

# 研 究 紀 要

—— 第 17 集 ——

教育課程の再編成 その 3

– 自己の形成へつながる教育課程の創造 –



2007.2

長崎大学教育学部附属養護学校

## はしがき

この一年は、教育基本法の改正、いじめによる自殺、教科の未履修など、教育に関する様々な問題が話題となりました。

障害者の自立を支援する法律によって、その逆の現象が起こっているという問題点が指摘され、福祉や教育に関連した国の予算が徐々に切りつめられているという状況もあります。これらのことは、進路指導に力を入れ、児童生徒の将来を見据え、小学部から高等部までの12年間の一貫教育を通して、一人一人の自立と社会参加を最終目標としている本校にとっても由々しき事態だといわざるを得ません。

さて本校では、平成13年度までの研究その1で、児童生徒が身につけるべき基礎・基本を明確にし、平成16年度までの研究その2では、学校教育目標やめざす人間像など、教育理念の見直しを行いました。これを受けた今回の研究その3は、「自己の形成へつながる教育課程の創造」をテーマとし、小・中・高の一貫教育を視野に、教育課程の再編成をめざすものです。学習指導要領に示された各教科、道徳、特別活動などの内容をふまえ、それらを「くらし」「いきがい」「まなび」「からだ」の4区分によって再構築するというもので、その理念は、児童生徒の年齢や発達を考慮しながら、12年間の学校生活を通して一人一人の自立を図ろうとするものです。

学力低下が声高に叫ばれ、改訂される学習指導要領では、「ゆとり教育」が見直されるそうです。その背景には、学校週5日制の実施による授業時数の削減という物理的要因があげられ、学力論争では知識の量が問題にされているようです。しかし、児童生徒が獲得すべき学力には、関心・意欲・態度、自主性や感受性などの心の働き、技能の修得など、質の異なる様々な内容が含まれています。本校では、情緒の安定、自己の理解やコントロール、コミュニケーション能力など「こころ」の成長に関する内容を教育課程に位置づけ、日々の教育活動のなかで育成に努めることにしています。

学校では、個性豊かな児童生徒一人一人に対応した教育活動が絶え間なく行われており、ここで提案する教育課程は、そのからから生み出されたものだといえます。また、これから実践を通してさらに改善を重ね、より具体的なものへと練り上げられることが今後の課題だといえます。

分科会では、小学部、中学部、高等部に加えて保護者部会を設けました。本校では、教員と保護者が連携して一人一人の児童生徒を育てるという理念の下、活発な育友会活動に取り組んできました。平成17年度には、児童生徒の余暇活動を支援する「クリーンハイキング」の活動に取り組み、その成果を「子育て支援セミナー長崎大会」などで発表しました。18年度はさらにボランティア養成事業にも取り組み、母親の気持ちを伝えることで理解者を増やそうというボランティア養成講座を参加観察実習の学生を対象に行いました。これらをはじめとする保護者のエネルギーな活動が本校の教育課程を一方から支えているといえます。

本日は年度末の御多忙ななか、研究発表会に御参加いただきありがとうございました。皆様の忌憚のない御意見をいただき、今後さらに研究を深めて参りたいと考えております。御指導を賜りますようお願い申し上げます。

2007年2月23日

長崎大学教育学部附属養護学校長 福井昭史

# **教育課程の再編成 その3**

## **—自己の形成へつながる教育課程の創造—**

# 総 目 次

I	研究基調	1
1	全体研究テーマについて	1
2	サブテーマの設定について	4
3	研究目標	7
4	研究の方法	7
5	研究の経過	10
『引用・参考文献』		
II	グループの研究	23
1	区分「くらし」について	23
2	区分「いきがい」について	29
3	区分「まなび」について	37
4	区分「からだ」について	43
5	4区分を支える「こころ」について	49
『引用・参考文献』		
III	小学部の研究	55
1	小学部教育課程を編成するに当たって	55
2	新しい小学部の教育課程	59
3	今後の課題	77
『引用・参考文献』		
IV	中学部の研究	81
1	中学部教育課程を編成するに当たって	81
2	新しい中学部の教育課程	84
3	今後の課題	104
『引用・参考文献』		
V	高等部の研究	107
1	高等部教育課程を編成するに当たって	107
2	新しい高等部の教育課程	110
3	今後の課題	132
『引用・参考文献』		
VI	今後の課題	135

資料編 内容表試案 ver.2

あとがき

# I 研究基調

教育課程の再編成 その3  
-自己の形成へつながる教育課程の創造-

# 目 次

## I 研究基調

1 全体研究テーマについて ······	1
(1) 「教育課程の再編成」の背景 ······	1
2 サブテーマの設定について ······	4
(1) 研究の経過から ······	4
(2) 「自己の形成」を教育理念と位置づけた背景 ······	5
3 研究目標 ······	7
4 研究の方法 ······	7
(1) 研究の方略 ······	7
(2) 研究の組織 ······	8
(3) 研究計画 ······	9
5 研究の経過 ······	10
(1) 「自己」の定義づけとその構造の検討 ······	10
(2) 教育目標の検討 ······	13
(3) 指導内容の分類・整理 ······	13
(4) 4区分の指導内容と学習指導要領との照合 ······	16
(5) 新しい指導形態・項目の創出 ······	16
(6) 指導形態ごとの内容の選択・整理 ~内容表試案ver.2の作成~ ······	18
(7) 教育目標の決定 ······	19
(8) 教育課程の具体化 ······	20
(9) 単元の設定と計画 ~モデル単元別指導内容計画表の作成 ······	20

《引用・参考文献》

# I 研究基調

【全体研究テーマ】

教育課程の再編成 その3

～自己の形成へつながる教育課程の創造～

## 1 全体研究テーマについて

長崎大学教育学部附属養護学校（以下、「本校」と記す）の教育課程は小・中・高一貫教育の実現を目指し1981年に編成されたものである。四半世紀の歴史をもつ教育課程ではあるが、児童生徒の実態の多様化や特別支援教育を取り巻く情勢など、その流れに時宜対応しながら現在に至っている。具体的には、目まぐるしく変化する社会のなかで、児童生徒がどのように自立を目指し、主体的な生活を送るかということに常に焦点を置きながら、その時代の期待やニーズにも対応した実践課題を全体研究テーマとして取組、その成果を教育課程の改善に反映してきた。さらに、「単元別指導内容計画表<sup>\*1</sup>」においてPlan-Do-Seeを日常的に繰り返すことにより、日々の教育実践を教育課程の評価・改善に生かしてきた。

また、教育課程の基盤である学校教育目標は、現教育課程編成時から「生きる喜びを体験させる」「生きる力を身につける」「働く力を身につける<sup>\*2</sup>」をキーワードとして位置づけており、課題に対して自ら考え行動する体験を通して主体的な生き方へ発展させることや、自立や社会参加に必要な自己選択・自己決定ができる力を育てることなどを大切にしてきた。これらは「特殊教育から特別支援教育へ」という時代の流れにおいても生かすことができる基本的な考え方であることを確認したところである。

しかしながら、昨今の特別支援教育を巡る情勢はめまぐるしく変化しており、これまでのような部分的な見直しにとどまるところなく、その根幹から現行の教育課程を見直し、時代の流れに即応したものに再構築する時期にきていると考える。そこで、特別支援教育の理念・動向や国際的な障害観（自立観）といった観点に加え、平成11年度から取り組んできた「教育課程の再編成」の研究成果や課題を生かしながら、本校が目指す教育課程の理論的背景を確かなものにした上で、教育課程の再編成に向けての具体的な取組をスタートさせた。

### (1) 「教育課程の再編成」の背景

#### ① 特別支援教育の理念・動向から

平成18年6月には学校教育法の一部改正が成立し、いよいよ平成19年4月より本格的にスタートする「特別支援教育」が間近に迫っている。

平成15年に報告された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」や平成16年の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」のなかで、特別支援教育については、「障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するためのものという視点に立って、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、そのもてる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」と述べられている。その内容が示すとおり、障害のある児童生徒にとって自立や社会参加は重要な目的であり、本校もそのことを受け止め、新しい教育課程の到達点は児童生徒の自立と社会参加であるという共通認識をもって研究を進めてきた。

さらには、平成19年4月からの「特別支援教育」のスタートによって、今後は、その「特別支援学校」

\*1 「単元別指導内容計画表」とは、単元の目標達成についての評価をし、指導方法や指導内容の充実を図ったり、教育課程の改善にフィードバックしたりする目的をもつものである。

\*2 本研究の一環として行われた教育目標の見直しにおいて、「働く力を身につける」は、「生きる力を身につける」という教育目標に集約された。

の教育課程が、盲・聾・養護学校学習指導要領に基づき、複数の障害種にはもちろん、子どもたちの発達の遅滞の程度や多様化にも対応できるような「教育課程のバリアフリー化」が求められることが予想される。本校は「知的障害の児童または生徒に対する教育を主として行う特別支援学校」に向かって舵をとり始めようとしており、これからも主な対象が知的障害であることに変わりはない。しかしながら、児童生徒の実態は明らかに多種多様化しており、知的障害という視点や枠組みを越えた発想が必要であることも事実である。すでに全国で特別支援学校における教育課程の在り方を見据えた研究<sup>\*1</sup>が行われているが、その発想は、「障害のある全ての子どもたちに、その一人一人の教育的ニーズに柔軟に対応できるカリキュラムを明らかにすること」を出発点としている。そこで本校では、今後、これまでの「児童生徒の発達を保障し、その能力を可能な限り發揮できるような教育」に加え、特別支援教育の理念である「あらゆる児童生徒のニーズに適切に応える教育」を踏まえた教育課程の実現に向けた取組を進めていくことが重要と考えた。

## ② 國際的な障害観から

2001年に WHO の国際生活機能分類「ICF」によって新しい障害観が示されたことが、それまでの指導観・自立観を大きく転換させ、特別支援教育への流れを一層加速させたことはもはや周知のとおりである。ICF の考えをもとに教育を見直すと、個人の力を社会に合わせようとする努力を求めてきた指導観だけではなく、これからは支援を活用してあらゆる生活（場面・活動）へ参加することを進めていくことが求められるのではないかと考える。また ICF の理念は、すべての児童生徒が障害の程度や発達の状態にかかわらず、等しく社会生活に参加する機会を保障していくことが必要なことも示唆している。

