

資 料

実施した指導の振り返りによる設定された指導目標・内容の妥当性の検討 — 自立活動を主とする教育課程を履修した卒業生の指導について —

一木 薫*・安藤 隆男**

本研究では、特別支援学校（肢体不自由）で自立活動を主とする教育課程を履修した卒業生の指導に携わった教師による自立活動における指導目標・内容設定の実態と在学時の指導の成果及び課題を明らかにすることを目的とした。卒業生4名の在学時の指導記録と実施した指導を振り返る教師7名（担任4名、自立活動専任3名）の語りを分析対象とした。子どもの成長を描ききれない教師が身体面の課題に焦点化した指導を積み重ねてきた背景には、指導目標・内容の設定に戸惑う担任や、自立活動の内容を適切に関連づけることができなかった専任の実態があった。これまで十分な指導がなされてこなかったコミュニケーションの力を、今後、意図的に育むためにも、自立活動の指導における教師の力量を高めるための校内体制の工夫や、卒業までに必要な教育の内容や方法について各校で検討することの重要性が示唆された。

キー・ワード：自立活動 指導目標・内容の設定 卒業生 実施した指導の振り返り

I. 問題の所在と目的

昭和46年の特殊教育諸学校学習指導要領以降、特殊（特別支援）教育対象児の障害の重度・重複化、多様化への対応は、重複障害者等の教育課程に関する取扱いを適用する各学校の裁量に委ねられてきた。現行の教育課程の基準によれば、重度・重複障害のある子どもの教育では、自立活動を主とした指導が行われる。個々の実態に応じて指導計画を立案する自立活動の考え方やその自立活動を主とする教育課程は、個々の教育的ニーズに対応する点で評価される。

しかし一方で、個々の実態を基点とする指導計画の立案及び教育課程の編成は、教師が指導の展望を描きにくい状況をもたらした。一木・安藤（2010）が特別支援学校（肢体不自由）教師を対象に実施した「教師が児童生徒に対して描

く指導の展望」に関する調査では、子どもの将来の学習内容について各教師が描くことのできる見通しは平均2.9年（SD = 1.75）であり、「日々の指導の見通しに対する困難さ」や「自立活動の指導における個別の指導計画作成上の不安」が指導の見通しに影響を及ぼしていること、障害児教育経験年数の浅い教師ほど「自立活動の指導における個別の指導計画作成上の不安」が有意に高いことが明らかになった。

さらに、個々の教師の描く指導の展望や、抱える困難や不安が日々の職務に及ぼす影響の実態を把握するために、障害児教育経験年数の異なる重度・重複障害教育担当教師に実施した面接調査（一木・安藤, 2011）では、新任期（赴任1～3年目）及び安定期（4～6年目）にある教師は、自らが設定した指導目標の不確実性から日々の授業やその他の職務に不安を抱き、中堅期（7～18年目）及び熟練期（19年以上）の教師は、指導目標に一定の自信を持ちつつも限ら

* 福岡教育大学教育学部

** 筑波大学大学院人間総合科学研究科

れた就学期間における指導内容の精選に悩む実態が明らかとなった。教職のライフサイクルにおける連続的な発達課題についてのモデルを示したHuberman (1989) によれば、「安定期」にある教師は教育実践の知識が安定し新たな挑戦への意識が芽生える時期とされる。しかし、重度・重複障害教育担当教師は安定した状態になく日々の授業に不安を抱えていた。自立活動を指導の中核とする重度・重複障害教育に携わる教師は、通常教育に携わる教師に比して、指導に対する一定の自信を見出すまでに時間を要すると言えよう。

このような教師の実態から、自立活動を主とする教育課程では、教師が、内容選定の段階から自らに裁量を委ねられる仕組みの中で、指導の展望に不安を抱えながら日々の指導に従事する状況にあると考えられる。この「個」を基点とする自立活動を主とする教育課程の課題は、教師個人では解消し得ないものであり、学校教育として自校の子どもたちにどのような力を育むのか、重度・重複障害教育におけるカリキュラムの検討が不可欠である現状を示唆している。

重度・重複障害教育におけるカリキュラム研究に取り組むに際しては、次の点を明らかにすることが重要である。これまで重度・重複障害教育を担ってきた教師は個々の実態に応じて何を指導してきたのか。どのような根拠に基づいてその指導目標や指導内容を設定したのか。そして、卒業生の現在の生活を知る教師は、過去の自らの実践を振り返り、何を評価し何を課題と捉えるのか。また、卒業生の保護者は在学時の我が子に対する学校教育をどのように評価するのか。卒業後の視点から在学時の指導を遡ってこれらの点について明らかにすることは、学校教育として子どもに育む力やそのために必要な教育の内容・方法、指導を担う教師の成長を支える学校組織の工夫等、今後の重度・重複障害教育におけるカリキュラムを考究する上で必要な知見をもたらすと考える。

そこで本研究では、特別支援学校（肢体不自

由）で自立活動を主とする教育課程を履修した卒業生の指導に携わった教師による自立活動における指導目標・内容設定の実態と在学時の指導の成果及び課題を明らかにすることを目的とした。なお、卒業生の保護者の学校教育に対する評価に関する検討は別稿で報告する。

また、本稿では、「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画」（文部科学省、2009）について述べる際には「教育課程」を用い、研究レビューや子どもの学習経験を踏まえたより広義の概念について議論する際には「カリキュラム」を用いた。

Ⅱ. 方法

1. 対象者

Q県立特別支援学校（肢体不自由）4校（V～Y校）の卒業生4名（A～D児）の指導を担当した教師7名（学級担任4名、自立活動（養護・訓練）専任3名）を対象に半構造化面接を実施した。自立活動（養護・訓練）専任は学級担任を持たず、自立活動（養護・訓練）の時間の指導について中心的な役割を担う立場の教師であった。以下、卒業生4名の選定基準について示した上で、本調査の対象者である教師の選定基準を示す。

著者らは、本研究に関連する調査として、Q県立特別支援学校（肢体不自由）4校を平成元年以降に卒業した生徒のうち、在学中に自立活動を中心に学んだ通学生（隣接する病院から通学する生徒も含む）153名の保護者を対象に、卒業生の生活の実態と学校教育に対する評価に関する質問紙調査を実施した。また、回答者の中から選定した4名の卒業生の保護者に面接調査を行った。その際の選定基準は次の通りであった。

質問紙調査では、保護者のQOLについても尋ねた。本来QOLは本人の主観的意見を重視するものであるが、不可能な場合は本人の意図を尊重できる者による代理回答の方法が採ら

実施した指導の振り返りによる設定された指導目標・内容の妥当性の検討

れ、医療・保健分野では被介護者（患者）と介護者（家族等）のQOLの関連性も指摘されている（例えば、大川・斉藤・松本・太田・青塚・上田・大村・中村，1999）。そのQOLの関連性が保護者と重度・重複障害者にも存在することを想定し、最も身近な生活者と考えられる保護者のQOLを調査することとした。結果として、卒業生のADLや1日のスケジュールが一様であったのに対し保護者のQOLは多様であることが示された。身近な生活者である保護者のQOLは、卒業生本人のQOLや学校教育に対する評価への影響が想定された。そこで、保護者のQOLの得点が回答者の平均から1SD以上離れた保護者4名を選定することとした。

