

精神遅滞児養護学校・特殊学級における授業分析の研究

中山文雄*

(1984年6月29日受理)

I 緒 言

授業とは、教材を媒介とした教師と児童生徒、あるいは児童生徒同士の相互作用によって形成される教授—学習過程であると言える。この過程では、通常、言語がコミュニケーションの主要な手段をなしており、授業は教材を媒介とした言語的コミュニケーションの過程とみなすことができる。

そして、授業研究の一方法として、このコミュニケーション過程を観察・記録し、科学的に分析していこうとする授業分析の方法が1950年代後半から発展してきた。その代表的な分析システムが、Flanders, N. A., Bellack, A. A. およびRible, R. B. 等のシステム²⁾であり、わが国においても、これらの分析システムを利用した授業分析の研究が、近年展開されてきている。

一方、精神遅滞児教育では、授業形態の指導場面における教師と児童生徒の相互作用が普通教育以上に重要視されているにもかかわらず、これを対象とした研究はあまりおこなわれてきていない。

これまで、精神遅滞児養護学校・特殊学級の授業についての授業分析的な研究としては、大西・他(1964)および村上・他(1967)による中学校特殊学級の観察に基づく授業分析法を用いて教師の指導の型を抽出した研究、田口(1974)は動機づけからみた小学校特殊学級の授業の実態、および田口(1978)では、精神遅滞児における授業スタイル(発見型と説明型)の比較、検討をおこなっている。

また篠崎・他(1981・1982)は、生活単元学習における授業改善の研究を進めており、柳本・他(1983)は、養護学校等における授業分析をととして授業の実態把握をおこなっている。

「授業は教師の生命である」³⁾と言われるように、学校教育においては授業ほど大切なものはない。

精神遅滞児教育における授業の改善、よい授業のあり方を志向していく基礎的研究として、精神遅滞児養護学校・特殊学級における授業の実態や問題点を明らかにする授業研究の成果を集積する必要が大きいと思われる。

II 目 的

精神遅滞児養護学校・特殊学級における実際の授業過程をコミュニケーション分析の手法に

* 岩手大学教育学部

よって比較、検討することを目的とする。

III 方法

1 対象

研究対象は、精神遅滞児養護学校1校（小学部2学級、中学部1学級計3学級）、および小学校特殊学級2学級のあわせて5学級（教師5名）である。

対象学級の教師および児童生徒の概要は、表1のとおりである。

表1 研究対象学校・学級の概要

学校・学級	教師名	児童 生徒数	学 年	知 能 指 数		
				25 以下	26 ~ 50	51 以上
特殊学級	A	10	小学校1~3年	0	4	3
特殊学級	B	7	小学校3~6年	0	1	6
養護学校	C	5	小学部1~3年	0	5	0
養護学校	D	6	小学部3~6年	1	5	0
養護学校	E	6	中学部1~3年	0	6	0

(注) 1. 特殊学級(A)児童のうち、知能指数不明者が他に3名いる。

2. 養護学校児童の知能指数には、一部発達指数による者も含む。

対象とした授業は、精神遅滞児教育において特徴的な教科および生活単元学習、日常生活の指導等、9授業を第1期（1983年6月8日～7月6日）、第2期（1983年9月30日～12月15日）の前後2回、観察・記録した（表2参照）。

表2 研究対象授業の概要

授業番号	学校・学級	教師名	時期 ※	授業名	授業番号	学校・学級	教師名	時期	授業名
1	特殊学級	A	I	国語	10	特殊学級	B	II	生活単元
2	特殊学級	A	I	国語	11	特殊学級	B	II	算数
3	特殊学級	A	I	国語	12	特殊学級	B	II	算数
4	特殊学級	A	II	算数	13	養護学校	C	I	日常生活の指導
5	特殊学級	A	II	国語	14	養護学校	C	II	日常生活の指導
6	特殊学級	A	II	算数	15	養護学校	D	I	国語
7	特殊学級	B	I	算数	16	養護学校	D	II	国語
8	特殊学級	B	I	算数	17	養護学校	E	I	数学
9	特殊学級	B	I	生活単元	18	養護学校	E	II	数学

※時期Iは第1期、IIは第2期を示す。

2 手続き

(1) 記録方法

ビデオ・カメラおよびテープレコーダーは原則として教室の後方に据えつけて使用。録画録音時間は、授業開始時より終了時まで(おおよそ40分間)、教師と児童生徒との相互作用を中心に録画録音した。

(2) 分析カテゴリーの作成

既にある Flanders, N. A. (1972) の相互分析カテゴリー (FIAC) をもとに、岡山県教育センターで改案された相互分析カテゴリー⁸⁾を参考にして、特殊学級の授業観察をとおしての検討結果をもとに、表3, 4に示す分析カテゴリーを作成した。本分析カテゴリーと Flanders,

表3 分析カテゴリー項目

教師の発言	
① 感情の受入れ	間接的 影響
② 賞賛・勇気づけ	
③ 発想の受入れ, 利用	
④ 発問	
⑤ 講義・説明	直接的 影響
⑥ 指示	
⑦ 批判・修正	
— 児童の発言	
⑧ 単純応答	
⑨ 自主的発言	
— 沈黙	
⑩ 沈黙	
— 活動	
⑪ 教師の活動	
⑫ 児童の活動	

