

科学研究費助成事業 研究成果報告書

令和 元年 6 月 17 日現在

機関番号：12101

研究種目：挑戦的萌芽研究

研究期間：2016～2018

課題番号：16K13514

研究課題名(和文) 質的研究法を用いた若手教師の授業力向上プログラムの開発

研究課題名(英文) Teacher Training Programme of Special and Inclusive Education

研究代表者

新井 英靖 (Hideyasu, ARAI)

茨城大学・教育学部・准教授

研究者番号：30332547

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,100,000円

研究成果の概要(和文)：本研究は、発達障害児を含むクラスで授業を展開する教師の指導方略を質的に分析し、教師の専門性向上のプロセスを明らかにすることを目的とした。その結果、学習困難のある子どもが授業に参加し、他者と交流しながら学習を進めていくためには、特別支援教育で検討され、重要視されてきた「学習環境の構造化」やユニバーサルデザインの授業づくりの手法を超える指導技術ではなく、対話を促す学習支援の方法を駆使していることが明らかになった。

研究成果の学術的意義や社会的意義

これまでの特別支援教育研究では、通常の学級に在籍する学習困難児に対する学習支援の方法をユニバーサルデザインの授業づくりとして進めてきたが、ベテラン教師やミドル・リーダーといった熟練した教師の指導技術を分析すると必ずしもそうした手法を用いているわけではなく、熟練した教師の指導技術では、対話を促進し、自然と学習に参加できるようになるように授業が展開されていることが明らかになった。こうした熟練教師の技術を若手教師に移譲していくために授業研究を推進していくことが必要である。

研究成果の概要(英文)：The purpose of this study is to clarify the teaching skills of experienced teachers. The results of this study is as follows. For the sake of participation of learning in mainstream class for children with learning difficulties, teachers use not Universal design for learning, but dialogue eath others in the class.

研究分野：教育方法学

キーワード：学習困難 質的分析 授業 若手教師

1. 研究開始当初の背景

教育現場では発達障害をはじめ、いじめや不登校など多岐にわたる問題を抱えており、そうした課題を抱える子ども達に「わかる」「楽しい」授業を展開することがますます必要な時代となっている。一方で、団塊世代の教師が大量退職する時代が到来し、日本各地で新規教員採用数が増加傾向にある。そのため、ベテラン教師が有している授業力を若手教師にいかにして伝承するかが教育現場では喫緊の課題となっている。

そもそも、授業の技術というものは、これまで「暗黙知」として先輩から後輩へ自然と受け継がれてきたものである。しかし、ベテラン教師が大量に退職する時代の中で、多忙化する教育現場では、昔のように自然とノウハウを伝承することが難しくなり、授業づくりに悩む若手教師も多く、授業の技術を若手教師に伝承していく組織的な方法を検討しなければならない時代である。「わかる」「楽しい」授業を展開しなければ授業が成立しにくい子ども達が多く在籍しているのが特別支援教育である。一方で、ベテラン教師も「わかる」「楽しい」授業を展開するために、さまざまな授業展開の方法を暗黙のうちに活用している。そこで本研究では、通常の学校と特別支援学校におけるベテラン教師やミドル・リーダーの授業技術を質的に分析し、若手教師の授業力向上につながる授業づくりの原理と方法について解明したいと考えた。

2. 研究の目的

本研究は、発達障害児を含むクラスで授業を展開する教師の指導方略を質的に分析し、教師の専門性向上のプロセスを明らかにすることを目的とする。具体的には、特別支援学校の指導技術と小・中学校のベテラン教師の授業展開について、質的分析法（エピソード記述と半構造化面接）を用いて調査し、ベテラン教師が有している授業づくりの原理と方法を解明することを目的とした。

3. 研究の方法

本研究は、通常の学校と特別支援学校におけるベテラン教師やミドル・リーダーの授業技術を質的に分析した。具体的には、通常学級の国語の授業を分析し、学習困難児が参加できるインクルーシブ授業の方法について解明した。特別支援学校のミドル・リーダーの授業分析およびインタビュー調査から、ミドル・リーダーが有している授業づくりの方法について解明した。これら2つの研究を総合して、学習困難児に対する授業づくりに共通する原理を考察した。

