

平成 23 年度卒業論文

小学校における「総合的な学習の時間」に関する考察

北海道教育大学旭川校

教員養成課程 社会科教育専攻 社会学ゼミ

学生番号 8331

野村和樹

目次

はじめに	4
1章 「総合的な学習の時間」とは	
1-1 「総合的な学習の時間」導入の経緯	5
1-1-1 戦後の学習指導要領の変遷(経験主義から系統主義へ)	5
1-1-2 「ゆとり教育」の始まり	6
1-1-3 「総合的な学習の時間」創設へ	6
1-1-4 学力低下論争と「総合的な学習の時間」の大幅削減	7
1-2 「総合的な学習の時間」の概要	9
1-2-1 趣旨	9
1-2-2 教育課程上の位置づけ	9
1-2-3 内容	10
1-2-4 評価	11
1-2-5 授業時数	12
2章 「総合的な学習の時間」の現状	
2-1 関西国際大学教育学部准教授 川村光による調査	12
2-1-1 調査の目的	12
2-1-2 調査の概要	13
2-1-3 調査結果	13
2-1-3-1 学習テーマについて	13
2-1-3-2 教員集団の取り組みについて	13
2-1-3-3 教員個々の「総合的な学習の時間」の実践について	14
2-1-3-4 「総合的な学習の時間」における学習活動について	14
2-1-3-5 子ども、教員、学校、社会に対する「総合的な学習の時間」の影響について	15
2-1-3-6 調査結果のまとめ	15
2-2 筆者による現職の教員に対するインタビュー調査	16
2-2-1 A氏(北海道旭川市 小学校勤務 40代)	16
2-2-2 B氏(群馬県館林市 小学校勤務 40代)	18
2-2-3 C氏(群馬県大泉町 中学校勤務 50代)	19
2-3 小括	22
2-3-1 「総合的な学習の時間」の成果	22
2-3-2 「総合的な学習の時間」の課題	24
3章 先行事例研究	

3-1	上越市立安塚小・中学校での事例	27
3-1-1	新潟県上越市安塚区	27
3-1-2	上越市立安塚小学校	27
3-1-2-1	実践のねらい	27
3-1-2-2	主な活動	28
3-1-3	上越市立安塚中学校	28
3-1-3-1	実践のねらい	28
3-1-3-2	主な活動	29
3-1-3-3	家庭・地域への情報発信	33
3-1-3-4	雪エネルギー利用施設、雪だるま財団	34
3-1-3-5	学習を通じた生徒・教員の変化	34
3-2	鳥羽市立鏡浦中学校の事例	34
3-2-1	三重県鳥羽市	34
3-2-2	鳥羽市立鏡浦中学校	35
3-2-2-1	実践のねらい	35
3-2-2-2	主な活動	35
3-2-2-3	アマモの移植活動	37
3-2-2-4	海の博物館	37
3-2-2-5	学習を通じた生徒・地域の変化	37
3-3	小括	38
4章 まとめ		
	これからの「総合的な学習の時間」のあるべき姿	42
	おわりに	44
	参考文献・参照ホームページ	44

はじめに

戦後の詰め込み教育への批判や、バブル崩壊、国際化、高度情報化と急速に変化する社会を背景に、1996、97年の第15期中央教育審議会答申において、ゆとりの中で「生きる力」の育成が初めてうたわれた。そしてそれを達成するために学習指導要領が改定(1998年告示、2002年より全面実施)され、「総合的な学習の時間」は「生きる力」育成の主幹教科として登場してきたはずだった。

しかし、学力低下やゆとり教育への批判などを受けた形で改訂された新学習指導要領(2008年告示、小学校2011年、中学校2012年より全面実施)では、「ゆとりか詰め込みかではなく、『生きる力』を育む教育」をうたっているにもかかわらず、その育成の主幹教科であったはずの「総合的な学習の時間」の授業時数は大幅に削減されている。その背景には、主要科目の授業時数の増加、小学校における「外国語活動」の完全導入のためのコマ数の確保という理由があるのだろう。だがそれ以上に、私自身が児童・生徒としての経験の中で、「総合的な学習の時間」に明確な成果を見いだせていないように、日本の教育界も「総合的な学習の時間」に対して意義と成果を明確にできなかったということが大きいのではないだろうか。

「総合的な学習の時間」が導入されて約10年。その中で明らかになった現場の課題が存在するはずである。本論文では、「総合的な学習の時間」の先行事例や先行研究をもとにして、限られた授業時数の中で「総合的な学習の時間」がどのような役割を担っているのか、どのように展開していくべきなのかを考察していく。

第1章では、「総合的な学習の時間」が日本の学校教育の変遷の中で、どのような経緯で導入され現在に至ったのか、どのような趣旨を持って教育課程に位置づけられているのかを見ていく。

第2章では、「総合的な学習の時間」に関する既存の調査・研究成果、筆者による現職教員へのインタビュー調査の結果を基にして、「総合的な学習の時間」の現状を明らかにし、この10年の成果と課題について考察する。

第3章では、いくつかの先行事例について取り上げ、その検証、比較を通して、「総合的な学習の時間」が成功するための条件について考察する。

そして、第4章では、第2章、第3章の内容を踏まえて、授業時数が大幅に削減される中で、「総合的な学習の時間」が、どのように変化していくのか、どのような役割を担っているのかを考察し、まとめていく。

1章 「総合的な学習の時間」とは

1-1 「総合的な学習の時間」導入の経緯

「総合的な学習の時間」導入の経緯とは、大きく考えればすなわち日本の戦後教育改革の歴史の変遷と言い換えることができる。つまり、終戦直後まで遡って検討することが可能であるが、内容が膨大になってしまうため、本節では学習指導要領の改訂のおおまかな変遷を中心としながら、「総合的な学習の時間」に大きく関係する、「ゆとり」「生きる力」「学力低下」といった言葉に力点を置き、「総合的な学習の時間」が日本の教育にどのように登場し、現在に至っているのかを概観する。

1-1-1 戦後の学習指導要領の変遷(経験主義から系統主義へ)

1947年に、文部省の試案という形で、戦前の「教授要目」「教授細目」に代わるものとして、初めての学習指導要領が作成された。GHQの指令によって廃止された「修身」「日本歴史」「地理」に代わるものとして、「社会科」が新設され、小学校においては男女共修の「家庭科」、中学校において「職業科」が新設された。また、「自由研究」の時間も新設された。アメリカのバージニアプランが参考とされ、児童・生徒中心主義・経験主義の影響を強く受けた教育観であり、「生活の力になることを、力になるように学ぶ」ことが重視された。

1951年の学習指導要領では、1949年に、文部省に「教育課程審議会」が設置された影響を受け、従来の「教科課程」が「教育課程」へと改称された。「自由研究」に代えて「教科外の活動」「特別教育活動」が設置、また、中学校の「体育」が「保健体育」へと変えられた。高等学校「社会科」には、「日本史」「東洋史」「西洋史」が新設された。これは、デュローイの経験主義をより具体化したものとされる。

続く1958年の学習指導要領では、初めて試案から、法的拘束力を持つ「官報告示」の表記となった。文部大臣が公示し、学校教育法、施行規則が改定され、告示されるという法体系の整備がなされ、教育課程の基準としての性格が一層明確化された。また、基礎学力の充実が言われ、国語・算数の授業時間が増加された。中学校の「職業・家庭科」は「技術・家庭科」に代わり、高等学校には「倫理社会」が、小・中学校には「道徳」が新たに特設され、教科・道徳・特別活動・学校行事の4領域から教育課程を編成するという形が完成した。研究機関や教育者などによって、学力の低下が言われるようになり、それは経験主義学習による弊害であるとされ、より系統だった知識や理解が中心の系統学習を推進するようになったのである。

1968年の学習指導要領は、高度経済成長期の時期であり、世界的な科学技術教育の振興など、より質の高い教育内容が求められるようになった。期待される人間像として、国家・社会に有意な人間の育成がうたわれ、教育の現代化が行われた。調和と統一(すべての子どもに共通的に形成できる能力中心)ある教育課程として、教科・道徳・特別活動の3領域が

ら編成されることになった。

1-1-2 「ゆとり教育」の始まり

1971年に全国教育研究所連盟の「義務教育改善に関する意見調査」において、「半分以上の子どもが授業内容を理解していない」と思う教員が小学校で65.4%、中学校では80.4%もいることが分かった。このことは、マスコミを通じて、社会や保護者に衝撃を与えることになり、こうした学校の授業についていけない子どもたちを「落ちこぼれ」という言葉で呼ぶようになっていった。これらは、行き過ぎた系統学習、学習内容の過密化による、新幹線授業の増加、詰め込みなどが原因であるとされた。

また、そうした流れの中で、学力別学級を設ける学校が出てくるようになる。そうすることで、できないほうのクラスに入れられた子供や、中卒で就職する生徒などが劣等感を感じたり、荒れだしたりするようになり、校内暴力が社会的な問題としてクローズアップされるようになっていった。

さらに、受験競争の過熱、学歴主義も問題視され、偏差値偏重の根本的な是正も求められていた。

そうした学校問題を背景とし、1977年の学習指導要領では、「ゆとりと充実」「ゆとりと潤いを」がスローガンとされ以下のような変更が行われた。

- ・教科指導を行わない「ゆとりの時間」創設。
- ・教育内容を基礎的・基本的な事項に精選、学習内容及び、授業時数の大幅な削減。
- ・豊かな個性や特性を重視し、画一的な指導ではなく、グループや個別による弾力的な指導を行う。

1989年の学習指導要領では、そうした流れをに受けながら、さらなる学習内容と授業の削減が行われた。新しい学力観がうたわれ、豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる資質や能力の育成といった、自己教育力、生涯学習の力を高める教育が目指された。小学校低学年においては、生活科が新設された。

1-1-3 「総合的な学習の時間」創設へ

1996・97年の第15期中央教育審議会答申「21世紀を展望した教育のあり方」では、学校教育を取り巻く状況について、主に以下のように述べられた。

- ・戦後の物質的な繁栄の反面、ゆとりを失い、自己実現や心の豊かさの実感がなくなっている。同質志向、横並び意識といった価値観にとらわれており、多様な価値観に基づく自己実現や心の豊かさが求められている。
- ・我が国は、経済成長の衰退、国際化、情報化、科学技術の進歩といった、急速な変化に直面し、先行き不透明な厳しい時代を迎え、社会の変化に柔軟に対応できる個性的な人材の育成が不可欠である。

- ・今後の日本は、個性が尊重され、自立した個人が自己責任の下に多様な選択を行うことができる、真に豊かな成熟した社会の創造が求められている。
- ・家庭や地域の教育力が低下し、学校教育に求められているものはさらに大きくなっている。

こうしたことを背景として、これからの学校教育は、知識を教え込む教育から、自ら学び自ら考える教育へと転換し、生涯学習の基礎的な力を育むことを大切にしていってほしいとされ、ゆとりの中で「生きる力」を育成していくことが方向性として示された。

「生きる力」は、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力」として定義され、「生きる力が全人的な力であることを踏まえ、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手立てを講じて、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。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おり、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る」ということから、一定のまとまった時間を設けて横断的・総合的な学習を行うことが提言された。

これを受けて、1998年の教育課程審議会答申では、「生きる力」を育むことを目指す、教育課程の基準改善の趣旨を実現するための、極めて重要な役割を担うものとして、「総合的な学習の時間」の創設が提言された。創設の趣旨は以下のようなものである。

- ・各学校が地域や学校の実態等に応じて、創意工夫を生かした教育活動を展開できるような時間を確保すること。
- ・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。

こうして、「総合的な学習の時間」は1998年告示の学習指導要領に位置づけられ、2002年から全面的に実施されていくこととなった。それとともに、さらなる学習内容と授業時数の削減が行われ、「絶対評価」が導入された。さらに、完全学校週5日制も実施されることとなる。

1-1-4 学力低下論争と「総合的な学習の時間」の大幅削減

こうして実施されることになった「総合的な学習の時間」だが、その当初は学校現場に多くの混乱を与えることになった。理念先行で、その目的や意義について、現場への意識徹底がなされておらず、各学校に指導方法や指導内容が全面的にゆだねられていたため、学校現場はその準備に多大なる負担を負うことになった。計画を立てることで、あるいは体験をさせるだけで手いっぱいとなり、現実には思ったような学習効果が上がらない、といった学校も多く、また、教員個人にすべてが任されてしまう学校などもあった。実際、

2003年の中央教育審議会答申によると、学校現場が抱える問題として以下のように述べられている。

- ・目標や内容が明確でなく、検証・評価が不十分である。
- ・児童・生徒の体験や自主性を重視するあまり、教員の必要かつ適切な指導を欠き、効果が上がっていない取り組みがある。
- ・各教科等の内容との相互の関連や計画的な指導が必要。
- ・学年間・学校間・学校段階間の連携を明示すること。
- ・地域施設や人材等、多様な教育資源を把握し、活用すること。
- ・学校としての全体計画=取り組み内容を不断に検証すること。

