

「生きる力」を育む「総合的な学習の時間」

－子どもの豊かな学びを目指して－

義務教育研修課 指導主事 森本 寿文

要 旨

本研究では、子どもたちが自ら課題を見付け、自ら考え、よりよく問題を解決するなどの「生きる力」を育む「総合的な学習の時間」が各学校で円滑に実施されるために、単元の構想や展開、子ども主体の活動、評価の在り方などについて論じた。とりわけ、各学校が創意工夫を生かし、子どもたちに豊かな学びをさせるためには、教職員の共通理解や協力体制が重要である。

キーワード 総合的な学習の時間 生きる力 単元の構想や展開 子ども主体の活動

はじめに

平成8年6月、中央教育審議会は第一次答申において、冒頭で“教育は、「自分さがしの旅」を扶ける営みと言える”と述べ、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などの「生きる力」の育成を基本とする答申を示した。また、平成10年7月の教育課程審議会答申では、子どもたちの実態、社会の状況を踏まえつつ完全学校週5日制の下、「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開し、子どもたちに「生きる力」を育成することを基本的なねらいとし、次の方針に基づき、学習指導要領を改訂することを提言した。

- ① 豊かな人間性、社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。
- ② 自ら学び、自ら考える力を育成すること。
- ③ ゆとりある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること。
- ④ 各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。

平成10年12月に告示された新学習指導要領では、「生きる力」の育成と各学校の創意工夫を生かした特色ある学校づくりの推進を求めている。また、平成11年6月、文部省初等中等教育局小学校課長名で発表された移行措置に関する通知にも、平成14年度から完全実施される新学習指導要領の趣旨をできるだけ早い段階で取り入れるように述べている。

子どもたちが自ら課題を見付け、自ら考え、自ら解決するなどの「生きる力」を育むためには、これまでの教育の在り方を問い直し、学校教育に新しい息吹を

巻き起こす意気込みが必要となってくる。

本研究では、これまでの教師中心の授業から、自らの興味・関心に基づき、子どもが自己決定し、学習を展開していく授業への転換を図り、子どもの個性が尊重され、豊かな学びが成立する「総合的な学習の時間」の在り方について論じたい。

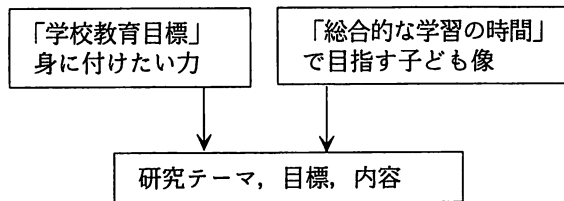
1 学校教育目標

中央教育審議会の答申で初めて示された「総合的な学習の時間」が新学習指導要領で告示されたことは、各学校で大きな関心と呼んでいる。「総合的な学習の時間」を構想し展開するとき、新学習指導要領に定められたから始めるのではなく、せっかく創設された「総合的な学習の時間」を子どもたちのためにどのように考えるかという観点で、教職員の創意、熱意が生かされることが大切である。

各学校の創意工夫は、学校教育目標を基に教育課程を編成することからスタートする。これは学校にとって最も基本的なことであり、重要な過程となる。ところが、これまでは学習指導要領（それに準拠した教科書）の内容に従い、それをアレンジすることで済んできたことが多い。ところが、今回提示された「総合的な学習の時間」については、一般的なねらいは示されているものの具体的な内容が示されていない。学校（教員）にとっては、白紙にカリキュラムを創造していくことになる。このとき、子どもたちが自ら課題を見付け、自ら考え、自ら解決する過程を大切にすることが、特色ある学校づくりを進める基となる。

ここで第一に、子どもや学校、地域の実態を把握し、分析することにより、学校の教育課題を明確にし、基

本方針を決定していく必要がある。また、「総合的な学習の時間」で育てたい子ども像（この時間のねらい）を明確にし、学校の研究テーマや目標を決定していくことが求められる。



まず、各学校の子どもたちの発達段階や特性を把握するために、「子どもたちの長所」「子どもたちに身に付けたい力」について話し合う必要がある。このことにより、特色ある学校づくりに向けた各学校の教育目標が明らかになってくる。これを具体的に検討して、研究テーマや「総合的な学習の時間」の内容が設定される。

