

## 中学校特別支援学級における担任教師の機能に関する考察： 教科学習場面に注目した検討

村山 拓\*

Taku MURAYAMA

### 1. はじめに

#### 1. 課題の設定

本稿では、支援を要する中学校生徒の在籍する学級における教科学習において、特別支援学級の担任教師がどのような機能や役割を果たしているか、その特徴について検討することを試みる。特別支援学級におけるあらゆる学習活動は、教科学習等との関連をもって展開されることが期待されていることから、教科学習における担任教師の役割は小さくないと考えられる。

特別支援学級の担任の役割に関する研究は、いわゆる通常学級と交流学习に関するもの（森島・村瀬・小島, 2017）、同僚性に基づいた学校内支援体制の構築に関するもの（高木・竹林地, 2018）などがあるが、特別支援学級の担任教師の機能についての多くの研究は、小学校の特別支援学級の担任教師を対象としており、中学校における特別支援学級の担任教師の役割についての検討が十分なされていない。

特別支援学級に関わらず、学級担任の主要な役割として、学級経営が挙げられる。一般的には、学級経営の機能としては、担任教師による教科指導や、ホームルーム活動を含む特別活動等のいわゆる教科外指導を含む学習指導や学習支援に関するものが含まれると考えられる。そして、学級経営はその用語の多義性、あるいは教師による学級経営観の多様性が指摘される。例えば白松（2017）は、学級経営が「学級における担任の全ての仕事」に関わると同時に、「学級経営に関わる仕事の幅が広いからこそ」、学級経営に関する教師の意識も異なるとされている（白松, 2017 [15-16]）。あわせて、学級経営には二つの潮流があり、学級経営を「授業や教育活動のための「条件整備」ととらえる流れと、「人間関係づくりや集団づくり（学級教育）」を含めて学級経営をとらえる流れとがある」とも指摘されている（白松, 2017 [16-17]）。そのうえで、白松は、主として前者に相当する、教室の秩序化や各教科の授業・教育活動のための条件整備を「狭義の学級経営」と呼び、後者に相当する、学級づくり（人間関係づくりや集団づくり、全人教育をめざした学級教育など）を、「広義の学級経営」と呼んでいる（白松, 2017 [18-19]）。

また、河村（2006）は、特別支援教育の背景に、インクルージョンの理念があり、その理念が普及していく一方で、「すべての子どもが学校生活に満足できるような学校組織や教師の支援体制、具体的な方法論は、まだ整って」おらず、学級経営についても同様であると指摘している。河村は、支援を要する子どもが含まれる学級における学級経営の難しさの背景として、支援を要する子どもの一部が、「対人関係をうまく形成できない、維持できない」こと、「集団の中では過度に不安や緊張が高くなってしまう」こと、「対人関係で生じるストレスを適切に処理できないこと」、「集団生活や集団活動に参加できない」ことを挙げている。

これらの課題や特徴は、小学校においても中学校においても、概ね同様の課題があると推測することができる。そのことは、河村や白松がいずれかの学校に限定した議論をしていないことから類推可能である。

---

\* 東京学芸大学

つまり、学級担任教師の機能として、教科指導やいわゆる特別活動等を含む教科外指導を広範に担っていること、また学習や学校生活の土台や基盤づくりとしての役割が期待されており、それらの面で、支援を要する子どもへの配慮が求められるということでもある。上記の指摘はそれぞれ、多くの学校で共有すべき問題提起と考えることができる。本稿では、参与観察を通じた教室談話から、学級担任の教室での役割や機能の特徴を明らかにすることを試みる。

## 2. 中学校における学習環境の特徴

中学校の特別支援学級における学級経営の場合、小学校での学級担任制から教科担任制による教師の指導体制、中学生の学習集団の変化と中学生の過ごす生活環境の変化にも注意を払う必要がある。前者については、各教科の授業実践が教科担当教師によって進められることも少なくないことから、学級担任が生徒の学習状況をどのように把握するかは、学級担任にとっての重要な課題と考えられている。またティームティーチング (TT) にて各教科の授業に参画する場合には、学級担任として、専門教科以外の授業に加わることも考えられる。各教科の学習を、学級担任がどのように把握しているのか、学習を促進するような言葉かけはどのような特徴を有するのかを検討する必要がある。

