

# 研究紀要

第5号

(令和7年度)

大阪教育大学附属特別支援学校

## はじめに

令和7年度の研究紀要(第5号)をお届けします。今年度は本校にとって創立60周年を迎える記念すべき年でした。ここで本校の歴史を少し紐解いてみますと、本校は1961年(昭和36年)に開設された大阪学芸大学附属平野小学校特殊学級と1963年(昭和38年)に開設された大阪学芸大学附属平野中学校特殊学級が前身となり、1966年(昭和41年)に「大阪学芸大学附属養護学校」(小学部3学級、中学部3学級)として開校されました。そして、翌1967年(昭和42年)には大学の名称変更に伴い「大阪教育大学附属養護学校」となり、高等部が開設されました。1970年(昭和45年)には、新校舎が竣工され現在地に移転し、その後、数回の名称変更を経て、2007年(平成19年)に「大阪教育大学附属特別支援学校」と改称され現在に至っています。60年と言いますと、人間では還暦にあたりますが、このように長きにわたって歩みを続けてこられたのは、創立以来、本校を支え続けてくださった保護者の皆様、地域の皆様、大学・附属学校園・教育委員会など関係機関の皆様、そして日々学びと成長を共にしてきた児童生徒一人ひとりと、これまで本校の教育支援に携わってこられた歴任教職員の皆様のおかげです。その一方ならぬご尽力、お力添えに衷心より感謝申し上げます。

また、今年度は従前の『紀要』をより学術的という視点から『研究紀要』と改称して5年目となりますが、年々、本校の研究に幅の広がりや厚みが出てきているのを感じます。その一端は、ユニット研究(本校教員と本学大学教員を中心とする研究者との共同研究)の活性化に見ることが出来ます。今年度は15のユニットで研究が進められ、その内容は本研究紀要に収められるとともに、令和8年2月7日に開催された年次研究発表会にてポスター発表という形で公開されました。当日は、北は新潟県、南は熊本県から数多くの教育関係者および学生の皆様をお迎えすることができ、本学の大学院生や学部生がボランティアとして参加し大会運営をサポートしてくれました。本会にてご指導・ご助言をいただきました大阪教育大学特別支援教育部門の今枝史雄先生、ならびに「子供たちの資質・能力を育成する指導を行うために」と題する貴重なご講演を賜りました文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官の加藤宏昭先生に、この場を借りまして心より感謝申し上げます。また、本会にご参加いただきました皆様にも厚く御礼申し上げます。研究発表会の詳細は本校WEBPAGEに掲載しておりますので是非ご高覧ください。

教育界におきましては「働き方改革」の波が押し寄せている昨今ではありますが、これからも研究の熱量と質を決して低下させることなく、児童生徒に向けたより質の高い教育支援へと還元するべく、また特別支援教育の発展に些かなりとも寄与できるよう、研究活動をなお一層活性化していく所存です。今後とも本校の教育支援活動ならびに研究活動への変わらぬご指導・ご支援をよろしくお願い申し上げます。末筆乍ら、本研究紀要が様々な形で皆様の研究・実践に活かされることを祈念いたしております。

令和8年春隣

学 校 長 西 山 健



# 目 次

はじめに

目次

全体総論	1
I 各学部の概要	
1 小学部	3
2 中学部	5
3 高等部	7
II 全校研究	9
III ユニット研究	
1 本校 60 周年記念学校ソングを作ろう	17
－作曲生成 AI を用いた創作と活用－	
2 知的障害児の書字における筆圧が文字に及ぼす影響の一考察	23
－書きやすさを目指して－	
3 知的に障がいがある生徒の語彙獲得について	29
－オノマトベに着目して－	
4 学校における体罰に関する研究	35
－攻撃性の観点から－	
5 支援学校における行動問題を示す生徒への支援	41
－校内で取り組める支援の在り方について－	
6 知的障害特別支援学校における「さわる」を取り入れた美術鑑賞の実践的研究	43
7 知的障害特別支援学校における情報活用能力育成のためのモデル開発	49
－卒業後の姿を起点とした「逆向き設計」によるカリキュラム設計－	
8 公立小学校特別支援学級在籍および通級による指導を受けている児童の保護者に対する効果的な情報提供の実践について	57
－「効果的な情報提供モデル」の作成－	
9 知的障害特別支援学校高等部における就労先連携のあり方の検討	65
－生徒情報の引継ぎをめぐる雇用側・当事者側への半構造化面接から－	
10 特別支援学校のシラバスの検討	71
－非教務分掌担当教員を対象としたアンケート調査の結果－	
11 知的障害特別支援学校高等部における卒業後を見据えた学びについて IV	75
－卒業生への生活状況調査を通じて得られた結果からの考察－	
12 特別支援学校における発達支持的生徒指導の実践	83
13 知的障害特別支援学校中学部フィールドワークの実践	87
14 特別支援学校高等部における教育課程検討を支える「学び合いの場」の実践	95
－協議と個別の振り返りを組み合わせた協議プロセスの記述－	
15 知的障害がある児童の発話明瞭度を音声認識技術で評価するための基礎的検討	103
－発話明瞭度評価に用いられる特徴量－	
IV 自由課題研究	
1 知的障害特別支援学校における「指導と評価の一体化」について	107
－実習校の教員へのアンケート結果より－	
2 ウェアラブル端末 (Fitbit Sense 2) を用いた生理指標の可視化が知的障害特別支援学校における SEL 支援に果たす役割の検討	113
－インクルーシブ教育への示唆－	
3 生徒指導提要通信発行の実践報告 2	115
4 大阪教育大学附属特別支援学校における学校安全に関する取り組み	121
－セーフティプロモーションスクール (SPS) の理念に基づく実践と今後の展望－	
5 「目標シート」と「振り返りシート」を活用した個別の教育支援計画の実践と効果	127
6 ブロック玩具を用いた授業の取り組みについて	131
7 知的障害特別支援学校の自立活動における発音 (構音) 訓練指導	133
－個別的配慮を取り入れた集団言語指導の実践－	
V 平野五校園共同研究	135

おわりに

研究同人



# 全体総論

本校は「全校研究」「ユニット研究」「平野五校園共同研究」という3つの柱で研究活動を進めている（図1）。全校研究については昨年度までに3年計画の検討を終え、今年度は実践・展望の年として協議・検討を行ってきた。ユニット研究については15のユニットで調査・実践研究が行われた。平野五校園共同研究については2年次の研究が進められた。ここでは、本校の研究活動の取り組みについて全体総論として報告する。

## 1. 全校研究

令和4年度から令和6年度まで知的障害特別支援学校における教育課程の編成と評価の一体化において研究を進めてきた。今年度は、昨年度までの研究の成果を実践運用するとして「①シラバスを活用した授業づくり」「②個別の指導計画の新書式作成」「③3年間の成果の理解の深化」に焦点を合わせ取り組んできた。全校研究の内容は「Ⅱ 全校研究」にまとめられている。

## 2. ユニット研究

本校教員が興味関心のあるテーマごとに集って行う「ユニット研究」では、特別支援教育における今日的課題などに関する15のユニットで研究・実践が進められた。このユニット研究は、本校教員だけでなく大学教員など多様な共同研究者・研究協力者との連携のもとに行われている点に特徴がある。この取り組みは、本校の研究の質の向上だけにとどまらず、特別支援教育のすそ野の拡大にも資するものであると考える。ユニット研究の内容は「Ⅲ ユニット研究」にまとめられている。

## 3. 平野五校園共同研究

附属平野五校園共同研究は、昨年度より「新しい社会を創造する子ども一人ひとりの育成を目指した教育課程の実施と教育評価—『かかわる』『つくる』ことを通して—」というテーマで、3年計画の研究を開始した。今年度は共同研究総論をもとに、学校園ごとに総論を立て研究を進めてきた。平野五校園共同研究の内容は「Ⅴ 平野五校園共同研究」にまとめられている。

## 4. 自由課題研究

自由課題研究は、上記3つの研究以外の研究および実践報告を示している。主に、本学教職大学院内地研修の研究論文と本校教員による実践報告が対象である。この内容は「Ⅳ 自由課題研究」に示している。

## 5. 校内の研究活動における研究倫理の遵守について

本校では、「国立大学法人大阪教育大学における研究活動上の不正行為の防止等に関する規程」をもとに、「研究の手引き」および「附属特別支援学校における研究活動のガイドライン（第5版）」を策定し、本校教職員に研究活動における研究倫理の遵守の必要性を周知している。さらに「研究倫理を踏まえての研究の進め方」に関する校内研修を行い、適切な研究の進め方や研究倫理を遵守する意義などについて理解を深めている。本校で行っている研究の一部については、本学倫理委員会に研究倫理審査を申請し承認を得ている。

## 6. 本校研究発表会

令和8年2月7日に、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 加藤宏昭 特別支援教育調査官をお迎えしての研究発表会を行った。全校研究の実践報告を行い、本学特別支援教育部門 今枝史雄 准教授よりご助言を賜った。公開授業として小学部から3本、中学部から3本、高等部から2本の授業を公開し、各授業者と参会者との授業者交流会や情報交流会を行った。また、ユニット研究等のポスター発表も実施し、本校の研究活動を広く公開した。特別講演では、加藤調査官より「子供たちの資質・能力を育成する指導を行うために」というテーマで、これからの特別支援教育に求められる内容を具体的にお話いただいた。

## まとめ

今年度も本学大学教員等から指導助言や研究協力をいただきながら、研究活動を進めることができた。今後も本学・本校だけではなく、地域にも目を向けて研究フィールドを広げ、意欲的かつ戦略的な研究活動も推進していきたい。それこそが特別支援教育の発展に寄与するものであり、附属学校園に求められる使命であると考えている。

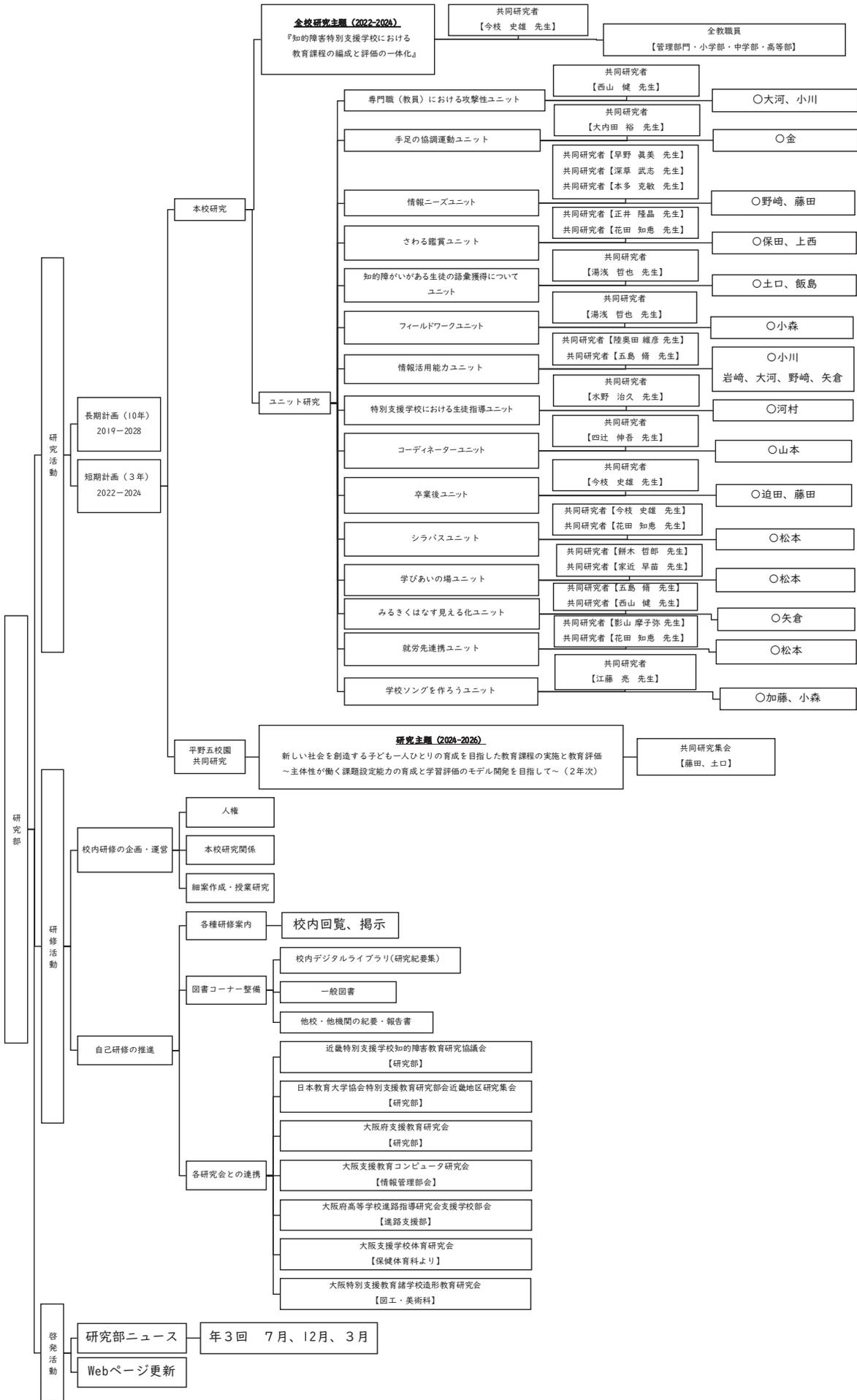


図1 令和7年度 研究概念図

# I 各学部の概要



## I. 小学部の実践

### 1. 学部概要

#### 1) 在籍児童数

学級	1組		2組		3組		計
学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	
男子	1	2	1	3	2	1	10
女子	1	1	2	0	1	2	7
計	2	3	3	3	3	3	17

#### 2) 学部教育目標

小学部 教育目標	児童が健康で楽しく学校生活を送る中で、自分の身のまわりに対する意識を高め、基本的な生活習慣や学びの基礎となる力を養う。		
観点別目標	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
	「見る」「聞く」等、学びの基礎の力を培う。基本的な生活動作や習慣を育てる。	遊びや学びを通して、他者と関わったり、やりとりしたりする力を育てる。	様々な経験を通して、成功体験を積み重ね、興味・関心を持って自ら取り組もうとする力を育てる。

#### 3) 基本方針

基本的な生活動作や習慣を身に付けることを柱とし、集団での活動に慣れていく中で、次の3点に重点を置いた教育活動を推進していく。1つ目は、体験型学習の充実である。各教科の指導、日常生活の指導、行事等の特別活動において、教科等を横断しながら段階を踏んで体験的な活動を展開していく。2つ目は、健康な身体づくりである。毎朝のランニング等の運動や校外散歩を積み重ね、持久走、ハイキング等へとつなげていく。3つ目は、少人数制を生かした効果的で適切な指導・支援である。児童の実態に応じて課題に繰り返し取り組むことで、見通しを持ちやすくし、「できた」という喜びを味わうことができるように取り組んでいく。また、大学や地域等の外部資源を活用した授業を行ったり、特別支援教育コーディネーター等とも連携したりすることで、キャリア教育やインクルーシブ教育を推進し、小学部の児童がより充実した学校生活を送れるようにする。



図1 グループ学習



図2 運動Ⅱ



図3 校外学習



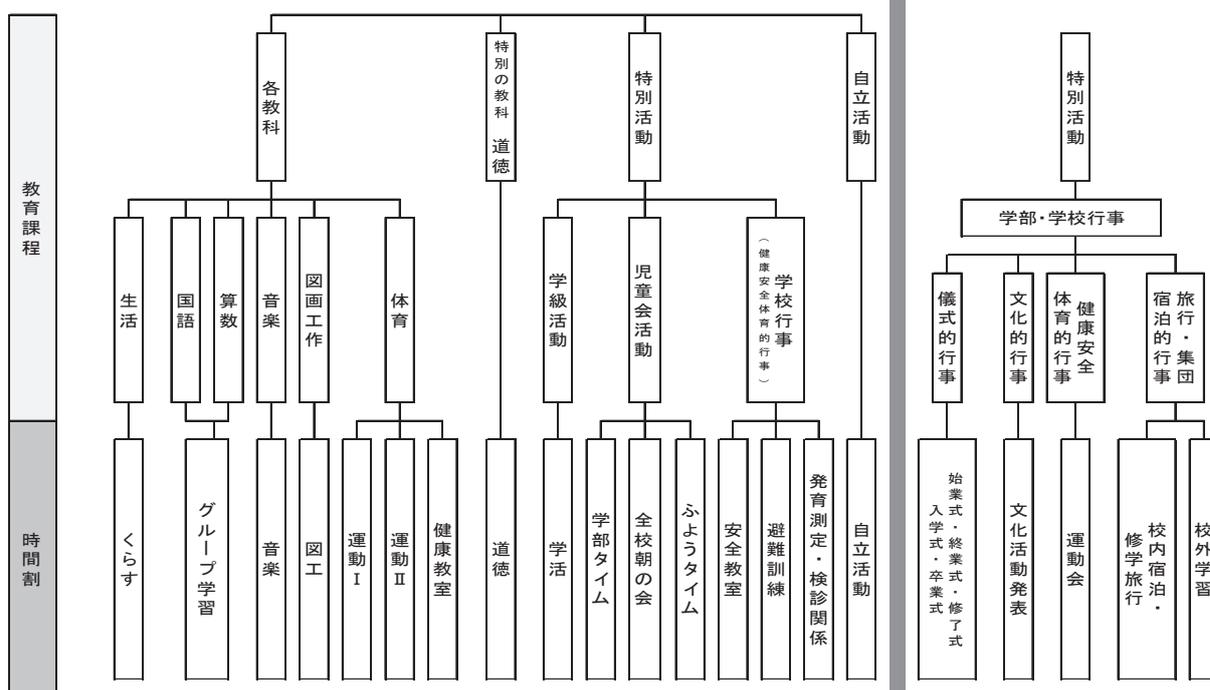
図4 学部タイム（ペアゲーム）

#### 4) 時間割・ツリー表

大阪教育大学附属特別支援学校 令和7年度 小学部 時間割

	月	火	水	木	金
8:45			登校		
9:00	学活				
9:30		全朝	運動 I		
9:50	学活				
10:10	グループ学習		音楽 図工	グループ学習	
10:50	休憩				
11:10	運動 II	道徳	図工 音楽	自立活動	運動 II
11:50	学活				
12:00	給食				
12:40	学活				
13:10	学部タイム ふようタイム	くらす	くらす	くらす	くらす
13:50	学活	休憩	学活	休憩	学活
14:10	学活	休憩	学活	学活	学活
14:15	下校 1組	くらす	下校	くらす	下校 1・2組
14:50	学活		学活		学活
15:15	下校 2・3組		下校		下校 3組

大阪教育大学附属特別支援学校  
令和7年度教育課程【小学部】



## II. 中学部の実践

### 1. 学部概要

#### 1) 在籍生徒数

学年	1年	2年	3年	計
男子	4	6	4	14
女子	2	0	2	4
計	6	6	6	18



図5 夏祭り（総合的な学習の時間）

#### 2) 学部教育目標

中学部 教育目標	生徒が主体的で生き生きと学校生活を送る中で、基本的な知識と技能を高め、集団の中で望ましい生活習慣や社会性を養う。		
観点別目標	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
	基本的な知識と技能を習得し、くらしに生きる力を育てる。	集団活動の中で状況に応じた行動がとれる力を育てる。	習得した能力をくらしの中で意欲的に発揮する態度を育てる。

#### 3) 基本方針

中学部では小学部・小学校で培った力を基礎にして、生徒の実態や特性及び発達段階に応じた教育を目指している。

各教科等の授業においては、学習で身に付けた力を生活の中で生かすことを踏まえて、体験的な活動を積極的に取り入れている。特別活動や行事では、身近な人とはもちろんのこと、初めて会う人とも一緒に活動できる力を培うことができるように活動を設定している。

学校生活全体を通して、生徒の主体性や自己決定力を伸ばすために、生徒同士や教員との対話的な関わりを大切にしている。



図6 宿泊学習

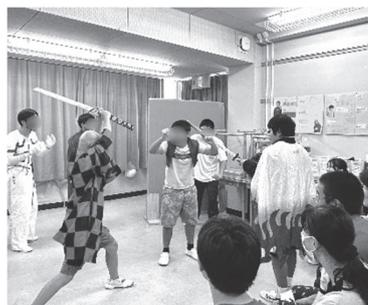


図7 大学生との交流授業「演劇」  
（総合的な学習の時間）



図8 調理実習  
（家庭）



図9 林間学舎



図10 大阪・関西万博に参加



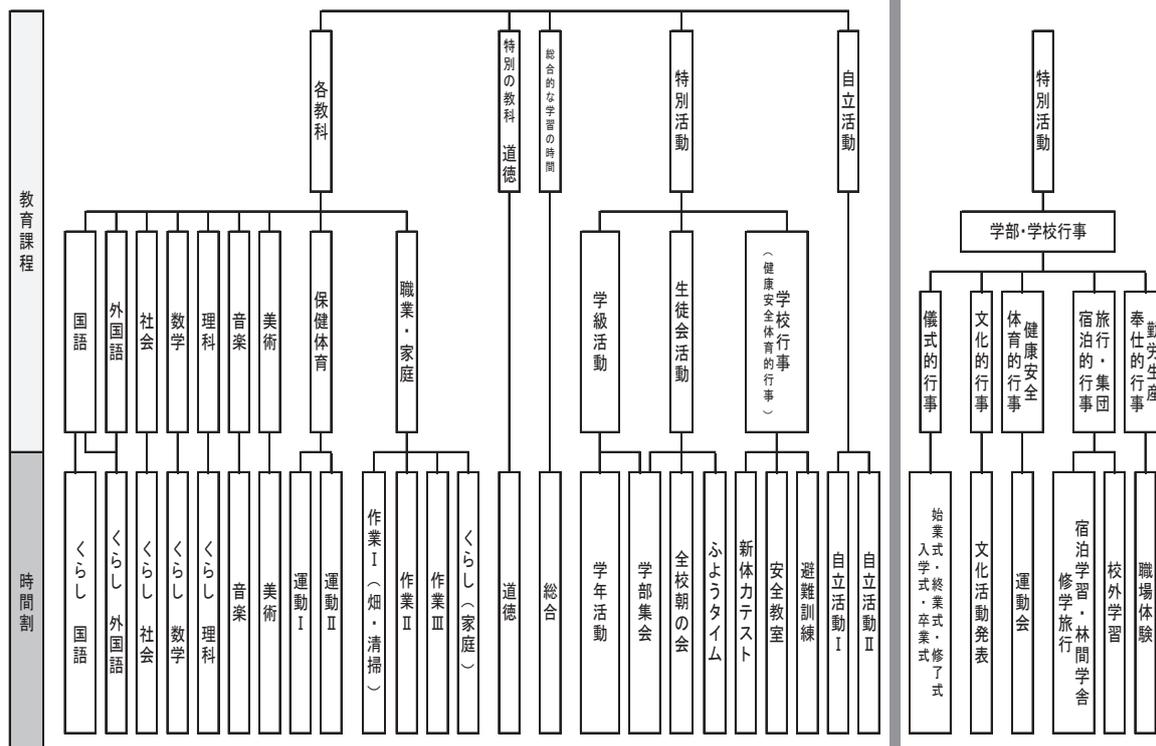
図11 地域連携体験型授業

#### 4) 時間割・ツリー表

大阪教育大学附属特別支援学校 令和7年度 中学部 時間割

	月	火	水	木	金
8:45	登校・更衣				
9:00	朝の会				
9:10	運動 I				
9:35	休憩・移動				
9:40	全朝	作業 I (畑・清掃)			
10:00	更衣				
10:10	くらし・道徳 ①理②道③社	くらし ①外②国③数	くらし ①国②数③外	くらし ①数②外③国	A 音楽 B 作業 II
11:00	休憩・移動				
11:10	くらし・道徳 ①道②社③理	①家庭 ②美術 ③作業 III	くらし・道徳 ①社②理③道	運動 II	A 作業 II B 音楽
12:00	給食・昼休み				
13:00	移動				
13:05	学部集会 (ふようタイム)	①美術 ②作業 III ③家庭	総合	自立活動 II	①作業 III ②家庭 ③美術
13:55	休憩・移動	更衣 帰りの会	休憩・移動	更衣 帰りの会	休憩・移動
14:00	自立活動 I	下校	学年活動	下校	学年活動
14:15					
14:50	更衣 帰りの会		更衣 帰りの会		更衣 帰りの会
15:15	下校		下校		下校

大阪教育大学附属特別支援学校  
令和7年度教育課程【中学部】



### Ⅲ. 高等部の実践

#### 1. 学部概要

##### 1) 在籍児童数

学年	1年	2年	3年	計
男子	4	7	5	16
女子	4	1	3	8
計	8	8	8	24

##### 2) 学部教育目標

高等部 教育目標	生徒が自主的、主体的に学校生活を送る中で、生活習慣の安定と職業生活に必要な知識・技能・意欲を高め、自分らしく豊かに他者と共生する力を養う。		
観点別目標	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
	発達に応じた課題に取り組み、継続して働くための力を育てる。	自立と相互依存を促し、自主的・主体的に行動できる力を育てる。	友だちや教師と共感的自己肯定感を育み、他者から信頼される人間性を育てる。

##### 3) 基本方針

高等部では、「生徒の自主性や主体性を尊重した教育活動」「キャリア教育の推進と進路支援の充実」「交流学习やインクルーシブ教育の推進」の3つの視点を大切にしていく。

個々の生徒の実態や課題に柔軟に対応するために教育課程を3コース編成とし、繰り返し学習や体験的な学習、グループ活動等を取り入れ、生徒の自主性や主体性を生かした指導・支援と教育内容の充実、教育環境の整備に引き続き取り組む。



図12 コース別学習



図13 野外体験学習

##### 4) 時間割・ツリー表

高等部では教育課程を3コース編成とし、生徒それぞれの課題により適した授業を実施している。各コースの名称は、全ての生徒が卒業後の生活においても、自分らしく幸せな人生を歩んで欲しいとの思いから「Q・O・L」とした。各コースの概要と、時間割及びツリー表は以下の通り設定した。

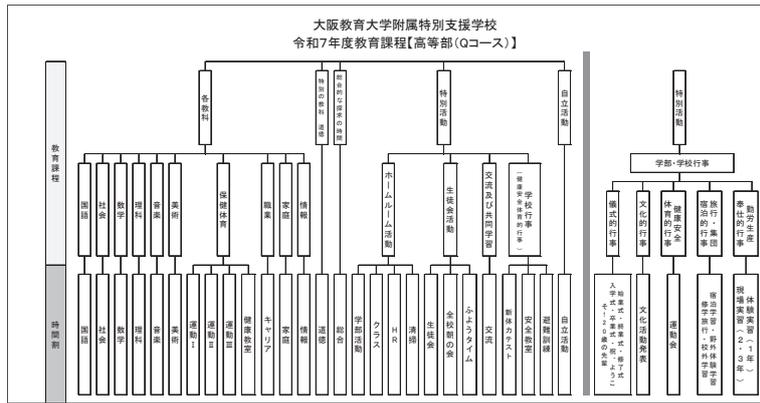
「Qコース」の目標は、「自分の『できる力』を伸ばす」としている。学習内容の定着と様々な体験学習を通して、自分の好きなことを見つけ興味を幅を増やしていく機会の充実を図っている。

「Oコース」の目標は、「周りとの協力して、『できる力』を伸ばす」としている。各教科にて自己の理解を深めると同時に、友だちと協力することや働くことについて学ぶ学習活動を多く設定している。

「Lコース」の目標は、「社会の中で、『できる力』を伸ばす」としている。自己理解や他者理解を深め、社会のルールやマナー等について学習している。

大阪教育大学附属特別支援学校 令和7年度 高等部Qコース 時間割

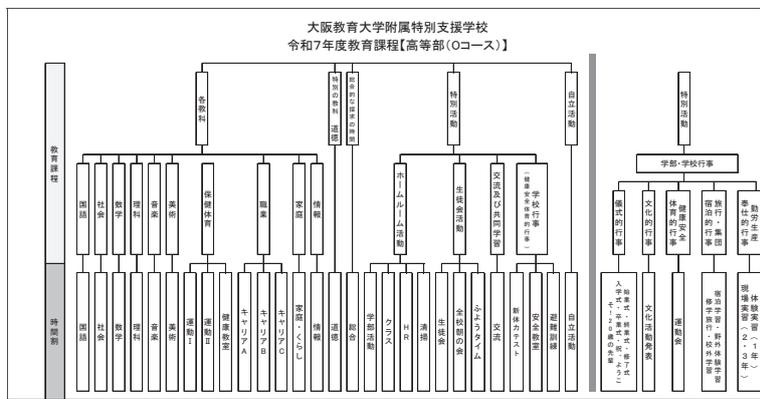
	月	火	水	木	金
8:45			更衣・準備		
9:00			HR		
9:10	清掃	自立活動	自立活動	清掃	自立活動
9:35	全朝		運動Ⅰ		
10:00	更衣・準備				
10:10	国語				道徳
10:35	数学				
11:00					
11:10	音楽	情報	運動Ⅲ	理科	家庭
12:00	給食準備				
12:15	給食・昼休み				
12:55	授業準備				
13:00	総合 ふようタイム	運動Ⅱ	美術	キャリア (農園)	自活
13:50	休憩	更衣・準備			休憩
14:00	社会	HR			クラス
14:15		下校			
14:50	更衣・準備		更衣・準備		
15:00	HR		HR		
15:15	下校		下校		



Qコースの時間割及びツリー表

大阪教育大学附属特別支援学校 令和7年度 高等部Oコース 時間割

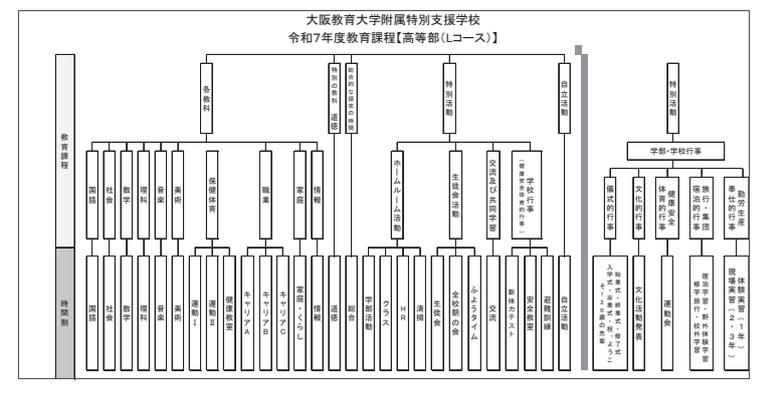
	月	火	水	木	金
8:45			更衣・準備		
9:00			HR		
9:10	清掃	自立活動	自立活動	清掃	自立活動
9:35	全朝		運動Ⅰ		
10:00	更衣・準備				
10:10	社会	音楽	理科	キャリアA	美術
11:00					
11:10	家庭	自活	数学	国語	
12:00	給食準備				
12:15	給食・昼休み				
12:55	授業準備				
13:00	総合 ふようタイム	運動Ⅱ	キャリアB (織物・軽作業)	キャリアC (織物・軽作業)	道徳
13:50	休憩	更衣・準備			休憩
14:00	情報	HR			クラス
14:15		下校			
14:50	更衣・準備		更衣・準備		
15:00	HR		HR		
15:15	下校		下校		



Oコースの時間割及びツリー表

大阪教育大学附属特別支援学校 令和7年度 高等部Lコース 時間割

	月	火	水	木	金
8:45			更衣・準備		
9:00			HR		
9:10	清掃	自立活動	自立活動	清掃	自立活動
9:35	全朝		運動Ⅰ		
10:00	更衣・準備				
10:10	音楽	美術	キャリアB	キャリアC	情報
10:35					
11:00					
11:10	理科				数学
12:00	給食準備				
12:15	給食・昼休み				
12:55	授業準備				
13:00	総合 ふようタイム	運動Ⅱ	家庭	道徳	国語
13:50	休憩	更衣・準備			休憩
14:00	キャリアA	HR			社会
14:15		下校			クラス
14:50	更衣・準備		更衣・準備		
15:00	HR		HR		
15:15	下校		下校		



Lコースの時間割及びツリー表

本校の生徒は、全員が療育手帳を所持している。卒業後の進路は、生活介護から企業就労と幅広い。そこで、高等部の3年間で、様々な体験学習やキャリア教育等を通して、生徒それぞれのできる力を伸ばし、卒業後においても豊かな生活を過ごすことができる礎を築いていきたいと考えている。

## Ⅱ 全校研究



## 「知的障害特別支援学校における教育課程の編成と評価の一体化」

### — 個別最適な学びを実現するための研究成果の運用および実践（展望） —

#### 1. はじめに

中央教育審議会『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～（答申）では個別最適な学びについて、「指導の個別化」と「学習の個性化」を教師視点から整理した概念が「個に応じた指導」であり、この「個に応じた指導」を学習者視点から整理した概念が「個別最適な学び」であると示している。また個別最適な学びを遂行するためには、カリキュラム・マネジメントの充実・強化を図ることに努める必要があると述べている。

令和4年度～令和6年度まで行なってきた3年間の研究（今研究）では、このカリキュラム・マネジメントの充実と強化を図り、個別最適な学びの実現に向けて以下のように段階的に取り組んできた。

##### 1. 1年次の研究

1年次では、教育課程の評価として「授業の評価」に焦点を当て、その在り方を検討した。現行の学習指導要領に基づく学習指導案を活用して授業の見直しを行った。その中で得られた課題から、学習指導案の見直しを支援するチェック表が作成された。また考察のなかで2点の気づきがあった。1点目として、授業が学習指導要領に基づいて計画・実施されているか評価する必要があるということである。そして2点目は児童生徒の学習履歴や授業履歴を基にした指導の根拠を明確化する必要があるという点である。

そして、2年次の研究に向けてどのような学習履歴が必要であるか、また、それをどのように記録・管理していくべきかについて検討を進めることが課題として明らかになった。

##### 2. 2年次の研究

2年次では、「系統的・組織的な授業計画とその評価」について検討を進めてきた。その中で系統的な教育計画として位置づけられているシラバスの作成に取り組んだ。シラバスを作成したことにより、本校で実施されている授業内容の視覚化を図った。

考察では、学習指導要領に基づいた系統性と本校の児童生徒の実態に応じた学習内容が、「系統的・組織的な授業計画」の要素として重要であることが確認された。また、シラバスは各教科の目標や「内容」を指導方法にまで落とし込み、児童生徒の学びの履歴を記録・活用する重要なツールとしての役割を果たすことも示された。

ただ、学習指導要領の「内容」が反映された単元の構築が可能になったものの、複数の指導段階の児童生徒がいる学習班では、単元計画が複雑になることが課題として挙げられた。

##### 3. 3年次の研究

3年次では学習指導要領に基づく学習内容の系統性と、児童生徒の実態に応じた学習内容、学習方法、それに基づく支援方法を検討できる教育課程の各様式と評価項目を検討することを目的に研究を進めていった。その中で、教育課程の各様式づくりと教育課程の評価のチェック表づくりを通じて、児童生徒の学習評価と教師の授業評価の関係性を明確にするとともに、授業評価の中で教育課程の評価として引き継ぐべき内容を区別する視点を得ることができた。

しかし各様式の検討では個別の指導計画の様式検討までには至ることができず、また現状の個別の指導計画では児童生徒の学習状況を把握することは難しいということも明らかになった。

これまでの研究（図1）から得られた成果と課題をうけ、今年度はシラバスを活用した年間指導計画の作成や授業づくりを行うなど、シラバスから授業へのつながりを意識した運用の実践について検討を行っていく。

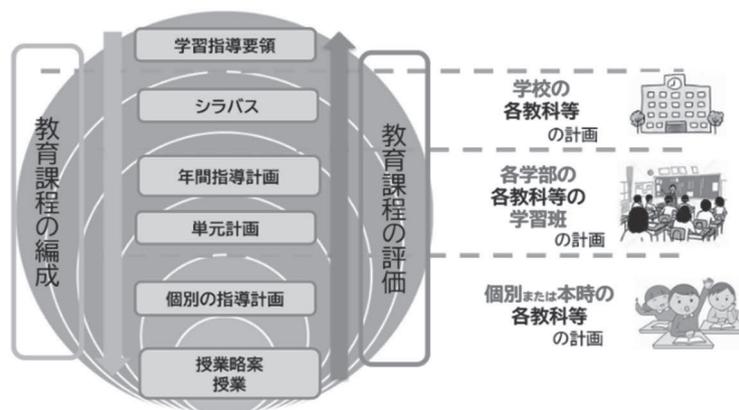


図1 令和4年度～令和6年度の研究デザイン

## II. 目的

これまでの研究（令和4～6年度）で明らかとなった成果と課題を踏まえて、今年度の目的を以下の2点に設定した。

- ・シラバスを活用した授業計画づくりを定着させる。
- ・研究成果を踏まえた教育課程の実践とその運用に向けて、新たに着任した教員も含めて研究成果の理解を深める。

## III. 方法

### 1. シラバスの完成

各シラバスを使って各教科の指導計画を作成、実践する。その過程で浮かび上がった問題や疑問をフィードバックし、カリキュラム・マネジメントの考えに基づいてシラバスまで戻り、翌年度に備える。

### 2. 個別の指導計画の新書式の検討・作成

3つの柱で表される個別の指導計画（成績表）の様式を作成・検討する。作成した新書式を活用し、全教科を網羅するように記入した後、記入の段階で出てきた課題や気がついた点を共有し、書式の項目のブラッシュアップを行う。

### 3. 研究成果の確認および意見交換を行う場の設定

新たに着任した教員も含めて3年間の研究の流れや成果を確認し、各教員の認識のすり合わせや理解の深化を図る。

## IV. 結果

### 1. シラバスの完成について

各教科のシラバスを活用し、学校の教育目標や児童生徒の学びの具現化をめざす。まず1つ目の取り組みとして年度始めにシラバスをもとに年間指導計画の作成を行った。作成の中で気づいたことや困り感などを教科別に検討した。この検討過程で出た気づきや困り感は表1の通りであった。網掛けは困り感を示している。

表1より、教科の隔てなく共通した内容がいくつかあった。

表1 シラバスから年間指導計画を作成するにあたっての気づきや困り感

内容	気づきや困り感
授業づくり	① ・網羅しなければならない内容が明確になる。
	② ・座学的な教科よりも目標や観点は明確である。
	③ ・学習指導要領を見るよりシラバスを見たほうが授業を作りやすかった。
	④ ・数学は内容が多いのでシラバスをもとに授業を作成している。
	⑤ ・授業のヒントになる（領域）。
	⑥ ・授業の評価、ねらいが明確。
	⑦ ・題材と単元例、実施時期、行事との連なりがわかりやすい。

(表1のつづき)

内容	気づきや困り感	
引継ぎについて	⑧	・次年度への引継ぎはできるのか。(職業)
	⑨	・生徒の実態によってはシラバスがあることで学習計画の引継ぎがしやすかった。
	⑩	・今のシラバスでは何を実際にやったかが履歴として見えないので履歴と記録ができるといいな。
	⑪	・反省と引継ぎの項目に様子がくわしく書かれていてよかった。
作成にあたって	⑫	・シラバスの内容を確認しながら作成できたことがよかった。
	⑬	・段階、領域が最初書きにくかった。
	⑭	・シラバスは項目がまとまっていたので年間指導計画におこしやすかった。
	⑮	・グループ内での実態がバラバラ…書き方に悩んだ。
	⑯	・生徒の実態が学部・学年の段階にそぐわない。
	⑰	・段階の横のつながりを意識しづらい。
	⑱	・シラバス→年間指導計画のプロセスをあまり意識できていない。
	⑲	・生徒の実態によってAパターンでの考え方が難しい。

この⑲で示されているAパターンとは表2に示しているシラバスの在り方の1つである。履修モデルと呼ばれるAパターン(表2)と、習得モデルと呼ばれるBパターン(表3)があるとすると、一般的な特別支援学校のシラバスはBパターンで作成されている。本校は、今研究ではAパターンを採用している。

表2 シラバスの在り方(Aパターン)

A	小1段階	小2段階	小3段階	中1段階	中2段階	高1段階	高2段階
小学部	○	○	○				
中学部				○	○		
高等部						○	○

表3 シラバスの在り方(Bパターン)

B	小1段階	小2段階	小3段階	中1段階	中2段階	高1段階	高2段階
小学部	○	○	○				
中学部	○	○	○	○	○		
高等部	○	○	○	○	○	○	○

## 2. 個別の指導計画の新書式の検討・作成について

昨年度までの研究、そしてシラバスから年間指導計画を作成する際にも認められた課題として、本校では児童生徒の学習状況を記録する方法が確立されていない点が挙げられる。特に、授業担当者が変わった場合に学習状況が把握しにくい記録の状況にある。この課題を解決するために必要な役割を果たすものが、この個別の指導計画である。

また個別の指導計画には2つの位置づけがあることが昨年度までの研究で明らかにされている。1つ目は「指導の手だて」としての位置づけである(図2)。2つ目は、「学習履歴」としての位置づけである(図3)。

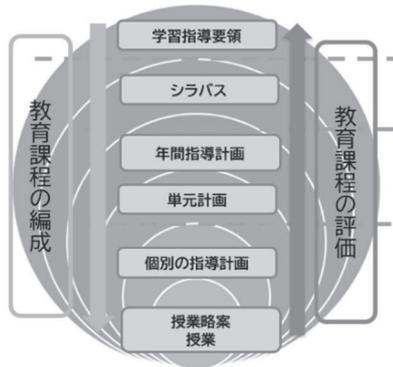


図2 教育課程における「指導の手だて」としての個別の指導計画の位置づけ

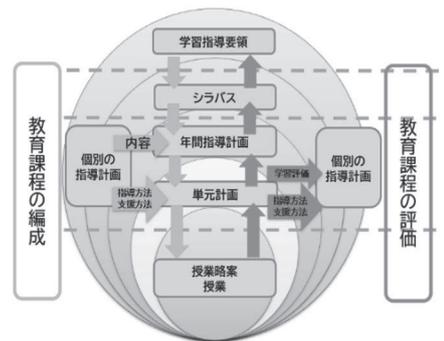


図3 教育課程における「学習の履歴」としての個別の指導計画の位置づけ

この2つの位置づけを意識しながら、教務部とともに資料1の作成を行った。その資料1を活用し、各学部それぞれ担当している教科ごとに個別の指導計画の作成作業を行い、作成するなかで気づいた点や困り感などをアンケートで集約した。アンケートに示された内容を項目ごとに5つに分類をした。アンケートの集約結果は図4および表4の通りであった。

表4に記載されている指導目標とは学習指導要領が示す各教科各段階の「目標」を参照し、各児童生徒に応じた目標として示したものである（段階目標）。また領域が多岐に渡る教科や、児童生徒の実態として下学部対応を必要とする教科については、下学部の段階目標を参照・抜粋し、調整した段階目標をその教科の指導目標とする。

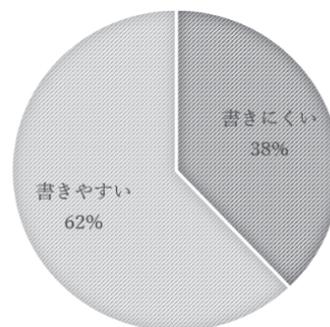


図4 アンケート項目Ⅰ  
新書式について【書きやすさ】

表4 5つの項目で分類したアンケート結果

内容	気づきや困り感
指導目標について	① ・他の項目との繋がりがわかりにくい。
	② ・指導目標は大きすぎる。
	③ ・個別性を出す方が保護者から見ても分かりやすいかなと思う。
	④ ・数学は指導領域が大きく分けて4つあり、網羅的に書くことは難しい。
	⑤ ・目標が大きすぎて、具体性がほぼない。単元目標の方が良いと思う。
単元・題材・教材について	⑥ ・音楽のシラバスでは文部省唱歌や分担奏などと大きなカテゴリの文言が並ぶので、より具体的な曲名を書けるように「主な題材・教材」としてはどうか。
	⑦ ・指導目標に対する評価の場合、●は早い段階では付けられない。
評価の記載について	⑧ ・記入欄が小さい。一番重要な評価そのものについての記述が足りない。
	⑨ ・評価補足欄も評価という名称でいいのではないか。
書式について	⑩ ・記入字数が少なく、書きにくい。
教科ごとの課題について	⑪ ・キャリア（職業）はシラバスと直接連結していないことが課題である。
	⑫ ・キャリア（職業）は担当者が代わると方向性が担保できなくなるのではないか。
	⑬ ・算数数学は知識技能が基礎なので、これを習得しないと思考力・判断力・表現力等には進めない生徒も出てくるので難しさを感じた。

このアンケートの結果を受け、再度個別の指導計画の新書式について検討を行った。検討の際に4つの項目に着目し、検討を進めていった。検討過程での意見や気づき、そして結果・考察は表5の通りである。またその意見や気づきをもとに作成した個別の指導計画の新書式の改訂案を資料2に示した。

表5 意見や気づきをもとに考察した結果

内容	意見や気づき	考察・結果
指導目標関連	・段階目標だと目標の範囲が広すぎて、どの内容について書いているのかわかりにくい。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単元目標を指導目標として記載する。</li> <li>・単元目標とはシラバスの単元計画の「3.単元の評価規準・基準と学習評価欄」の評価基準を基にして作成する（語尾を変換して記載する）。</li> </ul>
	・個別性がない。	
	・評価とのつながりがわかりにくい。	
	・保護者の視点に立ったときに理解することが難しいのでは。	
単元・題材欄関連	・教科によっては単元と題材の両方とも列記する方がよい。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本は単元を列記する。</li> <li>・教科や子どもの実態に応じて単元や題材、教材などを組み合わせて、箇条書きにする。</li> <li>・評価するものだけでなく、主だったものを書く。</li> </ul>
	・現行の指導計画は全ての単元を列記している。	
	・題材を記入することで、何をしたのか保護者もより理解できる。	
評価・評価補足欄関連	・記号表記は継続して行っても良いと思う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個々の手だてを組み入れて、100字以内で様子を記入する。</li> <li>・記号の評価と記述の評価をまとめて【評価】という欄に変更する。</li> </ul>
	・どんな指導、手だてを行ったかが重要。	
書式・分量関連	・各学部や教科、そのときの単元によって書く分量は変わってくる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・3教科分を1枚にまとめる。</li> <li>・文字の大きさは10ポイントで揃える。</li> <li>・段落においては左詰め、中揃えで調整する。</li> <li>・評価の字数は100字以内に収める。</li> </ul>
	・空白があり過ぎるのはよくない。	
	・各項目の繋がりがわかる方がよい。	

### 3. 研究成果の確認および意見交換を行う場の設定について

方法1と2を進めると同時に今研究についての研究成果を確認し合う場を設定した。そのなかで本研究に用いられている言葉の意図についての疑問が浮かび上がった。そこで再度、言葉の意図について整理を行い、用語集として表にまとめた（表6）。

表6 本研究における用語とその意図

用語	意図
シラバス	学習系統表→どの内容を、どの順番に、どこまで教えるのかを見通すもの
単元	学習目標を達成するための有機的なまとまり
題材	単元（学習目標を達成するための有機的なまとまり）を構成する「内容のまとまり」や種目・・・（やること）
教材	各学習を教えるためのもの・・・（やるもの）
自立活動の支援	学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服する力をつけるための支援方法
学習の支援	学習目標を達成するための工夫や補助、準備内容 自立活動の支援が含まれることもあるが、日常生活の支援と区別する
規準（のり準）	Criterion（目標に対する拠り所・規範）・・・全体への指導目標
基準（もと準）	Standard（判定のための拠り所）・・・個の到達度
個別的教育支援計画	長期的な支援を目的とし、全体的なニーズを把握するための計画
個別の指導計画	具体的な指導方法や目標を定めるための計画

#### IV. まとめ

今年度は本研究の成果や浮かび上がった課題を考慮し、シラバスを活用した授業づくりを行っていくことをめざして実践を進めてきた。そのなかでも以下の2点が今後のカリキュラム・マネジメントや教育活動に繋がる成果であった。

##### 1. シラバスの活用

今回、シラバスから年間指導計画を作成するなかで気づいたことや困り感を共有した。そこではシラバスがあることで授業の構成や計画を立てやすくなったり、教科書と連動していることでより系統立てた授業実践ができたりと授業を考えたり、作ったりする上で重要な役割を果たしていることが再確認された。特に新しく着任した教員にとっては今までの授業実践を容易に理解できるものとして活用されている。

しかし、表2の⑮⑯⑰にあるように生徒の実態によってはシラバスを活用することへの難しさが生じる。その際は児童生徒の実態によって下学部段階のシラバスを参照し、「基準（もと準）」の考え方を組み合わせて活用するという考え方が必要である。

また、引き継ぎの面の困り感も表2の⑧と⑩で述べられている。各教科で実施する内容についてはシラバスに記載されているが、昨年どのような単元で、どの教材を使用して、どうだったかという履歴が具体的には記載されていない。そこで重要になってくるものが次の個別の指導計画である。

##### 2. 個別の指導計画の在り方

個別の指導計画の新書式の作成にあたって、「指導の手だて」としての側面と「学習履歴」としての側面を意識した気づきや困り感の意見交換を行った。そのなかで表5の②③⑤⑧の意見は「個別性」を担保することが重要であると示唆している。この点については単元計画を活用し、基準（もと準）の考え方を組み込むことで、児童生徒、保護者、また学校の共通理解を図ることができると考えられる。これには単元計画の活用と充実が必要であり、さらに教員の入れ替わりが多い小規模校の本校では、個別の指導計画を作成するための新転任者へのフォローアップが個別最適な学びにより一層繋がると考えられた。

3つの柱の目標を設定し、単元計画をもとに作成することで「指導の手だて」「学習履歴」としての位置づけを確立した個別の指導計画とするために、今後も実践・運用を継続していくことが必要となってくる。

そして、カリキュラム・マネジメントに基づく個別最適な学びを継続的に実現していくために、今年度の実践や本研究で得られた成果を引き続き活用し、その取り組みを地域の学校へと広げ、知的障害教育のさらなる発展に貢献していきたい。

#### 謝辞

本研究を進めるにあたり、指導助言者である本学特別支援教育部門の今枝史雄先生に貴重な時間を割いていただいてご指導、ご鞭撻を賜りましたことに心より感謝申し上げます。

#### 引用・参考文献

- 安彦忠彦 1993 現代学校教育大事典 東京行政  
皆見英代 「規準」と「基準」・‘criterion’ と ‘standard’ の区別と和英成功一教育評価の専門用語和訳に戸惑う一。国立教育政策研究所紀, 137, 273-281  
菅野敦・城田和晃 2020 特別支援学校新学習指導要領 学びの地図の構築と各教科の授業づくりモデル 明治図書出版  
文部科学省 2017 小学校学習指導要領解説 総則編  
文部科学省中央教育審議会 2021 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）  
文部科学省 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実（参考）履修主義と修得主義、年齢主義と課程主義  
大阪教育大学附属特別支援学校 2023 研究紀要. 第2号 11-18  
大阪教育大学附属特別支援学校 2024 研究紀要. 第3号 11-22  
大阪教育大学附属特別支援学校 2025 研究紀要. 第4号 11-26  
東京都教職員研修センター 2025 紀要 第24号

ひな形

【前期】

■学部 (△) 年 名前 ( 附属 太郎 )

三観点：ア 知識及び技能 イ 思考力・判断力・表現力等 ウ 学びに向かう力、人間性等  
 評価：●十分に達成できた ○概ね達成できた ◎支援や活動の工夫で達成できた

指導 目標	主な単元名		主な題材	
イ	目標に対する 指導・支援の手だて	評価	評価補足欄	
	ア			
	ウ			
教 科 名				

指導 目標	主な単元名		主な題材	
イ	目標に対する 指導・支援の手だて	評価	評価補足欄	
	ア			
	ウ			
教 科 名				

資料2 個別の指導計画（改訂版）

【前期】 小学部（○）年 名前（ 附属 太郎 ）

三観点：ア 知識及び技能 イ 思考力・判断力・表現力等 ウ 学びに向かう力、人間性等  
 評価：●十分に達成できた ○概ね達成できた ◎支援や活動の工夫で達成できた

教科	学習内容	指導目標		評価
国語	・声に出そう（「いろは歌」 「あいうえお」「おーい」 「たんぼぼ」「かたつむり」 「どん、どん、どん」 「おみず」 ・もじをさがそう ・もじを書こう	ア	様々な物の名前をひらがなで書くことができる。	○ 平仮名表を近くに置いておき、分からない時に表から探すように促すと、自分で表を見ながら名前を書くことができた。
		イ	文字を書くときに、平仮名表から正しい文字を選ぶことができる。	○ 選んだ物の正しい名前を一緒に言いながら確認し、それから平仮名表を使うように促すと、自分で正しい文字を選ぶことができた。
		ウ	自ら書きたい物を選び、表を活用しながらその名前を書こうとすることができる。	○ わからない文字があっても自分で表を見て、適切な文字を探し、表を手本としながら、自分なりに平仮名を書くことができた。
算数	・ ・	ア		
		イ		
		ウ		
音楽	・ ・	ア		
		イ		
		ウ		

### Ⅲ ユニット研究



# 1 本校 60 周年記念学校ソングを作ろう

## — 作曲生成 AI を用いた創作と活用 —

加藤道子・小森友紀恵・江藤 亮<sup>1</sup>

### (要旨)

特別支援学校中学部学習指導要領〈音楽〉においては、音楽の構造や曲想への理解を基盤としながら、音楽表現について考え、主体的に音楽に関わる態度を育成することが求められている（文部科学省，2018）。

これらの目標を踏まえ、本研究では、本校創立 60 周年を契機として、生徒が自ら学校のよさを見つめ直し、その思いを音楽として表現する活動に着目した。具体的には、生徒が学校ソングの制作に取り組む過程を通して、音楽を創作し活用する楽しさを味わうとともに、歌詞と旋律との関係や曲調の違いに気付き、自身の思いや意図をどのように表現すれば伝わるのかを主体的に考える力の育成を目的とする。

その際、作曲生成 AI を創作支援の一手段として活用し、多様な音楽表現に触れる経験を取り入れることで、創作から表現、演出に至る一連の過程を、生徒自身が見通しをもって学ぶことができる授業展開を検討した。また、作曲生成 AI の活用にあたっては、その利便性のみならず、活用上の留意点や倫理的配慮、目的意識の重要性についても扱い、特別支援学校における音楽科授業での AI 活用の可能性と課題について考察する。

(キーワード) 特別支援教育, 創立 60 周年記念, 作曲生成 AI を用いた学校ソング創作

### I. 研究目的

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の目標・内容の一覧【音楽】の段階の目標【思考力、判断力、表現力等】の項目には「曲や演奏のよさを見いだしながら、音や音楽を味わって聴くことができるようにする」、【学びに向かう力、人間性等】の項目には、「主体的に楽しく音や音楽に関わり、協働して音楽活動をする楽しさを味わいながら、様々な音楽に親しむとともに音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度を養う」（文部科学，2018）と示されている。また、中学部学習指導要領【音楽】の内容のA表現2段階ウの項目には、「音楽づくりの活動を通して、①即興的に表現することを通して、音楽づくりの発想を得ること、②音を音楽へと構成することについての思いや意図をもつこと、③設定した条件に基づいて、音を選択したり、組み合わせたりして表現する技能」（文部科学，2018）と示されている。本校の生徒たちは、音楽が好きな生徒が多く、多様なジャンルの音楽に触れることに興味・関心は高いが、楽譜を理解し演奏することには困難がある。音から音楽の特徴を捉えることのできる生徒が多く、歌唱・器楽・鑑賞の授業では主に楽譜を用いずに音源や映像を用いた指導を中心としている。一方、「生徒の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え言語活動を充実すること」（中央教育審議会答申，2009）と示されているように、音楽科における言語活動には、「批評する力」や「歌唱の歌詞内容理解」などが挙げられ、日々の音楽の授業においては、楽曲に対するイメージや感想をできるだけ言葉で表現させる言語活動を積極的に取り入れている。本研究では、楽譜やリズムなどの音楽的要素が理解できなくても、音や言葉や感覚によって作曲することができる作曲生成 AI を用いることで、生徒たちの 60 周年記念に対する思いやイメージを曲にしていくプロセスを大切に、話し合いやウェビングなどの「言語活動」や、創作した曲を実際に用いた「演奏・表現活動」を充実させる。さらに、作曲生成 AI を用いて創作した曲は、著作権フリーであることから、オリジナル曲として発表することが可能となるため、現代に合った効果的な発表方法についても検討していく。このことは、曲が完成した後も著作権を気にせずに気軽に教師や生徒たちが活用できるという MIDI データ音楽活用の事例となるため、生徒たちが生涯に渡り音楽を愛好し、音楽で生活を明るく豊かなものにする力を身に付けることに繋がると考えた。また、音源として後世に残すことができるため音楽のタイムカプセルのように取り扱うこともでき、60 周年という節目を音楽で残すという一つの手段となる。さらに本研究では、AI リテラシーや倫理観についても触れ、AI 活用についての留意点などを整理し、実践していくことを重視した。

<sup>1</sup> 大阪教育大学 総合教育系

## II. 研究方法

### 1. 作曲生成AIについて

本研究は、作曲生成AI『SUNO』を用いた。このアプリは、無料でダウンロードでき、基本的な創作を無料で行うことが可能である（※ただし、無料版では1日に5曲分の作成しか行うことはできないため、本格的な曲づくりを行う場合は有料版での活用が適している）。今回は無料の範囲内での創作とした。主に大阪教育大学附属特別支援学校中学部の音楽の授業で実践した。

### 2. 実施手順

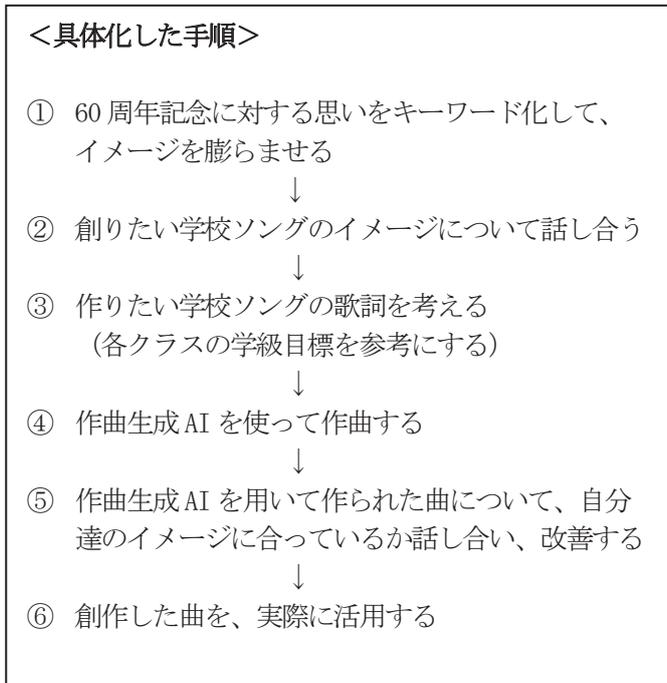


図1 具体化した手順

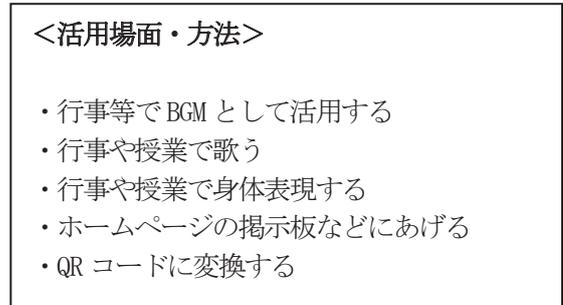


図2 活用場面・方法の案



図3 授業で扱ったテーマ

### 3. 歌詞の作成

歌詞の作成については、発表形式によるウェビングで様々なキーワードを挙げ、イメージを共有した。その際、マインドマップ作成のように、できるだけ時間をかけずに端的に思い浮かぶキーワードをウェビングマップにしていっていった。多くの意見が出た中から、どのイメージがふさわしいかを、話し合いや多数決などを用いて絞り込んだ。中には、個人的な思いであるワード

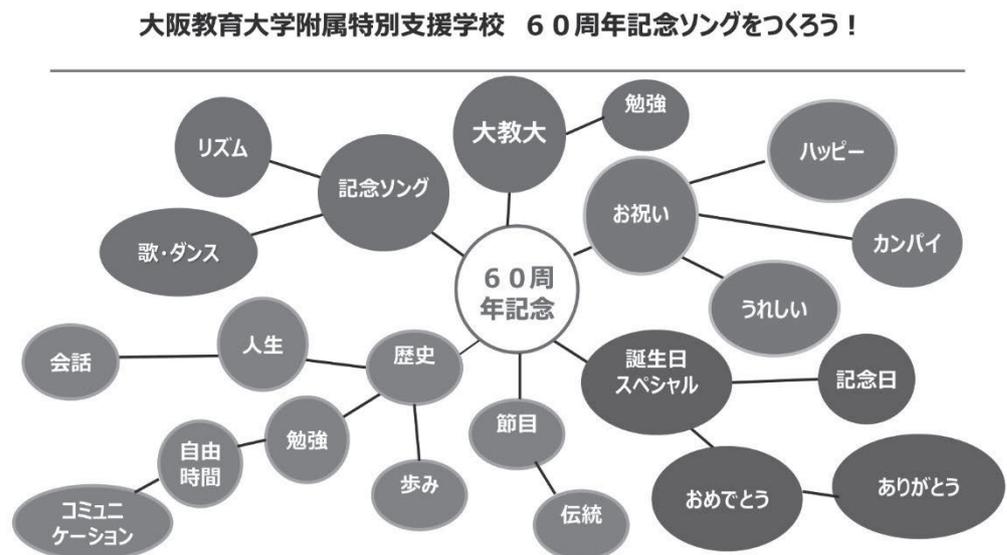


図4 整理した60周年記念に対するイメージワード

が出た際には、「面白いが、本校60周年記念ソングにはふさわしくないのでは」などの意見が生徒からしっかり出た。曲に対するイメージを確認した後、小学部・中学部の学級目標、高等部が音楽の授業で選出したワードの



### Ⅲ. 結果

#### 1. 作曲生成 AI 『SUNO』 を用いて完成した曲

実際に、SUNO のアプリ上で、言葉（単語または短い文章）を入力し（順不同）、曲調を指定すると、右のような歌詞の自動生成がされた。単語や文章の繋ぎや順列、微妙なニュアンスや、起承転結なども考えられ歌詞が旋律・歌唱とともに示された。また、曲調について今回は、「Mellow：なめらかな、落ち着いた」と「Pop：元気のよい、飛び跳ねるような」の2曲とした。その際、歌詞は同じで違う曲調のメロディーが、即座に変換・提示された。同じ歌詞であるが、曲調から総合的に判断したとみられる曲のタイトルも付けられていた。

「Mellow」の方は、【60周年記念ソング】、「Pop」の方は、【先輩バンザイ】というタイトルとともに、さらには、曲調にあった画像も自動的に挿入され、より、感受しやすいものとなっていた。今回の曲調の他にも、例えば、切ない感じ、バラード調、ワルツ調など複数の曲調を設定して、即興的に聴き比べることも可能であるが、今回は上記の2つの曲調に絞ることで実用の観点から具体的な比較検証をし、違いを感じることをねらいとした。生徒から「歌うとしたら Mellow で、ダンスなど踊るなら Pop がよいのでは」などという曲調に対する根拠を含む意見が多数出た。

