

特別支援学校教員の教育目標・教育活動設定における 時間的基点についての一考察

— 小学校教員との比較をとおして —

坂本 裕*・守屋朋伸**・冲中紀男*・山本 譲*

緒 言

平成21年3月に告示された特別支援学校学習指導要領にて、特別支援学校は障害のある児童生徒一人一人の状況に応じた妥当性の高い教育を不断のものとして展開されるように、個別の教育支援計画、ならびに、個別の指導計画の作成が義務づけられた。このことによって、特別支援学校教員は、長期にわたる児童生徒の育ちを見据える目と、日々の学校生活への児童生徒の願いを見取る目の確かさがこれまでよりも求められることとなった。

このような状況を踏まえ、本稿では、特別支援学校教員がどのような時間的基点¹⁾をもち、個々の児童生徒の教育目標や教育活動を検討しているのかを、質問紙調査の結果を報告し、検討を加えたい。

方 法

1. 期間

2011年11月

2. 対象

教員が個々の児童生徒の教育目標や教育活動の検討において、より長期の時間的基点をもつことができる特別支援学校小学部1, 2, 3年生、および、小学校1, 2, 3年生の担任、担当を対象とした。

- ・ A県立特別支援学校15校 小学部1, 2, 3年生担当 144名,

教諭95名, 講師49名。20歳代30名, 30歳代36名, 40歳代46名, 50歳代以上32名。

特別支援学校勤務歴平均10.68年(最短1年, 最長38年, SD=9.739)

- ・ A県B市立小学校22校 通常学級1, 2, 3年生担任 152名

教諭124名, 講師28名。20歳代38名, 30歳代19名, 40歳代43名, 50歳代以上52名。

勤務歴平均18.53年(最短1年, 最長39年, SD=11.933)

3. 調査手続き

特別支援学校15校171名, 小学校22校158名に対し、各学校宛てに郵送法で配付・回収を行った。その結果、特別支援学校15校144名(84.2%), 小学校22校152名(回収率96.2%)の回答を得た。

4. 調査項目

(1) 教育目標に関する時間的基点

教員に児童個々の教育目標を検討する時間的基点について質問した。選択肢は「単元末, 当該月末, 当該学期末, 当該年度末, 小学部(校)卒業時, 中学部(校)卒業時, 高等部(学校)卒業時, 成人後, その他」とし、検討する時間的基点に○印を複数記入し、その中で最も重要視する時間的基点を◎印とするようにした。

(2) 教育活動に関する時間的視点

教員に児童個々の教育活動を検討する時間的基点について質問した。選択肢は「単元末, 当該月末, 当該学期末, 当該年度末, 小学部(校)卒業時, 中学部(校)卒業時, 高等部(学校)卒業時, 成人後, その他」とし、検討する時間的基点に○印を複数記入し、その中で最も重要視する時間的基点を◎印とするようにした。

* 岐阜大学大学院教育学研究科

** 岐阜大学大学院教育学研究科

(岐阜県立岐阜希望が丘特別支援学校)

(3) 属性に関する質問

属性を検討するため、職名（教諭，講師），年代，性別，勤務歴を尋ねた。

5. 分析方法

対象者の各回答において、記入された○印及び◎印の合計数を基点数、◎印が記入された時間的基点を重要基点、記入された○印及び◎印の中で最も長期の時間的基点を長期基点と処理して、以下の分析を行った。

(1) 課題1：小学校教員と特別支援学校教員の相違

学校種による教育目標および教育活動を設定する際の時間的基点の相違を確認するため、重要基点，長期基点のそれぞれについて尤度比検定を適用した。

(2) 課題2：職名による相違

職名による教育目標および教育活動を設定する際の時間的基点の相違を確認するため、学校種毎に、重要基点と長期基点との相関係数を求めた。

(3) 課題3：勤務年数による相違

勤務年数による教育目標および教育活動を設定する際の時間的基点数の相違を確認するため、学校種・職種毎の基点数について、勤務年数5年未満の教員と5年以上の教員の差を検定した。

結果と考察

1. 学校種における相違

(1) 結果

尤度比検定の結果は、Table 1, 2, 3, 4 のようであった。学校種 {特別支援学校, 小学校} と時間的基点 {単元末, 当該月末, 当該学期末, 当該年度末, 小学部(校)卒業時, 中学部(校)卒業時, 高等学校(部)卒業時, 成人後, その他} の2×9分割表も掲載した。