4. 研究成果

(1) 研究の視点および目的

現代の学校教育においては、他者とつながり、コミュニケーションを深め、児童の視野を広げることができるような授業を展開することが求められている。思考を深める授業展開をする教師の指導技術に関して、尾之上・丸野（2012）は、学び合う授業を実現するための最初の段階である個人内の思考を構成すること自体に困難さを示す児童に、素朴なりにも自分の考えをもてるように実践していく必要があると指摘した。しかし「素朴なりにも」考えをもていない学習上の困難を抱えた子どもに対しては、どのように指導をしたら考えをもてるようになるかまでは言及されていない。

一方、これまでの教室談話研究では、黒田（2005）は、発言権を持つものだけが話し、他者は聞き手となる参加構造が支配的な教室で、「静か」な授業空間が対象とされていることが多いと指摘されている。また、発言権が個人に属さず、明確になっていない状態については十分検討されておらず、そのような状況における子どもの様子や授業進行や子どもの課題解決における意味について検討する必要があるとも述べている。

すなわち、「動」は授業の場面において、たとえ授業進行から外れた発話をしたとしても、子どもの課題の遂行に有効に機能する場合があり、「動」の授業場面を肯定的に捉えている教師の授業研究をすることは意義があると考えられる。この点に関して、岸野・無藤（2005）は、授業進行から外れた発話に関して、ある学級での発話や対応を検討している。そこでは、授業進行から外れる子どもには、授業を構造化する対応、学習指導に取り入れる対応、学級内の人間関係調整に関わる対応があったと結論づけていたが、学習困難児の学びをどのように深めていくかという点については十分明らかにされていない。特に、みんなで共に教科を学ぶという視点において、自分の思いや考えをなかなか表出できない児童の思考を深めるために教師はどのように指導をしているのかという点について検討の余地がある。

そこで、児童の思考の深化を促す教師の指導技術について教師へのインタビュー調査から明らかにすることを目指した。

(2) 特別支援学校におけるミドル・リーダーの授業づくりの方法

先行研究による着想

近年、ミドルリーダー(以下ミドル)の授業における実践知や暗黙知を明らかにすることが求められている。文部科学省は、平成17年2月の「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～(モデル・カリキュラム)」において「中堅教員」を「ミドルリーダー」として「学校のキーパーソン」に位置付け、その役割や期待される行動などを参考資料の中でまとめている。畑中(2013)は、団塊の世代の大量退職という教員の年齢構成の変化により、実務を担ってきた経験豊富なベテラン教員の退職による学校全体の教育力の減退化と若手教員の育成という課題に喫緊に対応しなければならない現状を受け、ミドルへの期待の高まりと概念整理の必要性を指摘している。また、石田(2015)は、ミドルのもつ「実践知」という側面に焦点を当て、学校改善のために不可欠の要素としての「実践知の継承」という側面から研究を行っている。

これまで、「実践知」については「文字通り実践的な知性であり、ある領域の長い経験を通して、高いレベルのパフォーマンスを発揮できる段階に達した熟達者がもつ実践に関する知性」(楠見 2012 p4-6)であるとし、「実践知に優れた人は暗黙知を獲得し活用することに優れている」と考えられてきた。そして、このような「暗黙知」を含むミドルの「実践知」の継承過程を、同僚教師との相互作用の中で発揮することが求められている。以上のようなミドルの経験によって蓄積された知見は、重要な役割を果たすものであると考える。そのため、ミドルの役割を「授業づくり」における「実践知」を分析することは、重要な意味をもつと考える。

このとき、ミドルの「実践知」を分析する際に、「学習」を情緒面や社会的側面まで含めた総合的な能力と捉えたいと考えた。それは、「認知とは個人の頭の内部に閉じたものではなく、常に社会的状況にひらかれ、個々の状況により多様であるとする」という「状況論的アプローチ」(香川 2011 p604)から分析することが必要であると考えたからである。すなわち、「人の能力を社会的現象」(鈴木 舟生 加藤 2002)と学習を捉え、「学習を所与の知識の吸収と定義することにより、個人の認知過程を観察、分析の第一義とするのではなく、共同体への参加の過程で生じる参加形態の変化やアイデンティティの発達を研究の中心に据え、参加の過程で発生する知識や技能の吸収は付随的なもの」(窪田 2011 p89)と考えることが、活用力の育成という教育実践の課題を解決する糸口になるのではないかと考えた。

