



Title	教育現場で授業を高めるために -VTRを活用しての自らの授業の読み解き-
Author(s)	岡村, 和正
Citation	教育実践総合センター紀要, 3, pp.85-91; 2004
Issue Date	2004-03
URL	http://hdl.handle.net/10069/26074
Right	

This document is downloaded at: 2019-03-20T15:55:08Z

教育現場で授業力を高めるために —VTRを活用しての自らの授業の読み解き—

長崎大学教育学部附属養護学校 岡 元 和 正

1. はじめに

○前提としての潜在的文化と知的障害児教育

通常のほとんどの授業は、概して教師自身が過去に受け共通して抱いている“授業”として行われる。授業は、同一年齢の十数名から四十数名程度の子どもの集団に対しての一斉授業として行われ、そこでは主に系統的な教科教育が行われ、教科書が使われ、「教師」が黒板を背にして立ち、進められる。「教師」は、指導案を書き、導入—展開—まとめと授業をすすめ、机間巡視、板書、質疑—応答、などを行い、内容に応じて、実験・観察などを行う。授業を受ける子どもたちは、一人一人の子どもの性格特徴や興味・関心が異なるが、どの子どもも、同一年齢で、発達的にほぼ同じ状況にあり、同じ程度の知識や技能を習得していて、それらを獲得してきた手立てもおおよそ類似しているというように捉えられている。そして、そのような授業の合間に、運動会、遠足、文化祭などの行事があるというのが学校であると誰もが描いている。概して学校の授業は個々の「教師」が共有して持つ暗黙知や技法からなる上記のような潜在的文化を前提にして成り立っている。

一方、知的障害児の教育は、多くの点でそれらと異なる。戦後の知的障害児教育の創成期に中心的な役割を果たした杉田裕らが指摘しているように、知的障害児教育での授業は、一人一人の子どもは障害や発達等が著しく異なり、知識や理解、技能の程度や獲得等が異なる、ということをも前提にしている。知的障害児教育は、個のニーズに応じて行うという視座に立ち、一人一人の子どもに応じて多様な教育の手立てから選択され、環境や状況を整え、弾力的に行われる。いわゆる知的障害児教育での授業は、通常、多くの人々がイメージしている潜在的文化を前提にした教育のみが行なわれるのではなく、そこでは、概して教科書は使われることがなく、個別や小グループの教育、通常の授業という形式に囚われない“授業”である生活の流れに即しての「日常生活の指導」や新教育の影響を受けた「生活単元学習」などが行われる。即ち、知的障害児の教育は、学校教育がこのようになくてはいけない、あるいは授業はこうであると、一般にだれもが抱いている教育上の潜在的文化の自明性を問いかけることから出発しているといえる。そのことから知的障害児教育の指導者は教育の在り様やそこでの授業について基礎基本あるいは根本的なことから学ぶ必要に迫られる。

○個のニーズに対応した授業

知的障害児の教育では、個に応じた指導ということで一人一人の子どもに視点をあて、多様な授業実践等が行われてきたが、子どもの障害の多様性等から、まだ十分に個に応じた教育、その授業が行われているとは言いがたい。今日、知的障害児教育では、一層個のニーズに対応した教育を確かなものにするために、アメリカのIEP（個別教育計画）の影響もあり、保護者と連携しつつ個別の指導計画が作成され指導が進められるようになった。

個別の指導計画は、指導者が子どもに教育を行う当初から保護者など関係者と連携しつつ、個別の課題、手立て等を明記化（客観化）し、組織的・システムの教育を行うために作成する。今後、生涯教育の視座から、学校入学前や卒業後の関係機関とも連携し、益々個別の教育的支援の手立て等を記した個別の移行支援計画を作成していこうという傾向がある。そのことは、これまで概して学校の自己完結的で、閉塞的な教育環境を、一人一人の子どもの時間的・空間的な生活世界を柱にした教育体制の環境として整えることで、学校教育が一層確かな個のニーズに応じた教育の一翼を担うことができると考えられている。そのような状況を背景にしつつ、まずは個に応じた授業のあり方に対する最適化という視点に立ち、指導者が日々行っている授業の質を高めることが重要であると思われる。

