

重度・重複障害児の個別指導における教師の視点の変化

川間 弘子*・川間 健之介

Changes of Teacher's Attention Points in the Individual Learning Setting
for the Child with Severe Mental Retardation and Motor Disabilities

Hiroko KAWAMA, Kennosuke KAWAMA

(Received September 27, 2002)

I. はじめに

重度・重複障害児の指導においては、教師の行動観察が非常に大切であると考えられる。教師が反応のわかりづらい重度・重複障害児のかすかな反応を適切に捉えることは極めて必要なことであり、こうして捉えた反応から児童生徒の学習状況や行動状況を適切に理解して課題を設定することが重要と考えられる。こうした観点から見ると、障害児教育における授業分析の研究では、様々な問題を指摘することができる。それは、川間・川間(2001)によれば、教師や子どもの言語や動作からコミュニケーションの過程として分析することにかかわって生じる問題である。こうした方法で用いられる客観的指標では、重度・重複障害児のかすかな反応や教師の行う微妙な援助が表現できにくいと思われ、また、教師の行う意思決定も分析されない。多くの研究では、教師対複数の子どものという一斉授業を前提としているが、重度・重複障害児の授業においては、このような授業形態は行われていない。また、いくつかの研究では教材という観点も重要視されておらず、教師-教材-子どもの相互作用の様相も描かれていない。重度・重複障害児の授業において教師が子どもの何を見るのか、すなわち教師の視点が重要なのであるが、多くの研究ではその観点がみられない。

これらの点を踏まえ川間・川間(2001)では、宮武らの研究(宮武, 1983, 1990; 宮武・高原, 1985, 1988, 1991; 宮武・高原・足立, 1989; 高原, 1989)を参考に、教師の主観的な記述も含めて指導記録を分析し、「重度・重複障害児の個別指導における教師の視点別カテゴリー」を作成した。そこでは、視点を「指導にあたって、教師が児童生徒の行動を観る観点」、「授業を進めるにあたって評価の手がかりとなる児童生徒の心身の状態を捉える観点」、「児童生徒への係わり

* 特定非営利活動法人山口発達臨床支援センター

の観点」の3つと定義し、大きなカテゴリーとしてⅠ「児童生徒の反応に関するカテゴリー」、Ⅱ「教師の判断に関するカテゴリー」、Ⅲ「教師の係わりに関するカテゴリー」を得ている。そして、それぞれ下位のカテゴリーを含んでいる。これらのカテゴリーあるいは項目を見ると、子どもの反応を読みとる細かな教師の視点、工夫や反省など主観的な意思決定によってこそ意味があるものなどがあることが分かる。宮武（1983, 1990）、宮武・高原（1985, 1988, 1991）、宮武・高原・足立（1989）、高原（1989）、菊野（1983）は連絡帳の分析を通じて、教師と児童生徒との相互関係の中での教師の視点を明らかにしてきたが、川間・川間（2001）では連絡帳では表しきれなかった教師の内省等についても指導記録の分析によって「教師の判断に関するカテゴリー」として明らかにすることができた。

本研究では、この「重度・重複障害児の個別指導における教師の視点別カテゴリー」を用いて、知的障害を有する重度の肢体不自由児の長期（1～3年）に渡る学習指導における教師の教授活動と児童生徒の反応を指導記録をもとに分析することにより、教師の視点が増えていることを明らかにしたい。また、長期の指導において、視点の変化の仕方、重要な視点、変化に及ぼす教師側の要因（指導歴や経験年数など）についても検討する。

Ⅱ. 方 法

1. 対象：肢体不自由養護学校に在籍する小学部1年生から中学部3年生までの重度・重複障害児7名とその指導にあたる教職年数1年目から4年目までの教師5名。それぞれの詳細は表1-1及び表1-2に示す。

2. 分析資料：上記対象で示した重度・重複障害児7名に対してその指導にあたる教師5名が記した指導記録。この指導記録は、①課題・指導内容・方法、②評価の元となる児童生徒の反応、③教師の所感（教師の内省、判断など反応に対して感じたこと）とに分けて記述されている。

