

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——

大西 誠一郎 丸井 文男 村上 英治*
 秦 安雄** 江見 佳俊*** 鈴木 康平
 荻野 惺 平野 典子† 富安 芳和†††
 富安 玲子†† 山田 良一††† 生源 寺靖浩†††

I 問題の提起

ここ数年来、われわれは教育心理学教室における共同研究の一環をにないながら、われわれ自身の問題意識を失うことなく、精神薄弱児の特殊学級をめぐる諸問題を解明すべく、いく多の研究にとりこんできた。

それらの業績は、数年にわたって、日本教育心理学会の総会において次々と発表されて来たり、本学部紀要にもかならず成果としてまとめられて報告されてきた。

これらの研究は、その内容からして大きく次の3つの群に要約することができよう。第1は、精神薄弱児に対する地域社会、親の理解度¹⁾、および、一般教師の理解度³⁾についてのものであり、第2は、特殊学級教師の行動パターンの形成と変化におよぼす内的・外的諸条件の分析に関するものであり^{2) 4) 5)}、さらに第3は、第2と関連し、そのようにして得られた特殊学級教師の指導の型の類型化を目ざすと共に、その類型と教師のもつ精神薄弱児観、精神薄弱児教育観との関係を明らかにしようとするものであった。

このような研究の展開は、こうした内容からも理解できるように、精神薄弱児をとりまく周辺の、それに対する認識から出発して、次第に、直接、精神薄弱児教育の場で、指導者としての役割をとる特殊学級教師の問題に焦点づけられてきた。これは教室の共同研究の主眼がその副題にも示されているように、指導者養成の観点ということにしぼられてきたためでもあるが、より本質的には、われわれの問題の認識の基本線として、精神薄弱児教育の場における、教師の役割の重要性、特にそれら

教師が、具体的に精神薄弱児を指導する際の基本的態度、構えが、被指導者たる子どもたちに及ぼす影響力の重要性を強く考えてきたからにはほかならない。

しかしながら、徒來のこの研究には、いろいろな意味において問題とすべき点がすくなくはない。先ず第1に、こうした特殊学級教師の問題へのアプローチにあたって、それら教師の指導のありかたの類型を彼らの概念的な理念の水準でとらえてしまっていないだろうか。

質問紙調査による限りはもちろん、たとえ面接でそれを深めたとしても、次に示したわれわれの研究の図式からも知られるように、特殊学級教師の社会経験・教育経験などの外的・客観的条件、あるいは、一般的な教育そのものに対する理念、精神薄弱児教育に対する理念、さらにその当該教師のパーソナリティ⁶⁾といった内的・主体的条件を背景として形成されてきた、彼らの指導の基本的態度は、やはりあくまでも概念的な水準をおさえているにとどまってしまう。そのような基本的態度を理念の上でもつと考えられる教師が、具体的な教育実践の場で、集団としての、あるいは個々別々の、精神薄弱児に対してどのような指導の具体的なすがたを示すかについては、何らの必然性もないのである。せいぜいこのような指導の態度を理念の上でもつ教師は、かくかくの指導を具体的に行うであろうと推論するよりほかはない。精神薄弱児の教育においては、教育方法論的に具体性ということがもっとも重要な眼目であるために一層その感が強いが、指導者-被指導者の関係一般についても、この批判をわれわれは忘れてはならないと思う。知るべきことは、こうした概念的な、理念的な水準において、かくかくの指導の基本的態度をもった教師が、具体的な実践の場で、実際にどのような指導の様式をとるかということである。この理念的な水準のいかんにかかわらず、具体的に被指導者の行動形態を形成し、あるいは変化をもたらしめ、ある方向に適応づけていくものは、こうした具体的な場の中での指導のあり方ではあるまいか。図によれば斜線で囲んだところの関係の検討こそが、こうし

* 名古屋大学教養部助教授

** 日本福祉大学助教授

*** 愛知学院大学講師

+ 京都大学教育学部聴講生

†† 愛知県一宮児童相談所判定員

††† 名古屋大学大学院教育学研究科

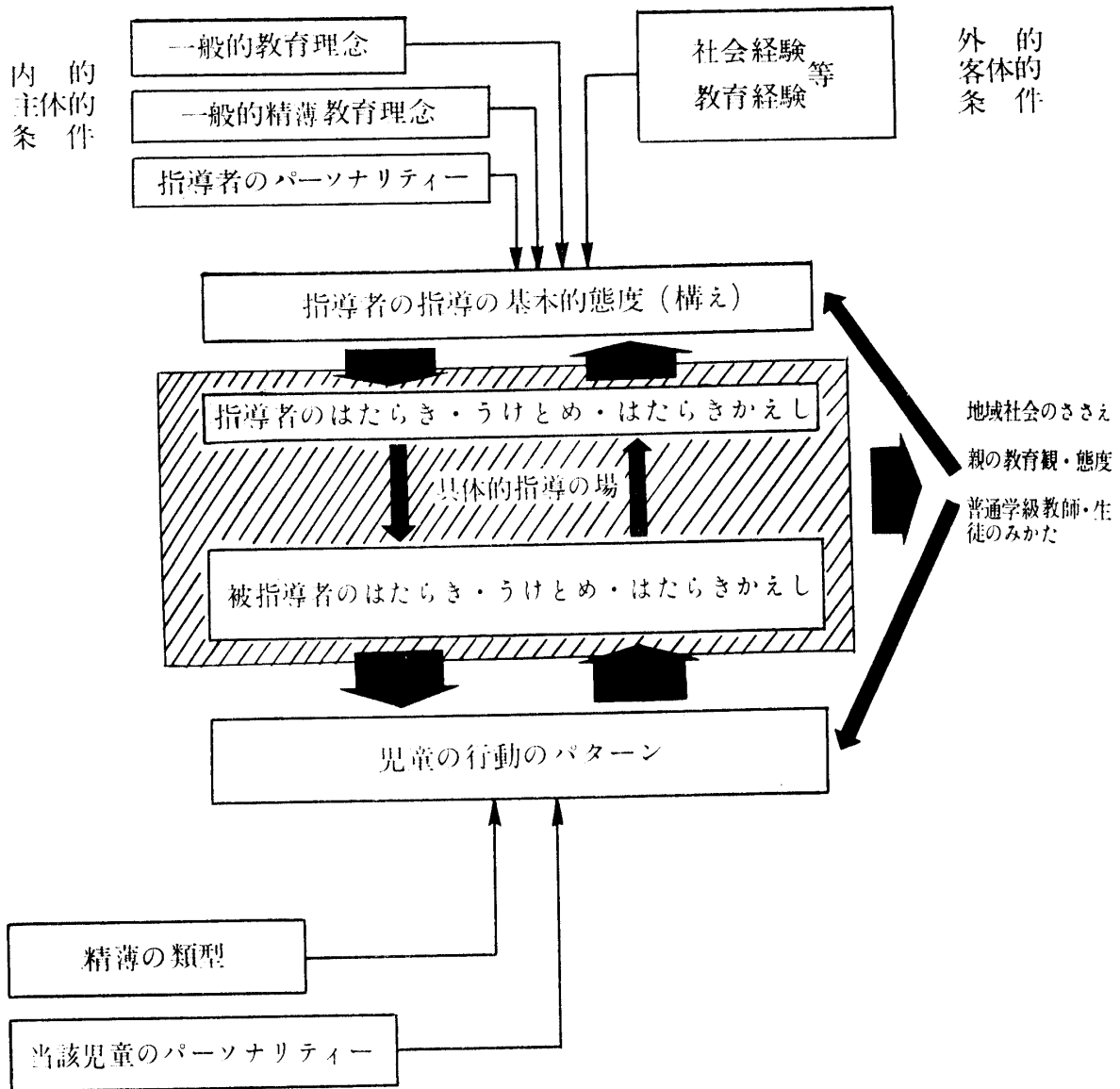


Fig. 1. 研究の図式

た問題をほり下げていった場合の1つのみちすじと考えることができる。もちろんまた図式の相互の矢印にも示されるように、この具体的場での指導のあり方が、はねかえって指導者の指導の基本的態度を形成したり、よりかためたりする因子の重要なものともなろうし、その具体的指導のすがたをみて、それに反応する地域社会の支え、親の教育観・態度、さらに普通学級教師・生徒の精神薄弱児に対するみかた、そうしたものが、また概念的な水準における指導者の指導の基本的態度にも影響を与えるであろうことは否定できない。その意味においては、かかる指導のありかたを具体的指導の場で行う教師は、その指導の基本的態度を理念の水準ではかくかくの形でもっているであろうと逆に推論することもできよ

