

知的障害児が在籍する特別支援学校の教師の国語科に関する意識構造と影響要因

吉田 泰子

I 問題と目的

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の国語科（以下、知的障害教科国語科）の小学部の目標は「日常生活に必要な国語を理解し、伝え合う力を養うとともに、それらを表現する能力と態度を養う。」とされ（文部科学省, 2009）、小学校学習指導要領における国語科の示し方とは異なる。

さらに、知的障害特別支援学校では、知的障害のある児童生徒の学習上の特性から、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部について合わせて授業を行うことができる（文部科学省, 2009）。教育内容は各教科と領域に分けて示されているが、実際は生活単元学習や作業学習などの指導の形態で指導するという「教育課程の二重構造化」が存在し（齋藤, 2011）、教師においては、知的障害教育課程の分かりにくさやあいまいさがあると考えられる。

今回の学習指導要領の改訂により、各教科にわたって個別の指導計画を作成することが求められた。横山（2010）、太田（2010）は自立活動、各教科、他の特質を理解し、それぞれを関連させようとして個々に応じて計画していくことの必要性を述べており、国語科の個別の指導計画作成においては、国語科に対する教師の理解が求められる。しかし、特別支援学校の教師が、分かりにくさやあいまいさがあると考えられる知的障害教科国語科に対してどのような意識を持っているのか、そしてその意識に影響を与える要因については明らかになっていない。

そこで本研究では、研究1において特別支援学校の教師の国語科に関する意識構造を明らかにする。また、各学校において①学校教育計画の下、国語科の指導を充実させられるよう体制を整えること、②国語科指導に対する教師の専門性の向上を図ること、③管理職や研究主任との連絡・調整

を行うこと、といった機能を有すると考えられる校務分掌国語部（係）に着目し、国語部（係）の機能の実態、国語部（係）の機能が国語科に関する意識に与える影響を明らかにする。そして、研究2において国語部（係）の機能整備の経緯と課題を明らかにする。研究1、2から校務分掌国語部（係）の機能の在り方について考察することを目的とする。

