

目 次

はじめに	3
第1部 総合的な学習の時間に関する理論的・実践的研究	7
Ⅰ. 総合的な学習の時間に関する理論的研究	9
第1章 総合的学習の特質とカリキュラム編成 —総合的学習の類型とカリキュラムを規定する諸条件の検討—	9
1. はじめに	
2. 総合的学習の特質	
3. 総合的学習のカリキュラムのタイプ	
4. 総合的な学習の時間の基本的性格	
5. 総合的な学習の時間のカリキュラム編成に関わる諸条件	
第2章 「総合的な学習」における教材開発の視点と方法	17
1. はじめに	
2. 「総合」における教材の概念	
3. 「総合」における教材開発の視点	
4. 「総合」における教材開発の方法	
第3章 総合的な学習の時間の評価	25
1. 調査の結果から	
2. 総合的な学習の時間の評価とは	
3. 総合的な学習の時間の評価例	
4. 総合的な学習の時間のための評価法	
Ⅱ. 総合的な学習の時間の実践的研究	33
第1章 国際理解教育の考え方, すすめ方	33
1. 国際理解教育の実践の変遷	
2. 国際理解教育とは	
3. 国際理解教育の実践の展開のために	
4. 国際理解教育の実践事例	

第2章 総合的な学習の時間における「環境に関する学習」の展開 -----	45
1. 環境教育と総合的な学習の時間	
2. 「環境に関する学習」の学習課題と展開	
3. 「環境に関する学習」プログラムの開発手法	
第3章 総合的な学習の時間における地域学習の在り方 -----	59
1. 総合的な学習の時間における地域学習の動向	
2. 社会科における「地域」学習	
3. 総合的な学習における地域学習の実例	
4. 総合的な学習における地域学習の在り方とは	
Ⅲ. 総合的な学習の時間 Q & A -----	71
第2部 総合的な学習の時間に関する実態調査 -----	81
資料 -----	107
調査票	
回答用紙	

はじめに

帝京大学 星村 平和

I. 研究の背景

新しい学習指導要領は、小・中学校は平成14年度から全面的に、高等学校は平成15年度から学年進行で実施される。それに伴って学校はどう変わるであろうか。旧文部省は、改訂の特色として、次の五つを挙げている。①完全学校週5日制の実施、②わかる授業、楽しい学校の実現、③自ら学び考える力の育成、④特色ある学校づくりの推進、⑤総合的な学習の時間の新設。これらのうち、①～④は、これまでの実践の経験を生かして対応できるが、⑤は全く未経験の領域で、移行期にある現在でも戸惑いがみられる。

ところで、この時間の創設が提言されたのは、平成8年7月の中央教育審議会の第1次答申においてであった。そこでは、新設の趣旨として次の2点を挙げている。第1は、これからの時代に求められる「生きる力」を育成するためには、横断的・総合的な指導を行う必要があること、第2は、いずれの教科等にも関わる国際理解教育や情報教育、環境教育などについての要請が高まっていることの2点である。この趣旨が新しい学習指導要領に生かされていることはいうまでもない。

では、具体的な実践はどのようなねらいで進めていけばよいか。それには、上記の②～③が深くかかわってくる。その際大切なことは、変化への対応という視点である。それはまた、21世紀を拓く授業の創造につながるといえる。本研究の主眼はそこにある。

II. 研究の概要

本研究は、以上の問題意識をもとに、研究題目として「『総合的な学習』の教材開発と授業展開に関する実証的研究」を設定し、以下のねらいや方法等で研究に取り組んだ。

1. 題目設定の趣旨とねらい

今次教育課程の基準の改訂では、「総合的な学習」を教育課程にどう位置づけ、どう展開するかが大きな課題となっている。しかも、その時間の目標・内容等について、国は何らの例示もしていないのである。

小学校の場合は、これまで、「合科」、「総合学習」についての取組みがあり、その成果を生かすことも考えられるが、中学校の場合の先行例は、皆無に等しい。しかし、小学校の場合にしても、「総合的な学習」は従来の「合科」、「総合学習」の経験だけで対処できるものではない。国際理解や環境など、新しい課題に対して、横断的な学習など、新しい対応が求められているからである。

そこで、本研究では、「総合的な学習」の理論化と教材開発の新しい視点づくりを行い、「総合的な学習」の授業モデルを提示するとともに、実践上の手引きとなるも

のを作成することをねらい、標記の課題を設定した次第である。

2. 研究の方法

- (1) 理論研究を行い、授業モデルを提案する。
- (2) アンケートにより小・中学校教師の意識や実践上の課題を調査する。
- (3) 国際理解と環境にかかわる先行研究や実践事例を収集する。
- (4) 収集した実践事例を分析し、類型化する。
- (5) 実践上の手びきとなるものを作成する。

3. 研究の組織

星村 平和	帝京大学文学部教授	総括
工藤 文三	国立教育政策研究所総括研究官	「総合的な学習」の理論化
原田 智仁	兵庫教育大学教授	教材開発の視点づくり
市川 智史	滋賀大学教育学部助教授	環境教育の教材開発と実践事例の 収集・分析
多田 孝志	目白学園中・高等学校教諭	国際理解の教材開発と実践事例の 収集・分析
戸田 善治	千葉大学教育学部助教授	アンケートの作成と分析
谷田部玲生	国立教育政策研究所総括研究官	アンケートの作成と実践事例の 収集・分析（国際理解）
永田 忠道	国立教育政策研究所研究員	アンケートの作成と実践事例の 収集・分析（環境）

（平成13年3月31日）

4. 研究計画

- 〈1年次〉 「総合的な学習」の理論的整理，教材開発の視点の構築，アンケートの作成と調査，実践事例の収集他。
- 〈2年次〉 授業モデルの作成，アンケート結果の分析，実践事例の分析と類型化，手引き書の作成ほか。

本研究は、以上のようなねらいや計画のもとに進められたが、時間的制約等もあって、その全体をカバーすることはできなかった。なかでも、理論研究に基づく授業モデルの提案や実践事例の分析・類型化ができなかったことは心残りである。

しかし、理論研究においては、カリキュラムの在り方や教材開発の始点を示すことができ、評価に言及できたことは、研究の成果といえる。また、実践研究面においては、国際理解と環境に焦点を当て、現場実践の参考となる研究ができたことも評価されて良いであろう。更には、総合的な学習の時間を展開するうえで欠かせない「地域」の問題も取り上

げることができた。

本研究のいま一つの成果は、アンケートによる実態調査である。これまでも、教育研究団体や研究機関による調査がなされているが、本研究の場合は、移行期の実態の解明と不毛といわれる高校の実態を把握した点に特色がある。その成果は第2部にまとめた。

なお、第1部Ⅲに集録した「Q & A」も本報告書の特色といえる。研究を進める過程で議論された内容の一端を整理したものである。「実践上の手引きとなるものを作成する」としたねらいが生かされたものといえよう。

最後に、本研究を進めるに当たっては、研究の出発から報告書のまとめまで、日本教材文化研究財団のお世話になった。財団の助成金なしには、本研究を全うすることはできなかった。わけても、財団の橋本昭男氏、高鷲近氏、吉本昌司氏には、殊のほかお世話になった。心より厚くお礼申し上げたい。

平成13年3月

第1部 総合的な学習の時間に関する
理論的・実践的研究

1. 総合的な学習の時間に関する理論的研究

第1章 総合的学習の特質とカリキュラム編成

—総合的学習の類型とカリキュラムを規定する諸条件の検討—

1. はじめに

平成10・11年の学習指導要領の改訂で、小・中・高等学校に総合的な学習の時間が新設され、各学校においてはその実施に向けた取り組みが行われている。各学校におけるカリキュラムの開発過程で課題となるのは、第一に、自校の取り組みは総合的な学習といえるのかどうか、その妥当性のより所はどこにあるかという点である。このことは結局総合的な学習の時間のアイデンティティや総合的な学習といえるための条件を問うことに帰着する。第二に、総合的な学習の時間のカリキュラムの開発に係わる諸課題である。例えば、各学年に学習活動を配置する際の考え方や各教科等との関連をどうするかなどの課題は、差し迫って解決を迫られる課題といえる。

本稿は、これらの課題に応える目的で、第1に総合的学習の「総合」の意味やカリキュラムの類型について考察し、続いて第2に、新設された総合的な学習の時間の基本的な性格及びカリキュラム作成の諸条件について検討する。

2. 総合的学習の特質

(1) 「総合」の二つの意味—学習主体と学習対象

総合的学習の「総合」の意味については、次の二つの側面から考えることができる。一つは子どもの生活や認識の全一性に着目し、教科のように内容を分化させず、子どもの生活や経験に依拠した学習を展開しようとする考え方である。各教科、領域に分けて展開する学習は、それぞれの内容に関する知識や技能を身に付ける上では能率的であるが、それらが子どもの認識や技能としてどのように統合されるかは必ずしも明確ではない。一度分化させて学習したものが、総合化されるかどうか、あるいは子どもの生活の中にどのように生かされるかはいわば“予定調和”として期待されているにとどまる。このような理由から、学習内容を科学や文化の区分や方法に沿って分けることをせず、子どもの興味や関心を出発点に、対象に対する全一的な認識の形成を行おうというのがこの第1の総合の意味である。

第2に、学習対象や知識の編成に関わる「総合」の視点である。教科の課程は言語や歴史、地理、数学等人間の知的遺産としての文化の区分に概ね依拠して編成されている。人類がその歩みの中で築いてきた自然や社会、人文という区分は、対象の区分であると同時に、それぞれの対象を捉える独自の視点と方法を併せ持っている。学校における各教科は、概ねこのような知識の区分に従いながら、同時に社会の要請を反映しながら成立してきた。総合学習が主張されるのは、社会の変化の中で環境世界を捉えるための知識の枠組みの変動が緩やかながら進んでいることの反映とみることができる。1980年代以降の国際化や情報化等の社会の変化は、既存の教科区分による学習では部分的となってしまう状況を生み

出し、これが各教科に分化した知識を相互に関連させる必要をもたらしたといえる。

第1の総合は、学習主体における「統合」化の意味に近いのに対して、後者は学習対象を捉えるための知識や方法の関連付けや知識の再編成を意味していると見ることができ

(2) 「総合」のための方法原理—主体化と再編成

このように二種類の「総合」を想定した場合、「総合」のための方法原理はどのように考えればよいのであろうか。第1の意味での総合学習の特徴は、教科課程のように予め分化した内容について子どもが学習していくのではなく、子どもの活動の一体性を保持しながら、活動の中で認識を獲得していく点にある。このことから考えると、この「総合」の方法原理は、①学習内容は予め組織されていないこと、②学習内容は基本的に子どもが選択すること、③学習は身体や動作を含む体験や活動にあることなどにまとめることができよう。つまり、学習内容の選択の主体が子どもにあること、学習内容はそれ自体子ども自身の全体的な経験や生活の中にあること、学習活動自体が一体的であることである。

次に、第2の学習の対象に即した「総合」の方法原理についてはどうであろうか。こちらは、既存の分化された内容の再編の意味での総合であるから、一つは教科を再編統合して新しい内容のまとまりを作ることが考えられる。関係する教科の内容を分解して、知識の相互関連性を整理したり、新しい内容を追加したりして、新しいまとまりを作ることである。さらに、既存教科はそのままにして、関連の深い内容を関連づけて扱えるような方法も考えられる。

前者の「総合」の方法原理は、学習における子どもの主体性や体験的な活動を尊重する考え方であり、後者の「総合」は知識の再編を教科内容の相互関連づけや再編として行おうとするものである。

以上みてきたように「総合」には、学習主体である子どもの内部における総合の意味と、学習対象に即した各教科のレベルにおける総合の意味とがあった。前者を実現するための方法原理は、学習を子ども主体に展開することや、体験や活動を学習形態とする点にある。後者の総合は学習対象をより関連的、総合的に編成し、認識方法も含めた総合化を企図するものである。この主体における総合と対象における総合はともに「分科」に対する「総合」を意味してはいるが、原理的に異なった位相にある。つまり前者は本来学習内容を分化させないことを前提にしているのに対して、後者は、分化したものの再編成としての総合を意味しているからである。

一般的には前者の「総合」は、小学校低学年等において実施可能な方法であるが、中学校や高等学校でも可能といえる。生徒が教科の内容区分にとらわれず、生活や経験の中にある課題を学習内容とする場合、この「総合」学習に当たると考えられる。後者の既存教科を関連づける「総合」はむしろ小学校高学年や中等教育段階で考えられるべきタイプである。

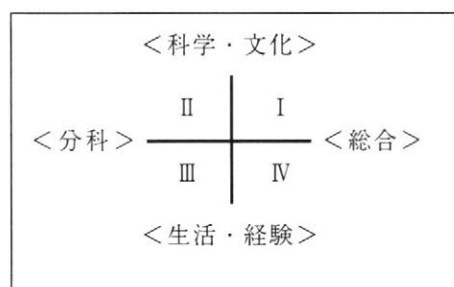
3. 総合的学習のカリキュラムのタイプ

(1) 学際型とテーマ型

教育内容を編成する方法原理には、とりあえず二つの座標軸を考えることができる。一つは、内容の分化—未分化（又は総合）という軸である。教育内容の量や時間が少ない場

合は分化させず、まとめて編成する方法が考えられるが、一般に学校教育における教育内容はその総授業時数が多いことから、学年があがるにつれて分化させた編成方法をとることが多い。教育内容を分化させて編成したまとまりが教科や領域である。座標軸のもう一つは、教育内容の拠り所を科学や文化に求めるのか、それとも生活や経験に求めるのかという軸である。一般に学年段階が上がるにつれて生活や経験よりも、科学的な知識に依拠した教育内容編成がとられることが多い。

これら二つの座標軸を図のように交差させると四つの象限ができる。上方に近いほど教育内容の構造化の程度が高く、左に近いほど、内容が分化していることになる。各教科はⅡ、Ⅲに該当するが、Ⅱは親学問に近い教科であり例えば数学や理科等はこの象限に該当する。また、社会科や家庭科は生活や経験に近い性格を持ち、Ⅲに近い位置にあるといえよう。一方、ⅠとⅣは内容が分化されず総合的に編成されている領域であり、Ⅰは、知識の編成の構造化の程度が高く、しかも学際的で広領域の編成を持つものが入る。例えば教科横断的な内容で構成される環境科のような教科が考えられる。Ⅳには、生活や経験から学習内容が構成されるテーマ学習的なものが入る。



このように考えると、総合的な学習には二つのタイプがあることになる。一つは学際的で広領域であり、しかも内容の構造化の程度が高いタイプである。もう一つは、生徒が生活や経験から学習内容を構成していくタイプのものである。総合的な学習の時間の学習活動として例示されている横断的・総合的課題は、どちらかというところ前者に、児童・生徒の興味や関心に基づいて展開されるテーマ学習は、後者に該当するといえよう。

このように考えると、総合的な学習には二つのタイプがあることになる。一つは学際的で広領域であり、しかも内容の構造化の程度が高いタイプである。もう一つは、生徒が生活や経験から学習内容を構成していくタイプのものである。総合的な学習の時間の学習活動として例示されている横断的・総合的課題は、どちらかというところ前者に、児童・生徒の興味や関心に基づいて展開されるテーマ学習は、後者に該当するといえよう。

(2) 教科との関係のとり方

続いて教科との関係のとり方の視点から、複数のタイプの総合的学習を考えることができる。タイプを決める条件は、テーマの関係教科からの独立の程度と、関係する教科の数にあると考える。

ア) 特定の教科を中心としたタイプ

一つは、特定教科をベースにしながら、他教科と関連のある内容を発展させ、関連させてカリキュラムを編成するものである。例えば歴史学習で産業革命を扱う場合、機械工業や当時の技術の特色等について、他の教科の知識と関連させて取り扱うような学習である。実際の運用方法は、中心となる教科の該当内容を扱う際に、他の教科の担当者とともに学習内容を構成し、学習内容の広がり確保しようとするものである。このタイプの特色は比較的容易に学習内容を編成することができることにあるが、見方を変えると、教科学習の補充的色彩を持っているとも考えられる。

イ) 一定のテーマの下に複数の教科が関わるタイプ

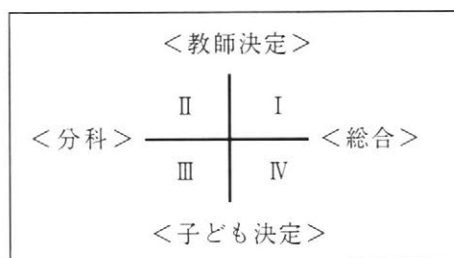
もう一つのタイプは、複数の教科が関わりながら、特定のテーマについて学習内容を構成するものである。例えば、環境問題といった大テーマもあれば、酸性雨といったやや個別的なテーマも考えられる。各教科はこのテーマについて教科の特性を生かしながら、内容・教材・方法を考え、当該テーマに関する目標を実現するための最も適切な組み合わせ

を考慮してカリキュラム化を図るものである。

このタイプは教科を基盤としながらも、一定のテーマの下に必要な内容が抽出連携されることから、テーマによる内容の統制度が高いことが特色である。「総合的な学習の時間」で取り上げられている「横断的」課題とは、このタイプの構成と見ることもできる。

(3) 学習内容決定の主体によるタイプ

さらに、教育内容の編成の形態と学習内容決定の主体の在り方によっても、総合的な学習のタイプを考えることが可能である。教育内容の編成に係わる条件と学習内容決定の主体の在り方とを二つの座標軸にとると、図のような四つの象限ができる。横軸は上記(1)の縦軸にあたるものであり、縦軸は、誰が学習内容を決定するかを示したものである。ⅠとⅣは、生活や経験の中に学習の拠り所を持ち、ⅡとⅢは教科の領域といえる。Ⅱは学習内容が教師によって予め決められており、Ⅲは児童生徒が選択するタイプである。Ⅱは必修教科に、Ⅲは例えば中学校の選択教科や高等学校の選択科目に該当する。これに対して、Ⅰは教師が学習テーマを決めるタイプの学習、Ⅳは児童生徒が自主的にテーマを決定するタイプの学習ということになる。総合的な学習はⅠとⅣに該当するが、学習内容の設定の制約度については様々な中間的段階を考えることができる。教師が大テーマとサブテーマを決め、児童生徒が選択して学習するタイプや、大テーマの下で児童生徒が自由にテーマを設定するタイプ等を想定することができる。



4. 総合的な学習の時間の基本的性格

以下では、新設された総合的な学習の時間の基本的な性格及びカリキュラム編成の条件について検討してみたい。総合的な学習の時間について、学習指導要領では概ね3点にわたってその性格が述べられている。一つはこの時間で育成するねらいであり、第2は内容に該当する学習課題の部分であり、第3は学習活動の特性についてである。それでは、総合的な学習の時間の各教科等と異なるアイデンティティは、これらのどの点で確保されているのであろうか。

(1) ねらいについて

第1のねらいについては、次の2点が示されている。

「(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、自己の生き方を考えることができるようにすること。」

ここには、各教科で示されているような学習対象に関わる記述は見られず、資質や能力、態度のみが示されている。この理由としては、次の2点があげられる。①総合的な学習の時間の学習対象は、それがまさに「総合」の時間であることから、各教科におけるように限定的に示すことができないこと、また、②総合的な学習の時間における具体的な内容は各学校が決定することとされているため、学習指導要領では内容を特定できないことである。また、資質や能力が児童生徒の主体的な学習能力を中心に示されていることも特徴で

ある。

ここで示されているねらいは、各教科においてもねらいとされるものであり、これらのねらいのみで、総合的な学習の時間のアイデンティティや存在理由を説明することはできないと考える。各学校において取り上げられる具体的な内容との組み合わせの中で、これらのねらいの意味が生かされる。

(2) 学習課題の例示について

学習課題については総則に三つの例示がなされている。横断的・総合的な課題、児童生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題がそれである。これらは各学校が総合的な学習の活動内容を具体的に考える際の視点として示されたものであり、必ずしもこれらが並立して活動内容とされるわけではない。いわば各学校が指導計画を作成する際の入り口のような役割を持っており、実際には重なりあって活動が成り立つと考えられる。

最初の横断的・総合的な課題の「横断的」とは、教科等を横断するということであり、教科を意識した表現となっている。これは、先に3の(2)イ)であげたタイプに該当するといえる。つまり横断的課題に基づいて、各教科等の関連する部分を抽出・関連させ、学習活動を展開するものである。続いて「総合的課題」については、必ずしも教科を前提にせず、複合的、学際的な課題を取り上げることが意味する。これは、先述した2の(1)の二つのタイプに該当する。

次に児童生徒の興味・関心に基づく課題については、学習内容の決定者が子どもであることを示すものといえる。つまり、この課題を基に構成される総合学習は、学習主体が題材を生活や経験の中から取り上げ、統合的に学習するタイプのもので、3の(3)のⅣで示したタイプに該当するといえよう。最後の地域や学校の特色に応じた課題については、これ自体は総合的な学習の学習課題を導くものではなく、むしろ、横断的・総合的な課題や児童生徒の興味・関心に基づく課題を展開する際のフィールドとしての性格を持つものといえよう。

(3) 学習活動の意味

学習活動の種類や学習形態については次のように示されている。「自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な活動、問題解決的な学習を積極的に取り入れること」と記されている。ここでこのような学習活動を記した意味はどこに求められるのであろうか。これらは各教科等でも行われる活動であり、個々の活動に着目する限り、総合的な学習を規定するものとはいえない。

ただ、ここでは体験の方法原理と問題解決の方法原理によって総合化を図る方向が示されていると見ることができる。前者は、子どもの多様な経験や教科等で学習した内容を、体験を通すことによって「統合」することを期待しているとみることができる。また、問題解決的な学習については、生活や社会の直面している問題について探究的に学習させることによって、児童生徒の主体に即した総合化を促そうとしている。

以上、ねらい、学習課題、学習活動の3点について検討してきたが、総合的な学習の時間のアイデンティティは、この中の一つのみでは確保されえない。あえていえば、①学習対象の性格に係わる横断的・総合的という条件、②学習内容を児童生徒が興味・関心に応

じて選択するという条件、③学習活動が体験的活動や問題解決の特性を持つ側面、これら三つの条件によって総合的な学習の「総合」たる条件が確保されているといえる。

5. 総合的な学習の時間のカリキュラム編成に関わる諸条件

(1) 総合的な学習のカリキュラムに必要な共通の枠組み

総合的な学習の時間のカリキュラムは各学校で定めることとなっているため、多種多様なカリキュラムが編成されることが考えられる。ただ、各学校が学校なりの特色を生かすことがあっても、それが総合的な学習といえるためには、カリキュラムに共通する条件が必要である。それは、総合的な学習のカリキュラムとして必要な条件は何かということであり、また総合的な学習のカリキュラムをタイプ化、類型化できるとすれば、その基準は何かということである。

各教科でも総合的な学習でも「カリキュラム」といえるためには、少なくとも次の3点について、何らかの考え方が必要とされる。

- A 各学校で扱う内容や活動、課題はどのような考えに基づき選択されたのか（選択原理）
- B 内容や活動をどんな考えに基づきユニットに区分し、且つ配列・編成したのか（編成原理）
- C 学習形態や学習活動、指導体制の特色は何か

まずAについて、各学校では、なぜその単元を自校で選んだのかその理由を明確にする必要がある。例えば、稲作体験を取り上げる学校もあれば、取り上げない学校もある。なぜ、稲作体験を取り上げる必要があったのか、そのねらいも含めて理由付けが必要である。各教科の場合、学習指導要領で内容の基準が示されているが、総合的な学習の時間の場合、この選択基準を各学校で決定する必要があることになる。

次にBについては、それぞれの単元の総合的学習全体における意味や位置づけを明確にしなが、各学年に位置づけることが行われる。その際に、学習内容や活動の順序性についての考え方が求められる。

Cについては、どのような学習活動と学習形態を選び展開するのかという点である。学習形態には、グループもあれば異学年による形態もある。総合的な学習の時間の一つの特徴は、多様な学習集団を編成できる点にあり、この特徴をどのように活用したのかが問われる。また、学習活動には調査研究や交流、体験、ものづくり、表現や発表等いくつかのタイプが考えられ、これらの中のどれを選んだのか、その考え方が問われる。

(2) 総合的な学習のカリキュラムを規定する諸条件

総合的な学習の時間では、各学校なりの特色を生かした学習活動が展開される。各学校では、例えば「名人に学ぼう」「二十一世紀に向けてのまちづくり」等様々な単元が開発され実施される。一見すると、これらの単元が各学校の総合的な学習の特色であるかのように見える。「どこそこの学校ではこんなことをしていた」などと言われるのはこのことを指している。しかし、このことが本当に総合的な学習の時間の特色を示すものなのであろうか。

総合的な学習の時間のカリキュラムを実際に特色づけているのは、このような外見から見える活動だけでなく、次の点にあると考える。

- ア) 横断的・総合的課題として何を選び、どう位置づけているか
- イ) 学習活動に何を選び、どんな順序で展開するか
- ウ) 学習課題設定の様式はどうなっているか
- エ) 各教科等との関連はどうなっているか
- オ) 児童生徒の学習集団の在り方はどうなっているか
- カ) 学習過程をどのように考えるか

以下、これらのそれぞれについて述べる。

- ア) 横断的・総合的な課題として何を選び、どう位置づけているか

横断的・総合的課題のカリキュラムにおける扱い方については、いくつかのタイプがある。例えば最初から横断的・総合的な課題を「学習領域」や「分野」として掲げ、学年に割り振った後に、その具体的な活動内容を編成していくタイプである。主に中学校や高等学校で見られるタイプといえる。さらにこのタイプは、各学年で異なった課題を取り上げるタイプと、同一課題を各学年で繰り返すタイプとがある。一方、単元や活動ができあがった後に、横断的・総合的な課題をいわば「視点」として位置づけるものがある。この場合、単元内容と横断的・総合的課題との関係は強いものもあれば弱いものもありうる。

いずれにしても横断的・総合的課題として何をどのように取り上げるかは、各単元を性格づける役割を果たしており、各学校のカリキュラムの基本原則を明確にする点で重要な役割を果たしている。

- イ) 学習活動に何を選び、どんな順序で展開するか

各単元では何らかの資質や能力を身に付けさせるために、何らかの学習活動が展開される。生き物の観察が行われたり、資料やインターネット、訪問等を通した調査活動が行われたりする。つまり、学習活動の選択と展開の順序が総合的な学習のカリキュラムを規定する一つの重要な条件となる。

- ウ) 学習課題設定の様式はどうなっているか

学習課題の設定については、概ね次のようなタイプが考えられる。①大テーマ（領域）、小テーマ共に教師が設定する、②大テーマは教師設定、小テーマは教師が設定した中から、児童生徒が選択する、③大テーマは教師設定、小テーマは児童生徒が自由に設定する、④テーマは児童生徒が自由に設定する

カリキュラムの設定に当たっては、これらのどのタイプを選び、学年段階に応じてどのタイプを配置編成していくかが問われる。例えば②→③→④の順序に配列する場合もあれば、②→③の順序としながら、④を各学年に一定時間確保する方法もありうる。学年が上がるに応じて、課題設定の自由度を高める方法が一般的であると考えられる。

- エ) 各教科等との関連はどうなっているか

各教科等との関連については、教科と関連づけた総合的な学習もあれば独立で考えられているものもある。前者と後者をタイプ分けして、カリキュラム編成に生かすことも考えられる。また、カリキュラムの作成過程で各学年の各教科の内容を洗い出して、総合的な学習と関連づけることもできるし、独自に単元開発をすることもできる。いずれの場合も、各教科との関連を、ねらい、内容、学習活動、学習の場などの観点から整理しておく必要がある。

- オ) 児童生徒の学習集団の在り方はどうなっているか

学習集団については、個人、グループ、学級、学年、複数学年が考えられる。学習活動の種類によって異なるが、集団規模大→集団規模小→個人の順で配置する場合と、逆の場合、相互に組み合わせる学習効果をねらう場合とが考えられる。上記ウ)の課題設定の様式と関連させながら、学習集団を適宜組み合わせる方法が適当と考えられる。

カ) 学習過程をどのように考えるか

課題追究型の学習が中心となる場合、課題設定、課題の調査、整理や発表等の学習過程の設計がカリキュラムの一つの特色となる。ガイダンス→課題の設定と計画→課題設定に係わる発表会→課題についての調査活動→中間発表会→最終整理と発表会等が一般的なものであろう。

(3) カリキュラム編成における系統性について

総合的な学習については、その具体的内容を各学校が定めることから、活動の配置と編成の方法が問われる。学校段階間、学年間でどのような考え方に基づいて、活動を配列するかが問題になる。このことについては、以下のように様々な方法が考えられる。各学校では、これらの考え方のいずれかによりながらカリキュラムを構成する必要がある。

第1は、学習指導要領に示されている横断的・総合的課題と児童生徒の興味・関心に応じた課題とのいずれをどのように配列するかという点である。前者の横断的・総合的課題については、①同一の課題を複数学年で繰り返して配列する場合、②各学年とも別の課題を配置する場合が考えられる。また、児童生徒の興味・関心に応じた課題については、横断的・総合的課題の学習の内部に組み込む場合や、独立してテーマ学習や課題研究として位置づける方法が考えられる。

第2は、誰が学習課題を設定するかという点である。総合的な学習の「総合」の意味に関連して、テーマ設定の主体やその自由度については既に述べた。この自由度は児童生徒による学習の「総合」の程度を示すものとして意味がある。課題設定の制約度が高いタイプから低いタイプへと配列する方法が一般的であらう。

第3は、学習集団の編成の在り方という点である。学習集団の編成については、個人、グループ、学級、学年、異学年がある。配列の順序としては、学級→グループ→個人と次第に個人の自主性、主体性を重視する順序を基本とすることが一般的であらう。

第4は、学習活動の種類である。総合的な学習では先に述べたように、学習主体が対象を統一的に把握することを特色とするため、体験的な活動、問題解決的な学習が展開される。学習指導要領には自然体験や社会体験、観察や実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動等が示されている。これら以外にも、交流や栽培、飼育等が考えられる。これらの活動の特質を生かし、編成の手がかりにすることが考えられる。

以上、総合的な学習の特質及び総合的な学習の時間の基本的性格、カリキュラム編成に関する諸条件について検討してきた。総合的な学習がカリキュラムとして組織され展開されるためには、学習内容や活動を配置・編成する際の構造枠が必要である。単なる活動や体験に終始することのないようにするためにも、カリキュラムの構成要素を明確にし、それをどのような考え方で編成したのか、基本設計を明確にしておく必要がある。本稿で検討してきた総合的な学習のタイプ分けやカリキュラム編成の諸条件は、そのための一つの手がかりを示したものである。

(工藤 文三)

第2章 「総合的な学習」における教材開発の視点と方法

1. はじめに

2002～03年度からの新教育課程の実施を前に、総合的な学習の時間（以下、「総合」と略称）についてはさまざまな研究や先導的実践が試みられ、その成果が次々と報告されている。しかしながら、本研究におけるアンケート調査の結果からもわかるように、その取り組みの程度は学校や地域によりかなりの差があり、まだまだこれからといった学校も少なくない。したがって、従来の研究で見落とされている点、また十分に究明されていない点について考察することの意義は大きいと言えるだろう。「総合」における教材開発の問題もその一つである。

では、これまでの研究・実践の中で、「総合」の教材開発はどのようにとらえられているのだろうか。管見のかぎりでは、「カリキュラム開発（編成）」、「単元開発（設計）」といった語はよく目にするが、教材開発の語はあまり見られない。まずは、その数少ない事例から見ておくことにしよう。佐野亮子氏は、「学習環境と教材開発」¹⁾と題する論文の中で、小学校における「総合」の教材開発について、次のように述べている。「総合的な学習では、はじめに学習の場所があるのではなく、子どもたちが活動を展開するのにふさわしい場所が、学習の場となる。」と。そして、子どもの活動がはい回りそうになったときのために、生活科マップの教師用ともいうべき学習環境マップを作成しておくことの意義を説いている。また、教師が事前に教材をすべて準備してしまうのではなく、むしろ子どもたちが「やりたいこと（意欲）」を学習活動につなげることで、さまざまな学習素材を見出すことができるとも述べている。

また、宮川啓一氏は「教材開発・学習材開発」²⁾と題する論文の中で、中学校における「総合」の教材開発について述べている。宮川氏によれば、教材開発において留意すべき点の第1は、生徒にどんな姿を望むのかを明確にした上で、「だれもが人間として直面し、一人一人の生き方が迫られている問題」－生と死／家族／性愛／差別／労働問題／暴力／戦争や紛争／平和への問題／人口問題／難民／高齢化社会／住宅問題／育児／教育／宗教／マスメディア／文化／少年非行／薬物乱用などを主題に設定することだという。第2は、具体的な活動のための視点を選択し、活動の方向性を見定めること、そして、第3は学習指導計画を立案、準備することである。例えば、中学校2年では、前期に「福祉」を視点にした活動を行い、後期に「老人に学ぶ」を視点にして、「ともに手をたずさえて」と題する老人との交流を中心とした30時間ほどの活動計画を報告している。

