

総合的な学習の時間の展開における課題と解決についての考察

— 小学校教師を対象とした意識調査を手がかりに —

村井 万寿夫

目次

序章

第1節	研究目的	1
第2節	内容構成	2
第3節	先行研究	4
第1項	総合的な学習の注目度についての変遷	4
第2項	総合的な学習の指導にあたる教師の意識について	5
第3項	総合的な学習の指導にあたる教師の力量について	6
第4節	研究方法	8
第1項	総合的な学習の過去10年間の研究動向の把握	8
第2項	意識調査(第1次調査):質問紙調査	9
第3項	意識調査(第2次調査):聞き取り調査	10
	引用文献	11

第1章 過去10年間の総合的な学習の研究動向

第1節	研究動向把握の意義について	13
第2節	把握のための方法	13
第1項	考察の視点	13
第3節	結果と考察	14
第1項	カリキュラムについての考察	14
第2項	授業力についての考察	19
第3項	評価についての考察	22
第4節	結論	24
	引用文献	26

第2章 意識調査(第1次調査):質問紙調査

第1節	質問紙調査の意義について	28
第2節	調査の方法	29
第1項	質問紙調査の対象と依頼方法	29
第2項	回収方法と期間	29
第3項	質問の内容	29
第4項	質問紙調査用紙の作成	30
第3節	調査の結果	33
第1項	回収率について	33

第2項	アンケートの結果と考察	33
第4節	「総合的な学習を指導することは好きか」の自由記述について	41
第1項	自由記述の分析方法	41
第2項	分析	42
第3項	考察	46
第5節	「教師の力量」についての精査	46
第1項	意識の傾向に見られる課題	46
第2項	ICT環境設定力の精査	48
第3項	人的環境設定力の精査	48
第6節	「評価の方法」に焦点化して	49
第1項	総合的な学習における評価の考え方について	49
第2項	評価の方法についての考察	50
第3項	創設後の考え方や方法	53
第4項	ポートフォリオ評価, パフォーマンス評価, ルーブリックについて	54
第5項	学習指導要領一部改正時の評価の考え方や方法	54
第6項	学習指導要領改訂に見られる評価の方法	55
第7節	結論	56
	引用文献	57

第3章 意識調査（第2次調査）：聞き取り調査

第1節	聞き取り調査の意義について	59
第2節	調査の方法	60
第1項	調査の対象と方法	60
第2項	質問の内容	60
第3項	聞き取り調査用紙の作成	60
第3節	結果と考察	62
第1項	対象教師の属性	62
第2項	分析の方法	63
第3項	計画時に重視していることについて	63
第4項	実施時の学習環境について	65
第5項	評価時の評価方法について	67
第4節	「うまくいった事例」「うまくいかなかった事例」の分析と考察	69
第1項	うまくいった事例から	69
第2項	うまくいかなかった事例から	71
第5節	結論	74
第1項	計画・実施・評価するときの要点	74

第2項 総合的な学習の展開における課題解決のための要点	74
引用文献	75

第4章 今後の展望：解決方法の提案

第1節 『否定的な群』における問題点	76
第2節 学習の計画	77
第3節 学習の進め方	77
第4節 教師の資質能力	77
第5節 教師の負担について	79
引用文献	80

第5章 授業改善のための提案：モデルと見取図の考案

第1節 「素材」と「ねらい」の連関モデル	81
第2節 計画・実施・評価のための見取図	83
第3節 モデルと見取図の有用性について	84
第4節 結論	85

終章

結論	86
----------	----

謝辞

序章

第1節 研究目的

1998年の学習指導要領改訂によって創設された総合的な学習の時間（以下「総合的な学習」と称す）は、創設の趣旨にあるように、「各学校が地域や学校の実態に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保すること」⁽¹⁾である。

これを具体化するために、「よりよく問題解決する資質や能力を育てること。学び方やものの考え方を身に付け、探究活動に主体的に取り組み、自己の生き方を考えることができるようにすること」⁽²⁾の2つの面から、総合的な学習のねらいが設定された。

上記の「趣旨」と「ねらい」を併せて端的に言い表すと、創意工夫して教育活動を展開する中で、問題解決能力、学び方、考え方を身に付け、生き方を考えることが総合的な学習であると言える。このように考えると、従来からの教科の学習とは異なった学習であることがわかる。すなわち、共通に教えるべき内容は学習指導要領において示されず、ねらいだけが示されているのである。よって、各学校においては、文字通り、地域や学校の実態に応じた教育課程を編成しなければならない。しかも、学習の内容や方法を考え、評価計画を立て、特色ある学習指導を展開していかなければならない。

このような特徴や性格を持った総合的な学習について本論文では、教師は教科とは異なった学習であることを意識して指導にあたる必要があること、教科を指導する力量とは異なった力量が求められることを意識して指導にあたる必要があること、この2つに焦点を当て、小学校教師を対象とした意識調査を手がかりに、総合的な学習の展開における課題と解決について考察することを目的としている。

研究方法は、総合的な学習の指導にあたる教師の意識や力量に関する先行研究をレビューし、明らかにされている知見を得る。そして、その結果をもとに未だ整理されていない知見について明らかにするために、金沢市の小学校の教師を対象に質問紙調査（第一次調査）を行う。さらに、質問紙調査に協力を得た教師を対象に聞き取り調査（第二次調査）を行う。これらによって総合的な学習の展開における課題を明らかにする。最後に、課題を解決するための方法について展望するとともに、独自のモデル『素材とねらいの連関モデル』と『総合的な学習の計画・実施・評価のための見取図』を考案し、教師たちに提供する。これによって総合的な学習の指導にあたる教師たちに資するものになると考える。

第2節 内容構成

本論文は、研究目的の中で述べたように総合的な学習に関する先行研究から明らかにされている知見を得た後、未整理の知見について明らかにするために意識調査を行い、分析し考察する。そして、考察をもとに課題を整理するとともに、その解決策に展望しながら提案する。最後に、「解決策」を指導にあたる教師が短時間で俯瞰できるモデルと、授業改善に役立つ見取図を考案し、教師から意見を求めて汎用性のあるものにより、提案と結論としてまとめる。

第1章では、過去10年間の総合的な学習の研究の動向について明らかにする。方法としては日本生活科・総合的学習教育学会の学会誌『せいかつか&そうごう』（2005年から2014年までの10冊）に掲載されている論文を対象とする。これに限定する理由は、日本生活科・総合的学習教育学会は我が国における唯一の総合的な学習に関する学会であり、対象を他に広げないことにより10年間の変遷と研究内容に焦点化することができると思われる。

第2章では、金沢市の小学校の教師を対象に総合的な学習に関する意識調査（第1次調査）として、質問紙調査を行い教師の意識について考察するとともに、課題について明らかにする。方法としては、金沢市の小学校の第3学年以上を担任している教師を対象とする。質問紙調査を行うことについて当該の学校長に直接依頼し、回収は学校ごとに取りまとめの上、郵送してもらう。学校長に直接に依頼し、取りまとめて郵送してもらうことにより回答率が上がることに期待できる。なお、対象校の選定にあたっては、1学年が2学級以上の小学校とする。

第3章では、質問紙調査に協力を得ることができた教師の中から、20代、30代、40代、50代の男女を対象に第2次調査としての聞き取り調査を行う。聞き取りの内容は、意識調査の結果をもとに、総合的な学習をよりよく展開していくための要件（良い影響のある要件、悪い影響のある要件）について聞き取りできるようにする。これにより、総合的な学習の展開における課題について明らかにする。なお、当該の教師が所属する小学校を訪問して聞き取り、ICレコーダーを用いて記録する。

第4章では、前章までにおいて明らかにすることができた総合的な学習の展開における課題を解決するための方法について展望する。展望の観点としては、意識調査によって、総合的な学習の指導について否定的な意識を持っている教師を想定し、総合的な学習な学

習を展開していく上での段階を「計画」「実施」「評価」の3段階で捉え、それぞれについての改善方法について示すようにする。

第5章では、前章までの考察をもとに教師の意識を反映させた授業改善のための独自のモデル『素材とねらいの連関モデル』を考案する。さらに、このモデルと繋ぐ『総合的な学習の計画・実施・評価のための見取図』を組み立て、意識調査に協力してもらった教師たちに提供して感想や意見を求める。

これらにより、今後の金沢市内の小学校における総合的な学習の展開がよりよいものになることに資することにつながるとともに、石川県内への波及効果にも期待することができる。

終章では、質問紙調査及び聞き取り調査によって明らかにできたこと、そこから見出すことができた課題の解決方法、『素材とねらいの連関モデル』と『総合的な学習の計画・実施・評価のための見取図』の有用性、これらについて明解に述べることにより、本論文における結論とする。

第3節 先行研究

第1項 総合的な学習の注目度についての変遷

1998年7月29日の教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」において、総合的な学習の創設が提言され、同年12月14日告示の小学校及び中学校の学習指導要領によって教育課程に位置づけられた。さらに、翌年3月29日告示の高等学校学習指導要領においても同様に位置づけられた。

村井（2014）は、「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さからも研究や実践の取組みに拍車をかけた」⁽³⁾と当時のことについて述べ、田村（2015）も「当初は日本全国の多くの学校で総合的な学習の時間が実践研究されるほどの注目を集めた」⁽⁴⁾と述べている。

その後、PISA調査などの学習状況調査結果を反映した2008年3月改訂の小学校及び中学校（高等学校・特別支援学校は翌年3月）の学習指導要領において、知識・技能の確実な習得と、いわゆる活用力をはぐくむことが重視され、各教科の年間授業時数の増加に伴い、総合的な学習の年間授業時数は大きく削減されることになった。

しかし、その後のPISA調査結果の向上や全国学力・学習状況調査結果による関連性などが影響し、総合的な学習は再び注目される状況になってきた。

近年においては、村川ら（2015）は「しかし近年、総合的な学習の時間が脚光を浴び評価されてきている」⁽⁵⁾と述べ、田村（2015）もまた、「しかし、近年、総合的な学習の時間に取り組んだことによる成果が様々な形で報告されるようになってきた」⁽⁶⁾と述べている。これらのことから、総合的な学習の注目度が上がってきていることが示唆される。

2014年11月20日、文部科学大臣によって中央教育審議会に「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」が諮問され、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）」⁽⁷⁾が示された。趣旨は学習者の主体的・協働的な学びの実現であることから、教科学習以上に総合的な学習でアクティブ・ラーニングが実践されていく状況になったと言える。

このことから今後ますます総合的な学習の注目度が上がっていくことが予想されることから、総合的な学習についての本論文は研究意義があると考えられる。

第2項 総合的な学習の指導にあたる教師の意識について

1998年の学習指導要領の改訂によって創設された総合的な学習は、「地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う」ことが趣旨である⁽⁸⁾。よって、指導にあたる教師は創意工夫を図るとともに、総合的な学習のねらいに迫るため、児童主体の学習活動を展開していく必要がある。

総合的な学習の創設を提言した1996年の第15期中央教育審議会【第一次答申】においては、「[生きる力]が全人的な力であるということを踏まえ、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新しい手立てを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが有効である」と示しており⁽⁹⁾、指導にあたる教師は豊かに学習活動を展開していこうとする意識を持って計画・実践していくことが求められていると言える。

総合的な学習の指導にあたる教師の意識について秋場(2014)は、小学校の教師を対象としたアンケート結果をもとに、『総合』(総合的な学習を指す：筆者注釈)を得意とする教師は全体(71人：筆者注釈)の4割程度にとどまり、苦手意識を持っている教師が半数以上いることを報告している⁽¹⁰⁾。

教師の意識については2003年の中央教育審議会の答申の中においても教師への意識調査をもとに、創意工夫した授業計画の組立ての機会が増加し、児童の学習意欲の向上などにつながったなどの肯定的な声が大きく指摘している⁽¹¹⁾。つまり、教師は総合的な学習を肯定的に捉えている状況にあることがわかる。

その一方で答申では、教師の負担感、学習のテーマの設定の難しさ、具体的な実施内容に関する教師の悩みなどを考慮する必要があるとも指摘している。

以上のように総合的な学習の指導にあたる教師の意識についていくつかの知見を得ることができる。

秋場の指摘する苦手意識を持っている教師が金沢市の小学校教師にどれくらい見られるのか、また、中教審答申が指摘する「肯定的な声」は金沢市の小学校教師にどれくらい見られるのか、調査によって明らかにする必要がある。

第3項 総合的な学習の指導にあたる教師の力量について

稲垣（2000）は、総合的な学習について、「何のために、何を選び、どのように教えるのか、そして、そこで行われる学習は、その子どもにとって、どのような意味があるのかを問い、吟味することが重要である」⁽¹²⁾と指摘している。総合的な学習を指導する教師には、これまでの教科を指導する力量とは異なる力量が必要であると示唆される。

加藤（1999）は、これまでの教科指導には求められなかったが、総合的な学習においては、「学びの場面を見いだす力、見いだした学びの場面を活用する力、学習活動の中に学びの場面を埋め込んでおく力」⁽¹³⁾が求められると指摘している。

中島ほか（1999）は、金沢市内の小学校における総合的な学習の授業実践をもとに分析し、「外部人材とのアクセス力、授業反省力、長期的授業プランニング力」⁽¹⁴⁾などの力量が求められると報告している。

このように、総合的な学習が創設された1998年以降、総合的な学習に必要な教師の力量についてはこれまでにいくつもの研究知見が報告されている。

村井（2002）は、上記の研究動向に視点を当て、小学校教師を対象に総合的な学習における力量についてのアンケート調査を行い、学習過程に対応した教師の力量として表1のように6つに定義している⁽¹⁵⁾。

表1 6つの力量とその具体（村井による定義）

力量	力量の具体
①単元設計力	学習単元を構想して学習指導案を構成する力
②授業評価力	自らの授業を評価する観点を明確にして評価と考察を行う力
③学習評価力	子どもたちの自己評価や相互評価の方法について具体化できる力
④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
⑤課題分析力	子どもたちが解決すべき課題の予想とその価値性について分析する力
⑥状況把握力	学習が展開・進行する過程で学習状況を把握して対処する力

これらの力量は、総合的な学習を展開していく上で必要最小限の力量であるとも言えるため、指導にあたる教師には様々な力量が求められる。

松井（2014）が「これまでも総合的な学習を指導する教師に求められる指導スキルや総合的な学習を指導する教師の力量については追究されてきている」⁽¹⁶⁾ と言うように、1998年に創設されて以来今日まで教師の力量について研究されている。

ところで、1998年に創設された総合的な学習は2003年の小学校学習指導要領一部改正に伴い、改正前の2つのねらいに対し3つのねらいが示された。つまり、指導のねらいが1つ追加されたのである。

そのねらいとは、「各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」であり、教科と関連させた総合的な学習を目指したものである。

これは高階（2001）が指摘するように「総合的な学習は各教科で培った基礎基本を多様な活動の場で応用したり発展させたりする」⁽¹⁷⁾ ことができていなかった状況を踏まえたものである。指導にあたる教師が総合的な学習と教科とを関連させた学習指導を行うことができていなかったという課題に対応したものであり、教師の力量に関連したものであるとすることができる。

さらに、2014年11月に諮問された「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」によって示されたアクティブ・ラーニングは、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」⁽¹⁸⁾ であることから、総合的な学習のねらいと極めて合致していると考えられる。それは、総合的な学習のねらいの1つである「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」と共通しているからである。つまり、総合的な学習のねらいに迫るための方法としてアクティブ・ラーニングを具体化するための力量が教師に求められると言える。

以上のことから、総合的な学習の指導にあたっている金沢市の小学校教師を対象に自己の力量についての意識について明らかにする必要がある。

第4節 研究方法

第1項 総合的な学習の過去10年間の研究動向の把握

我が国における総合的な学習に関する唯一の学会である「日本生活科・総合的学習教育学会」の学会誌『せいかつか&そうごう』をもとに、総合的な学習についての研究動向を把握する。対象の学会誌は、2005年から2014年までに発行された第12号から第21号までの10冊とする。

これをもとに小学校における総合的な学習の理論研究及び実践研究について、次に示す3つの視点から考察するとともに、課題や今後の方向性について言及する。

1 カリキュラムについて（単元計画）

カリキュラム編成は教科の学習指導以上に重要となる。それは、教科の場合と異なり、総合的な学習においては学習指導要領で「ねらい」が示されているだけで、「目標」や「内容」は各学校において定めることとしているからである。さらに、教科の場合には教科書や指導書があって年間指導計画も示されているが、総合的な学習においてはそれもないため、カリキュラムが重要になる。よって、カリキュラムの編成や留意点についての示唆を得る。

2 授業力について（授業実施）

総合的な学習はこれまでにない学習であり、カリキュラムに基づいて授業を実施していく教師にはこれまでにない力（総合的な学習の趣旨やねらいに沿った授業を計画・実施していく力など）が求められている。このようなことから、総合的な学習における授業力についての示唆を得る。

3 評価について（評価）

評価に焦点を当て、評価の方法としてどのようなものが実践されたり研究されたりしているかの示唆を得る。さらに、評価のついでに理論の変化や移り変わりがある場合、その現状についての示唆を得る。

第2項 意識調査（第1次調査）：質問紙調査

金沢市内の小学校から学年2クラス以上の学校を任意に10校抽出し、第3学年以上の学級担任に質問紙調査を依頼する。依頼は、10校の小学校を個別に訪問し、学校長に文書と口頭で依頼する。なお、質問紙は印刷して持参し当該校における対象の教師の人数分を学校長に渡す。

学校長には返送用の封筒を渡し、回収後に郵便ポストへの投函を依頼する。これにより回答率を高めることにつながり、統計的な分析に資することができる。なお、調査の時期は2014年の2学期とする。

質問の内容は次に示す6つの観点をもとにアンケート用紙を作成する。

1 教科や総合的な学習の「得意」について

第3学年以上の学級を担当する教師が担当することが多い国語科、社会科、算数科、理科について、教師がどの程度得意としているか、選択式（複数選択可）の回答を求める。同様に総合的な学習をどの程度得意としているか、選択式（択一）の回答を求める。

2 総合的な学習の取組や意識について

総合的な学習に対する取組や意識についての質問を設け、該当するものを選択するよう求める。

3 「教師の力量」について

筆者がこれまでに明らかにしている、教師に必要な6つの力量に関する質問を設け、4件法での回答を求める。

4 児童の学習状況について

総合的な学習のねらいに照らし、児童に身に付けさせたい能力や態度についての質問を設け、4件法での回答を求める。

5 評価方法について

総合的な学習の評価として多く取り入れられている方法をもとに質問を設け、4件法での回答を求める。

6 総合的な学習が「好きか」について

冒頭のほうで教科や総合的な学習の得意について質問しながら、総合的な学習についての取組や意識、教師の力量、学習状況、評価方法についての回答の最後に、総合的な学習を指導することは好きか、選択式（択一）の回答を求める。

第3項 意識調査（第2次調査）：聞き取り調査

質問紙調査の回答があった教師の内から各年代（20代、30代、40代、50代）の教師を対象に、総合的な学習の指導面についての意識を掘り下げて考察する。そのため、質問紙調査に回答した教師が所属する小学校の学校長に依頼し、学校長が了解または学校長から推薦があった教師に聞き取りを行う。各年代の教師は男女を基本とし、全体としての男女比は同じようになるようにする。なお、聞き取りは、2015年の1学期から夏休みにかけての期間とする。

聞き取りは、総合的な学習は指導にあたる教師の創意工夫によって児童主体の活動を展開していくことが重要であることから、総合的な学習の計画・実施・評価の3つの観点を基本とし、成功事例や失敗事例についても聞き取りすることにする。

引用文献

- (1) 文部省教育課程審議会(1998),「幼稚園,小学校,中学校,高等学校,盲学校,聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について(答申)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm (参照日 2014.11.15)
- (2) 文部省(1998),「小学校学習指導要領」, pp.2-3
- (3) 村井万寿夫(2014),「学会誌に見る過去 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, 第 8 巻, 第 1 号, pp.29-34
- (4) 田村 学(2015),「生活科・総合的な学習の時間と学力」, 日本生活科・総合的学習教育学会誌, 第 22 号, pp.4-11
- (5) 村川雅弘・久野弘幸・野口 徹・三島晃陽・四ヶ所清隆・加藤 智・田村 学(2015),「総合的な学習で育まれる学力とカリキュラム I (小学校編)」, 日本生活科・総合的学習教育学会誌, 第 22 号, pp.12-19
- (6) 前掲書(4)
- (7) 文部科学省(2014),「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm (参照日 2015.1.10)
- (8) 文部省(1998),「小学校学習指導要領」, 大蔵省印刷局, p.2
- (9) 中央教育審議会(1996),「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/Chuuou/toushin/960701.htm (参照日 2016.4.13)
- (10) 秋場 淳(2014),「総合的な学習の時間における教師の意識に関する考察」, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 第5号, pp.260-263.
- (11) 中央教育審議会答申(2003),「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm(参照日 2016.4.22)
- (12) 稲垣忠彦(2000),『総合学習を創る』, 岩波書店, 東京, pp.179-180
- (13) 加藤隆弘(1999),「総合的学習における「学び」の視覚化による教師の力量に関する研究」, 教育メディア研究, 第6巻, 第1号, pp.30-42
- (14) 中島満子, 押野市男. 三田村英明, 内田正明, 明星哲久, 堀内克之, 岩田範夫, 上出雅,

吉本雅之, 西田政人, 村井万寿夫, 加藤雄一, 細川都司恵, 岡部昌樹(1999), 「マルチメディアを使った教員研修のあり方に関する研究～総合的学習の授業設計・実施・評価を通して～」, 松下視聴覚教育研究財団研究調査助成報告書, pp.161-190

