対象とする現象がプロセス的性格をもつこと、の3つを挙げている。本研究は、①教師と児童とのやり取りの中で行われる社会的相互作用である学級づくりに焦点を当てており、②研究結果から得られた知見は、多様な教育的ニーズをもつ子供たちも共に学べる学級づくりやそれを実践する教師育成に生かすことができ、③教師の教育観が学級づくりに影響を与えるプロセスを扱うものであることから、M-GTAが適していると考えた。

(2) M-GTAによる分析の手順

M-GTAは、分析テーマと分析焦点者の視点に絞ってデータを解釈し、概念を生成し、概念相互の関係を検討して、カテゴリーを形成する。そしてプロセスを明らかにしていく(木下, 2003, 2007)。

分析テーマを「担任教師の教育観がインクルーシブな学級形成に影響を与えるプロセス」と設定した。また、分析焦点者を「発達障害の可能性のある児童等多様な教育的ニーズを持つ子供たちを含む、一人一人の良さを発揮できる小学校通常学級の担任教師」とした。まず、音声記録を逐語録に起こし、その中で最も語りの豊かな調査協力者のデータ

から分析を始めた。そのデータを読み進めながら分析テーマに関連がありそうな具体例（語り）に着目し、解釈、定義をして概念を生成した。他の類似例がないか、また対照的な解釈が可能な対極例がないか、他の具体例を探しながら分析を進めた。2例目以降の分析は、1例目と同様の手続きで概念生成をしながら、併せて概念間の関係を考え、複数の概念からカテゴリーへの統合を行った。そして、カテゴリー相互の関係や時系列に沿って分析結果をまとめた。まとめた結果の概要をプロセスの筋に沿って文章化し、最終的に結果図を作成した。

概念生成過程の一例を示す。分析結果のうち、概念5（大事なことの共有）を例に概念生成のプロセスを紹介する。以下は教師が語った言葉である。「でもやっぱり一つ一つの動作とか行動を私がまずはお手本になってこの子はこういう子なんだよっていうことを言葉にしなくても。なので、ちょっとお手本になりながら、どうやってその子に関わったらいいのかわかっているのを見せましたね。」著者は、学級内で全員が共通理解してほしいことを示している内容だと考え、「大事なことの共有」という概念を生成した。この概念の定義を「友達の良さや規範など、共通理解したいことを共有する」とした。こうした分析をする中で浮かんだアイデアを理論的メモとした。例えばこの概念の場合、「友達の良い部分や望ましい行動だけでなく、こういう方法もあるといった、もっと広い範囲で、共通に知ってほしいことを共有する」などである。

5番目の事例から新しい概念が生成されなくなり、分析終了の目安である理論的飽和化に近づいた。残りの事例も活用して比較分析を続け、概念の修正及び検証を行い、最終的に理論的飽和化と判断した。最終的に、7件のデータをまとめた結果概要の文章、結果図を完成させた。

なお分析結果の厳密性を確保するために、著者の価値観と問題への関心をよく知る大学教員と現職教員である大学院生2名とともに分析経過の検討を随時行った。

3. 結果

本文中、概念は〈 〉、カテゴリーは【 】、調査協力者の実際の語りは「 」で表す。

1. 生成された概念およびカテゴリー

分析の結果、11個の概念と4個のカテゴリーが生成された。Figure 1はその結果図を示したものである。最初にプロセス全体のストーリーラインをカテゴリー中心に概観し、次に各カテゴリー内のプロセスに注目しながら、個々の概念同士の関係を説明する。各概念の定義や具体例はTable 2に示した。

2. プロセス全体の動き

学級担任は、ありのままのその子を尊重し受け入れようとしている【**個の尊重**】。併せて学級という集団のなかで、教師や子供たちの関係性を重要視し【**つながりのある集団**】

を育てている。そのような教育観のもとに行う支援が、心理的安全性をもたらし、学級が【**安心した環境**】として機能するようになる。また、担任教師が子供に対して、自分の状況や自分の思いなど、子供自身が自らを見つめ返したり、行動したりしてほしいと願い、そのような機会を設けていて、【**自律を促す方向付け**】が抽出された。【**安心した環境**】と、【**自律を促す方向付け**】が一体となり、インクルーシブな学級を形成する要素となっていた。

