

## 論文

## 養護学校義務制前後の教育課程編成の変遷 －E校の教育課程編成の変遷－

齋藤 一 雄\*

埼玉県における養護学校義務制前後の知的障害養護学校の教育課程編成について、学校要覧をもとに調査した（齋藤，2012）。そのなかから、教育課程の関連図を示していたE校の教育課程編成の変化について、5つの時期に分けて概観した。E校は1975年に開校した。養護学校義務制後、1980年に研究テーマと教育課程づくりを連携させ、教育課程の試案として「日常生活指導」「教科」「特別活動」「養護・訓練」を位置づけ、1982年には3段階の教育課程の図を示した。創立10年を経て、1985年に生活年齢・発達段階に応じた3段階の教育課程編成を見直し、学習集団と対応させた教育課程の図に再整理した。1992年より学校週5日制をみすえた検討を行い、1995年から教科領域の整理、特別活動の検討、自立活動の整理と個別の指導計画について検討した。2004年から特別支援教育への転換を研修課題とし、これまでの3段階の教育課程から学部別に「領域・教科を合わせた学習」（日常生活学習、遊び学習、生活単元学習、作業学習）、「教科別の学習・題材学習」、「領域別の学習」の区分を設けた。E校は、教育課程づくりを学校研究のテーマとし、一貫した教育課程づくりの基本的視点に基づき、学校研究と教育課程づくりを両輪として実践を積み重ねてきた。

キー・ワード：知的障害 養護学校 教育課程編成

### I 問題と目的

養護学校（知的障害）における教育課程に関連した研究では、学校教育目標の分析、教育方法の変遷、生活単元学習や作業学習の考え方と実践の変遷、自校の教育課程編成と具体的な実践などをまとめたものは数多くある。しかし、養護学校義務制前とその後の教育課程の変化について、述べているものは少ない。教育課程の問題よりも、就学指導や通学（スクールバスなど）、重度・重複化、高等部の設置、教師の専門性などの問題が取り上げられていることが多い。

養護学校義務制前後に設置され、重度の知的障害児が入学してきた養護学校（知的障害）の実践についてまとめた文献はいくつかあるが、教育課程の変遷について述べているものは少ない。個々の学校における教育課程の変遷を検討することは、今後の特別支援学校（知的障害）の教育課程編成のあり方を検討するためにも意義があると考えられる。

また、養護学校の教育課程については、学習指導要領に沿って基本的に編成される。一方で、養護学校義務制前は主に小・中学校の特殊学級において知的障害児の教育指導が展開され、地域の実態や実践の積み重ねによって教育課程が編成されてきたという歴史がある。埼玉県では、1962年「精神薄弱特殊学級における教育課程編成要領」、1971年「精神薄弱特殊学級の教育課程編成の手びき」を作成し、養護学校義務制後の1980年「特殊教育教育課程編成要領」を示し、以後、学習指導要領の改訂を受けて、教育課程編成要領を作成している（齋藤，2011）。

しかし、養護学校義務制以前に開校された養護学校では、学習指導要領はあっても、教育課程編成要領は作成されておらず、特殊学級の教育課程を参考としながらも、比較的学校独自

の考え方で教育課程編成がなされている。それは、これまで学校教育を受けていない障害のある児童生徒が入学してきたことから、その児童生徒の実態に合った教育課程を新に開発せざるを得なかったという状況があった。そこで、附属小・中学校の特殊学級を母胎にした埼玉大学教育学部附属養護学校の教育課程編成の変遷を概観した（齋藤，2013）。次に、学校要覧や研究資料等が得られ、小・中学校の特殊学級などの母胎なしで設置されたE校を対象に、学校教育目標や教育課程の構造図などが記載されている学校要覧と研究集録等を収集し、教育課程編成の変遷について、5つの時期に分けて概観することにした。

