

平成 26 年度 博士論文

重度・重複障害教育におけるカリキュラム評価に関する研究

A Study of Curriculum Assessment
in the education for children with profound and multiple disabilities

筑波大学大学院人間総合科学研究科
障害科学専攻

一木 薫

目次

序論部

| | |
|-------------------------------------|----|
| 第一章 通常教育におけるカリキュラム研究の動向と教育課程編成基準の変遷 | 1 |
| 第一節 通常教育におけるカリキュラム研究の動向 | 2 |
| 第二節 通常教育における教育課程編成基準の変遷 | 6 |
| 第二章 特殊教育及び特別支援教育における教育課程編成基準の変遷 | 10 |
| 第一節 盲学校および聾学校教育の整備拡充と特殊教育対象者の把握 | 11 |
| 第二節 養護学校教育の整備拡充と重複障害のある子どもの把握 | 13 |
| 第三節 重複障害教育の整備拡充 | 15 |
| 第三章 重度・重複障害教育のカリキュラム構造と実践的課題 | 24 |
| 第一節 重度・重複障害教育のカリキュラム構造 | 25 |
| 第二節 「実施するカリキュラム」の立案を担う教師の課題 | 28 |
| 第四章 重度・重複障害教育におけるカリキュラム研究の到達点と課題 | 30 |
| 第一節 重度・重複障害教育におけるカリキュラム研究の到達点 | 31 |
| 第二節 重度・重複障害教育におけるカリキュラム研究の今後の課題 | 36 |
| 第五章 本研究の目的と構成 | 38 |
| 第一節 本研究の目的 | 39 |
| 第二節 論文の構成 | 40 |

本論部

| | |
|---|-----|
| 第六章 「実施するカリキュラム」の立案を担う教師が描く指導の展望 | 42 |
| 第一節 目的 | 43 |
| 第二節 方法 | 45 |
| 第三節 結果 | 47 |
| 第四節 考察 | 54 |
| 第七章 「実施するカリキュラム」の立案を担う教師が描く指導の展望の背景と 日々の職務への影響 | 58 |
| 第一節 目的 | 59 |
| 第二節 方法 | 61 |
| 第三節 結果 | 65 |
| 第四節 考察 | 80 |
| 第八章 「達成したカリキュラム」の評価 －卒業生の保護者を対象とした調査を通して－ | 87 |
| 第一節 目的 | 88 |
| 第二節 研究1 | 90 |
| 第三節 研究2 | 98 |
| 第四節 全体考察 | 106 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| 第九章 「実施したカリキュラム」の背景と「達成したカリキュラム」の評価 | |
| －卒業生の指導を担当した教師を対象とした調査を通して－ | 107 |
| 第一節 目的 | 108 |
| 第二節 方法 | 109 |
| 第三節 結果 | 113 |
| 第四節 考察 | 124 |
| 第十章 総合考察 | 128 |
| 第一節 保護者と教師による「達成したカリキュラム」の評価の背景 | 129 |
| 第二節 「実施するカリキュラム」立案を担う教師が描く指導の展望 | 131 |
| | |
| 結論部 | |
| 第十一章 結論 | 133 |
| 第一節 本研究の要約と意義 | 134 |
| 第二節 本研究の限界と課題 | 138 |
| | |
| 引用文献 | 139 |
| | |
| 謝辞 | 149 |

序 論 部

第一章

通常教育におけるカリキュラム研究の動向と 教育課程編成基準の変遷

本章では、通常教育におけるカリキュラム¹⁾研究の動向を概観した上で(第一節)、通常教育における教育課程編成基準の変遷を整理した(第二節)。

通常教育におけるカリキュラム研究は、子どもの創造的自己表現を最大限に尊重し教師が自らの裁量で教育内容を判断する経験主義の行き詰まりから、各教科のスコープ(scope)とシークエンス(sequence)に基づく指導を徹底する系統主義へと転換を図り、さらに、学習者自身が「達成したカリキュラム(Attained Curriculum)」の重視へとの変遷をたどった。

我が国の教育課程編成基準は、このカリキュラム研究の動向と対応して改訂が重ねられた。現在、各学校には、自校の子どもたちが「達成したカリキュラム」を評価し、国が「意図したカリキュラム(Intended Curriculum)」のもと「実施するカリキュラム(Implementation Curriculum)」を開発する主体者としての自覚を持つこと、「生きる力」を身につけた自校の子どもの姿を具体化し「逆向き設計」(Backward Design)の視点に立った「学校を基盤としたカリキュラム開発(School Based Curriculum Development)」に臨むこと、そして、授業のPlan-Do-Check-Action(PDCA)とカリキュラムのPDCAを連続したものと捉えカリキュラムマネジメントに取り組むことが求められている。

¹⁾ 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」について述べる際には行政用語として「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。

第一節 通常教育におけるカリキュラム研究の動向

19世紀後半から20世紀前半にかけて、欧米諸国では、それまでの伝統的な分離教科カリキュラム²⁾では教科書中心で子どもの興味・関心を軽視した授業に陥りやすいとの批判が高まった。アメリカではパーカー（Parker,F.W.）やデューイ（Dewey,J.）が中心となり、新しい教育の理念を提唱する教育運動が展開された。これは、子どもの興味や課題意識に基づき展開する体験的な学習活動を通して必要な事項を身に付けさせようとする考え方であった（Dewey,J., 1915）。我が国でも、この教育改革の影響を受け、「大正自由教育」「大正新教育」の時代と言われ、教師により多くの新課程が編み出された（水原, 2005）。戦後間もない時期の通常教育におけるカリキュラムも、デューイに代表される経験主義に基づく編成が主流であった。

しかし、子どもに与えるべき生活経験の領域の選択と系列の決定を教師に委ねる教育実践は、その後、「這い回る経験主義」との批判を受け、各教科のスコープ（scope）とシーケンス（sequence）に基づき教育実践を展開する系統主義への転換が図られた。さらに、1960年代を前後して、アメリカや旧ソビエト、そして日本においては、科学技術革新を担う次世代養成に対する時代の要請に応じて、いわゆる教育内容の「現代化」と総称される動向も顕著になった。

一方で、この現代化の原則となったブルナー（Bruner,J.S., 1961）の学問中心カリキュラム（discipline-centered curriculum）は、教育内容の増大と高度化をもたらした。その結果、大量の「落ちこぼれ」が問題視される状況を生み、主知主義的なアプローチとの批判が上がった（田中, 2005）。

²⁾ 分離教科カリキュラム（separate subject curriculum）：個々の教科の背後にある学問の論理的知識体系をただちに教科の内容とし、教科相互の間にはなんらの関連も考慮されない多教科並列のカリキュラム（日本カリキュラム学会編, 2001）。

このような動向の中、1964年に実施された国際到達度評価学会（The International Association for the Evaluation of Educational Achievement；IEA）による調査（第1回）は、カリキュラムを、「意図したカリキュラム（Intended Curriculum）：国が示したこと」「実施したカリキュラム（Implemented Curriculum）：教師が実際に教えたこと」「達成したカリキュラム（Attained Curriculum）：児童・生徒が身につけたこと」の3層構造として捉えた。学習の内容・機会だけでなく、結果として学習者が何を学んだのかを重視する姿勢を示したのである。

このカリキュラムを3層構造で捉える新たな視点、すなわち、達成したカリキュラムへの着目は、目標や学習評価の考え方と、カリキュラム開発の主体者のとらえ方のそれぞれに影響をもたらした。

1970年代、アメリカの美術教育研究者アイズナー（Eisner,E.W.）は行動目標ではとらえきれない学力を指摘した（Eisner,E.W., 1972）。また、アトキン（Atkin,J.M.）は羅生門的接近の重要性を指摘し（文部省大臣官房調査統計課, 1975）、従来の「工学的アプローチ（technological approach）」に対する「羅生門的アプローチ（rashomon approach）」が注目されるようになった。「工学的アプローチ」が、一般的目標を設定した後、それをより具体的で測定可能な行動目標（behavioral objective）に分節化し、その行動目標に照らした教材の選定と学習評価を行うのに対し、「羅生門的アプローチ」は、学習過程は複雑かつ個々に多様であり、特定の行動目標に照らして客観的に評価するだけでは学習過程を適切に評価することはできないとの前提に立つ。一般的目標を分節化せずに、学習活動を多様な視点から記述し、その記述に基づき一般的目標がどこまで達成されたのかを評価する。1980年代には、経済の停滞や若年失業者の増大、学力低下の問題を背景に学力保障についての説明責任を求める論調が強まった。その中で、保障すべき学力の水準を社会的に承認されるスタンダードとして示す必要性から、英国（イングランド及びウェールズ）ではNational Curriculumが、米国ではNational Standardが導入された（竹田, 1995；1996

；藤田，2005；松尾，2010 など）。学力の評価に関する議論において 1980 年代後半に登場した「真正の学力」（Authentic assessment）論の代表的な提唱者である Wiggins,G.と McTighe,J.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）」論を提唱するに至った（Wiggins,G.& McTighe,J., 2005）。

このような学習の結果として求める学力の水準と「達成したカリキュラム」の重視は、カリキュラム開発の場を学校と教室に求め、開発の主体に変化をもたらした。Skilbeck,M.（1984）は、関係者・機関の協働のもと、日々の教育実践を担う学校が主体となって行う「学校を基盤としたカリキュラム開発（School Based Curriculum Development、以下 SBCD と表記）」を提唱した。SBCD では、在籍する子どもの実態や教育的ニーズ、教師の経験、学校の施設・設備、保護者の期待、地域のリソース等の「状況分析」を学校教育目標の明確化に先立って行い、その結果を日々の教育実践データとともにカリキュラム開発の基礎資料として重視する。SBCD には、①自省的な教師、②問題を解決する学校、③教育課程編成のためのネットワークが必要であることを論じた（西岡，2005）。また、「達成したカリキュラム」の評価主体である教師の役割が重視される中、1970 年代から 1980 年代半ばにかけて、カリキュラム研究の対象も、カリキュラムの研究から教師研究へのシフトが図られた（佐藤，1999）。

以上のように、戦後の通常教育におけるカリキュラム研究では、子どもの創造的自己表現を最大限に尊重する経験主義から、各教科のスコープとシーケンスに基づく指導を徹底する系統主義へ、カリキュラム編成原理に関する議論が展開された。その後、主知主義的偏向の反省に立った「達成したカリキュラム」、すなわち、子ども自身が学習した結果の重視は、保障すべき学力の議論を生むとともに、カリキュラム開発の主体者としての役割を学校（＝教師）に求めるに至った。研究者が開発した知識を学校や教師に伝達・普及する「研究－開発－普及（Research, Development and Diffusion）モデル（RDD モ

デル)」から、学校（＝教師）をカリキュラム開発の主体者とみなす SBCD への転換である。国が「意図したカリキュラム」のもと「実施するカリキュラム（Implementation Curriculum）」を開発する主体者としての自覚と、「逆向き設計」の視点に立った SBCD への取組が、各学校に求められている。

第二節 通常教育における教育課程編成基準の変遷

本節では、カリキュラム研究の動向（第一節）の中で、我が国の通常教育における教育課程編成の基準がどのように改訂されてきたのか、その変遷を概観する。

1947（昭和 22）年、小学校、中学校及び高等学校の最初の学習指導要領が文部省の試案として示された。戦後間もない時期の急な作業による不備を補うために行われた 1951（昭和 26）年の改訂では、従来の教科課程が教育課程と変更された。この学習指導要領は、自らを「手びき」「試案」として性格づけ、教育課程の編成主体は学校であること、教育実践に基づく教育課程の評価改善が重要であることを示した（阪尾，2001）。これらの学習指導要領はデューイの経験主義を強く反映して作成された。

しかし先述の「這い回る経験主義」との批判から、1958（昭和 33）年の改訂では、教科の系統性が重視された。本改訂は官報告示とされ、法的拘束力のある教育課程の国家基準として示された。1956（昭和 31）年には、公立学校の教科書の採択は教育委員会が行うことを明らかにした地方教育行政の組織及び運営に関する法律が施行されていたことから、学習指導要領が教科の目標の系統性や扱う内容の順序性を示し、教師は、教育委員会が採択した文部省検定済み教科書に沿って、日々の授業実践に臨む図式が明確になった。続く 1968（昭和 43）年の改訂では、高度経済成長を背景とする教育内容の「現代化」が図られ、時代の進展に対応した教育内容が導入された。結果として、教育内容を十分に理解できない「落ちこぼれ」と言われる子どもたちを生じさせ、非行や校内暴力等が顕在化し、知識の伝達に偏る学校教育の傾向が指摘された。

そのような中、1973（昭和 48）年度には高等学校への進学率が 90 %を超えた。先の指摘をふまえ、子どもの知・徳・体の調和のとれた発達をどのよう

に図っていくかが課題となった 1977（昭和 52）年の改訂では、「ゆとり」と「精選」による教育内容及び授業時数の削減が打ち出された。学習指導要領に定める各教科等の目標、内容を中核的な事項にとどめる教育課程の基準の大綱化・弾力化のもと、学校や教師による創意工夫の余地の拡大と、子どもの学習負担の適正化が図られた。学校裁量の時間として「ゆとりの時間」を新設し、カリキュラム開発実践の機会を教師に提供した改訂であった。

その後、科学技術の進歩と経済の発展は、情報化、国際化、価値観の多様化等、社会の多方面における変化をもたらした。これらの社会の変化に対応した教育内容の見直しに迫られた 1989（平成元）年の改訂では、「新しい学力観」に立つ基礎・基本の重視と個性教育の推進が提唱された。生涯学習の基盤を培う観点から、学ぶ楽しさや成就感を体得させ自ら学ぶ意欲を育むための体験的な学習や問題解決学習が重視された。1998（平成 10）年の改訂では、完全学校週 5 日制のもとの「ゆとり」の中で基礎・基本を確実に身につけさせ、自ら学び自ら考える「生きる力」を育成するために、教育内容が厳選された。基礎・基本の定着を図るために指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導を充実させることが総則に示された。また、体験的な活動を通して問題解決の力を育む時間として、「総合的な学習の時間」が創設された。そして、2008（平成 20）年の改訂では、「生きる力」の育成の理念を継承しつつ、知・徳・体のバランスを重視する観点から授業時数及び必修教科が増やされた。

このように、1947（昭和 22）年に「教科課程、教科内容及びその取扱い」の基準として学習指導要領が編集、刊行されて以来、7 回の全面改訂が行われてきた。教育課程編成の基準は、カリキュラム研究の動向を反映した形で改訂されてきた。すなわち、子ども中心主義から系統主義への転換を経て、主知主義的偏向とその反省に基づく教育内容の精選、学力観の提唱と学習の結果の重視に至っている。

学習評価の考え方も教育課程の編成基準の改訂に対応して変遷した。主知主義的偏向の反省に基づく学習指導要領の改訂（1977（昭和 52）年）を受けた指導要録の改訂（1980（昭和 55）年）では、評価は従来通りの「相対評価」であったが、教科目標への到達度を絶対評価でみる「観点別学習状況」が設けられ、個の学習で「絶対評価」を重視する姿勢が示された。その後も、子どもの内面の丁寧な評価が重視され、2001（平成 13）年改訂の指導要録において、「目標に準拠した評価」が全面的に採用された。

この点について、田中（2009）は、今後は、履修主義から修得主義への転換が推進され、教育課程編成能力が教師の重要な資質となると指摘している。すなわち、「達成したカリキュラム」に基づき「実施するカリキュラム」としての教育課程を改善する能力が教師に求められるのである。中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2010）は、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」の中で、「学習指導に係る PDCA（Plan-Do-Check-Action）サイクルは、学校評価全体の枠組みの中で適切に位置付けられ、実施される必要がある」とし、各学校での教育課程づくりを、マネジメントサイクルに則って行う「カリキュラムマネジメント」の重要性を示した。

では、我が国において、カリキュラム開発の主体者に関する議論はどのように展開されたのだろうか。

我が国では、戦前の大正自由教育や昭和 20 年代に学校を基盤としたカリキュラム開発に取り組む動きが見られたが、1958（昭和 33）年に学習指導要領が法的拘束力を持つものとして告示されて以降、カリキュラム開発の主体者としての自覚を教師が十分に持ちきれず、その検討開発における依存的な体質が指摘されている（天笠，1999）。教科書に沿って日々の授業実践に臨む教師にとって、「実施するカリキュラム」開発の担い手は教科書を作成する出版社であり、「実施したカリキュラム」と「達成したカリキュラム」を把握する立場にある自らを、「実施するカリキュラム」を開発する主体者と捉える視点

を持ち得なかったことになる。学校裁量の時間として「ゆとりの時間」が新設された 1977（昭和 52）年の学習指導要領改訂の後も、各学校はその裁量を生かせない状況が続いた。

その一つの転機となったのが 1998（平成 10）年告示の学習指導要領の大綱化と教育課程編成の弾力化であり、学習指導要領にねらいのみを示した「総合的な学習の時間」の導入であった。目標の系統性や扱う内容の順序性が示されない「総合的な学習の時間」では、今、何を指導すべきかを、授業を担う教師自身が、子どもの実態や地域の状況に即して導き出す。そのため、「逆向き設計」の視点に立った各学校の主体的な教育活動の展開が期待されたが、依存的な体質が指摘される学校現場では、歓迎よりもむしろ不安や戸惑いが強く、1958（昭和 33）年以降の画一的な教育内容統制の影響が現れる形となった（矢澤，2001）。しかしその一方で、「総合的な学習の時間」の授業づくりを通して SBCD に取り組み、カリキュラムマネジメントの視点に立った学校づくりの実践報告を行う学校も台頭してきた（北原，2006）。

目標準拠評価の導入は各学校に「達成したカリキュラム」の評価を求め、総合的な学習の時間の創設はカリキュラム開発の主体者となることを迫る。1989（平成元）年の学習指導要領改訂以降、国は教育課程編成の一般方針で、各学校が「創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する」ことを推奨している。各学校には、日々の授業における学習評価に基づきカリキュラムの評価・改善に臨む Check-Action-Plan-Do の視点が求められる（田中，2009）。「達成したカリキュラム」を評価し、国が「意図したカリキュラム」のもと「実施するカリキュラム」を開発する主体者としての自覚を持つこと、「生きる力」を身につけた自校の子どもの姿を具体化し「逆向き設計」の視点に立った SBCD に臨むこと、そして、授業の PDCA とカリキュラムの PDCA を連続したものと捉えカリキュラムマネジメントに取り組むことが各学校に求められている。

第二章

特殊教育及び特別支援教育における 教育課程編成基準の変遷

本章では、重複障害者の実態及び対応する教育課程の基準となる学習指導要領の成立、改訂の変遷について、初めての養護学校学習指導要領（1963（昭和 38）年）と重複障害者に対する教育課程編成の取扱について規定した 1971（昭和 46）年の改訂を節目に、第 1 期（1947（昭和 22）年～ 1962（昭和 37）年）、第 2 期（1963（昭和 38）年～ 1970（昭和 45）年）、第 3 期（1971（昭和 46）年～現在）に分けて概観した。戦後の特殊教育は、盲学校及び聾学校教育の義務制実施と学習指導要領制定が先行し、その後、1979（昭和 54）年の養護学校教育義務制に向けた整備と並行して重複障害教育の充実が図られた。

重複障害教育における教育課程編成の基準を示した 1971（昭和 46）年の盲学校、聾学校、養護学校（精神薄弱教育、肢体不自由教育、病弱教育）の小学部・中学部学習指導要領の改訂により、重複障害のある児童生徒³⁾の個々の実態に応じた柔軟かつ適切な教育課程の編成、すなわち「実施するカリキュラム」の開発は各学校の裁量に委ねられてきた。通常教育が 1968（昭和 43）の学習指導要領改訂で教育内容の現代化と教育内容の増大を図り系統主義による指導を追求する中、特殊教育は個々の実態から教育内容を組み立てるボトムアップの視点を中軸に据えた点において、以後、独自の針路に舵を切ることとなった。

しかし、教育課程編成の実際については、学校に委ねられた裁量の自覚と取組が不十分である現状が指摘されている。

³⁾ 本稿では、文献の引用を除き「子ども」と表記することを基本とするが、本章では学習指導要領等、行政機関による文献を多く引用することから「児童生徒」の表記で統一することとした。

第一節 第1期（1947（昭和22）年～1962（昭和37）年）：盲学校及び聾学校 教育の整備拡充と特殊教育対象者の把握

戦後の特殊教育の整備拡充を担う文部省初等中等教育局に特殊教育室が開設されたのは1952（昭和27）年である。当時の課題は、1948（昭和23）年に義務制となった盲・聾学校への就学率向上と精神薄弱、肢体不自由、病弱・身体虚弱の児童生徒のための特殊教育の振興であった。対策を講じるにあたり急務となったのが、特殊教育を必要とする児童生徒を判別するための基準とその基準に基づく実態の把握であった（文部省，1978）。

1953（昭和28）年の「教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準（通達）」は「小学校・中学校の学齢児童、生徒で、病弱・発育不完全その他心身の故障のため、教育上特別な取扱を要するもの、すなわち、就学が困難で、就学義務の免除または猶予を必要とするもの、盲学校・ろう学校または養護学校に就学させるべきもの、特殊学級に入れて指導することの望ましいもの、普通学級で特に指導に留意すべきものなどは正しく判別され、その結果に基づいて、各人の能力に応じた教育が受けられるように、それぞれの段階・措置等を示すこと」を目的とし、盲者および弱視者、聾者および難聴者、性格異常者、精神薄弱者、言語障害者、肢体不自由者、身体虚弱者について、その定義、基準、教育的措置が示された。

この基準に基づき1953（昭和28）年より年次計画で実施された実態調査では、100万人を超える心身障害の児童生徒が特殊教育を必要としていると報告された。

そして、盲学校及び聾学校については、1957（昭和32）年に小学部・中学部、1960（昭和35）年には高等部の学習指導要領一般編が事務次官通達で制定された。その中では盲学校及び聾学校の教育目標が明記され、学校教育としての一定の法整備が整うこととなった。

一方、養護学校については、1956（昭和31）年の公立養護学校整備特別措置

法成立等により、特殊教育学校・学級の設置数の増加が見られたが、学習指導要領の制定及び義務教育化は未だ叶わぬ時期であった。

このような状況の中、1961（昭和 36）年の学校教育法および同法施行令の一部改正により盲学校、聾学校および養護学校の対象となるべき盲者等の心身の故障の程度が同法施行令で規定されたことを受け、1962（昭和 37）年、前述の通達が廃止され、文部省初等中等教育局長から「学校教育法および同法施行令の一部改正に伴う教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育的措置について（通知）」が出された。本通知において「二つ以上の障害をあわせもつ者については、そのあわせもつ障害の種類、程度の軽重などを考慮して最も適切な教育的措置（盲学校、聾学校もしくは養護学校に就学させまたは特殊学級において教育するなど）を講ずること」と重複障害のある児童生徒の教育的措置に関する留意点が初めて示されたのである。

第二節 第2期（1963(昭和38)年～1970（昭和45）年）：養護学校教育の整備 拡充と重複障害のある児童生徒の把握

1963（昭和 38）年に、事務次官通達で初めての養護学校の学習指導要領として、養護学校小学部学習指導要領（肢体不自由教育編）、養護学校小学部学習指導要領（病弱教育編）、養護学校小学部・中学部学習指導要領（精神薄弱教育編）が示された。翌 1964（昭和 39）年には、養護学校中学部学習指導要領（肢体不自由教育編）、養護学校中学部学習指導要領（病弱教育編）が示された。しかし、重複障害のある児童生徒の教育課程編成に関する基準は示されていない。精神薄弱の場合をのぞき、先の盲学校及び聾学校学習指導要領と同様、教科の系統性を重視する小・中学校の教育課程の基準を下敷きとしたもので、教科としての「体育・機能訓練」等、障害のために必要な特別な扱いを許容する考え方を示すにとどまる。

1967（昭和 42）年、文部省は改めて心身障害児童生徒の実態把握を目的に悉皆調査を実施した。その結果、新たに言語障害や情緒障害、比較的障害の軽い児童生徒への対応が課題として明らかになると同時に、障害が重い児童生徒に対する教育的課題が浮き彫りとなる。

1969（昭和 44）年には「特殊教育の基本的な施策のあり方について（報告）」が特殊教育総合研究調査協力者会議の審議結果として報告された。その「（4）重複障害児教育の拡充」では、「障害を二つ以上あわせもつ心身障害児（以下、「重複障害児」という。）の教育については、特殊教育諸学校に重複障害学級の設置をいっそう促進し、これに必要な教員の配置について改善すること」「児童福祉施設および医療機関に入所している重複障害児の教育については、当該施設または機関内に重複障害学級の設置を図り、または教員を派遣することによって教育の機会の拡充に努めること」「重度の障害を二つ以上あわせもつ盲聾唼児等の重複障害児の教育については、精密な実態調査を行ない、その結果に基づき国の段階において教育機関を設けるなど適切な措置を講ずること」の

3 点が示された。

第 2 期にあたるこの時期、文部省は重複障害学級設置の際の設備費の補助（1966（昭和 41）年度～）や公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律一部改正（重複障害学級については 5 人を標準とした）（1969（昭和 44）年）等、重複障害教育の推進へ向けた施策を講じた。そして、重複障害児の実態に応じた教育課程編成の基準としての学習指導要領作成に着手することとなる。

第三節 第3期（1971（昭和46）年～現在）：重複障害教育の整備拡充

このように重複障害教育のあり方が課題として浮上する中、1971（昭和46）年には盲学校、聾学校及び養護学校の小学部・中学部について、1972（昭和47）年には高等部について、改訂された学習指導要領が告示された。この改訂では、教育目標が各障害別に明示され、心身の障害の状態を改善・克服するための特別の指導領域として「養護・訓練」が新設された。さらに、重複障害のある児童生徒の実態に応じた柔軟な教育を保障するために、教育課程編成における「特例」が設けられた。この「特例」により、重複障害のある児童生徒の指導においては下学年の内容との代替や各教科等の一部を「養護・訓練」に替えて指導することが可能とされた。現在の「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」に至る、重複障害教育における教育課程編成の原型を示した改訂として位置づけられる。

このことは、個々の実態に応じた柔軟かつ適切な教育課程の編成が各特殊教育諸学校の裁量に委ねられたことを意味する。高度経済成長を背景に教育内容の現代化が図られた学習指導要領（1968（昭和43）～1970（昭和45）年改訂）のもと通常教育が教育内容を増大させ系統主義による指導を徹底する流れにある中、特殊教育は個々の実態から教育内容を組み立てるボトムアップの視点を中心軸に据えた点において、以後、独自の針路に舵を切ることとなる。

文部省は、重複障害教育の研究推進と教員研修の充実を目的に、国立特殊教育総合研究所の創設（1971（昭和46）年）、国立久里浜養護学校の設立（1973（昭和48）年）、国立特殊教育総合研究所における重度・重複障害児の教育を担当する教員の研修コースの設置（1975（昭和50）年度～）等、様々な施策を講じた。

また、1975（昭和50）年の「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について（報告）」では、重度・重複障害児に、学校教育法施行令第22条の2に規定する障害を二以上併せ有する者のほかに、発達の側面からみて、「精神

発達の遅れが著しく、ほとんど言語をもたず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度の者、行動的側面からみて、「破壊的行動、多動傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、その他の問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度」の者を加える考え方が示された。