3. 各カテゴリーにおけるプロセス

【**個の尊重**】インクルーシブな学級をつくる担任教師は、「まずその子を理解する、なんで顔が上がらないのか。寒いのかとか眠いのかとか、いろいろあると思うんですけど、昨日こんなことがあったのかとか。」など、その子がどのような子供であるか知ろうと〈**個を理解しようとする姿勢**〉を持ち、いろいろと子供の見取りを行っていた。子供を理解しようとする中で、「給食の時間とか雑談とか、あと休み時間ですね。遊んだりとかする時に、その子の新しい面が見えることって結構多い多くて。」という語りのように、子供の色々な面を捉えようとしていた。また、「自分のフィルターを通してきているような気がして。それはそれでいいとは思いますが、アセスとか学習記録とか学習ログとかを見て、自分で気づかないところはないかな、とか。だから子供たちの関わりのみを媒介にすると、もしかしたら、間違うときもあるかなって。」というように、自分の見方だけに頼らず、他者の捉え方や学習ノート、アンケート等のツールを参考にするなど〈**多面的・多角的視点**〉をもって、子供を捉えていた。子供理解を深めていく中で、「その子なりの、普段0点取っている子が60点取って結構すごいことじゃないですか。60点普通に見ると大したことないけど。」といった〈**個の成長**〉やその過程を捉えてその子その子を認めていく。また、「書いて覚えるのが得意な子とか、1回自分の意見を書いてから発表するのだったらやれる子もいれば、もうすごい食いつきでパーって、ひらめきで、書くの面倒くさいけどひらめきでぼーんって言うてる子とか。Iくんはノートは書かないんだけど、聞くのが強いんですね。だからその得意なところを—」のように、子供それぞれに違いがあることを受け入れていく〈**それぞれの違いを認める、大切にする**〉。子供のよい行動はその都度認め、価値つけていく〈**よさを認める、価値づける**〉ことと併せて、学級内に個人の良さを広めて共有〈**大事なことの共有**〉することで、それぞれのいろいろな良さがあることを子供たちに示していく。そして、「彼がいることで迷惑もかかっちゃう嫌だなと思うこともあるんだろうけどでもやっぱり、排除してないというかねちゃんとかわかってくれる仲間がいる—」のように、良い面も課題面も含めてありのままの子供を受け容れる〈**ありのままのその子を受け容れる**〉。これら、担任教師の個を理解して受け容れようとする子供の捉え方の一連を【**個の尊重**】とカテゴリー化した。

