

3 盲・聾・養護学校編

この編では、盲・聾・養護学校の中学部または高等部における「総合的な学習の時間」を位置付けた「カリキュラム開発」の視点を、先行実践に学ぶ形で浮き彫りにした。記述は、知的障害のある児童生徒(知的障害以外の障害を重複する場合も含む)を対象とする教育に比重を置いた。事例については、一般的な資料としての体裁にするため、整合性に留意しつつ複数の事例を総合したり、題材名をはじめとするデータの変更または加筆等をしている。

| | | |
|------|--|-----|
| はじめに | - 「領域・教科を合わせた指導」と「総合的な学習の時間」 - | 132 |
| 1 | 育てたい資質や能力 - 「学び」における主体性の再確立 - | 133 |
| 2 | 学びの場を地域に広げる - 生活年齢を踏まえた課題設定 - | 136 |
| 3 | 学習活動の工夫・改善 | 138 |
| (1) | 固定観念を崩す - 肢体不自由の子の絵の具は - | |
| (2) | 固定観念を崩す - 自己像を映すのは鏡だけではない - | |
| 4 | 指導計画の考え方・立て方 | 142 |
| (1) | 指導内容の位置付けの整理 - 「指導の形態」の枠からはみ出すもの - | |
| (2) | 実施条件の調整 - 時間数配分、社会資源側の事情など - | |
| 5 | 校内組織の編制 | 144 |
| (1) | 「総合的な学習の時間」のイメージの共有 - 指導経験がない - | |
| (2) | 機能分担に視点を当てて - 「学校の特色」等に中心的にかかわる分掌を生かす - | |
| 6 | 学習活動及びカリキュラムの評価と改善 | 145 |
| (1) | 開発につながる評価 | |
| (2) | 評価 計画 実施 評価 | |
| (3) | 学習活動の評価 - 観点の重点化と「方向的な記述」の重視 - | |
| 7 | カリキュラム開発プラン例(A聾学校高等部) | 148 |
| 8 | まとめ | 153 |

はじめに - 「領域・教科を合わせた指導」と「総合的な学習の時間」 -

「総合的な学習の時間」は、「生きる力」をはぐくむために、

「学び」における主体性の再確立
教科別・領域別学習の枠組みを超える課題に対応できる力の育成
学校・地域の特色を生かした学習活動の創出 等

を踏まえた授業時間の新しい運用の在り方として創設された。

障害児教育においては、従来から知的障害のある児童生徒へのいわゆる「領域・教科を合わせた指導の形態」として「生活単元学習」「作業学習」等の合科・総合的な学習がある。そのため、「総合的な学習の時間」の設定に当たって、教育課程上の位置付けにおいて「生活単元学習」等を「総合的な学習の時間」に読み替えたり、時間数を置き換えたりするだけでよいと考える可能性がある。

例えば、学期末に多い「お楽しみ会」について、劇ごっこ・プレゼントづくり・交通機関利用・買い物学習・招待状づくりなど多様な活動を含む総合的な学習活動だから、「生活単元学習」から「総合的な学習の時間」と位置付けても特に問題はないと考えることが想定される。

しかし、「生活単元学習」では、交通機関を利用したり、スーパーマーケット等で買い物学習をしたりする体験活動は、児童生徒自身の発案よりも、社会生活に必要な生活技能の学習という視点で考える教師側の意図が強く働いていることが比較的多い。自己選択や自己決定により、児童生徒が主体性を発揮する場面は設定されているとはいえ、基本的には「あらかじめ意図的に設定された終結(生活技能の習得・向上)に向かわせるための援助を前提とした学習」であり、単に読み替えただけでは、上記 から を踏まえた「総合的な学習の時間」とは言えない。

生活単元学習「お楽しみ会」

(読み替え×)

総合的な学習の時間「お楽しみ会」

たしかに、障害のある児童生徒の場合、「お楽しみ会をしよう」という課題から派生してくる様々な課題を、児童生徒自身が「自ら見付け」設定することは難しいことが多い。

けれども、下記のスタンスに教師が立つならば、児童生徒の学習活動の外見は、体験的活動など類似していても、「生活単元学習」の単なる読み替えではすまされない。

児童生徒が学習活動に取り組む過程において、「あらかじめ意図的に設定された終結に向かわせるための援助を前提とした学習」ではなく、「終結は最初のイメージと少し違っていても、「自己選択」や「自己決定」をより一層大切にした学習」を設定する。
(すなわち「総合的な学習の時間」のねらいのスタンス)

各学校の教育課程の編成において、 から を踏まえるには、「領域・教科を合わせた指導」の単なる名称変更や時間数の置き換え等という教育課程の再編成では不十分である。

なぜなら、主体的な学びになっているか、環境教育や情報教育等の新しい課題に対応しているか、地域に根ざした学習も含んでいるかなど、教育目標や教育資源の見直し等も含めた「新たなカリキュラムを開発する」という発想が求められるからである。

障害児教育における「総合的な学習の時間」は、このような「カリキュラム開発」の発想に裏付けられた教育課程編成の中で構想されなければならない。

1 育てたい資質や能力 - 「学び」における主体性の再確立 -

「障害のある児童生徒観」の変化を踏まえて

近年、「障害のある児童生徒観」や「障害観」の変化が下図のように進行している。すなわち、障害への配慮は踏まえながらも、まず一人の児童生徒、一人の人間としてかかわろうとする考え方が主流になってきているのである。また、マイナスイメージの強い“handicap”についても、“participation”(参加)を用いて、「障害」=「自立と社会参加のための条件整備が必要な状態」の観点から捉え直すことも、WHO(世界保健機関)を中心に始まっている。

“handicapped children” “children with handicap”
“handicap” “participation”

これらは、生活や学習場面で、障害のある児童生徒にかかわる者(保護者・教師等)の障害への配慮意識が先行するあまり、児童生徒が「援助されるだけの存在」になってしまいがちであることへの反省を示している。

「障害があること」は、生活や学習活動での、「援助する」側に立つ場面や、自己選択や自己決定の機会を否定する絶対的な条件ではない。それどころか、障害があるからこそ「自立と社会参加」のための主体的な学習活動を一層必要とすることが強調されなければならない。そうして得られた達成感こそが、自信や自尊感情ひいては「自立と社会参加」の基盤になるのである。

「総合的な学習の時間」は、障害のある児童生徒観におけるこの変化に対応した「主体的な学習活動」の設定のために運用する時間である。

ケース1・2に学ぶ - 自分に自信がもてるように -

P.3とP.4に示しているケース1と2はどちらも、学校開放講座や介護等体験実習の機会を生かし、地域住民や大学生との交流の場を「総合的な学習の時間」に設定している。対人関係でのコミュニケーション能力やその基盤となる「自信や自尊感情」を、育てたい資質や能力として、「教えられる立場」で過ごしがちな生徒が「教える立場」を経験することで「他人の力になれる自分」を発見し、主体的な学習活動を喚起した取組である。

ケース1 年齢が近く青年期としての話題や感性が共通する大学生との交流は、生徒同士とのそれとは違った関心や意欲を引き出し、指文字や手話という聴覚障害者の表現手段を、障害のない大学生に発信するという能動的なかわりが見られる。

ケース2 生徒が作業学習で習得した木工や陶芸の専門的な技術を地域の人々に伝えることで、「援助する側」に立つ経験により「今までの自分と違う自分」を見つけ、「学び」における主体性の再確立を図った実践である。

題材 大学生との手話交流会

年間時数 | 8/35 1 | 時期・校時等 | 5・9月、各第1土曜・第3土曜・・・(計8時間) 2

- 1 進路指導等の内容も含めた総合的な学習の時間「社会への助走」年間35時間のうちの8時間
- 2 指導計画の詳細は章末のカリキュラム開発プラン例を参照

| | |
|--------------|---|
| 生徒の実態 や思い | 家庭や聴覚障害への配慮のある学校などでは意思表示ができるが、就労先の職場や街角での他者とコミュニケーションをもちにくい。 年齢に近い大学生に興味はあっても、指文字や手話を教えることには不安がある。 |
|--------------|---|

β

| | |
|-----------|---|
| 教師のねらいや構え | 「教えられる立場」にあることが多い生徒が「教える立場」を経験することで、「他人の力になれる自分」を発見する機会としたい。 「他人の力になれる自分」を知ること、他者や社会に主体的に働きかける姿勢を培いたい。 |
|-----------|---|

β

| | |
|----------------------------|---|
| 総則の「総合的な学習の時間の取扱い」での例示との対応 | 生徒の興味・関心に基づく課題などについての学習活動 交流活動など体験的な学習 |
|----------------------------|---|

| | | | |
|----------------------|--|--------------------|------------------------------|
| カリキュラム開発のキーポイントとする視点 | 学びの場を地域に広げる | カリキュラム開発に活用する社会資源等 | 介護等体験実習 学校の特徴(自立活動での手話学習) |
| 障害(イメージの弱さ)を補う手立て | 丁寧な事前指導 1年生から3年生まで継続して経験を積み重ねることで定着を図る。 | | |