表4 分析カテゴリー項目の定義

カテゴリー	定義の概要
① 感情の受入れ	気楽な雰囲気の中で、児童の態度や気持・応答を受入れ、明確化する発言
② 賞賛・勇気づけ	児童の発言や行動などに対し、賞賛したり、勇気づける発言
③ 発想の受入れ, 利用	児童の発想(アイデア)、発言を受入れ、それを利用して授業をすすめる発言
④ 発問	学習内容や学習の過程(手段)などについての発問
⑤ 講義・説明	学習内容や手順などについて講義・説明
⑥ 指示	教師が児童の学習活動について指示する発言
⑦ 批判・修正	教師が児童の発言・行動の不適當なことを指摘したり、批判する発言
⑧ 単純応答	教師の質問に対して、児童が期待されているような応答
⑨ 自主的発言	児童による自発的、自主的な判断、思考による発言
⑩ 沈黙	コミュニケーションの中断や教師の困惑、混乱などの場合(⑪, ⑫は除く)
⑪ 教師の活動	教師の言語行動以外の活動(板書や機器の使用なども含む)
⑫ 児童の活動	児童の言語行動以外の活動(児童の作業なども含む)

N. A. の相互分析カテゴリー (FIAC) との基本的な相違は、FIAC では、発言以外の活動は、カテゴリー⑩ Silence or confusion (沈黙あるいは混乱) としている。本研究で、カテゴリー⑩沈黙、の他に、カテゴリー⑪教師の活動、カテゴリー⑫児童の活動を設けた理由は、筆者のこれまでの教育臨床経験から、精神遅滞児の授業においては、単なる沈黙や混乱ではない教師および児童の活動が重要な要素となっているとの判断に基づいている。すなわち、精神遅滞児の養護学校や特殊学級には、言語の表出が十分にできない児童や、まったく表出言語を持たない児童生徒がおり、そのような児童生徒にとっては、言語活動以外の活動によるコミュニケーション活動や課題の遂行として非言語活動はきわめて重要であると考えられる。この点につい

て、岡山県教育センターの分析カテゴリーでも、カテゴリー⑩沈黙を、カテゴリー⑪教師の活動（教師の板書や機器の使用などの活動）、カテゴリー⑫児童の活動（子どもの実験や作業などの活動）と、本研究の意図とはやや異った視点からではあるが分離している。

さらに、岡山県教育センターの分析カテゴリーではカテゴリー⑨児童の自主的発言を、カテゴリー⑨N子どもの発想、カテゴリー⑨Tつけ加え、カテゴリー⑨S質問、カテゴリー⑨H反対意見の4つに分類している⁴⁾が、事前の特殊学級での授業参観をとおしての検討で、精神遅滞児の授業においてこのような細分化は、困難であるとともにあまり意味もないので、カテゴリー⑨児童の自主的発言として細分化しないことにした。

(3) 結果の処理

① カテゴリーへの記号化

ビデオおよびテープレコーダーの録画、録音の記録を分析カテゴリーのいずれかに記号化した。なお、記号化は筆者と岩手大学特殊教育特別専攻科生（2名）の3名でおこなった。

記号化に際しては、予め3名で事前に共通理解を図るとともに、録画録音をもとに予備練習をおこなった後、実際の記号化をおこなった。

記号化では、3名が各自別々に同一授業記録を記号化し、記号化を終えた後で相互につき合わせをした。不一致の個所については再検討をして一致させた。3名の記号化の一致度は、約85～90%であり、かなり高い信頼性が得られた。

なお、カテゴリーへの記号化の単位時間を5秒としたことについて、若干注釈しておきたい。

Flandersの場合は、3秒単位に区切っている。しかし、これは英語の場合であり、そのまま適用することには難があると思われる。

山本・他⁵⁾は、小・中学校の授業30例をもとに、単位時間を3秒、4秒、5秒に区切って調査、検討した結果、「時間の区切りは3秒でも4秒でも大差がなく、5秒になると異質のものが混じりこむ割合が多くなっている。」こと、記録をとる時「3秒よりも4秒のほうが時間に追われることが少なく、集計も簡単なので、4秒で区切る」ことを採用している。

本研究では、山本・他の指摘をもとに、精神遅滞児養護学校・特殊学級の授業（5例）をもとに、3秒、4秒、5秒での区切りを調査した結果、時間の区切りは5秒の場合でもそれほど異質要素が混入せず、4秒でも5秒でも大差がないこと、しかも記録をとる時4秒より5秒の方が記録がとり易く、集計も容易であるので、単位時間を5秒で区切ることにした。

