

上越教育大学

特別支援教育実践研究センター紀要

2025 年 3 月 第 31 卷

特別論文

- 大庭 重治：
構成行為の発達と支援に関する覚書…………… 1

論文

- 北角 治・笠原 芳隆：
医療的ケア児担当教員と学校看護師の連携・協働に関する調査研究
ー「教育目標等の情報共有・相互の役割理解と期待・
ファシリテーターの存在」の視点からー…………… 7
- 関根 大貴・北角 治・岩崎 芽依・松本 卓斗・山口 太郎・
渡邊 望卯・笠原 芳隆：
特別支援学級及び特別支援学校担任教員の学級経営に対する
意識と実施内容…………… 15
- 近藤 優樹・小林 優子：
ろう重複児の日本手話の表出におけるCLの習得の要因 …… 23

資料

- 坂口 達哉・笠原 芳隆：
通常の学級に在籍する肢体不自由児に対する
後転運動における支援教具の作成…………… 27
- 井上 和紀：
生成AIを使った学級活動の試み
ー6年学活「なりたい自分に向かって」ー…………… 29

センター事業報告

- <特別支援教育実践研究会実践研究発表会>
第13回実践研究発表会…………… 35
- <活動報告>
令和6年度センター活動報告…………… 37

Joetsu University of Education

The Bulletin of Research and Practice Center for Education of Children with Disabilities

Volume 31, March 2025

上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要編集規程

- 第1条 上越教育大学特別支援教育実践研究センター(以下「センター」という)は、機関誌を発行し、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要(以下「紀要」という)と称する。
- 第2条 紀要は、原則として年1回発行する。
- 第3条 紀要には、論文等、資料、センターの事業報告を掲載する。論文等は、特別支援教育の臨床や実践に関する未公開の研究論文であり、特別論文及び論文とする。資料は、地域の情報及び教材・教具の紹介とする。センターの事業報告は、当該年度におけるセンターの活動に関する報告であり、センターセミナーや実践研究発表会の報告等を含むものとする。
- 第4条 紀要の編集のため、編集委員会(以下「委員会」という)を置く。
2. 委員会は、センター運営委員のうちから選出された若干名の編集委員をもって組織する。
3. 委員会に委員長を置き、センター長をもって充てる。
- 第5条 編集事務を担当するために、編集幹事(若干名)を置く。
2. 編集幹事は、特別支援教育領域教員のうちから委員長が委嘱する。
- 第6条 論文等の筆頭執筆者は、上越教育大学発達支援教育コース(特別支援教育領域)の教員、同コース領域の大学院生(修了生を含む)若しくは研究生又はセンターの事業に関与したと委員会が認めた者とする。
- 第7条 紀要に論文等又は資料の掲載を希望する者は、紀要論文等執筆規程に従って執筆し、委員会に送付するものとする。
2. 投稿された論文等及び資料の採否は、2名以上の査読者による審査を行い、委員会の合議によるものとする。
3. 委員会は、投稿された論文等及び資料の審査について、必要があると認めるときは、編集委員以外の者に審査を依頼することができる。
- 第8条 採択された論文等及び資料の形式、内容について、委員会において添削を加えることがある。ただし、内容に関して重要な変更を加える場合は、執筆者との協議を経るものとする。
- 第9条 採択された論文等及び資料の著作権は著者に属するものとするが、委員会は著者から個別に同意又は許諾を得ることなく、その頒布のために複製、媒体変換及び公衆送信することができるものとする。
2. 採択された論文等及び資料は当該年度の紀要に掲載し、センターホームページ(<http://www.juen.ac.jp/handic/>)及び上越教育大学リポジトリ(<http://repository.lib.juen.ac.jp/>)に公開するものとする。
- 第10条 紀要に掲載されたもの及び委員会により公衆送信されたものは無断で複製あるいは転載することを禁じる。
- 附則: この規程は、平成6年12月15日から施行する。
- 附則: この規程は、平成8年6月27日から施行する。
- 附則: この規程は、平成9年4月1日から施行する。
- 附則: この規程は、平成12年7月13日から施行する。
- 附則: この規程は、平成14年7月16日から施行する。
- 附則: この規程は、平成16年4月1日から施行する。
- 附則: この規程は、平成19年7月25日から施行する。
- 附則: この規程は、平成20年7月22日から施行する。
- 附則: この規程は、平成20年8月23日から施行する。
- 附則: この規程は、平成22年7月13日から施行する。
- 附則: この規程は、平成25年6月11日から施行する。
- 附則: この規程は、平成29年6月15日から施行する。
- 附則: この規程は、令和3年7月27日から施行する。

上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要論文等執筆規程

- 論文原稿は未発表のものに限る。
- ワープロを用い、A4判用紙に25字×32行(800字)で印字された原稿を提出すること。A4判用紙の原稿3.6枚は刷り上がり1頁に相当する。本文、文献、図表、要約を全て含めた論文の刷り上がり頁数は、6頁を上限とする。
- 原稿は3部(コピー可)送付する。なお、受理された場合は、文書保存CD-ROMもしくはUSBメモリ等(使用ソフトについて明記)も合わせて送付する。
- 使用漢字は常用漢字を、仮名づかいは現代仮名づかいを原則とする。
- 表と図は、その印刷位置及び大きさをあらかじめ表示しておくものとする。
- 冒頭には、本文と別に和文で抄録(400字以内)を付し、それを読めば問題、目的、方法、結果、考察、結論の大意がほぼ把握できるようにする。
- 論文にはキー・ワードを必要とする。キー・ワードは和文抄録に付加するものであり、3～5項目をつける。
- 外国人名・地名等の固有名詞以外はなるべく訳語を用い、必要な場合は初出の際だけ原語を付記する。
- 注及び引用文献は、論文末に一括して掲げるものとする。雑誌の場合は、著者名、発行年、題目、雑誌名、巻数、論文所在頁の順、単行本の場合は、著者名、発行年、書名、発行所の順に記述する。
文献の記述例は、以下のとおりである。
Kirmse, U., Jacobsen, T., & Schröger, E. (2009). Familiarity affects environmental sound processing outside the focus of attention: An event-related potential study. *Clinical Neurophysiology*, 120, 887-896.
上越教育大学(2018)「思考力」が育つ教員養成－上越教育大学からの提言－。上越教育大学出版会。
- 論文の投稿等期日については、編集委員会が別途定めるものとする。
- 執筆者による校正は、原則として1回とする。執筆者は、校正時に加筆・修正しないことを原則とする。
- 投稿論文は、原則として返還しない。
- 印刷の体裁は、編集委員会に一任する。

特別論文

構成行為の発達と支援に関する覚書¹⁾

大庭重治*

本稿は2024年2月に行った最終講義の一部を書き起こし、加筆修正した覚書である。主に、「構成行為の発達と支援」に関連するこれまでの研究成果の一端について紹介している。構成行為は、積木やブロック、粘土のような造形遊びのほか、描画や書字などを含む一連の行為の総称であり、子どもの認知発達において極めて重要な役割を果たしている。前半では、研究テーマとして構成行為を取り上げるに至った経緯、構成行為にみられる作業過程やその発達の意義について触れた。後半では、組立課題や描画課題を用いた研究成果と、学習に欠かすことのできない書字に関連する研究成果について紹介した。最後に、構成行為研究の推進に向けて、書字学習支援に貢献できる研究のさらなる蓄積が期待されることを指摘した。

キー・ワード：構成行為、発達、支援、幼児、児童

1. はじめに

私の記憶の中に、まだ中学生だった頃のある光景がなぜか鮮明に残っている。それは、何らかの障害のある子どもたちが列をなし、先生の後について廊下を歩いていく姿である。その子どもたちを、同じ建物の中にあった市立図書館の一室から眺めていた。最近になって調べたところ、私が中学2年生だった1972年に、近隣の小中学校にあった特殊学級の分校がその建物の一角に設置されていた。翌年、その分校は浜北市立養護学校となり、さらにその翌年には市内の別の場所に移転し、現在は静岡県立浜北特別支援学校として引き継がれているようである²⁾。この光景を見た時に、そのような子どもたちの教育に携わる仕事も面白そうだなと漠然と感じたことを覚えている。その後、浜松市内の高校に進学し、障害児教育の道を目指して教育学部の受験に臨むことにした。

本稿はそこから始まった私の研究活動の軌跡である。最初に、研究の基礎から長年にわたってご指導いただいた恩師との出会いについて触れる。次に、「構成行為」が研究の中心テーマとなるまでの経緯と、構成行為の構造について言及する。後半では、構成行為に含まれる組立、描画、書字の各下位行為に関連する研究成果の一端を紹介する。

2. 大学における恩師との出会い

1977年の春、東北大学の教育学部に入学した。仙台市川内にある大学キャンパスでは、まだ十分に学生運動の名残を感じることができた。当時は入学式が挙行されることはなく、教養部での学修に関するオリエンテーションだけが実施された³⁾。オリエンテーションでは、教育学部が扱うそれぞれの専門領域の紹介や、第二外国語（英語の他に選択する外国語科目）の選択などの説明がなされた。その時、障害児教育の領域に関する紹介をされていた先生が、後に私が師事した松野豊先生⁴⁾である。松野先生は、ソビエト心理学を中心とした神経心理学研究

の第一人者であり、第二外国語にロシア語を選択することを強く勧められていた。ソビエト心理学や神経心理学という学問の存在をはじめて知った私は、そのことをさらに詳しく知りたいと思い、その日のうちに松野先生の研究室を訪問した。そして、自らの研究内容についてはまだ白紙状態であったが、この先生のご指導の下で障害児教育を深く学びたいという思いを強くし、第二外国語としてロシア語を選択することにした。

松野先生の研究室を訪問したその日、研究室があった9階建ての建物には、「養護学校義務化…」という垂幕が下がっていたことを覚えている。実は、入学した年の2年後の1979年は、都道府県に養護学校の設置義務が課された年であり、この垂幕は、おそらくその養護学校義務化に対する抗議の垂幕だったように思われる。当時、もしも都道府県への設置義務が阻止されていれば、今頃は各地域に市町村立の特別支援学校が設置され、インクルーシブ教育の推進に大きく貢献できていたかもしれないと思うと、少し残念な気もしている。

学部時代には、主にヴィゴツキーとルリアを中心とするヴィゴツキー学派の理論を学んだ。ルリアは世界的に有名な神経心理学者であり、松野先生はルリア理論を深く研究されていた。その頃、その後の自分の研究活動に極めて重要な役割を果たした2冊の本に出会った。1冊は、ルリアの「神経心理学の基礎 脳のはたらき」(Лурия, 1973)である。大学に入学した翌年の1978年に日本語に翻訳された本であり、この本を通して、まさに神経心理学の基礎となるルリア理論を学ぶことができた。ルリア理論は、KABC-IIやDN-CASの理論的背景として現在でもよく知られている。そのためか、2019年になってこの第2版が出版されているようである。もう1冊は、コルチャジンスカヤらの「局所病変に伴う脳の統合活動」

(Корчажинская, Кузьмина, Шербакова, и Лебедев, 1981)というロシア語の本である。この本は松野先生からいただいた本であり、私の大切な宝物のひとつとなっている。出版されたばかりの本をいただき、もちろん日本語の翻訳は存在しなかった。かなり苦勞した記憶はあるが、先生からご指導をい

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

ただきながら辞書を片手に隅から隅まで読み通した。この2冊の本が私の研究の出発点となった。

その後、ソビエト連邦時代の1987年とロシア連邦になってからの2002年に、松野先生と一緒にモスクワやサンクト・ペテルブルク（旧レニングラード）などを訪問する機会を得た。2002年はルリア没後25周年にあたっていたため、「ルリアメモリアルシンポジウム2002」がモスクワで開催された。2回目の訪問はこのシンポジウムへの参加がきっかけとなり、現地においてポスター発表を行うことができた。

3. 研究テーマ「構成行為」との出会い

学部卒業後は東北大学大学院（教育学研究科、教育心理学専攻、心身障害学特殊専攻）に進学した。大学院に在籍した5年間の課程では、「構成行為の発達と障害」を中心的なテーマとして研究を進めた。この研究テーマの設定の際には、仙台市内にある「財団法人宮城厚生協会乳銀杏保育園」における子どもたちとのかわりからヒントを得ることができた。

仙台市宮城野区銀杏町には、国の天然記念物に指定されている「乳イチョウ」の巨木があり、乳銀杏保育園はそのすぐ脇に立っている。当時の乳銀杏保育園は、初代園長の阿部和子先生⁵⁾のリーダーシップによって運営されていた。阿部先生は、戦後まもない1950年、働く母親の労働を支えるために、宮城野原という場所に無認可保育所「宮城野原保育所」を設立した。その後、乳銀杏保育園を開園し、「子どもたちを真ん中に 大人たちは手をつなごう」をスローガンとして掲げ、0歳児保育、障害児保育、延長保育など、その時代としては先進的な保育サービスを積極的に提供していた。

私はこの乳銀杏保育園において、学部の終わりのころから約5年間にわたり、週2日、障害児担当の保育士として働く機会を得た。そのおかげで、当時保育園にいた0歳から6歳までの子どもたちの遊ぶ姿が、私の頭の中にある発達の物差しとして今でも非常に役に立っている。大学院に進学してからも、しばらくは研究テーマを見つけることはできなかった。しかし、保育園の子どもたちと長い時間かわる中で、子どもたちの遊びにある傾向がみられることに気付いた。それは、子どもたちの遊びは、「何かを作る活動」が非常に多いということであった。園庭の砂場では、山やトンネルを作り、庭の隅の方では、いろいろな物を積み重ねて基地のようなものを作って遊んでいた。また、部屋の中をのぞくと、積み木や粘土で思い思いの物を作り、お絵かきやお手紙ごっこと称して様々なものを紙の上に表現していた。

冬になり外遊びも難しくなった年末のある日、4歳児の年中クラスの部屋で、冬の伝統的な遊びとして知られる「福笑い」をした。福笑いもまた顔を作る遊びである。子どもたちの中には、目隠しをした状態でも上手に顔を作ることができる子どもと、目鼻が崩れた面白い顔を作ってくれる子どもが混在していた。その時の子どもたちの仕草をよく観察すると、小学校の入学を間近に控えていた年長の子どもたちは、顔を構成する際に盛んに手探りをしていた。一方、年齢の低い子どもたちでは、そのような手探りはあまり見られなかった。この違いを目の当たりにした時、年長の子どもたちはどこでそのような手探りを覚えたのだろうか、また年齢によるこの手探りの違いは何を意

味しているのだろうかなど、いくつかの疑問が湧いてきた。自宅で福笑いを練習しているような光景は想像できなかったため、年長の子供たちはここ数年の間に何か重要な能力を身につけ、それが手探りにも反映されているのではないかと考えた。その能力とは一体何なのか、それを知りたいと思った。

大学に戻り、このエピソードを松野先生にお話すると、「研究の観点から、その何が面白いのかを説明しなさい」というようなご指導を受けたように記憶している。そこで私は、このことの意味、すなわち「構成行為」についてまず文献にあたって調べることにした。

4. 構成行為とは何か

構成行為について調べようとした時に最初に手にした本は、1976年に出版されていた『失行症』（秋元、1976）である。失行症は、身体的に運動能力があっても、必要とされる一連の動作が上手く実行できない状態をさしている。この失行症のひとつの現れ方に構成失行という症状がある。構成失行はまさに構成行為に関する障害であり、神経心理学の観点から研究がなされていた。その後、この本やその他の文献を参考にして、自分なりに構成行為を次のように定義した。すなわち、構成行為とは、「複数の材料（要素）を用いて、課題として与えられた対象の空間的な構造（位置関係）を形成するために、一連の動作を時間的系列の中に組織化する行為である」と定義した（大庭、1993、1996a）。この構成行為の具体的な下位行為としては、積木やグロック、粘土などの材料を用いた「組立行為」や、体を使った「動作や姿勢の運動行為」がある。さらに、自ら材料を生み出す行為も含まれており、その代表的な行為には「描画行為」や「書字行為」がある。

構成行為の下位行為には、その遂行に必要とされる次のような共通した構造、すなわち作業過程をみてとることができる。同時に、これらの作業の高次化は、構成行為の遂行によって期待される認知機能の発達に与える効果であるともいえる。

- ①表現する対象の全体的で明瞭なイメージに基づく構成材料の選択
- ②構成材料を空間内に配置していくための作業手順の決定
- ③空間内の探索活動に基づく各構成材料の配置位置の決定と配置の実行
- ④配置された構成材料間の位置関係や構成結果に関する評価
これらの作業過程が閉じた回路として繰り返されることにより、行為プランの修正がなされ、構成行為はより洗練されたものとなっていく。ただし、共通した作業過程があるとはいえ、組立行為や描画行為など、各下位行為にはそれぞれがもつ固有の特性があることから、その分析においては扱う課題の特異性を十分に考慮する必要がある。

構成行為に関する研究を進めるための理論的背景としては、1979年に翻訳本が出版されていた『知覚と行為』（Запорожец, Венгер, Зинченко, и Рузская, 1967）を参考にした。この本はウクライナのキーウ出身の児童心理学者であるザポロージェツの代表的な著作である。ザポロージェツはこの本の中で、知覚は「知覚される対象の吟味、そのコピー、相似の創造をめざした特異な行為」であり、その行為には「かならず運動成分を含んでいる」と説明している。そして、その知覚行為

は、「フィードバック機構を有し、調べる対象の特徴に微調整される特異な自己調整的行為」であるとも述べている。構成行為に必要とされる探索活動はこの知覚行為であり、そこでの運動成分を抽出する必要性と、構成後の自己調整的行為の状態を分析する必要性が示唆されていた。このような考え方にに基づき、子どもたちの福笑いにみられる知覚行為の様子を詳しく分析することにした。

5. 組立行為と描画行為に関する研究の軌跡

最初に福笑いを実験課題として取り上げ、「顔構成課題」を中心とした組立行為について検討した。顔構成課題では、まず目隠しをせずに顔を構成してもらい、その後に目隠しをした状態で再度顔を構成してもらった。構成中の手探りの様子と、目隠しを外して自らの構成結果を確認した時の様子を記録し、分析した。すなわち、顔を構成する時の探索活動にみられる運動成分と、構成結果を目にした時の自己調整的行為の様子を分析した。その結果から、定型発達の幼児では、目隠しをして顔を構成する時の手探りは、4歳後半から5歳前半にかけて活発となるが、比較的まとまりのある顔を構成できるようになる時期はそれよりも少し遅く、5歳後半以降であることなどを指摘した（大庭, 1991）。また、知的障害児の中には、より高い年齢においても十分な手探りが発現しない子どもたちが数多く存在することを見出した（大庭, 1989）。ここでさらに検討すべき問題は、どのようにすれば顔の各部分を正しく配置するための手探りを活性化させることができるかであった。そこで、手探りを引き出すための方策として、類似の課題を活用する方法と、行為のプランニングに直接働きかける方法を試みた。類似の課題としては、顔の中の足りない部分を発見する「欠所発見課題」と、指示した部分を取り出す「部分抽出課題」を考案した。この2種類の課題では、探索の目的が課題そのものの要求内容によって明確化されるため、探索活動がより活性化されやすい状況を創出できると考えた。これらの課題を子どもたちに提示したのち再び顔構成課題を実施してみると、比較的年齢の高い一部の子どもたちにおいて十分な手探りが生起し、顔を適切に構成することができた。さらに、手探りすること自体を直接要求したり、手探りする部位を具体的に指定したりする言語教示を与えたところ、多くの子どもたちにおいて手探りが生起するようになった。これらの結果から、本来であれば子ども自身が行わなければならない探索のプランニングを教示により実験者が代行した場合には、課題遂行に必要な目的指向的な探索活動が即座に生起しうることなどを指摘した（大庭, 1990a, 1990b）。

構成行為の発達については、幾何図形描画や人物画などを扱った描画行為においても検討を重ねた。たとえば、斜線を描くことができなかったひとりの幼児に対して、「コップにボールが入るように坂をかいってください」と教示すると、その子どもは難なく斜線を描くことができた。この課題場面の違いによる劇的な反応の変化を根拠に、描画を行うためには、実際に紙の上に描く前にどのような結果をそこに表現すべきかを想像し、必要な手や腕の運動を事前に決定する作業が必要であることを指摘した（大庭・佐々木, 1988）。また、人物画を課題とした研究では、描画が崩れる原因として、人体の構造をそもそ

も描画に表現したような位置関係で理解している場合と、本来の位置関係を潜在的には理解していても、描く際にそれらを正しく表現できない場合のふたつの可能性があることなどを指摘した（大庭・村中・塚田, 1991）。

以上のような研究成果に基づき、構成行為の発達を促す際の基本的な枠組として、運動制御の閉回路モデル（Laszlo & Bairstow, 1985）を参考にした構成行為の遂行過程モデルを作成した。さらに、構成行為に関する一連の研究を学位論文『知的障害児における構成行為の発達に関する教育心理学的研究』にまとめて東北大学に提出し、1991年6月26日に「教育学博士」の学位を取得した⁶⁾。

その際、主査の松野先生から次のような評価をいただいた。

【論文審査の結果の要旨】より抜粋

『著者は構成失行に関する神経心理学的研究から構成行為に関わる二つの心理機能として、空間関係を把握する認知機能と行為を目標に向かって統制するプランニング機能が見出されていることを指摘した。従って、知的障害児においても、この認知機能が特異的に障害を受けているタイプとプランニング機能が特異的に障害を受けているタイプが見出されるものと期待したが、そのことについての著者の指摘はない。…今後このような対比的アプローチも期待したい。

研究は構成行為の形成に全面的に取り組み、実際にも大きな成果をあげたことは極めて重要である。またこの形成実験法は構成行為の発達と障害の分析にも用いられており、つまずきの診断を教育指導へと展開してゆく可能性を開いている。』

