

大学生における障害児の特性可変信念と治療教育志向との関連性

小川 巖*

Iwao OGAWA

Relation of Beliefs Concerning Incremental View of Traits of Disabled Children to Remedial Education Planning in Undergraduates

ABSTRACT

The main purpose of this study was to investigate the relation of beliefs concerning incremental view of traits of disabled children to remedial education planning decisions in undergraduates. Eighty-one graduates of Faculty of Education and Law and Literature evaluated the five items concerning their implicit theories or beliefs about traits of disabled children and three items about educational planning decisions for the disabled children. The main findings were as follows: (1) One item of incremental view of intelligence correlated to remedial educational planning decisions significantly. (2) Students who take a class of special education had more incremental view of intelligence than students who had ever communicated the disabled through mostly volunteer learning activities and who have never communicated with the disabled. (3) Students who take a class of special education showed remedial educational decisions highly. These results suggested that the remedial education planning is evoked by incremental view of traits with the disabled children. Necessity of forming the incremental view concerning traits of disabled was discussed in terms of teacher education for special education.

[Key Words: Implicit Theories, Incremental View of Intelligence, Remedial Teaching Planning, Special Education, Teacher Education]

．問題と研究目的

フォイヤーシュタインら (Feuerstein and Rand, 1997) が行っている障害児の認知構造の変容指導に関する書『「このままでいい」なんていわないで (“Don't Accept Me As I Am”)』では、多くの指導事例を通してその効果が検証されているが、指導プログラム選択の前提となるものが指摘されている。それは、「障害児の認知構造の変容は可能なのだ」という信念である。そして、このような信念を、両親や指導者がもっている必要性について1章をさき論じている。

彼らは、知的機能の劣弱性を主症状とする精神遅滞 (知的障害) に関して、知的・認知機能の改善自体を目的と

した指導が優先されると力説している。このことは、以下のような類似した問題を想起させる。それは、知的障害児の抽象的思考能力の劣弱性から、「生活単元学習」や「遊びの指導」に代表される活動が主体の「領域・教科を合わせた指導」への偏りに対する批判、抽象的思考力が弱いからこそ算数などの教科指導によってそれらをも高めることを教育目標にする必要があるのではという指摘である (山口, 1967)。

一般に障害児の教育計画・教育カリキュラムは、治療教育 (Remedial Education)、補償教育 (Compensatory Education)、特惠的教育 (Preferential Education) に類型化される (Salmon, 1972)。これらの中で、特惠教育や補償教育は、元来機能性の高い個人の能力側面をさ

*島根大学教育学部障害児教育研究室

らに伸ばす、もしくは、それを利用して他の指導目標を達成しようとするものである。一方、治療教育は、機能性の劣弱な能力自体を変容させる直接的介入である。障害児教育における補償教育への偏りを懸念する声もある (Jonassen & Grabowski, 1993)。障害児保育担当の保育士を対象に、彼らの個別対応実践報告を分析した小川 (1999c) でも、全56例の報告中、治療教育的実践の報告は2例にすぎなかった。他方、補償教育や特惠教育的アプローチの報告が多かった。

治療者・指導者の信念に関連する研究として、ドウェックらによる暗黙の理論 (Implicit Theories) 研究があげられる。「暗黙の理論」とは、「能力やパーソナリティー等の特性は変わりうる、あるいは変わらない」という態度・信念である。彼らは、個人がこの視点で二分化されると考えている (Dweck, Chiu and Hong, 1995)。

知能は変わるという能力増加視点 (incremental view) をもった暗黙の理論・信念をもつ学生が、もたない者にくらべ補講プランを選択しやすいこと、もたない者が、他人の行為等に関する情報を、ある種の診断材料としてより固定的に評価しがちであることが明らかにされている (Hong, Chiu and Dweck, 1999)。また、教師において、知能に関する暗黙の理論が、生徒の平等的扱いや、生徒への期待に影響することが示されている (Lee, 1996)。さらには、このような暗黙の理論が、教師が設定する教育目標へも影響することが明らかにされつつある (Lynot & Woolfolk, 1994)。

