

コミュニケーションに焦点を当てた 授業分析による授業の検討 (養護学級中学年組)

兼 柁 透

1. はじめに

個に応じた指導、個が生きる指導を考えると、個別理解がその重要な位置をしめていることは言うまでもない。児童の数が多ければ多いほどそれだけ多くの個を理解することが必要となってくる。

障害児学級において授業を展開しようとするれば、とりわけこの個別理解は重要になってくる。なぜなら学級に在籍する児童の個人差は、一般の学級に比べ量的にも、質的にも大きいからである。であるからこの個人差に十分配慮しなければならないが、授業を展開しようとするときこの個人差ばかりに目を奪われていたのでは「個を生かす授業の創造」は難しいものになってしまう。それは障害にばかり目がいきすぎ、その児童を取り巻く環境の存在を忘れてしまうからである。「個を生かす」ということを考えるときこの児童を取り巻く環境をも考えていかななくてはならない。

授業を児童と環境との関わりで考えるとそれは教師や他の児童といった「人」教材や教具といった「物」、人や教材教具と児童がやりとりする「場」の三つの事柄が重要な位置を占めてくる。言い替えるならば、授業と言うのは指導者が（指導者でない場合もあるが）設定した場において指導者と児童及び物とのやり取りの中で展開されるものであるとも言える。

よりよい授業を展開していこうとしたとき、どういった点に留意して授業構成を考えておけばよいのであろうか。

今回、人と人とのやりとり —— コミュニケーション —— に視点をあてた授業分析方法を参考に授業を分析し、授業を展開していく上での問題点を明らかにしていきたい。

2. 方法

算数科の授業を広島県立教育センターで進められてきた「自己表現力を育てるコミュニケーション行動の指導に関する研究」で踏まれている手続きを参考に分析し検討していくものとする。検討に際しては授業分析により、授業全体を検討すると共に、「個を生かす」という観点から、対象の中の児童一人を抽出児として取り上げその児童に対する指導のあり方を検討していく。その手順は以下の通りとする。

1. 分析場面のVTR録画

2. トランスクリプトの作成

3. コミュニケーション行動記録表への記入

4. 授業に対する検討

分析する教科を算数科の授業に限定した理由は、一斉授業を展開する上で障害児教育の場合図工や体育といった授業に比べ、個人差が出易く、個別の手だての明確化がより必要になる学習であると考えからである。

又、分析する授業を兼柁が行った授業と教育実習生が行った授業とし、指導者の異なる二つの授業を比較検討することで授業を展開する上で必要な要素、児童とのつながりの深さ等指導者と児童との関わり方を検討したい。

検討する視点としては以下の通りとする。

(1) 人

人との関わりという点から、児童相互の関わり及び児童と教師との関わりを検討したい。

(2) 物

授業の中で児童の動きを方向付けるのは教材・教具であろう。よって児童と教材・教具との関わりを検討したい。

(3) 場

指導者、児童がおり、教材・教具があり、それをどう結び付けるかは指導案を基にした授業の流れであろう。実践事例における指導案を参考に授業の流れについて検討したい。

2. 実践例

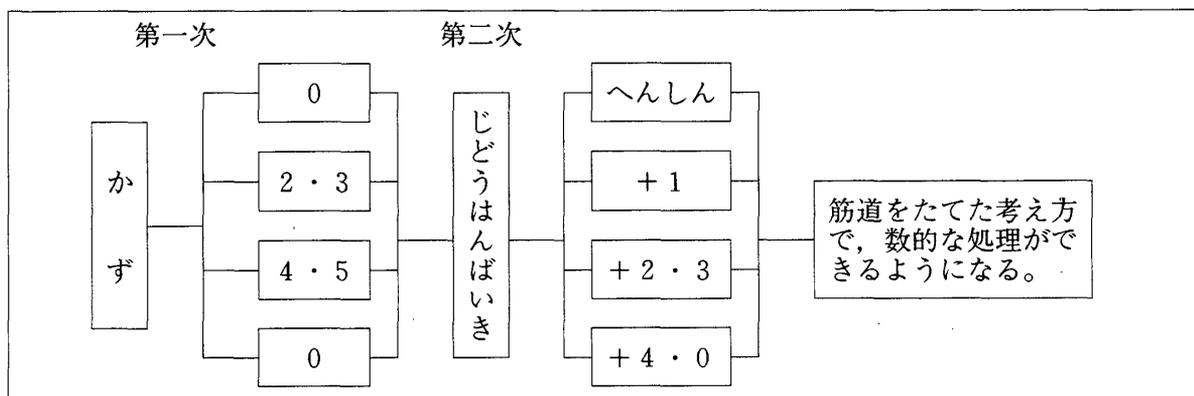
今回検討する2例とも算数科の学習である。実践例1は兼樹が行った授業であり、実践例2は教育実習生の行った授業である。二つの実践例は単元は異なるものの特定の児童（S児）を他児の前に出させて、例示させた上で授業を展開しているという点で共通点がある。紙面の都合で指導案は実践例1（実践例2についてはP142参照）しか示さない。