松野先生のこのご指摘について、詳しくご指導いただいたわけではないので、今でも正しく理解できている自信はない。しかし、松野先生は、おそらく前頭葉の機能と後部頭頂葉の機能にそれぞれ対応した子どもの状態像の描出を期待されたのではないかと推測している。結果的には、本研究の主な対象者が知的障害のある子どもたちであったため、前頭葉に関連するプランニング機能の特徴が前面に出たものと解釈している。ただし、このご指摘を受け、個々の子どもの心理特性に注目した評価や支援の重要性をより強く意識できるようになった。一方、形成的観点を持ち込んで分析したことについては、ヴィゴツキー理論（Выготский, 1935）に基づく発達研究として一定の評価をいただくことができたと考えている。当時も、この構成行為に関する研究成果を教育的支援に活かしていくことの必要性を実感し、まだ手つかずのままであった「書字行為」の研究に応用していきたいと考えた。

なお、一連の研究活動は、次のふたつの研究会のおかげで継続することができた。そのひとつは、1981年から定期的に開催された「発達科学研究交流会」である。この会は、東北大学の松野豊先生、茨城大学の鈴木宏哉先生、東京学芸大学の堅田明義先生（いずれも当時）の3名の先生方を中心に、大学間の研究交流を目的として設立された研究会である。研究会には、主に東日本の大学に在籍する大学院生が毎回数多く参加し、互いに研究発表を行いながら学位の執筆を進めていた。COVID-19感染拡大前まででも100回を超える研究会が開催され、ここから約50件の博士論文が世に出たと聞いている。もうひとつの研

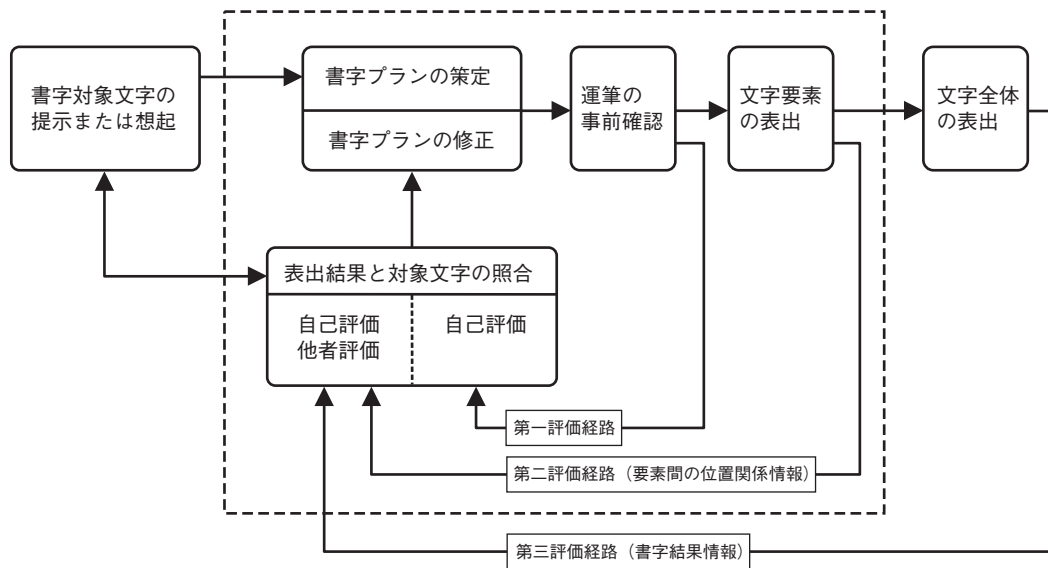


図1 構成行為の遂行過程モデル（大庭，1996a）に基づく書字遂行過程モデル。
大庭（2008）を一部改変。
破線内は文字の画数に対応する回数だけ繰り返される。

究会は、「21世紀の心理学をいかに展望するか『結城先生を囲む研究会』」である。この会は、日本の心理学の草分けともいえる元中京大学の結城錦一先生を中心として、東京大学の鳥居修晃先生、高知大学の八木文雄先生、弘前学院大学の佐々木正晴先生（いずれも当時）とのプライベートな研究会であった。時間無制限の研究会が定期的に開催され、深夜まで延々と研究内容を検討していただいた。

6. 書字行為に関する研究の軌跡

書字行為に関する研究は、学校における書字指導の状況とそこでの検討課題を明らかにすることから着手した。まず、上越市内にある小学校の通常の学級に在籍する1年生1,638名を対象として、平仮名の書字学習が困難な児童の学習の実態と個別指導の状況を調査した。その結果から、個別指導の方法として、書字過程のプランニングや書字結果のフィードバックを強化する方法などを提案した（大庭・佐々木，1990）。次に、上越地域にある小学校の通常の学級に在籍する1年生2,656名を対象として、平仮名書字指導における問題点と必要とされている検討課題を調査し、一斉指導と個別指導が担うそれぞれの役割や、字形、筆順、持ち方、筆圧などに関連する検討課題を指摘した（大庭，1996b）⁷⁾。

さらに、これらの調査を通して明らかにできた検討課題の中から、筆圧に関連する課題に注目し、その支援方法に関する研究を進めた。ここで特別に筆圧を取り上げたのは、筆圧の調整では、まさに知覚行為の本質である自己調整が強く求められること、普段ペンを使わない視覚障害児がレーズライターを使用する際に、筆圧の調整に関する支援が必要となる場合があること、そして何よりも、子どもを対象とした筆圧に関する研究がほとんど公表されていなかったことによる。このようなこ

とから、就学前の幼児（大庭，1999a）、小学1年生の児童（大庭，1998）、盲学校中学部の生徒（大庭，1999b）を対象として、言語指示が筆圧の調整に与える影響について検討した。さらに、書字学習初期にある年長幼児を対象として、人物画による描画の発達状態と筆圧調整機能との関係について検討した（大庭，2000）。これらの研究成果を手掛りとして、構成行為の遂行過程モデル（大庭，1996a）を援用した書字遂行過程モデル（図1）を作成し、書字学習を支援する際の手がかりとして提案した（大庭，2008）。このモデルでは、書字の遂行過程における3段階の評価経路が想定されており、それぞれの段階で字形、筆順、筆圧などの情報が評価される。自己評価に基づく書字プランの修正機会とともに、第二、第三評価経路を介した他者からの評価に基づく書字プランの修正機会が含まれている。第一評価経路は、自らの文字表象を手掛りとして、実際に書き始める前に運筆を確認する自己評価経路であり、紙の上に正しい字形を表現するためには欠かすことのできない経路である。

その後、書字行為についてはより実践的な観点から研究を進めることとし、生活の中で文字を使用する場面を取り上げ、その場面を活用した書字学習支援の方法を検討した。実際に活用した場面は、親しい他者との手紙のやり取りを行う文通の場面である。約1年間、低学年の児童間で行われた手紙のやり取りを追跡し、文通を通じた学習の意義とこの方法を導入し継続していく際の諸課題について検討した（大庭・西田・羽賀・細谷・辻尾・菅原，2000）。この研究では、文通が多面的なコミュニケーションへと発展する過程が観察され、書字行為の学習場面としての文通の有効性ととともに、交流教育としての文通の意義も確認することができた。その後、自発的な書字がほとんどみられなかったダウン症児を対象として、家庭と学校にお

ける支援場面を組み合わせた約9か月にわたる学習支援を実施し、書字学習導入期における文通活用の支援効果を事例的に検討した（大庭・大澤・恵羅，2022）。

近年では、書字行為の支援におけるICTの活用に関する研究も実施した。iPad上で使用できる独自の自己学習支援システムを開発し、漢字の書字学習に特異的な困難を示していたひとりの生徒を対象として、約2年間にわたりシステムを試行的に運用した。その結果、対象生徒は未習得であった漢字440文字を含む244問の問題の作成に積極的に関与し、さらに、自発的にそれらの問題に解答する家庭での自主学習に893回取り組むことができた（樋熊・大庭，2022）。

7. おわりに

構成行為は複数の下位行為を含む表現活動の総称である。年少時には描画、積木、粘土など、日々の遊びがそれに該当し、学齢期になると、学習に使用される書字がその中心的な行為となる。多くの構成行為は、その結果が目に見える形で残るため、自らの行為を振り返ることができ、次の段階へと発展しやすい特徴を有している。また、行為の過程には、他者が介在できるチャンスが存在するため、協働的な活動を設定しやすいという利点もある。今後の構成行為研究においては、教育的意義が明確であり、かつ学校におけるニーズも高い書字学習支援に貢献できる研究を積み重ねていくことが必要である。特に、ICTをその支援にどのように組み込んでいくかは当面の大きな課題である。おそらく、現時点では、ICTの導入そのものが子どもたちの書字学習への動機づけに貢献していると思われる。しかし、近い将来、ICTの活用が日常的で当たり前の風景となったときには、残念ながらそのような効果は期待できないことを覚悟しておかなければならない。いずれにしても、子どもたちの認知発達において重要な役割を果たす構成行為に対して、子どもたちが意欲を持って取り組むことができる環境を提供していく努力と工夫が求められている（大庭，2024）。

注

- 1) 本稿は、2024年2月23日に最終講義『出会いが教えてくれたことーわたしが歩んだ研究のみちー』として開催した第104回上越教育大学特別支援教育実践研究センターセミナーの内容の一部を書き起こし、加筆修正したものである。
- 2) 「ウィキペディア (<https://ja.wikipedia.org/wiki/静岡県立浜北特別支援学校>)」及び「静岡県立浜北特別支援学校ホームページ」を参照した。
- 3) 当時の大学では、学部最初の2年間は、すべての学生が教養部において一般教育を受けた。
- 4) 松野豊先生（1930-2021）：東北大学名誉教授。東北芸術工科大学名誉教授。医学博士。
- 5) 阿部和子先生（1913-1989）：『三太郎の日記』の著者であり、また夏目漱石の門下生でもあった哲学者の阿部次郎氏の長女。『阿部次郎とその家族：愛はかなしみを超えて』（大平千枝子，2004，東北大学出版会）の中で紹介されている。
- 6) 学位論文の内容は、科学研究費の助成を受け、1996年に風間書房より『構成行為の発達と障害』として出版した。
- 7) この研究の一部は、NHKの番組「所さん！大変ですよ」

の7回目『世にも不思議な“えんぴつ物語”』（2015年5月14日放送）の中で紹介された。

謝辞

研究の遂行に際しては、多くの皆様に大変お世話になりました。これまでのご指導、ご支援に対し、深く感謝を申し上げます。本学赴任後のプロジェクトや科学研究費による研究では、土谷良巳先生、恵羅修吉先生、葉石光一先生、八島猛先生、池田吉史先生、境原三津夫先生をはじめ、多くの先生方に共同研究者としてお付き合いをいただきました。特に恵羅先生とは、1996年に共同研究室『Psycho-Lab for Handicapped (PLH)』を立ち上げ、Webジャーナル『発達支援研究』を17年間にわたり刊行することができました (<https://www.juen.ac.jp/lab/sohba/>)。また、葉石先生、八島先生、池田先生とは、科学研究費の助成を受けて『発達支援研究会』を開催し、APA（American Psychological Association アメリカ心理学会）において発表を重ねることができました。頼もしい研究仲間に出会うことができたことに、改めて感謝を申し上げます。最後に、最終講義や本稿執筆の機会を与えてくださいました特別支援教育実践研究センターの先生方に感謝を申し上げます。同センターの益々の発展をお祈りしつつ、筆を擱きます。

引用・参考文献

- 秋元波留夫（1976）失行症。東京大学出版会。
- 樋熊一夫・大庭重治（2022）漢字の書字学習に困難を示す生徒を対象としたICT活用による自己学習支援システムの開発に関する試行的研究。特殊教育学研究，60(1)，33-44。
- Корчажинская, В. И., Кузьмина, Т. В., Щербакова, Е. Я., и Лебедев, А. Н. (1981) *Интегративная Деятельность Мозга при Локальных Поражениях*. Наука, Москва.
- Laszlo, J. I. & Bairstow, P. I. (1985) *Perceptual-Motor Behavior: Developmental Assessment and Therapy*. Praeger, New York.
- Лурия, А. Р. (1973) *Основы Нейропсихологии*. Издательство Московского Университета, Москва. 鹿島晴雄訳
- （1978）神経心理学の基礎 脳のはたらき。医学書院。
- 大庭重治（1989）知能障害児の構成行為における探索機能の発達。上越教育大学研究紀要第1分冊，8(1)，169-180。
- 大庭重治（1990a）構成行為における探索活動の役割とその獲得過程。教育心理学研究，38(3)，260-268。
- 大庭重治（1990b）知能障害児の構成行為における探索プランの獲得。上越教育大学研究紀要第1分冊，9(1)，163-173。
- 大庭重治（1991）構成行為における空間探索活動の役割とその発達の特徴。教育心理学研究，39(2)，219-227。
- 大庭重治（1993）空間構成行為の発達と形成。松野豊（編著）発達障害学の探求。文理閣，230-243。
- 大庭重治（1996a）構成行為の発達と障害。風間書房。
- 大庭重治（1996b）通常の学級に在籍する書字学習困難児の指導上の問題とその改善に関する調査研究。特殊教育学研究，33(4)，15-24。
- 大庭重治（1998）障害児における筆圧コントロール機能の形成に関する予備的研究。上越教育大学研究紀要，17(2)，665-

673.

大庭重治（1999a）就学前幼児における言語教示に伴う最大筆圧の変化. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 5, 35-40.

大庭重治（1999b）視覚障害児の描画過程における筆圧調整機能. 上越教育大学研究紀要, 19(1), 337-345.

大庭重治（2000）幼児における表現活動の発達と筆圧調整機能. 上越教育大学研究紀要, 19(2), 665-673.

大庭重治（2008）平仮名書字につまずきを示す子どもの書字特性の把握と学習支援. 障害者問題研究, 35(4), 254-262.

大庭重治（2024）漢字の書字学習を促すためのICTの活用. 指導と評価, 70(6), 54-55.

大庭重治・村中義夫・塚田真（1991）描画表現過程の発達の变化：人物画の構成行為的観点からの分析. 上越教育大学研究紀要, 10(2), 165-178.

大庭重治・西田正信・羽賀一代・細谷一博・辻尾壽一・菅原淳（2000）コミュニケーションにおける文字の活用に関する実践的検討の試み：小学校低学年のMちゃんとSちゃんによる文通の記録. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要,

6, 1-7.

大庭重治・大澤宏規・恵羅修吉（2022）ダウン症児を対象とした書字学習導入期における共行為に基づく学習支援. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 28, 7-13.

大庭重治・佐々木清秀（1990）通常学級における平仮名書字学習困難児の実態とその指導形態. 特殊教育学研究, 28(2), 35-42.

大庭重治・佐々木正晴（1988）幾何図形描画のつまずきと形成：WPPSIの動作性検査で低得点を示した事例を対象として. 基礎心理学研究, 6(2), 79-88.

Выготский, Л. С. (1935) *Умственное развитие ребенка в процессе обучения*. Государственное учебно-педагогическое издательство, Москва. 土井捷三・神谷栄司訳（2003）「発達の最近接領域」の理論：教授・学習過程における子どもの発達. 三学出版.

Запорожец, А. В., Венгер, Л. А., Зинченко, В. П., и Рузская, А. Г. (1967) *Восприятие и Действие*. Просвещение, Москва. 青木冴子訳（1979）知覚と行為. 新読書社.

論文

医療的ケア児担当教員と学校看護師の連携・協働に関する調査研究 ー「教育目標等の情報共有・相互の役割理解と期待・ファシリテーターの存在」の視点からー

北 角 治*・笠 原 芳 隆**

本稿では、A県内の肢体不自由特別支援学校の医療的ケア児担任経験のある教員と学校看護師を対象に、多職種連携の理論を参考にしたインタビュー調査を行い、連携・協働の特徴や関連性を明らかにすることでより良い教育活動を実施するための示唆を得ることを目的とした。その結果、多職種連携の要素が、日々の授業や行事である教室レベルの教育と校内の医療的ケアの体制やルール等の学校レベルでの教育にそれぞれ関連していた。医療的ケア児の教育的目標等の情報共有は主に教室レベルでの教育を充実させるために必要な要素であり、ファシリテーターの存在は主に学校レベルの教育を充実させるために必要な要素であることが示唆された。また、相互の役割理解と役割期待については、教室レベルでの教育と学校レベルの教育、双方に関連があることが示唆された。

キー・ワード：医療的ケア児担当教員，学校看護師，多職種連携，特別支援教育，テキストマイニング

I. 問題と目的

学校教育において、人工呼吸器や胃ろう等を使用し、喀痰吸引や経管栄養等の医療的ケアが日常的に必要な児童生徒等（以下「医療的ケア児」）の増加（文部科学省，2019）に伴い、教育現場において教員の医療的ケアに関する知識の必要性和、学校看護師に対するニーズが重要視されている。医療的ケア児の教育を受ける権利や、質の高い教育の提供等、全ての子どもたちが安全で安心できる環境で教育機会の確保・充実を目指すことが重要である。医療的ケア児が在籍している学校には、職員として看護師が所属しており、学校組織の一員として業務にあたっている。医療的ケア児の教育は、学校内の連携はもちろん、学校外の専門家との連携を要する。長谷川（2022）は、医療的ケア児を取り巻くメンバーを、目標の達成あるいは課題の解決を目指す、高度に相互依存した人々の集団とし、教員と学校看護師のみならず、学校長、学校医、主治医、保護者等のまとまりが、人間関係システムとして、協働システムの中に存在すると述べている。

菊池（1999）は、多職種チームの定義を、「対人援助サービスを行う多職種チームは、分野の異なる専門職が、クライアントおよびその家族などの持つニーズを明確にした上で共有し、そのニーズを充足するためにそれぞれの専門職に割り当てられた役割を、他の専門職と協働・連携しながら果たしていく少人数の集団」と示している。また、丸山（2022）は専門性・専門職を、「その分野の系統的な教育を受けてその分野の知識・技術・態度を身につけ、国家試験などの資格試験を受けて合格し、その分野の機関から認定された人」と定義している。教員と看護師も専門職であり、医療的ケア児のより良い教育のためには両方の協働的な活動、まさに多職種連携が必要となる。学校教育においても、専門家との連携について示されていることを考慮し、学校組織として、「教育」と「医療」の視点を踏ま

え、教育的効果のある、「教員」と「看護師」の強い連携・協働の重要性を明らかにするべきである。小田（2021）は、学校における多職種連携を、「教師個人や学校内での対応に限界がある事柄に対して、立場の異なる多様な視点や経験を持つ、非専門職も含む複数の個人や機関が、諸課題を解決し、より良い子ども支援や教育実践に繋げていくために、それぞれの専門性や経験、視点を生かす試みである。その際、相互の情報や有する専門性を共有し、相互補完的に経験や専門性を生かし包括的に諸課題の解決に取り組むことを連携とする」と定義しており、多様化、複雑化している子どもの課題へのより良い対応のために、専門家の力を借りて課題解決することの重要性を述べている。

しかし、斉藤・安井（2018）は、医療的ケアには「教育的立場」と「医療的立場」の視点が存在し、教育的視点として、「他者と関わりあい生きることを学ぶ」「児童生徒の情緒の安定」「他者とのコミュニケーション関係の構築」があることを示しており、教育と医療という専門性の高い立場の考えが存在することにより、教育的立場と医療的立場の関係性を複雑にさせていると述べている。

これまでの研究では、特別支援学校における教員と学校看護師の連携についての研究は一定数存在するが、共有する情報の内容や相互の役割理解と役割期待、ファシリテーターの存在等の多職種連携の要素から質的に追究した研究は少ない。学校内外に通ずる人々の連携が必要となる医療的ケア児の学校教育について、多職種連携の理論や考え方は、今後の特別支援教育の充実を図るための手掛かりとなるであろう。

そこで本研究では、篠田（2011）の多職種連携を高めるチームマネジメントの知識とスキルの内容を参考に、医療的ケア児担当経験のある教員と学校看護師を対象として「①医療的ケア児の教育目標等の情報共有について、②相互の役割理解と役割期待について、③ファシリテーターの存在について」、3点の意識等を調査し、特徴や関連性を明らかにすることで、より良い教育活動のための示唆を得ることを目的とした。

* 愛知県立豊橋特別支援学校

** 上越教育大学

Ⅱ. 方法

1 調査対象及び調査方法

調査協力依頼の承諾を得たA県内の肢体不自由特別支援学校に勤務する医療的ケア児の担任経験がある教員（以下、教員）と学校看護師を対象とした。本研究の実施にあたり、A県教育委員会特別支援教育課の承諾を得た上で11校へ対面によるインタビュー調査（半構造化面接）を依頼した。最終的に調査協力を得た6校をそれぞれ、教員にインタビュー調査を行う学校3校（6人）、学校看護師にインタビュー調査を行う学校3校（5人）と定め、実施した。なお、インタビュー調査の内容はICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。

2 調査内容

(1) 回答者の実態

①教員

- ・特別支援教育経験年数
- ・肢体不自由教育経験年数
- ・医療的ケア児担任経験年数

②学校看護師

- ・看護師経験年数
- ・学校看護師経験年数

(2) 医療的ケア児の教育目標等の情報共有について

- ・情報共有の内容と方法
- ・教育的目標の必要性と共有方法
- ・教員と学校看護師それぞれが求める情報

(3) 相互の役割理解と役割期待について

- ・自身の仕事のやりがい
- ・教員と学校看護師それぞれが認める相手の良さ
- ・教員と学校看護師それぞれが感じる連携・協働の困難さ
- ・教員と学校看護師がそれぞれに求める役割
- ・お互いの連携・協働において心がけていること