【**つながりのある集団**】子供一人一人を理解していくことと併せて、担任教師は、集団として、学級全員に〈**大事な**

Table2 インクルーシブな学級の担任教師の教育観に関する概念リスト

カテゴリー	No.	概念名	定義	具体例
個の尊重	1	個を理解しようとする姿勢	その子についてよく理解しようとする担任教師の態度、行動	<ul style="list-style-type: none"> ・まずその子を理解する、なんで顔が上がらないのか。寒いのかか眠いのかとか、いろいろあると思うんですけど、昨日こんなことがあったのかとか。そのまず子供を理解して(教師D) ・子どもたちに目を配って些細な変化を取りこぼさないように今のところ取り組んでいる(教師C) ・この子は何を頑張っているのか、何でどういう時にふざけるとか、自分にプレーキが効かなくなるのかってところを自分がその子その子の様子に気づけるようにしています。普段頑張ってることとかどういう時にこっち来るかとか。(教師B)
	2	多面的・多角的視点	自分の見方だけでなく、他のツールや他の人の見方や考え方も取り入れたり、いろいろな面から子供を見たりして、理解しようとする	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のフィルターを通してみているような気がして。それはそれでいいとは思いますが、アセスとか学習記録とか学習ログとかを見て、自分で気づかないところはないかな、とか。だから子供たちの関わりのみを媒介にすると、もしかしたら、間違うときもあるかなって(教師A) ・通級の先生がいらっしゃるので、通級の先生に相談したりとか、自分だけの判断にしないで、周りの先生とかにも見てもらったり相談して、子供とか保護者とかに連絡を取るようになっています(教師G) ・給食の時間とか雑談とか、あと休み時間ですね。遊んだりとかする時に、その子の新しい面が見えることって結構多いですね(教師D)
	3	個の成長	その子の頑張りや努力の過程、その子自身の伸び(個人内差)を認めて支援する。	<ul style="list-style-type: none"> ・その子なりの、普段0点取っている子が60点取って結構すごいことじゃないですか。60点普通に見ると大したことないけど。そういうときにちょっとコメントで今回頑張ったねとか。その子その子の結果はどうかあれ頑張った過程とかその頑張り(教師B) ・Hさんっていう女の子は勉強が得意でないのだけど、一生懸命50問テストのときに練習してきて、なんかすごいたくさん練習してきて頑張ってたよって話をし(教師F) ・例えば歩く回数が少なくなったとか、ちょっとその子なりのスモールステップだけど、例えばちょっとだけ小声で喋れたとかいうことを認めてあげて見つけて、これができたねってことが大事だと思う(教師D)
	4	それぞれの違いを認める、大切ににする	考え方や良さなどは人それぞれ違うということを認める、それぞれの違いを大切ににする	<ul style="list-style-type: none"> ・みんな人それぞれなんだねだし、教科によっても変わるかもしれないし、場面によっても変わるかもしれないねっていうようなことを子供たちと共有しながら、人で違う可能性もあるし、場面でも変わる可能性はあるっていうことも共有する(教師A) ・その子に合った、無理をせず…やっぱり一人一人違うんだっていうのを、やっぱり全員一緒だと苦しい子もいるんだっていうのがだんだん分かってきたので、その子一人一人に合ったこう、生活(教師G) ・書いて覚えるのが得意な子とか、1回自分の意見を書いてから発表するのだったらやれる子もいれば、もうすごい食いつきでパーって、ひらめきで、書くの面倒くさいけどひらめきでぼんって言うてる子とか。Iくんはノートは書かないんだけど、聞くのが強いんですね。だからその得意なところを(教師F)
	5	ありのままの子を受け容れる	いいところも課題も含め、その子を大事にし、ありのまま認める	<ul style="list-style-type: none"> ・彼がいることで迷惑もかかっちゃう嫌だなと思うこともあるんだろうけどでもやっぱり、排除してないというかね、ちゃんとわかってくれてる仲間がいるっていうのはやっぱり小っちゃいときからの積み重ねがある(教師F) ・すごくテンションが上がらずに。でも、やっぱりそれも彼の良さだから、そこをみんながうまく合わせてあげられるように、そこはちょっとみんなで力を合わせながらバランスを取って関わられるようにちょっと私も一緒にその中に入って、うまくやり取りさせられるように入るようにはしています…彼の良さをみんなも大事にしようってことで(教師E) ・クラスに言語表出が苦手な子もいるので、その子が喋らないからといって別に喋るとかっていう子もいないです。でも子供たち鬼ごっことかいろいろその子もちゃんと入れて遊んでいたりする(教師H)
	6	よさを認める、価値づける	その子のよいところを認めて、その子の良さや、人としての望ましい行動・姿として価値づける	<ul style="list-style-type: none"> ・あらゆる場面で、そのきっかけがあったときはそれを逃さずに、その場でいいところを伝えられたらいいなと思っています…その場で良かったらその場で認めるというか、伝えるというかっていうといいんじゃないかな(教師G) ・私の基本的な考えとしては凄いいろんなことを認めて褒めたいというのは凄くあって(教師D) ・小さなことでもその子なりに頑張っていることとか、自分から覚えたときとか、気づくときには褒める(教師B)
つながりのある集団				