質的研究法を用いた授業分析の結果

そこで、本研究では、質的研究の手法を用いてミドルが、暗黙的に学習に社会情緒的側面を取り入れながら授業づくりしている過程を明らかにすることを目指した。

その結果、ミドルは、生活や主観的イメージを学習に周辺の要素として取り入れて、学習に媒介過程を生み出していたといえる。このような媒介的活動に関して、高取(1991)は、媒介的活動について「自分が入り込まないで、もろもろの客体をそれらの本性にしたがって、相互に作用させ働き疲れさせて、しかもただ自分の目的だけを実現するような活動」であるとしている。また、媒介性について「人間の活動の目的を実現するために、人間ともの間、あるいは人間と人間の間に入り込み、手段として機能することが活動の媒介性である」とし、媒介を対象に間接的にアプローチし、目的を達成する活動であるとしている。そして「媒介された行為」というのは、それ以上分解できないところの人間行動の分析単位であり、媒介的手段とともに行為する人間というものは、それ以上分解できない行為者である」とし、人間の活動を分析する際には、活動を分割して捉えるのではなく、媒介過程そのもの注目して分析することが重要であるとしている。以上のことから、ミドルは、学習を「回り道」を通した子どもの問題解決の過程であると捉えているといえることができる。つまり、授業に「媒介」を生み出し、子どもと学習課題が媒介的に結びつけるために、「学習と生活の連続性の確保」や「学習に主観的なイメージを浮上」させ、授業を「文脈化」しているといえることができる。

また、教師の指導性を媒介化するためには、子どもが教師の促しを受けてから学習を始めるという構造を変容させる必要があり、ミドルはそのために学習に文化や協働の側面を強調している。このような学習の文化的側面について、佐伯(1995)は、「文化的実践」を「集団での活動を通して『より広い社会的関係性の文脈に位置づけて、...価値づけ』なおす」こととしている。「文脈に埋め込まれた学習課題」に取り組むとは、課題への取り組みを通して、認識や価値付けの変化を促し、子どもが自分の生活をより広い社会性の文脈に位置づける過程、つまり学習を「文化的実践」として捉えているといえることができないか。つまり、文脈に学習課題を埋め込むことで学習を「文化的実践」として位置づけているといえることができる。

このような媒介過程で生じる関係性について、司城(2012)は、通常学級で「特別な支援が必要」とされる児童が授業中に他児にどのようにかかわっているかと、参与観察と対話過程を分析し、子どもが直接解決できない問題に遭遇したとき、文化的操作としてそれまでと異なる方法である「回り道」を使うことで「新しい問題解決」をおこなっていることを明らかにし、「言葉を交わすことでコミュニケーションを成立させることが難しく、一見他者とのかかわりがないように見える児童が、独自の方法を利用して他者とは異なる形式を含むさまざまなかかわり方を生じさせている。その児童が生じさせている問題解決の方法は他児にも影響を与え、行動を変容させることにつながっている」としている。また「これらのことから教師が行う支援の方法として、教室環境を対象児童がどのように利用しているかをとらえ意味づけることや、他児とのつながりをつくる支援を行うことの重要性が示唆された」としている。このことは、

授業に「媒介」を取り入れ、学習課題に対して間接的にアプローチする過程が生み出すことで、子どもは「回り道」の問題解決に取り組み、新しい方法の発見や周囲の人との関係性の構築が図られるということができる。

媒介過程を通すことで、子どもは周囲の人との関係の中で学習することができるようになる。ミドルは、関係の中から動機が生まれてくる過程を人間の全体性の中に位置づけて捉えていた。このように人間の全体性の中から動機が生まれてくる過程を自我の発達として捉える考え方にワロンの考え方がある。浜田(1992)は、ワロンの理論から「人は、生まれおちたそのときから周囲の人びととの間で種々の自他二重性を生き、やがて言葉の形成とともにこの自他二重性をさらに精緻なものにすることで、もともとその二重性に貼り付いた自我二重性をも膨らませ、それを精緻にして、私的世界を広げて行きます」とし、「自他二重性に相即して自我二重性を育み、肥大させていくこの過程こそが自我形成の過程なのです」として、子どもの自我の形成を具体的な関係性を通して、元々自我の中にあつた他者性を分離明確化し、自我内を二重化する過程であるとしている。そして、そのような二重化の過程で他者性を取り込みながら分離されたものを「第二の自我」(浜田 1983)とし、「ワロンは、第二の自我、社会的自我、内なる他者をおいて、自他関係を理解しようとしているのです」として、第二の自我というモデルを導入して、二重化の過程をして自我形成を捉えている。つまり、ミドルは、学習に対する動機が生まれるためには、まず、子どもを文脈の設定を通し、関係性の中に位置づき、教師や友だちとの共同行為を通して、他者性を自我に取り込むことで、第二の自我を生み出しているということができる。このような社会関係に開かれた第二の自我・自我・学習課題の間を媒介的に結びつけるということになる。そして、ミドルは、このように自我を二重化させることで、子どもの人格の全体性がどのように変化したのかということに重視しているということができる。