(4) ファシリテーターの存在について

- ・ファシリテーターの存在の有無と必要性
- ・ファシリテーターに求める役割

(5) 連携・協働に必要で重要だと思う要素について

3 調査期間

2024年7月中旬～8月下旬

4 分析方法

作成した逐語録について、佐藤（2019）の質的データ分析法と樋口（2020）のテキストマイニングによる共起ネットワークの読み取りを参考に整理した。また、テキストマイニングにおいては、同じ意味であると解釈した語句を表1のように統一して分析を行った。

5 倫理的配慮

本研究を進めるにあたり、上越教育大学研究倫理審査委員会に審査を申請し、承諾を得た（承認番号2023-96）。

Ⅲ. 結果と考察

1 回答者の実態

教員の回答者は、特別支援教育、肢体不自由教育経験年数が10年以上以下でそれぞれ半数に分かれ、医療的ケア児担任経験年数は全ての回答者が10年以下であった（表2）。学校看護師の回答者は、看護師経験年数が、10年以下が1人、20年以上が

表1 統一した語句

統一語句	語句
子ども	児童 生徒 児童・生徒 子 お子さん
医療的ケア	ケア 医ケア
教員	教師 先生
保護者	親さん お母さん 家族の方
医療的ケア児	ケア児 医療的ケアを受けている子
養護教諭	保健室の先生 養教 養護教員

表2 調査対象者の属性（医療的ケア児担任経験のある教員）（人）
（n=6）

	10年以下	10年以上
特別支援教育経験年数	3	3
肢体不自由教育経験年数	3	3
医療的ケア児担任経験年数	6	0

表3 調査対象者の属性（学校看護師）（人）（n=5）

	1～10年	11～20年	20年以上
看護師経験年数	1	0	4
学校看護師経験年数	2	3	0

4人であった。学校看護師経験年数は、10年以下が2人、11年以上20年以下が3人であった（表3）。

2 医療的ケア児の教育目標等の情報共有について

(1) 情報共有の内容と方法

教員と学校看護師がそれぞれ共有している情報を、「子どもに関すること」「医療的ケアに関すること」「授業に関すること」「保護者に関すること」「全ての情報」、の5つのカテゴリーに分類し、主な内容を表4に示した。情報の共有がされる機会は、「空き時間」「授業後」「朝の引き継ぎの時間」「医療的ケア実施時」「年度・学期始め」「定期的な実施」「その都度実施」の7種類に分類された。また、情報共有の方法については、「ケース会議」「医療的ケアの連絡票」「口頭」「紙媒体で手渡し」「コーディネーターに伝える」の5種類に分類された。

この結果から、教員と学校看護師は、特に医療的ケア児の学校生活全体に関わる情報を日々の業務の中でタイミングを見ながら伝え合っていることが分かった。

(2) 教育的目標の必要性と共有方法

教育的目標の情報共有の必要性について、「必要有り」と答えたのは64%、「部分的に必要有り」と答えたのは18%、「必要無し」と答えたのは18%であった。教育的目標の必要性の理由について「必要有り」、「部分的に必要有り」、「必要なし」の3群を外部変数とし、共起ネットワークによる分析を行い、特徴的な抽出語を表5に示した。

必要有り群で現れた「思い」「伝える」という抽出語から、教員の教育目標に関する思いを知り、考えを伝えていることが読み取れた。「学習」「活動」という抽出語からは、学習内容を知ることによって医療的ケアを教育内容に合わせて実施していることが読み取れた。部分的に必要有り群で現れた「個別」「計画」

「指導」という抽出語は、個別の支援計画と個別の指導計画を表しており、「部分」という語句から、教育的目標が必ずしも必要というわけではなく、それぞれの計画の中の情報を部分的に必要としているケースもあることが読み取れた。必要無し群で現れた「ある程度」という抽出語は、ある程度の教育と医療のすみ分けは必要で、医療的ケアの手技を安全に行うことができれば教育する環境を整えることができると考えていることがうかがわれた。

また、教育的目標の情報共有を行っていると答えた対象者の教育的目標の情報共有の方法は、「ケース会で共有する」「資料で見せて共有する」「業後に共有する」「主任看護師に伝える」以上の4つに整理することができた。

(3) 教員と学校看護師それぞれが求める情報

教員と学校看護師がそれぞれに求める情報を「教員」「学校看護師」を外部変数とし、共起ネットワーク分析を行い、特徴的な抽出語を表6に示した。

両者共通の「子ども」「体調」「知る」という抽出語から、子どもの体調に関する情報と、「保護」という抽出語から、保護者からの情報をそれぞれが求めていることが読み取れた。また、「全体」という抽出語から、医療的ケア児についてできる限り全ての情報を求めていることが読み取れた。教員群では、「健康」「医療」「ケア」「特徴」という抽出語から、医療の専門的視点を求めていることが読み取れた。学校看護師群では、「対応」「教員」という抽出語から、教員から見た子どもの情報や緊急時の対応についての情報という教育者としての専門的視点を求めていることが読み取れた。

3 相互の役割理解と役割期待について

(1) 自身の仕事のやりがい

教員と学校看護師が感じている自身の仕事のやりがいについて「教員」「学校看護師」を外部変数とし、共起ネットワークによる分析を行い、特徴的であった抽出語を表7に示した。

両者共通の「教育」「医療」「ケア」「子ども」という抽出語から、医療的ケア児の教育の機会の確保ができていることがやりがいとして感じていることが読み取れた。教員群で現れた「リアクション」「楽しい」「難しい」「変化」という抽出語から、教員は、指導・支援の中で子どもの成長を感じたときにやりがいを感じていることが読み取れた。また、「元気」という抽出語から、毎日元気に学校生活を送ることができていることがやりがいと感じていることも読み取れた。学校看護師群で現れた「安全」「安心」という抽出語から、学校看護師は、医療的ケアを安全に行い、子どもが安心して学校生活を送ることができるように努めることをやりがいとして感じていることが読み取れた。また、「笑顔」という抽出語から、子どもの笑顔がやりがいとして感じていることも読み取れた。「学校」「保護」「離れる」という抽出語から、子どもが保護者から離れて、学校に通うことができる環境を整えていることがやりがいとして感じていることも読み取れた。「教員」という抽出語から、教員のサポートができていることや医療的ケアについての知識を身に付け成長していく教員を見たときにやりがいを感じていることも読み取れた。

(2) 教員と学校看護師それぞれが認める相手の良さ

教員と学校看護師が感じているお互いの良さについて「教

表4 共有している情報 (n=11)

カテゴリー名	主な内容
子どもに関すること	子どもの出欠席、子どもの身体面について 子どもの体調面について、子どもの趣味・嗜好、福祉サービス
医療的ケアに関すること	医療的ケアの実施項目 医療的ケア内容の変更
授業に関すること	教育目標や手立て、授業の様子 行事等の特別な動き
保護者に関すること	保護者からの情報、保護者の情報
全ての情報	医療的ケアに関することは全体的に共有 医療的ケアに関わることは全部喋っている

表5 教育的目標の情報共有に関する特徴的な抽出語 (n=11)

必要有り群	部分的に必要有り群	必要無し群
思い、伝える 学習、活動	個別、計画 指導、部分 特徴	ある程度

表6 求める情報に関する特徴的な抽出語 (n=11)

両者共通	教員群	学校看護師群
子ども、体調 知る、保護 全体	健康、医療 ケア、特徴 相談	対応、教員 欲しい

員」「学校看護師」を外部変数とし、共起ネットワークによる分析を行い、特徴的な抽出語を表8に示した。

両者共通の「子ども」「医療」「ケア」という抽出語から、医療的ケア児への思いが読みとれた。また、「看護」「教員」「一緒」という抽出語から、お互いの職種を認め、一緒に仕事をしていく前向きな思考があることも読み取れた。教員群で現れた「目線」「視点」「安心」という抽出語から、医療の専門家の存在が安心して学校教育を行うことができると感じていることが読み取れた。学校看護師群で現れた「動き」「声」という抽出語から、子どものわずかな体の動きや表情の変化を子どもの表出と捉えて教育にあたっている教員を信頼し、尊敬していることが読み取れた。また、「伝える」という抽出語から、子どもに関する情報をしっかりと伝えてくれるという情報共有への感謝の気持ちが存在していることが読み取れた。

(3) 教員と学校看護師それぞれが感じる連携・協働の困難さ

教員と学校看護師が感じている連携・協働の困難さについて「教員」「学校看護師」を外部変数とし、共起ネットワークによる分析を行い、特徴的であった抽出語を表9に示した。

両者共通の「授業」という抽出語から、医療的ケアと授業を両立することに関してお互いが悩んでいることが読み取れた。教員群で現れた「働く」「病院」「教育」という抽出語から、病院と学校の働き方の違いが困難さに影響していると感じていることが読み取れた。学校看護師群で現れた「人」「死ぬ」という抽出語から、学校看護師は子どもの命を守るという意識が強いことが読み取れた。また、「分かる」という抽出語から、医

表7 自身の仕事のやりがいに関する特徴的な抽出語 (n=11)

両者共通	教員群	学校看護師群
教育, 医療 ケア, 子ども	リアクション, 楽しい 難しい, 変化 元気	安全, 安心 笑顔, 学校 保護, 離れる 教員

表8 それぞれが認めるお互いの良さに関する特徴的な抽出語 (n=11)

両者共通	教員群	学校看護師群
子ども, 医療 ケア, 看護 教員, 一緒	目線, 視点 安心	動き, 声 伝える

表9 連携・協働における困難さに関する特徴的な抽出語 (n=11)

両者共通	教員群	学校看護師群
子ども, 医療 ケア, お互い 授業	働く, 病院 教育, 寄り添う	人, 死ぬ 分かる

表10 お互いに求める役割に関する特徴的な抽出語 (n=11)

両者共通	教員群	学校看護師群
安全, 安心 教育, 授業 医療, ケア 体調, 一緒 理解し合う	視点, 専門 立場, 健康 支援, 学校 過ごす, 協力	情報, 共有 体力, 見る 保護, 分かる

表11 心がけていることに関する特徴的な抽出語 (n=11)

両者共通	教員群	学校看護師群
コミュニケーション 気持ち, 一緒 子ども, 共有 情報, 伝える 保護	看護 ケア	(なし)

療の専門家としての視点や考えが分かってももらえないという葛藤があることが読み取れた。

(4) 教員と学校看護師がそれぞれに求める役割

教員と学校看護師がお互いに求める役割について「教員」, 「学校看護師」を外部変数とし, 共起ネットワーク分析を行い, 特徴的な抽出語を表10に示した。

両者共通の「安全」「安心」「教育」「授業」「医療」「ケア」「体調」という抽出語から, お互いが安全・安心な教育環境の設定することを役割として求めていることが読み取れた。また, 「一緒」「理解し合う」という抽出語から, 一緒に理解し合いながら仕事をしていくことをお互い求めていることが読み取れた。教員群で現れた「視点」「専門」「立場」という抽出語から, 医療職としての専門的視点を生かした意見を求めていることが読み取れた。また, 「健康」「支援」「学校」「過ごす」とい

表12 ファシリテーターを必要とした理由に関する特徴的な抽出語とカテゴリー名 (n=11)

カテゴリー名	特徴的な抽出語
医療と教育の専門的職種の調整	教員, 看護, 担任, ケア, 医療 必要, クッション, コーディネーター
それぞれの職種の負担の軽減	負担, 職種
医療的ケアのルールの複雑性	ルール, 分かる
相談する相手の存在	相談, 聞く, 存在, 人, 話 管理, 担当
統一した窓口の存在	スムーズ, 窓口, たくさん, 情報伝える

表13 ファシリテーターに求める役割に関する特徴的な抽出語とカテゴリー名 (n=11)

カテゴリー名	特徴的な抽出語
担任教員のサポート	困る, 担任, 医療, ケア
教員と学校看護師それぞれの立場の理解	教員, 看護, 思う
調整する力	答える, 調整
聞く力	人, 聞く
伝える力	担当, 伝える, 全て, 関係
意見をまとめる力	考える, 一つ, 意見, 交換, 学校, 立場
担当の負担	窓口, 大変, 役割, 県, 知る, 負担

う抽出語から, 子どもたちの健康を医療的ケアの視点から支え, 学校生活を過ごしていくための支援を求めていることも読み取れた。そして, 「協力」という抽出語から, 教員と学校看護師が日々協力し合いながら仕事を行うことを求めていることが読み取れた。学校看護師群で現れた「情報」「共有」という抽出語から, 子どもの情報の共有を求めていることが読み取れた。また, 「体力」「見る」という抽出語から, 教員の視点で子どもたちの体力等を踏まえて見ることを求めていることが読み取れた。

(5) お互いの連携・協働において心がけていること

教員と学校看護師が連携・協働において心がけていることについて「教員」, 「学校看護師」を外部変数とし, 共起ネットワークによる分析を行い, 特徴的な抽出語を表11に示した。

共通して現れた「コミュニケーション」「気持ち」「一緒」という抽出語から, より良い連携・協働のためのコミュニケーションを大切にし, お互いの気持ちを理解すること心がけていると読み取れた。また, 「子ども」「共有」「情報」「伝える」「保護」という抽出語から, お互いが子どもについての情報と保護者についての情報を共有することを心がけていると読み取れた。教員群で現れた「看護」「ケア」という抽出語から, 教員は学校看護師の気持ちや医療的ケアの手技について理解を深めることで, 学校看護師とのより良い関係性を築いていくことを心がけていると読み取れた。学校看護師群の主な抽出語は存在していないが, 共通して現れた主な抽出語の中で「教員」と

表14 連携・協働に必要で重要だと思う要素を挙げた理由に関する特徴的な抽出語 (n=11)

医療的ケア児の教育目標等の情報共有群	相互の役割理解と役割期待群	ファシリテーターの存在群
情報共有 知る 状況	環境 関わる お互い それぞれ	入る 間

表15 連携・協働に必要で重要だと思う要素を挙げた理由に関する特徴的な共通抽出語 (n=11)

「医療的ケア児の教育目標等の情報共有」と「相互の役割理解と役割期待」共通	「相互の役割理解と役割期待」と「ファシリテーターの存在」共通
教育 進める	学校 人

いう抽出語が存在する。学校看護師群の内容として、教員の気持ちやどのようにサポートするかを考え、授業の妨げにならないような関わり方を心がけていることがうかがわれた。

4 ファシリテーターの存在について

(1) ファシリテーターの存在の有無と必要性

対象者にインタビュー調査を行った学校全てにおいて、校内の医療的ケアについて連絡調整を行うファシリテーターが存在し、全ての対象者が必要有りと答えた。ファシリテーターを必要とした理由について、共起ネットワークによる分析を行っ

た。共起ネットワークで示されたグループにカテゴリー名を設定し、ファシリテーターが必要である理由を整理した(表12)。ファシリテーターを必要とした理由を、「医療と教育の専門的職種の調整」「それぞれの職種の負担軽減」「医療的ケアのルールの複雑性」「相談する相手の存在」「統一した窓口の存在」の5つのカテゴリーが挙げられた。

(2) ファシリテーターに求める役割

校内の医療的ケアについて、ファシリテーターに求める役割について、共起ネットワークによる分析を行った。共起ネットワークで示されたグループにカテゴリー名を設定し、ファシリテーターに求める役割を整理した(表13)。

ファシリテーターの必要性と求める役割を踏まえると、ファシリテーターは、異なる専門職の調整を行っていることが読み取れた。特に、人と人を繋ぐために相談を聞いたり、情報を伝えたりと心の支えになることが重要だと読み取れた。さらに、医療的ケアについての複雑なルールを理解すること等、ファシリテーターの負担も大きいということがうかがわれた。

5 連携・協働に必要で重要だと思う要素について

「相互の役割理解と役割期待」が78%、「医療的ケア児の教育的情報等の情報共有」が18%、「ファシリテーターの存在」が18%であった。教員と学校看護師が特に重要だと感じている要素として挙げた理由について、「医療的ケア児の教育的目標等の情報共有」、「相互の役割理解と役割期待」、「ファシリテーターの存在」を外部変数とし、共起ネットワークによる分析を行い、特徴的であった抽出語を表14に示した。また、共起ネットワーク図を図1に示した。

医療的ケア児の教育目標の情報共有群で現れた特徴的な抽出

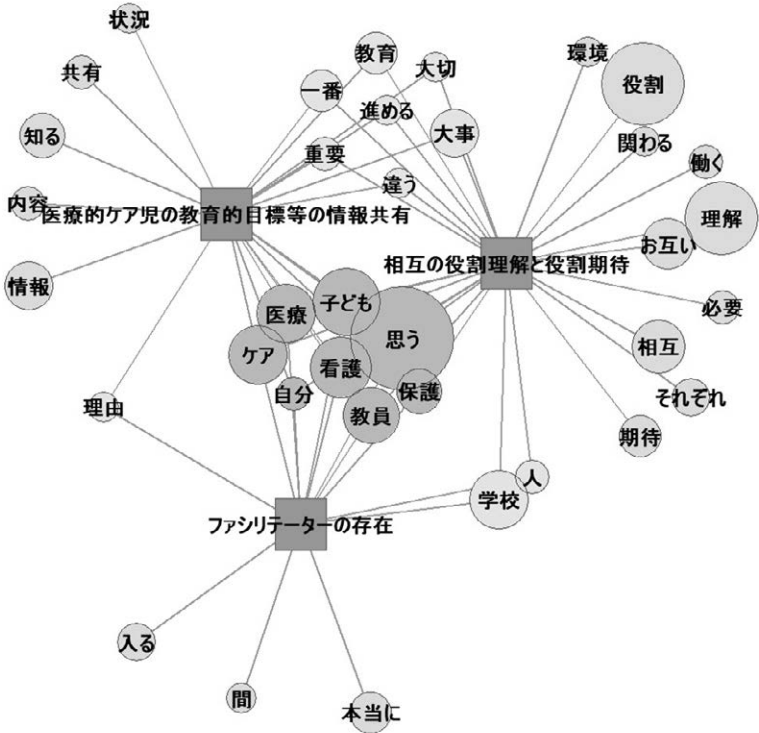


図1 「連携・協働に必要で重要だと思う要素を挙げた理由」の共起ネットワーク図

語から、情報共有が子どもの状況を知るために必要としていることが読み取れた。相互の役割理解と役割期待群で現れた抽出語から、相互の役割理解と役割期待によりお互いの気持ちや専門的視点が分かり、教育の環境が整うと感じていることが読み取れた。ファシリテーターの存在群で現れた特徴的な抽出語から、ファシリテーターが窓口となり、教員や学校看護師、保護者の間に入ってファシリテートすることが重要だと感じていることが読み取れた。さらに、それぞれの要素において共通する抽出語を分析した結果、医療的ケア児の教育目標等の情報共有群と相互の役割理解と役割期待群で共通する抽出語と、相互の役割理解と役割期待群とファシリテーターの存在群で共通する抽出語が特徴的であった(表15)。

医療的ケア児の教育目標等の情報共有群と相互の役割理解・役割期待群で共通する抽出語では、「教育」「進める」という抽出語が存在し、日々の授業や活動を整えるために必要な要素であるとうかがわれた。相互の役割理解と役割期待群とファシリテーターの存在群で共通する抽出語では「学校」「人」という抽出語が存在し、学校全体の医療的ケア体制を整えるために人的な要素が必要であることがうかがわれた。

Ⅳ. 総合考察

1 医療的ケア児の教育目標等の情報共有について

藤川(2023)は、教師が看護師へ伝達した情報共有内容として、「医療的ケア児の健康状態」、「医療的ケア児の家庭での様子や出来事」、「医療的ケア児の関わり方や手立て」は9割以上の教員が学校看護師へ伝達しており、医療的ケアを実施するためには、教員による医療的ケア児の健康状態に関する情報や保護者からの家庭での様子、医療的ケアの状態や意志表出を理解するための関わり方や手立てが重要であると述べている。これは、本研究のインタビュー調査で明らかとなった内容とほぼ同じであり、教育の場で医療的ケアを実施するためには、教員と学校看護師が子どもの健康状態基盤に、多岐に渡る情報共有の重要性が示唆された。

医療的ケア児の教育的情報の共有については、学習内容や子どもの特徴、授業の行い方等、部分的に必要なという意識が特徴として見られた。これは、教員と学校看護師の職種の違いによる役割の明確化を意識した結果であると考えられる。藤川(2023)は、教員が学校看護師へ伝達した情報内容として、「医療的ケア児の学習内容」は7割程度あるものの、「医療的ケア児の個別の教育支援計画」、「医療的ケア児の授業の目標」、「医療的ケア児の指導計画」は2割程度の教員しか看護師へ伝達していないと述べている。本研究においても教員が求める情報は医療の専門的視点からみた情報、学校看護師が求める情報は教員から見た子どもの情報という、主に子どもの健康状態や対応に関することであり、個別の支援計画や指導計画の内容までは挙がらなかった。藤川(2023)は、学校看護師が学校に勤務するにあたって、学校の組織や制度等を理解するための研修を受ける機会が少ないとし、そのため学校看護師が個別の教育支援計画や個別の指導計画に関する知識がないことも想定されると述べている。今後、個別の支援計画や個別の指導計画の情報共有が促進されていくためには、学校看護師の働く環境改善として、研修の充実や勤務時間の改善等の方策が必要である。

2 相互の役割理解と役割期待について

教員と学校看護師のやりがいとして共通していた医療的ケア児の教育の機会の確保は、齊藤・安井(2018)が述べている、医療的ケアは児童生徒が学習に取り掛かるために必要不可欠なものであり、それがあってこそ教育を行っていくことができるという考え方と同じ意味であると言える。教員と学校看護師は、教育の土台となる部分を担うことができていることをやりがいとして感じていることが示唆された。お互いの良さ、連携・協働に対する困難さ、求める役割を踏まえて、教員は、学校看護師の存在によって、教育を行う上で大きな安心感を得ることができていることが明らかとなった。さらに学校看護師は医療的ケア児の教育に試行錯誤しながら、日々子どもたちに向き合っている教員に大きな信頼をもっていることが明らかとなった。一方、多くの先行研究で示されている、連携・協働には主に教育的視点と医療的視点が存在し、連携・協働における困難さを誘発していることが、本研究でも明らかとなった。しかし、教員と学校看護師が求める役割として、教員は医療的視点からの役割を学校看護師に求めていることが明らかとなった。学校看護師は教育的視点からの役割を求めていることが明らかとなった。お互いが求めている視点を踏まえ、相互に尊重し合う姿勢が連携・協働に必要な不可欠な要因であると考えられる。