(1) 実践例1

単元：いくつかな

児童の実態と課題

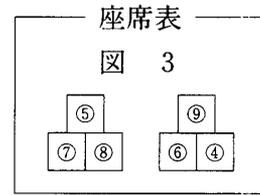
児	実 態	課 題
④	15までの数字が読め、書くことができる。5までの数は集合数としてとらえることができる。	10までの数理解、答えが5までの加法計算ができる。
⑤	8までの数と数唱が一致している。3までの数を集合数としてとらえることができる。	5までの数を集合数としてとらえることができる。
⑥	20までの数字が読め、書くことができる。足し算の意味が理解できかけている。	30までの数理解、答えが5までの加法計算ができる。
⑦	9までの数字が読め、書くことができる。5までの数が集合数として理解できかけている。	20までの数理解、答えが5までの加法計算ができる。
⑧	5までの数の加減の計算が具体物なしでほぼ確実にできる。10までの数を集合数として理解できている。	50までの数理解、10までの数の加減の計算ができる。
⑨	具体的操作での一対一対応が確実にできる。数として1, 3が理解できかけている。	3までの数が集合数として理解できる。多い少ないがわかる。



本時の目標

計数及び、元の数に対し $0 + 1$ の形で機械から出てくる数を予想し、答えることができる。

目 標	行 動	児童
一対一対応で多い少ないがわかる。 1, 3, の物を直観的に数えることができる。		⑨
5までの数の物を直観的に数えることができる。 機械から出てくる数が、元の数より多いことがわかる。		④⑤ ⑦
機械から出てくる数が、元の数に1加えたものであることがわかり、正しい答えを予想することができる。		⑥⑧



準備物
機械①, ②, 絵カード
果物, ジュース 白衣

指導過程

学 習 過 程	指 導 上 の 留 意 点	
	全 体	個 別
<p>1. はじめのあいさつをする。</p> <p>2. 機械の扱い方を知る。</p> <p>3. 機械の操作をする。</p> <p>4. プリントをする。</p> <p>5. おわりのあいさつをする。</p>	<p>1. ○学習の始まりとして位置付け、毎時間おこなう。</p> <p>2. ○機械に対する興味をもたせるために、指導者が大げさな示範をする。 ○数量を意識するようさせるために機械にはランプがつくようにしておく。</p> <p>3. ○予想し、発言する意欲をもたせるために、正解者にはコインを渡す。 ○初めの数意識させるために全員で数を確認させる。 ○コインの数を集合数として意識し易いようにするためにコインおきを工夫する。</p> <p>4. ○プリントは、個々の課題に応じたものとする。 ○プリントの理解を助けるために、指導者が示範をする。</p> <p>5. ○学習の終わりとして位置づけ、毎時間おこなう。</p>	<p>1. ○号令は、この日の当番の児④がする。</p> <p>2. ○児⑨の指導者の助手として位置づけコインを投入する係とする。その際わざと投入すべき数ではないコインを渡すようにする。</p> <p>3. ○児⑨には、初めの数についていつも尋ねる。 ○児④, ⑤, ⑦を中心に機械の中に入れる数を答えさせる。 ○児⑥, ⑧にどういう形で、機械からカードが出てくるか説明させる。</p> <p>4. ○児⑨が、プリントの課題に取り組みにくい時には、指導者が援助する。 ○号令は、この日の当番の児④がする。</p>

いずれの授業を見ても（指導案）実態と課題、目標行動で示されているように学習を進めるにあたってS児に対して指導者が明確な課題を用意していなければならない。そうすることがS児を生かすことと個を生かすことにつながる。

この二つの授業の分析にあたっては、いずれもS児に対して配慮がなされているところである指導過程の3で、S児が全体の前に出て指導者と活動している場面をトランスクリプトした。その時の行動数の総計は、140～150になるようにした。以下に指導事例1の分析例（トランスクリプトとコミュニケーション行動記録表及び分析結果）を示す。