この二人の論文から明らかになるのは、両者とも「教材」ないし「教材開発」の語を明確に定義しないまま、慣用的に使用していたり（佐野氏）、カリキュラム開発や単元開発と混同していたり（宮川氏）することである。しかし、考えてみれば、それもわからないではない。つまり、教科学習は一定の教授すべき内容や技能を前提としており、それらを教授する手段・素材として「教材（学習材）」を位置づけているのに対し、「総合」の場合はねらいと時間の枠だけを前提に、活動が組織されるからである。とはいうものの、一定のねらいを達成するための活動には、何らかの素材－それは教材、学習材、あるいは活動材といってもよいかもしれない－が不可欠なこともまた確かである。したがって、本稿

ではこれまでに刊行された実践事例を手がかりに、「総合」の教材開発の視点と方法について、いわば帰納的に明らかにしてみたい。その方が、先験的に教材開発を論じるよりも有益だと考えるからである。

2. 「総合」における教材の概念

ここでは、1999年に文部省の刊行した「総合」の実践事例集小学校編³⁾、および中学校・高等学校編⁴⁾から、各学校で教材をどのようにとらえているのかを洗い出してみたい。事例集に掲載されているのは小学校60校、中学校23校、高等学校14校である。

まず小学校の事例集では、60校中42校が何らかの形で教材について触れている。その中で最も多いのが、地域の自然環境・社会環境・行事・人材などの、いわゆる地域教材で、延べ25校になる。2番目に多いのが、資料コーナー・情報掲示板など普通教室の整備、特別教室・オープンスペース・校内LANなど校内環境の整備、さらには校区の体験・交流の場の整備といった学習環境の工夫で、延べ18校になる。3番目は、観察・実験、植物栽培、自然体験、地図作製、ホームページ作成、カードゲームなどの交流・体験活動で、延べ9校、4番目は、学習シート、図書資料、電話帳、インターネット、web教材、活動パネルなど、学習のためのいわゆる補助教材で、延べ8校になる。また、「(子どもが) 追求の姿勢を学びとれる教師の態度」を教材に挙げた学校が1校ある。

次に中学校の事例集では、23校中19校が教材について触れているが、その内容は小学校の場合とほとんど同じである。最も多いのは、地域の自然・施設・行事・人材等、地域の特色を生かした教材で、延べ12校が挙げている。次に多いのは、図書館・教室・特別教室・校外活動の場所といったの学習環境の整備で、延べ9校になる。また、インターネット、デジタルカメラ、OHCなど、メディアの充実を挙げているところが6校にのぼるが、これは学習環境の整備に含まれよう。その他、学習ファイル等の補助資料と、体験・交流活動そのものを挙げているものが各1校、さらに「子どもの興味や欲求にかなうものがすべて学習材となる」とするものが1校見られる。

最後に、高等学校の事例集では、14校中10校が何らかの形で教材に触れている。ただし、「総合」としての取り組みというより、いわゆる「その他の科目」や「課題研究」として実践されてきたものの報告であるところから、小・中学校とはやや性格を異にする結果となっている。最も多いのが、課題(テーマ)に応じて資料を収集したり、教材を自主制作するもので、9校になる。次に多いのが、学習環境の工夫で4校、3番目が地域の素材や人材で2校となる。この他、課題研究のための「学習の手引き書」を挙げたところが2校見られる。

以上の傾向をまとめると、表1のようになる。

【表1】文部省事例集からみた「総合」の教材概念

- | |
|---|
| ○地域教材 (地域の自然, 社会, 施設, 文化, 人材など) |
| ○学習環境 (教室, 特別教室, 地域の体験・交流の場, インターネットなど) |
| ○体験交流活動 (観察・実験・栽培, 地図作成, ゲームなど) |
| ○補助教材 (学習ファイル, 学習シート, ノート, 学習の手引き, 電話帳など) |

しかし、これでは「総合」にかかわる学習活動のすべてが教材になってしまい、かえって教材開発が名目化し、あいまいなものになってしまうおそれがある。そこで、事例集の傾向を踏まえつつも、「総合」における教材の概念について、筆者なりの見方を提起しておきたい。まず、表1に見られる「体験交流活動」は、「総合」の学習活動そのものであるところから、教材の概念からははずして考えることにする。教材は、あくまで一定のねらいを達成するために行われる学習活動の素材ないし手段であることを確認したい。次に、表1でまとめた「地域教材」の中にも、学習の対象としての地域、学習の場・空間としての地域、学習の手段・方法としての地域があること、「学習環境」の中にも地域の体験・交流の場があることなどにヒントを得て、表2のように3つの概念類型に整理してみた。

【表2】「総合」の教材開発を促す教材概念

- | |
|--|
| ○学習の対象としての教材（地域の自然・社会など、テーマに応じた資料・教材） |
| ○学習の場・空間としての教材（教室・学校・地域の施設・交流の場等の学習環境） |
| ○学習の手段・方法としての教材（学習ファイル・インターネット等のメディア） |

「教材」概念をこのようにとらえることで、「総合」の教材開発をより理論的で、実りあるものにすることが可能となろう。その具体的手だてについては後に論じたい。

3. 「総合」における教材開発の視点

「総合」の教材開発の視点についても、これまでの研究や事例に学ぶことから始めよう。先に紹介した佐野亮子氏は、教材を吟味する視点として、次の2つを挙げている⁵⁾。

- ①「教科」のごとく教え込んでいないか。
- ②子どもにとって生活に根ざした切実な問題であるか。

前者は、いうまでもなく「総合」が新たな教科ではなく、「時間」であることを述べたものである。ややもすると、環境、福祉、国際理解などに関して、教師が観念的に問題を構造化して提示したり、解釈して説明したりしがちである。佐野氏はそうした「知ったかぶり」の授業を批判し、「子どもと共に本気で『悩む』姿勢」を教師に求めている。

後者は、従来、地域や社会の問題を取り上げる場合、ややもすると学習課題がタテマエ的で陳腐なものとなり、追究が深まりも広がりもしないままに終わってしまう傾向のあったことへの批判である。例えば、環境の問題にしる国際理解にしる、そのねらいや結論が、「ゴミを減らすよう努力しよう、ゴミの分別に協力しよう」とか、「人間はみな同じなのだから仲良くしよう、お互いの文化を尊重しあおう」といった定型的な理解にあれば、子どもたちの追究はタテマエだけの、つまりコトバだけの理解に終始し、それが生きる力となることはないといってよいだろう。佐野氏は、社会の未解決な問題は、必ず子どもの生活の中にも存在しており、それを話し合いを通じて掘り起こし、吟味して行く過程が大切だと述べている。

次に、福岡教育大学附属福岡小学校では、文部省指定の研究開発校として「生活環境科」を設けて実践に取り組んでいる。そして、子どもと生活環境とのかかわりをとらえ、学習対象を取り出す視点として、A 生命、B 季節・自然、C 健康・安全、D 地域の歴史・

文化, E 社会的奉仕, F 生産・消費の6つを挙げ、各学年の単元の内容を決定している。例えば、3学年の1学期の単元「花いっぱいの町にしよう」(21時間)は視点A(生命)を中心に、視点B(季節・自然)・E(社会的奉仕)をも考慮した学習内容となっている。単元計画の概要を示せば、表3のようになる⁶⁾。

【表3】福岡教育大学附属福岡小学校「花いっぱいの町にしよう」の単元計画

<p>〈花いっぱい町にしよう1〉(約8時間)ー4月実施ー</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 学校周辺の花の設置場所の調査を行い、花いっぱい運動への参加を決定する。…3時間 <ul style="list-style-type: none"> ○ 花の設置目的への共感 ○ 花を育てる条件への気づき…土づくり, 日当たりのよさ <ul style="list-style-type: none"> ※ 地域の人々との出会いと, 花いっぱい運動の趣旨や花づくりの条件などについての指導援助 2. 土の様子について調べる。…3時間 <ul style="list-style-type: none"> ○ 土の中の粒の大きさの違いへの気づき ○ 水の通り方や水もちの違いへの気づき <ul style="list-style-type: none"> ※ 育てようとする花にあった土づくりの必要性の体得 3. 育てる花にあった土をつくり, 花を植える。…2時間 <ul style="list-style-type: none"> ○ サルビアやマリーゴールドにあった土づくり <p>〈花いっぱい町にしよう2〉(約13時間)ー6月実施ー</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 育てた花を学校周辺に設置する。…4時間 <ul style="list-style-type: none"> ○ 地域の人々の感想や願いの聞き取り・調査 ○ 設置場所を選定する視点の設定 2. 育てた花の設置場所を吟味する。…6時間 <ul style="list-style-type: none"> ○ 情報収集・処理・活用による考えの構築 ○ 設置場所の吟味と決定 <ul style="list-style-type: none"> ※ 設置場所の変更の繰り返しと情報の収集・処理・活用 3. お願いの手紙を書き, 決定した場所へ花を設置する。…3時間 <ul style="list-style-type: none"> ○ 地域の人々への協力・依頼 ○ 設置場所への移動

この単元計画に基づく具体的な教材化の視点としては、以下の4点が挙げられている。

- ①子どもにとって身近であり、日常にかかわれること。その結果、生活化が期待できること。
- ②子どもの働きかけに対して、応答性があり、何らかの変化があること。
- ③子どもの能力の発達に応じた活動や体験であること。
- ④その単元で身につけたい学習内容が含まれていること。

小学校3年の子どもにとって、花は身近な存在であり、花を育てることは日常にかかわれる行為であり、生活化も充分期待できる。花は生き物であるから、子どもの働きかけ

に応答するし、それによる変化も観察できる。また、学校周辺に設置するという活動は、地域の住民との人間的な応答も生まれよう。そして、子どもの能力や発達段階に応じた活動が可能であり、生命、季節・自然、社会的奉仕といった単元の学習内容も備えている。これらの意味で、本単元はまさしく上記の4つの視点に沿うものとなっている。なお、先にまとめた教材概念との関連でいえば、これらは学習の対象としての教材、および学習の場・空間としての教材の両者にかかわる視点といえよう。

また、「はじめに」でも紹介した宮川氏は、愛知県東海市立富木島中学校の実践－主題「ともに手をたずさえて（老人に学ぶ）」－を手がかりに、教材開発の視点について説明している⁷⁾。それは、共通の主題と活動計画案が決まった後に、「視点と領域」を枠組みにして具体的な教材や活動内容を作成する方法である。老人との交流活動を例にすれば、視点としては、①老人に対する認識、②老人との交流活動によるふれあい、③老人に対する働きかけと共に生きていこうとする姿を、領域としては、(a)老人の趣味・特技、(b)語り（伝承・体験談）、(c)技能の学びと労働、(d)福祉・行政（高齢化社会・老人医療）、(e)奉仕活動（手伝い・施設訪問・独居老人・ボランティア・看護）などを挙げている。筆者なりに図式化して示せば、以下のようになろう。

【表4】愛知県東海市立富木島中学校の「老人に学ぶ」の視点と領域

視点 \ 領域	老人の特技	語り・伝承	技能の学び	福祉・行政	奉仕活動
老人に対する認識					
老人との触れ合い					
老人への働きかけ					

この視点と領域に一人一人の生徒の活動を照らして、示唆や評価に役立てるのだという。なお、先にまとめた教材概念との関連でいえば、この「視点と領域」は、学習の対象としての教材はもとより、学習の場・空間としての教材、さらには学習の手段・方法としての教材をも包括して「教材開発」を可能とする方法といえるだろう。

以上の三者の見解を踏まえれば、「総合」の教材開発の視点として、次のようにまとめることができる。まず、佐野亮子氏の提起した2つの視点は、「総合」の活動において当然前提とすべき視点を、また、福岡教育大学附属小学校の4つの視点は、「総合」のあらゆる活動にともなう教材開発の一般的視点を、さらに宮川氏（東海市立富木島中学校）の提起した「視点と領域」の枠組みは、「総合」の主題や活動内容に応じた具体的な教材開発の視点を、それぞれ示している。したがって、各学校でそれぞれが「視点と領域」に相当する教材開発の枠組みを作成し、それに基づいて実践することが当面必要であろう。そして、実践の中からその枠組み自体を修正していけば、よりよい「総合」の教材開発が可能となつてこよう。

4. 「総合」における教材開発の方法

ここでは、「総合」の教材開発の具体的方法について、文部省の事例集に掲載された実

践を手がかりに考察してみたい。学習指導要領の総則で例示された4つの課題の中から、「国際理解」の活動に事例をしぼって分析し、教材開発の方法を帰納的に明らかにする。

(1) 小学校の「国際理解」の教材開発

小学校の事例集では、60校中12校（うち1校は社会科として実施しているところから、ここでは割愛する）が国際理解に関する「総合」を展開している。それらの事例について、学校名・学年、活動テーマ（総時数）、3つの教材類型－学習の対象としての教材、学習の場・空間としての教材、学習の手段・方法としての教材－を一覧表にしてみた（表4を参照）。

【表5】文部省事例集の小学校「総合－国際理解－」の教材

学校名・学年 テーマ（時数）	開発された教材		
	学習対象	学習空間	学習手段
秋田市立築山小・6 「われら地球人」(51)	世界の国・音楽、 外国人、英会話	教室、地域（祭）、 インターナショナル・フェア	TT、ゲーム、プレ ゼント、BGM
水戸市立梅が丘小・5 教科Global Time(35)	目・耳・身体表現 を伴う手作り教材	教室、対話的コミ ュニケーション	TT（1人はAET） 歌、ゲーム
千葉市立打瀬小・5 「アジア発見！」(22)	アジアの国々、在 日外国人	教室、ワークショ ップ、地域	インターネット、 視聴覚機器、図書
東金市立鶴嶺小・3 「知りたいな世界」 (10)	英会話、外国人、 ドルでの買い物	教室、地域（成田 空港）	VTR、お金（ドル）、 新聞作り
小田原市立大窪小・6 「世界の仲間と手をつな ごう」(60)	ユニセフ・リサイ クル活動などのボ ランティア	学校（問題別コー ナー）、討論の場、 展示発表の場	TT、図書、フリー マーケット
金沢市浅野川小・3～4 「ハロウィンバスケッ ト」(4)	行事ハロウィン、 I don't like～の 言い方でゲーム	英語活動教室、世 界ものしりコーナ ー	世界地図、カード、 CD、VTR、資料、 世界時計
浜松市立西小・3 「踊ろう！世界のダン ス」(4)	フィリピンのバン ブーダンス、地域 のフィリピン人	バンブーダンス大 会	日本の民謡、バン ダナ
滋賀県春照小・6 「手をつなごう 私た ち世界の子ども」(16)	日本の終戦後の生 活体験、発展途上 国の現状	教室、図書館、地 域の人の話を聞く、 意見交換	TT、ユニセフ視聴 覚資料、図書
松江市立城北小・4 「We love松江、世界に 紹介しよう」(33)	松江の町、小泉八 雲、アイルランド	松江探検発表会、 “We love 松江フ ェスティバル”	保護者、地域の人、 菓子、写真、観光 ガイドブック等
高知県田野小・3 「くまがりに行こう」(1)	英語物語（くまが りに行こう）	体育館（舞台セッ ト）、物語の劇化	絵本(We're Going on a Bear Hunt)
浦添市立浦添小・4 「英語体験活動」(3～4)	“What time is it now?”	教室、挨拶、時刻 バスケットゲーム	Clock cards

ここで分析、紹介した小学校の「国際理解」は、大きくA. 英会話を楽しむ, B. 地域に世界(アジア)を発見する, C. 世界のために一人一人が貢献する, という3つのねらいに対応した学習活動に類型化することができる。

(2) 中学校・高等学校の「国際理解」の教材開発

中学校の事例集では23校中8校, 高等学校の事例集では14校中4校が, 国際理解に関する「総合」を展開しているが, 小学校とは異なり, 国際理解は個人ないしグループごとの課題研究の枠組みとして, 情報, 環境, 福祉・健康, 地域などととも設定されているにすぎない。したがって, 国際理解だけに関する詳細な活動内容は報告されていない。そこで, 比較的良好に内容がまとまって報告されている3事例に限って, 分析することにした(表5を参照)。

【表6】文部省事例集の中学校・高等学校「総合—国際理解—」の教材

学校名・学年 テーマ(時数)	開発された教材		
	学習対象	学習空間	学習手段
東京都銀座中・1～3 「国際理解を深める地域調査学習」(15)	地域(銀座の歴史と文化), 地域の外国人	学校, 地域(街頭)地域調査の発表会(屋台村方式)	TT, 社会科副読本, インタビュー, ワークシート
福教大附属福岡中・3 「アジアの一員として」(35)	ユニセフ, 福岡の中のアジア, 外国人留学生	学校, 地域(アジア諸国の施設, アジアマンス)	TT, 新聞, インタビュー, 学習プリント, 募金活動
奈良県高田高・1 教科「探究」—「海外事情」(15?)	アジア諸地域の生活・文化, 日本とアジアの関係	教室, 図書室, 各国大使館・領事館, パネルディスカッション	TT, ビデオ教材(アジア・マンスリー), OHC

ここで分析、紹介した中学校の国際理解の2事例は、地域の中に世界を発見する活動と、世界のために貢献する活動からなっており、教科「外国語」の中で日常的に英語(英会話)学習がなされていることを差し引けば、小学校の活動類型と基本的に同一ととらえてよいだろう。ただし、高等学校の場合は、教室や学校の図書館を利用した文献調査による世界の諸事情・文化の理解にウェイトがかかっている。これも、生徒の発達段階や高等学校の特性を考えれば、納得される場所である。こうしたヴァーチャルな資料を通して諸外国の生活・文化を理解することをD類型としておこう。

どの学校段階でも、(A), B, C, Dの活動は可能であるが、現実問題としては、小学校から中学校・高等学校へ進むに連れて、A→B→C→Dといった順にウェイトが高くなるものと思われる。同時に、先にも言及したように、より生徒各自の問題関心に基く課題研究的性格が強くなっていく。したがって、教師に求められるのは、個別具体的な教材開発よりも、むしろ国際理解に関する主題へのアプローチの仕方や情報収集の方法などの、いわゆる学習の場・空間としての教材や学習の手段・方法としての教材を開発する

ことが重要になってくるであろう。その意味で、本稿の2で「総合」の教材概念を3つに類型化したことの意義が認められよう。

(3) 教材開発の方法

最後に、これらの事例集の分析から明らかになった「総合」の教材開発の方法について、まとめてみたい。

まず、教材開発の手順については、以下の通りである。

【表7】「総合」の教材開発の手順

I. 目標（ねらい）を設定する。
II. 目標に応じて、学習の対象としての教材を選択する。
III. 目標と学習対象を考慮し、学習の場・空間としての教材を選択する。
IV. 具体的な学習活動の展開を想定し、学習の手段・方法としての教材を選択する。

次に、教材開発の枠組みについて、「国際理解」を例にすれば次のようになろう。もとよりこれは一つのモデルであり、状況に応じて修正することが必要なのはいうまでもない。

【表8】「総合」の国際理解学習のための教材開発の枠組みモデル（枠内は事例）

学習のねらい\教材の類型	①学習の対象	②学習の空間	③学習の手段
A. 英会話を楽しむ	挨拶，劇化	講堂，街頭	ゲーム，BGM
B. 地域に世界を発見する	地域施設，人材	地域（街頭，祭）	インタビュー
C. 世界のために貢献する	ユニセフ	学校，地域	募金活動
D. 生活・文化を理解する	諸外国	特別教室	インターネット

【注】

- 1) 加藤幸次・奈須正裕編『実践 総合的な学習の運営 小学校編』図書文化，2000年，pp.150-157
- 2) 加藤幸次・浅沼 茂編『実践 総合的な学習の運営 中学校編』図書文化，2000年，pp.170-173
- 3) 文部省『特色ある教育活動の展開のための実践事例集－「総合的な学習の時間」の学習活動の展開－（小学校編）』教育出版，1999年
- 4) 文部省『特色ある教育活動の展開のための実践事例集－「総合的な学習の時間」の学習活動の展開－（中学校・高等学校編）』大日本図書，2000年
- 5) 前掲書1) p.157
- 6) 前掲書3) pp.220-224
- 7) 前掲書2) p.172

(原田 智仁)

第3章 総合的な学習の時間の評価

1. 調査の結果から

総合的な学習の時間についての調査の【18】では、総合的な学習の時間における児童生徒の評価方法について聞いている。

表1 児童生徒の主な評価方法（学校段階別集計）

	全体	小学校	中学校	高校	その他	
1. 児童生徒による自己評価	20.7	38.8	33.6	4.9	5.3	全体 N=376
2. 児童生徒による相互評価	2.4	1.3	4.4	1.8	0.0	小学校 N= 80
3. 教師による評価	23.7	16.3	14.2	26.8	84.2	中学校 N=113
4. その他	46.3	41.3	45.1	53.7	10.5	高校 N=164
無回答	6.9	2.5	2.7	12.8	0.0	その他 N= 19

この結果から、「児童生徒による自己評価」は学校段階が上がるにしたがって減少していること、「児童生徒による相互評価」の割合は大変低いこと、さらに「教師による評価」は学校段階が上がるにしたがって増加していることなどが分かる。しかし、半数近くの学校が「その他」と答えている。「その他」の自由記述をみると、上記の組み合わせであると答えた学校と「未定」や「検討中」と答えた学校が多い。

また、総合的な学習の時間の実施に当たって予想される問題点を聞いた【24】でも、各学校段階においても過半数を超える学校が、今後の課題として「評価方法」を挙げている。さらに、この【24】を導入段階別に集計したものをみると、「導入済」の学校の67.9%が「評価方法」を問題点として挙げている。

以上から、総合的な学習の時間の評価は、これからの総合的な学習の時間の実施に向けての大きな課題であると考えられる。

2. 総合的な学習の時間の評価とは

(1) 児童生徒の評価とカリキュラムの評価

教育における評価は、大きく児童生徒の学習状況の評価とカリキュラムの評価に分けることができる。

児童生徒の学習状況の評価のねらいは、児童生徒の学習を促進することである。そのために、学習のそれぞれのプロセスや学習の終末段階で、児童生徒のよい点や進歩の状況などを評価する。一般に、この評価では、教師による評価、児童生徒の自己評価、児童生徒の相互評価などの方法が用いられる。

これに対して、カリキュラムの評価のねらいは、学習指導の改善である。具体的には、児童生徒の学習状況の評価し、それぞれの学校がめざしている総合的な学習の時間のねらいが達成できているかどうかを判断して、指導計画や指導方法の改善を行うための評価である。児童生徒の評価が、児童生徒の学習のよい点や進歩の状況をできるだけ肯定的に評

価する「児童生徒のための評価」であるのに対して、カリキュラムの評価は、児童生徒の学習状況を分析的・反省的に評価を行って学習指導の改善を行うための「教師のための評価」である。

総合的な学習の時間においても、これら2つの評価はともに大切なものであるが、本稿においては、調査と同様に児童生徒の評価に絞って考えてみたい。

(2) 総合的な学習の時間の評価と教科における評価の違い

ア) 中央教育審議会第一次答申

平成8年7月19日の中央教育審議会第一次答申においては、これからの学校教育の在り方として、[ゆとり]の中で自ら学び自ら考える力などの[生きる力]の育成を基本として、横断的・総合的な指導を推進するため「総合的な学習の時間」を設けることなどが提言された。さらに、横断的・総合的な学習の推進の項では、以下のように述べ、知識・技能の定着の度合いによる評価や数値による評定など行わないことを求めている。

「総合的な学習の時間」における学習については、子供たちが積極的に学習活動に取り組むといった長所の面を取り上げて評価することは大切であるとしても、この時間の学習そのものを試験の成績によって数値的に評価するような考え方を採らないことが適当と考えられる。

イ) 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定について」

平成10年7月29日の教育課程審議会答申においては、完全学校週5日制の下、[ゆとり]の中で「特色ある教育」を展開し、幼児児童生徒に[生きる力]を育成することを基本的なねらいとして、教育課程の編成、授業時間、各教科等の内容の改善方針が示された。

総合的な学習の時間の評価についても以下のように述べ、評価の方向性を明確に示している。

この時間の趣旨、ねらい等の特質が生かされるよう、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、発表や討論などにみ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とし、例えば指導要録の記載においては、評定は行わず、所見等を記述することが適当であると考えられる。

ウ) 教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」

平成12年12月4日の教育課程審議会答申では、総合的な学習の時間の評価について以下のように述べている。(下線筆者)

(7) 「総合的な学習の時間」の評価

ア 「総合的な学習の時間」については、各学校において学習活動を定め、学校や児童生徒の実態に応じた特色ある教育活動が展開される。このような趣旨から、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

を踏まえて評価することが適当であり、数値的な評価をすることは適当ではない。

イ また「総合的な学習の時間」は、横断的・総合的な課題などについて、体験的な学習、問題解決的な学習を取り入れ、各教科等で身に付けた知識や技能を相互に関連付け、総合的に働かせることをねらいとしており、それを通じて、自ら学び、自ら考える力や学び方、ものの考え方などの確かな育成に資するよう、評価に当たっては、各教科の学習の評価と同様、観点別学習状況の評価を基本とすることが必要である。

この時間の学習活動の展開に当たっては、学習指導要領に示された二つのねらい（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、自己の生き方を考えることができるようにすること）などを踏まえ、各学校において具体的な目標、内容を定めて指導を行うことが必要である。そして、その目標、内容に基づき、観点を定めて評価を行うことが必要である。

ウ 以上の点を踏まえ、「総合的な学習の時間」の評価については、この時間において行った「学習活動」を記述した上で、指導の目標や内容に基づいて定めた「観点」を記載し、それらの「観点」のうち、児童生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記載するなど、児童生徒にどのような力が身に付いたかを文章で記述する「評価」の欄を設けることが適当である。

「観点」については、各学校において、指導の目標や内容に基づいて定めることとなるが、例えば、学習指導要領に定められた「総合的な学習の時間」のねらいを踏まえ、「課題設定の能力」「問題解決の能力」「学び方、ものの考え方」「学習への主体的、創造的な態度」「自己の生き方」というような観点を定めたり、教科との関連を明確にして、「学習活動への関心・意欲・態度」「総合的な思考・判断」「学習活動にかかわる技能・表現」「知識を応用し総合する能力」などの観点を定めたり、あるいは、各学校の定める目標、内容に基づき、例えば、「コミュニケーション能力」「情報活用能力」などの観点を定めたりすることなどが考えられる。

すなわち、この教育課程審議会答申による総合的な学習の時間の評価を簡潔にまとめると、以下ようになる。

- ①学習の状況や成果などを、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評価し、数値的な評価はしない。
 - ②各学校の具体的な目標、内容に基づいて、観点を定めて評価を行う。
 - ③「学習活動」を記述し、「観点」を記載し、文章で「評価」を記述する。
- そして、「観点」の例として、以下のようなものが挙げられている。

1 総合的な学習の時間のねらいから

「課題設定の能力」「問題解決の能力」「学び方、ものの考え方」「学習への主体的、創造的な態度」「自己の生き方」

2 教科との関連から

「学習活動への関心・意欲・態度」「総合的な思考・判断」「学習活動にかかわる技能・表現」「知識を応用し総合する能力」

3 各学校の定める目標、内容から

「コミュニケーション能力」「情報活用能力」

さらに、この答申では、指導要録の参考様式が示されている。総合的な学習の時間の欄は以下のようにになっている。

[小学校・中学校]

総合的な学習の時間の記録			
学年	学習活動	観点	評価

[高等学校]

総合的な学習の時間の記録	
学習活動	
評価	

3. 総合的な学習の時間の評価例

実際の評価活動のためには、教育課程審議会答申にも述べられているとおり、総合的な学習の時間のねらい、教科との関連、学校の定める目標・内容などから、具体的な観点を立てる必要がある。今後、各学校においては、どのように評価の観点を定めるかが課題となると考えられる。そこで、文部省の『特色ある教育活動の展開のための実践事例集－「総合的な学習の時間」の学習活動の展開－』から、評価の観点を明らかにして評価を行っている実践を選び、表2にまとめてみた。この表2など、すでに総合的な学習の時間を導入し、観点を決めて評価を行っている学校の例を参考として、評価の観点を具体的に定める必要がある。

4. 総合的な学習の時間のための評価法

(1) さまざまな評価方法

評価のための観点を定めたら、どんな方法で評価を行うかが次の課題となる。総合的な学習の時間における評価法としては、主に以下のようなものが考えられる。

- ア ワークシート、ノート、作文、絵、レポートなどの製作物の評価
- イ 発表の評価
- ウ 話し合い活動の評価
- エ 児童生徒の自己評価
- オ 児童生徒による相互評価
- カ 教師による評価

キ 外部評価

ク ポートフォリオ評価

さらに、①計画する、②調べる、③まとめる、④発表するなどの活動のどの段階で、どのような評価を行うか重要である。実際には、評価の観点に基づき、例えば「調べる」段階で自己評価や教師による評価を用いるなど、活動の段階ごとに適した具体的な評価方法を選び評価を行うことになる。

(2) ポートフォリオ評価 (portfolio assessment)

ポートフォリオとは、書類などを入れておくいわゆるファイリングケースのことである。ポートフォリオ評価とは、学習計画表、ワークシート、レポート、発表に使った資料や原稿、自己評価表、相互評価表などの児童生徒個人についての情報や資料を、ポートフォリオ（ファイルや箱など）に蓄積していき、それを活用して評価を行う方法である。

ポートフォリオ評価においてもっとも大切なのは、教師の在り方や姿勢である。ポートフォリオ評価において教師は、児童生徒一人ひとりの成長と進歩に役立つ指導と評価の一体化に取り組むことと、児童生徒が自己学習力や自己評価力を身につけて自己成長していくように援助することの2つが求められる。そのためには、以下の評価活動を繰り返していく中で、教師主導の評価活動から、児童生徒一人ひとりが独立して評価を行うことができるようになるように指導する必要がある。

- ① 評価の目的やねらいの決定
- ② 評価する内容や範囲の決定
- ③ 評価される児童生徒の心身の発達の場面の決定
- ④ 評価のための方法・資料の決定
- ⑤ 評価者の決定
- ⑥ 評価の時期や場面の決定
- ⑦ 評価資料・情報を収集し、記録し、活用する方法の決定
- ⑧ 学習成果を評価する基準の決定

実際には、児童生徒に自己学習力や自己評価力を身につけさせるために、どのように指導や評価活動を行うかが大切である。そのためには、教師と児童生徒が対話を続けていくことができるような発問の工夫、児童生徒の相互評価の活用、児童生徒が学習を振り返る機会の設定などが考えられよう。

【参考文献】

- ・文部省『特色ある教育活動の展開のための実践事例集－「総合的な学習の時間」の学習活動の展開－（小学校編）』平成11年
- ・文部省『特色ある教育活動の展開のための実践事例集－「総合的な学習の時間」の学習活動の展開－（中学校・高等学校編）』平成11年
- ・高浦勝義著『総合学習の理論・実践・評価』黎明書房、1998年
- ・高浦勝義著『ポートフォリオ評価法入門』明治図書、2000年
- ・加藤孝次監修 九州個性化教育研究会編著『総合的な学習の時間の計画・実践・評価Q & A』黎明書房、2000年
- ・小島宏・寺崎千秋編『総合的な学習の評価計画と評価技法』明治図書、2000年

(谷田部 玲生)

表2 評価の観点と方法
 (『特色ある教育活動の展開のための実践事例集―「総合的な学習の時間」の学習活動の展開―』より作成)

学校名	活動のねらい	評価の観点	評価の方法	備考
東京都文京区立青柳小学校 「総合的な学習」	音が人間生活を豊かにしたり、騒音問題を引き起こしたりしていることに気づき、自分たちの生活により豊かにすることができるようにする。	感じる心―自ら設定した問題を追求する中で、おとがにんげんのせいにかつにさまざま名影響を与えていることを感じることができたか。 創り出す知恵―自分なりの学習計画を立て、自分の問題を解決するための方法を考えることができたか。 実現する力―自分の問題を解決するために必要な情報を収集、選択、活用できたか。 かわる喜び―友だちと意見や考えを交換し、学び合う中で、共に高まっていたいく喜びを味わうことができたか。	質問形式による自己評価 友だちとの相互評価	
滋賀県伊吹町立春照小学校 「総合単元学習」	国際理解教育を推進することにより、国際理解教育の本来のねらいのほかに、体験的な活動を基軸としながら、自分の課題を見つけ、自ら考え、主体的に判断し、生き方について自分の考えをもつことも育成する。	学ぶ力 ・学ぶ関心と意欲 ・学ぶための能力 ・学ぶ知恵 「生活力」 ・基本的な生活習慣 ・社会的な生活習慣 ・学習習慣	観点による教師の評価活動	
鳥取県泊町立泊小学校 「ともに創る学習」	「生きて働く力を育む」	・教師が、子どもたちの心情を共感的に理解しているか。 ・子ども一人ひとりが、自分のよさや可能性を伸ばしているか。 ・子ども同士が、お互いの願いや思いを受けとめようとしているか。	教師の観察による方法―子どもの様子や気付いたことを記録し、支援に生かす 自己評価による方法―学習後の子どもからの感想・日記・作文などからのみとり 相互評価による方法―子ども同士による学習の取り組みに対しての評価	
福岡教育大学附属福岡小学校 「生活環境科」	自分と身近な社会や自然とのかわりに関心を持ち、具体的な活動や体験を通して、環境構成者としての主体的な見方・考え方を養い、生活環境とのよりよい関係を	(1) 調和的な心情の高まり (2) 自分と生活環境との関係の理解 (3) 問題の発見や関係把握などの能力 (4) 情報収集や表現の技能	具体的な学習場面での発言や行為の記録、学習ノートの考えの積み上げ、表現物等の分析を行う。	

