

中学校での通常学級における衝動性が高い 生徒の支援についての検討

—事例生徒及び関係者への卒業後のインタビュー調査を通して—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 森 秀昭

1. 研究の背景と問題意識

2022年に実施された文部科学省の調査によると、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は、小・中学校において推定値8.8%と報告されている。この結果は、通常学級に在籍する児童生徒の中にも、多様な教育的ニーズをもつ子どもたちが一定数存在していることを示している。こうした状況を背景に、文部科学省の教育振興基本計画（2023）においても特別支援教育の推進が位置づけられ、通常学級の教師にも、特別支援教育の専門性の向上が求められている。長崎ら（2022）が示す通常学級における支援の階層モデルでは、ユニバーサルなデザインを基盤としつつも、個別の合理的配慮が必要となる児童生徒の存在が想定されている。一方で竹下・大塚（2021）は、「一斉指導の中で多くの児童の多様な学びのニーズに応える必要があるため、学級担任一人でこうした児童一人ひとりに対して十分な支援を行うことは容易ではない。」と指摘している。

著者自身も中学校教員として勤務する中で、こうした実態に直面してきた。本研究で取り上げる生徒Aは、中学校の通常学級に在籍する生徒であり、不安障害の診断を受け、通級指導教室を利用していた。学校生活においては衝動性の高さが目立ち、対人トラブルや突発的な行動が繰り返される場面が見られた。なお、Aは中学3年生時にADHDおよびASDの診断を受けている。著者はAに対して、1年次は学年所属教員として、2・3年次は学級担任として関わってきた。また、Aは3年間にわたり同一の通級指導担当者から継続的な支援を受けていた。こうした関わりの中で、Aは多くの困難や葛藤を経験しながらも、最終的には自身が希望する高校への進学を果たしている。

著者が教員としてAと3年間にわたり関わってきた経験を振り返る中で、「Aにとって本当に意味のあった支援とは何であったのか」「保護者や通級指導担当者はAの変化をどのように捉えていたのか」という問いが生じた。そこで本研究では、本人・保護者・通級指導担当者へのインタビューを通して、Aの中学校生活を複数の視点から捉え直すこととした。

2. 研究の目的

本研究の目的は、衝動性の高い生徒が中学校生活の中でどのような困難を経験し、どのような支援を受け、それらがどのような意味を持っていたのかを、卒業後の本人・保護者・通級指導担当教員へのインタビューを通して明らかにすることである。さらに、通常学級における衝動性の高い生徒への支援の本質と、今後の支援の在り方について、考察することを目的とする。

3. 研究方法

3-1. 調査対象

調査対象は、高等学校に在籍する生徒A、その保護者1名、およびAが中学校在籍時に通級指導を担当していた教員1名の計3名である。

3-2. 調査方法

調査は2025年8月から9月にかけて、半構造化インタビューにより実施した。Aおよび保護者同席でのインタビューは3回実施し、所要時間は各回77～94分であった。通級指導教室担当教員へのインタビューは1回実施し、所要時間は84分であった。インタビューはICレコーダーにより録音し、得られた音声データはすべて逐語化した。

Aおよび保護者へのインタビューの1、2回目では、中学校生活3年間の中で印象に残っている出来事を、指導記録もとに作成したインタビュー補助シート1～3を活用してピックアップしてもらい、それらの出来事について「当時、生徒（保護者）はどのように感じていたか」「そのときの一連の指導や支援についてどのように感じていたか」を質問した。3回目のインタビューでは、「ピックアップした出来事が当時の自分にとってどのような意味をもっていたと思うか」「高校生となった現在、中学校生活を振り返って成長したと感じる点は何か」「それは中学校生活の中でどのように育まれたと感じているか」「他の教師と著者との関わりにどのような違いがあったと感じるか」を語ってもらった。

通級指導教室担当教員へのインタビューは、「(本人・保護者が)ピックアップした出来事について当時、どのように感じたか」「そのときの一連の指導や支援についてどのように感じたか」「Aが最も成長したと感じる点は何か」「それは中学校生活の中でどのように育まれたと感じているか」「他の教師と著者との関わりにどのような違いがあったと感じるか」を語ってもらった。