二点目の基準は、学校教育に対する評価について保護者に回答を求めることから、個別の指導計画や通知表など在学中の指導に関する記録が十分に保存されている卒業生とした。

以上の基準で選定した4名の在学時の指導を担当した教師の中から、現在も本人との接点をもち卒業後の生活について把握している学級担任と自立活動（養護・訓練）専任を本研究の対象とした（Table 1）。以下、A児の学級担任を担当A、自立活動（養護・訓練）専任を専任Aと表記する。

なお、本研究は、Q県教育委員会はじめ県内すべての肢体不自由校（4校）の全面的な協力

を得て取り組むものであった。Q県の教育費及び歳出総額に占める教育費の割合は全都道府県のほぼ中央値（割合は平均値）であり（全都道府県教育委員会連合会，2010）、公立特別支援学校教師の当該障害種教諭免許状保有者の割合（平成21年5月現在）は73.8%で全国平均（67.9%）を上回った（文部科学省，2010）。全国的にはほぼ平均的な県と想定されるが、島嶼地域が多い点が特徴であった。

2. 手続き

2011年9月上旬～下旬に、次の3に示した調査項目に基づき半構造化面接を実施した。調査実施場所は、対象者が現在勤務する（退職した教師についてはかつて赴任した）特別支援学校と卒業生の自宅であった。前述の、本研究と関連して実施した保護者対象の面接調査で卒業生の自宅を訪問するに際し同行いただいた対象者については、卒業生の自宅で実施した。いずれの場合も、筆頭著者がそれぞれの場所を訪問して実施した。

所要時間は、対象者一人あたり1時間程度であった。面接における回答は、対象者に許可を得た上でICレコーダーに記録した。得られた音声データは文字化した。なお、対象者には、個人情報の保護とインタビュー中断の自由について予め説明を行った。

Table 1 対象者の属性

対象者	対象者が指導を担当した期間の卒業生の学年	指導担当時点の教職経験年数 (うち肢体不自由教育経験年数)	卒業生を担当するまでの教職経験
<1> 担任A	小学部3～4年	23年（1年）	小学校特殊学級に3年，知的障害養護学校に12年，知的障害養護学校（2校目）に7年，V校に赴任して1年目
<2> 専任A	中学部3年	8年（4年）	知的障害養護学校に3年，V校に赴任して5年目（4年目は1年間，大学院に在籍，5年目から専任）
<3> 担任B	小学部5～6年，中学部1年，3年	6年（6年）	W校に5年，X校に赴任して1年目
<4> 専任B	中学部1～3年	5年（5年）	X校に5年（4年目から専任）
<5> 担任C	小学部1～3年	4年（4年）	V校に3年，Y校に赴任して1年目
<6> 担任D	小学部3～5年，中学部1年 (小3後半，小4前半，中1の1，2学期は育休)	10年（6年）	知的障害養護学校に4年，Y校に赴任して6年目
<7> 専任D	小学部3年	12年（12年）	W校に4年，Y校に赴任して8年目（3年目から専任）

※卒業生Cが在籍したY校は平成21年度末まで自立活動専任を配置していなかったため担任のみとなっている

3. 質問項目

在学時の卒業生に対してどのような期待や思いを抱き、何を根拠として自立活動（養護・訓練）の指導目標・内容を設定したのかについて、卒業生の指導を担当した当時に立ち返って回答してもらう「指導目標・内容の設定に至るプロセス」と、卒業後の生活を知る現在の視点から在学時の自らの指導を評価してもらう「在学時の指導の評価」から構成した。

4. 分析方法

面接調査で得られた逐語録をグラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下，2007）を参考に以下の手順で分析した。

- ①逐語録の中で「指導目標・内容の設定に至るプロセス」や「在学時の指導の評価」について語られている部分を抜き出し、直接得られる解釈内容としての「概念」を生成し、サブカテゴリーとして命名した。
- ②概念を精緻化し、類似の概念をまとめてカテゴリーを生成した。
- ③概念の生成と精緻化の作業を理論的飽和まで繰り返した。

概念及びカテゴリーの分類及び修正は、大学院生2名と研究者の3名で実施した。評定が一致しなかったデータについては評定者間の協議を重ね、分類した。以下、カテゴリーを【】、サブカテゴリーを〔〕で表記し、面接データの一部を挿入する際には『』で示した。

Ⅲ. 結果

1. 在学時に実施した指導

卒業生A～D児の通知表に記載された在学時の指導記録（抜粋）と現在の実態をTable 2に示した。自立活動（養護・訓練）の指導では、定額から座位、立位、歩行に至る運動発達のプロセスに個々の実態を照らし、それぞれの段階から指導が積み重ねられていた（A児は座位～歩行、B児は定額～座位、C児とD児は定額から歩行）。身体の変形・拘縮や側彎の予防への対応も共通して行われた。その他に、B児とD児に対しては、感覚刺激の受容や感覚・運動に関

する指導が行われ、A児とC児に対しては、手指の操作に関する指導が行われていた。また、対人関係を育む指導については、C児とD児が小学部の時期に行われていた。

2. 指導目標・内容の設定に至るプロセスと在学時の指導の評価

在学時の指導に対する教師の振り返りを分析した結果、16の概念が生成され、【卒業生に対する当時の思い】【指導目標・内容を設定した根拠】【当時の指導に対する反省】【学校教育の意義の再認識】の4つのカテゴリーに分類された（Table 3）。

【卒業生に対する当時の思い】に関する具体的な発言内容をTable 4に示した。【卒業生に対する当時の思い】には、[子どもの成長に対する具体的な期待]と[漠然とした成長の見通しや卒業後の生活のイメージ]が分類された。卒業後の生活については4名の教師が家族や福祉サービスを活用しながら過ごす生活をイメージしていた。専任Dは卒業後の生活は『十分に読めていなかった』と語ったが、3年後の子どもの成長については具体的に描いていた。

【当時の指導目標・内容を設定した根拠】に関する具体的な発言内容をTable 5に示した。【当時の指導目標を設定した根拠】には、[子どもの実態][子どもの成長の見通しや卒業後の生活][自立活動（養護・訓練）専任や関係機関の助言][自立活動（養護・訓練）専任としての立場や自らが習得した指導法][学校の組織研究]が分類された。[子どもの実態]ではてんかん発作や入退院を繰り返す子どもの切迫した健康状態があげられた。[子どもの成長の見通しや卒業後の生活]は、いずれも3年後を見据えたものだった。[自立活動（養護・訓練）専任や関係機関の助言]では、医療機関における訓練を参考する教師もいた。専任を配置していなかったY校では、担任が医療機関を訪問し訓練の実際をビデオで撮影し自立活動の指導の参考としていた経緯があり、V校には隣接する子ども医療福祉センターの理学療法士や作業療法士が来校して行う訓練を授業とみなしていた経緯