○授業分析

一人一人の子どものニーズに応じて、指導者が柔軟で弾力的な視座で自らの授業を展開する力を培おうとする時、一般に、①授業の経験や仮説実験的な授業を積み重ねたりすること等から授業過程や手立ての法則化を見出すこと、②ABA（応用行動分析法）、インリアル法など多様な既存のアプローチに精通すること、③授業分析を通して、個々に応じて授業の在り様を模索したり方法を見出したりすること、等が考えられるが、本研究においては、③に注目して取り組むことにする。

障害児の授業分析として、Flanders, N.A. のコミュニケーション分析カテゴリーを修正しての中山（1986）の研究をはじめとしたカテゴリーシステムを用いた量的分析の研究がいくつか知られているが、現場サイドにおいて積極的に用いられているのは、質的分析である。質的分析では、KJ法を用いての分析やVTRを用いて方法論などがある。大野や斉藤らの指導による一連の障害児の授業分析においてはKJ法やVTRが積極的に使った授業分析の試みが報告されている。通常の教育においてよく行われている稲垣（1988）の同一題材の2つの授業のVTRを視聴し、検討会をもって行うカンファレンス法、丹野の生活単元学習の授業のVTRを繰り返し視聴しての「VTR反復視聴法」、井上のVTRで記録した授業を集団で観て、必要な場面で止めて検討を行う「ストップモーション方式」などは、どれも簡易であり、日々の授業を持ち寄って行えるということで共通している。

また、これまでの現場の指導者が日々の実践の中でよりよい授業を求めて行ってきたことは、なにより授業後の文字による記録であると思われる。そこにおいては授業の当事者があるがまますべてを記録しようとするところから、逸話的になりやすく、授業の当事者自身が疲労や時間的拘束から記録に対し十分な客観性に欠け、それに授業中の事象に対し考察が十分になされないことから、時間的労力の割に成果がみえないという傾向がある。その点、VTRの活用は、自らの授業を他者が観るようにして観ることができ、しかも繰り返し、途中止めたりしても観ることができるということで、そのメリットは大きいものがある。現状の現場で授業をふりかえりよりよい手だてを見出す上で欠かせられないものである。

○授業の良し悪し

授業の良し悪しはそう簡単に語れるものでない。授業経験から、単に、設定した授業設計段階での目標の達成ができたから、その授業はよい授業であったと語ることを危惧する。また、目標達成というのではなく、子どもが指導者に注目し、挙手を行うなどスムーズに授業が展開できたから、ということからよい授業であると判断するものでもない。授業は時間的空間的な情報を収集した指導者としての内面の視座の反映としての支援（働きかけ等）

があり、一人ひとりの子どもはその子どもなりの時間的空間的な情報を収集した内面の視座の反映として授業に参加している。おそらく指導者にとり、また一人一人の子どもにとり、おもしろい、楽しい、満足、充実などというような情意的なレベルのものと、触れる、みる、知る、わかるなど、というような感覚・認知レベルなどが複合的に絡みあった上で、未来に向けて時間的や空間的に密度の濃いものがよき授業である。よって現象面においては、多様性を帯びたものになる。

授業は、指導者がその視座をどこにおいているかにおいて、その質の方向が異なってくる。日々の授業の中から子ども自身の見方、その時々の子どもの内面や状況等での指導者の身体の振る舞い方、判断等について自らの授業事例を通し考察を試みる。また、その意義について考察を行う。

2. 目的

授業を行う力を高めるための授業研究・分析の在り方として、現場の指導者自らがビデオで授業を記録し、それを繰り返し自省的に観ることで、子どもの行動を子どもの日常等と関連付けながら明らかにし、それらを手がかりに指導の在り方について探る。またその方法の有効性について考察を行う。

3. 方法

○対象児

知的障害児養護学校生徒、略（障害、IQ、MA、CA、プロフィール）

○手続き

①授業で指導者が働きかける場面の様子をビデオに撮る②授業中での子どもの行動と指導者の働きかけを記録する。③指導者の働きかけに対して、現象学的に指導者自身と生徒の行動の内的状況等を推察し記録する。④子どもへの指導上の基礎的要因や指導の手がかり等について考察を行う。

