

# 特別支援教育に関する実践的知識が 通常学級の授業における教師の意思決定に与える影響

高橋 翔 織 (愛知教育大学教育学研究科)

小倉 靖 範 (愛知教育大学特別支援教育講座)

**要約** 現在、通常学級の担任にも、特別支援教育に関する専門性が求められている。一方で、通常学級において「特別支援教育の視点を生かす」ということの内実は曖昧である。そこで、本研究では、特別支援学校での勤務経験を通して得られた特別支援教育に関する実践的知識が、通常学級の授業の捉え方にどのように影響するのかを検討した。結果、通常学級の指導経験のみを有する教師は「教師の授業中の指導行動」に着眼し、特別支援教育の指導経験を有する教師は「特別な支援が必要な学習者への配慮」や学習への参加のための「環境調整」に着眼し、授業を観察していることが明らかとなった。そして、これらの違いには、教師の実践経験によって形成された教授ルーチンやモニタリング・スキーマが関わっており、特別支援学校や特別支援学級における指導経験が、通常学級の授業における教師の意思決定に影響を与えることが示唆された。また、特別支援教育に関する実践的知識を有する教師を含めた複数の教師の意思決定を実践場面に即して共有することが、授業改善につながると考えられた。

**キーワード**：特別支援教育 実践的知識 教師の意思決定

## I 問題と目的

### 1. 通常学級における特別支援教育の広がり

文部科学省(2021)は、「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」において、通常学級においても、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒に対して、合理的配慮の提供や特別支援教育支援員による支援など、個々の子どもの教育的ニーズに応じた支援が行われている状況にあることを報告している。そして、今後、全ての教師に求められる専門性として、指導方法を工夫できる力や特別支援教育に関する基礎的な知識、合理的配慮に対する理解等が必要なことを示している。

また、全国的にも、「授業のユニバーサル・デザイン」の考え方が広く浸透し、「特別支援教育の視点を生かした通常学級の指導」が注目されている。一方で、その手法のみが広がり、特別支援教育に関するどのような知識が、通常学級の指導に有用であるかという点については、曖昧な部分も多い。

### 2. 教師の実践的知識

授業実践において、教師は、授業実態から問題とその原因を認知し、既存の知識から固有の知見を形成し、指導行動を選択する(吉崎, 1988)。このような思考は、教師の意思決定と呼ばれる。

また、佐藤・岩川・秋田(1990)は、教師固有の意思決定の過程を実践的思考様式と呼び、熟練教師の有する実践的思考様式を以下の5つに特徴づけた。

- ①実践過程における即興的思考
- ②不確定な状況への敏感で主体的な関与と問題表象への熟考的な態度

- ③実践的問題の表象と解決における多元的な視点の総合
- ④実践場面に生起する問題事象相互の関連をその場面に即して構成する文脈化された思考

- ⑤授業展開の固有性に即して不断に問題表象を再構成する思考の方略

そして、実践的思考様式の中で機能する能力を実践的知識と定義した。佐藤ら(1990)によれば、実践的知識は、以下のように特徴づけられる。

- ①実践経験を基礎として既知の事柄の意味を深め、再解釈する熟考的な知識
- ②教材や子どもの認知、教室の文脈の特性に規定された事例的知識
- ③問題解決に向けて他領域の理論的知識が活用される総合的知識
- ④暗黙知や無意識の信念による経験的な知識
- ⑤個人的な経験を基礎とした個人的な知識

佐藤・秋田・岩川・吉村(1991)はこれらの考えに基づき、教師の専門性は、所定の知識や技術や技能に閉ざされるものではなく、それらを具体的な状況に即して実践的な問題の省察と構成を行う能力、および、その問題の解決のために選択と判断の意思決定をする能力であるとした。そして、専門性をもつ教師のあるべき姿は従来の「技術的熟達者」ではなく、「反省的実践家」と述べている。

以上を踏まえると、特別支援教育の指導経験によって得られる実践的知識は、通常学級における指導経験によって得られる実践的知識とは異なる性格をもつと推測される。また、特別支援教育に関する実践的知識は、実践的思考様式を有する熟練教師の意思決定の過程を分析することによって、明らかになると考えられる。