**[Verse]**  
 みんなで仲良く  
 負けたらあかん  
 優しいハートでかっこいい  
 先輩バンザイ

**[Prechorus]**  
 切り替えピースで笑顔  
 みんな仲良く楽しいね

**[Chorus]**  
 仲間 協力 mellow  
 きらきら ありがとう  
 ワクワク勉強

**[Bridge]**  
 60周年記念ソング  
 歴史 歩み

図 13 SUNO で作成した歌詞

#### 2. 完成した本校 60 周年記念学校ソングについて

**【生徒から出た意見】**

- ▶ 聴いたら、心躍る感じがするから好き
- ▶ ワクワクして思わず踊りたくなる
- ▶ 元気が出て、テンションが上がる
- ▶ 自分のクラスの学級目標があって嬉しい気持ち
- ▶ 歌詞やメロディーから、聴いていてリラックスする
- ▶ 優しい気持ちになれる
- ▶ ほっこりした温かい気持ちになる感じ
- ▶ 本校 60 周年記念ソングに相応しい曲
- ▶ 学校や生徒の様子が伝わり、パワーが出る
- ▶ 学校の休憩時間などに流れると楽しい
- ▶ 学校へ行く朝の目覚ましの音楽によいかもかもしれない
- ▶ 同じ歌詞で、曲調が違う曲というのが面白い
- ▶ 行事などの BGM で流すといい雰囲気になる
- ▶ 「Pop」はダンス音楽として活用するといいい

図 14 生徒から出た意見

**【Mellow】**  
 「60 周年記念ソング」



**【Pop】**  
 「先輩バンザイ！」



図 15 完成した 60 周年記念ソング

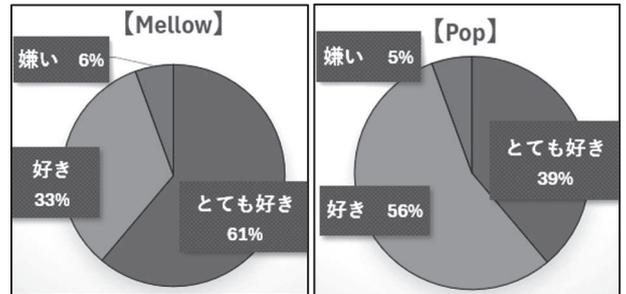


図 16 生徒アンケートより

## IV. 考察

### 1. 作曲生成AIを音楽教育で活用するメリット

楽譜が読めなくてもイメージを音楽にすることができるため、音楽創作活動への生徒たちの興味・関心を高めることができる。

・旋律を楽譜上で作曲しなくても曲を作ることができるということから、効率的に創作できるため、さらなる活動に時間を費やした音楽教育へと発展することができる(今回は、作曲生成AIで作成した音楽を活用して演奏・歌う活動や行事で活用する段階まで行うことが可能となる)。作詞・作曲・鑑賞の授業が一度にできる。

言葉や画像、映像などを音楽へと変換できるため、言語活動や画像の学習などを充実させるなど、教科横断的に学習を発展させることが可能となる。

・様々な曲調にすぐに変換できることが可能なことから、汎用性があり多くの場面で手軽に活用できる(行事等で演奏・表現する・行事などのBGMとして活用する等)。

収益を目的としない場合は、著作権の問題が生じないため、オリジナル曲として活用することや発表することができる。

### 2. 作曲生成AIを音楽教育で活用するデメリット

音楽理論による作曲ではないため、音楽理論を学ぶことはできないため、作曲だけが目的である学習には相応しくない(目的ではなく、手段であることを意識して活用することが重要)。

簡単に創作できるため、目的と活用方法をしっかり選定・精査して取り入れないと遊び感覚となってしまう。

### 3. 文部科学省の見解に基づくAI利用の倫理的可否とAIリテラシーについて

近年、生成AIの急速な普及により、教育現場や研究領域におけるAI利用の是非が重要な論点となっている。文部科学省は2024年に「初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン Ver. 2.0」を公表し、AIを「人間の能力を補助・拡張する有用な道具」と位置づけている。一方で、「生成AIの出力には誤りや偏りが含まれる可能性があるため、最終的な判断と責任は人間が負うべきである」と明確に述べられている。また、AIによる音楽生成や歌詞生成には、著作権法上の複雑な課題が存在する。日本の著作権法では、AIが自律的に生成した音楽や歌詞は「著作物」として保護されないが、AI生成物が既存作品の特徴的なフレーズやメロディを模倣した場合は著作権者人格権を侵害する可能性がある。なお、生成AIが作成した曲の既存楽曲との類似を調べるには、JASRACの作品検索サービスや音楽権利情報検索ナビなどにアップロードして類似性チェックをする方法などがある。文部科学省は、教育現場でAIを利用する際には著作権だけでなく倫理的配慮を伴う利用が求められると述べており、研究においても同様の姿勢が必要である。文部科学省は、AI時代に必要な情報活用能力として「AIリテラシー」を重視している。AIリテラシーには図17の要素が含まれる。

- |                        |
|------------------------|
| ① AIの仕組みや限界を理解する力      |
| ② AIの出力を批判的に評価する力      |
| ③ 倫理的・法的観点から適切に利用する力   |
| ④ AIと協働しながら創造的に問題解決する力 |

図17 AIリテラシーの要素

本研究で行ったAI利用は、特に④を実践的に体現した。AIの判断をそのまま採用するのではなく、研究者が批判的に検証し、最終判断を行うという姿勢は、文科省が求めるAIリテラシーと整合している。本研究におけるAI利用は、文部科学省のガイドライン、AIリテラシーの観点、そして著作権法の要請に照らして倫理的に妥当な範囲にある。AIは研究者の思考を代替するものではなく、あくまで補助的なツールである。研究者がAIの限界を理解し、批判的に検証しながら活用することでAIは教育研究における新たな価値を生み出す可能性を持つ。今後も、AIの能力とリスクを適切に見極めながら、教育的・倫理的に持続可能な形でAIを活用していくことが求められる。

### 4. 今後の課題と展望

本研究を通して、音楽の授業で取り入れる場合には目的を明確にする必要がある。音楽科の教科内容「生成の原理」には、①『かたち』音楽の形式的側面(音楽の諸要素と組織)②『なかみ』音楽の内容的側面(音楽の質、曲想・特質・雰囲気)③『背景』音楽の文化的側面(風土・生活・文化・歴史)④『技能』音楽の技能的側面

(表現の技能、鑑賞の技能「批評」)(西園, 2017)があるが、AIを用いた学習において、これら4つの全ての側面を充実させることができた。今回のように「60周年記念ソングを作る」という目的がはっきりしており、歴史、文化といった視点を持たせることができた。生徒たちは、初めにイメージについて共有したり話し合ったりしたことや、自分たちの学級目標が入っていること、馴染みやすい音源などにより創作のプロセスを受け入れやすかったとみられる。曲については、自分たちのテーマソングとして馴染み、曲調なども相まって好意的に受け止めていた。創作した曲を用いて実際に歌ったり、身体表現をそれぞれが工夫したりする活動も実践できた。楽譜に書き起こしたり、編曲したりする必要なく、一定程度のクオリティのある音楽に親しむことができるため、総合や教科横断的授業や行事などでも活用するなど汎用性が高いことも分かった。音楽的に深めようとするならば、音源から楽譜に起こして音楽的要素を深めることも可能である。さらに、著作権フリーであるため、数年後に活用したいという場合にも許可や断りの必要なく使用でき、本校オリジナルソングとして残すことができることもメリットである。さらにMIDI音源であるため、パソコン上での取り扱いも可能となり汎用性がある。多様なジャンルな音楽に触れ、多様な作曲方法を知ること、音楽理論の視点の原点に戻ったり、即興として自ら旋律を生み出したりするなどの作曲そのものに興味・関心を持った生徒もいた。用途に合わせて作曲生成AIを用いない作曲方法と共存していくことも大切だと思われる。

自分たちの生活文化や音楽文化、AI活用時代の変遷という一連の軌跡についても積極的に扱い、現代音楽の多様な表現方法や技術について、時代に適応したAIリテラシーや倫理観なども踏まえつつ、今後も生徒たちに伝えていきたい。

## 謝辞

本論文の作成にあたり、指導助言者である江藤亮先生には貴重な時間を割いて、ご指導、ご鞭撻をいただきました。心より感謝申し上げます。

## 参考文献

- 中央教育審議 2008 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)
- 文部科学省 2018 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 pp.588-589.
- 文部科学省 2023 生成AIの利用について(通知)
- 文部科学省 2024 初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン Ver. 2.0
- 西園芳信 2017 音楽教育実践学辞典 音楽之友社 p.20



写真1 授業での話し合いの様子



写真2 創作した曲で身体表現する様子

## 2 知的障害児の書字における筆圧が文字に及ぼす影響の一考察

### —書きやすさを目指して—

金 憲央・大内田裕<sup>1</sup>

#### (要旨)

本研究は書字における筆圧の影響を調査し、書きにくさの具体的な実態を明らかにすることを目的とした。知的障害特別支援学校に在籍する筆圧の強弱が著しくみられる生徒2名を対象とし、HBの鉛筆と4種類の原稿用紙を用いた文章の書字と、手指にかかる力の分散を図る目的として、非利き手でボールを握りながら書字を行うアセスメントを実施した。調査の結果、筆圧が強い生徒Aは、補助線がなく行幅の狭い用紙で最も疲労を感じ、用紙に関係なく書き終わりに筆圧が強まる傾向が見られた。一方で筆圧が弱い生徒Bは大きなマス目の中に字を収めて書くことに負担と疲労を感じており、両者で対照的な結果となった。書字における筆圧の課題は安定した姿勢の保持や協調運動、使用する教材が相互に深く連動していることが示唆された。

(キーワード) 知的障害, 特別支援教育, 協調運動, 筆圧, 文字, 書字学習

### I. 研究背景と目的

学校教育において、書字は特定の教科のみならず学習全般にわたって必要とされる基盤的な技能であり、日常生活を営む上でも欠かすことのできないものである。しかしながら、中には書字学習のつまずき、その後の学習全般にわたって困難を示す児童も少なからず存在している(大庭・佐々木, 1990; 大庭, 1996a)。書字の困難に関して、近年、国外では運動面との関連が指摘されている(東・石倉, 2021)。書字を達成するために必要な運動面に関わる能力として、協調運動の制御、微細運動、手指操作、安定した姿勢などが明らかになっており、書字に影響を与える機能として、微細運動や粗大運動の機能があることが指摘されている(Feder and Majnemer, 2007; Flatter, Mushtaq, Williams, 2014; Saban & Weintraub, 2019)。知的障害特別支援学校に在籍する子どもたちの「書きにくさ」の要因については「筆圧」「座位姿勢」「字形」「自己評価」が挙げられる(陣内, 2024)。さらには、運動に関わる介入が書字の困難の改善に影響することも明らかになっている(Schoemaker, Niemeijer, Reynders and Engelsman, 2003; Boyle, 2007)。

本校に在籍する生徒の中にも手指の微細運動のコントロールが未熟なため、適切な筆圧を維持することが困難となり、筆圧が強すぎると紙が破れたり文字が滲んだりしている。鉛筆の芯を頻繁に折ってしまうこともあり、これによるストレスが学習への集中を妨げていることが考えられる。反面、筆圧が弱すぎると文字が薄くかすれてしまい、書いた本人や他者が内容を認識しにくくなるといった視認性の低下につながることも考えられる。

上述を踏まえ、本研究では書字に必要な要素の中でも筆圧に焦点をあてる。生徒の書字に関するアセスメントを行い、筆圧が書字にどのような影響を及ぼし、「書きにくさ」とは具体的にどのような姿であるのかを調査する。

### II. 研究方法

#### 1. 期間

令和7年11月から令和7年12月までの期間でアセスメントを実施した。

#### 2. 対象

大阪教育大学附属特別支援学校に在籍する生徒の中から、書字において筆圧の強弱が著しく見受けられる生徒2名を対象とした。

#### 3. 倫理的配慮

対象者の保護者には本研究の趣旨を説明し、同意を得た。また、表記個人情報の取り扱いについては十分配慮する。

#### 4. 筆圧のアセスメント方法

硬筆の鉛筆 HB を使用し、4種類の原稿用紙を用いてひらがな、カタカナ、漢字を含む文章の書字を座位姿勢で

<sup>1</sup> 大阪教育大学 総合教育系

実施した。また、筆記する手に集中しすぎる力を適切に分散させる介入として、書字の際、左手(非利き手)でボールを強く握りしめ、身体にかかる力のバランスを整えるようにした。その様子についての動画記録や原稿用紙、個別のインタビューから分析を行った。

### 1) 硬筆

対象とする生徒2名は学習時において鉛筆を使用していることから、日常より使い慣れている HB 鉛筆を使用する。

### 2) 4種類の原稿用紙

以下の4種類の原稿用紙(写真1~4)を使い分け、マスの補助線の有無や行幅の狭さといった視覚的補助の認知が筆圧にどのような影響を及ぼし、どの用紙を使用した書字が書きにくいかを検証する。

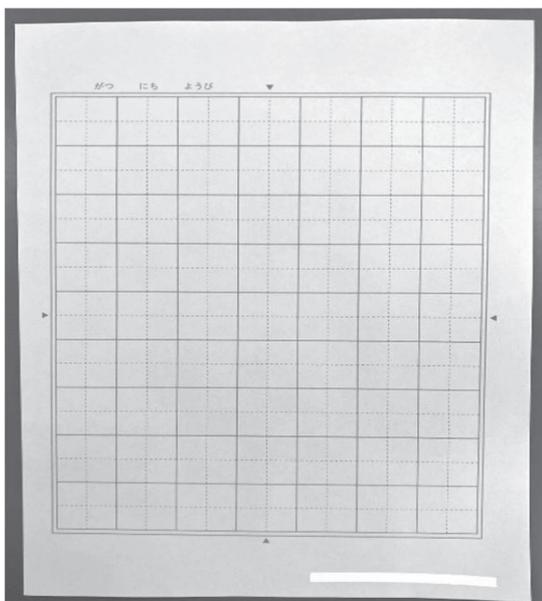


写真1 原稿用紙1【9×7縦書きマス補助線あり】

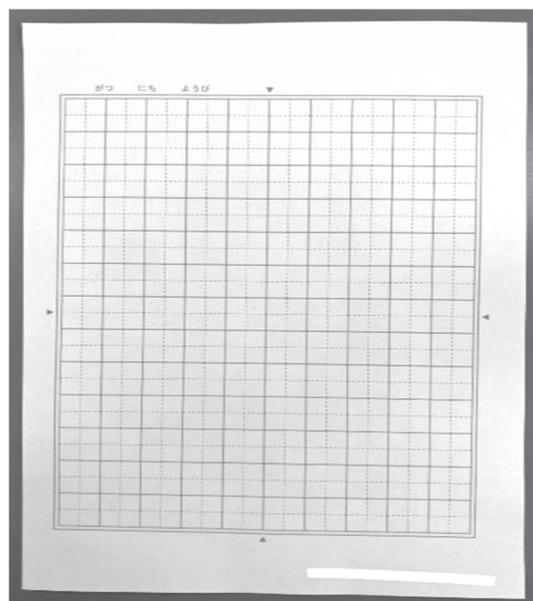


写真2 原稿用紙2【13×10縦書きマス補助線あり】



写真3 原稿用紙3【幅22mm縦書き補助線なし】



写真4 原稿用紙4【幅15mm縦書き補助線なし】

### 3) ひらがな、カタカナ、漢字を含む文章の書字

文字の種類が筆圧にどのような影響を及ぼすのか検証するため、対象生徒の好きな運動・スポーツについて、ひらがな、カタカナ、漢字を使用した文章を記述する。ただし、生徒Bは発達課題上、ひらがな、カタカナの

みとする。

### (1) 生徒A

「ぼくは野球が好きです。ポジションはキャッチャーをしたいです。バッティングでもホームランをたくさん打ちたいです。」

### (2) 生徒B

「わたしはバスケットが好きです。シュートをきめることがたのしいからです。」※漢字なし



写真5【座位姿勢での書字】

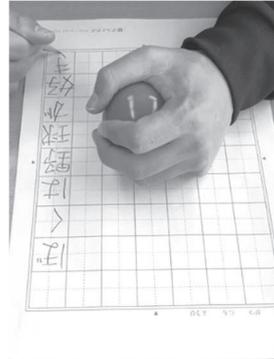
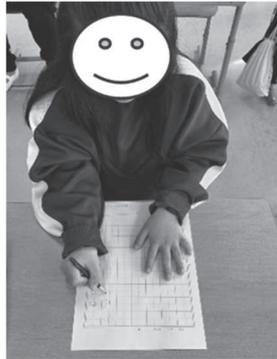
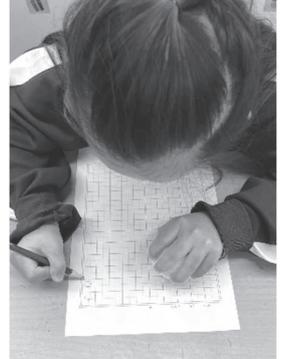


写真6【左手でボールを握って書字】



## Ⅲ. 結果

筆圧の実態や書きにくさは、対象生徒の特性(筆圧の強弱)や、書き進める時間、使用する用紙の条件によって大きく異なることが明らかとなった。

### 1. 生徒A

書き始めは肩から指先まで弛緩した状態を取り組んでいたが(写真7)、徐々に肩から腕にかけて緊張が高くなるとともに、三行目より徐々に筆圧が強くなり(写真8)文字が色濃く映し出されるようになった。書き終わり際には筆圧が強すぎるため文字が滲み、それに伴って書字速度も速くなる傾向が見られた(写真9)。カタカナの「バッティング」や「ホームラン」といった直線の多い文字は特に筆圧が強く表された。ボールを握った状態での書字では、書くことに意識が集中してしまい、文字から力の分散(手指の協調運動)の効果を読み取ることは難しかった。

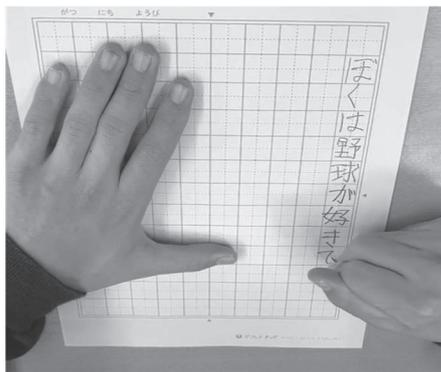


写真7

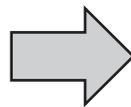


写真8

原稿用紙の違いによる書きにくさについては、原稿用紙に関係なく書き始めと比較して書き終わりに特に筆圧が強くと表れ文字が色濃くなる様子が見られた。生徒Aへのインタビューでは「原稿用紙4(写真10)を使用した作文づくりが最も力が入り、補助線がないと文字の大きさを捉えにくく、書くことに疲労を感じた」と述べており、強い筆圧が手や腕の疲労を招き、書き続ける意欲を低下させる要因となった。

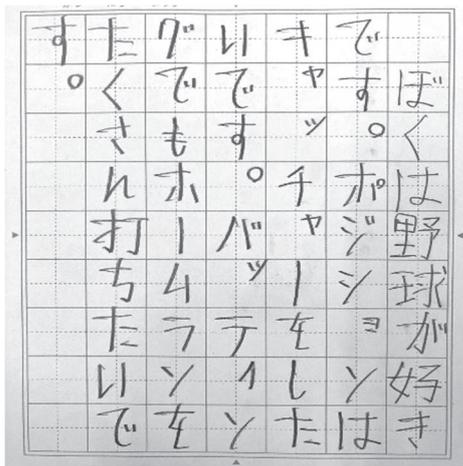


写真9 【原稿用紙1での作文】



写真10 【原稿用紙4での作文】

## 2. 生徒B

書字動作中は何度か体勢を崩す場面があったことから、姿勢の保持が難しく、身体に力が入りづらくなっていた。書字の特徴として、筆圧が弱く文字が薄くかすれてしまい、筆圧を補うために書字の最中に自分が書いた文字をなぞる様子が見られた。また作文を書き終わるまで時間がかかり、書字速度が遅くなる傾向が見られた。また、ひらがな、カタカナによる筆圧に大きな差は見られなかった。左手(非利き手)でボールを強く握る書字動作でも、「掴む」程度の力にとどまり、生徒Aと同じく力の分散(手指の協調運動)の効果を読み取ることは難しかった。

生徒Bへのインタビューでは「原稿用紙4が最も書きやすかった」と述べた(写真13)が、その反面、「原稿用紙1が最も書きにくい」と述べた(写真12)。その理由として「マスが大きいと字を大きく書く必要があり、枠内に収めないといけないという負担がある」と述べた。また「マスが大きいと書くことに時間がかかってしまい、手が疲れる」とも述べた。

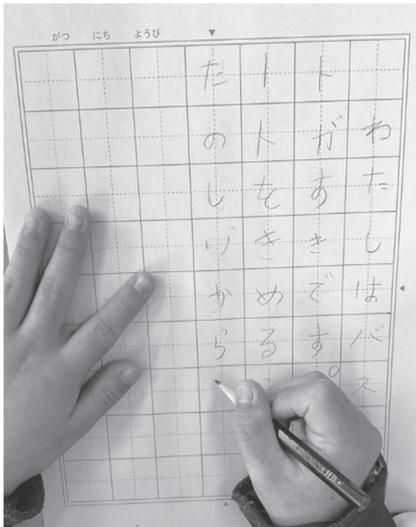


写真11

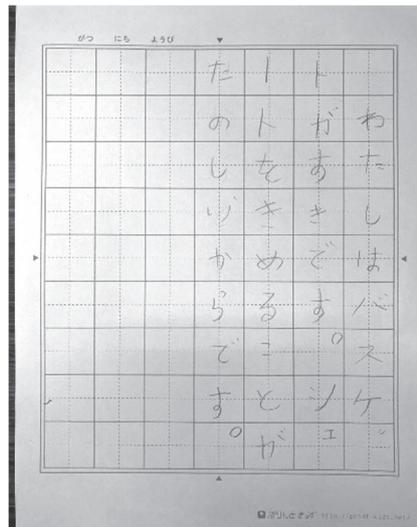


写真12 【原稿用紙1での作文】

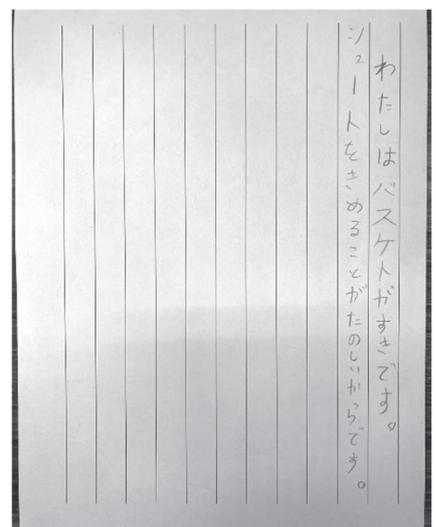


写真13 【原稿用紙4での作文】

## IV. 考察

### 1. 対象生徒2名の書字の実態について

本研究では、書字における筆圧の強弱が著しくみられる生徒に対して、筆圧が書字にどのような影響を及ぼし、「書きにくさ」とはどのような姿であるのかを4種類の原稿用紙を用いて実施した。アセスメント結果から対象

生徒2名にとっての「書きにくさ」は、身体的な疲労や文字の大きさを用紙に合わせることが挙げられた。このことから知的障害のある子どもの書字における課題は、大きく「身体機能」「教材環境」が複雑に絡み合っていることが推測される。

身体機能では、生徒Aの徐々に肩から腕にかけて緊張が高まり、筆圧が濃くなったり、書字速度が速くなったりする様子や、生徒Bでは書字動作中に体勢を崩したり、筆圧が薄く、書字速度が遅くなったりする様子から、全身を支える粗大運動の機能不足が手指への適切な力の伝達を妨げていると考えられる。書字は手指の操作だけでなく、微細運動と粗大運動の協調に関連することが明らかとなった。「非利き手でボールを握りながら書く」介入については、両者ともに書くこと自体に意識が集中しすぎたため、力の分散という協調運動の調整を明確に読み取るまでには至らなかったが、これは書字が極めて高い集中力と運動制御を同時に有する活動であることが考えられる。

教材環境では、4種類の異なる原稿用紙を用いた実践において、マス・補助線の有無・行幅が生徒の筆圧や疲労感に直接的な影響を与えることが明らかとなった。書字において、原稿用紙のマスの補助線は、視覚的補助による認知負荷の軽減や文字の形を整えるだけでなく、身体的な緊張をコントロールする役割を果たしていると考えられる。対象生徒へのインタビューでは、書きにくさの理由が対照的な結果となった。この結果から、マス目や行幅の大きさと身体的負担の関係は、生徒の身体特性によって大きく異なり、一律の教材設定が必ずしも有効ではないことが考えられる。したがって教材を選択する際には、疲労を感じずに書き続けられるかという生徒の主観的なアセスメントも不可欠である。

ボール握り介入は、2名共に筆圧に対する影響は認められなかった。この要因として、特に筆圧の強い生徒Aは書くこと自体に意識が集中しすぎてしまい、左手への力の分散を意識的に行う余裕がなかったと考えられる。

また、筆圧の弱い生徒Bにおいては、ボールを強く握ることができず、単に「掴む」程度の力にとどまったため、筋緊張を適切に高める刺激として機能できなかった。このように、書字という高負荷な二重課題（デュアルタスク）下においては、単にボールを握るという指示だけでは不十分であり、生徒の身体特性や認知負荷の状態に合わせた介入の調整が必要であることが示唆された。

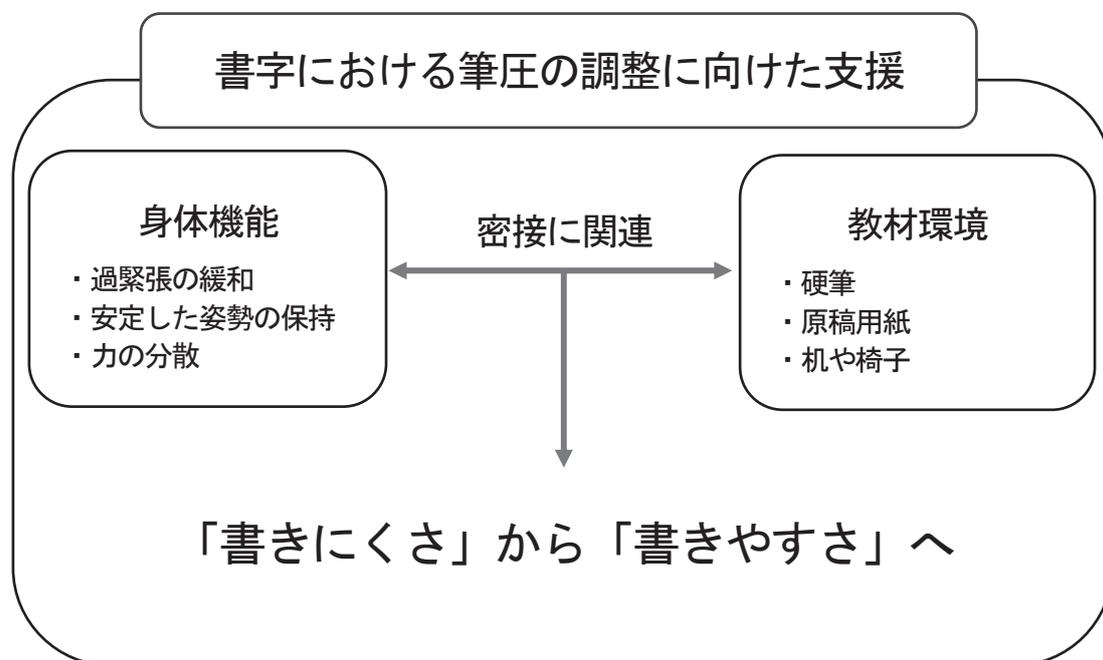


図1

## 2. 今後の展望

今後も「身体機能」と「教材環境」に焦点をあて、検証を進める。「身体機能」では、筆圧の強弱を改善するための訓練として、手指の訓練に限らず、姿勢の保持と粗大運動といった身体のバランスが整うような訓練内容を検討していく。「教材環境」では、原稿用紙だけでなく、筆記具についても、ボールペンやシャープペンシルのよ

うな多様な筆記具を使用し、筆圧との関連について検証する。さらに、筆圧測定器を使い、数値の結果から適切な筆圧とはなにかを定義するとともに、生徒の特性に応じた教材設定について検証していく。さらに、ボール握り介入に関しても、事前にボール握りを練習することにより二重課題の負荷を減らしたり、ボールの大きさを変えたり、ボールの弾力性を変えることにより、より本人に最適な環境を提供することにより、筆圧にどのような影響を与えるかも検討していく。

## 謝辞

本研究の作成にあたり、対象の生徒の保護者様におかれましては、本研究へのご理解とご協力をいただき、本当にありがとうございました。また、本研究の作成ならびに紀要執筆にあたり、共同研究者であります大内田裕教授には、貴重なお時間を割いてご指導ご鞭撻をいただきましたことを心より感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

- Boyle, Christopher M. 2007 An Analysis of a motor Skills training programme for young people with moderate learning difficulties. *International Journal of Special Education*, 22(1), 11-24.
- Ian Flatters, Faisal Mushtaq, Liam J. b. Hill., Raymond J. Holt., Richard M. Willkie., & Mark Mon-Williams 2014 The relationship between a child's postural stability and manual dexterity. *Experimental Brain Research*, 232(9), 2907-2917.
- 陣内 栞 2024 知的障害のある児童に対する毛筆を用いた書字指導の実践 熊本大学大学院 教育学研究科 教職実践開発専攻 特別支援教育実践高度化コース 研究報告書
- Miri Tal Saban., & Naomi Weintraub. 2019 Motor function of higher education students with dysgraphia. *Researcher in Developmental Disabilities*, 94, 103479.
- M. M. Schoemaker., A. S. Niemeijer., K. Reynders., & B. C. M. Smits Engelsman 2003 Effectiveness of Neuromotor task Training for Children with Developmental Coordination Disorder: A Pilot Study. *Neural Plasticity*, 10(1), 155-163.
- 大庭重治 1996 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, 15-24.
- 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, 35-42.

### 3 知的に障がいがある生徒の語彙獲得について

#### —オノマトペに着目して—

土口真奈・飯島恵利佳・湯浅哲也<sup>1</sup>

##### (要旨)

本研究は、知的障がいがある生徒の言語発達における語彙獲得の傾向や特性を明らかにすることを目的とする。さらにそれぞれの生徒の特性をふまえ、正確な語彙獲得を支援するための指導法を開発し、その効果を検証することをめざす。今回は対象となる生徒に語音明瞭度検査、発音明瞭度検査、絵画語彙検査を実施し、大人の言語の骨格と言われているオノマトペに着目し、オノマトペの課題プリントを実施する方法で実態把握に努めた。その結果、対象生徒5名には特殊音節、濁音や半濁音に対しての苦手さがみられた。またオノマトペには特殊音節、濁音や半濁音が多く含まれていることもあり、知っているオノマトペでも、表記すると間違えているものも多くあることもわかった。今回の研究をうけ、今後はそれぞれの実態に応じた指導支援を行い、正確に語彙を獲得することへ繋げることを目指す。

(キーワード) 語彙獲得, 絵画語彙検査, 語音明瞭度検査, 発音明瞭度検査, オノマトペ

#### I. 研究目的

語彙発達について、小林・南・杉山(2013)は1歳の誕生日前後で、初語(first words)を発し始め、その後半年ほどは言える語を少しずつ増やしていくと一般に言われていると述べている。このことから語彙を獲得する活発な時期は乳幼児期と考えられる。しかし知的障がいがある児童生徒にとっては乳幼児期以降にも正確な語彙を獲得するための関わりは必要不可欠であると考ええる。

昨年度、高等部の国語の授業を実施するなかで語彙獲得について課題や特徴があることに気づいた。例えば生徒の覚え・聞き間違いが多い語彙や知らない語彙が似通っていたり、聞き間違いをしやすいため語彙が生徒によって正確に獲得できていたりする特徴がある。これらのことから知的障がいがある生徒の語彙獲得の課題には、生徒の発達段階の違い以外にもきこえや発音の仕方の違い、または視覚優位や聴覚優位なども影響しているのではないかと考えられる。

これらのことをふまえ、まずは生徒の語彙獲得の実態把握に焦点をあて研究を進めることにした。そして語彙獲得にはオノマトペが大きく関係していることが示唆される。窪園(2017)によると言語とオノマトペの関連性について、大人の言語はオノマトペや赤ちゃん言葉には見られない多様な音韻構造(リズム構造, アクセント型)を示すが、中心的な構造はオノマトペ・赤ちゃん言葉と同じである、オノマトペと赤ちゃん言葉が大人の言語の骨格を作っていると言って過言ではないと述べられている。

以上のことより今回はオノマトペの課題プリントの実施を通して、知的障がいがある生徒の言語発達における語彙獲得の傾向や特性を明らかにすることを目的とする。さらにそれぞれの生徒の特性をふまえ、正確な語彙獲得を支援するための指導法を開発し、その効果を検証することをめざす。

#### II. 研究方法

##### 1. 対象

大阪教育大学附属特別支援学校高等部に在籍する24名のなかから、学校生活や国語の授業においてアセスメントを行い、語彙の獲得や発音、発声に課題がある生徒5名を対象とした。

##### 2. 期間

令和7年9月から令和7年12月

##### 3. 方法

###### 1) 3つの検査の実施

対象生徒が正確に語彙を獲得するために重要な指導とは何かを考察するためには、まず現状どれぐらいの語

<sup>1</sup> 大阪教育大学 総合教育系 特別支援教育部門

彙を獲得しているのか、語彙を獲得するまでにどのような課題があるのかを把握する必要がある。そのために語音明瞭度検査、発音明瞭度検査、PYT-R 絵画語い発達を行った。

## 2) オノマトペ課題プリントの実施

今回は生活に身近な【動物】【乗り物】のカテゴリのオノマトペをどれくらい知っているのか、オノマトペに関連する語彙をどれくらい知っているのかを把握するために課題プリントを行った。

まずはイラスト無しのプリントを行い、解答が難しい様子があった際にイラストありのプリントを提示した。オノマトペの課題プリントは資料1と2である。

## 4. 倫理的配慮

本研究は大阪教育大学倫理委員会において倫理審査(25128)の承認を受け、保護者・本人の同意のもと行われているものである。

## Ⅲ. 結果

### 1. 語音明瞭度検査、発音明瞭度検査、PYT-R 絵画語い発達の検査

生徒それぞれの生活年齢、絵画語い検査によってわかった語彙年齢(VA)と標準点(SS)、語音明瞭度検査の正答率、発音明瞭度検査の正しく聞き取れた割合、そして本校で毎年行っているS-M社会生活能力検査の社会生活年齢(SA)を表1にまとめた。また図1、2は語音明瞭度検査の正答率と発音明瞭度検査の正しく聞き取れた割合を清音、濁音、半濁音、拗音に分類したグラフである。その際「ぎゃ」や「びょ」などの拗濁音と拗半濁音は拗音に含んでいる。

表1 対象生徒5名の検査結果

生徒	生活年齢	SA	VA	SS	語音明瞭度	発音明瞭度
A	15歳9ヶ月	10歳8ヶ月	8歳10ヶ月	4	84%	63%
B	17歳1ヶ月	7歳0ヶ月	3歳10ヶ月	1	44%	39%
C	16歳6ヶ月	5歳1ヶ月	9歳7ヶ月	5	54%	28%
D	18歳2ヶ月	7歳4ヶ月	7歳9ヶ月	1	83%	71%
E	17歳8ヶ月	8歳6ヶ月	6歳9ヶ月	1	88%	88%

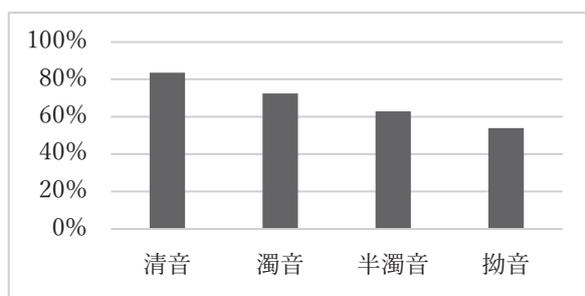


図1 語音明瞭度検査の項目ごとの正答率

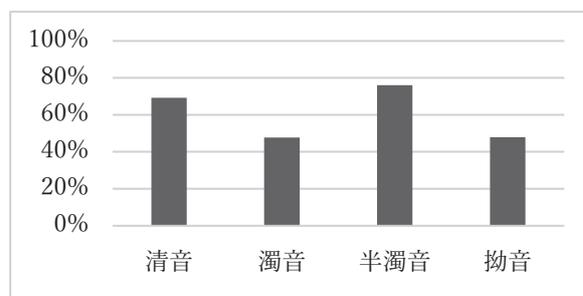


図2 発音明瞭度検査の項目ごとの聞き取れた割合

表1より、全ての生徒が発音明瞭度の正しく聞き取れた割合より、語音明瞭度の正答率の方が高い結果となった。また図1と2からは語音明瞭度検査の結果と発音明瞭度検査の結果から生徒5名に共通している点として、特殊音節そして濁音、半濁音への苦手さが見られた。

### 2. オノマトペの課題プリント

【動物】【乗り物】のカテゴリ別で行ったオノマトペ課題プリントの正答例と誤答例を表2、3にまとめた。また正答例については実際の指導で使用するものから選定した。

表2 カテゴリー【動物】の正答例と誤答例

動物	正答例	誤答例
いぬ	わんわん	-
ねこ	にゃーにゃー	にゃにゃ/ニャニャ
きつね	こんこん	-
さる	うっきー	ウッーキ/ウギウギ
うま	ひひーん/ばかばか	-
ふくろう	ほーほー	-
ぶた	ぶーぶー	ふひ/ブブ
ひつじ	めーめー/めえー	メチン/メエメエ/メーンメーン
にわとり	こけこっこー	コケッコケ/コケコケコ/こけこけこ/コッケコッコー
あひる	くわくわ/ががああ	ふわふわ

表3 カテゴリー【乗り物】の正答例と誤答例

乗り物	正答例	誤答例
くるま	ぶーぶー	ブブ
でんしゃ	がたんごとん	かんごんごん/がんとん/カコンカコン
きゅうきゅうしゃ	ぴーぽーぴーぽー	ひーほひーほ/ピーポピーポ/ピポピポ/ひぽひぽ
ひこうき	びゅーん	ゲーハン
しょうぼうしゃ	かんかんかん/かーんかーん	うんかんかん/ウー
じてんしゃ	ちりんちりん	ちりちり/チャリン
ばとカー	うー	-
きしゃ	ぼっぼー	ポポ/プシュー
ふみきり	かんかんかん/かーんかーん	-
ふね	ぼー	ブー

またそれぞれのカテゴリーの正答率と無記入率をグラフで示した（図3～6）。

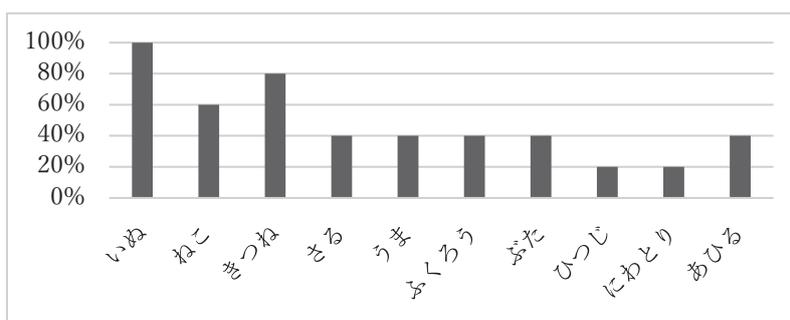


図3 カテゴリー【動物】 正答率

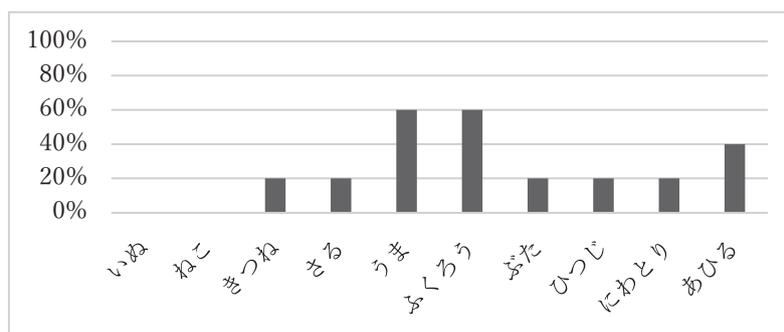


図4 カテゴリー【動物】 無記入率

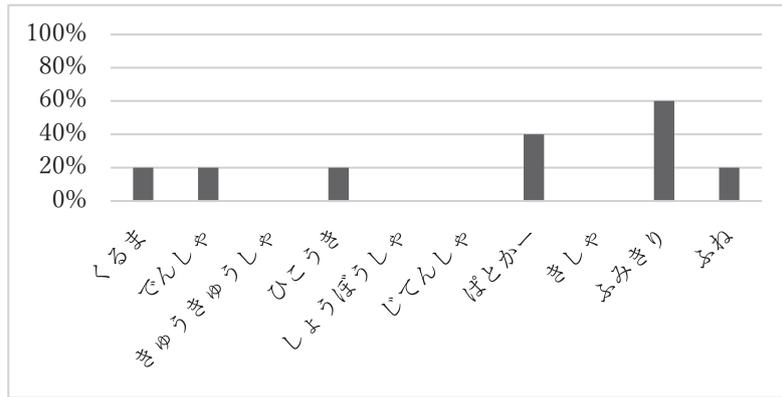


図5 カテゴリー【乗り物】 正答率

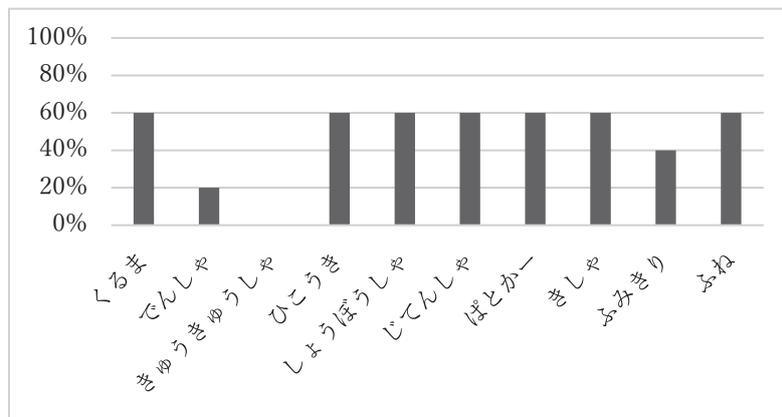


図6 カテゴリー【乗り物】 無記入率

このオノマトペ課題プリントの実施結果より、無記入率が低いにもかかわらず、正答率も低いものがあった。例えばカテゴリー【動物】にある「ねこ」や「にわとり」、またはカテゴリー【乗り物】にある「きゆうきゆうしや」がそれに当てはまる。誤答例を見ると「ねこ」では拗音、長音、「にわとり」では促音、「きゆうきゆうしや」では長音、半濁音の誤りが多くあった。よってオノマトペにおいても特殊音節や半濁音、濁音の苦手さが現れる結果となった。

#### IV. 考察

##### 1. 対象生徒5名の語彙獲得の実態について

今回行った3つの検査結果やオノマトペの課題プリントの結果より、対象生徒5名が語彙を獲得するなかで重点的に指導を行う必要があると示唆できる特徴や気づきがあった。

まず1点目は各検査結果が比例していないことである。絵画語彙検査の標準点が対象生徒のなかでは高かったとしても、語音明瞭度検査や発音明瞭度検査の結果が高いものではないということがわかった。このことから理解語彙が多くても、いざ表記すると間違えてしまうことがある。例えばオノマトペの課題プリントのカテゴリー【乗り物】になかにある「きゆうきゆうしや」という語彙は無記入率が0%ということもあり、対象生徒5名全員が理解しているとわかる。しかし正答率も0%であった。これは「ピーポーピーポー」というオノマトペが「ひーほーひーほー」や「びぽびぽ」と間違えて表記してしまっていることが要因である。これらの検査の結果を分析しながら、理解語彙が使用語彙になる指導支援をする必要があると示唆される。また今回はイラストあり・なし2種類のオノマトペの課題プリントを使用した。しかしイラストあり・なしで正答率はどのように変動するのか、どのオノマトペはイラストなしで正答することができたのか等、2種類のプリントの詳しい分析まではできていない。今後詳しい分析も行い、指導支援に繋げることをめざす。

2点目の気づきとして生徒によって課題となる音に特徴があるということがわかった。ここでいう課題とは聞き取りについて、発音について、また認識についての難しさや困難さがあるということである。先程の結果では生徒5名にあてはまることとして、特殊音節や半濁音、濁音の苦手さが挙げられた。そのなかでも生徒CとDに

は他の生徒にはない特徴が示された。まず生徒Cは清音と濁音の区別が難しいのではないかとこの点である。発音明瞭度検査では1割の濁音のみが正しく聞き取れ、語音明瞭度検査では濁音のみで分析すると30%の正答率であった。この結果には生徒Cの声が特徴的であるという点が影響されているのではないかと考える。今後は単語やオノマトペだけでなく、作文などの文章も見ていながら、濁音と清音の区別の有無も検討していく。次に生徒Dの特徴として拗音と清音の区別が難しいという点である。発音明瞭度検査では2割の拗音のみが正しく聞き取れ、語音明瞭度検査では拗音のみで分析すると0%の正答率であった。さらに詳しく回答例を見ると、生徒Dは拗音を清音+拗音で発音し、拗音を清音で聞き取っていることが明らかになった。またオノマトペの課題プリントでも「ねこ」のオノマトペを「にゃーにゃー」ではなく「にやにや」と表記している。このことから拗音と清音の区別が曖昧になっていることが示唆される。生徒Dは日常生活の会話の中でも発音の不明瞭さがあつたり、慢性中耳炎であつたりすることも影響していることも指導をするなかで留意する点である。

## 2. 今後の展望

現在、国語を中心にオノマトペの授業を行っている。内容としては生徒それぞれがイラストやある特定の場面を見て、それに相応しいオノマトペを考え、意見交換するものである。授業のなかでも生徒たちは様々なオノマトペを発表するが、そこには今回の結果のように理解しているものと理解していないものの差があらわれ、また語彙を理解していても実際使用したり、表記したりするときに間違いが生じる。このことから、オノマトペのみを教示するだけでは正確な語彙を獲得することは難しい。今回行った実態把握をもとにそれぞれの生徒の特徴を理解し、留意しながら指導を行う必要がある。

そして今回扱ったオノマトペだけでなく、様々なオノマトペの理解を促していきたい。オノマトペを学習することはそれに関連する語彙を学ぶことにも繋がる。例えば「笑顔」を表すオノマトペである「にこにこ」には「笑う」「笑顔」「うれしい」「顔」など関連する語彙がたくさんある。語彙を増やし、正確に語彙を獲得するためには重要な指導支援である。

今後は今回の研究で得られた実態をもとに、それぞれの実態に応じた指導支援について検討し、実践していくことをめざしたい。

## 謝辞

本論文の作成にあたり、ご理解・ご協力をいただきました高等部の生徒ならびに保護者様、またご指導・ご鞭撻をいただきました共同研究者である湯浅哲也先生に対しまして、心より感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

- 小林哲生・南 泰浩・杉山弘晃 2013 語彙爆発の新しい視点：日本語学習児の初期語彙発達に関する縦断データ解析 ベビーサイエンス,12,40-55.
- 窪園晴夫 2017 どうして赤ちゃん言葉とオノマトペは似ているの？ 窪園晴夫（編）オノマトペの謎―ピカチュウからモフモフまで― 岩波書店 pp.121-142.

資料1 オノマトペ課題プリント カテゴリー【動物】(イラストあり)

⑩	⑨	⑧	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①	●
あひる	にわとり	ひつじ	ぶた	ふくろう	うま	さる	きつね	ねこ	いぬ	どんな音かな？ <small>おと</small> (動物編)
										
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>								

資料2 オノマトペ課題プリント カテゴリー【動物】(イラストなし)

⑩	⑨	⑧	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①	●
あひる	にわとり	ひつじ	ぶた	ふくろう	うま	さる	きつね	ねこ	いぬ	どんな音かな？ <small>おと</small> (動物編)
<input type="text"/>										

## 4 学校における体罰に関する研究

### — 攻撃性の観点から —

大河竜介・小川香織・西山 健<sup>1</sup>

#### (要旨)

本研究は、学校における体罰の予防・防止に向けて、教員の意識や行動の実態を明らかにし、教育現場における支援の在り方を検討することを目的としている。1年目は「攻撃性」の理論的検討を行い、2年目（今年度）は、攻撃性に関する自由記述アンケートの実施、体罰防止に関するアンケートの見直しを行った。本稿では、前者についてワードクラウド分析、マインドマップ分析、4象限分析を行うことで、人間の攻撃性を多角的に捉え、学校教育における体罰との関連性を検討した結果を報告する。

(キーワード) 攻撃性, 体罰, 教員意識, 心的エネルギー, 学校文化・風土, 非暴力, 組織的支援

#### I. はじめに

学校における体罰は、児童生徒の心身に深刻な影響を及ぼす行為であり、教育現場において長年にわたり問題視（中房, 2014 ; 井上, 2023）されてきた。学校における体罰の禁止は、学校教育法第11条において「校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、監督庁の定めるところにより、学生、生徒及び児童に懲戒を加えることができる。但し、体罰を加えることはできない」と明文化されている。また、2020年には「改正児童虐待の防止等に関する法律」および「改正児童福祉法」の施行により、親権者等による子どもへの体罰が法的に禁止され、しつけと称する暴力に対する抑止力になることが期待されている。このように、社会全体として体罰の根絶に向けた取り組みが進められているが、教育現場からは依然として体罰に関する事例が報告（文部科学省, 2025）されており、その背景には教員の意識や学校文化に根ざした課題が存在していると考えられる（安藤・小菅, 1994 ; 中村, 2001 ; 西山, 2010a ; 西山, 2010b ; 西山, 2012）。

そこで本研究では、体罰の発生要因の一つとして人間の「攻撃性」に着目し、1年目は人間の攻撃性に関する理論的検討を行った（大河他, 2025）。その結果、人間の攻撃性は単なる加害行動をもたらすものではなく、自己防衛や関係性の調整、文化的背景に根ざした多義的な概念として捉えられることが明らかとなった。また、Maslowの欲求段階説（Maslow, 1943）や愛着理論（岡田・桂田, 2013）などの観点から攻撃性を「心的エネルギー」として捉えることにより、体罰が生じる機序の理解および体罰を防止・予防する方策について新たな示唆が得られることが確認された。こうした結果を踏まえ、2年目となる本研究では、より実証的かつ実践的なアプローチを試みた。具体的には、①教員が「攻撃性」という言葉に対して抱くイメージを可視化する自由記述アンケートの実施、②教員が自己評価を行う「体罰に関するアンケート」の調査項目の見直し、という2つの柱を中心に研究を進めた。

本稿では、前者①の取り組みについて報告し、教員の攻撃性に対する意識と体罰防止の接点を探るとともに、今後の非暴力の教育実践に向けた課題と展望について考察する。

#### II. 方法

教員が「攻撃性」という言葉に対してどのようなイメージを抱いているのかを把握するため、知的障害特別支援学校教員を対象に自由記述形式のアンケートを実施した。「攻撃性」から想起される言葉を5つ以上挙げる設問に対し24名からの回答が得られた。得られた回答は、User Local テキストマイニングツールおよびChatGPTなどのAIツール補助的に用いて分析し、教員が「攻撃性」に対してどのようなイメージを抱き、どのように理解しているのかを可視化した。

#### III. 結果

ここでは、「攻撃性」に関する自由記述アンケートの結果として得られた回答を、ワードクラウド分析、マインドマップ分析、4象限分析の手法で分析した結果について述べる。

<sup>1</sup> 大阪教育大学 総合教育系 特別支援教育部門

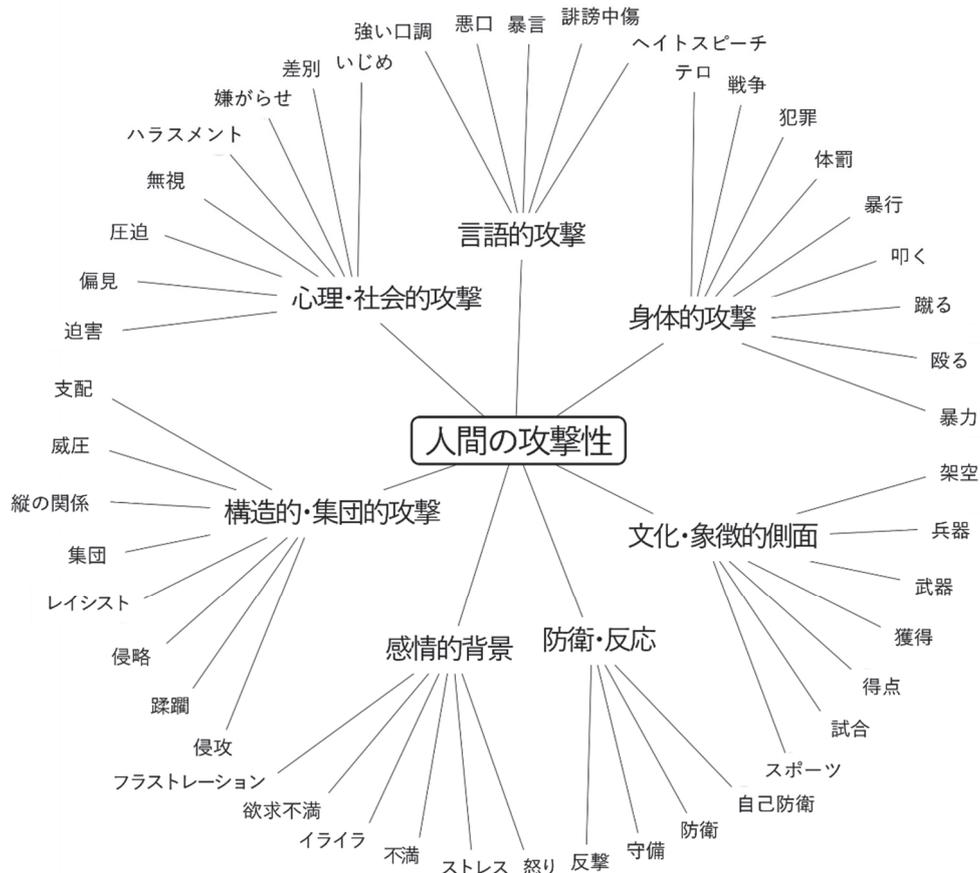


と理解できる。さらに、「差別」「支配」「戦争」「迫害」など、社会構造的・集团的側面を示す語も散見されたことから、攻撃性が個人の内面だけでなく、社会や文化と結びついていることが示唆された。

## 2. マインドマップ分析

次に、得られた回答をクラスタリングした結果を図2に示す。

攻撃性に関する回答は「身体的攻撃」「言語的攻撃」「心理・社会的攻撃」「構造的・集团的攻撃」「感情的背景」「防衛・反応」「文化・象徴的側面」に分類された。「身体的攻撃」の多くは文字通り相手の身体を傷つける行為、直接的・即時的な影響を及ぼす行為であり、今回の調査結果では「暴力」「殴る」「蹴る」「叩く」「暴行」「体罰」「犯罪」「戦争」「テロ」といった回答がこれに該当した。「言語的攻撃」は文字通り言葉によって相手を傷つける行為であり、心理的ダメージが生じる場合も少なくない。今回の調査結果では「暴言」「ヘイトスピーチ」「誹謗中傷」「悪口」「強い口調」といった回答がこれに該当した。「心理・社会的攻撃」は集団あるいは人間関係の中で精神的・社会的ダメージを与えるものであり、今回の調査結果では「いじめ」「差別」「嫌がらせ」「ハラスメント」「無視」「圧迫」「偏見」「迫害」といった回答がこれに該当した。「構造的・集团的攻撃」は集団や社会的構造を通して行われる攻撃であり、今回の調査結果では「支配」「威圧」「縦の関係」「集団」「レイシスト」「侵略」「蹂躪」「侵攻」といった回答がこれに該当した。「感情的背景」は攻撃性を喚起する心理的・内面的要因であり、今回の調査結果では「怒り」「不満」「イライラ」「フラストレーション」「欲求不満」「ストレス」といった回答がこれに該当した。「防衛・反応」は攻撃が自己防衛や反撃の形で発現する側面であり、今回の調査結果では「反撃」「自己防衛」「防御」「守備」といった回答がこれに該当した。「文化・象徴的側面」は社会や文化の中で象徴的に表れる攻撃性であり、今回の調査では「スポーツ」「試合」「得点」「獲得」「武器」「兵器」「架空」といった回答がこれに該当した。



### 3. 4象限分析

上述してきた内容をより端的に捉えるために、「身体的一言語的（心理的）」「直接的—間接的」という2軸を設定して4象限マッピングを試みた結果を図3に示す。

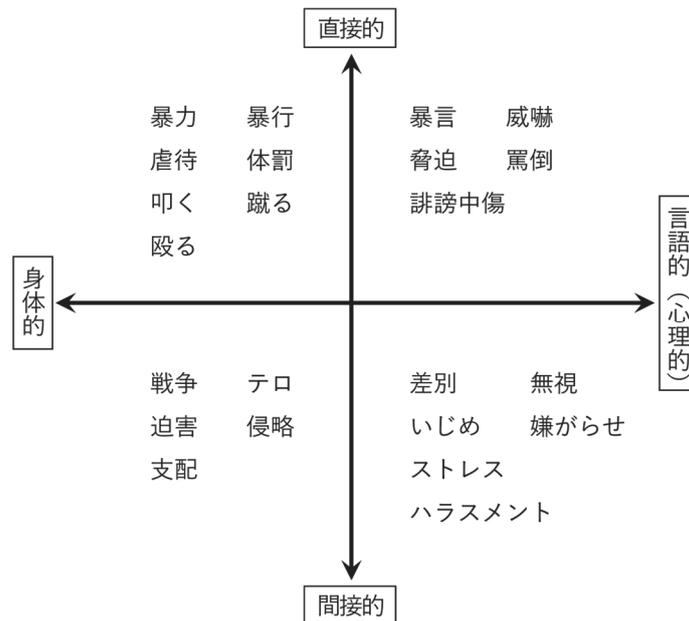


図3 4象限マッピングの結果

「言語的（心理的）で直接的な攻撃性」（第一象限）に含まれるのは「暴言」「誹謗中傷」「威嚇」「脅迫」「罵倒」という語群であり、これらは言葉や態度によって他者を攻撃するものであり、身体的損傷は伴わないものの心理的なダメージが生じる可能性が高く、人間関係の悪化をもたらすのが特徴である。

「身体的で直接的な攻撃性」（第二象限）に含まれるのは「暴力」「暴行」「虐待」「体罰」「叩く」「蹴る」「殴る」という語群であり、これらは身体的な力を用いた攻撃で可視性の高い攻撃性の発現と言える。多くの場合、短期的に大きな苦痛や損傷をもたらすとともに経常性が高いのが特徴である。

「身体的で間接的な攻撃性」（第三象限）に含まれるのは「戦争」「テロ」「迫害」「侵略」「支配」という語群であり、これらは個人を超越した集団的・社会的な暴力である。直接的ではないが構造的に他者を傷つける攻撃性の発現であり、組織レベルの支配と深く結びついている場合が多いのが特徴である。

「言語的（心理的）で間接的な攻撃性」（第四象限）に含まれるのは「差別」「いじめ」「嫌がらせ」「無視」「ハラスメント」「ストレス」という語群であり、これらは可視性の低い攻撃性の発現であり、経常性が高いのが特徴である。また、権力差や集団的圧力が背景にある場合が多く、孤立や疎外などによる精神的消耗を生じさせる点も特徴として挙げられる。

## IV. 考察

本研究では、教員が「攻撃性」という言葉に対してどのようなイメージを抱いているのかを把握するため、知的障害特別支援学校教員を対象に自由記述形式のアンケートを実施した。ここでは、攻撃性について多角的に検討し、学校教育における体罰との関連性について明らかにしていく。

ワードクラウド分析の結果（図1）から、教員が「攻撃性」を主に身体的・言語的な直接的攻撃として捉えている一方で、「防衛」「守る」といった防衛的側面や、「差別」「支配」などの社会構造的な攻撃性も一定程度認識していることが明らかとなった。これは、攻撃性が単なる加害行動ではなく、関係性、文化、感情などの影響下で多様な形をとって発現することを示しており、1年目の理論的検討と整合する結果であった。

マインドマップ分析の結果（図2）では、「体罰」は「身体的攻撃」に分類され、「暴力」「殴る」「蹴る」などと同列に位置づけられていた。これは、体罰が直接的に相手の身体を傷つけ、即時的な苦痛を与える行為であることを示している。しかし、教育における体罰の問題は、身体的攻撃に限定して理解するだけでは不十分であり、体罰を以下に述べるような複数のクラスターとの関係において理解する必要がある。

まず、「構造的・集団的攻撃」との関連であるが、学校は「縦の関係」を内包する制度的空間である。教師と児童生徒の間には、教育指導権・懲戒権といった非対称な権力関係が存在する。構造的・集団的攻撃に分類された「支配」「威圧」「縦の関係」という語は、体罰が単なる個人の逸脱行為にとどまらず、制度的に正当化されやすい構造的攻撃としても生じ得ることを示唆している。それは体罰が「児童生徒のため」「規律維持のため」という偽善的な名目で行われることが多いことから明らかであり、暴力を集団や制度の論理によって正当化する典型例とも捉えられる。次に、「感情的背景」との関連であるが、教員の過重労働や教育・支援に伴う様々な困難さ、人間関係の不全などから生じる「怒り」「イライラ」「ストレス」「フラストレーション」は、感情的緊張を高め、攻撃性を誘発しやすいことから、体罰が生じる心理的背景を理解する上で重要な手がかりになると考えられる。

「言語的攻撃」「心理・社会的攻撃」との関連については、学校における体罰が身体的攻撃だけでなく、「強い口調」「暴言」「人格否定」を伴う場合も少なくないことを示しており、さらに体罰を受けた児童生徒が「問題のある子」としてラベリングされることにより、「偏見」「無視」「嫌がらせ」「差別」「迫害」といった二次的な問題が生じ、「いじめ」に発展するリスクが危惧されるところとなる。「文化・象徴的側面」については、「スポーツ」「試合」「勝利」といった語群が学校における部活動と関連しており、体罰が勝利至上主義や根性論のもとに行われる傾向にあったことを想起させる。また、暴力は閉鎖的な空間で生じやすいことから、地域社会における学校という閉鎖的な空間、さらに学校のなかでも閉鎖的な空間である部活動において体罰が生じやすいという点を示していると考えられる。

最後に、4象限分析の結果(図3)から学校教育における体罰を多層的・構造的に考察していく。4象限分析におけるマッピングにおいて、体罰は「身体的で直接的な攻撃性」(第二象限)に位置づけられていた。「叩く」「蹴る」「殴る」といった語と同列に位置づけられていることは、体罰が明らかな身体侵害行為であり、結果が即時的に現れる暴力であることを示している。この象限に属する攻撃性は、可視的であるため最も認識されやすく、学校教育においても体罰を否定する表層的合意がなされてきた。一方で、可視性の高さゆえに、体罰の問題が「身体的で直接的な攻撃性」(第二象限)だけの問題として矮小化されやすいという課題を孕んでいる。また前述したように、教育現場における体罰が身体的攻撃(第二象限)だけでなく「威嚇」「罵倒」「脅迫」「強い口調」といった「言語的・心理的で直接的な攻撃」(第一象限)を伴っていることも少なくない。また、体罰は身体的苦痛を与えるだけでなく、「従わなければさらに大きな危害が生じる」という心理的メッセージを含む点で言語的暴力を強化する機能を有する。このように、体罰は身体的攻撃であると同時に、心理的支配を伴う複合的な攻撃性として捉えられる。さらに、体罰は第二象限の即時的な攻撃性にとどまらず、時間をかけて「言語的・心理的で間接的な攻撃性」(第四象限)へと波及するかもしれない。前述したように、体罰を受けた児童生徒が「問題のある子」とラベリングされれば、「無視」「嫌がらせ」「差別」「いじめ」あるいは慢性的な「ストレス」といった間接的被害が生じるリスクは高まり、児童生徒集団の人間関係に長期的な歪みをもたらす点で間接的攻撃の温床となり得る。また、体罰が「見せしめ」として行われた場合、不安や恐怖が他の児童生徒にも共有され、沈黙や萎縮といった集団的心理が生み出されるとともに、暴力に基づく文化・風土が形成されることになる。「身体的で間接的な攻撃性」(第三象限)に含まれる「支配」「侵略」「迫害」などは学校教育から遠い概念に思えるが、これらは権力関係や制度を通して間接的に人を従わせる構造的暴力であるという点で体罰と連続性があり、学校に内在する教師と生徒の非対称な権力関係および規律維持や統制を重視する姿勢は体罰を正当化する土壌となり得る。この意味において、体罰は第三象限が示す「支配の論理」によって支えられている構造的暴力とも捉えることができる。以上のことから、体罰は単なる「身体的・直接的な攻撃性」として一つの象限に閉じ込められるものではなく、言語的攻撃、心理的ダメージ、人間関係の歪み、さらには制度的・文化的な支配構造へと連鎖する、すべての象限を横断する暴力の結節点として位置づけられるものであると考えられた。

