

中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 ～中学1年生「知ろう!伝えよう! Sの文化財!」の実践を踏まえて～

A Study of the Way the Period for Integrated Studies in Junior High School

菅 沼 敬 介

Keisuke SUGANUMA

福岡教育大学教職教育院

(平成29年9月26日受理)

I はじめに

1 「総合的な学習の時間」の全体像と現状

平成10年告示の学習指導要領改訂により、創設された総合的な学習の時間であるが、平成20年告示の学習指導要領では、小学校で年間35～40時間、中学校でも時間の裁量枠が撤廃され1年生で最大年間50時間、2年生で最大年間35時間、3年生で最大年間60時間が削減された¹⁾。平成29年告示の学習指導要領では、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（以下『答申』）」²⁾において、「主体的で対話的な深い学び」や「教科等横断的な学び」、「カリキュラム・マネジメント」等のキーワード・キーセンテンスが随所に記されており、これらはこれまで総合的な学習の時間の学習理論の骨格をなすものであることから、その重要性が再確認させるものと考えていた。しかし、平成29年6月に文部科学省より出された学習指導要領の改訂に伴う移行措置（案）において、「総合的な学習の時間の授業時数及び総授業時数から十五を超えない範囲内の授業時数を減じることができることとする」³⁾と記された。これは、移行措置による特別な取り扱いであると楽観することも可能であるが、そもそも何故「減じる」対象となったかを考えたときに、全面実施後の削減について決して楽観視できるものではない。つまり今回の改定においても、総合的な学習の時間の時間数の実質的な時間数の削減につながり、十分な体験の中で学習を進めていく総合的な学習の時間が、さらに児童生徒の学

びの多い学習がやり辛い状況になってしまうことが危惧される。

ここで考えていかなければならないのは、そもそも総合的な学習の時間は何故「減じる」対象となってしまうかである。藤井が、OECDから出された総合的な学習の時間の実施が日本の高校生の学力を回復させた要因になったのではないかとのコメントを基に「『総合的な学習の時間』や『問題解決的な学習』などが、子どもたちの『学力低下』を発生させなかったことは確かです」⁴⁾と述べていたり、中野が「分離・独立した教科によって構成された教育課程が、現在及び将来の社会的な要請に応じて、すべての子どもたちの个性的で調和的な発達を十分に達成できると思われない」⁵⁾と述べていたりするように、知識基盤社会にあり、資質・能力が大切にされる現在こそ大切にすべき時間であると考えられる。しかし、その一方で、前書において中野が「学校での全体計画の作成を疎かにし、すべてを学級担任に任せるなど、その取り組みに混乱が生じた」⁶⁾とも述べているように、多忙が叫ばれている教育現場において、学校の裁量に委ねられた画期的な取り組みは抽象的過ぎ、批判的に取られた可能性は考えられる。また、寺尾が「『ゆとり教育』という用語は、今日、『学力低下』を招いた原因であるかのような印象を人々に与えています」⁷⁾と述べているように、総合的な学習の時間が創設された際の学習指導要領の「ゆとり」の文言が、学力低下論争で、総合的な学習の時間が一般的に否定的に取り上げられた可能性も考えられる。

しかし、総合的な学習の時間の本質を正しく把握し理解をもって活動をしていくことができれば、先にも記したように新学習指導要領において目指すべきものが達成に向かうと考える。答申において、カリキュラム・マネジメントを「学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な内容を組織的に配列しなおしていくこと」⁸⁾と記している。つまり、分離・独立性が強くなり、系統性がはっきりし、目指すべき目標が確定している他教科において、教科等横断的な学びを新たに取り入れ、教育課程を土台から組み立て直していくよりも、総合的な学習の時間を改めて見つめ直し、横断的な学びの軸として学習課程に組み込んでいくほうが合理的で得策であると考えられる。

2 「総合的な学習の時間」の目指すもの

「生きる力の育成」と「知の総合化」を目指し創設された総合的な学習の時間⁹⁾は、教育課程の一領域の開発を各学校の裁量に委ねた。しかし、このことは前述したような誤解や混乱が起これ、その結果「その実践化で十分な成果を上げることができず、教師間格差、学校間格差、校種間格差が少なからず見受けられた」¹⁰⁾と述べられているように、実践化を後退させた。その後、平成15年に学習指導要領の一部改訂が行われ、総合的な学習に対して項目が付け加えられ、具体性が垣間見られるようになった。そんな手立てが実施されたにも関わらず、素晴らしい実践に取り組んでいる学校がある一方で、「依然として格差が見られ、教科や特別活動への流用も行われ続けた」¹¹⁾と記されており問題が解決したとは言い難い現状がある。