4. 結果・考察

① 授業の経過と状況の捉え

1 授業記録と指導者の内面の動き・考察

授業-1

作業学習-陶芸、高等部（年月日時間等略）() は指導者の内的状況・考察、主に PDD 児記録

・午前午後の継続した作業学習（生産作業（陶芸））の授業を行う。本記録は午後の授業である。作業開始の合図で各自それぞれの作業場につく。HとYは二人してチームを組み、Hが粘土をちぎり、その粘土をYが受けとる。Yは粘土を両手でまるめ紐状にし、コンテナに入れる、という手順の作業を行う。座位作業。作業開始の合図とともに、Hは席に着き、すぐに粘土をちぎり、小さな声でテレビマンガの歌を歌いながら、席に着こうとしているYに笑顔で粘土を渡そうとする。Yは粘土を受け取らずHを指差しながら「おかもとせんせい、うたっている」といつつ立っている。OTは、その言葉に答えず、ひとりで準備のできない他の生徒に対し、言葉かけや支援を行いつつ動き回っている。Hが小声で歌い出し、それをYが歌っていると言ったことから、WTが、Hの背後から近付き、彼の背に強く触れ「だめでしょう」と声をかけた。WTが彼の横に座り、しばらくにらむ。Hの顔から笑いが消え、その内に体を離れたように少々背ける。WTは再び強く肩に触れ、彼の体を寄せて「ダメ」と強く言う。関係なかったかのように、Yは席に着き、粘土を入れるコンテナを引き寄せる。HはYに粘土を渡す。Yは粘土を受けとり、両手でまるめ、紐状にする。Hは粘土を渡すと、また粘土の塊から小さく粘土をちぎり、Yに渡そうとする。側でWTも粘土をちぎり、まるめコンテナに入れる。粘土をまるめながら、「大きく、大きく・・・もっと小さく」と注意を与えながら、粘土をまるめはコンテナに入れ並べている。その後、Yは両手をよく動かし、まるめて粘土をコンテナに入れている。少々緊張した表情をしている。一見よく作業を行っているように見えるが、粘土をまるめ、コンテナにおくのが雑である。コンテナに並べず積み上げるように粘土をおいている。Yの目はWTの視線を避けるように黒板に向いている。HはWTから離れたように少々体を傾け、粘

士をちぎっては Y に渡している。以下略 (○指導者である私は、H に対し、リラックスした雰囲気で行わせ、対人に対する過剰な意識 (対人関係の未熟さ・不成立・不信) をやわらげたいという意識が内在している。これまで H は私と授業以外の廊下ですれちがったり、一人でいる私をみつたりと、親しそうに近寄り笑顔をみせるが、他に人がいることがわかったと幾分緊張した表情になることが少なくない。この授業を通して、授業のねらい以外に、そのような関係を維持しつつ、H が抱えている対人関係の向上に役立たせ、徐々に様々な集団社会で行動できるようになれたらと考えている。そこで現状では H に幾分少々適切でない態度が見られてもよく、今は作業の場に大きく支障を与えない程度であればよいと袋えている。H が歌を歌っているのを知って他の指導者が注意しても、私はそうしないという意識があった。H は確かに小声で歌を歌っているが作業しようとする姿勢は良好であり、H が歌を歌っていることを告げる Y の指導者への働きかけが少々気になった。Y 自身は自分の作業のことより周りの H が気になっているようであった。WT が H に働きかけようとした時、瞬間的に少々私はその後の経過が気になった。その時、WT より先に私が H に対し働きかけをすべきだったと思った。そのことは WT から H が注意を受けるという状況から、可能ならば避けたいという意識があったからである。H や Y のことより、その他の生徒にとって作業の場の雰囲気づくりという視点から避けたいという意識が働いたからである (多くの生徒は指導者の行動に非常に敏感である)。しかし WT の H への指導はいつもより回りの子どもへ配慮した働きかけであった。結果的に H に対して WT が指導したことは H を幾分緊張させ、Y の本時の状況から判断して、適度な緊張に結びついたと思えた。以下略)

