

# 第3章 小学校の研究

## 第1節 研究の構想

### 1 研究主題

「豊かなふれ合いを通して、自ら学ぶ力を育てる総合的な学習」

### 2 主題設定の理由

子どもたちを取り巻く社会状況は、第2章第2節の中でも述べられているように、次代を担う世代を育てる環境として決して豊かなものであるとは言えません。子どもたちの社会体験・自然体験の不足や人間関係を築く力の弱さなどが諸答申で指摘されています。このような状況を踏まえ、時代の要請に対応するために、第15期中央教育審議会は、21世紀を展望した我が国の教育の在り方の基本として「生きる力」を提言しました。

同答申を踏まえ、各学校が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に、教育課程審議会答申では「総合的な学習の時間」の創設を示しました。「総合的な学習の時間」を教育課程に位置付けることにより、従来の教科・領域の枠組みとは異なった横断的・総合的な学習を、一層円滑に実施することが可能になったのです。学校は、子どもたちが自ら学び、自ら考える教育へと、より一層の基調の転換を迫られることになりました。

総合的な学習では、子どもたちは興味や関心に基づいて課題を見つけ、体験を通して追究し、その解決に迫ります。そうして、単なる知識ではない、生きて働く知恵を身に付けていくのです。このような総合的な学習を通して、子どもたちは、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する生きる力をはぐくんでいきます。さらに、学び方やものの考え方を身に付け、人間としての望ましい生き方を考えていくことも可能になります。

そこで、小学校部会では、総合的な学習に視点をおいて、生きる力の育成を図る研究を行うこととし、研究主題を「豊かなふれ合いを通して、自ら学び、考える力を育てる総合的な学習」と設定しました。とりわけ、人・自然・地域とのふれ合いの中で主体的に学び、考える力を育て、人間としての在り方生き方についての自覚を深める総合的な学習の在り方を研究することで、豊かな心を基盤とした生きる力の育成に迫ることにしました。

### 3 研究の仮説

総合的な学習は、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの今日的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題など、学校の実態に応じた学習活動や内容が考えられます。そのような課題の中に共生の理念を盛り込んで、人間としての在り方生き方の自覚に迫る総合的な学習を構想することもできます。そこで、次のように研究の仮説を設定しました。

人・自然・地域とふれ合い、自ら学び考える総合的な学習を通して、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、子どもたちは生きる力をはぐくむことができる。また、総合的な学習を進めることで、学校が変わり、教師が変わり、子どもたちの生きる力の育成を図ることができる。

#### 4 研究の内容と年次計画

##### (1) 内容

共生の視点に立った総合的な学習についての研究を通して、生きる力をはぐくむ実践の在り方を探求します。

##### (2) 年次計画

###### ア 1年次

「豊かな心を基盤とした生きる力の育成」にかかわるアンケート調査の分析を踏まえ、京都府内の児童の意識・体験の状況や、教師の総合的な学習の創設に向けた意識をまとめ、実践の方向を明らかにします。

また、基本的な理論研究を深め、総合的な学習の在り方について提起します。

###### イ 2年次

1年次のまとめを踏まえ、研究協力校等を委嘱して協力を求め、共生の視点に立った総合的な学習の在り方について研究を深め、生きる力をはぐくむための実践の方途について提起します。

### 第2節 調査結果の分析・考察

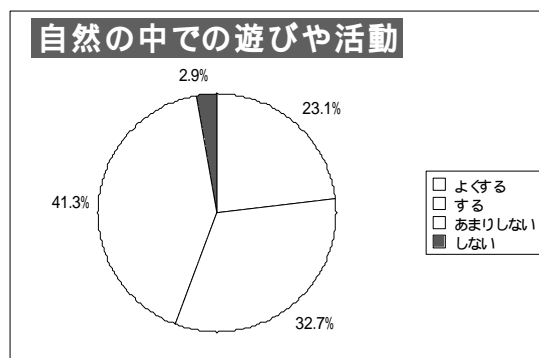
この節では、平成10年11月に行った調査の中から、小学校の研究主題にかかわる調査項目に絞り、児童と教師の回答に分けて、府内の小学校の現状と課題を探ってみます。

#### 1 児童のアンケートより

##### (1) 児童の体験活動の状況

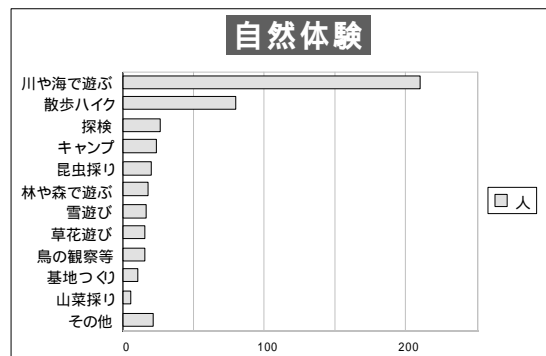
###### ア 自然体験活動について

児童の自然の中での遊び・活動については、「よくする」「する」を合わせると55%に達しますが、残り45%近くが、「あまりしない」「しない」と回答しており、自然に親しむ活動が、十分とはいえない現状を示しています。中学校・高等学校の生徒の同じ項目のアンケート結果から考えても、様々な興味・関心が芽生える小学生の時に、多様な自然体験の機会を設定することは大切なことと考えます。



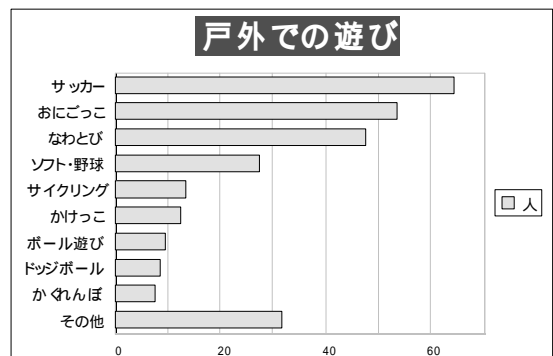
## イ 自然体験活動の内容

「よくする」「する」と回答した児童が記述している遊びや活動の内容は、「川や海で遊ぶ」が最も多く、次いで「散歩やハイキング」「探検」「キャンプ」「昆虫採り」「林や森で遊ぶ」の順になっています。一口に自然体験といっても、アンケートの結果からは、多様な活動をしていることがわかります。



## ウ 戸外での遊びの内容

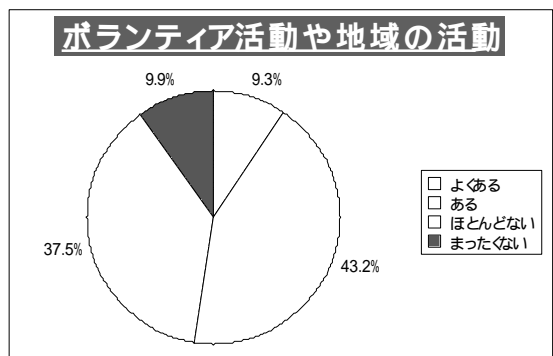
戸外での遊びの内容は、「サッカー」「おにごっこ」「なわとび」「ソフトボール・野球」の順に多くなっています。これらに共通する点は、友だちとのかかわりの中で楽しむということです。児童は戸外での遊びを通して、人とふれあう活動をしていることがわかります。



## エ ボランティア活動や地域の活動

### (ア) 全体として

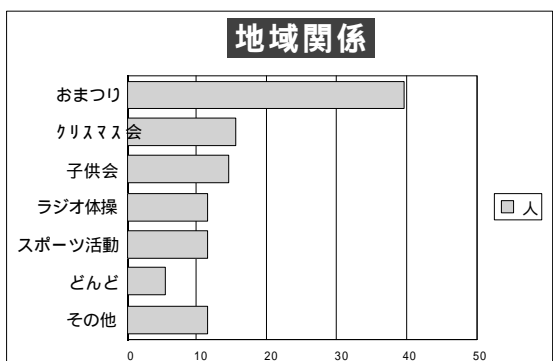
ボランティア活動や地域の活動については、「よくある」「ある」を合わせると半数を超えます。わずかでも体験がある児童を加えると9割となりますが、「ほとんどない」「まったくない」と回答した児童の活動を、さらに増やしていく場と機会を設定する必要があると考えます。



