

## <実践報告> 自立活動の個別指導場面における若手教師の意思決定プロセスの分析：動作法の習熟度に着目して

著者	北川 貴章, 内海 友加利, 安藤 隆男
雑誌名	障害科学研究
巻	44
ページ	149-159
発行年	2020-03-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2241/00160705">http://hdl.handle.net/2241/00160705</a>

## 実践報告

### 自立活動の個別指導場面における若手教師の意思決定プロセスの分析 — 動作法の習熟度に着目して —

北川 貴章\*・内海 友加利\*\*・安藤 隆男\*\*\*

本研究は、特別支援学校（肢体不自由）における身体の動きに関わる自立活動の個別指導に着目し、自立活動の指導に活用されている動作法の習熟度が、若手教師の意思決定に及ぼす影響について明らかにすることを目的とした。若手教師6名を対象とし、動作法の習熟度から2グループに分け、授業の実施段階と授業のデザインとのズレとその対応に関する授業者の語りを分析した。動作法の習熟度によって、代替策の有無に差があることが分かり、学習者の身体の動きの状態に合わせて指導の内容や方法を変更する教師の意思決定に差が生じることが示唆された。事例的検討の方法論的な制約はあるが、特定の指導に関わる方法の獲得・習熟は、授業の計画・実施・評価の各段階に影響することから、自立活動の授業力向上を目指した力量形成モデルの構築に資するものである。

キー・ワード：自立活動 個別指導 若手教師 教師の意思決定 動作法

#### I. 問題の所在と目的

近年、ベテラン教師の大量退職に伴う、若手教師の大量採用といった世代交代により、教員構成のアンバランスさが生じている。ベテラン教師から若手教師へのOJT機能を活用した自立活動に係る専門的な知識・技能の継承が難しい状況である。また、大学での教員養成段階の自立活動の体系的な学修が十分にできているとは言いがたい状況があり、現職者に対する教育・研修において、自立活動の専門性を担保することは、喫緊の課題である（安藤, 2015）。

自立活動の指導は、教材内容があらかじめ確定されていないことや、対象となる児童生徒も多様化していることから、デザイン段階で選定された指導目標及び指導内容が児童生徒の実態

から乖離していないか、試行的な授業を通して検証することが重要になる（安藤, 2015）。そのため、自立活動の指導は、教師個々の専門性が強く求められる指導領域である。

教師が自らの授業を振り返りながら、授業力を高める授業研究の方法の一つとして、教師の意思決定研究（吉崎, 1988; 1991）がある。教師の意思決定について概説すると、授業の計画段階と実施段階で生じるズレを手がかり（cue）に、3つの決定ポイントを経て教師が意思決定を行う複雑な情報処理のプロセスである。具体的にはFig. 1に示すとおりである。

第1の決定ポイントは、子供がとった行動（反応）が許容範囲にあるかないか、第2の決定ポイントは代替策（対応策）があるかどうか、そして第3の決定ポイントは、有効な代替策がある場合に異なる教授行動をとるかどうかを基準とする。

本モデルは、小・中・高等学校の通常の学級

\* 国立特別支援教育総合研究所

\*\* 兵庫教育大学大学院

\*\*\* 筑波大学人間系

における一斉授業の形態を想定したものであるが、安藤（2009）は、特別支援学校の主たる指導形態であるティーム・ティーチング（以下、TT）に着目し、複数教師の意思決定を前提とした授業分析方法を提案した。そして内海・平山・安藤（2018）は、安藤（2009）が提案したモデルを用いて、特別支援学校（肢体不自由）のTTにおける意思決定過程の分析に基づく授業研究を行った。授業過程で生じた教師間のズレに着目し、授業者の意思決定の方略を修正することが授業改善につながったことを報告した。特別支援学校における教師の意思決定過程に着目した研究は、この研究を除いて他になく緒についたところである。

ところで、特別支援学校（肢体不自由）に在籍する児童生徒の障害の重度・重複化が顕著になる中、TTの形態による指導の他に姿勢や運動・動作などの身体の動きの個別指導が重要になっている。個別指導の実施段階では、計画段階で想定した児童生徒の身体の動きに係る学習への取組状況等と照らし合わせながら、担当する教師の裁量によって指導内容や教授方法を変更するかどうかの意思決定が行われる。教授ルーチンや教授スキルの知識、教育的価値観などに規定される授業実施段階における意思決定（吉崎，1990）は、特に若手教師にとって十分に支援体制が得られないと、孤獨な状況下で指導