ここでは、校長（研究主任）が中心となって、校内研修等で各種審議会の答申、新学習指導要領などの趣旨を具現化するために意見を出し合い、「総合的な学習の時間」導入への見通しを持つことが出発点になる。

2 「総合的な学習の時間」のねらい

学習指導要領「総則」（1998 文部省）では、この時間のねらいを次のように示している。

- 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、問題解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。

「総合的な学習の時間」のねらいについては、学校教育目標とともに共通理解を図ることが基本となる。この時間には、子どもたちが自ら課題を見付け、よりよく課題を解決する資質や能力の育成が求められ、問題解決や探求活動に主体的、創造的に取り組むことが大切である。

「総合的な学習の時間」を先進的に実施している学校では、「子どもが変わる」と同時に「教師が変わる」ことが報告されている。この時間を実施することにより、各教科等の授業にも改善が見られるようになっていく。また、「総合的な学習の時間」は、子どもたち

の学習意欲の向上に効果があり、「興味・関心に基づき、意欲的に取り組み、態度を形成する」という過程で、子どもたちの学習状況に高まりを見せている。この時間には、子どもたちが自ら見付けた課題を自ら解決していく過程を通して、子どもも教職員も「課題解決のために、今までと違う体験ができた」という充実感を持てる取組をしたい。

教職員の研修にあたって、子どもたちにとって「生きる力」とは何か、を問い直してみる必要がある。例えば、校内研修で、個々の思いをカードに書き、類似したものを整理し、それをもとに話し合うKJ法（参照：川喜田二郎「発想法」中央公論社 1996）の手法は有効である。このとき、教師一人一人が子どもや地域の実態を見つめ、学校の諸条件、教師の思い、保護者の願い、社会的な要請を話し合い、教職員の共通理解を図り協力体制を築いていくことが大切である。

3 各学校での推進体制

(1) 教職員の共通理解と推進組織づくり

県内の小中学校で「総合的な学習の時間」に近い取組に出合った。研究の高まりを予感させる学校に共通していることは、

- ・ねらいや「子どもたちに身に付けたい力」について教職員が共通理解をし、特に、「子どもたちが自ら課題を見付けること」について創意工夫している。
- ・この時間の展開を学級単位より複数の学級合同で実施し、チーム・ティーチング等を活用することにより教師間の協力体制を築いている。
- ・教師の考えが柔軟である。「総合的な学習の時間」に対し、「大変な時間ができた」という考えでなく、「思っていたことができる」という発想をしている。

が挙げられる。

「総合的な学習の時間」の研究推進にあたって、教職員の共通理解と研究の方向性を持つことが重要であり、目的、内容、計画などを検討する校内研究組織の確立が不可欠であるといえる。ねらいを達成するために、授業研究部、教育課程研究部、地域交流部、環境整備部などを設け、教師の豊かな発想、教職員の協力体制を築き、機能させる工夫をすることが大切である。

その際、今までの研修の方法だけでなく、子どもに

として「生きる力」とは何かを考え、授業を変えていく、学校を変えていく心構えを持つことが大切である。そして、子どもの様子や人との関わり方を捉え、子どもたちが本当にやりたいことを探る必要がある。校内の研修体制を確立していくために、子どもや地域の実態を把握し、職員室等で新しい発想で意見が交流できることが重要である。

(2) 管理職のリーダーシップと推進組織

管理職は、推進組織の役割を明確にする必要があり、その推進組織によって検討された内容については、職員会議、学年会議、分掌会議、教科会議などで教職員間に共通理解を図ることが望まれる。協議の過程では、校長や教頭、研究主任等が的確に「総合的な学習の時間」のねらいに即した方向性を示す必要がある。

ここでは、時間割の編成やチーム・ティーチング等の取組、さらに小学校では教科担任制、ノーチャイムなども視野に入れた週時程・生活時程が工夫される必要がある。また、養護教諭や栄養職員など全教職員が参加していく組織づくりも必要である。

事実、チーム・ティーチングを取り入れることにより、教職員の共通理解ができていく例が多い。これらの実践では、複数の教職員が共に考え、展開していく中で、子どもが課題解決に向けて主体的に取り組む手応えを感じ、子どもも教師も成就感を味わうことができていく。

