

未来社会を見据えて、これからの学校教育に必要な 学びとは 中学校における「総合的な学習の時間」 の必要性と重要性を探る

著者	根岸 久明
雑誌名	洗足学園音楽大学教職課程年報
号	4
ページ	43-55
発行年	2020-03-01
ISSN	2433-9245
URL	http://id.nii.ac.jp/1493/00001167/



未来社会を見据えて、 これからの学校教育に必要な学びとは

中学校における「総合的な学習の時間」の必要性と重要性を探る

根 岸 久 明
Hisaaki Negishi

1 はじめに

総合的な学習の時間は平成12年からの段階的な導入を経て、平成14年から全面実施となった。この総合的な学習の時間は小学校では盛んに取組がなされ、多くの実践報告もなされている。

しかし、中学校は教科担任制や生徒指導を理由に、小学校と比べ本質的な取組という点で経験則からも遅れがちであると感じている。

そもそもこの総合的な学習の時間が導入された経緯は、戦後の高度経済成長社会の中で都市化が進む一方で地方の過疎化も進み、核家族化となり家族のあり方が大きく変化し、地域社会の連帯意識も変わった。このような社会では、生活にゆとりがなくなり、ストレスがたまりイライラがつのるものとなっていった。そして、それと並行して子どもたちの生活も大人社会同様、ゆとりのない生活となっていった。このような中で子どもたちは自然体験や生活体験が激減し、テレビやゲーム機器に触れる機会が増えていった。このことにより子どもたちの規範意識も薄れ、自立が遅れる傾向とも言われた。

このような状況の中、学校ではじめや不登校が年を増すごとに増えていることが報告され、学級崩壊というこれまでにない問題が出てきた。このようなことから、今後の教育のあり方についての見直しをする必要に迫れた。特にこれからの将来予測がつかない先行き不透明な社会では、その場の状況を十分に踏まえつつ、自ら考え、判断する能力をもつことがなにより大切なこととなる。そこで「如何に社会が変化しようとも、自分で課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質・能力を身につけ、自らを律しつつ、他者とともに協働し、他者を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性」がこれからの子どもたちには必要なこととなる。ここで述べたことは学習指導要領では称して「生きる力」と言っている。この「生きる力」を付けるためには子どもたちにゆとりをもたせることで、可能となると考えられた。そして、この「生きる力」を育む時間が総合的な学習の時間であると謳われた。

この総合的な学習の時間は、学校の裁量の中で柔軟に扱うことができる時間であることから、学校の特色が出せる期待がもてた一方で、教師自身がゆとりがないこともあるが、この時間を十分に理解でき

ず十分活用できていない面がある。

そこで、この総合的な学習の時間のこれらかの必要性と重要性について研究したいというのが出発点である。

2 研究主題について

2-1 主題設定の理由

子どもたちのいじめや不登校、学習からの逃避傾向などの多くの問題は、核家族化や地域社会の連帯意識の希薄さなどが関係しているといわれている。これは、子どもが成長していく過程で必要な人（他者）・もの・自然とのかかわりがかなり弱くなっていることが指摘されている。

子どもは自らの力で成長していく存在であるという子ども観の立場をとっても、この人（他者）・もの・自然とのかかわりがなければ、子どもが成長していくことは不可能である。この人（他者）・もの・自然とのかかわりあいのことを高橋勝は「自己形成空間」（高橋 勝 1992：8）と呼んでいる。よって、この「自己形成空間」を子どもたちにしっかり整えてあげることが急務である。

そこで、学習指導要領に示されている総合的な学習の時間のねらいに照らしてみると、正に総合的な学習の時間を推進することが「自己形成空間」を整えることに役立つと考えられる。そこで、これからの学校教育にとっては総合的な学習の時間がいかに重要で必要なものかについて考察したい。

