

# へき地小規模小学校における特別支援学級の体育に関する研究

## — 教師が感じるへき地の良さや難しさに着目して —

梅村 拓未  
(北翔大学)

高瀬 淳也  
(北海道教育大学旭川校)

今 竜一  
(北翔大学)

中島 寿宏  
(北海道教育大学札幌校)

### A study of physical education in special needs classes at rural small school : Focus on advantages and difficulties teachers feel on rural education

Takumi UMEMURA  
(Hokusho University)

Junya TAKASE  
(Hokkaido University of Education in Asahikawa)

Ryuichi KON  
(Hokusho University)

Toshihiro NAKAJIMA  
(Hokkaido University of Education in Sapporo)

#### 抄 録

北海道教育委員会からへき地指定を受けている小学校の多くは特別支援学級を有しているが、へき地小規模校の特別支援学級における体育授業について検討した例はほとんど見られない。そこで本研究では、へき地小規模校における特別支援学級の体育授業において教師が感じる良さや難しさについて明らかにすることを目的とした。北海道内の5つのへき地小規模校で特別支援学級を担当している小学校教師5名を対象に半構造化インタビューを実施した。インタビューでは、現在勤務する学校の規模において、特別支援学級で体育授業を実施する上での良さや難しさなどについて質問した。その結果、へき地小規模校で特別支援の体育授業を実施する良さについては、複数の教員で支援児を指導することができ、児童一人ひとりのニーズに応じた運動量を確保できることなどが挙げられた。その一方で、ボール運動の指導や児童同士の話し合い活動が活発化しないことが教員の語りから難しさとして示された。

#### I. 緒 言

北海道の公立小学校は、令和2年度時点において982校中349校(35.5%)がへき地校となっており、そのうち268校(27.3%)が複式学級を有していると報告されている(北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター, 2022)。また、中央教育審議会初等中等教育分科会(2015)は、「児童生徒が集団の中で、多様な考えに触れ、認め合い、協力し合い、切磋琢磨することを通じて一人一人の資質や能力を伸ばしていくことが重要であり、小・中学校では一定の集団規模が確保されていること」の重要性を述べた上で、「一定規模の児童生徒集団が確保されていることが望ましい」ことを指摘している。このように、北海道では一定規模の児童生徒の集団を確保することが困難な学校が存在しているといえる。文部科学省(2015)は、学級数が少ないことによる学校運営上の課題をまとめている。例えば、クラス替えの実施が困難なことやクラス同士が切磋琢磨する学習活動ができないこと、男女比の偏りが生じやすいことなど、学校生活全般を通じて問題が生じる可能性を示している。また文部科学省(2015)は、学習場面における問題点についても懸念しており、体育科の球技や音楽科の合唱や合奏といった集団学習の実施が困難になることや、協働的な学習で取り上げる課題が制限されてしまうこと、得意な子供の考えにクラス全体が引っ張られてしまうことなどを挙げて

いる。このように、学級数が少ないことによって生じる課題は児童生徒に少なくない影響を与える可能性が示唆されており、「社会性やコミュニケーション能力が身につくにくい」こと、「児童生徒の人間関係や相互の評価が固定されやすい」こと、「協働的な学びの実現が困難となる」ことが併せて危惧されている。

へき地小規模校での児童生徒の学習活動についてはさまざまな問題点が指摘される一方で、少人数指導ができるメリットについても報告されている。特に、玉井(2016)はへき地小規模校の特性や積極面について、これからの教育活動の可能性として捉え直していくことを提案している。玉井(2016)が提言するへき地小規模校の良さは次の通りである。第一に、へき地小規模校では教師が子供一人ひとりに応じた指導を行っており、教師と子供の密接な信頼関係が築かれている点である。第二に、子供同士の信頼関係が強いという点である。そして、第三には学年の人数が少ないために、異年齢集団を構成して学習を進めることから、リーダーシップや社会性を育成している点である。最後に、複式学級のように異学年が同一授業を受ける場合が多く、教師の間接的な指導によって、児童生徒たちは自発的に学習を進めることができるという点を挙げている。このように、へき地小規模校ではその特性を活かした教育活動が行われており、全校児童生徒数が少ないことで生じる課題を良さとして捉え直しているといえる。北海道では、日本の他の