その他、子どものスキルが獲得可能であるのか等の可能性への期待や信念を、障害や無能力性の原因帰属様式との関連で検討した研究もある。そこでの可変性の信念や期待は、子どもを変えることの容易さに関する、教師や母親の予測評価によって行われている。このような方法による研究から、たとえば、社会的コンピテンスを子どもの生来の内的要因に帰属させ、特定の社会的スキル能力は変えられないと思う教師が多かったとする報告がある (Kempele, Hymith and David, 1996)。同様に、子どもが現在可能なスキルは学習経験や指導経験に帰属させ、それらの変化が容易と判断する一方で、現在難しいスキルは、内的個人要因に帰属させ、それを変化させることは難しいという判断に規定された療育態度をとる傾向が強いとする母親に関する研究報告もある (Mize, Pettit and Brown, 1995)。

小川 (2000b) は、障害児教育専修生を対象に、知能等特性の変化に関する信念 (暗黙の理論) と治療教育志向との関連を探索的に分析した。「知能はのびる」などドウェックら (Dweck et al., 1995) の直接的質問項目

は採用せず、指導方針の形で間接的に表現された Lee (1996) や Lynott and Woolfolk (1994) のものを引用した。また、「子どもの発達を最も規程するものは指導経験である」など間接的に学習や発達の変化可能性を問う3つの項目を試作し加えた。その結果、第一に、引用した2項目間のみで正の相関がみられた。試作3項目と引用2項目間に、有意な相関関係は認められなかった。なお、5項目全てが能力増加視点からの項目であった。第二に、試作した3項目と治療教育志向との関連は認められなかった。引用2項目のうち1項目「失敗と経験の両方を与える」と治療教育志向との相関の傾向が認められた。第三に、上記引用1項目の評価値 (能力増加視点評価・特性可変性評価) の高い群と低い群間の比較から、高群の治療教育志向性の高さが示された。可変性の信念の強度が治療的教育への志向性に影響する可能性は示唆されたが、これは、少数サンプルの対象を障害児教育専修生に限った探索的な結果であった。また、項目は全て特性の可変性を肯定する項目のみであった。引用した項目の妥当性をさらに検討する必要がある。

本研究は、「子どもの能力や性格等の特性は変容可能である」という信念が、治療教育プランへの志向性と関連するのかわ、大学生を対象に再度検討するものである。可変性を認める項目 (特性可変観) のみではなく、対比的に個人特性は変化・変容しにくいものだとする視点 (特性固定観) の項目も作成し加え、項目間の正負の相関関係からそれらの妥当性を確認する。また、他の教育計画タイプとの関連性との比較において、上記特性可変観と治療志向性との関連性を検討する。加えて、これら信念や教育計画志向性が、個々の学生の障害児・者との交流経験や障害児教育の講義歴などによって影響をうけるものなのか、教育学部の他専修や他学部の学生も加え探索的に分析する。

方法

対象者 障害児教育指導法研究の受講生33名。総合科目「人間と教育」の受講生で、教育学部生90名 (教育学部群)、および、法文学部生62名であった。

質問手続き・内容 あらかじめこれまでの障害児・者との交流経験の有無と程度 (何年前、月何回くらいどの程度交流したか、もしくは現在も継続して月何回くらい交流しているか) に関して記入させた後に、「つぎのような意見に関してのあなたの賛否を問う」という教示のもとで以下の項目を評価させた。なお、アンケートは、障害児指導法受講生はすでに、障害の概念や定義に関する講義を終え、具体的指導法の講義・演習に入った時間

に、総合科目の場合は、障害の定義等の講義に入る前に、「あらためて自分が障害児とその教育に関してもつ現在の意識を明らかにしてみよう」という演習課題として位置づけられていた。

下記暗黙の理論項目1と2は、教員のために作成されたLee (1996) やLynottら (1994) のものを引用したものである。さらに、項目3～5は、ドウェックら (Dweck et al., 1995; Hong et al., 1999) のものを参考に作成したものである。また、治療教育等への意識・志向性に関する項目は、それらの定義に準じ作成した。

