

ALACT モデルに基づくリフレクションの試み  
—— 肢体不自由特別支援学校の初任者研修を対象として ——

阿 尾 有 朋

**An Attempt at Reflection Based on the ALACT Model:**  
A Study of Beginning Teachers of Special Needs Schools for  
Children with Physical Disabilities

Aritomo AO



# ALACTモデルに基づくリフレクションの試み —— 肢体不自由特別支援学校の初任者研修を対象として ——

阿 尾 有 朋

群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

(2024年10月16日受理)

## An Attempt at Reflection Based on the ALACT Model: A Study of Beginning Teachers of Special Needs Schools for Children with Physical Disabilities

Aritomo AO

Department of Special Needs Education, Collaborative Faculty of Education, Gunma University

(Accepted on October 16th, 2024)

キーワード：肢体不自由，教師教育，リフレクション，ALACTモデル

**Key words:** physical disabilities, teacher education, reflection, ALACT model

### 1. 問題と目的

養護学校（現 特別支援学校）の就学が義務化されて以降、障害の重度・重複化への対応は特殊教育、その後に続く特別支援教育における主要課題の一つとなってきた。近年、その傾向は著しく、とりわけ重複化については、肢体不自由部門を単独設置している特別支援学校において、全校児童生徒にしめる重複障害学級の在籍者が小・中学部で8割を超える状況となっている<sup>1)</sup>（文部科学省，2024）。

こうした状況を踏まえ、特別支援学校の教師には「障害の多様化や重度・重複化への対応」が課題として挙げられており、そのための専門的な研修の必要性が指摘されている（中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）」）。同答申では、校内研修に関する改革の方向性として、OJT（On the Job Training）を通じた校内研修の充実と自律的、主体的に行う研修支援が示されており、研修内容に関しては「演習や模擬授

業、体験活動などAL研修（アクティブ・ラーニング型研修）を取り入れたより実践的な内容」への改善が適当と述べられている。

こうした改革の方向性は、主体的に「学び続ける教師」への転換を促進しようとするものであり、また受け身的な「知識伝達型」の研修からの脱却を意図したものと考えられる。しかしながら、学校現場においては未だ「知識伝達型」の研修が多いように思われる。肢体不自由特別支援学校（以下、肢体不自由校）の初任者研修について調査した研究では、内容は教科指導、自立活動、生徒指導、学級経営、防災など多岐にわたっているが、形態は講話（講義）形式に偏っていることが明らかとなっている（内海・安藤，2018）。

一方、より実践的なAL型の研修を模索する試みも少数ながらみられる。姉崎（2002）は肢体不自由養護学校の教員を対象として、授業のVTR記録と指導評価表を活用した研修を試み、評価と改善の積み重ねから指導技能の向上がみられたとしている。

船橋 (2016) は肢体不自由教育に従事する教員を対象として、「動作の学習」ワークショップを行い、指導における困難さが軽減することを示している。内海・安藤 (2021) は肢体不自由校と大学との共同で自立活動に関する研修を行なっている。研修は、教員をグループに分け、グループごとに1名の対象児を選定し、実態把握から、課題整理、指導目標・内容の設定までの行程をワークするものである。事後調査から、実態把握の視点や手続き、対象の児童生徒について理解が深まるなどの効果が示されている。

上記研修の試みは「知識伝達型」の研修からの脱却を図るものとして意義がある。ただし、こうした研修から得られた気づきや学びは、自身の指導実践に生かされてこそ意味がある。このことは「知識伝達型」の研修においても同じである。

では、指導実践に結びつく研修とはどのようなものだろうか。

近年、教員の資質能力の向上を図る教師教育の手法としてリフレクション (reflection) が注目されている。教師教育は教員養成や現職研修を含む概念であり、リフレクションは「反映」や「反射」を意味する言葉である。日本では「反省」や「省察」と訳されることが多い。

哲学者であるドナルド・ショーンは、いわゆる専門職には技術的熟達者 (technical expert) としての側面と省察的実践家 (reflective practitioner) としての側面があると指摘した (Schön, 1983 柳沢・三輪監訳 2007)。前者は科学の理論や技術を適用し道具的な問題解決を図る専門職の姿であり、後者は実践の省察を繰り返すことで柔軟に問題に対応し、自身の専門性を向上させる専門職の姿である。教育学者であるフレット・コルトハーヘンは、教師には省察的実践家としての側面が重要として、専門性を支えるリフレクションに関する理論、ALACTモデルを提唱した (Korthagen & Nuijten, 2022)。

本モデルは、単なる実践の振り返りや反省に終始せず、そこからの気づきをもとに未来における選択肢を拡大しようとする点に特徴がある。例えば、授業でうまくいかないことがあった時に、それがなぜ

うまくいかなかったのかを深く考えることで、次時の授業においてより効果的と思われる指導の選択肢を考え出すことができるのである。

ALACTモデルによるリフレクションは、重複障害児の指導やそれに係る研修において、より有益な効果をもたらすと筆者は考える。その理由は、重複障害児の指導における特有の難しさにある。重複障害児は多様で複雑な実態を呈することが指摘されている (樋口, 2018)。そもそも重複障害とは、二つ以上の障害を併せ有する状態を意味するが、重複障害の組み合わせが無数にあることのみならず、個々の障害の現れ方、程度、発生時期、合併症状などにより状態は多様かつ複雑となる。それゆえ、重複障害児の指導においては、個の実態に即した指導と柔軟な対応が一層求められる。

具体的には、個の実態に即した指導を遂行しつつ、日々の実践を振り返り、より効果的な指導の在り方を模索した上で、次の指導に備える力が必要となる。これはまさに日々の実践をリフレクトする力であり、重複障害児の指導に携わる教員においては、当該の力を身につけることが重要になる (阿尾, 2023)。

そこで、本研究ではALACTモデルによるリフレクションを教員研修に導入し、その効果を検討することにした。

## 2. ALACTモデル

“ALACT”は5つの局面である「行為 (Action)」 「行為の振り返り (Looking back on the experience)」 「本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)」 「行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action and making a choice)」 「試み (Trial)」 の頭文字を合わせたものである (図1)。

第1局面「行為 (Action)」は、授業実践やその中で教員や児童生徒の行動、あるいはその過程で起こる現象を意味する。第2局面「行為の振り返り (Looking back on the experience)」は、授業実践の中で起こっていたことを振り返る段階である。コルトハーヘンは行為の本質に気づきやすくするために「9つの問い」を提示している (表1)。振り返りは

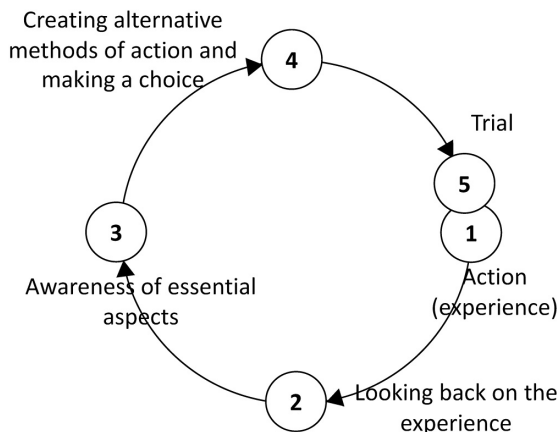


図1 省察のための ALACT モデル  
\*Korthagen & Nuijten (2022) を改変

目に見える行動や現象だけを捉えるのでは不十分で、目に見えない個人の精神活動にまで注意を向けることで、授業内で起きている事象の本質に迫ることができるという考えに基づいている。表の左側は授業を行う私（又は授業者）の視点であり、右側は児童生徒の視点である。それぞれの視点からの問いは、「したこと (Doing)」「考えたこと (Thinking)」「感じたこと (Feeling)」「欲したこと (Wanting)」の4つのレベルから構成される。これは、人の行為の表面下には思考、感情、欲求が構造的に存在するという冰山モデルの考えに基づく。

第3局面「本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)」は、うまくいかなかったり、何か違和感を覚えたりした時に、その背景の本質にあるもの、大切なことに目を向けたり、気づいたりする局面である。ここではより深い洞察が求められる。

る。例えば、自分がある考えのもとに行動したとき、それは自身の教育観や性格傾向、価値観が少なからず影響していたと考えられる。こうした深いところにまで目を向け、洞察することが重要となる。また、児童生徒の行動や思考、感情、欲求についての洞察では、その根拠を探究しようとする姿勢が重要となる。それは行動等に障害による特性や個性が影響していると考えられるからである。以上の洞察を深めると、第4局面「行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action and making a choice)」へと至る。つまり、うまくいかなかったことや違和感を覚えたことの背景の本質を探ることで、より良い指導の在り方が浮き彫りとなり、次時の授業において自分がどう行動するのが良いか考えることができるのである。そして次時の授業でそれを実践することが第5局面「試み (Trial)」となる。

これら5つの局面の循環により、授業の質の改善と、教員の資質能力の向上が期待できる。

### 3. 方法

#### (1) 対象

初任者研修対象の教員5名及び授業後の研究会に参加した教員を対象とした。いずれも肢体不自由部門設置のM特別支援学校に勤務する教員である。

#### (2) 研修の手続き

研修プログラムを試作し、初任者研修で実施した。初任者研修の内容は授業研究である。各自が担当する学年の授業について、単元計画を作成し、そのうちの1時間の授業は公開で行われた(表2)。公開授業には時間の都合のつく範囲で、管理職を含めた

表1 行為の振り返りのための9つの問い

0. その事象の文脈はどのようなものだったか。	
1. 私 (授業者) は何をしたのか。	5. 児童生徒は何をしたのか。
2. 私 (授業者) は何を考えたのか。	6. 児童生徒は何を考えたのか。
3. 私 (授業者) はどう感じたのか。	7. 児童生徒はどう感じたのか。
4. 私 (授業者) は何を思ったのか。	8. 児童生徒は何を思ったのか。

\*Korthagen & Nuijten (2022) から訳出、改変

表2 初任者研修の対象授業

教諭	学部	科目等名	単元名	授業概要
A	中学部	自立活動	姿勢を保持する力をつけよう	立位や歩行が不安定な課題を有する生徒への個別指導。姿勢の保持、重心の移動、足の踏みしめを目標として、脚分離、膝立ち、トランポリン、階段昇降等の活動に取り組む。
B	小学部	図画工作	押したりまわしたりして模様を作ってみよう	小学部2年生及び3年生の7名を対象とする集団指導。感覚運動面の発達や覚醒状態等に課題のある児童が多い。素材の感触に気づくこと、教員と一緒に道具を使うことなどを目標として、片栗粉と絵の具を使った創作活動に取り組む。
C	小学部	国語・算数	ボクは忍者でござる	小学部4年生～6年生の7名を対象とする集団指導。移動運動、言葉と概念の関係理解、集中力等に課題のある児童が多い。紙芝居をベースとした体験活動を行い、物語やそこで使われるオノマトペの表現に注目し、それを身体で表現することを目標とする。
D	高等部	自立活動	足裏を踏み締めて安定した歩行につなげよう	普段の姿勢（屈曲位）と見通しが持てることによる回避行動（やりたくないことを回避）に課題のある生徒への個別指導。教員による支援を受け入れること、足の踏み締めなどを目標に、側臥位での体幹ひねり、上肢挙上などの活動に取り組む。
E	高等部	体育・生活	吊り遊具運動	高等部2年生及び3年生の5名を対象とする集団指導。全員が日常的に車いすを使用し、姿勢が崩れやすい課題を有する。楽しく身体を動かす、友だちに関心を持つことなどを目標として、大型遊具を使った揺らし遊びに取り組む。

他の教員（他学部担当の教員を含む）が参観し、授業後に開かれた授業研究会（以下、研究会）では、授業についての意見や感想の交換が行われた。

研修プログラムは、①リフレクション（ALACTモデル）に関する講義、②アウェアネスシートについての説明、③研究対象となる授業の実施、④研究会での意見や感想の交換、以上の4つの段階で構成した。詳細は以下の通り。

- ① ALACTモデルに関する講義及び資料配布を行った。講義では5名の初任者教員を対象として、リフレクションの意義、ALACTモデルの解説、リフレクションの手続きについて解説した。また、初任者以外の教員については、学校を通じて資料を配布し、初任者研修の授業までに各自で目を通してもらった。
- ② 「9つの問い」に基づく振り返り、本質的な諸相への気づきを促す目的から、リフレクションのための様式（「アウェアネスシート」と呼

称；後掲資料）の使用をお願いした。本シートは、授業者と観察者用に分けられており、それぞれが授業の振り返りと洞察による気づきや理解したことを記載できるようになっている。

- ③ 授業の実施に際し、授業者は授業で重点的に見てほしい観察のポイントをあらかじめアウェアネスシートに記載する。観察者は授業を観察しながら、観察のポイントを中心として気づいたことや理解したこと、又疑問等をシートに記載する。授業者は授業後に自身の授業について気づきや理解したことを記載する。
- ④ 研究会では、観察者が記載したアウェアネスシートの内容に沿って、意見や感想を述べ、それに授業者が適宜応える。

### (3) データの収集と分析

#### 1) リフレクションにおける振り返りと意義理解に関するアンケート

研究会後には任意でのアンケート調査を実施し、



表3 アンケート項目

項目群	項目
8つの問いに基づく振り返りに関する項目	児童生徒の行為（あらわれ）に焦点化した振り返りができた。
	教師（自分）の行為（あらわれ）に焦点化した振り返りができた。
	児童生徒の思考に焦点化した振り返りができた。
	教師（自分）の思考に焦点化した振り返りができた。
	児童生徒の感情に焦点化した振り返りができた。
	教師（自分）の感情に焦点化した振り返りができた。
	児童生徒の欲求に焦点化した振り返りができた。
リフレクションによる理解の深まりに関する項目	振り返った事柄から気づきを得ることができた。
	振り返った事柄について、なぜそうした事象が起きたか理由を分析することができた。
	振り返った事象の分析から、児童生徒について理解を深めることができた。
	振り返った事象の分析から、教師（自分）について理解を深めることができた。
	振り返った事象の分析から、指導について理解を深めることができた。
リフレクションの意義に関する項目	授業の振り返りは、次時以降の指導に生かせると思う。
	振り返りにおいて、大学での授業や専門書等を通じて学んだ知識や理論が役に立った。
	授業の振り返りは、重複障害児の理解において有効な手段になると思う。
	授業の振り返りは、重複障害児の指導の理解において有効な手段になると思う。

\* 普段の授業に関しては項目の文末表現を若干改変したが、内容に相違はない。

\* 項目における「振り返り」はリフレクションの意味として使用した。

\* 項目内の「あらわれ」とは表情、視線、発声などの変化を意味する。

Google Forms で回答を求めた。項目は、「9つの問い」に基づく振り返りに関する項目、リフレクションによる理解の深まりに関する項目、リフレクションの意義に関する項目の全 17 項目から構成した（表3）。各項目については、本研修プログラムにおけるリフレクションについてと、普段の授業のリフレクション（本研修プログラムの実施以前）とについて回答してもらい、両者の回答を比較した。回答は「当てはまらない」から「当てはまる」の5件法で求め、1点から5点を割り当て得点化した。データの分析は、回答者が9名と少なかったため合計値と平均値の比較に留めた。

## 2) 研究会音声データの質的分析

研究会での発話内容からリフレクションの質的特

徴を抽出するため、音声データを対象とした質的分析を行なった。各研究会の時間はおよそ25分から35分であった。はじめに音声データから逐語録を作成し、意味内容ごとに切片化し、それぞれの内容を表すラベル付けを行なった。その上で、発言の種類（コードA）、発言で取り上げられた対象（コードB）、発言の内容（コードC）、さらに振り返りに関する発言についてALACTモデルの「9つの問い（「0.その事象の文脈はどのようなものだったか」を除く）」「本質的な諸相への気づき」「行為の選択肢の拡大」のいずれに該当するか分類（コードD）した。

## 4. 結 果

### (1) リフレクションにおける振り返りと意義理解

#### 1) 「9つの問い」に基づく振り返りについて

授業者について「9つの問い」の視点から振り返りができたかを尋ねた結果（表4）、行為、思考、感情、欲求の項目（以下、4つの視点）すべてについて平均値が3.0を上回っており、普段の授業から振り返りができていると感じている教員の多いことが示された。一方、4つの視点間ではスコアに顕著な差はみられず、また初任者研修（以下、初任研）での振り返りと普段の授業での振り返りとの間にも顕著な差はみられなかった。ただし、思考については初任研が平均値で0.3ポイント高値だった。

児童生徒についても、授業者と同様に4つの視点すべてについて平均値が3.0を上回る結果となった

（表5）。特に初任研後の振り返りについては、平均値が3.8以上と高値を示した。4つの視点では特に行為と感情で平均値が4.0以上と高値だった。また初任研での振り返りスコアは、欲求を除く視点で普段の振り返りスコアより高値を示した。

授業者のスコアと児童生徒のスコアを比較したところ、4つの視点すべてで児童生徒のスコアが高く、特に感情と欲求の視点についてはポイント差が大きかった。

#### 2) リフレクションによる理解の深まりについて

リフレクションによる気づきや児童生徒等の理解についてその効果を尋ねた結果、いずれの項目についても初任研後の平均値が4.0を上回っており、リフレクションによる理解の深まりを感じている教員の多いことが示された（表6）。ただし、初任研と普段のリフレクションについて両者間で平均値のス

表4 授業者についての振り返り

行為への焦点化		思考への焦点化		感情への焦点化		欲求への焦点化	
初任研	普段	初任研	普段	初任研	普段	初任研	普段
34.0	35.0	33.0	31.0	32.0	32.0	32.0	33.0
3.8	3.9	3.7	3.4	3.6	3.6	3.6	3.7

\* 上段はスコアの合計値、下段は平均値を示す。

\* 「初任研」は研修プログラム後のデータ、「普段」は普段の授業についてのデータ。

表5 児童生徒についての振り返り

行為への焦点化		思考への焦点化		感情への焦点化		欲求への焦点化	
初任研	普段	初任研	普段	初任研	普段	初任研	普段
36.0	35.0	34.0	32.0	37.0	34.0	35.0	35.0
4.0	3.9	3.8	3.6	4.1	3.8	3.9	3.9

\* 上段はスコアの合計値、下段は平均値を示す。

\* 「初任研」は研修プログラム後のデータ、「普段」は普段の授業についてのデータ。

表6 リフレクションによる理解の深まり

行為への焦点化		思考への焦点化		感情への焦点化		欲求への焦点化	
初任研	普段	初任研	普段	初任研	普段	初任研	普段
34.0	35.0	33.0	31.0	32.0	32.0	32.0	33.0
3.8	3.9	3.7	3.4	3.6	3.6	3.6	3.7

\* 上段はスコアの合計値、下段は平均値を示す。

\* 「初任研」は研修プログラム後のデータ、「普段」は普段の授業についてのデータ。



コアに顕著な差はみられなかった。事象の理由を分析できたと感じた者については、初任研のスコアが 0.2 ポイント高値であった。

### 3) リフレクションの意義について

リフレクションの意義について尋ねた結果、「次

時以降の指導に生かせる」「重複障害児の理解に有効」「重複障害児の指導の理解に有効」に関する項目で平均値が 4.0 を上回っていた（表 7）。一方、大学の授業や専門書等で得た既修の知識や理論については相対的にスコアが低く、リフレクションにおけ

表 7 リフレクションの意義

次時以降の改善効果	既修の知識や理論の有用性	重複障害児の理解の有用性	重複障害児の指導理解の有用性
38.0	31.0	39.0	39.0
4.2	3.4	4.3	4.3

\* 上段はスコアの合計値、下段は平均値を示す。

表 8 各コードのラベル

コード A	コード B	コード C	コード D
意見	児童生徒	観察の視点	S/D
回答	授業	教材観	S/F
学び	授業者	行為の振り返り	S/T
感想		行為の選択肢の拡大	S/W
観察		指導からの学び	T/D
気づき		指導の意図	T/T
疑問		指導の課題	本質的な諸相への気づき
指導・助言		指導の観点	行為の選択肢の拡大
質問		指導の効果	
説明		指導の工夫、配慮	
展望		指導の考え	
反省		指導の内容	
評価		指導の発展	
理解		指導の分析	
		指導の理論	
		児童生徒の感情	
		児童生徒の行動、様子	
		児童生徒の行動分析	
		児童生徒の思考	
		児童生徒の成長	
		児童生徒の特性	
		児童生徒の能力	
		児童生徒の欲求	
		生徒の課題	
		生徒の評価	
		授業の分析	
		授業の雰囲気	
		授業者の感情	
		授業者の考え	
		授業者の行動・姿勢	
		授業者の思考	
		授業者の専門性向上	

・ S/D：児童生徒の行為、S/T：児童生徒の思考、S/F：児童生徒の感情、  
S/W：児童生徒の欲求、T/D：授業者の行為、T/T：授業者の思考

る知識や理論の有用性があまり感じられていないことが示唆される結果となった。

## (2) 研究会音声データの質的分析

### 1) コード別のラベル、発話の例

音声データの逐語録から、意味内容ごとに切片化した発話について、発言の種類（コードA）、発言で取り上げられた対象（コードB）、発言の内容（コードC）、ALACTモデルの「9つの問い」「本質的な諸相への気づき」「行為の選択肢の拡大」の別（以下、ALACTモデルの視点；コードD）によるラベル付けを行なった。各コードのラベル（表8）とラベルの発話例（表9）を示す。

コードAについては、注目した行為や事象について述べる「観察」、そこからの「気づき」「感想」「意見」、指導の意図や内容に関する「質問」とそれへの「回答」、意見の交換から深まった「理解」、授業についての「評価」や「指導・助言」、それらに基づく「反省」や次時以降に向けた「展望」などのラベルが抽出された。コードBについては、「児童生徒」の行動等、「授業者」の行動等、「授業」の意図や内容等を対象とするラベルが抽出された。コードCについては、指導の意図や課題、内容、考えなど指導に係る項目、児童生徒の行動や思考、能力や成長などに関する項目、観察の視点などの項目等

表9 各コードのラベルに対応した発話例（抄）

コードA	コードB	コードC	コードD	発 話
観察	生徒	生徒の行動、様子	S/D	見通しを持って自分から足を出したり、トランポリンでは立ってみたりとか、自分から行動をしようっていうところがすごい見られていた。
理解	児童	児童の思考	S/T	友達が活動繰り返すのを何回も見ることで見通しを持ってるのがかなってというのは意識しながら自分行っていました。
理解	生徒	生徒の感情	S/F	できなかつたら2セットに変えるとか。あとは両腕をばんざいするんじゃなくて片腕だけばんざいしてみようっていうのは、●●さんができるっていうのを汲み取って、今回もやりました。
評価	生徒	生徒の欲求	S/W	あの環境のところでやりたくないっていうしっかり意思表示も、彼は主体的にきちんと自分の感情を表出してたっていうところでも評価ができる。
評価	授業	授業者の行動・姿勢	T/D	●●先生を始め先生方がそれぞれ子どものこときちんと配慮しながら授業にも向かわれていたのも、とてもいい雰囲気です。授業が展開されていたと思いました。
理解	授業者	授業者の考え	本質的な諸相への気づき	●●さんが自分なりに頑張ろうとしているっていうふうには先生が評価できたのが、(中略)子どもをしっかりと見て評価するって観点に向き合ってきたんだなってところが目に見えるところではありました。
理解	授業	行為の選択肢の拡大	行為の選択肢の拡大	主体的、できるだけ生徒が自分で座る・立つっていうこと意識して今後やっていきたい
指導・助言	授業	指導の工夫、配慮		足首硬いっていうのもあったんですけど、(中略)トランポリンの乗せる、降ろすときにちょっとした踏み台か何かあるといいんですね。

に関するラベルが抽出された。コードDについては、「9つの問い」に含まれる児童生徒及び授業者の4つの視点、「本質的な諸相への気づき」「行為の選択肢の拡大」を基にラベル付を行なった。

## 2) 発話の種類（コードA）の比較

発話の種類について、教員の授業研究別及び全教員分で集計した（図2）。種類別の頻度について、教員の授業研究間で傾向には違いもあったが、観察、評価、理解の3種類が相対的に多いという共通の特徴がみられた。観察は児童生徒及び授業者の行動や様子に関する発話であり、場面状況に対する児童生

徒の反応や授業者との関わり合いを捉えた発話が多くみられた。評価については、児童生徒の能力や成長、授業の内容や教材、授業者の指導スキルをポジティブに捉える発話が多くみられた。理解は、児童生徒の特性、児童生徒や授業者の行為、思考、感情、欲求の意味、指導の意図、授業者の考えに関する発話が多かった。そのほか、全体的には指導・助言が多くみられたが、教員によって相対的な頻度に差がみられ、A教諭においては頻度が特に多かった。

## 3) 発話の対象（コードB）の比較

発話の対象について、教員の授業研究別及び全教

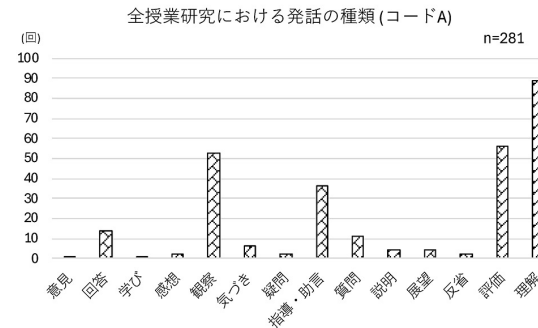
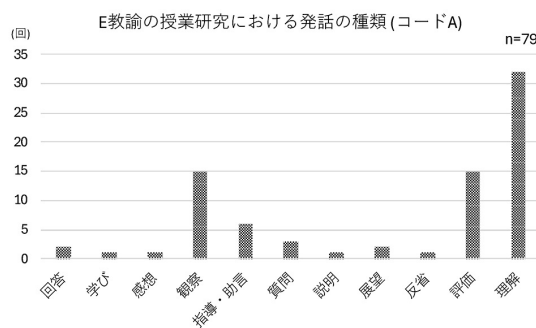
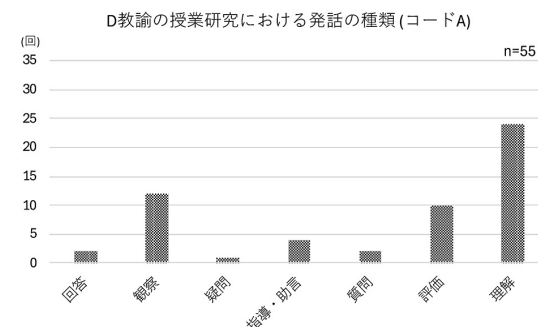
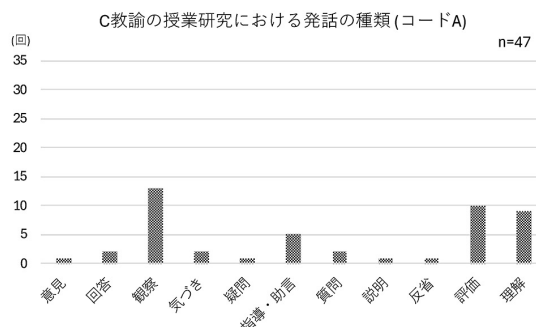
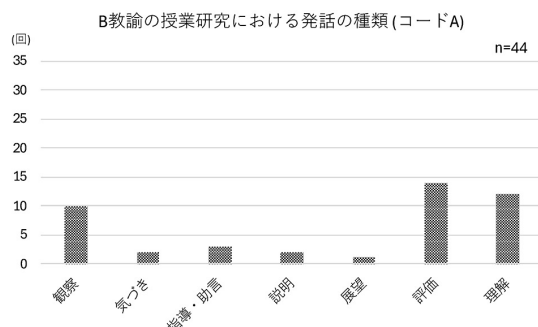
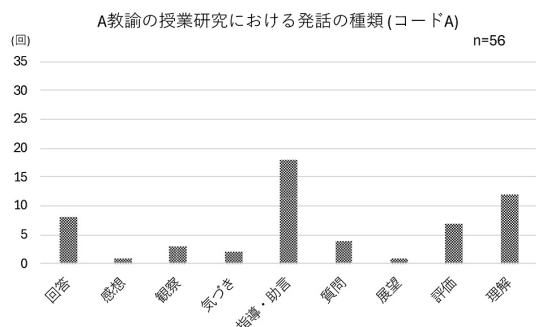


図2 発話の種類（コードA）

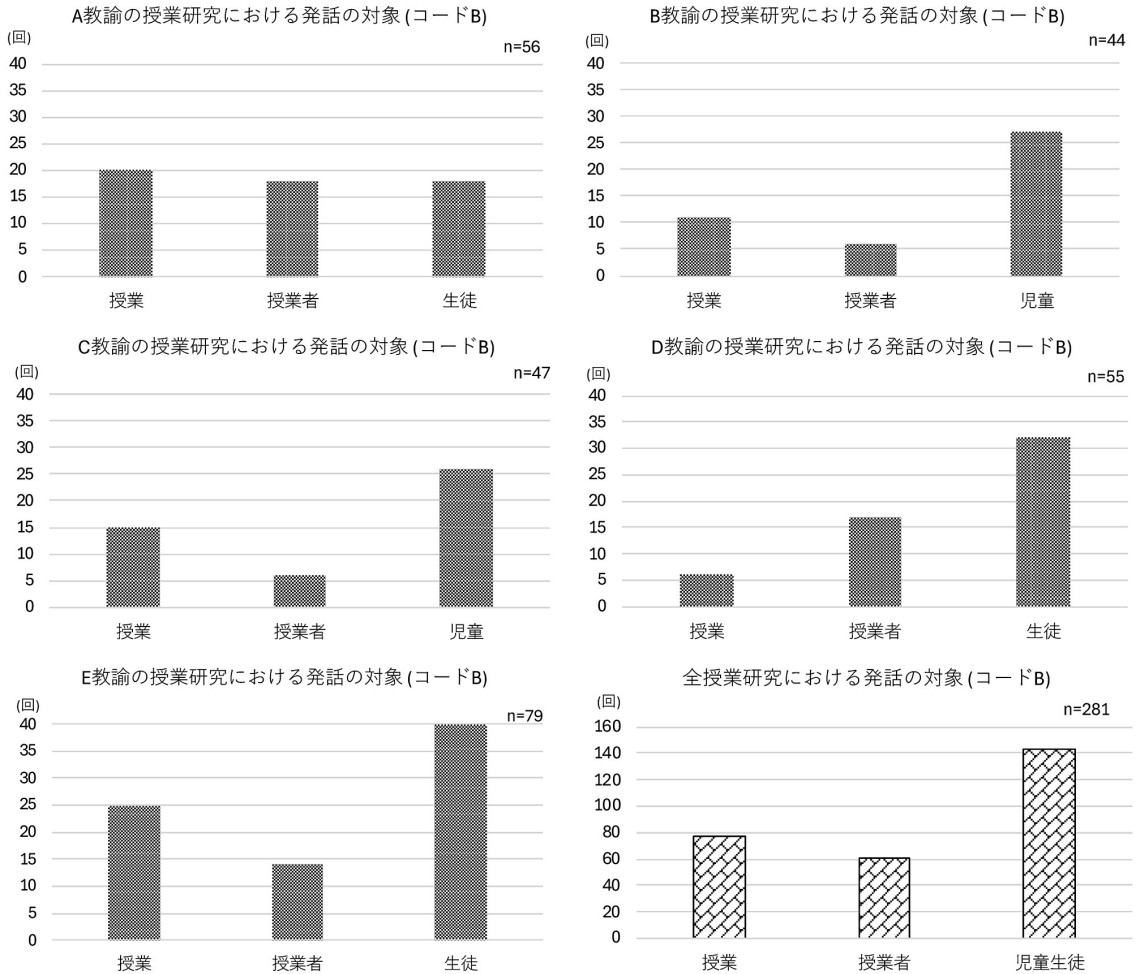


図3 発話の対象 (コードB)

員分で集計した (図3)。教諭B、C、Eの研究授業では、児童生徒を取り上げた発話が多く、次いで授業、授業者の順の頻度であった。一方、A教諭においては対象の頻度に大きな差はなく、概ね均等に上げられていた。また、D教諭においては生徒に次いで授業者が多く、授業を対象とした発話は相対的に少なかった。全体的な傾向としては、児童生徒を対象とした発話が顕著に多く、次いで授業、授業者の順となっていた。

#### 4) 発話の内容 (コードC) の比較

発話の内容について、教員の授業研究別及び全教員分で集計した (図4-a, b)。教諭B、C、D、Eの

授業研究では、児童生徒の行動、様子に焦点化した発話が多く、児童生徒の感情 (教諭B、D、E)、特性 (教諭A、B)、行動の分析 (C教諭)、生徒の成長 (E教諭) に着目した発話も多くみられた。また、教諭A、B、C、Eの授業研究では、指導の工夫、配慮に焦点化した発話が多く、教諭A、D、Eでは指導の考えに関する発話も多くみられた。加えて、授業者の行動、姿勢に着目した発話が全ての教諭で一定数みられた。全体的な傾向としては、児童生徒の行動、様子、次いで指導の工夫、配慮に関する発話が顕著に多く、児童生徒の思考や感情、特性、成長への言及、授業者の行動、姿勢、指導の考えに関

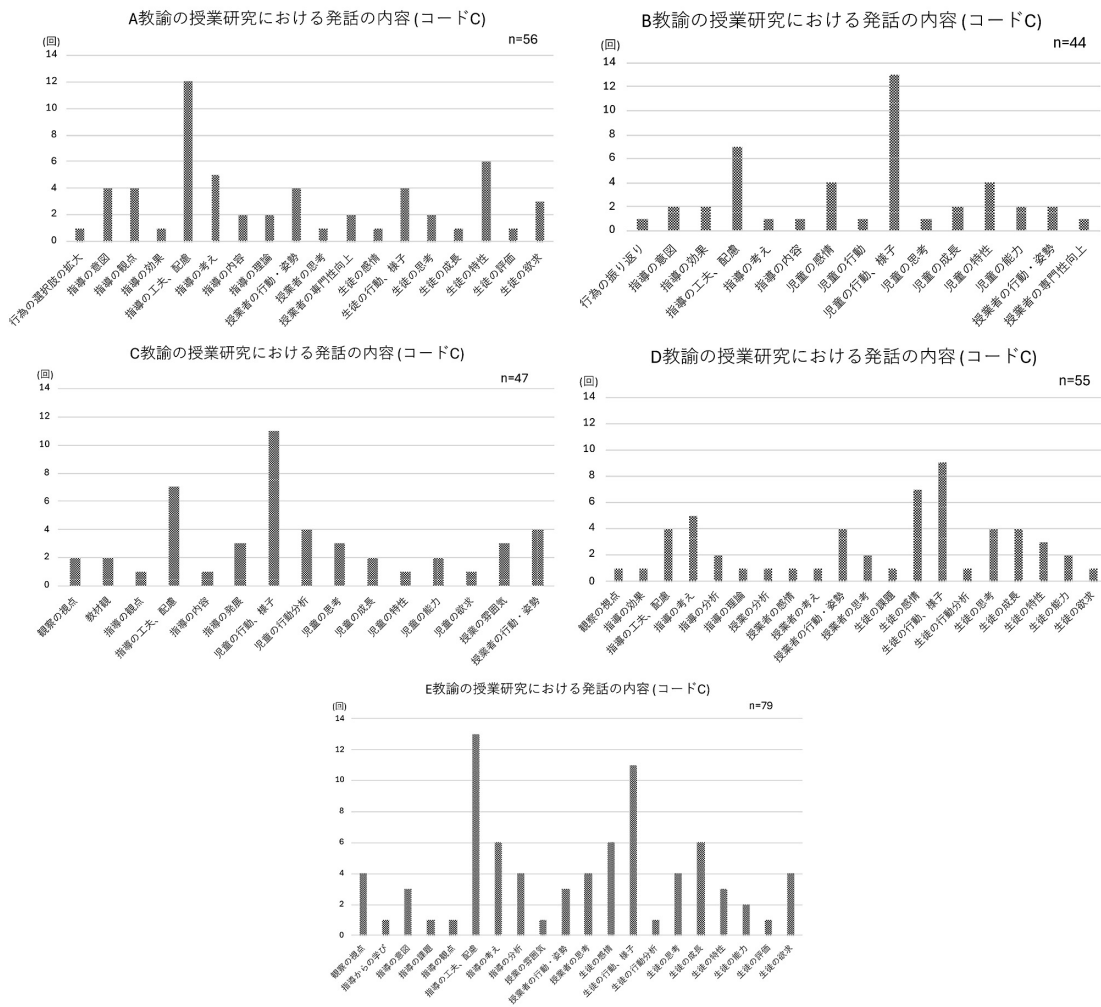


図 4-a 発話の内容 (コード C)

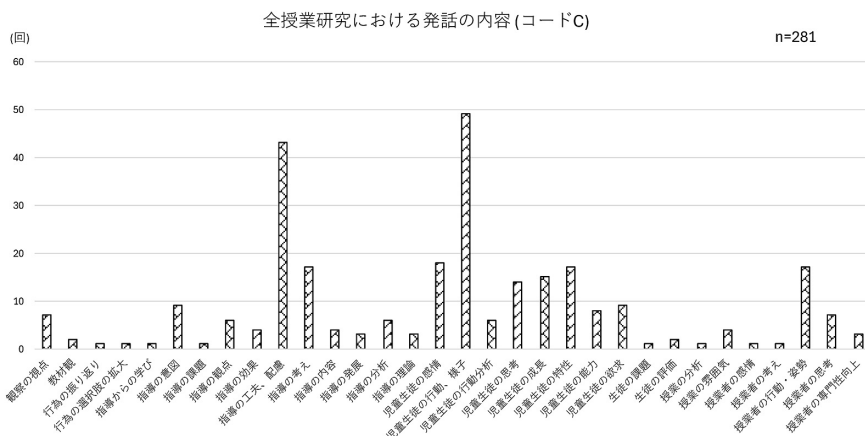


図 4-b 発話の内容 (コード C)

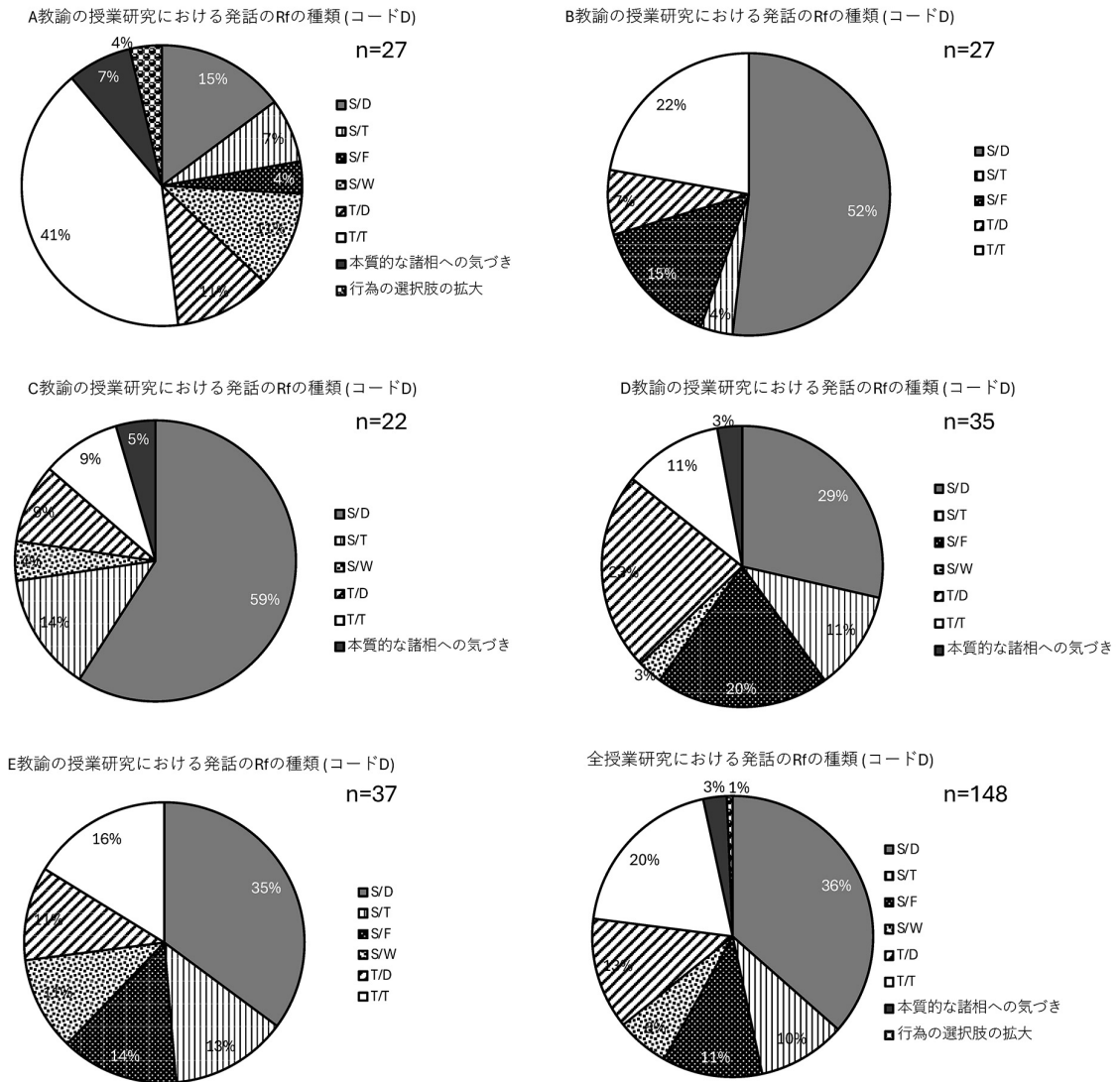


図5 ALACTモデルの視点に基づく分類(コードD)

する発話も多くみられた。

5) ALACTモデルの視点に基づく分類(コードD)

切片化された発話の内、振り返りに関する発話についてALACTモデルの視点から分類を行い、当該発話に占める割合を算出した(図5)。A教諭の授業研究では、授業者の思考に関する振り返りの割合が大きく、教諭B、C、D、Eでは児童生徒の行為に焦点化した振り返りの割合が大きかった。また児童生徒の思考又は感情の振り返りに比べて欲求の振

り返りがやや少ない結果となった。授業者については、行為と思考の振り返りのみであり、思考の割合が大きいことが示された。本質的な諸相への気づきと行為の選択肢の拡大の割合は相対的に小さく、それ自身が確認できないリフレクションもあった(教諭B、E)。



## 5. 考 察

### (1) リフレクションにおける振り返りと意義理解

授業者についての振り返りは、初任研及び普段の授業のどちらにおいても、行為、思考、感情、欲求の4つの視点いずれもが平均値3.0を上回っており、普段から振り返りができていると感じている教員の多いことが示された。このことから、回答した9名の教員においては、普段から授業者の行為の背景にある思考、感情、欲求の内面を意識していることがうかがわれた。特に思考については、初任研後にポイントが上昇しており、今回の研修を通してより意識した振り返りがなされたと推察される。

児童生徒についての振り返りも授業者と同様の結果であったが、4つの視点のすべてが授業者についての振り返りよりも高値であった。この結果は、回答者が普段から授業者よりも児童生徒の行為や内面を意識して振り返りをしていることを示唆している。また、行為、思考、感情については、初任研後のポイントが上昇しており、今回の研修を通して行為のみならず、思考や感情面にも焦点を当てた振り返りがなされるようになったと考えられる。

リフレクションによる理解の深まりについては、振り返りによる気づき、児童生徒及び授業者、並びに指導についての理解に関して、初任研及び普段の授業ともに平均値が高かった。このことから、回答者は普段からリフレクションを通して授業についての理解が深まることを実感していると思われる。また、振り返った事象の理由についての分析は、初任研後の平均値が0.2ポイント上昇していた。本研修ではALACTモデルについての予備知識を付与したが、これにより本モデルの特徴である、多角的な振り返りから授業についての理解を深める（e.g. 本質的な諸相への気づき）という点が意識され、その結果、振り返った事象の理由を分析しようとする態度が促進されたと考えられる。

リフレクションの意義については、「次時以降の指導に生かせる」「重複障害児の理解に有効」「重複障害児の指導の理解に有効」に関する項目で平均値が4.0を上回っていた。この結果は、リフレクシ

ョンが次時以降の指導に生かされるという直接的な効果のみならず、重複障害児やその指導の理解という敷衍的な効果を有していると感じる回答者が多いことを示唆している。コルトハーヘンは、リフレクションが教師に及ぼす効果の一つとして「専門職としてのアイデンティティを発展させる」ことを挙げている（Korthagen, Koster, Lagerwerf, and Wubbels, 2001 武田監訳 2010）。リフレクションは、対象とする授業の理解にとどまらず、重複障害児の教育の専門性に係るアイデンティティの確立にも寄与すると考える。

一方、上記の3項目に比して、リフレクションにおける既修の知識や理論の有用性については、平均値がおよそ1.0ポイント下回っていた。この結果は、大学等で学ぶ知識や理論がリフレクションに生かされていないことを示している。「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（文部科学省、2012）では、養成段階（教職大学院を含む）における「理論と実践の往還」を意識した指導の重要性が指摘されているが、校内研修においても、授業のリフレクションを通じて、既修の知識や理論が実践に関連づけられ、深い学びへと繋げていく工夫が必要と言えよう。

### (2) リフレクションの質的分析：研究会の発話をもとに

発話の種類（コードA）については、5名すべての授業研究において評価と理解が相対的に多く、4名の授業研究においては観察が多くみられた。1名については、指導・助言が顕著に多い結果となった。評価は、授業を対象とする研究内での発話であることから、必然的に多くなったものと推察される。評価の内容は、児童生徒の成長から授業者の指導スキルや指導内容に至るまで幅が広く、広い視点からの評価がされていたことがうかがえる。一方、A教諭においては指導・助言が顕著に多くみられた。姿勢や移動運動に係る高度な内容であったこと、活動のメニューが多かったことなどが背景にあると思われる、実際により具体的な指導・助言が多くなされていた。

発話の対象（コードB）については、全体的に児

児童生徒が顕著に多く、次いで授業、授業者の順であった。アンケートの結果からは、授業者よりも児童生徒の行為や内面を意識した振り返りがされていることがうかがわれたが、本結果からも教員が振り返りにおいてまずは児童生徒に注目していたことが示唆された。

発話の内容（コードC）については、全体的には児童生徒の行動、様子、次いで指導の工夫、配慮に関する発話が顕著に多く、児童生徒の思考や感情、特性、成長への言及、授業者の行動、姿勢、指導の考えに関する発話も多くみられた。児童生徒の行動、様子、思考や感情への言及が多いことから、「9つの問い」を意識した振り返りがされたことがうかがえる。加えて、児童生徒の特性や成長に関する発話が多かった。とりわけ、特性は児童生徒や指導についての理解や評価をする根拠として言及されることが多かった。例示すると、「〇〇の特性がみられる生徒だから、授業内でも〇〇の行動が見られたのではないか」といった具合である。コルトハーヘンは、子どもの特性や嗜好など個別的で状況依存的な理論を「小文字の理論（theory with a small t）」と名づけ、科学的な研究の蓄積によって構築される「大文字の理論（Theory with capital T）」と区別した。本結果は、児童生徒の特性が小文字の理論として多く使われたことを示唆している。指導の工夫、配慮については、授業を対象とする研究内での発話であることから、指導に目が向けられたものと考えられる。授業者の行動、姿勢、指導の考えに関する発話が多かったこともその証左と言えよう。

ALACTモデルの視点に基づく分類（コードD）については、A教諭の授業研究で児童生徒の思考の振り返りの割合が大きい一方、その他4名については行為への焦点化の割合が顕著に大きかった。また、思考や感情の振り返りに比べて欲求の振り返りが少ない傾向にあった。このことから、行為の振り返りを基に、思考や感情にまで踏み込んで振り返ることはあっても、欲求のレベルにまで目を向けることは少ないことが推察された。重複障害児は関わりへの反応や意思表示がわかりにくい者が少なくないが、初任研の対象となった児童生徒も意思の読み取りが

容易ではなかった。そうした児童生徒について、頻度の差はあれ、思考、感情、欲求のレベルで振り返りができたことは、研修に参加した教員が「9つの問い」に基づく視点を意識していたからこそぞと思われる。

児童生徒に向けた振り返りの一方、授業者については行為と思考の振り返りのみの分類となった。初任研の事前に「9つの問い」に基づく視点を提示したが、振り返りの対象が児童生徒に集中してしまい、授業者についての振り返りが浅くなってしまったと考えられる。本質的な諸相への気づきと行為の選択肢の拡大の割合はさらに小さく、それらの分類が見出せない授業研究もあった。そもそも、本質的な諸相への気づきは、うまくいかなかったり、何か違和感を覚えたりした時に、その背景の本質にあるもの、大切なことに目を向けたり、気づいたりすることを意味する。つまり、授業者の思考、感情、欲求の振り返りがベースとなっているのである。今回の研修のリフレクションでは、授業者の感情や欲求への振り返りがみられず、それゆえに本質的な諸相への気づきの機会も少なくなり、気づきを基にした行為の選択肢の拡大もあまり考えられなかったのではないかと思われる。

### (3) まとめと展望

アンケート及び研究会発話の質的分析の結果から、ALACTモデルに基づくリフレクションは、研修に参加した教員が児童生徒の行為、思考、感情、欲求の視点からの振り返りをする上で有効であることが示唆された。また、リフレクションが次時以降の指導に生かせるだけでなく、重複障害児やその指導の理解に有効であると教員に認識されていることが明らかとなった。

一方、授業者や指導についての振り返りでは、授業者の行為や思考、指導の工夫、配慮や考え方に焦点が当てられるものの、授業者の感情や欲求、それに基づく本質的な諸相への気づき、行為の選択肢の拡大はほとんど抽出されなかった。その背景として、第2局面「行為の振り返り」及び第3局面「本質的な諸相への気づき」における省察の深さの問題が考えられる。Korthagen & Vasalos (2009) は、「応急

処置 (quick fixes)」を求めるがあまり、教員自身の行為の改善について十分に検討されないケースがあるという。例えば、児童生徒にみられる困難さが改善されない時に、その原因を障害 (impairment) のみに安易に帰属させてしまうといったことが挙げられる。しかし、教員の内面にまで深く掘り下げて省察するなら、「困難さの原因を児童生徒の障害に帰属させる」という教員の思考傾向に本質的な問題があると捉えることもできるのである。このように、教員の内面にまで掘り下げて省察することを、荒木 (2015) は「内省としてのリフレクション」と呼んでいる。当該のリフレクションは、教員自身の内面、すなわち思考や感情、欲求にまで掘り下げて振り返り (第2局面)、そこから問題となる現象の本質を探る (第3局面) ことを意味する。今回の初任研では、この「内省としてのリフレクション」の遂行に難しさがあった可能性がある。

ただし、このような高度なりフレクションを実現するには、リフレクションの技法への習熟が必要である。実際、若手教員が専門家 (研究者) との対話リフレクションを重ねることで、リフレクションの質が高次に変容したとの報告がある (田中・松井, 2018)。リフレクションに習熟した専門家、あるいはメンターの立場の同僚と共同でリフレクションを繰り返すことで、個人のリフレクションの技量が向上することが期待できる。

今後は、高度なりフレクションの実現に向けて、重複障害児の指導に有効なりフレクションの在り方を探っていきたい。

#### 注釈

- 1) 本研究では、肢体不自由部門を設置している特別支援学校における重複障害学級の在籍率が顕著に高いことを踏まえ、「重複障害児」を肢体不自由と知的障害を重複した子どもに限定して使用する。

#### 引用文献

姉崎 弘 (2002) 養護学校教師の指導技能を高める研修方法の開発と有効性の検討 特殊教育学研究, 40(3), 303-311.  
阿尾有朋 (2023) 重度・重複障害者の教育における実践的指導力に関する論考. 群馬大学共同教育学部紀要. 人文・社

会科学編, 72, 171-185.

荒木寿友 (2015) 教員養成におけるリフレクション：自身の「在り方」をも探究できる教師の育成に向け. 立命館教職教育研究, 2, 5-14.

中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)

[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (2024年5月7日閲覧)

中央教育審議会 (2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)

[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf) (2024年5月15日閲覧)

船橋篤彦 (2016) 肢体不自由教育の専門性向上に関する現状と課題 (1) 自立活動の専門性向上に向けた予備的検討—特別支援教育実践センター研究紀要, 14, 115-121.

樋口和彦 (2018) 学習の視点からみた重度・重複障害児研究の展望. 特殊教育学研究, 56(1), 33-46.

Korthagen, F., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001) *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. London: Routledge. (コルトハーヘン, F (2010) 教師教育：難しい課題 武田信子 (監訳) 教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ (pp.8-31) 学文社)

Korthagen, F., & Nuijten, E. (2022) *The power of reflection in teacher education and professional development*. London: Routledge. (pp.5-12, 141-142)

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2009) From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. Paper presented at the EARLI Conference, Amsterdam. An adaptation of this paper is published in Lyons, N. (ed.) *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. New York: Springer.

文部科学省 (2024) 特別支援教育資料 (令和4年度)

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1406456\\_00011.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00011.htm) (2024年5月7日閲覧)

Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. (シヨーン, D.A. 柳沢昌一・三輪建二 (監訳) (2007) 省察的实践とは何か

—プロフェッショナルの行為と思考— 鳳書房 (pp.55-62, 21-31))

田中文健・松井千鶴子 (2018) アクションリサーチを通じた教師の力量形成の事例研究—生活科の動物飼育の実践から— 上越教育大学教職大学院研究紀要, 5, 103-110.

内海友加利・安藤隆男 (2018) 肢体不自由特別支援学校における初任者研修の実施状況の特徴 障害科学研究, 42(1), 151-162.

内海友加利・安藤隆男 (2021) 肢体不自由特別支援学校における教師の協働に基づく校内研修プログラムの実施と有効性—自立活動の指導における個別の指導計画作成に焦点をあてて— 特殊教育学研究, 59(3), 179-190.

#### 付記

本研究は公益財団法人北野生涯教育振興会 2022 年研究助成を受けて実施した。

#### 謝辞

本研究の実施に際し、S 県立 M 特別支援学校の協力を得た。管理職の先生、初任者研修対象の 5 名の先生、研修を通して意見をいただいたすべての先生方に厚く御礼申し上げます。

## 【資料】 \*記入例記載の様式

### 記入例

アウェアネスシート 【A】（観察者 / T2 以降の教員用）

記入者氏名【 阿尾太郎 】 どちらかに○（観察者）/ T2 以降の教員）

0. 授業者から示された観察の視点を書き込みます。
  1. 授業者から示された点について、あなたが着目した場面は何ですか。
  2. 着目した場面において、あなたが得た気づきや疑問は何ですか。以下の視点を意識して書き出してみてください。

当該の場面において...

- ★授業者は何をしていたか。（教・行）
  - ★授業者は何を考えていたか。（考えていたと思うか。）（教・思）
  - ★授業者は何を感じていたか。（何を感じていたと思うか。）（教・感）
  - ★授業者は何を望んでいたか。（何を望んでいたと思うか。）（教・欲）
  - ★児童生徒は何をしていたか。（児・行）
  - ★児童生徒は何を考えていたか。（考えていたと思うか。）（児・思）
  - ★児童生徒は何を感じていたか。（何を感じていたと思うか。）（児・感）
  - ★児童生徒は何を望んでいたか。（何を望んでいたと思うか。）（児・欲）
3. なぜ2のような気づきや疑問をもったのでしょうか。
    - ★できるだけ既存の理論や自分なりの理由（根拠）を添えて考えを述べてください。

【0】教材とその使い方は児童生徒にとって適切であったか。

【1】手に掴もうとした教材を手から落とした時に、授業者が「右手にしっかり掴もう」と声をかけながら、介助で把握させた。

【2】 \*記載した内容について（誰の・何について）の記述かを記号で書きます。

- ① 教材を手を把握させようとする時に、本児が手指をゆっくりと開くのを待ってから、まず手のひらに触れ、その上で教材を介助で把握させたところは良かった。対象児の自発的な行動を尊重しようという授業者の意図が感じられた。（教・行、思）
- ② 「右手にしっかり掴もう」と声をかけていたが、そもそも左右の概念の定着はあるのか。声かけに対して、左手の方に視線を向けていたので、左右の概念あるいは声かけへの注意や内容の理解が不十分な可能性がある。（児・思）

【3】 \* 【2】に対応させて書きましょう。

- ① いきなり教材を持たせるのではなく、まず手のひらに触れるという係わりは麻痺による感覚の鈍麻を緩めるものだったと思った。
- ② 本児は脊柱側弯により上体が左前傾になりがちであり、正中線の定着が未熟である可能性がある。そのため、空間認知が適切に身についていないことも考えられる。「左・右」という言葉の使用（声かけ）については、まず当該概念の定着について確認を重ねていく必要があるのではないかと。



## 【資料】\*記入例記載の様式

### 記入例

#### アウェアネスシート【B】(授業者用)

記入者氏名【阿尾次郎】

1. 観察者の気づきや疑問について、あなたが特に気になったものは何ですか。
2. 観察者の気づきや疑問から、あなたが新たに得た示唆や気づきは何ですか。
3. 2をもとに次時以降の授業にどう活かしていきたいですか。できるだけ具体的に書きましょう。

【1】 \*あなたが気になった理由も書くようにしましょう。

「右手にしっかり掴もう」という声かけについての気づき。自分では「右と左」の概念を意識させるつもりでの声かけだったが、そもそもその概念の定着や空間認知の歪みの可能性についてはまったく意識していなかった。

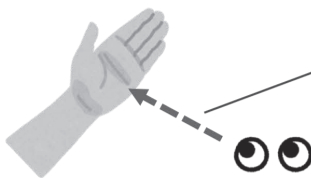
【2】 \*【1】に関連づけて書くようにしましょう。

空間認知が適切に定着しているかをどうすれば確認できるのか気になった。手により注意を向けさせるため、手のひらに触れるだけでなく、本人の視野内に自身の手をもっていき教材を掴む手を意識させる係わりも良いのではないかと思った。

【3】

教材を提示する前に、まずは本人の手のひらに触りながら、「この手で持つよ」と声をかける。その際、本人自身の手を見せて視覚的にも注意を向けさせる。

- ★ 2から得た示唆や気づきに基づき、当該の授業や児童生徒について理解したことを図に表して整理してみましょう。



手への注意(視線と接触による) →  
固有賞等の喚起 → 動きへの構え  
→ 動きのコントロール

- ★ 左右概念の確認
- ★ 空間認知の定着を意識した指導
- ★ 姿勢、空間認知、固有賞、注意がキーワード

次時に向けて…  
★ 声かけに使用する言葉の理解に注意!  
★ 専物操作を促す際は、身体感覚と専物や身体への注意の向きに留意する!