

知的障害及び情緒障害特殊学級における養護・訓練の 「時間の指導」の実施に関わる要因

村中智彦*・笠原芳隆**・安藤隆男**・藤井和子**
(平成11年10月29日受理)

要 旨

本研究の目的は、知的障害及び情緒障害特殊学級において、養護・訓練の「時間の指導」の実施に影響を及ぼす児童の属性、教員の属性について予備的な知見を得ることである。新潟県内小学校の知的障害及び情緒障害特殊学級担任教員を対象に質問紙調査を行い、「時間の指導」の日課表への位置づけと児童の属性、教員の属性との関連について分析を行った。児童の属性として、障害の種類と程度、教員の属性として、特殊教育教諭免許状保有の有無と特殊教育経験年数などを取り上げた。その結果、児童の属性、中でも障害の程度が、「時間の指導」を日課表に位置づけるか否かに大きく作用すること、特殊教育教諭免許状保有の有無などの教員の属性との関連は希薄なことが示唆された。

KEY WORDS

Special Class 特殊学級 Intellectual Disabilities 知的障害
Questionnaire 質問紙調査 Teaching of Time in Yogo-Kunren 養護・訓練の時間の指導
Attribute of Children and Teacher 児童及び教員の属性

問 題

養護・訓練（以下、養・訓）は、昭和46年学習指導要領の改訂によって、はじめて設けられた特殊教育諸学校の教育課程の編成領域である。平成14年度から実施される新学習指導要領では、「自立活動」へと名称を変更する。自立を目指した主体的な活動であることを明確にする観点から、目標及び内容も改められ、指導にあたっては「個別の指導計画」の作成を必要とされる。児童生徒一人ひとりの障害の状態に応じる養・訓の指導は一層の充実と発展を求められている。

特殊教育資料（文部省、1999）によると、小・中学校の知的障害特殊学級に在籍する児童生徒数は46,265名であり、知的障害養護学校の28,087名よりも多い。特殊学級の特殊教育の場としてのニーズは高く、特殊教育において果たす役割も大きい。知的障害特殊学級は、知的障害の程度が比較的軽度な児童生徒に対し、障害の状態等に応じたきめ細かな教育を行うため、小・中学校において特別に編成された少人数の学級である。教育課程は、原則として、小・中学校の学習指導要領に基づいて編成される。さらに、必要に応じて、特殊教育諸学校の学習指導要

* 学校教育学部附属障害児教育実践センター

** 障害児教育講座

領を参考とした特別の教育課程を編成してもよい。

ところが、知的障害特殊学級に在籍する児童生徒の障害の程度は、必ずしも軽度ではない。宮崎(1992)は、軽度で社会性のある子どもたちで構成されている知的障害特殊学級は極めて少ないと報告している。加えて、さまざまな障害の状態を示す児童生徒で学級構成されている状況は、特殊学級設置当初から指摘されており、現在も変わらない(宮崎, 1992)。このように、障害が多様化、重度・重複化している児童生徒の実態を考えると、「特別の教育課程」の編成は避けて通れない。とりわけ、特殊教育のみに設けられた養・訓の指導は重要となるであろう。

養・訓の指導では、学校種、言い換えれば児童生徒の障害種によって異なる現状があると示唆されている(井田ら, 1989, 1991; 藤田ら, 1990; 大河原ら, 1992)。知的障害養護学校では、「時間の指導」をとくに設けず、教育活動全体を通じた指導、いわゆる「関する指導」で対応を行う特徴が見られる(大野, 1992)。現行の学習指導要領(文部省, 1989)において、知的障害以外の学校で示されている養・訓に充てる授業時数の標準(年間105時間)が、知的障害のみ省かれているからであろう。さらに、養・訓の指導を特に設けていない学校さえもある(井田ら, 1989)。このような積極的とはいえない養・訓への関与の背景には、「生活」「教科・領域を合わせた指導」という知的障害独自の教育課程編成や養・訓の指導の対象となる知的障害における「発達の偏り」概念(大河原, 1990)の不明瞭さ(大野, 1992)などが関係していると考えられる。そして、「関する指導」中心の対応は、知的障害特殊学級では、一層強まるであろう。文部省の手引(1992)においても、「特殊学級の場合、一般に、児童生徒は、養護学校と比較して、精神発達の遅滞の程度が軽度であり、他の障害を併せ有していても軽いことが多い。従って、養・訓の指導は、必要に応じて、各教科、道徳および特別活動の内容と領域・教科を合わせた指導を行うなかで取り扱われることが主となろう」と示されている。