② マトリックスの作成

カテゴリーへの記号化終了後、発言・活動の出現順にペアを作り、マトリックスを授業単位で作成した。

IV 結果と考察

マトリックス結果に基づき、比率分析、領域分析、関連分析等をおこなった結果と考察について述べる。

1 カテゴリー分布

分析の対象とした18授業のカテゴリー分布は、表5に示すとおりである。

表5 カテゴリー分布

授業No.	カテゴリー	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	合計
1	頻度	2	43	12	47	91	145	7	67	5	5	16	107	547
	%	0.4	7.9	2.2	8.6	16.6	26.5	1.3	12.2	0.9	0.9	2.9	19.6	100
2	頻度	8	6	0	21	115	54	5	124	58	18	4	31	444
	%	1.8	1.4	0	4.7	25.9	12.2	1.1	27.9	13.1	4.1	0.9	6.9	100
3	頻度	18	40	0	52	133	137	5	82	15	14	59	188	743
	%	2.4	5.4	0	7.0	17.9	18.4	0.7	11.0	2.0	1.9	8.0	25.3	100
4	頻度	15	20	0	51	119	151	13	91	0	2	17	364	843
	%	1.8	2.4	0	6.1	14.1	17.9	1.5	10.8	0	0.2	2.0	43.2	100
5	頻度	5	24	1	34	72	106	11	141	27	4	24	179	628
	%	0.8	3.8	0.2	5.4	11.5	16.9	1.8	22.4	4.3	0.6	3.8	28.5	100
6	頻度	2	31	0	71	118	77	8	100	0	6	50	224	687
	%	0.3	4.5	0	10.3	17.2	11.2	1.2	14.5	0	0.9	7.3	32.6	100
7	頻度	13	44	8	48	250	40	1	137	15	3	33	124	716
	%	1.8	6.2	1.1	6.7	34.9	5.6	0.2	19.1	2.1	0.4	4.6	17.3	100
8	頻度	11	44	1	40	284	57	0	51	10	10	14	332	854
	%	1.3	5.1	0.1	4.7	33.2	6.7	0	6.0	1.2	1.2	1.6	38.9	100
9	頻度	31	24	9	40	142	85	16	177	38	12	80	87	741
	%	4.2	3.2	1.2	5.4	19.2	11.5	2.2	23.9	5.1	1.6	10.8	11.7	100
10	頻度	2	26	2	75	156	69	4	182	3	3	55	286	863
	%	0.2	3.0	0.2	8.7	18.1	8.0	0.5	21.1	0.3	0.3	6.4	33.2	100
11	頻度	11	7	6	101	231	52	4	122	2	1	3	265	805
	%	1.4	0.9	0.7	12.5	28.7	6.5	0.5	15.2	0.2	0.1	0.4	32.9	100
12	頻度	12	8	1	89	228	38	7	132	13	4	20	190	742
	%	1.6	1.1	0.2	12.0	30.7	5.1	0.9	17.8	1.8	0.5	2.7	25.6	100
13	頻度	10	28	5	51	134	38	0	32	6	12	111	239	666
	%	1.5	4.2	0.7	7.7	20.1	5.7	0	4.8	0.9	1.8	16.7	35.9	100
14	頻度	1	6	4	34	184	40	5	42	5	1	106	143	571
	%	0.2	1.0	0.7	5.9	32.2	7.0	0.9	7.4	0.9	0.2	18.6	25.0	100
15	頻度	12	17	2	89	175	83	3	86	9	3	20	157	656
	%	1.8	2.6	0.3	13.6	26.7	12.6	0.3	13.1	1.4	0.5	3.0	23.0	100
16	頻度	3	9	4	103	121	111	4	117	1	1	50	347	871
	%	0.3	1.0	0.5	11.8	13.9	12.8	0.5	13.4	0.1	0.1	5.8	39.8	100
17	頻度	3	4	2	32	232	21	0	52	14	8	79	128	575
	%	0.5	0.7	0.3	5.6	40.4	3.7	0	9.0	2.4	1.4	13.7	22.3	100
18	頻度	0	5	0	62	149	46	7	79	2	3	47	182	582
	%	0	0.9	0	10.6	25.6	7.9	1.2	13.6	0.3	0.5	8.1	31.3	100
合計	頻度	152	386	57	1,040	2,934	1,350	100	1,814	223	110	788	3,573	12,534
	%	1.2	3.1	0.4	8.3	23.4	10.8	0.8	14.5	1.8	0.9	6.3	28.5	100

カテゴリーの出現頻度順でみると、全般的には、カテゴリー⑫児童の活動が28.5%で最も多く、次いで、⑤講義・説明、⑧単純応答、⑥指示、④発問、⑩教師の活動の順である。

この結果から、⑫児童の活動(28.5%)は、児童の全発言(⑧単純応答および⑨自主的発言)

の1.7倍以上であり、児童の活動の著しく多いことがわかる。さらに、⑩児童の活動と⑪教師の活動を合わせた全活動は34.8%と全頻度の3分の1以上を占めており、精神遅滞児養護学校・特殊学級の授業において、児童と教師の活動の割合がきわめて多いことがわかる。

次に授業別にみると、⑩児童の活動が多いのは、授業4, 6, 8, 10, 11, 13, 16, 18であり、⑪教師の活動が多いのは、授業13と14である。つまり、児童の活動の多いのはすべての学級に共通であるが、教師の活動が特に多いのは、C学級（養護学校小学部低学年学級）である。

②賞賛・勇気づけは、授業1, 3, 7および8で多い。

教師による発問の多いのは、授業6, 11, 12, 15, 16, および18であり、⑧児童の単純応答が比較的多い授業は、2, 5, 9および10で、発問と応答とは必ずしも結びついていない。