が展開されると考える。

特別支援学校（肢体不自由）の自立活動の指導においては、多くの学校で動作法が活用されている（例えば、宮崎，1999；中井・高野2011）。野口・天野（2003）は、ボディーイメージや認知の変容を事例的に分析し、動作法の効果的な活用を考察した。また動作法を活用した指導による姿勢や動作の変容と、自立活動の内容である「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」に関する指導との関連性や効果を事例的に分析した一連の研究がある（例えば、小柳津・森崎，2009；小柳津・森崎，2013；高橋・藤澤・田中，2019）。これら一連の自立活動の身体の動きに係る研究は、個別指導の教育的効果について論じているものの、授業者としての若手教師の意思決定に着目するまでには至らなかった。

そこで本研究では、特別支援学校（肢体不自由）における身体の動きに関わる自立活動の個別指導に着目し、若手教師の動作法の習熟度が授業実施段階の意思決定に及ぼす影響について明らかにする。

意思決定研究の中で、授業の実施段階における指導方法の獲得・習熟は、授業の計画・実施・評価の各段階に影響を及ぼす要因の一つである。本研究では、自立活動の身体の動きに関す

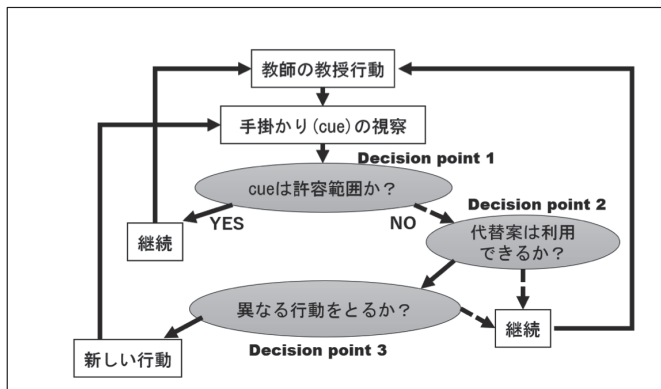


Fig. 1 教師の意思決定モデル

出所：安藤（2009；Peterson&Clark, 1978を改編）

Table 1 対象者のプロフィール

対象者		教師 A	教師 B	教師 C	教師 D	教師 E	教師 F
教職経験年数 (平成 31 年 3 月末) *講師経験含む		9 年	9 年	3 年	5.5 年	9 年	3 年
		平均：6.42 年 標準偏差：2.71					
特別支援学校 (肢体不自由) 経験年数		9 年	8 年	3 年	1.5 年	3 年	3 年
		平均：4.58 年 標準偏差：2.83					
授業に関する情報	外部専門家を活用した事業の有無	なし	なし	なし	有り	有り	有り
	指導に活用する理論	動作法	動作法 行動療法	動作法	動作法	なし	なし
動作法に関する情報	訓練会等への日常的な参加 (学会認定の SV 資格を有する者がスーパーバイズして行う訓練会)	参加	参加	参加	不参加	不参加	不参加
	学んでいる期間	7 年	7 年	3 年	0.5 年	0 年	0 年
	学会認定資格の有無	トレーナー資格有り	なし	なし	なし	なし	なし
	対象者間における習熟度	高い -				低い	

る指導に動作法を活用した事例に着目し、若手教師の自立活動における個別指導の授業力向上を目指した力量形成モデルを構築するための基礎的な資料を提供するものである。

## II. 方法

### 1. 対象

(1) 対象者：特別支援学校 (肢体不自由) の自立活動の時間における指導で身体の動きに係る指導を担当する若手教師 6 名を対象とした。身体の動きに係る自立活動の指導で活用されている理論や技法に動作法が挙げられており (宮崎, 1999; 中井・高野, 2011)、本研究では、自立活動の指導の中で、身体の動きを取り上げることから、担当する教師の活用する理論や技法として動作法に着目することにした。

対象者は、動作法に係る理論、技法の習熟について、学会認定の資格の取得や研修会等への取組状況等を基準にして、相対的に大きく二つのグループから構成した。属性等については Table 1 に示す。