3-3. 倫理的配慮

本研究は、山梨大学総合研究部教育学域研究倫理委員会に申請し、受付番号R7-017として令和7年7月31日付で承認を受けた。そして調査協力者には、研究の目的、方法、個人情報の取り扱い、参加の自由および途中辞退の可能性について文書および口頭で説明し、同意を得て実施した。

4. 複線径路等至性モデルについて

本研究では、「ピックアップした出来事」に関するインタビュー内容の分析にあたり、複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model: 以下 TEM) を用いた。荒川ら (2012) によると、TEMは、「それぞれ多様な径を辿っていたとしても、等しく到達するポイント (等至点) があるという考え方を基本として、人間の発達や人生経路の多様性・複線性の時間的変容を捉える分析・思考の枠組みモデルである。」と示されている。本研究では、生徒Aの中学校3年間の径路をTEM図として可視化し、Aの変容のプロセスを分析した。TEM図の作成にあたっては、東海林 (2019) が示す手順を参考にした。まず、本人・保護者・通級指導担当者に実施した半構造化インタビューをICレコーダーで記録し、得られた音声データを逐語録として文字化した。次に、逐語録を意味のまとまりごとに区切り、事象単位で切片化した上で、中学校入学から卒業までの時間の流れに沿って整理した。その後、生徒Aの経験や行動に影響を与えた周囲からの働きかけについて整理を行った。本研究では、保護者および通級指導担当者の語りに基づく支援的な働きかけを、変容を促進する事象として社会的ガイド (SG) に位置づけた。一方で、Aの行動や心理に阻害、抑制的なものとして働く事象については、社会的方向づけ (SD) として分類し、

図1 インタビュー補助シート1 (1年生)

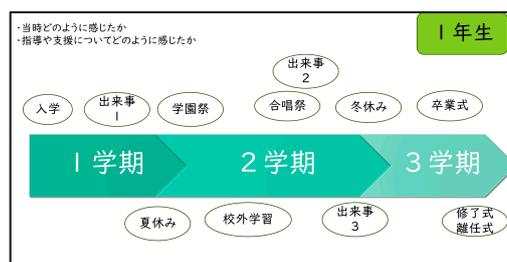
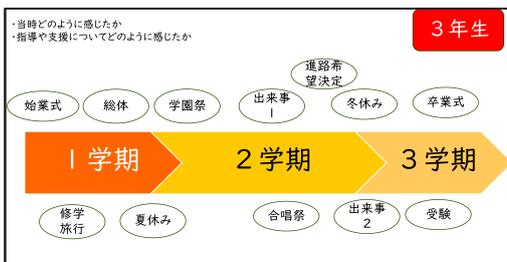


図2 インタビュー補助シート2 (2年生)



図3 インタビュー補助シート3 (3年生)



TEM 図上に配置した。以上を踏まえ、TEM 図①（中学校入学前～中学2年生5月）、TEM 図②（中学2年生6月～中学校卒業）を作成した。なお、実際には選択されなかったが、ありえた径路については点線で示し、複線的な径路を見出した。等至点（EFP）など、TEM 図で用いる主な概念は、表1に示す。