以上のことから、学校教育における体罰を防止・予防するためには、体罰を単なる個人の行動的・感情的逸脱としてのみ捉えるのではなく、学校文化に埋め込まれた構造的な問題、新たな負の感情を再生産する循環的暴力、さらには複数の攻撃性が連鎖する起点として捉え、防止・予防に向けた方策を講じることが重要であると考えられる。そのためには、教員一人ひとりの意識や感情に働きかけるだけでなく、学校全体としての支援体制や非暴力の文化・風土の醸成が不可欠であると考えられた。また、攻撃性を「心的エネルギー」という観点から捉え、それを建設的に昇華させる教育的支援の在り方、例えば McGee 他(1991)が提起しているジェントルティーチングなどの非暴力の心理的援助法を模索することが体罰の根絶に向けた鍵となろう。加えて、特別支援教育においては、児童生徒の特性に応じた理解と支援が求められる場面が多く、教員が抱える困難さおよび感情的負荷も大きいと考えられるため、教員間の同僚性の向上、チームで取り組む教育・支援体制の構築、教員を対象としたメンタルサポートの充実といった組織的な取り組みも重要になってくるであろう。

## 引用・参考文献

- 安藤房治・小菅ゆみ 1994 学校における体罰に関する一考察 — 教育学部学生の体罰体験と体罰意識調査をもとに — 弘前大学教育学部紀要, 72,69-89.
- 井上滉人 2023 ルネサンス期人文主義者の教育言説における体罰と規律の諸相 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 143,79-95.
- 石井純一・打越正貴 2020 教員向けコンプライアンス研修の意義と校長の役割 茨城大学教育実践研究, 39, 275-287.
- Maslow,A.H. 1943 A theory of human motivation. *Psychological Review*,50,370-396.
- McGee,J.J. and Menolascino,F.J. 1991 *Beyond Gentle Teaching: A nonaversive approach to helping those in need.* New York: Plenum Press.
- 文部科学省 2025 体罰等の実態把握について (令和6年度)  
[https://www.mext.go.jp/content/20251217-mxt\\_syoto01-000046407\\_53.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20251217-mxt_syoto01-000046407_53.pdf) (2026年1月15日最終閲覧)
- 中房敏朗 2014 体罰の歴史的背景 大阪体育大学紀要, 45,199-207.
- 中村敏秀 2001 援助者の体罰に関する意識についての一考察 — 知的障害児施設の援助職員の縦断的調査から — 長崎国際大学論叢, 1,433-441.
- 西山 健 2010a 教育・福祉の専門職による暴力に関する一考察 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 32,59-70.
- 西山 健 2010b 児童虐待および体罰に関する大学生の意識調査 (II) — 性別・授業経験・体罰経験の観点から — 発達人間学研究, 12,11-16.
- 西山 健 2012 教員養成課程大学生の児童虐待に関する意識調査 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 34, 61-70.
- 岡田博名・桂田恵美子 2013 なぜ人は攻撃するのか — 攻撃性と愛着スタイル及び防衛機制との関連 — 関西学院大学心理科学研究, 39,37-42.
- 大河竜介・小川香織・鹿田紀子・森 久美子・西山 健 2025 学校における体罰に関する研究 — 攻撃性の観点から — 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 4,27-32.
- User Local テキストマイニングツール <https://textmining.userlocal.jp/> (2026年1月15日最終閲覧)

## 5 支援学校における行動問題を示す生徒への支援

### — 一校内で取り組める支援の在り方について —

山本圭一・四辻伸吾<sup>1</sup>

#### (要旨)

本研究は、附属特別支援学校に在籍する行動問題を示す生徒への支援を対象に、校内において十分な協働体制を構築することが困難な状況下で実行可能な支援の在り方について検討した。応用行動分析学を専門とする学級担任が、ABC記録に基づく行動支援計画の立案に際し、生成AIを補助的に活用して支援を実践した。生成AIは記録の整理や論点の可視化に限定して用い、支援内容の判断および実行は担任が行った。本稿は支援の途中段階における実践報告であり、行動問題の改善効果の定量的検証には至っていないが、生成AIの活用により支援立案の効率化や検討過程の充実が図られた点が示唆された。

(キーワード) 特別支援学校, 行動問題, 応用行動分析学, 行動支援, 生成AI, 教員支援

#### I. 研究目的

特別支援教育を担う教師には、障害の状態や心身の発達の段階等を十分に把握し、学校内外の専門家等と連携しながら、専門的な知見を活用して指導に当たる能力が求められている(文部科学省, 2021)。しかしながら、特別支援学校教員を対象とした調査では、多くの教師が慢性的な多忙感に苛まれており、児童生徒への指導や教員間で指導方法が異なることなどが課題として挙げられている(齋藤・江原, 2019)。このことから、各学校の実情に即した、効率的かつ実行可能な教員支援の在り方を検討する必要性が示唆される。

また、加藤・小笠原(2017)は、知的障害特別支援学校の教員を対象に、機能的アセスメントに基づく行動支援を計画・実行する過程で教員が直面する困難について検討している。その結果、行動支援に必要な情報収集や記録、支援計画の実行といった技術的側面の困難に加え、他の教員の理解や協力、学校内の支援体制といった協働に関わる側面が、支援実行の大きな課題となることが明らかにされている。これらのことから、行動問題への支援においては、個々の教員の力量に依存するのではなく、学校全体として支援を実行できる体制づくりが求められていると考えられる。

一方で、特別支援学校の現場においては、人的配置や業務の多忙さ等の制約から、十分な協働体制を短時間で構築することが困難な場合も少なくない。こうした状況下においても、行動問題を示す生徒への支援を継続的かつ実行可能な形で進めていくためには、現実的な支援の在り方を検討する必要がある。

そこで本研究は、附属特別支援学校に在籍する行動問題を示す生徒への支援を対象に、校内において十分な協働体制を構築することが困難な状況下においても実行可能な支援の在り方について検討することを目的とする。具体的には、応用行動分析学を専門とし学級担任を務める報告者が、コーディネーターの立場から生成AIを補助的に活用しながら行動支援計画の立案および実行を行い、その過程における有用性および課題について明らかにする。あわせて、生成AIの活用が行動支援の効率性や実行可能性にどのような影響を与えるかについて考察し、今後の校内支援体制や教員支援の在り方に示唆を得ることを目的とする。

#### II. 研究方法

##### 1. 期間

支援は、計8週間を予定して実施している。本稿執筆時点では、そのうち4週間が終了しており、現在も継続して支援を行っている。

##### 2. 対象

対象は、附属特別支援学校に在籍し、行動問題を示す生徒1名とする。支援は、当該生徒の学級担任である報告者が中心となって実施した。

<sup>1</sup> 大阪教育大学 総合教育系

### 3. 方法

「簡単なチェックで行動改善」(梅川, 2012a, b) や『問題行動解決支援ハンドブック：子どもの視点でポジティブに考える』(O' Neill et al., 2017) を参考に附属特別支援学校の行動問題の支援ワークシートを作成した。対象生徒の行動については、主として行動問題の頻度および行動の前後の状況(先行事象・結果事象)を中心に行動問題の支援ワークシートに記録した。行動の記録は、学級担任である報告者が日常的に行った。支援期間中、概ね2週間に一度、これまでに蓄積された行動記録をもとに、生成AIを補助的に活用しながら行動支援の方法について検討した。生成AIの活用は、行動記録の整理および要約、行動の機能に関する仮説の生成、ならびに支援方略の検討に限定し、支援内容の最終的な判断および実行は、すべて報告者が行った。

### Ⅲ. 結果

本学級には、対象生徒以外にも行動上の配慮を要する生徒が複数在籍しており、日常的な業務の多忙さから、行動支援の立案や検討について担任間で十分な協議の時間を確保することが難しい状況であったため、本研究における行動支援計画の立案および実行は、学級担任である報告者が行った。

対象生徒の行動問題を1つ決めて、行動の記録シートに附属特別支援学校の1日の授業、余暇の時間など全て記入できるようにシートを工夫した。行動問題が起きた回数を○、◎、●で記号化して頻度を記録した。また、備考欄にはその行動が起きた際の前後の状況を書く欄を設定した。2週間行動を記録した期間をBL期(ベースライン期)とした。頻度の記録回数の仕方を簡単に、1回あれば○、2回あれば◎、3回以上あれば●として、できる限り記録する際のチェックの簡素化を図ることにした。ベースライン期の記録シートを参考に生成AIで行動問題の機能を整理した。使用した生成AIは3種類で、行動問題の機能の仮説はどれも類似していた。生成AIで立てた仮説を参考にABC分析シートに報告者がまとめて、行動支援計画を立案した。以上のように、行動記録の簡素化および生成AIを活用した機能仮説の整理により、限られた時間の中でも行動支援計画を立案することが可能となった。

### Ⅳ. 考察

本研究では、ABC記録の整理および検討論点の可視化を目的として生成AIを活用した。生成AIは判断主体とはならず、匿名化・要約された記録データに基づき、記録内容の構造化および論点整理のみを行った。支援計画の立案および修正については、すべて学級担任である報告者が担当した。

本稿は、支援の途中段階における実践報告であり、行動問題の改善効果について定量的な評価を行うまでには至っていない。そのため、支援の効果を厳密に検証することは課題として残されている。しかしながら、生成AIを補助的に活用することで、行動記録の整理や支援方略の検討を効率的に行うことが可能となり、単独での支援立案における検討過程の充実が図られた点は、本研究から得られた実践的示唆である。今後は、支援期間を延長し、行動変容の指標を明確に設定したうえで、支援の効果を客観的に検証していく必要がある。

### 謝辞

本研究論文の執筆にあたり、多くの方々にご支援をいただきました。本実践研究へご理解・ご協力いただきました高等部生徒ならびに保護者の皆様に、心より感謝申し上げます。

### 引用・参考文献

- 加藤慎吾・小笠原恵 2017 知的障害特別支援学校の教師が行動問題支援過程において直面する困難の検討 特殊教育学研究, 54(5),283-291.
- 文部科学省 2021 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告【本文】  
[https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt\\_tokubetu02-000012615\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf) (2025年1月6日最終閲覧)
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H., & Sprague, J. R. (著) 三田地真実・神山(監訳) 岡村章司・原口英之(訳) 2017 問題行動解決支援ハンドブック：子どもの視点でポジティブに考える 金剛出版
- 齋藤菜那・江原寛昭 2019 特別支援学校の教員の教育的ニーズ 滋賀大学教育学部紀要, 68, 47-61.
- 梅川康治 2012a OKサインで子どもが変わる！簡単なチェックで行動改善3 月刊学校教育相談, 26(6),56-59.
- 梅川康治 2012b OKサインで子どもが変わる！簡単なチェックで行動改善4 月刊学校教育相談, 26(7),58-61.

## 6 知的障害特別支援学校における「さわる」を取り入れた美術鑑賞の実践的研究

保田洋幸・上西大輔・花田知恵<sup>1</sup>・正井隆晶<sup>2</sup>

### (要旨)

本研究は知的障害特別支援学校における「さわる」を取り入れた美術鑑賞の学習モデルの検討を目的とした。今年度は抽象画3作品を対象に、触図の先行提示やオノマトペ（擬音語・擬態語）を意識させる手立てを導入し、具体物の想起や色彩イメージへの変換過程を分析した。その結果、触図の使用により色彩決定の根拠が個人の嗜好から具体物へと変容した。また、オノマトペを介することで「シワシワ→コーラ→茶色」といった動的なイメージの拡張が確認され、触覚情報の有用性が示唆された。鑑賞ルーブリックによる評価はレベル1・2が中心であったが、教員の支援や非言語的表現を捉えきれない課題も明確になった。今後は「支援度」や「表現への反映」等、実態に即した独自の評価指標の策定が必要である。

(キーワード) 触図, 具体物, オノマトペ, 鑑賞ルーブリック, 評価規準

### I. 研究目的

学習指導要領の改訂に伴い、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々と協働を促す教育の充実に努めることが示された。

知的障害特別支援学校中学部美術においては、目標が「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3観点で示され、内容が「A 表現」及び「B 鑑賞」の2つの領域と「共通事項」の構成で示された。ここで、「B 鑑賞」は、生徒が自分の感覚や体験などを基に、自分たちの作品や美術作品などを見たり、自分の見方や感じ方を深めたりする活動を通して、「思考力、判断力、表現力等」の育成を目指すものであり、「共通事項」は、表現及び鑑賞の学習において共通に必要な資質・能力であり、イが「思考力、判断力、表現力等」の育成を目指すものであると示され（文部科学省、2018）、鑑賞で育成すべき資質・能力が明記された。

しかし、池田・児玉・高橋（2017）は特別支援学校における美術の実施実態に関する全校調査を行い、実際の現場では「鑑賞題材の開発」や「全員が活動可能な授業設定」に困難さを感じているという現状が報告された。

本研究では、視覚障害教育における「触察」の手法を援用し、知的障害のある生徒が能動的に対象に触れる「さわる鑑賞」の学習モデルを検討してきた。なお、表記面では「触」は「ふれる」と「さわる」の2つの読み方が可能であるため、ここでは能動的に対象物に触れて鑑賞することを「さわる」と表記することとした。また、昨年度までの実践において、触図や実物に触れる過程が、生徒の「見比べる」といった主体的態度の表出や、具体的な形・色のイメージ形成に寄与することが明らかになっている。

今年度は、これまでの実践を基盤としつつ、触図の有用性を探ると同時に鑑賞時にオノマトペ（擬音語・擬態語）を意識させる手立てを導入することで、いかに具体物の想起や色彩イメージへと変換されるか、その関連性等を分析する。また、昨年度と同様に新関・松岡（2020）の鑑賞ルーブリックを用いた評価に基づき、現在の生徒の鑑賞能力がどの段階にあるかを明らかにし、これまでとの比較も含めて知的障害教育に適した評価規準の指標を検討する。知的障害のある生徒が、触覚を通じて作品を主体的に享受し、自分なりの見方や感じ方を深めていくための具体的な手立てと評価の在り方を提示したい。

### II. 研究方法

#### 1. 対象

大阪教育大学附属特別支援学校中学部学習班1班・2班の生徒を対象に実施した。1年生4名、2年生3名、3年生5名の計12名である。2・3年生においては昨年度・一昨年度から、美術の授業において同様の鑑賞学習を経験している。

#### 2. 実践内容

抽象画3作品で、触図やオノマトペを用いて鑑賞学習を実施した。課題作品、触図、生徒の着色作品が鑑賞の

<sup>1</sup> 大阪府立豊中支援学校

<sup>2</sup> 大阪教育大学 特別支援教育部門

対象となる。授業は1コマ50分で主な学習内容は以下の表（表1，表2，表3）で示す通りである。

### 1) 「コンポジション」での鑑賞学習の実施内容

課題作品にモンドリアンの「コンポジション」を選定し、計3回の授業で実施した（表1，写真1）。

表1 「コンポジション」鑑賞学習 実施内容の記録

	実施時期	主な学習内容	生徒
1回目	令和7年6月10日	好きな色で自由に着色→着色作品の鑑賞	12名
2回目	令和7年6月24日	触図で色をイメージして着色→着色作品の鑑賞	12名
3回目	令和7年7月1日	課題作品の鑑賞、Tシャツの台紙に絵をはめて鑑賞	11名

### 2) 「囲まれた空間A」での鑑賞学習の実施内容

課題作品に津高和一の「囲まれた空間A」を選定し、計2回の授業で実施した（表2，写真2）。

表2 「囲まれた空間A」鑑賞学習 実施内容の記録

	実施時期	主な学習内容	生徒
1回目	令和7年10月7日	触図で色をイメージして着色→着色作品の鑑賞	11名
2回目	令和7年10月14日	課題作品を鑑賞	11名

### 3) 「5-5」での鑑賞学習の実施内容

課題作品に金光松美の「5-5」を選定し、計2回の授業で実施した（表3，写真3）。

表3 「5-5」鑑賞学習 実施内容の記録

	実施時期	主な学習内容	生徒
1回目	令和7年10月21日	課題作品を鑑賞、自由に着色→着色作品の鑑賞	11名
2回目	令和7年10月28日	触図で色をイメージして着色→着色作品の鑑賞	11名

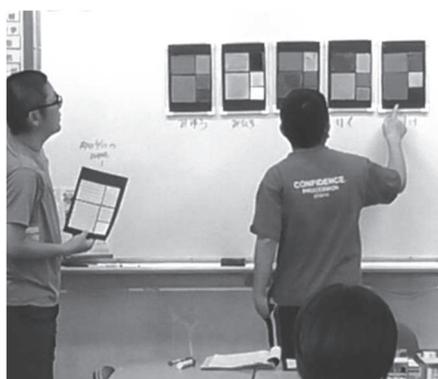


写真1 「コンポジション」の鑑賞



写真2 「囲まれた空間A」の鑑賞

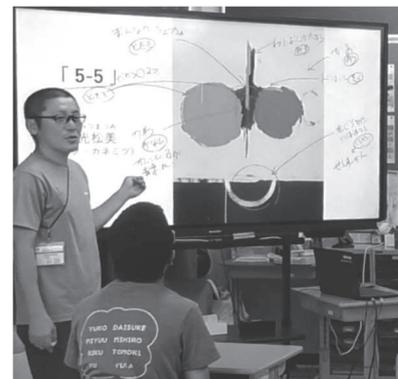


写真3 「5-5」の鑑賞

## 3. 手続き

授業を撮影した動画を基に教員の発問、生徒の発言の記録を作成した。また、各鑑賞学習で課題作品の着色作品（塗り絵）の制作を実施することで、色彩表現における生徒の見方や感じ方を確認した。

### 1) 触図・オノマトペから生まれる色彩イメージと鑑賞学習における有用性の検討

課題作品に応じて嗜好を変えた触図を考案し、都度振り返りながら改善点を探った。「コンポジション」の触図（図1）は、分割した画面ごとに単純な線や柄で表現した。「囲まれた空間A」の触図（図2）は、課題作品に合わせて触図も柄の重ね合わせで表現した。「5-5」の触図（図3）は、単調なパターンの並びだけでなく、動きを感じさせる模様も取り入れて表現した。

「コンポジション」「囲まれた空間A」の鑑賞学習に関しては、これまでの研究結果の確認も含めて触図本来の有用性を検証した。「5-5」の鑑賞学習においては、教員の発問により意図的にオノマトペを取り入れた際の生徒の表現の変容を見るとともに、鑑賞学習との関連性を検討した。

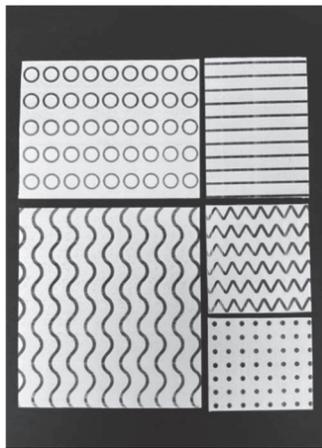


図1 「コンポジション」の触図

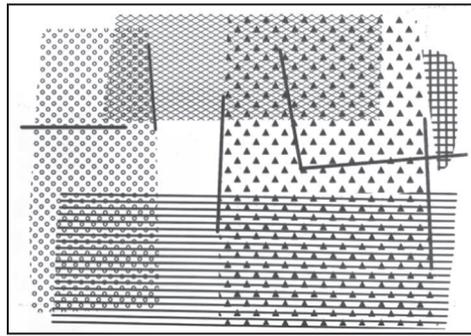


図2 「囲まれた空間A」の触図

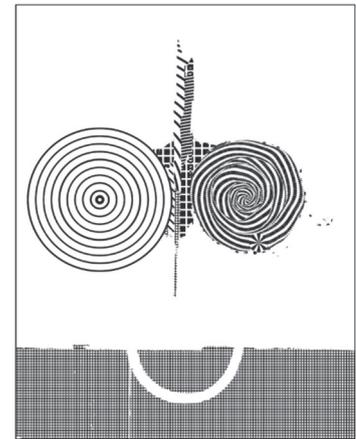


図3 「5-5」の触図

## 2) 知的障害教育に適した評価規準の指標の検討

新関・松岡（2020）が示す「鑑賞学習ルーブリック（コモンルーブリック）」（表4）の項目で生徒の発言を分類した。

一昨年度、花田・保田（2024）がまとめた鑑賞ルーブリックの鑑賞の観点と特別支援学校学習指導要領美術中学部1段階の内容「B 鑑賞」及び「共通事項」との対応関係（表5）を基に、鑑賞ルーブリックの（A）（B）（C）の3観点に当てはめて「思考・判断・表現」の学習評価を検討した。また、昨年度の研究結果とも照らし合わせて、知的障害特別支援学校中学部段階の生徒の鑑賞学習における実態を検証した。

表4 鑑賞ルーブリック（新関・松岡，2020，巻末資料）

鑑賞学習ルーブリック					
コモンルーブリック					
観点	レベル	レベル4 ☆☆☆☆	レベル3 ☆☆☆	レベル2 ☆☆	レベル1 ☆
(A) 見方・感じ方		作品の主題や造形について、作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方に刺激を受けながら、自分の見方・感じ方を分析的に表明している。	作品の主題や造形について、作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方に刺激を受けながら、自分なりの見方・感じ方を持っている。	作品の主題や造形について、自分なりの印象を持っている。	作品について興味・関心をもったことを中心に、自分なりの印象をもっている。
	(B) 作品の主題	作品から伝わる主題をとらえて批評している。	作品から伝わる主題について想像し、説明している。	作品から伝わる主題について想像している。	作品について興味・関心をもった部分を中心に、意味づけをしている。
(C) 造形要素とその効果	(C) - 1 形・色	作品の中の形や色に込められた意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の中の形や色に込められた意味や特徴について説明している。	作品の中の形や色の特徴を指摘している。	作品の中の形や色に関心をもっている。
	(C) - 2 構成・配置	作品の中の構成や配置に込められた意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の中の構成や配置に込められた意味や特徴について説明している。	作品の中の構成や配置の特徴を指摘している。	作品の中の構成や配置に関心をもっている。
	(C) - 3 材料・技法・様式	作品の材料や技法・様式の意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の材料や技法・様式の意味や特徴について説明している。	作品の材料や技法・様式の特徴を指摘している。	作品の材料や技法・様式に関心をもっている。
(D) 作品にまつわる知識	(D) - 1 歴史的位置づけ、文化的価値	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値を理解し、批評している。	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値について説明している。	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値について想像している。	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値に関心をもっている。
	(D) - 2 社会・環境とのつながり	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について理解し、批評している。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について説明している。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について想像している。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響に関心をもっている。
(E) 生き方		作者が、自分の考え方や世界への関わり方に影響を与えることを実感し、自らの生き方につなげている。	作者が、自分の考え方や世界への関わり方に影響を与えることを実感している。	作者が、自分の考え方に影響を与えることに関心をもっている。	作者が、自分の気持ちに影響を与えることに関心をもっている。

表5 特別支援学校学習指導要領「内容」と鑑賞ルーブリックの観点の対応関係（花田・保田，2024）

	特別支援学校学習指導要領 中学部1段階	鑑賞ルーブリックの観点
B 鑑賞	ア（ア）自分たちの作品や身近な造形品の制作の過程などの鑑賞を通して、 <u>よさや面白さに気づき、自分の見方や感じ方を広げること。</u>	(B) 作品の主題 (A) 見方・感じ方
	ア（イ） <u>表し方や材料による印象の違いなどに気づき、自分の見方や感じ方を広げること。</u>	(C) -2 構成・配置 (C) -3 材料、技法・様式 (A) 見方・感じ方
共通事項	イ <u>造形的な特徴などからイメージをもつこと。</u>	(C) -1 形、色 (C) -2 構成・配置 (C) -3 材料、技法・様式

### Ⅲ. 結果

#### 1. 触図・オノマトペから生まれる色彩イメージと鑑賞学習における有用性

「コンポジション」の鑑賞学習での生徒の発言の記録を抜粋したものが表6の通りである。1回目は作品全体の雰囲気や色の類似性に関するものが中心であったのに対し、2回目は多種多様な具体物をイメージして、その物の色で着色を行っていることが確認できた。

表6 「コンポジション」の鑑賞学習における生徒の発言（抜粋）

1回目（自由着色）	2回目（触図活用）
・なんか明るい（暗い） ・色が同じ ・黄緑世界 ・赤紫はパッションフルーツ ・推しの色	・ドーナツ ・のこぎり ・ラーメン ・海 ・鋭い感じ ・ノートのイメージから鉛筆の色

「囲まれた空間 A」の鑑賞学習での生徒の発言の記録を抜粋したものが表7の通りである。1回目の触図活用時には具体物をイメージした発言が多かったのに対し、2回目の課題作品の鑑賞では色味の表現や、見たままの違いを指摘する発言がほとんどで、具体物の表出はほぼなかった。

表7 「囲まれた空間 A」の鑑賞学習における生徒の発言（抜粋）

1回目（触図活用）	2回目（課題作品の鑑賞）
・イチゴのつぶつぶ ・大量のビー玉 ・階段 ・小さなブロック ・ソフトクリーム	・色がだいぶ違う ・薄い ・少し曇っている ・（色が）巻き込まれている ・オレンジとか緑

「5-5」の鑑賞学習での生徒の発言の記録を抜粋したものが表8の通りである。1回目、2回目ともに具体物の表出は見られ、それぞれに特徴的な類似が無いことも確認できた。1回目は、画面上の輪郭線や色の境界から連想される具体物が多く、2回目は、触図やオノマトペから連想される具体物が多く表出した。

表8 「5-5」の鑑賞学習における生徒の発言（抜粋）

1回目（課題作品の鑑賞）	2回目（触図活用）
・でっかいのが黄色 ・割りばし ・ドローン ・モグラみたいに掘られている ・潜水艦 ・5対5やから丸が2つある ・トンボ	・ザラザラ ・スリスリかな？ ・モアモア ・これはねキャンディ ・国旗みたい ・野球のフェンス ・ザラザラしているから道

#### 2. 知的障害教育に適した評価規準の指標

3作品ともに鑑賞ルーブリックの3観点での学習評価は、ほとんどがレベル1または2の段階に当てはめることができた。教員の発問とともにまとめたものが表9の通りである。

「5-5」の鑑賞学習においては、発問にオノマトペを多く用いていることもあり、生徒の発言にも反映していることが分かる。3作品に共通して言えることは、「(A) 見方・感じ方」と「(C) -1形、色」の2観点での評価が多かったことであり、これは昨年度の実践と同様の結果である。

また、「5-5」の着色作品（図4、図5、図6）では、学年を追うように色彩表現や、構成に変化が見られた。

1年生は色彩表現のみにとどまり、2年生は新たな模様や線を加えて表現しており、3年生はさらに加えて画面分割などで表現している。これは鑑賞ルーブリックの「(A) 見方・感じ方」「(B) 作品の主題」のレベル1または2の段階に当てはめることができる結果である。

表9 「鑑賞ルーブリック」における学習評価の結果（抜粋）

	鑑賞対象	学習評価		生徒の発言 (教員の発言)
		観点	レベル	
コンポジション	(1回目) 作品	(B) 作品の主題	1	・(全部の色の説明をして) オレンジ3兄弟やないかい/黄緑世界
		(C) -1 形、色	1	・(この中で一番好きな色は) 緑と紫・・・推しの色・・・
		(C) -1 形、色	2	・(さっきいろいろ言ってなかった) 赤紫色はパッションフルーツに似てた
	(2回目) 触図・作品	(A) 見方・感じ方	1	・グリーンアドベンチャーのマウンテンボールの・・・ ・(何をイメージしましたか) しましまのジェットコースターみたいだった
		(C) -1 形、色	2	・(同じところってどこ) 赤かな、赤とオレンジくらい
囲まれた空間A	(1回目) 触図・作品	(A) 見方・感じ方	2	・(触図さわってきめれた) こちら辺が森で、ここが竹の子や
		(C) -1 形、色	2	・(触ってイメージできることある) なんかイチゴのつぶつぶみたい ・(どんなイメージでその色) まあ鉄球のような感じ
		(C) -3 材料・技法	2	・(自分のイメージとは違った) 全部ペンで描いてるとこ
	(2回目) 作品	(A) 見方・感じ方	1	・(色が) 巻き込まれている
		(C) -1 形、色	2	・(濃さの加減が) 違ったり似たりしている ・(違うところある) 色がだいたい違う/一切模様になっていない
5-5	(1回目) 課題作品	(A) 見方・感じ方	2	・(気付いたことを言いましょう) モグラみたいに掘られてる/顔がウルトラマンみたい (何か言ってる) 君たちは偉いぞって
		(B) 作品の主題	2	・(ほかに何か・・・) 5対5やから丸が2つあるんちゃう
		(C) -1 形、色	2	・(言いたいことあったら手を上げて) ちょうちょと言うか割りばしの片方やろ
		(C) -1 形、色	3	・(ほかに何か・・・) オレンジと赤がこうやって音楽〈机をドンドン叩く〉
	(2回目) 触図・作品	(A) 見方・感じ方	2	・(ツルツルから何を思い浮かべた) 野球のフェンスみたいなさういうの
		(C) -1 形、色	2	・(オノマトペで言ったら) ギザギザ/モアモア/えっとねジョリジョリ ・(じゃあギザギザしているものは何) アイスクリームのなんやっけカップ ・(じゃあサラサラしているものは何) 砂 (砂の色は) 肌色 ・(ザラザラって何) うーん貝殻 (貝殻の色は) 銀色 ・(触った感じは) ザラザラ (ザラザラ) 家の階段こんな感じやから

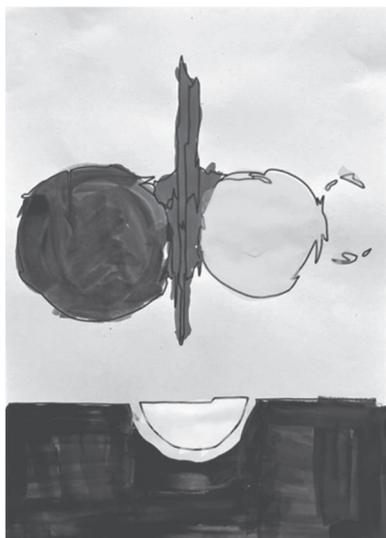


図4 1年生作品

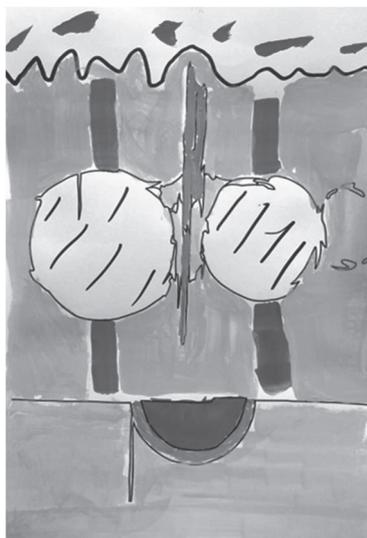


図5 2年生作品

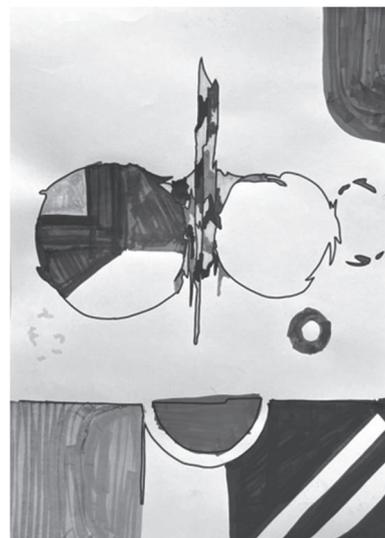


図6 3年生作品

## IV. 考察

### 1. 「さわる」美術鑑賞における学習評価について

#### 1) 触図・オノマトペから生まれる色彩イメージと鑑賞学習における有用性

「コンポジション」「囲まれた空間A」の鑑賞学習では、触図を使用した際の活動で生徒の発言に具体物が多く確認できた。「作品の後に触図」と「触図の後に作品」という順序の入れ替えをした場合でも同様の結果であったことから、触図が具体物を想起する手掛かりになっていることは検証できたと考える。

「5-5」の鑑賞学習では、1回目と2回目に出した具体物に特徴的な類似が見られなかったことから、触図とオノマトペの導入が、生徒の新たなイメージ形成を促したことが示唆された。また、これまでの鑑賞学習においては、視覚優位で触図の形や柄から発想するケースも多く見られていたが、オノマトペを用いたアプローチは触覚情報に集中させるための有効な手立てとなっており、オノマトペの併用により発想が一段と拡張されることも示唆された。

#### 2) 知的障害教育に適した評価規準の指標

今年度の実践では、鑑賞学習の評価は、鑑賞ルーブリックの3観点のレベル1～3の範囲で当てはまり、その多くが1または2のレベルであることが分かった。昨年度の結果と照らし合わせてみても同様の結果と言える。このため鑑賞ルーブリック内で差別化するための新たな評価規準の指標として、以下の3点を提案する。第一に「支援度」の指標である。自発的な発言か、教員の選択肢提示に応じた反応かを区別し評価する。第二に「非言語的表現」の指標である。発語が難しくとも、触図と作品を交互に指差す「見比べ」や身体的な模倣を、自らの見方を形成・伝達する意思として評価する。第三に「表現への反映」である。今年度の実践において着色作品での表現方法に学年に沿っての段階が見られたことで鑑賞学習の積み重ねの成果が表れたと考える。そのため触察での気づきが、その後の着色や構成の変化にどう現れたかを統一的に捉える必要があると考える。

### 2. 今後の展望

今年度の実践で、鑑賞学習における触図・オノマトペの有用性を検証することができたが、その背景には生徒自身のそれまでの経験や知識も大きく反映されることが見て取れた。オノマトペで表現できない、オノマトペから具体物が想起できないパターンも幾つか見られたからである。重度知的障害の生徒のための鑑賞学習における有用性を検証していくのは今後の課題と言える。また、今年度、提案することのできた鑑賞ルーブリックの新たな指標については、今後も細かな区分等の検討が必要であると考えます。

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、共同研究者である本学特別支援教育部門の正井隆晶准教授には、視覚障害教育と美術教育の専門的視点から、昨年度に引き続きご指導、ご教示をいただいたことに深く感謝申し上げます。

また、今年度の抽象画鑑賞において重要な役割を果たした触図の考案・作成にあたり、ご協力をいただいた共同研究者の花田知恵様、大阪教育大学教職大学院の院生の皆様にも厚く御礼申し上げます。

最後に、大阪府立江之子島文化芸術創造センターの長田絵美様、八木 梓様には、鑑賞作品選定でのご協力と所蔵作品を提供していただき感謝申し上げます。本研究を支えてくださったことに心より感謝の意を表します。

## 引用・参考文献

花田知恵・保田洋幸 2024 知的障害特別支援学校における「さわる」を取り入れた美術鑑賞の実践的研究 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 3,29-34.

池田史志 2019 特別支援学校における美術の指導困難に関する研究—美術の主任教員を対象とした質問紙調査より— 特殊教育研究, 57(1),13-23.

池田史志・児玉真樹子・高橋智子 2017 特別支援学校における美術の実施実態に関する全国調査 美術教育学, 38,45-59.

正井隆晶 2020 視覚障害児者の絵画鑑賞における現状と課題について 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 43,119-129.

文部科学省 2009 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 p.13

文部科学省 2017 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 p.61

文部科学省 2018 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部） p.407

新関伸也・松岡宏明 2020 ルーブリックで変わる美術鑑賞学習 三元社

## 7 知的障害特別支援学校における情報活用能力育成のためのモデル開発

### —卒業後の姿を起点とした「逆向き設計」によるカリキュラム設計—

小川香織・岩崎 弘・大河竜介・野崎善之・矢倉晴子・陸奥田維彦<sup>1</sup>・五島 脩<sup>2</sup>

#### (要旨)

本研究は、知的障害特別支援学校において、小学部から高等部まで 12 年間を通じた系統的な情報活用能力育成モデルを開発することを目的とした。研究手法として、Wiggins & McTighe (2012) が提唱する「逆向き設計」論をカリキュラム設計の枠組みに採用した。「単元設計テンプレート」(奥村, 2020) を基に開発したフレームワークを用いて、卒業後の生活における到達目標から逆算し、各学部での授業の目標を設定して授業を設計・実践した。分析の枠組みには、中央教育審議会 (2025a, 2025b) が示す情報技術の「活用」「適切な取扱い」「特性の理解」の 3 要素を援用した。その結果、生活場面でのめざす姿を目標に据えた児童生徒の「やってみたい」を引き出す主体的な「活用」を中核に、それを支える「適切な取扱い」としての基本操作やマナーの定着を図り、情報技術の「特性の理解」から「なるほど」という納得感(永続的理解)を得るという構造が明らかとなり、本研究で示した育成モデルが学部を越えた系統的な視点をもつ指導に有効だと示すことができた。

(キーワード) 情報活用能力, 特別支援学校, 特別支援教育, 知的障害, 逆向き設計, カリキュラム設計

## I. 研究目的

### 1. 背景

平成 29・30・31 年に改訂された現行の学習指導要領では、情報活用能力を「学習の基盤となる資質・能力」に位置づけ、各教科等の特質を生かした教科等横断的な教育課程の編成を求めている。しかし、情報技術が加速度的に進化する Society5.0 時代の到来を見据え、中央教育審議会(以下、中教審)(2025a)の論点整理では、情報活用能力について「小中高を通じた育成体系が不明確であることや、他国と比べ指導内容が不十分であること等の課題を踏まえれば、情報活用能力の抜本的向上に向けた内容面の充実」が必要であるとしている。

本研究の対象である知的障害がある児童生徒を対象とする特別支援学校(以下、知的障害特別支援学校)に関する先行研究(小川・陸奥田, 2024, 2025b)においても、教科の目的に即した ICT 活用が進む一方で、小学部から高等部卒業までの 12 年間を見通した情報活用能力育成の系統的な指針が乏しく、各教員の解釈に委ねられている現状が課題として浮かび上がっていた。

また、小川ほか(2025a)は、文部科学省(2019)の「情報活用能力の体系表例」を参考に授業実践を行った結果、知的障害教育においては児童生徒の実態に応じた具体的かつ丁寧な「知識及び技能」の育成を積み重ね、その基盤の上に「思考力、判断力、表現力等」を育む重要性を指摘している。そのため、具体的な生活場面を想定し、児童生徒が主体的に取り組めるテーマや活動を設定することで、育成イメージを明確に示すことが求められている。

知的障害がある児童生徒に求められる情報活用能力は、基本的には文部科学省(2019)の体系表に示されたものと相違ないが、その習得には要素を細分化し、個別の実態に応じた指導の工夫を行うことが不可欠である。筆者らは当初、育成すべき知識やスキルを詳細に列挙し体系化することを検討したが、技術革新が激しい現代において、それらを網羅的に列挙することは現実的ではない。そこで、高等部卒業後の生活場面に遡り、卒業後のめざす姿を目標として設定することで、必要な知識・スキルを明確化する手法が、有効な方策の一つとなり得るのではないかと考えた。

### 2. 目的

本研究の目的は、知的障害特別支援学校における情報活用能力の育成モデルを開発することである。ここでいうモデル開発とは、育成に必要な要素や過程を整理・単純化し、指導のイメージを捉えやすくすることを指す。本モデルにより、教員間で指導の方向性を共有し、日々の授業実践に活用できる状態をめざす。具体的には、「卒業後の生活場面においてめざすべき姿」から逆算してカリキュラムを設計する手法が、知的障害教育における育成モデルとなり得るか、授業実践を通して検討する。

<sup>1</sup> 大阪教育大学 総合教育系 高度教職開発部門

<sup>2</sup> 大阪教育大学 総合教育系 特別支援教育部門

## II. 研究方法

本研究では、Wiggins & McTighe (2012) が提起する「逆向き設計」論をカリキュラム設計の枠組みとして採用した。「子どもたちにどのような姿になってほしいか」というめざす姿を目標として明確化し、長期的な視点に基づき授業を計画・実践した。その授業実践の記録を分析することで、知的障害特別支援学校における情報活用能力育成のためのモデルを検討する。

### 1. 卒業後のめざす姿の設定

まず、対象校の児童生徒の高等部卒業後を想定し、生活場面において求められる能力やスキルについてディスカッションを行った。検討の過程では、「公共交通機関の利用」や「金銭管理を含む買い物」、「複雑化する生活家電（エアコン、掃除機等）の操作」、「天候に応じた洗濯等の家事」など、将来の自立した生活に不可欠な場面が多数挙げられた。これらの生活場面を実現するためには、その前提となる情報活用能力が多岐にわたることが改めて浮き彫りとなった。また、児童生徒の実態によってめざす姿や必要なスキルは異なるため、それら全てを網羅的に指導することは現実的ではないことも課題として見えてきた。そこで、多様な生活場面に共通して、できるようになってほしい姿として、「知りたいことを調べることができる」を本研究の共通のめざす姿に設定した。このめざす姿に基づき、小学部・中学部・高等部においてそれぞれの発達段階に応じた授業を設計・実践することとした。

### 2. 情報活用能力育成に向けたフレームワークの開発

奥村 (2020, p. 149) による「逆向き設計」実践のための「単元設計テンプレート」を援用し、知的障害特別支援学校の実態に即して改変した「情報活用能力を育成する授業実践のためのフレームワーク（知的障害特別支援学校用）」を作成した。本フレームワークの特徴は、冒頭に「求められている結果」として「卒業後のめざす姿」と「現在の学部卒業時の到達目標」の欄を配置した点にある。これにより、常に長期的なゴールを意識した授業設計が可能となる。また、実際の授業に対応できるよう「授業の概要」のほか、活動ごとの「実践の様子・児童生徒の変容」、「評価・気づき」、および「全体を通した気づき」の各記入欄を設け、指導と評価の一体化を図った。

### 3. 授業実践の展開

対象校において、本フレームワークを用いた授業実践事例を収集した。実践に当たっては、共通のめざす姿である「知りたいことを調べることができる」を軸としつつ、学部卒業時の具体的な到達目標については、各実践者が実践する児童生徒の実態に合わせて設定した。「生活場面を意識すること」および「児童生徒が主体的に取り組めるテーマを設定すること」を共通の指針とし、各教員が各自の判断で授業内容を柔軟に構成して実践を展開した。実践後は、フレームワークに基づき、児童生徒の変容や指導上の手立てについて記録を行った。

### 4. 3つの構成要素による分類

収集した実践記録の分析にあたっては、中教審 (2025a, 2025b) が示す情報活用能力の以下の3つの観点を枠組みとして用いた。

- ①活用：情報技術の基本的な操作及び情報技術を活用した情報の収集、整理・比較、発信・伝達等に関すること
- ②適切な取扱い：情報技術を扱う際の留意事項に関すること（情報モラル、権利と責任等）
- ③特性の理解：情報技術の特性の科学的な理解に関すること（コンピュータの仕組み、データ活用等）

フレームワークに記録された実践内容をこれら3つの要素に分類・整理することで、知的障害特別支援学校における情報活用能力育成モデルの方向性を導き出す。

## III. 結果

### 1. 授業実践の概要

4名の教員による5件の授業実践を収集した（図1～5）。

#### 1) 小学部「空と天気」「タッチで散歩をしてみよう」「音声検索をしてみよう」

小学部では、天気を調べて服を選ぶ活動、ストリートビューでの散歩、音声による音楽検索を通じ、「知りたい」という動機に基づき、情報の意味や端末の反応を体験的に学ぶ活動を実践した。

「空と天気」(図1)は、ICT端末を使う前段階の実践である。小学部卒業時の到達目標を「天気予報をみて今日や明日の天気を調べることができる」と設定した。時間概念が未分化な児童に対し、天気予報という情報が「自分の行動（服選び）」にどうつながるのか、実感を伴った理解を促した。その結果、テレビやネットの天気予報と身近な会話が児童の中でつながり、情報を生活に生かそうとする姿を導くことをねらった。

「タッチで散歩をしてみよう」(図2)は、電子黒板上でストリートビューを用い、学校を起点に行きたい場所へ散歩をする実践である。「操作することで画面が変わり、知らなかったことを知ることができる」という「永続的理解」を目標とした。この実践を通じ、児童の身体的な実態での個人差に伴う、操作スキル向上の難

しきという授業を設計する上での課題が明確になった。

これを受け、「音声検索をしてみよう」(図3)を計画した。卒業時の目標を「好きな曲を再生するために、音声で検索しようとする姿が見られるようになる」と設定した。休み時間等に遊び感覚で取り組む中で、児童の鼻歌や発声にアプリがどう反応するか、教員も共に試行錯誤しながら実践を進めた。

情報活用能力を育成する授業実践 (報告者: 矢倉 晴子)			
求められている結果	卒業後のめざす姿	知りたいことを調べることができる	
	現在の学部卒業時の到達目標	天気予報をみて今日や明日の天気を調べることができる	
授業の概要	学部	教科名	学習班・クラス・学年
	小学部	生活科	3組
	主な学習指導要領の段階	人数	実践時期
	小学部3段階	6名	2025年9月~12月
単元(題材)名	空と天気		
授業の概要	天気を調べて、必要な行動や持ち物を自分で選ぶ		
授業の中でどのような経験によって情報活用能力を育成するか(概要)	週間天気予報をみて、明日の天気を調べる A: ①a 身近なところから様々な情報を収集する C: ①①a 事象と関係する情報を見つつけようとする ※文部科学省(2019)IE-Schoolによる「情報活用能力の体系表例」から		
単元計画			
単元目標	単元目標(情報活用能力の目標)		
	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
	週間天気予報をみて明日の天気を調べることができる。	天気から「今のような行動が必要か」を考え、適切な衣服や持ち物を選ぶことができる。	天気が気になる場面、自分から天気を確認しようとしたり、必要な行動を選ぼうとしたりする姿勢を持ち、生活に生かそうとする態度を育てることができる。
	【重点的な問い】 「本質的な問い」 「本質的な問い」 「本質的な問い」	・今ではなく明日という将来の時間概念を理解しながら天気予報を考えることができる。 ・天気は、自分の生活に必要な行動や準備を教えてくれるものである。 ・天気の様子は、写真や実物の空を見れば判断することができるものである。 ・天気と衣服や持ち物はつながっており、天気に合わせて選ぶことが大切である。 ・知りたい天気は、テレビの天気予報などを使って自分で調べることができるものである。	
	【知識・スキル】 ※箇条書き	【知識】児童生徒は、次のことを知る ・晴れ、曇り、雨、雪などの天気の名前(絵カードや写真を見て言う/指差すことができる) ・天気の様子(空の写真や実物の空を見ることがわかる) ・天気によって必要な衣服や持ち物が変わる。 ・天気は、カードや掲示、テレビの天気予報などで調べられること。 【スキル】児童生徒は次のようなことができるようになる ・天気の写真と天気カードを正しくマッチングすることができる。 ・空の写真や窓から見た景色から、天気の特徴(太陽・雲・雨・雪など)がわかる。 ・天気が気になる場面、天気予報を見て天気を調べることができる、あるいは調べようとする。	
	【知識・スキル】 ※箇条書き	【知識】児童生徒は、次のことを知る ・天気は、カードや掲示、テレビの天気予報などで調べられること。 【スキル】児童生徒は次のようなことができるようになる ・天気の写真と天気カードを正しくマッチングすることができる。 ・空の写真や窓から見た景色から、天気の特徴(太陽・雲・雨・雪など)がわかる。 ・天気が気になる場面、天気予報を見て天気を調べることができる、あるいは調べようとする。	
評価方法	【パフォーマンス課題】	・校外学習などを想定し、テレビや掲示で天気を確認したうえで、ぼうし・かき・のみの・コートなどの中から必要なものを言葉や指差し、絵カードのマッチングなどで答えることができる。 ・朝の会では、教員が答えを教えるのではなく、今日の天気について自分たちで考えて表現する。	
評価方法	【その他の評価方法】	行動観察: 天気の变化に気づいたとき、自分から教員に知らせようとする 対話: 自分に合った表現手段(言葉、指差し、絵カードなど)を使って、天気を伝えようとしている。	
評価基準	【ルーブリック】	A. テレビや掲示の天気を見て、必要な行動を考えようとする姿が見られた。 B. 天気や場面の写真を見て、状況に合った衣服・持ち物を自分で選ぶことができる。	
学習活動と実践結果			
学習活動		実践の様子・子どもの姿容	実践後の評価・気づき
1	週間天気予報をみて帰りや夕方、明日の天気の絵カードを選択する、あるいは言葉やジェスチャーで表現する	週間天気予報をみて、これから先の天気をジェスチャーや言葉で表現するようになった。	「いま」だけでなく、「明日」などの時系列の概念も理解できるようになってきた。
2	雨・曇り・曇りなどの場面写真を見たり、天気の絵カードや必要な身じたくカードを選ぼうとする	場面写真を見て天気に合う絵カードを選び、見比べながらマッチングしようとする姿が見られた。「雨だからかさ」「曇りからぼうし」など理由を示して選べる児童が増え、選択が安定し判断も早くなった。	単なるマッチングではなく、状況を考え判断する力が育っていることが実感できた。
3	朝の会などで、子どもが実際に外の空を見て、言葉・カード・指差しなど自分に合った方法で「はれ」「くもり」「あめ」など、天気の状態を表現する活動	朝の会などで、子どもが実際に外の空を見て、言葉・カード・指差しなど自分に合った方法で「はれ」「くもり」「あめ」など、天気の状態を表現する活動	最初は教師の後に続いて言うだけの児童も、回数を重ねるうちに自分から「はれ」「くもり」と声を出したり、ジェスチャーで天気を示す児童が増えた。
実践後、全体を通しての気づき			
当初の計画後、クリスマスという特定の日の天気を調べるための追加授業を行った。導入として天気予報の動画を視聴し、「来週は雨だね」「この記号は何の天気かな」などと問いかけながら、天気への関心を高める。児童は画面を見ながら「晴れ」「雨」「くもり」などと答える様子が見られた。次にサンタクロースの絵を提示し、「これは何の日かな」と問いかけることで、クリスマスという行事を確認した。その後、カレンダーを用いて、今日の日付や12月25日が何曜日かを、実際に指差しながら確認した。週間天気予報を印刷したプリントを配布し、クリスマス当日の天気を探求活動を行った。「くもり」「のち」「雨」という言葉と一緒に確認しながら、児童に発表してもらい、「クリスマスは、くもりや雨かもしれないね」とクラスで意見をまとめた。			
追加授業では、目標として設定していた日であるクリスマスが冬休み期間中であったため、当日の実際の天気の様子を確認することができないまま終わった。しかし、実際の経験を通して時間の概念を具体化し、それを天気と結びつけていく取り組みが必要であったと考えられる。			
今後は、週間天気予報が「いつの天気」を示しているのかを事前に確認したうえで天気を調べる活動を積み重ねることで、先の出来事調べ、予測するための認知的な土台を形成していくことができると感じた。			

図1 小学部「空と天気」の実践

情報活用能力を育成する授業実践 (報告者: 大河 竜介)			
求められている結果	卒業後のめざす姿	知りたいことを調べることができる	
	現在の学部卒業時の到達目標	行きたい場所、行ってみたい場所を知るために、ストリートビューで調べてみようとする姿が見られるようになる	
授業の概要	学部	教科名	学習班・クラス・学年
	小学部	生活	クラス3組
	主な学習指導要領の段階	人数	実践時期
	小学部3段階	6人	2025年6~7月
単元(題材)名	タッチで散歩をしてみよう		
授業の概要	教科書の挿絵を導入とし、学校周辺の地図を電子黒板上で開き、ストリートビュー機能で学校を起点に行ってみようという趣意を伝える		
授業の中でどのような経験によって情報活用能力を育成するか(概要)	A-1-①-o ステップ3「目的に応じたアプリケーションの選択と操作」 A-1-③-a ステップ1「大きな事象の分解と組み合わせの体験」 C-1-①-a ステップ1「事象と関係する情報を見つつけようとする」 ※文部科学省(2019)IE-Schoolによる「情報活用能力の体系表例」から		
単元計画			
単元目標	単元目標(情報活用能力の目標)		
	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
	タブレットや長押し、短押しフリックなどの適切なボタン操作を使い分けられることができる。	行ってみよう方向に進行方向を変えたり、知りたい店の情報をタップして聞いてみたりすることができる。	ストリートビュー上で見える世界と学校周辺の現実の景色とがほぼ同じものだと知ろうとする。
	【重点的な問い】 「本質的な問い」 「本質的な問い」	①どこに何があるかな? ②このお店は何のお店かな? ③どこにライブがあるかな?	
	【知識・スキル】 ※箇条書き	・電子黒板やTV画面には身のまわりの世界を投影することができる。 ・操作することで画面が変わり、知らなかったことを知るることができる。 【知識】児童生徒は、次のことを知る ・画面の触れ方で表現されるものが変わる。 ・学校周辺にはいろいろな公共施設やお店などがあることを知る。 【スキル】児童生徒は次のようなことができるようになる ・タッチと短押ししたり、タタンと2度押ししたり、シュッと滑らせるなどを使い分けられることでの様々な操作ができる。 ・画面内にポップアップが出た時にそこをタタンとタップする。	
評価方法	【パフォーマンス課題】	・画面の表示を進めていこうと、画面内の触れ方を試行錯誤している姿。	
評価方法	【その他の評価方法】	・子どもの自己評価(行きたいところに行けたのか)	
評価基準	【ルーブリック】	A. 行きたいところに行くことができ、知りたいたップアップを開けることができた B. 行きたいところに行くことができた C. 教師に手伝ってもらいながら画面を進めようとした	
学習活動と実践結果			
学習活動		実践の様子・子どもの姿容	実践後の評価・気づき
1	教科書の挿絵を見て、知っている公共施設や店を発表する。 ・Google mapを電子黒板で開き、教師が操作するところを見る。 ・電子黒板のGoogle mapを操作してみる。	・どの児童も知っている店の名前を言うことを楽しんでいる様子だった。 ・挿絵を見て知っている店の名前を発表した。 ・意図が分からず難しいと思っていた児童が、他児の発言を聞いて、他児が前に出て挿絵を指しながら店の名前を言うのを聞いて意図をくみ取り、自分なりに発言しようとした。	・操作をしようという気持ちが動機になりいろいろな操作を試していくかなと想定していたが、思いが空回りし乱暴な操作方法になることが多かった。 ・1,2コマでは改善されないだろうと想定していたが、数か月単位でインターバルを置き経過や変化を見ないといけない。
2	「散歩をしよう」とめあてを確認し、電子黒板のストリートビューモードで学校を起点に5分間の散歩を(5コマほど機会を取り、順番に何度も取り組む)	・どの児童も知っている店の名前を言うことを楽しんでいる様子だった。 ・挿絵を見て知っている店の名前を発表した。 ・操作に長けている児童と操作方法をいまいちつかめない児童にわかれする。 ・操作に長けた児童はどんどん画面を進めていこうとした。 ・操作に長けていない児童はなかなか思うように操作ができず、フラッシュメニューを閉めているように見えた。	・操作をしようという気持ちが動機になりいろいろな操作を試していくかなと想定していたが、思いが空回りし乱暴な操作方法になることが多かった。 ・1,2コマでは改善されないだろうと想定していたが、数か月単位でインターバルを置き経過や変化を見ないといけない。
実践後、全体を通した気づき			
・行ってみよう方向に進行方法を変えたいと強く思っても、スキルが伴わないと表現をすることができないという課題が見えた。強く思うほど焦りが生じパニックになり「できない」と不安感を覚えている事例があった。 ・試行錯誤をするが、早くあきらめようという児童もいた。レジリエンスを測る評価にもなっていた。試行錯誤をしながら進めていけたのではなく、試行錯誤をしたということが評価につながる。ただ、したいことが叶わないと無力感の学習となってしまうので適度に手助けをしなければいけないのだが、その手助けの強度をはかるのは教師の側の裁量が必要になる。 ・操作スキルに日ごとの経験値の差が出たり、機能的に操作スキルが上達しづらかったりする児童がいることに授業の組み立ての構造的な課題を見つけた。			

図2 小学部「タッチで散歩をしてみよう」の実践

情報活用能力を育成する授業実践（報告者：大河 竜介）

求められている結果	卒業後のめざす姿	知りたいことを調べることができる	評価方法	【パフォーマンス課題】 ・アプリ画面に向かって何度も声を出そうとしている姿。																		
	現在の学部卒業時の到達目標	好きな曲を再生するために、音声で検索しようとする姿が見られるようになる	【その他の評価方法】	・子どもの自己評価(知りたい曲が見つかったのか)																		
授業の概要	学部	教科名	学習班・クラス・学年	評価基準																		
	小学部	生活	クラス3組																			
	主な学習指導要領の段階	人数	実践時期																			
	小学部3段階	6人	2025年12月																			
単元(題材)名	音声検索をしてみよう			実践後、全体を通した気づき																		
授業の概要	Google検索アプリを立ち上げ、適切なボタン操作で「曲を検索」から音声検索画面を進める。																					
授業の中でどのような経験によって情報活用能力を育成するか(概要)	A-1-①-C ステップ3「目的に応じたアプリケーションの選択と操作」 C-1-①-a ステップ1「事象と関係する情報を見つけようとする」 ※文部科学省(2019)IE-Schoolによる「情報活用能力の体系表例」から																					
単元計画	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">単元目標(情報活用能力の目標)</th> </tr> <tr> <th>知識及び技能</th> <th>思考力、判断力、表現力等</th> <th>学びに向かう力、人間性等</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ダブルタップや長押し、短押しなどの適切なボタン操作を使い分けることができる。</td> <td>一定の長さの音程を保ったり、好きな曲のワンプレーズを歌うことができる。</td> <td>アプリを開き、知りたいことを解決しようすることができる。</td> </tr> <tr> <td>【重点目標】 「本質的な問い」</td> <td>①音の高さってなんで変わるの？ ②どうして息を吹くと音が出るんだろう？ ③どのボタンを押したら、やりたいことができるんだろう？</td> <td></td> </tr> <tr> <td>「永続的理解」 ※児童生徒は、「～は・・・である」と理解する。</td> <td>端末にはこういう使い方があんだと理解したり操作しようとしていすることができる。</td> <td></td> </tr> <tr> <td>【知識・スキル】 ※音楽書き</td> <td>【知識】児童生徒は、次のことを知る ・好きな歌の中の、ある一定の長さのフレーズや音程 【スキル】児童生徒は次のようなことができるようになる ・音程を取ったり、一定の時間取ったりする。 ・一定の長さの音を出し続ける。 ・正しく音程をとることができる。 ・深呼吸をし、息をたくさん含むことができる。 ・息を吐き続けるために強弱をつけることができる。 ・短押しや長押し、ダブルタップなど、操作を進めるためのタッチの仕方を使い分けることができる。</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				単元目標(情報活用能力の目標)			知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等	ダブルタップや長押し、短押しなどの適切なボタン操作を使い分けることができる。	一定の長さの音程を保ったり、好きな曲のワンプレーズを歌うことができる。	アプリを開き、知りたいことを解決しようすることができる。	【重点目標】 「本質的な問い」	①音の高さってなんで変わるの？ ②どうして息を吹くと音が出るんだろう？ ③どのボタンを押したら、やりたいことができるんだろう？		「永続的理解」 ※児童生徒は、「～は・・・である」と理解する。	端末にはこういう使い方があんだと理解したり操作しようとしていすることができる。		【知識・スキル】 ※音楽書き	【知識】児童生徒は、次のことを知る ・好きな歌の中の、ある一定の長さのフレーズや音程 【スキル】児童生徒は次のようなことができるようになる ・音程を取ったり、一定の時間取ったりする。 ・一定の長さの音を出し続ける。 ・正しく音程をとることができる。 ・深呼吸をし、息をたくさん含むことができる。 ・息を吐き続けるために強弱をつけることができる。 ・短押しや長押し、ダブルタップなど、操作を進めるためのタッチの仕方を使い分けることができる。	
単元目標(情報活用能力の目標)																						
知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等																				
ダブルタップや長押し、短押しなどの適切なボタン操作を使い分けることができる。	一定の長さの音程を保ったり、好きな曲のワンプレーズを歌うことができる。	アプリを開き、知りたいことを解決しようすることができる。																				
【重点目標】 「本質的な問い」	①音の高さってなんで変わるの？ ②どうして息を吹くと音が出るんだろう？ ③どのボタンを押したら、やりたいことができるんだろう？																					
「永続的理解」 ※児童生徒は、「～は・・・である」と理解する。	端末にはこういう使い方があんだと理解したり操作しようとしていすることができる。																					
【知識・スキル】 ※音楽書き	【知識】児童生徒は、次のことを知る ・好きな歌の中の、ある一定の長さのフレーズや音程 【スキル】児童生徒は次のようなことができるようになる ・音程を取ったり、一定の時間取ったりする。 ・一定の長さの音を出し続ける。 ・正しく音程をとることができる。 ・深呼吸をし、息をたくさん含むことができる。 ・息を吐き続けるために強弱をつけることができる。 ・短押しや長押し、ダブルタップなど、操作を進めるためのタッチの仕方を使い分けることができる。																					

図3 小学部「音声検索をしてみよう」の実践

## 2) 中学部「アンケートに回答しよう」

中学部(図4)では、Google フォームを用いた継続的なアンケート回答を実践した。卒業時の目標を「選択肢の中から選択することができる」と設定し、職業科の授業冒頭で毎時間取り組んだ。習得すべき知識・スキルとして、「タッチパネルは任意の場所に触れることで選択ができる」「音声入力機能を開始するための手順」「ログインの手順」等を設定した。実践の結果、「次第に手順やID・パスワードを覚え1人でできる生徒が増えた」「タイピングができない生徒でも、手書き入力や音声入力などで回答することができた」という成果が得られた。一方で、「どうしても1人ではできない生徒」への支援や、タイピングが困難な生徒に対する「表現方法を増やす手段」の検討、「読み上げ機能の活用」等のアクセシビリティ機能の必要性という課題も浮かび上がった。