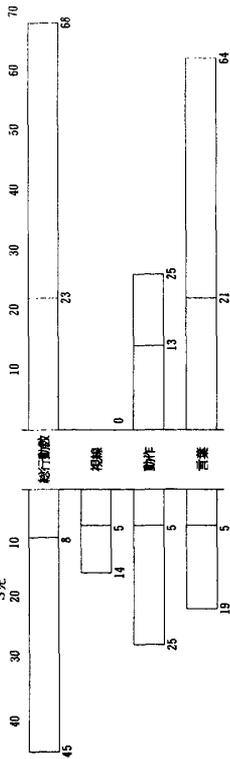
〈コミュニケーション行動記録〉

行 動 番 号	手			段			機			能			交渉状況	
	視線	動作	言葉	情報的	応答的	伝達的	感情的	認知的	社会的	認知的	感情的	社会的	対 象 者	交 信 者
1	T		一語文以上の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	E	t	応じない
2	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	t	注目する
3	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	*	t	応じる
4	t		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	t	応じる
5	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	t		応じる
6	R		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	tt		応じる
7	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	T		応じる
8	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	T		応じる
9	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	T		応じる
10	R		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	T		応じる
11	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	T		応じる
12	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	T		応じる
13	R		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	S		応じる
14	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	S		応じる
15	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	*	S	応じる
16	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	*	S	応じる
17	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
18	R		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
19	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
20	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
21	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
22	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	E		応じる
23	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	E		応じる
24	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	E		応じる
25	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	E		応じる
26	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	E		応じる
27	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	E		応じる
28	E		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	E		応じる
29	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	E		応じる
30	E		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	E		応じる
31	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	E		応じる
32	R		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
33	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
34	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
35	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	E		応じる
36	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	E		応じる
37	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	ES		応じる
38	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
39	E		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
40	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
41	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
42	T		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
43	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
44	S		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる
45	R		一語文程度の言葉	情報的	拒否的	指示・要求的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	勧告的	/	/	応じる

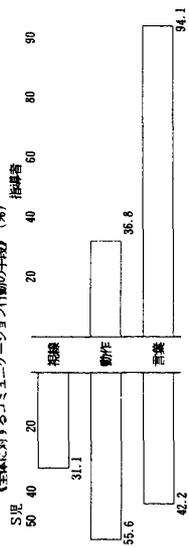
〈トランスクリプト〉

指 導 者	見 S	他 見
1. 機械の操作をしながら「コンセントを入れてくれる人」。	2. Tの操作を見ている。	4. t. コンセントを入れる。
3. 「t君入れて下さい。」	5. T見の方を見ている。	6. R. 「スイッチ」
7. 「オン」	9. Tの方を見る。	10. R. Tの方を見ながら拳手をする。
8. 「今日この機械のお手伝いしてくれませんか。」	12. 立ってTの方へいく。	13. ⑨見の動きを視線で追う。
11. 「じゃあSちゃんどうぞ。」	15. スイッチを押そうとする。	18. R, Sの方を見ている。
14. 「じゃあSちゃんスイッチオンして。」と言って手をひきつけて機械の前に誘導する	17. 「オン。」	20. Y, R 「ついた」
16. 「スイッチ」	20. Tの方を見ている。	22. R 「オッケー」 t飛び跳ねる。
19. 「ついた。」	22. 笑顔を見せる。 席につく。	24. K. 「いち。」
21. 「ちゃんとするかな」と言って機械のスイッチを押す。 機械から音がでる。	24. Tの操作を見ている。	26. K. 「に。」
23. 「じゃあランプつけるよ。せいでいくつでしょうか。」 機械の電気がつける。	26. Tの方を見ている。	28. K. 「いち。」
25. 「ピンポンじゃこれは。」	34. 席を立ててTの方にくる	30. K. 「れい。」
27. 「ああ2かね。これは。せいのはん」	36. 笑顔で「はい。」と手を出してくる。	32. R. わらう。
29. 「これは。」	38. 「はい。」カードを受け取って配ろうとする。	36. E. Tの方を見る。
31. 「正解、では」とプザーを押す	41. 不安そうにTをみる。	39. E. Sを目で追う。
33. 「Sちゃんまだまだおてつだいおてつだい」と手招き。	43. 「はい。」と嬉しそうに配り出す。	41. 「はーい」と嬉しそうにカードを受け取る。
35. カードを出しながら「みなさんに……………」	44. 「どうぞ。」Rに配る。	45. R. 笑顔で受け取る。
37. 「カードをお配りします。Sちゃん配って下さい。」	48. カードを受け取りY, R, Kにわたしたし席につく。	47. tがSにカードを渡すのを嬉しそうにみている。
40. 「それからこれtくん。」		49. Y, R, K嬉しそうにカードを受け取る。
42. 「Sちゃん配って配ってどどん。みんなに配って下さい。」		51. t「えーやったー。」と言ってゴムを外す。
46. Sに次のカードを渡す。		
50. 「ゴムはずしていいよ。」		
52. 「何があるかよく見てね。」		
53. 「Sちゃん、前で」		