また、講座の受講者から、小学校高学年に教科担任制を取り入れ、「学級がうまく機能しない状況」を改善していった経過が報告されている。

(3) 学習環境の整備

子どもたちに「生きる力」を育む取組を考えていくと、人的や物的に環境整備が必要となる。

人的には、教員のチーム・ティーチング、学年内や異学年の交流、また、地域の人々や保護者の生き方や「ひと」の心にふれることなどが考えられる。物的には、図書室やコンピュータ室などの整備・オープン化、ピオトープの設置、教室開放等が必要になり、子どもたちが「もの」「こと」にふれあう機会を多くすることが大切になる。

(4) 家庭や地域との連携

「総合的な学習の時間」を先進的に実施している学校では、「地域の特色」が「学校の特色」と考えられ

るくらい、地域学習が高い割合を示している。

生涯学習社会を展望したとき、「総合的な学習の時間」は、家庭や地域との連携を密にし、地域に開かれた学校づくりに役立つものと考えられる。地域のコミュニティづくりのために、まず「何が連携か」を考える必要がある。これまでは、「学校へ来ていただく」「学校の行事に来ていただく」「子どもたちが地域の行事に参加する」などがよく実践されてきた。

ここでは、もう一步進んで、「地域の人に学習（内容も含め）に関わってもらう」「子どもと共に地域を創る（考える）」などにも視点を向けた連携を考えたい。地域との連携とは、「子どもも教師も生きる」かつ「地域の人々も生きる」活動であり、身近なことから発想できることである。

例えば、伊丹市立南小学校では、地域から声が上がり、「いきいきサロン"南"」が平成10年10月に誕生した。主な目的は、地域の人々が気軽に集い活動すること及び学校教育との連携である。この取組は、学校への協力という側面だけでなく、会員相互の交流という目的をもっているため、集う人々が主体となっている。学校教育と連携する活動では、授業でのゲストティーチャー、図書室での本の読み聞かせ、クラブ活動・委員会活動、「総合的な学習の時間」への支援など多岐にわたっている。

一方、地域や保護者との連携を考えると、学校は、どのような教育理念を持っているか、6年間でどのように育てるのか等について、保護者等に説明する責任（アカウンタビリティ）がある。教職員の誰に聞かれても、共通したもの（学校教育目標）を説明する責任とともに、結果についての責任も問われる。これは、地域を生かした学習を進めていくとき、必ず必要なこととなる。

京都市立御所南小学校（文部省指定による研究開発校）では、「総合的な学習の時間」を導入するとき、学校を開き、地域の理解を得るため、まず学校全体で、全保護者を対象に説明会が開催された。次に、学年毎に、それでも参加できなかった保護者のために地域毎に説明会を開催された。この結果、地域、保護者への理解を求める活動が、教職員の共通理解を生む原動力となったということである。

4 教師の意識改革と単元の構想

(1) 教師の発想の転換

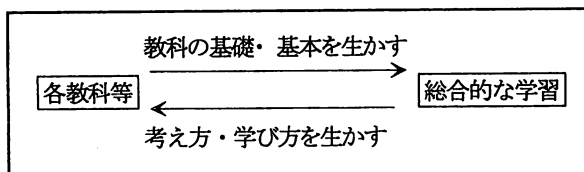
これまでは課題を教師が与えていたが、「総合的な学習の時間」の単元を構想する際には、子ども自身が課題を見付けていくための指導・支援の在り方を検討する必要がある。子どもたちが「自ら課題を見付け、自ら考え、自ら追究していく」過程を明らかにし、子どもの興味・関心に応じるための教師の意識改革や共通理解が大切である。

(2) 各教科と「総合的な学習の時間」

「総合的な学習の時間」の単元を構想するとき、子どもたちの既習事項や先行体験が重要な要素になる。この時間で扱う内容は、教育目標の具現化を図り、各教科等との関連を考えて構想することが重要である。

「総合的な学習の時間」には、教科で学んだことを生かすことが大切であり、教科の学習で持った疑問や課題を解決していく場にもできる。この時間は、教科で学んだことや学級内の人間関係という柱がなければ、遊びに終わってしまう。