実施した指導の振り返りによる設定された指導目標・内容の妥当性の検討

Table 2 卒業生の指導記録(抜粋)と現在の実態

<p>■座位の安定:1年時より体幹部や手足の支持性を高める指導を実施。活動によってでは時間位座っていた(5年)、「いす座位は背盤付近を補助しなくても15分程保持できた」(6年)</p> <p>■四つ這いでの移動:「手を交互に動かし」前に進めるようになり(2年)、「好きなものがあると四つ這いで素早く移動し触って楽しんだ」(5年)</p> <p>■立位:「顔をまっすぐ保つことができた両手やおもちゃを操作して遊んだ」(3年)「SRCウォーカーでの歩行を開始」(4年)、「自分で足を出すことは少ないが蹴る力は強くなり5m程歩けるようになった」(5年)</p> <p>■身体体の拘縮、側彎の予防:「側彎も軽減した」(4年)、「側彎が進行している」(6年)</p> <p>■手の操作性:「毛を目的に使うこと」(2年、指導目標の1み)、「キーボードを指先でやさしく触れて音を出すことも増えた」(6年)</p>	<p>■健康状態の維持・改善:「睡眠と覚醒のリズムがなかなか安定せず」(2年)、「体調が優れない状態が続く」(3年)、「呼吸の状態に常に注意が必要」(5年) ※入院が重なり、年間の病欠日数は、58日(4年)、128日(5年)、91日(6年)</p> <p>■身体の変形、拘縮の予防:「股関節屈曲の非能は着しくなっている」(4年)、「緊張が強くなり下唇が引かれ舌根が沈下したり、喉の締めがひどい等の理由により、空気の通り道が狭く息苦しいことがさらに全身の緊張を高め呼吸を緩和することと日常でも目標となっている」(6年)</p> <p>■首のコントロール、姿勢保持:「伏臥位での首上げができた」(2年)、「腰掛け座位を解放せず下唇に係つて保つことができた」(5年)</p> <p>■感覚刺激の受容、感覚・運動:「ハンモック等で揺れる楽しんだ」(1年)、「いろいろな感覚遊びを体験した」(2年)</p> <p>■人や物へのかわわり、声のかかり:「声がかげられると嬉しい声や表情で返事をする」(1年)、「語りがかわりに対する返事のような声や笑顔が増えた」(4年)</p> <p>■排泄:「予告ができてきようになつてきた」(2年)、「定時排泄は安定しなかったが排泄後に声や表情で知らせることが多かった」(5年)</p> <p>■食事:「食事量は呼吸等の体調に左右される」(2～5年)、「ペースト食に変更、飲み込みがスムーズになり食欲も安定」(6年)</p>	<p>■健康状態の維持・改善:入院が重なり年間の病欠日数が「89日」(1年)、「大きく体調を崩すこともなく登校することができ、年間の病欠は「13日」(2年)、「35日」(3年)</p> <p>■身体の変形、拘縮の予防:「右側臥位の姿勢を無理なくとることができた」(1年)、「35日」(3年)</p> <p>■首のコントロール、姿勢保持:「伏臥位で三角マントを使い肘立てで頭部を持ち上げる活動では、右肘を支えに頭部を持ち上げることにできた」(1年)、「自分で体幹と頭部を前腕で支えて肘立て位がとれるようになった。座位の学習を始めた」(2年)、「前方の手すりに寄りかかりながら手すりを離さずに一人で1分以上座っておくことができた」(3年)</p> <p>■排泄:「排尿の意思表示が伝わりトイレで成功する回数が増えた」(2年)</p> <p>■食事:「一年間を通して食事量・水分量共に安定、座位保持椅子での摂取に取組んだ」(3年)</p>	<p>■姿勢保持:「机と椅子を使って座位保持の練習に取り組んだがクッション等を使わないと保持できない」(1年)</p> <p>■感覚刺激の受容、感覚・運動:「トランポリンやオーシャンスイングでダイナミックな揺れを楽しむんだ」(2、3年)、「いろいろな音や光、粉等、変容する素材の様子や感触を楽しんだ」(3年)</p> <p>■食事:「体調によって食べる量にムラがある」(1、2年)</p>	
<p>■立位、座位の姿勢を保持しながら、自発的な活動を増やす:「ファンファンサーでの食事ができるようになり」(1年)、「好きな楽器に向けて四つ這いで10m程、SRCウォーカーによる歩行では50cm程度進む」(1年)、「ゲートトローラー」による歩行では脚を前に出すという仕草が見られた」(3年)</p> <p>■身体体の拘縮、側彎の予防:「側彎進行がストレンッチの効果以上に見られ軟性コルセットを着着」(1年)、「側彎が進行し座位をとることが難しくなってきた」(箱いす座位はコルセットを着用)「両手を横について身体を支えるように支援を行う」(2年)</p> <p>■手指機能の向上:「人の手や物をつかんで保持することが増えた」(3年)</p>	<p>■立位、座位の姿勢を保持しながら、自発的な活動を増やす:「ファンファンサーでの食事ができるようになり」(1年)、「好きな楽器に向けて四つ這いで10m程、SRCウォーカーによる歩行では50cm程度進む」(1年)、「ゲートトローラー」による歩行では脚を前に出すという仕草が見られた」(3年)</p> <p>■身体体の拘縮、側彎の予防:「側彎進行がストレンッチの効果以上に見られ軟性コルセットを着着」(1年)、「側彎が進行し座位をとることが難しくなってきた」(箱いす座位はコルセットを着用)「両手を横について身体を支えるように支援を行う」(2年)</p> <p>■手指機能の向上:「人の手や物をつかんで保持することが増えた」(3年)</p>	<p>■立位、座位の姿勢を保持しながら、自発的な活動を増やす:「ファンファンサーでの食事ができるようになり」(1年)、「好きな楽器に向けて四つ這いで10m程、SRCウォーカーによる歩行では50cm程度進む」(1年)、「ゲートトローラー」による歩行では脚を前に出すという仕草が見られた」(3年)</p> <p>■身体体の拘縮、側彎の予防:「側彎進行がストレンッチの効果以上に見られ軟性コルセットを着着」(1年)、「側彎が進行し座位をとることが難しくなってきた」(箱いす座位はコルセットを着用)「両手を横について身体を支えるように支援を行う」(2年)</p> <p>■手指機能の向上:「人の手や物をつかんで保持することが増えた」(3年)</p>	<p>■立位、座位の姿勢を保持しながら、自発的な活動を増やす:「ファンファンサーでの食事ができるようになり」(1年)、「好きな楽器に向けて四つ這いで10m程、SRCウォーカーによる歩行では50cm程度進む」(1年)、「ゲートトローラー」による歩行では脚を前に出すという仕草が見られた」(3年)</p> <p>■身体体の拘縮、側彎の予防:「側彎進行がストレンッチの効果以上に見られ軟性コルセットを着着」(1年)、「側彎が進行し座位をとることが難しくなってきた」(箱いす座位はコルセットを着用)「両手を横について身体を支えるように支援を行う」(2年)</p> <p>■手指機能の向上:「人の手や物をつかんで保持することが増えた」(3年)</p>	
<p>※1、2年時は訪問教育、3年時より通学</p> <p>■運動機能の向上:「あぐら座位や膝立位での首上げがうまく保持できず頭が左へ傾くことが多い」(1年)、「ひとりで座位を保つことはまだ困難だが肩を支えれば自力で頭を上げることができるようになった」(3年)、「数分間、座位保持ができることもあった」(5年)、「膝立ちで腰とあごを介助するだけで腰により力が入りバランスをとりながらその姿勢を保持できた」(6年)</p> <p>■身近な人や物への興味・関心、対人関係の育成:「呼名に対してはつきり反応ができるようになった」(2年)、「トランポリンでは揺らすのを要求する様子がわかる」(1年)、「わざとボールを落とすと大人の反応を見て声を立てて笑う」(3年)、「意思表示がはつきりしてきた、興味のある物へ近づいて取りに行く努力をし、得られないと怒る」(4年)、「大人とのかわわりは喜ぶ、子どもに自分から近寄ることはない」(5年)、「感情表現がはつきり見られ、声や手でたたくことで伝えることができた」(6年)</p> <p>■感覚運動機能の向上:「ベグ抜きや紙やぶりができるよになった」(2年)、「因果関係を理解して遊び」(5年)</p> <p>■摂食機能訓練:「喉を開いて飲み込む」(4年)、「ストローで牛乳を飲むことが上手になった」(5年)</p>	<p>■運動機能の向上:「伏臥位でのヘッドコントローラも上手になり、介助されでの肘立てで腹臥位、四つ這い、膝立ち、椅子座位、立位(装具着)等の姿勢も保持できた」(1年)、「スライムは姿勢変換ができるようになった。興味のある物まで自発的に探り、返りをし腹臥位で移動する姿も見られた」(3年)、「腰掛け座位を20分以上座位を保持しキーボード等を操作できた」(動のおもちゃを目で追ったり手小等)「膝を支えながら動くおもちゃを目で追ったり手小等」(5年)、「座位で両手を床につき支えよう」(6年)</p> <p>■身近な人や物への興味・関心、対人関係の育成:「呼名に対してはつきり反応ができるようになった」(2年)、「トランポリンでは揺らすのを要求する様子がわかる」(1年)、「わざとボールを落とすと大人の反応を見て声を立てて笑う」(3年)、「意思表示がはつきりしてきた、興味のある物へ近づいて取りに行く努力をし、得られないと怒る」(4年)、「大人とのかわわりは喜ぶ、子どもに自分から近寄ることはない」(5年)、「感情表現がはつきり見られ、声や手でたたくことで伝えることができた」(6年)</p> <p>■感覚運動機能の向上:「ベグ抜きや紙やぶりができるよになった」(2年)、「因果関係を理解して遊び」(5年)</p> <p>■摂食機能訓練:「喉を開いて飲み込む」(4年)、「ストローで牛乳を飲むことが上手になった」(5年)</p>	<p>■運動機能の向上:「立位や歩行では利き足でない左足にも力を入れ足の運びがスムーズになった」(1年)、「自分の力で座位を保持できる時間が長くなった」(椅子から椅子への移乗等、立ち上がりなど意識した学習を始めた) (3年)</p> <p>■側彎の進行防止:「背中のマッサージ、体幹の両側の筋肉を伸ばすための傾きをつけるための椅子座り、身体全体に負荷をかけるための両脇を支えての立位を中心に行った」(3年)</p>	<p>※体調と環境の変化で欠席が増える → 年間欠席日数:91日(1年)、100日(2年)、98日(3年)</p> <p>■座位保持:「自分で体を支えることができ、トイレ排泄もできるようになった」(1年)、「箱座位では少し援助すれば両足を踏み込むことができた」(2年)</p> <p>■側彎予防:「緊張の強い箇所のリラクゼーション」(1～3年)</p> <p>■手指機能の向上:「ボールを入ると音が出る遊具で指でつまみ取る一連の動きを経験」(3年)</p>	<p>■在宅でB型通園事業と生活支援事業をそれぞれ週3日利用、在宅時はほぼ床に横になって過ごす。</p> <p>■日常生活動作(食事・入浴・トイレ動作・車いすの乗降・移動)では全介助を必要とする。表情の変化による快・不快の意思の表出は読み取りにくい。</p>
<p>・卒業後3ヶ月は生活支援事業2箇所をほぼ毎日利用していたが、アクションT(詳細については個人の事情により頻らなくなっている)により現在は利用していない。在宅の生活は車椅子が快適に傾いて過ごしている。</p> <p>・気管切開の手術を受け、随時的な動きはほとんど困難な状態にある。</p>	<p>・卒業後3ヶ月は生活支援事業2箇所をほぼ毎日利用していたが、アクションT(詳細については個人の事情により頻らなくなっている)により現在は利用していない。在宅の生活は車椅子が快適に傾いて過ごしている。</p> <p>・気管切開の手術を受け、随時的な動きはほとんど困難な状態にある。</p>	<p>・在宅で生活支援事業2箇所を週3日利用、1ヶ月に1回程度、訓練の時間がありSRCウォーカーで歩くこともある。在宅時はほぼ床に横になって過ごす。</p> <p>・日常生活動作(食事・入浴・トイレ動作・車いすの乗降・移動)では全介助を必要とする。表情の変化による快・不快の意思の表出は読み取りにくい。</p>	<p>・在宅で生活支援事業2箇所を週3日利用、1ヶ月に1回程度、訓練の時間がありSRCウォーカーで歩くこともある。在宅時はほぼ床に横になって過ごす。</p> <p>・日常生活動作(食事・入浴・トイレ動作・車いすの乗降・移動)では全介助を必要とする。表情の変化による快・不快の意思の表出は読み取りにくい。</p>	