<p>つくっていくこうとする実践的な態度を育てる。</p> <p>①自分と生活環境とのかかわりを大切にす</p> <p>②生活者としての実践的な態度を育てる</p>	<p>絶え間なく変化する社会で、主体的に行動できる資質を身に付けさせるため、社会的および自然的事象に目を向け、自分なりの問いをもち、課題解決に取り組むための基礎的な力を身に付けさせる。</p>	<p>《発表者の観点》</p> <p>①調査結果の報告にとどめず、「自分たちのテーマの問いに対して考え・主張」を明確にできたか。</p> <p>②内容が自分たちの言葉で表現できたか。</p> <p>③またとめに、一貫性があったか。</p> <p>④説明ではゆっくり、明瞭に話せたか。</p> <p>⑤資料に表現の工夫がなされていたか。</p> <p>《視聴者の観点》</p> <p>①1発表者の考えを理解できたか。</p> <p>②発表者の考えに対して自分なりの意見をもつことができたか。</p> <p>③自分たちの発表と比較して、よい点を参考にしたか。</p>	<p>生徒の自己評価と相互評価</p>	
<p>宇都宮大学教育学部 附属中学校 「学び方」の育成に 重点をおいた総合学 習</p>	<p>生徒が自ら課題を見付け、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。</p>	<p>①関心・意欲・態度 自らの生活にかかわる問題に関心をもち、それを意欲的に追究することを通して、将来にわたって学び続けようとする。</p> <p>②問題解決の思考・判断 問題解決のために論理的に考察し、追究の見通しや方向などを判断する。</p> <p>③問題解決の技能・表現 問題解決に生かされる諸技能を習得し、それらを適切に選択、活用して解決を図り、成果を効果的に表現する。</p>	<p>『自己評価カード』の中に、「指導者から」の欄を設ける。</p>	<p>通知表への記載 前期後期それぞれ 学習終了後、生徒の 活動の様子を通知表 に記載し、保護者に 知らせる。例えば次 のようである。 清涼飲料水の会社で 一日勤労体験を行 う。電話依頼を意欲 的にを行い、当日はグ ループのリーダーと</p>
<p>愛知県東海市立上野 中学校 「人間」「郷土」「環 境」「国際理解」 「生きる力」「総合 的な力」「豊かな心」 「学び方」をはぐく む総合学習</p>	<p>総合学習を通して育てたい4つの力</p> <p>①人間として生きる力</p> <p>②統合的な力</p> <p>③豊かな心</p> <p>④学び方</p>	<p>1 関心・意欲</p> <p>1-1計画性(自分自身に合った計画を自ら立てようとする意欲)</p> <p>1-2発展性(学習活動を基に自らより高い活動に取り組みようとする意欲)</p> <p>2 態度</p> <p>2-1持続性・集中性(学習活動をねばり強く前進させていく姿)</p> <p>2-2積極性・ていねいさ(学習活動を確実に深めていこうとする姿)</p> <p>2-3多面性(学習活動中での工夫や課題解決の方法を求めようとする姿)</p> <p>2-4協調性・謙虚さ・人間関係</p> <p>3 思考・判断</p>	<p>①総合学習評価表の活用</p> <p>②生徒用ファイルの活用</p>	

<p>兵庫教育大学学校教育学部附属福岡中学校総合学習「人間と環境」</p>	<p>生活にかかわる様々な環境を通して、人間と環境との調和的なかわり合いについての理解を深め、豊かな生き方と文化を創造していく基礎的能力と態度を育てる。</p>	<p>3-1 観察・推論（自ら考え主体的に判断して課題解決しようとする力） 3-2 見方・考え方・感じ方の独創性 4 技能・表現 4-1 まとめ方・発表の力 4-2 独創性 4-3 資料活用能力・観察や実験の能力・運動や表現の技能 5 知識・理解</p>	<p>して活躍をした。作業行程をしっかりと観察し、人の体の中に入らざるを得ない仕事であることを実感したとの感想を述べている。</p>
<p>福岡教育大学教育学部附属福岡中学校「生き方学習」ORLDTIME「卒業研究」 「学び方」と「生き方」の育成を目指した総合学習</p>	<p>「生き方学習」自然や文化、人との共生を目指した「豊かな生き方」の育成「WORLD TIME」探究力や創造力などの伸長を目指した「豊かな学び方」の育成「卒業研究」中学校3年間のすべての学習や趣味や特技、個人の関心事を振り返らせ、それらの中から更に学びたいことを深めさせるとともに、これからの自分の生き方を探らせる。</p>	<p>①環境と自分のかかわりについての関心・意欲・態度 ②環境についての知識・理解 ③環境についての思考・判断 ④環境形成への創造的な実践技能</p>	<p>生徒の学習状況について、学習への取組の様子、課題追究や発表などの成果、自己評価などを基にして、観点別評価を行った。</p>
<p>名古屋大学教育学部附属高等学校「総合人間科」</p>	<p>①三つの「脱」（脱偏差値・脱教科・脱教室）で生徒も学校も変化した「スクールボランティア」制度によるPTA、大学、地域との結びつきとネットワーク作り</p>	<p>「生き方学習」 ・どのような変化に気付き、問題意識をもったか ・どのように探究活動を行ったか ・問題解決に向けてどのような行動を起こしたか ・どのようなよさが発揮されたか 「WORLD TIME」 ・自分の課題を発見・把握し、意欲的に学習しようとしたか ・計画的・効果的な方法で課題解決に向けて探究したか ・発表・制作に創意工夫を凝らし、豊かな自己表現ができたか ・学習の成果を生活に生かし、新たな価値に気付くことができたか 「卒業研究」 ・自分の生き方について関心・意欲をもって取り組めたか ・活動や体験における豊かな学び方を身に付けたか ・学習の成果を豊かに表現することができたか ・活動や体験による知識や技能の獲得があったか</p>	<p>「総合的能力」の四つの観点を各学年で重点化かつ言語化し、自己評価、相互評価、教師評価（第三者評価）から評価。</p>
<p>名古屋大学教育学部附属高等学校「総合人間科」</p>	<p>指導要録、通知票は3段階評定（A B C）とコメント評価</p>	<p>「総合的能力」の四つの観点を各学年で重点化かつ言語化し、自己評価、相互評価、教師評価（第三者評価）から評価。</p>	<p>指導要録、通知票は3段階評定（A B C）とコメント評価</p>

II. 総合的な学習の時間の実践的研究

第1章 国際理解教育の考え方、すすめ方

1. 国際理解教育の実践の変遷

今後の国際理解教育の実践の方向性を明らかにするため、その変遷を若干追ってみたい。国際理解教育の実践が教育現場に普及してきたのは、1974年の中央教育審議会答申「教育・学術・文化における国際交流」以降とみることができる。それ以前においても、第二次世界大戦後直後の世界に向けて日本の国際協調重視の方向を示した時期における、港区立桜田小の「桜田プラン」などの他国理解や国際協調を意図した実践、またユネスコ協同学校の実践は行なわれていたが、全国的な広まりをみせてきたのは前述の中教審答申を契機とするといえよう¹⁾。

1970年代から全国的に広まりはじめた国際理解教育の実践は、90年代の後半にかけてさまざまな時代の動向の影響を受けて変遷してきている。それらは次の7つに分類できよう。

なお実践の変遷の考察にあたっては、今回の調査結果および筆者自身が参加した『国際理解教育大系』シリーズ（1993 教育出版センター）の編纂²⁾、および「国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的な研究」科学研究費補助金基盤研究(A)における300余点の全国の学校の国際理解教育の実践研究報告書（研究紀要等）の分析によった³⁾。

① 帰国子女・外国人子女の適応教育から国際理解教育

帰国子女教育は1960年代の初期の段階では、帰国子女の生活・学習適応が主たる目的であったが、1980年代以降になると、帰国子女の特性を生かし、国内の子どもたちと相互啓発させる国際理解教育に重点をおく学校が増加している。外国人子女教育についても同様の流れが看取できる。

② 可視的実践から内面を育てる実践へ

1970年代から1980年代前半の実践の多くは、外国人を招いてのイベント的な交流や生徒の作品交換といった、可視的で華やかさを追うものであった。しかし、1980年代後半あたりから、自己表現力の育成や多様な見方、複眼的思考等、国際性の素地を育むことを目的とした実践が増加しつつある。

③ イベント型→教科型→総合的学習型

1970年代の国際理解教育の実践の多くは試行の段階にあり、外国人の学校への招聘、外国の使節団の訪問等の機会を活用したイベント型の実践が多く行なわれていた。この流れは今日まで継続している。一方、1980年代に入ると各教科の特性を生かした実践が展開されはじめ、また1990年代の後半には総合的な学習の時間における国際理解教育が実践されはじめている。

④ 欧米の学習方法の翻訳導入→新しい「学び」の創造

1970年代の後半になると、グローバルエディケーション、ワールドスターデイズなど欧米諸国の学習方法が盛んに翻訳され紹介された。これらを斬新な手法として取り組む教師

を増加させた。しかし、1990年代に入るとそうした輸入手法によらず、子どもたちの現状を直視し、それを基本においた上で地球市民としての資質・能力・態度を啓培するための新しい「学び」を創造していこうとする気運が高まっていった。

⑤ 一過性から日常性へ

1970年代の国際理解教育の実践は模索の時代であり、単発の一過性の実践が多くみられた。しかし1980年代に入ると、年間指導計画の作成、各教科・領域との関連づけなどにより、国際理解教育の実践を日常的に継続する傾向が出てきている。

⑥ 実践の多様化

1980年代後半から、国際理解教育の実践は多様化してきている。例えば、地域の特性を生かした学習、インターネットの利用、アジアに目を向けた学習、ボランティア活動を中心とした学習など多彩である。学習方法にも工夫がなされ、体験的活動、課題解決学習、模擬裁判、ディベート、ディスカッションなどさまざまな手法が展開されてきている。また特設「国際理解科」の設置が先進校で試行されてきた。

⑦ 知的理解→行動へ

1990年代に入ると、単なる地球社会や地球的課題についての知識を得るだけでなく、具体的な活動に参加する実践が見られるようになった。ユニセフ、ユネスコの活動のみならず、地域ぐるみの国際ボランティア活動への参加、学校と開発途上国の学校との交流などが行なわれはじめた。

上記の実践の変遷の背景には地球時代到来のリアリティーがあるといえてよい。今日、年間に海外に出かける日本人数は1700万人に上り、訪日外国人数は400万人に迫ろうとしている。人のみならずカネ・モノ等が世界規模で流動する時代が現実化してきたのである。またインターネットの普及に象徴されるように種々の情報が国境を越えて伝播し「情報における地理の終焉」を現出している。

一方、大量消費の物質文明による未曾有の繁栄を享受した20世紀も終末を迎え、その無秩序の開発・消費は地球環境の破壊をもたらした。また湾岸戦争にみられたように、ひとつの国際紛争にも、国家・宗教・政治・経済・人種など複雑な要因が絡み合っており、一地域や当時国・民族だけでは解決できない状況を生起させている。こうした世界の変動や地球課題の顕在化は、国家・民族の枠を越えて地球市民の一員として共生・共存する意識をもつ人材の育成の必要を人々に認識させた。国際理解教育はそのための最も直接的かつ効果的な教育であり、観念的・形式的な実践から具体的な事実としての人間育成を求められ、そのことが上記の実践の変遷の背景となったといえよう。

本調査の質問項目【13】において、総合的な学習の時間として特に重視したいテーマとして小中高の全体のおおよそ3割の学校が「国際理解」の学習を取り上げていることは、比較的に実践展開が難しいとされていることを考慮すると、高率といえ、それだけに必要性への認識が高いとみることができる。さらに【25】の総合的な学習への期待についての自由記述には「新しい学びの創造、地球時代に対応した人間形成、またそれに対応した学習課題の設定」への期待が多く記されていた。このことは、日本の教育改革の要望の強さを示していると受けとめられる。地球時代の到来に対応した教育としての国際理解教育の実践は、わが国の教育改革の先達となる使命を担っているともいえよう。

2. 国際理解教育とは

国際理解教育の実践の方向を検討するにあたり、まず国際理解教育とはなにかについて若干考察してみよう。

(1) 国際理解教育の希求するもの

国際理解教育は深遠な内容を包含しておりその概念は明確にすることは難しい。ただ、最近、地球社会の多様性や相互依存関係の拡大の状況が認識されはじめ、多様な文化や価値観・生き方をもつ人々と共生できる資質、能力の育成が必要とされ、そのための教育の方向を示すものとして「国際的な能力(international competence)」「地球市民性(global citizen competencies)」「多文化リテラシー(multicultural literacy)」等の新しいタイプの概念が提案されている⁴⁾。これらを検討し、国際理解教育の実践の具体的な指針を求めて「地球時代の教育としての国際理解教育の希求するもの」を次にまとめてみた。

○ 地球市民意識の育成

国際理解教育の希求するものとして「地球市民意識」をもつ人間の育成を挙げたい。

「地球市民」とは、観念的・理想的なコスモポリタンではなく、「地球上に生きる人間としての生き方をもった人」であり、それは「自分の足元から地球社会の現状を見る視点をもつとともに、地球全体の文脈から、自国や自分の生き方を考える発想を身につけた人、主体的な自己を確立しつつ、多様な人々と共に生きていくことのできる資質・能力・態度をもった人」とすることとする。

「地球市民意識」は「個の確立と高次な社会性」によって支えられている。「個の確立」とは多様で複雑な社会に一人だちできる資質・能力・態度をもつことであり「高次な社会性」とは、地球市民として、多様な人々と創造的な関係性を構築し、共に生きていける資質・能力・態度である⁵⁾。

「個の確立」と何か、少し具体的に記してみよう。

- ・ 人生へのあふれるような好奇心をもつこと、小さな感動、喜びを感知できること
- ・ 生きることの意味を前向きに受けとめ、ときには挫折や不幸にも感謝できること
- ・ いかなる環境条件下でも、状況を判断し調整し、最善を生み出す「知恵」をもつこと
- ・ 自己の強さと弱さ、伸ばすべき点などを把握し、新たな自分を創出していこうとする意志をもつこと
- ・ さまざまな事象に自分なりの主張・見解ををもち、それを表現できること
- ・ 人や社会、問題等に固定観念をもたず多様な見方、考え方ができること
- ・ 他者のよさを感知し、立場を認める人間的な幅の広さと寛容性をもつこと

「高次な社会性」については下記が挙げられる。

- ・ さまざまな人、システム、価値、生き方、考え方、生物、環境、問題などとの出会いを通して、多様なものとの良好な関わりができること
- ・ 地球社会の構成員としての自覚をもち、地球上の事物・生物がひとつの絆で結ばれているという感覚をもつこと
- ・ 多様な他者との支え合いのよさと、その必要を自覚すること。
- ・ 複雑で相互に影響し合っている世界の現状、そして生起している諸課題に関心をもち、企画・構想し多様な人々とともに行動できること

・ 過去に学び、現代を見据え、未来を展望できること

○ 実践的な技能の育成

国際理解教育は、地球市民意識の啓培とともに、コミュニケーション、自己啓発、対人的な関係の形成、情報の活用などに関わる、多文化共生社会を生きるに必要な実践的な技能（スキル）の育成を目標としている。

ここでは学習の場で学習スキルを習得することが、多文化共生社会を生きるに必要な実践的な技能の育成につながるとの観点にたち、学習スキルについて記す。

スキルとは [技 こつ 手法 芸 技法 技化 技能 技術] であり、主体的な学習の基本技能としての学習スキルは次に大別できる⁶⁾。

- ◇ コミュニケーションスキル 自己表現（スピーチ） 聴く 話し合う
非言語コミュニケーション
多用な表現方法
- ◇ 情報活用スキル 収集、分析・選択・考察、加工・創造
表現・伝達 機器操作
- ◇ 自己啓発スキル 五感の覚醒 自己理解 他者理解
自然との関わり 等

学習スキルとは「子どもたちが主体的にコミュニケーションし、情報を活用し、自己啓発するため、また自己の思考を深め、視野を広め、多様な他者と相互啓発するための学びの基本技能」であり、スキルとは単なる技法、機器操作能力を越えた態度形成や思惟方式・行動様式にも資するもの、態度や姿勢を人間性の育成にもつながる基本的能力であり「実学的素養」ともいうべきものである。

近代教育制度の成立後、知識中心の学校教育が切り捨ててきた「わご」、実はこれこそ地球時代、多文化共生社会には重要なのである。なぜならば多様な文化をもつ人々との交流では、知識をもつだけではどうにもならない。必要なのは多様な他者と交流し、対話し、良好な人間関係を構築するコミュニケーション能力であり、膨大な情報から必要な情報を収集、選択・分析、加工、発進する情報活用能力であり、自分のよさを知り、自己の可能性や生き方に自信をもつ自己啓発能力なのである。そしてそれらを具体的に発揮する実践的技能がスキルなのである。

(2) 国際理解教育の実践の構造

国際理解教育の実践の構造について図と表によって説明する。図-1は国際理解教育の概念の構成を試みた図である。国際理解は「人間理解」「文化理解」「世界の現実理解」の3つによって構成されている。また教育は「価値・知識・技能」を包含する。国際理解の基本は相互理解、双方向性であり、「人間理解」「文化理解」「世界の現実理解」それぞれに自他がある。例えば人間理解には「自己理解」と「他者理解」がある。国際理解教育の根本領域にはグローバルズムと歴史認識がある⁷⁾。

図-1 国際理解教育の概念

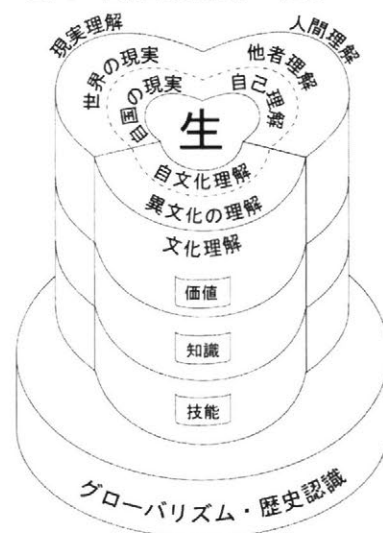


図-2は、国際理解教育を実践の視点から構造化したものである。中核には「生命」がある。多様な生命が、共に生きていくことこそ地球生態系維持の大原則であり、人類もその一員であることを感得する。人権や社会正義の重要性、差別や偏見の無意味さは、生命の意味を知るとき深く自覚できる。内側には基礎的リテラシーとして「読み・書き・算盤」や健全な精神、健康な身体など、従前からの学校教育の目標が位置付けられる。

基礎的リテラシーの外周部には地球市民としての資質・能力・態度がある。この部分が国際理解教育の内容、目標でもある。そのキーワードは「関係・責任・互恵性」である。こうした国際理解教育の内容や目標の基本理念は「共生」、すなわち多様な人、社会、自然や自己との良好な関わりをもち共に生きることである。学びにおける「共生」は「自学・共創・実感」を基調とした相互理解、双方向による学びの共同体によって具現化される。学びの共同体は学習の基本技能である学習スキルの習得、また学びを構想・企画、実現する教師によって具現化される。

図-2 国際理解教育 目標分析表



表-1は、国際理解教育の目標分析表である。国際理解教育には「認知領域」「情意領域」「技能領域」および「感性領域」がある。「認知領域」とは、学習内容であり、「情意領域」は人間形成であり、「技能領域」は実践的技能であり、「感性領域」は、すべての基本である生身の人間としての感覚・感性である。

認知領域

知識→発見→共感→対象化→理解

- 人間理解
 - 地球生態系
 - 地球と宇宙
 - 生命の誕生
 - 生物と環境
 - 人類史
 - 人類の起源
 - 人類の発達史
 - 社会と人間
 - 人権・社会正義
 - 人間としての共通性や生き方
 - 自己理解
 - 他者理解
- 文化理解
 - 自文化理解
 - 自国の文化・伝統・歴史
 - 自国の文化の形成と外来文化との関わり
 - 異文化理解
 - 他国・他民族の文化・伝統・歴史
 - 異文化相互の関わり
 - 文化理解の基本
 - 文化普遍性・多様性・等価値性
 - 文化伝播と変容
- 世界の現実理解
 - 世界の相互依存性
 - 貿易、開発、資源
 - 地球的課題
 - 人口・食料
 - 地球環境
 - 南北問題
 - 戦争・紛争地
 - 国際機構
 - 国際連合・ユネスコ・ユニセフ・ODDA他
 - 非政府国際機構、NGO、国際赤十字他
 - 多国籍企業
 - 国際交流
 - 国家間の国際交流
 - 民間レベル 人・物・情報の交流
 - 平和維持
 - 平和維持機構
 - 軍縮
 - 市井の人々の願いと努力
 - 冷戦な現実
 - 力の理論
 - 社会正義
 - 偏見・差別

表-1

国際理解教育の目標分析表

情意領域

- 個の確立
 - 多様な見方、柔軟な思考
 - 先入観・固定観念の打破
 - 直感力・洞察力
 - 逞しい意志力・行動力
 - 異文化のよさへの感受性
 - 異文化への適切な価値判断
 - コミュニケーション能力
- 高次な社会性
 - 地球社会の一員としての意識と行動力
 - 国際感覚
 - 志の高さと、他者のそれへの理解と尊重
 - 社会的礼儀
 - 公の精神
 - マナーシメンツ

技能領域

- 異文化間コミュニケーション能力
 - 自己表現力
 - 聴解力
 - 論議力・合意形成力
 - 非言語コミュニケーション
 - 文化的背景を見取る力
 - 情報活用能力
 - 情報収集力
 - 情報選択・整理力
 - 情報創造力
 - 情報伝達力
 - 環境適応能力
 - 人間関係形成力
 - 共感性・情緒の安定
 - 状況把握力
 - 調整力
 - 外交力
 - 環境の中に最適に生きる力
 - 順応性
 - 知的好奇心
 - 行動力
 - オーガナシネス
 - トーレランス
- かかわりのもち方
仲間づくりの技能
状況を生かす手立て

- 感じる心→五感の覚醒→自己を知る→かかわる→表出・表現
- 自己の発見→自己開放→自己概念の変化
→まわりへの気づき (対人、対環境、対社会、対文化等)

3. 国際理解教育の実践の展開のために

ここでは、国際理解教育を実際に展開するための目的、方法について述べる。

(1) 学習目的

国際理解教育の学習の目的は、端的に述べれば、多文化共生社会に向けての変革的資質・能力・態度の育成を目指すことである⁸⁾。それら以下に収斂できる。

○ 関わり方を学ぶ

地球時代、多文化共生社会において、人は他者、社会、自然、自己、多様な価値、生き方、考え方、問題・課題などさまざまなものと出会う。そうした出会いを通して、世界が多様なものと関わり合い、支え合っていることを知り、「多様なものと良好で創造的な関係を構築できる力をもつ」ことや「地球上の事象・生物が、ひとつの絆で結ばれているという感覚」を共有することが重要なのである。

キーワードは「寛容さ」である。それはプラス思考ともいえる。固定観念で人や事物を見ず、意見の相違があっても、完全な一致はできなくても歩み寄り、よりよいものをつくり上げていこうとする姿勢をもつことが大事であり、「多様な文化・価値観をもつ人々との共生の意味」を感得することにつながる。

人と人との関わりと共に、地球時代、多文化共生社会においては世界の現実の「関わり」を学ぶことが必要となる。より具体的に次の3点により説明したい。世界の現実はさまざまな要因が複雑に絡み合い相互に影響し合っている。その関連には第一にシステムとしての世界がある。政治・経済のシステム、科学技術やエコシステムによって世界は動いている。第二に多元的な世界がある。例えば文化や世界観、人々の思惟方式や行動様式は多様である。また環境、国際紛争、人口、食料、南北格差等の地球的課題には多様で要因が絡み合っている。第三は歴史的な流れとの関連である。現代の問題は過去との関連において生起しており、未来は過去と現代をとらえることにより予測できる。

多様な人や社会、自然、問題・課題等と出会わせる際、上記の3視点をもつことが、学びに多面性をもたせ、子どもたちの視野を広げ、思考を深める、また地球生態系の一員、地球社会の構成員としての自己を自覚させる。

○ 「生きる力」を培う

「多文化共生時代に生きる力」を培うこともまた、地球時代の教育としての国際理解教育が希求すべきことである。

「多文化共生時代に生きる力を培う」とは具体的にどのようなことか、次の4点により説明する。その第一は人間としての生身の感覚の覚醒である。それは感じる心といってもよい、五感をフルに使うことにより、自分自身、他者、さまざまな生物、事象を共感的に感じ取ることができる。第二に自らの人生を自ら切り開く力をもつことである。その自信が自己への肯定感を生み出す。第三に他者と支え合えを自覚することである。互いのよさを認め、たとえ相手が異なる意見や感覚、生き方をもっていても、その出会いを心地よく感じ、それが充実発展の契機であることを知ることである。第四に変化のプロセスの自覚である。いま自分たちの判断していることは永続するものでなく、絶え間ない変化の過程にあることに気づくことである。個としての自分を確立すること、そして多様な他者と共に生きるよさを感得し、実行していくことから「地球時代に生きる力」は培われていく。

○ 学習スキルの習得

地球時代の教育としての国際理解教育の大きな目的は、多文化共生時代に生きる実践的
技能・実学的素養につながる学習スキルの習得にある。

学習スキルについては前述しているので、ここでは次の見解を紹介するにとどめる。

政府は2000年1月に「21世紀日本の構想」諮問委員会の趣旨を発表した。その1項目に
「国際的対話能力（グローバルリテラシー）の理念を掲げ、急速に普及しつつあるインタ
ーネットなどのメディアを駆使することのできる人材の養成、そして英語で世界の人々と
コミュニケーションをはかることのできる対話能力、グローバルリテラシーの育成」を提
唱したが、このことはスキルの重要性を示したものと受けとめられる。

(2) 学習方法の改善

地球市民意識の啓培を目的として国際理解教育は、その目的に迫るために学習方法の改
善をすすめなければならない。それは、するための学びであり、多様なものと出会い、良
好な関係性を構築できる力を培う学び、また子どもたちが、五感をフル回転し、自己の世
界を広げ、また個性を存分に発揮することを通して自己を確立し、さらに他者と協働し、
対話し、ときには対立しつつ、課題を達成し、相互啓発の中で他者を認め共に生きる力を
培っていく「学び」を創造していくことである。

このための具体的な学習の方向として次の3点を提唱する⁹⁾。

① 立体型学習の提唱（授業計画の作成への立体的な視点の導入）

グローバリズムや歴史認識を習得し、また多様なものとの関わり方を学ぶ学習の方向と
して、点の学習、一面的な学習から脱した、立体的な学習を構想したい。立体型学習は、
時間軸と空間の広がりを見視野とする。現代は時間の流れと空間の広がりの中に位置付けら
れる。過去社会との対比を通して、社会の在り方が客観化でき、未来への希望をつなげる。
また私たちの生活は地球規模での相互依存関係により成り立っている。その時間の流れと
空間の広がりとの無数の交差点に、人や社会、自然との出会いがあり、そこに生起してい
るのが種々の問題である。現代社会に生きる力を育むためには、時間と空間を見視野に、グ
ローバルな問題を多様な関わりの中で学んでいける立体的な学習が重要なのである。

② 柔構造の学習システムの構築

従前の学習では、たとえ、多様な解釈・意見を出すことが奨励されていてもそれらは教
師の社会観・教育観・教材観の範疇の「枠」の範囲に留められがちであった。体験活動に
おいても、予定調和的な活動であり、実験も教科書の記載を後追いするものが大半であ
った。こうした学習活動を打破し、教師の「枠」を越えた、選択領域外部から選択が行な
われた場合においても、柔軟に対応できる授業システムの構築、ダイナミックな変化、驚き
・意外性→知的葛藤のプロセスの重視こそが地球時代に人間形成をめざす国際理解教育に
重要であり、こうした学びによってこそ、新たな意味生成、知識創造が生まれる。その過
程で培われたものが多文化共生時代に生きる力につながる。

③ 学習過程における創出・相互啓発の重視

国際社会において、重要なことは、自分の見解や意見を的確に表現することや、多様な
他者と良好な関係をつくり、さまざまな主張をぶつけ合い、よりよい結論をもとめていく
姿勢をもつことである。

このためには学習過程におけるP→D→Sに加え、I→P→D→S→Cを提唱したい。

Iとはイメージである。学習のはじめの段階でイメージを広げ、構想を練っておくことは自己決定、自己判断力を培う第一歩であり、学習への主体的に取り組む意欲を喚起する。Cは広義なコミュニケーション、対話による相互啓発である。学習に過程で生み出された自己見解・主張・感想等をリアル・オーディエンスたちと相互啓発することによって、学習成果は高まり、自己の課題も明確になる。

イメージや対話による相互啓発は、いわば静的知識から動的知識の重視を意図したものであり、これらを学習過程に意図的に位置付けることにより、現代世界の複雑に絡み合う諸問題解決への能力を高めることが期待できる。

(3) 国際理解教育をすすめるための教育環境づくり

地球時代の教育としての国際理解教育の教育環境づくりとして「学びのネットワークの形成」を提唱する。この「学びのネットワークの形成」の活用が国際理解教育の目的を効果的に実現すると考えるからである。

「学びのネットワークの形成」は次の三重の空間によって構成される。第一に地域・社会空間である。学校から地域の教育環境へ、インターネット等を使っての世界へと広がっていくのがこの空間である。この空間の広がりとは多様な他者・社会・自然・価値・感性・問題等との遭遇を具現し、子どもたちの知的好奇心を喚起する。第二は自立共生空間である。この空間は 学びの共同者としての子ども相互の良好な関係の構築する空間であり、融和的雰囲気、安心できる空間の醸成が重要となる。多様な思考・感性との出会いの場であり、学びにおける対話の組織化、共生体験の活用が重視される。第三は、自己内空間である。この空間では思考・感性をフルに活用し、自己選択、自己決定、自分を知ること、他者に支えられる自分の自覚などがなされる。

この学びのネットワークを念頭に国際理解教育の学習を構想することによって、自己の内面世界と世界の現実や社会のシステムなど外面世界についての相互補完的な学習ができ、そのことにより、多文化共生社会に対応した資質・応力・態度が効果的に培われていく。

4. 国際理解教育の実践事例

本調査の質問項目【20】の「国際理解に関して想定している学習課題」の回答を選択数の多い順からならべると下記となる。

- 身近な生活や地域と世界のつながりについて学習する。(43.5%)
- 外国語会話等、コミュニケーション能力の向上をめざした学習をする。(38.1%)
- 世界の多様な生活・文化について学習する。(37.9%)
- 地域の伝統や文化について学習する。(33.9%)
- 日本の伝統や文化について学習する。(31.2%)
- 地域在住の外国人と交流する。(28.8%)
- 人権・差別・偏見、社会正義などについて学習する。(28.0%)
- 海外の学校などと交流する。(25.1%)
- 地球的課題（グローバルイシュー）を学習する。(21.9%)
- 留学生、帰国・外国人児童生徒などの経験を生かした学習をする。(18.9%)
- 国際ボランティア活動に参加する。(3.7%)

この調査結果を参考にし、上位3つの学習課題、それに加え今後の国際理解教育の実践に重要な学習を取り上げ実践事例を例示する。例示にあたっては、典型的な実践事例の紹介に留めず、学習プロセス作成の基本的な考え方や配慮事項等、実践展開に参考になることを記すこととした。なお紙幅に限りがあり、単元名だけを上げる場合もあることをご容赦願いたい。

実践事例を紹介する前提として、ここで、小中高での国際理解教育の実践で重視する内容をどのように考えておいたらよいか述べておく。

多文化理解や世界の現実の諸課題等を学びつつ、「多様なものと良好で創造的な関係を構築できる力をもつ」ことや「地球上の事象・生物が、ひとつの絆で結ばれているという感覚」を共有することが国際理解教育の実践の目的といえる。