このように、「総合的な学習の時間」は多くの問題を抱えながら、しかし、確実に研究・実績を積み重ねながら、学校現場で実践されていった。

ところが、「総合的な学習の時間」導入とほぼ時期を同じくして、日本の子ども達における学力の低下が再び言われ始めるようになる。そのはじめりは定かではないが、1999年に西村和雄によって出版された、「分数ができない大学生-21世紀の日本が危ない」が、社会に大きな影響を与えたとされている。学力低下の論争は、マスコミなどでも大きく取り上げられ、多くの教育研究者や保護者などを巻き込んで大論争へと発展した。また、各種の国際的な学力調査も、そうした世論の追い風となっていった。以下にその主なものをまとめておく。

- ・2000年のOECD(経済協力開発機構)による調査(以下PISA調査)において、日本の子どもものの学力は、国際的にみて上位に位置するものの、勉強する時間は参加国中最低であるという結果が出る。
- ・2003年のPISA調査において、「数学的応用力」や「科学的応用力」「問題解決能力」はおおむね良好であるといった結果が出る一方、「読解力」が大きく低下したことが問題となる。また、上位層と下位層の差も浮き彫りとなった。
- ・また、IEA(国際教育到達度評価学会)による国際数学・理科教育動向調査(以下TIMSS調査)において、前々回、前回よりも平均得点が下回っているとの結果が出た。また、数学が楽しいと思う者の割合も低下していた。
- ・2006年のPISA調査において、「数学的応用力」が6位から10位へ、「科学的応用力」が2位から6位へと低下し、「読解力」はさらに低下した。学力低下がさらに進んでいると大きな問題となる。

こうした中、学力低下や学習意欲の低下が「ゆとり教育」によって引き起こされたという論調が主流を占めていき、全国的な学力調査の実施など、「ゆとり教育」の見直しが着手され始める。2007年の中教審答申では、「ゆとり教育」による学力低下を認め、その反省から、授業日数の増加、算数・数学、理科、外国語の授業時数の増加が提言された。

こうして、2008年に公示された、新しい学習指導要領において、「生きる力」を育むという理念を引き継ぐとしながらも、学力低下に対する方策として確かな学力の確立が教育の

柱とされ、小学校における「外国語活動」の新設など、各教科の学習内容、授業時数が大きく増加される一方、そのあおりを受ける形で、「総合的な学習の時間」の授業時数は大幅に削減されることとなったのである。

1-2 「総合的な学習の時間」の概要

「総合的な学習の時間」は旧学習指導要領(1998年告示、2002年より全面実施)と、改訂された現行の学習指導要領(2008年告示、小学校2011年より全面実施)で、その取扱いが大きく変化している。そのため、本節では、大きく変化した部分では旧学習指導要領に触れながら、「総合的な学習の時間」を概観する。

1-2-1 趣旨

旧学習指導要領における「総合的な学習の時間」のねらいを踏まえ、現行の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」の目標を「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、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成するとともに、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、共同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。」として示している。これに対し、1996・97年の第15期中央教育審議会答申では「生きる力」を「自分で課題を見つけ、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」として定義しており、「総合的な学習の時間」が「生きる力」育成の主幹教科として期待されていることがわかる。

1-2-2 教育課程上の位置づけ

「総合的な学習の時間」は、学校教育法施行規則第50条において「小学校の教育課程は国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭科及び体育の各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間によって編成するものとする」と定められ、各学校における教育課程上必置とされている。

これに基づいて、旧学習指導要領では、各教科、道徳及び特別活動について、どの学年で何を指導するというような内容が、それぞれ章立てで示されていたが、「総合的な学習の時間」については総則において、趣旨、ねらい、学習活動及び実施にあたっての配慮事項が定められているだけであった。

これは、「総合的な学習」の時間が各学校において創意工夫を生かした学習活動を行うものであること、そしてこの時間の学習活動が各教科等の枠を超えたものであることなどが理由である。こうしたことから、国が目標や内容等を示す各教科等と同様なものとして位置付けることは適当ではなく、国がその基準を示すにあたっては、この時間のねらい、この時間を教育活動上必置とすることを定めるほか、それに充てる授業時数などを示すことにとどめ、各教科等のように内容を規定せず、各学校の裁量において柔軟に運用すること

ができるようにされていたのである。また、各学校が創意工夫をし、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習などを展開するというこの時間の性格から、学習指導要領では教科等と並ぶ1つの章を立てて位置づけることなく、各学校における教育課程の編成、実施について各教科等にわたる共通的な事項を定めている総則において、この時間の趣旨、ねらいなどを示していた。

これに対し、現行の学習指導要領では、「総合的な学習の時間の教育課程における位置づけを明確にし、各学校における指導の充実を図るため」として、総則から取りだし、新たに章立てられて位置づけられている。

これは、各学校の裁量を限定するような意図ではなく、また、「総合的な学習の時間」が他教科とは独立したものとして位置付けられたわけでもない。小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編第1章総説第2節「総合的な学習の時間改訂の趣旨」に「総合的な学習の時間の実施状況を見ると、大きな成果を上げている学校がある一方、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる。また、小学校と中学校とで同様の学習内容を行うなど、学校種間の取り組みの重複も見られる」、「総合的な学習の時間においては、補充学習のような専ら特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、運動会の準備などと混同された実践が行われたりしている例も見られる」とあるように、実施に当たって難しさを感じ、迷走してしまっている学校現場に対し、「総合的な学習の時間」のねらいと指導の方針を明確にしようという意図であると考えられる。

1-2-3 内容

1-1-2で述べたように、「総合的な学習の時間」では、各教科等のように、どの学年で何を指導するのかという内容は明示されていない。そのため各学校においては、国の示す目標に従って、地域や学校、児童の実態に応じて、創意工夫を生かした内容を定めることが期待されている。そのためには、各学校において目標を定め、その実現のためにふさわしい学習課題を定めることが必要となる。

この課題としては、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題や、児童の日常生活、生活環境に根差した、興味・関心に基づく課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題などが考えられる。横断的・総合的な学習としての性格を持ち、探究的に学習することがふさわしく、そこでの学習や気づきが自己の生き方を考えることに結びついていくようなものでなくてはならない。

現行の学習指導要領では、各学校が定める内容の具体的な要素、学習対象について以下のように例示されている。

[横断的・総合的な課題]

- ・地域に暮らす外国人とその人たちが大切にしている文化や価値観
- ・情報化の進展とそれに伴う日常生活や消費行動の変化
- ・身近な自然環境とそこに起きている環境問題

- ・自分たちの消費生活と資源やエネルギーの問題
- ・身の回りの高齢者とその暮らしを支援する仕組みや人々
- ・毎日の健康な生活とストレスのある社会
- ・食をめぐる問題と地域の農業や生産者
- ・科学技術の進歩と自分たちの暮らしの変化

[児童の興味・関心に基づく課題]

- ・将来への展望とのかかわりで訪ねてみたい人や機関
- ・ものづくりの面白さや工夫と生活の発展
- ・生命現象の神秘、不思議、すばらしさ

[地域や学校の特色に応じた課題]

- ・まちづくりや地域活性化のために取り組んでいる人々や組織
- ・地域の伝統や文化とその継承に力を注ぐ人々
- ・商店街の再生に向けて努力する人々と地域社会
- ・防災のための安全なまちづくりとその課題

1-2-4 評価

「総合的な学習の時間」の評価については、学習指導要領に特に示されていないが、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適当ではない。各学校や生徒の実態に応じた特色ある教育活動が展開されるという趣旨から、学習の状況や成果などについて、生徒の良い点、学習に対する意欲や態度、個人の目標に対する進歩の状況などを踏まえて評価することが適当である。

そうしたことを踏まえ、小・中学校の指導要録については、「総合的な学習の時間」に行った学習活動を記述したうえで、指導の目標や内容に基づいて定めた「観点」を記載し、それらの「観点」のうち、児童・生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記載するなど、どのような力が身についたかを文章で記述する「評価」の欄を設けることが適当であるとされる。

また、評価を学習活動の終末だけではなく、事前や途中で位置付けて実施することが大切である。「総合的な学習の時間」では、児童ごとに異なった目標、課題に取り組むことも多くなる。児童の学習活動の進展、改善へ教員が適切な支援を行うためにも、学習活動のすべての過程を通して、児童の実態や学習状況を把握しておく必要がある。現行の学習指導要領では、そのための多様な評価の方法を、以下のように例示している。

- ・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、絵などの製作物による評価
- ・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
- ・教員や地域の人々等による他者評価

1-2-5 授業時数

学習指導要領の改訂に伴い、「総合的な学習の時間」の年間授業時数も大きく変更されている。

表 1-1 「総合的な学習の時間」の年間授業時数

	第 3 学年	第 4 学年	第 5 学年	第 6 学年
旧学習指導要領	95	100	75～110	75～110
現行学習指導要領	70	70	70	70

出典：文部科学省 HP

今回の改訂で、小学校の授業時数は 1～2 学年では週 2 時間、3～6 学年では週 1 時間の増加となっており、年間の総授業時数は大きく増加している。にもかかわらず、表 1 にあるように「総合的な学習の時間」の授業時数が大きく減少しているのは、国語、社会、算数、理科、体育といった主要教科の授業時数が約 1 割増加したこと、5・6 学年で外国語活動の時間が週 1 時間新設されたことによる埋め合わせの影響である。授業時数が減少したのは「総合的な学習の時間」だけであった。

2章 「総合的な学習の時間」の現状

2-1 関西国際大学教育学部准教授 川村光による調査¹⁾

「総合的な学習の時間」の現状を明らかにするために、ここでは、関西国際大学准教授、川村光による調査を紹介する。

2-1-1 調査の目的

川村らは、「総合的な学習の時間」が本格実施されて間もない時期から、質問紙調査によって学校や教員に対するそのインパクトを研究してきた。そして、一連の研究からは、<「総合的な学習の時間」の理念>と<学校現場の構造的な特質>と<実践の実際>の三者間のズレがあり、その理念が必ずしも実現されていなかったことが明らかとなった。

この調査は、そうした中でも定着期に入った「総合的な学習の時間」が、どのように実施されているのか、現在の学校における「総合的な学習の時間」の在り方を明らかにするものである。

¹⁾2-1 の多くは、川村光(2011)に拠る。

2-1-2 調査の概要

この調査は、2 県の全公立小・中学校と、そこに勤務している教員を対象とした質問紙調査の経年比較によって行われている。第 1 回の調査は学校調査を 2004 年度に実施し、教員調査を 2005 年度に実施した。第 2 回の調査は、学校調査及び教員調査を 2009 年度に実施した。

2-1-3 調査結果

2-1-3-1 学習テーマについて

2004 年調査と 2009 年調査とも変わらず重点的に良く取り上げられている「総合的な学習の時間」のテーマは、小学校については 75%前後の学校が「地域」「自然・農業体験」、66%の学校が「環境」を取り上げている。中学校では、80%前後の学校が「社会体験・ボランティア」、70%強の学校が「地域」、60-70%の学校が「福祉・健康」を重点的に取り上げている。一方、小・中学校の「情報」(小：37.5% 21.6% 中：33.1% 18.2%)、中学校の環境(64.5% 49.6%)などは重点的に取り上げられなくなっている。

また、テーマ決定の方法については、小・中学校ともに、学級担任と子どもでの話し合い(小：60.3% 51.8% 中 36.3% 24.2%)、子ども同士の話し合い(小：28.3% 20.9% 中 24.4% 14.4%)、個々の子供による決定(小：10.3% 4.8% 中：24.4% 14.4%)と割合が減少している。

これらのことから、「総合的な学習の時間」のテーマは、特定のものに絞られてきていること、テーマ決定に当たっては学習主体である子供の意見が取り入れられなくなっており、学校組織でテーマが決定される傾向になってきていることがわかる。「総合的な学習の時間」は、各学校においてパターン化されるかたちで定着してきているのである。

2-1-3-2 教員集団の取り組みについて

次に、「総合的な学習の時間」の実施にあたって、学校が力を入れていることについては、2004 年調査、2009 年調査ともに約 80%以上の学校が「子供の主体的な学習への取り組み」「子供自身の生活と密着した学習内容」「生きる力や問題解決力の育成」「協力・協同する力の育成」「充実した体験が得られること」「個々の子供の興味や関心」「人としての心の育成」を挙げており、「総合的な学習の時間」の理念を実現するために、各学校での取り組みが行われていることがわかる。

また、「総合的な学習の時間」を行う教員集団の姿勢については、小学校では 2004 年、2009 年ともにポジティブな意見が多く、小学校教員の多くは、「総合的な学習の時間」の趣旨を十分に理解しつつ、情熱をもって熱心に実践を行っていたようである。一方、中学校教員は、「『総合的な学習の時間』の趣旨を十分に理解している」(75.3% 90.0%)「情熱をもって熱心に取り組んでいる」(82.4% 90.8%)「嬉々として取り組んでいる」(45.5%

61.8%)といった項目の割合が増加し、「学習効果に疑問・不安を抱いている」(47.2% 23.8%)「授業の中での自分の役割に戸惑っている」(24.0% 11.5%)の割合が減少していることから、「総合的な学習の時間」に対してポジティブな関わり方をしている中学校教員が増えていることがわかる。

