

学位論文要旨

インクルーシブ体育の授業における教師の指導と知識に関する研究

—指導に関する実態把握と特別支援教育の専門性を有する教師による体育の交流学习の経験をもとに—

広島大学大学院人間社会科学研究科
教育科学専攻 教師教育デザイン学プログラム
カリキュラム開発領域

D202358 萩原 大河

目次

序章 問題の所在と研究の目的

第1節 問題の所在

第2節 研究の目的と方法

第1章 体育を実践する教師の力量に関する研究動向：知識に注目して

第1節 教師の力量

第2節 教師の知識に関する研究

第3節 体育科教育における教師の力量

第2章 インクルーシブ体育の授業における教師の学習指導の実態に関する研究

第1節 はじめに

第2節 方法

第3節 結果

第4節 考察

第5節 まとめ

第3章 特別支援教育の専門性を有する教師のインクルーシブ体育の授業に関する事例研究

第1節 特別支援教育の専門性を有する教師のライフヒストリー

第1項 はじめに

第2項 方法

第3項 結果と考察

第2節 特別支援教育の専門性を有する教師のインクルーシブ体育の授業に関する知識

第1項 はじめに

第2項 方法

第3項 結果と考察

第4項 まとめ

終章 まとめ

第1節 本研究の成果

第2節 本研究の意義

第3節 本研究の限界ならびに今後の課題

序章 問題の所在と研究の目的

第1節 問題の所在

文部科学省（2012）は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」を打ち出した。これ以降、我が国の学校教育では、障がいのある子どもと障がいのない子どもが可能な限り共に等しく学ぶ機会を保障することがめざされるようになった。この政策をもとに、学校では基本的環境整備を核とした個人に必要な合理的配慮を提供するため、子どもたちの多様な実態を踏まえ、一人ひとりの教育的ニーズに応える支援体制の整備に取り組んでいる。

学校教育における体育科でもインクルージョンが目指された授業に取り組んでいる。そのような体育はインクルーシブ体育と呼ばれている。2015年に実施された障がいのある児童生徒の体育授業における実施状況についての全国調査の結果によれば、障がいのある児童が通常の学級のみで体育授業を実施している割合は全国で約6割ほどである（澤江ほか，2017）。

しかし、このようなインクルーシブ体育が普及しつつある現状には、「障がい児が健常児とともに場を共有していたとしても、インクルージョンの場なのかという疑問が生じる」問題を孕んでいるという（澤江ほか，2017，p.337）。したがって、インクルーシブ体育の授業では、同じ場所・空間で授業をするという条件のみを追求するのではなく、インクルージョンとしての授業内容が検討される必要がある。また、インクルーシブ体育に関する研究や報告において、教師は授業を通して学習者の社会的な側面に働きかけていることを中心に検討されてきた。しかし、体育の教科内容を踏まえた場合、教師はインクルーシブ体育の授業においても、技能的側面や認識的側面を学習するための教材開発や学習指導を行うことが求められる。

そこで、本研究では、インクルーシブ体育の授業を、教師が時間と空間と学習内容を共有している障がいのある児童と障がいのない児童の交流を促し、適切に開発された教材を用いて学習指導を行う体育授業と定義することとした。

第2節 研究の目的と方法

インクルーシブ体育の授業の研究動向から、教材開発を踏まえた計画から指導場面の一連の過程の教師の知識と、ソーシャルインクルージョンに関する教師の知識について検証する必要性が指摘された。授業の計画から指導場面の一連の過程で教師がどのような知識を有しているのかを明らかにする必要がある。しかしながら、インクルーシブ体育の授業の研究では、まず、教師がどのような学習指導を行っているのかその実態を明らかにする必要性が指摘できる。そもそも、インクルーシブ体育の授業は、筆者の定義に基づき全国的にどのように実践されているか、その実態を把握することが必要である。そこで、本研究では、学習指導の実態の把握をもとに、インクルーシブ体育の授業における教師の知識を明らかにすることを目的とする。

第1章 体育を实践する教師の力量に関する研究動向：知識に注目して

第1節 教師の力量

教師の力量は、知識や技術の側面である「指導技術」と信念の側面である「資質能力」の共通性を含んでいることが指摘できる（藤原，2007，p.8）。そこで、本研究では、インクルーシブ体育の授業を対象とすることから、吉崎（1997，pp.39-50）の「授業力量」を参考に、教師の力量を「信念」「知識」「技術」として捉え、それぞれを詳細に検討していく。

第2節 教師の知識に関する研究

教師の力量は、信念・知識・技術のそれぞれで研究の蓄積がありつつも、技術としての教師の行為を規定するために、その要因となる知識と信念との関連を検討してきた経緯がある。その過程で、教師の力量に関する研究は、特に知識を対象として蓄積が報告されている。

とりわけ、教師が授業に使用する知識について、その知識の内容を同定し、知識の活用・形成の構造を提案した研究を行なったのが、Lee S. Shulman（以下、Shulman）である。Shulman（1987）は、教師の知識の内容を「知識基礎」、知識の活用・形成を教師の判断の局面として捉え「教育的推論と行為」という学習過程モデルとして提案した（八田，2010，2011）。我が国では、吉崎（1988）が Shulman（1987）の知識基礎をもとに、教材内容についての知識、教授方法についての知識、生徒についての知識の3つの単一的な知識と、それらが相互に混合する4つの複合的な知識領域の全7領域から構成される「授業についての知識領域」を提案している。