このために低年齢では、多様なものと自然に楽しくすごせる、異なるものをもつ人々を肯定的にみる感覚、他者と支え合う自己の自覚など地球時代に生きる人間形成の基本の習得を重視したい。年齢の高まりとともに、ダイナミックで変化する世界の現実（システムとしての世界・多元的世界・歴史の流れの中の世界等）を国際紛争や経済摩擦、人権などの諸問題を学ぶことを通して理解し、地球社会の一員としての自覚を高めていくことになる。

(1) 身近な生活や地域と世界のつながり

自分たちの生活と世界とのつながりを学ぶ学習は、子どもたちに世界の相互依存関係や地球社会の一員としての自分を実感させるのに効果的な学習である。

身近な生活と世界とのつながりを学習する第一歩は、地域を知ることである。地域には文化（歴史、文学、生活、芸術、文化財等）、産業（社会、交通、通信等）、自然（地形、気候、生物等）があり、これにかかわる人々がいる。地球化、国際化の視点から地域を調査し、世界とのつながりに気づき、発見していく過程で子どもたちは、他人ごとでなく、自分たちの問題として、地球社会の諸問題について考えを深め、上滑りでない国際感覚を習得していくように思う。

こうした実践を例示すると「日本と外国のゴミ処理の違い」「ラムサール国際会議がやってくる」「成田国際空港探訪」「広島のかなかにアジアが見える」「バルーンフェスタに集う世界の人々」「川の文化国際比較」「地場産業製品の輸出先」「スーパーマーケットの食品の輸入先」「干潟の渡り鳥たち」「工場で働く外国人労働者の人々」がある。これらは、自分たちの生活と世界が密接なつながりをもっていること、自分たちの生活は諸外国との相互依存によって成り立っていることを学ぶ実践である。

(2) 小学校での英語教育等、コミュニケーション能力の向上をめざした学習

小学校での英語教育は「ふれ、慣れ、親しむ」を基調におく傾向がある。そのことは外国の方への親しみをまず、外国語への抵抗感をなくす、生きた使える英語習得への契機となる等のよさがある。ただ、広義なコミュニケーション能力の育成において留意すべきは、異文化間コンフリクトへの対応など、厳しい世界の現実の場で役立つコミュニケーション能力の育成を意図しておくことである。教室内、日本の社会にとどまらず国際社会にも通用するコミュニケーション能力を高める学習の推進が望まれる。このための具体的な手立てとして、ア．知らせる、伝える、要求するなど言語表現の多様な機能を習得させる。イ．ス

ピーチ、会話、対話、模擬会議など多様な形態を体験させる、ウ．公的な場、私的な場、さまざまな人々など場や状況に応じた対応力を培う、エ．機器の活用や相互評価により自分の表現を振り返る機会をつくる、オ．学習の場を学校外にまで拡大する、等の手立てが有効である。

(3) 世界の多様な生活・文化について学習する。

世界の多様な文化を理解する学習については、次の3点に留意したい。第一は生活・生業文化の重視である。衣食住など人々の生活に根ざした文化は、子どもたちにとって親しみやすい。またそうした生活・生業文化を理解することによって、他国の人々を実像ある人間として親しみをもつことができる。第二に体験的な学習の効果である。たとえば、千葉市立犢橋中学校では、生徒が思考し、行動するさまざまな活動をしつつ多文化理解をすすめてきた。外国の方を招いてのパネルディスカッションを実施し、成田空港での外国の方へのインタビュー、修学旅行先を横浜の中華街にした調査活動、地域の外国人を招いての音楽集会、中国の文化のすばらしさを体験を通じて体感するための太極拳、アジアの音楽のよさを味わうためのアジア民族集会、来訪者でなく同じ年代の仲間としての外国人中学生とのパネルディスカッションやグループ研究等々、実施された諸活動の底流にあるのは積極的に関わっていく行動を通して世界の多様な文化を理解させたいとの明確なねらいであった。第三に対象とした国や民族のよさを発見することである。この地球上のさまざまな地域に、日本人が学ぶべき文化や人々の生き方がある。国や民族を一面的ではなく、すべてをまるがかえで認めるようとする姿勢と視野の広さをもつことは地球市民として生きる基本的姿勢である。

(4) 歴史認識を深める。

島根県松江市立城北小学校の大谷淳司教諭による「江戸時代は鎖国ではなかったー誠信じるの交わり朝鮮通信使ー」の実践は、子どもたちに歴史の真実を見通す大切さ、国際交流における人間の役割の大切さを感じさせる。鎖国時代にも国際交流は行なわれていた。朝鮮との交流である。その外交は、対馬藩を中心に弛みのない努力により成り立ち、また日本と朝鮮はつねに対等の立場にあった。こうした外交の中心となったのは、対馬藩の真分役であった雨森芳洲であった。雨森は、朝鮮語、中国語に通じ、「誠信じるの交わり、つまり国同士の信頼関係がなければ、善隣友好は成り立たない。」との思想をもち、朝鮮通信使を厚く遇した人であった。朝鮮通信使の処遇をめぐる新井白石との論争は国際交流の基本的な在り方をめぐる白熱したものであった。朝鮮通信使の影響は現代の日本にも残されている。正しい歴史認識を深めること、それは現代の世界の現実を洞察する力を育むことにもつながっている。

(5) 新しい国際交流の方向

国際交流に関するアンケートに現状をみてる。国際交流促進協会が平成12年4月に行なった高等学校の国際交流に関する調査（対象1303校、回収率38.7%、505校、1999年）によると、海外研修旅行を138校で、海外修学旅行が136校が実施している。また128学校が留学生を受け入れ、83校が姉妹校提携を行なっている。その他国際交流に関するクラブ活動、地域の外国人との交流等、何らかの活動で国際交流を実施している学校は328校となっている。この調査からは高校における国際交流活動の拡大の方向が看取できる。

従前の海外行事は「いつ、どこで、何をするか」といった見聞指向が強かった。しかし

海外行事を総合的な学習の一貫として位置付けることにより、「何のために、どのような活動を、如何にするか」との目的志向性、過程重視の方向がでてきた。このことは、事前学習の充実、現地での生徒の自主活動の内容と目的の検討、事後学習の多様な展開を推進している。こうした傾向は海外行事の実際に反映し、欧米重視から開発途上国への広がり、生徒の自主性の育成を目的とした計画、日常の教育活動との関連づけなど、課題や目的を明確にした海外行事が展開されるようになってきた。

小中学校段階での留学生などの外国の方との交流においても、お客さまとしてむかえるだけでなく、多様な文化、価値観、生き方等との出会いの機会としたり、また共にさまざまなテーマについて深め合うパートナーとしての位置付けがなされることが望ましい。

(6) 新しいモラル（グローバル倫理）を培う。

多文化共生社会の現実により、グローバル倫理ともいうべき新たなモラルの構築と習得が不可欠となってきた。地球的視野、固定観念の打破、個と共同体との良好な関わり、自由と責任の調和、社会的礼儀の体得などはその例である。今後の国際理解教育の実践の重要な役割は新たなモラルを啓培することにある。

新たなモラルの一例として「自由と責任」について考察してみたい。国際社会においては意見表明の自由と共に、共同体の一員として責任があり、また自己の主張・行動への責任も問われる。

現時点では新しいモラル（グローバル倫理）の習得に意図的に取り組んでいる学校は数少ないが、今後に期待したい。

【参考・引用文献】

- 1) 永井滋郎著『国際理解教育』第一学習社、1989年 参照
- 2) 国際理解教育大系『INTERNATIONAL EDUCATION』教育出版センター、1993年 参照
- 3) 中西晃研究代表『国際理解教育の理論的指針の構築に関する研究』科学研究費(A)、1998年 参照
- 4) 山岸みどり「国際化時代の日本人に求められるもの—ものの見方を主体的に再検討し自己成長できる資質が必要—」『国際化時代に求められる資質・能力と指導』、教育開発研究所、1996年
- 5) 多田孝志『学校における国際理解教育』東洋館出版、1996年 に詳記してある。
- 6) 学習スキルの具体的な内容については、以下の文献を参照されたい。
多田孝志、櫻橋賢次編著『ユニセフによる地球学習の手引き』教育出版、1998年
- 7) 多田孝志 前掲書
- 8) 国際理解教育の目標については、以下の文献に詳記しているので参照されたい。
多田孝志『地球時代の教育とは』岩波書店、2000年
- 9) 学習方法の改善については、以下の文献に詳記しているので参照されたい。
多田孝志、田川寿一共著『学習スキルの考え方と方法』教育出版、2001年

(多田 孝志)

第2章 総合的な学習の時間における「環境に関する学習」の展開

1. 環境教育と総合的な学習の時間

(1) 環境教育のねらいと今日の方向性

総合的な学習の時間における「環境に関する学習」を考える前に、ここではまず環境教育のねらいと今日の方向性を再確認しておきたい。

環境教育の目的・目標に関しては、ベオグラード憲章、トビリシ勧告で整理されており、文部省の環境教育指導資料¹⁻³⁾や環境庁の環境教育懇談会報告⁴⁾、その他多くの書籍・資料等で紹介されている。

日本での環境教育のねらいは、文部省環境教育指導資料では次のように述べられている。

……我々一人一人が人間と環境とのかかわりについて理解と認識を深め、豊かな自然や快適な環境の価値についての認識を高め、環境に配慮した生活や責任ある行動をとるとともに、環境問題を引き起こしている社会経済の背景や仕組みを知り、その構造を環境に配慮したものへと変革していく努力が求められている。

そのためには、まず、環境に対する豊かな感受性や見識をもつ人づくりこそ環境問題解決の確実な方法と言え、いわゆる環境教育の推進が必要である。ここで環境教育とは、『環境や環境問題に関心・知識をもち、人間活動と環境とのかかわりについての総合的な理解と認識の上にならって、環境の保全に配慮した望ましい働き掛けのできる技能や思考力、判断力を身に付け、より良い環境の創造活動に主体的に参加し環境への責任ある行動がとれる態度を育成する』ことと考えることができよう。

- (1)環境教育の目的は、環境問題に関心をもち、環境に対する人間の責任と役割を理解し、環境保全に参加する態度及び環境問題解決のための能力を育成することにあると考えられる……。
- (2)環境教育は、幼児から高齢者までのあらゆる年齢層に対してそれぞれの段階に応じて体系的に行われなければならない。……
- (3)環境教育は、知識の習得だけにとどまらず、技能の習得や態度の育成をも目指すもの……。
- (4)環境教育は、消費者教育の視点も併せもつものである。……
- (5)環境教育は、地域の実態に対応した課題からの取組みが重要である。……

筆者は過去の研究において、ベオグラードからトビリシまでの環境教育の国際会議の議論を整理、考察し、環境教育の目的を次のように結論づけた⁵⁾。

I E E Pの第1期において国際的に合意された環境教育の目的は、今日的な表現を交えていえば、人類の新しい発展、すなわち「持続可能な開発」の実現に向けて、環境の保全に必要な知識、態度（価値観）、技能を身につけ、人間と環境を軸とした様々なかかわり合いという視点から地球的視野に立って環境に関わる諸問題をとらえ、エコロジカ

ルなライフスタイルを実践することができ、地域、国、国際レベルでの環境保全活動や「環境」と「開発」にかかわる意志決定過程に参加することのできる人間の育成にあるといえよう。より端的に言えば、環境教育の目的は「持続可能な社会」を担う主体者の育成にあるということができよう。

また、「持続可能な社会」の主体者の人間像について、次のような提案を行った⁶⁾。

- ・ 関心：環境上の事物・現象の存在や変化に関心をもち、気づくことのできる人。
- ・ 知識：環境の仕組み、環境問題の原因・メカニズム・影響等に関する知識を身につけた人。
- ・ 理解：環境の中での人間の立場や責任、環境と人間活動とのかかわりを理解し、現実の環境の状態を理解できる人。
- ・ 態度：環境を大切にする、環境を悪化させない、環境と共に生きるという態度や価値基準を身につけた人。
- ・ 技能：環境の状態を調べたり、環境問題の解決やより良い環境を創造したりする技能を身につけた人。
- ・ 評価：環境の状態の評価、環境問題の解決やより良い環境の創造に関する方策の立案や評価のできる人。
- ・ 参加：環境問題の解決やより良い環境の創造に関する活動に主体的に関与できる人。

ところで、トビリシ環境教育政府間会議から 20 年を記念して、1997 年（平成 9 年）12 月 8 日から 12 日まで、UNESCO とギリシャ政府の主催により、ギリシャのテサロニキ市で「環境と社会に関する国際会議：持続可能性のための教育とパブリック・アウェアネス」と題する国際会議が開催された。この会議で採択されたテサロニキ宣言は次のように述べている⁷⁾。

10. 持続可能性に向けた教育全体の再構築には、全ての国のあらゆるレベルの学校教育・学校外教育が含まれている。持続可能性という概念は、環境だけではなく、貧困、人口、健康、食糧の確保、民主主義、人権、平和をも包含するものである。最終的には、持続可能性は道徳的・倫理的規範であり、そこには尊重すべき文化的多様性や伝統的知識が内在している。
11. 環境教育は今日までトビリシ環境教育政府間会議の勧告の枠内で発展し、進化して、アジェンダ 21 や他の主要な国連会議で議論されるようなグローバルな問題を幅広く取り上げてきており、持続可能性のための教育としても扱われ続けてきた。このことから、環境教育を「環境と持続可能性のための教育」と表現してもかまわないといえる。

このように環境教育は、「持続可能な社会」に向かう教育へと方向付けられてきているといえる。この方向付けは国内においても同様であり、例えば「これからの環境教育・環境学習－持続可能な社会をめざして－」（中央環境審議会答申、1999 年 12 月 24 日）⁸⁾でも明確に

されている。

つまり、人類が抱えている環境問題という大きな課題の解決に向けた教育的アプローチとして、これからの環境教育は「持続可能な社会」の主体者の育成を目的として、その内容や方法、カリキュラム等の開発と実践が求められているといえる。

(2) 環境教育と「環境に関する学習」

上述のように環境教育は、今日「持続可能な社会」の主体者の育成へと方向付けられている。それゆえ、環境教育を幅広くとらえるならば、このねらいに合致するあらゆる教育・学習活動がすべて環境教育であるととらえることもできる。言い換えれば、総合的な学習の時間で行う「環境に関する学習」だけが環境教育だということではないのである。

例えば、教育課程審議会答申には次のように述べられている⁹⁾。

(環境問題への対応)

エ 環境問題に対する社会の関心が一層高まる中で、環境やエネルギーについての理解を深め、環境を大切にすることを育成するとともに、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する実践的な態度や資質、能力を育成することは今後ますます重要なものとなってくる。

環境教育は、現在、小学校、中学校及び高等学校を通じて、社会科、公民科、理科、技術・家庭科、家庭科や保健体育科を中心に各教科等の特質等に応じ、また、それらの連携を図りつつ、環境問題や環境と人間とのかかわりに対する理解を深めることとされている。

今後は、各教科、道徳、特別活動及び「総合的な学習の時間」のそれぞれにおいて、地域の実情を踏まえた環境に関する学習を充実するとともに、児童生徒の発達段階に応じて、例えば身近な自然環境から地球規模の環境までを対象に環境を調べる学習など、問題解決的な学習や作業的な学習、体験的な学習を一層重視する必要があると考える。

つまり、総合的な学習の時間も含めて、各教科、道徳、特別活動において、環境教育を実践することが求められている。

一方、総合的な学習の時間においては、「(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、自己の生き方を考えることができるようにすること。」¹⁰⁾とのねらいの下、横断的・総合的な課題の例として「環境」が挙げられた。したがって、学校教育においては各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間において「持続可能な社会の主体者育成（環境教育）」に取り組むことが重要であるといえるのであるが、総合的な学習の時間は、その中核としての役割を担うといっても過言ではない。

では、今日的な環境教育のねらい、すなわち持続可能な社会の主体者育成を念頭に置いて、「環境に関する学習」をとらえたとき、どのような目標を設定し、どのような学習活動を計画することが重要なのであろうか。多少大雑把な議論かもしれないが、総合的な学習の時間のねらいとして示されている2つの文に、いくつかの言葉を書き加えてみよう。

(1)自ら環境に関わる課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に環境との関わり方を判断し、持続可能な社会の実現に向けて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、環境に関わる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、持続可能な社会における自己の生き方を考えることができるようにすること。

このように少し言葉を書き加えてみると、総合的な学習の時間における「環境に関する学習」の方向性が見えてくるように思われる。

また、学習活動に関しては、「(1)自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。」¹⁰⁾との配慮事項が一つの参考になろう。この文にもやはりいくつかの言葉を書き加えてみる。

(1)自然体験やボランティア活動などの環境保全に関わる社会体験、環境の状態の把握や現状に関わる観察・実験、見学や調査、発表や討論、持続可能な社会に向けたものづくりや生産活動など体験的な学習、環境に関わる問題解決的な学習を積極的に取り入れること。

さらにもう一つの重要な視点として、中央教育審議会第1次答申に示された3つの視点が挙げられる。すなわち、「子供たちが、豊かな自然や身近な地域社会の中での様々な体験活動を通して、自然に対する豊かな感受性や環境に対する関心等を培う「環境から学ぶ」ということ、環境や自然と人間とのかかわり、さらには、環境問題と社会経済システムの在り方や生活様式とのかかわりについて理解を深めるなど「環境について学ぶ」ということ、そして環境保全や環境の創造を具体的に実践する態度を身に付けるなど「環境のために学ぶ」という視点が重要であると考えた。」¹¹⁾との言葉で説明されている、「環境から学ぶ」「環境について学ぶ」「環境のために学ぶ」という3つの視点である。

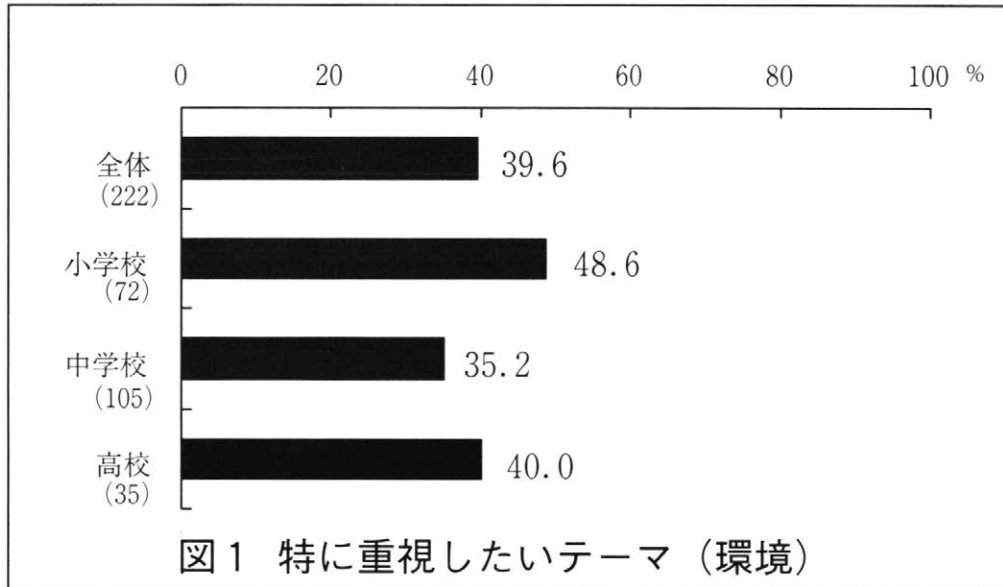
以上の点から、総合的な学習の時間における「環境に関する学習」では、「環境から学ぶ」「環境について学ぶ」視点を大切にしつつ、自然・社会・生産（ものづくり）等の体験学習、観察・実験、見学・調査、発表・討論等の方法を用いた学習、主体的に学ぶ学び方の学習を行い、「環境のために学ぶ」視点を大切にしつつ、自己の環境との関わり方（生き方）を考えることが重要であるといえよう。

2. 「環境に関する学習」の学習課題と展開

(1) アンケート調査の結果から

本研究で行ったアンケート調査の結果から、各学校が総合的な学習の時間において環境の学習にどう取り組もうと考えているかをとらえてみよう。図1は、「【13】あなたの学校の総合的な学習の時間として、特に重視したいテーマを以下の中から該当するものを三つ以内ま

で選んで下さい。」との設問に対して、「環境」を選んだ結果である。

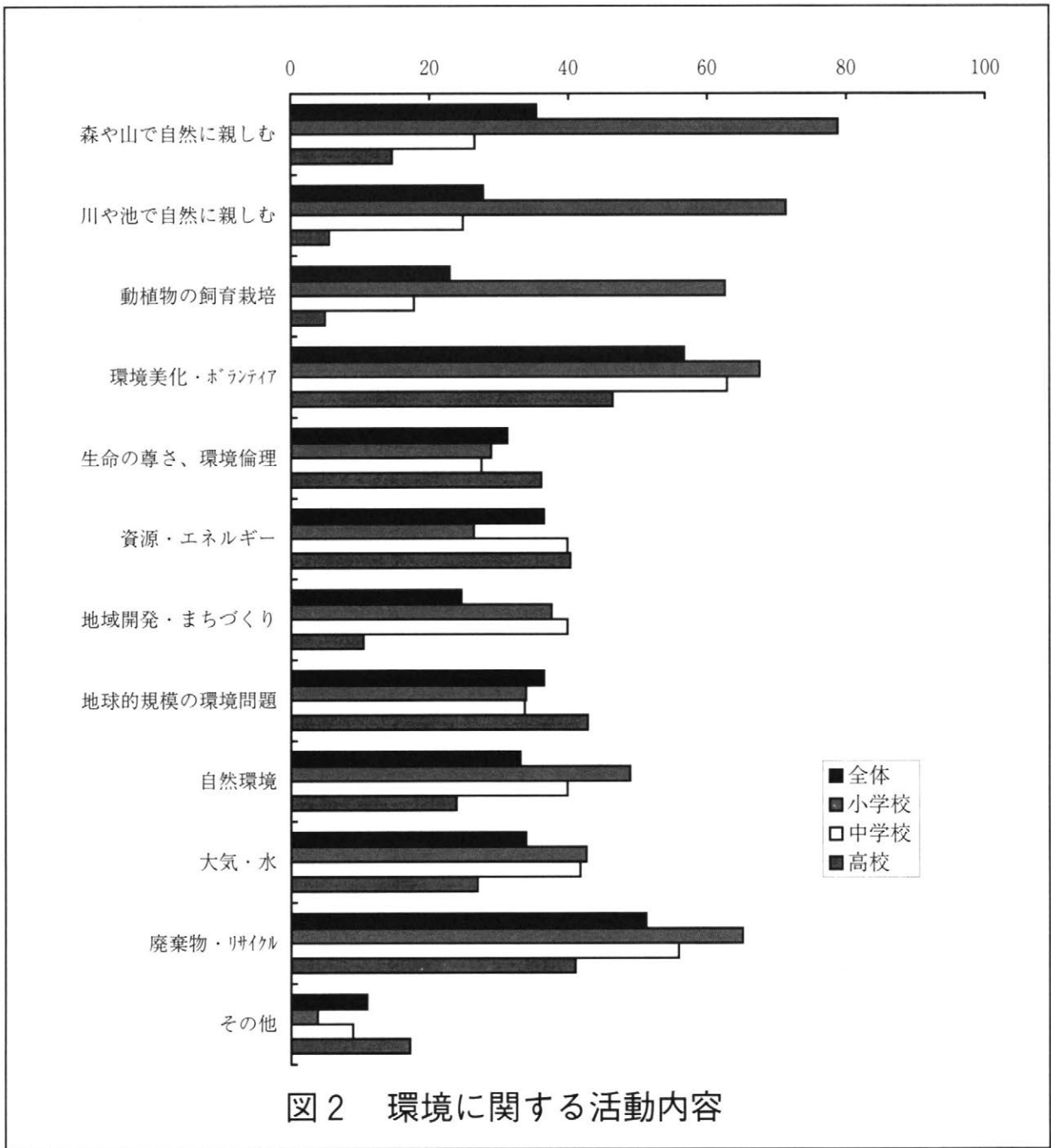


全体でみると約4割、小学校がやや高く約5割の学校が、テーマとして「環境」を重視したいと考えていることがわかる。ちなみに、他の選択肢では、「地域（郷土）」が最も高く、全体で42.3%、小学校でみると61.1%であった。「環境」はこの「地域（郷土）」に次いで高く、国際理解（全体：29.7%）、福祉（全体：25.2%）、情報（全体：15.3%）よりも高い値を示している。つまり、「環境」は総合的な学習の時間のテーマとして取り上げられる傾向にあるといえる。

また、「【21】あなたの学校では、環境に関してどのような学習を想定していますか。以下の中から該当するものをいくつでも選んで下さい。」との設問で、「環境に関する学習」として想定していることがらを尋ねた。選択肢は次のとおりである。

1. 校庭、公園、森、山などで動植物や自然に親しむ活動をする。
2. 川、池、海などで動植物や自然に親しむ活動をする。
3. 動植物の飼育栽培や生産体験をする。
4. 環境美化・清掃や分別回収などのボランティア体験をする。
5. 生命の尊さや環境倫理について学習する。
6. 資源・エネルギー問題について学習する。
7. 地域の開発やまちづくりについて学習する。
8. 地球的規模の環境問題について学習する。
9. 国内や地域の自然環境について学習する。
10. 国内や地域の空気や水の汚れについて学習する。
11. 国内や地域の廃棄物（ゴミ）やリサイクルについて学習する。
12. その他

結果をグラフにしたものを図2に示す。



割合の高いものは環境美化・ボランティア、廃棄物・リサイクルで、その次に地球的規模の環境問題、資源・エネルギー問題となっている。この傾向は他の調査結果でも見られる¹²⁻¹⁵⁾。

興味深いのは、森や山、川や池での自然に親しむ学習、動植物の飼育栽培については、小学校では高い割合を示しているが、中・高等学校では低い値を示し、その差がかなり大きいことである。このことは、換言すれば自然に親しむ活動や動植物の飼育栽培活動は、小学校における学習課題であると認識されており、小学校でもそのように自覚しているということである。この点は、小学校と中・高等学校の環境に関わる学習課題の違いととらえることができる。

では次に、「環境に関する学習」の実践例を見てみよう。ここでは、教科の枠組みにこだわ

らない横断的・総合的な視点からの事例と、新しい学びのスタイルと言われている参加・体験型の学習方法を取り入れた試験的な事例を紹介してみたい。

(2) 横断的・総合的な視点からの学習

ここでは、滋賀県総合教育センターのプロジェクト研究として実践された、守山市立玉津小学校と彦根市立鳥居本中学校の事例を紹介する¹⁶⁾。

図3は玉津小学校の年間カリキュラムである。

月		4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3
全校		玉津大好き大発見										
生活科	1年	いきものとなかよし									もうすぐ2年生	
		たまつたんけんたい			出会いの森であそぼう			家族っていいな				
生活科	2年	生き物を育てよう									わたしのものがたりをつくろう	
		玉津だいすき										
総合的な学習の時間	3年	マイタウン玉津をさぐる										
		玉津のはかせになろう①			玉津のはかせになろう②			玉津フェスティバルをひらこう				
	4年	守ろう！水のかがやき・広げよう！世界										
		ふるさと玉津にホテルを飛ばそう			川をとりもどそう			玉津発 水環境の革命				
総合的な学習の時間	5年	人・自然とのふれあいを求めて										
		地域の人に学ぼう			もっとやさしい町にしよう					水は命・いつまでも		
総合的な学習の時間	6年	エコロジーを考える ～自然の力で水上化・水環境思いやり大作戦～										
								バリアフリーを考えよう		玉津小 ありがとう		

図3 年間カリキュラム

滋賀県内の小学校という地域性もあり、水（川）に多少比重がかかっているが、体験的に、また課題追求的に学習を進めている。すべての学年の年間の流れを示すことはできないが、筆者が興味深く感じた3年生の学習の流れを次図に示す。

滋賀県内の小学校という地域性もあり、水（川）に多少比重がかかっているが、体験的に、また課題追求的に学習を進めている。すべての学年の年間の流れを示すことはできないが、筆者が興味深く感じた3年生の学習の流れを図4に示す。

3年生のカリキュラムは、児童にとって身近な生活の場である玉津のまちを素材として、「玉津の〇〇博士になろう」という夢のあるキャッチフレーズを立て、「お店」という生活に密着した環境に目を向けさせている。

「玉津がわかるお店をつくろう」の研究授業では、「辻玉ういろう」「玉玉コロッケ」「サー

ビスいいうどん」「玉津文具店（ヨシを使った鉛筆キャップづくり）」「フラワーショップ玉津（押し花づくり）」「水辺の玉津水族館」「玉津の生き物博物館」「玉津の秋づくり商店」「玉津の秋商店」の9つのグループに分かれて店の品物づくりに挑戦していた。

3年生 **マイタウン玉津をさぐる**

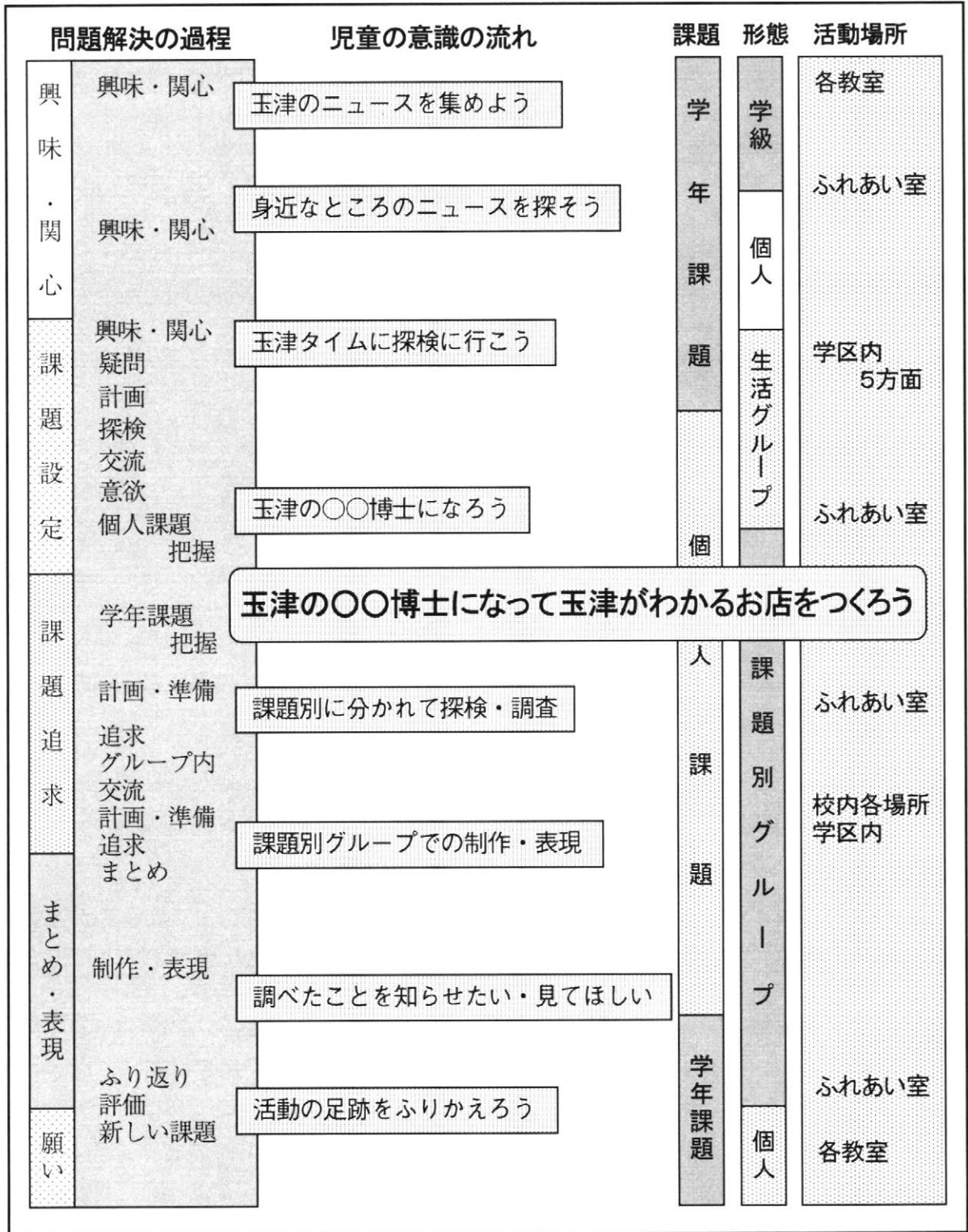


図4 「マイタウン玉津をさぐる」の学習の流れ

課題がバラエティに富んでいたため、教師の準備その他はたいへんであったように思われるが、地域の人たちの協力も得られていたようであり、子どもたちにとってはとても楽しい学習であったと思われる。日頃何気なく見落としてしまっている身近な地域（環境）を、楽しく見直していく体験学習は、自分たちのまちや生活を持続可能なものにしていくことを考える際、重要な学習活動であると考えられる。もちろんこのことは、3年生のカリキュラムだけではなく、4年生の石田川（とホタル）の学習、5年生の水と地域の学習、6年生の水環境との共生に関わる学習でも同様である。