児童の自主的発言の多い授業は2である。

教師の講義・説明の占める割合の多い授業は7, 8, 12, 14, 17で、いずれも児童の発言が少ない。

以上のように、授業によってカテゴリー項目の出現頻度に相違のあることがわかった。

次に、カテゴリー分布より学級別に平均値を算出したものが、表6である。

表6 カテゴリー項目の学級別比率 (%)

カテゴリー 対象学級	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫
A	1.3	4.2	0.4	7.0	17.2	17.2	1.3	16.5	3.4	1.5	4.2	26.1
B	1.8	3.3	0.6	8.3	27.5	7.2	0.7	17.2	1.8	0.7	3.4	26.6
C	0.9	2.6	0.7	6.8	26.2	6.4	0.5	6.1	0.9	0.5	17.7	30.5
D	1.1	1.8	0.4	12.7	20.3	12.7	0.5	13.3	0.8	0.3	4.4	31.4
E	0.3	0.5	0.2	8.1	33.0	5.8	0.6	11.3	1.4	1.0	10.9	26.8

この結果から、⑤講義・説明が多いのは、E, BおよびC学級であり、⑥指示が多いのはAとD学級である。

活動については、⑪教師の活動が多いのはC学級であり、⑩児童の活動が多いのは、CとD学級である。

児童発言（⑧単純応答と⑨自主的発言）に関しては、A, B学級ではほとんど差がなく20%近い数値が出ているのに対し、C, DおよびE学級はかなり低い数値で、特にC学級はきわめて低い。

このことは、A, B学級（特殊学級）と、C, D, E学級（養護学校）の児童生徒の能力差によるものと考えられる。すなわち、養護学校の場合、言語の表出能力が未だ十分に発達していない児童生徒（ことに小学部段階では）が多いことから、このような児童発言の少ない結果となったと考えられ、特にC学級の児童（小学部低学年学級）はその傾向が強いと考えられる。

次に、時期的な変化に注目してみたい。授業記録の収集は、第1期1983年6月8日～7月6日、第2期同年9月30日～12月15日と3カ月以上の期間をおいて実施した。ただし、養護学校（C, D, E学級）の場合は、各教師（学級）とも第1期、第2期とも、それぞれ1授業ずつしか実施していないため除き、ここでは、特殊学級A, B学級について比較検討する。

対象授業のうち、第1期はA学級が授業番号1～3、B学級は7～9、第2期はそれぞれ授業番号4～6と、10～12である。

まず、児童発言(⑧単純応答と⑨自主的発言)については、A、B学級ともに第1期に比較して第2期の方が減少しており、特にA学級において減少が著しい。一方、④発問の比率は、A学級(6.7%→7.3%)、B学級(5.6%→11.7%)と第1期よりも第2期の方が増えている。従って発問数の多少は、児童の発言量に直接的に影響しているとは考えられない。

教師応答(①感情の受入れ、②賞賛・勇気づけ、③発想の受入れ、利用)については、第1期と第2期を比較すると、A学級(7.2%→4.6%)、B学級(8.1%→3.1%)とともに第2期の方が減少している。しかし、第1期における児童の発言量が際立って多い授業(授業番号2)では、教師応答の比率はそれに比較して多いわけではなく、A教師の授業の中では、逆に最も少ない数値である。それ故、教師応答(感情の受入れ、賞賛など)の発言も、児童の発言量にそれほど影響しているとは考えられない。

授業において中心的役割を果たす⑤講義・説明、⑥指示については、A学級(39.1%→29.6%)、B学級(37.0%→32.3%)と第1期より第2期の方がともに減少している。個々の授業について見ても、講義・説明や指示が多ければ、それだけ児童の発言は少なくなり、講義・説明や指示などの比率と児童の発言の比率とは反比例的傾向を示している。

そして、児童の発言量と関連しているのは、⑩児童の活動で、A学級(17.3%→34.8%)、B学級(22.6%→30.6%)と、第1期より第2期の方がともに増加し、特にA学級では倍増しており、児童発言比率の大幅減少と相関していると考えられる。個々の授業からもこのことは指摘できる。例えば、A学級の授業2の授業は、最も児童発言の多い授業であるが、児童の活動は6.9%と極端に少ない。逆に授業3では、児童の活動は25.3%と多く、それに反比例的に児童発言は少ない。

以上のことから、授業において、第1期では児童発言を重視し、児童の活動を控えていたのに対し、第2期では児童の活動を重視した授業の展開と変容したと言える。

このことは、授業内容の違いにも影響されていると考えられる。すなわち、対象とした授業がA学級では、第1期、国語3時間に対し、第2期では国語1時間、算数2時間となっている。つまり、A学級のカテゴリー出現頻度の大きな変化は、国語授業では話し合いの形態をとっているのに対し、算数授業では活動による学習の形態が多いことによると考えられる。一方、B学級においては、第1期、第2期とも算数2時間、生活単元学習1時間ずつで授業内容の違いはなく、全体的にみれば、より活動を重視する傾向になっていると言えよう。

2 比率分析

比率分析の算出方法とその意味は表7のようである。

表7 比率係数とその定義(係数の算出方法とその意味)