情報活用能力を育成する授業実践（報告者：野崎 善之）

求められている結果	卒業後のめざす姿	知りたいことを調べることができる	評価方法	【パフォーマンス課題】 ・アンケートの回答内容																		
	現在の学部卒業時の到達目標	選択肢の中から選択することができる	【その他の評価方法】	・行動観察																		
授業の概要	学部	教科名	学習班・クラス・学年	評価基準																		
	中学部	職業科	3班																			
	主な学習指導要領の段階	人数	実践時期																			
	中学部1段階	6名	2025年4月～																			
単元(題材)名	アンケートに回答しよう			学習活動と実践結果																		
授業の概要	毎時間授業冒頭にグーグルフォームのアンケートを実施。																					
授業の中でどのような経験によって情報活用能力を育成するか(概要)	タッチパネルを使って複数の選択肢の中から自分の解答を選択する。音声入力機能を使って自分の解答を入力する。																					
単元計画	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">単元目標(情報活用能力の目標)</th> </tr> <tr> <th>知識及び技能</th> <th>思考力、判断力、表現力等</th> <th>学びに向かう力、人間性等</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>アンケートの回答について、タッチパネルでの選択や音声入力の仕方を理解することができる。</td> <td>自分に適した回答方法を選択し、自分の考えを適切に選択することができる。</td> <td>アンケートフォームを開き、自分の考えを回答しようすることができる。</td> </tr> <tr> <td>【重点目標】 「本質的な問い」</td> <td>「どうすれば自分の考えを表現できるだろう？」</td> <td></td> </tr> <tr> <td>「永続的理解」 ※児童生徒は、「～は・・・である」と理解する。</td> <td>タッチパネルは触れれば選択することができる。</td> <td></td> </tr> <tr> <td>【知識・スキル】※音楽書き (どんな力を身に付ける必要があるか。必要な要件を検討して設定する。)</td> <td>【知識】児童生徒は、次のことを知る ・タッチパネルは任意の場所に触れることで選択ができる。 ・音声入力機能を開始するための手順。 【スキル】児童生徒は次のようなことができるようになる ・chromebookにログインすることができる ・classroomを開くことができる ・タッチパネルでアンケートに回答することができる ・音声入力で回答を入力することができる</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				単元目標(情報活用能力の目標)			知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等	アンケートの回答について、タッチパネルでの選択や音声入力の仕方を理解することができる。	自分に適した回答方法を選択し、自分の考えを適切に選択することができる。	アンケートフォームを開き、自分の考えを回答しようすることができる。	【重点目標】 「本質的な問い」	「どうすれば自分の考えを表現できるだろう？」		「永続的理解」 ※児童生徒は、「～は・・・である」と理解する。	タッチパネルは触れれば選択することができる。		【知識・スキル】※音楽書き (どんな力を身に付ける必要があるか。必要な要件を検討して設定する。)	【知識】児童生徒は、次のことを知る ・タッチパネルは任意の場所に触れることで選択ができる。 ・音声入力機能を開始するための手順。 【スキル】児童生徒は次のようなことができるようになる ・chromebookにログインすることができる ・classroomを開くことができる ・タッチパネルでアンケートに回答することができる ・音声入力で回答を入力することができる	
単元目標(情報活用能力の目標)																						
知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等																				
アンケートの回答について、タッチパネルでの選択や音声入力の仕方を理解することができる。	自分に適した回答方法を選択し、自分の考えを適切に選択することができる。	アンケートフォームを開き、自分の考えを回答しようすることができる。																				
【重点目標】 「本質的な問い」	「どうすれば自分の考えを表現できるだろう？」																					
「永続的理解」 ※児童生徒は、「～は・・・である」と理解する。	タッチパネルは触れれば選択することができる。																					
【知識・スキル】※音楽書き (どんな力を身に付ける必要があるか。必要な要件を検討して設定する。)	【知識】児童生徒は、次のことを知る ・タッチパネルは任意の場所に触れることで選択ができる。 ・音声入力機能を開始するための手順。 【スキル】児童生徒は次のようなことができるようになる ・chromebookにログインすることができる ・classroomを開くことができる ・タッチパネルでアンケートに回答することができる ・音声入力で回答を入力することができる																					

図4 中学部「アンケートに回答しよう」の実践

### 3) 高等部「情報化社会の新たな問題を考える」

高等部（図5）では、ネット依存をテーマとした対話型授業を実践した。卒業時の目標を「利用方法や対策について、自己選択・自己決定できる」と設定し、「健康的なネット利用は、利用時間の管理や目的意識を持つことで実現できる」という「永続的理解」をめざした。生徒は自身のSNS利用経験をもとに、「自分や友だちがネット依存にならないようにするにはどうすればよいのか」を主体的に対話した。他者の発言から家庭ごとのルールの違いを知ること、自身のネット環境を客観的に捉え直す姿が見られた。

情報活用能力を育成する授業実践（報告者：岩崎 弘）

求められている結果	卒業後のめざす姿	知りたいことを調べることができる	評価方法 【パフォーマンス課題】 【その他の評価方法】	プリントの課題 【文部科学省の情報モラルに関する指導の充実に関する〈児童生徒向けの動画教材、教員向けの指導手引き〉・〈保護者向けの動画教材・スライド資料〉等の情報化社会の新たな問題を考えるための教材～安全なインターネットの使い方を考える～のワークシート（教科書）の身近にひそむ依存】において、自身のことと捉えて記入することができる。
	現在の学部卒業時の到達目標	利用方法や対策について、自己選択・自己決定できる		対話の内容
授業の概要	学部	高等部	評価基準 【ルーブリック】	A 自分や友だちが実際に取り組める具体的な現実的な対策を複数示し、理由も論理的に説明できる。 B いくつか具体的な対策を挙げられるが、実践の難しさや理由の説明がやや曖昧である。 C 対策が抽象的または漠然としていて、具体的な行動につながらない。
	教科名	情報		
	学習班・クラス・学年	シグループ		
	主な学習指導要領の段階	人数 7名 実施時期 2025年10月～		
単元（題材）名	情報化社会の新たな問題を考える			
授業の概要	ネット依存をテーマとした対話型授業			
授業の中でどのような経験によって情報活用能力を育成するか（概要）	健康的な利用方法や対策を考え、ネット利用を実践する意識を持つことができる。			
単元計画	学習活動と実践結果			
単元目標	単元目標（情報活用能力の目標）			
	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等	
	ネット依存の特徴や影響について理解し、説明できる。	自身や周囲のネット利用状況を分析し、ネット依存のリスクや問題点を多角的に考察できる。	ネット依存に関する問題を自分事として捉え、健全なネット利用方法を主体的に考察し実践しようとする意識を持つ。	
	【重点目標】 「本質的な問い」 「永続的理解」 ※児童生徒は、「～は・・・である」と理解する。	自分や友だちがネット依存にならないようにするには、どうすればよいのか？ 健康的なネット利用は、利用時間の管理や目的意識を持つことで実現できる。	【知識】児童生徒は、次のことを知る。 ・「コンテンツ依存」について知る。 ・「つながり依存」について知る。 ・ネット依存により引き起こされる問題を知る。 【スキル】児童生徒は次のようなことができるようになる。 ・「コンテンツ依存」にならないように自分の考えを持つ。 ・「つながり依存」にならないように自分の考えを持つ。 ・ネット依存により引き起こされる問題に気づくことができる。	
【知識・スキル】 ※箇条書き	実践後、全体を通した気づき ・この情報モラルの単元の前には、タイピング、Wi-Fi環境への理解などの学習を進めてきた。タイピングの学習では、ローマ字の勉強、漢字、などグループワークのテストフォームで課題を設定し取り組んだ。昔ある程度できたが、課題が軽すぎたと感じた。文章を打たせたが集中力が続かなかった。悪い子は課題を終えてタイピングアプリばかりやっていた。生活に密着した課題の授業をしたいところだが、情報の授業だけでは難しい。活用は他教科や行事、自分自身の活用となる。 ・情報モラルについての授業は生徒の実感を伴う内容にすることができた。 自分の経験をもとに主体的に対話しながら取り組めていた。動画を見て「私はそこまで速く走ってやっていない」など、自分のこととして考えて発言している様子が見られた。 ・LINEやゲームを自分自身が生活の中で活用している。そのことについて取り上げているので、自分自身の日頃の使い方に気づくことができ、使い方として何に気づけたらいいかが分かってきていると感じている。 ・生徒によって、家庭でのルール設定が様々異なっていて、それに対する本人の捉え方も異なっていることが生徒同士の対話から見えてきた。そのことも生徒が自分自身のSNS等のネット環境を考えることにつながっていた。			

図5 高等部「情報化社会の新たな問題を考える」の実践

## 2. 情報活用能力の3要素による分類

上記の実践報告内容を、中教審（2025a, 2025b）が示す情報活用能力の3つの構成要素である、情報技術の「①活用」、「②適切な取扱い」、「③特性の理解」に基づき整理した（表1）。

表1 情報活用能力の3要素による実践内容の分類

	① 活用	② 適切な取扱い	③ 特性の理解
小学部	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 天気を調べて服を選ぶ</li> <li>・ 画面上（ストリートビュー）で行きたい場所へ行く</li> <li>・ 好きな曲を音声検索する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ タップ、フリック等の適切な操作</li> <li>・ 音声入力の開始手順を守る</li> <li>・ 利用時間の約束</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 画面操作により情報が変わる</li> <li>・ 画面は現実と繋がっている</li> <li>・ 端末には多様な使い方があり</li> </ul>
中学部	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ アンケートへ回答する</li> <li>・ 自分の考えを音声入力で表現する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 端末の適切な利用</li> <li>・ 端末へのログイン</li> <li>・ アプリの開始、終了</li> <li>・ 自分に適した回答方法の選択</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 文字以外（声）でも入力できる</li> <li>・ クラウドで情報を共有できる</li> </ul>
高等部	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自身のネット利用状況の分析</li> <li>・ 健康的な利用方法を考えて実践する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ネット依存への具体的な対策立案</li> <li>・ 利用時間や目的意識の自己管理</li> <li>・ 自他の健康を守る対策案、自己決定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 依存（コンテンツ依存、つながり依存）の構造理解</li> <li>・ 情報化社会が生活に与える影響</li> <li>・ ネットのリスクと利便性の評価</li> </ul>

## IV. 考察

### 1. 情報活用能力を育成する3要素と「逆向き設計」との関係性

情報活用能力の3要素による実践内容の分類（表1）を基に、知的障害特別支援学校における情報活用能力育成に有効となる指導の特徴と、本研究で採用した「逆向き設計」との関係性を検討したところ、表2のような特徴や関係性が見えてきた。

表2 知的障害特別支援学校における情報活用能力を育成する3要素の構造的関係

	① 活用	② 適切な取扱い	③ 特性の理解
知的障害特別支援学校での指導における共通点	生活場面での <u>楽しみや困り感の解決</u> が学ぶ動機づけとなっている。	「 <u>活用</u> を通して、 <u>基本操作やルール</u> の定着を図っていくことが、安全で適切な取扱いの第一歩となる。これが発展し、 <u>自律的な判断・自己決定</u> へつながっていく。	児童生徒が「なるほど」と納得する気づき。 →「こうすれば便利だ」「この情報技術を使えば、世界が広がる」という実感が、主体的な「活用」の土台となる。
必要な要素	・ <u>具体的な生活場面を想定した目標</u> にする。 ・ <u>児童生徒が「やってみたい」と思えるような主体的に取り組めるテーマや活動の場面</u> を設定する。	・「活用」を支えるための <u>正しい手順やルール、マナーの育成</u> を図る。 ・（初期の発達段階の児童生徒の場合は特に）「 <u>活用</u> を通して定着を図っていく」。 主体的に取り組めるテーマでの「活用」であることで「適切な取扱い」についても、目的意識をもって粘り強く取り組むことができる。 ・手書き入力や音声入力、読み上げ機能の活用等、 <u>児童生徒の実態に応じたアクセシビリティ機能</u> を活用できるようにする。	・「 <u>活用</u> を通して」 「なぜそうなるのか」 「これを使うとどう便利なのか」 「どんなリスクがあるのか」 という仕組みや背景知識を <u>実感を伴いながら理解</u> できるようにする。
「逆向き設計」での位置づけ	「到達目標」（教員の視点） 「本質的な問い」（児童生徒の視点）	「知識・スキル」	「永続的理解」

### 1) 活用：生活場面を想定した目標による児童生徒が主体的に取り組む活動＝本質的な問い

「好きな曲を聞きたい」「明日の服を知りたい」「SNSを安全に使いたい」など生活場面での楽しみや困り感の解決が学ぶ動機づけとなっていた。小学部では、週間天気予報から「明日の服を選ぶ」ことや、ストリートビューで「行ってみたい場所を探す」といった、日常生活に直結した情報の収集・判断が中心となった。また、「音声で好きな曲を検索する」実践では、身体的な操作の壁がある児童にとっても、情報技術が自己表現や欲求充足の有力な手段（エンパワメント）となる可能性が示された。中学部・高等部と段階が進むにつれ、アンケートへの回答を通じた「意思表示」や、自身の利用状況を客観的に分析し「健康的な利用方法を立案する」といった、より社会的・内省的な活用へと深化していく様子が確認された。

本実践における「活用」は、児童生徒側の視点である「本質的な問い（例：明日の服は何にすればいい?）」や、教員側の視点である「到達目標」と直結している。操作スキルの習得を優先するのではなく、生活場面における「活用」のニーズを先に設定することで、学習の動機づけを図った。この「逆向き」のアプローチにより、児童生徒は自ら「やってみたい」と思える「活用」という目的を達成するための手段として、情報技術を主体的に捉えることが可能となったと言えるだろう。

### 2) 適切な取扱い：安全かつ確実な操作とマナー＝知識・スキル

「適切な取扱い」は、情報技術を有効に「活用」することを支えるためのスキルや規範が抽出された。小学部・中学部においては、タップやフリックといった「基本操作」から、ID・パスワードによる「ログイン・ログアウト」、音声入力の「開始手順」といった、機器を安全・確実に使い始めるための手続きの習得が中心となった。特に中学部の実践では、手順をルーチン化することで、自立的に利用できる生徒が増えるなど、基本操作の定着が見られた。高等部では、これらが身体的な操作から精神的な自己管理へと発展し、「ネット依存に対する具体的対策の立案」や「利用時間の自己管理」といった、情報社会において責任ある行動をとるための学びへとつながった。

この「適切な取扱い」は、逆向き設計における「知識・スキル」に該当する。活用（到達目標）を支えるための具体的な手続き（ログインの手順、タップの作法、利用時間のルール等）として位置づけられる。知的障害教育では、この「知識・スキル」を細分化し、繰り返し練習することが重要である。本研究では「活用」という到達目標から逆算して必要な知識・スキル（音声入力の開始手順等）を特定したため、実態に応じた最小限かつ不可欠な「適切な取扱い」を焦点化して指導することができたと考える。

### 3) 特性の理解：科学的な仕組みの気づきと納得＝永続的理解

「特性の理解」は、児童生徒が「なぜこの技術を使うのか」を納得し、実感を伴った学びとするための重要な土台として機能していた。小学部では、画面操作によって情報が変化する「双方向性」や、ストリートビュー

を通じて画面内と現実の世界が繋がっているという「再現性」への気づきが、学習の驚きや発見を支えていた。中学部・高等部では、情報技術がもつ「代替性（声で入力できること）」や「共有性（クラウドの仕組み）」、さらにはネット依存に代表される「影響力（構造的な依存のリスク）」を客観的に捉える学習が展開された。

「特性の理解」は、単なる知識を超えた、学習の核心にある「永続的理解」に対応している。例えば、ストーリービューの実践における「画面は現実の世界と繋がっている」という気づきや、依存に関する授業における「便利さの裏側にはリスクがある」という認識は、個別の操作スキルが失われても、その後の生活において汎用的に働き続ける深い理解である。この「特性の理解」＝「永続的理解」により、児童生徒が「なるほど」と納得感を持ち、実感を伴った深い学びへと結びつけることができた。

## 2. 知的障害特別支援学校における情報活用能力育成モデルの構築

本研究の目的は、知的障害特別支援学校における情報活用能力の育成イメージを捉えやすくするためのモデル開発であった。「生活場面においてめざすべき姿」から逆算する「逆向き設計」の手法を導入し、授業実践を通して検討した結果、以下の3点を本モデルの成果として提示する。

第一に、これまで体系化されておらず、各教員の解釈に委ねられていた情報活用能力の育成において、本モデルによって指導の方向性を可視化し、共有可能にした点である。卒業後の生活に直結する「活用」をめざす姿に据え、「知りたいことを調べることができる」という共通の目標を設定したことが、学部を越えた系統的な視点を持つための有効な仕組みとして機能した。これは、知的障害教育における情報活用能力育成の体系化に向けた重要な一歩となるものである。

第二に、中教審の3要素を「逆向き設計」の枠組み（本質的な問い・知識スキル・永続的理解）と対応させたことで、「何を・なぜ・どのように」教えるべきかという構造が単純化・可視化されたことである。これにより、個別の操作スキル（適切な取扱い）の習得に終始することなく、情報の意味を理解する（特性の理解）という深い学びを一体的にデザインできるようになった。

第三に、児童生徒の主体性の変容である。「やりたい（活用）」という動機と、「なるほど（特性の理解）」という納得感が組み合わさることで、障害による困難さに関わらず、自らツールを選択し、活用しようとする主体的な姿が実践で見られた。これは、情報活用能力が彼らのQOL（生活の質）を向上させ、より豊かな生活を切り拓くための原動力として機能し得ることを示している。

## 3. 課題と今後の展望

一方で、本モデルを学校全体の教育課程（カリキュラム・マネジメント）として定着させるためには、以下の課題が残されている。まず、目標設定の妥当性の検証である。今回は「知りたいことを調べることができる」を共通のめざす姿としたが、児童生徒の多様な実態に対し、この目標が常に最適であるとは限らない。個々の実態に応じた「卒業後の姿」のバリエーションを増やし、より個別最適な学びに対応できる目標設定のガイドラインが必要であると考えられる。次に、支援技術との連携強化である。小学部や中学部の実践で見られたように身体的、認知的な操作スキルの壁が情報の活用を阻むケースがある。本モデルの中に、音声入力や読み上げ機能などの支援技術を「適切な取扱い」や「合理的配慮」としてどう位置づけ、いかに組織的に提供していくかを検討する必要がある。また、本研究で提示したモデルは、現在の中央教育審議会の論点整理等を基盤としている。今後、次期学習指導要領の改訂に向けた動向を注視し、新たな基準との整合性を図りながら、本モデルを柔軟に更新していく視点も不可欠である。最後に、継続的な評価と改善のサイクルである。「逆向き設計」による授業づくりは、一度の実践で完了するものではなく、指導と評価のサイクルを繰り返す中で絶えず改善されていくものである。本研究で開発した「情報活用能力を育成する授業実践のためのフレームワーク（知的障害特別支援学校用）」による実践事例を蓄積し、教員同士が実践事例を評価・共有し合うことで、本モデルをより精緻なものへと更新していく体制づくりが求められる。

## 引用・参考文献

- 中央教育審議会 2025a 【参考資料3】教育課程企画特別部会 論点整理（オンライン）  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/101/siryomext\\_00029.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/101/siryomext_00029.html)（参照 2025-12-30）
- 中央教育審議会 2025b 【資料1】情報活用能力として育成すべき資質・能力の体系的な整理. 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 情報・技術ワーキンググループ（第2回）配付資料（オンライン）  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/101/siryomext\\_00029.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/101/siryomext_00029.html)（参照 2025-12-30）
- 文部科学省 2019 次世代の教育情報化推進事業（情報教育の推進等に関する調査研究）成果報告書 情報活用能力を育成するためのカリキュラム・マネジメントの在り方と授業デザイン—令和元年度 情報教育推進校（IE-School）の取組より—
- 小川香織・陸奥田維彦 2024 知的障害特別支援学校における ICT を効果的に活用した授業づくりの組織的な推進 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 3,97-104.
- 小川香織・岩崎 弘・大河竜介・野崎善之・深草武志・本多克敏・矢倉晴子・陸奥田維彦 2025a 知的障害特別支援学校における情報活用能力育成のためのモデル開発—IE-School による「情報活用能力の体系表例」を踏まえた授業実践から— 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 4,55-62.
- 小川香織・陸奥田維彦 2025b 知的障害特別支援学校における ICT を効果的に活用した授業づくりの組織的な推進—インタビュー調査による要因分析— 大阪教育大学紀要, 73,299-314.
- 奥村好美 2020 理解をもたらすカリキュラムの設計とは 奥村好美・西岡加名恵（編著）「逆向き設計」実践ガイドブック—『理解をもたらすカリキュラム設計』を読む・活かす・共有する 日本標準
- Wiggins, G. & McTighe, J. 西岡加名恵（訳）2012 理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法— 日本標準

## 8 公立小学校特別支援学級在籍および通級による指導を受けている 児童の保護者に対する効果的な情報提供の実践について

### — 「効果的な情報提供モデル」の作成 —

野崎善之・藤田知美・深草武志<sup>1</sup>・本多克敏<sup>2</sup>・早野眞美<sup>3</sup>

#### (要旨)

本研究は、野崎ら（2024）で明らかになった公立小学校特別支援学級に在籍する児童及び通級指導教室利用児童の保護者が持つ情報ニーズ（内容・受け取り方）に基づき効果的な情報提供モデルを作成・実践し、その効果を検証することを目的とした。紙媒体・動画コンテンツ・講演会の3つの方法を組み合わせて高等学校卒業後の進路の選択肢に関する情報提供を行った結果、動画コンテンツを作成し、配信しただけでは保護者の潜在的なニーズに気付かせたり、講演会への参加誘導をしたりすることは難しいこと。そして、講演会に参加した保護者は継続してより詳しい情報を得続けたいと考えていることが分かった。これにより、保護者が継続して情報を得続けられるモデルを作ることで効果的な情報提供に繋がる可能性が示唆された。

(キーワード) 特別支援学校のセンター的機能, 情報提供, 保護者, 特別支援学級, 通級指導教室

#### I. 研究目的

2022年の文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」では、小中学校の学級担任が児童生徒数の8.8%に「学習面又は行動面で著しい困難を示す」と回答したことが発表された。この結果はそのまま障害のある子どもの数を示すものではないものの、文部科学省の「特別支援教育の現状」<sup>1)</sup>を見ても、義務教育段階の児童生徒数は減少しているにもかかわらず、特別支援学級の在籍者及び通級指導教室に通う児童生徒数はいずれも増加し続けており、通常の学級における特別支援教育の充実が喫緊の課題であると言える。

一方で2005年の中央教育審議会答申「特別支援教育の推進について」において、特別支援学校のセンター的機能が初めて言及されて以降、特別支援学校は他の教育機関との連携を促進することや、巡回相談だけでなくICTを活用して情報を広く発信し、地域社会や他の学校と連携する方法などが一般化されてきた。それに伴い、岡村（2016）や清都・菊池（2021）などセンター的機能の発揮による様々な効果や課題が報告されるようになってきている。そして、2023年の文部科学省による「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援に係る方策について（通知）」においては、改めて特別支援学校のセンター的機能の充実が明記された。文部科学省（2024）の令和7年度概算要求のポイント<sup>2)</sup>においても特別支援教育の充実の項目で、「発達障害のある児童生徒等に対する支援事業として効果的かつ効率的な巡回指導の実施に向けたモデル構築」が盛り込まれている。この近年の時流から、地域における特別支援学校のセンター的機能に対する期待と責任は年々高まっていると言える。

特別支援学校のセンター的機能の一つに、「特別支援教育等に関する相談・情報提供機能」が明記されている。また、奥住（2009）では、「保護者は学校からの配慮・対応として、情報の提供を肯定的に捉える一方、情報提供不足を否定的に捉える」と述べている。このことから、特別支援学校は、障害のある子どもの教育についての疑問や悩みに対して、地域の学校の教員や保護者のニーズに合わせて、専門的なアドバイスや対応方法、最新の教育方法や関連法令についての情報を学校及び保護者に提供することが求められる。

<sup>1</sup> 大阪電気通信大学 総合学生支援センター

<sup>2</sup> 大阪府立交野支援学校

<sup>3</sup> 大阪教育大学 特別支援教育部門

<sup>1)</sup> 文部科学省 特別支援教育の現状

[https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt\\_tokubetu01-000012615\\_10.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt_tokubetu01-000012615_10.pdf) (参照日 2024年8月23日)

<sup>2)</sup> 文部科学省 令和7年度概算要求のポイント

[https://www.mext.go.jp/content/20240827-ope\\_dev02-000037780\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240827-ope_dev02-000037780_1.pdf) (参照日 2025年1月7日)

研究1年目には公立小学校の特別支援学級に在籍する児童及び通級指導教室を利用する児童の保護者に対し、どのような情報をどのような形で得ることを望んでいるかをアンケートによって調査した。その結果、保護者が特に得たいと考えているのは「高等学校卒業後の進路の選択肢」や「将来の就職について」の情報であった。また、情報を得る方法としては、学校での講演会を始め様々な方法が望まれていることが分かった。さらに、児童が低学年であるか高学年であるか、特別支援学級に在籍であるか通級指導教室利用であるか等、属性によって得たいと考える情報に違いが見られることも分かった。

研究2年目は、2024年の調査結果から、3つの伝達手段を組み合わせ、情報を効果的に提供するための「効果的な情報提供モデル」(仮)を作成し、情報ニーズの高かった「高等学校卒業後の進路の選択肢」の情報提供を実際に行った。保護者の中には、将来に向けて早い段階から進路選択の情報が必要と自覚し、積極的に情報を得ようとする人がいる。一方で、「まだ今は関係ない」や「うちの子はそれほど重度ではないから大丈夫」と積極的に情報を得ようとせず、進路選択の場面になってから問題に直面する保護者、言うなれば「潜在的なニーズを持つ保護者」も少なくない。そこで、今回作成した「効果的な情報提供モデル」(仮)を実践することで、潜在的な情報ニーズを持つ保護者が必要な情報に接続すると共に、情報を得たいと考えている保護者がより理解を深めることが出来るかを検証する。

## II. 研究方法

### 1. 対象者

公立A小学校全校保護者 149名と公立B小学校の特別支援学級に在籍する児童の保護者 40名及び通級指導教室を利用する児童の保護者 26名を対象とした。

### 2. 効果的な情報提供モデル(仮)

野崎ら(2024)において、保護者は多様な方法で情報を得たいと考えており、「学校での講演会・相談会」「プリントなど紙媒体での配付」「YouTubeなど動画の配信」での情報提供が特に求められていると明らかにした。総務省(2024)の令和5年度情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書<概要>によると、全世代の情報メディアの利用時間においてインターネットの利用が最も多く、その利用項目は「動画投稿・共有サービスを見る」が最も多くなっている。また、KDDI株式会社の2022年4月22日(金)～2022年4月26日(火)「インターネット上での新型コロナ禍以前と以降のエンターテインメントの楽しみ方の変化と休暇の過ごし方調査」<sup>3)</sup>によると動画配信サービスの利用については新型コロナウイルスの流行により急激に増加したという報告がある。これらのことから、保護者の情報取得方法が多様化する中で動画の配信による情報提供は非常に重要であると考えられる。

本研究では、この動画配信による情報提供を中心に「高等学校卒業後の進路の選択肢」の情報について3つの方法を組み合わせることで情報提供を行う「効果的な情報提供モデル」(仮)(図1)を考案し、実践した。



図1 「効果的な情報提供モデル」(仮)

1次情報として紙媒体である講演会のチラシを作成し、事前学習的に確認をすることができる2次情報の解説動画へつなぐ。そこから3次情報の講演会に参加をすることで保護者が情報に接続する機会を増やすと共に情報への理解を深化するであろうと考えた。なお、解説動画については、孫(2025)で「視聴者の日常生活に深く浸透し、多くの場面で利用されるようになっている」と述べられているショート動画の形で作成した。

<sup>3)</sup> KDDI株式会社「インターネット上での新型コロナ禍以前と以降のエンターテインメントの楽しみ方の変化と休暇の過ごし方調査」<https://www.kddi-research.jp/newsrelease/2021/101202.html> (参照日 2025年11月29日)

### 3. 手続き

#### 1) 1次情報

小学校で行う進路講演会の日時等と共に「高等学校卒業後の進路の選択肢」の簡易情報と、ショート動画へ誘導するQRコードを掲載した講演会のチラシを作成した（図2）。

チラシは小学校の学級担任や特別支援学級担当、通級指導教室担当を通して対象者へ配付した。



図2 講演会のチラシ

#### 2) 2次情報

講演会のチラシに記載した高等学校卒業後の進路の選択肢について解説するショート動画を作成し、研究用に作成したYouTubeチャンネル「学齢期の進路選択について」に投稿・配信した（図3）。



図3 研究用YouTubeチャンネル

動画は「大学進学について」、「障害者雇用枠での就労について」、「職業能力開発校について」「就労移行支援事業所について」、「就労継続支援A型事業所について」、「就労継続支援B型事業所について」、「自立訓練（生活訓練）事業所について」、「生活介護事業所について」の計8本で、動画の最後には講演会への参加を促すメ

ッセージを添えた。なおA小学校とB小学校で分けてデータを取るために同じ内容のチャンネルを2つ作成し運用した。B小学校のチャンネルにおいては講演会終了後、新規に「中学校卒業後の進路の選択肢について」の解説ショート動画7本を投稿・配信した。

### 3) 3次情報

著者による中学校卒業後及び高等学校卒業後の進路の選択肢についての解説と「適切な進路選択について小学生の内からできること」の内容の講演会を開催し、参加者に対してはアンケートを実施した(表1)。

### 4) 講演会アンケートの集計・分析

講演会のアンケートについて、回答の結果を集計し、ショート動画から講演会にどの程度誘導効果があったか、また、ショート動画を事前に関連することで情報への理解が深まったか等について分析を行った。

### 5) 動画の視聴データの分析

チラシの配布後から講演会開催日までと講演会終了後から35日後までのショート動画の閲覧状況を確認し、分析を行った。

表1 質問紙の中心となる内容

質問項目	回答形式	回答項目(選択肢)
Q1: 子どもの2025年度の学年について	6択選択式	1年生/2年生/3年生/4年生/5年生/6年生
Q2: 子どもの所属について	3択選択式	特別支援学級に在籍中/通級指導を利用中/その他
Q3: 講演会に参加することで、どの程度期待していた情報を得ることができたか	4件法	4(十分得ることができた)~1(全く得ることができなかった)
Q4: チラシに記載されていたQRコードからダイジェスト動画を見たか	4件法	見た/見ていない
Q6: 各情報について今後知りたいと思う程度 【情報の内容】 ① 様々な障害の基本的な知識とその対応について ② 受けることができる福祉サービスの種類や内容について ③ 受け入れてくれる塾や適切な療育施設について ④ 障害のある人の小学校卒業後の進路選択について ⑤ 障害のある人の中学校卒業後の進路選択について ⑥ 障害のある人の高等学校卒業後の進路選択について ⑦ お子さまの将来的な就労について ⑧ 将来の生活の場について(借家、グループホームなど) ⑨ 障害年金について ⑩ 親亡き後に向けた準備について	4件法	4(とても気になっている)~1(全く気になっていない)

## 4. 倫理的配慮

本研究は2025年8月12日付で大阪教育大学倫理委員会より承認(受付番号:25102)を受けて実施した。対象保護者には講演会参加時に研究について説明を行い、研究参加への同意を得た。

## Ⅲ. 結果

講演会前のショート動画の閲覧数は延べ186回であり、A小学校が141回、B小学校が45回であった。また、チラシ配布当日の閲覧数はA小学校が102回、B小学校がゼロ回であった。実際に講演会に参加したのはA小学校6名、B小学校7名の計13名であり、全員が「特別支援学級在籍児童の保護者」であった。

### 1. 1次情報から2次情報へのつながり

全校保護者にチラシを配布したA小学校では配布当日に大学に関する動画の閲覧数が急上昇したが、他のコンテンツの閲覧はほとんどなかった。大学に関する動画についてもその後の閲覧はほとんどなかった(図4)。一方で、特別支援学級在籍及び通級指導教室利用の児童の保護者にのみチラシを配布したB小学校ではチラシ配布日の閲覧はなく、コンテンツの偏りも少なかった。また、いずれの小学校においても講演会の前日に動画の閲覧数が増加した。

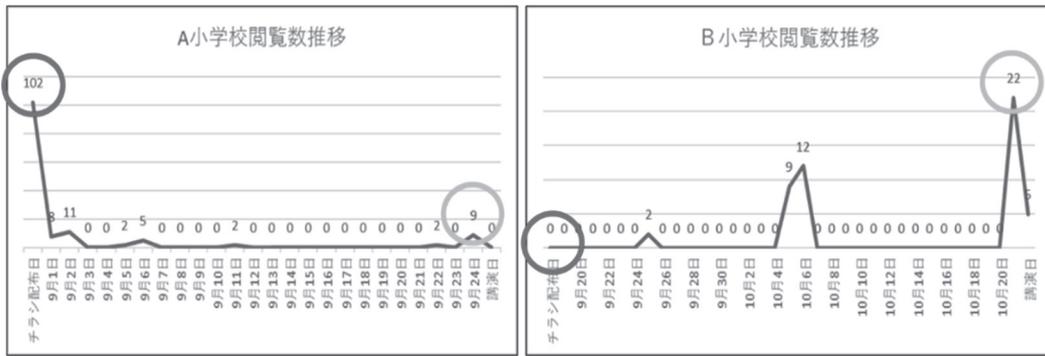


図4 チラシ配布後から講演会実施日までの動画閲覧状況

## 2. 2次情報から3次情報へのつながり

講演会参加者の内、事前に解説ショート動画を閲覧していた人数はA小学校の1名のみであった。

## 3. 講演会の評価

講演会後のアンケートにおいて、「知りたかった情報を得ることができたか」の問いに対しては、「十分得ることができた」が10名(76.9%)、「ある程度得ることができた」が3名(23.1%)であり、講演会自体の満足度はいずれの小学校においてもある程度高かったと言える(図5)。

一方、「各情報について今後知りたいと思う程度」の問いに対しては、全参加者が主題である高等学校卒業後の進路の選択肢のその後の内容となる、将来の就労について「とても気になっている」と回答した(図6)。

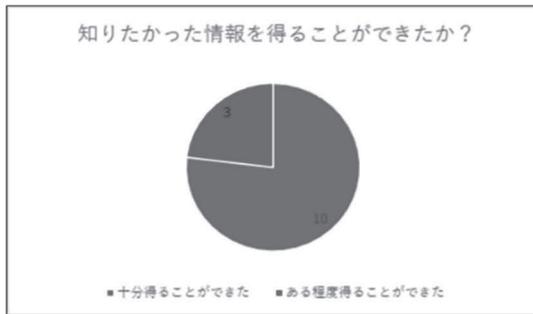


図5 講演会で情報を得ることができた程度

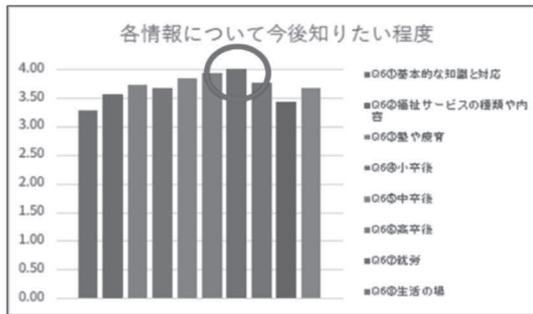


図6 各情報について今後知りたい程度

## 4. 講演会後の動画閲覧状況

講演会后、A小学校ではほぼ動画の閲覧がなくなった(図7)。一方で、講演会4日後に新たな動画を投稿したB小学校では動画の閲覧が緩やかに継続していた(図8)。

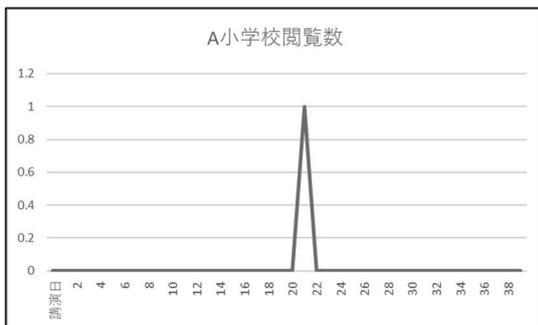


図7 講演会後の閲覧数の推移 (A小学校)

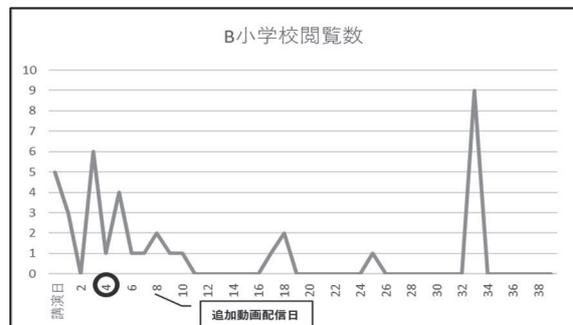


図8 講演会後の閲覧数の推移 (B小学校)

#### IV. 考察

本研究では、公立小学校の特別支援学級に在籍する児童の保護者及び通級指導教室を利用する保護者に対して紙媒体、動画、講演会の3つの方法を組み合わせた「効果的な情報提供モデル」(仮)を実践し、その効果検証を行った。

まず、1次情報から2次情報のつながりを見てみると、A小学校でチラシ配布日に急激に閲覧数が増えたことは、その後の閲覧数の少なさや講演会参加者の動画閲覧状況から、チラシの内容を「障害のある子ども」向けの内容でなく、「全般的な進路選択」に関する情報と誤認した保護者が大学進学についての動画を閲覧し、途中で求めている情報ではないことに気付き興味を失ったというケースが多くあったと予想される。次に、2次情報から3次情報のつながりを見ると、今回の講演会の参加者のほとんどが事前に動画を閲覧していなかった。これらのことから、今回実施したモデルでは潜在的なニーズを持つ保護者にアプローチすることはできなかったと言える。

一方で、一般社団法人 日本ダイレクトメール協会 (2023) の調査によると、QRコード付きダイレクトメールを受け取った人のうち実際にQRコード等を利用してWebアクセスした人は44%となっており、作成配付したQRコード付きのチラシは高い反応率が期待できたとと言える<sup>4)</sup>。また、先にも述べた通り動画配信サービスの利用は年々拡大しており、一般的な情報提供の形として本研究で実践した情報提供モデルは潜在的なニーズを持つ者へのアプローチとして大きく外れたものではないと考える。しかし、本研究で扱った「障害のある子どものための進路選択の情報」は非常に専門的且つ繊細な内容であり、「商業的な広告モデル」とはそぐわなかったと予想される。潜在的ニーズを持つ保護者を情報に接続するという事は、保護者の障害受容を促進するという事でもある。武藤ら (2008) によると、障害受容は「子どもを含む、自己を取り巻く関係状況や自己の構造を把握し、洞察し、発展させることにより、障害受容に到るもの」とされており、潜在的なニーズを持つ保護者を情報に接続させるためには、より丁寧且つ慎重な働きかけが必要であることが示唆される。

ただ、講演会に参加した保護者について見てみると、事前の動画閲覧はほとんどなかったものの、講演会に参加して「情報を得ることができた」と考えており、且つ今後も同様の情報を得ていきたいという欲求があることが分かった。実際に講演会後には追加投稿された動画にアクセスしていることも確認された。これらのことから、始めから積極的に情報を得ようとしている保護者に対しては、チラシやショート動画といった情報量の少ないものよりも、講演会のような信頼度が高く情報量が多いものが望まれている。そして、継続的に情報を得続けたいというニーズがあることが予想される。

本研究の結果を踏まえ、改めて情報提供の方法について考えると、講演会を最終情報とするのではなく、むしろ、講演会をスタートとして継続的に情報供給を行っていくことが効果的であることが考えられる。また、李・八重樫 (2015) においては「障がいをもつ保護者の子育てに対する『負担感』を軽減し、子どもの障がいの『受容・理解』を高め、子育てに対する『ささえ・仲間』を高めるためには、親の会やピアグループ活動などの交流の場を設け、親同士の交流・情報交換の機会を増やしていくことが必要である。」と述べられている。講演会をきっかけに同じ悩みを持つ親同士の交流や情報交換へとつなげることができれば、より効果的な情報提供であると考えられる。また、今回の実践では動画による情報提供の有効性は確認できなかったが、その利用率や利便性などを考えると、内容や組み合わせ方を変えることで効果を発揮することは十分に期待できると思われる。上記を基に改めて「効果的な情報提供モデル」を図9にまとめた。講演会をスタートとして、事例集やQ&Aのプリントを配付するとともに、関連情報のプチ講演会や講演会参加者向けの交流会などにつなげていく。また、インターネット上においてもオンラインミニ講座の開催や動画配信の更新、ネットミーティングの開催等様々な可能性が考えられる。これにより、保護者が新たな情報に接続し続けることができると同時に他の保護者と交流を持つことができる。ただし、いずれも労力や時間、専門的技術や知識が必要となることであり、学校だけで行うことは現実的ではない。よって、この情報提供モデルを実現するためには、そのようなリソースを持っている行政機関や事業所、企業などと学校がつながりを持ち、持続可能な形で実践を行っていくことが望まれる。

紫藤・松田 (2010) は、知的障害児の母親の将来不安に関して、「社会保障の不備だけでなく、実際的な情報の不足こそが将来への不安を増長させる一因であり、制度を母親のもとにまで正しく伝える情報伝達経路の構築が必要である」と述べている。今回作成した「効果的な情報提供モデル」を元に、少しでも多くの保護者が必要な情報に接続し、情報理解と共に将来への見通しと安心を持つことを実現させていくことが、今後の重要な課題であると考えられる。

<sup>4)</sup> 一般社団法人 日本ダイレクトメール協会「DMメディア実態調査2023」報告(要約版) 改定

<https://www.jdma.or.jp/data/research.php> 参照日 2025.11.29

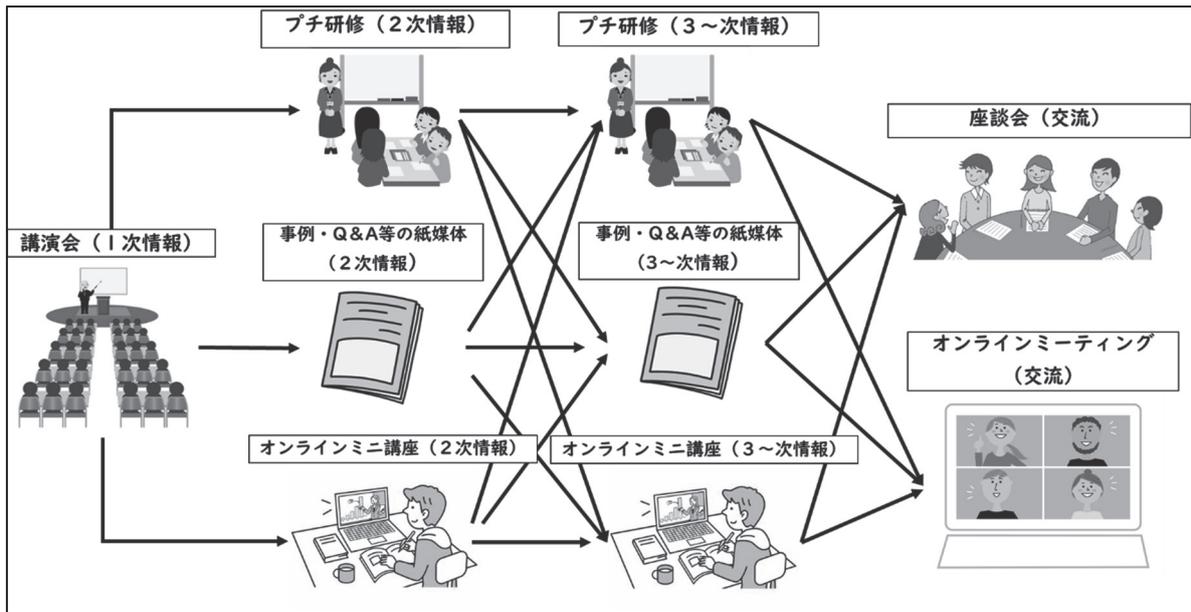


図9 「効果的な情報提供モデル」

## V. 本研究の限界

この研究にはいくつかの限界が存在することを認識しておく必要がある。以下では、その具体的な問題点と今後の課題について述べる。

### 1. 対象者の限定性

本研究ではA小学校およびB小学校の保護者合計215名を対象としたが、抽出対象校が限定的であるため、地域や学校規模、保護者の属性の多様性を十分に反映していない可能性がある。このため、結果の一般化には慎重を要する。

### 2. 講演会参加者の少数性および選択バイアス

講演会に参加した保護者は計13名であり、特別支援学級在籍児童保護者に偏っていた。講演会参加自体が情報ニーズの自覚が高い層に限られるため、潜在的なニーズを持つ保護者へのアプローチ手段として効果の検証が不十分であった。

### 3. 評価方法の限界

本研究はアンケートや閲覧データの分析による効果検証を行ったが、保護者の情報受容や行動変容を直接観察する長期的評価は行っていない。このため、情報提供の最終的な効果や影響についてはさらに検証が必要である。

以上の限界を踏まえ、本研究成果の解釈には留意が必要であり、今後の「効果的な情報提供モデル」実践に当たっては、対象範囲の拡大、継続的かつ多面的な効果検証を行うことで保護者ニーズの理解の精度を高めると共に、改良・更新を続けることで、より実効的で持続可能な情報提供モデルの構築を目指す必要がある。

## 謝辞

質問紙にご回答いただいた保護者の皆様、および研究実施にご助言・ご協力くださったA小学校、B小学校の先生方に対して、心より感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

- 春原由紀・土屋明美・武藤安子・瑞穂 優 2003 親支援とグループアプローチ(1) 実践活動の構造と方法 日本保育学会大会発表論文集,490-491.
- 稲垣 善律 2022 同時双方向型のオンライン授業において学習者の授業参加に対する意欲に影響を与える要因 教育メディア研究, 28(2),1-14.
- 文部科学省 2022 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- 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に係る方策について (通知)
- 文部科学省中央教育審議会 2005 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)
- 野崎 善之・深草 武志 2024 公立小学校特別支援学級在籍および通級による指導を受けている児童の保護者の

- 情報ニーズ調査研究 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 4,43-48.
- 奥住秀之 2009 通常学級で学ぶ発達障害児の保護者からみた子どもの行動と特別の配慮 障害者問題研究, 37(1),46-53.
- 李 永喜・八重樫牧子 2015 障がい児をもつ保護者の子育ての現状 — 倉敷市での質問紙調査から — 川崎医療福祉学会誌, 25(1),63-73.
- 清都康雄・菊池紀彦 2021 特別支援学校のセンター的機能における現状と今後の展望 — A 県立 B 特別支援学校の取り組みから — 三重大学教育学部研究紀要, 72,323-328.
- 紫藤恵美・松田 修 2010 知的障害児の母親の将来不安に関する研究 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I, 61,205-212.
- 孫 雨菲 2025 ショート動画ソーシャルメディア上の広告への態度 — 直前のコンテンツの属性がもたらす影響について — 早稲田大学大学院商学研究科修士論文
- 総務省 2024 令和5年度情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書<概要>

## 9 知的障害特別支援学校高等部における就労先連携のあり方の検討

### — 生徒情報の引継ぎをめぐる雇用側・当事者側への半構造化面接から —

松本宜明・影山摩子弥<sup>1</sup>

(要旨)

【目的】本研究は、就労先連携のうち「引継ぎ」に焦点化し、雇用側（企業担当者）と当事者側（雇用される側）双方の認識を質的に整理し、引継ぎの内容・方法・同意のあり方に関する示唆を得ることを目的とする。

【方法】雇用側3名（E1～E3）、当事者側3名（P1～P3）を対象に半構造化面接を実施する。面接の内容は録音し、逐語録を作成した上で、意味内容の近いもので分類した。【結果】雇用側は業務に直結する最小限の情報と実用的な形式を重視し、当事者側は本人の同意・納得や相談先の明確化を強調しており、両者の間には必要情報の範囲や目的に関する認識の相違が確認された。【考察】引継ぎは単なる情報の受け渡しではなく、「合意された目的・範囲・責任」を含むプロセスとして設計する必要がある。中核となるのは、①本人参加による合意形成、②事実と配慮の分離、③実用的な形式（A4一枚程度）、④継続的な更新とフォロー体制の4点である。

(キーワード) 就労先連携, 引継ぎ, 職場定着, 特別支援学校高等部, 半構造化面接

#### I. 研究目的

##### 1. 背景

###### 1) 雇用拡大と「就労の質・定着」への課題転換

障害のある人の一般就労は、法制度の整備や企業の雇用意識の変化、支援機関の拡充等を背景として拡大してきた。厚生労働省が毎年公表している障害者雇用状況報告の集計結果は、雇用の裾野が広がっていることを示しており、障害者雇用は「就職の実現」だけでなく「雇用の質」や「就労の継続」を含む課題として捉え直されつつある（厚生労働省, 2024）。

###### 2) 若年就労にみる移行期の不安定さ

一方で、就職後の職場適応や定着は、障害の有無にかかわらず容易ではない。通常の新規学卒就職者でも就職後3年以内の離職は一定割合で生じており、例えば令和4年3月卒業者では、高卒で37.9%、大卒で33.8%が3年以内に離職していると報告されている（厚生労働省, 2025）。この事実は、若年就労の初期段階において、個人側の準備のみならず、職場側の受け入れ・育成・支援の設計が、就労継続を左右する重要要因となり得ることを示唆する。

###### 3) 定着を支える要因と合理的配慮

障害者雇用の領域では、職場定着を支える要因として、職務内容や作業手順の調整、合理的配慮の提供、本人理解に基づく指導・助言、職場内の関係調整、外部支援機関との連絡調整など、複合的な支援が必要であることが示されている（権・下條・趙, 2024）。また、雇用分野においては、事業主が障害のある労働者の職務の円滑な遂行や能力発揮を支えるため、過重な負担にならない範囲で必要な措置（合理的配慮）を講ずることが求められ、その内容や考え方が指針として整理されている（厚生労働省, 2015）。すなわち、障害者雇用における定着支援は、「善意による配慮」にとどまらず、職場での働き方を具体的に整える実務と結びついた課題として位置づけられる。

###### 4) 学校—就労への移行期と多機関連携

こうした状況のもと、就労移行期における学校・企業・支援機関等の連携は、就職の実現だけでなく、就職後の継続を含む支援体系として重要性を増している。文部科学省は、特別支援学校高等部等におけるキャリア教育・就労支援の充実に向け、労働・福祉等の関係機関を含む「就職支援ネットワーク会議」の設置や、学校と関係機関が連携して就職支援体制を構築する取組を示している（文部科学省, 2014）。このように、移行期支援は多機関連携を前提とするが、その中核の一つとして、学校から就労先へ情報を引き継ぐ営みが日常的に存在している。しかし、その具体的内容や方法、同意の取り扱い等がどの程度整理されているかは、実践の蓄積に比べると十分に研究されているとは言い難い。

<sup>1</sup> 横浜市立大学

## 2. 課題

### 1) 移行支援における連携課題と教員の困り感

知的障害特別支援学校高等部における進路指導・移行支援では、校内外の連携が不可欠である一方、実際には役割分担や情報共有のあり方が整理され切らず、担当教員の困り感や校内連携上の課題が報告されている(藤井・川合・落合, 2014)。

とりわけ、就職前後の「引継ぎ(生徒情報の共有)」は、実習・面談・ケース会議等の場面で頻繁に行われるにもかかわらず、①何を、②誰が、③どのタイミングで、④どの形式で、⑤どの範囲まで共有するのか、が暗黙知になりやすい。雇用の現場では、採用担当、現場担当、指導担当、外部支援担当など複数の関係者が関わり、情報が共有される範囲や情報の解釈は変化しやすい。したがって引継ぎは、単に情報を「渡す」行為ではなく、情報が職場の判断や支援の組み立てにどのように使われるのかという“運用”を含む営みである。

### 2) 支援の起点としての引継ぎとそのリスク

引継ぎが適切に行われれば、職務設計や指導方法、環境調整を具体化し、就職後の混乱やミスマッチを減らす「支援の起点」となり得る。合理的配慮の観点からみても、職務の円滑な遂行に必要な施設整備や援助者配置等を検討するためには、本人の障害特性や必要な支援に関する具体的な理解が欠かせず(厚生労働省, 2015)、その前提として一定の情報共有が求められる。

他方で引継ぎは、本人のプライバシーや不利益情報の取り扱い、情報の誤解釈、評価や失敗がラベルとして残るなどのいわゆる当事者像の固定化のリスクを内包する。共有された情報が支援の具体化に向かうのか、それとも先入観として働いてしまうのかは、情報の質だけでなく、共有目的・範囲・同意・説明の設計に左右される。

### 3) 多機関連携がもたらす情報の複雑化

移行期支援が多機関連携を前提とするほど、情報の発信者が複数化し、学校や企業、支援機関や家族、本人など、それぞれの立場から語られる情報が混在しやすい(文部科学省, 2014; 権・下條・趙, 2024)。この事は、同じ事象であっても何を重要とみなすか、どの程度確実な事実として扱うか、どの表現で共有するかということが一致しないことに繋がりがかねない。結果として、就職後の支援の組み立てに必要な情報が届かなかつたり、逆に過不足や誤解を含む情報が独り歩きしたりすることが起こり得る。

### 4) 移行期の不確実性と更新可能な支援設計の必要

通常の新規学卒者においても3年以内の離職が一定割合で生じていること(厚生労働省, 2025)を踏まえると、移行期の初期支援は不確実性の高い局面であり、引継ぎは確定情報の受け渡しではなく、変化を見込んだ支援設計として位置づける必要がある。以上より、就労先連携における引継ぎは、単なる情報伝達ではなく、「支援の起点」と「権利配慮」の両面を持つ営みであり、何を伝えるかという「引継ぎの内容」だけでなく、どのように合意し、誰がどこまで共有し、どのように更新するかという「手続き」を含めて整理することが実践上の課題として浮上している(藤井・川合・落合, 2014; 厚生労働省, 2015)。

## 3. 研究目的

### 1) 研究目的

以上の背景と課題を踏まえ、本研究の目的は、特別支援学校高等部(知的障害)卒業後に一般就労へ移行した当事者(P)と雇用側(E)の双方への半構造化面接を通して、就労移行期における「引継ぎ(生徒情報の共有)」の実態を記述し、引継ぎが職場でどのように受け止められ、支援や受け入れの具体的な運用にどのように接続しているのかを明らかにすることである。とりわけ、引継ぎは合理的配慮の検討に資する「支援の起点」となり得る一方で、プライバシーや当事者像の固定化リスク等の「権利配慮」を内包するため(厚生労働省, 2015)、目的・範囲・同意・更新を含む支援設計のプロセスとして捉え直し、学校と就労先との連携のあり方の改善に向けた示唆を得ることを狙いとする。

### 2) 雇用側の視点と当事者側の視点

本研究では雇用側の視点と当事者側の視点の2つの視点を扱う。

雇用側が引継ぎにおいてどのような情報を必要とし、どのような情報が現場で有用・不要と判断されるのかを整理する。合理的配慮の検討が求められる状況では、情報は診断名や一般的特徴に限らず、職場場面での具体的な配慮や指導の要点へと翻訳される必要がある(厚生労働省, 2015)。そこで、雇用側が重視する情報の焦点や、それが具体的な支援へとどのように接続するのかを検討する。

また、当事者側が引継ぎ情報の共有をどのような条件で納得可能と捉えるのかを検討する。多機関連携の下では情報の発信者・受け手・情報の解釈が複数化しやすく(文部科学省, 2014)、本人の同意や説明、共有範囲の妥当性、不利益情報の扱い、本人確認のあり方が重要な論点となる。そこで本研究は、当事者側の語りから、引継ぎを「権利配慮」を含む支援プロセスとして成立させる条件についても検討する。

### 3) 2つの視点を対照することについて

本研究は、雇用側と当事者側の語りを対照させ、必要情報の定義、共有のタイミング、信頼性の判断、共有範囲の捉え方などのズレを可視化し、そのズレがどのように生じ、どのように調整可能であるかを検討する。連携支援の必要性は指摘されているが(権・下條・趙, 2024)、連携の量だけでなく質、すなわち同じ事実に基づき同じ言葉で共有できる状態をどのように作るかが課題となる。加えて、移行支援に関して担当教員が制度理解や支援システムに関する困り感を抱えているという報告(藤井・川合・落合, 2014)も踏まえ、引継ぎに関する示唆を提示する。

### 4) 本稿の位置づけ

なお、本研究は追インタビューを計画しているが、本稿では第1回面接で得られたデータに基づく中間的整理として、引継ぎをめぐる論点を一次的に可視化することに焦点を当てる。就労移行期は時間経過とともに状況が変化しやすい局面であり(厚生労働省, 2025)、追インタビューにより認識や運用がどのように更新されるかを検討する余地が大きい。本稿は、そうした継続検討に向けた論点整理の段階として位置づける。

## II. 研究方法

本研究は、就労先連携における引継ぎに関して検討することを目的とした質的記述的研究である。雇用側および当事者側の研究協力者に半構造化面接を実施し、その内容を録音、逐語録を作成する。その内容を発言の意味内容に基づいて区切り、意味内容を損なわない範囲で類似性と差異に着目してカテゴリ化する。

### 1. 研究協力者

対象は、障害者雇用に関わる雇用側3名(E1~E3)と、雇用される当事者側3名(P1~P3)の計6名である。雇用側は障害者雇用における受け入れや現場調整に関与する立場、当事者側は障害者雇用で就労経験がある立場である。個人が特定されないよう、属性の詳細は最小限の記述にとどめる。

### 2. 期間・実施形態

面接の実施期間は、2025年11月~2025年12月である。実施形態は対象者と調整し、対面とオンラインで実施した。

### 3. 方法

研究趣旨、匿名化、任意参加、撤回できること、データの管理方法について説明し、同意を得た上で実施する。面接内容は逐語録化し、個人・組織が特定され得る固有名詞等は匿名化する。具体的な質問項目は、雇用側には「雇用前に知りたい情報」「対面か書面か」「雇用1~2か月で役に立った情報」等を、当事者側には「知って助かった情報」「約束事の確認や指示の方法」「こういう支援があれば助かった」等を中心に尋ね、必要に応じて具体的な場面を確認しながら掘り下げる。

### 4. 分析

分析は、逐語録にあるE(雇用側)とP(当事者側)の発言を対照させながら、どのような情報が「必要」とされるのか、どのような条件で「理解」されるのか、また情報の「信頼性」がどのように語られるのかに焦点を当て、反復的に再読して整理した。面接設計上の5領域(事前情報/伝達形式/仕事における支援/仕事の質と量/仕事の拡大や変化)は、分析における暫定的な観点として参照しつつ、結果のまとまりは逐語録の意味内容に即して再構成した。

加えて、分析補助として、匿名化済み逐語録を生成AIに投入し、6名統合の要約、Eのみ・Pのみの深掘り要約、引用箇所の対応表を作成して参照した。ただし、カテゴリ化および最終的な解釈は、筆者が逐語録原文を再読し、文脈を踏まえて判断した。さらに、分析過程の妥当性を高めるため、第二筆者から分析の過程および解釈の妥当性についてアドバイスを得ながら進めた。

### 5. 倫理的配慮

本研究は倫理審査の承認を得て実施した(承認日:2025年8月12日、承認番号:25138)。参加は任意であり、協力しないことによる不利益がないこと、途中撤回が可能であること、得られたデータの利用目的と管理方法を説明し、同内容が記載された同意書にサインを得た。録音データおよび逐語録は匿名化し、個人・企業・学校が特定される情報は記号化して扱った。

## III. 結果

半構造化面接で得られた内容を、逐語録の趣旨を損なわない範囲で言い換えし、雇用側(E1~E3)と当事者側(P1~P3)に分けて整理した。面接では、引継ぎで共有される情報の内容、情報源、伝達形式、本人同意、就職後の相談体制等について、具体的な経験と要望が語られた。

## 1. 雇用側（E1～E3）のインタビューについて

雇用側のインタビュー実施時期と形態は、E1は2025年11月21日にオンラインで19分間、E2は2025年11月27日にオンラインで17分間、E3は2025年12月4日にオンラインで28分間であった。

### 1) 業務遂行に直結する情報の優先に

雇用側3名はいずれも、引継ぎにおいて「現場で具体的に対応できる情報」を優先して知りたいと述べた。語りの中では、業務上つまづきが起こりやすい場面、注意や声かけの仕方、作業の見通しの持たせ方、休憩の取り方、コミュニケーション上の留意点等が挙げられた。また、職場での指導や配置の判断に活かすために、本人の特性を一般的に説明する情報よりも、現場での関わり方が具体的にイメージできる情報が望ましいという発言が得られた。

一方で、これまでの生活の様子や詳細な診断名等については、職場での対応に直結しない場合があるとして、共有する必要性や範囲は慎重に検討したいという発言があった。

### 2) 情報源に関する受け止め

学校が実習等を通じて本人の様子を長期に観察している点に言及し、学校から得られる情報は現場で参照しやすいうちという発言が得られた。これに対し、福祉サービス事業所等からの情報については、支援場面や作成目的が異なるため強みを中心に記載されることがあること、また職場での観察と照合する際に前提の確認や補足説明、更新情報が必要になる場合があるという受け止めが語られた。

### 3) 伝達形式に関する要望

引継ぎ文書が長文化すると、担当者しか理解できない形式になりやすいことが挙げられ、関係者間で共有しやすいうちな形式を求める発言があった。具体例として、A4一枚程度に要点をまとめること、チェック項目として整理すること、事実と配慮を分けて記載すること、更新履歴が分かる形にすること等が挙げられた。

また、引継ぎは採用前の意思決定のためというよりも、採用後に当事者を育成すること、最適な部門に配置すること、当事者への指導場面等で参照できる情報が必要であるという発言が得られた。

### 4) 相談体制と連携の継続に関する発言

採用後に起こった問題に関する相談先が不明確になりやすいという指摘があった。学校・支援機関・家族・本人のうち、誰が中心窓口になるかが曖昧なまま雇用が進むと、現場側が相談できずに抱え込む状況が生じるという発言が得られた。必要時に連絡できる窓口が採用後も残ることを求める発言がみられた。

## 2. 当事者側の（P1～P3）のインタビューについて

当事者側のインタビュー実施時期と形態は、P1は2025年11月18日に対面で22分間、P2は2025年12月29日にオンラインで22分間、P3は2025年12月31日にオンラインで19分間であった。

### 1) 本人への説明と同意の必要性

引継ぎの前提として、本人が知らないところで情報が共有されることへの不安が語られた。共有そのものを否定するというよりも、「なぜ必要か」「どこまで共有するか」「誰が見るか」について説明を受け、納得した上で共有されることが重要であるという発言が得られた。

### 2) 共有してほしい内容と、共有のされ方への配慮

仕事を続ける上で必要な配慮を共有することには肯定的な発言があった。具体的には、指示の出し方や休憩の取り方、苦手な場面の回避方法や調整等が挙げられた。

その一方で、過去の失敗やトラブル等の情報については、背景や改善過程を伴わずに共有されると固定的な評価につながり得るとして、共有の仕方に慎重さを求める発言が得られた。

### 3) 引継ぎ情報の正確性を担保する仕組み

引継ぎ情報が誤って伝わることや、伝える側の解釈が過度に含まれることへの懸念が語られた。そのため、本人が内容を事前に確認できること、表現と一緒に考えること、合意した文章として共有すること等、正確性と納得を両立する仕組みが必要であるという発言が得られた。

### 4) 就職後の相談先の明確化

就職後に生じた困りごとへの相談先が明確であることを重視する発言が得られた。相談先があることで安心感につながるという発言がみられる一方、支援が本人の主体性を損なわない形であること、本人の希望やペースが尊重されることを前提とする発言があった。

## 3. 雇用側と当事者側の語りにみられた対照

雇用側と当事者側の発言を対照すると、引継ぎにおいて重視される点の焦点が異なる語りがみられた。雇用側では、現場で具体的に対応できる情報を簡潔な形式で共有したいという発言が得られたのに対し、当事者側では、本人への説明と同意、共有範囲への納得、本人確認による正確性の担保を重視する発言が得られた。

雇用側における学校情報の参照しやすさと、支援機関情報について前提・根拠の確認を求める語りは、当事者側の「支援機関と繋がっている安心」と必ずしも一致しなかった。ここには、情報の“量”や“善意”ではなく、情報がどの場面の観察に基づくか、更新されるか、誰が説明責任を担うかといった条件が問われていることが示唆された。一方、当事者側では、支援につながる相談先が明確であることを安心の条件として語る発言が得られた。さらに、雇用側では採用後の運用を見越して引継ぎ情報を参照したいという発言がみられ、当事者側では説明と確認の時間を必要とする発言が得られた。

#### IV. 考察

本研究では、就労先連携における引継ぎをめぐる語りを、雇用側（E）と当事者側（P）の双方から収集し、引継ぎで共有される情報の内容、情報源、伝達形式、本人同意、就職後の相談体制等の観点から整理した。結果として、雇用側は「現場で具体的にに対応できる情報」「参照しやすい情報源」「簡潔で共有可能な形式」「採用後も相談できる窓口」に言及し、当事者側は「本人への説明と同意」「共有範囲への納得」「本人確認による正確性」「主体性を損なわない相談先」を重視する語りが得られた。以下では、Ⅲの事実記述で示した対照点を踏まえ、引継ぎを実務として成立させる条件と、学校と就労先との連携への示唆を検討する。

##### 1. 雇用側と当事者側が重視する点の相違

雇用側は、採用後の現場運用に直結する情報を、関係者が共通理解できる形式で受け取ることを重視していた。これは、引継ぎが「採用の可否を決める材料」というよりも、採用後の育成や配置、指導を円滑にする参照枠として位置づけられていることを示す。一方、当事者側は、共有の前提として説明と同意が成立していること、共有範囲に納得できること、内容を本人が確認できることを重視していた。両者は引継ぎの必要性自体を否定しているわけではないが、引継ぎを成立させるための「優先条件」が異なっていたといえる。したがって、引継ぎは何を共有するかという内容だけでなく、どのように合意し、どのように共有するかという手続きを一体として設計する必要がある。

##### 2. 「必要な情報」の定義の違いを調整する視点

雇用側が求める情報は、職場での支援や指導に直結する「作業上のヒント」や「関わり方の要点」であり、抽象的・一般的な情報、あるいは文脈を欠いた評価的表現は、現場での使いにくさにつながり得る。他方、当事者側は、共有された情報が固定的評価につながらないこと、本人が納得したうえで共有されることを重視していた。

この両立のためには、引継ぎ情報を、①観察された行動や条件としての事実、②有効だった支援方法・配慮、③本人の希望（伝えてほしいこと／避けたいこと）に区分し、必要最小限の情報を合意のもとで共有する構造が有効と考えられる。これにより、雇用側が求める具体性と、当事者側が求める納得・権利配慮を同時に満たしやすくなる。

##### 3. 情報源の信頼性に関する発言の意味

雇用側からは、学校情報は実習等を通じた長期観察に基づくため現場で参照しやすい一方、支援機関からの情報については、観察場面・作成目的・用語が異なることから、職場での状況と照合する際に前提の確認や補足説明が必要になる場合がある、という語りが得られた。これは支援機関の役割を否定する趣旨ではなく、情報が作成された文脈の違いを踏まえたうえで「現場で使える形」に翻訳されることへの要望として理解できる。

##### 4. 引継ぎを「一回の提供」ではなく「継続プロセス」として設計する

雇用側は採用後の運用を見越して早期共有を望む語りがみられ、当事者側は説明と確認の時間を必要とする語りがみられた。これらを踏まえると、引継ぎを一回の情報提供で完結させるのではなく、段階的なプロセスとして設計する視点が重要となる。具体的には、(1) 共有目的と範囲の合意、(2) 要点の共有（必要に応じた口頭補足を含む）、(3) 就職初期における支援と振り返り、(4) 情報の更新と相談窓口の維持、という段階で運用することが望ましい。これにより、雇用側が求める参照可能性と、当事者側が求める納得・確認の機会を両立しやすくなる。

##### 5. 実践への示唆

以上を踏まえ、引継ぎを実務として機能させるための要点は次の4点に整理できる。第一に、本人参加による合意形成である。情報共有の前に本人へ説明し、共有範囲と表現を確認することで、安心感と正確性の担保につながる。第二に、事実と配慮の分離である。観察された事実と、有効だった支援方法を区別して記載することで、評価が固定するリスクを抑えつつ現場で活用しやすくなる。第三に、運用可能な形式である。A4サイズ一枚程度に要点を整理し、複数の関係者が参照できる形にすることで運用の属人化を防止できる。第四に、更新とフォローの枠組みである。採用後に困りが生じた時の相談先を明確にし、必要に応じて情報を更新する運用を組み込むことが、雇用側・当事者側双方の安心につながる。

## 6. 限界と今後の課題

本研究は対象者数が6名であり、地域性や関係機関の特性の影響を受ける可能性がある。また、追インタビューを予定しているが、本稿は第1回面接に基づく一次分析として位置づけ、追インタビューの分析は対象外とした。そのため、時間経過に伴う認識変容や、引継ぎ情報の更新プロセスは十分に扱えていない。今後は、追インタビューを含む追加データの収集、学校教員・支援機関担当者等の多者視点の導入、引継ぎツールの試作と評価を通して、就労先連携を継続プロセスとして具体化する検討が求められる。

## 謝辞

本研究のための調査にご協力いただいた6名の方々には、お仕事ご多忙中、貴重な時間を頂戴いたしました。ありがとうございました。心から感謝いたします。

## 引用・参考文献

- 藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎 2014 特別支援学校（知的障害）高等部進路指導担当教員の就労移行支援に対する困り感：法制度及び支援システムに関する自由記述から. 研究紀要（高松大学・高松短期大学）, 60・61, 95-110.
- 権偕珍・下條満代・趙彩尹 2024 障害者の就労定着のための学校と企業、支援機関の連携支援についての基礎研究. 教育経済学研究, 6, 41-54.
- 厚生労働省 2025 新規学卒就職者の離職状況（令和4年3月卒業者）（2026年1月10日閲覧）  
[https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000177553\\_00010.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000177553_00010.html).
- 厚生労働省 2024 令和6年 障害者雇用状況の集計結果.（2026年1月10日閲覧）  
[https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage\\_47084.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_47084.html).
- 厚生労働省 2015 合理的配慮指針（平成27年厚生労働省告示第117号）掲載ページ.（2026年1月6日閲覧）  
[https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou\\_roudou/koyou/shougaiishakoyou/shougaiisha\\_h25/index.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/shougaiishakoyou/shougaiisha_h25/index.html).
- 文部科学省 2014 キャリア教育・就労支援等の充実事業.（2026年1月4日閲覧）  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350407.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350407.htm).