なお、蛇足ながら、アンケート調査結果にも見られるように、小学校の場合には、児童の感受性を生かして、豊かな自然体験、社会体験を取り入れたいと考える。したがって、追究課題は小集団で異なったとしても、玉津小学校の事例のように学年テーマを決めて、すべての児童が共通に体験し、学ぶ場面を設定するのが適切であるように思う。

次に鳥居本中学校の事例を紹介する。この事例は、滋賀大学教育学部附属中学校の「BIWAKO TIME」とほぼ同じ手法を用いたものである。「鳥居本ヒューマンゼミナール」との名称で、ゼミナールⅠで「文化と人間コース」「自然と人間コース」「社会と人間コース」「未来と人間コース」の4つのコースを設けて総合的な学習に取り組んだ。図5にヒューマンゼミナールⅠの単元カリキュラムを示す。

「BIWAKO TIME」と同様、学年を解体して生徒の選択に任せて4つのコースに分け、さらに各コース内で、グループを作り、各々の学習課題を設定して調査・研究活動を行う。

ここでおもしろいのは、「未来と人間コース」である。このコースは、「将来に起こりうる日本や地域に関わる諸問題を調査分析したり、地域社会の改善に携わっている人々の生き方に学び、自己の生き方を見つめ直し、地域に愛着をもち共生的な地域の社会環境づくりに取り組んでいこうとする態度を養う。」と説明されている。自然・社会・文化という切り口だけではなく、未来を考えるという切り口は「環境のために学ぶ」という視点に属すると考えられ、ややアドバンストなコースのように思われる。

「未来と人間コース」で生徒が設定した学習課題を以下に示す。

未 来 と 人 間	エネルギーゼミ1	新しいエネルギーについての研究～太陽エネルギーの利用について
	エネルギーゼミ2	太陽エネルギーについての研究～太陽光発電の仕組みと利用法
	エネルギーゼミ3	原子力発電・風力発電についての研究
	報道と未来ゼミ	テレビやラジオの番組制作について～これからの報道の在り方
	ロボットと未来ゼミ	未来のロボット
	鉄道と未来ゼミ	滋賀の交通（鉄道）の発展
	食文化ゼミ	未来の食品
	首都機能移転ゼミ	首都機能移転問題の研究

図5 ヒューマンゼミナールⅠの単元カリキュラム

中学生が課題解決に取り組むには少々難しい課題設定であるかもしれないが、ヒューマンゼミナールⅠの単元カリキュラムが、未来に向けて思考する、言い換えれば未来の人間社会を考えることで、持続可能な社会における自己の生き方を考えるきっかけを作ることができ

るのではないかと考えられる。その意味で、このコースの設定は今日的な環境教育の視点から見て興味深いといえよう。

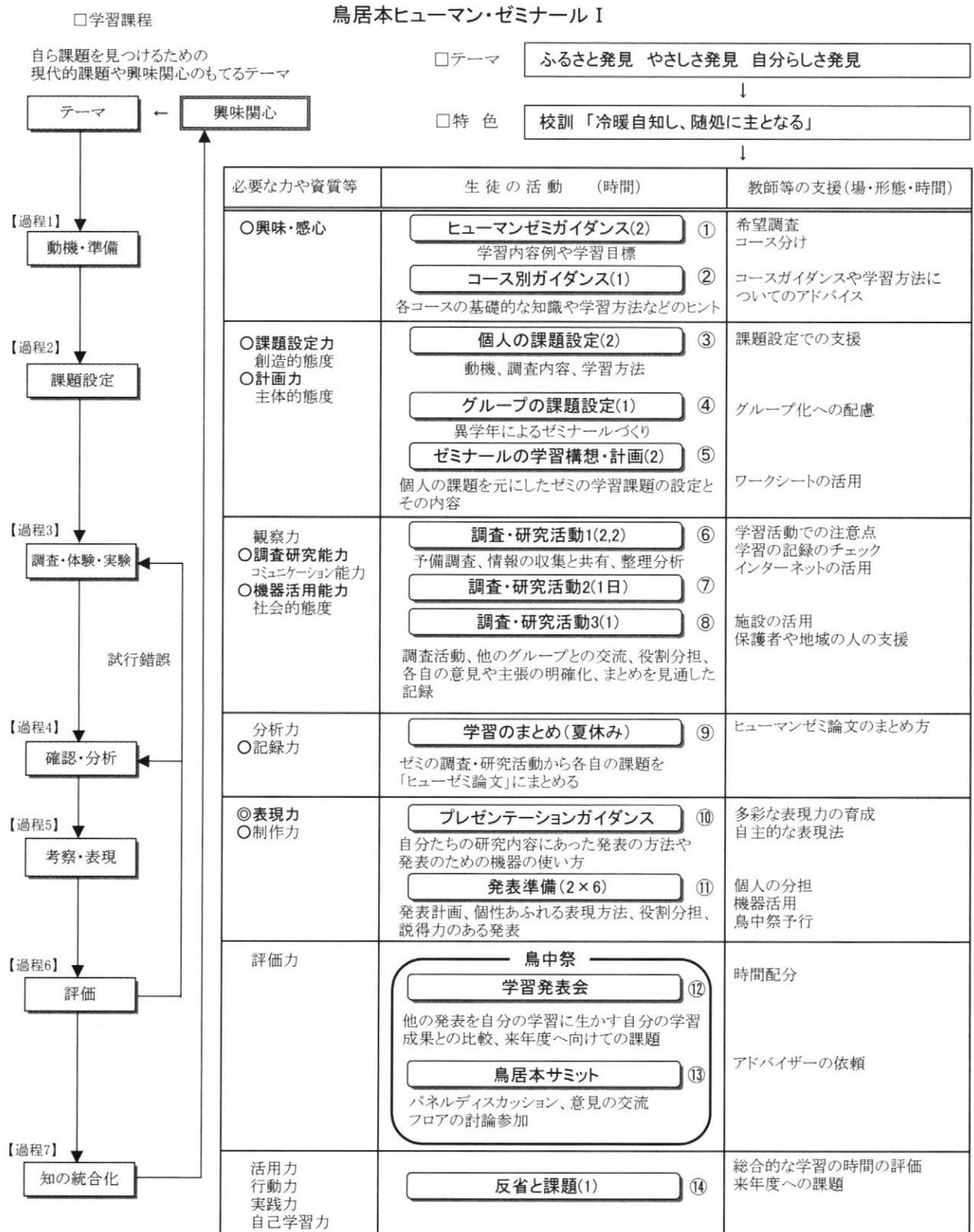


図6 「鳥居本ヒューマン・ゼミナールI」の単元カリキュラム

(3) 参加・体験型を取り入れた学習

すでに述べてきたように、「環境に関する学習」では、体験型の学習を重視し、生徒の主体的な学び（学びの転換）を重視する方向にある。また、現代社会において分断されたり、見えなくなったりしてきている人間と環境とのつながりや関わりを理解させ、環境保全につなげていくことも大切である。本試行事例は、こうした新しい「環境に関する学習」プログラムの開発研究として行われたものである^{17)・18)}。

本試行事例は、高等学校での総合的な学習の時間を念頭に置き、参加・体験型の学習法をプログラムの基盤に据え、人と人、人と自然、人と社会（生活）とのつながりや関わりを取り上げた学習のプログラム開発と実践である。

プログラムのタイトルは「つながりの回復と自分探し」であり、目標は次の3点である。

- ・環境に積極的に関わっていけるようになる。
- ・自分というものは、環境との関係性の中で存在することに気づく。
- ・学ぶことは、自分を育てることと知り、主体的に学ぶことができるようになる。

授業の流れ（プログラム）は以下の通りである。

第1次『人とつながる』～人間関係トレーニングで他者とつながる（5時間） コミュニケーション実習やコンセンサス実習を通して、学習者同士が、お互いを認めつつ、自分の考えを主張できる学習集団の形成をめざす。まとめとして、「地球温暖化の原因やその影響」について、ワークショップ型の学習を行う。
第2次『環境学習って何だろう』～環境概念を形成していくための種まき（2時間） 単語連想法やモノしがらみマップ作りを行い、現時点での環境概念を明らかにする。同時に、「環境」という語句の定義やアメリカ・インディアンのマザーアースの環境概念を学習し、ウリー・シンキングという体験学習を通して、自分と環境のつながりを体感する。また、自分というものが環境との関係性の中に存在していることに気づくことを目標とする。
第3次『自然とつながる』（3時間） ネイチャーゲームを通して、学習者が「自然への気づき」を体験する。また、里山のビデオを視聴し、日常的に自然とつながった生活について、考察する。
第4次『自分とつながる』（3時間） 自分探しフィールドウォッチングやエゴグラム、ジョハリの窓といったワークを通して、自分探しを行いながら、自分が他者との関係性の上に存在することを知る。
第5次『社会（くらし）とつながる』（6時間） これまでのまとめとして、グループによるワークショップ学習によって、20世紀型のくらしを総括し、21世紀型のくらしについての提言をまとめ、発表会（プレゼンテーション）を行う。
第6次『何を学んだのか』（3時間） 本プログラムを通して、各自が学んだことを整理し、学習者全体に共有することを目標として、2つのワークショップ実習を行う。あわせて、本プログラムの評価も行う。

高等学校の総合的な学習の時間では、進路や自己の生き方を考える学習活動が挙げられて

いる。この試行事例は、人、自然、自分自身、社会とのつながりや関わりを参加・体験型の手法によって考えさせ、様々な関係（環境）の中で生きている自分自身をとらえ直させるものである。あくまで試行段階（開発段階）のもので、検討の余地はかなり多いが、体験を通じて学び、自己の生き方を考えるという実践例として、興味深いものであろう。

3. 「環境に関する学習」プログラムの開発手法

さて、これまで環境教育の今日的方向性、総合的な学習の時間における「環境に関する学習」の視点、アンケート調査の結果、横断的・総合的な視点からの小学校と中学校の事例、参加・体験型を取り入れた高等学校での試みの例を述べてきた。

本論の最後に、ここでは、総合的な学習の時間の学習活動は、各学校が考案するとされていることに鑑み、プログラムの開発手法について述べてみたい。

筆者が現在考えているプログラム開発の流れを図7に示す¹⁹⁾。

総合的な学習の時間については、学習指導要領に各学年の目標、内容、内容の取り扱いが示されていない。そこで、よりどころのない状況で指導・学習計画（プログラム）の作成に取り組むことになる。その際重要となるのは、意図や指針の明確化の作業である。この作業はすこぶる創造的な作業である。

まずはプログラム開発の課題を設定する。課題には、例えば「小学校〇年生を対象に、何時間かの指導・学習過程をつくる」という場合もあれば、「1日の体験学習の計画をつくる」という場合もある。

ここで大切なことは教師の思い、つまりどのような体験を大切にしたいのか、その体験から何を学びとって欲しいのかといった、指導・学習に関する思いや願いである。あるプログラム開発課題に対して、どのような思いを持つかは、最初は個人作業で、「私は……を大切にしたい」というように一人称で語る方が考えやすいであろう。

次に多くの場合には、教師集団で議論することになる。議論は、各々の教師が持った思いや願いを出し合い、各々の思いを否定しない雰囲気の中で、互いに理解するところから始めたい。お互いが一人称で語る言葉であるだけに、他を批判、否定しない雰囲気の中での議論が大切で、優劣、是非といったものは存在しないという立場で聞き合うことが大切である。ことさらに「総合的な学習の時間だから……と考えなくては」というような視点は持ち込まない方がよいであろうし、また逆に自分の考えに固執しすぎないことも大切である。

お互いの思いや願いを理解し合うことができれば、今度は集団として合意できるプログラムの意図・指針の明確化、価値付け・位置付けの作業である。図ではこのときの視点として「社会的ニーズ」「資産・能力」「価値・意義」「位置付け」の4つを挙げてみた。「社会的ニーズ」とは、地域・学校・保護者、もう少し大きくみて現代社会が総合的な学習に対してどのようなことを求めているか（ニーズ）である。「資産・能力」とは、学校や地域の学習の場（フィールド）、教師を含めた指導者側の人材、これまで学校で取り組んできた活動の経験や事例、学校が持っている地域等とのネットワークなどである。「価値・意義」とは、取り上げたい学習課題がどのような意義を持っているか、またその学習課題から何を学ぶことができるのか、といった教育的価値の付与である。そして「位置付け」とは、ここで課題として設定し、開発しようとするプログラムの年間指導計画上、あるいは学校のカリキュラム図7 プ

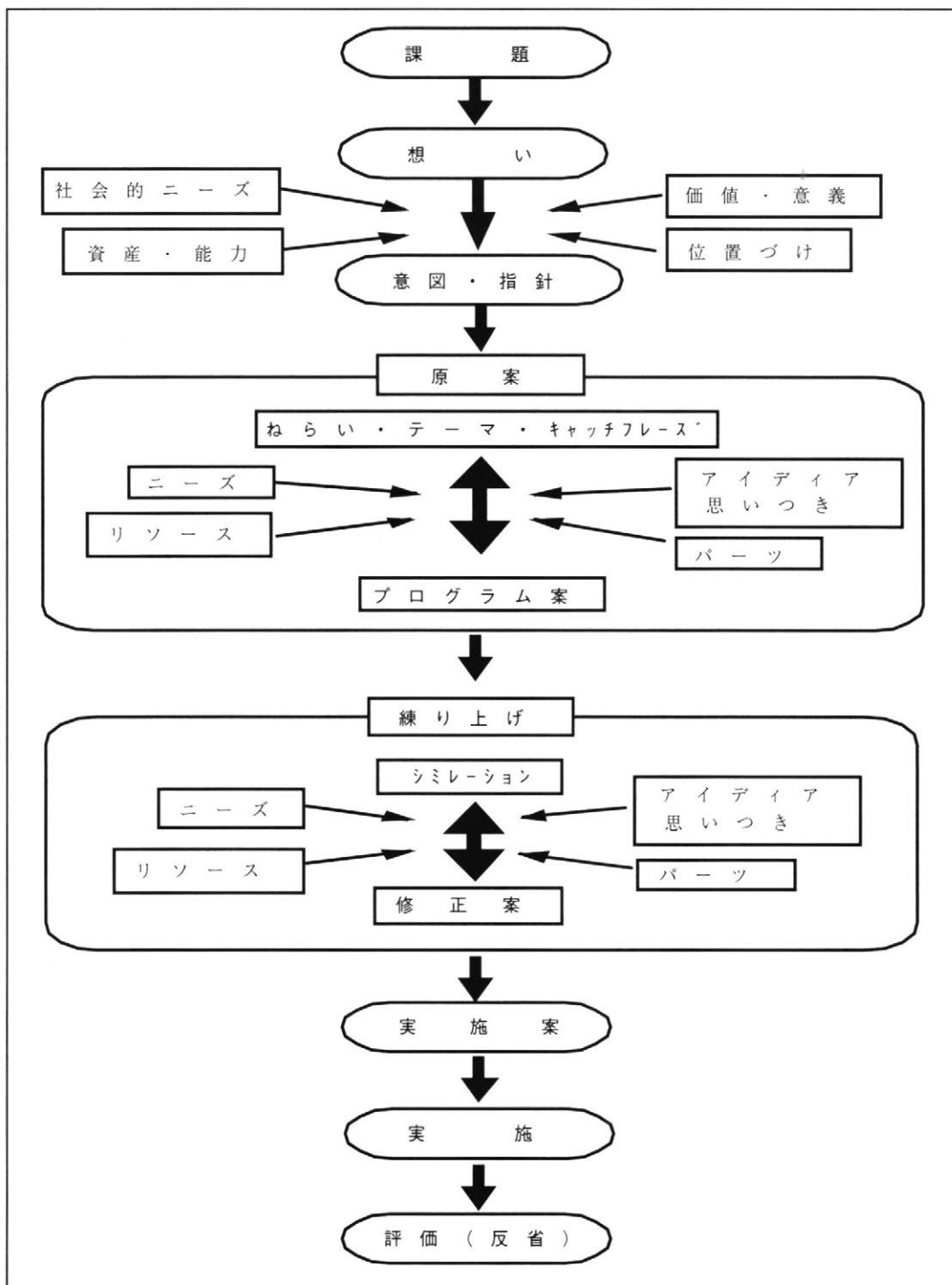


図7 プログラム開発の流れ

上の位置付けである。

個々の教師の想いの明確化→集団で聞き合う(理解し合う)→集団での意図・指針の明確化、を経て、次に具体的なプログラム原案の作成に入る。このプロセスは、指導・学習計画の作成と言い換えてもよい。ねらいやテーマ、あるいはキャッチフレーズといったものを言葉にし、プログラムを作り上げていく。その際、プログラム開発の意図・指針を常に意識することが大切であろう。どこをフィールドにして、どのような体験を盛り込むか、児童・生徒に対してどのような投げかけをするか、一連の指導・学習過程の中心をどの時間にもってくる

か等に関する「アイデア・思いつき」、すでに取り組みられている事例等の「パーツ（アクティビティ）」、そして主として児童・生徒の「ニーズ」、さらに指導・学習過程に必要な「リソース」（フィールド特性、人材、基礎情報・資料等）を検討し、不十分な部分は関連する資料を調べたり、教育センターなどの機関・施設に問い合わせたり、地域・保護者等の人材の掘り起こしを行ったりしながら原案をつくる。原案は一つとは限らない。むしろ、多様なアイデア、思いつきなどから、複数の案が出てくる方が創造的で楽しいのではないだろうか。

以上、本小論に課せられた課題を満足できたとは思えないが、あまり頭を抱えて難しく考えるよりも、総合的な学習の時間を利用して、児童・生徒も教師自身も楽しいと感じられる学習に、創造的に取り組みたいと思う。

【引用文献】

- 1) 文部省『環境教育指導資料（中・高等学校編）』大蔵省印刷局，1991年。
- 2) 文部省『環境教育指導資料（小学校編）』大蔵省印刷局，1992年。
- 3) 文部省『環境教育指導資料（事例編）』大蔵省印刷局，1995年。
- 4) 環境庁『「みんなで築くよりよい環境」を求めて－環境教育懇談会報告』大蔵省印刷局，1988年。
- 5) 市川智史「国際環境教育計画（I E E P）の第1期における環境教育の目的論に関する一考察」『科学教育研究』19(3)，pp.197-204，1995年。
- 6) 市川智史「6.3.1 環境教育のカリキュラム・デザインをめざして」国立教育研究所『環境教育のカリキュラム開発に関する研究報告書（平成8年度）』pp.129-135，1997年。
- 7) 阿部・市川・佐藤・野村・高橋「「環境と社会に関する国際会議：持続可能性のための教育とパブリック・アウェアネス」におけるテサロニキ宣言」『環境教育』8(2)，pp.71-74，1999年。
- 8) 中央環境審議会答申『これからの環境教育・環境学習－持続可能な社会をめざして』1999年。
- 9) 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』1998年。
- 10) 文部省『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局，1998年。
- 11) 第15期中央教育審議会第1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』1996年。
- 12) 国立教育研究所『特別研究「学校カリキュラムの改善に関する総合的研究」研究成果報告書(5)－環境教育のカリキュラム開発に関する研究報告書（平成8年度）』，1997年。
- 13) 国立教育研究所『特別研究「学校カリキュラムの改善に関する総合的研究」研究成果報告書(10)－環境教育のカリキュラム開発に関する研究報告書（Ⅱ）（平成9年度）』，1998年。
- 14) 東京学芸大学環境教育研究会『環境教育の総合的推進に関する調査報告書』平成9年度文部省委託調査，1998年。
- 15) 東京学芸大学環境教育研究会『環境教育の総合的推進に関する調査報告書』平成10年度文部省委託調査，1999年。
- 16) 滋賀県総合教育センター『平成12(2000)年度総合的な学習の時間に関する研究 総合的な学習の時間の在り方に関する研究Ⅰ－郷土を基盤とした環境学習の取り組み－』滋賀県総合教育センター，2001年。
- 17) 宮嶋克幸『高等学校における環境学習プログラムの開発と実践－総合的な学習の時間に焦点を合わせて－』滋賀大学大学院教育学研究科修士論文，2001年。
- 18) 宮嶋克幸『高等学校における環境学習プログラムの開発と実践－総合的な学習の時間に焦点を合わせて－』滋賀大学大学院教育学研究科修士論文公聴会資料，2001年。
- 19) 市川智史「自然体験学習の指導計画をどう作成するか」，工藤文三編『社会体験・自然体験の指導テクニックとプラン』（教職研修1月増刊号）教育開発研究所，pp.51-54，2001年。

（市川 智史）

第3章 総合的な学習の時間における地域学習の在り方

1. 総合的な学習の時間における地域学習の動向

「総合的な学習の時間」では、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題の学習が、期待されている。移行措置として実施されている現状では、実際の実践において、特に例示された4項目への取り組みが、やはり多くなっている。

しかし、これらの課題以上に、学校が置かれた「地域」に関する総合的な学習の取り組みも、非常に多く見受けられる。これは、本研究会が行ったアンケート結果からも、明らかである。

アンケートの【13】では、「あなたの学校の『総合的な学習の時間』として、特に重視したいテーマを以下の中から該当するものを三つ以内まで選んでください」と尋ねた。その結果は下記のようなものである。

表1 総合的な学習の時間に重視したいテーマ

	全体	小学校	中学校	高校	その他
国際理解	29.7	30.6	27.6	37.1	20.0
情報	15.3	20.8	10.5	20.0	10.0
環境	39.6	48.6	34.3	40.0	30.0
福祉	25.2	30.6	24.8	20.0	10.0
健康	5.4	5.6	4.8	5.7	10.0
地域（郷土）	42.3	61.1	41.9	11.4	20.0

学校段階の全体として、「地域（郷土）」が42.3%と、最も重視したいテーマとされている。特に小学校では61.1%、中学校でも41.9%とその傾向が顕著である。一方、高等学校では11.4%と他のテーマよりもかなり低い値を示している。すなわち、総合的な学習の時間における地域学習は、現在、小・中学校で積極的に進められつつあり、高等学校でも数は少ないが幾つかの実践が試みられようとしている、というのが現状である。では、この結果はどのように解釈できるだろうか。

まず第一に、学習指導要領での小・中と高校における記述の違いの影響が考えられる。平成10・11年に告示された学習指導要領には、総合的な学習の時間における地域の取り扱いについては、次のように示されている（下線は筆者による）。

小学校

「各学校においては、（中略）地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。」
「グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。」

中学校

「各学校においては、(中略) 地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。」

「グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。」

高等学校

「グループ学習や個人研究などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。」

小・中学校においては、「地域や学校の特色に応じた課題」の学習が示され、全ての学校段階においては「地域の人々の協力も得つつ」、「地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること」とされている。すなわち、高等学校の指導要領には、「地域や学校の特色に応じた課題」の学習については、触れられていない。これは、高等学校が一般的には、小・中よりもその基盤とする地域の範囲が広いことや、小・中との学習活動の重複の可能性が高いことからの措置と考えられる。そのため、高等学校では、小・中に比べて、テーマの重視度も低くなっていると言える。

また、このアンケート結果は、次のようなとらえ方も的はずれではないであろう。それは、学校段階の全体として地域学習が重視されているのは、このテーマが最も取りかかりやすいからである。特に、学校段階がさがるにつれて、その傾向は顕著である。ここで言う取りかかりやすさとは、テーマ追究への動機付けの簡易さとも換言できる。これは、もう少しアンケート結果をよく見ると明らかである。例えば小学校の場合、情報や福祉や国際理解といったテーマに比べると、地域と環境の示す値が大きい。それは、国際理解などと比べると、やはり地域や環境は、子どもたちの実生活と密接に関わっているためである。また、特に地域は、様々なテーマをほとんど含み込めることから、幅広く学習できる点でも、総合的な学習で重視されていると解釈できる。

ところで、地域学習というと、これまでは社会科がその中心的な役割を担ってきた。この状況は今後もかわることはないと思われる。すなわち、総合的な学習における地域学習は、社会科での地域学習を無視しては構築しえない。そうなると、社会科と総合的な学習で行う地域学習はどう違うのか、どう違うべきか、またはどう関連していくか、といった点が大きな問題となっていく。

そこで、本稿では、まず社会科における地域学習の在り方を示すことをとおして、総合的な学習では、どのような地域学習の在り方が求められるのかを、大観的に検討することにする。その上で、既に先行的に動き出している実践を事例として取り上げ、総合的な学習における地域学習の具体的な在り方について、若干の考察を行うことにしたい。

2. 社会科における「地域」学習

社会科における地域学習は、伝統的に小学校の3・4年、そして中学校の地理的分野の

学習で、主に行われている。新学習指導要領においても、小学校3・4年の社会科については、次のような目標が示されている。

- (1)地域の産業や消費生活の様子，人々の健康な生活や安全を守るための諸活動について理解できるようにし，地域社会の一員としての自覚をもつようにする。
- (2)地域の地理的環境，人々の生活の変化や地域の発展に尽くした先人の働きについて理解できるようにし，地域社会に対する誇りと愛情を育てるようにする。
- (3)地域における社会的事象を観察，調査し，地図や各種の具体的資料を効果的に活用し，調べたことを表現するとともに，地域社会の社会的事象の特色や相互の関連などについて考える力を育てるようにする。

すなわち，この段階での地域学習の内容は，整理すると次の5点であることが分かる。地域の「①産業や消費生活の様子，②人々の健康な生活や安全を守るための諸活動，③地理的環境，④人々の生活の変化や地域の発展に尽くした先人の働き，⑤社会的事象」である。では，中学校社会科の地理的分野では，どのようであるか。同じく，新しい学習指導要領における該当する部分の記述は次のようである。

地理的分野の目標

- (4)地域調査など具体的な活動を通して地理的事象に対する関心を高め，様々な資料を適切に選択，活用して地理的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力や態度を育てる。

地理的分野の内容

(2) 地域の規模に応じた調査

ア 身近な地域

身近な地域における諸事象を取り上げ，観察や調査などの活動を行い，生徒が生活している土地に対する理解と関心を深めさせるとともに，市町村規模の地域的特色をとらえる視点や方法，地理的なまとめ方や発表の方法の基礎を身に付けさせる。

新しい中学校社会科地理的分野の内容は，「(1)世界と日本の地域構成，(2)地域の規模に応じた調査，(3)世界と比べて見た日本」という3つの大項目で構成される。そのうち，「(2)地域の規模に応じた調査」において，地域学習が想定されている。中学校における地域学習は，目標の(4)で示されているように，主に地域調査の方法や考え方の学習が目指され，それを契機に地理的分野のすべての学習活動に反映させていくことが，期待されている。ここでの習得が期待されている地域調査の方法とは，①地理情報の収集と整理（地図表現可能な情報の収集，類似点と相違点の分類整理等），②地理的課題の設定と考察（地域的特色の要因分析等），③調べた結果の整理・伝達（地図化，図表化等）である。

以上のように，社会科における地域学習は，小学校においては，ある程度規定された内容の理解を目指す学習が想定され，中学校ではある程度規定された方法の習得が主に期待されている。

それでは、このような社会科の地域学習に対して、総合的な学習における地域学習は、どのように位置づければよいのだろうか。その在り方として、大きくは次の2つが考えられる。①社会科との棲み分け、②社会科との連携、である。

社会科との棲み分けとは、社会科ですべきこと、社会科でなければできないことを明確に規定した上で、それ以外の部分を総合的な学習にゆだねようとする位置づけ方である。例えば、先に示した学習指導要領レベルでの社会科の内容や方法とは、重ならない部分を探し出して、それこそを総合的な学習では行おうとする立場である。また、この立場では、もっと大きな視野で棲み分けを考察することも考えられる。それは、総合的な学習を所与の社会科の在り方で検討するのではなく、別な形の社会科との関係で、総合的な学習の在り方を構築しようとするものである。この姿勢は、今後の教育課程の全体を考えていく上でも非常に重要であり、検討に取り組んでいく必要がある。

しかし、現実的に考えると、現時点で求められているのは、やはりもう一つの立場である社会科と連携した総合的な学習の在り方である。すなわち、先に示した社会科における地域学習とどのように連携した総合的な学習を実践するかの答えが、いま期待されている。

では、どのような連携が考えられるか。これはテーマによって様々であろうが、ここで問題にしている地域学習の場合は、社会科での位置づけが長い実践の積み重ねからかなり明確なために、総合的な学習では、①相互補完的あるいは、②発展的な学習の展開が望ましいと考える。

そこで、以下では、社会科と相互補完的な地域学習実践の一例として、長崎県立奈留高等学校で行われている「奈留学」実践を、また社会科の発展的な地域学習としては、広島大学附属福山中・高等学校の「LIFEⅢ」実践を取り上げて、総合的な学習における地域学習の具体的な在り方を検討していくことにする。

3. 総合的な学習における地域学習の実例

(1) 長崎県立奈留高等学校の「奈留学」実践

ア) 奈留高校の概要

長崎県立奈留高等学校は、五島列島のほぼ中央に位置する奈留島にある。奈留島は、平成10年度の人口が5,000人を下回り、他のほとんどの離島と同様に、人口の流出が問題とされている。この島では、過疎化と少子化に伴う生徒数の減少に対応する策として、平成7年より奈留高校と奈留町立奈留中学校との中高連携教育の研究が、積極的に進められてきている。これは、「たとえ子供たちがいつかは島を出るにしても、せめて高校までは地元で生活してほしい」という島の人々の願いも、原動力となっている。そのため、特に奈留高校では、「学校と地域の連携を深め、地域に開かれた学校づくり」が目指されており、その方策の一つとして展開されているのが「奈留学」である。

イ) 奈留高校の地域学習「奈留学」

奈留学は、その名からも明らかなように、奈留島のことを学習する地域学習である。実は、平成12年度の現時点では、奈留学はまだ総合的な学習の時間として位置づけられていない。現在、奈留学は各教科の中で時間を割いて展開されているが、今後の総合的な学習の時間への移行を視野に入れて実践は展開されている。ここで奈留学を取り上げることは、

移行の在り方という点でも参考になると思われる。では、奈留学の概要を示してみる。表2が平成10年度に実施された奈留学の概要である。

表2 奈留学の概要

学年	教科等	年間授業時数	活動
1年	国語	4時間 (講師1時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・奈留島にちなんだ俳句の実例をもとに講義を聞く。 ・奈留島の風土に関する俳句を作成する。 ・白地図上に地域ごとの作品をまとめる。
	水産教室	5時間 (講師3時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・漁協の指導による定置網、水産加工の実習。 ・水産指導センターの指導によるロープワーク実習。 ・消防署の指導による救命実技実習。
2年	英語	6時間 (講師1時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・アンケートで奈留の民話についての知識量を調査。 ・講師から奈留の民話について講義を受ける。 ・講義終了後に民話の好みや英訳したいものを調査。 ・教師が作成した易しい英訳文を読む。 ・民話のあらすじを英訳する。 ・民話を絵本にした紙芝居を作成する。
	数学	6時間 (講師6時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・「奈留の地形と三角測量実施」のテーマで役場の方から講義を受ける。 ・奈留中のグラウンドにて平板測量を実施。 ・教室にて平板測量についてまとめる。
3年	地理歴史 公民	4時間 (講師1時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・「奈留町の財政についての学習」 ・事前指導として、基本的な用語（地方交付税、国庫支出金等）を理解させ、国の予算や町勢等の基本的なデータを把握させた。 ・指導した内容は、町財政の特徴（国・県からの交付金や補助金等）、同規模町との町財政についての比較、町の今後の展望（今後の産業振興策）等。
	理科	7時間 (講師5時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・「奈留の植物についての研究」 ・奈留の植物相（植生）について理解を深める。 ・日頃見慣れた植物が人々とどのように関わってきたかを知る。 ・奈留の自然の遷移や生態系の変化について知る。 ・写真を用いて分類し、奈留の植物図鑑を作成する。
	家庭	3時間 (講師1時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・奈留近海で捕れる魚の種類についての学習。 ・魚の三枚おろしの実習。 ・「奈留島かまぼこ」の作成（揚げ・蒸し）。
	商業	5時間 (講師2時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・「奈留の漁業についての調査・研究」 ・漁業組合長から「奈留の漁業」についての講話。 ・養殖場見学か水産加工の実習。

			・生徒による調査研究発表会。
	保健体育	2時間 (講師1時間)	・奈留中体育館において郷土芸能「奈留町音頭」を中学生と一緒に講師から学んだ。その成果は合同体育大会の際に発表した。
	(特別)	1時間 (講師1時間)	・「奈留の歴史についての学習」 ・郷土の歴史について、講師より学び、郷土についての理解を深めた。

まずは、表中の年間授業時数にご注目いただきたい。現時点では、各教科から1～7時間の範囲で奈留学の時間が捻出されているのだが、それぞれの教科においては講師時間というのも1～6時間の幅で用意されている。これは、学校の教師が担うのではなく、地元の方々に講師として担当してもらっている時間である。例えば、数学の時間を用いて行われる奈留学では、測量の専門家である町役場の職員の方から、実際の測量について学ぶことが行われる。このような地元の講師の顔ぶれは、下記のように多彩である。