しかし、総合的な学習の時間の趣旨・理念は、創設当時から変化するものではなく、知識基盤社会において育むべき学力であることは不易なことであると考えられる。総合的な学習の時間の主要な目的は、「学校教育における根強い教科分立主義からの脱却と学校での学びと子どもの生活や経験との分離を克服するものであった」¹²⁾と述べられている。つまり、まず1点目に、横断的・総合的な学習で、系統性という縦のつながりが強い各教科をつなぐ目的がある。2点目は、子供の実社会・実生活に直接関係する学びを獲得し、学校で完結させていた学びを実社会・実生活へつなぐ目的がある。この2つの主要な目的を達成するために、「児童の興味・関心等に基づく学習などの創意工夫を生かした教育活動」¹³⁾の創造が求めら

れ、そのために体験活動が不可欠である時間であると考えられる。但し、体験活動の重視は、総合的な学習の時間の為だけに言われたわけではなく、近年学校教育全体として重視されるようになったことは付け加えておきたい。

以上のことから考えると、元来の学校教育の中では考えてこられなかった、主要な目的の2点を、各教科等によって意識付けさせ、各教科等の学びの枠を広げるために新しい時間として、総合的な学習の時間が創設されたようにも見るができる。つまり、各教科等において横断的・総合的な学習が取り上げられ、実社会・実生活に活かされるような学びの獲得ができるようになれば、総合的な学習の時間の目的は達成されるものと思われる。しかし、新学習指導要領に「教科等横断的」な学びを各教科等で取り入れることが記された現状を踏まえると、今こそ、これまで20年間積み上げてきた、総合的な学習の時間の特質や学習過程を重視して発揮するときではないかと考える。

3 研究の目的

本稿では、中学校における「総合的な学習の時間」に焦点を当て、価値や意味について論考し、学習過程を示唆することを中心とし、研究を進めることとする。なぜなら、前述した総合的な学習の主要な目的に対して、中等教育こそ重視すべきであると考えられるが、中等教育の特質上、初等教育よりも実現が難しいと考えるからである。実際に、中学校における総合的な学習の時間は、「補充学習のような専ら特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われ」¹⁴⁾や「選択授業との関係の整理」¹⁵⁾等記されているように、現状の課題は様々な場面で叫ばれて久しい。中学校では、主要な目的の1点目に対して、教科担任制であり小学校の学級担任制よりもさらに教科の分離・独立した土壌であることが顕著な原因であると考えられる。また、主要な目的の2点目に対しても、高等学校受験が控えており、知識・理解の習得に重きを置くという直近的な目的を重視することが考えられ、野田が「身についたか分かりにくく、また、すぐに成果を見ることができないなどなかなか学力として市民権を得ることができていない」¹⁶⁾と述べているような学力を重視する総合的な学習の時間は軽視されてしまうことが考えられる。そんな中等教育の背景を考えると、総合的な学習の時間自体の趣旨や理念、価値や意味を教育現場の教員たちも十分な理解のもとで行われているのかとの疑問も生じて来る。そのような状態

での、食わず嫌いな感覚で総合的な学習の時間の軽視が懸念される。

そこで、まず中学校における総合的な学習の時間の活動の実態はどのようなものなのか、将来教員となる教員養成大学の学生を対象にした質問紙で明らかにする。そして総合的な学習の時間の創設当時の趣旨や理念、価値や意味を整理し、実態を踏まえた総合的な学習の時間の学習過程を提示し示唆することを本稿の課題とし研究を遂行する。

II 中学校における総合的な学習の実態

ここでは、実態を踏まえた総合的な学習の時間の学習過程の提示対象として将来教員になるために教員養成大学に在籍している学生とした。まず、九州地区での総合的な学習の時間の実態を調査するために、対象の学生が、中学校の生徒としてこれまでどのような総合的な学習の時間を経験してきたかを質問紙により調査し回答を分析した。

1 調査目的

中学校の頃の総合的な学習の時間の記憶をたどったときに、どのような活動を覚えているか明らかにすることで、これまでの活動から総合的な学習の時間の学習過程を考える際の課題と方向性を明らかにする。

2 調査対象

福岡教育大学	1年生	201名
	2年生	210名
	合計	411名

出身県内訳	福岡県 (221名)	大分県 (14名)
	熊本県 (38名)	長崎県 (24名)
	宮崎県 (18名)	鹿児島県 (16名)
	沖縄県 (6名)	その他 (49名)

3 調査時期

平成29年7月上旬

4 調査方法及び内容

生活科指導法及び総合的学習指導法、教育の最新事情の授業終了時に、質問紙を配布し、任意で回答をお願いした。

質問紙の質問項目は以下の通りである。

- ① あなたの出身地はどこですか
- ② 中学校のときの総合的な学習の時間を覚えていますか
- ③ 覚えていないのはなぜですか（否定的のみ）
- ④ 覚えているのは何の学習ですか（肯定的のみ）

み)

- ⑤ 覚えているのはどんな探究形態ですか（肯定的のみ）
- ⑥ 覚えている学習の中で、どんな活動が最も記憶に残っていますか（肯定的のみ）
- ⑦ 中学校の時の総合的な学習の時間で、行ったことのある学習はなんですか（複数回答可）