また教員と学校看護師が連携・協働において共通して心がけていることとして、コミュニケーションを大切にし、お互いの気持ちを理解するようにしていることが挙げられた。勝田(2008)によると、特別支援学校における職種の形態はインターディシプリナリー・モデルによる連携・協働が望ましいとしている。インターディシプリナリー・モデルとは、ほかの専門職とのコミュニケーションに重点が置かれて行われる連携・協働形態である。「全過程で、教諭や養護教諭、看護師などの専門職がコミュニケーションを中心とした方法で検討して、児童生徒に関わること」が重要であると述べており、教員と学校看護師は、インターディシプリナリー・モデルのように日々コミュニケーションを重要視していることが示唆された。

3 ファシリテーターの存在について

篠田(2011)は、ファシリテーターを「組織・チームの縦横と連携し、メンバー間の相乗効果を発揮しながら、チームを管理・維持し、目標達成という成果を導き出す人」と定義している。医療的ケアを支える存在として、ファシリテーターは重要であり、医療的ケア児の担任教員や学校看護師も必要な存在であると認知していることが示唆された。

4 連携・協働に必要で重要だと思う要素について

結果より明らかとなった、連携・協働に必要で重要だと思う要素について整理すると、「医療的ケア児の教育目標等の情報共有」、「相互の役割理解と期待」、「ファシリテーターの存在」のそれぞれが教室レベルの教育または学校レベルの教育に関連していることが推察された。ここで示した教室レベルの教育とは、日々の授業や行事等の医療的ケア児個々に関する教育のことである。学校レベルの教育とは、主に学校単位で決める医療的ケアの方針やルールのことである。

医療的ケア児の教育において、教室レベルで行われる教育の充実には、主に「医療的ケア児の教育目標等の情報共有」と「相互の役割理解と役割期待」が影響していると示唆された。

さらに、学校レベルの教育で行われる教育の充実には、主に「相互の役割理解と期待」と「ファシリテーターの存在」が影響していることが示唆された。文部科学省（2016）は、「チームとしての学校」を実現するためには、①専門性に基づくチーム体制の構築、②学校のマネジメント機能の強化、③教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備、以上の3点が重要であると示している。教室レベルの教育と学校レベルの教育、それぞれの要素が教育のどの構造部分に影響しているかを踏まえて、学校組織を整えることが重要であると考ええる。

V. 本研究の限界と課題

本研究は、A県の肢体不自由特別支援学校の医療的ケア児の担任経験のある教員と学校看護師にインタビュー調査を行った。地域や学校種が限定的であるため、今後、小・中・高等学校や肢体不自由以外の障害種の学校で勤務する教員や学校看護師の連携・協働に関する意識を明らかにすることで、医療的ケア児を支える教育と医療の連携・協働についてさらに深めることができると思われる。

引用文献

- 藤川雅人（2023）医療的ケアにおける教師と看護師の情報伝達の内容と情報共有の認識について。リハビリテーション連携科学, 24(1), 13-20.
- 長谷川由香（2022）特別支援学校における医療的ケアをめぐる協働の捉え直し：事例についての看護師の語りから見るシステムとしての協働。療育：子供の心身の健康問題を考える学会誌, 70, 1-11.
- 樋口耕一（2020）社会調査のための計量テキスト分析第2版。ナカニシヤ出版。
- 菊池和則（1999）多職種チームの3つのモデル：チーム研究のための基本的概念整理。日本社会福祉学会39巻2号, 273-290.
- 文部科学省（2016）資料2-2「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（答申（素案））2.「チームとしての学校」の在り方。〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365408.htm〉（2023年9月7日）
- 文部科学省（2019）別紙「学校における医療的ケアの実施に関する検討会議最終まとめ」〈https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1414596.htm〉（2023年9月7日）
- 勝田仁美（2008）第4章第5節 医療的ケアに関する学校と看護師の連携。阿部晴美・飯野順子・徳永豊（編著），これからの健康管理と医療的ケア。慶応義塾大学出版会, 230-241.
- 小田郁予（2021）学校における多職種連携研究の課題と展望：連携概念の定義と連携研究を捉える視点。東京大学大学院教育学研究科紀要, 61, 353-364.
- 丸山優（2022）第3章第1節 IPWにおける専門職・専門性。埼玉県立大学（編），新しいIPWを学ぶ：利用者と地域とともに展開する保健医療福祉連携。中央法規出版, 44-46.
- 佐藤郁哉（2019）質的データ分析法。新曜社。
- 齊藤有香・安井友康（2018）肢体不自由特別支援学校における医療的ケアの捉え方：教師・養護教諭・看護師のインタビュー調査から。北海道教育大学紀要（教育科学編）, 68, 173-181.
- 篠田道子（2011）多職種連携を高めるチームマネジメントの知識とスキル。医学書院。

論文

特別支援学級及び特別支援学校担任教員の学級経営に対する意識と実施内容

関根大貴*・北角 治*・岩崎芽依*・松本卓斗*・山口太郎*・
渡邊望卯*・笠原芳隆**

小中学校特別支援学級や特別支援学校の学級経営の充実が重要とされているが、双方の学級経営に関する研究は少ない。本研究では、その実態を明らかにすることを目的とし、特別支援学級担任教員と特別支援学校担任教員の学級経営に対する意識と実施内容、研修について質問紙調査を実施した。その結果、双方の担任とも、一人一人の将来を見据えた学級経営を意識していることが分かり、そのことが実態の多様な児童生徒に対する指導・支援の難しさに繋がっていると推察された。また特別支援学級では、保護者との連携にも難しさを感じていた。日常的に保護者と話す機会が少ないため、連絡帳や保護者面談の機会が保護者との重要な連携手段になっていることが示唆された。加えて特別支援学級と特別支援学校どちらも、学級関係職員の連携について悩みを抱える担任が多く、気兼ねなく相談し合えることが、職員同士の連携に寄与すると推察された。

キー・ワード：特別支援学級，特別支援学校，担任教員，学級経営

I. 問題と目的

特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2018）において、「学習や生活の基盤として、教員と児童又は生徒との信頼関係及び児童又は生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること。」と示されている。また、生徒指導提要（文部科学省，2022）にも学級経営について、「学級・ホームルーム集団としての質の高まりを目指したり、教員と児童生徒、児童生徒相互のよりよい人間関係を構築しようとしたりすることが中心的な内容」と示されており、児童生徒のより良い教育・支援のために教員が学級経営への意識をもち、人的条件・物的条件を整備していくことは重要である。このように学級担任には、日々の学級経営の中で、児童生徒の実態について理解を深めたり、教育活動の成果が上がるようにまとまりのある集団をつくったりすることなどが求められている。

充実した学級経営に向けた取り組みに関して、鈴木（2012）は、学級通信には「保護者との連携」や「児童生徒との信頼関係の構築」、「教員としての資質向上」などの役割があり、学級経営の充実に大きな役割を果たしていると述べている。また、文部科学省（2017）は、調和のとれた学級目標を設定し、指導の方向及び内容を学級経営案として整えて、学級経営の構想を立てることの重要性を示している。このことから、学級通信や学級経営案の活用は学級経営を支える重要な取り組みであることが読み取れる。

赤坂（2019）は、特別支援を要する児童生徒を含めて全ての児童生徒たちの過ごしやすさ、学びやすさは、児童生徒ひとりひとりの能力的なものに加えて、教員及び他の児童生徒たちとの関係性や態度、配慮なども少なからず影響を及ぼしていると

しており、特別な支援を要する児童生徒を対象としたより良い学級経営の重要性を指摘している。

一方、特別支援学級の児童生徒数は年々増加傾向にあること（文部科学省，2024）が示されている中で、下無敷・池本（2008）は、小中学校における特別支援教育の指導・支援の困難さについて調査した結果をまとめ、学級（集団）運営上の問題への対応や、人手や時間の不足、同僚の理解などの特別支援学級における困難さを多数指摘している。また、高宮（2017）は、特別支援学校における障害の重度・重複化への対応の困難さも指摘している。

前述の通り、特別支援教育における様々な課題が指摘されている中で、特別支援学級や特別支援学校における学級経営に関する研究は少なく、学級経営に対する教員の意識や具体的な実施内容は明らかになっていない。

そこで本研究では、小中学校の特別支援学級の担任教員と特別支援学校の担任教員の学級経営に対する意識と実施内容、研修への参加状況等について調査し、その実態を明らかにすることで、特別支援教育における学級経営の充実を図るための手がかりを得ることを目的とした。

II. 方法

郵送による無記名の質問紙調査とし、予備調査の結果を踏まえ、本調査を実施した。

1 調査対象

A県内で無作為に抽出した小中学校特別支援学級（以下、支援級）、特別支援学校（以下、支援校）で学級担任を務める教員（以下、担任教員）とした。本研究の実施にあたり、研究協力を依頼し、承諾の得られた小中学校15校の担任教員35名、特別支援学校17校の担任教員70名を調査対象とした。

2 調査期間

2024年2月上旬～3月上旬

* 上越教育大学大学院専門職学位課程

** 上越教育大学

3 調査項目

(1) 回答者の属性及び回答者の担任する学級について

- ・年齢、担任経験のある校種、性別、所有する教員免許状
- ・自学級に携わる教職員の人数及び児童生徒数
- ・自学級に在籍する児童生徒の障害種・教育課程
- ・生活・生徒指導部の所属経験の有無
- ・所有する教員免許状

(2) 担任教員の学級経営に対する意識について

- ・学級経営目標の設定理由
- ・学級経営において困っていることや悩んでいること
- ・学級経営がうまくいったと思う場面

(3) 学級経営に関する具体的な実施内容について

- ①学級経営目標の達成のために行っていること
- ②教員と児童生徒の関係促進のために行っていること
- ③児童生徒同士の関係促進のために行っていること
- ④キャリア教育の視点で行っていること
- ⑤学級通信について
 - ・発行の有無、発行頻度
 - ・発行目的、内容
 - ・配布方法
- ⑥学級経営案について
 - ・作成の有無
 - ・記載内容
 - ・内容の共有の有無、有の場合共有者
 - ・内容の振り返りや評価の機会の有無、時期
- ⑦学級経営のための保護者や教職員同士の連携について
 - ・保護者との連携・協力の内容
 - ・学級関係職員で話をする機会の有無、話の内容

(4) 担任教員の学級経営に関する研修について

- ・現場に出てからの研修への参加の有無
- ・参加時期
- ・研修の主催、内容
- ・今後の参加希望の有無、内容

4 分析方法

(1) 単純集計の項目

選択式の調査項目は単純集計を行った。また、無回答については集計から除外し、分析を行った。

(2) 自由記述の項目

意識に関する記述式の項目は、KHcoder（樋口，2020）を用いたテキストマイニングによる共起ネットワーク図を作成し、支援級、支援校の比較を中心に分析を行った。

実施内容に関する記述式の項目は、KJ法を参考に付箋に整理し、上位5位までを表に示した。また、無回答については集計から除外し、分析を行った。

5 倫理的配慮

本研究を進めるにあたり、上越教育大学研究倫理審査委員会に審査を申請し、承認を得た（承認番号2023-89）。

Ⅲ. 結果と考察

1. 回答者の属性及び回答者の担任する学級について

回答者の属性及び回答者が担任する学級について、表1-1及び表1-2に示した。20代から60代まで幅広い年齢の担任教

表1-1 回答者について（全員）（n=105）

事 項		度数	(%)
年齢	22-25歳	5	(5)
	26-30歳	12	(12)
	31-35歳	10	(10)
	36-40歳	9	(9)
	41-45歳	14	(13)
	46-50歳	18	(17)
	51-55歳	17	(16)
	56-60歳	16	(15)
担任経験のある学校種 (複数回答)	60歳以上	3	(3)
	特別支援学校	73	(36)
	小中高通常の学級	67	(33)
	小中高特別支援学級	60	(30)
現任学級の教育課程 (複数回答)	小中通級による指導	2	(1)
	準ずる教育課程	55	(37)
	知的代替の教育課程	41	(28)
	自立活動主の教育課程	52	(35)
生活・生徒指導経験	あり	49	(47)
	なし	55	(53)
所有基礎免許状	幼稚園のみ	0	(0)
	小学校のみ	17	(16)
	中学校のみ	6	(6)
	高等学校のみ	3	(3)
	幼・小	6	(6)
	小・中	13	(12)
	中・高	29	(27)
	幼・小・中	2	(2)
	小・中・高	24	(23)
	幼・小・中・高	5	(5)
特別支援学校免許状	あり	72	(69)
	なし	33	(31)

表1-2 回答者について（校種別）

事 項		支援校 (n=70)		支援級 (n=35)	
		度数	(%)	度数	(%)
現担当学部・学校	小学部／小学校	24	(34)	24	(69)
	中学部／中学校	25	(36)	11	(32)
	高等部	21	(30)	0	(0)
現担当障害種 (複数回答)	知的障害	57	(32)	18	(33)
	肢体不自由	29	(16)	0	(0)
	病弱・身体虚弱	13	(7)	1	(2)
	視覚障害（弱視含む）	6	(4)	0	(0)
	聴覚障害（難聴含む）	5	(3)	3	(5)
	発達障害（自閉情緒等含む）	38	(21)	29	(54)
	その他（重複・言語障害含む）	30	(17)	3	(6)

員から調査協力を得ることができ、現在の所属学部・所属学校、担当したことのある学校種、現在担当している障害種・教育課程、所有免許状も様々であった。また、生活・生徒指導の経験のある教員は半数程度であった。

2. 担任教員の学級経営に対する意識について

特別支援教育に携わる担任教員の学級経営に対する意識を、特別支援学級の担任教員と特別支援学校の担任教員それぞれで整理・分析した。

表2 経営目標設定理由 設定したカテゴリー(支援級)

カテゴリー名	特徴的な抽出語
将来的な自立・社会参加	将来, 社会, 力
自己決定・自己理解	苦手, 活動, 自己, 自分, 特性
気持ちのコントロール	気持ち, コントロール, 伝える, 言葉
児童の願い	児童, 願い
意思の表出・自信	自信, 子ども, 行う, 説明

表3 経営目標設定理由 設定したカテゴリー(支援校)

カテゴリー名	特徴的な抽出語
他者との関わり	人, 関わる, 友達, 活動, 学級, 楽しい, 課題, 挑戦, 受ける, 思い
キャリア教育	社会, 生活, 卒業, 高等, 移行, 大切, 自己, 他者, 理解
子どもたちの経験値	多い, 思う, 経験, 少ない, 職員, 感じる
個別の目標設定	目標, 学校, 学部, 実態, 設定, 新しい, 環境, 少し
自ら考える力	自分, 考える, 力, 将来, 向ける
対人関係	クラス, 認める, お互い
自分の好きなことを見つける	見つける, 好き
お互いの良さや他者との良好な関係	関係, 良い

表4 学級経営に対する困り感や悩み 設定したカテゴリー(支援級)

カテゴリー名	特徴的な抽出語
実態が様々な子の指導・支援	生徒, 児童, 様々, 指導, 実態, 難しい, 支援
集団での不適応行動を示す子や保護者の対応	保護者, 対応
十分に指導が行える教育課程の編成	教育, 課程
特性が異なる子の指導・支援	特性, 行う
職員の子の理解	職員, 理解
時間や人手の確保	時間, 授業, 学年, 学級, 手, 交流, 在籍
保護者の理解	服薬, 子, 親

表5 学級経営に対する困り感や悩み 設定したカテゴリー(支援校)

カテゴリー名	特徴的な抽出語
一貫した教育方針の共有	一貫, 共有
学級関係職員への情報発信	情報, 学級
時間・知識不足	時間, 教育, 活動
学級関係者との共通理解	担任, 理解, 共通
学級全体への対応	対応, 全体, 必要
多様な実態の子どもたちに対する指導・支援の難しさ	児童, 指導, 実態, 様々, 支援, 難しい, 生徒職員
担当制での個別指導	担当, 個々

(1) 学級経営目標設定の理由について

学級経営目標設定の理由について、支援級群、支援校群それぞれ、共起ネットワークによる整理・分析を行った。共起ネットワークで示されたグループにカテゴリー名を命名し、学級経営目標設定の理由を表2、表3に示した。

類似しているカテゴリーとして、「将来的な自立・社会参加」と「キャリア教育」、「自己決定・自己理解」と「自ら考える力」「自分の好きなことを見つける」が挙げられた。このことから、支援級と支援校の担任教員共に、学級経営目標について、児童生徒の将来を見据え、社会や次の教育段階に必要な力や、自分自身のことについて考え、自ら取捨選択できる力を身に付けることを目指して設定していると考えられた。なお、「将来的な自立・社会参加」と「キャリア教育」というカテゴリーであるが、表2・表3に示した抽出語が含まれていた文章を見ると、支援級群では社会に出たときに必要な力と読み取ることができ、支援校群では、次の教育段階（小学部であれば中学部段階で必要となる力）を意識した将来必要となる力を考えていると読み取り、児童生徒の将来についての捉え方に違いがあることが分かった。

一方それぞれに特色のあるカテゴリーについて、支援級群では「気持ちのコントロール」が挙げられた。自身の気持ちをコントロールすることに対して課題がある児童生徒が多く、その課題解決に向けた方策を学級経営の中に落とし込んでいる担任教員が多いことが読み取れた。また、支援校群では「個別の目標設定」が挙げられた。担任教員は、学級集団の中で、指導の

個別化を重視していることが分かった。

(2) 学級経営において困っていることや悩んでいることについて

学級経営において困っていることや悩んでいることについて、支援級群、支援校群それぞれ、共起ネットワークによる整理・分析を行った。共起ネットワークで示されたグループにカテゴリー名を命名し、学級経営において困っていることや悩んでいることを表4及び表5に示した。

類似しているカテゴリーとして、「実態が様々な児童生徒の指導・支援」と「多様な実態の子どもたちに対する指導・支援の難しさ」が挙げられた。このことから、支援級と支援校の担任教員共に、学級経営に対する困り感や悩みとして、多様な実態の子どもたちに対する指導・支援の難しさを感じていることが読み取れた。

一方それぞれに特色のあるカテゴリーについて、支援級群では「職員の子どもへの理解」が挙げられ、担任教員が他の職員等からの理解が得られにくいと考えていることがうかがえた。また、「保護者理解」というカテゴリーから、日常場面での保護者との連携が難しい実態が読み取れた。特別支援学校では、送迎時に保護者と顔を合わせて子どもの様子について共有する機会等があるが、特別支援学級では子どもの様子について共有する機会が乏しいことが考えられた。

(3) 学級経営が上手くいったと思う場面について

学級経営が上手くいったと思う場面について、支援級群、支援校群それぞれ、共起ネットワークによる整理・分析を行っ

表6 学級経営が上手くいったと感じている場面
設定したカテゴリー(支援級)

カテゴリー名	特徴的な抽出語
仲間との良好な関係	学校, 楽しい, 関係, 落ち着く, 成長, 学習
実態が異なる子同士の関わり	児童, 活動, 同士, 取り組める, 実態, 違う, 関わり, 生活, 改善
他学年との関わり	自分, 生徒, 関わる, 学年, 下学, 上
交流学級での積極的な姿	交流, 学級
苦手なことにも取り組む姿	見る, 姿, 苦手, 取り組む
認め合い、励まし合い	励ます, 理解, 相手, 認める

表7 学級経営が上手くいったと感じている場面
設定したカテゴリー(支援校)

カテゴリー名	特徴的な抽出語
苦手なことに取り組む	学級, 職員, 授業, 子ども, 参加, 教師, 考え, 本人, 学習, 苦手, 集団, 待つ, 発表
友達を意識する	児童, 姿, 見る, 苦手, 友達, 自分, 行動, 助け合う
子ども一人ひとりの目標達成	担任, 入る, 会, 写真, 場面, 行う, 達成, 成長, 目標
自分や他者の良さを見つける	お互い, 良い, 見つける
教員の指導・支援の効果	支援, 通る, 組む, 少し
関わる機会の増幅	関わる, 増える
多様な実態の子どもたち同士の関わり	生徒, 活動, 違う, 実態, 関わり, 取り組める同士

た。共起ネットワークで示されたグループにカテゴリー名を命名し、学級経営が上手くいったと思う場面を表6及び表7に示した。

類似しているカテゴリーとして、「実態が異なる子ども同士の関わり」と「多様な実態の子どもたち同士の関わり」、「認め合い、励まし合い」、「自分や他者の良さを見つける」、「苦手なことにも取り組む姿」、「苦手なことに取り組む」が挙げられた。このことから、支援級と支援校の担任教員共に、学級経営がうまくいったと思う場面として、実態が様々な児童生徒たち同士の関わる姿、特にお互いを認め合ったり、良さを見つけていたりする場面を見たときに手ごたえを感じていることが分かった。さらに、児童生徒たちが苦手としていることに取り組む姿を見ることができたときに對しても手ごたえを感じていることが読み取れた。

それぞれに特色のあるカテゴリーについて、支援級群では「他学年との関わり」と「交流学級での積極的な姿」が挙げられたことから、子どもたち自身の、在籍している支援級以外の集団での人的関わりを担任教員が見ていることが読み取れた。支援校群では、「教員の指導・支援の効果」というカテゴリーから、担任教員が、自らの指導（計画段階から）と児童生徒の変容を捉えて、手ごたえとして感じていることが読み取れた。

