

「総合的な学習の時間」の課題と改善についての検討 —授業を受けてきた側の調査から見えてきたもの—

久我周夫

Problem of “periods for integrated” study and consideration about improvement

Kaneo KUGA

Abstract

By the questionnaire survey of “Periods for integrated study” for the student The result of the analysis was provided chat. (1) “Periods for integrated study” which isn’t fixed (2) Difference of the action between elementary school, Junior high school and senior high school (3) Possibility of the change in the quality of the “learning” In the precedent study, the thing which I discussed about the leadership of the teacher, the improvement of the skill, the problem of evaluation method was outstanding. These were not to only an individual teacher and led to a conclusion that the support system as a country, the Board of Education and the school were indispensable. In addition, I looked back on an action at the time of the foundation and examined a policy of concrete class improvement for the present “Periods for integrated study”.

Keywords: periods for integrated study 総合的な学習の時間, special activities 特別活動,
course of study 学習指導要領, Worksheet 学習カード

1. はじめに

1996年の第15期中央教育審議会（以降中教審）第一次答申⁽¹⁾「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について—子供に「生きる力」と「ゆとり」を—」は、ゆとりの中で生きる力を育むことを示したものであり、生きる力とゆとりを育む学校づくりを目指したものである。この「生きる力」は、いかに社会が変化しようとも、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、

よりよく問題を解決する資質や能力」「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」「たくましく生きるための健康や体力」を重要な要素として挙げ、ゆとりの中で生きる力を育む観点から、完全学校週5日制の導入と教育内容の精選化が必要とされた。この中で、初めて「生きる力」が提唱されたが、これを受けて、平成10年告示の「学習指導要領」⁽²⁾で「生きる力」を育むことを目的として創設

されたのが「総合的な学習の時間」である。

鳴り物入りで始まったはずの「総合的な学習の時間」だが、各学校が試行錯誤している間に、当初のねらいから外れていくところも出始め、「遊ばせているだけ」との批判や学力低下論争が起こった。2001年1月の「21世紀教育新生プラン」では7つの重点戦略⁽³⁾が掲げられ、戦略の一番目に「わかる授業で基礎学力の向上を図ります」と宣言。「脱ゆとり」論は勢いを増し、実施責任者である文部科学大臣からの見直し発言が表明されると、知識注入型の学習への逆戻りの勢いは強くなった。学習指導要領の次の改訂を待つことなく、各教科時間と教科内容の見直しが始まり、「総合的な学習の時間」への期待や意欲はそがれる結果となった。

しかし、3年ごとに行われる OECD・PISA 調査⁽⁴⁾では、2009年以降は得点も順位も大幅に向上している。この要因として中教審教育課程部会の資料⁽⁵⁾では「…学力の回復は総合学習の貢献が大きい」との OECD 教育局長の見解を紹介し、あわせて保護者の「総合的な学習」に対する意識の変化についても取り上げている。また、「平成28年度全国学力・学習状況調査の結果」⁽⁶⁾でも、「総合的な学習の時間」で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童・生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、探究的な学習活動に取り組んでいる児童・生徒の割合が増えていることなどが明らかになっている。これらのことから今また「総合的な学習の時間」が見直され始め、次期学習指導要領において「総合的な学習の時間」は、主体的・対話的で深い学びの視点による学習指導の改善に大きな役割を果たすものとして期待されている。

これまで見てきたように「総合的な学習の時間」について成果が出ていることは確かであり、目指す方向性は間違っていないと言えるだろう。しかし、前出の中教審教育課程部

会の資料⁽⁵⁾でもその課題として「一部の学校（特に中学校・高等学校）において、「ねらいや育てたい力が不明確で、児童生徒自身が、何のために活動を行い、何を学んだか自覚できていない。」「補充学習のような専ら教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、学校行事と混同された実践が行われたりしている。」といった事例が見られる。」と報告している。

次期学習指導要領告示を受けて小学校では2020年の完全実施を目指して来年度から移行期間が始まる。本稿はこの時期に「総合的な学習の時間」についてその現状を分析し、その課題について明らかにする。そしてその原因と方策について考察していきたい。紆余曲節を経てきた「総合的な学習の時間」であるが、創設時の教師たちの取り組みを振り返りその中から、現状の「総合的な学習の時間」の授業改善の方法について検討するものである。

2. 「総合的な学習の時間」の現状について

2.1. 調査について

2017年11月、本学の教職課程の履修登録をしている1・2年生30名（1年14名、2年16名いずれも女子のみ）に対して「総合的な学習の時間」に対する質問紙調査（一部聞き取り）を実施した。

