

障害児教育担当教師における障害児特性可変観と 治療教育方針に関する研究

Preliminary Study of the Incremental View of Personal Traits of Disabled Children and
Remedial Education Orientations in Special Education Teachers

小 川 巖

Iwao OGAWA

要 旨

本研究の目的は、特殊教育担当教師のもつ障害児の知能や性格などの特性可変観、および彼らの治療教育志向性について明らかにすることであった。養護学校経験期間の長短者と特殊学級経験期間の長短者総計51名が上記に関する項目の評価を行った。その結果、特殊学級での経験期間が短い教師が、養護学校教師に比べて、強く特性固定観を否定する一方で、より低い治療教育志向性をもっていることが示唆された。上記結果を自立活動等教育課程・目標の両校での差異や障害児指導法等知識既有性の観点から考察した。

[キーワード] 養護学校教師、特殊学級教師、暗黙の理論、特性可変観、
治療教育志向性

I . 問題と研究目的

知的障害（精神遅滞）児の教育において、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高めることを優先的指導目標にすべきではないかという指摘がある（山口，1967）。また、ファイヤーシュタインら（Feuerstein and Rand，1997）は、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”）』の中で、同様な問題提起を行っているが、そこでは、知的機能の改善を志向する上での重要な要因が指摘されている。それは、「障害児の認知構造の変容は可能なのだ」という指導者や親の信念（Beliefs）である。

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する態度・信念（暗黙の理論）に関して、たとえば以下のことが明らかにされている。知能は変わるという能力増加観（incremental view）をもった学生が、もたない者に比べ補講などの治療教育プランを選択しやすいことや、それをもたない者が、他者に関する情報を診断材料としてより固定的に評

価値がちであることなどである (Hong, Chiu and Dweck, 1999; Dweck, Chiu and Hong, 1995; Hong, Chiu, Dweck, Lin and Wan, 1999)。

また、小川 (2000b, 2001) は、大学生を対象にして、知能可変観と治療教育志向性との関連を分析し、以下のような結果を得ている。障害児教育に関する講義を履修し、かつ障害児・者との長期の交流等体験のある学生が、そうでない学生に比べて、より高い知能増加観をもち、高い治療教育志向性を示すというものである。知能増加観と治療教育志向性との関連、および、障害児教育に関する知識と長期の交流体験が両者の規定的関連性に影響していることが示唆されたのである。

教師の実践行為を規定する個人的・心理的要因として、教育学的内容知 (Pedagogical Content Knowledge; Shulman, 1987)、子どもの学習に関するメンタルモデル (Mental Model) (Strauss, 1993)、信念 (Kemple, Hymith and David, 1996)、個人的 ATI 理論 (杉村・桐山, 1991; 小川, 1999)、個人的学習指導原理 (梶田・後藤・吉田, 1985)、心理学的モデル知識 (小川, 2000a) などがあげられる。上記した知能増加観も実践行為を規定するものだと考えられる。たとえば、リノットら (Lynot and Woolfolk, 1994) は、小学校通常学級教師を対象にこの点を検討し以下の点を明らかにしている。すなわち、経験年数の長い教師が、短い教師に比べて知能固定観をもちやすく、かつ、概念的なものよりはプラグマティックな教育目標・課題を優先するというものである。

障害児教育担当教師においてはどうか。治療教育は、子どもの弱い部分・苦手な部分を育てるものであるため、子どもの動機づけの維持や、課題に失敗した場合の対処など様々な指導技法を要する。さらには、長期にわたって志向し続ける必要がある。そのためには、治療教育的指導法の知識と共に、「私の指導している相手の特性は変容可能である」などの信念 (暗黙の理論) も必要ではないだろうか。

本研究の目的は、障害児教育担当教師を対象に、彼らの「子どもの知能等特性は変容可能である」という特性可変観や治療教育目標への志向性を、教師経験年数・担当した学校種 (特殊学級・養護学校) との関連において明らかにすることである。

Ⅱ. 方 法

1. 対象者 平成14年度度島根県免許法講習会 (障害児教育Ⅱ) の受講生88名であった。
2. 質問手続き・内容 講習会終了時に、アンケート用紙を配布した。「つぎのような項目内容に関してのあなたの率直な意見を問う」という教示のもとで以下の項目を評価してもらった。なお、これまで勤務した学校種別を、通常・特殊・通級学級別に、また、そこでの経験期間を、1年未満、2年未満、3年未満、3年以上で回答してもらった。
3. 評価・質問項目内容 質問項目はドウェックら (Dweck et al., 1995; Hong et al., 1999) のものを参考に作成した特性増加・固定観に関する以下の1～3項目を用いた。1:「どんな子どもであれ、知能などを伸ばすことができる」(特性増加観) 2:「子どもの知能などはもって生まれたものである」(特性固定観) 3:「子どもは、状況によってはいろんな風になるが、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)。

小川 (2000, 2001) で用いた教育方針に関する以下の4・5項目を用いた。治療教育志向性に関するものは、4:「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5:「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」。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段階で評価してもらった。

Ⅲ．結果および考察

本研究では、以下の条件を備えた個人の評価結果のみを分析の対象とした。養護学校のみ経験者から、経験年数3年未満の12名(養護長)および3年以上の16名(養護短)、特殊学級のみ経験者から、同様に経験年数3年未満の14名(特殊長)および3年以上の9名(特殊短)である。

表1に、各評価項目の平均と標準偏差をしめした。特性固定観項目3において10%水準での主効果の傾向が認められた($F(3, 47) = 2.25; p < .09$)。LSD法による多重比較の結果、上記項目と同様に、養護長・短と特殊短間における5%水準での有意差が認められた。なお、5%水準で有意な項目間の相関は、項目2(特性固定観)と3(特性固定観)間($r = .29$)にみとめられたのみであった。大学生を対象とした研究(小川, 2001)では、治療教育志向における群差や治療教育志向と特惠志向間に有意な負の相関がみられたが、教師を対象にした本研究結果ではそれらが認められなかった。

表1 4群における各質問項目の評価平均(標準偏差値)

項目	1:増加観	2:固定観	3:固定観	4:治療教育	5:特惠教育
養護長	3.4(.63)	2.1(.64)	2.3(.87)	3.0(.37)	3.6(.50)
養護短	3.3(.87)	1.9(.90)	2.4(.79)	3.3(.65)	3.3(.65)
特殊長	3.7(.50)	2.1(.93)	2.3(.87)	3.3(.50)	3.9(.33)
特殊短	3.6(.76)	1.8(.80)	1.7(.61)	3.0(.39)	3.8(.43)
全体	3.5(.70)	2.0(.80)	2.1(.82)	3.1(.49)	3.6(.52)

群差のみられた項目の結果から、養護学校経験者と特殊学校での経験期間が短い群との差の傾向、特殊学級短群における、特性固定観の低さが認められた。

以下、主成分分析を用いて、3つの特性増加・固定観関連項目の代表値を得ることにより、さらに分析を進めた。表2に、主成分分析の結果である因子負荷量を示した。固定観項目において強い負の負荷量をもつ1因子(非特性固定観)が得られた。

治療教育志向に関しては、治療・特惠両教育目標の重み付けを明確にするために項目5と4の評価値差を治療教育志向の代表値とした(表3参照)。この代表値と治療間($r = .73$)および特惠教育項目間($r = -.76$)には5%水準での有意な相関が示された。なお、以上の特

表2 特性増加・固定観項目の主成分分析結果

項目	因子負荷量
1:増加観	.516
2:固定観	-.660
3:固定観	-.816
寄与率	.456

性観の代表値とこの教育志向性代表値間における有意な相関は認められなかった。

表3は、学校種と経験年数から作られた4群における上記2指標の平均値と標準偏差を示したものである。非固定観に関しては、養護長から特殊短まで漸次その値が上昇する傾向がみられるが、分散分析の結果、有意な主効果

は認められなかった ($F(3, 47) = 1.81$; $p < .16$)。なお、平均値差をt検定した結果では、特殊短と、養護長・短間における有意差が認められた (養護長間: $t = 2.07(28)$, $p < .048$ 、養護短間: $t = 2.11(24)$, $p < .045$)

一方、治療教育志向では、養護長から特殊短まで漸次その値が減少している。分散分析の結果、主効果が10%水準では認められていた ($F(3, 47) = 2.76$; $p < .052$)。LSD法による多重比較の結果、養護長と特殊短間のみにおいて5%水準での有意差が、養護短と特殊短間で10%水準での差の傾向が認められた。この傾向は、上述した項目間の群差の分析結果と同様に、養護学校を経験した群との比較において、特殊学校での経験年数が短い群(特殊短)の治療教育志向性の低さがみられた。

以上の分析結果から、第一に、経験年数による単純な効果はみられず、養護学校経験者に比べて、特殊学級担当経験年数の短い者の治療教育的志向性が低いことが示された。第二には、特殊学級担当経験の短い者が、養護学校経験者に比べて、特性固定観を強く否定する傾向が示唆された。

小学校教師を対象にしたリノットらの研究(Lynott and Woolfolk, 1994)では、経験年数が長い教師の固定観の強さが示唆されているが、本研究においては、経験年数よりはむしろ学校種間差が顕著であった。すなわち、経験年数にかかわらず養護学校経験者が、特に経験期間の短い特殊学級担当者に比べて低い非特性固定観をもっていた。特殊学級より、発達的により重度の児童・生徒の指導経験が教師の非特性固定観を強める可能性が示唆される。また、小学校通常学級担当教師を対象にしたリノットら(Lynott and Woolfolk, 1994)の研究では、経験年数が、選択する教育目標の内容(抽象的概念的・実践的知識など)に影響している可能性が示唆されているが、本研究結果では、特性観と同様に、治療教育目標への志向性において経験年数よりはむしろ学校種間の差が顕著に現れていた。

障害児教育担当教師を対象にした本研究結果では、特性の固定を否定的に評価していた特殊学級短の教師が、必ずしも高い治療教育志向性をもっていなかった。同じ経験レベルでありかつ非固定観がより低い養護学校担当者の方が高い治療教育志向性をもっていた。これは固定・増加観と治療教育志向性との規定的関連性を支持する結果ではない。このことは、ひとつに、自立活動に代表される学校種間の教育課程・目標の違いにあるのかもしれない。養護学校教師として課せられる職業的課題や学校の教育課程・目標が影響した結果であるとも考えられる。大学生(小川, 2001)や同一教育課程をもつ通常学級の教師(Lynott and Woolfolk, 1994)を

表3 4群における非特性固定観および治療教育志向性の代表値の平均(標準偏差)

群 / 代表指標	非特性固定観	治療教育志向性
養護長	- 20(980)	50(816)
養護短	- 25(940)	25(1 215)
特殊長	- 90(1 129)	- 22(833)
特殊短	51(900)	- 57(1 342)
全体	00(1 000)	02(1 140)

対象とした研究結果とは異なり、特性増加・固定観（特性可変観）が、教育目標としての治療教育志向性と単純な規定関係にないことがうかがえる。

本研究では、教師の障害児特性可変観と治療教育志向性間に規定性を見出せなかった。しかし、一般的には、教師の実践行為に彼らのもつ暗黙の理論（信念）が影響する可能性は否定できない（Kemple, Hymith and David, 1996）。リー（Lee, 1996）は、通常学級の小学校教師を対象に、具体的な生徒事例に対する諸反応を検討している。その結果、知能固定観の強い教師が、前もつてもつ自分の生徒期待に影響されやすい、学習課題の遂行成績に影響されやすい（遂行志向：Performance-Oriented）等の結果を得ている。本研究で用いた治療教育志向性項目の内容は、教育課程目標であり具体性に欠けたものであった。治療教育志向性を、具体的な事例に対する諸指導行為によって評価するなどの方法を用いて、特性可変観との関連をさらに検討していく必要がある。

また、上述した大学生を対象にした小川（2001）の研究結果では、障害児教育に関する知識も治療教育志向性の重要な要因であった、今回は各教師の障害児教育に関する知識レベルを反映する指標をとってはいなかった。養護学校長群と特殊学級短群の治療志向性の差には、特に障害や治療教育的理論や技法の知識が関与しているのかもしれない。たとえば、非固定観の高い特殊学級担任において、治療教育的志向性が低かったのはその指導方法に関する知識が不足していたからではないか、一方、重い子の指導を経験することにより非特性固定観（特性増加観）を弱めてはいたが、養護学校群は、教育課程および治療教育的教育課程のもとで障害や指導方法等に関する知識がよりあったため、治療教育目標を高く評価したとも考えられる。このような仮説の検証は今後の重要な課題である。

近年の特別支援教育の普及によって、特殊学級担任教師が校内での支援体制におけるキー・パーソンになるケースが多いと予想される。特に、障害児教育の経験が乏しくまた障害児教育の専門性が低いと予想される教師が、特別な教育的ニーズをもった児童・生徒を指導・支援する場合、上記仮説に基づけば、彼らがもっているであろう非特性固定観（特性増加・可変観）を維持・増強させ、その信念の行為化を可能にするためにも、担当初期からの治療教育的知識等の研修が必要だと言えよう。

IV．引用文献

- 1) 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.
- 2) 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。
- 3) 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.
- 4) 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.
- 5) Kemple, K., Hymith, C., & David, G. 1996 Early childhood teacher's belief about promoting peer competence. *Early*

Child Development and Care, 120, 145 - 163.

- 6) Lee, K. 1996 A study of teacher response based on their conception of intelligence. *Journal of Classroom Interaction*, 31(2), 1 - 12.
- 7) 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.
- 8) 文部省 1999 盲学校、聾学校及び養護学校：幼稚部教育要領、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。
- 9) 小川巖 1999 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3巻，11 - 17。
- 10) 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 - 幼児の文章事例を用いて - 。*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。
- 11) 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。
- 12) 小川巖 2001 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。島根大学教育学部紀要（教育科学），第35巻，1 - 6。
- 13) Shulman, L. S. 1987 Knowledge and teaching : Foundations of the new form. *Harvard Educational Review*, 57, 1 - 22.
- 14) Strauss, S. 1993 Teacher's pedagogical content knowledge about children's minds and learning : Implication for teacher education. *Educational Psychologist*, 28(3), 279 - 290.
- 15) 杉村・桐山 1991 子どもの特性に応じた保育指導。教育心理学研究，39，31 - 39。
- 16) 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。