さて、本校を含む多くの知的障害養護学校では、障害の程度や発達の状態という観点を大切にした教育が行われてきた。それは間違いなく大切な指導観であり、その指導効果は大きなものであったと考える。本校の新しい教育課程においてもこの「発達」という観点は重要であることに変わりはない。しかしながら、ICF の活用が最も注目されている今、「発達年齢がこの状態であるから、『活動や参加』のレベルはこの程度で適当である」という考え方だけではなく、社会的要請や出口を見据えた本人自身のニーズに応じた活動、つまり生活年齢に即応した「活動や参加」を大切にした教育課程を創造することも重要と考える。したがって、本校が目指す教育課程は、「発達」と「活動と参加」という二つの観点を重要視し、それらを相互に生かした教育課程を創造することが命題となると考えられる。

## ③ 「教育課程の再編成」の研究成果・課題から

前回の研究（以下、「研究その2」と記す）の成果と課題のなかでも、最も特筆すべきことは次の二点である。一つは、本校の目指す新しい教育課程が児童生徒の「自立と社会参加」を目指したものであるということである。本校ではその共通認識に立ち、研究その2において自立と社会参加の概念規定を行った（表1）。本研究では、本校のこれまでの教育の営みや社会からの要請に加え、前述の「国際的な障害観」と照合しながら、時代のニーズに応える自立と社会参加の在り方を検討していく必要を感じている。さらには、この自立と社会参加の概念規定を、新しい教育課程の構造に具体的に生かすことが必要と考えた。

もう一つは、小・中・高一貫教育の理論的背景を確立することである。文字どおり12年間の学校教育を貫く理念を確立することが小・中・高一貫教育の必須条件であり、その理念を具体化した教育課程を構築していくことが本校の使命ととらえた。

---

\*1 先行研究として、岩手大学教育学部附属養護学校・宇都宮大学教育学部附属養護学校・群馬大学教育学部附属養護学校・東京学芸大学附属養護学校の共同研究開発（2000～2002）、東京都立あきる野学園養護学校（2002～2005）、見附市立見附養護学校（2002～2005）が報告されている。

**表1 本校の「自立」と「社会参加」の定義**

**【自立とは】**

- その人の能力に応じて、生活する上で必要な知識・理解・技能および態度を可能な限り身につけていくこと。そして、それらを積極的に生活に生かそうという主体性をもっていること
- 上記の力を發揮して何かを成し遂げようとするとき、必要に応じて自らの意思で他者に援助を求め、それを自分で選びとりながら課題を達成していくという主体的な生き方をすること。ただし、自ら意を表現したり援助を求めたりすることが難しい人の場合には、他者からの援助を快く受け止めながら活動することを含めて考えたい

**【社会参加とは】**

- 自ら生きがいや満足感を感じることができる社会生活の場に参加すること。このような社会生活の場とは、家庭、地域、余暇利用の場、就労の場など、その人の能力や生き方に応じたものである。そして、可能な限り、家庭から出て、家族以外の人とのかかわりをもって充実した生活を送ることが望ましいと考える

これまで①②③で述べてきたことをまとめると、新しい教育課程の編成の観点は以下のように考えられる（表2）。

**表2 新しい教育課程の編成の観点**

- ◆一人一人の教育的ニーズに対応できる教育課程を編成すること
- ◆「発達」という視点と「活動と参加」という視点を相互に生かす教育課程を目指すこと
- ◆本校が目指す教育課程は、自立と社会参加を目指したものであること
- ◆小・中・高の12年間の教育を貫く理念に裏打ちされた教育課程を目指すこと

以上の観点をもとに、具体的な研究課題（サブテーマ）を設定して、現教育課程の再編成に取り組むこととした。

## 2 サブテーマの設定について

### (1) 研究の経過から

まず、現在の研究その3の基盤である研究その1と研究その2の成果と課題について示す（表3）。

表3 研究その1および研究その2の成果と課題

	研究その1 平成11年8月～平成14年3月	研究その2 平成14年4月～平成16年7月
目的	<ul style="list-style-type: none"> <li>○教育課程に関連した学校教育の動向をとらえる</li> <li>○教育課程のとらえを行う</li> <li>○基礎・基本となる教育内容の追求とその構造化を図る</li> <li>○今後の教育課程の研究の手がかりを得る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○一貫教育の理念や、学校教育目標、めざす人間像など、本校教育理念の見直しにつながる条件を探る</li> <li>○各部の教育実践上の課題解決を図る</li> </ul>
成果	<ul style="list-style-type: none"> <li>○「教育課程」についての本校の定義を行った。本校の教育課程は、子どもが出発点であり、子ども一人一人のニーズに基づいた指導内容の追求や教育課程の編成を行うことであることを共通理解した</li> <li>○各部において中核的な指導内容を厳選し、小・中・高一貫した指導内容表（以下、「内容表試案」と記す）の作成を試みた。これによって、各部の児童生徒が学ぶべき基礎・基本となる指導内容が明らかになった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○各部の実践的課題研究と卒業生の調査研究を通して、「自己意識・自己概念、アイデンティティの形成」という教育課程を改善するための観点が明らかになった</li> </ul>
課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>○厳選の視点を小・中・高一貫した全校的視野に立つものにすることが必要である</li> <li>○一貫教育の理念や学校教育目標、めざす人間像を全校的に共通理解することが必要である</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○「アイデンティティの形成」という観点が、一貫教育の理念となり得るかを検討する必要がある</li> <li>○「アイデンティティ」の概念規定を行い、各部からの提言と教育課程との照合・関係づけを行う必要がある</li> <li>○一貫教育の理念を確立した上で、学校教育目標・めざす人間像を再構築し、部の具体的な教育課程編成へと進んでいく必要がある</li> </ul>

さて、研究その2の成果と課題が示すように、本研究では、具体的な教育課程の再編成に取りかかる前に、まず本校一貫教育の理念を確立することが優先的課題であると考え、その検討に着手した。

具体的には、研究その2で提言された「アイデンティティの形成」という観点が本校一貫教育の理念となりうるものか、大学の共同研究教員<sup>\*1</sup>からの専門的な助言などを受けながら、様々な角度から検討を重ねた（表4）。

\*1 各部の研究には長崎大学教育学部の先生方と共に取り組んだ。小学部は小島道生助教授、中学部は小原達朗教授、高等部は平田勝政教授が各部の研究に加わった。なお、平田勝政教授には、全体研究のコーディネートをお願いした。

**表4 本校一貫教育の理念の検討において出された意見（抜粋）**

- 「アイデンティティ」は普遍性のある言葉である。ただし、研究を進めていく上で、今後発展していく可能性のある言葉にしておくのがよいだろう
- 「アイデンティティ」を研究のキーワードとした場合、本研究がイメージしにくく、子ども達の姿が具体的に見えにくい
- 「アイデンティティ」に変わる言葉として、「自己」「自己の形成」「自分」という言葉がよいのではないか。心理学では、正確には「アイデンティティ」と「自己」は同義ではない。しかしながら、研究その2における「アイデンティティ」の定義は、心理学における「自己」に置き換えるのではないか
- キーワードの選択に這い回るのではなく、その定義づけが重要である

結果として、上記の意見が方向づけをした形となり、「アイデンティティの形成」にかわって、「自己の形成」が本校一貫教育の理念として適当ではないかと考えた。

そこで、次の段階として、表2に示す「新しい教育課程を編成する観点」や学術的な自己の位置づけなどの関連において、「自己の形成」が本校一貫教育の理念として位置づけられることの意義・必要性の裏づけを行うこととした。

## (2) 「自己の形成」を教育理念と位置づけた背景

### ① 「新しい教育課程の編成の観点」から

#### ア 一人一人の教育的ニーズに対応するという視点から

一人一人の教育的ニーズに対応した教育とは、児童生徒本人の立場に立った、児童生徒主体の教育実践であるといえる。そのような教育では「教える—教えられる」という「能動—受動関係」だけでなく、必然的に本人と他者との相互循環関係が生まれる。つまり、「自己の形成」を教育課程の理念にすることは、本人の教育的ニーズを踏まえた教育課程の編成につながっていくと考える。

#### イ 「発達」という視点と「活動と参加」という視点から

ICFでは、「活動と参加」を個人因子と環境因子との相互作用としてとらえる考え方が示されている。「個人因子」はその人固有の特徴といわれ、年齢、性別、民族、生活歴などが例に挙げられているが、本研究との関連において、そのなかでも特に「本人の生き方」「価値観」という個人因子に注目したいと考えた。決して個人因子がそのまま「自己」に置き換えるものではない。しかし、「本人の生き方」「価値観」は本研究のキーワードである「自己」のイメージと重なる部分が多いと考えた。個人因子は「どのような生活・人生（活動と参加）を築いていくか」という目標の選択・決定に大きく作用している（上田 2005）。そのことから考えるならば、「自己の形成」は「活動と参加」に様々な影響を及ぼすものであり、これからの学校教育では、「自己」と環境との相互関係のなかで、子ども一人一人の教育的ニーズやそれに応じた支援の在り方をとらえていくことが重要であると考える。

#### ウ 自立と社会参加の視点から

表1（p.3）に示すように、本校が考える「自立と社会参加」は、その人を取り巻く周りの人たちとの関係のなかで構築される社会的側面も含め、その人自身の希望や欲求が実現され、そのような生活が保障されるための主体的な生き方であるといえる。子ども達が自分の人生を価値あるものにしようと自らの行為や生き方を積極的に意味づけていくためには、肯定的な「自己」が形成されていくことが不可欠であると考える。

また、障害のある児童生徒を取り巻く社会情勢や障害観、自立観から今後の学校教育を眺めると、その教育の目標は、生活に必要なスキルを身につけるだけでは不十分である。大切なことは、スキルを身につけた自分自身をどうとらえているかということや、身をつけたスキルをどう使うのか、または生かすのか

という「自己」を形成することであると考えられる。児童生徒の人格や主体性を育む上で、本研究が「自己の形成」に行き着くことは必然のように思われる。すなわち、将来の「自立と社会参加」を見据えると、学校教育のなかで一貫して「自己」を形成することが大きな意義をもつと思われる。