2-2 研究仮説

「総合的な学習の時間」のねらいに沿った充実した活動を展開することによって、子どもの「自己形成空間」は整えられる。

2-3 研究の内容と研究方法

①文献研究

- ・新学習指導要領ではどのような生徒の育成を目指しているのかを考察する。
- ・子どもの学びや「総合的な学習の時間」のねらいやあり方などを理論的に考察する。

②総合的な学習の実践に関する資料収集

- ・先進的な取組を行っている実践例に関する資料収集を行う。

③総合的な学習の時間の重要性と必要性についての考察をする。

- ・研究仮説を達成するための条件や方法を探る。

3 研究内容

3-1 現代の教育が抱えている問題

教育は人間以外の動物にはない人間社会に固有な営みである。ただ、学校や教育制度が整わない時代においては、教育とは人間を社会化することであった。その社会化は家族や地域ごとの集団という共同

体社会の中で、日常的に行われていたはずである。そのころの子どもの社会化の最大の目的は、良き働き手になることであった。学校という制度がない時代、子どもたちはある程度成長すれば、すぐさま生産活動の担い手に組み込まれていった。たとえば、農家なら農作業の手伝いであるとか、商人なら商売の見習いなどをすることで、親の仕事をまさに直接見ながら、一人前になるために学んだわけである。また、生産活動に従事しなくても、兄弟姉妹の中で年長者が年少者の面倒を見る場合も多々あったはずである。そこには、子どもであっても家族や地域の一員として、何らかの役割分担があり大いに出番があった。

ところが、産業の発達と共に、生活と生産が切り離されるようになって、親の仕事は子どもたちの目に直接触れることがなくなってしまった。子どもたちは、仕事の効率を求めるがゆえに分業化された生産システムを支えるべく、一つのことを創り上げる技能を習得するより、たとえその作業の意味が分からなくても、一つの作業を正確に効率よくこなせる能力を身につけることが求められるようになった。

日本の場合、1970年代以降の高度経済成長期に、この状況は顕著に現れはじめた。子どもは遊びと勉強以外に出番をまったく失ってしまったし、産業システムの中では生産活動から疎外され、専ら消費活動に組み込まれていったと言える。さらに、1990年代に入ると情報産業が発達し、直接経験がなくても多くのことを知ることができるようになった。併せて、少子化により、親の子どもへの過剰な期待は、ある意味で子どもに教育を行き渡らせることとなった。

こうして、子どもたちは様々な「人（他者）・もの・自然とのかかわりあい」のある生活世界から切り離され、学校という生活世界から隔離された特別な世界に組み込まれるようになっていった。

「自己形成空間」とは、子どもが様々な「人（他者）・もの・自然とのかかわりあい」の中で少しずつ形成されてくる「意味のある空間」のことである。それは、学校の校舎や校庭のような物理的空間を指すのではなく、子どもの日常的な活動や関わり合いの中ではぐくまれる関係的な世界であり、能動と受動が入り混じった多義的な空間であり、直接経験で成立する空間である。

子どもにとって、絶対的な存在となった学校とはというと、現代社会の効率主義の問題性そのまま反映され、思考よりも知識獲得に偏り、学校で得られた知識は学校の中でしか通用しないという学校知に陥っている。本来、学校は社会で一人前に生きていけるように、社会で使える汎用的な能力や技能を習得する場であるはずだが、紙と鉛筆を剥奪されてしまうとたちまち計算不可能となったり、公式の意味も理解せずに闇雲に覚えたりする学校数学と呼ばれる状況がしばしば見られる。

「総合的な学習の時間」は現代の教育、とりわけ学校教育における「自己形成空間」の衰弱と学校知という問題点を克服する時間となると考えられる。

3-2 これからの学校教育が目指すもの

(1) 「学ぶ」ということはどういうことか

「学ぶ」の旧字体は「學」である。これは、ある空間において子どもたちが互いに交わりながら、大人の手を借りながら成長していくことを意味しているという。教室という空間では、大勢の子どもが集まって学ぶ場であるから、当然、対話的・協働的な学び合いが大前提となる。この対話的・協働的な学び合いが発生するためには、自分と相手の考えにズレがあること、そして、予想外の「出来事」に対し

て教師も子どもも自分の固定観念を絶対的なものとして捉えず常に心が「開かれている」ことが大切である。この「出来事」へと心が開かれているならば、このそれぞれの「ズレ」の中で成立する学びを織物のように編み直すいとなみとして展開されるものこそが真に「学ぶ」ということである。