β

| | |
|-----------|---|
| 生徒の主な学習活動 | グループごとにジェスチャーゲームなどをした後、大学生に指文字や手話を教えたり、共通の話題での交流会や体育大会の準備を協力して行う。 |
|-----------|---|

β

| | |
|----------------|--|
| 生徒の活動の様子とその広がり | 他の活動にも意欲的になった。 初めは緊張していたが、コミュニケーションが通じるとうれしそうである。 |
|----------------|--|



大学生との交流

年間時数 12/70 時期・校時等 5・6月、各第1・3土曜 (計12時間)

他のボランティア活動や進路学習等も含めた総合的な学習の時間「ウォーミングアップ学習」年間70時間のうちの12時間

| | |
|----------|---|
| 生徒の実態や思い | 作業学習とその製品の販売活動を通じて、木工または陶芸については見通しをもって作業ができる。自信も少しはもっている。 しかし、教師の援助・指導のもとでの受け身的な活動であって、生徒同士で教え合うことはあっても、「年上の大人に教えること」は大変不安だ。 |
|----------|---|

B

| | |
|-----------|---|
| 教師のねらいや構え | 「教えられる立場」にあることが多い生徒が「教える立場」を経験することで、「他人の力になれる自分」を発見する機会としたい。 「他人の力になれる自分」＝「今までの自分と違う自分」を発見することで、自信や自尊感情をもち、自立への力を培う活動としたい。 |
|-----------|---|

B

| | |
|----------------------------|--|
| 総則の「総合的な学習の時間の取扱い」での例示との対応 | 生徒の興味・関心に基づく課題などについての学習活動 ものづくりや生産活動、交流活動など体験的な学習 |
|----------------------------|--|

| | | | |
|----------------------|--------------------------------|--------------------|-------------------------------|
| カリキュラム開発のキーポイントとする視点 | 学びの場を地域に広げる | カリキュラム開発に活用する社会資源等 | 地域の住民 既存の教育課程の 特色(作業学習) |
| 障害(イメージの弱さ)を補う手立て | 生徒自身が活動の見通しやイメージをもっている作業学習を生かす | | |

B

| | |
|-----------|--|
| 生徒の主な学習活動 | 地域の人々を受講者とする「ふれあい教室」を開催し、生徒がペアまたはグループの「先生」になり、作業学習で経験のある「積み木・メモスタンド」(木工)「小皿」(陶芸)の製作を教える。 |
|-----------|--|

B

| | |
|---------------|--|
| 生徒の活動とその広がり様子 | 実習に意欲的になった。(上手に教えられなければ格好悪い) 教えることは緊張するけれども、分かってもらえるとうれしい。 「他人の力になれる自分」＝「今までの自分と違う自分」を発見した。他のボランティア活動もしてみたい。 |
|---------------|--|

2 学びの場を地域に広げる - 生活年齢を踏まえた課題設定 -

知的障害のある生徒に関する学校卒業後の追跡調査では多くの場合、社会生活をおくる資質や能力における課題として、対人関係の問題を指摘している。

「一方的に話さず会話が相手とのやりとりになる」「意思を正確に表現する」「わからない時に質問する」などのコミュニケーション能力をはじめ、対人関係における基本的な力をはぐくむため、他者との触れ合いや学習の場を豊かなものにする工夫は、教科別の指導はもとより、生活単元学習など領域・教科を合わせた指導の形態を生かして多様に試みられている。たとえば、「模倣」や「役割の理解」が成立する段階になれば、「買い物ごっこ」「劇ごっこ」などいわゆる「ごっこ遊び」を題材として、役割交代など社会性の育成をねらいとした学習活動が行われる。

しかし、知的障害が重度であっても青年期に達している場合には、学習場面の設定が「ごっこ」は似つかわしくない。また、かかわり合う相手が知的に同じ程度の発達段階でなければならぬことはなく、生活年齢が近い障害のない生徒との活動の方が生き生きとした活動を見せる場合もある。

周知のように、知的障害のある児童生徒の教育課程を編成する時、小学校の高学年、中学生、高校生と年齢が高くなるほど次のことに留意する必要があると言われている。

活動に、その児童生徒の生活年齢にふさわしい場面や教材等が含まれているか

人間の諸能力の習得は、知的発達の段階に相応していると考えがちであるが、そうとは限らない場合もある。生理的・生物的な発達すなわち生活年齢の積み重ねがもたらす能力も少なくないことは、重度の知的障害のある児童生徒が、加齢とともに、興味・関心の対象や行動力に、いわゆる「青年らしさ」を示すようになる事例が少なくないことで証明されている。

「総合的な学習の時間」は、「学校の中に設定された(想定された)生活場面」での学習(生活単元学習等)に加えて、実際の生活者としての地域の人々や生徒と同世代の若者との触れ合いの場を設定するために、地域の社会資源を教育資源化する、すなわち「学びの場を地域(学校外)にも広げる」時間として運用できる時間である。

「総合的な学習の時間」において「学びの場を地域(学校外)に広げる」とは、知的障害への教育で大切にされてきた「生活を通して学ぶ」「生活年齢の重み」に対応する学習活動を、地域社会の実際の生活(人、物や環境など)を生かしてさらに充実させることである。

ケース3に学ぶ - 大学生も地域の人々 -

「試合を申し込む」というのは、「校外へ出ていく」形での「学びを地域に広げる」試みであろう。

「大学生は年上だ」ということで思い切って挑める。また大学生は卓球バレーをあまり知らないので、「援助される立場」だけでなく「教えたり、援助したりする立場」にも生徒が立てる。

高等部でのスポーツ活動は、同じ学校の生徒同士の練習では意欲を持続させることが難しい。相手は地域の高校生でもよいが、同じ年齢への照れや、技術と体力の差へのこだわりもある。それを課題とするのは、地域に出ることや学校外の人とかかわる取組が定着した段階での次の課題としたい。

年間時数 | 105 1 | 時期・曜日等 | 年間、毎火曜 ・ と第1・3週土曜 ・

1 卓球バレー以外の球技、陸上競技、水泳も含めた総合的な学習の時間「C校タイム」の総時間数
他の養護学校との交流大会、記録会等も含む。

生徒の実態 | 卓球バレーをもっと上手になって、ユニホームも揃えてかっこよく大学生や思い
生の人たちと卓球バレーの試合をしたい。

β

教師のねらいや構え | 校内でのスポーツ活動のマンネリ化を防ぐ。
卓球バレーそのものの上達を踏まえつつ、派生的な活動を取り入れることで、スポーツに意欲的に取り組めるようにする。

β

総則の「総合的な学習の時間の取扱い」での例示との対応 | 生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについての学習活動
ものづくりや・・・、交流活動など体験的な学習

カリキュラム開発のキーポイントとする視点

学びの場を地域に広げる

カリキュラム開発に活用する社会的資源

近隣の大学

障害(イメージの弱さ)を補う手立て

種目選択のための体験学習
活動を選択したり、派生的な活動を考えやすいイメージを、生徒自身もっている必修クラブを発展的に生かす。

β

生徒の活動のようすとその広がり

もっと積極的に練習しよう(互角に試合できなければ格好悪い)。
ユニフォームをアイロンプリントで作ろう。
振り付けや替え歌つきの応援もしよう。
試合の申し込み書(手紙)を作って申し込もう。

活動内容のイメージをもつことと、種目選択のための体験学習

4～5月に10時間設定

| 種目 | 内容例 | 関連活動例 |
|--------|-----------------------|-----------------|
| スポーツ | 球技、陸上競技、水泳 | 交流会、記録会、学生との交流等 |
| アウトドア | トレッキング、ザイルワーク、テント設置 | 学生との交流 |
| コンピュータ | ワープロ、画像処理、HP作成 | Eメールによる学校間交流 |
| 音楽・表現 | 和太鼓、合奏、カラオケ、ミュージカルづくり | 地域行事への出演 |
| 造形 | 絵画、陶芸、書写、木工 | 姉妹都市作品交流、ポスター応募 |

3 学習活動の工夫・改善

(1) 固定観念を崩す - 肢体不自由の子の絵の具は -

障害があるために幅が狭く、使用可能な教材・教具が固定し単調になりがちな学習活動の工夫・改善には、教材・教具や授業展開に関する教師の技能や力量を研修によって高めることに加え、柔軟な思考、発想の大胆な転換が求められる。