## 10 特別支援学校のシラバスの検討

### — 非教務分掌担当教員を対象としたアンケート調査の結果 —

松本宜明・今枝史雄<sup>1</sup>

#### (要旨)

本研究は、大阪府立支援学校における「指導と評価の年間計画（シラバス）」の作成・運用に関する非教務分掌担当教員の認識を明らかにし、前年度に実施した教務主任等を対象とした調査結果と比較することで、校内の役割差に応じた支援の焦点を検討することを目的とした。2025年度調査は回答73件のうち教務分掌担当19件、準ずる教育課程校等6件を除外した48件を分析対象とした。比較対象として2024年度の教務主任等調査（回答22件）から比較可能な16件を用いた。結果、①-1・①-2は前回より低く、⑤・⑥は高い傾向であった。また、⑨・⑩の「はい」割合は前回より高かった。

(キーワード) シラバス, 指導と評価, カリキュラム・マネジメント, 特別支援学校, 教員の認識

## I. 研究目的

### 1. 背景

学習指導要領の改訂を背景に、各学校が教育課程の編成・実施・評価・改善を一体として進めるカリキュラム・マネジメントが重視されている。学習評価は三観点（「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」）に整理され、特別支援学校においても同枠組みでの評価の充実が求められている（文部科学省、2016）。

大阪府立支援学校では、「指導と評価の年間計画（シラバス）」（以下、シラバス）の作成・活用が指導と評価の一体化およびカリキュラム・マネジメントの推進に資することが位置付けられ、「府立支援学校における教育課程ハンドブック～『指導と評価の年間計画（シラバス）』作成マニュアル～」（大阪府教育委員会、2022、以下、ハンドブック）が配付されている。大阪府教育委員会（2022）は、学校が行う日々の学習活動について、より具体的な目標・計画による授業を実施し、保護者や地域社会に対して客観的で合理的な説明が求められていることを受け、各担任や各授業担当者が意識を高めておく必要があることを述べている。また、大阪府では、このシラバスを大阪府が定めた様式で作成し、提出する指示が全支援学校に出ている。

### 2. 研究目的

#### 1) これまでの研究とその結果

本研究は3年計画で、府立支援学校におけるシラバスの作成・運用に関する実態把握と改善の方向性の検討を目的としている。第2報（2024年度）は教務主任等を対象に質問紙調査を行った。教務主任等は制度運用・統括に関わる立場であり、シラバス作成の案内や提出までの校内業務の段取り、調整などの実務を総括しているのは、多くの支援学校では教務部である。そのため、教務主任等は、校内のシラバスの状態を俯瞰して捉えることができる立場で業務を行っていることが予想された。結果は、運用当初は課題となっていたシラバスであるが、現在は多くの学校では問題なく運用されていると教務主任等は捉えていることが分かっている。

また、取り扱うのは知的障害支援学校、肢体不自由支援学校、高等支援学校（知的障害）である。聴覚障害支援学校、視覚障害支援学校、病弱支援学校の教育課程は「準ずる教育課程」と呼ばれており、支援学校において、通常の学級（普通教育）の教育課程に準じて編成された教育課程のことを指し、知的障害支援学校と肢体不自由支援学校、高等支援学校（知的障害）とは異なった教育課程を用いているためである。

#### 2) 研究目的

そこで本研究（第3報）は、教務部から指示を受けて実際にシラバスを作成したり、使用したりしている教務部以外の教員（以下、非教務分掌担当教員）を対象にアンケート調査を実施し、校内の役割の違いを踏まえたシラバス運用上の課題と、校内支援の焦点について示唆を得ることを目的とする。なお、報告者は令和4年度まで大阪府立の支援学校にて勤務し、教務分掌にてシラバスを扱う業務を担当していた経歴がある。

<sup>1</sup> 大阪教育大学 特別支援教育部門

## II. 研究方法

### 1. 対象

分析対象は、(1) 2024 年度に府内支援学校の教務主任等を対象に実施したアンケート調査データ（回答 22 件）と、(2) 2025 年度に非教務分掌担当教員を主対象に実施したアンケート調査データ（回答 73 件）である。2025 年度データは、教務分掌担当者（19 件）を除外し 54 件とした。さらに、所属学校名の表記に「聴覚」「視覚」「病弱」を含む回答（6 件）を除外した上で、最終的に 48 件を分析対象とした。比較対象として、2024 年度データは知的障害支援学校 9 校、肢体不自由支援学校 5 校、高等支援学校（知的障害）2 校の計 16 件を分析対象とした。

### 2. 調査方法と実施時期

令和 5 年度のインタビュー調査で作成したアンケート項目の QR コードを郵便で各学校へ配付し、回答を依頼した。調査時期は、2025 年 12 月 17 日（水）～2026 年 1 月 9 日（金）であった。

### 3. 調査項目

回答者の基本情報について 5 項目。「指導と評価の年間計画（シラバス）に関するアンケート」の 17 項目であった。項目は「作成」「運用」「効果」の 3 領域から構成され、①-1、①-2、③～⑧、⑩、⑬～⑯は 5 件法、②、⑨、⑪、⑫は、はい/いいえで、回答を求めた。

### 4. 分析

5 件法は数値化して平均値を算出し、年度間比較を行った。2 件法は「はい」割合を算出し、年度間で比較した。

### 5. 倫理的配慮

調査は各校長宛の依頼文を通じて学校に協力を依頼し、研究目的、任意参加、中止の自由、匿名化、成果公表の可能性等を説明した上で実施した。個人および学校が特定されないよう匿名化して集計し、2024 年度データは継続研究の一環として二次分析に用い、第 2 報で紙幅の都合により扱わなかった項目についても、本研究の目的に沿って追加分析した。

## III. 結果

### 1. アンケート回答者について

2025 年度（非教務分掌担当教員）では分析対象 48 名（回答校数は 24 校）であった。2024 年度（教務主任等）の分析対象者 16 名とした。回答者属性の年齢構成の分布を表 1 に、教職歴の分布を表 2 に示した

表 1 回答者属性（年齢）

区分	今回 n=48	前回 n=16
20 代以下	3 名 (6.2)	0 名 (0.0)
30 代	16 名 (33.3)	7 名 (43.8)
40 代	16 名 (33.3)	5 名 (31.2)
50 代	9 名 (18.8)	4 名 (25.0)
60 代以上	4 名 (8.3)	0 名 (0.0)

表 2 回答者属性（教職歴）

区分	今回 n=48	前回 n=16
～5 年目	4 名 (8.3)	0 名 (0.0)
6～10 年目	10 名 (20.8)	3 名 (18.8)
11～20 年目	24 名 (50.0)	8 名 (50.0)
21 年目～	10 名 (20.8)	5 名 (31.2)

### 2. アンケート調査の結果について

対象となる回答の結果を、3つのカテゴリ「作成について」、「運用について」、「効果について」に分けて示した。なお、表 3 は年度間の差が大きい項目（および研究上重要と判断した項目）を抜粋して示し、その他の項目は本文にて総括した。

表3 5件法項目（差の大きい項目の抜粋）

区分	項目	アンケート項目	今回M	前回M	差
作成	①-1	児童生徒の実態に合わせてシラバスを作成している	3.31	4.19	-0.88
作成	①-2	学校の実態に合わせてシラバスを作成している	3.42	4.31	-0.90
作成	⑤	指導要領の内容に当てはまらない授業内容がある	2.81	1.94	0.88
作成	⑥	シラバス作成が難航する特性のある教科がある	3.94	3.00	0.94
運用	⑦	教科会において検討、運用されている	3.69	3.94	-0.25
運用	⑧	シラバスの理解に教員間でばらつきがある	4.02	4.25	-0.23
運用	⑩	シラバスの意味や意義を深く理解していない状態で改訂されているケースがある	3.33	3.19	0.15
効果	⑬	授業の質を支えている	3.33	3.69	-0.35
効果	⑭	シラバスの検討を通じて、教員の学習指導要領への意識に変化が見られる	3.23	3.75	-0.52
効果	⑯	シラバスの導入は、教科書採択に影響を与えている	3.12	3.50	-0.38

表4 2件法項目（『はい』割合）

区分	項目	アンケート項目	今回%	前回%	差pt
作成	②	授業実践の振り返りができる記録を残している（個人）	75.0	73.3	1.7
運用	⑨	シラバスの内容が個別の指導計画やその評価とリンクしている	81.2	56.2	25.0
運用	⑪	シラバスに明記されている三観点は成績や個別の指導計画に反映されている	91.7	68.8	22.9
運用	⑫	毎年度、教育庁に提出するシラバスとは別に学校独自のシラバスが存在する	14.6	6.2	8.3

### 1) カテゴリ1「作成」について

「①-1 児童生徒の実態に合わせてシラバスを作成している」および「①-2 学校の実態に合わせてシラバスを作成している」は前回より低い傾向がみられた（①-1：今回3.31、前回4.19；①-2：今回3.42、前回4.31）。一方で、「⑤ 指導要領の内容に当てはまらない授業内容がある」と「⑥ シラバス作成が難航する特性のある教科がある」は前回より高い傾向がみられた（⑤：今回2.81、前回1.94；⑥：今回3.94、前回3.00）。作成に関するその他の5件法項目では、低下傾向として「③シラバスの内容はある程度固定されている」および「④教科や学部間の系統性を整えている」がみられた。

2件法項目「② 授業実践の振り返りができる記録を残している（個人）」の『はい』割合は、今回75.0%、前回73.3%であった（表4）。

### 2) カテゴリ2「運用」について

運用に関する5件法項目では、「⑧ シラバスの理解に教員間でばらつきがある」および「⑩ シラバスの意味や意義を深く理解していない状態で改訂されているケースがある」が相対的に高く（⑧：今回4.02、前回4.25；⑩：今回3.33、前回3.19）（表3）。

2件法項目では、「⑨ シラバスの内容が個別の指導計画やその評価とリンクしている」および「⑪ シラバスに明記されている三観点は成績や個別の指導計画に反映されている」の『はい』割合が前回より高かった（⑨：今回81.2%、前回56.2%；⑪：今回91.7%、前回68.8%）。一方、「⑫ 毎年度、教育庁に提出するシラバスとは別に学校独自のシラバスが存在する」は両年度とも低かった（今回14.6%、前回6.2%）。

### 3) カテゴリ3「効果」について

効果に関する項目では、「⑬ 授業の質を支えている」の平均値は今回3.33、前回3.69であった一方、「⑭ シラバスの検討を通じて、教員の学習指導要領への意識に変化が見られる」は前回より低い傾向がみられた（今回3.23、前回3.75）（表3）。

なお、効果に関するその他の5件法項目では、「⑯赴任してきた教員にとって授業内容を考える基となっている」が前回より低い傾向であった（⑯：今回4.08、前回4.12）。

#### IV. 考察

本研究では、非教務分掌担当教員の回答を分析し、前回（教務主任等）データとの年度間比較を行った。以上の結果を踏まえ、シラバス運用上の課題と校内支援の焦点について考察する。

##### 1. 非教務分掌担当教員が捉える「作成」の負担の所在

非教務分掌担当教員では、シラバス作成が難航する教科の存在（⑥）や、指導要領の内容に当てはまらない授業内容の認知（⑤）が前回より高い傾向であった。これは、授業計画・教材化・評価の具体場面でシラバス作成を担う立場ほど、単元構成の整理や評価観点の具体化、学習内容の位置付けの検討を日常的に迫られ、負担や困難を把握しやすいことを反映している可能性がある。校内支援としては、教科ごとの特性（生徒の実態、指導内容の幅、評価のしにくさ等）を前提に、記載の粒度、作成の手順、判断の拠り所を共有することが重要である。例えば、⑤・⑥に関する具体的事例を教科会で短時間に持ち寄り、共通の書き方や評価観点の例示を蓄積していく取組が有効と考えられる。

##### 2. 「実態に合わせた作成」と要領理解の深まりに生じるギャップ

①-1、①-2、⑭が前回より低かったことは、非教務分掌担当教員において、シラバスが実態に即して作成されているという実感や、検討を通じた学習指導要領理解の深まりが得にくい可能性を示す。非教務分掌担当教員は、提示された様式・期限に沿って作成する実務が中心となりやすく、作成の意図（何を共有し、何を改善するための資料か）を言語化する機会が乏しい場合がある。そのため、教務主任等からの一方向の提示に留めず、教科会等で実践上の困難（⑤、⑥）を持ち寄り、作成意図・改訂根拠・評価との接続を共有する協議設計が求められる。

##### 3. 運用の実務性：個別の指導計画・評価・成績との連動

運用面では、⑨、⑪の『はい』割合が前回より高かったことから、非教務分掌担当教員は個別の指導計画や成績処理と結び付けて評価資料を扱う立場として、シラバスと評価資料との連動を「実務として」認知しやすかった可能性がある。

##### 4. 限界と今後の課題：年度間比較の解釈とデータ設計

本研究の限界として、年度間比較は同一校・同一個人を追跡したものではなく、回答者属性や学校状況の差の影響を受け得る点が挙げられる。また、2025年度データにおける「準ずる教育課程」校の除外は学校名表記に基づく判定であり、校種情報を直接取得していない点に留意が必要である。今後は校種を明示的に尋ねる設計や、シラバス記載内容・改訂過程の記録分析等を組み合わせ、理解・運用の差異を精緻に検討する必要がある。

#### 謝辞

本研究にご協力いただいた大阪府立支援学校の皆様に感謝申し上げます。

#### 引用・参考文献

- 松本宜明・金憲央・野崎善之・花田知恵・今枝史雄 特別支援学校のシラバスの検討 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 3, 91-96.
- 松本宜明・岩崎弘・金憲央・花田知恵・今枝史雄 2025 特別支援学校のシラバスの検討—教務部を担当する教員を対象としたアンケート調査の結果— 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 4, 91-96.
- 文部科学省 2016 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）.
- 大阪府教育委員会 2022 府立支援学校における教育課程ハンドブック～「指導と評価の年間計画（シラバス）」作成マニュアル～.

## 11 知的障害特別支援学校高等部における卒業後を見据えた学びについて IV

### — 卒業生への生活状況調査を通じて得られた結果からの考察 —

迫田真喜・今枝史雄<sup>1</sup>

#### (要旨)

本研究は、知的障害特別支援学校在籍生徒のうち、高等部卒業からその後の社会生活を送るうえで対人コミュニケーションに課題を持つ生徒がどのような進路先を選択し、またその前後においてどのような困難に向き合わなければならないかを分析し、今後の社会生活に役立てる最適な支援の方法について考察するものである。特に就労後の離職率にも着目し、在学中から各進路先とのミスマッチングを未然に防止することを一つの目的として研究に取り組んだ。研究手法として本校卒業生へアンケートと、インタビューを通じたヒアリングを数年に渡って継続実施することで、卒業生たちのライフステージに応じたニーズの変化や、進路先が求めるトレンドの移り変わり等についても明らかにしていく。また、それらを通じて卒業生の現状を把握し、必要に応じたアフターケアに役立てる。さらに、アンケート結果より得られたデータからフィードバックを行い、高等部教育課程の見直しに活用する。

(キーワード) 卒業後、生活調査、知的障害特別支援学校、進路選択、ライフステージ、ウェルビーイング

#### I. 研究目的

知的障害特別支援学校の高等部段階においては、進路選択は重要なファクターとなる。文部科学省(2023)の特別支援教育資料(令和5年度)によると、令和4年3月時点での知的障害特別支援学校高等部本科卒業生は、全国で22,238名であり、うち一般企業や大手企業系列特例子会社等に就労する者は、7,264名と全体の約32.7%である。また、就労継続支援A型施設や就労継続支援B型施設等、就労移行支援事業所、社会福祉施設等への入所・通所者については、同統計によると、14,142名であり、約63.6%と全体の3分の2を占める。このことから知的障害特別支援学校の高等部の卒業生は、一般就労よりも福祉型の就労先が多いと言える。

中央教育審議会(2011)による「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方(答申)」においては、キャリア教育の推進が示された。進路指導・支援やキャリア教育に関する研究は、一人ひとりの社会的、職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促すというキャリア教育的観点によるものや、学校組織における進路支援部を中心とした構造的な在り方の分析を扱った研究は多く見られるものの、生徒個々の障害特性に応じた的確な支援方法についての研究が少ないのが現状である。

本校高等部の構成概要と進路支援体制については、ここ数年同様の体制で臨んでいることから、迫田・今枝(2024)を参照していただきたい。

研究6年目となる本年度は、昨年までの研究結果に加えて本校卒業生へのヒアリングとして継続して実施しているアンケートの質問項目を更に細分化しつつ、これまでの研究を踏まえ、新たな項目を加えることで、卒業生らが実感している困難さや、悩み等についての詳細な実態を明らかにする。また、今年度もこれに加えて実際に卒業生複数名とその保護者に対して直接インタビューを実施することで、知的障害特別支援学校高等部における卒業後を見据えた学びや、卒業生への適切なアフターケアを含めて検討することを目的とする。

また、昨年度に引き続きコロナ禍以後の卒業生たちの人生がより多様で充実したものとなるため「卒業生と実社会や、SNS等を通じたネット社会との関わり」や、「障害者の高校卒業後の学び直し」についても調査研究を深めたいと考えた。これらの要素は、平成30年度「文部科学省学校卒業後における障害者の学びの推進方策について」(文部科学省, 2018)においても推進されている内容であり、今後5年間でAIやロボットの導入による自動化の更なる加速が見込まれた上で劇的な変化が訪れるであろうことが予測される世界の中にあって、『卒業生たちがいかにより良く豊かな人生を歩むことができるか?』というウェルビーイングの観点に立った上での検討が今後より重要性を帯びてくるものであると考えた。以上のことからこういった視点を加味した内容で今年度の研究を実施した。

<sup>1</sup> 大阪教育大学 特別支援教育部門

## II. 研究方法

### 1. 対象

2018(平成30)年度から2024(令和6)年度までの本校卒業生33名であった。

### 2. 調査項目

菅野(2012)の提唱する「生涯発達・地域生活支援の4領域」をもとに「職業・仕事」「生活・暮らし」「余暇」「健康」の4領域を軸に新たに進路変更や、コロナ禍以後の業務内容の変化や、SNSなどネット社会との関わり方、AIによる仕事や生活への影響等を加え、62の質問項目を作成した。これらを「令和7年度 卒業生生活状況調査アンケート」とした。

### 3. 調査方法

先述の対象者に対して、郵送にてアンケートを送付し、それに回答してもらった形式で実施した。これらに加えて実際の本校卒業生たちが感じているよりタイムリーな意見を反映するために今年度も引き続き、複数名にインタビューを実施した。具体的な方法としては、本校卒業生の中から抽出した複数名に対して、アンケートを踏まえたインタビューを実施することで本校独自の傾向や、特徴について探った。実際のアンケートについては、先述の「職業・仕事」「生活・暮らし」「余暇」「健康」の4領域に対して質問項目を設定し、一つの質問項目に対して概ね4～12択の選択肢を設け、その中から選んで回答するという方式を採用した。また、設問によっては記述欄を設けることで、補足的な説明を可能とした。なお、自力での回答が難しい卒業生に関しては、保護者や協力者に回答の協力を依頼した。また、今年度の変更点としてGoogleフォームでも回答できるように変更を加えた。

### 4. 調査時期

2025(令和7)年10月から12月であった。

### 5. 手続き

アンケート結果を基に、各質問項目を単純集計し、グラフ化した。

### 6. 倫理的配慮

本研究は大阪教育大学倫理委員会より承認を受けて実施した(受付番号:25148)。対象卒業生及び、未成年の場合はその保護者に研究についての説明を行い、研究参加への同意を得た。

## III. 結果

今年度実施したアンケート結果について主だったものを抽出して分析した。

### 1. 現在の居住状況、卒業時の進路先について

「現在の居住状況」を問うた結果を図1に、また、卒業時の進路先について図2にそれぞれ示す。図1より居住状況に関しては「家族と同居」が90%、「グループホームを利用」の割合が10%であった。一方、図2の進路先では「B型事業所」の割合が29%、「自立訓練事業所」が29%、「生活介護施設」の割合が13%とそれぞれ割合が高かった。

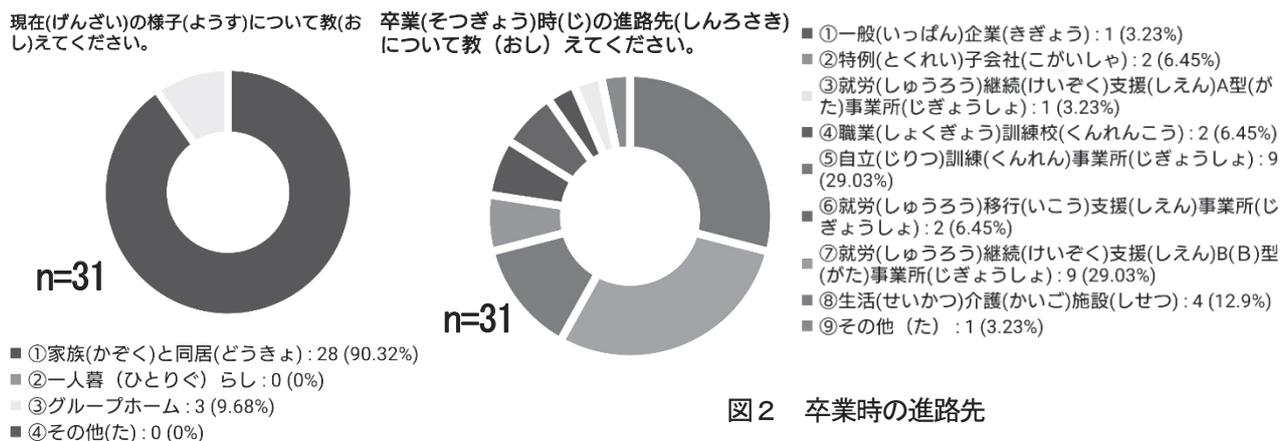


図1 現在の居住状況

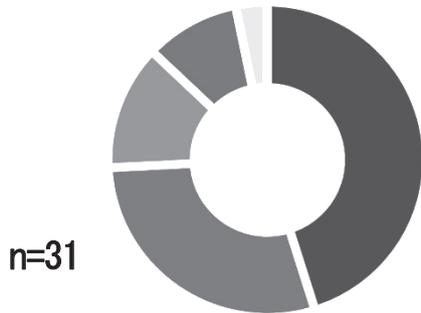
図2 卒業時の進路先

### 2. 進路先での業務・活動内容について

進路先での業務内容と、活動内容の内訳を図3に示す。「軽作業」が単独では最も多く、45%となっており、次いで「接客サービス」が13%となった。続いて「清掃作業」が10%、「PCを使った事務」等が3%であった。また、「その他」の項目が29%となった。内訳は生活介護施設や、自立訓練事業所での職業訓練、自立訓練に加え

て、余暇活動などであった。また、少数ではあるが、「アート等の創作活動」、「小物等のものづくり」、「農園などで農業に従事」しているという意見も見られた。

現在(げんざい)の進路先(しんろさき)での業務(ぎょうむ)・活動(かつどう)内容(ないよう)を教(おし)えてください。



n=31

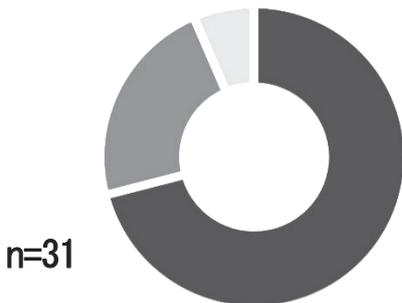
- ①軽作業(けいさぎょう) : 14 (45.16%)
- ②接客(せっきゃく)サービス : 4 (12.9%)
- ③パソコンなどを使(つか)った仕事(しごと)、事務(じむ)作業(さぎょう)等(とう) : 1 (3.23%)
- ④(社内(しゃない)・社外(しゃがい)での) 配送(はいそう)作業(さぎょう) : 0 (0%)
- ⑤清掃(せいそう)活動(かつどう) : 3 (9.68%)
- ⑥販売員(はんばいいん) : 0 (0%)
- ⑦介護(かいご)職(しょく) : 0 (0%)
- ⑧その他(た) : 9 (29.03%)

図3 進路先での業務、活動内容について

### 3. 現在の職場に納得しているかどうかについて

現在の進路先に納得しているかどうかを問うた結果を図4に示す。「納得している」が71%、「まあまあ納得している」が23%であった。「あまり納得していない」は6%であった。

今(いま)の進路先(しんろさき)に納得(なっとく)していますか。



n=31

- ①今(いま)の職場(しょくば)に納得(なっとく)している。 : 22 (70.97%)
- ②今(いま)の職場(しょくば)にはまあまあ納得(なっとく)している。 : 7 (22.58%)
- ③今(いま)の職場(しょくば)にはあまり納得(なっとく)していない。 : 2 (6.45%)
- ④今(いま)の職場(しょくば)には全(まった)く納得(なっとく)していない。 : 0 (0%)

図4 現在の職場に納得しているかどうか

### 4. 今の進路先で悩んでいることや困っていることはあるかについて

前節「現在の職場に納得しているかどうか」を受けて、さらに悩みごとや困りごとについて問うた結果を図5に示す。「全くない」が52%であった。また、「少しある」が35%、「まあまあある」が10%であった。「とてもある」については3%見られた。

今(いま)の進路先(しんろさき)で悩(なや)みや困(こま)っていることはありますか。



n=31

- ①全(まった)くない : 16 (51.61%)
- ②少(すこ)しある : 11 (35.48%)
- ③まあまあある : 3 (9.68%)
- ④とてもある : 1 (3.23%)

図5 今の進路先で悩んでいることや困っていることはあるか

### 5. 今の進路先での悩みや困りごとは何かについて

前節を受けて進路先での悩みや困りごとの詳細を問うたものを図6に示す。「進路先の人と上手くいかない」が16%、「仕事のことで上手くいかない」が6%だった。「今の仕事が嫌になってきた」については回答する者は見られなかった。その他の意見としては、「朝起きられないことや遅刻」が6%や、「もっと他の仕事をしてみたい」が10%となった。非回答については、45%であった。

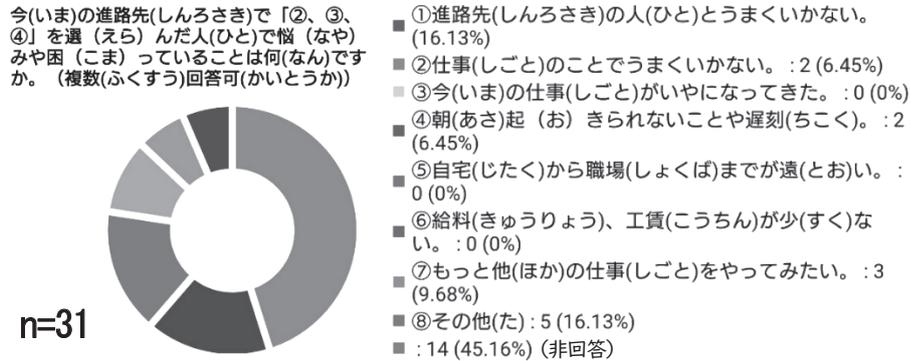


図6 今の進路先での悩みや困りごとは何か

### 6. 現在の職場が卒業時から数えて2か所目以上と答えた卒業生が職場を変わるようになった要因について

現在の進路先が卒業時から数えて2か所目以上と答えたものに対して職場を変わるようになった要因について詳細を問うた結果を図7に示す。前向きな進路変更としては、「B型、移行支援施設から就労に結び付いた」が3%見られた。反面、企業や福祉施設を去らなければならなくなった理由として心身を問わず「健康状態の悪化」が6%、「人間関係のトラブル」が6%、その他項目では、「1か所目の施設の方針が合わなかった」や、「家庭の都合」等の理由が見られた。非回答は74%であった。

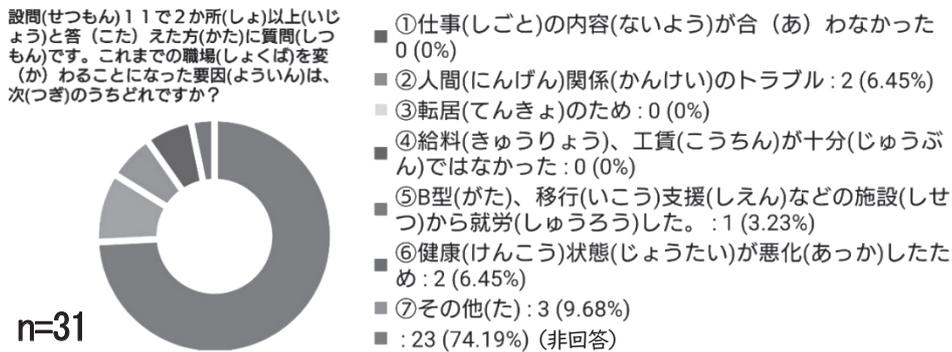


図7 2か所目以上と答えた卒業生が職場を変わるようになった理由

### 7. 親しくしている友だちの存在について

プライベートでかかわりの深い友人の存在について問うた結果を図8に示す。結果より、「買い物や出かける時に一緒に行く友だち」の存在は、10%。これに対して「親しい友だちはいない」は35%であった。また、「電話やLINE等ができる友だちがいる」については45%であった。「二人で出かけられる異性の友だちがいる」については、6%であった。

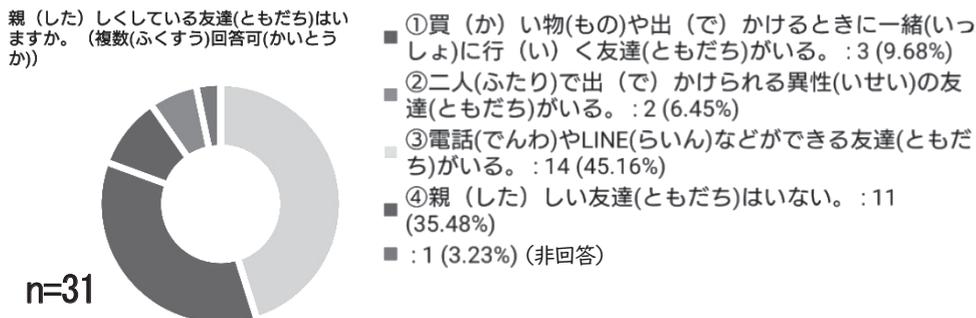
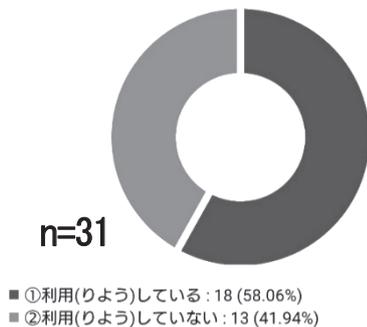


図8 親しくしている友だちがいるかどうか

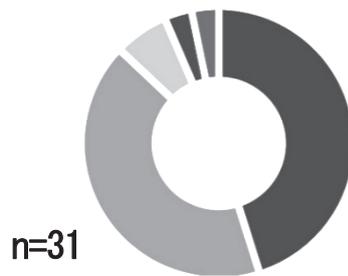
## 8. 現在 SNS を利用しているかどうかについて

昨年に引き続き卒業生がどのような形でスマートフォン等を利用し、ネット社会と関わっているかの調査の一環として SNS の利用状況等に対する調査を行った。結果は、図9の通り「利用している」ものが58%、「利用していない」ものが42%であった。また、利用している SNS アプリの割合を示したものが図10である。45%が「LINE」を利用しており、それに続いて「Instagram」が6%、「TikTok」、「YouTube」がそれぞれ3%という結果となった。

現在(げんざい)SNS等(とう)を利用(りよう)していますか？



設問(せつもん)26で①利用(りよう)していると答(こた)えた方(かた)に質問(しつもん)です。主(おも)に利用(りよう)している SNS アプリは次(つぎ)のうちどれですか？



- ①LINE (LINEVROOMなどを活用(かつよう)している。) : 14 (45.16%)
- ②X (旧(きゅう)Twitter) : 0 (0%)
- ③Instagram : 2 (6.45%)
- ④YouTube (投稿(とうこう)を行う(おこな)う場合(ばあい)) : 1 (3.23%)
- ⑤TikTok : 1 (3.23%)
- ⑥Facebook : 0 (0%)
- ⑦Clubhouse : 0 (0%)
- ⑧Telegram : 0 (0%)
- ⑨signal : 0 (0%)
- ⑩Bereal : 0 (0%)
- ⑪whoo : 0 (0%)
- ⑫その他(た) : 0 (0%)
- : 13 (41.94%) (非回答)

図9 現在 SNS を利用しているかどうか

図10 利用している SNS アプリの割合

## 9. 働いて得た給料や、工賃は生活するのに十分かどうかについて

働いて得た給料や工賃が生活するうえで十分なものかどうかを問うた結果を図11に示す。「十分」と回答したのは、19%だった。これに対して、「まあまあ十分」が10%、「全然十分ではない」は39%であった。また、「分からない」は23%、非回答については10%であった。

これに対して「働いて得た給料や工賃をどのようなことに使うか」を質問した結果については、「食費」や、「通信費」、「衣服の購入」、「映画、カラオケ等の遊興費」等に使用するという意見に加えて、最も多かった意見は「貯金する」であった。なお、「働き始めてから給料や工賃が増えたか？」という質問に対して、「大いに増えた」は3%「少し増えた」の回答は39%であった。それとは逆に「変わらない」の回答は32%であった。「逆に減った」という回答も6%見られた。

給料(きゅうりょう)や、工賃(こうちん)は生活(せいかつ)するのに十分(じゅうぶん)ですか？



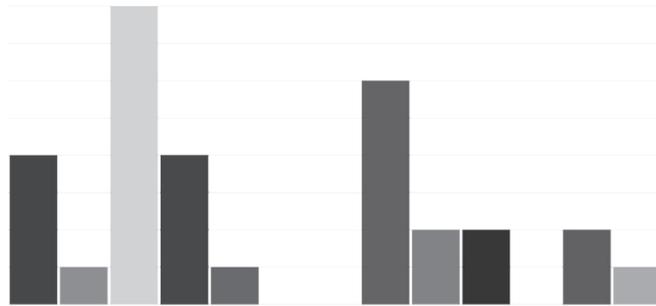
- ①十分(じゅうぶん) : 6 (19.35%)
- ②まあまあ十分(じゅうぶん) : 3 (9.68%)
- ③あまり十分(じゅうぶん)じゃない : 0 (0%)
- ④全然(ぜんぜん)十分(じゅうぶん)ではない : 12 (38.71%)
- ⑤分(わ)からない : 7 (22.58%)
- : 3 (9.68%) (非回答)

図11 働いて得た給料や、工賃は生活するのに十分かどうか

## 10. 学生時代にもっと勉強しておけばよかったと思うこと

「学生時代にもっと勉強しておけばよかったと思うこと」を問うた結果を図12に示す。結果からは、「社会のルール・法律」と、「漢字」、「余暇の過ごし方」等に多くの意見が寄せられた。その他にも「英語」、「運動・体育」、「計算」、「芸術美術」に加えて「ビジネスマナー」が挙げられた。

学生(がくせい)時代(じだい)にもっと勉強(べんきょう)しておけばよかったと思(おも)うことはなんですか「3つ選ぶ(えら)ぶとしたら」



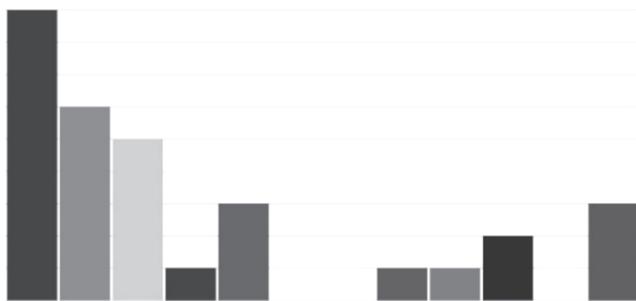
- ①漢字(かんじ) : 4 (12.9%)
- ②英語(えいご) : 1 (3.23%)
- ③社会(しゃかい)のルール・法律(ほうりつ) : 8 (25.81%)
- ④運動(うんどう)・体育(たいいく) : 4 (12.9%)
- ⑤芸術(げいじゆつ)・美術(びじゆつ) : 1 (3.23%)
- ⑥ICT関係(かんけい) : 0 (0%)
- ⑦健康(けんこう)について : 0 (0%)
- ⑧余暇(よか)の過(す)ごし方(かた) : 6 (19.35%)
- ⑨計算(けいさん) : 2 (6.45%)
- ⑩ビジネスマナー : 2 (6.45%)
- ⑪事務(じむ)能力(のうりよく) : 0 (0%)
- ⑫その他(た) : 2 (6.45%)
- : 1 (3.23%) (非回答)

図 12 学生時代にもっと勉強しておけば良かったと思うこと

### 11. 現在身に付けたい力は次のうちどれか

「現在身に付けたい力は何か？」を問うた結果を図 13 に示す。「人とのつきあい方」、「お金の計算」、「集中力」、「一人暮らしに必要な知識と生活力」、「現在の仕事に通じる専門知識」などに続いて「適切な運動習慣」や、「ストレス解消法」、「パソコン操作技能」が続く結果となった。

現在(げんざい)身(み)に付(つ)けたい力(ちから)については、次(つぎ)のうちどれですか(複数(ふくすう)回答可(かいとうか))



- ①人(ひと)との付(つ)き合(あ)い方(かた) : 9 (29.03%)
- ②お金(かね)の計算(けいさん) : 6 (19.35%)
- ③集中力(しゅうちゅうりよく) : 5 (16.13%)
- ④パソコン操作(そうさ)技能(ぎのう) : 1 (3.23%)
- ⑤一人暮らし(ひとりぐらし)に必要な知識(ちしき)と生活力(せいかつりよく) : 3 (9.68%)
- ⑥経済力(けいざいりよく) : 0 (0%)
- ⑦資産(しさん)運用(うんよう)能力(のうりよく) : 0 (0%)
- ⑧適切(てきせつ)な運動(うんどう)習慣(しゅうかん) : 1 (3.23%)
- ⑨ストレス解消法(かいしょうほう) : 1 (3.23%)
- ⑩現在(げんざい)の仕事(しごと)に通(つう)じる専門(せんもん)知識(ちしき) : 2 (6.45%)
- ⑪イラストレーションや、デザインなどの技能(ぎのう)(ICT機器(きき)によるものを含(ふく)む。)
- ⑫その他(た) : 3 (9.68%)

図 13 現在身に付けたい力は次のうちどれか

## IV. 考察

各項目について昨年度(迫田・今枝, 2025)との比較に重点をおいて分析したものが以下の内容である。

「1. 現在の居住状況・進路先」については、「居住状況」では昨年度との比較より「家族と同居」が90%と高い数値を示しているものの、「グループホームの利用」へ移行したものが10%に増加した。非常に緩やかではあるものの生活自立が進んでいる様子が見て取れた。「進路先」については、自立訓練事業所が29%、B型事業所の割合が昨年よりも増加した29%、生活介護事業所については、逆に13%と減少が見られた。「2. 進路先での業務・活動内容について」では、軽作業が昨年度39%から45%に増加した。また、接客サービスについては、昨年度3%から13%に増加が見られた。減少した項目としては、清掃業務が16%から10%へと変化が見られた。これは、卒業生たちが業務内容を選ぶ上でのトレンドの変化を反映したものと考える。「3. 現在の職場に納得しているかどうかについて」は、「納得している」が71%と減少し、「まあまあ納得している」が17%から23%に増加した。また、昨年度は見られなかった「あまり納得していない」の割合が6%に増加した。「4. 今の進路先で悩んでいることや困っていることはあるかについて」結果より、「全くない」と答えるものが62%から52%へと減少した。「少しある」は25%から36%へ増加、「まあまあある」については13%から10%へ減少したものの、昨年度

は見られなかった「とてもある」についても3%見られた。これらの要因を補足するものとして「5. 今の進路先での悩みや困りごとは何かについて」の結果より、「進路先の人と上手くいかない」が10%から16%に増加した。「仕事のことで上手くいかない」についても3%から6%に増加した。「今の仕事が嫌になってきた」という意見については見られなかった。「もっと他の仕事をしてみたい」という意見も3%から10%に増加が見られた。

「6. 現在の職場が卒業時から数えて2か所目以上と答えた卒業生が職場が変わることになった要因について」は、前向きな理由としては「B型、移行支援施設から就労に結び付いた」が見られる反面、少数ではあるものの心身を問わず「健康状態の悪化」や、「人間関係のトラブル」という意見が引き続き見られる。特に、「人間関係のトラブル」要因については、徐々に数値が増加しているため、ケースごとにきめ細やかな対応が必要であると考える。「7. 親しくしている友だちの存在について」では、「買い物や出かける時に一緒に行く友だちがいる」が20%から10%に減少した。「二人で出かけられる異性の友だちがいる」については10%から6%に減少した。これとは逆に「電話やLINEなどができる友だちがいる」については35%から45%に増加が見られた。この結果から昨年度より直接会って交流するというよりも間接的にコミュニケーションを取り、活動主体はそれぞれの家族単位とするものの割合が増えたと推察する。「親しい友だちはいない」については、変わらず35%となった。

『卒業生と社会との関わり』という観点をより掘り下げるために今年度も「8. 現在SNSを利用しているかどうかについて」質問してみた。結果については、「利用している」ものが54%から58%に増加した。利用しているものうち使用するSNSアプリの割合では、依然として「LINE」が45%と最多となった。続いて「TikTok」や「Instagram」「YouTube（投稿を行う場合）」等が続いた。代わりに昨年度までは利用が見られた「X（旧Twitter）」や「Facebook」については利用するものが見られなくなった。更に今年度新たに「SNS等を利用して詐欺などの脅威を感じたことがあるか」について質問してみたところ、「日々脅威を感じているため気を付けながら使用している」が19%、「日々使用しており、時々脅威を感じるが特に問題はない」と答えたものが10%、「全く脅威を感じない」と答えたものが16%、SNS自体使わないと答えたものが35%となった。気になるところでは、「実際に詐欺に騙されたことがある」と答えたものが6%見られたことだった。このことから昨年度同様SNSを利用することによるリスクについてある程度理解している卒業生は「LINE」による身近でよく知った間柄でのコミュニティでの使用に留めているものの、一部に適切なリスクマネジメントができておらず危険に晒されたものがあるという事実が明るみとなった。「9. 働いて得た給料や工賃は生活するのに十分かどうかについて」は、「十分」と回答したものが21%から19%に微減し、「全然十分ではない」が38%から39%に微増した。また、「分からない」と答えた23%に加えて非回答であった10%については、現在自立訓練事業所や、就労移行支援事業所に通所しており、給料や工賃そのものが発生しないといった理由がほとんどであった。これらの状況をさらに詳細に明らかにする指標として「働き始めてから給料や工賃が増えたか？」という質問をしたところ、「少し増えた」の回答は32%から39%に増加し、「変わらない」の回答が32%であった。「逆に減った」と答えたものは8%から6%に減少し、昨年度は見られなかった「大いに増えた」が3%見られた。これらのデータから昨今の社会的要因として、賃金アップの流れ、そして卒業生たち自身が就労年数を経たことで工賃や賃金が上昇傾向にあるものの、それ以上に物価の上昇率が急激であることから生活に影響している様子が見て取れる。この点に関しては、国策の観点からみても「障害者の経済事情や暮らしを守る」という打開策が必要であると考える。「10. 学生時代にもっと勉強しておけばよかったと思うこと」では、「社会のルール・法律」や「余暇の過ごし方」など日常生活を行う上でのスキルに多くの支持が寄せられた。特に「社会のルール・法律」に関しては、昨年度最もニーズが多かった「漢字」を超える支持を集めた。その他に大きく伸びた指標として「余暇の過ごし方」が挙げられる。これらに続いて「漢字」「計算」「運動体育」、ビジネスマナー等の基礎的な能力が支持を集めた。大きな変化が見られたのは、昨年度ニーズが多かった「英語」や「芸術美術」更には「健康について」などの指標が落ち込んだことである。このことから推測できることは、経済状況そのものが先述の通り昨年度より停滞することにより、生活に直結しづらい「英語」や「芸術・美術」といった要素よりも直接影響する能力のニーズが高まったと考える。また、「将来やってみようことや実現したい夢」について質問したところ、昨年度同様「自立して一人暮らしがしてみたい」の割合が高かった。昨年よりも増加した指標としては、「趣味を極めてみたい」等の指標が増加した。反対に減少した項目としては「海外旅行」が大きく減少した。このことも経済的な余裕の無さとリンクしていると推測する。「11. 現在身に付けたい力は次のうちどれか」については、「人とのつきあい方」、「お金の計算」、「集中力」等の指標が昨年度同様多く見られた。これに対して「一人暮らしに必要な知識と生活力」や「ストレス解消法」「適切な運動習慣」などの数値が減少した。特に「適切な運動習慣」については大きく落ち込みが見られた。理由としては「時間がない」「必要性は感じるが、あえてここに特化しようとは思わない」といった意見が多かった。

以上のようなことから研究をさらに継続することにより、卒業生の経年変化を追うことで明らかになったこと

は、卒業生らのライフステージが新たな局面を迎えたということである。「卒業生自身の社会的自立」という観点では、先述した通り給料や工賃は多少の増加が見られたもののそれが経済的自立を促すには至っていない現状は昨年と同様である。ただ、そんな中であってわずかではあるが先述の通り「グループホーム」の利用へと移行した卒業生が増加したことは喜ばしいことである。懸命に自立の道を歩もうとしている卒業生の姿が目に見えた。「対人関係やプライベートの充実」という点においては、昨年度活発化が見られた卒業生同士やそれ以外の人物と卒業生との直接の交流が減少した。これに対して先述の通り間接的な交流に主軸が移っていること、活動主体の変化により、外の世界に広がりにくい現状が見て取れる。この対策として同窓会の実施や、卒業生同士の交流の機会を設定することで社会的孤立を防ぐことが必要であると考えている。一方で、「SNS等を利用して詐欺などの脅威を感じる」と答えたものが一定数いることや、「実際に詐欺に騙されたことがある」と答えたものが存在することなどから引き続き SNS をはじめとしたネットリテラシーについての周知を徹底していきたい。「卒業生たちが現在必要とする力」については先述の通り、「人とのつきあい方」、「お金の計算」、「集中力」等が高い値を見せる等若干の変容が見られた。

以上のことを受けて考えられる適切な高等部のカリキュラムとしては、社会科領域の充実、特に社会のルールや法律など社会生活を生き抜くために必要となる知識と経験や、キャリア教育領域の取組の充実、保健体育領域、国語、数学等の基礎的な学力保障、余暇活動の充実についても引き続き大きな課題があると言える。これらに加えて ICT 機器の取扱いやネットリテラシー能力の底上げ等情報分野の取組の充実が必須である。情報分野に関して言えばこの1年でさらに急速に拡大し、身近になった AI の普及や、その利用について正しい知識と、利用する上でのリスクマネジメントについての内容伝達が急務であると言える。関連する指標として「AI やロボットの普及による自分の仕事の変化や影響」について今年も問うてみたところ 71%の卒業生が「全く感じない」と回答した。昨年度は 83%だったことを考えると、脅威を感じるものが増加したと言える。それを裏付ける指標として「少し感じる」と答えたものが 4%から 6%に増加し、昨年度は見られなかった「大いに感じる」という意見についても 3%見られた。さらに卒業生たちの心理を明らかにするために「AI やロボットの普及することによって自分の仕事が将来奪われるのではと不安を感じるか」について質問したところ、「不安は感じない」と答えたものが 58%から 52%に減少し、「感じる」と答えたものが 8%から 13%に、「少し感じる」と答えたものが昨年とほぼ同等の 19%という結果となった。このことから一昨年、昨年と徐々にではあるが確実に影響を実感するものが増加しているということが読み取れた。この結果より AI とロボットを組み合わせたいわゆるフィジカル AI に関して正確な情報を提供しつつ、これらを上手く活用し、共存できる方策を伝えていくことについても一方で重要な課題であるということが結論付けられた。また、就労移行支援施設や、知的障害者職業訓練校を経た学び直しについても引き続き周知していく必要がある。平成 30 年度「文部科学省学校卒業後における障害者の学びの推進方策」においても「3. 学校卒業後における障害者の学びの充実方策」の項にて【視点 2：生涯の各ライフステージにおいて生じる課題に対応するための学習について】として推進されており、更に高等部のカリキュラムに取り入れていく必要があると考える。そしてそのことを含め、これまで述べてきた総合的な支援が『卒業生たちがより良く豊かな人生を歩むことができる』ための方策であり、今後も最良の支援を検討し続けることこそが最適解であると考えている。

## 引用文献

- 中央教育審議会 2011 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）
- 菅野敦 2012 障害児者理解と支援のための基本的な考え方. 橋本創一・菅野敦・大伴潔・林安紀子・小林巖・霜田浩信・武田鉄郎・千賀愛・池田一成編著：障害児者の理解と教育・支援 ―特別支援教育/障害者支援のガイド―. 金子書房, 29-38.
- 片山陽子・今枝史雄 2020 知的障害児の成人期を見据えた教育課程・教育内容の検討 障害児教育研究紀要, (42), 69-80.
- 文部科学省 2015 特別支援教育の現状と課題 教育課程企画特別部会 資料 3-3
- 文部科学省 2018 平成 30 年度学校卒業後における障害者の学びの推進方策について 8
- 文部科学省 2024 特別支援教育資料（令和 5 年度）
- 内閣府 2013 平成 25 年度版障害者白書第 1 章 障害者の状況（基本的統計より）
- 迫田真喜・今枝史雄 2025 知的障害特別支援学校高等部における卒業後を見据えた学びについてⅢ―卒業生への生活状況調査を通じて得られた結果からの考察― 大阪教育大学附属特別支援学校 研究紀要 69-76
- 障害者職業総合センター 2017 障害者の就業状況等に関する調査研究 調査研究報告書 137 7-8

## 12 特別支援学校における発達支持的生徒指導の実践

河村真司・水野治久<sup>1</sup>

### (要旨)

本研究は、特別支援学校高等部の授業場面における発達支持的生徒指導の実践を明らかにすることを目的とした。研究1では、高等部の教員3名を対象に半構造化インタビューを実施し、授業における生徒指導の意識や工夫を分析した。研究2では、授業映像を対象に、挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話といった観点から教員の発言や行動を分析した。その結果、発達支持的生徒指導は特別な指導としてではなく、日常的な授業の中に組み込まれて実践されていることが明らかになった。具体的には、生徒の状態を把握して関わること、対話を重視して関係作りを行うこと、行動や発言を肯定的に認めること、そして授業の活動に参加しにくい生徒に対して否定的な関わりを行わず、声かけや生徒自身が安心できる関わりを通じて活動に戻るよう支える対応が確認された。これらは、授業の円滑な進行を支える基盤として実践されており、発達支持的生徒指導が学習指導と一体となって実践されていることが示唆された。

(キーワード) 発達支持的生徒指導, 特別支援学校, 授業実践, 対話, 賞賛

### I. 目的

近年、生徒指導は問題行動への対応を中心とする指示・指導的な関わりから、すべての児童生徒の発達を支える「発達支持的生徒指導」へと転換が求められている(文部科学省, 2022)。発達支持的生徒指導とは、すべての児童生徒を対象に、挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話といった日常的な関わりを通して、児童生徒が自発的・主体的に発達していくことを支えるものであり、すべての教育活動において進められる生徒指導の基盤と位置付けられている。特別支援学校においては、児童生徒一人一人の障害特性や発達段階に応じたきめ細やかな関わりが求められることから、発達支持的生徒指導の意義はとりわけ大きいと考えられる。しかし、実際の授業場面においては、発達支持的生徒指導という言葉が出てきて日が浅いこともあり、まだ実践内容が整理されていない。そこで本研究では、特別支援学校の授業場面に焦点を当て、実際授業を展開するにあたり教員がどのような発達支持的生徒指導を意識し、実践しているのかを明らかにすることを目的とする。研究1では教員への半構造化インタビューを通じて発達支持的生徒指導に対する意識や考え方を整理し、研究2では授業映像の分析を通して、実際の具体的な関わりを抽出することで、発達支持的生徒指導の実態を明らかにする。

### II. 方法および結果

#### 1. 研究1：インタビュー調査

##### 1) 目的

研究1の目的は、特別支援学校高等部の授業において、教員が発達支持的生徒指導をどのように捉え、どのような意識のもとで実践しているのかを明らかにすることである。特に高等部の教員が授業を展開するにあたり、どのような工夫や配慮を行っているかを明らかにすることを目的とする。

##### 2) 方法

対象：特別支援学校高等部の教員3名

期間：令和7年6月～9月

方法：本研究では、授業観察を通して生徒との関わり方が印象的であった教員に対し、半構造化インタビューを実施した。主な質問内容は、①授業において発達支持的生徒指導をどのような意識しているか②授業における導入、展開、まとめの各場面で意識している発達支持的生徒指導である。インタビュー内容は逐語録に起こし、発達支持的生徒指導に関わる発言を抽出、整理した。

##### 3) 結果

本研究では、特別支援学校において授業を行う3名の教員へのインタビューを基に、生徒指導提要の発達支持的生徒指導で示されている「挨拶」、「声かけ」、「励まし」、「賞賛」、「対話」に関する実践の特徴を分析した(表1)。その結果、各教員の関わりには多様なアプローチが見られた。まず3名に共通して見られた特徴として、生徒の状態や様子を観察しながら、適切なタイミングで声かけや対話を行おうとしている点が挙げられる。

<sup>1</sup> 大阪教育大学 総合教育系

生徒の表情や反応を丁寧に読み取り、肯定的に対話を進めることで、授業参加への動機付けや安心できる環境作りを行っていた。また、「成功を積み重ねること」「生徒一人一人の個性に合わせた関わりを行うこと」を重視しており、発達支持的生徒指導に求められている実践が確認された。一方で、各教員の実践には次のような特徴の違いが見られた。A 教員は、授業の導入に生徒との雑談を積極的に取り入れ、対話を通して生徒が発言しやすい雰囲気形成していた。また、言葉だけのコミュニケーションではなく五感を用いて生徒の状態や特性に応じた柔軟な関わりを実践していた。B 教員は、導入では全体指導を中心に据え、声かけや励ましは必要最小限にとどめつつ、生徒が自ら話しかけてくることを待つ姿勢が特徴的であった。過度な励ましを避け「できたことを認める」関わりを重視し、生徒が主体的に授業に参加するためのアプローチを行っていた。また、状況に応じて他の教員と連携し、授業を円滑に行う工夫をしていた。C 教員は、挨拶の段階で生徒の調子を読み取るなど、生徒のアセスメントに重点を置く実践が見られた。生徒の特性に合わせた声かけを行うことによって生徒が安心して相談できる関係性づくりを重視していた。以上の結果から、特別支援学校の授業における対話や声かけは、単に言葉を発するのではなく、各教員が生徒の発達段階や状態を踏まえて多様なアプローチを行っていることが明らかとなった。しかし本研究では、教員に対するインタビューの分析にとどまっておらず、実際の授業実践において発達支持的生徒指導がどのように展開されているのか十分に検討できていない。そこで研究2では、授業観察を通じて、インタビューで語られた発達支持的生徒指導が、実際の授業場面でどのように実践されているのかを明らかにする。

表1 3名の教員へのインタビューから明らかになった発達支持的生徒指導の実践

		挨拶	声かけ	励まし	賞賛	対話
A教員	導入	挨拶をきっかけに会話する		雑談に対しての励まし	雑談に対しての賞賛	導入部分での雑談
	展開				お礼を伝える	雑談の内容を授業に結びつける
	まとめ		授業内の発言に対して声掛け		授業内の発言に対して賞賛	話を聞いてやる
B教員	導入	全員が前を向いての挨拶	あえてしない			
	展開		ITの生徒に対する言葉かけに助けられている	あえてしない	できたことに対して認める	必要最低限に
	まとめ					生徒から話しかけてくるのを待っている
C教員	導入	生徒の調子も何う	生徒の特性にあわせた声かけ			生徒同士で会話する機会の設定
	展開		全受容はしないが方向づけをする言葉かけ		褒められるようにできることを	生徒の気分が上がるような対話
	まとめ					生徒の思いを受け止める
						生徒と駆け引きしながらの対話
						生徒との関係作りのための会話
						同じ目線での会話

## 2. 研究2：授業映像の分析

### 1) 目的

研究2の目的は、特別支援学校高等部の授業場面において、発達支持的生徒指導が実際にどのような行動や発言として表れているかを明らかにすることである。特に、研究1で明らかになった教員の意識が、授業の中でどのように具体的な関わりとして表れているかを整理することを目的とする。

### 2) 方法

対象：研究1の3名が行なった授業1時間分の映像

期間：令和6年10月から11月

方法：本研究では、授業場面を導入、展開、まとめに区別し、生徒指導提要に示されている発達支持的生徒指導の具体例である挨拶・声かけ・励まし・賞賛・対話を分析の観点として、授業者の発言や行動を抽出した。抽出した事例は場面ごとに整理し、研究1で明らかになった教員の意識との関連を踏まえ、授業場面における発達支持的生徒指導の具体的な関わりとして整理・分析した。

### 3) 結果

授業観察の結果、研究1で教員が語った意識と、実際の授業中の行動には多くの一致が見られた(表2)。特に以下の3点が明確になった。まず1点目は生徒の状態に応じて声かけを行う実践が実際に行われていた。3名とも、授業冒頭の挨拶や導入時に生徒の姿勢や表情を観察し、その状態に応じた声かけを行っていた。姿勢が崩れている生徒に個別に声をかけることや、落ち着きのない生徒には肯定的な声掛けで安心を促すことなどの行動は、研究1でC教員が語った生徒の状態を観察しながら関わるという意識と一致していた。2点目は成功体験につながる賞賛や励ましが積極的に行われていた点である。観察した授業では、教員が生徒の小さな成功を逃さず承認する場面が多く見られた。正答できた生徒に対して即時に賞賛したり、発言したこと自体を肯定したり、やろうとしたこと自体を評価したりする場面が見られた。A教員は大きなリアクションで場を盛り

上げ、B 教員は落ち着いたトーンで具体的な発言に対して賞賛し、C 教員は成功した理由を言語化して賞賛するなど、教員のスタイルの違いがそのまま表れていた。そして3点目は対話を通じて授業への参加を促す実践が実際に行われていた点である。研究1でも見られた対話を大切に作る姿勢が観察した授業でも多く確認された。A 教員は雑談を取り入れて授業の雰囲気醸成し、対話を広げていき、B 教員は何気ない会話の中から生徒の経験を教材へと関連づけ、C 教員は生徒とのコミュニケーションの中から話題を広げ、生徒の発言を授業に関連づけていくなどして、生徒が安心して発言できる環境を作っていた。