授業-2 朝の会の記録 中学部 (年月日時間等略) PDD、DOWN 等含む学級集団	
授業記録	指導者の内的状況
<p>(朝の会で N が出席調べ等を行った後、T の方に近づくと N・次は先生の話です。お願いします。(N はそれを言い終った後、ゆっくり席に戻る。) T はい わかりました。S T・(N が少々前かがみになり、机の名札シールをいじっている様子に、近づき) えおさん、まっすすわってごらん。(M は椅子を引いて座り直し姿勢を整える。K は少々右横を向いていたが、椅子を引く音に自らも少々姿勢を整えようとする。それでも幾分横を向き耳を傾けている。)</p> <p>S T・(S T は生徒の机の間をまわり、前列の Y のそばにきて、足元をのぞきながら) 靴はちゃんとはいっていますか。あし。(これらの働きかけを行うことで、全員の姿勢が大分整い話を聞くようになる態度ができた。)</p> <p>T・(T はゆっくり生徒の前に立ち) はい、おはようございます。H、N、M おはようございます。以下略</p>	<p>学級委員長である N の動きや他の子どもたちの表情や声の状況から全般的に明るい雰囲気が感じられる。特に N は委員長としての役割を果たすことに喜びをみだしている、一つひとつの行動にそれが窺える。T は子どもの中で、この時期に特に指導上ウエイトを置いていた子どもの欠席もあり、落ち着いた状況で朝の会を行えようである、という気持ちで子どもたちに向かった。また、子どもへの問いかけに対し、答えさせるまでに、考える時間としての時間を設ける試みをしてみたい、ということ、H のコミュニケーションのずれの一つひとつずつ確認をしつつ理解を深め、適切な方法を探そうという意図も抱いていた。子どもたちとなにか一緒にすることでは、割合自信をもって子どもと向かい合うことができるのだが、スクール形式で一斉にこぼで伝えるということに対しては、苦手意識が内在する。そこで状況をみつ、まだいろいろと試したいという気持ちをもって、子どもたちの前に立つ。ゆっくり子どもたちの前に立つ仕草は、幾分ぎこちなさもみられる。K は重度の子どもであり、かかわりの難しさがあつたが、この時期において、K にとって関心 (愛着) の対象、関係づくりができたことから、K は挨拶のときを含め、なにもする 訳ではないが、指導者である私の動きや表情に関心を示し、そこにいることが嬉しいようである。無理することなく、この状況を維持したい。状況をみつ、関わろうと思う。スムーズに共有した世界を作り出すことができたと思われる。以下略</p> <p>○教師が生徒に語りかけるまでに、あるいは話しはじめてからも話をやめさせたり、姿勢を整えさせたりすること等を繰り返し行っている。そのことさらにそれが難しいことであるか理解できる。それを抜きにして行うと一人ひとりの生徒の集中度が異なり、全体としてちぐはぐになり進行することが難しくなることが少なくない。しかし、過度に指導を行うと見た目の姿勢のよさと異なり、生徒が耳を傾け、素直に話すという状況とは異なってくる。今後、内容方法を根本から見直す必要がある。(生徒が関心を示さない話し、内容はしない。時間を無駄なく意義あることのみを徹する) ○挙手をした生徒等に順次発言させた。M の態度はいま一つしつかりしたものでないが、彼女は正解を聞いた後でもあり、また発言のチャンスを与えられたこと等からリラックスした表情で発言している。このような状況、手続きでの M への働きかけは今後積極的に取り入れてよいようである。その後 Y も促されて S T と一緒にではあるが自ら立ち発言している。普段、Y は促しても立とうとすることさえしなくともある。M 等がいま立ちました声・状態で発言していることから安心し Y もできると思つたのであろう。このびのびとした雰囲気作りが大切であることが理解できる。○挙手という行為はよく行わせるが、このビデオを観る中で H が T の挙手を観察することで行っていることに気がついた。H には T の質問した内容は伝わっていないようである。このことは他の場面でも見られることで、話の内容を理解したというのでなく、周りの人々の行動にあわせて行動をする。ここではいつもより表情は穏やかで不自然な行動がみられず、精神的に落ち着いている。自閉症児が周りの人々の模倣をそう不自然なく行うということは、社会参加にとって必要な段階なのかもしれない。○分析を通して、子どもへの働きかけ等ときの考えや気持ちその根底に支配していた構え等が、浮かび上がってくる。またそのときの子ども行動となった考えや気持ちも幾分わかつた。そのことから、この試みは、経験を積み重ねることで、より確かなものがみえ、指導の向上がみられるようになることの可能性があることが示唆された。</p>

