

臨床像の解釈に及ぼす障害児保育経験の効果 —コミュニケーション困難をもつ一幼児の文章事例を用いて—

小川 巖*

Iwao OGAWA

Effects of experiences of teaching preschoolers with special needs upon clinical inferences :
Through a written case of a child with social difficulties

ABSTRACT

The main purpose of this study was to investigate effects of experiences of teaching preschool children with special needs upon inferences of essential causes of handicaps by using a written case. The case was concerning a child with social difficulties caused by cognitive deficit of perceiving situations. Forty-six teachers and thirty-one undergraduates inferred the individual essential causes of social difficulties through seven presented items. Factor analysis revealed three factors, which were "difficulty of perceiving situation (Factor 1)", "difficulties of controllability of emotion (Factor 2)", and "the problems of relationships between a target and his classmates (Factor 3)", then cluster analysis was used. The main findings were as follows: (1) Most of undergraduates estimated indifferently on three factors. (2) Teachers were split into two totally contrastive groups. One estimated high possibility of the Factor 1 and low possibility of the Factor 2. The other evaluated them in the opposite ways. (3) Differences between these two contrastive groups were not found in experiences and in-service training. These results suggested that the individual differences in the inferences of causes of difficulties were not dependent on just the amount of experiences but on more complicated factors such as individual life history. Also difficulty of abstracting cognitive psychological knowledge or models from daily individual teaching experiences was suggested. Finally, necessity of sharing mutual perspectives of each teacher concerning the essential causes of difficulties for the adapted individual teaching was discussed.

[Key Words: Clinical Reasoning, Case-methods, Early Childhood Special Education Teachers, Experience-level, Personal Theories]

I. 問題と研究目的

一般に、子どもの発達や学習過程に関する指導者の知識内容が、指導目標の設定や方法の選択に影響すると言われている。さらに、実践者に意識された知識としての教育学的内容知 (Pedagogical Content Knowledge; Shulman, 1987) のみならず、信念や意識されない暗黙の個人的理論等も指導行為に影響していることが明らかにされつつある。メンタルモデル (Mental Model;

Strauss, 1993), 信念 (Belief; Kemple, Hymith, & David, 1996), 暗黙の理論 (Implicit Theories; Lynott & Woolfolk, 1994), 個人的ATI理論 (杉村・桐山, 1991), 個人的学習指導原理 (梶田・後藤・吉田, 1985) 等々の指導経験によって形成された心理的基盤に準拠して、教師は教育的行為を企画し実行すると言える。従って、これらを形成する教師の経験様相に起因したこれら心理的基盤の教師間差が予想できる。

金澤 (1994) は、保育行為には個々人の根拠があるこ

*島根大学教育学部障害児教育研究室

とを指摘している。また、「大きい小さいがわかる（わからない）」という一見単純な現象でも、養護学校教師間においてとらえ方がまちまちであり、これが大小弁別の指導の多様性をうむという報告もある（立松，1999）。さらには、事例を用いた多くの研究において、指導方針の教師間での個人差が報告されている（梶田・後藤・吉田，1985；梶田・杉村・桐山・後藤・吉田，1988；竹下・岡田，1992；杉村・桐山，1991；小川，2000b）。

梶田ら（1988）は、文章記述された健常児の事例を保育士や幼稚園教諭に提示し、あらかじめ設定した指導項目の自己実践の可能性を評価させることで、個人的な保育信念や指導原理の形成に及ぼす保育経験の量的効果を検討した。その結果、ベテランになるにつれ意図的、指示的なものより、見守る等の非指示的・受容的指導方針を高く評価する傾向が示された。さらに梶田・杉村・後藤・吉田・桐山（1990）は、結婚や出産等保育者の個人史が、これらに影響することを少数事例により確認している。

梶田らが採用した事例は、ある障害への個別配慮を前提としない一般的な療育方針に関するものであった。一方、小川（2000b）はコミュニケーションに困難をもつ幼児の事例を用いて、個別的指導計画における意図的・指示的な指導方針に関する保育者の実行可能性を検討した。梶田らの研究結果から、障害児保育経験年数によって配慮差が生じると予想されたが、結果は予測に反するものであった。すなわち、障害児保育経験年数が長い教師群（24ヶ月以上）においてのみ、対照的な指導配慮差がみられた。一方が、コミュニケーションの指導において「決まりきった役割や展開の活動」という構造的状況設定と、「紙芝居などでこの先どうなるか予測させる」等の治療教育的な状況理解指導に重みを置いたのに対して、他方が、「いろいろな子とかかわれる活動」という非構造的状況設定と、「友達から働きかけさせる」等の友人関係の直接的形成介入を優先したというものであった。