また、「学ぶ」ことは、終わることのない自分探しの旅であると佐伯胖はいう。「学び」とは、「自分にとっての本当に学びがいのあること」を探すことであるという。換言すると、本当の自分とは何かを探し求めることである。「本当の自分」とは、今ある自分そのものではなく、今ある自分が成長・発展し、これから育っていく自分が何であるのかを探し求めることである。しかし、そういう自分が探し当てられたとしても、それで完結するものではない。そこに行き着けば、そこでさらに、その先が見えてきて、そこからまたさらに新たな自分探しがはじまるというものである。つまり本当の自分を永遠にどこまでも探し求めることが「学ぶ」ということである。そしてさらに「学ぶ」とは「自分創り」であるとも言われている。つまり自分自身が他者と出会ったり、書物などの人以外のものと出会うことは、「自分が何者であるか」「自分には何ができるか」「自分は何をすべきか」を問うきっかけになる。それがある意味「学び」の原点ではないだろうか。そして、人との関わり合い、ものとの関わり合い、自然や自分自身を取り巻く社会との関わり合いの中で、それらと自問自答を繰り返しながら、自分の生き方を創っていくことが「学び」ではないかと考える。

では、そのように考えた場合の学校の役割とは何だろうか。

学校は、『自分自身』が人やものと出会い、人類と民族が歴史的に蓄積してきた文化を教授されるとともに、学び方を学びながら、「自分探し」「自分創り」を扶ける新たな知識や技術を身に付けるところではないだろうか。もちろん、学校だけで「学び」が完結するのではなく、将来とも「学び続ける」姿勢を持ち続けることが重要であり、「自分自身で自分の生き方を切り拓いていく営みを扶ける場」が学校である。

(2) 「わかる」ということはどういうことか

佐伯胖の「子どもと教育『わかる』」ということの意味の「子どもは常にわかろうとしている」を読むと、これまで学校では、時間と内容の制約を受けているという学校側に都合のいい理由を付けて、多くの「わかろうとしている」子どもたちの思考や意欲を適当なところで切り離してきたのではないかと大いに反省される。だが、学校はこれからも時間と内容の制約を受け続けるであろうし、それは学校という特質上やむを得ない。

では、学校はどのように「わかろうとしている」子どもたちを支援していったらいいのだろうか。

四 子どもたちはただ「問題」の解き方や正解だけをわかろうとしているだけでなく、「何が本当に知るべきことなのか」「どうしてそれを知っておくべきなのか」という知識の価値や必要性を探ったり、「自分は今何がわかっているのか」「自分が知るべきことは何か」といった自分自身をわかろうとする営みも本来的に行っている。この「わかろうとしている」それこそが、「学び」を推進していく力となるだろうし、「わかろうとしている」スパイラル的な営みを扶けるのが大人であり、学校ではないかと考える。

3-3 「総合的な学習の時間」のあり方

(1) 未来社会にむけて「総合的な学習の時間」がなぜ必要なのか

ア 「総合的な学習の時間」を創設した趣旨

「総合的な学習の時間」の設置の趣旨を、1998年（平成10年）の教育課程審議会の答申からまとめたい。

①地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間の確保

②国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質・能力を育成するために教科等の枠を越えた横断的・総合的な学習を円滑に実施するための時間の確保

一つは、①に見られる特色ある教育、特色ある学校づくりを重視しようというもの、もう一つは、②に挙げられているように、今日的な課題に取り組む中で自ら学び、自ら考える力を育てる教育を進め、ゆとりの中で「生きる力」をはぐくむことを目指す。という教育課程の基準の改善の趣旨を実現するために重要な役割を担うものとして創設された。

また、②の中には「横断的・総合的な学習」という文言が記されているが、「総合的な学習の時間」が教科の枠を超えた総合的で探究的な学習として独立した領域として創設されたことを示している。