この知識領域について、吉崎（1988，p.14）は、「Shulman が指摘しているような、教育目標や教育的文脈についての知識も教師の知識領域の中にも含めるべきかもしれないが、ここでは知識領域をあまり複雑化させないために前述の7領域に限定した」と説明しているように、教師の知識の複雑性を認めつつも、構造化するために教師の知識を限定的に捉えている。この指摘を踏まえると、吉崎（1988）の枠組みでは、保有している教師の知識を全体として検討することが困難であると予想される。そこで、教師の力量を捉える「知識」は、Shulman の知識基礎の概念枠組みを適応することが期待される。

第3節 体育科教育における教師の力量

本研究の対象とする体育科教育において、教師の力量は、教授技術と知識の形成に関する研究を中心に蓄積がある。しかし、秋田（1992）が指摘するような「知識の内容」を検討した研究は、その実証に至っていない。ただし、濱本ほか（2020）、濱本（2021）は、知識の形成過程を捉えるために、吉崎（1988）の「授業についての知識領域」をもとに「知識の内容」を把握するための枠組みである「体育の授業における知識カテゴリー」を作成している。しかし、吉崎（1988，p.14）が指摘するように「授業についての知識領域」は、知識を限定的に捉えていることから、教師の

「知識の内容」は、Shulman の知識基礎の概念枠組みを適応することが望ましいと考える。

第2章 インクルーシブ体育の授業における教師の学習指導の実態に関する研究

第1節 はじめに

障がいのある児童が通常の学級で体育授業を実施する上での指導体制は、通常の学級の担任などの授業を主に担当する教師と障がいのある子どもの学級担任とが複数で指導することが一般的である（長曾我部，2007）。しかし、インクルーシブ体育の授業では、授業内の合理的配慮に伴う指導内容の検討・共有といった指導体制に課題を残している。

学校での教科等の指導や学級経営などは、それぞれの教師の裁量によって遂行される。そのような学校の組織特性について、佐古（2006）は「個業化」「統制化」「協働化」の3つの組織構造から説明し、この3つの組織構造の観点からインクルーシブ体育の指導体制を類型化することが可能であると予想した。また指導体制を類型化において、それぞれの特徴を把握する必要があると考えた。そこで本研究は、佐古（2006）による3つから成る組織構造の観点からインクルーシブ体育の指導体制を類型化し、それぞれのタイプ別に小学校教員の授業実践の評価の特徴を明らかにすることを目的とした。

第2節 方法

障がいのある児童が日常的に通常の学級で体育授業を行っている地域であるX県に所在する小学校388校に対して、各校の特別支援学級の児童が交流及び共同学習を行う通常の学級（以下、交流学級）の担任ならびに特別支援学級の担任1名ずつを対象に郵送自記式の質問紙調査を実施した。回収数は125校（回収率：37.0%）、分析に用いた有効回答数は通常の学級の担任121名分、特別支援学級の担任117名分であった。

調査内容は、教職経験年数、特別支援学校ならびに特別支援学級の指導経験年数、交流学級の指導経験年数を設定した。また、障がいのある児童の体育授業の実施状況について回答を求めた。

それらに加え、佐古（2006）の学校の組織化の構造を援用し、インクルーシブ体育の指導体制に関する10項目を設定した。さらに、インクルーシブ体育の授業実践に対する評価に関して、山崎（2006）の内容を参考に12項目を設定した。インクルーシブ体育の指導体制とインクルーシブ体育の授業実践に対する評価は、5件法によって回答を求めた。

第3節 結果

インクルーシブ体育の授業の指導体制の因子を明らかにするために因子分析を施した結果、2因子が抽出された。第1因子は、佐古（2006）の協働化と統制化の項目から構成されていたことから、「複数指導体制」と解釈した。第2因子は、個業化の項目から構成されていたことから、「個

人指導体制」と解釈した。次に、インクルーシブ体育の指導体制の分類するため、因子分析によって算出した尺度得点を用いて混合分布モデルを施した。その結果、採用したクラスは、他のモデルと比べ BIC が最小であったこと、ブートストラップ法による尤度比の差の検定において 4 クラスで有意な改善が見られなくなったことから 3 クラスとした。それぞれのクラスは、個人指導と複数指導の得点が同程度のグループを「中間型」、個人指導の得点が高いグループを「個業優先型」、複数指導の得点が高いグループを「共同優先型」と命名した。さらに、グループの特徴を把握するため、各指導体制とキャリアとの関連を Fisher の正確確率検定によって検討した。その結果、指導体制と交流学級の担任経験との間に有意な関連が認められた。その後、多重比較の結果、中間型は高経験群での所属が他の群の所属より有意に少なく、共同優先型は高経験群での所属が他の群の所属より有意に多かった（図 2-1）。