この要因として一般保育歴や研修歴の差を検討したが、それは認められなかった。この結果から、保育配慮の視点差は単に経験年数の量的差に起因しないことが示唆された。なお、この研究では、保育者の個人史の指標をとっていなかったため、経験の質的差の観点からの考察は行われていない。

このような差が生じた要因に関して、梶田らのように教師の個人史の質的差に焦点化し検討するアプローチもあるが、本研究では、以下のような問題に着目し検討を行う。

冒頭において、指導目標の設定や方法選択に知識や信念等の個人的基盤が影響することを述べたが、これに関連して以下のようなことが示唆されている。すなわち、教師面接から、障害（特性）に関する知識基盤が、臨床像の根本的原因の解釈に影響すること（Jordan & Powell, 1995）、また学生への文章事例提示から、臨床像の解釈様相に対応して指導方法の選択がなされること（小川，1999b）、さらには、臨床像の解釈という臨床的推論（Clinical Reasoning）が、言語訓練など特定の障害への対応としての適切な指導課題（治療教育課題）を導くこと（Joffe & Doyle, 1996）、などである。

知識のみならず、個人的保育経験によって形成されたなんらかの心的基盤差に依存して、事例の解釈差が生じる可能性が示唆される。上記小川（2000b）の指導配慮差を生じさせた要因検討の一研究として、障害児保育経験量が事例の臨床的解釈に及ぼす様相の検討が必要だと考える。

本研究の目的は、臨床像の解釈に及ぼす障害児保育経験の効果的文章事例法によって検討することである。なお、採用する指導事例の内容は、小川（2000b）と同様な、明確な個人要因の原因が推察されるコミュニケーション・社会的困難を示す事例を採用する（藤崎・西本・浜谷・常田，1992；服部，1998）。

II. 方法

1) 対象者 平成10年度A市教育委員会主催「幼児教育職員担当研修」に参加の幼稚園教諭46名および、筆者の担当する障害児指導法演習（2年後期）受講者31名の計77名。

2) 調査手続き 研修参加者に下記内容の質問紙を手渡しその場で記入してもらった。学生には、上記講義中の演習課題として配布し回答を求めた。

3) 質問手続き 最初に、一般保育歴（月数）、障害児の保育歴（月数）、これまでうけた障害児保育に関する研修回数を記入してもらった。下記4)の事例について、5)に示した各原因項目があてはまると思う程度を、「1」（全くそう思わない）から「4」（非常にそう思う）までの数値によって自己評価してもらった。

4) 事例内容 主に状況理解の困難（能力障害）によりコミュニケーション・社会的困難を臨床像として示す年長組男児に関する事例（約350字）を使用した。藤崎ら（1992）および服部（1998）の「状況理解の困難性」を主原因とする学習障害児の事例を参考に作成した。主な臨床像は、「クラスの子とのやりとりで自分が思うようにいかない」、「集団活動や、初めての人の来園など、

新しい場面が苦手」,「設定保育の時、みんなのやることをまねることもあるが、一人で自分のことをし続けている」等の内容であった。また、対象児の情報として、「言葉はよく理解できる」,「字もよく知っている方」,「ゲーム中どこにボールを投げていいのかわからない時がある」等を付記した。

5)個人的原因項目内容 根本的原因としての項目は、小川(1999a)を参考に「状況理解困難」,「情緒不安定性」および「社会性の問題」の3つの視点から作成した。それらは以下のものであった。「1:自分の考えや意見に自信がもてない」(情緒),「2:活動や場面内容、状況の展開など理解するのが苦手」(状況理解),「3:クラスでの友人関係を受容的にうけとめていない」(社会性),「4:人前で不安や緊張をもちやすい」(情緒),「5:自分の感情をコントロールするのが苦手」(情緒),「6:かかわりの中で、他者や状況の変化に気づくのが苦手」(状況理解),「7:人とのかかわりや接触を積極的には好まない」(社会性)。