後者については、特別支援学級に焦点化したものではないものの、小泉の一連の研究を参考にすることができる (小泉, 1992; 小泉, 1995)。小泉 (1992) は、小学校卒業から中学校への進学という、新しい環境への参入を、環境移行 (environmental transition) 事態の一つととらえ、このような事態が他の国でも同様であることから、教育心理学的観点からの検討が進められていることを指摘しているが、日本の場合には、「学校教育制度が典型的な単線型であり、中学校進学時の年齢は一定しているため、アメリカやイギリスのような多様性は見られない」と述べている。また、中学校においては、学級担任制と教科担任制の違い、評価方法の違い、中学校の大規模化といった特徴が見られることもあわせて指摘している。小泉 (1992) では、先行研究でのレビューなどをもとに、中学校新入生に感じるストレスや不安にはいくつかの側面があること、問題とする側面によってこの時期の生徒の関心や適応過程が異なることなどを指摘し、「自己認識」、「学習」、「友人関係」、「教師評価」とのズレといった観点から、それらの特徴を検討している。

そのうち、「自己認識」については、中学校進学による自己に対する認識の変化の様相やその程度は先行研究でも必ずしも一致しないとされている。中学校に進学したことによって自尊感情が低下するとする見解や、それが数学等の教科学習に対する自信の低下などに現れるケースが指摘される一方、中学校進学による自尊感情の有意な変化は見られないとする見解などが紹介されている。そのように結果の一致しない理由として、小泉 (1992) は、中学校の規模や所在地域を挙げているが、「学校や学級の雰囲気も中学校の重要な特性の1つと言える」として、学習集団に注目することの重要性を述べている。

「学習」については、「一般に中学校進学が好ましくない影響を与えることが示されている」とされている。また、岡田 (2010) では、中学生が「様々な調整タイプの動機づけが同時に機能して学習に取り組んでいるか、あるいは学習に対して全く動機づけられていないかという個人差がある」と指摘している。

また、「友人関係」については、中学生の友人関係の質的变化に注目することが可能である。例えば、保坂 (2000) は、小学校高学年の児童から高校生までの仲間関係の発達モデルを提唱しているが、その中で中学生のチャム・グループは「互いの共通点や類似性を言葉で確かめあう」ことによって、仲間に対する忠誠心を強めるとされている。そして、「教師評価とのズレ」については、「中学校生活やあるいは中学校進学について生徒が実際にもつ関心や不安と、それについての教師の予想とは異なることが示されている」として、「生徒の発達段階と教育環境との不適合性が指摘されている」とも述べている。この生徒の発達段階と教育

環境との不適合性というのは、「心身の変化の著しい時期への移行期」である思春期と重複する中学校進学  
の時期にあつて、生徒は教師が考えている以上に「教室内での活動についての決定権を求め」ること、受動的な学習内容の理解と記憶が要求されること、「中学校では他人との比較をとまなう相対評価により、必要以上に自己の能力への関心が高められる」ことなどが指摘されている。学校における教育評価は、絶対評価が原則となっているが、生徒の認識として相対的な自己評価を意識している可能性があり、このことは、思春期の生徒が、自律性の発達により、個人の自由や自己決定について、教師や大人との認識の不一致を生じさせやすいとする他の指摘とも合致していると考えられる (Smetana, 2011)。