## Ⅱ 小・中・高一貫教育の視点から

「自己」は知的能力だけでは形成されるものではない。つまり、個々のスキルや能力面での「できる」→「できない」という点に着目するだけではなく、個々の内面世界の成長に焦点を当てることが重要となる。例えば、重度の障害のある児童生徒にとっても「自己」が形成されるように、一人一人の生活経験を大切にしながら、児童生徒の内面世界を見つめた教育実践の実現が不可欠となってくる。

一方、本校では10年以上前から児童生徒の「内面」に焦点を当てた実証的研究や授業改善を行ってきた。それは主に指導レベルにおいて重視され、小・中・高一貫教育の共通の指導方略として脈々と受け継がれてきた。その成果は、児童生徒がその発達・成長にあわせて、着実に「自ら考え、判断し、行動する」主体として変容していることからもうかがえる。

以上のことから、個々の内面世界を大切にした教育実践によって児童生徒の「自己の形成」は支えられてきたのではないかと考えられる。今後、小・中・高一貫教育の理念として「自己の形成」を位置づけることにより、本校の指導方略と教育理念の一体化が図られるものと考える。

### ② 学術的な視点から

昨今、特別支援教育に携わる教育実践者や研究者の間で、「自己」が注目され始めている<sup>\*1</sup>。「自己」は元来心理学の研究領域であるが、最近では「自己」を教育学やカリキュラム論と融合しようという取組がさかんになりつつある。このように学術的にも「自己」は本来の発達心理学の範囲を超えて、教育界のなかでも関心が高まりつつあり、「自己」を学校教育のなかで具体的にどう扱うかという取組は今後さらに注目されるであろう。

以上のこと総合すると、本校一貫教育の理念として「自己の形成」を位置づけることは適切であり、十分に研究的価値のある取組になるのではないかと考える。

このような背景を基に次のようなサブテーマが設定された。

### 研究その3のサブテーマ：自己の形成へつながる教育課程の創造

\*1 先行研究として、鳥取大学附属養護学校（2005）の実践があげられる。また、日本特殊教育学会においても「自己」に関する自主シンポジウム（2004～2006）が開催されるなど、その注目は年々高まっている。

### 3 研究目標

「自己の形成」を本校一貫教育の理念として現教育課程を見直し、新しい教育課程を再編成することを目標とする（図1）。

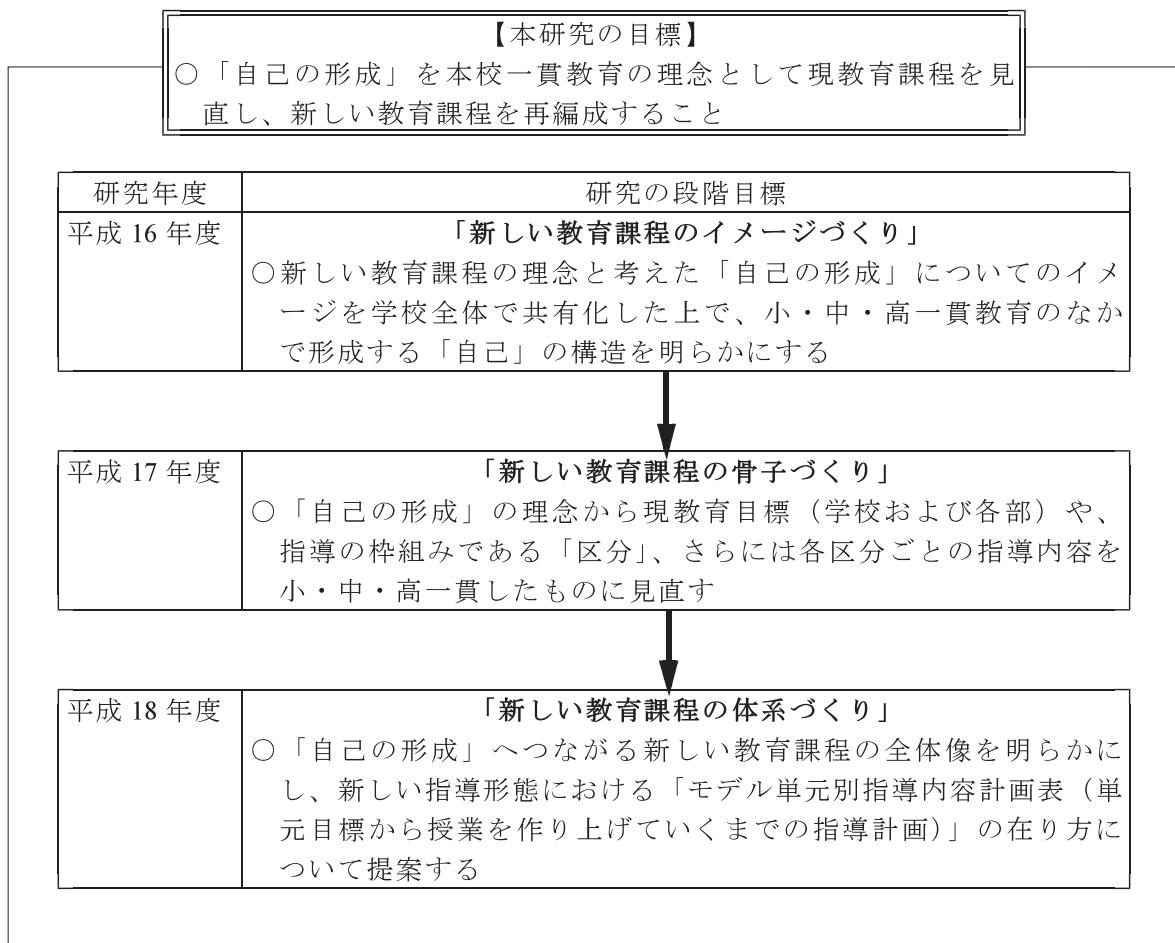


図1 本研究の目標

### 4 研究の方法

#### (1) 研究の方略

「教育課程の再編成」の研究は、現教育課程を「帰納的な方略」と「演繹的な方略」によって探求し、両者の成果を生かして新しい教育課程を創造しようとするものである（図2）。

すなわち、研究その1では、各部の実態や教育的ニーズから厳選した中核的な内容を分類・整理する（「内容表試案」の作成）という「帰納的な方略」によって研究を実施した。研究その1を通して、これから教育課程の条件が、時代に即応した指導内容および分類をもつことが必要なことを明らかにしたことは大きな成果であった。一方で、研究その1では、本校教育の根幹となる理念や小・中・高一貫教育の視点の検討の必要性が課題として挙がった。

それを受けた研究その2も、実践的課題研究や卒業生への実態調査などをもとに本校教育の根幹となる理念を追究するという「帰納的な方略」による研究であった。

そして本研究では、教育課程の理念を「自己の形成」と位置づけ、その理念をフィルターとして「演繹的な方略」によって教育課程の全体像を見直す研究に取り組んだ。

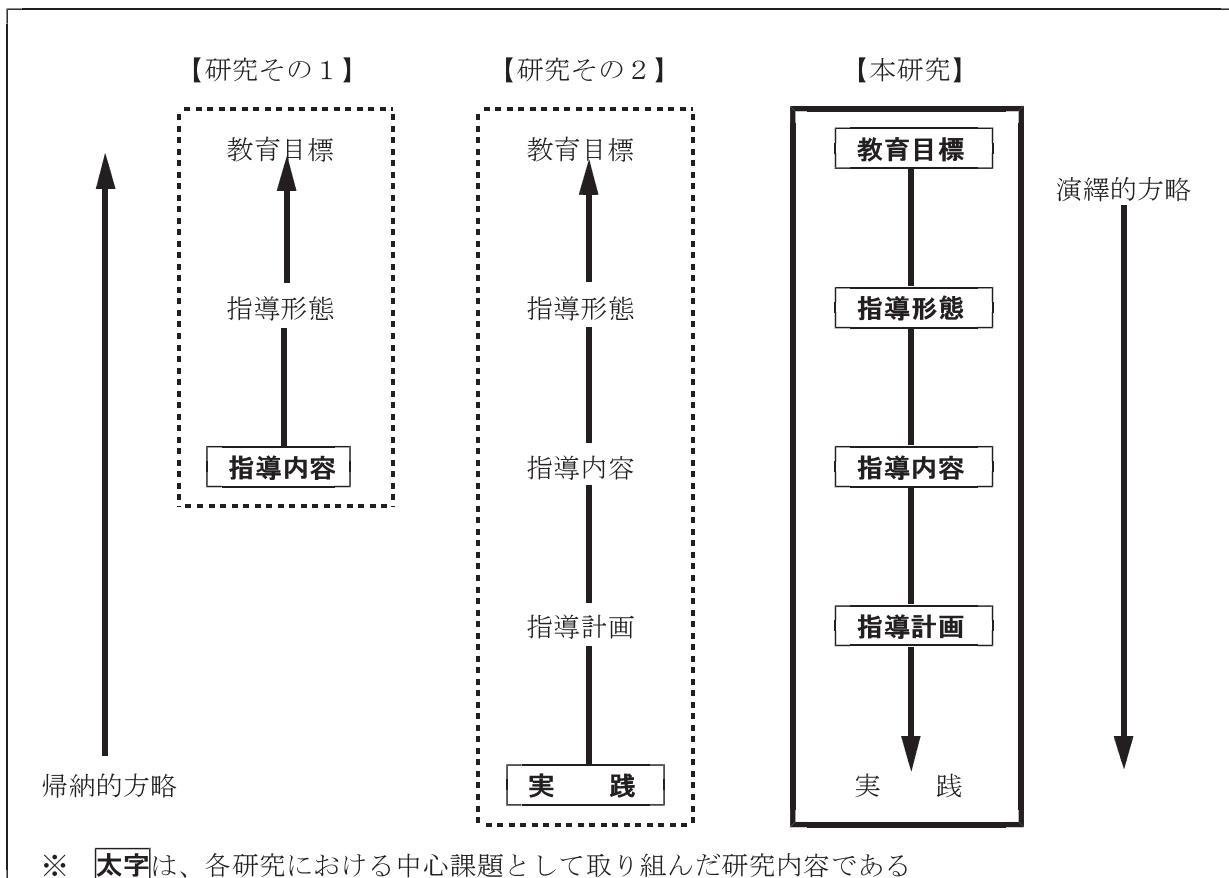


図2 「教育課程の再編成」の研究方略

## (2) 研究の組織

本研究では、全体研究会、縦割りのグループ研究会、部研究会それぞれが研究課題を担い、その結果を互いにフィードバックし、共通理解を図りながら教育課程全体について見直しを進めた。