- (15) 村井万寿夫(2002), 「総合的学習における教師の力量形成に関する研究」, 明星大学大学院人文学研究科教育学専攻修士論文, pp.13-15
- (16) 松井千鶴子(2014), 「総合的な学習の時間を重視するA小学校における教師の力量形成に関する事例的研究」, 上越教育大学教職大学院研究紀要, 第1巻, pp.159-169
- (17) 高階玲治(2001), 『総合的学習を総点検する』, 明治図書, 東京, p.115
- (18) 文部科学省(2014), 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm (参照日 2014.11.25)

第1章 過去10年間の総合的な学習の研究動向

第1節 研究動向把握の意義について

1998年の学習指導要領改訂によって創設された総合的な学習は、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さからも研究や実践の取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。

その後、PISA調査などの学習状況調査結果を反映した2008年改訂の学習指導要領において、知識・技能の確実な習得と、いわゆる活用力をはぐくむことが重視され、教科とは異質の総合的な学習における年間授業時数は大きく削減されることになった。

これらによって、総合的な学習の位置や注目度は創設時に比べて下がったと言える。例えば、小学校においては第3学年から第6学年の年間授業時数70時間が学習指導要領で示されているが、市町教育委員会が指定する共通の時間が管轄の学校全てに組み込まれ、学校カリキュラム（年間指導計画）を年間70時間で編成できない場合もある。

このような状況に鑑み、過去10年間の学会誌に掲載された論文を俯瞰しながらいくつかの視点をもとにレビューし、研究動向を把握することによって成果や課題等について明確にする。

第2節 把握のための方法

考察の対象とするのは、2005年から2014年までに発行された日本生活科・総合的学習教育学会誌（以下「学会誌」と称す）第12号から第21号までの10冊とする。

これをもとに小学校における総合的な学習の理論研究及び実践研究について、次項にて示す3つの視点から考察するとともに、課題や今後の方向性について言及する。

第1項 考察の視点

1 カリキュラムについて

カリキュラム編成は教科の学習指導以上に重要となる。それは、教科の場合と異なり、総合的な学習においては学習指導要領で「ねらい」が示されているだけで、「目標」や「内容」は各学校において定めることとしているからである。さらに、教科の場合には教科書や指導書があつて年間指導計画も示されているが、総合的な学習においてはそれもない

め、カリキュラムが重要になる。よって、カリキュラムの編成や留意点についての示唆を得る。

2 授業力について

総合的な学習はこれまでにない学習であり、カリキュラムに基づいて授業を実施していく教師にはこれまでにない力（総合的な学習の趣旨やねらいに沿った授業を計画・実施していく力など）が求められている。このようなことから、授業力についての示唆を得る。

3 評価について

上記の授業力に評価を含む考え方もあるが、ここでは評価に焦点を当て、評価の方法としてどのようなものが実践されたり研究されたりしているかの示唆を得る。さらに、評価のついでに理論の変化や移り変わりがある場合、その現状についての示唆を得る。

第3節 結果と考察

第1項 カリキュラムについての考察

1 題材の選択のポイント

第15号（2008）の『自由稿』において、木村は「総合的な学習と学校生活の相互関連に関する一考察—子どもの興味・関心の芽生えはいかにして育まれるか—」⁽¹⁹⁾の中で、子どもの興味・関心の芽生えは、子どもの学校生活の在り方とそこでの教師と子どもの関係性が重要になるとの立場から、第3学年の総合的な学習「草花調べ」の実践をもとに以下のような5つの連関点を見いだしている。

- ①子どもたちは学校生活における日常の教師の振る舞いに憧れを抱いている。
- ②子どもたちを多様な体験へと導く教師の学習環境の設定がある。
- ③教師は、子どもたちとのコミュニケーションを通して、体験を共有している。
- ④子どもたちは、休み時間などの学校生活においても、学習につながる体験をしている。
- ⑤教師と子どもたちの共通の体験が、総合的な学習のリソースとなっている。

これらのことから、「総合的な学習実践の題材は、教師からトップダウンに与えられるものではなく、子どもと教師のかかわりの中から、教師の不断の働きかけによって、子どもの興味・関心が生起し、題材が選択されていくのである」としている。

学習指導要領で示されている総合的な学習の第1のねらいである「(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」⁽²⁰⁾ ためには、子どもの興味・関心を学びのベースにしなければならない。

よって、カリキュラム編成においては、各学年の子どもたちの生活経験や自然・社会体験、学習経験などをもとにどのようなことに興味・関心を示すかを吟味することが重要であると言える。さらに、木村の指摘に着目するならば、カリキュラムを編成したのち、それを計画通りに実施するのではなく、子どもとのかかわりや教師の不断の働きかけによって子どもの興味・関心が刺激され、その結果、子どもと教師によって題材を選択していくことが重要であると考えられることができる。

2 ことばと体験・体感

第15号(2008)の特集である『学習指導要領改訂の方向と生活科・総合的な学習』において、澤本は「ことばと体験と経験—言語経験の再定義を踏まえたカリキュラムの総合化を—」⁽²¹⁾の中で、消費の場としての学校から生産と創造の場としての学校へと変わる必要があることや、子どもたちの作文の内容が非常に偏っていることを例に挙げ、「子どもたちはもっと面白くてわくわくする経験をしているはずだが、それを想起し表現する術を学んでいない」と指摘している。

「作文の多くが表層的で魂の躍動が感じられない」「学校文化の持つ形式主義、パターン

の教え込み重視の指導の弊害が考えられる」とし、総合学習(当時はまだ「総合的な学習」が創設されていない時期であり、低学年においては生活科も創設されていないために「総合学習」という位置づけをしていると考えられる：筆者注)による生産・創造体験の企画実施の実践例をもとに、「ことばとは体験と体感を伴い子どもの体内で蓄積され経験化されるものだろう」と述べている。

この実践例は1987年のお茶の水女子大学附属小学校第2学年の総合学習であるが、今日の総合的な学習の単元設計に大いに通じるものであると考えることができる。

総合的な学習は生活科と同様に、子どもたちが自らの活動を通して課題解決に取り組んでいくことが重視される。そして、その過程で見つけたり気付いたり、考えたり分かたりしたことをお互いに共有したり、他の人に知らせたり伝えたりする。そこには「ことば」が必要になり、ことばは活動を通して体内で蓄積され経験化されることにより、深層的で魂の躍動が感じられるものになる。そのような子どもの姿を描いて総合的な学習を計画・実施するためのカリキュラム化が必要であると捉えることができる。

3 クロス・カリキュラム

第16号(2009)の特集『授業をどう変える・どう変わる～新学習指導要領の視点』において、野口は「総合的な学習の時間と各教科との関連－クロス・カリキュラー・アプローチによるカリキュラム開発－」⁽²²⁾の中で、次のように述べている。

「日本の学校カリキュラム開発において、クロス・カリキュラー・アプローチのもつ意味は極めて大きいものと言える。つまり、子どもが主体的に自らの学びの経験を総合化することをうながすために、また、それを実践していく上で、教師にも主体的で総合的な学校カリキュラム開発をうながすという、二つの学びを包含したアプローチであると考えられるからである」

さらに、「クロス・カリキュラー・アプローチは、教科型の学習と総合的な学習のバランスに配慮したカリキュラム開発を進める上で極めて有意義な方法である」と強調している。

総合的な学習が創設されることを想定していち早く文科省の教科調査官の指導のもとに取り組んだ金沢市立明成小学校の『教科関連型学習』の理論と実践は、このクロス・カリキュラー・アプローチによるものであると言える。

筆者は当時、この明成小学校の教諭として教鞭をとるとともに、教科調査官の進言をもとに「発信型の学びをめざす総合的学習～古都・金沢発“自力解決できる子”～」と題した単行本発刊(1999年発刊)に向け、“校内編集長”の任にあったので、クロス・カリキュラムのことについても知り得ていた。

明成小学校ではイギリスが発祥と言われる「クロス・カリキュラム」を「教科関連型学習」と置き換えて実践していたのである。

当時は1996～1997年のことであるが、野口がクロス・カリキュラー・アプローチによるカリキュラム開発を論じたのは2009年であり、その前年に新しい学習指導要領が告示されたことに密接に関係すると考えられる。

すなわち、2008年改訂の学習指導要領では、総則の「総合的な学習の時間の取り扱い」に示されていた「ねらい」が「目標」となり、その中に「探究的な学習」の文言が加わった。これは「各教科等の学習を通して身に付けた知識技能等は、本来児童の中で一体となって働くものと考えられるし、一体となることが期待されている」⁽²³⁾という考えに基づいている。

4 教科との関連

第 17 号（2010）の「特集」で、江間は、「社会科と総合的な学習の時間の接点」⁽²⁴⁾の中で、社会科と総合的な学習の関係をめぐる 3 つの言説（補完論・競合論・純化論）を挙げながら、両者の関係を建設的により意味のあるものにする課題を検討する上では、補完論と競合論がよいとする立場をとっている。

補完論においては「わたしたちのくらしとごみ」（社会科）と「やってみようリサイクル～ごみ減量化のために～」（総合的な学習）を例に、学習活動の前半は社会科のねらいから、そして後半は総合的な学習のねらいから迫る学習をもとに、補完論を支えている「近接性」と「役割分担」について述べている。

一方、競合論においては、まず、競合論とは「社会科において課題性の高いテーマを位置づけた問題解決学習を重視し、その扱う学習活動において、社会科と総合的な学習が重複・競合すると位置づけるものである」とした上で「ゴミ学習」を例に挙げながら、社会科の学びの中にも社会的事象の意味を探る探究的な学習があるが、総合的な学習の固有性は「生活実践上の問い」を中心としたスケールの大きい探究にあるとし、この「生活実践上の問い」のプロセスに「教科の問い」の学習を関連付けていくことが課題であると指摘している。

これらのことは、2003 年 12 月の学習指導要領一部改正において総合的な学習の「ねらい」の 3 番目として追加された「(3)各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」にまさしく合致する。すなわち、一部改正時に言われた「教科との関連」を重視したカリキュラム編成の必要性についての示唆と捉えることができる。

5 4 つの基本原則

同じく第 17 号（2010）の「特集」において、新富は「特別活動と総合的な学習－4 つの基本原則からの関係付け－」⁽²⁵⁾で、「自立性の原理」「共感性の原理」「主体性・自発性の原理」「開放性の原理」の 4 つを挙げ、特別活動と総合的な学習の関係付けについて論じている。4 つの基本原則について端的にまとめるとすれば、次のようになる。

①自立性の原理：「体験活動」が両者にとって指導上の基本原則となる。

②共感性の原理：教科学習による「知る」ではなく、両者の時間において独自の「識（し）

る」学習活動でなくてはならない。体験活動を通して「識る」とき、知識理解における「知る」にはない“共感的理解”が介在していることに留意する必要がある。

③主体性・自発性の原理：“子どもから出発する”ことが共に基本理念であり、いかにして子どもを活かすかである。

④開放性の原理：両者は各教科（但し、生活科は別範疇）のような「まとめる」という授業の構成論理を志向しない。学級・学校の内外に、家庭や地域など、より外の社会に向けて働きかけようとする“ひらく・ひろげる”志向でなければならない。

以上の4つの基本原理は、総合的な学習のカリキュラムを編成する段階における指針と成り得ると言える。

6 学校カリキュラム

第21号(2014)の特集「総合的な学習の時間研究の課題と展望－10年間を振り返って」において、村川・野口・猪股は『『総合的な学習の時間』と他教科との関連』⁽²⁶⁾の中で、総合的な学習と各教科等とを関連させることで育てる子どもの主体的な学びについて言及し、「子どもが自ら各教科等で学んだ知識や技能を相互に関連付けたり、他の学習場面や生活場面において生かしたりすることで、そこから学んだことを、総合的に判断して活用する能力を獲得していくことにある」と整理している。

そして、これを実現していくためには、大人が与える安定的な内容を学習する教科と、子どもの経験によって構成される不安定な内容を対象とする総合的な学習といった両者の関係を捉えた上で、これらの学びが子どもにとって総合的に働くようにする「知の総合化」が求められるとしている。

さらに、そのような豊かな学びを生み出すには、学校カリキュラムが必要になると指摘している。

学校カリキュラムとは、学校全体で総合的な学習の学年ごとの目標や内容、単元、題材、実施時期などをもとに計画した年間のカリキュラムのことであると言えるが、例えば、単元や実施時期などをもとにしながら各教科の単元や実施時期とを突き合わせながら学習する内容について検討することにより、総合的な学習と各教科等との関連を見いだすことができると思う。

ただ、その際には村川らが言うように、教科では知識や技能の「習得」とそれらを「活

用」する学習を行い、総合的な学習において「探究」的な学習を行う、というような区分したり役割分担したりするといった意識ばかりにとらわれてはならない。教科学習においても独自の探究活動が行われているからである。

例えば、社会科の場合がそれに該当する。村川らはこのことに焦点を当て、カリキュラム編成の際には、各教科の「探究」と総合的な学習の「探究」との接点を探ったり、どのように位置づけたりするのかを明らかにしていくことが今後の課題であると指摘している。

第2項 授業力についての考察

1 「合意」や「納得」

第12号(2005)特集I「授業力の向上」において、寺尾は「生活科と総合、教科の学びの改善をどうするか」⁽²⁷⁾の中で、授業の主体は誰かと問いながら、次のように言及している。

「教師も児童生徒も両者がともに主体であることを今日、『相互主体性』と呼ぶが、こうした点を再確認した上で、授業力の向上とは、児童生徒の学びを活発化することを意図した教師にとっての課題であると理解していく必要がある」

このように児童生徒主体の授業の捉え方に警鐘を鳴らしている。さらに、教師は「出過ぎてもいけない。出なくてもいけないなどという抽象的な答えではいけないのである」とした上で、教師のとるべき態度は「児童生徒のしぐさや応答を考慮しつつ、その都度、「合意」や「納得」を取り付けながら進めていくのが正しい」と指摘している。

確かに授業は教師と子どもたちとの相互交渉作用によって成立するものであり、『相互往還作用』と呼ぶこともある。特に総合的な学習の授業展開においては、「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し」とあることから、教師が前面に出てはいけないといった授業観を持ちやすい。寺尾の言う「合意」や「納得」の場面を教師が意識して見いだしていくことで授業力が向上すると言える。

2 教師の熱意

同じく第12号特集Iにおいて、大内は「教師に求められる授業力とは」⁽²⁸⁾の中で、「今、教師に求められているのは、子どもたちがひたむきに学ぶ授業を創造できる力である」と

し、いくつかの授業像を示している。子どもたちが生き生き活動する授業、熱のこもった話し合いをする授業、自発的に問いが生まれ追究する授業などである。

そのような優れた授業は単に教材の内容を注入すればできるものではなく、教師が教材とじっくりと向き合ってその本質をつかみ、想像力を働かせて子どもの心の動きを読み取ることが必要であると指摘している。大内はこれらをもとに教師に必要な3つの授業力について示している。

- ①ねらいを見きわめ、教材の本質をとらえる力
- ②子どもの内に問いや葛藤を生み出し、授業を展開する力
- ③学ぶ姿勢を育む学級経営力

このような力を付けるためには、「常にそういう授業を創造していきたいという意欲をもち続けること」や、「優れた授業を観ること」も大切な方策であると述べている。

ここでの「教師の意欲」や上記の「教材とじっくり向き合う」は、子どもたちのためによい授業をしようと熱い思いで臨む教師につながる。要するに、授業力向上の秘訣は教師が熱い思いで授業に臨むとことであると言えよう。

3 4つの課題

第14号(2007)特集1『生活・総合における『授業力』』において、嶋野は「生活科・総合的な学習の時間における授業の精神と形」⁽²⁹⁾の中で、総合的な学習における授業力をめぐる課題について次の4点を挙げている。

- ①学校において具体的な目標や内容を明確に設定できずに活動を実施し、必要な力が児童生徒に身に付いたか否かの検証・評価が十分行われていない。
- ②教科との関連に十分考慮していない。
- ③教科の時間への転用が見られる。
- ④教員が児童生徒に対して必要かつ適切な指導を実施せず、教育的な効果が十分上がっていない。

これらの課題の背景や要因には、総合的な学習の教育理念・原理が、これまでの教科と

は全く異質な点にあるとしている。総合的な学習の教育理念・原理を理解するためには、単に学習指導要領における「ねらい」（後に「目標」となる）だけでなく、創設の趣旨に立ち戻って理念や原理を理解する必要があると思われる。

総合的な学習は、1996年7月19日に第15期中央教育審議会（有馬朗人会長）において文部大臣に対する第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」⁽³⁰⁾の中で初めて提言された。そして、これを踏まえた1998年7月29日の教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課の基準の改善について（答申）」⁽³¹⁾において「総合的な学習の時間」の創設が提言され、その趣旨について、次のように示した。

「総合的な学習の時間」を創設する趣旨は、各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保することである。また、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ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教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである。我々は、この時間が、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うものと考えている。

以上のことを受けて、1998年12月告示の小学校と中学校の新学習指導要領に位置付けられたのである。

4 4つの能力

同じく第14号特集Iにおいて、矢野は「生活科・総合的な学習を充実させるための『授業力』について」⁽³²⁾の中で、授業力について次の4点を挙げ、これらのバランスがとれていなければ、「授業力」とはいえないのではないかと述べている。

- ①授業を構想する能力
- ②授業を実践する能力
- ③授業を評価する能力
- ④授業を改善していく能力

この4つからキーワードを取り出すと、「構想」「実践」「評価」「改善」となり、マネジメントシステムの用語としてのPDCAサイクルに合致したものになり、学校現場においては既に浸透している観点であると言える。

5 5つの力

同じく第14号の特集Ⅰにおいて、白川は「生活科・総合的学習の授業力とは～生活・総合の若い力に授業力をみる～」⁽³³⁾の中で、授業力について次の5点を挙げ、「授業力」は子供理解から始まることを強調している。

- ①子供を理解する力
- ②教材を研究・開発する力
- ③授業を構成する力
- ④指導技術力
- ⑤保護者や地域と連携する力

先の矢野の提唱する授業力と比べてみると、「子供理解」のほかに異なる力として「保護者や地域と連携する力」に着目することができる。この力は特に総合的な学習を計画・実践していく際に特に重要となる。総合的な学習の素材やフィールドは地域がベースになるからである。

第3項 評価についての考察

1 ポートフォリオ評価・ルーブリック

第18号(2011)特集『教育諸学の立場から見た生活科・総合の意義と課題』において、高浦は「教育評価研究と生活科、総合的な学習」⁽³⁴⁾の中で、評価方法としてのポートフォリオ評価とルーブリックに焦点を当て、独自の理論を展開している。

ポートフォリオ評価は、アメリカにおいてテストによる測定評価に代わって「真正の評価」の方法として登場したことを紹介している。すなわち、「ポートフォリオ評価は、標準化されたテストに代わる新たな方法として考案されたもの」ということである。

アメリカのこの考えや方法が日本に取り入れられ、「生活科が早くポートフォリオ評価法を導入し、テスト資料以外に、例えば観察、面接、質問紙、作品、ノート、レポート、

自己評価等の多様な評価資料を集めた」と述べている。つまり、生活科は他の教科のように知識や技能等の向上を目指し、その力が付いたかをテストによって測定するものではないということから新たな評価方法としてポートフォリオ評価が受け入れられたとすることができる。

このポートフォリオ評価は、総合的な学習が創設された時期から評価の方法として導入されて今日に至っている。総合的な学習の評価は、教科の評価とは異なるためである。しかし、高浦が指摘するように「中にはポートフォリオというよりは、資料を単に収集した『学習ファイル』と類似になったりしたものもある」という問題点がある。

ルーブリックとは、「一セットの得点化指針 (a set of scoring guideline) のことである」とし、「何をセットとするのか、どのようなフォームを使うか、何段階の得点化の指針とするか等をめぐって定説はないようである」と説明した上で、独自のルーブリックのフォーマットを作成して評価に取り組んでいることを紹介している。そして、ルーブリックを取り入れた評価について、「客観性や妥当性の高いルーブリックが一朝一夕にできるわけではない。あるいはこれが客観的で妥当なものだというものがアプリアリにあるわけでもない」とし、「より多くの教師の“間”で共有され、より多くの教師から使われるようなものこそ客観的で妥当なものであろう」と述べている。

総合的な学習のねらいである「(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に、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」からも分かるように子どもたちが自らの学び方を身に付けたり主体的に取り組むためには、子どもたちが自己の学び方や取り組み方の目印なり指標とかいったものが必要と言える。

要するに、学びの途中のゴールや最後のゴールとかいったものがあるほうが良い。その目印なり指標とかいったものがルーブリックによって示すことができるため、総合的な学習の時間の評価方法として注目されていると言える。

2 モデレーション

第 20 号 (2013) の『自由稿』において、浦郷・佐藤は「総合的な学習の時間における評価研修に関する研究—グループ・モデレーションを用いた実践を通して—」⁽³⁵⁾の中で、総合的な学習の評価と方法について「近年では、評価の客観性や妥当性、信頼性を高めるために評価指標の設定方法を明確にすること、及びルーブリックの設定と活用がなされて

きた」と整理するとともに、総合的な学習は児童生徒の個人的な探究活動であるがゆえに、「それら全てを補う評価を迫る結果、ルーブリックの記述語が抽象的になり、そのことによってその信頼性が低下することがある」と指摘している。

そして、これを解決する方法として、ルーブリックに具体的な事例を付けることで信頼性を高めることはできるが、その具体的な事例を主観的でなく、客観的に設定・共有する手立てとしてのグループ・モデレーションを提案している。

モデレーションは「均す」ことの意味を持っており、教師個々が設定した具体的な事例に折り合いを付けることであるといえることができる。通常、ある学年のクラスが複数あって、共通のテーマで合同して総合的な学習を展開している場合には、各クラスの担任で共通の評価の観点や方法を設定して評価する。その評価の際の子どもの具体的な姿、すなわち学習状況についても共通にしておくことで、信頼性のある評価になる。この場合には例えば学年2クラスある場合には「ペア・モデレーション」と言ってよいだろう。