※A～D児が在籍していた当時はW校にのみ高等部が設置されていた。2校はX校中学校卒業生が進学していた特別支援学校(病弱)である。

Table 3 カテゴリー及びサブカテゴリーの定義

カテゴリー	サブカテゴリー	定義
卒業生に対する当時の思い	【1】 子どもの成長に対する具体的な期待	指導担当時の卒業生に寄せた成長への具体的な期待に関する発言
	【2】 漠然とした成長の見通しや卒業後の生活のイメージ	指導担当時の卒業生に想定した成長の見通しや卒業後の生活に関する発言
当時の指導目標・内容を設定した根拠	【3】 子どもの実態	指導担当時の卒業生の実態を根拠としていたことに関する発言
	【4】 子どもの成長の見通しや卒業後の生活	指導担当時の卒業生に想定した成長の見通しや卒業後の生活を根拠としていたことに関する発言
	【5】 自立活動（養護・訓練）専任や関係機関の助言	自立活動（養護・訓練）専任や外部専門家の助言を根拠としていたことに関する発言
	【6】 自立活動（養護・訓練）専任としての立場や自らが習得した指導法	自立活動（養護・訓練）専任としての役割や専任として自らが習得した指導法を根拠としていたことに関する発言
	【7】 学校の組織研究	指導担当時に取り組まれていた学校研究の内容を根拠としていたことに関する発言
当時の実践に対する反省	【8】 自身の力量不足による戸惑いや苦痛	自身の力量不足から自立活動の指導に戸惑いや苦痛を覚えていたことに関する発言
	【9】 子どもの成長を見通すことの難しさ	重度・重複障害のある子どもの成長を見通すことの難しさに関する発言
	【10】 子どもの成長から学んだこと	指導を担当時の卒業生の成長する姿から学んだことに関する発言
	【11】 指導目標・内容を設定するプロセスの課題や評価	指導目標・内容を設定するプロセスの課題や評価に関する発言
	【12】 コミュニケーションの指導に対する反省・後悔	コミュニケーションの指導に対する反省や後悔に関する発言
	【13】 卒業後の生活を意識した指導に対する反省や悩み	卒業後の生活を意識した指導に対する反省や悩みに関する発言
学校教育の意義の再認識	【14】 心身が成長する時期だからこそ必要な指導	心身が成長する時期ゆえに必要な実践として重視された身体や情意の指導に関する発言
	【15】 自分の思いを表出し伝える力の育成	子どもが自分の思いを表出し伝える力を学校教育として育むことを重視する発言
	【16】 学校ならではの体験や学習	各教科を学習する機会の保障等、学校ならではの体験や学習を重視する発言