表8 経営目標達成のために行っていること

支援級	支援校
自立活動	児童生徒同士が関わる場面の設定
言葉掛けの工夫	目標設定・支援
児童生徒同士が関わる場面の設定	教師と児童生徒のコミュニケーション
援助要求	職員間の情報共有
目標設定・支援	言葉掛けの工夫

表9 教員と児童生徒の関係促進のために行っていること

支援級	支援校
褒める・称賛	日々のコミュニケーション
日々のコミュニケーション	一緒に遊ぶ
児童生徒の話をよく聞く	学級関係者・保護者との情報交換
一緒に遊ぶ	褒める・称賛
社会性を育むためのロールモデル	児童生徒の話をよく聞く

3. 学級経営に関する具体的な実施内容について

(1) 学級経営目標達成のための実施内容

学級経営目標達成のために行っていることについて、支援級・支援校ごとにKJ法を参考に整理し、その結果を表8に示した。支援級と支援校の担任教員共に、児童生徒同士や教員と児童生徒が関わりをもつ場面を設定していた。

支援級では、特に「自立活動」や「援助要求」など一人一人の特性やニーズに合わせた、関わりをもつ際のスキルにかかる活動を多く設定していた。それに対して支援校では、関わるの場面を特に重視して設定しており、直接コミュニケーションを取ることを大切にしていた。また、支援校からは「職員間の情報共有」というまとまりが抽出された。児童生徒の実態や支援方法、保護者との関わり方について職員間で情報共有することが、学級経営の目標を達成するために重要視されていることが読み取れた。

(2) 教員と児童生徒の関係促進のための実施内容

教員と児童生徒の関係促進のために行っていることとして、支援級・支援校ごとにKJ法を参考に整理し、その結果を表9に示した。

(1) でも述べたように、支援級と支援校の担任教員共に、日々児童生徒とのコミュニケーションをとることや、児童生徒の気持ちを受け止めたり認めたりすること、できるようになったことやがんばりを称賛することなどを実施していることが分かった。支援校では「学級関係者や保護者との情報交換」のまとまりが抽出され、児童生徒との関係促進のためにも、学級関係職員や保護者との情報共有を大切にしていることが分かった。

(3) 児童生徒同士の関係促進のための実施内容

児童生徒同士の関係促進のために行っていることについて、支援級・支援校ごとにKJ法を参考に整理し、その結果を表10に示した。支援級と支援校の担任教員共に、ゲーム性のある活動や協働して行う活動をしており、児童生徒同士の関わる場面を意図的に設定していることが分かった。また、支援校では個

表10 児童生徒同士の関係促進のために行っていること

支援級	支援校
児童生徒同士が関わる場面の設定	児童生徒同士関わる場面の設定
他者と協働する活動	レクリエーションの実施
楽しさを共有できるゲーム	他者を意識できるような言葉掛け
児童生徒同士で教え合う	他者の良いところ探し
レクリエーションの実施	役割分担

表11 キャリア教育の視点で行っていること

支援級	支援校
将来について考える機会の設定	あいさつ等の指導
自己の言葉で意思を表出する練習	進路先の検討・見学・実習
進路先の情報提供	自己選択・自己決定
自立活動（SST）	援助要求を促す指導・支援
挨拶、善悪の判断、ICT 等	自己理解のための指導・支援

表12 保護者との連携・協力の方法

支援級	支援校
連絡帳の活用	連絡帳の活用
面談・懇談会	電話連絡
保護者の行事や授業への参加	面談・懇談会
保護者との個別の教育支援計画・個別の指導計画の共有	登下校時のお話 通信・お便りの活用

の実態に応じた役割分担をして、一人一人が学級の活動に参加できるようにしていた。また教員が他児に視線が向くような言葉かけをして、他児に関心を向けられるようにしていた。児童生徒同士の直接的な関わりが困難な場合は、教員が間に入り、児童生徒同士の関わりを促していることが分かった。支援級では、授業の中で教え合う場面を設定し、児童生徒同士の関わりを促していることが明らかになった。

（４）キャリア教育の視点での実施内容

キャリア教育の視点で行っていることについて、支援級・支援校ごとにKJ法を参考に整理し、その結果を表11に示した。支援級と支援校の担任教員共に、「あいさつ」や「言葉で意思を表出する」などの社会で必要となるスキルの獲得を目指した取組を大切にしており、特に支援校では「あいさつ」に関する言葉が多数含まれていたことから、就労を見据えたスキルとして「あいさつ」を重視していると考えられた。また支援校では、「自己理解」、「自己選択」、「自己決定」など児童生徒が自分自身について考える機会を多く設定していることが分かった。

（５）保護者との連携・協力に関する実施内容

保護者との連携や協力の方法についての調査結果は、表12に示すとおり、支援級、支援校ともに連絡帳でのやりとりが基本になっていることが分かった。日頃の連絡帳でのやりとりが、保護者との連携において非常に大切であり、双方ともその重要性を認識して取り組んでいることがうかがえた。また、定期的

表13-1 学級通信について（校種別）

事 項	支援校		支援級	
	度数	(%)	度数	(%)
学級通信の発行の有無	有り	45 (64)	7 (21)	
	無し	25 (36)	27 (79)	
合計	70	(100)	34	(100)

表13-2 学級通信について（校種別）

項目	支援校 (n=45)		支援級 (n=7)	
	度数	(%)	度数	(%)
発行目的 (複数回答)	保護者との連携	37 (47)	7 (50)	
	児童生徒への情報発信	31 (39)	5 (36)	
	教師自身の振り返りの活用	4 (5)	1 (7)	
	その他	7 (9)	1 (7)	
配布方法	紙	43 (96)	7 (100)	
	メール	1 (2)	0 (0)	
	その他	1 (2)	0 (0)	
内 容 (複数回答)	保護者の声	1 (1)	0 (0)	
	授業や学校生活の様子	45 (26)	7 (29)	
	学級活動や学校行事への取り組み	38 (22)	5 (21)	
	週間や月間予定	32 (19)	2 (8)	
	児童生徒や保護者へのお願い	30 (18)	7 (29)	
	担任の一言・日記等	8 (5)	0 (0)	
	学級経営方針や教育観	6 (3)	3 (13)	
	クラスメートの紹介	10 (6)	0 (0)	

な面談や懇談会を行っており、送迎時の情報共有では、担任教員と保護者がそれぞれ学校や家庭での様子の共有を行っていた。個別の指導計画や進路についての情報共有は時間と場所を確保して行っていることが分かった。さらに、支援級については「保護者の授業や行事への参加」というまとまりが抽出された。支援校では登下校時に話をする機会が多いが、支援級では日常的に保護者と話をする機会が少ないため、保護者が来校する機会を設定し情報共有を行うために授業への参加協力を依頼していることがうかがわれた。

学級通信については、表13-1に示すとおり、支援級の担任教員は「発行していない」が多かった。支援級については、交流級での授業に参加することもあり、全ての時間を支援級で過ごしていないことや、複式の学級も多いため、支援級のみを取り上げての通信の発行が困難であることが考えられる。一方で支援校は2/3の担任教員が発行していた。学級通信を発行しているケースについては、表13-2の通り支援級と支援校どちらの担任教員も「保護者との連携」、「児童生徒への情報の発信」を目的としていることが分かった。また、学級通信の内容では「授業や学校生活の様子」、「学級活動や学校行事への取組」への回答が多く、支援級と支援校どちらの担任教員も児童生徒の学校での様子を保護者に伝える情報発信のツールとして活用していることが読み取れた。

表14 学級関係者の連携について（校種別）

事 項		支援校		支援級	
		度数	(%)	度数	(%)
学級関係者で学級経営について話し合う機会はあるか	有り	57	(81)	28	(82)
	無し	13	(19)	6	(18)
合 計		70	(100)	34	(100)

表15 学級に携わる教職員の話の内容

支援級	支援校
児童生徒の実態	児童生徒の様子
児童生徒の支援の方向性	児童生徒の対応・指導・支援
話し合う場の設定	授業計画・内容
児童生徒との関わり方	児童生徒の情報全般
児童生徒への指導	保護者対応

表16-1 学級経営案について（校種別）

事 項		支援校		支援級	
		度数	(%)	度数	(%)
学級経営案を作成しているか	している	23	(33)	13	(39)
	していない	47	(67)	20	(61)
合 計		70	(100)	33	(100)

表16-2 学級経営案の内容について（校種別）（複数回答）

項目		支援校 (n=23)		支援級 (n=13)	
		度数	(%)	度数	(%)
内 容	学級目標	19	(29)	12	(27)
	具体的方策	18	(27)	12	(27)
	配慮事項	24	(24)	9	(20)
	学級の実態	12	(18)	11	(24)
	その他	1	(2)	1	(2)

（6）教職員同士の連携に関する実施内容

教職員間の連携に関する実施内容についての調査結果は、表14に示すとおり、支援級と支援校の担任教員共に学級関係職員で学級経営について話をする機会があるとの回答が80%を超えた。また表15より児童生徒の様子から実態を把握し、支援の方向性について検討したり確認したりしていることが分かった。また、支援校からは「保護者対応について」のカテゴリーが挙がってきた。連絡帳や送迎時などの情報共有の機会でも多くの教職員が対応することから、保護者との関わり方について教員間での共通認識が必要になると考えられた。

学級経営案の作成については、表16-1の通り、支援級と支援校の担任教員共に過半数が作成していないことが分かった。学級経営案を作成している場合に記載された主な内容は、学級目標、具体的方策、配慮事項、学級の実態であり、支援級と支援校では項目に大きな違いが見られなかったことから、学級経

表16-3 学級経営案の内容の共有について（校種別）

項目		支援校		支援級	
		度数	(%)	度数	(%)
学級経営の内容の共有の有無	有り	21	(91)	11	(85)
	無し	2	(9)	2	(15)
合 計		23	(100)	13	(100)

表16-4 学級経営案の内容の共有者について（校種別）（複数回答）

項目		支援校 (n=21)		支援級 (n=11)	
		度数	(%)	度数	(%)
誰と共有しているか	副担任	16	(40)	1	(7)
	学年主任	8	(20)	1	(6)
	学部主事	11	(27)	1	(6)
	特別支援コーディネーター	1	(2)	5	(31)
	保護者	1	(3)	3	(19)
	その他	3	(8)	5	(31)

表16-5 学級経営案の振り返りの有無について（校種別）

項目		支援校		支援級	
		度数	(%)	度数	(%)
振り返りをしているか	している	17	(74)	11	(39)
	していない	6	(26)	2	(61)
合 計		23	(100)	13	(100)

表16-6 学級経営案の振り返りの時期について（校種別）

項目		支援校		支援級	
		度数	(%)	度数	(%)
振り返りをいつしているか	学期末	10	(59)	8	(73)
	年度末	4	(23)	3	(27)
	その他	3	(18)	0	(0)
	合 計	17	(100)	11	(100)

営の観点は校種問わずほぼ共通していることが読み取れた（表16-2）。また表16-3に示すとおり、8割以上の教員が学級経営案の内容を共有していた。共有者については、支援校は、副担任、学年主任、学部主事など児童生徒に関わる教員であった。一方、支援級の担任教員では主に特別支援教育コーディネーターを挙げており、コーディネーターが支援級担任教員と他者との連携に重要な役割を担っていることが読み取れた（表16-4）。振り返りについては、支援級と支援校の担任教員共に過半数以上が行っていると回答しており（表16-5）、その多くが学期末か年度末に行っていることがわかった（表16-6）。

4. 担任教員の学級経営に関する研修受講状況について

（1）学級経営に関する研修受講の有無

現場に出てからの学級経営に関する研修受講の有無については、表17-1の通り、支援級担任教員は80%程度、支援校担任教員は70%程度が研修を受講していた。研修を受講した時期に

表17-1 学級経営についての研修受講の有無について（校種別）

事	項	支援校		支援級	
		度数	(%)	度数	(%)
現場に出てから学級経営についての研修受講の有無	有り	49	(70)	28	(80)
	無し	21	(30)	7	(20)
	合計	70	(100)	35	(100)

表17-2 学級経営についての研修受講について（校種別）

事	項	支援校 (n=49)		支援級 (n=28)	
		度数	(%)	度数	(%)
研修をいつ受けたか	採用前（大学・大学院の授業等で）	23	(25)	14	(21)
	採用後5年未満	44	(48)	26	(40)
	採用後5年以上10年未満	14	(16)	14	(22)
	採用後10年以上	10	(11)	11	(17)
学級経営についての研修の内容（複数回答）	経営目標の設定方法	25	(14)	12	(13)
	教師と児童生徒との関係を促進するための手立て	40	(22)	25	(27)
	児童生徒同士の関係を促進するための手立て	32	(18)	21	(23)
	キャリア教育の視点を生かした学級経営	15	(8)	5	(5)
	学級通信の内容について	6	(3)	2	(2)
	保護者との連携の在り方	31	(17)	13	(14)
	教員間での連携の在り方	21	(12)	9	(10)
	学級経営案の活用について	7	(4)	5	(5)
	その他	4	(2)	1	(1)
研修の主催	大学・大学院	24	(23)	14	(22)
	所属校	19	(19)	14	(22)
	所属校以外の学校	2	(2)	3	(5)
	教育委員会・教育センター等	46	(45)	24	(37)
	任意の研修団体	10	(10)	9	(14)
	その他	1	(1)	0	(0)

については、支援級の担任教員と支援校の担任教員どちらも、採用後5年未満が最も多かった。

学級経営についての研修受講についての結果を表17-2に示した。

研修の主催については、支援級担任教員も支援校担任教員も、教育委員会・教育センター等が最も多く、次いで大学・大学院、所属校であった。このことから、どちらも教育委員会・教育センター等の他、大学・大学院や所属校を主催として実施されている研修に参加していることが分かった。

研修の受講内容については、支援級と支援校の担任教員のどちらも「教員と児童生徒との関係促進」に関する内容が最も多く、次いで「児童生徒同士の関係促進」であった。支援級担任教員、支援校担任教員のそれぞれが受けた研修の内容については、大きな違いはないことが分かった。

(2) 今後の学級経営に関する研修への参加希望の有無

今後の学級経営に関する研修への参加希望の有無について尋ねた結果を表17-3に示した。支援級と支援校担任教員いずれも半数以上が学級経営に関する研修に参加したいと考えていることが分かった。

表17-3 学級経営についての研修の参加希望について（校種別）

事	項	支援校		支援級	
		度数	(%)	度数	(%)
学級経営についての研修の参加希望	有り	49	(70)	24	(71)
	無し	21	(30)	10	(29)
	合計	70	(100)	34	(100)

表17-4 学級経営についての研修で参加したい内容について（校種別）（複数回答）

事	項	支援校 (n=49)		支援級 (n=24)	
		度数	(%)	度数	(%)
学級経営についての研修で参加したい内容	経営目標の設定方法	9	(12)	5	(11)
	教師と児童生徒との関係を促進するための手立て	7	(9)	6	(13)
	児童生徒同士の関係を促進するための手立て	20	(26)	13	(29)
	キャリア教育の視点を生かした学級経営	17	(22)	7	(16)
	学級通信の内容について	1	(1)	1	(2)
	保護者との連携の在り方	11	(14)	8	(18)
	教員間での連携の在り方	7	(9)	3	(7)
	学級経営案の活用について	2	(3)	0	(0)
	その他	3	(4)	2	(4)

どのような内容の研修に参加したいと考えているか尋ねた結果を表17-4に示した。支援級と支援校どちらの担任教員も、参加したいと考えている研修内容として、「児童生徒同士の関係促進」や「保護者との連携の在り方」、「キャリア教育」を挙げている。一方で、連携ツールの一つである学級通信についてはあまり研修の対象として重視していないことが分かった。

IV. 総合考察

学級経営の充実を図るための手がかりとして以下の3点が挙げられた。

(1) キャリア教育の視点を踏まえた指導・支援

学級経営目標の設定理由として、支援級と支援校の担任教員共に児童生徒の将来を見据えて、社会や次の教育段階で必要な力を身に付けられるようにということを挙げている。また、学級の中で学級経営に関連させてキャリア教育の取り組みを実施している担任教員が多かった一方で、キャリア教育に関する研修を受けていない現状があった。そのような中特に支援級では児童生徒個々に将来必要と考えられるスキル獲得に関するカテゴリーが担任教員の学級経営に関する意識の項目中比較的多く抽出された。担任教員のこのような意識が、学級経営目標達成のために実施されている一人一人の特性やニーズに合わせた、行動面や学習面の「個」を意識した活動の設定につながっていると考えられた。また、対教員や対児童生徒（友だち）といった他者を意識したカテゴリーも比較的多く挙げられていたことと、児童生徒同士の関わりに関する学級経営研修を受けている割合が高かったことが、「学級集団」としての活動の設定に繋

がっていると考えられた。意図的に設定され実施された活動の設定を通じて、交流級での積極的な姿や苦手なことに取り組む姿が見られたり、多様な実態の児童生徒同士の関わりが見られたりした際に、教員が学級経営に対する手ごたえを感じていることがうかがえた。

一方で、「個」と「学級集団」を意識していることから、多様な実態の児童生徒への指導や支援の仕方という面で困り感や悩みを抱えていることも分かった。大前（2017）は、特別支援教育に対応することの難しさや、ルールやモラルを守れない子どもたちの問題行動に対応することの難しさなど、特別な支援を要する児童生徒の対応を含めた学級経営の具体的な方略についての困難性を指摘しており、本研究でも同様の傾向が見られた。

（2）保護者との連携について

支援級担任教員の学級経営に対する困り感や悩みとして、「保護者の理解」というカテゴリーが抽出された。支援級では担任教員が日常的に保護者と話をする機会が少ないことに加えて、学級通信を発行することも少ないことが、保護者との連携の困難さに繋がっていると考えられる。支援校の担任教員の場合は、登下校時などの際に直接保護者と話をする機会が多く、面談・懇談会も行いやすいという環境が、「保護者の理解」が困難点として抽出されなかった要因ではないかと考えられる。それに関連して、「保護者との連携」に関する研修を受けたいと回答している担任教員が多い一方で、学級通信に関する研修を受けたいと回答している教員が少ない実態があった。支援級では特に、学級通信をはじめ、保護者との連携を図るための学級経営上の方策を検討することが必要であると推察された。

（3）学級関係の職員同士の連携について

学級に携わる関係職員同士の連携に関して、支援校では特に情報交換の機会が多く設定されているが、学級経営案の作成や共有の機会が全体的に少ない傾向が見られた。関連して、支援級も支援校も、職員同士が共通理解のもとで指導・支援することの難しさを挙げていた。宮西ら（2021）は、学級経営が難しい状況に陥ったときに、関係職員と良好な関係性を築いたり、周囲から前向きな言葉を聞いたりすることによって、職員間の協働意識が高まることを明らかにしている。これを踏まえると、日常的に職員同士が話をする機会を設けて、気兼ねなく相談したり協働したりできるようにすることが、職員同士の連携

に必要であると推察された。

V. 引用文献

- 赤坂真二（2019）学級経営の意味と課題．日本学級経営学会誌，一卷，1-4．
- 樋口耕一（2020）社会調査のための計量的テキスト分析．ナカニシヤ出版．
- 宮西真・田村修一（2021）小学校教員の協働意識と組織感情の関連．創価大学教育学論集，第73号，217～234．
- 大前暁政（2017）現代の小学校における自立に導くことを意図した学級経営の困難性に関する研究．臨床心理学部研究報告，2016年度，第9集．
- 佐々木由佳・杉本任士・小田将之（2023）学級担任が抱える学級経営上の困難性について．北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要，第13号，31-40．
- 下無数順一・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，第31号，341-348．
- 鈴木健二（2012）学級経営における学級通信の役割．愛知教育大学教育創造開発機構紀要，vol. 2，103-111．
- 高宮明子（2017）特別支援学校における在籍者の障害の「重さ・重複化，多様化」に関する論考．大阪樟蔭女子大学研究紀要，第7巻，189-196．
- 文部科学省（2022）生徒指導提要．
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領総則編．
- 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・高等部）．
- 文部科学省（2024）特別支援教育の現状 参考資料10 2021年4月12日
<<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=be3410e12fe501ec71aab5d5bb7931356311064ce621618be8d45f71ddcdcf84aJmltdHM9MTczMzQ0MzIwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=264f2bd7-6b04-6d39-1e2b-3a176aca6cf0&psq=%e7%89%b9%e5%88%a5%e6%94%af%e6%8f%b4%e6%95%99%e8%82%b2%e3%81%ae%e7%8f%be%e7%8a%b6&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cubWV4dC5nb5qcC9jb250ZW50LzIwMjEwNDEyLW14dF90b2t1YmV0dTAxLTAwMDAxMjYxNV8xMC5wZGY&ntb=1>>
（2024/12/6 閲覧）

論文

ろう重複児の日本手話の表出におけるCLの習得の要因

近 藤 優 樹*・小 林 優 子**

聾学校においては手話の活用が進む（雁丸・鄭, 2021）一方で、分かりやすい手話表出を促すような指導を行う時間が設けられていない（田中・岩田, 2024）という現状もある。また、聾学校においてはろう重複児の在籍の割合が増加している（文部科学省, 2020）が、ろう重複児の手話学習を対象とした指導実践は今まで報告されていない。そこで本研究では、聾学校に在籍するろう重複児を対象に、日本手話の文法表現の一つであるCLに注目した指導を行い、児童がCLを習得する上での要因について検討することを目的とした。動詞「歩く」「走る」「食べる」「飲む」と、それらの動詞に対応する主語や目的語にあたる名詞を選定した。スライドを用いて表出する活動、手話カルタを通して表出する活動を設定した後に、ろう教員3名による対象児の手話表出の評価を行った結果、日常生活からの想起のしやすさ、視覚的手がかりと手話表現との親和性の高さといった要素がCLの習得に影響する可能性が示唆された。