### 3. 教授ルーチンとモニタリング・スキーマ

吉崎 (1988) は「授業が持つ認知的複雑さを軽減するために、生徒・教師間に共有された行動の約束事 (スクリプト)」を教授ルーチンと呼んでいる。そして、授業計画と授業実態においてズレを認知し、その原因が教師の指導行動にある場合、「教師は、代替策を得ようと自らがもつ教授ルーチンを探索する」としている。つまり、教授ルーチンは、教師固有の実践経験に基づいて構築されるものであり、目の前の授業の実態に即して、自らの経験を基に学習者の反応や有効な手立てを予測し、指導行動に反映するものである。これは、佐藤ら (1990) が述べた実践的思考様式の性格の一つである「文脈化された思考」と同様の考え方である。

吉崎 (1988) は、授業場面の構造の即興的な認知と、「誰が、いつ、どこで、何を、どうする」というイメージを想起する機能をモニタリング・スキーマと呼んでいる。それは、授業計画 (予想された学習者の反応) と授業実態 (現実の学習者の反応) との比較や、そこで生じたズレの原因を認知し、原因に即した知識や教授ルーチンを呼び出して指導行動に反映させる機能であるとしている。

以上の教授ルーチン、モニタリング・スキーマにも教師固有の性格があるとすれば、教師が授業計画と授業実態のズレを認知するために注目する事象や、ズレを解決するために呼び出す知識にも差異が生じると考える。そこに、教師の実践的思考様式の特徴が現れると推測される。これらの関係を図示化すると図1のようになる。

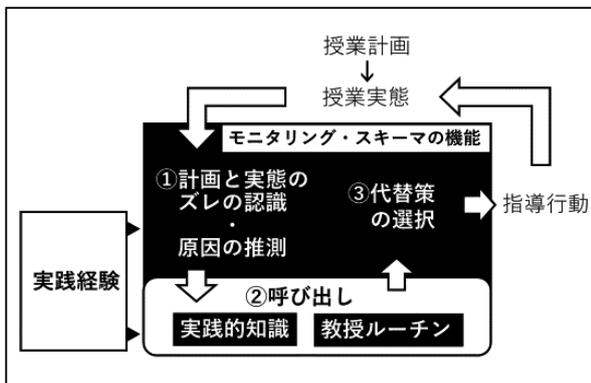


図1 教師の実践的思考様式  
(注: 吉崎 (1988) を基に作成)

### 4. 研究の目的

本研究では、特別支援教育に関する実践的知識を有する教師が、具体的な状況に即してどのように思考しているのかを検討する。

その上で、特別支援学校での勤務経験によって得られた特別支援教育に関する実践的知識が、通常学級の授業の捉え方にどのように影響するのか、考察を加えることとする。

## II 方法

### 1. 対象者

- ・知的障害特別支援学校勤務1年目の中堅教師
  - ・知的障害特別支援学校勤務5・6年目の中堅教師
- いずれも特別支援学級での勤務経験はない。各対象者の概要を以下に示す (表1)。

表1 対象者の概要

	教師 A	教師 B	教師 C	教師 D
性別	女性	男性	男性	男性
所有免許状	小1種 中1種 (国語) 高1種 (国語) 幼1種	小1種 中1種 (社会) 高1種 (社会) 特支 2種	小1種 中1種 (保体) 高1種 (保体) 特支 1種	小1種 中1種 (保体) 高1種 (保体) 特支 1種
教職年数	13年	16年	22年	17年
小・中学校 担任経験年数	小6年 中6年	小11年 中4年	小5年 中12年	小5年 中6年
特別支援学校 勤務経験年数	1年	1年	5年	6年

### 2. 研究方法

#### (1) 調査の概要

本研究では、中堅教師4名による授業の視聴過程における思考活動を対象とし、特別支援学校勤務1年目の中堅教師と勤務5・6年目の中堅教師との比較を通して、通常学級での指導経験・特別支援教育の指導経験によって形成される実践的思考様式の違いを明らかにすることを試みた。

調査は、各対象者に同一の授業VTRを提示し、①授業VTRを視聴しながらの発話、②各授業場面の視聴直後に授業VTRを停止させた状態での発話、③授業VTRの全場面を視聴後、授業について総括した発話を対象として、対象者の発見、思考、判断などを記録した。

