

# 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

川間 弘子\*・川間健之介

Categorization 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 28, 2001)

## I. はじめに

教育における評価の目的は、児童生徒の実態、達成状況などを把握しながら指導計画を作成し、指導の過程を明らかにすること及び終了時に指導目標の達成状況を確認することにある。このことは当然、障害児教育も同様である（藤田,1986）。特殊教育諸学校では、1970年代より障害の重度・重複化あるいは多様化が著しく、そのため障害や発達の状態に応じて個別に指導計画を立てて授業を行う方向となった。そこでは評価は個々の児童生徒に合わせてその時々状態に応じた指導仮説を検証するためのものになってきている。しかし、いわゆる重度・重複障害児の指導においては、①評価の観点や児童生徒の理解は担任が替わるたびに大きく変化する、②曖昧な評価、主観的な思い込み、恣意的な評価になりやすい（神尾,1991）、などの問題が指摘されて久しい。

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ている。教師が反応がわかりづらい重度・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る。また、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したり、さらに指導方法を検討しなければならない。こうした事柄を近藤（1991）は視点と表記し、「教師が子どもを評価するモノサシ」と述べている。教師の視点は授業の進展に応じて変化していくものである。重度重複障害児の指導において、教師の視点やその変化を見ていくことの意味は大きいと言える。

教師に視点を当てた研究は、1970年前後から新しい角度から注目を浴びるようになった教師教育に関するものがある。水越・梶田（1982）は、教師が自分の内部で情報を処理し、意思決定していく手順と技法の訓練すなわち教授スキルが必要であるとしている。この教授スキルを向上さ

---

\*特定非営利活動法人山口発達臨床支援センター

せるための評価の視点を北尾（1988）は示している。それは、計画性、わかりやすさ、相互作用助長、自主性尊重、強調の5つの評価視点である。そして、教育実習生の授業を分析し、いずれの評価視点も実習初期より終了時に高まっているとしている。各評価視点ごとにみると、計画性は即時的でなく習得に長時間の研修を用し、わかりやすさは比較的習得しやすいが、経験を重ねても著しい進歩はみられない。相互作用助長は経験によってかなり伸び、自主性尊重はスキルの習得が難しく、強調は実習の最初と最後の差が大きい。また、村井・水越（1982）は、若手教師は模範教師のように規律を保つ堅実な授業であり、ベテラン教師は一見ラフなようではあるが重要な点をおさえており、子どもを活動的によく動かしていたと分析している。

障害児教育の分野でも授業研究は数多く行われている。例えば湯浅（1985, 1988）は、教授学研究の立場から教授過程の基本構造を考察し、障害児の授業や指導に必要な基本的観点を明らかにしている。柳本・都築（1983）、柳本（1984a, 1984b, 1984c）は授業分析の中で、教師が児童生徒に及ぼす影響のパターンから授業過程の特色を明らかにしている。この他、障害児教育において授業分析を行っている研究（中山, 1986；藤根・大野, 1995；田中, 1983；柘植・武蔵・小林, 1992）はいくつかある。名古屋（1996）はこれらの研究を概観し、多くの研究が教師と子どもの教授-学習過程をコミュニケーション過程と見なし、教師と子どもの発言・動作によるコミュニケーション過程として分析を行っており、その対象は授業場面での教師と複数の子どもであり、個々の教師と子どものコミュニケーション過程には注目していないことを指摘している。これらの研究では、このコミュニケーション過程を客観的事実として量的に分析しているが、太田（1992）が指摘するように「量的分析では授業の特徴を描くことはできても、授業のよしあしなどの価値的判断はできず、そのため授業を改善する力とはなりえない」という問題もある。また、教師と子どものコミュニケーション過程としてのみとらえると、授業とは「特定の教師が特定の子どもを対象として、特定の教材を媒介として教える過程」（稲垣, 1990）という側面を見逃すことにもなる。すなわち、松田ら（1991）が示唆するように障害児の授業においては教師-子ども-教材の相互作用を念頭においておかななくてはならない。授業の実施過程を考えると、教師は非常に多くの意思決定を行っている。吉崎（1983）は授業実施過程における教師の意思決定について検討し、児童生徒の個人差によく対応している授業の方が教師の意思決定の側面で優れていることも指摘している（吉崎, 1986）。障害児教育において行われた授業分析の研究では、この教師側の授業実施中における意思決定もあまり論じられていない。ここに示した多くの問題点を解決した分析方法を用いなければ重度・重複障害児の授業分析は意味をもたないものとする。