Ⅲ. 結果および考察

数項目での評価の欠落があった2名、1項目のみ評価「3」で他すべて「4」と評価した1名、以上計3名の教師の回答を除外した総計74名の回答を分析した。また、評価値の正規分布性が認められなかった項目1を分析対象から除外した。

教師の障害児保育歴(最小値0—最大値144)の中央値24ヶ月を基準にして保育歴長群(22名)と短群(21名)に分けた。情緒項目5での群の主効果がみられた($F=5.9795(2/71)$, $P<.01$)。下位検定(LSD検定)の結果、障害児保育歴長群と短群間($P=.03$)、長群と学生群間($P=.001$)に有意差が認められた。障害保育歴の長い保育者(平均評価値2.5)が、短い者(平均評価値3.0)や学生(平均評価値3.2)に比べ情緒的原因項目を低く評価していた。

次に、これら6項目の因子分析(バリマックス回転法)

表1. 原因項目の因子負荷量

項目番号	因子1	因子2	因子3
2	.85557	.07236	.07395
6	.70098	-.01048	-.14257
4	.16480	.77198	-.11730
5	-.10032	.81624	.03145
3	-.16671	.10951	-.84530
7	.27845	-.02193	-.65085
固有値 (寄与率)	1.5 (24.85)	1.3 (20.93)	1.1 (17.96)

を行った。その結果を表1に示した。3つの因子が得られた。第一因子は、状況理解項目2・6において、第2因子は情緒項目4・5において、第3因子は社会性項目3・7においてそれぞれ因子負荷量が高いものであった。「状況理解困難解釈」(第1因子),「情動不安定性解釈」(第2因子),「社会性問題否定解釈」(第3因子)の3つの因子が得られた。

図1は、K-means法によって得られた3つのクラスターである。第1のクラスターは、理解・情動への因子得点が平均より高いもので、社会性については否定的なものであった。また、他のクラスターと異なり、3つの因子間の因子得点での有意差は認められなかった。第2クラスターは、状況理解や社会性問題を原因として平均的に肯定し、情緒不安定性は否定的にとらえたものであった。

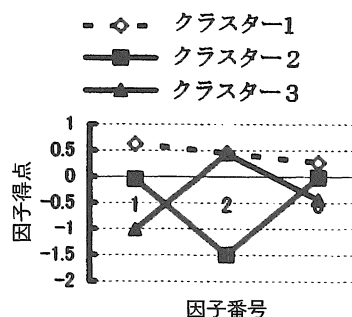


図1. 因子得点による個人のクラスター

第3クラスターは、状況理解については否定的であり、情緒不安定性および社会性問題を原因として肯定的に評価をしたものであった。

各クラスターにおける条件別構成人数は以下のとおりであった。短群,長群,学生群のクラスター1における人数は各々、14, 3, 19人。クラスター2では、5, 8, 4人。クラスター3では7, 6, 8人であった。3×3のカイ自乗検定の結果、3つのクラスターと3群との構成比率の差が5%水準で認められた(カイ自乗=10.7192(4))。さらに、ライオン法によって多重比較した結果、クラスター1・2間のみにおいて構成比率の差が5%水準で認められた(カイ自乗=7.8463(2))。さらなる下位検定の結果、長群と比較した学生群のクラスター1での構成比率の大きさが明らかになった(カイ自乗=5.5527(1)), $P<.05$)。

以上より、クラスター1での、長群と比較して高い学生の構成率が認められた。クラスター1は、上記したように各原因を根本的に差をつけず高く評価したものであった。クラスター1は障害児保育経験のない、もしくは

少ない者の評価を少なくとも特徴づけるものであった。障害児保育経験の長さが少なくとも臨床像の原因を重みつけて解釈することを可能にすることが示唆される。

学生群が状況理解に関する高い評価をしていた。これは、多くの学生が、「社会的困難の個人原因としての状況理解困難」という講義を前期に受講していたことの影響だと考えられる。しかし、同時に、状況理解とは相反すると思われる情緒的問題を同程度に高く評価していた。これは、大学生が社会的困難を、通念的とも思える情緒的問題に帰属させる傾向があることを示した小川(1999a)の結果と一致するものである。