#### (2) 対象授業の選定

対象授業の選定にあたっては、小学校4年生の通常学級における1時間完了の道徳の授業を対象とした。選定基準は、対象者の専門教科に発話内容が影響されないようにするため、道徳の授業とした。対象授業の概要は、以下のとおりである。

#### 【対象授業の概要】

- ①単元名: 「なわとび大会」(愛知教育振興会・2017年度版『明るい心 4年』より抜粋)
- ②題材文: 「なわとび大会」
- ③単元の目標: 学校生活への関心を深め、みんなで協力して楽しい学級をつくろうとする態度を育む (C-15 よりよい学校生活、集団生活の充実)。

- ④題材文の概要：主人公のクラスは、なわとび大会に向けて練習しており、記録が伸び悩んでいた。後日、練習について学級会を開くが、縄に引っかかった犯人捜しへと発展してしまう。引っかかった人が特訓をすべきだと主張するクラスメイトと、全員で練習をすべきだと主張するクラスメイトがいる。両者の意見を聞き、主人公は考え込む。
- ⑤授業の概要：対象授業が行われる学級は、行事としてなわとび大会を控えている。映像は、なわとび大会は学級の絆を深くするための行事であると確認した後、教材を読む場面から始まる。絆の深まるなわとび大会にするには、みんながどのように行動すればよいのかを考える。

(3) 手続き

i) 調査

まず、授業 VTR を視聴する前に、研究者は、対象者に対象授業の概要と学習活動の流れが記載された資料と板書の写真を提示し、これらを 3 分間読む時間を設けた。

そして、視聴する授業 VTR を 5 場面分割して提示し、VTR 視聴中に気づいたことや考えたことを可能な限り言語化し、発話することを求めた。加えて、分割された授業場面ごとに一度授業 VTR の再生を停止し、直前に視聴した授業場面についての発話を求めた。

ii) 教師の気づきの抽出

対象教師の発話プロトコルについて、1 命題を 1 単位に分割した。発話プロトコルの分割に際して、命題は主に 1 文を 1 単位とし、発話内容が途切れない場合は、意味内容のまとまりを重視した。

なお、発話プロトコルの分割に際して、研究者と特別支援教育を専門とする大学教員 1 名が協議しながら実施した。

iii) 分析

発話プロトコルを分割した命題をもとに、以下の二つの観点において分析を行うこととした。

①カテゴリーによる発話命題数の割合の比較

本分析では、各命題にコードを割り当て、関連のあるコードの集合からカテゴリーを抽出した。そして、対象者がどのカテゴリーに関する発話を活発にしているかについて、累計命題数に対するカテゴリーごとの命題数の割合を比較する。この分析によって、各対象者が授業実践において重視している点を明らかにする。

②注目事象の比較

発話の対象となっている事象と、その思考の内容を比較する。思考の内容は、分析①で割り当てたコード名を使用する。この分析によって、各対象者がどの事象に注目し、どのような思考を働かせているのかを明らかにする。

Ⅲ 結果

1. カテゴリーによる発話命題数の割合

分析で抽出されたカテゴリーとコードの例を表 2 に示す。

表 2 抽出されたカテゴリーとコードの例

カテゴリー	コードの例	データ数
教師の授業中の指導行動	プリントをしまう指示と教具を表す指示の順番	2
	学習者が文章をもとに発言できる声掛けをする	1
学習者	書くことが苦手な子どもがいる	1
	学習者が学習内容をどのように受け止めたのか	1
学習内容	学習者の実態と教材との関連をつくる	3
	学習者の実態に応じて発問を変えた方がよい	1
特別な支援が必要な学習者への配慮	書くことが苦手な学習者のための振り回りのプリントのデザイン	2
	視覚的に理解できる工夫	3
学習の規律	読む姿勢を徹底する	2
	班活動での役割を決める	5
教具	教具を利用して微妙な気持ちを表す	1
	学習者が不適切な場面で教具を触る	3
学習の形態	少人数で話し合う場面を取り入れる	2
	班活動は、学習者が発言しやすい雰囲気になる	3
環境調整	板書の構成の工夫	3
	授業の目的に適した座席配置	3
時間設定	発問から発表までの時間を十分にとる	2
	教具を操作する時間を十分に取る	1
その他	授業場面の事実の確認	3