それらの知見と関連し、小泉 (1992) は、中学校における生徒と環境の相互作用に注目した検討の必要性を提唱し、人間—環境相互交流 (man-environment transaction) が有用であるとしている。小泉の紹介によれば、人間—環境相互交流論は、二つの理論的背景から成り立つとされる。一つ目は、「人間と環境 (物理的環境, 対人的環境, 社会文化的環境) を独立した別個の存在にとらえるのではなく、両者を合わせて1つのシステムとして考え」、「人間は、環境との間に均衡のとれた状態をめざそうと行動する能動的存在であるとする」考え方である。二つ目は、「新環境での適応過程が、未分化から分化へ、分化から統合へという一定の発達的变化を示すとする考え」である。人間—環境相互交流論に基づくと、人間と環境とは相互に影響しあっており、人間の側から環境を意味づけたり、環境への働きかけの目的によって、異なる意義をもつものであるとの考えが成り立つことから、中学校新入生の学級環境への適応においては、個々の中学生が「中学校環境をどのように認知し意味づけているのか」が個人差とあわせて検討されなければならないとされる。大久保・加藤 (2005) は、関係性、自律性、コンピテンスの三種類の心理的欲求について、学校環境における生徒個人の欲求の程度と学校環境からの要請の程度の不一致を計測している。その結果、個人の欲求と環境からの要請に不一致があることや、個人と学校との不適合は学校不適応と有意に関連していることなどが示されている。また、「環境移行に伴う個人の環境への適応過程は、未分化から分化へ、分化から統合へといった一定の発達的变化の方向を示す」 (小泉, 1986) という定方向性原理に基づくものであるという考え方によれば、「新環境が構造化されていく段階で、環境を構成する各次元、すなわち物理的環境, 対人的環境, 社会文化的環境は並列的に同一の速さや過程で構造化されていくのか」という問題が生じるとされる。それぞれの環境において、適応過程が異なることが現実的には考えられることから、「それら (引用者注, 物理的環境, 対人的環境, 社会文化的環境) が互いに無関係に個別に構造化されるのではなく、(中略) 社会文化的環境の1つである学習面を中心として中学校環境が構造化されていくことが示されてきている」とされている。

次章では、以上の視点を参考に、中学校特別支援学級での教科学習場面の生徒と教師の談話から、特別支援学級担任教師が、学級経営においてどのように機能し、またどのような役割を果たしているか、その実際の検討を行う。

## II. 中学校特別支援学級における事例の検討

### 1. 事例の概要

本章では、ある中学校特別支援学級 (知的障害) での授業観察の事例の記述を中心に行う。ここでは、物理的環境よりも、言語を介した、いわゆる社会文化的環境を想定して検討を進める。分析には、秋田 (2007) を参考として、談話分析の手法を用いた。学級担任の役割や学級経営の機能について検討する上で、物理的

環境、特に教室環境のデザインが重要なことはいうまでもない。しかし、中学生の学習環境、特に学習教科によって教室や授業担当教師の変化する環境において、言語環境は重要であると考えられる。また、声かけ、言葉かけといった特別支援学級担任教師の、各教科の学習での関わり方を検討する上で、社会文化的環境に注目することに、意味があるとも考えられるためである。

ここで取り上げるのは、美術科の学習場面である。特別支援学級に在籍する生徒は3学年で25名である。参観期間は、20XX年6月から7月であった。学習状況やいわゆる習熟度等に応じて、学年ごとの学習集団編制のほかにも、学年横断的な、いわゆる縦割り型の学習集団を編制する場合があり、この学校での美術の授業はその形で行われている。指導体制は、特別支援学級の担任ではない美術科担当教師のほかに、TTの形で特別支援学級の担任教師が複数名加わる形であり、美術科の教員免許を所持している教師は美術科担当教師のみである。学習は切り絵と着採である。各自タブレットや図鑑等で元となる図柄を選択し、一部アレンジするなどして作成した原画をマジックペンでやや太めに縁取りし、その縁を残す形でカッターナイフで切ったものを、使用したマジックペン以外の色の紙を背景にしてセットすることによって、原画と背景の色のコントラストや原画がより鮮明に際立たせた作品の完成を目指す。なお、下記の場面に登場する中では、S3とS7が1年生であり、以下の記録においては、在籍生徒の個人情報保護のため、固有名等を含む一部の発言を、原意を損なわない範囲で改変している。