地域よりも早い段階からへき地小規模校化が各地に進んだために、様々な研究や実践が行われ、へき地小規模校における教育活動のノウハウが積み上げられているといえよう。

前述したように、へき地小規模校では児童生徒の人数および学級数が少ないことによって、教師が児童生徒との信頼関係を築くことができることが推測される。へき地小規模校における児童生徒一人ひとりに対する教師のかかわりは特別支援教育においてもメリットとして活かすことができると考えられる。特別支援教育は、従来の特殊教育の対象とされていた障害をもつ児童生徒だけでなく、通常学級に在籍する特別な支援を要する児童生徒も含めて、一人ひとりのニーズを把握した上で、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものとして2007年から開始されている（二宮，2021）。へき地小規模校における特別支援教育のメリットとして、藤島・吉岡（2017）は、児童生徒一人ひとりに対してきめ細やかな支援・指導がしやすいことや特別な支援が必要な児童生徒に対して、複数の教員の目が届くことを挙げている。障害の有無にかかわらず、教師が児童生徒一人ひとりにニーズを把握しつつ、教員間で連携をとりながら丁寧に支援や学習指導ができるといえるだろう。

さて学習指導において、特に体育授業は教師たちが困難さを感じていることが報告されている。例えば、加登本ほか（2010）は小学校において教師が抱える悩みについて調査をした上で、配慮を要する子供のニーズに応えることや運動の苦手な子供への配慮に関して難しさを感じていることを明らかにしている。また近年は、共生の視点から通常学級で障害をもつ児童生徒が学習をするインクルーシブ体育に関しても注目されている。インクルーシブ体育については、児童生徒の交流および共同学習の視点からも重要性が指摘される一方で、教師たちが子供の能力差や課題の設定に困難さを感じていることが示唆されている（澤江，2020）。このように、障害の有無にかかわらず体育授業において教師が子供一人ひとりの学習状況に合わせてかかわることについては高度な専門性が求められるといえるだろう。へき地小規模校において児童生徒一人ひとりに丁寧に関わる専門性をもつ教師たちが、特別支援学級の体育授業においてどのように学習指導を実施しているのか具体的に明らかにすることは、通常規模の学校現場においても示唆に富むものと考えられる。

へき地小規模小学校においては、教師および児童の数が少ないことから様々な課題点も報告されているが、特別支援教育の観点から捉えると児童一人ひとりのニーズに合わせてきめ細やかな指導ができ、教師同士の連携がとりやすいという観点から多様なメリットを享受できるだろう。しかし、へき地小規模校における特別支援学級の体育授業については、具体的に検討した事例が見当たらず、教師たちがどのように学習指導に臨んでいるか不明である。そこで本研究では、へき地小規模校における特別支援学級の体育授業の良さや難しさなどについて、へき地小規模小学校に所属する教師たちへのインタビューから明らかにすることを目的とした。

## II. 方法

本研究は、へき地小規模校における特別支援学級の体育授業の良さや困り感を小学校教師の語りから検討することを目的としたため、北海道内のへき地小規模校で特別支援学級を担当している小学校教師5名を対象に調査を実施した（表1）。対象教師は、北海道教育委員会の協力を得て、北海道内の5つのへき地小規模校において特別支援学級を担当しており、その学級で体育授業を受け持っている教師を選定した。

各対象教師に対しては、2020年10月2日から10月16日にかけて、Web会議サービスZoomを用いて半構造化インタビューを実施した（図）。半構造化インタビューでは、現在勤務する学校の規模において、特別支援学級で体育授業を実施する上でのやりやすさおよび難しさ、特別支援学級の児童たちへの教師のかかわりについて質問した。山田・宮下（2010）は半構造化インタビューについて、調査者がある程度決められた構造の中で1つのテーマに関する質問をすることで、対象者はそのテーマについてオープンに語る事が許容され、対象者の具体的かつ本質的な考えを聞くことが可能となると述べている。インタビューガイドの作成およびインタビューを実施する際は、信頼できる情報を収集するために以下の点に配慮した。まず、インタビューガイドの作成においては、「はい」や「いいえ」で答えられる質問ではなく、教師自身の経験に基づいた具体的な考えを聞くことが可能な質問で構成されるように作成した。