イ 「総合的な学習の時間」のねらいと押さえるべきポイント

「総合的な学習の時間」のねらいを端的にまとめると次の2点になる。

①課題発見能力及び課題解決能力の育成を目指すこと

②課題解決や探究活動に主体的・創造的・協働的に取り組む態度や自己の生き方を考える力を身に付けること

②の「主体的・創造的・協働的に取り組む態度や自己の生き方を考える」という点で、特別活動の目標と共通していると思われる方も多いと思う。特別活動は、あくまで集団活動を出発点として、集団の中の一員として自己を生かす能力を養うための活動であるが、「総合的な学習の時間」は、あくまでも個人の課題から出発し、課題解決のためのプロセスを重視し、最終的に一人ひとりの「生きる力」をはぐくむことを求めているという点が違う。また、特別活動の場合は体験を豊かにするために学習があるが、「総合的な学習の時間」は学習を豊かにするために体験があるのである。このことをしっかりと押さえておく必要がある。

「総合的な学習の時間」の押さえるべきポイントは、①主体的・創造的・協働的な学びである、②問題発見能力の覚醒、③問題解決の学習である、④発展的学習である、⑤体験的学習である、という点である。

また、2017年（平成29年）の学習指導要領においては、新たに「総合的な学習の時間」の目標が次のように示された。この目標はこれまでの目標をさらに具体的にしたものといえる。

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

今回の目標は他の教科等においてもすべて共通した形式で示されているが、この目標の前半部分では「総合的な学習の時間」の「見方・考え方」とその取り組むべき学習過程を示し、中盤以降の(1)～(3)では「総合的な学習の時間」で育成すべき資質・能力を示している。この目標の中で特に、出だしの部分「探究的な見方・考え方」とは、「各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究し、自己の生き方を問い続ける」という総合的な学習の時間の特質に応じた見方・考え方である。この目標を改めて眺めてみると、教科のような事前に体系づけられた知識・技能の習得とは違い、探究的な取り組みの中で自分なりに知識・技能を選択し、それを整理し、自分の中で構造化して、身に付けていくことで思考力・判断力・表現力をはぐくまれていくと考えられる。つまり、正にこれこそが次世代、未来社会に求められる「学び」であり、求められている資質・能力であり、求められている教育ではないかと考える。

ウ 「総合的な学習の時間」はなぜ必要なのか

① 「総合的な学習の時間」が目指す学習とは

現在の学校は、子どもたちにとって「学ぶ」ことの意義が見だしにくくなっているという状況がある。近代の学校は、もともとは「読み・書き・計算」という、生活上でも職業上でも必要となる知識や技能の習得を第一の目的としていた。この場合、学校での学習は「生きていくために必要なもの」というはっきりとしたものがあつた。ところが、産業革命により産業が急速に発展し、職業が細分化され、社会構造がこれまでよりも複雑になり、子どもたちにとっても将来像がとても見えにくい状況になっていった。このように複雑に発展した社会では「読み・書き・計算」だけの知識では不十分となり、より高度な知識を求め多くの子どもたちが好むと好まざるとに関わらず上級学校へと進学することを余儀なくされた。

進学のためには入試という難門をくぐらなければならず、そのためには多くの知識が必要とされるという現実が、高度経済成長以降の学校教育に浸透してきた。いわゆる「学力至上主義」とか「知識偏重」といわれる今日までの状況が正にそれである。ここでいう「学力」は、学校を離れるとあたかも糊の効力が切れた紙片のように剥がれ落ちてしまうような断片的な知識に過ぎず、結局、多くの場合、社会に出てもそれらの知識は生活と結びついて生かされることなく、跡

形もなく消滅してしまう。このように学校を卒業したとたんに剥がれ落ちて消滅してしまうような質の学力しかつけてこなかった教育のあり方を求め、卒業後も剥がれ落ちない学力をつけることが急務であった。もちろんそれと同時に、断片的な知識を獲得しただけの人より、獲得した知識を精練し、実社会の場に応じて転用できるような汎用的能力が必要とされるよう社会的要請も変化してきた。これからの学校には、学んだことを実生活にすぐに生かせる「学び」が期待されており、「総合的な学習の時間」はそのような学習を目指して創設されたのである。