また、クラスター2と3間の構成比の差は見られなかった。状況理解や社会性問題の原因性を平均的に肯定するが情緒不安定性は原因としてより否定的にとらえるという群(クラスター2)と、状況理解を否定的にとらえ、むしろ、情緒不安定や社会性の問題を肯定的に推測する群(クラスター3)に保育者が二分された。

これら二つのクラスターに属する保育者群の特性を、一般保育歴、障害児教育研修回数から検討した。クラスター2・3における中央値は各々、221と264ヶ月、8回と3回であり、U検定の結果、有意差は認められなかった。なお、長群のみにおける分析の結果も同様であった。

本事例の主旨である状況理解困難という能力障害(一次障害)を社会的困難(二次障害)の原因であると他の原因と区別し推測したクラスター2の保育者数は13名であった。なお、この人数はクラスター3に属した者と同数であり、全体のおよそ33%であった。

梶田ら(1988)は、保育行為を規定する心理的基盤である保育観や個人的指導原理の形成過程を以下のようにとらえている。すなわち、それらは、経験した諸指導事例の特徴が保育者内で心的に抽象化され、さらに知識として統合されたものであり、かつ、保育者のライフ・イベントにも影響をうけ変化する(梶田ら、1990)というものである。彼らの言う個人的指導原理とは、「受容的に指導する」、「指示的・意図的に指導する」、「成果中心か過程中心か」といった保育の一般的方針に関するものであった。一方、本研究が対象としたのは、臨床像の根本的原因に対応する個別的な基準をもつものであった。前述の梶田らの仮説に準拠すれば、本研究の事例解釈の視点であるモデル知識基盤が、保育経験から抽象化され知識として統合されるのが容易でないことが示唆される。たとえば、個別対応の実践報告を分析した小川(2000a)の報告においても、異なる個人にも適用可能な、ある程度抽象化された心理媒介過程を想定した個別指導の報告は56例中2例のみであった。保育行為の根拠として

の心理学的モデル知識は、個々の事例や保育実践の具体例と対応させ、知識として伝達・教授されるべき性質のものかもしれない。このような問題は、保育者における心理的過程モデルの知識の既有性を測定しさらに検討すべきと考える。

本研究の主目的は、障害児保育歴の原因解釈への効果を、文章事例を用いて検討することであった。クラスター分析より、原因解釈の重みに差をつけないものと、重みつけた原因解釈での異なるパターンをもつ二つの群が示された。各原因に差をもって重みつけた保育者の二分化が明らかになった。さらに、どんな個人差によってこのような分化が生じたのかを検討した。その結果、通常の保育経験歴や障害児研修歴による差は認められなかった。このような個人差は、一般的保育歴や研修歴等の量的指標によって単純に説明可能なものではないことが明らかになった。

小川(2000b)の同事例による優先配慮項目の結果では、保育歴長群のみにおいて顕著な二分化があった。本研究では、そのような長群のみにおける差ではなく、保育者全体における二分化がみられた。一方は、状況理解を他に比較して原因として重みづけ、情緒的問題を軽視するもの、他方はむしろ情緒的問題や社会性の個人要因に重みをおいて原因を解釈するものであった。これら二群における前者は、小川(2000b)における状況の理解指導に重みつけた群、後者は、交流できる機会が多様な非構造的状況設定と友人への働きかけを優先的配慮指導とした群に対応すると推測される。

以上の結果より、保育経験の長さによる原因解釈の顕著な差は認められなかった。しかし、障害児・一般保育歴にかかわらず原因解釈の差が認められた。そして、その差は小川(2000b)における優先配慮項目との対応を示唆するものであった。指導方法の選択差は原因解釈の差に起因するという問題を、今後直接的に検証すべき前提性が確認されたと言える。

本研究は、原因解釈の指導配慮への規定性を直接的に検討するものではなかった。今後、同事例についての原因解釈と指導方法の選択の同時評価を通して、指導方法選択性への原因解釈の規定性を検証する必要がある。その際、事例を解釈する段階とそこから指導法を選択する段階で、保育経験が異なる影響を与えることも予測される。解釈と方法選択の両過程への保育経験効果の様相を検討する必要がある。