調査の主なねらいは、「総合的な学習の時間」が学習者にどう受け取られているかを知ることである。その中で「総合的な学習の時間」の本来の目的を理解した取り組みがなされているかに注目した。内容は、「総合的な学習の時間」の満足度、良かった点と問題点、そして自分が経験した「総合的な学習の時間」の具体的な授業の内容である。「学習としてどんなことをしたのか」を詳しく書いてもらうようにした。

2.2. 調査結果

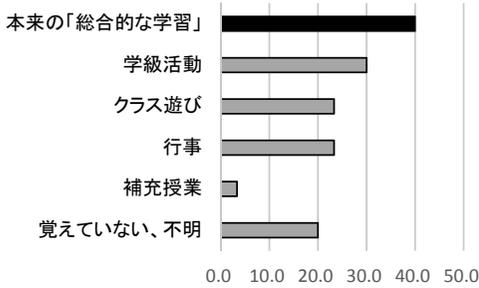


図 1. 「総合的な学習の時間」にしたこと(小学校)

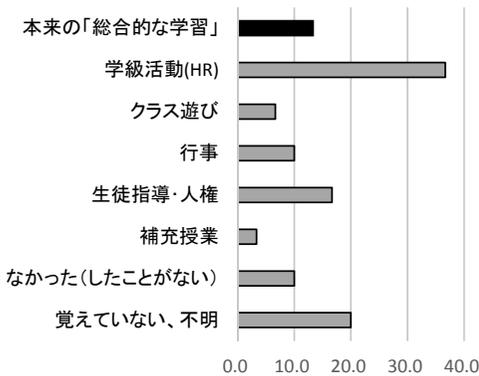


図 2. 「総合的な学習の時間」にしたこと(中学校)

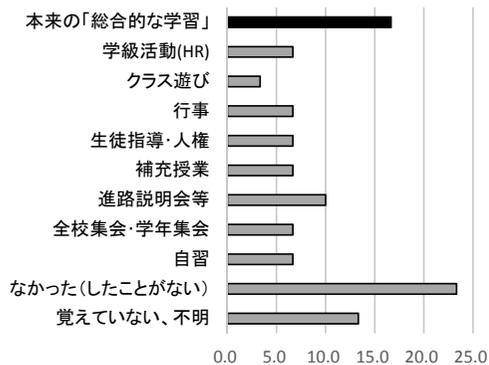


図 3. 「総合的な学習の時間」にしたこと(高校)

ここで「本来の「総合的な学習」」とは、「総合的な学習の時間」の本来の目的（探求的・共同的な学習、体験活動の重視等⁽⁶⁾）を理解した取り組みのことであり、記述だけではっきりしないものは、聞き取りも行った。

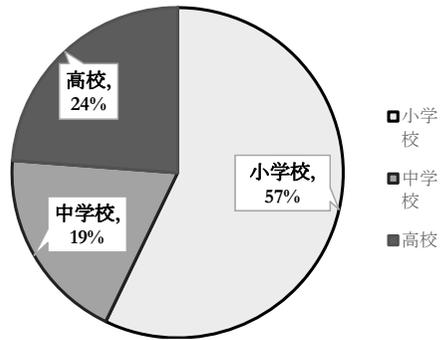


図 4. 「総合的な学習の時間」の本来の目的を理解した取り組みを経験している割合

小学校：

- ・ 稲の学習（苗から稲刈り）、稲の種類や産地、稲の病気、害虫などを調べた
- ・ 地域の学習（文化、遺跡、郷土食など）
- ・ 社会見学の計画を立てて行ってまとめた
- ・ 近くの池ができるまでのことを調査した
- ・ 学校にある石碑について調べて発表した
- ・ 言葉だけで伝えることの難しさについて
- ・ 地域の人たちと関わる

中学校：

- ・ 渋染一揆について調べたことを発表した
- ・ 職業調べと職業体験からいろいろと話し合った
- ・ テーマを決めて調べて新聞にまとめた

高校：

- ・ ゼミの課題ごとに調べて発表した
- ・ テーマを決めてグループワーク
- ・ テーマを決めてプレゼンした
- ・ 進路に向けて調べたことを発表し合った(3人)

「総合的な学習の時間」の本来の目的を理解した取り組みを経験しているグループとそうでないと思われるグループの「総合的な学習の時間」に対する満足度の違い。

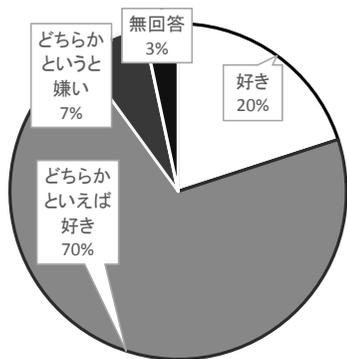


図 5. 「総合的な学習の時間」の満足度(全体)

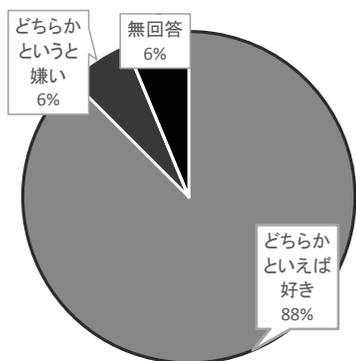


図 6. 本来の目的を理解した取り組みを経験していないと思われるグループ

図 6 のグループには、「総合的な学習の時間」が好きだと答えた者は一人もいなかった。

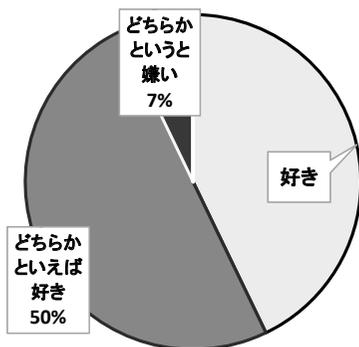


図 7. 本来の目的を理解した取り組みを経験しているグループ

次は、本来の目的を理解した取り組みを経験しているグループに「総合的な学習の時間」の良いところについての質問への回答である。

主な点を挙げて見ると

- ・自分の将来や進路のことを深く考えるようになってきた 7人
- ・他の人と協力し合ったり、意見を交換し合うようになった 6人
- ・自分で考えたり、調べたりするようになってきた 5人
- ・報告や発表などで意見をうまく伝えられるようになってきた 5人
- ・仕事や職業に対する関心や考え方がはっきりしてきた 4人
- ・社会のいろいろなできごとに関心を持つようになってきた 3人
- ・地域のことに興味を持ったり、地域の人と接する機会が増えた 3人
- ・必要な情報を集めたり、まとめたりするコツがわかってきた 2人

また、「総合的な学習の時間の問題点は何かと思いますか」との質問に関して二つのグループに分けて集計し、回答の主なものをまとめた。

- 本来の目的を理解した取り組みを経験しているグループ ((小)・(中)・(高)はどこで本来の「総合的な学習の時間」の学習を経験したかを表す)
 - ・自分で考える力がついたが、考えることが難しい人にとっては苦痛だったと思う(小)
 - ・幅が広くて統一感がない(小)・(高)
 - ・学校によって習うことが異なる(小)(中)
 - ・私語が多い(高)
- 本来の目的を理解した取り組みを経験していないと思われるグループ
 - ・何を勉強すればいいのか決められていないこと
 - ・何をするのかよくわからない
 - ・具体的な目標がなくて意味のないものも

あった

・直前まで何を学習するのかよくわからない

2.3. 調査結果の分析について

対象は本学の学生のみであり調査結果には地域性や偏りがある。また、学生個人の興味や学習意欲の問題もあり、この結果をもって一般的な「総合的な学習の時間」の実態を表しているとは言いがたい。また、学生が子ども頃のことを思い出しながら回答するという形式であるため、回答者が当時の授業の意図を正確に捉えられていたかどうかはわからない。教師が一生懸命に企画、調査し、綿密に練られた授業だったのに、回答者がほとんど覚えていないということもあるかも知れない。しかしながら「総合的な学習の時間」に対する意識や現状の一端を表していることは事実であり、教師側の意図とは別に、授業を受ける側にどう受け取られ、どのように伝わっているのかを表す貴重な資料であると言える。

分析にあたっては、「総合的な学習の時間」の本来の目的を理解した取り組みを経験しているグループとそれ以外に分けながら進めた。ただし、「それ以外」の中にも今回はそう読み取ることができなかったが「探求的・共同的な学習、体験活動の重視等」の内容が含まれている場合も考えられるため、「本来の目的を理解した取り組みを経験していないと思われるグループ」という表現にしている。

今回の調査結果の分析によって次の知見が得られた。

(1) 「総合的な学習の時間」が、全ての学校での探求的・共同的な学習、体験活動の重視等の取り組みとはならず、停滞したままであること

まず驚かされたのは、「本来の「総合的な学習」」に挙げられる割合の少なさである(図1～3)。多くの学校で「総合的な学習の時間」が成立していないということであり、大変な

問題である。「総合的な学習の時間」の授業だといながら補充授業や自習、遊びに充てられていたり、行事への置き換えや学級活動を「総合的な学習の時間」として扱っているケースがあるなどが明らかになった。また、中学校、高校の「なかった(したことがない)」という回答が10～23.3%あるということも注目に値する。

「総合的な学習の時間」は、知識偏重教育から「課題発見・解決能力」「論理的思考力」の育成を目指し、「系統学習」から思考を重視する「教科横断的学習」への転換であり、「画一的(統制)教育」から「学校独自の教育(オリジナリティー)」への踏み出しであった。創設から20年が経とうとしているが、今回の調査結果を見ても、残念ながら現段階では定着しているとは言えない。

(2) 小学校と中学校・高校とでその差が大きいこと

小学校で40%(12人)、中学校では13.3%(4人)、高校で16.7%(5人)という結果である。特に小学校と中学校・高校とでその差があまりにも大きいことがわかる。もっとも高校においては当初から学校行事との関連を含めた緩やかな対応が是認され、その後の改訂で単位数の設定に幅を持たせるなど弾力的運用が可能な傾向にあった。

ただ、他の調査と比べてみようにも、このような調査は見あたらない。集計の仕方は違うが、文部科学省(以下文科省)の教育課程の編成・実施状況調査の調査結果を見ると総合的な学習の時間の実施状況はどの調査年度のものを見てもいずれも高い印象を受ける⁽⁵⁾。もっともこれらの調査は各学校の出す「計画」を基にした統計であり、必ず実施されているかどうかはわからない。また、本当に「探求的・共同的な学習、体験活動の重視等」の取り組みになっているのかも明らかではない。

(3) 探求的な学習を経験することで「総合的な学習の時間」に対する満足度が変わってくる

今回の調査で興味深かったのは、本来の目的を理解した取り組みを経験しているグループとそうでないと思われるグループの「総合的な学習の時間」に対する満足度の違いである。「本来の目的を理解した取り組みを経験していないと思われるグループ」(図6)と「本来の目的を理解した取り組みを経験しているグループ」(図7)との差が顕著であった。

また、「総合的な学習の時間の問題点は何かと思いますか」との質問に関して、経験していないだろうと思われるグループでは、「総合的な学習の時間」に対して否定的な見解もっているものが多いことがわかる。また、「経験している」グループでも満足度が高い割には、問題点を建設的に提起できるまでには至っていない。「探求的・共同的な学習、体験活動の重視等」の取り組みの難しさがここにも表れている。

ただし、「探求的・共同的な学習、体験活動の重視等」の取り組みを経験することで「学び」の質が変わってくる可能性について感じとることができた。子どもたちが自ら課題を見つけ、自ら考え、周りと協働しながら課題を解決していく探求的な学習を経験することで、学習に対する姿勢が変わってくるということである。今回の調査で、本来の目的を理解した取り組みを経験しているグループでは「総合的な学習の時間」を「好き」と回答している割合が高い(43%)ということはその1つの表れである。

3. 「総合的な学習の時間」の展開を阻害する要因について

では、なぜ「総合的な学習の時間」が一部の学校では成果を上げているにもかかわらず、全体的には停滞したままなのであろうか。

先行研究にその解を求めてみたい。

3.1. 先行研究について

井上(2002)⁽⁸⁾は、私立中学校、国公立中学について調査し、双方の視点から「総合的な学習の時間」について現状を考察し、「現状の問題点」や「今後に残された課題」としてまとめている。中学校では教科の壁や受験の壁といったことが障害になる。それは「学力低下につながるのではないかという不安」や「中高一貫私立校における受験カリキュラムとの対峙」などである。また、学校全体で取り組む体制の構築、質の高い教育内容の創設と継続性、研究会の参加等による教師のスキルアップ、評価方法についての課題を挙げている。

大野(2004)⁽⁹⁾は、大阪府和泉市の公立小中学校における「総合的な学習の時間」の実施状況について調査した。実施上の困難点についてはハード面では、「教員・人材不足」と「時間的問題」があり、特に「教員・人材不足」では調べ学習などで子どもたちをグループ分けした場合など、教員一人に対して複数の学習集団が存在することになり、子どもの安全確保や教員の負担の問題が出てくる。学習の内容に関する問題点としては「評価方法」と「テーマ設定」があり、特に「テーマ設定」については、子どもたちの興味関心に基づきながら「何を学ばせたいか」、その題材は子どもたちにとってどのような意味があるのかを教師自身が考えることが不十分なために問題点となってしまうのではないかと述べ、学校の組織や体制づくり、教師の指導力等が課題だとしている。

三木他(2005)⁽¹⁰⁾は、文部科学省から研究開発学校に指定された23校の中学校の実践事例の報告(文部科学省、2000)から、「総合的な学習の時間」実施上の課題を次のように分類している。①生徒が自分の興味関心に基づいて適切な課題を設定するのは難しい②課題を解決するために活動しているという課

題意識を持たせることが難しい③グループ内、グループ間、異年齢集団での活動が推奨されているが、生徒たちだけではうまく相互作用できない④生徒の主体的な学習を尊重しつつ学習を支援する教師の働きかけが難しい⑤情報収集や発表のためにインターネットやコンピュータを利用することが多いので、教師がある程度の知識や技術をもっていることが要求される⑥教師集団による協働体制⑦評価方法の確立。

寺西（2005）⁽¹¹⁾ は、「総合的な学習の時間」は学年の教師同士で「協同」で仕事を進めていくための話し合いの場や体制というシステムづくりが欠かせないが、うまくいっていない学校の共通の問題として、校内にカリキュラムづくりの体制が整わず、教師間で十分に話し合われていない場合が多いと指摘している。まず、各学校内での体制づくりが構築されなければならない。特定の教師に「お任せ」になってしまっており、そこでは年間を見通した実践や「単元」が構想されていないと述べている。また、教科書がない「学習」であることから軽視されやすい現状が依然としてあり、教師の意識改革と、各学校に「総合的な学習の時間」のカリキュラムや実践づくりのための組織や体制づくりの必要性を訴えている。

水口（2015）⁽¹²⁾ は、教育現場の問題・課題として総合的学習への積極性が失われつつある理由について、公立学校については理念が先行して準備が不足する中で、学習指導要領に縛られる形式的な授業展開が横行した。私立学校では、受験準備教育先行の社会状況でのカリキュラム編成が課せられる中で、独自性を放棄して教科学習に特化したカリキュラムを編成せざるを得なくなっていると述べている。その結果として「学力低下論争」を契機に総合学習無用論が続出し、行事等への置き換えが頻発していったと分析している。また、「独自教育の困難さ」として、日本の学

校教育が上級学校になるほど「教科の枠」とらわれている点を挙げている。

村井（2015）⁽¹³⁾ は教師の力量についての検討の中で、自分が身に付いていないと意識している教師の割合が多いのは「環境設定力」（人的環境（外部講師）やメディア環境（ICT）などの学習環境を整えて具体化する力）であると述べている。村井（2015）⁽¹⁴⁾ では教員の意識についての調査結果から肯定的な要因と否定的な要因を概念化し、両者に共通するものは「教師の裁量」であった。また、村井（2016）⁽¹⁵⁾ は、「評価の方法」について述べているが、「ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価などの評価方法について知りたいと意識する教師は多いが、校内での勉強会や研修会の機会が少なく、勉強会や研修会の必要性に言及している。

3.2. (1) 「総合的な学習の時間」の停滞状況について

これらを総合すると、教師の指導力、スキルアップが欠かせないということである。特に子どもが課題設定や課題解決に困っている場合にどのようにアドバイスするのか、グループの活動の支援等の指導力については「総合的な学習の時間」の展開を阻む大きな要因となっている。教師や人材の確保、時間の確保も重要であり、人的環境（外部講師）やメディア環境（ICT）などの学習環境を整えることは、環境設定力として村井（2015）⁽¹³⁾ も阻害する要因として挙げていたものである。これらの解決策としては、研修の機会を増やしたり、教師の意識の変革が挙げられるが、個々の先生だけに任せるのではなく、システム・組織づくりや体制づくり等の教育委員会や各学校の教師へのサポート体制を充実することは重要な観点である。

また、評価方法の問題もある。ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価、ルーブ

リックを用いるなど、これも教育委員会やそれぞれの学校での研究・開発と教職員全体での共通理解が大切になってくる。

3.3. (2) 小学校と中学校・高校とでその差が大きいことについて

中学校・高校には教科の壁、受験の壁がある。

狭いセクショナリズムに縛られて、目の前の児童・生徒たちの現実を直視することができずにいたことが、課題発見型学習を定着させていくことを妨げてきたのではない。構造的な問題もあり、困難なことだがここでもまた、学校全体でどのように子どもを育てていくのか、子ども像を話し合い、共有化を図るという教師の意識改革が必要である。

3.4. (3) 「横断的・総合的、探求的な課題解決学習」を経験することで「学び」の質が変わってくる可能性があること

子どもたちが自ら課題を見つけ、自ら考え、周りと協働しながら課題を解決していく探求的な学習を経験することで、学習に対する姿勢が変わってくるということである。学習活動はたださせられているということではなかなか身に付かない。何事によらずモチベーションは重要であり、中でも「おもしろい、楽しい」という感情はモチベーションを持続させる原動力である。まさに「させられる学習」から「自主的・対話的で深い学び」への転換である。

平成10年告示の「学習指導要領」⁽²⁾の「総合的な学習の時間」のねらいでは、「(2) 学び方やものの考え方を身に付け…」とあるが、「総合的な学習の時間」は「学び方」を身に付け、さらに「学び」の質を変化させる絶好の取り組みと言える。

また、「総合的な学習の時間」は、学校独自に地域や子どもの実態や特色を生かして教育課程を開発していく必要がある。学校の裁量に任せられるということは素晴らしい実践ができる可能性と、全くの遊び時間になってしまう危険性、あるいは何も変化をもたらせないという側面を持っている。しかし、カリキュラムや単元、育てたい力や評価方法、年間を見通した目標やねらいなどについて互いに話し合う機会や体制を教師集団でつくっていくことは、一人ひとりの教師の力量形成につながっていく。そのことはまた、子どもの「学び」の質を高めることにつながっていくのである。

4. 「総合的な学習の時間」創設の頃の取り組みの具体例について

約20年前の創設の頃、「総合的な学習の時間」は現場の教員の間で盛んにもはやされた。村井(2014)⁽¹⁶⁾は、その当時の様子について「移行期の段階から盛んに授業研究や授業実践が展開された。総合的な学習は他の教科等には見られない学習活動の自由度から研究や実践の取り組みに拍車をかけた。そのため、学校研究の中核として広く授業を公開したり、学会が設立されたりするなど、顕著な動きが全国で見られた。」と述べている。市内の各学校の校内研修のテーマの7～8割が総合的な学習の時間関係で占められていたという話も聞かれた。特に小学校では移行期からブームとも言うべき現象が起こっていた。

この創設時の取り組みを振り返りその中から、現状の「総合的な学習の時間」の授業改善の方法について検討していきたい。

4.1. 具体的な取り組みの実践^{(17)・(18)・(19)}

江東区立南砂東小学校が環境をテーマにし、稲の栽培から農業を課題として取り上げた総合的な学習の時間の実践例である。この小学校の5年生の2つのクラスでキアゲハの

幼虫がそれぞれ1匹ずつ飼育されていた。

一方には家庭菜園の野菜を与え、もう一方には市販の野菜を与えていたところ、市販の野菜を食べていた幼虫の方が家庭菜園の野菜を食べていた幼虫よりも早く死んでしまったことから、野菜の農薬が原因ではないかという意見があり、以前からインターネットで交流のあった石川県七尾市立徳田小学校に野菜と農薬の関係について問い合わせた。そこで農薬の危険性について知り、ここから子どもたちの追求が始まった。南砂東小学校と徳田小学校の2校に鳥取市立賀露小学校を加えて、「私たちの食べ物は安全なのか？」というテーマでの共同学習が始まった。食品添加物について調べたり、給食の調理員さんに給食の野菜についてインタビューし、無農薬野菜や残飯について聞いていった。そして農薬がどのように使われ、どんな害があるか調べよう、ということで資料を基に調査を行っている。BHC、CNPなどかなり専門的な用語も出てきている。そのまとめとして、

調べれば調べるほどわるいことばかり出てきます。でもよく考えてみると人間がひつようとと思ったから作ったんですよね？

それで自分たちが苦しんでいる。何かへんだ？

という疑問を持つに至る。

その後、石川の徳田小学校から稲の苗を送ってもらい、縦2m横3.5mの小さな田んぼを校庭につくって稲を植えた。稲は順調に育っていったが、8月に入ると害虫が発生した。そこで子どもたちは農薬を使うかどうか悩み、結局使わずに自分たちの手で害虫を全部とった。その様子をホームページで報告した。

一方、農村地帯である徳田小では農薬を使った方がいいという意見が出て、農薬を使う側と使わない側で意見が分かれていたが、「減農薬」という農薬を減らすことにまとまっ

た。徳田小学校では近くの田んぼを借りて減農薬の米作りに挑戦し、賀露小学校では農薬を使った米作りにそれぞれが挑戦した。その結果、各学校で収穫された米は賀露小学校の農薬使用米がキロあたり450円、徳田小学校の減農薬米がキロあたり300円、そして南砂東小学校の無農薬米がキロあたり250円と評価され、苦勞して収穫した無農薬米が低く評価されたことに対して子どもたちは疑問を持ったが、改めて「生産」という観点に気がつく。

農薬問題

生産者と消費者の立場に分かれて東京の南砂東小学校の5年生とテレビ会議をしました。東小学校のみなさんは農薬の恐ろしさをよく調べてあって私たちに「農薬を使ったものを食べてこわくないのですか？」と疑問を投げかけてきました。それについて私たちは「こわくない」と答えました。

その意見の対立には実は、消費者と生産者の立場が大きく関わっています。東小は消費者の、徳田小は生産者の立場で「農薬」というものを捉えていたのです。

私たちはこの意見の対立をきっかけに「農薬問題」を考えてみることにしました。

この実践は総合的な学習を考えるにあたっての重要な示唆を得られる取り組みである。以下は取り組みの要点である。

- ・虫の飼育からの疑問といった子どもの身近なところからスタートしている
- ・稲を栽培し、品質を比べるという実際の活動がある
- ・生産者と消費者という社会の仕組みが分かり、農業という産業、労働の理解につながっている
- ・子ども同士がお互いに学び合っていく学習が展開されている
- ・各種メディアを適切に活用しているが、メ

- ・「自分が今できること」に少し努力を加えればできそうなことに挑戦させる

② 学習カードについて

- ・学習課題をはっきりさせ、子ども自身が学習全体の見通しを持つことができるようにするために、学習カードを有効に活用したい（教師の資料としても大切）

ア. 「わりつけカード」・・・パソコンのスライドソフトで発表することを意識して「計画」の段階からどんな画面にするかを割り付けていく。調べたり整理したりまとめたりする段階で試行錯誤を繰り返しながら、どんどんと変わっていく。

イ. 「班ノート」(図8)・・・今日のグループの計画とそれぞれの仕事や課題（めあて）の確認ができ、相互・自己評価の手助けとなるもの。

ウ. 「発表用ノート」・・・調べた内容を「整理」し、「まとめる」ために、発表用の台本にしていく。この段階で、いろいろな問題点や新たな疑問が見えてくるようにアドバイスをする。その場合はもう一度「調べる」作業が必要になってくる。

自分たちだけでなく相手にもわかりやすくまとめることも必要である。

③ グループについて

- ・グループ内の子どもの仕事や課題（めあて）や、そのがんばりの過程を知り、子ども同士の励ましや教え合いを大切にすするため、全て生活班の異質グループを単位として活動する
- ・協力して作業すること、教え合いや励まし、ぶつかり合いや話し合いなどの子ども同士の関わりの中から、互いに思いやりながらうまくコミュニケーションを行えるようになる。そしてそのことが、自らを情報発信者としていくための基本的な力となっていくのだという認識を持つ
- ・他の子どもや、他のグループをしっかりと

観察する機会を多くつくる

（「まとめ」の後半では兄弟班をつくり、お互いを見合い、相互評価をする）

- ・グループ内では、役割や仕事を分担し、積極的に取り組むようにさせる
 - ・互いに声をかけ合う。励まし、教え合う
- ④ 教師の働きかけ

- ・教師主導型の授業から子ども主体の学習活動へ（「教える」から「自ら学ぶ」）

そのためには「支援者としての教師」が大切であるのは言うまでもないが、場合によっては「指導者としての教師」も必要である

- ・新しいことができるようになったり、工夫しながらいろいろなことに挑戦している子ども、努力をしている子どもをグループや全体の場で紹介する
- ・苦手な子どもほど、より小刻みに評価をする

両方とも20年ほど前の実践であるが、未だに色あせることのない中身である。子どもたちの主体性を大事にしつつ、実際は子どもたちの様子を細かく把握し、そのための手だてをしっかりと準備している。学習カードは探求の過程（①課題の設定②情報の収集③整理・分析④まとめ・表現）を経由させるのに有効である。また、学習課題をはっきりさせ、子ども自身が学習全体の見通しを持つことができるようにするために活用した。この方法は評価のための資料としても有効である。

5. 特別活動と総合的な学習の時間の関連

今回の質問紙調査でも、「総合的な学習の時間」にしたことで学級活動や学校行事に関することが多く含まれていた。特別活動との関連であるが、両者の目標を比べると、特別活動は「実践」に、総合的な学習の時間は「探究」に本質があると言うことができる。特別

活動における「実践」は、話し合っただけの「実践」したり、学んだことを学校という一つの社会の中で、あるいは家庭を含めた日常生活の中で、現実の問題の解決に生かしたりするものである。総合的な学習の時間における「探究」は、物事の本質を探って見極めようとしていくことである。

特別活動における「解決」は、実生活における、現実の問題そのものを改善することである。総合的な学習の時間における「解決」は、一つの疑問が解決されることにより、さらに新たな問いが生まれ、物事の本質に向けて問い続けていくものである。その学習の過程においては重なり合う面もあるが、目指しているものそのものが本質的に異なるのである。

そこに両者の違いがあり、両者のそれぞれの目標や内容に沿った指導を行うことを前提とした上で、両者の関連を図った指導を行うことも効果的である。例えば、総合的な学習の時間で学んだ環境に関する内容が、特別活動における実際の学級や学校の生活に生かされ、そこで体得したことが次の探究的な学習の問いにつながるなどの両者の特質を生かした合った関連が考えられる⁽²⁰⁾。

6. おわりに

学生に対する「総合的な学習の時間」の質問紙調査では(1) 停滞する「総合的な学習の時間」(2) 小学校と中学・高校の取り組みの差(3) 「学び」の質の変化の可能性という分析結果が得られた。先行研究では、教師の指導力、スキルの向上、意識改革、評価方法の問題を論じたものが数多く見られた。しかし、これらは個々の教師のみに任せられるのではなく、国・教育委員会・学校として研修機会の保証、制度や人的・時間的な支援、組織や体制づくりが欠かせないとの結論に至った。

また、創設時の取り組みを振り返り、現状

の「総合的な学習の時間」に対する具体的な授業改善の方策について検討した。特に子どもたちの様子を仔細に見取り、その変容を把握していることは大切なことであり、授業の手だてとして学習カードは有効である。

「総合的な学習の時間」の創設は、学校現場が子どもたちに寄り添いつつ、本当に子どもの成長に必要な事柄を考えさせていく画期的な教育内容を提供できるチャンスであった。それを生かすためには、学校全体でどのように子どもを育てていくのか、子ども像を話し合い、共有化を図り、協働して仕事を進めるといった教師の意識改革こそが重要である。

参考・引用文献

- (1) 文部省中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について(第一次答申)」1996
- (2) 文部科学省「小学校学習指導要領」国立印刷局1998, pp2-4
- (3) 文部科学省「資料3 21世紀教育新生プラン〈7つの重点戦略〉(概要)」2001
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1343782.htm
- (4) 国立教育政策研究「OECD生徒の学習到達度調査(PISA2015)のポイント」
http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/01_point.pdf
- (5) 文部省中央教育審議会「平成27年11月16日教育課程部会「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料9-2」2015
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/_icsFiles/fieldfile/2015/11/25/1364627_2.pdf
- (6) 国立教育政策研究所「平成28年度全国学力・学習状況調査の結果」(概要)

- 2017
http://www.nier.go.jp/15_chousakekka_houkoku/summary.pdf
- (7) 文部科学省「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開」教育出版 2010, p17
- (8) 井上雅喜「「総合的な学習の時間」における現状の問題点と今後の課題」『数学教育学会誌』43 (3・4), 2002, pp81-87
- (9) 大野順子「「総合的な学習の時間」の実態調査を踏まえて」『桃山学院大学総合研究所紀要』30 (2), 2004, pp143-176
- (10) 三木ひろみ他「「総合的な学習の時間」のための教職科目」『筑波大学体育科学系紀要』28, pp43-55
- (11) 寺西和子「「総合的な学習の時間」推進上の問題点は何か」『教職研修』2005, pp32-35
- (12) 水口洋「総合的な学習の時間の行方」『国際基督教大学学報, I-A 教育研究』57, 2015, pp35-45
- (13) 村井万寿夫「総合的学習の展開を阻害する要因についての検討 (1)」『金沢星稜大学 人間科学研究』8 (2), 2015, pp23-28
- (14) 村井万寿夫「総合的学習の展開を阻害する要因についての検討 (2)」『金沢星稜大学 人間科学研究』9 (1), 2015, pp25-30
- (15) 村井万寿夫「総合的学習の展開を阻害する要因についての検討 (3)」『金沢星稜大学 人間科学研究』9 (2), 2016, pp33-38
- (16) 村井万寿夫「学会誌における過去10年の総合的学習における研究動向についての考察」『金沢星稜大学 人間科学研究』8 (1), 2014, p29
- (17) 松村浩幸「総合的な学習の時間の実施上の問題点及びその方向性について」『技術教育研究』(54), 1999, pp40-41
- (18) 枚方市立明倫小学校「平成11年度実践記録集」1999, pp53-65
- (19) 高島秀之「IT教育を問う」有斐閣選書 2001, pp79-80
- (20) 文部科学省「小学校学習指導要領解説書 特別活動編」2017, pp38-39
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/icsFiles/afieldfile/2017/12/19/1387017_15.pdf