授業-3 中学部 (年月日時間等略) () 内は指導者の視座。	
<p>教官室掃除の様子; N 児; ダウン症, IQ40, 中学 3 年</p> <p>○ゆっくりした動きで床拭きを行っていたが、ビデオカメラに気付き (みられているという意識)、動きが速くなる。またそれまでみられた口元を袖で押さえて、周りに視線を巡らしたりするような動き (自らの環境の状況を捉えようとする内的働きかけの存在) が消え、手元のみをみて拭きだす (人の存在の意識によって行動の変化) ○それまで床に置いてある用具等を除去して、その床面も拭いていたが、その場にある口の開いた紙袋に対しては、何か珍しいものがあるかのようにその袋のなかを覗く (袋が覗いてくださいというように紙袋からの行動の誘い) ○全般的には教官室での掃除の手順とそれぞれの場での基本的な拭き方を理解し行う (感情的に落ち着き、身体の時々の身のおき方・手順を了解)</p> <p>中学 2 年教室掃除の様子</p> <p>N 子; IQ20; ○雑巾絞りで、教師が子どもの手に手を軽く添え動かすことで、子どもはスムーズに雑巾絞りをを行う (子どものしよとする意識に対し身体動作への働きかけ一身体動作の手がかりのスムーズな提供)。H 児; 自閉症, IQ61; ○教師よりここを拭くように指示され、両手指先で雑巾を押さえ拭きだす。その場のみを繰り返し拭く (指示の忠実な実行だが、程度の把握不十分。トータルな状況把握の不適切さ) ○その後、片手で雑巾をひきずるように拭きつつ、バケツのところまで行き、雑巾を洗い出す (バケツまでの拭きには拭こうという意識はなく、ただ拭くという行為の保持としてのパターンのみ)。そこまでの意識は雑巾を洗おうという意識中心である。状況によりパターンの行動の組み立てをし意識は別において実行)。k 児; 自閉症, IQ12; ○水道を出しつつ、雑巾絞る。教師が傍で行う手本としての動作とともに手元をみて絞る (絞る行為ができて、同じような動き (手本) に促される。同様の動きが子どもの動きを無理なく誘う)。もう一度、教師と同様に雑巾を水に浸し洗う。その動きはスムーズである (教師の手本は絞ると一連の動きと洗うという動きの連結的役割。動作手本は了解している動作を一層促す働き)。○また水道で雑巾を濡らした絞る。絞った水の落ちる動きに視線を向けている。(自らの雑巾を絞るという行為に対しての周りに変化に関心。絞る行為より水が落ちてはねる (動きと音) のに魅せられる。) ○教師から笑顔でなにか言われ、向けた顔が笑顔になる (意味理解しての笑顔でなく、笑顔に対しての笑顔。笑顔は笑顔を誘う。感情の共感)</p> <p>教官室床掃除の様子; N 児; ダウン症, IQ40, 中学 3 年</p> <p>○周りをみながらゆっくり雑巾をもった手を動かす (視覚での周辺の探索。一連の動きの了解に伴う手のオートマチックな動き。) ○椅子を除去して次々に拭くためにその都度立って椅子の背もたれを持って動かし拭くということを繰り返</p>	

す。(椅子を動かすには背もたれを持って動かすものと思ひ込み。一素朴などらえ)○教師と一緒に拭き掃除をはじめると、子どもの動きがよくなる。隅々までよく拭き出す(指導者参加による共有した世界としての状況変化により子どもの意識変化。身体動きの新たな気付き)○教師と共に拭き笑顔もみられる時、ものが倒れそうだというトラブル(適切な状況判断)に対しスムーズに伝える(状況のありようの判断・コミュニケーションがスムーズ)

花壇への水かけ；k児；自閉症、IQ12、中学2年

○水道でじょうろに水を入れ、花壇までもってきて草花に水かけを行う(それまでは一人で、一連の行動として理解)○教師に指示されてまんべんなくかけるように動作・言語指示を受ける。指示されて一カ所のみでなくかけようとする。(わかりつつあることへの指示等の支援は了解事項を広げ、行動を確かなものする)○その時じょうろの底をたたきながら水かけをする。視線は水の出る方向に向いている。水の出が悪くなるとじょうろの中を覗き、水かけを止める(じょうろが軽くなる、たたいた時の音が変わる、水の出が悪くなるという、量感覚、視覚、聴覚という感覚を使つての状況の変化への気付き)○また水を入れてくるようにといわれ、一人で水を入れてくる(一連の動きの了解)が、じょうろの底をたたいてじょうろの口から水をこぼす(水の量の少なさを把握)。

(○身体性の分析においては、身体状況、文脈、生活史、その時の空間的状況、人との関係性等から検討した方がよい。○重度の知的障害児の身体意識を高めるための手がかりとして、子どもの遊びとしての身体的動きを積極的に取り入れた方がよい。○指導者自身は身体の動きのありようを意識化し見つけつつ行う必要があるが、当初から身体的動きについて課題を明瞭化して取り組むと大分補うことができる。○症因や発達程度等に応じて自らの身体動作や身体への意識を持つことに著しく差が見られ、そのことが他者理解にも影響を与えらると思われる。○VTRで自らの授業を振り返る場合、正面のみでなく、横、後ろからなど多面的に眺めて、身体の動きを多面的に捉えるようにする。)

