

研究報告書第67号

G1301

「総合的な学習の時間」 の考察

2000.12

山形県教育センター

「総合的な学習の時間」の考察

山形県教育センター

目 次

I	研究のねらい	4
II	研究の方法と概要	5
1	研究の進め方	5
2	研究の概要図	5
III	研究の内容	6
1	「総合的な学習の時間」のとらえ方	6
(1)	創設の背景	
(2)	「総合的な学習の時間」のねらい	
(3)	「総合学習」と「総合的な学習の時間」	
(4)	学校に求められる課題	
2	教科・領域との関連について	10
3	「総合的な学習の時間」の可能性	12
4	実施に向けての準備手順について	12
(1)	移行措置について	
(2)	課題設定の前に	
(3)	準備のポイント	
(4)	準備計画	
5	課題や活動を設定するに当たって	18
(1)	課題設定の視点	
(2)	学習・諸活動の再構築	
(3)	体験を意義ある活動に	
(4)	生徒の自主性と教師の主導性の調整	
6	カリキュラムへの位置付け	22
(1)	各校種ごとの位置付け	
(2)	単元配列の工夫	
(3)	活動形態の工夫	
(4)	時間割の工夫	
7	評価について	27
(1)	多面的な評価を	
(2)	評価の目的と形態	
(3)	ポートフォリオ評価	
8	おわりに	31
IV	まとめ	32
V	アンケート調査結果とその分析	34
1	調査の方法	34
2	各設問の結果と考察	34
3	導入に向けた校内体制の状況	35
4	これまでの教科横断的な学習活動等の現状	39
5	各学校の特色ある実践活動	41
6	実施に向けての課題及び問題点	43
7	「総合的な学習の時間」の実施状況	46
VI	シンポジウム「総合的な学習の時間」の本質と可能性	52

研究の概要

- 1 本研究は、平成10年度に告示された新学習指導要領で新たに創設された「総合的な学習の時間」の本質をとらえるとともに、その導入に向けて各学校が取り組むべき基本的方向性を提示することをねらいとしたものです。
- 2 そこで本研究では、「総合的な学習の時間」の本質をとらえるために、創設された背景を考察していくとともに、
 - ① 戦後の問題解決学習を中心とする経験主義の学習との違いは何か
 - ② 現在も教科指導の中で盛んに行われている合科・横断的指導とどう異なるのか
 - ③ 教科・領域との違いは何か、また、関連は何かこれらを明らかにします。
- 3 「総合的な学習の時間」の創設の趣旨を踏まえて、本稿では、先行研究事例による方法論を辿るのではなく、教育課程の編成上の視点、「総合的な学習の時間」の円滑な導入の準備及び多様な展開の支援のための基本的な方向性を示すのみとしました。

そこで本研究では、校内研究会等で活用いただくことを念頭に、具体例を挙げながらも多様な展開の可能性のあることを提示することにより、特色ある学校づくりを実現する上で活用しやすい基礎資料としてまとめました。
- 4 なお、巻末には県内各学校からお寄せいただいたアンケートの全結果、および研究協力者を招いて行ったシンポジウムからその一部を掲載しました。

は し が き

科学技術の進歩、高度情報化、国際化の進展、急速な少子・高齢化社会の到来により、21世紀を目前にした日本の社会は急激に変化しております

中央教育審議会は、平成8年7月の第一次答申において、21世紀を展望したわが国の教育の在り方として、[ゆとり]のなかで自ら課題を見付け、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等の「生きる力」をはぐくむとの方向を示し、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような手立てを講じて、豊かに学習活動を展開していくことを提言しました。

この提言を受けた新学習指導要領では、「総合的な学習の時間」が創設されました。「総合的な学習の時間」においては、各学校が地域や学校、生徒の実態等に応じ、国際理解、情報、環境、福祉・健康など今日的課題を横断的・総合的に学習したり、児童生徒の興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動を創意工夫を生かして行うこととしています。しかしながら、学校にとっては未知の分野でもあり、その実施に当たっては徹底した理解の上に立って、周知な準備と実践に向けた努力が必要になります。

これまでの教科の枠を越えた意図的・計画的な学習や体験的な学習、問題解決的な学習、調べ方や学び方の育成を図る学習などを展開することが重要になってきます。「総合的な学習の時間」では、「教師が教える教育」から「子どもが自ら学び自ら考える教育」へと指導観を転換し、教師は子どもが自ら創る学習への最大の支援者になることが求められています。

本研究報告書は、特色ある学校づくり実現にむけた新教育課程を編成し、「総合的な学習の時間」を実施する上で参考になる事項をまとめ、各学校において円滑な導入が図られ充実した教育活動が推進されることを願い、実践の手引きとして活用できるように編纂したものです。本研究報告書が広く御活用されれば幸甚と考えます。

最後に、本研究を進めるに当たって、アンケート調査に御協力をいただきました各学校の皆様、また、御支援いただきました研究協力者の方々に心より感謝を申し上げます。

平成12年12月

山形県教育センター
所 長 山 科 博

研究担当者

平成10年度

山形県教育センター

指導主事 菅 間 裕 晃
指導主事 小山田 正 幸
指導主事 小 林 敏 洋
指導主事 武 田 悟
指導主事 木 村 明 彦
指導主事 菅 野 徳 明

平成11年度

山形県教育センター

指導主事 菅 間 裕 晃
指導主事 小山田 正 幸
指導主事 小 林 敏 洋
指導主事 木 村 明 彦
指導主事 菅 野 徳 明

平成12年度

山形県教育センター

指導主事 菅 間 裕 晃
指導主事 小山田 正 幸
指導主事 木 村 明 彦
指導主事 菅 野 徳 明
指導主事 佐 藤 俊 一

研究協力者

平成11年度

山形大学教育学部助教授

江 間 史 明

東北芸術工科大学助教授

竹 村 真 一

出羽庄内国際村

山 口 考 子

目 次

I 研究のねらい	4
II 研究の方法と概要	5
1 研究の進め方	5
2 研究の概要図	5
III 研究の内容	6
1 「総合的な学習の時間」のとらえ方	6
(1) 創設の背景	
(2) 「総合的な学習の時間」のねらい	
(3) 「総合学習」と「総合的な学習の時間」	
(4) 学校に求められる課題	
2 教科・領域との関連について	10
3 「総合的な学習の時間」の可能性	12
4 実施に向けての準備手順について	12
(1) 移行措置について	
(2) 課題設定の前に	
(3) 準備のポイント	
(4) 準備計画	
5 課題や活動を設定するに当たって	18
(1) 課題設定の視点	
(2) 学習・諸活動の再構築	
(3) 体験を意義ある活動に	
(4) 生徒の自主性と教師の主導性の調整	
6 カリキュラムへの位置付け	22
(1) 各校種ごとの位置付け	
(2) 単元配列の工夫	
(3) 活動形態の工夫	
(4) 時間割の工夫	
7 評価について	27
(1) 多面的な評価を	
(2) 評価の目的と形態	
(3) ポートフォリオ評価	
8 おわりに	31
IV まとめ	32
V アンケート調査結果とその分析	34
1 調査の方法	34
2 各設問の結果と考察	34
3 導入に向けた校内体制の状況	35
4 これまでの教科横断的な学習活動等の現状	39
5 各学校の特色ある実践活動	41
6 実施に向けての課題及び問題点	43
7 「総合的な学習の時間」の実施状況	46
VI シンポジウム「総合的な学習の時間」の本質と可能性	52

I 研究のねらい

学習指導要領が改訂され、「総合的な学習の時間」が創設されました。

この時間の創設の背景を踏まえ、各学校が導入を図る際の指針となる基本的な考え方を示すことをねらいとします。

生きる力

平成8年7月の中央教育審議会は第一次答申で、21世紀を担う子どもに必要な資質・能力として、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」を挙げています。また、それを実現するための中核として「横断的・総合的な学習の推進」が挙げられ、具体的な枠組みとして「総合的な学習の時間の創設」が提言されました。

基調の転換

「総合的な学習の時間」は、横断的・総合的な学習、児童生徒の興味・関心等に基づく学習、地域や学校の特色に応じた学習などを展開し、それらの学習を通じて、「生きる力」として特に、自ら課題を見つけ、自ら学び、よりよく問題を解決する資質や能力、学び方、学習に主体的に取り組む態度、自己の生き方についての自覚などを身に付けさせようとするものです。また、これまでの知識詰め込み型学校教育からの転換を目指し、各学校の創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開することを重点としています。

この研究は、上記の趣旨を踏まえ、各学校において、新しい学習指導要領の目指す方向性を踏まえた教育課程の編成と「総合的な学習の時間」の導入が円滑に行なわれ、多様な取り組みができるようにすることを目的としています。そのため、本研究では、「総合的な学習の時間」を展開するに当たっての基本的な考え方について提言することになりました。

「総合的な学習の時間」の学習活動は、体験的な学習の場面が多くなることから、根底をなす考え方が違えば、表面的には似ていても児童生徒にとっての学びはまったく違ったものになることが考えられます。

したがって、実践事例から学ぶことも多くありますが、あえて事例を取り上げることをせず、教育センターの考え方を示し、理念を踏まえた上で、各学校独自のものを創り上げていただくように、各学校において、校内研修や、計画作成の際に活用できるものを目指しました。

II 研究の方法と概要

1 研究の進め方

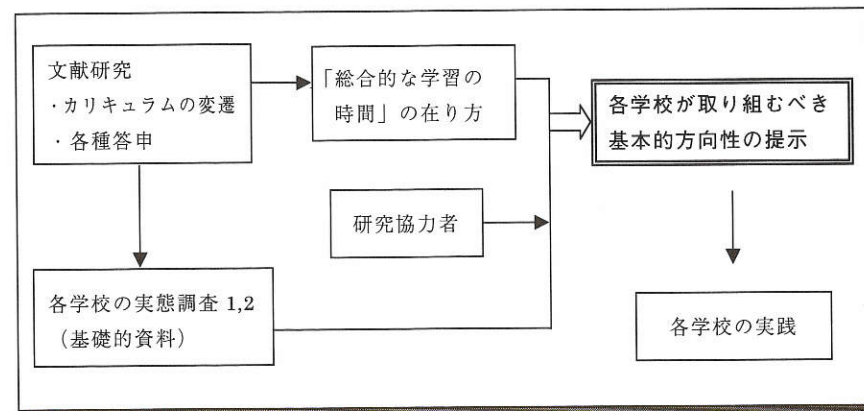
学習指導要領の平成14、15年度からの完全実施、平成12、13年度の移行期を踏まえた平成10年度から12年度までの3年間の研究である。

第1年次
(平成10年度) 文献研究等によって、これまでの学習指導の変遷と過去の「総合学習」「クロスカリキュラム学習」等について調査し、成果や問題点を探った。
各種答申や新教育課程の方向性について調べ、「総合的な学習の時間」が目指す学習指導の在り方について探った。

第2年次
(平成11年度) 県内の各小・中学校における新教育課程についての準備や取組の状況を調査し、実態と課題を明らかにし、今後の研究の基礎資料とした。
研究の内容を、山形県教育センター発行の「山形教育」に連載した。
3名の学識経験者を研究協力者として委嘱し、研究協力者会議を実施し、これからの教育の在り方や可能性について提言をいただき、協議すると共に、公開シンポジウム「総合的な学習の時間の本質と可能性」を実施した。

第3年次
(平成12年度) アンケート調査による実態把握
教科横断的な学習活動等の現状、各学校の特色ある実践活動の現状、「総合的な学習の時間」実施に向けての問題点等を調査し、「総合的な学習の時間」導入に向けた校内体制の状況を把握するとともに、それらを踏まえ、研究のまとめを行った。

2 研究の概要図



Ⅲ 研究の内容

1 「総合的な学習の時間」のとりえ方

文部省は、「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開し、自ら学び自ら考えることを中核とする「生きる力」を育成することを基本的なねらいとして、新学習指導要領を告示しました。

今回の改訂によって、教育課程は、各教科・道徳・特別活動及び「総合的な学習の時間」によって構成されることになります。

「総合的な学習の時間」は、これまでの知識詰め込み型学校教育からの転換を目指し、各学校の創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開することを重点としています。各学校においては、この創設の趣旨を十分に踏まえ、そのねらいを達成できるよう、この時間の本格実施に向けて、これから順次準備を進めていく必要が生じています。

(1) 創設の背景

「総合的な学習の時間」が創設された背景には、次に示す教育改革の四つのポイントを具体化するための中核としての期待が込められています。

教育改革のポイント

- ① 豊かな人間性や社会性の育成
- ② 自ら学び、自ら考える力の育成
- ③ ゆとりある教育活動の創造
- ④ 各学校の創意工夫による特色ある学校づくり

これらが示された背景の一つには、これまで多くの知識を教え込むことになりがちであった教育の基調を転換しようということがあります。

高度成長の時代、技術立国として「西欧に追いつけ追い越せ」が目標であった我が国は、その目標どおりの経済成長を遂げてきました。しかし、中教審答申でも指摘されているとおり、「とりわけ、人間の知的創造力が最大の資源である我が国にとって、諸外国以上に科学技術の発展は重要である。」ことを考えれば、これからは「自ら科学技術を創造し、新しいフロンティアを開拓していくことが求められて」いる時代へと変わってきているといえます。

それはまた、日進月歩の変化の激しい現代においては、到底与えられた知識だけで生きていける時代ではなくなっている、ということに外なりません。そして、この急激な変化は、従来の教科や領域の括りではどうしても解決し得ない、多くの要因が複雑に絡み合った現代的な課題をも生むことになりました。必然的に横断的・総合的な視点からの教育の必要性が生まれ、「知の総合化」という視点が重視されるようになると、知識・技能等

が生活に結び付き、総合的に働くことに留意した指導が求められるようになってきたわけです。

したがって、これからの学校教育に求められることは、子ども達の知識の量を増やすだけではなく、知識を生かす方法を学ぶことや、社会の変化に主体的に対応し行動できるような人材を育成すること、つまり、「生きる力」を付けることなのです。そして、これらに対する有力な手立てとして「総合的な学習の時間」が誕生しました。

(2) 「総合的な学習の時間」のねらい

この時間は、学校が創意工夫を生かした教育活動を行う時間であることから、内容は規定されず、次の二つのねらいや配慮事項等のみが示されています。

ねらい

- ① 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。
- ② 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方（在り方生き方）を考えることができるようにすること。

これら二つに示された資質や能力、態度等は、各教科においてもその育成を目指すものですが、教科はそれぞれ固有の目標の実現をねらいとして教育活動が展開されています。

それに対して、「総合的な学習の時間」では、個々の課題について、何らかの知識を身に付けることや、課題を具体的に解決することそのものに主たる目的があるものではありません。あくまでも、学習過程を通じて問題を解決する力などの「生きる力」を育てること、自己の生き方（在り方生き方）について考えることができるようにすることをねらいとしています。

(3) 「総合学習」と「総合的な学習の時間」

総合的に学習を進めることの重要性は以前から注目されており、これまでの教育実践の中でも見られました。戦後の問題解決学習を中心とする経験主義の学習もその大きな流れの一つでした。これについては次の(4)で改めて触れますが、近年においても「総合学習」の実践は多く見られるようになってきました。

これまでの「総合学習」の実践をみると大きくは以下の二つに分けることができます。

合科型

複数の教科から関係のある内容または関連付けられる事項をまとめて一つの単元を構成する学習で、教科の目標はそのまま維持され、

複数教科の目標を達成することが期待されます。これを図に表すと図1のように教科が並列でそれらの目標・内容が統合される形で表すことができます。

横断型

既成の教科の枠組みにとらわれないもので、あるテーマをもとに、各教科の関連する内容を取り出して学習するもの、あるいは各教科の中に分散している内容を集約して関連的に扱う学習です。

図2のように複数の教科から目標に応じて、関連する内容を横断的に選び出して、学習する形態です。

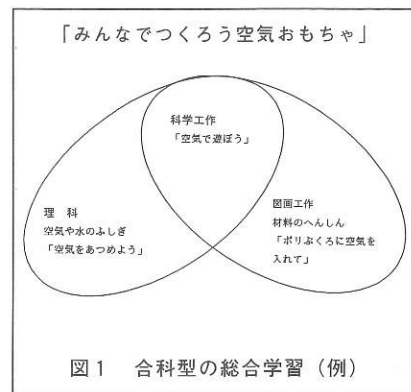


図1 合科型の総合学習（例）

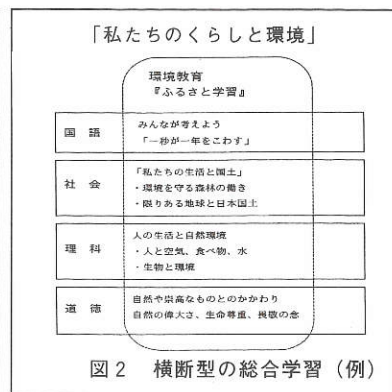


図2 横断型の総合学習（例）

しかし、今回の新学習指導要領に示されている「総合的な学習の時間」は、これまでの複数の教科領域の合科指導や教科横断型の関連学習ではなく、体験に基づく〈学び〉を達成するための新しい領域ととらえることが重要です。