しかし、「関する指導」は指導の形態に過ぎない。知的障害特殊学級の養・訓の指導は、学校の教育活動全体を通じて行う養・訓に関する指導が中心となるが、必要に応じて、養・訓の時間を設けて指導することも考慮しなければならない(文部省, 1992)。養・訓の指導を効果的に行うためには、必要に応じて「時間の指導」を設け、また「関する指導」と機能的に組み合わせることが重要である。だが、先の現状を踏まえると、「時間の指導」を設ける理由である「必要に応じて」の基準は、極めて不確定である。設定を決定する担任教員個々の捉えによって異なるであろう。どのような場合に設定すればよいか困惑している実態も推測される。特殊学級担任教員は、何を手がかりに、「時間の指導」を必要であると捉え、指導に位置づけるのだろうか。

これまで、養・訓の「時間の指導」の実施に影響を及ぼす要因として、児童生徒、教員、指導体制に関わる3つの要因が示唆されている。児童に関わる要因では、知的障害の程度(井田ら, 1989)や児童生徒の年齢(宮本ら, 1989)、教員に関わる要因では、特殊教育教諭免許の有無(村田・宮崎, 1995)や特殊教育経験年数(村田・宮崎, 1995; 松崎, 1997)、指導体制に関わる要因では、学校教育目標や教育課程の考え方(大河原, 1990; 大野, 1992)や児童生徒数(井田ら, 1989)が考えられている。養・訓の指導では、児童生徒の障害の状態に応じて指導の目標・内容・方法が決定されることから、障害の程度など児童に関わる要因が作用するのは当然考えられる。また、指導の決定者である教員の要因も大きく関わるであろう。知的障害特殊学級の場合、学校組織全体で特殊教育に従事する養護学校と異なって、児童及び教員に関わる要因が大きく作用すると考えられる。

本研究の目的は、知的障害及び情緒障害特殊学級において、養・訓の「時間の指導」の実施に影響を及ぼす児童の属性、教員の属性について予備的な知見を得ることである。新潟県内小学校の知的障害及び情緒障害特殊学級担任教員を対象に、養・訓の「時間の指導」を日課表に位置づけているか否か、児童の属性、教員の属性について調査し、日課表への位置づけと児童の属性及び教員の属性との関連について分析を行った。児童及び教員の属性には、先行研究で示唆されている要因を取り上げた。情緒障害特殊学級も対象にしたのは、情緒障害特殊学級の対象に「自閉児」が含まれるため、情緒障害特殊学級の中にも知的障害児童が含まれている実態を予測したからである。

方 法

調査対象

新潟県内小学校の知的障害学級（以下、知的学級）183学級、情緒障害学級（情緒学級）99学級のうち、それぞれ約半数の93学級、52学級をランダムに選出し、計145名の担任教員を対象とした。

時期

平成11年2月下旬～3月下旬。

手続き

学校長宛に質問紙を郵送し、学級担任に回答（返送）してもらうように依頼した。

質問紙の内容

A. 児童の属性

学級に在籍する児童個々について、学年、障害名、知的障害の程度の回答を求めた。障害名については、児童個々に0.8cm×6.0cmの記入欄を設けて記述してもらった。知的障害の程度では、文部省初等中等教育局長通達「教育上特別な取り扱いを要する児童生徒の教育措置について」（1978）に示されている軽度、中度、重度の程度の規定を欄外に示し、児童個々にいずれかで評定してもらった。

B. 教員の属性

年齢、性別、特殊教育教諭免許状の有無と種類、特殊教育経験年数、特殊教育諸学校経験年数・学校種についての回答を求めた。

C. 「時間の指導」の日課表への位置づけ

「養・訓の時間の指導を日課表に位置づけている」項目を設け、「はい・いいえ」の2件法で評定を求めた。

分析方法

「時間の指導」の日課表への位置づけと児童の属性及び教員の属性との関連について分析を行うために、数量化理論II類（駒澤、1992）を用いた。「時間の指導」の日課表への位置づけの回答を基準変数とし、児童の属性及び教員の属性を説明変数とした。なお、分析はパーソナルコンピュータで行い、統計分析プログラムの“HALWIN”（高木・統計数理研究所、1998）を使用した。