授業一4 中学部(年月日時間等略) (内は指導者の視座、LD、ADHD、PDD児を含む学級集団)

総合学習の時間の授業である。生徒たちが自分たちで焼き芋をつくらうと企画し、そのつくり方について、T生が説明している場面である。T生が黒板を背にして立ち、他の生徒がT生の前に椅子を持ち寄り座っている。

T生-芋を最初にどうします。と黒板に自ら描いた芋の絵を指差しながら他の生徒に問いかけるようにいう。その後、すぐ、G夫がアルミホイルを触っているのを見つけたT生は怒ったような表情で、G夫がそれを触るのをやめさせようとG夫の手をはねのける。その後、しばらくN太がG夫を見ていた後、N太はG夫の方に腕をのばしG夫の脇をくすぐる。G夫が笑い出す。

T生-だから、だからね。芋を最初に焼く時になにをするかおさらいときましましょう。M子さん。M子を指差す。

N太-M子ちゃん。N太はM子をみてひとりごとのようにいう。

T生-黒板に書く格好をして、芋をどうします。よこれている芋をどうします。とM子に問いかける。

M子-あらう。手を洗う動作をしながら言う。

T生-洗うね。その後、黒板に絵(洗っているところ)を描きはじめる。

以下略

(○T生の様子が指導者の指導の様子そのものだということを感じさせられる。話し方やパフォーマンスが非常に類似しているだけでなく、生徒の行動に対しての即動作で注意をする手立ては私たち身近な指導者が無意識で行っていると思われ、そうすることで一連の伝えること、文脈が途切れたと思わせるものである。(T生は指導者の動作を真似る。概して指導者は途中少々気になる生徒の動きがあってもまずは伝えるべきことを伝え、その後、伝えること、文脈が途切れないように留意しつつ注意すると思うが、時にT生と同様に生徒の動きが気になり、注意を行うことがあると思われる)○T生の問いかけがN太やG夫はよくわからない。(考えて答えなければならぬ、答えのはっきりしない問いかけは自閉症のN太やG夫には理解できない。聴覚的な働きかけが主であるということも理解を妨げている。T生はLDで普段の様子から聴覚的な刺激からの理解が苦手であるが回りの生徒に対しては活用する。)○N太がG夫をくすぐるといふ行為は日常的に見られるが、G夫をくすぐることでG夫がどのような反応をするか関心を持っている。(N太はなぜここで静かに話を聞かねばならないかがわからない。すなわち静かに聞き答えるという状況・場面をつかめてない)と受け取れるが、くすぐるといふ働きかけを行えば反応するG夫を知っていた(事前の状況把握)N太は、T生がG夫を注意した(かかわったという直前の動機付け)ことから、T生と同じように(T生とは働きかける内容が異なるが)G夫に働きかけたと思われる。事前の捉えが存在し、更に直前の動機付けが存在するがそこでは事前の捉えに沿った行為を行うと思われる。○T生は、先の問いかけが不十分であり、G夫やN太に理解されなかったことから、G夫やN太に働きかけることを止めて、よく聞いているM子に問いかけている。M子が女性であることから、T生が言葉の調子や言葉を変えて語りかけようとしている(コミュニケーション能力の向上)。対象者に応じて言葉を使い分けていることが理解できる。状況に応じて対象を変え働きかける姿には積極的にしようとする姿勢がみられ、(小学校でこのように中心になって活動する場のなかったT生において)このように中心になって推進する場合はLDであるT生に自己有能感を高め、自己に自信を持つ役割をはたしていると思われる。○T生がM子に向けて語りかけ、「M子さん」と名前を呼んだことに対しN太が先と同じようにM子に向けて名前を呼んでいる。M子には「M子ちゃん」と自らの呼び方、いわゆる事前の捉えに沿った行為で行っている。○T生はおそらく「いも」と書く予定であったが、文字を思い出して書くことに時間をかけたことなく(潜在的に文字を書きたいがうまく書けないという意識が働き)、M子に向けて問う。○M子は動作をしつつ即答し(ダウン症のM子との間に確かな相互交渉が成り立ち、関係性の広がりが見られる)、それに対し言葉を繰り返しながら、絵を描く。おそらく満足いく返事をもらったことから、その絵を描こうとする構えが生まれたものと思われる。T生は満足いく返事に対し芋を洗う場面の絵を描くこと(幾分高さの存在するハードル)にも挑戦しようとする姿勢が生まれていると思われる(確かなコミュニケーションの成立で新たなこと(絵を描くこと)への試み)○屈折した心理状況に陥りがちなLDの子どもにおいて、知的障害児の総合学習の時間のようなリダーとして活躍する場合は、コミュニケーション能力を高めたり自己有能感等を抱いたりする上で意義あるものである。○聴覚的な刺激の苦手な子どもでも他者への働きかけではそれを活用することがある。・自閉症の子どもは、自らが(未知のことを)考えて答える課題(課題解決的学習など)は、わかりにくいことがあり、慎重に取り組む必要がある。○子どもの行為には、その行為の背景としての行為の対象への事前の捉えが存在し、更にその行為を行わせる直前の動機付け(になる事象)が存在するが、その行為は子ども事前の捉えに沿った行為である傾向がある。○子どもも動きを観察すると、子どもの感情が状況の中に存在し、その度合がその後の意識決定、行動の方向性に結びつく傾向がある。○行動には意識-身体動きの了解された領域があり、その領域と領域を連結するのにモデル的同時動作は効果的である。○一連の動きを了解している時、オートマチックな動きがみられ、その時視線や意識など他に向いている。○一連の動きを了解していない時、自らの身体動作の自己理解をしてないことがあり、その時身体補助での指導は効果的である。○子どもは常に自らとその時々周辺の情報収集を行おうとする。○日々の授業の数分の人の営みの中にもさまざまな物語や状況等が内在する。それらを読み解く力を培うことは、現場の指導者が授業の瞬時の出来事を状況判断し行動をする上で必要なことであることが再認識される)

