

知的障害児教育における「総合的な学習の時間」を考える

齋藤 一雄*

「総合的な学習の時間」が設定されたが、生活単元学習とどう違うのかなど混乱がみられる。そこで、養護学校中・高等部の担任教師を対象に、「生活単元学習」等との相違点や「総合的な学習の時間」をどのようにとらえているかなどについて、郵送法による質問紙調査を行った。その結果、教育課程にどう位置づけるか、「生活単元学習」と「総合的な学習の時間」の違いがわからない、実践してみてもこれでよいのか不安であるという3点が多くあげられた。また、「総合的な学習の時間」をより広い視点から取り組む学習としてとらえ、現実社会で生活することは変わらないので、知的発達が未分化でも「総合的な学習の時間」に取り組むことは矛盾しないと考えていることがわかった。さらに、「総合的な学習の時間」を充実・発展させるためには、ねらいを具体化する、教師の支援や評価の方法を明確化する、テーマにそった授業づくりを行う、保護者や地域の人々の理解と評価を得るなどがあげられた。

キーワード：知的障害児教育, 教育課程, 総合的な学習の時間

I 問 題

知的障害養護学校においても、中学部・高等部に「総合的な学習の時間」を設定することが示された。

「総合的な学習の時間」では、「横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うもの」とし、そのねらいを「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造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こと」としている(文部省, 1999)。

とりあげるものとしては、横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などがあげられている。学習活動を行う際の配慮事項は、体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れ、多様な学習形態、指導体制など、また地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫することとしている。

これらの考え方、ねらい、とりあげるもの、配慮事項は、知的障害児教育で行ってきた生活単元学習に代

表される総合的な学習活動とほとんど変わらない。そこで、知的障害児教育において、「総合的な学習の時間」と「生活単元学習」等は、どのようなところがどのように違うのだろうかなど、知的障害養護学校においては、少なからず混乱が生じている。

そのような状況のなかで、いくつかの主張がみられるようになった。清水(2001)は、従来から実践している生活単元学習や作業学習を充実・発展させていく方向で、「総合的な学習の時間」を位置付けている。さらに、清水・三浦(2001)は、生活単元学習から「総合的な学習の時間」への転換を図っていくことを提言している。

埼玉県教育委員会(2001)は、知的発達の遅れがあっても生活経験や社会経験を積み重ねてきた生徒に対して、さらに広い視点から「総合的な学習の時間」に取り組むことを示している。

大南(2000)は、①交流活動、交流教育、②クラブ活動にかかわる活動、③進路に関する学習活動をあげ、上岡(2002)は、「総合的な学習の時間」を展開するために、「主体的活動」「生活の質の向上」「社会生活力」の3つのキーワードあげている。

宮崎(1999)は、生活単元学習等と「総合的な学習の時間」の両者は、生活や子ども中心の教育という点

* 上越教育大学

は同じだが、取り上げる学習活動は違うという。しかし、小出(2002)は、学習活動の総合化という本質には相違がないので、知的障害児が主体的に活動できる状況を作るならば、結果は同じだという。

これらの主張には、「総合的な学習の時間」と「生活単元学習」等において共通する点がみられ、同時に、成立の経緯や教育課程上の相違点もみられるが、知的障害児教育における「生活単元学習」等のより充実、発展をはかるためにも、「総合的な学習の時間」を積極的にとらえていこうという考え方が読み取れる。

そこで、「総合的な学習の時間」をどのように受け止めているのか、またどんな混乱が生じているのか、さらに、実際に実践している状況をとらえ、知的障害児教育における「総合的な学習の時間」について、知的障害児の実態や教育課程編成という視点から、あらためて考えることが必要であると考えた。

II 目 的

知的障害児教育における「総合的な学習の時間」と「生活単元学習等」の相違点や実践の状況、課題等を明らかにするとともに、充実・発展のための方策について考察する。

III 方 法

1 対 象

従来から行われている生活単元学習等の実践を長年にわたって積み重ねてきていると考えられる全国の国立大学の附属養護学校(知的障害養護学校)41校の中学部・高等部の学級担任教師6人ずつ、計246人を対象にした。

2 調査方法

知的障害児教育における「総合的な学習の時間」に関する文部省(1999, 2000)、宮崎(1999)、大南(2000)、齋藤(2000, 2001)、埼玉県教育委員会(2001)、清水(2001)、清水・三浦(2001)、小出(2001)、上岡(2002)などの考え方を参考にして、質問項目と選択肢を作成し、郵送法による質問紙調査を行った。