「教科等の学習」と「総合的な学習の時間」について、相乗効果が期待できる形を次の図のように考える。



子どもたちは、各教科の学習で、基礎的・基本的なことを学習する。ところが、各教科の内容は、今回の学習指導要領改訂により3割程度削減されることになった。子どもたちに学び方やものの考え方を身に付けることにより、削減された内容をも創造していく力を育てることが望まれる。そのため、各教科の学習指導でも、基礎的・基本的な内容を大切に、自ら考え、自ら問題を解決できる子どもを育て、日々の授業を魅力的なものにすることが求められている。

一方、「総合的な学習の時間」は、自分で課題を見付け、自ら問題を解決していくことにより、「生きる力」を獲得することをねらいとしている。この時間には、各教科等での既習事項や子どもの生活体験を生かし、知の総合化を目指す必要がある。ここで培った「学び方」や「ものの考え方」を教科の学習で生かすことが、「総合的な学習の時間」の創設の趣旨ともつ

ながることである。

また、「総合的な学習の時間」の内容を構想するとき、他の教科・領域の内容との関連を考える必要がある。それに加えて、子どもの興味・関心との関連、教職員間の協力、学校が地域や家庭との連携といった視点から、単元を構想することが望まれる。

(3) 学年間の系統

新学習指導要領で示された課題の一つである環境という課題を設定したとき、環境保全をとるか、人間の生活の豊かさをとるか、どちらかの選択ということに突きあたる。小学校6年生でこれを考えさせるならば、4・5年生の段階で、環境保全のためにできることを考えさせておくことが大切である。

例えば、豊岡市立豊岡小学校では、「コウノトリを守る」という学習をしているが、本当にコウノトリの郷を復活させようとするなら、電線の撤去、川の水質の浄化、農薬を使用しない農業等、人間の生活を制約することから取り組まなければならない。教師自身どちらの考えが正しいか悩んでしまうこともある。子どもと教師とで考えを創っていく重要な過程となる。豊岡小学校では、6年生でその壁に突き当たらせるカリキュラムが編成されている。その前段階として4年生の段階で、コウノトリの生活等について自ら追究していく活動が取り入れられている。

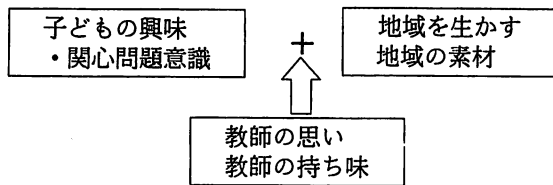
5 単元の展開にあたって

「総合的な学習の時間」を構想していく際には、学校教育目標を具現化するために教材（単元）をどのように展開するかを考えておく必要がある。そして、どのような単元構成によって、子どもたちの意欲づけを図り、子どもたちが自ら学習課題を設定し、課題解決を図っていくかを見通しておくことが重要である。

(1) 展開の構想を

「総合的な学習の時間」を展開するとき、単元名だけでなく、展開の構想を持つことが大切である。子どもの興味・関心や地域を生かすことは大切であるが、「育てたい子ども像」「子どもたちに考えさせたいこと」など、子どもを育てるために教師の思いを持つことが鍵となる。これこそ教師の真価が問われる場面である。そして、「本当に考えたいこと」「自分たちの力で課題設定し追究したいこと」など、子どもたちに学習意欲

と責任を持たせることが大切である。

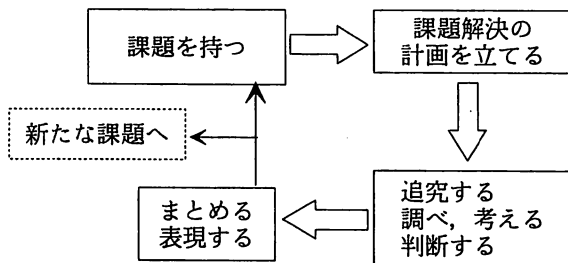


例えば、社会科からの発展として、「世界の国々を調べる」という単元をつくったとき、「国の首都を調べる」「人口を調べる」などの活動は、資料を写すだけで終わってしまう。「総合的な学習の時間」として成立させるためには、読んで書き写す程度の学習でなく、体験したり、自分で感じたり考えたり人とふれ合ったりすることにより自分の考えを持つことが大切である。