係数	略号	係数の算出方法	係数の意味
教師発言率	TT	$\frac{\text{全教師発言}}{\text{全教師発言} + \text{全児童発言}} \times 100$	授業における教師の発言の程度を示す
児童発言率	PT	$\frac{\text{全児童発言}}{\text{全教師発言} + \text{全児童発言}} \times 100$	授業における児童の発言の程度を示す

教師主導率	CCR	$\frac{\text{講義・説明+発問}}{\text{全教師発言+全児童発言}} \times 100$	授業において教師が学習内容を直接主導する割合
教師発問率	TQR	$\frac{\text{発問}}{\text{講義・説明+発問}} \times 100$	授業において教師が直接主導する発問の比率
教師応答率	TRR	$\frac{\text{教師応答(感情受入れ+賞賛+発想)}}{\text{教師応答+指示+批判・修正}} \times 100$	間接的発言の中で児童発言に対する教師の応答の比率
児童自主的発言率	PIR	$\frac{\text{自主的発言}}{\text{全児童発言}} \times 100$	児童の自発的発言の程度
発言持続率	SSR	$\frac{\text{同種発言}}{\text{全教師発言+全児童発言}} \times 100$	授業において発言の持続の程度
教師発言持続率	TSSR	$\frac{\text{教師同種発言}}{\text{全教師発言}} \times 100$	授業における教師の発言の持続の程度
児童発言持続率	PSSR	$\frac{\text{児童同種発言}}{\text{全児童発言}} \times 100$	授業における児童の発言の持続の程度
沈黙率	SC	$\frac{\text{沈黙}}{\text{全教師発言+全児童発言}} \times 100$	授業における沈黙の比率

分析の対象とした18授業の比率分析の結果は、表8のとおりである。

表8 比率分析

授業番号	係数	TT	PT	CCR	TQR	TRR	PIR	SSR	TSSR	PSSR	SC
1		79.5	19.4	53.8	36.1	31.9	7.4	32.2	38.4	7.4	1.1
2		51.7	44.3	54.4	16.3	24.6	32.3	34.2	28.2	41.9	4.0
3		72.1	24.9	64.0	31.9	30.2	12.0	23.0	26.3	12.0	3.0
4		59.0	40.0	51.4	32.0	26.5	0	24.3	30.6	15.5	1.0
5		50.0	49.1	36.7	31.8	26.1	17.4	28.2	19.6	37.4	0.9
6		64.4	34.1	57.8	31.5	20.6	0	28.1	35.1	16.3	1.5
7		68.6	31.0	76.8	19.2	66.2	10.1	32.5	38.0	20.9	0.4
8		75.0	23.8	88.3	19.8	51.0	0	23.3	30.0	3.5	1.3
9		58.5	39.0	49.4	22.8	37.7	18.8	31.6	33.7	29.3	2.2
10		68.6	31.4	77.4	24.4	37.1	0.9	38.9	48.8	17.3	0
11		65.9	33.2	78.0	25.1	27.3	8.8	40.9	48.5	25.5	1.0
12		57.3	42.1	63.2	38.6	30.8	2.2	20.9	26.1	14.1	0.6
13		77.9	16.6	86.9	25.6	40.5	9.1	40.7	48.4	3.0	5.5
14		82.3	17.7	86.5	14.6	29.6	11.9	44.3	52.3	7.1	0
15		73.7	25.5	82.5	33.2	38.4	8.7	26.3	32.7	8.7	0.8
16		55.2	44.8	58.5	42.4	10.8	0	14.9	26.2	1.0	0
17		76.7	20.3	90.2	9.7	44.4	13.0	51.5	63.7	13.0	3.0
18		70.2	28.6	81.6	21.9	19.0	2.9	40.4	50.6	15.7	1.2
平均		67.1	31.4	68.8	26.5	32.9	8.6	32.0	37.6	16.1	1.5

教師発言が全発言数に占める割合を表わす教師発言率(TT)は、授業14で80%を越して最も高く、平均で67.1%と高率を占めている。

児童発言率(PT)は、授業5の49.1%が最も高く、40%を越えているのは、授業2, 4,

12, 16の合わせて5授業で、児童の発言活動が活発であったことがわかる。

講義・説明と発問という教授内容に関わる教師主導率（CCR）は、授業17で90%を越えて最も高く、授業8, 13, 14, 15, 18の合わせて6授業で60%を越えており、これは児童発言や応答反応の少ないことにより、教師の主導性が強い授業と言える。そして、教師の講義・説明や発問などが多いことが、児童の自発的な発想や活動を抑制する要因として考えられる。

教師発問率（TQR）の高いのは、授業12と16で発問が多く、児童発言の多い発問型の授業であり、逆に、この比率の低い授業14や17は、講義・説明型の授業と言える。

教師応答率（TRR）については、授業7が66.2%ときわめて高率で、児童の反応を積極的に促進する傾向が強く、応答性の高い授業であり、逆に授業16や18は低率で、応答性の低い授業と言える。

以上のように授業により分析比率に相違のあることがわかった。

次に、養護学校・特殊学級別の比率平均値を示すと、表9のようである。

表9 養護学校・特殊学級別比率平均値 (%)

係数	TT	PT	CCR	TQR	TRR	PIR	SSR	TSSR	PSSR	SC
養護学校	72.4	25.6	81.1	24.6	30.5	7.6	36.4	45.7	8.1	1.8
特殊学級	64.3	34.4	62.6	27.5	34.2	9.2	29.8	33.6	20.1	1.4