質問の内容は、以下のとおりである。

(1) 「総合的な学習の時間」の日課表上の表記

- (2) 「総合的な学習の時間」による混乱
- (3) 「総合的な学習の時間」のとらえ方
- (4) 「総合的な学習の時間」と「生活単元学習」等との相違
- (5) 知的発達が未分化な段階であるのに「総合的な学習の時間」を展開することの矛盾
- (6) 「総合的な学習の時間」のむずかしい点
- (7) 「総合的な学習の時間」を充実・発展させるために必要なこと
- (8) 「総合的な学習の時間」の実践の状況について(自由記述)

3 調査期間

平成15年6月20日～7月15日

IV 結 果

1 回収結果について

35校(85.4%)から回答があり、179人(85.2%)の担任教師から回答が得られた。

2 「総合的な学習の時間」の日課表への表記

「総合的な学習の時間」の日課表への表記は、「総合的な学習の時間」57人、「総合」26人、「総合学習」8人、「その他」83人、無記入5人であった(図1)。

「その他」は、「チャレンジタイム」「トライ」「フリーデー」などの方法や取り組む姿勢を示す名称20人、「あおぎりタイム」「つくしタイム」「すなやまタイム」「わかぎの時間」「HAPPY TIME」「タイム学習」「レッツタイム」など学校独自の名称14人、「進路の学習」「クリーンタイム」「くらし」「函館探検」など内容を示す名称11人、「生活単元学習の一部として」11人、「設定していない」11人、「日課表には表記していない」10人、「必要に応じて特設する」「全教育活動の中で」「単元によってなど」6人であった。

3 「総合的な学習の時間」についての混乱

「総合的な学習の時間」が設定されたことによって、どのような混乱が生じているのか、混乱の状況についてきた(図2)。

最も多かった項目は、「教育課程や指導計画上他の学習との関連でどう位置づけるか混乱している」62人であった。次に、「『生活単元学習』と『総合的な学習の

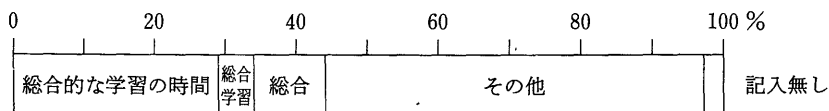


図1 「総合的な学習の時間」の日課表への表記名

時間』の違いがわからない」54人、「実践してみても、これでよいのか不安である」53人であった。「保護者にどのように説明したらよいかわからない」は5人であった。

「その他」では、「特に混乱の状況はない」20人、「生徒の実態とねらい・意義との関連でむずかしい」8人、「教師間の共通理解がむずかしい」2人、などがみられた。

また、「混乱はしていないが、位置づけを検討しなければならない」「これまでの流れが大きく変わるわけではないので、困っているには到らないが、位置づけなど研究の必要性はある」「生活単元学習で十分」「障害の重い生徒に対しての設定がむずかしい」「自主的というレベルまで発達が到っていない生徒にとっての意義がはっきりしない」などもみられた。

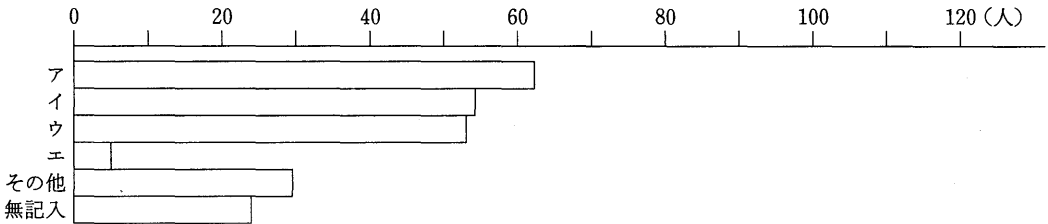
4 「総合的な学習の時間」のとりえ方

これまでも知的障害児の実態に即して総合的な学習活動を展開してきたという経過があるので、新たに設

定された「総合的な学習の時間」をどのようにとらえているかについてきいた(図3)。

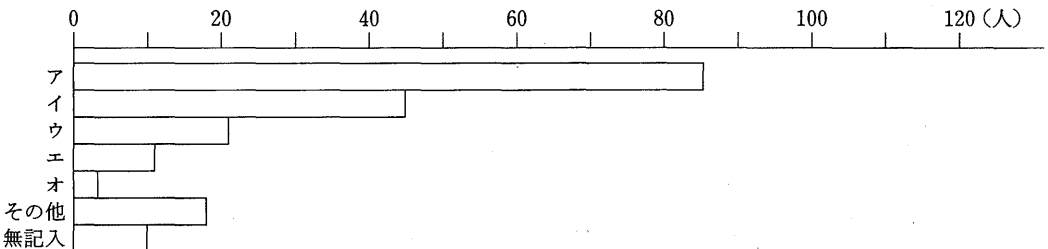
最も多かったとりえ方は、「より広い視点から生活経験や社会経験に取り組む学習としてとらえる」86人であった。次に、「学習活動の総合化という点で、子どもが主体的に活動できる状況を作るならば、どのようにとらえてもよい」45人、そして、「交流活動、クラブ活動、進路に関する学習に取り組む学習としてとらえる」21人、「従来からの生活単元学習等を充実・発展させていく方向でとらえる」11人、「生活単元学習から総合的な学習の時間に転換してとらえる」3人であった。