2-1-3-3 教員個々の「総合的な学習の時間」の実践について

小・中学校教員個々の「総合的な学習の時間」の実践において共通していることは、「総合的な学習の時間」の授業がうまくいっていると回答している者が多くなっていることである(小：58.2% 68.4% 中：57.6% 73.5%)。また、「総合的な学習の時間」についての文部科学省の趣旨を十分に理解したうえで授業を行っている者(小：58.2% 63.7% 中：53.9% 63.9%)も増加している。それに対し、自分の役割に戸惑ったり(小：31.3% 23.9% 中：27.0% 19.0%)、学習効果に疑問や不安を抱いたりしながら授業を行っている者(小：50.9% 43.8% 中：57.9% 46.8%)は減少しており、「総合的な学習の時間」が個々の教員に徐々に受け入れられてきている様子が見えてくる。

2-1-3-4 「総合的な学習の時間」における学習活動について

まず、学習活動単位については、小学校では学級単位での実施(50.1% 44.3%)が減少する一方、学級内の小グループでの実施(4.5% 7.5%)や個々の子どもを単位とすること(2.1% 4.8%)が増えている。よく用いられる学習単位は学級単位であることに変化はないものの、学習単位がやや個別化している。一方中学校では、2005年と2009年の調査結果に差異は見受けられず、主に学年単位で「総合的な学習の時間」が行われている。

小学校で2005年と2009年ともに積極的に取り上げられている学習活動としては、「体験活動」(75%前後)、「グループ学習」(55%前後)、「子ども同士の話し合い」(50%強)、「友達に向けての成果の発表」(50%前後)があげられる。一方、変化のあったものでは、「個別学習」を積極的に取り入れている割合(27.5% 34.1%)が高くなってきており、学習活動からも、学習の個別化が進んでいることがわかる。また、「外部講師による授業」を積極的に取り入れている割合(26.5% 33.9%)も増加しており、ゲストティーチャーによる授業が一つの形として定着してきているようである。

中学校で2005年から一貫して積極的に良く取り入れられている学習活動としては、「体験学習」(70%強)、「グループ学習」(50%強)、「友達に向けての成果の発表」(50%強)があげられる。一方差異が確認された項目は、小学校と同様に「外部講師による授業」(24.3% 32.6%)が積極的に取り入れられるようになった。積極的に取り入れられる割合が減少したり、そもそも取り入れられなくなったりした項目としては、「インターネットの利用」「インタビューやアンケートによる調査」「学校図書館の利用」「社会教育施設の利用」「保護者や地域住民への成果の発表」があげられる。子ども自身が調べて学習を進めていくような活動や、学校外部の人々に対する成果の発表が減っているようである。

以上の結果から、現在の小・中学校教員が取り入れている「総合的な学習の時間」の授業スタイルとしては、ゲストティーチャーによる指導を含めた体験型の授業を軸として、子どもにグループ単位で学習を進めさせ、成果を子どもの前で報告させるものが想定される。

これらの学習活動を取り入れる判断を行う主体としては、中学校では2005年調査、2009年調査ともに、「学校や学年会等の方針」によって主に決められている。ところが、小学校の場合は「学校や学年会等の方針」で決められていると回答した者の割合が増加しており、教員個人の判断が少なくなってきたことがわかる。小・中学校ともに学習活動の形態は、教員個々の判断ではなく、学校が組織的に決定する傾向にあるといえる。

2-1-3-5 子ども、教員、学校、社会に対する「総合的な学習の時間」の影響について

子どもに良い効果や影響があると回答した小学校教員の割合は85%前後といった高い割合で、2005年と2009年の調査結果に差異は確認されなかったが、それ以外の小・中学校教員の回答を確認すると、「日本社会」「地域社会」「学校」「教員」「子ども」「保護者」のいずれの項目においても、2005年調査時よりも2009年調査時のほうが、良い効果や影響があると回答した者の割合が高くなっている。

2-1-3-6 調査結果のまとめ

以上のことから明らかになったことは、子ども、教員、保護者、学校、地域社会、日本社会に対して、「総合的な学習の時間」がポジティブな効果をもたらしていると考えられる教員が多くなっていることである。「総合的な学習の時間」は学力低下との関連で批判されてきたが、教員たちはその学習の良さを認めてきており、そのような教員たちの取り組みを通して、「総合的な学習の時間」の理念が徐々に実現されてきていると考えられる。特に中学校では、導入初期の調査結果からは十分な成果が表れているとは言えなかったが、この5年間に成果が表れつつあるようである。こうした背景には、中学校教員たちが、「総合的な学習の時間」に組織的に取り組んでいく中で、その良さを実感するようになってきたことがあると考えられる。このことは、「総合的な学習の時間」の授業を行って、手ごたえを感じた経験のある教員が増えていることや、「自分の専門教科の枠を超えて学ぶことが多い」という言葉に代表されるように、教科の壁を超えるかたちでの教員の学びがあることから推察される。

また、「総合的な学習の時間」は5年以上かけて、パターン化されたものとして学校組織内に定着してきている。このことは、個々の教員によるテーマや教育方法についての判断や、毎回検討しなければならない子ども達の意向を取り入れる必要が少なくなるため、導入初期よりも教員たちの負担が軽くなり、また、教員によって「総合的な学習の時間」の実践の質に極端な差異が出にくい環境を生み出すと推察される。しかし、「総合的な学習の時間」がパターン化されていくことは、子どもと話し合っただけでテーマを決定し、その時々

応じた多様な学習方法を取り入れて、「総合的な学習の時間」の実践を行っていきたい教員たちにとっては、自らの専門性を発揮することができにくい状況が形成されつつあることも意味する。

2-2 筆者による現職の教員に対するインタビュー調査

「総合的な学習の時間」の現状を把握するためには、やはり学校現場で実際に授業を行っている教員自身が経験し、感じていることを知っておかなければならない。そこで、今回は、私が交流のある3名の現職教員の方々にお話を伺い、学校現場が抱えている問題点、可能性を明らかにすることにした。

2-2-1 A氏(北海道旭川市 小学校勤務 40代)

質問1「総合的な学習の時間導入当時の様子について」

生きる力の育成、総合的な学習の必要性については、第15期中教審で大きく取り上げられており、「総合的な学習の時間」の導入が決まる前から、現場では準備というか、心構えはされていた。しかしながら、実際は教員が学校業務を行いながら、全く予備知識のない、どのようなものなのかもわからないという状況の中で、手探りをしながら、毎年、徐々に形を見つけていくしかなかった。

各教科の授業内容が削減されたからと言って、単純に時間に余裕ができるというわけではなく、むしろ学校、教科のカリキュラムを組み直す等、新たな準備が増え、個人の教員それぞれの努力・負担にまかせて「総合的な学習の時間」について学んでいくことは難しかった。私が当時勤務していた学校では、そうした状況も踏まえ、学校主体で研究会を設けて、主に放課後や休日を利用して知識や先行研究の情報を共有できるようにしていった。特に、先行研究に関する情報の整理、カリキュラムのプラン作成などは、校長・教頭が中心となって積極的に進めてくれたこともあり、教員陣の負担は最小限で済んだ。

質問2「総合的な学習の時間に取り組む児童・生徒について」

「総合的な学習の時間」は、本来各教科における学習の発展・応用であることが望まれていると思うが、実際にはそうであっても、授業の形態の違いや、担任以外の教員が携わったり、外部講師などを招くこともあったりということなどから、全ての児童が既存の学習との関連性に気付いているわけではない(本来はそのことに気付かせなければならないのだが、思うようにはいかない)。ただ、その分というか、普段の授業とは全く違う学習をしている意識が強いからこそ、児童の興味関心の度合い、積極性などは、他教科にはないくらいに強く表れてくることが多い。特に、普段の学習では積極的ではない児童が、「総合的な学習の時間」で自分で考え、学び、他者へ発表するという経験をしたことで、各教科の授業においても積極的になったり、授業の内容に興味を持って、休み時間や家庭でも学習

を進めるようになったりといったケースが多かったように思う。

質問3「総合的な学習の時間の成果・課題(評価)について」

成果としては、先述のような児童の変化が何よりも大きい。これは教員としての実感だけでなく、保護者の方からも、「子供が家で学校のことを話すようになった」「本を読んだり、勉強をする時間が多くなった」という声を多く聞くこともでき、児童も「色々なことについて知るのが楽しくなった」「友達の話や意見が自分と違ったりして面白い」と言ってくれることも多かった。

また、外部講師の方を招いたり、児童が興味を持った分野の方にお話を聞きに行ったりすることで、そうした地域の方々がどんなことをしているのかを児童が知り、自分の住んでいる地域に興味を持つだけでなく、地域の方々も学校で児童がどのようなことを学習しているのかを理解してくださる。そうした積み重ねが、次の年の活動にもつながり、また、新たな取り組みをしようとするときに生きてくる。学校行事の際にいらっしゃってくれる地域の方が増えたり、何か校外活動をするときなどに安全のために協力を申し出てくださる方が確実に増えるなど、地域と学校とのつながりを実感することができた。

課題としては、取り組みのマンネリ化が考えられる。「総合的な学習の時間」は学校全体で動いていく活動であり、カリキュラムや指導内容を変化させるためには学校、学年、各教員と、全ての段階で調節、再編が必要であり、非常に時間と労力が必要になる。そのため、1度有効な取り組みが完成してしまうと、いつまでも同じ取り組みを継続していく場合が多い。こうしたことで、教員個人の負担は格段に軽減されるのであるが、逆に言えば、教員が新たにやりたいことがあっても、受け入れられない可能性が大きいということでもある。

質問4「総合的な学習の時間の今後の展望について」

現場の実感としては、「総合的な学習の時間」については、この10年の取り組みでかなり成果を感じてきている。ただ、それが成果として数字に表れないもの、表せないものであることが、私たち教員にとってももどかしく、そのことが今回の改定にも影響しているのではないかと思う。

授業時数は減ってしまうが、これまで積み重ねてきたものがある分、全くゼロからのスタートにはならないだろう。むしろ、今回の授業時間削減を契機に、より余計なものを削った、新しい型の「総合的な学習の時間」を各学校が模索していくことが、この教科のマンネリ化(あまり成果をあげられていないにもかかわらず、ただただ同じ取り組みを毎年繰り返しているだけの学校もある)を防ぐという意味でもよかったと思えるようにしていかなければならない。

2-2-2 B氏(群馬県館林市 小学校勤務 40代)

質問1「総合的な学習の時間導入当時の様子について」

「総合的な学習の時間」導入当時は、環境教育や情報教育、国際理解教育などの必要性、重要性が言われ始めたころでもあり、現場では、そうした能力を育成する時間が新たに創設されるのだという認識であったと思う。そのため、当初は各教科で学んだことを生かして、応用的な取り組みを行うというよりは、どちらかと言えば各教科とは異なる内容のものを、ゼロから学んでいくものが多かった。

ある程度取り組みの形が見えてきてからは、各教科との系統性を意識していったり、逆に「総合的な学習の時間」での学習成果を各教科に生かしていったりということが可能になった。

質問2「総合的な学習の時間に取り組む児童・生徒について」

やはり、教科書がない、ということが新鮮であるのか、あるいはより生活に根差した、児童が現実感を持つことのできるテーマが多いためか、普通の授業よりも積極的に学習に取り組める児童が多い。しかしながら、逆に児童の主体性に任せられた、自由度の高い取り組みになればなるほど、興味を持てる内容がない、何をしたらいいのかわからないという児童もいる。そうした子どもには、どうしても課題を与えるしかなく、そうすることで、ほかの子に比べて学習成果が芳しくないことが多い。

質問4「総合的な学習の時間の成果・課題(評価)について」

多くの児童が積極的に学習に参加してくれることが何よりの成果である。

それとともに教員たちが、ただ教員が説明してしまうのではなく、どうにか児童に気付かせよう、発見させようという考えに変化してきたことも大きなことではないだろうか。かつては、教員が一方的に教え込むという形の授業が多く、無意識のうちに、キャリアを積みば積むほど機械的に、作業的に授業をこなしてしまうようなことも多かった。「総合的な学習の時間」を通して、教員が児童に考えさせることの面白さ、有用性を実感できたということが、昨今における「問題解決型学習」の走りに影響を少なからず与えているように思う。教え込みと、児童に考えされる授業のどちらが本当に良いのか、正しいのかという議論は別にして、授業を行う教員自身の姿勢、学校教育の流れを大きく変えたということも、「総合的な学習の時間」の成果の一つなのではないだろうか。

また、教員間の連携が密になったということも大きな影響の一つだと思う。本来はそれが当たり前のことではあるが、以前はクラスは担任のものであるという雰囲気があったのも事実である。

課題としては、取り組みの継続の難しさがあげられる。学校単位で行われる活動であるとはいえ、実際には一部の熱心な教員が中心となって取り組みを引っ張って行っている場合もある。公立学校である以上、同じ教員が継続して同じ学校にいられるというわけでは

なく、入れ替えが激しい。教員の入替えによって、優れた取り組みがすたれていってしまっただけでも実際あった。

質問3「総合的な学習の時間の今後の展望について」

今回の学習指導要領改訂によって「総合的な学習の時間」が大幅に削減されたことは、もちろん大きなことである。おそらく、10年以上をかけてしっかりと研究・実践を進めてきた学校であればあるほど、大きな影響を受けることになるのではないかと懸念されている。