結果と考察

回収率

1学級で複数の教員から返信のあった学級が1校あり、調査依頼延べ人数は146名であった。そして、計115名から回答を得た。回収率は78.8%であった。

有効回答

まず、誤記入、未記入のある回答を除いた。次に、情緒障害学級については、障害名の記述より、知的障害及び自閉症のいずれにも該当しない児童のみで構成されている学級の回答を除き、107名を有効回答とした。知的学級70名、情緒学級37名であった。

実態

A. 児童の実態

障害名の記述を見ると、知的学級では、知的障害、精神遅滞、ダウン症、自閉的傾向、精神発達遅滞、自閉症（多い順）のいずれかの児童が全体の95%以上を占めていた。情緒学級では、自閉的傾向、自閉症、知的障害、精神発達遅滞の児童が全体の90%以上を占めていた。この結果に基づき、個々に記述された障害名の内容によって以下の3つの障害児童に分類した。

知的障害児童（以下、知的児）：知的障害、精神遅滞、ダウン症など知的障害に相当する児童

自閉児童（以下、自閉児）：自閉症、自閉的傾向など自閉症に相当する児童

知的障害・自閉以外の児童

なお、「自閉的傾向を伴う知的障害」など、知的障害、自閉の両者を含む記述は、意味内容から複数の調査者で評価し、いずれかに分類した。また、「知的障害、自閉的傾向」など、障害名を複数記述している場合は、先に記述されている障害名より分類を行った。

以上の分類にもとづき、a.知的児のみで構成されている学級、b.自閉児のみで構成されている学級、c.知的障害・自閉以外の児童のみで構成されている学級、d.知的児・自閉児の混在する学級の4つのカテゴリーを設定し整理を行った。その結果を示したのが図1である。図1からも明らかなように、知的学級では「a.知的児のみ」の学級が54学級と最も多い。しかし、「b.自閉児のみ」、「c.知的障害・自閉以外」も少数ではあるが存在し、また「d.知的児・自閉児の混在」は36学級もある。情緒学級では、a、b、dカテゴリーの回答数が類似していた。予測したとおり、知的学級にも自閉児が含まれており、またその逆もいえる。知的児と自閉児の混在する学級も少なくない。

また、障害名では、「知的障害、自閉的傾向」のように、障害名を複数記述した教員が107名中40名もいた。これは、教員が児童の障害の状態に対して、多様性や複雑性を捉えている表れではないかと考えられる。養・訓の指導では「発達の偏り」に対して教育的対応を行う（大河原、1990）ことを考えると、この教員の捉えは、養・訓の指導の実施に関連すると考えられる。

障害の程度については、個々に評定された結果より、a.軽度児のみで構成された学級、b.中度児を含む学級、c.重度児を含む学級の3つのカテゴリーを設定し整理を行った。その結果を図2に示した。図2からも明らかなように、知的学級では、「b.中度児を含む」学級が34学級と最も多く、また「b.中度児を含む」「c.重度児を含む」学級を合わせると73学級となり、全体の68.2%となる。情緒学級では、a,b,cカテゴリーの学級数が類似していた。知的学級と同様に、b,cカテゴリーを合わせると全体の67.5%となる。