この結果から、養護学校と特殊学級間での比較をすると、教師発言率（TT）は養護学校の方が特殊学級より高率である。それに対し、児童発言率（PT）は特殊学級の方がかなり高い。このように特殊学級の方が養護学校より児童発言率が高いのは、児童の言語能力が特殊学級の方が高いことがあげられる。このことは、児童自主的発言率（PIR）および児童発言持続率（PSSR）がともに養護学校より特殊学級の方が高いことから明らかなことであるが、そのことに加えて、教師応答率（TRR）や教師発問率（TQR）が特殊学級の方が高いことから、特殊学級教師が児童の発言を引き出すため積極的に努力をしていることがうかがわれる。

なお、ここで注意しておかなければならないことは、比率分析では、教師および児童の活動の部分を除いて算出していることである。そのため、比率分析では言語対言語の関係は表わされるが、活動対言語の関係は表わされていない。

前述のごとく、分析カテゴリーの㊸児童の活動の出現頻度はかなり高い。しかし、教師が児童の活動に対して賞賛したり、勇気づけを与えても、言語比率には表われてこない。このことが全体として教師応答率（TRR）が低いひとつの原因になっていると考えられる。

児童自主的発言率（PIR）は、特殊学級の方が養護学校よりやや高いが、比率はともに10%以下で低く、児童の自発的な発想による発言があまり見られないことを示している。このことは、精神遅滞児の障害特性のひとつとして言語発達遅滞を伴うことが、養護学校・特殊学級における授業の実態として、児童の自主的発言率の低いこととして示されたと考えられる。

教師主導率（CCR）は、養護学校および特殊学級ともに高いが、特に養護学校の方が著しく高い。このことは、教師の全言語に占める講義・説明と発問の割合が非常に多いことを示しているが、カテゴリー㊸指示の出現頻度がそれほど高くないにもかかわらず、この比率が高いことは、授業において講義・説明が多く、相対的に感情の受入れ、賞賛、発想の受入れな

ど教師の応答発言が少ないことによると考えられる。

発言持続率（SSR）については、児童発言持続率（PSSR）は特殊学級の方が高く、逆に、教師の発言持続率（TSSR）については養護学校の方が高い。

沈黙率（SC）については、養護学校および特殊学級のいずれもきわめて低く、両者間に差は見られない。このことは、養護学校・特殊学級とも活動を伴わない沈黙のみの状態はきわめて少ない授業形態で、教師が発言し、児童が応答ないし活動するという授業パターンを示している。

以上のことから、精神遅滞児養護学校・特殊学級における授業では、教師の講義・説明や発問などによる発言が多く、それに対して児童の発言は短く単純に回答するものであり、自主的発言は著しく少ない。このような授業の特色は当然予想されたことではあるが、実際の授業分析をおして実証されたことは意味あることと思われる。

3 領域分析

領域分析は、個々の授業を視覚的に解釈するのに適しており、ここでは、対照的な授業2および14を事例として取り上げ検討する。（表10参照）

この結果から、両授業間には学習内容領域、教師反応領域、および児童反応領域に著しい差異が見られる。

授業2は、学習内容領域（教師の発問と講義・説明による直接的主導領域）で50.9%、教師反応領域では、児童の反応に対して応答で応ずる間接的影響が14、講義・説明、指示、批判で応ずる直接的影響が74と直接的働きかけがきわめて強い。そして、児童反応領域では、教師の先行発言が81に対し、児童のそれは86と、教師の先行発言よりも児童の先行発言の方が多く、授業は教師が主導しながらも、児童の発言が活発に引き出されている授業展開であることを示している。

これに対し、授業14は、学習内容領域が92.4%と非常に高く、教師反応領域で間接的影響が10、直接的影響が24である。児童反応領域では、教師の先行発言39に対し、児童のそれは3で、児童間の発言がきわめて少ない。

以上のことより、授業2（特殊学級）は、教師が授業を主導しながらも、児童が主体的に学習に取り組むよう働きかけ、児童の発言が活発に引き出されている授業であるのに対し、授業14（養護学校）は、教師の主導性が非常に強く、児童間の発言のきわめて少ない授業であると言える。

4 関連分析

マトリックス上のセルの関連を調べる関連分析には、発問一答えモデル、探求モデル、発言

表10 領域分析

領域名	授業 2	授業 14
学習内容領域	192 (50.9)	219 (92.4)
間接的影響領域	0	0
直接的影響領域	17 (4.5)	2 (0.8)
教師反応領域 (間接的影響) (直接的影響)	88 (23.3) ($\frac{14}{74}$)	34 (14.3) ($\frac{10}{24}$)
児童反応領域 (教師先行) (児童先行)	167 (44.3) ($\frac{81}{86}$)	42 (17.7) ($\frac{39}{3}$)
沈黙領域	15 (4.0)	0