カテゴリー	No.	概念名	定義	具体例
	7	大事なことの共有	友達の良さや規範など、共通理解したいことを共有する	<ul style="list-style-type: none"> ・ゴールは何なのか、何のためにやるのか、なぜやるのかということをお話することに対して敷居は低くなるのかなっていうふうには思う。まあ共有して何を言いたいのかとか何を大事にしなきゃいけないのかってのを子供たちが分かってきた気がします(教師A) ・学級開きするときに、先生が許さないことは三つあるということ伝えていて。友達が頑張っている姿を馬鹿にしたり笑ったりからかったりは絶対しないということは最初に約束をしていた(教師E) ・どういう姿が立派なんだっていうのを明確にしてあげるのも、なんか高め合っているか。そういう姿、そういうことをすればいいのかなとか、そういう姿がいいんだっていうのを、何か子供に明確にしてあげるのも、一つかなと思います(教師F)
つながりのある集団	8	つながり、関係性	人との繋がりを大切にします	<ul style="list-style-type: none"> ・人との繋がりと、温かさとか。子供だけじゃなくて、やっぱり人間はどうしても1人で生きていけないとか言うと思うんですけど、それは凄くあると思っていて。辛い時に優しくしてもらったりとか、声かけてもらったりとか、嬉しい時に一緒にその喜びが倍増するとか。…けどやっぱり学級って、そういう場であってほしいなという願いはあります(教師D) ・やっぱり信頼関係を築いていく中で、なんかこう、うーん、大事なことがあっておもしろい。やっぱりそういうところで普段コミュニケーション取ってかないと、いざとしたときに心を開いてくれないと思う(教師G) ・毎日電話して、そうやって迎えに行ったり。まあ繋いでるっていうのが大事なかな。なんか、心配してるよって、気にかけてるよっていうのを親御さんにも子供にも何か何ていうかわかるというか、それがすごい大事っていうか(教師F)
安心した環境	9	安心した環境・居場所	学級は子供たちにとって安心な環境・居場所である	<ul style="list-style-type: none"> ・お互いが安心して生活できることならいいんじゃないか。心理的安全性とかみんなが心地よいと思ってる空間であるっていうところを大事にしている(教師A) ・一番はなんか安心して、何か通える。安心して自分の居場所がある…自分の意見を通せるし、とか言っているんだとか。意思表示ができるのか。必要とされているそういう雰囲気大事かな。雰囲気だったり環境だったり、大事なかな(教師F) ・とにかく安心して子供たちが笑顔で帰れる環境を作ろうと思いました(教師E)
自律を促す方向付け	10	自己を見つめさせる	自分の状況や、自分はどうしていきたいかななどを考えさせる	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で考えて行動できる子になってほしいなっていうところは常に子供たちに言っていますけど。その子その子一人一人がちゃんと、ただなんとなくじゃなくて、目の前の状況とか時間とかいろんなことを考えて気づいて考えて適切な行動が取れるようになってほしいなと思っています(教師B) ・その辺に関しても子供に決めさせてます。僕が自分で行ってくるとか、ちょっと怖かったり言えない部分があったり、例えば学年が違ったりとか、だから先生にも注意してほしいっていう場合は、分かったよって言って一緒に行ったり(教師C) ・時間延長とか読み上げ、先生が読み上げて書くことがいいのかなどうかは、やってみて自分がいいのを選ぶよってっていう感じで進めたい気持ちはあります(教師A)
	11	子供の主体性	子どもが主体的に取り組むことを大切に、支援していく	<ul style="list-style-type: none"> ・先生が言ってやるってことじゃなくて、どうしてこうか考えようっていう力は、やっぱり子供たちの中から出てきてほしいなと思う(教師D) ・もうやる気のところに課題をもっているんじゃないかな…自分で進んでいるように見えるけど、それって本当のやる気なのか先生のこと言われたことを従順にやってるのかどちらかという、やる気ではなくて、言われたことを従順にやるっていうことに近いんじゃないかなって思う(教師A) ・自分たちで掲げた目標は責任をもって頑張ってるねという(教師C)

ことの共有)を図っていく。大事なことの内容としては、例えば「友達が頑張っている姿を馬鹿にしたり笑ったりからかったりは絶対にしないということは最初に約束をしたので」「こういう姿がいいんだよっていうのも、見せてあげるのも、高め合いになるのかなって」など、子供それぞれの良さや、人として望ましい行動や態度など、規律的なものや道徳的なものが挙げられる。大事なことを学級で共有し