②「総合的な学習の時間」に期待されるものとは

1996年（平成8年）7月に出された中央教育審議会の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第一次答申の中にも述べられている通り、子どもたちの健全な成長を願うならば、今後ますます学校・家庭・地域の連携が重要とされていくだろうが、現状では必ずしも家庭や地域の教育に対する意識や組織化は十分とは言えない。特に、主に家庭や地域が担うと望ましいとされる文化活動や自然体験などの部分も、家庭が家庭本来の機能を十分に果たしていないとか、地域の人間関係が希薄で地域共同体がもっていた人間形成力が脆弱になっているとか、家の外で異年齢集団で遊ぶことの少ない子どもたちなどの現実面を考えると、まずは学校の中でそれらの体験的な活動を補完することが、子どもの「学び」の糸口になり得ると考える。その意味で、体験を重視し、問題解決的な課題に取り組む「総合的な学習の時間」は、真の「学び」の端緒として大きく期待できるものである。

③「総合的な学習の時間」が必要とされる意味とは

ここで中学校という学校種において「総合的な学習の時間」が必要とされる意味を考えてみたい。義務教育の最終段階でしかも中等教育前期という中学校時代は、小学校時代に身に付けた様々な知識や技能を自分なりに発展させ、さらに新しいことを吸収しつつ、自分のこれからの人生を模索する段階といえる。自分や他者、社会といった自分と自分を取り巻く環境に、興味・関心を抱くと同時に疑問を投げかけ始める時期であり、人間関係でも紆余曲折を辿ることが多い。多感な時期故に、ちょっとしたことで自己を見失ったり、ちょっとしたことで自己をネガティブに捉えよからぬ方向に走ることも少なくない。また、最近では人間関係の紛らわしさを避けるために、あえて孤独をよそおい、委員会活動や部活動などの集団活動に参加しないという生徒もいる。また、それと同時に中学校に入学するや否や、高校進学のために塾通いに邁進する生徒も珍しくない。これらの中学生の生活実態を考えた時、体験的な活動が望まれるのは必然であるし、学校内外を問わず多くの人との出会いや触れ合いなどの、「協働」を通して自己を見つめ、振り返り、自己の存在意義を確かめる「自分創り」を行うことは必要不可欠である。

七

(2)「総合的な学習の時間」の重要性

1998年（平成10年）の学習指導要領においては、「総合的な学習の時間」は、総則の一部として趣旨やねらいが規定されるにとどまっており、具体的な目標が示されていなかった。目標が規定されたのは、2008年（平成20年）の学習指導要領からである。学習指導要領に規定された目標の変遷は次の表の通りである。

年 度	「総合的な学習の時間」の目標
1998年 (H10年)	1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。 2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。 (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。 (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的・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。
2008年 (H20年)	横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、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成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的・創造的・共同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。
2017年 (H29年)	探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。 (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。 (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

目標や内容が呈示されたとはいえ、「総合的な学習の時間」は、各学校の裁量や、一人ひとりの教師の取組の正否にゆだねられている部分がかかなり大きいといえる。そこで、ねらい通りの「総合的な学習の時間」が展開されれば、次のような成果を上げることが考えられる。

- ①子どもが自らの課題として、主体的に課題に取り組む過程で、様々な経験をすることで、いろいろな視点と広い視野で物事を考えていくことができるようになる。
- ②自分が興味・関心を持った課題を追究していくので、試行錯誤を繰り返しても最終的には本当の「学んだこと」が身に付くと考えられる。
- ③教科内では扱わない、身近な問題や今日の問題（福祉・環境・国際理解・情報など）を学習内容と設定することによって、生活に結びついた、社会で生きる「学び」になる。
- ④課題を通して人に出会ったり、体験的な活動や探究的な活動を行うことは、子どもたちの衰弱した「自己形成空間」を整えることとなる。
- ⑤正誤で採点されないことは、一人ひとりの活動を意味あるものとして認め、自己肯定感、自己有用感を高められる。

八

以上のことから、これから行き先不透明な未来社会で生き抜いていかなければならない、今の子どもたちにとって、正に生きて働くことが十分に期待できる「総合的な学習の時間」は、今の子どもたちにとってとても存在価値の高い「学び」であると考えられる。

(3) 「総合的な学習の時間」において懸念されること

「総合的な学習の時間」の創設当初よりはよいが、なかなかねらいが浸透していかない状況の中で

は、次のような懸念があることも否定できない。

- ① 追究するにふさわしい課題を発見し、課題追究の過程を重視する授業（探究的な学習）が展開されなければ、「総合的な学習の時間」は無意味な時間となってしまう。つまり、明確な課題がないまま取り組むと、かつての「這い回る経験主義」と同様に批判的となってしまう。
- ② 「総合的な学習の時間」で何をするのかという活動の手探り状態となってしまう、「総合的な学習の時間」で肝心な何を学ぶのかという点が見落とされがちとなってしまう
- ③ 学校外（地域社会）の体験活動や調査活動の受け入れ体制が整備されていないと、探究活動に行き詰まりが生ずる。
- ④ 特別活動との区別をしっかりとつける必要がある。特別活動の場合、体験を豊にするために学習があり、「総合的な学習の時間」は学習を豊にするために体験をするのである。
- ⑤ 評価はするが評定をしない「総合的な学習の時間」に対して、子どもたちがどう取り組むかも問題であり、学習における両極化がさらに拡大しないかという懸念も拭えない。

4 中学校における実践例

4-1 横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉中学校（以下 鎌倉中学校）

鎌倉中学校は、平成 11 年度より「総合的な学習の時間」を「LIFE」と称して実践している。

「LIFE」は英語の LIFE であると同時に、Learning through Interaction Firsthand Experience 「直接体験と交流を通した学び」の略であり、単に課題解決のみを目的としているわけではない、課題解決する方法を自分で探すという一つの目的が明確に存在している。この「LIFE」は、国際理解・健康・環境・情報・表現・福祉という 6 領域、17 講座が開設された。4 月のオリエンテーションを受けて、生徒は各自が選んだ講座に所属する。

<開設の領域と講座>

領域	講座名	人数
国際理解	日本人の原点を探る	30
	国際交流	32
健康	ころでつながろう	10
	健康なところとからだをつくる「食」	8
	自然の中での基礎的な生存技術や知識	34
環境	鎌倉探検隊	36
	附中環境を創造しよう！！	10
	飛び出そう山へ川へ！考えよう自然！！	29
情報	附中 NEWS を制作しよう	40
	ホームページで情報を発信しよう	41
	信じない 自分のからだで調べてやる	29
表現	劇をつくらう	40
	ものづくりでつながる	40
	「表現すること」を音楽で	40

領域	講座名	人数
福祉	高齢者を考えよう	36
	障害者福祉を考えよう	16
	児童福祉を考えよう	37

(鬼丸玲子「中学校における「総合的な学習の時間」の可能性を探る」参照)

<「LIFE」の活動からみえる特徴>

- ①講座ごとにテーマは設けられているが、あくまで一人ひとりの課題を見つけて、探究し、練り上げていくという学習スタイルである。ただし、この個人の課題(テーマ)を設定するまで生徒たちにとっては一苦勞であり、関連しそうな体験や探究を積み上げながら、ほぼ1学期を費やしてやっと課題(テーマ)を絞り込む。
- ②生徒が各自のテーマにそって、ひじょうに地道な取組を自分で計画し、粘り強く追究していく。どんな資料が必要か、どこへ行って話を聴きたいか、こんな体験がしたい等、すべて学習の道筋は生徒自身の手ゆだねられている。外部との交渉も生徒各自が直接行っている。
- ③講座のメンバーは異学年集団で構成されているが、学年を超えて意見を出し合ったり、情報交換をしたり、生徒同士は対等な「学び合う仲間」として存在している。
- ④教師は、生徒が自ら課題を設定し、探究の道筋を描く様子をひたすら見守りながら、折りに触れ言葉かけをし、生徒に自分が取り組んでいる課題の意義や有用性を絶えず問うように心がけている。
- ⑤附属総合祭は各講座の中間発表会と位置付けられている。ここでは、これまでの各自の取組をポスターセッション等で発表し、見学者に体験してもらう研究発表のようなものである。
- ⑥附属総合祭以降もまとめに向けての活動は続き、最終的なまとめ方も各自にゆだねられ、冊子を作成する者、絵本を作る者、ホームページを開設する者と様々である。
- ⑦学年末に各講座担当者が文章標記した「LIFE認定証」を各自に手渡す形で評価している。

鎌倉中学校の「LIFE」が、個人の課題から出発し、学び(探究)の道筋や表現方法を自らデザインすることで、最終的に個人のLIFE(生き方)に帰結する学びとなっている。