授業のみを対象としたものではないが、教師と重度・重複障害児の個別場面のやりとりの中で、教師の視点の変化を明らかにした一連の研究がある。宮武（1983, 1990）、宮武・高原（1985, 1988, 1991）、宮武・高原・足立（1989）、高原（1989）は教育活動は児童生徒と教師によって作られるものであるという前提に立ち、教師の視点やその変化を見逃してはならないと示唆している。宮武らは日常的に経験から得られる個別性・特殊性の情報を視点にした子どもと教師間の相

互関係に注目している。そして、教育実践過程で教師と子どもが相互に客観的及び主観的情報を交流させて教育課題を設定し、修正しながら展開させる相互関係を Child-Teacher Interaction (CTI) と定義している。これらの研究では保護者との連絡帳を用いて重度・重複障害児と教師との相互関係の中での教師の視点の変化を量的、質的に明らかにしている。分析データの連絡帳に関しては、教師と子どもの CTI が深まっていく過程は主観的情報の変化であるため、様々な主観的情報が母親との対話としてそのままの姿で現れることが多く、教師と子どもの内面的な関係が投影されている記録であると述べている。

重度・重複障害児の教育実践の中では、客観的情報に基づく診断や評価のみならず、主観的な人間関係の中で教師がその子ども独自の像を描き出していくことの意味も大きいと考える。一般化された枠組みだけで子どもを解釈することなく、個々の関心や対人関係の傾向、自己表現の方法などを個々の独自性に立脚した見方で捉えることが大切である。しかし、ともすると教師の恣意的な見方になりやすい。そこで、教師が児童生徒の何をどう見ているのかという見方に関してある程度の基準が必要であろう。これまでの研究の中でも教師の視点に関して検討されているが、一斉授業における授業分析が多く、重度・重複障害児を対象にした個別の指導場面における教師の視点やその変化を細かく分析した研究はない。また、指導場面での教師の働きかけや子どもの反応の分析では、指導を通じての教師の意思決定、主観的な情報、反省あるいは率直な思いなどは含まれていない。重度重複障害児の指導においてはこれらの問題を解決しなくてはならない。

本研究では、「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つを教師が児童生徒を捉える視点を定義する。重度・重複障害児の指導における教師の視点の変化を検討するためには、どのような視点が存在するのかを明らかにする必要がある。そこで本研究では、個別学習場面における教師の教授活動と重度・重複障害児の反応の受け止め方を分析し、重度・重複障害児教育における教師の視点についてのチェックリスト作成を目的とする。

## Ⅱ. 方 法

重度・重複障害児の指導において教師はどのような視点で子どもを捉えているのであろうか。ここでは、肢体不自由養護学校における重度・重複障害児に対する個別指導の指導記録から視点のカテゴリーを抽出し、検討する。この個別指導は課題学習であり、それは「予め用意されている課題を外界の刺激の状況から理解し、その課題を解決するために意図的に感覚を活用し、課題解決のために新しい運動を組み立て行い、運動の自発から持続的調節を通して、課題解決の終了を確認するまでのひとまとまりの経過である。」(中島,1979)と定義される。実際に行われた指導では、そのうち①比較、分類、順序づけ、②弁別、分解、構成の課題を行っている。

### 1. 分析対象

肢体不自由養護学校に在籍する重度・重複障害児の個別指導にあたる教師が記した指導記録が

分析対象になる。重度・重複障害児は、小学部2年～中学3年までの6名で、脳性まひと知的障害を併せ持っており、移動運動は1歳未満、言語発達は1名は4歳レベルであったが、後の5名は1歳前後かそれ未満である。教師は、養護学校勤務経験4年以下の6名のうち3名が養護学校教員免許状取得者である。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教師の所感が書き分けてあり、週毎に記載されているものである。

## 2. 視点カテゴリーの作成

### 1) KJ法による視点の類型化

分析対象で述べた指導記録のうち6冊に記載されている記述を最小の記述単位（意味の分かるまとまり）に分けたところ、1,281単位となった。これを2～3人（養護学校教師、大学教官）でKJ法を用いて分類した。その結果大きく3つのカテゴリーに分かれた。

カテゴリーⅠ：児童生徒の反応に関するカテゴリー、カテゴリーⅡ：教師の判断に関するカテゴリー、カテゴリーⅢ：教師の係わりに関するカテゴリー。

### 2) カテゴリーの構造と内容の検討

Ⅰ、Ⅱ、Ⅲの中の各項目で、7冊の指導記録をチェックし、KJ法での分類を基準としながら抜けている項目を補い、よりチェックしやすいものとして項目を整理するという手続きを5回繰り返し行い、分類の基準をおさえた。

これらの手続きにより本視点カテゴリーの妥当性は得られたものとする。

### 3) 信頼性の検討

養護学校勤務2年以上の教師と大学教官との計8名によって各カテゴリーについて同一の指導記録によりチェックした。Ⅰ、Ⅱ、Ⅲの各カテゴリーについて $\chi^2$ 検定を行った( $\chi^2=6.49$ ,  $df=14$ ,  $p>0.05$ )。また、最終的にできあがったカテゴリーを使って同一の指導記録を教師3名（教職年数4年以上）でチェックし、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲのそれぞれの下位カテゴリーについても $\chi^2$ 検定を行った（カテゴリーⅠ： $\chi^2=8.54$ ,  $df=8$ ,  $p>0.05$ ；カテゴリーⅡ： $\chi^2=0.37$ ,  $df=2$ ,  $p>0.05$ ；カテゴリーⅢ： $\chi^2=5.77$ ,  $df=6$ ,  $p>0.05$ ）。項目の一致率については、最終的にできあがったカテゴリーを使用して、養護学校教師3名（教職年数4年以上）によりチェックし、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲの各項目と全体の一致率を求めた。項目はⅠ、Ⅱ、Ⅲから1/3項目ずつランダムに抜き出した。カテゴリーⅠは10項目、カテゴリーⅡも10項目、カテゴリーⅢは8項目であった。その結果、項目の一致率はカテゴリーⅠは88.8%、カテゴリーⅡは86.3%、カテゴリーⅢは85.9%であり、全体の一致率は87.1%であった。

これによって、本視点カテゴリーは一定の信頼性があると言える。

## Ⅲ. 結果及び考察

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Table 1に示す。

Table 1 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

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
<p><b>結果</b> できた・すぐできた・まちはわかないと表記 できない・まちはわかないと表記</p>	<p><b>結果から判断</b> できた 正当が多い 反応が曖昧 できない</p>	<p><b>説明・指示</b> ことばで課題を説明・操作させる(どこ・どっち…) 課題の説明 提示位置・順序・組み合わせ</p>
<p><b>児童生徒の身体面</b> 応答手段に着目 正の反応 動作 表情 目 発声 発声と動作 表情・目と動作 表情・目と発声 負の反応 動作 表情 目 発声 発声と動作 表情・目と動作 表情・目と発声</p>	<p><b>指導の過程に関する解釈</b> できたと思う・理解しているようだ ～まではわかっていないと判断 わからないようだ・不十分だ ～の指導でないといけない・～の指導ならできると判 できたことと判断した理由 課題がやさしいから・やりやすいから 見方・取り方から判断 曖昧と判断した理由 教師が反応から判断できない 見方・取り方から判断 できないと判断した理由 初めての課題・学習の初めだから 課題が難しい・理解できていないから 見方・取り方から判断</p>	<p><b>課題・指導の工夫</b> 応答手段の工夫 教材の工夫 まちはわかないための工夫 まちはわかない時の対応 行動に移さないうちの教師の判断に基づく指導の工夫 繰り返し指導 ゆっくり指導・提示する</p>
<p><b>精神面・学習意欲</b> 固執性 集中性 集中しないうち・気が散る 取り組み 取り組む・意欲がある 取り組むまでに時間がかかる 応答するまでの時間に着目 取り組まない 拒否 泣き出す</p>	<p><b>状態</b> 発能 意欲に関すること ～が多い・～の傾向にある 解 積 ～だと断定 反応の解釈 教師の反応 発見・気づき・驚き</p>	<p><b>援助</b> ことばで 同意を求める 確認する(よく見てね・～だね……) 称賛 説明 動作で 最初のみ指示 ひとつずつ指示 一緒に行動</p>
<p><b>その他</b> 曖昧な応答 まちはわかないようになる 取り直す 正誤に関わらない反応 課題・教材に対する様子 その他</p>	<p><b>希望</b> ～よりこころ指導を行う 今後の希望 次回こころしたい</p>	<p><b>その他</b> ことばで 同意を求める 確認する(よく見てね・～だね……) 称賛 説明 動作で 最初のみ指示 ひとつずつ指示 一緒に行動</p>
<p><b>その他</b> 曖昧な応答 まちはわかないようになる 取り直す 正誤に関わらない反応 課題・教材に対する様子 その他</p>	<p><b>感想</b> 指導・内容に関して 子どもにも関係すること</p>	<p><b>その他</b> 終了・打ち切り アドバイスを受ける その他</p>
<p><b>その他</b> 曖昧な応答 まちはわかないようになる 取り直す 正誤に関わらない反応 課題・教材に対する様子 その他</p>	<p><b>反省</b> 課題・指導・内容に関すること 子どもにも関係すること</p>	<p><b>その他</b> 終了・打ち切り アドバイスを受ける その他</p>

### 1. カテゴリーⅠ「児童生徒の反応に関するカテゴリー」

指導記録の最小の記述単位は633単位であった。下位カテゴリーは「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）」とに分かれた。「結果」は教師が指導中に児童生徒が正答したか否かを「できた」、「できない」、「まちがった」など記述のみで表したものである。「児童生徒の身体面」は、身体のどこに着目していたかを表している。身体面よりできたか否かを判断している。「精神面・学習態度」は学習に対する取り組み方に着目している。

### 2. カテゴリーⅡ「教師の判断に関するカテゴリー」

指導記録の最小の記述単位は234単位であった。下位カテゴリーは「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）」であった。「結果」は指導の結果、課題ができたか否かを「できた」、「できない」、「正答が多い」などの記述がある場合である。「指導の過程に関する解釈」は、指導の過程で課題ができたかどうかを根拠を示しながら判断しているものである。「状態の分析」は「～の傾向がある」など児童生徒の状態や意欲に着目したり、反応から教師が解釈をしている記述である。「希望」は志津に関して、次回あるいは今後に向けた教師の決意である。「反省」及び「感想」は指導内容、課題に関する記述と児童生徒に関する記述である。

### 3. カテゴリーⅢ「教師の係わりに関するカテゴリー」

指導記録の最小の記述単位は394単位であった。下位カテゴリーは「説明・指示」、「課題・指導の工夫」、「援助」、「その他」に分かれた。「説明・指示」は児童生徒に対して言葉で課題を指示・説明して操作させている記述と記録の中で課題や教材教具の提示位置や順序、組み合わせを説明している記述である。「課題・指導の工夫」は「～させながら」指導を行ったりレベルを合わせたりなどの指導の工夫、応答させるための工夫、教材の工夫など、指導中に行われる教師の工夫に関する記述である。「援助」は児童生徒が課題を遂行できるように、教師が言葉かけや動作で援助を行ったり、意欲づけを行っている記述である。

## 4. 考 察

本研究では、重度・重複障害児の指導において、教師の行動観察が非常に大切であると考え、教師が反応がわかりづらい重度・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た。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た。その第1点は、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である。この客観的指標では、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る。また、教師の行う意思決定も分析されない。また、多くの研究では、教師対複数の子ども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本研究では、宮武らの研究を参考に、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。ここでは、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の観点」の3つと定義した。そして、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」を得た。また、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みると、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った。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、本研究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。

