

知能障害教育における 教師のコンピテンスに関する調査

田中 洋*・井田 範美

本研究は知能障害教育における教師のコンピテンスを明らかにし、併わせて彼らの特性と置かれている環境条件による差異を検討することを目的とした。調査対象は関東地方の特殊学級と養護学校の教師が選ばれた。250人の教師にアンケート用紙が送付され、46%の回収率を得た。結果の処理には χ^2 検定と因子分析法(バリマックス回転)が使用された。その結果から次のことが示唆された。知能障害教育に携わる教師は児童生徒への個別配慮を重視する傾向にあり、特に児童生徒の障害や成長・発達に関する知識、理解など、より認知的なコンピテンスを重要だと考えている。また教師の特性や環境条件による検討では、教師の年齢、教員経験年数と重複障害児の有無がコンピテンスの評価に影響を与えている。今回の調査において教師のコンピテンスについて十分に明らかにできたとはいえず、より詳細な分析が今後の課題として残された。

キーワード：知能障害児 コンピテンス リッカート法 因子分析法 バリマックス法

1. 問題及び目的

教師のコンピテンスに関する研究は、知能障害教育の分野においては1950年代後半のMackieら(1957)の研究⁽¹⁾⁽²⁾がその端緒であったと思われる。それ以後、多くの研究者によって知能障害教育でもとめられるコンピテンスを記述する努力が払われてきた。

Hewett(1966)は基本的なコンピテンスとして次の7つをあげている。①客観性、②柔軟性、③活動の構造化、④豊富な資源の利用、⑤社会的強化、⑥カリキュラムの専門知識、⑦知的モデルとしての教師。また彼は個々のコンピテンスが重要度の順に階層をなし、客観性と柔軟性がそれ以後のコンピテンスの基礎になると述べている。

更に、たんなる記述だけでなく、教師の置かれている環境条件により教師のコンピテンスに差異のみられることが報告されている。

Dorward(1963)は特殊学級の教師が普通学級の教師にくらべ「臨床チームへの参加の有無」、「知能検査及び社会成熟度検査の実施」といったコンピテンスを高く評価することを示した。また、Bullockら(1971)の研究では、「知能障害の教育

と心理学の知識・理解」、「児童の自己指南力の育成」、「読み指導の技能」などが重要だと考えられた。

では教師のコンピテンスとは一体どのようなものをさすのか。Childs(1978)はこれまでの研究を概観して、次のように定義づけている。即ち、教師のコンピテンスとは知能障害児の指導に際し必要とされる特定の能力及び知識・技能のことである、と。

さて指導に際し教師のコンピテンスの影響が大きいことは、田中(1983)の教授行動に関する研究においても示唆されているが、我国ではまだこの種の研究は少ない。弱視教育の分野では黒川(1983)が弱視教育に携わる教師に必要とされる知識・技能に関する研究をおこなっているが、知能障害教育の分野には見当たらない。しかし、現在の知能障害教育は重度・重複化、個別化の傾向が著しく、教師にもとめられるものも多様化、複雑化してきている。それ故、教師に必要とされるコンピテンスとは何か、教師のコンピテンスに対する意識を明らかにすることは有意義なことと思われる。

そこで本研究では、知能障害教育における教師のコンピテンスに関する調査をおこない、教師に

* 心身障害学研究科

必要とされるコンピテンスを明らかにし、併わせて彼らの特性と置かれている環境条件による差異について検討を加える。

2. 方法

調査対象には関東地方（1都3県）の特殊学級と養護学校で直接指導に携わっている教師が選択された。対象者の抽出は『特殊学級・学校一覧（昭和56年度版）』と『全国学校総覧』を参照しておこなわれた。

調査項目はChilds（1978）が作成したチェックリストを翻案し、そのうち50項目が選択された。我国の実情に適合しない項目と領域分類の過程で一致度が低かった項目は、調査項目から除外された。さらに各項目は次の5つの領域に分類された。