(2) 課題設定から解決、プレゼンテーションまで

子どもたちが自ら課題を見つけ、自ら解決するなどの「生きる力」を育むために、多様な学習活動が考えられる。この活動では、子どもたちが考える楽しさやわかる喜びを知り、主体的に学習に取り組むことを目指すことが大切である。その活動から、新たな課題を生み出し、それを解決したり、日常生活に生かしたりする態度が育まれる。子どもが自ら考え判断し、それを処理し、新たな知恵を獲得していくことが、自ら学ぶ力を形成し、自己の生き方を考えることに発展する。

「総合的な学習の時間」の単元を展開するとき、一般的な学習の流れは下図の通りである。



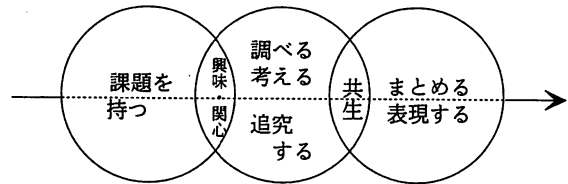
一つの単元がこの図のように展開される場合、途中で新たな課題が発生する場合など、様々な展開が予想できる。大切なことは、子ども一人一人がどのような課題を持っているかということであり、追究する価値のある課題、見通しが持てる課題、興味・関心に基づき意欲の湧く課題を持たせることがポイントとなる。

(3) 子どもたちにも学習の流れを

教師が学習の流れを知り、子ども一人一人の学習の状況をつかんでおくことは大切であるが、この学習の流れを子ども自身が知るとさらに効果が生まれる。子

どもたちが、自らの今の学習状況を知ることにより、自分の学習活動を深めていくことができる。

次に示しているのは、「だんご三兄弟」をヒントに子どもたちに伝えたい学習の流れを示したものである。



上図の言葉については、例えば、「興味・関心」を「やってみよう」「考えてみたい」のように学年に応じた言葉として提示すると、子どもたちが学習の流れについてイメージを持つことができるようになる。

(4) 課題の設定

「総合的な学習の時間」を進めていくとき、一番重要なことは、子どもが自分自身で問題意識を持つことである。そして、子ども一人一人が自分で設定した課題を自分なりに追究していく過程を重視したい。

学習指導要領「総則」では、学習活動に関して、

- ① 横断的・総合的な課題
：国際理解、情報、環境、福祉・健康など
- ② 子どもの興味・関心に応じた課題
- ③ 地域の特性を生かした課題

と示している。この中で一番重視したいことは、ねらいから考えて「②子どもの興味・関心」である。ところが、これだけを目指していると子どもの学びが成立しないことも起きる。小学校であれば、6年間で本当に自分が考えたいことを追究する活動を目指したい。「③地域の特性を生かすこと」については、学校の特性・子どもたちの発達段階を考慮すると、必然的に取り組むようになる。「①現代的な課題」の例示については、全て扱う必要はない。これらも総合的に考えることで子どもの学習活動が広がっていく。例えば、「ふるさと自慢」という単元で、ある子どもが「環境について」、別の子どもが「福祉について」追究している場面があってもよい。

(5) 研究会・発表会で見かける単元

子どもたちが興味・関心を持つ単元を開発するためには、教師の多様な発想が求められる。この発想が「総合的な学習の時間」の成否の鍵を握るといっても過言ではない。この時間を構築するとき、子どもが自

ら課題設定する力を育てることが最も重要である。

当所の「総合的な学習の時間」を考える研究講座の受講者が作成した単元を分類すると、次のようになる。

① 教科等から発展する課題

「総合的な学習の時間」に発展するためには、教科等の学習でも、子どもたちが自ら考え、自ら解決するなど、追究したい課題を持てる学習指導が求められる。また、遠足などの学校行事は、教師主導型が多かったが、子どもたち自身が考える場面設定も必要である。

② 地域を生かす（地域から学ぶ）課題

地域を誇りに思う子どもを育てることが、特色ある学校づくりにつながる。赤穂市立城西小学校の実践では、義士・城跡など、地域の歴史や文化を学習に生かすために、まず教師が地域内を歩き、教師が地域から課題を見付ける取組から始めている。

③ 家庭や学校生活上の関心や課題

子どもたちが日頃何気なく体験していることを価値づける探究活動をさせたい。小学校では、「お店のひみつ」「名人をさがせ」「昔遊びにちょうせん」「学校たんけん」などの単元名を提示すると、子どもたちが意欲的に追究活動に取り組む例が多い。