検定の結果は、教育目標設定の重要基点，長期基点，教育活動設定の重要基点，長期基点のいずれにおいても、学校種と時間的基点の関係は有意であった。

教育目標設定の重要基点として、特別支援学校教員は小学部卒業時，そして、高等部卒業時を，小学校教員は当該年度末，当該学期末を挙げている者が多かった。長期基点においては、特別支援学校教員は高等部卒業時，そして、成人後を，小学校教員は当該年度末，当該学期末を挙げている者が多かった。

教育活動設定の重要基点として、特別支援学校教員は単元末，そして、高等部卒業時を，小学校教員は当該年度末，当該月末を挙げている者が多かった。長期基点においては、特別支援

Table 1 教育目標検討の際の重要基点

設定時期 学校種		単元末	当該月末	当該 学期末	当該 学年末	小学部(校) 卒業時	中学部(校) 卒業時	高等部(学校) 卒業時	成人後	その他
小学校教員	人数	21	3	24	94	5	0	0	5	0
	調整済残査	-1.4	1.0	2.4	4.2	-4.0	-1.0	-3.9	-1.2	-1.0
特別支援学校 教員	人数	29	1	10	54	25	1	14	9	1
	調整済残査	1.5	-1.0	-2.4	-4.2	4.0	1.0	3.9	1.2	1.0

尤度比56.897, $p < 0.01$

Table 2 教育目標検討の際の長期基点

設定時期 学校種		単元末	当該月末	当該 学期末	当該 学年末	小学部(校) 卒業時	中学部(校) 卒業時	高等部(学校) 卒業時	成人後	その他
小学校教員	人数	1	0	16	63	29	6	1	36	0
	調整済残査	-1.1	0	4.0	5.3	-0.7	0.6	-6.2	-2.0	-1.0
特別支援学校 教員	人数	3	0	0	20	32	4	35	49	1
	調整済残査	1.1	0	-4.0	-5.3	0.7	-0.6	6.2	2.0	1.0

尤度比91.110, $p < 0.01$

Table 3 教育内容検討の際の重要基点

設定時期 学校種		单元末	当該月末	当該 学期末	当該 学年末	小学部(校) 卒業時	中学部(校) 卒業時	高等部(学校) 卒業時	成人後	その他
小学校教員	人 数	41	5	19	80	2	0	0	5	0
	調整済残査	-3.3	2.2	1.8	3.7	-2.0	0	-2.9	-1.0	-1.0
特別支援学校 教員	人 数	65	0	9	45	6	0	8	8	1
	調整済残査	3.3	-2.2	-1.8	-3.7	2.0	0	2.9	1.0	1.0

尤度比42.810, $p < 0.01$

Table 4 教育内容検討の際の長期基点

設定時期 学校種		单元末	当該月末	当該 学期末	当該 学年末	小学部(校) 卒業時	中学部(校) 卒業時	高等部(学校) 卒業時	成人後	その他
小学校教員	人 数	6	2	13	74	28	2	2	25	0
	調整済残査	0.9	-0.1	0.1	4.7	-1.1	-0.9	-4.5	-1.5	0
特別支援学校 教員	人 数	3	2	12	32	34	4	23	34	0
	調整済残査	-0.9	0.1	-0.1	-4.7	1.1	0.9	4.5	1.5	0

尤度比41.308, $p < 0.01$

学校教員は高等部卒業時、そして、成人後を、小学校教員は当該年度末、当該学期末を挙げている者が多かった。

(2) 考察

目標設定において、特別支援学校教員は小学校教員と比較して、個々の児童の小学部卒業時や高等部卒業時、成人後の姿を想定するしている者が多かった。このことは、特別支援学校においては個別の教育支援計画が導入され、中長期的な児童の捉えが根付いていることによるものと言えよう(高橋, 2009)。また、その学習の成果が現れることが障害のない児童に比べて緩やかになることが多いため、小学部卒業時点や高等部卒業時点を教育活動の一つの区切りと捉える教員も少なくないと思われる。しかしその一方において、最も短期である单元末の子どもの姿に重点を置く特別支援学校教員が有意に多いことは、单元設定そのものから検討を行う特別支援学校の教育活動のありようが強く反映しているものと考えられる。

2. 職名における相違

(1) 結果

特別支援学校教員のデータ、小学校教員のデータともに、シャピローウィルク検定により正規分布に従わないことが確認できたので、ケンドー

ルの順位相関係数を適用した。

偏相関係数を求めた結果は、Table 5, 6, 7, 8 のようであった。小学校教諭、小学校講師、特別支援学校講師は教育目標、教育活動ともに、重要基点と長期基点に有意な相関が認められた。しかし、特別支援学校教諭のみに、教育目標に重要基点と長期基点に有意な非相関が認められた。

(2) 考察

特別支援学校教諭のみ、教育目標に重要基点と長期基点に相関がなかった。この相関のない状況は、重点基点と長期基点が時間的に差がある状態、すなわち、長期基点を持ちつつ、それよりも短期となる重点基点をもって教育目標設定を設定している状態を示すことになる。特別支援学校においては、これまでも将来の子どもの姿を想定しながら、日々の子どもの姿に対応することが肝要とされてきた(三苫, 2009., 入澤, 2010., 松矢, 2010)。特別支援学校教諭はこうした養護学校時代から培われた時間的基点への構えが反映されたものと思われる。それに対し、特別支援学校講師は長期にわたる児童生徒の捉えがその職務上も難しい状況にある(沖中・坂本・守屋, 2011)。そうした特別支援学校講師の職種としてのあり様が本調査での相関傾

Table 5 特別支援学校教諭の教育目標・教育活動設定における重要基点と長期基点の相関

		長期基点	
		教育目標	教育活動
重要基点	教育目標	.192*	
	教育活動		.308**

* P<.01 (両側) ** P<.01 (片側)

Table 7 小学校教諭の教育目標・教育活動設定における重要基点と長期基点の相関

		長期基点	
		教育目標	教育活動
重要基点	教育目標	.325**	
	教育活動		.421**

** P<.01 (片側)

Table 6 特別支援学校講師の教育目標・教育活動設定における重要基点と長期基点の相関

		長期基点	
		教育目標	教育活動
重要基点	教育目標	.447**	
	教育活動		.477*

** P<.01 (片側)

Table 8 小学校講師の教育目標・教育活動設定における重要基点と長期基点の相関

		長期基点	
		教育目標	教育活動
重要基点	教育目標	.577**	
	教育活動		.646**

** P<.01 (片側)

向にも反映されたものと推察できよう。

3. 勤務年数における相違

(1) 結果

特別支援学校教員のデータ、小学校教員のデータともに、シャピロ・ウィルク検定により正規分布に従わないことが確認できたので、マン・ホイットニーのU検定を適用し、効果量を確認した。

その結果、特別支援学校教員の勤務年数5年未満の教員と5年以上の教員において、教育目標設定の時間的基点数は $p=.057$, $\gamma=-.16$ で5年以上の教員が多かった。そして、教育活動設定の時間的基点数も $p=.006$, $\gamma=-.23$ で5年以上の教員が多かった。

小学校教員の勤務年数5年未満の教員と5年以上の教員において、教育目標設定の時間的基点数は $p=.158$, $\gamma=-.12$ で5年以上の教員が多かった。そして、教育活動設定の時間的基点数は $p=.407$, $\gamma=-.07$ で有意な差はなかった。

(2) 考察

教育目標を設定する当たり、特別支援学校教

員、小学校教員のいずれも勤務年数5年以上の者が、5年未満の者よりも多くの時間的基点を立てていた。特別支援学校教員、小学校教員が同じ状況であったことから、教育経験の蓄積が教育目標の時間的基点の多数さに影響しているものといえよう。一方、教育活動の設定に当たっては、特別支援学校教員だけが勤務年数5年以上の者が、5年未満の者よりも多くの時間的基点を立てていた。これは、単元末の個々の児童の姿に重点を置く特別支援学校教員が有意に多かったこと同様に、単元設定そのものから検討を行う特別支援学校の教育活動のありようが強く反映しているものと考えられる。

1) 時間的基点 (future time standpoint) は、本研究を展開するにあたり、検討する視点を明確にするために新たに設定した用語である。

文 献

入澤正樹 (2010) 個別指導計画作成にむけて. 特別支援教育研究, 633, 40-41.

- 松矢勝宏 (2010) キャリア教育への接近. 全国特別支援学校知的障害教育校長会 (編著) 特別支援教育のためのキャリア教育の手引き. ジアース教育新社. 8-15.
- 三苦由紀雄 (2009) 個別の支援計画作成 7. 全国特別支援学校知的障害教育校長会 (編著) 特別支援教育Q&A. ジアース教育新社. 91.
- 冲中紀男・坂本 裕・守屋朋伸 (2011) 特別支援学校に勤務する講師の学校業務への意識に関する検討. 岐阜大学教育学部研究報告 (人文科学), 60(1), 197-202.
- 高橋 淳 (2009) 個別の指導計画と個別の教育支援計画の作成. 特別支援教育研究, 620, 22-23.