3. 分析方法：先に述べた指導記録を1年単位で、川間・川間（2001）で作成した「重度・重複障害児の個別指導における教師の視点別カテゴリー」で評定した。このカテゴリーは3つのカテゴリーからなり、それぞれ下位カテゴリーを含んでいる。カテゴリーⅠ「児童生徒の反応に関するカテゴリー」は、「結果」、「児童生徒の身体面」、「精神面・学習態度」、「その他（曖昧な反応、正誤に係わりらない様子）」の下位カテゴリーから成る。カテゴリーⅡ「教師の判断に関するカテゴリー」は、「結果」、「指導の過程に関する解釈」、「状態の分析」、「希望」、「反省」、「感想」、「その他（終了、アドバイスを受ける）」の下位カテゴリーから成る。カテゴリーⅢ「教師の係わりに関するカテゴリー」は、「説明・指示」、「課題・指導の工夫」、「援助」、「その他」の下位カテゴリーから成る。

教師の視点の変化の仕方、重要な視点、変化の要因を明らかにするために以下の組み合わせで量的、質的に比較検討を行う。

表1-1 教師のプロフィール

教師	年齢	養護学校 勤務歴	養護学校 免許状
a	25-26	1	無
b	27-31	4	有
c	24-26	4	無
d	35	3	有
e	27	3	有
f	26-27	1	無

表1-2 児童生徒のプロフィール

児童	記録の時期	性別	病因名	乳幼児分析的発達検査					
				移動	手指	言語	情意	知的	社会
A	小2-小6	女	CP+MR+EP	0:11	3:06	4:00	6:06	3:00	3:00
B	中3	男	CP+MR	1:00	1:06	1:00	4:00	3:00	2:00
C	小4-中2	男	CP+MR+EP	0:01	0:02	0:03	1:06	0:11	1:06
D	中1-中2	男	CP+MR+EP	0:02	0:01	0:11	0:07	0:09	0:09
E	中2-中3	女	ダウン症	1:00	5:06	1:03	5:00	4:06	3:00
F	小5-小6	女	CP+MR+EP	0:03	0:01	1:00	4:06	3:00	2:00
G	小1-小2	女	CP+MR	1:00	5:00	1:03	6:06	5:06	2:06

CP:脳性まひ MR:知的障害 EP:てんかん 数字は、歳:月

- 1) 同じ児童生徒の指導を異なる2名の教師で行った場合
- 2) 同じ指導時期に同じ教師が2名の児童生徒の指導を行った場合
- 3) 1年間の教師の視点の変化
- 4) 3年間の教師の視点の変化

分析は、各学期毎の1枚の指導記録に書かれた平均記述数(意味の分かる最小限の記述)を求めることによって行った。また、学期毎の各カテゴリーに占める割合、その学期の当該カテゴリーの記述数をその学期の総記述数で除することによって求めた。なお、分析対象とした記述数は3,105記述であった。

III. 結 果

1. 同じ児童生徒の指導を異なる2名の教師で行ったケース

ここでは、教師a、bと児童Aの場合、教師c、bと児童Cの場合、教師f、eと生徒Bの場合の3パターンを取り上げた。指導記録1枚当たりの平均記述数は、児童Aの教師a:7.5、教師b:17.3、児童Cの教師b:10.2、教師c:16.5、生徒Bの教師e:10.0、教師f:8.2であった。各学期毎の平均記述数の変化の仕方は同じ児童生徒に接していても教師によって異なる。児童Aの教師bや児童Cの教師cは、この児童の指導に関わって3年目であり、記述数が多い。一方教師bは児童Cにも関わって1年目であるが、この場合はそれほど多くない。つまり、経験が浅くても同じ児童生徒に長く関わっている方が、経験はあるが初めて生徒の児童生徒に関わるよ

表2 同じ児童生徒を異なる教師が指導した場合の学期毎の各カテゴリーの占める割合(%)

		児童 A			児童 C			児童 B						
		1学期	2学期	3学期										
教師 a	I	26.8	32.4	50.9	教師 b	I	41.5	37.1	38.9	教師 e	I	27.8	28.6	19.7
	II	45.4	38.0	25.5		II	15.9	21.3	27.8		II	46.1	35.7	31.8
	III	27.8	29.6	23.6		III	42.7	41.6	33.3		III	26.1	35.7	48.5
教師 b	I	30.6	44.3	38.5	教師 c	I	27.2	20.5	20.3	教師 f	I	31.7	40.0	22.8
	II	6.4	10.3	5.8		II	44.7	61.7	52.3		II	43.9	36.0	44.3
	III	63.0	45.4	55.7		III	28.1	17.8	27.4		III	24.4	24.0	32.9