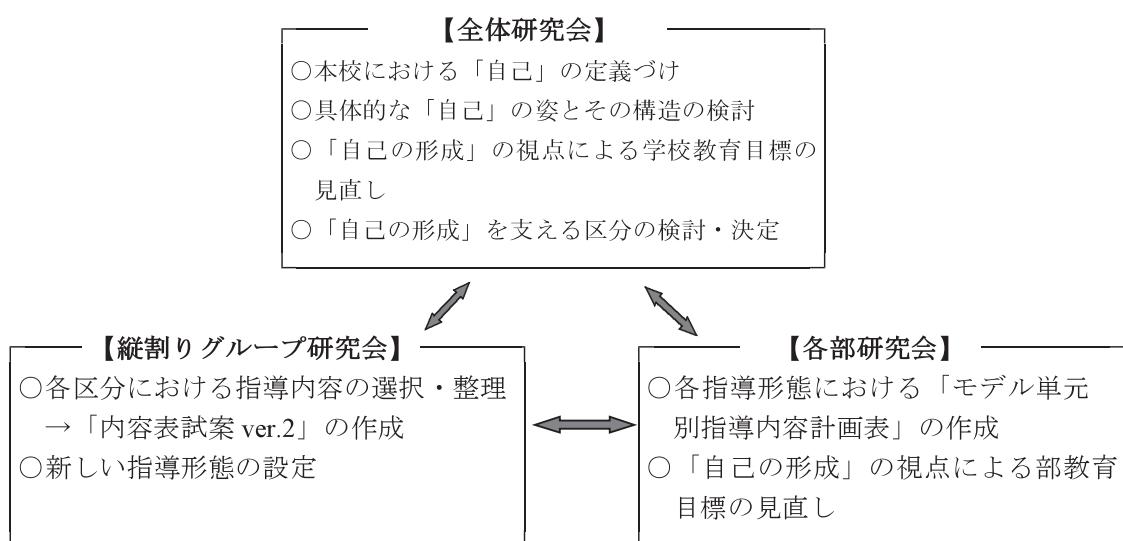


図3 研究の組織

### (3) 研究計画

教育課程再編成の目的は、新しい教育課程が「自己の形成」という理念を一貫してもつことである。そこで、図4が示すように、教育課程全体に「自己の形成」の理念を取り入れ、トータルに検討を行うこととした。

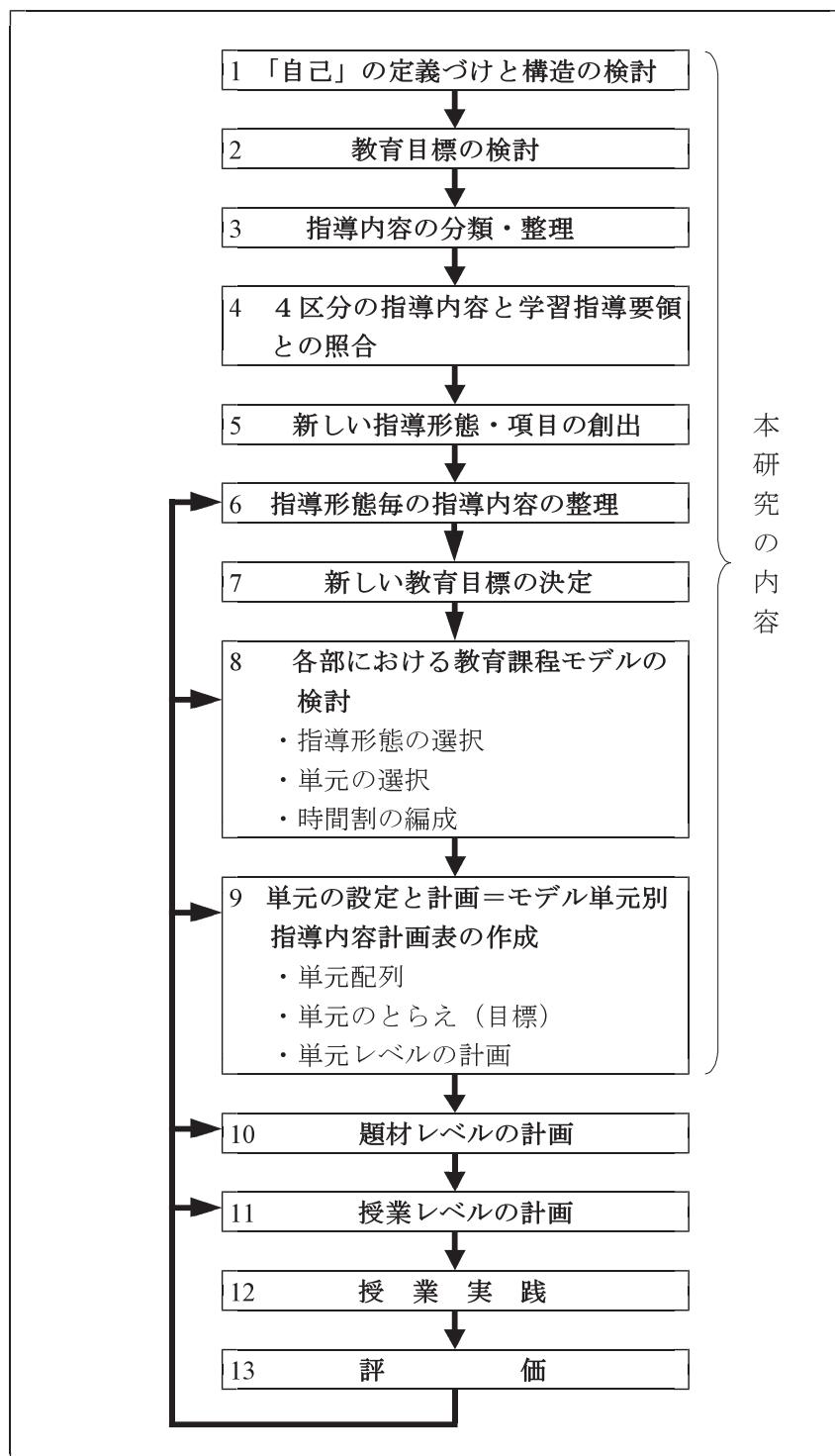


図4 「自己」で貫く教育課程再編成の道筋

## 5 研究の経過

### (1) 「自己」の定義づけとその構造の検討

#### ① 「自己」の定義について

本校の一貫教育の理念として「自己の形成」を位置づけたが、この「自己」の定義には長期間の検討を要した。おそらくそれは、「自己」をイメージしようとしたときに、その実体をつかめそうでつかめない、さらには、それをうまく整理し、明確に説明することの難しさにあったように思われる。確かに、全国の知的障害養護学校等の実践研究を眺めても、「自己理解」「自己肯定感」「自己概念」などの自己に関する用語がよく使われているが、同じ用語を示しつつも実質的な概念や文脈が異なっているのが実情である。

そこで、本校の定義をまとめるにあたって、①研究その2の成果から②心理学における見解から③発達的な視点から④ ICF の視点からの四つの側面から「自己」を整理したうえで、本校がを目指す教育課程の指向性をも勘案しながら総合的に定義づけを行うことにした。

#### ア 研究その2の成果から

当初、本校一貫教育の理念としての可能性が検討された「アイデンティティ」は、研究その2において次のように定義されている。

「アイデンティティ」とは…

青年期において、新しい内面世界を構築（新しい自分づくり・自己の確立）していく過程で得られる「自分らしさ（自他とも認める一貫性のある自分らしさ）」の感覚である

この定義から「自己」は、その人にとって実感できる肯定的な自分のイメージであること、そして、それは他者からも認められる「搖るぎない自分」であることが読み取れる。

#### イ 心理学における見解から

心理学における自己の概念は混乱している（小島 2005）といわれるなかで、本研究が重要視した見解が榎本（1998）も注目したジェームズ（James.W.1892）が指摘する「知る主体としての自己」と「知られる客体としての自己」の二つの側面に分けた「自己の二重性」である。

すなわち、「知る主体としての自己」は、自分を見つめ直すことによって今の自分をとらえ、さらには、他者も認める自分らしい生き方を作ろうとするものである。一方、「知られる客体としての自己」は、他者や環境に向かって自分を積極的に表すことから始まり、次第に他者や環境と主体的な相互循環関係を通して社会的な存在として育んでいく自分によって形成されていくものと考えられている。これらの見解は、本校の「自己」を定義する上で極めて重要な考え方であった。しかしながら、この二つの側面の主体は児童生徒自身であること、また、それらが個で完結するものではなく、常に他者や環境・社会とのかかわりのなかで実現されるものであるということが共通していることから、本校の考える「自己」はこの二つの側面に厳密には分けない、一体化した総体としてとらえることが適当と考えられる。

#### ウ 発達的な視点から

研究その2において、「アイデンティティ」は、ある基準となる順序性をもって発達すること、そして、その順序性のなかにも生活年齢がある節目に達したときにそれまでの「自己」が質的に転換することも示した。このことは、本校が考える「自己」も同様に、生活年齢に応じて発達し、その節目ごとに特徴的な姿を見せることを示唆しているといえる。一方で、寺井（2004）は「発達には個人差がある。～（中略）～『この生活年齢であるから、このような発達をしなければならない』『発達年齢を引き上げることをねらいにして』と考えることは、子どもの姿を否定的にとらえることにつながる」と“発達の個別性”的重要性を述べている。また白石（1996）は、「人間の発達は能力の発達と内面の発達が結びついて作り上げているもの」とも述べている。

これらのことから、本校が考える「自己」は、生活年齢だけに規定されるのではなく、身体機能面や認知面の発達などと互いに関連しあって成し遂げられるものとしてとらえることが適當と考えられる。

## Ⅰ ICFの視点から

「自己」は、その言葉から個で完結するものというイメージが浮かんでくる。しかしながら、本来の「自己」は、発達的な背景をもとにとらえられるだけではなく、ICF が示すような個と環境の関係を見つめた姿を想像しなければならないと考える。本校の教育が目指すところは、児童生徒が「自立と社会参加」に向かって「自己」をどのように形成していくかということである。社会生活への参加に必要な環境が作り出されれば、「自己の形成」に大きな影響を与えることは間違いない。