5 質問紙調査の結果及び考察

【質問②についての結果及び考察】

質問②の「中学校のときの総合的な学習の時間を覚えていますか」について、「よく覚えている」「やや覚えている」「ところどころ覚えている」「あまり覚えていない」「全く覚えていない」の5段階で回答をおこなった。

図1のように「よく覚えている」「やや覚えている」と肯定的な回答をした学生が34.5%（142名）であり、「あまり覚えていない」「全く覚えていない」と否定的な回答をした学生が40.9%（168名）との結果が得られた。また、「ところどころ覚えている」と回答をした学生が24.6%（101名）となっており、ここに回答した学生を除くと、肯定的な回答と否定的な回答の比率は同程度になっていることが分かる。他教科については質問していないので、記憶の量に関する原因については断定できないものとする。但し、1年生と2年生の回答に注目した際に、1年生で肯定的に回答した学生が42.8%であったのに対して、2年生で肯定的に回答した学生は26.7%との結果が得られた。2年生は、既に大学の講義で「総合的な学習の時間」を学んでいたのに対し、1年生は学修以前であることから、講義で学んだような「総合的な学習の時間」の記憶を基にしている為、そのような総合的な学習の時間は覚えていないと否定的な回答になったことを推察する。また同時に、1年生にとっての総合的な学習の時間のイメージが、講義で学ぶような価値や意味があり学習過程

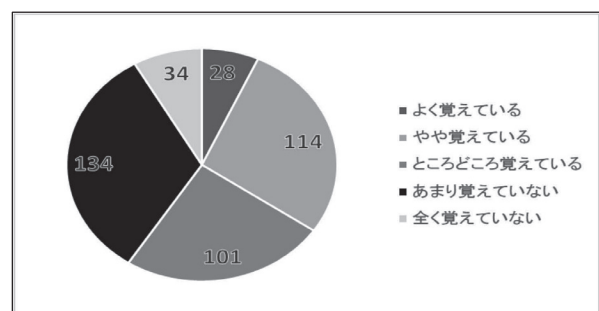


図1 覚えていますか

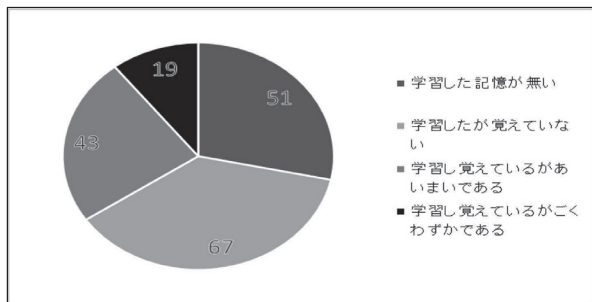


図2 覚えていないのはなぜですか

が創造されているものを想定しているのかは疑問が残る。

【質問③についての結果及び考察】

質問③の「覚えていないのはなぜですか」について、「学習した記憶がない」「学習したが覚えていない」「学習し覚えているがあいまいである」「学習し覚えているがごくわずかである」の4段階で否定的な回答をした学生に対しておこなった。

図2のように、覚えているかの質問に対して否定的な回答をした学生でも、総合的な学習の時間自体の学習はした記憶があると回答した学生が71.7%である結果が得られた。しかしその反面、28.3%の学生が「学習した記憶がない」と答えている。授業名を学校ごとの特色に応じて変更しても良い総合的な学習の時間であるので、「総合的な学習の時間」という名称の学習はしたことないとの意味で回答している学生もいることが考えられるが、これらの学生は総合的な学習の時間がどんな学習であるのかも理解していないことが危惧される。回答した全学生の内だと12.4%の学生となるが、これらの学生が、教員として学級を受け持った時に、内在する学習指針がないと、益々総合的な学習の時間を軽視することが考えられる。このことから、教員養成大学において、総合的な学習の時間の趣旨や理念、価値や意味を学修しておくことが大切であることを改めて考えさせられる。

【質問④についての結果及び考察】

質問④の「最も覚えているのは何の学習ですか」について、肯定的な回答をした学生及び「ところどころ覚えている」と回答した学生に対して、表1の選択肢の中から選んでもらった。

図3のように、「やりたい仕事や職業、進路について」を119名の学生が回答し他の項目を圧倒している結果が得られた。46.7%の学生が回答しており、中学校の総合的な学習の時間で最も記憶に残っている学習は、キャリア教育であることがわかる。この結果から、中学校の総合的な学習の

表1 学習の選択肢

- a. 地域の地理や自然
- b. 地域の伝統や文化
- c. 地域の歴史
- d. 地域の観光
- e. 地域の特産物
- f. やりたい仕事や職業、進路について
- g. 学校行事（体育大会・文化祭等）
- h. 外国語活動や国際理解
- i. 情報教育
- j. 自分の成長（過去・未来）
- k. 個人探究
- l. その他