## 2. 場面1：技術的な助言

まず、〈場面1〉として取り上げるのは、2校時連続の授業で、休憩時間後の再開の場面である。

T1：引き続き、制作です。

T2：集中力でできた？

S1：絵の具（をやります）

S2：タブレット（で絵を選ぶ。タブレットを持って室外へ）

S3：タブレット（と言いながら画像検索を進めている）

S3：A組の先生に相談しよう

（S3、T2にタブレットの画面を見せる）

S3：Tシャツの柄

T2：こういうお花（の柄）、いいんじゃない？

S4：（カッターで）切りやすいし、かわいくない？

S3：かわいい。

T2：S4さんが言っているように、結構かわいいんじゃない？

（T1合流）

T1：これいいんじゃない？ どれ描くの？ これなぞったら？

（T1＝美術科教師，T2，T3＝特別支援学級担任教師，S＝生徒で同じ数字は同一人物を指す。括弧書きは引用者による追記。本稿では、特別支援学級をA組と表記する。以下同様）

場面1は、美術科担当教師であるT1より、休み時間を終えて学習を開始することと本時で行う学習活動が短く提示されている。また、T2からは「集中力でできた？」という言葉かけがなされることによって、前時に十分集中して取り組むことのできなかった可能性のある生徒に対する一種の励まし、あるいは生徒の学習状況の把握がなされている。そして、各自の進捗状況によって、水彩絵の具による背景の紙の彩色に取り

組む生徒、タブレットを見ながら新たなモデルとなる図柄を選ぶ生徒などさまざまである。ここで S3 は特別支援学級の担任教師 (T2) に相談する、という行動を選択している。もちろん、T1 の教師が不在だったわけではなく、図柄の選択にあたって、S3 は特別支援学級の担任教師に助言を求めている。同じ場面での S4 の発言、また T1 が合流して最終的に図柄が決定していることから推測できるように、図柄の選択は、単に選好性の問題だけではなく、技術的な問題、具体的には縁取りやカッターナイフでの切り落としに適した図柄であるか、彩色の難易度はいかなるものか、といった事柄を含めた相談となっている。S4 が「切りやすいし、かわいい」と発言していることから、S3 が単に柄の好みに基づく助言を求めているわけではないことが分かる。つまり、時に技術的な助言も生徒から期待されていることがうかがえる。

### 3. 場面 2：進捗の確認、到達目標の設定

次に、〈場面 2〉を見てみることにする。

S5：先生、これ終わらなかったら夏休みの宿題ですか？

T1：きみはね。

T2：S3 さん、夏休みの宿題になっちゃうってよ。

S3：えー。なんで。

T1：夏休み中に学校に来るのが嫌だったら、せめて切るところまでは終えた方がいいよ。カッターナイフのマットとか家になかなかないでしょう。

S5：ない。

T2：S3 さんもここまで終わらせようね。

S3：はい。

〈場面 2〉で示したのは、個別の作業を進める中での会話である。なお、S5 と T1、T2 と S3 の座っているテーブルは、相互に会話がかみこえる程度の距離で隣り合っているものの、別のテーブルである。そのため、4 人での会話が進められたわけではない。ここでは、図柄の選択および原画の作成に時間のかかっている S5 が、T1 に学期末までに終わらなかった場合の課題の扱いについて T1 に確かめている。T1 からは長期休業中の課題になることが告げられているが、T1 はあくまで、S5 からの個別の質問に対して、個別の応答を行うという形で夏休みの宿題の予告を行っている。その時、S3 の隣の席に座って S3 の作業の様子を見ていた T2 は、T1 の回答を受けて、S3 に対しても、宿題になる可能性があること、また T1 と S5 のやり取りを応用して、学期末までの到達目標を示すということをしている。T1 が個々に進捗を確認しながら、夏休みの課題の可能性に言及したことを、質問者（ここでは S5）以外の生徒にも伝達する役割を果たすと同時に、教科の学習としての制作の進捗を補助しているといえる。