元小学校教諭，漁業協同組合長，漁協職員，町役場建設課職員，地元建設会社社員，消防署職員，町文化協会員，水産センター職員，漁協婦人部，銀行支店長，等

この地元講師の顔ぶれの多彩さに示されるように、奈留学で展開される学習内容や活動も実に多様である。国語の時間を用いた奈留学では、奈留島にちなんだ俳句が扱われ、英語では奈留の民話の英訳、地理歴史・公民では自分たちの生活している町の財政、家庭科では「奈留島かまぼこ」の作成等々、これまでの既存の学習ではじっくりと取り組むことが難しかったことの追究が行われている。

このような奈留学の活動は、中学校までの社会科での地域学習では、関連として少しばかり扱うことは可能であっても、数時間もの時間を用いてじっくりと取り組むことは難しいものばかりである。すなわち、奈留学は、中学校までの社会科を中心とした地域学習では、なかなか個別に時間をかけて取り組むことのできなかつた内容について、相互補完的にじっくりと学習できるように、しつらられているのである。

奈留学のような地域学習は、社会科での地域学習と相互補完することで、その地域をより広く、そしてより深く追究していける可能性をもつことから、興味深い実践の一形態である。

(2) 広島大学附属福山中学校の「LIFE」実践

ア) 附属福山における総合的な学習の歴史

広島大学附属福山中・高等学校（以下、附属福山と略す）は、1962年より開始された中高一貫教育などでよく知られている。この学校の「総合的な学習の時間」への取り組みは、中学校においては学校裁量の時間を利用して、平成11年度より始められている。しかし、附属福山においては歴史を紐解くと、「総合学習」への取り組みは、1976年にまでさかのぼることができる。

当校では1976年から3年間、文部省の研究開発学校の指定を受けて、「高等学校の主として低学年において、中学校教育との連携を図るため教育内容の一貫性、継続性を考慮し

た総合的な科目の導入を図る教育課程の研究開発」を行った。また、1978年度からは、中学校の学校裁量時間としての「ゆとりの時間」において、週4時間の「統合A」・「統合B」を設定した。この活動は、1990年度までの12年間行われ、教科を離れた総合学習の実践として展開された。ここでは参考として、特に12年の長きにわたり実践された「統合A」を、まずは簡単に紹介してみる。

「統合A」は、教科における学習活動と特別活動との共通部分に関する活動で、内容的には教科を出発点とし、方法的には、生徒の自主的活動によって支えられていることを原則とする新しい角度からの教育活動を目指すものであった。「統合A」の内容は、「人間と人間の行う諸活動」が中心とされた。そして、この「人間と人間の行う諸活動」を、表3のように「自然」「社会」「文化」「人間」の4つのユニットに分けて、更にその中を「自然と人間」「私たちの社会と文化」「言語と抽象の世界」「創作と表現」「人間を考える」の5つのセクションに分類した上で、実際の授業は、表4の課程のもと展開された。

表3 統合Aの概要

ユニット	ユニットの名称	セクション	具体的内容(例)
A1	自然	自然と人間	体力作りのためのトレーニング 科学の本を読む 水を調べる 土を調べる 線香の燃え方 バラを育てよう
A2	社会	私たちの社会と文化	オリエンテーリング 私たちの学校と社会 私たちの住む町を知ろう 各国の風土と音楽
A3	文化	言語と抽象の世界	コンピューターのことば 数のパズル 本に親しむ ことば遊び 英語に親しむ 英語を話そう
		創作と表現	歌をつくろう 染め物
A4	人間	人間を考える	家庭の中のわたし 健康なからだ 走ることの分析 道具をつくろう

表4 統合Aの課程

	4・5月	6・7月	9・10月	11・12月	1・2・3月
1年	A3（国語） 本に親しむ	A4（技術） 道具を作る	A2（社会） 学校の歴史	A4（芸術） 字を書こう	A3（英語） 英語で話そう
2年	A3（英語） 英語で話そう	A2（社会） ふるさとの歴史	A1（理科） 学校の自然	A5（体育） 健康な体	A5（家庭） 家庭の中の私
3年	A1（理科） 水を調べる	A3（数学） コンピューター	A3（英語） 英語を読もう	A3（国語） 日本語	A4（芸術） 音を作る

ここでは、本稿の目的から逸脱してしまうために、これ以上の説明は行わない。この時期の総合学習の詳細については、附属福山のHP等を是非ご参照いただきたい。

このように、附属福山は総合学習に関しても、その長い研究蓄積を持っている訳だが、では、今時の「総合的な学習の時間」については、どのようなねらいのもと研究実践が展開されているのだろうか。実践の歴史を踏まえた上で、次のように述べられている。

当校では以前から自己学習力の育成や学びの拡がりを視野においた多様な学習活動を展開している。それは生徒の選択による課題探究学習、実験実習を多く取り入れた体験的な学習、実際に現地に出かけての野外学習、自然観察、環境学習、社会見学といった内容であるが、学びを拡げ、教科の枠を超えて学びのつながりを求める総合的な学習であり、「生きる力」を育む実践であると言える。以上のような考えに立ち、当校での「総合的な学習」の試行にあたっては、下記の5点を考慮しながら研究実践をしている。

1. 既に当校で実施されている総合的な学習内容を含んでいる実践を新学習指導要領に示された教育のあり方を考慮しながら、再編・再構築をする。また、遠足や社会見学旅行などの行事を総合学習と関連させ、そのフィールドワークとしての活用を検討する。
2. 課題の発見・探究、情報分析、問題の解決、まとめと発表・自己表現、コミュニケーション、自己評価といった総合的な学習の学びの意味（知の統合）に視点を置いた単元やカリキュラムを開発する。
3. 個々の課題やテーマについて、知識を「覚える学習」ではなく、自ら考え解決していく「自ら学ぶ学習」を仕組んでいく。
4. 体験的な学習をとおして、豊かな感性や創造性を育み、学びの楽しさや喜びを実感できる学習活動を創造する。
5. 生徒の学習や生活の実態から課題を捉えて、教育内容に反映する。
6. 中学校3年間の総合的な学習で、総体として「自己学習力」や「自己の生き方」についての自覚を深め、「生きる力」を育む教育内容を創造する。

すなわち、今時の総合的な学習の構築に際しては、①これまでの蓄積をもとにした再編・再構築、②総合的な学びの意味に視点を置いた単元・カリキュラムの開発、③自ら学ぶ

学習、④体験的な学習、⑤生徒の学習や実態からの課題設定、⑥自己学習力・自己の生き方、等が主眼におかれている。このようなねらいのもと、現在附属福山で実践されている総合的な学習が、「L I F E」(Learning, Identity, Feelings, Ecology) である（なお、LIFEは中高の5カ年の課程として構想されているが、本稿では紙数の関係上その中学校における課程のみを以下紹介する）。

イ) 「L I F E」実践の全体

まずは、平成12年度に実践されている「L I F E」の全体像を示すことにしたい。表5のようである。中学1年では「学び方を学ぶ」とのテーマのもと、情報に関する学習が進められている。2年では「環境と人間の生き方を学ぶ」として、酸性雨や生活環境の一部としての食環境の学習、そして3年では「自己の生きる地域と世界について学ぶ」という地域学習が展開されている。

本稿で検討するのは、この3年で展開されている地域学習である。そのため、「L I F E」実践の全体や1・2年の実践の詳細に関しては、附属福山のHPや刊行が予定されている報告書をご参照いただきたい。

表5 L I F E 実践の概要

学年
テーマ
キーワード
概要
中学1年
学び方を学ぶ
情報リテラシー・コンピュータ・探究活動
1. コンピュータを表現・探究の道具として活用するための基礎的な技術（ワープロ、 作画、表計算、インターネットでの情報検索など）を習得させる。
2. 各自興味・関心を持ったテーマについての探究活動を行う。それをホームページの 形式でまとめて発表をおこない、ネットワークを活用した相互情報交換活動を通して、 課題を掘り下げていく。
3. 活動を振り返り、各自で学習目標の到達度の自己評価を行う。
中学2年
環境と人間の生き方を学ぶ
探究活動 問題解決能力 直接体験 判断力 実践力
L I F E 2では「環境と人間の生き方を学ぶ」をテーマに、環境と人間の生活を題材と して、「生きる力としての問題解決能力」の育成をはかる。生徒が「地域の環境」や「人 間の身体にかかわる環境」を学び、それらの知識を基に直接体験としての実験や観察を 行う中から「疑問」を抱き、「疑問」の中から新たな課題を見いだして自らの力で解決 していく体験を積ませる。また、自らの判断を基にして環境に対する活動を計画し、行 動する態度を培っていく。
中学3年
自己の生きる地域と世界について学ぶ

「地域からの世界理解，世界からの地域理解をめざして」

地域，世界，グローバルな視点，ローカルな視点，生活者

- 生徒が今生き，これから生きていこうとしている「地域」や「世界」について，ローカルな視点とグローバルな視点から学習することによって，その形成・発展を担う主体としての生徒の成長をめざす。
- 学習内容は大きく「テーマ学習」と「テーマ研究」に分かれ，前者では，ある特定「地域」を取り上げて「世界」の問題について考え，後者では，「世界」の問題から生徒がいま生きている「地域」を見つめる。

ウ) 附属福山の地域学習「自己の生きる地域と世界について学ぶ」

附属福山の3年で行われている地域学習「自己の生きる地域と世界について学ぶ」(LIFEⅢ)のねらいは，次のようである。それは，「生徒の『地域』や『世界』におけるよき『生活者』としての成長を保障することにある。つまり，『地域』を出発点に『世界』の問題を考えたり，逆に『世界』の問題から『地域』を見つめ直したりすることによって，自己が生活する『地域』や『世界』についての理解を深め，その形成や発展を担うべき主体としての自覚とよりよく生きようとする態度を育てることをめざす」とされている。

このようなねらいを達成するために，学習は「テーマ学習」と「テーマ研究」で構成されている。「テーマ学習」では，教師の支援を受けながら，教師が選定した「地域」についてさまざまな角度から調査したり，自ら発見したその「地域」に関するテーマを追究したりすることによって，ローカルな視点から「世界」の問題を考えるのである。また，「テーマ研究」では，教師が設定した「世界」の問題(概念)群の中から，自己の興味や関心に基づいて問題(概念)を選択して具体的なテーマを設定し，教師の支援の下にそのテーマを自己の生活する「地域」に追究することによって，グローバルな視点から自己の生活している「地域」を見つめ直すことが目指されている。

では，このような地域学習の目標は，どのように設定されているか。次のようである。

- 1 「地域」や「世界」の問題に関する情報を収集・整理・分析する能力を育て，自らそれらの問題の解決や探求ができるようにする。
- 2 「地域」や「世界」の問題に関するものの見方や考え方を習得し，それを使ってそれらの問題について説明できるようにする。
- 3 「地域」や「世界」の形成や発展を担うべき主体としての自覚を深め，それらの問題に関心を持ち，それらの問題の解決や探求の活動に主体的に，創造的に取り組む態度を育てる。

この目標からも明らかなように，LIFEⅢでは，地域や世界の問題の内容理解よりも，その問題へと迫っていく手段や方法の獲得が第一に目指されている。具体的には，テーマの発見・問題の解決や探求・仮説の検証などの手法が学ばれていくが，それは資料館・博物館を実際に訪れたり，インターネットの活用・フィールドワークなどの見学調査活動や体験的な活動を通して行われる。

また，このような学習を支援(指導)する体制として，3クラスを6人の教官のTTで

担当することとして、各クラスの毎時間の学習の支援（指導）は2人の教官のTTで行い、各クラスの担当教官は、ローテーションすることが考えられている。

以上のような目標と学習支援体制のもとに、進められているLIFEⅢの単元構成は、次のようである。

【単元1】「沖縄から世界を考える」…4月～6月第3週（14時間）

【単元2】「長崎から世界を考える」…6月第4週～10月（18時間）

【単元3】「世界から“私たちの地域”を見つめる」…11月～3月（20時間程度）

単元1では、その時の最も实际的な「地域」を事例として取り上げ、そこから「世界」の問題群を考えることが、想定されている。平成12年度は「沖縄」が取り上げられている。文献資料を中心にインターネットも活用しながら、グループ毎にさまざまな角度（例えば、自然、芸術文化、食文化、歴史、産業、平和などの視点）から「沖縄」について調べ、「世界」の問題を「沖縄」に発見して考える活動が、展開される。そして、成果は「『沖縄』レポート」としてまとめ、報告しあうことまでが、この単元の一連の活動である。

単元2では、3年生が例年社会見学旅行で訪れる長崎が、「地域」の事例として取り上げられている。長崎に関する自然、芸術文化、食文化、歴史、産業、平和などのテーマについてフィールドワークや体験を通して追究し、「世界」の問題群を考えることが行われている。その成果は「『長崎』研究ノート」としてまとめられる。

そして、単元3では、「現代世界の問題」という視点から、生徒自身が今生活している「地域」すなわち「福山」を見つめることが行われる。生徒は、教師が選定した「現代世界の問題」群から、自分の興味や関心に基づいて具体的なテーマを選択・設定し、教師の支援を受けながら問題解決や探求を実際に試み、その成果を発表し「『私たちの町』研究論文」にまとめる。この論文は「中学校修了論文」であり、中学校3カ年の締めくくりという意味合いを持っている。ここでの特色としては、教師が選定する「現代社会の問題」群は、具体的なものではなく、「現代社会の問題」の根底にある本質的なものとして「文化」「共生」「変化」「希少性」など普遍的な概念が想定されていることである。それらの視点に関連づけ、生徒は「私たちの町」にかかわる具体的なテーマを自ら設定し、追究するのである。

以上、簡単に紹介したLIFEⅢ実践は、一見すると地域学習とは言えないのでは、との見解もおそらく出されるであろう。確かに既存の地域学習の在り方からすると、ちょっと異質である。しかし、それこそがLIFEⅢ実践の独自性となっている。

本実践では、単元1と2で、自分たちの生活している地域ではない沖縄と長崎の学習が行われる。まず、沖縄については文献資料などを中心に、「世界」の問題を実体験のない沖縄に発見して考える活動が展開される。次の長崎は、先述のように社会見学旅行で訪れる地域である。そのため、沖縄の時とは異なり、文献資料だけでなくフィールドワークや体験を通じた追究により、長崎における「世界」の問題群を考えることが行われる。この沖縄と長崎の学習は、追究する内容自体だけでなく、その追究の過程や方法の習得が重要な点である。すなわち、子どもたちの生活に関わりの少ない地域の学習で間主観的な地域学習の方法を試み、その手法を自分たちの生活する地域の学習である単元3でも、生かして

いこうとするものである。

単元3では、「現代世界の問題」という視点から、生徒自身が今生活している地域すなわち「福山」を見つめることが行われる。この時、先の沖縄と長崎の学習を経た子どもたちの福山を「見つめる」目は、おそらく既存の地域学習でのそれとは、かなり違うものになっているはずである。その意味で、このLIFEⅢ実践は、小学校と中学校の社会科における地域学習の在り方とは、つながってはいても異なるものであり、学習する内容的にも方法的にも発展的な実践となりえていると言える。

以上、附属福山の地域学習「自己の生きる地域と世界について学ぶ」(LIFEⅢ)の概略を示してきた。残念ながら、現時点で示すことができるのは、ここまでである。更なる詳細については、平成13年3月に刊行予定の報告書を是非参照いただきたい。

4. 総合的な学習における地域学習の在り方とは

以上のように、本稿では、総合的な学習の時間における地域学習の在り方について、若干の検討を行ってきた。繰り返しになるが、総合的な学習における地域学習は、やはり社会科における地域学習を無視しては成立しえない。では、どのように社会科と関係すれば良いのかを、ここまで検討してきた訳であるが、本稿で取り上げた長崎県立奈留高等学校の「奈留学」実践と広島大学附属福山中・高等学校の「LIFEⅢ」実践は、少なくともその答えの一端を提示してくれている。

すなわち、奈留学は、社会科だけでは時間的にも発想的にも、十分に取り組むことができなかった地域学習の内容や活動を、各教科の観点からそれぞれ考えて持ち寄り、新たな学習を構成するという社会科と相互補完的な地域学習の在り方を示してくれている。一方、LIFEⅢは、社会科でこれまで学習した地域学習の内容・方法を踏まえながら、それまでの学習とは観点を交換した学習対象や手法でもって、社会科での学習から発展した形の地域学習の在り方を教えてくれている。

冒頭で示したアンケート結果から察すると、今後、総合的な学習における地域学習は様々な展開されることが予想できる。本稿では、あくまでも総合的な学習における地域学習の在り方の一例を、現在の時点で示したにすぎない。本稿で明らかにした奈留学やLIFEⅢのような先行している実践が参考にされながらも、更に異なる実践が様々な開発されていくことを、今後期待したい。

【参考・引用文献】

- ・ 奈留町立奈留中学校，長崎県立奈留高等学校『平成10年度中高一貫教育実践研究の内容』1998年。
- ・ 奈留町立奈留中学校，長崎県立奈留高等学校『平成10年度中高一貫教育実践研究－10年度の反省及び11年度の計画』1999年。
- ・ 「総合的な学習」データベース委員会『総合的な学習の実践と考察－総合的な学習実践事例集－』広島大学附属福山中・高等学校，1999年。

(永田 忠道)

Ⅲ．総合的な学習の時間 Q & A

Q 1．総合的な学習とは何ですか。各教科や道徳、特別活動と比べた特色はどこにあり、また教育課程における役割はどこにあるのですか。

新しい学習指導要領は、平成14年度から実施される完全学校週5日制に対応し、ゆとりのある中で一人ひとりの児童生徒に「生きる力」を育成することを基本的なねらいとして改訂されました。しかし、国際化や環境問題など学校を取り巻く状況はきびしく、従前の教育課程で対処することは難しく、総合的な学習の時間が設けられました。

そこで、この時間では、これまで画一的になりがちだった学校の授業をかえて、①地域や学校、児童生徒の実態に応じ、学校が創意工夫を生かして特色ある教育活動が行え、かつ、②国際理解、情報、環境、福祉・健康などこれまでの教育をクロスするような課題に関する学習が行えるようにしています。

したがって、この時間では、知識を教え込む授業ではなく、自ら学び、自ら考える力の育成と学び方や調べ方を身に付けることをねらいとしています。つまり、自ら課題を設けて行う学習や将来の生き方を考える学習が積極的に行われることになるのです。

そのため、他の教科・領域のように国が一律に内容を示していませんので、時間の名称も各学校で決めます。この「報告書」のアンケート調査に見られるように、〇〇タイム、△△学習のようなさまざまなものがあるのです。

ところで、現行の教育課程は、各教科、道徳、特別活動によって構成されていますが、新しい教育課程では各教科の学習内容は基礎的・基本的な内容に厳選し、総合的な学習の時間では、「生きる力」の育成が目指されるようにしています。したがって、時間数・単位数も、小学校では3学年以上から週当たり3時間程度、中学校では週当たり2～4時間程度、高等学校では卒業までに3～6単位配当するなど重視されています。

Q 2．生活科と総合的な学習の時間の違いや関連について、どのように考えればよいですか。

旧来の学校教育にはいくつものカベがありました。学習空間を外界から隔絶させた教室というカベ、地域社会と学校を隔絶させた学校のカベ（塀）などの物理的なカベがありました。また、教育内容に関するものとして、ある特定の内容を特定の学年で学習するという学年・教科のカベがありました。さらに、学習活動の視点から見ると、いつも同じ仲間とのみ特定の教師の下で学習するという学級のカベがありました。

生活科はこれらのカベを打ち壊していきました。生活科が誕生してから、異学年交流はおろか、幼稚園児や町のお年寄りを招くなどの活動は、めずらしいものではなくなりました。また、地域社会そのものが学習の場となったり、教師に代わり、地域社会の人々が授

業で子どもの学習を援助したりするようになりました。さらに、教育内容を固定化するという発想も、生活科はうち破っていきました。生活科と同じように、総合的な学習の時間も旧来の学校教育のカベをうち破ることが期待されています。

生活科がカベをうち破れたのは、子どもの生活経験、興味関心を中心として学習内容及び活動を考えたからです。しかし、総合的な学習の時間では、子どもの生活経験等を考慮することは重要ですが、むしろ、子どもの生活経験ではとらえられない事象を、科学的な探求方法、科学的な見方・考え方を重視する必要があるでしょう。科学性を教育内容ととらえるのではなく学習活動として生かし、生活経験というカベを子ども自身がうち破っていくような学習活動が望まれています。

Q 3. 中学校において、選択教科と総合的な学習の時間との違いはどこにあるのですか。

今次の学習指導要領改訂によって、中学校の選択教科の取り扱いは、次の4点のようになりました。①選択教科の種類が拡充されて、全ての学年で全ての教科について開設でき、②各選択教科の授業時数が、第1学年で年間30単位、第2・3学年では年間70単位の範囲内で必要な時数を各学校で定められるように、③生徒に選択させる選択教科の数は、第2学年で1教科以上、第3学年で2教科以上と、④選択教科の内容については、課題学習・補充的な学習・発展的な学習などの多様な学習活動を各学校で定められるようになりました。このうち、特に④に関する『中学校学習指導要領解説-総則編-』の文言が、選択教科と総合的な学習の時間との違いを明らかに示しています。すなわち、選択教科の内容は「各学校においては、自ら課題を設定し追究するなどの課題学習、必修教科の授業で学習した内容を十分に理解するため再度学習したりするなどの補充的な学習、必修教科の授業で学習した内容より更に進んだ内容を学習するなどの発展的な学習」と示されています。そして、このような内容を設定する際には「当該教科の目標の達成を目指すものとするとは言うまでもない」とされています。

以上から明らかなように、選択教科での学習内容（や活動）は場合によっては、総合的な学習の時間で扱うものとも接近しえますが、あくまでも選択教科は当該教科の目標から離れることができない点で、総合的な学習の時間とは一線を画しています。

Q 4. 小・中・高等学校の総合的な学習の時間の性格はどのような点が同じで、どのような点が異なるのですか。

総合的な学習の時間の性格は、小学校と中学校ではそれほど大きな違いはありません。しかし、高等学校はかなりの違いが認められます。特に、授業時数やその配当に関して、高校は独特です。総合の授業時数は、小・中学校が各学年ごとに定められているのに対して、高校は卒業までに105～210単位時間を標準とし、その配当は卒業までの各年次のすべてにおいて実施したり、特定の年次において実施することも可能とされています。

次に、内容に関しては、中学校独自のものはありませんが、小学校と高校はそれぞれ独

特に示されたものが存在しています。小学校は「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること」が独自です。高校は「生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動」と「自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」が、他の学校段階にはない独特の内容（活動）となっています。

以上、示した事柄以外、すなわち「地域や学校、生徒の実態等に応じた横断的・総合的な学習」、「生徒の興味・関心等に基づく学習」などや、「自ら課題を見付け、学び、考え、主体的に判断し、問題を解決する」、「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」、「自己の生き方を考えることができるようにする」などは、すべての段階において共通する総合的な学習の時間の趣旨とねらいです。

Q 5. 各学校で総合的な学習の時間の指導計画を作成する際の要件や配慮事項は何ですか。

まず最初に、学校の教育課程における総合的な学習の時間の位置付けを明確化することが必要です。教科との関係を考えて、おおむね三つのタイプが考えられます。第一に、教科区分を撤廃し、教育課程全体を総合的な学習の時間として考える教育課程総合型です。このようなタイプは研究開発学校等において採用されている場合がありますが、非常に特殊な例です。第二に、教科間の関連した内容を教科から抜き出し、総合的な学習の時間でそれらの学習をまとめて行うクロスカリキュラム型です。例えば、水に関する学習は、理科、社会科、国語で行われています。そこで、水に関する学習を教科から切り出し、環境教育として総合的な学習の時間で行うこととなります。第三に、既存の教科と総合的な学習の時間の独立的共存をめざす教科・総合併用型があります。この場合、水に関する学習は、教科と総合的な学習の時間で重複することとなります。両者の協力体制を強化するのか、それとも差別化を図るのかで、指導計画は大きく変わることを自覚しましょう。

次に、学習のテーマ決定の主体を誰にするかを考えましょう。テーマ決定の主体として考えられるのは、子どもか教師のどちらかでしょう。決定主体を子どもにすると、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断する学習が期待できます。教師が決定主体となると、ただ活動しているだけのいわゆるはいまわる学習ではなく、教科と同等の科学性を保証することも可能になり、基礎学力の低下への歯止めともなります。テーマ決定の主体如何によって、テーマの質と、特に単元の導入部分の指導計画とは、大きく変わるとともに、学習の質・科学性も規定することにもなりかねません。

Q 6. 総合的な学習のカリキュラムにはどのようなタイプが考えられますか。また、それらのカリキュラムを実際の学習活動に生かすには、どのようにすればよいのですか。

学習指導要領には、学習活動の例として、「例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的な課題、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について、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。」と記されています。カリキュラムのタイプを考える場合、この三つの例が参考になります。

この三つの例を実際の学習活動に反映させるためには、例えば横断的・総合的な課題のそれぞれを意識したテーマを各学年に配当しながら、同時に、児童生徒による課題研究的な学習を、各学校段階の後半に位置づける方法が考えられます。地域に関する学習活動については、学習課題発見のための活動として、例えば小学校3～4学年や中学校1学年に位置づけることが考えられます。

以上のほか、次のようなカリキュラムのタイプ分けも可能です。教科学習を基礎に作るタイプと、テーマやトピックから発想するタイプが考えられます。前者には、1教科から発展するものと複数教科を関連づけるものとが考えられます。例えば、小学校5学年の食料生産における学習を拡張し、米作り体験や米の総合的研究を目指す活動は、1教科発展型です。「健康な生活」をテーマに、体育や家庭、理科などを関連させる学習は、複数教科関連型です。続いて、後者のテーマやトピック型は、教科学習に必ずしもとらわれず、児童生徒や教師が必要とし、追究可能なテーマを立てて、学習していくものです。

実際のカリキュラム作成にあたっては、以上のような複数タイプを用意し、それぞれに名前を付けて、全体を整理する方法も可能です。

Q7. 総合的な学習の各学年ごとの関連性、系統性や学校段階ごとの関連についてはどのように考え、どのようにカリキュラムに生かせばよいのですか。

学習活動を配置する際の系統性については、次の三つの視点が考えられます。第1は、学習の仕方の習熟の度合いを考慮することです。自分で課題を見つけるといってもその方法に習熟していなければ、学習効果はあがらないと考えられます。課題の探し方、調べ方、まとめ方等に学習活動を通じて慣れさせることがまず必要です。このためには、低学年で、学び方や表現の仕方などを共通に学習する機会を設けることが考えられます。

第2の視点は、学習主題を誰が決めるかという点です。最初からいきなり児童生徒に課題を見つけさせるのにはやや無理があります。最初は教師が用意したものの中から選択的に学習し、徐々に自分で課題を立てさせるような工夫することが大切と思われます。

第3の視点は、児童生徒の学習集団の在り方です。共同学習から個別学習へという流れが一般的と考えられます。学級やグループによる学習を通じて、学び方を学び合いながら、徐々に自分一人でも学習できるように準備することが必要です。

次に学校段階ごとの関連については、一般に学習テーマの繰り返しが懸念されています。必要なことは、入学時にどのような活動をしてきたかを把握することや、児童生徒の興味・関心を十分に把握することです。また、同じテーマや活動であっても、小学生は小学生なりに中学生は中学生なりの関心と活動を行っていくものと思われます。つまり、同じような学習活動に見えても、子どもの成長に応じた関心や捉え方があり、それをしっかり把握した計画を立てることが大切といえます。

Q 8. 教科や特別活動（学校行事等）、道徳との関連をどのように考え、指導計画の作成にどのように反映すればよいのですか。

各教科・道徳と総合的な学習の時間の学習課題とにつながりをもたせようとする場合、大きくは三つのパターンが考えられます。つまり、ある学年の年間指導計画において、ある学習課題（内容）を、各教科・道徳で先に学習するのか、総合的な学習の時間で先に取り上げるのか、同時並行的に学習するのかによって、①各教科・道徳の学習の前提として、総合的な学習の時間で、教科学習の出発点となるような共通の体験的学習を計画するパターン、②各教科・道徳の学習の深化・発展として、課題追究的学習を計画するパターン、③各教科・道徳の時間と総合的な学習の時間とを一体化させて、体験的、課題追究的学習を計画するパターンの三つです。具体的に考えてみますと、例えば、小学校4年生の総合的な学習の時間の学習課題として「ごみ」を取り上げる場合、総合的な学習の時間で、自分たちの家庭や地域のごみの現状を見る、調べるといった体験的学習をやり、その後に社会科の学習を行うパターン（①）、社会科で「ごみ」の学習をした後に、総合的な学習の時間で、さらなる課題追究的学習を行うパターン（②）、社会科でごみを学習するのと同時並行で、総合的な学習の時間でごみを学習するパターン（③）の三つということになります。特別活動（学校行事）とのつながりを持たせる方法としては、分別回収などの継続的な活動と「ごみ」学習とをつなげるとか、総合的な学習の時間の学習発表会を特別活動の時間を使って行うなどの方法が考えられます。

Q 9. 各教科における環境学習や国際理解学習、福祉学習等と総合的な学習の時間で行われるそれらの学習との関連については、どのように考え、指導計画に生かせばよいのですか。

国際理解、情報、環境、福祉・健康は、総合的な学習の時間における横断的・総合的な学習課題の例として挙げられています。横断的・総合的な学習とはどのようなことかといえますと、中教審1次答申に「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。」と述べられているように、いずれの教科等にもかかわる内容を持った教育（学習課題）であると考えられます。例えば、身近な川をテーマとした総合的な学習を考えてみると、川や河原の生き物、川の働き、河原の石、水の汚れといった理科的側面、治水・利水、上下水道、川や河原のごみ、川を利用した産業や生活習慣といった社会科的側面、生活排水、家庭での水の使い方といった家庭科的側面などの教科内容に関わる学習が可能です。また、外国の川の様子や川と人々の生活習慣といった国際理解的側面、川の環境美化活動といったボランティア（福祉）的側面の学習も可能です。川の例のような横断的・総合的な学習と、その一側面に焦点化した教科学習との関連は、やはりどちらを先に学習するかによって異なってくる

と考えられます（Q8参照）。学習課題を発見したり，川を多様な視点でとらえたり，教科学習の土台となる共通の体験を培ったりするために，何度も川へ出かける体験的学習の局面と，各教科での特定の側面からの学習の局面と，課題追究的学習の局面とを前後にうまくつなぎあわせていくという方法が考えられます。

Q10. 追求が深まるような課題を児童生徒に持たせるには，どのような工夫がありますか。

課題の発見・設定・追求の3つの段階について，児童生徒に追求が深まる課題をもたせるための工夫を述べてみましょう。

課題発見の段階では，「なぜだろう」「ぜひ調べてみたい」と子どもたち自身が疑問をもったことを学習課題とすることが大切です。自分自身の疑問を課題にすることにより，児童・生徒の課題追求への意欲は高まります。このためには，児童生徒に問題や課題の発見への目を開かせることが必要です。そのための手立てとして，小学校低学年では生活の周辺・自分を取りまく環境に目を向けさせる，学年が進むにつれ，たとえば地球環境と自分たちの生活との関わりといった，時間，空間的な広がりや種々の問題との出会いを通して課題を発見させるとよいでしょう。

課題設定に至る段階では，次の2点に留意させることが大切です。第一に調べたいことは何か具体的にし，またその理由を明らかにすることです。第二には調査対象・方法を検討し，課題解決へのプロセスを明らかにすることです。こうした経緯をへて絞り込んだ学習課題を設定することにより，児童生徒は具体的なイメージ，見通しをもち意欲的に学習に取り組んでいきます。

児童生徒が学習意欲を持続し，課題を追求していくための工夫（グループ研究）としては以下があります。ア．ねらいや調査方法等を全員が共通認識する。イ．異なる意見を重視する融和的雰囲気づくりをする。ウ．グループ間の相互補助の機会（情報交換タイム，学習進度板等）を設ける。エ．中間発表会を行い現時点の状況を確認し，今後への見通しを明確にする。学級内に，相互批判，相互補助が日常的にできる雰囲気を醸成しておくことが，これらの活動のポイントとなります。

Q11. 総合的な学習では多彩な体験や活動が展開されると思われませんが，体験や活動をこの時間のねらいに沿った形で深めるにはどのような配慮が必要でしょうか。

総合的な学習の時間では，知的学力の向上だけでなく，「現代的な課題への主体的な対応力」の育成を目指しています。このためには，学習の場で主体的な学びの姿勢を培うことが大切です。児童生徒が自ら学び，自ら考え，主体的に判断し，行動し，課題・問題を解決する力を育成していく，その原点は学びの喜びを実感することです。知的興奮，未知の世界の発見，自己の目標への追求，期待されている・認められる自己の発見等々，皮相

的・刹那的なものではなく、児童生徒の内面の琴線にふれる、しみじみと染み入るような喜びが実感できる体験・活動の機会を数多くもたせたいものです。

全人的な人間形成をねらいとする総合的な学習の時間における体験や活動では、多様なものとの出会いの機会を数多く設定したい。その多様なものとしては、多様な人々、社会、自然、自己、生き方、価値感、感覚、問題・課題などがあげられる。児童・生徒がこうした多様なものとの出会いを体験する機会を設定する、そこに企画者としての教師の大きな役割があります。

体験や活動の内容について述べておきます。体験には「効果的な体験」と「効果の少ない体験」があります。よく見られる予定調和的な活動、すなわち結論がきまっていて、それに向かって形式的に行なう体験的な学習ではあまり意味がありません。効果的な体験的学習、それは意外性・ずれを重視し、驚き・疑問・戸惑いを大切にしている活動です。さまざまな問題・課題に遭遇すると、児童生徒は疑問をもちます。それが学習への意欲を喚起します。驚き、考え込み、他者と共に調査し、試行錯誤しながら解決を求めていく、その過程で得るものこそ「生きる力」になっていくのです。

Q12. 総合的な学習を展開する上で、学習過程を考える意義はどこにありますか。
また、実際に学習活動に生かすにはどのようにしたらよいのですか。

総合的な学習の時間は、一定の教育内容や技能の教授=学習を意図する「教科」とは異なり、あくまで総合的な学習活動を展開する「時間」に過ぎません。しかし、その「時間」には学習指導要領の総則で二つのねらいが示されていますから、ねらいを達成するために一定のテーマや活動とともに、学習（活動）過程を組織するのは当然必要になります。もとより、この「時間」の性格を考えれば、絶対的・固定的な学習過程よりも、可変的で柔軟性に富む学習過程の方が相応しいことはいうまでもありません。

学習過程は、テーマや活動と密接に関わるものであり、本来、各学校で独自に構想すべきものですが、ここでは学習過程を組織する際の留意点について考えてみましょう。第1に、学習過程の基本形は①導入、②展開、③終結の3段階からなることです。①で学習のねらいや方法を確認し、②で本格的な活動を行い、③でまとめ、発表、評価を行うというスタイルはどんな学習にも適用できるものです。第2に、学習過程は個別学習と一斉学習の組み合わせからなることです。例えば、上記の3段階では、①と③は一斉学習、②は個別学習により適しているといえるでしょう。第3に、子どもの活動が生きる学習過程を組織するには、できるだけ子ども自身にテーマを選択させ、活動計画を立てさせるとともに、途中で経過報告をさせたり、活動計画を手直しさせたりする相互交流の場を設けることが不可欠です。そして、事前の準備や活動中の支援など、教師の役割が重要になります。

Q13. 児童生徒の学習に対する主体性、自発性と教師の指導性との関係についてどのように考え、学習活動にどのように生かせばよいのですか。

従来の教科学習の場合、ややもすると子どもが学ぶ意義を納得しえないまま、教師が一方的に教科の論理で指導するために、意図する成果が得られないといった事態が生まれました。それは、指導することに問題があるのではなく、指導の仕方にあるのだといえます。やはり、教科の論理だけではなく、子どもの心理をも考慮して指導することが必要なのです。しかし、総合的な学習の場合は逆の危険性が指摘できます。子どもの心理を重視する余り、教師が指導に及び腰になってしまい、総合的な学習の論理—例えば、学び方を指導した後に、主体的に探究させるやり方が生かされないことです。児童中心主義が放任主義を意味しないように、総合的な学習でも教師の指導性は重視したいものです。

教師の指導には、直接的指導と間接的指導がありますが、総合的な学習では後者の果たす役割が大きくなるでしょう。学習環境を整備したり、子どもを励まし勇気づけたり、あるいは適切に評価してやることで主体的な追究を促すのが、間接的な指導です。中でも、特に重視したいのが学習環境の整備です。学習環境というと、教室や図書館、ビデオ、パソコンなどのハード面（物理的環境）を連想しがちですが、それだけではなく、教材を開発したり、話し合いや討論などの時間を学習過程に組み込んだりするソフト面での学習環境の整備が、ますます重要になるでしょう。もちろん、子どもたちは試行錯誤で学びますから、教師は学習環境の整備を終えたら、あとはじっくり見守る姿勢も大切です。

Q14. 総合的な学習の評価についてどのように考え、どのように行えばよいのでしょうか。

評価については、まず、何のために評価を行うのかという目的をはっきりさせなければなりません。評価は大きく、児童生徒の評価とカリキュラムの評価に分けられます。カリキュラムの評価については次のQ15で扱いますので、ここでは児童生徒の評価について考えてみましょう。

教育課程審議会答申（平成12年12月4日）で述べられている総合的な学習の時間の評価についてまとめると、①学習の状況や成果などを、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評価し、数値的な評価はしない、②各学校の具体的な目標、内容に基づいて、観点を定めて評価を行う、③「学習活動」を記述し、「観点」を記載し、文章で「評価」を記述する、となります。そして「観点」の例として、①ねらいから—「課題設定の能力」「問題解決の能力」「学び方、ものの考え方」「学習への主体的、創造的な態度」「自己の生き方」、②教科との関連から—「学習活動への関心・意欲・態度」「総合的な思考・判断」「学習活動にかかわる技能・表現」「知識を応用し総合する能力」、③各学校の定める目標、内容から—「コミュニケーション能力」「情報活用能力」などが挙げられています。

以上を参考に、活動段階ごとに、制作物の評価、発表の評価、話し合い活動の評価、自己評価、相互評価、教師による評価、外部評価、ポートフォリオ評価などからどの方法による評価が適しているかを明らかにして、活動の段階ごとに評価を行う必要があります。

Q15. 各学校において、総合的な学習の時間のカリキュラムの評価や改善はどのように行えばよいのですか。

カリキュラムの評価は、学習指導の改善をねらいとしています。具体的には、児童生徒の学習状況を評価して、それぞれの学校がめざしている総合的な学習の時間のねらいが達成できているかどうかを判断し、指導計画や指導方法の改善を行うための評価です。児童生徒の評価は、児童生徒の学習のよい点や進歩の状況をできるだけ肯定的に評価する「児童生徒のための評価」です。これに対して、カリキュラムの評価は、児童生徒の学習状況を分析的・反省的に評価を行って学習指導の改善を行うための「教師のための評価」であるといえます。

カリキュラムの評価では、児童生徒の評価をもとにして、次のような観点からカリキュラムの評価を行い、改善していくことが必要です。①総合的な学習の時間のねらいや学校がめざしている児童生徒の姿などの達成の状況から、目標の設定が適切であったか。②総合的な学習の時間のねらいや学校がめざしている児童生徒の姿などの達成の状況から年間を見通した評価を行い、年間計画が適切であったか。③児童生徒の学習状況から、学習内容・活動場所・時間・指導体制などが適切であったか。

ポートフォリオ評価を活用し、代表的な児童生徒を取り出し（ポートフォリオ・セッション）、カリキュラムの評価を行う方法もあります。

【執筆者一覧】

星村 平和	Q 1
戸田 善治	Q 2, 5
永田 忠道	Q 3, 4
工藤 文三	Q 6, 7
市川 智史	Q 8, 9
多田 孝志	Q 10, 11
原田 智仁	Q 12, 13
谷田部玲夫	Q 14, 15

第2部 総合的な学習の時間に関する実態調査

1. 調査の概要

(1) 調査の目的

本調査は、総合的な学習の時間の理論化と教材開発の新しい視点づくりを行い、総合的な学習の時間の実践上の手引きとなるものを作成するための基礎データを得ることを目的として行った。

(2) 調査対象及び調査の実施

本調査では、すべての国立大学附属学校、及び都道府県庁所在地を中心とする大都市近郊の公立小・中・高等学校に協力を依頼し、すべての学校段階で、同一調査票にて調査を実施した。

調査の実施は、平成12年2月に、調査票及び回答用紙を各学校に郵送し、3月末日までに回答用紙のみを返送してもらう形式にて行った。回答の回収状況は、以下の通りである。

表1 回答の回収状況

	国立	公立	合計
小学校	20/73 (27.4)	60/335 (17.9)	80/408 (19.6)
中学校	34/78 (43.6)	79/339 (23.3)	113/417 (27.0)
高校	9/19 (47.3)	155/449 (34.5)	164/468 (35.0)
その他	19/47 (40.4)	0/0 (0.0)	19/47 (40.4)
合計	82/217 (37.8)	294/1123 (26.2)	376/1340 (28.0)

※ 分母は調査票送付学校数、分子は回答学校数、カッコ内は回収率を示す。また、「その他」には、盲・聾・養護学校等が該当する。

(3) 調査票の構成

本調査で使用した調査票は、全25の調査項目より構成されている。各調査項目での調査内容は以下の通りである。

1. 準備状況

- 【1】 導入時期
- 【2】 指導体制、組織づくり
- 【3】 名称
- 【4】 校内研修の有無
- 【5】 校内研修の開催形態
- 【6】 校外研修への派遣状況
- 【7】 先進校の実践事例等の調査・検討状況
- 【8】 特に参考とした先進校の実践事例
- 【9】 特に参考とした資料名、著書名
- 【10】 実施に向けて、現在特に重視して取り組んでいること

Ⅱ. カリキュラム

- 【11】平成11年度の学習活動の概要とその学習活動の設定方法
- 【12】時間割編成上における「総合的な学習の時間」の位置づけ
- 【13】特に重視したいテーマ
- 【14】各学年におけるテーマの配置
- 【15】学び方や調べ方に関する学習内容の位置づけ
- 【16】平成12年度のすべての学年での指導計画

Ⅲ. 指導体制と評価

- 【17】「総合的な学習の時間」の授業担当者
- 【18】児童生徒の主な評価方法

Ⅳ. 活動内容

- 【19】重視する活動内容
- 【20】国際理解に関する活動内容
- 【21】環境に関する活動内容

Ⅴ. 「総合的な学習の時間」の課題

- 【22】「総合的な学習の時間」の導入に当たって、直面している課題
- 【23】「総合的な学習の時間」の実施に当たって求めている情報やサービス
- 【24】「総合的な学習の時間」の実施に当たって、予想される問題点
- 【25】「総合的な学習の時間」への期待

(4) データの整理について

本調査のデータ整理は、「学校段階別集計」、「導入段階別集計」というの二つの枠組みで行った。

「学校段階別集計」とは、小学校、中学校、高校、その他という学校段階・校種ごとにデータを整理したものである。なお、ここでは、学校段階の違いを考慮せず、回答全体を集計した「全体集計」も同時に示している。

また、総合的な学習の時間の導入段階の時期別に、「導入段階別集計」を行った。具体的には、調査票の【1】の回答状況に即して、導入段階を四つに分類し、データの整理を行った。なお、ここでは、紙幅の関係上、導入段階の違いが重要と思われる調査項目のみ、報告することとする。

本調査では、各調査項目の設問に対する回答を選択肢として用意し、その選択肢の中から該当するものを選んで答えてもらうこととした。しかし、こちらの用意した選択肢では自校の実態と合致しない場合も考えられるため、選択肢の中に「その他」を用意し、そこに自由記述欄を用意したものもある。また、【8】、【9】、【25】のように、最初から選択肢を設けず、自由に記述してもらうことを前提とした設問もある。なお、これらの調査項目及び自由記述については、統計処理に適さない等の理由により、ここでは報告しないものがあることをお断りしておく。

以下、調査票の構成に即して、整理したデータを報告する。

2. 調査の結果

(1) 準備状況について

【1】は、総合的な学習の時間の導入時期を問う設問である。ここでは、八つの選択肢を用意し、その中から自校に該当するもの一つを選択してもらうこととした。各選択肢と調査結果は以下の通りである。

1. 既に導入している。
2. 平成12年度から一部の学年で導入予定である。
3. 平成12年度から全学年で導入予定である。
4. 平成13年度から一部の学年で導入予定である。
5. 平成13年度から全学年で導入予定である。
6. 平成14年度から全学年で導入予定である。
7. 平成15年度から導入予定である。
8. 現在検討中である。

表2 導入時期について（学校段階別集計）

	全体	小学校	中学校	高校	その他	
1. すでに導入	21.5	45.0	31.0	3.0	31.6	
2. H12年度から一部学年	12.2	11.3	20.4	7.9	5.3	
3. H12年度から全学年	26.6	43.8	44.2	5.5	26.3	
4. H13年度から一部学年	4.3	0.0	0.9	9.1	0.0	
5. H13年度から全学年	1.6	0.0	1.8	2.4	0.0	全体 N=376
6. H14年度から全学年	2.4	0.0	0.9	4.9	0.0	小学校 N= 80
7. H15年度から	15.2	0.0	0.0	34.8	0.0	中学校 N=113
8. 検討中	15.7	0.0	0.9	31.1	36.8	高校 N=164
無回答	0.5	0.0	0.0	1.2	0.0	その他 N= 19

この調査結果から、小・中学校と高校では、導入時期に大きな差があることがわかる。小・中学校では、100%近くの学校が、平成12年度には総合的な学習の時間が導入済みになることが読み取れる。これに対して高校では、平成12年度から徐々に導入する学校が現れ始めるものの、多くの学校が平成15年度から導入を予定していることがわかる。新学習指導要領の全面実施は、小・中学校では平成14年度、高校ではその一年後の平成15年度とされている。この両者の差は、新学習指導要領の全面実施の時期のズレだけと言い切れるかどうか、以下の調査データとともに考察していきたい。

【2】では、総合的な学習の時間のカリキュラムや指導体制について、各学校がどのような組織で検討を進めているかを調査した。ここでは、五つの選択肢を用意し、その中から自校に該当するもの一つを選択してもらうこととした。用意した選択肢と調査結果は以下の通りである。

1. 既存の校務分掌組織を活用している。(名称)
2. 既存の校務分掌組織の中に「総合的な学習の時間」の担当を設けた。
3. 新たにプロジェクトチーム(委員会など)を組織した。
4. 検討中である。
5. その他。

表3 指導体制、組織づくりについて(学校段階別集計)

	全体	小学校	中学校	高校	その他	
1. 既存組織を活用	32.4	40.0	32.7	28.0	36.8	
2. 既存組織に「総合」担当を新設	14.4	32.5	15.9	5.5	5.3	全体 N=376
3. プロジェクトチームを組織	29.5	20.0	41.6	27.4	15.8	小学校 N= 80
4. 検討中	19.9	5.0	6.2	36.6	21.1	中学校 N=113
5. その他	2.4	2.5	2.7	0.6	15.8	高校 N=164
無回答	1.3	0.0	0.9	1.8	5.3	その他 N= 19

ここでもやはり、小・中学校と高校では、対応の違いが見られる。小・中学校では、「1. 既存組織を活用」、「2. 既存組織に『総合』担当を新設」、「3. プロジェクトチームを組織」を選んだ学校が90%近くを占めているが、「4. 検討中」を選んだ学校は5%前後しかない。つまり、総合的な学習の時間の導入への対応が、組織的に進んでいることがうかがえる。これに対して高校では、36.6%の学校が「4. 検討中」を選んでおり、総合的な学習の時間への対応が、立ち後れていることがうかがえる。

総合的な学習の時間の名称は、各学校が自由につけてよいこととされている。そこで、【3】では、総合的な学習の時間にどのような名称をつけているかを問った。ここでは、五つの選択肢を用意し、その中から自校に該当するもの一つを選択してもらうこととした。用意した選択肢と調査結果は、以下の通りである。

1. 「総合」
2. 「総合学習」
3. 「総合的な学習の時間」
4. その他 ()
5. 検討中であり、まだ決まっていない。

「4. その他」を選択した学校が、小学校では38.8%、中学校では35.4%となっており、各学校で独自の名称を付けようとする姿勢がうかがえる。しかし「5. 検討中」を選んだ学校が、小・中学校ともに35%近くもあり、名称を模索中である小・中学校も少なくない。

また、高校で「5. 検討中」を選択した学校が67.7%もあり、ここでも、小・中学校と比較すると、高校の準備状況の立ち後れがうかがえる。

表4 名称について（学校段階別集計）

	小学校	中学校	高校	その他	
1. 「総合」	5.0	4.4	0.0	5.3	
2. 「総合学習」	6.3	9.7	6.1	21.1	全体 N=376
3. 「総合的な学習の時間」	13.8	11.5	15.2	5.3	小学校 N= 80
4. その他	38.8	35.4	9.8	15.8	中学校 N=113
5. 検討中	35.0	37.2	67.7	47.4	高校 N=164
無回答	1.3	1.8	1.2	5.3	その他 N= 19

なお、「4. その他」を選択した学校には、総合的な学習の時間の名称を具体的に記入してもらった。その結果を、学校段階ごとに整理して示すと、以下ようになる。

小学校

- ・ふるさと発見タイム
- ・山の子タイム
- ・笹の葉タイム
- ・スマイルタイム
- ・かみと学習
- ・大類タイム
- ・あすみ学習
- ・あやめわくわくタイム
- ・ひばりタイム
- ・アタックタイム
- ・ふるさと学習
- ・わくわくタイム
- ・石山タイム
- ・ひびきタイム, ジンブンタイム
- ・宮の子タイム
- ・わくわく南っ子
- ・飯原っ子タイム
- ・えごまタイム
- ・なでしこ活動
- ・くすの木タイム
- ・しおさいの時間
- ・はばたき学習
- ・こまくさタイム
- ・総合学習「わかくさ」
- ・こくら
- ・うれしの総合活動
- ・桐の子タイム

中学校

- ・ふれあい学習
- ・ジャーナイク学習
- ・樹のいのち
- ・桜タイム
- ・白川に学ぶ
- ・日の縦タイム
- ・兼六タイム
- ・飛梅タイム（とびうめたいむ）
- ・演劇活動の時間
- ・総合的学習
- ・ふるさと長野・学習
- ・Webbing学習
- ・学び方（基礎コース・課題研究コース）
- ・めぶき, わかば, みどり, みのり
- ・MET
- ・生き方学習
- ・L I F E
- ・総合単元学習
- ・総合D O V E
- ・グローバルセミナー
- ・ヒューマンタイム
- ・ライフタイム

- ・ 柏木タイム
- ・ 総合タイム
- ・ 文化祭（総合文化祭）
- ・ My Journey Time —自分探しの旅—
- ・ 自己開拓科
- ・ あ、ま、が、せタイム
- ・ NST（西中生徒タイム）
- ・ あかえタイム
- ・ 赤江東タイム
- ・ JOIN
- ・ 総合の時間（仮称）
- ・ 生き方学習，W．T，卒業研究
- ・ 総合人間科
- ・ レキオタイム
- ・ Wing
- ・ 伊地当原学習
- ・ S T A G E
- ・ ネットワークプロジェクト

高校

- ・ 課題研究
- ・ キャリアガイダンス，金沢学
- ・ 明和コンパスプラン
- ・ 集中セミナー
- ・ 烏城シアター
- ・ 城南ドリカムタイム
- ・ IS21(Integrated Study for 21st century)
- ・ 環境研究
- ・ 探求講座
- ・ S・E
- ・ 養秀タイム
- ・ 国際・文化科
- ・ 総合人間科

その他

- ・ 生き生きタイム，エイブルタイム
- ・ 選択学習 <チャレンジ学習>
- ・ 小学部：わかばの時間，中学部：わかぎの時間，高等部：みのりの時間

名称の付け方を見ると、小学校では、〇〇タイムという名称が多いが、高校では、〇〇講座，〇〇科のように、教科あるいは科学を意識した名称を付けていると言える。また、中学校では、〇〇学習あるいは〇〇タイムなど、小学校と高校の中間的な性格の名称を付ける傾向が読み取れる。

総合的な学習の時間は、新学習指導要領で誕生したものである。そのため、その導入に当たっての準備状況を調査する上で、研修状況の把握は重要であると考えられる。そこで、【4】では、総合的な学習の時間に関する研修状況についての設問を用意した。ここでは、二つの選択肢を用意し、その中から自校に該当するもの一つを選択してもらうこととした。用意した選択肢と調査結果は、以下の通りである。

1. 開催した。 → （今年度何回 ）
2. 開催していない。

小・中学校では、「1. 開催した」を選択した学校が95%以上もあるのに対して、高校では40%にも届いていない。ここでも、高校の準備状況の相対的な立ち後れが読み取れる。

表5 校内研修の有無について（学校段階別集計）

	全体	小学校	中学校	高校	その他	
1. 開催した	69.4	98.8	95.6	38.4	57.9	全体 N=376 小学校 N= 80
2. 開催していない	29.5	1.3	3.5	60.4	36.8	中学校 N=113
無回答	1.1	0.0	0.9	1.2	5.3	高校 N=164 その他 N= 19

【5】では、【4】で「1. 開催した」と答えた学校にのみ、調査実施年度（平成11年度）の校内での研修（研究）会がどのような形態で開催されたのかを問った。ここでは、二つの選択肢を用意し、その中から自校に該当するもの一つを選択してもらうこととした。用意した選択肢と調査結果は、以下の通りである。

1. 校内の教職員のみで開催した。
2. 校外から講師などを招いて開催した。

表6 校内研修の開催形態について（学校段階別集計）

	全体	小学校	中学校	高校	その他	
1. 校内の教職員のみ	61.7	41.8	65.7	76.2	72.7	全体 N=261 小学校 N= 79
2. 外部から講師招請	36.0	54.4	31.5	23.8	27.3	中学校 N=108
無回答	2.3	3.8	2.8	0.0	0.0	高校 N= 63 その他 N= 11

この結果から、学校段階が上がるに従って、校内の教職員のみで研修（研究）会を開く傾向が強くなっていることがわかる。

このような傾向の背景として二つの原因が考えられる。第一に、このような傾向は、導入に対する準備状況に原因があるという考えである。つまり、総合的な学習の時間の導入にいち早く取り組んだ小学校ほど校内職員のみならず、外部から講師を招請して研修（研究）会を開く傾向が強くなるというとらえ方である。第二のものは、学校段階が上がるに従って、総合的な学習の時間に関する研修（研究）会の開催に消極的かつ閉鎖的になるというとらえ方である。ただし、外部からの講師招請には予算的措置が必要であるなど、この調査結果のみからの考察は推測の域を出ないので、ここでは二つの原因が想定できることを示唆するに止める。

【4】、【5】は自校で開催した研修（研究）会の開催状況についての問いであった。これに対して、【6】では、調査実施年度（平成11年度）の総合的な学習の時間に関する校外での研修（研究）会等への教職員の派遣状況についての設問である。ここでは、二つの選択肢を用意し、その中から自校に該当するもの一つを選択してもらうこととした。用意した設問と調査結果は、以下の通りである。

1. 派遣した。
2. 派遣していない。

この調査結果を【4】と比較すると、小・中学校ともに校内で研修（研究）会を開催するよりも、校外での研修（研究）会に派遣した割合の方が低くなっている。これに対して、高校では、逆に校内で研修（研究）会を開催するよりも、校外での研修（研究）会に派遣した割合の方が高くなっている。この結果は、小・中学校は総合的な学習の時間の導入のための情報収集の段階は既に終わっているが、高校の情報収集はこれからという段階にあるためともとらえられよう。

表7 校外研修への派遣状況について（学校段階別集計）

	全体	小学校	中学校	高校	その他	
1. 派遣した	69.1	88.8	90.3	48.8	36.8	全体 N=376 小学校 N= 80
2. 派遣していない	29.8	11.3	8.8	50.0	57.9	中学校 N=113
無回答	1.1	0.0	0.9	1.2	5.3	高校 N=164 その他 N= 19

【7】では、総合的な学習の時間の導入に当たり、先進校の実践事例等の調査・分析の有無を問った。ここでは、二つの選択肢を用意し、その中から自校に該当するもの一つを選択してもらったこととした。用意した選択肢と調査結果は、以下の通りである。

1. はい。
2. いいえ。

表8 先進校の実践事例等の調査・検討状況について（学校段階別集計）

	全体	小学校	中学校	高校	その他	
1. はい	56.1	77.5	73.5	38.4	15.8	全体 N=376 小学校 N= 80
2. いいえ	40.7	20.0	25.7	56.7	78.9	中学校 N=113
無回答	3.2	2.5	0.9	4.9	5.3	高校 N=164 その他 N= 19

「1. はい」を選択した割合に着目すると、高校は小・中学校よりも30ポイントも低くなっている。この調査結果からも、小・中学校に比べて、総合的な学習の時間の導入への高校の取り組みの遅れが目立っていることがうかがえる。

【8】と【9】では、【7】で「1. はい」と答えた学校のみ、特に参考となった学校名及び具体的な実践事例名を自由記述で挙げてもらう設問を用意した。また、【9】では、特に参考となった資料名、著書名を具体的に挙げてもらうこととした。ここでは、紙幅の関係で、複数の学校から特に参考となった学校として挙げられた学校名を示すに止めたい。

小学校

- 10校 ・ 筑波大学附属小学校 ・ 千葉市立打瀬小学校
8校 ・ 京都府立御所南小学校

- 7校 ・ 上越教育大学附属小学校
- 6校 ・ 上越市立大手町小学校
- 4校 ・ 東京学芸大学附属大泉小学校
- 3校 ・ 新潟大学附属新潟小学校
- ・ 千葉大学附属小学校
- ・ 大阪教育大学附属平野小学校
- 2校 ・ 山形市立第四小学校
- ・ 愛知県西尾小学校
- ・ 大阪教育大学附属天王寺小学校
- ・ 兵庫教育大学附属小学校
- ・ 奈良女子大学附属小学校
- ・ お茶の水女子大学附属小学校
- ・ 長野県伊那市立伊那小学校
- ・ 神奈川県横浜市立日枝小学校
- ・ 金沢大学附属小学校
- ・ 京都市立高倉小学校
- ・ 神戸大学附属明石小学校

中学校

- 15校 ・ 滋賀大学附属中学校
- 11校 ・ 埼玉県杉戸町立杉戸中学校
- 4校 ・ 宮城教育大学附属中学校
- ・ 岐阜大学附属中学校
- ・ 名古屋大学附属中学校
- ・ 福岡教育大学附属福岡中学校
- 3校 ・ 埼玉県加須市立加須平成中学校
- ・ 鳴門教育大学附属中学校
- ・ 香川大学附属坂出中学校
- 2校 ・ 宇都宮大学附属中学校
- ・ 京都教育大学附属中学校
- ・ 大阪教育大附属平野中学校
- ・ 愛媛大学附属中学校
- ・ 宮崎大学附属中学校
- ・ 兵庫県のトライやるウィーク
- ・ 岐阜市加納中学校
- ・ 熊本大学附属中学校
- ・ お茶の水女子大学附属中学校
- ・ 奈良女子大学附属中・高校
- ・ 神戸大学附属住吉中学校
- ・ 福岡教育大学附属福岡中学校
- ・ 東京都墨田区立墨田中学校

高校

- 8校 ・ 名古屋大学附属高校
- 6校 ・ 広島大学附属中・高校
- 4校 ・ 東京大学附属高校
- 3校 ・ 筑波大学附属坂戸高校
- ・ 福岡県立久留米高校
- 2校 ・ 宮城県宮城野高校
- ・ 福岡県立朝倉高校
- ・ 奈良県立高田高校
- ・ 奈良女子大学附属高校
- ・ 金沢大学附属高校
- ・ 石川県立金沢北陵高校
- ・ 熊本県鹿本高校

※学校数は、特に参考となった学校として挙げた学校の数を示す。また、ここに示した学校名は、回答用紙に書かれた学校名に基づいているため、正式名称とは異なる場合があることをお断りしておく。

【10】では、総合的な学習の時間の実施に向けて、現在特に重視して取り組んでいることは何かを調査した。ここでは、六つの選択肢を用意し、その中から自校に該当するもの一つを選択してもらうこととした。用意した選択肢と調査結果は、以下の通りである。

1. 教材・教具の整備。
2. 学校の教育環境・施設の整備。
3. 地域の人材の活用や、地域教材の開発。
4. インターネットなどの情報通信ネットワークの整備。
5. 図書室の整備・充実。
6. その他。()

表9 特に重視して取り組んでいることについて（学校段階別集計）

	全体	小学校	中学校	高校	その他	
1. 教材・教具の整備	6.4	1.3	8.8	6.7	10.5	
2. 教育環境・施設の整備	15.4	8.8	10.6	23.2	10.5	
3. 地域人材・地域教材	37.0	71.3	44.2	17.7	15.8	全体 N=376
4. 情報通信ネットワークの整備	14.4	8.8	13.3	15.2	31.6	小学校 N= 80
5. 図書室の整備・充実	4.0	1.3	3.5	6.1	0.0	中学校 N=113
6. その他	18.6	8.8	17.7	23.2	26.3	高校 N=164
無回答	4.3	0.0	1.8	7.9	5.3	その他 N= 19

ここでもやはり、小・中学校と高校では、異なる結果が出た。「3. 地域人材・地域教材」が、小学校では71.3%、中学校では44.2%と最も高い結果が出た。これに対して高校は、「3. 地域人材・地域教材」を選択した学校が17.7%と、小・中学校と比較するとかなり低い数値となっている。

この違いの原因は、総合的な学習の時間の導入時期及び、その導入に対する意識の違いというより、むしろ、小・中学校における総合的な学習の時間の学習の特色にあると思われる。つまり、小・中学校、特に小学校では、「まちづくり」に顕著に表されるように、地域社会に根ざした実践が多数報告されている。そのため、「3. 地域人材・地域教材」の数値が高くなったと考えられる。

(2) カリキュラムについて

【11】は、学習課題がどのような方法で設定されたかを調査することを問う設問である。そこで、平成11年度に総合的な学習の時間を導入した学校のみを対象とし、平成11年度のすべての学年での学習活動について、下記の表に記入してもらうとともに、それらの学習課題がどのような方法で設定されたかを調査した。ここでは、五つの選択肢を用意し、その中から自校に該当するもの一つを選択してもらうこととした。用意した課題設定の方法例とその調査結果は以下の通りである。

学年	実施時期	合計時間	テーマ（単元名）	課題設定
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			

課題設定の方法例

- A. 児童生徒が興味関心に基づいて自ら学習課題を設定した。
- B. 大きなテーマや領域は教師が決めるが、具体的な学習課題は児童生徒に決めさせた。
- C. 教師が準備した学習課題例の中から児童生徒が選択できるようにした。
- D. 教師が設定した学習課題を児童生徒が学習した。
- E. その他。

表10 学習活動の設定方法について（学校段階別集計）

	全体	小学校	中学校	高校	その他	
A. 児童生徒が興味関心に基づいて設定	23.0	21.3	31.4	0.0	3.1	全体 N=376
B. テーマ等は教師が、学習課題は児童生徒が設定	55.4	62.5	49.7	68.7	18.8	小学校 N= 80
C. 教師が準備した学習課題から児童生徒が選択	5.8	4.3	2.3	6.3	37.5	中学校 N=113
D. 教師が設定	11.4	4.3	16.0	25.0	40.6	高校 N=164
E. その他	4.4	7.6	0.6	0.0	0.0	その他 N= 19

すべての学校段階で、「B. テーマ等は教師が、学習課題は児童生徒が決定」を選択した学校の割合が、もっとも多くなっている。しかし、小・中学校では、「A. 児童生徒が興味関心に基づいて設定」が二番目に多いが、高校では「D. 教師が設定」が二番目に多くなっている。また、高校では、「A. 児童生徒が興味関心に基づいて設定」を選択した学校は0%となっている。小・中学校では、テーマ選択において、子どもの主体性を保証しようとする傾向が強いが、高校では、逆に教師主導による学習課題の設定が行われていることがうかがえる。

【12】～【16】は、平成12年度の指導計画を作成している学校のみを対象とし、その指導計画についての設問である。

【12】は、総合的な学習の時間の時間割編成上の位置づけを問う設問である。ここでは、四つの選択肢を用意し、その中から自校に該当するもの一つを選択してもらうこととした。用意した選択肢と調査結果は、以下の通りである。

1. 年間を通じて、毎週一定の時間を設定する。
2. 毎週一定の時間を設定する学期と、まとめて時間を設定する学期をつくる。
3. 各学期毎にまとめて時間を設定する。
4. その他。()

次に、表13-2の「導入段階別集計」を見てみよう。「1. 各学年とも異なるテーマ」に着目すると、「H13以降」は「H12より」や「導入済」よりも25ポイント以上も高くなっている点が目立つ。つまり、計画を立てるだけの段階では、学年間でのテーマの重複を避けようとするが、実際に導入してみると、計画通りには行かないということを示している。

【15】では、学び方や調べ方に関する学習内容が、カリキュラムにどのように位置付けられているかを調査した。ここでは、三つの選択肢を用意し、その中から自校に該当するもの一つを選択してもらうこととした。用意した選択肢と調査結果は、以下の通りである。

1. 学年のはじめに時間をとって位置づける。
2. それぞれの学習課題に応じて時間を設定する。
3. 特にそのための時間を設けない。
4. その他。()