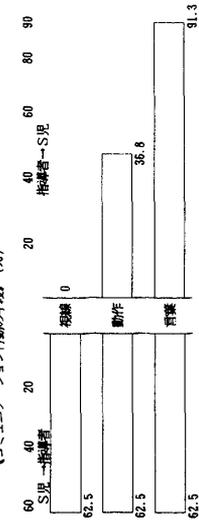
実施要領別 1. タンガ行指導員
【コミュニケーション行動の手段】(回数)



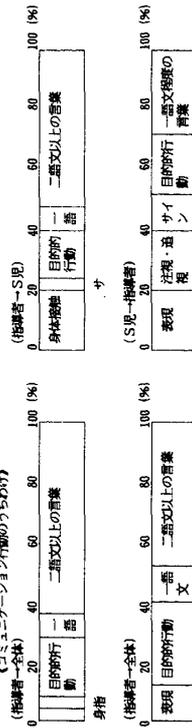
《全体に対するコミュニケーション行動の手段》(%)



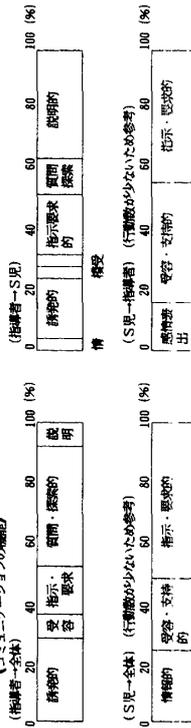
【コミュニケーション行動のうちわけ】



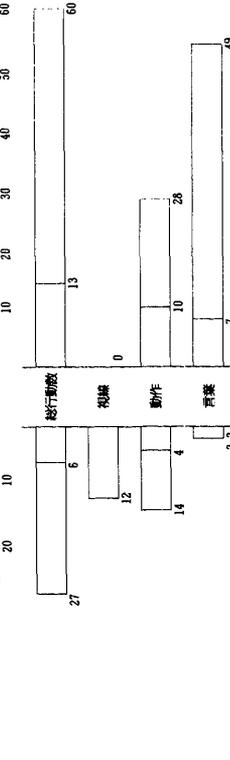
【コミュニケーション行動のうちわけ】



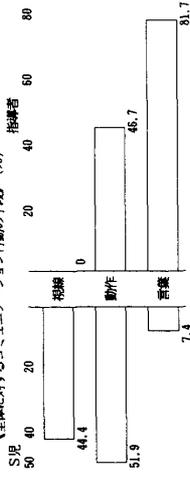
【コミュニケーションの機能】



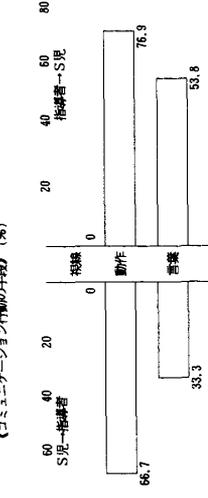
実施要領別 2. タンガ行指導員
【コミュニケーション行動の手段】(回数)



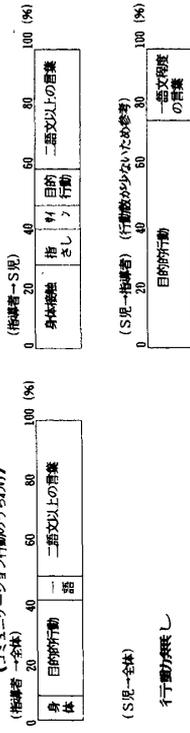
《全体に対するコミュニケーション行動の手段》(%)