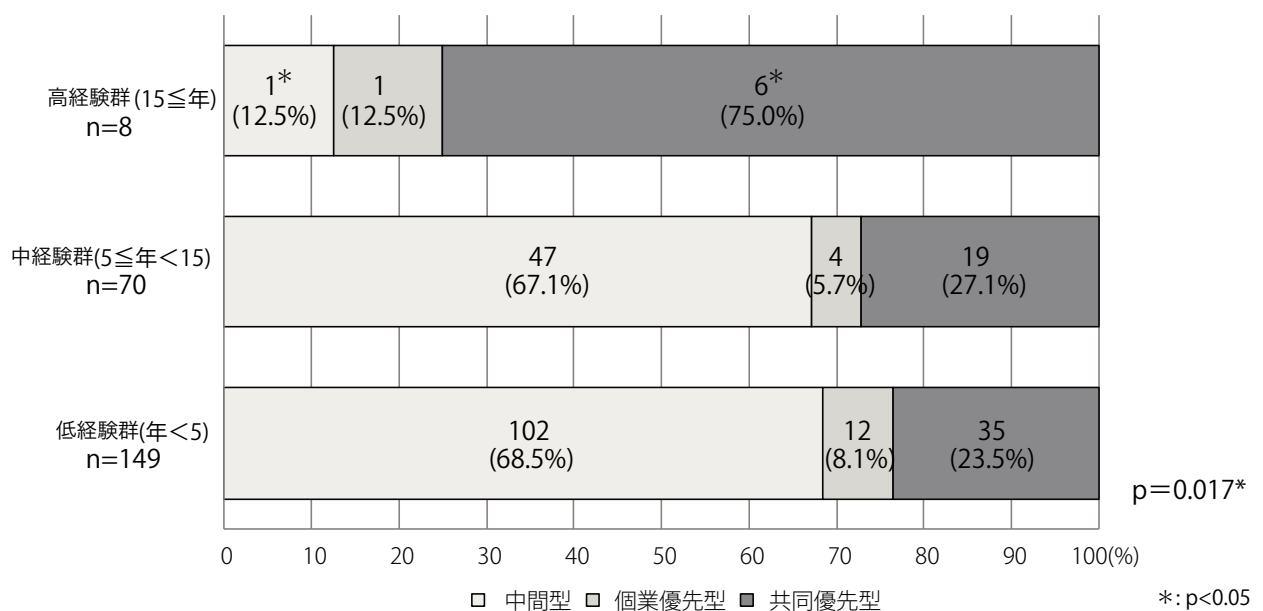


図 2-1 指導体制と交流学級担任経験の関連

また、インクルーシブ体育の授業実践に対する評価の因子を明らかにするため因子分析を施した。その結果、3 因子が抽出された。第 1 因子はインクルーシブ体育の授業に対して肯定的な成果によって構成されていたことから「相互理解」と解釈した。第 2 因子は指導の困難によって構成されていたことから、「授業のやりにくさ」と解釈した。第 3 因子は健常児・障害のある児童を含んだ体育授業での不満感によって構成されていたことから「児童の不満」と解釈した。

各指導体制の授業実践に対する評価の特徴を明らかにするため、指導体制のタイプと担任のタイプを要因とした 2 要因分散分析を施した。その結果、「相互理解」は指導体制のタイプの主効果で有意な差が認められた。また、「児童の不満」は指導体制のタイプの主効果と担任タイプの主効

果で有意な差が認められた。なお、「授業のやりにくさ」は、指導体制のタイプの主効果ならびに担任タイプの主効果において有意な差は認められなかった。その後、多重比較を施した結果、「相互理解」は共同優先型が個業優先型より有意に高く、また「児童の不满」は共同優先型が他のタイプより有意に低かった（図 2-2）。

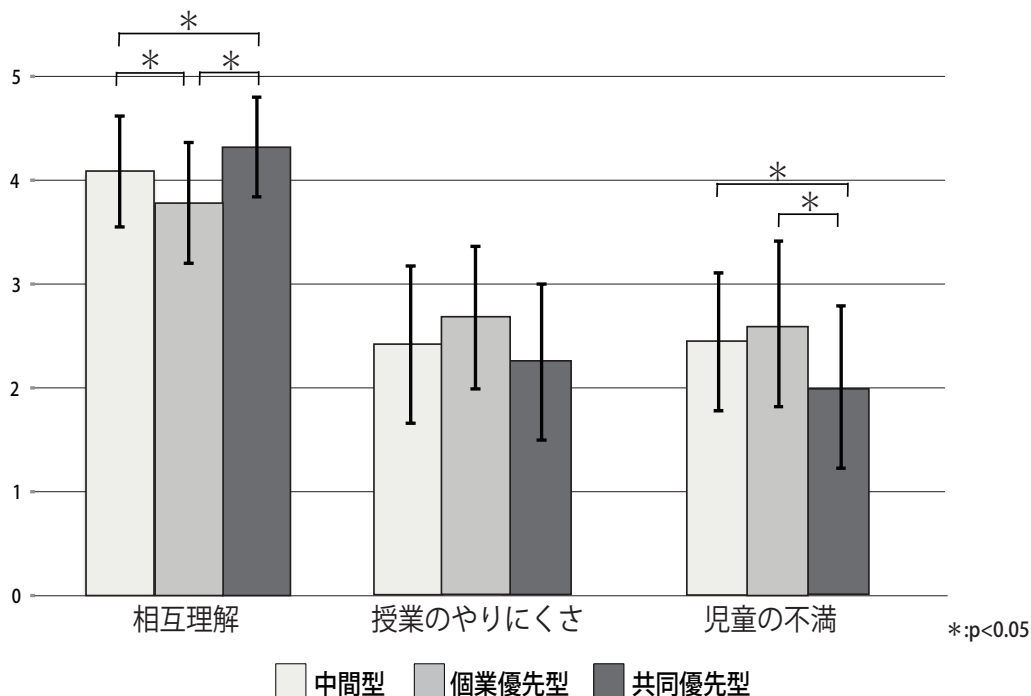


図 2-2 指導体制毎の授業実践に対する評価の特徴

第 4 節 考察

インクルーシブ体育の授業の指導体制の因子は、「統制化」と「協働化」が集約した複数指導体制と、「個業化」で構成される個人指導体制で構成されていた。これは、佐古（2006）の学校の組織構造である「個業化」「統制化」「協働化」の 3 因子構造とは異なる結果となった。これは、特別支援教育の支援体制は組織構造が包括的であることから、複数指導体制は「統制化」と「協働化」が集約したものと考えた。