ミドルは、以上のように学習の中に自我が二重化する過程を生み出し、子どもの自我、それから分化した第二の自我と授業における学習課題の三つを授業における重要な要素として、常に意識しながら実践を行なっていたということができる。このように、一つの要素に着目するのではなく、常に三つの要素を同時に意識していたということが、教師の働きかけの臨機応変さや柔軟性、つまり「しなやかさ」を発揮する基盤であったと考える。

授業分析から明らかになったこと

以上のような授業分析の結果をまとめると、以下の点が明確になった。

まず、教師は、自分自身の考えをなかなか表現できない学習困難児の思考をどのように捉え、授業につなげることによって、学級全体の思考の深化を促すことができるのかについて検討してきた。これまでの結果から、児童が教科書やノートに書いたものを授業に生かしたり、児童の発言や行動を授業に生かしたりするといったように児童の表現を授業に生かそうとしていたことが明らかになった。しかし、必ずしも手を挙げて発表することや文章としてまとめることを強いてはならず、考えようとしている過程を教師が読み取って授業につなごうとしていた。

また、教師は、児童の気持ちを把握したり、児童の考えや表現に寄り添ったりという児童の気持ちや考えを受けとめる指導技術があった。また、児童の気持ちを多面的な視点で理解しようとする指導技術や児童の考えを臨機応変に授業に組み込める指導技術を駆使していた。こうした指導技術を授業のなかで展開できたからこそ、教師は、他者と関わりながら考える場面を作ることができ、さらに、児童の言語化はできていないが考えている様子を観察して取り上げ、児童自身の思考を深めることにつなげられたのだと考える。

(3) 全体考察

本研究では、通常の学級における国語の授業を通して駆使されているベテラン教師の指導技術と、特別支援学校におけるミドル・リーダーが授業時に駆使している指導技術を質的分析をもとに解明してきた。それら両者に共通する授業づくりの原理を考察すると以下ようになる。

すなわち、学習困難のある子どもが授業に参加し、他者と交流しながら学習を進めていくためには、教師が他者と関わりながら考える場面を意図的に作ることが重要であることが示唆された。これは、特別支援教育で検討され、重要視されてきた「学習環境の構造化」やユニバーサルデザインの授業づくりの手法を超える指導技術をベテラン教師やミドル・リーダーが駆使していることを示す結果となった。こうした指導技術を駆使することで、学習に困難のある子どもでも、一人ひとりの思考を深めることが可能となるのだと考える。

また、本研究から、学習困難児の授業参加には、子どもの表現を大切にしている場面が多かった。これは、表現することを推奨することによって、学習困難児が考えていることを教師や周囲の子どもたちが理解できるようになり、そうした表現がきっかけとなって学級全体の学びが深まっていくことにつながっていた。

このように、ベテラン教師やミドル・リーダーの教師が駆使している指導技術は、特定の決まった指導法に沿った「専門的技法」ではなく、従来の教育方法学が大切にしてきた授業づくりの原理や基本の延長線上に位置づくものであると考える。これは、教師の世界に児童を引き寄せるのではなく、教師が児童の世界に近寄っていくことによって、児童の気持ちや考えを理

解しようとするものであり、教師の指導技術はこうした原理にもとづき提供されることが学習困難児の学習参加＝インクルーシブ授業の指導技法であると考えた。

なお、本研究は質的研究の手法を用いて進められたため、多くのベテラン教師のインタビューを実施することはできなかった。そのため、本研究の知見を汎用化できるかどうかという点では課題が残されており、この点については今後の課題である。

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計8件)

(1) 小里直通・新井英靖「児童の思考の深化を促す教師の指導技術に関する研究 - 小学校に勤務する4名の教師へのインタビュー調査を通して -」.『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第68号、217-224頁. 2019年. 査読なし. DOIなし.