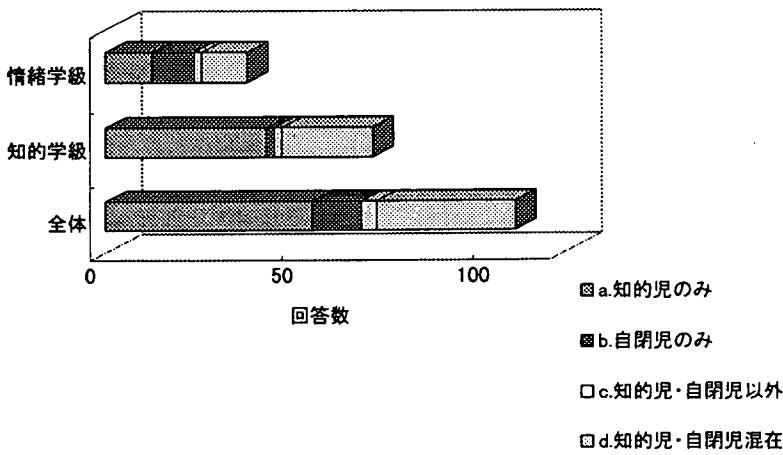


図1 障害の種類

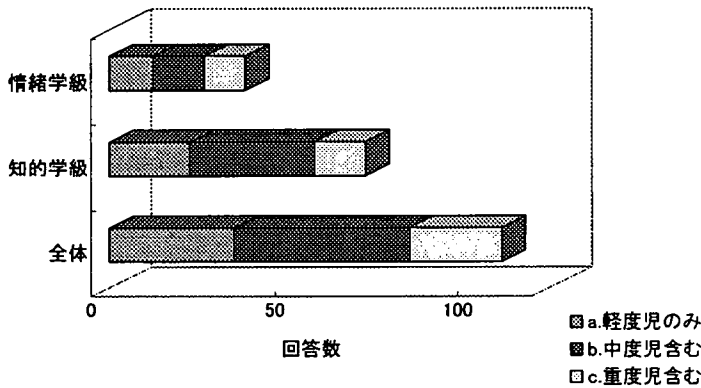


図2 障害の程度

B. 教員の実態

教員の年齢は平均42.1歳であった。24～40歳，41歳以上の2カテゴリーに分類すると，それぞれ49名，58名であった。

特殊教育教諭免許状を保有する教員は37名，34.6%であった。免許状の種類では，養護学校教諭免許状（二種を含む）が95%以上であった。宮崎(1992)の報告にある特殊学級担任教員の養護学校教諭免許状の保有率（27%）よりも高い。学校教員統計調査報告書(1995)によると，全国の国・公・私立養護学校に勤務する教員の養護学校教諭免許状保有率は50.9%である。一般に，知的障害特殊学

級担任教員の免許保有率は，知的障害養護学校のそれと比較して低くなると思われるが，本調査で対象にした教員にも同じことがいえる。

特殊教育経験年数(特殊教育諸学校経験を含む)は平均7.4年であった。3年未満，4～10年，11年以上の3つのカテゴリーに分類すると，それぞれ48名，43名，16名であった。3年未満の特殊教育経験の比較的浅い教員が44.9%を占める。

特殊教育諸学校経験の有無については，経験有りが28名，26.2%であった。

C. 「時間の指導」の日課表への位置づけ

「時間の指導を日課表に位置づけている」項目に対して，(はい)と回答したのは107名のうち31名，29.0%であった。この結果は，松崎(1997)の行った福島県内の小学校特殊学級を対象にした調査の「時間の指導」の実施率（30.4%）と類似している。

学級種別に見ると，知的学級で25.7%であった。そして，情緒学級でも，37名のうち13名，35.1%が位置づけていた。

表1 「時間の指導」の日課表への位置づけと児童及び教員の属性との関連

	属性	カテゴリー	標本数	カテゴリー・ ウェイト	レンジ
児童	障害種	知的児のみ	54	0.1372	1.4152
		自閉児のみ	13	0.9026	
		知的児・自閉児以外	4	-0.1722	
		知的児・自閉児混在	36	-0.5126	
	障害多様性	複数障害名有り	40	0.5506	0.8793
		複数障害名無し	67	-0.3287	
	障害程度	軽度児のみ	34	-0.7561	1.8741
		中度児含む	48	-0.0466	
重度児含む		25	1.1179		
教員	年齢	24～40歳	49	-0.1417	0.2614
		41歳以上	58	0.1197	
	免許	有り	37	0.2332	0.3652
		無し	70	-0.1232	
	経験年数	3年未満	48	-0.3371	0.6278
		4～10年	43	0.2906	
		11年以上	16	0.2303	
	特学経験	有り	28	-0.5134	0.6953
		無し	79	0.1819	

判別の的中率=70.09%

「時間の指導」の日課表への位置づけと児童及び教員の属性との関連

数量化理論Ⅱ類による分析結果を表1に示した。

表1について、児童の属性である「障害種」を例にして、以下に述べる。先の実態で述べたカテゴリーと同じ「知的児のみ（で構成された学級）」「自閉児のみ」「知的障害・自閉以外の児童のみ」「知的児・自閉児の混在」の4つのカテゴリーを設けた。カテゴリー・ウェイトでは、「時間の指導」を日課表に位置づけることが正になるようにしたので、正のカテゴリー・ウェイトであったカテゴリー、つまり「知的児のみ」「自閉児のみ」に属することは、日課表に位置づける方向に作用している。一方、負のカテゴリー・ウェイトであった「知的児・自閉児以外の児童のみ」「知的児・自閉児の混在」に属することは、「時間の指導」を日課表に位置づけない方向に作用する。また、カテゴリーに属することの影響の強さは、カテゴリー・ウェイトの絶対値によって表される。絶対値の大きい「自閉児のみ」は、日課表を位置づける方向に強く作用したことを意味している。レンジは、それぞれの属性において最も大きなカテゴリー・ウェイトと最も小さなカテゴリー・ウェイトとの差であり、それぞれの児童及び教員の属性が日課表に位置づけるか否かに及ぼした影響の大きさを表している。

なお、「時間の指導」を日課表に位置づけるか否かによる児童及び教員の属性の説明が、実質的に意味のあるものだったかどうかを判断する「判別の的中率」は70.09%であった。

表1のレンジを相対的に見ると、教員の属性の値と比べて児童の属性の値が大きい傾向にある。従って、教員の属性よりも、児童の属性である障害種、障害の多様性、障害程度が、「時間

の指導」を日課表に位置づけることに大きな影響を及ぼしたといえる。中でも、障害程度のレンジは最も大きい。つまり、「重度児を含む学級」であることが、「時間の指導」を日課表に位置づける方向に大きく作用し、逆に「軽度児のみの学級」であることが、日課表に位置づけない方向に作用していた。この結果は、井田ら(1990)の「時間の指導は知的障害の程度が中度・重度の児童が多い学級で実施される傾向がある」という報告と一致するものである。

次にレンジが大きいのは、児童の属性である「障害種」であった。カテゴリー・ウェイトの値を見ると、「自閉児のみの学級」であることが日課表に位置づけることに作用していた。つまり、自閉症状を示す児童を学級に含むことが、「時間の指導」の実施を促す要因の一つとして考えられる。

「障害の多様性」では、「複数障害名有り」が日課表に位置づけることに作用し、「複数障害名無し」が位置づけないことに作用していた。つまり、教員が児童の障害の状態を多様に(複雑に)捉えていることが、「時間の指導」を日課表に位置づける方向に作用すると推測されるが、本研究より明確に示唆することはできない。

教員の属性におけるカテゴリーのカテゴリー・ウェイトを見ると、最も作用が大きいのは、「特学経験有り」であった。特殊教育諸学校の経験が有ることが、「時間の指導」を日課表に位置づけない方向に作用していた。特殊教育諸学校経験の学校種の大部分が知的障害養護学校経験であった。従って、知的障害養護学校における「関する指導」中心の現状が反映したのかもしれないが、この点については推測の域を出ない。

以上のように、児童の属性、中でも障害の程度が知的障害及び情緒障害特殊学級担任教員の「時間の指導」を日課表に位置づけるか否かに作用する傾向が認められた。学級内に重度の児童を含むことが、「時間の指導」を日課表に位置づけることに作用する特徴を指摘できる。

一方、教員の属性との関連は希薄であった。なぜ、教員の属性が「時間の指導」の実施に影響を及ぼさなかったのであろうか。その理由として、一つには、特殊教育教諭免許の有無や特殊教育経験年数などが、養・訓の指導における教員の力量を直接反映するものではなかったという手続き上の問題が考えられる。例えば、教員免許状との関連において、大河原(1990)は、養・訓の内容とその指導が極めて専門的であるにもかかわらず、教員免許状との関係は必ずしも適切ではないと指摘している。一方で、井田ら(1990)は、養・訓の「時間の指導」を設定できない理由の一つとして、「特殊教育の専門的知識・技能を修得した教員が少ない」を挙げ、教員の力量や資質に関わる問題点を示唆している。教員の養・訓の指導における力量や資質を反映する属性は何であらうか。また、どのような要因によって、養・訓の指導における教員の力量が高まるのであろうか。今後の研究の課題である。

特殊教育のみに設けられた領域である養護・訓練の指導は、特殊教育に携わる教員の専門性として極めて重要と考える。特殊教育教諭免許状の保有や特殊教育経験年数などの教員の属性が、養護・訓練の「時間の指導」の実施に影響を及ぼさなかったことは、現行の特殊教育に従事する教員の養成のあり方、また免許状制度に一つの示唆を与えるであろう。

文 献

藤田和弘・柳本雄次・石部元雄・河合康・山本昌邦・西川公司・川間健之介(1990) 肢体不自由養護学校・病弱養護学校における養護・訓練の現状：実態調査による養護・訓練の実施・運

- 當に関する分析。筑波大学養護・訓練研究, 3, 107-116.
- 井田範美・宮本文雄・早川博 (1989) 精神薄弱養護学校における養護・訓練に関する研究 (その1): 養護・訓練の時間の指導における指導並びに養護・訓練に関する指導の実態について。筑波大学養護・訓練研究, 2, 181-187.
- 井田範美・野村勝彦・宮本文雄・早川博・前川久男 (1990) 特殊学級 (精神遅滞) における養護・訓練に関する調査研究 (その2): 養護・訓練の「時間における指導」と「関する指導」の実態と問題点について。筑波大学養護・訓練研究, 3, 43-53.
- 井田範美・宮本文雄・早川博・野村勝彦・武蔵博文 (1991) 精神薄弱養護学校における養護・訓練に関する研究 (その3): 養護・訓練の時間の指導 (特に抽出による指導) の実態について。筑波大学養護・訓練研究, 4, 53-65.
- 駒澤勉 (1992) 数量化理論。放送大学教育振興会。
- 松崎博文 (1997) 福島県の特殊学級における養護・訓練の現状と課題: 小学校の場合。福島大学教育実践研究紀要, 33, 25-32.
- 宮本文雄・野村勝彦・井田範美・前川久男 (1989) 特殊学級 (精神遅滞) における養護・訓練に関する調査研究 (その1): 実態調査の研究。筑波大学養護・訓練研究, 2, 189-196.
- 宮崎直男 (1992) 精神薄弱特殊学級の問題点。発達の遅れと教育, No.418, 6-9.
- 文部省 (1989) 盲学校, 聾学校及び養護学校教育要領・学習指導要領。
- 文部省 (1992) 精神薄弱特殊学級教育課程編成の手引き。海文堂出版。
- 文部省大臣官房調査統計企画課 (1995) 学校教員統計調査報告書。文部省
- 文部省初等中等教育局特殊教育課 (1999) 特殊教育資料。文部省。
- 村田茂・宮崎昭 (1995) 肢体不自由養護学校における養護・訓練担当教員の資質に関する研究。筑波大学学校教育学部紀要, 18, 37-43.
- 大河原潔編 (1990) 養護・訓練の基本と展開。第一法規。
- 大野由三 (1992) 精神遅滞児の教育: 教育課程の編成と指導。めいけい出版。
- 高木廣文・統計数理研究所 (1998) HALWIN によるデータ解析。現代数学社。

Factors Which Affects Setting Teaching in Time of Yogo-Kunren on Special Class for Children with Intellectual and Emotional Disabilities

Tomohiko MURANAKA*, Yoshitaka KASAHARA**, Takao ANDO**,
Kazuko FUJII**

ABSTRACT

This study was to designed to seek factors which affect setting the teaching in time of Yogo-Kunren.

Subjects were 107 teachers of special class for children with intellectual and emotional disabilities in Niigata prefecture. The method was employed in questionnaire. Questionnaire consisted of the attribute of children who were a member of a special class, teacher's attribute, and setting the teaching in time of Yogo-Kunren. The data were analyzed with "Quantification method II".

As a result, children's attribute was related whether teacher set the teaching in time of Yogo-Kunren. In particular, degree of children's disabilities had much to do with the setting the teaching in time of Yogo-Kunren. In contrast, teacher's attribute; age, a teacher's certificate of special school, and experience as special educational teacher were not related to it.

* Demonstration and Research Center for the Handicapped

** Division of Special Education