インクルーシブ体育の授業の指導体制は、個人指導も複数指導も中間的なグループ、個人指導を重視したグループ、共同指導を重視したグループの 3 つに類型された。とりわけ、中間型の指導体制を行う教師は交流学級での経験が少なく、共同指導型の指導体制を行う教師は交流学級での経験が豊富な教員が多いことが確認された。交流学級の担任は、障がいのある児童が通常の学級で活動するために必要な配慮や工夫を日々模索している。その中で、特別支援学級の担任や他の教師との連携や相談を行う機会が多いことから、交流学級の担任の経験が豊富なほど共同で指導を行う体制が整いやすいことが考えられる。

各指導体制における授業実践に対する評価の比較によって、共同指導型は児童の相互理解の教

育成果が高く、児童の不満が低い指導体制であることが明らかとなった。このことは、共同指導の一環としてクラス全体と個人への対応を目的としたチームティーチングによって(長曾我部, 2007)、通常の学級の児童と障がいのある児童の相互理解が深まったと考えられる。

第5節 まとめ

本研究の目的は、インクルーシブ体育の指導体制とそれぞれの指導体制による小学校の教師の授業実践に対する評価の特徴を検討することであった。障がいのある児童が通常の学級で体育授業を行うことが一般化している X 県において、小学校の交流学級ならびに特別支援学級の担任を対象に質問紙調査を実施した。分析に関して、まず指導体制の因子を抽出し、その因子をもとに指導体制の類型化を行った。次に、インクルーシブ体育の授業実践に対する評価に関する因子を抽出し、指導体制を要因として授業実践に対する評価の因子の比較を行った。結果、以下の知見を得た。

1. 共同指導は児童同士の相互理解が高く、児童の不満が低い指導体制である。
2. 共同指導には交流学級での豊富な指導経験が影響している。

第3章 特別支援教育の専門性を有する教師のインクルーシブ体育の授業に関する事例研究

第1節 特別支援教育の専門性を有する教師のライフヒストリー

本研究の目的であるインクルーシブ体育の授業における教師の知識を明らかにすることに対して、「教師の専門的知識の来歴をその個人誌に求める」ライフヒストリーを採用することで(高井良, 2015, p.43)、教師の知識が、それぞれの人生の中で起こった様々な特定の出来事において、どのような意味づけや関連づけの中で成立したのかを明らかにできると考えた。そこで、本節では、インクルーシブ体育の授業を実践してきた教師が、どのようにして「障がいのある子どもと障がいのない子どもが共に学ぶ授業」を実践し研究するようになったのかを、対象者の教員養成段階から本章第2節で扱う事例である授業研究までの経歴から明らかにすることを研究目的とする。

研究協力者である A 氏の経歴から、どのようにして「障がいのある子どもと障がいのない子どもが共に学ぶ授業」を実践し研究するようになったのかを検討するため、本研究では研究方法としてライフヒストリーを用いる。「方法としてのライフヒストリーは伝記的研究 (biographical research) とも呼ばれ、個人の語りや個人的記録 (自伝、手紙、日記、備忘録、写真など) を基に分析や解釈を行う」研究である (桜井, 2019, p.183)。そこで、本研究では、インタビューで得られたトランスクリプト、A 氏の発表した文献、年表を分析の対象とした。

分析の結果、A 氏の経歴は、教員養成時代、公立小学校時代、附属小学校時代に区分された。教員養成時代として、A 氏は M 大学の教育学部に入学する。大学では、生涯にわたる恩師である B 氏に出会ったり、留学経験から障がいのある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ授業の核であるインクルージョンに関する教育観を形成したりすることになる。その後、11 年間、公立小学校で勤務する。その間、B 氏とともに障がいのある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ授業の実践として体育授業の交流学习を研究し、論文等を発表する。そして、A 氏は公立小学校から M 大学附属小学校で特殊教育に従事する。この時代は、特殊教育から特別支援教育の転換期でもあり、特別支援教育への対応力を培うために、M 大学大学院の修士課程に進学する。修士論文のテーマは、これまでの A 氏自身の実践や研究で課題として明らかになっていた、共に学ぶ体育の授業の中で起こる障がいのある児童の逸脱した行動と、その行動に対応する障がいのない児童による解決のための行動に関する実態把握であった。

第 2 節 特別支援教育の専門性を有する教師のインクルーシブ体育の授業に関する知識

第 1 項 はじめに

本節では、本章第 1 節で対象とした A 氏のインクルーシブ体育の授業における計画から指導場面の一連の過程で発揮される知識を明らかにすることを目的とする。すなわち、インクルーシブ体育の授業の省察についての教師の語りを分析し、Shulman の知識基礎の概念的枠組みを適用することを通して、教師の知識の内容を明らかにすることを試みる。

第 2 項 方法

本研究では、授業ビデオによる再生刺激法を適用したインタビューを実施した。再生刺激として用いた授業ビデオは、2004 年 9 月に M 大学附属小学校で A 氏が主として指導するソフトバレーボールを素材としたネット型ゲームの授業であり、A 氏が担任をする特殊学級のダウン症の児童（以下、B 君）が学習に参加するインクルーシブ体育の授業であった。

インタビューでは、授業ビデオを観て考えたことを A 氏に語ってもらった。インタビューの内容をすべて文字にしたトランスクリプトを作成し、分析の対象とした。インクルーシブ体育における教師の知識を明らかにするため、質的データの分析方法である SCAT (Steps for Coding and Theorization) を採用した (大谷, 2019)。

第 3 項 結果と考察

A 氏のインタビューの内容に対して SCAT を適用した結果、計画場面では「教材の設定」「問題解決のための方略」「学習集団づくり」について、指導場面では「授業中の学習課題の変更に関する教師の意図」「障がいのある児童への学習課題の提示」「学習集団としての学習活動」「問題解決

としてのルールの合意形成」についてのストーリー・ラインならびに理論が生成された。SCAT で浮かび上がったテーマ・構成概念は、本文ならびに表において「【 】」で示すこととした。

問題解決のための方略に関する A 氏の知識

学習者によるルールづくりの学習を実践するにあたって、A 氏は学習者の間でどのような問題が生じ、それを解決させるためにどのような方法を計画していたのだろうか。まず、A 氏はソフトバレーボールという素材に対する難しさが問題になることを想定していた。すなわち、学習者が技能の習得しておかなければラリーが続かず、ネット型ゲームのおもしろさに触れることができないということである。また、技能の習得が不十分な学習者は、活動への参加に困難を示すという点である。そこで、A 氏はネット型ゲームの【教材開発のための留意点】として、【学習機会の保障】、【技能の獲得】、【競り合いの保証】、【技能の向上】の観点から教材を検討していた。次に、インクルーシブ体育の授業による障がいのある児童と通常の学級の児童との間で生じる問題の解決のための方略では、【学習者の実状に応じた可変性への適応】の必要性から、【ボール操作を緩和するための用具の変更】と【競り合いを容易にするためのルールの変更】を計画していた。

本研究で対象となったインクルーシブ体育の授業では、ネット型ゲームをもとにした【学習者によるルールづくりの学習】が計画されており、A 氏は【ボール操作を緩和するための用具の変更】が、ボール運動の苦手な学習者の【困り感に対する応答としての解決方法の模索】として学習者から提案されることを想定していた。また、【競り合いを容易にするためのルールの変更】は、A 氏のこれまでのネット型ゲームの【指導経験によって蓄積された教材開発に関する知識】から、今回の授業にも適用できると判断していた（表 3-5）。

表 3-5 問題解決のための方略に関する SCAT の結果

| 発話者 | テキスト | <1>テキスト中の注目すべき語句 | <2>テキスト中の語句の言いかえ | <3>左を説明するようなテキスト外の内容 | <4>テーマ・構成概念 |
|----------|---|--|---|-----------------------------|---|
| インタビューー | 子どもが問題を解決する方法を考える上で、今回の授業で、教師はどのようなことを想定していたのでしょうか。 | 問題を解決する方法／想定 | 問題解決の方法として教師が保有する仮説 | 問題解決の方法に関する知識 | 問題解決のための方略 |
| A氏 | 1つは、ボール運動の苦手な子どもたちというのがあるのですが、普通のボールでは、ボールの動きに追いついていけない。好きな子どもたちが中心になってやっていると速いボール回しであるとか、速いトスでラリーを切るっていうようなことが起こってきたときに、「面白くない」という話が出るだろうから、ルールを、まず道具を変える。それは、緩やかなボールにしたらボールの動きに追いついていけるっていうことを当然考えていこう、もしくは考えさせたいなっていうことを思いました。ですから、道具を変えること。 | ボール運動の苦手な子どもたち／ボールの動きに追いついていけない／面白くないという話が出るだろう／ボールの動きに追いついていける／当然考えていこう、もしくは考えさせたい／道具を変える | 活動参加への困難／ニーズの表面化／問題解決による活動への再参加／問題解決に向けての思考／用具の変更 | 困り感に対する応答性／困り感への対応／用具変更の提案 | 困り感に対する応答としての解決方法の模索／ボール操作を緩和するための用具の変更／学習者の実態に応じた可変性への適応 |
| A氏 | 実は、この学校は4校目で、その前の学校、前任校は私、通常の担任、クラスを持ったので、通常のクラスの子どもに対して通常の体育を行うってことをしていました。その時にもやっぱりネット型では続かないっていうことがあって、じゃあ、バウンドもオッケーにするっていうようなルールを変えていくってことをして、できるだけゲームを続けさせるっていうことを考えた。で、やらせてたので、きっとその形は使えるだろうというふうに思っていました。 | 前任校／通常の体育／やっぱりネット型では続かない／ルールを変えていく／できるだけゲームを続けさせる／きっとその形は使えるだろう | これまでの体育授業の経験／ゲームの成立のためのルール変更 | 指導経験による知識の蓄積／競り合うためのルール変更 | 指導経験によって蓄積された教材開発に関する知識／競り合いを容易にするためのルールの変更／学習者の実態に応じた可変性への適応 |