- ①児童生徒に関する領域（項目1～10）
- ②カリキュラムに関する領域（項目11～20）
- ③指導法に関する領域（項目21～30）
- ④教材に関する領域（項目31～40）
- ⑤教育一般における専門性に関する領域（項目41～50）

また教師についての基本的情報、即ち教師のプロフィール及び教師の置かれている環境条件等はフェースシートから得られた。

項目の評定には5段階リッカート法が用いられ、「非常に重要でない」から「非常に重要である」まで1～5の重みづけがなされた。結果の処理は主に χ^2 検定を使用し、教師のコンピテンスの特徴を明らかにするため因子分析法が補足として用いられた。

3. 結果と考察

アンケート用紙は250人の教師に送付され、そのうち115人から回答があった。今回の回収率は46%とやや低調であった。回答されたもののうちいずれかの項目に無答であったり、極端に回答が偏っているものは結果の処理から除外された。結局のところ特殊学級教師53名、養護学校教師47名の回答が分析に使用された。

回答者のプロフィールと教師の置かれている環境条件はTable 1に示すとおりである。特殊学級教師と養護学校教師を比較すると、年齢（ $\chi^2=30.2$, $df=3$, $P<.01$ ）、教員経験年数（ $\chi^2=32.8$, $df=5$, $P<.01$ ）、普通学校における教員

経験の有無（ $\chi^2=20.2$, $df=1$, $P<.01$ ）において特殊学級教師が有意に高い値を示した。特殊学級教師の方が高齢で、教員経験が豊富なことが示された。性別による差異はみられなかった。ただし年代別にみると若い教師に女性が多い傾向があった。

教師の置かれている環境条件では、学級の成員数（ $\chi^2=31.8$, $df=4$, $P<.01$ ）、担当教員数（ $\chi^2=39.6$, $df=3$, $P<.01$ ）、学級に重複障害児がいるかどうか（ $\chi^2=20.2$, $df=1$, $P<.01$ ）で顕著な差異がみられた。特殊学級教師の多くが5名以下の児童生徒を1人で指導しているのに対し、養護学校教師の多くは6～10名程度の児童生徒を複数で指導していることがこのことから推察される。

Table 1 教師のプロフィール及び教師の置かれている環境条件(χ^2 検定)

		特殊学級	養護学校	
性別	男	21	22	
	女	32	25	
年齢	20才代	5	23	
	30	12	16	***
	40	16	5	
	50	20	3	
教員経験年数	— 1年	0	7	
	2— 5	7	18	
	6— 9	6	9	***
	10—13	6	7	
	14—17	4	2	
	18—	30	4	
普通学校の経験	ある	47	21	***
	ない	6	26	
学級成員数	— 5人	29	8	
	6—10	12	36	
	11—15	4	3	***
	16—20	5	0	
20—	3	0		
重複障害児	いる	27	44	***
	いない	26	3	

* $p < .05$
 ** $p < .01$
 *** $p < .001$

次に、教師の特性と教師の置かれている環境条件による教師のコンピテンス差異の検討をおこなった。

まず特殊学級と養護学校の校種間比較では、次のコンピテンスを養護学校教師がより重要だと考えていることが示された。「児童生徒の行動を把握するのに便利だからといって、むやみに標準テストを濫用しない」($\chi^2=7.08, df=2, P<.05$)、「児童生徒の身体、認知、情緒の発達に関する一般的な知識をもつ」($\chi^2=6.02, P<.05$)、「児童生徒の発達にあわせてカリキュラム内容を編成する」($\chi^2=6.01, P<.05$)。一方、特殊学級教師の方が有意にたかく評価したコンピテンスは、「教科書を効果的に用いる」($\chi^2=12.14, P<.05$)だけであった。これから養護学校教師が児童生徒の成長及び発達を重要視し、その知識、理解を深めたいと欲していることが示唆される。養護学校教師が発達をより重視するのは、対象児童生徒の障害程度に深い関係があるように思われる。即ち、現在の養護学校対象児の重度化、重複化の傾向が特殊学級教師に比べより強く発達に目をむけさせる結果になったのではなからうか。

年齢及び教員経験年数で差異のみられたコンピテンスはTable 2に示すとおりである。若い教師は「学級内の児童生徒の人間関係を把握する」、「指導にとって適切な学級集団を構成する」、「指導内容にあそびの要素を取り入れる」などのコンピテンスを重要視している一方、年配教師は「精神薄弱教育に関する専門的な研究会や学習会に積極的に参加する」を高く評価した。若い教師が直接的に指導に関連するコンピテンスを重視するのは、指導経験の浅さからくるだけでなく、彼らの指導への意欲の高さの現われだと思われる。それに対し年配教師の場合は年齢や教員経験年数だけでなく、彼らの多くが特殊学級の教師だという事実が関係しているように思われる。普通学校における経験も豊富であり、教育一般の知識、理解は高いが、知能障害教育に関する知識の乏しさが専門的な研究会等への参加を重視する結果として現われたのではなからうか。

年齢とコンピテンスの評価の関係を確かめるために各領域における評定合成得点と教師の年齢との相関をとってみた。その結果、全体では有意な相関はみられなかったものの特殊学級教師では教

Table 2 年齢及び教員経験年数で差異のみられたコンピテンス

項目No	コンピテンス内容	χ^2 値	
1	学級内の児童生徒の人間関係(社会的地位:ソシオメトリック・ステータス)を把握する。	13.59	*
2	障害がどのように児童生徒の社会性の発達に影響するかについて知っている。	14.61	*
3	児童生徒のどのような生活経験が乏しいのかを見いだす。	14.43	*
15	学校外の経験カリキュラムを構成する。	25.12	*
21	指導にとって適切な学習集団を構成する。(グループ作りをする。)(小集団, 大集団, 個別, etc.)	14.22	*
30	指導内容にあそびの要素(ごっこ遊び etc.)を取り入れる。	16.67	*
41	地域社会からの学校(学級)に対する理解や要求を受け止める。	17.37	*
47	精神薄弱教育に関する専門的な研究会や学習会に積極的に参加する。	22.63	*

* p < .05
** p < .01
*** p < .001

材に関する領域 ($r=.36$) で正の相関がえられ、養護学校教師では児童生徒 ($r=-.47$)、カリキュラム ($r=-.45$)、指導法 ($r=-.50$) に関するそれぞれの領域で負の相関が得られた。この結果からも若い教師ほど指導に直結したコンピテンスを重視し、児童生徒に対する知識、理解を深めようとする姿勢のあることがうかがわれる。

性別及び普通学校経験の有無による比較では、「教科書を効果的に用いる」を除けば大した特徴はみられなかった。「教科書…」については女性 ($\chi^2=6.24, df=2, P<.05$) と普通学校経験者 ($\chi^2=9.40, df=2, P<.01$) がともに高い評価を示した。

学級に重複障害児がいるかどうかによってコンピテンスの差異の検討をおこなった。結果はTable 3に示すとおりである。学級内に重複障害児がいる場合、教師は「児童生徒の身体、認知、情緒の発達に関する一般的な知識をもつ」、「児童生徒の発達水準にあわせてカリキュラム内容を編成する」など、児童生徒の成長及び発達、そして障害に対応した内容のコンピテンスを重要視する傾向にあった。それに対し学級に重複障害児がいない場合には、「基本概念の反復学習をカリキュ

Table 3 重複障害児の有無で差異のみられたコンピテンス

項目No	コンピテンス内容	χ^2 値	
6	児童生徒の身体、認知、情緒の発達に関する一般的な知識をもつ。	13.74	**
9	学級集団に適応できず失敗経験を繰り返す児童生徒を理解する。	7.07	*
10	児童生徒の薬の使用状況を確認する。	5.77	
16	児童生徒の発達水準にあわせてカリキュラム内容を構成する。	9.18	*
18	基本概念の反復学習(ドリル学習等とう)をカリキュラムに取り入れる。	7.70	*
22	重複障害を有する児童生徒の指導方法について知る。	5.39	p = 0.56
23	児童生徒の障害に応じた体育指導の知識。	6.27	p = 0.55
34	教科書を効果的に用いる。	24.31	***
35	教材・教具を用いて、社会生活に必要な知識・技能の発達を促す。	6.92	*

* p < .05
 ** p < .01
 *** p < .001

ラムに取り入れる」、「教科書を効果的に用いる」、「教材・教具を用いて、社会生活に必要な知識・技能の発達を促す」といったコンピテンスが重要視された。この結果から重複障害児がいた場合、知識、理解など認知面に関するコンピテンスがもとめられるのに反し、より具体的な技術、技能についての要求が乏しいことが示唆される。現在、重複障害児の指導について議論されているにも関わらず、十分な指導技法の浸透が図られていないことを反映しているように思われる。今後は指導技法の開発及びその普及に一層の努力が払われる必要があるだろう。重複障害児がいない場合には、教材・教具を使用したより教科的な内容のコンピテンスがもとめられている。児童生徒の障害は千差万別であり、重複障害のあるなしによるだけでも必要とされる教師のコンピテンスに大きな差異がみられた。障害程度に対応した指導内容の細分化や教育課程の再編成が望まれる所以もここからくるのだろうと思われる。

最後に、学級の成員数及び担当教員数による比較をおこなったが、特にこれといった傾向はみられなかった。

これまでの結果をまとめると知能障害教育に携わる教師、特に養護学校教師は児童生徒の成長・

発達に関する個別配慮を技術または技能よりも重要だと考える傾向にあった。さらに若い教師は児童生徒への個別配慮だけでなく、直接指導に結びついたコンピテンスを重視することが示された。また、コンピテンスの評価に児童生徒の障害の状態が大きく影響することが示唆された。今回の調査は知能障害教育における教師のコンピテンスを明らかにすることが目的であったが、個々のコンピテンスについて検討が加えられたものの全体としての特徴を明らかにするまでに至らなかった。そこで各コンピテンスの関係を把握し、特徴を明らかにするために因子分析法による検討をおこなった。

コンピテンスに関する回答と教師のプロフィール及び教師の置かれている環境条件があわせて因子分析にかけられた。理由はコンピテンスについてだけでは明らかな特徴がつかめないのではないかと不安と全体をとおした傾向を把握したいという希望があったためである。軸の回転法にはバリマックス法が使用された。その結果、10個の因子が抽出された。各因子の固有値、寄与率及び各項目の因子負荷量はTable 4 に示すとおりである。

10個の因子のうち教師のコンピテンスの特徴を示すと思われたのは1番目の因子であった。第1因子には「障害がどのように児童生徒の社会性の発達に影響するか知っている」、「成長と発達における個人差を認識する」、「児童生徒の障害を受容する」など児童生徒に関する領域のコンピテンスが多く含まれていた。その他のコンピテンスも「児童生徒の能力にみあった達成目標や目的を彼らにわかるように示す」など個々の児童生徒に対する個別配慮に関するものであった。この因子は知能障害教育における基本的、内在的な知識、理解の因子だと解釈されたが、その最大の特徴は児童生徒の障害や成長・発達への個別配慮に関係していることである。これは教師の特性及び環境条件による検討においても示唆されたものである。我国の知能障害教育に携わる教師に必要とされるのがこの種のコンピテンスであることは興味深い。

アメリカにおける研究(Childs, 1978)では、教材・教具の利用、視聴覚機器の準備などが重要だと考えられている。即ち、より外在的、周辺的な内容のコンピテンスが選択されている。これに対し我国の教師は知識、理解など、より認知的な

Table 4 因子分析の結果
(項目は因子負荷量 ≤ 0.4 で抽出)

因子No.	項目No.	内 容	因子負荷量
1	9	学級集団に適応できず失敗経験を繰り返す児童生徒を理解する。	0.73216
	8	児童生徒の障害を受容する。	0.66782
	7	児童生徒が概念形成と同様に社会的技能の獲得でも困難を示すことを知る。	0.63370
	12	児童生徒が社会生活を営めるよう将来にわたる見通しをもってカリキュラム目標を決定する。	0.61911
	10	児童生徒の業の使用状況を確認する。	0.54784
	16	児童生徒の発達水準にあわせてカリキュラム内容を編成する。	0.51650
	11	児童生徒の能力にあった達成目標や目的を彼らにわかるように示す。	0.48633
	3	児童生徒のどのような生活経験が乏しいのかを見いだす。	0.47558
	27	学習活動にあたって、どの児童生徒にも成功経験と満足感を与える。	0.45985
	2	障害がどのように児童生徒の社会性の発達に影響するかについて知っている。	0.45738
	21	指導にとって適切な学習集団を構成する。	0.40524
4	成長と発達における児童生徒の個人差を認識する。	0.40187	
固有値		8.99805	寄与率 32.3%
2	34	年齢	0.71645
		教員経験年数	0.70901
		重複障害児の有無	0.56150
		教科書を効果的に用いる。	0.46533
		普通学校経験の有無	-0.58661
		校種	-0.73108
固有値		4.80124	寄与率 17.2%
3	38	適切な教育番組を選ぶ。	0.53211
	45	日常の公務を手際よくかたずける。	0.53039
	40	視聴覚補助教材を用意する。	0.47555
	14	普通児のためのカリキュラムの知識	0.45179
	44	児童生徒の両親に社会見方がどのように実施されているかを説明する。	0.43391
	25	世間一般に流通している臨床技法を学級の指導に適用する。	0.42473
43	地域社会の人々がどのくらいの教育活動に参加しているかを把握する。	0.42220	
固有値		2.54078	寄与率 9.1%
4	47	精神薄弱教育に関する専門的な研究会や学習会に積極的に参加する。	0.76850
	46	児童生徒を指導することに喜びを抱く。	0.60297
	48	適時、適所において建設的な意見を述べる。	0.52336
	49	教師としての権利と責任について自覚する。	0.40590
固有値		2.26889	寄与率 8.1%
5	35	学級の成員数	0.77797
		担当教員数	0.49892
	33	教材/教具を用いて、社会生活に必要な知識、技能の発達を促す。	-0.47360
		基本的な生活概念を習得させるために視覚教材を活用する。	-0.53030
固有値		2.03161	寄与率 7.3%
6	17	行事を単元としてどう取り上げたらよいかについて熟知している。	0.57771
	50	明瞭な発音、発声、適度な音量、高さではなす。	0.52480
	11	児童生徒の能力にあった達成目標や目的を彼らにわかるように示す。	0.43308
		校種	0.40703
固有値		1.77664	寄与率 6.4%
7	18	基本概念の反復学習をカリキュラムに取り入れる。	0.55796
	31	生活経験や教科的内容を教材に取り入れる。	0.49402
	19	系統的に単元を設定する力。	0.47923
	15	学校外の経験カリキュラムを編成する。	0.43968
固有値		1.59818	寄与率 5.7%
8	36	学級専用の写真のアルバムを作る。	0.46104
	39	成長と発達における児童生徒の個人差を認識する。	0.45926
		指導目的にあったレコードを選ぶ。	0.44191
固有値		1.41178	寄与率 5.1%
9	24	一貫した態度で学級の規律を守らせる。	0.53421
		学部	-0.51900
固有値		1.30061	寄与率 4.7%
10	29	児童生徒が指導内容について、どのくらい達成できたかを評価する。	0.54881
	固有値		1.16655

内容のものを選択する傾向にある。これは井田(1973)の研究にもみられるように、日常的に多くの悩みや葛藤のもとに教師が置かれているとともに、学級王国的な雰囲気は抜けきれず、いまなお個人的力量によってのみ指導がおこなわれていることを反映しているように思われる。この点についてアメリカではチームアプローチが流布しており、認知的なものよりも技術または技能面に多くの関心がむけられるのだと思われる。今後は我国においても集団的アプローチを充実させ、学校環境が全て教育の場となるよう努力することが望まれるだろう。