キー・ワード：ろう重複児, 日本手話, CL

1. 問題と目的

手話は「日本手話」「手指日本語」「混成手話」に区別され、「手指日本語」が日本語の文法体系に合わせた手指表現であるのに対し、「日本手話」は日本語とは異なる独自の体系をもつ言語である（松岡, 2015）。また、日本手話における文法表現の代表的なものとして、ものの動きや位置、形や大きさなどを手の動きや位置、形に置き換えるCL表現（Classifier：類別詞、分類辞；以下CL）が挙げられる（木村・市田, 2014；松岡, 2015）。

日本の聴覚障害児教育におけるコミュニケーション手段の全国調査と手話の活用について概観した雁丸・鄭（2021）は、2000年代以降は聴覚特別支援学校（以下、聾学校）の幼稚部・小学部においても手話の活用が始まり、現在では多様なコミュニケーション手段の一つとして重要な役割を果たしていることを述べている。近年では増谷・阿部・手塚・田中・鹿内（2017）や神村（2022）のように、日本手話を用いた教育実践の報告も見られるようになってきた。これらの先行実践はいずれも国語や算数、日本語指導についての実践であるが、対象児童が日本手話を獲得していることが前提となった報告である。手話を活用する教育を進める前提として、子どもたちの基本的な手話使用能力を高める必要性を小田（2012）は述べている。この指摘に関して、田中・岩田（2024）では聾学校小学部に在籍する1事例を対象に、分かりやすい手話を表現するスキルを向上させるための指導の手立てについて検討し、指導によって対象児童の手話スキルの向上が見られたことを報告している。併せて、聾学校では聴覚障害児に分かりやすい手話表出を促すような指導を行う時間が設けられていないという聾学校の問題点を指摘している。

近年、聾学校においては重複学級に在籍する児童生徒の割合が増加傾向にある。聾学校在籍児童生徒数に対する重複障害学級の在籍児童生徒数の割合は、平成2年度は小・中学部で12.7%であったのに対し、平成19年度は19.6%、平成29年度は22.2%と増加している（文部科学省, 2020）。他の障害を併せ有する聴覚障害児（以下、ろう重複児）が理解・表現に用いる日常的なコミュニケーション手段は手話、指文字、口話であり、特に手話が他の手段と比較して高い割合で用いられている（永石, 2007）。松崎（2018）は、ろう重複児の手指発信行動からうかがい知る「わかりかた」に即して、日本手話の単語や文法構造に含まれる特定の信号素材を意図的かつ順次取り入れながら関わることの必要性を指摘している。

以上のような先行研究や報告から、聾学校においてろう重複児が手話を学習する機会を得ることは重要である。その一方で、研究論文については、聴覚障害の単一障害児を対象にしたものにおいても十分に見られない。

そこで本研究では、聾学校に在籍するろう重複児を対象に日本手話の指導を行い、日本手話の文法表現の一つであるCLに注目し、児童がCLを習得する上での要因について検討することを目的とした。

2. 方法

1) 対象児童

20XX年当時、聾学校重複学級に在籍する小学6年生の男子児童（以下A児）を対象とした。

A児は0歳2ヶ月時に難聴が発見され、0歳8ヶ月時より補聴器を装用した。20XX年度当初の裸耳聴力は右耳73dB、左耳64dBであった。また、A等級の療育手帳を取得済みであった。家族はA児以外全員聴者であり、家庭内でのコミュニケーションは限定的な手話単語による短語文が中心であった。学校においては手話を中心とした表出方法が主であり、音声は相手に呼

* 埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園

** 上越教育大学発達支援・心理臨床教育系

表1 抽出した動詞と選定した名詞

歩く	人／ネコ／ペンギン／ゾウ／ニワトリ／ワニ
走る	人／自転車／乗用車／電車／新幹線
食べる	ご飯／カレー／スパゲッティ／ハンバーガー／フライドポテト（スティック状）／ ホットドッグ／団子／クッキー／キャンディ
飲む	コップの水／ジョッキビール／緑茶／ペットボトル／ブレンダー／ 日本酒（お猪口と徳利）

びかける際や感情を表す際に不明瞭な母音を発する程度であった。A児の手話については、基本的には単語レベルでの表出であるが、“／昨日／パパ／一緒／ハンバーガー／コーラ／”のように、自分が経験したエピソードを多語文で表出する場面も見られた。

認知面の特性としては、注意の持続に課題が見られた。教員の指示への注目や、活動への継続した参加には苦しさがあり、周りの活動の様子を見て行動しようとする場面が多く見られた。国語の学習においては、3語文程度の文とイラストとのマッチング課題に取り組んでいた。

2) 手続き

指導については、A児を含めた5・6年生7名に対し、自立活動（手話）の時間における指導で一斉指導の形式を採った。指導体制としては、第一筆者（聴者）がMTを、手話通訳士の資格を有する教員B（聴者）と聾学校勤務5年目の教員C（聴者）がSTを担当した。20XX年6月より、自立活動（手話）の時間で指導を行った。

（1）スライドを活用した表出場面の設定（2時間）

A児を含めた児童7名が理解している、かつ生活場面で多く用いられる動詞「歩く」「走る」「食べる」「飲む」の4語を抽出し、それぞれの動詞に対応する主語や目的語にあたる名詞を選定した（表1）。動詞に対応する主語や目的語にあたる名詞の選定に当たっては、「イラストを見た児童が何らかの手話を想起できるものであること」「CLが他の例と全く同じにならないこと」を選定基準とした。

「ぴったりの手話を考えよう」というテーマで、動詞をルビ付きの文字で、動詞に対応する主語や目的語にあたる名詞をイラスト（フリー素材のものを使用）でスライド1枚に収めたも

のを提示した（図1）。なお、児童の注目を促すために、スライドの背景は紺色、文字は黄色、文字フォントはUDPゴシックを採用した。また、スライドに用いるイラストについては事前に教員B、教員Cとも共有し、児童にとって分かりやすいものであるかという視点に立って検討した。各スライドで想定される表現例については事前に第一筆者と教員Bで協議し、場合によっては日本手話を第一言語とするろう教員の助言を得た。

スライドを1枚提示した後に、MTが「ぴったりの手話、分かる人」と発問し、挙手をした児童を指名して発表の場面を設けた。必要に応じて、挙手をしている他の児童も指名し、表現を比べる活動も導入した。また、児童が発表した後に、手の形や動き、目や口形は対象のイラストとぴったりかどうかの追発問を適宜行った。最後には指導者（第一筆者）が表現例を提示し、次のスライドに移動した。1単元時間で取り組んだ内容については、1時間目に「歩く」「走る」、2時間目に「食べる」「飲む」を設定した。日本手話の表現として適当か否かの判断に迷う表出が児童より提示された場合は、日本手話を第一言語とするろう教員に授業後に確認し、適宜児童へのフィードバックを行った。

（2）手話カルタ（全3時間）

20XX年7月～9月の自立活動（手話）の時間で指導を行った。

（1）での取り組みを経た上で、スライドで示したイラストをカード（図2）にしてカルタゲームを行った。読み手が表現した手話に該当する絵札を取り、取った児童はその絵札のイラストと結びついた動詞を手話で表出する方法を採った。肢体不自由や身体の動きに不安定さがある児童も複数名在籍していることから、当該児童の前にはキャスター付きホワイトボードを

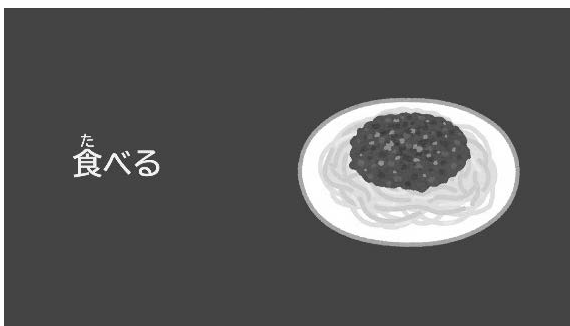


図1 スライドの例（スパゲッティ／食べる）



図2 手話カルタで用いたカード

表2 各名詞のCL表現の評定の平均値および高／低CL表現語の分類

動詞	名詞	CL	高／低	動詞	名詞	CL	高／低
歩く	人	1.857	高	走る	人	1.714	
	ネコ	1.857	高		自転車	1.714	
	ペンギン	1.286	低		乗用車	1.714	
	ゾウ	1.857	高		電車	1.571	
	ニワトリ	1.571			新幹線	1.429	低
飲む	ワニ	1.429	低	食べる	ご飯	1.571	
	水	1.857	高		カレー	1.428	
	ビール	1.857	高		スパゲッティ	1.857	高
	日本茶	1.857	高		ハンバーガー	1.714	
	ペットボトル	1.714			フライドポテト	1.571	
	ブランドー	1.714			ホットドッグ	1.714	
	日本酒	1.857	高		団子	1.286	低
					クッキー	1.286	低
					キャンディ	1.857	高

設置し、そこに絵札を貼り付けてゲームを展開した。その後、20XX年12月に行った授業において、(1)で用いたスライドをA児に提示して手話の表出を促し、その表出場面の動画記録を分析の対象とした。

(3) 評価方法

木村・市田(2014)を参考に、CLについては「手の動き」「手の位置」「手の形」を評価の観点とした。評価に当たっては、日本手話を第一言語とするろう教員3名を評価者とし、CLについて「必要な観点をすべて満たしている」を2点、「必要な観点を部分的に満たしている」を1点、「満たしていない」を0点と数値化し、平均得点と標準偏差を求め、全体の平均値から1標準偏差より高い点数の単語を高CL表現語、全体の平均値から1標準偏差より低い点数の単語を低CL表現語と定めた。

(4) 倫理的配慮

本研究においては、対象児が特定されないよう個人情報等に十分配慮すること、ならびに研究の目的を保護者に説明し、論文としてまとめることの承諾を得た。

3. 結果および考察

表2に、各単語におけるA児の手話表現について、ろう教員が評定した得点の平均値と、1標準偏差より高い、または低い単語について示した。ろう教員3名による評価の結果、全体のCLの平均得点は1.659点、標準偏差は0.194であった。高CL表現語は、「人(歩く)」「ネコ(歩く)」「ゾウ(歩く)」「スパゲッティ(食べる)」「キャンディ(食べる)」「水(飲む)」「ビール(飲む)」「日本茶(飲む)」「日本酒(飲む)」の9語であった。低CL表現語は、「ペンギン(歩く)」「ワニ(歩く)」、「新幹線(走る)」「団子(食べる)」「クッキー(食べる)」の5語であった。

「歩く」のカテゴリの高CL表現語である「人」「ネコ」「ゾウ」については、生活の中で接することが多い(人、ネコ)ことや、体長や耳、鼻などが大きいという外見的特徴を動作で示しやすい(ゾウ)ことが特徴として推察された。一方、低CL表現語の「ペンギン」「ワニ」については下肢による動きが大きく、上肢の動きによる表出が乏しかったために点数が低くなったものと推察された。「走る」のカテゴリでは、「新幹線」のみが他の単語と比べて点数が低くなり低CL表現語に分類されたが、手の形と手の動きが「電車」と同じであったこと、電車よりも速度が速いことなどの特徴を踏まえた表現を十分に示せなかったことが要因と考えられる。「食べる」のカテゴリでは、「スパゲッティ」「キャンディ」が高CL表現語に分類された。この背景としては、食具や包み紙など食べる動作と親和性が高い道具を含めたことにより、評価の観点を満たして表現できたことが要因と推察された。一方、「団子」「クッキー」については低CL表現語に分類された。このうち「団子」については、人さし指を申に見立てるのか、親指と人さし指で申をつまむ動作をすればよいのかの理解の曖昧さが評価に影響したのと考えられる。また「クッキー」についても、どのような手の形で口に運ぶかの理解が曖昧だったことが要因と推察される。「飲む」のカテゴリは、他のカテゴリに比べ全体的に点数が高く、「水」「ビール」「日本茶」「日本酒」が高CL表現語となった。これについては、飲み物がどのような容器に注がれているのかという視覚情報を手がかりに、評価の観点を満たして表現できたことが要因と推察される。

また、A児はスライドによる指導の際に、「歩く」「走る」については下肢の動きを伴って表出したり、同じスライドに対する同級生の表出を見て模倣したりするなど、自身の手話表現を適宜修正する様子が見られた。また、「食べる」「飲む」では課題についての見通しをもつことができたのか、対象となる動詞

の前後の文脈を含めたショートストーリーを作って表出することができた。ここにおいても、同級生の表出に注目する様子が多く見られ、自分なりに納得すると大きく頷く場面も見られた。

手話カルタを用いた指導においては、ゲーム性の高い活動であったことから、A児も積極的に活動に参加する様子が見られた。表現機会の拡充のために、2回目以降は友達が獲得した絵札についても全員で一斉表出する場面を設けたところ、この際は友達の表現を模倣するだけではなく、自分なりにCLを工夫する様子も見られた。

本研究の結果から、A児のようなろう重複児に手話表現を指導する際には、日常生活からの想起のしやすさ、視覚的手がかりと手話表現との親和性の高さといった要素がCLの習得に影響する可能性が示唆された。また、粗大・微細運動の発達段階、動作の模倣についての認知のしやすさなども影響することが考えられた。

なお、今回の指導で用いたスライドは、図1のような単語レベルの文字情報とイラスト（主語、目的語に該当する）というシンプルな構成としたため、具体性の高い視覚情報は、さまざまな認知特性を有するろう重複児にとって理解の負荷が低くなることも考えられた。また、理解の負荷が低い状態を維持した上で「スライドを見る→手話を表出する→友達の手話表出を見る→教員の手話表出を見る→次のスライドを見る」と活動を細かく分けるなど、指導法によりCLの習得しやすさに影響することも考えられた。

今後の課題としては、本研究で対象とした動詞4語以外の動詞におけるCLの習得や、A児がCLを主体的に活用できる学習場面を設定し、さまざまな状況下で適切に手話表出ができるか

どうかを検証することが必要である。

引用文献

- 雁丸新一・鄭仁豪（2021）我が国の聴覚障害教育における手話の活用に関する文献的考察．障害科学研究，45，77-89.
- 神村亮太（2022）聾学校小学部における日本手話による学習指導の効果．教育実践研究，32，223-228.
- 木村晴美・市田泰弘（2014）改訂新版はじめての手話－初歩からやさしく学べる手話の本．生活書院.
- 増谷梓・阿部ゆかり・手塚清貴・田中瑞穂・鹿内信隆（2017）聾学校小学部での看图作文の実践－日本手話を活用した日本語指導－．福岡女学院大学紀要人間関係学部編，18，99-109.
- 松岡和美（2015）日本手話で学ぶ手話言語学の基礎．くろしお出版.
- 松崎丈（2018）ろう重複障害児との手話を主とするコミュニケーションの形成を目指した実践研究．宮城教育大学紀要，52，243-259.
- 文部科学省（2020）聴覚障害教育の手引き．ジアース教育新社.
- 永石晃（2007）重複聴覚障害をかかえる児童・青年期の人々とその家族への支援－子どもと家族への教育的・心理的支援の実践と展開－．日本評論社.
- 小田候朗（2012）聴覚障害教育と手話活用．ろう教育科学（編），聴覚障害教育の歴史と展望．風間書房.
- 田中美羽・岩田吉生（2024）聴覚障害児の手話表出スキル向上のための指導に関する事例的研究．障害者教育・福祉学研究，20，37-43

資 料

通常の学級に在籍する肢体不自由児に対する
後転運動における支援教具の作成

坂 口 達 哉*・笠 原 芳 隆**

1. はじめに

近年インクルーシブな教育が推進される中、小中学校の通常の学級に特別な支援が必要な障害のある児童生徒が在籍するようになってきている。筆者は学校支援プロジェクトを通して、学習指導要領に則って編成される教育課程に基づいて各教科等の学習を通常の学級や学年単位で行ったり、全体で学校行事に取り組んだりするなど、インクルーシブな授業を行っている小学校の通常の学級に在籍している肢体不自由児童とかかわりをもった。

一般的に授業を通して肢体不自由児童が定型発達児童と共に学ぶ際の課題として、特に体育や図画工作、家庭科といった実技教科を学ぶ際の手立てや合理的配慮といった支援が求められる。こうした課題を解決するための支援の一例として、体育における器械運動の単元での「後転運動」に着目し、肢体不自由児童だけではなく、授業に参加する児童全員が活用でき、楽しさを感じられ、授業に意欲を持って後転の動きを習得できる支援教具を開発し、その効果を検証した。後転ができたことによる達成感及び児童一人一人の主体性や自信に繋がる支援教具となるように考案した。

2. 支援教具活用の実際

(1) 対象児童の実態

5・6年生が在籍する通常のかつ複式学級（在籍児童数14人）に籍を置く6年女子児童（2024年4月現在）。左上肢（腕部）に障害がある。ただし手指自体は機能していて、紙やプリント類、ペンなどの文房具を左手指で掴むことができる。とても積極性があり、健常な利き手である右手を使い自分でできることは自分で行おうとする。さまざまな授業や学校生活で授業の準備や片付けなど、どうしても両手を使用しなければ難しいことは、友だちや教師に援助を求め対応している。

一方体育等の実技教科の授業の際は、学習活動における動作が上手くいかずに葛藤して、活動への取組に消極的になるなど、授業への参加における主体性が課題となる様子が見受けられた。

(2) 課題整理

実態把握の結果から、対象児童が体育の授業に参加する際に、以下の2点が活動を行う上での困難さに繋がると考えられた。

一つ目は「身体のバランスや体幹部の支持」についてであ

る。対象児童は上肢に困難さを抱えるため、文字を書く際に前傾姿勢になったり顔が机に近くなったりしてしまう。このことが体育の授業を行う際にも影響を及ぼすと思われた。

二つ目は、片腕で体重を支持したり物を持つことの困難さである。肢体不自由のある児童にはさまざまな動作に困難がみられる場合が多く、対象児童も器械運動の授業場面において片腕で身体を支えきれず、頭部を打ちつけてしまうなど、実際に小さなケガをしたり器械運動に対して恐怖や抵抗感を抱えたりしている様子が見られた。

(3) 作成した支援教具

後転運動に対して後ろに倒れる力が少なくても、転がりやすいようにすること、および恐怖や抵抗感を緩和できるようにすることを念頭に、支援教具を作成した。過去に跳び箱の授業で使用したことのある踏み台を活用した。

高さは5cm・10cm・15cmで、それぞれ赤・青・黄に色分けされている。踏み台の上に、現在使用されていない卓球台の天板を乗せて傾斜をつくり、その上にマットをかぶせた。作成した教具を図1～3に示した。

(4) 支援教具の活用に向けた支援者のかかわり

対象児童に対して、まず実際に筆者が支援教具を活用して後転のモデルを提示し、その後対象児童に後転運動の実践を促した。対象児童が実践する中で「惜しい!」、「すごく手のつき方がよかった!」など、具体的に賞賛等の声がけをしながら、雰囲気盛り上げて意欲向上を図りながら支援を行った。3種類の踏み台の高さの違いを生かして、対象児童にどの高さ（傾斜）で挑戦するかを選択してもらうこととし、対象児童の主体性を促した。補助が必要だと申し出があった時は横に反れないように補助を行い、何も申し出が無いときは見守って手のつき方や後ろの倒れ方などフォームを中心に観察した。



図1 高さ（傾斜）の大きい支援教具

* 上越教育大学大学院専門職学位課程

** 上越教育大学



図2 中程度の高さ（傾斜）の支援教具



図3 高さ（傾斜）の小さい支援教具

3. 授業の実際

授業の流れとして、後転運動の前に「ゆりかご」や「V字バランス」など器械運動に入る前段階の技を全体で行い後転運動の練習に入って行った。

作成した支援教具の活用に対して、対象児童は当初、恐怖感や周りと違う活動を行うことへの戸惑い、不安感を示したものの、1番高さがある傾斜が急な、15cm（黄色）の教具を自ら選択して練習を始めた。初めは回り切れずに背中から下方向に擦り落ちたり、右手を上手くつけなかったりしていた。しかし、対象児童から「普通の床より手が付きやすい」と応答があったため、手をつく位置をアドバイスするだけでなく、顎に赤白帽子を挟むなど頭を体に入れることの促しを行った。すると、15cmの傾斜で後転することができた。担任も周りの児童も対象児童が後転できたことを称賛し、対象児童自身も後転ができたことで笑顔が見られた。

15cmの高さのある支援教具でできた後も、繰り返し後転運動の練習を行い、それで自信をつけてから、10cm（青）、5cm（赤）とより床に近い高さの支援教具での練習を促した。15cmの支援教具で後転運動ができたという自信を持った状態で、10cmや5cmの支援教具でも後転運動をすることができ、最終的に支援教具を活用せず、何も高さ（傾斜）がない体育マットの上での後転運動をひとりでできるようになった。

段階的に高さ（傾斜）が小さくなるような手順で支援教具を活用したことで、最終的に後転運動が平坦なマット上でもできるようになったことから、支援教具の活用の有効性が認められたと言えるのではないかと考えた。それに加えて筆者の方で賞賛の声がけをしたり、他の児童に披露する機会をもうけたりす

ることで、やりがいや達成感を味わうことができたことが影響した可能性も考えられた。さらに後転運動に対して苦手意識を抱える児童が他にもいたことで、お互いに助け合いながら技の練習を行うことができたことも達成した要因として挙げられた。

4. おわりに

後転運動ができてからは、開脚後転などの発展種目も積極的に練習する様子が見られた。今後中学・高校と進学していく中でも、対象児童本人が体育をはじめとする実技教科の学習活動に臆することなくチャレンジできるようになることが望ましい。それに向けて支援者である教師が、合理的配慮として対象児童の上肢障害の実態に合った活動内容や教具を準備するなど柔軟に対応していかなければならない。そのために教師は対象となる肢体不自由児童生徒が実技教科の授業場面でどんな困難を抱え、どのような方法でそれが克服できるか常に情報収集していく必要がある。

参考文献

- 石田修（2017）通常の学級に在籍する肢体不自由児が必要とする合理的配慮～やりにくさや不便さを感じる場面とその配慮事項の検討～. *Journal of Inclusive Education*, 3, 57-64.
- 笠原芳隆（2018）肢体不自由（運動障害）. 河合康・小宮三彌（編）. わかりやすく学べる特別支援教育と障害児の心理・行動特性, 北樹出版, 115-126.
- 葉石光一（2022）肢体不自由児の理解と支援. 大庭重治（編）. 特別支援教育の探究, ミネルヴァ書房, 78-97.