(2) 対象授業：分析する授業は、対象者が脳性まひのある児童生徒と一対一で行う個別指導で、身体の動きを取り扱う自立活動の授業とした。対象者が指導する児童生徒の実態と対象授業のデザインの概況は、Table 2 に示す。

### 2. 用語の定義

平成 27 年 12 月に出された中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について - 学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて -」において、教職経験年数 11 年～15 年をミドルリーダーと定義している (文部科学省, 2015)。このことから、本研究においては、教職経験年数が 10 年以下の教師を若手教師と定義することにした。

授業における教師の意思決定の基本的な概念は、すでに問題の所在で示したが、改めて定義する。

授業者が授業計画に基づき授業に臨む際、予想した子供の反応と実際の反応とが異なる場合を「授業デザインと実態のズレ」と定義した (内海ら, 2018)。

Table 2 対象者が指導する児童生徒の実態及び授業デザインの状況

対象者	対象者が指導する児童生徒の実態			授業デザインの状況	
	児童生徒の 身体の状態	知的障害 の有無	指導目標	実態把握の 作成状況	指導目標・指導 内容の設定状況
教師A	【小学部】 一人で身体を支えて 座ることは難しい。	なし	・今の自分の身体の状態を言葉にすることができる。 ・特定の部位に力を入れたり、抜いたりすることができる。	①	①⑤⑥
教師B	【小学部】 床面で座位姿勢を一人 でとることは可能。 一人で立位姿勢をと ったり歩行したりす ることは難しい。	有り	・リラクゼーションや物を通 して、自分の身体の動きに気 づくことができる。 ・あぐら座で、教師の支援を 受けながら腰を起こすことが できる。	①	①⑥
教師C	【小学部】 一人で座位姿勢を保持 することは可能だが 姿勢が崩れやすい。 独歩も可能だが不安 定。	なし	・教師と本日の活動計画を立て、見通しをもって活動を行うことができるようにする。 ・バランスボールに座って足の裏を床につけたり、バランスボールの上に立ったりすることを通して、踏みしめを意識することができるようにする。	①②	①⑥
教師D	【小学部】 床面に一人で座位姿勢 をとる時は、両手を 床について保っている。 一人で立位姿勢をと ったり歩行したりす ることは難しい。	有り	・リラクゼーションを通じて、 身体の力を抜くことができ る。 ・足裏で踏みしめて、座位か ら立位をとろうとすることが できる。	①②④	①②④
教師E	【高等部】 不随意的筋緊張が全身 に入る。一人で座位 姿勢を保持すること は難しい。	有り	・教師とのやりとりを通して、 自己の身体の動きへの気づき を高める。 ・リラクゼーションや支援を 受けて身体を動かすことで、 体幹や身体の動きを感じなが ら腕や首を動かしたり緊張を 緩めたりする。	③④	①③④
教師F	【中学部】 一人で座位姿勢を保持 することは可能。一 人で立位姿勢をとる ことは難しい。	有り	・教師の言葉掛けに応じて、 足首や股関節を動かすことが できる。 ・背もたれのないいすを用い て、座位の姿勢を保持するこ とができる。	①④⑤	①③⑥
<p>&lt;身体の動きに関する実態把握の作成状況&gt;  ①指導者自らが主体となって作成，②関係の複数教師と作成，③前年度の担当者からの引継ぎ事項に基づき作成，④外部専門家等の指導・助言に基づき作成，⑤その他</p> <p>&lt;本時の指導目標・指導内容の設定状況&gt;  ①指導者自らが主体となって設定，②関係の複数教師と検討して設定，③前年度の担当者からの引継ぎ事項に基づいて設定，④外部専門家等の指導・助言に基づいて設定，⑤保護者からの情報提供や意見・要望を反映，⑥その他</p>					



### 3. 調査の実施及び分析の手続き

STEP 1：各授業のデザインを把握するため、対象者に対して授業実施前に分析対象の授業の指導略案の作成を依頼した。

STEP 2：対象者の授業を2台のビデオカメラで収録した。

STEP 3：授業後に対象者は研究者とともに指導略案と照らし合わせながら授業を振り返り、「授業デザインと実態のズレ」が生じた意思決定場面を抽出した。インタビューでは、授業者が授業デザインと実態にズレを感じた場面の手がかり(cue)とズレに対する対応等について語りを得た。語りはICレコーダーで録音した。インタビューにあたっては、VTR中断法を参考とした。