### 4. 場面 3：コミュニケーションの範例の暗示

〈場面 3〉で示すのは、同じクラスで、学校長が授業を参観したときの、生徒と教師のやり取りである。

(校長が授業の様子を参観するために入室する。)

T3：校長先生きてくれて、みんながんばっているところ見に来てくれたの、うれしいねえ。

S6：うれしいねえ。

S4：(校長先生へ向かって) ありがとうございます。

S6：がんばれ、がんばれ。

ここでは、校長が特別支援学級の生徒の学習の様子を見に来たことについて、T3が「見に来てくれたの、うれしいね」と発言することによって、大きく三つの含意があると考えられる。一つ目は、校長が来室したという事実のシンプルな提示である。特に全体に向けて注目を促して校長に挨拶をする、といったことをせずに、個々の生徒が作業をしている様子を参観している校長に対して、「あなたの方の様子を見に来た」という事実の提示を行っているということである。この学校長は、不定期ではあるものの、専門教科の授業を特別支援学級でも行うなど、特別支援学級の生徒にとって比較的身近な存在であるとは推測されるものの、改めて、「校長先生が見に来てくれた」ということを、個々の生徒の作業を中断しない形で伝達している機能である。二点目に、「うれしいねえ」という表現を用いて、校長の来室をポジティブに受け止められること、あるいはそのこと自体を担当教師がポジティブに受け止めていることを伝達していることになる。ここでは担任教師が、校長の来室をポジティブに受け止めるよう、生徒に強要しているという意味ではなく、そのように捉えられうるということ、また、授業での学習場面というある意味ハードな場面においても、うれしいといった感情表出が認められるということを示しているといえる。三点目に、その暗示から、校長先生と生徒のコミュニケーションを促す機能を果たしているということである。校長は入室からこの場面まで、一言も発言しておらず、静かに生徒の制作を見守っている。そのことは、声かけをすることで生徒の制作を中断しないように、という配慮からと推測される。とはいえ、一部の生徒は校長の来室に気付いており、そのことにどのように反応してよいか、例えば話しかけてよいのか、といったことに戸惑っている可能性もある。そこで担任教師は「御礼を言いましょう」や「ありがとうございます」という表現ではなく、「うれしいねえ」という同意を促すような発話形態をとることによって、御礼を言いたい人は発言してよいといった、発言の許可と、どのような発言がこの場面に適しているのかを伝達していると考えられる。その点で、ここでは、全員の生徒を対象にしているとはいええないものの、コミュニケーションの範例の暗示としての機能を果たしているといえる。

#### 5. 場面4：動機付けを伴う声かけ

T3：切るのすごいうまいね。

T1：本当、うまいね。

S4：そうでしょう、そうでしょう。

S3：先生、S5先輩が手動いていません。

S5：動いています。

T3：そこ、そろそろやらないと。

T1：人が見てもちゃんとやっているように見えないと。

<場面4>で示されている会話は、S4の制作過程をみていたT3が、インフォーマルなものとはいえ、「切るのがうまい」という技術的な評価を行っている。そこにT1が同意する形で、S4の技術的な上達を追認している形になっている。一見すると、専門教科外の教師が技術的な評価をしているような場面にみえるが、ここではむしろ生徒の動機付けとしての性格の強い発言と考えられる。併行して、生徒S3とS5のやり取りで、手が動いていないといったS3からの指摘を受けて、誰がみても作業に取り組んでいるように見えるような取り組みが求められることが示されている。つまり、ここではT3の発言は動機付けとしての側面、あるいは学習態度の改善やその維持をねらいとした発言と解釈することが可能である。

## 6. 場面5：安全管理

(S7がカッターナイフを出して机に置いたまま、離席)

S5：あぶない、あぶない。

T3：S7, S7, 危ないことするな。

T2：S7, ちゃんとやろう。

(S7, パニック様の動きを見せる)

T3：S7, ちゃんとやろう。どうしたの？

S3：危なかったんだけど。

T3：(S7に対して) 座りなさい。どうしたの？ 変だよ、今日。どうしたの？ いろんな人に喧嘩売って。

S5：先生, S7くんの喧嘩, 買ってもいいですか。

T3：あなたはちゃんとやればいい。

(T3とS7, 二人で退室しクールダウンする)

〈場面5〉に示す会話は、安全管理に関するものである。前述の通り、この制作ではカッターナイフによる切り抜き作業が含まれており、生徒個々の器具の管理が求められている。ここではS7がカッターナイフの刃を出したまま、机に置いて離席したことで、S5が声をあげ、T3が注意を促す場面である。S3, T3の「ちゃんとやろう」という声かけに反応したためか、S5に対して手や腕を大きく動かすような動きを見せて、美術室の出口へ向かって駆け出すことになり、近くにいたT3に静止され、座って話をするよう促されている。あわせて、S7の生徒の心理状態を把握するための声かけを行っている。

## III. 考察と検討課題

### 1. 担任教師を含むやり取りの特徴

上記、五つの場面に基づいて、特別支援学級担任教師と生徒のやり取りの例を検討した。それぞれ、授業の場面、生徒個々の学習の文脈に応じて、教師の言葉のかけ方、内容は異なるが、〈場面1〉では、美術の学習に即した技術的な助言を含む言葉かけ、〈場面2〉では、T1の教師の発言内容を他の生徒にも伝えるという翻案としての言葉かけ、〈場面3〉は校長の来室という偶発的な場面を活用したコミュニケーションの促進、〈場面4〉は技術的な評価の形をとった学習の促進、〈場面5〉は安全管理と生徒への心理的、情緒的対応とまとめることが可能である。特別支援学級における教科学習の場面においても、特別支援学級の担任の言葉かけの特徴を見ることができる。

また、この場面において、学級担任教師の言葉かけを、学級経営を含む生徒の学習環境づくり、とりわけ社会文化的環境の整備という点からみたときに、特別支援学級の担任教師の発言は、教科の学習そのものに関連するものと、学習態度や安全といった、学校生活で日常的によく見られる生徒の課題に関するものまで、多岐にわたっていることに注目することができる。例えば〈場面1〉において、生徒が担任教師に助言を求めようとしている。これは、生徒個人にとって親和性の高い教師である特別支援学級担任ということも含み、小泉(1992)のいう、人間—環境相互交流に基づいて考えると、担任教師が技術的な助言をすること、あるいは生徒が担任教師に助言を求めることが、生徒と特別支援学級の集団という環境との相互交流を促進する

役割を果たしていると考えられる。学年を横断した学習集団に対する1年生の適応に寄与していることが推測できる。

小泉(1995)は、中学校への新入生に関する研究が、環境移行に際しての目的や新環境の意味づけの視点が十分に取り入れていないことを主張している。とりわけ、公立中学校入学の場合に、生徒の環境移行が「教育制度として定められた移行であり、自らの選択によるものではないだけに、中学校入学についての期待や不安が、この構えの形成に重要である」としており、入学前後の中学校への期待・不安の類型化や、その類型に応じた適応状態の違いを検討している。その中で、入学前後の中学校生活への期待の高さや不安の強さと、学校での適応感については有意な関連の差を示さなかったとされている。また、小泉(1992, 1995)は、中学校新入生の不安の要因として、学習面での不安と上級生との関係を含む人間関係の不安を挙げているが、本稿で取り上げた観察場面において、学習面での不安や上級生との人間関係への不安、例えば1年生が上級生に遠慮するような場面は見られなかった。

## 2. 本稿の制約と今後の課題

以上のように、本稿では中学校特別支援学級における担任教師の役割について、とりわけTTで行われている教科学習における言葉かけに注目して検討した。観察場面から、教科の学習に即した生徒とのやり取り、教科の学習を介在させながらも、日常的に見られるであろう学習態度や動機づけについての発言、安全管理や広義の生徒指導に関する内容など、多岐にわたることが確認できた。一方で、いくつかの課題が残り、今後の課題となった。

主な課題として三点を挙げる。第一に、単一教科の学習に焦点化して観察場面を取り上げた。前述の通り、学年に依らない学習集団の編成に基づいた特徴の析出をねらったことであり、一定の意味はあったと考えているが、同一集団で展開される他の教科の学習についてどのような特徴が挙げられるのか、比較検討が必要になると考えられる。第二に、先行研究(小泉, 1992; 小泉, 1995)に指摘される、中学校新入生の学習面と対人関係面での不安については、本事例ではその特徴は顕著には見られなかった。小泉が示した中学校という新環境への適応のプロセスについて、別様の在り方を示したという点で一定の成果はあったと考えられるが、このことについても複数教科や1年生の上級生に対する意識についての聞き取り調査などが必要になるであろう。また、小泉の研究が1990年代のものであり、学校の置かれた背景や学校文化、社会的文化背景などから中学生の不安を考慮する必要がある。社会文化的背景にそのような諸条件や背景を考慮した検討が必要になる。第三に、特別支援学級においては、生徒の認知発達の状態が多様であり得るため、学校適応に向けた、それぞれの生徒の小学校在籍時の学習環境の多様性を考慮する必要がある。本稿での検討を足がかりとして、中学校特別支援学級における学習支援の特徴の検討を進めるためには、生徒の学習歴、例えば小学校段階での特別支援学級への在籍の有無等について検討する必要がある。今後継続的、縦断的な検討が必要になると考えられる。

## 謝 辞

観察をお認めいただいたご関係の先生方、生徒のみなさまに心より御礼申し上げます。また、本稿は、筆者の勤務校の教職大学院生の研究に対する指導助言等のプロセスにおいて着想を得たものです。記して感謝申し上げます。



文 献

- 1) 秋田喜代美 (2007) 授業研究と談話分析 改訂版. 放送大学教育振興会.
- 2) 保坂亨 (2000) 子どもの心理発達と学校臨床. 近藤邦夫・岡村達也・保坂亨 (編), 子どもの成長 教師の成長—学校臨床の展開. 東京大学出版会, 333-354.
- 3) 河村茂雄 (2006) いま学級経営が難しい. 河村茂雄 (編著), 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, 7-29.
- 4) 小泉令三 (1986) 転校児童の新しい学校への適応過程. 教育心理学研究, 34, 289-296.
- 5) 小泉令三 (1992) 中学校進学時における生徒の適応過程. 教育心理学研究, 40 (3), 348-358.
- 6) 小泉令三 (1995) 中学校入学時の子どもの期待・不安と適応. 教育心理学研究, 43 (1), 58-67.
- 7) 森島康雄・村瀬忍・小島道生 (2017) 小学校特別支援学級の児童に対する特別支援学級と交流学級の担任教師の意識. 発達障害システム学研究, 16 (1), 45-52.
- 8) 岡田涼 (2010) 小学生から大学生における学習動機づけの構造的変化—動機づけ概念間の関連性についてのメタ分析. 教育心理学研究, 58, 414-425.
- 9) 大久保智生・加藤弘通 (2005) 青年期における個人—環境の適合の良さ仮説の検証—学校環境における心理的欲求と適応感との関連. 教育心理学研究, 53, 368-380.
- 10) 白松賢 (2017) 学級経営の教科書, 東洋館出版社.
- 11) Smetana, J., G. (2010) *Adolescents, families, and social development: How teens construct their worlds*. Wiley-Blackwell, Chichester.
- 12) 高木由希・竹林地毅 (2018) 同僚性, 協働性に着目した小学校特別支援学級担任者の職務の検討. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 16, 63-72.