ていき、互いを認め合う活動(良さを共有する場面の設定)も行いながら、「辛い時に優しくしてもらったりとか、声かけてもらったりとか、嬉しい時に一緒にその喜びが倍増するとか。」などといった、教師や子供たちの(つながり、関係性)を深めていき、次第に【つながりのある集団】が築かれていく。大事なことを共有し、関係性の築かれた集団は、子供たちにとって心理的安全性のある【安心した環境】とな

【 】 カテゴリー □ 概念 → 影響の方向

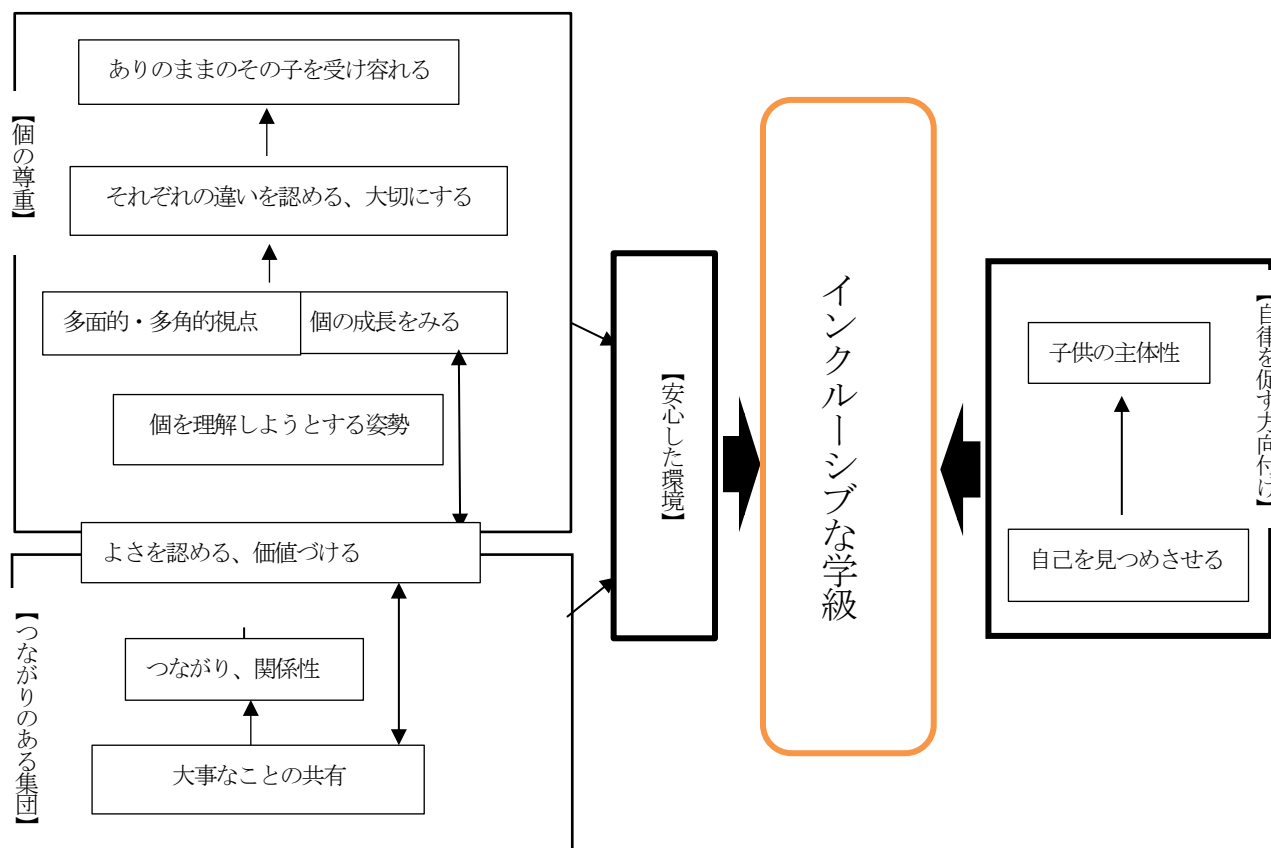


Figure1 担任教師の教育観がインクルーシブな学級形成に影響を与えるプロセス図

っていく。集団生活を送る中で〈大事なことの共有〉を行うことと、〈よさを認める、価値づける〉中で教師も子供たちも互いを認め合い受け容れることは、個々の〈つながり、関係性〉を築き、それが広がっていくことで【つながりのある集団】となっていくと解釈できた。