表2 実際の授業で行われていた発達支持的生徒指導の実践

		挨拶	声かけ	励まし	賞賛	対話
A	導入		隣がる生徒に対して前向きに声掛けを行う			授業内容の説明を行う際、合の手を入れてくれる生徒にリアクションを送ってあげる
						否定的な反応する生徒に対して肯定的な答えを送る
	展開		なかなか質問に答えられない生徒に手元の資料を見るように言葉掛けをする	なかなか発言できない生徒に対して、まっであげる	質問に答えてくれた生徒に対して大げさにリアクションしてあげる	授業内容に隣がる生徒の発言を捉えて気持ちに寄り添うように仕向ける
			ふざけている生徒に対して否定するのではなく、肯定的に声をかけることで授業に関心を持たせる		たくさん発言してくれる生徒に対して「幸せなことしかあらへんね」と発言を肯定する。	わざと仮面を剥いて生徒が話さずかけを返す
まとめ		最後の挨拶をするときに頑張ったことに対して意押しする		たくさん発言してくれたことに対してお礼を言う	自由に発言できる雰囲気を作って、どんな発言に対しても受け入れる	
B	導入		出席確認の時に姿勢が悪い生徒に対して声掛け			
			課題に集中できていない生徒に対する個別の声かけ			
	展開		注目できていない生徒に対して声をかける	機嫌が悪い生徒に対して個別に励ます	質問に対して回答した生徒に対して「優しい」	問題に絡ませて「これ何?」と話す機会を作る
					積極的に発言する生徒を褒める	日常の会話を結びつける
まとめ					質問に対して出た答えを広げてあげる	
C	導入		一人一人に対してモニターで表示して、顔を見て呼名しながら点呼を取る	多く生徒に対して前向きに声掛けをする(座ったら答えてください)	質問に対して答えた生徒に拍手	子供のフリに対して全力で乗ってあげる
			調子の悪い生徒に対しポジティブな声掛けをする(今日も一段と元気だね)	体調時にやり方が違う生徒に対して目線の向け方を伝える	生徒が答えやすいように誘導し、正解できると賞賛	授業内容の振り返り 子供の発言を否定せずに拾ってあげる
	展開		体調時にやり方が違う生徒に対して目線の向け方を伝える		できたら「上手上手!」	
			体調時にやり方が違う生徒に対してやり方を伝える		「上手!うまい!」と褒める	
			できていることに対して「そうそう」と言葉でできていることを伝える		上手くいけば一瞬になって喜んで褒めてあげる	
			伝えたことが上手にできなくてもトライしたことに対して声掛けをする		上手くいなくても挑戦したことに対して拍手を送る	
			上手くいけば具体的になんで上手いのかを伝える			
			上手いだけでなく再度挑戦しようと思えるような言葉をかける			
まとめ		さりげなく上手やなど聞こえるくらいの声量で強く振り返りを行い、一人一人できていたことに対して丁寧に言葉をかけていく				

### III. 考察

本研究では、特別支援学校高等部において教員が授業場面でどのように発達支持的生徒指導を実践しているかを研究1でのインタビュー、研究2での授業観察から検討した。その結果、特別支援学校の授業における発達支持的生徒指導は、特別な場面で行われるのではなく、日常の中で挨拶や声かけ、対話の積み重ねとして実践されていることが明らかになった。また、授業の中に自然に組み込まれ、学習指導と一体となって展開されているという特徴が明らかになった。研究1で3名の教員が共通して語っていた生徒の状態を把握する意識は、研究2の授業場面でも明確に確認された。特に授業導入時における生徒の表情や様子、醸し出す雰囲気などを基に声かけのタイミングや方法を工夫する行動が見られた。このことから、特別支援学校における発達支持的生徒指導は、個々の生徒の状態を敏感に察知し、それに応じて柔軟に対応する実践が重要であると考えられる。観察した授業では、成功体験を積み上げるための賞賛が多く用いられていたが、単に褒めるだけでなく、教員の個性に応じて三者三様の賞賛行為が活用されていた。これらの違いは、発達支持的生徒指導の方法が1つに固定されるものではなく、教員の個性や強み、また生徒の特性に応じて多様な形があることを示している。言い換えれば、生徒を理解した上で、その場その場で最適な関わりを模索する必要があると言える。研究1で全教員が述べた対話の重要性は実際の授業の中でも多く確認された。様々な形の対話を通して、生徒が授業に参加しやすい、または参加を促す環境作りを行っていた。特に特別支援学校では、対話を通じて生徒と信頼関係を築き、安心して授業参加することが、生徒の主体性を支える基盤となる。本研究結果は、発達支持的生徒指導が教員と生徒の良好な関係性作りに大きく関与していることを明らかにするものであった。

### IV. まとめと今後の課題

本研究では、特別支援学校における発達支持的生徒指導の実態を把握することを目的として、研究1(インタビュー調査)および研究2(授業観察)による検討を行った。研究1では、3名の教員への半構造化インタビューを通して、教員が日常的にどのように生徒たちの発達を支える視点で生徒指導を捉えているのかが明らかになった。対話を大切に、生徒が安心して授業参加できるように環境を作ることを重要視し、その上で成功を積み重ねることや生徒一人一人の個性に合わせた関わりを行うことなどが共通して見られ、教員の中で自然と生徒の

成長を「支える」支援が3名の発達支持的生徒指導の基盤となっていることが示された。研究2では、同じ3名の教員が実施する実際の授業場면을映像記録し、映像を基に指導内容を分析した。その結果、インタビューで語られていた内容が、実際の授業でどのくらい実践されているか検証することができた。分析の結果、生徒の状態に応じた声かけ、成功体験につながる賞賛や励まし、対話を通じて授業への参加を促す実践など研究1で語られていた内容が実際の授業でも確認された。以上の結果から、特別支援学校における発達支持的生徒指導は、教員が生徒のわずかな変化に気づき、その気づきを基に適切な関わりへとつなげることによって成立していることが明らかになった。特に日常の中で行われている対話や声かけが、生徒の安心感や主体性を支える重要な要素であることが示された。今後の課題としては、本研究で明らかになった発達支持的生徒指導の具体的な関わりをもとに、教員研修等での場面演習へと発展させて行くことが挙げられる。授業映像や抽出した事例を用いて、「どのような意図でその関わりが行われているのか」「他の場面でどのような対応が考えられるか」といった視点で検討することで、より共有可能な形で発達支持的生徒指導を整理できると考えられる。また、場面演習を通じて教員同士が発達支持的生徒指導について語り合う機会を設けることは、教員個々の経験に依存しがちな生徒指導を、学校全体で共通理解として深めていくことにつながると考えられる。今後は、これらの取り組みを実施し、効果や課題についても検討していく必要がある。

## 引用文献

文部科学省 2022 生徒指導提要

## 13 知的障害特別支援学校中学部フィールドワークの実践

小森友紀恵・湯浅哲也<sup>1</sup>

### (要旨)

本研究は、知的障害特別支援学校における社会科フィールドワークを実践対象に、形成的評価がどのように機能し、「指導と評価の一体化」がどのように実現されるのかを明らかにすることを目的とした。附属特別支援学校中学部の生徒 15 名を対象に、喜連環濠地域を歩くフィールドワークを実施し、行動観察・逐語記録・写真・動画・アンケート・TT 振り返りを用いて学習過程を多角的に捉えた。その結果、生徒は地図照合やランドマーク探索を通して空間認知を深め、役割をもつことで主体的に活動へ参加していた。また、活動の難易度と理解、理解と次への意欲の間に関連が見られ、達成感や成功体験が学習意欲の向上に寄与していた。さらに、地域の歴史理解が自分の生活圏への視点の広がりにつながる傾向も確認された。これらの結果から、フィールドワークは形成的評価の視点が自然に働く学習形態であり、特別支援教育における指導と評価の一体化を具体的に示す実践であることが明らかとなった。

(キーワード) フィールドワーク, 指導と評価の一体化, 特別支援学校中学部社会科, 喜連環濠

### I. 研究目的

本研究の目的は、知的障害特別支援学校における社会科フィールドワークの実践を通して、形成的評価がどのように機能し、指導と評価の一体化がどのように実現されるのかを検討した。特別支援教育では、観察・声かけ・支援調整などが日常的に行われているが、それらが形成的評価としてどのように働いているのかは十分に言語化されていない。そのため、本研究では、地域を歩く学習を対象に、生徒の学習過程を記録し、形成的評価の具体的な姿を捉えることを目的とした。

### II. 研究方法

#### 1. 対象と実施日

実習校の中学部 1～3 年生を対象に、異学年混合の 3 班を編成し、以下の日程で実施した。

令和 7 年 11 月 11 日：2 班（5 名）

令和 7 年 11 月 17 日：3 班（5 名）

令和 7 年 11 月 26 日：1 班（6 名）

いずれの班も、実習校北側に位置する喜連環濠地域（南北約 250m、東西約 360m の範囲）を歩き、地藏堂や古民家、寺社などの歴史的ランドマークを探索した。実施時刻は 3 グループとも 10:10～12:00 の同時間帯である。

#### 2. データ収集と分析方法

データ収集は、行動観察、逐語記録、写真・動画、授業後の振り返りアンケート、TT との振り返りを組み合わせ、多角的に学習過程を捉えた。振り返りアンケートでは、活動の難易度、歴史理解、役割遂行の自己評価、次の活動への意欲などを把握した。また、写真・動画記録は行動の再確認に用い、TT 振り返りでは支援の入り方や発問のタイミング、理解度の違いなどを共有した。

### III. 課題設定と支援体制

#### 1. 発達段階に応じた課題設定

本校中学部では、生徒を発達段階に応じて 3 つのグループに分けて指導している。今回は、いずれのグループの在籍生徒も学校周辺の地域に居住していないため、生徒全員が「初めて歩く地域」でフィールドワークを行うという、まれな条件が成立した。この「初めての場所」という状況は、未知の環境での探索行動や空間認知の形成を観察する上で有効であり、形成的評価の視点からも重要であった。

1 班は地図の読み取りが可能で、主体的に地図を使って進む活動を中心に、ミッションシートにも挑戦した。2 班は地図を読む力はあるものの見守りが必要で、教員の道案内と声かけを組み合わせで進んだ。3 班は地図の理解が難しく、安全確保やランドマーク提示など生活単元学習に近い支援を行った。いずれの班も、支援量を調

<sup>1</sup> 大阪教育大学特別支援教育部門

整することで同じ教材を用いた活動に参加でき、学習内容の共通性を確保することができた。

### 1) 1班 (軽度)

1班は、地図の読み取りや現在地の把握が比較的可能な生徒で、ほぼ全員が自力通学者で構成されている。教員による道案内を行わず、2つのグループに分かれて活動した。

「自分たちで地図を見て進む」「ランドマークを探す」「現在地を確認しながら移動する」といった「主体的な探索行動」を重視した。また、1班のみ「ミッションシート」(図3)に挑戦した。これは、写真撮影、文字写し、ランドマーク探索などの、より高度な内容の謎解き課題で、地図情報と実際の景色を照合する力や、課題解決のための協働が求められる内容であった。

### 2) 2班 (中度)

2班では、地図の読み取りは可能だが、道の選択や安全確認に見守りが必要な段階である。そのため、グループは分かれず教員1名が道案内を担当し、もう1名が安全面の配慮と行動を促す声かけを行う体制をとった。

この班では、地図を自分で読む場面と、教員の支援を受けながら進む場面が混在しており、支援の量と質を調整しながら活動を進めた。

### 3) 3班 (重度)

3班は、地図の読み取りや空間認知が難しい生徒が多く、教員1名が道案内、2名が安全確保と行動支援を行う体制とした。

「道路移動時の安全確認」「歩行ペースの調整」「ランドマークの提示」など、生活単元学習に近い支援が必要であった。支援の量や内容を調整することで、同じ教材を用いて、どのグループの生徒も「地蔵を探す」「標識を見つける」といった活動に参加でき、学習内容の共通性を確保することができた。

## 2. 課題内容と学習の意図

課題は以下の4つで構成した。

### 1) 地蔵探し (6つの地蔵堂の発見)

地域の歴史的ランドマークを探す活動であり、観察力・空間認知・協働が求められる。

### 2) ビンゴシート (道路標識・ランドマークなど16種) (図1)

社会科(公民領域)と生活単元学習を横断する内容であり、「安全」「きまり」「道路標識の意味」などを学ぶ機会となった。なお、この内容について2班は国語で標識や看板についての学習をしており、教科等横断の要素が含まれていた。

### 3) 地図活用 (A2サイズ散策マップ) (図2)

大判の地図(A3サイズをラミネート加工して貼り合わせてA2サイズにした)を用いることで、現在地の把握や地図記号の理解を促した。大きなサイズのものを作成したことで、複数の生徒が同時に同じ地図を確認しながら活動することができ、協働的な学びを促す場面が多く見られた。「今どこなん?」「喜連小学校をこっち向かって」などの発言は、地図と実際の景観を照合する力が育っていることを示している。



図1 ビンゴシート

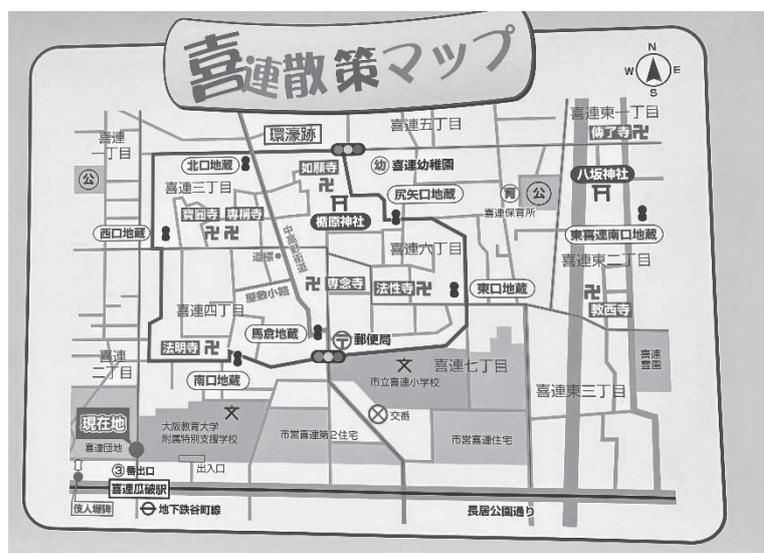


図2 A2サイズに拡大して使用したマップ

#### 4) ミッションシート（1班のみ）（図3）

写真撮影や史跡の読み取りなど、より高度な内容の課題を含む。「写真のアングルを見本と同じにしようと道路に寝そべる」など、主体的で創造的な行動も見られた。また、共通する課題設定として、全員が歩くだけでなく作業ができるよう役割を作った。主な役割は、①撮影記録係（ランドマークでの記念撮影や気になる場所、標識などをデジタルカメラで撮影する）、②ビンゴシートの携行（1班はミッションシートを含む）、③A2サイズマップの携行、④シール係（ビンゴシートの該当マスに見つけたランドマークにシールを貼る係と、地図上で見つけた地蔵の位置にシール貼る係の2つ）。これらの役割を、班の人数や実態に応じて一人が最低一つは分担した。

<p><b>ミッション1</b></p>  <p>この写真のものをを見つけ、 ○で囲まれた部分にある 文字を書き写せ</p> <p>解答欄</p>	<p><b>ミッション2</b></p>  <p>これと同じ写真を撮れ① ヒント：ビンゴにもこの場所あり</p> <p>解答欄 カメラのデータに収めよ</p>
<p><b>ミッション3</b></p>  <p>これと同じ写真を撮れ② ヒント：ビンゴにはこの場所なし</p> <p>解答欄 カメラのデータに収めよ</p>	<p><b>ミッション4</b></p> <p>喜連環濠内のどこかに心臓の形をした願いを捧げる 木の板があるという。木の板を写真に納め、 木の板があった場所の名前を地図から探せ</p>  <p>解答欄 カメラに収めよ</p> <p>解答欄</p>

図3 ミッションシート（1班のみ）

### Ⅲ. 結果と考察

授業後に生徒向けの振り返りアンケートを行なった。どの発達段階の生徒も回答しやすいよう、イラストを用いた選択肢を用意した。フィールドワークに参加した生徒17名のうち15名の回答を得た。

アンケート結果から、すべての生徒が「役割があった」と回答（図4）し、全員が「役割をがんばれた」（図5）と答えていた。これは、役割を持つことで見通しが持て、主体的参加を促し、特別支援教育における構造化の効果が十分に発揮されたことを示している。生徒たちは地図を見る、シールを貼るなどの作業が、フィールドワークが終わる頃には教員の声掛けなしに取り組む姿が段々と見られるようになっていた。

フィールドワークの難易度については「かんたんだった」が7名、「ちょうどよかった」が4名、「むずかしかった」が3名であり、活動の負担感には個人差が見られた（図6）。一方で、歴史理解については「よくわかった」9名、「すこしわかった」3名と、地域の歴史に気づくことができている（図7）。

自由記述では、「地図が重かった」「鳩が怖かった」などの困り事とともに、「楽しかった」「集合写真がよかった」「地蔵を探すのが楽しかった」など、活動を通じた感想が書かれていた。これは、学習過程における学びの様子が形成的評価の重要な手がかりとなることを示している。

「喜連は昔からある場所だとわかったか」という問いには、多くの生徒が「よくわかった」と答えていた。地域を「昔から続く場所」として捉える力が育ち始めている。また、「また歩きたいですか？」では12名が「はい」と答えており、理解が深まることで次の学習への意欲も高まっていることがわかる。

フィールドワークで役割（やくわり）はありましたか？  
15件の回答

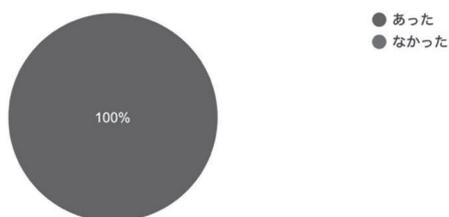


図4 役割の有無について

その役割（やくわり）をがんばれましたか  
15件の回答

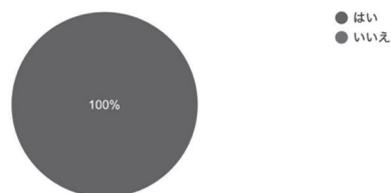


図5 役割へのやりがいについて

フィールドワークはどうでしたか？  
15件の回答

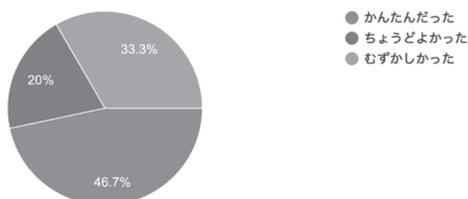


図6 フィールドワークの難易度について

喜連（きれ）は昔（むかし）からある場所（ばしょ）、  
歴史（れきし）がわかりましたか？  
15件の回答

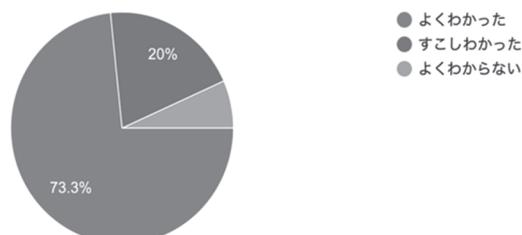


図7 歴史理解について

## 1) 空間認知の形成過程

逐語記録から、児童生徒の空間認知が「迷い→照合→修正→理解」へと段階的に深まる様子が確認された。初めは「どこかわからない」と戸惑う姿が見られたが、地図との照合を繰り返す中で、「喜連小学校をこっち向かって」「またさっきのところや」といった発言が増え、ランドマークを手がかりに自ら位置を修正する姿が見られた。

最終的には、同じ道を繰り返し歩く中で空間を把握し、地図と実際の場所が一致し、理解が深まっていった。2班・3班では、はじめのうち、教員が地蔵に近づいたときやビンゴシートにある場所に近づいたときに、気づきにつながる声かけやサインを出して支援を行った。子どもたちはランドマークを見つけると、地図に戻ってその場所の名前や文字を確かめる姿が見られた。フィールドワークが進み、シールが増えていくにつれて、地図上の位置関係を自分で確かめながらシールを貼る姿が見られるようになった。こうした様子から、子どもたちが自分なりの地図の使い方を徐々に身につけていったことがうかがえる。

1班では、「フィールドワークが難しかった」と答えた生徒が最も多かった。（表1）これは、ビンゴシートがすべて埋まらなかったことや、ミッションシートの答えを最後まで書き切れなかったことが影響していると考えられる。また、発達段階によって活動の結果の受け止め方に違いがあることも要因として推測される。一方で、難しさを感じながらも活動に取り組み、達成感や楽しさを味わった児童が多かったことから、難しさを含む活動であっても、成功体験が伴うことで意欲が高まる可能性が示唆される。フィールドワークの難易度と次への意欲を比べると、「かんたんだった」と感じた児童は全員が「また歩きたい」と答えており（表2）、活動の負担が少ないほど意欲が高まりやすいことがわかる。また、「むずかしかった」と感じた児童も全員が次の活動に前向きであった。これは、活動の中で役割を果たせたことや、仲間と協力して課題を達成した経験が、難しさを上回る達成感や楽しさにつながっていたためだと考えられる。一方、「ちょうどよかった」と感じた児童は回答が分かれており、活動の受け止め方に個人差が見られた。このことから、適度な難易度の活動であっても、児童の興味関心や当日の体調、役割の内容などによって意欲の高まり方が異なる可能性がある。

全体としては、15名中13名が「また歩きたい」と答えており、今回のフィールドワークが生徒にとって前向きな学習経験となっていたことが示された。これは、特別支援教育における「成功体験の積み重ね」や「役割をもつことによる主体性の高まり」が、学習意欲の向上に寄与した結果だと考えられる。

表1 班×フィールドワークの難易度

	かんたん	ちょうどよかった	むずかしかった
1班	1	2	3
2班	3	1	1
3班	3	0	1

表2 難易度×次への意欲

フィールドワークの難易度	(また歩きたい)はい	(また歩きたい)いいえ	どちらでもない
かんたんだった	7	0	0
ちょうどよかった	1	1	1
むずかしかった	5	0	0

## 2) 役割遂行と協働的な学び

アンケートでは、全員が「役割があった」と回答し、「最後までがんばれた」という回答が多かった。地図係・カメラ係・シール係などの役割は、主体的な学習態度の育成に寄与し、協働的な学びの基盤となった。

## 3) 難易度と理解の関係

活動を「かんたん」と感じた児童ほど、歴史理解が深かった(表3)。活動の負担感が軽いほど理解が深まりやすい傾向が見られ、適切な課題設定が学習理解に影響することが示唆された。

表3 フィールドワークの難易度×歴史理解

難易度	歴史があることよくわかった	歴史があることがすこしわかった	歴史があることがよくわからなかった
かんたんだった	6	0	1
ちょうどよかった	2	1	1
むずかしかった	1	3	0

## 4) 理解と次の意欲の関係

歴史理解が高い児童ほど「また歩きたい」と回答(表4)し、理解→意欲の循環が成立していた。これは、形成的評価が学習意欲の向上に寄与していることを示している。

表4 歴史理解×次への意欲

歴史理解	(また歩きたい)はい	(また歩きたい)いいえ	よくわからない
よくわかった	9	0	1
すこしわかった	2	0	1
よくわからない	1	1	0

## 5) 歴史への理解

表5より、「喜連に歴史があることがわかった」と答えた生徒が11名おり、そのうち9名が「自分の住んでいる場所にも歴史があると思う」と回答していた。これは、フィールドワークを通して地域の歴史に触れた経験が、生徒の中で「地域には昔から続くものがある」という視点の獲得につながっている可能性を示している。つまり、喜連に歴史があることを理解したことが、自分の生活圏にも同じように歴史があるはずだという気づき

きへと広がっていると考えられる。

一方で、「喜連の歴史はわかった」と答えた生徒の中にも、自分の住む場所の歴史については「わからない」と答えた生徒が2名いた。このことから、学習した地域（喜連）と自分の生活圏を結びつけることは、生徒にとって必ずしも自動的に行われるわけではなく、両者を関連づけるための支援が必要であることがわかる。特に、知的障害教育では、学んだ内容を自分の生活に引き寄せて理解するために、具体的な比較や視覚的な手がかりを用いた支援が効果的であると考えられる。

また、「喜連の歴史がよくわからない」と答えた生徒は、自分の地域の歴史についても「わからない」と回答していた。これは、歴史的な視点の獲得には段階があり、まずは学習対象となる地域の特徴や変化に気づくことが、その後の理解の広がりにつながることを示唆している。

以上のことから、今回のフィールドワークは多くの生徒にとって「地域には歴史がある」という視点を育てるきっかけとなっていたが、自分の生活圏とのつながりをより強めるためには、学習後の振り返りや比較活動など、意図的な支援が今後の課題であるといえる。

喜連の歴史を理解できた生徒ほど、自分の住む地域にも歴史があると考えられる傾向が見られた。これは、フィールドワークを通して「地域には昔から続くものがある」という概念が育ち、その視点が自分の生活圏にも広がったと考えられる。

一方で、喜連の歴史は理解できていても、自分の地域の歴史については「わからない」と答える生徒もいた。これは、学習した地域（喜連）と自分の生活圏を結びつける経験がまだ十分でないことを示している。特別支援教育では、学んだ内容を自分の生活に結びつけるための具体的な比較・関連づけの支援が重要である。

また、喜連の歴史が「よくわからない」と答えた生徒は、自分の地域の歴史も「わからない」と答えており、歴史的な概念の獲得には段階があることが示唆される。今後は、ランドマークの写真や地図を使った振り返りなど、視覚的な手がかりを活用した支援が有効だと考えられる。

表5 喜連の歴史理解×住んでいる場所の歴史

喜連の歴史理解	(住んでいる場所に歴史がある) はい	わからない
よくわかった	9	2
すこしわかった	1	2
よくわからない	0	1

本研究では、喜連環濠地域を歩くフィールドワークを通して、生徒の学習過程・行動・発言・理解の変容を多角的に捉えた。以下では、行動観察・逐語記録・アンケート結果をもとに、生徒の学びの特徴を整理する。

まず、空間認知の形成過程について、生徒は活動の初期段階では「どこかわからない」「現在地を確認したい」といった戸惑いの発言が多く見られた。しかし、地図を広げて現在地を探す、ランドマークを見つけて照合するなどの試行錯誤を繰り返す中で、「喜連小学校をこっち向かって」「またさっきのところや」といった発言が増え、地図と実際の景観を結びつけながら位置を修正する姿が確認された。これは、空間認知が「迷い→照合→修正→理解」という段階を経て深まっていく過程を示している。

次に、役割遂行に関する結果では、全員が「役割があった」と回答し、全員が「がんばれた」と答えていた。地図係・カメラ係・シール係などの役割は、生徒の主体的な参加を促し、活動の見通しをもつことにつながっていた。特に、活動後半では、教員の声かけがなくても自ら地図を確認したり、シールを貼る位置を相談したりする姿が見られ、役割が学習の自立性を高める要因となっていた。

活動の難易度については、「かんたんだった」7名、「ちょうどよかった」4名、「むずかしかった」3名であり、負担感には個人差が見られた。1班では「むずかしかった」と回答した生徒が最も多く、これはミッションシートの課題が未達成であったことや、ビンゴシートがすべて埋まらなかったことが影響していると考えられる。一方で、難しさを感じた生徒も含めて多くが活動に前向きであり、達成感や楽しさが意欲を支えていた。

歴史理解については、「よくわかった」9名、「すこしわかった」3名、「よくわからない」3名であった。フィールドワークを通して、地藏堂や古民家、寺社などの歴史的ランドマークを実際に見て歩く経験が、生徒

の歴史的視点の獲得に寄与していた。自由記述には「昔のことを感じられた」「今と昔の違いがわかった」といった記述が見られ、体験的な理解が促進されていたことがうかがえる。

また、「喜連に歴史があることがわかった」と答えた生徒のうち9名が「自分の住んでいる場所にも歴史があると思う」と回答しており、学習した地域の理解が自分の生活圏への視点の広がりにつながっていた。一方で、喜連の歴史は理解できていても、自分の地域の歴史については「わからない」と答える生徒もおり、学習内容を生活圏に結びつける支援の必要性が示された。

最後に、次への意欲については、15名中13名が「また歩きたい」と回答しており、活動が生徒にとって前向きな学習経験となっていた。特に、理解が深い生徒ほど意欲が高い傾向が見られ、理解と意欲の循環が成立していた。

#### IV. 総合考察

##### 1. 形成的評価としてのフィールドワークの意義

本実践では、学習活動の途中で得られる情報をもとに、生徒の理解や行動を把握し、指導改善に生かすことができた。試行錯誤の様子、地図との照合、役割遂行の姿など、学習の「プロセス」を評価することができた点は、形成的評価の本質に合致する。「むずかしかったが分かった」という回答は、努力の過程そのものを価値づける評価が成立していたことを示している。

また、フィールドワークが校外での活動であったことに加え、地域に残る歴史的資源を実際に歩いて探訪するという学習の形をとった点に大きな特徴がある。教室での学習では、地図や写真、文章資料を通して地域の様子を“間接的に”理解することが中心となるが、本実践では、生徒が自らの身体感覚を伴いながら地域を歩き、地蔵堂や古民家、寺社、道筋といった歴史的ランドマークを自分の目で見て確かめる直接的な経験を積むことができた。

このような学習形態は、社会科の三領域——地理・公民・歴史——を自然に横断するものであったと言える。まず、地図を片手に現在地を確認しながら歩く活動は、地理的技能の育成に直結している。生徒は「今どこなん？」「喜連小学校をこっち向かって」などの発言を通して、地図と実際の景観を照合し、空間認知を深めていった。

次に、道路標識や地域のルール、歩行時の安全確認などは、公民領域における「社会のきまり」「公共性」「安全な生活」に関わる内容であり、生活に密着した学びとして成立していた。特に、道路標識をビンゴ形式で探す活動は、楽しさと学びが結びついた実践であり、主体的な参加を促す工夫として機能していた。

また、活動の難易度については個人差があったものの、「むずかしかった」と感じた生徒も含めて多くが「また歩きたい」と答えていた。これは、難しさがあっても、達成感や楽しさが伴うことで学習意欲が高まることを示唆している。実際に、地図を使って場所を探したり、ランドマークを見つけて確認したりする中で、生徒が自分なりの地図の使い方を獲得していく姿が見られた。こうした経験は、単なる「できた・できない」を超えて、学習の過程そのものが価値づけられる活動となっていた。

さらに、「喜連には歴史があることがわかった」と答えた生徒の多くが、「自分の住んでいる場所にも歴史があると思う」と回答していたことから、地域の歴史に触れる学習が、自分の生活圏を見つめ直す視点の獲得につながっていることがわかる。一方で、自分の地域の歴史については「わからない」と答える生徒もおり、学んだ地域と自分の生活圏を結びつけるための支援が今後の課題である。

総じて、今回のフィールドワークは、生徒が「地域を歩くこと」を通して、場所の特徴や歴史に気づき、仲間と協力しながら課題に取り組む経験を積むことができた学習であった。活動の中で得られた気づきや達成感は、次の学習への意欲につながっており、「指導と評価の一体化」の視点から見ても、学習の過程を丁寧に見取りながら指導に生かすことの重要性が改めて確認された。

さらに、地域に点在する地蔵堂や古い町並み、寺社を訪れることは、歴史領域における「地域の歴史的変遷」や「昔の暮らし」を理解する学習につながった。生徒の感想には「昔のことを感じられてよかった」「今と昔のちがいが分かった」といった記述が見られ、歴史的な事象を“体験的に”理解する契機となっていたことがうかがえる。

このように、本実践は単に地域を歩く活動にとどまらず、地理的技能の活用、公的な態度の育成、歴史的理

解の深化が同時に生じる、社会科の三領域を横断した総合的な学習経験となっていた。特別支援学校において、教科等横断的な学びが自然に成立した点は、本フィールドワークの大きな意義であると言える。

## 2. 課題設定と支援の妥当性

結果として、1班の2グループ間、2班・3班も課題達成に大きな違いはなく、教員の支援により同様の成果を得ることができた。これは、「課題設定が適切であった」「支援量の調整が妥当であった」ことを示している。

## 3. 指導と評価の一体化の具体的な姿

本実践では、指導と評価が分離せず、活動の中で自然に一体化していた。地図を読む場面での声かけ、迷った際の支援の入り方、ランドマークの提示、班ごとの支援量の調整、TTとの振り返りによる次時の改善など、すべてが評価→指導→再評価の循環を生み出していた。特別支援学校では、生徒の特性に応じて支援を調整する必要があるため、形成的評価が自然に行われやすい。本実践は、その具体的な姿を示す事例となった。

## 4. 課題と今後の展望

発達段階に応じた課題設定のさらなる精緻化、学年単位での実施による比較、形成的評価の枠組みを教員間で共有する必要性などが今後の課題として挙げられる。特に、支援量の調整と課題難易度の設定は、今後の実践において重要な検討課題である。

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、湯浅哲也先生より多大なるご指導を賜りましたこと、深く感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

文部科学省 2020 特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料 文部科学省

文部科学省 2022 特別支援学校高等部 学習評価参考資料 文部科学省

## 14 特別支援学校高等部における教育課程検討を支える「学び合いの場」の実践

### — 協議と個別の振り返りを組み合わせた協議プロセスの記述 —

松本宜明・家近早苗<sup>1</sup>・餅木哲郎<sup>2</sup>

(要旨)

【研究目的】本研究は、特別支援学校高等部における教育課程検討をテーマとした協議の場「学び合いの場」と、協議後に実施した個別の振り返りに着目し、協議プロセスを記述しながら、その機能を検討することを目的とする。【方法】「学び合いの場」の各回後に参加者と筆者が半構造化面接による個別の振り返りを実施する。その内容を記録し、分析する。【結果】2025年11月～12月に全4回の「学び合いの場」を実施し、その後に参加者と個別の振り返りをのべ20回実施した。「学び合いの場」では、共通資料（ツリー表・時数表）を参照して論点を可視化し、継続検討と決定事項を区分する手続きが形成される過程が確認された。また個別の振り返りでは、協議時のメモを参照しながら応答する様子や、後日に説明できるよう記録したという趣旨の語りが得られた【考察】「学び合いの場」と個別の振り返りを繰り返して実施することは、協議を俯瞰して参加する参加者の姿勢を支える可能性が示唆された。

(キーワード) 学び合いの場, 教育課程検討, 当事者性, カリキュラム・マネジメント, 特別支援学校, コーディネーターの役割, 教師の協働性

## 1. 研究目的

### 1. 背景

#### 1) カリキュラム・マネジメントと特別支援学校における協働の必要性

近年の学習指導要領の実施においては、各学校が教育課程に基づき、組織的・計画的に教育活動の質を高めるカリキュラム・マネジメントの充実が重視されている（文部科学省，2005）。特別支援学校では、児童生徒の障害の状態や教育的ニーズの多様化を踏まえ、教員の協働により指導・支援を組み立て、改善していくことが求められる。また、複数担任制やチーム・ティーチング等の体制が一般的であることから、教員間の協働やチームワークが教育活動の質に影響することも指摘されている（宮野・八重田，2021）。さらに、学校がチームとして機能するための環境整備として、専門性に基づく体制整備やマネジメント機能の強化、教職員一人ひとりが力を発揮できる環境整備が求められている（文部科学省，2015）。

これらを教育課程の検討という場面で考えると、ツリー表（巻末資料参照）や授業時数表を含む教育課程の編成・実施・評価・改善を担当者だけでなく学校組織全体の営みとして立ち上げることが課題となる。

#### 2) 教育課程検討の当事者化を妨げる要因と現場接続の課題

教育課程の検討は本来、学校教育目標や学部目標、各教科等の目標・内容・評価と接続しながら、学校全体で共有・調整されるべき営みである。更に、佐藤・藤井（2017）は教育課程への主体的関与の困難さだけでなく、編成の難しさ、妥当性への不安等、複数の側面が併存することを述べている。これらは、教育課程検討が一部の担当者による業務として認知されやすく、一般教員が参画する際の心理的・認知的ハードルとなりうることを示唆している。合わせて、学校組織の実態として、業務が個人単位で完結しやすく相互に踏み込みにくい状態である「個業化」が生じやすく、協働による改善が進みにくくなることが示されている（佐古，2006）。このような条件のもとでは、教育課程検討が校務分掌の教務担当者や教育課程検討に造詣の深い特定の教員に作業が集中し、一般教員にとっては「自分の業務としての関与」が成立しにくい状況が生じている。結果として、会議室での検討と日常の授業実践・生徒指導が十分に往還せず、検討の意図が現場に接続しにくいという課題が残るやすい。

## 2. 先行研究

一方で、校内の協働を促進する方略として、コーディネーションや相互コンサルテーションの考え方、ならびに教員が共通理解を形成しながら支援方針を具体化していく「場」の設計に関する知見が蓄積されている（石隈，1999；家近・石隈，2003；石隈・家近・飯田，2014）。筆者はこれまで、教員が協働して児童生徒の困難さ

<sup>1</sup> 東京福祉大学

<sup>2</sup> 堺市立平岡小学校

や支援方針を検討する「学び合いの場」を継続的に実施し、そのプロセスと参加者への影響を検討してきた（松本，2022）。また、同様の枠組みにおいて、場の機能が参加者に及ぼす影響がコーディネーターの役割によって変化しうることも報告されている（松本他，2024）。

### 3. 本研究の目的

本研究では、特別支援学校高等部における教育課程検討をテーマとして、「学び合いの場」と協議後の「個別の振り返り」における発言を整理し、教育課程検討を全教員の営みとして立ち上げるための示唆を得ることを目的とする。

### 4. 本校の概要

本校には、大阪府立支援学校との期限付きの人事交流により赴任している教員が多く在籍する。令和7年度の高等部には10名の教員が所属しており、今年度から新たに本校へ赴任した教員が2名、他学部から初めて高等部へ異動した教員が1名いる。また、本校の高等部生徒数は24名であり、1年生から3年生まで各学年8名の生徒が在籍している。生徒は学年をまたいだ縦割りで3つのコースへ分かれて所属している。3つのコースには、Qコースに9名、Oコースに8名、Lコースに7名の生徒が所属しており、それぞれに違った教育課程で運用されている。

なお、本研究は、報告者が令和3年度から令和4年度に大阪教育大学連合教職大学院で実施した「特別支援学校の学年の教員による『学び合いの場』の実践」（松本，2023〔未公開〕）ならびに、令和5年度に本校で実施した「校内にある教育資源活用を試みた『学び合いの場』の実践」（松本他，2024）（以下、令和5年度の研究）を引き継ぐものである。

本研究における「学び合いの場」とは、「高等部に関わる内容について学部の教員で検討する参加が自由な場」と定義する。通常、このような教育課程検討は教務分掌担当者が担うことが多いが、本研究では筆者が「学び合いの場」のコーディネーターを務めた。なお、筆者の立場は高等部の学部主事である。

## II. 研究方法

### 1. 期間・対象

実施期間は2025年11月から2025年12月である。

対象は、放課後に対面で行ったのべ27名の教員との「学び合いの場」4回分の実践と記録、及び「学び合いの場」に参加した教員のうち、同一教員の複数回を含むのべ20回の個別の振り返りの記録である。

「学び合いの場」への参加者は筆者も含めた本校高等部教員9名であり、教諭8名、講師1名である。参加は任意としたが、検討内容が高等部の教育課程に関わることから、筆者が協力を依頼し参加を得た。教員経験年数は「10年目まで」6名、「10年以上」3名であった。ちなみに、高等部教員10名のうち、研究協力者は9名である。

### 2. 方法

「学び合いの場」の内容について、第一筆者の記録をもとに整理する。

「学び合いの場」終了後約1週間以内に、参加した教員へ半構造化面接でのインタビューを実施、録音する。そのデータから参加した教員から見た「学び合いの場」について逐語録を作成し、意味内容に従って整理する。半構造化面接の質問項目は次のとおりである。問1：今回の「学び合いの場」の良かったと感じた点について、問2：今回の「学び合いの場」の気になった点や疑問に感じた点について、問3：次回の「学び合いの場」に期待する点について、である。

### 3. 倫理的配慮

本研究は大阪教育大学倫理委員会における倫理審査（受付番号23073）の承認を受け本人の同意の下、行われているものである。参加は任意であり、研究の目的、記録方法、匿名化、成果の公表方法を説明し同意書にサインを得る。少人数の組織特性に配慮し、逐語録の原文をそのまま引用せず、趣旨を損なわない範囲で言い換えをして記述する。

## III. 結果

本研究対象の第1回から第4回までの「学び合いの場」では、各回でツリー表または時数表等の共通資料を参照し、参加者の発言内容をもとに論点が整理された。各回の終了後には、参加者とコーディネーターである筆者が1対1で「個別の振り返り」を行い、その回の検討内容や進め方等についての意見や疑問などが得られた。第1回はQコースのツリー表を資料とし学習の核の置き方を共有し、第2回と第3回は3コースの比較を通して論点を具体化し、第4回ではそれまでの検討内容について実施可否の区分が行われるなど、回を重ねるにつれて協

議の焦点が「俯瞰」から「具体」「実施」へ移行する過程がみられた。以下に各回の結果を示す。

## 1. 第1回「学び合いの場」

### 1) 「学び合いの場」の内容

#### (1) 目的

Qコースのツリー表について、Qコースの生徒にふさわしい内容であるかを検討する。

#### (2) 実施時期及び参加者

第1回目の「学び合いの場」は2025年11月17日の放課後に30分間実施した。参加者は高等部の教員8名（教員A、教員B、教員C、教員D、教員E、教員F、教員G、教員H）であった。

#### (3) 内容

検討の過程では、まず国語・数学の扱いが話題となり、時間数や配置の仕方、授業として組み立てる際の見通しについて確認が行われた。次に、キャリア領域における進路・職業・生活等に関わる学習について、現在の構成や位置づけに関して疑問が出され、内容や時間数の妥当性をどう捉えるかが論点として残った。あわせて、3種類ある体育の授業についても、扱い方や整理の仕方に関する疑問が出され、ツリー表上での位置づけをどうするかが話題となった。

さらに、自立活動の位置づけについて、ツリー表の中でどのように示すか、他の領域との関係をどう整理するかに関する発言があり、実施の枠組みをどのように扱うかが論点として整理された。これらの論点は、Qコース単体のツリー表を見て検討されたため、議論の途中で、Qだけでなく他コースとの関係も含めて検討する必要があるという確認がなされた。

その結果として、第1回の終盤には、次回以降は3コースのツリー表を並べて俯瞰しながら検討する方針が共有され、検討対象を広げて継続することが確認された。

コーディネーターとして進行上工夫した点は、①教科名を示したカードと板書で論点を可視化したこと、②協議時間を30分で区切ったこと、③出た意見を場に残し、次回以降の検討材料として保持したことである。

### 2) 第1回「学び合いの場」のインタビューの結果

「学び合いの場」への参加者8名に対するインタビューでは27個の意見を得ることができた。それを意味内容が近いものにカテゴリ分けを行った。その結果、カテゴリは4つとなった。4つのカテゴリ【評価された点】【課題や懸念点】【判断基準】【次回への要望】を枠組みとして抽出したものの抜粋を示す。（ ）は発言した教員である。

【評価された点】は、教育課程を固定せず、生徒の実態に合わせて毎年見直す姿勢は非常に良い（教員C、教員Eなど）。議論が長引かないよう区切る進行は負担を抑え、参加意欲にもつながっている（教員C）。学部教員が集まり、付箋や記録で意見が可視化される場合は、学部理解や若手の学びに役立つと評価された（教員A、教員Dなど）などの意見を得ることができた。

【課題や懸念点】は、「学び合いの場」の設定が急な告知で思考を事前に整理することが難しく、白紙から意見を求められる戸惑いがあった（教員E、教員F）。経験が豊富な教員の意見が中心になりやすく、若手が発言しにくい点がある（教員D、教員H）。変更の頻度が生徒の安心感や引き継ぎ、教員の業務負担に与える影響を懸念するのではないだろうか（教員G）。などの意見を得ることができた。

【判断基準】は、生徒のニーズに基づき卒業後の生活に必要な力を育てることを軸に検討すべきである（教員B、教員Eなど）、教員と生徒の信頼関係や日課の維持を優先すべきではないか（教員A）、大学連携・専門性の活用、学校を社会に開く視点を重視したい（教員A、教員H）などの意見を得ることができた。

【次回への要望】は、進行役が一定のたたき台を示して欲しい（教員A、教員Eなど）、目的の再確認を毎回行って欲しい（教員B、教員E）、全員が意見を出せる工夫（教員D、教員E）、前回意見を参照できる提示などで議論の継続性と効率を高めて欲しい（教員C、教員G）などの意見を得ることができた。

## 2. 第2回「学び合いの場」

### 1) 「学び合いの場」の内容

#### (1) 目的

3コースのツリー表について、各コースの生徒にふさわしい内容であるかを検討する。

#### (2) 実施時期及び参加者

第2回目の「学び合いの場」は2025年11月27日の放課後に60分間実施した。参加者は高等部の教員5名（教員A、教員B、教員C、教員F、教員G）であった。

#### (3) 内容

3コースのツリー表を共通資料として提示し、コース間の違いを見比べながら、参加者が気づいた点や疑

問点を出し、それらを板書等で整理しながら検討を進めた。検討の中では、まず職業に関わる学習の編成が話題になり、コースごとに固定して扱うのか、活動内容や学習内容に応じてグループ（班）を組むのか、といった編成の仕方が論点として挙げられた。あわせて、実施に必要な人数配置・設備・予算・教材等の条件にも言及があり、実施可能性の観点を含めて話題が整理された。

また、主要教科（国語・数学）や道徳の位置づけや時数の扱いに関する疑問が出され、ツリー表上でどのように整理するかが検討された。加えて、他校の教育課程を参照しながら自校の教育課程を捉える、という趣旨の発言もあり、比較の視点が持ち込まれた。

コーディネーターとして進行上工夫した点は、①前回後のインタビュー結果を冒頭で共有したこと、②試行期間や今後の回数見通しについて提示したこと、③次回はGoogle フォームを用いて意見を事前に集約するようにしたことである。

## 2) 第2回「学び合いの場」のインタビューの結果

「学び合いの場」への3名の参加者に対するインタビューでは32個の意見を得ることができた。それを第1回目と同様に4つのカテゴリを枠組みとして抽出したものの抜粋を示す。（ ）は発言した教員である。

【評価された点】は、教員が多様な他者の価値観や教育観、あるいは他校での実践例を知るための貴重な学びの機会として高く評価している（教員C、教員Fなど）。具体的な生徒の名前を挙げることで教育課程のイメージ共有が進んだ（教員G）。事前にアンケートで意見を集めて「叩き台」を作る手法は発言のハードルを下げる（教員F）。落ち着いて座って話せる環境や、時間制限を設けた集中的な進行も、対話を深める上で有効に機能していると捉えている（教員C）などの意見を得ることができた。

【課題や懸念点】は、つい前任校の例と比較してしまうことで、斬新さや面白みに欠けるアイデアに落ち着いてしまう（教員F）。参加者の背景においても、高等部での経験の長さによって発言のしやすさに差が出ている（教員C）。全体の間では本音を言語化しにくい（教員C）などの意見を得ることができた。

【判断基準】は、提案者が何を目的としているのかという「核」となる意図や、教員の負担軽減といった明確な意義を重視する（教員G）。組織の改善には教員同士の良好な「同僚性」が不可欠であり、お互いを「資源（リソース）」として捉えるべきだ（教員F）。他者の実践を否定せず、その背景にある教育的な思いを理解しようとする姿勢は、学び合いの重要な基準である（教員C）などの意見を得ることができた。

【次回への要望】は、次回の大きなテーマである「授業時数」については、関心が非常に高く、より活発な意見交換を期待している（教員F、教員G）。コーディネーターが提示する「叩き台」の意図や背景をより詳しく説明してほしい（教員F）。議論の焦点を絞りやすくするために、集約した意見をプリントで配布したり、電子黒板を活用して提示したりして、全員が視覚的に情報を共有できる工夫をして欲しい（教員G）などの意見を得ることができた。

## 3. 第3回「学び合いの場」

### 1) 「学び合いの場」の内容

#### (1) 目的

3コースの時数表について、各コースの生徒にふさわしい内容であるかを検討する。

#### (2) 実施時期及び参加者

第3回目の「学び合いの場」は2025年12月11日の放課後に60分間実施した。参加者は高等部の教員7名（教員A、教員B、教員C、教員D、教員F、教員G、教員H）であった。

#### (3) 内容

3コースの時数表を共通資料として提示し、具体的に「どの教科を減らす／どの教科を増やす／どの教科をまとめる」といった観点で、時数に関わる検討を行った。検討は、ホワイトボード等で論点を可視化しながら進められ、時数の増減や組み替えに関する候補が話題として挙げられた。

検討の中では、例えば、複数の学習内容を関連づけて扱うような教科横断的な学習形態の案が話題となった。また、年間を一律に固定するのではなく、学期ごとに時数を調整するなどの時間割運用に関する案も扱われた。

さらに、卒業後の生活や進路に関わる観点として、卒業生に関する情報を踏まえながら、外国語やコミュニケーション等を指導の中でどう位置づけるかが話題となった。あわせて、清掃の扱いや自立活動の扱いについて、削減・再配分、枠組みの残し方の観点についても、時数表上の位置づけをどうするかが論点として挙げられた。

コーディネーターとして進行上工夫した点は、①検討の視点としてコースそのものを扱うのではなく、コースに在籍している生徒にするとということと、その流れで卒業後も視野に入れて検討することを冒頭で明示したこと、②前回までの論点をモニターに提示してから議論に入ったこと、③時数の具体検討に入る回であること

を明確にしたこと、であった。

## 2) 第3回「学び合いの場」のインタビューの結果

「学び合いの場」への3名の参加者に対するインタビューでは32個の意見を得ることができた。それを第1回目と同様に4つのカテゴリを枠組みとして抽出したものの抜粋を示す。( )は発言した教員である。

【評価された点】は、批判的な意見を含めて自分の考えを拾ってもらえたこと(教員D)や、他教員とのリアルな交流が持てた点(教員A)。長年課題となっている「自立活動」の必要性について、「強みを出す方向」への集約を試みたことや、廃止の可能性を含めた踏み込んだ提案を行ったこと(教員D、教員F)。既存の枠組みをゼロから組み立て直す過程そのものに「ワクワク感」や参加する価値を感じる(教員D)などの意見を得ることができた。

【課題や懸念点】は、コーディネーターがファシリテーターと部主事という二つの役割を兼ねていたため、周囲が「主事の意向に合わせなければならない」という空気を感じてしまったこと(教員D)。学習指導要領との整合性や対外的な視点から、自立活動を完全になくすことへの不安や懸念がある(教員A)。職業教育(キャリア)におけるリソース不足や材料確保の難しさがある(教員A)などの意見を得ることができた。

【判断基準】は、目の前の子供たちに合わせた「正しいルール」を敷くという教育の本質を重視すべきだ(教員A)。附属学校の強みである教員の高いスキルを最大限に活かすこと(教員F)。過去の踏襲に縛られず建設的な新しさを追求することを重要視する(教員F)などの意見を得ることができた。

【次回への要望】は、満遍なく意見を出せるように、アンケートの活用や発言の順番への細心の注意を払う(教員F)。リーダーに対しては、周囲に配慮しすぎることなく、自身の軸をぶらさずに間違っている点ははっきりと指摘してほしい(教員A)などの意見を得ることができた。

## 4. 第4回「学び合いの場」

### 1) 「学び合いの場」の内容

#### (1) 目的

3コースの時数表と、これまでの検討で出てきた意見を反映させた具体的な時数表に関して、各コースの生徒にふさわしい内容であるかを検討する。

#### (2) 実施時期及び参加者

第4回目の「学び合いの場」は2025年12月19日の放課後に60分間実施した。参加者は高等部の教員7名(教員A、教員B、教員C、教員D、教員F、教員G、教員H)であった。

#### (3) 内容

第1回～第3回の議論内容を整理した改善案の資料を共通資料として提示し、論点ごとに、来年度に実施するか、継続して検討するかを整理する形で協議が行われた。あわせて、高等部としての目標等の基盤の確認と、時数検討の対象となるコマや時刻等の前提条件の確認を行いながら進めた。

協議では、改善案資料に並ぶ項目を順に取り上げ、実施に向けて整理できるものは整理し、運用情報が不足しているものや判断材料が揃っていないものは、追加確認が必要な論点として次回以降の検討事項に位置づけた。

この回で整理された内容には、コースの枠組みや目標の扱い、国語・数学の扱い、道徳の扱い、家庭科の扱いなどが含まれた。一方で、清掃の位置づけや、芸術・体育の選択制の扱いなどは、運用面の情報を含めて確認したうえで継続検討する論点として整理された。

コーディネーターとして進行上工夫した点は、①過去回の議論をA Iを使って整理した資料を提示して論点を共有したこと、②「時数に関係する部分」等、当日の検討範囲を区切って提示したこと、③これまでの意見を踏まえた案1・案2の時数表を用意して具体検討に入ったことである。なお、A Iは協議の論点整理資料作成にのみ用いた。

## 2) 第4回「学び合いの場」のインタビューの結果

「学び合いの場」への6名の参加者に対するインタビューでは36個の意見を得ることができた。それを第1回目と同様に4つのカテゴリを枠組みとして抽出したものの抜粋を示す。( )は発言した教員である。また今回の個別の振り返りでは、協議時に取ったメモを参照しながら質問に回答する参加者の様子がみられた。メモを取った理由として、後日の振り返りで協議内容を整理して説明できるようにする意図が語られた。

【評価された点】は、教員が来年度の自分たちの授業状況を具体的にイメージしやすくなってきた(教員C)。単に学習指導要領の形式を追うのではなく、「子どもを中心に置いた検討」ができたこと(教員F)。コーディネーターが発言の機運を汲み取り、全員が満遍なく意見を出せる前向きな雰囲気を作ったこと(教員D)などの意見を得ることができた。

【課題や懸念点】は、教員間の経験年数や役職の違いによる「発言力」の差が、議論の質や場の居心地に影響を与えること（教員C）。学校独自の基準が強まることで社会一般や進路先の現実との「ズレ」が生じている点（教員H）などの意見を得ることができた。

【判断基準】は、教科の専門性だけでなく「目の前の生徒の様子」を最優先し、まずは実行してみるという柔軟な姿勢を重視（教員B、教員F）。教育内容の優先順位については、将来の社会生活に必要なスキルの習得や運動量を優先すべき（教員H）などの意見を得ることができた。

【次回への要望】は、その場にはない教員の思いを事前に把握できる仕組み作り（教員D）。記憶が鮮明なうちにアンケートの実施を行う（教員C）。「キャリア教育」や「自立活動」といった重要テーマについては時間をかけて深掘りしたい（教員D、教員G）などの意見を得ることができた。

## IV. 考察

### 1. 協議プロセスの要点

本研究では、ツリー表・時数表といった共通資料を媒介として、論点の提示と整理が反復される中で、協議が「俯瞰」から「具体」「実施」へと焦点化していく過程が確認された。第4回で用いた改善案資料は、先行回の論点を集約し、実施可否という観点で区分することで、決定事項と継続検討事項を分けて扱う手続きの共有を促した。教育課程検討は論点が多岐にわたりやすいが、論点の可視化と区分の手続きが形成されることで、合意形成に向けた議論の筋道が立ちやすくなると考えられる。

### 2. 個別の振り返りが協議参加を支える機能

個別の振り返りでは、協議時に取ったメモを参照しながら応答する様子がみられ、またメモを取った意図として、後日に協議内容を整理して説明できるようにするという語りが得られた。本稿でいう「機能」とは、協議への参加過程を支える働きであり、具体的には①協議中の気づきの外化を促すこと、②論点を保持しつつ協議を俯瞰すること、③次回協議への見通しを形成することを指す。これは、個別の振り返りの存在が参加者に「次に言語化する」見通しを与え、協議中の気づきを外化する行動を促した可能性を示す。外化された記録は、協議を俯瞰し論点を保持しながら参加する姿勢とも結びつきうるため、結果として教育課程検討を当事者的に捉える契機になった可能性がある。また、教員が協働して課題を整理し、支援方針を共有する枠組みは、学校心理学における心理教育的援助サービスの考え方（石隈, 1999）や、援助を組織化するコーディネーションの視点（家近・石隈, 2003）とも接点をもつと考えられる。本研究の個別の振り返りは、協議で生じた論点を個人の理解に接続し、次の協議へ戻す中間過程として機能しうる点で、協働を支える手続きとして位置づけられると考えられる。

### 3. 現場接続と当事者性の観点からの示唆

筆者自身の経験を含め、教育課程検討が「決めて終わり」となり、授業づくりや生徒指導へ十分に接続しない状況は珍しくない。学校組織における個業化は協働による改善を妨げる要因となりうるということが指摘されており（佐古, 2006）、教育課程検討が一般教員にとって他人事になりやすい条件とも重なる。一方で、協働のための枠組みや役割が明確になることは、教員集団の協働を促す条件となりうる（青木, 2022; 三宅・横川・吉利, 2008）。本研究でみられた、共通資料にもとづく論点の可視化と整理、ならびに個別の振り返りを組み合わせた運用は、協議を場当たりの意見交換に留めず、現場の実装を見据えた整理へ向けるための条件になりうると思われる。こうした見通しの形成は、一般教員の次年度開始に向けた前向きな期待を支える条件の一つになりうる。今後の協議では、決定事項が授業づくりや生徒指導の具体にどう反映されるかを確認し、検討の成果が現場の実践と往還する仕組みを明確にすることが重要である。

### 4. 限界と展望

本研究は、2025年11月から12月に実施した全4回の協議と、その後の個別の振り返りを対象に記述・整理したものである。したがって、検討の成果が教育課程運用として定着していく過程や、参加者の当事者性がさらに変容していく過程については、本研究の対象になっていない。また、筆者がコーディネーターとして場の運営に関与している点は、結果に影響しうる条件であり、今後は運営の工夫と協議内容の変化の関係をより丁寧に検討する必要がある。現在の教育課程検討は2026年2月を節目とし継続する。残り5回の協議が予定されている。次稿では、継続過程において教員が来年度運用への見通しを持ち、4月の開始に向けた前向きな期待を形成する状態がどのように立ち上がるか、またそれが授業・生徒指導の実装にどのように接続されるかを検討したい。

### 5. 次稿に向けた協議設計の観点

本研究で得られた知見は、残りの検討をよりよいものにするための運用モデルであると考えられる。とくに、論点を事前に集約して共有すること、協議中に論点を可視化し決める点か継続検討を区分して整理すること、そ

して協議後の個別の振り返りを次回の運営改善へ戻す循環を明確にすることが、当事者的な参加と現場接続を支える条件になりうる。

次稿に向けては、各回の終了時に短時間で記入できるアンケートを回収し、当日の検討で来年度に向けた見通しが増えた点や、翌日からの授業・生徒指導で試せそうなことを記録する手続きを加える。加えて、個別の振り返りの質問に、「来年度の始まりをどのように見通しているか」を問い、見通しや不安、準備すべき行動などを拾っていきたい。この質問項目を追加することで、発言だけでなく準備行動や見通しの言語化として会議室での検討と現場の実践の接続が描きやすくなる。

## 謝辞

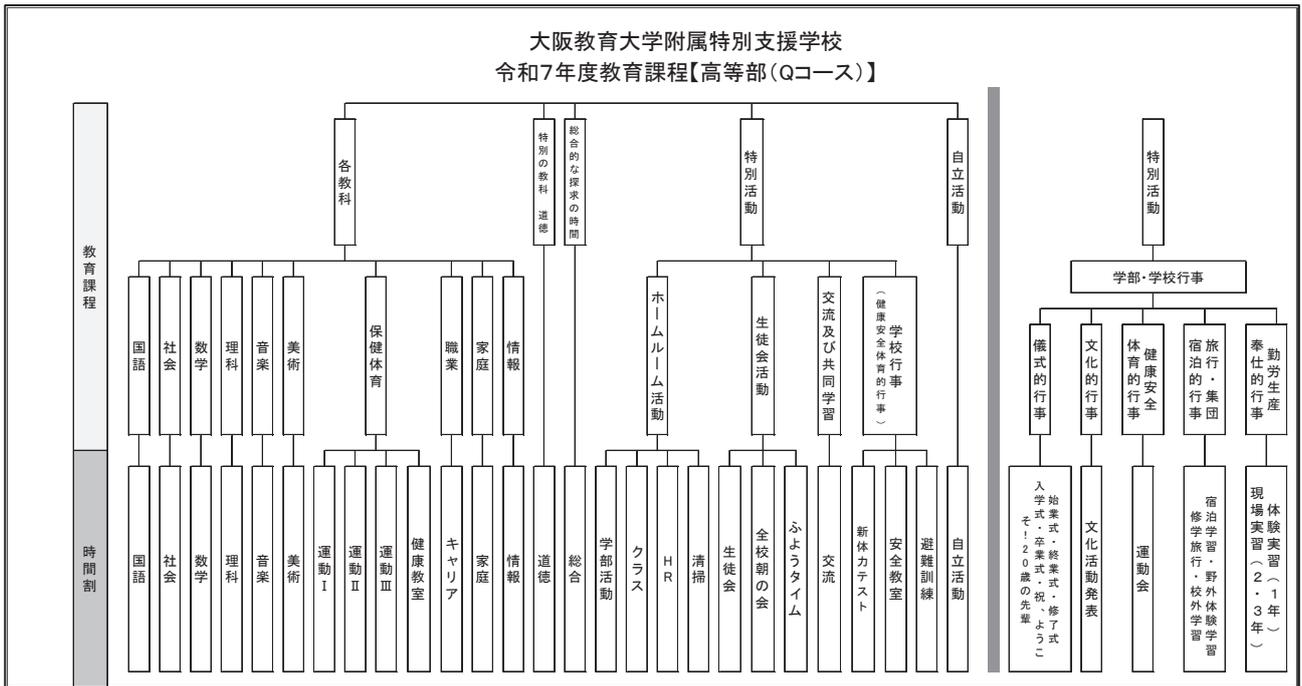
本研究論文の執筆にあたり、多くの方々にご支援をいただきました。

本研究のための調査にご協力いただいた本校高等部8名の先生方、ありがとうございました。合計4回の「学び合いの場」実施と、その後の個別の振り返りにおいて、校務多忙な中、本当に沢山の時間をいただきました。ありがとうございました。心から感謝いたします。

## 引用・参考文献

- 青木直子 2022 特別支援学校におけるチームで行う授業づくりー連携する教員集団づくりを通してー 教育デザイン研究, 13, 45.
- 家近早苗・石隈利紀 2003 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究ーA中学校の実践をとおしてー 教育心理学研究, 51(2), 230-238.
- 石隈利紀 1999 学校心理学ー教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 石隈利紀・家近早苗・飯田順子 2014 学校教育と心理教育的援助サービスの創造 学文社
- 石隈利紀・田村節子 2018 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門 図書文化社
- 攪上哲夫 2015 教職課程「児童生徒指導論」における取り組みに関する一考察ー石隈・田村式援助チームシートの活用ー 教育心理学研究, 57, 445.
- 松本宜明 2022 特別支援学校における学年の教員による「学び合いの場」の実践 未刊行
- 松本宜明・岩橋鈴奈・河村真司・金憲央・小森友紀恵・迫田真喜・土口真奈・古川菜稚・本多克敏・森久美子・家近早苗・餅木哲郎 2024 特別支援学校における「学び合いの場」の実践ーコーディネーターの役割に焦点をあててー 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 4, 83-90.
- 三宅康勝・横川真二・吉利宗久 2008 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制 岡山大学教育実践総合センター紀要, 8, 117-126.
- 宮野雄太・八重田淳 2021 知的障害特別支援学校における学級担任チームワークの尺度開発と構成概念の検討 特殊教育学研究, 58, 235-244.
- 文部科学省 2005 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm) (2025年12月27日閲覧)
- 文部科学省 2015 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)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm) (2025年12月27日閲覧)
- 佐古秀一 2006 学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究ー個業化, 協働化, 統制化の比較を通してー 鳴門教育大学研究紀要, 21, 41-54.
- 佐藤・藤井 2017 特別支援学校の教育課程に関する教師の意識と関連要因に関する研究, 特殊教育学研究, 54(5), 273-282.