教科別指導や領域・教科を合わせた指導の授業時間においても、教材・教具の工夫や社会人講師の活用などが行われてきているが、「総合的な学習の時間」は、教科別指導や領域・教科を合わせた指導の枠組みを超える課題等を含む多様な学習活動を関連付けて構成し、児童生徒の活動経験を豊かにするために運用できる授業時間の在り方である。

ケース4に学ぶ - 教材・教具の工夫・改善 -

不随意運動等のある肢体不自由の児童生徒の絵画表現の学習に使われる絵の具等としては、下表のような特性から、クレヨンやサインペン等が多く、掌や指に直接絵の具を付ける場合もある。

| | 水彩絵の具 | クレヨン等 | サインペン等 | 油絵の具 |
|---|-------|-------|--------|------|
| 絵筆から飛び散ったりしない 絵筆への筆圧の影響が少ない 重ね塗りによる濁りが少ない | | | | |

水彩絵の具や指^{ゆび}絵の具を使った授業経験のある教師は多いが、その経験の枠を超えて、ケース4では、肢体不自由の生徒の学習活動で、上表右欄のような特性をもつ「油絵の具」の活用を試みている。「油絵の具」を取り入れるだけではなく、その専門家である地域の画家団体や画材商団体会員のボランティアとしての協力も得ている。

「油絵を描こう」は、障害のために乏しくなりがちな活動経験を豊かにするために考えられているが、この題材は美術の授業時間における絵の具の工夫や社会人講師の活用にとどまるものではない。屋外での活動(楽しくやろうアウトドア)、国際理解(世界の人々と生きる)等と連動し、写生や美術館見学、外国人との交流等につながる多様な学習活動が構成された「総合的な学習の時間」の一連の題材の一つとして理解する必要がある。

ケース4

題材 油絵を描こう

肢体不自由 D養護学校中学部

| 年間時数 | 70 | 時期・曜日等 | 年間 | 毎月曜 | (校外活動の場合は から) |
|-----------|----|------------------------------------|----|-----|---------------|
| 単元・題材等の配列 | 4月 | 「タイムオリエンテーション」(2時間) | | | |
| | | 5～8月「楽しくやろうアウトドア」(24時間) | | | |
| | | ・カヌーに乗ろう(プール、専門家の協力)など | | | |
| | | 9～10月「世界の人々と生きる」(18時間) | | | |
| | | ・インターネット活用、地域在住の外国人との交流など | | | |
| | | 11～2月「地域の人に教わろう」(24時間)(当ケース8時間を含む) | | | |
| | 3月 | 「タイムを振り返ろう」(2時間) | | | |

| | |
|----------|--|
| 生徒の実態や思い | 手指にマヒなどがあり、生活体験(絵を描く)が少ない。 去年、油絵を描いて面白かったので、またやりたい。 |
|----------|--|

β

| | |
|------------|---|
| 教師側の構えやねらい | 肢体不自由があっても、描くこと、表現することを楽しくめるようにする。 作品を完成させた自分を振り返り、「まんざらでもない自分」に気付き、自信をもてるようにする。 |
|------------|---|

β

| | |
|----------------------------|--|
| 総則の「総合的な学習の時間の取扱い」での例示との対応 | 生徒の興味・関心に基づく課題などについての学習活動 ものづくりや生産活動、交流活動など体験的な学習 |
|----------------------------|--|

| | | | |
|----------------------|--|--------------------|---------------------|
| カリキュラム開発のキーポイントとする視点 | 学習活動の工夫・改善 学びの場を地域に広げる | カリキュラム開発に活用する社会的資源 | 油絵 地域の画家団体、画材商団体 |
| 障害(イメージの弱さ)を補う手立て | 重ね塗りしても色が濁らない画材として油絵を使うことで、不随意運動等による失敗体験を減らし、学習への意欲を高める。 | | |

β

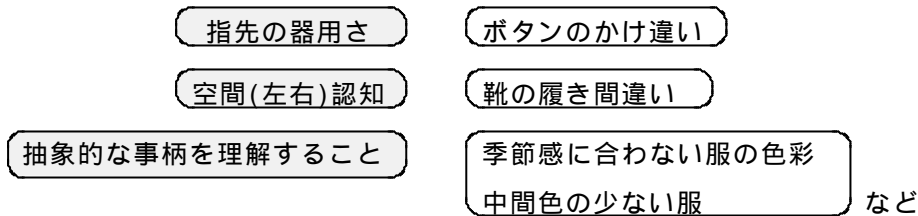
| | |
|-------------|---|
| 生徒の学習の様子(例) | <p>A 初めは戸惑っていたが、絵筆の使い方を教わり、最後まで仕上げた。</p> <p>B 画家のアドバイスをよく聞き、共に描くことができたが、最後は疲れてしまった。</p> <p>C 描き初めから意欲的で、自分で色を選び、絵筆や指を使って最後まで集中し完成させた。</p> <p>D 好きな色を選び、手が届く範囲一杯にのびのびと線を描いたり、色を重ねたりした。後半は指、爪も使って制作活動を楽しんだ。</p> <p>E イメージ通りに描けない時は、介助の画家に相談することができた。自分のイメージをうまく伝え、アドバイスをもとに色のバランスも考えて描けた。</p> |
|-------------|---|

β

| | |
|------------------|---|
| 他の活動への、生徒の意欲の広がり | <p>地下鉄に乗って美術館に行こう。</p> <p>描いた絵につける額縁を作ろう。</p> <p>学級全員で一つの大きな絵を描こう。</p> <p>服を見せてもらったり、言葉を教わった外国の人に絵を贈ろう。</p> |
|------------------|---|

(2) 固定観念を崩す - 自己像を映すのは鏡だけではない -

児童生徒は、加齢とともに、「おしゃれ」や「身だしなみ」への関心は高まるが、知的障害に伴う、諸機能の発達が年齢に相応しない(積み上げて習得してきていない)ことを背景とする身辺処理能力のアンバランスさのために下表のような課題をもつことが多い。



また、対人関係をスムーズに結ぶためのコミュニケーションにおいては、言葉かけの配慮等により言語コミュニケーションは補われやすいが、表情の理解など非言語コミュニケーションでのつまづきによる対人関係のもつれが課題となる事例も多い。

このことに関連して、最近、次のような研究成果が明らかにされている。

知的障害者の表情識別に関する四つの代表的特徴

表情識別は、生活年齢よりも精神年齢の等しい健常児と類似していること

表情識別能力における健常児との差は、年齢と共に大きくなること

「怒る表情」と「喜ぶ表情」の混同があること(健常児ではほとんど起こらない)

対人経験と知能が、表情識別能力に影響する要因であること(知能が同程度の知的障害者間でも、生活経験などによって個人差が生じること)

、 、 ともに職場でのトラブルの原因になることは、容易に想像される。

しかし、 の特徴にも明らかなように、他者との触れ合い(よい触れ合い)を通して得るものは大きく、経験によって、たとえ知的な発達に遅れがあっても、感情的に豊かな交流ができる場合が多い。これに対し、よい触れ合いの経験が十分でない場合には知的な力が高くとも、表情識別の力は低いということもありうる。

学研 実践障害児教育2000年12月号 向後礼子「講座 知的障害児・者におけるコミュニケーションの課題 非言語的コミュニケーション」P.51

ケース5に学ぶ - デジタルカメラが鏡に -

このケースでは、「おしゃれブック」という学習補助ツールを使って身だしなみをチェックするダウン症の生徒が、鏡に映しても自分の鼻の下の汚れに気付かなかったのに、デジタルカメラで撮影した映像を見せると、汚れに気付くことができたことが紹介されている。正確な理由は丁寧な検証を待たなければならないが、汚れも含めた自分の顔の細部を読みとるためには、本人の動きに伴って映像も動く鏡よりも、デジタルカメラの固定された映像の方が(鏡と同様に即時に見られるので)適しているのかもしれない。

「身だしなみの学習の教具 = 鏡」という固定観念を崩し、デジタルカメラ(情報機器)を、生徒の自己像を彼自身に伝える「鏡」として使い活用したケースである。

「カメラ・おしゃれ教室」は、社会生活の実際の場に出かける身だしなみを通じて社会性の向上を図る「総合的な学習の時間」の事例であるが、対人関係スキルとしての表情理解などの取組としても意義を深められる可能性がある。

| | | | | | | | |
|------|--------|---|--------|------------|---|---|---|
| 年間時数 | 42/105 | 1 | 時期・曜日等 | 秋～冬14週、毎木曜 | ・ | ・ | 2 |
|------|--------|---|--------|------------|---|---|---|