同様のことが第3因子の解釈から指摘される。この第3因子は知能障害教育における外在的、周辺的な内容に関する因子である。その中には「世間一般に流通している臨床技法を学級の指導に適用する」、「視聴覚補助教材を用意する」、「日常の公務を手際よくかたずける」など教師の実務や技術・技能に関するコンピテンスが多く含まれていた。Dorward (1963) が指摘したように、現在でも多くの教師が一般的な臨床技法の適用に不安をいっていることを示しているように思われる。指導「法」や指導「技術」に対する認識を変革し、より良い指導実践にいかしていくことが重要な課題になるだろう。

本研究では特殊学級教師と養護学校教師のコンピテンスの差異について十分な検討を加えられなかった。が知能障害教育に携わる教師にとって必要とされるコンピテンスは、児童生徒への個別配慮といった、より認知的な内容に関するものであることがわかった。これは我国の教師に特徴的にみられる傾向であることも示された。また、教師の年齢や教員経験年数、重複障害児の有無によって大きくコンピテンスの評価がかわることが示された。特に若い教師ほど熱心で児童生徒の個別配慮を重視する傾向が示唆された。その他にも教師の特性や環境条件に関する指標をもうけたが、明らかな知見を得るまでに至らなかった。その理由のひとつは、社会統計的指標でのみ説明しようとした点にあると思われる。今回の調査は教師のコンピテンスに関する研究としてはかなり大雑把なものであり、今後は指標の設定とあわせて調査項目を吟味し、より詳細な点について検討を加えていきたい。

文 献

- 1) Bullock, L. M., & Whelan, R. J. (1971): Competencies needed by teachers of the emotionally disturbed and socially maladjusted: a comparison, *Exceptional Children*, 37, 485-489.
- 2) Childs, R. E. (1978): A comparison of the importance of selected competencies as perceived by teachers of elementary educable mentally retarded students, *Journal of Special Education and Rehabilitation*, Winter Quarter.
- 3) Dorward, B. (1963): A comparison of the competencies for regular classroom teachers and teachers of emotionally disturbed children, *Exceptional Children*, 30, 67-73.
- 4) Howett, F. (1966): A hierarchy of competencies for teachers of emotionally handicapped Children, *Exceptional Children*, 33, 7-11.
- 5) 井田範美 (1973): 教師の問題, 『教育心理学』, 129-194, 学苑社.
- 6) 黒川哲宇 (1983): 弱視教育に携わる教師にはどのような知識, 技能が必要かに関する調査, *心身障害学*研究, 7(2), 9-18.
- 7) 田中 洋 (1983): 精神薄弱養護学校における教授行動と教師の特性との関係, *精神薄弱児研究*, 10, 73-79.

Summary

Competencies Needed by Teachers for the Mentally Retarded

Hiroshi Tanaka and Noriyoshi Ida

The purpose of this study was as follows:

1st was to clarify the needed competencies by teachers for the mentally retarded.

2nd was to compare each competence with teacher's characteristics and environmental circumstances.

The population was composed of teachers of special school and special classroom in an area of KANTO.

The instrument for this study was consisted of two questionnaires. One was face sheet that prepared to obtain information about teacher's characteristics and environmental circumstances. Another was a 50-items questionnaire that asked the teachers to rank a competence on five-point Likert Scale.

The questionnaire was dealt out the teachers by mail. The percentage of answers was 46%. Chi-square test and factor analysis (varimax rotation) was applied by this study.

Teachers for this study perceived the very importance to items about the individual considerations for children. Then, there was several tendencies between AGE, CARRER of teachers and the perceived competencies with teachers. In environmental circumstances, it was found relationship between the perceived competencies with teachers and the existence of the double handicap in pupils/students. It was discussed that the individual considerations for children are the original tendency of education for the mentally retarded in Japan.

Key word: mentally retarded, competence, likert scale, factor analysis, varimax rotation