一人ひとりの課題から出発し、個人に帰結する流れの中で、幾度となく中間発表や意見交換の場が設けられているが、これも発表や意見交換をすることで、発表力を鍛えることにもなるし、お互いの意見を聴き合う中で、課題を共有し、さらに新たに生まれた疑問を追究課題として深めたりする機会となっている。

4-2 横浜市立日吉台西中学校 (以下 日吉台西中学校)

<「コース別学習」の概要>

日吉台西中学校の文化祭を「総合的な学習の時間」と位置付けて取り組んだ。

1学期中に、生徒・教師・地域にアンケートを取り、三者の希望と実施の可能性を判断して、コースを決定し、再度生徒の希望によりコースメンバーを確定する。あくまで生徒の希望を優先したため、コースによって人数に大きなばらつきがある。また、地域の方や教師がコースを希望しても、生徒の希

望がなく消滅するコースもある。外部講師がつくコースもある。

実際の活動は2時間ずつ10回、10月に集中して行い、文化祭当日（10月下旬）に取組の成果を発表する。

コースは次の通りである。

NO	コース	生徒	NO	コース	生徒
1	ABCキルト	7	7	昔遊び	44
2	手話	4	9	百人一首	14
3	盲導犬	27	10	琴	7
4	保育園訪問	16	11	和太鼓	15
5	車椅子	8	12	囲碁・将棋	46
6	茶道	24	13	フラワーアレンジメント	8

NO	コース	生徒	NO	コース	生徒
14	お菓子作り	16	23	バルーンアート	39
15	うどん作り	16	24	アニメ	16
16	絵本作り	12	25	ハンドベル	5
17	アコーディオン	3	26	ダンス	8
20	音楽	28	27	大工	30
21	美術	2	28	バイシクル	22

（鬼丸玲子「中学校における「総合的な学習の時間」の可能性を探る」参照）

<生徒はどのような理由でコースを選択しているのか～事前アンケートより～>

9月下旬「コース別学習」を開始する前に、各生徒のコース選択の視点とコースへの期待度についてアンケートを取った。

アンケートの結果、全校の85%の生徒が、友人関係に左右されることなく、自分のやりたいことや興味・関心に基づいてコース選択を行っていた。これは大変望ましいことである。

自分の選択したコースへの期待としては、「自分の考え方や見方の広まり、技術習得」をあげた生徒が46%で一番多く、ついで32%は「楽しければよい」としている。自分の選んだコースに対してのイメージとしては「楽しそう・おもしろそう」が63%、「やりがいがありそう・追究しがいがありそう」が25%と、期待度が高いことがわかった。

<「コース別学習」の成果>

①学級・学年の枠をはずした（24コース中18コースが異学年集団であった）ことで、コース内での協力性や「学び合い」が生まれ、上級学年にはリーダー性が生まれた。もちろん、日吉台西中学校は開校以来、生徒会活動や行事の場面で異学年集団の活動を多く取り入れてきた歴史がある。その伝統が「コース別学習」をスムーズに推進したと考えられる。

②講師を招いたり、様々な体験を通して、本物に触れ、地域の方の「生き方に学ぶ」場面も見られ、

日常生活や実社会（将来）への「橋渡し」となる学習となった。これは「自己形成空間」を整えることにつながる部分である。

- ③教科では扱うことができない分野に取り組んだり、挑戦することができる点も「総合的な学習の時間」ならではの点であるが、ほとんどの生徒が今まで経験のない課題（分野）に取り組み、体験したり学んだりする中で、自分自身を再発見し、仲間を再発見し、認め合う機会を得ることができた。
- ④個人選択にしたことで、概ね生徒各自の興味・関心にそった主体的に学ぶことができたようである。従前の文化祭は、ひたすら「見る・鑑賞する」という「静」の「受け身」の文化祭であったが、「コース別学習」を取り入れたことで「発表する・体験する」という「動」の「能動的・主体的」な文化祭に大きく変容した。

また、以前は合唱や教科作品というみんなと同質になる形でしか発表の機会がなかったが、個人選択は一人ひとりの個性を尊重した形で「個」の発表を認め合うことができるようになった。「個」がクローズアップされることで「自分を見つめる」ことができ、「自己有用感」を得られた生徒も多かったと考えられる。

- ⑤発表することで、各自が学んだこと、取り組んだことを共有する場ができ、友人が熱心に取り組んだ成果を賞賛したり、意外な面を発見したり、相互評価にもつながった。そのことは、生徒各自の「自己有用感」や「他者理解」をはぐくむ一助になった。

自分が、学んだことや活動したことを発表することで、他者に認められ、あるいは新たなアドバイスをもらうなどして、初めてその学びや活動は意味付けされ、十分な達成感を得られ、時にはさらなる探究心をかき立てられるのではないだろうか。その意味で、発表の場や意見交換等の共有の場が大切な場であり、その共有の場こそが一人ひとりの研鑽の場になるだけでなく、共に生きていることを実感できる場になり得るといえる。

5 研究のまとめと今後の課題

本研究は、中学校における「総合的な学習の時間」の必要性和重要性を探るものであった。

そこで理論面から、現代の教育の抱える問題や「学ぶ」こと、「わかる」ことの本質を学び直し、なぜ、「総合的な学習の時間」が創設されたのか等を考えることができた。

今までずっと「為すことによって学ぶ」という特別活動に力を入れて取り組んできたが、人間の成長には、体験や経験からの「学び」は何ものにも代えがたいものがあり、体験や経験の場、つまり道徳的実践の場でこそ人は成長できるということを何よりも大切にしてきた。その意味で創設された「総合的な学習の時間」には、教師が多忙で十分な準備時間が確保できない、ねらいの趣旨が理解されておらず学習というよりイベント的な扱いとなっている内容（海外の学校とのテレビ会議等）があるなど課題もあるが「探求的な学習」で行く先不透明なこれからの社会を生き抜いていくために子どもたちに必要な資質・能力が育まれるという大きな期待がもてる。この研究を通して、改めて「総合的な学習の時間」の意義を理解し、「LIFE」や「コース別学習」の実践例を見ると、「総合的な学習の時間」の必要性和

重要性を実感できたことは、私にとってはとても大きな意味があることであった。各学校において「総合的な学習の時間」を含め、新学習指導要領における新教育課程の編成は急務である。私が今回学んだことは、学校訪問等でしっかり伝えていきたいと考えている。

6 おわりに

学校を活性化させるという意味で「為すことによって学ぶ」という実践（特別活動）を重視してきた私にとっては、「総合的な学習の時間」について研究することは大変有意義な時間となった。つまり「総合的な学習の時間」の楽しさと難しさ、その必要性和重要性を十分に味わうことができた。「自ら課題を設定し、自ら課題解決する」ということは実には大変なことである。私自身、「未来社会を見据えて、これからの学校教育に必要な学びとは」の答えを見つけれられたのかということ、いささか心許ない感をぬぐえないが、今まで学んだことを生かしつつ、これからもさらに研鑽を積みながら取り組んでいきたいと考えている。

<主な参考文献>

- 1 田島一・中野新之祐・福田須美子・狩野浩二「やさしい教育原理」(2016、33頁)
- 2 田中耕治・鶴田清司・橋本美保・藤村宣之「新しい時代の教育方法」(2017、175頁 有斐閣アルマ)
- 3 稲垣忠彦・佐藤学「授業研究入門」(1996、83-84頁 岩波書店)
- 4 佐伯胖「『学ぶ』ということの意味」(1995、5-12頁 岩波書店)
- 5 佐伯胖「『わかる』ということの意味」(1995、3-9頁 岩波書店)
- 6 関川悦雄・今泉朝雄「特別活動・総合的な学習の理論と指導法」(2019、145頁 弘文堂)
- 7 森田真樹・篠原正典「総合的な学習の時間」(2018、39-40頁 ミネルヴァ書房)
- 8 鬼丸玲子「中学校における総合的な学習の時間の可能性を探る」(2000、12-14頁、) 16-23頁 横浜市教育委員会)

<見学した学校>

横浜国立大学人間科学部附属鎌倉中学校 (2018、12/1)、横浜市立日吉台西中学校 (2018、10/27)