II 方法

1 研究1

1) 対象

全国特別支援学校（知的障害および知・肢併置）106校、国語部（係）の教師あるいは教務主任か研修主任103名、学級担任275名

2) 手続き 郵送による質問紙調査

3) 調査項目

①各学校で行われている国語科の指導体制

②国語部（係）の活動内容

③学級担任の知的障害教科国語科に関する意識

4) 分析の視点

①教師の知的障害教科国語科に関する意識について因子分析を行う。

②国語部（係）の機能、知的障害教科に対する研修、および国語科の指導体制を独立変数、知的障害教科国語科に関する意識を従属変数として分散分析を行う。

2 研究2

1) 対象

国語部（係）および校内研修において国語科についての研究を行っている教師4名

2) 手続き 半構造化面接

3) 調査内容

①国語部（係）の機能整備の経緯

②今後、国語部（係）の機能として行っていきたいと考えることと、その理由

③所属校の教員に身に付けてほしい知的障害教科国語科に対する専門性

表 1 学級担任の国語科に関する意識尺度の因子分析結果（プロマックス回転，主因子法）

項目番号	I	II	III	IV
因子 I $\alpha = .852$ 指導に対する不安・あいまいさ				
国語科を指導するにあたり，本当にこの内容でよいのか自信がない。	.74	-.09	-.05	.06
現在行っている指導が，児童生徒のどのような将来の姿に結び付くものなのか，不安に思いながら指導することがある。	.73	.06	.00	-.07
児童生徒に対し，国語科の指導内容として，偏りのある指導を行っているのではないかと不安に思う。	.66	.07	-.14	-.02
国語科の授業について，指導内容があいまいな授業を行っていると感じる。	.63	-.04	.08	-.03
私は，教科等を合わせた指導において国語科の指導を行うことに難しさを感じる。	.60	.19	.15	-.12
知的障害教育の教育課程は，よく分からない。	.55	-.10	.03	-.04
その子の特性と，知的障害の程度を考慮した指導内容を設定することは難しい。	.55	-.01	.11	-.06
児童生徒が，興味・関心を持てる国語科の指導を行うのは難しい。	.54	.05	.08	.01
知的障害教科国語科では，何を教えたらよいのかがあいまいである。	.53	-.09	.06	.11
ある児童生徒に対し，小・中・高等学校の国語科の下学期適用とするか，知的障害教科国語科とするかで迷う。	.48	.32	.17	-.05
私は，自立活動と知的障害教科の違いを明確に説明することができる。*逆転項目	-.45	.28	.17	-.08
因子 II $\alpha = .728$ 教科としての位置付け				
国語科の指導は，国語に対する関心・意欲・態度を育てることが目的である。	.04	.61	-.15	.06
国語科の指導は，児童生徒の国語に対する思考・判断・表現の力を育てることが目的である。	.06	.54	-.27	.11
国語科の指導を行う際，児童生徒は，我が国の文化の継承の担い手であることを意識している。	.18	.53	.11	-.21
国語科の指導は，児童生徒の国語に対する知識・理解を育てることが目的である。	.11	.51	-.22	.17
教科等を合わせた指導や，国語科の教科別の指導において，自立活動が担う部分と，国語科が担う部分を明確にして指導計画を立て，指導を行っている。	-.12	.48	.05	-.11
私は，国語科の指導を行う際，指導内容の系統性や，発展性を重視している。	-.03	.46	-.04	-.02
国語科の指導は，児童生徒に国語に対する技能を身に付けることが目的である。	.07	.45	-.10	.15
教科等を合わせた指導において，系統的に国語科の学習が行えるように活動内容を設定している。	-.20	.42	.05	.08
因子 III $\alpha = .738$ 知的障害教科の独自性				
重度の知的障害のある児童生徒に対する国語科の指導を「国語科」「教科」と言うのには抵抗がある。	.09	-.10	.64	-.05
知的障害教科国語科がめざす目標は，通常の小・中学校の国語科がめざす目標とは異なる。	-.09	-.17	.58	-.03
国語科の教科別の指導を行うには，ある程度知的障害の状態が軽度であることが必要であると思う。	.08	-.03	.56	-.05
重度の知的障害のある児童生徒に，国語科の指導をするのは難しい。	.07	-.05	.52	-.03
知的障害教科国語科は，一斉授業では実施しにくい。	.01	-.05	.48	.27
知的障害教科国語科は，個別に指導した方がよい。	-.02	.14	.39	.22
因子 IV $\alpha = .655$ 日常生活上のニーズのための指導				
知的障害教科国語科では，日常生活で経験する身近な内容を中心に教えることが必要である。	-.10	.07	-.00	.55
知的障害教科国語科は，生活に密着した内容にしぼって指導するべきである。	-.17	-.04	.07	.54
国語科としての系統性よりも，児童生徒の興味関心や，その時の生活に必要な事柄を指導内容として選定している。	.05	-.10	.05	.52
国語科で取り扱う指導内容は，保護者のニーズを優先して決めている。	.05	.18	-.02	.49
自分の名前の読み書きを学習することは，国語科の中心的な指導内容である。	.13	.03	.05	.48
因子間相関	I	II	III	
因子 II	-.21			
因子 III	.19	-.07		
因子 IV	.16	-.02	.32	

④機能整備を進めていく上での困難

4) 分析の視点

対象者 4 名の面接内容を逐語化し，木下(2003)に基づく M-GTA を参考に分析を行う。

Ⅲ 結果

研究 1 では，国語科に関する教師の意識について 5 段階の尺度で測定し，得点化して因子分析を行った。教師の意識として，「指導に対する不安・あいまいさ」「教科としての位置づけ」「知的障害教科の独自性」「日常生活上のニーズのための指導」の 4 因子が抽出された（表 1）。

抽出された 4 因子を従属変数，学級担任の研修経験や校内体制を独立変数とし分散分析を行ったところ，「指導に対する不安・あいまいさ」に対し，

「初任者・新任者・経験者研修」「認定講習や更新講習」「自主的に参加した研修会」の受講経験，各研修の内容として「教科別の指導，教科等を合わせた指導などの指導形態に関する内容」「指導内容の設定の仕方・目標の立て方についての内容」，校内の指導体制として「国語科の教科別の指導」のなし群が有意に得点が高かった。また「教科としての位置づけ」に対し，「初任者・新任者・経験者研修」の受講経験，研修の内容として「指導内容の設定の仕方，目標の立て方について」の内容のあり群が有意に得点が高かった。「知的障害教科の独自性」に対し，「知的障害教科に対する研修経験」のなし群が有意に得点が高かった。「日常生活上のニーズのための指導」に対しては，「初任者・新任

表2 研修や研修内容、校内体制と知的障害教科国語科に関する教師の意識尺度下位尺度得点の平均値・SDと分散分析結果

指導に対する不安・あいまいさ													教科としての位置づけ			知的障害教科の独自性			日常生活上のニーズのための指導																										
<i>M</i>													<i>SD</i>			<i>F</i> 値			<i>M</i>			<i>SD</i>			<i>F</i> 値			<i>M</i>			<i>SD</i>			<i>F</i> 値			<i>M</i>			<i>SD</i>			<i>F</i> 値		
知的障害教科に対する研修経験の有無																																													
あり	196	29.81	6.35	2.86	24.84	4.12	1.85	17.86	3.95	4.42*	16.21	2.69	.83																																
なし	45	31.64	7.50		23.91	4.16		19.27	4.43		16.62	2.83																																	
知的障害教科に対する初任者・新任者・経験者研修の有無																																													
あり	159	29.28	5.95	5.87*	25.19	4.03	6.29*	17.79	4.00	.31	16.40	2.65	3.92*																																
なし	37	32.06	7.50		23.31	4.25		18.19	3.85		15.43	2.74																																	
知的障害教科に対する認定・更新講習の有無																																													
あり	88	28.75	6.20	4.50*	25.12	4.38	.69	18.33	3.93	2.25	16.63	2.60	3.78																																
なし	108	30.67	6.36		24.62	3.91		17.48	3.94		15.88	2.73																																	
自主的に参加した研修会の有無																																													
あり	115	28.96	6.67	5.09*	25.04	4.27	.68	17.84	4.18	.01	15.91	2.66	3.54																																
なし	81	31.01	5.67		24.55	3.92		17.90	3.62		16.64	2.69																																	
各研修における教科別の指導、教科等を合わせた指導などの指導形態に関する内容の有無																																													
あり	146	29.18	6.20	5.74*	24.90	4.09	.11	17.80	3.95	.14	16.25	2.64	.12																																
なし	50	31.64	6.48		24.67	4.27		18.04	3.97		16.10	2.86																																	
各研修における指導内容の設定の仕方、目標の立て方についての内容の有無																																													
あり	127	28.98	6.50	6.22*	25.31	4.07	4.74*	17.83	3.86	.03	16.36	2.67	1.09																																
なし	69	31.32	5.80		23.97	4.11		17.93	4.13		15.94	2.73																																	
教科別の指導の時間の有無																																													
あり	162	29.57	6.28	4.24*	24.91	4.03	2.21	17.90	4.14	1.31	16.04	2.82	4.01*																																
なし	79	31.43	7.14		24.06	4.32		18.53	3.88		16.79	2.44																																	

* $p<.05$

者・経験者研修」の受講経験のあり群が、校内の指導体制として「国語科の教科別の指導」のなし群が有意に得点が高かった（表2）。

研究2では、国語部（係）の教員は、学校の特性や教員の専門性といった学校内部の要因や、外部の要因から、特に自校の教員の実態に着目し、教員の専門性や指導力の向上を図り、そこから個々の児童生徒に対し妥当性のある指導を行いたい、という思いをもっていた。そのため、国語部（係）の機能整備をすすめる上で校内研修との関連を図るようにしていた。その結果、自校の教員に変容が見られるようになるが、同時に全ての教員に研修の意図や意義を周知することや、研修内容が積み上がっていかないといった、機能整備上の課題を感じていた。これは、国語部（係）の教員が初めに感じていた学校内部の要因とも重なる部分であり、循環する構造の中で、学校をよりよくしていこうとしていた。

IV 考察

知的障害教育においては、戦後より生活中心教育として実践が重ねられてきて現在に至るが、この調査の結果からは、知的障害児が在籍する特別支援学校に勤務する学級担任の国語科に関する意識は、知的障害教科国語科は独自なものである、日常生活上のニーズのために指導するものである、

という理解だけでなく、通常の小・中・高等学校の国語科に準ずるという理解もしており、さらに、知的障害教育の教育課程編成について不安やあいまいさも感じている、ということが考えられた。

また、知的障害教科に関する研修経験や研修内容と、教師の国語科に関する意識とは強く関連していることが明らかになった。各学校において行われる研修が校内研修である。国語部（係）は、校内研修と連携を図り、自校の教師の専門性を高めていくとともに、研修が終わった後も教育課程を改善していくこと、さらに研修の内容を自校の教師に定着させていくことといった機能が求められていると考えられる。

文献

- 文部科学省(2009)特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）.
- 木下康仁(2003)グラウンデッド・セオリーアプローチの実践. 株式会社弘文堂.
- 太田俊己(2010)座談会・新しい学習指導要領とこれからの特別支援教育. 太田俊己・木村宣孝編著, 平成21年度特別支援学校新学習指導要領ポイントと授業づくり特別支援教育[知的障害・発達障害]. 東洋館出版社, II-VIII.
- 齋藤一雄(2011)学習指導要領と埼玉県教育課程編成要領の変遷. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 17, 25-32.
- 横山孝子(2010)座談会・新しい学習指導要領とこれからの特別支援教育. 太田俊己・木村宣孝編著, 平成21年度特別支援学校新学習指導要領ポイントと授業づくり特別支援教育[知的障害・発達障害]. 東洋館出版社, II-VIII.