【自律を促す方向付け】担任教師は子供に対して、「自分で考えて行動できる子になってほしいなというところは常に子供たちに言っていますけど。」といったことを願い、子供に〈自己を見つめさせる〉支援を日常的に行っている。例えば、クラスの決まり事を作るときに、なぜそれが自分たちに必要かと子供が考えるきっかけを与えたり、学習方略を色々和提示して自己選択をさせ、子供が試行錯誤する機会を作ったりすることが挙げられる。子供が自分の現状を見つめ、自分はどうしたいか目的を持ち、集団の中でどのような役割を果たしていきたいか考える機会を設けるなどして、子供が自ら主体的に学校生活を送っていくよう担任教師は方向付けをしていく〈子供の主体性〉。また、集団の中の自分の役割に目を向けることによって、学級の関係性もより強化されていくと考えられる。

4. 考察

本研究の目的はインクルーシブな学級をつくる担任教師の教育観を明らかにすることであった。分析の結果、次のことが明らかとなった。担任教師は、子供一人一人の違いを認めて個を尊重しようとする教育観と、学級集団の子供たち

や教師の関係性を大事にしようとする教育観を持っていた。これら2つの教育観が学級づくりに反映されることにより、学級が安心した環境として機能していた。また、子供に対し、自己を見つめたり、自ら考えて行動したりしてほしいという教育観を持ち、自己理解や自律を促す支援を行っていた。これらの教育観が、一人一人が力を発揮するインクルーシブな学級形成に影響を与えていると捉えることができた。

これらの教育観を教師が持つことが、インクルーシブ教育を推進し多様なニーズをもった子供たちがそれぞれに輝ける環境づくりに繋がる。教育観は教師自身が作っていくものであるが、これらの教育観を持てるかどうかは、教師を支える環境の質によるところが大きいと考える。このような教育観を教師が養うことができるよう、教師を支援する環境づくりの視点から考察する。

1. 子供の多様性の認識

多様な子供たちのニーズに応えるためには、教師が「子供は一人一人違って多様」と認識することが重要であると捉える。Figure1にあるように、インクルーシブな学級を作る担任教師は〈それぞれの違いを認める〉ことをし、個人の多面性も受け入れ、ありのまま【個の尊重】をしている。そのような認識が前提にあれば、教師は、子供の視点から、全員一律でない様々な支援方法や子供の見方を探ると考えられる。また、教師は子供に同一を求めることをせず、それぞれ

の学習を支えると考えられる。結果からも、インクルーシブな学級をつくる担任教師は〈個の成長〉や努力の過程に価値を置くことが認められている。教師が「子供は一人一人違って多様」という価値観を統合していくための支援について考察する。子供理解に、担任一人の見方でない、多角的視点に触れていくことがその解決に繋がると考える。そのためには、学年間の連携を高め、複数の教師で学級の子供を見ていき、情報を共有していることが重要である。結果からも、インクルーシブな学級をつくる担任教師は自分以外の教師とのやり取りにより〈多角的・多面的視点〉で子供を捉えていることが明らかになっている。具体例として挙げると、小学校においても、部分的な教科担任制を取り入れることにより、複数人の視点で子供を捉える機会を作ることができる。

また、「子供は一人一人違って多様」だという認識はあるが、現実には多様なニーズに応える支援方法が分からなかったり、環境や設備が整っておらず集団としての同調を求める指導をせざるを得ない状況に陥って、子供の多様性を受け入れられなかったりする教師もいると察することができる。上野・中村(2011)の小学校通常学級教師のインクルージョン教育に対する意識調査では、インクルージョン教育が必要だと考えている人が、「特別支援学校で学んだ方が専門性の高い指導が受けられると思う」の得点と「施設・整備が整っていないと思う」の得点において有意に高いことが認められた。鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井(2018)の小学校教員に対する、インクルーシブ教育を行うために必要だと思われる事柄の調査では、「多様な子どもを含む学級経営の仕方」や「TTの効果的な運用の仕方」、「校内支援体制の効果的な運用の仕方」などが挙げられている。これらのことから、障害等の多様な子供たちの基礎的知識について学ぶ十分な機会がなかったり、人的・物的資源の不足や担任任せで組織的援助が機能していなかったりなどの多様な子供を受け容れる教師の実践を支える環境が整っていないと受け取れる。このことが一人一人の子供の多様なニーズに応える指導・支援を押し止してしまうと考えられる。教師が子供の多様なニーズに応じるために、教員定数の増加等の基礎的環境整備を行ったり、校内支援体制を充実させたりしていくことが必要だと考える。