成果を上げた取り組みをしている学校の多くは、授業時数ほとんどすべてを「総合的な学習の時間」本来の学習にあてている(本来なら当たり前のことであるが、多くの学校では行事などの準備にあてられたりしている場合がある)。それだけ内容の濃い活動を行っているということであり、同様の内容を継続して行っていくためには、様々な場面で時間を削減しなければならず、それは児童の学習成果に、当然大きな影響を与えるだろう。また、作り上げてきた学習内容を根本から見直さなければならない学校も出てくるだろう。

「総合的な学習の時間」の成果については、学力低下論争のインパクトによってその原因の矛先とされてきたこともあって、かなり軽視をされている感じがある。これからは、教員が、学校現場で感じている達成感を、いかに世間や保護者に伝えていけるのかというのがカギになってくると思う。それができなければ、「総合的な学習の時間」の廃止もやむなし、というような状況になりかねない。

2-2-3 C氏(群馬県大泉町 中学校勤務 50代)

質問1「総合的な学習の時間導入当時の様子について」

「総合的な学習の時間」の導入にあたって、どのようなことを行えばいいのか、現場への周知徹底が適切に行われていたかと言えば、十分ではなかったと言わざるを得ない。国が研究指定校を設けるなどをし、実績の積み重ねの上で導入が決まったというよりは、理念ばかりが先行して、現場の実情などはほとんど考慮されないまま導入が強行された感じがある。

各学校は導入へ向けての準備をする時間はほとんどなく、国によって「総合的な学習の時間」の導入が決定する以前から、総合学習について取り組み、独自に研究・実践を行っていたいくつかの学校の模倣的な始まりにならざるを得なかった学校が多かった。

質問2「総合的な学習の時間に取り組む児童・生徒について」

「総合的な学習の時間」が始まる小学校第3学年の当初こそ、普通の授業とは異なるスタイルの学習に戸惑う児童が多いが、学年を重ねていくにつれ、自分で何かを調べたり、体験したりすること、それを他者へと発表することの楽しさや達成感に気付く児童・生徒が多い。自分で調べたり、体験したりといったことが自信になるため、児童・生徒同士で

積極的に情報交換をしたり、意見交換をしたり、あるいは協力して現地調査に向かうなど、共同学習が上手になっていく。

また、これは主に中学校についてのことであるが、「総合的な学習の時間」を利用したキャリア教育を行っている学校が多い。それまでは、高校受験をして進学をする生徒とともに、卒業後にすぐ就職をしていく生徒もいる中学校においては、義務教育でありながらも職業訓練や就職情報などのキャリア教育は求められてはいたが、どうしてもそういった指導は担任個人の努力で、必要な生徒に限定して課外で行ったり、あるいは就職情報を家庭に提供するだけで終わってしまっていた。しかし、これは本来、進学する生徒も含めてすべての生徒に必要なことでもあった。「総合的な学習の時間」によって、時間的にも、人間的にも余裕がでたことで、生徒自身が職業について調べたり、実際にその仕事内容を体験したりすることが可能になってきた。もちろん、地域の実情や受け入れ先などの問題で、必ずしもすべての生徒が希望する職業を体験できるわけではない(むしろそういった場合が多い)、たかが1週間程度の体験では意味がないという声もある。だが、就職組の生徒は以前よりも働くことの難しさをリアルに感じ、ある程度の覚悟をもって社会へ出ていけるようになったし、進学組も漠然と高校へ行くのではなく、何のために進学をするのか、自分がどんなことに興味があるのかということ、少なからず想像したり、考えるようになった(こうしたことは、進路指導や面接指導の場面での生徒の言葉の変化からリアルに実感した。)。

質問3「総合的な学習の時間の成果・課題(評価)について」

私はこの15年ほどの間に、小学校2校、中学校3校を転勤してきたこともあり、「総合的な学習の時間」に力を入れているといえる(無難にこなしている)学校も見たことがあるし、逆に多くの課題を抱えたままの学校もあった。

「総合的な学習の時間」の成果と言えばやはり、先述したような、児童・生徒の学習に対する意識や、能力の変化が大きいように思う。特に、必要な情報を集めたり、まとめたりする技術、グラフなどの資料の読み取り、活用といったような、自己学習の基本となる能力を、実際に体験しながら身に付けることができるため、それが他の教科の学習にも生きてくることが多い。各教科の発表や報告で自分の意見をうまく伝えられるようになったり、疑問点やわからないことを、うやむやにせず、自分で調べたり、あるいは教員に質問するようになったりといったことは、「総合的な学習の時間」が導入されたからこそのものであるように思う。

また、保護者に関しても、学校や児童・生徒の取り組みを「総合的な学習の時間」の発表、成果報告などを通して知ることにより、以前よりも学校教育に興味を持ち、関心を持って協力的に取り組んでくれるようになったりした場合もあった。

課題としては、児童に体験や活動をさせることばかりが先行してしまい、事前の学習や、事後のまとめや発表がおろそかになってしまう場合があることである。特に導入当初はこ

うした失敗が多かった。児童・生徒がこの時間を通して、何を学習したのかわからない、何も覚えていないといった状況が生まれてしまう原因のほとんどはこうした全体を通した見通しの甘さにある。

また、これは「総合的な学習の時間」に限ったことではないかもしれないが、学習の基礎となる知識の不足、格差というものも大きな問題である。小学校の段階で学習しているはずの、あるいは前学年で学習しているはずの知識が十分でなく、もう一度時間をかけて学習をするところから始めなければならない場合がある。これはひとえに、教員間の、学校間の連携がうまくいっていないことの表れである。また、こうしたことが原因で、小学校で行われているのと同じような、あるいは、ほとんど同じ学習活動を同じ地区の中学校で行っている場合もあった。

質問4「総合的な学習の時間の今後の展望について」

今回の授業時数の削減は「総合的な学習の時間」の存在意義を危うくするくらいに大きな出来事である。

例えば、学年ごとに、大きく異なる内容で学習を行うような学校の場合は、それぞれの学年で学習に必要な知識を児童・生徒に修得させるところから始めなければならないが、総授業時間の減少によって、その知識習得のための時間を少なくするか、あるいはその後の児童・生徒主体の学習時間を少なくする必要がある。しかしながら、児童・生徒主体の活動を有意義なものにするためには、必要な知識を教員が児童・生徒に定着させなければならない。それが適切に行われていないと、児童・生徒の学びが主体的に、発展的に広がっていくことは難しい。また、時間的余裕があるからこそ、児童・生徒の疑問や興味について、深く掘り下げたり、一人ひとりのつまづきを児童・生徒自身が解決していくこと、学習を進める中で、児童・生徒のテーマの方向性が変わっていくといったことが可能であったが、時間が少なくなることで、どうしても教員の誘導や手助けの割合が多くなってしまう(もちろん、小学生にとっては教員が適切に導いていくことは必要ではあるが)。これでは、「総合的な学習の時間」の趣旨を必ずしも達成することはできなくなってくる。

正直なところ、このように中途半端な形で「総合的な学習の時間」が残されるのであれば、いっそ無くしてしまったほうがいいと個人的には考えている。特に中学校においては高校受験という縛りがある中で、この10数年は各教科が必要な(生徒が受験を乗り越えることができる、進路をかなえられるだけの)学習時間を確保していくことが難しかった。私が勤務した中学校では、それを課外での補講などで補ってきたが、それでも時間が足りないというのが現状であった。

今回、各教科の授業時数が増えたとはいえ、同時に学習内容も増加しているわけで、その状況は大きく変わらない。個人的には、「総合的な学習の時間」に可能性と成果を感じてきているが、今回の改定で、どっちつかずの状態になってしまうことが、一番怖いことである。

2-3 小括

ここで、この章を通じて浮かび上がってきた「総合的な学習の時間」についての成果と課題についてまとめ、考察をしておく。

2-3-1 「総合的な学習の時間」の成果

児童・生徒の学習能力・意欲の向上

「総合的な学習の時間」を通して、以前までは学習に消極的であった児童・生徒が他教科においても、積極的に発表をしたり、予習・復習をしたり、あるいは発展的な内容に興味をもったりといった事例があるということは、「総合的な学習の時間」の成果として何よりも大きなことである。なぜならば、これらのことは、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、つまり「生きる力」の萌芽であると言え、それこそがまさに「総合的な学習の時間」の理念が学校現場において実現されてきているということだからである。

また、「総合的な学習の時間」を通して、物事の調査方法や、グラフなどの読み取り・活用の仕方、他者に伝えるための発表の技術やコミュニケーション能力といった、全ての学習に共通して必要とされる技術や能力が身に付けられるということも大切なことだ。まさに、「総合的な学習の時間」は、各教科を総合的に結び付ける、中核としての教科になりえるのである。

教員自身の変化

多くの教員が「総合的な学習の時間」が様々な場面に与えるポジティブな効果を実感するようになってきている。教員自身が、「総合的な学習の時間」を通して児童主体の体験活動や調査、成果発表といった学習の効果を実感することで、他教科においても、「教え込み・詰め込み」と言われてきた、講義型中心の授業が改善・改良されていくのではないだろうか。

また、学校単位、学年単位での学習活動を行うことで、教科や学級を超えた教員同士のつながりが生まれ、教員自身の新たな学びにつながっているということも注目すべき点である。よく、学校組織の欠陥として、クラスは学級担任のものである、教科においては専門教科のものであるという認識から、それぞれの教員が行っていることについては、余計な口出しはしないという暗黙の了解があることが言われる。そして、そうしたことから実際に、いじめ問題や教員間の指導力格差の問題が起きてきた。今でこそ、そうした学校は少ないのではないかと推察されるが、そうした変化の背景に、少なからず「総合的な学習の時間」は影響力を持っているのではないだろうか。

学習内容や学習形態のパターン化

川村の調査にもあるように、この10年の取り組みの中で、それぞれの学校の、また、様々な先進的な取り組みが積み重ねられたことによって、学校や学年主導での「総合的な学習の時間」が、ある程度系統立てられて、まとまりのある、つながりのある学習として定着してきたことはとても意味のあることである。

「総合的な学習の時間」導入当初の学校現場の混乱や、教員個々への膨大な負担は、ひとえに、教科書がないこと、指導の明確な手立てがないことといった、柔軟な教科であるが故の、新しく生み出されたものであるが故のものであったといえる。そもそも、学校全体として動いていくというのは、当初から言われていたことであって、時間の積み重ねによってようやく本来の形になってきたということである。

各教員の裁量に任されるということによる、学習内容の差もなくなってくるだろうし、また、学習内容の重複もなくなる。さらに、学校全体でまとまりをもって学習が行われることで、各教科、各学年とのつながりも考慮しながら、より発展的なものへと段階を踏んだ取り組みをすることができる。各教員の負担も低下、分散化するため、よりきめ細やかな指導を行うことができる。

川村の調査では、パターン化により個人の教員の専門性、主体性を発揮する機会が失われる可能性について言及されている。が、それを重視することで生まれる、教員の負担は計り知れないものであり、その弊害は大きく、現実的ではないのも事実なのである。

大切なのは、必ずしも何か新しいことを行うことではなくて、あくまでも児童が「総合的な学習の時間」のねらいを達成できるかが重要なのである。

保護者の学校教育への理解向上

「総合的な学習の時間」によって、児童・生徒が自らの学習について家庭で両親に話す機会が増えたり、あるいは学校が積極的にそうした子ども達の取り組みを家庭に発信することで、保護者の学校教育への理解が高まっている。

私は個人的に、学力低下問題や、子どもの読書離れ、いじめ問題などの根本原因は、家庭の教育力の低下にあると思っている。その結果、学校教育に求められているものが増えているにもかかわらず、全ての責任は学校教育の質の低下、学校の問題だとされている風潮がある。もちろん、学校教育にも多くの問題はあるだろうが、「総合的な学習の時間」を通じて間接的にも、直接的にも家庭とのかかわりが増えることは、学校と家庭両者をよりよくしていくための切り口になりえると思う。

地域・関係諸機関との連携の深まり

外部講師を招いたり、地域に関する学習内容を取り上げている学校が多くなっている。そうした授業形態や、地域への児童・生徒の調査活動、成果発信などによって、地域の人々に、学校に興味を持ってもらえるようになってきている。学校教育の閉鎖性は常に

問題提起されてきたが、単なる授業公開以上に、「総合的な学習の時間」は地域への情報発信力を持ったコンテンツと言えるのではないだろうか。子ども達が実際に見て、学び、行動する姿は、教員が行うどんな説明よりも説得力のあるものだ。「総合的な学習の時間」を通じて学校がより地域に開けていくようになれば、地域の教育力を他教科にも生かしていけるようになるし、様々な行事の際の協力も求めていけるようになる。人と人とのつながりが希薄になっているといわれる現代において、「総合的な学習の時間」は、地域が子ども達を見守り、育てていくといった地域教育本来の姿が取り戻されるための契機の1つとなりえるのではないだろうか。

また、児童・生徒自身も、「総合的な学習の時間」によって、自分が生活している地域がどんなところで、どんな人々が生活しているのかといったことを学んでいる。子どもたちが地域とのつながりを実感し、少しでもその良さに気付くことができれば、それが地域の活性化にもつながっていくだろう。

職業意識の向上

筆者のインタビュー調査の中で、主に中学校における職業体験学習の事例として挙げられていたが、私は小学校においても、「総合的な学習の時間」を通してこうした結果が得られるのではないかと思う。

先述のような、地域に関する学習を通して、児童・生徒は地域社会がどのように成り立っているのか、どのような人々に支えられているのかを理解する、あるいは垣間見ることができる。また、子どもたちの自己学習能力の向上も、子どもたちが様々なことに目を向けるきっかけとなるわけであり、それはいずれ将来観へとつながっていく。直接的なものではないかもしれないが、こうした積み重ねこそが大切であり、本来はそれが地域や家庭のつながりの中にあつたのである。そしてそれもまた、「生きる力」の1つなのではないだろうか。

義務教育を終えて、すぐに社会に出ていく可能性がすべての子どもにある以上、職業教育を行う責任はすべての学校にあるはずである。海外では、中学校の段階で職業適性をはかり、職業訓練が行われるところもある。それと同じような効果をもたらすとは言えないだろうが、「総合的な学習の時間」は、そうした可能性も持っているのではないだろうか。

2-3-2 「総合的な学習の時間」の課題

単なる体験や活動で終わってしまう

川村の調査にもあるように、やはり体験活動や調査活動を重視している、あるいは取り入れている学校が多いようである。これ自体は学習指導要領に方針として示されていることであり、そうあるべきなのであるが、大切なのはそこに事前の基礎学習や、事後

の学習発表、交流が存在するということである。

インタビュー調査にもあるように、「総合的な学習の時間」の導入当初は、児童の単なる体験や活動に終始してしまい、最終的に残るものがない、何を学習したのかわからないといった取り組みが多かったようである。現在でもそうした学校はあり、その多くは、未だに教員個人に負担を強いている場合だったり、あるいは教員の転任や学校の統廃合など、何らかの事情で継続的な取り組みが途絶えてしまった場合ということが多い。

また、授業時数が削減されてしまった以上、継続的な取り組み、パターン化された取り組みを行っていた学校でも、再びこうした事態が引き起こされる可能性がある。

学習成果の明確化

地域や保護者の理解が向上する、ということを成果として書いたが、全ての学校においてそうであるとはいえず、実際にはむしろ、そうでない場合が多いのかもしれない。「総合的な学習の時間」が学力低下論争の槍玉にあげられ、実際に授業時間が大幅に削減されてもなお、世論から擁護の言葉が出てこないのは、やはり地域や家庭へ理解が行き届いていないからであり、それはやはり、学校現場が「総合的な学習の時間」の学習成果を、明確に示すことができなかつたためではないだろうか。

もちろん、学校現場においては、大きな学習成果を実感しているというのはこの章を通じて示す通りではあるが、インタビュー調査にも、「学習の成果を感じているのに、それを十分に伝えられないのがもどかしい」とあるように、「総合的な学習の時間」が目指しているもの、「生きる力」というものが、必ずしも目に見える、数字で表すことのできるものではないということが、特に、具体的な成果を求める現代社会にとってはミスマッチであり、なかなか受け入れられないものである。

学習の基礎となる知識の不足、格差

これもまた、各教科、各学年といった学習単位の足並みがそろっておらず、学校全体としてまとまりのある、目標を持った取り組みが行えていないことに原因がある。各学年において単発で取り組みを行い成功している事例もあるが、よほど各教科とのつながりが意識されているものでない限り、そうした事例の多くは偶然のたまものである。「総合的な学習の時間」であっても、基本的にはやはり、学校全体で見通しをもって取り組みが行われるべきであり、前学年で指導すべきこと、それを受けて次の学年で指導すべきことといったある程度の系統性は必要であると思う。

また、小・中学校間において特にこうした状況は顕著であり(総合的な学習の時間に限らず)、同じような取り組みが繰り返されている場合などもある。小・中学校間の連携というのも大きな課題の1つである。

教員の負担の大きさ

学習内容や学習形態のパターン化により、確かに以前よりも教員個人の負担は減っている場合が多いが、それでもなお、「総合的な学習の時間」が負担の大きな教科であることは間違いない。インタビュー調査では個人の負担については言及されていなかったが、川村の調査には「担当者任せというものが多く、その担当になると、計画し、段取りをするのが本当に大変である」、「やったらそれだけ学習効果や成果は上がると思いますが、準備、交渉などの段取り等の労力を考慮すると、とりくみ時間や規模の縮小を切に願います。どれも圧迫感を感じます」といった切実なものもあり、現場にとっては緊急の課題でもある。

こうしたことは、取り組みの継続の難しさと言い換えることもでき、どんなに効果的な、先進的な取り組みであったとしても、それが大きな取り組みであればあるほど、個々の教員の負担が大きければ大きいほど、些細なことで取り組み自体ができなくなる可能性を持っているのである。

こうした面から考えれば、今回の授業時数削減は、学校現場にとってはある意味必要な手立てであったともいえ、学習内容のスリム化、精選化は今後も行われていかねばならない課題である。

学習に興味を持たない児童・生徒

「総合的な学習の時間」を通して大きな学習成果をあげる児童・生徒がいる一方で、何をしたらいいのかわからない、学習に興味を持つことができない児童・生徒がいるのもまた、現実である。これはどの教科にも言えることだが、学習主体の自主性、主体性が何よりも必要とされる「総合的な学習の時間」においては、より深刻な問題と言える。

しかしながら、むしろ本来はこういった子どもたちにとってこそ、「総合的な学習の時間」が必要なのであって、こうした子どもたちに対しては、ある程度教員が誘導をしながら、一緒に方向性を見つけていくといった指導を通して、最終的には自ら学習したのだと思えるような手立てが考えられなければならない。

一方で教員が完全に主導することは避けられなければならない、教員が介入するタイミングや方策は、他教科以上にシビアであり、かなりの経験と技術が必要であるともいえる。

授業時数の大幅削減

すでに他の課題の中でも出てきているが、今回の学習指導要領の改訂に伴う授業時数の大幅な削減に対してどのように取り組んでいくかが、直近の最も大きな課題である。このことは、インタビュー対象者すべてが言及しているし、川村の調査の中でも触れられている。

今回の授業時数の裏には学力低下論争があることは紛れもない事実であり、そのあおりを受けたのが「総合的な学習の時間」であることは間違いない。今回の改定によって

「総合的な学習の時間」が廃れていってしまえば、その流れにより拍車がかかるであろう。

3章 先行事例研究

この章では、先進的であるといわれる学校の取り組み、筆者が関心を持った取り組みの事例を通して、それらの取り組みの共通項や、成功した理由を探っていく。

3-1 上越市立安塚小・中学校での事例

3-1-1 新潟県上越市安塚区

新潟県上越市安塚区は、新潟県南西部に位置しており、なだらかな山々に囲まれた典型的な中山間地である。日本海性気候の影響を大きく受け、夏は高温多湿であり、冬の降雪量は平地で1.5~2m、山間部では5mに達するため、特別豪雪地帯に指定されている。

安塚では、1986年から、都会など雪を見る機会の少ない地域の人々に対して、「雪の宅急便」行っており、日本で初めて雪を商品化した。また、雪を利用した様々なイベントを成功させるなど、厄介者だと考えられていた雪をうまく利用することで、全国から注目される存在となっている。

また、上越市は未来を拓く「生きる力」をはぐくむ教育として、夢・希望・未来をつなぐ教育の推進を掲げ、環境への感受性と環境に配慮した態度の育成を実践上の重点としている。

3-1-2 上越市立安塚小学校

安塚には大小11ヶ所に雪を利用した施設があり、安塚小学校のランチルームの雪冷房もその1つである。雪は交流施設や事務所など公共施設の冷房用の冷熱資源であるだけでなく、生きた教材としての価値も十分にあり、地域の未来を担う子どもたちに「資源としての雪」を肌で感じさせたいという教員の思いが設置のきっかけであった。ランチルームが快適になったおかげで、児童の食欲が増進するなどの効果があっただけでなく、ある夏休みに雪を搬入した際、近所に住む児童が貯雪庫からはみ出していた小さなかけらを大事そうに触ったり、拾って持っていこうとしていると、高学年の児童が「それを持っていったら冷房が利かなくなるよ」と注意する一幕があるなど、雪が冷房に利用できる大切な資源であるということが児童に着実に認識されている。

3-1-2-1 実践のねらい

安塚小学校では、取り組みにあたって、以下の4点のねらいを定めている。

地域の良さに関心を持ち、地域の自慢を見つけようとするができる。

聞き取りや観察、体験活動をしながら、地域の良さを見つけ出すことができる。

調査し、得られた情報から、自分の考えをわかりやすくまとめることができる。

地域の良さを大切にしたいという願いを持ち、自分にできることを考えることができる。

3-1-2-2 主な活動

安塚小学校では、主に3年生の「総合的な学習の時間」を利用して、利雪学習を行っている。雪のまち未来館の施設見学を行い、雪や雪冷房の方法について学ぶことを始めとして、実際に雪室の中を見学したり、安塚小・中学校の雪冷房について学習したり、その他地域の様々な雪に関係する施設を見学するなど、主に体験学習を行うことによって、雪に対する考えを深めさせようという取り組みである。

特に、2006年度から2008年度にかけては、全校的にエネルギー環境教育に取り組んだ。低学年では、アイスクリーム作りや雪遊び、地域の祭りでの雪像づくりなどの、雪に親しむ取り組みを、中学年では、雪冷熱を利用した実験や、雪冷房についてなどのエネルギー学習を、高学年では、雪室での米の貯蔵についての学習を中心に、安塚の雪が本当にきれいなのか、雪冷房は環境に優しいのかといった、くらしとのかかわりを考える学習を行った。

2009年度には、2月下旬に雪を集めて校庭脇に雪室を造成。お米、ジャガイモ、にんじん、大根を5月下旬まで(約100日間)保存して、給食で実食した。児童からは、「ホクホクしていておいしい」「あま~い」といった声が多数聞かれ、雪中貯蔵によっておいしくなる(大根やニンジン糖度が増し、ジャガイモは貯蔵前の2倍に達していた)ということを実際に体感し、雪の有効性を学んだ。

こうした取り組みが基礎となり、中学校でのより発展的な学習へとつながっている。

3-1-3 上越市立安塚中学校

安塚中学校においても、地域の特性でもある「雪」「自然」を中核に据え、「地域」に学び、「雪」を生かすエネルギー環境教育を行っている。校内には、太陽光発電施設、雪冷房施設、雨水リサイクルシステム等の施設があり、これらの施設を利用し、地域の特色である、「雪」をエネルギー環境教育と関連させていくことで、エネルギーや環境についての理解を深めるとともに、「安塚」のよさを再認識し、将来の生き方について考え、行動できる生徒の育成を目指している。

また、小学校で学習した様々なエネルギーに関する体験を、中学校でも継続して学習を進めることで、エネルギーへの生徒のさらなる関心の高まりを促している。

3-1-3-1 実践のねらい

安塚中学校では、取り組みにあたって、以下の5点のねらいを定めている。

エネルギーや環境の問題点について興味・関心をもち、自分の生活を振り返りながら、

よりよい生活に向けた方法を考え、実践することができる。

校内でのエネルギー利用設備である、太陽光発電と雪冷房の仕組みを理解できる。

発電の仕組みや自然を生かした新エネルギーについて体験をとおして理解できる。

自然を有効に活用した安塚区の昔からの暮らしを調べ、まとめ、発表することができる。

雪や自然に対して前向きに暮らしていこうとする態度や能力を育てる。

3-1-3-2 主な活動

主に、1年時には「総合的な学習の時間」を利用した「雪」を課題にした活動を行っている。8月には「雪を使った安塚の暮らし」というテーマで、自然と共存した安塚の暮らしについて、夏季休業中に調査活動を行う。その後、9月には岩の原ワインの雪室、川上善兵衛資料館などの雪を活用している施設の見学を行い、2月に雪を使った学習・実験を行っている。「雪中キャンプ」という、ゲストティーチャーやインストラクターを招き、雪国での暮らしや野外での自然観察、雪上でのテント泊などを体験する企画もある。

2年時には、主に理科などの教科でエネルギーについての理解を深める。1月には全校生徒が参加するエネルギー講演会があり、雪だるま財団が「雪冷房と太陽光発電のしくみ」というテーマで講演を行っており、雪に対する考えを一層深める機会になっている。

3年時には、今までの雪に関する学習を継続しつつも、より大きなエネルギー(電力)について学習を深め、上越地域の電力の現場を見学し、安塚中学校や家庭での電力について考える学習へと発展させていく。

表 3-1 単元の流れ(2008 年度)

学年	1 年	教科・科目等	国語
単元名	真実を語る「未来を開く微生物」		
単元の流れ			時間
1 内容に関心を持ち、感想や意見をまとめ発表する。 2 文章全体の構成をつかみ、導入部分から、微生物の働きを読み取る。 3 本論部分から、2つの具体的な試みを読み取る。(2時間) (生分解性プラスチックの実物を活用した授業、環境問題の解決策について考える。) 4 まとめ部分から、筆者の結論を求める。			5 時間
学年	1 年	教科・科目等	総合的な学習の時間
単元名	郷土理解		
単元の流れ			時間
1 安塚中学校のエネルギーについて(ガイダンス) ・安塚中学校の太陽光発電、雪冷房や地域の願いについて。			2 時間
2 「サヨナラ 後楽園球場 スノーフェスティバル」について調べよう。			15 時間

<ul style="list-style-type: none"> ・克雪、利雪の安塚区の取り組みを調べる。(地域学習) ・「サヨナラ 後楽園球場 スノーフェスティバル」の安塚町の取り組みの演劇を作る。 ・シナリオ作り、小道具づくり。 ・演劇発表(演劇祭)、まとめ。 				
<p>3 エネルギー環境に関する個人追求活動。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個人テーマの決定、追求調査。 ・雪を活用した施設見学(岩野原ぶどう園、川上善兵衛資料館) ・個人テーマのまとめ、発表 			10 時間	
<p>4 地域の特徴「雪」について学ぶ(理科との連携)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・雪の学習(雪の密度、雪の性質を調べる) ・雪上体験学習(雪を学び、雪を楽しむ) 			8 時間	
学年	1 年	教科・科目等	家庭科	
単元名	家庭生活と地域の関わり			
単元の流れ			時間	
<p>1 ペットボトルの再利用。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペットボトルを使った小物入れの製作。 			4 時間	
学年	2 年	教科・科目等	理科	
単元名	電流(電流の働き)			
単元の流れ			時間	
<p>1 電流による発熱(電流のはたらき)。</p> <p>2 電流と磁界。</p> <p>3 モーターの仕組みと発電の仕組み。</p> <p>(電磁誘導、新エネルギーによる発電、太陽光発電、ペルチェモジュール)</p>			10 時間	
学年	2 年	教科・科目等	家庭科	
単元名	簡単な衣服の製作			
単元の流れ			時間	
<p>1 古着のリサイクル作品作り。</p>			4 時間	
学年	3 年	教科・科目等	理科	
単元名	エネルギー			
単元の流れ			時間	
<p>1 色々なエネルギー。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・位置エネルギー、運動エネルギー、エネルギーの保存、様々なエネルギー、(主として電気エネルギー)。 			8 時間	
<p>2 化学変化とエネルギー。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・化学エネルギー、熱エネルギー、燃料電池、酸化と還元、金属資源。 			10 時間	

学年	3年	教科・科目等	理科
単元名	科学技術と人間		
単元の流れ			時間
1 エネルギー資源の利用。 ・各種発電のメリットデメリット、安塚中学校の太陽光発電量と消費電力量の現状、校内での効率的な電力利用。			2時間
2 科学技術の進歩と人間生活。 ・電気の歴史と科学技術の利用、新技術の活用(ベルチェモジュール)			2時間
学年	3年	教科・科目等	総合的な学習の時間
単元名	エネルギーから「生き方を考える」		
単元の流れ			時間
1 将来のエネルギーや環境について考えよう。 ・エネルギーの現状の理解・安塚中学校の太陽光発電、雪冷房・新エネルギー、講演会。 ・施設見学(上越環境教育情報センター、上越市リサイクルセンター)			6時間
2 エネルギーに関する演劇を作る ・演劇祭テーマ「未来へ 一歩ずつたしかに」、シナリオ作り、小道具づくり。 ・演劇発表(演劇祭)、まとめ。			20時間
3 エネルギー環境に関する個人追求活動 ・個人テーマの決定、追求調査。 ・施設見学、職場見学(板倉水力発電所、東北電力高田技術センター) ・個人テーマのまとめ、発表。			15時間
学年	3年	教科・科目等	技術科
単元名	エネルギー変換		
単元の流れ			時間
1 エネルギー変換について			2時間
2 エネルギー変換の利用 ・交流電源の利用 ・多目的器具の製作「太陽光発電による非常用ラジオ」づくり。			11時間
3 これからのエネルギー利用。			2時間
学年	3年	教科・科目等	社会
単元名	21世紀の資源・エネルギー問題		
単元の流れ			時間
1 日本の電力をめぐる問題。 ・施設見学(板倉水力発電所、東北電力高田技術センター)。			3時間
2 エネルギーの種類、将来のエネルギーの在り方。			1時間

出典：平成20年度エネルギー教育実践報告書

表 3-2 年間の実践活動内容(2008 年度)

時期	実践活動の内容	支援方法
5月	<ul style="list-style-type: none"> ・1年総合的な学習の時間。 「エネルギー環境教育ガイダンス」。 安塚中学校の雪冷房と太陽光発電の仕組み。 郷土理解「サヨナラ後楽園球場 スノーフェスティバル」について調査活動。 ・3年総合的な学習の時間 「エネルギーから『生き方』を考える」 エネルギー環境講演会「自然エネルギーと洞爺湖サミット」 施設見学及び新エネルギー学習「上越市リサイクルセンター・上越環境教育情報センター」 	<ul style="list-style-type: none"> ・雪だるま財団講師より講演会。 ・施設見学。 上越市リサイクルセンター 上越環境教育情報センター
6月	<ul style="list-style-type: none"> ・3年理科「エネルギー」 ・2年理科「電流」 ・上越市環境フェア 2008 安塚中学校のエネルギー環境教育について発表。 	<ul style="list-style-type: none"> ・エネルギー関係実験機器の活用。 ・太陽光発電パネルを使った水槽展示(上越市環境企画課より借用)。 ・環境フェア参加・発表。
7月	<ul style="list-style-type: none"> ・2年家庭科「簡単な衣服の製作」 古着のリサイクル作品作り。 ・1年・3年総合的な学習の時間。 エネルギーや雪に関する演劇づくり(あらすじ、シナリオ) 	
8月	<ul style="list-style-type: none"> ・1年総合的な学習の時間 夏休み課題。 「雪を使った安塚の暮らしについての調査」 ・地域拠点大学・エネルギー教育実践校地域交流会参加(東京) 	<ul style="list-style-type: none"> ・研究会参加。
9月	<ul style="list-style-type: none"> ・1年・3年総合的な学習の時間。 エネルギーや雪に関する演劇づくり(シナリオ、道具作り) ・1年総合的な学習の時間 「雪」を活用した施設見学(岩の原ぶどう園雪室等) ・3年技術 「エネルギー変換」 	<ul style="list-style-type: none"> ・施設見学。 岩の原ぶどう園雪室。 川上善兵衛資料館見学。
10月	<ul style="list-style-type: none"> ・1年・3年総合的な学習の時間。 「演劇祭」エネルギーや雪に関する演劇発表。 	<ul style="list-style-type: none"> ・演劇祭エネルギー環境教育記録用DVD購入。
11月	<ul style="list-style-type: none"> ・信州大学エネルギー研究会視察対応。 雪冷房施設と安塚中学校のエネルギー環境教育の取り組みについて。 	

	<ul style="list-style-type: none"> ・教員のためのエネルギー環境教育実践セミナーin 信州参加。 ・1・3年総合的な学習の時間。後期個人テーマ学習開始 3年エネルギー関係施設見学。 	<ul style="list-style-type: none"> ・研究参加。 ・施設見学。 東北電力板倉水力発電所。 東北電力高田技術センター。 (東北電力協力)
12月	<ul style="list-style-type: none"> ・安塚小・中学校エネルギー環境リーフレット作成打ち合わせ会議。 	
1月	<ul style="list-style-type: none"> ・安塚小・中学校エネルギー環境リーフレット作成打ち合わせ会議。 ・1年総合的な学習の時間 雪上体験学習に向けた計画づくり。 ・1年「国語」 微生物のはたらき。生分解性プラスチックについて。 ・教育フォーラム in 上越。 「雪サミット会議」実践発表。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生分解性プラスチックを使った身近な製品を授業に活用。
2月	<ul style="list-style-type: none"> ・1年総合的な学習の時間。 「雪の学習」雪の密度や性質、新エネルギーについて学ぶ。 ・3年社会「21世紀の資源・エネルギー問題」 施設見学(板倉水力発電所、東北電力高田技術センター)から、日本の電力をめぐる問題や将来のエネルギーの在り方を考える。 ・3年総合的な学習の時間。 エネルギーに関する個人テーマのまとめ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・外部講師・道具の協力(雪だるま財団)。 ・情報センターから提供された資料を活用。
3月	<ul style="list-style-type: none"> ・1年家庭科「ペットボトルの再利用」 ・1年総合的な学習の時間 「雪中野外体験」 ・エネルギー教育フェア2009参加。 	<ul style="list-style-type: none"> ・エネルギー関連教材の購入。 ・外部講師(自然観察指導員)の招聘(協力キュービットバレイスキー場)。 ・研究会参加。

出典：平成20年度エネルギー教育実践報告書

3-1-3-3 家庭・地域への情報発信

安塚中学校・小学校合同で、地域への発信としてエネルギー環境教育のリーフレットを作成し、県内や市内、区内全戸へ配布している。児童生徒の学習成果を発信することで、学校の取り組みへの理解を促すとともに、エネルギー資源の生かし方の啓発になることを目指している。

また、伝統的な行事である「演劇祭」では、19年度から「エネルギー」や「環境」、「雪」

などをテーマにした演劇を行うことで、生徒が学習したエネルギー環境教育の内容を来校者に理解してもらえるように取り組んでいる。

3-1-3-4 雪エネルギー利用施設、雪だるま財団

上越地域には雪エネルギーを導入している施設(安塚小学校、安塚中学校、雪のまちみらい館、やすらぎ荘・ほのぼの荘、雪だるま物産館、ふれあい昆虫館 他)が多くある。児童・生徒は、小・中学校を通して、その施設での雪の利用の仕方や概要を知り、地域と雪との深いかかわりについて実感する。また、そこで働く人とコミュニケーションをとることで、そこで働く人の苦勞や工夫に気付くことができる。

また、NPO 雪だるま財団や上越科学館学芸員などの講師を招いた指導や、東北電力高田技術センターや、板倉水力発電所などの施設見学などを行うことによって、学校だけでは学ぶことのできない、専門的な知識の習得に成功している。

また、上越教育大学とも連携し、環境学習のカリキュラム作りも進めている。

3-1-3-5 学習を通じた生徒・教員の変化

エネルギー教育を始めた当初は、教員の多くは何から手を付けたらよいのかという不安を抱えていたが、地域が特色とする「雪」の存在や、教育施設整備への太陽光パネルや雪冷房の設置による教育的な付加価値の存在を理解することで、また、地域や関係機関の協力を得て価値ある教育活動を進める手ごたえを感じたことで、学校教育の中でエネルギー環境教育を行うことの意義を感じられるようになった。雪や環境に関する研究会やフォーラムにも積極的に参加し、教員自身も学んでいくという意思をもてるようにしている。また、教科で取り組める活動と、「総合的な学習の時間」での活動とを連携しながら進めることで、職員全体がエネルギー環境教育に関わって実践・指導することができている。

生徒は、小学校で学習した様々なエネルギーに関する体験を、中学校でも継続的に学習することで、さらなる関心を持って学習に取り組んでいる。特に、地域の特色でもある「雪」「太陽光」などの自然エネルギーへの理解や「もったいない」という意識は強く、それが校内での省エネルギー活動へつながっている。3年生が中心となり、生徒会の活動として「全校省エネ活動」を実施しており、生徒が主体的に校内の電力消費を減らすように努力した結果、2006年度の電力購入量と比較すると、2008年度は-12%を達成することができた。

3-2 鳥羽市立鏡浦中学校の事例

3-2-1 三重県鳥羽市

鳥羽市は、三重県南東部に位置している。海岸部はリアス式海岸で、温暖な気候に恵まれていることもあり、伊勢えびやアワビ、のりなどが採れるが、なかでも、牡蠣の養殖業が有名で、地域のカキ養殖業者は、「カキ屋さん」と親しみを込めて呼ばれている。

3-2-2 鳥羽市立鏡浦中学校

鏡浦中学校は全校生徒が26人(2011年)の小規模校であり、その特性を生かしたきめ細やかな指導、確かな学力の育成が模索されている。海と森の豊かな自然に恵まれており、牡蠣養殖業、海女漁をはじめとする沿岸漁業の盛んな地域にある。そのため、生徒の祖母のほとんどは海女をしているが、生徒の生活はそうした地域の産業から離れつつある。

そうした中、「ひと・もの・こととの豊かな関わり合いの中で『生きる力』を育てよう」という研究テーマのもと、地域の自然や産業、人から学ぶ「総合的な学習の時間」を2001年から展開しており、その中でも特に、漁業に関する体験活動を中心とした取り組みを行っている。

3-2-2-1 実践のねらい

鏡浦中学校では、取り組みにあたって、以下の4点のねらいを定めている。

総合的な学習の時間に、牡蠣養殖作業体験、船上釣り漁体験、魚捌き体験、干物作り体験、ひじき干し体験の漁業体験活動を行うことで、子どもたちの地域の産業への理解及び食料生産についての理解を図る。

体験学習で漁獲したものを調理することにより、食を大切にする心を醸成する。

調査研究活動を実施することにより、生徒の調査研究活動能力の向上を図る。

研究発表会を実施することで、生徒の表現力の向上を図るとともに、食や食料生産の環境について地域への啓発活動を行う。

3-2-2-2 主な活動

牡蠣養殖の盛んな地域であるという特性を生かし、「カキ屋さん」での牡蠣養殖体験を中心に、牡蠣の料理や販売体験、船上釣り漁・魚さばき・干物作り・ひじき干しなどの体験を加えて、地域漁業の調査学習を続けている。単に海における活動にとどめるのではなく、地域の山・川の調査も行ない、山の自然環境を守ることが、豊かな海の自然環境を守ることにつながるということにも気づかせるようにしている。