暗黙理論に関する項目(可変性信念項目)は以下の5項目であった。1:「子どもには成功経験は多く、失敗経験は少なくするよう機会を設けてあげるべき」(特性固定観)、2:「悩ませる難しい課題であっても、解決策を求めやり通そう、全ての子どもに挑戦させるべき」(特性可変観)、3:「どんな子どもであれ、知能などを伸ばすことができる」(特性可変観)、4:「子どもの知能などもって生まれたものである」(特性固定観)、5:「子どもは、状況によってはいろんな風にふるまえるが、根本的な部分(性格など)を変えることはできない」(特性固定観)。

また、治療教育志向性に関するものは、「子どもの苦手な部分を育てることを意識し、それを指導目標にする」、特惠教育に関するものは「子どもの苦手な部分よりむしろ得意な部分を育てることを意識し指導目標にする」。補償教育は「子どもの苦手な部分を補うように、苦手でない部分に働きかけ、苦手なところが指導目標の達成に問題とならないよう工夫する」であった。これら諸項目に対する、賛成の程度や意識・志向する程度を、4段階で、障害児と健常児の両対象を想定し評価させた。

・結果および考察

本研究では授業終了後回収したアンケートのうち、以下の条件をみたしたものを分析対象とし群を構成した。

すなわち、障害児指導法研究受講生では、少なくとも今までに障害児・者との交流があった者31名(障害児教育群)。総合科目受講生においては、教育学部生で上記講義の履修経験がなく、かつ、障害児・者との交流経験のあった者のうちからランダムに選んだ25名(教育学部群)、さらに、法文学部生に関しては今までいっさい交流の経験がない者のうちからランダムに選んだ25名(法文学部群)、以上の3群である。また今回の分析では、本研究の目的からも障害児を想定した評価項目のみを分析した。

表1は、暗黙の理論項目間の相関関係を表したものである。項目2(可変観)(Lee, 1996; Lynott et al., 1994)と3(可変観)(Dweck et al., 1995; Hong et al., 1999)との間に5%水準で有意な正の相関が、また、項目3と項目5(固定観)(Dweck et al., 1995; Hong et al., 1999)との間に有意な負の相関が認められた。項目2と5間に有意な相関は認められなかった。5つの項目のうち、直接的に可変性肯定の知能観を問うた項目3「どんな子どもであれ、知能などを伸ばすことができる」のみにおいて、直接的に特性の固定観を表現した項目5との間に負の相関関係が認められた。これらの結果から、少なくとも項目3は、知能の増加視点的な暗黙理論を測定した妥当なものだったとみなされる。

また、表2は、教育志向間の相関関係を表したものである。治療教育志向性と特惠教育志向性間に5%水準で有意な負相関が、補償教育との間で有意な正の相関が得られた。序で述べたように治療教育と特惠教育は対比的なものである。本研究で用いた治療教育志向性項目は妥当なものだったとみなされる。

さらに、暗黙理論項目と教育計画志向性との相関関係を分析した結果、上述した暗黙の理論項目3と治療教育志向との間のみ5%水準で有意な正の相関関係が認められた($r = .27$)。これと補償教育志向との間に有意な相関関係は認められなかった。治療教育志向と知能の可変観との間に正の相関関係があることが示された。

表1 暗黙的理論項目間の相関

暗黙的理論項目番号	項目1	項目2	項目3	項目4	項目5
項目1		.057	.035	.025	.024
項目2	.057		.308*	.093	-.015
項目3	.035	.308*		.135	.223*
項目4	-.025	-.093	-.135		-.180
項目5	.042	-.015	.223*	-.180	

*: $P < .05$

表3に各項目の評価値の平均と標準偏差を示した。各項目ごとに群を条件とする一元配置の分散分析を行った結果、「治療教育志向性」のみにおいて1%水準で群の主効果が認められた($F=5.538$, $df=2/78$)。多重比較(LSD検定)の結果、障害児教育群と教育学部群間において1%水準で有意差が認められた。教育と法文学部群間では10%水準で差の傾向があった。障害児教育と法文学部群間の差は認められなかった。治療教育志向に関して、教育学部群の低い治療教育的志向が示された。

また、暗黙理論項目の3(特性可変生観)において10%水準で群の主効果の傾向が認められた($F=2.465$, $df=2/78$)。多重比較(LSD検定)の結果、障害児教育群と教育学部群・法文学部群間に10%水準で差の傾向が認められた。他群に比べて障害児教育群の知能可変観が高い傾向にあることが示された。