表3 同じ教師が同時期に異なる児童生徒を指導した場合の学期毎の各カテゴリーの占める割合(%)

		教師 d			教師 b			教師 a						
		1学期	2学期	3学期										
生徒 D	I	35.2	34.6	35.7	生徒 C	I	41.5	37.1	38.9	児童 F	I	26.4	27.9	28.4
	II	16.4	20.5	17.0		II	15.9	21.3	27.8		II	42.5	41.0	45.9
	III	48.5	44.9	47.3		III	42.7	41.6	33.3		III	31.1	31.1	25.7
生徒 E	I	44.0	44.1	53.8	児童 G	I	50.0	36.9	48.9	児童 A	I	26.8	32.4	50.9
	II	10.7	5.6	1.1		II	1.4	14.6	17.8		II	45.4	38.0	25.5
	III	45.2	50.3	45.2		III	48.6	48.5	33.3		III	27.8	29.6	23.6

りも視点の数が多いことが推測される。

表2に学期毎の各カテゴリーの占める割合を示した。この結果を教職年数で見ると、教職年数の多い教師はカテゴリーⅢ「教師の係わりに関するカテゴリー」の占める割合が多く、教職年数の少ない教師はⅡ「教師の判断に関するカテゴリー」の割合が多い。変化の仕方を見ると、教職年数の1年目の教師は、Ⅱ「教師の判断に関するカテゴリー」の占める割合が高く、1年間での顕著な変化は見られない。

2. 同じ指導時期に同じ教師が2名の児童生徒の指導を行ったケース

ここでは、教師dと生徒E、D、教師bと児童G、生徒C、教師aと児童A、Fを取り上げた。平均記述数は、教師dの生徒D：14.5、児童E：16.2、教師bの生徒C：10.2、児童G：15.4、教師aの児童F：6.9、児童A：7.5であった。教師dと教師aは児童生徒が異なっても記述数に大きな差はないが、教師bは児童生徒によって記述数に差が認められる。同じ教師の指導にも関わらず記述量が少ない生徒D、生徒C、児童Fの共通の特徴としては、上肢の使用が著しく制限されており、発声はあっても言葉でのやりとりが困難な児童生徒である。それに対して、生徒E、児童G、児童Aは言葉でのやりとりができる反応の仕方が明瞭な児童生徒である。記述量の違いに、児童生徒の障害の状態が関連していることが推察される。

表3に、学期毎の各カテゴリーの占める割合を示した。異なる児童生徒の指導を行ってもカテゴリーⅠ、Ⅱ、Ⅲの占める割合はそれほど差が見られない。つまり、児童生徒が異なっても教師の基本的視点は同じであることが推測できる。しかし生徒D、生徒C、児童Fが生徒E、児童G、児童AよりもカテゴリーⅡ「教師の判断に関するカテゴリー」の占める割合が多いことから、反

表4 1年間の平均記述数

組み合わせ		記録1 毎当たりの平均記述数		
教師	児童生徒	1学期	2学期	3学期
a	A	7.7	8.8	6.1
b 1	A	22.4	14.6	16.7
b 2	A	13.2	13.1	8.4
b 3	A	20.4	18.1	11.6
e	B	9.6	10.0	11.0
f	B	9.1	7.1	8.8
b	C	9.1	14.0	5.1
c 1	C	8.4	12.9	16.5
c 3	C	12.9	14.6	21.9
d	D	14.0	16.1	23.3
d	E	11.8	15.5	16.5
b	G	12.0	18.6	15.0
a	F	8.8	4.4	8.2

教師の数字は、当該児童生徒の指導年数

応が明瞭でない児童生徒については、実際に反応を見たり、係わりを持つよりも判断を先行しがちであると言える。教師間を比較すると、教職2年目で特殊教育1年目である教師aは カテゴリーⅡ「教師の判断に関するカテゴリー」の割合が高いことが特徴的である。しかし、児童Aの3学期には反応にも注目するようになりカテゴリーⅠの割合が増えている。このことは、経験が浅い場合は、児童Aのように反応が明瞭である場合にようやく、教師自身の判断から児童生徒の反応に着目できるようになることを意味している。