STEP 4：6名の対象者から得られた語りに基づいて、各対象者の語りのトランスクリプトを作成した。意思決定場面および手がかり(cue)とその対応を時系列で整理し、各対象者の意思決定の内的過程を可視化した。各対象者の意思決定の状況を分析するとともに、動作法の習熟度に着目しながら比較して、特徴を分析した。

### 4. 倫理的配慮

本研究は、国立特別支援教育総合研究所倫理委員会の承認を得て実施された。研究の実施にあたり、対象者に対して口頭と書面にて研究の目的や内容について説明を行い、書面による同意を得た。また、同意の拒否・撤回は随時可能であること、対象者が不利益を受けないことを伝えた。なお、対象授業の児童生徒については、授業者が保護者に説明し、同意を得て実施された。

## Ⅲ. 結果

### 1. 動作法の習熟度が相対的に高い教師群

動作法の習熟度が相対的に高い教師A・教師B・教師Cが、意思決定を行った場面の特徴的な語りをTable 3に示す。

教師A・教師Bの意思決定の過程では、学習者の具体的な身体の動きの状態や筋緊張の様子に合わせて授業の実施過程で教授方法を変更し

たり、内容を変更したりしながら授業デザイン段階で想定していた学習者の動きや姿勢を引き出していた。

教師B・教師Cは、ズレを感じながらも許容範囲内という判断で、指導を継続した場面もあった。しかし教師Bは、ズレに対する代替策のレパートリーが少なく、ズレを修正しきれなかった趣旨の語りがあった。

### 2. 動作法の習熟度が相対的に低い教師群

動作法の習熟度が相対的に低い教師D・教師E・教師Fが、意思決定を行った場面の特徴的な語りをTable 4に示す。

教師E・教師Fの意思決定過程では、学習者の具体的な身体の動きや筋緊張の状態の違いから教授行動の変更の必要性を感じながらも、具体的な教授方法の代替策がないため、授業デザインと実態のズレを感じながらも授業内容や教授方法を変更することができず、そのまま授業を継続していた。また、教師Eは、生徒の筋緊張の状態をどのように評価すればよいか分からない、教師Fは指導目標が学習者の実態と乖離していたという趣旨の語りがあった。

教師Dは、学習者の学習意欲を手がかり(cue)に意思決定を行った。予定していた学習活動の合間に臥位姿勢から座位姿勢へと変更して学習者の主体的な取組を促していた。

### 3. 意思決定に係る授業のデザインや評価について

意思決定過程ではないが、意思決定に係る授業のデザインや評価に関する語りがあった。

動作法の習熟度が相対的に高い教師Cは、「本当は動作法とかを活用して緩めの課題とかやりたいと思うところはあるんですが、できていません。足首のかたさや腰まわりや股関節にかたさがあり不安定な姿勢になっています。ダイレクトに身体をゆるめたりする活動にすると対象児が嫌になることが多かったので遊びの活動中でその身体の課題にアプローチできればと思っています。」と語っていた。学習者の主体的な取組を優先してバランスボールに座る活動を取り入れていることが分かる。またバランス