う。われわれが、こうした具体的指導の場における、指導者-被指導者の関係の分析の重要性を強調し、本研究で授業分析をとりあげたのは、まさにこのゆえんである。

この第1の問題点と関連するが、第2に提起したいのは、その方法論、研究の手づきについてである。すなわち従来行ってきた研究では、以上のような概念的水準での指導者の指導の基本的態度をみちびき出して来た方法論が、すべて質問紙調査法および面接法によるものであった。しかしながらわれわれが問題として第一に提起した観点から、より具体的な指導の場においての、指導者の指導の具体的なありかたを把握しようとする限り、これは従来のような質問紙による調査やら、たと

試 験 研 究

え、深まるとしても面接法といった方法でのアプローチでは、やはりその具体的な指導のありかたを概念的な水準で問うているのにすぎないであろう。われわれが知ろうとしているのは、どのように考えているかではなく、どのように行われているかである。これを知るための方法としては、われわれ研究者たちが、われわれの眼で、この具体的に展開されていく指導の場をなまの形でとらえていくより方法はない。このなまの形をとらえる方法は、まさに授業場面の素直な観察であり、この観察にもとづいて授業分析をすすめていくことが、こうした水準での指導のありかたを、より適確にとらえるための手段であると考えられる。われわれが本研究において、

以下にのべるような授業分析を行っていったのは、まさにこのような問題認識を背景とするものなのである。

(村上英治)

II 方法及び手続

以上の問題認識に立って、本研究では、公立中学校に併設された二つの特殊学級を観察対象に選び、具体的な指導場面を観察した。観察の対象となった具体的な指導の場面は数学(数量)と職業指導の授業場面である。われわれは、できうるかぎり多面的な観察記録をとり、教師と生徒の verbal communication の水準で分析した。

Table 1 両教師の経歴および精神薄弱児教育観および態度の概要

教師の年齢・性別	Y (55才) 男	S (48才) 男
1. 特殊学級経験年数	6 年	11 年
2. 学歴の概要	某師範学校専攻科卒業	旧制中学から、昭和30年某私大まで定時制および通信教育で卒業
3. 普通学級担任経験年数	30 年	12 年
4. 教師としての専門的特技	特になし	版画, 図画, 工作
5. 特殊学級教師としての活動	特に顕著な活動はない	文部省研究指定校, 全国精神薄弱児育成大会表彰等
6. 担任になった動機	勸奨をうけ消極的, しかし, 問題児に対する関心はあった	昭和27年に精神薄弱教育の研究指定を担当し, そのまま学級開設担任となった
7. 現在および将来の目標	現在のまま継続して行く	一生つづけていきたい
8. 精神薄弱児教育観および態度の概要		
1) 精神薄弱児の「にぶさ」について	思考力も創造力も乏しく, 本当に「にぶい」につきる	「にぶい」ことがよい場合がたくさんある。「にぶさ」にそんなに問題を感じない
2) 新らしい学級経営に際しての基本的態度	①休まないこと, 休んだら必ずとどけ出すこと ②文字をおちついてかけるようにすること ③書取を正しくかけるようにすることによって性格もしっかりしてくる	①カリキュラム以前のカリキュラム例えば「情緒の安定」をまず考える ②仲間づくりに留意する ③解放から統制へ
3) 指導上の成功をしたと思う方法		
イ) 生活指導	小さいことでもほめてやる わるかったとき正直に申し出たのをほめてやる	父兄を通じて個人の特徴を知り, 悪い面をなおすより, いい面をとりあげる
ロ) 職業指導		工程を多くし, すべての手の参加を考え, 具体的に生産のよろこびを味わわせる
ハ) 学習指導	数の取扱は, 時計, 金銭等日常眼にふれるものがよい	図工, 体育, 音楽などよるこんで参加できる教科を手がかりにして漸次的に不得手なものに及ぼす
4) 特殊教育の教育内容は質的にことなるのか, 程度を下げたものか	「特殊な教育内容は必要である」 ①数学がとてものみこめない ②漢字やひらがながむずかしい ③文章がまとまらない	「程度を下げたものではない」 内容的に異なったものが必要で, 質的にちがうとともに, 更に内容と同時に教育方法に普通学級の場合と差異がある

いわゆる授業分析の形をとっているが、われわれのねらいは、本研究の主題にそって、教師と生徒の相互作用のありかたを特に検討しようとするものである。具体的な方法、手続に関しては以下詳述するとおりである。

A) 研究の対象

われわれは、観察の対象にSe中学のY学級、Ku中学のS学級を選んだ。この選択にあたっては、昭和35年、日本教育心理学会第2回総会において発表した特殊学級教師の行動パターンについての事例研究的方法による調査結果²⁾、及び、昭和37年、中部5県241名の小中学校特殊学級の教師を対象とした、質問紙法による調査結果、すなわち、特殊学級教師の指導類型、精神薄弱児教育観、指導の実践的方法等についての調査研究の資料にもとづいて考えられた。

対象の選択にあたって、両学級教師が、種々な観点から、一応、対照的な特徴をもち、かつ、かなり経験年数も豊かであるという理由から選ばれた。両学級の教師（以下、Y・Sと略称する）の面接及び、質問紙調査の回答による資料はTable 1に示したとおりで、質問紙に自由記述されたもののうちから各項目別に要点のみを抜萃し、まとめたものである。精神薄弱児教育観や態度の項を比較してみると、Y教師はどちらかといえば教科指導に重点をおき、S教師は生活指導に重点をおいているようすがよみとられ、両者の考え方や態度に対照的なものがあるといえよう。

各教師の担当学級（以下Y学級・S学級と略称する）の特徴は、Table 2よりTable 4に示す如くである。それらは、学級を構成している生徒の性別、知能指数の分布（WISCによる）及び精神発育遅滞の原因別を示す表である。

このY・S両学級の構成その他を通覧すると、Y学級は男女共学であるのに対し、S学級は男子のみで編成されている。IQでは、Y学級にはIQ 30~39のものが3名おり、逆に、S学級にはIQ 80~89のものが4名もいることは、指導上かなりの影響が予想される。両学級を

Table 2 両学級の構成

学級	学年		計
	1	2	
Y学級	男	3	6
	女	2(1)	6
S学級	男	8(1)	14(1)

注 ()は観察当日欠席生徒、したがって対象生徒総数はY学級11名、S学級13名となる。

Table 3 両学級のIQ分布 (WISCによる)

学級	性	IQ					計
		30~39	40~49	50~59	60~69	70~	
Y学級	男	1	2	2	0	1	6
	女	2	0	2(1)	2	0	6(1)
S学級	男	3(1)	3	3	1	4	14(1)

Table 4 両学級の原因別分類

学級	性	原 因 障 碍 及 び 障 碍	分 娩 障 碍	発 育 障 碍	言 語 障 碍	幼 児 外 傷	脳 炎 後 遺 症	小 児 分 裂 病	言 語 障 碍	水 腫	栄 養 障 碍	言 語 障 碍	内 因 性	て ん か 明	計
	女	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3(1)	6(1)
S学級	男	2	2	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	4(1)	14(1)

比較する上で、生徒の質的差異が指摘され、斉一性において必ずしも同一でないことを考慮していかねばならない。

B) 授業観察の手続

観察対象場面；観察の対象となった授業は、数学（数量）、職業技術の学習場面である。授業観察は、数学、職業技術と連続して2時間の授業を、Y・S両学級、一週間間隔でそれぞれ2回ずつ、計8時間の観察を行った。今回の報告は、そのうち各学級とも第1回目第1時限の授業についての分析である。第2回以後の授業も、結果的には、Y・S両教師の授業の展開、授業場面における指導のありかたの特徴が明確化された方向にすすみ、特記すべき変化はほとんどみとめられなかった。

授業の内容は、Fig. 2、3の左側に示される如きものであった。Y学級の、教材学習の単元は時計——時計のよみ方、時、分、秒の理解であり、S学級は量と測定——重さくらべ、計量に関する知識や技術、重さの単位の理解である。Y学級、S学級ともに、時計や計量器の模型及び実物を利用しながら指導が進められていた。