合科・横断の指導との違い

それでは「総合的な学習の時間」は、混同されがちな合科・横断の指導とはどう違うのでしょうか。

文化遺産の継承・発展という使命を持つ各教科は、「内容優先」から出発しますが、「総合的な学習の時間」については、「子どもにどんな力を付けさせたいのか」というところから出発します。

合科・横断の指導は、確かに総合的な指導といえます。しかし、そのねらいはといえば常にそれぞれの教科のねらいにさかのぼります。この合科・横断の指導は、各教科内容の効果的な指導上の工夫ですから、教科の出発点である「内容優先」から始まるのは当然です。そこでは文化遺産とあえて向き合うことを通して、文化創造の担い手になることを目指しているわけです。

一方、「総合的な学習の時間」においては、現実生活と改めて向き合うことを通して、生活創造の担い手になることを目指します。

つまりそれは、日常の事物・現象に対して単なる知識を得るだけでなく、現に生きる当事者としての視点から、日常的な生活実践課題への向かい方を学習することに外なりません。

(4) 学校に求められる課題

這い回る経験主義批判

総合的に学習を進めることの重要性が以前から注目されていたことは先にも述べました。戦後の新教育の時代（1945~57年）には、教育の民主化が進み、その核として問題解決学習を中心とする経験主義の学習が全国の学校を風靡しました。しかし、授業の構想の出発点に子どもを置くという積極的な意味を持つてはいたものの、「体系的知識を軽視する、這い回る経験主義に陥っている」、「経験の連続的發展と称しながら、学習において、ともすれば無方向な彷徨に陥っている」等、生活経験を積み重ねればそのまま科学的概念の形成が可能であるとするその曖昧さが批判されるようになりました。

「活動あって学習なし」、こうした批判は基礎学力の低下を背景にしながら一層強まり、系統学習への転換が図られてきたという歴史があります。

知の総合化

しかし、今回の改訂において「総合的な学習の時間」が創設され、各教科・科目においても、体験的、問題解決的な学習の充実が図られています。各教科の基礎・基本の充実を掲げながら指導の在り方の改善を図るとともに、それらの学習で身に付けた知識や技能、資質や能力を意図的・計画的に一体化させる機会を設けること、まさにそれこそが「総合的な学習の時間」のねらいとしている点なのです。つまり、基礎・基本の確実な定着と、子どもたちの現実の生活に目を向けさせ、自立への基礎や自己の生き方を考えることができるようにすることこそが「知の総合化」ということに外なりません。

学びの場

また、ここには大切な二つの学びの場があります。一つ目は、日常見聞きしているものを非日常的な各学問の独自の視点から、文化遺産の体系として眺め直す学びの場として、二つ目は、現実に生活している当事者としての視点から自ら課題を見つけ、学び、考え、主体的に判断し、よりよく解決しようとする学びの場です。これら二つの関係は相互補完的であり、相互促進的でもあります。ですからどちらが主で、どちらが従であるという関係ではありません。

単元構成

単元構成からも同じような関係が生まれてきます。指導すべき内容から導かれた教材のまとまりをもとに構成される「教材単元」と、子どもにとって意味のある問題解決的活動のまとまりをもとに構成される「経験単元」がそれです。前者は必然的に各教科等の枠組みに納まりやすくなるのに対し、後者は1教科の枠組みに納まる場合

もありますが、結果的に複数の教科等の内容を含みやすいという特徴があります。

こうしてみると「学び方」は、全教育課程で目指すものであることが見えてきます。

教師の意識改革

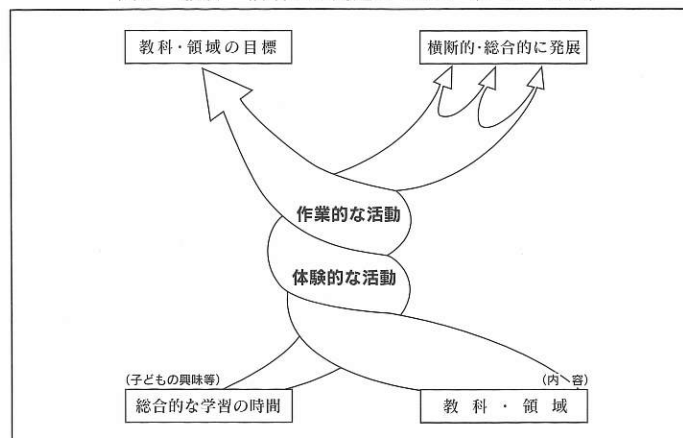
「総合的な学習の時間」という前例のない新しい分野を創り上げるためには、当然のことながら学校や教師は意識改革の必要性に迫られます。教育課程の弾力化に伴う学校裁量の幅の拡大一つをとっても大きな変化ですし、生徒と教師の関係や教科を越えた教職員同士の関係、地域・保護者と学校の関係といった関係の在り方にもこれまでと違った発想の転換が求められてきます。

また、教育課程の編成・実施に当たっては、組織的・機能的な教務運営、教育課程の弾力化を図るために、タイムキーパーからプロデューサーへの転換といったことにも検討が加えられ、特色ある教育、特色ある学校づくりが進められていくことが求められています。

2 教科・領域との関連について

従来の各教科・領域と「総合的な学習の時間」とのかかわり方は多面的であり、単純化して表現することは難しいのですが、次の図3、図4は、両者の学習内容やねらいの方向性という面からイメージ化を試みたものです。

図3 教科・領域との関連について（イメージ図）



学習の目指す方向

学習の一場面を切り取ってみると、両者の活動内容が体験的な学習や作業など、重複する場面がありますが、図3のようにそれぞれの学習の目指す方向に大きな違いがあります。

教科・領域の学習では、それぞれの固有の目標やねらいに向かっ

て収束する方向で学習が進められていきます。

一方、「総合的な学習の時間」では、あるテーマから出発した学習が、次々に新たな課題を生み、学習が発展・拡散する方向に向かっていきます。さらに、そこで学習した学び方が、教科の学習に生かされることが重要になります。

次に、図4は、いわゆるメビウスの帯をモチーフに、両者の方向の違いと関連をモデル化して表現しようとしたものです。

図4 教科等との関連について（イメージ図）

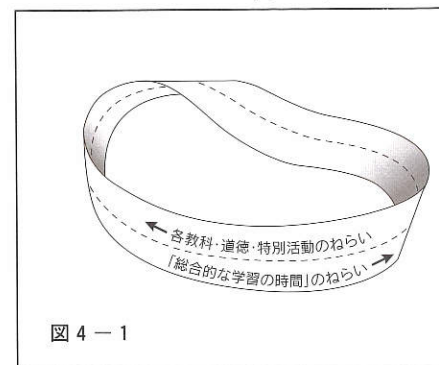


図4-1



図4-2

図4-1では、学習のねらいが←→の矢印で示すように逆方向に向かっていているように見えますが、全体のつながりという観点からは、両者が連続していることを示しています。

仮に、両者を区分しようと、図4-2のように点線に沿って二つに切断してみても、二つの輪は分断されず、ひとつつながりの大きな輪になってしまいます。つまり、各教科・領域と「総合的な学習の時間」は、活動の形態や学習の方向性が異なっているように見えても、両者は表裏一体のものとして学習されるものといえます。

それらをまとめたものが表1です。

表1 教科・領域との関連

	各教科・領域	総合的な学習の時間
学習活動	作業的・体験的な活動など、生徒の主体的な活動	
ねらい	教科・領域のねらいに収束	横断的・総合的に拡散・発展
学び	表裏一体のものとして連続	

3 「総合的な学習の時間」の可能性について

学校裁量幅の拡大 「総合的な学習の時間」はこれまでにない新しい領域ですが、必ずしも、まったく新しいものを創り出さなければならないということではありません。むしろ、教科の枠を超えた学習を行うことができる領域ですから、今、行っている実践をもとに、内容に縛られない自由な教育活動を展開できる時間が確保されるととらえてみてはいかがでしょうか。

「総合的な学習の時間」の指導内容は、各学校の創意工夫に委ねられています。例えば、中学校第1学年の場合「総合的な学習の時間」は最大100時間設定することができますが、これは、年間の総授業時数のおよそ10%に相当します。つまり、各学校でカリキュラムの約1割を自由に設定できるようになることを意味します。(p.23参照)

発想の転換 これまでにも、各学校においては、各教科や領域の指導のほかに、多様な行事や活動を企画・実践されてきました。

活動の再構築 従来の行事や特別活動でのボランティア活動などがそのままテーマや内容にできるわけではありませんが、これまで各学校で実践されてきた様々な活動や取組を「総合的な学習の時間」という視点から再構築してみると、テーマとして取り上げることのできるものがいくつも見えてくると思われます。新しい学習指導要領のもとでは、それらのテーマや内容を授業時間の中で追求することが可能になるわけです。

「総合的な学習の時間」の導入により、各学校が新たな負担を背負い、学校が更に多忙となり、児童生徒とのふれあいの時間が減ってしまっただけでは本末転倒です。これまでの実践を生かし、新たな視点から再構築してみましょう。

教育課程の弾力化 「総合的な学習の時間」の効果的な運営を模索していくと、これまでの固定的な日課表や時間割の設定では、対応しきれないことが分かってきます。「総合的な学習の時間」は児童生徒の主体的な活動、体験的な活動を伴う内容で進められることが求められます。すると、1単位時間の授業を何分に設定すればよいか、校外での活動を保証するためには、週の時間割の設定をどうすればよいか、さまざまな課題が浮かび上がり、各学校の創意工夫が一層求められることになります。(p.26参照)

4 実施に向けての準備手順について

昨年6月に文部省から示された移行措置の概要及び、県教育センターが、昨年と今年の2回、県内の各学校の協力により実施した「総合的な学習の時間」に関するアンケート調査の結果などを踏まえながら、各学校における「総合的な学習の時間」の具体的な準備の進め方や組織づくりなどについて述べたいと思います。

(1) 移行措置について

平成14年度の新学習指導要領の完全実施に向け、平成12年度からは移行措置の期間に入りました。「総合的な学習の時間」に関しては、準備が整った学校から、実施することが可能となりましたが、準備とは何をどうすることなのか、具体的には示されていません。

各地区において新学習指導要領の説明会がもたれ、その内容の全体像をつかむことができるようになりました。これを機に、「総合的な学習の時間」の実施に向けての手順を探ってみたいと思います。

移行措置の内容のうち、「総合的な学習の時間」に関連するポイントは、次のようなことがらです。

移行措置のポイント

- ① 平成12年度から、移行措置を実施する。
 - ② 新学習指導要領によって実施するもの
 - ・ 道徳、特別活動
 - ・ 授業の1単位時間の弾力化、個に応じた指導などの総則
 - ③ 総合的な学習の時間を加えて教育課程を編成することができる。
 - ④ 小、中学校の年間授業時数は、現行どおり。
- 現行学習指導要領の特例等を考慮して、各教科の授業時数について弾力的に運用することができる。

～文部省「新教育課程説明会資料」より抜粋～

移行の内容から、平成12年度から「総合的な学習の時間」を実施することができることが分かります。ただし、その趣旨は、準備が整った学校から、実施することができるということであり、必ず「実施しなければならない」ということではありません。また、実施する場合でも、新学習指導要領で示された「総合的な学習の時間」の各学年の時間数を全面的に実施しなければならないということでもありません。むしろ、少ない時数で導入し、試行錯誤しながら課題を探り、平成14年度からの完全実施に向けて、準備することが大切になります。

新学習指導要領の改訂に関連し、その目玉である「総合的な学習の時間」に各学校の視線が向きがちですが、各教科・領域と「総合的な学習の時間」は「生きる力」を育成するために表裏一体の関係にあるものと考えられます。教科・道徳・特別活動等とのバランスをとりながら、子どもも教師も楽しく取り組み、地域や保護者の方々からも御理解と御協力がいただける「総合的な学習の時間」になるよう、移行措置の期間を十分に活用し、検討を加え、よりよいものにしていきたいものです。

移行期間の
時間確保

現行の学習指導要領の中で、「総合的な学習の時間」に充てる時間を生み出す方法として、次の3点が示されています。

- ① 各教科の授業時数の弾力的運用によって生じる時間
- ② 現行の特別活動の授業時数の一部
- ③ 選択教科等に充てる授業時数の一部（中学校の場合）

なお、総合的な学習の時間を加えて教育課程を編成する場合には、新学習指導要領の総則の取扱いによって実施します。

(2) 課題の設定の前に

「課題をどう設定するのか」、「総合的な学習の時間」の準備に当たって、まず、思い浮かぶことかも知れません。しかし、課題の設定をどうするかといった方法論だけが先行してしまうと、本来の導入の趣旨が失われてしまう恐れもあります。課題を設定する前に、新学習指導要領の目指す改革の方向を見据え、「ゆとりある教育活動の中で、特色ある学校づくりをどう推進していくか」といった、各学校における理念の検討がより重要になります。

(3) 準備のポイント

表2は、「総合的な学習の時間」の導入に当たって、必要と思われる要素をまとめてみたものです。ただし、各学校の規模や職員構成、立地条件等が多様なため、必ずしも必要事項が網羅されているわけではありません。基本的な考え方の一例として示したものです。

理念の追究

表2のⅠは、いわば各学校における理念の追究の部分です。この検討が十分になされないと、「総合的な学習の時間」の運営も早い段階で行き詰まりを見せることが予想されます。

カリキュラム作成

Ⅱは、各学校が最も知恵を出し合い、創意工夫することが求められる部分です。「総合的な学習の時間」のねらいが、児童生徒の主体的に学ぶ力を育成することにあるとするならば、この部分は、教師自身や各学校の創意工夫が問われる部分といえるでしょう。

特に、中学校・高等学校においては、教科等の授業が教科担任制で行われているため、弾力的なカリキュラムを作成することは、かなり難しい作業になります。1単位の授業時間や各週の授業のコマ数をどう設定するかが、作成のポイントになりそうです。授業の1単位時間の弾力化については、平成12年度からでも可能になりました。授業時間を一律に固定し、年間を通して同じ時間割で運営し、総時間数だけを確保するといった従来の発想では、創造的な「総合的な学習の時間」の実施が難しくなるでしょう。総則の十分な検討と理解の上に立った、柔軟な発想が求められます。

表2 実施に向けての準備手順のイメージ

Ⅰ 主に組織・運営にかかわること		
○基本方針の作成 ・目指す学校像 ・目指す子ども像 ・学校教育目標 ○その他 ・経費等	○研究推進組織の編成 ・研究組織の編成 ・教職員の指導体制 ○校務分掌の再検討	○新学習指導要領の理解 ・資料の収集 ・校内研修の実施 ・総則の共通理解 ○「総合的な学習の時間」の理解
Ⅱ 主に計画・立案にかかわること		Ⅳ 主に学習・活動にかかわること
○年間指導計画の作成 ・「総合的な学習の時間」の時数 ・行事等との関連 ・「総合的な学習の時間」の実施時期（通年型、集中型） ○弾力的な週時程の作成 ・時間割上への位置付け（曜日・時限） ・1単位時間の設定（通年型、集中型） ○指導体制の想定 ・活動の形態（学級別、学年別、異学年等） ・担当者		○学習環境の整備 ・教材、教具 ・図書室、特別教室等 ・情報機器 ○指導法の改善 ・問題解決学習の実践 ・T・Tの試行 ・作業的、体験的学習の実践 ○児童生徒の課題意識の把握 ・アンケート調査等 ・学習課題に関する興味・関心の把握
Ⅲ 主に連携に関すること		○選択教科の見直し (中) 開設教科と時数 「総合的な学習の時間」 との違い ○各学校における特色ある教育課程の作成 (高) 在り方生き方、進路学習との関連 「課題研究」等との関連 ○課題（テーマ）の設定 ・活動計画の作成 ○評価の検討 ・「総合的な学習の時間」の評価の方法 ・保護者への通知方法
○地域、保護者との連携 ・地域、保護者への説明と理解 ・地域の施設等の把握 ・地域の人材の把握 ○他校種との連携 ・課題（テーマ）の相互理解 ・交流の可能性		

人間関係の
ネットワーク

Ⅲは、「総合的な学習の時間」を運営していく上で不可欠な人間関係のネットワークづくりの部分です。それらは、学校からの一方通行の協力依頼ではなく、双方向の信頼関係に基づいて成り立つものです。各学校から地域や保護者の方々への十分な情報提供の場が設定されることが求められます。

学習環境の整備

Ⅳは、学校内の施設、設備のほか、教職員の指導方法や指導内容まで、全職員がかかわる部分です。この部分については、「何々がないからできない」とか、「今まででことがないからできない」といった発想からではなく、何があるのか、活用できるものは何か、工夫すべき点は何かといった肯定的な視点から検討を進めたいものです。

なお、この表では「総合的な学習の時間」の課題の設定の時期を、どちらかといえば準備の後半に位置付けていますが、実際には、年間計画、週時程の作成と並行しながら活動計画を意識した課題の設定を進めていくことになるでしょう。

(4) 準備計画

表3「総合的な学習の時間」の準備プロセス(例)