また、各対象者のカテゴリーによる発話命題数の割合を図 2～5 に示す。

特別支援学校勤務 5・6 年目の中堅教師は、勤務 1 年目の中堅教師よりも分析カテゴリーごとの偏りが少なかった。また、大きな割合を占める分析カテゴリーに注目すると、勤務 1 年目の中堅教師は「教師の授業中の指導行動」を始めとして、「教具」や「学習内容」など、学習の内容に関連するカテゴリーの割合が大きかった。一方で、勤務 5・6 年目の中堅教師は、「特別な支援が必要な学習者への配慮」をはじめとして、「環境調整」など学習の環境に関連するカテゴリーの割合が大きかった。

## 2. 注目事象の比較

各対象者がどの事象に注目して、どのような思考を働かせているかを明らかにするため、各場面と授業全体について、VTR 視聴中の注目事象の比較をした。

全ての事象のうち、複数の教師が注目している事象は約 22.5% であり、特別支援学校での勤務経験に関わらず、注目する事象にはばらつきがあった。複数の教師が注目している事象についても、教師によって違う内容を発話しているものが約 43.8% であった。

そのうち、「発言中にプリントを見返す学習者と、教師の『プリントをしまいましょう、必要であれば見返してもいいよ。』という声掛け」という同一の事象について、教師 A は「学習者が文章をもとに発言できる声掛けをする」の内容で発話し、教師 C は、「聴覚的な指示が理解できる学習者と理解できない学習者がいる」と「視覚的に理解できる工夫」の内容で発話をしていった。教師 C が学習者の認知特性に注目して発話をしているように、特別支援教育に関する実践的知識によって、特別支援教育における学習者の実態把握の視点から、問題の表象を理解しようとしているとすることができる。

次に、各教師が授業全体を通して気づいたことについて、比較した(表3)。結果、カテゴリーによる発話命題数の割合と同様に、特別支援学校勤務1年目の教師は、「教師の授業展開や学習内容に関する事象」に注目し、勤務5・6年目の教師は、「学習者の授業参加に関する事象」に注目する傾向があった。

表3 対象者の注目事象の例

事象の例	発話者
板書の構成	A, C
学習者の発言内容や教具の表現	B
授業のねらい	B
板書の色使い	C
視覚的支援の少なさ	C
教師に対して発言する学習者の多さ	C
授業に参加している学習者の割合	C
教材の内容と、学級の実態との関連	D
座席配置	D
学習者が自分の意見を教具で表現すること	D

## 3. 固有な思考の特徴

以上の特徴は、双方の教師に共通する特徴を抽出したものであり、個々の教師の思考には、固有の性格があった。対象者の固有の思考の特徴を以下に示す。

### 【教師A】

教師Aは、学習者の気持ちを口語で表現することを始めとし、学習者の思考に即して具体的な授業場面を思考する傾向があった。

### 【教師B】

教師Bは、教材に関する発話が多かった。その中でも学習者にとっての教材の価値について言及する傾向があった。これについて教師Bは、以前勤務していた学校で、道徳の教材価値を追究する機会があったと述べていた。

### 【教師C】

教師Cは、学習者の理解内容に関連する発話が最も多かった。その中でも、学習者の認知機能に着目した

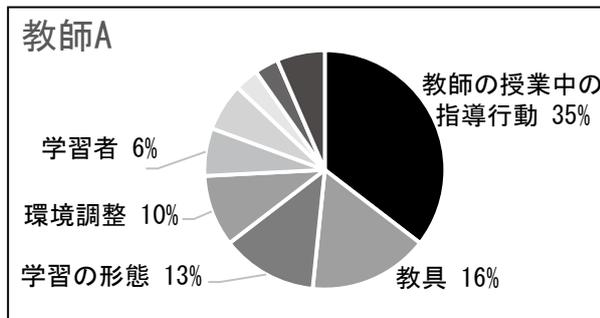


図2 カテゴリーによる発話命題数の割合 (教師A)