3. 1年間の教師の視点の変化

教師と児童生徒の組み合わせ13ケースについて分析を行った。表4に、学期毎の平均記述数を示す。教職1年目5名と3年目7名の平均記述数は、1年目10.0、3年目14.0であった。しかし、教職1年目で初めて重度・重複障害児の指導に係わった教師a、b、fは1学期の記述数が多い。また、当該児童生徒の指導1年目9名と3年目3名を比較すると前者が平均記述数12.1、後者が14.6であった。これらのことから、教職年数は経験の長い方が記述数は多く、同じ児童生徒との係わりが長い方が記述数が多くなる傾向が伺える。

カテゴリー毎の割合の変化について見てみると、カテゴリーⅡ「教師の判断に関するカテゴリー」の割合が多い教師は、1年を通じてその状態は変化せず、教職1年目の教師が多い。カテゴリーⅠ「児童生徒の反応に関するカテゴリー」、Ⅲ「教師の係わりに関するカテゴリー」が多い教師は、教職3年目であった。指導1年目の児童生徒の場合にもカテゴリーⅠ、Ⅲの占める割合が1学期より高い。このことは、カテゴリーⅠ、Ⅲに着目することが必要であり、それは教職1年間では困難であることを意味している。

4. 3年間の視点の変化

教師bの教職1年目から3年間の児童Aに対する指導記録を分析した。平均記述数については、

表5 3年間の視点の変化(%)

	1年目			2年目			3年目		
	1学期	2学期	3学期	1学期	2学期	3学期	1学期	2学期	3学期
I	35.3	26.2	26.0	43.9	42.6	44.0	30.6	44.3	38.5
II	35.0	39.1	30.7	9.9	10.0	9.5	6.4	10.3	5.8
III	29.7	34.8	43.3	46.2	47.4	46.4	63.0	45.4	55.7

1年目の1学期22.4、2学期14.6、3学期16.7、2年目の1学期13.2、2学期13.1、3学期8.4、3年目の1学期20.4、2学期18.1、3学期11.6であった。どの年度も1学期の記述数が多く、記述数の変化については、1年目は1学期に多く2学期に減少、3学期に少し増えていた。2年目、3年目は学期が進むにつれて減少していた。

3年間の各カテゴリーの割合の変化を表5に示す。これを見ると年度毎の変化が顕著である。1年目ではカテゴリーII「教師の判断に関するカテゴリー」の占める割合が高く、それは1年間では変化していない。しかし、2年目になると1学期からカテゴリーIIの割合が激減し、カテゴリーI「児童生徒の反応に関するカテゴリー」、III「教師の係わりに関するカテゴリー」の割合が増えた。3年目になるとカテゴリーIIIの割合が極めて高くなっているのが特徴的である。すなわち1年目は、児童生徒の反応や教師の係わり方に関する記述よりも教師の判断に関する記述が多く、このことは的確な視点を得ていない状態を示していると言えるのではないだろうか。この1年間の模索の結果、2年目は児童生徒の反応や教師自身の係わりに視点を移しており、3年目には、指導の際に係わり方に視点が向いている。これは、児童生徒の状態に対して常に適切な係わり方ができるようになったことを意味していないだろうか。

IV. 考察

本研究では、宮武らの研究を参考に、川間・川間(2001)の作成した「重度・重複障害児の個別指導における教師の視点別カテゴリー」を用いて、教師の主観的な記述も含めて指導記録を分析した。ここで言う、視点とは「指導にあたって、教師が児童生徒の行動を観る観点」、「授業を進めるにあたって評価の手がかりとなる児童生徒の心身の状態を捉える観点」、「児童生徒への係わりの観点」の3つを定義としている。このカテゴリーにはI「児童生徒の反応に関するカテゴリー」、II「教師の判断に関するカテゴリー」、III「教師の係わりに関するカテゴリー」がある。