E校は、1963（昭和38）年から1974（昭和49）年にわたる「養護学校義務制実施の国の施策の推進と障害児を持つ父母の運動」もあり、埼玉県が設置を決定した。埼玉県立の知的障害養護学校としては2校目である。また、障害の重い子どもたちから入学させるという基本方針で出発し、就学猶予・免除の子どもや寝たきりの重度児も可能な限り受け入れた学校である。

### II E校の教育課程編成の変遷

#### 1 開校当時（1975～1979）

E校は、1963（昭和38）年から1974（昭和49）年に「養護学校義務制実施の国の施策の推進と障害児を持つ父母の運動」に対応して、県当局は本校の設置を決定した。まだ、養護学校義務制施行以前であったが、障害の重い子どもたちから入学させるという基本方針で出発した。就学猶予・免除の子どもや寝たきりの重度児も可能な限り受け入れ、肢体不自由や視覚障害、聴覚障害との重複障害児が多く就学することになった。そのため、教職員のなかから慢性的な腰痛が起り、職業病としての問題が生じた。

E校の開校当初の教育課程編成の基本方針は、「精神薄弱中度、重度及び重複する障害の種類、程度に即した適切な教育の

\* 上越教育大学臨床・健康教育学系

内容、分域、方法の方向を確立する」であり、具体方針は「①教育内容、身辺生活の確立を中心とした知識、理解、習慣の確立、集団生活への参加能力の伸長に関する指導の内容系統を明らかにする。②教育分域、教育内容について、教育効率を高めるための分域を明らかにする。③教育方法、教育的治療、矯正、訓練の方法、適切な教材教具を明らかにする」であった。学校教育目標は、「児童生徒の心身の発達ならびに障害の種別、程度を考慮しながら、その個性を伸張し、可能な限り社会的自立を達成できる能力を開発する」と示されたが、週授業時数、日課表は学校要覧に示されなかった。

## 2 養護学校義務制以後の教育課程編成（1980～1983）

1979（昭和54）年に学校教育目標を「児童・生徒の障害の状況に応じ、その障害を軽減又は、克服し、全面的な能力の発達と民主的人格の形成をはかる」とした。また、1980（昭和55）年に研究テーマと教育課程づくりを連携させ、教育課程の試案として「日常生活指導」「教科」「特別活動」「養護・訓練」を位置づけ、1981（昭和56）年に障害の重い子どもたちの教育課程として「日常生活指導」「合科統合的指導」「養護・訓練」を位置づけ、1982（昭和57）年には3段階の教育課程の図を示した（図1）。

この3段階の教育課程の図は、学校教育目標を受けて、各学部の具体目標を設定し、その目標を実現するために小学部低学年、小学部高学年、中学部、高等部の指導組織とともに、知的障害と肢体不自由の重複障害児と重度重複障害児のための指導組織を編成していた。そして、生活年齢、障害や発達の状態に応じて、1段階は「合科・統合的指導」「養護・訓練」「日常生活指導」「特別活動」による教育課程、2段階は「教科」（国語、音楽）「合科・統合的指導」「養護・訓練」「日常生活指導」「特別活動」による教育課程、3段階は「教科」（9教科）「養護・訓練」「日常生活指導」「特別活動」による教育課程を設定していた。

E校の学校要覧には6年間週日課の記載はなく、1981（昭和56）年から記載されていた。1983（昭和58）年は、小学部低学

年ではほぼ带状に「あそび」（30分）、「排泄・着脱」（20分）、「朝の会」（20分）、「教科及び合科統合指導」（60分）、土曜日は「合同」の学習が設定されていた。小学部高学年もほぼ带状に「朝の運動」（40分）、「排泄・着脱」（20分）、「朝の会」（10分）、「教科及び合科統合指導」（60分）、水曜日は50分間「合同」の学習が設定されていた。昼から午後は低・高学年とも同じで、「食事指導」（60分）、「歯みがき」（20分）、「あそび」（20分）、「帰りの会」（20分）、「下校指導」（10分）、14:00下校、水曜日は13:00下校であった。中学部の午前中は小学部高学年と同様で、午後は「学級会」（30分）と教科（30分×3）、「帰りの会」（20分）が組まれていた。高等部は、带状に「朝の運動」「ホーム・ルーム」（50分）、「各教科」（40分）、「食事指導」「歯磨き」「そうじ」（60分）、午後は「教科」（40分）、「ホーム・ルーム」（20分）が設定されていた。