() は%を示す。

促進モデルなどがある。

ここでは、関連分析により18授業をもとに養護学校と特殊学級間の比較、検討をする。発問—答えモデルの分布を養護学校・特殊学級別に示したものが、図1である。

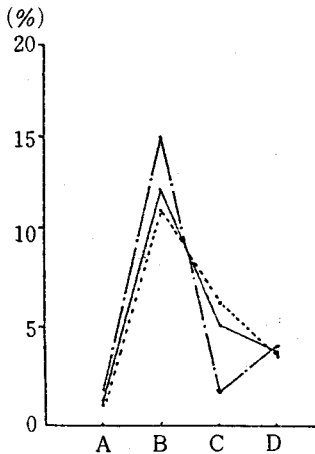


図1 発問—答えモデルの分布

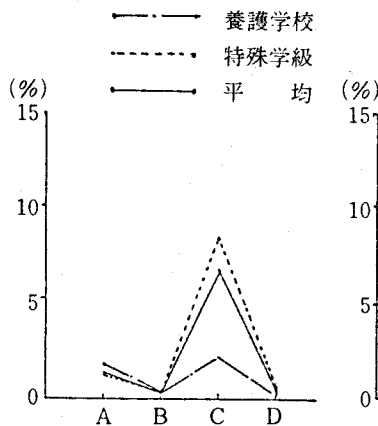


図2 探究モデルの分布

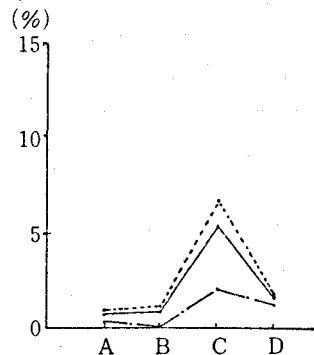


図3 発言促進モデルの分布

図1の横軸は、発問—答えモデルが描く内部軌道の4つのセル、A（発問—発問）→B（発問—単純応答）→C（単純応答—単純応答）→D（単純応答—発問）の順序を示し、縦軸は各セルの頻度である。養護学校と特殊学級では、BおよびCのセルで差がみられ、Bでは養護学校の方が、Cでは特殊学級の方がかなり上回っている。そして養護学校および特殊学級とも、発問—答えの頻度が比較的高く、発問—答えモデルに合う活動は比較的多く、中でもBの発問—反応パターンが顕著である。

図2は、探究モデルの分布である。図2から見るごとく、Cのセル（児童の応答）で特殊学級の方が養護学校よりかなり上回っている。養護学校は、探究モデルがあまり見られない。

図3は、発言促進モデルの分布である。発言促進モデルは、教師の賞賛・勇気づけによる児童の発言の促進を見るものである。

結果は図3に示されるように、特殊学級のCのセル（児童の応答）が高い以外は、全体に低く、特に、養護学校においては、教師が児童発言を賞賛・勇気づけているにもかかわらず効果はあまりみられていない。

5 特徴的セルの分析

各授業のマトリックスには特定のセルに高い数値が見られるが、ここでは領域分析で取り上げた、授業2と14のマトリックスからそれぞれ高数値のセルを取り出して分析する（表11, 12参照）。

授業2では、⑧—⑤のセルが46で最も多く、次いで、⑤—⑧のセルが37で、両者合わせると全発言数の22.0%を占めている。これは児童の単純応答に対する教師の話し（講義・説明）と、その逆であり、教師の話し（講義・説明）と児童の単純応答が続くことが多いことを示している。また、発言持続セル、⑤—⑤（34）、⑧—⑧（39）、⑨—⑨（31）などが高い数値を示し、

表11 授業 2 のマトリックス

カテゴリー	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	計
①				1	2	3		1				1	8
②					3	1			1		1		6
③													0
④				5	2	1		11	1	1			21
⑤	4	1		7	34	13		37	5	2	2	10	115
⑥		1		1	3	15	1	18	5			10	54
⑦					2		1	2					5
⑧	3	2		4	46	12	2	39	6	2	1	7	124
⑨	1	2		2	11	3		2	31	6			58
⑩				1	5			3	5	4			18
⑪					2			2					4
⑫					5	6	1	9	4	3		3	31
計	8	6	0	21	115	54	5	124	58	18	4	31	444
%	1.8	1.4	0	4.7	25.9	12.2	1.1	27.9	13.1	4.1	0.9	6.9	100

表12 授業 14 のマトリックス

カテゴリー	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	計
①					1								1
②					3						1	2	6
③					3						1		4
④				1	6			21	2		3	1	34
⑤		2		16	100	15	1	12	2		21	15	184
⑥		1		1	5	1	1	2			7	22	40
⑦				2	1							2	5
⑧	1	2		4	20	3	1	2			5	4	42
⑨			3						1		1		5
⑩					1								1
⑪			1	7	13	5		2			29	49	106
⑫		1		3	31	16	2	3		1	38	48	143
計	1	6	4	34	184	40	5	42	5	1	106	143	571
%	0.2	1.1	0.7	6.0	32.2	7.0	0.9	7.3	0.9	0.2	18.5	25.0	100

講義・説明，単純応答および自主的発言が多く，しかもそれらが持続していることを示している。〔（ ）内は当該セルの頻度数である。以下同じ〕

一方，授業14では，⑤—⑤のセルが100で全発言数の36.6%を占め非常に多いのが特色である。つまり，教師の話し（講義・説明）が非常に多い授業である。次いで，④—⑧のセルが21，⑤—④（16）と続き，教師は話しの終わりに発問を多くし，その発問に対して児童の単純応答が続く授業パターンである。