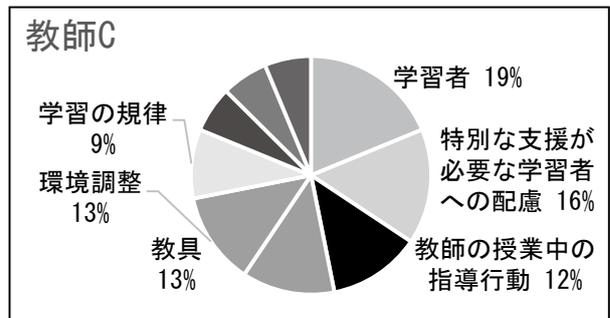


図4 カテゴリーによる発話命題数の割合 (教師C)

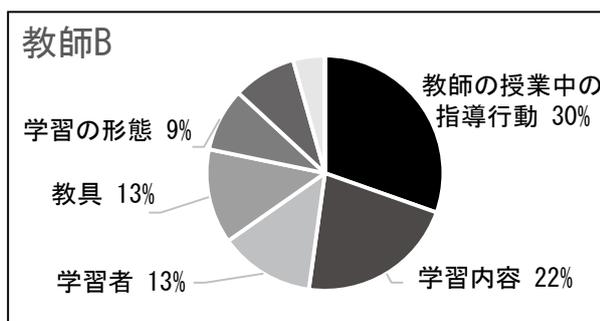


図3 カテゴリーによる発話命題数の割合 (教師B)

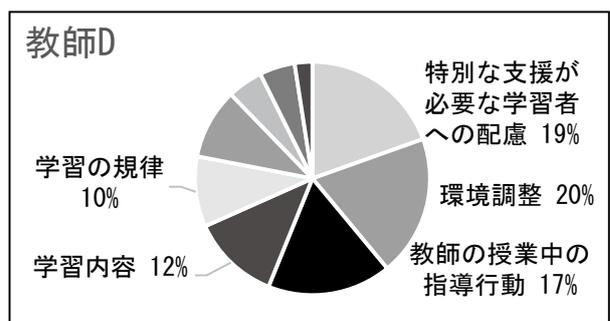


図5 カテゴリーによる発話命題数の割合 (教師D)

発話が多かった。また、学習者の授業の参加に関する発話も多かった。

【教師D】

他の教師はVTR視聴後の発話が多い一方で、教師Dは、視聴中の発話命題数が明らかに多かった。加えて、授業に対して端的に肯定的な評価を述べる発話が多かった。

IV 考察

1. 特別支援教育に関する実践的知識

本研究の結果より、特別支援学校勤務1年目の中堅教師と勤務5・6年目の中堅教師の思考様式について整理する。

勤務1年目の教師は、教師や教材・教具に着眼しながら「学習者にとってより深い学習を目指すこと」、勤務5・6年目の教師は、幅広い事象に着眼しながら「学習者が学習に参加する環境をつくること」に重点を置いて授業を捉えていると推測された。

このことから、通常学級での指導経験によって形成される実践的思考様式は「学習者の理解の深まり」、特別支援学校や特別支援学級での指導経験によって形成される実践的思考様式は「学習者の参加の促進」と「環境調整」として機能していたと考えられた。実際に、勤務1年目の中堅教師は、昨年度まで勤務していた通常学級での指導経験を鮮明に想像しながら思考をしていた。一方で、勤務5・6年目の中堅教師は、特別支援学校での指導経験により、学習者が授業に参加することをより優先する事項として捉えていた。

これを教授ルーチンの観点から捉えると、勤務1年目の中堅教師は、通常学級での指導経験によって形成された教授ルーチンを機能させており、勤務5・6年目の中堅教師は、新たに特別支援学校での指導経験によって形成された教授ルーチンを機能させていたと考えられる。そのため、思考をする視点や意思決定の過程に差異が生じたと考える。

そして、モニタリング・スキーマの観点から捉えると、勤務5・6年目の中堅教師は、知的障害のある学習者に対する指導の経験により、思考の傾向として障害特性や発達の状態に関する知識が優先して活用されるようなモニタリング・スキーマの性格が生じるようになったと考えられる。この結果は、笹原・山本(2019)の指導の対象となる学習者の知的発達段階が低いほど、教師は障害特性や発達の状況に関する実践的知識を優先して活用し、学習者の知的発達段階が高いほど教科の目標・内容の系統性や学習状況を踏まえた実践的知識を活用する傾向にあると指摘している。