表1. 対象教師

	所属管内	性別	現任教担当	全校児童数
教師A	北海道宗谷管内	女性	特別支援	48名
教師B	北海道宗谷管内	男性	特別支援	9名
教師C	北海道宗谷管内	女性	特別支援	25名
教師D	北海道後志管内	男性	特別支援	22名
教師E	北海道宗谷管内	女性	特別支援	28名

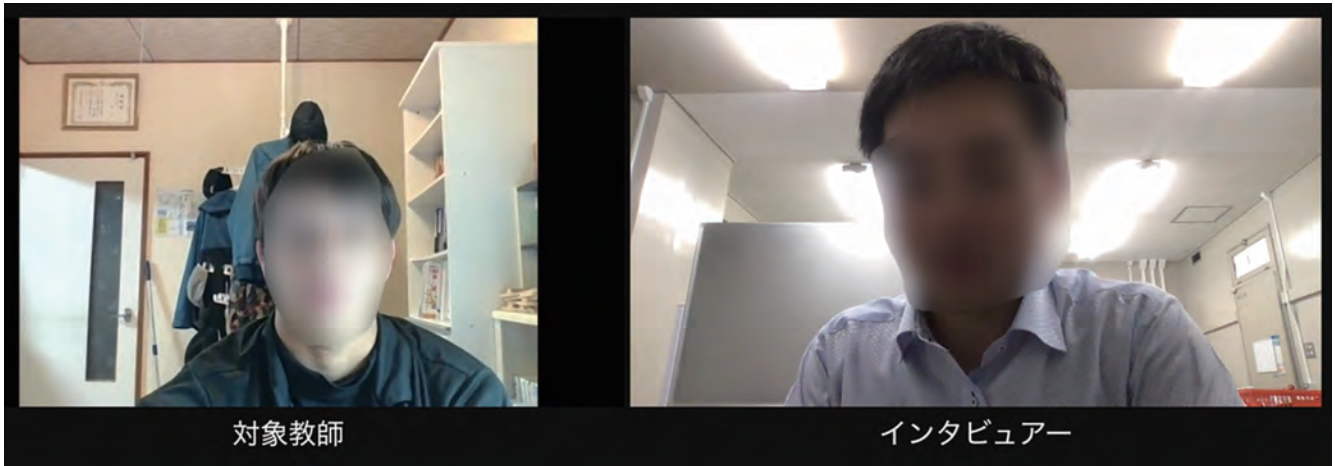


図. オンラインインタビューの様子

次に、比較的答え易いこれまでの教職経験に関する質問から、順を追ってへき地小規模校における特別支援学級の体育授業への考え方に関する具体的な質問に移行していくように配列した。実際の面接の際には、ガイドを意識しすぎず、会話の内容によって質問の順番や内容を変更するなど柔軟に対応した。インタビュー内容は「Zoom」の録画機能を用いて録画および録音し、すべてテキストデータとして書き起こした。

調査にあたっては、対象教師の所属する小学校の校長に了承を得た上で、対象教師に対して調査の内容、目的、プライバシーの保護、データの使用範囲、面接過程を録画することについて説明を実施して了承を得た上で実施している。また、対象教師にはインタビューへの回答を拒否することが可能であることも伝えた上でインタビューを進めた。

### Ⅲ 結果と考察

#### 1. へき地小規模校での特別支援体育の教師が捉えている良さ

対象教師へのインタビューから、本研究で対象とした小学校教師が所属する学校では、ほとんどの体育授業が交流学級として行われており、障害をもつ児童は通常学級在籍児と一緒にインクルーシブな形で体育授業に参加していた。まずは、へき地小規模校において特別支援学級で体育授業を実施する良さについて、各対象教師に質問をした。