(2) 遠藤貴則・新井英靖「知的障害特別支援学校の授業づくりに関する質的研究 - ミドルリーダーの実践知の質的分析を通して -」.『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第68号、225-241頁. 2019年. 査読なし. DOIなし.

(3) 新井英靖・細川美由紀「特別支援教育における若手教師の実践力育成方法に関する検討 - 実践的科目を受講した大学院生の授業評価アンケートから -」.『茨城大学教育実践研究』第37号、169-180頁. 2018年. 査読なし. DOIなし.

(4) 新井英靖「さまざまな生きづらさをかかえる子ども・青年の学び合い—学習困難児の参加と学びにつながる教科指導の方法」.日本特別ニーズ教育学会編『SNEジャーナル』第24巻、2018年. 9-23頁. 査読あり. DOIなし.

(5) 新井英靖「特別支援学校教員養成課程で学ぶ学生の学修ニーズと学修カリキュラムに関する検討」.日本教育大学協会編『日本教育大学協会年報』第36号、2018年. 73-83頁. 査読あり. DOIなし.

(6) 新井英靖・三浦佳苗「身体活動に制限のある子どもに対する教科学習の方法」.『茨城大学教育実践研究』第36号、2017年、197-205頁. 査読なし. DOIなし.

(7) 高橋結・新井英靖「肢体不自由特別支援学校における音楽の活用に関する研究」.『茨城大学教育実践研究』第36巻、207-217頁. 査読なし. DOIなし.

〔学会発表〕(計6件)

(1) 新井英靖「言葉の理解と活用に困難を伴う子どもの国語の指導—記憶と知覚の接面を創り出す授業づくり—」.全国大学国語教育学会第134回大会.大阪教育大学.2018年5月26日.

(2) 新井英靖「知的障害児教育における自立活動の実践」.日本特殊教育学会第56回大会.大阪国際会議場.2018年.

(3) 國井咲良・新井英靖「行動に困難を伴う自閉症児に対する教師の教育的アプローチに関する研究」.日本特殊教育学会第56回大会.大阪国際会議場.2018年.

(4) 遠藤貴則・新井英靖「知的障害特別支援学校の授業づくりに関する質的研究」.日本特殊教育学会第55回大会.名古屋国際会議場.2017年.

(5) 小里直通・新井英靖「学習困難児の授業参加と学習集団づくりに関する研究」.日本特殊教育学会第55回大会.名古屋国際会議場.2017年.

(6) 小里直通・新井英靖「学習困難児の授業参加を促す教師の指導技術に関する一考察」.日本教育方法学会第53回大会.千葉大学.2017年.

〔図書〕(計4件)

(1) 新井英靖「『困った子は困っている子』論を超える」.鈴木庸裕・新井英靖・佐々木千里編『多文化社会を生きる子どもとスクールソーシャルワーク』.かもがわ出版.2018年.22-34頁.

(2) 新井英靖・茨城大学教育学部附属特別支援学校編著『特別支援学校新学習指導要領を読み解く「各教科」「自立活動」の授業づくり』.明治図書.2019年.全182頁.

(3) 新井英靖「中学校におけるインクルーシブ授業と教科学習の意義 - 情緒不安定な中学生に対する教科学習の指導から—」.湯浅恭正・新井英靖編『インクルーシブ授業の国際比較研究』.福村出版.2018年.145-156頁.

(4) 新井英靖「内面や意識の変化を描くエピソード記述の方法」.新井英靖・小川英彦・櫻井貴大・高橋浩平・廣瀬信雄・湯浅恭正・吉田茂孝編『エピソードから読み解く特別支援教育の実践』.福村出版.2017年.19-24頁.

〔産業財産権〕

出願状況(計0件)

取得状況(計0)

〔その他〕

ホームページ等 なし

6. 研究組織

(1)研究分担者
なし

(2)研究協力者
なし

科研費による研究は、研究者の自覚と責任において実施するものです。そのため、研究の実施や研究成果の公表等については、国の要請等に基づくものではなく、その研究成果に関する見解や責任は、研究者個人に帰属されます。