養護学校教育義務制が実施された 1979（昭和 54）年には、それまで学校種別に示されていた学習指導要領が特殊教育諸学校共通の学習指導要領として示され、教育目標も統一した形で明示された。障害の重度・重複化への一層の弾力的な教育的対応を図るために、従前の「特例」が改訂され、各教科を精神薄弱養護学校の教科に代替することも可能とされた。

Fig.2-1、Fig.2-2 に、特殊教育諸学校及び学校種別における重複障害学級在籍児童生徒数の割合の推移を示した。特殊教育諸学校の小中学部に在籍する児童生徒に占める重複障害学級在籍者の割合は、1972（昭和 47）年度を初年度とする特殊教育拡充整備計画による特殊教育機関の整備を受け、義務制実施直後の 1980（昭和 55）年度には 30 %を超えており、1992（平成 4）年度以降は 40 %台で推移している。中でも肢体不自由養護学校においては 75 %前後と他の学校種に比して極めて高くなっている。特別支援学校に移行した 2007（平成 19）年度以降は学校種による分類が細分化されるためグラフには示していないが、2009（平成 21）年度の特別支援学校全体に占める重複障害学級在籍者の割合は 41.2 %と報告されている（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2010b）。

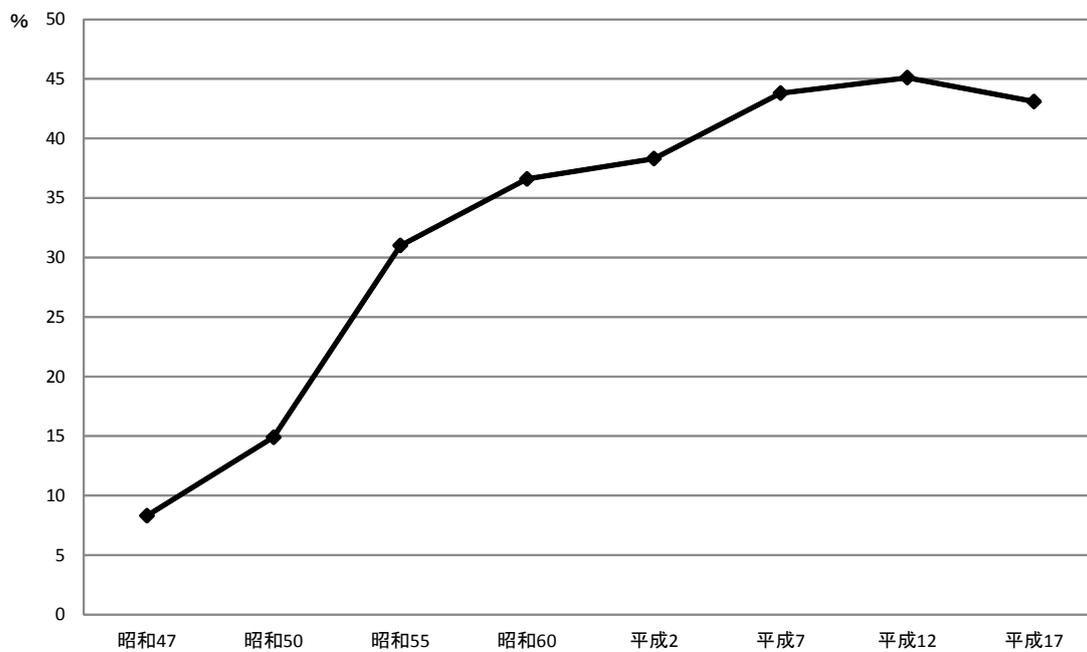


Fig. 2-1 特殊教育諸学校における重複障害学級在籍児童生徒数の割合の推移（小中学部）

※文部科学省（2010）に基づき作成

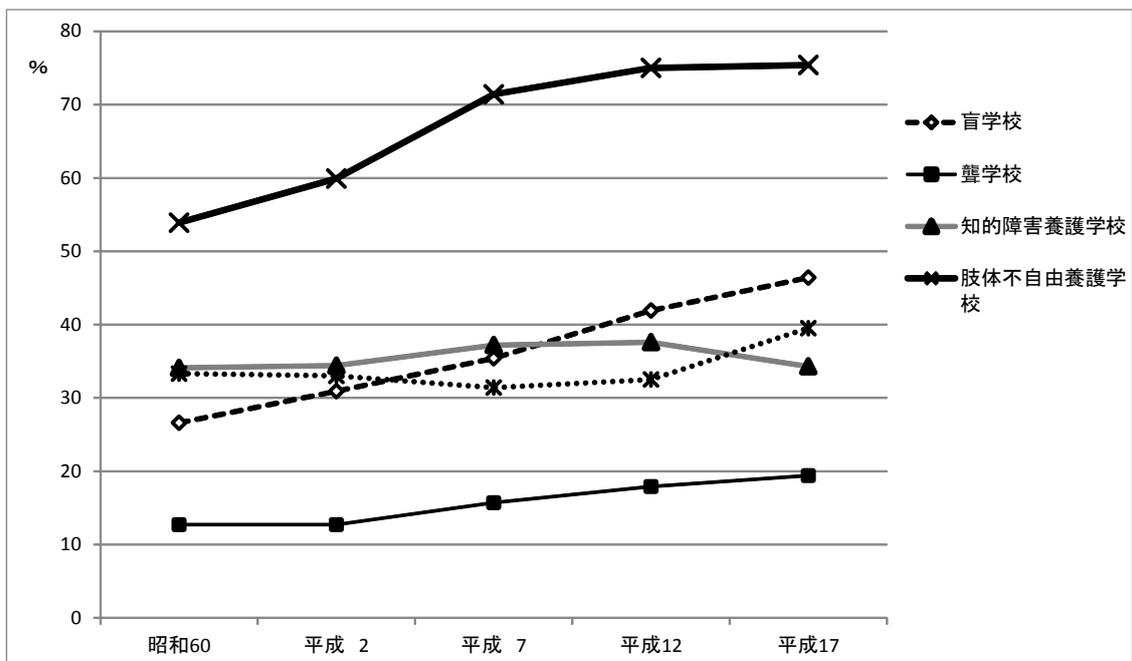


Fig. 2-2 各特殊教育諸学校における重複障害学級在籍児童生徒数の割合の推移(小中学部)

※文部科学省(2010)に基づき作成

このような障害の重度・重複化に、教育課程編成を担う各学校はどのように対応してきたのだろうか。

文部省（1989）と独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2004）が報告した盲・聾・養護学校の教育課程編成状況調査の結果（小学部、中学部）を Fig.2-3、Fig.2-4 に示す。それぞれ 1986（昭和 61）年度、2001（平成 13）年度の教育課程編成の実態を調査対象としている。2001（平成 13）年度の病弱養護学校については学級毎に割合を示した報告をもとにしているため、訪問による指導は多様な教育課程を含む。また、知的障害養護学校における養護・訓練（自立活動）を主とした教育課程の割合は、1986（昭和 61）年度、2001（平成 13）年度の順に小学部は 7.3 %、13.8 %、中学部は 5.2 %、11.4 %となっている。

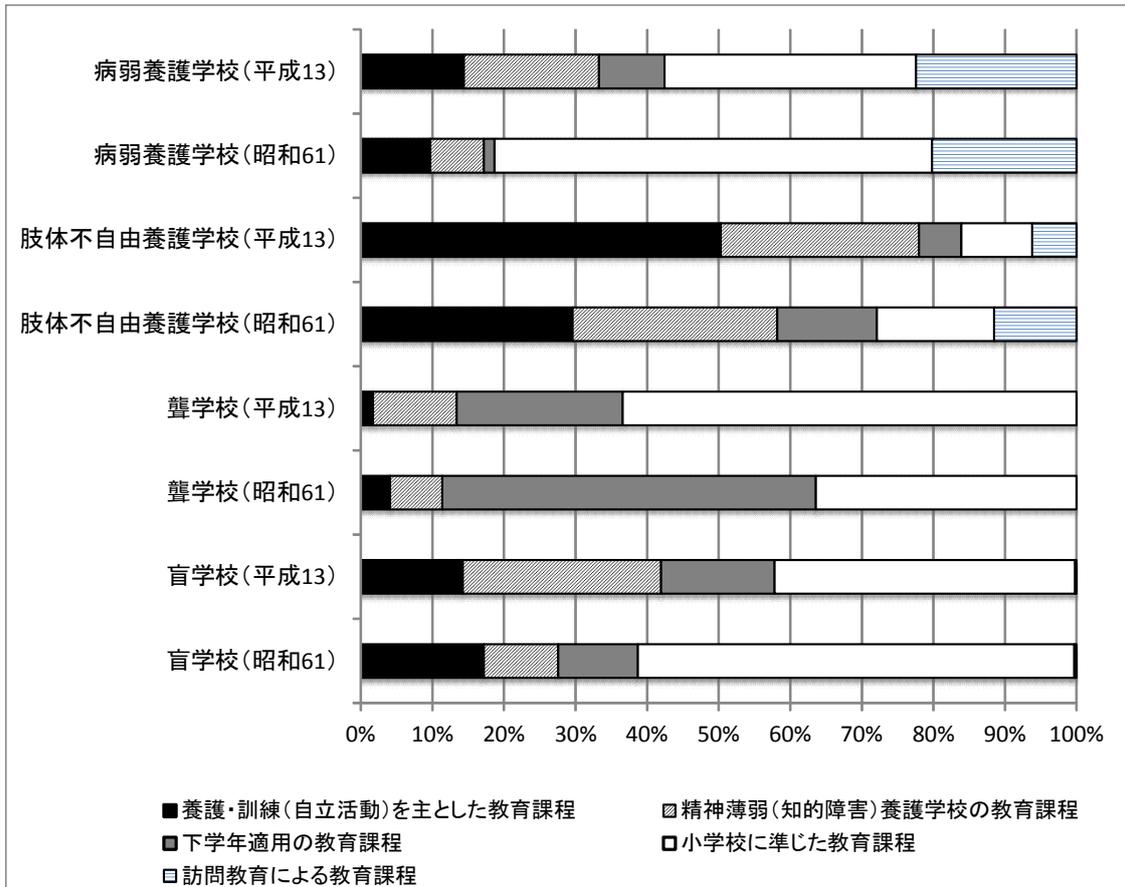


Fig. 2-3 小学部における教育課程編成の状況

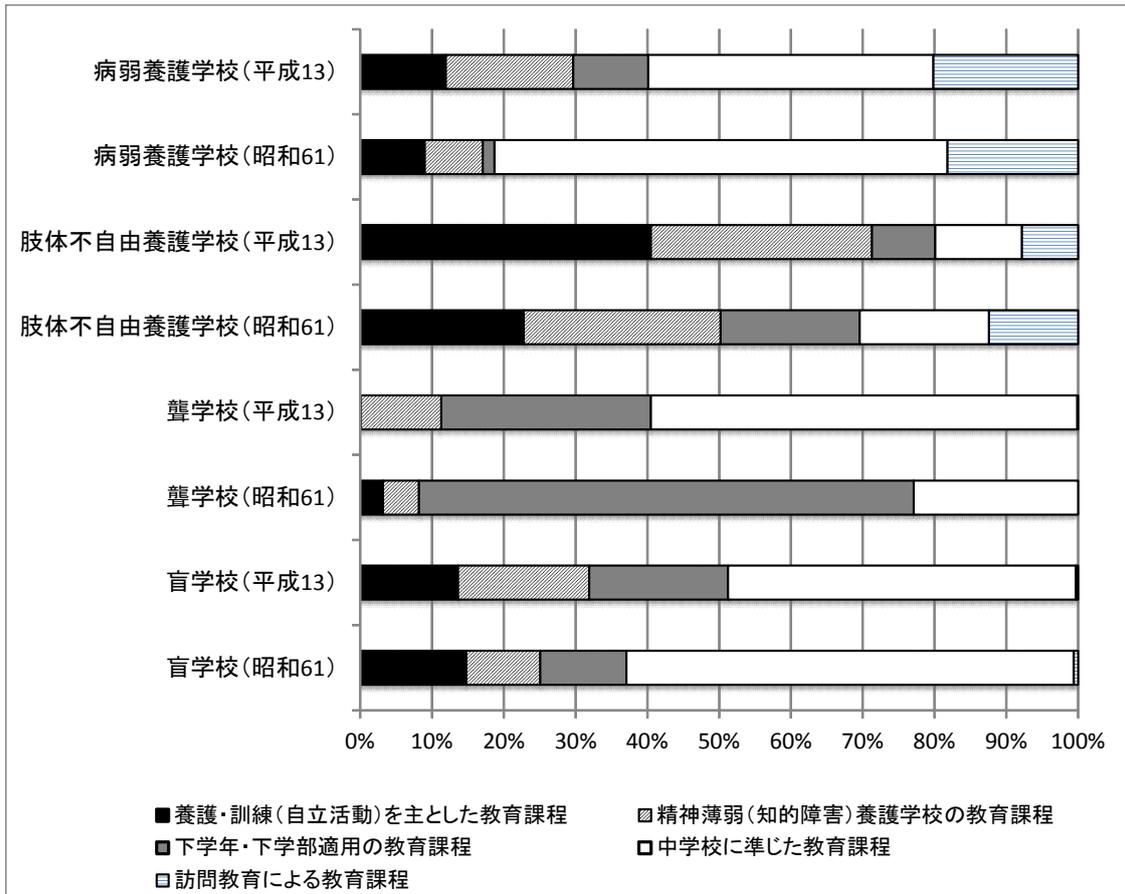


Fig. 2-4 中学部における教育課程編成の状況

1971（昭和 46）年の盲学校、聾学校、養護学校（精神薄弱教育、肢体不自由教育、病弱教育）の小学部・中学部学習指導要領以降、障害の重度・重複化、多様化への対応は、個の実態に即して指導目標・内容を設定する養護・訓練（自立活動）による指導を前提として改訂が重ねられてきた。各学校は、個々の児童生徒の実態に応じた指導を展開するために、重複障害者等の特例（現行の特別支援学校学習指導要領で「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」と改訂）を適用し、弾力的な教育課程を編成してきた。肢体不自由養護学校の養護・訓練（自立活動）を主として指導する教育課程で学ぶ児童生徒は、1986（昭和 61）年度には小学部 29.6 %、中学部 22.8 %であったのに対し、2001（平成 13）年度には、各々が 50.3 %、40.5 %に増加している。重複障害学級在学者数の増加傾向が精神薄弱（知的障害）養護学校の教育課程や養護・訓練（自立活動）を主とした教育課程の増加に現れている。

2001（平成 13）年度の調査における肢体不自由養護学校の結果については、自立活動の時間における指導内容と各教科の内容や領域・教科を合わせた指導の区別が明確でないこと（古川，2004）、領域・教科を合わせた授業という特例の理解が不十分なために、知的障害養護学校で行われている指導形態をそのまま導入し、自立活動の内容を十分に含まない授業が行われていること（川間，2004）、重複障害の教育課程を確立して行くことの必要性（千田，2004）等の課題が提起されている。また、教育課程を編成するにあたり、渡邊（2004）は、各教育内容の教育課程の中での位置づけについて各学校の捉え方が著しく異なると教育課程編成上の混乱の要因となり得ることを、古川（2004）は、卒業後の生活を意識して、教育活動の中で何が指導として必要か吟味することが重要であることを指摘している。

1971（昭和 46）年に特例が示されて以降、在籍児童生徒の障害の重度・重複化に対応した教育課程の編成、すなわち「実施するカリキュラム」の開発は各学校の裁量に委ねられてきた。しかし、その裁量の自覚と取組が不十分であ

る現状を、これらの指摘が示している。

なお、全国肢体不自由養護学校校長会の調査によれば、1977（昭和 52）年 5 月 1 日現在の肢体不自由養護学校就学者数は 17,267 名（幼稚部 141 名、小学部 8,634 名、中学部 4,748 名、高等部 3,744 名）であり、病類別比率は、脳性疾患 75.59 %（うち脳性まひ 73.1 %）、脊椎・脊髄疾患 3.94 %、筋原性疾患 2.99 %、骨系統疾患 2.21 %となっている。また、東京都立光明養護学校高等部の卒業生の進路調査では、1960（昭和 35）年度以降、大学進学や就職する者が年々減少し、1972（昭和 47）年度には施設や在宅が急速に増えていることが報告されている（日本肢体不自由児協会，1979）。これらをふまえると、1975（昭和 50）年の「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について（報告）」が示された時点において、肢体不自由養護学校では、すでに在籍する幼児児童生徒の障害の重度・重複化が顕著であったと推察される。本研究では、以下、肢体不自由養護学校及び特別支援学校（肢体不自由）における重複障害教育に焦点化することから、第三章以降は、関連法規及び文献からの引用の場合を除き、「重度・重複障害」を用いることとする。

第三章

重度・重複障害教育のカリキュラム構造と 実践的課題

重度・重複障害のある子どもの教育は、自立活動（養護・訓練）を主として展開されてきた。自立活動（養護・訓練）については、各教科のように目標の系統性や扱う内容の順序性が学習指導要領に明示されない。国が学習指導要領に示す「意図したカリキュラム」が大綱的な記述に限定される中、子どもの将来の姿を描き、今、必要な指導目標・内容を設定する裁量が教師に委ねられる。

1999（平成 11）年に告示された特別支援学校学習指導要領では、自立活動の指導及び重複障害者の指導に当たり、個別の指導計画を作成することが明示された。「実施するカリキュラム」としての個別の指導計画の作成を担う教師は自ら立案した指導の不確実性に悩む現状が指摘されている。

第一節 重度・重複障害教育のカリキュラム構造

教師が各教科の指導を行う場合、小学校や中学校の学習指導要領に明示されたスコープとシーケンス、すなわち、各教科の学年（又は2学年）ごとの目標や内容のまとまりを手がかりに、1年間で達成をめざす目標や扱う単元を構想することになる。しかし、実際の授業は教科書に沿って行われるため、教師自らが単元を構想することは稀である。各教科については、「意図したカリキュラム」として学習指導要領に示される目標・内容が具体的、かつ目標の系統性や扱う内容の順序性が明確であり、「実施するカリキュラム」開発の実質的な担い手は教科書を作成する出版社となっている（Fig.3-1）。

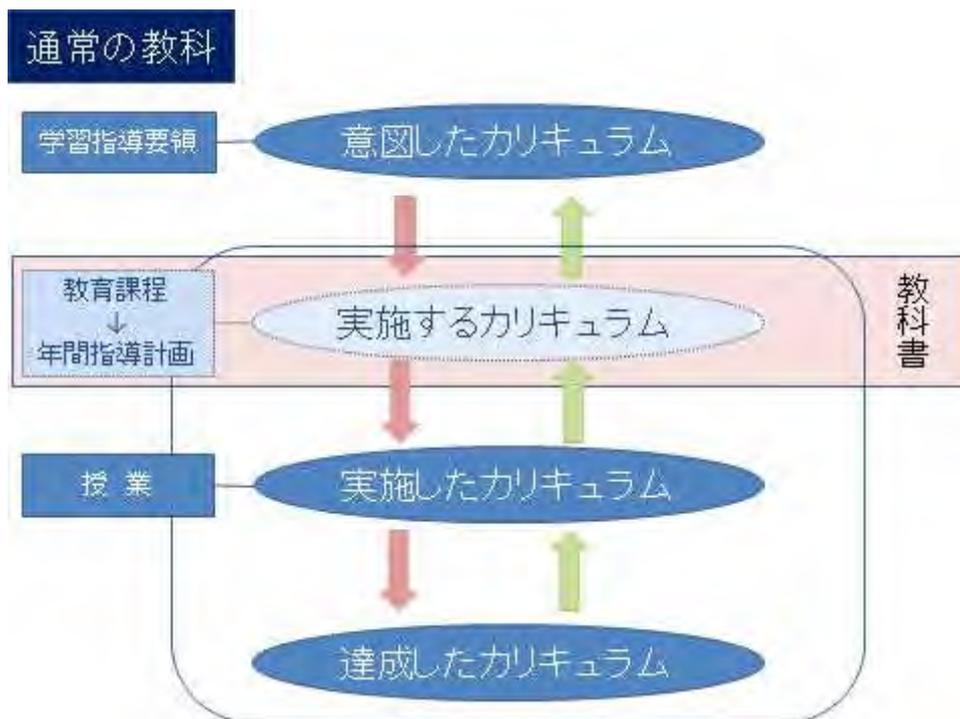


Fig. 3-1 各教科のカリキュラム構造

これに対し、自立活動については、特別支援学校の学習指導要領に、小学部から高等部に至る目標の系統性や扱う内容の順序性が示されていない。いつ、何を指導するのか、その指導目標・内容は、指導を担当する教師が、個々の子どもの自立を描き、障害の状態や発達段階等を踏まえて決定することになっている。すなわち、重度・重複障害のある子どもの指導に当たり、子ども中心（child centered）の視点や手続きに依拠した教育課程の弾力的な編成が行われることとなる。国が示す「意図したカリキュラム」の中身が、学部を超えて共通の目標と、個々の実態に即して必要なものだけを選択する内容にとどまり、今、何を指導すべきか、すなわち、「実施するカリキュラム」は授業を担当する教師の判断となる（Fig.3-2）。

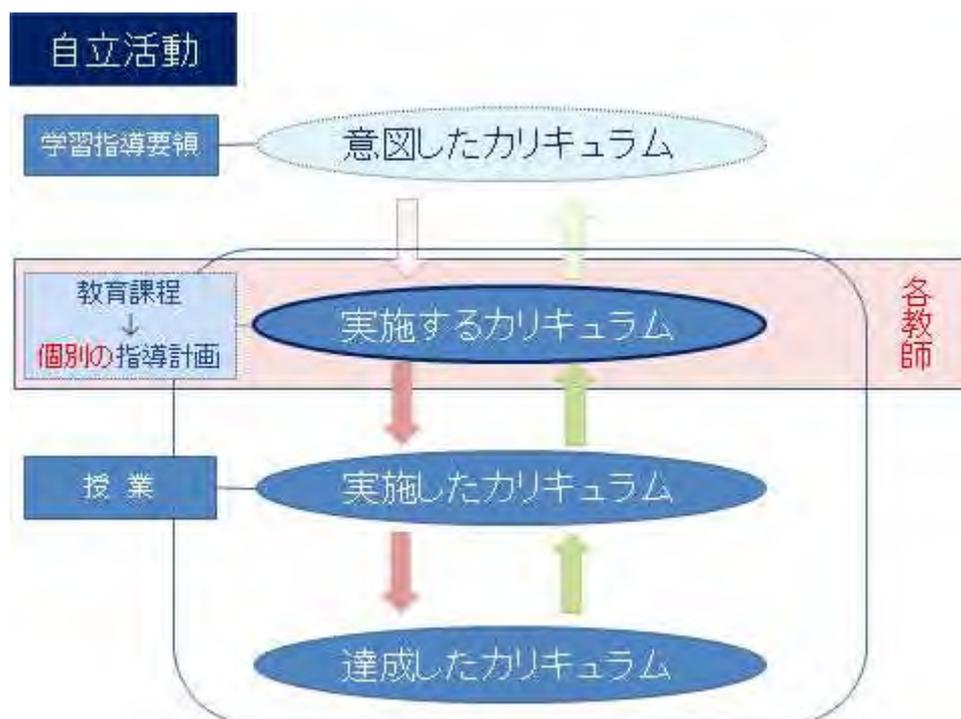


Fig. 3-2 自立活動のカリキュラム構造

このことは、特別支援教育の本質を語る上でもっとも象徴的であると言うことができる一方、現場サイドでの教育課程編成上の運用、実施においては、指導目標や内容の系統性や継続性をいかに担保するかという課題を指摘できる（安藤，2009）。1999（平成 11）年に告示された特別支援学校学習指導要領において、自立活動の指導及び重複障害者の指導に当たり、個別の指導計画を作成することが明示されたのはこのような背景を有するからである。

特別支援学校には、小学部入学時点から個別の指導計画に基づく長期的な展望にたった系統的な指導が求められている。個別の指導計画の作成により、各学校は内容選定の段階から個々の実態を基点とする自立活動の授業を通して、多様な子どもの緩やかでかつ確実な成長を引き出す指導の成果に関する説明責任を負う。

第二節 「実施するカリキュラム」の立案を担う教師の課題

自立活動の指導を通して個々の子どもに最適な学校教育を提供するためには、日々の指導を二つの視点で検討しなければならない。個々の子どもにそれまでに実施された指導を継承し積み上げるボトムアップの視点と、卒業時までには育む力として必要性の高い力を優先して指導するトップダウンの視点である。

学校教育現場では、毎年度学級担任が替わる中、ボトムアップの視点で指導の一貫性や系統性を担保する仕組みとして個別の指導計画が活用される。一方で、計画作成においては、トップダウンの視点が脆弱な現状にある。人事異動のため子どもが在学する12年間同一校に勤務する教師は稀であり、各教師が指導担当時に描いたその子どもの将来像や設定した指導目標・内容の適否を卒業時の姿に基づき検証する機会ほとんどない。

自立活動を主として指導する教育課程における指導については、これまで実態把握の工夫や指導内容を提案する実践研究が報告されてきた（例えば、鹿児島県立皆与志養護学校，2000，加古川市立加古川養護学校，2001）ものの、個々の子どもの多様な実態と教育課程の編成の弾力性から、指導にあたる教師は「どのような将来像を見通して、何を指導すべきか」に確信を持たず、指導目標や内容の妥当性、系統性、さらには学校全体としての教育計画である教育課程のあり方が課題となっている（安藤，2004；独立行政法人国立特殊教育総合研究所，2006；齋藤・中澤・大崎・後上，2008；下山，2006；菅井，2004）。

現在、各学校には、「実施するカリキュラム」を開発する主体者としての自覚を持つこと、「生きる力」を身につけた自校の子どもの姿を具体化し「逆向き設計」の視点に立ったSBCDに臨むこと（第一章第一節）、そして、授業のPDCAとカリキュラムのPDCAを連続したものと捉えカリキュラムマネジメントに取り組むこと（第一章第二節）が求められている。本来であれば、1971（昭

和 46) 年以降、「実施するカリキュラム」開発における裁量を委ねられてきた特別支援学校には、これらの視点や取組が十分に根付いた段階にあるべき時期にある。しかし、現状は、その段階に達していない。自立活動については、大綱的に示された「意図したカリキュラム」のもと、「実施するカリキュラム」は個々の子どもに即して開発される。授業後の学習評価は、個々の実態に即して設定した指導目標に対する個人内評価が基本となるために、「達成したカリキュラム」は個々に異なる。ゆえに、個々の学習評価に基づき自校の子どもたちが「達成したカリキュラム」を総括する視点や、自校の子どもたちに「実施するカリキュラム」の開発に臨む視点は希薄であったと考えられる。結果、個々の子どもに「実施するカリキュラム」の開発を委ねられた個々の教師は、何を拠り所としたらよいか不安を抱える現状におかれている。

個別の指導計画に基づく長期的な展望にたった系統的な指導が求められる中、果たして教師は、どの程度の指導の展望を描き得るのだろうか。学校現場は担任が 1 年単位で替わる指導体制にある。各担任教師は新年度のスタートを切るにあたり、引継ぎ資料を手がかりに子どもの実態を把握することから始め、長期的な指導の見通しを描きにくい状況にあることが推察される。