その他「教科と生活単元学習の橋渡しの存在」「幅広い体験ができ、問題解決学習で生きる力を付ける」「生活単元学習の中で自主性に重きをおいた活動」「進路の学習を位置付けている」「個々の子どもがそれぞれの思いや領域・教科の内容を深化拡充する学習の時間」というとりえ方があった。



- ア 教育課程や指導計画に他の学習との関連でどう位置づけるか混乱している
- イ 「生活単元学習」と「総合的な学習の時間」の違いがわからない
- ウ 実践してみても、これでよいのか不安である
- エ 保護者にどのように説明したらよいかわからない

図2 「総合的な学習の時間」の設定によってどのような混乱があるか(複数選択)



- ア より広い視点から生活経験や社会経験に取り組む学習としてとらえる
- イ 学習活動の総合化という点で、子どもが主体的に活動できる状況を作るならば、どのようにとらえてもよい
- ウ 交流活動、クラブ活動、進路に関する学習に取り組む学習としてとらえる
- エ 従来からの生活単元学習等を充実・発展させていく方向でとらえる
- オ 生活単元学習から総合的な学習の時間に転換してとらえる

図3 「総合的な学習の時間」をどのようにとらえているか(一つ選択)

5 「生活単元学習」等との相違

「総合的な学習の時間」とこれまで行ってきた「生活単元学習」等との違いが明確化しにくいことが予想されたので、「総合的な学習の時間」と「生活単元学習」等との相違点についてきいた(図4)。

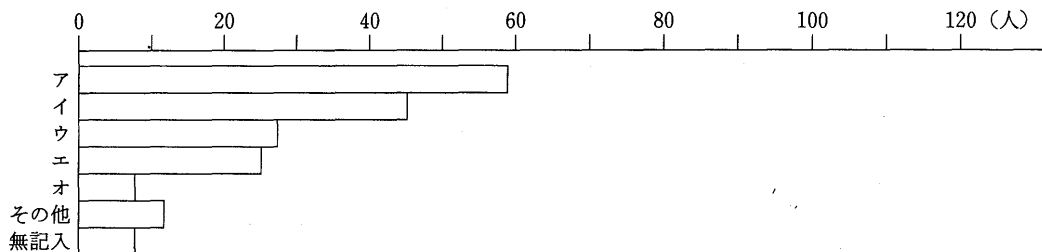
その結果、「『総合的な学習の時間』も『生活単元学習』等も、生活や子ども中心の教育という点は同じである」59人と同じだとする考え方が多かった。

違うという考え方で最も多かったのは、「『総合的な学習の時間』では、校外での体験学習や地域との連携、学校の特色に応じた活動などを取り上げる点が違う」45人であった。次に、「『生活単元学習等』では学習する内容があり、『総合的な学習の時間』ではねらいに応

じた学習活動が必要となる」27人、「『総合的な学習の時間』では、子どもが主体的に活動するという点が違う」25人、そして、「『総合的な学習の時間』では、これまで取り上げることが少なかった国際理解や情報、環境、福祉に関する学習に取り組む点が違う」7人、その他では、「総合的な学習の時間では学び方を学ぶ」「生活単元学習で培った力を総合的な学習の時間で人や場の広がり発揮させる場」「生徒が主体的に取り組み、かつ自己評価する機会等をきちんと位置付ける点」などがみられた。

6 知的発達未分化な段階であるのに「総合的な学習の時間」を展開することの矛盾

「総合的な学習の時間」では横断的・総合的に問題



- ア 「総合的な学習の時間」も「生活単元学習等」も、生活や子ども中心の教育という点は同じである
- イ 「総合的な学習の時間」では、校外での体験学習や地域との連携、学校の特色に応じた活動などを取り上げる点が違う
- ウ 「生活単元学習等」では学習する内容があり、「総合的な学習の時間」ではねらいに応じた学習活動が必要となる
- エ 「総合的な学習の時間」では、子どもが主体的に活動するという点が違う
- オ 「総合的な学習の時間」では、これまで取り上げることが少なかった国際理解や情報、環境、福祉に関する学習に取り組む点が違う

図4 「生活単元学習等」と「総合的な学習の時間」はどのような相違があるか(一つ選択)