- 1
 - ・余暇活動の充実をねらいとした総合的な学習の時間「 教室」として全105時間
 - ・「カメラ・おしゃれ教室」以外に「ボウリング教室」「クッキング教室」「トレーニング教室」「ミュージック・バンド教室」
 - ・生徒は2教室(各42時間)を選択
 - ・残りの時間は、「教室」の活動イメージを理解するオリエンテーションや、行事での発表会に運用
- 2 1回の授業の流れ
 - ・行き先、交通機関の確認 (10分)
 - ・おしゃれタイム、ファッションチェック (30分)
 - ・公共交通機関の利用(往路) (20分)
 - ・公共施設の利用、カメラ撮影 (50分)
 - ・公共交通機関の利用(復路) (20分)
 - ・着替え、次時の企画 (10分) 計3時間

| | |
|----------|---|
| 生徒の実態や思い | 身だしなみが気になりだした。(男子) おしゃれが大好き。(女子) 外出着は、親に選んでもらう。 外出目的にふさわしくない服を着ている場合もある。 |
|----------|---|

β

| | |
|------------|---------------------|
| 教師側のねらいや構え | 外出における「社会性」を習得させたい。 |
|------------|---------------------|

β

| | |
|----------------------------|---|
| 総則の「総合的な学習の時間の取扱い」での例示との対応 | 横断的、総合的な課題 生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについての学習活動 体験的な学習、問題解決的な学習 |
|----------------------------|---|

| | | | |
|----------------------|---------------------------|---|--------------------|
| カリキュラム開発のキーポイントとする視点 | 学びの場を地域に広げる 学習活動の工夫・改善 | カリキュラム開発に活用する社会的資源 | カメラ 公共交通機関、公共施設 |
| 3 「おしゃれブック」 | | | |
| 障害(イメージの弱さ)を補う手立て | 手がかりツール「おしゃれブック」 3 | 「ふく(ファスナー、えり、シャツすそ、ボタン、ベルト、そで等)」「かみの毛」「かお(目元、鼻、口元等)」各チェックリストがある。各項目の写真を手がかりに確認させる。生徒個々の課題の差に応じて項目数は異なる。 | |

β

| | |
|-----------------------|---|
| 生徒の活動のようすや資質・能力などの広がり | 社会生活のスキル向上 例 写真撮影のための積極的な外出 現像のための金銭処理など 身だしなみの習得 周囲の人々が抱く印象の向上 |
|-----------------------|---|

4 指導計画の考え方・立て方

(1) 指導内容の位置付けの整理 - 「指導の形態」の枠からはみ出すもの -

盲・聾・養護学校の教育課程には三つの指導の形態がある。教科別の指導、領域別の指導、領域・教科を合わせた指導である。

指導内容については、児童生徒の障害の状態、発達段階、特性等に基づく課題と、それに対する配慮などにより、多様な発想と工夫が取り入れられると共に、様々な指導の形態の授業時間で取り扱われている。しかし、内容項目によっては、その多様性ゆえに、その指導の形態の枠組み内に位置付けるのに無理があったり、その教科や領域での本来の指導内容に割くべき時間を圧迫している場合もある。また、他の教科、領域、領域・教科を合わせた指導での扱いの重複や、関連する内容について扱う時期の調整が必要な場合もある。下表は、その例である。

| | 教科別の指導 | 領域別の指導 | 領域・教科を合わせた指導 |
|--------------|---------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| 校外に出かける買い物学習 | ・算数 | ・特別活動(校外学習等行事) | ・生活単元学習(に出かけよう) |
| 交通機関利用 | ・社会 | ・自立活動(身体の移動等) ・特別活動(遠足等行事) | ・生活単元学習(に出かけよう) ・作業学習に位置付けた職場見学等 |
| スポーツ活動 | ・保健体育 | ・特別活動(クラブ等) | ・生活単元学習または遊びの指導(「オリンピックごっこ」など) |
| パソコン操作 | ・算数・数学 ・国語 | ・特別活動(パソコンクラブ等) ・自立活動(表現手段の習得等) | ・生活単元学習(中学校とのEメール等による交流活動等) |
| 進路 | ・職業 | ・特別活動(進路学習での職業講話等) | ・作業学習に位置付けた職業講話等 |
| 園芸・飼育 | ・家庭 | ・自立活動(心理的な安定) | ・生活単元学習(収穫祭に向けて) |
| TPOに応じた身だしなみ | ・職業(家庭) | ・特別活動(学級活動等) | ・日常生活の指導 |

「総合的な学習の時間」は、複数の指導の形態で重複していたり、実施時期が未整理であったり、位置付けに無理があったりする指導内容を、「育てたい資質・能力」「学びの場を地域に広げる」などカリキュラム開発の視点を見直し、整理して配置することができる時間である。各ケースでは、下表のような視点を軸に整理が行われている。

| | |
|-----|---|
| ケース | 対象生徒が、それぞれ聴覚障害と軽度の知的障害であり、高等部生徒の課題を「学校生活から社会生活への移行準備」と捉え、進路に関する学習とも関連させながら計画が立てられている。ケース1は、職業、特別活動、自立活動の各時間に散在していた進路学習を整理し、介護 |
|-----|---|

| | |
|---|---|
| 1 | 体験実習に来校する大学生(学校外の人)への手話での働きかけを結び付け、自立に向けた「社会への助走」として「学びにおける主体性の再確立」に取り組んだ計画である。 |
| 2 | ケース2は、ケース1と同様に各教科、特別活動、領域・教科を合わせた指導(作業学習)などに位置付けていた「学校生活から社会生活への移行準備」のための多様な学習を、「ウォーミングアップ学習」と名付けて一元化し、「総合的な学習の時間」で扱う試みの一部である。 |
| 3 | 「学びにおける主体性」の基盤を生徒の興味・関心におき、それらが最も明確に発現するクラブ活動を発展的に継承する形で構想された「総合的な学習の時間」である。このケースは、また、地域の社会資源(ここでは大学生)を取り込むことで活動をさらに引き出し展開させようという試みである。 |
| 4 | 肢体不自由の生徒の生活経験を豊かにするための教育活動を、学校外の様々な社会資源を教育資源化することで可能にし、同時に「総合的な学習の時間 タイム」に一元的に位置付けた計画の一部である。 |
| 5 | 写真撮影を軸にした余暇活動の充実や、身だしなみという社会人としての基本の習得を、校内での想定された教科や領域・教科を合わせた指導(日常生活の指導、生活単元学習)の授業ではなく、実際の公共施設、交通機関の利用活動等と結合し「総合的な学習の時間」として試みたものである。 |

(2) 実施条件の調整 - 時間数配分、社会資源側の事情など -

ア 弾力的な時間設定とまとまった時間数配分

障害(中でも知的障害)のある児童生徒は、学習活動のイメージをもち、課題に取り組み習得するのに時間を必要とするため、授業は細分化するより、領域・教科を合わせた指導の形態での数時間連続した時間設定や、一定の時刻に毎日固定する帯状の時間設定が望ましい場合が多い。

「総合的な学習の時間」の授業時数については、「適切に定める」とされているが、弾力的な時間設定とある程度のまとまった時間数が必要とされている。それは、「総合的な学習の時間」の活動が、事前・事後指導、移動(往復)、主な活動、発展的活動などといった諸段階を必須とする活動を主とすることが多いからである。このことは、「総合的な学習の時間」の授業時間の設定の在り方が、障害のある児童生徒の学習にとっても活用しやすいものであることを示している。

前述のどのケースでも、ほぼ毎週決まった曜日に2～3時間連続させ、題材ごとに2か月間ほど集中した設定になっている。

イ 社会資源側の事情

「総合的な学習の時間」は、今までの教科や領域の枠組みを超えた内容を取り上げる場合、地域等学校外の社会資源との調整が必須になる。たとえば地域の団体の理解と協力を得たり、住民の参加を求める場合にも、その地域の行事や活動の日程等の情報を把握し、それと調整して計画を立てなければならない。

ケース1では大学生の介護等体験、進路指導への協力企業や卒業生の日程との調整が行われている。資料にデータはないが、ケース2では木工・陶芸教室への住民の参加を得やすい時期を、ケース3でも大学の休業日を考慮して設定している。また、まとまった期間の協力を得るため、ケース4では画家団体や画材商団体と、ケース5では公共施設や交通機関との調整が行われている。

5 校内組織の編制

(1) 「総合的な学習の時間」のイメージの共有 - 指導経験がない -

「総合的な学習の時間」は、教科別の指導や領域・教科を合わせた指導での、学級やグループごとの複数の教師による指導と同様またはそれ以上に、学部や学校全体の組織的な取組を必要とする。どの教師も「総合的な学習の時間」の指導経験はなく、そのイメージの共有と共通理解のためにも校内組織の編制が不可欠である。