以上のことでもとに、本校の「自己」の定義を次のように考えた。

### 「自己」の定義

- 「自己」とは、自分を客観的に見つめてとらえ直した肯定的な自分である。さらにそれは、他者も認める搖るぎない自分である。このような生き方をみつけようとする営みによって形成されるものである
- 「自己」の発達は、生活年齢と身体機能や認知などの発達の結びつきによって作り上げられるものである。ただし、「自己」は他者や環境が大きな影響を与えるものであり、それらの主体的な相互循環関係のなかでより豊かに育まれるものである
- この「自己の形成」を目指す教育が、将来の「自立と社会参加」につながる

## ② 「自己」の構造

「自己」が「生活年齢」と身体機能や認知などの「発達」との結びつきによって作り上げられるという定義に基づき、「自己」の構造を明らかにすることに着手した。具体的には、まず、身体機能や認知などの発達との関連で、「自己」が形成されるまでにどのような経過をたどるのかを明らかにした。その上で、「自己」の形成の様相と各部の児童生徒の実態とを照合することにより、各部の児童生徒の特徴的な「自己」の姿を明らかにした。

詳細については p.55 からの各部の研究の項で述べるが、以下に示すような各部ごとの特徴的な「自己」の姿が明らかになった。

#### ○小学部：「自己活動の充実期」

身近なものとかかわるなかで自分に気づき、発見していく自己

#### ○中学部：「自己の拡大・肯定期」

自分の成長を実感し、他者と協調しながら新たな自分をみつめる自己

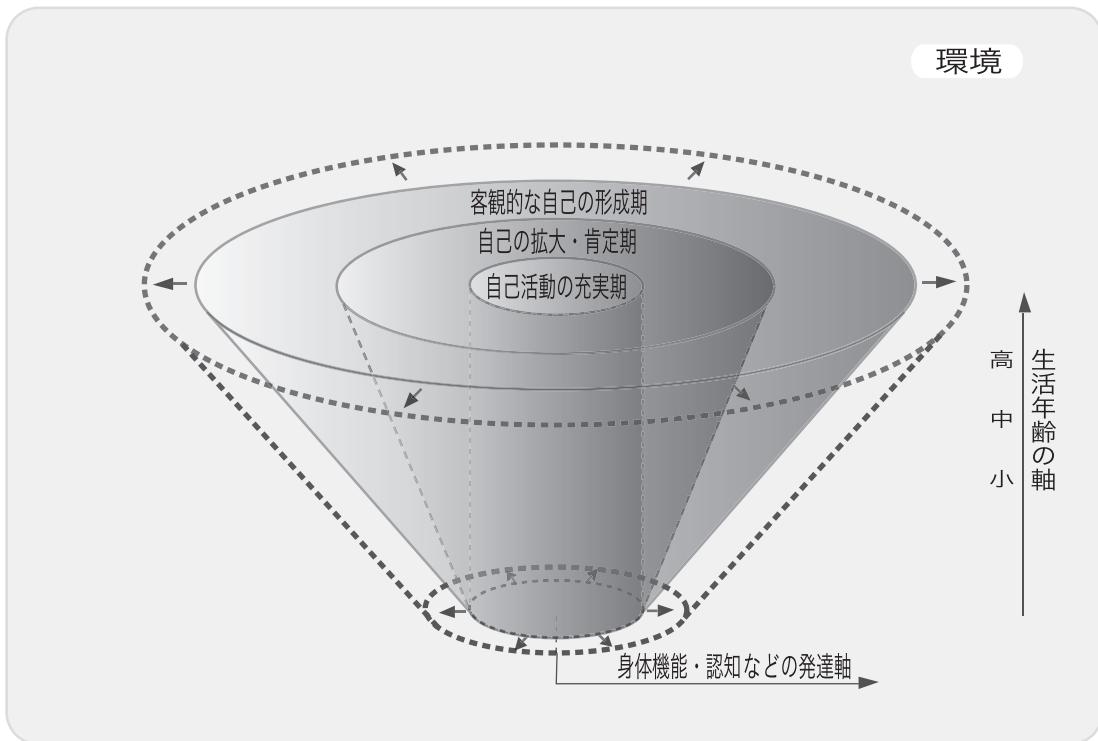
#### ○高等部：「客観的な自己の形成期」

客観的な自己評価や生き方のイメージをもち、自立的な社会生活の場への積極的な参加を志向する自己

なお、これらはあくまで各部の児童生徒の特徴的な「自己」の姿であることを確認しておきたい。

すなわち、「自己」は、児童生徒の発達状況や彼らを取り巻く環境因子によって様々と変化するものであり、どの部においても「自己活動の充実期」「自己の拡大・肯定期」「客観的な自己の形成期」にあたる児童生徒が存在するというとらえをすることが自然だと考えられるからである。

このとらえを基に、本校の考える自己を立体的な構造として示したもののが図5である。



※ 身体機能・認知などの発達軸は、一方向のみではなく、中心から放射状に広がるものととらえている

**図5 「自己」の構造**

この構造は、「自己」が生活年齢の軸と身体機能・認知などの発達の軸の結びつきによってつくられていることを表している。つまり、小→中→高と生活年齢が進むにしたがって「自己」も広がっていくことも表している。さらに、この構造もあくまで基本的なモデルであり、彼らを取り巻く環境因子によっても「自己」の姿は変わってくると考えられる。図5の[ ]が示すように、環境因子がプラスに作用すると「自己」の形成は促進するものと考える。

図6は、図5を生活年齢の軸で輪切りにした場合、各部の中心的な自己の姿が見えてくることを示した。

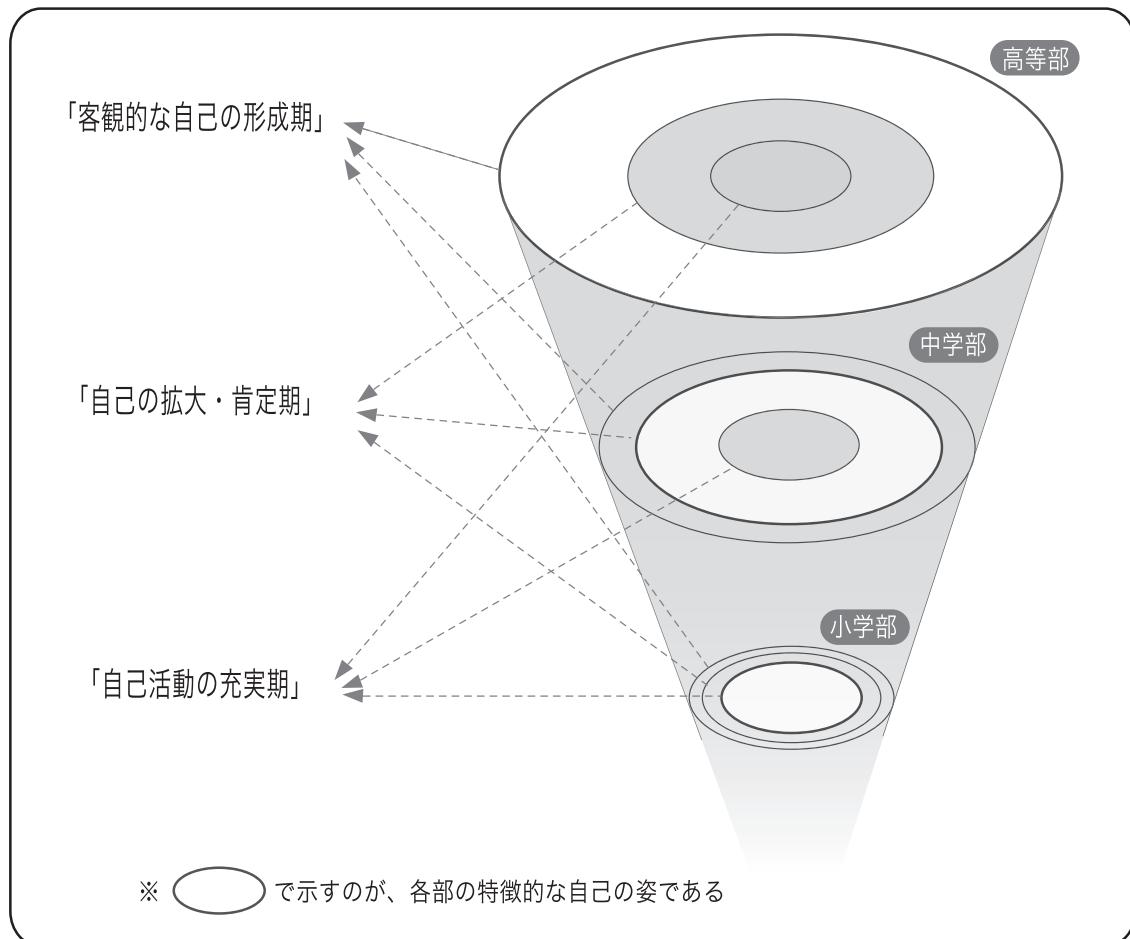


図6 各部の自己の姿

## (2) 教育目標の検討

「自己」の定義や構造を基に、現学校教育目標および部教育目標の検討を行った。しかし、この段階では、拙速に新しい教育目標を設定することを避け、「自己」というフィルターを通して、現教育課程のよさや改善する部分を概観することにとどめた。

## (3) 指導内容の分類・整理

### ① 4区分の創出

指導内容の分類にあたっては、まず「自己」の定義やその構造を見据えた上で、本校を取り巻く地域社会の実態や情勢、本校教育に対する保護者の期待なども考慮しながら全体研究やグループ研究のなかでフリートーキングを行った。そのなかでいくつかの「自己」を支える要素が浮かびあがってきた。以下に示すのが、その代表的な意見である。