② 総括的考察

以上のことから以下のことが示唆される。

○多様性と複雑さに気付く微細な視座とそれに対応したきめ細かい技法

授業は指導者としての「経験」「個の理解」「知識」等を総動員しての多様で複雑なものから成りたっている。そのことに気付く微細な視座とそれに対応したきめ細かい技法を身につける必要がある。そのためにまずは自らの授業の分析は意義あることであると思われる

る。

○“特別な存在”としての私の授業

VTR を通し、自らの日常的で具体的な授業場面を振り返ることができる。授業の VTR を眺めるとはつきりと授業時の自らの内面がよみがえってくる。指導者である私は、自らの行動そのものが適切であるように、授業の対象である子どもに対し、その時々さまざまな角度から検討を行い、行動への意思決定を行う私の存在があることに気付かされる。しかも、そこでの状況の判断と指導者としての次の手立てに対する意思決定はその現象を単一的にとらえて行うのではなく、その状況の中に存在する多くの要素を複合的にとらえ行う指導者としての私である。そこでは、論理的側面のみからの働きかけでなく、その時々的情緒的側面も総動員して行っている。そのような意味においても自らの授業は“特別な存在”であり、その VTR を眺めることは意義あるものである。

○授業における自己コントロール機能の大切さ

先の授業の記録にもみられるように、一見些細なことであるが指導者である私の指導が時に周辺の子どもへ配慮しすぎることなどから、対象である子どもへ十分に機能してないことがある。しばらくして、そのことに気づき、修正する指導者の私があることに気付く。そのような場合、その微細な違いに気づき、距離をおいて見つめる存在が働いている。即ち、授業の中で、自らが自らの行動を適切に無理なく行うように監視し、調整している自らの存在があることに気付かされる。授業を行う指導者はこのような指導する行為を確かなものにしようとコントロールするメタ的な自己の存在を培い大切にする必要があると思われる。

○「個性」の具体化、「個の違い」の読み取りを図る必要

授業分析を通し、個のニーズに応じた支援や環境の提供のために、指導者は個々の子どもの性格特徴、生活史や発達、PDD・LD・ADHD・DOWN その他の障害からの個人内差など、「個性」の具体化、個の違いの読み取りを図る必要があることに気付かされる。「個性」の具体化、個の違いの読み取りは、子どもは成長し、その時々状況の中に存在する個であり、現に生活史として物語を綴りつつあることから、子ども一人一人を動的な存在として捉える必要があり、困難さを伴う。しかし、そのような中で確かに子どもを捉えようとする力を培うことが指導者として必要性であることを痛感する。そのための手立て、検査などに精通しようと思えねばならないと思われる。

○授業での指導者と子どもの「信頼関係」

自らの授業を見つめることで、授業での指導者と子どもの「信頼関係」の構築の重要性に気付かされる。「信頼関係」とは、他者の立場に身を置いて好意的であると信じられる関係であり、任せ共有できる志向性を有していると捉えられる関係である。それを具体的なものとして捉え直し、技法として構築する必要がある。概して授業では指導者と子どもとの間に「信頼関係」が存在し、その重要性が叫ばれるが、「信頼関係」が曖昧模糊として捉えどころがないものと受け取られ、希薄になることがある。得てして指導者は「教師」という権威とその権威を支える社会文化の中の子どものみでも授業が成立することから、大切さを忘れがちである。知的障害の子どもはそのような社会文化からはみ出していることが少なくない。そのため授業そのものが成立しないことがある。また「支援」としての教育の在り方が叫ばれる中で「信頼関係」の構築は重要である。そこで、指導者は、「信頼関

係」の構築のため、子どもが指導者に安心でき自由な心の発露を許す対象として捉えるように、子どもの内的視線の方向に関心を向けることが大切であると思われる。

○自省する現場の指導者であること

先にも記したように具体的な場面において、その時々、メタ的に自己の内面を捉える内的志向性を持ちつつ指導することが重要である。一人一人は異なり、またその時々の子どもの物語も異なっている。それに、自らの内的状況も異なる。そのような文脈・状況・環境も異なることから、それらを自らとの関係で自省的に捉えようとするのが指導者は常に必要であると思われる。

○教師の授業への積極的な姿勢

授業分析を通して、知的障害児教育の授業も通常の教育の授業と同様に指導者の構えという点では共通して語ることができる。即ち授業を行う指導者の姿勢が授業の良し悪しを決定する。すなわち、国語教育の大村はまが記している、“授業で知識・技能などを獲得させ、確実に子どもを変える”ということや、大野由三が一般論として記している“授業で勝負する”という指導者の授業への積極的な姿勢は、授業を高め、重要であるとされている。いわゆる指導者が日々の活動である授業に対し、子どもの状況等をしっかり捉え、子どもにとって充実した時間にしようとする指導者自身の構えがまず重要であると思われる。

5. 最後に

自らの授業を繰り返し眺めると、かかわりの在り様や子どもの状況が見えてくる。その一つ一つは些細なことがらであり、そこでのかかわりは微細な技法等からなるものであるが、その一つ一つを確認し、再構築することが授業力を高める上で重要であると認識させられる。そして、そのことは指導者に授業の面白さと自らの未熟さを気付かせる。

6. 引用・参考文献

- 大野由三(1992) 「精神遅滞児の教育—教育課程の編成と指導—」 めいけい出版
- 杉田裕 (1964) 全日本特殊教育研究連盟・山口薫編集 「精神薄弱児講座3 精神薄弱児指導法」日本文化科学社 p 2 1
- 岡元和正 (1999) : 知的障害児に対する個に応じた授業のあり方その 1—日々の授業を活用して自省的な授業分析をする—日本特殊教育学会第37回大会 発表論文集および別紙資料。
- 岡元和正 (2000) : 知的障害児に対する個に応じた授業のあり方その 2—日々の授業分析から指導者自身の内面の構造についての一考察—日本特殊教育学会第38回大会発表論文集 および別紙資料。
- 金子健 (1998) : 「論説一人ひとりに応じた教育を実現するために」 発達遅れと教育 No.489 日本文化科学社 6~11
- 太田俊巳 (1997) : 「個に応じた指導」の今日的動向と課題」 発達障害研究 第19巻第2号 122~134
- 横須賀薫 (1990) : 新教育学大辞典 1 第一法規出版 116~118 214~215
- 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) p 16~27
- 上越教育大学障害児教育講座 (1999~) 障害児教育における授業分析
- 稲垣忠彦 (1988) 授業を変える, 小学館
- 丹野由二 (1972) 精神遅滞教育における生活単元学習についての研究. 宇都宮大学教育学部紀要. 20 (1) 37-107
- 井上光洋 (1991) 「ストップモーション方式」による授業研究に関する一考察. 東京学芸大学紀要 1 部門 43.
- 大村はま (1990) 「教室で学ぶ」 小学館
- 佐藤学 (1996) 「教育方法学」 岩波書店
- 重松鷹泰 (1981) 「授業分析の方法」 明治図書