表1 TEM 図で用いる概念

TEM の概念	本研究における意味
等至点 (Equifinality Point : EFP)	高校生活に適応できる
両極化した等至点 (Polarized Equifinality Point : P-EFP)	高校での生活に適応することができない
必須通過点 (Obligatory Passage Point : OPP)	①中学校への入学 ②中学校の卒業
分岐点 (Bifurcation Point : BEP)	①学園祭期間の不安定な気持ち ②校外学習参加について悩む ③喫煙と反省 ④著者の叱責による登校意欲の低下 ⑤職場体験参加について悩む ⑥学園祭期間に気持ちの整え方の試行錯誤する ⑦友達関係への不安が生じる ⑧修学旅行参加について悩む ⑨進路への焦り ⑩後輩とのトラブル ⑪志望校決定への悩み
社会的ガイド (Social Guidance : SG) ○は保護者のデータ ●は通級指導教室担当者のデータ ◎は保護者、通級指導教室担当者双方からのデータ	①著者が面談で入学前の本人の気持ちを聞く ②通級指導担当者による家庭と学校をつなぐための支援 ③通級指導担当者と担任による本人への支援の提案 ④著者による取り出しでの個別指導を始める ⑤著者と担任での家庭訪問 ⑥著者による端的な指導 ⑦振り返るための十分な時間の確保と著者による家庭訪問 ⑧目標を絞った支援 ⑨一人にならないように、著者が友達へ協力をお願いする ⑩クールダウンの提案 ⑪著者による事前の予防的指導と見守り ⑫昼休みの時間にキャッチボールを提案し、一緒に行う ⑬トラブルになった教師と本人の間を著者が仲介する ⑭不安な気持ちの言語化 ⑮著者や通級による進路に対する助言 ⑯迅速な対応 ⑰進路に関する情報の提供 ⑱個別指導の時間の確保
社会的方向づけ (Social Direction : SD)	①中学校という新しい環境への不安 ②慣れない生活 ③学園祭の膨大な取り組み内容 ④みんなと同じように普通でいたい気持ちと教室で支援を受ける恥ずかしさ ⑤経験の不足からくる未知への不安 ⑥雰囲気と友達関係 ⑦慣れない環境 ⑧クラスの雰囲気 ⑨受験に向かう同級生の雰囲気

TEM 図は作成後、生徒 A および保護者とともに内容を検討した。その後、通級指導担当者との検討を通し、一部の概念表現を修正し、最終的な TEM 図を完成させた。

5. 結果と考察

本事例における等至点は、「高校生活に適応している状態」と設定した。実際に A は中学校卒業後、現在高校生活を継続している。一方で、A の中学校生活を振り返ると、衝動性の高まりや情緒の不安定さ、人間関係上の困難が重なり、「高校生活に適応できない状態」へと至る可能性も想定されることから、本研究ではこれを両極化した等至点として設定した。紙幅の都合上、1. 気持ちを落ち着ける方法を獲得していったプロセス、2. 進路選択期における自己決定のプロセス、の2点に焦点を当てる。そして、中学

校生活全体を振り返るインタビューの語りをもとに、3. 中学校生活を通じた成長の様子、4. 他の教師との違いから見える支援の特徴について考察する。

なお、語りの中でA本人、保護者、通級指導担当者の言葉を直接示す必要がある箇所については「」で示し、文脈理解のために補足が必要な部分については（ ）内に補足を加えた。また、本研究では、SD=【 】, SG= { }, OPP= [], BEP= < >, EFP= 《 》の表記で統一した。個人や組織が特定される恐れのある事象については、内容を抽象化して記述している。

図4 TEM図① (中学入学前～中学2年生5月)

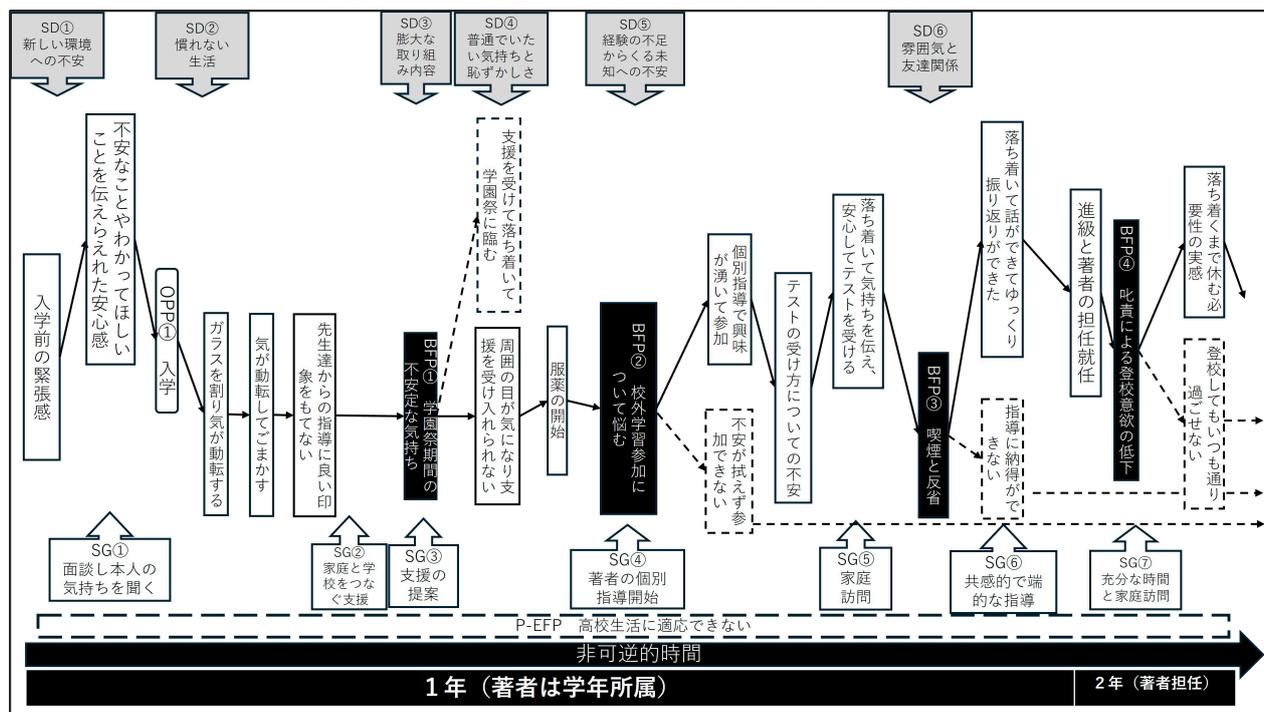
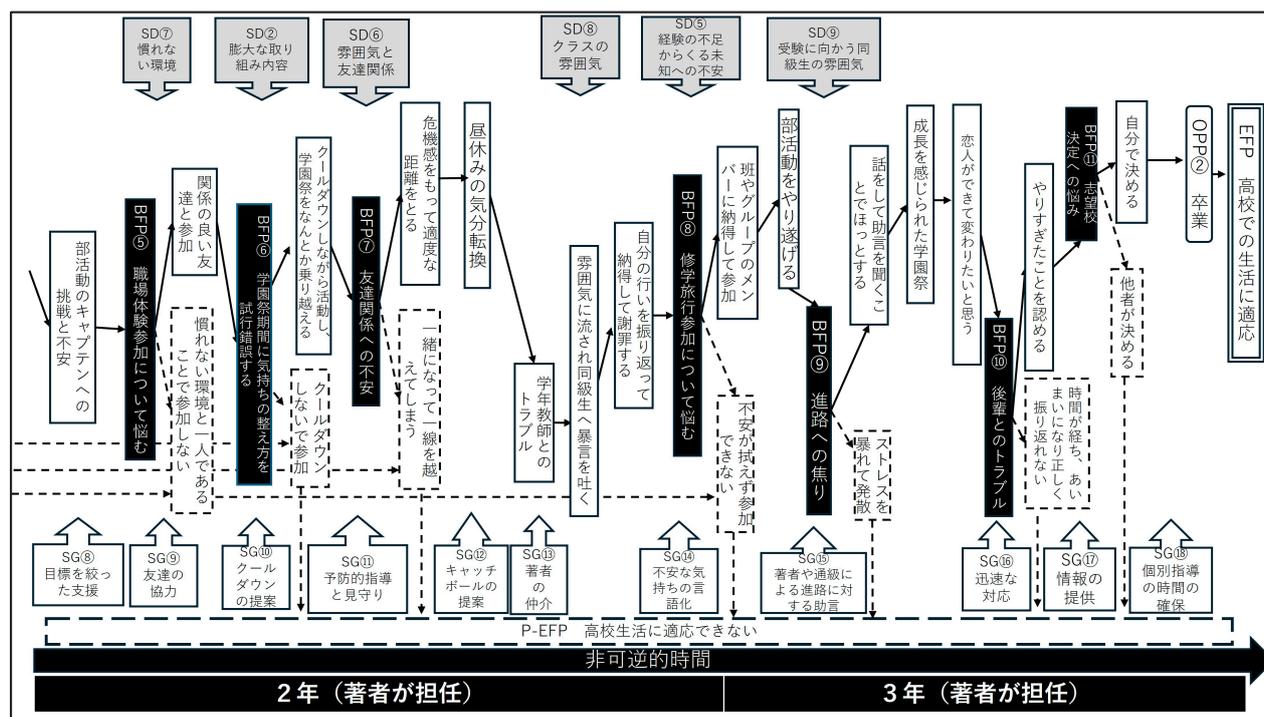


図5 TEM図② (中学2年生6月～中学卒業)



5-1. 気持ちを落ち着ける方法を獲得していったプロセス

A は中学校入学前の3月末に保護者とともに中学校へ足を運び、著者と面談 {SG①: 著者が面談で入学前の本人の気持ちを聞く} している。このことについて、A は「新しい生活で初めての人とか結構緊張してた。3年間いけるかみたいな不安はあったかな。なじめるかとかあった。でもその前に1回学校行って話をしてるから、全然違った。気持ち的に。」と語っている。このことから、事前に学校を訪れた経験が、入学時の不安の軽減につながっていたことがうかがえる。

一方で、入学後の慣れない環境【SD②: 慣れない生活】はAの情緒を不安定にしやすく、1年生1学期にはガラスを割るという出来事が起こった。Aは当時を、「一つ一つに逆切れ。すごい反抗的に話してた。」と振り返っており、教師との関係性を築くことが難しい状態であったことが分かる。保護者も「ガラス割ったことに対しては素直に最終認めたし。ただそこに至るプロセスだったり、うまくいかない先生達とうまく噛み合わなかったり。しっかり納得して落ち着いた状態では帰ってきてなかった。こっちもわけわかんないし、不安だった。いろんな先入観を持たれちゃうんじゃないかっていうところが不安を感じた。」と語っている。通級指導担当者は、学校・本人・保護者それぞれの立場に配慮しながら、学校と家庭をつなぐ役割{SG②: 通級指導担当者による家庭と学校をつなぐための支援}を担っていた。

1年生の学園祭〈BEP①: 学園祭期間の不安定な気持ち〉においては、通級指導担当者と担任が協力し、気持ちが不安定になった際にカードを用いるという支援方法{SG③: 通級指導担当者と担任による本人への支援の提案}を提案していた。この頃には、Aと担任との間には一定のラポール(信頼関係)が形成されていたが、Aは、「だいぶ恥ずかしいっていうか、クラスの中で使うから」「変に周りに思われなくなかったから。使いたくなかったかな」と語っており、【SD④: みんなと同じように普通でいたい気持ちと教室で支援を受ける恥ずかしさ】が影響し、支援を受け入れることができなかった。

Aが気持ちを落ち着ける必要性を実感するようになったのは、2年生初期の出来事〈BEP④: 著者の叱責による登校意欲の低下〉が契機となっている。著者の叱責をきっかけに登校意欲が低下した出来事について、Aは、「俺がこの短期間でやらかしたから、先生も強く怒った。自分でも分かってたから、怒られるのはしょうがないなって感じだった。」「自分が気のすむまで、落ち着くまで休めたのは、今も当時もだいぶ必要だったと思う」と語っている。さらに、Aは「そこで無理に行ったら、いつも通り学校に行けてた保証もない」とも述べている。この経験を通して、自分の状態に応じて一度立ち止まり、距離を取ることが必要であると捉えるようになっていったことがうかがえる。なお、こうした休息の取り方は、以前から著者や通級指導担当者によって提案されてきたが、受け入れることに抵抗があり、行動として選択するまでには至っていなかった。それでも、2年生の学園祭準備期間〈BEP⑥: 学園祭期間に気持ちの整え方の試行錯誤する〉になると、早退や遅刻を選択し、気持ちを整えてから活動に参加する姿が少しずつ見られるようになっていった。これは、提案されてきた支援{SG⑩: クールダウンの提案}をA自身が必要なものとし、取り入れ始めた段階であると考えられる。3年生の学園祭では、これまでの経験を踏まえ、活動への参加を成功体験として振り返ることができており、Aが自身の状態を調整しながら学校生活に向かう力を徐々に身につけていった過程がうかがえる。

5-2. 進路選択期における自己決定のプロセス

3年生の7月頃〈BEP⑨: 進路への焦り〉、Aは再び衝動性が強まり、学校生活におけるトラブルが増加した。A自身もこの時期を、「しんどいっていうか、よくわからない時期だった。ストレスで衝動性が強くなっていた」と振り返っている。著者は支援として、Aが一人で抱え込むのではなく、複数の大人に相談することを勧めた{SG⑮: 著者や通級による進路に対する助言}。著者は当時の様子を通級指導担当者にも共有しており、通級指導担当者はAが自身の状態や思いを語る機会を設けた。通級指導担当者は、「なぜそんな気分になっちゃうのって言ったら、(その理由を)三つ自分で言ったんだよ。(著者の)アドバイスを受けて、もしかしたら頭の中でそう言われた、すでに考え始めてたんじゃないか」と語っ

ており、Aが自身の苦しさの要因を言語化した様子が見えてくる。A自身も、「誰かに話すだけで全然違う。なんか助かる。」と語っており、他者との対話が情緒の安定につながっていたことが分かる。

この時期、Aにとって大きな転機となったのが、初めての恋人の存在である。Aは、「安心っていうか、なんて言うんだろう。変わろうと思ったんだと思う」と語っており、恋人との関係が情緒的な支えとなっていたことが分かる。保護者も、「とにかく彼女がすごく褒めてくれた。一緒にいる様子を見ると、『Aって本当はこうなんだからさ。自頭悪くないんだからやればできるんだよ。』って言ってきて、自尊心をすごく上げてくれたと思う」と語っている。こうした情緒的な安定は学校生活全般に良い影響を与え、本人の希望による著者との取り出しでの学習時間の増加、宿題への継続的な取り組み、遅刻の減少など、受験に向けた主体的な行動へとつながっていった。そして、最終的な志望校決定（BEP⑩：志望校決定への悩み）に際しては、著者、保護者、通級指導担当者が揃って「自分で決めること」を尊重し、見守る立場を貫いた。その一方で、保護者は「進学先の高校が本当に合うのかという不安もあった」と語り、通級指導担当者も「最後になればなるほど、こちらの考えを言えなくなった。とにかく自分で考えて決めるしかないと思った」と振り返っており、Aを思うがゆえの葛藤があったことも示されている。それでもAは、「（高校は）中学と雰囲気が違うのは分かっているし、自分で行くって決めたところだから。義務教育じゃないし、やり通そうと思った」と語っている。この語りから、自ら選択した進路に責任をもつ姿勢が形成されていたことが分かる。以上のことから、進路選択期におけるAの自己決定は、衝動性の高まりという困難な時期を経ながらも、複数の大人との対話や、精神的な支えとなる他者との関係性の中で育まれていったものと考えられる。

5-3. 中学校生活で成長したこと

調査対象者の三者が共通して挙げた中学校生活における成長は、自己理解の深まりである。Aは、「自分の特性を知った上で、たぶん衝動性とかなんだろうけど。そのためにどうすればいいかを通級の先生と毎週ちゃんと話せていたと思う。試して、自分に合うものを見つけていくことができたから、（自分の特性を）理解できたんだろうなって」と語っている。この語りからは、「知ること」「試すこと」を通して、対処の方法を主体的に見いだしていったことがうかがえる。通級指導担当者も、「自分の特性を知ったって言っていました。最後の通級指導の時間に、『通級ではどんなことを学んだ？』と聞いたら、そう答えたんです。自分の特性に応じた対処方法とか、自分は頑張れるって思えるお守りみたいなものを、自分の特性と一緒に学んでくれた」と語っており、これらの語りから、自己理解を深めることに、通級指導教室が大きく寄与していたと考えられる。また、保護者は服薬との向き合い方の変化について、「薬の必要性を自分で感じるようになって、アドヒアランス（必要性を感じて服薬を指示どおりに継続すること）も上がった。途中までは薬を飲まなかったけれど、自分を知って、自分の衝動性を抑えられない部分や、行動してしまう部分を自覚できたから、飲むと楽になるという感覚につながったのは大きい」と語っている。1年生の秋から服薬を開始したAであったが、単に指示されたから服薬するのではなく、自身の特性への理解を深める中で、その必要性を主体的に捉えるようになっていったことが分かる。以上のことから、中学校生活を通してAは、自身の特性を理解し、それに応じた対処や選択を行う力を身につけていったと言える。この自己理解の深化は、情緒の安定や行動の調整、さらには高校生活への適応を支える重要な基盤となっていると考えられる。

5-4. 他の教師との違いから見える支援の特徴

本事例における支援の特徴については、傾聴の姿勢、障害理解、連携の3点に整理できる。

まず傾聴の姿勢については、Aは「理由もちゃんと聞いてくれた。ちゃんと話せた。一方的に決めつけられるっていうのがすごく嫌だから。」と語っている。中学校生活でのトラブルの場面において、著者が本人の思いや状況を聞き取ってきたことが、この語りにも表れていると考えられる。一方で、Aは「やっぱりそこ（トラブルを起こした直後）でやさしく注意されると、先生のことを舐めて、その後もやっ

てたと思う。どのみち強く怒られただろうから。強く言われた方が、断然すぐわかると思う。」とも語っている。この2つの語りから、問題行動に対しては毅然とした態度で指導することが必要である一方で、その後に本人の思いや背景を丁寧に聞き取り、ともに振り返る関わりが重要であることが示唆される。

その際に求められる教師の素養が障害理解である。保護者は「分からない状態を分からないんだねって受け止めてくれるって最強だよ。」と語っている。Aの問題行動には直接的な理由がある一方で、その背後に本人の心理面や、その時の学校生活の状況が存在している場合が多い。また、「よくわからない時期だった。」とAが語るように、A自身がそうした背景に気づいていないことも少なくない。例えば、〈BEP⑨：進路への焦り〉では、牛乳パックを校外の用水路に捨てているが、この行動の理由は面倒だったからであったが、その背景には進路選択をめぐる焦りや不安が存在していた。Aが語る「理由をちゃんと聞いてくれた」とは、行動の表面的な理由だけでなく、その背景に目を向けようとする関わりを指していると考えられる。保護者の「分からないを分からないんだねって受け止めてくれて、追い立てないっていうか。そこはありがたいな。」という語りや、通級指導担当者の「その背景を一緒に考えてあげるっていうことがきちんとできる人（著者）だったかなって思います。」という語りからも、Aの行動を特性理解のもとで捉え直そうとする姿勢、すなわち障害理解にもとづく関わりの重要性がうかがえる。

最後に学級担任と通級指導担当者との連携について述べる。通級指導担当者は「学級に帰った時にそれ（通級指導）をどう汲みとって、他の場面の指導に結びつけてもらえるか。または逆に学級での様子や学校での様子をどう伝えてもらって、自分（通級）の授業に生かすのか。毎回こうやって（対面や手紙で）1週間の様子を知らせてもらったことも、自分の指導に生かしたし、すごく大事なことだったと思うんです。（中略）通級指導がうまく入ったとしたら、それも担任との連携があってこそだったと思います。」と語っている。Aが自己理解を深めていった背景には、継続的な通級指導に加え、学級担任との密な情報共有があったと考えられる。通級指導担当者は{SG②：通級指導担当者による家庭と学校をつなぐための支援}の場面を振り返り、「私の中ではすごく頑張っている良い子だなんて思っていた。だけど、先生たちの学校での様子とギャップがすごくあったっていうことに、ちょっと驚いた。そして、これは双方（学校とA本人）の話をよく聞かないといけなかった。」と語っている。通級指導の場面と集団生活の場面でのAの姿には乖離があり、特にAのように環境から強い影響を受けやすい生徒にとっては、日常の学校生活の様子を通級指導に丁寧に還元することが重要であることが示唆される。

6. 総合考察

以上の結果を踏まえ、5章 結果と考察で示したAの変容過程と支援の特徴をもとに、中学校の通常学級における衝動性の高い生徒への支援の在り方について、以下の3点にまとめ、考察する。

6-1. 教師の姿勢について

本事例からは、支援の方法や有効性を検討する以前に、教師が生徒との関係性を築こうとする姿勢が、支援を成立させるための重要な前提となることが示唆される。Aは、1年生時のガラス破損の出来事において、当時新採用の担任や学年職員に対して否定的な感情を抱いていた。一方で、学園祭期間の振り返りになると、担任について、「迷惑をかけたけど、大きい反抗は、1年生の担任にはしてなかったかな。なんか頑張ってるなって。」と語っている。この語りからは、生徒に向き合おうとする姿勢が肯定的に受け止められたことがうかがえる。教師と生徒の関係性については、安藤・岡田（2007）が「自分との人間関係を維持するためにさまざまな努力をしているということがわかると、その人は自分と関係をもちたいのだと感じる」と述べている。Aは著者に対して「関係性を築けた上で、週一の勉強とかもそうだし、アニメの話したりキャッチボールしたり。そういう面で、信頼できた。困っていることがあれば全力でサポートしてくれた。」と語っている。著者が行った傾聴の姿勢、個別指導や何気ない会話、昼休みのキャッチボールといった日常的な関わりは、Aとのラポール形成に寄与したと考えられる。

6-2. 通級指導との連携について

近年の学校教育では、チームとして子どもを支えることの重要性が強調されており、特別支援教育においても例外ではない。通級指導において、亀田（2022）は、「在籍学級の担任の先生と連携することは必要不可欠です」と述べている。連携が必要なことは誰もわかっているが、学校現場では、関係者が頻繁に集まり会議を行うことは容易ではない。本研究の事例では、形式的な会議にこだわっておらず、通級指導前後の休み時間や様子を綴った手紙による情報交換により、十分に意味のある連携が成立し得ることが示唆された。通級指導担当者にとって学級での生活の様子は指導に不可欠な情報であり、同様に学級担任にとっても通級指導の内容は支援を考える上で重要な情報である。そのため、短い時間であっても、意図的に情報を共有する機会をもつことが、生徒の成長を支える基盤となると考えられる。

6-3. 本人の意思を尊重すること

教師が「良い」と考える支援や指導が、必ずしも生徒本人にとって最適であるとは限らない。通常学級という場では、同級生や恋人といった同世代の他者との関わりが本人の意志決定を大きく左右することがある。こうした周囲との関係性を踏まえた上で、教師には、生徒と丁寧に対話を重ねる姿勢が求められる。教師の判断は数ある選択肢の一つに過ぎないという認識に立ち、子どもを自分の考えをもつ一人の人として尊重することで、本当に意味のある支援が見えてくるだろう。その上で、生徒が時には立ち止まり、時には支援者からの提案を受け入れながら、自ら前に進んでいく過程を教師が支えていくことが重要である。こうした支援の積み重ねによって生徒は少しずつ自分の特性や状態を振り返り、自己理解を深めるのだと考えられる。

A の事例から、衝動性の高い生徒への支援は、通常学級という人間関係や環境の影響を強く受ける場において、本人のつまづきや揺れを前提としながら、思いや選択を尊重しつつ周囲の大人が関わり続けることの重要性を示している。そして、支援者が日常的に情報を共有し、本人の状態を多面的に捉えながら関わることで、生徒自身が自己理解を高め、自分の特性や状態に応じて行動を調整しながら自分らしく生活していく力を育てていくのだと考えられる。

7. 謝辞

本研究の実施にあたり、インタビュー調査にご協力いただいた生徒 A および保護者の皆様、ならびに通級指導教室担当の先生に、心より感謝申し上げます。

8. 参考・引用文献

- ・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』 p17
- ・文部科学省（2023）『教育振興基本計画』 p55
- ・亀田良一（2022）「7 通級による指導・特別支援学級での教育」 長崎勤・吉井勘人・長澤真史編著（2022）『これからの特別支援教育 発達支援とインクルーシブ社会実現のために』北樹出版
- ・竹下雅美・大塚玲（2021）『小学校におけるクラスワイドな支援と個別支援を組み合わせた取組 —授業参加状況の改善を目指した2年間の実践—』静岡大学教育学部附属教育実践総合センター
- ・荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ（2012）『複線経路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例』立命館人間科学研究, 25, 95-107
- ・東海林麗香・小田雄仁（2019）『ナラティブと授業記録から検討する教育実践の質的変容プロセス：教育ニーズの異なる学校への異動を経験した中堅教師の事例から』山梨大学教育学部紀要, 30, 183-196
- ・安田裕子・サトウタツヤ（2012）『TEMでわかる人生の径路 質的研究の新展開』誠信書房
- ・安藤史高・岡田涼（2007）「2章 自立を支える人間関係」中谷素之編著（2007）『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり 動機づけの教育心理』金子書房 pp44