Table 4 【卒業生に対する当時の思い】の具体的な発言内容

サブカテゴリー	具体的な発言内容<発言者>
子どもの成長に対する具体的な期待	・友だちの声がしたら興味を示してそちらに視線を向けるようになってほしい、(略)何かがあるからそこに行きたいとなってほしいなあと<1> ・座位で意思の表出のためのコミュニケーション手段を使うことができるようになれば、外界との関わりが高まっていくんじゃないかなと想定しています。(略)3年生の時の様子からすると、ある程度表情を読み取ったりとか、嫌なときは「嫌」という感情表現ができたので、文字までいなくてもサインだけでもできるようなことを想定しながらやっていたように思います。<7>
漠然とした成長の見通しや卒業後の生活のイメージ	・何かを一人でできるようになるということはまずもってないだろうなあと。具体的にイメージするというよりは人の力をうまく使いながら生きていくときに、その人との関係やその場に慣れることを大事、と思っていましたね。集団の中で自分の居場所を見付ける、心地よく過ごせることです。<1> ・デイサービスを利用した生活を送られるのではないかなあという漠然としたもの。中3だったので、まだ高等部3年間があるぞと思っていました。<2> ・当時からデイサービスを利用していたので、高等部卒業後もそのまま利用しながら生活を送ることを想像していました。<3> ・デイサービス等を使って毎日迎えに来てもらってどこかに通ってという生活を送ってくれたらいいなあと。非常に大ざっぱなイメージなんですけど。<4> ・普段本当に筋肉に力が入らないし。(略)今の、ちょっと離れても座ってられる姿は想定していなかったと思います。<5> ・(座位の指導がこの先にどうつながるのか)その頃はそこまではなかったと思います。これをしなきゃいけないということだけはあって。<6> ・当時は養護・訓練の目標設定をするときはだいたい小学部を卒業するときのビジョンで設定していたように思います。だから小学部卒業後さらに3年先までは十分に読めていなかったかなと。<7>

<>内の数字はTable 1で示した対象者を表す

があった。[自立活動（養護・訓練）専任としての立場や自らが習得した指導法]では、校内の暗黙の了解として専任が身体の動きに関する指

導を担当することになっていたことや、専任として研鑽を積み習得した指導法が根拠とされていた。

実施した指導の振り返りによる設定された指導目標・内容の妥当性の検討

Table 5 【当時の指導目標・内容を設定した根拠】の具体的な発言内容

サブカテゴリー	具体的な発言内容<発言者>
子どもの実態	<ul style="list-style-type: none"> ・とにかく体調管理に努めたような気がします。目の前のことばかりだったと思います。<3> ・筋力がものすごい弱いお子さんだったのでそれをどうにつけながらというのと、てんかん発作がすごく大きなところがあったので、お母さんの不安を取り除きながら、生活していく上でどんな力をつけたらいいんだろうと考えていたように思います。<5> ・キーボードを置いておくと寝返りを自分で打てるようになったんですよ。それをどう本人なりの身体の動きだったり、自立だったり、コミュニケーションの向上だったりにつなげるかということばかりを考えながら<5>
子どもの成長の見通しや卒業後の生活	<ul style="list-style-type: none"> ・中学部では体力もついて継続した指導ができるようになったし、高等部がなかったこともあり、特に3年生の時は将来の生活を意識して目標を立てていたと思います。楽な姿勢は、どんな場面でもこの姿勢なら楽な呼吸を保てる、というものを見つけたかったし、意思表示は、これからかわかるであろう知らないたくさんの人たちと、少しでも意思疎通ができればいいな、と願い、目標を設定したと思います。<3> ・座位をさせるのではなく、目の高さを上げることでものの認知を高めることと上肢の操作性を上げることで関係性、外界との関わりをもたせることが一つ大きなねらいだったと思います。<7> ・今までの養護・訓練で関わった経験を振り返ると、3年生の時、このくらい首が据わっているんだったら、5年生くらいになるときは首が据わってくるかなとの想定の下で、首が据わってくれば、あとは割とステップは早いのかなと。小学部卒業するくらいにはコミュニケーションツールを活用できる力をつけられたらと。<7>
自立活動(養護・訓練)専任と関係機関の助言	<ul style="list-style-type: none"> ・養・訓専任が足首の伸ばしをされていたので、教えていただいたりしていましたが、なぜこの目標を、とかは…思い出せないですね。まあ、ついて行くのに一生懸命だったというのが正直なところでしょうね。<1> ・隣の子ども医療福祉センターのPT、OTの方と協働で取り組む自立活動があり、向こうでやっていることとのリンクというものもあって、この指導につながっていたことを覚えています。<2> ・それまでの肢体不自由校での経験と、他の先生方がやっていること、主治医と、当時は病院のPTに通っていたので、その訓練の先生の話、そういうのを総合しながら組み立てていたように思いますね。<5> ・前年度の引継ぎと、養・訓の担当者がいたから話し合いをして、自分がわからないものだから、でも明らかに首がしっかりしてなかったからそこは指導しなくてはと思ったのですが、肢体不自由養護学校は訓練が中心だと思っていたから、そこら辺をしくはないものかと思っていました。全体像でこういうふうになってほしいというのは多分考えていなかったと思います。<6>
自立活動(養護・訓練)専任としての立場や自らが習得した指導法	<ul style="list-style-type: none"> ・自立活動専任ということで、決まっていたわけではないのですが、肢体不自由校の養護・訓練から自立活動に至る流れの中で身体の動き<2> ・(自立専任は身体の動きを中心にやると)決まっていたわけではなく、肢体不自由のある子どもにとって大事なことで、何となくそうになっていた。小さな学校で自立活動専任も一人で、歴史的に養護・訓練から自立活動、X校で勝負するのは身体の動きの指導をしっかりとしますよ、というものがあった。<4> ・運動・動作がある程度、自分の技法として、ある一定自分でも勉強もしているし、そこを関わるの糸口として非常に大きなところがあった。そこをやることでコミュニケーションとか基盤になる健康面とか、何でも作っていけるというのが自分のベースにあって、そういうかわり方を自分がやってきたのかなと思いますね。その子にとってみれば環境との関係性を自分の中で見開くところもあったりとか、あるいは、立つ中で、例えば心臓でも寝たときとは違う心拍数になる、身体の活性化があるんだと思うんです。そういうことをベースに持っていくのが動作的な発想、運動・動作にはあるのかなと。当時自分が持っていた考え方です。認知でも健康でも運動動作がベースになるのかなと。<7>
学校の組織研究	<ul style="list-style-type: none"> ・研究指定を受けてか、あるいは自立活動の専任の先生がすごかったのか、「呼吸援助」「排痰援助」についてものすごく力を入れていました。同じ肢体不自由の養護学校からきても、先生たちの呼吸や排痰に関する関心が高いことに驚きました。だから、設定されている目標も、特にBさんのように呼吸が安定しなかったりする子のは、ダイレクトにそんな目標があがっていたのだと思います。<3> ・姿勢保持と逆に生活の拡大を考えたときに、重度と言われる子どもたちをリクライニングばかりで生活させることの弊害を他の子どもたちについても感じる人が多い時期だったので、中1の終わりに担任たちと話をして中2からはもう少しBさんの姿勢と生活を考えていこうということになって<4>

<>内の数字はTable 1で示した対象者を表す

【当時の指導に対する反省】に関する具体的な発言内容をTable 6に示した。【当時の指導に対する反省】には、[自身の力量不足による戸惑いや苦痛][子どもの成長を見通すことの難しさ][子どもの成長から学んだこと][指導目標・内容を設定するプロセスの課題や評価][コミュニケーションの指導に対する反省・後悔][卒業後の生活を意識した指導に対する反省や悩み]が分類された。[自身の力量不足による戸惑いや苦痛]では、担任3名が重度・重複障害のある子どもの実態に応じた指導目標・内容を設定することへの戸惑いや、戸惑いを抱えた状態で授業を担うことの苦痛を述べた。[子どもの成長を見通すことの難しさ]と[子どもの