第4節 結論

カリキュラム、授業力、評価の3つの視点について考察することによって、これまでと現在の研究動向について把握することができた。また、今後の課題につながることも見いだすことができた。特に評価については、ポートフォリオやルーブリックといった手法だけでなく、評価の客観性や妥当性のある評価にすべく、モデレーションの研究にスポットが当たっていることが分かった。

このモデレーションに関し未だ学校現場において普及していない現状にある。それは、各教師が共同して評価活動を展開していく状況にないことが背景にあると考えられる。

今後は本論文においてポートフォリオやルーブリックといった評価の方法について教師の意識をもとに実態に迫っていくが、水越らによる以下の指摘に注目したい。

「完全な評価方法というものはないので、さまざまな評価を組み合わせる必要がある。(中略：筆者) さまざまな評価方法の採用というのは、いかに客観性や信頼性を高めるかということにつながる。ところが最終的な評価の記述が教師の手によって行われるということは、いかなる評価基準が存在しようとも、必ず主観というのが入ってくる。(中略：筆者) むしろ考えるべきなのは、評価の結果を踏まえてどのように子どもに対応して行くのか、ということになるだろう⁽³⁶⁾。

この指摘が意味するところは、総合的な学習の評価はいろいろな評価方法を用いても、児童のよさは成長などについて記述するものであるから、評価が大事であるが主観を恐れずに評価し、評価の結果をどのように次の指導に生かしていくかも大事であると解釈することができる。こうした考えから、モデレーションという方法が学校現場に広がっていかない理由であると言えよう。

したがって、本論文においてはモデレーションについては扱わず、ポートフォリオ評価、ルーブリック、パフォーマンス評価の3つの評価方法について焦点化し、意識調査の質問項目に入れることとする。

引用文献

- (19) 木村学(2008),「総合的学習と学校生活の相互関連に関する一考察ー子どもの興味・関心の芽生えはいかにして育まれるかー」, 日本生活・総合的学習教育学会, 『せいかつ&そうごう』, 第15号, pp.60-67
- (20) 文部省(1998), 「小学校学習指導要領」, p.2
- (21) 澤本和子(2008), 「ことばと体験と経験ー言語経験の再定義を踏まえたカリキュラムの総合化をー」, 日本生活・総合的学習教育学会, 『せいかつ&そうごう』, 第15号, pp.52-59
- (22) 野口徹(2009), 「総合的な学習の時間と各教科との関連ークロス・カリキュラー・アプローチによるカリキュラム開発ー」, 前掲学会, 前掲書, 第16号, pp.36-43
- (23) 文部科学省(2008), 「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」, 東洋館出版社, P.12
- (24) 江間史明(2010), 「社会科と総合的な学習の時間の接点」, 日本生活・総合的学習教育学会, 『せいかつ&そうごう』, 第17号, pp.4-11
- (25) 新富康央(2010), 「特別活動と総合的な学習ー4つの基本原理からの関係付けー」, 前掲学会, 前掲書, 第17号, pp.28-35
- (26) 村川雅弘・野口徹・猪股亮文(2014), 「『総合的な学習の時間』と他教科との関連」, 前掲学会, 前掲書, 第21号, pp.34-43
- (27) 寺尾慎一(2005), 「生活科と総合, 教科の学びの改善をどうするか」, 前掲学会, 前掲書, 第12号, pp.12-19
- (28) 大内美智子(2005), 「教師に求められる授業力とは」, 前掲学会, 前掲書, 第12号, pp.20-27
- (29) 嶋野道弘(2007), 「生活科・総合的な学習の時間における授業の精神と形」, 前掲学会, 前掲書, 第14号, pp.4-11
- (30) 文部省(1996), 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm (参照日 2014.6.15)
- (31) 文部省(1998), 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について(答申)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm (参照日 2014.6.15)
- (32) 矢野英明(2007), 「生活科・総合的な学習を充実させるための『授業力』について」, 日本生活・総合的学習教育学会, 前掲書, 第14号, pp.20-27
- (33) 白川景子(2007), 「生活科・総合的な学習の授業力とはー生活・総合の若い力に授業力をみる

～」, 前掲学会, 前掲書, 第 14 号, pp.28-35

- (34) 高浦勝義(2011), 「教育評価研究と生活科, 総合的な学習」, 前掲学会, 前掲書, 第 18 号, pp.56-63
- (36) 浦郷淳・佐藤真(2013), 「総合的な学習の時間における評価研修に関する研究ーグループ・モデレーションを用いた実践を通してー」, 前掲学会, 前掲書, 第 20 号, pp.84-91
- (37) 水越敏行・寺嶋浩介・中橋雄・土井大輔(2002), 「総合的学習の設計・実施・評価に関する研究」, 関西大学総合情報学部紀要「情報研究」, 第 17 号, pp.80-81

第2章 意識調査（第1次調査）：質問紙調査

第1節 質問紙調査の意義について

1998年の学習指導要領改訂によって創設された総合的な学習は、創設の趣旨にあるように、「各学校が地域や学校の実態に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保すること」⁽³⁷⁾である。

これを具体化するために、「よりよく問題解決する資質や能力を育てること。学び方やものの考え方を身に付け、探究活動に主体的に取り組み、自己の生き方を考えることができるようにすること」⁽³⁸⁾の2つの面から、総合的な学習のねらいが設定された。

以上のことを要約すると、創意工夫して教育活動を展開する中で、問題解決能力、学び方、考え方を身に付け、生き方を考えることが総合的な学習であると言える。

このように考えると、従来からの教科の学習とは異なった学習であることがわかる。すなわち、共通に教えるべき内容は示されず、ねらいだけが示されているのである。よって、各学校は、文字通り、地域や学校の実態に応じた教育課程を編成しなければならない。しかも、学習の内容や方法を考え、評価計画を立て、特色ある学習指導を展開していかなければならない。そのため、学習の場所は学校内に留まらず、地域に出かけて地域の人たちに学んだり、地域のことを調べたりする学習が全国の各学校で展開された。

川村・紅林・越智（2012）は、総合的な学習における学習活動の特徴として、多様性と調査型学習重視があげられる⁽³⁹⁾としている。総合的な学習の趣旨及びねらいと突き合わせると、多様性は「創意工夫」を意味し、調査型学習は「探究活動」を意味し、教科の学習活動とは異なった総合的な学習の特徴が見えてくる。

村井（2002）は、総合的な学習が教科とは異なった学習であることから、総合的な学習を展開する上で教師には新たな力量が必要であるとの視座のもと、どのような力量が求められるかについて研究を行い、総合的な学習の学習過程に対応した力量を次のように6つに整理した⁽⁴⁰⁾。

- ①単元設計力・・・学習単元を構成して学習指導案を構成する力
- ②授業評価力・・・自らの授業を評価する観点を明確にして評価と考察を行う力
- ③学習評価力・・・子どもたちの自己評価や相互評価の方法について具体化できる力

④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

⑤課題分析力…児童が解決すべき課題の予想とその価値性について分析する力

⑥状況把握力…学習が展開・進行する過程で学習状況を把握して対処する力

これらの力量は、総合的な学習を展開していく上で必要最小限の力量であるとも言えるため、教師には様々な力量が求められる。このようなことから、指導にあたる教師にとって、総合的な学習を得意とする意識には一定の差異があるのではないかと思われる。また、そのことが総合的な学習に対する取り組みの違いになって表れるのではないかと思われる。

以上のことから、金沢市の小学校教師を対象に質問調査を行い、総合的な学習が得意か、取り組みの意識はどうか、指導することは好きかなど、総合的な学習についての意識を明らかにするとともに、総合的な学習の展開を阻害していると思われる要因について検討する。

第2節 調査の方法

第1項 質問紙調査の対象と依頼方法

金沢市内の小学校から学年2クラス以上の学校を任意に10校抽出し、第3学年以上の学級担任に質問紙調査を依頼する。依頼は、10校の小学校を個別に訪問し、学校長に文書と口頭で依頼する。なお、質問紙は対象の教師の人数分（計121人分）を手渡しする。

第2項 回収方法と期間

各学校の学校長には返送用の封筒を渡し、回収後に郵便ポストへの投函を依頼する。調査の期間は2014年12月10日～12月20日までとして、12月17日を目途に投函の依頼をする。

第3項 質問の内容

1 回答者の属性

担当学年、性別、年代について回答を求める。なお、年代については20代、30代、40代、50代から選択してもらうようにする。

2 教科や総合的な学習の「得意」について

第3学年以上の学級を担当する教師が担当することが多い国語科，社会科，算数科，理科について，教師がどの程度得意としているか，選択式（複数選択可）の回答を求める。同様に総合的な学習をどの程度得意としているかについて，4件法（とても得意，まあまあ得意，あまり得意でない，全く得意でない）での回答を求める。

3 総合的な学習の取組や意識について

総合的な学習に対する取組や意識についての質問を設け，該当するものを選択するように求める。

4 「教師の力量」について

筆者がこれまでに明らかにしている，教師に必要な6つの力量に関する質問を設け，4件法での回答を求める。

5 児童の学習状況について

総合的な学習のねらいに照らし，児童に身に付けさせたい能力や態度についての質問を設け，4件法での回答を求める。

6 評価方法について

総合的な学習の評価として多く取り入れられている方法をもとに質問を設け，4件法での回答を求める。

7 総合的な学習が「好きか」について

冒頭のほうで教科や総合的な学習の得意について質問しながら，総合的な学習についての取組や意識，教師の力量，学習状況，評価方法についての回答の最後に，総合的な学習を指導することは好きか，4件法での回答を求める。

総合的な学習の指導が「好きか」に質問することにより，「得意」と「好き」に相関があるかについて検討することができる。

第4項 質問紙調査用紙の作成

前項「質問の内容」をもとに，質問紙調査用紙を作成した。次ページ図1にて示す。

質問紙調査用紙

私は小学校における総合的な学習の時間（以下「総合的学習」と称す）について研究しています。

本調査は、現在、第3学年以上の担任の先生で、総合的学習を担当されている先生にお聞きしたいと考えております。アンケートの結果は統計的に処理し、個々の内容については秘密を厳守しますので、ご協力のほど、よろしくお願いいたします。

金沢星稜大学人間科学部教授 村井万寿夫

以下の質問について当てはまる項目に○を付けるか、() 内に記入してください。

1. ご自身についてお聞きします。

- ① 担当学年 (年) ② 性別 (男・女) ③ 年代 (20代・30代・40代・50代)

2. 教科や総合的学習の学習指導についてお聞きします。

- ① 次の教科の中で、あなたが得意とするものに○を付けてください。(複数選択可)
※得意とは、例えば、研究授業の教科を任意に選ぶことができるとしたらーとお考えください。
() 国語 () 社会 () 算数 () 理科
- ② 総合的学習の学習指導は得意ですか。※これも研究授業をすとしたらーとお考えください。
() 得意 () まあまあ得意 () あまり得意ではない () 全く得意でない

3. 総合的学習に対するあなたの取組や意識についてお聞きします。

- ① あなたの総合的学習に対する取組や意識に最も近いものを選んでください。
() どちらかと言えば、教科の学習指導より熱心ではない。
() どちらかと言えば、教科の学習指導より熱心に取り組んでいる。
() 教科の学習指導と関連させて取り組んでいる。

4. 総合的学習を展開する際の「教師の力量」についてお聞きします。

- ① 単元計画を立てたり学習指導案を作成したりする力は、
() とてもあると思う () まあまああると思う () あまりないと思う () ほとんどないと思う
- ② 授業を評価する観点を明確にして評価を行う力は、
() とてもあると思う () まあまああると思う () あまりないと思う () ほとんどないと思う
- ③ 児童による自己評価や児童相互の評価（相互評価）の方法を考えて実践する力は、
() とてもあると思う () まあまああると思う () あまりないと思う () ほとんどないと思う
- ④ 課題を調べたり結果をまとめたりするために ICT 環境を整えて実践する力は、
() とてもあると思う () まあまああると思う () あまりないと思う () ほとんどないと思う
- ⑤ 児童が解決すべき学習課題の予想とその価値性について検討する力は、
() とてもあると思う () まあまああると思う () あまりないと思う () ほとんどないと思う
- ⑥ 学習が展開・進行する過程で学習状況を把握する力は、
() とてもあると思う () まあまああると思う () あまりないと思う () ほとんどないと思う

裏面に続きます。

図1 意識調査における質問紙調査用紙

- ⑦ 児童の学習状況に合わせていろいろと助言を行う力は、
() とてもあると思う () まあまああると思う () あまりないと思う () ほとんどないと思う
- ⑧ 外部の講師を学校に招くために講師に交渉したり打合せしたりするなどのコーディネート力は、
() とてもあると思う () まあまああると思う () あまりないと思う () ほとんどないと思う

5. 総合的学習に取り組む児童の学習状況についてお聞きします。

- ① 課題設定の際、児童自ら問題を発見し課題を設定しようとする意欲は、どの程度ありますか。
() とてもある () まあまあある () 少しある () ほとんどない
- ② 課題を設定後、主体的に探究していこうとする態度は、どの程度身に付いていますか。
() とても身に付いている () まあまあ身に付いている () 少し身に付いている
() 全く身に付いていない
- ③ 学習の成果を伝え合う発表活動の際の児童の発表意識は、どの程度ですか。
() とても高い () まあまあ高い () 少し低い () とても低い
- ④ 振り返りの場における児童の、自分の学び方を振り返ろうとする意識は、どの程度ですか。
() とても高い () まあまあ高い () 少し低い () とても低い

6. 総合的学習における評価方法についてお聞きします。

- ① ポートフォリオ評価を、総合的学習の評価方法として用いていますか。
() よく用いている () ときどき用いている () あまり用いていない () 全く用いていない
- ② パフォーマンス評価を、総合的学習の評価方法として用いていますか。
() よく用いている () ときどき用いている () あまり用いていない () 全く用いていない
- ③ ルーブリックを用いた評価を、総合的学習の評価方法として用いていますか。
() よく用いている () ときどき用いている () あまり用いていない () 全く用いていない
- ④ 上で挙げた評価方法やその他の評価方法について詳しく知りたいですか。
() とても知りたい () 知りたい () あまり知りたくない () 全く知りたくない
- ⑤ 校内で総合的学習における評価方法について勉強会や研修会などを行っていますか。
() よく行っている () ときどき行っている () あまり行っていない () 全く行っていない

7. 最後にお聞きします。

- ① 総合的学習を指導することは好きですか。
() とても好き () まあまあ好き () あまり好きではない () 全く好きではない
- ② 上記に○を付けた理由をお書きください。

ご協力いただき、ありがとうございました。

第3節 調査の結果

第1項 回収率について

調査の期間中、10校すべての小学校から回答があった。回答した教師は117人で、回収率は96.7%であった。

第2項 アンケートの結果と考察

1 指導することが得意な教科について

国語、社会、算数、理科の中で「得意である」と答えた教科は算数が一番多く、40.8%を示している（図2）。

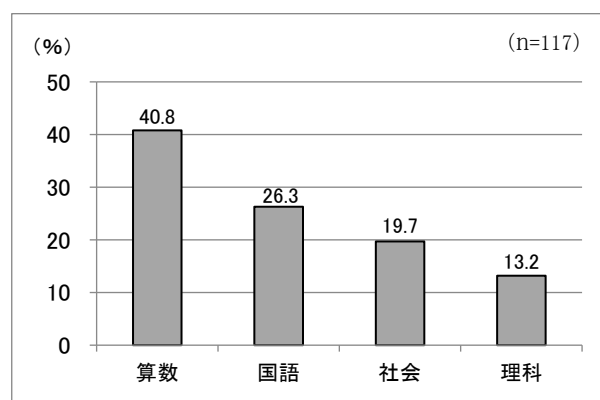


図2 指導することが得意な教科

そこで、算数を得意な教師は総合的な学習も得意としているかの傾向を探るため、教科の学習指導が「得意か」と総合的な学習の学習指導が「得意か」についてクロス集計を行った。その結果、算数が得意だと答えた教師は「総合はあまり得意でない」と答える割合が一番多く、26.3%を示している。

このことから、算数の指導は得意だが総合的な学習の指導は得意ではないという傾向があると言える。

2 総合的な学習の「得意か」と年代との関係

教師の年代によって総合的な学習を得意とする度合いに違いがあるかクロス集計を行い、グラフ化した（図3）。

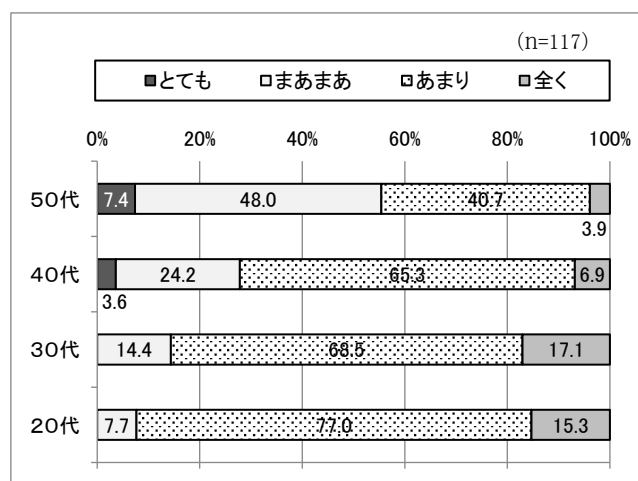


図3 総合的な学習の「得意か」と年代との関係

図3のように、総合的な学習が「とても得意である」と「まあまあ得意である」を合計した割合は、年代が上がるごとに増加している。一方、「あまり得意でない」と「全く得意でない」を合計した割合は、年代が下がるごとに増加している。このことから、若手の教師ほど、総合的な学習の指導を得意としていない傾向があることが分かる。

3 若手教師の総合的な学習が「好き」について

若手教師を対象に「総合的な学習を指導することが好きか」についての検討を行った。まず、アンケートに回答した教師の年代別の割合を算出した（図4）。

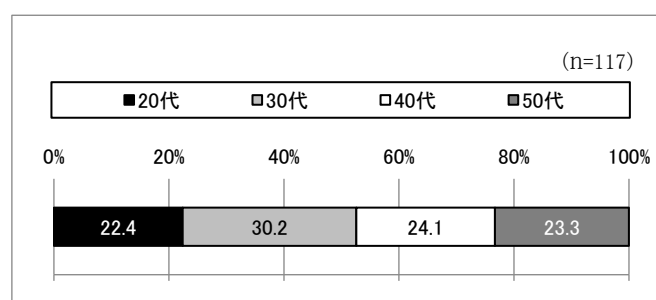


図4 回答者の年代別の割合

図4のように、10校の小学校の第3学年から第6学年を担当する教師の年代別の割合には大きな違いがないことが分かる。

次に、年代別割合をもとに 22.4%にあたる 20 代の教師の「総合的な学習を指導することは好きか」についての割合を算出した（図 5）。

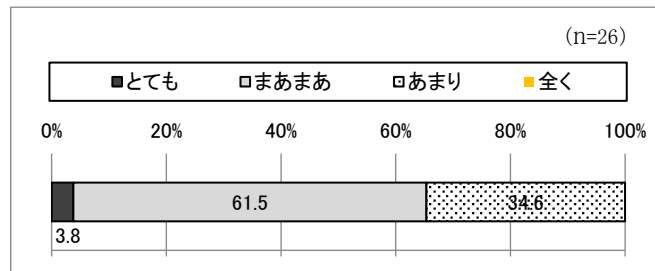


図 5 20 代教師の総合的な学習は「好きか」

図 5 から分かるように、「まあまあ好き」と答えた割合が最も多く 61.5%を示している。「とても好き」(3.8%)を合わせると 65.3%になる。

これらのことから、若手の教師は総合的な学習を得意としていないが、総合的な学習の指導が好きだと意識している教師が多いことが分かる。

よって、若手教師が総合的な学習を得意だと意識するための手立て（研修会や自己研修など）が必要であると考えられる。

4 総合的な学習の「得意か」と「好きか」について

総合的な学習が「得意だ」と答えた割合(2.6%)と「まあまあ得意だ」と答えた割合(23.1%)の合計は 25.7%を示し、得意だと意識している教師の割合は高くないことが分かる(図 6)。

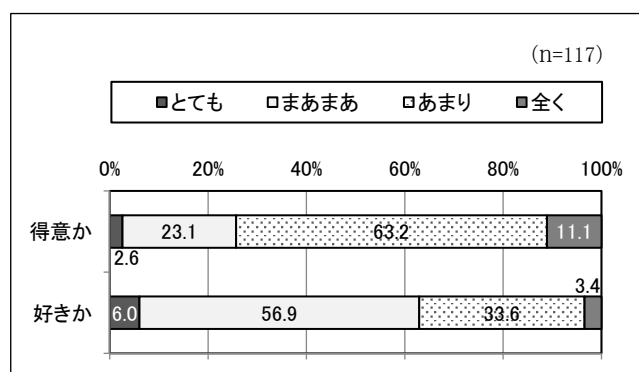


図 6 総合的な学習が「得意か」「好きか」

一方、総合的な学習が「好きか」についての割合は、「とても好き」(6.0%)と「まあまあ好き」(56.9%)を合わせると 62.9%を示し、好きだと意識している教師が多いことが分

かる。

これらのことから、総合的な学習の学習指導においては「得意でない」といった意識を抱く教師は多いが、総合的な学習を好きだと意識している教師が多く、「得意」と「好き」には相関がないことの示唆が得られる。

5 総合的な学習の「好き」の理由

総合的な学習が「好きか」について4件法による選択後、その理由についての自由記述を求めた。その結果、「とても好き」と答えた理由として、次のことが挙げられる。

- ・大枠の中で子どもたちが伸び伸びと学習ができる。
- ・学びの価値と効果を考えて教育課程を作成できる。
- ・教科を発展させた学習を展開できる。
- ・広く深い学びの経験ができる。
- ・時間と環境が許せばとても楽しく学習できる。
- ・意欲的に豊かな発想で学習を進めていっている。
- ・意欲を持って主体的に学習に取り組んでいる。
- ・子どもが主体的に学んでいる。