資 料

生成AIを使った学級活動の試み
ー6年学活「なりたい自分に向かって」ー

井 上 和 紀*

学習に対する意欲が重視されている。文部科学省は、学習意欲の向上において、興味を引く教育内容の提供、自主性を促す学習環境の整備、フィードバックの重要性、学習の目標設定の重要性を唱え、推奨している。自学級の児童を見ると、自分の好きなことに一生懸命取り組みながら、学校の勉強は「やらなければいけないもの」と考えているように思える。文部科学省はまた、キャリア教育の重要性にも言及している。自分の夢を描きながら、できることに一つ一つ取り組むことで、自己肯定感を高めていくことが必要であるとしている。そこで、児童に自分の夢を聞き、それに向かって日々の学習において何に取り組めばよいのかを問うた。さらに家でできることと、学校の授業でできることを考えさせることで、日々の授業が、自分の夢につながっており、日々の取り組みが大切であることを伝える授業を試みた。生成AIを使い、児童に考えさせることで、学習への動機づけを高めようと試みた。

キー・ワード：生成AI, キャリア教育, 動機づけ, 将来, 夢

1. はじめに

(1) 夢

勤務校のある地域には少年野球チームがある。自学級にも、そこに所属する子どもたちがいる。野球は盛んで、練習も熱心に取り組んでいる。子どもたちは張り切って練習に取り組み、試合でも力を発揮している。

自学級の子どもたちに将来の夢を聞いてみた。今年度は、それぞれ次のような夢を持っていると教えてくれた。

Aさん…漫画家, イラストレーター

Bさん…会社の社長になり, 自分の野球チームをもつこと

Cさん…決まっていない。水泳に取り組んでいる。

Dさん…プロ野球選手, ソフトバンクホークスの4番打者

これらの夢をもっている子どもたちであるが、そのために今、何をすべきか、という問いに対して、「野球の練習」「水泳の練習を頑張る。」「イラストを描く」という答えが返ってきた。もちろんそれは大切であるが、さらに広い視点から考えさせたいと思い、キャリア教育について学級活動で取り組んでみたいと考えた。

(2) 学習指導要領「学級活動」

平成29年告示の小学校学習指導要領第6章第2の〔学級活動〕の2「内容」には、次のように示されている。

○一人一人のキャリア形成と自己実現

ア 現在や将来に希望や目標をもって生きる意欲や態度の形成

イ 社会参画意識の醸成や働くことの意義の理解

ウ 主体的な学習態度の形成と学校図書館等の活用

まず、「キャリア形成」という言葉が入っている。キャリア教育が学級活動に明確に位置づけられている。そして、希望や目標をもって生きる意欲や態度を形成して、働くことの意義を理解し、主体的な学習態度を形成させようとしている。

また、学級活動(3)の学習過程は、次のように考えられる

としている。

(3) 題材について

事前の活動として、「個々の児童が共通に解決すべき問題として『題材』を設定する」とある。1の(1)で示した、自学級の子どもたちがもっている「夢」について、共通で解決すべき問題を設定するために、まずは子どもたちの「夢」一つ一つについて、分析してみた。その中で子どもたちに考えてもらいたいこと、みんなで考えたいことを探していくこととした。

①Aさんの場合

「マンガ家, イラストレーター」

マンガ家というのは、いろいろなシチュエーションを描く必要がある。だから、世の中のいろいろなことを知っていたり、そのために調べることができたりしないといけない。また、一つのテーマに沿って、ストーリーを考えていかなければいけないので、勉強が必要であると考えた。

②Bさんの場合

「会社の社長になって野球チームをもつ」

この場合の野球チームというのは必ずしもプロ野球チームではないようだが、まず会社の社長になるからには、世の中の動きや経済の仕組みが分からないといけない。野球は今頑張っているの、野球をしている人が会社で働くにはどんなことができるのか、どんな勉強をしておくのかを考えさせる必要がある。

③Cさんの場合

「決まっていない。今は水泳を頑張っている」

今頑張っている水泳(スイミング)からは将来の職業等は想像できないようである。職業と結びつける必要はないが、水泳と関連した職業はこのようなのがあると示したい。例えばスイミングスクールのコーチ、体育の先生等が挙げられる。ここでMicrosoft(2024)の生成AIであるCopilot^註に「水泳に関わる仕事をおしえて」と検索すると次の内容が挙げられた。

「もちろんです! 水泳に関連する仕事はさまざまあります。

* 新潟市立漆山小学校

以下にいくつかの職業をご紹介しますね。

水泳選手：国内外の大会で競技に出場し、好成績を取めることが主な仕事です。オリンピックや世界水泳への出場も目指せます。

水泳インストラクター：スイミングスクールやフィットネスクラブで、子供から高齢者まで水泳の指導を行います。基礎水泳指導員の資格が必要な場合もあります。

ライフセーバー：水辺での事故を未然に防ぐため、海水浴場やプールで監視やパトロールを行います。ライフセービングに関連する資格を持つ人も多いです。

水泳の審判員：水泳競技の審判を行うためには日本水泳連盟が定める資格が必要です。公正に競技会を進行させる役割を担います。

スポーツ栄養士：水泳選手の食事面から専門的なサポートを行います。アスリートの求める栄養素について学ぶ日本体育協会公認の資格が必要です。

水泳が好きで、水泳に関わる仕事を探している方には、これらの職業が選択肢として考えられます。好きなことに関わる仕事を見つけることができるといいですね！」

このようにAIを活用することで、子ども達にとって水泳に関連する様々な仕事が具体的に示されことは、子ども達の気付きの助けとなることがわかる。

④Dさん

「プロ野球選手になりたい。ソフトバンクホークスの4番打者」

現在地域のチームで野球をやっているDさん。プロ野球の4番を目指すには野球の練習が第一だが、全員が入れる世界では

ない。また、いつまでも現役でできるものでもない。野球の練習を頑張る一方で、野球に関連する他の職業を探しても見当違いではない。これもAIで調べてみる。「野球に関わる職業を教えてください」としてCopilotで検索すると、以下のように出る。

「もちろんです！野球に関連するさまざまな職業があります。以下に、野球に関わる仕事の一部をご紹介しますね。

野球選手（プロ・アマチュア）：プロ野球選手は、日本野球機構（NPB）に属する12球団のいずれかとプロ契約を結び、プレイヤーとして野球に取り組む職業です。試合での結果や球団への収益向上に貢献することが求められ、厳しい世界で戦っています。

監督・コーチ：監督はチームの指揮を取り、勝利へ導く役割を担っています。一般的にはコーチが監督の下でサポートを行います。選手の選出や戦術の選定など、重要なポジションです。

リーグ運営職員：NPBはリーグの運営側から野球に関わる仕事を提供しています。公式戦開催支援や日程調整、日本シリーズやオールスターゲームの主催、野球日本代表である侍ジャパンの活動支援などがあります。

審判：野球の試合をスムーズに進行させる役割を担う審判は、プロ野球の試合で活躍しています。審判になるためにはアンパイヤー・スクールを修了する必要があります。

記録員：試合進行をサポートする立役者として、記録員が活躍しています。公式戦のスコアやヒット／エラーを判定し、球場での情報提供も行います。

チアリーダー：プロ野球を盛り上げるために活動するチア

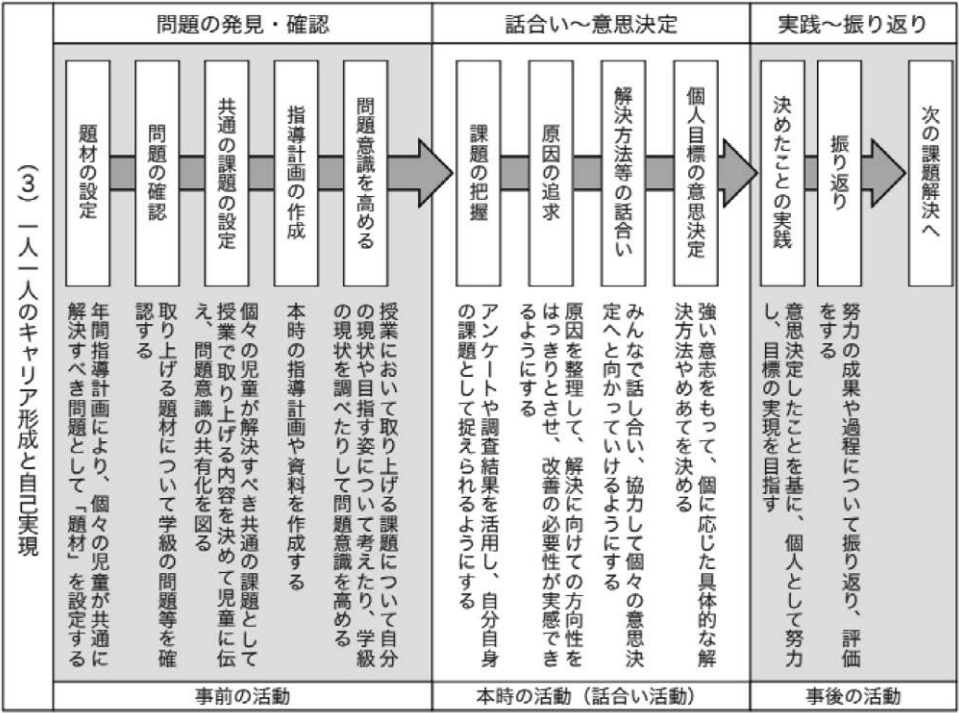


図1 学級活動（3）の学習過程

リーダーも重要な存在です。チームごとにチアのチームを結成しており、本番での応援が魅力的です。

スカウト・強化担当：優秀な選手をチームに引き入れる役割を担っています。スカウトや強化担当になるための資格はありませんが、プロ野球選手のセカンドキャリアとしてオファーされるケースが多いです。

アスレティックトレーナー：選手の怪我の応急処置やリハビリサポートを行う仕事です。選手の身体を守るために重要な役割を果たしています。

フィットネストレーナー：選手のトレーニングメニューの選定や健康管理を担当します。身体的な強化をサポートする役割です。

用具係：チームの用具や設備の管理を行う仕事です。球場でのセティングや試合中のユニフォーム交換など、用具に関するあらゆる手配を担当します。

栄養士：…(略)」

こちらも同様にAIを活用することで、野球に関連する様々な仕事があることを子ども達に気づかせることができる。

(4) 生成AIの利用について

「生成AIとは、人間が行うような新たなアイデアやコンテンツを作り出す能力を持つ人工知能の一種です。これは、一般的に機械学習、特に深層学習の手法を用いて実現されます。その応用範囲は広く、文章の作成から音楽、絵画、デザイン、ゲームのレベル設計、さらには科学的な仮説の生成まで、人間の創造性が求められるほとんどすべての分野に及びます。」とある(今井, 2024) 一方で、その使用について、多くのオンラインサービスや生成AIツールは、13歳以上のユーザーが利用できるように設定されている。これは、国際的なプライバシー法(例えば、アメリカのCOPPA法)に準じているためである、としている。このため、現段階では、小学生が自分で利用することはできない。そのため、本実践においても教師が調べたものを子どもに提示し、説明した。生成AIの意見はあくまでも参考にする程度で、必要があれば自分で調べることを教えていく必要がある。

(5) 指導のめやす

学習指導要領では、特別活動におけるキャリア教育に関する指導のめやすについて、次のように触れている。

学級活動「(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現」については、低学年では、年度当初などにおける学級や学校生活への不安を解消するための方法を話し合い、自分にできる方法を決め、目標をもって取り組む活動となるように配慮する。

(中略)

高学年では、児童自ら、現在及び将来の生き方を考えたり、自分に自信をもち、よさを伸ばして生活したりできるようにするために、学級での話し合いを生かして考えを深め、意思決定したことについて粘り強く努力できる活動になるよう配慮する。これらを踏まえて、指導計画を作成する必要がある。具体的には、例えば、次のような発達の段階に即した指導のめやす等を参考に、児童の実態や各活動の特質を踏まえ、適切な指導を行うことが大切である。

・ 学級活動(3)の発達の段階に即した指導のめやすの例〈高学年の指導〉

- 自分や周りの人の学校生活への希望や願いを基に、話し合いを通して目標を立て、意思決定したことについて粘り強く取り組めるようにする。努力をしてやり遂げた達成感が味わえるような活動にすることを重視して指導する。
- 当番や委員会など、自分や周りの人のために働くことの大切さについて話し合い、自分の役割や責任、自他のよさを考え、友達と高め合って取り組めるように指導する。
- 自分の将来を描き、その実現のために学習することの意義や、学習の見通しや振り返りの大切さ、適切な情報の収集や活用の仕方について考え、主体的に学習に取り組めるように指導する。

(6) A市におけるキャリア教育の推進

A市教育委員会が出している「令和6年度 A市学校園教育の推進」によると、「教育委員会の目標と主な方策・取組」として、「子ども主体で『なりたい自分を描く』キャリア教育の深化」と掲げられている。授業や特別活動などでの成長を自覚し、自分の現在と将来・社会とをつなぎ合わせるキャリアノート、キャリアパスポート、キャリアカウンセリングに関する情報提供が教育委員会の方策として挙げられているのである。自分の現在と将来・社会とをつなぎ合わせて考えるために何をすることが問われている。自分の将来を考え、イメージしていくための材料を、授業を通して収集していく必要があるということである。

(7) A市における「自己肯定感を高める『宝物』ファイル」の実践

A市では、全国学力テストに付随して行われる生活アンケートにおいて、「自己肯定感」が全国平均より低いことを受けて、キャリア教育研修として「自己肯定感を高める『宝物』ファイル」の使用を推奨している。井上は、キャリア教育主任であることから6月と7月の2回、A市教育委員会が行うキャリア教育の研修に参加した。1つはキャリア教育主任の悉皆研修であった。そこでは2回とも、自己肯定感を高める活動をしていた。ファイルに自分のよいところ、友達のよいところを書き、友達に渡したり、自分と先生とでやりとりしたりして、あるところで友達にも見せる、といった取組である。

これは、今回提案する、自分の夢を行動にする活動と両輪になる活動と考える。研修会でも言っていたが、自分のよいところを自分で知り、他の友達にも認められて、ようやく自分が前向きに物事を捉えることができる。これに加えて自分の夢と目標、そして今できる活動を考えて取り組むことは、有効な両輪となると考える。令和6年8月から希望する学校でテキストが使えるようになるとのことなので、これも取り入れて活動計画を作り、両輪としていく。

(8) 中学校区でのキャリア教育推進「キーパーソン21」

勤務校を含む中学校区では、「キーパーソン21」という団体と連携したキャリア教育を実施している。「キーパーソン21」とは、子どもたちのキャリア教育を支援する認定NPO法人である。すべての子どもが、自分から動き出さずにはいられない自分だけの原動力である「わくわくエンジン」を見つけ、それを生かして社会で活躍することができるようにする活動を行っ

ている。「夢発見プログラム」では、子どもたちが自分の興味や関心のあることを見つけ、それを将来のキャリアに結び付けていくことを支援している。

(9) 勤務校のキャリア教育に関わる教育ビジョンと取組

勤務校の教育ビジョンには、「家庭・地域・関係機関と協働して子どもたちを育む」と謳われている。これは、A市の教育ビジョンを受け、自校での取組を示したものである。これらを受けて、勤務校では、地域や学校外からゲストティーチャーを呼んでキャリア教育を行っている。

主に6年生において、キャリア教育としていろいろな職業の方を招いて自分の職業についての話をしてもらっている。職種は弁護士、パティシエなどである。

(10) ドリーム・ハラスメントの防止

一方で「ドリーム・ハラスメント」と言う言葉を聞く。これは、子どもたちに小さい時から夢を聞き、そこにあてはめられると感じる子がいる。そして夢を聞かれ続けることを「ドリーム・ハラスメント」と言う言葉で表す人がいる（高部，2020）。夢＝将来の職業ではなく、夢をもたないといけないと思込まされてきたと訴える場合がある。夢の強要にならないようにすると共に、「なりたい自分」として考えさせていくことが必要である。

以上のことを包括的に踏まえ、以下の通り学級活動の授業実践を行うこととした。

2. 学級活動の授業実践

(1) 実践の目的

子どもに、自分が今取り組んでいること、将来なりたいものなど、自分の目標に向かって日々できることに取り組もうとする気持ちをもたせ、進んで学んだり活動したりしようとする意欲を高める。

(2) 対象

20XX年9月～10月。A市立B小学校特別支援学級で4人である。

(3) 方法

目的達成に向けた学級活動の授業を生成AIを活用して自学級で行い、子どもたちの感想やその後の様子から実践の目的の達成状況を考察した。

(4) 学習過程

図1の流れで授業を構成し、図2の通り題材及び指導と評価の計画を立案した。

(5) 本時の計画（3／5時）

①本時のねらいと配慮

○ねらい

自分の考えた夢や、そこにつながる道や職業等について、互いに発表し、共通点、参考にできる点を探し、自分の活動を考える。

○配慮

自分が学校でできることを1つ考えさせることにより、競技の練習など直接的なことの他に、学校での日常の勉強が将来のためになっていることに気付かせる。

本時の活動について、生成AIを使い、以下のような検索を行った。

「漫画家になるために、小学校の勉強と結びつけると、小学校で何ができますか。」

「会社の社長になり、自分の野球チームをもつには、小学校でどのような勉強をするとよいですか。」

「水泳を生かした仕事には何がありますか。また、小学校でどんな勉強をするとよいですか。」

「野球の練習を、小学校の勉強と結びつけると、小学校で何ができますか。」

これらの検索結果については省略するが、結果を子どもに提示し、自分の夢や、なりたい自分や職業に向けて、学校でできることは何かを考えさせた。

(6) 本時の展開における主な発問

T1 皆さんの夢、やりたいことから、将来、どんなことにつながるか調べましたね。「宝物ファイル」を出しなさい。それを隣同士、発表し合ってみなさい。

T2 隣同士発表し合ったら、班（4～6人）で発表し合いなさい。

T3 発表を聞いたら、その人に感想や、自分の将来を考えた時にヒントとなったこと、その他に考えたこと等をフィードバックしなさい。

T4 どのような発表、フィードバックがありましたか。言いたい人。指名なしで発表します。

T5 では、自分の夢、そこにつながる道や、職業について、今から自分ができることを2つ考えます。

なぜ2つかというと、学校でできることも考えて欲しいからです。自分で考えてみなさい。

T6 先生が生成AIに聞いたものを見てみます。聞いたものは4つです。これを見て、学校でできることを考えてもよいです。

T7 できることを発表します。

T8 どんな話があり、どう考えたか発表します。

T9 まとめをします。「夢、やりたいことに向かって、学校でできることは、（ ）です。」

自分にあうものを書きなさい。

3. 結果と考察

(1) 子どもたちの感想について

子どもたちは、教師が提示した生成AIを参考にして学校でできることを考えた。互いに発表し合ってから、感想を書くよう求められた。

A…欠席

B…野球と勉強を頑張りたい。人に優しく、自分に厳しい自分になる。勉強では、ノートをしっかり書きたい。生活では、なるべくいろいろな人と話す。野球の時には、自分ができることをしっかりやる。

C…水泳と勉強を頑張りたい。体育で水泳の練習をする。

D…算数の時は算数に集中する。野球の時は野球に集中する。体育の時は体育に集中する。計算を速くする。努力する。練習に集中する。学校でスポーツや勉強を学ぶところから始める。

(2) 生成AI活用のメリット

生成AIを用いることで、学校の勉強と自分の夢との関係が明らかにされた。自分で考えるための一助として用いたが、自分

では今まで考えていなかったことが明確に示されたことで、学校での勉強も大事なのだと思わざるを得なかったと思われる。特別支援学級在籍だから勉強は難しいと考えてしまいがちである。しかし、勉強するからこそ自分が目指すスポーツも上達するのだという意識変容につながる可能性が示された。

ただ、今回は教師が生成AIで調べたことを子どもに示すやり方で行った。子どもが直接触れることはできなくても、子どもに検索する言葉を調べさせたり選ばせたりすることは可能な

はずである。次回は生成AIで検索する言葉を、子どもたちに考えさせていきたい。

(3) よりよい授業実践に向けて

子どもの実態から、感想を書くことが難しいことが分かった。感想ではなく、一問一答形式にする等、答えやすいよう、工夫する必要があった。それでも、自分が取り組んでいることが、将来どのようなことにつながるかを知ることができ、より意欲的に取り組む様子が見られた。また、そのことに対して、