より組織的な取組が、なぜ必要か

| | |
|--|---|
| 「総合的な学習の時間」の指導が未経験 体験的活動が多い 学級やグループ合併の形態が増える 教室外での活動が増える 学校外での活動が増える | イメージの共有、共通理解 安全管理、活動場所の調整 主担当、副担当等分担の調整 校舎施設設備の使用割当てなどの調整 安全管理、協力者・団体との調整 等 |
|--|---|

(2) 機能分担に視点をあてて - 「学校の特色」等に中心にかかわる分掌を生かす -

校内組織については、下図のような「企画・推進⇔実施」の機能分担に視点をあてた編制が基本であるが、「学校の特色づくり」に中心にかかわる分掌や、「重点課題の研究」に取り組んでいる分掌を生かす編制も考えられる。

| | | | |
|---------|--------|--|---|
| 企画・推進組織 | 名称(例) | 「 学習」推進部 | |
| | 任 務 | 学校教育目標、教育方針も視野に入れ、全学年、全グループでの実施のために、一連の計画の企画と推進に当たる。 | |
| | 構成員(例) | 校長、教頭、部主事、教務部長、研修担当分掌の長、各学年部長、各グループ長 等 題材や実施時期等によって他の関連分掌(生徒指導部、進路指導部、情報教育部等)の長が参加(拡大企画・推進組織) | |
| | 役 割(例) | 題材開発 学習環境開発 カリキュラム・評価開発 情報収集・地域連携 等 | 学習課題の整理、学習方法の提言 等 施設設備の整備・活用・管理、校内掲示の管理 等 学年間の系統性、教科・領域等との関連の点検・評価 評価方法の提起 等 社会資源リスト作成、渉外 等 |
| a | | | |
| 実施組織 | 任 務 | 各学年、または障害種別や発達段階別の各グループ等を軸に、関連分掌と協力し指導に当たる。 | |
| | 構成員(例) | 各学級担任、各グループ担任 等 題材や実施時期等によって他の関連分掌(生徒指導部、進路指導部、情報教育部等)の担当者が参加(拡大実施組織) | |
| | 役 割(例) | 学年体制やグループ体制に応じた事前準備、渉外、学習活動の指導、学習環境整備 等 | |

「学校の特色」や「重点課題の研究」を主として担当する分掌の活用は、先行実践ではケース1・2に見られる。

ケース1では、「大学生との交流」において、聾学校の特色の一つである手話学習を生かしている。また職場見学などの多彩な進路学習の活動を、それまでの取組の成果と課題を整理し「総合的な学習の時間」に位置付けるため、進路指導部長が企画・推進組織の構成員になっている。

ケース2の高等部の特色は職業教育である。「作業学習」が教育課程の中心に位置付いている。その各コース(木工等)の代表の教師が、「ウォーミングアップ学習」企画・推進組織に参加し、日常の作業学習での生徒の様子を踏まえ、その成果を生かせる実施計画になっている。

6 学習活動及びカリキュラムの評価と改善

(1) 開発につながる評価

「総合的な学習の時間」は、本編「はじめに」と、「育てたい資質や能力」から「校内組織の編制」の各項で述べたように、障害観の変化を踏まえ、これまでの領域・教科を合わせた指導など、各指導の形態の枠組みを超える課題や学習内容を扱える時間である。求められるのは、時間数の置き換えや指導の形態名の変更に留まらない学習活動の創造とカリキュラムの立案である。それゆえ、「総合的な学習の時間」を位置付けたカリキュラムは、たとえば、次のような開発につながる評価の作業を必要とするのである。

現行教育課程での「育てたい資質や能力」は、その教育目標やねらいのままでいいのか。

たとえば、買い物学習は教室での「ごっこ」的な模擬学習でよいのか、交通機関利用学習は自立活動の時間の位置付けでよいのか、など

下表は、学習活動及びカリキュラム開発につながる評価について、「総合的な学習の時間」創設の趣旨を踏まえた評価の観点を「計画」「学習活動」「組織」に分けて示したものである。

「カリキュラム開発」につながる評価の観点例

「計画」としての
在り方について
(他の「指導の形態」
との関連等)

計画立案のスタンスが、障害観の変化等、社会の変化に対応しているか
育てたい資質や能力は明確か、実態と適合しているか
季節、年中行事等との関連など実施時期の適時性はあるか
協力を得た社会資源側との調整度はどうか
時間数配分は児童生徒の負担になっていないか
内容や実施時期について、他の指導の形態との重複、逆転などはないか
学習の成果や課題が「自立と社会参加」につなぐ工夫が計画に構造的に位置付いているか 等

「総合的な学習の
時間」の在り方を
踏まえた学習活動
について

各指導の形態での学習においても、学びにおける主体性の再確立(自己決定、自己選択、能動的な活動の機会や場面の設定など)が踏まえられているか
他の指導の形態での学習での成果を「総合的な学習の時間」に生かしているか
体験的活動や問題解決的な学習が取り入れられているか
学習の成果や課題を「自立と社会参加」につなぐ工夫があるか
学びの場が地域に開かれているか 等

「組織」の在り方
について

全教職員の共通理解が図られているか
企画・推進組織と実施組織の各機能が有効に働いているか
各分掌の機能を柔軟に生かしているか
保護者、事業所等の理解・協力を円滑に得ているか 等

(2) 評価 計画 実施 評価

「総合的な学習の時間」を位置付けたカリキュラム作成は、「カリキュラム開発」の発想(すなわち実態・目標・計画・実施・組織等についての開発的な評価と改善)に基づく必要がある。それは、学校の教育活動全体を見据える取組であることから、次ページのような手順が考えられる。

「総合的な学習の時間」を位置付けたカリキュラム作成のための
学習活動及びカリキュラムの評価と改善の手順

| | 項目 | 担当組織等 | |
|----|--|----------------------------|--------------|
| 評価 | 1 学校や学部の現状の点検・分析 | 運営会議(企画会議)等 | |
| | 2 「総合的な学習の時間」を含むカリキュラムに「盛り込みたいこと」の検討(課題、実施可能かどうかなどを踏まえて) | 企画・推進組織⇔全教職員 | |
| 計画 | 3 「総合的な学習の時間」を含むカリキュラム改善案の作成 | 企画・推進組織 | |
| | 4 目指す児童生徒像の設定(「学びにおける主体性」等を踏まえて) | 企画・推進組織 | |
| | 5 学校教育目標・教育方針の設定 | 企画・推進組織 | |
| | 6 カリキュラム(児童生徒像、教育目標等を含む)改善の共通理解 | 全教職員 | |
| | 7 3～6を踏まえた「総合的な学習の時間」の学習活動内容の検討、設定 | 企画・推進組織(内容に応じて拡大) | |
| | 8 「総合的な学習の時間」の共通理解 | 全教職員 | |
| | 9 「総合的な学習の時間」を含むカリキュラム設定 | 企画・推進組織+教務部 | |
| | 10 「総合的な学習の時間」を含む時間割設定 | 教務部 | |
| | 実施 | 11 「総合的な学習の時間」を含むカリキュラムの実施 | 実施組織(全教職員) |
| | | 12 まとめの集約 | 全教職員 企画・推進組織 |
| 評価 | 13 まとめによる学習活動及びカリキュラムの評価 | 企画・推進組織 | |
| | 14 次年度カリキュラム作成 | 企画・推進組織+教務部 | |

カリキュラム改善の基盤は、児童生徒の学習活動の評価すなわち教師にとっての指導の評価に基づく授業の改善である。授業における指導の一コマごとの評価を集約し、各題材や単元別に整理し積み上げた教育計画全体の評価が、カリキュラム改善の基になる。

(3) 学習活動の評価 - 観点の重点化と、「方向的な記述」の重視 -

ア 観点の重点化と、所見における「方向的な記述」

学習活動の評価は「知識・理解」「思考・判断」「技能・表現」「関心・意欲・態度」の4つの観点に基づいて行う。しかし、障害のある児童生徒の学習の評価においては、その障害の状態や発達段階などへの配慮により、4つの観点を同等に扱うよりも、重点化を図る。

| | 障害の状態等の特徴例 | 重点化する観点の例 |
|-------|---------------|-----------------------|
| 知的障害 | 記憶や抽象的な思考が難しい | 表現(着眼点、豊かさなど)、意欲等 |
| 肢体不自由 | 生活経験が少なくなりがち | 思考・判断(ユニークさ、発想など)、表現等 |
| 視覚障害 | 技能や表現の手立ての限定 | 技能・表現(音楽など)、意欲等 |
| 聴覚障害 | 技能や表現の手立ての限定 | 技能表現(絵画など)、意欲等 |

また、「できる」「できない」とか、課題の達成度など量的な評価も必要な場合がある。しかし、障害が重度であったり、軽度の障害でも児童生徒に変容、改善などがわずかでもみられたりする場合は、「しようとする」や「する時もある」など、改善方向にあることを表す「方向的な記述」による評価も欠くことはできない。障害のある児童生徒の学習活動の評価については評定は行わず、文章表現を主とする所見等を記述する評価が多く行われているの