巻末資料 本校高等部Qコースのツリー表



## 15 知的障害がある児童の発話明瞭度を音声認識技術で評価するための基礎的検討

### — 発話明瞭度評価に用いられる特徴量 —

矢倉 晴子・五島 脩<sup>1</sup>・西山 健<sup>1</sup>

(要旨)

本研究では、知的障害児の短音声・単音発話を対象とした発話明瞭度評価に着目し、ASR 由来指標、音響的特徴量、人による印象評価に関する先行研究を整理した。短音声・単音評価では、流暢さや韻律に基づく指標のみでは評価が不安定である一方、音素単位での誤認識や曖昧さが理解可能性に直接影響することから、ASR の信頼度指標や音素単位の認識誤り指標が高い適合性を有することが示唆された。

一方、音響的特徴量は発話明瞭度低下の背景要因を説明する点で有用であるが、短音声評価では補助的な役割にとどまる。また、人による印象評価は、ASR や音響的指標では捉えきれない聞き取りにくさを反映する一方、評価者間差や再現性の課題を有する。

以上より、短音声・単音発話の明瞭度評価においては、ASR 由来指標、音響的特徴量、人による印象評価を相互補完的に用いることが有効であることが考えられる。

(キーワード) 知的障害, 音声認識, 発話明瞭度, 音響特徴量, 印象評価

### I. 研究目的

特別支援教育の現場では、発話の明瞭さの変化は教員の経験や印象に依存し、客観的な記録や分析は十分ではない。発話明瞭度の評価は、専門家や時間的制約から、客観的かつ継続的な定量評価は困難であり、簡便な客観的評価手法が求められている。近年、音声認識 (Automatic Speech Recognition: ASR) 技術を用いて、発話に含まれる音響的・韻律的情報といった「発話の性質を数値化した指標 (特徴量)」から発話明瞭度を予測する試みが報告されている (Bhardwaj et al., 2022)。これらの特徴量により、ASR 由来指標や音響的特徴量を用いることで、発話明瞭度を聞き取りにくさの側面から整理することが可能となる。

近年、ASR を用いた明瞭度評価が多く報告されている。Schuster 他 (2006) は口蓋裂児の発話において ASR による単語正解率と専門家評価との高い相関を示した。国内では山口他 (2018) が成人発話を ASR で定量評価し、明崎・池聡 (2022) が単音節発話を ASR により明瞭・不明瞭に分類する手法を提示しているが、知的障害児を対象とした研究は限られている。また、石田他 (2023) による児童向け構音障害評価システムは専用アプリの使用を前提としており、学校現場での汎用的な活用には制約がある。

知的障害の教育現場では児童の音素・音節レベルの頻回な誤りが発話の全体的な明瞭度低下に大きな影響を与えており、児童の発達段階の差も大きいことから、評価負担を抑えつつ音素レベルの誤りを捉えやすい短音節・単音発話の評価が必要である。

そこで本稿では、知的障害児の短い音声発話を対象とした発話明瞭度評価に着目し、ASR を用いた評価で用いられてきた特徴量と主観的評価との関連を整理し、その可能性と課題を明らかにする。

### II. 研究方法

本稿は文献検討研究として、発話明瞭度評価および ASR を用いた発話分析に関する先行研究を対象とした。文献検索は Google Scholar および主要学術誌を用い、「Speech Intelligibility」「Children」「ASR」「Acoustic features」「Prosodic features」等の検索語を用いて行った。対象文献は、①構音障害を対象とした研究、②発話明瞭度、聞き取りやすさ、または明瞭度の主観評価を扱う研究、③音響的・韻律的特徴量または ASR 指標を用いた研究、を選択した。抽出した文献について、使用されている特徴量の種類、評価対象となる発話単位、主観評価との関係性の観点から検討を行った。

### III. 発話明瞭度に影響を与える特徴量

一つ目は、発話明瞭度の評価に関する先行研究の一つとして、音声認識 (Automatic Speech Recognition: ASR) の認識結果を用いた研究である。ASR の認識正解率や誤認識率は、人がどの程度音声を理解できるかを反映する指標として用いられてきた。最も用いられている指標である認識正解率 (Word Error Rate: WER, Character Error

<sup>1</sup> 大阪教育大学 特別支援教育部門

Rate: CER) は、ASR が音声をどの程度正しく文字化できたかを反映する指標である(Kuhn et al., 2023)。近年では、認識結果そのものに加え、ASR が出力する信頼度 (Confidence Score) が、音声の曖昧さや聞き取りにくさを連続的に捉える指標として注目されている (Tu et al., 2022)。

二つ目の研究領域として、音声信号から抽出される音響的特徴量に基づく発話評価が挙げられる。基本周波数、フォルマント、スペクトル特性などの音響的指標は、構音運動や発声制御の状態を反映し、発話が聞き取りにくくなる要因を説明する上で重要な役割を果たしてきた。構音障害を対象とした研究においても、発話の音響的特徴量と発話明瞭度との関連が数多く報告されている (Mori, 2007)。

三つ目は、人による聴取評価に基づく発話明瞭度研究である。発話明瞭度の評価では、聴取者が発話を正しく転写または繰り返すことができた単語や音素の数を測定する intelligibility measures (明瞭度尺度) が一般的に用いられており、人間による評価の標準的な方法として多くの研究で活用されてきた。これらの尺度は、評価手続きが明確で再現性を確保しやすいという利点を有する一方で、聴取努力 (Listening Effort) や聞き取りに際して生じる迷いや負荷といった知覚的側面を十分に捉えることが難しいという限界も指摘されている (Baese-Berk et al., 2023)。

これらの研究はそれぞれ異なる側面から発話を捉えているが、単独では評価に限界があることが指摘されている。ASR 由来指標は客観性と自動化に優れる一方で、音声特性の背景要因を十分に説明することは難しい。音響的特徴量は原因説明に有用であるが、人の聴取印象と必ずしも一致しない場合がある。また、人による印象評価は臨床的妥当性が高いものの、再現性や評価者間差といった課題を有する。

特に、知的障害児の発話評価では、注意持続や言語発達段階の制約から、文や単語を評価単位とすると語彙量や構文能力の差が評価結果に影響しやすい。そのため、本研究では評価単位を統一する目的で短音声・単音発話を対象とする。

以上を踏まえ、本研究では、ASR 由来指標、音響的特徴量、人による印象評価を相互補完的に捉え、短音声・単音評価における各指標の特性と役割を整理する。表 1 では各評価指標の理論的背景と利点・限界を整理し、表 2 では短音声・単音発話への適合性の観点から比較を行った。

#### IV. 考察

本研究では、短音声・単音発話を対象とした発話明瞭度評価において、ASR 由来指標、音響的特徴量、人による印象評価を相互補完的に捉える必要性を整理した。先行研究においても、発話明瞭度は単一の指標によって一義的に捉えられるものではなく、複数の側面から評価されるべきであることが指摘されている。

特に短音声・単音評価では、発話全体の流暢さや韻律に基づく指標は安定した評価が困難である一方、音素単位での誤認識や曖昧さが発話全体に直接影響する。ASR の信頼度指標や音素単位 CER は、短音評価に対して高い適合性を有する指標であると考えられる。

一方、音響的特徴量は、構音や発声の物理的特性を通じて発話明瞭度低下の背景要因を説明する点で有用であるが、聴取印象を直接反映するものではない。そのため、短音声評価においては、主要指標というよりも補助的な役割を担うと位置づけられる。さらに、人による印象評価は、ASR や音響的指標では捉えきれない聞き取りにくさや違和感を反映する点で重要であり、主観的な明瞭さ (clarity) が話者特性や発話条件によって変化することも示されている (Ferguson & Kerr, 2009)。ただし、主観評価は評価者間差や再現性の問題を伴うため、客観指標と併用して解釈する必要がある。

以上より、短音声・単音発話の明瞭度評価においては、ASR 由来指標、音響的特徴量、人による印象評価を用途に応じて使い分け、併用することが有効であると考えられる。本研究で整理した各指標の適合性は、短音声を評価単位とする教育・臨床現場における発話評価手法の検討に資する基盤的知見を提供するものである。

#### V. 今後の展望

本研究は文献に基づく検討であり、実際の知的障害児の発話データを用いた実証的分析は行っていない。今後は、短音声・単音発話の音声データを収集し、ASR 由来指標、音響的特徴量、人による印象評価の関係を実データに基づいて検証することが求められる。

表1 発話明瞭度評価に用いられる特徴量の長所と限界

指標の区分	主な指標・特徴量	内容	長所	限界・課題
ASR 由来指標	認識正解率 (WER, CER)	ASR が音声をどの程度正しく文字化できたかを反映	完全に客観的／自動処理が可能／縦断比較に適する	正解語彙に依存／短文では不安定
	信頼度 (confidence score)	認識結果に対する ASR の確信度	曖昧さを連続量で表現／人の『迷い』と対応	ASR モデル依存／解釈に注意が必要
音響的特徴量	F0、フォルマント、スペクトル	構音・発声の物理的特性を反映	原因説明が可能／理論的背景が明確	特徴量が多く解釈が困難／聴取印象と乖離する場合あり
	韻律特徴 (発話速度、リズム)	発話の自然さ・流暢さに関与	発話全体傾向を把握可能	短発話では不安定／文脈依存が強い
人の印象評価	明瞭度評価	実際の聞き取り印象を直接反映	臨床的妥当性が高い	評価者間差が大きい／再現性に課題／認知不可の影響
	主観的明瞭さ (clarity)	聞き取りやすさの主観的印象	話者特性や発話条件の違いを反映	評価尺度の統一が難しい

表2 単音声・単音評価における各特徴量の適合性

指標・特徴量	評価対象	適合性	先行研究の知見	本研究との関連
ASR 由来指標:信頼度 (confidence score)	短音声・単音における曖昧さ・聞き取りにくさ	◎	ASR 信頼度は短音声においても聴取の迷いを反映する	短音・単音評価において、発話の曖昧さを連続量で捉える中核指標として位置づけられる。
音響的特徴量:フォルマント、スペクトル	短音声・単音における構音・発声の物理的特性	○	音響的特徴量は発話明瞭度低下の要因を説明する	短音声における発話困難の背景要因を捉えるために用いる。
主観評価:明瞭さ (clarity)	短音声・単音に対する主観的明瞭度	○	主観的明瞭さは話者特性や条件により変化する。	短音であっても聴取印象の評価が必要であることを示す。

注: 適合性は「短音声・単音発話の明瞭度評価に対する適合性」を示す。

◎: 高い適合性, ○: 一定の適合性, △: 条件付きで適合。

## 引用・参考文献

- 明崎禎輝・池聡・上松智幸・光内梨佐・有光一樹・平賀康嗣・金久雅史 2022 自動音声認識を用いた単音節明瞭度評価の検討 保健医療学雑誌, 13(1),16–22.
- Baese-Berk,M.M., Levi,S.V., & Van Engen,K.J. 2023 Intelligibility as a Measure of Speech Perception: Current Approaches, Challenges, and Recommendations. *The Journal of the Acoustical Society of America*,153(1), 68-76.
- Bhardwaj,V., Othman,M.T.B., Kukreja,V., Belkhier,Y., Bajaj,M., Goud,B.S., Ur Rehman,A., Shafiq,M., & Hamam, H. 2022 Automatic speech recognition (ASR) systems for children: A systematic literature review. *Applied Sciences*,12(9), 4419.
- Ferguson,S.H. & Kerr,E.E. 2009 Subjective ratings of sentences in clear and conversational speech. *Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology*,42,51-66.
- 石田健太郎・中山翔太・木村友哉・佐々木 健 2023 構音障害評価支援システム 特許出願 2023-185676
- Kuhn,K., Kersken,V.,Reuter,B., Egger,N., & Zimmermann,G. 2023 Measuring the accuracy of automatic speech recognition solutions. *ACM Transactions on Accessible Computing*,16(4),1-23.
- Mori,H. 2007 Acoustic characteristics of dysarthria. *The Japan Journal of Logopedics and Phoniatrics*,48(3), 237-242.
- Schuster,M., Maier,A., Haderlein,T., Nkenke,E., Wohlleben,U., Rosanowski,F.,Eysholdt,U., & Nöth,E. 2006 Evaluation of speech intelligibility for children with cleft lip and palate by means of automatic speech recognition. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*,70(10),1741-1747.
- Tu, Z., Ma,N., & Barker,J. 2022 Unsupervised uncertainty measures of automatic speech recognition for non-intrusive speech intelligibility prediction. *arXiv:2204.04288*.
- 山口優美・荒川友美・川口美奈子・東野好恵・松本 希・中川尚志 2018 音声認識ソフトウェアを利用した客観的発話明瞭度評価 耳鼻と臨床, 64(4),121–129.

## IV 自由課題研究



# 1 知的障害特別支援学校における「指導と評価の一体化」について

## — 実習校の教員へのアンケート結果より —

小森友紀恵・湯浅哲也<sup>1</sup>

### (要旨)

本研究の目的は、特別支援教育の現場における「指導と評価の一体化」に対する現職教員の意識と実態を明らかにすることである。今日、学習状況を的確に捉え、指導改善につなげる評価の在り方が強く求められている。調査の結果、教員は概念としての「指導と評価の一体化」には戸惑いを示しつつも、実際には授業中に子どもの微細な反応を読み取り、活動の進め方を柔軟に調整するという、形成的評価の本質である「見取り→判断→調整」を日常的に実践していることが明らかになった。こうした実践は、教員が長年の実務で培ってきた「暗黙知」とも言えるものであり、子どもの興味や「よさ(強み)」を起点に指導を組み立てる特別支援教育の実践文化に深く根ざしている。今後の課題は、こうした無意識の経験を理論的に言語化し、価値づけていくことである。現場の知恵を専門性として再定義することが、教員の自信を高め、より質の高い「一体化」を実現する鍵になると考える。

(キーワード) 特別支援教育, 指導と評価の一体化, 形成的評価, 暗黙知

## I. 研究目的

本研究の目的は、特別支援教育の現場における「指導と評価の一体化」に対する現職教員の意識と実態を明らかにすることである。文部科学省の学習評価に関する資料においても、学習評価は「生徒の学習状況を的確に捉え、指導の改善につなげるもの」と位置づけられ、学習の過程と成果の双方を重視する姿勢が繰り返し示されている。しかし、特別支援教育では子どもの学び方に柔軟な調整が求められる一方で、学習成果をどのように評価し、次の指導へつなげていくかは依然として大きな課題となっている。

特別支援教育の現場では、子どもの実態を丁寧に把握し、その時々様子や反応をもとに指導を組み立てることが長く重視されてきた。授業の途中で表情や行動、反応の変化を読み取り、活動の進め方を柔軟に調整することは、教員にとってごく自然なことである。こうした実践は、学習の過程を見取りながら指導を改善していくという「形成的評価」の本質である「見取り→判断→調整」のサイクルと本質的に重なるものであり、現場の実践と深く一致している。

こうした背景から、教員は日々の授業や支援の中で意図せずとも「指導と評価の一体化」を実践しているのではないかという仮説が成り立つ。しかし、これらの高い専門性は、言語化されにくい「暗黙知」としての側面が強く、教員自身がその価値を十分に認識できていない現状がある。

以上のことから、本研究ではアンケート調査を通じて、教員が日々の授業でどのような判断を行っているのかを把握し、現場の課題を抽出する。教員が無意識に行っている実践を経験で終わらせず、専門性として言語化し、理論的に価値づけていくことは、教員の不安を軽減し、自信を深めるために不可欠である。本調査を通して、現場に根ざしたより質の高い「指導と評価の一体化」を実現するための具体的な示唆を得ることを目的とする。

## II. 研究方法

### 1. 調査対象および期間

本調査は、特別支援教育の現場における教員の意識と実践の実態を把握するため、勤務校の教員および管理職計 37 名を対象に実施した。そのうち 21 名から回答が得られ、回収率は 56.8% (有効回答率 56.8%) であった。調査期間は、令和 7 年 12 月 22 日から令和 8 年 1 月 2 日にかけて行い、現職教員から得られた回答を分析の対象とした。

### 2. 調査方法

調査は、無記名式の Web アンケート調査によって実施した。質問項目は、教員の属性(経験年数、所持免許、担当学部・教科等)に関する設問のほか、「指導と評価の一体化」に関する意識、および日々の授業実践における具体的な判断や見取りに関する設問で構成した。また、数値だけでは捉えきれない教員の細かな実践意図や経験

<sup>1</sup> 大阪教育大学 特別支援教育部門

を抽出するため、自由記述欄を設け、具体的なエピソードや課題についても回答を求めた。

### 3. 倫理的配慮

本調査の実施にあたっては、大阪教育大学倫理審査委員会の承認を経て実施した。対象者に対し、調査の目的および結果の取り扱いについて十分に説明を行い、同意を得た。回答はすべて匿名で処理し、個人が特定されないよう、プライバシーの保護に万全を期した。また、得られたデータは本研究の目的以外には使用しないことを明記し、倫理的な配慮に基づいた調査運営に努めた。

### 4. 質問項目の作成について

自由記述と選択式の質問を実施した。本アンケートは、文部科学省の学習評価資料（2020年・2022年）および教育課程企画特別部会「論点⑨」で示される形成的評価の考え方を基盤として作成した。特別支援教育の実践において重要とされる「子ども理解」「行動の変化」「授業中の調整」を中心に据え、現場の実態を反映した具体的な表現を用いている。また、理念的に望ましい回答に偏ることを避けるため、逆転項目を複数配置し、回答の一貫性と信頼性を確保した。調査としての構造を整えるためにカテゴリズと並び順を調整した。最終的な構成は、研究目的との整合性を確認しながら決定したものである。

以下に質問項目を挙げておく。

#### 1) 基本プロフィール

所属学部、教員の経験年数、所持免許状（すべて）、所持免許状以外の学校種や教科担当の経験の有無について。

#### 2) 自由記述

- ・所持免許状以外の学校種や教科を担当して良かった点、困った点について
- ・「指導と評価が一体化」したと感じた場面
- ・子どものよさや特性が指導につながったと感じた場面

#### 3) 4件法での質問項目（表1）

表1 4件法での質問項目とその下位尺度

I. 課題・結果の捉え方	1. 子どもが課題を確実にできるようになることは、学習の中心だと感じる。 2. 指導の成果は、行動の変化として見えることが大切だと思う。 3. (逆転) 子どもの取り組み方も大切だとは思いますが、実際には“できたかどうか”を基準に振り返ることが多い。 4. 指示に従えるようになることは、学習の基盤として重要だと感じる。
II. 子どもの様子・状態への注目	5. 子どもの興味や得意な活動が、学習への取り組みを左右すると思う。 6. 子どもの微細な反応（表情・視線など）に注目することが多い。 7. (逆転) 子どもの行動には“よいところ”より“直すべきところ”の方が目につきやすい。 8. 行動の結果よりも、その子がどのように感じていたかに関心が向く。
III. 指導の見直しや判断のつながり	9. 子ども理解が深まると、指導の組み立てが自然に変わると感じる。 10. 指導がうまくいかないときは、環境や支援の方法や関わり方を見直す必要を感じる。 11. (逆転) 評価は主に“できたかどうか”を整理するためのものだと感じる。 12. 子どもの取り組み方を理解することが、指導内容を改善するヒントになると感じる。
IV. 授業中の判断・調整	13. 授業中、子どもの反応を見て、その場で説明の仕方や活動の進め方を変えることがよくある。 14. 子どもの表情や動きから「今は難しそう」「もう少しでできそう」などを感じ取り、声かけを変えることがある。 15. (逆転) 授業の最中に、子どもの様子を見て予定していた指導内容を変えることはほとんどない。 16. 授業の終わりだけでなく、活動の途中でも、「このやり方でよかったかどうか」を子どもの様子から確かめることが多い。

### Ⅲ. 結果

本調査は、実習校に勤務する教員および管理職計 37 名を対象に実施した。そのうち 21 名から回答が得られ、回収率は 56.8%（有効回答率 56.8%）であった。結果は以下の通りである。

#### 1. 量的結果

全体として「子どもの様子を見取りながら授業中に指導を調整する」実践が定着していることが示された。項目別度数分布（図 1）では、項目 5（子どもの興味・得意）、項目 6（微細な反応への注目）、項目 14（表情・動きからの判断）の得点が特に高く、教員が子どもの状態を極めて丁寧に見取っている実態が確認された。一方で、学習の基盤や課題達成に関わる項目（項目 1、4）は相対的に平均が低かった（図 2）。また、逆転項目（項目 3、11）の平均がやや高い数値を示したことから、理念としては学習の過程を重視しつつも、実際の評価においては「できたかどうか」という結果に目が向きやすい傾向も併せて示唆された。

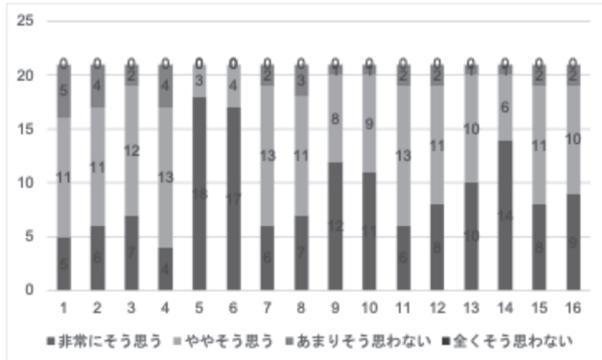


図 1 各質問項目の度数分布

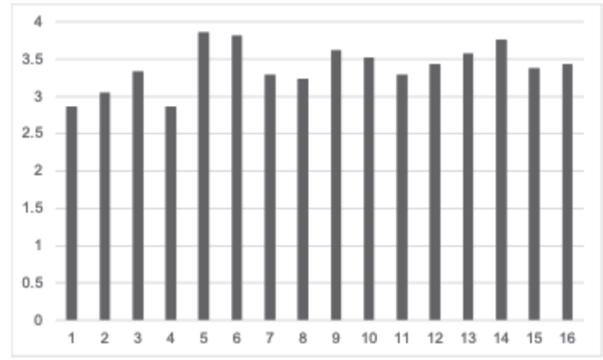


図 2 各質問項目の平均値

#### 2. クロス集計結果

##### 1) 経験年数と下位尺度の関係（表 2）

経験年数別に 4 つの下位尺度の平均値を比較したところ、以下の特徴が明らかになった。

まず、1～5年の教員は「課題・結果の捉え方」が最も高く、結果を基準にした振り返りがやや強い傾向が見られた。一方で、「子どもの様子・状態への注目」も高く、授業中の見取りを重視する姿勢は十分に確認された。6～10年の教員は 4 尺度すべての平均値が相対的に低く、特に「子どもの様子・状態への注目」が最も低かった。この層は、教員のキャリア研究で指摘される「中堅期の負担増」や「役割の拡大」の影響を受けやすく、授業改善に十分な時間を割きにくい状況が反映されている可能性がある。11～15年の教員は 4 尺度すべてが安定して高く、最もバランスのよい実践傾向を示した。経験の蓄積により、子どもの状態理解と指導改善が自然に結びついていると考えられる。16年以上の教員では「子どもの様子・状態への注目」が最も高く、微細な反応を読み取る力が突出していた。一方で「課題・結果の捉え方」は最も低く、結果よりも過程を重視する姿勢が強まっていた。長年の経験を通して、子どもの学びを「できた／できない」だけで捉えない視点が育まれていると推察される。

これらの結果から、特別支援学校の教員は経験年数にかかわらず授業中の見取りと調整を日常的に行っているものの、経験年数によって評価観や実践の安定度に違いが見られることが明らかになった。特に中堅期の教員に対する支援体制や研修の充実が課題として浮かび上がった。

表 2 経験年数と下位尺度の平均値

	課題・結果の 捉え方	子どもの 様子・状態への注目	指導の見直しと 評価のつながり	授業中の 判断・調整
1～5年	3.17	3.58	3.42	3.42
6～10年	2.50	2.75	3.00	3.25
11～15年目	2.95	3.48	3.48	3.48
16年目以上	2.83	3.67	3.42	3.50

##### 2) 所属学部と下位尺度の関係（表 3）

所属学部別（図 3）に下位尺度の平均値を比較したところ（図 4）、以下の傾向が見られた。

小学部では「子どもの様子・状態への注目」が最も高く、子どもの表情や視線などの微細な反応を丁寧に見取

る実践が特徴的であった。中学部では「授業中の判断・調整」が最も高く、授業中の反応をもとに説明や活動を柔軟に変更する実践が多く見られた。思春期の変化が大きい学年を担当することが、この柔軟性を促している可能性がある。高等部では「課題・結果の捉え方」が相対的に高く、結果中心の評価観が強い傾向が見られた。卒業後の進路選択を見据えた指導が増えることで、成果や到達度を重視する姿勢が強まるためと考えられる。その他（複数学部担当等）では「授業中の判断・調整」が最も高く、複数の学部を横断する経験が柔軟な指導観につながっている可能性が示唆された。

これらの結果から、所属学部によって評価観や指導観に特徴があり、学部ごとの教育内容や子どもの発達段階が教員の実践に影響していることが明らかになった。学部間での強みを共有することで、学校全体の授業力向上につながると考えられる。

表3 所属学部と下位尺度

	課題・結果の捉え方	子どもの様子・状態への注目	指導の見直しと評価のつながり	授業中の判断・調整
小学部	3.00	3.63	3.44	3.38
中学部	3.13	3.50	3.44	3.50
高等部	2.60	3.40	3.20	3.40
その他	3.00	3.50	3.50	4.00

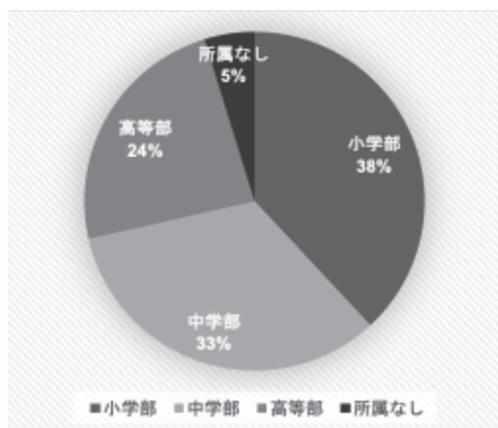


図3 所属学部の構成比

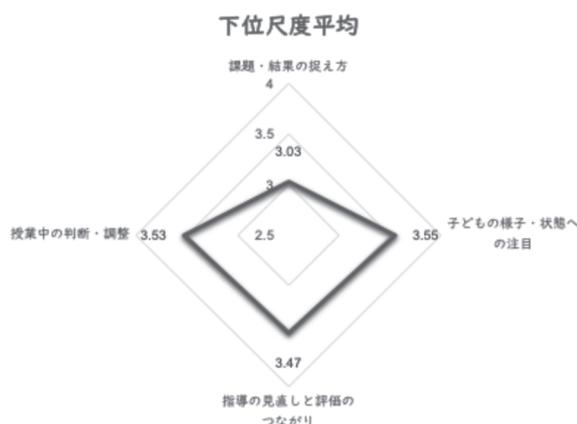


図4 下位尺度のレーダーチャート

### 3. 自由記述の結果

表4 所持免許以外の学校種・教科を担当して良かった点・困った点

良かった点	困った点
<ul style="list-style-type: none"> <li>・視野、思考の幅が広がった、考え方が変わった。</li> <li>・経験値が高まった。</li> <li>・子どもの興味や特性に気づけた。</li> <li>・授業づくりの幅が広がった</li> <li>・他教科の特性を知ることができた。</li> <li>・学部間のつながりを考えることができた。</li> <li>・学部間の違いや共通点を知ること学びがたくさんあった。</li> <li>・インクルーシブ教育の理解が深まった。</li> <li>・専門外の教科では説明に自信が持てなかった。</li> <li>・小学校教諭免許状のみを所持で中学部を担当したが、実態としては小学校低学年と同じ段階にある生徒たちをみるのはやりやすかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・専門知識が足りず不安だった。</li> <li>・教え方が分からず迷うことが多かった。</li> <li>・教材研究に時間がかかり負担が大きい。</li> <li>・学部内で考え方が揃わず、擦り合わせが大変だった。</li> <li>・基礎知識がないため、生徒の困り感に対応しづらかった。</li> <li>・専門外の教科では説明に自信が持てなかった。</li> <li>・教科の特性やその年代で必要なことがわからなかった。</li> <li>・授業のアイデアが思い浮かばない。</li> <li>・相談できる相手がいない。</li> <li>・知識面での補強が欲しい。</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>・成長段階ならでは（思春期など）の苦しみや状態を知ることができた。</li> <li>・専門教科以外の学習指導要領を読み込んだ。</li> <li>・特になし</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不安。</li> <li>・特になし</li> </ul>
---	---

表5 「指導と評価が一体化」したと感じた場面を下位尺度のカテゴリーに分けたもの

下位尺度	該当する回答
課題・結果の捉え方	・自作のテストで、成果が出た時- シラバスの内容をしっかり組み込んだ授業ができたとき
子どもの様子・状態への注目	・この説明では理解できていないなと思った時にその場でやり方を変えたら、生徒がわかった！と反応があった時。・こどもの取り組む姿勢に変化がみられたと感じた場面・美術の対話型鑑賞（子どもの反応をもとに学びを深める活動）
指導の見直しと評価のつながり	・指導案で振り返りをしたり、個別の指導計画の評価をつけたりする時。・単元計画を作るとき、評価（子供の成長した姿・できるようになった姿）を想像して、計画だてるようになった。
授業中の判断・調整	・この説明では理解できていないなと思った時にその場でやり方を変えたら、生徒がわかった！と反応があった時。（※②にも該当するが、即時調整としてこちらにも該当）・美術の対話型鑑賞（対話の流れに応じて調整が入るため）
それ以外	・「指導と評価が一体化した」が何を表すのかわからないので考えられません。

表6 子どものよさや特性が指導につながったと感じた場面を整理したもの

子どものよさや特性	指導への工夫や活用	子どもの変化
集団の中で効果が生まれる関係性。	集団活動での場面設定した。	個人のよさが集団の中で高まり、相乗効果が生まれた。
子どもが楽しいと感じると反応が強い。	子どもが「楽しい」と思える活動を取り入れた。	毎時間は難しいが、子どもの意欲が高まる。
興味・関心がある内容（例：出汁・旨みの話題）	生徒の発言をそのまま学習内容に発展させた。 興味を踏まえて獲得してほしい事柄をつなげて授業を構成した。	授業への参加がスムーズになる。 興味をもとに学習の内容が広まり、理解が深まった。
作品制作への意欲・モチベーション	導入でモチベーションを高める工夫をした。	作品制作に前向きに取り組む姿が見られた。
自発的な関わり	関わりやすい場面や活動を設定した。	自発的な関わりが増え、信頼関係が深まった。
他責傾向・他害行動があるが、行動で示す力がある	「自分の行動で示す」経験を積ませる指導を行った。	他害が減少し、行動面の成長が見られた。
「自分がやりたいことはやる」という特性	本人が参加したい行事を目標に設定し、参加するのに必要な課題を複数設定した。	課題に取り組み、行事参加が達成感・自信につながった。
周囲の物事に注意が向く特性	片付けや忘れ物確認の係を任せた。	意欲的に取り組み、他の生徒からも認められた。
美術活動での表現力・興味	美術の授業でよさや特性を生かした活動を設定した。	活動への参加の意欲が高まった。
回答なし（2）	—	—

#### IV. 考察

所持免許状以外の学校種・教科を担当した割合は全体の4分の3程度であった(図5)。自由記述の分析から、こうした免許外担当の経験は、教員にとって「学び」と「負担」の両面をもつことが明らかになった。良かった点としては、異なる学部や教科を経験することで視野が広がり、子どもの見方が変わったという記述が多く見られた。特に、これまで気づけなかった子どもの興味や特性に気づき、それを授業改善につなげることができたという声が複数あった。また、他教科の特性を知ることで授業づくりの幅が広がり、学部間の違いを理解することで支援の視点が増えたという肯定的な記述も目立った。

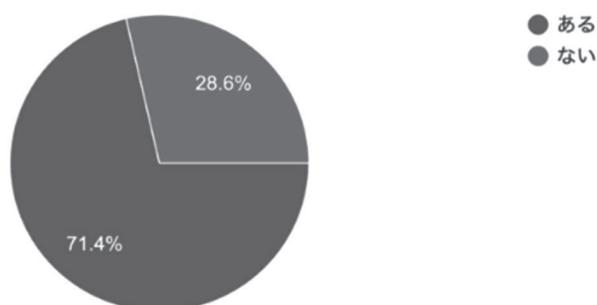


図5 所持免許状と違う学校種や教科を担当したことがあるか

一方で、専門知識の不足による不安や教材研究の負担、指導方法の迷いなど、免許外担当に伴う困難も多く挙げられた。特に「基礎知識がないため生徒の困り感に対応しづらかった」「相談できる相手がいなかった」といった記述は、特別支援学校における教科担任制や少人数配置の構造的課題を反映している。

これらの結果を総合すると、特別支援学校の教員は、授業中の見取りや指導の調整を日常的に行っており、「指導と評価の一体化」に相当する実践を無意識のうちに高いレベルで行っていることが確認された。子どもの興味や特性を起点に授業を構成し、反応をもとに指導を柔軟に組み替える実践は、形成的評価の核心と一致している。一方で、専門性の保障や相談体制の不足といった課題も明らかとなり、校内での対話機会や研修の充実が、教員の不安軽減と実践の質の向上に不可欠であると考えられる。

#### 謝辞

本研究を進めるにあたり、湯浅哲也先生から多大なるご指導を賜りましたこと、感謝申し上げます。

#### 引用・参考文献

- 有馬実世 2021 日本における形成的評価概念の受容と今後 人間発達研究, 35,41-57.
- 川合紀宗・藤井明日香 2012 特別支援学校(知的障害)教員の専門性獲得に関する調査研究—特別支援学校教諭免許状保有状況に関する調査から— 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域, 61, 179-187.
- 国立教育政策研究所 2020 指導と評価の一体化のための学習評価に関する参考資料
- 文部科学省 2020 特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料
- 文部科学省 2022 特別支援学校高等部 学習評価参考資料
- 文部科学省 2025 豊かな学びに繋がる学習評価の在り方—過度な負担を生じさせない在り方との両立— 教育課程企画特別部会 資料1
- 岡山大学教育学部附属特別支援学校 2022 知的障害教育における「指導と評価の一体化」に基づいた個が生きる授業づくり—学習評価に焦点を当てて— 岡山大学教育学部附属特別支援学校研究紀要, 23,1-11,45-47.

## 2 ウェアラブル端末 (Fitbit Sense 2) を用いた生理指標<sup>1)</sup>の可視化が

### 知的障害特別支援学校における SEL 支援に果たす役割の検討

#### — インクルーシブ教育への示唆 —

鹿田紀子・四辻伸吾<sup>1</sup>

##### (要旨)

本研究は、知的障害特別支援学校における SEL 支援において、ウェアラブル端末 (Fitbit Sense 2) による心拍数や皮膚電気活動などの生理指標の可視化が、児童生徒の反応や情動状態の理解、環境調整の検討にどのように活用できるかを明らかにすることを目的とする。生理指標は診断目的ではなく、学習や生活場面の反応の傾向を把握する補助情報として扱う。養護教諭を中心に教職員間でデータを共有・整理することで、身体的側面と学習・生活場面を統合的に捉えた支援体制の構築をめざす。また、得られた知見は、不登校支援や学校適応支援の基礎的理解を提供する可能性があり、インクルーシブ教育全体への示唆を検討する。

(キーワード) 特別支援教育、SEL(社会性・情動学習)、生理指標の可視化、包括的協働支援、養護教諭

#### I. 研究の背景、目的

近年、「社会性と情動の学び (Social and Emotional Learning : SEL)」は、児童生徒の学習や対人関係、心身の健康を支える基盤として国際的に重視されている (Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gullotta, 2023)。特別支援教育においても、情動理解や自己調整を育む視点は重要であるが、児童生徒の情動の気づき方や表現の在り方には大きな多様性があり、言語による理解や自己表現を前提とした従来の SEL 実践では、実際の情動状態や変化を十分に把握できない場合がある。

また、学校現場における情動状態の把握は、教員や支援者の観察や経験、価値観に依存する側面が大きく、支援方針や環境調整について共通理解を形成し、協働的に検討することの難しさが指摘されてきた (Jennings & Greenberg, 2009)。特に知的障害特別支援学校においては、児童生徒の反応や行動の背景をどのように理解し、教職員間で共有するかが、日常の関わり方や学習環境の工夫、ひいては支援全体の質に大きく影響する。

一方、心拍数や皮膚電気活動などの生理指標は、情動やストレス反応と一定の関連をもつことが示されており、ウェアラブル端末の普及により、教育現場においてもこれらの指標を日常的に取得・可視化する可能性が広がっている (Fitbit for Learning, 2019)。生理指標は情動状態を直接的に示すものではないが、行動観察や学習場面の記録と組み合わせることで、環境調整を検討するための補助的な手がかりとなり得る。

本研究では、生理指標を医学的評価や診断の根拠として用いるのではなく、学習や生活場面における反応の「傾向」や「変化」に着目し、支援や環境調整を検討するための参照情報として位置づける。情動と自律神経活動の関係を説明する理論的枠組みが提案されていることにも留意するが (Porges, 2007)、本研究は特定の理論の妥当性検証を目的とするものではない。

本研究の目的は、ウェアラブル端末を用いて生理指標を可視化する実践が、知的障害特別支援学校における SEL 支援および環境調整の検討にどのように活用し得るかを明らかにするとともに、その知見が通常校を含むインクルーシブな教育環境における SEL 支援や、教育現場における Quantified Self<sup>2)</sup>的アプローチ導入の可能性に、どのような示唆を与えるかを検討することとする。

<sup>1</sup> 大阪教育大学 総合教育系

1) 生理指標：心拍数や皮膚電気活動など身体反応を数値化した指標で、情動やストレスと関連し、状態理解や支援検討の補助情報として用いる (Critchley, 2002)。

2) Quantified Self：個人の身体・心理状態や行動データを収集・可視化し、教育支援や環境調整の参考情報として活用する考え方 (Swan, 2013)。

3) ポリヴェーガル理論：自律神経の働きを情動や社会行動との関連から捉え、教育現場での行動・環境関係整理の参考視点として用いる枠組み (Porges, 2007)。

## II. 研究方法

本研究は現在計画段階にあり、今後、倫理審査を経た上で研究協力者の募集・依頼を行う予定である。

対象は、知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒のうち、研究趣旨について保護者の同意および本人のアセントが得られた者を想定している。

使用機器には腕時計型ウェアラブル端末 (Fitbit Sense 2) を用い、心拍数や皮膚電気活動等の生理指標を取得する計画である。これらのデータは医学的評価や診断を目的とせず、児童生徒が自身の身体状態や反応に気づくための視覚的・補助的情報として活用する。

実践では数値の良否評価や他者比較は行わず、日常の学校生活やSELに関わる活動の振り返りの中で、生理的変化と気分・行動・環境条件との関連を丁寧に扱う。また、養護教諭が中心となり生理指標データの意味づけや活用方法を教職員間で共有・整理し、身体的側面と学習・生活場面を統合的に捉える支援体制の構築をめざす。

## III. 今後の展開と課題

今後は、実践を段階的に進める中で、生理指標の活用方法や児童生徒の受け止め方、教職員の関わり方について検討を重ねていく予定である。併せて、ウェアラブル端末活用に伴う倫理的配慮やデータの取り扱い、教育的意義の整理を行い、SEL実践の一手法としての位置づけを明確化することを課題とする。

さらに、本研究で得られた知見は、直接的な介入効果を示すものとしてではなく、不登校支援や学校適応支援において、情動状態への気づきや環境調整の在り方を検討するための基礎的理解を提供する可能性をもち、情動と自律神経活動の関係を説明する枠組みの一つとして提案されているポリヴェーガル理論<sup>3)</sup>にも照らすことが期待できる。知的障害特別支援学校での実践から得られる知見を、インクルーシブ教育全体の文脈へと慎重に位置づけていくことを今後の課題としたい。

## 引用・参考文献

- Critchley, H. D. 2002 Electrodermal responses: What happens in the brain. *The Neuroscientist*, 8(2), 132-142. <https://doi.org/10.1177/107385840200800209>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). 2023 *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.
- Fitbit for Learning: Using wearable sensing to support human experience research. 2019 *International Journal of Human-Computer Studies*, 130, 102384. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2019.102384>
- 長谷川, 直樹, & 佐藤, 美香. 2022 教育現場における生理指標活用の可能性: 学校でのウェアラブルデバイス導入事例の整理. *教育心理学研究*, 70(3), 245-259. [https://doi.org/10.5926/jjep.70.3\\_245](https://doi.org/10.5926/jjep.70.3_245)
- Izard, C. E. 2016 Emotions in education. *Educational Psychologist*, 51(2), 223-247. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1155457>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. 2009 The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P., Frank, J., Snowberg, K., Coccia, M., & Greenberg, M. 2013 Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Porges, S. W. 2007 The polyvagal perspective. *Biological Psychology*, 74(2), 116-143. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2006.06.009>
- SEL 研究編集委員会. 2025 特別支援教育におけるSEL実践ガイドライン (第2版). 教育開発研究所.
- Swan, M. 2013 The quantified self: Fundamental disruption in big data science and biological discovery. *Big Data*, 1(2), 85-99. <https://doi.org/10.1089/big.2012.0002>

## 3 生徒指導提要通信発行の実践報告 2

河村真司・松本宜明・保田洋幸・的場早紀・西川裕子

### (要旨)

本校では、生徒指導提要を教員が身近に感じ、自ら読もうとするきっかけをつくることを目的として、教員有志による「生徒指導提要通信」を昨年度から月1回発行している。通信は、日常の生徒との関わりから得た気づきと、生徒指導提要の該当箇所の解説の二本立てで構成しA4サイズ1～2枚の短い分量で気軽に読める点を重視している。また、職員会議後に10分程度通信の内容を紹介し、問いかけを交えながら参加者が主体的に考えられる共有の場を設けている。これまでに15号を発行し、読んだ教員からは「読みやすい」「提要を初めて開いた」といった反応が見られ、通信が生徒指導提要を知るきっかけとして一定の効果を示している。今後も通信の発行を続けて、生徒指導提要の内容を広め、教員同士の対話を深める方向に発展させていくことを課題とする。

(キーワード) 生徒指導提要, 通信, 発達支持的生徒指導, プチ研修

### I. 目的

生徒指導提要は、生徒理解や指導の基本的な考え方を示す重要な指針である。しかし、分量の多さや内容の専門性から、日常の業務の中で教員一人ひとりが主体的に目を通す機会は必ずしも多いとは言えない。本校は特別支援学校の小学部・中学部・高等部を設置しており、児童生徒の実態は多様である。だからこそ、生徒指導の拠り所となる生徒指導提要について、まず教員がその存在と内容を知ることが重要であると考えた。

そこで、有志の教員により、生徒指導提要に触れるきっかけづくりとして、「生徒指導提要通信」の発行を開始した。本実践の目的は、生徒指導提要を体系的に理解させることではなく、通信を通して教員が興味をもち、「読んでみよう」「確かめてみよう」と思う行動を促すことである。

### II. 実践の概要

実践は令和6年度より開始し、月1回程度、これまでに15号の通信を発行してきた。中学部・高等部の教員が輪番で執筆し、校内で配付、共有している。また、通信の発行に加え、職員会議終了後に10分程度の研修時間を設けている。執筆者が一方向的に説明するのではなく、通信で扱ったエピソードや生徒指導提要の記述をもとに問いを投げかけ、参加者が主体的に考えられる関わりを意識している。短時間ではあるが、教員が自らの実践を振り返る導入の場としている。

### III. 通信の内容と工夫

通信は、毎号2つの柱から構成している。1つ目は、生徒との関わりの中で日頃感じていることである。日常の指導場面での気づきや迷い、生徒の姿から感じたことを、執筆者が率直に綴っている。読み手が自らの実践と重ねて読めるよう、具体的なエピソードを掲載している。2つ目は、生徒指導提要の内容の解説である。前段のエピソードと関連する該当箇所を取り上げ、その要点を示すとともに、本校の生徒の実態を踏まえた捉え方を紹介している。身近な実践から入り、生徒指導提要へと自然に関心が向かうよう工夫している点の特徴である。また、A4用紙1～2枚程度の分量とし、空いた時間に気軽に読める文量を心がけている。

### IV. 発行者の感想

#### 河村 真司

月1で発行してきた生徒指導通信の内容を考える際には、日々の自身の実践を振り返り、その場面を言語化することが求められ、自分自身にとって大きな学びとなりました。通信では、先生方に少しでも興味関心を持ってもらえるように、日常の中に当たり前にある生徒指導に関する場面をピックアップして毎月まとめてきました。この作業を通して、「なぜこの生徒にこの対応をしたのか」「本当にこの支援でよかったのか」と自身の実践を立ち止まって見つめ直す時間が生まれました。普段は流してしまうような場面も、文章にすると丁寧な振り返るの必要があり、結果として自分自身の生徒指導への理解がより深まったと感じています。また、職員会議後のプチ研修で先生方の前で話す機会をいただいたことで、これまで以上に生徒指導について丁寧に考え、準備するようになりました。生徒指導提要の内容に関することをお伝えする中で、「この内容良かったよ」「こんなことで

悩んでいるんです」と声をかけていただく機会も増え、少しずつ取り組みに興味を示してくださる先生が増えてきたことを実感しました。

忙しい中で準備するのは正直大変で、先生方の前で話すことには緊張もありましたが、そのおかげで生徒指導について深く考える時間が増え、「やってよかった」という実感につながっています。通信づくりとプチ研修が、自分自身の生徒指導の力を高めることにもつながっていると強く感じています。今後も、自分の学びを共有するスタイルを大切にしながら、無理のない形で続けていきたいと思っています。

## 松本 宜明

通信を発行して2年目となりました。これまでの勤務校でも同様の取り組みを行ってきましたが、一人で行っていたこともあり、孤立感や継続することの難しさを感じていました。それが5名で取り組むことで、そのようなネガティブな感情を全く抱くことなく、2年目を終えることができました。チームになって取り組むことや現在の職場にある「挑戦は応援しよう」という風土や雰囲気助けられているのだとつくづく感じました。

教員は個業性が強いとよく言われます。個業とは、個人経営のお店の様な、店長も従業員も自分という状態です。これまでの学校は、個業の良い面が前面に出ていたこともあり、学校という場所は子どもたちの今を支え、未来を創っていたのだと思います。ですから、個業であるということは学校にとって必要な状態であると言えます。

しかし、現在の学校で起こっている様々な事象はその個業では対処できないことも多くなってきています。そこで必要になってくるのが、チームで動くということです。ただし、チームで動くことは一朝一夕ではできないのだと思います。チームは人がただ集まっている集合体ではなく、目的や価値をメンバーで共有し、同じベクトルをもって活動している状態だと学びました。そのため、チームは“する”のではなく、チームには“成っていく”のだと感じています。“成る”ためには、過程が必要です。その過程の1つが今回の様な提要通信発行であるのだらうなど、2年目が終わる中で感じていることです。

通信発行のメンバーは5名です。この5名の教員は、提要に触れたことのない教員と比べると、たとえ一部分であっても提要の内容やその解釈について造詣が深いです。その様な教員が学校の中に5名いること、更に今年は全職員に通信の内容を発表する機会も設定することができました。これは学校が“チームに成っていく”過程だと思っています。我々の活動の目的は「生徒指導提要を体系的に理解させることではなく、通信を通して教員が興味をもち、『読んでみよう』『確かめてみよう』と思う行動を促すことである。」と先述しています。今後もこの活動を継続しながら、“チームに成っていく”過程に影響を与えられたらと思います。

## 保田 洋幸

「生徒指導提要」って、正直に言うと分厚くて難しいイメージがありますよね。私たち有志メンバーも、最初は「一人で読み通すのはちょっと大変だな……」という本音からスタートしました。でも、通信を書くために改めてじっくり読み返してみると、これが意外と発見の連続なんです。

特に苦労したのは、内容をA4一枚にギュッとまとめることでした。どうすれば忙しい先生たちが「ちょっと読んでみようかな」と思ってくれるか、図を入れたり、自分の失敗談や日々の気づきを載せたりと、みんなで試行錯誤してきました。でもそのおかげで、「あ、自分のやってきた指導は間違っていなかったんだ」と答え合わせができたり、今まで見えていなかった大切な視点に気づかされたりと、執筆した私たちが一番刺激を受けているかもしれません。

同僚から「初めて提要を開いてみたよ」なんて声をかけてもらえると、本当に作ってよかったなと励みになります。この通信が、先生同士で「これってどう思う？」と気軽に話し合える、ちょっとしたきっかけになれば嬉しいです。これからも、自分たちも楽しみながら学びを続けていきたいと思っています。

## 的場 早紀

文章の連なった生徒指導提要を一人で継続して読みこんでいくことが私には難しい所があった。限られた該当箇所を読み、表をうまく活用しながら要約していくことが自身の理解の深まりに繋がっていると感じた。「課題予防的生徒指導」と「集団指導と個別指導」における通信を発行することで気づかされることもあった。生徒指導提要には、具体例も多く記載されている。勤務年数が長くなるほど外部での実態状況が薄れていく感覚の鈍りに気づかされ、我に返るような良い刺激になった。当たり前だと思っていたことも長く仕事をしていると見えなくなっていたこともあると感じたので、生徒指導提要通信を通して自分を見つめ直すきっかけになればと思った。また、今年度は10分程度の研修も実施した。通信の発行とは違い、言葉だけでなく感情や状況も考慮しながら伝

える難しさを感じた。私はまだスキルを身に付けるという段階なので良き経験になった。

## 西川 裕子

指導提要を読み込む会の一環として、今年度も通信作りに関わったことは、自分にとってとても意味のある経験だったと感じている。通信作成にあたっては、昨年度同様に一人でも多くの職員に興味をもって読んでもらえることを意識し、構成や表現を工夫しながら、指導提要を何度も読み返し、自分なりに理解を深めた。この過程は、提要の内容を実践と結びつけて捉え直す貴重な学びとなった。また、他の先生方が作成された通信やプチ研修からも多くの刺激を受けた。身近な事例に例えて語りかけるような文章や、図やイラストを用いた分かりやすい表現に触れることで、生徒の姿が具体的に思い浮かび、自分ごととして受けとめられた。図を用いて視覚的に整理された通信からは、具体的な工夫を学ぶことができた。さらに、今回裏表紙に、日々の実践の中で感じていることや学んだことを発信することにも挑戦した。通信作成は、情報を伝えるだけでなく、自身が学び、他者から刺激を受け、次の実践へと繋げる経験であったと感じている。

自分のように読者もまた、提要内容が単なる知識としてではなく、自分ごととして受けとめられ、次の一歩を踏み出す活力に繋がればよいと思う。

## V. まとめと今後の展望

本実践は、中学部・高等部の教員による自主的な取り組みとして、「生徒指導提要通信」を継続的に発行し、生徒指導提要を知るきっかけづくりを行ってきた。通信と短時間の研修を通して、教員が提要に目を向け、自ら読んでみようとする姿が見られるようになった点に成果がある。今後も通信の発行を続けて、生徒指導提要の内容を広め、教員同士の対話を深める方向に発展させていくことを課題とする。

## 引用・参考文献

文部科学省 2022 生徒指導提要

## 巻末資料

生徒指導提要通信～つながり～ No. 5 No. 6 No. 7

# ～つながり～

NO.5



大阪教育大学附属特別支援  
生徒指導提要通信  
文責:河村 真司  
保田 洋幸

さていきなりですが、先生方ご自身の長所短所をご理解されていますか？そしてその長所はクラス、学部、そして学校運営には活かされているでしょうか。附属にご縁を頂いてから、中高の職員室に居ますが、職員室の中でも様々な先生方の表情を見ることができます。PC が得意な先生や授業準備を熱心にされている先生、見通しをもって仕事の段取りを組まれている先生に発想力想像力が豊かな先生、コミュニケーション能力に長けた先生などなど。生徒一人ひとりにも長所短所があり、それを伸ばすために先生方は日ごろ自立活動を始め授業において様々な工夫をされている事と思います。それは教員にも当てはまることで、生徒指導を行っていく際に、ご自身の長所を活かしたアプローチができると素敵ですね。先生方のその長所は附属にとっても大事な教育資源です。チーム附属として先生方のその長所を資源として活かして生徒指導にあたりたいと思っていますので、ぜひお力を貸してください。でもやはりその前に、力を貸してもらえようという関係性作りが大切だと痛感しています。

今回の通信は発達支持的生徒指導がテーマです。この発達支持的生徒指導は特別なにかをするのではなく、日常的に教員が行っている心温まる接し方の積み重ねになります。その小さな積み重ねが子供たちの大きな成長へのきっかけとなりますので、特に力を入れていただきたいと感じています。

## 1.2 生徒指導の構造 1.2.2 発達支持的生徒指導 (P.20)

「発達支持的生徒指導とはこれだ！」と自信を持って言えますか？早口言葉ちゃいますよ。私は指導提要を読むまでは「支持？指示じゃなくて？」みたいな感じでした。とりあえず、前回解説した「生徒指導の構造」の「いつ」「どのように」「誰に」に当てはめると、「いつ」→「教育課程内外の全ての教育活動で」、「どのように」→「挨拶、声かけ、励まし、対話など、教育活動全体を通じて個と集団の両面から働きかける」、「誰に」→「全ての児童生徒に」となります。

「いつ」→「教育課程内外の全ての教育活動で」と言うことは、授業、部活動、学校行事だけでなく、塾、地域活動、家庭学習なども全部含まれます。じゃあ言うてほしいですよ「いつでもー！」てね。まあ、「全ての教育活動」とあるので、ちょっと言い過ぎか・・・。

気を取り直して、「どのように」→「挨拶、声かけ、励まし、対話など、教育活動全体を通じて個と集団の両面から働きかける」と要約しましたが、少し具体的に言えば、積極的に挨拶をしたり、励ましの言葉をかけたり、共感的な言葉で接したりすることで自己肯定感を高めたり、グループワークで協力する機会を設けたり、行事を通して自己表現の場を提供したりすることで、コミュニケーション能力を育んだりすることなどです。あくまでも児童生徒が自発的・主体的に自らを発達させていくことを尊重し、それを支えるように働きかけることが大事ですよ。支えると言えば支援教育、支援教育と言えば支えるみたいな感じもあるのでイメージは持ちやすいのではないのでしょうか。

そして「誰に」→「全ての児童生徒に」とあるように、一人一人が共生社会の一員となるための市民性教育・人権教育等も関連してきます。あとキャリア教育とかも、たぶん、知らんけど。

まとめると発達支持的指導は、児童生徒が自己肯定感を持ち、主体的に成長していくための基盤となるものです。学校全体でこの指導を意識し、実践していくことが重要ですよ。通信で作文するだけで終わりではだめですよ。実践せねば！と自分に言い聞かせているところです。あと、文章を書いていて思いついたので最後に言わせてください、「泣かぬなら 支えてみよう ホトトギス」・・・。支える意識が大事ですね。

# ～つながり～

NO.6



大阪教育大学附属特別支援  
生徒指導提要通信  
文責：松本宣明  
的場早紀

7月のプチ研修では、沢山の先生方にこの通信の内容について聞いていただきました。「めっちゃ目、合うや〜ん!」「めちゃくちゃ聞いてくれてるや〜ん!」というのが率直な感想です!ありがとうございました。

さて、松本は【部主事として(笑 いやいや、ここ笑うとこちゃうで〜!)]高等部の先生方に、厚かましくも部会にて話をさせてもらっています。「附属での人事交流の6年間で、自身の中に何を積み上げるのか」と。積み上げるとは、本当はどんな教育がしたいのか、本当はどんな自分で在りたいのか、という部分です。生徒指導提要通信の場ではありますが、、、松本は50歳が見えてきて思うのです!!「子どもや保護者は関係ないな、教師やけれども」と。そんなことよりも、自分がどんな教師になろうとしているのか、それに対してどんな毎日を送っているのか、ということが「丁目」番地なんだと!! フンフン!! (鼻息ネ、これ)

自分の職業人生が立っているのか、いないのか。その事を意識している中での生徒指導と、自分のことよりも子どもや!保護者や!となっている生徒指導では、見えてくるものがきっと違ってくるのだと思います。知らんけど。それは、富士山の頂上に立てば、毎日のちっぽけなことが気にならなくなるのと同じですね、きっと。登ったことないけど。ちゃんちゃん! 次、的場先生ー! ヨロシクー!!

## 1.2.3と1.2.4 課題予防的生徒指導 (P20、21)

課題予防的生徒指導	課題未然防止教育	課題の未然防止として教育プログラムの実施 (児童生徒への暴力防止、いじめ防止教育やSOSの出し方教育を含む自殺予防教育、薬物乱用防止教育、情報モラル教育、非行防止教室等を年間指導計画に位置付け実践)	
	課題早期発見対応	予兆行動や問題行動が高まる等、気になる児童生徒を対象に深刻な問題に発展しないよう、教育相談や家庭訪問等を行う  (課題例：遅刻・早退・欠席の増加、身だしなみの変化、いじめや不登校、自殺等)	<p>【早期発見では…】 いじめアンケートに基づいたスクリーニングテストやSCやSSWを交えたスクリーニング会議で気になる児童生徒を指導・援助</p> <p>【早期対応では…】 ①機動的連携型支援チーム：担任が生徒指導主事等と協力して課題解決を行う ②校内連携型支援チーム：生徒指導主事や生徒指導担当、教育相談コーディネーターや教育相談担当、学年主任、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、SC、SSW等の教職員が協働して行う ③ネットワーク型支援チーム：学校と関係機関等で構成して行う</p>

ふと思いだしたのですが…初任者で右も左も分からない一般校にいた時、生徒指導主事の先生がよく声をかけて下さっていました。気になる生徒やその保護者に会いに家庭訪問と一緒に付き添って来ていました。今思えば課題早期対応①をよくして下さっていたのだと思います。いろんなことに葛藤し、余裕がなく、家庭訪問の帰り道によく泣いてました笑。メンタル面のサポートも含め、生徒指導主事の先生のおかげで今の自分があります。



いよいよ2学期が始まります。少し長めの休暇で先生方リフレッシュできたでしょうか。今学期も元気いっぱい周りの先生方と助け合って子どもたちのためにまず我々自身が楽しく附属での時間を過ごしましょう。

“時間を守ること” 社会人として一番大切なことですので、先生方も常日ごろ児童生徒に伝えていってくださっていることと思います。朝の始業時間、休憩時間と授業時間の切り替えなどいろいろな場面がありますね。その毎日の小さな積み重ねが子どもたちの成長につながっていきます。そこで、今回は少し目線を変えて自分事として考えてみたいと思います。「授業時間守ることができていますか？」日ごろ授業と休憩時間のメリハリをしっかり指導して下さっていることと思いますが、意外と「ここまではやりたい…」「あとすこしだけ…」と授業時間をオーバーしていませんか？各学部定められている授業時間ですが、始まりを子どもたちに意識させているのであれば終わりをこちら教員が意識する必要があるかもしれません。時間を守るという約束を守る。そのような小さな積み重ねが児童生徒との信頼関係構築に実は関係し、効果的な生徒指導を行うために必要な要素の一つであると感じています。そんなこんなで今回の通信は困難課題対応的生徒指導です☆裏面もあるよ☆

## 1.2.5 困難課題対応的生徒指導(P.21～23) ←漢字の塊すぎは中々入りにくい…そのまま「困難な課題への対応」について

「困難な課題への対応」では、学校現場で起こる深刻で複雑な問題行動や支援を必要とする状況に対して、学校がどのように対応すべきかが述べられています。

◎ポイントは…

### ① 多様で複雑な課題が増えている！

いじめ、不登校、虐待、貧困、発達障害など、社会や家庭環境の変化により、子どもたちが抱える課題が多様化・複雑化している。

### ② 専門機関や関係機関との連携が不可欠！

学校だけで対応できない場合も多く、問題によっては、教職員だけでは限界があるケースもある。外部機関への接続・連携を積極的に。

### ③ チーム学校で対応しよう！

校内で組織的に連携し、外部と協働する体制づくりが大切。教職員だけでなく、SC、SSW、医療機関などの専門職と連携。

ここまで課題が深刻にならないようにしたいところですが…諦めずに見放さずに、皆で支え合い、解決させよう!!



困難な課題への対応では、「教員の個人対応」ではなく「チーム学校+外部連携」が原則です！

①子どもと保護者に寄り添う姿勢、②早期発見・早期対応、そして③一人ひとりに合った支援を周囲の大人たちが協力して行う体制づくりが求められています。

生徒指導と言うと、課題が起き始めたことを認知したらすぐに対応する(即応的)、あるいは、困難な課題に対して組織的に粘り強く取り組む(継続的)というイメージが今も根強く残っています。しかし、いじめの重大事態や暴力行為の増加、自殺の増加などの喫緊の課題に対して、起きてからどう対応するかという以上に、**どうすれば起きないようにするのか**という点に注力することが大切です。

生徒指導提要は少し堅い表現が多いですが、実際の現場では「どう動くか」「どう支えるか」がとても大事なので、現実に即して考えると理解しやすいです。担任(特に若手)は、困っていることを抱えこみがちです…一人で抱えこまず、チームで取り組むことが、先生、家庭、何より本人を救う上でとても大事なので、どんな状況も、周りと協力して進められるように、みんな仲良く、やっていきたいですね^^

## 4 大阪教育大学附属特別支援学校における学校安全に関する取り組み

### —セーフティプロモーションスクール(SPS)の理念に基づく実践と今後の展望—

金 憲央・河村真司・上西大輔・西口真人・鹿田紀子 西山 健<sup>1</sup>

#### (要旨)

本論文は、大阪教育大学附属特別支援学校におけるセーフティプロモーションスクール (SPS) の理念に基づいた学校安全の取り組みと、その成果及び今後の展望についてまとめた実践報告である。安全な社会の実現はすべての人にとって不可欠であり、特に障害のある児童生徒が通う特別支援学校においては、一人ひとりのニーズに応じた安全対策が求められている。本校は、自助・共助・公助の理念に基づき、「防火防災学習」「SPS サポーター活動」「セーフティバイシクル推進校活動」を実践した。今後は、SPS の再認証に向けた取り組みを継続し、近隣の平野五校園との連携を深めるとともに、特別支援学校における学校安全の実践共有システム（プラットフォーム）の構築を旨としていく。

(キーワード) 特別支援学校, 学校安全, セーフティプロモーションスクール

#### はじめに

大阪教育大学の附属学校園は、池田地区、天王寺地区、平野地区の3地区に分かれている。池田地区と天王寺地区は、小学校、中学校、高等学校校舎の3校が存在しており、平野地区には、附属の幼稚園、平野小学校、平野中学校、高等学校平野校舎、特別支援学校の五校園が徒歩圏内に存在している。この大阪教育大学附属11校園では、日々それぞれの校園で様々な取り組みが行われている。平野五校園の特色としては、五校園が隣接する全国的にも珍しい環境下で、相互に様々な交流や共同研究を行いながら、防火防災、防犯などの学校安全に関する取り組みを協同的に進めている。そして本校においては、平野区役所や平野消防署、平野警察署、地域の人々と連携しながら学校安全に関する取り組みを実施した。このような取り組みの評価として、令和6年1月にSPS (Safety Promotion School) の認証を受けることができた。本校は現在(令和8年1月)SPS 認証校として3年目を迎えようとしている。本論文は、今年度実施した本校における学校安全の取り組みを報告したものである。

#### I. 背景と目的

本校が学校安全を推進する背景として、以下の理由が挙げられる。

安全な社会を実現することは、全ての人々が生きる上で最も基本的かつ不可欠なことであり、子どもたちが心身ともに健やかに育つことは、国や地域を問わず、時代を越えた全ての人々の願いである。学校安全とは、学校環境において児童生徒、教職員、及び学校を訪れる人々の身体的・感情的・精神的な健康と安全を確保するための対策とプロセスを指すことである。特別支援学校は、障害のある子どもたちが集い、人と人との触れ合いにより人格の形成がなされる場である。児童生徒がともに学び合い、成長し、社会参加へ向けての「自立」を育む学校という場において、子どもたちが生き生きと活動し、安全安心に過ごせるようにするためには、様々な要因やリスクに対処し、子どもたちの安全の確保を保障することが前提となる。学校教育といった観点からも、インクルーシブ教育システム構築への需要が高まっており、様々なニーズをもつ児童生徒がともに学ぶ機会を提供するために、一人ひとりのニーズに応じた学校安全対策が求められている。学校管理下で発生している事故等のデータや犯罪被害、交通事故、自然災害の発生状況を見ると、児童生徒等が巻き込まれる被害件数等は、全体として減少しているところではあるが、児童生徒の安全の確保という点では引き続き課題が多い状況であると言える。

また、特別支援学校に通う児童生徒等の安全に関する課題を考えると、児童生徒の発達段階や障害の種類・程度に応じて留意すべきポイントも多岐にわたる。そして時間の経過とともに、附属池田小学校事件や東日本大震災等の記憶が風化し、学校安全に係る意識や取り組みの優先順位が低下することが危惧されている。一方で、今後発生が懸念される南海トラフ巨大地震、全国各地で発生している豪雨や熱中症アラート等の自然災害、感染症や交通事故・犯罪等に係る社会情勢の変化など、新たな課題が次々と顕在化し、喫緊の対応が求められている。

上述を踏まえ、今後、特別支援学校における組織的な安全管理の一層の充実を図り、安全で安心な学校環境を

<sup>1</sup> 大阪教育大学 総合教育系

整備するとともに、障害のある児童生徒がいかなる状況下においても自らの命を守り抜き、安全で安心な生活や社会を実現するために、主体的に行動する態度を育成する安全教育を一層推進していく必要がある。それゆえ、大阪教育大学附属特別支援学校として先進的な学校安全のモデルを発信していくことが本校の使命と言える。

## II. セーフティプロモーションスクール (SPS)

国立大学法人大阪教育大学学校安全推進センターによると「セーフティプロモーションスクール (Safety Promotion School:SPS 以下 SPS) とは、スウェーデン王国のカロリンスカ研究所に設置されている WHO 地域安全推進共同協働センター (WHO Collaborating Centre on Community Safety Promotion) が推進していた学校園 (以下「学校」と略記) の外傷予防を目的とした国際的認証活動の1つであるインターナショナルセーフスクール (International Safe School:ISS) の考え方を参考に、新たに、『自助・共助・公助』の理念のもと、わが国独自の学校安全の考え方を基盤とする包括的な安全推進を目的として構築された取り組みです」と記載されている。また、SPS 認証制度の概要としては「セーフティプロモーションスクールは、セーフティプロモーションスクールの理念となる『7つの指標』に基づいて、学校独自の学校安全 (生活安全・災害安全・交通安全) の推進を目的とした中期目標・中期計画を明確に設定し、その目標と計画を達成するための組織の整備と S-PDCAS サイクルに基づく実践と協働、さらに分析による客観的な根拠に基づいた評価の共有が継続されていると認定された学校を『セーフティプロモーションスクール』として認証し、日本セーフティプロモーションスクール協議会と協定書を締結し、引き続き、安全に対する分析と評価を基盤とする未来志向に基づいた安全推進の取り組みを協働的に展開していこうとする制度です」とされている。

SPS の実践活動としては、学校における「安全・安心への共感と協働」の共有を基盤とし、子どもたちが10年、20年先の地域社会で安全・安心を意識した自助・共助・公助の理念を育むきっかけづくりとなり、それぞれの役割や共生していくための目標や指針として、SPS の取り組みが一助となることが大いに期待される。次年度から本校は SPS 認証校としての3年目がスタートする。「SPS 協定書」の有効期間は3年間であり、SPS の認証を受けた学校が SPS であり続けていくためには、3年ごとに日本 SPS 協議会による再認証を受け、学校安全推進の取り組みを着実に継続していくことが必要とされる。

本校におけるセーフティプロモーションスクールの7つの指標を表1に示す。

表1 セーフティプロモーションスクールの7つの指標

指標1 (組織)	学校内に「学校安全コーディネーター」等を中心とする学校安全推進のための「学校保健安全委員会」が設置されている。なお、学校安全委員会は、「学校安全コーディネーター」のほか、校長、副校長、主幹等の学校管理職を含む教職員の代表、児童生徒代表、PTA 代表、学校を管轄する地域の警察署・消防署の代表、学校のある地域自治会の代表、スクールリーダー等の学校ボランティアの代表等から構成されることが望ましい。
指標2 (方略)	学校において、「生活安全」・「災害安全」・「交通安全」の分野ごとに、セーフティプロモーションの考え方に基づいた「中期目標・中期計画 (3年間程度)」が設定されている。
指標3 (計画)	学校保健安全委員会において、「中期目標・中期計画」に基づいた学校独自の学校安全推進のための「年間計画」が、「安全教育」・「安全管理」・「安全連携」の領域ごとに具体的に策定されている。
指標4 (実践)	「年間計画」に基づいて、学校保健安全委員会を中心に、学校関係者が参加して、学校安全推進のための活動が年間を通じて継続的に実践されている。
指標5 (評価)	学校保健安全委員会において、実践された学校安全推進に関わる活動の成果が定期的に報告され、それぞれ分析に基づく明確な根拠をもとに学校安全推進活動に対する評価が行われている。
指標6 (改善)	学校保健安全委員会における次年度の「年間計画」の策定にあたって、それまでの活動成果の分析と評価を参考に、当該校における学校安全に関わる実践課題の明確化と「年間計画」の改善が取り組まれている。
指標7 (共有)	学校安全推進に関わる活動の成果が、当該の学校関係者や地域関係者に広報・共有されるとともに、「協働」の理念に基づいて、国内外の学校への積極的な活動成果の発信・共有と新たな情報の収集が継続的に実践されている。

この7つの指標による取り組みは、安全な学校のプロセスとして成り立っている。「組織」という土台を作り（指標1）、3年間程度の「方略」を設定し（指標2）、年間ごとに具体的な「計画」をたてる（指標3）。それを「実践」し（指標4）、活動の成果を「評価」する（指標5）。次年度の年間計画の策定にあたって実践課題の「改善」に組み込み（指標6）、学校安全推進に関わる学校関係者や地域関係者に「共有」し（指標7）、継続的に実践することである（S-PDCA サイクル）。

### Ⅲ. セーフティプロモーションスクール（SPS）の理念に基づく実践報告

#### 1. 防火防災学習

##### 1) 目的

近年、我々の身近な地域でも甚大な影響を与える災害が多く起こっている現状がある。災害における危機対応能力の向上は、障害の有無に関係なく災害大国である日本に暮らす人々にとって欠くことのできないものである。

本校で実践する防火防災学習は地域社会で安全安心を意識した自助・共助・公助の理念を育むきっかけづくりとして、災害時における危険を認識し日常的に備えることや、状況に応じた的確な判断の下、自らの安全を確保する行動について体験的に学習することを目的とする。さらに、それぞれの自立と相互依存、社会参加に向けて一人ひとりの役割意識や協働、共生していくための力を身につける。

##### 2) 実践内容

本校において、防火防災学習は令和4年度より実践され、現在(令和7年度)も継続的に行われている。今年度も平野消防署地域担当ならびに平野区役所安全安心まちづくり課、平野地区喜連連合振興町会防災担当の協力の下、本校で実施する体験型学習を通して災害時における危険を認識し、防火防災への日常的な備えとすることを目的として取り組んだ。

昨年度の防火防災学習実施後のアンケート結果をもとに、今年度は保護者参加型の防火防災学習を実施した。今年度も昨年度に引き続きたくさんの学校関係者に理解、協力の意向を得て、有事の際の地域との連携強化にむけた防火防災教育の実践となった。



【救命講習】



【バケツリレー体験】



【水消火器体験】



【煙幕体験】



【防災教育】



【起震車体験】



【消防車体験】



【避難所体験】



【消防車展示】



【地震津波避難訓練】



【開会式】



【閉会式】

## 2. SPS サポーター活動

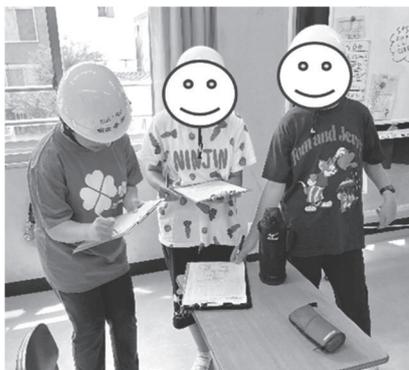
### 1) 目的

日本セーフティプロモーションスクール協議会によると『SPS サポーター』とは、セーフティプロモーションスクールに認証された学校における児童生徒会活動等を通じて、当該校におけるセーフティプロモーションスクール活動の持続可能な発展に活躍することが期待される人材を育成することを目的として、在籍する児童生徒を対象に『SPS サポーター』を委嘱する制度です」とされている。

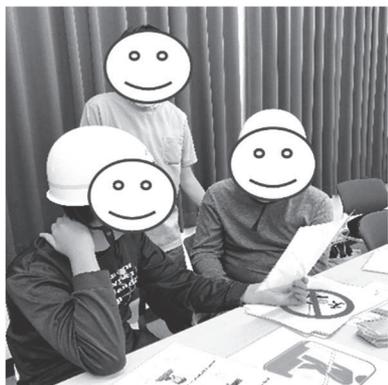
本校における SPS サポーターの活動では、教職員のみに限らず、生徒が主体となって学校安全の活動に取り組めるよう校内の安全点検や災害用備蓄品の整備、校内のピクトグラムの設置、避難訓練の振り返りの進行といった生徒目線での学校の安全を「つくる」「まもる」ことや「生徒から生徒へ」伝達することを目的とする。

### 2) 実践内容

今年度は中学部・高等部の生徒を対象に、有志による活動を始めた。集まった 11 名の生徒で、学期末に校内の安全点検を実施し、附属池田中学校と協働して校内のピクトグラムの掲示を行った。また、防火防災学習の司会と進行を務め、避難訓練の実施後は、オンラインでの振り返りを進行し、全校児童生徒に向けて安全で安心な生活を送ることや自らの命を守るための啓発を行った。



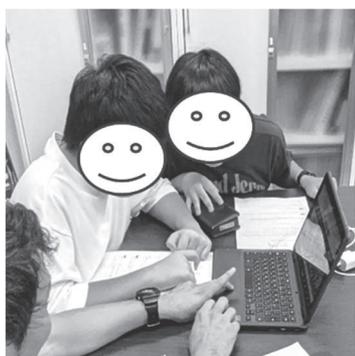
【各学部のホームルームや特別教室、小学部前庭の遊具などといったさまざまな場所で安全点検を実施】



【ピクトグラムの掲示について相談しながら校内に設置】



【防災グッズの配布】



【消防協会と協働して火災避難訓練の振り返りを実施】



【セーフティバイシクル推進校指定書交付式】

### 3. セーフティバイシクル推進校の活動

#### 1) 目的

セーフティバイシクル推進校とは、大阪府警察と教育庁が連携・共同したプロジェクトであり、生徒が自ら自転車の安全利用を「考え、学び、行動する」ことを目的としている。また、大阪府内全高校等を対象とした生徒の主体的な取り組みを通じて交通ルール・マナーの改善に向け、地域への広報啓発運動を警察署と連携した取り組みである。

#### 2) 実践内容

令和7年9月大阪府平野警察署交通課、大阪府警察本部自転車対策室、大阪府教育庁保健体育課といった関係各所と連携し、本校において交通安全教室とセーフティバイシクル推進校指定書交付式を実施した。

セーフティバイシクル推進校としての活動は、地域への広報啓発運動として平野警察署と連携し、ライフ喜連瓜破店入り口前で道路交通法の改正についてのビラ配りをおこなった。



【本校高等部の生徒がライフ喜連瓜破店にて、平野警察と協働して交通安全の啓発運動を実施】

#### IV. 結果

本校の学校安全の取り組みについて、今年度は大きく3つの実践をおこなった。防火防災学習では、体験型学習を通じて、災害時の危険認識や日常的な備え、自らの安全を確保する行動について学習することができた。また小学部の児童においては、今年度より「防火防災学習スタンプラリー」の教材を取り入れることで、より一層充実した体験的な学びを保護者や公的機関の方々と一緒に取り組む様子が見られた。今年度の防火防災学習に参加いただいた方へのアンケートでは、「保護者参加型学習を実施できたことで、災害時に必要な支援・対策を今回の取り組みにより身近で共有できたことが良かった」や、「体験的な学びを通して大人も子どもも楽しみながら学べる充実したプログラム内容になっていた」など、肯定的な意見をたくさん得ることができた。

SPS サポーター活動では、教職員主体の安全管理にとどまらず、生徒自身が主体となって校内の安全点検やピクトグラムに掲示をおこなうことで、生徒の目線で校内の安全体制を整えることができた。防火防災学習の司会進行、また実施後は平野区役所や平野消防署からいただいた防災グッズを全校に配布するなど、防災に関する幅広い活動を実施することができた。避難訓練の振り返り進行では、オンラインを通じて「お・は・し・も」(おさない・はしらない・しゃべらない・もどらない)の安全教育を全校児童生徒に伝達することで、SPS サポーターの生徒たち自身が防火防災に関する知識をより深く学ぶことができるきっかけとなった。セーフティバイシクル推進校の活動では、令和8年4月より道路交通法が改正されることから、大阪府平野警察署交通課、大阪府警察本部自転車対策室、大阪府教育庁といった関係各所と連携した交通安全教室を通して自転車におけるヘルメット着用の重要性を学び、交通ルールやマナーについての意識の改善を図った。本校高等部の生徒は地域への広報啓発運動として平野警察署と連携し、ライフ喜連瓜破店入り口前で道路交通法の改正についてのビラ配りをおこなった。

#### V. 今後の展望

次年度から本校はSPS 認証校としての3年目がスタートする。「SPS 協定書」の有効期間は3年間であり、SPS の認証を受けた学校がSPS であり続けていくためには、3年ごとに日本SPS 協議会による再認証を受け、学校安全推進の取り組みを着実に継続していくことが必要とされる。今年度の学校安全の取り組みを学校全体で、または平野消防署、平野区役所、平野地区喜連連合振興町会といった地域の関係各所と協議を重ねながら、更にブラッシュアップした本校における独自の学校安全(生活安全、災害安全、交通安全)の実践を継続し、災害安全においては防火防災学習の発展的な安全教育を平野五校園と連携した取り組みを推進していく。

今後も附属特別支援学校として、個別のニーズに応じた安全対策や生徒が主体的となって学校安全をつくる活動といった先進的な学校安全のモデルを学外へ発信することを使命として実践していく。その第一歩として、特別支援学校SPS 認証校における学校安全の学校間連携について、各学校の「強み」を活かした実践の繋がりと共に共有をめざして、特別支援学校における学校安全の実践共有システム(プラットフォームの検討)の構築をめざす。

#### 謝辞

本校の実践報告作成にあたり、平野消防署地域担当者様、平野区役所安全安心まちづくり課様、平野地区喜連連合振興町会様、大阪府平野警察署交通課様、大阪府警察本部自転車対策室担当者様、大阪府教育庁保健体育課様におかれましては、本校の学校安全の取り組みへのご理解とご協力をいただき、本当にありがとうございました。また、本実践報告執筆にあたり、前任の健康安全部長及び学校安全コーディネーターの丹沢正太先生(大阪府立西浦支援学校)には、ご指導ご鞭撻をいただきましたことを心より感謝申し上げます。

#### 引用・参考文献

- 国立大学法人大阪教育大学学校安全推進センター・日本セーフティプロモーションスクール協議会 セーフティプロモーションスクールの考え方・進め方
- 国立大学法人大阪教育大学学校安全推進センター セーフティプロモーションスクールとは
- 国立大学法人大阪教育大学学校安全推進センター SPS 認証制度の概要 <http://ncssp.osaka-kyoiku.ac.jp/>

## 5 「目標シート」と「振り返りシート」を活用した個別の教育支援計画の実践と効果

藤田知美

### (要旨)

本研究では、個別の教育支援計画の具体的な活用方法として「目標シート」と「振り返りシート」を導入し、その効果を検討した。対象は特別支援学校高等部生徒2名とし、生徒・保護者・学校の三者で目標を設定し、分かりやすい言葉で共有した。生徒は日々の振り返りを行い、あわせて担当教師・保護者・放課後等デイサービス職員を対象に4件法質問紙調査を実施した。その結果、全項目で活用前より現在の平均値が上昇し、特に目標意識や自己確認、家庭・事業所を含めた目標の共有に関する項目で顕著であった。自由記述からは、支援者間の共通理解の促進や生徒の意欲の高まりが示され、目標シートと振り返りシートの活用が、生徒の行動変容と支援の一体化を支える可能性が示唆された。

(キーワード) 個別の教育支援計画, 目標シート, 振り返り, 自己評価, 支援者連携

### I. 背景と目的

小学校学習指導要領解説(平成29年告示)において、特別支援学級に在籍する児童や通級による指導を受けている児童に対し、個別の教育支援計画の作成と活用が義務化された。個別の教育支援計画を活用することは、特別支援教育の「質」の向上につながる(保田・柿崎, 2012)ことや、特別支援教育の柱になる(立松, 2011)とされており、その意義は大きい。

一方で、実際の教育現場では、個別の教育支援計画が十分に活用されていない現状が指摘されている。小坂・柿崎(2011)は、個別の教育支援計画の意義や重要性は認識されているものの、保護者や関係機関との連携に十分生かされていない実態を報告している。また、藤井・高田屋(2017)は、年度当初の多忙な時期に作成されることによる教員の負担感の大きさや、学校と関係機関の連携に必ずしも寄与していない点を課題として挙げている。さらに、絹見・寺川(2012)は、個別の教育支援計画の内容や活用方法が各学校に委ねられており一般化されていないことを指摘し、関係機関との連携、校内連携、保護者参画、多忙感など、複数の課題が存在することを明らかにしている。こうした課題に対し、目標を可視化し、本人と共有する実践の有効性も報告されている。梶井・中山(2015)は、目標設定と振り返りを取り入れた取り組みにより、児童の学習意欲や目標意識が高まる可能性を示している。また、吉村・芝崎(2016)は、目標シートの活用が自己効力感の向上につながることを示唆しており、目標を分かりやすく示し、日常的に振り返る手立ての重要性が示されている。

そこで本研究では、個別の教育支援計画の具体的な活用方法として「目標シート」と「振り返りシート」を導入し、その効果について検討することを目的とした。

### II. 研究方法

#### 1. 対象

対象は本校高等部生徒2名とし、生徒の変化を他者視点から把握するため、担当教師・保護者・放課後等デイサービス職員を調査協力者とした。

#### 2. 実施期間

目標設定は20XX年5月、目標に対する取り組み振り返りは20XX年5月～12月、質問紙調査は20XX年12月に実施し、目標の見直しや追加は学期の進行に合わせて行った。

#### 3. 方法

生徒・保護者・学校の三者で目標を設定し、生徒に分かりやすい言葉で目標シートを作成した。目標は関係機関と共有し、連絡帳に貼付して日常的に確認できるようにした。生徒は振り返りシートやシール貼付を用いて自己評価を行った。加えて、生徒の変化を他者視点から把握するため、勝浦・浜崎(2023)の他者評価式尺度を参考に作成した4件法質問紙を用い、導入前(回顧)と導入後(現在)について調査を行った。

#### 4. 分析方法

4件法質問紙については、活用前と現在の平均値および標準偏差(SD)を算出し比較を行った。自由記述については、回答内容を通読し、意味の類似性に基づいて分類する内容分析を行った。

#### 5. 倫理的配慮

実践を行うにあたっては、対象生徒2名の保護者に口頭で説明を行い、同意を得た。また質問紙調査は、対象

者への自由意志に基づいて実施、研究の目的や概要について、同意をした者を調査対象とした。回答は無記名で行い、個人を特定する情報は記録しない。加えてWeb調査の実施にあたっては、Google フォーム のアンケート機能を利用した。なお、本研究は大阪教育大学の研究に関する倫理審査委員会の審査を受け、2025年12月18日付けで承認（受付番号25170）を得て実施した。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 4件法質問紙調査

4件法質問紙（全11項目）について、活用前（回顧）と現在の評定値を数値化し、平均値および標準偏差（SD）を算出し、表1に示した。全項目において現在の平均値が活用前を上回っていた。

特に「目標を意識しているようだ」では、活用前 M=1.75（SD=0.75）から現在 M=3.17（SD=0.58）へと大きく上昇し、回答のばらつきも減少していた。また、「決めた目標を自ら確認する」では、活用前 M=1.83（SD=0.83）から現在 M=2.75（SD=0.75）へと上昇が見られた。

さらに、「家庭・事業所でも学校での目標が活かされている」では、活用前 M=2.08（SD=0.79）から現在 M=3.17（SD=0.58）へと上昇していた。「活動の切り替え」や「予定や見通しをもって行動する」といった行動調整に関する項目でも平均値の上昇とSDの低下が見られ、目標の共有と可視化を通じた支援の積み重ねにより、行動の安定化が進んでいる可能性が示唆された。

そのほか、「できていることを自分で認めようとしている」「注意や助言を受け入れやすい」といった項目においても、活用前と比べて現在の平均値が上昇しており、自己の行動や成果を前向きに受け止める傾向が強まっていることがうかがえた。

また、「新しい目標ややってみたいことを自ら提案する」では平均値の上昇幅は比較的緩やかであったものの、否定的な回答の割合が減少しており、目標に対する主体的な関わりが徐々に広がっている可能性が示唆された。

以上の結果から、目標シートおよび振り返りシートの活用は、目標意識や行動の調整だけでなく、生徒の自己理解や主体的な関与の広がりにも影響を与えていると考えられる。

表1 4件法質問紙における活用前（回顧）・現在の平均値（M）および標準偏差（SD）（n=12）

項目	質問内容	活用前 M	活用前 SD	現在 M	現在 SD	差
1	目標を意識しているようだ	1.75	0.62	3.17	0.58	1.42
2	自分の良いところに気づこうとしている	2.42	0.51	2.83	0.72	0.41
3	できていることを自分で認めようとしている	2.67	0.49	3	0.45	0.33
4	注意や助言を受け入れやすい	3	0.74	3.67	0.49	0.67
5	活動の切り替えができる	2.92	1	3.67	0.49	0.75
6	予定や見通しをもって行動できる	2.75	0.87	3.58	0.67	0.83
7	困難な場面でも粘り強く取り組む	2.67	0.89	3.17	0.94	0.5
8	うまくいかなかった時に気持ちを立て直せる	2.75	0.62	3.25	0.75	0.5
9	決めた目標を自ら確認する	1.83	0.58	2.75	0.97	0.92
10	家庭・事業所でも学校での目標が活かされている	2.08	0.79	3.17	0.58	1.09
11	新しい目標ややってみたいことを自ら提案する	2	0.85	2.67	1.07	0.67

注)「全くそう思う=4」「ややそう思う=3」「あまりそう思わない=2」「全くそう思わない=1」

#### 2. 自由記述の結果（数値結果との関連）

自由記述（設問12～14）について内容分析を行い、主なカテゴリーと記述内容を整理したものを表2に示した。目標の共有による支援の一体化や生徒の意欲の高まりが示される一方で、継続的な活用や目標設定の工夫といった課題も明らかとなった。記述内容は三つのカテゴリーに整理された。

第一に、目標の共有による支援の一体化である。「学校・家庭・支援機関が同じ目標を共有できた」「支援の方向性がそろい、本人への関わりがしやすくなった」といった記述が多く見られ、質問紙において「家庭・事業所でも学校での目標が活かされている」の平均値が大きく上昇していた結果と対応していた。

第二に、生徒の意欲や自己肯定感の高まりである。「できた経験を重ねることで、目標以外の活動にも意欲的に取り組む姿が見られた」「本人の頑張りを認めやすくなった」といった記述が見られ、これは「目標を意識している」「できていることを自分で認めようとしている」といった項目の平均値上昇と整合している。

第三に、今後の課題や改善点である。時間の経過による目標意識の低下や、目標内容の具体化、携帯しやすい形態への工夫などが挙げられており、量的に改善が見られた一方で、継続的な活用に向けた課題も示された。自由記述を内容分析した結果、記述内容は三つのカテゴリーに整理された。第一に、目標の共有による支援の一体

化であり、学校・家庭・支援機関が同じ目標を共有することで関わりがしやすくなったことが示されていた。第二に、生徒の意欲や自己肯定感の高まりであり、目標の可視化と振り返りを通して前向きな行動が見られたことが報告されていた。第三に、継続的な活用や目標設定の工夫といった課題が挙げられていた。

表2 自由記述（設問12～14）の内容分析結果

設問	カテゴリー	内容の要約(代表的記述)
12 目標シートを作成共有することのよさ	目標の共有による支援の一体化	学校・家庭・放課後等デイサービスが同じ目標を共有することで、支援の方向性がそろい、本人への関わりがしやすくなった。全スタッフが目標を把握することで、本人の頑張りを認めやすくなった。
	生徒の行動・意欲の変化	目標を目で見て確認することで目標を意識しやすくなり、できた経験を重ねることで、目標以外の活動にも意欲的に取り組む姿が見られた。
13今後の課題・改善案	継続的な活用の難しさ	目標設定直後は意識が高まるが、時間の経過とともに意識が薄れやすく、こまめな確認や定期的な振り返りの仕組みが必要である。
	目標設定・提示方法の工夫	目標やゴールをより具体的に示すことや、携帯しやすい形態・サイズにすることで、さらに活用しやすくなると考えられる。
14 調査全体への意見・感想	生徒の成長への期待	目標を一つずつ達成することが本人の自信につながり、今後も生徒の成長を支援するために活用していきたいという意見が見られた。
	連携への肯定的評価	学校と事業所の情報共有ができたことを肯定的に捉え、今後も継続的な連携を期待する声が見られた。

#### IV. 考察

本研究の結果から、「目標シート」と「振り返りシート」を活用した個別の教育支援計画の実践は、生徒の目標意識や行動の変化に加え、支援者間の連携の在り方にも影響を与えていることが示唆された。

##### 1. 目標の共有による支援の一体化

量的結果において、「家庭・事業所でも学校での目標が生かされている」の項目は、平均値が  $M=2.08$  ( $SD=0.79$ ) から  $M=3.17$  ( $SD=0.58$ ) へと大きく上昇しており、あわせて標準偏差が小さくなる傾向が見られた。このことは、目標シートを通して支援者間で共通の目標理解が形成され、関わり方のばらつきが減少してきた可能性を示している。

自由記述においても、「学校・家庭・放課後等デイサービスが同じ目標を共有できた」「支援の方向性がそろい、本人への関わりがしやすくなった」といった記述が多く見られた。これらは、支援計画を単に作成するだけでなく、日常的に活用することで、関係者間の連携が具体的な行動レベルで機能し始めていることを示すものである。

藤井・高田屋(2017)は、特別支援学校において支援計画の作成は定着している一方で、日常の指導に十分に生かされていない現状を指摘している。本研究の実践は、目標シートという具体的なツールを介して目標を可視化・共有することで、支援計画を「生きたもの」として活用する一つの方策を示したといえる。また、柳澤(2014)が述べる教師と保護者の連携の重要性に照らしても、目標シートは立場の異なる支援者をつなぐ共通言語として機能していたと考えられる。

##### 2. 意欲・自己肯定感への影響

生徒の内面的な変化については、量的・質的の両面から一定の示唆が得られた。「目標を意識している」「できていることを自分で認めようとしている」といった項目で平均値の上昇が見られたことは、目標を明確に示し、日常的に振り返る機会を設けたことが、生徒の意欲や行動に影響を与えていた可能性を示している。飯塚(2017)や梶井・中山(2015)が示すように、目標設定と振り返りの継続は主体的な行動を支える要因であり、本研究においても、目標や成果を視覚的に示し、支援者と共有しながら振り返る仕組みが、生徒の意欲や自己肯定感を支える有効な手立てとなることが示唆された。

##### 3. 目標理解と主体性の変容プロセス

本研究の実践過程においては、生徒の行動面の変化だけでなく、「目標」に対する捉え方そのものに質的な変容が見られた点が重要である。

研究開始当初の4月には、「目標とは何か分からない」「何を頑張ればよいか分からないため教師に決めてほしい」といった反応が見られ、目標を自分事として捉えることが難しい状況であった。

そこで、生徒・保護者・教師で話し合った内容をもとに、生徒本人に分かりやすい言葉で目標を提示し、本人が納得したうえで目標を設定することから実践を開始した。その後、1学期を通して目標シートと振り返りシートを継続的に活用する中で、生徒は次第に目標を意識して行動するようになった。

さらに2学期には、生徒自身が「自分はここがまだできていない」と自己の課題に気づき、新たな目標を追加したいと自ら提案する姿が見られるようになった。また、設定した目標の達成経験を重ねる中で、蝶々結びや折り畳み傘の使用など、当初の目標とは直接関係しない生活技能にも主体的に取り組もうとする姿や、時間を意識して自分のこだわりの折り合いをつけようとする行動が観察された。

これらの変容は、質問紙調査において「新しい目標ややってみたいことを自ら提案する」「決めた目標を自ら確認する」といった項目の平均値が上昇していた結果とも対応している。目標シートと振り返りシートを通して目標が可視化され、達成経験が積み重ねられたことが、生徒の自己理解を促し、主体的に行動を調整しようとする力の育成につながっていた可能性が示唆される。

#### 4. 課題と今後の展望

一方で、自由記述からは、時間の経過とともに目標への意識が薄れやすいことや、目標内容をより具体化する必要性、携帯しやすい形態への工夫といった課題も示された。これらは、目標シートを一度作成して終わるのではなく、定期的な見直しや評価の機会を設けることの重要性を示している。

本研究は対象者数が少なく、回顧式質問紙を用いている点で結果の一般化には限界がある。しかし、個別の教育支援計画を「日常的に生かす」ための具体的な方法として、目標シートと振り返りシートを組み合わせ実践は、特別支援教育の現場において一定の有効性と実践的示唆を持つものと考えられる。

#### V. 本研究の意義

本研究の意義は、個別の教育支援計画を「作成するもの」から「日常的に活用するもの」へと位置づけ直し、その具体的な方法を示した点にある。目標シートと振り返りシートを組み合わせ活用することで、生徒自身が目標を意識しやすくなるとともに、学校・家庭・放課後等デイサービスといった複数の支援者が同じ目標を共有し、関わりをそろえることが可能となった。

特別支援教育の現場では、支援計画の内容が支援者間で十分に共有されないまま、個別的な対応にとどまることも少なくない。本研究の実践は、目標を簡潔で分かりやすい形に落とし込み、連絡帳等を活用して日常的に確認・振り返る仕組みを整えることで、支援の一体化を促す一つの実践モデルを提示したといえる。

また、目標や達成状況を可視化し、振り返りを行う過程は、生徒の意欲や自己肯定感を支える手立てとしても機能していた。自己評価が難しい生徒に対しても、視覚的な支援や他者評価を組み合わせることで、行動の変化や成長を多面的に捉えることが可能となる点は、今後の特別支援教育における実践に対して有用な示唆を与えるものである。

#### 謝辞

本研究は、日々の教育実践の中で、生徒の皆さん、保護者の皆様、ならびに放課後等デイサービス関係者の皆様のご理解とご協力のもとに実施することができました。多くのご意見や温かな関わりが、本研究の大きな支えとなりました。ここに記して心より感謝申し上げます。

#### 引用・参考文献

- 藤井慶博・高田屋陽子 2017 支援計画の作成と活用に関する現状と今後の方策—特別支援校教員に対する質問紙調査から—。秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門 72, p99-101.
- 梶井芳明・中山遼子 2015 目標設定と作文による振り返りが自分の目標設定能力と目標を踏まえた活動に及ぼす影響—学習発表会での活動に基づく考察—。第57回教育心理学会総会発表論文集 524.
- 勝浦美和・浜崎隆司 2023 他者評価式幼児用自尊感情尺度の開発。四国大学短期大学部紀要, 39, 2, p3-21.
- 絹見睦美・寺川志奈子 2012 特別支援学校における個別の教育支援計画の有効活用—保護者への質問紙調査より—。鳥取大学地域学論集第9巻第2号, p45-47.
- 小坂みゆき・柿崎弘 (2011) 小学校における「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成・策定と活用—有機的な支援の連携をめざして—。三重大学教育学部研究紀要第62巻, 教育科学, 153-159.
- 飯塚佳乃 2017 授業のめあてに即した振り返りが児童の学習意欲や学習内容の理解に及ぼす影響。日本教育工学会論文誌 41, p81-84.
- 文部科学省 2017 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編
- 立松英子 2011 発達支援と教材教具Ⅱ—子どもに学ぶ行動の理由—。ジアース教育新社.
- 保田英代・柿崎弘 2012 中学校における特別支援教育体制のあり方について—「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用を通して—。三重大学教育学部研究紀要第63巻教育科学, p79-86.
- 柳澤亜希子 2014 特別支援教育における教師と保護者の連携—保護者の役割と教師に求められる条件—。国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 第41巻.
- 吉村淳子・芝崎美和 2016 自己効力感を高めるピアノ指導の検討—目標シートの活用の試み—。新見公立大学紀要, 37.

## 6 ブロック玩具を用いた授業の取り組みについて

的場早紀

### I. はじめに

中学部数学科における導入授業の取り組み(的場, 2023)の実践報告をもとにして、ブロック玩具を用いて生徒の興味関心を引き出せる活動を他教科でもいかせないだろうかと考え、取り組んだ授業実践について報告する。科学技術、工学、数学、工芸の知識と技能を活用して、問題解決や創造活動を行う能力を指すSTEMリテラシーの一部として位置づけられている数学と理科のそれぞれの資質・能力の共通点を踏まえ、理科の授業での実践に目を向けてみることにした。

### II. 実践報告

#### 1. 地球・自然

中学部理科2段階、B 地球・自然分野の雨水の行方と地面の様子では、水は、高い場所から低い場所へと流れて集まることの理解を図り、観察や実験などに関する初歩的な技能を身に付けながら普段の生活ではあまり意識することない地面の傾きの違いについても調べることが内容に入っている。教室授業の際に容易に水を使えない状況もあり、ブロック玩具を用いて「高い場所から低い場所へと動く」状況を生徒に表現させてみることにした。ブロック玩具をセロテープで貼り付け、物を流す板を作り、身の回りにあるテレビ台や机等、様々な物に立てかけビー玉を流して確認する生徒が出てきた(図1)。転がす場所を変えることでビー玉の流れる速さの違いに自ら気づき、傾斜の角度に目を向け始める発言も出てきた。また、あるグループでは、友だちと協力して、傾斜や曲がり角のある道を作り、ビー玉を転がそうと試みていた。うまく転がせると思っていたものが見通し通りといかず、角で曲がり切れずゴールまでいけずの状況に対して友だち同士で再検討を始める様子も見られた。出だしの傾き度合が急すぎるのではないかと、転がす物が重いのではないかと、曲がり角を緩やかにするべきではないかと、様々な視点で考えを深める発言が出てきた(図2)。



図1 身の回りの物を活用する様子

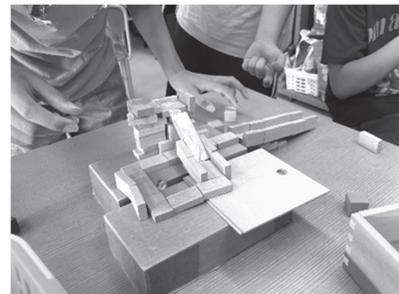


図2 友だちと協力して調べる様子

#### 2. 物質・エネルギー

中学部理科1段階、C 物質・エネルギー分野の磁石の性質では、磁石を身の回りの物に近付けたときの様子に着目して、それらを比較しながら、磁石の性質について調べる活動内容が入っている。最初は、迷路を用いて磁石が相互に引き合ったり、退け合ったりする様子を知る活動を行った(図3)。小学部段階の生徒が在籍するくらし理科3班でも、磁石が引き合っ動く様子が実感でき、興味関心をもって夢中に取り組む様子が見られた。また、中学部1段階と2段階の生徒が在籍しているくらし理科1班では、「迷路を自分で作りたい」という生徒が出てきた(図4)。その生徒の発言をもとに迷路をブロック玩具で作らせてみてはどうかと思い、中学部段階相当の生徒が集まるくらし理科1班と2班で実践した。スタートからゴールまでが見通せる迷路を作りあげた生徒(図5)。また、迷路の構造把握に課題が見えてきた生徒(図6)。ブロック玩具迷路から生徒一人ひとりの捉えが視覚的に出てきたことで自立活動との繋がりを感じることもできた。自分の作った迷路は、友だちや教員に共有し、迷路の仕組みを相手に伝え合うことで、達成感や他者から考えや意見を受け入れたりしながら柔軟に見直せる振り返りの時間も設けた。



図3 迷路を用いた様子

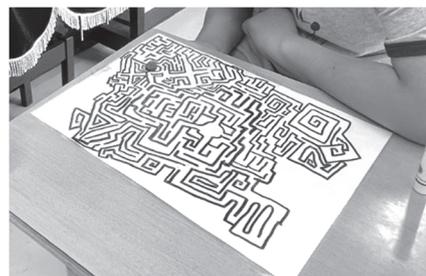


図4 自作迷路の様子



図5 見通せる迷路

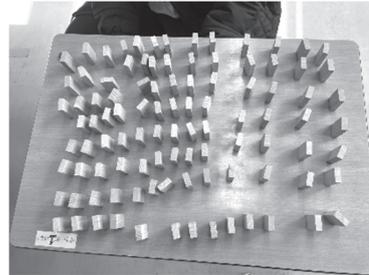
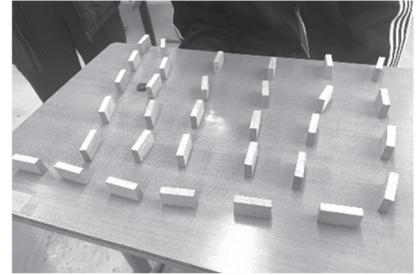


図6 構造把握が困難な迷路



活動を繰り返していくと様々な迷路が出てきた。磁石の引き合う力を利用して、ブロック玩具を動かそうと試みる生徒（図7）。磁石の異極の引き合いと同極の退け合いの性質をもとに、ゴール付近で同極に切り替え、磁石を跳ねさせてゴールを導くという磁石の性質をうまく利用した迷路を作る生徒（図8）。ブロック玩具での迷路作りを通して自ら磁石の性質に気づいていく姿が見られた。その結果をもとにして、身の回りの道具等と照らし合わせながら授業を展開していくことで、磁石の性質が生活に結び付いていることへの実感に繋がりがやすかった。

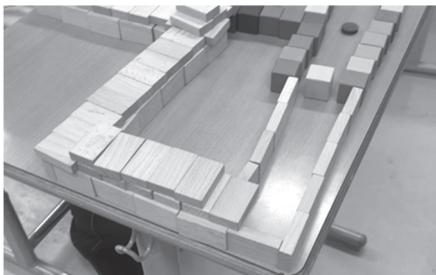


図7 ブロック玩具を動かす様子



図8 磁石の性質を利用する様子



### Ⅲ. 実践を振り返って

ブロック玩具を授業に取り入れることで、生徒の探究心や問題解決を引き出す実践に繋がった。理科の授業において、生徒たちがブロック玩具を使って地形の傾斜や磁石の性質を視覚的に理解しようとする姿や、実践を通じて、生徒自らが流速の変化に気づいたり、磁石の反発を利用した迷路作りに挑戦したりする様子も見られた。こうした活動は、知識の習得だけでなく、友だちとの協調学習や創造的な思考を養う貴重な機会となった。ブロック玩具を活用することが、抽象的な科学概念を生活実感へと結びつける有効な手段のひとつになっているのではないかと感じた。ブロック玩具を用いた授業は、生徒が科学的・数学的な知識を基盤としながら、工学的な試行錯誤を経て、自分なりの解決策を形にする（創造活動を行う）という、STEM リテラシーの育成プロセスとも深く関連していると感じた。ブロックという共通の教材を使いながら、「心理的な安心感」→「概念の視覚化」→「試行錯誤による構築」→「性質の応用」→「社会的な共有と生活への還元」というステップを踏むことが、特別支援教育におけるSTEM リテラシーの育成プロセスとなっていると考える。

### 引用・参考文献

文部科学省 2018 特別支援学校中学部学習指導要領 開隆堂  
 的場早紀 2023 中学部数学科における導入授業の取り組みについて. 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 第3号, pp.109-112.

## 7 知的障害特別支援学校の自立活動における発音（構音）訓練指導

### — 個別的配慮を取り入れた集団言語指導の実践 —

矢倉晴子

(要旨)

本実践は、知的障害特別支援学校における自立活動の授業において、集団指導として口腔運動を中心とした言語訓練を実施し、その内容と教育的意義を整理し報告することを目的とした。口腔運動や発音訓練は、学習指導要領において自立活動の内容として位置づけられている一方、言語聴覚療法は小児に対しては個別訓練として行われることが多く、学校教育の中で集団指導として実施される機会は限られている。こうした背景を踏まえ、本実践では一斉活動の中で個別に配慮しつつ、集団言語訓練を行った。児童は、実践を通じて、指示に応じて意欲的に取り組む様子や、他児童を応援する行動が観察されるようになった。これらの行動から、集団訓練を通じた肯定的な体験の共有が、発話活動への参加意欲につながる契機となったと考えられる。今後は、専門性の高い個別的な言語訓練と、学校教育における集団指導との役割や連続性を意識しながら、教育現場における言語支援の在り方について検討していく。

(キーワード) 知的障害特別支援学校, 自立活動, 口腔運動, 言語訓練, 言語聴覚士

#### I. 背景と目的

知的障害特別支援学校においては、自立活動の時間が教育課程上に位置づけられており、その内容は学習指導要領に基づく六つの区分によって構成されている（文部科学省，2018）。本実践では、自立活動の「⑤身体の動き」に位置づけられる口腔運動と、「⑥コミュニケーション」に位置づけられる発音訓練を行った。言語による意思伝達や発音の明瞭さは、多くの知的障害のある児童が困難を抱える領域であり、将来、自立した日常生活や社会生活を営む上で重要な要素である。また、保護者からの言語訓練に対する支援ニーズも高い。

言語聴覚訓練は個別指導で行われることが多く、集団を対象とした実践報告は限られている。また、知的障害特別支援学校において言語聴覚士が関わる場合、その多くは助言的立場にとどまり、授業を直接担当する機会は少ない。一方で、生活全般に関わる教員の立場からは、個別的な要素を念頭に置きつつ、集団指導としての工夫を行うことで、生活場面に即した支援につながる可能性がある。

そこで本実践では、個別的な支援と集団指導の双方の利点を踏まえた自立活動の授業を実施したので、その内容を報告する。

#### II. 実践内容の紹介（表1）

本実践は、毎週1回の自立活動の時間に実施した。対象は小学高学年の5名の児童であり、SM 社会生活能力検査の平均は3歳4か月（範囲：2歳7か月～4歳3か月）点であった。口腔運動を中心的活動として位置づけ、構音練習、音韻分解、発音練習については、児童の興味や意欲低下に配慮しながら、適宜取り入れる授業構成とした。授業終盤には視線誘導プリントを行い、その時間を活用して、1～2名（5分程度）を対象とした個別支援を併用した。個別支援では、口腔運動機能の簡単な確認や授業内容の振り返りを行った。なお、教員の人数が十分に確保できない場合には、個別支援は実施せず、一斉指導を中心に進めた。

口腔運動は、発音の基盤となる口腔機能の向上を目的として、自立活動の「⑤身体の動き」に位置づけた。呼吸調整や舌・口唇の運動を中心に、風車やティッシュを用いた呼気の持続・切り替え、舌の左右運動などを取り入れ、遊びの要素を通して無理なく参加できるよう配慮した。評価観点は、新版構音検査の口腔運動項目を参考に構成した（日本音声言語医学会，2007）。

構音練習は、/pa/・/ta/・/ka/などの音節や反復発音を行った。また、市販の絵カードを用い、寺田（2024）による「おーい」「やったー」など、抑揚を込めて発声できる単語を選定し発音練習を行った。発声を課題として提示するのではなく、遊びの流れの中で声を出す経験を重ね、正確な構音の獲得よりも、発声活動への参加や意思表出への意欲向上を重視した。

表1 自立活動における言語訓練の実践内容（1時限の構成例）

時間の目安	活動区分	主な内容	指導・支援のポイント	指導形態
2分	導入	あいさつ・本時の流れ	視覚的に見通しを示す	一斉
10-15分	口腔運動体操（毎回実施）	風車・ティッシュを長く／短く吹く、細長いティッシュを吹く、舌の左右運動	少しでもできたら褒める、正確さより参加を重視	一斉
5-10分	構音練習（適宜）	/pa/・/ta/・/ka/、/pataka/ など	リズムを重視、部分的にでもできたら褒める	一斉
5-10分	音韻分解（適宜）	音韻分解絵カード、絵合わせ・文字合わせカード	3～5モーラの単語の絵カードを使用し、マグネット式の音韻カードを順に並べることで、語のモーラ数を意識できるよう支援	一斉+個別
5分	発音練習（適宜）	おしゃべりカードによる発音	発話により参加を重視	一斉
10-15分	視線誘導・個別訓練	視線誘導プリント、1～2名（5分程度）への短時間個別言語訓練	STがプリント指導、MTが個別対応	一斉+個別
2分	まとめ	ふり返り・あいさつ		一斉

### Ⅲ. 結果と考察

口腔運動体操や構音練習においては、活動の中で「できたこと」を肯定的に評価し言語的に称賛する関わりを重ねることで、児童の意欲が高まる様子が見られた。一方、授業終盤には視線誘導プリントを行いながら短時間の個別言語訓練を併用することで、児童一人一人の状況に応じた確認や支援を行うことができ、回数や時間は少ないが集団指導のなかで個別支援を行うことができた。

さらに、本実践は集団訓練として実施したため、構音障害を主訴としない児童も参加していた。この児童は、日常生活場面において指示に対する自発的な言語表出の機会が限られることがあったが、授業内では積極的に声を出し、集団活動に参加する様子が見られた。本実践において、集団での活動で他児の取り組みを共有することが、自発的な言語表出を促す一つの契機となったと考える。

今後は、アセスメントによる一人ひとりの状況を踏まえた言語訓練と、学校での集団指導とのつながりを意識し、教育現場での言語支援の在り方を検討していく。

### 謝辞

ご協力いただいた保護者の方々、集団指導にご助力いただいた大河竜介先生にお礼を申し上げます。

### 引用・参考文献

文部科学省 2018 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編 文部科学省  
 日本音声言語医学会（編）2007 新版 構音検査 日本音声言語医学会  
 寺田奈々 2024 絵をみてまねっこ！いっしょにできたね おしゃべりカード 合同出版

## V 平野五校園共同研究



# 新しい社会を創造する子ども一人一人の育成を

## めざした教育課程の実施と教育評価

### —主体性が働く課題設定能力の育成と学習評価のモデル開発—

#### I. 平野五校園共同研究

大阪教育大学の附属学校園は、池田地区、天王寺地区、平野地区の3つに分かれている。池田地区と天王寺地区は、小学校、中学校、高等学校の3校が存在しており、平野地区には、附属の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の五校園が徒歩圏内に存在している。これら大阪教育大学の附属学校園11校がここ大阪の地で、社会的使命や存在意義を共に果たすため、日々それぞれの校園で様々な取り組みを行っている。とりわけ平野地区において五校園が隣接していることは全国的にも珍しく、他校園と様々な交流活動を行い、また五校園での共同研究を進めている点は平野五校園の特色であると言える。この平野五校園共同研究は今年度で21年目を迎える。

#### II. 今年度の取り組み

令和7年度は、令和6年度より開始した3か年研究の第2年次として、共同研究総論を基盤に各校園が研究総論を執筆し、それをもとに教育実践を進めた。研究集会では、共同研究総論と各校園の研究・実践との関連を中心に協議を行った。

#### 第1回共同研究集会(2025〈令和7〉年5月7日)

- 今年度の研究方針の説明、共同研究総論の確認
- 附属平野小学校「みらい探究科」の授業参観
- 児童の探究を支える教師の働きかけについての協議
- 主体性が働く課題設定能力の育成に向けた指導の在り方について意見

#### 交流

#### 第2回共同研究集会(2025〈令和7〉年8月26日)

- 各校園総論研究担当者による研究総論および実践の発表
- 共同研究総論と各校園の教育課程・実践との関連についての共有
- 日々の教育活動における主体性の捉え方や育成方法についての交流
- 校園種ごとの実践の特色や共通点についての意見交換

#### 第3回共同研究集会(2026〈令和8〉年2月17日)

- 共同研究発表会の成果と課題
- 来年度の方向性についての説明
- 3か年研究の最終年度に向けた研究の方向性についての協議

令和7年度は、令和6年度より開始した3か年研究の第2年次にあたる。本年度は、ユニットに分かれて研究を進めるのではなく、平野五校園共通の「共同研究総論」を研究の基盤とし、各校に設けられた総論研究担当者が、それぞれの校園の教育課程や実践の実情に即して総論を執筆し、その内容をもとに日々の教育実践を進めていく形で研究を行った。

このように、本年度の研究では、共同研究総論と各校園の研究総論との関連、そしてそこから生まれる各校園の具体的な教育実践を重視した点に特色がある。共同研究総論で示された「主体性が働く課題設定能力の育成」という視点を、各校園がどのように捉え、発達段階や学習場面に応じて具現化しているのかを検討することを主な目的とした。

令和7年度 共同研究総論

1 研究主題

新しい社会を創造する子ども一人ひとりの育成を目指した教育課程の実施と教育評価  
—主体性が働く課題設定能力の育成と学習評価のモデル開発を目指して—

現代社会は、急速な技術革新やグローバル化、環境問題、社会的多様性の増加などにより、VUCAという、予測不可能な状況が続いている。これに伴い、私たちが直面する課題はますます複雑で、従来の枠組みや既存の知識だけでは解決できない問題が多くなってきている。たとえば、気候変動、AIの進化、ジェンダー平等、少子高齢化など、これらの問題は単一の解決策では解決できないものであり、多角的な視点と創造的なアプローチが必要と考える。

また、令和6年12月5日の中央教育審議会諮問では、主体的に学びに向かうことができない子どもが存在している課題の一つとして、「学ぶ意義を十分に感じないで、主体的に学びに向かうことができない子どもの増加」が挙げられている。このように一人一人の意義を高め、可能性を開花させる教育の実現が喫緊の課題となつていく。

そこで、主体的に学びに向かう力の育成を目指し、「課題設定能力」を養う研究を行う。複雑で多面的な問題に対して、どの問題を優先して取り組むか、またどの視点から解決策をみよめるかを判断する力が「課題設定能力」である。課題設定能力があれば、与えられた問題に対して受動的に対応するのではなく、自ら問題の本質を見つけ出し、その解決に向けて自発的に取り組むことができるようになる。

このように、課題設定能力の育成は、主体的に学びに向かう力の基幹を成すものと考え、知識の受け手から能動的な学び手への転換を促すためには、課題設定能力を意図的に育てることが不可欠と考え、本研究は、主体性が働く課題設定能力の育成に焦点を当て、学習評価のモデルを開発し、教育現場における実践的な指針を示すことを目的とする。

2 研究の目的

本研究では、この主体的に学びに向かう力の育成のために課題設定能力を養うことを目的とする。

本研究の目的は、次の2つとする。

(1) 課題設定能力の育成モデルの開発  
児童・生徒が自ら課題を設定し、学びの中でその解決方法を構築できるようにするための指導方法を明確化し、教育実践研究に役立つ指針を作成すること。

(2) 学習評価のモデルの開発  
課題設定能力の育成に評価する具体的な学習評価モデルを構築すること。評価は、成果物のみにとどまらず、プロセスを重視したものとし、児童・生徒がどのように問題に取り組み、思考し、行動したかを評価する方法を確立すること。

3 研究内容

本研究では、以下の主要な研究内容を取り組むこととする。

(1) 課題設定能力の育成方法

```

graph TD
    A[主体的に学ぶに向かう力] --> B[課題設定能力]
    B --> C[自ら課題を設定し、その解決に向けて積極的に取り組む]
  
```

課題設定能力を育てるためには、学習者が「自分で課題を発見する力」と「課題解決のためのプロセスを設計する力」を養うことが必要である。このために、以下のアプローチを基にする。

1. 問題発見の力を育てる

学習者が自分の周りの現実世界に対して敏感に反応し、「なぜ?」と問いつける力を養うための活動を重視する。例えば、日常生活や社会問題に対する疑問を引き出し、それを「学び」のテーマとして設定する方法である。

2. 課題解決に向けたプロセスの設計

課題を設定した後、それに対する解決策を考え、実行する過程を学ばせるために、プロジェクト型学習やケーススタディを導入する。このアプローチでは、問題解決に向けた計画立案、リサーチ、実行、評価という一連のステップを体験しながら学ぶことができる。

3. 自己評価と他者評価を組み合わせた反省活動

課題設定能力を育てることで、課題設定能力をより深める。自分が設定した課題にどれだけ適切にアプローチできたか、他者とともに協力して解決策を考えたかを反省し、次に生かすことが重要。

(2) 学習評価モデルの開発

課題設定能力の評価は、単に最終的な成果物を評価するだけではなく評価は、学習者がどのように問題を見出し、課題を設定し、その解決に向けて取り組むか、またどの視点から解決策をみよめるかを評価する。評価者が「主体性の育成」の視点を持って求められる子どもの姿の目標を持って評価していくことが重要である。そのため、平野五校園の一定の見取りとして、これまでの研究の成果である「主体性コンルーブリック」を活用し、評価の指標とすることとする。主体性コンルーブリックは、総合的な学習の時間や探究の時間、行事や教科学習等、あらゆる教育活動において「主体性の育成」の視点で目標を設定する際の指標として活用することを目的として作成されたものである。この主体性コンルーブリックを活用することで、五校園での共通の指標となり、一貫した指導と評価が行われると考えられる。さらに、この主体性コンルーブリックでは、「主体性」を構成する資質能力を、おおきく5つの指標に分けているが、五校園で共通したゴールの達成を共有するため、指標分類A(自発行動)に関する資質・能力、もしくは、指標分類B(課題解決)に関する資質・能力の指標項目に集約化して活用する。このように主体性コンルーブリックを活用し、目標設定をしたプロセス重視の評価モデルを構築し、学習者の成長を促進する。

4 主体的に学びに向かう力の育成に必要な課題設定能力

課題設定能力は、主体的に学びに向かう力と密接に関連していると考え、現代の教育では、与えられた課題を解決するだけでなく、学びのプロセスそのものに積極的に関与し、自分の興味や関心に基づいて学ぶことが重視されている。このような「主体的な学び」に向かう力を育むためには、自ら課題を設定し、その解決に向けて積極的に取り組むことが重要だと考える。

主体的に学ぶためには、まず自分がどのような問題に興味を持ち、それに対してどんな課題を設定する点から考える必要があると考える。この力を育むことが、学習者にとって学びを求め、学習のモチベーションを高める原動力となる。課題設定能力が高い児童・生徒は、授業で与えられた課題をこなすだけでなく、自分自身で学ぶべき課題を見つけ出し、解決策を探る力を身につける。このような学びの姿勢は、将来の社会で求められる「自律的な問題解決能力」を育てる基盤となる。

図1 共同研究総論

Ⅲ. 令和7年度 大阪教育大学 平野五校園 共同研究発表会 (2025(令和7)年11月1日)

表1 令和7年度平野五校園共同研究発表会流れ

- ・ 基調提案
  - ① 小学校総論、主体性が働く課題設定能力の育成と学習評価のモデル開発について
  - ② 共同研究総論について
- ・ 各校の公開授業および実践発表  
(附属特別支援学校・附属幼稚園・附属平野小学校・附属平野中学校・附属高等学校平野校舎)
- ・ 講演会 学校法人桐蔭学園 桐蔭横浜大学 教授 溝上慎一先生  
「主体性総論一次期学習指導要領改定に向けて」

令和7年11月1日(土)に、平野五校園共同研究発表会を開催した。本年度の発表会では、幼稚園・小学校・中学校・高等学校は授業公開を、特別支援学校は実践発表を行う形で実施し、来場者が同日に四校園の教育実践を参観できる構成とした。発表会では、はじめに主体性コモン・ルーブリック(2023改)の指標分類A【日常的行動】を指標とした主体性を育む課題解決能力の育成を基盤とした基調提案が本研究の今年度の主幹校である附属平野小学校から行われ、その後、各校園における「主体性を育む課題設定能力の育成」を意識した授業・実践の公開が行われた。公開後の討議会では、参観者とともに子どもの学びの姿を共有し、主体性や課題設定能力の発達段階による違いや共通性について意見交換を行った。

本校では主体性コモン・ルーブリックのステージⅠ、Ⅱを児童生徒の個々のニーズに合わせた評価段階に分けていくためにそれぞれローカライズし、本校で作成・運用しているキャリア・マトリックスに関連づけ評価に繋がれた。発表会では、小学部(生活科)・中学部(職業科作業)・高等部(家庭科)のポスターでの実践発表が行われ、生活や将来につながる学びの中で、主体性がどのように育成されていくのかを示した。発表後には本学特別支援教育部門の今枝史雄先生より指導助言をいただき、「指導と評価の一体化」「自己選択、自己決定」が主体性を育むことに繋がることを参加者全員で確認した。

Ⅳ. 成果と課題



写真1 共同研究発表会の様子

令和7年度は3か年研究の第2年次として、「主体性を育む課題設定能力の育成」「主体性コモン・ルーブリックのローカライズ」を共通言語に、共同研究総論をもとに各校の総論を作成し、校園間で子どもの姿を具体的に共有し、実践したことが大きな成果である。発達段階の違いを踏まえつつも、「主体性が働く課題設定能力」という視点から学びを捉えることで、校種を越えた共通理解が深まった。

一方で、ルーブリックの活用は各校園・各学部で進みつつあるものの、実践の蓄積と評価の一層の具体化は今後の課題である。次年度(第3年次)に向けては、共同研究総論を基盤に、各校園がより明確な研究仮説をもって実践を積み重ねることが求められる。今後も平野五校園が連携し、日々の教育活動を通して主体的に学びに向かう子ども一人ひとりの育成をめざして、共同研究を推進していきたい。



図2 特別支援学校各学部実践発表ポスター

## おわりに

人工知能（AI）等の先端技術は、障害のある人の生涯学習・社会参画を加速させる可能性を有しており、「Society 5.0」の実現社会は共生社会の形成およびインクルーシブ教育システムの構築にも寄与されると期待されています。しかし、そのような社会が実現されたとしても、特別支援教育の理念やその専門性が不要になることは決してないでしょう。子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その力を最大限度まで成長させようとする態度・姿勢にこそ、教育の原点があるからです。その態度・姿勢を1つの「ベクトル」にすることが「全校研究」の本質だと考えております。

先生同士で研究について意見交換を行う際にも、カウンセリング・マインドは非常に重要な役割を果たします。多様な考え方や経験、今の実状、文化、施設整備、予算、未来が交錯し、時には意見が対立したり、食い違ったり、そのまま相互理解されないままになることもあります。そのような場面で、相談者の立場や気持ちを理解し、その理解を言葉で返す「無条件の肯定」や、どんな感情や考えても否定せずそのまま受け入れる「受容」の態度などのカウンセリング・マインドの姿勢・態度は、相手の意見や感情を尊重し、安心して話ができる環境を作り出すことも必要です。

さらに、「共感的理解」によって互いの立場や気持ちを深く理解し合うことで、単なる議論以上に深いコミュニケーションが生まれ、新しい視点や解決策が見つかりやすくなります。また、「リフレクション（反映）」の技法を取り入れることも効果的です。これは相手の発言や感情をこちらの言葉で返すことで、相手に自分の考えや感情を再認識させ、自己理解を促す役割を果たします。「リフレクション」を意識することで、誤解が減り、相互理解が深まり、研究についての議論の質が高まります。交錯する要因を踏まえながら、今、目の前にいる児童生徒たちを思い浮かべながら意見交換をすると、感情が高ぶることも少なくありません。そのため、相手の話を注意深く聴き、言葉だけでなく感情や態度も受け止める「傾聴」や冷静な態度・姿勢をもつことが、自分の感情をコントロールしながら建設的な話し合いに導く助けとなります。こうしたカウンセリング・マインド的な態度・姿勢を持つことで、お互いの信頼関係が深まり、研究を通しての日々の実践（教育活動）における各自の役割を理解した上での協力体制が構築され、その協力体制が少しずつ日々積み重ねていくことで「ベクトル」となっていきます。

四年次になる本校の研究主題の副題における「展望」とは、本研究の成果を踏まえた今後の方向性や計画を示すものです。具体的には、三年次までの研究で明らかになった効果や課題を整理し、それらをもとにより良い教育実践をめざすための課題解決や工夫を考えました。そもそもそのような「展望」とした大きな要因は、三年次の研究の成果と課題を発表した研究大会に参加していただいた多くの方々から期待やニーズが含まれたご意見をいただいたからです。それらご意見に対して「傾聴」させていただき、その中に含まれた期待やニーズに応えたいという強い思いを本校の教職員が抱いたことにあります。

附属学校として、研究や教育に取り組むにあたり「傾聴」の姿勢・態度が大切であることをあらためて学ぶことができた1年間となりました。これからも皆様からいただいたご意見を大切にしながら附属学校としての使命を果たしていきたいと思っております。

令和7年秋

副校長 岩崎 弘

# 研 究 同 人

## 【附属特別支援学校】

校 長 西 山 健  
副 校 長 岩 崎 弘

### <主幹教諭>

小 川 香 織

### <小学部>

西 井 大 介 (主 事)  
植 村 香 菜 子  
大 河 竜 介  
太 田 直 美  
岡 真 右  
寺 谷 要  
中 井 有 紀  
中 嶋 理 絵  
西 口 真 人  
矢 倉 晴 子

### <養護教諭>

鹿 田 紀 子

### <中学部>

木 田 泰 介 (主 事)  
秋 山 多 恵 子  
上 西 大 輔  
加 藤 道 子  
小 森 友 紀 恵  
指 崎 有 希  
西 川 裕 子  
野 崎 善 之  
的 場 早 紀  
保 田 洋 幸

### <高等部>

松 本 宜 明 (主 事)  
飯 島 恵 利 佳  
岩 橋 鈴 奈  
河 村 真 司  
金 憲 央  
迫 田 真 喜  
土 口 真 奈  
藤 田 知 美  
古 川 菜 稚  
山 本 圭 一

## 【特別支援教育部門】

井 坂 行 男  
今 枝 史 雄  
大 内 田 裕  
五 島 脩  
茂 野 仁 美  
奈 良 里 紗  
西 山 健  
早 野 眞 美  
平 賀 健 太 郎  
正 井 隆 晶  
湯 浅 哲 也

大阪教育大学附属特別支援学校 研究紀要 第5号 (令和7年度)  
発行責任者：学 校 長 西 山 健  
編集代表者：研究部長 大 河 竜 介  
編集担当：飯 島 ・ 大 河 ・ 加 藤 ・ 小 森 ・ 土 口 ・ 矢 倉 (研究部)

---

大阪教育大学附属特別支援学校

**研究紀要 第5号**  
(令和7年度)

発行日 令和8年3月28日  
発行者 大阪教育大学附属特別支援学校  
校長 西山 健  
大阪市平野区喜連4-8-71  
印刷所 関西美術印刷株式会社  
TEL (06) 6655-0121

---