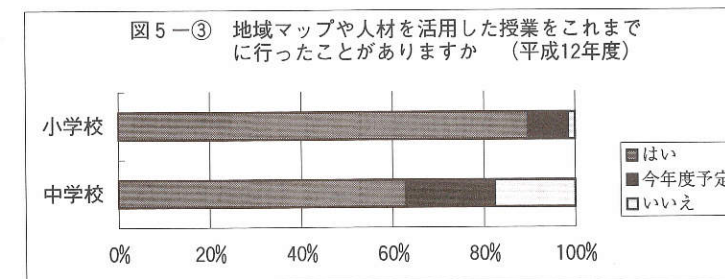
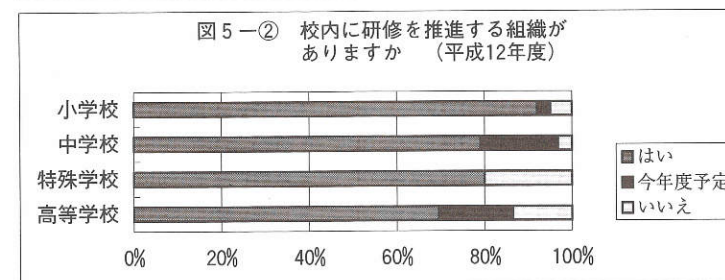
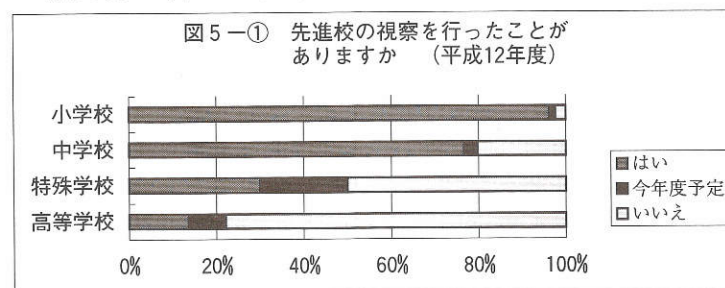
項目	平成11年度	平成12年度	平成13年度	平成14年度
学校教育目標	○学校教育目標の見直し	○学年目標の設定		
求める生徒像	○生徒像の検討			
校内研修	○新学習指導要領の理解 ○総合的な学習の時間の研修			
年間指導計画	○年間指導計画の作成			
連携 携 テーマ	保護者 地域	省略		

表3は、表2の要素をもとに年次計画を作成するときの一例です。各学校においては、独自の準備計画が作成されるものと思われます。

準備に当たって、全職員による協力体制を構築していくことが重要です。準備作業が、一部の担当者だけの負担にならないよう、役割分担を明確にしながら進めていきたいものです。

アンケートより

アンケート(平成12年度5月調査)から、県内の各学校における対応状況を見ると図5のような結果でした。



①先進校の視察

準備のために何をどうすべきか、とりあえず先進校の視察を、という考えは理解できるところです。今年度の予定を含めると小学校ではほとんどの学校で、中学校においても80%を超す学校が実施、あるいは予定を立てています。こうした高い数値は、視察において何かしら学んでくことを期待しての結果といえるでしょう。しかし、先にふれたように、その学校ではどんな考えのもとにその内容を計画したのか、自分の学校の子供たちに「どんな力を付けさせたいのか」ということをはっきりとらえておかないと、視察した学校のテーマややり方を後追いする結果となり、活動だけの模倣になりがちで、いつの間にか「内容優先」の従来行われてきた

教科指導と同じになってしまいかねません。これでは各学校の特色が発揮されないばかりか、「総合的な学習の時間」の創設の意義も失われてしまいます。視察は「参考にはできても同じにはならない」のが当然なのですから、明確な視点を持って視察に臨み、その成果を生かしたいものです。

②校内の準備組織 準備を進めるに当たって、校内にその研究を推進していく組織をつくっていくことは、当面取り組むべき課題の一つでしょう。それを反映してかアンケートの結果でも、高等学校を含め現段階での組織率はかなり高く、各学校における取組の早さが伺われます。ただ、「総合的な学習の時間」の配慮事項に示されているように、多様な学習形態や全教師が一体となった指導体制などについて工夫することをも含めて考えるとき、校内の準備組織の在り方も、従来の校務分掌がそのままでも対応できるのか、という点での検討は必要となってくるでしょう。

③地域との連携 また、開かれた学校づくりが一層進められる中においては、地域の人々の協力を得つつ、地域の教材や学習環境の積極的な活用を図ることが求められています。しかし、各学校の立地条件により、自然環境や社会環境が大きく異なっているのも事実です。地域にはどのような施設があり、どのような人材がいて、どう活用することができるのか。それらを把握しておくことも準備のポイントの一つでしょう。アンケートの結果では11年度・12年度とも小学校では高い数値を示しています。中学校でも11年度に比して伸びてきているとはいえ、今後更なる取組が待たれるところですよ。

5 課題や活動を設定するにあたって

「総合的な学習の時間」の考え方

新学習指導要領において、「総合的な学習の時間」のねらいと時数は示されても、各教科で示されているような具体的な学習内容は示されなかったところに課題設定のヒントがありそうです。

つまり、総合的な学習活動を行う時間として、一定の枠が創設されたものであり、どのような課題や活動が展開されるのかは、各学校の主体性に任されたものと考えられます。

(1) 課題設定の視点

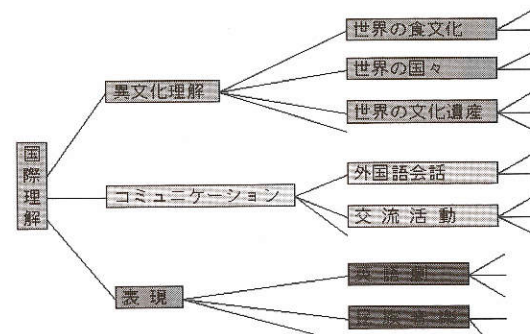
課題や学習活動について、新学習指導要領には、次のことがらが例示されています。

活動内容の例示

- ① 例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題
- ② 児童の興味・関心に基づく課題
- ③ 地域や学校の特色に応じた課題

各学校で具体的な学習活動を展開する際、課題をその中から選択して設定することも可能ですが、必ずこの中から選択しなければならないとか、三つの要素を網羅して学習すべきと考える必要はありません。「国際理解」をテーマとしたときの主な活動例を考えてみます(図6)。

図6 「国際理解」をテーマにした活動例



テーマに即した「異文化理解」などの課題から、「世界の食文化について調べよう」などの具体的な活動が広がっていくことが考えられます。

ただし、この図のように初めに課題を設定し、課題に適する活動を教師が次々に準備していく方法は、アイデアが息切れする可能性があります。

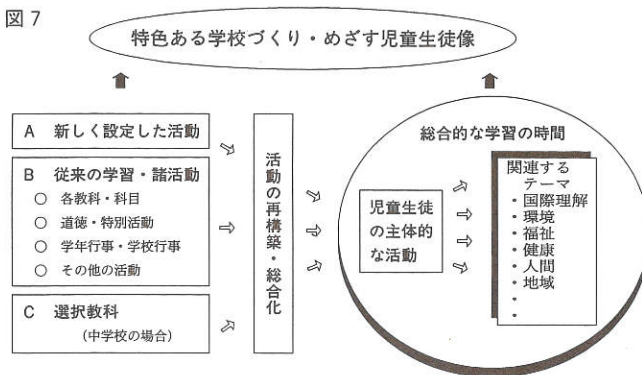
(2) 学習・諸活動の再構築

活動を設定するにあたり、課題に沿ってすべて新しい活動を工夫しなければならないとか、年間を見通して、教師がすべての活動を準備する必要はありません。これまで、各学校においては、教科や特別活動の時間には収まりきれないほど多様な活動が行われてきました。それらを、再構築し「総合的な学習の時間」の活動に組み入れていくことも一つの方法です。

図7は、「特色ある学校づくり」や「目指す生徒像」を意識して、新しい活動を設定するだけでなく、従来の教科の枠に収まりにくかった学習や活動の一部を「総合的な学習の時間」のねらいと整合するように再構築し「総合化」を図り、整理統合していく過程を表したものです。児童生徒の主体的で多様な活動が、結果として、例示された①～③の課題に即した活動になっていくことになると考えられます。

具体的な学習活動を設定する場面では、児童生徒の主体性に委ねるとか、児童生徒と教師が共に考えていくことが望まれます。

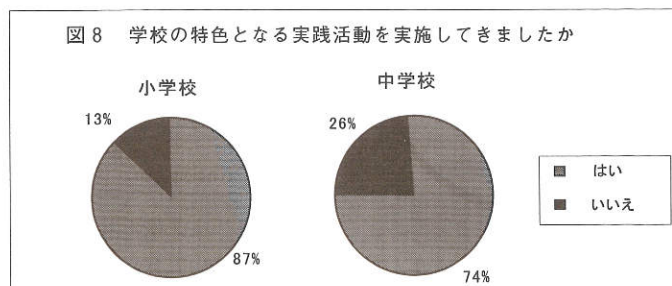
図 7



学校の特色となる 実践活動

現在、学校の特色となる実践活動は、どれくらい行われているのでしょうか。平成 11 年度 6 月の調査では、小学校で 87%、中学校で 74% の学校が特色ある活動を行っていると回答しています（図 8）。従来の学習指導要領、そして新学習指導要領の趣旨が生かされ、各学校で創意工夫した学習活動が展開されているようです。

平成 14 年度に完全実施される段階では、より洗練された活動がみられそうです。



(3) 体験を意義ある活動に

「総合的な学習の時間」では、対象と出会い、それとのかかわりを通して問題を見いだす活動からスタートします。

どのような活動を行うにしても、その体験を通してどんな力を付けたいのかを整理し、重点化すべきことは何かを見通しておく必要があります。

体験活動は、児童生徒が、自発的・自主的に計画し活動するところに大きな意義があります。直接体験する学習は、知的側面に作用するばかりでなく、人とのかかわりなど社会性も伸長します。活動内容を構成するに当たり、活動のねらいと共に、児童生徒からどこで何を導き出そうとするのか、指導の在り方を考慮しなければなりません。

(4) 生徒の自主性と教師の主導性の調整

児童生徒の自発性や自主性を十分に発揮させるためには、その場の設定が必要です。

課題を設定したら具体的な学習テーマを選定し、学習単元を構成することになります。学習活動や内容を決定するに当たり、児童生徒の自主性と教師の主導性のバランスをいかにとっていくかが、大きなポイントになります。

表 4 は、「地域に生きる」という課題を設定したときの例で、学習の主体をどこに置くべきか示したものです。学習そのものの主体はもちろん、児童生徒ですが、学習の進度や項目のレベルによって、教師が学習をリードしながら進めていくのか、児童生徒に自主的に活動させるのか、重点の置き方が変化することと思われます。

各学校の実態に即した活動を導き出すためには、テーマそのものから児童生徒に任せるのか、あるいは教師がテーマを出し、内容は児童生徒が考えるのか、発達段階や地域・学校の実態を考慮する必要があります。一般的には、表の主体性の欄に示したように、上位の項目ほど、教師がある程度の枠を設定しておくことが必要となります。「自ら課題を発見し、自ら学ぶ」ことは非常に重要なことですが、すべてを自由にさせることは経験や体験はあっても学習にはならない可能性があります。

児童生徒の生活に密着しながらも、社会的にあるいはその地域や学校において大きな課題が含まれている窓口を見つけていることが、豊かな幅広い学習活動につながります。

学習の主体

表 4 総合的な学習（例）「地域に生きる」の概要

項 目	内 容	主 体 性
ね ら い	地域に関する課題に気づきそれを追求することを通して、学習の仕方を身に付けると共に、思考力・判断力を身に付ける	教師の主導性
課 題	「地域に生きる」 (地域理解) (文化交流理解) 郷土について、「自然」「歴史」「文化」「産業」「人々」などの観点から課題を設定し学習する	
学習テーマ	地域の健康診断 水はどこから 地域の宝 地名の由来 伝統の祭り 地域新聞 等	
学 習 活 動	研究計画の作成 調査研究 報告書等の作成 専門家の話を聞く 福祉施設を訪ねて ドキュメンタリー番組の制作 ホームページの製作 広報による提言	児童生徒の主体性

6 カリキュラムへの位置付け

(1) 各校種ごとの位置付け

小 学 校 小学校（6 学年）では年間で 110 時間、中学校（3 学年）では 70～130 時間設定されています。これは週あたり 3 時間程度となります。それだけ「総合的な学習の時間」が重要視されているわけです。

また、児童生徒が課題となるべき対象とかかわり、調べ、まとめ、表現しながら自分の生き方までも考えることが期待されているわけですから、そのねらいは短時間で達成できるものではないことが伺われます。したがって、教育課程に位置付け、ある程度見通しのある学習を展開しなければなりません。

学習をどのように展開していくか、カリキュラムへの位置付けと活動の形態を考えてみましょう。

表 5 小学校の年間総授業時数

学 年	教 科	道 徳	特別活動	総合的な学習の時間	総授業時数
第 6 学年	7 6 5	3 5	3 5	1 1 0 (12%)	9 4 5

小学校では、第 3 学年以上に取り入れられます。第 6 学年を例にしてみると、年間総授業時数の 12% が「総合的な学習の時間」を占めることになります。

中 学 校 中学校では、各教科の学習は教科担任制で進められ、時間割の制約が多いと思います。全教員でアイデアを出し合いながら、十分に話し合って共通理解し、協力しながら進めていくことが必要です。

**選択教科との
かかわり** また、「総合的な学習の時間」の時数は、選択教科と組合せの波形表示（～）であることから、どちらに重点を置くのかは、学校の判断によることになります。

選択教科と「総合的な学習の時間」を合わせて、第 1 学年では 10%、第 3 学年では 24% を学校独自のカリキュラムで運用できることになります。これをいかに活用していくかが、特色ある学校づくりのポイントの一つになると思われます。

さらに、必修教科と選択教科、そして「総合的な学習の時間」を有機的に関連付けていくことも考えられます（表 6）。

反対に、教科の内容と全く独立した取組を行うことがあるかも知れません。その場合、選択教科と「総合的な学習の時間」との時数の調整をいかに図っていくか、学校としての考え方が表出される部分になるでしょう。

表 6 選択教科と「総合的な学習の時間」の時数

区 分	必修教科	道 徳	特別活動	選択教科	総合的な学習の時間	総授業時数
第 1 学年	8 1 0	3 5	3 5	0～30 100 時間	70～100	980 10%
第 2 学年	7 5 5	3 5	3 5	50～85 155 時間	70～105	980 16%
第 3 学年	6 7 5	3 5	3 5	105～165 235 時間	70～130	980 24%

表 7 必修教科・選択教科・「総合的な学習の時間」の関連

例) 理科と「総合的な学習の時間」

題 材	身の回りの自然と環境		
区 分	必修教科（理科）	選択教科（理科）	総合的な学習の時間
目 標 ねらい	理科固有の目標の達成		「総合的な学習の時間」の ねらいの達成 ① 課題解決の資質や能力の 育成 ② 学び方や考え方などの 習得
学習内容	例) 第 2 分野 ＜生物・地学領域＞ ・地球規模に破壊や 汚染 ・人間の生活と自然 とのかかわり ・自然の恵みと災害	理科の学習内容の 範囲内において ・課題研究 ・野外観察 ・補充的な学習 ・発展的な学習 など	各学校で設定
学習活動	体験的な学習・主体的な活動の重視		

高等学校

新学習指導要領は平成 15 年度から学年進行で実施されますが、平成 12 年度からは移行期に入り、「総合的な学習の時間」は、準備のできた学校から実施できるようになりました。

教育課程には 3 年間で 105～210 時間（3～6 単位）位置付けられています。これは 1 学年当たりに換算すると 35～70 時間ということになり、小・中学校より少ない時数に見えます。しかし、高等学校の学習指導要領では必修教科・科目が普通科においては 31 単位と大幅に縮減され、選択幅が大幅に増加しています。また、学校設定

教科・科目についても、各学校で定めることとなり、これまで以上に特色ある教育課程を編成しやすくなりました。「総合的な学習の時間」を「特色ある学校づくり」の核として位置付けていきたいものです。

「総合的な学習の時間」への取組は小学校が最も早く、次いで中学校、高等学校が最も遅れていることがアンケートから分かります（p.35, p.46 参照）。全国的な傾向も同様で、その理由として、高等学校における実践事例が少ないことや、生徒の発達段階や特性に合った適切な課題が見つけないということが考えられます。

国立教育研究所の工藤文三氏は、高等学校の「総合的な学習の時間」の特性を規定するものとして、次の5点をあげています。

- ① 生徒の心理的発達の特性や学習能力
- ② 進路
- ③ 教科・科目の特性
- ④ 教師の専門性意識
- ⑤ 学科や課程編成の特色

また、学習指導要領においても、高等学校独自の記載事項として

進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動。自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動。

があげられ、進路や在り方生き方についての学習が重視されていることが分かります。参考となる先行事例として、専門学科や総合学科における「課題研究」や、総合学科における「産業社会と人間」への取組が考えられます。