は、そのためである。

イ 「総合的な学習の時間」の評価の観点と、所見における「方向的な記述」の活用

「総合的な学習の時間」の評価の観点については、その「ねらい」から、「問題解決能力」「学び方・考え方」「主体性・創造性」「生き方・在り方」の4点に整理される。

これらについても、障害の状態や発達段階などへの配慮により、同等に扱うよりも、重点化を図りたい。また、学習過程を重視する「総合的な学習の時間」の趣旨からも、評価における所見等についても「 しようとする」などの「方向的な記述」を大切にしたい。

評価の観点とその所見の記述例

| | |
|---------|--|
| 問題解決能力 | 課題に向かおうとする。 どうしたらいいか考えようとする。 援助を得たりして問題を解決しようとする。等 |
| 学び方・考え方 | 他者の意見を取り入れようとする。 説明を聞いてメモしようとする。等 |
| 主体性・創造性 | 次の手立てを決めて取り組もうとする。 発展的な活動のアイデアを出そうとする。等 |
| 生き方・在り方 | 習得したことを家庭でも実行しようとする。 新しい自分に気付く。等 |

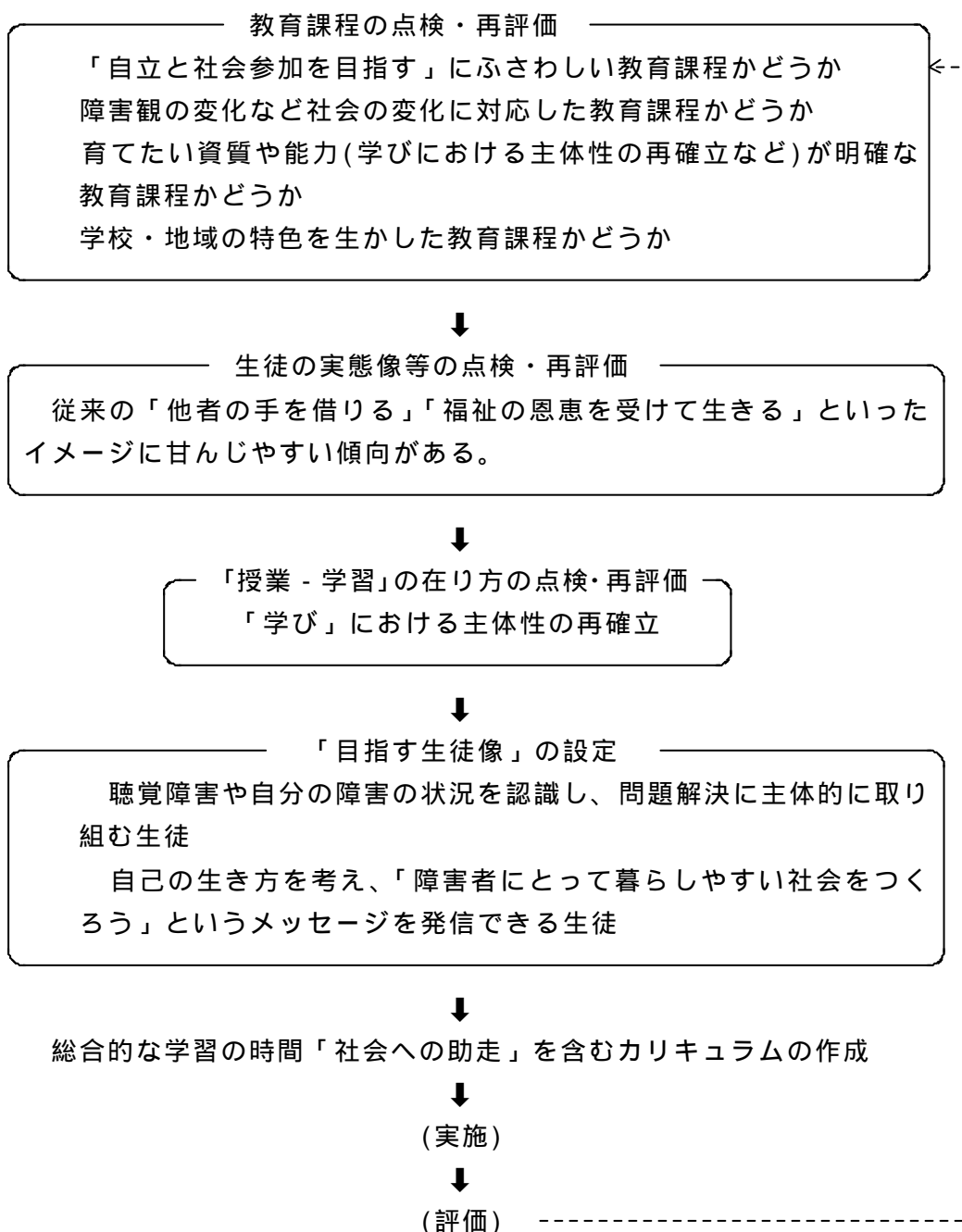
下表では、学習活動の評価のための、「総合的な学習の時間」のねらいに基づく評価の観点とその項目について、各ケースで想定できるものを例示した。右欄は指導改善のための教師側の評価の項目例である。（なお、項目は、発達段階などに応じて他にも多様に設定できる。）

| 評価の観点 | 児童生徒 | 教師 |
|------------|---|---|
| 問題解決能力 | (学習課題例)外出時の身だしなみ、公共交通機関利用 ・鏡などを利用して身だしなみの不十分な点に気付くか ・券売機の使い方が分からない時、駅員に尋ねるか 等 | (ケース5) ・手がかりツール「おしゃれブック」の項目や表記は該当生徒に適しているか ・生徒が自力で問題解決するのに十分な時間を確保しているか 等 |
| 学び方・考え方 | (学習課題例)卓球バレーの上達 ・卓球バレーの上達のためには、練習に目標が必要なことに気付くか 等 | (ケース3) ・「C校タイム」のイメージ理解を促す手立てと時間配分は適切か 等 |
| 主体的・創造的な態度 | (学習課題例)初めてかかわる人(地域の社会人)との意思疎通 ・「木工ふれあい教室」に備えて作業学習の時間に、友達を相手に教える練習をしようとするか ・参加者に自らかかわろう(語りかけよう)とした 等 | (ケース2) ・意思疎通に自信のない生徒が使う作業補助具の適否を検討したか ・参加者の評価を次の指導に生かしたか 等 |
| 在り方・生き方 | (学習課題例)初めてかかわる人(大学生)との意思疎通 ・積極的になった新しい自分に気付いた ・習ったことを家庭や実習先事業所など他の場面でも実践しようとする 等 | (ケース1) ・校外の協力者への助言が適切だったか ・家庭や実習先事業所など他の場面での実践の様子を評価する手立てがあるか 等 |

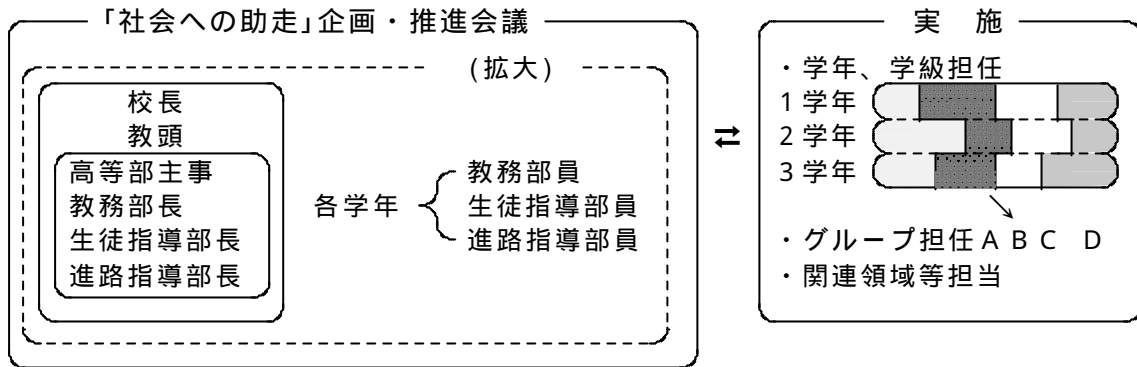
7 カリキュラム開発プラン例(A聾学校高等部)

| | |
|----------------------|----|
| (1) カリキュラム開発の流れとその方向 | 17 |
| (2) 担当組織 | 18 |
| (3) 経過 | 18 |
| (4) 指導計画 | |
| 年間計画 | 19 |
| 単元計画例 | 21 |
| (5) 評価 | 22 |