教師の視点の変化の仕方、重要な視点、変化の要因を明らかにするために、1) 同じ児童生徒の指導を異なる2名の教師で行った場合、2) 同じ指導時期に同じ教師が2名の児童生徒の指導を行った場合、3) 1年間の教師の視点の変化、4) 3年間の教師の視点の変化の4点から比較、分析を行った。指導記録の平均記述数、学期毎にカテゴリーの占める割合の変化等を見てみると、教師の視点は一定でなく変化していることが明らかとなった。同じ児童生徒に係わっていても教師が異なれば着目する視点は異なっていた。また、同じ教師であっても児童生徒が異なると着目

する視点が若干異なってくる。

長期的な視点の変化を見ていくと1年間では、1学期に記述量が多いが、カテゴリーの割合では大きな変化ない。しかし、2年目、3年目と指導年数が増えていくと、重視する視点が変わり、また視点の数が増えていく。特に1年目ではⅡ「教師の判断に関するカテゴリー」が多い。このカテゴリーは、「結果」、「指導の過程に関する解釈」、「状態の分析」、「希望」、「反省」、「感想」、「その他（終了、アドバイスを受ける）」の下位カテゴリーから成っている。さらに詳細に見てみると、1学期には「指導の過程に関する解釈」、「状態の分析」、「希望」、の3下位カテゴリー10%程度の割合を示しており、2学期には「状態の分析」、「希望」は減ったが、「指導の過程に関する解釈」は15%、3学期には13%となっていた。すなわち、1年目は、児童生徒の状態を適切に把握していたというより、様々に解釈を行っていたが分かる。2学期になると「教師の判断に関するカテゴリー」はほんのわずかとなり、Ⅰ「児童生徒の反応に関するカテゴリー」、Ⅲ「教師の係わりに関するカテゴリー」の割合が増えている。3年目になると、Ⅲ「教師の係わりに関するカテゴリー」の割合がかなり多い。このカテゴリーは、「説明・指示」、「課題・指導の工夫」、「援助」、「その他」の下位カテゴリーから成っており、教師の具体的な行動が記述されている。カテゴリーⅠ「児童生徒の反応に関するカテゴリー」も一定の割合で示されていることから、3年目には、教師の働きかけとそれに対する児童生徒の反応という枠組みで捉えていたことが分かる。このような1年目から3年目にかけての視点の変化は、教師のキャリア・デベロプメントの観点から興味深いものと言えよう。

本研究では、教師の視点の変化に関連する要因として、教職年数、当該児童生徒の指導年数、児童生徒の障害の状態が関係していることも指摘できる。しかしながら、他にも多くの要因が関連していることも考えられる。本研究では、比較的年齢が若く、特殊教育の経験が短い教師の記録を分析したが、教員歴20～30年、あるいは特殊教育は初めてでも教員歴が長い教師等の分析も必要である。こうした分析を通じて、さらに重度・重複障害児の個別学習指導における教師の視点の変化について検討していった。

文 献

- 川間弘子・川間健之介(2001): 重度・重複障害児の個別指導における教師の視点カテゴリーの作成. 山口大学教育学部研究論叢, 51, 3, 137-145.
- 菊野由紀(1983): 観察記録をとおして. 肢体不自由教育, 59, 20-21.
- 宮武宏治(1983): 肢体不自由教育における評価の視点. 肢体不自由教育, 59, 10-15.
- 宮武宏治(1990): Ecological Psychology の視点から考察した重度・重複障害児のための教育課題の設定. 特殊教育学研究, 28(2), 43-55.
- 宮武宏治・高原望(1985): 重度・重複障害児と教師の相互関係の研究(I). 京都教育大学紀要, Ser, A, 66, 11-32.

宮武宏治・高原望（1988）：重度・重複障害児と教師の相互関係の研究（Ⅱ）．京都教育大学紀要，
Ser, A, 73, 25-43.

宮武宏治・高原望（1991）：重度・重複障害児と教師の相互関係の変容過程の分析．特殊教育学
研究，29(2)，53-67.

宮武宏治・高原望・足立由美子（1989）：障害児教育で使用される連絡帳に関する調査研究．特
殊教育学研究，27(2)，67-73.

高原 望（1989）：重度・重複障害児と教育実習生の相互関係について－複数の障害児との初期
の相互関係－．日本特殊教育学会第27回発表論文集，662-663.