次に、「よくある」「ある」と回答した児童に、その内容を記述してもらいました。その結果を、地域、環境、福祉に分けてまとめてみます。

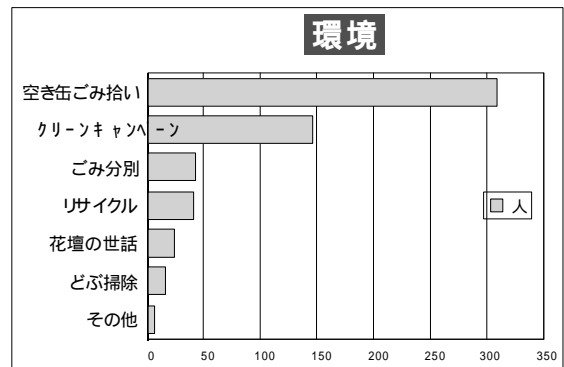
### (イ) 地域

「おまつり」や「どんど」など、地域の伝統行事に参加する児童は多いということが特徴といえます。また、子ども会活動に参加する児童もいます。「その他」の記述から、「地域の餅つき」「寺の掃除」「地域運動会」「公園掃除」など、地域の多様な取組に参加している児童もいることがわかります。



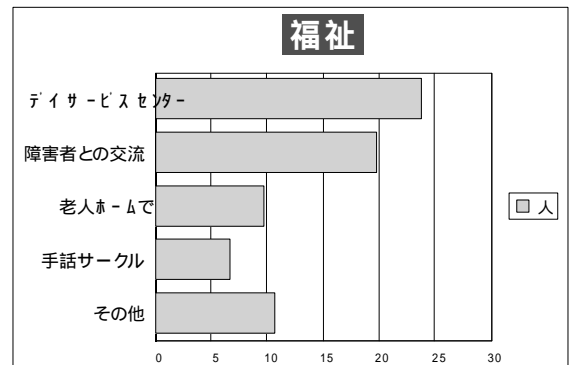
### (ウ) 環境

「空き缶拾い」や「クリーンキャンペーン」など、地域ぐるみの取組に参加する児童が多いことがわかります。「その他」の中では、「川の清掃」や「重油の回収作業」に参加した児童や、「ゴミの分別」「リサイクル」も含めて、環境保全に心掛けた児童の活動があげられます。



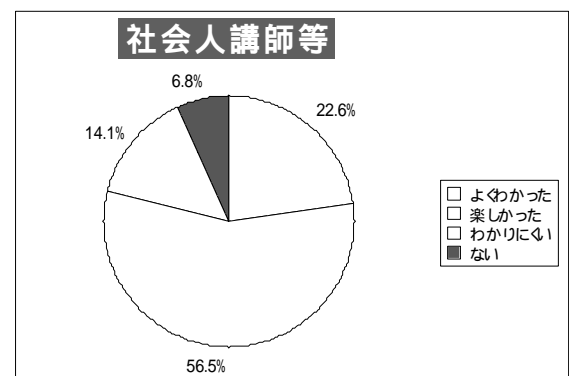
### (エ) 福祉

老人ホームや障害者施設を訪問して、高齢者や障害者と交流したり、老人ホームを掃除したりする多様な活動が見られます。これらの活動は、学校での取組を中心として徐々に広がってきていますが、人数としてはまだまだ少ないのが現状です。今後、ますます高齢化社会が進むことを考えると、福祉に関する多様な取組が大切になってきます。



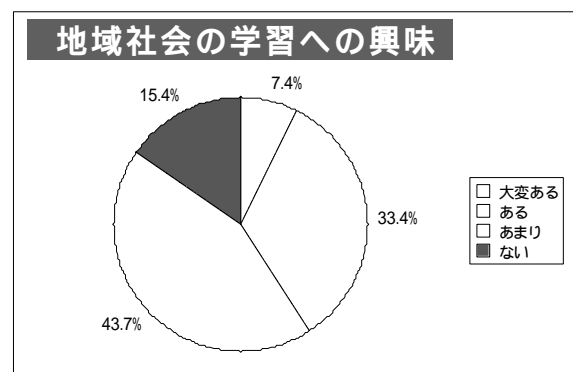
### (2) 社会人講師の活用について

9割以上の児童が、社会人講師から指導を受けた経験があることがわかります。その中で、「よくわかった」「楽しかった」と回答している児童が、8割近くになります。今後も、地域の実情や学習内容に応じて、積極的に社会人講師の活用を図り、児童の興味や関心を引き出す学習活動を展開することが大切です。



### (3) 地域社会に関する学習への児童の興味について

興味が「あまりない」「ない」と回答した児童は半数を上回っています。地域社会に関する課題の発見や探求活動などを取り入れ、児童の興味・関心を高めるとともに、学校として継続した取組が必要となります。

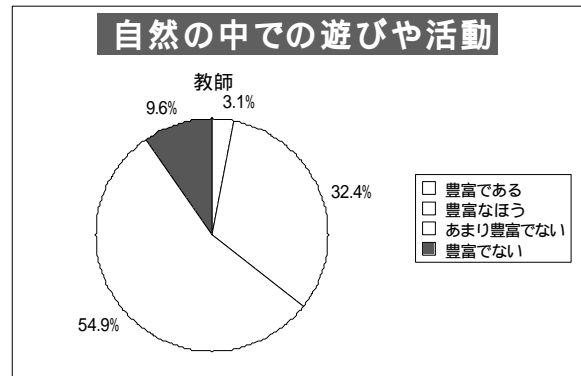


## 2 教師のアンケートより

### (1) 児童の体験活動の状況

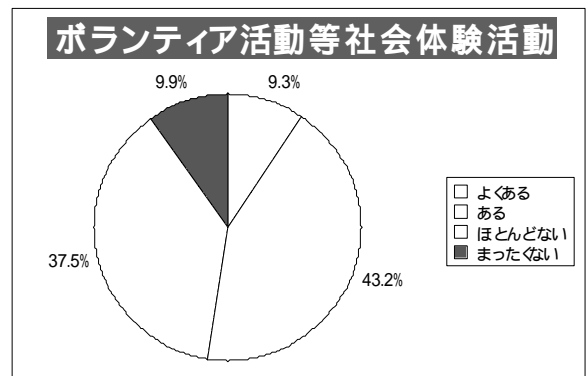
#### ア 自然体験活動について

「あまり豊富でない」という回答が5割強あり、児童のアンケート結果に比べ、自然体験活動がそれほど豊かでないと認識していることがうかがえます。



#### イ ボランティア活動等社会体験活動について

児童のアンケート結果に比べ、7割の教師が、「あまりしていない」「していない」と回答しています。児童が実際に行っている活動と、教師の認識にずれがあることも考えられます。

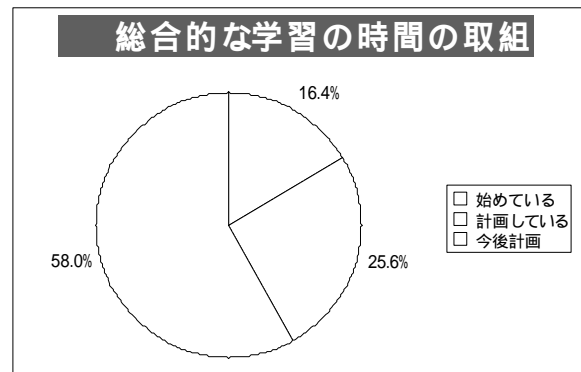


### (2) 「総合的な学習の時間」の創設にかかわる状況

#### ア 「総合的な学習の時間」を視野に入れた

##### 現在の取組について

平成10年11月の時点で、4割近い学校が、既に「始めている」または「計画している」と回答しています。中央教育審議会や教育課程審議会の答申等を受けて、各学校が創意工夫を図り、「総合的な学習の時間」の創設に向けて、準備を進めていることがうかがえます。