第四章

重度・重複障害教育におけるカリキュラム研究の 到達点と課題

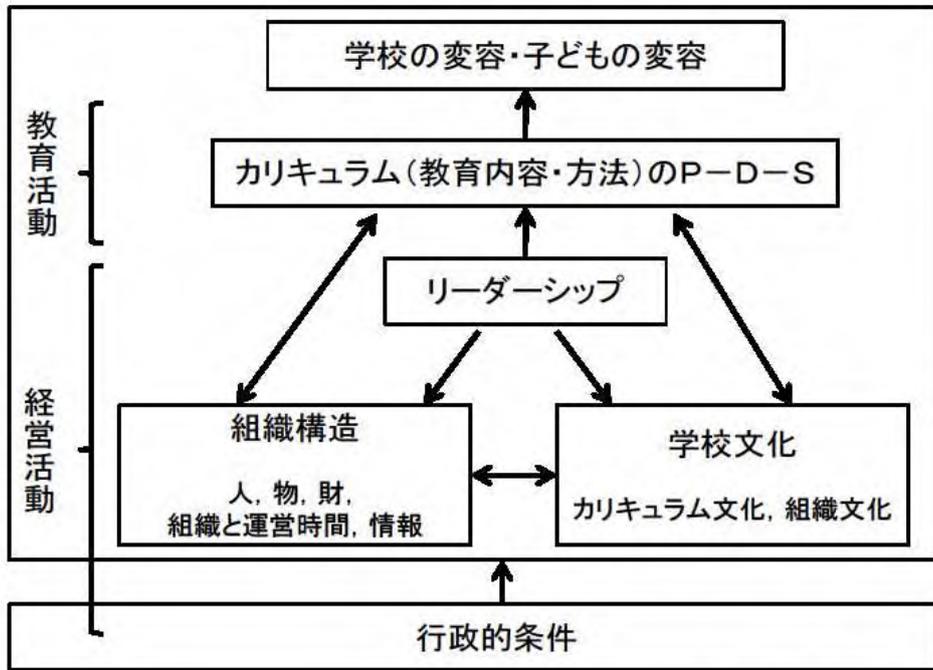
本章では、重度・重複障害教育におけるカリキュラム研究の動向を整理し、その到達点と課題の検討を試みた。1971（昭和46）年の盲学校、聾学校、養護学校（精神薄弱教育、肢体不自由教育、病弱教育）の小学部・中学部学習指導要領改訂以降、重度・重複障害教育では多様な実態を示す個々の子どもへの対応が模索され、「個」を基点とする教育実践が追究されてきた。個々の子どもが示す微弱な反応を確実に受けとめる実態把握や教育的かわりによる子どもの変容を報告した事例研究は数多い。一方で、学校教育の総体としての教育課程に関する研究は限られた。

重度・重複障害教育を担当する教師は指導の展望に不安を抱え、「個」を基点とする教育の限界を示している。教育課程編成における裁量の大きい特別支援学校は、SBCD 研究を道標に、義務制実施以降の教育実践の成果と課題を総括すべき時期にある（安藤，2009）。個々の実態を基点として指導内容を設定する重度・重複障害教育における教育内容及び方法の検証には、卒業生の学びの履歴や現在の生活の実態、保護者の評価に基づく視点が不可欠である。また、カリキュラムマネジメントの重要性が提唱される現在、その担い手となる個々の教師の内面や、学校の組織構造のあり方、重度・重複障害教育に携わる教師の職務特性をふまえた現職研修のあり方に迫る研究の蓄積に基づく改善策の提案も求められる。

第一節 重度・重複障害教育におけるカリキュラム研究の到達点

重度・重複障害教育は、多様な個々の実態に柔軟に応じるために自立活動を中心とした教育課程のもと教育実践が展開されることが多い。山本（2004）は「児童生徒の実態の多様化を考慮することは重要であるが、教育課程と個別の指導計画を区別して整理しなければ学校全体の教育計画という教育課程の本質が失われることになる」と指摘する。重複障害学級在籍児童生徒数の割合が特別支援学校に在籍する全児童生徒の 40 % を超す現状において、個々の実態に応じる視点のみで学校教育に関する説明責任を果たすことはできない。教育課程編成の意図を根拠に基づき説明する力が求められる。

日本特殊教育学会は、我が国における特殊教育の科学的研究の進歩発達を図ることを目的として、先述の第 2 期（**第二章第二節**）にあたる 1963（昭和 38）年に設立された。そこで以下、日本特殊教育学会の学会誌を中心にこれまでの重度・重複障害教育に関する研究の蓄積を、今後重視されるカリキュラムマネジメントの構造（Fig.4-1）に照らし、教育活動に焦点を当てた研究、経営活動に焦点を当てた研究に分けて概観する。



田村(2005)をもとに作成

Fig. 4-1 カリキュラムマネジメントの構造

1. 教育活動に焦点を当てた研究

重度・重複障害教育では子どもが示す微弱な反応を確実に受けとめ、子どもの理解につなげることが重要となる。重度・重複障害のある子どもの知覚や認知、かかわりに対する応答や期待反応を、心拍反応や脳波、眼球運動等の生理的指標により把握し、教育的対応の手がかりとする研究は数多い（例えば、北島・小池・堅田・松野，1993；寺田・小池・松野・堅田，1988）。

このほか、感覚運動刺激をもたらす環境を設定し子どもの発達を促す試み（例えば、新井・小林，2000；海塚・釘宮，1995）や身体接触を伴うかかわりを通して相互交渉の形成を図る研究（例えば、川住，1994；徳永，1995）、子どもの周囲の人や物への能動的な探索活動を生じやすくするための姿勢の調節やかかわり方を検証した研究（例えば、遠藤，1992；布山，1992）、子どもとかかわり手の相互交渉に焦点を当てその変容を分析した研究（例えば、宮武・高原，1991；徳永，2001）、子どもの意思表示を支援するための教育支援機器の活用に関する研究（例えば、江田，2000；川住・石川，2000）等がある。このように、個々の子どもの実態把握や変容に焦点を当てた多くの研究が報告されている。

一方、教育活動の総体としての教育課程に関する研究については以下の通りである。

1979（昭和 54）年度からの養護学校教育義務制にあたり、重度・重複障害のある子どもの就学権だけでなく学習権の保障が重要であることを唱えた中山（1978）は、個々の子どもの多様な実態に対応するためには基本的に個別の教育プログラムの設定が必要であると述べた。その上で、重度・重複障害のある子どもの教育については、どのような教育内容を選択し、いかなる方法で指導するか明確になっていないことを指摘し、8領域の教育内容の試案を示し、実践事例の積み重ねに基づく教育の内容や方法、教育課程の確立へと進展していくことを今後の課題とした。

窪島（1984）は、障害児教育においては異なる教育階梯に照応する発達段階

にある子どもたちが同一の教育制度内に存在することから、教育階梯の理論とそれぞれの階梯の共通性と固有性を明らかにすることが重要であるとしている。また、「発達的に障害が重度になり発達の客観的課題をとらえることがより困難になると、教育活動において、教師－子ども間の『共感』、教師の『思い』等々が強調される傾向がある」と指摘し、それが教育活動の基盤であることを認めた上で、「学校教育としての教育活動はあくまで教育目的に導かれた教育内容と教材・教具、教育方法等々を主要な本質的内容とするもの」であり、「その内容を明らかにしようとするところに科学としての障害児教育が成立する」としている。

このほか、重度・重複障害のある子どもの学習の段階を初期学習、概念行動確立の学習、記号操作の基礎学習の3つのステージで示し、各段階に応じた課題学習の意義を提唱した進（1989）の報告があるが、重度・重複障害のある子どもの教育課程に焦点を当てた研究は極めて少なく、研究の必要性の提唱や教育内容の枠組みの提案にとどまり、実証に取り組む研究は皆無である。教育実践の場においては、個々の子どもの多様な実態と教育課程の編成の弾力性から、指導にあたる教師は「どのような将来像を見通して、何を指導すべきか」に確信を持たず、指導目標や内容の妥当性、系統性、さらには学校全体としての教育計画である教育課程のあり方が課題となっている（安藤，2004；独立行政法人国立特殊教育総合研究所，2006；齋藤・中澤・大崎・後上，2008；下山，2006；菅井，2004）。

2. 経営活動に焦点を当てた研究

重度・重複障害教育は、個々の実態を基点として指導内容を設定する自立活動の指導が中核となる。自立活動は、あらかじめ目標の系統性と扱う内容の順序性が学習指導要領に明示される各教科に比して、授業者に委ねられる裁量が格段に大きい。そこで各学校には、多様な個々の実態に応じた指導の系統性や一貫性を担保するために「個別の指導計画」の作成が義務づけられている。

長田・安藤（1998）や川間・川間（1996）は、子どもの実態把握から個別の指導計画の作成、授業実践、評価、計画の改善に至る一連のプロセスについて方法論的検討を行い、実態把握と指導の構造化や指導システムとして提案している。

また、重度・重複障害のある子どもの授業改善に焦点をあてた研究としては、具体的、建設的な「持て成し」批評としての授業批評の必要性や有効性を提唱した太田（1993, 1995）の研究や VTR を用いた授業評価方法のポイントを特殊教育諸学校初任者の研修プログラムへの適用をふまえて示した姉崎（1997）の研究、コミュニケーション指導場面のビデオを複数の教師で分析することを通して各教師の資質向上を試みた坂口（1994）の実践がある。

これらの研究は、教育の主体である学校の組織構造や特定の授業における教育内容・方法に焦点を当てているが、その背景には教師が同僚性（Little, 1982）を基調に協働する学校文化の醸成をめざす視点がある。このほかカリキュラムマネジメントを担う教師の実態や成長に焦点を当てた研究として、重度・重複障害教育に携わる教師の職務特性や職務満足感、専門性（任・安藤, 2007；Lim & Ando, 2010）に関する研究がある。

第二節 重度・重複障害教育におけるカリキュラム研究の今後の課題

1971（昭和 46）年の学習指導要領改訂以降、重度・重複障害教育における個々の的確な実態把握と適切な指導は各学校の裁量に委ねられることになった。現在に至るまで「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」の適用のもと柔軟な教育課程の編成と指導実践の模索が重ねられてきた。

1963（昭和 38）年の設立以降、我が国における特殊教育研究の先導的役割を果たしてきた日本特殊教育学会で、重複障害部会が設置されたのは 1985（昭和 60 年）度のことである。重度・重複障害教育に関する研究においては「個」を対象とした事例研究がその大半を占め、実態把握や教育的かかわりの評価等、教育現場が直面する課題に即応した研究の蓄積がなされてきた。一方、教育課程に焦点を当てた研究は、その必要性が養護学校教育義務制実施直後から指摘されていながら、その数は極めて少ない。教育内容の提案は見られるが、そのスコープとシーケンスを各教科の目標の系統性や内容のまとまりに照らして吟味した研究や、教育実践とその蓄積に基づき検証した研究は見あたらない。

重度・重複障害のある子どもの実態把握の工夫や教育内容を提案したこれまでの研究の蓄積は、日々の教育実践に多くの示唆を与えてくれる。しかし、どのような将来像を描き、限られた学校教育期間のそれぞれの時点で何を優先して指導するのか、指導の展望に基づく判断を迫られる各教師に対して、重度・重複障害教育の普遍性の根拠を示すものとはなり得ない。

「個」を基点とするボトムアップの視点で指導計画を立案する自立活動の考え方や自立活動を主として指導する教育課程は、個々の児童生徒の実態や教育的ニーズに対応する点で評価される。しかし同時に、その限界を認識する必要がある。本来、「自立」をめざし個々の実態に即して指導目標・内容を設定する自立活動の指導は、「逆向き設計」の視点で指導を具現化する領域であるが、自らが立案した指導の不確実性に悩む教師の実態は、「求められる結

果」としての子どもの姿を描けない現状を示している。個々の実態に対応した教育実践の追究と不可分なものとして重度・重複障害教育における教育課程編成の研究に着手することが喫緊の課題である。

重度・重複障害教育については、1971（昭和 46）年の盲学校、聾学校、養護学校（精神薄弱教育、肢体不自由教育、病弱教育）の小学部・中学部学習指導要領以降、柔軟な教育課程編成を可能とする改訂が重ねられ、SBCD に取り組む条件が整備されていたにもかかわらず、編成主体である各学校は委ねられた裁量を十分に生かしきれずに戸惑いと不安を抱いたまま歳月が経過した。教師にはカリキュラムづくりの力量が問われる時代である（安彦，1999）。教育課程編成における裁量の大きい特別支援学校は、安藤（2009）が指摘するように SBCD 研究を道標に、義務制実施以降の教育実践の成果と課題を総括すべき時期にある。

個々の実態に応じた教育実践の記録から子どもの成長の軌跡をふり返し、重度・重複障害教育の手がかりを得ようとする試み（阿部，1992）や、特別支援学校に在籍した生徒の卒業後の実態や QOL（Quality of Life）の評価、在学期間の教育実践に対する保護者の評価等をもとに、学校教育の内容を捉え直す研究（村上，2005，2008；吉川・宮崎，2008；吉川，2009，2010）も報告されている。個々の実態を基点として指導内容を設定する重度・重複障害教育における教育内容及び方法の検証には、卒業生の学びの履歴や現在の生活の実態、保護者の評価に基づく視点が不可欠である。さらに、カリキュラムマネジメントの重要性が提唱される現在、その担い手となる個々の教師の内面や、学校の組織構造のあり方、重度・重複障害教育に携わる教師の職務特性をふまえた現職研修のあり方に迫る研究の蓄積に基づく改善策の提案も求められる。

第五章

本研究の目的と構成

第一節 本研究の目的

重度・重複障害教育では、「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」の適用により、自立活動を主として指導する教育課程が編成されてきた。自立活動では、授業者である教師が個々の実態に即して「実施するカリキュラム」を立案することから、通常の学校に比して「逆向き設計」による授業実践やSBCDへ着手しやすい条件下にあった。しかし、これまで、個の実態に応じた授業実践を追究する一方で、在学期間に提供する教育内容を吟味する視点が希薄だったために、指導を担う個々の教師が指導目標を設定する際の拠り所を持ち得ず戸惑う現状に至っている。個々の子どもが「達成したカリキュラム」に基づき、「実施したカリキュラム」を評価する視点を持ち備えなかったのである。現在、インクルーシブ教育が推進される中、特別支援学校には自校の教育力についての説明責任が一層求められる。重度・重複障害教育は、SBCD研究を道標に、義務制実施以降の教育実践の成果と課題を総括すべき時期にある（安藤，2009）。

重度・重複障害教育で、これまでに実施した指導の成果と課題を把握するためには、個々の子どもが「達成したカリキュラム」に加え、「実施するカリキュラム」を導き出した教師にも着目する必要がある。

そこで本研究では、自立活動の弾力的なカリキュラム構造の中で「実施するカリキュラム」の立案を担う教師が描く指導の展望を明らかにすること、また、これまで自立活動（養護・訓練）を主として指導する教育課程で教育を受けてきた子どもたちが「達成したカリキュラム」を卒業後の生活者の視点から評価し、その成果及び課題を明らかにすること、さらに、その成果及び課題に至った背景を、在学時の指導を担当した教師が「実施するカリキュラム」を立案した根拠に着目し明らかにすることを目的とした。

第二節 論文の構成

第六章及び第七章では、自立活動の弾力的なカリキュラム構造の中で「実施するカリキュラム」の立案を担う教師が描く指導の展望を明らかにした。

第八章では、これまで自立活動（養護・訓練）を主として指導する教育課程で教育を受けてきた子どもたちが「達成したカリキュラム」を、卒業後の生活者の視点から評価し、その成果及び課題を明らかにした。

第九章では、これまで自立活動（養護・訓練）を主として指導する教育課程で教育を受けてきた子どもたちが「達成したカリキュラム」を、在学時の指導を担当し、かつ、卒業生の現在の生活を知る教師の視点から評価した。また、その成果及び課題に至った背景を、各教師が在学時の「実施するカリキュラム」を立案した根拠に着目し明らかにした。

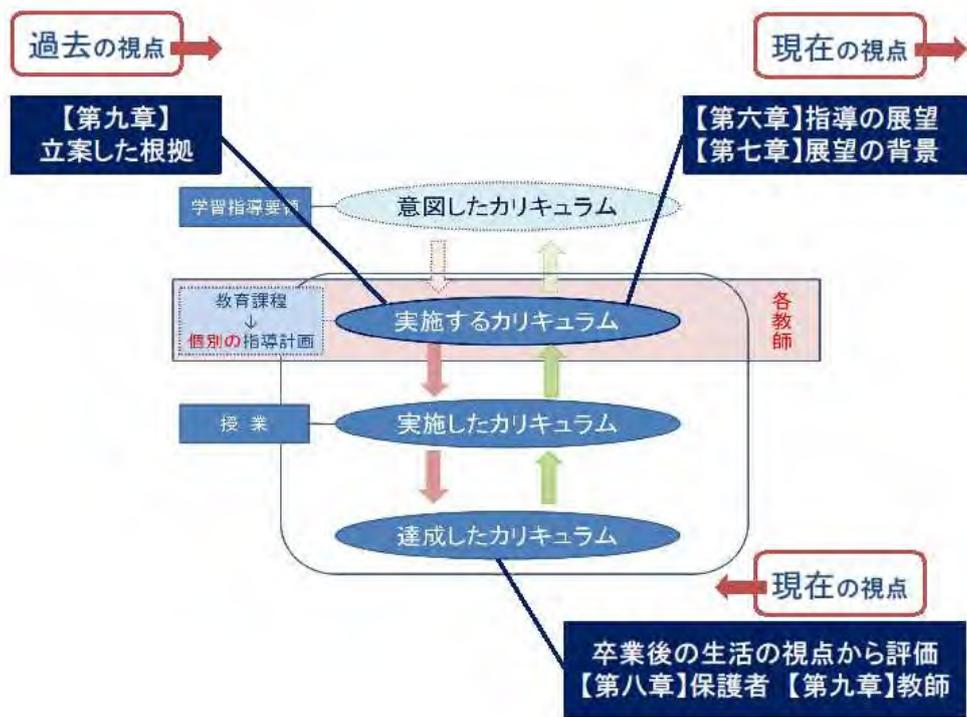


Fig. 5-1 論文の構成

本 論 部

第六章

「実施するカリキュラム」の立案を担う

教師が描く指導の展望

自立活動を主として指導する教育課程については、教育課程編成の柔軟性ゆえにそのあり方が課題視されている。そのような中、特別支援学校（肢体不自由）には、小学部入学時点から個別の教育支援計画や個別の指導計画に基づく長期的な展望にたった系統的な指導が求められている。本章では、特別支援学校（肢体不自由）の自立活動を主として指導する教育課程で学ぶ子どもに対して「実施するカリキュラム」の立案を担当する教師が具体的に指導の展望を描くことのできる期間を明らかにし、その背景を調査項目との関連から探ることを目的とした。

結果として、教師の描く指導の展望は、「学習の見通し」が平均 2.90 年（SD = 1.75）、「生活の見通し」が平均 4.01 年（SD = 2.83）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、指導する教育課程による結果には差異がないことが明らかになった。重複障害者等に関する教育課程の取扱いを適用し編成した教育課程で学んだ卒業生を送り出してきたこれまでの学校教育の実績、すなわち、「達成したカリキュラム」の評価が共有されていない現状が指摘された。

第一節 目的

2009（平成 21）年 3 月に告示された特別支援学校学習指導要領では、外部専門家の活用が改めて強調された。従来の校内連携の充実はもとより、他機関との実質的な連携が求められる。また、「特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）－早期からの教育支援の在り方について－」（特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議，2009）は、個別の教育支援計画を活用した就学指導を提唱した。今後、特別支援学校には、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を子ども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である教育課程（文部科学省，2009b）である「実施するカリキュラム」と、自校における教育実績としての「達成したカリキュラム」について、他機関や保護者に具体的に明示することが、学校教育としての役割を十二分に果たす前提として求められる。

しかし、自立活動を主として指導する教育課程における指導については、子どもの多様な実態と教育課程編成の弾力性から、指導にあたる教師が「どのような将来像を見通して、何を指導すべきか」に確信を持ってない現状にあることを第三章でふれた。

個々の実態に応じ、長期的な展望にたった系統的な指導が求められる中、果たして教師は、どれほどの期間の指導の展望を描き得るのだろうか。学校現場は担任が 1 年単位で替わる指導体制にある。各担任教師は新年度のスタートを切るにあたり、引継ぎ資料を手がかりに子どもの実態を把握することから始め、長期的な指導の見通しを描きにくい状況にあることが推測される。

特別支援学校（肢体不自由）の自立活動を主として指導する教育課程の指導を担当する教師が、どれくらいの時間的な展望をもって指導に当たっているのかを明らかにし、その背景を探ることは、今後の教育課程の検討に必要な

な視点や手続きに関する基礎的な資料を提供することになると考える。

そこで本章では、特別支援学校（肢体不自由）の自立活動を主として指導する教育課程で学ぶ子どもに対して「実施するカリキュラム」の立案を担当する教師が具体的に指導の展望を描くことのできる期間を明らかにし、その背景を調査項目との関連から探ることを目的とした。

第二節 方法

1. 対象

A 県立特別支援学校（肢体不自由）4校の教師 163名

2. 調査方法

郵送法による質問紙調査

3. 調査項目

調査項目（Table 6-1）は、フェースシート、日々の指導で困難に感じていること、将来の見通し、自立活動の指導において困難に感じていることに関する項目から構成した。なお、項目の選定においては、安藤（2000）、独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2003）を参考にした。特別支援学校（肢体不自由）の教師 5名を対象に予備調査を実施し、修正を加えた。回答者は、指導において困難に感じていることについて、「非常にそう思う」「どちらかと言えばそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」から一つを選択することが求められた。

4. 調査期間

2009（平成 21）年 7月下旬

Table 6-1 調査項目

「指導目標設定の実際と指導の展望に関する調査」

1. ご自身についてお答えください。

- ①性別
- ②教職経験年数 ※平成21年3月末現在。1年未満の方は「0」とご記入ください。
障害児教育教職経験年数
視覚障害, 聴覚障害, 知的障害, 肢体不自由, 病弱教育のそれぞれの経験年数
- ③重複学級担任経験年数
- ④現在の所属学部 (小学部 ・ 中学部 ・ 高等部 ・ 訪問)
- ⑤現在担任する学年
- ⑥現在担任する学級の教育課程の種類 (自立活動を主とする・知的代替・準ずる)

2. 日々の指導において感じていることについてお答えください。

- ①どのような内容を指導したらよいか悩むことがしばしばある。
- ②前年度の指導についての引継ぎ資料は、参考になる。
- ③それまでの指導について資料がなくても、これからの指導を考えることに問題はない。
- ④学習指導要領は、子どもの指導を見通す上で、有効である。
- ⑤子どもが将来どのような内容の学習をしているのか見通すのは難しい。
- ⑥前年度の指導の踏襲は、いま何を指導するか悩まずに済む。
- ⑦担任する子どもの高等部卒業後の社会生活に必要な力を意識した指導を現在、行っている。
- ⑧子どもの社会生活上必要な生きる力を意識した指導を考えることはそう難しいことではない。
- ⑨子どもの実態に応じた指導を行っているが、同じ指導内容の繰り返しに疑問を感じている。

3. 将来の見通しについてお答えください。

- ①子どもが将来どのような内容の学習をしているのか(子どもの成長や変化)について、何年先なら明確に思い浮かべることができますか。
- ②子どもが将来どのような生活をしているのかについて、何年先なら明確に思い浮かべることができますか。

4. 自立活動の指導目標及び内容の設定において、普段感じていることについてお答えください。

- ①子どもの実態把握が難しい。
- ②子どもの実態を正確に把握できたかどうか不安である。
- ③子どもの実態を多面的に把握できたかどうか不安である。
- ④何を基準に目標を設定すべきなのかわからない。
- ⑤設定した指導目標がこれでよいか不安である。
- ⑥長期的な成長の見通しが難しい。
- ⑦長期的な成長の見通しが適切かどうか不安である。

第三節 結果

発送部数 4 校、163 部、回収部数 4 校、148 部（回収率 90.8 %）であった。以下、回答を調査項目にしたがって記載する。

1. フェースシートの内容

(1) 対象者の性別、年齢、経験年数：性別では、男性が 49 名（33.1 %）、女性が 98 名（66.2 %）、無回答が 1 名（0.7 %）であった。全教職経験年数、障害児教育経験年数、特別支援学校（肢体不自由）勤務年数、重複学級担任経験年数の平均は、それぞれ 14.32 年（SD=8.706）、12.63 年（SD=8.694）、6.00 年（SD=5.410）、6.40 年（SD=6.816）であった。なお、以下の「結果」において、障害児教育経験年数については「5 年以下」（37 名）、「6～11 年」（36 名）、「12～17 年」（29 名）、「18 年以上」（39 名）の 4 群に分けて分析を行った。

(2) 所属学部：回答者の所属学部は、小学部 59 名（39.9 %）、中学部 46 名（31.1 %）、高等部 37 名（25.0 %）、訪問部 6 名（4.1 %）であった。

(3) 担任する学級の教育課程の類型：自立活動を主として指導する教育課程が 74 名（50.0 %）で全体の半数を占め、知的代替の教育課程が 25 名（16.9 %）、準ずる教育課程が 24 名（16.2 %）、その他（自立活動部、支援部、学部主事等）が 25 名（16.9 %）であった。

2. 日々の指導に関わる主観的評価

各項目について、4 段階の評定に対して「非常のそう思う」（4 点）、「どちらかと言えばそう思う」（3 点）、「あまりそう思わない」（2 点）、「全くそう思わない」（1 点）とした得点を与え、主因子法による因子分析を行い、さらに単純構造を得るためにバリマックス法を適用した。共通性が低い、あるいは複数の因子に高い負荷量を示す項目を削除しながら因子分析を繰り返したところ、「どのような内容を指導したらよいか悩むことがしばしばある」「子どもが将来どのような内容の学習をしているのか見通すのは難しい」「子どもの社会生活上

必要な生きる力を意識した指導を考えることはそう難しいことではない」の 3 つの項目からなる 1 因子が抽出され (Table 6-2)、「日々の指導の見通しに対する困難さ」と命名した。chronbach の α 信頼性係数を算出したところ、0.68 であったことから、内的一貫性はほぼ満たされていると判断した。なお、項目①③⑤⑨については、内容を反転させた上で、上記の点数を付加した。

さらに、抽出された因子の因子得点を従属変数として、対象者の所属学部、担当する教育課程、障害児教育経験年数による一変量の分散分析を実施した結果、有意差は認められなかった。

Table 6-2 日々の指導に関わる因子分析結果

| 番号 | 項目内容 | 因子負荷量 | 共通性 |
|----------|--|-------|------|
| 2① | どのような内容を指導したらよいか悩むことがしばしばある. | .507 | .257 |
| 2⑤ | 子どもが将来どのような内容の学習をしているのか見通すのは難しい. | .853 | .727 |
| 2⑧ | 子どもの社会生活上必要な生きる力を意識した指導を考えることはそう難しいことではない. | .600 | .359 |
| 累積寄与率(%) | | 44.79 | |

3. 自立活動の指導における個別の指導計画作成に関わる主観的評価

これらの項目について、主因子法による因子分析を行ったところ、7つの項目すべてが1因子に高い負荷量を示したので（Table 6-3）、一因子構造にあると判断した。「自立活動の指導における個別の指導計画作成上の不安」と命名した。chronbachの α 信頼性係数を算出したところ、0.91であり、内的一貫性が確認された。

抽出された因子の因子得点を従属変数として、対象者の所属学部、担当する教育課程、障害児教育経験年数による一変量の分散分析を実施した結果、障害児教育経験については有意差が認められた（ $F(3, 134)=4.057, p<.01$ ）。Tukey法による多重比較の結果、「5年以下」群は「11～17年」群に比べて5%水準で、「18年以上」群に比べて1%水準でそれぞれ有意に高いことが認められた。