また、障害児保育歴と一般の保育歴は相互に関連しあうことも予想される。障害保育歴と一般保育歴、および研修歴を統制した上で、障害児保育歴の独自性を分析検

討すべきであろう。また、原因解釈差を生じさせるものとしての心理的基盤の内容を分析することが重要な課題と思われる。保育経験は、抽象化された知識としての心理学的モデルを構成するのではなく、むしろ暗黙の理論や信念、態度等の心理的構成体を形成するのかもしれない。

能力障害等を配慮した治療教育的あるいは補償教育的指導を行う場合、その指導の範囲はある程度限定されると考えられる。保育者の個人史によって形成された保育観に差があることを前提に、どのような視点や根拠で臨床像の原因を推測するのか、子どもの行為の解釈や配慮プランの根拠の妥当性を、他の保育者とともに検討し、それらを共有し合うことが日常の保育において必要だと言えよう(小川,2000a)。

引用文献

- 藤崎春代・西本絹子・浜谷直人・常田英子 1992 保育のなかのコミュニケーション—園生活においてちょっと気になる子どもたち—。ミネルヴェ書房。
- 服部美佳子 1998 LDと社会性。LD学習障害—研究と実践—, 6 (2), 15-20.
- Joffe, B. & Doyle, D. 1996 The persisting communicative difficulties of 'remediated' language-impaired children. *European Journal of Disorders of Communication*, 31, 369-386.
- Jordan, R. & Powell, S. 1995 Skills without understanding; a critique of a competency-based model of teacher education in relation to special needs. *British Journal of Special Education*, 22 (3), 120-24.
- 梶田正巳・後藤宗理・吉田直子 1985 保育者の「個人レベルの指導論 (PTT)」の研究—幼稚園と保育園の特徴—。名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科, 32, 173-200.
- 梶田正巳・杉村伸一郎・桐山雅子・後藤宗理・吉田直子 1988 具体的な事例に保育者はどう対応しているか。名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科, 35, 111-36.
- 梶田正巳・杉村伸一郎・後藤宗理・吉田直子・桐山雅子 1990 保育観の形成過程に関する事例研究。名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科, 37, 141-62.
- 金澤妙子 1994 保育者の(判断の)根拠を問いかけあってみようとして現場で試みて。発達, 58, 47-53.
- Kemple, K., Hysmith, C., & David, G. 1996 Early childhood teacher's belief about promoting peer competence. *Early Child Development and Care*, 120, 145-163.
- Lynott, D. & Woolfolk, A. E. 1994 Teachers' implicit theories of intelligence and their educational goal. *The Journal of Research and Development in Education*, 27 (4), 253-264.
- 小川 巖 1999a 教員養成課程生における学習支援のための障害理解—ITPAモデルの事例解釈への適用性の検討—。障害理解研究, 3, 1-8.
- 小川 巖 1999b 社会的困難事例の解釈と指導課題選択性との関連。日本特殊教育学会第37回大会発表論文集, 365.
- 小川 巖 1999c 個に適合した指導を可能にする条件に関する一考察—障害児保育担当者の実践報告の分析を通して—。島根大学教育学部紀要 (教育科学), 33, 11-17.
- 小川 巖 2000a 教育的ニーズに応える実践的行為にかかわる問題。民間病院問題研究所月刊誌「民病研」, 121号, 31-35.
- 小川 巖 2000b 教育実践の障害理解に及ぼす障害児保育経験の効果—コミュニケーション困難をもつ一幼児の文章事例を用いて—。アジア障害理解研究, 1, 99-103.
- Shulman, L. S. 1987 Knowledge and teaching: Foundations of the new form. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Strauss, S. 1993 Teacher's pedagogical content knowledge about children's minds and learning: Implication for teacher education. *Educational Psychologist*, 28 (3), 279-290.
- 杉村伸一郎・桐山雅子 1991 子どもの特性に応じた保育指導—Personal ATI Theoryの実証的研究。教育心理学研究, 39, 31-39.
- 竹下由紀子・岡田義則 1992 教師の個別指導の偏りの個人差について。日本教育心理学会第34回総会発表論文集, 350.
- 立松英子 1999 個別指導計画の具体的な課題—2. 教員の協同作業について—。日本特殊教育学会第37回大会自主シンポジウム3資料。

(謝辞) 本研究にご協力くださった松江市の幼稚園教諭の皆様ならびに松江市教育委員会中川先生に感謝の意を表します。