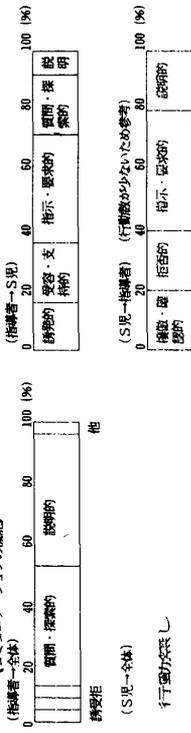
【コミュニケーション行動のうちわけ】



【コミュニケーション行動のうちわけ】



【コミュニケーションの機能】



語句を以下の様に省略してあります

《手段》
 身：身体接触
 指：指差し
 サ：サイン・身ぶり
 目：目的行動
 一語文：一語文程度
 言葉

《機能》
 情：情緒的
 身：身体的
 指：指差しの
 目：目的行動
 一語文：一語文程度
 言葉

* 前頁表を参照のこと

(3) 分析結果から読み取れること

指導者とS児，指導者と他児の交渉状況の成立率を実践例1（兼梲の授業）と実践例2（教育実習生の授業）とで比較してみると前者の方は，指導者とS児間が100%であり，指導者と他児間は，96%であった。後者は，指導者とS児間が73.7%で，指導者と他児間が55.6%であった。授業をコミュニケーションと考えるのであれば実践例1の方が児童の活動が保障された授業ではないかと考えることができる。コミュニケーション行動の手段を見てみると実践例1，2共指導者，S児ともほぼ同じ様な傾向がみられる。ただ実践例2の場合全体に対する行動の手段としての言葉が極端に少なくなっている。これは指導者のS児に対する場の設定に問題があったのではなかろうか。二語発話，二語文の出始めているS児にとって発言の機会を保障すると言うことは，学習に対する意欲にもつながるのではないか。コミュニケーションの行動のうちわけを見てみると指導者からS児，全体への働きかけはやはり同じ傾向にあるといえる。コミュニケーションの機能に関しては，全体に対する働きかけは実践例1の方が「誘発的」が多くなっている。それに比べ，実践例2は「説明」的な働きかけが多く「質問・探索的」と合わせると指導者から発せられた情報の多くが一方的になり，児童からの働きかけが指導者に返って来ない可能性が多いにある。このことについて行動記録表を見てみるとやはり指導者が話すばかりで児童からの反応はない。このことが前述した交渉状況の成立率を下げていている一つの原因であった。指導者からS児に対する機能を見てみると実践例1は「指示・要求」が多く実践例2の方は，「受容・支持的」が多くなってきている。このことは実践例1の方はS児に対して行動を起こさせるけれどもその行動に対する評価をしていないということが考えられる。行動数が少ないため参考程度にしかならないがS児から指導者への働きかけが受身的なところにその結果が出ていると考えられる。

3. 考察及び今後の課題

授業における指導者と児童との関係を見てみると①指導者の働きかけ②児童の反応③教師の評価という形が展開される。指導者の働きかけについて言えば，児童が行動を起こすような誘発的な働きかけが大切になってくる。とりわけ自らの力で問題解決をし，生活力を高めていくことが大切な児童にとって，受動的な場に陥るような働きかけはさげ，能動的な活動が行われるよう留意しなければならない。指導者は，授業を展開しようとするときは，実践例1で示されたように児童に対し，まず誘発的な働きかけをし，児童からの反応が返ってきたときには，受容・支持的な態度で応答するという基本的な態度が必要であろう。

個々の児童とりわけ一斉で授業をする際留意する必要がある児童に対しては，指導者が児童を取り巻く環境を十分に明らかにしなければならないであろう。指導者のみが授業の中で児童を伸ばそうとするのではなく，児童相互の関わりの中で児童が伸びて行くよう児童同士の関わりを明確化を指導案作成の時から考えておかねばならない。今回実践例2ではそういった場の設定が不明確であった(右図)。次時の授業ではS児の係分担を明確化し，他児との関わりをせざるを得ない状況を設定することでS児と他児との関わりがぐんと増えた。又，それぞれの目標行動をも達成することができた。こういった児童相互の関わりの中で児童は充実した力をつけていくのであろう。

今回，教材・教具に付いて十分検討するだけの資料が集まらなかった。(記録表の中で*印が教具に対する働きかけ)教材・教具に限らず授業の形が常に一定ではないために分析場面の特定が難しく，十分な検討ができなかった。今後も継続し検討してゆきたい。

指導過程

学習過程	指導上の留意点	
	全体	個別
1. あいさつをする	1. ・学習の態勢作りとして位置づけ，毎時行う。	1. ・号令は当番の役とする。
2. 中が見えない容器に入った液量を比べる方法を確認する	2. ・大きさが同じ容器に移し変えて比べることを想起させるために，前時用いたカップでかさ比べをしてみせる。	
3. ゲームをする	3. ・容器の大きさや見かけの量に惑われないよう，同じ大きさの容器に移して比べることを繰り返させる。 ・席に着いてみている児童も量比べに参加できるように声掛けをする。	3. ・児③には，同じ容器に移して比べるとき「多い」「少ない」が正しいと伝えるように指導する。 ・児④は，自分から手を挙げるのが少ないので挙げていなくても指名する。
4. おわりのあいさつをする	4. ・学習の終わりとして位置づけ毎時行う。	4. ・号令は当番の役とする。