(1) カリキュラム開発の流れとその方向



(2) 担当組織



(3) 経過

| 時期 | 内容 | 担当組織等 | |
|--------------|---|---|-------------------|
| 1 年目 1 学期 | <p>学校や学部、生徒の現状と課題の点検・分析</p> <p>生徒の主体的な学習に不十分さ 生徒指導、進路指導等各領域の内容や実施時期の整理が必要 介護等体験の学習活動としての積極的活用方策の検討 組織の編制 「総合的な学習の時間」検討会議の立ち上げ</p> <p>「総合的な学習の時間とは」の研修・共通理解</p> <p>「総合的な学習の時間」に「盛り込みたいこと（方向性）」の検討</p> <p>「主体的な学び」の機会とする。 進路指導の内容や実施時期を整理 介護等体験での活動を生徒主体にする。</p> <p>「総合的な学習の時間とは」の研修・共通理解</p> <p>「総合的な学習の時間」の方向性の共通理解 (検討会議は企画・推進会議に発展)</p> | <p>運営会議(校長・教頭・部主事・教務部長)</p> <p>「総合的な学習の時間」検討会議</p> <p>「総合的な学習の時間」検討会議</p> <p>高等部会(学部職員会議)</p> <p>高等部会</p> | <p>評</p> <p>価</p> |
| 2 学期 | <p>「総合的な学習の時間」を含むカリキュラム改善案、指導計画、学習内容の作成 名称を「社会への助走」とする。 二本の柱で実施する。</p> <p>A 主体的に他者に働きかける活動 ・大学生(介護等体験実習生)との手話交流 ・生徒同士の意見交流会</p> <p>B 自立を目指し生き方を考える活動 ・進路学習 ・卒業生との懇談会 ・会社見学 ・職業講話 等</p> | <p>「社会への助走」企画 ・推進会議(内容に応じて拡大会議)</p> | <p>計</p> <p>画</p> |

| | | | |
|----------------------|---|---|----|
| 3 学期 | 「社会への助走」を含むカリキュラム改善案、指導計画、学習内容の共通理解 | 高等部会 | |
| | 「社会への助走」を含む時間割設定 | 教務部 | |
| 2 年目 1・2・ 3 学期 | 「社会への助走」を含むカリキュラムの実施 (詳細は(4)指導計画を参照) | A = 生徒指導部中心 にグループ担当 B = 進路指導部中心 に学年別学級担任 | 実施 |
| 3 学期 | まとめの集約 | 「社会への助走」企画 ・推進会議 | 評価 |
| | まとめによるカリキュラムの評価 | 「社会への助走」企画 ・推進会議 高等部会 | |
| | 次年度カリキュラム作成 | 「社会への助走」拡大 企画・推進会議(教務部中心) | |

(4) 指導計画

年間計画

総合的な学習の時間『社会への助走』年間計画

| | | |
|-------------------|---|--|
| 履修単位 | 1 単位 (全35時間) | |
| 学習のねらい | 「聴覚障害や自分の障害の状況を認識した上で問題解決に主体的に取り組む」態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。特に、今年度は、他者や社会に能動的に働きかけようとする姿勢が育成されるように援助する。 | |
| 設定の理由 | 従来の「他者の手を借りる」「福祉の恩恵を受けて生きる」といったイメージの障害者ではなく、「障害者にとって暮らしやすい社会こそが豊かな社会といえる」というメッセージを発信できる能動的な人になろう、という障害児教育観の見直しの一つに基づいている。 | |
| 学習の内容(主題) (時間) | A 主体的に他者に働きかける。 (計13時間) | B 自立を目指し生き方を考える。 (計22時間) |
| 学習の形態 | 1～3 学年合同 手話能力の程度に応じたグループ別 | 内容に応じて 1～3 学年合同 各学年別 該当学年だけ |
| 担当 (企画) (指導) | 生徒指導部 全教員(グループ担当) | 進路指導部 合同の場合は実施形態に応じた学年等の教員(学年・学級担任) |

| 内 容 | 時期 | 学 習 活 動 | 時数 | 留 意 点 |
|--------------------------------------|-----------|---|--------------------------|---|
| A 主体的 に他者 に働き かける 時間 | 5月 | 大学生との手話交流会(1) 事前学習 交流会の意義など理解 交流会 自己紹介、手話活動、意見交換 | 計4 (1) (3) | 手話の経験や力量に配慮してグループ編成をする。 将来の進路を含めた話題で交流できるよう質問事項を予め準備させる。 |
| | 6月 | 生徒同士の意見交流会 事前学習 テーマ設定ルール理解 交流会 グループ対抗ディベートと相互審判 | 計5 (1) (4) | 生徒の自主運営を促す。 ルールだけでなく、マナー学習を促す。 |
| | 9月 | 大学生との手話交流会(2) 事前学習 交流会の意義など確認 交流会 自己紹介、手話活動、意見交換 | 計4 (1) (3) | 交流会(1)の様子でグループを再編成する。 交流会(1)での活動を生かしているかどうかに着目し援助する。 |
| B 自立を 目指し 生き方 を考え る時間 | 進路学習(学年別) | | | |
| | 1学年 | 6月 } 進路の基本的理解 10月 } 進学 = 校種・校名・コース等 12月 } 就職 = 業種・職種・内容・施設等 | 計4 (2) (1) (1) | 進路学習の指導内容を精選 自己の適性、制度など多角的な理解を促す。 |
| | 2学年 | 11月 職業適性検査 12月 関心調査 | 計4 (2) (2) | 検査結果は3学年での職業相談室前期相談の資料に生かす。 |
| | 3学年 | 4月 進路希望調査書作成 5月 職業講話(障害者職業相談室室長)事後学習 講話内容、相談室の機能・場所等の確認、感想・卒業後の決意のまとめ | 計4 (2) (1) (1) | 春休み(家族との相談機会)の活用を促す。 進路についての各自の課題を考えさせる機会とする。 進学や就職への見通しをもち、社会人として自立するための自覚を促す。 |
| | 6月 | 卒業生との懇談会(合同) 事前学習 発表する卒業生の業種・職種、懇談での質問内容などの確認 懇談会 質疑応答 事後学習 作文「自分にとって参考になったこと」 | 計4 (1) (2) (1) | 先輩の話から聞き取るべき仕事上の悩みや、やりがいについてのポイントを押さえさせる 在学中に習得すべき知識や態度についての助言を依頼する。 勤労の意義についても考えさせる。 |
| | 11月 | 会社見学(合同) 事前学習 会社の業種・職種等概要理解、マナー理解、挨拶練習 会社見学 質問、記録 事後学習 礼状作成、感想まとめ | 計10 (1) (8) (1) | 業務内容の多様さや、聴覚障害の人が働いている様子を学ぶよう促す。 見学マナーに留意させたり、職業観をもてるよう援助する。 |
| | 1月 | 進路報告会 事前学習 (3学年)進路の取組発表の要旨とプレゼンテーション作成 (1・2学年)進路別の質問事項を考える。 報告会 3学年の報告と質疑応答 事後学習 まとめと感想 | 計4 (1) (2) (1) | 3学年 的確に伝える文章や手話表現の習得に努めさせる。 1・2学年 報告や質疑を通して、在学中に習得すべき知識の理解や態度の育成を促す。 |

単元計画例

主体的に他者に働きかける時間

題材 大学生との手話交流会(1)

| | |
|-----|--|
| ねらい | 「教えられる」「援助される」立場にあることが多い生徒自身が主体的・積極的に他者(大学生)に働きかけることで、「他人の力になれる自分」を発見する。 生徒自身が、今後も他者や社会に積極的にかかわろうとする意欲・態度を培う。 |
|-----|--|

| 学 習 活 動 の 流 れ | | |
|---------------|---|--|
| 時 間 | 活 動 | 担当教師・留意事項等 |
| 11:45～11:55 | 集合(多目的室) ・流れの説明(担当 生徒会役員) ・グループ分け発表(担当 生徒会役員) | ・補足 生徒指導部長 |
| 11:55～12:05 | 交流(全体)(司会 生徒会役員) ・大学生入場 ・挨拶(代表) ・グループが担当する大学生発表 | ・先導 高等部主事 ・手話通訳 生徒指導部 各グループに5名ずつ |
| 12:05～12:10 | 移動(多目的室 各教室) | |
| 12:10～12:30 | 交流(グループ別)(司会 グループ代表) 身振り表現のウォーミングアップ (大学生の身振りが何かを生徒が当てるクイズ) | ・補助 グループ担当 |
| 12:30～13:20 | 昼食・休憩 | |
| 13:20～13:40 | 交流(グループ別)(司会 各グループ代表) 指文字を学ぶ (指文字で名前を表出できるように、生徒が大学生に教える。) | 進行の早いグループは、自己紹介に必要な他の単語も取り上げる。 |
| 13:40～14:05 | 交流(グループ別)(司会 各グループ代表) 手話単語を学ぶ (自己紹介ができるように、専攻や趣味に関する単語、数字に関する単語などを、生徒が大学生に教える。) | 生徒の語彙にない単語は教師が援助する。 |
| 14:05～14:15 | 休憩 | |
| 14:15～14:35 | 交流(グループ別)(司会 各グループ代表) 自由交流 | 生徒が困っている場合も、できるだけ生徒の主体的活動による解決を待つ。 |
| 14:35～14:40 | 移動(各教室 多目的室) | |
| 14:40～15:00 | 交流(全体)(司会 生徒会役員) 大学生の自己紹介(指文字で氏名を、手話で趣味、感想等を発表する。) 生徒、大学生の感想発表 | ・補助 生徒指導部長 ・講評 高等部主事 ・手話通訳 生徒指導部 |