- 「自己」を取り巻く環境、特に、身の回りの生活が基盤となり「自己」は形成されるのではないか  
→ (区分 : 「くらし」)
- 社会のなかで自分が認められていることや他の人の役に立っているという実感は、「自己」を支える重要な要素ではないか。また、自分らしい生き方をみつけ、自分の楽しみをもってそこに一生懸命取り組んでいる姿も、「自己の形成」そのものではないだろうか → (区分 : 「いきがい」)
- 「自己」は他者や物など、環境とかかわりのなかで形成されていくものである。この環境とのかかわりにおいては、認知的な力が果たす役割が大きいのではないか → (区分 : 「まなび」)
- 体力や運動能力など身体機能を高めたり、自分の身体を客観的にとらえる力を身につけたりすることは「自己の形成」に大きく関与するのではないか → (区分 : 「からだ」)

これらの意見が整理され、結果として「くらし」「いきがい」「まなび」「からだ」という四つの新しい「区分」が創出された。

くらし	いきがい	まなび	からだ
身近な家庭生活や地域社会の中で主体的に生活できるようなスキルや適応力を獲得することにより、自己有用感を高める	他者との関係や生活環境のなかで、認められる経験の中から得られる自己有用感を感じたり、将来の生活環境のなかで自分の楽しみを見出す力を身につけたりする。また、周囲にある様々な物事に対して、その物や事柄自体の美しさや素晴らしさ、面白さなどを感じる力を育む	他者との関係において自分の思いを表出することや概念の形成など、環境を正確にとらえ、環境に働きかけるための基礎・基本となる力を育む	自分の成長や変化に関心をもち、自分の身体を客観的にとらえることを通して、大人になることへの期待を高める。また、楽しみながら身体を動かすことを通して、よりよく動く身体、強い身体をつくる

今回、この4区分が現教育課程の指導領域にかわって指導の枠組みを示すものとなる。また、現教育課程では各部がそれぞれ独自の指導領域を設けていたのに対して、本研究では、この4区分を小・中・高すべての部が同じ指導の枠組みとして位置づけたことが大きな特徴といえる。これにより、子どもたちの入学時から卒業までの12年間の学校生活において、各区分のねらいや指導内容・項目がどのように変化し、高次なものになっていくかという分かりやすさにもつながると考えた。

さて、ここで「自己」と4区分との関係について、若干の説明を行う。「自己の形成」を4区分が支えるということはこれまで述べてきたとおりであるが、その「支えるー支えられる」という関係をどのように表すかという点では時間をかけて慎重に検討を繰り返した。何よりも重要と考えたことは、本研究のコンセプトが「自己」が教育課程全体を貫くということを踏まえ、単に「自己」と4区分の関係にとどまらず、後述の内容表試案ver.2やモデル単元別指導内容計画表をも見通した構図にすることであった。

この考え方を最も適切に言い表したものが図7である。「自己」と4区分が同じすり鉢状の構造で表され、しかもそれらが一体となる構図である。さらには、4区分の構造図がある区分で切り取ることにより、その区分にかかわる内容表試案が表されることも示している。

このように、これらの構図は、「自己」という理念が教育課程全体を貫いていることを明確に表している。

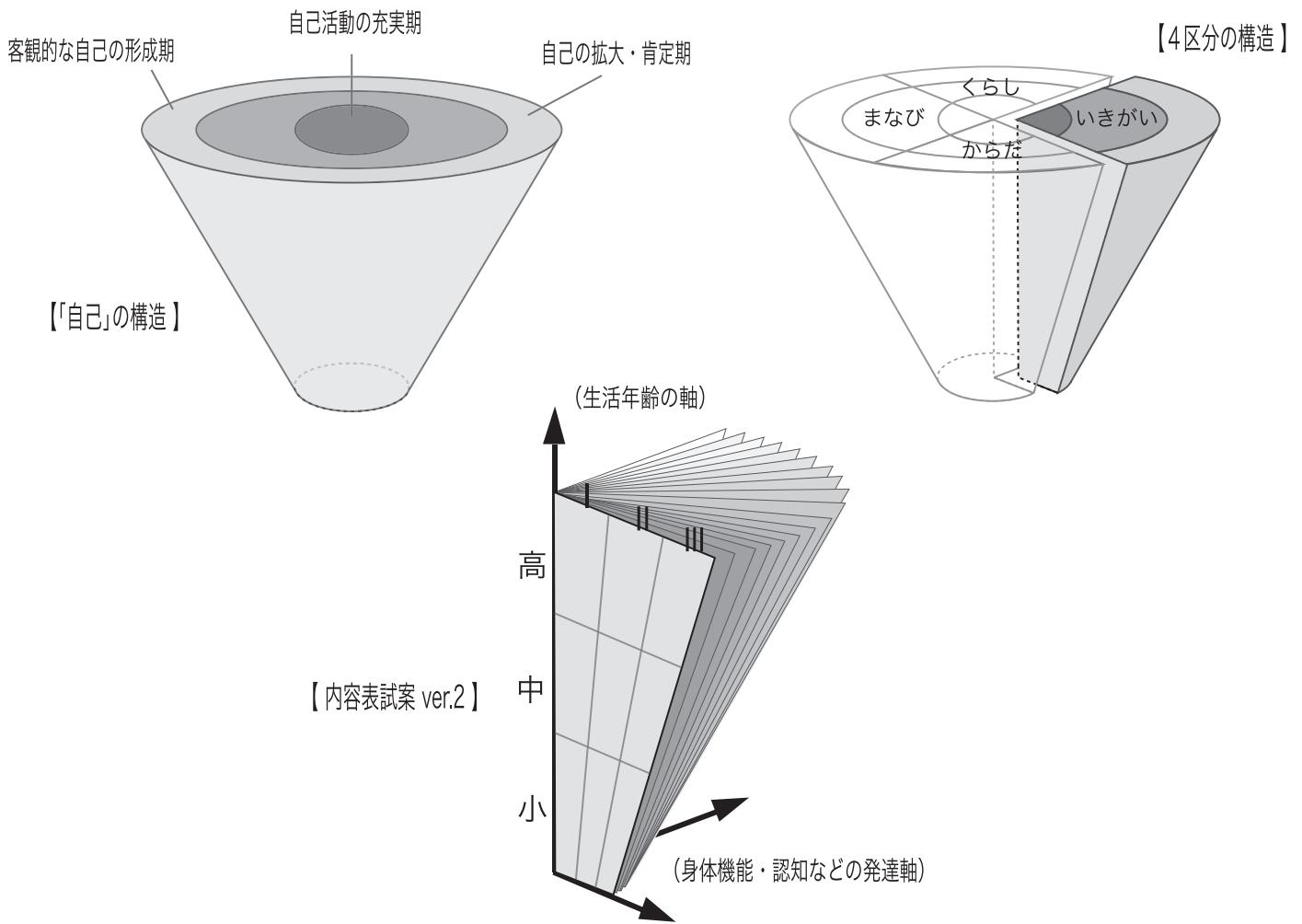


図7 「自己」と「4区分」の構図

## ② 「自己の形成」を支えるもう一つの側面：「こころ」の創出

4区分を創出する過程で、「興味・関心」「態度」「情緒の安定」「感情」「コミュニケーション」「自己調整」「自己理解」などの重要なキーワードが出された。これらに共通することは、児童生徒のいわゆる「内面」を表すものであるという確認をした。そこで、この「内面」の取り扱いについても4区分と同様に、「自己の形成」を支える区分として位置づけができるかという検討を始めた。

「内面」と4区分は、自己を支えるという意味で、また、そのために互いが関連・両立することを重要視していることでは共通しているが、その位置づけは微妙な違いがあると考える。すなわち、「くらし」「いきがい」「まなび」「からだ」の4区分が「自己」の構造そのものと重なり合うことに対して、「内面」については4区分すべてと関連し合いながら、その基盤として支えているものであると考えた（図8）。す

なわち、これらの「内面」は、それだけで単独に取り扱うより、むしろ、4区分の指導形態のねらいや特徴に合わせた形で取り上げられることがふさわしいと考えた。梶田（1996）は「内面の成長が自己の成長を支える」という見解を示している。「自己の形成」に関わる内面を特定し、その「内面」を具体的な指導に“合わせて”いくことが大切なことだと考える。

これを受け、「自己の形成」のために重要な「内面」を総称して「こころ」と名付けた。次の段階として、さらにグループ研究において、「こころ」の実相やねらいを明らかにして、「こころ」に関する指導内容を4区分に応じて適切に位置づけられるようにしていくことに取り組むことにした。このことに関しては、「II グループ研究」のなかで詳しく述べることとする。

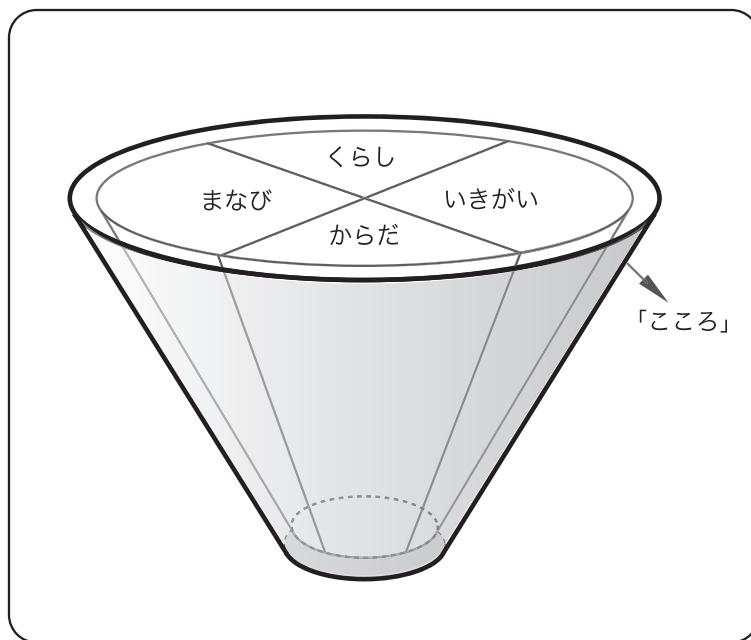


図8 「こころ」と4区分の構図

#### (4) 4区分の指導内容と学習指導要領との照合

新しく創出した4区分のとらえに応じて指導内容を選択・分類したが、この時点では、あくまで「自己の形成」のために必要な指導内容を選択したに過ぎなかった。そこで次に行った作業は、これらの指導内容が盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領における知的障害養護学校の各教科等が示す内容と照合することであった。