Table 6-3 自立活動の指導における個別の指導計画作成に関わる因子分析結果

| 番号 | 項目内容 | 因子負荷量 | 共通性 |
|----------|----------------------------|-------|------|
| 4① | 子どもの実態把握が難しい. | .706 | .498 |
| 4② | 子どもの実態を正確に把握できたかどうか不安である. | .820 | .673 |
| 4③ | 子どもの実態を多面的に把握できたかどうか不安である. | .821 | .673 |
| 4④ | 何を基準に目標を設定すべきなのかわからない. | .764 | .584 |
| 4⑤ | 設定した指導目標がこれでよいか不安である. | .766 | .586 |
| 4⑥ | 長期的な成長の見通しが難しい. | .733 | .537 |
| 4⑦ | 長期的な成長の見通しが適切かどうか不安である. | .787 | .620 |
| 累積寄与率(%) | | 59.59 | |

4. 日々の指導及び自立活動の指導における個別の指導計画作成に関わる主観的評価が指導の展望に及ぼす影響について

子どもが将来どのような内容の学習をしているか、またどのような生活をしているか、その見通しについて、年数で回答を求めた。

子どもの将来の学習内容の見通し（以下、「学習の見通し」とする）については、Fig.6-1のような回答を得た。平均 2.90 年、標準偏差 1.75 であった。次に子どもの将来の生活の見通し（以下、「生活の見通し」とする）については、Fig.6-2のような回答を得た。平均 4.01 年、標準偏差 2.83 であった。

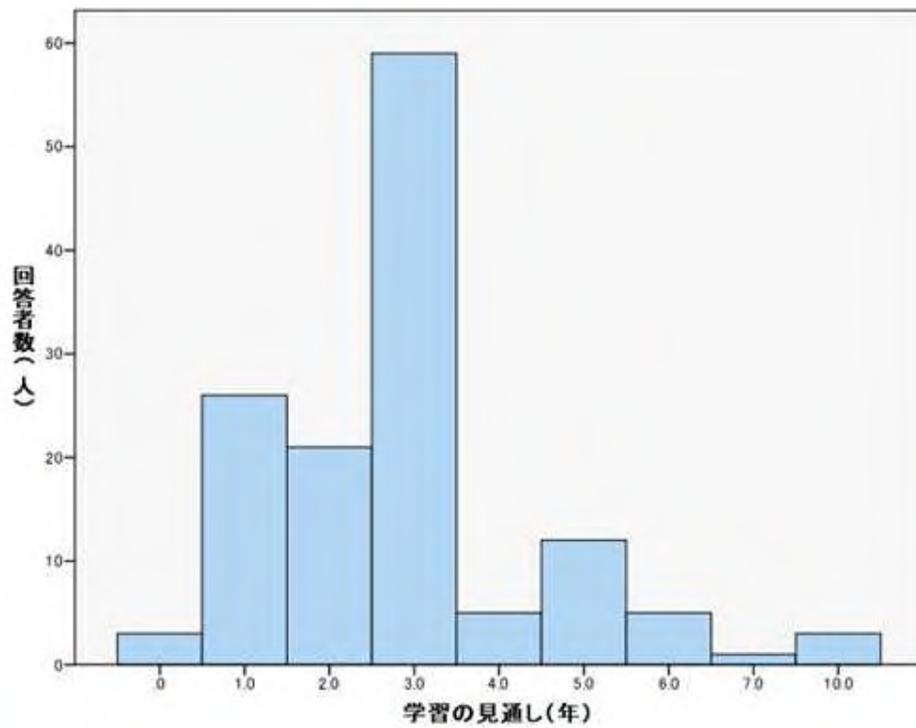


Fig.6-1 受け持つ児童生徒の学習内容に関する見通し

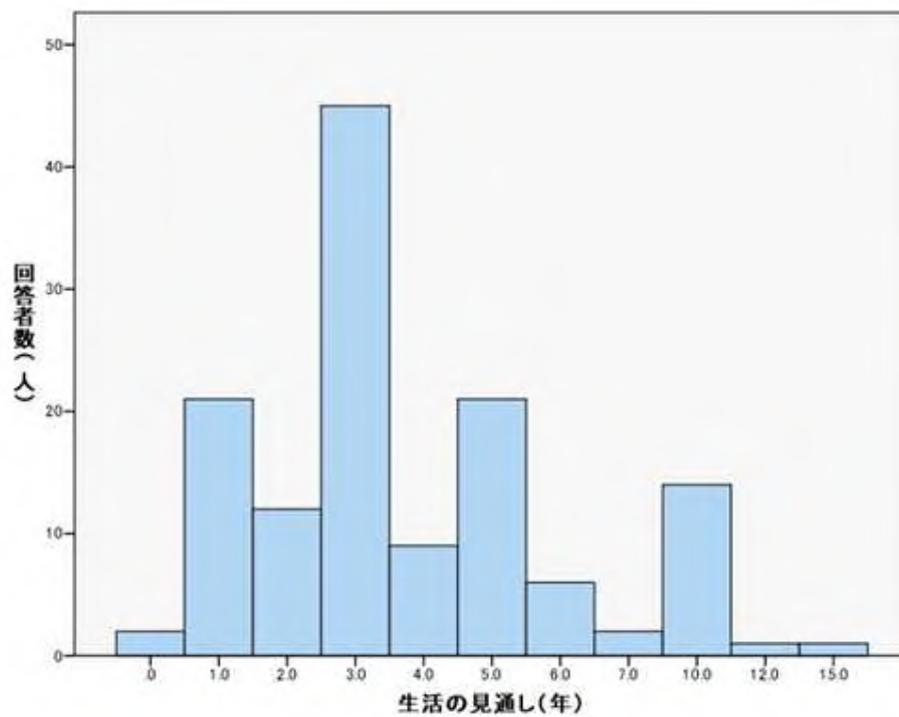


Fig.6-2 受け持つ児童生徒の将来の生活に関する見通し

先述の、日々の指導及び自立活動の指導における個別の指導計画に関わる主観的評価に関する因子分析で確認された「日々の指導の見通しに対する困難さ」因子、「自立活動の指導における個別の指導計画作成上の不安」因子を説明変数に、「学習の見通し」「生活の見通し」を従属変数に重回帰分析を行った結果を Table 6-4、Table 6-5 に示した。

学習の見通しについては、「自立活動の指導における個別の指導計画作成上の不安」($\beta = -.259, p < .01$) が、生活の見通しについては、「日々の指導の見通しに対する困難さ」($\beta = -.228, p < .05$) がそれぞれ有意に負の影響を及ぼす傾向が明らかになった。

ちなみに、所属学部、教育課程、障害児教育経験に着目して展望の差異を検討したところ、所属学部による有意差が認められた(学習の見通し; $F(3, 131) = 4.20, p < .01$, 生活の見通し; $F(3, 130) = 3.66, p < .05$)。Tukey 法による多重比較の結果、前者で小学部が中学部、高等部に比べ、後者で小学部が高等部に比べて有意に長く展望していた。

Table 6-4 「学習の見通し」を従属変数とする重回帰分析結果

| | 学習の見通し | |
|--------------------------|---------|------|
| | β | |
| 自立活動の指導における個別の指導計画作成上の不安 | -0.259 | * |
| 日々の指導の見通しに対する困難さ | -0.165 | |
| | R^2 | .142 |

* $p < .01$

Table 6-5 「生活の見通し」を従属変数とする重回帰分析結果

| | 生活の見通し | |
|--------------------------|---------|------|
| | β | |
| 自立活動の指導における個別の指導計画作成上の不安 | -0.075 | |
| 日々の指導の見通しに対する困難さ | -0.228 | * |
| | R^2 | .077 |

* $p < .05$

第四節 考察

1. 指導の展望とその背景要因

特別支援学校では、2003（平成 11）年学習指導要領改訂以降、自立活動および重複障害者の指導について、個別の指導計画が作成されてきた。また、今日では個別の教育支援計画も作成されている。小学部入学時点から、卒業後を見据えた日々の指導の充実が求められている。個別の教育支援計画で子どもの成長に関する長期的な見通しを描く目的は、ボトムアップを重視する小学部段階においても、トップダウンの視点を含め複眼的に指導の目標、内容を検討し設定することであり、またそれらを実践と評価を通して不断に見直し、修正を図っていくことが重要となる。

今回の指導の展望に関する結果は、「学習の見通し」が平均 2.90 年（SD = 1.75）、「生活の見通し」が平均 4.01 年（SD = 2.83）であった。この結果について、在籍する個々の子どもの実態に着目すれば、障害の状態が重度であり、また多様であることが影響しているのは事実であろう。しかし、回答者が担当する教育課程による差異がなかったことから、重複障害者等に関する教育課程の取扱いを適用し編成した教育課程で学んだ卒業生を送り出してきたこれまでの学校としての実績を生かすための教育課程の評価、すなわち、「達成したカリキュラム」の評価が共有されていない現状が、大きな背景要因となっていることは否めない。

本研究では、これらの指導の展望にネガティブに影響する要因が示唆された。

まず、「学習の見通し」については、「自立活動の指導における個別の指導計画作成上の不安」が影響していた。このことは、「実施するカリキュラム」として個別の指導計画を作成するものの、子どもの成長と指導の方向性を具体的に描けないまま、作成の日程に沿って、指導目標・内容を設定せざるを得ない教師の実情を示していると考えられる。実態把握の資料をもとに子どもの成長をどのように描いたらよいかかわからない、前年度の目標と評価の表記が

具体性に欠けるために次の目標を設定しにくい、設定された目標と評価は具体的であるが、その目標を導き出した背景や根拠が把握できないために次の目標の方向性が見えない等が背景にあり、その結果、設定した指導目標・内容に確信を持たず、引継ぎ資料に記された前年度までの指導を踏襲する現状にあるのではないか。

次に、「生活の見通し」には「日々の指導の見通しに対する困難さ」が影響していた。日々の指導を子どもの将来の姿や生活とのつながりで捉えることの難しさ、また捉え切れていない不安を、教師が抱えている結果と考えられる。多くの子どもが小学部から高等部に至るまで同じ学校に在籍するが、指導を担当した子どもの卒業後の実生活について各々の教師が具体的に把握する機会は少ない。学校教育と卒業後の生活の場の指導・支援の方針や体制の違いをふまえた上で、卒業後の生活に必要な力として指導する中身を、学校の教育課程の検討として行うことが課題である。

卒業後の子どもの姿を展望し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成する手順は、各学校の年間計画に位置づけられている。しかし、それらの計画作成の中核を担う担任教師は1年ごとに替わる指導体制にある。「実施するカリキュラム」の立案を担う個々の教師は、より長期的な指導の展望を描き、その展望から指導内容を具現化することに困難を抱え、幾年に渡り同じ内容を繰り返す指導に疑問を覚えながらも、消極的選択として前年度の踏襲を行っている現状にあると考える。

2. 所属学部・教育課程・障害児教育経験による差異

まず、所属学部による差異について述べる。「学習の見通し」については小学部が中学部、高等部に比べて、「生活の見通し」については小学部が高等部に比べて、見通しを長く展望していた。このことは、小学部の場合、指導担当後の子どもの在学期間が長く、実際に学習している姿を目にすることができる状況にあること、また、卒業を間近に控える学部ほど、卒業後の社会生活に必要な力を具体的に想定した指導を意識する一方、指導内容の設定に悩む現状を反映しているのではないか。

次に、教育課程による差異について述べる。本研究では、調査結果に教育課程による差が出ることを予想していた。つまり、指導内容について学習指導要領に予め詳細に規定されている教科が大半を占める「準ずる教育課程」を担当する教師の方が、子どもの実態に応じて指導目標・内容を設定しなければならない「自立活動を主として指導する教育課程」を担当する教師より、指導の見通しをもちやすいと考えたのである。しかし何れの結果においても、教育課程による有意差は見られなかった。この点については、下学年・下学部適用の子どもが占める割合が少ない実態から、教科指導が中心でありながらも、指導の見通しを描きにくい実態が要因の一つに考えられる。また、教師側の要因として、特別支援学校（肢体不自由）では準ずる教育課程で学ぶ子どもの割合が少ないために、経年的に教科を指導する機会が少なく、教科の系統性や実際の指導経験をもとに、個々の実態に応じた指導計画（指導内容の精選や目標の重点化を含む）を作成することに難しさを覚えることも考えられる。いずれにしても、川間（2004）が指摘しているように、特別支援学校（肢体不自由）における教師の教科指導力の向上は課題である。

最後に、障害児教育経験年数による差異について述べる。今回の結果では、「自立活動の指導における個別の指導計画作成上の不安」については、「5年以下」群が、「11～17年」群、「18年以上」群に比べてより抱えている実態が示された。一方で、「日々の指導の見通しに対する困難さ」では、障害児教育

経験年数による差異は認められなかった。自立活動の指導については、教科指導のような「いつ・何を・どの順序で」指導すべきかの詳細は、学習指導要領に記されていない。よって個々の教師は、必要に応じて、自身の経験を拠り所に過去の指導事例を参考とする。指導を任される期間（1年間）の見通しは実践を重ねるにつれて描きやすくなるが、より長期的な指導の展望となると、先述の通り、経験年数に関係なく困難を感じる現状にあるのだろう。個々の教師が暗黙知として有しているこれまでの指導実績を、個々の子どもの学びの履歴として顕在化し共有すること、そしてそれらを学校教育目標、目指す子ども像の具体像として蓄積することが重要である。

第七章

「実施するカリキュラム」の立案を担う

教師が描く指導の展望の背景と日々の職務への影響

本章では、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対する面接調査を通して、「実施するカリキュラム」の立案を担う個々の教師が描く指導の展望や、抱える指導上の困難や不安が日々の職務に及ぼす影響の実態を具体的に把握することを目的とした。

新任期及び「安定」期にある教師は、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、中堅期及び熟練期の教師は、指導目標に一定の自信を持ちつつも限られた就学期間における指導内容の精選に悩み、組織としての改善策を探る実態が明らかとなった。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実態が浮き彫りとなった。

カリキュラムマネジメントの観点に照らした今後の学校組織としての課題には、組織構造に関する課題（自立活動専任教師の配置、担任期間の複数年化等）のほか、教師の成長の支援方策となり、各教師が同僚性を基調に協働する学校文化を培う校内研修の充実、さらには卒業までに指導すべき教育内容の整理が挙げられた。

第一節 目的

第六章では、「実施するカリキュラム」の立案を担う特別支援学校（肢体不自由）教師 163 名を対象に「指導の展望に関する調査」を実施した。その結果、教師の描く指導の展望は、「学習の見通し」が平均 2.90 年（SD = 1.75）、「生活の見通し」が平均 4.01 年（SD = 2.83）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」が指導の展望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、指導する教育課程による結果には差異がないことが明らかになった。

池田（2008）は、特別支援学校（肢体不自由）教師の専門的力量形成に関する研究の中で、教職生活に積極的なパターン（Huberman,1989）を示す新任期（1～3年目）及び中堅期（7～18年目）の教師 6 名を対象に質的な調査を実施し、各々の初任期、初任期以後に抱える困難やその対処法を報告している。

第六章で調査対象とした個々の教師の抱える指導上の困難や不安の実態が、障害児教育経験年数により異なることも想定されるが、量的調査による結果からは見えてこない。また、調査を通して把握できる実態は、事前に設定した調査項目の範囲に限られてしまう。量的調査の成果を踏まえつつも、これをもっては解消し得ない課題に迫る手続き、すなわち質的調査を通して明らかにすることが必要となる。

特別支援学校の教師には、障害の有無を超えた教育の共通性と個々の実態に応じる個別性の二つの視点に基づく指導が求められる。障害児教育経験の中身や年数の異なる大勢の教師が一つの学舎で教育活動に従事する特別支援学校が、多様な実態の子どもたちに対する自立活動を主とした指導の質を担保するためには、個々の教師が自己の力量形成に取り組むことを前提とした上で、学校組織としての改善策を講じることが不可欠となる。

そこで本章では、改善策を検討する上で必要となる重度・重複障害教育に携

わる個々の教師の実態を把握するために、第六章の調査対象の中から抽出した障害児教育経験年数が異なる重度・重複障害教育担当教師に対する面接調査を実施し、個々の教師の描く指導の展望や、抱える指導上の困難や不安が日々の職務に及ぼす影響の実態を具体的に把握することを目的とした。また、そこから導き出される諸課題を、学校全体のカリキュラムマネジメントの観点から整理し考察を行った。

第二節 方法

1. 対象

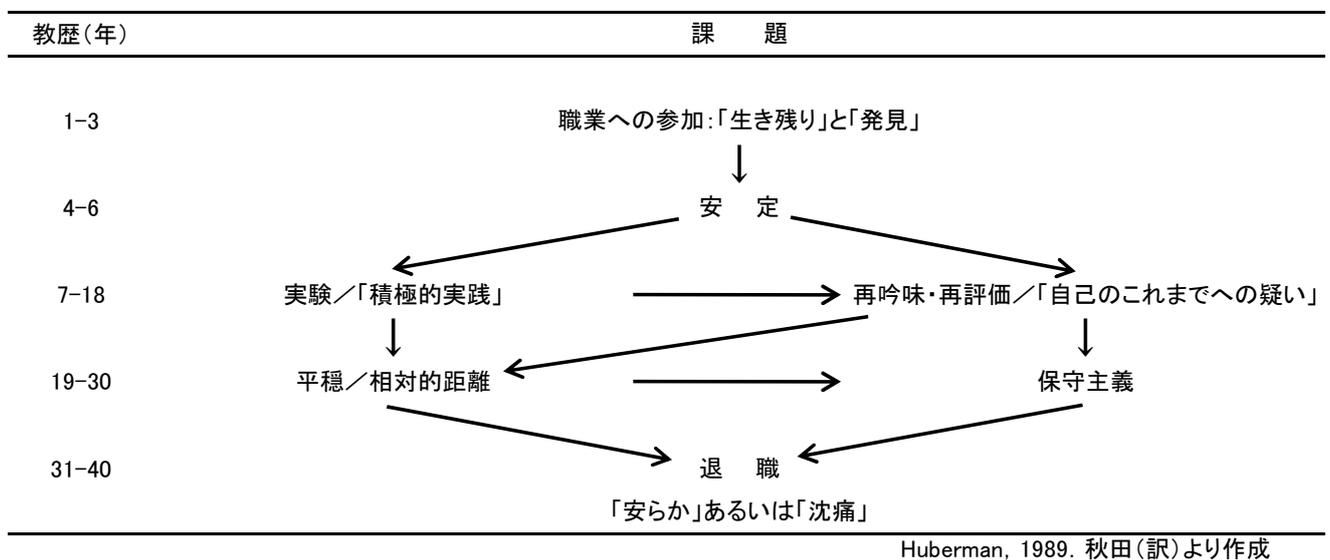
A 県立特別支援学校（肢体不自由）の重度・重複障害教育担当教師から、経験年数を指標として選定した 6 名を対象とした。詳細は Table 7-1 に示す。現在の所属は A ～ D 教師が X 校、E、F 教師が Y 校である（E 教師は前任校が、F 教師は勤務 2 校目が X 校であった）。選定基準を以下に示す。

- ・ 学外の研修に自ら積極的に参加する、全校研究で中心的な役割を担う等、Huberman（1989）による「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」（Fig.7-1）で教職生活に積極的なパターンを示す教師
- ・ 新任期（1～3 年目）、「安定」の時期（4～6 年目）、中堅期（7～18 年目）、熟練期（19 年～）にある教師各 1～2 名

上記基準を A 県教育庁特別支援教育室長及び A 県立特別支援学校（肢体不自由）2 校の学校長に伝え、選定していただいた。なお、6 名全員が第六章の調査対象者である。

Table 7-1 対象教師のプロフィール

| Huberman(1989)における位置づけ | 1～3年 | | 4～6年 | 7～18年 | | 19年～ |
|------------------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------------------|
| | A | B | C | D | E | F |
| 対象者 | | | | | | |
| 年齢 | 25 | 32 | 32 | 36 | 38 | 47 |
| 性別 | 女 | 女 | 男 | 女 | 女 | 男 |
| 所有する教員免許状 | 中高国語 | 中高数学 | 中高体育 | 中高音楽 | 幼・小 | 小 |
| 特別支援学校教員免許状の有無(初任期時点) | 有 | 無 | 無 | 無 | 有 | 有 |
| 所属学部 | 中学部 | 高等部 | 高等部 | 高等部 | 小学部 | 小学部 |
| 教職経験年数(うち講師年数) | 2年目 (0) | 7年目 (4) | 11年目 (5) | 12年目 (3) | 17年目 (0) | 26年目 (0) |
| 特別支援教育年数(うち講師年数) | 2年目 (0) | 7年目 (4) | 10年目 (4) | 9年目 (0) | 17年目 (0) | 26年目 (0) センター勤務有 |



Huberman, 1989. 秋田(訳)より作成

Fig.7-1 教師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

2. 手続き

筆者が対象者の勤務校に出向き、半構造化面接を行った。調査項目は、プロフィール、「大学時代の学び」、第六章の調査対象者の事例として具体的な実態を把握するための「指導の展望の期間」と「その背景」、さらに個々の教師が抱える指導上の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の「指導の展望が日々の指導やその他の職務遂行に及ぼす影響」と「課題解決への取組」に関する項目から構成した。また、学校組織としての改善策を検討する上での視座を得るために、中堅期以降の教師には「現在の展望を描くに至るプロセス」、第六章で実施した調査の「結果の解釈と今後の改善策」の項目を設けた。

所要時間は、対象者一人あたり 40 分～ 1 時間程度であった。面接における回答は、調査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。

3. 調査期間

調査の時期は、2010（平成 22）年 7 月下旬であった。

第三節 結果

1. 各教師の展望の背景と職務に及ぼす影響

各教師の回答について、以下、新任期、「安定」の時期、中堅期、熟練期に分けて示す。

(1) 新任期 (A 教師, B 教師)

1) 特別支援学校 (肢体不自由) 教師になるまでの経緯: 大学時代、文学部に所属した A 教師 (教職経験 2 年目) は、教育実習や体験実習で、特別支援学校や特別支援学級の教師が子どもとかかわる姿に直接触れる機会を通して特別支援学校教師に憧れる。卒業後、特別支援教育特別専攻科で学び特別支援学校教員免許状を取得する。

教職経験 3 年目となる B 教師は、大学時代に教育学部で数学を専攻し、卒業後 4 年間、特別支援学校 (肢体不自由) での講師経験を有する。

2) 指導の展望とその背景について: 指導の展望については、両教師ともに「担当する 1 年間についても具体的な見通しを持つことは難しく自信が持てない」と述べ、「思った以上に子どもが伸びたり、できていたことができなくなっていたり、次の目標にうつってよいかの判断も迷う」(A 教師) と語った。

その背景について、A 教師は、「自立活動を中心に学ぶ子どもの卒業後の生活を想定したときに、その生活におけるその子どもにとっての自立とは何か、1 年間ずっと考えたが答えが出なかった」ことから、「将来の生活に照らして必要な力を考えることの難しさ」をあげた。

B 教師は、「実態把握や生徒との信頼関係を築くのに時間がかかる」こと、「発達の視点や一つ一つの目標の達成に子どもが要する時間の目安について自分自身に見る目がまだ育っていない」ことをあげ、「3 年後の目標や 1 年間の目標を設定し、学期ごとに指導、評価をしていくことになるが、時間の経過と共に、本当にこの目標でよいのかと思うこともある」と語った。

3) 日々の指導に及ぼす影響: 両教師に共通する語りに、「授業中の不安」

と「子どもへ迷惑をかけてしまうとの思い」があった。

「本人にとっての自立は何かと考えると、依然として答えが出ずに悶々としている」と語る A 教師は、「授業では、これでいいのかな、との不安がある。一番長い時間かかわる自分の指導次第で、その子どもに多大な影響を与えてしまう。迷惑をかけてしまう。同じ教室でベテランの先生が担当する子どもはリラックスしているのに、自分は自信がなくておそるおそるやっているので子どもも構えてしまい、うまくいかず、周りの目が気になってしまったり」と胸中を述べた。

B 教師も「所定の時期に目標を立てはするが、実際はそのときそのとき考えながら授業を進めている状況。授業中に考えたり悩んだり、迷ったりすることもあり、子どもに迷惑をかけていると思うことがある」と語った。

4) 教師としての職務遂行上への影響： 「個別の指導計画は、目標を設定すること自体が大変な作業」と述べた B 教師は、保護者や外部専門家との対応についても、「目標やその根拠をしっかりと自信を持って説明することができていない。理路整然と説明ができれば保護者の方に安心していただけると思い、自立活動専任の先生に尋ね保護者への説明に生かしているが、自分の言葉で説明するのはまだ難しい」と語った。

A 教師は、3)と同様とのことだった。

5) 課題解決への取組： 「個人として」の取組については、「若手として見てもらえるうちに自立活動専任の先生や周りの先生に何でも聞いて吸収したい」（A 教師）、「自立活動専任の先生が入る授業の中で、指導の姿を見たり、わからない点を聞いたりして力を蓄えること」（B 教師）と、両教師ともに自立活動専任教師をはじめ先輩教師の授業実践の姿に学び、助言を得ることをあげた。

「学校組織として」の取組については、「わからない」（A 教師、B 教師）と語った。

(2) 「安定」の時期 (C 教師)

1) 特別支援学校 (肢体不自由) 教師になるまでの経緯 : 大学時代に教育学部で体育を専攻した C 教師は、中学校で 1 年、特別支援学校 (知的障害) で 4 年の講師経験を有する。新任として現在の学校に赴任し、6 年目となる現在は体育主任を務める。

2) 指導の展望とその背景について : 指導の展望については「高等部担当なので、卒業後 1 年までの見通しを描く」と述べ、その背景について「卒業後の進路先は大体把握できるので。だが、その子どもの成長となるとわからないところがたくさんある。見えていないのかもしれない」と語った。

「見通しを持って日々の授業に臨みたい」との思いを抱きつつ、実際は「学習指導要領に記された具体的な目標・内容に照らして、できることとできないことがわかりやすく、見通しを持ちやすい」教科の指導に対し、自立活動の指導は「中学までの積み重ね、保護者の思い、子どもの実態を手がかりに学部の教師間で話し合うが、高等部は小・中学部の頃のような子どもの伸びは期待しにくいいため、目標設定自体が難しい」と述べた。

3) 日々の指導に及ぼす影響 : 「授業に行くときは、不安、迷いがある」と新任期の二人と同様の語りに加え、「担任になった 1 学期は手探り状態。やっと目標設定したかと思うと、もう評価の時期が来る。担任期間が 1 年だと短い。最低 2 年、理想としては 3 年、同じ子どもを担当できるといい」と担任期間について経験に基づく言及があった。

4) 教師としての職務遂行上への影響 : 個別の教育支援計画の作成等、関係者とのやりとりについて、「自分がわかってないことは保護者や専門家に尋ねながら方向性を確認する」と語る一方で、「本来は『わからない』と言うべきではないかもしれないが、尋ねて理解したことを勉強して形にしていこうと思っている」と、現状で取り得る対応を述べた。

5) 課題解決への取組 : 「個人として」の取組については、「設定した自立活動の指導目標に自信を持つためには、子どもの実態を把握して目標を導き

出すために必要な知識を得ること。最低限のことだと思うので、意識的に習得したい」と語り、自身が補う力量を把握する一つの指標として、「身体の動きや発達、障害について等、知識も豊富な自立活動専任の姿」をあげた。

「学校組織として」の取組については、「仕事の精選」と「特定の人への仕事の集中を避けること」をあげ、さらに「自立活動の目標について話し合う時期」と「担任の期間」の工夫を指摘した。5月に目標を設定し、6月には評価する現状について、「高等部は専科制の関係上、自立活動の授業でその子どもにかかわる時間も少なく、実態把握の機会も多くない。話し合いの時間も限られているので担任が出すたたき台を確認する形になってしまいがち」であり、「目標設定は必要なので設定はするが、その目標がその子どもから引き出した力を代表しているか確信が持てない」と述べた。このような現状から C 教師は「できたら3年くらいのスパンで担任できたらと思う」と語った。

(3) 中堅期 (D 教師, E 教師)

1) 特別支援学校 (肢体不自由) 教師になるまでの経緯: 大学時代、音楽大学で声楽を専攻した D 教師 (9 年目) は、卒業後、中学校で 2 年、高等学校で 1 年の講師経験を有する。特別支援学校 (知的障害) に 3 年間勤務した後、現在の学校に赴任し、研究主任を務めている。

E 教師 (17 年目) は、大学時代に養護学校教員養成課程で知的障害の子どもの指導を中心に学び、障害児を対象とした療育活動でやりがいを感じる。特別支援学校 (知的障害)、特別支援学校 (肢体不自由) の勤務を経て、現在の学校が 3 校目になる。前任校と現在の学校では、摂食指導のリーダー的役割を果たしている。

2) 指導の展望とその背景について: D 教師の指導の展望は「高等部所属なので 3、4 年」と C 教師と同様の回答であった。これに対し、小学部所属の E 教師は「子どもの現在の学年を問わず、見通せる年数はその子どもの在学期間」とその期間に差異が見られたが、子どもの在学期間が基本となる点で共通して

いた。

展望の背景については、「職場実習で卒業後の生活の場を見る機会や、『卒業生の〇〇さんに似てるかな』と他の先生との協議で交わされる会話が見通しの材料となる」(D 教師)、「これまで小学部に所属し就学したばかりの子どもを担当することが多かったので、担当した子どものその後の成長や側彎の進行等を目にすることができた。その結果、身体の緊張の具合や認知発達の面では見通すことができる」(E 教師)と、両教師ともに「過去に指導した事例の姿」をあげた。また、「小学部所属で卒業後の進路先を見学する機会がなかったこともあり、見通せる年数は在学期間」となること (E 教師)、「卒業後 1 年を過ぎるとその先の接点は限られる」こと (D 教師) から、ともに「より長期の見通しを持つ必要性」を感じており、その手がかりとして「卒業後のより長期に渡る生活の把握」をあげた (D 教師, E 教師)。

3) 日々の指導に及ぼす影響： 「卒業生の姿も参考にしながら卒業後の姿を描き、その姿の実現へ向けた個別の指導計画や教育支援計画を作成しているので、目標自体への迷いはない」(D 教師)、「見通しが持てずに授業がしにくいと感じることはない」(E 教師) と、両教師ともに設定した目標についての不安や迷いは抱いていなかった。

その上で、D 教師は「その日の天候等によっても左右されやすい子どもの身体面、健康面、精神的な不安定さに臨機応変な対応が必要な事態が続くと、指導期間が限られ、評価できるだろうかとの不安がよぎる。また、摂食指導等、自分の技術が不足するために不安に思うこともある」ことを、E 教師は、「各学部段階でねらうべきことが、同じ子どもであっても少しずつ変わってくると思うので、限られた学校教育の時間の中で、指導内容の取捨選択、見極めを慎重にしなければならない。その点においては迷いがあるかもしれない」ことを語った。

4) 教師としての職務遂行上への影響： D 教師は個別の教育支援計画について「3 年後の姿を想定することは難しくないが、家庭の状況等もふまえて計画

を具体化することが難しい。卒業生と照らして考えるが、保護者から疑問を呈されると自信を持ってない。作成段階で外部専門家とのやりとりを経ている生徒については、それでもその必要性や配慮の仕方の工夫について自信を持ってお伝えし、協議に臨むことができる」と、たたき台の作成を担当に任される場合の不安を語った。

E 教師は、現状維持も子どもにとっては努力している姿であるのに対し、我が子の変化する姿を期待する保護者の思いを例に、「描く見通しの中でいかに適切な目標を立てて連携していくか。保護者の思いも受け止めながら何を指導していくかが教師の力量。難しいが、一人で背負わずに自立活動専任の先生や他の先生と相談する中で答えを見い出し、作り上げていけばいい」と語った。

5)課題解決への取組：「個人として」の取組について、D 教師は、「専門的な指導に関する力量と見通す力をつけること」「指導事例の蓄積」をあげた。一方、E 教師は、肢体不自由教育の専門性は多岐に渡ることを前提として述べた上で「摂食指導については尋ねられたら答えられる力を高めていきたい」と述べた。

「学校組織として」の取組について、現在、研究主任を務める D 教師は、「校務分掌に追われ、先の課題解決に向けて自分自身で取り組む時間の確保が難しい。初任者に比べれば指導実践に関する蓄積があるだろうと周りからは思われるが、研究主任を担うに至るスピードが指導に必要な力の蓄積を上回っている」との焦燥感を語り、仕事内容の精選と分担の均等化をあげた。また、高等部における専科制の影響から、担任する自立活動を主とした教育課程の下で学ぶ子どもの指導にかかわる時間が限られる現状に対し、「教育課程ごとの担当者を固定するか否かの検討が必要」と述べた。

E 教師は、「自立活動専任教師を学校組織に位置づける」必要性を指摘し、「外部専門家との連携も大事だが、それぞれの先生にとって身近な立場であり、かつ専門的知識を有する内部専門家として校内に組織し、その専門性を学校全体で有機的に使うこと」の重要性を述べた。

(4) 熟練期 (F 教師)

1) 特別支援学校 (肢体不自由) 教師になるまでの経緯 : 大学時代に知的障害の心理を専攻し、ダウン症の子どもの情緒に関する研究に取り組んだ F 教師は、卒業後、特別支援学校 (肢体不自由) に赴任する。その後、特別支援学校 (肢体不自由)、特別支援学校 (知的障害)、教育センターへの勤務を経て、新任期以来二度目の赴任となる現在の学校では小学部主事を務める。

2) 指導の展望とその背景について : 「学部全体を把握する立場にあることから、担任の頃とは視点が変わり、小学部低学年、高学年の 3 年の節目、学部の節目で子どもの姿を描く。学校選択も含めて考えるようになった」と語った。

3) 日々の指導に及ぼす影響 : 障害の特性と育ちの道筋を考えて指導にあたる重要性を述べた上で、「担任の頃は、その時々で楽しくとか、やり遂げるとか、身につけるといったことを考えていた。もう少し長期的な見方をもつ必要があった」と自身をふり返った。また、「特別支援教育はチームで授業に臨む機会が多い。見通しの違いから各教師が少しずつ違った思いで指導にあたることがあるように思う」と指導に与える影響についての懸念を語った。

4) 教師としての職務遂行上への影響 : 「保護者から信頼されている教師を見ると、卒業後を具体的に考えること、卒業後の支援への取組が信頼につながっている」と現状について述べた。

また、4月から3月の1年単位で教育にあたる学校のシステムについて触れ、「保護者は子どもと一生つきあっていく。医療関係者も1年より長いスパンで捉えている。学校の単年度区切りの良さもあると思うが、どうかすると1年でリセットされることもあるので、それを補う視点をもつことが、保護者や外部専門家とのやりとりをする上でも大事ではないかと思う」と述べた。

5) 課題解決への取組 : F 教師は管理職にあるため、「個人として」の取組と「学校組織として」の取組を共通するものにとらえた。担任が作成した個別

の指導計画を確認する立場にあることから、「個別の指導計画の書き方と助言の仕方、双方のトレーニングと、個別の指導計画のマネジメントの仕組みを整えること」の必要性について述べた。

2. 中堅期以降の教師が語る現在の展望を描くに至るプロセスと今後の改善策

(1) 現在の展望を描くに至るプロセス： 中堅期（D 教師，E 教師）と熟練期（F 教師）の 3 名に、現在の展望を描くに至るプロセスを中心に自身の教職歴をふり返り、自由に節目を設け、各時期について印象深い出来事やその後の転機となる出来事を語ってもらった。以下、各教師について記す。

1) D 教師： D 教師は、教職生活を振り返り、3 つの時期に分けて次のように語り、整理した。

<第 1 期>よき先輩教師との出会い（1～3 年目）：特別支援学校（知的障害）に赴任する。初めての特別支援教育の世界に飛び込んだ 1 年目は「様々な知識を頭に入れるのに精一杯で疑問に思う暇もなかった」と語る D 教師は、2 年目に子どもの実態に即した教育課程編成のあり方について疑問を抱き、「共に真剣に考え、示唆を与えてくださる先生方」と出会う。この出会いが「自分にとって大きかった」と振り返る。「専門性を身に付ける必要性を学び、自分自身が変わった。専門的に学ぶことで、それまで何を指導したらよいかわからなかった状態から、個々の子どもの課題、学習すべきことが見えるようになり楽しくなってきた。もっと勉強しなくてはと思い、ひたすら勉強した」と語った。

<第 2 期>自立活動の専門性に対する向上心の芽生え（4～6 年目）：特別支援学校（肢体不自由）に転勤し高等部に所属する。初めての肢体不自由の子どもへの指導に「必死になじむ時期だった」という。実態把握の段階から不安を抱える中で、自立活動の専門性について考え始める。6 年目に、担任した子どもを卒業生として初めて送り出したことが、子どもの成長や変化と進路先での生活を具体的に結びつけて捉える機会となり、「その後の指導の見通しを描

く際の大きな手がかりとなった」と語った。

＜第3期＞研究主任への就任と自立活動専任との出会い（7年目～現在）：
熱心な自立活動専任教師と出会い、自立活動の専門性について掘り下げて考え、授業実践に照らして理解を深める時期となる。この出会いと研究主任就任の時期が重なり、「自立活動の指導や小学部から高等部に至る指導の一貫性、外部専門家の活用等、学校の抱える諸課題に学校組織としてどのように取り組んでいくとよいのか、全校研究の立場から考えるようになった」と語った。

2)E教師：E教師は、教職生活を振り返り、3つの時期に分けて次のように語り、整理した。

＜第1期＞日々の指導に対する疑問（初任～7年目）：特別支援学校（知的障害）に赴任した1年目は「何が何だかわからず、周囲に言われるままに取り組む日々だった」という。2年目、日々の繰り返しの指導の中で、系統的な指導を行う時間がないことに徐々に疑問を抱くようになる。「子どもと過ごす時間は充実していたが、いろいろ吸収できる若いうちに肢体不自由校へ行きたい」との思いから、転勤を希望する。

＜第2期＞摂食指導担当への就任と自立活動の専門性に対する向上心の高まり（8～16年）：特別支援学校（肢体不自由）に赴任する。「初めての肢体不自由教育は何が何だかわからず、衝撃の1年目だった」と語った。その後3年間の育児休暇を経て、復帰と同時に自立活動部に所属することになる。自立活動の専門性に自信がなく戸惑うが、「わからないことは聞いて勉強させてもらおう」と決意し、「これが摂食指導について学ぶスタート」となる。「自身の出産、子育てと時期が重なり、取り組みやすく理解しやすかった」と振り返ったが、学校を訪問し回診する歯科医師を子どものいる教室に案内する担当だった当初は、「話されている内容を理解できずに、自立活動専任教師も同行していた」という。「その存在がとても心強く、自身の理解を深める上で貴重な経験になった」と語った。4年間の担当の後、研究部として全校研究のテーマであった外部専門家の活用についてまとめる役割を担う。E教師にとって「こ

れまでの集大成の機会」となる。

<第3期>新たな関係構築への挑戦（17年～現在）：今年度、特別支援学校（肢体不自由）2校目に赴任する。1学期が経過した現在は、「新たな学校で人間関係づくりに取り組んでいる段階」と語った。

3)F教師：F教師は、教職生活を振り返り、3つの時期に分けて次のように語り、整理した。

<第1期>同じテーマで学ぶ仲間、医療関係者との出会い（1～12年目）：特別支援学校（肢体不自由）2校に勤務する。初めての赴任校が現在勤務する特別支援学校（肢体不自由）であるF教師は、「当時は同僚の先生や動作法の療育キャンプから学ぶことが大きかった。特に、学校組織を離れて一つの研究テーマや指導法で集まる先輩、同僚からの学びが大きかった」と語った。

また「医療関係者との出会いも大きかった」という。「訓練の実際を見学し勉強した。最初は医療コンプレックスがあり、本を買っては読み、丸呑み鵜呑みの状態だった。教育的なフィルターをかけずに聞いてきたことをそのまま授業で実践したこともあった」と振り返った。

<第2期>子どもをとらえる新たな視点の修得（13～22年目）：当時、生活単元学習に熱心に取り組む特別支援学校（知的障害）に赴任する。「子どもの生活全体を見ること、子どもの意欲や関心を大事にすることについて考える日々だった」と振り返る。この時期の経験が現在の「肢体不自由のある子どもの意欲や関心をどのように伸ばしていくのか、将来的にどのようなことに関心を持ってほしいのか等を考える視点」「次の学部や進路先へのつながりを意識する視点」に生きていると述べた。F教師にとって「育ちの過程を見る視点を蓄えることができた」時期となっている。

<第3期>小学部主事への就任（23年目～現在）：教育センター勤務を経て現在の特別支援学校（肢体不自由）に赴任する。小学部主事への就任が「担任の頃と異なる視点を持つ契機」となる。「1年、1年の捉え方から学部の節目、卒業時を意識するようになった自分自身の視点の変化や、担任の頃の実践の反

省をふまえながら、子どもの成長や変化の見通しを、学部として学校としていかに共有するとよいのか、学部主事の立場から学校組織全体を視野に考えている」と語った。

Table 7-2 中堅期及び熟練期の教師が現在の展望を描くに至るプロセス

| 勤務校と年数 | | 印象深い出来事・その後の転機となる出来事 |
|--------|------------------------------------|--|
| D教師 | 第1期 1～3年：特別支援学校(知的障害) | 知的障害の子どもの教育について共に真剣に考える先輩教師と出会う。専門性を身に付ける必要性を学ぶ。 |
| | 第2期 4～6年：特別支援学校(肢体不自由) | 特別支援学校(肢体不自由)への転勤、自立活動の専門性について考え始める。 |
| | 第3期 7年～現在：特別支援学校(肢体不自由) | 熱心な自立活動専任教師と出会う、自立活動の指導について掘り下げて考える。研究主任への就任を機に、学校が抱える課題や全校研究に中心的立場で取り組むようになる。 |
| E教師 | 第1期 1～7年：特別支援学校(知的障害) | 知的障害の子どもたちの教育について考える。教育課程について抱く疑問について、自分の授業の中で改善に取り組む。 |
| | 第2期 8～16年：特別支援学校(肢体不自由) | 特別支援学校(肢体不自由)への転勤、自立活動部所属を機に、棋食指導について専門性を高める自覚と意欲を抱く。歯科医師の話を翻訳してくれる自立活動専任教師の存在が心強く、理解を深める手助けとなる。 |
| | 第3期 17年～現在：特別支援学校(肢体不自由)2校目 | 新たな学校で人間関係づくりに取り組んでいる段階。 |
| F教師 | 第1期 1～12年：特別支援学校(肢体不自由)2校 | 同僚の先生から学ぶ。学校外の研修会で同じテーマのもと学ぶ仲間、医療関係者との出会い。指導法や医療関係者の視点について必死に吸収する。 |
| | 第2期 13～22年：特別支援学校(知的障害) | 知的障害のある子どもたちの指導を通して、子どもの生活、意欲や関心、将来を考える視点を意識・蓄積する。 |
| | 第3期 23年～現在：教育センター・特別支援学校(肢体不自由) | 小学部主事に就任。子どもの成長や変化の見通しを学部として学校としていかにかに共有するとよいか、考える日々。 |

(2) 第六章の結果の解釈と今後の改善策： 教師が描く指導の展望について、「学習の見通し」が平均 2.90 年 (SD = 1.75)、「生活の見通し」が平均 4.01 年 (SD = 2.83) であったという結果について、3 人の教師は現状を反映したものとして捉えつつ、十分ではないとの認識から今後の改善策を語った。

現状を反映したものと捉える根拠として、「個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成において 1 年後と 3 年後の子どもの姿を描くことが基本にあること」を 3 人が共通してあげ、加えて「学部の区切り」「子どもの発達の区切り」「障害者の福祉施策の不透明さ」をあげた。

展望の期間については、「個々の教師の描く見通しが授業にもその他の職務遂行にも大きく影響している」懸念を F 教師が語り、D 教師は「少なくとも在学中については子どもの成長や変化を見通すこと」「高等部卒業後についても、卒業後 1 年目だけでなくより長期に、具体的に把握すること」が必要と語った。

そこで、より長期的な展望を描くことのできる教師がいても、一人の子どもの指導を担当する期間は限られる現状において、今後、組織としてどのように対処したらよいと考えるか、改善策について尋ねた。

E 教師は改善策の一つに「教師間で共有する視点としての実態把握チェックリスト」をあげた。個々の子どもの実態に応じた指導目標を設定する力が備わっていない段階の教師にとって、把握した実態をもとに次の目標を考える材料の提供となると捉えていた。また、目標設定において助言者としての役割を担う「自立活動専任教師の専門性を生かす校内体制」をあげた。

「個々の子どもの指導目標、指導内容をチームで確認し評価すること」(E 教師)を前提としながら、D 教師は「担任期間」の複数年化、「指導期間」の長期化(2 学期制)をあげ、さらに個々の教師の力量形成や学校としての共通理解を図るための校内研修の工夫についても触れた。

F 教師は「個々の子どもの現在の課題や成長を共有することに主眼が置かれがち」な現在のケース会を「お互いを見通しを確かめ、共有する」ケース会とすること、またその前提として各教師が「子どもの発達や障害に関する基礎的

な知識」を習得することをあげた。

そして特別支援学校の教育力が問われているとの現状認識に立つ3人が共通してあげた改善への取組が、教育課程の検討であった。自校のめざす子ども像を担当する子どもに具現化し指導の方向性を共有すること、公教育として卒業までに指導する内容を整理し、指導の系統性とバランスを担保すること、それらを保護者や外部専門家への説明に生かすことの重要性が強調された。

Table 7-3 昨年度の調査結果の解釈と今後の改善策

| | D教師 | E教師 | F教師 |
|-------------|---|---|---|
| 第六章の調査結果の解釈 | <ul style="list-style-type: none"> ・見通しの平均が3, 4年であることについては、個別の教育支援計画と個別の指導計画、ともに3年をスパンに立案することが背景にあると思う。 ・小学部段階は成長・発達が著しいので見通しを描きにくいと言われることがあるが、せめて在学中は見通せるようになるといいと思う。 ・高等部では進路先を視野に卒業後を考える機会が多いが、より長期のスパンで卒業後の生活を具体的に描き、保護者と共に、今できることを考えていくことを浸透させることが必要かと思う。 | <ul style="list-style-type: none"> ・学年の区切り、学部の区切り、個別の指導計画や個別の教育支援計画との関係から3, 4年という結果になっているのではないか。 ・将来の生活の見通しについては、障害者の福祉施策の不透明さも見通しの描きにくさに影響していると思う。 | <ul style="list-style-type: none"> ・基本的に担任の期間は1年ごとが区切りで、長くて2~4年という引継ぎの流れも背景にあるのではないか。子どもの発達の区切り、個別の指導計画を作成する際に意識する学部の節目も影響していると思う。 ・個々人の描く見通しが、授業にもその他の職務遂行にも大きく影響していると思う。同じ授業を担当する教師間で、見通しの共通理解をもとに指導にあたれているかというわからない、自信はない。 |
| 今後の改善策 | <ul style="list-style-type: none"> ・指導体制については、現在、同じ子どもを担当する期間は1年が基本となっているが、2年くらいを基本としてもよいのではないか。 ・評価については、2学期制も検討してはどうか。 ・教師の指導の方向性を共有し系統的な指導を保障するための教育課程の検討が重要。 ・校内研修の工夫が重要(実施時期や回数、研修の目的に応じた対象者の絞り込み等)。 | <ul style="list-style-type: none"> ・個々の子どもの指導目標、指導内容をチームで確認し評価すること。 ・自立活動専任の専門性を生かすこと。 ・教師間で共有する視点としての実態把握チェックリスト。 ・学校教育期間に最低指導する内容の整理。 | <ul style="list-style-type: none"> ・管理職の個別の指導計画への目の通し方。専門性に基づく見通し観をもつこと、その視点から適切なチェックを入れる力が管理職には求められる。 ・見通しを共有するケース会の持ち方。 ・見通しを描く前提として個々の教師に求められる子どもの発達や障害に関する基礎的な知識の理解、習得とそれらを補強する校内研修の工夫。 ・引継の充実と教育課程の検討。 |

第四節 考察

1.各教師の展望の背景と職務に及ぼす影響

ここでは Huberman(1989)が示す「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」(Fig.7-1)に照らしながら、各時期の教師が回答した指導の展望の背景(困難や不安)と職務に及ぼす影響について考察を行う。

新任期(1～3年目)のA教師とB教師は、担当する子どもの「自立」とは何かを掴みきれずに、1年間の指導の展望を具体的に描くことができない中、指導目標の設定自体に自信を持っていない状況にあった。その結果、授業への不安や迷い、子どもに迷惑をかけてしまうとの思いを抱いていた。受け持つ子どもの指導に教師としての責任感と不安を強く感じながら、次の指導の手がかりをつかもうと、自立活動専任教師はじめ身近な先輩教師に必死に学ぶ姿があった。まさに Huberman(1989)が指摘する「生き残り」と「発見」の時期である。

「安定」の時期(4～6年目)にあたるC教師は、高等部卒業後の進路先について具体的に把握することができるようになる一方で、卒業後の生活に向けて、教科とは異なる自立活動の指導を通して子どもに育む力を具体化することに自信を持ってず、A教師、B教師同様の不安や迷いを抱えていた。Huberman(1989)によれば、この時期は「職場での責任感を感じる」とともに、「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、校務分掌で責任ある仕事を任されるC教師の語りに「安定」の実感は見られなかった。

中堅期(7～18年)のD教師とE教師は、これまで指導してきた子どもの姿から、指導の方向性や設定した目標について一定の自信を抱く点で、新任期及び「安定」の時期の教師3名と異なっていた。その上で、D教師は、日々の体調に配慮を要する子どもに臨機応変な対応を図る中、設定した目標を学期中に達成することができるだろうかとの不安を、E教師は、限られた学校教育期間に各学部段階でねらうべき力を育むための指導内容の取捨選択、見極めに慎

重さが求められることへの緊張感を抱いていた。また現状に対して、子どもの実態に即した指導期間、評価時期の検討や教師間での協議の重要性を述べるなど、自身の不安を規定する要因を子どもの実態と結びつけて捉え、学校組織を視野に解決策を描いていた。

一方、摂食指導の力量形成を学校組織における自身の役割と捉え研修に励む E 教師に対し、研究主任として全校研究の舵取りを担う立場にある D 教師は、経験年数で期待される指導力の蓄積不足を補うための時間の確保を切実な思いで課題に挙げていた。同じ中堅期にあるとは言え、D 教師の経験年数は E 教師の約半分の期間である。C 教師と同様に校務分掌で重要な役割を任され職場での責任感については Huberman (1989) のモデルをたどるが、教育実践の知識の「安定」については時期を同じくして実感することは困難な実態が推察される。ここに、個々の子どもの実態に応じて指導内容を設定する自立活動の指導について教師が抱く、教科指導と異なる難しさがある。

教師が経験を積む中で実践的知識を蓄え、実践的思考様式（佐藤・岩川・秋田，1990）を修得していくことは重要である。しかし、個々の子どもの実態により教育実践の中身が異なる自立活動の指導において、指導の繰り返しや経験の積み重ねに委ねるだけでは、人事異動の影響を含め、その修得は期待しにくい。指導体制や教師の力量形成等の課題をふまえた学校組織としての改善策が求められる。

そこで今後の改善策について検討する前に、まず、特別支援学校の中堅期、熟練期の教師が現在の展望を描くに至るプロセスについて見ていくことにする。

2.中堅期以降の教師が現在の展望を描くに至るプロセス

それぞれが教師生活のスタート時点においては、障害のある子どもの教育や自立活動の指導に関する不安・悩みに直面する中で、3人に共通する契機に、「人との出会い」と「重要な役割の委譲」があげられた。

3人の教師は、それぞれ無我夢中の新任期に知識の吸収に励み、「疑問を抱く」「人と出会う」「人に学ぶ」プロセスを経ている。D教師は、最初に赴任した特別支援学校（知的障害）の先輩と、その後の特別支援学校（肢体不自由）の自立活動専任教師との出会いが、E教師は、歯科医師の話を咀嚼して理解する手助けとなった自立活動専任教師との出会いが、F教師は、学校外の研修とともに学ぶ仲間や先輩教師、子どもの訓練を担当する医療関係者との出会いが、専門性を高める必要性の自覚や自立活動の指導を中核とする日々の実践の追究を図る契機となっていた。

3人に共通する出会いに、自立活動専任教師の存在がある。自立活動専任教師は、現在新任期にあるA教師とB教師にとって日々の指導を考える際の拠り所としての大きな存在となっている。C教師にとっても自己評価と自身の補強点を確認する指標として存在している。加来（2010）が、新任教師の専門性育成をサポートする役割を自立活動専任教師が果たすことの重要性を述べているように、自立活動の指導について尋ねることのできる教師が身近に存在することは特別支援学校の教師の成長に不可欠であり、学校組織としてその役割を果たす教師の専門性を担保・継承する上でも組織への明確な位置づけが重要となる。

「重要な役割の委譲」については、小山・河野（1990）が「中堅後期（11～20年目）では重要な役割の委譲」が教師の成長を促進するための大きな契機となると指摘している。D教師にとっては研究主任、E教師にとっては摂食指導担当、F教師にとっては小学部主事への就任が、障害のある子どもの成長や変化を捉える自身の視点や見通しの改善を自覚する契機となり、また組織力を生かした課題解決を図る立脚点となっていた。

学校組織では、新任期を終えると次第に責任ある校務分掌を任される。中堅期になればより重要な役割を担い、学校全体の日々の指導や組織の改善、学校運営に中心的な立場で携わることが求められる。長期的な視点で捉えた個々の子どもの成長や変化の具体像は、教育課程編成や学校研究の企画立案、外部専門家との連携構築等、学校全体の舵取りを判断する際の重要な根拠となる。熟練期のF教師は、個別の指導計画のマネジメントの仕組みを整え、教師への適切な助言や教師間の指導の見通しの共有につなげることを、管理職を務める自身の課題と捉えていた。「重要な役割の委譲」の前段階に位置する新任期及び「安定」の時期にある教師が、具体的な事例を通して子どもの成長と変化を在学期間を通じて把握し、その成長や変化を卒業後の生活とのつながりで捉える視点を修得することが重要と考える。

3.今後の課題及び改善策

今回のインタビューで寄せられた今後の課題及び改善策は多岐に渡っていた。そこで、カリキュラムマネジメントの構造（Fig.4-1）に照らし、整理することとする。

「組織構造」の課題及び改善策として、「校務分掌等の仕事の精選」、「自立活動専任教師の校内組織への位置づけ」、緩やかな成長の道を歩む子どもの実態に即した「担任の期間や配置」や「指導期間及び評価の時期」の見直しが位置づけられるだろう。「見通しを共有するケース会」や「校内研修の持ち方の工夫」は、「カリキュラム（教育内容・方法）の P-D-S」に位置づくと同時に、各教師が同僚性（Little,1982）を基調に協働する「学校文化」を培う機能もあわせもつ。そして、「指導内容の整理」、「教育課程の検討」が「カリキュラム（教育内容・方法）の P-D-S」に位置づく。

先に F 教師があげた「個別の指導計画のマネジメント」を整え機能させるためには、「管理職の専門性」と同時に、校内体制に明確に位置づけられた「自立活動専任の専門性を生かすこと」（E 教師）が鍵となる。学習指導要領に教科のような具体的な目標、内容が示されていない自立活動の指導の質を学校として担保し、その向上を図るためには、個々人が蓄えた自立活動の指導に関する実践的知識をより意識的に組織全体へ還元する仕組みが必要となる。その点で、新人教師もベテラン教師も、肢体不自由教育経験の深浅を問わず「子どもの成長の見通しを共有するケース会の持ち方」（F 教師）や、その前提として必要となる知識習得の促進、学校教育期間を通じて育む力の共有等の目的に応じた「校内研修の工夫」（D 教師， F 教師）が非常に重要となる。校内研修については、小山・河野（1988）も教師の成長の支援方策として、その意義を指摘している。

これら「組織構造」や「学校文化」に位置づく改善策を講じ、教師の成長を支援することとあわせて、公教育を担う自校の役割の共通認識としての教育課程の検討、「カリキュラム（教育内容・方法）の P-D-S」が求められる。

個々の子どもの実態に応じて必要な指導内容を各教師が設定する自立活動の指導を主とする教育課程では、教科による指導に比して、個々の子どもの評価を集約し教育課程の評価として捉えにくい事情がある。弾力的な教育課程編成を可能とする「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を適用することの、明確な根拠や積極的な意図を説明できる学校は多くないかもしれない。「実施したカリキュラム」の中で子どもたちが「達成したカリキュラム」を教師自身が十分に捉えきれないまま、日々の指導を重ねざるを得ない状況が、個々の子どもの実態把握と目標設定に不安を抱えながら授業に向かう教師の姿となって顕在化されているのではないか。

個々の実態に応じた指導を可能とする自立活動の指導は、障害のある子どもの学びにとって要となる学習領域である。個々の実態に応じることを前提とした上で、公教育として指導する内容を吟味し、その総体としての教育課程を明示することが、対外的な使命であるだけでなく、様々な教職歴の教師が子どもの成長の展望を共有し指導に従事するための条件整備として重要不可欠となる。学習指導要領が示す「意図したカリキュラム」のもと、どのような実態の子どもたちに、何をめざし、どのような力を育ててきたのか、これまでの教育実績としての「達成したカリキュラム」の総括と、その総括に基づく今後の教育活動の土台づくりが求められる。今回、「個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成時に見通す期間が、見通しの期間に反映されているのではないかと捉えた3名の教師の語りがあった。今後の教育課程、すなわち、「実施するカリキュラム」を検討する上で、教師の描く指導の展望の期間を節目として教育内容を整理していくことも重要な視点となるだろう。

最後に、本章では障害児教育経験年数の異なる6名の教師を対象に、指導の展望の背景と日々の職務への影響の実態を把握し、教師の成長とカリキュラムマネジメントの枠組みに照らして今後の課題について述べた。しかし、限られた対象者であり、講師経験の有無や性別、所属校の組織体制や規模等による影響について十分な検討を行うこと、また語りの解釈を複数で行い客観性を高め

ることが必要であることを課題として付記する。

第八章

「達成したカリキュラム」の評価

—卒業生の保護者を対象とした調査を通して—

本章では、特別支援学校（肢体不自由）の卒業生の生活の実態と保護者の「達成したカリキュラム」に対する評価に基づき、在学時の自立活動（養護・訓練）を主として指導する教育課程における実践の成果と課題を明らかにすることを目的とした。

卒業生の多くがデイサービスを利用しながら在宅生活を送る中、保護者の加齢に伴い姿勢変換の機会が制限され、在学中に習得した姿勢保持能力や周囲への関心を低下させる事例の実態も明らかになった。保護者は、意思の表出や人と関わる力を「達成したカリキュラム」の成果として評価し、介助時に必要な姿勢保持の力の習得を要望又は希望として挙げた。これらの力は卒業後の生活をよりよく生きるために不可欠な力であることが推測された。

なお、身体の動きに関する指導については、我が子が主体的に学習に取り組む目標を達成したプロセスと当時の成果を評価した上で、卒業後の生活を見据えた指導が不十分であったことを指摘したのに対し、「達成したカリキュラム」として評価した意思の表出や人と関わる力については、在学中の指導や我が子の成長のプロセスについて言及することがなかった。意思の表出等の力を肢体不自由のある子どもが実際に習得し発揮するためには、その基盤となる自らの身体への気づきや姿勢保持、自体操作等の力が不可欠である。しかし、保護者は、自立活動（養護・訓練）を身体面の課題に焦点化した指導を行う時間として認識していた実態が考えられた。

第一節 目的

自立活動の指導を通して個々に最適な学校教育を提供するためには、日々の指導を二つの視点で検討しなければならない。それまでの指導を継承し積み上げるボトムアップの視点と、卒業時までには育む力として必要性の高い力を優先して指導するトップダウンの視点である。

学校教育現場では、毎年度学級担任が替わる中、ボトムアップの視点で指導の一貫性や系統性を担保する仕組みとして個別の指導計画が活用される。一方で、計画作成においては、トップダウンの視点が脆弱な現状にある。人事異動のため子どもが在学する12年間同一校に勤務する教師は稀であり、各教師が「実施するカリキュラム」の立案時に描いたその子どもの将来像や設定した指導目標・内容の適否を卒業時の姿（「達成したカリキュラム」）に基づき検証する機会ほとんどない。また、重度・重複障害のある子どもの教育課程に関する先行研究は限られ（第四章）、中でもトップダウンの視点で指導を検討する際の拠り所となる研究は見当たらない。

そこで本章では、特別支援学校（養護学校）在学中に自立活動（養護・訓練）を主として指導する教育課程で学んだ卒業生の社会生活を営む現在の姿と、保護者による「達成したカリキュラム」の評価を明らかにする。また、保護者の学校教育に対する期待や評価が、在学時から卒業後の現在に至る我が子の成長や変容とともにどのように変化したのかを検討することを目的とした。

卒業生の生活の実態については、卒業後の経歴や一日の過ごし方に加え、日常生活動作（Activities of Daily Living、以下ADLと表記）を把握する。ADLは、卒業時から現在に至る卒業生のADLの変化や在学中の自立活動（養護・訓練）の指導を通して習得した力（「達成したカリキュラム」）を卒業後の生活でどれだけ発揮できているのかを捉える指標とする。また、日常生活のほぼ全てにおいて介助を要する場合においても、必要な援助を確保しながらよりよい生活

を送ることができているかを把握する指標として生活の質（Quality of Life、以下 QOL と表記）に着目する。これらの ADL と QOL、そして学校教育（「達成したカリキュラム」）に対する評価との関連の分析から、卒業生に対するこれまでの実践の成果及び課題を検討する。

本研究は研究 1 と研究 2 から構成する。研究 1 の目的は、卒業生の生活の実態と保護者の「達成したカリキュラム」に対する評価を質問紙調査を通して横断的に明らかにすることである。研究 2 の目的は、保護者を対象とした面接調査を通して、質問紙調査では把握できない、在学時から卒業後の現在に至る卒業生の生活の実態の変化や、保護者の「達成したカリキュラム」に対する評価や我が子に対する思いの経時的変化を明らかにすることである。

なお、本研究のデータ収集に際しては、卒業生の保護者や在学時の指導を担当した教師の協力、さらには個別の指導計画や通知表等、詳細な個人情報が不可欠であった。そこで、県教育委員会及び県内すべての特別支援学校（肢体不自由）から本研究の趣旨への理解と全面的な協力が得られた A 県を対象とした。

第二節 研究 1

1. 目的

特別支援学校（肢体不自由）在籍時に自立活動（養護・訓練）を主として指導する教育課程において学んだ卒業生の生活の実態と保護者の「達成したカリキュラム」に対する評価を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

（1）対象

1）A 県について：A 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（全国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（2009（平成 21）年 5 月現在）は 73.8 % で全国平均（67.9 %）を上回る（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2010a）。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る。

2）対象者：A 県立特別支援学校（肢体不自由）4 校（以下、V,W,X,Y 校とする）を 1989（平成元）年度以降に卒業した生徒のうち、在学中に自立活動（養護・訓練）を主として指導する教育課程で学んだ卒業生（ただし訪問教育対象者を除く）153 名の保護者を対象とした。また、保護者の承諾が得られた卒業生については、社会生活を送る卒業生の姿を知る進路先にも質問紙を郵送し、回答を依頼した。卒業生を担当する職員を対象としたが、複数の卒業生を同一の職員が担当している場合も想定されることから、回答者の数は把握できていない。

なお、V 校と Y 校には高等部が設置されておらず、W 校には 2007（平成 19）年度に設置された。また、後述の Z 校は高等部未設置だった時期に W 校中学部卒業生が進学していた特別支援学校（病弱）である。

(2) 手続きと質問紙の構成：2011（平成 23）年 5、6 月に、郵送による質問紙調査を実施した。質問紙は、フェースシート、卒業生の ADL、卒業生の QOL の代替としての保護者の QOL、保護者による学校教育の評価に関する項目（進路先については、学校教育の評価に関する項目のみ）から構成した。本来 QOL は本人の主観的意見を重視するものであるが、回答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（大川・斉藤・松本・太田・青塚・上田・大村・中村，1999）。本研究では、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想定される保護者の QOL を調査することとした。

フェースシートでは、卒業生本人の年齢、性別、診断名、障害者手帳、卒業後の経歴、現在の生活と一日のスケジュール、回答者の卒業生との間柄等について尋ねた。

ADL の質問項目は、Mahoney & Barthel（1965）が作成した BI（Barthel index：バーセル指数）を参考に、重度・重複障害児の ADL にふさわしい項目として、①食事・食事の形態、②入浴、③トイレ動作、④車椅子の乗降、⑤移動、⑥意思の表出・意思の表出に使用する主な手段（それぞれ家族等の親しい相手に対して・親しい相手以外に対して）を選定した。これらの項目について、「1. 条件付き自立：改良した器具、補助具があれば自立してできる」「2. 指示・準備：他者による指示又は準備（装具・容器の開閉等）が必要」「3. 部分介助：30 %程度の介助が必要」「4. ほぼ全介助：70 %程度の介助が必要」「5. 全介助」の 5 段階評定を求めた。卒業段階からの変化を見ることは、卒業後の生活で卒業生や保護者が直面する課題を浮き彫りにすると考え、「卒業段階」と「現在」について尋ねた。

QOL 尺度には The World Health Organization Quality of Life-BREF（World Health Organization, 2004, 以下、WHOQOL-BREF とする）を用いた。WHOQOL-BREF は WHOQOL100 の短縮版である。WHOQOL100 は、QOL の構成領域を身体的側面、

心理的側面、自立のレベル、社会的関係、生活環境、精神性／宗教／信念の 6 つの側面に及ぶ概念として設定した、国際間の比較が可能な包括的 QOL 尺度である。本研究では特別支援教育を専攻する大学院生と研究者の 4 名で WHOQOL-BREF の文意の明確性・回答の容易性を確保するための検討を行い、24 項目を作成した。測定については、「全くない」「少しだけある」「多少はある」「かなりある」「非常にある」等の 5 件法で実施し、それぞれ 1～5 の得点を与えた。

「達成したカリキュラム」の評価に関する項目の選定においては田上・別府・阿部・宇佐美・松岡・居林・本間・伊藤・篠原・米田（2009）を参考とした。項目は、「学校生活で学んだことの中で身につけてもらってよかったこと（以下、「成果」と表記）」「今の生活を考えたときに、このような場面でこのようなことができればよいのと思うこと（以下、「要望又は希望」と表記）」「現在の生活に結びついていないと思うこと（以下、「課題」と表記）」（進路先には最初の 2 点のみ）から構成した。各項目について有無を選択してもらい、「あり」を選択した場合にはそれを実感する具体的な場面や理由について自由記述による回答を求めた。自由記述の回答は、複数名の特別支援教育専攻の大学院生が内容を分類しカテゴリーを生成し、最終的に研究者がその手続きを確認した。

3. 結果

(1) 回答者及び卒業生：回答数は 57（回収率 37.3%）であった。回答者は、女性 46 名（80.7%）、男性 5 名（8.8%）、無回答 6 名（10.5%）、平均年齢は 55.71 歳（SD = 4.89）であった。卒業生本人については男性 27 名（47.4%）、女性 27 名（47.4%）、無回答 3 名（5.2%）で、年齢の幅は 19 歳から 35 歳、平均年齢は 26.12 歳（SD = 4.70）であった。障害者手帳は 1 種 1 級 45 名（79.0%）、1 種 2 級等のその他が 8 名（14.0%）、無回答 4 名（7.0%）であった。診断名は

脳性まひ 33 名 (57.9 %)、その他 16 名 (28.1 %)、無回答 9 名 (15.8 %) であった (1 名複数回答)。現在の生活 (複数回答可) については、デイサービス利用 34 名 (59.6 %)、施設通所 16 名 (28.1 %)、施設入所 4 名 (0.1 %)、無回答 10 名 (17.5 %) であった。

(2) 卒業生本人の一日の過ごし方：回答者は 43 名であった。「デイサービスのある日」と「デイサービスのない日」に分けて円形タイム・スケジュールに記入を求めた。前者については、30 分前後の時間差はあるが卒業生全員が 7 時から 9 時に朝食をとり、9 時から 16 時はデイサービスに通う。帰宅後はテレビ、食事、入浴の時間を過ごし 21 ~ 23 時に就寝していた。後者については、食事、入浴を除く日中の具体的な活動を記した 31 名中 26 名 (83.9 %) が「テレビの視聴」をあげた。

(3) 卒業生本人の ADL：回答者は 51 名であった。以下、各項目について「全介助」の占める割合を「卒業段階」と「現在」に分けて示す。() 内は「現在」のものである。食事が 63.2 % (64.0 %)、入浴が 82.7 % (80.8 %)、トイレ動作が 73.1 % (75.0 %)、車椅子の乗降が 84.8 % (84.8 %)、移動が 95.5 % (97.7 %) であった。意思の表出については、親しい相手に対して「全介助 (快・不快の表情が見られない)」が 25.0 % (25.0 %)、「部分介助 (快・不快を表すことができる)」が 50.0 % (52.1 %)、それ以外の相手に対して「全介助 (快・不快の表情が見られない)」が 33.3 % (35.6 %)、「部分介助 (快・不快を表すことができる)」が 51.1 % (48.9 %) であった。意思の表出に使用する主な手段 (複数回答可) は、「表情」、「発声」の順に高く、「身振りやサイン」、「絵カード」を上回った。親しい相手に対しては「表情」64.4 % (64.4 %)、「発声」48.9 % (48.9 %)、「身振りやサイン」15.6 % (15.6 %)、「絵カード」4.4 % (6.7 %) であり、それ以外の相手に対しては「表情」53.3 % (48.9 %)、「発声」37.8 % (37.8 %)、「身振りやサイン」13.3 % (13.3 %)、「絵カード」2.2 % (2.2 %) であった。

(4) 保護者の QOL : 全項目に回答したのは 39 名で合計点の平均は 70.0 (SD = 12.7)、各領域の平均点の平均は、身体的領域 3.05、心理的領域 2.85、社会的関係 3.18、環境 2.85、全体 2.73 であった。

(5) 保護者の「達成したカリキュラム」に対する評価 : 「成果」は 41 名が回答し、37 名 (90.2 %) が「ある」と回答した。その具体的内容は、「意思の表出や人との関わり」が 18 名で 48.6 % を占め、「生活リズムの安定」(11 名、29.7 %)、「興味関心の拡大」(4 名、10.8 %) 等があげられた。「要望又は希望」は 32 名が回答し、23 名 (71.9 %) が「ある」と回答した。その具体的内容は、「意思の表出」と「姿勢や運動に関すること」がそれぞれ 4 名 (12.5 %)、「食事に関すること」が 3 名 (9.4 %) 等であった。「課題」は 31 名が回答した。25 名 (80.6 %) が「なし」と回答し、「ある」と回答した 6 名 (19.4 %) 中 3 名は「排泄」「立位」「身体を動かすこと」(各 1 名) をあげた。

(6) 進路先の「達成したカリキュラム」に対する評価 : 保護者から承諾が得られた 53 名の卒業生の進路先 14 か所を対象に実施した。回答数は 29 (回収率は 54.7 %) であった。「成果」については 29 名が回答し、17 名 (58.6 %) が有無を選択せずに「利用者が学校生活で学んだことがわからない」と回答した。「ある」と回答した 12 名 (41.2 %) は、その具体的内容に「意思の表出や人との関わり」(7 名、58.3 %)、「生活リズムの安定」「食事に関すること」「姿勢や運動に関すること」(各 4 名、33.3 %) 等をあげた。「要望又は希望」については 27 名が回答した。18 名 (66.7 %) が「ある」と回答し、「意思の表出や人との関わり」(6 名、33.3 %)、「姿勢や運動に関すること」(5 名、27.8 %)、「食事に関すること」(4 名、22.2 %)、「他者が関われないときに一人で過ごすこと」(2 名、11.1 %) 等があげられた。

4. 考察

(1) 卒業生の生活の実態：卒業生の ADL は「意思の表出」を除き卒業段階から「全介助」が 63.2～95.5%を占めた。本研究では、在学中に自立活動（養護・訓練）を主として指導する教育課程で学んだ卒業生を対象としたが、個々の教育課程を判断する際の一律の基準はなく、その判断は学校に委ねられる。そのため、同じ自立活動（養護・訓練）を主として指導する教育課程でも、そこで学んだ卒業生の ADL には幅があることも推測された。しかし、全体として「全介助」の割合が高く、卒業段階と現在で大きな変化は見られなかった。ただし、卒業生の 57.9%が脳性まひであったこと、余暇の過ごし方で最も多かったのがテレビの視聴で姿勢変換の制限が予想されることを考慮すれば、日常生活の影響による身体拘縮等、今回の 5 件法では表面化しない実態の変化も推測される。

卒業生の QOL の代替としての保護者の QOL については、本研究では WHOQOL-BREF の項目を一部削除し文言の変更を行ったため単純に比較することはできない。しかしながら、回答者の年代別、性別の QOL の平均値は中根・田崎・宮岡(1999)による調査のいずれの年代の男女と比較しても低い値を示した。例えば 50 歳代女性の場合、回答者の平均と中根ら(1999)の平均は次の通りである。()内は中根ら(1999)の平均を示す。身体的領域 2.96 (3.56)、心理的領域 2.71 (3.38)、社会的関係 3.06 (3.24)、環境 2.81 (3.24)、全体 2.71 (3.35)であった。また、卒業生の ADL にばらつきはなかったのに対し、保護者の QOL は多様であった。保護者の QOL は卒業生の ADL のみに影響を受けるものではない。しかし、介護者の QOL と介護負担感の相関が指摘されている(大山・鈴木・山田, 2001)ことから、保護者の QOL と、日常生活の様々な場面で保護者による介助を要する卒業生の ADL には何らかの関連が存在すると想定される。

(2)「達成したカリキュラム」に対する評価：「成果」については保護者の90.2%が「ある」と回答したのに対し、「課題」については80.6%が「なし」と回答したことから、保護者の学校教育に対する評価は肯定的であったと言える。

保護者が「成果」として最も評価した「意思の表出や人との関わり」(48.6%)については、進路先の結果でも最上位だったことから、卒業生にとって、家族以外の介助を受け入れて卒業後の生活をよりよく生きるために不可欠な力であることが推測された。同時に「要望又は希望」でも上位にあげられたことは、日常生活におけるより高い必要性を反映した結果であると考えられる。また、「生活リズムの安定」(保護者29.7%、進路先33.3%)は、本人の体調と日中の活動水準を維持するために欠かせない。日常生活において低活動になりがちな障害者にとって合併症予防の観点からも重視される(佐久間, 2005)。これらが卒業後の視点からも「達成したカリキュラム」の成果として評価されたことは、特別支援学校が今後の学校教育で何をより意図的・計画的に育む必要があるのかを改めて自覚する上で重要となる。学校教育期間中は、生活リズムを整えながら、人と関わる機会やその場面の多様性を意図的に設定することができる。特別支援学校には、本人が主体的に意思を表出する力を育むことが改めて求められる。

一方、これまでの肢体不自由養護学校や特別支援学校(肢体不自由)の自立活動(養護・訓練)の指導では、身体の動きに関する指導が必ず含まれると考えられるが、「成果」の上位に直接身体面に関する回答はなく、「要望又は希望」に「介助時に必要な姿勢保持」があげられた。重度・重複障害児の場合、在学時の指導がADLの飛躍的な向上には結びつかず、また、思春期以降の機能低下(目片・口分田・島田, 1995)の課題もあり、「成果」としては認識しにくいことが推測される。しかし、肢体不自由児の介護を担う保護者は身体的負担を強く感じている(土岐・鷺尾・古川・成田・横串・石合, 2010)ことから、「全介助」の実態でも寝返りや座位保持等、本人が持てる力を発揮

することが保護者自身の介護負担を軽減することを反映した結果であろう。

最後に、進路先が「成果」として評価した具体的な内容は保護者と同様であったが、最も多かった回答は「学んだことがわからない」（58.6 %）であった。特別支援学校に個別の教育支援計画の作成が義務づけられたのは 2005（平成 17）年度である。本調査で対象とした卒業生には 2004（平成 16）年度以前の卒業生が多いことも一因に考えられる。

なお、本調査で回収率が 37.3 %と低かった背景には、卒業後 20 年を経過した卒業生も含まれ、在学時の教師が異動している場合も多いことから、保護者にとって調査に協力する目的を見出しにくかったことが一因にあると推測される。また、保護者の回答には「病棟生活で年齢を重ねるうちに体力も落ち、面会時に親だけに見せる表情で意思の疎通を感じている」「仕事で思うように会いに行けない」「卒業後は生活リズムが崩れ入院が増えた」等の自由記述が見られた。在学中の教育を現在の生活と結びつけて振り返り回答することの難しさが推測された。

第三節 研究 2

1. 目的

保護者を対象とした半構造化面接調査を通して、質問紙調査では把握できない、在学中の指導や卒業生の現在に至る生活の実態の変化、保護者の我が子に対する思いや「達成したカリキュラム」の評価の経時的変化を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 対象者：保護者 4 名を対象とした。以下、保護者 A～D とし、保護者 A の子どもを卒業生 A と表記する。保護者の QOL の合計点と領域別の平均点（身体的領域、心理的領域、社会的関係、環境、全体）は、保護者 A が 88 (3.50, 3.50, 4.00, 3.88, 3.50)、保護者 B が 86 (4.00, 4.00, 3.50, 3.13, 3.00)、保護者 C が 68 (2.67, 3.17, 2.50, 2.75, 3.00)、保護者 D が 55 (2.17, 1.83, 3.00, 2.88, 1.00) であった。

(2) 対象者選定の手続き：研究 1 の回答者から以下の 2 点の基準により選定した。研究 1 では卒業生の ADL が一様だったのに対し、保護者の OQL にばらつきが示された。介護者の QOL と被介護者の QOL の関連性が指摘されている（大川ら，1999）ことから、保護者の QOL の合計点が回答者の平均に比して 1SD 以上離れた 4 名（「高い」「低い」各 2 名）を選定することとした。また、「達成したカリキュラム」に対する評価について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学習の記録が十分に保存されていることを 2 点目の基準とした。QOL の得点が平均より 1SD 以上低い保護者については、学習の記録が存在し、かつ、調査への協力が得られる保護者が 1 名に限られたため、残り 1 名は平均より低い保護者の中から選定した。なお、現在、施設に入所している卒業生（15 名）は保護者が現在の生活について回答しにくい場合が想定されたため、予め対象から外した。

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。

(3) 質問項目：卒業生の在学時から現在に至る生活の実態や、保護者の我が子への思いや「達成したカリキュラム」に対する期待が経時的にどのように変化したのか、また卒業後の現在、保護者は在学時の指導を振り返り何を評価し何を課題として指摘するのかを明らかにするために、次の項目から構成した。「卒業後の生活の変化やその転機となった出来事」「在学中に我が子に抱いていた思いや学校教育に寄せた期待」「卒業後の視点から在学時の指導を振り返り学校教育に対して思うこと」について尋ねた。

(4) 調査期間：2011(平成23)年9月に、卒業生の自宅または特別支援学校を訪問して実施した。なお、在学中の様子を知る教師、具体的には学級担任または自立活動(養護・訓練)専任の教師が同席した。

3. 結果及び考察

Table 8-1に卒業生A～Dの自立活動(養護・訓練)の指導記録(抜粋)と卒業後の生活の実態及び保護者の我が子への思いや学校教育の評価に関する回答を示した。以下、指導記録に基づき記述した箇所を〔〕で示し、インタビューで得られた回答は項目ごとにまとめた。

Table 8-1 卒業生の自立活動(養護・訓練)の指導記録(抜粋)と卒業後の生活の実態及び保護者の我が子への思いや達成したカリキュラムの評価

| | 卒業生A | 卒業生B | 卒業生C | 卒業生D |
|-----------|---|---|---|--|
| 性別・年齢・診断名 | 女性(22才)・脳性まひ | 女性(22才)・脳性まひ | 女性(23才)・脳性まひ | 女性(31才)・体幹機能障害による座位困難 |
| 在籍校(期間) | V校小学部・中学部→X校高等部 (平成8年度～平成19年度) | W校小学部・中学部→Z校高等部 (平成7年度～平成18年度) | Y校小学部・中学部→X校高等部 (平成8年度～平成19年度) | W校小学部(1,2年次は訪問教育)・中学部 (昭和61年度～平成6年度) |
| 在学時 | <p>■座位の安定、四つ這い移動、立位、身体体の拘縮・側彎の予防</p> <ul style="list-style-type: none"> ・情報がなく、養護学校教育への不安を抱えて入学。その後、授業の工夫に興味があった。 ・友達との関わりに驚いた。家ではじつとしていたのに何とか友達にすり寄って行き関わりたうしたり、何より何かをしようという気持ちが出てきた。 ・家と違って本人の力を引き出しながら食べさせて本人が嘔吐練習をしていた。我が子の姿に感心した。 ・毎日楽しく学校に行ってくれたらと思っていた。 | <p>■健康状態の維持・改善、身体の変形・拘縮の予防、首のコントロール、姿勢保持、感覚刺激の受容、感覚・運動、人へのかかわり、排泄、食事</p> <ul style="list-style-type: none"> ・慣れるまではご飯を食べずに困った。 ・3～6年生の頃は喘息で体調が悪く落ち着かず入院による欠席も多かった。 ・学校に行くようになってからは喜怒哀楽がハッキリしてきて楽しそうだった。 | <p>■定頸、肘立て、四つ這い、膝立ち、椅子座位、立位、ベガスやSRCウオーカーでの歩行、情緒の安定、対人関係の育成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・入学前は養護学校の存在も知らず期待は一切なかったが、「排泄のタイミングがわかる」「上唇を少し刺激すると口を開ける」等、こんなに変わるものかと、我が子ながら多くの発見があった。 ・養護・訓練については、入学前からのリハビリの先生の所に担任の先生と行き話し合いをした。ゲートトレーナーやボニーウオーカー等、様々な歩行器による歩行に取組んだ。 | <p>■小学部:定頸、座位保持、膝立ち、身近な人や物への興味・関心、対人関係の育成、感覚運動機能の向上、摂食機能訓練</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校教育の対象であることさえ知らなかった。で、先生にお任せという感じだった。 ・学校に通い始めたから新たな全然違う世界だった。 ・療養のことだけを考える毎日だった。 |
| 卒業後の指導 | <p>■立位、座位保持、SRCウオーカーやゲートトレーナーによる歩行、身体体の拘縮・側彎の進行予防</p> <ul style="list-style-type: none"> ・てんかん発作が増え側彎も進んだ。 ・進路のことを漠然と考えるようになった。 | <p>■健康状態の維持・改善、身体の変形・拘縮の予防、定頸、肘立て、座位保持、排泄、食事</p> <ul style="list-style-type: none"> ・食事量も体重も増え体力もついた。気持もハッキリ出せるようになった。 ・卒業時はどこに行くか悩んだ。 | <p>■立位、歩行、座位保持、側彎の進行防止</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人や場に慣れ、先の予測ができるようになった。 ・立位装具を装着しても一人では起こせないのて立たせることをあきらめた。 | <p>■中学部:座位の安定、移動能力の向上・拘縮の進行予防、排泄、食事</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中学部3年にもなる頃にこの子がいよいよよかったですと思つた。それからは、ただひたすら毎日消化してただけの日々かもしれない。 |
| 高等部 | <p>■抗重力姿勢による筋力の強化とバランスの保持</p> <ul style="list-style-type: none"> (「骨盤の傾きから四つ這い、膝立ち、立位保持は困難」)、側彎の進行防止、好きなことを増やし自分のほしいものに手を伸ばす、食事 ・V校はセンターの専門家が訓練、X校は先生方、きちんと訓練を受けた時はセンターへ、卒業後に対する大きい不安があった。 | <p>■姿勢保持(「肘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」、感覚刺激の受容、感覚・運動、食事)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・摂食指導も自立活動の指導もW校と異なり弁当を全然食べなくなつた。 | <p>■座位保持、側彎予防、手指機能の向上</p> <ul style="list-style-type: none"> ・療養も増え体調が大きく変わる時期でほとんど学校に行かなかった。 ・親も年を取り通院が必要に。時間確保のため学校に送り出す。この子は幸せか、そこまで考えなくなる。 | <p>■在宅、生活支援事業2か所を週3日利用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手術のため入院(平成13年)、入浴中の事故(平成21年)、母親が入院(平成22年) ・過去をふり返ることがはない。自分の身体で精一杯なので先のことしか考えない。年齢を重ねると余計そうなる。 ・床に寝た状態の本人を動かすことはできず座位をとることはないが、当時は座位の指導でよかつたし、必要だつたと思う。 ・側彎進行を防ぐ指導を自分が継続できていたら今になつて思うができな、学校の指導がありがたかつた。 ・表情が豊かになり笑顔が増えたのは間違いない。学校の毎日の成果、入浴サービスの声の聞こえることと歓声を上げる。サービスの方も喜ばれる。 |
| 卒業後の学校生活 | <p>・在宅、生活支援事業を週3日利用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・車椅子から降りて過ごすのが動きが悪くなつた。座位では興味がある物へも手を伸ばさずじつとしている。 ・身体拘縮で内臓に負担がかかっている。 ・体調の大きな変化はないが、自分が体調を崩したらどうなるのか不安。 ・12年の成長は生活リズムの確立。あとは子どもと同じ年の関わりと、集団の中で過ごすことができる力、要求を表出する力、想像以上に学校で成長したと思う。 ・学校への期待は生活リズムを作ること人間形成。学校だからできること、子どもが楽しそうにしている教育をしてもらえればよい。 | <p>・在宅(以前は生活支援事業2か所をほぼ毎日利用)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・W校は満足。座れるようになることは想像もしていなかった。できないことができるようになるはずごい。飛行機に乗って大好きなディズニーランドに家族で行けた。15回は行った。 ・学校で一番よかつたことは訓練。身体もそれほど硬くならずに助かつた。家でいなくても拘縮も出さず、喘息発作が出ないときは普通に指導してほしかつた。子どもができることも甘やかしたらそこでストツブだと思つた。 | <p>・在宅、生活支援事業を週3日利用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・こんなに身体が変化するとは思わなかつた。床に寝た状態から抱えるのは大変。家では運動をせず療養でよく寝ている。全く動かさずいるんができてなくなる。在学中の立位は何だつたのか、それよりも確実な座位や、車いすから車への移乗時に一瞬でも踏ん張ってくれたらと。 ・立つ経験は必要。ただ卒業間際までゲートトレーナーに乗せ、家でも継続を卒業を迎えるのは問題。 ・卒業後の生活を考慮した指導も大事だが、学校時代に思いきり楽ししいことをしてほしい。 ・人の感情理解が上手になり人慣れも早くなつた。 ・先日、重積発作を起こした。「一緒に頑張ろう」と声をかけてくれる存在、信頼できる相談相手がいらない心細さを痛感した。 | <p>・在宅、生活支援事業2か所を週3日利用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手術のため入院(平成13年)、入浴中の事故(平成21年)、母親が入院(平成22年) ・過去をふり返ることがはない。自分の身体で精一杯なので先のことしか考えない。年齢を重ねると余計そうなる。 ・床に寝た状態の本人を動かすことはできず座位をとることはないが、当時は座位の指導でよかつたし、必要だつたと思う。 ・側彎進行を防ぐ指導を自分が継続できていたら今になつて思うができな、学校の指導がありがたかつた。 ・表情が豊かになり笑顔が増えたのは間違いない。学校の毎日の成果、入浴サービスの声の聞こえることと歓声を上げる。サービスの方も喜ばれる。 |

(1) 在学時の指導と卒業生の実態及び保護者の思いの経時的変化

1) 卒業生 A について：卒業生 A は、〔小学部入学時より座位の安定を図る指導を受け、四つ這いでの移動や立位の姿勢を保持する力を習得〕し、中学部では〔SRC ウォーカーを利用した歩行〕に取り組んだ。保護者 A は小学部時代を振り返り、友達と関わろうとしたり自分の力を発揮しながら食事をしたりする等、家では見せない我が子の姿に感心し、入学前に感じていた養護学校教育に対する不安が教師の指導の工夫に対する興味に変わったことを語った。中学部では、〔てんかん発作の増加や側彎^{わん}の進行〕を心配する一方で、「毎日楽しく学校に行ってくれたら」との思いを抱いていた。しかし、高等部では卒業生 A の〔身体の拘縮や側彎が進行し、抗重力姿勢におけるバランスの確保が難しい〕状態となり、「卒業後に対する大きな不安があった」と語った。

卒業生 A は、現在、生活支援事業所を週あたり 3 日利用しながら在宅生活を送っている。ADL で全介助を要する実態は卒業時と同様であるが、床に横になった状態や座位の姿勢でも、在学時のように自ら動くことはなく、外界への興味関心が乏しくなったことを保護者 A は気にしていた。また、身体の拘縮による内臓への負担を心配していた。

2) 卒業生 B について：小学部 3 年生から 6 年生にかけて〔入院による欠席が多かった〕卒業生 B は、〔健康の維持・改善とそのため食事量の確保〕が重要な指導課題であった。保護者 B の回答にも各学部段階において食事に関する内容が見られた。卒業生 B は、〔小学部 6 年次より食事量が安定し、中学部 2 年次から継続的な登校が可能〕になった。保護者 B は、体調が安定し登校することにより卒業生 B の喜怒哀楽が明瞭になったことや学校生活を楽しんでいる我が子の様子が印象的だったことを語った。〔小学部より継続的に行われた定額や座位獲得の指導〕を通して、〔中学部 3 年次には前方の手すりを握って座位を保持〕することができるようになった。この成長は、保護者 B にとって想定外の大きな喜びであった。しかし、特別支援学校（病弱）の Z

校に進学した高等部 1 年次には、座位の保持は困難と教師に判断され、〔感覚刺激の受容〕が指導の中心になった。保護者 B は、体調への配慮を必要とする子どもに合った目標の達成をめざして取り組む指導を充実させて欲しかったとの思いを語った。

卒業生 B は、卒業後 3 か月は生活支援事業所 2 か所をほぼ毎日利用していたが、事故のため現在は利用しておらず在宅生活を送っている。

3) 卒業生 C について：卒業生 C は、〔入学時より定額獲得の指導を受け、四つ這いや座位、立位の姿勢を保持する力を習得し、小学部 5 年次より SRC ウォーカー等を利用した歩行〕に取り組んだ。保護者 C は、入学後の我が子の成長に「こんなに変わるものか」と驚き、「我が子ながら多くの発見ができた」と振り返った。中学部時代の卒業生 C は、〔運動機能の向上を見せた一方で、側彎進行が課題〕となった。身体の成長に伴い我が子を起こすことが困難になった保護者 C は、立たせることをあきらめた。進学した X 校高等部では、卒業生 C の体調の悪化と環境の変化から〔年間授業日数の半数以上を欠席〕した。保護者 C 自身も通院が必要な状態となり、我が子の幸せを考えるゆとりがなくなったことを語った。

卒業生 C は、現在、B 型通園事業施設と生活支援事業所を週あたり 3 日ずつ利用しながら在宅生活を送っている。在宅時は、仰臥位になると保護者 C が抱えられないため、ほぼ床に横になった状態で過ごす。ADL で全介助を要する実態は卒業時と同様であるが、体重増加に伴う介助の負担から姿勢変換の機会が限定されることによる身体機能や感情表現の低下を保護者 C は心配していた。

4) 卒業生 D について：卒業生 D は、小学部 1、2 年次は通学手段が確保できなかったことから訪問教育を受け、3 年次より通学した。〔1 年次より定額獲得の指導を受け、座位や膝立ち等の姿勢保持の指導〕を経て、5 年次に座位保持が可能となった。中学部では〔移動能力の向上と身体拘縮の予防のた

めの SRC ウォーカーを利用した歩行〕に取り組んだ。障害のある我が子が学校教育を受けられると認識していなかった保護者 D は、家庭と異なり様々な子どもたちが共に学習に取り組む学校の環境を「新たな全然違う世界だった」と語り、指導については教師に全面的に委ねていた。在学時の卒業生 D は痙攣の心配が絶えない状態が続いた。そのような状況で、保護者 D が「この子がいてよかった」と気持ちを切り替えた転機は「中学部 3 年にもなる頃だった」と語った。

卒業生 D は、現在、生活支援事業所 2 か所を週あたり 3 日利用しながら在宅生活を送っている。卒業後 7 年目、卒業生 D の 1 か月間の入院で生じた日々の介助の空白を機に、保護者 D が我が子を抱えられなくなり、玄関や浴槽で介護時の事故が続いたことから、送迎や入浴サービスの利用に至った。その後、保護者 D の入院も重なり自身の体調を含め今後の生活への大きな不安を抱えている。仰臥位の我が子を保護者 D が動かすことはできず、卒業生 D は、在宅時はほぼ床に横になったままで過ごす。ADL で全介助を要する実態は卒業時と同様であるが、姿勢変換の機会が限定され、現在では座位保持能力の低下が懸念される実態にあった。

(2) 保護者が評価した「達成したカリキュラム」の成果：4 人の卒業生は、在学中に座位保持や歩行器を利用した歩行にも取り組んだが、卒業後の生活では、歩行器の利用はもとより座位の機会も十分に確保できていない。しかし、保護者は、卒業後の生活では実用性が低い力に関する指導についても、「できないことができるようになることはすごい」（保護者 B）、「当時は座位の指導でよかったし必要だったと思う」（保護者 D）と語る等、我が子が目標の達成に向けて主体的に学習に取り組むプロセスの意義や、本人が得る達成感を評価した。

また、保護者は、「達成したカリキュラム」の成果として「子ども同士の関わりと集団の中で過ごすことができる力、要求を表出する力」（保護者 A）、「感情理解が上手になり人慣れも早くなった」（保護者 C）、「表情が豊かになり笑

顔が増えた」(保護者 D) 等、豊かな表情や外界への関心の向上、他者の感情理解等の対人関係を築く上で基礎となる力を評価した。卒業生 D は、馴染みの入浴サービススタッフの訪問を歓声で迎え、その歓声がスタッフのやりがいにつながっていた。今回の研究で対象とした卒業生の多くは、福祉サービスや医療関係者等、ある程度に特定化された人間関係の中で生活を営む。その中で、「親しい人の声を聞き分ける力」「特定の関わりに対する一貫した反応を示す力」「やりとりを予測する力」を発揮できることが、身近な人との人間関係を構築し、人の力を得ながら自らの生活をより良いものへと築く上で大変重要であることを示している。

(3) 保護者が指摘した「達成したカリキュラム」の課題：保護者は、我が子の側彎や拘縮の進行を防ぐためにも、在学中に習得した力を維持、発揮させる機会を在宅生活で継続して確保する必要性を示していた。しかし、その機会の確保自体が困難な理由として、教師のような技術を持ち合わせないこと(保護者 B、保護者 D) や教室と異なる環境の制約(保護者 C)、自分の力では我が子を起こすことができないこと(保護者 C、保護者 D) をあげた。保護者 C は、立位や歩行の指導の必要性を認めながらも、「卒業間際までゲートトレーナーに乗せ、卒業後も家で継続をとというのは問題」と語り、指導目標をその時点の実態から設定するボトムアップの視点から、卒業後の生活を具体的に想定して設定するトップダウンの視点への切替が不十分だった点を課題として指摘した。

また、保護者 C は、卒業生 C が発作後に入眠すると時間が経過しても起こさなくなり、我が子の体力低下や重積発作に保護者だけで向き合う心細さを語った。一方、「自分の身体で精一杯」と語った保護者 D は、訪問サービスの利用を開始し、卒業生 D はスタッフと良好な人間関係を築いていた。これらは、保護者 C と保護者 D の身体的領域(医療への依存や疲労等に関する領域)の QOL の値が回答者の平均を下回り、保護者 C は社会的領域(人間関係や社会的支え等に関する領域)、保護者 D は心理的領域(感情や自己評価等に関する

領域) の QOL が低かった結果との関連を示唆するものと考えられる。

野田・鎌田 (2012) は、思春期以降の QOL 向上における側彎の進行防止の重要性や卒業後の生徒と家族の生活を見据え在学時から社会サービスの利用を図ることの必要性を指摘している。学級担任や自立活動専任の教師が中心となって、卒業後の生活で本人の姿勢変換や保持、移動の機会をどのように確保できるとよいのか、家族を含む身近な介助者や居住環境等を含めて個別具体的に把握し、保護者と検討することが求められる。

(4) 保護者の語りの背景にある課題：4名の保護者は、研究1の結果と同様に、我が子の意思の表出や人と関わる力、興味関心の拡大等を「成果」として評価した。しかし、保護者が在学時の指導との関連で我が子の変容を語ったのは、身体の動きそのものに関する内容に限られた。保護者は、意思の表出等の力を「成果」として評価はしたが、我が子の変容を在学時の指導との関連で言及することはなかった。また、自立活動(養護・訓練)の指導については、「医療福祉センターの専門の先生が学校に来て訓練をしていた」(保護者A)、「学校の指導でよかったことは座位の訓練」(保護者B)、「リハビリの先生の所へ担任の先生と一緒にいき訓練についての話し合いをした」(保護者C)と振り返っていた。

1971(昭和46)年の創設以来、自立活動(養護・訓練)では、個々に必要な内容を選択し関連づけて指導内容を設定する手続きの重要性が強調されてきた。意思の表出等の力を肢体不自由のある子どもが実際に習得し発揮するためには、その基盤となる自らの身体への気づきや姿勢保持、自体操作等の力が不可欠である。しかし、保護者は、自立活動(養護・訓練)を身体面の課題に焦点化した指導を行う時間として認識していた実態が考えられる。

第四節 全体考察

本研究では、卒業生の生活の実態と保護者による「達成したカリキュラム」の評価を明らかにした。卒業生の卒業後の ADL の変化は、5 件法による調査（研究 1）には現れなかったが、面接調査（研究 2）では、身体拘縮や側彎、姿勢保持の困難さや、保護者自身の体力の衰えから姿勢変換の機会が限られ ADL が低下する実態が報告された。また、保護者は、意思の表出や人と関わる力等を学校教育の「成果」として評価した一方で、介助時に必要な姿勢保持を「要望又は希望」にあげ、身体面の指導における卒業後の生活を見据えた視点の不十分さを指摘した。

しかし、特別支援学校の個々の教師が、子どもの成長を具体的に描いて「今、何を指導すべきか」を導き出すことは、実際には容易ではない。第六章では、特別支援学校（肢体不自由）の子どもの学習に関する教師の指導の見通しは平均 2.90 年（SD = 1.75）であり、その見通しには「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」が影響を及ぼしていることを示した。また、第七章では、自立活動の指導を担当する教師が、自らが設定した指導目標の不確実さから日々の授業やその他の職務に不安を抱く実態や、指導内容の精選に悩む実態を報告した。

これらの教師の実態は重度・重複障害教育における教育課程編成に関する研究が不可欠である現状を示唆している。今後、卒業生の生活の実態や保護者による学校教育の評価等、本研究の結果を一資料として、特別支援学校（肢体不自由）各校における教育課程編成（「実施するカリキュラム」の立案）に関する研究を進めていくことが求められる。

最後に、本研究では、ADL や QOL、学校教育に対する評価の関連について統計的な分析は実施できなかった。重度・重複障害のある卒業生の実態をより細密に把握するための方法の検討を含め、今後の課題としたい。

第九章

「実施したカリキュラム」の背景と

「達成したカリキュラム」の評価

—卒業生の指導を担当した教師を対象とした調査を通して—

本章では、特別支援学校（肢体不自由）で自立活動（養護・訓練）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（養護・訓練）における指導目標・内容設定の実態（「実施したカリキュラム」の背景）と在学時の指導（「達成したカリキュラム」）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。指導記録には、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が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。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、自らが習得した指導法を拠り所とし自立活動の内容を適切に関連づけることができなかつた専任の実態があった。教師は、学校教育として「自分の思いを表出し伝える力の育成」が重要不可欠あるとの認識を示し、在学時の「コミュニケーションの指導に対する反省・後悔」を述べた。

自立活動の指導における教師の力量形成を支える専任の配置や、自立活動の指導目標・内容設定に至るプロセスの可視化と教師間での共通理解、卒業までに必要な教育内容や方法について各校で検討することの重要性が改めて示唆された。

第一節 目的

第六章、第七章では、自立活動を主とする教育課程において「実施するカリキュラム」の立案を担う教師が、指導の展望に不安を抱えながら日々の指導に従事する現状を示した。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「実施するカリキュラム」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、どのような根拠に基づいてその指導目標や指導内容（「実施するカリキュラム」）を設定したのか。そして、結果として子どもが「達成したカリキュラム」を卒業後の視点から評価したとき、何を成果及び課題として捉えるのか。

第八章では、卒業生の保護者は、在学時の指導を通して我が子が「達成したカリキュラム」をどのように評価するのかを明らかにした。

そこで本章では、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（「実施するカリキュラム」）設定の実態と在学時の指導（「達成したカリキュラム」）の成果及び課題を明らかにすることを目的とした。

第二節 方法

1. 対象者

第八章の研究 2 で事例として取り上げた卒業生 4 名（A ～ D 児）が A 県立特別支援学校（肢体不自由）4 校（V ～ Y 校）に在学した当時に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、本調査の対象者である教師の選定基準を示す。

卒業生 4 名（A ～ D 児）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。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。

Table 9-1 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) | X校に5年, W校に赴任して1年目 |
| <4> 専任B | 中学部1～3年 | 5年 (5年) | W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, W校に赴任して6年目 |
| <7> 専任D | 小学部3年 | 12年 (12年) | X校に4年, W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

2. 手続き

2011（平成 23）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。保護者対象の面接調査（第八章第二節）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、調査実施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。

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（「実施するカリキュラム」）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（「達成したカリキュラム」）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。

第三節 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 9-2 に示した。自立活動（養護・訓練）の指導では、定頸から座位、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 児は定頸～座位、C 児と D 児は定頸から歩行）。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 9-3)。

Table 9-3 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 |
| 学校教育の意義の再認識 | 【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 |
| | 【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 |

【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 9-4 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。

Table 9-4 【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 | <ul style="list-style-type: none"> ・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たように思います。(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、文字までいかな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 | <ul style="list-style-type: none"> ・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ね。 <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 9-1で示した対象者を表す

【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 9-5 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（養護・訓練）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。

Table 9-5 【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いんだら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、これからかかわ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て、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)専任や関係機関の助言 | <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のもあるって、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、そこの訓練の先生の話、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いました。肢体不自由養護学校は訓練が中心だと思っていたから、そこら辺をしなくてはいけないものだと思っていました。全体像でこういうふうになってほしいな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として、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、W校で勝負するのは身体の動きの指導をしっかりしますよ、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、そこを関わりの糸口として非常に大きなところがあって、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、そういうかかわり方を自分がやってきたのかなあと思いますね。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 9-1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 9-6 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。

Table 9-6 【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なんとなく流れていくことで非常にいやいややもやもやしてて、はっきり言って1年目はとっでも苦痛で苦痛で。〈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。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くて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、こうなってこうなって(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ろうと〈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くし、立つし、歩くし、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)継続ってすごいなあと〈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、片手をつけて座ったんですよ。その時に、ああすごい、と思ったことを覚えています。自分一人でその後もずっと座れたかというところじゃなかったけど、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>・できていないことができる、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、座ったり、力を入れすぎないことができたり、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さんの発信、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よど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、寝たまの状態で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だけではなくて、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もします。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つ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だろ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つたけど「身体がちゃんと保てるね!」ということしか評価してなかったです。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、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くことが社会に出る上では大切ななあと思いますね。〈5〉</p> <p>・(集団力を生かすための指導を)大事には思っていると思うんですけど、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、でもそんなことあつたのかなあ、こつ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つたんですけど、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かせていても、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をしながらいくわけですが、どこまでを求めて、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つたり、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ってる、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よ。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 9-1で示した対象者を表す

【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 9-7 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からこそ必要な指導] [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みを引き出す指導の重要性があげられた。

Table 9-7 【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えてでも、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「これを頑張ることが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ね。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、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と思いますね。楽しいことは楽しい、嫌なことは嫌って、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ろうなあとと思います。〈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のかなあと、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て、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、ここへのぼる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、身体だけを元気にする場でもないし、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。そこには楽しさがないといけないし、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ね。〈5〉</p> |

〈〉内の数字はTable 9-1で示した対象者を表す

第四節 考察

在学時の指導記録から、教師は在学時の卒業生（A～D児）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（養護・訓練）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（「実施するカリキュラム」）設定に至るプロセスと在学時の指導（「達成したカリキュラム」）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]）、定頸ができれば座位へ、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]を拠り所に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（養護・訓練）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 9-1）によると、担任 A は新任期に、専任 D 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（第七章）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 児の指導記録には、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が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 W 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、1999（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考えられる。

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，1999）。Wiggins,G.&McTighe,J.（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」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。

第十章

総合考察

本研究では、自立活動の弾力的なカリキュラム構造の中で「実施するカリキュラム」の立案を担う教師が描く指導の展望と、これまで自立活動（養護・訓練）を主として指導する教育課程で教育を受けてきた子どもたちが「達成したカリキュラム」を卒業後の生活者の視点から評価し、その成果及び課題を明らかにした。また、その成果及び課題の背景を在学時の指導を担当した教師が「実施するカリキュラム」を立案した根拠に着目し明らかにした。

本章では、卒業生の保護者と在学時の指導を担当した教師による「達成したカリキュラム」の評価の背景について、「実施するカリキュラム」を立案した根拠との関連で考察した。さらに、「実施するカリキュラム」立案を担う教師が描く指導の展望に関する、現在、特別支援学校（肢体不自由）に勤務する教師と、卒業生の指導を担当した教師の結果に基づき、今後の重度・重複障害教育の質を上げていくために解決すべき課題について考察した。

第一節 保護者と教師による「達成したカリキュラム」の評価の背景

保護者は、「達成したカリキュラム」の成果として外界への関心の向上や人と関わる力を評価し、身体の動きに関する指導については卒業後の生活を見据えた指導が不十分であったことを指摘した。しかし、身体の動きに関する指導については、我が子が主体的に学習に取り組み目標を達成したプロセスと当時の成果を評価したのに対し、外界や人と関わる力を育む指導については、我が子の成長のプロセスについて言及することはなかった（第八章）。

在学時の指導を担当した教師の語りに、外界や人と関わる力を育む指導を重視していた内容も見られたが、指導の記録には、その指導の形跡を確認することはできなかった。一方、身体の動きに関する指導については目標や学習評価が具体的に記載されていた。そして、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、子どもの成長を描ききれずに指導目標・内容の設定に戸惑う担任や、自らが習得した指導法を拠り所とし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（第九章）。

1960年代に成瀬悟策により動作法が提唱されて以降、肢体不自由のある子どもの自立活動（養護・訓練）の指導では動作法を拠り所とした実践が展開された。唯一の大学附属の肢体不自由教育養護学校であった筑波大学附属桐が丘養護学校（現 筑波大学附属桐が丘特別支援学校）の研究紀要でも1968（昭和43）年以降、実践報告が重ねられてきた（例えば、星野，1968；星野・岡本・宮武・山本，1969；岡本・滝島・立川・星野・宮武・山本，1970）。第九章で対象とした専任A、B、Dも、自主的な研修の場として動作法の研修会に参加していた。個々の子どもの実態に即して「実施するカリキュラム」を立案するに際し、例えば動作法のような指導法を一つの指標として実態把握や指導目標設定の拠り所としていたと考えられる。

一方、外界や人と関わる力については、重度・重複障害のある子どもが生きていくために学校教育で意図的に育む必要がある力として保護者と教師が共に

重視していたが、指導のプロセスについての語りや指導記録は見られなかった。他者にメッセージを伝えるために、身振りや音声等を操作する意図的コミュニケーション（intentional communication）行動が生起する前の段階における前言語的対人相互交渉に関する研究が盛んになるのは 1980 年代であり、我が国でも 1990 年代以降、多くの研究成果が報告されている（徳永，2000）。その後、それらの研究成果に基づき、教育現場における子どもの実態把握や目標設定に活用できる指標が作成され提案されれば、外界や人と関わる力については、「実施するカリキュラム」の立案に際し、実態把握や指導目標を設定する指標が存在しなかったと推察できる。そのことが、意図的な指導のプロセスの形跡が確認できなかった背景にあるのではないか。

さらに、発達の諸側面は相互に関連するため、身体の動きに関する指導は運動面の変容のみを意図して行われるものではないが、保護者の語り（第八章）や担任と自立活動専任の指導に関する理解のずれ（第九章）から、発達の諸側面の相互関連を十分にふまえて「実施するカリキュラム」を理解していたとは言い難い。自立活動で設定した指導目標・内容（「実施するカリキュラム」）の根拠を、担任と自立活動専任の教師間や教師と保護者間で共有する機会が不十分だったことも、保護者や教師の「達成したカリキュラム」の評価に影響したのではないか。卒業生 A ～ D の個別の指導計画には、自立活動の指導目標は記載されたが、その指導目標を導き出したプロセスや根拠は明記されていない。個別の指導計画の書式は、自立活動における「実施するカリキュラム」の立案に必要な視点や手続きに対する教師の理解を左右する。指導目標を導き出すプロセスを可視化し引き継ぐ取組が肝要と考える。

第二節 「実施するカリキュラム」立案を担う教師が描く指導の展望

本研究では、自立活動における「実施するカリキュラム」立案を担う教師が描く指導の展望について、現在、特別支援学校（肢体不自由）に勤務する教師（第六章、第七章）と、卒業生の指導を担当した教師（第九章）を対象に調査を実施した。

自立活動については、個々の子どもの実態に即して「実施するカリキュラム」が異なるが、年月の経過と共に、各学校には、個々の子どもが「達成したカリキュラム」が蓄積されることになる。しかし、結果として、教師が指導の展望を描きにくい状況に置かれている点は変わらなかった。

このことは、自立活動における「実施するカリキュラム」の立案に必要な視点やプロセスを実践の蓄積と共に継承する取組と、自校の子どもたちが「達成したカリキュラム」を個々の子どもに「実施するカリキュラム」の立案に生かすカリキュラムマネジメントの仕組みの構築に、学校として十分に着手できなかったことを示している。

我が国の通常教育における教育課程編成基準は、おけるカリキュラム研究の動向と対応して、子どもの創造的自己表現を最大限に尊重する経験主義から、各教科のスコープとシーケンスに基づく指導を徹底する系統主義への転換を図った。その転換には、教師が自らの裁量で教育内容を判断する教育の行き詰まりがあった。

重度・重複障害のある子どもに対する教育は自立活動（養護・訓練）を中心に行われてきた。個々の子どもに「実施するカリキュラム」の立案を担う教師は、指導の展望を描きにくい状況に置かれていた。しかし、個々の実態に即して指導目標・内容（「実施するカリキュラム」）を設定することのできる自立活動の指導は、重度・重複障害のある子どもの多様性に対応した教育を行う必要性から、今後も重要不可欠な指導領域である。

1979（昭和 54）年の養護学校義務制実施から 35 年の歳月が経過した。個々

の実態を基点として「実施するカリキュラム」を立案する自立活動の指導を中核に据えながら、今後の重度・重複障害教育の質を高めていくためには、第一節で述べた自立活動の指導目標を導き出すプロセスを可視化し引き継ぐ取組に加え、次の2点が肝要と考える。

1点目は、各特別支援学校が、過去に自校の子どもたちが「達成したカリキュラム」に基づき、自校の子どもたちに「実施するカリキュラム」を検討することである。個々の子どもの実態（個別性）に即して必要な指導を考案する視点だけでなく、「達成したカリキュラム」に基づき、自校の子どもたちに共通して必要な指導（共通性）を検討する視点も合わせ持つことが必要と考える。「生きる力」を身につけた自校の子どもたちの姿を具体化し「逆向き設計」の視点に立ったSBCDに臨むこと、そして、授業のPDCAとカリキュラムのPDCAを連結させるカリキュラムマネジメントの仕組みを構築することである。なお、自校の子どもたちに「実施するカリキュラム」の検討に際しては、教師が描く指導の展望の結果（第六章・第七章）をふまえ、3年を一つの区切り（小学部低学年・高学年、中学部、高等部）とすることが適当と考える。

2点目は、自立活動の指導における教師の力量形成を支える体制の整備である。教師を対象とした調査結果（第六章、第七章、第九章）は、自立活動の指導における力量形成には現職研修が不可欠であることを示している。「実施するカリキュラム」である個別の指導計画のPDCAの各プロセスにおいて、自立活動専任がどのような役割を果たすとよいのか、そのための指導体制の工夫、校内研修の内容・方法等を、各特別支援学校の実情に応じて検討することが重要である。

結 論 部

第十一章

結論

第一節 本研究の要約と意義

1. 本研究の要約

1971（昭和 46）年の特殊教育諸学校学習指導要領以降、特殊教育及び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、重複障害者等に関する教育課程の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「実施するカリキュラム」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「実施するカリキュラム」の立案は、教師が指導の展望を描きにくい状況をもたらした。

そこで、本研究では、自立活動の弾力的なカリキュラム構造の中で「実施するカリキュラム」の立案を担う教師が描く指導の展望を明らかにすること、これまで自立活動（養護・訓練）を主として指導する教育課程で教育を受けてきた子どもたちが「達成したカリキュラム」を卒業後の生活者の視点から評価し、その成果及び課題を明らかにすること、そして、その成果及び課題に至った背景を、在学時の指導を担当した教師が「実施するカリキュラム」を立案した根拠に着目し明らかにすることを目的とした。

特別支援学校（肢体不自由）教師を対象に実施した調査では、教師の描く指導の展望は、「学習の見通し」が平均 2.90 年（SD = 1.75）、「生活の見通し」が平均 4.01 年（SD = 2.83）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。重複障害者等に関する教育課程の取扱いを適用し編成した教育課程で

学んだ卒業生を送り出してきたこれまでの学校教育の実績、すなわち、「達成したカリキュラム」の評価が共有されていない現状が指摘された（第六章）。

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（第七章）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（Huberman, 1989）に照らし、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い出すまでに時間を要することが明らかになった。

また、これらの結果から、今後、「実施するカリキュラム」の期間については、3年程度を一つの基準として立案することが有効ではないかと考えた。

第八章と第九章では、卒業生が「達成したカリキュラム」に対する保護者と教師の評価を明らかにした。

特別支援学校（肢体不自由）の自立活動を主として指導する教育課程を卒業した生徒の多くが、デイサービスを利用しながら在宅生活を送る中、保護者の加齢に伴い姿勢変換の機会が制限され、在学中に習得した姿勢保持能力や周囲への関心を低下させる実態にあった。保護者は、「達成したカリキュラム」の成果として外界への関心の向上や人と関わる力を評価し、身体の動きに関する指導については卒業後の生活を見据えた指導が不十分であったことを指摘した（第八章）。

在学時の指導を担当した教師は、学校教育として「自分の思いを表出し伝える力の育成」が重要不可欠あるとの認識を示したが、在学時の指導について

は「コミュニケーションの指導に対する反省・後悔」を述べた。外界や人と関わる力を育む指導について重視していた語りも見られたが、指導の記録にその形跡を確認することはできなかった。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、子どもの成長を描ききれずに指導目標・内容の設定に戸惑う担任や、自らが習得した指導法を拠り所とし自立活動の内容を適切に関連づけることができなかつた専任の実態があつた（第九章）。

以上を踏まえ、個々の実態を基点として「実施するカリキュラム」を立案する自立活動の指導を中核に据えながら、今後の重度・重複障害教育の質を高めていくための課題として、自立活動の指導目標を導き出すプロセスを可視化し指導を担当する教師間で引き継ぐ取組、過去に自校の子どもたちが「達成したカリキュラム」に基づく自校の子どもたちに「実施するカリキュラム」の検討、自立活動の指導における教師の力量形成を支える校内体制の整備、の3点を指摘した。

2. 本研究の意義

本研究の意義については、以下の3点から整理する。

第一に、自立活動の指導においては、教師が指導の展望を描きにくい状況にあることは指摘されてきたが、その実態を明らかにした研究は少ない。本研究では、在籍児に対する現在の実践と卒業生に対する過去の実践に焦点を当て、「実施するカリキュラム」の立案を担う教師が描く指導の展望を量的研究と質的研究を通して明らかにした。「実施するカリキュラム」を担う教師は、年月が経過しても同様に指導の展望を描きにくい状況に置かれていた事実は、学校として「実施するカリキュラム」の検討に着手する必要性を示し、また、今後、「実施するカリキュラム」をどれくらいの期間を基準として立案するとよいかを検討する上で、有意義な結果の提示になったと考える。

第二に、自立活動の指導では個別性が強調されることから、学校として「実施するカリキュラム」を検討する際に参考となる研究は限られていた。本研

究は、自立活動を中心に学んだ卒業生が「達成したカリキュラム」の成果と課題を卒業後の生活者の視点から明らかにした点、また、事例については、在籍時の指導記録や我が子に対する保護者の思い、教師の指導の展望や意図に基づき「実施したカリキュラム」が生み出された背景に迫った点において、ある程度の示唆を提供できたと考える。

第三に、自立活動の指導目標を設定した根拠について、教師間や教師と保護者間で十分に共通理解を図れていなかった事実は、学習指導要領が「意図したカリキュラム」を大綱的に示す自立活動の指導の質の向上を追求する際に、個別の指導計画で担保すべき手続きを浮き彫りにし、改善策を考える契機となった。

第二節 本研究の限界と課題

本研究の限界と課題は、以下の3点である。

第一に、質的研究（**第七章、第八章、第九章**）における対象者の課題として、それぞれ教師6名（**第七章**）、保護者4名（**第八章**）、教師7名（**第九章**）と少ない点が挙げられる。そのため、研究の結果を一般化するには限界が生じる。特に、保護者については、選定基準を満たし、かつ、調査への協力が得られる保護者が限られた。また、「達成したカリキュラム」が生み出された背景に迫る研究（**第八章、第九章**）は、保護者、在籍時の指導を担当した教師の協力に加え、指導記録の保存・提供等、対象者の確保が容易ではない現状もあるが、今後も対象を確保しながら、本研究の結果の検証を重ねていきたい。

第二に、量的研究（**第八章**）における回収率の低さである。ADLやQOL、学校教育に対する評価の関連の統計的な分析は実施できなかった。背景には、卒業後20年を経過した卒業生も含まれ、保護者にとって調査に協力する目的を見出しにくかったことや、卒業生の体力低下や入院等により在学中の教育を現在の生活と結びつけて振り返り回答することの難しさが推測された。重度・重複障害のある卒業生の実態をより細密に把握するための方法の検討を含め、今後の課題としたい。

第三に、「達成したカリキュラム」を把握する資料の限界である。本研究では、保護者を対象としたアンケート及び面接調査の回答、教師を対象とした面接調査の回答、そして指導記録に基づき、結果の整理と考察を行った。「達成したカリキュラム」を厳密に把握するには、保護者や教師が想起し得なかった内容や指導記録に記述されなかった内容も存在することを想定する必要がある。「達成したカリキュラム」を的確に把握する方法の検討は、今後、各特別支援学校が、「達成したカリキュラム」に基づき「実施するカリキュラム」の検討に取り組む上でも必要である。

引用文献

- 阿部和夫（1992）在宅心身障害者および重度・重複障害児における個別指導計画のあり方．情緒障害教育研究紀要，11，69-76．
- 安彦忠彦（1999）カリキュラムの評価的研究．安彦忠彦（編），新版カリキュラム研究入門．勁草書房，181-207．
- 秋田喜代美（1997）教師の発達課題と新任教師のとまどい．児童心理，51（5），118-125．
- 天笠茂（1999）教育課程基準の大綱化・弾力化の歴史的意味．日本教育経営学会紀要，41，2-11．
- 安藤隆男（2000）重複障害児の養護・訓練における個別の指導計画作成に関する基礎的研究．科学研究費補助金（基盤研究（C）（2））研究成果報告書．
- 安藤隆男（2004）特別支援教育における評価の在り方について－個別の指導計画作成の現状から個別の教育支援計画を展望して－．肢体不自由教育，167，12-19．
- 安藤隆男（2009）特別支援教育における教育課程の開発と編成．安藤隆男・中村満紀男（編著），特別支援教育を創造するための教育学．明石書店，220-229．
- 姉崎弘（1997）VTRを用いた重度・重複障害児の授業評価方法に関する一考察：特殊教育諸学校初任者の研修プログラムに適用して．特殊教育学研究，34（5），37-43．
- 新井良保・小林芳文（2000）重度重複障害児の感覚運動指導：MEPA-IIを活用した実践を通して．特殊教育学研究，37（5），53-60．
- Bruner, J.S. (1961) *The Process of Education*. Harvard University Press, Massachusetts, 鈴木祥蔵・佐藤三郎（1963）教育の過程．岩波書店．
- 千田耕基（2004）盲学校における重点課題について．独立行政法人国立特殊教

- 育総合研究所，プロジェクト研究報告書（平成 13 年度～平成 15 年度）21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究，19-20.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2010）児童生徒の学習評価の在り方について（報告）.
- Dewey,J.（1915）*The School and Society, revised edition*. The University of Chicago Press, Chicgo, 宮原誠一（1957）学校と社会．岩波文庫.
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2003）盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究－自立活動を中心に－．プロジェクト研究報告書（平成 14 年度）.
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2004）プロジェクト研究報告書（平成 13 年度～平成 15 年度）21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究.
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2006）研究のまとめ－重複障害のある児童生徒の教育課程の構築に向けた基本方針の提案－．課題別研究報告書（平成 16 年度～平成 17 年度）重複障害のある児童生徒のための教育課程の構築に関する実際研究，112-114.
- 江田裕介（2000）視線検出装置で操作する重度肢体不自由児のコミュニケーション・エイド－急性脳脊髄炎後遺症による全身性運動機能障害児の事例－．特殊教育学研究，37（5），1-8.
- Elliot W. Eisner（1972）*Educating Artistic Vision*. Macmillan Publishing Company, New York, 仲瀬律久 他（1986）美術教育と子どもの知的発達．黎明書房.
- 遠藤信一（1992）－重度・重複障害幼児の意思の表出を促す取り組み．特殊教育学研究，29（4），21-25.
- 藤田利光（2005）英国ナショナル・カリキュラムと学習指導要領．和歌山大学教育学部紀要，教育科学，56，59-69.

- 古川勝也（2004）肢体不自由養護学校における教育課程の現状と課題．独立行政法人国立特殊教育総合研究所，プロジェクト研究報告書（平成 13 年度～平成 15 年度）21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究，49-53．
- 星野公夫（1968）弛緩訓練法による脳性マヒ児のリハビリテーションー運動感覚の分化を中心としてー．東京教育大学附属桐が丘養護学校研究紀要，4，125-130．
- 星野公夫・岡本いつ子・宮武宏治・山本昌邦（1969）弛緩法を中心とする運動機能の改善．東京教育大学附属桐が丘養護学校研究紀要，5，155-165．
- Huberman,M(1989) The professional life cycle of teachers. *Teachers college record*, Columbia University, New York, 91, 31-57.
- 池田彩乃（2009）特別支援学校（肢体不自由）における初任教師の専門的力量形成に関する研究．筑波蛍雪，4，1-33．
- 鹿児島県立皆与志養護学校（2000）研究紀要．
- 海塚敏郎・釘宮正次（1995）重複障害児に対する感覚運動療法的アプローチの有用性についての検討ー感覚統合療法の適用を中心にー．発達障害研究，17（1），44-53．
- 加古川市立加古川養護学校（2001）研究紀要，6．
- 加来慎也（2010）特別支援学校教師の自立活動指導の専門性．筑波蛍雪，5，173-211．
- 川間健之介・川間弘子（1996）養護・訓練を主とする指導における重度・重複障害児の指導システムー課題関連図を用いた実態把握から評価にいたるシステムを中心にー．山口大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要，7，59-74．
- 川間健之介（2004）肢体不自由教育の重点課題．独立行政法人国立特殊教育総合研究所，プロジェクト研究報告書（平成 13 年度～平成 15 年度）21 世

- 紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究，
54-57.
- 川住隆一（1994）運動活動に基づく「関係あそび」を通しての重度・重複障害児と係わり手との相互交渉－その意義と方法－．国立特殊教育相応研究所紀要，21，51-58.
- 川住隆一・石川政孝（2000）コミュニケーションの意欲と伝達手段の向上を目指した重複障害児に対する教育支援の経過．国立特殊教育総合研究所紀要，27，55-66.
- 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．
- 北原琢也編著（2006）「特色ある学校づくり」とカリキュラム・マネジメント－京都市立衣笠中学校の教育改革－．三学出版．
- 北島善夫・小池敏英・堅田明義・松野豊（1993）重症心身障害者における期待反応の特徴．特殊教育学研究，30（4），43-53.
- 小山悦司・河野昌晴（1988）教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究－自己研修についての方法論的考察－．岡山理科大学紀要，B，人文・社会科学24，95-114.
- 小山悦司・河野昌晴（1990）教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究－教師の成長過程に基づくカリキュラム開発を志向して－，岡山理科大学紀要，B，人文・社会科学26，229-247.
- 窪島務（1984）重度・重複障害児のための教育課程の模索．特殊教育学研究，22（2），50-54.
- 任龍在・安藤隆男（2007）肢体不自由養護学校における重複障害学級担任教師のとらえる職務特性と職務満足感に関する研究．障害科学研究，31，115-126.
- Lim, Y. & Ando, T.（2010）Effects of Teaching Experience and Curriculum on Teachers'

- Professionalism in Education of Children With Severe and Multiple Disabilities. *The Japanese Journal of Special Education*, 47 (6), 483-494.
- Little, J. W. (1982) Norms of Collegiality and Experimentation : Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 331.
- Mahoney,F.I. & Barthel,D,W. (1965) Functional evaluation: The Barthel Index. *Maryland State Medical Journal* , 14, 56-61.
- 松尾知明 (2010) アメリカの現代教育改革ースタンダードとアカウントビリティの光と影ー. 東信堂.
- 目片由子・口分田政夫・島田司巳 (1995) 重症心身障害児(者)の退行. 重症心身障害研究会誌, 20 (1), 82-84.
- 宮武宏治・高原望 (1991) 重度・重複障害児と教師の相互関係の変容過程の分析. 特殊教育学研究, 29 (2), 53-67.
- 水原克敏 (2005) 近代日本の教育課程の歩み. 田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵 (著), 新しい時代の教育課程. 有斐閣アルマ, 17-44.
- 文部科学省 (2009a) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領. 教育出版.
- 文部科学省 (2009b) 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 (2010a) 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. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2010 年 5 月 14 日, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1292699.htm (2012 年 4 月 8 日閲覧).
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2010b) 特別支援教育資料 (平成 21 年度).
- 文部省 (1978) 特殊教育百年史. 東洋館出版社, 14.
- 文部省 (1989) 盲学校, 聾学校及び養護学校教育課定実施状況等調査における

- 調査結果について．特殊教育，59，30-37.
- 文部省大臣官房調査統計課（1975）カリキュラム開発の課題－カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書．
- 村上美奈子（2005）重度・重複障害児の QOL と肢体不自由養護学校における実践－「特別支援教育」への以降と重度・重複障害児の教育保障に関して－．東京大学大学院教育学研究科紀要，44，65-72.
- 村上美奈子（2008）養護学校の教育における「新教育」的要素－その導入と定着過程の検証－．東京大学大学院教育学研究科紀要，48，33-41.
- 長田実・安藤隆男（1998）重複障害児の個別の指導計画作成に関する方法論的検討．筑波大学学校教育論集，21，13-23.
- 中根允文・田崎美弥子・宮岡悦良（2000）一般人口における QOL スコアの分布－WHOQOL を利用して－．医療と社会，9（1），123-131.
- 中山文雄（1978）重度・重複障害児教育の現状と今後の課題．特殊教育学研究，16（2），26-38.
- 日本カリキュラム学会編（2001）現代カリキュラム辞典．ぎょうせい．
- 日本肢体不自由児協会（1979）肢体不自由児白書．日本肢体不自由児協会．
- 西岡加名恵（2005）ウィギンズとマクタイによる「逆向き設計」論の意義と課題．カリキュラム研究，14，15－29.
- 野田智子・鎌田尚子（2012）特別支援学校肢体不自由部門に通学する中高等部の障害と生活習慣の実態．北関東医学，62（3），261-270.
- 布山清保（1992）子どもが外界との係わりを拓げるための係わり手の状況設定．特殊教育学研究，30（3），41-47.
- 岡本いつ子・滝島義之・立川博・星野公夫・宮武宏治・山本昌邦（1970）脳性マヒ児の動作学習．東京教育大学附属桐が丘養護学校研究紀要，6，123-134.
- 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.

大山直美・鈴木みずえ・山田紀代美 (2001) 家族介護者の主観的介護負担における関連要因の分析. 老年看護学, 6 (1), 58-66.

太田正己 (1993) 授業設計における授業批評の影響: 重度重複障害児の授業を通して. 特殊教育学研究, 30 (5), 1-9.

太田正己 (1995) 授業の実践段階における授業評価の影響. 特殊教育学研究, 33 (1), 9-16.

大山直美・鈴木みずえ・山田紀代美 (2001) 家族介護者の主観的介護負担における関連要因の分析. 老年看護学, 6 (1), 58-66.

齊藤由美子・中澤恵江・大崎博史・後上鐵夫 (2008) 重複障害児のアセスメント研究－自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて－. 国立特別支援教育総合研究所, 課題別研究成果報告書 (平成 18 年度～平成 19 年度), 9-17.

坂口しおり (1994) 重度重複障害児へのコミュニケーション指導の試み: インリアル分析の複数担任指導への応用. 特殊教育学研究, 31 (5), 55-61.

阪尾隆司 (2001) 学校が主体となったカリキュラム開発に向けて. 山口満 (編著), 現代カリキュラム研究－学校におけるカリキュラム開発の課題と方法－. 学文社, 71-83.

佐久間肇 (2005) 障害者の合併症予防. 順天堂医学, 51, 194-201.

佐藤学 (1999) カリキュラム研究と教師研究. 安彦忠彦 (編), 新版カリキュラム研究入門. 勁草書房, 157-179.

佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究 (1). 東京大学教育学部紀要, 30, 177-198.

下山直人 (2006) 自立活動の現状と課題. 肢体不自由教育, 173, 6-11.

進一鷹 (1989) 重複障害児教育における課題学習の意義とその役割に関する理論的考察. 熊本大学教育学部紀要, 人文科学, 38, 197-208.

Skilbeck, M. (1984) *School Based Curriculum Development*. Harper & Row, London.

菅井裕行 (2004) 自立活動の目標・内容の選定をめぐって. 独立行政法人国立
特殊教育総合研究所, プロジェクト研究報告書 (平成 12 年度～平成 15 年
度) 盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関
する実際的研究－自立活動を中心に－, 194-196.

田上幸太・別府さおり・阿部崇・宇佐美太郎・松岡ふみ・居林弘和・本間貴
子・伊藤かおり・篠原吉徳・米田宏樹 (2009) 知的障害特別支援学校卒業
生の生活の実態から考える学校教育の課題と教育内容 (2)－調査結果の
分析を中心に－. 筑波大学学校教育論集 31, 31-52.

竹田清夫 (1995) イギリスの全国教育課程について I－1988 年教育改革の背
景－. 群馬大学教育学部紀要, 人文・社会学編, 44, 329-346.

竹田清夫 (1996) イギリスの全国教育課程について II－全国教育課程および標
準評価を巡る論議－. 群馬大学教育学部紀要, 人文・社会学編, 45, 321-340.

田村知子 (2005) カリキュラムマネジメントの定着化の実態－義務制と高校と
の比較・分析. 中留武昭 (編著), カリキュラムマネジメントの定着過程.
教育開発研究所, 132-148.

田中耕治 (2005) 教育課程の思想と構造. 田中耕治・水原克敏・三石初雄・西
岡加名恵 (著), 新しい時代の教育課程. 有斐閣アルマ, 131-157.

田中統治 (2009) カリキュラム評価の必要性和意義. 田中統治・根津朋実 (編
著), カリキュラム評価入門. 勁草書房, 1-27.

寺田信一・小池敏英・松野豊・堅田明義 (1988) 重症心身障害者における視覚
受容過程の特徴: 閃光視覚誘発電位の出現様相と対光反射・視覚応答行
動との関連. 特殊教育学研究, 25 (4), 1-11.

土岐めぐみ・鷺尾昌一・古川章子・成田寛志・横串算敏・石合純夫 (2010) 障
害児を世話する保護者の負担感－日本語版 Zarit 介護負担尺度を用いた検
討－. リハビリテーション医学, 47 (6), 396-404.

特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2009）特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）－早期からの教育支援の在り方について－.

徳永豊（1995）自発的な動きの乏しい重度・重複障害児に対する「からだ遊び」の指導について．国立特殊教育総合研究所紀要，22，9-16.

徳永豊（2000）肢体不自由を伴う重度・重複障害児の前言語的対人相互交渉に関する研究動向とその課題－実証的研究動向を中心にして－．特殊教育学研究，38（3），53-60.

徳永豊（2001）自発的な動きの乏しい重度・重複障害児の対人的相互交渉の成立について．特殊教育学研究，38（5），45-51.

渡邊章（2004）教育課程に関する課題の整理．独立行政法人国立特殊教育総合研究所，プロジェクト研究報告書（平成13年度～平成15年度）21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究，240-241.

Wiggins,G.&McTighe,J.（2005）Understanding by design（2nd ed.）. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria,VA. World Health Organization（2004）The World Health Organization Quality of Life（WHOQOL）-BREF. World Health Organization.

山本昌邦（2004）病弱養護学校における重点課題．独立行政法人国立特殊教育総合研究所，プロジェクト研究報告書（平成13年度～平成15年度）21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究，63-65.

矢澤雅（2001）カリキュラム・アクション・リサーチの歴史的展開と本質的要素．山口満（編著），現代カリキュラム研究－学校におけるカリキュラム開発の課題と方法－．学文社，34-45.

吉川明守・宮崎隆穂（2008）重度・重複障害者におけるQOL評価法の検討．新潟青陵大学短期大学部研究報告，38，147-153.

吉川明守（2009）重度・重複障害児教育に関する研究－国立久里浜養護学校の教育実践について－．新潟青陵大学短期大学部研究報告，39，139-152．

吉川明守（2010）重度・重複障害児教育に関する研究－国立久里浜養護学校の教育実践に対する保護者の評価について－．新潟青陵大学短期大学部研究報告，40，1-13．

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．全国都道府県教育委員会連合会．

謝 辞

大学を卒業後、筑波大学附属桐が丘特別支援学校の教師として肢体不自由教育に携わることとなりました。自ら教育実践を重ねる中で、また、教育行政や教育実践に携わる先生方、大学の先生方のお話を伺う中で、これまで肢体不自由教育の先人たちが培ってきた研究の蓄積や実践知と今後の課題を感じるとともに、ご教示いただきました。再び筑波大学の学生となることなど夢にも思っていないままでしたが、今回、教育現場で直面する課題を研究の視点から捉え、考察する機会をいただけたことは、大変貴重な経験となりました。

調査にご協力くださいました A 県の卒業生、保護者の方、そして県教育委員会はじめ特別支援学校（肢体不自由）の校長先生、先生方に改めて感謝申し上げます。保護者の方は、初めてお会いした私に我が子の成長や学校教育への思いを語ってくださり、調査者としてだけでなく学校教育に携わっていた者として多くのことを学ばせていただきました。また、そのような雰囲気の中で調査を実施できたのは、同席くださった先生と保護者の方との在学時から現在に至る信頼関係があつてこそと痛感いたしました。先生方は、当時の自らの力量不足に苦い思いを抱きながらも、率直な思いを語ってくださいました。心よりお礼申し上げます。

そして、主指導教員の安藤隆男先生はじめ、副指導教員の竹田一則先生、米田宏樹先生には、研究の全般に渡り多角的な視点で丁寧なご指導とご助言をいただきました。特に、安藤先生には、なかなか研究室へ足を運ぶことのできない私のために、大変ご多用の中、様々な機会を利用して時間と場所を確保いただき、温かいご指導を賜りました。歴史軸の中で現在の課題を捉え、その課題が表面化するに至るプロセスや背景を考察する視点、方法をご指導いただいたことを、大変有り難く思っております。深く感謝申し上げます。

最後になりましたが、安藤研究室のみなさま、研究室の役割は何も分担でき

ずに申し訳なく思っております。それにもかかわらず、論文執筆に必要な手続きではサポートいただき、大変助かりました。ありがとうございました。