

# 障害児教育の教師教育用ビデオの作成

## —— 重症心身障害児の教育 ——

### Video materials for pre or in-service training of teachers

細 瀬 富 夫      \* 清 水 貞 夫  
Tomio Hosobuchi      Sadao Shimizu

#### I 「重症心身障害児の発達と教育 I」

##### は じ め に

松岡武氏は、「特殊教育の研究」（金子書房、1981）で次のように述べている。

「現在、教員養成大学の内部には、学問研究をひたすらやらせることがよい教員の養成になるのだと考える人々と、教員に必要な実用的な知識・技能を教えねばと考える人々との対立がある」

（P. 251）

松岡武氏のこうした言説に妥当性があるかどうかは、別にして、現在の障害児教育担当教員の教師教育の現状は、大学では教師としての専門的な諸能力のうちナレッジ・コンピテンシ（Knowledge competency）の養成だけに終わってしまっているように思われる。つまり、障害児教育とは何か？ 精神薄弱児とはどういう子どもか？ 自閉症というのはどんなことか？ こうした障害児の心理と教育が、ナレッジとして講義されるだけで終わってしまっているかに思われる。ここでは、教師としての専門的な諸能力の重要事項の一つである実践的な能力、つまりパフォーマンス・コンピテンシ（performance competency）が、教師教育の内容としてきちんと位置づけられていないように思われるのである。むしろ、ナレッジ・コンピテンシは教育実習校で身につけるべきものと考えられているといってもいいであろう。

そうだとすると、教師教育の問題として、ナレッジとパフォーマンスの二つのコンピテンシが分離したままで、はたして統一された専門職としての障害児教育担当の教師教育として十全である

か、ということになる。筆者らの考えをあえていわせてもらえば、ナレッジ・コンピテンシとパフォーマンス・コンピテンシの中間に位置づくような内容が、大学での講義に取り入れられる必要があるのではないか、ということである。既に「普通」児担当教育の教師教育では、教育実習の事前・事後教育として、また教育学あるいは教科教育法の講義で、マイクロティーチング等が取りあげられ、ナレッジ・コンピテンシだけでなく、パフォーマンス・コンピテンシへの橋わたしになる教授スキルがとりあげられはじめている。だが、寡聞ではあるが、障害児教育分野では、まだそこまでいたっていないようである。それは、障害児教育担当教員の教師教育が歴史的に新しいということもあるが、多様な状態を示す障害児に対する教師の教授スキルとして何があるのかが、いまだ明らかでないことによる。しかし、教授スキルが明らかになっていなくても、教師教育はすすめられているのであるから、ナレッジ・コンピテンシとパフォーマンス・コンピテンシの中間に位置づくものを教師教育に取り入れる努力がなされるべきであろう。そうした努力のなかから障害児教育における教授スキルが具体的なものとしてうかんでくるであろう。

「障害児教育は臨床の学であるべきだ」という趣旨の発言をよく耳にする。これは、ナレッジだけでは、障害児と教育的なかわりをもてるコンピテンシを形成したことにならないことを指摘しているのだろう。たしかに、障害児は多様で、同一の障害名でくくられたとしても、また、同一の発達段階にあるという把握がされたとしても、

\*宮城教育大学

一括しえない部分があり、個別臨床的にアプローチしなければならないことが多い。このことは、ナレッジ・コンピテンシィだけではどうしようもないというだけでなく、個別事例を丁寧に臨床的に接近する経験を与えなければ教師教育としては片手おちということである。だが、これは教師教育の内容に事例研究的な事項を加えれば解決するものではないだろう。障害児について事例研究をさせても、1年間にかかわりあえるのは、せいぜい1名にとどまってしまうだろう。対象として選択した障害児については事例研究のなかでくわしく接近していけるだろうが、それが他の多様な障害児との教育的かかわりにどれだけ転移するかは、疑問のあるところである。障害児教育担当の教師教育として事例研究的な事項が重要でありながら、対象児童を増やすには限界があるということになれば、事例研究的な事項をビデオ教材でおぎなう以外に方法はないであろう。

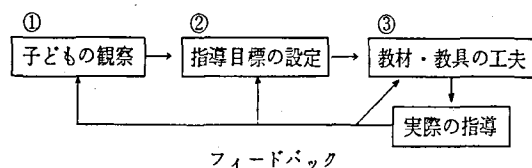
ここで筆者らのビデオ教材作成の意図をまとめてみると次のようになる。

- 1) 大学での教師教育にナレッジ・コンピテンシィとパフォーマンス・コンピテンシィの中間に位置づくものが必要である。
- 2) 障害児の事例研究的な事項が、障害児教育担当の教師教育では重要である。