本校をはじめとする大学の附属学校は、その学校がおかれている使命や、地域性、大学と共にした研究指針をもつなど、様々な条件から一般の学校に比べて独特の教育課程を編成している場合が多い。しかし、それが学習指導要領から逸脱した教育課程を編成してよいということではない。いかに本校が「自己」を一貫教育の理念として位置づけた特色のある学校を目指すとしても、学習指導要領に準拠しているという裏づけがなされていることが最低条件となる。

このような理由をもって行った照合作業であったが、区分でまとめた内容が学習指導要領で示された各教科等の内容に含まれていることが確認されたことにより、新教育課程を「自己の形成」を中心軸として編成していく確信をもつことにつながった。

#### (5) 新しい指導形態・項目の創出

##### ① 新しい指導形態について

図9に示すのは、本校の新教育課程の構造図である。各区分ごとに選択・分類された指導内容は、各区分のとらえをもとに、さらにカテゴリーごとにまとめられ、その指導内容のまとめを指導形態とした。ちなみに、各指導形態ごとに選択・分類されてまとめられた指導内容は、限りなく教科に近いものであつ

ても、その時点で学習指導要領が示す各教科・領域等の枠組みを超えた内容が再編されていることから、新たに創出した指導形態はすべて「領域・教科を合わせた指導形態」ととらえた（「生活単元学習」を含む）。ただし、「自立活動」「特別活動」「総合的な学習の時間」に関しては領域別の指導及び時間の枠の指導として位置づけることとした。

「生活単元学習」は、領域・教科を合わせた指導形態であり、様々な内容を総合的に扱うという特徴をもっている。したがって「生活単元学習」は、今回新しく創出された他の指導形態のように、毎日帯状にとるというものでもない。ある一つの区分から規定されるものではなく、4区分および「こころ」のくくりから必要に応じて内容を選択・組織することにした。

「総合的な学習の時間」は元々学習指導要領の各教科・領域等を越えた時間の枠として位置づけられており、その内容も規定されていないのが特徴である。また「自立活動」に関しても、内容の選択・組織の基準が個々の教育のニーズにおかれ、そのニーズにより柔軟に、あるいは個別的に対応しようとするものであるのが特徴である。学習指導要領によれば、自立活動の内容の取り扱いは、「個々の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づいて、これらの内容のなかから必要な項目を選定し、それらを相互に関連づけて指導内容を設定すること」が求められている。このことからも「総合的な学習の時間」「自立活動」は、4区分から独立したものとして位置づけることが適当と考えた。

「特別活動」については、他の指導内容と同様に、4区分のとらえにそって内容の選択・分類を試みた。「特別活動」に関する指導内容は4区分のどこかに位置づけることも可能であったものの、その目的や指導のしやすさから、4区分とは独立した形で従来通りの取り扱いをすることが適当であると考えた。

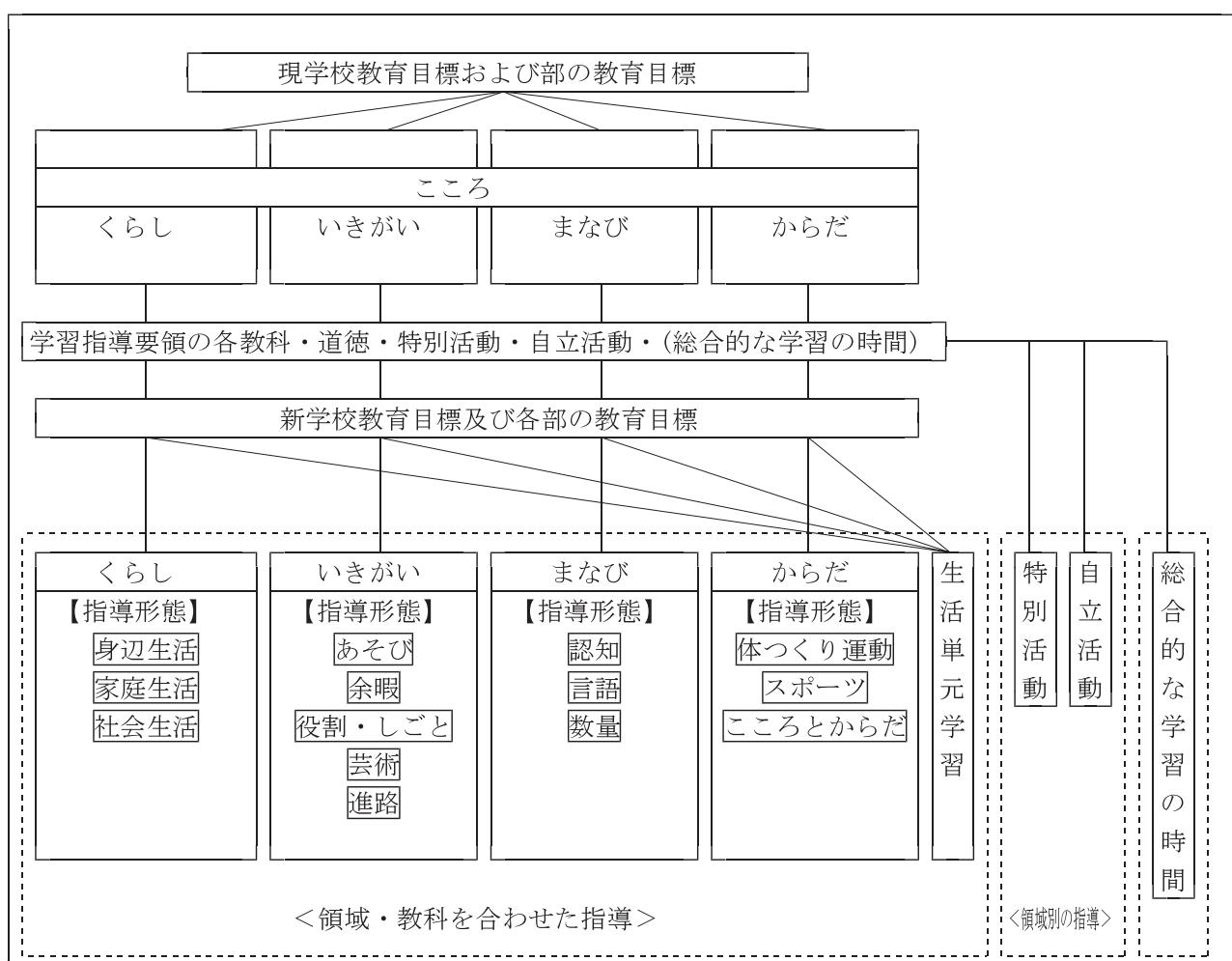


図9 新教育課程の構造

## ② 項目について

指導形態に含まれる指導内容を、実際の授業を想定しながら学習活動ごとにまとまりをもたせた。これが「項目」である。この項目をもとにして、各部の児童生徒の実態に合わせたかたちで「単元」が作り上げられることになる。各項目の設定理由については、「Ⅱ グループ研究」において詳しく述べる。

さて今回明らかにした指導形態と項目の特徴は、それらが小・中・高共通しているということである。同じ指導形態や項目における指導を小・中・高一貫して指導することの意義は大きい。それは、就学から卒業に至るまでのライフステージにおいて共通の土壤、共通の視点をもって、児童生徒の「自己の形成」を目指すことが可能となることを意味している。

ただし、各部の教育目標や児童生徒の実態などの様々な状況により、同じ指導形態であってもその取り扱いに軽重が表れるはずである。しかしそれは、各部がどのような「自己」の側面に焦点を当てようとしているかを示しているととらえてほしい。

なお、「こころ」に関しては、前述のとおり、各指導形態のねらいに応じたかたちで「こころ」に関する内容を設定することとした。

表5 各区分の構成

区分	指導形態	項目
こ こ ろ	暮らし	身辺生活 家庭生活 社会生活
	いきがい	身辺生活 調理、被服、洗濯、清掃、 家庭工作、メディアと情報機器 の利用
		自然、買い物、施設利用や移動
まなび	あそび	あそび
	余暇	余暇活動、校外での余暇活動
	役割・しごと	しごとの意義、しごとの仕方
	芸術	音楽的表現、美術的表現
	進路	将来の生活、将来の仕事
からだ	認知	認知
	言語	表出、理解
	数量	かず、実務
からだ	体つくり運動	体力づくり、集団行動
	スポーツ	レクスポート、競技スポーツ
	こころと身体	健康、成長

## (6) 指導形態ごとの内容の整理 ~内容表試案ver.2の作成

「自己」の定義において、「『自己の形成』を目指す教育が、将来の自立と社会参加につながる」ととらえた。そのような意味では、「自己の形成」という理念で創出した各項目ごとの一つ一つの指導内容が発達上、教育上、どのような位置づけがなされ、それがどのように小・中・高一貫教育のなかで深化・発展していくのかを明確にすることは重要と考えた。

そこで、「自己」が生活年齢と身体機能や認知などの発達の結びつきによって形成されていくという定義に基づき、縦軸に生活年齢、横軸には身体機能や認知などの発達を節目を基に、項目ごとに九つの座標（区分によっては12の座標）を構成し、この座標にしたがってそれぞれの指導内容を整理した（図10）。

なお、縦軸を生活年齢、横軸を身体機能や認知などの発達の節目を基にしたのは、内容表試案 ver.2 と本校が育てたい「自己」の構造とを一致させる目的もある。

区分「いきがい」－指導形態「芸術」－項目「音楽的活動」

	I	II	III
高			
中			
小			

身体機能・認知など発達の軸

図10 内容表試案ver.2のフォーマットの例

指導内容の精選・整理にあたっては、各部ごとに系統的な指導内容をつぶさに洗い出そうというのではなく、ライフステージと発達の節目という関連においてどのように配列されるかということを俯瞰図のように一望しようとした。加えて、必要な指導内容を新たに設定しようとするときは、生活年齢に関係なく ICF の理念を考慮することとした。ただし、本研究では小→中→高と生活年齢が上がっていくほど、どちらかといえば発達という個々の能力に焦点を当てる発想よりも、「活動と参加」という ICF の理念に焦点を当てて内容を設定することを優先することにした（図11）。