| A氏 | ですから、その2つは基本として私の中にあつたものですね、ボールを変えるということ、ルールの一部を変えていくっていうことで配慮をさせたい。 | 基本として私の中にあつた／ボールを変える／ルールの一部を変えていく | 蓄積された知識／ボールの変更とルールの変更 | 経験によって蓄積された知識／用具とルールの変更 | 指導経験によって蓄積された教材開発に関する知識／学習者の実態に応じた可変性への適応 |
| インタビューー | バレーボールの簡単なルールを作る上で、先生は、押さえておかなければならないルールとしてどのようなものを想定されていましたか。 | 押さえておかなければならないルール | 本質的なルール | 教材に関する知識 | 教材開発のための留意点 |
| A氏 | まず全員がボールに触れて返すという形を作るのが望ましいだろうと思います。それをボーナス点にするかどうかっていうのは別なんだけれど、例えば、今チームは4人だったので5回で返せばいい、というルールを作っておけば必ず全員1回は打つことができるっていう話にすることができる。これが3回だと、1人ボールに触らなくてもいいんですけどね。ですから、全員を参加させるには、全員が参加できるような回数っていうのを考えておくっていうことが1つかかなと思います。それは、ルールの条件として教師側が付すものと位置づけていいんじゃないかっていうふうに思います。 | 全員がボールに触れて返す／全員が参加できるような回数／ルールの条件として教師側が付すもの | ボールに触れる機会の保障／全員参加を見据えたルール | 学習機会を保障するルール | 学習機会の保障 |
| A氏 | 後は、何バウンドしてもいいんだけど、子どもたちが2バウンドでも3バウンドでも楽しいと思えばいいんですけど、そうすると今度はラリーを切るっていうことができない。ネット型で重要視するラリーを切るということができなくなっちゃうので、バウンドはせめて1回とかにしておかないと、1プレイというか1人の子どもが1回バウンドするのがよし。ですから、4人5プレイであれば5バウンドまではよしっていうふうにするかなっていうところもあると思います。 | ラリーを切る／バウンドはせめて1回 | 競り合うための技術／競り合いを保証するルール | ネット型ゲームの指導内容に関する知識 | 技能の獲得／競り合いの保証 |
| A氏 | あと、ボールを握ってするのでもいいんですけど、そうするとトスのほうに行きつかない気がするんですけど、なので、ホールディングぐらいのはよしとしても、ドッジボールのようにボールをきちんとキャッチする形はなしにした方が、この学習としてはいいんじゃないかなって気がします。キャッチしなくても、とにかく当てておけばバウンドしていいわけだから、他の子がカバードできるの、そういう他の子のカバーも見越したルールにする上で、キャッチっていうのは外したほうがいいかなっていう気はしますね。 | ボールを握ってする／トスのほうに行きつかない／他の子のカバーも見越したルール | ボール操作の緩和／技術獲得の展開／ボールを持たない時の動きを学習させるためのルール | 技能に関する知識／ネット型ゲームの指導内容に関する知識 | 技能の向上 |
| ストーリーライン | 【問題解決のための方略】として、【学習者の実態に応じた可変性への適応】を想定していた。すなわち、ボール運動の苦手な学習者の【困り感に対する応答としての解決方法の模索】によって【ボール操作を緩和するための用具の変更】を考えたこと、これまでの【指導経験によって蓄積された教材開発に関する知識】による【競り合いを容易にするためのルールの変更】を検討していた。また、A氏は、ネット型ゲームの【教材開発のための留意点】として、【学習機会の保障】、【技能の獲得】、【競り合いの保証】、【技能の向上】を考慮していた。 | | | | |
| 理論記述 | <ul style="list-style-type: none"> ・【問題解決のための方略】には、【学習者の実態に応じた可変性への適応】があり、具体的には、【ボール操作を緩和するための用具の変更】と【競り合いを容易にするためのルールの変更】がある。 ・【ボール操作を緩和するための用具の変更】は、学習者の【困り感に対する応答としての解決方法の模索】によって検討される。 ・【競り合いを容易にするためのルールの変更】は、【指導経験によって蓄積された教材開発に関する知識】によって生じる。 ・【教材開発のための留意点】には、【学習機会の保障】、【技能の獲得】、【競り合いの保証】、【技能の向上】がある。 | | | | |