成長から学んだこと]は同一の教師の語りが分類された。[指導目標・内容を設定するプロセスの課題や評価]について語ったのは専任3名であった。[コミュニケーションの指導に対する反省・後悔]では当時は意図的な指導を行えていなかったことへの反省や後悔が語られた。[卒業後の生活を意識した指導に対する後悔や悩み]では、一つ一つできることを積み重ねた在学時の実践に卒業後の生活で使える力を育む視点が欠けていたことへの反省や、年齢に応じた指導に関する悩みがあげられた。

【学校教育の意義の再認識】に関する具体的な発言内容をTable 7に示した。【学校教育の意義の再認識】には、[心身が成長する時期だけ

Table 6 【当時の実践に対する反省】の具体的な発言内容

サブカテゴリー	具体的な発言内容<発言者>
自身の力量不足による戸惑いや苦痛	<p>・肢体不自由養護学校は初めてでした。すごく戸惑うことばかりで、教科のように教えることが決まっていなかった。何を指導するのか、そういうのがハッキリしないまま毎日が何となく流れていくことで非常にややもややもやして、はっきり言って1年目はとても苦痛で苦痛で、<1></p> <p>・出会った1年生の時は本当に筋力が弱くて、一人で座ることはまずできないだろうと思っていたし、寝たきりで反応もあまりよくわからなかったし、よくわからなかったんだと思うですね、<5></p> <p>・ただ何もわからない状態でしたね。正直、自分がわからないから言われるままに、というところでしたね。肢体不自由と言ったら、やっぱり訓練が中心になりますよね。それがその子にとってはそれをしないといけないというのはわかるんです。(略)首を据わらせること、座らせたりすることが必要だから、と本当にそれだけを考えてやってきた、という感じですね、<6></p>
子どもの成長を見通すことの難しさ	<p>・重度の子どもたちは、こうなってこうなると(右肩上がり)はいかないで、昨日まで笑顔だった子どもが亡くなることもあるし、重度化する子どももいるし、あまり変わらずにいける子どももいるというのを、ぼくらはどの程度想定できるんだらうと<5></p> <p>・9年間で果たしてどこまでできるか、めざましい変化があるわけではないじゃないですか。その子をずっと9年間担任するわけでもないし、<6></p>
子どもの成長から学んだこと	<p>・人は身体の動きが先じゃなくて、やりたいことがあるから動かし、立つし、歩かし、そういう当たり前のことをCさんに教えてもらったなあと、(中学の時の通知表に添付された長座位の写真について)継続してすごいなあと<5></p> <p>・集中的に訓練をする期間があって、その後に記録会があってそのときに、片手をついて座ったんですよ。その時に、ああすごい、と思ったことを覚えています。自分一人での後もずっと座れたかというそうじゃなかったけど、やっぱり他の面はある程度しっかりしてきたんでしょね。次の年はリクライニング座椅子で座っていられるようになったから、<6></p>
指導目標・内容を設定するプロセスの課題や評価	<p>・ゲートトレーナーという一つのいい道具があったから、じゃあ、これができるね、みたいな発想をしてしまったのかなという反省は残ります。(略)しっかり身体を支えるための基盤づくりの指導であれば別にゲートトレーナーが必須ではなかったのではないかなと<2></p> <p>・できてないことができる、悪かったところが良くなっていく、ステップが一つ上がる、ということに対する喜びや満足感はあったんだけど、それはその先どこにつながっていくんですか、というのが、いやあ行けるところまで、みたいなところがあったかなあと思います、<2></p> <p>・見て捉える、聞いて感じる、触ってやってみる、そういうことと、座ったり、力を入れすぎないことができた、落ち着いて呼吸をしたり、力を抜いたり、そういうことが全部関わっているんだなあということ(今は)思っています、<2></p> <p>・当時は専任の立場もあって、自立活動の中の身体の動き、呼吸と関係があるから健康の保持、Bさんの発言、表出も大事にと思ったからコミュニケーション、くらいな、その部分しか扱っていなかった。リハビリの人でもできることなんじゃない?というようなことでやった気になってたというのは、すごく反省としてあります、<4></p> <p>・調和的な発達の基盤の重要性もちょっと言われるようになってきていて、ただ当時の自分にはそこまで考える余裕もなく、身体の動きだけでなく、ちょうど重度の子どもたちが増えてきて、健康面、呼吸と姿勢の関係が言われ始めた時期だったので、勉強する範囲がまだその辺に限られていた。コミュニケーションや人間関係を育てていくためのプロセスとか段階とか、いわゆる前学習、初期学習と言われるところの認知面については、まだまだ後になってからです、<4></p> <p>・座位をとらせて目の高さを上げてあげる、姿勢だけの話でなくて環境との関係性、空間を支配していくためには目の高さを上げてあげないと、寝たままの状態では平面的で理解できないわけだから、そういう空間関係を作っていく、それをもとに認知を高めていくことは当然必要なわけで、指導の在り方としては間違っていないと思う。ただ、動作だけ改善するということではなくて、もう少し補助的なことも含めて、何かする方法もあったのかなあという気がします。補助具を使ったりとか、当時はあまり子どもの姿勢にあった車いす等もあまりなくて、そういう中で補助具も使いながら姿勢を保持したり表出の指導をしたりということもあったのかなと、<7></p>
コミュニケーションの指導に対する反省・後悔	<p>・コミュニケーションの部分もBさんが発する声や緊張の入り具合を読み取るだけで終わってたんですけど、例えば、提示した物をじっと見てパッと目を離して人を見るとか、そういうことってきつとあったはずなのに評価できてなかった。(略)二項関係の段階だけで彼女をぶつ切りにして、出先ではきっと三項関係が求められるんだらうし家では成立していたことかもしれない、それが本当にできていなかったなあと、やり直せるなら指導したいです、<4></p> <p>・子どもの前に何か好きなおもちゃを提示することはあったけど「身体がちゃんと保ててるね!」ということしか評価していなかったです。今だったら、何を提示するかとか、提示の仕方とか、子どもの反応にどう答えていくとかか、考えると思います、<4></p> <p>・(担任が)あまりにもその子との関係を作りすぎてるといけないので、それを上手に分配するというか、周りに見える形にしていこうとかが社会に出る上では大切なあとだと思います、<5></p> <p>・(集団力を生かすための指導を)大事には思っていないと思うんですよ、子どもに子どもの名前を呼ばせたり、具体的にはあまり覚えていませんが、結果的に集団が功を奏したと思うんですけど、(略)人のまねをするとか、でもそんなことあったのかなあ。こっちが意識してみていなかった、<6></p> <p>・当時はそばにいて、何をしたいのかよめるから、ついつい手を出してしまったんですけど、今だったら放っておくだろうなあと、ゴロゴロができていたから、遠くに好きな物を置いて「おいで」と取らせて遊ばせて、どうしても自分ではうまくいかないときには声を出すまで待っておくとか、そういうのを生活の中にも入れていくと思うんですよ。でも当時はその辺は力を入れていなかったんじゃないかと思います、<6></p>
卒業後の生活を意識した指導に対する反省や悩み	<p>・やはりどんな力を在学中に身につけさせていても、それを将来的に家庭や校外で使えなくては意味がない。「できること」と「使えること」が別物になっていたのだと思います。実際指導している時って、目の前の目標に一生懸命でスモールステップで評価しながらいくわけですが、どこまで求めて、目標を設定しておくべきなのか、とても重要だと思います、<3></p> <p>・今の生活にとっては、当時やっていたことが直接つながっていないというのはなんとなくわかる<4></p> <p>・小1、小2くらいの頃は毎日毎日発見があったり、できることを本人とお母さんと喜びながら次につなげていったように思います。時間が経つと、ああこんなこともできるようになる、というのも確認しながら、でも小さい頃と大きくなってから、重度の子どもたちの大きな違いは、抱っこをされなくなるんですね。小さい頃はいっぱい食べて大きくなるのがみんなの喜び。本人、保護者、そして自分たちを含めて納得できる、その子なりの適正体重というのは何だろうと今でも考えたりします、<5></p>

