

Meisei University
Distance Education Graduate Course

**Research Bulletin of
SCIENCE of EDUCATION**

Vol. **25**
2026 / 2

明 星 大 学
通信制大学院研究紀要
教育学研究

目 次

修士論文

板野 和彦教授指導

保育者養成校におけるピアノ実技指導の意義に関する研究……………澤田 愛子……………3

今野 貴之教授指導

小学校体育授業における教師と子どもの相互作用に関する事例研究
……………菅原 純也……………11

島田 博祐教授指導

「学び続ける教員の特別支援教育研修のあり方について」
—主体的に学び続ける特別支援教育研修の構想案—……………杉本 暁美……………19

星山 麻木教授指導

小学校特別支援教室の自立活動の指導実践についての意識に関する研究
～巡回指導教員の質問紙調査とインタビューより～……………木下由香子……………29

修士論文概要

板野 和彦教授指導

エッピングによるピアノ即興演奏の理論と実践に関する研究
—ジャック＝ダルクローズの即興演奏との比較を通して—……………新川 聡子……………39

板野 和彦教授指導

ジャック＝ダルクローズの音楽教育観と現代の幼児教育・保育観に関する一考察
……………馬場 三保……………43

星山 麻木教授指導

行動問題を伴う自閉スペクトラム症児への学校生活での支援……………小河原里紗……………47

星山 麻木教授指導

インクルーシブ保育の充実を目指す保育者の同僚性について
～幼稚園型認定こども園における連携の実態に着目して～……………平野 尚美……………49

星山 麻木教授指導

公立小学校における特別支援教室専門員の多職種連携の実態
—つなぎ手としてのあり方—……………宮 田 圭……………51

博士論文概要

星山 麻木教授指導

発達障害傾向のある子どもを含めたインクルーシブな歯科受診準備支援システム「プレホスピタルプレパレーション」の開発に関する研究……………内山由美子……………55

論題のみ掲載(著者の意向により論題のみ掲載)

廣嶋 龍太郎教授指導

中学校社会科地理的分野「地域調査」の歴史的変遷
—学習指導要領の改訂と教科書の比較及び実践を手がかりに—……………宮川泰之……………61

星山 麻木教授指導

幼児の音楽教育におけるユニバーサルデザインの楽器を媒介とした音楽表現の実践
—ブネ・メソッドのスウィングバーギターを使って—……………鈴木晶子……………63

Meisei University
Distance Education : Graduate Course
Research Bulletin of Science of Education
Contents

Essays :

A study on the signification of Practical Piano Instruction in training school for Nursery Teacher Aiko Sawada..... 3

Case Study on Teacher and Children Interactivity in Elementary School Physical Education ClassesJunya Sugawara..... 11

How special needs education training for teachers who further their learning should be.
— A structured proposal for special needs education teacher training to continue proactive learning —Akemi Sugimoto..... 19

A study on awareness regarding instructional practices for independent activities in special support classrooms in elementary schools
—From questionnaire surveys and interviews with itinerant teachers—
..... Yukako Kinoshita..... 29

Abstracts of Master's Theses :

A Study on the theory and Practice of Piano Improvisation by Epping.
Through a Comparison with the Improvisation of Jaques-Dalcroze.
..... Satoko Nikawa..... 39

A Study on Jacques-Dalcroze's View of Music Education and Contemporary Early Childhood Education and Care.Miho Baba..... 43

Support for school life for children with autism spectrum disorder with behavioral problemsRisa Ogawara..... 47

On collegiality among childcare workers aiming to improve inclusive childcare
~ Focusing on the actual state of cooperation in kindergarten-type certified childcare centers ~Naomi Hirano..... 49

The Actual Situation of Interprofessional Collaboration by Special Educational Resource Room Staffs in Public Elementary Schools: The Role of the Coordinator
..... Kei Miyata..... 51

Abstracts of Doctor's Theses :

An inclusive support system for dental visit preparation for persons including children with developmental disorders
Research into the development of "Pre-Hospital Preparation" system
..... Yumiko Uchiyama..... 55

Title Only Published (at the Author's Request) :

A Comparative Regional Survey on the Geographical Fields of Social Studies in Junior High School from Post War to Present
..... Yasuyuki Miyagawa..... 61

Practice of Musical Expression through the Universal Design Musical Instruments in Music Education for 3 -5 Year Old Japanese Children
—Using the Bunne Method Swing Bar Guitar— Akiko Suzuki..... 63

修士論文

保育者養成校におけるピアノ実技指導の意義に関する研究

澤田 愛子

〈サマリー〉

本研究は、今日の保育・幼児教育現場で重要視されているピアノの使用や演奏技術について、ピアノ導入の歴史的経緯や保育・幼児教育現場の実状、保育士試験、採用試験内容からピアノ演奏を用いる意義を明らかにし、今後の保育・幼児教育におけるピアノ演奏や保育者養成校のピアノ実技指導の在り方について検討し、提案することを目的とした。

その結果、歴史的経緯からは、高度な演奏技術を必要としていたのではなく、子どもと心を通わせる手段としてピアノ演奏が用いられていたことが明らかとなった。現在においては、保育士試験や採用試験ではピアノ実技試験は必須とはなっていなかったが、保育・幼児教育現場では保育者にとってピアノ演奏技術は必要な技術であるという認識があり、また保育者養成校においてもピアノ実技科目の通年開講や個人指導などが行われ、各種試験内容と現場や保育者養成校での認識に差異があることが明らかとなった。またICTの活用については、楽譜作成ソフトウェアや音源の使用が考えられるが、使用する側のリテラシーが問われるため、養成校でICTの活用について習得する必要があると考える。

キーワード: 保育者養成校 ピアノ 表現活動 ICT

1. 研究の背景と研究の目的

今日の保育所、幼稚園、幼保連携型認定こども園での保育・幼児教育内容「表現」では、子どもの表現力や感性を育むために様々な活動が行われている。その中の一つとして保育士・教員のピアノ演奏が伴う歌唱がある。この歌唱を行うにあたり、保育者養成校での「表現」の取り組みや、保育施設・教育機関の実態などについて多くの研究がなされている。そのほとんどが表現活動にはピアノを使用するという前提のもと論じられており、山本はピアノ実技について、実習や就職した際に「真っ先に指摘される技能(山本 2020:135)」であると述べている。市橋他は保育者養成校に在籍する学生の認識について、多くの学生が「教師や保育士にとって、ピアノ実技の力は必要である(市橋・安田 2017:55)」という認識をもっていると、これらの研究から保育者養成校の学生自身も保育・幼児教育にピアノ演奏技術は必要であると認識していることが明らかとなった。

しかし、ほとんどの保育者養成校では入学試験にピアノ実技試験を実施しておらず、入学時にはピアノ演奏のレベルを問わず、ピアノ初学者が多く入学している。佐藤は「保育者養成校に入学してくる学生は非常に音楽経験が少ない(佐藤 2018:88)」と述べ、保育者養成校に入学する学生のうち、ピアノ初学者の割合が多く、限られた期間で十分なピアノ演奏技術を身につけることは簡単なことではないと指摘している。そのため、今日では、保育者養成校では授業以外に個別で行うピアノレッスンや入学前の「入学前教育(佐藤 2018:91)」としてピアノの授業を行う養成校も存在する。

このようにピアノの使用や演奏技術が重要視されている一方、実際に演奏する保育者や、保育士・教員を目指す者にとっては各種教材準備や他の授業に加えてピアノの練習時間を確保しなければならないと、負担に感じている者も多いと考える。

以上より、保育・幼児教育にピアノが用いられた歴史的経緯や、保育士試験、採用試験の課題を検討し、今後の保育・幼児教育におけるピアノ演奏の意義や保育者養成校のピアノ実技指導の在り方について明らか

にすることを目的とした。

2.結果

(1)ピアノ導入の歴史的経緯

①フレーベルの教育観について

幼稚園を創設したフレーベル(Fröbel, Friedrich Wilhelm August 1782-1852)が提唱した球や立方体の遊戯を用いた遊びには、子どもに対して歌による語りかけが行われていた。フレーベルは歌の目的について、母親や保母の歌によって遊びの説明や物事の捉え方を子どもに伝えることや子どもを漠然と活気づけるだけでなく、自己の記憶や本質を見抜く力を目覚ませることとしている。加えて、歌を用いることにより「音を自己のうちにも精神的に感ずるだけでなく(中略)さらにその音を無言の物体において聴き、またその無言の物体から聴くようになってくる(フレーベル 1977:194)」とし、子どもが自ら考え、考え深くなるように、生命と多面的に調和するように活気づけるために歌による語りかけを必要としていた。

またフレーベルは、生徒が音楽への興味や素質をもっているのであれば「唱歌の教育にピアノの教授が結びつく(フレーベル 1977:394)」と述べている。フレーベルは「われわれはピアノの授業課程において、大抵他の楽器の場合にも繰り返される、必然的で単純な一般的合法則性をみとめたし、また人間の素質はどんなものでも未発達のままにしておくべきではない(フレーベル 1977:394)」と、フレーベルはその他の課程で得ることができる人間の発達や形成がピアノの授業においても習得することができるとしている。さらに、唱歌の教授から得られた音楽への興味・関心や素質とピアノの使用は「われわれの〔教育活動〕の原理に一致している(フレーベル 1977:394)」と記している。以上より、フレーベルはピアノの授業を多くの一般的授業対象の中に取り入れ、唱歌やピアノなどの芸術教育を「一般ドイツ教育」と等しく、教育の本質的なものであるとしていた。

②日本における楽器の使用について

日本では幼稚園創立時から唱歌の必要性が伊澤(伊澤修二 1851-1917)らによって伝えられ、幼児のための唱歌教育が行われていた。

幼稚園における唱歌やピアノの使用については、文部省(1878)によると、1877(明治10)年11月6日に幼稚園において初めて唱歌授業が実施され、唱歌の伴奏として洋琴(ピアノ)及び和琴が使用されたと記されている。さらに、東京女子師範学校が出版した自明治九年九月至明治十年八月の『東京女子師範学校第三年報』「機械現数表」によると「ピアノ」の現在数が1個、「オルガン」の現在数が1個と記載されており、1877(明治10)年8月時点で、ピアノとオルガンが備えられていたことが明らかとなった。しかし、当時の楽器の使用について倉橋他(1934)は、幼稚園創立からピアノやオルガンなどの楽器を唱歌に使用していたものの、歌に調子を合わせる程度であり、唱歌遊戯は楽器の音に頼るのではなく、保母の歌う声に合わせて唱歌していたと記している。つまり、楽器の高度な演奏技術を必要としていたわけではなく、あくまで保母の歌う声が重要であり、楽器の演奏はそれに合わせる程度の使用であった。

②-1松野による幼稚園でのピアノ演奏について

松野(松野クララ、旧姓クララ・ツィーテルマン Clara Zitelmann 1853-1941)は「幼稚園のことについて詳しく、殊にその保育法の理論及實際は、フレーベルからの直傳である(倉橋・新庄 1934:244)」ということから女子師範学校が幼稚園を創設するにあたり主任保母として迎えられ、日本にフレーベルによって提唱された教育分野の実践法とピアノの奏法を伝達し、その分野において日本で初めての組織指導者であったことが注目されている。

倉橋他(1934)は松野について、明治初年において松野が幼稚園遊戯室に1台置かれていたピアノを、幼児の歌に合わせて演奏していたとし、週2回、朝の集まりの際に演奏していたと記している。

また中村は、松野がシュラーダー＝ブライマンが手掛けたベルリンでの保母養成機関での保母教育の課程の中でピアノを学んだと推測し「フレーベル式の教育とピアノ演奏技術を身につけていたことは確かである(中村 1993:227)」としている一方で、音楽の専門教育をフレーベル式の保育学の他に受けていたとする記録がないことから「クララのピアノ技量はそれほど高度なものではなかった(中村 1993:227)」ののではないかと述べている。つまり松野の子どもに対するピアノ演奏は、難しいものでなく、あくまで簡易な演奏にとどまっていたといえる。

さらに中村は、日本語を話すことができなかった松野にとって、ピアノを弾くことは「子供達と直接心を通じさせる最良の手段であった(中村 1993:208)」とし、言葉で表現することができなかった松野は、自分自身を表現する手段としてピアノ演奏を用いていたとしている。

②-2メーソンが提唱した唱歌教育における楽器使用について

倉橋他(1934)はメーソン(Mason, Luther Whiting 1818-1896)について、日本の音楽界に順次外国のものを加えるきっかけとなった人物であり、幼児教育の唱歌活動にもピアノ、ヴァイオリンの使用を広めていったとしている。

中村(1993)によると、メーソンは10代後半から教会合唱隊の指揮をするなど、音楽の才能に恵まれていただけでなく、人に教えることに長けていたとし、メーソンの教育家としての資質と優れた手腕は各地で高い評価を集めており、アメリカで唱歌教育を本職としていた。倉橋他はメーソンについて「音楽取調所に招聘された米人教師であるが、東京女子師範学校の練習小學校(附屬小學校)に唱歌を教へに来て居た(倉橋・新庄 1934:283)」が、当時幼稚園でも唱歌遊戯を用いていたため、当時の幼稚園監事小西信八が新しい唱歌遊戯を幼稚園にも取り入れたいと、メーソンに幼稚園に来てもらうようになったと記している。また中村は、メーソンについて「わが国の唱歌教育制度の生みの親(中村 1993:403)」として、日本の幼稚園において唱歌教育を伝授し、その後の日本の唱歌教育の基盤となる唱歌活動を行ったとしている。

倉橋他(1934)は、小西信八の話として、メーソン自身はあまり歌うことはなく、ヴァイオリンやピアノを演奏していたとしている。加えてメーソンは日本語ができなかったため、常に通訳を必要としていたとし、さらに音楽学長の伊澤校長とそりが合わなかったと見られ、常に心は穏やかではなかったようだと述べている。しかし「幼稚園に来るとすっかり機嫌がなほつて、そして幼児のために、さも愉快さうにヴァイオリンを弾いて、時の移るのも忘れてあるやうであつた(倉橋・新庄 1934:284)」と述べ、メーソンは楽器を通じて子どもと音楽を楽しみ、子どももそれを楽しんでいた。

また倉橋他が記した保母練習生の一人の「メーソン先生の思ひ出(倉橋・新庄 1934:285)」には「メーソン先生は非常に熱心に私達に唱歌を御教授下さいました(倉橋・新庄 1934:285)」と、保母練習生に対しても唱歌を教えていたと記されている。さらに、メーソンが幼稚園にも度々来るようになってからは「和琴などは段々用ひられなくなつてしまつた。代つてピアノ、ヴァイオリン等となり、保母の中でも追々是を弾くことの出来る人もあるよつたのである(倉橋・新庄 1934:237-238)」と述べ、メーソンの赴任に伴い、唱歌活動や伴奏に使う楽器も外国のものへ移行していったとしている。また倉橋他は、1881(明治14)年には「小學唱歌集も出来たので、是れは西洋音譜であるから勿論雅樂用の樂器では弾くものではなかつた。この頃は、保母の中でもピアノを弾くことを習ひ、或はヴァイオリンも弾き得るものもあり、追々と西洋樂譜を用ひこなせるやうになつて来た(倉橋・新庄 1934:238)」と述べ、唱歌が西洋のものへ移行するのに伴いピアノやヴァイオリンを練習し、弾けるようになった保母もいたとしている。

(2)現在の保育所・幼稚園・認定こども園における表現活動のピアノの使用について

保育・幼児教育の現場では保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に記載されている、育ってほしい姿や内容をもとに、表現活動として歌唱や楽器の創作、リズム音楽ゲームなどが行われている。

ピアノ演奏を用いた活動として、保育士・教員の演奏するピアノに合わせて歌唱や体を動かすこと、カスタネットや鍵盤ハーモニカなどの簡単な楽器を演奏すること、また子どもたち自身が楽器を製作し演奏することなどが挙げられる。その中でも保育士・教員の演奏するピアノに合わせた歌唱活動は、朝や帰りのあいさつ、お片付けの歌、季節の歌など生活の中で多く用いられていると考える。中野他は「先生の弾くピアノに合わせて、幼児が歌ったり踊ったり、簡単な楽器を演奏する(中野・河野 2012:71)」など、保育・幼児教育における音楽表現活動は生演奏によることが大変多いと述べている。さらに保育士や教員が演奏するピアノが要であるとし、現在の保育所、幼稚園、幼保連携型認定こども園の音楽表現活動にとってピアノの使用は欠かせないものとなっている。

しかし、「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の領域「表現」に記載されている内容にはピアノを用いた活動を行うといった記載はなく、ピアノによる保育・教育の重要性について示されていない。また「児童福祉施設の設備及び運営に関する基準」「幼稚園設置基準」「児童福祉施設最低基準・幼稚園設置基準・幼保連携型認定こども園の学級編制、職員、設備及び運営に関する基準」等の関係法規においても、ピアノや他の特定の楽器を設置しなければならないといった記載はなかった。

以上のことから、保育施設・幼児教育機関では、音楽表現活動としてピアノを使用し、ピアノ演奏技術を重要視している一方、「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では表現することを楽しみ、感性を育むための内容として歌を歌うことやリズムに合わせて身体を動かすといった記載はあるが、ピアノを使用するとは記載されておらず、双方の保育・幼児教育内容には差異があるといえる。また法律上では保育所・幼稚園・幼保連携型認定こども園においてピアノやその他特定の楽器の設置は定められていないことが明らかとなった。

(3)保育士・教員に求める知識・技術について

保育士・教員として働く際に必要な資格や免許の取得方法について検討し、資格、免許の取得にピアノ演奏が必須であるのか明らかにした。

①保育士試験について

一般社団法人全国保育士養成協議会によると保育士試験の内容は、「保育原理」「教育原理及び社会的養護」「子ども家庭福祉」「社会福祉」「保育の心理学」「子どもの保健」「子どもの食と栄養」「保育実習理論」の科目についての筆記試験と、「保育実習実技(一般社団法人全国保育士養成協議会)」についての実技試験が行われており、実技試験は「音楽に関する技術」「造形に関する技術」「言語に関する技術」の3つの分野から2分野を選択し試験を行う。

音楽に関する技術は、課題曲が2曲あり、使用楽器は令和6年実技試験までは、ピアノ、ギター、アコーディオンのいずれかを選択、令和7年実技試験からはピアノ、もしくはギターから選択となっている。試験では、幼児に歌って聴かせることを想定し「保育士として必要な歌、伴奏の技術、リズムなど、総合的に豊かな表現ができること(一般社団法人全国保育士養成協議会)」が求められており、ピアノやギター、アコーディオンの演奏技術や歌唱技術に加え、子どもが音楽に親しみ、表現することを楽しむ心や感性を育むことのできる表現が必要になる。

しかし、実技試験は3つの技術から2つを選択するため、音楽に関する技術に自信がないのであれば、その

他の造形と言語に関する技術の試験を受ければ良いということになる。ここで問題となるのは、保育士試験内容として必須ではない技術が保育現場で重要視されていることである。保育士試験においてピアノ実技試験を必須としていないのであれば、保育現場においてもピアノではない楽器や方法で表現活動を行うことも良いのではないかと考える。

②保育者養成校の開講科目及びシラバスについて

次に、都道府県知事の指定する保育士を養成する学校その他の施設を卒業することでの資格取得について検討した。

保育者養成校ではピアノ演奏技術習得のため、ピアノ実技科目の通年開講や個人指導などが行われており、授業内容には実習現場で必要とされる生活の歌などの童謡の伴奏の習得や、授業目標として卒業時には最低30曲以上は弾き歌いできることを目指している養成校も存在した。以上より、保育者養成校では保育・幼児教育においてピアノ演奏技術は必要不可欠であると認識しているといえる。

③保育士・幼稚園教諭採用試験について

保育士資格や幼稚園教諭免許状を取得した後、実際に教員として勤務するには市区町村や各幼稚園の採用試験に合格する必要があるが、市区町村など各自治体が行う市区町村の職員としての保育士・幼稚園教諭採用では、教養試験や集団面接に加えて「弾き歌い」の実技試験が課されているところもある。自治体Aの弾き歌い実技試験では、募集案内に示されている課題曲1曲を、楽譜を見ながらキーボードで弾き歌いすることが課されている。評価の基準は演奏技術や表現力などとし、キーボードの演奏技術も評価対象となっている。また、園が行っている採用試験では、ピアノ実技試験として初見演奏と課題曲の演奏が課されている園や、自由曲1曲をピアノで演奏する試験を課している園もある。

しかし、面接、教養試験、性格適性検査、専門知識を問う筆記試験を行い、ピアノ実技試験を実施しない自治体や、書類や面接試験、論述試験で採用を決めている園も存在した。自治体や園でピアノ実技試験や弾き歌いの実技試験を実施しないという背景として、鎌田は「ピアノに対して経験が浅く自信がまだ持てない学生などは受験そのものを敬遠してしまうため、採用試験の際に人材確保のためピアノ実技試験を行わない園もでてきている(鎌田 2018: 79)」とし、人材確保の観点でピアノ実技試験を実施しない園があることが明らかになった。

(4)ICTの活用

ピアノ演奏を用いることのない表現活動として、保育施設・教育機関におけるICT(情報通信技術)の活用や、保育者養成校でのICT活用に伴う指導の在り方について検討した。

はじめにICTの活用に伴う音源の選定について検討する。長嶺が保育者養成校学生に行った手遊び歌の情報源に関するアンケート調査によると、学生の8割以上がYouTubeを含むインターネットで手遊び歌の情報を得ていたことが明らかになった。長嶺は「YouTubeは、誰でも動画を公開できるため、演奏技術面では未熟なものが少なくない(長嶺 2020:22)」とし「音程のズレ」はほとんどの動画においても見られることや「アニメの声優を模倣したような発声のもの」が目立つことを指摘している。さらに「音程のズレ」や「アニメ声優の模倣をした発声」がみられる動画について学生にアンケート調査をした結果、8割以上が「気にならない」と回答しており「多数の動画からどれを手本とするのか、利用者側のリテラシーが問われる(長嶺 2020: 22)」と述べている。

加えて長嶺は「保育者養成校においても公式チャンネルを持つ学校が増えている(長嶺 2020:24)」とし、YouTubeにおいて養成校の公式チャンネルを活用し、より良い情報を発信することが重要としている。

次にピアノ演奏のように子どもの歌う調子に合わせて音程や速さを自在に変化させるために、楽譜作成ソフトウェアの活用について検討をした。堀上(2022)は楽譜作成ソフトウェア「MuseScore」を使用する際の利点として、作成した楽譜を好きな速さで再生することができる点を挙げている。さらに楽譜作成ソフトウェアの特徴として、作成した楽曲を移調することができるという点が挙げられる。作成した楽曲を移調させることは、子どもの歌いやすい音の高さに合わせるために必要であるため、移調の機能は保育・幼児教育現場においても有用であるといえる。

また小学校音楽科へのICTの活用では、タブレット端末で楽曲を流すことで「ピアノ伴奏に苦手意識をもつ指導者も練習に多くの時間を割くことから解放される(野口・萩野 2021:552)」としている。

3.考察

日本における幼稚園へのピアノ導入について、ピアノ演奏は明治期の幼稚園創立から行われていた唱歌活動に伴奏として用いられていた。また、そのピアノの使用については、松野やメーソンが日本語を話すことができなかったことから、子どもと心を通わせるための一つの手段であったと考えられる。

今日の保育・幼児教育では領域「表現」の活動として、ピアノ演奏を伴う歌唱活動が行われ、それに伴い保育者養成校ではピアノ演奏技術の習得を重要視していることが明らかとなった。しかし、保育士試験や採用試験ではピアノ実技試験は必須ではないことや、実際の保育・幼児教育で重要視されているピアノ演奏技術について試験を設けていない実状も明らかとなった。以上より、保育・幼児教育現場においてもピアノといった特定の楽器や方法にとらわれず、子どもが保育士・教員と音や音楽に親しみ、表現を楽しむことが重要であり、保育者養成校では、ピアノの演奏技術の習得にとらわれず、多様な楽器や方法に触れ、学生自身が主体的に演奏したり楽しいと感じたりすることのできる授業を展開する必要があるといえる。その手段として、本研究ではICTの活用を検討した。ICTを使用する際には、使用する側のリテラシーが問われるため、保育者養成校においてICTの活用方法を習得する必要があると考える。またICTを導入することで、ピアノ初学者や苦手意識のある学生、保育士・教員もピアノ練習に時間を割くことなく、音楽表現活動を行うことができることから、今後も音楽表現活動へのICT導入について検討していく必要があると考える。

保育者養成校では保育士・教員は子どもにとって身近な存在であり、子どもは保育士・教員を含む身の回りのすべての環境から影響を受け育っていくことや、子どもと共感し、ともに表現力や感性を育むことが必要であることを学生に理解してもらうための授業展開や支援が重要であると考えられる。

4.おわりに

本研究は「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」にピアノという言葉はないものの、保育・幼児教育ではピアノ演奏技術が重要視されているという実状について疑問を持ったことから研究を始めた。研究を進めるにつれて、保育・幼児教育における保育士・教員の人材不足や、保育者養成校の入学者募集停止などの諸問題に直面し、保育・幼児教育のおかれている状況について多くのことを学び考えることができた。今後は、保育・幼児教育における音楽表現活動へのICT活用についてさらに検討し、音源作成の検討や楽譜作成ソフトウェアを用いた保育・幼児教育現場での実践について検証する必要があると考える。さらに、就職後のピアノ演奏技術習得の支援を充実させ、働きながらピアノ演奏技術の習得を可能にする研修制度や支援を検討する必要があると考える。

引用・参考文献

・文部科学省『幼稚園教育要領』2017年(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2018/04/24/1384661_3_2.pdf 2025/09/19アクセス)

- ・山本美紀「初等教育教員養成課程における器楽技能をめぐる一考察—学生のピアノ技術に関する「困りごと」意識と実態」奈良学園大学紀要12巻、2020年
- ・市橋佳明・安田万里子「ピアノ実技に関する実態分析と指導の方向性」中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究3巻第1号、2017年
- ・佐藤雄紀『保育者養成校における入学前教育(音楽)の可能性』信州豊南短期大学紀要35号、2018年
- ・フレーベル『フレーベル全集 第1巻 教育の弁明』小原國芳・莊司雅子訳、玉川大学出版部、1977年
- ・東京女子師範学校『東京女子師範学校第三年報』東京女子師範学校、1877年(国立国会図書館デジタルコレクション <https://dl.ndl.go.jp/pid/813135/1/1> 2025/01/20アクセス)
- ・倉橋惣三・新庄よしこ『日本幼稚園史』東洋圖書、1934年
- ・文部省『日本帝国文部省年報 第6』文部省、1878年(国立国会図書館デジタルコレクション <https://dl.ndl.go.jp/pid/809151/1/19?keyword=%E6%9D%B1%E4%BA%AC%E5%A5%B3%E5%AD%90%E5%B8%AB%E7%AF%84%E5%AD%A6%E6%A0%A1> 2025/09/19アクセス)
- ・中村理平『西洋導入者の軌跡—日本近代洋楽史序説—』刀水書房、1993年
- ・中野研也・河野久寿『保育現場で必要とされる音楽能力と、幼児音楽教育との関連』仁愛女子短期大学研究紀要44号、2012年
- ・一般社団法人全国保育士養成協議会『令和6年実技試験概要』(<https://www.hoyokyo.or.jp/exam/practicalexam1.html> 2025/09/19アクセス)
- ・鎌田千佳「幼児教育の現場で求められるピアノの役割について—幼稚園実習後の学生アンケート調査の分析報告」千葉敬愛短期大学紀要40号、2018年
- ・長嶺章子「ソーシャルメディアによる手あそび歌の情報拡散における問題点」植草学園短期大学紀要21巻、2020年
- ・堀上みどり「読譜力養成における‘MuseScore’の教具としての可能性」環太平洋大学研究紀要20巻、2022年
- ・野口智世・萩野真紀「ICTを活用した小学校音楽科の授業実践—歌唱指導での取り組み—」三重大学教育学部研究紀要 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践72巻、2021年
- ・文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2018年
- ・厚生労働省『保育所保育指針解説』フレーベル館、2018年
- ・内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館、2018
- ・e-GOV「児童福祉法」2024年施行(https://laws.e-gov.go.jp/law/322AC0000000164#Mp-Ch_1-Se_7 2025/09/19アクセス)
- ・e-GOV「児童福祉施設の設備及び運営に関する基準」2025年施行(https://laws.e-gov.go.jp/law/323M40000100063/20250401_506M60000002109?tab=compare#Mp-Ch_5 2025/09/19アクセス)
- ・e-GOV「幼稚園設置基準」2015年施行(<https://laws.e-gov.go.jp/law/331M50000080032> 2025/09/19アクセス)
- ・e-GOV「児童福祉施設最低基準・幼稚園設置基準・幼保連携型認定こども園の学級編制、職員、設備及び運営に関する基準」2024年施行(<https://laws.e-gov.go.jp/law/426M60000182001> 2025/09/19アクセス)

(板野和彦教授指導 2024年度修士学位取得)

小学校体育授業における教師と子どもの相互作用に関する事例研究

菅原純也

本研究は、小学校体育授業での教師と子どもの相互作用における熟達教師の思考の特徴を明らかにすることを目的とした。実験方法として、授業者の頭部にウェアラブルカメラを装着し、授業者目線の映像を記録した。その映像を授業者に見せながら再生刺激法を用いたインタビュー調査を実施し、相互作用における思考の特徴を明らかにすることを試みた。分析方法として、M-GTAを参考にし、熟達教師の思考の特徴について関係図を生成した。

分析の結果、熟達教師の思考の特徴として、6点明らかになった。特に、熟達教師は、発展的運動への見通しをもち、子どもに対する指導方針の選択をしていることや、運動をできるようにするために直接的な運動指導だけでなく、子どもの運動への気づきを促す指導を行っているといった特徴が見られた。

キーワード 体育科教育、相互作用、教師教育、M-GTA、熟達教師

1 研究背景と研究目的

小学校体育において、指導資料が整っていないかったり、指導経験が少なかったりすることにより、授業改善に自信が持てない教師が多いと指摘されている(白旗ほか2017)。文部科学省やスポーツ庁は、小学校体育の円滑な実施を図るため、指導に関わる資料や映像を作成している(例えばスポーツ庁2023)。しかし、指導に関わる資料や映像があるからといって、授業ができるようになるわけではない(藤江2006)。実際の授業場面においては、指導に関わる資料や映像を通して得た知識だけでなく、その知識を用いながら、状況に対応する教師行動も必要となる。

体育指導では、「直接的指導」「マネジメント」「観察」「相互作用」の4つの教師行動があり、その中でも、相互作用の重要性が指摘されている(高橋2010)。相互作用とは、賞賛、助言、叱責などのフィードバックと励ましであり、発問、受理・受容、確認が含まれる。深見ほか(1997)は、相互作用の中でも、フィードバックが子どもの運動達成度を高めることを報告している。体育指導における相互作用は、授業の成否を握る重要な要因となっている。また、福ヶ迫(2018)は、体育授業において、指導法や学習者理解に基づき、成功裡に学習従事する指導ができる熟達教師の存在を指摘している。

熟達教師は、学習指導に関する知識を当てはめて子どもの状況を観察し、自分の指導計画を新たに生成しながら即興的に指導している。例えば、熟達教師が有している知識について鹿毛(2006)は、教師が子どもへ何らかの働きかけが期待される状況に埋め込まれた瞬間を見逃すことなく指導する知識が必要だと述べている。熟達教師の体育授業の進め方について石塚・鈴木(2016)は、熟達教師が授業中の子どもの様子から、予定の指導計画から離れ、指導規準を新たに生成していく体育授業を展開している特徴があることを指摘している。これらのことから熟達教師は、指導方法や学習者理解に基づき、子どもへ働きかけるべき状況に埋め込まれた瞬間を見逃すことなく指導する知識を有し、子どもとの相互作用を通して即興的に指導していることがわかる。

このような熟達教師の指導について先行研究では、第三者の観察による客観的分析を通し、その傾向を明らかにしている。一方で、第三者の観察ではなく、体育授業における熟達教師の内面を捉えていく手法も検討されている(石塚・鈴木2013、石塚2024)。内面を捉える手法では、熟達教師の「なぜそのような教師行動を行う

のか」という即興的な判断に至った思考の特徴を明らかにすることが可能となる。

本研究では、小学校体育授業での教師と子どもの相互作用における熟達教師の思考の特徴を明らかにすることを目的とする。具体的には、体育授業における発問—応答、フィードバック(賞賛、助言)、励ましの教師と子どもとのやりとりについて着目する。

2 研究方法

2.1 研究の対象

本研究における熟達教師の定義について述べる。先行研究から、教師の実践的思考様式を明らかにした佐藤ほか(1990)は、20年近い教職経験をもち、実践の創造性や地域の教師の先導的役割を果たす教師としている。体育教師の効果的なフィードバック作用の効果について明らかにした深見(2015)では、体育の専門課程を卒業し、経歴が17年以上の教師としている。福ヶ迫(2018)は、20年以上の教職経験をもち、実践の創造性やその水準の高さ、学校や学区の研究グループの指導的な役割を果たしている教師としている。同じ体育科においても教師の意思決定過程に着目した石塚・鈴木(2016)は、熟練期として20年以上勤務し、体育科の免許状を有している教師としている。これらの知見から、熟達教師とは一定期間以上教職に就いており、専門性にたけ、日々当該教科における授業づくりを丹念に行いつつ自分の力を高めている教師という共通点が見出せる。一方で、小学校では、専門性として全ての教科免許状を有しているわけではない。全教科を幅広く指導する小学校の特性を鑑みると、必ずしも保健体育科の免許状を有していることが本研究の熟達教師の定義には当てはまらないと考える。

そこで、本研究では、専門性のある指導を行うために、体育科における教員免許状を有していることが前提である中学校や高等学校ではなく小学校という全教科を指導する中で、専門性を発揮するという本研究の目的を踏まえ、熟達教師を、「17年以上の教職経験をもち、体育科に関する研究を継続的に行っており、年間数回程度体育科における授業公開を行い、実践や活動が地域で認められ、研究グループで指導的な役割を果たしている、実践的な知識を有していることが予想される教師」とした。

対象教師は、熟達教師A、Bの2名、初心教師1名である。熟達教師の2名は、東北圏内の教育学部を卒業後、X県の教員に採用された。その後、国立X大学附属小学校に赴任し体育科研究部教諭として、地区の体育研究サークルに所属し、その中心として活躍してきた。年間数回の授業公開を行うなど、体育指導に対する研鑽を積んでいること鑑み、熟達教師とした。A教師は、40代で勤続21年目、B教師は、40代で勤続17年目である。一方、初心教師は、東北圏内の教育学部国語科を卒業後、X県の教員に採用された。国立X大学附属小学校に赴任し、国語科研究部で指導に当たっている。授業技術については、経験年数なりのレベルにあることがうかがえるが、体育指導については不安を抱えている部分もある。C教師は、勤続5年目である。

これらの教師が授業を行うのが、X大学附属小学校5年生3クラスである。筆者は、X大学附属小学校に勤務しており、A、Bクラスの体育授業を担当し、低学年から、該当学年の体育を指導している。子どもとは十分な親和関係を構築しており、筆者がいることによる緊張感や不安はないものと考えられる。本研究の授業記録にあたっては、研究校在学児として平素より授業観察に慣れており、カメラ等が配置された状況でも授業観察による負担感は軽微であり、普段通りの授業進行が可能と考えている。研究倫理については、入学前に附属校という特異性を保護者に説明しており、研究に対する同意は得ている。

2.2 器械運動領域「開脚前転」の選択理由

器械運動の指導については、学習者の既存の運動経験によって新しい技の習得に差が生じ、指導者には学習者の能力を見抜く力や十分な知識・経験が求められる。すなわち、器械運動においては、指導者の指導力が技の効率的な習得に不可欠である。器械運動の指導言語は、マイネル(1981)が指摘する、「8つの運動

の質」と類似点が多い。マイネルが述べている8つの質とは、局面構造、運動リズム、運動流動、運動弾性、運動伝導、運動の先取り、運動の正確性、運動調和である。これらを視点として運動を観察することで、指導言語の充実を図ることができる。このことから、器械運動は系統的で指導の内容が明確であり、指導言語を分かりやすく伝えることができ、相互作用がしやすい領域だと指摘できる。

器械運動の中でマット運動は、鉄棒運動や跳び箱運動と比較しても、子どもが取り組みやすい教材といえる。例えば、鉄棒運動や跳び箱運動では、平地から対象の高さまで体を上昇させ、自重を支持しながら回転したり支持したりする技が求められる。一方、マット運動は、平地から平地への運動で、自重を移動させるのは並進運動であり、自重を上方向へ大きく移動させる技は限定的である。このような特徴から、マット運動は子どもにとって、取り組みやすい領域であることが考えられる。

さらに、開脚前転は身に付けやすい技の1つである。開脚前転は経過技といわれ、前転から伸膝前転へ経過していく過程で行われる技であり、前転や伸膝前転がそれぞれ完成形だとすれば、その経過にある開脚前転は、技の完成度を幅広く設定することができる。ここでいう開脚前転は「両手を着き、足を強く蹴って腰を大きく開いて回転し、脚を左右に大きく開いて接地するとともに素早く両手を着いて開脚立ちをすること」(小学校学習指導要領解説体育編 p64)を指している。

これらのことから、本研究では、器械運動系マット運動開脚前転を題材と選択することとした。

2.3 教師の相互作用の記録

教師の相互作用を記録するために、教師の視線配布に着目することとした。教師の視線配布について有馬(2014)は、算数の授業において熟達教師は、常に意図をもって子どもを観察していることやその時点で得られる情報だけでなく、過去の情報と関連付けて判断していることを指摘している。また、体育授業研究における教師の視線研究の可能性について高倉・山口(2016)は、アイカメラを用いて、授業中の教師の認知・思考に迫る試みを行った。その結果、自らの行った授業を自らの視点で振り返ることにより、より深い振り返りが認められたことや、熟達教師の視線を初心教師がモニタリングする事により、変容が見られることを示唆している。このように、熟達教師の視線の向け方には特徴があり、指導の意図によって視線配布が異なることがわかる。

熟達教師の視線配布の録画では、姫野(2020)は算数授業において授業者(対象は、熟達教師、教育実習生)にウェアラブルカメラを装着し録画を行った。授業後、録画映像を視聴しながら授業者にインタビューを行い、視線とその途中での思考について再生刺激法を用いて明らかにした。この方法は、再生刺激法の課題である、授業者が授業場面を想起しにくい場合に対し、授業中に実際に目にしている映像を再見することにより、授業場面を想起しやすくするという利点がある。この姫野の知見を参考に、本研究でも、授業者の相互作用について授業者目線で映像を捉えることにより、実際の映像と授業者の認知を授業後に確認し、教師の思考の特徴を捉えることができると考えた。そこで、ウェアラブルカメラを設置し、授業者目線に近い形で録画する方法を用いた再生刺激法を採用することとした。

記録にあたっては、授業者の頭部にウェアラブルカメラを装着し、カメラ映像をタブレット端末で確認し実際の視線に近い形で映像を記録した。体育授業であるため、授業中にカメラの位置がずれた場合には、そのつどカメラの再設定を行い、授業者と同じ視線で記録することを行った。ウェアラブルカメラの映像は、その本体に保存した。

目に見えない運動感覚(動感)、筋感覚は、視線配布とともに授業中の教師のつぶやきとして音声マイクにより録音した。小林(2000)の例をとれば、体育における「力の入れ方に関連した内容」は、指導者の目に見えない運動感覚(動感)や筋感覚を指しており、視線配布だけでは解明できない。

音声録音は2つの録音方法で行った。1つ目は、固定カメラを設置し、授業全体の様子を記録する。その際、

授業者にソニー社製ワイヤレスマイクを装着し、固定カメラと連携することで授業者の声を録音した。2つ目は、授業者の発話についてのみ記録するために、NTT社音声記録システムを用い録音した。このシステムはマイクで集音した音声データがタブレット端末に保存され、瞬時に文字化される。授業者の発話については、授業後、逐次文字化を行った。

授業後、面接法でインタビュー調査を行った。インタビュー調査は、行動や感情のような直接観察できない際に有効な方法である(荻原2021)。本研究では、授業者の思考の特徴を明らかにすることを目的としており、可視できない授業者の内面をつまびらかにするには適していると考えられる。

授業者と筆者は、授業者の視線で撮影した授業映像を視聴しながら、再生刺激法を用いて、授業者の思考の特徴についてインタビュー調査を行った。再生刺激法は、授業者の認知内容を調査できる方法であり、授業中の教師と子供の相互作用について、授業者自らが振り返るのに適していると考え採用した。インタビューでは、「教師の指名・発問、子どもの反応、教師のコメント」のような相互作用が見られた部分を中心に半構造化インタビューを用いて質問した。インタビューは、授業者の了承を得て、NTT社音声記録システムを用い録音し逐次文字化を行った。授業者視点の映像を用いて再現刺激法でのインタビューと併用することで、授業者の相互作用について思考の特徴が明らかになりやすいと考え採用することとした。

2.4 分析方法

データ分析には、M-GTA(木下2020)を参考に分析した。M-GTAは、テキストデータを切片化してコーディングするのではなく、ひとまとまりの文脈に対してコーディングしていくことに特徴がある。また、分析手順が明確にされていること、インタビュー調査に適していることなどの特徴が挙げられる。例えば、この手法を用いた四方田ほか(2013)は、体育科教師教育研究において、小学校体育教師の体育授業へのコミットメントに影響する要因を明らかにし、その関係性を図として検討している。これらからM-GTAは、インタビューデータをもとに授業者の思考の特徴を明らかにする側面からのアプローチとして有効だと考えた。M-GTAにおいては、データから具体例の追加はあるが、新たな概念が生成されなくなった段階を理論的飽和とよんでいる。本研究においては、授業者へのデータ採集を複数回行うことにより、カテゴリー生成ができるようデータの充実を図った。

分析は次の手順で進めた。まず、逐次文字化したインタビューデータの内容を意味ごとに簡潔な表現でまとめたコードを作成した。その際、熟達教師2名と初心教師1名を比較することにより、熟達教師だけに見られる思考の特徴を明らかにするため、区別して記録することとした。次に、生成されたコードを比較、分類、関連付けなどを繰り返すことにより、徐々に抽象度を高め、概念化を図った。その後、概念間の関係を捉え直し、カテゴリー及びサブカテゴリーを生成した。最後に、概念、サブカテゴリー、カテゴリーの相互の影響を検討し関係図としてまとめた。また、熟達教師と初心教師の発話の特徴から、熟達教師にだけ見られた概念を熟達教師の思考の特徴として考察を行った。なお、分析には、定性データ分析用ソフトウェアMAXQDAを用いた。

3 結果と考察

小学校体育授業での教師と子どもの相互作用における熟達教師の思考の特徴について、5つのカテゴリー、15のサブカテゴリー、31の概念を生成した(図1)。これらが、熟達教師が思考する際の観点として用いられていることがわかった。カテゴリーについては【】、サブカテゴリーについては□、概念は〈〉、それぞれゴシック体で示す。

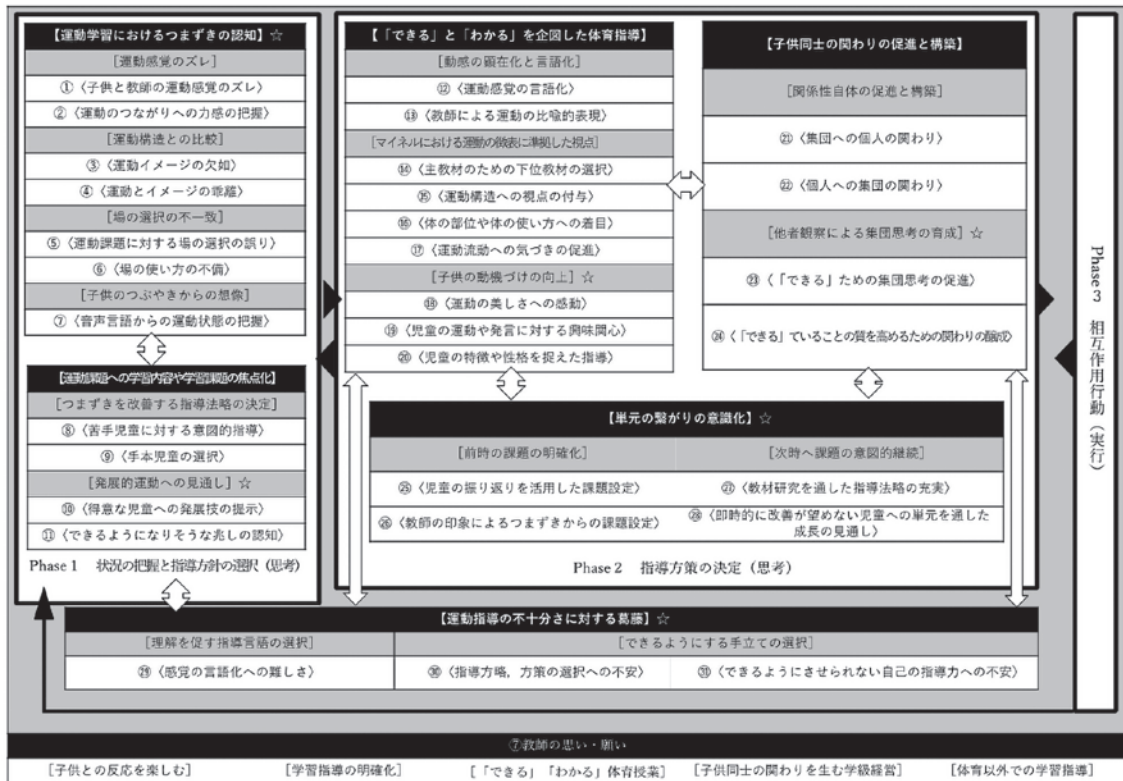


図1 教師の思考の特徴の関係図

▶→は思考の進行方向 ◀⇔はカテゴリーのつながりを示している ☆は熟達教師にだけ見られたカテゴリーや概念

これらから、熟達教師の思考の特徴として以下の6つが明らかになった。以下各節で説明する。

3.1 段階を経て相互作用に至る思考の特徴

熟達教師は、「状況の把握と指導方針の選択」と「指導方策の決定」の段階と、その両方に関わる「教師の葛藤」の段階を経て思考する特徴がある。

状況の把握と指導方針の選択における思考の特徴は、すぐに手立てを考えるのではなく、繰り返し観察し直すことで、確度を高めようと、【運動学習におけるつまずきの認知】と【運動課題への学習内容や学習課題の焦点化】を往還している。まず、【運動学習におけるつまずきの認知】の起点から、【運動課題への学習内容や学習課題の焦点化】へと進行していきつつも、再度、【運動学習におけるつまずきの認知】に戻り、観察から指導の方針を構築しようとする思考の特徴が見られた。

指導方策の決定における思考の特徴は、状況の把握と指導方針の選択を受けて指導方策へと思考が移っていく。その際、【「できる」と「わかる」を企図した体育指導】、【子ども同士の関わりの促進と構築】、【単元の繋がりの意識化】は関連的に思考しているため順序性は見られなかった。

3.2 発展的運動への見通しから指導方針の選択をする思考の特徴

熟達教師は、【運動学習におけるつまずきの認知】から、【運動課題への学習内容や学習課題の焦点化】へ移行することは前述した。その際、つまずきを観察しつつも、子どもの動きから、運動が発展しうる萌芽を見取っている。萌芽を見取った際、発展的運動を直接的にフィードバックする場合と、全体が上手くなるための適切な場面やタイミングを見計らってフィードバックする場合が見られた。さらに、当該児を生かすため、その場ではあえて相互作用をしない場合もあった。熟達教師は、自己の指導計画と照らし合わせながら、最も運動

に対する共通理解が深まる場面を見通して指導しようとしている思考の特徴が見られた。

3.3 運動美や成長の感動を根拠とし動機づける思考の特徴

【子どもの動機づけの向上】には、初心教師と熟達教師とも、子どもの運動に対して<⑩運動の美しさへの感動>を感じ、相互作用をしようとしていた。初心教師が表層的な運動のよさやマイネル運動学的視点における美しさである一方で、熟達教師は、運動ができるようになったことについて、自己の素直な感動の気持ちを伝えている。杉原(2003)は、運動好きを育てるためには、個人の運動動機を理解し、その動機を満足させることが大切だと述べている。子どもにとっての満足とは、運動ができることも満足させることであるが、教師から認められることも同様に動機づけを図ることとなる。熟達教師は、子どもの動機づけを促すような相互作用をさりげなく行い、動機づけの向上を図ろうとする思考の特徴が見られた。

3.4 子どもの気づきを導出する思考の特徴

体育授業において、【「できる」と「わかる」を企図した体育指導】は、体育授業の特質であると言える。インタビュー発言を言葉通りに受け止めた場合、初心教師と熟達教師では【「できる」と「わかる」を企図した体育指導】に差は感じられない。しかし、その内実は初心教師と熟達教師では大きな差があることが、発言に込められた意味から読み取ることができる。

例えば、熟達教師は「見出したのか(A教師)」と述べているのに対して、初心教師は、「意識させたかった。(C教師)」と述べている。子どもが「見出す」のか教師が「意識させる」のか、教師がどちらに重きを置くかで学ばせ方も大きく変化する。久保田(2020)は、正解を知っているのは教師であり、教師の指導の下に学習が成立するとした授業論ではなく、対話を通して新たな意味を生成していく学習論の重要性を指摘している。予想が困難な社会になっている現在、答えを探し求めるのではなく、他者との関わりの中で、意味を生成していく学びを構築しようとしているところが、熟達教師の思考と特徴と合致しているといえることができる。

3.5 関係性構築に目的を置く意図的発話をする思考の特徴

集団を個人に関わらせようと、集団全員の方向性を同一に指し示すための言葉かけや仕掛けを行っている。これは、直接的に視点を与えるような発問ではなく、集団に関わらせようとする意図のもと、関わり自体を促進したり、構築したりさせようとしていることに特徴がある。

熟達教師は、個人と集団の関わりを構築する際に、直接的な言葉で関わりを促すだけでなく、友達に認められる機会を企図することを通して、関わる状況を生み出そうとしている。また教師の発話により、子どもの気づきを引き出し、関わりを構築させようとしていることがうかがえる。

これらから、熟達教師の思考の特徴として、直接的な表現で関わりを促進するのではなく、集団に対して関わろうとする子どもの気づきを引き出す教師の意図的発話により、関係性の構築を図ろうとする思考の特徴が明らかになった。

3.6 熟達教師でも指導への葛藤を抱く思考の特徴

熟達教師でも、授業中の言動から困惑している様子は垣間見ることができないが、内面においては葛藤をしながら、授業の方向づけをしていることがわかる。熟達教師であっても、授業の初めから終わりにおけるどの場面においても葛藤していることや、初心教師のような運動構造の指導における悩みだけではなく、教師の思いや願いなどと関わりの中で葛藤をしている思考の特徴があることがわかった。葛藤は、どの段階にも関連しており、常に自分の指導を顧みながら思考している。熟達教師であれ、指導に不安を抱えながら常に葛藤を持ちながら指導していることを初心教師が知ることは、初心教師の指導の不安を軽減する一助になるのではな

いかと考える。

4 今後の課題

本研究では、小学校体育授業での教師と子どもの相互作用における熟達教師の思考の特徴を明らかにすることを目的とし、熟達教師の思考の特徴として6点が見出された。

今後の課題として2点述べる。1点目は、本研究では、器械運動領域のマット運動のみを扱い、他の領域について継続研究の余地がある。器械運動は、系統的で指導内容と指導言語が明確であるため相互作用を行いやすい領域である。一方で、他領域であるボール運動は、ゲームという流動性が高い状況のため、器械運動とは異なった相互作用が行われる可能性が考えられる。2点目は、小学校教員を対象に行ったため、中学校・高等学校のような専門性をもった体育教師の思考の特徴については更なる研究を進める必要があると考える。今後、同様の方法を用いて中学校や高等学校の体育教師に対し器械運動の授業を実践してもらうことで課題を解決することができると思う。

5 参考文献(本稿で使用した主な文献一覧)

- 有馬道久(2014)授業過程における教師の視線行動と反省的思考に関する研究－熟達教師と初任教師の比較を通して－, 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 63:9-17
- クルト・マイネル著 金子明友訳(1981)マイネル・スポーツ運動学, 大修館書店
- 藤江康彦(2006)第2章授業をつくる, 秋田喜代美・佐藤学編著, 新しい時代の教職入門, 有斐閣, pp22-47
- 深見英一郎, 高橋健夫, 日野克博, 吉野聡(1997)体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討: 特に, 子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に, 体育学研究42(3):167-179
- 福ヶ迫善彦(2018)体育授業における意図された学習成果を保証する教師のフィードバックに関する事例的検討 プログラム及び前提条件の変数を統制した教師行動の比較分析から, 体育学研究63(1):397-410
- 姫野完治(2020)授業実施中の授業者の視線配布と思考様式の解明主観カメラを活用した事例研究を通して, 日本教育工学論文誌44(1):95-104
- 石塚諭, 鈴木直樹(2013)体育教師の指導行動に関する研究動向, 東京学芸大学紀要65:147-159
- 石塚諭, 鈴木直樹(2016)体育授業における教師の思考過程の特徴に関する研究, 学校教育学研究論集33:1-15
- 石塚諭(2024)体育授業における教師の意思決定と事前計画に関する研究, 東京学芸大学:1-109
- 鹿毛雅治(2006)第3章授業から学ぶ, 秋田喜代美・佐藤学編著, 新しい時代の教職入門, 有斐閣, pp50-69
- 木下康仁(2020)定本M-GTA 実践の理論化をめざす質的研究方法論, 医学書院
- 久保田賢一(2020)構成主義と学習環境デザイン大学ゼミの活動から見える拡張的な学び, 関西大学総合情報学部紀要「情報研究」, 52:3-14
- 小林篤(2000)体育の授業づくりと授業研究, 大修館書店, pp150-180
- 荻原朋子(2018)初等体育授業作り入門, 質的研究とその方法, 岩田靖・吉野聡・日野克博・近藤智靖編著, 大修館書店, pp46-52
- 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)－熟達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, 30:177-198
- 白旗和也, 大友智, 細越淳二, 原祐一(2017)子どもの体力向上課題対策プロジェクト 体力低下種目等の課題対策プログラムの開発等 体育の授業を苦手としている小学校教員向け研修プログラムの作成及び実践研究調査研究事業報告書, スポーツ庁(2023)小学校体育(運動領域)指導の手引～楽しく身に付く体育の授業～東洋館出版
- 杉原隆(2003)運動指導の心理学 運動学習とモチベーションからの接近 大修館書店
- 高橋健夫(2010)よい体育授業の条件 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著, 新版体育科教育学入門, 大修館書店, pp48-53,
- 高倉晃生, 山口孝治(2016)体育授業研究における教師の視線研究の可能性——授業中の教師の認知・思考に迫る試み——, 佛教大学教育学部学会紀要, (15):27-36
- 四方田健二, 須甲理生, 荻原朋子, 浜上洋平, 宮崎明世, 三木ひろみ, 長谷川悦示, 岡出美則(2013)小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因の質的研究, 体育学研究, 58(1):45-60

(今野貴之教授指導 2024年度修士学位取得)

「学び続ける教員の特別支援教育研修のあり方について」 —主体的に学び続ける特別支援教育研修の構想案—

杉本 暁美

〈サマリー〉

本研究では、特別支援教育に関する研修に焦点を当て、教員が生涯にわたり「主体的に学び続ける」ための研修のあり方について考察し、そのモデルを構築することを目的とする。

特別支援教育となり、インクルーシブ教育システムの理念が学校現場に浸透しつつある一方で、全ての教員が主体的に特別支援教育の研修や研鑽を積みながら、力量を高めているとは言い難い状況がある。そこで本研究では文部科学省発出文書や各教育センター等が実施する研修の内容・方法を整理するとともに、犬山市内小中学校を対象に、研修に対する意識及び実態調査を行った。その結果、多くの教員が特別支援教育における研修の必要性を強く認識している一方、実際の受講は研修内容・時間・形態などの要因に影響されていることが明らかとなった。これらの結果を踏まえ、生涯を通じて主体的に取り組むことのできる研修内容や構造図を作成し、自己分析を含めた学びの過程を可視化できる研修自己評価シートを試案するとともに、今後の研修の充実に向けた課題についても整理した。

キーワード: 特別支援教育、学び続ける教員、持続可能な研修、研修構造図、研修自己評価シート

1 はじめに

2007年「特殊教育」から「特別支援教育」¹⁾へと転換され、インクルーシブ教育システムの理念が各学校に浸透した結果、特別支援学校や特別支援学級等の「特別な場」での教育は、手厚く、そして充実したものとなった。しかし、「通常の学級に在籍する子ども達も含めた全ての児童生徒」を対象にした特別支援教育の観点から見ると支援が必要な児童生徒への指導、支援実態は十分とは言い難い。

文部科学省(2022)によれば、少子化により児童生徒数は直近10年間で1割減少している一方、特別支援教育を受ける児童生徒の数は増加している。特別支援学級在籍児童生徒は10年前の2.1倍、通級による指導を受ける児童生徒は2.3倍に増加している²⁾。

こうした状況の中、2019年学習指導要領³⁾の改訂では「主体的・対話的で深い学び」が示され、「教師が教える授業」から「児童生徒が互いに学び合い、主体的・対話的な学習を通して深く学ぶ授業」へと転換が図られた。支援が必要な子どもを含めた全ての児童生徒の学びを充実させるためには、教員が障害や特性を理解し、個々の児童生徒に応じた目標設定や教材の選択、指導方法等の工夫が必要である。しかし学校現場では、授業改善に加え、増え続ける不登校児童生徒対応、外国にルーツを持つ児童生徒への対応、いじめ問題、働き方改革等、教育的諸課題が山積している。このような中、多様な子ども達にどのように指導すべきか悩む教員も少なくない。さらに近年、小学校にも教科担任制が導入され、担任以外の教員が授業を行う教科も増えた。まさに今、全ての教員が特別支援教育について学び、指導力・支援力を高めることは、障害の有無にかかわらず、全ての子どもたちへの学びを支える鍵となるだけでなく、教員が学び続け、豊かな教員人生を送る上でも重要である。

文部科学省は、令和4年12月に「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」⁴⁾を公表し、教員の身に付けるべき資質能力として「特別支援教育」を明確に位置づけた。また、「新たな

教師の学びの姿」として、「教師生涯を通じて学び続ける」点を挙げ、一人一人の教員が自らの専門性を高めることを自覚し、主体的に研修に打ち込むこと等が期待された。しかし、今回の教員育成指針の中に特別支援教育の専門性の明確な定義や身に付けるべき内容までは示されていない。さらに、「教師自身が教職生涯を通じて主体的に学び続ける」ための対策として、任命権者が教員育成指標を策定し、体系的な教員研修計画を策定・研修する形となっており、「主体的に学び続ける」方策とは言い難い。真の主体的な研修を目指すためには、意欲喚起だけでなく、働き方改革の更なる推進や教師が心身ともに充実し、研修時間を十分に確保できる勤務環境の整備、そして教師が自らの専門性と向き合い、長期視点での目標設定の視点も必要である。

「教育は人なり」と言われる。学校教育の多くの部分を教員が担っていくことは、今後も大きくは変わらないであろう。変化の激しい時代において教員の職務や意欲を支え、より質の高い日本の教育になるためにも、ライフワークの一つとして主体的に学び続け、子ども達と成長を喜び合う教員を目指すためにも、「主体的に学び続ける教員」の実現に向け、特別支援教育研修のあり方や内容等について研究し、研修のモデル案の構築を目指す。

2 研究目的

本研究は学校教育及び障害児教育における研修の歴史や資料から研修実態や経年変化を整理するとともに、各自治体や関係機関が提供する研修内容・実施方法を比較・検討し、教員研修の体制や内容、受講方法を明らかにすることを目的とする。また、世界規模で実施されている TALIS(OECD 国際教員指導環境調査)⁵⁾の結果から、日本と他国の教員の研修意識や実態を比較することで、研修の障壁となる要因を概観する。さらに、犬山市内小中学校に勤務する教員を対象にアンケート調査及び半構造化インタビューを実施することで研修に対する意識と実態を集約・分析し、その結果を踏まえ、特別支援教育における「主体的に学び続ける教員」を実現するための研修構想案及び研修自己評価シートを作成することを目指した。

3 研究方法

(1)方法

まず、学校教育及び障害児教育における研修の内容や変遷を先行研究や文部科学省発出文書等をもとに整理し、課題を明らかにした。続いて犬山市内小学校・中学校から各2校を抽出し、教職員を対象としたアンケート調査を実施した。また、犬山市内特別支援学級担任(1年目・8年目)、通級指導教室担当教員(1年目・6年目)、通常の学級担任(1年目・10年目)計6名に半構造化インタビューを実施し、分析を行った。

(2)調査時期と調査方法

犬山市内小中学校教職員を対象としたアンケート調査は2回実施した。第1回調査は2023年12月、第2回調査は2024年8月に実施した。また、インタビュー調査は2024年9月から11月にかけて実施した。

アンケート調査は Google フォームを用いて回答を収集し、得られたデータはエクセルで集計し、その後統計ソフト SPSS Statistics ver. 29を用いて分析した。半構造化インタビューは対象者1名につき約30分程度、勤務校を訪問して実施した。

(3)調査手続き及び倫理的配慮

研究計画書と同意書、アンケート及びインタビュー内容を作成し、事前に当該学校長及び研究対象教員に対して、本研究の趣旨及び調査方法、活用目的及び結果の利用について口頭と書面で説明し、研究同意書への署名をもって実施に対する同意を得た(明星大学研究倫理委員会承認済み、審査番号2024020)。

4 結果と考察

(1)我が国における研修の歴史等の資料や諸外国との実態比較から得られた知見

我が国では明治時代、すでに「修養」という概念が教育の中で用いられており⁶⁾、当時の教員の質の向上や時代の要請から研修の必要性や重要性は叫ばれていたが、その内情については時代背景や個々の修養論によって大きく異なっていた。

昭和24年教育公務員特例法に「研修」が明示され、研修の必要性は正式に示されたものの、現在のような体系的な制度の確立は平成に入ってからである。さらに平成半ば以降は、高度な指導力や教員の専門性が重要視され、研修はより明確化・系統化・組織化されていく。その後も中央教育審議会、教育公務員特例法等において何度も研修に関する答申等が示され、教員免許更新制の導入や発展的解消⁷⁾を経て、令和の日本型学校教育に向けた「新たな教師の学びの姿」へと変遷していく。しかし、教員のニーズに応じた「主体的な研修」「個別最適な研修」「教員生涯を通じて学び続ける研修」をどう実現していくか等の課題は依然として残されている。また、校内研修においては1970年以降、学習指導要領改訂の度に取り組むべき教育課題やテーマが変わり、教員が互いに学び合う研修というよりも学習指導要領の実施に向けた研修が中心となってきた。近年では前述の内容に加え「いじめ問題」「不登校問題」「特別に支援を要する児童生徒の対応」等、教育的課題に関する研修も数多く実施されるようになったが、研修の形骸化に負担感を抱いている教員も多いことが指摘されている。これら先行研究や文部科学省発出の資料から「研修」は時代と共に内容も取組方も変化してきたが、研修に対する意識や働き方に変化がみられる今、個人のニーズや希望に応じた研修の在り方について、さらに検討や改善が必要であることが明らかとなった。

特殊教育に目を向けると、江戸時代にはすでに寺子屋に障害のある子どもが一定数通っていたことが指摘されている⁸⁾。また、福沢諭吉⁹⁾や森有礼らは欧米の障害児教育をわが国に取り入れようと模索した時期があり、近代以降の障害児教育の基盤形成に影響を与えた¹⁰⁾。戦後は、「教育基本法」「学校教育法」のもと、障害児を含めたすべての児童生徒に教育を受ける権利が保障されたものの、就学猶予・就学免除等が長らく続き、1979年の養護学校教育義務制により、ようやく全ての障害児に教育の機会が与えられる。2007年には特殊教育から特別支援教育へ転換され、今日に至っている。

特殊教育及び特別支援教育の研修については、2007年特別支援教育を機に、管理職や担当者中心に多く実施され、関係教員の専門性は高まった。今日では各教育センターや教育関係機関が研修資料や動画を公開しており、教員個人でこれらを活用して力量を高めることも可能となっている。しかし、研修動画や資料の存在自体が十分に周知されておらず、課題が見られた。また、TALISの結果から、日本の教員は研修ニーズは高いものの、時間がない等の理由のために調査参加国の中で研修に費やす時間が一番短いことが明らかとなった。研修の捉え方も、日本の教員は他の教員の授業参観や他校の見学、専門書を読むことを主たる研修と捉え、他国に比べ、研修に対して受け身である等課題も明らかになった。

(2)犬山市内小中学校教職員アンケート調査及び半構造化インタビュー調査から得られた結果

アンケート結果から、通常の学級には何らかの支援を要する児童生徒が在籍しており、多くの担任は対応に悩んだり、支援に苦慮したりしていることが明らかになった。また、「どのような支援を必要としている児童生徒が多いか」の質問に対し、図1の通り「知的(学習面)に支援が必要」「情緒面で支援が必要」「知的・情緒面ともに支援」との回答が多く、通常の学級において、学習面や情緒面、さらには両方の面で支援を要する児童生徒が一定数在籍していることが判明した。

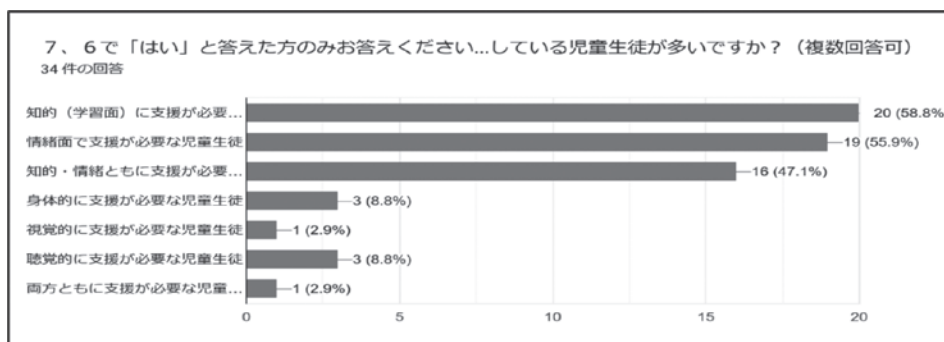


図1 どのような支援を必要としている児童生徒が多いか

研修の必要性については、教員の年代、教職経験問わず、ほとんどの教員が研修の必要性を感じていることが判明した。さらに特別支援教育の理解度と研修の必要性をみると、図2に示すように、特別支援教育の理解の有無にかかわらず、ほとんどの教員が研修の必要性を感じていることが分かった。

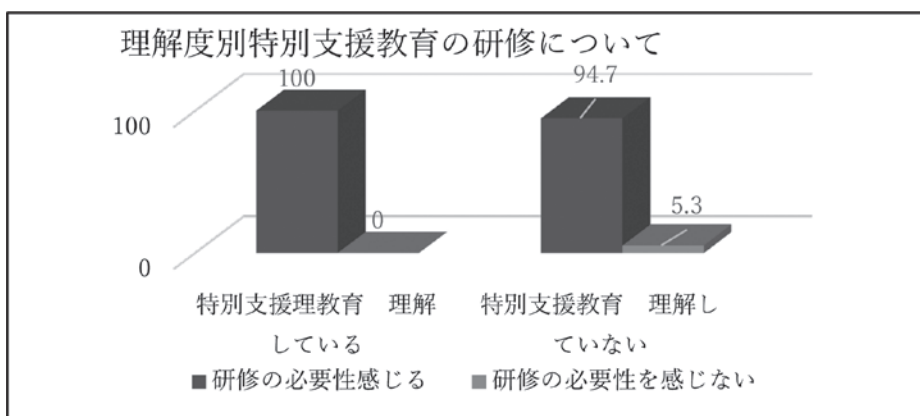


図2 特別支援教育の理解度と研修の必要性との関連(%)

しかし、「特別支援教育の研修があれば、参加希望しますか」の質問では図3の通り、約8割の教員が「内容や時期によっては希望する」と回答している。この結果から、研修は必要と感じるものの、実際の参加については内容や時期によると考えている教員が多いことが分かった。

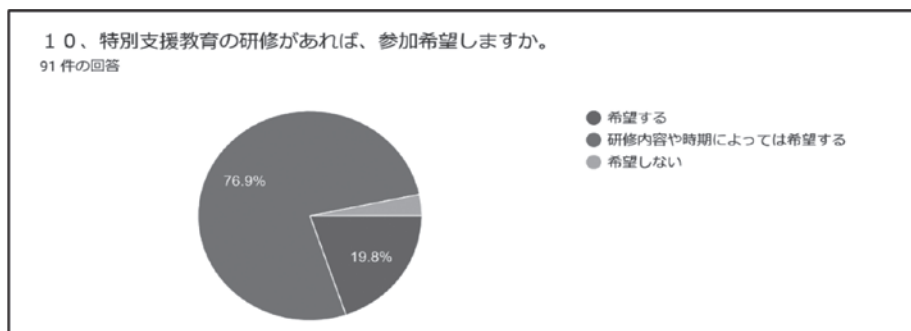


図3 特別支援教育の研修があれば、参加希望しますか

次に、「どのような研修を望みますか」の質問に対し、図4の通り、校内研修や校外研修の他にオンデマンド形式を希望する回答が多かった。従来は「校内研修」「校外研修」中心であったため、「校内研修」「校外研修」の割合が高い結果は妥当と考えるが、今回オンデマンド研修の希望が高かった点は注目に値する。新型コロナウイルス感染症拡大防止の影響によりオンデマンド型やオンライン型研修が普及したことで、「学びたいとき」に「能率よく学ぶ」ことができる形態へのニーズが高まっていることがうかがわれる。これは、時間がある時に研修を受けたいという意向が反映した結果と考える。

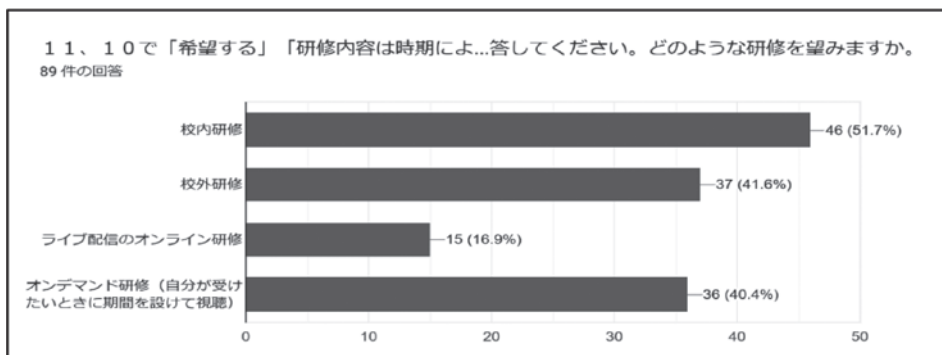


図4 どのような研修を望みますか

次に「学びたい研修内容」とその内容の希望受講形式(「対面・集合研修で学びたい研修内容」か「オンデマンド研修で学びたい研修内容」)の質問結果が図5の通りである。学びたい研修の結果を折れ線グラフで示し、研修形態別学びたい研修の結果を棒グラフで示した。A1～E3までの具体的な研修内容は表1の通りである。どの研修も多少の差はあるものの、一定数の教員が希望しており、全く希望がない研修はなかった。研修形態についても同様に、全く希望のない研修はなく、同じ研修でも個々の教員によって「対面研修」、「オンデマンド研修」の希望があることが明らかとなった。これらの結果から、研修内容や受講形態の希望は教員ごとに多様であることが確認できる。また、今回の結果は現時点での傾向を示すものであり、今後、学級状況や支援を要する児童生徒の有無、教職経験年数、教師自身の家庭の状況等が変化するにつれて、希望研修内容や希望形態は変化していく可能性が高い。つまり、研修に対するニーズは固定的ではなく、教員個人の状況や学級状況によって変化を続ける可能性があると考えられる。

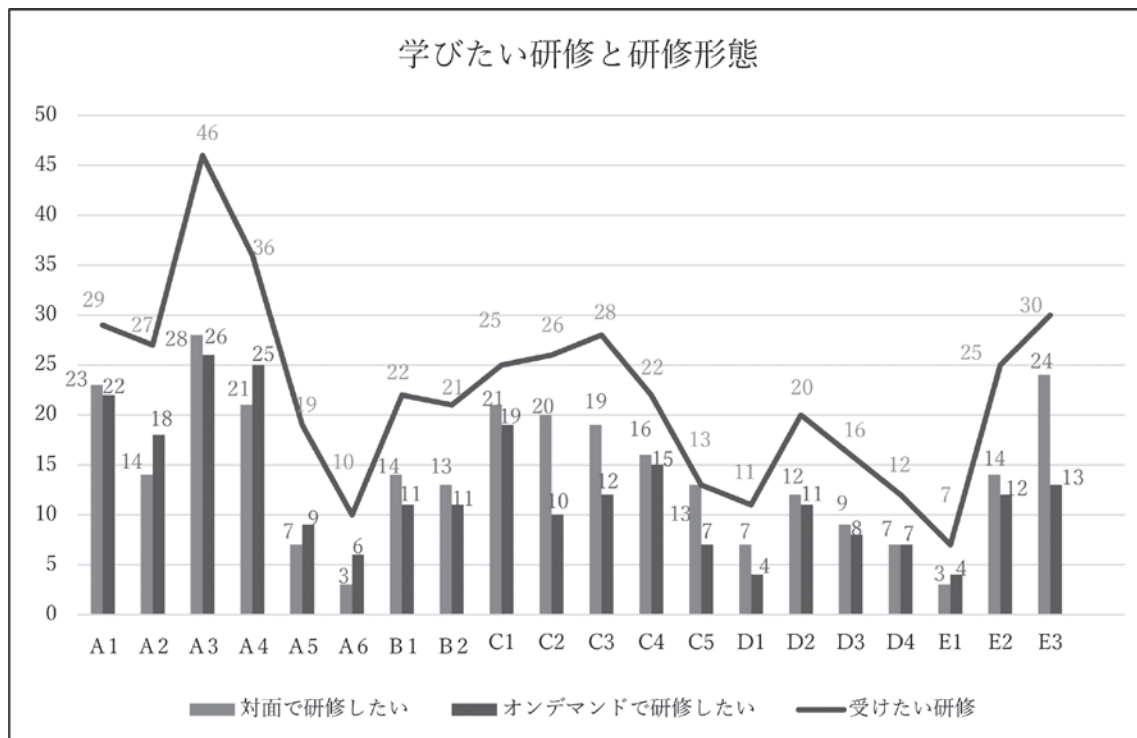


図5 学びたい研修内容と形態別研修内容との関連(%)

表1 具体的な研修内容

A1	特別支援教育の基礎知識
A2	共生社会に向けたインクルーシブ教育システムについて
A3	発達障害についての知識理解
A4	合理的配慮と基礎的環境整備について
A5	個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成について
A6	学習指導要領及び教育課程について
B1	児童生徒の実態把握及び理解について
B2	アセスメントや心理検査について
C1	ユニバーサルデザインの視点を生かした学級づくり、授業づくりについて
C2	各教科における学習上の困難さの理解と指導の工夫について
C3	個に応じた教材・教具について
C4	自立活動について
C5	効果的なICTの利活用について
D1	交流及び共同学習について
D2	進路・就労・キャリア教育について
D3	事例検討・ケース会議について
D4	校内支援体制構築と校内外資源の活用について
E1	幼保・小・中・特別支援学校間の連携について
E2	教育・福祉・医療等、関係機関との連携について
E3	保護者対応、保護者支援について

次に「特別支援教育」に関する意見を自由記述形式で集約した結果が表2の通りである。

表2 アンケートでの意見集約の一部

<p>《研修対象に関する意見》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別支援学級の担任だけでなく、通常の学級の先生にも特別支援教育の研修が必要である。 ・まずは単純に特別支援教育の研修の機会を増やして欲しい。 <p>《研修内容に関する意見》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・専門的な知識をもつ方が講師となり、一步踏み込んだ内容を受講したい。 ・通常の学級に在籍する特別支援を必要とする生徒への配慮のあるスタイルの授業を行うための具体的な手立てを学ぶ研修があれば参加したい。 ・より専門的に質問したいので、質問に答えてもらえるような手立てがあるとありがたい。 ・障害種別の理解を深める研修が最も大切だと思う。具体的な事例などを市内で蓄積して、学校間で共通理解できるような研修もよいと思う。 ・WISCの意義や進め方などが分かれば、個やその家庭にふさわしい支援ができるのではないかな。 <p>《研修形態に関する内容》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今後、ますます特別支援教育の重要性は増してくると思う。そのためにも研修は必要だと感じるが、この多忙な中で新たに時間を作り出すことは非常に困難。研修を受ける体制作りがまずは重要。 ・どんな立場の教員も受ける必要があると思うので、学びやすい時間に学びやすいコンテンツを選んで受講できる方がよいと思う。 ・日中は子どもたちから離れての研修は難しいと思うので、長期休みの時に受けられる研修の情報をアンテナ高くして得ていきたい。
--

半構造化インタビューの結果は表3の通りである。

表3 インタビュー結果集約の一部

<p>悩み</p> <p>《特別支援学級担任》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学級の人数が多く、一度に違う学年の支援や指導が難しい。 ・学習指導もあるが、自立活動も計画的に進めなければならず、見通しが持てない。 ・保護者との連携がうまくできず、情報共有や指導方法について理解が得られない。 ・適する教材教具をどう探したらよいか分からない。 <p>《通級指導教室担当者》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人数が多く、学年もまたがるので、準備や記録、情報交換に時間がかかる。 ・保護者が求めることに対応しきれない。 ・中学校との連携が難しい。 <p>《通常の学級担任》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・さまざまな児童が在籍しており、対応しきれていない。 ・落ち着かない子に周りが影響されたり、巻き込まれたりする。 ・支援が必要な子に限って保護者の要求が高い。 ・周りの子が我慢する場面があり、担任として心が痛い。 ・低学年なので、全体的に手がかかり、更に支援を要する子にも個別に手がかかる。 ・支援を要する子に関して、小まめに保護者に連絡しているため、時間を要し、多忙感につながる。
<p>研修の要望</p> <ul style="list-style-type: none"> ・研修には積極的に参加したいが、どのように探したらよいか分からない。 ・時間があれば、研修の内容によっては参加したい。 ・できれば、実際の指導について体験型の研修に参加したい。 ・WISCなどの心理検査の結果の読み取りについての研修を受けたい。 ・保護者対応が難しいため、参加者と交流する形の研修で、保護者対応のノウハウを知りたい。 ・学習面でどう支援したらよいか戸惑う。学習指導の研修に参加したい。 ・学級の中で子ども達が落ち着くよう、学級経営的な研修があれば、受講したい。

この結果から、どの教員も「研修の重要性・必要性」を認識しており、多くの教員が特別支援教育について学ぶべきであると考えていることが明らかとなった。また、研修形態に関しては多忙な時代に応じた研修体制構築、質の高いコンテンツの受講、児童生徒の不在の時間を利用した研修、動画研修利用等のさまざまな意見があり、それぞれの教員が立場や状況に応じて研修形態について考えていることが明らかとなった。半構造化インタビュー結果からは、どの担任も指導や保護者対応等で不安や悩みを抱えており、特に通常の学級担任は支援を要する児童生徒への個別指導と学級全体への指導の両立が難しいと感じていることが分かった。研修に関しては、参加意欲はあるが、時間や研修内容、形態によって参加が左右されるという点は、アンケート結果とも一致していた。特別支援学級も通常の学級も、落ち着かない児童や突発的な行動をする児童が他の児童に影響を与えていることを挙げており、支援を要する児童生徒だけでなく、他の児童生徒への学びや生活を保障したい気持ちが読み取れる。学級の中で支援を要する子をどう育て、伸ばすかだけでなく、周りの子ども達の理解促進や学習指導、学級経営にも不安や課題を抱えていることが判明した。

5 総合考察

本研究を通じて、研修体制が確立した故に教員の中に「研修を受ける」という受動的な意識が定着しているものの、研修の必要性を理解し、研修への意欲が高いことが明らかとなった。しかし、実際の研修参加は、内容や受講形式に大きく左右されることから、全ての教員が主体的に研修に取り組むためには、教員のニーズや児童・学校・教員自身の実態に即した研修内容や研修形態の構築が必要であることが示唆された。そこ

で、本研究では、従来の決められた研修を受ける体制から、教師自身が「自ら選択する研修」「目の前の学級や児童生徒に応じた研修」へと転換できるよう、研修内容や系統が一目で把握できる「研修構造図」と、自分の力量・専門性の向上や学級(児童)の状況に応じた研修選択を支援する「研修自己評価シート」を作成し、これらを基盤として、教員が長期的視点で主体的に学び続けるための研修モデル案を提案する。

まず、図6の研修構造図では、研修内容を①～⑥に区分し①～⑤を基盤となる学びと位置づけた。①の「特別支援教育の基礎」は特別支援教育の根幹を成す内容であり、年度初めの校内研修等で全教員が身に付けることが望ましいと考える。次に、点線で囲んだ「②基礎的内容」「③計画やアセスメント」「④実際の指導」「⑤連携等」内容に関しては計画的に研修するだけでなく、新しい情報や指導方法が随時更新されることを踏まえ、数年ごとにブラッシュアップしながら往還的に学ぶ“スパイラル型”とした。「⑥状況に応じた研修」は、実技的な研修や事例検討、二次障害等の内容などより専門的な知識や技能を必要とする教員が主体的に取り組む領域として位置づけ、基礎的内容等の上に配置した。このように基礎的な内容を土台とし、必要に応じてスパイラル的に研修を自ら組み立て、長期的に学び続けることで、徐々にスキルを高めることができる。その

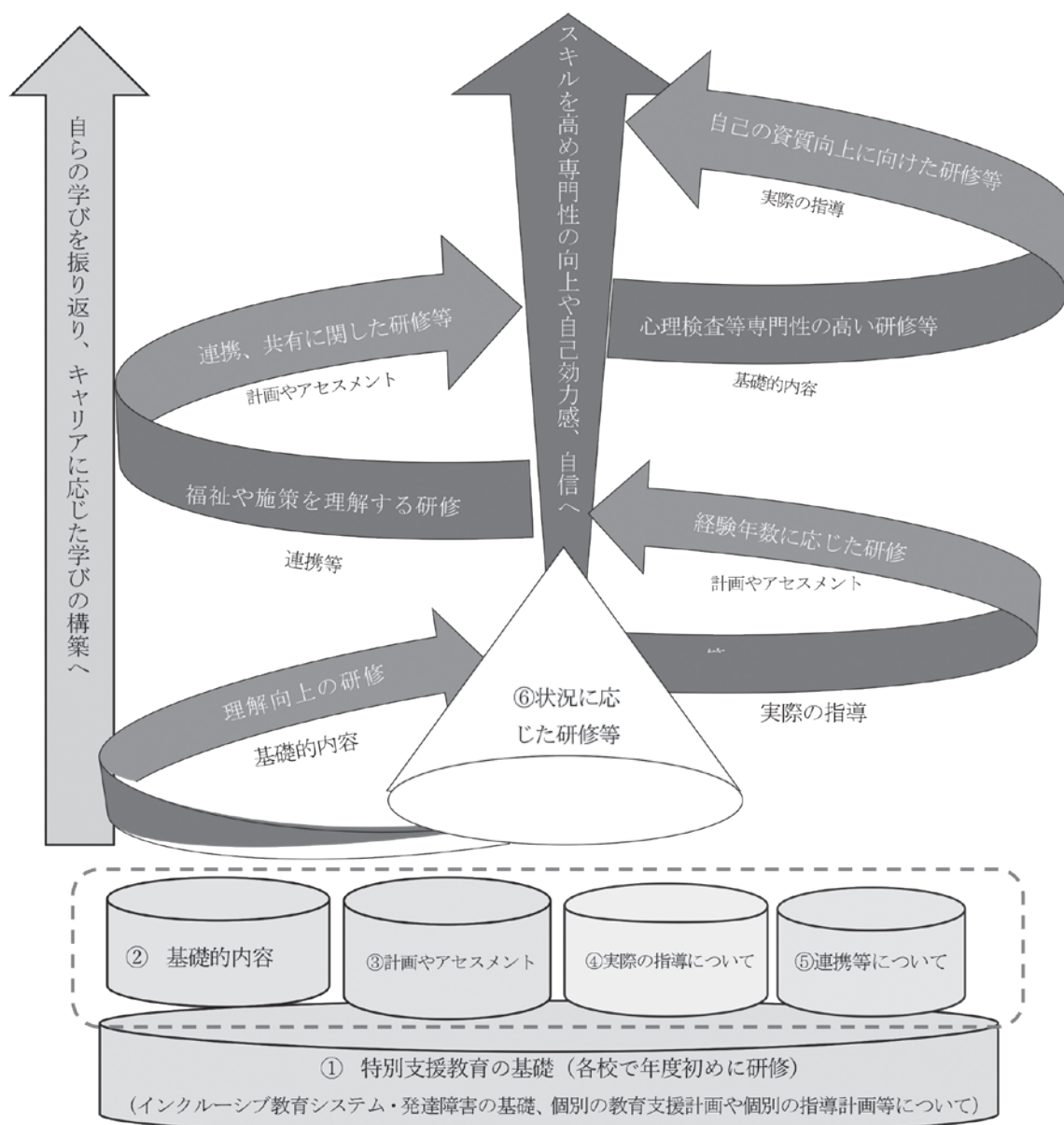


図6 研修構造図()の具体的研修内容については表4 研修自己評価シート表参照

積み重ねが教員としての自己効力感や自信、さらには「教える楽しさ」へとつながっていくと考える。

次に研修自己評価シート(表4、表5)は、本研究にて重要と考えた以下の内容を盛り込んだ。

- ・特別支援教育や特殊教育の歴史的概要
- ・包括的な学級経営に生かせる指導・支援内容
- ・発達障害の二次障害や不登校等問題行動についての内容

また、研修自己評価シートには以下の項目や分析を設定した。

- 1 特別支援教育に関する自分の強みや伸ばしたい力、希望研修内容等
- 2 「教員経験年数」記入や「年度初め」「中間」「年度末」と年3回の自己分析
- 3 表やレイダーチャートによる可視化

これにより自分の力量や目標を熟考したり、研修を重ねる毎に履歴が積み重なり、学びの足跡が確実に増えていったりすることで、主体的な研修につながることや学びの足跡が「専門性の構築」として教師としての力量向上や自己効力感向上につながると考える。

表4 特別支援教育研修自己評価シート(表)

特別支援教育学びの自己評価シート (研修の目標・振り返り) (試案)							
氏名	所属		教員経験年数		年		
記入日	年度初め	年	月	日	年度初め	中間	年度末
	中間確認		月	日			
	年度末		月	日			
一 特別 支援 教育 基礎 事項	・障害児教育の歴史(日本、世界)			ブルダウン形 式で見える化			
	・特別支援教育総論						
二 気 計 画 書	・発達障害について理解(基礎的な理解と具体的な支援)						
	・肢体不自由・視覚障害・聴覚障害について						
三 指 導 の 実 際	・インクルーシブ教育システムの基礎理解						
	・個別の教育支援計画や個別の指導計画について						
四 連 携	・アセスメントについて(心理検査の基礎理解)						
	・行動観察による気付きと留意点						
五 そ の 他	・合理的配慮と基礎的環境整備について						
	・つまずきの背景						
三 指 導 の 実 際	・特別支援教育における教育課程						
	・支援を要する児童が生きる学級づくり						
四 連 携	・通級による指導について						
	・教室の環境整備について						
五 そ の 他	・障害の状況に応じた指導内容や指導方法の工夫(効果的な指導・支援)						
	・自立活動及び各教科を合わせた指導						
三 指 導 の 実 際	・学習のつまずきへの効果的な支援						
	・ユニバーサルデザインの視点を生かした学級・授業づくり						
四 連 携	・効果的なICT活用について						
	・特別支援教育コーディネーターに役割						
五 そ の 他	・校内支援体制の整備・課題解決に向けた体制						
	・保護者対応						
三 指 導 の 実 際	・地域や外部支援機関との連携						
	・校種間連携(幼保小中高、特別支援学校等)						
四 連 携	・医療ケア児童の支援について						
	・事例検討						
五 そ の 他	・学級・学年づくりに生かす教育相談について						
	・進路、就学について						
三 指 導 の 実 際	・多様な児童生徒の支援について						
	・二次障害について						

表5 特別支援教育研修自己評価シート(裏)

年度初めに記入	自分の強み		特別支援教育分析表
	伸ばしたい力・特に高めたい力		
研修の足跡 <th colspan="2">希望研修内容</th> <td> (動画研修リンク例) ・文部科学省「楽しく学びたい隊」 ・NISE学びラボ〜特別支援教育eラーニング〜 ・独立行政法人教職員支援機構(NITS) ・発達障害教育推進センター ・発達障害ナビポータル </td>	希望研修内容		(動画研修リンク例) ・文部科学省「楽しく学びたい隊」 ・NISE学びラボ〜特別支援教育eラーニング〜 ・独立行政法人教職員支援機構(NITS) ・発達障害教育推進センター ・発達障害ナビポータル
	月日	研修名	研修内容
年度末に記入	次年度に向けて		振り返り

6 課題

「主体的に学び続ける特別支援教育研修」の構築を目指し、本研究では、各自が自分の力量を振り返り、身に付けたい研修内容を主体的に選択し、さらに学びが目の前の児童生徒の指導・支援につながることを重

視した研修内容や研修形態について研究を進めた。成果として研修構造図及び研修自己評価シートを作成し、自分の目標から研修をスタートし、実施後に振り返る研修体制案を示すことができた。しかし、特別支援教育に関する具体的で系統的な専門性についての精査や適した研修形態(講義形式やオンライン形式、オンデマンド形式などの形態で学ぶことが一番効率的で定着度、満足度が高いか)の検証や提案まで至ることができなかった。また、作成した構造図や研修自己評価シートを実際に使用した研修受講検証や学校現場での活用促進まで研究を進めることができなかった。今後は、本シートを活用し、そこから得た成果や課題から改良を重ね、より質の高い研修へとつなげていくことが課題である。

現在、他者からの指示で研修に参加する時代から、全ての教員が「自己を高めるための研修」へと視点を転換し、学んだことを実践に生かす研修へと舵をきる時代になった。しかし、どれほど研修の重要性を叫び、システム化しても、各教員が受動的に研修を受け続けるだけでは真の意味で「学び続ける」研修にはつながらない。研修の鍵を握るのは最終的には教師自身の「意識の持ち方」である。子ども達のために、そして自分自身の成長のために学び続ける研修のあり方を今後も追究していきたい。

引用文献・参考文献

- 1) 文部科学省中央教育審議会「特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について(通知)」2006年
- 2) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(令和4年)について」2022年 pp. 4-16.
- 3) 文部科学省初等中等教育局教育課程課「新しい学習指導要領の考え方」2017年 pp.12
- 4) 文部科学省中央教育審議会『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について2022年、pp. 28
- 5) OECD国際教員指導環境調査(TALIS):国立教育政策研究所 National Institute for Educational Policy Research
- 6) 西平 直「修養の構造」『京都大学教育学研究』第86巻第4号、2019年、pp.15-16
- 7) 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課「教員免許更新制に関する規定の廃止」2022年
- 8) 学制百年史 文部科学省学制百年史編集委員会 第三章 教育制度の拡充(大正六年～昭和十一年)第七節 特殊教育一 特殊教育の発展 特殊教育の創始
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317605.htm
- 9) 福沢諭吉 「西洋事情」尚古堂 1866年 pp. 87-98 慶應義塾大学メディアセンターデジタルコレクション <https://dcollections.lib.keio.ac.jp/ja/fukuzawa/a02/4>
- 10) 学制百年史 文部科学省学制百年史編集委員会 「学制」1872年 https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317552.htm

(島田博祐教授指導 2024年度修士学位取得)

小学校特別支援教室の自立活動の指導実践についての意識に関する研究

～巡回指導教員の質問紙調査とインタビューより～

木下 由香子

サマリー

小学校特別支援教室の巡回指導教員を対象として質問紙調査並びにインタビューを行い、巡回指導教員がどのような意識で自立活動を指導実践しているのかを明らかにすることを目的とした。巡回指導教員の経験と学び、通級指導学級経験、通常学級担任経験、学びからくる自信が、指導実践する際の意識に影響していた。自立活動の指導実践で大切にしている意識として、「実態把握(アセスメント)」「担当児童との関係作り」「安心できる環境設定」が共通していた。具体的な指導実践については巡回指導教員に共通する意識は見られたが、最終的には各々の重要と考える意識により、それぞれ異なっていた。巡回指導教員は、指導内容の選定や指導方法を情報共有し、教員同士が学び合える仕組みや機会を作り、単独ではなく協働し、特別支援教室の指導実践を充実させていくことが望まれる。

キーワード: 特別支援教室 自立活動 巡回指導教員 指導実践 教員の意識

I 問題と目的

東京都では平成28年度から特別支援教室を導入開始し、平成30年度には全公立小学校に配置した。通級指導が必要な対象児童が増加する傾向に伴い、教員も増員した。そのため、以前から通級指導に携わった教員だけでなく、様々な経歴や学びを経た教員が通級指導に携わることとなった。東京都情緒障害教育研究会(以下都情研)の実態調査(2023)で、特別支援教室では、情緒障害教育の経験の浅い教員が半数以上いた¹⁾。野添ら(2023)は、巡回指導員の62%は専門性が担保されていないと感じているという²⁾。指導内容は特別支援学校の指導要領・自立活動編を参考とし、大体的に示されていることから、具体的実践に結び付きにくいとされる。巡回指導教員は、この指導要領を基に、どんな意識で自立活動を進めているのか。特別支援教室の実践に至るまでの意識調査はあるが、意識と指導実践の関連については、明らかにされていない。本研究では、巡回指導教員がどんな意識で、指導実践をしているかを明らかにしていくこととした。その結果から今後の指導実践の在り方を考察した。

II 研究方法

研究対象

東京都小学校特別支援教室の巡回指導教員を対象とした。

研究1 調査① A市小学校特別支援教室 巡回指導教員 23名

調査② 調査①以外の東京都小学校特別支援教室 巡回指導教員 82名

研究2 調査③ 調査①②の東京都小学校特別支援教室 巡回指導教員のうち 11名(表1)

表1 調査③の対象者の教職等経歴

グループ	教員	通級指導 学級経験	特別支援 教室経験	支援学校 支援学級経験	通常学級担 任経験	教職年数・現在役職
1	A	○	○	×	×	31年以上 指導教諭
	B	○	○	○支援学校	○	21年以上 指導教諭
2	C	○	○	○言語通級 知的固定	×	18年 指導教諭
	D	○	○	○知的固定	○	20年 教諭
	E	○	○	×	○	31年以上 主任教諭
3	F	×	○2校目	×	○	10年 主任教諭
	G	×	○1校目	○知的固定	×	10年 教諭
	H	×	○2校目	×	○	21年以上 臨時任用
	I	×	○1校目	×	×	5年 教諭
4	J	×	○1年	×	○	11年 教諭
	K	×	×初年度	×	○	21年以上 主任教諭

研究方法

【研究1】調査① A市特別支援教室通級指導教員に質問紙調査による意識調査を行い、回答傾向を調査した。質問紙を紙シートで依頼し、22名分(95.7%)回収した。調査② 東京都内特別支援教室巡回指導教員から無作為抽出した82名より質問紙調査を実施し、79名分(96.3%)回収した。調査①の回答も有効だったため、調査②と合わせて、101名分集計した。自立活動の指導内容は、都情研実態調査の選択肢を基に、指導要領「2心理的な安定」の「情緒の安定」を加えて調査した。

【研究2】調査③ 研究1の調査を基に、自立活動の指導について、口頭による回答を承諾した巡回指導教員11名に、半構造化インタビューを行い、内容把握を詳細に行い、録音した。

分析方法

研究1の質問紙調査は、「自立活動」の指導に対する巡回指導教員の経歴や学び、意識について集計し、考察する。自由記述についてはアフターコーディング等を用いて分析し、考察した。研究2のインタビューは、自立活動の理解の意識が高い順に対象者をグループ1～4に分けて、整理していく。逐語録を用いて分析し、考察した。

倫理的配慮

本研究は、明星大学教育学研究科の倫理審査委員会にて承認済みである。

Ⅲ 結果と考察

【研究1】質問紙調査の結果と考察

結果1—巡回指導教員の属性の教職年数は11年以上が約7割を占めていたが、通級経験年数では11年以上は2割にとどまっていた。このことから、教職経験は長くても、通級の経験が短いことが分かった。さらに特別支援学校や固定学級の経験がない教員が約6割以上を占め、経験が5年以下の教員と合わせると全体の約9割となっていた。通常学級担任の経験がない教員が3割弱だった。通常学級担任経験者は、特別支援教育の経験がない教員が多いと推測される。

結果2—特別支援教室のきっかけでは、「特別支援教育に興味があり希望して」が8割、「職種として希望して」が7割と、自ら望んで巡回指導教員になった人が多かった。「希望なし」は約3割と一定数いることが分かる。回答者の中には、希望はしないが、特別支援に興味があるという教員もいて、きっかけと意欲

は必ずしも関連があるとは言えない。

回答者の学びで「あてはまる」は「先輩から」が一番多く、「あてはまる」「少しあてはまる」を合わせると「書籍」が1番となっていたことから、身近なものからの学びが多いことが分かる。

回答者の自立活動の理解では、少数の指導教諭や主幹の限られた人は「よく理解」とし、7割以上が「まあまあ理解」と回答し、おおむね理解していることが分かった。「あまりわからない」と回答した人は、2割弱いたが、その回答者の経験年数は、多岐に渡っており、必ずしも教職経験が少ないわけではなかった。課題意識や自立活動の理解に対する意識は、勤務年数ではなく、個々の感じ方に委ねられていると推測される。

結果3—自立活動の指導形態は、「個別指導と小集団指導を同じくらい」が半数を占め、「小集団指導より個別指導が多い」が3割から、全体としては小集団指導より個別指導を多く行っていることが分かった。また良いと考える指導形態も、「個別指導と小集団指導を同じくらい」の考えが半数を占めている点では、指導形態の実践と理想が同様であった。実践と違う点として、「個別指導のみ」は実践されていたが、「個別指導のみ」を良いと考える回答がないことから、全体として、個別指導、小集団指導、両方の必要性を感じていることが分かる。

個別指導では、「言語・コミュニケーション」が「よく行う」「たまに行う」を含めると90件となり、ほとんどの回答者が行っていることが分かった。次いで、「自己理解、行動調整」、「他者とのかかわり、他者理解」となり、指導要領でいう、心理的安定と、コミュニケーションが多く占めることが分かる。「将来を見通した基礎学力」は「よく行う」が12件と他の項目に比べて、極端に低い数値となっている。これは、特別支援教室では、基本的には教科の補充はしないことに起因していると考えられる。

小集団指導は、「集団参加、状況理解」の「よく行う」が90件と最多で、「たまに行う」を含めると99件となり、回答者のほぼ全員が行っていると言える。次いで「言語・コミュニケーション」、「他者との関わり、他者理解」が上位を占めることは、個別指導でも共通していた。個別指導で多く見られた「自己理解・行動調整」の代わりに、「集団参加・状況理解」が小集団活動の中ではよく行われていることが分かる。「自己理解・行動調整」は個別指導に適する指導内容で、「集団参加、状況理解」は小集団指導に適する指導内容としていることが推測される。

結果4—教員の意識、自立活動の指導で重要なものは、「学習の補充」以外の全ての項目で「とても重要」「ある程度重要」が、95件以上であった。特に「実態把握」、「担当児童との関係作り」は9割以上、「安心できる環境設定」、「目標の設定」は9割弱が「とても重要」としていた。ほとんどの回答者が自立活動を指導実践する以前に、この3つを重要だと捉えていると推測する。自由記述の指導内容としては、「児童自身の自己理解に関すること」が最多であり、自己理解を重要視していることが伺われた。

自立活動の課題は、選択肢では「自分自身の悩み」が最多で、次いで「制度面・運営面」「施設・設備が不十分」となっていた。自由記述では、「児童の指導について」「教員の連携」「指導方法・指導内容」が30件を超えていたことから、環境面に課題を抱きながらも、実際の指導に関わる項目について課題意識が強いと考えられる。年齢、経験問わず、大多数の回答者が課題を感じているということが分かった。

良かったと思う実践は、「言語・コミュニケーション」に関する事例が、一番多く挙げられていた。これは結果3の理想と共通し、関係すると考えられる。具体的な実践例は、人それぞれだった。指導実践全体を捉えた記述は、「信頼関係を築く」、「教員チームで話し合う」、「児童の実態に合わせる」、「自分自身のことを語れる」、「自分の課題を把握している」など、回答者の理想と指導実践が同じ内容と考える。

【研究2】インタビュー全グループの結果と考察

1) インタビュー回答者の学びについて

質問紙で最多の「先輩から」の学びは、インタビューの中でも、A, C, D, E, G, Iの教員に見られ、身近な存在として先輩から学ぶ時間が多かったことが予想される。C, D, E, Iの教員は、特定の先輩を挙げていることから、影響を与えてくれる人との出会いがあったことが分かる。A, C, D, E教員は、いずれも通級指導学級時代の先輩に頼れる人材がいたことが言える。質問紙調査で2位であった「書籍」については、A教員が毎月ノルマを決めて読むなど、他の教員もある程度書籍から学んでいるということだった。F, J教員は、「書籍」よりも「インターネット」の活用を述べていて、若手と年配の教員に情報収集の違う傾向が見られた。3位の「区市の研修」については、D教員が通級指導学級時代の自治体の取り組みで「通級研」を挙げている。また、E, G教員が述べる「自治体の研修会」も、教員のニーズに合わせて、無料または安価な料金で受けられる研修として有意義なものであると言える。自治体の研修は実施されていない地区があり、全ての教員が恩恵を受けるわけではないと言える。B, F, J教員は、「東京都の教職員センター」の研修を挙げ、様々な専門的なことを学んだという。公の研修の中で専門性も高く内容も充実していることが推測される。F, J教員は、「指導教員の模範授業や公開授業」を活用していて、自校以外の授業を見る貴重な機会と言える。東京都ならではの研修として、A, C, D, E, I, H, J教員が「都情研」を挙げ、他校の実践や情報交換の機会となっていると言える。以上、学びについては、大学・大学院等学校教育の学びは少なく、教育現場で自主的に学んでいることがほとんどであった。学ぶ仕組みは少なく、自ら研修を探し、日常業務の合間をぬって学ぶという実態が見られた。特別支援教室経験の浅い教員にとっては、分からないことが多い現状があると言える。

2) インタビュー回答者が理想とする自立活動の指導

質問紙調査で最も重要とされた項目「実態把握」については、インタビューの中でも、見られた。A教員の「その子全体を見て、人の成長とか発達とかを見ていく。」G教員の実態に合った指導から、「実態把握」の重要性が伝わってくる。(表2)2番目に多かった「担当児童との関係作り」は、B, C, D, E, G, H教員が語っていた。B教員は、入学後、低学年からの早い支援の有効性を語り、B, C教員はともに卒業してからも子どもとつながりがあり、その価値を述べていた。どちらも長い期間、長い時間の関わりから培われるものもあることを示している。H教員の「子どもと信頼関係を結んでおく。」「子どもと笑いながら、会話ができれば。」、I教員の「仲良くなりながら。」と表現していることから、子どもが安心できる関係作りは、日常的に自立活動を効果的に実施する上で、不可欠な要因としている。3番目の「安心できる環境設定に」について、E, I教員が「安心できる場所」「ここに来たいと思わせる」という表現で語っていた。

これら「実態把握」「担当との関係作り」「安心できる環境設定」の3つは、質問紙調査同様、インタビューの中でも語られていて、理想の自立活動を行う際の必要条件と考えられる。

グループ	教員	インタビュー回答
1	A	・その子全体を見て人の成長とか発達とか全体を見ていく。・意欲、生きていく力丸ごと全部。 ・一番大事なものは親。 ・できることを増やす。 ・ダメなところでなくできることを。
	B	・子どもが自分たちでニーズを感じられる、そういった仕掛け作り。「来てよかったな。」 ・自己の発達特性を鑑みながら、前向きな気持ち、自身のもつずれ自体も楽しむ。 ・幼少時からの支援。
2	C	・子どもとのつながり、信頼関係、成人までのつながり。 ・結局教えていない。
	D	・子どもから出る言葉を大事に。 ・自主的自発的発言、余計な発言をしない。 ・無理をさせない。 ・情緒の安定、信頼関係の構築。
	E	・安心できる場所、安心できる関係作り。 ・自分の良さ、楽しい経験、協力できる活動。 ・教員みんなで相談するのを大事に。
3	F	・特性理解。 ・自己理解、得意苦手。 ・自己肯定感を高める。 ・自立して生きていく力を身に付ける、目標をもって1時間過ごす。 ・在籍学級の適応。
	G	・将来を見据えた指導、大人になったとき困らない、犯罪にならない。 ・心を引き出す。 ・自己理解、自己肯定感。 ・実態に合った指導。
	H	・子どもとの信頼関係を結んでおく。 ・子どもと笑いながら、会話ができれば。 ・楽しみを前提に。 ・反応を見ながら、子どもの会話の中から言葉を拾って。 ・得意なことを課題をやる前にやる。
	I	・ここに来たいと思わせる、話が聞きたい関係を築く。授業が楽しい気持ち。 ・自分の気持ちを表現、喋れる子になって欲しい。・気持ちは受容するけど、行動は調整。 ・学習態勢
4	J	・楽しいことが一番。 ・小集団の関わりが大事。
	K	・人間の発達についての共通理解。 ・能動的な活動で、発達を促す。

表2 インタビュー回答者の理想

3)インタビュー回答者が課題と考える自立活動の指導

A教員は、掃除や給食、宿泊行事を、B教員は、校外学習を、通級指導学級時代にできたことができないことを上げていた。B、D、E、F教員は、教員の指導力差、経験差を揃えたり、意思疎通、共通理解したりをする難しさを語っている。複数の教員で指導にあたる特別支援教室で連携が取れないことは、自立活動の指導に支障をきたすと言える。質問紙で2位の「制度面、運営面」は、インタビューの中では地域差が見られた。B教員のように自治体についておおむね満足している教員がいる一方、D教員のように現在勤務する地区について痛切に課題を感じている実態も見られた。指導教諭や主任教諭は「制度面や運営面」について言及しているが、経験の浅い教員らは、「指導方法や指導内容」についての知識不足や不安などについて語っていた。研修の多い地域とそうでない地域によっても課題意識に違いがあると予想される。また2年前に導入された「原則の指導期間」について、I教員のように現実的には難しいと考える一方、F教員のように、1年あるいは2年で区切りをつけ、指導時間を見直していくという考え方の違いが見られた。通級指導学級時代より行われている従来の自立活動の指導と教室適応に関する指導の捉え方に差異が見られ、インタビュー回答者11人の中でも、A、I教員は必ずしも教室適応が目的でないとし、F教員は教室適応の必要性を説くなど、意見が分かれた。

4)インタビュー回答者が良かったと思う自立活動の実践

質問紙同様、「言語・コミュニケーション」「自己理解」「他者との関わり、他者理解」がインタビューでも多く挙げられたが、具体的な指導実践は教員それぞれであった。視知覚機能を高め、繰り返しや失敗の練習は、固定学級の経験による共通意識と考えられた。いろいろやっていく中でじんわり変わる、多目的・マルチパーパスなもの、積み重ねて成果を上げるものは、通級指導学級の経験による共通意識と推測された。学級での活動が想定された活動は、学級担任経験からの意識があると考えられた。自立活動の実践は、経験に由来するものがあることと、理想と関連があることが推測された。

IV総合考察

1)巡回指導教員の経験と学びからの意識

①通級指導学級の経験

通級指導学級の経験は、単なる経験年数の違いだけでなく、その頃の経験豊富な先輩、自閉症情緒障害教育としての研修体制など、専門性を高める環境があったと考えられる。八幡ら(2022)は、「通級指導学級ではできたことが失われたことにより、通級の指導の成果を感じづらくなった。」³⁾という。B教員の早期支援、A教員の生活全体を見るは、広い視野に立つ意識があると考えられる。

②通常学級担任経験

通常学級担任経験をもつことで、学級を意識する視点がより顕著に見られた。自身の指導経験から、大人数の在籍学級における学習や生活をイメージしやすく、担任教員の目線に立った支援を思考することができる。安藤(2020)は、「学担経験のない教員には、学級でできる支援と学級経営の視点などの研修が必要」⁴⁾という。通常学級経験により在籍学級でできないことを見極め、通級の少人数で本人に特化した指導を見出していた。H教員の学級の授業意識やD教員の学級の学習をスモールステップにした実践は、在籍学級の指導を念頭に置いた意識があると推測する。

③指導経験から築き上げられた価値観

子どもの視点から教育を進めていくのか、学習態勢のようなある程度枠を身に付けさせることから出発するかは、教員の指導経験と学びからの影響が大きく、独自の価値観に基づくと考えられる。八幡(2022)は、巡回指導教員は「それぞれの価値観の中で通級による指導に携わっている」⁵⁾という。目標達成に向けての指導順序やアプローチの意識は、経験年数ではなく、それぞれの教員の指導経験から築き上げられた意識に基づくと考えられる。

④学びからくる自信

学ぶ機会をもちたずに通級指導に携わるようになった多くの教員は、始めは何をどのように取り組んでいくか、少なからず戸惑いと不安を抱えていた。巡回指導教員らは独自に学びを選択し、一人一人が努力していった経緯があったと言える。自らが学びを求め、積み重ねていくことが巡回指導教員にとって真の学びとなり、指導に対する自信という意識になっていると推測される。

2)自立活動の指導実践で大切にしている共通意識

①実態把握(アセスメント)

岡野(2020)は、まずはその児童生徒を理解しようとする事、それが指導の第一歩であり、実態把握であると説く⁶⁾。平野(2022)は子どもの見取りを「子どもの内面すなわち子どもの心の内を、価値判断せず、共感して、ありのまま、わかろう(感じることも含む)とすること」⁷⁾としている。リアルタイムで児童を見て、焦らず長期的に、変容を見取り、計画を修正して、行かなければならない。実態把握は巡回指導教員が共通して大事にしている意識と考える。

②担当児童との関係作り

野添ら(2023)は、「特別支援教室で児童と関わる際には児童との信頼関係があることが重要であると考えられる。」⁸⁾という。D教員は信じてもらえる声かけと関わりを大事という。情緒に課題のある子どもを対象に行う特別支援教室において、担当児童との関係作りを重要視することも、共通する意識と考える。

③安心できる環境設定

子どもの心理的状态を良好に保つことが、自立活動の指導の最初に行われていた。子どもと教員との信頼関係だけでなく、共に小集団指導を行うグループの子どもたちとの良好な関係も安心の一つとなりうる。E教員のここは安心といった情緒の安定につながる教員との信頼関係と居心地の良い安心できる環境設定をすることで、自立活動の指導は効果を上げることができると意識していると推測する。

3)特別支援教室の取り組みにおける意識

①個別指導と小集団指導

巡回指導教員の多くが、個別指導と友達との関わりから学ぶ小集団指導の両方の必要性を感じていた。個に応じた指導というのが、個別最適な学びであるが、個別最適な学びと協同的な学びとの一体的な充実の考え方はまさに、特別支援教室の個別指導と小集団指導に適合しているのではないかと考える。通常学級の指導形態と特別支援教室の指導形態の意識は同じ意識があると推測する。

②指導内容の選定

質問紙調査の結果で多かった「言語、コミュニケーション」「他者との関わり・他者理解」という大枠の内容は共通しているが、その指導実践は、教員各々のオリジナリティが見られた。具体的な指導実践には、個々の教員独自の授業を創造する意識が求められていると推測する。

③教室適応と学級全体への指導支援

秦野(2021)は、「学校生活の大半を自学級で過ごすため、学級での指導・支援の充実を図ることが重要」⁹⁾と説く。八幡ら(2022)は、「特別支援教室への移行で、一番の連携対象は保護者から在籍学級担任へ変化した」¹⁰⁾という。担任、専科教員、支援員、養護、専門員、スクールカウンセラー、コーディネーターなどと校内の連携は欠かせない。特別支援教室の自立活動の指導は、限られた通級の指導時間だけでなく、学校生活全体で取り組むという意識が必要となっていると言える。

④地区、学校、教室ごとの考え方

東京都の中でも、自治体によって運営や制度の違いがあることが見られた。少数ではあるが、個別指導のみが行われている地区や巡回指導を行わず全校拠点校方式を採用している地区も見られる。(2023、都情研)¹¹⁾学校や人による意識の違いで指導内容が変わり、実際に子どもたちへの関わりも様々な違いや影響があり、指導実践の捉え方に地域それぞれの意識があると推測する。

4)巡回指導教員の教員としての意識

①特別支援教室の指導価値

1対1や少人数などで子どもと密に向き合う巡回指導教員は、人間性が問われることになる。特別支援教室の価値を見出し、C教員のように、教員自身が指導実践に喜びを感じる意識があると考えられる。

②子どもに向かう姿勢

日野ら(2018)は、特別支援教育に関する専門性の内容として、「教員としての人間性や子どもに向かう姿勢」が重要視されるという。¹²⁾D教員の教え込むより、一緒に育つという姿勢は、今後の指導実践を行うにあたり必要な意識と考える。

③子ども観

星山(2017)は、「子どもは家庭も学校も連携し、子どもをよいものとして見守る環境があつてこそ、本来の子どもの自然体の良さが守られ、心が発達します。」¹³⁾とし、平野(2022)は、「子どもは、良くなるようにしている。」「困った子」は「困っている子」¹⁴⁾とし、このような子ども観は、通常学級だけでなく、特別支援教室でも、

指導実践に関連する意識となると考える。

V 結論と今後の課題

巡回指導教員の意識には共通するものも見られたが、最終的には各々の重要と考える意識により、それぞれ違う指導実践がなされていた。特別支援教室は、時代や体制、関わる子どもによって臨機応変な対応を求められるところである。それを大きく左右するものは、巡回指導教員の意識である。自身の偏見に陥らないよう、広く他の地域の巡回指導や巡回指導教員の考えも知り、再考することが必要かと思われる。今後さらに巡回指導教員が、指導方法・内容の選定や取り組み方を、情報共有し、教員同士が学び合える仕組みや機会を作り、単独ではなく複数の教員で協働し、特別支援教室の指導実践を充実させていくことが望まれる。

付記

本論文は明星大学教育学研究科「小学校特別支援教室の自立活動の指導実践についての意識に関する研究～巡回指導教員の質問紙調査とインタビューより～」の一部を改変し作成した。

主な引用・参考文献

- 1)11) 東京都公立学校情緒障害教育研究会「会報みちびき146号」(2023)p1
- 2)8)10) 野添紘花・村山拓「特別支援教室の通級指導及び巡回指導における担当者の専門性」(2023)P166
- 3)5) 八幡亮・村山拓「東京都における特別支援教室への移行に関する調査研究－情緒障害等通級指導学級から特別支援教室への移行を経験した教員の意識－」(2022)p239
- 4) 安藤幸恵「巡回指導教員と在籍学級担任との連携について」(2020)p201
- 6) 岡野由美子・松田智子「障害特性に応じた指導方法の工夫－自閉スペクトラム症のある児童生徒の自立活動について－」(2020)P37
- 7)14) 平野朝久『はじめにこどもありき』の理念と実践」東洋館出版社(2022)p15p28
- 9) 秦野真一「発達障害通級指導教室の巡回指導校における取組」(2021)P216
- 12) 日野久美子他「通常学校の特別支援教育担当教員の専門性向上のための教員研修に関する研究－教員の特別支援教育に関する専門性の資質・能力についての分類－」(2018)P49
- 13) 星山麻木「この子は育てにくい、と思っても大丈夫」河出書房新社(2017)p60

謝辞

本論文作成にあたり、ご指導・ご助言を賜った星山麻木先生に深く感謝申し上げます。質問紙調査に協力いただいた100人余りの巡回指導教員とインタビューで話された先生方、支えてくれた同期院生にお礼申し上げます。

(星山麻木教授指導 2024年度修士学位取得)

修士論文概要

エッピングによるピアノ即興演奏の理論と実践に関する研究 —ジャック=ダルクローズの即興演奏との比較を通して—

新川聡子

プラトン(Platon B. C. 427 -B. C. 347)は、「国家」の中で、音楽について述べている。「音楽・文芸の次には、若者たちは体育によって育てられなければならない」(プラトン1979:247)ヨーロッパにおける身体運動を活用した音楽教育の原理がここにあると考える。プラトンはこのようにも述べている。

すぐれた語り方と、すぐれた調べと、様子の優美さ(気品)と、すぐれたリズムとは、人の良さ(エウエーティア)に伴うものだ、ということになる。____ただしそれは、愚かさのことを体裁よく「人が好い」と呼ぶ場合のそれではなく、文字通りの意味でその品性(エートス)が良く(エウ)美しくかたちづくられる心のことだ(プラトン 1979:239)

音楽を学ぶことが人間に気品をそなえさせるものであることが述べられている。音楽教育が、子どもたちの人格へ強く働きかけるものという考えがプラトンの時代であり、その考え(原理)がジャック=ダルクローズ(Jaques-Dalcroze, E 1865-1950)などの後の時代の音楽教育家に受け継がれていると考える。しかし、時代が進むにつれ、音楽教育は、それぞれの分野ごとに専門性が増していった。ジャック=ダルクローズは、

今日の音楽教育は、音楽のさまざまな要素の相関関係はまったく確立しないで、その各々を個々別々の特化した形で扱っていない。それらの調和のとれた総合こそ、明日の音楽教育者たちの担うべき仕事なのである。(ジャック=ダルクローズ2003:98)

と述べている。これは偏った音楽教育への警鐘であり、調和のとれた教育を行うことの大切さを述べていると考える。また、ジャック=ダルクローズは、楽器演奏における練習についても次のようにも述べている。

子どものときにピアノまたはほかの楽器による偏った訓練によって子どもの生来の感性を低下させ、音楽性といかなる関係もない慣習的な練習にこだわり、彼らのイメージーションを枯渇させたということである。(ジャック=ダルクローズ2011:124)

このようにジャック=ダルクローズは当時の音楽教育について、ピアノ演奏の技能向上に主眼を置きすぎた指導を批判している。ジャック=ダルクローズはあるべきピアノ指導についての提言の中に即興の必要性について以下のように述べている。

芸術や科学と同じように培われてきた即興は、調和と構成の伝統的なあらゆる規則をよりどころにしている。即興の役割は、生徒のすばやく決断し実現する力、わけなく精神を集中させる力、プランをすぐに思いつく力を発達させて、震える心、想像し、ついで調整する脳と、実際に即興する指と手と腕との間に直接にコミュニケーションを確立することである。(ジャック=ダルクローズ 2011:114-115)

即興を音楽的規則に基づき、またしかるべき教育方法に基づいて行うべき活動と捉えている。

ジャック＝ダルクローズは、『リズム運動』の序文の中で、自身が、ピアノの即興演奏のためのメソッドは書いていないことを述べている。ジャック＝ダルクローズは、リトミックを応用したピアノでの即興演奏を、初めて学ぶ学習者が、分かりやすく、音楽理論を学びながら、即興演奏を学んでいく具体的な好例として、エッピング(Epping, Anna 1887-1972)の著書を紹介している。

私は、教育者たちに生徒の一人である、アンナ・エッピングによるピアノ即興演奏の愛情のこもった手引きを知らせる。彼女は自分の生徒たちの想像しすばやく実現する能力を本当に驚くべき方法で成長させることに成功した。(ジャック＝ダルクローズ 2011:125-126)

本論文の目的は、ジャック＝ダルクローズが展開した、即興演奏を、後継者であるエッピングが、音楽での遊びを通して、より学習をしやすく具体的にすることを明らかにすることである。

エッピングは、ドイツで「ピアノに重点を置いた、リトミック教師。」(リング／シュタイマン 2006:73)であり、ジャック＝ダルクローズに学び、ジャック＝ダルクローズの後継者として、ピアノのための即興演奏の大人のクラスや、子供たちのクラスも持った。

本論文では、エッピングの『リトミック』に掲載されている「即興演奏の授業での私の経験から」と、「ピアノを弾く子供たちと一緒に」の二つの論文と、『ピアノの即興演奏』と、『即興のABC』の2冊著書から、エッピングの、ピアノによる即興演奏指導に対する、考え方や実践を検討し、ジャック＝ダルクローズの考えや実践と比較し考察した。

エッピングは、ジャック＝ダルクローズが掲げたピアノによる即興演奏を基盤としていることが明らかになった。その理由として、エッピングの以下の考え方が、すべてジャック＝ダルクローズの考えと一致しているからである。

- ・即興演奏はリトミックを学び、その後ソルフェージュを学び、最終的にピアノによる即興演奏を学ぶという考え方
- ・即興演奏が、単なる思い付きの演奏ではなく、音楽の歴史の中で培われたものであるという考え方
- ・リトミック教育においてピアノによる即興演奏を使用した指導は、不可欠であるという理由から、リトミック教師は、即興演奏を学ぶべきであるという考え方
- ・音楽的想像力を表出することが、一番大切であるという考え方

このようにエッピングのピアノの即興演奏の考えは、ジャック＝ダルクローズの考えが基盤となっていることが明らかになった。

次に明らかになったことは、エッピングがジャック＝ダルクローズの即興演奏に対する考え方を三つの方向性で発展させたことである。一つめは、メロディー作りから始まり音楽の基礎を体系的に実践したことである。二つめは、身近な具体例を示したり、課題においても具体的な指示や方法を述べ、わかりやすく示したことである。三つめは、子供たちに自分が想像した音楽で表現させて、それを当てさせるゲームなど、楽しい遊びを通して実践したことである。

このようにエッピングは、ジャック＝ダルクローズの即興演奏に対する考え方を基盤とし、それを継承するだけでなくより具体的に、そして体系的に実践したこと、そして子供たちが、音楽の遊びの中で、それを体験していくことを実践し発展させたのである。

引用・参考文献

- ・Epping, Anna Rhythmik, Delphin-Verlag (Dr. Richard Landauer), München, 1926

- ・Epping, Anna und Tauscher, Hildegard Einführung in die Improvisation am Klavier, Max Hesses Verlag, Berlin-Schöneberg, 1932
- ・Epping, Anna ABC Improvisation, Max Hesses Verlag, Berlin-Halensee und Wunsiedel, 1954
- ・エミール・ジャック＝ダルクローズ著、河口道朗訳『音楽と人間』開成出版、2011年
- ・エミール・ジャック＝ダルクローズ著、板野平監修、山本昌男訳『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社、2003年
- ・エミール・ジャック＝ダルクローズ著、板野平訳『リズム運動』全音楽譜出版社、1970年
- ・プラトン著、藤沢令夫訳『国家(上)』岩波文庫、1979年
- ・R. リング／B. シュタイマン編著、河口道朗 河川眞朱美訳『リトミック事典』開成出版2006年

(板野和彦教授指導 2024年度修士学位取得)

ジャック＝ダルクローズの音楽教育観と現代の 幼児教育・保育観に関する一考察

馬場 三保

1. 研究の背景と目的

「ジャック＝ダルクローズの音楽教育観と現代の幼児教育・保育観」に関する先行研究には、国立音楽大学の神原(2014)の研究があり、ジャック＝ダルクローズの「幼児期のリトミックの効果」に関して検討している。そこには、「(しかし、ダルクローズ自身は幼児向けの実践書は残していない)。――1960年代以降、今日に至るまで、多くの実践書が発行されているが、その内容は遊びの要素を強調したリズム運動に関するものが多い。」とある。幼児期のリトミックでは、「筋肉運動感覚によって呼び起こされる発見のセンスに目を向けること」また、即興に関する研究が少ない点に於いては、「幼児による即興的表現は、音楽そのものの良し悪しよりも、音楽と関わる情緒的・運動的な側面に焦点が向けられていること」こういった外からは見え難い、知識ではなく内的感覚の視点から捉える必要性を述べている。本研究では、ビジョン③「子どもの誕生前」から切れ目なく育ちを支える「幼保小の架け橋プログラム」の推進にもつながる、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の第1章の中に盛り込まれている、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)また、第2章の中に盛り込まれている、「ねらい及び内容」(幼稚園教育要領)、「保育の内容」(保育所保育指針)「ねらい及び内容並びに配慮事項」(幼保連携型認定こども園教育・保育要領)「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の検証と、未就学児の施設である、保育所や幼稚園、認定こども園において小学校へつなげる幼保こ小の連携の「架け橋期」に差し掛かる5歳児を中心とした評価の在り方などにも展開して論じるものである。

2. 研究の方法

本研究は、幼児期に「育みたい資質・能力」の3つの柱である「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力などの基礎」「学びに向かう力、人間性等」をキーワードに、第1章では、「幼稚園教育要領」に示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)、第2章では、保育所保育指針「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」、幼保連携型認定こども園「満3歳以上の園児の教育及び保育に関するねらい」と同内容の「幼稚園教育要領」「ねらい及び内容」(5領域)において、ジャック＝ダルクローズの下記の4冊の著書の中から含むべきキーワードを抽出することを通し、「音楽教育観と現代の幼児教育・保育観」に関して具体的に検討する。

3. 結果と考察

(1)「知識及び技能の基礎」

子どもが「気付く」「できる」「わかる」などが基礎となり、ジャック＝ダルクローズは、リズム運動を通じた教育が、身体と精神の両面での成長と発達に寄与することを明示しており、これが、知識及び技能の基礎を形成する重要な手段であることが分かる。

(2)「思考力・判断力・表現力などの基礎」

子どもが「工夫する」「試す」「考える」「表現する」ことなどが基礎となり、ジャック＝ダルクローズは、子どもの身体的な経験とそれによって育まれる想像力や知性の発達、さらにリトミックの練習が将来的に整理された思

考力を養う助けになるという点が重要であると述べている。

(3)「学びに向かう力・人間性等」

子どもが「意欲をもつ」「頑張る」「粘り強く取り組む」などが挙げられる。ジャック＝ダルクローズは、リズム運動やリズム教育が子どもの発達と教育において重要な役割を果たすことを強調しており、これにより、子どもは学びに向かう力を養い、豊かな人間性を育むことができると述べている。

4. 総合考察

まとめ——幼児期に「育みたい資質・能力」に含むべき「音楽教育観と現代の幼児教育・保育観」の内容

今回は、第1章「幼稚園教育要領」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)、「保育所保育指針」3歳以上児の保育に関するねらい及び内容、幼保連携型認定こども園「満3歳以上の園児の教育及び保育に関するねらい」と同内容の「幼稚園教育要領」「ねらい及び内容」(5領域)において、ジャック＝ダルクローズの4冊の著書の中から含むべきキーワードを抽出することを通し、音楽教育観に沿ってその変遷をたどり、考察することにより、これから求められる現代の幼児教育・保育の考え方が示唆された。

これらの抽出結果から考えられる、音楽教育観と現代の幼児教育・保育の考え方として、「リトミックの効果」「子ども理解」を提案したい。

(1)リトミックの効果

先の先行研究「幼児期のリトミックの効果」の中で、ジャック＝ダルクローズの研究には「即興に関する研究が少ない——幼児による即興的表現は、音楽そのものの良し悪しよりも、音楽と関わる情緒的・運動的な側面に焦点が向けられていること——」(神原2014)とあった。音楽による集中力を高めたり、頭を使って考えながら身体を動かしてバランスを保つ感覚刺激は有効であり、幼児の内的な欲求を引き出す「即時反応」を用いたリトミックは、現代社会を生きる子どもたちには必要なことだと考える。

(2)子ども理解

子どもたちは、遊びや生活の中で、発達の目安はあるものの、それぞれに異なる発達段階を経て成長している。集団生活の中で、伝えたい時に伝えることができることは大切なことであり、この表現力を育むためにも、リトミックはみんなで楽しめる要素の一つなのである。

戦後、リトミック教育を全国に広めた板野平(1928-2009)によると、リトミックは、「心の作用と身体的な運動との融和一致」(coordination)を目指しており、どうしてこのことが大切なのか、について、ジャン＝ジャック・ルソーの言葉「身体的欲求が最初の身振りを示唆し、情念が最初の声を引き出したのだと信ずるべきである」また、「生き生きとした感覚は、もっとしばしば精神的な印象によって働くということ」であり、すなわち、「人間は意思とか感情の自発性によって、感覚はより理想的に働き、その結果、ことばが発し、身体的な動きをとめない、さらにそれが歌となる、ギリシア人がそうであったように、楽器によって伴奏されたのである。これこそが音楽の本来あるべき人間育成をめざす教育ではないでしょうか。」と、説いている。

ジャック＝ダルクローズメソッドのリトミック理論の中の、幼児期の骨子と考えられる内容については、秋田喜代美「遊び」についての、「遊びだすー遊ぶー遊びこむー遊びきる」(秋田2006)に当てはめていくことができると私は考える。子どもたちが安心できる環境の中で、五感で欲求のままに体を動かし、学び(遊び)を深め、探求する姿を支え、保育者もまた協働探求家として、応答的な対応を心がけていくことが大切なのである。ジ

ヤック＝ダルクローズの提唱している一つの成果は、「演奏者が素晴らしい表現力で楽器を演奏すること」であるが、これは演奏家でなくても、幼児期から子どもも大人も人が人として学び育つ環境は必須であり、これを保障する上で成り立つものであり、そこに人間力が育まれるのである。

【主たる引用文献】

- 神原 雅之「幼児と音楽ーリトミックに関する研究動向を中心にー」日本音楽教育学会、2014年、p. 44
文部科学省「幼稚園教育要領」2017年、
Jaques-Dalcroze「リトミック論文集 リトミック・芸術と教育」全音楽譜出版社、2005年
Jaques-Dalcroze「音楽と人間」開成出版、2011年
Jaques-Dalcroze、山本 昌男訳、板野 平監修「リトミック論文集 リズムと音楽と教育」、全音楽譜出版社、2003年
板野 平 監修「——ダルクローズ教育法による——リトミック コーナー」株式会社 チャイルド本社、1987年

(板野和彦教授指導 2024年度修士学位取得)

行動問題を伴う自閉スペクトラム症児への学校生活での支援

小河原里紗

【キーワード】 自閉スペクトラム症、行動問題への対応、感覚特性の問題、機能的アセスメント

1 研究の背景

加藤(2000)は、『問題行動という場合には、問題を有している行動そのものに注目しているのに対して、行動問題はそのような行動を引き起こし維持させている問題自体に注目した用語であり、対象者のみならず、その背景となる環境的要因を含んで検討することが多い』¹と述べている。

行動問題を示す自閉スペクトラム症児の支援には、感覚特性に配慮した機能的アセスメントが重要である。末永・小笠原(2015)は環境と行動の関連性に基づく支援の有効性を指摘し、村本(2021)は感覚特性への配慮が不足していた点を指摘した。DSM-5では感覚特性が自閉スペクトラム症の診断基準に加えられ、行動問題と感覚特性の関連性が注目されている。感覚特性に基づいた支援は進化し、東京都教育委員会(2024)は、学齢期の支援の重要性を強調している。行動問題の原因には環境や感覚特性に関わることが多く、アセスメントを通じた包括的な理解が求められている。特に、感覚プロフィールを用いた支援が効果的とされるが、試行錯誤が必要である。

2 目的

本研究の目的は、自閉スペクトラム症児に対する行動問題の支援において、機能的アセスメントと感覚特性に基づくアセスメントを組み合わせた支援方法の有効性を検証することである。自閉スペクトラム症児は、感覚の特異性があり、これが行動問題の要因となることが指摘されている。したがって、行動の機能的アセスメントだけでなく、感覚特性の問題を把握した上での支援が重要である。

本研究では、自閉スペクトラム症児の行動問題に対する包括的な支援の効果を検証するため、機能的アセスメントに基づく支援と、感覚プロフィールを用いた支援を行い、その結果を分析する。これにより、特別支援学校における自閉スペクトラム症児への行動問題への支援方法の改善に寄与し、感覚特性の問題を踏まえた支援の必要性を明らかにすることを目指す。

3 研究方法

研究対象者は、知的障害部門特別支援学校に在籍している小学部2年、自閉スペクトラム症と診断されている太田ステージstage III-1の児童である。友達や教員への他傷、自分自身の顔を叩いてしまう自傷、泣く・叫ぶなどの興奮状態になりやすい行動問題を伴うことがあった。8ヶ月間、対象児童が在籍している特別支援学校での指導・支援を行なっている時間に授業実施場所において対象児童の行動をスキッタープロットで記録し、行動問題を起こしやすい条件を整理した。感覚プロフィールの評価は、対象児童の保護者は自宅で、筆者(学級担任)は対象児童が在籍している特別支援学校にて評価を行った。

感覚の特異性を踏まえた支援方法を検討し、感覚の特異性に配慮した上で、「予防的支援」、「代替行動」、「望ましい行動が起こった結果への支援」、「万が一行動問題が起こった時のための危機対応」に分けて支援計画を作成して、実践した。実践後の行動問題の変化について直接観察を行い、支援する前と後で比較して、効果的な支援について考察した。

本研究の実施に際して、対象児童の保護者に対し、口頭と書面で、本研究の目的と方法、守秘義務の遵守、研究成果の公表、研究の途中で同意撤回に関する説明を行った。得られたデータはID番号で管理し、

個人を識別する情報を取り除き、個人が特定できないようにした。また、対象児童の在籍する学校の個人情報
の管理規定に則り、管理職に口頭で許可を得た。

4 結果・考察

感覚プロファイルのスコア評価では、学校の教室内での様子と自宅での様子のスコアに差があることが明
らかになった。また、学校の様子と自宅の様子両方で、「聴覚」「視覚」「前庭覚」のスコアが「非常に高い」と
判定された。この結果から、対象児童は、聴覚、視覚、前庭覚刺激に対する反応の偏りが大きいこと、一方で
刺激への気付きにくさがあることが推察された。行動観察の結果からは、感覚過敏、感覚回避、感覚探求の
感覚の特異性が影響して行動問題は起きていることが明らかになった。感覚の特異性に基づき、行動問題に
対しての支援方法を検討することで、行動問題が減少した。有効な支援のポイントは、「感覚の課題への支援」
「見通しをもてるような環境設定」「好きなことができる時間を設ける」「認められる実感がもてる称賛方法」の4
つである。

5 結論と今後の課題

本研究では、自閉スペクトラム症児の行動問題について、行動観察を通して支援方法を検討した。対象児
童の特別支援学校での行動を記録した。また、感覚プロファイルを行い、学校の様子を学級担任、自宅の様
子を保護者が評価をした。スキッタープロットと感覚プロファイルから得られた結果により、「感覚の特異性
は、行動に大きく影響すること」と「感覚の特異性を踏まえて支援をすることが行動問題の減少につながるこ
と」が分かり、有効な支援方法が明らかになった。今後の課題は、対象児童と関わる支援者や保護者が、感覚
の特異性を踏まえた行動問題の原因を伝えて、支援方法を共に考え共有する支援会議のような機会を設定
することである。また、どの教員でも行動と感覚の特異性の視点から支援をしていけるように、さらに研究を進
めていきたい。

【主たる引用文献】

- ・加藤哲文「発達障害指導事典第二版」学習研究社 2000 p184-185
- ・末永統・小笠原恵「行動問題を示す知的障害児に対する Positive Behavior Support」『特殊教育学研究』2015 p391-400
- ・村本浄司「自閉スペクトラム症者における感覚の特異性と強度行動障害との関連」『東京福祉大学大学院紀要』第11巻第1・2合
併号 2021 p65-67
- ・東京都教育委員会「強度行動障害のある児童・生徒への効果的な指導の在り方」2024 p5
- ・近藤万里子・佐々木沙和子・伊東祐恵・小林千鶴・星山麻木「感覚特性への合理的配慮に焦点を当てた就学支援シートの検討
—感覚プロファイルを用いた支援会議から—」『帝京短期大学紀要No24』2023 p58

(星山麻木教授指導 2024年度修士学位取得)

インクルーシブ保育の充実を目指す保育者の同僚性について ～幼稚園型認定こども園における連携の実態に着目して～

平野 尚美

1 問題と目的

現在、就学前の保育・教育施設において支援を必要とする子どもの在籍数は増加しており、2017年に告示された3法令の中でもインクルーシブ保育を前提とした保育を実践するよう示されている。しかし、支援が必要な子どもの対応で悩む保育者は多く、岡本(2016)は「保育者は『気になる子ども』への保育に不安や困難さを抱いても、対応を試行錯誤しながら保育を行なっている。そのような保育者を支援するサポート体制の構築が必要である」と保育者の連携や同僚性の構築の必要性を指摘している¹⁾。また、子育てをする保護者への支援を深める目的から、幼稚園と保育園の両方の機能を持ち合わせた「認定こども園」の数は年々増加している。しかし、認定こども園移行とともに保育内容の変化、支援が必要な子どもや家庭の増加、保育者の働き方の多様化等の変化見られ、それに伴い様々な課題が生じる。

これらの背景より、本研究では幼稚園型認定こども園における連携の実態に着目し、インクルーシブ保育の充実に必要な要素を見出すとともに、保育者の同僚性をどのようにしたら高めることができるのか検討することを目的とした。

2 調査と分析方法

調査は東京都内の幼稚園型認定こども園で実施した。調査園に勤務する保育者にインクルーシブ保育を実践するにあたっての保育者の心情や支援に関わる学び、保育者間の連携等についてアンケート調査を行った。その後、園の組織を支え中心的役割を担っている各担当部署、勤務形態のリーダー層3名の保育者を対象に支援が必要な子どもの対応で悩む保育者への働きかけや部署間での連携等を主軸とする内容の半構造化インタビューを行った。この2つの調査から得られたデータをもとに質的に分析と考察を行った。

3 結果と考察

アンケート調査では回答したすべての保育者が支援を必要とする子どもの対応で悩んでいると回答した。そのような中で、保育者同士の関係性を築き、連携を図る工夫を各々がしていることが分かった。特に保育者間で相談し合える安心感のある環境や関係性が保育者を支えていることも明らかになった。

また、インタビュー調査ではリーダー層の保育者より「子どもの特性理解」「保育者の安心感を育む関わり」「保育者の試行錯誤と葛藤」「連携の現状」「連携の課題」「インクルーシブ保育の充実に向けて」といった幅広い語りが得られた。

4 総合考察

認定こども園へ移行した園では、保育時間の長時間化や保育内容の変化、保育者の働き方の多様化、そして支援が必要な子どもや家庭の増加等、様々な変化が生じることとなる。移行後はさらに細やかな保育者間での連携が必要になるが、変化の多い環境の中で保育者間の連携を図り保育の土壌を安定させるためには時間を要する。移行後数年が経過している調査園では、保育者同士の連携に対して前向きな捉えが窺え、保育者は部署や働き方に関わらず、時間と場を共有して顔を合わせて連携を深めるための対話をしたいという思いがあることが明らかになった。

また、インクルーシブ保育を充実させるためには3つの要素が必要であることが明らかになった。1つ目は保育経験の年数に関わらず園内において「保育者を支える安心感のある人的環境があること」、2つ目は担当部署や働き方に関わらず「保育者同士の連携と対話」をすることのできる時間と場が十分にあること、そして3つ目が保育経験からの学びに加えて知識や理論を学ぶことのできる「保育者の学び」の場の構築である。

これらを可能にするためには「保育者の同僚性」の構築が必要不可欠であり、保育者の同僚性は「安心感のある環境」という土壌の中で ①コミュニケーションの充実 ②信頼関係の構築 ③連携の充実 ④協働関係の充実という過程を通じて向上していくことが考えられる。また、鈴木ら(2017)が述べるように保育は「一回性」「曖昧性」「不確実性」「複雑性」という特性があることから、同僚性を高めるためには常に省察を繰り返しながら追い求めていく必要があると考えられる²⁾。

5 まとめと今後の課題

本研究は調査園における一事例であるが、インクルーシブ保育を充実させるための要素、そして保育者の同僚性が高まる環境と過程を示した。今回の調査園がこれからどのような経緯で発展していくか調査を続けていくとともに、今後は幼稚園型認定こども園以外の形態の保育施設にも着目していきたいと考えている。現在、子どもを取り巻く環境は非常に複雑化し、保育の質の向上や専門性の高さなど保育者に求められる役割は非常に大きくなっている。しかし、保育現場においては保育者の不足、低賃金での勤務、長時間労働等様々な課題があるとともに保護者対応、職場の人間関係等に疲弊し離職を選ぶ保育者は後を絶たない。そのような状況の中で保育者の同僚性を高める土壌を構築することは、保育者の安心感や負担感の軽減に寄与できるであろう。本研究の考察や結果を生かし保育者の同僚性の研究を続けるとともに、1人でも多くの保育者と多様な子ども達がともに安心して過ごすことのできるインクルーシブな環境を見出していくことが今後の課題である。

また、本研究では「加配保育者」の葛藤が顕著に現れた。今後も支援が必要な子どもは増加していくであろう。インクルーシブ保育を実践するにあたって、支援が必要な子ども1人1人の特性に目を向け、子どもの育ちに見合ったサポートをしていく加配保育者の存在は欠かせない。今回は加配保育者1名にインタビュー調査を行ったが、複数の保育施設や加配保育者に対して、その実態や課題、心情等を調査することによってインクルーシブ保育推進の一助となれるような研究をしていきたい。

引用文献・参考文献

- 1) 岡本美幸「「気になる子ども」への保育の現状および保育者支援に関する研究」美作大学大学院人間発達学研究科(2016年)
- 2) 鈴木健史「対話が生まれる同僚性が高まる保育のファシリテーション」中央法規(2023年)

(星山麻木教授指導 2024年度修士学位取得)

公立小学校における特別支援教室専門員の 多職種連携の実態 —つなぎ手としてのあり方—

宮田圭

1. 問題の背景と目的

近年、学校が抱える問題は、多様化、複雑化し、教師のみで対応することが難しくなっている。文部科学省(2015)は、心理や福祉といった多職種の専門家と連携しチームとなって課題に取り組む必要性を示したが、学校は外部人材との連携以前に内部者同士の連携も容易ではない現状(小田, 2021)に加え、連携の中心とされる特別支援教育コーディネーター(以下、コーディネーター)の多忙さも深刻な状況にある(馬淵他, 2019)。一方で、2016年より東京都独自の制度である特別支援教室導入に伴い特別支援教室専門員(以下、専門員)が公立小中学校に各1名ずつ配置された。連携職としての活躍が期待されるが(大橋・村山, 2020; 木村, 2021)、その連携の実態は明らかにされていない。専門員の連携の実態を明らかにすることは、専門員という既存する校内人材の有効活用につながるのみならず、コーディネーターの負担軽減や学校全体の連携推進に役立つ可能性がある。そして、専門員のつなぎ手というあり方を明示することにより、専門員のアイデンティティを確立する一助となると考える。

そこで本研究では、公立小学校内における特別支援教室専門員の多職種連携の実態を調査することにより、専門員のつなぎ手としてのあり方を明らかにし、校内連携において専門員が活躍するための提言を行うことを目的とする。

2. 研究の方法

東京都公立小学校に勤務する専門員2名を対象とし、半構造化面接によるインタビュー調査を実施した。質問内容は、①どの連携関係者とどのような連携をしているか、②連携上の困難、③連携上の工夫、④連携上の意識とした。逐語録を作成し、第1に、「連携」に関する部分を抽出し分類を行った。第2に、「連携上の困難」、「連携上の工夫」、「連携上の意識」に関する部分を抽出し、質的データ分析(佐藤, 2008)の手法を援用し、質的に分析を行った。

3. 結果

第1に、専門員のつなぎ手としての役割として、(1)①学級担任、②巡回指導教員、③児童、④保護者、⑤コーディネーター、⑥管理職、⑦その他教員、⑧巡回相談心理士、⑨スクールカウンセラー、⑩支援員との各連携、(2)人と人をつなぐ橋渡し連携、(3)過去と現在をつなぐ連携を行っていることが確認された。

第2に、専門員の【連携上の困難】として[周辺環境の困難]、[専門職自身に関わる困難]、[連携展開上の困難]の3つの上位カテゴリーが析出され、<職務外連携への葛藤とためらい>、<教師との立場の相違>、<教師との児童支援観の相違>、<多忙な教師>の4つの下位カテゴリーが析出された。

第3に、専門員の【連携上の工夫】として、[人間関係構築上の工夫]、[情報伝達上の工夫]、[専門員固有の工夫]の3つの上位カテゴリーが析出され、<つなぐ>、<声をかける>、<話を聴く>、<相手を認める>、<助言する>、<提供する>、<手伝う>、<教師と積極的に関わるための環境調整>、<伝える相手やタイミングを考慮する>、<相手の良いところを善意で伝える>、<自己開示する>、<出すぎない>の12の下位カテゴリーが析出された。

第4に、専門員の【連携上の意識】として[連携の理念]、[連携の目的意識]、[連携の重要意識]、[方法としての連携意識]、[専門員固有の連携意識]の5つの上位カテゴリーが析出され、<多様性尊重と受容>、<すべては子どものために>、<特別支援は連携が不可欠>、<人間関係構築の意識>、<連携関係者同士をつなぐ連携意識>、<過去と現在をつなぐ連携意識>、<つなぎ手としてのアイデンティティの自覚>の7つの下位カテゴリーが析出された。

第5に、【連携上の困難】、【連携上の工夫】、【連携上の意識】は、互いに影響を及ぼし、公立小学校における特別支援教室専門員の多職種連携の実態を形成していた。

4. 結論

専門員は、つなぎ手として物理的に連携が難しい多職種の連携関係者間をつなぎ、関係者軸、時間軸で学校連携を支える存在であったといえる。専門員は肯定的な連携上の意識をもち、連携の土台として教師との人間関係の構築を重視し、連携上の困難をつなぎ手としてのアイデンティティを支えとして乗り越えようとしていた。しかし一方で、<出すぎない>ことで専門員の力が十分に生かされていない可能性があることも明らかになった。専門員が活躍するためには、すべての連携関係者において<多様性尊重と受容>の意識が必要である。そしてそれは、専門員だけではなく、誰もが活躍できる共生社会へとつながる。

5. 提言

専門員に向けて、①職務内容の認識、②連携関係者の想いの尊重、③専門員同士の交流が必要である。学校に向けて、①専門員が安心して活躍できる環境、②管理職との対話、③連携についての校内研修が必要である。行政に向けて、①専門員のアイデンティティややりがいを大切にした育成、②異職種でのIPE (Interprofessional Education)研修、③専門員同士が交流できる場の設定が必要である。

<主要参考文献>

- 大橋力也・村山拓(2020)「特別支援教室と在籍学級の効果的な連携の構築—特別支援教室専門員の調整機能に注目した予備的検討—」『東京学芸大学紀要』総合教育科学系, 71, p. 261-266.
- 小田郁予(2021)「学校における多職種連携研究の課題と展望—連携概念の定義と連携研究を捉える視点—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』61, p. 353-363.
- 木村香(2021)「校内におけるインクルーシブ教育充実のための教員支援—特別支援教室専門員の役割に着目して—」『明星大学通信制大学院研究紀要』教育学研究, 21, p. 37-38.
- 馬淵俊輔・今枝史雄・金森裕治(2019)「小学校における校内支援体制の構築—特別支援教育コーディネーターを中心として—」『大阪教育大学紀要』総合教育科学, 第67巻, p. 109-127.

(星山麻木教授指導 2024年度修士学位取得)

博士論文概要

発達障害傾向のある子どもを含めたインクルーシブな 歯科受診準備支援システム 「プレホスピタルプレパレーション」の開発に関する研究

内山 由美子

本研究では、発達障害傾向のある子どもと保護者が安心して受診できるよう、病院以外の場所で子どもが病院に行くための心理的準備を整え、このことを通して保護者が自信をも持って子どもを受診に導くことができるようになることを目標とした受診準備支援システムを開発した。研究の具体的目的は、以下の4点とした。

- 1)発達障害傾向のある子どもの保護者が経験する医療機関受診の場面での困難や苦痛の内容・程度、それらに対する支援のニーズを質的・多角的に明らかにする。(第2章 研究1)
- 2)発達障害傾向のある子どもの保護者が経験する医療機関受診の場面での困難や苦痛の内容・程度、それらに対する支援のニーズの分布・頻度を記述的に明らかにする。(第3章 研究2)
そして、1)、2)に基づき開発した医療機関準備支援教材(動画)を用いて、
- 3)発達障害傾向のある子どもが医療機関を受診できるようになるための準備支援システムを、「プレホスピタルプレパレーション：医療機関受診前の心理的準備」と位置づけ、その実践の在り方を検討する。(第6章 研究3)
- 4)発達障害傾向のある子どもを含めたインクルーシブな歯科受診準備を当事者のニーズに沿って実践するための具体的方法を検討する。(第8章 研究4)

研究全体を通して本研究は方法論的示唆として、本来研究対象である当事者とともに研究を進めることにより、常に研究者と当事者の両視点で分析することが可能となり、研究の設計段階からインタビュー調査、質問紙調査、動画制作過程でのディスカッション、完成した動画へのフィードバックを通じて当事者と一貫して協働して進める当事者参加型リサーチを採用した。当事者が研究に参加することにより、これまで経験した苦痛や困難を思い出すことによる回答者の心理的負担を最小限にしなが、支援を必要とする人のニーズに沿った支援を検討することが可能であると考えた。

第1章では、発達障害傾向のある子どもにとっての医療機関受診経験に伴い、保護者が抱える困難や苦痛、負担、それに対して歯科・歯科の現場で子どもと保護者に行われている支援の現状について確認した。近年我が国では、歯科・歯科いずれにおいても発達障害児への理解は進み、発達障害の子どものプレパレーションや医療者の障害理解教育に関する研究が蓄積されつつあるが、日常生活で発生する子どもの医療機関受診に関する保護者の悩みは表面化されず、受診に繋げるための支援が行われていないことがわかった。子どもが受診前の段階において受診に向けた心の準備ができ、保護者の不安の軽減が図られる支援こそ、必要時に子どもを受診へと導き、病気の悪化を防止し、健やかな発育発達を支えるために急務であることを確認した。

第2章では、研究1として具体的目的1)に設定した、発達障害傾向のある子どもの保護者が経験する医療機関受診の場面での困難や苦痛の内容・程度、それらに対する支援のニーズを質的・多角的に明らかにするため、療育センターに通所する未就学の発達障害傾向のある児の保護者を調査対象としたインタビュー調査を実施し、その考察を行った。研究1より、受診時の児の反応由来の苦痛や困難、医療者とのコミュニケーション不足や周囲の目を気にすることから生じる受診時の困難が、受診の躊躇や未受診に繋がっていることが明らかになった。支援ニーズとしては、診察の流れ、診察や処置時の音や光の加減、物品の動きなど、本物に近

い形で再現された、ASD 児や知的障害児にわかりやすいアイコンや絵を用いた動画教材と、保護者が児の特性に合わせて活用できる媒体のものであった。

第3章では、研究2として、具体的目的2)に設定した、研究1で明らかになった受診場面での困難や苦痛の内容・程度、それらに対する支援のニーズの分布・頻度を記述的に明らかにすること、児の保護者の経験する受診時の困難・苦痛の程度と精神健康状態の関連について把握し、動画教材を制作する上での根拠と主要テーマを明確にするため、質問紙調査を実施し、その考察を行った。特に診察の場面において、児の特性に由来した行動の苦痛度が高く、苦痛度が高いほど精神健康状態(GHQ-12)が悪いという結果を示した。また、児の発達障害の診断の有無による保護者の精神健康障害の疑いの有無に間に差はなく、発達障害傾向のある児の保護者だれもがこの状況に陥る可能性があることを示した。

第4章は、研究1, 2の小考察を行い、動画制作過程において歯科の動画制作を優先した経緯、受診準備支援動画の構成案作成にどのように研究結果を適用したかについて説明した。

第5章では、動画の制作過程と、当事者による動画の確認過程について説明した。

第6章では、研究3として、具体的目的3)に設定した、発達障害傾向のある子どもが医療機関を受診できるようになるための準備支援システムを、「プレホスピタルプレパレーション：医療機関受診前の心理的準備」と位置づけ、保育園における歯科受診困難な子どものための受診準備動画教材を用いたインクルーシブな受診支援の実践の在り方について検討した。歯科検診前の導入としてのプレホスピタルプレパレーションを園児全体に向けて実施した様子を観察した結果、園児同士のピアエンバワメント効果により歯科検診や歯科受診を前向きに捉えるきっかけとなること、受診が必要な児に対しては「園でお友達と観たことがある」という経験を事前に積むことが可能であることを示した。

第7章では、研究3の小考察と当事者による動画の評価と再検討、新しい動画の制作過程について説明した。動画の見直しに際し、第5章で行った受診準備のための支援動画の当事者による評価に加え、ASDの当事者であり医療者(作業療法士)でもある当事者に動画の視聴を依頼し修正点を確認した。

第8章では研究4として、具体的目的4)に設定した、発達障害傾向のある子どもを含めたインクルーシブな歯科受診準備を当事者のニーズに沿って実践する具体的方法の検討のため、幼稚園における児の歯科受診に困難感・不安感を持つ保護者の実態把握と発達障害傾向の有無による動画ニーズ・効果に関する研究を行った。研究4では既存の動画と新たに制作したシンプルで動画の2種類をQRコード化し、対象者が児の特性に応じて自由に動画を選択できるようにした。この実態調査からは、回答者のうち約4割が児の発達に不安があり、そのうち動画視聴前の時点で歯科受診に対する困難感を有している割合は5割以上と高いことが明らかになった。歯科受診準備支援動画による受診困難感や不安感の度合の軽減効果については、回答者全体の4～5割程度に動画視聴後の困難感、不安の軽減がみられ、特に発達に不安がある保護者においては、動画視聴後、約2割に困難感の軽減、5割以上に不安の軽減がみられた。このことから、保護者と児が一緒に動画を視聴し児が見通しをつけている様子を保護者が確認することを通して保護者の不安の軽減に繋がることを示した。

最後に、本研究において新たに得られた知見について以下のとおり言及した。

- 1) 発達障害傾向のある子どもの保護者が経験する医療機関受診の場面での困難や苦痛の内容・程度として、児の反応由来の苦痛や困難、医療者とのコミュニケーション不足や周囲の目を気にすることから生じる受診時の困難は極めて強く、受診の躊躇や未受診に繋がるほどである。支援ニーズとしては、診察の流れ、診察や処置時の音や光の加減、物品の動きなど、本物に近い形で再現された、ASD 児や知的障害児にわかりやすいアイコンや絵を用いた動画教材、保護者が児の特性に合わせて活用できる媒体のものである。

- 2) 発達障害傾向のある子どもの保護者が経験する医療機関受診の場面での困難のうち、特に診察の場面において児の特性に由来した行動の苦痛度が高く、苦痛度が高いほど保護者の精神健康状態が悪い。また、児の発達障害の診断の有無による保護者の精神健康障害の疑いの有無に間に差はなく、発達障害傾向のある児の保護者だれもがこの状況に陥る可能性がある。
- 3) プレホスピタルプレパレーションの実践の在り方として、一般の保育現場において園児全体に向けてプレホスピタルプレパレーションを行うことにより、園児同士のピアエンパワメント効果により歯科検診や歯科受診を前向きに捉えることを可能である。
- 4) 発達障害傾向のある子どもを含めたインクルーシブな歯科受診準備を当事者のニーズに沿って実践するための具体的方法として、①プレホスピタルプレパレーションを通して受診に対して困難感や不安を持つ発達障害傾向児の保護者を検出するスクリーニング、②保護者と児と一緒に動画を視聴することによる受診困難感の軽減という2つの方法が有効である。

(星山麻木教授指導 2024年度博士学位取得)

論題のみ掲載

中学校社会科地理的分野「地域調査」の歴史的変遷 —学習指導要領の改訂と教科書の比較及び実践を手がかりに—

宮川泰之

※著者の意向により論題のみ掲載

(廣嶋龍太郎教授指導 2024年度修士学位取得)

幼児の音楽教育におけるユニバーサルデザインの楽器を
媒介とした音楽表現の実践
—ブネ・メソッドのスウィングバーギターを使って—

鈴木 晶子

※著者の意向により論題のみ掲載

(星山麻木教授指導 2024年度修士学位取得)

明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信教育課程)研究紀要編集委員

編集委員長 羽 矢 みずき

編集委員 今 野 貴 之

明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集規程

- 第1条 本紀要は『明星大学通信制大学院研究紀要—教育学研究—』と称する。
- 第2条 本紀要は明星大学通信制大学院教育学研究科における研究成果の公表を目的とする。
- 第3条 本紀要は当分の間、年1回刊行する。
- 第4条 本紀要に掲載する原稿の種類は、論文・研究ノート・書評・修士論文概要・博士論文概要・記事などとする。
2. 原稿の掲載に関しては、編集委員会の査読を経て、掲載の可否が決定される。
- 第5条 本紀要に原稿を掲載できる者は、明星大学通信制大学院教育学研究科在学生、修了生、担当教員とする。
2. 上記以外の者の原稿の掲載に関しては、編集委員会がその可否を決定する。
- 第6条 本紀要の編集の任にあたるため、明星大学通信制大学院教育学研究科委員会(以下、「研究科委員会」と称する)の下部機関として、明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集委員会(以下、「編集委員会」と称する)を設ける。
2. 編集委員は若干名とし、研究科委員会から互選によって選出する。委員の任期は1年度間とし、再任を妨げない。
3. 編集委員会に委員長1名をおく。委員長は編集委員会委員から互選によって選出し、研究科委員会の承認を得るものとする。
- 第7条 本規定の改廃は研究科委員会で行う。

本規定は平成26年6月1日から施行する。

編集後記

明星大学通信制大学院研究紀要『教育学研究』第25号をお届けします。

本号は、修士論文4編、修士論文概要5編、博士論文概要1編より構成しました。日頃の研究・実践にご活用いただければ幸いです。

今後も本学通信制大学院の在学者、修了生、担当教員からの一層のご応募により、本紀要をより充実したものにしたいと考えています。奮ってご投稿をお願い申し上げます。

(羽矢みずき)

明星大学通信制大学院研究紀要 —— 教育学研究 —— 第25号

2026年2月27日 発行

発行者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信教育課程)
研究科長 羽矢 みずき

編集者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信教育課程)研究紀要編集委員会
編集委員長 羽矢 みずき

発行所 明星大学通信教育事務室
東京都日野市程久保2-1-1
TEL 042-591-5115

印刷・製本 あかつき印刷株式会社