#### イ 「総合的な学習の時間」を視野に入れた現在の具体的取組 (全回答数 57人)

今日的な課題である環境教育、国際理解教育、情報教育を中心に取組が進められていることがわかります。また、学校によっては、児童の興味や関心を取り上げた学習活動や、

具体的取組	人数	具体的取組	人数
環境教育	12	クロスプログラムによる取組	2
国際理解教育	8	健康教育	2
情報教育	7	職場体験	2
ふるさと教育	5	体験的学習	2
児童のニーズや地域の特色を生かした取組	4	研修	2
福祉教育	3	人権教育	1
英語活動	3	交流教育	1
コミュニケーション能力や表現力を高める取組	3		

「ふるさと教育」、体験学習などの地域や学校の特色を生かした学習活動も展開されています。

ウ 「総合的な学習の時間」として今後取り組んでいきたい内容

複数回答 (全回答数 291人)

今日的課題としての環境教育、国際理解教育、情報教育、福祉教育をあげている学校が多く見られます。

内 容	人数	内 容	人数
環境教育	55	生活単元学習、合科学習	5
児童のニーズ、地域の特色を生かした取組	47	人権教育	4
国際理解教育	42	交流教育	4
情報教育	33	健康教育	2
福祉教育	33	進路	2
体験的学習	33	防災教育	1
ふるさと教育	21	実験・観察、実習	1
コミュニケーション能力、表現力を高める取組	8		

エ 「総合的な学習の時間」を進める上での課題

複数回答 (全回答数 335人)

教職員の共通理解や、資質の向上を含めた「研修」の必要性をあげている学校が最も多くなっています。次に、条件整備（教室、教材、人材）や、教育課程の編成、指導計画の作成が対応すべき課題としてあげられています。

内 容	人数	内 容	人数
研修(教職員の共通理解と資質向上)	72	校種間連携	1
条件整備(教室、教材、人材等)	65	地域の実情把握	1
教育課程の編成	58	課題選択	1
指導計画の作成	47	具体的実践例の不足	1
教科内容の見直し	30	交通面での危険性	1
地域保護者の理解及び連携	26	時間数の不足	1
教師の指導力	12	教師の発想、行動力	1
評価	7	児童の興味・関心と内容	1
準備計画のためのゆとり	6	基礎・基本の充実	1
学校の特色と独自性	3		

## 第3節 生きる力をはぐくむ総合的な学習

### 1 総合的な学習のとらえ方

#### (1) 「総合的な学習の時間」創設の趣旨とねらい

次期学習指導要領において、小学校・中学校・高等学校の教育課程に「総合的な学習の時間」が創設されました。

まず、「総合的な学習の時間」の創設の趣旨について述べてみます。これを述べる時、平成10年7月の教育課程審議会最終答申に示された、次の4項目の教育課程の基準の改善のねらいをおさえておく必要があります。

豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること

自ら学び、自ら考える力を育成すること

ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること

各学校が創意工夫を生かし、特色のある教育、特色ある学校づくりを進めること

こうしたねらいは、2002年から実施される完全学校週5日制のもと、各学校がゆとりのある教育活動を展開し、子どもたちに「生きる力」をはぐくむための具体的な指針と言えます。

次期学習指導要領の要点をまとめてみると、以上の4点を基本に据え、教育内容の厳選、授業時数の大幅な削減、各学校段階ごとの役割の徹底、学習時間の弾力化等を図り、また、教育課程の運用にあたっては、統合化 柔軟化、弾力化 個別化、個性化 特色化を明確に打ち出したといえます。

こうした視点に立って、「総合的な学習の時間」の創設の趣旨について具体的に見てみると、次期小学校学習指導要領の第1章総則第3の1において、次のように定められています。

#### 第3 総合的な学習の時間の取扱い

1 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。

これは、「ゆとり」の中で「生きる力」を育成するために、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を、地域や学校、児童の実態に応じ、各学校が創意工夫を生かして実施するよう示したものです。

「総合的な学習の時間」の創設の趣旨は、第15期中央教育審議会第一次答申において、初めて、次のように提言されました。

#### 横断的・総合的な学習の推進

子供たちに[生きる力]をはぐくんでいくためには、言うまでもなく、各教科、道徳、特別活動などのそれぞれの指導に当たって様々な工夫をこらした活動を展開したり、各教科等との間の連携を図った指導を行うなど様々な試みを進めることが重要であるが、[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たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる。

今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっていると言える。

このため、上記の の視点から各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出し、一定のまとまった時間(以下、「総合的な学習の時間」と称する。)を設けて、横断的・総合的な指導を行うことを提言したい。

そして、これを踏まえ、教育課程審議会最終答申では「総合的な学習の時間」の創設の趣旨について、次のように示しました。

## (2) 「総合的な学習の時間」

### ア 「総合的な学習の時間」の創設の趣旨

「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越えた横断的・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。

「総合的な学習の時間」は、

各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を一層展開できるようにするための時間を確保する必要があること

社会の急激な変化に対応できる資質や能力、つまり自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむために、既存の教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習を実施するための時間を確保する必要があること

から、その創設が提言されたのです。

「総合的な学習の時間」は、全人的な力である「生きる力」の育成を目指し、各学校が、これまでの知識を一方的に教え込むことになりがちであった旧来の教科学習的な学習活動から脱皮し、地域や学校、児童生徒の実態に応じ、創意工夫を生かした教育活動を積極的に展開して、子どもたちの興味・関心のもと、自ら学び、自ら考える教育を推進していくという重要な役割を担うこととなります。さらに、今日的な教育課題でもある国際理解教育や情報教育、環境教育などを積極的に取り上げ、実践していくといった社会的な要請に応えることも可能にします。こうしたことから、教科等の垣根を取り払い、子どもたちの学び方や生き方にもかかわらせて、横断的・総合的に学ぶことを重視した「総合的な学習の時間」が創設されたわけです。



次に、これらの趣旨を踏まえ、「総合的な学習の時間」のねらいについて述べてみます。教育課程審議会最終答申は、「総合的な学習の時間」のねらいについて、次のように示しています。

(2) 「総合的な学習の時間」

イ 「総合的な学習の時間」のねらいや学習活動等について

(ア) 「総合的な学習の時間」のねらいは、各学校の創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などを通じて、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることである。また、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付けること、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育成すること、自己の生き方についての自覚を深めることも大きなねらいの一つとしてあげられよう。これらを通じて、各教科等それぞれで身に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになるものとする。

このねらいを基本として、次期小学校学習指導要領の第1章総則第3の2においては、「総合的な学習の時間」のねらいを次のように示しています。

第3 総合的な学習の時間の取扱い

2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。

- (1) 自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決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、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。

つまり、「総合的な学習の時間」のねらいは、「生きる力」すなわち、自ら課題を見つけ、学び、考え、判断する力を育てるとともに、学び方やものの考え方を身に付け、自ら進んで問題解決にあたる主体的な態度や創造的な態度を育成することにあるのです。さらに、自己の生き方への自覚を深め、考えることができるようにすることも大きなねらいの一つとしています。