学習集団づくりに関する A 氏の知識

A 氏は、授業で生じる問題の発見や解決を学習者同士が行う授業を計画していたことから、その解決方法を考え合うために組織される学習集団づくりは、重要な要因だと判断できる。対象と

なった児童たちは、【インクルーシブ体育の授業の経験のない学習集団】であったことから【障がいのある児童への浅い理解】を有しており、さらに、【ネット型ゲームの経験のない学習集団】であった。そのような学習集団において、A氏はB君と学習を共にするグループのメンバーの中で、彼との【関係形成のファシリテート】の役割が担える通常の学級の児童であるCさんに注目していた。

Cさんが、同じグループの学習者たちとB君との架け橋となることで、Cさんを中心に【集団の協働的な学習態度】が育まれる。A氏は、これまでの関わりからCさんが【障がいのある児童に対する支持的な態度】を形成していることを理解していた（表3-6）。

表 3-6 学習集団づくりに関する SCAT の結果

| 発話者 | テキスト | <1>テキスト中の注目すべき語句 | <2>テキスト中の語句の言い換え | <3>左を説明するようなテキスト外の概念 | <4>テーマ・構成概念 |
|----------|---|---|------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| インタビュー | これまで、B君は通常の学級で体育をしたことがあるのでしょうか。 | B君／通常の学級で体育をしたことがあるのでしょうか | インクルーシブ体育の授業の経験 | インクルーシブ体育の授業の経験 | インクルーシブ体育の授業の経験 |
| A氏 | こんなふうにどっぴりと通常のクラスの中でやるのは、今回が初めてだったと記憶しています。それから、まわりの子たちが、B君ってどんなことをするのかっていうことについて深く理解はしていなかったっていうことがあります。 | どっぴりと通常のクラスの中でやる／今回が初めて／B君ってどんなことをするのか／深く理解はしていなかった | インクルーシブ体育の授業に対する無経験／B君への浅い理解 | インクルーシブ体育の授業に対する無経験／障がいのある児童への理解 | インクルーシブ体育の授業の経験のない学習集団／障がいのある児童への浅い理解 |
| インタビュー | 通常の学級の子どもたちは、これまでネット型の学習経験があったのでしょうか。 | 通常の学級の子どもたち／ネット型の学習経験があったのでしょうか | ネット型ゲームの学習経験 | ネット型ゲームの学習経験 | ネット型ゲームの経験 |
| A氏 | ネット型ですね、多分してないと思います。急速、この担任の先生をお願いをして、設定をしたような形なんです。多分、もう少し時期としては後だったやつを単元入れ替えをして、前に持ってきてやらせてもらったような記憶があります。 | 多分してない／単元入れ替え | ネット型ゲームに対する未経験 | ネット型ゲームに対する未経験 | ネット型ゲームの経験のない学習集団 |
| インタビュー | メンバーを決める時にどのようなことを留意されたのでしょうか。 | メンバー／留意 | 障がいのある児童のグループ | 学習集団づくり | 障がいのある児童を含む学習集団づくり |
| A氏 | このグループはですね、キーパーソンは、Cさんだったんです。彼女がうまく入込む姿に、D君とかもう1人の男の子たちがそれに乗っかっていきながらチームプレイをする、っていうような形になっていたと思っています。 | キーパーソン／うまく入れ込む姿／それに乗っかっていきながら | グループの中核／関係のつなぎ目としての役割／意見の賛同 | 調整による好循環／協働的な学びの雰囲気 | 関係形成のファシリテート／集団の協働的な学習態度 |
| A氏 | できれば、グループ内に1人は、B君に寄り添える人を作りたいと思うんですね。そのような中、Cさんは気が利く子ということで1年生からずっといましたので、うまくやってくれるだろうなっていうふうに思っていました。 | 寄り添える人／作りたい／うまくやってくれる | 障がいのある児童への共感／学習を通じた関係形成 | 支持的な関係性／障がいのある児童への理解 | 障がいのある児童に対する支持的態度 |
| ストーリーライン | 通常の学級の児童は、【インクルーシブ体育の授業の経験のない学習集団】であり、【障がいのある児童への浅い理解】であることが予想された。また、通常の学級の児童は、【ネット型ゲームの経験のない学習集団】でもあった。そのような状態で行われた【障がいのある児童を含む学習集団づくり】は、【障がいのある児童に対する支持的態度】をもとにした【関係形成のファシリテート】によって、【集団の協働的な学習態度】が培われることが期待されていた。 | | | | |
| 理論記述 | <ul style="list-style-type: none"> ・【障がいのある児童を含む学習集団づくり】は、【関係形成のファシリテート】によって【集団の協働的な学習態度】が培われる。 ・【関係形成のファシリテート】には、【障がいのある児童に対する支持的態度】が求められる。 | | | | |

インクルーシブ体育の授業に関する知識の内容の特定

A氏の保有するインクルーシブ体育の授業に関する知識の内容を特定するために、SCATによって生成されたテーマ・構成概念を、Shulmanの知識基礎のカテゴリーに分類した（図3-1）。

第4項 まとめ

本研究は、インクルーシブ体育の授業における計画から指導場面の一連の過程で発揮される教師の知識を明らかにすることを目的とし、特別支援教育の専門性を有する教師の語りに対して、質的データの分析方法である SCAT を施した。その結果、これまでのインクルーシブ体育の授業研究で課題とされてきた 2 点の問題について、以下のことが明らかとなった。

1. 本事例における通常の学級の児童と障がいのある児童の関係性の形成に関わる教師の指導には、教師に特有な知識である「PCK」が確認され、両者の合意形成のための相互応答性を図ることを目的として教師が橋渡しの役割を担う知識が使用されていた。
2. 本事例におけるインクルーシブ体育の授業では、2 段階の教材開発を行い、それぞれの段階で異なる知識を使用していた。1段階目は、スポーツ等の素材をもとに教材開発を行い、その際に「内容に関する知識」と「一般的な教育方法に関する知識」を使用していた。2段階目は、体育授業の教材に対して、インクルーシブ体育の授業として障がいのある児童の学習への参加を考慮した修正を行い、その際にボール操作を緩和するための用具の変更と競り合いを容易にするためのルールの変更といった「PCK」を使用していた。

終章 まとめ

第1節 本研究の成果

本研究の目的は、学習指導の実態の把握をもとに、インクルーシブ体育の授業における教師の力量を、知識を中心にして明らかにすることであった。

まず、学習指導の実態の把握を目的に、障がいのある児童が日常的に通常の学級で体育を学習することが多いとされている X 県の一部の地域を対象に質問紙による定量的研究を実施した。その結果、次のことが明らかとなった。インクルーシブ体育の指導体制において、ティームティーチングといった共同指導は児童同士の相互理解を高め、児童の不満を抑える指導体制である。また、共同指導には交流学級での長期間の指導経験が関連していることから、共同指導の実施する教師の特徴として、インクルーシブな環境での豊富な指導経験があげられる。

次に、本研究の主たる目的である、インクルーシブ体育の授業における教師の知識を明らかにするため、特別支援教育の専門性を特別支援教育の専門性を有する教師のライフヒストリーと共同指導による授業の計画から指導場面の一連の過程に関する語りをもとに、定性的研究を実施した。その結果、以下のことが明らかとなった。

まず、本事例における通常の学級の児童と障がいのある児童の関係性の形成に関わる教師の指導には、「内容に関する知識」と「教育方法に関する知識」の特別な混合物であり、教師に特有な

知識である「PCK」が確認され、両者の合意形成のための相互応答性を図ることを目的として教師が橋渡しの役割を担う知識が使用されていた。次に、本事例におけるインクルーシブ体育の授業では、2段階の教材開発を行い、それぞれの段階で異なる知識を使用していた。1段階目は、スポーツ等の素材をもとに教材開発を行い、その際に「内容に関する知識」と「一般的な教育方法に関する知識」を使用していた。2段階目は、体育授業の教材に対して、インクルーシブ体育の授業として障がいのある児童の学習への参加を考慮した修正を行い、その際にボール操作を緩和するための用具の変更と競り合いを容易にするためのルールの変更といった「PCK」を使用していた。

第2節 本研究の意義

本研究の意義は、インクルーシブ体育の授業において教師の知識の内容が明らかにされたことである。教師の「実践的知識」は、その教師本人に認識されにくく、実践体験を語ることで、その知識の意味づけを深めていく。他方、その語られた実践経験を聞いたり、その実践に関する記録を読んだりする教師は、自分の経験と重ね合わせながら、自身の「実践的知識」を捉え直していくことが指摘されている（藤原，2015）。ステイク（2006, p.109）は、事例が読者にとって「あたかも自分たちがそれを経験したかのように、語られたものを知ることができる。そうした出会いをとおして、読者は事例について深い意味づけを行ない、そのような出会いが繰り返されることによって、その意味は修正され強化される」といった「自然な一般化」を指摘している。本論文は、教師の目に触れることで「自然な一般化」として機能し、読者となった教師が日々の実践で培ってきたインクルーシブ体育の授業に関する知識を捉え直し、自己の成果や課題に気づく学習の機会を提供することが期待される。

第3節 本研究の限界ならびに今後の課題

本研究の限界には、以下のものが挙げられる。まず、質問紙による調査研究では、対象者の属性に偏りによる限界があげられる。今後は全国的な規模の横断調査の必要性が指摘できる。

次に、特別支援教育の専門性を有する教師の持っている知識を取り出す事例研究では、まず、事例の特殊性があげられる。本研究が取り上げた授業実践は、A氏が特殊教育学級の担任として主で体育の授業で指導を行った事例である。インクルーシブ体育の授業の指導体制は、一般的には通常の学級の担任や体育専科等が主で指導するのに対し、本事例では特別支援学級の担任が主で指導を行った特殊な事例であるといえる。ステイク（2006, p.109）は、事例研究における読者による「自然な一般化」を主張しているが、本研究の特殊な事例によって「自然な一般化」が読者になされるかは検討の余地がある。よって、今後は通常の学級の担任を対象としたインクルーシブ体育の授業に関する教師の知識に関する研究の蓄積が求められよう。次に、運動領域の選定

に関する限界があげられる。本研究では、ネット型ゲームの授業を対象とした。今後、他の運動領域での実証が期待される。さらに、対象の学習者、とりわけ、障がいのある児童の障害種別に関する限界である。よって、学習者の障害種別を考慮した研究の蓄積が求められる。最後に、本研究では教師の知識の内容を明らかにすることができたが、知識の活用・形成過程について検討することができなかつた。今後、Shulman の知識基礎と関連のある「教育的推論と行為」のモデルを用いた検討が期待される。

文献

- 秋田喜代美 (1992) 教師の知識と思考に関する研究動向. 東京大学教育学部紀要, 32 : 221-232.
- 長曾我部博 (2007) サポート体制の構築という課題. 草野勝彦・西洋子・長曾我部博・岩岡研典, インクルーシブ体育の創造-共に生きる授業構成の考え方と実践-. 市村出版, pp. 23-25.
- 藤原顕 (2007) 力量形成の概念. グループ・ディダクティカ編, 学びのための教師論. 勁草書房, pp.8-9.
- 藤原顕 (2015) 教師の実践知研究の動向と課題. 日本教育方法学会編, 教育方法, 44 : 123-133.
- 濱本想子・岩田昌太郎・齊藤一彦 (2020) 体育科教育実習生の「授業における知識」の特徴と変容に関する事例研究:協議会でのリフレクションに表出する「授業における知識」に着目して. 体育学研究, 65 : 53-71.
- 濱本想子 (2021) 模擬授業と教育実習を通して学生の「体育の授業における知識」はいかに発達するか:リフレクションの内容に着目して. 体育科教育学研究, 37 (1) : 1-15.
- 八田幸恵 (2010) リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開. 教育方法学研究, 35 : 71-81.
- 八田幸恵 (2011) カリキュラム研究と教師教育-アメリカにおける PCK 研究の展開-. 岩田康之・三石初雄編, 現代の教育改革と教師-これからの教師教育研究のために-. 東京学芸大学出版会, pp.154-166.
- 文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm
- 大谷尚 (2019) 質的研究の考え方:研究方法論から SCAT による分析まで. 名古屋大学出版会.
- 高井良健一 (2015) 教師のライフストーリー:高校教師の中年期の危機と再生. 勁草書房.
- 佐古秀一 (2006) 学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究 -個業化,協働化,統制化の比較を通して-. 鳴門教育大学研究紀要, 21 : 41-54.
- 佐古秀一 (2011) 学校の組織特性とその問題. 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史, 学校づくりの組織論. 学文社, pp. 118-130.

- 桜井厚（2019）ライフヒストリー．サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真美編，質的研究法マッピング．新曜社，pp.183-188.
- 澤江幸則・綿引清勝・杉山文乃（2017）インクルーシブ体育の現状と課題．体育の科学，67：335-340.
- Shulman, L.S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. Harvard Education Review, 57 (1) : 1-22.
- ステイク：湯布佐和子訳（2006）事例研究．質的研究ハンドブック 2巻 質的研究の設計と戦略．北大路書房，pp.101-120.
- 吉崎静夫（1988）授業研究と教師教育（1）：教師の知識研究を媒介として．教育方法学研究，13：11-17.
- 吉崎静夫（1997）授業の力量をどうとらえるか．デザイナーとしての教師 アクターとしての教師．金子書房，pp.34-50.