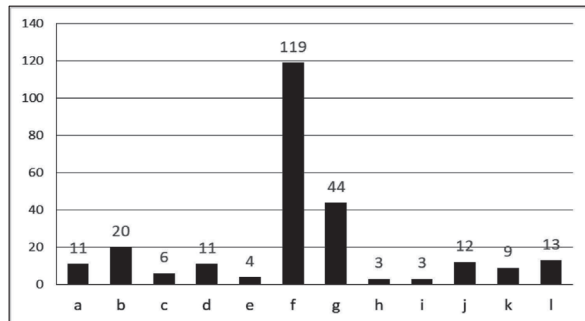


図3 最も覚えている学習

時間で多く取り扱われている学習がキャリア教育であると考えられる。また、「充実した体験活動は、長期記憶に残りやすい」¹⁷⁾ 視点から考えると、キャリア教育が充実していることもうかがえる。つまり、この回答した学生の数から見ると中学校の総合的な学習の時間において、キャリア教育は質的にも量的にも充実していることが考えられる。但し、質的な充実については、内容に対する分析を行ったわけではないので、総合的な学習の時間の趣旨や理念、価値や意味で考えた際に充実しているかは疑問が残る。キャリア教育を総合的な学習の時間で扱うこと自体に問題はないが、職業調べや職場体験活動のみで終わってしまうような形骸化した活動ではなく、趣旨や理念、価値や意味をもって活動を展開していかなければならない。また、最も覚えている学習項目の2番目が44名の学生が回答した「学校行事」である結果が得られた。これは17.2%にも及んでおり、総合的な学習の時間の代名詞ともいえる「地域教材を扱った探究活動」の項目を回答した学生の合計と大差無い結果である。問題視されている、特別活動への流用を示す結果であることが指摘できる。キャリア教育と同じく、総合的な学

習の時間の趣旨や理念、価値や意味をもって活動し、発展性や探究的な学びになっていれば、「学校行事」を総合的な学習の時間での学習とすることも可能であるが、活動のみの終わってしまうような形骸化した活動であれば、それは「特別活動」への流用であると考えられる。地域教材を扱った項目は、どの項目も低調であり、中学生にとって地域は、それほど日常生活や社会の課題として捉えられていないことがうかがえる。

【質問⑥についての結果及び考察】

質問⑥の「最も覚えている学習の中で、どのような活動が最も記憶に残っていますか」について、肯定的な回答をした学生及び「ところどころ覚えている」と回答した学生に対して、表2の選択肢の中から選んでもらった。

図4のように「直接体験や参加による体験や活動」を110名の学生が回答し他の項目を圧倒している結果が得られた。直接体験をしたり、参加したりすることで、記憶に残る活動となっていることがうかがえる。前述した、「充実した体験活動は、長期記憶に残りやすい」ことを、証明している結果が得られた。また、b, c, dは、後述する総合的な学習の時間での「探究的な学習における生徒の学習の姿」で言うところの「情報の収集」にあたる。これら項目が、全回答の74.9%を占めていることより、これまでの総合的な学習の時間では、「情報の収集」に重きを置いた学習過程が展開されていたことがうかがえる。「情報の収集」とは、他教科等で言うところの「知識・技能の習得」にあたり、総合的な学習の時間では、むしろそれらの習得した情報を「整理・分析」したり、「まとめ・表現」したりする活動を充実すべきであると考えられる。さらに、質問④の結果及び考察と関係づけられたとき、キャリア教育の「活動や体験」と考えると、まず職場体験活動が思い出される。ここには、学びの質よりも形骸化された活動の危険性が指摘できる。

6 質問紙調査のまとめ

質問紙調査の結果及び考察から、中学校における「総合的な学習の時間」の実態に対して、以下の課題が指摘できる。

- 約半数の学生が中学校の学習を覚えていない
- 8人に1人の学生が、学習した記憶が無い
- 形骸化した活動や体験である可能性がある
- 学校行事や特別活動へ流用の可能性がある
- 趣旨や理念、価値や意味を明確にする

これらの課題から、総合的な学習の時間の趣旨

表2 活動の選択肢

a.	課題を設定する活動
b.	見学・インタビュー等による情報収集
c.	インターネット、書籍からの情報収集
d.	直接体験や参加による体験や活動
e.	収集した情報を分析する活動
f.	新聞や作文等にするまとめ
g.	ポスターセッションや劇による情報発信