表14 学び方や調べ方に関する学習内容の位置づけ（学校段階別集計）

	全体	小学校	中学校	高校	その他	
1. 学年のはじめに位置づける	24.9	11.1	33.3	32.4	10.0	全体 N=222 小学校 N= 72
2. それぞれの学習課題に応じて	50.7	61.1	44.8	47.1	50.0	中学校 N=105
3. 特に設けない	13.1	19.4	7.6	8.8	40.0	高校 N= 35
4. その他	11.3	8.3	14.3	11.8	0.0	その他 N= 10

この調査結果から、すべての学校段階で、「2. それぞれの学習課題に応じて」を選択した学校が最も多くなっている。しかし、中・高校では、「1. 学年のはじめに位置づける」を選択した学校が、小学校よりも20ポイントも上回っている。中・高校では、学び方や調べ方そのものの習得を目標とする単元が、学年のはじめに位置づける傾向が強いことがうかがえる。

【16】では、平成12年度のすべての学年での指導計画について、下記の表に記入してもらった。なお、この設問は自由記述であり、統計処理に不適切なものであるため、ここでの考察は行わない。

学年	実施時期	合計時間	テーマ（単元名）
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		

(3) 指導体制と評価について

【17】では、「総合的な学習の時間」を、誰が、どのような体制で担当しているのかを調査した。ここでは、四つの選択肢を用意し、その中から自校に該当するもの一つを選択してもらうこととした。用意した選択肢と調査結果は、以下の通りである。

1. 学級担任が指導する。
2. 一部の教科の担当教員が指導する。 → (担当者の教科名:)
3. 学習内容により, さまざまな教師が交代で指導する。
4. その他 ()

表15 総合的な学習の時間の授業担当者 (学校段階別集計)

	全体	小学校	中学校	高校	その他	
1. 学級担任	21.5	71.3	5.3	7.9	26.3	全体 N=376
2. 一部教科の教員	0.8	1.3	0.0	0.6	5.3	小学校 N= 80
3. 学習内容により交代	38.8	11.3	52.2	41.5	52.6	中学校 N=113
4. その他	33.5	13.8	40.7	40.2	15.8	高校 N=164
無回答	5.3	2.5	1.8	9.8	0.0	その他 N= 19

小学校では、「1. 学級担任」を選択した学校が71.3%と最も多い。これに対して中・高校では、「3. 学習内容により交代」が、中学校で52.2%, 高校で41.5%となっている。小学校の学級担任制, 中・高校の教科担任制を前提として, 総合的な学習の時間の実際の担当者が決められていることがうかがえる。

【18】は, 総合的な学習の時間における児童生徒の評価方法についての調査項目である。ここでは, 四つの選択肢を用意し, その中から自校に該当するもの一つを選択してもらうこととした。用意した選択肢と調査結果は, 以下の通りである。

1. 児童生徒による自己評価
2. 児童生徒による相互評価
3. 教師による評価
4. その他 ()

表16 児童生徒の主な評価方法 (学校段階別集計)

	全体	小学校	中学校	高校	その他	
1. 児童生徒による自己評価	20.7	38.8	33.6	4.9	5.3	全体 N=376
2. 児童生徒による相互評価	2.4	1.3	4.4	1.8	0.0	小学校 N= 80
3. 教師による評価	23.7	16.3	14.2	26.8	84.2	中学校 N=113
4. その他	46.3	41.3	45.1	53.7	10.5	高校 N=164
無回答	6.9	2.5	2.7	12.8	0.0	その他 N= 19

小・中学校では、「1. 児童生徒による自己評価」を選択した学校が, 小学校で38.8%, 中学校で33.6%と比較的多い。これに対して, 高校では、「1. 児童生徒による自己評価」を選択した学校は4.9%しかなく, 代わりに, 「3. 教師による評価」を選択した学校が26.8%と比較的高い数値となっている。評価方法という視点から総合的な学習の時間を見ると, 小・中学校と比較すると, 高校は教師主導という特徴が読み取れる。このような傾向は, 教師主導による学習課題の設定が行われているという【11】の調査結果とも対応し

ている。小・中学校と比較すると、高校の総合的な学習の時間は教師主導という傾向が強いと言えよう。

また、小・中・高校で「4. その他」を選択した学校が半数近くある。「4. その他」を選択した学校の自由記述欄を見ると、選択肢1～3に変わる第四の評価方法をとっているのではなく、選択肢1～3の併用を行っているため、「4. その他」を選択したことがうかがえる。

(4) 活動内容について

【19】では、総合的な学習の時間で重視する活動について調査した。ここでは、七つの選択肢を用意し、その中から自校に該当するもの二つを選択してもらうこととした。用意した選択肢と調査結果は、以下の通りである。

- | | |
|---------------|-----------------------|
| 1. 自然体験 | 2. 社会的活動（ボランティア） |
| 3. 観察・実験・実習 | 4. 見学・調査・研究的活動 |
| 5. ものづくり・生産活動 | 6. 報告書作成、発表や討論などの表現活動 |
| 7. その他（ | ） |

「4. 見学・調査・研究的活動」を見ると、小・中・高校の各学校段階で、これを選択した学校が最も多いことがわかる。

また、小学校と中・高校の間で数値がかなり開いているものもうかがえる。例えば、「1. 自然体験」を見ると、これを選択した学校が、小学校で30.0%、中学校で6.2%、高校で1.8%となっている。また、「5. ものづくり・生産活動」では、小学校で20.0%、中学校で4.4%、高校で4.3%となっている。「1. 自然体験」や「5. ものづくり・生産活動」は、体験すること、経験することそれ自身に意味があるにとらえられる活動である。中・高校と比較すると、小学校では、経験すること、活動することそれ自身に教育的意義を見いだしているとも言えよう。

表17 重視する活動内容（学校段階別集計）

	全体	小学校	中学校	高校	その他	
1. 自然体験	11.2	30.0	6.2	1.8	42.1	
2. 社会的活動	18.9	18.8	26.5	13.4	21.1	
3. 観察・実験・実習	7.2	10.0	4.4	7.3	10.5	全体 N=376
4. 見学・調査・研究的活動	58.0	56.3	72.6	51.8	31.6	小学校 N= 80
5. ものづくり・生産活動	9.0	20.0	4.4	4.3	31.6	中学校 N=113
6. 報告書作成などの表現活動	42.6	31.3	51.3	46.3	5.3	高校 N=164
7. その他	13.8	7.5	7.1	20.7	21.1	その他 N= 19

※ ここでは「特に重視したいもの二つ」という指示を行っているので、各学校段階の選択肢1～7のパーセンテージの合計は100にはならない。

【20】では、総合的な学習の時間で、国際理解に関するものとして想定している学習活

【21】は、総合的な学習の時間で、環境に関するものとして想定している学習活動について調査した。ここでは、十二の選択肢を用意し、その中から自校に該当するものをいくつでも選択してもらうこととした。用意した選択肢と調査結果は以下の通りである。

1. 校庭、公園、森、山などで動植物や自然に親しむ活動をする。
2. 川、池、海などで動植物や自然に親しむ活動をする。
3. 動植物の飼育栽培や生産体験をする。
4. 環境美化・清掃や分別回収などのボランティア体験をする。
5. 生命の尊さや環境倫理について学習する。
6. 資源・エネルギー問題について学習する。
7. 地域の開発やまちづくりについて学習する。
8. 地球的規模の環境問題について学習する。
9. 国内や地域の自然環境について学習する。
10. 国内や地域の気候や水の汚れについて学習する。
11. 国内や地域の廃棄物（ゴミ）やリサイクルについて学習する。
12. その他（ ）

小学校で「1. 森、山などで動植物や自然に親しむ」と「2. 川、池などで動植物や自然に親しむ」、「3. 動植物の飼育栽培など」を選択した学校は、中学校と比較すると、50ポイント前後、高校と比較すると60ポイント前後も上回っている。反対に、若干ではあるが、高校が小・中学校を上回っているものとして、「5. 生命の尊さや環境倫理」、「6. 資源・エネルギー問題」、「8. 地球的規模の環境問題」などがあげられる。小学校では、具体的な活動や体験を行う学習活動が、高校ではいわゆる環境問題に関する知的な学習活動が想定されるという差が見受けられる。

表19 環境に関する活動内容（学校段階別集計）

	全体	小学校	中学校	高校	その他
1. 森、山などで動植物や自然に親しむ	35.4	78.8	26.5	14.6	84.2
2. 川、池などで動植物や自然に親しむ	27.7	71.3	24.8	5.5	52.6
3. 動植物の飼育栽培など	22.9	62.5	17.7	4.9	42.1
4. 環境美化、ボランティア活動	56.6	67.5	62.8	46.3	63.2
5. 生命の尊さや環境倫理	31.1	28.8	27.4	36.0	21.1
6. 資源・エネルギー問題	36.4	26.3	39.8	40.2	26.3
7. 地域開発やまちづくり	24.5	37.5	39.8	10.4	0.0
8. 地球的規模の環境問題	36.4	33.8	33.6	42.7	10.5
9. 国内や地域の自然環境	33.0	48.8	39.8	23.8	5.3
10. 国内や地域の気候や水の汚れ	33.8	42.5	41.6	26.8	10.5
11. 国内や地域の廃棄物、リサイクル	51.1	65.0	55.8	40.9	52.6
12. その他	10.9	3.8	8.9	17.1	0.0

全体 N=376
 小学校 N= 80
 中学校 N=113
 高校 N=164
 その他 N= 19

※ ここでは「該当するものをいくつでも」という指示を行っているので、各学校段階の

選択肢 1～12のパーセンテージの合計は100にはならない。

(5) 総合的な学習の時間の課題について

【22】では、総合的な学習の時間の導入に当たって、各学校が直面した問題点ないし課題と考えているものについて調査した。ここでは、十五の選択肢を用意し、その中から本校に該当するものをいくつでも選択してもらうこととした。用意した選択肢と調査結果は、以下の通りである。

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1. 他校の事例など情報の不足 | 2. 準備期間の不足 |
| 3. 指導助言者の不足 | 4. 教材・資料等の不足 |
| 5. 費用・予算の不足 | 6. 教師の意欲あるいは共通理解の不足 |
| 7. 担当者の人選や配置 | 8. 教師への負担増 |
| 9. 校外学習などでの児童生徒の安全確保 | 10. 教師ごとの指導のばらつき |
| 11. 保護者の協力と理解 | 12. 地域の人材の確保 |
| 13. 「総合的な学習の時間」の時間枠の捻出 | 14. 特になし |
| 15. その他 (|) |

「1. 情報不足」をみると、高校でこの選択肢を選んだ学校が、小・中学校より約30ポイント多くなっていくことがわかる。これは、小・中学校は総合的な学習の時間を導入済みの学校がかなりあり、情報収集の段階を終わっているが、高校は導入直前の学校が多く、未だに情報収集を行っているためと思われる。

表20-1 導入に当たって直面している課題（学校段階別集計）

	全体	小学校	中学校	高校	その他
1. 情報不足	33.5	12.5	21.2	49.4	57.9
2. 準備期間の不足	29.5	27.5	35.4	26.8	26.3
3. 指導助言者の不足	25.5	32.5	25.7	22.6	21.1
4. 教材・資料等の不足	34.6	33.8	46.9	28.7	15.8
5. 費用・予算の不足	51.3	66.3	62.8	39.6	21.1
6. 教師の意欲、共通理解の不足	42.6	23.8	43.4	51.2	42.1
7. 担当者の人選、配置	32.2	8.8	31.9	45.1	21.1
8. 教師への負担増	47.1	36.3	52.2	51.8	21.1
9. 児童生徒の安全確保	33.2	60.0	46.0	13.4	15.8
10. 教師ごとの指導のばらつき	19.1	21.3	23.0	16.5	10.5
11. 保護者の協力と理解	13.3	20.0	23.9	3.0	10.5
12. 地域の人材の確保	35.1	55.0	46.9	16.5	42.1
13. 時間枠の捻出	43.4	20.0	41.6	58.5	21.1
14. 特になし	1.1	0.0	2.7	0.6	0.0
15. その他	3.5	1.3	4.4	4.3	0.0

全体 N=376
 小学校 N= 80
 中学校 N=113
 高校 N=164
 その他 N= 19

※ ここでは「該当するものをいくつでも」という指示を行っているので、各学校段階の

選択肢1～15のパーセンテージの合計は100にはならない。

表20-2 導入に当たって直面している課題（導入段階別集計）

	導入済	H12より	H13以降	検討中等	
1. 情報不足	12.3	26.0	53.4	50.8	
2. 準備期間の不足	19.8	39.7	19.3	32.8	
3. 指導助言者の不足	21.0	32.9	20.5	21.3	
4. 教材・資料等の不足	34.6	40.4	31.8	24.6	
5. 費用・予算の不足	67.9	58.9	40.9	26.2	
6. 教師の意欲，共通理解の不足	22.2	47.9	52.3	42.6	
7. 担当者の人選，配置	21.0	26.7	47.7	37.7	
8. 教師への負担増	48.1	45.2	52.3	42.6	
9. 児童生徒の安全確保	48.1	45.2	17.0	8.2	
10. 教師ごとの指導のばらつき	21.0	22.6	15.9	13.1	
11. 保護者の協力と理解	22.2	17.8	3.4	4.9	
12. 地域の人材の確保	44.4	43.2	22.7	21.3	導入済 N= 81
13. 時間枠の捻出	21.0	41.1	55.7	60.7	H12より N=146
14. 特になし	0.0	2.1	0.0	1.6	H13以降 N= 88
15. その他	3.7	2.7	4.5	3.3	検討中等 N= 61

※ ここでは「該当するものをいくつでも」という指示を行っているので、各導入段階の選択肢1～15のパーセンテージの合計は100にはならない。

また、「13. 時間枠の捻出」を見ると、学校段階が上がるに従って、この選択肢を選んだ学校が多くなる傾向がある。これは、【17】でも調査した総合的な学習の時間の授業担当者とも関連していよう。つまり、学校段階が上がるに従って、時間割編成の方法が学級単位の時間割編成から教師単位の担当授業時間割編成へと変わり、総合的な学習の時間の時間枠の捻出に苦勞することになっているためとも考えられる。

さらに、「9. 児童生徒の安全確保」、「12. 地域の人材の確保」の結果から、特に高校と比較すると、小学校では、地域に根ざした総合的な学習の時間をめざしていることがうかがえる。

次に、「導入段階別集計」を行った表20-2を見てみよう。「1. 情報不足」を見ると、「導入済み」と「H13以降」では40ポイントもの差が出ている。また、「6. 教師の意欲，共通理解の不足」、「13. 時間枠の捻出」も、導入時期が遅くなるほど数値が高くなっている。導入段階別に見た場合、この三つが、各学校が導入に当たって直面している主要な問題と言えよう。これらの問題は、総合的な学習の時間を実施するにあたり、各学校が十分な体制づくりができていないために意識される問題ではなかろうか。

これらとは反対に、実際に導入してみると問題であることが認識されているものもある。例えば、「5. 費用・予算の不足」、「9. 児童生徒の安全確保」、「12. 地域の人材の確保」などは、「H13以降」よりも「導入済み」の方が20ポイント以上も高くなっている。特に、「9. 児童生徒の安全確保」、「12. 地域の人材の確保」は、まさに学校、家庭、地域社

会の連携をはかる総合的な学習の時間ならではの問題が、実際に導入されて意識されたものといえよう。

【23】では、総合的な学習の時間の実施に当たって、各学校が求めている情報やサービスについて調査した。ここでは、八つの選択肢を用意し、その中から自校に該当するものをいくつでも選択してもらうこととした。用意した選択肢と調査結果は、以下の通りである。

1. 先進事例やカリキュラム開発等に関する情報
2. 指導助言者によるコンサルティング
3. 教職員の研修
4. 教材・教具の情報や開発のノウハウ
5. 指導に使用する機器の貸与
6. 文部省や教育委員会の指導事例集
7. 特になし
8. その他

「1. 先進事例等の情報」、「3. 教職員の研修」、「6. 文部省などの指導事例集」を見ると、小・中学校と比較すると、高校の数値が高くなっている。このことから、総合的な学習の時間の実施に当たって、高校は、現時点で準備が十分に整っているとは言えないことがうかがえる。また、「2. 指導助言者のコンサルティング」を見ると、高校は外部講師に頼ることなく、自校関係者のみで準備を進める傾向が強いことが読み取れる。

表21 実施に当たって求めている情報やサービス（学校段階別集計）

	全体	小学校	中学校	高校	その他	
1. 先進事例等の情報	67.8	55.0	61.9	78.0	68.4	
2. 指導助言者のコンサルティング	29.3	40.0	31.9	23.8	15.8	
3. 教職員の研修	61.2	51.3	59.3	68.9	47.4	
4. 教材・教具の情報等	41.8	53.8	44.2	36.0	26.3	全体 N=376
5. 使用機器の貸与	17.8	27.5	24.8	10.4	0.0	小学校 N= 80
6. 文部省などの指導事例集	22.6	21.3	11.5	32.9	5.3	中学校 N=113
7. 特になし	4.3	2.5	3.5	4.9	10.5	高校 N=164
8. その他	4.5	5.0	7.1	3.0	0.0	その他 N= 19

※ ここでは「該当するものをいくつでも」という指示を行っているので、各学校段階の選択肢1～8のパーセンテージの合計は100にはならない。

【24】は、総合的な学習の時間の実施に当たって、各学校が、今後どのようなことが問題になると考えているかを調査する項目である。ここでは、十の選択肢を用意し、その中から自校に該当するものをいくつでも選択してもらうこととした。用意した選択肢と調査結果は、以下の通りである。

- | | |
|----------------|----------------|
| 1. 教師の認識の違いや連携 | 2. カリキュラム編成 |
| 3. 教科のねらいとの調整 | 4. 指導時間の確保 |
| 5. 教材の作成 | 6. 地域の特性や人材の活用 |
| 7. 指導方法 | 8. 評価方法 |
| 9. 児童生徒の基礎学力 | 10. その他 () |

表22-1 実施に当たって予想される問題点（学校段階別集計）

	全体	小学校	中学校	高校	その他
1. 教師の認識の違いや連携	52.4	40.0	52.2	61.0	31.6
2. カリキュラム編成	59.0	45.0	61.9	63.4	63.2
3. 教科のねらいとの調整	32.2	32.5	28.3	32.9	47.4
4. 指導時間の確保	39.6	30.0	32.7	50.6	26.3
5. 教材の作成	31.1	27.5	31.0	33.5	26.3
6. 地域の特性や人材活用	37.2	45.0	46.9	25.0	52.6
7. 指導方法	38.8	36.3	34.5	44.5	26.3
8. 評価方法	56.1	62.5	54.9	55.5	42.1
9. 基礎学力	28.5	45.0	39.8	13.4	21.1
10. その他	4.0	7.5	6.2	1.2	0.0

全体 N=376
 小学校 N= 80
 中学校 N=113
 高校 N=164
 その他 N= 19

※ ここでは「該当するものをいくつでも」という指示を行っているので、各学校段階の選択肢1～10のパーセンテージの合計は100にはならない。

「6. 地域の特性や人材活用」を見ると、高校は小・中学校よりも20ポイントも低くなっている。反対に、「1. 教師の認識の違いや連携」、「2. カリキュラム編成」、「4. 指導時間の確保」を見ると、学校段階が上がるに従って、問題点として意識される傾向がうかがえる。

ここで特に注目したいのは、「9. 基礎学力」についてである。近年、新指導要領の実施に対して、特に総合的な学習の時間を中心として、いわゆる「基礎学力」の低下が懸念されている。表22-1を見ると、小・中学校と比較すると、高校では予想される問題点として「基礎学力」の低下が意識されていないことがうかがえる。このような傾向は、高校は総合的な学習の時間の導入への対応で手一杯であり、いわゆる「基礎学力」の低下にまでは意識が及んでいないということであろうか。

次に、「導入段階別集計」を行った表22-2を見てみよう。「導入済」とそれ以外を比較すると、「1. 教師の認識の違いや連携」、「2. カリキュラム編成」、「4. 指導時間の確保」、「5. 教材の作成」、「7. 指導方法」などは、「導入済」の方が低い数値となっている。このことから、これらの点に関しては導入前の問題点として意識されていることがうかがえる。

反対に、「8. 評価方法」、「9. 基礎学力」などは、実際に導入することによってより問題点として認識されるものといえよう。ここで注目すべきは、「導入済み」には高校がほとんど含まれていないことである。つまり、現時点では、高校は総合的な学習の導入への対応に手一杯で、いわゆる「基礎学力」の低下には意識が及んでいないと思われる。今

後、高校に総合的な学習が導入されたとき、「9. 基礎学力」への回答がどのように変わるかが注目される。

表22-2 実施に当たって予想される問題点（導入段階別集計）

	導入済	H12より	H13以降	検討中等
1. 教師の認識の違いや連携	43.2	52.7	62.5	49.2
2. カリキュラム編成	50.6	56.8	62.5	70.5
3. 教科のねらいとの調整	34.6	28.1	39.8	27.9
4. 指導時間の確保	22.2	39.0	46.6	54.1
5. 教材の作成	17.3	34.2	38.6	31.1
6. 地域の特性や人材活用	42.0	42.5	31.8	26.2
7. 指導方法	33.3	39.7	45.5	34.4
8. 評価方法	67.9	50.7	54.5	55.7
9. 基礎学力	35.8	39.0	19.3	6.6
10. その他	4.9	6.2	1.1	1.6

導入済 N= 81

H12より N=146

H13以降 N= 88

検討中等 N= 61

※ ここでは「該当するものをいくつでも」という指示を行っているので、各導入段階の選択肢1～10のパーセンテージの合計は100にはならない。

【25】では、総合的な学習の時間の実施に対して、各学校が期待していることを調査した。なお、回答方法が自由記述であり、統計処理に不適切であるため、ここでは検討を行わない。

3. 調査結果のまとめ

本調査では、準備状況、カリキュラム、指導体制、活動内容、総合的な学習の時間の課題についての調査を行い、調査結果を学校段階別に整理してきた。その結果、特に小学校と高校の間に顕著な差が見られた。

顕著な差が見られた原因として以下の点が挙げられる。第一に導入時期の違いである。新学習指導要領の全面実施は、小・中学校では平成14年度、高校ではその一年後の平成15年度とされている。しかし、小・中学校と比較すると、新学習指導要領の全面実施の時期のずれを考慮しても、高校の準備状況は遅れているといえよう。

第二に、高校の準備状況が相対的に遅れているのは、単に時期の問題や教職員の意欲の問題のみではなく、高校の教科・科目担任制という現在の指導体制と総合的な学習の時間の不整合ゆえに生じるのではないかということが指摘できた。総合的な学習の時間は、ある意味で教科主義を否定することによって誕生したものである。中学校の教科担任性、高校の教科・科目担任制に適応させる形で総合的な学習の時間を導入するのか、あるいは、その導入が現在の体制の見直しを迫ることになるのか、各学校の対応が注目される。

第三に、今後の研究課題として、総合的な学習の時間ならではの評価方法の開発、いわゆる「基礎学力」の低下をもたらしえない実践の開発などが指摘できた。現時点では、小・中学校中心に導入されているにも関わらず、いわゆる「基礎学力」の低下が問題点として意識されている。これから、総合的な学習の時間が高校に本格的に導入されることになる。

この問題への対応は、これまで以上に重要になろう。

(戸田 善治)

【付記】

本稿では、紙数の関係上すべてのデータを公表できなかった。全データは、別刷『総合的な学習の時間に関する理論的・実証的研究－実施状況調査編－』（日本教材文化研究財団，平成12年）を参照されたい。

「総合的な学習の時間」に関する実態調査

調査票

※ 回答に当たっての注意事項

1. 回答はすべて回答用紙にご記入ください。
2. 回答は、選択肢の番号をご記入ください。選択肢によっては、自由記述をお願いするものがあります。その選択肢を選ばれた場合、回答用紙の自由記述欄にご記入をお願いします。
3. 回答用紙のみを、返信用封筒にてご返送ください。調査票をご返送いただく必要はありません。
4. 返信用封筒に、学校名、住所をご記入ください。調査の結果は報告書の形にとりまとめ、送付させていただきます。これは、あくまでも調査結果をお送りするためののみ活用させていただきます。この調査のとりまとめにあたっては、学校名が明らかにされることはありません。
5. **2000年3月末日までにご返送ください。**

1. 準備状況

【1】あなたの学校では、何年度から「総合的な学習の時間」を教育課程に組み込む予定ですか。以下の中から該当するものを一つ選んでください。

1. 既に導入している。
2. 平成12年度から一部の学年で導入予定である。
3. 平成12年度から全学年で導入予定である。
4. 平成13年度から一部の学年で導入予定である。
5. 平成13年度から全学年で導入予定である。
6. 平成14年度から全学年で導入予定である。
7. 平成15年度から導入予定である。
8. 現在検討中である。

※ 以下の設問には、すでに導入している学校はその実態をお答えください。まだ導入していない学校は現在の状況についてお答えください。

【2】あなたの学校では、「総合的な学習の時間」のカリキュラムや指導体制について、どのような組織で検討を進めていますか。以下の中から該当するものを一つ選んでください。

1. 既存の校務分掌組織を活用している。(名称)
2. 既存の校務分掌組織の中に「総合的な学習の時間」の担当を設けた。
3. 新たにプロジェクトチーム(委員会など)を組織した。
4. 検討中である。
5. その他

【3】あなたの学校では、「総合的な学習の時間」にどのような名称を付けていますか。以下の中から該当するものを一つ選んでください。

1. 「総合」
2. 「総合学習」
3. 「総合的な学習の時間」
4. その他 ()
5. 検討中であり、まだ決まっていない。

【4】あなたの学校では、今年度(平成11年度)に「総合的な学習の時間」に関する校内での研修(研究)会を開催しましたか。以下の中から該当するものを一つ選んでください。

1. 開催した → (今年度何回)
2. 開催していない

II. カリキュラム

【11】平成11年度にすでに「総合的な学習の時間」を導入した学校にお聞きします。平成11年度のすべての学年での学習活動について、下記の表に記入してください。また、それらの児童生徒の学習課題はどのような方法で設定しましたか。表中の課題設定欄には、以下のA～Eまでのいずれか一つを選び、その記号を記入して下さい。

(平成11年度に導入していない学校は、次の問いにお進みください。)

学年	実施時期	合計時間	テーマ (単元名)	課題設定
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			

課題設定の方法例

- A. 児童生徒が興味関心に基づいて自ら学習課題を設定した。
- B. 大きなテーマや領域は教師が決めるが、具体的な学習課題は児童生徒に決めさせた。
- C. 教師が準備した学習課題例の中から児童生徒が選択できるようにした。
- D. 教師が設定した学習課題を児童生徒が学習した。
- E. その他

※ 以下の設問は、平成12年度の指導計画を作成している学校にお聞きします。まだ作成していない学校は、「Ⅲ. 指導体制と評価」に進んでください。

【12】 あなたの学校では、時間割編成上「総合的な学習の時間」をどのように位置づける予定ですか。

以下の中から該当するものを一つ選んでください。

1. 年間を通じて、毎週一定の時間を設定する。
2. 毎週一定の時間を設定する学期と、まとめて時間を設定する学期をつくる。
3. 各学期毎にまとめて時間を設定する。
4. その他 ()

【13】 あなたの学校の「総合的な学習の時間」として、特に重視したいテーマを以下の中から該当するものを三つ以内まで選んでください。

1. 国際理解
2. 情報
3. 環境
4. 福祉
5. 健康
6. 地域（郷土）
7. 伝統文化
8. 人権
9. 生き方
10. 進路
11. その他 ()

【14】 各学年におけるテーマをどのように配置する予定ですか。以下の中から該当するものを一つ選んでください。

1. 各学年とも異なるテーマを扱う。
2. 複数の学年で同じテーマを扱う。
3. その他 ()

【15】 あなたの学校では、学び方や調べ方に関する学習内容をどのように位置づける予定ですか。以下の中から該当するものを一つ選んでください。

1. 学年のはじめに時間をとって位置づける
2. それぞれの学習課題に応じて時間を設定する
3. 特にそのための時間を設けない。
4. その他 ()

【16】平成12年度のすべての学年での指導計画について、下記の表に記入してください。

学年	実施時期	合計時間	テーマ（単元名）
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		

Ⅲ. 指導体制と評価

【17】あなたの学校では、「総合的な学習の時間」を誰が担当しますか。以下の中から該当するものを一つ選んでください。

1. 学級担任が指導する。
2. 一部の教科の担当教員が指導する。 → （担当者の教科名： ）
3. 学習内容により、さまざまな教師が交代で指導する。
4. その他（ ）

【18】あなたの学校では「総合的な学習の時間」における児童生徒の評価を、主にどのような方法で行いますか。以下の中から該当するものを一つ選んでください。

1. 児童生徒による自己評価
2. 児童生徒による相互評価
3. 教師による評価
4. その他（ ）

V. 「総合的な学習の時間」の課題

【22】「総合的な学習の時間」の導入に当たっての問題点ないし課題は何ですか。以下の中から該当するものをいくつでも選んでください。

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1. 他校の事例など情報の不足 | 2. 準備期間の不足 |
| 3. 指導助言者の不足 | 4. 教材・資料等の不足 |
| 5. 費用・予算の不足 | 6. 教師の意欲あるいは共通理解の不足 |
| 7. 担当者の人選や配置 | 8. 教師への負担増 |
| 9. 校外学習などでの児童生徒の安全確保 | 10. 教師ごとの指導のばらつき |
| 11. 保護者の協力と理解 | 12. 地域の人材の確保 |
| 13. 「総合的な学習の時間」の時間枠の捻出 | 14. 特になし |
| 15. その他 () | |

【23】「総合的な学習の時間」の実施に当たってどんな情報やサービスを求めていますか。以下の中から該当するものをいくつでも選んでください。

1. 先進事例やカリキュラム開発等に関する情報
2. 指導助言者によるコンサルティング
3. 教職員の研修
4. 教材・教具の情報や開発のノウハウ
5. 指導に使用する機器の貸与
6. 文部省や教育委員会の指導事例集
7. 特になし
8. その他

【24】「総合的な学習の時間」の実施に当たって、今後どのようなことが問題になると思われますか。以下の中から該当するものをいくつでも選んでください。

- | | |
|----------------|----------------|
| 1. 教師の認識の違いや連携 | 2. カリキュラム編成 |
| 3. 教科のねらいとの調整 | 4. 指導時間の確保 |
| 5. 教材の作成 | 6. 地域の特性や人材の活用 |
| 7. 指導方法 | 8. 評価方法 |
| 9. 児童生徒の基礎学力 | 10. その他 () |

【25】「総合的な学習の時間」の実施に対して、何を期待しますか。(自由記述)

回答用紙にご記入ください。

「総合的な学習の時間」に関する実態調査

回答用紙

※ 回答に当たっての注意事項

1. 回答はすべて回答用紙にご記入ください。
2. 回答は、選択肢の番号をご記入ください。選択肢によっては、自由記述をお願いするものがあります。その選択肢を選ばれた場合、回答用紙の自由記述欄にご記入をお願いします。
3. 回答用紙のみを、返信用封筒にてご返送ください。調査票をご返送いただく必要はありません。
4. 返信用封筒に、学校名、住所をご記入ください。調査の結果は報告書の形にとりまとめ、送付させていただきます。これは、あくまでも調査結果をお送りするためにのみ活用させていただきます。この調査のとりまとめにあたっては、学校名が明らかにされることはありません。
5. **2000年3月末日までにご返送ください。**

学校名 ()

住所 (〒)

回答者名 () 役職 ()

【F1】 貴校の校種をお教え下さい。以下の中から該当するものを一つ選び、番号に○印を付けて下さい。

1. 小学校 2. 中学校 3. 高等学校
4. その他 ()

【F2】 貴校は国立・公立・私立・その他のいずれですか。以下の中から該当するものを一つ選び、番号に○印を付けて下さい。

1. 国立 2. 公立 3. 私立 4. その他 ()

1. 準備状況

【1】

【2】 名称

【3】 名称

【4】 回数 回

【5】

【6】

【7】

【8】 ()
()
()
()
()
()
()

【9】 ()
()
()
()
()
()

【10】 その他

II. カリキュラム

【11】

学年	実施時期	合計時間	テーマ（単元名）	課題設定
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			
	月～ 月			

【12】 その他

【13】 その他

【14】 その他

【15】 その他

【16】

学年	実施時期	合計時間	テーマ（単元名）
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		
	月～ 月		

Ⅲ. 指導体制と評価

【17】

教科名	
その他	

【18】

その他	
-----	--

Ⅳ. 活動内容

【19】

その他	
-----	--

【20】 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

12	
----	--

【21】 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

12	
----	--

Ⅴ. 「総合的な学習の時間」の課題

【22】 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

15	
----	--

【23】 1 2 3 4 5 6 7 8

【24】 1 2 3 4 5 6 7 8 9

10	
----	--

【25】「総合的な学習の時間」の実施によって、今後どのようなことを期待しますか。(自由記述)

--