(2) 「総合的な学習の時間」を通して育てたい力

「総合的な学習の時間」が創設された趣旨やねらいを踏まえ、「総合的な学習の時間」を通して子どもたちに育てたい力をもう少し具体化してみます。

「総合的な学習の時間」を進めるためには、まず、これまでの教育の基調の転換を図っていくことが重要です。当然、学力についても、知識や理解、技能に視点を当てるだけでなく、子どもたちの内面や学力の根底にある人間としての心をも捉えることが大切です。学校で身に付ける学力を、単なる知識だけでなく、方法知（いかに学ぶか） 内容知（何を学ぶか） 自分知（いかに生きるか）と捉え、知識と方法、人間としての心の在り方まで含めた「総合知」として認識することが重要です。そのために、「総合的な学習の時間」では子どもたちの興味

・関心に基づき、創意工夫を生かした教育活動を展開します。その中で、子ども自らがいかに学ぶかを考えること（方法知・内容知）を重視して、子ども自身のより確かな自己形成や自己実現（自分知）へと向かう課題解決力や、豊かな感性、創造的知性を育てることを目指す必要があるのです。

さらに、こうした「知」を能力の側面から見てみると、課題を見つけ選択する能力、問題を解決する能力、表現力、思考力、判断力、コミュニケーション能力、感受性、共感する能力、創作・制作能力、情報活用能力、意志決定・行動選択能力等をあげることができます。

「総合的な学習の時間」では、主体的、多角的に課題を追究する過程で、主体的に学ぶ力や創造的な資質能力、豊かな感性をばらばらに培っていくのではなく、相互に関連付け、総合的に働くようにします。すなわち、「知の総合化」「知のネットワーク化」を目指し、学校で得た「知」が生活の場面で適用でき、日常生活に生かされる学びとなることが重要であり、「知」が総合的に働くようにしなければなりません。こうしてこそ、総合的な知としての「生きる力」が確立していくのです。

### (3) 横断的・総合的な学習とは

「総合的な学習の時間」の創設の趣旨とねらいをもとに、横断的・総合的な学習とは何かを整理してみます。

この学習は、教科等の枠を超えて横断的・総合的な課題解決をする時間であり、先述の「知の総合化」の視点の重視から、各教科で得た知識・技能等が生活において生かされ、総合的に働くようにすることに留意した指導を進める時間です。すなわち、各学校の創意工夫を生かした特色ある教育と、学校づくりの推進を目指しています。

横断的・総合的な学習を考えると、子ども主体の授業を求める教育の流れをたどってみることは、今後の実践に生かしていく上で意義があるものと考えます。

#### ア 横断的・総合的な学習への流れ

##### ・自由研究（昭和22年学習指導要領 試案）

児童生徒の自発的な活動を促すために、教師の指導の下に児童生徒がそれぞれの興味と能力に応じて、教科の発展として行う活動や、学年の区別なく同好の者が集まってクラブ活動を行う時間として設けた。内容、指導時間等は学校の判断に任された。

学習をより深く進めるために、教師や上級学年の指導の下に学習活動が展開された。例えば、工作をしている者、理科の実験をしている者、書道をしている者と、多様な活動に取り組んでいた。

##### ・コア・カリキュラム（昭和25年頃 研究校で実施）

社会科と他教科との内容重複の解消のために実施された、「生活単元学習」と言われるものを指す。「社会生活における基本問題、生活問題解決学習」のことである。学校教育の構造を教科並列でなく、社会科あるいは、社会科と理科を学校教育の中核におき中心学習と位置付けた。そして、その他の教科を周辺に置いた。

<p>・合科学習（昭和24年 合科カリキュラム） （昭和50年 学習指導要領総則 合科的な指導）</p> <p>各教科の目標の達成や指導内容の習得を一層効果的にするために、単元、または題材、あるいは1単位時間の学習の中で、二つ以上の教科の関連深い目標や指導内容を組み合わせ、それらが児童の具体的かつ総合的な学習活動を通して、共に達成されていくことをねらいとしている。</p>
<p>・総合学習（昭和50年代 研究校で独自のプランに基づいて実践）</p> <p>独自性のある学校のテーマが設定され、子どもの興味・関心・意欲、願いを生かし、自然や社会の具体的でリアルな事象を対象として、集団で協力して体験する学習を重視することをねらいとした。</p> <p>教科・領域を総合化した「融合型」の学習活動であり、新たな教科または科目として編成した。</p>
<p>・生活科の新設（平成元年 学習指導要領の改訂）</p> <p>児童の具体的な活動や体験を通した総合的指導によって、教育効果をねらった生活科が第1・2学年に新設された。</p>
<p>・クロス・カリキュラム（平成になって）</p> <p>源流は英国であり、教科、道徳、特別活動の性格を生かしながら、それらをクロスさせ、それぞれの専門性を生かした教科等の関連付けを図ったり、ある学習テーマに基づいて、教科、道徳、特別活動を融合させ、多面的に問題解決できるような学習活動の展開を可能にするものである。教科間クロス、教科と道徳のクロス、道徳と特別活動のクロスというように横のつながりをもたせている。</p> <p>しかし、何でも統合させればよいというのではなく、教科、道徳、特別活動はそれぞれ固有の性格をもつものであるため、その点を明確に押さえておくことが大切である。</p>
<p>・「総合的な学習の時間」の創設（平成10年 学習指導要領の改訂）</p> <p>「総合的な学習の時間」が創設された。</p>

### イ 横断的・総合的な学習を進めるには

「総合的な学習の時間」は、横断的・総合的な学習を実施するための一定のまとまった時間です。内容として、国際理解、情報、環境、福祉・健康のほか、自然体験などについての総合的な学習や課題学習等があげられ、実施する際には、教科間の関連を図ることが必要です。横断的・総合的な学習を進めるにあたり、横断的な学習とは何か、総合的な学習とは何かを考えてみます。

総合的な学習	横断的な学習
<ul style="list-style-type: none"> <li>・各教科・道徳・特別活動とは別に時間を設けて学習する。</li> <li>・今日的課題や、児童自らが主体的に学びたい課題に関する学習を新たなテーマとして設定し、体験等を通して学ぶ学習</li> <li>・はじめに子どもありき 学ぶ内容は子どもの活動に沿って柔軟に決定され、教科・領域の枠も固定しないで、あらゆる体験活動等を通して学んでいく方法 もちろん、教師の意図性や指導性の発揮を排除するものではない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各教科・道徳・特別活動を関連付けて学習する。</li> <li>・特定のテーマに関する内容を、教科等を関連付けて編成し、教科等のねらいを達成しつつ、テーマに迫る学習</li> <li>・はじめに内容ありき あらかじめ教科・領域ごとに学習する内容が設定されていて、それらを効果的に関連付けながら学んでいく方法</li> </ul>

「総合的な学習の時間」は、四つ目の領域ではなく、教科、道徳、特別活動の三つの領域を統合した時間、つまり、各教科等で身に付けた知識や技能などを相互に関連付け、深め、総合的に働くようにする時間であるということもできるのではないのでしょうか。

わたしたちが、2002年を見据えて総合的な学習を進めようとするとき、次のように考えることもできます。まず初めに、今まで以上に多様な角度から児童の実態や地域の実態を把握する中で、例えば環境教育や国際理解教育などの課題の明確化を図ります。次に、子どもたちに付けたい力を明らかにして、「総合的な学習の時間」の内容や在り方を検討して計画を立てるのです。また、横断的な学習の充実を図ることからスタートしてもよいでしょう。現在各学校が取り組んでいる今日的な課題（環境教育・情報教育等）に対応した学習から切り口を見つけて、ゆとりの時間等の活用・充実の視点から工夫をしていくのも一つの方法です。

#### (4) 「総合的な学習の時間」と生活科との関連

次期学習指導要領では、「総合的な学習の時間」は小学校第3学年から高等学校にかけて新設され、小学校第1・2学年では現行の生活科を存続することとなっています。このことから、「生活科から総合的な学習の時間へ」という基本的な流れがわかります。「総合的な学習の時間」と生活科との間に、どのような共通点や相違点があるのかを考えることは、「総合的な学習の時間」を学校教育全体に位置付ける際に、大切な視点になります。

そこで、「総合的な学習の時間」と生活科との関連について、そのねらいや内容から考えていくことにします。

##### ア 共通点と相違点

「総合的な学習の時間」と生活科のねらいの比較から、共通点や相違点を考えてみます。「総合的な学習の時間」のねらいは、次期学習指導要領では次のように示されています。

### 第3 総合的な学習の時間の取扱い

- 2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。
  - (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、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。

生活科の目標は、次期学習指導要領では次のように示されています。

具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。

両者が目指すものは究極的には「生きる力」といえますが、低学年においては生活科で自立への基礎を固めること、そして、その基礎の上に立って、中・高学年では「総合的な学習の時間」で問題解決の資質や能力、生き方への自覚を育てることが、それぞれのねらいとなります。

学習内容や子どもがかかわる対象は、生活科では、その発達段階から、自分と身近な人々、社会及び自然とされており、「総合的な学習の時間」で例示されている、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題と共通する部分があるといえます。一方、今日的課題については、「総合的な学習の時間」に独自のものといえます。

特に両者に共通している点は、その方法論にあるといってよいでしょう。つまり、「なすことによって学ぶ」体験的な学習と、自らの疑問や関心から出発する問題解決的な学習とが、不可欠とされていることが特徴といえます。

このように、「総合的な学習の時間」と生活科では、そのねらいや内容だけでなく、その方法にも共通するものが多いことがわかります。生活科で培った自立への基礎が、「総合的な学習の時間」で、さらに充実深化し、より一層の主体的、創造的な態度や自立へと発展していくことが期待されます。

#### イ 「総合的な学習の時間」と生活科との連続性のとらえ方

生活科の学習を終えた子どもたちが、第3学年から始まる「総合的な学習の時間」で学習する際に、ポイントとなることは課題への気付きではないかと考えます。次期学習指導要領では、生活科においては、児童が身近な人々や社会、自然と直接かかわることを一層重視しています。なぜなら、自分の足で地域を歩き、見たり聞いたり触れたりするなどの直接体験は、子どもの課題への気付き、考えを促すからです。生活科で培ったこのような課題への気付きの力を受け継ぎ、体験的な活動を中心として、総合的な学習への導入を図ることが大切です。生活科で身に付けた知恵は、総合的な学習の中で一層充実発展すると考えます。

そこで、生活科での学びが、総合的な学習にどのようなことを発信できるか、子どもの視点から示してみます。

素材の発掘や活動の開発  
 地域とのふれあい  
 学習のプロセスでの見通しのもち方  
 他教科との合科的な学び方  
 活動への意欲と自信

また、生活科と「総合的な学習の時間」を一連の過程と捉えたとき、それぞれの時期における課題を、表 - 1 として示してみます。

	生活科 低学年	体験的な活動の中で、自分自身に気付き、自立への基礎を培う。
総合的な学習	中学年	体験や活動の範囲をより広げ、課題解決への多様な方法を身に付けたり、友だちとのかかわりを広げたりする。
	高学年	筋道を立てて考える力や総合的に考える力を身に付け、自分を見つめて、社会とのかかわりや人間としての生き方を考える。

表 - 1 各学年における課題

生活科が誕生したとき、各学校では、どのように学習を展開していくべきかについて、子どもたち、教材、地域から学びながら、試行錯誤を繰り返し、生活科の在り方を探ってきました。今こそ、その経験を生かして、総合的な学習に取り組むことが大切だと考えます。総合的な学習は、子どもたちが自分自身で進んで活動を広げていくものです。教師も、子どもの「やってみたいな」という気持ちを大切に支援し、共に楽しみ、学び合いたいものです。

## 2 総合的な学習を進める上での視点

### (1) カリキュラムの整備

#### ア 総合的な学習のイメージの共有

総合的な学習を始めるにあたり、「学校として」、「教職員として」、「地域として」、育てたい子ども像について、明確にしておくことが肝要です。なぜなら、総合的な学習は、特定の教員が担当するものではなく、校長のリーダーシップの下、養護教諭、学校栄養職員、講師なども含めた全教職員が、地域に根ざした学校として子どもの変容を追求し明らかにしながら、創り上げていくものだからです。

第3節1で述べた「総合的な学習の時間」の創設の意義を踏まえ、「総合的な学習を何のためにするのか」、「子どもたちにどのような力を付けるのか」を共通理解し、総合的な学習に対するイメージを共有することが大切になるのです。そのことが、全教職員の参画を促す特色ある学校づくりの第一歩となるのです。

また、「総合的な学習の時間」は、子どもたちに学習することのおもしろさや、追究するこ

との楽しさを味わわせる学習活動を目指すものです。そのため、従来の教科学習を中心とした「教師が教える」という授業観から、「教師も子どもたちと共に学び、探究する」という授業観への転換が求められます。このような授業観の変革についても、全職員で共通理解を図っていく必要があります。

### イ テーマや題材の選択・決定

総合的な学習のテーマや題材を選択し決定していく視点として、子どもたちの興味・関心、疑問や問題意識、価値意識などを大切にしていけることがあげられます。さらにまた、その題材や内容が、「教え手」である教師にも、「学び手」である子どもにも、学習意義を認められるものであり、「教え手」と「学び手」相互の関心によって、選択されるということに留意したいものです。取り扱おうとする題材は、子どもを取り巻く実社会の中で、社会的・文化的な価値があるものかどうかを吟味して、選択することが求められます。価値あるものを学ぶことによって、子どもたちは、学ぶ楽しさを知り、学んだ知識や技能を相互に関連付けて、生きてはたらく総合知を身に付けていくこととなります。従来のように、教師が選択・判断し、教える内容をコントロールするという構図ではなく、「はじめに子どもありき」の姿勢で教育活動を組み立てていかななくてはならないのです。そのことで、「教え手」である教師も「学び手」である子どもも、共に題材を学びの対象として味わい、楽しむことが可能になるのです。

総合的な学習の成否は、取り上げるテーマや題材によるところが大きく、その決定にあたっては、

- 学習の継続が一定程度可能なものであるか
- 連続的に発展していくことが見込めるものであるか
- その課題を追究しうる基礎的な力が身に付いているか
- 学習することによって獲得する力はどのようなものであるか

などを踏まえる必要があります。教師は、題材としての価値の有無を見極める力が求められ、先見的な指導性を発揮しなければならないのです。

具体的に、テーマを選択していく手がかりとして、子どもたちが興味・関心をもっているものを探ったり、地域や学校の実態を生かしたり、教育活動を吟味したりすることが考えられます。府内全小学校を対象に実施したアンケートから、総合的な学習を視野において取り組まれている教育活動を整理してみると、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの今日的課題にかかわる学習、地域とのつながりを重視した学習などがあり、今後、各学校で総合的な学習として取り上げることのできる題材を見つけることができます。

表 - 2 に、題材選択の参考として題材を類型化し、育てたい資質や能力を例示しておきます。

類 型	育 て た い 資 質 や 能 力
国際理解に関する題材	異なる文化や習慣をもった人々と交流し、共に生きていくための資質や能力 ・ 歴史や文化、伝統の理解と尊重 ・ コミュニケーション能力（外国語会話） ・ 協力の精神 ・ 平和を愛する心 ・ 共生の意識

情報に関する題材	氾濫する情報を主体的に選択・活用できる資質や能力 <ul style="list-style-type: none"> <li>・情報収集能力</li> <li>・情報機器の活用能力</li> <li>・コンピュータ活用能力</li> <li>・情報モラル</li> <li>・情報化の影響についての理解</li> </ul>
環境に関する題材	環境の保全やよりよい環境の創造のために主体的に行動できる資質や能力 <ul style="list-style-type: none"> <li>・環境やエネルギーについての理解</li> <li>・環境と人間とのかかわりについての理解             <ul style="list-style-type: none"> <li>・環境保全についての理解</li> </ul> </li> <li>・よりよい環境を創り出すための実践力</li> <li>・自然との共存の意識</li> </ul>
福祉・健康に関する題材	自分の力を他人や社会のために発揮し自己実現や共生を図る資質や能力 <ul style="list-style-type: none"> <li>・高齢者や障害のある人と交流しようとする意欲</li> <li>・高齢社会についての理解</li> <li>・ボランティア活動への意欲</li> <li>・自己有能性や存在感の確認</li> </ul>
地域や学校の実態に応じた題材	身近な環境にはたらきかけ、自ら課題を発見し解決していく資質や能力 <ul style="list-style-type: none"> <li>・地域を愛する心</li> <li>・人や自然とのかかわりを大切にすること</li> <li>・生産的な活動への意欲</li> </ul>

表 - 2 題材の類型

### ウ カリキュラムの構成

テーマや題材が決定した後、各学校の地域の実態や子どもたちの特性を生かした総合的な学習のカリキュラムを作成することが必要になってきます。教科・領域とのつながりを考えて、総合的な学習のタイプを整理すると、課題構成型プログラム 中心課題追究型プログラム 課題選択型プログラム 個別課題型プログラムなどが考えられます。

具体的な授業実践のカリキュラム構成を考えると、前項の1(3)で述べたように、テーマに沿って、各教科や道徳、特別活動との接点を探り、横断的な学習を充実させ、総合的な学習を構想していくことから始めていくのが適切であろうと思われます。

次に、実際の指導にあたっては、体験的な学習や問題解決的な学習を重視し、意図的に組み入れていくことが、配慮事項として求められます。子どもたちが、身体全体でかかわっていく手ごたえのある体験的活動に取り組むことは、感動したり、驚いたりしながら、様々なことを考える契機をもたらし、生きてはたらく知恵を学んでいくことになるのです。さらに、体験活動は、子どもたちの意欲や個性を育てることにつながり、自己を高め、よりよい生活を創り出していく意欲を培うこともできると考えます。まさに、体験こそが、「生きる力」の基盤となるものなのです。

総合的な学習が方法知を獲得するものであることは、前節で述べました。一定の知識を覚え



<p>体験的活動（作業・実習・飼育・栽培・劇・行事活動）</p> <p>観察（地図・写真、TV、デジタルカメラなど視聴覚機器を使う活動やフィールドワーク、見学、調査）</p> <p>話し合い活動（報告・発表、討議や話し合い）</p> <p>取材（訪問、聞き取り、VTR）</p> <p>書く活動（メモ・レポート、作文）</p> <p>読む活動（新聞・雑誌、事典、図書）</p>
--

込むのではなく、子どもたちが学び方やものの考え方を身に付けることをねらいとしたとき、問題解決的な学習が有効な方法となってきます。まず、子どもたちが、本気になって取り組むことのできる切実な問題意識をもつことが、何より大切になります。そのためにも、子どもの生活にかかわりのある身近なものやことを対象として扱うのがよいと考えます。試行錯誤を繰り返し、問題解決の方法を考え、見つけ出すことで、問題解決に迫ることができるのです。

さらに、カリキュラム構成にあたっては、表 - 3 のような多様な学習活動ができるスキル（技能）学習の場を設定することも必要に

**表 - 3 多様な学習活動**

なってきます。このようなスキルが、総合的な学習を豊かに展開させる上では、大きな役割を果たすと言えます。

また、子どもたちの理解度を確認しつつ進めていくことと併せて、学習活動が子どもたちに過重負担になっていないかなどを念頭において、カリキュラムの修正を積み重ねていくことも大切になってきます。

**エ 家庭や地域への発信**

移行期にあっては、学級や学年で、特別活動や学校裁量の時間を使って、総合的な学習を実際に計画、実施し、学習に取り組む子どもたちの姿を保護者や地域に公開し、理解を求めていくことが必要です。「総合的な学習の時間」が、「なぜ子どもたちにとって必要なのか」「総合的な学習の時間とはどのようなものなのか」などについて、理解してもらう機会を積極的に設定していくことが大切です。その際、一人一人に基礎・基本をしっかり身に付けることと併せて、総合的な学習は、教科学習と相互補完的なものであり、生きてはたらく学力を培うものであることを具体的に説明することも必要です。総合的な学習における成果や子どもたちの活動の状況を、広く外部に公開することで、地域の人々から様々な協力や肯定的な反応を得ることができます。こうした積み重ねが、学校を家庭や地域に開くことになり、教育の場を拡充することになっていくのです。学校教育についての考えや、子どもたちの様子を、家庭や地域へ積極的に発信していくことが、総合的な学習を成功させる上で重要な鍵となります。

**(2) 学習環境整備**

総合的な学習を根付かせるためには、子ども一人一人が追究をするための環境の整備が必要となります。時間的・空間的・人的配慮を行い、学習環境面の充実を図ることが望まれます。

**ア 時間的配慮**

総合的な学習は、活動の時間を一律に一単位時間45分とすることでは、成果を上げることができません。学習の時間を10分ないし15分の基準単位（モジュール）として、学習内容や活動によって数モジュールを組み合わせることも考えられます。あるいは、学校での1日の生活の

時間を大きくブロック（例えば、午前2ブロック、午後1ブロック）に分けたり、1日に集中させて多くの時間を確保する場合もできます。また、週程表に組み入れる方法や、月・学期などにまとめて取る場合も考えられます。

設定する時期については、学期・年間の見通しとして、季節に応じた内容を優先的に決定して、学校行事と重ならないように考慮したり、同時期に複数の大単元を実施することをできるだけ避けたりするなど、学校として年間にわたるバランスを考えることなどが大切になってきます。

教師にとっては、週案、月指導計画、学期指導計画、年間指導計画の中で明確な見通しを持ち、時間的管理を十分にしておくことが強く求められます。

## イ 空間的配慮

### (ア) 学習センターの充実

総合的な学習では、様々な調べ学習が行われることもあるので、子どもがすぐに対応できるように、校内の施設の整備を進めることが大切です。言うなれば、学校中を学びの場として考え、子どもや物、情報が自由に行き来することができるオープンスペース的な発想をしていくことが求められます。具体的には、廊下や余裕教室の活用や工夫、学校図書館やコンピュータ室の整備など、子どもたちの課題追究に応えられるよう充実することが大切です。学びのコーナーには特色を持たせ、テレビやビデオ、デジタルカメラなどの機器、コンピュータ等の情報機器を充実させ、課題に沿った資料や図書、事典、辞書などを備えておきたいものです。子どもたちが、「見てみたい」「調べてみたい」と思ったとき、調べる手段が身近にあることは、効果的であり、学習意欲の継続にもつながるのです。

### (イ) 学習環境マップづくり

地域には、公共図書館、資料館などの文化施設、様々な企業、さらには、自然や文化財、伝統的な産業や行事などがあります。教師は、生活科でのマップづくりや地域、自然を生かした教材を創った経験を生かし、「どこにいけば、この事柄について調べられるか」「この情報を得るにはどこに問い合わせればよいか」「誰に聞けばよいか」「このことについてのスペシャリストは」といった情報を収集し、整理しておくことが必要になります。例えば、史跡や施設、人材を盛り込んだ「学習環境マップ」づくりも有効です。

## ウ 人的配慮

### (ア) ティームティーチングと学習形態の開発

子どもたちは、様々な年齢の人々と接することにより、学びを深めることができます。このことを配慮するならば、総合的な学習を進める上で、学年という枠にこだわらず、複数学年にわたる題材選択であったり、年齢にこだわらない集団による学習内容構成であったりすることも考えられます。

総合的な学習は、子どもたち一人一人の興味や関心に応じて学習の個別化を図るものであり、それに応えるためには、学習形態や指導体制の工夫・改善を積極的に行っていくことが求められます。表 - 4 で示したような、活動に対応した様々なグループでの学習形態を導入することで、子どもたちの興味・関心、学習経験などの多様性をより生かすことができます。同時に、

子どもたちにとっては、互いに教え合ったり、学び合ったりする態度をはくくむことにもつながります。

また、特性や専門分野を生かし、チームとして指導に当たるT・Tは、子どもたちの活動の多様性を支援するためにも、またスペシャリストの確保という意味からも総合的な学習を行う上で効果的です。チームの組み方として、学級の枠を越えた学年T・Tや異学年T・T、さらには異職種T・Tなどの体制などが考えられます。そして、将来的には、幼稚園と小学校、小学校と中学校などの異校種間T・T指導を取り入れることも考えていくことができます。

- 興味・関心別グループ
- 課題別グループ
- 表現方法別グループ
- 調査対象別グループ
- 異学年の子どもを含むグループ

表 - 4 活動に対応する学習形態

### (イ) 地域社会の人材受け入れ、活用を図るシステムづくり

総合的な学習の活動は、地域社会とかかわりをもつものがかかなり多くなります。総合的な学習の支援者として、保護者をはじめ地域の専門家や留学生など、学校外の人々の協力を得ることに目を向けることが望まれます。豊富な地域人材を発掘し、人材ネットワークを作って組織的な活用を図ることは、総合的な学習の基盤づくりとなります。学校の垣根を低くし、地域社会の人々が「我が地域の学校」と受けとめ、気軽に学校に出入りするような協力・連携関係を築くことは、総合的な学習が成立するための重要な要素です。

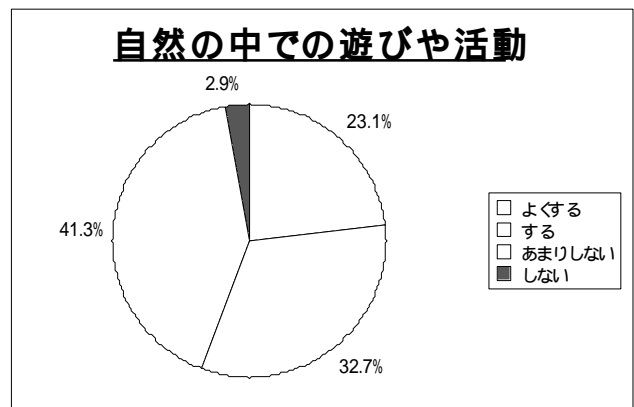
### (3) 体験の重視

#### ア これからの体験的活動

総合的な学習においては、子どもたちに「生きる力」を育成するため、家庭や地域社会と連携して、子どもたちの生活体験・自然体験等の機会を、一層豊かにし充実させていくことが課題となっています。

今日、体験的活動が重視される主な背景には、社会の急激な変化があります。第1章・第2章で述べたように、現代の社会状況の中で子どもたちには人とのかかわりや自然、勤労・ボランティア体験などが不足している実態があります。自然の中での遊びや活動についての本府の児童のアンケート(資-1)からは、自然に親しむ活動が不足している状況がうかがえ、家の中にこもって、テレビやテレビゲームなどに夢中になり、自然や友だちとのかかわりが希薄になりがちな子どもたちの姿がうかんできます。

また、同じ項目についての教師のアンケート



資 - 1 児童アンケート

ト(資-2)からも、自然とのふれ合いが不足しがちな現代の子どもたちに対する危機感がうかがわれます。

レイチェル・カーソンは、その著『センスオブワンダー』で「子どもたちが出会う事実の一つ一つが、やがて知識や知恵を生み出す種子だとしたら、様々な情緒や豊かな感受性は、この種子を育む肥沃な土壌です。幼い子ども時代は、この土壌を耕す時です。」と、感性の重要性について述べていますが、体験は感性をはぐくむのです。子どもたちは、具体的な体験や事物とのかかわりを拠り所として、生活や社会、自然の仕組みに気付き、好奇心や感動をもつのです。そうした感性をもとに知識は生きたものになり、実践につながっていくことになります。

文部省が、平成10年7月に実施した「子どもの体験活動に関するアンケート調査」は、生活体験や自然体験が豊かな子どもほど、道徳性や正義感が身に付いているという結果を明らかにしています。道徳性や正義感は、豊かな体験に裏打ちされているといえるのです。

このように、体験の積み重ねは、感性の醸成にとどまらず、道徳性や正義感の育成にも大きくかかわり、豊かな人間性を統合していくものとなります。ここに、体験のもたらす意義があるととってもよいでしょう。

では、これから求められる体験の要素について、述べてみたいと思います。

「感じる」ことを主とした体験

例えば、太陽が昇る瞬間、沈む瞬間に心打たれ、畏敬の念を抱かずにはいられないような体験は、感性を磨き、自ずと豊かな心をはぐくむことになるでしょう。感じて心が動く体験が、今の子どもたちには必要です。

「気付く」ことを主とした体験

「気付く」ことを主とした体験は、衣・食・住などを自分自身で整える様々な生活技術の修得を可能にします。また、自然の摂理や社会の仕組みに気付き、その原理について考える契機となるものです。まさに、「なすことによって学ぶ」と言われる所以です。

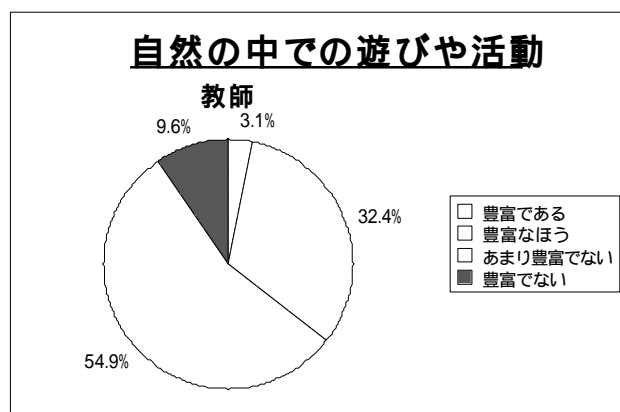
「かかわり、ふれ合う」ことを主とした体験

人や自然などの対象と「かかわり、ふれ合う」活動を通して、他者の存在を理解し、相手の行動を自分と関係付けて考えるという態度(例えば、相手の立場に立つこと、相手のためにすることなど)を育てていきます。勤労・ボランティアなどの体験で、子どもたちは、人とかがわる心地よさを味わい、思いやりなどの心をはぐくんでいきます。

これらの三つの要素は、単独ではなく体験の中に複合的に存在するものです。体験の場の在り方については、

子ども自身が興味・関心をもって、じっくり活動に取り組み、試行錯誤する「ゆとりある場」であること

子どもがもてるものを総動員し、自由に発揮して、自らを試すことのできる活動の場であ



資-2 教師アンケート

ること

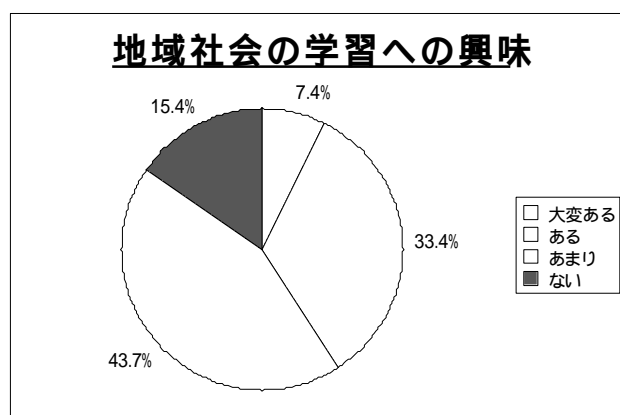
子どもが、自らの感想、疑問、課題、夢・希望などを豊かにふくらませ、次なる活動（実践）へと動機付ける場であること

などが求められます。教師が体験的活動についてねらいをしっかりと定め、適切な体験の場を設定することが大切です。体験のさせっぱなしは、戒めなければなりません。

## イ 教材化の視点

体験活動を教材化するにあたっては、地域での生活に根ざした直接体験を積極的に取り入れ、実体験を通した問題解決的な方法が重視されなければなりません。

右のグラフ（資 - 3）は、児童の「地域社会の学習への興味」を示したのですが、3人に2人の割合で、地域学習に「興味がありません」「ない」と回答しています。6年間に積み上げてきた地域学習の在り方そのものを、見直さなければならないと考えます。そのためには、地域の人材・学習環境などをいかに活用するかが「鍵」となり、教師には、よりよい授業を実践する力に加えて、地域や学校、児童の実態に基づいた、カリキュラムや授業計画を作り出す力が必要となってきます。



資 - 3 児童アンケート

本来、家庭や地域からの素材は、子どもにとって身近なものであり、具体的な体験活動に結び付きやすく、学習への意欲もわくものです。子どもたちが興味をもって「地域を学び、地域に学ぶ」内容を、意図的・計画的に取り入れることが大切であり、教師の支援にも様々な工夫が必要となってきます。その様々な工夫について、

【ハード面】では、

- ・地域のネットワークづくり（地域に出向き、公共施設や商店街等の調査活動にかかわる関係諸機関との連携を確立しておく）
- ・見学、訪問に際しての紹介、依頼
- ・活動の場所、時間の確保
- ・学習活動に必要な教材、教具の整備

【ソフト面】では、

- ・資料活用能力や表現力等の基礎学力の育成
- ・マナー、ルール等の社会性の育成
- ・適切な資料や情報の提供
- ・活動計画の作成、実践、まとめなどの学習過程における助言と評価

などがあげられます。

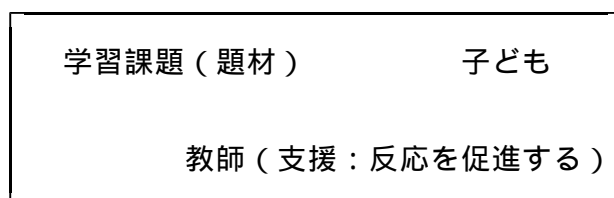
子どもたちは、調査・見学、模倣、実体験などの体験的な活動によって「生きた現実」を学び、課題を発見し、考え、生きる力を身に付けていきます。子どもたちが、その体験的な活動の目的・意義を明らかにしてこそ、自ら課題を追究するという主体的な学習へと発展します。

#### (4) 教師の支援

生きる力は、他律的でなく自律的なものです。そのため、生きる力をはぐくむことを目的とした総合的な学習では、次期学習指導要領のねらいの中の「自ら」という言葉に象徴されるように、子どもたちの主体性が強く問われます。そこで、子どもたちを主体にした学習を構想することが大切になります。教師は子どもの学習を支援し、子どもが「自ら学び、他者と学び合う」ことができる授業を実現することが重要となります。つまり、教師主導で行う学習から子ども主体の学習、換言すれば、子どもの学習への支援に重点をおいた授業観・学習観へと教師の意識を変えることが、今、求められています。

#### ア 総合的な学習における教師の支援の定義

子どもが人間として意味のある生き方を学ぶために、学習課題に対して主体的に取り組もうとする時、子どもの追究を強めたり、促進したり、後押ししたり、支えていく役割を教師の支援と考えることができます。すなわち、教師は、下の図が示すように、学習課題と子どもがかかわり、反応を引き起こすため、その反応を促進する役割を果たす存在であるといえます。



#### イ 望ましい支援の在り方

教師が支援活動を行うのは、子どもたちの課題追究が決定的な情報不足、技能不足、意欲の低下等により足踏みした時です。子どもたちが切実な追究の欲求にかられ、自ら進んで学ぶのは、物事がうまく進まない時や事態が当初の予測に反した時です。そういう時こそ、その解決を目指して主体的な追究が行われます。ですから、「子どもたちの求めに応じること」が支援の基本であるといえます。

「子どもたちの求めに応じる」とは、子どもたちがやりたいということを実現するための時間的、空間的な保障をして、しんぼう強く見守ること、過敏過ぎない程度に安全面の配慮をすること、どうしても子どもたちで解決できないことが起こった場合に、相談にのることなどであると考えます。「子どもたちの求めに応じる」ためには、教師もメンバーの一人として課題追究の輪に加わり、子どもたちと同じ地平で活動を楽しみ、困ったり悩んだり学んだりして、共に成長する姿勢をもつことではないでしょうか。

そして、その過程で切実感のある意味を伴う学習が成立し、自己を見つめたり、他者のことを思いやったりすることのできる、人間としての生き方を学ぶための学習が行われると考えます。

#### ウ 具体的な支援の在り方

「支援」と一口にいっても、子どもの主体的な課題解決の場面によって、教師の手だては様

々です。そこで、ここでは、総合的な学習の学習過程を「課題を発見する段階」、「課題解決に向けて追究する段階」、「追究による学習活動を振り返る段階」の3段階に分けて、具体的な支援の在り方を考えて、次頁のように「総合的な学習における教師の支援の在り方」としてまとめてみました。

こうした支援の前提には、子どもたちの共通の課題意識へと発展していく可能性のある、各教科の学習を関連付けた年間指導計画の作成が、必要なことは言うまでもありません。

なお、総合的な学習では、知識を獲得することよりも、自分らしい学びの体験を通して、学び方を学び、自分を知り、自分らしい生き方を探ることを大切にしています。したがって、子どもたちの学びの様子をその場でタイムリーに評価し、子どもへの支援の言葉として即座にフィードバックするという形の評価が必要だと考えます。そういった評価は、生きる力をはぐくみ、子どもたちの望ましい自己実現を図るために必要な支援の一つであるといえます。

# 生きる力

## <第3段階>

### 追究による学習活動を振り返る段階

- 1 活動をじっくり振り返る一手段として、「表現活動」ができる場の設定を行う。
  - ・表現の技能よりも、個性的な表現の重視
- 2 課題解決による成長を、子どもと共に確認し合う。
  - ・課題設定や解決方法の適切さを振り返る場の設定
  - ・他との比較ではなく、自分自身の変容や成長の確認の重視
- 3 他の学習へ応用したり、さらに生活での応用を図ったりすることができるようにする。

支  
援

あ

## <第2段階> 課題解決に向けて追究する段階

- 1 子どもと一緒に取り組みながら、一人一人に応じて適時性のある助言や、自覚を促す場の設定を行う。
  - ・子どもたちの思いを捉え、「気付かせる」「教える」「情報を提供する」「試行錯誤させる」「焦点化する」「見守る」「手を貸す」「賞賛する」「叱咤激励する」「認める」などによる活動の価値付けや自覚化の場の設定
- 2 一人の子どもの発見が他の子どもに共有され、その結果として、活動における様々な学習活動が一段と飛躍するように、子ども同士の交流を促す。
  - ・一人一人の解決方法が把握できるような環境づくり
  - ・子ども一人一人の持ち味や発想の違いに気付かせ、それを生かすような交流の促進
  - ・交流による自己の追究の見直し、とらえ直し、問い直しの場の設定

支  
援

あ

## <第1段階> 課題を発見する段階

- 1 子ども課題意識を高める。
  - ・子どもたちが興味・関心・疑問をもった事象に繰り返しふれることができるような生活環境、学習環境の整備
- 2 子どもが発見した課題を、追究したい課題（追究できる課題）にまで高めると同時に、子どもたちの課題を組織化して、追究すべき課題を明確にする。
  - ・思いこみでかかっていることもあるので、「驚く」「共感する」「納得する」ことなどによる価値づけや、自覚化のための場の設定

支  
援

あ

子  
ど  
も  
と  
共  
に  
学  
び  
共  
に  
探  
究  
す  
る