へき地小規模校における特別支援学級の体育授業の良さとしては、主に「児童の把握」「児童一人ひとりの課題」「運動量の確保」が挙げられる(表2)。「児童の把握」では、「1人ひとりに目をかけられる」「種目によって、安全面での見守りが非常にしやすい」「私が特別支援で、もう一人3・4年生の担任もいるので、2名で見ることができるといった内容の話が教師のインタビューデータから確認された。まず、へき地小規模校では、人数が少なく複数の先生で児童の運動の実態や学習の様子を捉えることにメリットを感

じている教師がほとんどであった。さらに、過去に通常規模の学校に勤務していたE教師は「1人で20人や30人を見ていた時と比べると、困った子を見ることができたり、一人ひとりをじっくり見たりすることができる」と述べており、グラウンドや体育館で行われる体育授業において、へき地小規模校だからこそその児童へのかかわりやすさを感じていることがわかる。

次に、「児童一人ひとりの課題」については、「1対1でできるのは子供にとって、その子だけの進度に合わせて毎日進めていくことができるというところが良い」「複数の学級の先生たちがみんな入るので、個人のやりたいことや苦手なことに対して指導が行き届きやすい」「今は走り幅跳びをやっていますが、全体の指導を私がやって、足が合わない子は別なところで3・4年生の先生に見てもらうことができる」といった内容が確認された。障害の有無に限らず、体育授業では児童生徒たちがそれぞれの課題に直面することが想定される。複数の教師で学級全体を見ながら、その中で特別な支援を必要とする児童に対しても指導が行き届くことで、児童たちそれぞれの課題を教師たちが把握でき、児童一人ひとりへの効果的な関わりが可能になると考えられる。

続いて、「運動量の確保」についてである。具体的には、「たくさんできる。人数が少ないと限りなくたくさん飛べる」「授業を40人で跳び箱3台使って行くと、12人で1時間3台使うのでは回転数が違う」といった話がみられ、人数が少ないからこそ、何度も運動にトライできることを良さとして実感していた。鈴木・佐藤(2009)は、交流学級の体育授業では児童一人ひとりのニーズに応じた運動量を確保することができないことを課題として挙げている。こうした特別支援学級における体育授業における運動量に関する課題点についても、へき地小規模校の特徴を生かした活発な運動量を確保する方法が蓄積されていると考えられる。

表2. へき地小規模小学校における特別支援学級の体育授業の良さ

児童の把握	教師A	一人ひとりに目をかけられる時間が多いと思います。
	教師A	少人数の良いところは、一人ひとりに関わることができる時間が多く生まれるところだと思います。
	教師C	一人一人の運動面での課題などを非常に丁寧に見取りやすい
	教師C	種目によって、やはり怪我予防の安全面での見守りも非常にしやすい所はあります。
	教師E	とてもじっくり丁寧に見ることができたのでそれはすごく良いと思いました。
	教師E	私が特別支援で、もう一人3、4年生の担任もいるので、2名で見ることが出来ます。
	教師E	少ない人数に分けることもできるので、今まで1人で20人、30人見ていた時に比べると困ったときに困った子を見ることができたり、一人一人をじっくり見たりすることができるので、すごくやりやすい
児童一人ひとりの課題	教師A	1対1でできるのは子どもにとって、その子だけの進度に合わせて毎日進めていくことができるということが良いと思います。
	教師B	複数の学級の先生方がみんな入るので、個人のやりたいことや苦手なことに対して指導が行き届きやすいです。
	教師B	背伸びをしすぎるとできない技ももちろんあるのですが、先生たちがそれを判断して、今これをやりたいけれども、残った時間ではこれは難しい、あともう少しやればできるといように判断できる材料を与えて、本人たちで判断できるという点ではとても良いと思います。
	教師D	子供同士でもレベルが違うので、あの子はもっとこうしているから、僕もこうしてみよう、あの子は自分よりもうまくできていないから、自分はまだできていない方だなと思える。
	教師E	今は走り幅跳びをやっていますが、全体の指導を私がやって足が合わない子ももちろんいるので、そういう子は別なところで3年生、4年生の先生に見てもらおうとか、そういうふうにやることができます。
運動量の確保	教師B	授業を40人で跳び箱3台使って行くと、12人で1時間3台使うのでは回転数が違います。
	教師B	個人競技では、はっきり言うと運動量が確保できます
	教師C	たくさんできるところ、人数が少ないと限りなくたくさん飛べます
	教師D	人数が多いと、ゲームもできるし、3人でパスを回したりすることもできる

## 2. へき地小規模校での特別支援体育の教師が捉えている難しさ

次に、へき地小規模小学校における特別支援学級の体育授業の難しい点や困っている点について各対象教師から解答を得た。主に、「ボール運動」「コミュニケーション」「技能に合わせた指導」といった内容が教師の話から窺えた(表3)。

「ボール運動」は、やはり人数の問題から実施の難しさについて言及する教師がほとんどであった。例えば、「バスケットボールやポートボールなどのチーム型のスポーツは単学年ではできない」「学習指導要領の中にはゴール型ゲームがあるけれど、大きい学校だと楽しくやることができと思う。ゲームができないしやるのが限られてしまう。」「ポートボールをやったのですが、4校集まった集合学習でやるので、それぞれ練習をして、本番はうち(自校)が6人、他の学校はもっと少なく合わせて12人、そこでやっと6対6で試合ができた」といった話が教師のインタビューから聴取された。特に、へき地におけるボール運動や集団スポーツの領域については、少人数であるがゆえに学習指導の困難さを訴えている教員が少なくない(立木, 1991; 織奥, 1993)。このように、へき地教育における体育授業の代表的な課題としてボール運動が挙げられることが多いが、へき地小規模校における特別支援の体育授業でも同様

の課題があることが推察される。

次に、「コミュニケーション」についてである。教師の話では、「話し合いなど他の教科もそうですが、多様な考えや意見を練り合わせていくという時には、やっぱり絶対数が少ないので深まりや意見の広がりなどを求める難しさはある」「子供たちはちょっと優しすぎるので、友達同士で言わせる場面があっても遠慮して言わない」といった内容が確認された。高瀬ほか(2014)は、少人数の学級では、授業中の話し合い活動における意見が少なる傾向にあり、他者からの視点をもとに自らの考えを発展させることの困難さを指摘している。しかしながら、『小学校学習指導要領』の総則において、「児童の言語活動など、学習の基盤をつくる活動を充実する」と明記されており、体育科の目標としては「他者に伝える力」の育成が目指されている(文部科学省, 2017)。このように、へき地小規模校における特別支援学級の体育においても、児童たちが協働して課題解決に向かっていくための具体的な手立てについて様々な方向から考える必要があるだろう。

「技能に合わせた指導」についても各教師の話から困難さを感じている様子が窺えた。具体的な話としては、「場を設定するときその学年の子たちのニーズに合わせた段数をセットすることが難しい」「(小規模校の中で)1人でできる子がいたら、その子は自分の中ですごくできていると

表3. へき地小規模小学校における特別支援学級の体育授業の難しさ

ボール運動	教師B	バスケットボールやポートボールなどのチーム型のスポーツは単学年ではできません。
	教師B	年相応の発達をしている子たち、同じような発達をしている子たちのチーム競技ができません。
	教師C	陸上競技の指導などは何とかできますけれど、マット運動や球技系はなかなかしんどかったです。
	教師D	指導要領の中にはボール型ゲームがあるけれど、そういうものも大きい学校だと楽しくやることができると思う。ゲームができないしやるのが限られてしまう。
	教師D	先生にとっては人数に合わせて工夫してやらなければいけない、そういった意味では考えてやらなければいけないところが大変だと思う。
	教師E	今年はポートボールをやったのですが、やったと言っても4校集まった集合学習でやるので、それぞれで練習をして、本番はうちが6人、他の学校はもっと少なくて合わせて12人、そこでやっと6対6で試合ができました。
コミュニケーション	教師A	悪く言えばコミュニケーションのスキルというものを上げていくのが難しいと思います。
	教師C	あとは、話し合いなど他の教科もそうですけれど、多様な考えや意見を練り合わせていくという時には、やっぱり絶対数が少ないので深まりや意見の広がりなどを求める難しさはある
	教師E	子どもたちはちょっと優しすぎるので、できなかった場面があって友達同士で言わせる場面があっても、遠慮して言わないです
	教師E	やっぱり高め合うことや指摘し合うことは大事だと思います。
技能に合わせた指導	教師A	うちの学校の子たちはそのことをすごくわかってくれているので、なんであの子はいそいそまでしかできていないのに、マルがもらえるのか、僕はこれができないとダメなのにと、うちの子たちは無いですけども、そういうことが生まれる場合もあると思います。
	教師B	場を設定するときにその学年の子たちのニーズに合わせた段数をセットすることが難しいです。
	教師C	逆にある程度人数がいると、得意な人達も色々なジャンルで複数名いるけれど、そういうところの難しさはある
	教師E	1人できる子がいたら、その子は自分の中でできていてと思っている
	教師E	この辺りの複式の学校が4校くらいで、集合学習をすることがあるのです。そこに行った時に、うちの学校でできていた子も、はっきり言って全然できないのです。

思っている」「ある程度人数がいると、得意な子供たちが色々なジャンル（領域）で複数名いるけれど、そういうところの難しさはある」といった教師の解答が確認された。小規模校だからこそ全校体育が行われている学校もあった。全校で体育を行うとなると、様々な学年および発達段階の児童たちが一緒に体育授業をすることとなる。教師の話にあるように、場を設定する際に、個々の児童たちの特徴に合わせていくことについて一層の困難さがあることが予想される。

### 3. 交流学級における支援児への関わりについて

へき地小規模校において交流学級で体育授業を行う際に、特に支援児へのかかわりとして留意していることに関して、それぞれの対象教師から回答を得た。その結果、「特性に合わせたかかわり」「周囲の児童との関係」「先生たちの連携」に関する内容が確認された（表4）。まず「特性に合わせたかかわり」については、「少し難しそうなことに関しては、私の方でハードルを下げてその子には課題を課すようにしている」「気持ちが乗らなかったらその子を突き放すわけではないけれど、やりたい時にやろうというように話す」「私が持っている特別支援の子は知的な（障害のある）子で、全体で私が指示をしたときに、その子はなかなか覚えられないので、もう一回言ってあげる」「今日の目標を伝えて、

学習活動の見通しをもたせる」といった語りが現れていた。小規模校における特別支援教育の最大の長所は、教員一人に対する児童生徒の数が少ないため、一人ひとりに対してきめ細やかな指導や支援ができるという点である（藤島・吉岡, 2017）。本研究の対象教師が所属する小学校における特別支援学級の体育授業は、通常学級との交流および共同の学習として行われていたことから、通常学級在籍児を指導しながら、支援児へのかかわりが必要になる。そのような場合であっても、全体の人数が少ないことから、障害の有無にかかわらず、それぞれの児童に丁寧にかかわることを良さとして実感していることが推察された。

次に、「周囲の児童との関係」についてである。各対象教師からは、「その子自身が真似をするというところを意識して今指導しているので、できる子の真似をして同じようにやってみようと言うようにしている」「障害を抱えている、抱えていないという話ではなくて、こういうところはできるけれど、こういうことがすごく苦手で助けが必要だということに理解を求めているようにしている」「全然その子（支援児）がやらない時に、周りの子が声をかけてくれたり心配してくれたりする」「（支援児が）できない時に近づいてきて、（周りの友達が）見せてあげたりする場面もある」といった話が聴取された。へき地小規模校における課題の一つとして、人間関係やコミュニケーションの固定