	ねらい	内容	評価
事前の活動	○自分のよいところを見つけ、自己肯定感を高める。	○ワークシートに、自分のよいところを書いて先生に見せ、自分の「宝物ファイル」にファイルングする。	○自分のよいところを見つけ、ワークシートに書くことができたか。(書けなかった場合は、次の機会に書けばよいことを伝える。)
	○自分の夢を考え、将来につなげるには、どのような道や職業等があるか、調べる。	○自分が将来やりたいこと、今、取り組んでいることをもとに、将来の夢、将来取り組みたいことを考える。 ○iPadAI等を使って調べる。	○自分が将来やりたいこと、今、取り組んでいることをもとに、将来どのような道があるのか探し、考えることができたか。 ○iPadAI等を使って調べることができたか。
本時	○自分の考えた夢や、そこにつながる道や職業等について、互いに発表し、共通点、参考にできる点を探し、自分の活動を考える。	○自分が将来やりたいこと、今、取り組んでいることをもとに考えた、将来の夢、将来取り組みたいことを発表し合う。 ○それぞれの発表点について共通点、参考にできる点を指摘し合う。 ○自分ができる活動を2つ考える。	○自分が取り組んでいることをもとに、友達に取り組んでいることのよさに気付いたり、よいことを取り入れようとしたりすることができたか。 ○2つ探すことによって、一つは直接的なこと、もう一つは学校での勉強など、直接結びつくかは分からないが、間接的には将来のためになることを見つけることができたか。
事後の活動	○自分の取組を紹介し合い、取組を続けるにはクラスでの目標共有や励まし合うことが必要であることを知る。	○自分の取組を振り返り、発表する。自分だけでなく、他の人に応援してもらったり、他の人を励ましたりすることが必要だということを発表の中から知る。 ○友達の取組に対して付箋によいところを書き、友達のワークシートに貼る。自分のワークシートにも友達からもらった付箋を貼る。	○自分の取組を発表し、何が必要か気付くことができたか。 ○学級で励まし合っていくには何が足りないか、どのようにして補うかを考え、発表できたか。 ○自分の気づきを付箋に書き、自分や友達のワークシートに貼ることができたか。
	○取組を紹介し合い、自分や友達のよいところ、頑張っているところを知り、互いに伝え合う。	○自分のワークシートを見て、友達が書いてくれた自分のよいところ、自分が書いたよいところを知る。 ○自分のよいところ、友達のよいところを友達に伝える。	○自分や友達のよいところを、それぞれの取組やワークシートを見ながら知り、伝えることができたか。

図2 題材及び指導と評価の計画

子どもの登校時や日々の授業時に、継続して聞くことができた。

また、学校の勉強が自分の将来の夢とどのような関係があるか、普段考えないようなことを考えるきっかけとなった。算数の授業でも、「これと野球がどう関係があるの？」と聞いてくることがあり、お互いに考えるきっかけになった。

まだ将来についてはっきり決めていない子もいた。自分の将来は、今無理に決める必要もないし、変わってもよいのだということを繰り返し話し、今取り組んでいることが、何らかの形で将来の役に立つことを話した。

特別活動におけるキャリア教育の時間だけでは、自分の資料を読むだけで精いっぱい、他の人と共通点を話し合う余裕がなかった。他の授業も含めて継続的に取り組むことで、意識して取り組むことができるようになってくると考える。

参考・引用文献

今井翔太（2024）生成AIで世界はこう変わる．SB新書

文部科学省（2017）小学校学習指導要領

新潟県教育関係法令研究会（2023）新潟県・新潟市学校の管理運営令和6年度版．新潟県学校生活協同組合

高部大問（2020）ドリーム・ハラスメント「夢」で若者を追い詰める大人たち．イーストプレス

認定NPO法人キーパーソン21HP

<https://www.keyperson21.org/?form=MG0AV3>
(2025/2/1 閲覧)

注

Microsoft Copilot(コパイロット)とはMicrosoft社が提供するAIアシスタント(生成AIサービス)である。Microsoft Copilot for Microsoft365では、Microsoft365のWordやExcel, PowerPointなどをはじめとした様々なアプリケーションとCopilotを連携させることができ、関連 サービスも多数提供されている。

特別支援教育実践研究会 第13回実践研究発表会

特別支援教育実践研究センター将来構想で掲げている「大学と子ども支援リソースによる特別支援教育に関する諸課題の協同的解決システム」構築に向けた事業の一環として、関係者（特別支援教育実践研究センター兼務教員及び協働研究員）が分有している特別支援教育に関する情報の共有と発信を図るため、令和7年2月4日（火）13：00から15：00に特別支援教育実践研究センターにおいて第13回実践研究発表会を開催した。

特別支援教育実践研究会に登録している協働研究員、特別支援教育領域大学院生、特別支援教育実践研究センター兼務教員による特別支援教育に関わる研究報告及び進行中の教育実践や臨床実習に関わる成果報告32件がポスター形式で発表された。

本学院生・教員及び協働研究員58名が参加した。なお、第13回実践研究発表会は、令和6年度実践場面分析演習「特別支援教育」及び令和6年度学校支援プロジェクト・リフレクション発表会（学修成果領域内報告会）を兼ねて開催された。個人情報保護のため、本活動報告では発表題目と発表者のみ掲載をする。

【発表1】

発表題目：特別支援教育コーディネーターによる自立活動の本質の理解への特徴－小学校の個別の指導計画作成場面に着目して－

発表者：阿部利佳子

【発表2】

発表題目：自立活動を主とする教育的ニーズに応じた個別支援および授業実践

発表者：関根大貴・阿部勇介・井出凜生

【発表3】

発表題目：聴覚障害を有する幼児の実態把握に基づいた指導の実践－様々な音楽に合わせた動作表現を促す支援について－

発表者：日吉真理・廣川委代・宮坂希実・山内葵衣

【発表4】

発表題目：通常の学校に在籍する視覚情報処理に困難のある児童への認知特性に応じた漢字の指導法の検討

発表者：日吉真理

【発表5】

発表題目：特別支援学級(病弱)に在籍する児童への指導・支援の実践

発表者：北角治・井出凜生・及川美月

【発表6】

発表題目：肢体不自由特別支援学校に在籍する児童生徒のニーズに合わせた指導・支援の実践

発表者：河野栄太・北角治・山口太郎

【発表7】

発表題目：病弱特別支援学校に在籍する発達障害等の生徒への自己表現や協調性を育む指導・支援の実践

発表者：河野栄太・及川美月

【発表8】

発表題目：個別の指導計画の作成と活用による行内委員会の機能強化－発達障害通級指導教室を利用する児童への実践を通じて－

発表者：馬場裕美・有井瑞稀

【発表9】

発表題目：難聴通級指導教室における中学生を対象とした自立活動の実践

発表者：田邊明日香

【発表10】

発表題目：読み書きに困難を示す児童のアセスメントに関する事例研究

発表者：松澤絵里

【発表11】

発表題目：知的障害と自閉スペクトラム症を併せ有する児童の文脈に応じた応答行動

発表者：佐藤楓葉・小林真優

【発表12】

発表題目：特別支援学級に在籍する児童の個別のニーズに合わせた指導・支援の実践

発表者：松本卓斗・渡邊望卯・小松萌笑

【発表13】

発表題目：肢体不自由児童も活用でき深い学びを実現するための授業支援

発表者：根本栞・小松萌笑

【発表14】

発表題目：読み書きに困難のある児童への特性に応じた指導法の検討－小学校第2学年の児童を対象として－

発表者：山内葵衣・酒匂花恋

【発表15】

発表題目：特別な教育的ニーズを有する児童の発達特性に応じた書字や作文の指導法の検討

発表者：廣川委代

【発表16】

発表題目：通常の学級に在籍する行動面や対人面に困難を有する児童に対する指導方法の検討
発表者：岡島光太郎・横田真夕・宮坂希実

【発表17】

発表題目：ワーキングメモリに課題のある児童の九九学習におけるつまづきに応じた配慮や支援
発表者：岩崎芽依

【発表18】

発表題目：ひらがなの読み書きに困難のある児童への音韻意識に着目した指導法の検討
発表者：楡井恵美

【発表19】

発表題目：特別支援学校（知的障害）における小学部児童の自助食器を用いた食事マナーの獲得に向けた支援の検討
発表者：春原天真

【発表20】

発表題目：特別支援学校小学部の児童の主體的な活動参加を促す支援の検討
発表者：城間桃佳

【発表21】

発表題目：特別支援学校中学部生徒における行動問題の低減の検討
発表者：佐藤美緒

【発表22】

発表題目：特別支援学校高等部における軽度知的障害やASD生徒のコミュニケーションや社会性への支援
発表者：小船井信高

【発表23】

発表題目：知的障害と聴覚障害を併せ有する重複障害児童生徒への支援と配慮－実態把握に基づいて－
発表者：酒匂花恋・河田真歩・楡井恵美

【発表24】

発表題目：意思伝達に困難を示す子どもの言語発達の状態把握
発表者：小池瑞希

【発表25】

発表題目：知的障害特別支援学校の総合的な学習の時間におけるアクティブ・ラーニングの実施状況
発表者：島貫航輔

【発表26】

発表題目：難聴学級に在籍する児童に対する実態把握に基づく教育的支援－言葉をつなげる力に着目した授業実践と教材の検討－
発表者：三ツ堀由真・前田七海・宮本暁

【発表27】

発表題目：肢体不自由生徒への見ることを形成づける支援
発表者：國分碧杜・森優里奈・八幡萌琉・堤弥久葉・井野口明香

【発表28】

発表題目：サウンドテーブルテニスを通じた定位能力・空間把握能力の向上
発表者：國分碧杜・渡部晴香・八幡萌琉・濱田光咲

【発表29】

発表題目：弱視児童へのひらがなの識字能力を伸長させるための教材支援
発表者：森優里奈・渡部晴香・濱田光咲・堤弥久葉・井野口明香

【発表30】

発表題目：特別なニーズのある幼児におけるコンピテンス（有能感）に関する研究
発表者：井村宇志

【発表31】

発表題目：知的障害特別支援学校の作業学習における社会的促進の効果
発表者：土屋小桜・紺野夏衣

【発表32】

発表題目：生成AIを使った学級活動の試み－6年学活「なりたい自分に向かって」－
発表者：井上和紀

特別支援教育実践研究センター 佐藤将朗

令和6年度センター活動報告

1. センター事業運営

(1) 特別支援教育実践研究センター運営委員会

第1回特別支援教育実践研究センター運営委員会を令和6年4月30日（火）～書面審議で開催し、令和5年度特別支援教育実践研究センターの運営状況に関する自己点検・評価について協議した。次に、第2回同委員会を令和6年8月9日（金）～書面審議で開催し、令和6年度事業計画及び予算計画、令和6年度紀要編集委員の選出及び編集幹事の委嘱について協議し、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要編集規程の改正、令和5年度事業報告及び決算について報告を行った。さらに、第3回同委員会を令和7年3月上旬に開催し、令和7年度支出予算要求・要望額について協議し、特別支援教育実践研究会第13回実践研究発表会、第106回センターセミナー、第107回センターセミナー、第108回センターセミナーについて報告を行った。

〈令和6年度特別支援教育実践研究センター運営委員会委員名簿〉

八島 猛*	大学院学校教育研究科教授 特別支援教育実践研究センター長（委員長）
笠原芳隆*	大学院学校教育研究科教授
河合 康*	大学院学校教育研究科教授
佐藤将朗*	大学院学校教育研究科教授
小林優子*	大学院学校教育研究科准教授
大庭重治*	大学院学校教育研究科特任教授
宮下敏恵	大学院学校教育研究科教授 心理教育相談センター長

*特別支援教育実践研究センター兼務教員

(2) 特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会

第1回特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会を令和6年6月14日（金）に開催し、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第31巻の編集方針について協議を行った。特別論文1件、論文3件、資料2件の投稿があった。

〈令和6年度特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会委員〉

八島猛（編集委員長）、佐藤将朗（編集幹事）、笠原芳隆、小林優子

(3) 特別支援教育実践研究センター会議

計23回開催し、将来構想、予算要求、センターセミナー実施要項、施設・設備の改善改修等に関して協議を行った。

(4) 広報活動

センターの活動内容をインターネットで公開し、随時、更新した。 URL：http://www.juen.ac.jp/handic/

2. 臨床活動

(1) 教育相談の実施

地域の障害のある子どもの教育的支援を目的として、子どもや保護者、学校等の担当者を対象に教育相談を実施した。教育相談においては、面接相談に加えて、視覚、聴覚、認知、運動、言語、コミュニケーション等の検査による総合的な教育的評価、評価に基づく継続指導及び経過観察を行った。また、教育・医療・福祉等の関係機関への紹介や連絡調整も行った。さらに、附属学校園との連携を図り、在籍する幼児・児童・生徒の保護者及び担当教員等への相談業務を推進した。

(2) 教育相談実績

令和6年4月から令和7年3月までの教育相談実績は、以下の通りである。なお、教育相談実績には、大学院授業科目として実施した教育相談、センター兼務教員及び大学院生が研究を目的として実施した教育相談、センター兼務教員が授業や研究とは別に実施した教育相談が含まれている。

1) 年間相談件数

表Aに障害種別の相談件数を示した。なお、合計相談件数について、令和4年度は36件、令和5年度は43件であった。

2) 年間相談・指導回数

表Bに相談・指導の内容別の延べ指導回数を示した。なお、延べ指導回数について、令和4年度は428回、令和5年度は84回であった。

3) 年間相談・指導時間

表Cに相談・指導の内容別の延べ指導時間を示した。なお、延べ指導時間数について、令和4年度は699.5時間、令和5年度は118時間であった。

表A 年間相談件数

障害種別	新規相談	継続相談	計
肢体不自由・重症心身	0	0	0
知的障害・ダウン症	0	0	0
聴覚障害	7	11	18
言語障害	0	0	0
自閉症・情緒障害	0	0	0
発達障害	2	7	9
視覚障害	1	0	1
病弱	1	0	1
その他	1	0	1
合 計	12	18	30

新規相談…今年度より新しく教育相談を行ったもの

継続相談…前年度より引き続き教育相談を行ったもの

表B 年間相談・指導回数（延べ指導回数）

指導内容	新規相談	継続相談	計
初期相談（検査）	4	0	4
定期相談（検査）	21	23	44
継続指導	0	42	42
合 計	25	65	90

初期相談…初回相談（検査）のみ行ったもの
定期相談…数ヶ月に1回教育相談（検査）を行ったもの
継続指導…月1回以上継続して教育相談を行ったもの

表C 年間相談・指導時間（延べ指導時間）

指導内容	新規相談	継続相談	計
初期相談（検査）	6.0	0.0	6.0
定期相談（検査）	37.0	33.0	70.0
継続指導	0.0	42.0	42.0
合 計	43.0	75.0	118.0

3. 教育活動

(1) 教育臨床実習の実施

上越教育大学大学院発達支援教育実践研究コース特別支援教育領域では、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱、の5領域に関して「学校支援フィールドワーク」の授業科目を設けている。これらの授業科目は、前掲の教育相談と関連づけて各学校で実施されたが、アセスメントの一部を特別支援教育実践研究センターと連携して実施することもあった。学校支援フィールドワークでは、障害のある子どもの心理アセスメント及び教育プログラムの作成・実施・評価に関する理論と技術の指導を行っている。また、学校支援フィールドワーク後にカンファレンスを実施し、映像記録等を用いた臨床実践場面の分析やコンピュータによるデータの処理・管理についても指導を行っている。さらに、言語支援機器や視覚教材、コンピュータを用いた指導法についても指導を行っている。

(2) 講義・演習の実施

センター研修室において、大学院授業科目の講義を実施した（「知的障害教育課程・指導法」、「肢体不自由心理・生理学論」、「発達障害・情緒障害教育総論」、「聴覚障害心理・指導法特論」等）。また、「実践場面分析演習：特別支援教育」では、地域の特別支援学校の協力のもと、児童・生徒の実態把握や授業実践の実施、授業分析等を行うが、映像記録等を用いた臨床実践場面の分析やコンピュータによるデータの処理・管理にセンターを活用した。

4. 研究活動

(1) 研究プロジェクト

センター兼務教員が遂行した研究プロジェクトは、以下の通りである。

1) 科学研究費採択事業

- ・基盤研究（B）：人工内耳装用児の学校適応を促進する教育的

支援モデルの構築（分担者：小林優子）

- ・基盤研究（C）：聴覚障害幼児の聴能発達を支える支援マニュアルの作成：実践と研究の統合的分析から（分担者：小林優子）
- 2) 学内研究プロジェクト
 - ・学習面に困難を有する児童のワーキングメモリの特性に応じた支援方法の検証（研究代表者：小林優子）
- 3) 連合研究科共同研究プロジェクト
 - ・多様性を尊重する社会の確立を目指した遺伝学リテラシーからの教育実践研究（研究分担者：小林優子）

(2) センター紀要

障害のある子どもの教育実践に関する総合的な研究成果について、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第31巻において発表した（令和7年3月刊行）。また、本巻に掲載された論文の電子ファイルを本センターホームページ及び上越教育大学リポジトリに公開した。

(3) 特別支援教育実践研究会

特別支援教育に関する情報の共有と発信を図ることを目的として、地域の連携基盤に加え、修了生により全国的規模で組織される同窓会の協力を基に特別支援教育実践研究会を平成24年度に設立した。令和5年度は協働研究員37名（新潟県内特別支援学校関係者13名、新潟県内公立小学校教員4名、大学教員4名、他県特別支援学校・公立小学校教員14名、その他2名）が登録された。また、会員が教育課程編成や学校現場・センター等における指導実践とその成果等を発表することを目的とし、令和7年2月4日（火）に特別支援教育実践研究センターにおいて第12回実践研究発表会を開催した。32件の発表があり、58名（協働研究員1名、本学院生・教員等57名）が参加し、地域における情報交換・情報提供がなされた。

5. 研修活動

(1) センターセミナー

特別支援教育において指導的立場にある現職教員、実践者、研究者、福祉関係施設の指導者を講師として招きセンターセミナーを実施している。センターセミナーは、地域の特別支援教育関係者への専門的知識や内外の最新情報の普及・啓発による地域貢献的役割の他に、大学院生・学生に対し、大学院のカリキュラムを超えた幅広い知識や情報の獲得を目的としている。

今年度開催されたセンターセミナーは以下の通りである。

1) 第106回センターセミナー

日 時 令和6年10月20日（日） 13時30分～15時30分
対面およびオンライン開催

講演者 永田 俊光 氏（新潟地方気象台 地域防災官）

テーマ 災害から誰一人取り残さない防災教育－特別支援学校の実践事例から学ぶ－

参加者 67名

2) 第107回センターセミナー

日 時 令和6年11月2日（土） 10時00分～12時00分
オンライン開催

講演者 河村 暁 氏（福岡教育大学 准教授）
テーマ ワーキングメモリと学習支援－読み書き算数や読解
困難のある子どもへの支援－
参加者 111名

3) 第108回センターセミナー

日 時 令和6年12月21日（土） 10時00分～12時00分
オンライン開催
講演者 小林 宏明 氏（金沢大学 教授）
テーマ 吃音のある児童・生徒の包括的な理解と支援
参加者 89名

(2) その他の各種研究会・講習会

センターを会場に開催されたその他の研究会・講習会等は、
以下の通りである。

- ・青年の余暇・学習会（ナディアの会）
- ・上越動作法学習会

6. 地域支援・連携活動

(1) 地域支援・連携活動の実施内容

センター兼務教員が実施した地域支援・連携活動は、以下の
通りである。

1) 地域貢献事業（大学プロジェクト）

- ・上越地域難聴幼児支援事業（代表者：小林優子）

2) その他

- ・新潟県教育職員免許法認定講習講師
- ・新潟県立新潟盲学校評議員
- ・新潟県立高田特別支援学校評議員
- ・新潟県立上越特別支援学校評議員
- ・新潟県立はまなす特別支援学校評議員
- ・新潟県立柏崎特別支援学校評議員
- ・新潟県初任者研修講師
- ・新潟県12年研修講師
- ・新潟県内特別支援学校教職員研修会講師
- ・新潟県内特別支援学級教職員研修会講師
- ・新潟県新任特別支援学級担任教員研修講師
- ・新潟県通級指導等研修（難聴）研修会講師
- ・新潟県特別支援教育研究会肢体不自由・病弱部会研修会講師
- ・上越市障害者差別解消支援地域協議会委員長
- ・上越特別支援教育研究会顧問・講師
- ・上越市就学支援委員会委員
- ・上越市こども発達支援センター講師
- ・上越市教育センター研修会講師
- ・上越市未就学児サポート事業講師
- ・上越市教育委員会「難聴児の支援研修会」講師
- ・妙高市障害児通園事業「ひばり園」職員研修講師
- ・妙高市就学指導委員会委員
- ・柏崎市教育センター研修会講師
- ・柏崎特別支援学校ICT準備委員会講師
- ・糸魚川市「気になる子の療育研修会」「5歳児発達相談会」講
師
- ・新潟県立長岡聾学校「耳やきこえに関する理解研修会」講師

- ・富山県立視覚総合支援学校校内研修会講師
- ・高岡市立こまどり支援学校校内研修会講師
- ・長野県長野盲学校校内研修会講師
- ・富山県教育職員免許法認定講習講師
- ・石川県教育職員免許法認定講習講師
- ・長野県教育職員免許法認定講習講師
- ・山梨県教育職員免許法認定講習講師
- ・埼玉県教育職員免許法認定講習講師
- ・埼玉県特別支援教育研究協議会助言者
- ・鳥取県教育委員会認定講習講師
- ・新潟県立長岡聾学校との連携による「きこえ相談」
- ・青年の休日を楽しむ会（ナディアの会）発起人・事務局
- ・健康に特別な支援を必要とする子どもたちのための発達支援
教室「ふれあい教室」主催
- ・上越動作法学習会スーパーバイザー

(2) その他

地域の特別支援学校など外部機関に対し、センターが所有す
る検査用具の貸出を随時行った。

特別支援教育実践研究センター 佐藤将朗

編集委員 八島 猛* 笠原芳隆 小林優子
(*編集委員長)

編集幹事 佐藤将朗

ISSN 2435-7502

上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要 第31巻

令和7年3月31日 印刷

令和7年3月31日 発行

編集者 上越教育大学特別支援教育実践研究センター
編集委員長 八島 猛

発行者 上越教育大学特別支援教育実践研究センター
〒943-8512 新潟県上越市山屋敷町1番地
電話 025-521-3672
Fax 025-521-3677

印刷所 (株)DI Palette 上越支店
新潟県上越市大豆1丁目12-7
電話 025-524-8650