表 3-3 2008年度の体験スケジュール

時期	体験活動の内容
4月下旬	・ひじき口(ひじき干し)体験。 石鏡地区のひじきの口開け時に、地域の人たちが採ったひじき干しを一緒にする。
5月中旬	・船上釣り漁体験。 石鏡地区の釣り船に協力してもらい、釣り漁を体験する。 ・魚捌き体験 漁業者の方に指導してもらい、釣ってきた魚を捌く。

5月下旬	<ul style="list-style-type: none"> ・海岸の生き物観察、貝染色体験。 <p>海の博物館学芸員の指導で海岸(磯場)の生き物観察と、貝染色体験をする。</p>
6月中旬~11月	<p>グループ別調査。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・海女漁・釣り漁などの漁獲漁業の調査活動。 <p>11月末まで適宜実施する。海の博物館との連携と指導で進める。体験活動を生かし、漁の見学、聞き取りなどの学習をする。海女漁については、海中での体験的な見学も行っている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・牡蠣養殖についての調査活動。 <p>海の博物館との連携と指導ですすめる。これまでの体験を生かし、聞き取りを中心に進める。養殖の条件など環境にも目を向ける。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・海での生き物調査グループ。 <p>夏の海で食べられる貝を探す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・漁協での聞き取りのグループ。 <ul style="list-style-type: none"> ・水産試験場での見学グループ <p>アワビの要職について教えてもらう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・海の博物館で、地元の歴史資料が使われている「海藻展」を見学。
10月下旬	<ul style="list-style-type: none"> ・牡蠣養殖作業体験。 <p>15か所の作業場に分かれ、実際に養殖業者の方が行う作業を1日通して行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・種差作業。 <p>種牡蠣を筏につるせるように、穴あけ、ロープ通し、止めビヨウ打ち、つるす作業などをする。</p> <p>2~3人ずつグループになり、地域の養殖業者さんの作業場に分かれて実施する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・選別作業。 <p>出荷するために貝殻のみの牡蠣と身の入った牡蠣に分けたり、大きさによる選別をする。</p>
12~1月	<ul style="list-style-type: none"> ・調査活動のまとめ。 <p>地域の方々に発表できるよう、プレゼンテーションを工夫してまとめる。写真を多用した模造紙での掲示物を作る。パワーポイントを用い、写真データを多く使った視覚に訴えるわかりやすい発表原稿を作る。</p>
2月上旬	<ul style="list-style-type: none"> ・牡蠣養殖作業体験。 <p>牡蠣むき(収穫)をする。地域の養殖業者の方々の作業場に分かれて実施する。出荷のための選別作業も体験する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・牡蠣調理・食体験 <p>牡蠣料理の仕方を、地域の調理人さんに指導してもらい、調理体験、食体験をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・調査活動の発表 <p>地域の公民館などで、調べてきた結果、体験してきた結果を発表する。海の博物館での展示、発表会をする。</p>
2月下旬	<ul style="list-style-type: none"> ・地場産業としての牡蠣養殖にかかわる体験。 <p>浦村牡蠣の国祭り。</p>

	地域の牡蠣組合が主催する牡蠣の国祭りに参加し、販売体験など牡蠣にかかわる人々(業者・観光者)との交流体験をする。
--	--

出典：東海農政局 HP より筆者作成

3-2-2-3 アマモの移植活動

鏡浦中学校では、2010年から、アマモの移植活動にも取り組んでいる。

海藻のアマモなどが生える藻場は、稚魚が身を隠しやすく、生育に欠かせない「海のゆりかごと」と言われており、また、水質の浄化に大きな役割を担う植物として、自然の縦貫システムを形成していたが、護岸工事や生活排水などの水質汚濁が海洋環境の急激な変化を引き起こし、全国各地で姿を消してきており、鳥羽市周辺でもその激減が問題視されていた。鏡浦中学校は総合的な学習の時間で、激減する藻場の再生に取り組もうとしているのである。

冬から春にかけて干潟で生育させたアマモの苗は、夏場の干潮時に高温で枯れてしまう恐れがあるなど、非常にデリケートであり、生徒たちは枯死するのを防ごうと、海の博物館の学芸員らの指導を受けながら、干上がる場所の苗を掘り起こすなど、模索を続けている。

3-2-2-4 海の博物館

地元の「海の博物館」との連携も、取り組みに大きな役割を果たしている。年々、学芸員や地域の人たちの協力で、昔の漁業と漁具・漁法・牡蠣養殖の歴史、「浦村牡蠣」の特徴、生産と流通などについても調べてきている。海水の透明度調査や伊勢湾流の観察、水源山林と踏査と腐葉土の透水実験なども実施し、魚介類の育つ海の環境について学んでいる。そうした成果を基に、海の博物館と共同で行った特別展「カキを育てる海-私たちの海のこと みんなで調べました」は、漁業者などから大いに喜ばれ、小学生も見学に来るほどだった。

連携によって、中学校で海の学習がしっかり受け継がれ、成果が発信されていく。「山がたくさん残っているから、山がたくさん栄養を海に流してくれるから、牡蠣の養殖が盛んなまちになっている」というとらえ方は、生徒から生まれたものである。

アマモの栽培体験も、活動にかかわった漁家や学校の教員にとっても見直しの契機になり、生徒と海の博物館を中心に、みんなで漁業の町の課題を考える、そんな教育ファームになっている。

3-2-2-5 学習を通じた生徒・地域の変化

生徒の祖母のほとんどが海女として活躍しているほどの漁業の町であるが、漁業従事者も年々減少しており、生徒たちの生活も地域のその営みから離れてきている。しかし、年間にわたる体験・調査活動を通じて、自分たちが暮らす地域はどんなところか、地域で盛

んな漁業と自分たちとはどうつながっているのか気付いていく。漁家と一緒に作業をして、言葉を交わしあうことで、漁業の町の人々の思いを知ることができる。特に、クライマックスの浦村牡蠣の国祭りでは、1万人以上の観光客の姿に多くの生徒は圧倒され、祭りが終わるとみんなぐったりしてしまうが、体験を通じて知った漁業の大変さとともに、良いものを提供することでお客さんが喜ぶ姿と、それを見て喜び張り切る漁業関係者の姿を見て、地域の産業に活気があり、地域の特産品があることが素晴らしいものであるということを、肌で感じる事ができている。

また、漁業体験受け入れ先のカキ屋さんに、生徒を受け入れることについて聞くと、「別に、普通のことですよ」と照れたり、「よう働いてくれて助かるわ」と笑ったり、「地元の生徒だけでなく都会からも呼ばな！地域おこしや後継者対策にせな！」と持論を展開したりと、様々な思いを持って学習に協力してくれている。過疎や漁業後継者の問題など課題は多い地域だが、だからこそ、学校の取り組みが地域に元気を与えている。

3-3 小括

ここで、この章を通じて筆者が感じた、「総合的な学習の時間」の時間が成功するための条件についてまとめ、考察しておく。

地域の教育資源の活用・連携

まず、何よりも大切な共通点として、地域の教育資源、外部の教育資源を学習の中に有効に取り込んでいるということがあげられる。安塚における「雪」や鳥羽市における「海」といった身近なテーマを、それぞれ雪だるま財団や海の博物館、カキ屋さんといったその道のプロから学び、そこから学習成果を提供するという連携が見事に行われているのである。どの取り組みにおいても、これらの存在は必要不可欠であり、これらの協力がなければ、取り組み自体が行われていない、あるいは、非常に規模の小さな取り組みになってしまっていたことだろう。学校にはない教育資源を利用することで、より発展的な、実践的な学習を行うことができるのである。

また、地域の教育資源を利用することは、前章で課題として指摘した、教員の負担の大きさを軽減することにもつながると考えられる。もちろん、取り組みが軌道に乗るまではより大きな労力が必要になるが、取り組みがある程度形になってしまえば、教員はほとんどやる事がなくなる(と言ったら大きな語弊があるが)し、その分、児童・生徒の取り組みのサポートに回ることができるのである。また、教員個人の資質や、やる気に大きく依存しないということから、取り組みの継続可能性といった点でも大きなメリットがある。

さらに、地域の教育資源には、様々な分野が存在しているし、1つの分野に絞ってみても、広い展開が期待できる(安塚の「雪」だけでも、地域の歴史、産業、環境、エネルギー、住生活、食といった広がりを見せている)。このことは、課題にあげた、学習に興

味を持たない児童・生徒に選択の幅を与えることにもなり、「総合的な学習の時間」を行う上で、地域の教育資源を掘り起こすことは、必須であるといえるかもしれない。

しかしながら、2章における川村の調査にもあるように、「事前の準備や交渉、段取りなどには多くの労力がかかる」上に、協力をお願いしたとしても、快く受けてくれるとは限らない。また、複数の組織や団体、企業などと協力・連携を図ろうとすると、さらに複雑な問題が待ち構えていたりする。協力してもらいたい組織同士の関係がよくなかったり(例えば、市役所と教育委員会などには溝がある場合が多い)、同じような取り組みをしている団体や組織、企業であっても、派閥や利権などの関係で対立していたりして、両方の良いところを取り入れたくても、簡単にはいかなかったりする。

こうしたことから言うと、やはり取り組みをゼロからスタートさせるのは非常に難しいと言わざるを得ない。実際、地域の教育資源を有効活用した取り組みの多くは、地域のコミュニティが狭く密なところであったり、児童・生徒にそうした組織や団体などの関係者がいたり、あるいは、圧倒的な行動力とコネ、人脈のある教員が開拓し、スタートさせて、それを受け継いでいるといった場合が多い。

だが、新規開拓が不可能というわけではない。企業や組織、団体というものは、利益や成果を求めるものであるが、こと学校教育機関との連携・協同に関しては、必ずしもそうであるとは言い切れないのである。むしろ、「学校、子ども達との共同研究・学習といった取り組みには、何物にも代えがたい情報発信力、ブランド力がある」のであり、そこに成果は期待しないといった企業や団体は多いものである。実際、北海道岩見沢市にそうしたスタンスで学校と共同研究を行っている企業がある。

同時に、環境教育や地域振興などの取り組みの多くには、国や県の事業などから補助金が出る可能性があることもおさえておきたい。そうした補助金の対象となるような顕著な取り組みを行うためには、絶対ではないが、学校の内部だけで研究・取り組みを行うよりも、やはり外部の専門機関や団体の協力を仰いだほうがいい。

小学校・中学校でのつながりを持った学習

これは、今回取り上げた事例に関しては、特に密に行われている。鏡浦中学校では、「総合的な学習の時間」の学習成果を、近隣の小学生に発表する機会を設けているし、山林の調査、海の生き物調査などは、小学生と共同で行う場面もある。安塚小・中学校の例は先述の通りで、大きく括れば9年間かけて、地域、環境、雪、エネルギーについて学んでいることになる。だからこそ、長期的に、ゆとりを持った取り組みを行うことができ、それぞれの学年における体験活動や調査活動に多くの時間を割くことができているのだ。それとともに、共通する内容を継続して学習することで、年度を経るごとに課題を深く掘り下げていたり、身近に置き換えたりといった発展的な取り組みを行えている。共通するテーマを長期にわたって学習しているにもかかわらず、内容が頭打ちになったり、児童・生徒の興味・関心が離れていってしまわないのは、やはり先述のよ

うに、地域の教育資源を最大限に活用しているからであり、学校外部の教育力の大きさがうかがえる。

また、小学校・中学校でのつながりを持った学習が行われることによって、課題にあげた、学習の基礎となる知識の不足、格差といった問題も解消される。そうすることで、既存(であるはず)の知識の復習に余計な時間を取らなくて済むようになり、より、子ども達の体験や調査などに時間を割くことができるという好循環も生まれる。

しかしながら、これらは、コミュニティの狭い地域の学校であるならば容易であるが、たくさんの校区から生徒が集まるような学校では難しいかもしれない。

地域・家庭への学習成果の発信

地域・家庭への学習成果の発信というのも共通項である。安塚小学校においては、学校HPに各学年、各季節ごとの取り組みをのせることで学習成果を地域に発信しているだけでなく、地域の雪祭りなどの行事に積極的に参加することによっても、地域との交流、児童の学習の発信を行っている。安塚中学校においては、同校の伝統行事であり、地域の人がたくさん集まる「演劇祭」において、生徒たちが学んできたエネルギーや環境について、生徒自身の手で、わかりやすい形で発表をしている。鏡浦中学校も、海の博物館と共同で、学習成果を地域の人々や漁師の人々へと発信しているし、牡蠣の国祭りなどを通して、地域と交流、学習の発信を行っている。

学校内部への発表にとどまらず、外部へと学習成果を発信し、それを認めてもらうということは、児童・生徒にとって大きな経験となるし、自分たちが何を学んできたのかということ、客観的に振り返るきっかけともなるだろう。

また、学習成果の積極的な発信は、課題にあげた、学習成果の明確化という難題の手助けになる可能性がある。そもそも、「総合的な学習の時間」が目標とする、「生きる力」というものは、1章で述べているように、目に見える形で表すことが難しく、他の各教科のように、数値的に評価することは適当ではない。そのような中で、学習の成果を地域や家庭、社会に示していくためには、やはり子ども達自身の姿を通して、その変化を感じ取ってもらうしかないのではないだろうか。2章でみてきたように、学校現場は「総合的な学習の時間」に成果を感じているのだから、それを理解してもらおうとする努力をしていかなければならないのである。そのためには、やはり学習場面のそれぞれを積極的に公開していく必要があるし、教員や学校の側からも、家庭や地域と積極的に交流(学校HPや学級通信などによって)を持つ必要がある。今までのように、通知表によってしか子どもの学習成果を知ることはできない、閉ざされた学校である限りは、「総合的な学習の時間」に対する理解は進んでいかないだろう。

事前・事後指導の充実

課題であげたように、単なる体験活動で終わってしまわないよう、工夫がなされて

いる。個別学習へと至る以前に、テーマについての学習機会が設けられており、児童・生徒の興味喚起、必要な知識の習得と、スムーズに学習へ入っていけるようにされている。また、個別学習の合間においても、各教科における学習や、専門家による講演会を設けるなどによって、知識の補填、あるいは復習が行われるようになっており、児童・生徒のつまずきをできるだけ減らそうとする意図が見える。学習の終末においても、児童・生徒の発表活動で終わらせていない。子どもたちによる学習のみでは、認識が甘いまま終わってしまったり、空虚なまま終わってしまう可能性があるが、学習を踏まえたうえで、その分野の先進的な研究や現状について学ぶことで、現実を知り、よりリアルに学習が子どもたちに定着することになるのである。

体験活動や、自主学習に目が行きがちになるが、教員によるこうしたサポートがあるからこそ、子どもたちが考え、実際に行動することができるようになるのだということは、忘れてはならない。

学校、教員の熱意と努力

これらの取り組みの成功の裏には、言うまでもないことだが教員の計り知れない努力、それを支える熱意が存在している。これは教育者として当たり前のことであり、各教科においても必要なことであるのだが、「総合的な学習の時間」においては、それが持つウェットが非常に大きいのだということをもう1度言及しておきたい。

先述したように、地域の教育資源を活用することは、その発掘、計画、準備、交渉に多大な時間と労力を要するものである。また、他教科のように、教員自身が学習してきたものを利用・応用して指導することばかりではなく、教員自身もその分野や地域についての知識が全くゼロのところからスタートしなければならないことが多い。実際、これらの取り組みを行っている教員の多くは、勤務時間外を利用し、全国で行われている様々な研究会に参加したり、あるいは先進地域や教育機関に赴いてよりよい教授方法や教材について研究したりすることで、知識の補填を行っている。

短い年数で教職員の配属転換がなされる学校教育の現場において、ある程度やることが決まっていて、教員の違いが出にくい各教科と比べ、「総合的な学習の時間」は各学校の特色が出せる分、専門性も高くなり、教員の入れ替えによる影響も大きく、取り組みの維持・発展にも教員個人の努力が必要になってくる。

「総合的な学習の時間」は教員の努力次第でいくらかでも学習成果を増していく可能性を持っている。が、そこに存在する教員の負担というのはこれまでも、そしてこれからも抱えていかなければならない問題なのである。

4章 まとめ

ここまで、「総合的な学習の時間」について様々に見てきた。「総合的な学習の時間」は、その創設時、突然学校現場に降りてきて、混乱をもたらし、その効果や方法に疑問の声も

多かった。確かに、いまだ多くの課題を抱えたままであり、特に、教員の負担の大きさ、学習成果をどのように見つけ出し、示すことができるのかといった問題は、「総合的な学習の時間」にとって考え直さなければならない緊急の事項である。

しかしながら、この10年余りの時間をかけて、「総合的な学習の時間」の研究・実践がされてきた中で、徐々にではあるが、学校現場がその意義と大きな成果を実感しているということもまた、この論文を通して見てきた事実なのである。

だからこそ、このタイミングで、「総合的な学習の時間」が大幅に削減されるということは残念であるとしか言いようがない。「総合的な学習の時間」創設当時の学校現場と文部科学省とのすれ違いが、今度は全く逆の形で現れてしまっていることは、皮肉なことである。

これからの「総合的な学習の時間」のあるべき姿

これから、「総合的な学習の時間」がどうなっていくのかは、個人的には想像しているが、現実にはまだまだ分からない状況である。そのような中で、今現在の「総合的な学習の時間」が抱えている最大の問題は、授業時数の減少に現場がどう対応していくかということである。ここでは、それに対する私なりの考察を述べていく。

各教科との連携

やはり、各教科との連携が最大のキーになってくるであろう。さらに大げさに言えば、「総合的な学習の時間」の学習内容を取り込むような教科編成が必要なのである。

では、具体的にどの教科が「総合的な学習の時間」の役割を担っていけるのだろうか。まず、音楽・図画工作・体育・家庭科といった技術、芸術分野の教科は適当ではないと私は考える。もちろん、これらの教科は、伝統や文化、福祉・健康といった「総合的な学習の時間」の内容と合致してはいる。しかし、これらの教科はそもそもの授業時数が少なく、特に音楽や体育においては、授業時数の圧迫によって、難しいやりくりを求められている音楽祭や卒業式、運動会などの学校行事を運営していくにあたって、その練習と教科の学習とを両立することが可能であり、おそらくその流れは変わらないだろう。そうした中で、さらに「総合的な学習の時間」に時間を割くというのは現実的ではない。

また、算数、理科、国語といった、主要科目も、「総合的な学習の時間」の役割を担っていくのは難しいだろう。これらの科目は今回の改定で一様に授業時数が増加したが、それは授業内容の増加によるものであって、時間的なゆとりが生まれたわけではない。

次に、外国語活動であるが、これもまた、国際理解、伝統や文化といった「総合的な学習の時間」の内容に合致する可能性がある。また、小学校における外国語活動では、アルファベットや英単語、英文法といった内容を暗記したり、覚えこませたりする学習活動は避けるべきだとされている。逆に、児童の体験的な活動や、外国人講師との触れ合いの中で、英語に親しみ、外国やそこに住む人々に興味をもてるような学習内容が望ましいとされており、そうした学習形態の面からも、「総合的な学習の時間」との連携を行っていく可

能性、展開は大いにあり得ると思う。しかしながら、外国語活動は今回の学習指導要領改訂によって新設された教科であり、導入当初の「総合的な学習の時間」同様、あるべき形を模索している段階である。そうした中で、「総合的な学習の時間」の役割も担っていくというのは、現実的ではない(あるいは成熟されていない段階であるからこそ、「総合的な学習の時間」を受け入れる土壌があるともいえる)。

こうなってくると、個人的には、社会科に「総合的な学習の時間」の中核的な役割を担わせることを提案したい。1章で見た、「総合的な学習の時間」の学習内容として望ましいとされているテーマの多くは、異なる部分を見つける方が難しいくらいに、社会科の授業内容と類似している。特に、第3・4学年の社会科では、身近な地域について学ぶこととなっており、地域教材の発掘・活用という点でも期待が持てる。また、第5学年では地理、第6学年では歴史を学ぶことになっている。これからの社会科は、従来から批判されてきたような、単なる暗記で終わらせるだけの科目であってはいけないのだと私は思っている。これを乗り越えていくためには、日本や世界の地理や歴史を、こどもたちが生きている社会や地域と結び付けていく必要があるのである。そして、そのためにはより多くの時間をかけて、子ども達が主体的に学習をすることが必要なのだ。そう考えると、「総合的な学習の時間」と社会科が連携することは、お互いにとって有益なのではないだろうか。この考えに、私が社会科教育を専攻していることによる影響があることを否定できないが、それ以上に、社会科こそが、「総合的な学習の時間」になり代わり得るのだという確信が、私にはあるのである。

小・中学校間の連携の強化

「総合的な学習の時間」の授業時数が減るのだから、今まで問題となってきた小学校と中学校における学習内容の断絶も改善していかななくてはならない。これまでのように、小学校は小学校で、中学校は中学校でといった考えを捨て、例えば中学校で行われている取り組みの学習成果を、小学校へと提供したり、逆に、中学校における学習に必要な知識・技能についての取り組みを小学校で行うなど、お互いが削減された時間を補い合うための連携が密に行われることが望まれる。

生活科とつながりを持たせる

小学校においては、低学年で行われる生活科を、「総合的な学習の時間」の前段階として活用しない手はない。そもそも生活科は、新しい学力観のもと、児童・生徒が生涯学習を始めるための基礎科目として新設されてきた経緯があり、総合学習の原点ともいえる教科である。しかし、これまでは、生活科と「総合的な学習の時間」を直接結び付けるような考え方、取り組みはあまりされてこなかったように思う。今後は、生活科を小学校低学年における「総合的な学習の時間」として位置付けて、小学校1年生から小学校6年生までのつながりのある学習を行っていく必要があるのではないだろうか。

教員による学習支援場面の増加

今までの「総合的な学習の時間」は、児童・生徒の自主性・主体性を重んじるばかりに、教員による学習指導を避けてきたきらいがある。しかし、そのことが結果としては、子どもたちの学習成果をあいまいなものにしてしまい、「総合的な学習の時間」を、学力低下論争の矛先にあげてきてしまったのである。

もう一度知識や技能を「習得」することが、「探究」につながっていくのだということを見直さなければならない。「探究」を行わせるだけが良い「総合的な学習の時間」とは言えないのだ。教員による各教科の指導や、事前の教授活動が、まさに「総合的」に結びつき、児童による主体的な学習活動につながっていくのだということが、やはり基本なのである。

おわりに

「総合的な学習の時間」は今回の学習指導要領改訂によって、日本の学校教育に「いらぬ」と言われたのだと私は思っている。「総合的な学習の時間」は確かに、教育課程の中に残されたが、それはあくまで今回の改訂では、という限定的なものであって、ゆくゆくは日本の学校教育から無くなっていくのだと思う。現時点で、国や文部科学省に、「総合的な学習の時間」を無くしていく算段があるとは思わないが、今回の学習指導要領の改訂が、学校現場、教員の負担を増すことになるのは明らかであり、そうした中でもととの負担が大きい「総合的な学習の時間」を、以前のように運用していけるかといったら疑問符がつく。その一方、「総合的な学習の時間」に求められる成果は依然として大きいままであり、やはり授業時数がさらに限られた状態で、それが達成できるとは思えない。明らかに、「総合的な学習の時間」の理念と実際の存在の仕方が、今の学校教育の中で矛盾してしまっているのだ。

しかしながら、「総合的な学習の時間」が目指してきた、「生きる力」の理念は、先行き不透明な、希望を感じることの難しい現代社会、そしてこれからの世界を「生き抜いていく」ために、まさに必要な力なのである。

「総合的な学習の時間」が無くなっても、子どもたちが生き生きと、真剣に取り組むことのできる学びが行われることを、今後の教育に期待したい。

参考文献

- ・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
- ・水越敏行・村川雅弘,1998,『小学校総合的学習の新展開』明治図書出版
- ・神戸大学発達科学部附属住吉小学校,1999,『総合的学習への挑戦 5 初めてのトライも成功! 総合学習の単元構成&授業づくり』明治図書出版
- ・市川伸一,2008,『教育の羅針盤 1 教えて考えさせる授業を創る-基礎基本の定着・深化・

活用を促す習得型授業設計-』図書文化社

- ・北海道教育大学旭川校社会学研究室,2011,『冷熱エネルギーによるまちづくりの現状と課題 -沼田町・美唄市における取組み-北海道教育大学旭川校社会学研究室調査報告 vol.8』
- ・原田善造,2000,『生活科の学びを拓く これならできる総合学習 107 名の実践集 1・2 年』民衆社
- ・平川晃,2003,『別冊教育技術 2003 年 4 月号 総合的な学習の時間実践パーフェクトブック』小学館
- ・川村光,2011,「総合的な学習の 10 年間-2004 年学校調査・2005 年学校調査と 2009 年学校・教職員調査の比較分析結果報告-」『関西国際大学研究紀要』12:1-12
- ・エネルギー環境教育情報センター,2009,『平成 20 年度エネルギー教育実践報告書』, <http://www.ice.gr.jp/pdf/20060989.pdf>

参照ホームページ

- ・文部科学省 HP : <http://www.mext.go.jp/>
- ・安塚小学校 HP : <http://www.yasuzuka-e.jorne.ed.jp/otayori/>
- ・安塚中学校 HP : <http://www.yasuzuka-j.jorne.ed.jp/otayori/>
- ・雪センターHP : <http://www.yukicenter.or.jp/>
- ・雪だるま財団 HP : <http://www.yukidaruma.or.jp/ZAIDAN/>
- ・上越市 HP : <http://www.city.joetsu.niigata.jp/>
- ・上越市教育委員会 HP : <http://www.jecomite.jorne.ed.jp/>
- ・北海道雪たんけん館 HP : <http://yukipro.sap.hokkyodai.ac.jp/>
- ・エネルギー環境教育情報センターHP :
http://www.icee.gr.jp/image/touhoku_earthquake.jpg
- ・東海農政局 HP : <http://www.maff.go.jp/tokai/>