ところで、以下に説明するビデオ教材は、障害児教育専攻の学部学生に対するプリ・サービスもさることながら、現職者に対するイン・サービスにも利用可能だと考えている。

## 1. 教師の意思決定モデル

実際の授業を録画してきて、学生に視聴させて解説するということが行われているが、筆者たちの作成したビデオ教材は、教師が重症心身障害児に事例的にアプローチしていくにあたっての意思決定過程をモデル的に考えて、視聴者にもその過程を考えさせようとしている。そして、筆者らは、そのモデルを概約次のように考えている。



つまり、重症心身障害児を担当する教師のとり第1の意志決定は、対象とする子どもの観察として何を観るか、ということである。子どもの観察は、傍観ではないはずで働きかけを通しての子どもの反応の観察であるから、「子どもの～を観たいから……をしてみる」ということを決定しなければならないわけである。第2の意志決定は、観察にもとづいた指導目標の設定である。ここでは、具体的な目標が設定されなければならない。目標が具体的であれば、第3の意志決定がそれだけ容易になる。第3の意思決定は、設定された目標を達成するために、どんな活動を考え、どんな教材・教具を使うかである。これは、ブルナー(Bruner, J.S.1961)のいう翻案(translation)といっているだろう。重症心身障害児の教育では、教師がたいへん苦勞するところといってもいい。これが考えられ決定されなければ、実際の指導に入ることにはできない。こうした3つの意志決定を経て実際の指導に入るが、指導の結果は「子どもの観察」のしなおしとしてフィードバックする場合もあれば「指導目標の設定」あるいは「教材・教具の工夫」にフィードバックすることもある。

ところで、筆者らの作成したビデオ教材は、上述の意思決定をひとりの重症心身障害児についてビデオを視聴させながら、視聴者に行わせようとするものである。だが、このビデオ教材は、単に視聴するだけのものではない。以下のフローチャートをみてわかるように、途中に「あなたなら指導目標として何を設定しますか」「意見をだしあおう」「討論してみよう」などのテロップ表示がでて、視聴者たちが意見をだしあったり、討論しながら視聴していくものである。つまり、ビデオのプレイ → ストップ → プレイ……という使い方をしながら、視聴者が教師になったつもりで意思決定を行わせて、それと実際の現場教師のとした意志決定を対比させていくようにつくられているのである。

## 2. ビデオ教材のフローチャート

このVTR教材は、以下の4つのパートから構成されている。(1)対象児の実態を大まかに把握させる。(2)問題意識に基づいて、対象児の行動及び障害状況をすり詳細に観察させる。(3)以上の行動

観察から、対象児への指導目標を考えさせる。(4) 次に、実際のVTR画面の時系列にそって、各指導目標を達成するための教材・教具を考えさせる。パートの内容を説明する。

表1. ビデオ教材のフローチャート

VTRの構成	内容の説明
<p>タイトル(スタート) どんな子どもかをみてみよう!</p> <p>①あなたは、これからみる子どもの担当教師です。何を指導目標にすべきかを考えながらみましょう</p> <p>②</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・看護婦さんとの遊び</li> <li>・日常的な行動</li> </ul> <p>生育歴・医学的診断</p>	<p>①学習者に、「これからみる子どもの担当教師であること」を意識させ、その立場から「何を指導目標とすべきか」と問い、全体の方向づけを行った。このように学習者の立場と問題を明確にしておくことは、ただ漠然と子どもを観察させるよりも、学習者の興味・関心を促進するとともに、与えられた情報を整理しやすくすると思われる。</p> <p>②ここでは、子どもの実態を大まかに把握させるために、子どもの日常的な行動及び人との関わりの様子を紹介した。また、同時に、「寝たきりである」、「てんかん発作がある」、「ことば・身ぶりによるコミュニケーションができない」等をテロップで提示し、VTRからは十分にとられない点を補足した。</p>
<p>③指導目標を設定するために、もっと知りたい情報はありますか?</p> <p>④</p> <p>～を知りたい ～はどうなっているか</p> <p>選 択 肢</p> <p>⑤</p> <p>視覚のようす</p>	<p>③これまでに知りえた子どもの実際についての情報は、子どもの全体像に関するものである。したがって、これをもとに指導目標を設定するのは困難であり、より詳細な情報により、各自が自分なりの「子ども像」を作り上げていると思われる。したがって、各学習者が指導目標の設定のために必要とする情報は必ずしも同一ではない。しかし、学習者が相互に知りたい情報を出し合うことにより、子どもの実態についてさまざまな見方があることを学べるであろう。</p> <p>④自由時間や遊びなどの場面を通して、子どもが日常生活においてどのような行動のレパトリを身につけているかを大まかに知ることができた。しかし、このように障害の重い子の場合行動そのものが乏しく、微細なので、これまでの行動観察では十分な資料は得られない。そこで、教師は具体的かつ特定の場面を設定し、種々の働きかけを行なう中で行動を見極めていく必要がある。このような場面設定を通じて、子どもがどのような感覚を使って行動を起こしているか、そして何ができて何ができないかを明確にし、指導目標設定の手がかりが得られる。</p> <p>ここでは、学習者の要求に応じて提示する情報は、(1)視覚のようす、(2)聴覚のようす、(3)姿勢及び身体(手の動きを含む)の動き、の3点に限定した。これは、このように障害の重い子どもの場合、「感覚の使い方」や「自発行動」</p>

VTRの構成	内 容 の 説 明
<p>⑥ 聴覚のようす</p> <p>⑦ 姿勢及び身体(手を含む)の動き</p> <p>行動上の所見のまとめ</p>	<p>を外界との関連で把えることが重要だと考えたことによる。しかし、学習者の中には、これら3点以外についても情報を求めてくる者もいるであろう。その場合には、教授者が口頭で説明してもよいし、「何故、それが知りたいのか」と反問し、討論してもよいだろう。</p> <p>⑤ライトの持続光・点滅光を子どもの正面・左・右・上から呈示し、それぞれの視覚刺激に対する行動を観察している場面</p> <p>⑥ブザー(強・弱)音・タンバリンを用いて子どもの音に対する振り向きがみられるかどうかを観察している場面</p> <p>⑦引きおこし反応を調べ、首すわりの様子及び後弓反張の強さを観察している場面と仰臥位での手の使い方を観察している場面</p>
<p>⑧さて、あなたなら、この子にどんな指導目標を設定しますか</p> <p>⑨ 討 論 みんなで討論してみよう</p> <p>指 導 目 標</p> <p>⑩あなたなら、指導目標を達成するためにどんな教材・教具を使いますか</p> <p>⑪意見を出しあおう</p> <p>⑫実際の指導場面を見てみよう</p> <p>指 導 場 面</p> <p>おわり(the end)</p>	<p>⑧ここでは、これまでの行動観察に基づき、指導目標を考えさせる。その際、指導目標はできる限り子どもの具体的行動レベルで表現するように指示すべきである。というのは、後に評価を行い、教授活動の適否を判断するにあたって指導目標と実際の行動の変化との比較・対応が容易になると考えられるからである。</p> <p>⑨各学習者の設定した指導目標を発表させるとともに、指導目標例を板書するなどして、学習者同士で、「何故、その指導目標を設定するのか」の理由づけを中心に討論を組織する。ここでの討論の目的は、適切な指導目標は何かを決定することではなく、様々な指導目標がありうることを、そして、それぞれ明確な理由づけがなされなければならないことを学ばせることである。多種多様な指導目標が設定しうることを認識したうえでひとつの指導目標を選択できるようになることが重要であろう。</p> <p>⑩ここでは、上記の指導目標を達成するために各々どんな教材・教具を使うかを考えさせる。</p> <p>⑪各学習者の考えた教材・教具を発表しあい、学習者同士で、「何故、その教材・教具を使うのか」の理由づけを中心に討論を組織する。ここでの討論の目的は、指導目標の場合と同様に適切な教材・教具を決定することではなく、ひとつの指導目標に対して、様々な教材・教具が考えられることを学ばせることにある。どんな教材・教具が適切であるかは、このような重度の子どもの場合、結果的にしか論じられないことが多い。したがって、教師は、教材・教具のレパートリーを広く身につけていることの方が重要だと思われる。</p> <p>⑫最後に実際の指導場面を見て、自分たちの予想があつたかどうかを確認する。</p>

### 3. 学生に実際に使用してみた結果

ビデオ作成後、国立東信病院附属看護学校の心理学の授業及び長野大学の障害児教育実習指導の授業で使用してみた。教師や看護婦(士)をめざす学生たちで障害児教育に関する一般的な教授をうけて、重症心身障害児についてもナレッジを与えられていた。

以下では、学生たちがビデオをストップして討論及び意見のだしあいをする3つの意思決定場面でどんな意見をだしたかを簡単に紹介しておく。

#### (1) 「指導目標を設定するためにもっと知りたい情報はありますか」

この点に関して筆者らが学生から質問がでると予想して用意しておいた情報は、①視覚のようす、②聴覚のようす、③姿勢及び身体の動き(手の動きを含む)の3点であった。実際の授業場面で学生から提出された質問は、筆者らの予想とほぼ一致するものであった。例えば、視覚に関しては、「指を動かせばその方向に目を動かすのか?」「視力は正常か?」等の質問があり、聴覚に関しては、「音に対する反応はどうか?」「声にどのくらい反応するのか」等の質問があり、姿勢及び身体の動きに関しては、「どの程度身体を動かせるのか?」「遊んでいる時の運動(行動)範囲は?」「手はどこまで使えるのか?」「物をつかめるのか?」等の質問があった。

一方、筆者らの予想した上記3点に含まれない質問もだされた。例えば、「栄養摂取方法はどうか?」「循環器、呼吸器の状態は?」「排泄・排尿はどうか?」等である。これらは今回対象にした学生が看護学校生であることから、医学上、看護上の諸事項への関心が高く、それが反映されたものと考えられる。授業の開始にさきだち、「今日は、君たちは看護婦(士)ではなく、教師です」ということを強くいいはしたが、職業意識はぬけなかったのだろう。これら予想に含まれていなかった質問については、教師が口頭で説明した。また、すでに提示済の事柄に関する質問もみられたが、学生間の討論で代行しすむことであった。つまり、ビデオの内容を変更しなくても十分筆者らの意図を遂行できるということが、ほ

ぼ確認できたように思われるわけである。

#### (2) 「さて、あなたならこの子にどんな指導目標を設定しますか」

学生の設定した指導目標は大別して①感覚機能に関するもの、②運動機能に関するもの、③コミュニケーションに関するものに分類できる。これらの指導目標の中でも、①と②に属するものを挙げた学生が多かった。例えば、「視覚・聴覚で物を追うことができるようにする」、「残っている視覚・聴覚を活用させる」、「手を使わせる」、「手で物を握ったり、持つことができるようにする」、「目の前にあるものに手を出させる」、「座位保持の時間を延長させる」等である。また、③に属するものとしては「排泄の有無や食欲を何かのサインで相手に伝えられるようにする」、「自分の体をつかって感情を表現できるようにする」等である。

実際の指導目標は、(イ)目の前に呈示された事物に目と手を用いて働きかけることができるようにする。(ロ)座位姿勢の安定化を促す。(ハ)おはしゃぎ反応の発現を促す、というものであった。(イ)と(ロ)については、学生たちの設定した指導目標とほぼ一致していた。(ハ)は快・不快の情動的交流を中心とした初歩的なコミュニケーション関係の形成はやや高次すぎる指導目標といえよう。

尚、学生たちの挙げた指導目標は極めてあいまいなものが少なくなかった。例えば、「こちらの働きかけに対して反応できるようにする」「ひとりで遊べるようにする」、「自分で何かできるようにする」等の大雑把すぎるものや「刺激を与える」、「触覚をのばす、できるだけ多くのものに触れさせる」、「身体・精神機能を高めるために訓練する」等のように指導目標と指導方法とを混乱させているものがみられた。指導目標とは「働きかけによって達成されるべき子どもの行動」であり、それはできる限り具体的な行動レベルで記述されるべきだと考える。したがって、この点については討論中十分配慮する必要がある。

#### (3) 「あなたなら指導目標を達成するためにどんな教材・教具を使用しますか」

ここでは、学生たちにできるだけたくさんの

教材・教具を列挙するように指示した。多くの学生は5つ前後の教材・教具を挙げていた。これらの教具の内訳は、やはりガラガラ・スズ・タンバリン・タイコ等の市販の玩具をそのまま利用しようとするものが多かった。しかし、中にはこれら市販の玩具に加えて「さわるとパッと光るもの」、「さわると音のでるもの」、「にぎると音がでるもの」、「角度を変えると音が出るもの」等といったちょっと工夫を加えた教具を利用しようとする者もいた。このように市販の教具を工夫して改造してこうとする観点は重症心身障害児の指導を行ううえで非常に大切だと考える。こうした子どもたちの場合、市販の教具をそのまま利用しても十分な成果を挙げることは少ないであろう。したがって、その際教師が教材・教具のレパートリーをどれくらい多く身につけているか、またはどれくらい多く考えられるかが重要となる。前述のように多くの学生はパターン化した伝統的な教具しか挙げられない。パターン化した発想をどう創造的なものにしていくかは、教師教育としては今後の課題であろう。

3つの意思決定にかかわっての学生の提出した質問やアンサーは上述のとおりであったが、このビデオを観ての感想としては、「教師がどんなことを考えて教育するのかがわかった」「先生が教育上どんなことで苦労するかがわかった」等があり、比較的好意的なものであった。

## II 「重症心身障害者の発達と教育II」

### 1. はじめに一演繹的な資質論の不毛性一

いわゆる「普通」児担当の教師についてもそうであるが、戦後障害児教育の教師についての資質論がさまざまに展開されてきた。古くは近藤益雄の「のんき、こんき、げんき」があり、その論者をあげればきりがなくなるだろう。

しかし、それらは森清氏（前熊本大学教授）の指摘（「現代精神薄弱児講座1 教育原理」全日本特殊教育連盟編、日本文化学社、1974年）をまつまでもなく、「教育の本質から演繹的に追求しようとする方法と、一般の教師あるいは特定の教師から帰納的に導き出そうとする方法」のどちら

かであった。近藤益雄の「のんき、こんき、げんき」などは、彼の実践活動から帰納的に導き出された貴重な教訓というべきものであろう。だが、演繹的方法で資質論を論じようとするなら、教育の本質が、いわゆる「普通」児と障害児とは違うのかどうか問題となってこよう。極端ないい方をすれば、障害児のそれは、ケアとか看護であり、教育の範囲外でしか論じられないというのなら問題であるが、現今ではいわゆる「普通」児の教育と障害児のそれは、教育の本質からみれば少しも変わるものでないというのが確認されている事実とっていいであろう。とすると、演繹的方法より得られる障害児教育の資質論と大同小異ということにならないだろうか。たしかに、「普通」児にとって優秀な教師は、障害児にとっても優秀な教師であり、その逆に、ある障害児にとっても優秀な教師は、「普通」児にとっても優秀な教師であるという経験的な事実は、大同小異論の傍証といえるかもしれない。前述の森清氏が、諸研究家の指摘している障害児教育（精神薄弱児教育）担当教師に望まれる資質を検討した結果として言っていることは、「多くの研究者がいろいろの視点から指摘しているが、さて、それらの資質が普通教育（筆者らのいう「普通」児の教育）の教師とどこが違うかとなると、教育活動の本質からしてほとんど変わりはないともいえる」（P. 133）ということである。

教師の資質論として、いわゆる「普通」児の教育と障害児教育では同じだという結論は、たしかに妥当だし、少しも誤りではない。でも、それだけでは、障害児教育における教師教育の意義は薄弱なものになってしまうだろう。現実問題として、障害児教育をいわゆる「普通」児教育に解消しないし、独自の教師教育も展開しているのであるから、いわゆる「普通」児の教育との共通性に着目しながらも相対的に独自性をもった資質論が必要となろう。それでは、その相対的に独自性をもった資質論は、演繹的方法で可能であろうか。不可能なことはないだろうか。だが、相対的な独自性は対象がもつものであるから、対象である障害児教育の事実を分析することがまずあってしかるべきでなかろうか。それをぬいた演繹だけからの資質論では、相対的な独自性を抽出しても抽象的

で、教師教育の方法への示唆は限られたものであろう。教師教育の内容と方法に具体的な示唆を得られるような資質論を確立するためには、障害児教育における教師の仕事の分析を通した帰納的方法によることがよいであろう。

## 2. 資質論から教授スキル論へ

それでは帰納的方法といった場合、多種多様な教師の仕事のなかでどこに視点を与えるべきなのだろう。近藤益雄の「のんき、こんき、げんき」という資質論は、彼の実践全体からでてきたもので、貴重ではあるが、教師の仕事の中心といえ、それは授業活動とっていいのではなかろうか。障害児教育の場合、身辺自立の指導、日常生活の指導、養護・訓練の指導など障害の状態によっては、教育活動の中心が通常の意味からいって授業活動とはいえないものになっていることも多い。だが、どんな形態の指導であろうと、教師の教授行動があり、子どもの学習行動がある限り、そこには授業活動があるというべきだろう。この授業活動の分析から、教師に望まれる資質論がつくりだされる必要があるであろう。

とまれ、授業活動の分析からうまれる資質論を「資質論」とっていいのだろうか。いわゆる「資質論」というのは、国語辞典的にいえば「生まれつきの性質、天性」であり、養成不能というニュアンスすら感じさせる。また、人格論的な意味も感じさせ、抽象的・一般的でことたりるのかの印象もうける。それでは、教師教育の内容と方法に具体的な示唆を与えるようなものとならないだろう。これではこまるわけであるから、「資質論」は、できるなら用語を変えてしかるべきということになる。どう変えたら妥当かは不確かであるが、ここでは一応、「教授スキル」という語を考えておこう。というのは、その語が教師教育の具体的なターゲットとして使用されてきつつあるし、厳密な概念規定があるわけではないが教師の仕事の中核ともいえる授業活動を分析することで「スキル」は明確にされると考えている点で、筆者らの考えと一致するからである。ただ、ことわっておかなければいけないのは、「スキル」といっても、そのレベルはさまざまに統一されているわけではない。筆者らとしては、（今後も追求してい

くが）厳密な法則の適用方術、という意味の「技術」や「こつ」でなく、つまり単純な「教授方法の技術」というものでもなく、個性豊かでさまざまなパーソナリティをそなえた教師が、子どもとの対応のなかで行使する考え方とその行動とでもいうべきものと考えておくこととしている。そうした「教授スキル」をさぐりだすことで、筆者らとしては、従来の「資質論」からはえられない、重要な教師教育への具体的方法や内容をえることができると考えている。

## 3. 「教授スキル」と教師の意思決定過程

上述したような意味での「教授スキル」を抽出する方法は多様だろう。ここでは、教師が障害児を対象にして授業活動を組織しようとする時の標準的な手順 (nomative procedure) を想定して、その手順の節々に生じる教師の意思決定をもとにして考えてみることにする。

障害児を目の前にして、教師がまず第1に考えることは、何を子どもに指導できるのかということであろう。子どもの障害の状態に対応して、発達をふまえながらも、教師自らの子どもに対する願いを具体的な指導目標として設定しなければならないだろう。障害児学校の学習指導要領に準拠して指導目標を設定するにしても現実の子どもに合致しえるものに修正しなければならないだろう。このような指導目標の設定にかかわる教師の意思決定を、授業活動の立案スキルとでもここではないっておこう。

指導目標を設定したあと、それを実現するための活動を、教師は第2に考えるであろう。考えられたさまざまな活動は、精選されて、順序づけられるだろう。例えば、「手の探索力を高める」という指導目標を設定したとして、その指導目標を達成するための活動として、「手で物をとる」「手で物をひっぱる」「手で押す」「手で回転させる」「手でなぞる」などたくさんあるが、それらは精選され、順序づけられなければならないだろう。これも授業活動の立案スキルといえるものの一部だが、精選・順序づけのスキルとよんでおく。

精選・順序づけが終ると、教師は、第3の意思決定として、記述された活動を最も具体的に明示し、それを使うことで教師のめざした活動と目標

の達成となるような教材・教具を考案しなければならないだろう。これは教授目標の教授学的な翻案といわれる作業である。障害児教育では、障害の状態が重ければ重いほど授業は活動として組織されなければ意味がない。まさに「為すことにより学ぶ」が行われることで授業活動は成立に導かれるといっている。それを実現させるのが、ここでの教師の意志決定で、翻案スキルとよぶことにする。

第4の教師の意思決定は、実際の授業活動の展開のなかで行われる。授業活動の展開のなかで、教師は子どもとパーバルおよびノン・パーバルなコミュニケーションをもとに臨機応変の意思決定をしていく。子どもの表情、また、教師のことばかけに対する反応、さらに、子どもの教具に対する取り組みの状況などをもとに、教師は展開上必要とされる意志決定を次から次へとしていく。こうした意志決定を教師の授業活動展開スキルとここではよんでおこう。

第5の意志決定は、上述のような意志決定をもとにして、授業活動が一応終了した時、いままでの意志決定とその実行をふりかえり、次の授業活動に活かすべき反省点をまとめることについてなされる。さまざまな反省点のなかから、次の授業活動に活かすべき点を確実にひろい出す時の教師の意志決定とそこでの「スキル」といえるから、評価スキルとよぶこともできよう。

以上のように、授業活動の組織・展開の過程で教師の意志決定とそれにかかわる「スキル」が考えられるのである。ここでは、あくまでもその大枠を示したにすぎないので、具体的な内容は、授業活動の研究を進めるなかで明らかにしていかなければならないだろう。

#### 4. ビデオ教材と教師の意思決定

ところで、今回教師教育用に作成したビデオ教材は、前述の教師の意思決定とそれにかかわる「スキル」でいえば、第2の精選・順序づけのスキルおよび第3の翻案スキルを主にとりあげた教材である。それも重症心身障害児の一事例をとりあげて、その事例に即しながら指導目標を設定したあと、目標の達成のための活動の精選・順序づけを視聴者に考えさせるとともに、具体的な目標にみ

あった活動とそれに使う教材および教具を考えさせようとするものである。

なお、今回筆者らの作成したビデオ教材は、単に視聴して一定の知識を得るというだけのものではなく、「あなたならどう考えますか」「討論！意見をだしあおう」のテロップ表示がでて、視聴者がビデオ教材をもとにして討論、意見の交換ができるようにしてある。つまり、ビデオをプレイ→ストップ→プレイ……という使い方をしながら、討議のなかで学習がすすめられるようにしてある（この方法を東京大学の藤岡信勝氏は「ストップモーション方式」と呼んでいる）。これは、授業活動等をビデオで単に視聴させるだけであると、現場の実践経験をもたない学生や人たちは、何にこそ注目すべきかがわからないために、有効に教育効界をあげないという筆者らの経験によっている。授業活動等を単に視聴させるだけではなく有効に視聴させるには、教師がコメントを加えながら視聴したり視聴後コメントをするという方法もあるが、視聴者である学生が可能な限り実践家の立場に立って教師の意思決定を経験できるように、「あなたは、この子（重症心身障害児M・T児）の担当教師です」ということを強調しているばかりか、教師の意思決定の節々で視聴者が相互に十分討議できるようにしてある。その討議は、現場で教育実践を自ら組織しようとする時、どうしても思考し、可能な仲間たちと討議して、自己決定をしなければならない事項についての討議となることを予定してのもので、この討議を通して視聴者が自ら意思決定者としての思考を習得することが望まれているわけである。

なお、今回のビデオ教材は、指導目標の設定や精選・順序づけを視聴者とともに考えさせるようにしてある理由を簡単に述べるなら、それは重症心身障害児の授業活動の展開では、これがキーポイントと考えられるからである。

#### 5. ビデオ教材のフローチャート

このVTR教材は、ひとりの重症心身障害児の数年間にわたる指導経過、教師の意思決定過程のモデル（清水ら、1983）にもとづいて編集したものである。その内容は、以下の3つのパートから

構成されている。(1)対象児の実態を大まかに把握させる(感覚・運動機能を中心に)。(2)以上の行動観察から、対象児への指導目標を考えさせる。(3)その指導目標に対応させて実際の指導方法(活動内容)を考えさせる。

では、実際のVTR画面の時系列にそって、各パートの内容を説明する。

表2 ビデオ画面のフローチャート

VTRの構成	内容の説明
<p>タイトル(スタート)</p> <p>ここに紹介するのは、M・T(女)9歳2ヶ月です。</p> <p>①あなたは、この子の担当教師です。あなたは、何をこの子の指導目標にしますか。</p> <p>②</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>・指導員や教師の設定場面 ・日常生活での行動の様子</p> </div> <p>生育歴・医学的所見(テロップ)</p> <p>各種感覚の使い方のまとめ</p>	<p>①このVTR教材で学習する学生たちは、すべて「これからみる子どもの担当教師」という位置づけである。そのうえで、何を指導目標とすべきかを念頭において子どもの行動をVTRで観察してもらうわけである。ここで、各学生はこれまで学習してきた障害児教育及び発達に関する知識をもとに「対象児の発達レベル」、「何ができて、何ができないか」等を考慮して対象児の行動の水準を推定していかなくてはならない。</p> <p>②行動観察には自由な場面で行動を観察する方法と条件設定場面での行動を観察する方法と大きく2通りの方法がある。ここではこの2通りの方法により対象児の行動を観察してもらう。画面には必要と思われる情報をテロップで提示した。そして、最後に「触覚」「視覚」「聴覚」の主要感覚の使い方について整理して提示した。</p>
<p>③さて、あなたは、この子の指導目標として何を設定しますか？ (あなたと、この子との間にはレポートができています。)</p> <p>④ 討 論！ 意見をだしあおう</p> <p>指導目標</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>M・T児が自分の意志で自由に手を動かして、物を操作していけるようにする。</p> <p>そのために、</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・感覚と手の協応を強める</li> <li>・手の運動に多様な方向性をもたせる</li> </ul> </div>	<p>③ここでは、以上の行動観察にもとづき、指導目標を考えさせる。その際、対象児とのレポートはすでに十分できているものとした。レポートをつくることは確かに重要なことであり、レポートが確立していなければどのような働きかけも意味をなさないことはいうまでもない。前に報告したVTR教材でも、「レポートの確立」を指導目標として掲げてくる者があった。しかし、ここでは、このような指導者と対象児との関係についてではなく、純粹に対象児の達成すべき行動、あるいはこうなってはいいと考える具体的行動を考えさせることにした。具体的な行動を考えさせるということは、子どもに対するアクティビティを考えさせることにもつながるので、討論では重視したい。</p> <p>④ここでは、各学習者の設定した指導目標を発表させるとともに、指導目標例を板書するなどして、学習者同士で討論を組織する。ここでの討論内容は主に各指導目標それ自体ではなく、その設定理由である。このような重症心身障害児を対象とした場合、各指導者の視点の置き方によってさまざまな指導目標が考えられるので、何が最も適切な指導目標であるかは一概には決定できない。したがって、ここでは、何が適切な指導目標であるかを決定することよりもむしろ、「どのような理由でどのような指導目標が設定しうるのか」を知ることが重要と思われる。現場教師としては多種多様な指導目標が設定しうることを認識したうえ</p>

V T R の構成	内 容 の 説 明
	<p>で、ある指導目標を明確な理由づけのもとで選択できる力を身につける必要があろう。</p>
<p>⑤「手の運動に多様な方向性をもたせる」には、手にどんな働きをもたせたいと、あなたは考えますか？</p> <p style="text-align: center;">討 論！ 意見をだしあおう</p> <p>⑥先生方は次のように考えました。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.物をつかみ、引きよせる</li> <li>2.物の引きよせに方向性をもたせる</li> <li>3.物に手を出し、押す</li> </ol> <p>⑦「物をつかみ、引きよせる」ことの指導をするために、あなたはどんな活動を考えますか？</p> <p style="text-align: center;">討 論！ 意見をだしあおう</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px auto; width: fit-content;">指 導 場 面</div> <p>⑧「物を引きよせ、方向性をもたせる」ことの指導のために、あなたはどんな活動を考えますか？</p> <p style="text-align: center;">討 論！ 意見をだしあおう</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px auto; width: fit-content;">指 導 場 面</div> <p>⑨「物に手を出し、押す」ことの指導のために、あなたはどんな活動を考えますか？</p> <p style="text-align: center;">討 論！ 意見をだしあおう</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px auto; width: fit-content;">指 導 場 面</div> <p>⑩さて、先生方の指導でM・T児はどうかわったでしょう</p> <p style="text-align: center;">お わ り (The end)</p>	<p>⑤「感覚と手の協応」と「手の運動の多様な方向性」とは相互に関連しあっている。つまり、手の運動に多様な方向性をもたせるということは、各課題状況に応じてよりコントロールされた手の動きの拡大を意味しており、そのためには視覚や聴覚を十分活用して手の運動を誘導することが必要となる。ここでは、手の運動に多様な方向性をもたせるために、手のどんな機能(働き)に着目するかを考えさせる。</p> <p>⑥手はさまざまな機能をもっている。いわゆる正常児では特別な働きかけをしなくても、手で物をつかんだり、投げたりがいわば自然に獲得されていくかのようにみえる。しかし、感覚や運動が初期のレベルに留まっている重症心身障害児ではこうした行動がなかなか獲得されず、感覚にもとづく運動を引き出すことが重要だと考えられている。ここでは、「つかむ」「引きよせる」「押す」等の機能を取り挙げたが、これらを含めて多様な機能を考えられるようになることをねらいとしている。</p> <p>⑦ここでいう活動とは、学習場面・教材・教具・手順などを含めた課題状況を意味している。多様な活動を考えさせるのがねらい。</p> <p>⑧一般に、重症心身障害者は、外界への能動的・自発的な探索行動が乏しく、またあっても刺激に引きずられたような受動的・衝動的な関わりであることが多い。このように初歩的な統制されていない感覚や運動による関わりでは十分安定した空間は成立せず、外界は未分化なままとなる。そこで、教師の働きかけとしては、その子の自発行動に着目しつつ、視覚の統制のもとに十分調節された手の運動を引き出していくことが重要となる。この対象児は他者の「手」に関心を示し、手を伸ばすことから、手袋を利用して提示板のさまざまな位置に手袋を置き、手でとらせる学習やスライディングブロックを用いた学習を行っている。</p> <p>⑨「押す」や「はなす」などの学習は「引く」「つかむ」などの学習よりも困難だと考えられている。これは、「つかむ」「引く」は事物を手に入れる過程で必要な活動であり、その結果も触覚などの原初的な感覚によっても十分確認しうることで、そして、その後「ふる」「たたく」等の活動を展開しうることから自己の行動を意味づけることが容易となるが、「押す」「はなす」はそうした確認や意味づけが困難であることによると思われる。実際、教育現場でも「押す」「はなす」学習をどう取り組むかは大きな問題となっているようである。その意味でも、ここで種々の活動を考えさせることは重要であろう。</p> <p>⑩最後に対象児の発達の様子を見せて、おわりとする。</p>

## お わ り に

重症心身障害児の教育は歴史的にも浅く、まだ大系的・組織的な教育方法が確立しているわけではない。今回作成したビデオの素材となった教育実践もけっしてモデルとして位置づけられるようなものではない。しかし、場面ごとに教師が何を観察し、どう工夫していったかという点については、十分教材たりえるものである。学生はこうした工夫をこそ学ばなければならない。教師教育のなかで重要な点は、こうした実践場面における意思決定への援助であろう。はじめて重症心身障害児と接した学生はただおろおろするばかりでいたいどこから手をつけてよいかわからず困惑してしまうのが常である。ビデオ教材を用いてこうした体験を教室の中でリアルに再現し、実際に担当教師になったつもりで教育方法を集団的に討議していくことは、未来の教師の実践的力量形成の上できわめて有効と思われる。

(1990. 1. 18 受理)

## 文 献

- 1) 中島昭美(1977): 人間行動の成り立ち—重複障害教育の基本的立場から、重複障害教育研究所紀要第1巻2号。
- 2) 細渕富夫・阿部幸泰(1981): 重度・重複障害児の感覚・運動機能に関する事例的研究、日本特殊教育学会第19回大会発表論文集 286 - 287。
- 3) 清水貞夫・細渕富夫(1983): 障害児教育の教師教育用ビデオの作成、その1—重症心身障害児の教育—。電子通信学会技術研究報告VOL. 83, No.16, ET 83 - 1, 73 - 78。
- 4) 細渕富夫・清水貞夫(1983): 障害児教育の教師教育用ビデオの作成、その2—重症心身障害児の教育—。電子通信学会技術研究報告VOL.83, No.16, ET 83 - 2, 49 - 54。
- 5) 菅野重道・宇佐川浩他(1982): 発達障害幼児の視知覚運動教具の系統的開発と臨床的適用に関する研究。安田生命社会事業団年報、第17号、65 - 89
- 6) 藤岡信勝(1989): 子どもの発言への対応の工夫、発達の遅れと教育 No.383, 20 - 23。