2. 子供の主体性を大切にするには

Figure1が示すように、子供の良さが発揮できる学級形成において、【**個の尊重**】が根付き【**つながりのある集団**】として機能した【**安心した環境**】と、子供自身が主体的で自律的な生活ができるような環境は車の両輪である。教師が、【**子供の主体性**】や自律性を重んじる教育を行っていくには、教師の役割や学びの捉え方の転換が必要であると考えられる。これまで教師は、全員一律の方法で子供に教え、学びを授けることを行ってきた。文部科学省(2021)は、「令和の日本型教育」における子供の学びについて、教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整することや子供自身が自分の学習状況を把握し主体的に学習を調整

することができるように促す必要性を述べている。また子供の主体的な学びを支援する伴走者として、教師の役割を示している。つまり【**子供の主体性**】を育てるために、【**子供の主体性**】を促し支える環境づくりや働きかけが教師の役割として求められるといえる。分析結果からも、インクルーシブな学級をつくる担任教師は、子供に対して自分の状況を振り返ったり、自己選択や自己決定を促したりする等の〈自己を見つめさせる〉ことを大切にしていることが捉えられた。また、〈個を理解しようとする姿勢〉を持ち、〈多面的・多角的視点〉で子供を捉え、子供の視点に立つ教育観も、一人一人の主体的な学びを支える環境を整えることに深く関連していると捉えることができる。【**子供の主体性**】を促す教師の役割を支えるためには、管理職のインクルーシブ教育の理解のもと、それを学校運営に反映していくことが必要であると考えられる。学校組織が子供一人一人の多様な学びを尊重し、そのような方向性を示してくれることにより、教師は【**子供の主体性**】を支える行動をとることができる。

3. つながり築く

一人一人の良さが発揮できる学級形成において、【**つながりのある集団**】を育もうとする教師の教育観が抽出された。デシ(1999)は、人とつながりたいという欲求(関係性への欲求)は人の基本的な心理的欲求の一つであり、自律性や有能性の欲求と共に3つを満たすことが精神的健康に繋がると説いている。また、学習指導要領第1章総則においても、学習生活の基盤として教師と子供の信頼関係や児童相互の人間関係を育てることが、学級経営の機能として述べられている。これらのことから、学級の構成員同士のつながりを築くことは、子供一人一人が充実した学校生活を送るうえでも欠くことのできない、教育の基盤になると捉えることができる。子供たちのつながりを育て教育の基盤を整えるには、教師同士もつながりを持ち、支え合うといった同僚性を高めながら、学校組織の基盤を作ることが重要であると考えられる。後藤(2016)の調査では、「教師間の友好的関係性」の値が、その重要度、現状ともに高く、気軽にコミュニケーションが取れる雰囲気を作り出すことが子供と向き合う環境を整えていることが示されている。教師同士が気軽にコミュニケーションを取れる雰囲気を作るためには、互いの指導法について指摘し合うだけでなく、子供理解を共有したり、悩みに寄り添ったりする語り合いの場や放課後の時間のゆとりが必要であると考えられる。このような点においても、管理職のリーダーシップのもと、本当に必要な仕事を捉えて精選していくことが求められる。また、Figure1からも〈大事なことの共有〉や〈よさを認める、価値づける〉ことが、【**つながりのある集団**】形成に関連すると認められたが、インクルーシブ教育を推進する学校組織を築く手がかりにもなると考える。具体的には、児童や地域の実態を捉えた学校教育目標と教育の方向性を共通理解していくことや教師の強みを生かした分掌配置、基礎的環境整備を含めた機能的な校内支援体制を整えることが挙げられる。