Table 3 意思決定場面の語り（動作法習熟度：高グループ）

対象者	抽出場面	主な語り	●手がかり ◎ Decision Point1	Decision Point2	Decision Point3
教師 A	腕上げ	内側にちょっと倒して行って、胸回りの力がちょっと抜けるといいなと思っていました。（中略）内側に倒していったら「痛い」と言ったので、ここでやめようかなと思いました。 いい感じで抜けていたので、もう少しやろうと思った時の発言だったので、ここは無理せずやめようと思いました。	●身体の状態 ●児童の発言 ◎許容範囲外	代替策は取らずに終える	
	仰臥位の腰あげ	自分でもう少し動かせるのかなと思ったら、思ったより動かなかったです。（中略） 腰を上の方に力をいれるというか、動かしてごらんと、声掛けと同時に、触ってこーだよと伝えました。2回目は、胸に力を入れて頑張ってきたので、「胸はちょっとお休みしようね」と言いながら胸を触って余計な力を抜かせました。3回目にやった時に私が思い描くような力の入れ方、身体の動きになりました。	●身体の状態 ◎許容範囲外	代替策有り	教授方法を変更して授業を展開する
	いす座位	いす座位になった時に本人の「猫背」と言った発言を受けて、よしやろうと思いました。実際に見た時も、ちょっと、背中が曲がっているな、丸いかなと思ったので、やっぱ腰をやると思って腰の前後の動きをやると思いました。なので、本時の指導計画には全然入っていませんでしたが、やると思ってやりました。	●身体の状態 ●児童の発言 ◎許容範囲外	代替策有り	指導内容を変更・追加して授業を展開する
教師 B	腕上げ	学習に取り組む感じがいつもと違うなと感じました。なかなか寝た姿勢になってくれなかったですね。取り組んでいく中で落ち着くポイントがあるかなと思っていました。	●学習意欲 ◎許容範囲内		
		やはり声を出して嫌がったり、右足を少しばたばたさせたりしていたので、腕上げの取組自体があまりうまく取り組めていなかったと思いました。私自身、児童bに学習課題を伝えきれていなかったと感じています。（中略）もう少し修正方法があればよかったと思います。	●学習意欲 ◎許容範囲外	代替策なし	
	軀幹のひねり（右）	腰の動きが悪いなと思いました。少し動かす方向を変えました。普段は踵方向に伸ばしていくのですが、今日はちょっと反発がすごかったので、右の腰を床につけるよというイメージで捻ってから少しかかと方向に伸びていくよという順番にして、修正をしてみました。	●身体の状態 ◎許容範囲外	代替策有り	教授方法を変更して授業を展開する
	あぐら座位	普段は、「ぎっこん、ばっこん」と遊び感覚で腰を前後に一緒に動かすのですが、今日はもう眠いのか、気持ちが課題に向いていないと思いました。一回少しシャキッとしてもらうために、本人も外を見るのが好きなので、少し身体を起こしてリフレッシュの意味もこめて立つ練習をやるかと思いました。嫌がったので、足は少々バラバラでもいいので、外を少し見に行く活動を取り入れました。	●学習意欲 ◎許容範囲外	代替策有り	指導内容を変更・追加して授業を展開する
教師 C	バランスボールでの座位	今回は足がどういふうについているかというところは私はずっと見ていました。ついていえるとは言えない場面が多かったです。今日だけで、どうにかしようとは思っていません。	●身体の状態 ◎許容範囲内		

Table 4 意思決定場面の語り（動作法習熟度：低グループ）

対象者	抽出場面	主な語り	●手がかり ◎ Decision Point 1	Decision Point2	Decision Point3
教師 D	仰臥位リラクゼーション	いまちょっとズレたんですけど、跳ねたり、離れようとしていたりしているので、無理にここは横の姿勢で進めず一回気分転換で座位をとったりして姿勢を変えて気分転換させようと思って、座りました。	●学習意欲 ◎許容範囲外	展開の変更が必要と判断	学習の姿勢を変える
教師 E	側臥位での腕の上げ下げ、曲げ伸ばし（左）	自分で動かすことにつながれたらなと思っていました。力が抜けている時間が多くて、あくびが出ているぐらいなのでかなりリラックスしている状態で、動きを促そうと思ったんですけど、どのような動きをしたらいいか、どう促せばよいか、私に分からなくなってしまいました。この状態で曲げるってどういうことか、どうやったら伝わるかなど、分からなくなりました。	●身体の状態 ◎許容範囲外	代替策なし	
	・側臥位での腕の上げ下げ、曲げ伸ばし（左） ・側臥位での腕の上げ下げ、曲げ伸ばし（右）	肩はこのままで肘を曲げてといっても、そこを誘導するのに自分の手をどこに支持してあげればいいのか分からなくなって、どこにどっちの向きに座って支えてあげればいいのか分からなくなってしまいました。 このこと言って伸ばしている。力が抜けているので誘導すると伸びて、そのうち力が入り過ぎてピンとなって。確かに伸びたんだけど、伸ばすというよりも伸びちゃったみたいな感じですよ。それをどう評価すればいいのかなど思っています。	●身体の状態 ◎許容範囲外	代替策なし	
		右はもっと難しかったです。頭が右を向いてしまうので、首に力が入っているなど感じていました。首の力を抜くのに枕とかを使ってみたものの、浮いてしまうのをどういう態勢にしてあげると、今動かそうとしている腕に意識が向けられるのかなと模索しているうちに終わってしまった感じです。	●身体の状態	代替策なし	
教師 F	足首のゆるめ	力入っちゃう。グッと膝まであがっちゃう。生徒 f の表情もさえなくなり、どうしたらよかったです。 自分でコントロールは難しいと思いました。他動的にじゃないけれど、ある程度加減してこちらの方で動かすのがメインなので、目標と評価の観点がズレていたのかなと思いました。（中略）今思うと、目標と評価とちょっと前の段階というか、足首に関して自分でコントロールするのは難しいかなと思いました。	●身体の状態 ◎許容範囲外	代替策なし	
	背もたれなしのいす座位姿勢	このあと足が台から落ちるんですよ。落ちるといってズレていて。どうしたらいいか分からない。何か気にはなっていて触っているけど、やはり足首の時と一緒に、どうしていいかも分からず。触ったら結構かたくて。	●身体の状態 ◎許容範囲外	代替策なし	設定していた指導目標が実態と乖離していると判断



ボールに座る活動について、「本当は横になった姿勢とか、横になるのが怖かったら椅子に座って足裏をつけてみる方法でやってみたいと思います。」「一か所でも身体について注目するポイントができてきたらと思っています。股関節のかたさと腰のかたさがゆるんで使えるようになってこない、今もフラフラした座り方で、歩いている時もフラフラしてすぐ転んでしまうので、腰や股関節に注目していけるような活動をしていきたいです。」と語り、児童の実態に合わせた指導内容・指導方法の代替策もあるが、デザイン段階とのズレを感じながらも授業が改善できていない語りが得られた。

動作法の習熟度が相対的に低い教師Dは、立位姿勢をとる指導場面で、「背中まで自分の気持ちが向けていなかったなと授業後に指導案を見て気づきました。背中とかをなるべく反らないようにして立位をとって欲しかったのですが、そこまで見られていなかったです。反っていたかも分からないです。踵をつけて立って欲しかったので、そこばかり見ていました。この時は、どう支えるかとかで、精一杯でした。」という語りがあった。学習者の動きを引き出すためにアプローチしていたが、手技や身体部位の一部を見ることに追われ、学習者の身体の状態を把握して意思決定を行うまで至らなかった。

#### IV. 考察

##### 1. 動作法の習熟度が教師の意思決定に及ぼす影響

教師A・教師B・教師Cは、動作法の習熟度が相対的に高いグループである。教師A・教師Bは、学習者の指導目標の達成に向けて、指導内容に動作法のプログラムを取り入れながら展開していた。また学習者の身体の状態や学習意欲を把握しながら、授業実施過程で生じる授業デザインとのズレに対して、指導内容や教授方法を変更して授業を展開していることが分かる。教師Cについても、対象授業は動作法のプログラムを取り入れた指導内容ではないが、複

数の代替策がある語りが得られた。

一方、教師Dは、「背中まで自分の気持ちが向けていなかったなと授業後に指導案を見て気づきました。」「この時は、どう支えるかとかで、精一杯でした。」と語っておりズレを判断するポイントを見逃していた。教師E・教師Fにおいては、ズレに対して「どうしたらよいか分からない」と語っていた。教師D・教師E・教師Fは、動作法の習熟度が相対的に低いグループの教師である。教師D・教師E・教師Fの所属する学校には、自立活動の指導に外部専門家を活用する事業が導入されており、授業をデザインする段階で、専門家の助言を参考にして学習者の実態に合わせた授業をデザインしている。しかし、授業の実施場面に、外部専門家が常時いる状況ではないため、授業の実施段階では、指導する教師自らの判断で展開される。教師は授業過程において2分間に1回以上の割合で意思決定を行っており(吉崎, 1990)、自立活動の個別指導場面においても高い頻度で意思決定が行われていることが考えられる。

学習者の学習意欲に対して教師Bと教師Dは、動作法の習熟度に関係なく姿勢を変換して学習者の主体的な取組を促す対応をとっていた。さらに動作法の習熟度が相対的に高い教師Bは、予定している指導内容の中で指導方法を変更しながら学習者の主体的な取組を促すような活発な意思決定を行っている語りもあった。

香野・大神(1993)が行った動作法における援助行為の分析では、熟練者群が初心者群に比べてより効率性の高い動作を獲得させるために正動作の学習に訓練の重点を置き、その学習の中で援助者側の働き掛けを変更したり、減らしていくステップを用いて訓練を行ったりすることが指摘されている。本研究は、香野・大神(1993)の知見を支持する結果が得られたものとする。

これらのことから、授業の実施段階で授業デザインとのズレに気づいても、動作法の習熟度によって、学習者の身体の状態に合わせて柔軟に指導内容や教授方法を変更する教師の意思決

定に差が生じることが示唆された。

## 2. 効果的な意思決定を支える教師の専門性

動作法の習熟度が相対的に低い教師Dでは、ズレを判断するポイントを見逃して授業を展開していた。教師E・教師Fはズレに対する教授方法の代替策がなかったり、学習者の筋緊張の状態をどのように評価したらよいか、指導目標が学習者の実態と乖離している趣旨の語りがあったりすることから、次時の授業に向けて教師が一人で授業改善を図ることが困難な状況が看取された。

一方、動作法の習熟度が相対的に高い教師Bでは、ズレに対する代替策のレパートリーが少なく、ズレを修正しきれない趣旨の語りがあった。

今回の教師の意思決定の結果からも、動作法の習熟度が活発な意思決定を行ううえで重要であることが示唆された。しかし、動作法の習得度が相対的に高い教師であっても、代替策がなくズレを修正することができなかつた場面もあり、動作法の習熟度に合わせた授業実施の専門性に係るさらなる支援が必要であると考えられる。

また、動作法の習熟度が相対的に高い教師Cは、学習者の身体の動きの学習への受け入れ状況を考慮して、動作法のプログラムを直接取り入れるのではなく、バランスボールを用いた指導を継続して展開していた。しかし、学習者の実態から見ると、バランスボールを用いた学習よりも臥位姿勢などの取組の方が適しているという教師Cの語りもあり、指導を積み重ねてきた中で教師Cの思い描くような授業改善が図られていない状況が看取できる。

安藤（2015）は自立活動の専門性として「授業実施の専門性」の他に「授業デザインの専門性」や「授業評価・改善の専門性」を挙げている。在籍する児童生徒の障害が重度・重複化、多様化する中では、自立活動の理念を踏まえながら児童生徒の実態を多角的に分析して、全人的な発達の視点から授業を計画・実施・評価することが重要である。授業をデザインし、授業の実施と評価に基づく授業改善を図るといった

一連の営みを教師が主体的に取り組める力量形成を図るためには、動作法の手技のスキルだけでなく、自立活動の理解を深めながら、「授業デザインの専門性」や「授業評価・改善の専門性」などについて高めることも必要であると考える。

## 3. 今後の課題

本研究は、6名の若手教師の授業を対象に行った。本研究に限られた事例をもって、若手教師の意思決定の特徴を語るには限界がある。また、本研究は対象者自身の気づきに基づく語りを分析したため、対象者が気づいていないズレもあることは否めない。しかし、本研究で得られた成果は、若手教師の自立活動における個別指導の力量形成の研究に係る基礎的な知見であるといえる。新特別支援学校学習指導要領等には、「自立活動の指導は、専門的な知識や技能を有する教師を中心として、全教師の協力の下に効果的に行われるようにするものとする。」という規定が定められている。今後、若手教師が実施する自立活動の身体の動きに関する個別指導場面の意思決定が効果的に行えるように、専門的な知識や技能を有する教師が介入して、若手教師の自立活動の指導に関する力量形成を図るモデルを構築することが課題である。

## 付記

本研究はJSPS科研費JP18K02806の助成を受けたものです。

## 文献

- 安藤隆男（2009）特別支援教育における授業研究の視点と方法. 日本肢体不自由教育研究会監修, 専門性向上につなげる授業の評価・改善. 慶應義塾大学出版会, 117-126.
- 安藤隆男（2015）自立活動の専門性の確保において現職研修が必要な背景. 全国心身障害児福祉財団（編）, 新重複障害教育実践ハンドブック. 全国心身障害児福祉財団, 199-213.
- 香野毅・大神英裕（1993）動作法における援助行為分析. 九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）, 38(2), 175-181.

- 宮崎昭 (1999) 肢体不自由養護学校の養護・訓練に関する調査. 肢体不自由教育, 141, 22-28.
- 文部科学省 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について－学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて－. 中央教育審議会, 平成27年12月21日.
- 文部科学省 (2017) 特別支援学校幼稚部教育要領, 小学部・中学部学習指導要領 (平成29年4月告示).
- 文部科学省 (2019) 特別支援学校高等部学習指導要領 (平成31年2月告示).
- 中井滋・高野清 (2011) 特別支援学校 (肢体不自由) における自立活動の現状と課題 (1). 宮城教育大学紀要. 46, 173-183.
- 野口佳子・天野ちさと (2003) 動作法によるボディイメージの変容と認知の変容との関係について－知的障害児Aへの実践を通して－. 大阪教育大学紀要第V部門, 52(1), 85-91.
- 小柳津和博・森崎博志 (2009) 自立活動の五つの区分における動作法の教育的効果－呼吸やコミュニケーションに変化があった重度重複障害児の事例－. 障害者教育・福祉学研究, 5, 51-57.
- 小柳津和博・森崎博志 (2013) 自立活動における動作法を適用した指導の教育的意義－重度・重複障害児を射程とした理論的考察－. 障害者教育・福祉学研究, 9, 31-38.
- Peterson, P.L. & Clark, C.M. (1978) Teachers' reports of their cognitive process during teaching. American Educational Research Journal, 15, 555-565.
- 高橋眞琴・藤澤憲・田中淳一 (2019) 重度・重複障がいのある生徒への臨床動作法に基づく学習支援の意義－姿勢評定票による評価と自立活動の区分に視点を当てて－. 鳴門教育大学研究紀要, 34, 23-32.
- 内海友加利・平山彩乃・安藤隆男 (2018) 肢体不自由特別支援学校のティーム・ティーチングにおける教師の意思決定過程の分析と授業改善. 特殊教育学研究, 56(4), 231-240.
- 吉崎静夫 (1988) 授業における教師の意思決定モデルの開発. 日本教育工学誌, 12(2), 51-59.
- 吉崎静夫 (1990) 授業における教師の意思決定に關しての諸問題－教師の意思決定研究から教師教育への示唆－. 日本科学教育学会研究会研究報告, 4(6), 59-64.
- 吉崎静夫 (1991) 教師の意思決定と授業研究. ぎょうせい.
- 2019.8.26 受稿、2019.12.11 受理 ——

## **Analyzing Younger Teachers' Decision-Making Process when Individually Teaching Jiritsu-Katsudou: Focusing on Proficiency in Dohsa-hou**

**Takaaki KITAGAWA<sup>\*</sup>, Yukari UTSUMI<sup>\*\*</sup> and Takao ANDO<sup>\*\*\*</sup>**

This study focused on individual teaching of Jiritsu-Katsudou (a unique instructional field of special needs education schools) for physical movement in special needs schools (physical disability) and aimed to discover what effects proficiency in Dohsa-hou, as used in teaching Jiritsu-katsudou, have on younger teachers' decision-making. The subjects were six younger teachers, who were divided into two groups according to their proficiency in Dohsa-hou; we analyzed the lesson "teachers' discussions on divergence" as per its design at the stage of conducting the lesson and their responses to it. The results showed a difference in the presence of countermeasures, and an analysis suggested that differences occur in the decision-making of teachers who change what they teach and how they teach it, according to the state of learners' physical movements, depending on their proficiency in Dohsa-hou. Case studies have methodological limitations, but given that acquisition and mastery of specific teaching methods affect each step of lesson planning, conduct, and evaluation, this study provides fundamental materials that contribute to the improvement of Jiritsu-Katsudou teaching skills.

**Key words:** Jiritsu-Katsudou, individual teaching, younger teacher, teachers' decision-making, Dohsa-hou

---

<sup>\*</sup> National Institute of Special Needs Education

<sup>\*\*</sup> Hyogo University of Teacher Education

<sup>\*\*\*</sup> Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba