

特別支援学校教員の力量発達についての研究 —ティームティーチングを中心として—

松浦 隼士

I 問題

山崎(2003)は、小・中学校教員の力量発達を支えるものとして、同僚性を挙げている。しかし、特別支援学校教員の力量発達過程に焦点化した研究は少ない。

そこで、三澤(1993)、山本(2004)が述べた特別支援学校教員に求められる力量の 7 要素①個々の子どもに適した指導を行う、②専門的知識・技術、③保護者との連携、④子どもを尊重できる豊かな人間性、⑤障害についての知識・理解への意欲的な姿勢、⑥子どもの実態に即した指導を集団で行う力量、⑦さまざまな機関と連携する力)について個々の教員がそれらを実際に獲得していく発達過程を明らかにするとともに、大野(1995)が指摘する、特別支援学校教員の教育的営為であるティームティーチング(以下、TT とする)についての 7 要素①多面的な視点から子ども理解を図る、②指導方法の弾力化を図る、③教師の相互の力量向上を促す、④協力する人間関係が必要、⑤学級王国的な学級経営観からの脱却、⑥個々の子どもの理解と情報交換、⑦打ち合わせ時間の確保)がどのように力量発達に影響を及ぼしているかについて明らかにすることは意義深いことであると考える。

II 目的

特別支援学校において教員がどのような力量発達をするか、さらに TT により実践を行うことが力量発達にどのように影響を及ぼしたか明らかにする。

III 方法

1 予備調査

1)調査対象：特別支援学校に勤務経験のある 5 名

2)調査目的

本調査で使用する質問項目の妥当性を検討する。

3)調査方法

表1 浅野(2000)による特別支援学校教員の力量項目

(1)子どもの指導の環境づくりと形態の工夫
①私は、子どもの学習活動や子どもの成長、変容を評価している
②私は、子どもの長所を生かし、成長を促している
③私は、子どもの障害の特性を踏まえて、適切にかかわっている
④私は、保護者と共に、子どもの生き方・将来について考えている
⑤私は、子どもの集団を把握し、指導している
⑥私は、子どもに合った教材・教具を開発、工夫している
⑦私は、持っている知識を活用しながら子どもの発達を促し、能力を引き出している
⑧私は、TT組織を子どもにとって有益な指導形態として生かしている
(2)子どもやその障害の理解
①私は、子どもの発達の筋道を適切にとらえている
②私は、障害児・者を取り巻く社会の動向について知っている
③私は、重度・重複障害のある子どもを把握し、理解している
④私は、子どもの特性や変化を把握し理解している
⑤私は、子どもの障害に関する知識がある
⑥私は、自立活動の知識・技能を持っている
(3)親・教師・他機関との連携及び支援
①私は、子どもへのカウンセリング等の心理的援助や心のケアに関する知識がある
②私は、福祉機関の専門家と連携を図っている
③私は、通常の学級や特殊学級に籍をおく障害がある子どもやその担任を支援している
④私は、カウンセリングマインド等の親に対するアプローチを知っている
⑤私は、教員集団をまとめる力がある

教員の自己認識における変容過程を明らかにするための手続きとして、木岡・榊原(1988)の力量発達の節目の観点を参考に、初任期(1~3 年)、中堅期(5~10 年)、熟達期(10 年以降)の 3 期を設定した上で、各期の力量発達過程に関する質問と TT のイメージの変容過程に関する質問を行った。

各期の力量発達過程を聞き取るために、調査対象者が力量項目に対して自己評価を行い、評価の変容に基づいて語ってもらった。力量項目は、表 1 に示した浅野(2000)をである。浅野(2000)の力量項目は、三澤(1993)をもとに作成しており、三澤(1993)、山本(2004)が示した力量項目の 7 要素が含まれていた。調査対象者の力量発達過程についての語りから、先行研究の 7 要素に関連する内容の回答が得られるかどうかを検討した。

TT についての聞き取りは、自由な語りを得るために質問事項は設けず、「初任から現在までの TT に関するイメージの変化はどのようなものですか」と質問を行った。調査対象者の回答したイメージの内容に、TT についての 7 要素に関連する回答が得られるかどうかを検討した。