以上のことから、インクルーシブな教育観を教師が持つには、管理職のインクルーシブ教育への理解とそれを推進するリーダーシップが不可欠であると考え。管理職のインクルーシブな考え方が学校運営に反映されることで、教師の実践を支える環境を整えることができ、教師がインクルーシブな指導実践を試すことができる。それが子供のより良い学びへと繋がり、子供も教師も効力感を高める。そして、インクルーシブな教育への信頼を寄せ、さらなるインクルーシブ教育への挑戦に繋がっていくのではないかと考える。

5. 研究の限界と今後の課題

本研究で得られた結果は、教師の視点から捉えた教育観が学級形成に与える影響のプロセスである。一人一人がよさを発揮でき、安心して学校生活を送れているかどうかは、子供側の視点も捉える必要があると考える。

また、本研究では、インクルーシブな教育を推進する教師の教育観を明らかにし、教師のインクルーシブ教育の推進を支援する環境を整えることの方向性は示したが、環境を整えるための具体的な方策については触れることができていない。教師を支援する環境となる校内支援体制や学校組織の在り方についても考察していく必要がある。

今回は、多様性のある子供一人一人が力を発揮するための学級づくりに貢献するために、担任教師の教育観を明らかにしたが、インクルーシブ教育を推進していくためには、学級づくりだけでなく授業づくりについても検討が必要である。学びのユニバーサルデザインは、学校などの学習環境において一人一人の違いは当たり前という認識のもと、「全員一律で対応させようとさせる(one-size-fits-all)」ようなカリキュラムに対処するための枠組み(CAST, 2011)であり、一人一人の学習者に合った学びを目指す点でインクルーシブ教育と親和性があると考え。多様なニーズに応える授業づくりを考えていくために、インクルーシブ教育と学びのユニバーサルデザインの接点を整理していくことも今後の課題となる。

主な参考文献

ユネスコ (1994). サラマンカ声明 (2023年12月31日アクセス) https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/bl_h060600_01.html

文部科学省(2010). 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理 (2024年1月10日アクセス) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo3/044/attach/1300893.htm

文部科学省(2012). 「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)」(2023年12月31日アクセス) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm

文部科学省(2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～すべ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)」(2023年12月31日アクセス) <https://www.mext.go.jp/content/20210428->

[mxt_kyoiku01-00014639_10.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/181/toushin/mext_00004.html)

文部科学省(2023). 「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議」報告 (2023年12月31日アクセス) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/181/toushin/mext_00004.html

ユネスコ(2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All (2023年12月31日アクセス) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

浜谷直人(2010). 「指定討論: 通常学級において、インクルージョンが実現されるために(通常学級における特別支援教育—集団の中での子どもの育ちを考える—研究委員会企画シンポジウム, I 日本教育心理学学会第51回総会概要)」。『教育心理学学会年報』, 49, pp. 39-40.

若松昭彦・若松美沙(2023). 「withness」を踏まえたインクルーシブな学級経営の創出(1)」。『学校教育実践学研究』, 29, pp. 155-162.

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」。『特殊教育学研究』, 50(4), pp. 373-382.

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」。『教育カウンセリング研究』, 11(1), pp. 1-12.

梶田叡一(1985). 『子どもの自己概念と教育』。東京大学出版会

河村茂雄・田上不二夫(1998). 「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), pp. 126-132.

河村茂雄・田上不二夫(1998). 「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), pp. 270-285.

木下康仁(2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践質的研究への誘い』。弘文堂。

木下康仁(2007). 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』。弘文堂。

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』, 2(3), pp. 112-117.

鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人(2018). 「インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究 - 小学校教員に対するニーズ調査 - 」。『山梨大学教育学部紀要』, 28, pp. 25 - 32

エドワード・L・デン リチャード・フラスト 桜井茂男(1999). 『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』。新曜社

後藤壮史(2016). 「学校現場における同僚性の構成概念についての検討」。『奈良教育大学教職大学院研究紀要』, 8, 19-28

文部科学省(2018). 『小学校学習指導要領』

CAST(2011). 学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドライン全文 (2024年1月29日アクセス) <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2-0-japanese.pdf>