<>内の数字はTable 1で示した対象者を表す

実施した指導の振り返りによる設定された指導目標・内容の妥当性の検討

Table 7 【学校教育の意義の再認識】の具体的な発言内容

サブカテゴリー	具体的な発言内容<発言者>
心身が成長する時期だからこそ必要な指導	<p>・学校時代は実用的な歩行は無理なのかもしれないと思ってでも、それに向けて努力していくことが大事だと思うんですよ。本人、お母さん、教師で「これを頑張ってできるようになろうね」という先をもっていないと、現実で「無理よね」ではいけないと思うので、取り組んでいくことは大切だと思いますね。そのことがやっぱり私たちの喜びでもあり、子どもの喜び、保護者の喜びであり、頑張っていくことが、と思いますね。<1></p> <p>・(卒業後にできなくなることが想定される指導でも)それは必要なことなんですよ。6年、3年、9年間しかないけど、今のその子にとってはそれが必要なこと。それとは別に、先のことを考えたらもっとこの辺も、と。<6></p>
自分の思いを表出し伝える力の育成	<p>・コミュニケーションでしょうね。ちゃんとした言葉は言えないにしても、声を出すとか、表情や身体の動きがあると思うし、自分の感情を、うれしい、嫌だ、そういうのをきちんと出していくことで相手に伝える力がついていくんじゃないかと思いますね。<1></p> <p>・コミュニケーション能力ってすごく大切なあとだと思いますね。楽しいことは楽しい、嫌なことは嫌で、本当にいっぱい感じさせて、それをどう表出したらいいか、周りにわかるようにしてあげたらいいかを、ずっとつなげていくことが、社会に出る上で大切なんだらうなあと。<5></p> <p>・集団が学校の魅力だと思うんです。訓練するにしろ、隣の子どもが泣いたら、何か感情はある、それで変わっているかもしれない。集団の力が学校かなと思います。<6></p> <p>・コミュニケーション力だと思います。(略)自分の意思の表出をどれだけ高めてあげるか、それをやっていかないと関係性はとれない。高めるための根本には姿勢の問題があったりとか、生活のリズムの問題があったりとか。生きていく中では、Dさんがどれだけ介助をしてもらってもいいから、こういうときにこんな風にして欲しい、こういうときは気持ちがいいんだとか、嫌なんだとかいう表現ができることが、結局、本人にとって生活の質を上げることになるから(略)、コミュニケーション力を高めてあげることが一番大切なんだと思いますね。<7></p>
学校ならではの体験や学習	<p>・歩けるようになったとか、うまく体重が乗るようになったというところで終わると、教育としては今思うと間違いではないですけどそこで終わりではない。あまり体重は乗らないかもしれないけど、芝生広場を自由に動いたり体育でかけっこをやってみたりとか、学校でやっているいろんな活動、教科、文化遺産に触れていく体験、そこに乗っていけるようにするための自立活動の指導にしていけないといけないかなあと、最近はいつもそれを考えるようになりました。自立活動を主として指導する教育課程だと「何のために」をもってないから自立活動のためにみたいになってしまっ、ミニOT、ミニPT的な、でも本当の専門家のような医学的な、解剖学的な、運動学的な知識は乏しいので形だけになってしまったり…。めざすものの何につながっているのか、めざす子ども像、ここには道筋として教科があるのかなあと、思っています。<2></p> <p>・すごく悩んでいた時期があって、医療職の専門家の方とやりとりをして、コーディネーターの役割を果たして、それでOKと思っていた時期もあったけど、じゃあ自分は何なんだ、つなぎ役で終わりののか、学校で過ごす時間は家庭の次に多いはずだと、そう考えたときに、やっぱり学問を教えるところなんだ、学びの場だと思ったんです。それができるのはやっぱり学校だし。うまく説明できないですけど、身体だけを元気をやる場でもないし、身体の維持に時間を費やす場でもないし、しかも見守られるだけの場でもない。<4></p> <p>・教育で大切なのは、生きる喜び、そこに行く楽しみ。そこには楽しさが無いといけないうし、成果をある程度見せていないと親御さんも本人も行きたいと思わない。その積み重ねだと思うんですよ。<5></p>

<>内の数字はTable 1で示した対象者を表す

らこそ必要な指導」[自分の思いを表出し伝える力の育成][学校ならではの体験や学習]が分類された。[心身が成長する時期だからこそ必要な指導]については、卒業後の生活における実用性が低くても必要な指導があるとの認識が示された。[自分の思いを表出し伝える力の育成]は4名の教師があげた。[学校ならではの体験や学習]では、学習の基盤として自立活動の指導で培った力を子どもが発揮して各教科を学ぶ機会を保障することや登校の楽しさを引き出す指導の重要性があげられた。

Ⅳ. 考察

在学時の指導記録から、教師は在学時の卒業生に対し、身体面の課題に焦点化した指導を運動発達のプロセスに即して積み重ねてきたこと、またその指導が自立活動の指導の中核となっていたことが明らかとなった。そこで、以

下、自らの実践を振り返る教師の語りの結果に基づき、指導目標・内容設定に至るプロセスと在学時の指導の評価、カリキュラム研究の必要性について考察を述べる。

1. 指導目標・内容の設定に至るプロセス

「指導目標・内容設定に至るプロセス」については、[漠然とした成長の見通しや卒業後の生活のイメージ]のもと、子どもの健康状態を確保しながら([子どもの実態])、定額ができれば座位へ、座位が安定すれば立位へと、身体面の課題に焦点化した指導を中心にボトムアップの指導を積み重ねてきた指導の実態が明らかになった。自らの指導がその後の子どもの成長や卒業後の生活にどのようにつながるのかについて具体的に捉えきれない中、[自身の力量不足による戸惑い・苦痛]を抱える教師(担任A, C, D)は[自立活動(養護・訓練)専任や関係機関の助言]を指導目標・内容を設定する際の

拠り所としていた。一方、専任は「自立活動（養護・訓練）専任としての立場や自らが習得した指導法」を拠り所実践した指導について、『ゲートトレーナーという一つのいい道具があったから、じゃあ、これができるね、みたいな発想をしてしまった』（専任A）、身体の動きや健康の保持、コミュニケーションの『その部分しか扱っていなかった』（専任B）と語ったように、自立活動の内容を十分に関連づけて指導内容を設定できていなかったことを反省した。専任DのみがD児の姿勢や認知、コミュニケーションにおける課題間の関連を振り返りながら、『指導の在り方としては間違っていないと思う』と自身の実践を評価した（「指導目標や指導内容を設定するプロセスの課題や評価」）。