「とても好き」と答えた教師は全体の6.0%であるが、学習の内容や方法に自由度があり、意欲的・主体的に学習できることが、総合的な学習が「とても好き」だとする理由であると言える。このことは総合的な学習の趣旨やねらいのキーワードである「創意工夫」「主体的態度」「探究活動」などと合致するところであり、日常の学習指導が趣旨やねらいに迫っていると推察することができる。

6 総合的な学習の「好きでない」の理由

総合的な学習を指導することは「全く好きでない」と答えた教師が全体の3.4%で、その理由として次のことが挙げられる。

- ・あいまいで学習範囲が広すぎて手が回らない。
- ・個々の子どもの学習内容が異なり個人差も大きいことから、指導に時間がかかる。

・評価（記述）が大変である。

これらの理由から、一人の教師の指導には限界があるとも考えられ、複数の教師で総合的な学習の計画を立てて授業展開していく必要があると思われる。

7 「教師の力量」について

筆者による総合的な学習に必要な6つの力量について、「環境設定力」はICTと外部講師に分け環境設定力①②とし、「状況把握力」は学習状況把握とそれに対処する（助言すること）に分け環境設定力①②とした。これらにより、総合的な学習における教師の力量について8つの質問を設定し、4件法による回答を求めた。その結果を下図に示す（図7）。

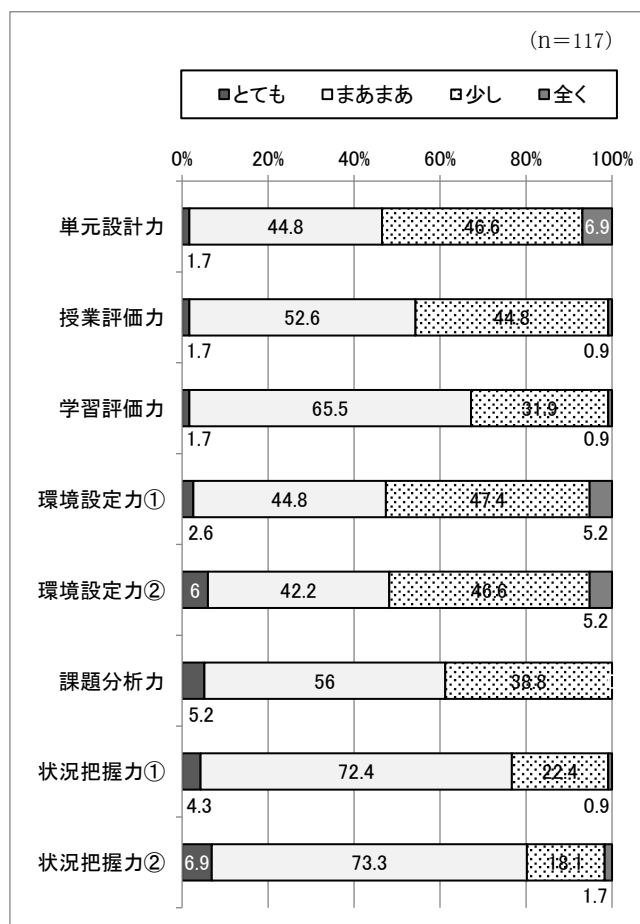


図7 教師の力量（6観点8項目）

回答した117人の教師に身に付いていると思われる力量の割合が最も高いのは、『状況把握力①②』である。②の設問「児童の学習状況に合わせていろいろと助言を行う力は？」

に対し、「まあまああると思う」と答えた教師は 73.3%であり、「とてもあると思う」の 6.9%を合わせると 80.2%になる。

また、①の設問「学習が展開・進行する過程で学習状況を把握する力は？」に対して、「まあまああると思う」と答えた教師は 72.4%であり、「とてもあると思う」の 4.3%を合わせると、76.7%になる。

これらのことから、調査対象の教師の多くは児童の学習状況を把握する力量が身に付いている意識していることの示唆を得ることができる。

『状況把握力』に次いで高い割合を示したのは、『学習評価力』である。設問である「児童による自己評価や児童相互の評価（相互評価）の方法を考えて実践する力は？」に対して、「まあまああると思う」と答えた教師は 65.5%であり、「とてもあると思う」の 1.7%を合わせると 67.2%になる。

このことから、総合的な学習の過程で児童自身が自己評価したり児童同士の相互評価を行ったりしている状況にあると言える。

力量に課題が見られるのは『環境設定力』と『単元設計力』である。環境設定力①の設問「課題を調べたり結果をまとめたりするために ICT 環境を整えて実践する力は？」に対して、「あまりないと思う」と答えた教師は 47.4%で、「全くないと思う」の 5.2%を合わせると 52.6%になる。また、②の設問「外部の講師を学校に招くために講師に交渉したり打合せしたりするなどのコーディネート力は？」に対して、「あまりないと思う」と回答したのは 46.6%で、「全くないと思う」の 5.2%を合わせると 51.8%になる。これらのことから調査対象教師の半数が環境設定力に課題があることが分かる。

村井・岡部（1999）は、小学校の総合的な学習における学習環境について、総合的な学習推進校の授業をもとに整理し、「学年が上がるにつれてメディア環境を重視していること、中でもコンピュータとデジタルカメラの利用度が高いこと」⁽⁴¹⁾を明らかにしている。

このことから言えることは、総合的な学習の展開をよりよく行う際には、コンピュータやインターネットなどの ICT が、調べたりまとめたり伝えたりするためのツールになる。児童自身が ICT を活用して問題解決学習型の総合的な学習に取り組むことで、問題解決能力を身に付けることができるのである。

一方、地域のことを調べるときには地域の人に学ぶことが必要になる。村井らの研究においては、「総合的な学習において、どの学年にも共通なことは、地域素材をもとにした体験的な学習を重視している」や「地域の人との直接的なふれあいや関わり合いを重視して

いること」⁽⁴²⁾についても明らかにしている。

これらのことから、総合的な学習をよりよく展開していくためには ICT と外部講師は欠かせることができないと考えられる。

8 児童の学習状況について

総合的な学習に取り組む児童の学習状況についての質問を設定し、4件法による回答を求めた。設問は、「課題設定意欲」「探究的態度」「発表活動意識」「振り返り意識」の4つの観点とした(表2)。

表2 児童の学習状況についての設問

観 点	質問内容
課題設定意欲	課題設定の際、児童自ら問題を発見し課題を設定しようとする意欲はどの程度か。
探究的態度	課題を設定後、主体的に探究していこうとする態度はどの程度身に付いているか。
発表活動意識	学習の成果を伝え合う発表活動の際の児童の発表意識はどの程度か。
振り返り意識	振り返りの場における児童の、自分の学び方を振り返ろうとする意識はどの程度か。

回答を整理した結果、児童の学習状況については4つの観点いずれも「とても」と「まあまあ」と答えた割合を合わせると6割を超え、概ね良好とすることができる(図8)。

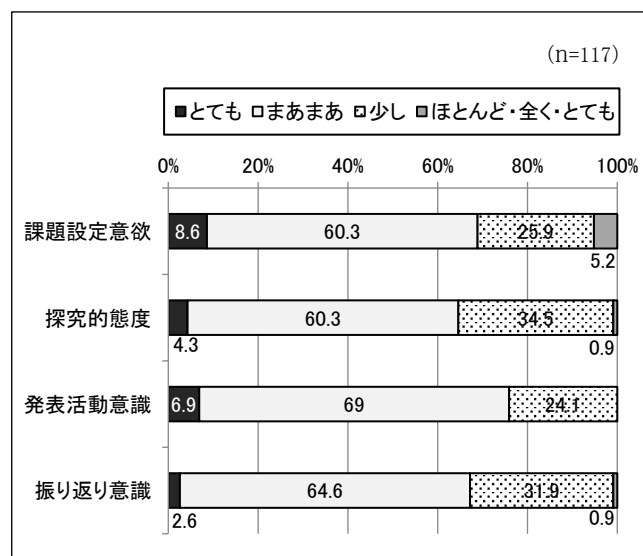


図8 児童の学習状況の観点別の割合

4つの中で特に『発表活動意識』については、「まあまあ高い」と答えた割合が69.0%であり、「とても高い」と答えた割合6.9%を合わせると75.9%を示している。比較的低い割合を示している『探究的態度』においても「まあまあ身に付いている」と答えた割合は60.3%であり、「とても身に付いている」と答えた割合4.3%を合わせると64.6%を示している。

これらのことから、学習状況については概ね良好であると言えるが、4つの観点は児童に身に付させたい力であると考え、**「とても」と「まあまあ」を合わせた割合は7割以上あるいは8割程度が目安になるとも考えられる。**

9 評価方法について

総合的な学習の評価は、教科のように数値をもとにした定量的手法による方法ではなく、定性的手法による評価方法を用いている。その代表と言えるものがポートフォリオ評価である。

高浦（2011）は、「ポートフォリオ評価は、標準化されたテストに代わる新たな方法として考案された」⁽⁴³⁾と、テストに代わる「真正の評価」の方法としてアメリカで登場したと述べている。これが我が国において生活科が創設された時期に導入され、総合的な学習が創設された時期から評価の方法としても導入されて今日に至っている。ポートフォリオ評価は、学習結果としての表した成果物や作品だけでなく、学習過程で得た情報や記録した物、さらには、自己評価等の資料を集め、それをもとに評価する方法である。

ポートフォリオ評価以外の評価方法として、パフォーマンス評価も総合的な学習に取り入れられている。鈴木（2001）はパフォーマンス評価について、「例えば、理科の実験器具の操作ができるかを、ペーパーテストで操作手順を問う問題によって評価するのではなく、「実際に実験器具を扱う様子を観察して評価する」⁽⁴⁴⁾方法であると述べている。

つまり、児童の実際の探究活動を観察したり、発表活動を観察したりして評価する方法である。

その他の評価方法として、ルーブリックを用いた評価方法も総合的な学習に取り入れられている。村井（2004）は、「ルーブリックとは、評価指標のことである。具体的にいうと、教師は子ども達に対して到達してほしい目印（指標）をいくつか示してあげる。そして、子ども達は学習の途中や終盤などで、どの目印に到達したかを自己判断する。つまり、教師から示されたルーブリックをもとに自己評価する」⁽⁴⁵⁾方法として整理している。

以上のことから、「ポートフォリオ評価」「パフォーマンス評価」「ルーブリック」を中心

とする質問を設定した。

設問「総合的な学習における評価方法について」の回答結果を下図にて示す（図9）。

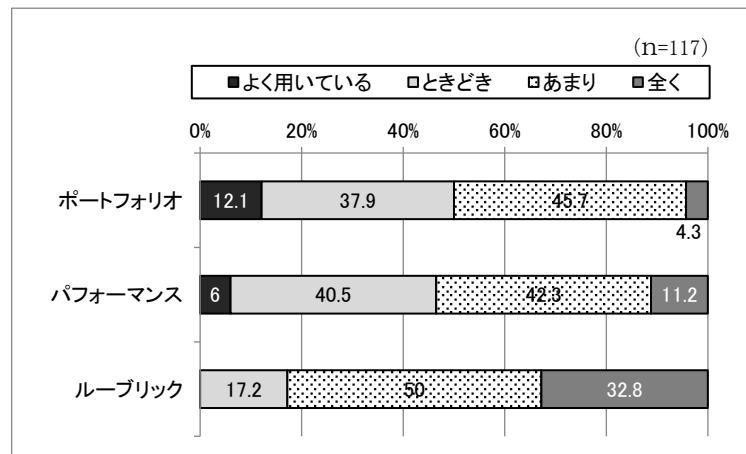


図9 総合的な学習における評価についての状況

ポートフォリオ評価を「よく用いている」と回答した教師は12.1%であり、「ときどき用いている」と回答した教師の37.9%を合わせても50.0%であり、ポートフォリオ評価が総合的な学習の評価方法として浸透していない状況にあると言える。

また、パフォーマンス評価を「ときどき用いている」と回答した教師は40.5%と比較的高い割合を示すが、「よく用いている」の割合は6.0%で、両者を合わせても46.5%であり、半数に満たない。

さらに、ルーブリックを用いた評価方法を「よく用いている」と回答した教師は0%であり、「ときどき用いている」と回答した割合も17.2%に留まっている。

これらのことから、総合的な学習のねらいに迫ったかを評価するための評価方法が課題であると考えられる。

第4節 「総合的な学習を指導することは好きか」の自由記述について

本節においては教師117人のアンケート回答に記された自由記述をもとに、総合的な学習に対する教師の意識や教師から見た児童の学習状況の実態に迫るとともに、総合的な学習の展開を阻害する要因について検討する。

第1項 自由記述の分析方法

アンケート調査の設問7の「総合的な学習を指導することは好きか」に対して、4件法（「好き」「まあまあ好き」「あまり好きではない」「全く好きではない」）で選択した後、そ

の理由を記述した内容をもとに分析を行う。

分析は、質的な手法を採用する。アンケート回答で自由記述されたものは各教師の『声』であり。その声をよく聞くというスタンスをとることにより、教師たちに共通する見方や考え方、つまり、概念（カテゴリー）にあたるものを見出せるのではないかと考える。

秋田（2007）は質的研究について、「厳密に定義された既に決められた概念から出発するのではなく、問題をおおまかに示す自由度の高い『感受概念』を出発点」⁽⁴⁶⁾とすると述べている。

質的研究においては、徳田（2004）による『ナラティブから捉える子育て期女性の意味づけ：生涯発達の見点から』⁽⁴⁷⁾、高橋・村山（2006）による『総合学習の達成の要因に関する量的・質的検討－学習様式との関連に着目して－』⁽⁴⁸⁾において、“質的コード化”の手法が取り入れられている。

質的コード化とは、徳田によれば「データに即した分析カテゴリーを生成する質的分析手法の一つであり、あらかじめ設定された枠組みではなく、データそのものからカテゴリーを生成し、分析に用いるもの」⁽⁴⁹⁾である。よって、アンケート回答による教師の『理由』をデータとみてコード化し、それをもとにカテゴリーを生成していく。

なお、カテゴリー生成のための手続きは、徳田（2004）が『ナラティブから捉える子育て期女性の意味づけ：生涯発達の見点から』⁽⁵⁰⁾の研究に用いた手続きを援用する（表3）。

第1段階	記述の内容をよく読み、その特徴に沿ってデータを区分し、適宜ラベルを与えてコード化する。
第2段階	それらのラベルについて繰り返しデータ間の比較を行い、各々の語りの類似性と差異から、個々のラベルを整理、統合するカテゴリーを生成する。
第3段階	生成したカテゴリーは、再度、データに立ち戻って検討して修正を加え、洗練させる。

表3 カテゴリーを生成する手続き（徳田による手続き）

第2項 分析

1 おおまかな群づくり

アンケートの設問「総合的な学習の指導は好きか」に対し、「好き」または「まあまあ好き」と回答した教師を『肯定的な群』としておおまかにまとめ、「あまり好きではない」または「全く好きではない」と回答した教師を『否定的な群』としておおまかにまとめた。

2 『肯定的な群』の 카테고리生成

先ず、「好き」「まあまあ好き」の理由として記述されたものをプロトコルに起こし、その内容の特徴に沿ってデータを区分した。

次に、肯定的と思われる要因をできる限り抽出し、コード化（ラベル付け）した。

そして、コード化したラベルとデータ間を行き来しながら個々のラベルをもとにカテゴリーを生成し、「主体的活動」「意欲的活動」「興味関心」「学びの広がり」「教科との関連」「教科にはない学び」「地域素材」「教師の裁量」「普段とは違う姿」「児童と探究」「教師も楽しい」の11のカテゴリーとして概念化した。

最後に、生成したカテゴリーについて再度データ（プロトコル）に戻って検討し、洗練させた。

分析結果とカテゴリーについて、表4にて示す。

表4 分析結果と肯定的なカテゴリー（『肯定的な群』の特徴）

カテゴリー	ラベル	データ
主体的活動	児童が主体的に活動できる	<ul style="list-style-type: none"> ・児童が主体的に学んでいる様子が見られる。 ・児童が主体的に学習を進めていくことができる。 ・児童が主体的に活動できる。 ・児童が主体的に活動していくことができる。
意欲的活動	児童が意欲的に活動している	<ul style="list-style-type: none"> ・児童が意欲的に活動し豊かな発想で学習を進めている。 ・児童の意欲が高まり調べ学習が大いに盛り上がる。 ・児童が意欲的に取り組むことができる。 ・児童が意欲的に活動している。 ・児童がとても意欲的に活動している。
興味関心	児童の興味関心を生かすことができる	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の興味関心を引き出せる。 ・児童の興味関心を生かして学習することができる。 ・児童の興味関心を取り上げることができる。 ・児童の興味関心をもとに追求していける。
学びの広がり	広がりのある学習ができる	<ul style="list-style-type: none"> ・学びに広がりがある。 ・幅広く学習することができる。 ・より深く広い学びの経験をさせることができる。 ・教科の枠を超えた学習ができる。 ・教科の学習からさらに広げて調べさせることができる。
教科との関連	教科と関連させた学習ができる	<ul style="list-style-type: none"> ・教科で関連させて総合的な力を養うことができる。 ・教科を発展させた学習を展開できる。 ・教科で身に付けた力を総合的に発揮できる。 ・教科で学習したことを活用する機会を設けられる。

教科にはない学び	教科にはない学びがある	<ul style="list-style-type: none"> ・教科では身に付けられない力を付けることができる。 ・総合的な学習でしか学べないことがある。 ・総合的な学習ならではの面白さがある。 ・他教科にない楽しみがある。
地域素材	地域の人や歴史・文化を生かした学習ができる	<ul style="list-style-type: none"> ・地域性を生かすことができる。 ・地域の人と触れ合うことができる。 ・地域や郷土にふれることができる。 ・地域の伝統や文化等を学ぶことができる。 ・地域のことについての学習ができる。
教師の裁量	教師が自ら計画して指導することができる	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の裁量が大きく学習展開に自由度がある。 ・教師が調べる教材を考えることができる。 ・学びの価値を考えて教育課程を作成することができる。 ・学習する単元を開発することができる。 ・教師が主体的に計画を立てて実行できる。 ・児童の個性や力量に合わせて進めていくことができる。
普段とは違う姿	普段とは違う児童の姿が見られる	<ul style="list-style-type: none"> ・普段の授業とは違う児童の姿を見ることができる。 ・教科の学習とは違う児童の様子が見られる。 ・教科の学習では見られない児童の姿をみることができる。 ・他教科では見られない姿を見ることができる。
児童と探究	児童と一緒に探究していくことができる	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を児童と一緒に立てやすい。 ・教師も児童と一緒に探究できる。 ・児童と一緒に考えたり発見したりすることができる。 ・児童と調べたいものを決めて探究していける。 ・児童とともに授業をつくっていくことができる。
教師も楽しい	教師も総合的な学習の授業が楽しい	<ul style="list-style-type: none"> ・児童と一緒にあって教師も楽しむことができる。 ・児童と取り組んでいて教師も楽しい。 ・教師も児童も楽しく学習できる。 ・教師自身が総合的な学習の授業が楽しい。 ・教師も指導していて楽しい。

3 『否定的な群』の 카테고리生成

『否定的な群』の 카테고리を生成するまでの手続きは、『肯定的な群』の 카테고리生成と同様である。

生成の結果、「目的や内容」「見通し」「計画性」「授業の進め方」「指導方法」「教材研究」「時間不足」「学習理解」「教師の裁量」「自由度」「負担感」の 11 の 카테고리として概念化した（表 5）。

表5 分析結果と否定的なカテゴリー（『否定的な群』の特徴）

カテゴリー	ラベル	データ
目的や内容	学習指導の目的や内容がはっきりしていない	<ul style="list-style-type: none"> ・目的が不明瞭な場合があるから。 ・内容が明確でない部分があるから。 ・何をすればよいのかがはっきりしていないから。
見通し	見通しを持つことができない	<ul style="list-style-type: none"> ・先が見通しにくい。 ・見通しを持っていないため。 ・何をしたらよいのか見通しを持ってないことがあるから。
計画性	単元計画を立てるのが難しい	<ul style="list-style-type: none"> ・年間を通して計画的に進めていくのが難しい。 ・長期にわたる単元計画を立てることが苦手なため。 ・単元計画を細かく立てるのが難しい。
授業の進め方	授業の進め方が難しい	<ul style="list-style-type: none"> ・基本の授業の流れなどがよく分からないから。 ・どのような流れで授業をすればよいか分からないから。 ・どのように教えたらいいか難しいから。 ・進め方が難しい。 ・一人一人の児童の課題にどのように対応するかが難しい。
指導方法	指導方法が分からない	<ul style="list-style-type: none"> ・指導方法がよく分かっていないため。 ・指導の方法がまだわからないことが多い。 ・内容によっては知識が乏しく自信をもって指導できない。
教材研究	教材研究を十分にできない	<ul style="list-style-type: none"> ・学習内容が広く教科の教材研究で十分に手がまわらない。 ・総合的な学習は大切だがまだ教材研究が十分ではないから。 ・総合的な学習の教材研究不足で自分らしい授業ができない。
時間不足	準備や指導に時間がかかる	<ul style="list-style-type: none"> ・総合的な学習について考えたり準備したりする時間がない。 ・準備や実施の時間がかかる。 ・様々な学習に対応した支援や準備に時間と手間がかかる。 ・指導にたくさんの時間がかかる。 ・時間を十分に確保することが難しい。 ・体験活動を行いたいけど時間的制約がきびしい。
学習理解	学習内容の理解が難しい	<ul style="list-style-type: none"> ・児童が自分で調べることには限界がある。 ・インターネットや本で調べる内容が理解できていない。 ・児童間の差が他教科より目立つ気がする。 ・時間をかけた割に児童に力を付けることができない。
教師の裁量	教師のやりたいことができない	<ul style="list-style-type: none"> ・カリキュラムのしぼりで自分がしたいことができない。 ・「金沢学びタイム」で内容が決められていてやりづらい。

自由度	自由度が高くてやりにくい	<ul style="list-style-type: none"> ・学校によって違いがありすぎて異動すると初年度が大変。 ・自由度が高く，教材を開発していかなければいけない。 ・内容が適切か否かを客観的に見るのが難しい。
負担感	教師の負担が大きい	<ul style="list-style-type: none"> ・題材を見つけるのが大変だから。 ・学習範囲が広すぎて手が回らない。 ・それ以上にやらなければならないことがたくさんある。

第3項 考察

総合的な学習の指導は「好き」または「まあまあ好き」と答えた教師を『肯定的な群』にまとめて質的な分析を行うとともに、「あまり好きではない」または「全く好きではない」と答えた教師を『否定的な群』にまとめて同様の分析を行った。その結果，どちらの群も11の概念を抽出することができた。この22の概念を俯瞰してみると，両群に共通なものとして「教師の裁量」を見出すことができる。総合的な学習は教師の自由裁量によるところが大きいゆえに，そのことが，うまくいく要因にもなり，うまくいかない要因にもなると示唆される。

好意的な群において特徴的なものとして，児童も楽しく活動していて，教師もまた楽しく指導していることが挙げられる。総合的な学習は教師自身が「楽しい」という意識をもつことがうまくいく大きな要因であると思われる。

否定的な群における特徴として，授業の進め方や指導方法が分からない，教材研究が不足している，時間が足りないことが挙げられる。そして，これらのことが教師の負担感を増大させていると推察できる。

もう一つの特徴として，肯定的な群のカテゴリーには児童のことが複数見出されるが，否定的な群においては児童のことが1つのみである。このことから，肯定的な群の教師は児童の様子により着目しているということが分かる。

第5節 「教師の力量」についての精査

本節では，第3節「研究の結果」において分析・考察した「教師の力量」について再吟味を行うとともに課題を明確にした上で調査対象教師の自己意識について精査を行う。

第1項 意識の傾向に見られる課題

「教師の力量」についての回答結果を再掲し，意識の傾向に見られる課題を明確にする。

まず，回答結果を図 10 に示す。

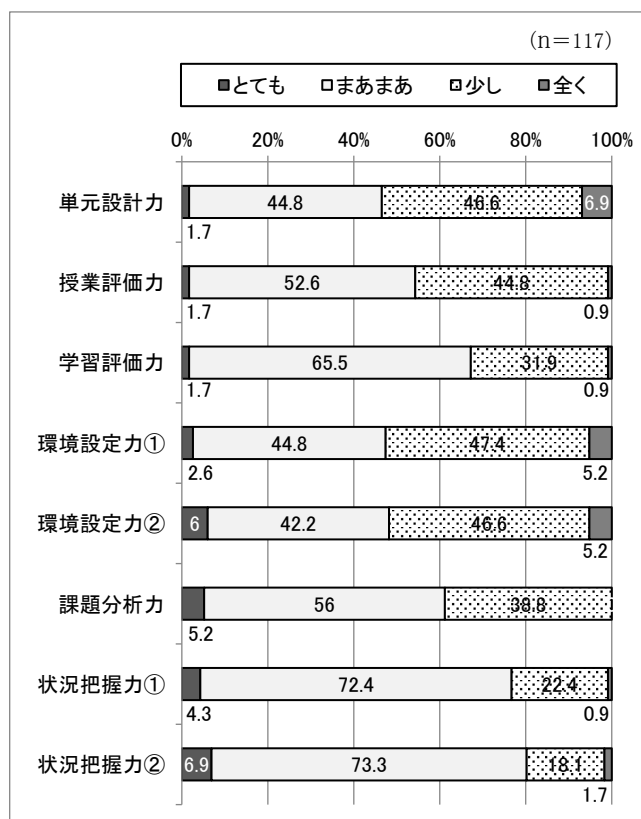


図 10 教師の力量（6 観点 8 項目）

回答した教師の意識の傾向として課題と思われる教師の力量は，単元設計力，ICT 環境設定力，人的環境設定である。いずれも「とてもあると思う」と「まあまああると思う」と回答した割合の合計は 50%に満たない。そこで，この 3つの教師の力量を課題と捉え，考察を加える。

まず，単元設計力は，「総合的な学習の学習単元を構想して学習指導案を構成する力」を指すが，対象教師の自己意識としては低い傾向にあることが分かる。なお，この項目は単元を構想する力と学習指導案を構成する力の 2つの要素を含んでいるため，前者と後者を分けた設問によって，教師の意識を詳細に把握することができたように思われる。

次に，ICT 環境設定力は，「課題を調べたり結果をまとめたりするために ICT 環境を整えて実践する力」を指すが，自己意識は低い傾向にあることが分かる。総合的な学習は様々な調べ方によって課題を追求し，その結果をまとめたり伝えたりする学習を具体化する必要がある。そのため，コンピュータやインターネットなどの ICT 環境を整えて実践する力

は総合的な学習を担当する全ての教師に必要な力量であると言える。

さらに、人的環境設定力は、「外部の講師を学校に招くために講師に交渉したり打合せしたりするなどのコーディネート力」を指すが、この意識も低い傾向にあることが分かる。外部講師による人的環境も主体的な学習を展開するために重要な情報源となる。そのため、ICT環境と同様に、外部講師に交渉したり打合せしたりするなどのコーディネート力も総合的な学習を担当する全ての教師に必要な力であると言える。

以上のことから、ICT環境設定力と人的環境設定力について、年代別に差異があるかについて精査を行うこととする。

第2項 ICT環境設定力の精査

ICT環境設定力についての設問「課題を調べたり結果をまとめたりするためにICT環境を整えて実践する力は？」に対する回答結果を年代別に整理したものを表6に示す。

表6 ICT環境設定力の回答結果（年代別）

年代	とても	まあまあ	あまり	全く	合計
20代		6	17	3	26
30代	2	18	14	1	35
40代		15	12	2	29
50代	1	14	12		27
合計	3	53	55	6	117

表6からは20代の教師においてはICT環境設定力があまり備わっていない傾向にあることが伺える。20代の教師26人の教師経験を精査したところ、平均経験年数が約3.5年と浅いことから、「ICT環境設定力」と「教師経験」が関連していると推察できるため、カイ二乗検定を実施した。その結果、有意な差は認められなかった。(p=.1017>.05)

このことから、ICT環境設定力と教師経験とは関連しないことが示された。ICT環境設定力は教師経験ではなくICT活用経験が影響するものと考えられる。

第3項 人的環境設定力の精査

人的環境設定力についての設問「外部の講師を学校に招くために講師に交渉したり打合せしたりするなどのコーディネート力は？」に対する回答結果を年代別に表したものを表7に示す。

表7 人的環境設定力の回答結果（年代別）

年代	とても	まあまあ	あまり	全く	合計
20代		3	21	2	26
30代		19	12	4	35
40代	1	16	12	0	29
50代	6	14	7	0	27
合計	7	52	52	6	117

表7からは20代の教師においては人的環境設定力があまり備わっていないと意識している傾向にあることが伺える。また、年代が上がるにつれて教師経験年数も上がることから、年代とともに人的環境設定力が備わっていると推察することができる。このことを確かめるためにカイ二乗検定を実施した結果、有意な差が認められた。(p=.0004<.01)

さらに、調整済残差を算出したところ、20代の「あまりないと思う」の値が3.67を示した。(>2.58)

この結果から、若手の教師は経験を積みながら人的環境設定力、すなわちコーディネート力を備えていく必要があることの示唆が得られた。

なお、30代、40代、50代の教師には有意な差が認められなかった。

若手の教師は、総合的な学習の展開の重要な要素となる外部の講師を学校に招くために当該の講師とコンタクトを取ったり、打合せをしたりするなどの経験を積むことによって、コーディネート力を備えたり高めたりしていくことが課題であると言える。

第6節 評価の方法に焦点化して

第1項 総合的な学習における評価の考え方について

1996年の第15期中央教育審議会第一次答申「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はぐくむことを示したものであり、生きる力とゆとりをはぐくむ学校づくりを目指したものである。

亀井・有園・佐野(1996)が生きる力とゆとりをはぐくむための授業改善として、「①聞く一方の授業から、自分から進んで教材に働きかける授業へ、②覚えることの多い授業から、活動することの多い授業へ、③知識を増やす授業から、知識を働かす授業へ、④答えることを重視した授業から、自分の考えを持つ授業へ、⑤教わろうとする授業から、自分

の生き方を考える授業へ」⁽⁵¹⁾を挙げている。

これら5つの授業改善は教科の学習にも当てはまるが、従来の教科の学習だけでは「生きる力」と「ゆとり」をはぐくむことが難しいため、新たな学習の時間として「総合的な学習の時間」が生まれたと考えることができる。

こうして、道徳、特別活動に次いで3番目の領域として1998年に創設された総合的な学習は小学校学習指導要領第1章総則第3において、「総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」⁽⁵²⁾と示しているように、各学校で独自の教育活動が行えることに特色がある。

もう一つの特色として、独自の教育活動が行える半面、評価の難しさがあると言える。これに関して黒上(2002)は、「おそらく、総合的な学習の成果をとらえるのに適した唯一の方法などは、存在しない。客観的にそれを示す方法も原理的にありえない」⁽⁵³⁾と指摘している。

総合的な学習は教科の学習のように知識や技能をどれだけ身に付けたかを評価するものでないことは、学習指導要領にて示す2つのねらい「(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、自己の生き方から考えることができるようにする」⁽⁵⁴⁾から導き出せることである。

したがって、学習が展開する過程で学びの状況を把握して途中の評価を行い、次の学習へと展開していきながら、その都度評価していくことが指導にあたる教師には求められると言える。

このようなことから総合的な学習の評価は難しく、展開を阻害する要因の一つになっていることが予想される。

そこで、本節においては、総合的な学習の評価に焦点を当て、創設期からどのような評価方法が採られてきたのかについて考察するとともに、評価に係る阻害要因としてどのようなものがあるのかについて検討を行う。

第2項 評価の方法についての考察

総合的な学習の評価については1998年12月告示の小学校学習指導要領では示されていないが、翌年5月に告示された小学校学習指導要領解説総則編において「教科のように

試験の成績によって数値的に評価することはせず、活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論などに見られる学習の状況や成果などについて、児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて適切に評価すること」⁽⁵⁵⁾と示している。

また、評価の方法として、ワークシート、ノート、作文、絵、レポートなどの製作物、発表や話し合いの様子から評価したり、児童の自己評価や相互評価を活用したり、活動の状況を教師が観察して評価したりするなどの例示がある。

しかし、上記以外に評価の考え方や方法について示されていない。このことから指導にあたる教師にとって総合的な学習の評価は難しく感じ、円滑な展開を阻害する要因の一つになっているのではないかと推察される。

そこで、創設時期に発刊された文献を中心に評価の考え方について考察するとともに、具体的な評価の方法について考察する。そして、考察から得られた具体的な評価の方法のその後の広がりや進展などについて考察を加える。

1 創設当初の考え方や方法

ここでは創設当初から数年間に発刊された文献をもとに考察する。

安藤(2001)は評価について、「『寄り添う』という意味のラテン語から生まれた言葉で、学び手が知っていることやできることに関する情報を集めること」⁽⁵⁶⁾であると述べている。

これに立脚すると、集められた情報には2種類あると言える。1つは知識や技能に関するテストを行って点数化した情報である。もう1つはテストによって点数化できない情報である。そして、前者の情報を主に評価するのが教科における評価であり、後者の情報をもとに評価するのが総合的な学習における評価であると言える。

総合的な学習は創設時から数値的な評価を行わず、通知表や指導要録には児童生徒個々のよさ(よい点や進歩の状況など)について記述することになっている。そして、児童生徒個々のよさを評価するための方法として、創設時から注目されたのがポートフォリオ評価である。

ポートフォリオ評価研究の第一人者である加藤・安藤による図書『総合学習のためのポートフォリオ評価』が出版されたのは1999年であり総合的な学習創設直後である。巻頭言で「アメリカやイギリスの『子ども中心主義』に基づく実践の中では、近年、『ポートフォリオ評価(portfolio assessment)]とか『真正の評価(authentic assessment)]とかい

った言葉で呼ばれる評価活動が活発である。ここから学んで、総合学習のための評価活動をつくり出せると考えた」⁽⁵⁷⁾と述べていることと、本書の中でパフォーマンス評価について述べられていることから、ポートフォリオ評価とパフォーマンス評価は、総合的な学習が創設されたことが契機であると考えることができる。

加藤（2002）は、「わが国では今日、『総合的な学習の時間』に評価が大きな関心事になっている。アメリカにあって、『新しい、真正な評価』という文脈の中で考えられてきた『ルーブリック』は、わが国の総合的な学習の時間のための評価の『観点』と考えることができる」⁽⁵⁸⁾と述べている。この観点に従って総合的な学習が展開する過程で集めた情報がポートフォリオに収められることになる。すなわち、評価の観点を示したものがルーブリックであり、評価の方法がポートフォリオであると言える。

前掲した安藤は、ポートフォリオとは、「特定の目的にそって学び手が自発的に学びの努力や伸びや変容を多面的多角的かつ長期的に評価し、新たな学びに生かすためにさまざまな学習物等を集めたもの」⁽⁵⁹⁾であると述べ、学習物について、学びのめあて、学習記録やメモ、写真やビデオテープ、日記や作文、手紙、絵やイメージマップなどを挙げている。

このポートフォリオ評価について、総合的な学習が創設されてから3年後に発刊された図書『総合的な学習を総点検する』において、著者である高階（2001）は次のように指摘している。「今のところ、総合的な学習でのポートフォリオ評価はあまり見当たらない。実施されていても不十分である。そのため、総合的な学習のポートフォリオ評価はこれからの課題である」⁽⁶⁰⁾。

高階は我が国におけるポートフォリオ評価研究の第一人者であることから考えると、創設以降、数年は大きな広がりを見せなかったと考えることができる。ただ、その翌年に佐藤・古川（2002）によって発刊された『総合的な学習を生かす評価』の巻頭言においては、「総合的な学習の評価の在り方について、各学校や個々の教師が説明責任や結果責任として果たすべき総合的な学習の評価方法、評価規準、通知表、指導要録等の具体的な点について理論と実践事例を示したものである」⁽⁶¹⁾と述べ、本書の中で総合的な学習に役立つ評価方法として「ポートフォリオ」「ルーブリック」「パフォーマンス評価」についても紹介していることから、この3つの評価方法の進展は総合的な学習が創設されたことが契機であると考えることができる。

さらに、我が国におけるルーブリック研究の第一人者である高浦（2004）による図書『絶対評価とルーブリックの理論と実際』の巻頭言で、執筆の背景には2002年度より評価に

関する研究プロジェクトに取り組んでいることに拠るとし、「国立教育政策研究所の全所的なプロジェクトによる『総合的な学習の授業及び評価に関する開発研究』⁽⁶²⁾であるとしていることから、「ルーブリック」による評価も総合的な学習が創設されたことが契機であると考えることができる。

このように、総合的な学習の創設を契機に我が国においてポートフォリオ評価、パフォーマンス評価、ルーブリックといった評価方法が広がり始めたと考えられるが、次のような事実についても確認できる。

2000年に発刊された森・秋田編集『教育評価—要用語 300の基礎知識』の巻頭言で、「これからの教育評価のあるべき姿を描き出すことをねらっている。また本書の章立ては、教職志望の学生の皆さんや教育現場の先生方など幅広い読者の便宜を考えた上で構成されている」⁽⁶³⁾と述べている。しかし、重要用語 300の中には「ポートフォリオ評価」「パフォーマンス評価」「ルーブリック」は含まれていない。

このことも加味すると、これらの評価の方法は総合的な学習の創設が契機であると言えるが、学校現場における広がりはずっとしたものであったと推察することができる。

第3項 創設後の考え方や方法

ここでは創設後10年ほど経過した時期に発刊された文献をもとに考察する。

高浦(2011)は、「ポートフォリオには、テスト以外に極めて多様な評価資料・情報が入れられることになる。それまでの学習の過程や成果が分かる一切の資料が納められることになる」⁽⁶⁴⁾と、納める資料の多様性について言及している。このことは前掲の安藤の言う「学び手が知っていることやできることに関する情報」と合致していると考えられる。このころからポートフォリオ評価の考え方や意味は共通していると言える。

このように、学習に関する様々な資料を多岐に渡って集めることから、吉富(2014)はポートフォリオに収められるものを3つに整理し、提示している。「①学習の成果としての作品や学びのプロセスを示す作業メモ、②子どもの自己評価、③教師による指導と評価の記録など」⁽⁶⁵⁾である。

ところで、ポートフォリオ評価は、1989年に生活科が新設された時期にテストに代わる方法として小学校低学年で導入された過去がある。ただ、生活科のみに関する評価方法であったことから広がりを見せなかった。しかし、1998年に総合的な学習が創設されたことにより、学びの過程の評価の方法、個々のよさ(学習上の進歩や発達)を評価するための

方法として再び注目された。

総合的な学習を契機に再注目されたポートフォリオ評価のその後の広がりはどうであったのだろうか。

高階（2001）の指摘から 10 年後の 2011 年、日本生活科・総合的学習教育学会誌に掲載された高浦（2011）の論文には次のような指摘がある。「中にはポートフォリオというよりは、資料を単に収集した『学習ファイル』と類似になったりしたものもある」⁽⁶⁶⁾。

高浦もまた我が国におけるポートフォリオ評価研究の第一人者であることから、ポートフォリオ評価の意味が正しく理解されてこなかった傾向があると推察できる。

第 4 項 ポートフォリオ評価，パフォーマンス評価，ルーブリックについて

総合的な学習は教科の学習のように知識や技能をどれだけ身に付けたかを評価するものでない。また、総合的な学習の学びは広範かつ多様である。したがって、指導にあたる教師が目指す児童像を設定して主体的な学習活動を展開し、その過程で児童一人一人の学びの状況を把握しながら次の学習へと展開していきながらゴールを迎えるような支援が必要である。このような意味において「過程の評価」が重要であり、その方法としてポートフォリオ評価，パフォーマンス評価，ルーブリックのよる評価が注目されたと考えることができる。

第 5 項 学習指導要領一部改正時の評価の考え方や方法

2003 年 12 月に小学校学習指導要領が一部改正された。総合的な学習においては、従前からの 2 つのねらいにもう 1 つねらいが加わった。「(3)各教科，道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け，学習や生活に生かし，それらが総合的に働くようにすること」⁽⁶⁷⁾ というねらいである。

これは創設当初から総合的な学習の授業の時間に総合的な学習だけを実施する学校が多かったという課題に対応し、総合的な学習と教科の学習とを関連させて展開することを示したものである。

また、評価のことも含めた全体計画に関する事項として、「各学校においては、学校における全教育活動との関連の下，目標及び内容，育てようとする資質や能力を及び態度，学習活動，指導方法や指導体制，学習評価の計画などを示す総合的な学習の時間の全体計画を作成するものとする」⁽⁶⁸⁾ が加わった。

これは育てたい児童像を明確にしない活動や明確な評価計画を持たない活動中心の学習が展開されるという課題に対応し、総合的な学習の全体計画を作成することを示したものである。

上記に関し寺尾は、「今回、『教科等の関連付け』が総合（総合的な学習の意：筆者注釈）の学びに要請されたが、そのことは指導計画作成の折に配慮するといったことで済ませないで、当の児童生徒の必要感や必然性の意識を喚起して、かれら自身が教科等の関連をしないではおれないように運んでいくことこそ肝要であろう」と述べている。つまり、総合的な学習の趣旨にある「横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動」⁽⁶⁹⁾をより充実させていくことの重要性を示したものであると言える。

第6項 学習指導要領改訂に見られる評価の方法

2008年8月に小学校学習指導要領が改訂された。同時に小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編が告示された。そして、その中で評価の方法として以下のことが例示された。

- ・発表や話し合いの様子、学習や活動の状況などの観察による評価
- ・レポート、ワークシート、ノート、作文、絵などの制作物による評価
- ・学習活動の過程や成果などの記録や作品を計画的に集積したポートフォリオによる評価
- ・一定の課題の中で身に付けた力を用いて活動することによるパフォーマンス評価
- ・評価カードや学習記録などによる児童の自己評価や相互評価
- ・教師や地域の人々等による他者評価⁽⁷⁰⁾ など

上記のように今次の改訂で初めて「ポートフォリオによる評価」「パフォーマンス評価」の用語が例示されたことは注目に値すると考える。ただ、「ルーブリック」に関しては示されていない。前述したようにルーブリックは評価の「観点」と考えることができるため、方法としての例示に含めなかったと推察される。

第7節 結論

総合的な学習の展開を阻害する要因について検討するため、教師の意識や力量などについて考察した結果、以下のことが明らかになった。

- ・若手の教師ほど総合的な学習を得意としていない傾向があるが、指導が好きだと意識している教師は多い。
- ・総合的な学習の学習指導を得意だと意識している教師は多くないが、指導が好きだと意識している教師は多い。
- ・総合的な学習が全く好きでないと答えた教師は、一人の教師で総合的な学習を展開することに限界を感じている。
- ・総合的な学習に必要なと考えられる力量の中で、身に付いていないと意識している教師の割合の多いのは「環境設定力」である。
- ・児童の学習状況については概ね良好であると言える。

また、総合的な学習の指導は「好き」または「まあまあ好き」と答えた教師を『肯定的な群』に、「あまり好きではない」と「全く好きではない」と答えた教師を『否定的な群』とに分けて質的手法によって分析を行った結果、以下のことが明らかになった。

- ・肯定的な群においては、総合的な学習を楽しく指導しており、指導にあたる教師自身が「楽しい」という意識をもつことがうまくいく大きな要因であると考えられる。
- ・否定的な群においては、授業の進め方や指導方法が分からない、教材研究が不足している、時間が足りないことが挙げられ、これらのことが教師の負担感を増大させていると考えられる。
- ・肯定的な群のカテゴリーには児童のことが複数見出されるが、否定的な群においては児童のことが1つのみであり、肯定的な群の教師は児童の様子により着目していると考えられる。
- ・両群に共通なものとして「教師の裁量」を導出できた。総合的な学習は教師の自由裁量によるところが大きいゆえに、そのことが、うまくいく要因にもなり、うまくいかない要因にもなる。

引用文献

- (37) 文部省教育課程審議会(1998),「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について(答申)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/oldchukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm (参照日 2014.11.23.)
- (38) 文部省(1998),「小学校学習指導要領」, pp.2-3
- (39) 川村光・紅林伸幸・越智康詞(2012),「小・中学校における『総合的な学習の時間』の実践の変容」, 関西国際大学研究紀要, 第 12 号, p.3
- (40) 村井万寿夫(2002),「総合的な学習における教師の力量形成に関する研究」, 明星大学大学院研究紀要『教育学研究』, p.35
- (41) 村井万寿夫・岡部昌樹(1999),「映像メディアと総合的な学習に関する研究」, 教育メディア研究, 第6巻, 第1号, 日本教育メディア学会, p.27
- (42) 前掲書, p.26
- (43) 高浦勝義(2011),「教育評価研究と生活科, 総合的な学習」, 日本生活・総合的な学習教育学会, 『せいかつ&そうごう』, 第 18 号, pp.57-62
- (44) 鈴木秀幸(2001),「パフォーマンス評価の実践的研究」, 指導と評価, 日本図書文化協会, 4月号, p.56
- (45) 村井万寿夫(2004),「2学期制と単元通知表—導入準備と作成ヒント—」, 明治図書, p.126
- (46) 秋田喜代美・能智正博監修, 秋田喜代美・藤江康彦編(2007),『はじめての質的研究法 教育・学習編』, 東京図書
- (47) 徳田治子(2004),「ナラティブから捉える子育て期女性の意味づけ:生涯発達の視点から」, 発達心理学研究, 第 15 巻, 第 1 号, 日本教育心理学会, pp.13-26
- (48) 高橋亜希子・村山 航(2006),「総合学習の達成の要因に関する量的・質的検討—学習様式との関連に着目して—」, 教育心理学研究, 第 54 巻, 第 3 号, 日本教育心理学会, pp.371-383
- (49) 前掲書(47)
- (50) 前掲書(47)
- (51) 前(1) 亀井浩明・有園格・佐野金吾編著(1996),『中教審答申から読む 21 世紀の教育』, ぎょうせい, p.63
- (52) 文部省(1998),『小学校学習指導要領』, 大蔵省印刷局, p.2
- (53) 黒上晴夫編著(2002),『総合的な学習のための評価への羅針盤』, 日本文教出版, p.16

- (54) 前掲書(38), p.2
- (55) 文部省(1999),『小学校学習指導要領解説総則編』, 東京書籍, p.2
- (56) 安藤輝次著(2001),『ポートフォリオで総合的な学習を創るー学習ファイルからポートフォリオへー』, 図書文化, p.9
- (57) 加藤幸次・安藤輝次著(1999),『総合学習のためのポートフォリオ評価』, 黎明書房, p.1
- (58) 加藤幸次(2002),「評価活動のためのルーブリック」, 指導と評価, Vol.48, 日本図書文化協会, p.21
- (59) 前掲書(58), p.31
- (60) 高階玲治著(2001),『総合的な学習を総点検する』, 明治図書, p.173
- (61) 佐藤真・古川治編著(2002),『総合的な学習を生かす評価』, ぎょうせい, p.2
- (62) 高浦勝義著(2004),『絶対評価とルーブリックの理論と実際』, 黎明書房, p.1
- (63) 森敏昭・秋田喜代美編集(2000),『教育評価ー重要用語 300 の基礎知識』, 明治図書, p.5
- (64) 高浦勝義著(2011),『指導要録のあゆみと教育評価』, 黎明書房, p.85
- (65) 吉富芳生著(2014),『現代中等教育課程入門』, 明星大学出版部, p.195
- (66) 高浦勝義(2011),「教育評価研究と生活科・総合的な学習」, 日本生活科・総合的な学習教育学会誌, 第 18 号, p.62
- (67) 文部科学省(2003),『小学校学習指導要領(一部改正)』, 国立印刷局, p.3
- (68) 前掲書(67), p.3
- (69) 寺尾慎一(2005),「生活科と総合, 教科の学びの改善をどうするか」, 日本生活科・総合的な学習教育学会誌, 第 12 号, p.17
- (70) 文部科学省(2008),『小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』, 東洋館出版社, pp.78-79

第3章 意識調査（第2次調査）：聞き取り調査

第1節 聞き取り調査の意義について

総合的な学習は、「地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う」ことが趣旨である⁽¹⁾。よって、指導にあたる教師は創意工夫を図るとともに、総合的な学習の時間のねらいに迫るため、児童主体の学習活動を展開していく必要がある。

総合的な学習の創設を提言した1996年の第15期中央教育審議会【第一次答申】においては、「[生きる力]が全人的な力であるということを踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新しい手立てを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが有効である」と示しており⁽⁷²⁾、指導にあたる教師は豊かに学習活動を展開していこうとする意識を持って計画・実践していくことが求められていると言える。

総合的な学習の指導にあたる教師の意識について秋場（2014）は、小学校の教師を対象としたアンケート結果をもとに、『総合』（総合的な学習を指す：筆者注釈）を得意とする教師は全体（71人：筆者注釈）の4割程度にとどまり、苦手意識を持っている教師が半数以上いることを報告している⁽⁷³⁾。

これに関し筆者が前章において論じた質問紙調査によっても同様のことが言える。すなわち、回答のあった117人の教師の内、総合的な学習を指導することが「得意」と「まあまあ得意」を合わせた割合は3割に満たない結果であった。しかし、「総合的な学習を指導することが「好き」と「まあまあ好き」と回答した割合を合わせると6割を超える」結果を示した⁽⁷⁴⁾。

このことから総合的な学習の指導はあまり得意ではないが指導することは好きだと意識している教師が多いことがわかる。

教師の意識については2003年の中央教育審議会の答申の中においても教師への意識調査をもとに、創意工夫した授業計画の組立ての機会が増加し、児童の学習意欲の向上などにつながったなどの肯定的な声が大きいと指摘している⁽⁷⁵⁾。つまり、教師は総合的な学習を肯定的に捉えている状況にあることがわかる。

その一方で答申では、教師の負担感、学習のテーマの設定の難しさ、具体的な実施内容に関する教師の悩みなどを考慮する必要があるとも指摘している。

以上のように総合的な学習の指導にあたる教師の意識についていくつかの知見を得ることができる。

そこで、本章では、第1次調査としての『質問紙調査』に続き、第2次調査として『聞き取り調査』を行い、総合的な学習の指導にあたる教師の意識について考察を深めるとともに、今後の総合的な学習の展開上の留意点についての示唆を導出する。

第2節 調査の方法

第1項 調査の対象と方法

質問紙調査の回答があった教師の内から各年代（20代、30代、40代、50代）の教師を対象に、総合的な学習の指導面についての意識を掘り下げて考察することを目的に、当該小学校の学校長に依頼し、学校長が了解または学校長から推薦があった教師を対象とした。

その結果、年代ごとに3人ずつ、計12人の教師を対象に聞き取り調査を実施した。対象の教師には直接または電子メールで聞き取りの意図を伝え、承諾を得た。

2015年5月から9月の期間、対象教師の都合のつく日時に筆者が所属校を訪問し、直接聞き取りを行った。聞き取り時には基本的な質問事項を前もって知らせ、聞き取りが進行する過程で回答内容をもとに追加質問を行うことにより、教師の意識を掘り起こすようにした。なお、発話はICレコーダーに記録した。

第2項 質問の内容

総合的な学習は指導にあたる教師の創意工夫によって児童主体の活動を展開していくことが重要であることから、「計画するとき」「実施するとき」「評価するとき」の3つの観点から聞き取りを行うことにした。

- ①計画するとき：児童が主体的に活動を展開していくために計画の段階でどのようなことを重視しているか。
- ②実施するとき：計画した総合的な学習を実施するとき、主体的な活動が具体化するよう
にどのような学習環境または支援あるいは手だてを重視しているか。
- ③評価するとき：総合的な学習が展開されている過程で、またはひとつの単元の総合的な
学習の終末においてどのような評価方法を採用しているか。

第3項 聞き取り調査用紙の作成

前項「質問の内容」をもとに聞き取り調査用紙を作成した。次ページ図11に示す。

聞き取り調査用紙

金沢星稜大学人間科学部教授 村井万寿夫

こんにちは。今日のご多用な中、ありがとうございます。どうぞよろしく申し上げます。今日は事前にお問い合わせしてありましたように、総合的学習のことについてお聞かせください。

1. はじめに、総合的学習を「計画」するとき、「実施」するとき、「評価」するときの3段階でお聞きしたいと思います。

(1) 先ず、「計画」するときについてです。

Q1 総合的学習を計画するとき、子どもたちが主体的に活動を展開していけるように、どのようなことを重視していますか？

(2) 次に、「実施」するときについてです。

Q2 総合的学習を実施するとき、どのような学習環境または支援、あるいは手だてなどを重視しますか？

(3) 次は、「評価」するときについてです。

Q3 ひとつの単元の総合的学習を評価するときの評価方法として、どのような方法を採用していますか？

2. 次に、うまくいった事例とうまくいかなかった事例についてお願いします。

(1) うまくいった事例について

Q4 先生がこれまで総合的学習を行ってきて、これはうまくいったなあと思う「事例」について話してください。

Q5 うまくいった「要因」として、どのようなことが考えられますか？

(2) うまくいかなかった事例について

Q6 もしも先生のこれまでのご経験の中でうまくいかなかった総合的学習の「事例」がありましたら、お話いただけませんか？

Q7 うまくいかなかった「要因」としてはどのようなことが考えられますか？

(3) 今のことについて、もう少し聞かせてください。

Q8 うまくいかなかった要因についてお話いただきましたが、その要因をどのように「解決」していけばよいと思われますか？

インタビューは以上です。大変に示唆に富んだお話をお聞かせいただき、本当にありがとうございました。

図 11 聞き取り調査用紙 (手持ち資料)

第3節 結果と考察

第1項 対象教師の属性

1 性別と教師経験年数

聞き取り調査への協力を得た12人の教師の属性を表8にて示す。()内は教師経験年数を表す。

表8 聞き取り対象教師の属性

20代	30代	40代	50代
男性(4年)	男性(15年)	男性(21年)	男性(35年)
女性(5年)	女性(14年)	男性(24年)	男性(37年)
女性(4年)	女性(8年)	女性(22年)	女性(30年)

2 総合的な学習の指導が「得意」について

12人の教師の質問紙調査における総合的な学習の指導が「得意」についての回答結果を表9にて示す。

表9 対象教師12人の「総合的な学習の指導は得意か」について

年代	対象教師	得意	まあまあ得意	あまり得意でない	全く得意でない
20代	男性(4年)			○	
	女性(5年)			○	
	女性(4年)			○	
30代	男性(15年)			○	
	女性(14年)			○	
	女性(14年)			○	
40代	男性(21年)		○		
	男性(24年)		○		
	女性(22年)			○	
50代	男性(35年)		○		
	男性(37年)		○		
	女性(30年)		○		

なお、質問紙調査に回答した教師が所属する小学校の学校長に第二次調査としての聞き取り調査の依頼をする際、男女比が同じになることを基本に、学校長の意向も踏まえながら「12人」を対象とした。

2 総合的な学習の指導が「好き」について

同様に質問紙調査における総合的な学習の指導が「好き」についての回答結果を表10にて示す。

表10 対象教師12人の「総合的な学習の指導は好きか」について

年代	対象教師	好き	まあまあ好き	あまり好きではない	全く好きでない
20代	男性(4年)		○		
	女性(5年)		○		
	女性(4年)			○	
30代	男性(15年)			○	
	女性(14年)			○	
	女性(14年)		○		
40代	男性(21年)		○		
	男性(24年)		○		
	女性(22年)	○			
50代	男性(35年)		○		
	男性(37年)			○	
	女性(30年)	○			

第2項 分析の方法

まず、ICレコーダーに記録された12人の教師への聞き取りの内容を全てプロトコルに起こし、質問の趣旨に合致する内容ごとに整理してデータ化した。次に、データ化したものを質問紙調査の分析と同様の方法によってカテゴリー生成を試みた。

第3項 計画時に重視していることについて

総合的な学習を計画するとき、児童が主体的に活動を展開していけるように、どのようなことを重視しているかについて、「興味をゆさぶる」「課題を発見させる」「主体的意識を

持たせる」「見通しを持たせる」「自力で解決させる」の5つのカテゴリーを生成することができた（表 11）。

表 11 「総合的な学習を計画するとき、児童が主体的に活動を展開していけるように、どのようなことを重視しているか」についての分析結果

カテゴリー	ラベル	データ
興味をゆさぶる	児童の身近な素材を計画すること	<ul style="list-style-type: none"> ・教材が児童にとって身近なものであること ・児童にとって近くにあるものから計画すること ・児童が学習する素材と出会うこと ・児童が見たり触ったりすることができるもの
	児童の興味がもてるように	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマに興味をもてるように ・興味がもてるように導入を工夫すること ・活動が児童にとって興味深いものであること ・児童が興味関心を持てるようにすること
	児童の視野や知識を広げられるように	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の視野をゆさぶること ・知らない知識にふれるチャンスをつくること ・児童がこれまでに未体験の活動を組み込む ・校区のことから始めて金沢市全体に広げていくことができるようにする
課題を発見させる	児童自身が疑問や課題を発見できること	<ul style="list-style-type: none"> ・児童に課題を発見させること ・次の疑問が生まれるように ・活動と活動の間に疑問が生まれるように ・児童が「調べたい」と思うように ・疑問とか調べてみたいという思いが持てるように ・課題が児童にとって「調べてみたい」「どうしたことかな」って思うように
主体的意識を持たせる	自分たちでやっていくことを意識させる	<ul style="list-style-type: none"> ・児童に何してみたいか聞いてこれからやっていくことを相談する ・教師側にここまで行って（到達して）ほしいという段階があるけれど、児童にもそれを意識させること ・児童が興味を持つだけでなく、活動していく中で自分の考えを持つようにさせること
見通しを持たせる	児童に目的やゴールを示す	<ul style="list-style-type: none"> ・何のためにやるのか明確なゴールを示す ・何のためにやるのかを意識させる ・他教科とどう関連させ学習の見通しを持たせるか ・ゲストティーチャーと相談し「児童にここまで行ってほしい」というゴールを設定する
自力で解決させる	児童自身で考えられるように	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の思考がスムーズになるように ・児童が具体的に考えられるように ・単元の中で児童の思考が連続するように
	児童自ら調査活動ができること	<ul style="list-style-type: none"> ・児童が自分の足で調べに行けること ・実際に現場に行き見て聞いたりすること ・児童自身で調べたり見学したりできること ・自らインタビューする活動に発展できるように ・体験活動を盛り込む

この結果をもとにすると、児童の興味をゆさぶって課題を発見させ、自分で追究しようとする意識と見通しを持たせて自力解決させるということを計画時に明確にしておくこと重要であると示唆される。

この示唆は、矢野（2007）が指摘する、どんな場面でも、子どもの問題解決を大切にしているのだから、子どもの必然性をいつも意識することが大切であるということと合致していると考えられる⁽⁷⁶⁾。

計画の段階から学習テーマに対する児童の興味を先読みし、意欲を持続させる細かい手立ての計画を立てることが主体的な活動を活性化させることを理解して指導にあたるのが肝要と言える。

第4項 実施時の学習環境について

総合的な学習を実施するとき、どのような学習環境または支援、あるいは手だてを重視しているかについて、「ゲストティーチャー活用計画を綿密に立てる」「調査活動や体験活動を吟味する」「素材や活動の場所を検討する」「学習の素材や道具を準備する」「図書やICTの環境を整備する」の5つのカテゴリーを生成することができた（表12）。

表12 「総合的な学習を実施するとき、どのような学習環境または支援、あるいは手だてを重視しているか」についての分析結果

カテゴリー	ラベル	データ
ゲストティーチャー活用計画を綿密に立てる	ゲストティーチャーのことを教師が前もって調べたり児童に調べたりさせる	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の意識に合わせた地域の専門家を調べる ・会う前にその人のことについて調べさせる ・調べに行き行ってどんな人に出会えるかを事前に考えておく ・児童が地域の人と会ってどれだけの情報が得られるか前もって調べておく ・過年度の記録をもとに人について調べておく ・地域の人を教師が足を使って歩いて調べる
	ゲストティーチャーとどんな出合わせ方をさせるか考える	<ul style="list-style-type: none"> ・外部の人との出会いをどのようにするか考えておくこと ・外部の人の協力をどのように得るか考えておく ・児童が地域の人から話を聞いて情報を得られるように地域の人を招く準備する
	事前に会って打ち合わせをする	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲストティーチャーと前もって会う ・ゲストティーチャーと打ち合わせする ・活動について農家の人と前もって相談をする

調査活動や体験活動を吟味する	児童が実際に調べたり体験したりできるように	<ul style="list-style-type: none"> ・実際に食べる体験をさせる ・インタビューや質問を実際にできるようにする ・地域の人に話を聞いて体験できることは何か考える ・体験と何を関連させるか考えておく ・社会と総合的な学習とをどのように関連付けるか考える
素材や活動の場所を検討する	調べる場所のことやその場所に行って何を調べるか考えておく	<ul style="list-style-type: none"> ・児童が調べに行きやすい場所はどこか調べる ・地域にはどんな施設や場所、自然等があるか調べる ・行く場所は1回でなく児童で複数回行ける場所にする ・地域の川や用水にはどんな生物がいるか調べる
学習の素材や道具を準備する	調べたりまとめたりする素材や材料を準備する	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで調べるための資料を準備する ・生き物調べに行くとき何を持たせるか事前に考えておく ・児童の考えを予想して素材を準備する ・調べ方、まとめ方を考え準備しておく
図書や ICT の環境を整備する	図書を準備する	<ul style="list-style-type: none"> ・教室内で様々な情報に触れる準備、例えば図書などを準備しておく ・学習単元と関連のある図書を前もって集める
	ICT 環境を整える	<ul style="list-style-type: none"> ・人のほかにインターネット環境も準備する ・調べたりまとめたりするときにパソコンを使うので児童のスキルを把握しておく ・調べた結果を記録するためのタブレット端末を準備する

このことをもとにすると、ゲストティーチャーの活用計画、調査・体験活動の準備、学習活動の素材や場所の準備、図書や ICT の環境整備を行うことが重要であると示唆される。これらの計画・準備を単元ごとに行っていくこと、または、本時ごとに行っていくことは教師の負担増になると思われるので、過年度の授業実践の記録や保存されている学習成果物などを参考にする方法が考えられる。この意味では、次年度の授業実践に向け、詳細な単元計画や実践記録を残したり、学習成果物などを保存したりしていくことも必要であると思われる。

このように、『否定的な群』において確認することができた教師の意識にある阻害要因を解消する手立てを講じることにより、肯定的な意識につながっていくと考えられる。

紅林・越智・川村（2010）が行った小中学校の教師を対象にした質問紙調査の結果によると、総合的な学習による教師自身への影響についての回答で最も高い割合を示したのは「日々の仕事が忙しくなった」であり、約8割を示している⁽⁷⁷⁾。

このことから教師の負担を軽減するためには、次年度の担任への引継ぎができるよう

な記録・保存が課題であると思われる。

第5項 評価時の評価方法について

総合的な学習が展開されている過程で、またはひとつの単元の総合的な学習の終末においてどのような評価方法を採用しているかについて、「記録・作品・成果物による評価」「自己評価や相互評価による評価」「ポートフォリオファイルによる評価」「観察による評価」の5つのカテゴリーを生成できた（表13）。

表13 「ひとつの単元の総合的な学習を評価するときの評価方法として、どのような評価を採用しているか」についての分析結果

カテゴリー	ラベル	データ
記録・作品・成果物による評価	児童の記録を教師が評価する	<ul style="list-style-type: none"> ・活動，体験した後で作文を書かせて評価する ・学習終了時に振り返りを書かせてそれを評価している ・振り返り，感想，作文を書かせて評価する ・レポートを書かせて読んで評価する ・児童が書いた記録を見て（読んで）評価する ・毎時間振り返りを書かせてその変容を評価する ・自然対象の場合に何度かイメージ絵を描かせて評価する ・事前事後のイメージマップをもとに変容を評価する ・学習の前・中・後の変容を記録によって評価する
	作品や成果物を教師が評価する	<ul style="list-style-type: none"> ・新聞を作り，その内容を評価する ・成果物をもとに評価する ・作品や成果物を評価する ・ゴールを決めて成果物を作らせ達成度を評価する ・パソコンで発表スライドを作成させそれを評価する
自己評価や相互評価による評価	振り返りによって自己評価する	<ul style="list-style-type: none"> ・書いたものをもとに振り返りをさせる ・授業毎に振り返りを書かせて自己評価させる ・活動後に振り返りを書かせて自己評価させる ・記録したものの変容を自己評価させる
	作品や成果物を児童が評価する	<ul style="list-style-type: none"> ・新聞を書いて発表し，相互に評価し合う ・成果物を児童同士で見合って相互に評価させる
ポートフォリオファイルによる評価	ポートフォリオファイルによって教師が評価する	<ul style="list-style-type: none"> ・ポートフォリオを使って達成度を評価する ・ポートフォリオファイルの記録を見て評価する
	ポートフォリオファイルによって自己評価する	<ul style="list-style-type: none"> ・ポートフォリオファイルを使って児童が自己評価する

観察による評価	調査や発表の様子を個別観察し意欲や態度を評価する	<ul style="list-style-type: none"> ・調べ活動の様子を観察して評価する ・調べる過程の様子を観察して評価する ・発表や活動の様子を観察して評価する ・発表の様子を観察して意欲や態度を評価する
	グループ活動の様子を観察し意欲や態度を評価する	<ul style="list-style-type: none"> ・グループでどのように活動しているか観察して評価する ・目立たなくてもグループ内の自分の役割をちゃんと果たそうとしているか観察して評価する ・時間ごとに見るグループを変え、グループ内の一人一人の様子を観察して評価する
	調べ方、まとめ方、発表の仕方を観察して評価する	<ul style="list-style-type: none"> ・まとめ方、発表の仕方を観察して評価する ・資料収集、資料活用の仕方を観察して評価する
	観察の評価基準を決めて評価する	<ul style="list-style-type: none"> ・観察評価するときどの児童も同じように評価できるように評価基準を決めて評価する ・評価基準の一覧を作って評価する

このことをもとにすると、記録・作品・成果物、またはそれらをファイリングしたポートフォリオファイルをもとにした教師評価、児童による自己評価や相互評価、観察による評価が行われている状況にあると示唆される。

これらの評価の方法は、『小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』（2008）において例示されている以下のことと、ほぼ合致している。

- ・発表や話し合いの様子、学習や活動の状況などの観察による評価
- ・レポート、ワークシート、ノート、作文、絵などの制作物による評価
- ・学習活動の過程や成果などの記録や作品を計画的に集積したポートフォリオによる評価
- ・一定の課題の中で身に付けた力を用いて活動することによるパフォーマンス評価
- ・評価カードや学習記録などによる児童の自己評価や相互評価
- ・教師や地域の人々等による他者評価⁽⁷⁸⁾ など

このことから、総合的な学習における評価の考え方は小学校教師に浸透してきていると考えることができる。ただ、活動に応じたテーマ等が設定されているものの、単元計画に応じた評価計画まで十分に検討されていない学校が多いのが現状である。活動のねらいを明確にし、活動に適した評価計画が必要である。また、評価の観点を児童にも意識させることで、自らの活動の見通しや修正も可能になってくると思われる。

第4節 「うまくいった事例」「うまくいかなかった事例」の分析と考察

聞き取りの後半では、12人の教師それぞれにこれまでの実践から総合的な学習がうまくいった事例とうまくいかなかった事例について語ってもらった。

ここでは「うまくいった事例」と「うまくいかなかった事例」に関する回答から、総合的な学習の展開における促進要因と阻害要因と思われることを抽出し、展開上の課題と解決について考察する。

第1項 うまくいった事例から

1 20代教師の回答

- ・交流学習では、相手が見えて何のためにやっているのかが子ども自身で分かって活動することによってうまくいった。
- ・和菓子をテーマに学習したとき、自分たちでまず食べて興味を持ったことや疑問に思ったことをゲストティーチャーに分かりやすく話してもらうことができて、とても意欲的だった。
- ・子どもたちが疑問や関心を持ったりしていることについて、事前にゲストティーチャーに知らせておくとともに、子どもに分かりやすく話してくださいとお願いしてあったのでうまくいった。
- ・3年生のときに地域にあるれんこんを調べたけど、自分で調べたり食べたりすることができた。子どもにとって身近ですぐに調べることができるとうまくいく。

2 30代教師の回答

- ・用水が近くにあってすぐに子どもで見に行ける。そうすると疑問に思ったら自分で行って調べたり確かめようとしたりする。次々に発見したり確かめたりしようとする意識を持って取り組むことでうまくいった。
- ・地域で作っている野菜を調べた。地域に出かけて調べたりゲストティーチャーの人に聞いたりして整理し、疑問に思ったことをすぐに聞きに行くことができた。行き来ができたことでうまくいった。
- ・地域で作っている醤油のことについてゲストティーチャーに作り方を教えてもらい、次に見学してというように、分からないことがあればすぐに子どもたちが聞きに行けるし、

見にも行けることがうまくいく要因。

- ・地域のブドウをテーマにした学習では、「見る」「食べる」「調べる」活動ができて意欲的な授業になった。身近なもので実際に触れたり食べたりできることでうまくいった。

3 40代教師の回答

- ・地域の開発について調べる学習を社会の学習と関連させ、社会では概観したり読み物で調べたりした後、総合的な学習のグループ学習でその人に会わせ、インタビューし、わかったことをグループでまとめさせた。それによって、クラス内でお互いに知らせたい、伝えたいという欲求が高まり、うまくいった。
- ・地域の何について調べるかがはっきりしていて、それに対応してもらえるゲストティーチャーがいるとくにはうまくいく。
- ・地域のことを調べるときには地域の素材が重要だが、それだけでなく、子どもたちに活動の見通しが持てるようにすることでうまくいく。
- ・自分のこと、身近なこと、身近にあるもの、これらから始まることによってうまくいく。

4 50代教師の回答

- ・環境の学習では、すぐそばに子どもたちで行ける田んぼがあり、それに携わる人にすぐに聞いたりすることができたので、うまくいった。
- ・地域素材は大事だが、素材があるだけではだめで、自分たちで調べる活動を計画して実行していくことによってうまくいった。
- ・子どもたちに身近な環境問題を扱うことで、自分が生きていく上で何が大事といった問題意識をもつことができた。環境も子どもたちの身近なものから始まることでうまくいく。
- ・前年度の総合的な学習の経験を生かし、子ども自身で調べる方法やまとめる方法を考え決めてやっていくことで主体的な活動になった。子ども自身で課題を見つけられるような仕掛けをしておいたことと、教師自身が年間の見通しを持っていたことによってうまくいった。教師による仕掛けと見通しの二つによってうまくいった。

5 促進要因についての考察

どの年代の教師にも共通なこととして次の8点を挙げられ、これを促進要因として捉えることができる。

- ①地域の素材をテーマにするときには、子どもたちに一番近いものから始める。
- ②地域の素材を調べるときにはいつでも子どもたちが調べに行くことができるようにする。
- ③自分たちで調べる活動を計画し、子どもたちで実行していけるようにする。
- ④ゲストティーチャーには前もって子どもたちが知りたいことや聞きたいことを伝える。
- ⑤ゲストティーチャーには子どもたちに分かりやすく話してくださいとお願いしておく。
- ⑥ゲストティーチャーは子どもたちの課題によって複数の人をお願いする。
- ⑦子ども自身で課題を見つけられるような仕掛けを考えておく。
- ⑧教師自身が年間の見通しを持っておく。

第2項 うまくいかなかった事例から

1 20代教師の回答

- ・6年のテーマは「百万石まつり」だけど、百万石まつりに行く子供たちはごく少ないので、身近には全然感じていなかった。地域にある祭りのことを調べて、そして、金沢市の祭りである百万石まつりを調べるようにしていかないとうまくいかない。
- ・教師としても目的が分からないまま調べさせて、子どももパソコンで調べるだけ。調べて何かしたとしても、新聞にまとめたりレポートにまとめたりするぐらいまでしかできなかった。
- ・初めて担任する学年のとき、単元は変わらないから、去年の資料などが残っていればそれをベースにできたけれど、それがなかったので、自分がゼロから始めたので手探りの状態であまりうまくいかなかった。
- ・5年の年間計画通りに、犀川に行って調べたとか、金沢の食文化について調べたとかいった活動をあつて、その活動をさせて終わったという意識と反省が教師自身にある。子どもたちはちゃんとやっているのに、教師がもっと犀川のことや金沢の食文化について調べておかないとうまくいかない。

2 30代教師の回答

- ・本当は地域の中に出ていけばよかったのだけど、結局外には行けず、インターネットだけに頼ってしまい、目的を持って動けなかったという点でうまくいかなかった。
- ・準備段階の時点で教師が地域を知っておくこと。教材研究という形で準備をしておくこと。これがないと児童は動かないなと分かった。
- ・継続的に授業進行に関わってもらえるゲストティーチャーがいないとうまくいかない。

- ・地域にはどんな人がいて、その人はどんなことに長けているか、専門性を持っているか、そういう人たちの情報を集め、人材リストみたいなものを学校で作っておかないと、ただゲストティーチャーを呼ぶだけではうまくいかない。
- ・地域の素材でもあっても獅子舞のように年に1回しか実際に体験できるようなものでは、児童にとって身近なものにはならない。また、全員が体験できるというものでもない。
- ・獅子舞の保存会の人とうまく連携できずに、ゲストティーチャーとしても学校に来てもらえなかったことがうまくいかなかった要因。

3 40代教師の回答

- ・教師の方の事前調べが不十分で、行き当たりばったりになってしまったときは、なかなかうまくいかなかった。何を調べさせたいのかが教師の中ではっきりとしていなかった。
- ・教師が地域のことをよく知らなかったり、地域の状況がよく呑み込めていなかったりするときにはうまくいかない。
- ・地域の歴史を調べてみようという活動をやったけど、子どもたちが理解できるレベルの地域の資料を教師の方で揃えられなかった。教師もよく分からないままで終わってしまった。
- ・教師が子どもの目的意識、追究意識を高められなかった。探検に行く段取りとかを全部教師が作ってしまった。
- ・用水をテーマにした活動のとき、身近な用水からのスタートではなく、ずうっと向こうの山にある犀川のそそぎ口から歩きながら調べさせたことで、子どもの興味や関心が高まらなかった。

4 50代教師の回答

- ・里山の活動がうまくいかなかった要因としてはフィールドが遠いこと。必要感がなかったこと。子どもたちに切実感がなかったこと。身近だと問題意識を持てるし、すぐに見に行って調べることができるし、さらに地域に発信しようという意識になる。遠いと必要感がない。
- ・「自分づくり」のテーマの学習のときには、教師からから全て与えてしまった。与えたので、子どもたちにしたら、今のやっていることが何のためにやっているのか分からないし、課題意識を持って解決していこうという形にはならなかった。
- ・教師が地域をいろいろと周り、地域の情報を集めなきゃダメなんで、それが使える、使えないによってうまくいくか、うまくいかないか決まる。つまり、教師の教材研究が要

困になる。

- ・ 中学年では、地域と密接して行うことがよくあると思うけど、いろんな場所に行って調べましようというような大きな課題を持って子どもたちを送り出してしまうと、選んでくる題材や「はてな」が多種多様すぎて、教師が対応できない。教師は子どもとともに課題やテーマを絞り込む必要がある。
- ・ 課題を設定するときどれが追究に値する課題なのか、クラス全員で決めようとか、子どもたちに考えさせていくとかしないと、子どもは課題意識を持ってないし、授業のねらいに迫れなくなる。

5 促進要因へと転換させるために

どの年代の教師にも共通なこととして次の7点が挙げられる。

- ①地域の素材であっても、どの子どもにも身近で、多くの子どもが体験していたり、また、それを全員の子どもの体験したりすることができるようにする。
- ②異動や担任の交代によって当該学年の前年度のことが分からないので、実践の記録や資料などを残すようにする。
- ③年間計画をそのまま実施するのではなく、教師自身が活動のねらいを明確に設定するようにする。
- ④指導にあたる教師自身が素材や地域のことを把握しないまま活動が始まると教師も見通しが持てないので、事前に素材やゲストティーチャーなどの情報を集めたり教材研究したりする。
- ⑤地域の資料やインターネットの情報をあらかじめ集め、子どもたちに分かるものを準備したり、分かりやすく提示したりする。
- ⑥子どもが意欲的に追究するためには切実感を抱かせる必要があり、身近な問題から意識させて課題を設定し、身近なところから調べ始めるようにする。
- ⑦課題設定の際には子どもたちに任せるのではなく、教師が積極的に関わり、追究するに値する課題を設定する。

これらのことを阻害要因の面から捉え、改善していこうとする意識を持つことが促進要因へと転換させることができると考える。

第5節 結論

第1項 計画・実施・評価するときの要点

総合的な学習を計画するとき、実施するとき、評価するときの3つの段階における聞き取り結果を質的に分析することによって、以下4つの示唆を導出することができた。

- ①計画の段階から学習テーマに対する児童の興味を先読みし、主体的な活動意欲を持続させる手立てを準備して指導にあたる必要がある。
- ②計画するときには、児童の興味をゆさぶって課題を発見させ、自分で追究しようとする意識と見通しを持たせて自力解決させるということを明確にする必要がある。
- ③ゲストティーチャーの計画、調査・体験活動の準備、学習活動の素材や場所、道具の準備を行う必要があるが、教師の負担を軽減するためには、教師がお互いに実践記録を残したり学習成果物などを保存したりして、その引継ぎを行っていくという学校の共通ルールが必要である。
- ④活動のねらいを明確に持って長期的に問題解決していくには、児童による自己評価や相互評価、教師の観察評価、活動に応じた記録・成果物等の評価を行う必要がある。

第2項 総合的な学習の展開における課題解決のための要点

促進要因として整理した8点、及び、阻害要因をもとに促進要因へと転換させるための7点、これらは総合的な学習の展開における課題や教師の悩みを解決するための要点になると考える。

このような「15の要点」は、総合的な学習の指導を得意とする教師、指導することに負担を感じている教師、いずれにおいても、継続した授業改善、総合的な学習をよりよく展開していく上で役に立つものであると考える。

引用文献

- (71) 文部省(1998),『小学校学習指導要領』, p.2, 大蔵省印刷局
- (72) 中央教育審議会(1996),「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm (参照日 2016.4.13)
- (73) 秋場 淳(2014),「総合的な学習の時間における教師の意識に関する考察」山形大学大学院教育実践研究科年報, 第5号, pp.260-263
- (74) 村井万寿夫(2015),「総合的な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, 第8巻第2号, pp.23-28
- (75) 中央教育審議会答申(2003),「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm (参照日 2016.4.22).
- (76) 矢野英明(2007),「生活科・総合的な学習を充実させるための「授業力」について」日本生活科・総合的な学習教育学会, せいかつか&そうごう, 第14号, pp.20-27
- (77) 紅林信幸・越智康詞・川村光(2010),「総合的な学習の時間」が変えたもの(1)ー学校組織文化のダイナミズムー」滋賀大学教育学部紀要, 教育科学, 第60号, pp.93-109
- (78) 文部科学省(2008),『小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』, pp.78-79, 東洋館出版社

第4章 今後の展望：解決方法の提案

第1節 『否定的な群』における問題点

第2章の質問紙調査結果において明らかになったように、総合的な学習が「好きか」についての割合は6割を超え、肯定的な意識の教師が多い傾向にある。しかし、逆に言えば否定的な教師が4割近くいるとすることができる。その理由を総合的に判断すれば、教科の指導とは異なるからとすることができる。

成田（2003）は総合的な学習と教科について次のように指摘している。

総合的な学習が今後、当初の政策意図どおり、機能的学力育成のための大きな柱となって学校教育に浸透していくかどうかはやや疑わしいというべきである。「学びのすすめ」以来、教科学習の発展そして補充にも大きな宿命を背負わされた小学校が、総合的な学習と教科という振幅の激しい二つの領域をどうバランスよく料理していくか、今後の大きな課題となって迫ってきているといえよう⁽⁷⁹⁾。

成田が指摘してから10年以上経過しているが、成田の言葉を借りれば、二つの領域をバランスよく料理することは未だできていない状況にあると言ってよいだろう。

そこで、『否定的な群』の分析結果に対する改善方法について展望するため、まず、問題点と思われる事柄（分析上の「ラベル」）について列挙する。

- ①「単元計画を立てるのが難しい」
- ②「見通しを持つことができない」
- ③「教材研究を十分にできない」
- ④「指導方法がわからない」
- ⑤「授業の進め方が難しい」
- ⑥「準備や指導に時間がかかる」
- ⑦「自由度が高くてやりにくい」
- ⑧「教師の負担が大きい」

以上、8点の改善方法について次節から順に述べる。

第2節 学習の計画

『肯定的な群』の教師も『否定的な群』の教師も、児童の興味をゆさぶり、課題を発見させ、追究しようとする意識をもたせ、自己解決していく過程を重視することは理解している。つまり、両群とも、総合的な学習の趣旨やねらいは理解していると考えることができる。

そこで、『否定的な群』における問題である、①「単元計画を立てるのが難しい」や②「見通しを持つことができない」については、毎年度、当該学年の担任によって新たな計画を立てるのではなく、基本的な単元計画を学校で作成し、学校カリキュラムとすることによって負担軽減になると考える。学校カリキュラムがあることにより、担任は担当学級の児童の実態に合わせて修正し進めていくことで改善が可能となるだろう。

校内で金沢市の方針や地域の実態に応じた計画を検討し、学校カリキュラムに反映させる意識をお互いに持つことが負担軽減につながると思われる。

第3節 学習の進め方

単元計画が作成されたら、学習の記録や成果物を保存し、次年度に引き継いでおくことによって、③「教材研究を十分にできない」、④「指導方法がわからない」、⑤「授業の進め方が難しい」の問題に対応できると考える。記録や成果物を見ることでゴールまでの見通しを持って授業を進めることが容易となるだろう。また、実践記録などをもとに当該の単元をどのように学習すればよいか分かるような資料（スケジュールや素材の活用法など）も残すようにしてもよいだろう。

成果物は教師自身が理解できるだけでなく児童にも分かるモデルとなりうる。視覚的にわかるだけでなく、どのように学習すればよいか分かるような計画表や資料なども残していくというシステムを各学校で構築されていくようにするとよいと思われる。

第4節 教師の資質能力

上述と同様に、⑥「準備や指導に時間がかかる」や⑦「自由度が高くてやりにくい」についても単元計画や成果物等の保存での対応が可能となる。また、学校外の活動や施設への訪問、ゲストティーチャーの招聘などは活用計画に連絡先や施設情報なども記載しておくことで準備の時間等は軽減される。

児童にどのような力が付いたか、身に付いた力が活用できているか等、児童にも自覚させることも総合的な学習においては重要なことである。そのためには活動のねらいに応じた適切な評価計画について検討したり、校内で各教師が蓄積・共有・活用したりしていくようなシステムも構築されるとよいと思われる。

総合的な学習における評価は、2015年7月に公示された「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」においては、「道徳科に関する評価」として、次のようなことが示されている。

- ・数値による評価ではなく、記述式であること。
- ・他の児童との比較による相対評価ではなく、児童がいかに成長したかを積極的に受け止め、励ます個人内評価として行うこと⁽⁸⁰⁾。

これら「記述式」「個人内評価」は、総合的な学習における評価と相通じるものであると言える。ただ、そのための具体的な評価の方法については示されていない。

そのため、「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」で示されている次のような評価の方法が「特別の教科 道徳」においても利活用されていくことが望ましい。

- ・発表や話し合いの様子、学習や活動の状況などの観察による評価
- ・レポート、ワークシート、ノート、作文、絵などの制作物による評価
- ・学習活動の過程や成果などの記録や作品を計画的に集積したポートフォリオによる評価
- ・一定の課題の中で身に付けた力を用いて活動することによるパフォーマンス評価
- ・評価カードや学習記録などによる児童の自己評価や相互評価⁽⁸¹⁾

このように考えると、総合的な学習と「特別な教科 道徳」は評価の方法において相通じるものがある。

また、評価の方法だけでなく、「子どもたちが自ら学ぶ」⁽⁸²⁾といった点においても相通じるものがある。

ゆえに、評価の方法や計画等について学校全体で考えていく気運が高まっていくと思われる。

第5節 教師の負担について

最後に、⑧「教師の負担が大きい」については、上述したことにより負担は随分と小さくなると思われるが、さらに以下のような考え方で指導にあたることによっても負担感が減少すると思われる。

総合的な学習では地域素材をもとにした教材研究に負担感を伴う場合があるが、教科の学習にはそのような教材研究の必要性がないと言える。よって、教科の指導を得意としている教師や苦手としていない教師は、教科で身に付けた力を総合的な学習で生かすことを考えてみる。その際、指導を得意とする教科と総合的な学習を関連させるプランを立てる。または、総合的な学習で身に付けた力を得意とする教科の学習で生かすプランを立てる。

このように、教科の学習と総合的な学習を横断したプランの作成ができれば、負担は減少すると思われる。さらに、教科では身に付けることができない力を総合的な学習で身に付けていくといった指導観を持つことによっても負担が減るだろう。

引用文献

- (79) 成田智志(2003),『『総合的な学習の時間』の課題と展望－総合的学習への教師の意識を探りながら－』,北海道教育学会,教育学の研究と実践,第2号,pp.31-40
- (80) 文部科学省(2015),「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」,p.105
- (81) 文部科学省(2008),「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」,pp.78-79
- (82) 村井万寿夫(2016),『「特別の教科 道徳」対応 自ら学ぶ道徳教育〔第2版〕』,押谷由夫編著,
p.171

第5章 授業改善のための提案：モデルと見取図の考案

第1節 「素材」と「ねらい」の連関モデル

聞き取りから得られた教師の意識を反映させた授業改善のためのモデルとして、『児童側から見た素材の見方と教師側から見た授業の核となるねらいを連関させるモデル』（素材とねらいの連関モデル）を考案した（図12）。

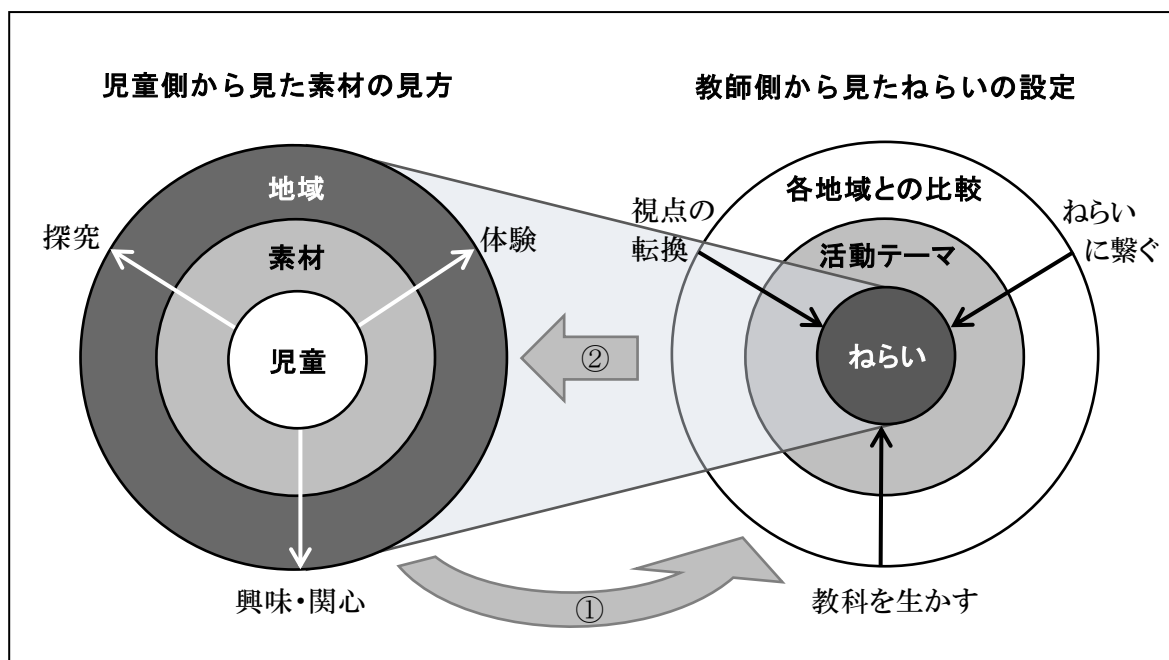


図12 素材とねらいの連関モデル

聞き取りを行った教師の回答からは「うまくいった事例」（促進要因）と「うまくいかなかった事例」（阻害要因）のいずれにおいても、地域の素材の生かし方が共通事項として浮き彫りになった。素材はできるだけ児童に身近なものがよい。学習の過程で徐々に地域に広がっていくものであっても、学習のスタートは児童に近いものから始まることがうまくいく要因、すなわち、促進要因であることが聞き取りによって確認されている。

そこで、児童を中心に置き、児童の身近なところでどのような素材があるのかを教師が把握する。このことから教材研究を始めて地域にはどんな素材があるのか、教師自身の意識と目を巨視的に広げていく。地域に素材があるからといって、その素材を単に扱うだけではうまくいかないことも教師の聞き取りによって明らかになっている。

このようなことをもとに、児童を中心に置き、児童に身近な素材から教材研究し、その素材をきっかけに地域全体に目を向けていくといったことを左側の同心円で表している。

なお、内側から外側に向かう3本の矢印は、それぞれ次のようなことを表している。

- 興味・関心……身近な素材から、どのように児童の興味・関心を高めていくか。
- 体験……身近な素材や地域の素材をもとに、どのような体験活動ができるか。
- 探究……体験活動を通して、どのように探究させていくか。

3番目に挙げた「探究」は、総合的な学習の要となるものである。身近な素材をもとに興味・関心を高め体験するだけでは、問題解決的な総合的な学習には成り得ない。したがって、どのように探究させていくかが重要であり、探究の結果、あらかじめ設定したねらいに迫っていくことができると言える。

このように考えると、指導にあたる教師がどのように総合的な学習のねらいを設定するかは、教科における目標の設定と同様に重要であることが分かる。しかし、教科のように教えるべきことが決まっていないため、教師自身が決める必要がある。ここに難しさと負担感があることも聞き取りによって明らかになっている。

そこで、児童側から見た素材の見方、すなわち、左のモデルで考える際、「どのように探究させていくか」についてまで考えることができているので、次は、指導にあたる教師側へと移っていく（右向きの太い矢印①）。このことを意図して右のモデルを考えた。

授業の核となるねらいの設定のためには、まず、校区内の各町内、または校区外（市内）の各地域の素材を比較してみる目を持つ。これが「各地域との比較」である。これをもとに「活動テーマ」を考え、核となる「ねらい」を設定する。このように教師の意識と目を徹視的に収束させていく。

前もって作成されている年間指導計画をもとに教師が「こなす」つもりで授業を行うことによってうまくいかなかったことが聞き取りによって明らかになっている。そのため、指導にあたる教師自身によるねらいの設定が重要であることをこのモデルで表している。

なお、外側からの内側に向かう3本の矢印は、それぞれ次のようなことを表している。

- 視点の転換……各地域と比較することで、地域素材の新たな価値を見出す。また、授業のねらいを多角的な視点から設定する。

- ねらいに繋ぐ……最適な活動テーマを設定することによって、ねらいに繋ぐ。

- 教科を生かす……ねらいを達成するために、教科で身に付けた力（知識や技能など）を生かすことを考える。

核となるねらいを設定した後、もう一度児童側に戻り、児童の身近な素材をもとに意識や活動の範囲を地域に広げていくようにする（左向きの太い矢印②）。

第2節 計画・実施・評価のための見取図

前節の「素材とねらいの連関モデル」は、総合的な学習における授業改善の必要性について教師たちに意識してもらうためのものである。本節では、意識化されたあと具体的にどのように授業計画を立てていくかについて提案できるものを考案することにより、教師たちに役立つものを目指す。

総合的な学習の授業計画を立てるときには、教科の学習以上に指導にあたる教師が学習全体の見通しを持っておくことが重要である。この「見通し」についても聞き取りによって促進要因となることが確認できている。

そこで、授業の計画・実施・評価に関する聞き取りによって抽出したカテゴリーをもとに『総合的な学習の計画・実施・評価のための見取図』を組み立てた（図13）。

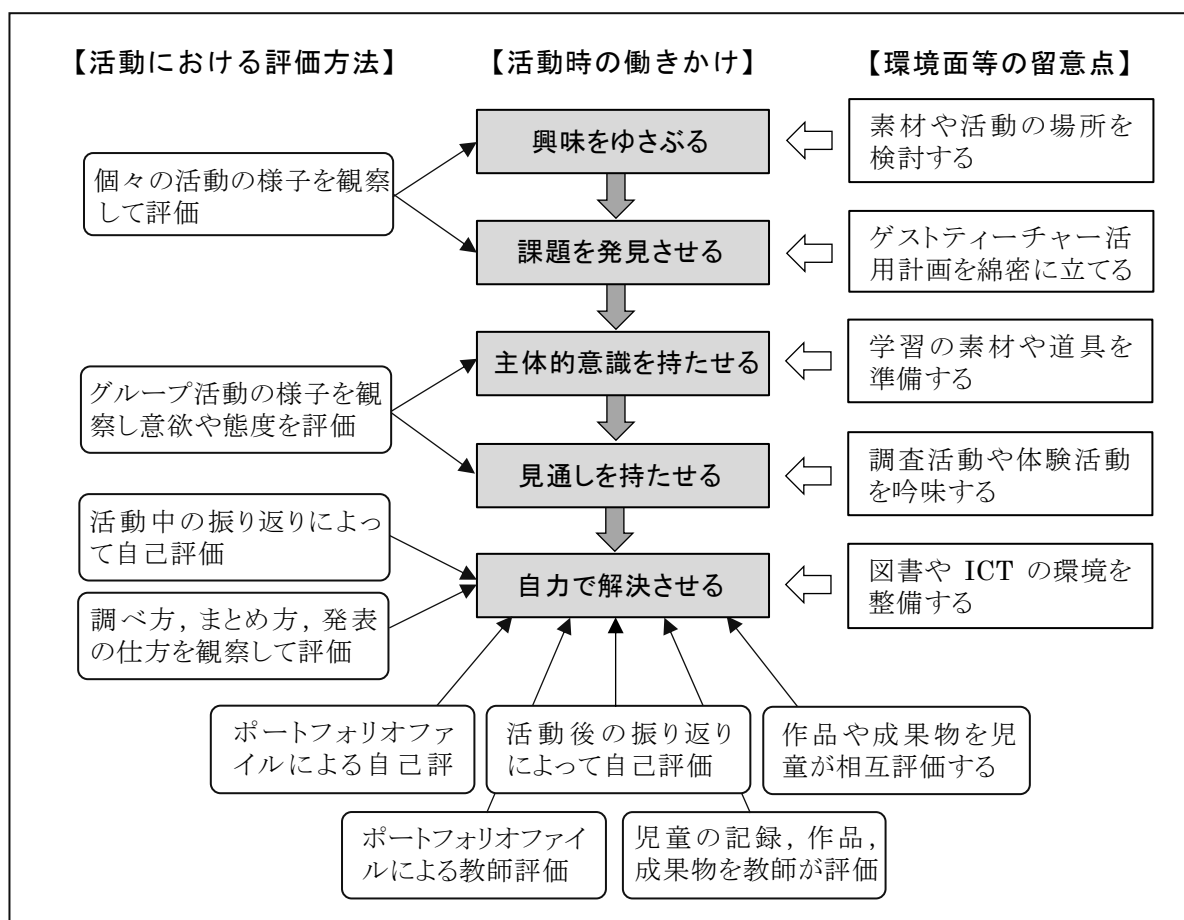


図13 総合的な学習の計画・実施・評価のための見取図

見取図を組み立てるにあたり、以下のような手順で行うことにした。

まず、中央には、総合的な学習の目標に照らし、児童の主体的な探究活動を具体化するための「活動時の働きかけ」として、5つの要素を時系列的に配置した。この5つは、12人の教師への聞き取りによって抽出、生成した5つのカテゴリー、そのものである。

次に、「活動時の働きかけ」に対応させるため、右側に「環境面等の留意点」として、5つの留意点を配置した。この5つも教師への聞き取りをもとに生成した5つのカテゴリーである。

さらに、「活動時の働きかけ」に関連する評価方法を位置付けた。8つの評価方法は教師への聞き取りをもとにカテゴリーを生成する過程で付与したラベルを適用することにした。評価方法の具体がラベルによって表されており、これを「活動時の働きかけ」に対応させることで、評価の方法と場面を俯瞰することができる考えた。

以上のことにより、総合的な学習の「計画」「実施」「評価」の3観点から、児童主体の総合的な学習の全体を把握するための見取図を組み立てた。

この見取図は、『素材とねらいの連関モデル』と繋げて見ることにより、総合的な学習で大事にすべきことをイメージしたり俯瞰したりすることができる。つまり、教科の学習とは異なった特徴があることを意識化できる。加えて、児童主体の活動をどのように展開していくかの見通しを持つことができるようになっている。

第3節 モデルと見取図の有用性について

考案した『素材とねらいの連関モデル』と『総合的な学習の計画・実施・評価のための見取図』によって、教師が実際の学習計画や学習指導案を立てる際、大いに役立つものと考えている。

モデルと見取図を聞き取り調査の協力を得た各年代（20代、30代、40代、50代）の教師（4人）に直接、提示して説明した。

説明後に感想や意見を求めたところ、以下のような回答があった。

- ・このモデルを見ることによって、どのようなアプローチで総合的な学習を展開していくかが分かる。
- ・このモデルは、学習計画を立てたり、地域の素材を選択したりするときの視点や拠り所となる。
- ・地域素材を他地域と比較することは、調べ学習に多角的な視点を取り入れることができ

るため、児童の思考が深まる。

- ・身近な地域と他の地域との比較は、身近な地域のよさを発見することができ、より実感できるものになる。
- ・各学年の年間計画やテーマが決まっていて、その通りに実施していくことが多い現状がある中で、このモデルを見ることで、児童の側から総合的な学習を考えないといけないことに気づくことができる。
- ・見取図をもとに共通した視点で学習計画を立てることができ、複数の教師で分担して環境面の整備ができる。
- ・見取図をもとに総合的な学習の計画から評価までの計画を立てていくときの土台になるので、学校ですぐに活用したい。
- ・この見取図は、総合的な学習の計画、実施、評価についてパッと見て分かるので、各単元の授業にとっても役に立つ。
- ・見取図の真ん中にある児童の活動に関する事柄の間を空けてメモができるようにすることにより、学校現場ですぐに使える。
- ・一人一人が学習指導案を立てると個人の考えが入り、学校として総合的な学習でどのような児童を育てるかがばらばらになる場合があるが、このモデルと見取図をもとに学校の教師みんなで確認することができる。
- ・モデルや見取図は学習指導要領の解説に載っている「探究的な学習における児童の姿」よりも分かりやすい。

第4節 結論

聞き取りから得られた教師の意識を反映させた『素材とねらいの連関モデル』を考案することができた。また、このモデルと繋ぐ『総合的な学習の計画・実施・評価のための見取図』も組み立てることができた。

モデルと見取図は、教師個々に学習計画や学習指導案を立てるときのみならず、各学校の教師集団で総合的な学習の本質や大事にすべきことを確認したり共有したりするために役立つことが示唆された。

一方、学校現場においては、見取図をもとにマトリクスにして学習計画を立てられるような様式があると、学校全体で共通した視点で取り組めるといった意見は、本研究の今後の課題として挙げることができる。

終章 結論

先行研究によると、総合的な学習の指導に苦手意識を持っている教師が一定の割合でいることが明らかになっている。また、中央教育審議会の答申においても教師の負担感や悩みなどを考慮する必要があることについて指摘されている。しかし、教師の苦手意識をどのように変えていくのか、教師の負担感をどのように減らしていくのか、具体的な方策を理論的に明らかにした上でモデル図などによって授業改善を提案する論文は見受けられない。また、学習指導案を立てる教師にとって有用な知見（要点や見取図など）を示した論文も見受けられない。

このようなことから、本論文においては、金沢市の小学校教師を対象とした意識調査を手がかりに、総合的な学習の展開における課題を把握し、解決に向けた方策について考察することを目的とした。

この目的は、以下に挙げる事柄によって達成できたと考える。

1 総合的な学習の展開における課題について

(1) 教師の意識や力量

質問紙による意識調査においては、総合的な学習の展開を阻害する要因について検討するため、教師の意識や力量などについて考察した。その結果、以下5点のことが明らかになった。

- ① 若手の教師ほど総合的な学習を得意としていない傾向があるが、指導が好きだと意識している教師は多い。
- ② 総合的な学習の学習指導を得意だと意識している教師は多くないが、指導が好きだと意識している教師は多い。
- ③ 総合的な学習が全く好きでないと答えた教師は、一人の教師で総合的な学習を展開することに限界を感じている。
- ④ 総合的な学習に必要なだと考えられる力量の中で、身に付いていないと意識している教師の割合の多いのは「環境設定力」である。
- ⑤ 児童の学習状況については概ね良好であると言えることができる。

(2) 『肯定的な群』と『否定的な群』との比較

総合的な学習の指導は「好き」または「まあまあ好き」と答えた教師を『肯定的な群』

と『否定的な群』とに分けて質的手法によって分析を行った結果、以下4点のことが明らかになった。

- ① 肯定的な群においては、総合的な学習を楽しく指導しており、指導にあたる教師自身が「楽しい」という意識をもつことがうまくいく大きな要因であると考えられる。
- ② 否定的な群においては、授業の進め方や指導方法が分からない、教材研究が不足している、時間が足りないことが挙げられ、これらのことが教師の負担感を増大させていると考えられる。
- ③ 肯定的な群のカテゴリーには児童のことが複数見出されるが、否定的な群においては児童のことが1つのみであり、肯定的な群の教師は児童の様子により着目していると考えられる。
- ④ 両群に共通なものとして「教師の裁量」を導出できた。総合的な学習は教師の自由裁量によるところが大きいゆえに、そのことが、うまくいく要因にもなり、うまくいかない要因にもなる。

(3) 総合的な学習を計画、実施、評価するときの要点

質問紙調査に回答を得た教師の内、各年代（20代、30代、40代、50代）の教師12人を対象に聞き取り調査を行い、総合的な学習を計画、実施、評価するときの要点として、以下4つの示唆を導出することができた。

- ① 計画するときには、児童の興味をゆさぶって課題を発見させ、自分で追究しようとする意識と見通しを持たせて自力解決させるということを明確にする必要がある。
- ② 計画の段階から学習テーマに対する児童の興味を先読みし、どのように意欲を持続させていくかを検討することにより、主体的な活動につながるという意識を持って指導にあたる。
- ③ ゲストティーチャーの計画、調査・体験活動の準備、学習活動の素材や場所、道具の準備を行う必要があるが、教師の負担を軽減するためには、教師がお互いに実践記録を残したり学習成果物などを保存したりして、その引継ぎを行っていくという意識が重要である。
- ④ 記録・作品・成果物、または、それらをファイリングしたポートフォリオファイルをもとにした教師評価、児童自身による自己評価や相互評価、教師による観察による評価を行っている。

2 課題の解決方法について

(1) 解決方法の提案

総合的な学習について否定的な回答をしている教師の意識をもとに、解決方法の提案を以下4点から行った。

① 学習の計画

「単元計画を立てるのが難しい」「見通しを持つことができない」については、毎年度、当該学年の担任によって新たな計画を立てるのではなく、基本的な単元計画を学校で作成し、学校カリキュラムとすることによって負担軽減になると考える。学校カリキュラムがあることにより、担任は担当学級の児童の実態に合わせて修正し進めていくことで改善が可能となる。校内で金沢市の方針や地域の実態に応じた計画を検討し、学校カリキュラムに反映させる意識をお互いに持つことが負担軽減につながる。

② 学習の進め方

単元計画が作成されたら、学習の記録や成果物を保存し、次年度に引き継いでおくことによって、「教材研究を十分にできない」「指導方法がわからない」「授業の進め方が難しい」の問題に対応できる。記録や成果物を見ることでゴールまでの見通しを持って授業を進めることが容易となる。実践記録などをもとに当該の単元をどのように学習すればよいか分かるような資料（スケジュールや素材の活用法など）も残すようにする。成果物は教師自身が理解できるだけでなく児童にも分かるモデルとなりうる。視覚的にわかるだけでなく、どのように学習すればよいか分かるような計画表や資料なども残していくというシステムを各学校で構築されていくようにするとよい。

③ 教師の資質能力

「準備や指導に時間がかかる」「自由度が高くてやりにくい」についても単元計画や成果物等の保存での対応が可能となる。また、学校外の活動や施設への訪問、ゲストティーチャーの招聘などは活用計画に連絡先や施設情報なども記載しておくことで準備の時間等は軽減される。児童にどのような力が付いたか、身に付いた力が活用できているか等、児童にも自覚させることも総合的な学習においては重要なことである。そのためには活動のねらいに応じた適切な評価計画について検討したり、校内で各教師が蓄積・共有・活用したりしていくようなシステムも構築されるとよい。

④ 教師の負担について

総合的な学習では地域素材をもとにした教材研究に負担感を伴う場合があるが、教科の

学習にはそのような教材研究の必要性がないと言える。よって、教科の指導を得意としている教師や苦手としていない教師は、教科で身に付けた力を総合的な学習で生かすことを考えてみる。その際、指導を得意とする教科と総合的な学習を関連させるプランを立てる。または、総合的な学習で身に付けた力を得意とする教科の学習で生かすプランを立てる。このように、教科の学習と総合的な学習を横断したプランの作成ができれば、負担は減少する。さらに、教科では身に付けることができない力を総合的な学習で身に付けていくといった指導観を持つことによっても負担が減る。

(2) モデルと見取図の考案

最後に、聞き取りから得られた教師の意識を反映させた『素材とねらいの連関モデル』を考案することができた。これは本論文における成果の1つである(81 ページ図 12 参照)。また、このモデルと繋ぐ『総合的な学習の計画・実施・評価のための見取図』を考案することができたことも成果の1つである(82 ページ図 13 参照)。

このモデルと見取図は、教師個々に学習指導計画や学習指導案を立てるときのみならず、各学校の教師集団で総合的な学習の本質や大事にすべきことを確認したり共有したりするために役立つことが示唆された。この示唆は、学校全体でよりよい総合的な学習を展開していく上で、モデルと見取図が有用であることを意味している。

3 今後の課題

『素材とねらいの連関モデル』と『総合的な学習の計画・実施・評価のための見取図』について各年代の教師に一定の評価を得たことから、本論文内容をより多くの小学校教師に提供する方法を考え、具体化する。

金沢市全域の小学校において総合的な学習の展開がよりよくなることを、さらには、石川県全域の小学校において総合的な学習の展開がよりよくなることを目指し、学校現場の教師たちとともに『総合的な学習の計画・実施・評価のための見取図』をもとに学習指導計画(学習指導案)を立てる際の一定の様式(マトリクス表)について考え、実用化を図っていく。

謝 辞

総合的な学習に関する研究を進めるにあたり，明星大学大学院博士課程指導担当の佐々井利夫教授には終始，丁寧なご指導をいただきました。

特に，意識調査における質問項目の設定，その結果をもとにした量的な分析と考察の仕方，聞き取り調査における質問内容，その結果をもとにした質的な分析と考察の仕方，得られた知見をもとに所属学会に投稿するための論文の構成，博士論文の独自性を高めるための視点など，博士課程で研究を深める上での重要な視点について適時，丁寧かつ適切にご指導をいただきました。

このたび，これまでの研究を博士論文としてまとめることができたのも，貴重なご指導とご助言をいただいた佐々井教授のお蔭です。心より感謝申し上げます。

意識調査や聞き取り調査においては金沢市の小学校の多くの先生方にご協力をいただきました。特に，質問紙調査に引き続いて聞き取り調査にご協力いただいた12名の先生方には改めて御礼申し上げます。

最後に，いつも心の支えになってくれた家族や友人，応援いただいた職場の上司や同僚の方々に感謝いたします。

2017年3月26日

村井 万寿夫