また、以上のような思考の特徴は、各教師に異なる形で機能しているのではなく、それぞれの教師が、固有の形で機能させていたことが明らかとなった。それらの特徴は、個々の教師が経験してきた事柄によって、

それぞれに固有の実践的知識・教授ルーチンを形成しているためである。これは、佐藤ら(1990)の「教師の『実践的思考様式』の諸特徴は、一人ひとりの教師の授業観と学習観の個性的な差異を反映させて、それぞれ固有の概念を用いて表現され、個性的なレトリックに具体化されて機能している」という結果を支持するものであった。

2. 特別支援教育の専門性向上に向けた方策

本研究における「学習者の参加の促進」と「環境調整」の視点は、通常学級においても重要である。一方で、本研究においては、勤務1年目の中堅教師には見られなかった思考の特徴であった。このことから、これらは通常学級での指導経験のみでは、着眼されにくい視点であったとも推測される。同様に「学習者の理解の深まり」という視点も、特別支援学校や特別支援学級における教科指導等においては、表面的な理解に終わってしまっていることも少なくない。

すなわち、互いの教師の専門性を生かし、互いが不足していた視点を取り入れることで、より質の高い教育の実現が期待できる。そのための方策として、校内研修や授業研究の場で、固有の実践的知識を有する複数の教師が意思決定を共有することが有効であると考える。

佐藤ら(1991)は、「教師の専門的成長は、実際には、授業の事例研究における批評と反省を基盤として展開されている」とし、「教師の専門的成長は、決して真空状態で個人的に形成されるのではなく、学校という場において形成され、共有され、蓄積されており、(中略)学校単位の知の形成が行われている」と述べている。このことから、具体的な実践場面に即して意思決定を共有する経験により、教師は他の教師から視点を得ることができ、学校単位の知の形成もできると考える(図6)。

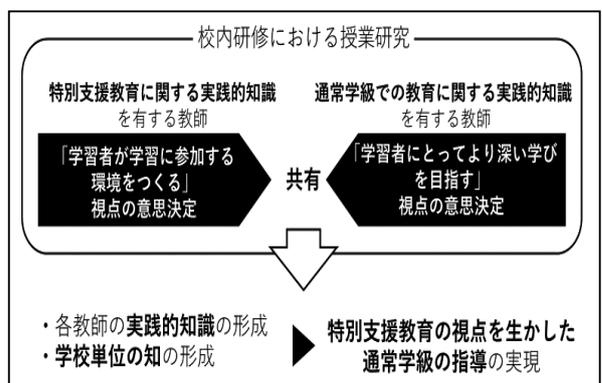


図6 教師の意思決定の共有による効果

V おわりに

本研究における課題として、教育現場における勤務年数が直接的に実践的知識の形成に関わるわけではな

いことが挙げられる。

佐藤ら (1991) は、「在職年数の長さが、必ずしも場に応じた適切な問題解決につながるわけではない」とし、「経験を積むこと、知識を多く得ることにより伸びる部分だけではなく、経験年数を積むことで逆に失われたり、止まる点もある」と述べている。

また、秋田 (2006) は、「教師はすでに自分もっている実践的知識を使用して授業をデザインし、授業中に生徒との相互作用を通じて即興的な判断をしている。しかしまたその判断や行為を通して、自らの実践的知識を変化や発展もさせている」ことを指摘している。

本研究では、教育現場での勤務年数を実践的知識の有無としたが、さらにこれらを考慮した上で、実践的知識を捉えていく必要がある。

#### 【引用文献】

秋田喜代美 (2006) 教師の即興性と実践的知識. 秋田喜代美 (編), 授業研究と談話分析. 放送大学教育振

興会, 186-200.

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.

[https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt\\_tokubetu02-000012615\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf) (2022年1月21日閲覧).

佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究 -1- 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に. 東京大学教育学部紀要, 30, 177-188.

佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1991) 教師の実践的思考様式に関する研究 -2- 思考過程の質的検討を中心に. 東京大学教育学部紀要, 31, 183-200.

吉崎静夫 (1988) 授業における教師の意思決定モデルの開発. 日本教育工学雑誌, 12(2), 51-59.

吉崎静夫 (1991) 教師の意志決定と授業研究. ぎょうせい, 86-94.