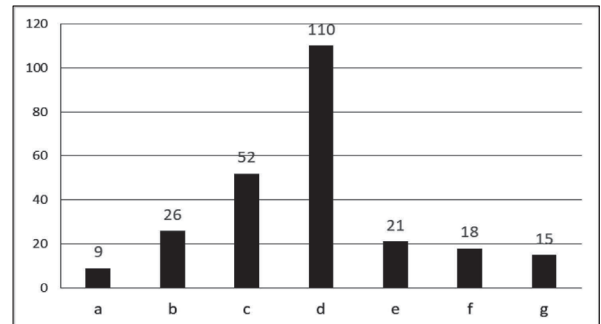


図4 最も記憶に残る活動

や理念、価値や意味を明確にしたうえで、学習過程を提示する必要があると考える。

Ⅲ 中学校における「総合的な学習の時間」の在り方

1 「総合的な学習の時間」の創設時の意味価値

中野は総合的な学習の時間を「一番時間を使っている教科が、ここまで来い来いと目標に早く来させよう」とします。行けない子どもは元気がでません。学校がおもしろくない。行きたくなくなるのです。ですから、自分のやりたいことをやって元気を出してもらおうというのが総合的な学習なのです¹⁸⁾と述べており、子供の関心・意欲に合わせた総合的な学習の時間の提案をしている。一方、目賀田は「享乐的な楽しさ、努力をしない楽しさが楽しさだとしてしまった¹⁹⁾と述べているように、レクリエーションやバラエティーに参加する楽しさに異議を唱え、総合的な学習の時間の「楽しさ」「おもしろさ」について指摘している。つまり、楽しさやおもしろさは、総合的な学習の時間にとって重要なことであるが、それは主体的に学ぶ姿からの「楽しさ」であり、「おもしろさ」であるべきである。「体験や活動は楽しい」が、その楽しい理由が「考えないから楽しい」では、形骸化された体験や活動となってしまう。よって、総合的な学習の時間の意味や価値の1点目は、「主体的に学びに向かう姿勢」と言える。

無藤は、総合的な学習の時間の導入の理由を「問題解決能力をさらに伸ばしていくためである」²⁰⁾と述べており、さらに総合で扱われる問題は、「複合的で多くの要因の関与する複雑な問題であり、さらに何が問題かも明確でない」²¹⁾と述べている。つまり、総合的な学習の時間で取り入れる問題解決学習を「ある程度の曖昧さ」をもった教科で行われている本来の問題解決学習とは典型的なあり方が異なるとしている。しかし、問題解決学習の過程には、「基本的に三つの過程から成り立つ。問題の設定、問題の追求、問題の解決である」²²⁾と述べており、本来の問題解決学習と三つの過程自体は同様であることが言える。但し、「問題解決は、漠然としていけばいるほど考える余地が大きくなり、そこで考え通すことで、問題解決で考える力は伸びるに違いない」²³⁾と述べている。よって、総合的な学習の時間の意味や価値の2点目は、「教科の問題解決とは一線を画した、スケールの大きさの違う学習過程」であると言える。

寺崎は「学習対象に関して自分が見出した課題の解決に向けて、問題解決のプロセスを自分の力で体験し、一つの解決から新たな課題を見出し、さらにその新たな解決に取り組んでいくこと」²⁴⁾を「総合的な学習の『ドラマ』」とし、それを創る子どもの姿として「二人がパートナーとなって活動する」²⁵⁾例が記されている。この例は、お互いの学びや経験を活かしあいながら、互いのことを考えながら活動や課題に取り組む姿を示しているが、つまりは、総合的な学習の時間には、協同的な学びが不可欠であることを意味している。このことについては、渡辺も総合的な学習の時間の指導計画を立てる際に「困って友達や大人の知恵を必然的に借りなければならぬ場面がある」²⁶⁾と述べていたり、中野が「総合的な学習では、協同的な学びをするために学ぶのではなく、探究すべき課題があり、その過程の中で協同的な学びが自然に生まれる」²⁷⁾と述べていたりしている。よって、総合的な学習の時間の意味や価値の3点目は、「課題探究する中で、必然的に自然的に生まれる協同的な学び」であると言える。

2 中学校における「総合的な学習の時間」で目指すもの

田村は、「これからの教育には『能力の育成』と『知の創造』こそが重要になると考えられる」²⁸⁾と述べている。総合的な学習の時間における「能力の育成」と「知の創造」としては、学

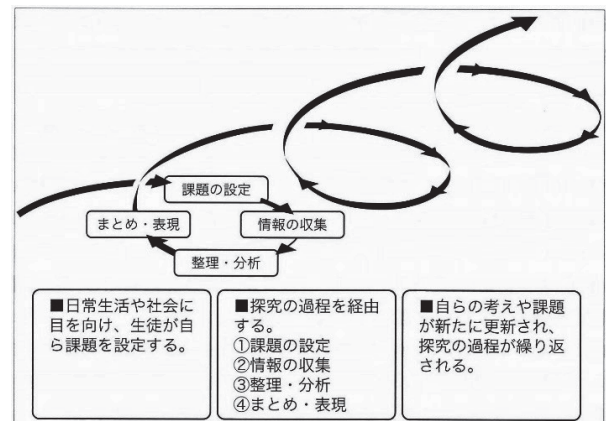


図5 探究的な学習における生徒の学習の姿

習方法、自分自身、他者や社会とのかかわりを「3つの視点」として、12の力を示している²⁹⁾。

また、田村は、思考力を育成することを意識した探究のプロセスを構造的に明らかにしている³⁰⁾。この構造図は、中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編にも「探究的な学習における生徒の学習の姿(図5)」³¹⁾として記されている。そこには、総合的な学習の時間の目標の趣旨として「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通すこと」「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決しようとする資質や能力を育成すること」「学び方やものの考え方を身に付けること」「問題解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育てること」「自己の生き方を考えることができるようにすること」³²⁾とある。以上のことを、中学校における「総合的な学習の時間」で目指すものとする。

3 中学校における「総合的な学習の時間」の学習過程の提示

ここでは、Ⅲ章1項で述べた、3点の総合的な学習の時間の意味や価値と、2項で述べた中学校の総合的な学習の時間で目指すものを踏まえ、学習過程の提示をする。

(1) 生徒が強い学習意欲をもつ学習対象

意味や価値の1点目の「主体的に学びに向かう姿勢」と、目指すものの「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決しようとする資質や能力を育成すること」を踏まえて提示する。主体的に学びに向かうためには、まず、強い学習意欲に支えられた発動力が必要となると考える。そのため、自らが強い学習意欲がもてる問題解決や探究活動が学習対象とし

てふさわしいと考える。例えば、中学生になると、必ずしも「地域」が生徒にとって身近であるとは限らない。特に、小学校区に中学校が無い生徒にとっては、中学校の周りの伝統や文化は、身近な課題でも無ければ、強い学習意欲がもてるものでもない。そんな時、「地域」にこだわることなく、各々が本当に好きな課題を各々で設定して探究活動するのもよいと考える。教師は、例えば大きな漠然としたテーマ、「食べ物」や「動物」といったものを提示する。自由にテーマ選び個人探究しつつ、一致したテーマを選んだ仲間とやり取りしながら探究を進めて行けば、趣旨や理念、価値や意味をもった探究活動になると考え提示する。

(2) スタートとゴールを固定しない学習過程

意味や価値の2点目の「教科の問題解決とは一線を画した、スケールの大きさの違う学習過程」と目指すものの「学び方やものの考え方を身に付けること」を踏まえて提示する。前述した「探究的な学習における生徒の学習の姿」の構造図にさらに、中学校の現状を踏まえた構造図を図6に示す。説明を加えると、図5の場合、探究の過程の連続をこなすことが目的となったり、単線での活動が意識され過ぎてしまったりすることで、形骸化した探究の過程を歩んでしまうことが危惧される。そこで、図6は無藤が述べていた「総合的な学習の時間の問題解決の複雑性」を取り入れて考えるようにした。単元においてループ（螺旋）のイメージが強い図5であるが、そのループ自体が学年又は学校さらには人生という大きなループに巻き付いているものであり、更に単元のループを紐解いてみると、小単元のループが巻き付いており、更に小単元のループには授業単位のループが巻き付いている構造となっているものと考え。つまり、授業毎の探究の過程の連続の積み重ねが小単元の探究の過程の連続となり、小単元の探究の過程の連続の積み重ねが大単元の探究の過程の連続となる。さらに、探究のスタートとゴールを固定していないため、総合的な学習の時間の趣旨や理念に相応しい、よりスケールの大きな探究活動につながると考える。また、途中で学習活動が切れてしまっても、総合的な学習の時間における学びが完結していれば、どの場面で終わることも可能である。つまり、無理にめあての活動まで生徒を引っ張らなくても、趣旨や理念に添った十分な探究活動が構想できると考える。以上のことより、趣旨や理念、価値や意味をもった探究活動になると考え提示する。

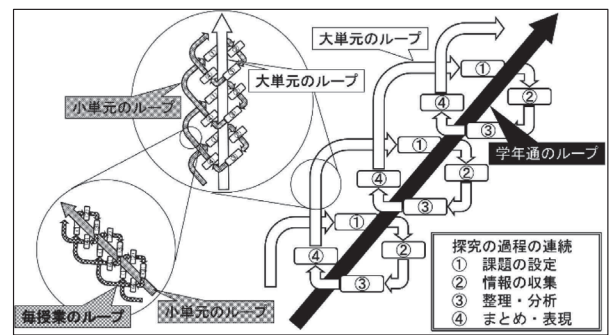


図6 探究の過程の連続性と構造

(3) かかわり合いを大切にす協同的学習

意味や価値の3点目の「課題探究の中で、必然的に自然的に生まれる協同的な学び」と目指すものの「問題解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育てること」を踏まえて提示する。執筆者はすでに「生活科で育む学びに向かう力の構造図」³³⁾を明らかにしている。また、かかわり合いから、自己理解と他者理解を繰り返すことでの、協同的な学習の構造を明らかにしている³⁴⁾。説明を加えると、学びに向かうためには、体験活動と表出する活動の相互関係を重視すべきであり、表出する活動には、交流のようななかかわる活動が必要不可欠である。そのような相互関係を「主体性（生活科『思いや願い』）」でつなぎ、連続的に発展していくことで、次第に力は大きくなるというものである。つまり、課題探究とは、ある学びの方向に体験活動と表出する活動が繰り返し行われ発展していく。本稿では、学習過程を整理し提示するために意味や価値を3点に分けて論考してきたが、本来、それぞれが関係し合い影響し合いながら発展すると考える。学習活動の中で必然的に生まれる協同的学習は、必然的にかかわり合いが大切にされ、趣旨や理念、価値や意味をもった探究活動になると考え提示する。さらに目指すものの「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通すこと」と「自己の生き方を考えることができるようにすること」については、これまでの学習過程の提示の大前提になっていることを付け加えておき、(1)(2)(3)を中学校における「総合的な学習の時間」の学習過程の提示とする。

4 中学校における「総合的な学習の時間」の実践事例

前述の中学校における「総合的な学習の時間」の学習過程が可能であるのか、授業実践事例を基

に分析する。なお、授業実践事例に選んだ中学校は、一般的な公立中学校であり、総合的な学習の時間に特化して研究を推進している中学校ではない。また、学級担任のA教諭は、新卒2年目で初めての学級担任である。

(1) 授業実践対象

市立S中学校 1年C組 生徒34名
担任 A教諭(2年目, 初学級担任, 社会科)

(2) 単元名

「知ろう! 伝えよう! Sの文化財」(全16時間)

(3) 単元計画

- ・ Sの文化財を訪ねよう …2時間
- ・ Sの文化財を知ろう …3時間
- ・ Sの文化財を伝える方法を考えよう…3時間
- ・ Sの文化財を伝えよう …2時間
- ・ Sの文化財をS生にアピールしよう…5時間
- ・ これまでの活動を振り返ろう …1時間

(4) 提示した学習過程との関係性

【生徒が強い学習意欲をもつ学習対象】

中学生にとって地域を教材にすることは、強い学習意欲を視点に考えたときに、必ずしも当てはまらないものとする。実際にS中学校においても、S小学校とO小学校の出身者がいるため、今回の単元で取り扱ったH寺やH古墳については、片方の小学校の出身生徒にとっては、初めて訪れる場所であった。つまり初めから強い学習意欲をもって単元が始まったわけではないと言える。しかし、活動を通して知らなかったことを知ることにより楽しみを感じたり、知っているつもりでいたが、新たな発見をしたり、更には小学校時代に調べたときよりも発展した話を聞いたりして、学習意欲は、徐々に高まっていったことが推察できる。

伝える活動の為に伝える方法を考える際には、更に意欲が高まっていることがうかがえる。様々な伝える方法を生徒が主体的になって考えたが、パンフレットでも、折りたたみ用の一般的なものだけでなく、肌身離さず持ち歩いている生徒手帳に入れるものや考えつくことは、意欲の表れであり、主体的な活動であるからこそだと考察できる。また、H古墳のジオラマづくりやH寺の劇を方法として考えるなど、クラスの発表会よりも、さらに先の活動までの考えに至っている生徒も見られた。

繰り返し活動をしていく中で、意欲を高めている実践は、初めから強い学習意欲をもって臨んだわけではないが、徐々に強い学習意欲が高まっている姿から、強い学習意欲をもてる可能性をもつ

た学習対象であったと考察できる。

【スタートとゴールを固定しない学習過程】

生徒が活動の中で学習意欲が高まっている姿から、1時間1時間の授業の学習過程が明確であり、趣旨や理念、価値や意味をもった活動であると推察できる。全16時間ということもあり、大きな探究の過程は1周であったが、そこには小単元のループが何周も巻き付いていることがうかがえる。例えば、ジオラマ班に所属した生徒Bや劇班は、限られた時間の中で完成させた。授業の時間内では完成しないことは目に見えており、授業外の時間も上手に使い活動に取り組んだことがうかがえる。また、劇班が完成させた劇は、近隣の幼稚園や小学校、特別支援学校等に行き上演すれば、さらなる探究活動の発展性が見えて来る。つまり、クラスの後、学校全体に広げた活動を、さらに広げることも可能であると考えられる。単元は、一応の終末を迎えたが、さらに広がる可能性は、生徒自体が感じていた。また、生徒Bにとっては、文化財を訪ねた場面が、探究のスタートではないと言える。活動に没頭し主体的に活動した、ジオラマの話し合いが始まった時こそ本当の探究のスタートであると言える。つまり、生徒は学び多い単元であったスタートとゴールを固定しない学習過程であったと考察できる。

【かかわり合いを大切に作る協同的学習】

本単元には、かかわり合いを大切にする、協同的学習が随所にみられている。ここでは、それが必然性のある協同的学習であったのか論考しておきたい。まず、伝える活ための方法を考えるためにグループを作成した。この際は、事前に一人一人に意思表示させ、意見や考えを明確にした後に、必要に応じてグループ化した。このグループは、常に情報交換や相互評価や認め合う活動を行っており、個人探究と集団探究の流れの必要性が垣間見られる。また、自分では納得いく作品ができたと思っていた生徒Cであるが、意外とみんなに伝わらなくて、さらなる探究の発展につながる機会となった。本単元のかかわり合いで、もう一つ重要なのが、ゲストティーチャーやボランティア先の地域の方々である。専門的で詳しい内容はもとより、面白いエピソードを聞かせてもらう機会があったことは、学習意欲が高まっていくための必然性だったと考察できる。本単元を学習するにあたって、地域や学校の様々な協力があつたことは、記録からでも読み取ることができるが、新卒2年目の初担任のA教諭が、16時間という限られた時間の中で、これだけの「総合的な学習

の時間」が実施可能であることが実証できた。

Ⅳ おわりに

本稿では、総合的な学習の時間の基本的な、趣旨や理念、価値や意味に始まり、中学校の総合的な学習の時間の課題や問題点から、学習過程を提示し、実践の分析を考察してきた。学習過程の3つの要素を言及することができたが、この3つの要素の一般性についてまで論考することは十分にできなかった。この要素をより確実なものとするためには、限られた時間の中で、中学校において「総合的な学習の時間」の実践をされている実践事例を集め分析検証していく必要があると考える。

次に、「総合的な学習の時間」の評価については、本稿では全く言及できなかった。身についたか分かりにくく、また、すぐに成果を見ることができない学力を求める「総合的な学習の時間」の評価こそが、総合的な学習の時間が盛り上がっていくためには重要な要素であると考え。改めて研究をする必要がある。

最後に、中学校における「総合的な学習の時間」に課せられている問題はまだまだ沢山ある。一つずつ確実にクリアにすることが、今後の使命であると考え、引き続き研鑽を深めていく必要がある。

【引用文献】

- 1) 文部科学省「中学校学習指導要領」平成20年3月 p.12
- 2) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」平成28年12月21日
- 3) 文部科学省「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の一部を改正する省令案」2017年5月
- 4) 藤井千春『アクティブ・ラーニング授業実践の原理』明治図書 2016 p.13
- 5) 中野真志 加藤智『探究的・協同的な学びをつくる』三恵社 2015 p.100
- 6) 上掲書5) p.99
- 7) 寺尾慎一『豊かな学びをひらく授業構想』梓書院 2009年 p.14
- 8) 前掲書2) p.23
- 9) 文部省「小学校学習指導要領」平成10年12月 p.2
- 10) 前掲書5) p.99
- 11) 文部科学省「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」東洋館出版 平成20年 p.4
- 12) 前掲書5) p.100
- 13) 文部科学省「中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」教育出版 平成20年9月 p.7
- 14) 上掲書13) p.5
- 15) 前掲書13) p.5
- 16) 野田敦敬（代表）「生活科で育った学力についての調査研究」『せいかつか&そうごう』日本生活科・総合的学習教育学会誌 第12号 p.100
- 17) 菅沼敬介 野田敦敬「生活科における自然体験活動を基盤とした『人とかかわる力』の育成に関する研究」愛知教育大学研究報告 第57輯
- 18) 目賀田八郎 中野重人『総合的な学習は学力崩壊か学校再生か』東洋館出版社 平成12年 p.1
- 19) 上掲書18) p.143
- 20) 無藤隆『学校のリ・デザイン』東洋館出版 2001年 p.51
- 21) 上掲書20) p.52
- 22) 前掲書20) p.60
- 23) 前掲書20) p.59
- 24) 寺崎千秋『感動ドラマを創る子どもたち』教育出版 2012 p.3
- 25) 上掲書24) p.2
- 26) 渡邊彰『生活科・総合的な学習の時間で子どもはこんなに変わる』教育出版 2011 p.107
- 27) 前掲書5) p.33
- 28) 田村学『生活・総合アクティブ・ラーニング』東洋館出版社 2015 p.7
- 29) 上掲書28) p.10
- 30) 田村学「生活科・総合的な学習の時間と学力」『せいかつか&そうごう』日本生活科・総合的学習教育学会誌 第22号 p.10
- 31) 前掲書13) p.13
- 32) 前掲書13) p.12～17
- 33) 加納誠司 菅沼敬介「次世代型学力を見据えた生活科で育む学びに向かう力の研究」愛知教育大学キャリアセンター紀要 第1号
- 34) 菅沼敬介「『コミュニケーション』における『人とのかかわり』の位置付けに関する一考察」『生活科・総合的学習研究』愛知教育大学生活科教育講座 第7号 p.39