観察日時；Se 中学第1回は昭和38年5月31日（第2回、同年6月7日）、Ku 中学第1回は昭和38年6月1日（第2回、同年6月8日）、各回とも午前中の授業である。

観察者；われわれ共同研究者が分担し担当した。観察にあたっては常時8名が継続して参加観察を行った。

観察の手続；観察については、予備観察をMa中学校の特殊学級で実施し、観察手続について検討した上で、本観察を実施した。

教師の行動観察記録は、a) ワイヤレス・マイクを使って、教師の発言を中心に録音テープに収録。b) 補助的に、ビクターフォンテによる録音と記録メモ。c) 観察記録用紙を用いての記録、である。記録の内容は、教師の特定生徒へのはたらきかけの記録、すなわち言語行動と接触行動（位置の移動）のチェックをする。教師の行動観察記録は2名が専属で担当した。

生徒についての観察記録は、色わけした背番号を生徒につけてみやすくし、観察者1名が、特定の生徒1名ないし2名を専属で担当し、観察記録用紙を用いて記録した。観察内容は、担当生徒の教師との関係、生徒相互の関係、両者の感情的態度についての記録を中心とした。

以上のように観察の手順をとると、授業開始の合図と共に、一斉に、各自用意したストップ・ウォッチをおし、観察を始め、授業の展開を追って記録を進めていった。

C) 分析の手続

前記の方法で観察記録した資料を持ちよって、授業の流れにそって逐一分析を行った。本研究では、具体的指導場面における教師-生徒の相互作用を、教師のはたらきかけを中心に、verbal communication の水準で分析することに焦点づけられた。そのため、まず録音された記録を再生し、それを主体に、各観察者の記録をあわせ、授業過程を整理し、教師-生徒の verbal communication の区切りを単位として、そのそれぞれの単位ごとに3つの側面からの分析のカテゴリーを設定して、それによる分類を試みた。分析カテゴリーは次に示す如くである。

1) 関係分析

関係分析では、教師と特定生徒、或は教師と生徒集団の間における verbal communication の交渉の方向を示す、 α 型、 β 型、 γ 型、 δ 型に分類され、次のような関係を示している。

α 型	$T \rightarrow G$	(注) T……教師
α' 型	$T \rightarrow SG$	G……集団
β 型	β_I 型 $\left(\begin{array}{l} T \rightarrow G \\ T \rightarrow P_i \end{array} \right.$	SG……下位集団
		P……生徒
	β_{II} 型 $\left(\begin{array}{l} T \rightarrow G \\ T \leftarrow P_{1,2,3\dots} \\ T \rightarrow P_i \end{array} \right.$	\rightarrow ……発言の方向
γ 型		$T \rightarrow P$
δ 型	$P \rightarrow T$	

α 型は教師が全体としての生徒集団にはたらきかけることを示す。全体の生徒に注意を与えたり、説明したり

する時はこの型になる。 α' 型は、同様に下位集団に対する働きかけを示す。

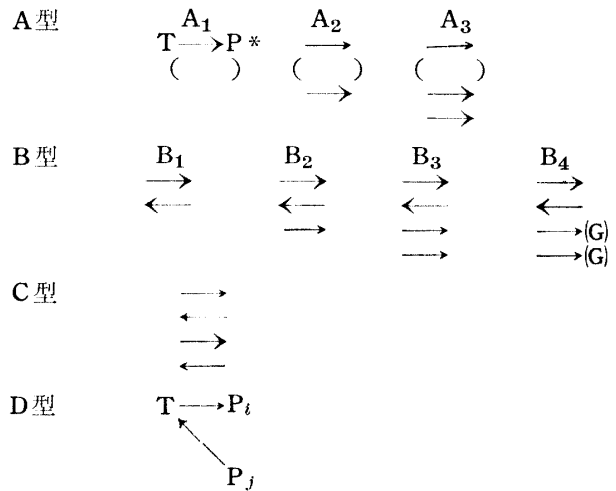
β 型は教師の生徒集団に対するはたらきかけのあと、個々の生徒に働きかける型で、これは、 β_I 型、 β_{II} 型の2つに分かれる。 β_I 型は教師が生徒全体に説明し、そのあと特定の生徒に指名し、質問していく場合などがこれにあたり、 β_{II} 型は生徒に説明していると、生徒の中から自発的発言が出て、それを教師がうけとめ、はたらきかえしていく型である。これらは教師の授業の仕方のステレオタイプになっているもので、一つの特徴を表わす。

γ 型は教師が直接特定の生徒にはたらきかけていく場合である。

δ 型は生徒の側からの自発的発言を教師が取り上げ、授業を展開していく場合である。

2) 形式分析

形式分析は、A型、B型、C型、D型、C・D型に分類される。これは、教師と生徒の communication のまとまりを一つの区切りにして、その単位の中での発言のやりとりの形式を分類したものである。さらに、発言のやりとりの多少によって、 A_1 、 A_2 、 A_3 、 B_1 、 B_2 、 B_3 、 B_4 と分類される。



C・D型 C型とD型の折衷

* 各型共通に、左がT、右がPを表わす。() Non Response

A型においては、 A_1 、 A_2 、 A_3 で示されるように、教師が生徒にはたらきかけるが、生徒からの応答はなく、教師の一方的発言に終始してしまう型である。

B型においては、 B_1 、 B_2 、 B_3 、 B_4 に示されるように、教師の生徒へのはたらきかけに対し、生徒からの応答があり、さらに教師がはたらきかけていく型である。

C型は、B型をさらに展開していったもので、教師のはたらきかけに対し、生徒が応答し、さらに、教師がはたらきかけ、生徒が応答するというように、教師と生徒

とのやりとりが、連続的におこなわれる展開的な相互作用の型を示している。

D型は、教師の特定の生徒に対してはたらきかけたのに対し、他の生徒が教師に回答していく型である。C・D型は、C型とD型の折衷である。

③ 内容分析

教師のはたらきかけの内容に関するもので、教師は何を与え、何を求め、何を確めるか、それに対し、生徒の回答は如何であり、さらに、生徒の回答に対し教師のはたらきかけの内容がどうであるのか、それらを分類するカテゴリーは、次に示すものである。

内容分析のカテゴリー

内容(1) 教師の発言

G ; 与える—説明・提示・指示・知識・概括・注意・作業

I ; 求める—理解・作業・経験・知識・判断・斉唱

C ; 確める—知識・経験・理解・作業

内容(2) 内容(1)に対する生徒の応答

R ; Right Answer—正答・正しい作業

N ; Neutral Answer—中性的応答・肯定・きき返し・挙手・斉唱・作業

W ; Wrong Answer—誤答・無関係な応答・わからない・無応答・反撥

内容(3) 内容(2)に対する教師のはたらきかえし

P ; Positive なはたらきかえし—励ます・受容・是認・展開的 I・展開的 G

N ; Neutral なはたらきかえし—再度 I・再度 G・再度 C・反復・延期・指示・G・I・C

N_g ; Negative なはたらきかえし—注意・拒否・否定・叱責

授業の記録を追って、相互作用の単位を定め、それを以上のような分析カテゴリーに従って、3つの側面から分析した例をサンプルとして、Table 5, 6 に示しておく(両学級とも授業開始から最初の約3分の授業経過が示されている)。(秦 安雄)

III 授業分析の結果

A 量的分析

以上のような言語的水準での関係分析、形式分析、内容分析の3側面に関して設定されたいくつかのカテゴリーによる分析をとおして、Y, S両学級の教師が、具体的な授業場面での授業の展開過程に反映してくる、いわば量的な次元での、相互作用の差異を検討していくことを授業分析の第1の課題とした。いわば、量的分析とよばれるものである。以下それぞれ3つの分析毎の結果について、若干の考察をおこなう。

1) 関係分析について

結果は Table 7 に示すとおりである。まず、教師・生徒の言語的水準での communication の区切りにもとづく単位の総数を比較すれば、S学級の方が、Y学級よりも、51単位多くなっているのに気付く。さらに、それらが、いかなる関係の型において生起しているかをみれば、両学級とも約半数が、 γ 型であり、また、Y学級にあっては約40%が、S学級にあっては約30%が α 型もしくは α' 型をとる。しかしながら、さらに検討すれば約10%内外の割合でS学級においてのみ β 型、 δ 型がみられる。この両型に共通的な特質は、前節の分析の手続で

Table 7 関係分析

学校	α		β		γ	δ	Total
	α	α'	β_I	β_{II}			
Y	58 (38.7)	4 (2.7)	7 (4.7)	— (—)	81 (54.0)	— (—)	150 (100.0)
S	60 (29.9)	3 (1.5)	4 (2.0)	21 (10.4)	94 (46.7)	19 (9.5)	201 (100.0)

() 内 %

示したように、授業過程における生徒自身の自発的な発言、はたらきかけをもとにして、教師生徒の相互作用が成立し、展開するというのが、その中核なのであって、この型がともにS学級においてのみみられるというところに、両学級の相互作用のありかたの特微的な差異が指摘できよう。

2) 関係分析と形式分析との関係について

関係分析で示した相互作用の単位が形式分析でいかなるカテゴリーに分けられるか、Table 8 はその関係を示したものである。すでに、関係分析のところでその差を示した β 型、 δ 型については、ここで言及する必要もないが、関係分析ではむしろ共通の傾向を示した α 型、 γ 型について、形式分析の次元ではいかなる様相を示すか、以下その両型について論述しておくことにする。

α 型について：Y学級においては、A型、なかでも、A₁型が全体の94.8%と圧倒的に多くなっている。この型の特質からして、教師が生徒集団に対してはたらきかけても、生徒集団の側においては観察可能な水準での回答がみられなかったことを示すものであり、その意味において、一方的なはたらきかけのみでおわり、真の相互作用といえるかどうか疑問であろう。それに対しS学級では、A₁型は、30.0%と著しく減少し、教師のはたらきかけに対し少なくとも一回は生徒集団側からの回答がみられるB₁型、B₂型、C型がそれぞれ11.7%、26.7%、31.7%と生起している。特に教師の発言(はたらきかけ)→生徒集団の反応(うけとめ)→教師の再度の発言(は

試 験 研 究

Table 5 Y 学級の授業記録

時間	分析カテゴリー			教師の発言	生徒の発言
	関係	形式	内容		
1分	α_1	T→G		G:説明	それでは、2時間目の算数の時間を始めます。始めに注意しますが、皆の机の上に、こういうものがあります、時計の文字板書いてあるもの、8番まで番号のかいてあるもの。ここんところに、先生、黒板にかくこと、やりなさいということを書く。
	α_2	T→G		G:注意	
2分	α_3	T→G ← →	B ₂	I:知識 (挙手) E:	この字が読める人、手をあげてみ。 (挙手)
	γ_1	T→P ←	B ₁	I:知 A _R	しっかりあげてごらん。 ○木○子 時は金なり
	γ_2	T→P ←	B ₁	I:知 A _R	○山 時は金なり
	γ_3	T→P ←	B ₁	I:知 A _R	○川 時は金なり
	γ_4	T→P ←	B ₁	I:知 A _R	○井 時は金なり
	γ_5	T→P ← → ←	C	I:知 A _R 再I	○門 大きい声で、ハイ 時は金なり
	α_4	T→G		G:説明	で、かたかなで、かなをうたなければよめない人は、今かなをうるとき 時は金なり
	γ_6	T→P ←	B ₁	I:知 A _R	ハイ ○本 時は金なり
	γ_7	T→P ←	B ₁	I:知 A _R	ハイ ○田 時は金なり
	γ_8	T→P ←	B ₁	I:知 A _R	○羽 時は金なり
	γ_9	T→P ←	B ₁	I:知 A _R	○川 時は金なり
	γ_{10}	T→P ←	B ₁	I:知 A _R	○上 時は金なり
γ_{11}	T→P	A ₁	I:知 NR:無反応	○羽○三 (沈黙)	
2分	α_5	T→G ←		I:知 斉唱	え、時は金なり、みんなゆってみな。 時は金なり
	γ_{12}	T→P	A ₁	C:NR 無反応	○雄ちゃん云ったか?
3分	α_6	T→G		G:説明	時は金なり、ね、これはよくつかうことば、ことわざとも云う、格言ともいう。 はいこちらをみとれ、体をこちらにむけて。 よくみな、で、このことばはね、「時は金なり」これは非常に時間というものは大事なものです、ということをおしえてくれるものです。例えばね、今日父兄会をやります。1時からおこないます。こういう時には1時半にやろう、まあ色々いそがしいから2時頃でいいだろうということにしてもらおうと、学校の方では次の予定を立てるのに大変こまる。旅行にいたり、遠足にいたり、いろいろの場合にも集合する時間をまちがえてもらおうと、汽車の発車する時間が過ぎてしまうことで、大へん他の人が迷惑する。他の人も心配だろうね。これで間に合うだろうかといったようなもので……。 この他、大人の人たちの色々な会合でもね、PTAの会合のときも何時からこういうことをやりましょうという予定の時間があっても、ちょっとその時間から集ってこれないことになると、折角、始めの計画があっても、始められない。 あるいは、汽車が、今も通っていますが、.....
	α_7	T→G		注	
	α_8	T→G		G:説明	

特殊学級における教師・児童の人間関係に関する研究

Table 6 S 学級の授業記録

時間	分析カテゴリー			教師の発言	生徒の発言		
	関係	形式	内容				
1分	α_1	T→G ←	B ₁	C: 経験 肯定	この前身体検査やったな。	ハアハア	
	α_2	T→G ← →	C	C: 理解 A _R C 反復	あそこに表がはったるな、 背が一番○さんが高かった。	誰が一番高かった? ○さん (多数発言)	
	β_{11}	T→G ←P →	B ₂	C: 理解 A _R A	その次は? うん○君だな。	○君	
	β_{12}	T→G ←P → ← → ← →	C	C: 理 A _R A	目方の方は。 大体とは。 ○本君が一番大きい。	大体おなじようです。 ○本君が うん	
	β_{13}	T→G ←P → ← → ← →	C	I: 理 A _R A	○本君, ○さんは何Kgあった? 56インチあったかどうか知 きいとった? ああ	56インチ っとる? ちゃんと うんきいとった。	
	β_{14}	T→G ←P →	B ₂	I: 理 A _R Rej	目方どれくらいあった? 重さ? それはちがう。	60~	
	β_{15}	T→G ←P →	B ₂	I A _P A	おもさ, おもさ, うん, おもかった。	あのね○藤君が2番目でしょう。3番目○ じ君。	
	2分	α_3	T→G ← →	B ₂	I: 理 A _R 反復	一番低い, ううんと軽かった子は誰? ○辺君。	○辺君 (2名発言)
		α_4	T→G ← →	B ₂	I: 理 (A _R) A	○辺君どこにおった? うん, ああ,	(挙手) () 動作
		γ_1	T→P ← → ← →	C	I: 理 A _R R (親和)	どのくらいあったの。 26何だ? 26m? うふん。えッへへー	26…… 26m 26何だって?
		γ_2	T→P ← → →G	B ₄	I: 知識 A _R A (親)	26何と云ったらしいな。 k _g , そうだなやっぱり。 k _g だったね。	あのねk _g ,
		α_5	T→G ← → ←	C	I: 知識 挙 E: 激励	そしたらね, k _g とようかく? k _g ようかく人手をあげてごらん。	ハイハイ (挙手) らん。 (挙手)
	2分	γ_3	T→P ← → →(G)	B ₃	I: 知 (A _R) A	ああ○谷君かける? ○谷君 そうだな。 おもたいものはかるときk _g というんだね。したらね。	一つかいてごらん, あ, 白ぼくあったかな (黒板にk _g を書く)
		δ_1	T→P → → ← → →	C	[G] A 展開的 I (親)	t, やっや, えらいこと知 tという字, どういう字? まだわからん, そうか, ま それじゃあ先生かくでな, こ	~おもたかったt (トン) っとるな, t, て知ってるの? まだわからん。 まあいいやな。 (黒板にtをかく)
		δ_2	T→P →	B ₁	[G] A (親)	えっローマ字だな。	ローマ字!

試 験 研 究

Table 8 形式分析

		A			B				C	D	C・D	Total
		A ₁	A ₂	A ₃	B ₁	B ₂	B ₃	B ₄				
α	Y	55(94.8)			2(3.4)	1(1.8)						58(100.0)
	S	18(30.0)			7(11.7)	16(26.7)			19(31.7)			60(100.0)
β_1	Y			1(14.3)		2(28.6)	1(14.3)		3(42.9)			7(100.0)
	S					2(50.0)		2(50.0)				4(100.0)
β_1	Y											
	S				1(4.8)	9(42.8)			10(47.6)		1(4.8)	21(100.0)
γ	Y	23(28.3)	7(8.6)	2(2.7)	15(18.5)	26(32.0)	2(2.7)		5(6.2)	1(1.2)		81(100.0)
	S	6(6.4)	4(4.2)	3(3.2)	4(4.2)	33(35.0)	2(2.1)	2(2.1)	32(33.9)	3(3.2)	5(5.3)	94(100.0)
δ	Y											
	S	3(15.8)			7(36.8)	1(5.3)			8(42.1)			19(100.0)

注 α' 型は除く ()内%

たつきかえし) →生徒集団の再度の反応, によって成立しているC型が多く現われ, 連続的に相互作用が維持・展開されていていっていることが, S学級の特徴といえるであろう。

γ 型について: Y学級において, 一番多くみられた型はB型で53.2%を占め, 次にA型で39.6%で, 他の型では合わせても7.4%と少ない。S学級においては, B型が43.4%で最も多く, C型で33.9%, A型で13.8%となっており, 他の型では, 8.5%と少ない。 γ 型, すなわち, 教師と個々の生徒間に成立している型にあっては, α 型すなわち, 教師と生徒集団全体との間に成立している型の場合とは, 両学級とも異った割合で, 形式分析の結果が示されているが, 特に, Y学級においては, α , γ 両型を比較したとき, A型が著しく減少し, B型が増大している。しかしながら, 両学級間の比較においては, Y学級の場合, 教師のはたらきかけに対し生徒の応答が1回限りで終結していること(B型)が過半数であるのに, S学級の場合には, α 型と同様, 教師と個々の生徒間に連続的な相互作用が維持・展開されていること(C型)が多く, この点に関して両学級の差異が示唆される。

③ 内容分析について

このカテゴリーでは両学級間に顕著な差としてはみられにくいだが, 一応前の分析で見出して来た傾向は, この分析でも同じように見出される。Table 9は γ 型についてのみ, この学級の内容を大きなカテゴリーで分けて

Table 9 γ 型における内容分析 (A₁, B₁型は除く)

	Y	S
G	11	4
I	32	78
C	0	2
Total	43	84

Table 10 正答に対するはたらきかえし

	Y	S
I—R—P	10	21
I—R—N	5	6
I—R—Ng	5	0
Total	20	27

みたのであるが, 顕著な差はなく, ただ, IがS学級にやや多く示されるのは, 生徒の応答を引き出そうとする意図と考えられる。こうして応答の得られたものについて, 教師のはたらきかえしの内容は, Table 10, 11に示すとおりである。それが正答であろうと誤答であろうと, 生徒からの応答に対して, S学級では Positive なはたらきかえしが, Y学級では Negative なはたらき

かえしが、多くみられるようであって、これまた両学級のちがいを示すものといえよう。

Table 11 誤答に対するはたらきかえし

	Y	S
I—W—P	3	6
I—W—N	5	13
I—W—Ng	4	2
Total	12	21

B 継起分析

次に以上のような量的分析とはまた別の見地から、対象学級の授業を、授業の流れに沿って動的な考察をこころみするため、関係分析のレベルで図示し、授業の具体的な展開のありかたを考察する。いわば、継起分析と称すべきであって、Fig. 2, 3にその結果を示す。

Fig. 2, 及び3の左欄は、時間の経過と、展開される授業の流れを示し、I導入、II展開、III終結とその中における各分節の授業内容を示している。右欄は、各分節毎の教師の児童へのはたらきかけを関係分析のレベルで示したもので、横軸は分節内の児童生徒へのはたらきかけのひろがりを示す。

Fig. 2, 3に対応して、Table 5, 6を参照すれば、Fig. 2, 3の導入部分の具体的な教師・生徒の発言内容が理解出来よう。これらの結果から、以下、両学級における授業の特徴をあげてみることにする。

1) まず、授業の展開のしかたについてみると、Y学級は、「時は金なりのよみ方」「時計の文字盤のよみ方」「時刻のよみ方」「分のよみ方」「時計に即しての分のよみ方」「1時間=60分の説明」等々、授業の各分節ごとに順次進められ、形式的には、手際よく展開されているように見える。S学級においては、「身体検査について、また、買物に行ったことについての話し合い」「重さの感覚的比較」「買物の目方についてたしかめる」「秤の種類・理解」「秤を使って身近なものを測定」「重さの単位の確認(t, kg, g), gのかき方」等々、各分節に沿って進行するが、生徒の発言に応じ、内容的に、導入部分にもどったり、前の分節にもどるように、図の上で上下の振幅がみられ、形式的には整然と進行しているようにみられないが、動的に展開しているようである。

2) 二つの学級を比較すると、形式的な授業の流れの相違と同時に、関係分析のレベルでの教師と生徒の相互関

係の型が異っている。量的分析のところで指摘された発言の型の違いである。S学級においては、β1型(□じるし)やδ型(△じるし)にみられる生徒からの自発的、積極的発言が多く、教師は、さらに、生徒の発言をうけとめかえていくことが多く、そのために、授業の流れからいえば、逆行するようなことがしばしばおこる。そのため、前述の如き動的な様相があらわれてくる。そのような意味では、生徒の理解に密着した授業の進め方をしているということができよう。たとえば、II-6「秤を使って正しくはかる」の部分はその典型である。

Y学級では、教師の指名による生徒の発言しかみられないことが、対照的な特徴を示し、手際よく、整然として、静的である。このことは、両学級の授業の雰囲気にも関係していることである。

3) 授業場面の全体的な雰囲気と関係する教師の発言の内容の中にあらわれる特徴として、Y学級では、「注意を与える」「訓戒的」「攻撃的」発言が目立ち、S学級では、それらの発言は少なく、生徒に対して受容的で、たとえ、生徒の応答が間違っているとしても、親和的発言が多く、両学級の授業過程の対照的な雰囲気が印象づけられる。Fig. 2 および3の中に、発言の個所を矢印づきでしるしてあるのは、この種の発言を記入したものであり、具体的には、次のような例があげられる。

〈注意を与える発言〉

734…T: ううんと、○羽、まあ一べん、分なしでいいわ。

P: 46, 47, 48, 49, 50の60。

T: ハイ、「の」はいらん、な、「の」なんかいらん。

735…T: ○井、何とよむ。

P: 1時間。

T: まっとしかり、元気よくいえ。1時間といえ。

736…T: ○川。

P: 60分。

T: しかり立っていえ。

738…T: ○山。

P: 60ぶん。

T: この時も「ぶん」といった方がいいな、60ぶんという、どこかぬけているようだな。

〈訓戒的・自省的発言〉

ag…T: はい次、やれたね。今度は……3番は3時、たいがいそうだろう、なんてやっているけれど、それくらい利口になりたいわね。

試 験 研 究

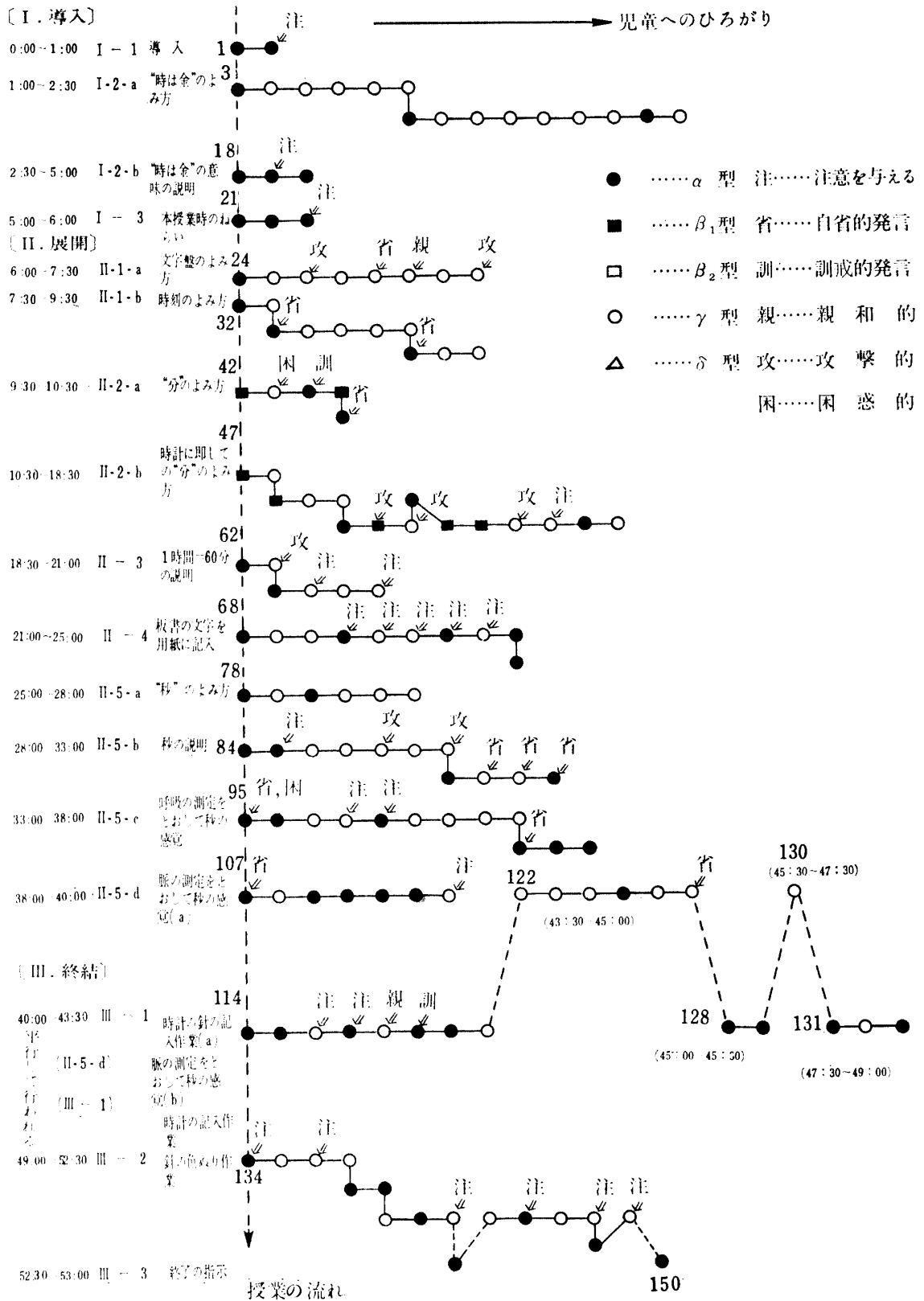


Fig.1. Y学級における授業の流れ

特殊学級における教師・児童の人間関係に関する研究

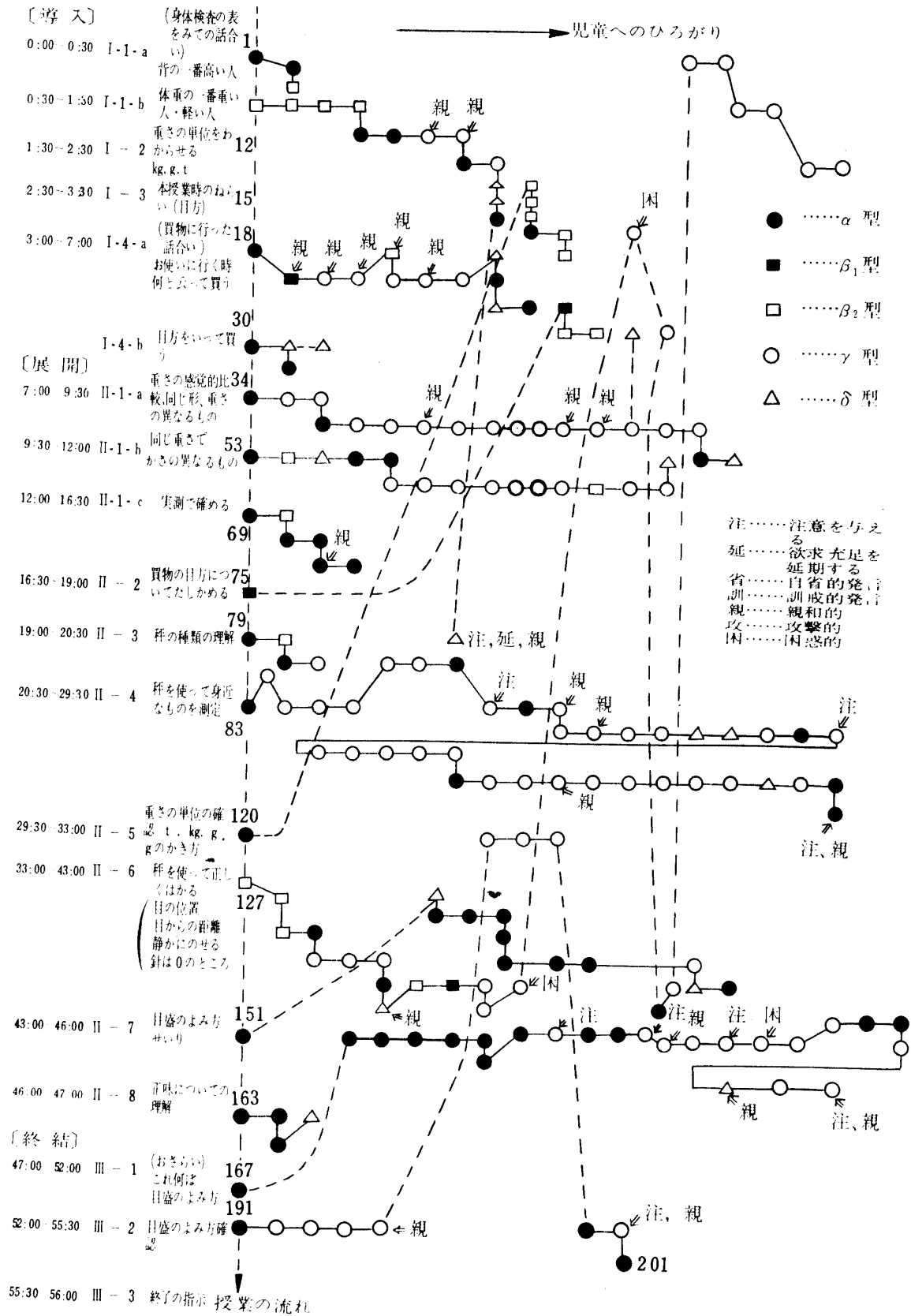


Fig. 2. S学級における授業の流れ

α_{16} …T：時計に関係しているんだよ、時計に関係して
るんだよ、色々なよみ方があったな、前から
教育漢字など使用し、勉強しとるんだから、
色々なよみ方があるんだろう。この場合、時
計に関係しとるんだからね。

α_{14} …T：じゃあこういう風にしとく、先生ちゃんとね
らいをつけてやっとなんだがね。

α_{13} …T：えっと、いまこうなると赤い針が時計を
さしとるところがわかるとるな、小さい方が
ね。

α_{17} …T：けどね、色々、ふんとかぶんとかいわんな
らんと同じようにね、ここに赤字で書いてあ
るからね、この針は本当はすこしづつ動くん
ですよ。あとでまた、くわしいことはいいま
すけれどね。さあ、まあ、こういうことにし
とこうと思うんです。

《攻撃的発言》

γ_{14} …T：○山、白いのは何をあらわしているのだ。

P：(沈黙)

T：まっと大きい声をだしなさい。そうでないと
録音器にはいらん。

γ_{19} …T：○ちゃんいえるか、1から12まで。

P：(沈黙)

T：ちいたあーものいってみろ。

β_{15} …T：何時何分、何時何分。

T：ええ。○井。

P：わかりません。

T：は？、何をいうとるか、きこえてこんわ。

《親和的発言》

δ_3 …P：先生、あれ。

T：ああ、あれ、あれも計らないかな。
あれやりたい？

P：うん。

T：よし、この次やる。すわったりなさい。

δ_{15} …P：1000g。

T：ほう、1kgが1000gか、ようしとるな。
1kgは1000g、これどこできいてきた？

P：せんせい、ならった。

T：うん、○谷。

P：先生がおしえてくれた。

T：ああ、えらいな、そうだったな、前にそうい
ったね。

γ_4 …T：お金だけもらって、どれだけ買って来ていい
かわからん、その時は？

P：その時はねえ、はかりではかる。

T：秤で計るって？えっへへへー。

β_{16} …T：一人で買いに行った子？

G：ハイ、ハイ、ハイ、(多数挙手)

P：あるよ、ぼくだって毎日。

T：ある？○岸君。お母さんどういって、いう？

P：こまぎれ400g。

T：400g買っていらっしゃいいう。あんたのお
母さん、立派なお母さんだな。

γ_{86} …T：750だな。きいとればわかるんだな、誰で
もきいとればわかるのだな、誰でもきいとれ
ばわかるのに、先生がしゃべっておるうちに
だな、家に帰るとマンジュウはありやあせん
かしらと思ってみたらね、ひねくつとるとわ
からんよ。(山田良一、秦 安雄)

IV 考察と討論

A 授業分析のまとめとそれについての考察

われわれは以上のような授業分析を通して、Y・S両
学級において具体的に展開されていく授業過程の中で、
一応、言語的水準における教師—生徒の相互作用のあり
かたをながめてきた。その結果、これら2つの学級それ
ぞれに、量的な分析の上からも、授業の経過をおっての
動的なかたちでも、またさらに、そこにはさまれた教
師の質的な言語表現にも、特徴がみられ、その意味にお
いて、この両学級それぞれの教師の具体的指導の場にお
ける指導のありかたのちがいを示すものということもで
きる。これを学級ごとにまとめてみれば、次のようにの
べることもできよう。

Y学級……教師の方であらかじめ予定されていたもの
が整然とすすめられていく過程をうかがうことができ
る。一方的注入の傾向が顕著ではあるが、すべて
の子供に、一応、平等にわたっている。しかし、そ
のはたらきかけは、表面的形式的で、生徒に対し求
めた間に、たとえ生徒がいかにかえようとも、それ
を生徒にはねかえしていくということは少ない。子
供は持行儀よく、規律的で、生徒自身からの自発的
主体的活動はみられにくい。あくまでも、主眼は教
師の側におかれ、普通学級における授業展開と本質
的にちがったところはない。

S学級……教師のあらかじめ予定した計画は、子供の
側からのつきあげによって、授業過程としては戻っ
ていく傾向になる。しかし、その間でこうした子供
からはたらき、あるいは、子供のうけとめを必ら
ずうけとめかえし、はたらきかけをさらに深めてい
くすすめかたがみられる。見たところ雑然として、
無統制で、無規律である。だが生徒の主体性は尊重

され、自発的なうごきが活発で、学級は全体として非常に親和的な雰囲気満ちている。

2つの学級間に、このような学級としての雰囲気の違いを生ぜしめ、教師の具体的な指導のありかたの違いを招来せしめてきたものが何であろうか、また、そうした違いが、被指導者たる生徒自身ののぞましい適応にいかなる影響をもたらすものであろうか。この問題に対する本質的な解明は非常に困難であるし、われわれもまた、ここでこれを意図するものではない。ただ、こうした授業分析をとおして、われわれは次のような諸点に関してのみ論及することができよう。

従来までわれわれは、質問紙調査法を中心に、さらに、面接法でおぎなうって、特殊学級教師のもつ概念的な水準における指導の型の類型化を、ひとつには、めざしてきた。

この限りにおいては、本研究の対象となった、Y・S両教師の基本的な精神薄弱児観・精神薄弱児教育観といったものには、さしたる差異はなく、傾向としては、精神薄弱児教育に多年従事したヴェテラン教師的な同一の理念をもっているように思われる。しかしながら、対象学級・対象教師の設定にあたって、上述の Table 1 に示した記述から、比較的な考察をおこなってみると、表層のところでは抽象化され、一般化されていた精神薄弱児観、精神薄弱児教育観の本質が、両教師それぞれの形で、指導の基本的態度として、次第に具現化されているようである。特に学級運営についての考え方、あるいは、精神薄弱児のにぶさというものの認識、特殊学級の教育内容についての考え方などを、具体的な水準でたずねるときに、その差はあらわれてくるし、度重なる面接によって、われわれは、いよいよ、この両教師が、精神薄弱児との具体的な接しかた、いわば教師-生徒の interaction といった水準では、よりその違いが明確化されてくるであろうことを予想しうるものがあつた。ところで、この両学級の授業分析を、上述のようにすすめてきたとき、われわれは、ある意味で、その予想にかなうような結果を得たわけである。両学級のまとめは、まさに、この結果を示すものということができよう。

この種の概念的層でとらえた、指導の基本的態度の抽象的理念と、より現実的な水準での具体的な教育実践の場における指導者と被指導者との関係をうちだしてくる、その指導者の具体的な指導のありかたと、その両者の対応関係についてはどのように考察すべきであろうか。少なくとも、現時点において、われわれは、この対応とただちに一次元的な関係で、因果的に論じてしまうのには抵抗がある。というのは、そのような現実的な水

準での授業形態をあらしめてくるものが、教師のもつ概念的水準での指導の基本的態度からのみ現象してくるであろうとする設定に無理があるのであって、そこには、問題の提起で示した図式からも明らかのように、被指導者たる子供の側のさまざまな条件、それをささえる環境的側面がいろいろな形ではたらきあっているからでもある。したがって、われわれのここでの結論は、現段階では、これこれの型の教師が、授業形態として必然的にかくかくの形をとるものだといった、因果論的な形で提起するものではなく、むしろ、理念的にいうところの、いわば、教師中心とか、指示的とか、あるいは、児童中心とか、非指示的とか、そういうさまざまな形で表現される指導の類型のもつ意味は、現実の具体的授業の場の中では、こういう形に展開されてきているものだというようにとどめたい。逆にいうならば、このような具体的な授業の場での違いは、それぞれの教師が、概念的抽象的水準で描く、精神薄弱児に対する指導の基本的態度の差に由来するというのではなく、このような授業形態、このような具体的指導のありかた、それが実は、抽象的概念的水準でいうところの、あるいは教師中心とか、指示的とか、あるいはまた、児童中心とか非指示的とかいう、そういう類型の具体的展開そのものであると考へたいのである。

B われわれの授業分析の視点について

次には、われわれが本研究でとりあげた研究方法についての問題を検討しておきたい。われわれは問題の提起において、より具体的水準における指導者の指導のありかたを求めることを研究のねらいとし、そのための方法として、具体的に授業の場での観察をとおしての授業分析をとりあげてきた。この種の授業分析が、われわれの研究目標にせまるのに妥当であったかいか、特に、特殊学級における指導者-被指導者の関係を把握するのに有効な方法といえるかどうか、授業分析そのものの意義を論ずるのではなく、われわれが、われわれの研究において、この授業分析をとりあげた意図について、若干の考察を下しておくことは必要なことに思われる。

たしかに、教育の諸分野において、授業分析は当節の流行である。教育というひとつのいとなみの中で、特に1時間の授業といった限られた単位の中で、教師が意図的に文化遺産を伝達しようとするその過程がどのように展開され、どのように子供の側にうけとめられていくかという効果をたしかめたり、あるいは、教育のおこなわれる場の中で、たとえば、学級集団もしくはその下位集団といった集団心理学的な分析をとおして、その集団成員の行動の形成およびその変化、さらには、集団構造の

ありかたを把握したりするための、非常に労力は要するけれども、有効な方法であることは疑いない。ただ、われわれが、本研究において、特殊学級教師の具体的場での指導のありかたを、特に、教師-生徒の相互作用という次元でおさえていこうとして、こうした授業分析をとりあげたとき、われわれは、従来の既成の枠にとらわれることなく、新しい視点に立って授業分析をすすめていこうと意図したのである。特殊学級はクラスの成員の数が少ない。これは、個々の子供一人一人についての教師-生徒関係を追及し、人間関係の深みにせまろうとするときの、従来の授業分析での困難点を克服しうる何よりもよい条件であり、われわれが、タイム・サンプリングもしくは対象サンプリングをすることなく、学級の全体の動きを克明に記録しえた所以でもある。しかも、ここでの観察対象児たちの大部分は、普通学級での授業分析では、ともすれば、活動しない子供として、一括して扱われ、その分析の過程に殆んど参与してこなかった子供たちである。そうした対象児たちにも、特殊教育の場ではどのような個別的配慮がなされているのか、さらに、その個性に即しての指導の深まりが、具体的にはどのような教師-生徒関係として展開されていくのか、この展開の過程を量的にも、継起的にもとらえていこうとしたのが、われわれが授業分析をとりあげた基本的視点ともいうことが出来る。

C 授業分析にまつわる評価（価値概念）との関連について

具体的授業場面の中での教師の指導のあり方を、授業分析といった研究方法をとおして、上述のようにまとめ、それに即しての考察をすすめていくとき、やはり、どうしても究極には評価の問題、いわば教育における価値概念ということにつきあたらないわけにはいかない。しかしながらわれわれは、現時点における限りこの教育における価値の問題にまで論及することをさしひかえたい。前にものべたとおり、われわれの授業分析の結果のまとめは、概念的抽象的水準での指導の基本的態度と、具体的現実的な場における教師の指導の具体的ありかたとの関連を因果論的に考察することをひかえて、むしろ現象記述的に論述するにとどめたことからも、われわれのこうした価値体系に関する問題へのかまちは理解されよう。

ただ、われわれはひとつだけ、特殊学級における授業分析の際には、もし評価の問題をとりいれるとすれば、どのところにその力点をおくべきかという問題だけについては考察しておきたい。くだいていうならば、精神薄弱児の特殊学級において、いい授業とは一体何をいうのだ

ろうかという観点についてである。すくなくとも普通学級の授業分析を扱う一部の人たちによって非常に重要視される、いわゆる授業効果を、被指導者たる生徒・児童が、その時間内にいかなるものを学習し、習得したかという知識の側面でのみ評価しようというありかたについては、批判的にならざるを得ない。普通学級においても同じことではあろうが、特に特殊学級においては、その場にふくまれている被指導者たる生徒・児童の個々へのはたらきかけがいかになされ、また彼らからののはたらきかけをいかにうけとめていくかということが、いわば教師-生徒関係にもとづく行動の側面についての評価が、何よりも重要なものと考えられるべきであろう。われわれの求める具体的な場での理想的な指導のありかたというものは、この観点によってとらえられるべきであり、したがって、ここでは何よりも基調として、教師-生徒関係の望ましい調和的なあり方の確立、情緒の安定こそ求められるべき一応の価値基準ではないだろうか。それは概念の水準での基本的な態度の上で、指示的とか非指示的、教師中心とか児童中心とか、そういった指導のありかたのいかに問わない。ただこの調和的な関係がにじみでてくるような、具体的な場での指導のありかたを考えるとこそが、特殊学級の中の精神薄弱児をして、次の段階でいろいろな知識の習得をそれなりにめざさせ、職業をとおしての社会的自立への道をはからせることのできる基礎段階とわれわれは考える。

このような価値の問題と関連づけるとき、今ひとつわれわれの行ってきた研究の方法論に関する問題が、ふたたび提起されよう。こうした授業分析によって得られた資料を、われわれが行ってきたように、量的、継起的いずれにしる、言語的水準でのみ設定した単位にもとづき、記号によって形式的に分析していただくだけでは、せっかくなまましい現実の段階での教育状況をとらえようとしながら、それらの資料を実質的には殺してしまい、無味乾燥なものにしてしまっているとの批判に対するものである。教育における価値的な目標ないしは教育像といったものを強く主題としておしだす限り、この批判はうたがいのなく正しいものであろう。ただ、われわれは何度も来て来たように、この現段階においては価値の問題に論及することをひかえてきた。むしろ、そのような教育的現実をできる限り客観的にとらえていく方法論の可能性を吟味したものとも考えることができる。われわれが、こうした批判にこたえる道は、その意味では、一応このような客観的把握の可能性に立った以上、さらに、深く観察者・分析者・研究者のえい知でもって、こうしたなまましい教育的現実に対決し、主体的に迫っ

ていく方向を志向すべきであろう。これは今後の課題として残される。
(村上英治)

V 今後の研究への展開

以上のように、われわれは本研究の段階においては、どちらかといえば、因果論的に考察することなく、現象記述的に論述をすすめてきた。主観的解決をさけて、客観的把握に終始する構えを、むしろ、意識的にすら持ち続けて来た。しかしながら、その客観的把握の方法論自体もまだ不十分であったし、われわれは、研究のさらにすすんだ展開ということを意欲的に考えるとき、討論の最後に述べたように、教育といういとなみの中での、指導者と被指導者との関係のなまの姿を究明していこうとする限り、やはり、こうした現実の教育状況に対するより主体的なアプローチをも含めて、より広い観点からこの問題に迫っていかねばならない。具体的な授業場面の中での具体的な指導のありかた、これを生みだしてくるものが何であるのか。たしかに、概念的水準で指導の基本的態度の類型とは、単純な一次元的な関係ではないのかもしれない。冒頭の図式の斜線の中に示された教育現実の具体的な状況にかかわりあい、はたらきかけていくところのさまざまな条件、それらのすべてに、いわゆる質問紙調査法などの水準を越えて、より深くせまりいく方策が考えられていくべきであろう。

こうした観点から、今後、われわれは、われわれの共同研究体制を大きく3つのサブ・グループに再編成し、それぞれの方向から、この問題の究明をめざしたいと考える。

第1のグループは、従来通り指導者の側からの指導の態度を中心に、授業分析の過程をより客観化する方向への努力をめざすものである。教育的現実を客観化する方法論の可能性の吟味は、こうした問題を提起し、その具体的水準で指導の型をとらえていこうとする、われわれの基本的な問題意識でもある。このようにして、客観的観察規準の方法論が位置づけられてくれば、それをもとにして、より広く多くの学級を観察し、こうした観察をとおしての授業場面における具体的な指導のありかたがまた類型化されていくことが予想できる。

第2は、こうした具体的な教育の場を規定し、かかわりあいをもつ精神薄弱児の親のありかたを問題にしていこうとする。われわれの一連の研究の出発においてすでに若干の考察をこころみた、一般の親・地域社会の精神薄弱児観・精神薄弱児教育観といった広い観点からでなく、より現実の具体的な精神薄弱児教育が行なわれる場の中での、教師の具体的な指導のありかたにより、何らか

の影響をうけ、さらにそれがはねかえって教師の基本的な指導の態度に、理念的水準でも規定を与えていくであろうと考えられる、特殊学級の親たち自身についての究明である。自ら、精神薄弱児としてのわが子を具体的にどのようなにとらえ、その指導者である教師にどのような要望を具体的に示していくであろうか。そうした親の側のありかたを、基本的理念の上で、また、具体的現実水準において、教師がいかんそれをうけとめ、また、指導のありかたにいかんかかわりをもたせていくかを究明することをこのグループのねらいとしたい。

第3には、より本質的には教育における価値観につながることを究極の目標としての、被指導者である生徒自身の側に対する、よりつきすすんだ検討を意図する。特殊学級における具体的な指導の場での指導のありかたの理想像のひとつとして、教師-生徒関係ののぞましい調和的なありかたの確立を考える立場を基調として、これを展開していくとき、被指導者たる精神薄弱児の社会的自立を考えて、もっと広い観点から、一般的な人間関係のあり方に焦点づけていかねばならない。具体的な指導のあり方の如何が、子供たち自体の行動像に如何に影響を及ぼしてくるのか、そこで規定されたある型の行動像が、平素の学級内とはちがった場面の中でどのように展開されていくのか、特殊学級の中で、ある指導の具体的なありかたによってうみだされた教師-生徒の調和のとれたすがたが、それ以外の場でも、広く一般化されていくものであろうか、教育における、価値の問題にまでたちいることをめざすとすれば、われわれは、究極には、こうした諸問題の解明にまで、研究の方向を展開していくべきものとする。
(村上英治)

文献*

- (1) 精神薄弱児に対する親の理解・教師の理解 名古屋大学教育学部紀要 第6巻(1960)
- (2) 特殊学級教師の行動パターン 日本教育心理学会第2回総会(1960)
- (3) 精神薄弱児に対する普通学級教師の理解 名古屋大学教育学部紀要 第8巻(1961)
- (4) 特殊学級教師の行動パターンの形成と変化に関する研究 名古屋大学教育学部紀要 第8巻(1961)
- (5) 精神薄弱児教育に関する研究(補遺) 名古屋大学教育学部紀要 第9巻(1962)
- (6) 指導者と被指導者の関係に関する教育心理学的研究——特殊学級教師養成の観点から—— 名古屋大学教育学部紀要 第10巻(1963)

*全部名古屋大学精神薄弱児研究グループの共同研究である。