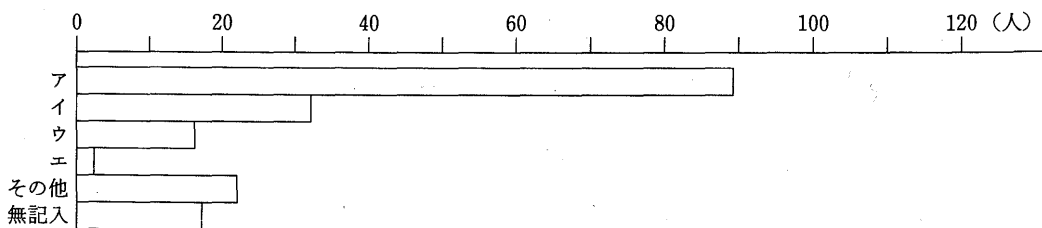


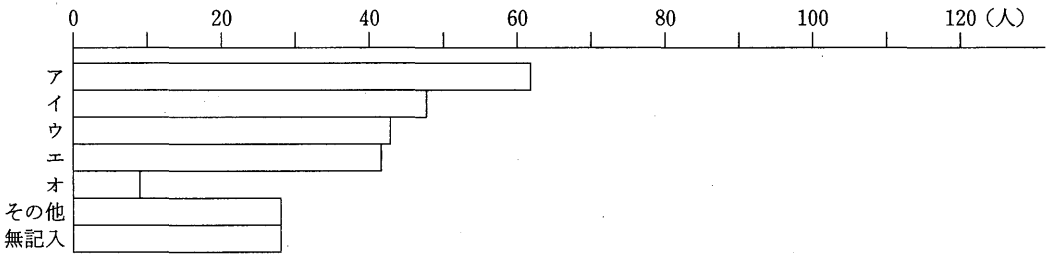
図5 知的発達が未分化であるのに「総合的な学習の時間」を展開することに矛盾はないか(一つ選択)

解決にあたるというが、知的発達が未分化な段階にあり、各教科に分化した学習が苦手である知的障害児にとって、「総合的な学習の時間」を展開していくことに矛盾がないかきいた（図5）。

その結果、「知的な発達が未分化であっても、生活をしている現実社会で生きることには違いがないので、『総合的な学習の時間』に取り組むことには矛盾はない」という考え方が89人と最も多く、「生活年齢を考えると、中学部以上の生徒が『総合的な学習の時間』に取り組むことに矛盾はない」32人、「小学部には『生活科』が設定されているので、『総合的な学習の時間』に取り組まなくてもよいことは矛盾しない」2人と、計123人が矛盾しないという考えであった。

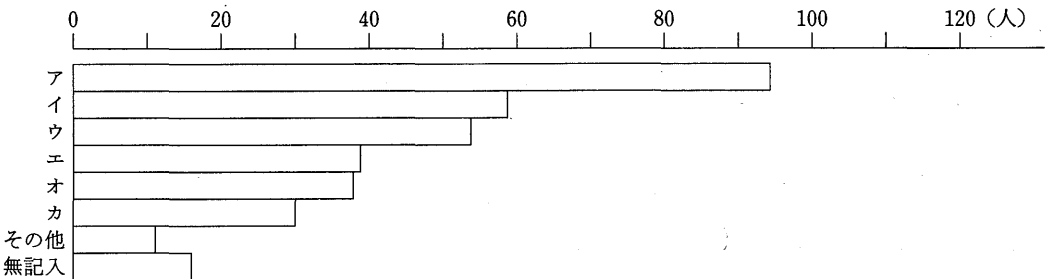
「遊びや生活そのものを取り上げて学習する『総合学習』は、知的障害のある子どもたちの学習の仕方に適したものであるので、『総合的な学習の時間』の設定は矛盾する」という考え方は16人であった。

「その他」の22人のなかには、「矛盾はないが、授業を行うすべての子どもを総合的な学習の時間だけでくるのはむずかしい」「知的な発達が未分化であっても現実社会で生きることには違いはないが、同一のねらいで授業構成するむずかしさがある」「知的発達を考慮して生活単元学習を展開してきたので、必要を感じない」などの考え方も示されていた。また、無記入が17人あった。



- ア 評価がむずかしい
- イ 他の学習との関連性を考えることがむずかしい
- ウ ダイナミックな活動やほんものの社会体験学習に拡大した際の費用や安全をどのように確保するのかむずかしい
- エ 「総合的な学習の時間」のねらいが、知的障害児にとってはむずかしい
- オ 保護者や地域の人々の理解をどのように得るのかむずかしい

図6 「総合的な学習の時間」の展開をむずかしくしていることは何か（複数選択）



- ア 「総合的な学習の時間」のねらいを知的障害児の実態に合わせて具体化する
- イ 「総合的な学習の時間」における基本的な教師の支援の方法を明らかにする
- ウ 知的障害児の「総合的な学習の時間」の評価方法を明らかにする
- エ テーマとなることをいくつか設定し、テーマに沿った授業づくりを行う
- オ 授業に取り組む教師のあり方について検討する
- カ 保護者や地域の人々の理解を充分に得る

図7 「総合的な学習の時間」を充実・発展させるために必要なことは何か（複数選択）

7 「総合的な学習の時間」の展開のむずかしさ

「総合的な学習の時間」は、知的障害児にとってむずかしい学習活動であり、実践を進める上でそのむずかしくしていることは何かについてきた(図6)。

その結果は、「評価がむずかしい」をあげた人が最も多く62人、「他の学習との関連性を考えることがむずかしい」48人、「ダイナミックな活動やほんものの社会体験学習に拡大した際の費用や安全をどのように確保するのかむずかしい」43人、「『総合的な学習の時間』のねらいが、知的障害児にとってはむずかしい」42人などが多くあげられていた。「保護者や地域の人々の理解をどのように得るのかむずかしい」は9人であった。

その他では、「むずかしくしている点は特にない」9人、「生活単元学習等との関係がむずかしい」7人、「教師のとらえ方と具体的な展開や評価のし方がむずかしい」6人、「障害の重い生徒など実態の問題がむずかしい」4人があげられた。また、無記入が28人とやや多く見られた。

8 「総合的な学習の時間」の充実・発展のために

「総合的な学習の時間」の実践を充実・発展させることが必要だと考え、その充実・発展策について具体的にきいた(図7)。

その結果として、「『総合的な学習の時間』のねらいを知的障害児の実態に合わせて具体化する」が最も多く95人、次に、「『総合的な学習の時間』における基本的な教師の支援の方法を明らかにする」59人、「知的障害児の『総合的な学習の時間』の評価方法を明らかにする」54人、そして「テーマとなることをいくつか設定し、テーマに沿った授業づくりを行う」39人、「授業に取り組む教師のあり方について検討する」38人、「保護者や地域の人々の理解を充分に得る」30人であった。

「その他」11人では、「試行錯誤中」「わからない」「やめるべき、いらない」「教師の教材研究の時間を確保する」などのほかに、「方法知のおさえをしっかりと持つ」「一つの学習が充実・発展することは、すべての授業において充実することになる」との考え方も示された。無記入は、16人であった。

9 「総合的な学習の時間」の実践の状況(自由記述)

(1) 昨年度行った単元やテーマ

昨年度行った単元やテーマについての自由記述をKJ法を参考にして集計した。

「修学旅行」「附養祭」「学習発表会」など校外行事・校内行事に関するテーマが32であった。

「地域探検」「街を調べよう」「ぼくたちのポスター発表」「クリーンタイム」(学校付近の清掃、花のプラ

ンター設置)「図書館に行こう」など探検・調査・社会資源の活用に関するテーマが30であった。

「附中との交流学習」「みんなで作ろう仲よし広場」「トルコの留学生と交流」「作業所・卒業生との交流」など交流に関するテーマは19であった。

「ボウリングへ行こう」「余暇」「ゲーム・スポーツ、芸術・職家、ウォーキング」「ボランティア体験学習」など余暇・クラブ・ボランティアになどに関するテーマが15であり、「食べ物のお宝」「お弁当屋さん」「鉄人タイム」など食・調理に関するテーマは中学部のみで14、「進路」「進路の学習」「農場体験学習」など進路に関するテーマは13、その他「フリーデイ」「チャレンジ学習」「体をきれいにしよう」「作業納会」「野菜作り」「生きる」「本物学習」などのテーマは14であった。

(2) 取り組んだ感想

次に、昨年度取り組んだ感想についての自由記述をKJ法を参考にして集計した。

その結果、「テーマ設定や実際の指導上での課題を感じた」44、「教育課程に関連した問題を感じた」21、「評価に関して課題を感じた」2であった。

よかったという感想のうち、「子どもたちが生き生きと活動していた」など生徒にとってよかったという感想が28、「以前にも増して意図的に選択や自己決定の場を設定するようになった」「生徒も必要感を感じ、主体的に取り組む姿につながっていた」など主体性の面で成果があったという感想が17、「今まで教師の言葉がけ、手助けが多すぎたことがわかる」という教師にとってよかったという感想が10、「地域の方と触れ合う活動を繰り返すことは、地域の方にとっても子どもたちへの理解を深める点で有意義であった」など地域・家庭との関連で成果があったという感想が4であった。

(3) 今後の実践上の課題

最後に、今後の実践上の課題についての自由記述をKJ法を参考にして集計した。

「どうしたら生徒主体の学習活動にできるか」「臨機応変な柔軟性のある指導計画を立て実践すること」「いかに本物を紹介できるかが課題」など学習内容と指導に関する課題36、「生活単元学習との差別化をしないと教師がわからなくなってしまう」「生活単元学習を中心に教育課程を考え実践し、総合的な学習の時間だったらどうなるかという比較検討を丹念に行っていく必要がある」など教育課程に関する課題25、「子どものレベルにあったテーマをいかに設定するか」「生徒の興味が多様な場合、テーマを絞ることがむずかしく、一人一人に適した支援ができるかどうか心配」などテーマ

の設定に関する課題19、「教師間の話し合いの時間の確保」「教師の企画力、時間設定、能力の異なる子どもも集団に対してどうやって自主性を引き出すかが大きな課題」「本当に生徒主体となるよう教師の支援を考えていかなければならない」など教師の支援や準備に関する課題18、「どうしても教師がテーマを考え、学習過程を組み立てていくようになる」「教員間の総合的な学習の時間に対するとらえ方の差を乗り越えて展開することのむずかしさ」など学習指導を進める上での課題17、「障害の程度に大きな差があるので、どの子にも達成した喜びを感じられることのできる活動を組むことのむずかしさを感じる」「重度の知的障害生徒の取り組み方や内容の精選」など主体性や問題解決などがむずかしい障害の重い生徒についての課題10、評価に関する課題6、「費用がかかるので、なかなか校外での学習の場ができない」など経済的な課題3、地域や保護者との関連についての課題3、その他の課題2であった。

V 考 察

1 「総合的な学習の時間」の実施の状況

知的障害養護学校の中・高等部に「総合的な学習の時間」を設定することが学習指導要領（文部省、1999）に示されて4年が経過する。この「総合的な学習の時間」設定と自立活動における個別の指導計画の作成については、経過措置の段階から工夫して実施することが求められており、今回の調査では様々な取り組みが様々な考え方でなされていることがわかった。

「総合的な学習の時間」の名称については、各学校にまかせられているが、「総合的な学習の時間」「総合学習」「総合」と示している学級もあり、従来の生活単元学習との相違を示すためにも、「トライ」「あおぎりタイム」などその学校の実態に応じた独自の名称を使う必要があるだろう。

実際に取り組んだテーマや単元名でも、校内外の行事を取り上げているが、従来から行っている行事については、生活単元学習としてより発想を拡大して展開していくことでよいのではないかと考える。

探検・調査・社会資源の活用に関するテーマ、交流に関するテーマ、余暇・クラブ・ボランティアに関するテーマ、進路に関するテーマ、食・調理に関するテーマが多くみられた。これらは、これまでも学校行事や交流教育、生活単元学習の単元やクラブとして行ってきたものである。そのなかで、「自分調査・自分新聞」「ぼくたちのポスター発表」「ボランティア体験学習」「体験グループホーム」などが、これまでに展開され

ていなかった単元やテーマである。調べたことを他の人に伝えたり、その場の見学だけではなく体験してやるなど、学習活動そのものに発展がみられ、総合的な学習の時間として取り組むことができる単元・テーマである。

2 「総合的な学習の時間」による混乱や課題

「総合的な学習の時間」と従来から行っている「生活単元学習」等は、横断的・総合的な課題、児童の興味・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取り組む点、体験的な学習、問題解決的な学習という方法、そして、多様な学習形態、指導体制、また地域の教材や学習環境の積極的な活用など、考え方や取り組み方においてほとんど変わらないが、教科や領域の指導とは違うものであるといわれている（文部省、2000）。

今回の調査結果からは、教育課程や指導計画上他の学習との関連でどう位置づけるか、「生活単元学習」と「総合的な学習の時間」の違いがわからない、実践してみてもこれでよいのか不安であるという3点が多くあげられた。

これらは、知的発達に遅れがあり、発達年齢でいう9歳の壁を乗り越えていく困難性を抱え、学習したことが断片的になりやすく、主体的に活動に取り組む意欲が十分ではないという実態や特性から、各教科に分けて学習し、それを生活の中で統合し、応用していくことよりも、遊びや生活そのものをそのまま学習の場面に持ち込み、現実的、活動的、具体的、総合的な学習活動を設定し、総合的に展開しているという教育課程編成と関係している。

まず、生活単元学習等では学習する内容があり、「総合的な学習の時間」ではねらいに応じた学習活動が必要となるというが、知的障害児教育では、学習活動そのものが総合的な内容やねらいをもったものであるもので、内容とねらいに応じた学習活動の違いを明確にすることはむずかしい。

また、「総合的な学習の時間」では、子どもが主体的に活動するという点が違うということも、特に知的障害児の学習活動では、子どもたちが主体的に活動することによって学習が成立すると考えられるので、どのような学習場面でも、子どもの主体性は大事にされなくてはならない。

そして、「総合的な学習の時間」では学び方を学ぶ、つまり、方法の知が重要であるといわれるが、知的障害児教育においても問題解決の方法を身に付けていくことで生きる力を育成してきた歴史がある。

「混乱はしていないが、位置づけを検討しなければならない」「これまでの流れが大きく変わるわけではないので、困っているには到らない」が、これまでの教育課程編成と実践を踏まえながら、現在を生きる中学生、高校生、社会人としての視野や経験を広げる単元・テーマをもった総合的な学習の時間の創造が必要だと考える。これまでの生活単元学習の枠を広げた「スーパー生活単元学習」として「総合的な学習の時間」を位置づけたらどうだろうか。

また、「障害の重い生徒に対しての設定がむずかしい」という。生活年齢はみな中学生であり、高校生であるので、活動の仕方や時間がかかるなどの点でむずかしいことはあるかもしれないが、どのようにしたら活動できるか、どのような援助や支援をしたら参加できるようになるのかを考えるべきではないか。

3 知的障害児教育における「総合的な学習の時間」のとりえ

知的障害児の発達の遅れの問題やこれまでも総合的な活動を中心に教育活動を展開してきたという経過などから、多少の混乱がみられたが、「総合的な学習の時間」の趣旨を生かし、これまでの実践の上で、知的障害児の生活をさらに豊かにしていくために、「総合的な学習の時間」をどのようにとらえたらよいかについて考える必要がある。

一つには、多くの担任教師があげた「より広い視点から生活経験や社会経験に取り組む学習」としてとらえることであり、もう一つは、「学習活動の総合化を図るなかで、子どもが主体的に活動できる状況を作る」ことが重要であるとする。

そのためには、従来からの生活単元学習等を充実・発展させていく方向でとらえ、さらにより広い視点から主体的に生活経験や社会経験に取り組むようにしていったらどうだろうか。また、知的障害児の興味・関心や人間関係を広げ、将来の進路を考えるなど、交流活動、クラブ活動、進路に関する学習に取り組む学習としてとらえることもよいのではないか。

つまり、「総合的な学習の時間」も「生活単元学習」等も、生活や子ども中心の教育という点は同じであるという考え方に立ち、その上で「総合的な学習の時間」では生徒の興味・関心に応じた活動、校外での体験学習や地域との連携、学校の特色に応じた活動などを取り上げていくことによって、「スーパー生活単元学習」としての「総合的な学習の時間」が明確になっていくのではないかと考える。

知的障害児が興味・関心や意欲をもって、主体的に、

横断的・総合的な課題に向かい、問題解決にあたっていく学習活動を展開していく状況を作り、その上で、「生活単元学習や作業学習のねらいを充足させながら、総合的な学習の時間のねらいである『社会の変化に対応できる資質や能力の育成』『課題を見つけ、自ら考え、主体的に判断し、よりよい問題解決する資質や能力の育成』という観点を挿入する」とした清水(2001)の主張は重要なものがある。

このように、「総合的な学習の時間」を展開していくことは、従来から行っている「生活単元学習」等の大切さを再認識し、さらに「生活単元学習」等の実践を充実していくためにも、大きな意義をもつと考える。

4 知的障害児教育における「総合的な学習の時間」充実の方策

「総合的な学習の時間」では横断的・総合的に問題解決にあたるというが、知的障害児の未分化な発達段階を考慮して総合的な活動を展開してきたこととの矛盾があり、それをどのように乗り越えていくのか、考える必要がある。

しかし、調査の結果では、現実社会で生きることには違いがない、生活年齢を考えると矛盾はない、小学部では「総合的な学習の時間」に取り組みなくてもよいことは矛盾しないという考え方が約70%をしめた。

知的な発達の問題ではなく、生活年齢から生じる横断的・総合的な課題に取り組むと考えれば、矛盾はないが、実際に活動に取り組む際には、いくつかの問題を解決していくことが必要である。

調査結果からも、①知的障害児の実態に即したねらいと教師の支援の具体化、②横断的・総合的なテーマの設定と授業づくり、③総合的な学習の時間の評価、④保護者や地域の人々の理解、⑤授業づくりを行う教師のあり方について検討することが指摘できる。

以下、総合的な学習の時間の充実の方策をあげる。

(1) ねらいの具体化と教師の支援

① 「自ら課題を見つける」

自分のことや身の回りのことにへんだな、おもしろそうだなと気づくことができるように、子どもたちの興味・関心、地域や学校の特色に応じて、教材・教具を工夫し、気づきそうなところに仕掛けておく。

② 「自ら学び、自ら考え、主体的に判断する」

気づいたことにやってみようかな、よしやろうという気持ちをひき出し、自ら取り組むようにまかせ、待ち、「それでいいんだよ、やったね」と認め、「よくできたね、すごいね」とほめる。

そして、「へんだな、ちがうな、どうしよう、やって

みよう、やった、次もやってみよう、家でもやってみよう、明日もやろう」と広げる。

③ 「よりよく問題を解決する資質や能力」「学び方ものの考え方」「問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度」

できた喜びやわかった喜びが自信につながり、こうしたらこうなった、自分やみんなの生活にとってよかったと思えることが、問題を解決する資質や能力、学び方ものの考え方、主体的に取り組む態度として積み重なっていくと考える。

④ 「自己の生き方を考える」

将来の働く生活を見通しながら、現在の自分や自分の課題をみつめ、何のために働くのか、大事なことは何か、どんなことを身につけたらよいのか、どのように生きていこうとするのかを考える。これこそ、障害児教育で行ってきた広い意味での職業教育であり、進路指導である。これまでの実践に、さらに広い視野から、また先見性を加味した実践を展開していくことが必要である。

(2) テーマの設定と授業づくり

次に、具体的なねらいと教師の支援を仮説として、学校や地域の特色や子どもたちの興味・関心からテーマをさぐり、環境を整備して、授業づくりに取り組む。

さらに、授業を構想するときのキーワードを具体化することによって、テーマに近づくことができる。具体的なテーマとしては、学校や地域の特色、食と健康、環境、文化、情報、交流、進路などをあげることができる(清水・三浦, 2000)。

授業づくりは、ねらいと支援の仮説に基づいて、教師の豊かな発想と工夫が大切である。そして、実践を評価して、授業改善を繰り返すことによって、「総合的な学習の時間」の指導計画の作成や教育課程編成が可能になっていく。

(3) 「総合的な学習の時間」の評価

知的障害児教育における「総合的な学習の時間」の評価については、活動や展開過程に沿った観察記録や個々のトピックとなった活動の逸話記録、デジタルカメラやVTRによる記録が役立つ。それらの記録を「学級だより」など、いろいろな方法でいろいろな人にお知らせという形でまとめておくことが大切である。

また、交流相手の友だちや先生、地域の方々のお話や作文、家族の方々の感想や家庭での子どもたちの様子、活動の内容に合わせたアンケート用紙などによる他者評価も有効である。

それから、子どもたちが計画立案し、しかも、柔軟

に計画を変更していき、実施後に、計画と実際とのズレを明確にして、その要因を子どもたちの発想や主体性とからめて評価するという方法もある。

(4) 保護者や地域の人々の理解

「総合的な学習の時間」が設定されたことにより、総合学習や障害児教育について、学校関係者や保護者、地域の人々への理解・啓発や実践的な交流をはかることができる。その前提として、新たに設定された「総合的な学習の時間」について説明し、協力を得られるようにすることも重要な課題である。

これまで以上に、理解と協力が得られ、交流が図られるように、十分に説明していく必要がある。

(5) 「総合的な学習の時間」を実施する教師の役割

「総合的な学習の時間」を実施する教師には、教師の創造性ととともに、地域の人々との関係づくり、教師や保護者とのチームワーク作り、地域の人々と知的障害児のコーディネートという役割を果たす必要がある。

そのためには、現在の社会を知り、障害児の生活現実をつかみ、親や本人の希望をとらえ、障害児にとって必要な学習内容を吟味し、その内容にふさわしい教材を絶えず探し続け、障害児が身につけやすい方法を考え、創意工夫することが大切である。それは、教師自らの理論的研究や実践的研究に負うところが大きい。

文 献

- 上岡一世(2002)「総合的な学習の時間」のキーワード。発達遅れと教育, No.540, 日本文化科学社, 6-7.
- 小出進(2002)学習活動総合化の一環として。発達遅れと教育, No.540, 日本文化科学社, 4-5.
- 宮崎直男(1999)生活単元学習と総合的な学習の時間との関係はどのように考えたらよいのでしょうか?。障害児の授業研究, 明治図書, 74-75.
- 文部省(1999)盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領。大蔵省印刷局。小・中4-6.
- 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)解説一総則等編一。海文堂出版。369.
- 大南英明(2000)「総合的な学習の時間」について。特殊教育学会第38回大会発表論文集, 自主シンポジウム22「新教育課程の実施と教育課題について」, 154.
- 埼玉県教育委員会(2001)埼玉県特殊教育教育課程編成要領(1)盲学校、ろう学校及び養護学校中学部

編. 111, 169-170.

齋藤一雄(2000)総合学習の授業づくりを考える2.

障害児の授業研究, No.76, 明治図書, 68-69.

齋藤一雄(2001)総合学習の授業づくりを考える8.

障害児の授業研究, No.81, 明治図書, 68-69.

清水貞夫(2001)生活単元学習から「総合的な学習の時間」へ. 埼玉教育, No.627, 4-7.

清水貞夫監修・三浦光哉編著(2001)障害児教育の「総合的な学習の時間」～生活単元学習から「総合的な学習の時間」への転換～. 田研出版.