表4. へき地小規模小学校における特別支援学級の体育授業での支援児へのかかわり

特性に合わせた かかわり	教師A	少し難しそうなことに関しては、私の方でハードルを下げてその子には課題を課すようにしています。
	教師A	今その子にとって難しい部分やできそうなところを、難しい部分については先に自立の時間で練習をしておこうなどと考えています。
	教師B	今日の目標を伝えて、学習活動の見通しをもたせて、やっています。
	教師B	見ていることも勉強だからと、もし何かあったら受け止めて、クールダウンさせて休ませます。
	教師D	気持ちに乗らなかったらその子を突き放すわけではないけれど、やりたい時にやるうというように話す。
教師E	体育の授業に関しては、私が持っている特別支援の子は知的の子なので、全体で私が指示をしたときに、その子はなかなか覚えられないので、もう一回言っただけなどします。	
周囲の児童との 関係	教師A	去年はその子につきっきりでしたが、今年はいよいよ離れることができていて、子どもたちが教えてくれます、やり方や並ぶところを教えてください。
	教師B	特別支援の子どものもっている特性について他の子たちに理解を求めようとしています。
	教師B	障害を抱えている、抱えていないという話ではなくて、こういうところはできるけれど、こういうことがすごく苦手で、助けが必要だということで理解を求めようとしています。
	教師C	自分は自分なりにこれでやってみよう、うまくできない、どうしようと先生に聞いたり友達に教えてもらったりしながら、コツコツ前向きに練習に取り組むことができる子なので特段非常に目をかける必要がありません。
	教師D	友達と同じように一緒に練習することができたら喜び、できなくてもやろうとしているだけでも良いと思う。
教師D	全然その子がやらない時に、周りの子が声をかけてくれたり心配してくれたりする。	
先生たちの連携	教師B	私自身も他のクラスの子たちを見るようにしています。
	教師B	先生たちは、小さい学校だからよく知っている、どうしたらその子の気持ちが落ち着かなくなるか、先生たちは知っています。
	教師D	人数が少ないからそれぞれの状況を知っている。
	教師D	メインの先生が体育の授業を進めている傍らで、自分とその先生は自分の持っている子を中心にしながら他の3、4年生の子もサポートしている。
	教師E	あとは情緒面で、その子だけでなく低学年でも最近は落ち着かない子がいるので、落ち着かない子に対しては副担当の先生が声をかけたり、全体で先生たちが見ていたりする感じになっています。

化が挙げられるが、幼少期から親密な人間関係が築かれているからこそ、児童たち同士がお互いを理解しており、相互に支援する体制がとられているといえるだろう。特に、体育授業などの運動場面では支援児ができることやできないことをそれぞれの児童がわかっており、自然と協働的に課題を解決する姿勢が育まれていくことが考えられる。

最後に、「先生たちの連携」については「小さい学校だから、どうしたらその子の気持ちが落ち着かなくなるか、先生たちは知っている」「人数が少ないからそれぞれの状況を知っていて、メインの先生が体育の授業を進めている傍らで、自分とその先生は自分の持っている子を中心にしながら他の子もサポートしている」「主の担当が決まればあとはその先生が進めてくれるので、その先生がやっているのを見て周りの先生が特別支援の子や苦手な子のところに入っていくという感じ」といった内容であった。支援が必要な児童に対する教員の連携について、坂本・阿蘇（2010）は、(1)教員間で日常的に情報交換が行われていること、(2)発達障害児の実態把握を行い、コーディネーターが中心となって支援児の個別の支援計画を作成してこと、(3)教員間で何でも相談でき、協力し合える雰囲気があることの3点が、教師が支援体制の充実を感じるために必要であることを述べている。へき地小規模校という特性上、児童生徒の数だけでなく教師の数も少ないために、仕事の多忙化が想定さ

れるが、教員同士の連携が密に行われ、支援児に対する指導を複数人の教師で行うことのできる良さがあると推察される。体育授業に限った話ではなく、児童一人ひとりの特性を複数の教師が把握できていることで、連携の取れた指導や支援が可能となることが考えられる。

#### IV まとめと今後の課題

様々な学校規模・学級規模の小中学校が存在している中で、学校教育現場の教師たちはそれぞれの地域の環境や状況に合わせて日々授業を行なっている。へき地小規模校で蓄積されている様々な実践や知見がこれからの日本の教育に大いに役立つとされているが（玉井，2016）、へき地小規模校における特別支援学級の体育授業に関して教師たちが感じていることの詳細については明らかにされていない部分が多い。そこで本研究では、北海道のへき地小規模小学校に所属する教師5名に対する半構造化インタビューから、へき地小規模校における特別支援学級の体育授業の良さや難しさ、支援児に対するかかわりの特徴について明らかにすることを目的として調査を実施した。