活動・参加と発達の内容

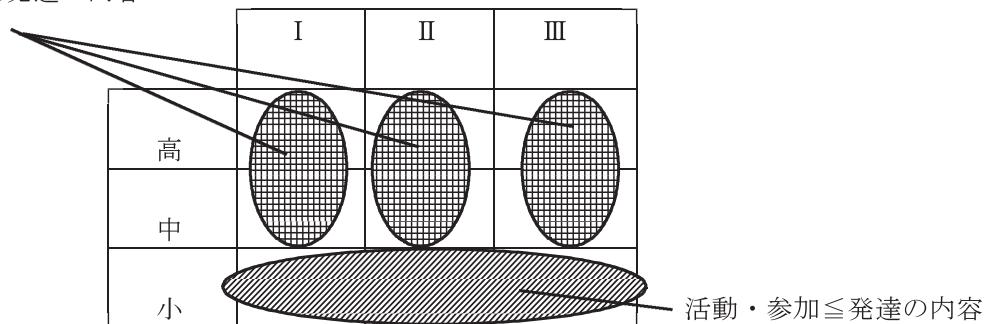


図11 ICFの理念を取り入れた指導内容の選定

なお、「こころ」に関する指導内容が項目ごとに生じることが予想される。この場合は、項目のねらいや特徴を把握した上で、「こころ」の指導内容を設定することができないかと考えた。各区分の指導内容の選定については、「II グループ研究」の項で詳しく述べる。巻末資料には、内容表試案 ver.2 の一覧を掲載しているので参照してほしい。

## (7) 教育目標の決定

学校教育目標および各部の教育目標は、「自己」を支える4区分ごとに設定することが研究の成果と考えた。「自己の形成」の理念によって学校教育目標及び部教育目標が一貫していることを示している（図12）。

<p style="text-align: center;">【新学校教育目標】</p> <p style="text-align: center;"><b>「生きる喜びをつくる」 「生きる力を身につける」</b></p>		
【小学部教育目標】	【中学部教育目標】	【高等部教育目標】
<p>【小学部教育目標】</p> <p>身近な物とかかわるなかで自分に気づき、自分なりに考え、自分から行動しようとする意欲を育てる</p> <p>(くらし) 身の回りのことを「自分でやってみよう」という意欲を育て、身辺生活の処理能力を高める            (いきがい)遊びやいろいろな経験をとおして人とのかかわりを広げ、生活そのものを楽しむ            (まなび) 知的な学習への興味関心や意欲を高め、基礎的な知識・技能を高める            (からだ) 思いきり身体を動かそうとする意欲を高め、基本的な身体の動かし方を身につける</p>	<p>【中学部教育目標】</p> <p>仲間とともに、いろいろなことにチャレンジし、自分の成長を実感しながら社会参加の基礎的な力を高める</p> <p>(くらし) 生活の場を広げ、経験を繰り返しながら、社会生活における基本的な態度や知識技能を身につける            (いきがい)精一杯作業をしたり、表現をしたりする力を高め、自分の良さに気づき、生活中に喜びを感じる            (まなび) 基礎的な言語や数量の力を広げ、思考する力や身近な物事を捉える力を高める            (からだ) 身体の成長を受け入れながら、動きを広げたり、運動を続ける力を高めたりする</p>	<p>【高等部教育目標】</p> <p>自分の生き方・在り方を主体的に考え、自ら選択・決定する過程をおこして、「大人の自分」づくりを行い、自立的な生活・社会参加を目指す</p> <p>(くらし) 身につけた生活上の知識および技能・態度を生かしながら社会のなかでよりよく暮らす力を高める            (いきがい)将来の生活に見通しをもち、自分のよさを生かして働いたり、生活を楽しんだりする力を高める            (まなび) 身につけた言語や数量等の力を社会のなかで生かす理解力、判断力、コミュニケーション力を高める            (からだ) 自分の身体をよく知り、身体を動かす喜びを感じながら社会のなかで自己肯定感をもって生きる強い心と身体をつくる</p>

図12 学校教育目標および各部の教育目標一覧

#### (8) 教育課程の具体化

各部において、指導形態の取り扱いや時間割の編成、時数配当などが検討された。指導形態の取り扱いについては、「自己の形成」の過程でもどこに重点をおいているかの違いがあることで、各部によって取り扱わない形態が出てくることもあった。時間割の編成や時数配当でも、各部が4区分をどのようにとらえ、どのように関連づけ、さらには、どの区分に最も重きをおいているのかということが大きく影響している。このことについてはP.55からの各部の研究において詳しく述べることとする。

#### (9) 単元の設定と計画～モデル単元別指導内容計画表の作成

これまでの「単元別指導内容計画表」の作成は、教育課程をベースにしたアプローチと、個別の教育的ニーズを教育課程に取り入れるというシステムティックなアプローチとの両者のすりあわせによって行われている。実際には、個別の指導計画の作成によって把握された具体的な教育的ニーズを見据えながら、そのニーズの支援の中核となる授業において、この「単元別指導内容計画表」を題材選択や指導方法の選択について評価をするために利用してきた。

「自己の形成」という理念の導入により、指導内容を選択・分類することで生まれた新しい指導形態や項目のなかでは、一つの授業においても「自己の形成」ということをにらんだ目標設定、内容、方法等の工夫が必要である。つまり、新しい教育課程では「自己」のある側面に焦点を当てて、その「自己の形成」を直接的な目的とした授業の指導計画を立てることが大切であると考えた。そこで、従来の単元別指導内容計画表を修正・改善し、授業の中でどのような「自己の形成」を目指すのかが明確に読み取れるようなモデル単元別指導内容計画表を作成することで検討を進めていくことにした（別冊資料参照）。

## 《引用・参考文献》

- 浅井浩（1999）：知的障害者と「教育」「福祉」. 藤島岳（監修）. 田研出版
- 上田敏（2005）：国際生活機能分類 ICF の理解と活用. きょうされん
- 榎本博明（1998）：「自己」の心理学 自分探しへの誘い. サイエンス社
- 大川弥生（2004）：介護保険サービスとリハビリテーション ICF に立った自立支援の理念と技法. 中央法規
- 大山美香・今野和夫（2002）：知的障害者の自己概念に関する研究知見と実践的課題～文献的研究を中心～. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要
- 梶田叡一（1985）：子どもの自己概念と教育. 東京大学出版
- 梶田叡一（1989）：内面性の人間教育を. 金子書房
- 梶田叡一（1996）：<自己>を育てる. 金子書房
- 加藤繁美（1997）：自分づくりと保育の構造 続・保育実践の教育学, ひとなる出版
- 亀谷純雄（1999）：自己発達の心理学. 文化書房博文社
- 木村敏（2005）：関係としての自己. みすず書房
- 久保ゆかり・井上健治（1997）：子どもの社会的発達. 東京大学出版会
- 小島道生・池田由紀江（2004）：知的障害者の自己理解に関する研究—自己叙述に基づく測定の試み. 特殊教育学研究. 第 42 卷第 3 号
- 小島道生（2006）：知的障害児・者の自己概念の測定方法. 特殊教育学研究. 第 43 卷第 5 号
- 白石正久（1999）：発達とは矛盾をのりこえること. 全国障害者問題研究会出版部
- 白石正久（2000）：発達の扉<上>—子どもの発達の道すじー. かもがわ出版
- 白石正久（2000）：発達の扉<下>—障害児の保育・教育・子育てー. かもがわ出版
- 世界保健機関（WHO）（2002）：ICF 国際生活機能分類～国際障害分類改訂版～. 中央法規
- 全国知的障害養護学校校長会（1999）：新しい教育課程と学習活動 Q&A 特殊教育<知的障害教育>. 東洋館出版社
- 東京都立あきる野学園養護学校（2005）：平成 17 年度研究報告書 Vol. 9
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）：今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2005）：ICF（国際生活機能分類）活用の試み～障害のある子どもの支援を中心に～. ジアース教育新社
- 鳥取大学附属養護学校（2005）：「自分づくり」を支援する学校—「生活を楽しむ子」をめざしてー. 渡部昭男, 寺川志奈子（監修）. 明治図書
- 長崎県立川棚養護学校（2006）：「個別の教育支援計画を生かした教育課程の編成のあり方をさぐる」～社会参加を大切にした個別の教育支援計画の策定と教育課程の基盤の見直し（1 年次）～
- 長崎大学教育学部附属養護養護学校（1981）：教育課程の編成—教育課程の編成の手順をさぐるー. 研究紀要第 5 集
- 長崎大学教育学部附属養護養護学校（1995）：自立を支える指導法の研究～自ら考えて行動する子供を育てる授業の在り方を探る～. 研究紀要第 12 集
- 長崎大学教育学部附属養護養護学校（1997）：子供の内面に焦点を当てた評価の在り方と授業改善～一人ひとりが主体的に取り組める授業をめざして～. 研究紀要第 13 集
- 長崎大学教育学部附属養護養護学校（1999）：子供の内面に焦点を当てた評価の在り方と授業改善～一人ひとりが主体的に取り組める授業をめざして～（その 2）：形成的評価から授業改善の方法を考える. 研究紀要第 14 集
- 長崎大学教育学部附属養護養護学校（2002）：教育課程の再編成その 1～アセスメント機能をもった内容表試案を作成し、指導形態等の改善の手がかりを探る～. 研究紀要第 15 集
- 長崎大学教育学部附属養護養護学校（2004）：教育課程の再編成その 2—実践的課題研究と卒業生の実

- 態調査をとおして、自立と社会参加をめざした教育課程再編成の手がかりを探るー. 研究紀要第 16 集
- 21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2001) : 21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～ (最終報告)
  - 人間教育研究協議会 (1996) : <生きる力>を育てる 教育フォーラム 19. 金子書房
  - 見附市立見附養護学校 (2004) : 地域社会で生きていく力を育てるためのカリキュラム開発を目指して 文部科学省研究開発学校実施報告書 3 年次研究.
  - 岩手大学教育学部附属養護養護学校. 宇都宮大学教育学部附属養護養護学校. 群馬大学教育学部附属養護養護学校. 東京学芸大学附属養護学校 (2003) : 個別の教育的ニーズにこたえる教育課程と授業の実践. 研究開発学校実施報告書—第 3 年次 (最終年度)
  - 文部省 (2000) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領 (平成 11 年 3 月) 解説—総則等編一. 海文堂出版
  - 渡辺弘純 (2000) 自分づくりの心理学. ひとなる書房