以上の結果より、第一に、作成した暗黙項目のうち、ドウェックら(Dweck et al., 1995; Hong et al., 1999)からの引用項目である知能観項目の妥当性が示された。第二に、この項目と治療教育志向性間において正の相

関が認められた。知能は変わるものだという暗黙的理論・信念が高いほど高い治療教育志向を示すことが示唆された。第3に、障害児教育群が最も高い可変知能観をもっていた。また、治療教育志向性では、教育学部群の低い値が示された。

障害や治療教育技法に関する知識が、指導方法の選択決定に影響することが明らかにされて来ている(小川, 1999a; 小川, 1999b)。障害児教育群と他群における知能可変観の差は知識に起因する可能性も考えられる。しかし他方で、障害児・者との交流・教育経験が、指導法選択の基礎となる障害児・者の示す臨床像の解釈や彼らの諸特性に対する態度・信念を暗黙のうちに形成する可能性も否定できない(小川, 2000a; 梶田・杉村・後藤・吉田・桐山, 1990; Malouf and Schiller, 1995)。アンケート時において、障害児教育群は治療教育的技法に関しての講義を未だ受けていなかった。障害やその種別に関する客観的な診断基準等を教授したのみであった。具体的な技法に関する講義がなされていなかった時点でのこの差は、知識のみによる差ではないのかもしれない。

表2 教育志向項目間の相関

教育志向項目	治療教育	特惠教育	補償教育
治療教育		- . 2 7 8 *	. 2 4 5 *
特惠教育	- . 2 7 8 *		. 1 9 4
補償教育	. 2 4 5 *	- . 1 9 4	

*: $P < . 0 5$

表3 評価項目平均値と標準偏差値

群 / 項目	暗黙理論1	暗黙理論2	暗黙理論3 #	暗黙理論4	暗黙理論5	治療教育 志向*	特惠教育 志向	補償教育 志向
教育学部 N = 3 1	2.80 (.866)	2.96 (.676)	2.88 (.833)	2.64 (.757)	2.44 (.870)	2.32 (.557)	3.48 (.653)	3.00 (.645)
障害児教育 N = 2 5	2.45 (.675)	2.61 (.989)	3.29 (.864)	2.45 (.810)	2.43 (.817)	3.03 (.795)	3.58 (.620)	3.16 (.735)
法文学部 N = 2 5	2.40 (.816)	3.12 (.971)	2.84 (.850)	2.56 (.712)	2.52 (.872)	2.72 (.980)	3.72 (.542)	3.08 (.812)

分散分析(群主効果); # : $P < . 1 0$ * : $P < . 0 5$

障害児教育・教育学部両群に限って考えれば、暗黙の理論差が治療教育方針の選択に作用し、かつ、暗黙の理論形成において障害に関する講義・知識が影響していた可能性も考えられる。本研究では、両群間の交流・教育経験差や両者の知識差を緻密かつ具体的に把握していなかった。上記差を生じさせた要因を明確にするためには、知識と経験内容の両側面の、暗黙の理論と教育計画方針への影響性を明らかにしていく必要がある。また、知能の可変性評価と治療教育志向との相関が全体的には認められたにも関わらず、法文学部群の可変的知能観は障害児教育群より低いものであった。障害児教育・教育学部群におけるように両者の関係性・規程性を明確には想定できないのかもしれない。

また、教育学部生が低い治療教育志向性を示した一方で、障害児・者との交流経験がない法文学部群が障害児教育群と差のない評価を行っていた。このことは、障害児・者およびその指導へのイメージが、はじめての交流経験によって変化する可能性を示唆するものである。体験時期や期間、その内容が障害児・者への態度や教育観へ与える影響性は今後検証すべき重要な問題だと考える。たとえば、介護もしくは単に教育活動を参観する、あるいは実際に指導するなど体験の内容や目的によってその効果は異なることが予想される。

治療教育のみが、障害児教育にとって重要な教育計画であるとは言えない。特惠や補償教育タイプの教育計画も重要なものであることに異論はない。しかし、序でものべたように補償教育等への偏りは避けられるべきものだと考える。欧米における障害児の個別教育指導計画の流れをうけ、我が国でも、自立活動の個別的な指導計画の作成が本年度から義務づけられるようになった(文部省, 1999)。自立活動の目的は障害児の個々の弱い部分の向上を目的とする領域である。障害児教育における自立活動の時間設定も子どもの状態にあわせた個々の教師のアセスメントや計画にまかされている。子どもの自立活動の計画や実施において個々の教師の暗黙理論・信念が関与することも予測できる。将来自立活動を計画する教員を養成するという立場から、障害や指導法に関する Coldな知識的側面のみではなく、その前提となる「私の指導している相手は変容可能である」(Feuerstein and Rand, 1997) など Hotな側面をもつ暗黙の理論・信念の形成も、障害児教育教員養成の重要な課題のひとつではないだろうか。

指導・治療対象者の特性や指導・治療方法などに対してもつ個人の信念が、指導・対処法の選択や実践に

影響することが示されて来ている (Malouf and Schiller, 1995)。本研究で治療教育志向に影響する知能観は、講義における知識の教授のみで形成され変化して行くのものであろうか。あるいは、実際の交流や指導を通してのみ形成されるものであろうか。実習やその他のボランティア活動を通して、学生それぞれが暗黙の理論を形成変化させていくと予想されるが、この過程に我々教官が関与する必要があるのだろうか。また関与することによってそれが真の意味で変化するものであろうか。検討すべき問題は列挙されるが、単に活動を経験させ個々の学生に信念の形成を任せるのではなく、そこへの介入が必要ではないかと考える。講義や演習、そして教育実習における、彼らの暗黙理論・信念の形成過程の実態とそれらによる変容可能性を、知識獲得との関連で明らかにしていく必要がある。

引用文献

Dweck, C.S., Chiu, C., and Hong, Y. 1995 Implicit theories and their role in judgment and reactions : A world view from two perspective. *Psychological Inquiry*, 6 (4), 267-285.

Feuerstein, R. and Rand, Y. 1997 Don't Accept Me As I am; Helping Retarded Performers Excel. IL: SkyLight Publishing Inc. ロイド・グレアム (訳) 2000 『「このままでいい」なんていわないで』。関西学院大学出版会。

Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C., Lin, D.M., and Wan, W. 1999 Implicit theories, attribution, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (3), 588-599.

Jonassen, D. and Grabowski 1993 *Handbook of Individual Differences*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum. Pp. 36-42.

梶田正巳・杉村伸一郎・後藤宗理・吉田直子・桐原雅子 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.

Kempele, K.M., Hymith, C., and David, G. M. 1996 Early childhood teachers' belief about promoting peer competence. *Early Child Development and Care*, 120, 145-163.

Lee, K. 1996 A study of teacher response based on their conception of intelligence. *Journal of Classroom Interaction*, 31 (2), 1-12.

Lynott, D. and Woolfolk, A. E. 1994 Teachers' implicit theories and their educational goals. The

Journal of Research and Development in Education, 27 (4), 253-264.

Malouf, D. B. and Schiller, E.P. 1995 Practice and Research in Special Education. Exceptional Children, 61 (5), 414-424.

Mize, J, Pettit, G. S., and Brown, G. 1995 Mothers' supervision of their children's peer play : Relation with beliefs, perceptions, and knowledge. Developmental Psychology, 31 (2), 311-321.

文部省 1999 盲学校、聾学校及び養護学校：幼稚園教育要領，小学部・中学部学習指導要領，高等部学習指導要領．文部省印刷局．

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 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．島根大学教育学部紀要（教育科学），第33巻，11-17.

小川巖 2000a 教育実践的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ー． 亞洲区障害理解教育国際検討会論文集（アジア障害理解研究1），99-103.

小川巖 2000b 個人特性の可変信念と治療教育志向に関する探索的研究．民病研（民間病院問題研究所），10, 12-16.

Salmon, G. 1972 Heuristic models for the generation of aptitude-treatment hypothesis. Review of Educational Research, 42, 327-343.

山口薫 1967 教育課程研究の新しい課題．精神薄弱研究, 101. 2-5.