## 3 3段階の教育課程編成の見直し（1984～1991）

E校創立10年を経て、1985（昭和60）年に生活年齢・発達段階に応じた3段階の教育課程編成を見直し、学習集団と対応させた教育課程に再整理した（表1）。

Iの教育課程は、「教科」として合科できない未分化な段階の教育課程とし、「合科的指導」「日常生活指導」「特別活動」「養護・訓練」の枠組みを設定した。IIの教育課程は、一定教科的指導も行う教科準備期の教育課程とし、「合科的指導」「教科的指導」「日常生活指導」「特別活動」「養護・訓練」の枠組みを設定した。IIIの教育課程は、一応「教科」として分化して取り組める段階の教育課程とし、「教科的指導」「日常生活指導」「特別活動」「養護・訓練」を設定している。この3段階の教育課程と対応させて、生活年齢による指導組織をもとに、小学部低学年、小学部高学年、中学部、高等部、重複障害学級の実態に即した授業を設定している。

そして、教育目標を中軸とした教育課程づくりをめざした教育実践を展開した。「学校運営方針」の第1に教育課程づくりをあげ、「①一人ひとりの子どもたちの発達を保障し、教育目標の実現に向けて発達・生活・障害等を考慮した教育課程づく

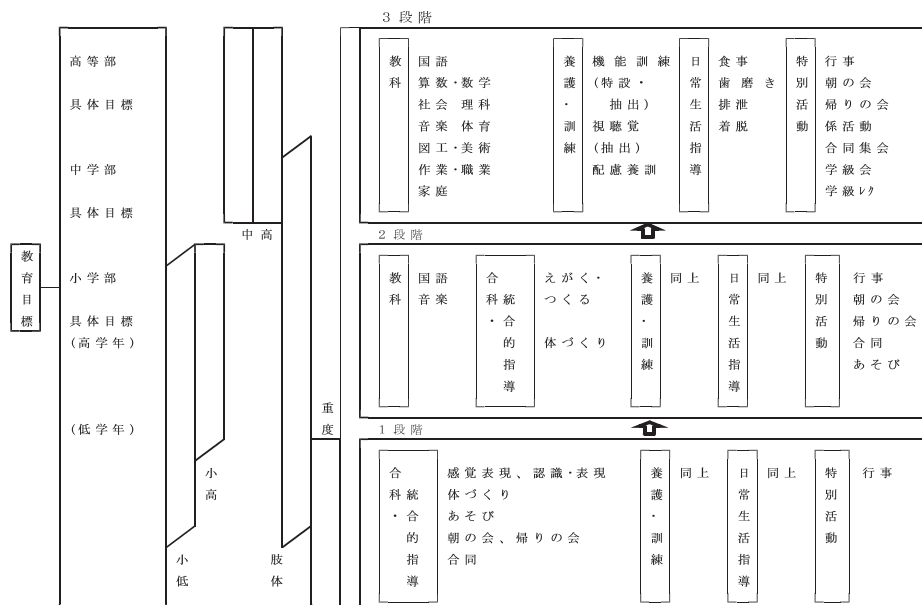


図1 1982（昭和57）年の3段階の教育課程の図

表1 1985（昭和60）年の3段階の教育課程

	Ⅰの教育課程				Ⅱの教育課程					Ⅲの教育課程						
特徴	「教科」として合科できない 未分化な段階の教育課程				一定教科的指導も行う教科準備期の 教育課程					一応「教科」として分化して取り組める段階の 教育課程						
教育課程の枠組	合 科 的 指 導	日 常 生 活 指 導	特 別 活 動	養 護 ・ 訓 練	合 科 的 指 導	教 科 的 指 導	日 常 生 活 指 導	特 別 活 動	養 護 ・ 訓 練	教 科 的 指 導	日 常 生 活 指 導	着 脱 排 泄 食 事 掃 除	特 別 活 動	朝 の 会 婦 り の 会 係 活 動 合 同 学 級 会 行 事 等	養 護 ・ 訓 練	機能訓練 （特設・ 抽出） 視聴覚 （抽出） 配慮養訓
教科 及 び 合 科 的 指 導 の 特 徴	小 低 学 年	ちゅうりつぷ、つくしんぼ、 たんぼぼろろ			どんぐりろろ					まつぼっくりろろ						
	小 高 学 年	いちご、さくらんぼろろ			みかん、れもんろろ					りんごろろ						
	中 学 部				A・Bろろ					C・D・E・Fろろ						
	高 等 部	1ろろ			2ろろ					3、4、5ろろ						
	重 複	(小)なのはな みつばち			ひよこ					つばめ						
	訪 問	感覚・表現 生活			認識・表現 生活、体育					国・音、算・図 生活、体育						
		(中高)			なのはな みつばち とんぼ					ひばり						
					感覚・表現 認識・表現 認識・表現 生活、体育 生活、体育 生活、体育 音楽 音楽 音楽、作業					国、図、理、社、算 体育、音楽、作業						
		感覚・表現 生活								国、算、音、図						

表2 1988（昭和63）年の学校教育目標

憲法・教育基本法に基づいて 仲間と共に生活をきりひろく		
＜各学部目標＞	小 学 部	中 学 部
1. 自分の要求、意志を人にしつかり伝える子 2. 目標をもって、統一杯自分の力を出し切り頑張る子 3. みんなと一緒にやった方が楽しい、皆の中で出来たことの喜び、相手の気持ちを思いやる、など感じられる子 4. 自分の健康に目を向け、毎日元気に過ごす子	1. 自分の要求を持ち、人にしつかり伝える子 2. 自分から目標を持ち、力いっぱいやりきる子 3. みんなで決めた目標にむかい、力を合わせて活動する子 4. 人との共感関係を豊かに持ち、仲間を大切にする子	1. 要求を生み出し、正しく伝え、その実現に向け行動する青年 2. 活動の発達しを持ち、楽しんだり、目標に向かって頑張る青年 3. 仲間を認め合い、共に楽しんだり、協力し合ったりできる青年 4. (健康や命を大切にするという内容で検討中)

表3 1999（平成11）年の学校教育目標

憲法・教育基本法の理念の実践化
人間はどんなに障害を持っていても、命は平等である。ひとりひとりが主権者として大切に育てられ、教育されることが人間としての権利であり、憲法・教育基本法によって保障されているものである。このかけがえのない命を守り、人間としての自由を拡げることが、教育の目的である。
仲間と共に生活をきりひろく

りを行う。②教職員の研究活動を積極的に行い、教職員集団の教育的力量を高め、父母と共に教育課程づくりを行う」の2項目は、2007(平成21)年まで掲載された。

1986(昭和61)年からは学校の重点課題の一つとして「教育課程の整備・充実－分掌・学部・グループ丸となって教育課程編成をめざす－」を掲げ、1987(昭和62)年には、「教育課程づくりの基本的視点」をまとめた。

- (1) 教育課程の中軸に教育目標（めざす子ども像）を位置づける。教育目標（めざす子ども像）にむけて、どう子どもが変化したかという視点での実践の総括を行うことを大切にすること。
- (2) 一人一人の子どもの発達を保障し、教育目標（めざす子ども像）の実現をめざして、発達段階、生活年齢、障害等を考慮した教育課程づくりをめざす。
- (3) 小・中・高・12年間の教育活動のみとおしをもった一貫性・系統性のある教育課程づくりをめざす。各期に、主にどんな力をつけるのか、そのために必要な活動は何かを明確にする。
- (4) 父母を、子どもを育てる共同の担い手として位置づけ、父母の教育要求を正しくうけとめ、家庭と連携したとりくみを基盤とした教育課程づくりをめざす。
- (5) 家庭生活・地域での生活、卒業後の生活等にも目を向け、一方的な社会適応ではなく、そこで生きてゆくために要求

される力を正しく理解し、リアリティのある教育課程づくりをめざす。

- (6) 「教育課程編成をめざす学校づくり」という視点を共通認識し、すべての分掌、委員会等一丸となり、各々の役割を積極的に果たしつつ教育課程をめざす。
- (7) 教育課程づくりは、教員一人一人の創意と工夫ある実践づくりを大切に、総括は集団的に進めることを鉄則とし、方針と課題を明確にして進め、研修、総括等での実践的検討をふまえて発展させてゆくことを原則とする。
- (8) これまでの教育課程づくり、教育実践の成果にたえず学びながら、これを継承・発展させる立場で、教育課程づくりを更に進める。

この基本的視点の8項目は、2008（平成20）年まで学校要覧に掲載された。また、めざす子ども像をおさえ、発達段階・生活年齢に応じた「つけさせたい力」を検討するなかで、1988（昭和63）年に学校教育目標の表記を変えた（表2）。さらに、「学校運営方針」の第1に教育課程づくりをあげ、①子どもたちの発達保障、②発達・生活・障害等を考慮、③教職員の研究活動を積極的に行い、教職員集団の教育的力量を高めることが、2007（平成21）年まで掲げられていた。

小学部の週日課については、基本的な枠組みの変化は少ないが、「教科及び合科統合指導」（60分）が低学年では「課題別学習」（80分）、高学年では「グループ学習（教科）」とな



り、1987(昭和62)年には低・高学年とも「発達課題別学習」となった。中学部では「国語・算数」「体育」「理科・社会」「図工」「作業」の学習が設定され、午後は「音楽」「学級会」「作業」が設定された。高等部も「各教科」が「体育」「国・数」「作業(木工陶工)」「家庭」に分かれ、午後は「美術」「音楽」「理社」「クラブ」「学級会」が設定されたが、「作業」の時間が「職・家」となり、1988(昭和63)年からは「国・数」が「国語」と「数学」、「職・家」が「職業」と「家庭」に分けて設定され、1990(平成2)年には2時間続きの「職業」の時間が設定された。

#### 4 学校週5日制に向けた教育課程の検討(1992～2003)

1992(平成4)年より学校週5日制をみすえた検討を行い、1995(平成7)年から教科領域の整理、特別活動の検討、自立活動の整理と個別の指導計画について検討した。1996(平成8)年の「重点課題」は「教科領域の整理をする」ことで、「各実践単位グループごとに、発達課題(中心的課題)、各教科のねらいなどを再度整理し、問題点、課題を明らかにする。その上で、発達課題(中心的課題)を見直し、教科の内容を充実させることを目的として、研修を行う」「全校的に教科領域のねらいを明らかにしていく」ことを行った。1998(平成10)年からの「重点課題」は「発達課題をふまえながら特別活動の行事・集会・学級会などのねらい等再度整理し、問題点、課題を明らかにする」ことで、年度ごとに教育課程づくりの状況を確認しながら、検討を進めた(図2)。1999(平成11)年から学校教育目標に解説を追加した(表3)。2002(平成14)年より学校週5日制が実施され、12年間を見通した系統的教育課程づくりに取り組んだ。

小学部の週日課は基本的に変化は少ないが、「発達課題別学習」が「国語・算数」(70分)、さらに「国語・算数・理科・社会」となり、低学年では1997(平成9)年に「国語・算数・生活」、1998(平成10)年に「国語・算数・音楽・図工・体育」、2000(平成12)年に「国語・算数・音楽・図工・体育(領域・教科を合わせた学習)」と変化した。

中学部では「理科・社会」がなくなり、「美術」「作業」「保健体育」が設定された。午後は「音楽」「学級会」「作業」に1995(平成7)年から「クラブ」を加え、2000(平成12)年から「クラブ」が「総合的な学習の時間」となった。

高等部は「国・数」「体育」「職業」「家庭」が設定され、午後は「理科」「社会」「音楽」「理社」「学級会」「クラブ」が設定されたが、1996(平成8)年「クラブ」の時間がなくなった。2003(平成14)年には午前中に「国・社・数・理・英(題材学習)」(120分)、午後にも「国・社・数・理・英(題材学習)」(40分×3)、「音楽」「学級活動」が設定された。

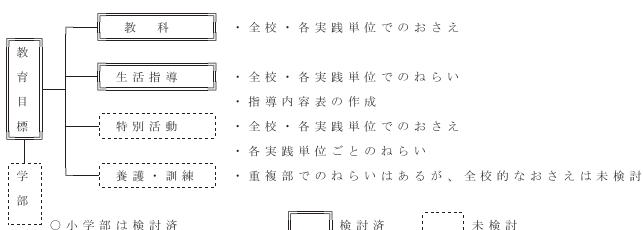


図2 1998(平成10)年の教育課程づくりの状況

#### 5 特別支援教育に向けた教育課程編成(2004～)

2004(平成16)年の学校要覧では、「特殊教育から特別支援教育へ」転換することを研修課題とし、新たに「目指す学校像」を示し、これまでの3段階の教育課程から学部別に「領域・教科を合わせた学習」(日常生活学習、遊び学習、生活単元学習、作業学習)、「教科別の学習・題材学習」、「領域別の学習」の区分にそって学年ごとに週授業時数を示す表に変わった(表4・5・6)。

2005(平成17)年には、小学部の「教科別の学習・題材学習」は「国語・算数」「図画工作」「音楽」「体育」となり、2006(平成18)年からは、小学部の「教科別の学習・題材学習」は「国語」「算数」「図画工作」「音楽」「体育」となった。

2006(平成18)年から2年間、埼玉県教育委員会の「教育課程指導方法の改善に関する研究委嘱」を受けた。2008(平成20)年には教育目標を「自ら学び 仲間と共に 豊かに生きる」に改め、各学部のつけさせたい力として、①理解力・表現力(分かる力)、②主体性・意欲(意欲・感情の力)、③人の関わり・集団性(関わる力)、④健康・安全・生活(生活の力)の4つの視点をあげた。

そして、2009(平成21)年から「日常生活学習」「遊びの学習」から「日常生活指導」「遊びの指導」に変わった。小学部の週日課は基本的な枠組みの変化は少ないが、午前中に「国語・算数・音楽・図工・体育(題材学習)」、午後に「遊び学習」「特別活動(集団活動)」「学級活動」が設定された。中学部は午前中に「国語・数学(題材学習)」「美術」「保健体育」が設定され、午後は「音楽」「学級会」「作業」「総合的な学習の時間」が設定され、変化していない。高等部は午前中に「国・社・数・理・英(題材学習)」(120分)、職業(120分)、「体育」「美術」「家庭科」「学級活動」が設定され、午後にも「国・社・数・理・英(題材学習)」(40分×3)、「音楽」「学級活動」が設定された。2006(平成18)年からは午前中に「総合的な学習の時間」が設定された。

#### Ⅲ 考察

E校は、養護学校義務制前から重度重複障害児を受け入れ、職業病を生じながら、教育課程の自主編成と学校研究を結びつけ、試案から3段階の教育課程を編成し、さらに学習集団と対応させた教育課程を編成した。教育課程づくりを学校研究のテーマとし、さらには、学校研究と教育課程づくりを両輪として実践を積み重ねてきた成果とみることができる。その後、埼玉県特殊教育教育課程編成要領にそった表記がなされたが、教育課程づくりの基本的視点は一貫していると考ええる。

その一つに、1988(昭和63)年に学校教育目標の表記を変え、学校教育目標を達成するための組織的な教育課程づくりをめざし、「学校運営方針」として第1に教育課程づくりを2007(平成21)年まで一貫して掲げていたことでわかる。そして、重度の知的障害のある子どもたちの発達を保障していこうとしていること、子どもたちの発達を身のまわりの生活や直面する障害という現実面からとらえ、その子どもたちの教育指導にあたる教職員の研究活動によって教職員集団の教育的力量を高めていこうとしていることによって、E校の実態に即した特色ある教育課程づくりが行われていたといえる。

表4 2004（平成16）年小学部年間総授業時数及び週授業時間数

区分	学 年	学 年						重複学級
	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年		
領域・教科を 合わせた学習	日常生活学習	13.3	13.3	13.3	12	12	12	13.3
	遊び学習	5.3	5.3	5.3	4.2	4.2	4.2	5.3
	生活単元学習							
	作業学習							
教科別の学習 ・題材学習	生 活							
	国 語	5.3	5.3	5.3	7.2	7.2	7.2	4
	算 数							
	音 楽							
	体 育							
領域別の学習	道 徳	※	※	※	※	※	※	※
	特別活動	8	8	8	8.5	8.5	8.5	4.3
	自立活動	※	※	※	※	※	※	※
総合的な学習の時間								
合 計（週授業時数）		31.9	31.9	31.9	31.9	31.9	31.9	31.9
年間授業時数		1060	1067	1067	1062	1047	1040	1052
【備考】								
学校行事等で年間総授業時数から除外した時数		35	35	35	40	55	55	35
※「道徳」「自立活動」は、各領域・教科の指導に合わせて実施する。								

表5 2004（平成16）年中学部年間総授業時数及び週授業時間数

区分	学 年		学 年			重複学級	訪問学級
	1 年	2 年	3 年	3 年	3 年		
領域・教科を 合わせた学習	日常生活学習	10	10	10	10	1.2	
	遊び学習					2.1	
	生活単元学習	(1)	(1)	(1)	(1)		
	作業学習	1.5	1.5	1.5	1.5		
教科別の学習 ・題材学習	国語						
	社会	3.5	3.5	3.5	3.5		
	数学						
	理科						
	音楽	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	
	美術	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	
	保健体育	3.4	3.4	2.4	1.0		
領域別の学習	道徳	※	※	※	※	※	
	特別活動	7.1	7.1	7.1	6.1	1.2	
	自立活動	※	※	※	3.4	1.8	
総合的な学習の時間		1	1	1	1		
合 計（週授業時数）		28.5	28.5	28.5	28.5	28.5	
年間授業時数		970	976	953	953	204	
【備考】							
学校行事等で年間総授業時数から除外した時数		25	25	30			
※「道徳」「自立活動」は、各領域・教科の指導に合わせて実施する。 ※「生活単元学習」は、学校行事の事前学習及び事後学習を年間35単位時間実施する。							

表6 2004（平成16）年高等部年間総授業時数及び週授業時間数

区分	学 年		学 年			重複学級
	1 年	2 年	3 年	3 年	3 年	
領域・教科を 合わせた学習	日常生活学習	11	11	11	11	
	遊び学習					
	生活単元学習					
	作業学習					
教科別の学習 ・題材学習	国語					
	社会	5.3	5.3	5.3	5.3	
	数学					
	理科					
	音楽	0.8	0.8	0.8	0.8	
	美術	1.3	1.3	1.3	1.3	
	保健体育	2.7	2.7	2.7	2.7	
	家庭科	1.3	1.3	1.3	1.3	
	職業	2.4	2.4	2.4	2.4	
領域別の学習	道徳	※	※	※	※	
	特別活動	5.5	5.5	5.5	5.5	
	自立活動	※	※	※	3.4	
総合的な学習の時間		(16)	(16)	(16)	(16)	
合 計（週授業時数）		30.3	30.3	30.3	30.3	
年間授業時数		1059	1061	1015	1058	
【備考】						
学校行事等で年間総授業時数から除外した時数		50	50	60		
※「道徳」「自立活動」は、各領域・教科の指導に合わせて実施する。 また、「総合的な学習の時間」は、題材学習の中で設定して行う。						

二つ目に、学校教育目標を4回大きく変えたことである。校長を含めた教職員で学校教育目標をめざす子ども像として絶えず検討しつつ、共通理解を図り、さらに研修を重ねながら、教育課程編成と教育実践につなげ、学校教育目標を画餅に終わらせなかったと考える。

三つ目に、1987（昭和62）年～2008（平成20）年の20年にわたり掲げてきた「教育課程づくりの基本的視点」としての8点が、E校の研究と教育課程づくりと実践を支えてきたのではないかと考える。なかでも、学校教育目標をどう達成できたかの実践の総括を行うという視点が重要だと考える。現在では学校評価の一つの項目として位置付いているが、計画し実践するための教育課程について、総括を行い、評価反省していくことによって、教育課程づくりを積み重ねることができたのではないかと考える。また、子どもたちの発達段階と生活年齢と障害等

を考慮することによって、現在、そして未来を生きる子どもたちの教育が展開できるようになったと考える。そして、教職員個々がおのおのの役割を果たし、創意と工夫を生かそうとしてきたことも重要だと考える。さらに、これまでの研究や教育課程づくりの成果を学びつつ、継承・発展させていく姿勢を学校として確認してきたことが重要な点だったのではないかと考える。

しかし、若干の疑問や整理し切れていない点もあげることができる。一つは、学習集団と対応させた教育課程の編成をめざしてきたが、養護学校義務制以前から重度重複障害児が入学していたため、そして、義務制後の教育の成果と社会の変化もあり、また、学校を取りまく行政の方針や学校五日制などの諸条件にも影響され、整理しきれなかったのではないかという点である。

二つ目は、養護学校義務制前後の学習指導要領や埼玉県特殊教育教育課程編成要領が入学してきた重度重複障害児に対応しきれず、教職員も経験したことがない手探りの状況が続き、先行研究や先進的な実践についての研修の機会も少なかったなかで、目の前の子どもたちの実態に応じた教育課程を自主編成せざるを得なかったこと、生活科や養護・訓練（後の自立活動）、学校週5日制、総合的な学習の時間の新設など行政的な変化への対応を迫られたこと、そして、教育課程の自主編成と学習指導要領、埼玉県特殊教育（特別支援教育）教育課程編成要領との整合性をいかに図っていくかが課題とされたことなどがあげられる。

三つ目に、教科が生活かという問題、学習内容を重視するのか、内容の組織化や方法を重視するのか、総合か分化かという整理、発達段階と生活年齢とのからみあいなど、教育課程編成上の課題があげられる。二つ目の問題とも重なるが、文化の体系として整理されてきた教科の内容と学習指導要領に示された内容と活動を示す枠組みとしての教科の両方が教科として示されていた点もあげられる。

中学部・高等部で設定していた「作業学習」が、高等部で教科別の「職業」と「家庭」に分化したと考えるならば、教科が生活かという問題とからむ課題としてあげることもできる。作業をとおした総合的な学習活動から、働くことや仕事をするという職業に関する教科学習として分化した学習を教育課程に位置づけたという考え方もできる。また、卒業後の働く生活をめざして、いわゆる進路指導やキャリア教育と関連させて位置づけることも可能である。しかし、高等部の知的障害のある生徒からすると、総合学習としての「作業学習」やキャリア教育といわれるよりも、「職業」や「仕事」について学習する時間だといわれたほうが、何を学習するのか、理解しやすいと考えることもでき、中学部と高等部という生活年齢に応じた教育課程編成の課題ととらえることもできる。

## 文献

- 埼玉県立川口養護学校（1986）昭和60年度研究紀要、12、十年のあゆみ。  
齋藤一雄（2011）学習指導要領と埼玉県教育課程編成要領の変遷。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要、17、25-32。

齋藤一雄（2012）埼玉県における養護学校義務制前後の知的障害教育課程の編成．上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要、18、1-8.

齋藤一雄（2013）埼玉大学教育学部附属養護学校の教育課程の変遷．上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要、19、1-8.

安田久美子・増沢淑子・溝口真理（1989）教育目標を明確にした教育課程づくり．障害者問題研究、57、80-87.