アンケートでは、学科や学校の特性が多様で参考になるものが少ない、という意見が多く寄せられましたが、学校の特色や生徒の実態に即した各学校独自の「総合的な学習の時間」を生徒と教師が一緒に創り上げていくという考えのもとに導入して行きたいものです。

特殊教育諸学校及び特殊学級

特殊教育諸学校及び特殊学級では、児童生徒の実態に応じて、非常に多様な指導が行われています。したがって、細部にわたってカリキュラムへの位置付けを述べることは避けますが、主な場合を取り上げると以下のようになります。

表8 特殊教育における位置付け

	教 育 課 程	実 施 対 象	時 数	備 考
的 盲 学 校 養 護 学 校 及 び 養 護 学 校 (知 的 障 害 学 校 を 除 く)	①小学校、中学校、高等学校に準じて教育課程を編成して指導に当たっている場合	小学部3年生以上に設ける	適切に定める	
	②知的障害養護学校の各教科に替えて指導に当たっている場合	小学部3～6年では設けられないことができる	適切に定める	「いわゆる領域を合わせた指導」に「総合的な学習の時間」は入らない
	③自立活動を主にした教育課程で指導に当たっている場合	設けられないことができる		
養 護 学 校 知 的 障 害 学 校	知的障害養護学校の教育課程	中学部から設ける	適切に定める	「いわゆる領域を合わせた指導」に「総合的な学習の時間」は入らない
の 小 ・ 中 学 校 特 殊 学 級	盲、聾、養護学校の学習指導要領を参考にした子どもの実態に応じた教育課程	小学校3年生以上で実施する	適切に定める	「特別的教育課程」で指導している場合は学校の計画の下、子どもの実態に応じた適切な実施に努める

(文部省 教育課程中央説明会 より)

指導に当たっての留意すべき事項

① 調和のとれた授業時数

児童生徒の障害の状態や発達段階を考慮して、全体的な教育課程編成を見据え、ねらいの達成が適切になされることを目安にして調和のとれた時数を定めるとともに、負担加重にも配慮する必要があります。

② 「いわゆる領域を合わせた指導」との違い

「総合的な学習の時間」の趣旨とねらいの中には領域や教科の内容を合わせるという考え方はなく、「総合的な学習の時間」は教育課程を構成する一つの時間枠であり、生活単元学習や日常生活の指導、作業学習等は「いわゆる領域を合わせた指導」といわれる指導形態の一つであり、位置付けが違うことに留意してください。

③ 展開に当たっての配慮事項

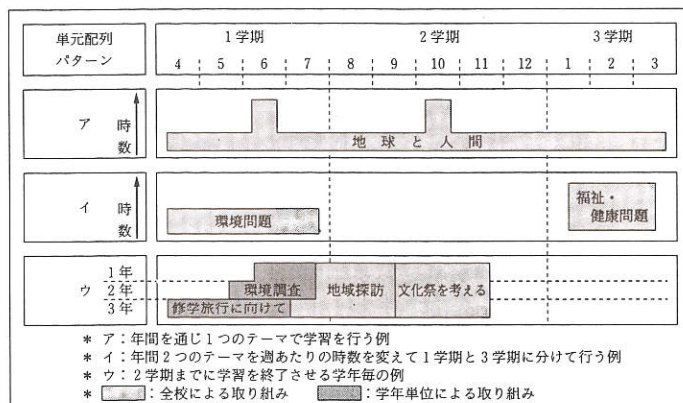
体験的な学習、問題解決的な学習の積極的な導入の中に「交流活動」が示されていますが、これは特殊教育独自の内容です。今までやっていた交流活動を「総合的な学習の時間」に実施する場合、これまでと同じ目標ではなく、「総合的な学習の時間」のねらいを十分踏まえるように配慮する必要があります。

(2) 単元配列の工夫

各学校のねらいのもと、テーマや活動内容が決められますが、それをどのように行うか述べてみます。

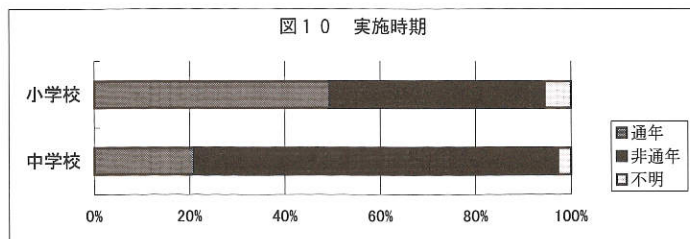
内容の特質からいろいろなパターンが考えられます。図9はそれらを図に表したもので、ア～ウは、下欄に記入したような場合の例です。各学校でも、これをもとに、活動の形態、単元やテーマの構成、活動時間や時期の設定等を入れて構想して見る必要があります。

図9 カリキュラムへの位置付け例



実施時期

平成12年度の調査をみてみましょう（図10）。小学校では通年あるいは時期を集中して計画されているのが半数ずつ、中学校では時期を集中して行う学校が大部分を占めるようです。



(3) 活動形態の工夫

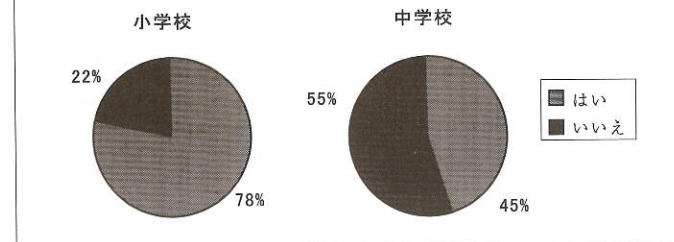
活動の形態にしても、全校での取組から、一人ひとり個別に取り組むものまで、いろいろなバリエーションがあります。

学校全体で一つのテーマを掲げたとしても、ある部分は学年ごと、あるいは異学年交流グループでの活動などもあるでしょう。

さらに、学級単位で独自の活動を展開することがあってもよいでしょう。

授業形態

図11 複数のクラスをオープンにした授業を行っていましたか



学校規模で活動の実施単位に特徴が出てくるかも知れません。平成12年度の調査をみると（p.47参照）、小学校・中学校とも16学級以上の学校では学年での活動が大部分を占め、6学級以下の学校ではそれに加えて学校全体で実施するパターンで試行されているようです。

学校規模も活動を展開していく上での大きな要因になります。それぞれの学校の実態に応じた実施形態が模索されている状況です。

(4) 時間割の工夫

時間割に固定して、毎週定期的に行うやり方もあります。これまでは、1単位時間は小学校で45分、中学校では50分となっていたが、その拘束がなくなりました。したがって、活動内容によっては60分や100分区切りの活動も可能です。

また、年間を通してではなく、図9イの環境問題や福祉・健康問題の例のように短期間に集中して行うことも可能です。

活動のテーマ・内容・形態・時間配分などをどのように組み合わせるカリキュラムを編成するか、各学校の特色が出てくる部分です。見通しを持ち、余裕や発展性のある計画を立てたいものです。

7 評価について

(1) 多面的な評価を

教科の学習でも、ある活動を行うことによって、普段では見られない子どもの新しい面を発見することがあります。それが「総合的な学習の時間」ではこれまでになかったような様々な活動を行うわけですから、児童生徒の変容をより多面的に見取ることができるでしょう。

「総合的な学習の時間」の評価は、答申において「指導要録の記載においては、評価は行わず、所見等を記述する」とされています。また、学習指導要領の総則においては、「児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすこと」と示されています。したがって、「その児童生徒の

よい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを適切に評価すること」が重要です。「総合的な学習の時間」も学習活動の一環ですから、その活動や成果が満足できるものであったかどうかという評価は必要です。しかし、それだけでは十分とはいえません。学習の過程を重視し、学び方やものの考え方、意欲の喚起につながる評価を充実させたいものです。

(2) 評価の目的と形態

これまでは、授業改善や評定を目的とする、教師の立場からの評価が多くなされてきました。しかし、「総合的な学習の時間」ではむしろ自らの活動や学び方の改善を目的とする、児童生徒のための評価が求められます。

評価の形態としては、自己評価、相互評価、学習成果等をファイルとして保存していくことを通して評価に役立てる、いわゆるポートフォリオ評価(p.29参照)などがとられていますが、ここで重要なのは、評価の視点・方法・目的を明確にすることです。

表9・10はそれらを整理したものです。

表9 評価の視点

対象	評価のねらい	評価者	
		自己	他者
児童生徒	自らの計画や活動及び指導者とかかわり方などを振り返り、次の活動の手だてとすること。	A	B
教師	児童生徒の学習の様子を把握し、支援の在り方や指導の方向性を考える。	C	D

表9は、児童生徒・教師の活動や支援に対して自己の振り返りと同時に、他者からの評価を入れ、四つの視点からの評価を考えたものです。

Aでは評価をすることによって、子ども一人ひとりの活動の振り返りと、次の活動の方向性を考える手立てとなる

ような問いかけを工夫する必要があります。

自分自身を主体として評価する方法は従来も行われてきましたが、教科における自己評価では、知識及び技能の定着の度合を測ることに重点が置かれたのに対し、「総合的な学習の時間」における自己評価では児童生徒自らが、学習しわかった事と、身に付けた事などを主体的に評価することが重要です。

相互評価

Bの相互評価では、特に、子ども同士の場合、欠点や表面的なよさの指摘に終始する傾向がありましたが、「総合的な学習の時間」で大切なことは、自己の学び方や生き方につながることです。したがって、友達のよい点を評価しながら、自分のよいところを伸ばしたり、改善点を反省したりする。また、友達の改善点から自分の良いところに気付いたり、改善点に目を向けるといった学び合いがなされるよう配慮することが重要です。

また、児童生徒の評価記述に対して、教師がコメントを返し、対話を繰

り返し、評価を共有化していくことが大切です。それによって児童生徒が「自己有用感」を持てるようになることがポイントです。

教師の自己評価

Cの教師の自己評価では、学習活動を通して教師と児童生徒が評価を共有していくことが求められますが、そのことを児童生徒の活動に生かしていくだけでなく、教師自身が振り返り、今後の指導のために生かしていくという観点が重要になります。

教師への他者評価

Dでは、ティーム・ティーチングの際の教師間の話し合いや、クラス間、学年間の研修によって指導の観点や支援の方法について改善を加えていく必要があります。また、教科の学習以上に児童生徒自らが課題を見付け、解決する学習になりますから、児童生徒が行う評価は自分自身を振り返るだけでなく、授業の進め方などについて感じたことを率直に話せる雰囲気をつくり出していくことが必要になると考えられます。

学習過程に応じた評価形態

表10は、学習過程に応じた評価の形態を示したものです。各段階において、各学校が指導計画や目標に沿って、評価のポイントや、表9・表10の点から整理して、評価計画を作成する必要があります。それぞれの児童生徒に適した評価を行うための評価システムをつくり上げたいものです。

	観 点	形 態
計 画	課題 調べ方 まとめ方	A B C D
展 開	発表や話し合いの 様子の観察 活動の様子の観察	A B C D ポート
結 果	共通に得たもの 一人ひとりが身に付けたもの	A B C D ポート

太字は主な評価形態
ポートはポートフォリオ評価

(3) ポートフォリオ評価

学習の結果よりも過程を重視する「総合的な学習の時間」の評価として多く取り入れられているポートフォリオ評価について述べてみます。

授業において児童生徒が表した文章や絵、創作物、計画、自己評価、感想、教師の所感等を一つのファイルに蓄積し、過程等を評価する方法は、長期間にわたる活動の評価になるだけに、十分な計画のもとに行われることが重要になります。

また、ポートフォリオの作成過程そのものも児童生徒の大きな活動になる面があり、「総合的な学習の時間」の評価として有力な手段になると考えられます。

次ページの評価票と流れ図を参考に、ある活動の一まとまりを考えて、評価票を作成し、製作物等と一緒にファイルすることが考えられます。

その際、評価票のすべての項目に記入させる必要はなく、必要に応じて記入できるようなものをつくること、児童生徒に付けたい力について見取

ることができる項目を設け、児童生徒にも意識させることが重要です。

また、教師や保護者のコメントを記入することによって、自分の活動に肯定感を持ちながら進められるよう配慮するとともに、途中で気付いたこと、改善したことが分かるよう工夫し、活動の結果だけをファイルすることにならないようにする必要があります。

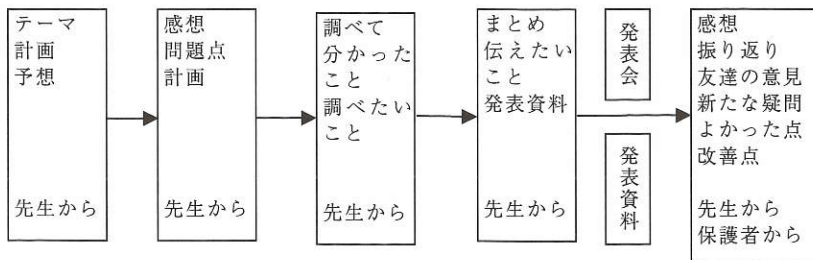
保護者に記入を求めることによって、これらの学習の効果や必要性について理解が得やすくなるとともに、評価等の通知にも活用できます。

図12 評価票（例）

「総合的な学習の時間」 自己評価票	
年 組 氏 名 ()	
(単 元 名) No○	月 日 () 校 時
ねらい	
今日の活動	
満足度	A ・ B ・ C
感じたこと 気付いたこと 問題点	
今後の計画 (次回の計画)	
友達の意見	
先生から	

図13 ポートフォリオ評価の流れ

○/○日 ○/○日 ○/○日 ○/○日 ○/○日
○曜日 ○曜日 ○曜日 ○曜日 ○曜日



いずれの場合においても、尺度、測定、客観性といった観点から、観察、解釈、洞察、理解といった手法への転換を図ること。児童生徒に自分の行っていることやその結果を振り返らせ、教師が支援することによって、学習の進み具合、学習の成果、今後の課題、これからの学習の方向性を意識するといった「メタ認知」を高めることが重要になります。

答申等における評価の考え方（抜粋）

・学習そのものを試験の成績によって数値的に評価するような考え方をとらないことが適当。
(H8.7 中央教育審議会第1次答申)

・児童生徒が自らの学習過程を振り返り、新たな自分の目標や課題をもって学習を進めていけるような評価を行うことなどが求められる。
(H9.11 教育課程審議会答申)

・児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること。
・子ども一人一人において学習が成立するための評価であることを認識し、それを実現できるように教師が自分たちの指導の在り方を具体的に振り返ることが大切である。
(H10.12 学習指導要領)

・「総合的な学習の時間」の評価については、この時間において行った「学習活動」を記述した上で、指導の目標や内容に基づいて定めた観点を記載し、それらの観点のうち、児童生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記載するなど、児童生徒にどのような力が身に付いたかを文章で記述する。
(H12.10 教育課程審議会答申 中間まとめ)

8 おわりに

各教科の学習では、系統的に学習します。しかし、「総合的な学習の時間」では、総合的・自発的に、ときには思わぬ発見によってさらに深く学習します。この二つの学習が、互いに補完し合って、児童生徒の「生きる力」になっていきます。その意味で「総合的な学習の時間」の意義はきわめて大きいといえるでしょう。

各学校で、職員の共通理解を図った上で、特色ある学校づくりをめざし、充実した「総合的な学習の時間」が計画されることを期待します。

IV まとめ

本研究は、「総合的な学習の時間」の創設の背景とねらいを踏まえ、各学校がそれぞれの学校の特色や児童生徒の実態に応じたねらいを持って導入すべきであるという理念をもとに、実施するに当たっての理論の部分について研究を進めました。各学校で実践するに当たっては、特に以下の点に留意して進める必要があると考えます。

学校全体での 取り組み

学年での活動や、異学年での活動など多様な学習形態が考えられます。特定の教師が担当するのではなく、全教職員が一体となって指導するなど、学校全体としての取組が不可欠です。全教職員の協力体制を整え、それぞれの学校で、「我が校の総合的な学習の時間」といえるものを創り上げることが求められています。

職員の共通理解

実施に当たっては、テーマや内容といったことに目が向きがちです。しかし、這い回る経験主義と呼ばれたかつての経験主義学習と同じにならないためには、目指す児童生徒像や、学校や学年の目標等の検討を十分行って、各校で児童生徒に身に付けさせたい力について共通理解を図ることが重要です。計画は教科と異なり大きく変更されることもあります。計画を踏まえた活動計画まであらかじめ作成しておかないと、次の時間をどうするかといった目先の指導に苦しむことになります。

指導・支援の あり方

実際の授業に当たって、「体験あって学習なし」に陥らない配慮が必要です。同様に、「子ども主体」の名のもとに授業がいたずらに流されることがないようにする事が重要です。これらを踏まえ、教師の指導・支援の在り方について意思統一を図る必要があります。

求められる学力

昨今、学力低下を懸念する声がありますが、「総合的な学習の時間」で重要なことは、自発的な問いが出て、それをいろいろな方法で調べ、確かめ、自分なりに意味を構成し、積み上げ、まとめていくことです。さらに、調べたりまとめたりしたことなどに、どのような意味や価値があるかを子どもが自覚し、それを高めたり定着させたりしていくことです。それによって学びの方法・課題を克服するための方法といった学び方の基礎が培われます。さらに、その力が教科や他の場面で幅広く生かされるようになることが、児童生徒に求められる学力と考えます。

教師に 求められる力

「総合的な学習の時間」では、児童生徒は教師の支援を得ながら、問題解決を積み重ね、活動を広げ深めていきます。教師には、そうした児童生徒の学びを育てる力が求められています。

参考資料

- 「中央教育審議会答申」(1996)
「教育課程審議会答申」(1997)
「学習指導要領」 文部省 (1998)
「学習指導要領解説」 文部省 (1999)
「マルチメディアリとテラシー 総合表現力を育てる情報教育」
田中 博之 編 (1995 日本放送教育協会)
「総合学習の理論」 高浦 勝義 編著 (1997 黎明書房)
「総合学習の実践」 加藤 幸次 編著 (1997 黎明書房)
「総合的学習」 児島 邦宏 著 (1998 ぎょうせい)
「総合的学習の理論と展開」 水越 敏行 著 (1998 明治図書)
「総合学習・選択学習の展開」 渡澤 文隆 編 (1998 教育出版)
佐野 金吾
「生徒指導が機能する教科・体験・総合学習」
坂本 昇一 著 (1999 文教書院)
「小学校新教育課程「総合的な学習」をどう創るか」
山極 隆・小林毅夫 著 (1999 明治図書)
「改訂小学校学習指導要項の展開 総合学習編」
村川雅弘・小林毅夫 著 (1999 明治図書)
「総合的な学習の評価計画と評価技法」
小島 宏・寺崎千秋 編 (2000 明治図書)

V アンケート調査結果とその分析

1 調査の方法

(1) 調査の方法と様式

質問紙法による。選択技法と自由記述法により質問項目を作成した。

(2) 調査時期

第1回調査 平成11年6月

第2回調査 平成12年5月

(3) 調査対象校

第1回調査 県内すべての公立小・中学校

第2回調査 県内すべての公立小・中学校、公立高等学校・特殊教育諸学校

	第1回(平成11年度)			第2回(平成12年度)		
	調査校	回答校	回収率	調査校	回答校	回収率
小 学 校	345校	329校	95.4%	344校	328校	95.3%
中 学 校	133校	121校	91.0%	133校	124校	93.2%
高 等 学 校				61校	59校	96.7%
特殊教育諸学校				10校	10校	100.0%

(4) 調査回答者

調査対象校の教務主任 または 研究主任

2 各設問の結果と考察

各設問ごとに、第2回調査については校種ごとの結果を示すとともに、小学校・中学校については、下表のような学校規模に各校種を分類・集計し、第1回・第2回調査の比較を行った。

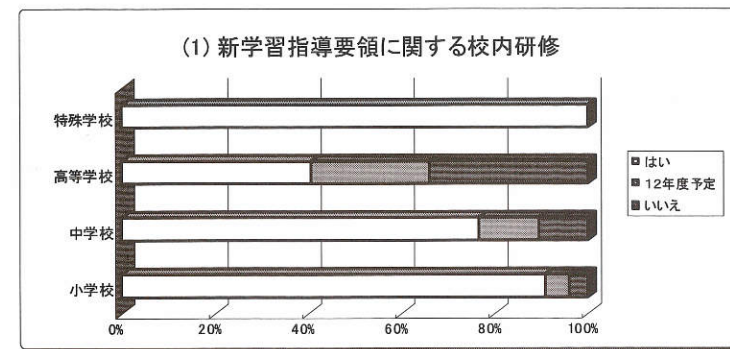
学校規模	第1回(平成11年度)			第2回(平成12年度)		
	6学級以下	7～15学級	16学級以上	6学級以下	7～15学級	16学級以上
小 学 校	147校	130校	52校	151校	128校	49校
中 学 校	38校	58校	25校	39校	59校	26校

3 導入に向けた校内体制の状況

(1) 新学習指導要領について校内研修(学校全体)等で読み合わせをしたことがありますか。

① 校種別(第2回調査)

第2回調査	小 学 校	中 学 校	高 等 学 校	特殊教育諸学校
は い	91%	77%	41%	100%
12年度予定	4%	10%	34%	0%
いいえ	5%	13%	25%	0%



② 学校規模別(小・中学校)

第2回調査	小学校				中学校			
	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上
は い	91%	88%	93%	94%	77%	69%	78%	85%
12年度予定	4%	5%	2%	6%	10%	10%	14%	4%
いいえ	5%	7%	5%	0%	13%	21%	8%	11%

第1回調査	小学校				中学校			
	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上
は い	47%	45%	50%	46%	32%	32%	34%	28%
11年度予定	40%	38%	40%	46%	41%	45%	43%	32%
いいえ	13%	17%	10%	8%	27%	24%	22%	40%

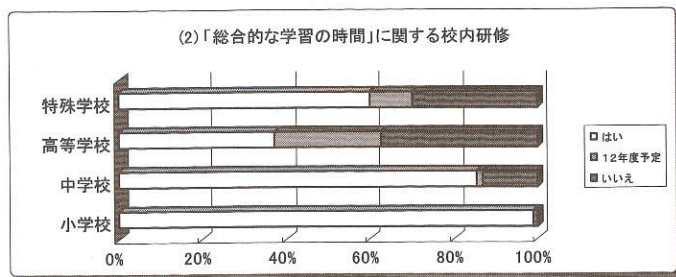
学習指導要領に関する研修は、小・中学校とも、平成11年度予定している学校が約4割ずつであったが、平成12年度では、やや中学校の取組が遅れているものの、予定も含めほとんどの学校で行われています。

今回の教育課程の改訂が、「教育改革」といわれるほどの大きな改訂である点を踏まえると、早く学校全体で方向性を明確に認識した上で、個々の課題の克服に具体的に着手する必要があります。

(2) 「総合的な学習の時間」について校内研修を行なっていますか。

① 校種別（第2回調査）

第2回調査	小学校	中学校	高等学校	特殊教育諸学校
はい	98.8%	85.5%	37.3%	60.0%
12年度予定	1.2%	12.9%	37.3%	30.0%
いいえ	0.0%	1.6%	25.4%	10.0%



② 学校規模別（小・中学校）

第2回調査	小学校				中学校			
	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上
はい	99%	99%	99%	98%	85%	82%	85%	92%
12年度予定	1%	1%	1%	2%	13%	15%	13%	8%
いいえ	0%	0%	0%	0%	2%	3%	2%	0%

第1回調査	小学校				中学校			
	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上
はい	79%	75%	82%	85%	46%	63%	40%	36%
11年度予定	20%	24%	18%	15%	45%	29%	51%	52%
いいえ	1%	1%	2%	0%	9%	8%	9%	12%

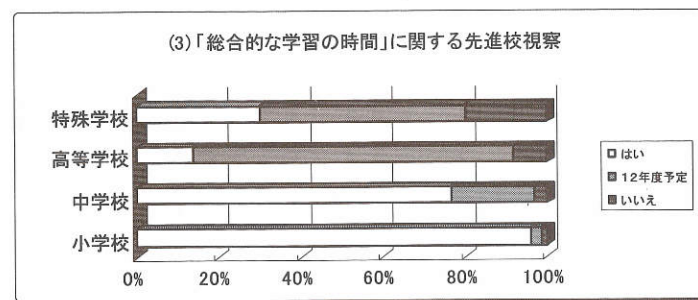
第2回調査時点で、すでにほとんどの学校において実施されており、「総合的な学習の時間」に対する関心の高さが見て取れます。第1回調査において中学校では、規模が大きくなるにつれて実施率が低かったが、第2回調査においては逆に16学級以上校の方が実施率9割を超えています。

しかし、全般的に(1)との関連から考察すると、新学習指導要領に関する研修が十分なされないまま「総合的な学習の時間」の準備・実施だけが先行しているのではという懸念があります。

(3) 「総合的な学習の時間」の先進校を視察したことがありますか。

① 校種別（第2回調査）

第2回調査	小学校	中学校	高等学校	特殊教育諸学校
はい	96.0%	76.6%	13.6%	30.0%
12年度予定	1.5%	3.2%	8.5%	20.0%
いいえ	2.4%	20.2%	78.0%	50.0%



② 学校規模別（小・中学校）

第2回調査	小学校				中学校			
	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上
はい	96%	95%	97%	98%	77%	77%	73%	85%
12年度予定	2%	2%	1%	2%	3%	3%	3%	4%
いいえ	2%	3%	2%	0%	20%	20%	24%	11%

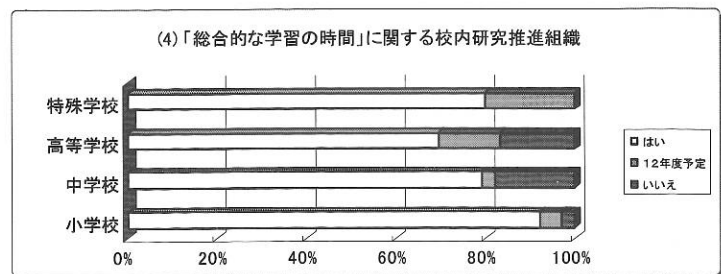
第1回調査	小学校				中学校			
	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上
はい	88%	84%	88%	94%	58%	51%	60%	60%
11年度予定	9%	12%	8%	4%	16%	16%	14%	20%
いいえ	3%	3%	4%	2%	26%	32%	26%	20%

特に小学校においては、ほとんどの学校がすでに先進校の視察を実施しています。準備のために、何をどうすべきかと考えたときに、まず先進校の視察を、と考えることは理解できます。しかし、何のために視察するのか目的をはっきり持たないと、視察した学校のテーマや方法に大きく影響され、各学校の特色が発揮されにくくなる恐れもあります。むしろ急ぎ過ぎることなく各学校や児童・生徒の実態、地域の特性に適したテーマや活動内容を計画できるように、「参考にしても同じにはならない。同じにはしない。」という視点で視察を行い、その成果を生かすことが大切です。

(4) 「総合的な学習の時間」が導入されるに当たり、校内にその研究を推進していく組織がありますか。

① 校種別（第2回調査）

第2回調査	小学校	中学校	高等学校	特殊教育諸学校
はい	92.1%	79.0%	69.5%	80.0%
12年度予定	3.0%	17.7%	16.9%	0.0%
いいえ	4.9%	3.2%	13.6%	20.0%



② 学校規模別（小・中学校）

第2回調査	小学校				中学校			
	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上
はい	92%	90%	92%	100%	79%	77%	76%	88%
12年度予定	3%	3%	4%	0%	18%	18%	22%	8%
いいえ	5%	7%	4%	0%	3%	5%	2%	4%

第1回調査	小学校				中学校			
	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上
はい	88%	86%	87%	98%	73%	66%	79%	72%
いいえ	12%	14%	13%	2%	27%	34%	21%	28%

準備を進めるに当たって、初期に取り組むべき課題の一つです。

概ね組織率が高く、各学校における取組の早さを伺うことができます。

今後は、組織の在り方について再考し、校務分掌の見直しも含めた検討が必要となってくるものと思われます。

(5) (1)～(4)の各設問間における相関について

(各設問に はい、いいえ(予定を含む)と答えた学校が他の項目にはいと回答した率)

設問	小学校					中学校				
	回答 数	(1) 読合せ	(2) 研修	(3) 視察	(4) 組織	回答 数	(1) 読合せ	(2) 研修	(3) 視察	(4) 組織
(1) 読合せ	はい 155 いいえ 174		87% 72%	92% 83%	94% 83%	はい 39 いいえ 82		67% 37%	59% 57%	79% 71%
(2) 研修	はい 260 いいえ 69	52% 29%		92% 72%	94% 68%	はい 56 いいえ 65	46% 20%		71% 46%	80% 68%
(3) 視察	はい 288 いいえ 41	50% 29%	83% 54%		90% 76%	はい 70 いいえ 51	33% 31%	57% 31%		77% 69%
(4) 組織	はい 290 いいえ 39	50% 26%	84% 44%	93% 74%		はい 89 いいえ 32	35% 25%	51% 34%	61% 50%	

続いて第1回調査の結果について、上記(1)～(4)までの項目をクロスした集計を試みました。当然の結果として(1)～(4)の項目については高い相関関係が見られました。

中でも、(1)の結果が他の項目にさほど影響しておらず、学習指導要領の研修は他のものの後に取り組もうとしていることが伺えます。しかし、この時間のねらいを十分に生かすには、学習指導要領全体の研修が不可欠です。ぜひ、早期に実施していただきたいものです。

中学校では、組織はできたが他はまだというところも多く見られます。小学校では、(2)～(4)のどの項目からという傾向は見られず、各学校でそれぞれ進めていることが分かります。

4 これまでの教科横断的な学習活動等の現状

(1) 総合的な授業を行なっていますか。

第1回調査	小学校				中学校			
	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上
はい	82%	84%	78%	85%	21%	37%	16%	8%
いいえ	18%	16%	22%	15%	79%	63%	84%	92%

小学校では、8割以上の学校が総合的な授業を行なっており、「総合的な学習の時間」で予想される学習形態には、さほど抵抗がないことが予想されます。

一方、中学校では、6学級以下の学校において約4割近い学校で実施されていますが、規模が大きくなるにつれて実施の割合が下がり、教科担任制の中学校では、現行の教育課程では、規模が大きくなるにしたがって、こうした形態の授業がなかなか実施困難な状況であることが分かります。

- (2) 同一学年や異学年など複数のクラスをオープンにした授業を行なってきましたか。

第1回調査	小学校				中学校			
	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上
は い	78%	79%	74%	83%	45%	61%	36%	40%
いいえ	22%	21%	26%	17%	55%	39%	64%	60%

(1)と同様に、小学校では多くの学校で複数のクラスをオープンにした授業形態が実施されています。

一方、中学校では、選択教科等があるにもかかわらず、この形態の導入は少なく、特に7学級以上の学校では、実施が40%に止まっています。

- (3) 地域マップの活用や地域の人材等を活用した授業を行なってきましたか。

第2回調査	小学校				中学校			
	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上
は い	90%	90%	91%	86%	63%	72%	68%	38%
12年度予定	9%	9%	8%	10%	19%	15%	17%	31%
いいえ	1%	1%	1%	4%	18%	13%	15%	31%

小学校では、ほぼすべての学校で、地域マップや地域の人材等を活用した授業を行なっています。一方、中学校では、規模が大きくなるに従いその割合が下がることが分かります。

この項目は、地域との関係の深さを表しており、地域マップや地域人材リストは、「総合的な学習の時間」を実施する上で不可欠と考えられることから、今後、中学校での取組が待たれます。

- (4) 教科横断的な授業（環境や福祉など）を行なってきましたか。

第1回調査	小学校				中学校			
	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上
は い	70%	67%	73%	71%	33%	39%	36%	16%
いいえ	30%	33%	27%	29%	67%	61%	64%	84%

小学校では、7割の学校で、すでに教科横断的な授業を実施しています。この数字は、何らかの形で「総合的な学習の時間」の取組を実行に移している割合に近いと考えられます。この数字からも、小学校における取組の早さが分かります。

中学校でも、3分の1の学校で実施されています。これは予想より高い数字であり、関心の高さが見てとれます。しかし、16学級以上の学校では割合がかなり低いことが分かります。

- (5) (1)～(4)の各設問間における相関について

(各設問に はい、いいえ(予定を含む)と答えた学校が他の項目にはいと回答した率)

設問	小学校					中学校				
	回答 学校数	(1) 合 科	(2) 複数クラス	(3) 地域マップ	(4) 横断的	回答 学校数	(1) 合 科	(2) 複数クラス	(3) 地域マップ	(4) 横断的
(1) 合 科	はい 269 いいえ 60		82% 57%	99% 85%	78% 32%	はい 25 いいえ 96		80% 35%	84% 48%	80% 21%
(2) 複数クラス	はい 255 いいえ 74	87% 65%		97% 92%	74% 55%	はい 54 いいえ 67	37% 7%		72% 42%	46% 22%
(3) 地域マップ	はい 316 いいえ 13	84% 31%	78% 54%		72% 31%	はい 67 いいえ 54	31% 7%	58% 28%		45% 19%
(4) 横断的	はい 230 いいえ 99	92% 59%	82% 67%	98% 91%		はい 40 いいえ 81	50% 6%	63% 36%	75% 37%	

次に、上記(1)～(4)までの項目について、クロス集計を行ないました。

小学校では、いずれの項目も高い割合を示しており、比較的多くの学校ですでに「総合的な学習の時間」の試行がなされている様子が分かります。

しかし、前掲の3の結果に照らすと、「まず実践から」という様子が見て取れ、今後もう一度「総合的な学習の時間」の理念に立ち返り、そのテーマや内容の検討に取り組む必要があります。

5 各学校の特色ある実践活動

- (1) 学校の特色となるような実践活動を行なっていますか。

第1回調査	小学校				中学校			
	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上	全 体	6学級以下	7～15学級	16学級以上
は い	87%	90%	85%	81%	74%	82%	76%	60%
いいえ	13%	10%	15%	19%	26%	18%	24%	40%

規模や校種で多少差が見られるものの、多くの学校で特色ある活動が行なわれています。これらがそのまま「総合的な学習の時間」の内容になるとはいえない面もありますが、地域や学校の特色を生かしたテーマを考える際のヒントになるものと考えられます。

(2) 上記で「はい」と答えた方は、内容を具体的に記入してください。(自由記述)

	小学校	中学校
地域に関すること	地域に学び、地域に発信する文化の創造 学区探検 ふるさと探検 地域の自然や特性を生かした体験活動 〇〇山カリキュラム 〇〇堰の学習 私たちと〇〇川	「山で元気に生きる」学習 地域マップづくり 地場産業の様子調べ 「ふるさと」学習 地域理解学習
伝統文化に関すること	地域の文化伝承 田植え踊り 和紙作り体験	地域の伝統文化を生かした活動
体験的な学習	稲作・畑作体験 そば作り 縄文時代の生活体験	稲作体験とインターネットを使った交流・発信
自然に関すること	自然・地域・人とかかわりの中で共生する子どもの活動 緑の少年団活動 地域の日本タンボポを守ろう りんごの木を農家から借りて学習	イヌワシの生態
環境に関すること	河畔での観察学習 環境・福祉教育 リサイクル活動 生活科との関連の環境学習 環境にやさしいクリーン活動	地域のクリーン作戦 ハートフル活動
健康・福祉に関すること	病院訪問 養護学校との交流 特別養護老人ホームとの交流 小さな親切運動	ボランティア活動 老人施設訪問 養護学校との交流 福祉体験学習 禁煙学習
情報に関すること	コンピュータ活用の授業	稲作体験とインターネットを使った交流・発信学校の田畑を使った生産体験
国際理解に関すること	環境・福祉・国際を盛り込んだ総合学習 国際理解を中心に英会話を取り入れた活動	ルワンダとの交流を通した国際理解学習
興味・関心に基づくもの	一人一人がテーマを持って課題研究 児童の興味・関心を生かした遠足・宿泊行事	課題追求学習
進路や生き方に関すること	勤労体験学習 性教育・エイズ教育	修学旅行での企業訪問 職場体験学習 考える日の設定 性教育 進路選択学習
表現や創作に関すること	野外劇「紅花」物語 俳句教育 テーマに基づいてストーリーを作り 学年ごとの歌でつなげる音楽集会 地域の詩人にちなんだ詩の暗唱と詩作活動	地域の講師を招へいた創作活動 俳句教育
行事と関連した活動	学校行事との関連を図った活動 修学旅行でのフィールドワーク 祖父母学級での祖父母との交流	ボランティア修学旅行
その他	小・中学校の交流授業	小・中学校の交流授業 選択教科による合科授業 選択教科への地域人材の活用

6 実施に向けての課題及び問題点

(1) 「総合的な学習の時間」の実施について、心配なことは何ですか。(自由記述)

① 第1回調査から

分野	主な内容	小学校 329校		中学校 121校		合計 450校	
Ⅰ 組織・運営	教員の確保(人員、専門性)	22	6.7%	21	17.4%	43	9.6%
	学校や地域の特色	33	10.0%	6	5.0%	39	8.7%
	校外活動時の安全・移動交通手段	22	6.7%	10	8.3%	32	7.1%
	予算・経費	18	5.5%	5	4.1%	23	5.1%
Ⅱ 計画・立案	時数の確保	87	26.4%	19	15.7%	106	23.6%
	年間指導計画・カリキュラム作成	65	19.8%	18	14.9%	83	18.4%
	週時程や日課表の作成、時数管理	23	7.0%	21	17.4%	44	9.8%
	現行の活動や学校行事等の見直し	22	6.7%	2	1.7%	24	5.3%
	指導体制	8	2.4%	13	10.7%	21	4.7%
Ⅲ 連携	外部講師や地域の人材の確保	39	11.9%	6	5.0%	45	10.0%
	保護者や地域の理解	9	2.7%	2	1.7%	11	2.4%
	他校種との連携	1	0.3%	0	0.0%	1	0.2%
Ⅳ 学習・活動	教師意識、考え方、指導・支援の方法	49	14.9%	36	29.8%	85	18.9%
	テーマ・内容の選択、単元開発、課題研究	49	14.9%	21	17.4%	70	15.6%
	生徒の興味・関心の生かし方、持たせ方	29	8.8%	8	6.6%	37	8.2%
	基礎・基本、学力、教科指導との関連	26	7.9%	8	6.6%	34	7.6%
	施設・設備や資料・情報機器等の学習環境	20	6.1%	12	9.9%	32	7.1%
	指導や計画の系統性	26	7.9%	2	1.7%	28	6.2%
	ねらいに沿った力をどう付けるか	23	7.0%	4	3.3%	27	6.0%
	研究・研修・準備の時間確保	13	4.0%	9	7.4%	22	4.9%
	導入等、計画の進め方	9	2.7%	8	6.6%	17	3.8%
	評価	7	2.1%	5	4.1%	12	2.7%
	指導案の書き方	1	0.3%	1	0.8%	2	0.4%
他	移行期の措置	8	2.4%	4	3.3%	12	2.7%

学習や活動に関する項目が最も多く、中でも指導法や内容に関する項目が多数を占めています。

実際に試行を始めている学校が比較的多い小学校では、ねらいに沿った力の付け方や、興味・関心の生かし方や持たせ方等、指導上の配慮事項についても心配しているのに対し、中学校ではまだこれらの項目を挙げた学校は少ないようです。また、移行措置が示される前の調査であるため、時数の確保についても多い結果となっています。

② 第2回調査から

分野	主 な 内 容	小学校 328		中学校 124		高等学校 59		特殊諸学校 10	合 計 521
I 組 織 ・ 運 営	教員の確保(人員、専門性)	30	9.1%	13	10.3%	4	6.8%	0	47 8.9%
	学校や地域の特色	23	6.9%	3	2.4%	6	10.2%	1	33 6.3%
	校外活動時の安全・移動交通手段	43	13.0%	13	10.3%	1	1.7%	0	57 10.8%
	予算・経費	41	12.4%	19	15.1%	17	28.8%	4	81 15.4%
II 計 画 ・ 立 案	時数の確保	15	4.5%	13	10.3%	9	15.3%	1	38 7.2%
	年間指導計画・カリキュラム作成	33	10.0%	16	12.7%	13	22.0%	4	66 12.5%
	週時程や日課表の作成、時数管理	28	8.5%	25	19.8%	5	8.5%	2	60 11.4%
	現行の活動や学校行事等の見直し	7	2.1%	8	6.3%	5	8.5%	3	23 4.4%
	指導体制	52	15.7%	25	19.8%	23	39.0%	2	102 19.4%
III 連 携	外部講師や地域の人材の確保	49	14.8%	15	11.9%	10	16.9%	2	76 14.4%
	保護者や地域の理解	17	5.1%	9	7.1%	5	8.5%	0	31 5.9%
	他校種との連携	4	1.2%	4	3.2%	0	0.0%	1	9 1.7%
IV 学 習 ・ 活 動	教師意識、考え方、指導・支援の方法	74	22.4%	27	21.4%	26	44.1%	7	134 25.5%
	テーマ・内容の選択、単元開発、課題研究	103	31.1%	29	23.0%	17	28.8%	4	153 29.1%
	生徒の興味・関心の生かし方、持たせ方	52	15.7%	17	13.5%	7	11.9%	2	78 14.8%
	基礎・基本、学力、教科指導との関連	37	11.2%	15	11.9%	17	28.8%	4	73 13.9%
	施設・設備や資料・情報機器等の学習環境	39	11.8%	21	16.7%	11	18.6%	0	71 13.5%
	指導や計画の系統性	25	7.6%	7	5.6%	1	1.7%	3	36 6.8%
	ねらいに沿った力をどう付けるか	27	8.2%	4	3.2%	3	5.1%	2	36 6.8%
	研究・研修	31	9.4%	16	12.7%	12	20.3%	3	62 11.8%
	導入等、計画の進め方	22	6.6%	9	7.1%	2	3.4%	0	33 6.3%
	評価	27	8.2%	6	4.8%	4	6.8%	0	37 7.0%
	指導案の書き方	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0 0.0%
	他 移行期の措置	4	1.2%	3	2.4%	2	3.4%	0	9 1.7%

すべての校種にわたり、概ね同様の傾向がみられます。

この時間の実施の進んでいる小学校では、テーマ・内容の選択や評価などより実践的な課題が他校種に比して多くなっていることが読みとれます。

中学校では、特に週時程・日課表・時数管理で他校種より高い数値を示し、この時間を効果的に計画することの難しさが伺われます。

一方、高等学校においては、指導体制の整備や教師の意識改革など指導する側の課題が大きいことが分かります。また、進学等とのかねあいから、学力低下について心配する向きも少なくありません。

(2) 小・中学校における第1回調査・第2回調査の比較

前掲(1)①・②の小学校及び中学校について比較検討を行いました。

分野	主 な 内 容	小学校			中学校		
		第1回	第2回	増減	第1回	第2回	増減
I 組 織 ・ 運 営	教員の確保(人員、専門性)	6.7%	9.1%	2.4%	17.4%	10.3%	-7.0%
	学校や地域の特色	10.0%	6.9%	-3.1%	5.0%	2.4%	-2.6%
	校外活動時の安全・移動交通手段	6.7%	13.0%	6.3%	8.3%	10.3%	2.1%
	予算・経費	5.5%	12.4%	6.9%	4.1%	15.1%	10.9%
II 計 画 ・ 立 案	時数の確保	26.4%	4.5%	-21.9%	15.7%	10.3%	-5.4%
	年間指導計画・カリキュラム作成	19.8%	10.0%	-9.8%	14.9%	12.7%	-2.2%
	週時程や日課表の作成、時数管理	7.0%	8.5%	1.5%	17.4%	19.8%	2.5%
	現行の活動や学校行事等の見直し	6.7%	2.1%	-4.6%	1.7%	6.3%	4.7%
	指導体制	2.4%	15.7%	13.3%	10.7%	19.8%	9.1%
III 連 携	外部講師や地域の人材の確保	11.9%	14.8%	2.9%	5.0%	11.9%	6.9%
	保護者や地域の理解	2.7%	5.1%	2.4%	1.7%	7.1%	5.5%
	他校種との連携	0.3%	1.2%	0.9%	0.0%	3.2%	3.2%
IV 学 習 ・ 活 動	教師意識、考え方、指導・支援の方法	14.9%	22.4%	7.5%	29.8%	21.4%	-8.3%
	テーマ・内容の選択、単元開発、課題研究	14.9%	31.1%	16.2%	17.4%	23.0%	5.6%
	生徒の興味・関心の生かし方、持たせ方	8.8%	15.7%	6.9%	6.6%	13.5%	6.9%
	基礎・基本、学力、教科指導との関連	7.9%	11.2%	3.3%	6.6%	11.9%	5.3%
	施設・設備や資料・情報機器等の学習環境	6.1%	11.8%	5.7%	9.9%	16.7%	6.7%
	指導や計画の系統性	7.9%	7.6%	-0.3%	1.7%	5.6%	3.9%
	ねらいに沿った力をどう付けるか	7.0%	8.2%	1.2%	3.3%	3.2%	-0.1%
	研究・研修	4.0%	9.4%	5.4%	7.4%	12.7%	5.3%
	導入等、計画の進め方	2.7%	6.6%	3.9%	6.6%	7.1%	0.5%
	評価	2.1%	8.2%	6.0%	4.1%	4.8%	0.6%
	指導案の書き方	0.3%	0.0%	-0.3%	0.8%	0.0%	-0.8%
	他 移行期の措置	2.4%	1.2%	-1.2%	3.3%	2.4%	-0.9%

小学校においては、実践が進んでいることもあり、計画や準備に係る課題より、予算・経費や実際の学習や活動についての内容等のより具体的な内容について数値の上昇が見られます。

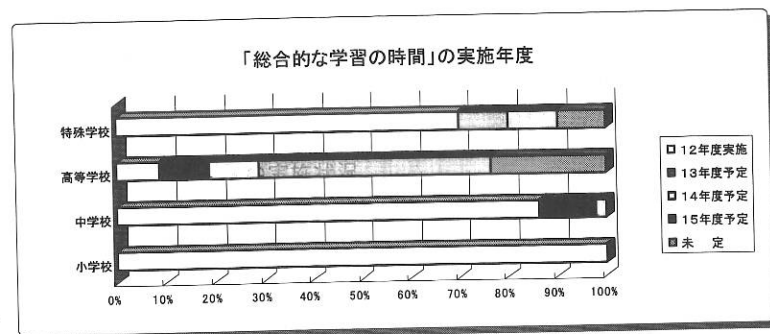
中学校においても、ほぼ同様の傾向が読みとれます。小学校に比べ特徴的なのは、4、(3)で述べたように、これまでどちらかという取り組みでいなかった地域等との連携についての内容に上昇が見られ、今後の課題となってくることが予想されます。

7 「総合的な学習の時間」の実施状況

(1) 「総合的な学習の時間」の実施年度（第2回調査から）

① 校種別実施年度

	小学校	中学校	高等学校	特殊教育諸学校
12年度実施	100.0%	86.3%	8.5%	70.0%
13年度予定	0.0%	11.3%	10.2%	10.0%
14年度予定	0.0%	2.4%	10.2%	10.0%
15年度予定			47.4%	0.0%
未定	0.0%	0.0%	23.7%	10.0%



② 学校規模別実施年度（小・中学校）

第2回調査	小学校				中学校			
	全体	6学級以下	7~15学級	16学級以上	全体	6学級以下	7~15学級	16学級以上
12年度実施	100%	100%	100%	100%	86%	95%	81%	84%
13年度予定	0%	0%	0%	0%	11%	5%	19%	4%
14年度予定	0%	0%	0%	0%	3%	0%	0%	12%
未定	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

小学校では、移行期初年度である平成12年度に100%の実施率であり、この時間に対する積極的な取組の姿勢が見られます。

反面、まだ未定と回答した学校が高等学校で23.7%、特殊教育諸学校で10.0%あり、早急に見通しを持ち、実施に向け校内で十分な準備に入ることが期待されます。

(2) 「総合的な学習の時間」の実施形態及び単位

① 学校規模別実施形態（小・中学校）

第2回調査	小学校				中学校			
	全体	6学級以下	7~15学級	16学級以上	全体	6学級以下	7~15学級	16学級以上
通年	49%	54%	44%	47%	21%	24%	17%	27%
非通年	45%	43%	48%	47%	79%	76%	79%	73%
不明	6%	3%	8%	6%	3%	0%	4%	0%

② 学校規模別実施単位（小・中学校）

第2回調査	小学校				中学校			
	全体	6学級以下	7~15学級	16学級以上	全体	6学級以下	7~15学級	16学級以上
学級	72%	94%	66%	40%	28%	65%	34%	5%
学年	40%		58%	96%	60%		73%	81%
学校	48%	66%	35%	23%	53%	60%	55%	38%

実施形態については、両校種とも学校規模による違いはあまり見られず、小学校では通年と非通年の割合が半々、中学校では約2対8の割合で、特に中学校では、年間の中のある時期にこの時間を集中して行う傾向が顕著になっています。

実施単位は、両校種とも学校規模が大きくなるにつれ、学級単位もしくは学校全体での実施が減少し、逆に、学年単位での実施が多くなっています。

(3) 「総合的な学習の時間」の実施時数

① 学校規模別実施平均時数（小・中学校）

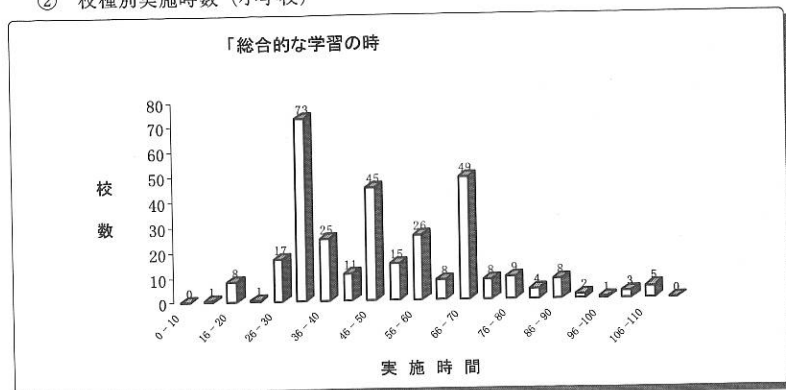
第2回調査	小学校				中学校			
	全体	6学級以下	7~15学級	16学級以上	全体	6学級以下	7~15学級	16学級以上
平均時間数	52.6時間	52.7時間	51.5時間	55.2時間	31.9時間	35.7時間	28.6時間	32.3時間

今年度「総合的な学習の時間」を実施する小学校・中学校で、実施時間の記載のあった学校（学年により実施時間が異なった場合は時間数の多い学年）の平均時間です。

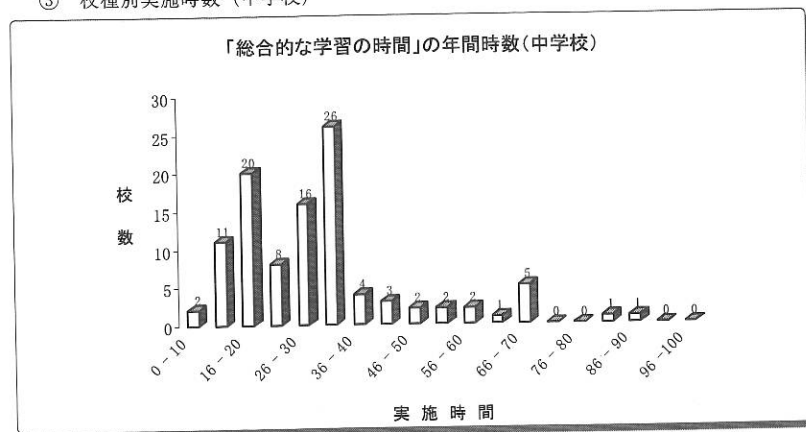
両校種とも学校規模による明確な違いは見られません。今年度小学校では平均52.6時間で、総時数110時間（第5・6学年）の約半分の実施に、中学校では平均31.9時間で、総時数130時間（第3学年）の約4分の1の実施に止まっています。今年度の実践をベースに、移行期2年目の平成13年度には、実施時数が拡大することが期待されます。

次ページに、今年度実施時数の度数分布を校種別に示します。

② 校種別実施時数（小学校）



③ 校種別実施時数（中学校）



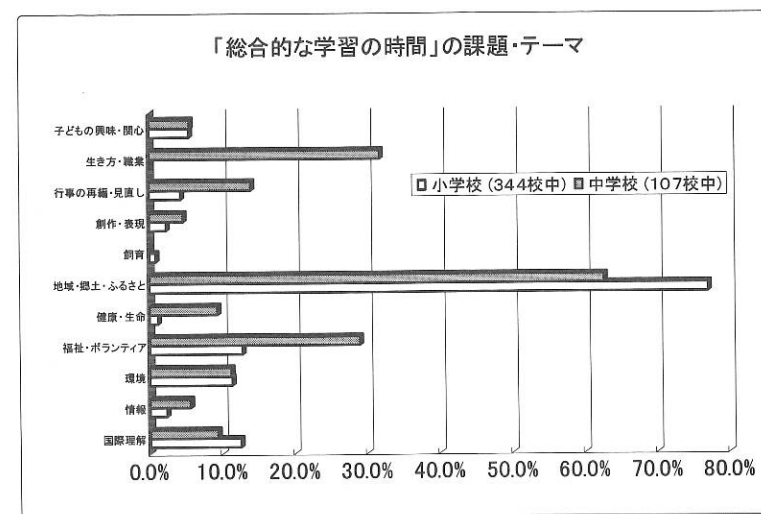
(4) 「総合的な学習の時間」の名称

学校規模別「総合的な学習時間」の独自名称の有無（小・中学校）

第2回調査	小学校				中学校			
	全 体	6学級以下	7~15学級	16学級以上	全 体	6学級以下	7~15学級	16学級以上
あ る	39%	43%	37%	31%	26%	27%	23%	32%
な い	61%	57%	63%	69%	74%	73%	77%	68%

(5) 「総合的な学習の時間」の課題・テーマ

課題・テーマ	小学校 344校中		中学校 107校中	
国際理解	43	12.5%	10	9.3%
情 報	8	2.3%	6	5.6%
環 境	39	11.3%	12	11.2%
福祉・ボランティア	44	12.8%	31	29.0%
健康・生命	4	1.2%	10	9.3%
地域・郷土・ふるさと	265	77.0%	67	62.6%
飼 育	3	0.9%	0	0.0%
創作・表現	8	2.3%	5	4.7%
行事の再編・見直し	15	4.4%	15	14.0%
生き方・職業	0	0.0%	34	31.8%
子どもの興味・関心	19	5.5%	6	5.6%



各校が実施を予定している課題やテーマを、アンケート記入の状況から上記のように分類し分析を行いました。（複数回答あり）

学習指導要領中に例示のある項目の外、両校種とも特に「地域・郷土・ふるさと」に関する課題・テーマに取り上げる学校が多く見られ、また中学校については、「生き方・職業」という進路学習的な内容が多く見られました。反面、両校種とも、「子どもの興味・関心」から課題・テーマを設定するとした学校は5%台と低くなっています。

(6) 課題・テーマ「地域・郷土・ふるさと」実施校の主な内容

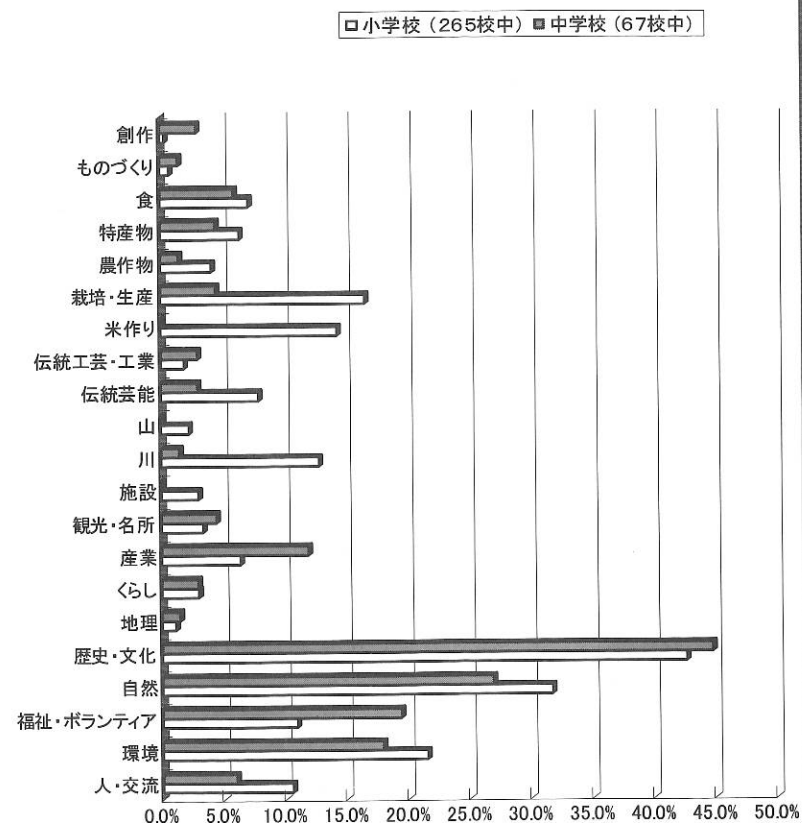
主な内容	小学校 265校中		中学校 67校中	
人・交流	28	10.6%	4	6.0%
環 境	57	21.5%	12	17.9%
福祉・ボランティア	29	10.9%	13	19.4%
自 然	84	31.7%	18	26.9%
歴史・文化	113	42.6%	30	44.8%
地 理	3	1.1%	1	1.5%
く ら し	8	3.0%	2	3.0%
産 業	17	6.4%	8	11.9%
観光・名所	9	3.4%	3	4.5%
施 設	8	3.0%	0	0.0%
川	34	12.8%	1	1.5%
山	6	2.3%	0	0.0%
伝統芸能	21	7.9%	2	3.0%
伝統工芸・工業	5	1.9%	2	3.0%
米 作 り	38	14.3%	0	0.0%
栽培・生産	44	16.6%	3	4.5%
農 作 物	11	4.2%	1	1.5%
特 産 物	17	6.4%	3	4.5%
食	19	7.2%	4	6.0%
ものづくり	2	0.8%	1	1.5%
創 作	1	0.4%	2	3.0%

小学校で77.0%，中学校で62.6%実施予定となっている課題やテーマ「地域・郷土・ふるさと」の主な内容について、アンケート記入の状況から上記のように分類し、分析を行いました。（複数回答あり）

両校種とも、「歴史・文化」についての内容が40%以上で最も多く、次いで「自然」という結果でした。また、「地域・郷土・ふるさと」の範囲で、学習指導要領中の例示にもある「福祉・ボランティア」を取り上げ、特に中学校では学区内にある福祉施設等と連携を図る活動や、自分の地域の「環境」の諸問題に取り組もうとする学校も多く見られました。

また、特に小学校では、地域特産の農作物や米づくり、栽培・生産などの活動内容が多く取り上げられる反面、これらの内容は、中学校になると減少する傾向が顕著に見られました。

「地域・郷土・ふるさと」の実施内容



シンポジウム

「総合的な学習の時間」の本質と可能性

H11. 9. 29 (金) 14:00～ 県教育センター

シンポジスト

山形大学教育学部助教授 江間史明氏
 東北芸術工科大学助教授 竹村真一氏
 出羽庄内国際村 山口孝子氏

司会

県教育センター指導主事 小林敏洋

司会 「総合的な学習の時間」について、

課題1 現在の学校や教育が抱える問題、

課題2 「総合的な学習の時間」の本質と可能性について伺います。

その後、課題1と課題2についてフロアーから御質問や御意見をいただきそれについて議論を深めます。それでは江間先生お願いします。

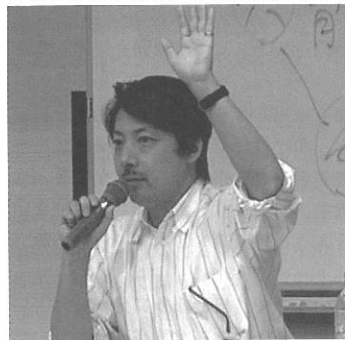
江間 午前中、山形大学附属中学校で、美術の授業を見てきました。新課程では美術の中に漫画も入るので、その授業でした。オリジナルなキャラクターを考えるという課題で、既存の漫画のキャラクターも紹介されていました。たとえば「大根おじさん」というのは、顔は大根で下はサラリーマンの姿。その中で気付いたことは、多くキャラクターのおでこに怒ったマークが描いてあるんです。「大根おじさん」は、普段は平凡だが会社の中でひそかにキレルとありました。どうも子どもたちを取り巻く社会が文化的に非常に薄いという気がします。子どもたちの生活にもっといろいろな関心や問題が入っていてもいいにもかかわらず、日常子どもたちが味わっている文化が薄いという問題認識を持っています。

「総合的な学習の時間」の創設については、各学校の創意工夫を生かすということが大きなポイントです。二つ目は「生きる力」が全人的な力であり、社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために設けられたということ。知識や技能を身に付けるということではなくて、全人的に子どもの育ちをとらえようという視点ですね。もう一つは教科等の枠を超えた、独立した時間であることですね。教科の時間では子どもを見る目が非常に分析的になります。人間の全体性よりも個々の知識や技能の達成度をそれぞれ教科の枠に沿って測ろうという視点が強くなります。これは子どもを客体として見てしまうというまなざしです。きちんと力を付けるという意味ではこのような視点も必要ですが、日本のこれまでの学校では、この視点が圧倒的な影響力を持ち過ぎていたのではないかと思います。子ども自らが生き生きと活動する余地をつくるためにこの時間が設けられたのだと理解しています。

竹村 僕の大好きな言葉に、江戸時代の哲学者、三浦梅園の「枯れ木に花咲くに驚くより、生木に花咲くに驚く



べし」という言葉があります。枯れ木に花咲くなんて魔法のようなことがあったら誰でも驚くけれど、春になったら花が咲くという、普段誰も驚かない事実の中にどれだけ驚くべき事実が潜んでいるのか、そういう驚きとか感性をどうやって育んでいくということが重要になると思います。人類の歴史の中で、科学を含めて今ほど世界がおもしろく見えてきた時代はないと思います。たとえば、遺伝子という生命操作とかすぐ怖いことに結び付けがちですが、実は、A、T、G、Cという四つの遺伝子ですべての生命が構成されているということが分かって、地球の歴史40億年のスパンで人間や地球について語り直せる時代です。「生木に花咲く」を驚く感性を科学的なことも踏まえて共有できる時代に生きていると考えています。



僕の授業の基本形でもあるのですが、教師が驚き、瞠目しているものを教師と一緒に驚こうよという形態、驚ける感受性を持って先生と生徒が同じ地平に立って、一緒にもう一度驚き直していくといった営みのきっかけとして「総合的な学習の時間」があるのだらうととらえたい。そしてそれを突破口として将来的には、教科の垣根をなくしていくような大きな枠組みを作っていく出発点となればと思います。

次に、子どもたちを標準化し規範に合わせていく教育から、多様性を認める教育の時代だと思っています。多様性の時代といういまさらと思われるでしょうが、

多様性というのは言葉が流布している程、本当の意味がとらえられていないと感じます。

物を大量生産するために、同時に人間も規格大量生産しなければ成り立たない社会、それが近代工業化社会でした。ところが今は、物を作る場合においてさえソフトが価値の90%を占めると言われています。情報材にいたってはなおさらです。情報材は誰かが1個作ったらいくらでもコピーできる。極端に言えば同じ能力を持った人が二人と必要ないのです。他の人はその人の欠けている部分を補うような働きをすればいい。ジグソーパズルで言うところの凹のピースとそれを補う凸のピースといった多様なピースがうまく組み合わせることによって相乗的な効果を上げるのです。情報文明の時代においては多様性こそが新しい価値を生む生産資源であることは最近の生命科学等からも明らかになっています。穴を埋めて角を削りみんなオールラウンドに規格化していくのではジグソーパズルも構成されない。根本的なパラダイム転換が必要になってきます。音楽が得意な子は音楽を受け持ち、絵が得意な子は絵を描くというようにそれぞれの得意分野が生かされて一つの物を作っていくプロセスこそ多様性というものが生かされ伸ばされると思います。それがポスト工業化社会において「総合的な学習の時間」が必要とされる所以だろうと思います。

山口 やつと「総合学習」というテーマが来たなという感じがします。よかったな、でも遅過ぎないかな、遅過ぎてやるしかないなと感じています。

「生きる力」というのは自分で考えて、苦労して、悩んでその結果何かを見付けることによって初めて身に付くと思うのですが、最近の子どもの生き方をみていると、何も考えない方がいいんですね。いろいろ考えていたら落ちこぼれてしまう。与えら



れたものを丸呑みしてそれに合うように生きてく生き方がむしろ要求されているのではないか。そこからは「生きる力」は出てこないですね。世界のいろいろな国の若者たちを見ていて、日本にそれが最も欠けていると思っています。

バングラデシュに学校を贈る運動を行なっていますが、決して恵まれた環境にはない子どもたちが、日本の子どもたちよりはるかに「生きる力」を持っているということを痛感しています。その原因はと考えると日本は評価し過ぎるのではないかと思います。頭でっかちで物事を先入観をもって見る傾向がみえて残念です。

司会 次に、「総合的な学習の時間」の本質とそれが持っている可能性をどのように考えておられるでしょうか。

竹村 小学校の川の学習を例に、「共育」、「協育」、「郷育」という、三つの教育を提案してみたいと思います。

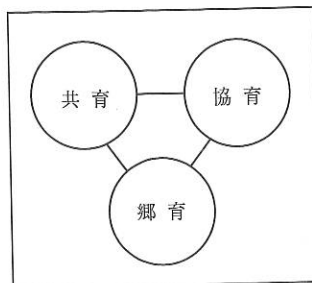
ある学校で子供たちが実際に、川や水系を調査した成果をホームページに載せる活動を行いました。そして、学校の横の川を鯉が泳いでいたことをきっかけに、川の水系のトレースルートをはっきりとしました。私立の学校だったので、広い範囲のデータを持ち寄ることができ、センサーとしての子どもたちによる川の描写ができたわけです。適度に水質が汚染されていないと生き物は住まないことをおじさんから聞きましたというような体験談も含めていろいろ載っております。

ホームページにすることは人に見せることを前提にしているので、自分なりに分かったということに止まらずに、人に伝わる形で文章やデータを明確化して人と共有する必要があり、学習プロセスとして意味のあることだと思います。知識は与えられるもので、子どもたちを優秀な受信機に創っていくというのが近代の教育のパラダイムでしたが、子どもたちが自分から発信し、人に伝わるような表現にすることを通して、自分の経験を教材にしていって過程で理解が深まるというというプロセスに適しているということです。トップダウンの教科書を教わるのではなく自分たちで教材をボトムアップで作上げていくという可能性がインターネット時代には開かれています。

また、自分の持ち寄ったピースがコンテンツの一部になるような構造を作らない限り子どもたちが有効な教育の場として積極的に参加してくることはあり得ない時代だと思うのです。自分の作った成果が、人に注目されるところに置かれる。また人から評価されるようなものにする。コンピュータを使わなければせいぜいそのクラスや学校中に発表する程度に終わりますが、ホームページでは世界中の人に見てもらえるわけで、公開性という意味では飛躍的に価値が高まると思います。それぞれのピースは小さいけれど、持ち寄ったものは川の全貌を明らかにするデータベースになる。この共同性は非常に大きいと思います。さらにそれをホームページ上で共有化しながら、他の学校もつながりあってデータベースを共有することでいくつかの学校

が協力しながらジグソーパズルを形成していくという蓄積も期待できます。人と情報を共有することによる「共育」の視点です。

次に、21世紀の教育では、知識については学校でなくても、インターネットやケーブルテレビを使って公教材として子どもたちがいつでもアクセスできるという状況になると、知識の教育者としての先生の実存意義というのは、飛躍的に減ってしまうわけです。現在でも、テレビ等で多くの言葉を費やしてもよく伝わらないことを、



CGを使ってすばらしい番組を作っています。学校がなくてもそういうものの学習はできる時代になるんです。そうすると21世紀には学校は必要ないのか、学校は必要です。知識の提供の場としてではなく、同世代や異世代の子どもたちが集まって共同作業をする場としてです。「協育」の存在意義は高まっています。

最後に「郷育」は今までお話しした中で明らかになったと思いますが、今までは、普遍的な知識を提供することが重視されて、地域や風土が違ってもみんな同じように一つの価値基準で物を処理することが重視されてきました。これからは、地域の多様性が重要な教養となる時代で、地域認識を高めていくことが重要だと思います。環境教育についても叫ばれていますが、郷土の「郷」を考えた郷郷教育はまだまだなのではないか。そういった意味で地域社会性を踏まえた教育のシステムを是非考えていただきたい。三つの教育について提案させていただきました。

山口 アメリカでは、すでに子どもたちが学校に行かずに、母親がライセンスを取ったり、共同で教師をお願いして、教えてもらうというシステムもとられ始めています。一方、バングラデシュは、日本と比べると物は乏しいのですが、子どもがとてもやさしくて、温かい。日本は外国から見ると治安がよくて、住みやすいという印象ですが、実際に住んだ留学生は価値基準が単一化された社会で、変わったものを受け入れる態勢がないと言います。彼らは本来社会はモザイク的であるべきだと言います。そういった意味では、日本は住みにくく感じているようです。

ブラジルの日本人学校での経験をお話します。日本から教科書が送られてきて、それにしたがって授業を進めるのですが、朝顔の種を蒔いて観察をしたときに、教科書では左巻きにきれいに蔓が巻いて育つと書いてあるのですが、南緯1.6度のベネンでは、誰のものそんなにきれいに蔓が右に行ったり、左に行ったりしながらまっすぐに伸びていく。どうしてなんだろうというそこから子どもたちが調べ始めたのです。その結果、南半球で、地球の自転や公転という大きな力に影響されてならないのだということが分かりました。こういうことが分かったときの子どもたちの科学に対する感動は大変大きいものでした。地域によって違っていいのだという事を体験的に学んだと思います。また、青く光るモルフォ蝶を最初に採った子が次の日学校の英雄になったりしました。その子は、それまで勉強が得意な子ではなかったのですが、命について関心を持って日本に帰ってきてからもそちらの分野でがんばっているようです。知識だけでなく、何とか本物に触れてほしい、本物の命に触れていくことによって、ずさんな事件も減るのではないかと思います。

国際理解というと、アメリカ人を呼んできて英語を聞いたり話したりするだけで国際理解だなんてことはないと思います。自分たちが生きていくためには深いところで世界とかかわりあわなければ生きていけないということ、物の考え方や感じ方もいろいろあるのだということを認め合えることが真の国際理解教育だと思うのです。

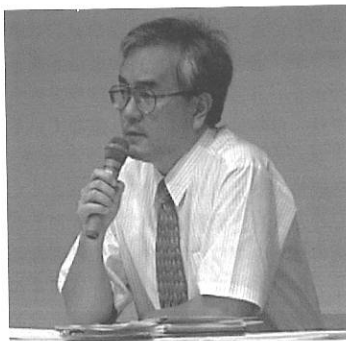
最後に、私はアマゾンの原住民の知恵のすばらしさに驚かされています。彼らは自然を神とあがめ、自然を友とし自然そのものの中に生きているのです。今住んでいる地球というのは7世代後の子孫からの借り物の大地だということです。先祖のものを子孫に伝えていくという発想ではなく、借り物を預かりながら、それに付加価値をつけて返すと発想は、これからの社会には重要なことだと思います。こういった考えを子どもたちに伝えていただければと思います。

司会 国際理解教育の本質の部分をお話いただきました。それでは最後になりましたが江間先生をお願いします

江間 川の話が出ました。川というのは小学校の中学年の子どもたちにとっては非常におも

しろい素材だと思います。この年代は調べることがおもしろくてしょうがない。川をたどりながら見つけた・分かった・おもしろい・伝えたいという活動はとてもエネルギーです。従来の社会科の中でも教室の後ろが川についてのマップの模造紙でいっぱいになる。社会科で川を扱う時と総合学習で川を扱う時の違いについて考えてみます。

社会科では、子どもたちのエネルギーを引き出しながら探索する。その結果を発表する過程で、教師が教えたいことがチラッと出て、調べていないことまで「こんなこと調べてみたら」と言ってしまう。教師が分かっている・教えたいということがあって川ということの扱うのですね。総合的な学習の時間ではちょっと違って、いろいろ教えたいという教師の色気はぐっと我慢する。子どもたちが川について持っている思いや願いについての探索活動を援助してあげること。何が分かったかよりも、気になることや自分では説明がつかないことに目を向けさせることが重要になると思います。「よいこと気が付いたね」と教師がすぐ言っちゃだめで、「どうしてだろう」と言う。子どもたちの活動を支えていくということですね。



もう一つは、人との出会いが大切です。調べる時にいろいろな方法がありますが、対象に深い思いをもって生きている人と子どもたちを会わせるのは、子どもたちが自転車でも走り回ってもなかなか難しいことです。教師がネットワークを広げて出会いを組織してあげることが必要です。また、そういった方に来ていただくときには、その方から子どもたちに一方的に情報が流れるのではなくて、呼び出した方にとっても学びの機会にする必要があります。「学びは双方向的である」ということです。子どもたちと一緒に学んでいたって、出会いや学習が双方向的になることによって学びもより豊かになると思います。

全人間的にということをお願いしました。子どもたちが気になることを扱おうとすると、教科の枠にとらわれない現代的な課題が最も適していると思います。そういう点で、国際理解、環境、情報、福祉ということが浮かび上がってくると思います。重要なのは、取り組むときに気がねなく活動できる状態を準備してあげることだと思います。自由にやれということとは好き勝手やれということではありません。どういう子どもの歩みを見るのかということが問題になると思います。富山市の堀川小学校の例ですが、そこでは自己更新という言い方をします。自分の判断で今ある自分にチャレンジしようということです。その取組を学校の体制として支えてあげようとしています。そういった活動を広げていきたいと思っています。

司会 山口先生は御自分のお仕事がアマゾン博物館等を運営しながら、国際理解教育の本質的な部分で御指導いただいておりますので、「学校の中で国際理解教育をするときの観点」についてお話をしたいと思います。

山口 県でも学校に海外協力隊に行かれた方をお呼びして、具体的なお話を聞いたりというようなプログラムがあるようですが、意外と少ないと聞いております。また、ALTの先生方におねがいして、語学を学ぶことをやっています。ALTの先生たちは沢山異文化を持っているのですが、聞いてみますと学校にいる間、一日に3時間ぐらしか授業に出ていない。もっとも活用して、語学だけでなく、生活やものの考え方とか、本物に触れてもらうような、取掛り方をしたらいいのではないかなと思います。

ヨーロッパやアメリカでも異文化理解教育は、子どもたちは非常に楽しみにする授業です。

その中で使われている手法ですが、もしどうしても宇宙に行かなければならない時、三つのものだけ持って行けるとしたらいったい何を持っていったらいいだろうか、グループで考えさせます。ディスカッションが大事になってくるわけです。そういうゲームの中から世界が見えてくる。沢山ものを持ってほしいのかとか。子どもたちからはいろんな意見が出てきます。何か新しい開発教育的なゲームを開発していくのも、一つの方法だと思います。

最後に、ドイツの話なのですが、幼稚園や小学校の低学年で、週に2時間、教室に何もなくて、先生も何にも言わない時間があるんです。机も椅子もなく、子どもだけがいる。そこからゲームが始まったり、歌を歌いだしたりと、子どもたちはとてもその時間が好きだということを知りました。「総合学習」という時間、皆さんに重荷になっているかも知れませんが、反対に楽しいものだ、自分も一緒に楽しくものをつくっていくのだというようにお考えいただければと思います。

司会 堀川小学校の「自己更新」ということについて質問がありましたのでお願いいたします。

江間 私は「総合学習」の場合、求めを中心に活動する、これが基本線だと思っています。例えば堀川小学校では、どういう子どもを育てたいかという子ども像を、「子どもにはよりよくなろうとする自己更新の願いが存在し、子どもには自己の可能性を切り開いていく力がある。」としています。これが堀川小の子ども把握ということです。大事なのがこれが題目に留まっていないということで、授業や学校生活が、全部これを軸につくられているのです。例えば、授業の中で、「どうしてそういうふうになるようになったの」ということばをよく使います。つまり、一つ前の自分と今の自分とを常に対比させて考えることを子どもたちに意識付ける。特徴的なカリキュラムは、朝行ったらまず掃除をする。「見付け掃除」です。どこをどうきれいにすれば、自分の学校が気持ちよくなるのかというのを、子どもたちの判断に任せながら掃除の活動をする。あるいは「クラスの確かめ」という時間が朝と夕方に設けられています。だいたい30分設けられています。「クラスの確かめ」で、自分が学校生活の中で楽しかったことや心に残ったことを話し合う時間をたっぷりと用意してあります。

それから評価の問題と重ねてということでしたので、例えば「自己更新」であれば、一瞬前の自分と今の自分というのを子どもたちが自分で吟味する、そういう自己評価というのが基本になるんだと思います。ただ、手立てが必要で、取組を振り返るためのワークシートや、取組だとか、そういうことは開発していく必要があるのではないかと考えています。「総合学習」なりの評価のやり方があるだろうということです。ここは課題だと思っていますが、力点としては自己評価につなげていけるように、子どもたちどうしの相互評価や、教師の評価だとか、そういったことを考えていくということだろうと思っています。

司会 続いて竹村先生お願いします。

竹村 本当に大切な情報というのがあって子どもたちに届いていない。で、皆さんは子どもたちをそういう情報にアクセスさせてあげるナビゲーターでなきゃいけないわけですね。となると、一にも二にも勉強することです。勉強しましょう。勉強が足りないです我々は。今日の結論です。情報の窓は勉強することによって、子どもたちにもっと開いてあげることができます。ネイチャーゲームという新しい環境教育の処方があります。例えば、目隠しをして子どもに歩かせる。いきなり歩けといっても歩けないですから、一応ロープを張って、ロープ伝いに手でロープを探りながら歩いていく。それでも怖いんです。そういう怖い状態で歩いていると、足の裏が手のひらのように敏感になっていきます。それから耳をそばだてますよね。今まで見えない耳の蓋があったのが、ぱっと開いていきます。それから匂いにも敏感になりま

す。私たちが普段五感と言いながら、五感の殆ど使って生きていない、切り捨てて生きているということが解るわけです。

もう一つ、D I Dという新しい博物館的なイベントがあります。これは、本当に真っ暗で視覚障害者の世界を体験してもらおうとするものです。先導者に手を引かれて、ゆっくりと怖がりながら歩いて、その中でいろいろ音とか触覚で体験をする。実は、視覚障害者の体験することによって、違う自分のチャンネルに気付くということがあるんです、もう一つ、なんとその先導者が視覚障害者なんです。ということは、我々は障害者と呼んでいるけれども、状況が変わると障害者が健常者になり、先導者になるわけです。理屈でなく体験的に気付く、重要な経験回路なんですよ。それが体育に代わる「からだそだて」、「体育」ではなくて、「からだそだて」が21世紀の教育のコンセプトなんだろうと思います。

また、インターネット犯罪とか、性、暴力のページが出てしまうという問題も含めて、私たちはやはりこの世にあるものに蓋をしていられるほどナイーブな時代ではないです。子どもたちは勝手にアクセスできてしまう環境です。だったら、その上でそういうものも引き受けながら、大人は完璧でなきゃいけない、教師は完璧でなきゃいけないというところを、少しずついいから崩して行って、一緒に、自分で結論しきれない不完全な人間として真剣に性の問題に向き合っていかなければいけないと思います。性や不適切な情報とかというのはインターネットの問題ではありません。文化と社会全体の問題です。そこまで教育は社会化せざるを得ないという覚悟はせざるを得ないのではないのでしょうか。



司会 教育改革のねらいに、ゆとりを持ちながら新しいものを入れるということがあります。「総合学習にこれから取り組んでいく際の配慮点」も併せて、江間先生からお話頂きます。

江間 「ゆとり」という御質問です。わたしの理解では、「ゆとり」というのはユーモアのことだと思っています。ユーモアというのはゆとりがなければできません。これから「総合学習」が始まると子どもたちはいろんな事を発信してきます。その事を「何やってんだ」と思わずに、まず「おもしろいな」と言ってあげることだと思います。子どもたち自身が、自分のやり

たいと思うことを一生懸命に一步踏み出してやったんだということを教師がまずおもしろがるのが大事なあとと思っています。

「総合学習にこれから取り組んでいく際の配慮点」ということですけれども、従来ある活動、野外観察、農業体験学習などをやっている学校があれば、それを是非生かしていただきたい。ただ、それを見る見方をずらすということだと思います。何もかも教師がお膳立てをしないということです。教師は教えることのプロなので、うまくつまずかせるということが大切になるのかなと思います。

それからもう一つは、1回では失敗することが多いので、必ず2回、3回の用意をして、しかもバリエーションがそこに生まれてくるようにすることが大切だろうと思っています。そういう点で言えば、決して教師の方で無理をしない、子どもたち自身が歩み出してくる、その歩みに足を揃えながら進んでゆくというそういったことだろうと思います。

「今の生徒は面倒臭いことをやりたがらない傾向があるんじゃないでしょうか」という問い掛けですが、僕は教師と一緒にしておもしろがることだと思っています。試行錯誤しながら

一緒におもしろがるという、そういうところから始めたらいいかなと思います。一週間ぐらいとか、なるべく短い単位の活動で、なおかつこういうことはおもしろいだろうなということを積み重ねながら、手応えのある短いサイクルでの活動から始められたらいいかなと思います。

司会 最後に先生方から今日言い残したことを整理してお話いただきます。

山口 これからは、いろいろな文化が混在して国際社会の中に巻き込まれざるを得ないでしょうし、多くの文化とか、お互いに依存し合う世界になっていくと思います。そういう中で、社会的に責任のある生き方をしていけるような、教育というものがこれからは大事になってくる。教育が社会から遊離した、単なる知識の伝達のための学問というよりは、社会の中で生きていくノウハウやコミュニケーションを、心を開いて、相手も受入れて、新しい何かをつくり上げていくということを楽しみながらやっていけるようなことが、国際理解というテーマなのかなと感じました。

竹村 「もっと勉強しましょう」と言いましたけれども、先生同士の「総合的な学習」という時間を学校内で設けるとか、地域で設けるとか、ということをやってみたらどうなのでしょう。さっきのネイチャーゲームみたいなことを子どもにやらせる前に先生たち同士で体験してみるとか、目隠しをして街を歩いてみるとか、そういうことをもっともっとおやりになっていんではないかなと思うんです。なんとしても学校の仕事の時間内に先生どうして新しいことを勉強する時間をつくってください。新しい経験で先生自身が変わっていく回路をつくってください。大人もいっぱい悩みながら、いっぱい分からないことがありながら、とにかく驚きながら生きているんだという生の姿を、「子ども性」を子ども自身と共有しながら最も人間らしい社会をつくらうという実験として、今、教育改革があるんだというふうに認識したいと思います。

江間 今年の附属中学校の公開研究会で、数学科の先生が手話の授業をしました。その先生は手話をまるで知りませんでした。けれどまるで知らない手話で授業をしました。先生自身が子どもたちと一緒に、手話での自己紹介というのをすごくおもしろがっていました。自分自身に未知な世界が開ける、そういうおもしろさを子どもたちと一緒に進んでいくということが大切だろうな、と私は思いました。

それともう一つ強調したいのは、学びの双方向性ということです。つまり、教える・学ぶという一方の関係ではなくて、教える側が「ああ学んだな」と思う時に、学び手の側も最もよく学んでいる。これは不思議です。そういう点では、学びというのは相手がいって、相手との関わりの中で生まれるんだということです。そういう点で教師は、教えるプロというよりも、学べるプロでありたいものだなということを私は思っています。

司会 社会が変わる中で学校が何をしなければならぬかという時に、「総合的な学習の時間」が、その解決の手掛かりになるのだと、そんなことを強く感じたところです。これをもちまして、今日のシンポジウム終わりたいと思います。ありがとうございました。

(文責 県教育センター指導主事 菅間裕晃)

平成12年12月20日 印刷
平成12年12月25日 発行

発行者 山形県教育センター
天童市大字山元字犬倉津2515
☎ (023) 654-2155

印刷所 豊田太印刷所
山形市立谷川二丁目485-10
☎ (023) 685-5225 (代)