各教師がA～D児を担当した時点の肢体不自由教育経験年数（Table 1）によると、担任Aは新任期に、専任Cは中堅期に、そして残る5名は安定期に相当する。このような教師の実態は、新任期及び安定期は自らが設定した指導目標の不確実性から日々の授業に不安を抱き、中堅期以降に指導目標に一定の自信を抱くに至る重度・重複障害教育担当教師の成長のプロセス（一木・安藤, 2011）を反映していると考えられる。内容選定の段階から教師の裁量に委ねられる自立活動の指導の質を担保するためには、担任の成長を支える自立活動専任の配置が不可欠であり、また、専任自身の成長のプロセスを保障するための計画的な後任の育成が、各校における自立活動の実践の質を左右するだろう。

2. 在学時の指導の評価

「在学時の指導の評価」については、[コミュニケーションの指導に対する反省・後悔]が示され、学校教育として「自分の思いを表出し伝える力の育成」が重要不可欠あることが指摘された。A～D児の指導記録では、姿勢保持や歩行等、運動機能の向上に関する指導の目標や評価は具体的に記載されていたのに対し、外界への気づきや人や物と関わる力を育む指導については活動内容を中心とした記載に限られた。自

立活動（養護・訓練）については個々の実態に応じて必要な内容を選定し関連づけることの重要性が強調されてきた。しかし、運動機能の向上をめざす指導を行う中で、その子どもの認知や外界へ関わる力の実態との関連をとらえていたのは専任Dのみであり、それらの力を育む指導が系統的、計画的に積み重ねられてきたとは言い難い。担任は専任や関係機関の助言に頼り、専任Aや専任Bは自身も成長のプロセスの初期にあったことを考慮すれば必然の結果ではないか。

自立活動の指導では、なぜその指導目標・内容を設定したのか、内容の選定から指導目標・内容の設定に至るプロセスについて教師間で共通理解することが何より肝要となる。子どもの変容や生活年齢を踏まえて指導の継続や目標の切替を判断するためにも不可欠である。自立活動専任が実態把握から指導目標・内容を導き出すプロセスで行う思考や判断に担任が学ぶ研修の機会を確保することが重要と考える。

今回の担任Dの振り返りの中に、[子どもの成長に対する具体的な期待]を語り、3年後の姿を描いて実践した自らの指導を評価した（「子どもの成長の見通しや卒業後の生活」[指導目標・内容を設定するプロセスの課題や評価]）専任Dが指導目標・内容を導き出したプロセスを理解し共有した事実を確認することはできなかった。D児が在籍した時期にX校には各教師が個々の子どもに作成した指導計画は存在したが、学校として共通の実態把握から学習評価に至るプロセスを整備するには至っていない。個別の指導計画の作成は、平成11年告示の特別支援学校学習指導要領で義務化され現在に至る。担任が子どもの実態把握から指導目標・内容を設定するプロセスの中で、自立活動専任がどのように関与すると、自立活動の指導における教師の成長を支えることができるのか、この視点から各校の個別の指導計画作成のシステムを見直すことが重要ではないか。

3. カリキュラム研究の必要性

最後に、[子どもの成長を見通すことの難し

さ] から子どもの成長を通して指導の考え方や成果を自覚する教師の実態（[子どもの成長から学んだこと]）や[卒業後の生活を意識した指導に対する反省や悩み]は、重度・重複障害教育におけるカリキュラム研究の必要性を示すものとする。

教師にカリキュラムづくりの力量が問われる時代である（安彦，2002）。WigginsとMcTighe（2005）は、求められる結果とその結果を承認できる証拠（評価法）を学習経験と指導の計画に先立って明確にする「逆向き設計」（Backward Design）論を主張している。個々の実態を基点として指導を立案する自立活動の指導の考え方を補完する視点として、自校の子どもが成長した卒業時の姿を具体化し、そのために必要な教育内容・方法の検討を行い、「逆向き設計」による日々の授業実践に臨む視点をもつことが求められる。今回、「学校の組織研究」が指導目標・内容を設定する際の根拠の一つにあげられた。【当時の実践に対する反省】や【学校教育の意義の再認識】の内容をふまえて、自校の子どもが成長した卒業時の姿や必要な教育内容・方法を検討し、その成果を各教師が授業実践に生かす取組を促す学校研究の展開が課題である。

V. 今後の課題

本稿では、肢体不自由特別支援学校在学時に自立活動を中心に学習した卒業生の指導記録と、在学時の指導を担当した教師による当時の指導の振り返りに焦点を当てた。今後は、本稿の結果を卒業生の保護者の学校教育に対する評価と照合することを通して、これまでの自立活動を主とする教育課程で実施した指導の成果及び課題を改めて検討し、明らかにすることが課題である。

謝 辞

本研究にご協力いただいたQ県の関係者の皆様に心よりお礼を申し上げます。

付記：本研究はJSPS科研費23730863の助成を受けたものです。

文献

- 安彦忠彦（2002）新版カリキュラム研究入門．勁草書房．
- Huberman, M（1989）The professional life cycle of teachers. Teachers college record, Columbia University, New York, 91, 31-57.
- 一木薫・安藤隆男（2010）特別支援学校（肢体不自由）における自立活動を主として指導する教育課程に関する基礎的研究－教師の描く指導の展望に着目して－．障害科学研究, 34, 179-187.
- 一木薫・安藤隆男（2011）重度・重複障害教育担当教師の描く指導の展望の背景と日々の職務への影響．障害科学研究, 35, 161-176.
- 木下康仁（2007）ライブ講義M-GTA実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて．弘文堂．
- 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）．教育出版．
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2010）平成21年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況等調査結果の概要．
- 大川弥生・斉藤浩一・松本憲二・太田喜久夫・青塚徹・上田敏・大村伸也・中村まゆみ（1999）脳卒中患者と家族のQOLの関連についての研究（2）．リハビリテーション医学, 36（11）, 837-838.
- Wiggins, G. & McTighe, J.（2005）Understanding by design（2nd ed.）．Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.
- 全国都道府県教育委員会連合会（2010）全国都道府県教育データ集．

The Examination of Appropriateness of Setting Learning Targets and Contents by Reflecting on Lessons for Children with Profound and Multiple Learning Difficulties at School — Lessons in JIRITSUKATSUDOU Course for Graduates from Special Schools —

Kaoru ICHIKI and Takao ANDO

The purpose of this study was to examine appropriateness of setting learning targets and contents by reflecting on lessons for children with profound and multiple learning difficulties and teaching records at school. The subjects of interviews in this research were 7 teachers (4 class teachers and 3 full-time teacher of JIRITSUKATSUDOU). The results indicated the following points: (1) teachers had only a vague assumption of the growth of students. (2) teachers had gave lessons to enhance the physical movement of students carefully. (3) class teachers had been perplexed because they had not known what to set targets and contents of learning. (4) full-time teachers of JIRITSUKATSUDOU had not deliberated on connection with contents of JIRITSUKATSUDOU. Based on results, the following were discussed: (1) it was necessary to place full-time teacher of JIRITSUKATSUDOU who supported the class teacher and planed on-the-job training to set targets and contents of learning. (2) it was important to discuss what/how to teach students at school among teachers.

Key words: JIRITSUKATSUDOU, setting targets and contents of learning, graduates from special schools, reflecting on lessons for children with profound and multiple learning difficulties

* Department of Special Education, Fukuoka University of Education

** Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba