

盲・聾・養護学校における「総合的な学習の時間」の実践と評価 ～長崎県下18校の実態調査の分析を通して～

西川 崇* 平田 勝政** 相川 勝代**

(*大学院教育学研究科／県立鶴南養護学校 **教育学部人間発達講座)

キーワード 総合的な学習の時間 評価の観点 指導要録 盲・聾・養護学校 長崎県

I 本研究の課題意識と目的

学習指導要領が改訂され、平成12年度より盲・聾・養護学校においても「総合的な学習の時間」の試行的な実践が始まり⁽¹⁾、14年度より本格実施となった(高等部は平成15年度より学年進行で実施)。盲・聾・養護学校における「総合的な学習の時間」の導入当初は、生活単元学習等との相違や、重度の子どもが自ら学ぶことの困難さなど、実践上の課題が議論され、小・中学校に比べ、積極的な取り組みに立ち遅れが見られた。2年間の試行的な取り組みを経て、本格実施から丸3年が経過しようとする今、その位置付けやとらえ方に関する課題は各学校で共通理解され、一応解決されたと見て良い状況である。今後はそのよりよい展開方法や、そこで身に付いた「生きる力」をどう評価し、次の指導にどうつなげるかということが明らかにされなければならない。

国や都道府県教育委員会、教育センター等からは、「総合的な学習の時間」のスムーズな導入やその充実のために、「指導資料」、「手引き書」、「実践事例集」が多数出されているが、これらのほとんどは小・中学校及び高等学校向けのものであり、障害児教育における「総合的な学習の時間」の現状を把握する資料や研修に生かせる情報は、極めて少ない。

長崎県の教育行政からの発信としては、県教育センターにおいて「総合的な学習の時間」に関する研修講座を設けたり、指導資料⁽²⁾を発行し学校に配布したりしているが、いずれも主として小・中・高等学校を対象とした内容になっており、盲・聾・養護学校における「総合的な学習の時間」の参考になる資料は少ない状況にある。

筆者はこの間、障害児教育における「総合的な学習の時間」の在り方を探るべく、勤務校である知的障害養護学校中学部の授業実践をまとめ、それらを公表し、障害児教育における「総合的な学習の時間」についてのささやかな提案を行ってきた^(3, 4, 5, 6, 7)。しかし、それが現場の実情に、より深く根ざしているかどうかについては、疑問が残るところであり、不十分さも感じている。そこで、障害児教育における「総合的な学習の時間」の実施状況を把握する必要性を強く感じるのである。

障害児教育における「総合的な学習の時間」の実施状況に関する先行研究としては、坂本他(2002)の熊本県の知的障害養護学校における調査⁽⁸⁾、伊藤他(2003)による青森県の知的障害養護学校を中心とした調査⁽⁹⁾、八幡(2003)の徳島県の盲・聾・養護学校における調査⁽¹⁰⁾、等が挙げられる。これらは、①移行措置期間の実践についての調査が主であり、②いずれも名称、時数、実施内容などの形式的な調査研究であり、③具体的な評価方法についての言及には及んでいない。

また、平成15年12月の学習指導要領の一部改正⁽¹¹⁾に伴い「総合的な学習の時間」の一層の充実が求められており、小・中学校においては、①学校全体の計画、②指導方法の充実、③評価方法の明確化、の3点が主要な実践課題となっている。

特殊教育から特別支援教育への転換期に入り、盲・聾・養護学校にあつては、従来の障

害種別の教育から、一人一人のニーズに応じた教育への質的転換が求められている⁽¹²⁾。そのような中、ニーズに応じた教育実践に関して、「総合的な学習の時間」という共通の土台を切り口にして、特に教育現場での実践と評価に焦点をあてて現状を整理・把握し、今後のよりよい在り方を明確化していくことは、「一人一人のニーズに応じた教育」の質的向上を追求する上で、大変重要な意味があると考えられる。

以上の課題認識に立ち、本研究は、長崎県内の盲・聾・養護学校を対象に、「総合的な学習の時間」の実践と評価に関する調査を実施し、その成果・到達点を分析・確認するとともに、今後の改善の指針を得ることを目的とするものである。

II 調査方法

長崎県下の盲学校 1 校、聾学校 2 校、養護学校 15 校（知的養護 9 校、肢体養護 4 校、病弱養護 2 校）計 18 校の各学部のうち、「総合的な学習の時間」を実施しない幼稚部および知的障害養護学校の小学部を除いた 35 学部（小学部 9・中学部 17・高等部 9）を対象とし、下記に示す調査 A と調査 B を実施した。各調査の主な柱は以下の通りであり、基本的には選択肢の該当箇所には○印を付ける選択式の設問とし、必要箇所には、各学校の具体的な実践や課題等を記述する自由記述式の設問を設けた。

○調査 A は、学校及び教育課程に関する調査で、主な内容は、①学校の教育課題について、②教育課程について、③「総合的な学習の時間」の取り扱いについて、④「総合的な学習の時間」の授業時数について、であった。

○調査 B は「総合的な学習の時間」についての調査であり、主な内容は「総合的な学習の時間」に関する、①ねらいについて、②運営及び運営上の課題について、③単元（題材）について、④授業実践について、⑤授業での評価について、⑥「指導要録」の記入にかかわる評価事務について、⑦成果について、⑧学習指導上の課題について、⑨「総合的な学習の時間」についてのご意見、などであった。

調査は 2003（平成 15）年 12 月に実施し、調査協力校 18 校 35 学部の全てから回答が得られ、回収率は 100%であった。

III 調査の結果と考察

以下、調査 A 及び調査 B の結果を分析した中から、それぞれ特徴的な点を記す。

1 調査 A の結果と考察

(1) 「総合的な学習の時間」についての教育課程検討の有無

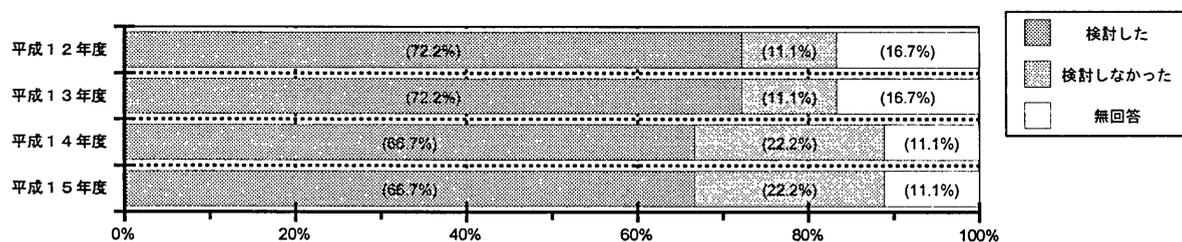


図 1 「総合的な学習の時間」についての教育課程検討の有無

学習指導要領の告示に伴い、「総合的な学習の時間」は平成 12 年度からの移行措置期間より実施して良いことになった。図 1 に見るように、移行措置期間においては 7 割強の学校で「総合的な学習の時間」にかかわって教育課程の検討が行われている。そして、小・中学部における新学習指導要領の本格実施が始まった平成 14 年度、高等部における学年

進行による実施が始まった 15 年度においても、6 割以上の学校で検討が行われている。これらのことから、「総合的な学習の時間」は各学校における教育課程編成において、毎年重要な検討課題の 1 つとして挙げられていることが伺える。

(2) 「総合的な学習の時間」についての校内研究の有無

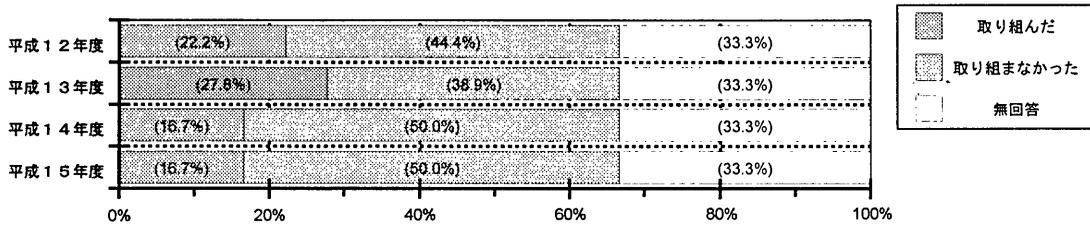


図2 「総合的な学習の時間」についての校内研究の有無

図2は、平成12年度から15年度までの研究課題（研究内容または研究テーマ）として、「総合的な学習の時間」を取り上げたことの有無である。上述の通り、教育課程の検討課題としては毎年多くの学校で挙げられている「総合的な学習の時間」ではあるが、それを校内研究の課題として取り上げた学校は、移行措置期間の12・13年度でそれぞれ4・5校、本格実施に入ってから3校と、極めて少ない状況であった。筆者が入手した各学校の研究集録を見ると、この4年間で取り上げられている研究テーマとして多いのは「個別の指導計画」「自立活動」「指導形態を絞った学習指導法の研究」「教育課程全般」などであった。「総合的な学習の時間」の導入は、今期学習指導要領改訂の大きな目玉の1つではあったが、同時に、盲・聾・養護学校においては「養護・訓練」が「自立活動」に改められ、その「自立活動」と重複障害児の教育活動については「個別の指導計画」を作成することが明記された。これらのことから、盲・聾・養護学校においては、「総合的な学習の時間」は教育課程の検討課題には挙げられていながらも、盲・聾・養護学校独自の指導領域である「自立活動」、あるいはそれに伴う「個別の指導計画」の研究が緊急課題として優先的に取り上げられたものと思われる。

2 調査Bの結果と考察

(1) 「総合的な学習の時間」のねらいについて

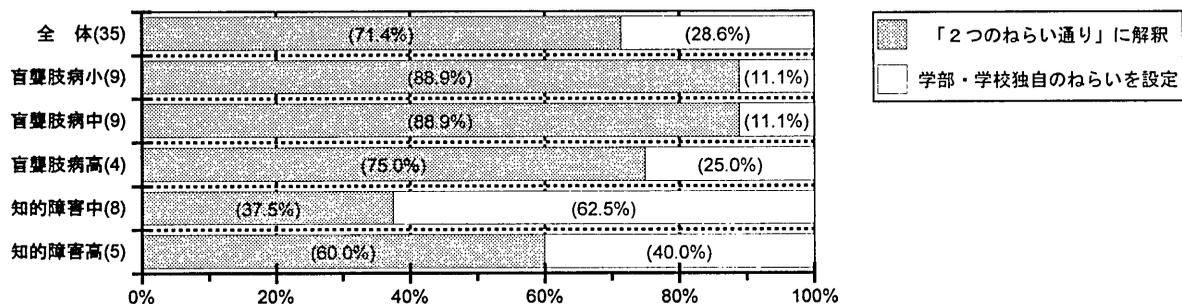


図3 「総合的な学習の時間」のねらいの解釈

図3に見るように、全体的には35学部中25学部(71%)が学習指導要領で示されたねらい通りに解釈していた。肢体養護では、1校で「地域に出て活動する中で、ふれあいの輪を広げ、深める」という学校独自のねらいを設定していた。また、別の肢体養護では、小・中学部は「2つのねらい通り」であるのに対し、高等部のみ独自のねらいを設けているところもあった。知的養護では、中学部で独自のねらいを設定しているところが8学部

中5学部あり，高等部では5学部中2学部であった。「自信を持って行動する」，「仲間や自分の良さに気づく」，等の独自のねらいを設定していた。

盲・聾・肢体・病弱に比して，知的養護において，独自のねらいを設定している例が多いことが分かる。これは，知的障害の生徒の実態から「総合的な学習の時間」のねらいを文字通り解釈して取り組むことは難しい場合が多く，実際の活動においては，趣旨に挙げられている「自ら学び」「自ら考え」「よりよく問題を解決」「探求活動」「自己の生き方」などのキーワードを分析して，学部や学年集団，あるいは個人別の具体的な目標を設定して取り組むことの必要性を意味している。

表1 学校・学部独自のねらいとそれを設けた理由

校種	学校・学部独自のねらい	独自のねらいを設けた理由
A養護 (肢小中)	○児童生徒の興味関心を重視した体験的な活動そのものの中で，自らが保有するコミュニケーション能力や運動・動作，諸感覚等を総合的に自分で活用しながら，感じた事や思いを発信したり，教師の支援を交えて，自己実現を図ったりする態度を養う。 ○また，児童生徒が地域に出て活動していく中で，そこに暮らす人たちとの出会いや，様々な地域資源の活用により，ふれあいの輪を広げ，深めていく。	○「2つのねらい」を児童生徒の実態に即してとらえ直し，まとめることで，重度重複障害児にとっての「総合的な学習の時間」についての共通認識を持ち，その上にたって教育実践を行うため。
B養護 (知的中)	○活動に興味をもつ ○思ったこと，感じたことを表現する ○最後まで課題に取り組む ○自信をもって行動する ○仲間や自分のよさに気付く ○みんなと一緒に協力して課題に取り組む	○本校の生徒の実態から「2つのねらい通り」実施するのは難しいため。
C養護 (知的高)	○自己の在り方や生き方を考えるという視点から，自分の進路を主体的に考えるようにする。	○進路学習の充実のため。

表1に見るように，独自のねらいを設けた理由について，①「2つのねらい通り」の解釈では「総合的な学習の時間」の実践が困難であり，児童生徒の興味関心や地域の特性などを加味して，独自のねらいを設ける例と，②「総合的な学習の時間」で主として取り扱う学習内容を焦点化して，そこでねらいたい生徒の姿をより具体的にとらえた例，の2つが見られる。

(2) 「総合的な学習の時間」の単元について

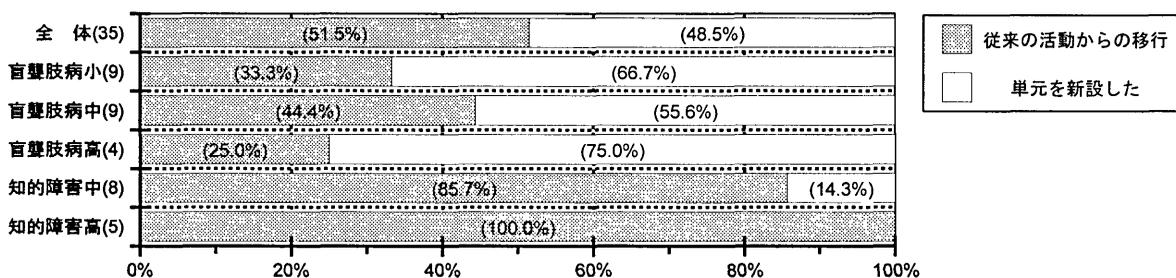


図4に見るように，「総合的な学習の時間」の単元については，盲・聾・肢体・病弱では小学部で33%，中学部で44%，高等部で25%の学部で，従来の活動から移行させている。知的では，中学部で86%，高等部では全ての学部で従来の活動から移行しており，知的養護に比べ，盲・聾・肢体・病弱で「総合的な学習の時間」の単元を新設する傾向が高い。盲・聾・肢体・病弱では，「総合的な学習の時間」の単元を設定する際に，従来の

活動からの移行ではなく、新設している学校が過半数を占めることが伺える。

一方、知的養護においては、中学部・高等部とも従来のものからの移行がそのほとんどを占めている。知的養護では、「総合的な学習の時間」の導入当初から、これまでも「総合的な学習活動」に取り組んでいるが「総合的な学習の時間」とどう違うのかという点で、導入に混乱が生じた。しかし、各学校においては、従来の学習活動の中から、「総合的な学習の時間」の趣旨に照らし合わせて、適宜、選択・調整が行われているものと思われる。

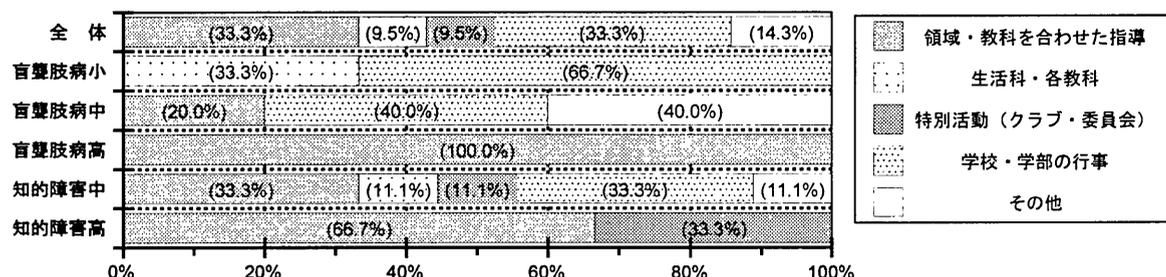


図5 「総合的な学習の時間」の実践の基になった従来の活動

「総合的な学習の時間」の単元設定で「従来の活動からの移行」を選択した学部を対象に、その従来の指導形態を尋ねた結果を示したのが図5である。全体的には「領域・教科を合わせた指導」「学校・学部の行事」が33%で上位を占めている。盲・聾・肢体・病弱の小・中学部においては、従来の「学校・学部行事」を基にして「総合的な学習の時間」の学習活動に組み替えた例が多い。学校行事は、従来から学習の発表の場という側面もあり、「総合的な学習の時間」でも求められている「発表する力」というキーワードに着目して学習活動を組み替えたことが伺える。

また、知的養護では、「領域・教科を合わせた指導」からの発展的な検討が多く、次いで学校行事やクラブ・委員会などの特別活動の内容を発展的に組み替えた例も多い。

複数の回答をしていたため、「その他」に集計したある知的養護では、「領域・教科を合わせた指導」「特別活動」「行事」「自立活動」などの様々な内容が含まれているという趣旨の回答があり、この学校では単に特定の指導形態から移したのではなく、他の指導形態で培った力を「総合化」する時間であるという共通理解をして取り組んでいることが伺え、少数意見ではあるが注目すべき回答である。

(3) 「総合的な学習の時間」の評価の観点について

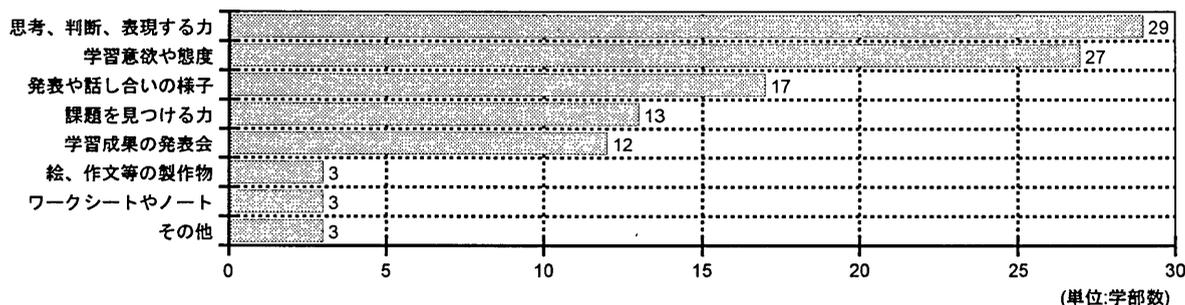


図6 「総合的な学習の時間」の評価で重視する点

図6に見るように、「総合的な学習の時間」の評価の観点では、「思考、判断、表現する力」(35学部中29学部, 82%)と「学習意欲や態度」(同27学部, 77%)が突出しており、次いで「発表や話し合いの様子」(同17学部, 48%)がそれに続く。

また、図7に見るように、知的養護中学部の「課題を見つける力」「発表や話し合いの様子」は各25%（8学部中2学部）で、盲・聾・肢体・病弱の中学部（それぞれ56%,44

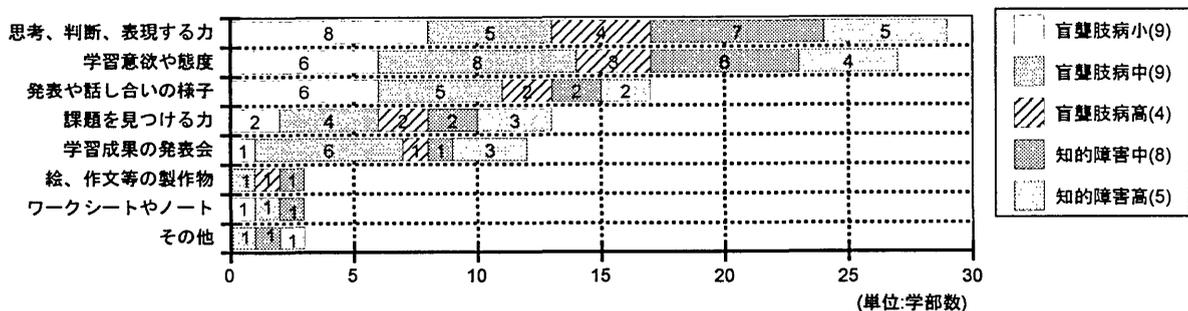


図7 「総合的な学習の時間」の評価で重視する点 (学部別)

%) に比して少ない。それは知的障害児が苦手とする抽象的な思考や判断を伴うことにも起因すると思われる。

なお、聾学校では、コミュニケーション能力の獲得や向上が重点課題に挙げられており、「総合的な学習の時間」の展開や評価においても「発表や話し合い」(100%)の活動が重要視されていた(聾学校2校, 5学部全てが選択)。

(4) 教師が直接行う評価以外の評価方法について

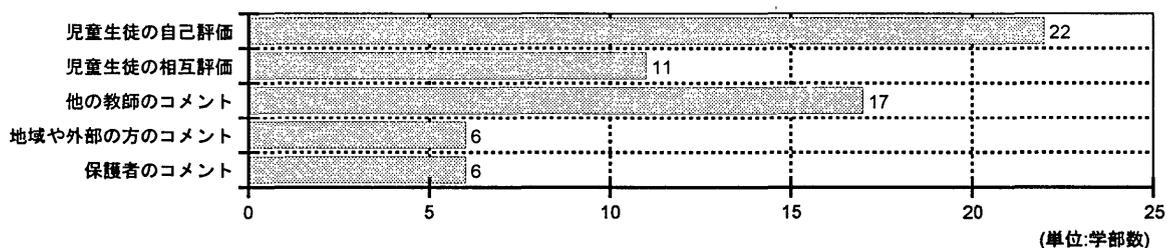


図8 教師以外の評価で重視する点

教師が直接行う評価以外では、図8に見るように、全体的に「児童生徒の自己評価」(35学部中22学部, 68%), 「他の教師のコメント」(同17学部45%)を参考にしていた。なお、学部別では、小学部で67%, 中学部で59%, 高等部で89%の学部で「児童生徒の自己評価」を取り入れていた。

(5) 児童生徒指導要録における「総合的な学習の時間」の評価について

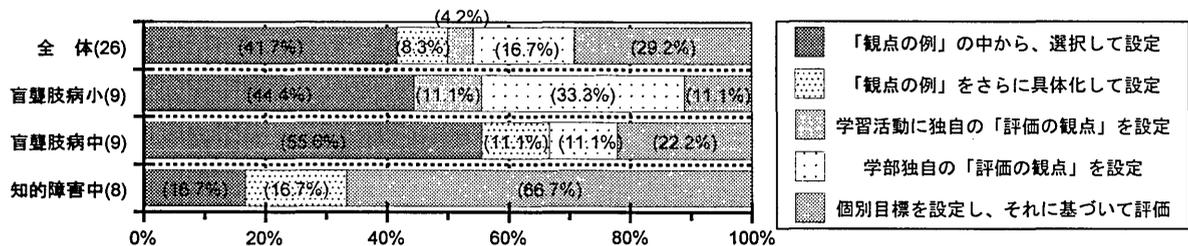


図9 「総合的な学習の時間」の評価の観点の設定方法

指導要録の様式等については、文部科学省初等中等教育局長名で、指導要録の改善等についての通知(13文科初第193号)が出され⁽¹³⁾、「指導要録に記載する事項等」「指導要録参考様式」が示された。これを受けて、各都道府県教育委員会等が様式や記載する事項を定め、各学校には『指導要録記入の手引き』等が配布されている⁽¹⁴⁾。

図9に見るように、児童生徒指導要録における「総合的な学習の時間」の「評価の観点」については、盲・聾・肢体・病弱では、半数の学部において、国や県が示した「評価の観点」の例の中から適宜選択する形で、「評価の観点」を設けていることが分かる。さらに、「個別目標を設定し、それに基づいて評価」を選択した学部が、小学部で1学部、中学部で2学部あった。

一方、知的養護では、67%の学部が「個別目標を設定し、それに基づいて評価を行っている」を選択している。国や県が示した「観点の例」の中から、選択して設定しているのは1校のみであった。知的養護においては、「総合的な学習の時間」のねらい自体も生徒の実態に照らし合わせて、独自に設定している学校が多いことに関連して、「評価の観点」の設定においても、国や県が示した観点の例を参考にしながら、それをさらに具体化したり、生徒一人ひとりの「個別のねらい」に基づいて、より具体的な評価を行ったりしていることが伺える。

(6) 「総合的な学習の時間」における運営上の課題について

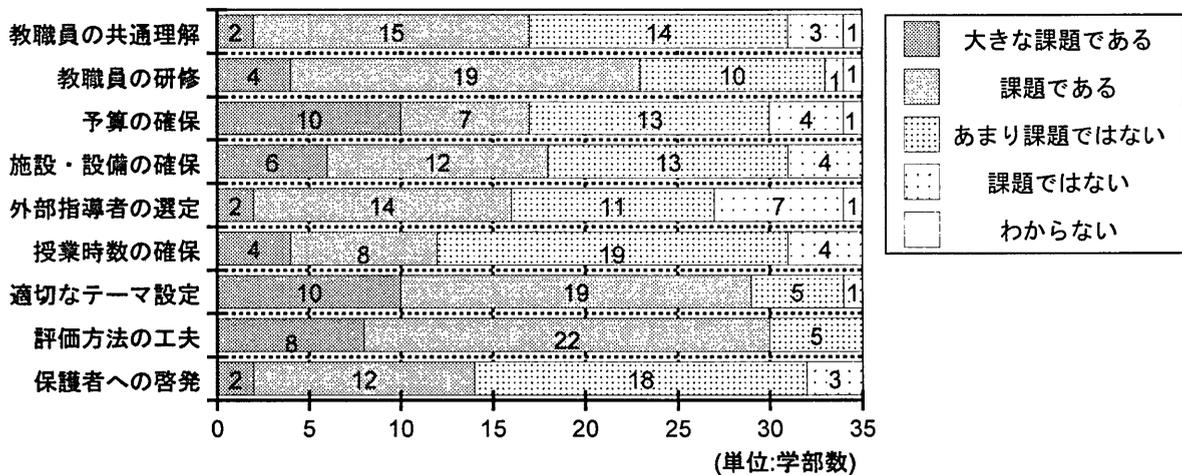


図10 「総合的な学習の時間」の運営上の課題

「総合的な学習の時間」の課題として「運営上の課題」と「学習指導上の課題」を例示し、それぞれについて「大きな課題である」「課題である」「あまり課題ではない」「課題ではない」の尺度で回答を得た。

図10に見るように、「運営上の課題」で、「大きな課題である」または「課題である」と回答した学部の割合が高かったのは、「評価方法の工夫・開発」(86%)、「適切なテーマ設定」(83%)、「教職員の研修」(66%)である。このことは、「総合的な学習の時間」として位置付けた実践は行っているがテーマや目標が曖昧なために評価方法が課題であり、教職員の研修が必要であるということを示している。

逆に「課題ではない」「あまり課題ではない」と認識されている項目としては、「時数確保」(66%)、「保護者への啓発」(60%)、「外部指導者の選定」(51%)などであり、実践する中で既に解決されている、または重要視されていない事項であると言える。

表2は、運営面の課題としての自由記述であるが、①障害の程度や能力差による課題設定の困難さ、②異なる教育課程間での教員の共通理解、③少人数への対応の仕方、④教材研究の時間の捻出など、様々な課題が浮き彫りになった。課題を一つずつクリアしていくような、学校レベルでの「総合的な学習の時間」の運営体制作りや研修機会の確保が望

まれる。しかしながら、これらの課題は、「総合的な学習の時間」の実施に限ったものではなく、盲・聾・養護学校が抱えている課題がそのまま現れてきているようにも思える。これらの課題は、総じて授業づくりそのものにかかわる事柄である。上述の通り、「総合的な学習の時間」の全面実施に入り、中心的な課題として認識されているのは、「テーマ設定」や「評価の工夫」などの授業づくりにかかわる事柄である。教職員一人一人が日常の中で、授業設計、実施、評価という Plan-Do-See のサイクル確かなものにしていく努力もまた、同時に期待したい。

表2 「総合的な学習の時間」の運営上の課題（自由記述）

校種	「総合的な学習の時間」の運営上の課題（自由記述）
盲学校	○高等部普通科は10名と少人数であるため「総合的な学習の時間」は全体での学習をしている。しかし年齢的に幅広く、社会体験にかなりの差がある。見え方も一人ひとり大きく異なり、視覚障害と知的障害など2つ以上の障害がある重複障害生徒も在籍しているため、全ての生徒の実態をとらえて学習内容を選定していくのが大きな課題となっている。
知的障害A養護	○施設からの通学生がいるため、時間的な制約がある。 ○地理的な問題で、地域との連携が難しい。 ○校外の活動に要する費用の捻出。 ○校内活動や職員研修に要する講師招へい等の費用の捻出。
肢体不自由A養護	○本校では中学部の準ずる教育課程と知的代替の教育課程が「総合的な学習の時間」を実施しているが、全校職員の共通理解のもと協力体制を含めての実施が困難である。
肢体不自由B養護	○交流校への啓発や協力依頼
病弱A養護	○他教科の教材研究、授業の準備、学級事務、校務分掌の仕事、会議等に追われ、細部にわたる計画・準備が十分にできない。 ○児童からの発想や意見などを生かした途中からの予定変更ができにくいなど、柔軟な学習をしにくい。

(7) 「総合的な学習の時間」における学習指導上の課題について

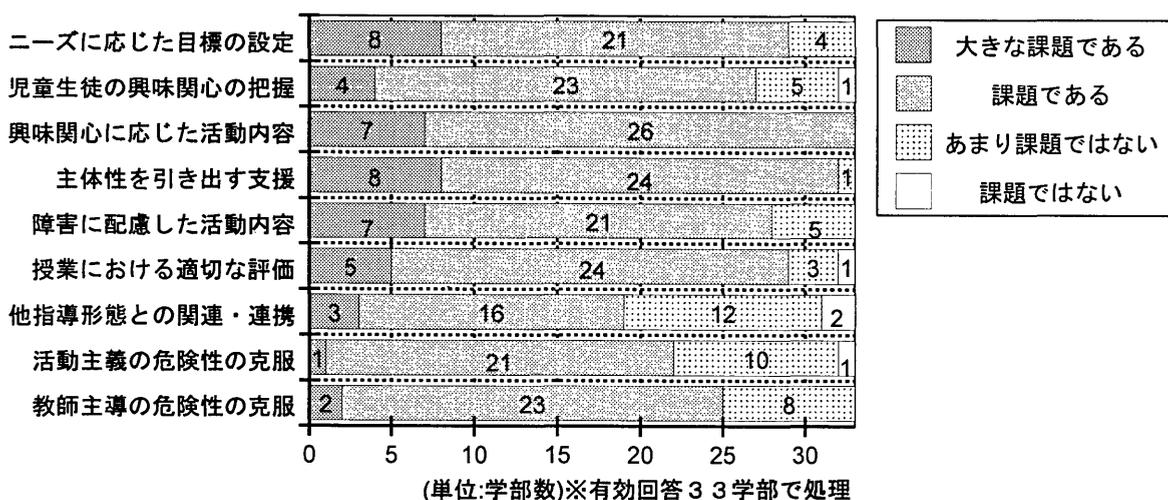


図11 「総合的な学習の時間」の学習指導上の課題

一方、図11に見るように、「学習指導上の課題」として「大きな課題である」「課題である」との認識が高い項目は、「興味関心に応じた活動の工夫」(100%)、「主体性を引き出す支援方法」(97%)、「ニーズに応じた目標設定」「授業における適切な評価」(各88%)などであった。目標設定、支援方法、適切な評価という、Plan-Do-Seeのそれぞれの行程そのものが、まだ十分に協議されないまま実践されていることを物語っている。

さらに、「他指導形態との関連・連携」については、14学部が「あまり課題ではない」または「課題ではない」としているが、今回の指導要領の一部改正により、盲・聾・養護

学校においても、各教科等で身に付けた力や、「総合的な学習の時間」で身に付ける力の有機的な関連を図った実践を展開することが示されている。各学校は、「総合的な学習の時間」が単独の時間枠として存在するのではないということを再認識し、各教科等との連携をこれまで以上に図り、意図的な計画の基に進めていかなければならない。

表3 「総合的な学習の時間」の学習指導上の課題（自由記述）

校種	「総合的な学習の時間」の学習指導上の問題点・課題（自由記述）
肢体不自由A養護	全校児童生徒の数が25名と少ないため、本来対象とならない小学部1、2年も「総合的な学習の時間」の学習活動に参加している。学習の様子や評価を成績表等に記入する際、他の学習の欄に振り分けて記入しなければならない。
肢体不自由B養護	小学校に準ずる教育課程（下学年代替含む）の児童のみ「総合的な学習の時間」を実施しているが、少人数（1～2名）ということもあり、児童の相互評価や発表、話し合い場面が困難である。
肢体不自由C養護	本校は、生徒の転出入が随時あり、総合的な学習の時間も臨機応変に対応していかなければならないことが多く、指導上の問題点としてあげられる。
病弱養護	本校においては各学年の児童数が少ないために、学年単位での学習を展開するよりも、他学年と合同で行う方が豊かな学習ができると考え実施している。よい面も多いが、テーマの設定など難しい面も多い。
知的障害A養護	（「総合的な学習の時間」で取り扱う）内容の精選
知的障害B養護	生活単元学習との違いや生活単元学習で取り組んできたこれまでの活動と大きな違いがなく、教育課程上2つの指導の在り方を分けて考えることが難しい。活動で便宜的に分けている。

表3は「総合的な学習の時間」における学習指導上の問題点の自由記述であるが、①少人数への対応、②その中で話し合い活動や評価の具体的な方法、③転出入に伴う学習内容の調整や前籍校との連携、④生活単元学習との区別など、校種や学部が異なれば、それぞれが抱えている課題の内容も多岐にわたっている。

このうち、小学部1、2年生も全校の「総合的な学習の時間」に参加しているという記述があったが、これについては、学習の様子や評価を成績表等に記入する際、他の学習の欄に振り分けて記入するというレベルではなく、たとえ活動の場を共有していても、計画段階から、別の指導形態としてのねらいや内容を意図した上で、活動を展開していかなければならない問題だと思われる。

IV まとめと今後の課題

長崎県内の盲・聾・養護学校における「総合的な学習の時間」の調査の結果を要約すると、以下の諸点が明らかになったと言える。

第一に、「総合的な学習の時間」のねらいについては、障害が重度化するほど独自のねらいを設ける傾向にあり、盲・聾・肢体・病弱では新たな単元を設ける傾向が高く、知的養護では「領域・教科を合わせた指導」や学校行事からの移行が主流であった。

第二に、「総合的な学習の時間」の評価に関しては、盲・聾・肢体・病弱の半数は国が示した観点例を用い、知的養護では個別目標に基づいて評価する傾向にあった。

第三に、「総合的な学習の時間」の課題では、「評価方法の工夫」を挙げた学部が大半であり、評価を視野に入れた目標設定、「評価の観点」の確立と共通理解、などが急務であった。

本調査実施後の指導要領の一部改正により、ねらいが追加されるとともに、各学校で目標や全体指導計画、評価の観点等を適切に設けることが示されている。盲・聾・養護学校においても、今後、各学校又は学部におけるねらいの捉え方や、目標の具体化を検討していく必要があると考えられる。移行措置期間も含めて、盲・聾・養護学校における「総合的な学習の時間」の実践が始まり5年目を迎えている。実践レベルでは、各学校の地域や

特色を生かした授業が展開されている。しかし、授業担当者や学年といった狭いレベルでの企画立案ではなく、学部や学校レベルで再度「総合的な学習の時間」の計画の再確認や、「生きる力」を育てるという視点での、教育課程全般の見直しが必要であると思われる。

今後の研究課題としては、①障害児教育における「生きる力」の育成と「総合的な学習の時間」の役割の解明、②学習指導要領の一部改正に伴う、各学校における「総合的な学習の時間」の見直しの内容や新たな実践の展開を把握する調査、③障害種別を超えた特別支援学校（仮称）における「総合的な学習の時間」の在り方についての検討、④収集した資料を基に、障害児教育における「総合的な学習の時間」の実践が、理論的にどこまで到達しているのかという視点での分析、⑤得られた知見を基に、勤務校において「総合的な学習の時間」の企画・運営から授業実践に参画し、障害児教育における「総合的な学習の時間」の評価システムの提案をすること、等が挙げられる。

【付記】

本研究は、財団法人俱進会の2003年度研究助成金の交付を受けて実施した。

本研究の一部は、日本発達障害学会第39回大会（2004年7月・愛媛大学）において発表した。

本調査研究に御協力いただいた長崎県内の盲・聾・養護学校の各学部の先生方及び、資料収集に御協力いただいた県教育委員会・県教育センターの指導主事の先生方に心より感謝申し上げます。

【註】

- 1) 文部省(1999)「小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校、養護学校及び中等育学校の学習指導要領等の移行措置並びに移行期間中における学習指導について」(平成11年6月30日文科初小第375号、文部事務次官通知)
- 2) 長崎県教育センター(2002)『ステップアップする総合的な学習の時間』
- 3) 西川崇(2001a)「存分に活動できる交流を目指して」、『障害児の授業研究』81号、明治図書、pp.22-23
- 4) 西川崇(2001b)「知的障害養護学校における『総合的な学習の時間』の在り方の模索」、『平成12年度長崎県教育論文集』、長崎県教育委員会、pp.77-85
- 5) 西川崇(2002a)「知的障害養護学校における『総合的な学習の時間』の在り方の模索・その2」、『平成13年度長崎県教育論文集』、長崎県教育委員会、pp.39-47
- 6) 西川崇(2002b)「知的障害養護学校中学部における『総合的な学習の時間』の取り組み」、第40回日本特殊教育学会自主シンポジウム「知的障害教育の総合的な学習の時間」話題提供資料
- 7) 西川崇(2003)「自然と共生『さかなとうみとわたしたち』」、三浦光哉・清水貞夫編著『特別支援教育の「総合的な学習の時間」－実践撰集－』田研出版、pp.212-223
- 8) 坂本裕、河田将一(2002)「知的障害児教育における『総合的な学習の時間』の現状と課題－知的障害養護学校の実態調査を通して－」、『せいかつか&そうごう』9号、pp.130-137
- 9) 八幡ゆかり(2003)「障害児教育諸学校における『総合的な学習の時間』の実践課題－徳島県下の実践を中心に－」、『鳴門教育大学研究紀要』18号、pp.111-121
- 10) 伊藤清治他(2003)「青森県の盲・聾・養護学校における『総合的な学習の時間』の在り方に関する研究－知的障害養護学校を中心とした分析を通して－」、『平成14年度研究紀要』、青森県総合学校教育センター、pp.41-50
- 11) 文部科学省(2003)「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について」(平成15年12月26日15文科初第923号、文部科学事務次官通知)
- 12) 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)」、文部科学省ホームページ
- 13) 13文科初第193号「別紙第4-①指導要録に記載する事項等」によれば、評価の観点について以下の通り示されている。『例えば、①総合的な学習の時間のねらいを踏まえ、「課題設定の能力」「問題解決の能力」「学び方、ものの考え方」「学習への主体的、創造的な態度」「自己の生き方」などと定めたり、また、②教科との関連を明確にして、「学習活動への関心・意欲・態度」「総合的な思考・判断」「学習活動にかかわる技能・表現」「知識を応用し総合する能力」などと定めたり、さらに、③各学校の定める目標・内容に基づき、「コミュニケーション能力」「情報活用能力」などと定めたりすることが考えられる。』
- 14) 例えば、長崎県教育委員会作成のものとしては、『指導要録の様式・解説及び新しい評価の考え方－小学校児童指導要録及び中学校生徒指導要録－』(2001、各学校に配布、希望教員に頒布)、『盲学校、聾学校及び養護学校小学部児童指導要録、中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録作成の手引き』(2002、各学校に配布)がある。