これらの分析結果は，領域分析による結果を特徴的セルの数値によって明確に示していると言える。

すなわち，授業2では教師が発言（講義・説明）によって授業を主導しながらも，児童の発言を引き出し，教師の主導による児童発言の活発な授業パターンであることを特徴的セルの分析により明確に示している。

それに対し，授業14は，教師の主導性がきわめて強く，しかも教師は話しの終わりに発問をして，児童の発言（応答）を引き出そうと努力しているが，その効果はあまりなく，児童発言が少ない授業パターンであることが特徴的セルの分析からも明らかにされた。

V 要約と今後の課題

精神遅滞児教育における授業の改善，よい授業のあり方を志向していく研究の第1段階として，精神遅滞児養護学校・特殊学級における授業の実態を明らかにするため，従来の方法に修正を加えた分析カテゴリーを用いて授業分析をおこなった。

その結果，従来の分析カテゴリーに修正を加えて作成された分析カテゴリーは，精神遅滞児養護学校および特殊学級における授業分析法として十分なものではなく，修正，改善すべき点は認められるが，適用できることが明らかとなった。

そして，分析カテゴリーによる精神遅滞児養護学校・特殊学級の授業の実態としては，次のようなことが明らかとなった。

- (1) 児童の活動，講義・説明，単純応答，指示，発問，教師の活動のカテゴリーに出現頻度が多くみられた。
- (2) 児童の活動のカテゴリーに出現頻度が非常に多いのに対して，児童の発言（単純応答，自主的発言）は少なく，殊に養護学校児童の自主的発言はきわめて少ない。
- (3) 授業では，教師が学習内容について話す，講義・説明や発問の割合が非常に高く，教師の主導性が強い授業である。殊に養護学校の授業ではこの傾向が著るしい。
- (4) 授業では，教師が学習内容について話す，講義・説明の後の発問と，それに対して児童は短く，単純に応答する，発問—応答式の授業パターンが多い。

授業の過程は，きわめて複雑な現象であり，授業の構成要素も多種多様である。

今回の研究では，精神遅滞児養護学校・特殊学級における授業の特徴の一端を明らかにしたに過ぎない。

なお，今回の研究の結果から，今後，検討すべき課題として，次のようなことが考えられる。

- (1) 今回の分析カテゴリー項目では，分類が困難であったり，大まか過ぎる場合があったので，より適切な項目とするよう修正を図る必要がある。
- (2) 教授—学習過程における言語行動の様相は把握できたが，その他の行動等は今回の分析

カテゴリー項目では把握できていない。特に、非言語活動や感情的・態度的側面を的確に把握する方法を検討していく必要がある。

(3) (2)とも関連するが、量的な分析だけでなく、質的分析をおこなう必要がある。

今後、精神遅滞児教育において、教育方法をよりよく改善していくためにも、このようなデータを集積していくことが必要であろう。

謝 辞

本研究を進めるにあたって、快く授業の記録をとらせて下さった岩手大学教育学部附属養護学校および盛岡市立厨川小学校特殊学級の諸先生および児童生徒のみなさんに厚く感謝の意を表したい。また、記録の収集および分類等の作業に御協力いただいた、昭和58年度岩手大学特殊教育特別専攻科生、及川 康、山根茂昭の両君に記して感謝の意を表したい。

文 献

- 1) Flanders, N. A. (1972): Analyzing Teaching Behavior. Addison-Wesley, 28—35.
- 2) 加藤幸次 (1977): 授業のパターン分析. 明治図書.
- 3) 木原健太郎・山本美都城編 (1979): よい授業を創る授業分析法. 明治図書, 40—44.
- 4) 同上書. 42—43.
- 5) 同上書. 49—51.
- 6) 宮本茂雄 (1977): 授業研究と授業案. 精神薄弱児研究, No. 224, 80.
- 7) 村上英治・他 (1967): 精神遅滞児学級における教師の指導の型に関する研究. 教育心理学研究, 15 (2), 75—84.
- 8) 及川 康 (1984): 精神遅滞児学級・学校における授業分析について. 昭和58年度岩手大学特殊教育特別専攻科修士論文, 1—77.
- 9) 大西誠一郎・他 (1964): 特殊学級における教師・児童の人間関係に関する研究—授業分析をとおして—, 名古屋大学教育学部紀要, 11, 53—68.
- 10) 篠崎久五・他 (1981): 生活単元学習における授業改善に関する実証的研究 (その1—その3). 日本特殊教育学会第19回大会発表論文集, 150—155.
- 11) 篠崎久五・他 (1982): 生活単元学習における授業改善に関する実証的研究 (その4—その5). 日本特殊教育学会第20回大会発表論文集, 140—143.
- 12) 田口則良 (1974): 精神遅滞児学級の授業場面における動機づけの実態. 国立特殊教育総合研究所研究紀要1, 3—17.
- 13) 田口則良 (1978): 精神薄弱児における発見型授業と説明型授業との比較的研究. 教育心理学研究, 26, 12—22.
- 14) 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的研究 (1). 心身障害学研究, Vol. 7, No. 2, 57—62.