(5) 評価 (2年目の2学期終了時、高等部教員対象のまとめアンケートを基に、「社会への助走」企画・推進会議が整理し、高等部会で確認したもの)

ア カリキュラム開発の視点では

| | | A 主体的に他者に働きかける時間 | B 自立を目指し生き方を考える時間 |
|----|--------------|--|---|
| 成果 | 育てたい資質や能力 | 普段の「教わる立場」と異なる「教える立場」の体験 討論会による集団思考の体験 | 課題を明確にもって、卒業生の報告や事業所の説明を聞く態度の芽生え |
| | 学びの場を地域に広げる | 手話による交流会は本校の特色を生かした「総合的な学習の時間」として適切 | 卒業生以外の聴覚障害者が働く事業所の協力 |
| | 学習活動の工夫 | 生徒会委員会を生かした学年混合のグループ分け 柔軟な発想に基づく討論テーマの設定 | 生徒用進路学習ノート、会社見学のしおり等の一体化 同ノートの内容、順序等の整理、再編集 |
| | 指導計画の立て方・考え方 | 大学生の介護等体験での来校を教育資源として活用 | 全学年の見通しの明確化(特に1学年の意識付け) 事前・事後指導を含めた計画的時間割編成 |
| | 校内組織の編制 | 教務部・生徒指導部参加の企画・推進組織での周到な計画 | 進路指導部と担任の連携の円滑化 |
| 課題 | 育てたい資質や能力 | 生徒の個別目標の明確化が必要 | 全学年対象の内容については、学年別のねらいの整理が必要 |
| | 学びの場を地域に広げる | 交流した大学生とのコミュニケーションの継続の工夫が必要 | 職場実習等の就業体験の試みと、協力事業所の開拓 |
| | 学習活動の工夫 | 生徒の力を多様に引き出すため、手話交流会(2回)の内容に変化をもたせる工夫が必要 意見交流会の机配置など会場設営の改善 | 進路に関する情報を収集するための情報機器活用の機会設定 |
| | 指導計画の立て方・考え方 | 日程上、担当者の負担大 実施時期の再検討必要 | 進路指導に必要な内容の網羅は、「総合的な学習の時間」だけでは不十分。HRとの整理が必要 事業所等との調整による無理のない日程 |
| | 校内組織の編制 | 役割分担の再検討必要 | 教師の打合わせ確保のための工夫が必要 |

イ 「総合的な学習の時間」の評価(指導面)の観点では

| | | A 主体的に他者に働きかける時間 | B 自立を目指し生き方を考える時間 |
|----|------------|---|---|
| 成果 | 問題解決能力 | 友だちの考えを取り入れたり、主張を譲ることの意義の理解 | 自分の進路情報の不十分さへの気付き |
| | 学び方・考え方 | 「教える立場」を体験することで、教わり方(学び方)によって習得度が変わることを実感 手話の上達への意欲の現れ | 見通しをもって学ぶことの大切さの理解 活動における事前準備の重要性の理解(進路報告会や見学時の質問) |
| | 主体的・創造的な態度 | 友だちの考え方に左右されずに自分の意見をもち表現しあう体験 | 下級生に伝える進路学習の内容を分かりやすくしようとした取組 |
| | 生き方・在り方 | 手話を知らない健聴者と交流ができた自分の発見 | 聴覚障害者の勤務の様子からの触発 |

課題

| | | |
|------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 問題解決能力 | 課題発見(ディベートのテーマ)における安易さ | 現地集合での遅刻者の存在(移動時のトラブル対処が未熟) |
| 学び方・考え方 | 思考における通俗的な意見への安住 | 見学マナーの理解と実践 |
| 主体的・創造的な態度 | 手話の上達への意欲不足 | フリーター志向の意識 |
| 生き方・在り方 | 他の場面での能動的なコミュニケーション活動力の検証必要 | 皮相的な職業観 |

8 まとめ

(1) 領域・教科を合わせた指導との関連

「総合的な学習の時間」は、自立と社会参加の基盤となる『生きる力』をはぐくむための、「教育課程における授業時間の運用の新しい在り方」である。

本編では、領域・教科を合わせた指導(生活単元学習等)と「総合的な学習の時間」との関連について、先行実践に学びつつ次のように示した。

| |
|---|
| <p>共通点</p> <p>教科や領域の枠組みを超える横断的・総合的な学習の形態 児童生徒の興味・関心に基づく課題などについての主体的な学習活動</p> |
| <p>異なる点</p> <p>地域や学校の特徴に応じた課題などについての学習活動 教科や領域の枠組みを超える国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動 との学習活動の条件(地域の社会資源の活用など)を生かして、主体的な学習活動を、障害観の変化(1)を踏まえ、生活年齢や知的発達段階などに応じてより最適なもの(2)にするための時間</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 障害のある児童生徒の生活や学習活動における、「援助される」側になりがちな在り方だけでなく、自己決定や自己選択など主体的な在り方も大切にしようとする変化 2 児童期から青年期(中学部)、学校生活から職業生活への移行(高等部)等、青年期の生活や学習課題の広がりに対応した学習活動など |

(2) 「総合的な学習の時間」を含む教育課程編成の在り方

「総合的な学習の時間」は、(1)に示したように、領域・教科を合わせた指導と異なる特徴をもつ、授業時間の運用の新しい在り方である。

そのため、「総合的な学習の時間」を含む教育課程は、領域・教科を合わせた指導の時間数の置き換え等だけではなく、「カリキュラム開発」の視点を踏まえて新しく編成されるものである。

本編では、「カリキュラム開発」の視点を先行実践に学び、次のように整理した。

- 1 「学び」における主体性の再確立のための、育てたい資質や能力の明確化
- 2 生活年齢を踏まえることなど課題設定の幅を広げるための、地域に開かれた学びの創造
- 3 学習活動における、固定観念にとらわれない工夫・改善
- 4 指導内容の位置付けを整理し、実施条件を調整した指導計画
- 5 「総合的な学習の時間」のイメージを共有し「カリキュラム開発」を推進する校内組織、及び機能分担に視点をあてた校内組織の編制
- 6 障害の状態等に応じて重点化した観点に基づき「方向的な記述」を重視する学習活動の評価、それに対応する指導の評価に裏付けられたカリキュラムの改善

(3) 課題

- ア 小学校の障害児学級における「総合的な学習の時間」の在り方
- イ 中学校の障害児学級における「総合的な学習の時間」の在り方
- ウ 障害のある児童生徒の「総合的な学習の時間」の在り方

参 考 文 献

- 文部省 平成3年 特殊教育諸学校学習指導要領解説 - 養護学校(精神薄弱教育)編 -
文部省 平成10年 教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校、及び養護学校の教育課程の基準の改善について」
文部省 平成11年 盲学校、聾学校、及び養護学校学習指導要領
文部省 平成12年 盲学校、聾学校、及び養護学校学習指導要領 - 総則等編 -
- 京都府教育委員会 平成12年 小・中学校 総合的な学習の時間
京都府総合教育センター 平成12年 教育資料第1号 「総合的な学習の時間」を創るための基盤づくりの研究(第1集)
京都府立城陽養護学校 平成12年 ボランティアふれあい交流推進事業 研究報告(平成10・11年度京都府教育委員会指定) 地域の特色を生かしたボランティア活動 - 今までの自分とは違う自分を見つけ出した生徒たち -
- 全国知的障害養護学校長会編著 平成12年 個別の指導計画と指導の実際
特殊教育 知的障害教育 東洋館出版社

資料提供のあった学校

- 北海道立真駒内養護学校
- 岐阜県立中濃養護学校
- 岐阜県各務原市立各務原養護学校
- 富山大学附属養護学校
- 京都府立城陽養護学校
- 京都市立東養護学校
- 香川県立善通寺養護学校