結果として、へき地小規模校における特別支援学級の体育授業の良さとしては、人数が少ないが故に、教師が一人ひとりの児童の運動に対する実態が把握しやすく、運動量

も確保しやすいことが挙げられていた。また、それぞれの児童が自身の課題を把握しやすいといったことも教師の語りから示唆された。その一方で、難しさについてもやはり人数に着目した語りが多く、特にボール運動が成立しないことや全校体育となってしまう場合にはそれぞれの発達に合わせた指導が困難であることも述べられていた。また、幼少期から友達が変わらないために新たなコミュニケーションが生まれにくいことも課題として捉えられていた。そして、支援児への関わりについてはそれぞれの児童の特性を見極めながらかわりを工夫していること、教師との関係だけでなく周りの児童に支援児への理解を促していること、親密な関係性だからこそ周囲の児童たちが支援児の特性を理解していることが挙げられていた。

本研究の限界として、へき地小規模校でもそれぞれの地域や学校によって、学級規模も体育授業の実施方法も違うことが挙げられる。つまり、本研究の5名の対象教師の具体がどの地域でも当てはまるわけではなく汎用性は乏しい。また、今後はへき地小規模校における特別支援学級の体育授業の良さや難しさをもとに、実際に教師の指導技術や学習成果にも着目して検討することが必要になるであろう。

## 文 献

- 藤嶋杏佳・吉岡恒生（2017）学校規模別にみた小・中学校での特別支援教育。障害者教育・福祉学研究, 13: 29-37.
- 加登本仁・松田泰定・木原成一郎・岩田昌太郎・徳永隆治・林俊雄・村井潤・嘉数健悟（2010）体育授業の悩み事に関する調査研究（その1）：教職経験に伴う悩み事の差異を中心として。学校教育実践学研究, 16: 85-93.
- 北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター（2022）へき地・複式・小規模校教育の手引き－学習指導の新たな展開－（改訂版）。  
<https://www.hokkyodai.ac.jp/files/00005800/00005864/20220316152637.pdf>,（参照日2022年7月31日）
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領。東洋館出版社：東京。
- 文部科学省（2015）公立小学校・中学校の適正規模・適正配置に関する手引－少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて－。
- 二宮信一（2021）へき地における特別支援教育の課題と展望－地域型インクルーシブ教育を目指して－。教育学の研究と実践, 15: 41-50.
- 坂本美紀・阿藪友加里（2010）発達障害児支援のための校内体制および校内連携の実現に関する教員の認識とその個人差。心理科学, 30（2）: 73-86.
- 澤江幸則（2020）インクルーシブ体育の可能性と限界。体育科教育学研究, 36（2）: 33-38.
- 織奥信男（1993）小学校の小規模校における体育授業に関する研究 極小規模校の教科体育経営について。体育・スポーツ経営学研究, 10（1）: 57-72.
- 鈴木啓子・佐藤 慎二（2009）小学校特別支援学級の体育学習に関する調査：実践上の課題と今後の方向性の明確化を目的として。植草学園短期大学部紀要, 10: 97-105.
- 高瀬淳也・森田憲輝・中島寿宏（2014）「へき地小規模小学校におけるベースボール型授業の事例研究」。北海道体育学研究49: 13-19.
- 玉井康之（2016）全国的小規模校化の中でのへき地小規模校教育の積極面と汎用的活用の可能性。へき地教育研究, 70: 1-8.
- 立木正（1991）東京都区内の小規模学校における小学校体育の現状と課題。東京学芸大学紀要5部門, 44: 149-157.
- 山田裕子・宮下一博（2010）大学生の心理的自立に影響する要因に関するパイロット研究－半構造化面接による検討－。千葉大学教育学部研究紀要, 58: 9-14.