4)結果と考察

予備調査の結果、力量を測定する項目について測定しにくい点は指摘されなかった。TT の 7 点

の要素の抽出と、TT による力量発達についても十分な語りを得られると判断し、本調査を実施することとした。また、木岡ら(1988)にしたがい力量発達を3期の発達段階に分けた。しかし、調査者が年数により段階を区切るのではなく、調査対象者自身の力量発達の節目となった時期を任意に区切って回答してもらうことにより個人の発達または変容過程が明らかになることが予測されたため本調査での手続きを変更した。

2 本調査

1)調査対象：特別支援学校教員9名

2)調査目的

特別支援学校教員による回想を基にした語りから、発達過程を明らかにする。

3)調査方法

調査対象個々に、浅野(2000)の力量項目をもとに自己評価してもらい、3期に分けて力量発達過程を語ってもらった。さらに、教員の力量発達に及ぼす、TTの機能について語ってもらった。

インタビューについては調査対象者が語りを止めた時点までとした。要した時間は約1時間であった。

4)分析方法

分析方法として、ICレコーダーに録音した会話の全てを逐語記録に起こした。次に研究テーマに関連しているすべての会話内容について、増井(2008)のマイクロ分析の手順に沿って分析した。その結果生成されたカテゴリーについて以下の通りであった。

IV 結果と考察

1 A教諭の力量発達過程

A教諭は教員歴16年(中学校6年、中学部10年)である。初期(1~6年)、中期(7~12年)、現

在(13~16年)と区切っている。図1において力量発達過程において、表1の(1)子どもの指導の環境作りと形態の工夫についての力量項目の群の発達が特徴的である。そこで、中期と現在について語られた内容から生成されたカテゴリーについて中心的な内容について以下に述べる。

①個に応じた指導への適応(中期)

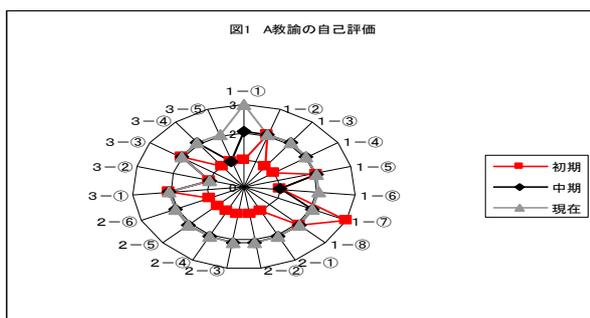
養護学校へ赴任した当時には、個に合わせた指導が中心である養護学校と、教科指導を中心とする中学校との考え方の違いを感じた。

周囲の教員との同僚性により、障害児教育に関する多くの学びがあった。特に指導上の視野の広がりなどが起きた。また、自身に経験年数が増えて職務に余裕が生まれたことで、個に応じた指導を考へることや個の見取りを重視する姿勢といった様子が見られ個を捉える力量の発達があった。

②子どもに必要な指導への志向性(現在)

現在では、子どもの実態把握を重視しており、子どもの実態を中心においた指導内容を重視していたことから実態に即した指導への志向性もっていた。また、個に合わせた教材を作る中での発想力不足などの困難や、自身に蓄積された知識が実際の実践では生かせない乖離性などを感じており自身の欠点の認識をしていた。その中で、個々に異なる教員の個性の尊重しながら、教員間において知識の相補をし、実態に即した教材作りへの意欲や、子どもに合った指導を行っていこうと努力を続ける向上心もっていた。

A教諭の語りにおいて力量発達を支えた中心的な内容は、子どもを見取る力量の発達であった。見取りの力量は、子どもに合った指導を行うことに強い職務意識をもったことが発達の契機になっていた。さらに、TTを経験する中で、他教員のもつ視点を吸収し見取る力量を発達させた。その経験を通し、TTにおいては、教員間の職務意識を高めることや関係作りに努めることが重要であると考えていた。また、TTを通して指導内容の改善を行うことで、個に応じた指導を行う上での指導力量や障害に関する専門的知識といった、特別支援学校教員の力量発達が促進されると思っていた。



2 C教諭の力量発達過程

C教諭は教員歴6年(特別支援学校6年)である。初期(1年目)、中期(2~4年)、現在(5,6年)と区切っている。図2において力量発達過程において、表1の(1)子どもの指導の環境作りと形態の工夫、(2)の子どもやその障害の理解についての力量項目の群の発達が特徴的である。そこで、中期と現在について語られた内容から生成されたカテゴリーの中心的内容について以下に述べる。

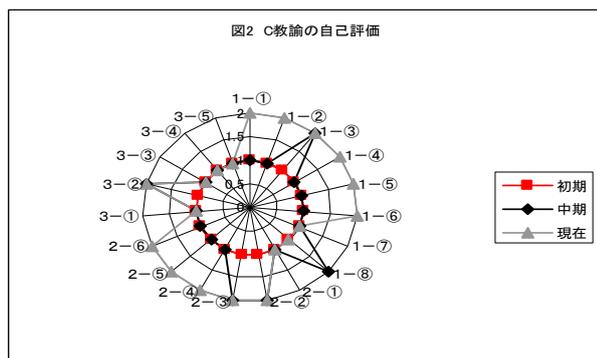
①指導内容を相補する(中期)

外部専門機関での訓練内容を、学校での指導内容に活かしていくことや、TTにおいてMTとSTの協働による授業作りによって十分な理解を図った授業を行っていく中では、個に合わせた指導を行う上での不確実性への不安は減らされていた。

②指導内容の改善を思考する(現在)

長期間の変容は目立つため捉えやすいが、毎回の指導において子どもの成長を捉えることと、そのための指導目標の明確性さと評価を重視する姿勢が形成された。指導場面ごとに計画を立てることに努める様子。

C教諭の力量発達を支えたものとして、子どもの成長を的確に支えたいという強い思いをもったことが挙げられる。そこから、子どもとの関わり方への変化が起きていた。特に、中期ではチームを組んだ教員同士が互いに子どもへの働きかけを見合うことによって、授業における子どもへの働きかけや対応等の役割の在り方に気づいていった。個に合わせた指導を可能にするためには、周囲の教員と協力し、知識技術を出し合い子どもの見取りを充実させ、指導そのものを豊かにすることが必要だと気づきを得たのが中期の大きな特徴



であった。TT はともすると周囲の教員への依存性が高まり、一人ひとりの教員の責任の薄れが引き起こされがちである。しかし、C教諭は中期の頃のTTにおいて、大野(1995)の述べた「多面的な視点から子ども理解を図れる」、「指導方法の弾力化を図れる」、「教師の相互の力量向上を促す」、といったことを経験しているからこそ、複数教員による指導改善などを必要視していた。

V 総合考察

今回の調査によって、教員の力量発達とTTによる力量発達への影響は以下のように収束された。

力量発達過程においては、自ら指導技術を向上させたい、専門的知識を得たいなどの個人内の要因によって起こる力量発達があるといえた。

さらに、TTにより個々の教員の力量発達が促進されることが明らかになった。経験の異なる教員たちがTTによる授業を行っていく際、教員各自がもつ経験や信念などの違いによって子どもへの関わり方や指導内容の捉え方などが異なってくることをどの教員も経験してきている。しかし、TT内で起こる教師間の考え方の違いは同時に、各教員に力量発達の機会を与えている。さらに、この機会が子どもの実態や状態を的確に見取る力量発達を志向する態度へとつながり、教員間で子どもの成長像を共有していく。

すなわち、TTの意義は、教員間で子どもの成長を考えて指導の内容を日々改善していくことにあり、指導に要する知識・技術を渴望し、積極的に獲得していく機会も与えていることにある。

VI文献

浅野文子(2000)養護学校教師がとらえる専門性の構造。上越教育大学修士論文。

木岡一明・榎原禎宏(1988)教師の自己認識から見た職能成長過程と成長促進要因。国立教員養成系大学卒業教員の事例をもとにして。日本教育経営学会紀要, 30, 日本教育経営学会, 62-74。

大野由三(1995)特殊教育にチャレンジ14 障害児指導のためのTT。明治図書。

増井三夫(2008)実践場面の質的研究法入門, Grounded Theory Approachの理論と実際。研究

室年報。

三澤義一(1993)障害児のための教師教育。中央法規。

山本昌邦(2004)特別支援教育を支える専門性とその強化。特別支援教育, 15, 4-9。

山崎準二(2003)教師に求められる専門性とその形成。障害者問題研究, 31(3), 全国障害者問

題研究会, 13-21。