

特別支援学校における教師の教育課程に対する意識とその影響要因

佐藤 貴宣

I 問題と目的

特別支援学校においては、「個」に応じることを前提としつつ、その総体である「学校」としての教育課程の編成と、その説明責任が求められる（一木, 2012）。さらに、特別支援学校としての目的の達成や学校の自律性を確立するためには、教育課程編成において、教師一人一人の主体的な関与が求められる。しかし、教師一人一人の教育課程編成に対する意識の低さが課題としてあげられている。教師一人一人が教育課程に対する認識を高め、主体的に教育課程編成・改善に関与していくためには、学校における教育課程編成の体制において、教師が参加できる仕組みがあることが重要である

（大野・河合, 1994; 天野, 2006）といわれているが、関連については検討されていない。これらを踏まえて、教育課程編成への関与、特に、学校の教育目標等の改善への関与が教師の教育課程の意識にどのように影響を及ぼすのかを検討する必要があると考える。そこで本研究では、多様な教育課程のある肢体不自由及び病弱特別支援学校を対象にし、特別支援学校の教師の教育課程に対する意識、学級担任の教師の属性、学級担任と教育課程に対する関わり、教育課程を編成するための学校の体制を明らかにするとともに、学級担任の教師の属性や教育課程に対する関わりが教師の教育課程に対する意識に与える影響について分析及び検討を行うことを目的とした。

II 方法

1 調査方法・時期

郵送による質問紙調査を 2012 年 7 月下旬から 8 月中旬に実施した。

2 対象

調査協力可能との返信があった全国の肢体不自由特別支援学校（併置を含む）と病弱特別支援学校（併置を含む）124 校、教育課程を推進する系の教師 124 名、学級担任の教師 509 名に調査用

紙を送付した。115 校から返信があり、内訳として教育課程を推進する系の教師 104 名、学級担任の教師 445 名から回答を得られ、回答用紙に未記入であったものを除き、教育課程を推進する系の教師 103 名、学級担任の教師 415 名を有効回答とした。

3 調査項目

1) 特別支援学校の教育課程編成の体制

2) 教師の教育課程に対する意識

3) 教師の指導目標に対する意識

4 分析の視点

1) 教師の教育課程に対する意識について因子分析を行う。

2) 特別支援学校の教育課程編成の体制について度数の集計及び χ^2 検定を行う。

3) 教職経験年数及び、各教育目標の改善への関与を独立変数、教師の教育課程に対する意識を従属変数として分散分析を行う。

III 結果

教師の教育課程に対する意識について因子分析を行い、4 因子が抽出された。第 1 因子「職務の中心性」は、教育課程編成・改善を日頃から意識していること、教育課程の編成・改善等を自分自身の職務の中心としていることに特徴がある。第 2 因子「教育課程編成に対する困難」は、教育課程編成に対する不安や、保護者に説明する困難さ、教育課程編成自体の理解の難しさ等の教育課程編成に対する不安や難しさを感じていることに特徴がある。第 3 因子「教育課程編成・改善に関与することへの困難」は、教育課程編成に対して手が出せないことや、教育課程改善の必要性を感じても、変えることができないといった教育課程編成・改善に関与や参加することが難しいことに特徴がある。第 4 因子「教育課程の妥当性に対する不安」は、教育課程が子どもに合ったものか不安に感じているという特徴がある。

表1 学級担任の教師の教育課程に対する意識の因子分析結果(主因子法, Promax 回転)

項目	1	2	3	4	共通性
第1因子$\alpha=.894$ 職務の中心性					
私は、教育課程改善について、普段から意識している。	.75	-.02	-.01	.15	.61
教育課程の開発は、私にとって職務の中心である。	.73	-.13	.15	-.08	.56
私は教育課程の改善・評価は日常の仕事として捉えている。	.71	-.20	.13	.09	.61
教育課程の編成と評価は、私にとって職務の中心である。	.66	-.16	.13	-.07	.50
私は、日常の教育活動の記録や評価を、教育課程の改善資料として活用している。	.64	.09	-.04	-.19	.39
私は、長期的な視点で子どもたちの成長を考え、教育課程の改善について検討している。	.63	.08	-.14	.01	.44
私は、主体的に教育課程の改善に関わっている。	.59	-.09	-.28	.02	.66
私は、学校の教育計画を見返しながら指導計画の作成を行っている。	.56	.02	.13	-.30	.34
私は、教育課程の編成と評価は、学校で行われるすべての教育活動の基本であると思う。	.54	.11	-.05	.00	.26
私は、教育効果を上げるためには、教育課程は定期的に見直すべきであると普段から意識している。	.52	.26	-.26	.19	.38
私は、子どもたちの卒業後の生活に必要な力を育むことを目的に教育課程改善の検討を行っている。	.51	.14	-.33	-.07	.42
小中高等部一貫した教育課程の検討は、私にとって、重要な職務である。	.50	-.15	-.02	-.05	.37
私は、教育課程編成において、卒業時までには指導する内容を整理し、指導の系統性を確保するようにしている。	.47	-.18	.12	-.13	.30
私は、教育課程は常に改善されるべきものだと思う。	.46	.21	-.18	.20	.27
第2因子$\alpha=.844$ 教育課程編成に対する困難					
私にとって教育課程編成は、難しいイメージがある。	.04	.78	.04	-.08	.59
私にとって系統性・統一性のある教育課程を編成するのは困難なことである。	.08	.59	.14	.07	.42
担任する子どもたちの教育課程について保護者に説明することは、私にとって難しいことである。	.11	.57	.24	-.04	.44
私は、教育課程編成の手順を理解している。*	.20	-.57	-.04	.01	.51
私は、教育課程編成の意義がどういうものかを説明できる。*	.37	-.50	.06	.15	.54
私にとって教育課程編成は、よくわからないものである。	.00	.50	.38	-.01	.57
第3因子$\alpha=.810$ 教育課程編成・改善に関与することの困難					
私にとって教育課程編成は、手が出せない領域である。	.06	.28	.70	.04	.72
教育課程改善の必要性を感じても、私には何も変えることができない。	.01	.19	.70	.07	.66
私には、教育課程の改善について発言する機会がない。	-.02	.02	.69	.10	.51
教育課程編成に携わるのは、管理職や教務主任、学部主事等の一部の教師である。	-.01	.11	.47	.01	.29
第4因子$\alpha=.688$ 教育課程の妥当性に対する不安					
私の学校の教育課程は、妥当なものであると思う。*	.15	.08	-.07	-.78	.60
私は、本校の教育課程が子どもたちに合ったものであるか不安を感じる。	.07	-.05	.14	.68	.47
因子間相関	1	2	3		
2	-.53				
3	-.47	.50			
4	.01	.16	-.01		

*は逆転項目

これらの意識との関連をみるために、教師の属性、教育課程を編成する学校の体制を独立変数、学級担任の教師の教育課程に対する意識を従属変数として、分散分析を行った。その結果、「職務の中心性」「教育課程編成に対する困難」「教育課程編成・改善に関与することの困難」には、教職経験年数による有意な差が認められた。

学校の教育目標、年度の重点目標・努力目標、目指す子ども像の改善への関与の有無による有意な差が4因子すべてに認められ、学部の教育目標、学部の各教科等の目標の改善への関与の有無による有意な差が「教育課程の妥当性に対する不安」以外の3因子に認められた。いずれの質問項目も、第1因子はあり群がなし群よりも、第2因子、第3因子、第4因子では、なし群があり群よりも得点が有意に高かった。

また、学校の体制として授業等の目標設定をす

る際に、学校の教育目標等の何を基にすることが決まっているかについて、教育課程を推進する係の教師と学級担任による差を比較した。学級、年間指導計画、単元指導計画、授業の目標の設定について、「学校の教育目標」、「年度の重点目標・努力目標」、「目指す子ども像」を基に設定することが「学校の体制として決まっている」、「学校の体制として決まっていない」の人数比の偏りを分析するために χ^2 検定を行った。その結果、学級の目標、年間指導計画の目標、単元指導計画の目標、授業の目標の決定において、学校の取り決めとして決まっていないとする教師が決まっているとする教師よりも有意に多かった。

IV 考察

教育課程に対する意識には、教育課程編成は自分自身の職務であると考えているものの、教育課程自体に対する不安や、参加や関与ができないと

表2 学級担任の教師の教育課程に対する意識尺度下位尺度得点の平均値・SD と分散分析結果

			因子Ⅰ				因子Ⅱ			因子Ⅲ			因子Ⅳ		
			<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
教職経験年数	①1～5年		35	3.01	.51	4.00**	3.18	.67	9.35***	2.74	.68	7.41***	2.53	.96	.57
	②6～10年		63	3.18	.56		3.04	.68		2.60	.59		2.50	.79	
	③11～20年		108	3.20	.57		2.78	.73		2.33	.54		2.59	.74	
	④21年～		209	3.29	.62		2.64	.71		2.35	.58		2.47	.79	
			多重比較④>①				多重比較①>③④			多重比較①②>③④					
学校教育目標	委員会のメンバー	あり	47	3.64	.63	28.94***	2.29	.67	25.67***	2.07	.42	18.84***	2.25	.71	5.99*
		なし	367	3.15	.57		2.84	.71		2.46	.60		2.54	.80	
	授業等の評価	あり	19	3.55	.51	6.73*	2.25	.57	10.59***	2.25	.55	1.54	2.26	.61	1.93
		なし	395	3.19	.60		2.81	.73		2.42	.59		2.52	.80	
重点・努力目標	学校評価	あり	56	3.36	.57	4.04*	2.69	.72	.91	2.22	.52	7.20**	2.50	.74	.01
		なし	358	3.18	.60		2.79	.73		2.45	.60		2.51	.80	
	委員会のメンバー	あり	53	3.63	.63	33.16***	2.32	.69	25.25***	2.14	.47	13.43***	2.27	.70	5.39*
		なし	365	3.14	.57		2.85	.71		2.46	.60		2.54	.80	
目指す子ども像	授業等の評価	あり	26	3.35	.71	1.51	2.37	.65	8.89**	2.16	.52	5.09*	2.37	.74	.90
		なし	389	3.20	.59		2.81	.73		2.43	.59		2.52	.80	
	学校評価	あり	64	3.37	.58	5.66*	2.69	.70	1.15	2.22	.49	8.53**	2.45	.70	.48
		なし	351	3.18	.60		2.80	.73		2.45	.60		2.52	.81	
学部の教育目標	委員会のメンバー	あり	42	3.74	.60	39.76***	2.12	.60	41.57***	2.02	.44	21.51***	2.27	.73	4.06*
		なし	369	3.15	.57		2.85	.71		2.46	.59		2.53	.80	
	授業等の評価	あり	22	3.44	.48	3.64	2.44	.67	5.49*	2.38	.53	.00	2.25	.57	2.83
		なし	389	3.19	.60		2.80	.73		2.42	.59		2.52	.80	
各教科等の目標	学校評価	あり	49	3.38	.58	4.34*	2.67	.70	1.25	2.23	.52	5.49*	2.43	.73	.54
		なし	362	3.19	.60		2.79	.73		2.44	.60		2.52	.80	
	委員会のメンバー	あり	111	3.44	.65	23.53***	2.45	.67	33.16***	2.16	.45	29.72***	2.43	.80	1.39
		なし	304	3.12	.56		2.90	.71		2.51	.61		2.54	.79	
	授業等の評価	あり	52	3.31	.56	1.84	2.53	.67	7.18**	2.45	.71	0.22	2.38	.73	1.69
		なし	363	3.19	.60		2.82	.73		2.41	.57		2.53	.80	
	学校評価	あり	57	3.33	.46	2.63	2.83	.68	.31	2.38	.56	.28	2.51	.70	.00
		なし	358	3.19	.62		2.77	.74		2.42	.60		2.51	.81	
	委員会のメンバー	あり	78	3.52	.56	29.59***	2.51	.69	14.14***	2.23	.47	10.30***	2.35	.80	3.73
		なし	335	3.13	.58		2.85	.72		2.46	.61		2.55	.79	
	授業等の評価	あり	119	3.33	.54	7.61**	2.67	.70	4.33*	2.39	.62	.32	2.40	.71	3.30
		なし	294	3.15	.61		2.83	.74		2.43	.58		2.55	.82	
	学校評価	あり	32	3.34	.56	1.88	2.85	.65	.33	2.47	.60	.25	2.58	.76	.27
		なし	381	3.19	.60		2.78	.73		2.42	.59		2.50	.80	

p*<.05*p*<.01****p*<.001

いう不安、さらには教育課程が子どもに合っているかという妥当性の不安などがあることがわかった。教育課程に対する意識が低いということが先行研究で報告されていたが、教師の教育課程に対する意識は主に不安であることが明らかになった。教職経験年数が長い教師群が短い群よりも、また各教育目標の改善への関与のあり群がなし群よりも第1因子では教育課程を職務の中心と捉える傾向にあり、第2因子、第3因子、第4因子は、教育課程に対して不安が低い傾向があった。教育課程に対する不安を軽減させるために、また教育課程を意識しながら日々の教育活動を行うためには、教職経験が少ない教師に対して困難を低減させ、教育課程編成を職務の中心として位置づけていく手だてを考えること、さらには教師一人一人

が教育課程編成に関与できるような学校の体制の整備を行う必要であると考えられる。教師が参加できる仕組みがあることが重要である（大野・河合, 1994; 天野, 2006）と述べているように、今後は、各学校において教師一人一人が教育課程編成に関与できる体制づくりを具体的にどのように工夫して行っているかを明らかにすることが必要である。

文献

- 天野正輝(2006) 評価を生かしたカリキュラム開発と授業改善. 晃洋書房.
- 一木薫(2012) 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. 特殊教育学研究, 50(1), 75-86.
- 大野由三・河合康(1994) 肢体不自由養護学校の学校教育目標に関する研究-学校長の意識を通して-. 上越教育大学研究紀要, 13(2), 231-241.