次の課題は、「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、教師の視点の変化を明らかにしたい。また、視点変化といっても変化しやすいものもあれば、あまり変化しないものも考えられる。短期間に変化する視点や長期間かかって変化する視点などを考えることができる。また、同一の子どもに対する指導において、教師が異なれば視点も異なることも予想される。これらの点について検討していきたい。

## 文 献

- 藤根 収・大野由三（1995）：精神薄弱養護学校における生活単元学習の授業分析. 特殊教育学研究, 32(5), 15-20.
- 藤田和弘（1986）：子どもを生かす診断・評価と指導. 脳性マヒ児の教育, 60, 2-3.
- 稲垣忠彦（1990）：新教育学辞典6, 第一法規, 62.
- 神尾裕治（1991）：多様な障害のある児童生徒の評価の実際. 肢体不自由教育, 99, 53-59.
- 菊野由紀（1983）：観察記録をとおして. 肢体不自由教育, 59, 20-21.
- 近藤邦夫（1991）：子どもを捉える教師の視点と子どもの適応. 日本教育心理学会第33回総会発表論文集.
- 北尾倫彦（1988）：教授スキル評価の視点に関する検討. 日本教育工学雑誌, 12(3), 91-99.
- 水越敏行・梶田叡一（1982）：最近の授業改善研究の動向. 日本教育工学雑誌, 6, 127-136.
- 松田信夫・吉田一成・岩崎貞徳（1991）：精神遅滞児教育における授業分析－教職経験と指導法の改善－. 山口大学教育学部研究論叢, 40(3), 185-199.

- 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.
- 村井護晏・水越敏行 (1982) : 教授学過程のコミュニケーション相互作用分析. 日本教育工学雑誌, 6, 99-113.
- 名古屋恒彦 (1996) : 生活単元学習の分析的検討(1)－質的検討を可能にする授業分析方法に関する考察－. 発達障害学研究, 18(3), 209-217.
- 中島昭美 (1979) : 課題学習とは何か. 重度・重複障害児指導研究会編, 課題学習の指導, 岩崎学術出版, 6-16.
- 中山文雄 (1986) : 精神遅滞児における授業分析の研究. 特殊教育学研究, 23(4), 16-27.
- 太田正己 (1992) : 精神遅滞児教育における授業研究－その2: 授業批評の的方法的研究. 京都教育大学紀要 Sar.A.No80, 1-12.
- 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.
- 田中洋 (1983) : 精神薄弱養護学校における教授行動と教師の特性の関係. 精神薄弱研究, 304, 73-79.
- 柘植雅義・武藤博文・小林重雄 (1992) : 精神遅滞児教育における授業分析システムの開発－TRAID TRANSITION MATRIX の情報量及び位相の解析を通して－. 特殊教育学研究, 30(1), 1-11.
- 柳本雄次 (1984a) : 障害児教育における授業分析. 障害児の診断と指導, 3(1), 28-33.
- 柳本雄次 (1984b) : 障害児教育における授業分析. 障害児の診断と指導, 3(2), 26-31.
- 柳本雄次 (1984c) : 障害児教育における授業分析. 障害児の診断と指導, 3(3), 26-31.
- 柳本雄次・都築繁幸 (1983) : 障害児教育における授業分析の基礎研究(1). 心身障害学研究, 7(2), 57-67.
- 湯浅恭正 (1985) : 障害児教育における授業分析の試み－「教師の指導性」を視座として. 香川大学教育研究実践研究, 3, 13-22.



湯浅恭正（1988）：授業過程の構造と教師の役割. 障害者問題研究, 53, 10-20.

吉崎静夫（1983）：授業実施過程における教師の意志決定. 日本教育工学雑誌, 8, 61-70.

吉崎静夫（1986）：生徒の個人差に対応する教師の意思決定(1), 日本教育工学会第10回年間論文集, 265-268.