④ 子どもの興味・関心に応じた課題

「総合的な学習の時間」を構築するとき、「卒業論文を書こう」「自分史をつくろう」のように、最終的には、子どもが自らの興味・関心に基づき、自ら課題設定し追究する活動を目指すことが望まれる。

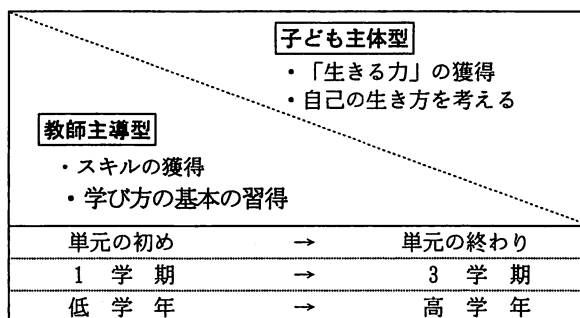
6 子ども主体の活動を目指して

「総合的な学習の時間」を構想するとき、「はじめに内容ありき」か「はじめに子どもありき」かについて論議されることが多い。東京学芸大学 平野朝久助教授による両者の考えを表にまとめると次のようになる。

	はじめに内容ありき	はじめに子どもありき
誕生の経緯	新しい教育内容への対応 授業方法の改善	教育はどうあるべきか、 子どもたちの学びとは何か
イメージ	教科総合単元	子どもが求め、追究する
取りかかり	教科等の教育と似た立場で、イメージしやすい	子どもの興味・関心について、一人一人の具体的なものをつかむ
子どもたちは	テーマを与えられ、それについて学習を進めていく	子どもの願い、求めているもの等子どもの事実から出発する

「総合的な学習の時間」の学習活動は、「はじめに内容ありき（教師主導型）」から展開しても、少しずつ「はじめに子どもありき（子ども主体型）」へ移行することが望まれる。

下図はその考え方を示したものである。



そして、最終的には子ども主体型の活動を目指し、次のことを指導・支援のねらいにしたい。

(1) 子どもと創る授業

子どもは、本来、自ら求めることを自ら追及する存在であるという観点に立ち、子どもを取り巻く「ひと」「もの」「こと」等と関わる価値を見付け出させたい。価値を見付け出すための条件は、子どもの願いや要求、興味・関心に応じることである。

「総合的な学習の時間」の教師と子どもとの関係は、教える者と教えられる者、指示する者と指示される者といったものではない。教師は、すでに分かっていることを子どもに伝えるというより、同一の課題を共に追究する者であることが望まれる。子どもと共に困り、悩み、喜び、感動し、考え、解決しようとし、子どもに共感していける教師が求められている。子どもと教師とで共に創りあげる過程がこの時間の授業である。

(2) 子どもの自己決定の場

子どもが主体的に学習するということは、他人に指示されたり、誘導されたりするものではない。従って、教師は、子どもが考え、意思決定することを代行するものではない。教師に求められるのは、人生の先輩として、子どもがより良い自己決定をするために子どもの課題設定や課題解決の支援をすることである。

また、これまで行われてきた授業は、文化の伝達に中心が置かれてきた。問題との出会いから解決に至るまで、最短経路で、無駄なく学習することが求められてきた。そのため、学習は、教師の視点で進行してきた。「総合的な学習の時間」に一定のパターンがあるわけではなく、目標に向かって一直線に進むことは稀

である。多かれ少なかれ、紆余曲折し、失敗もしながら問題の解決に至る回り道を体験させることも大切なことである。それこそ個性の尊重であり、個の成長につながると思われる。

(3) 自己の生き方を考える体験を

例えば、「和紙をすいて卒業証書をつくろう」を実践するとき、以前は、紙をすいてそれで終わりといった取組が見られた。加美町立杉原谷小学校では、子どもたちが「杉原紙の歴史」を調査し、「本当に大変な紙すきの材料ができるまでの過程」を体験し、その結果を学習発表会で発表するなど、子どもが自ら課題を持ち、解決する取組を行っている。

また、NHKテレビで放送していたが、環境学習の一環で、一人の中学生がごみ焼却場を見学に行った。ちょうどその時、豆腐屋から大量の"おから"がごみとして搬入されたのに出合った。早速、その生徒は豆腐屋に出かけていき、事情を聞いた。しかし、その豆腐屋では、"おから"を処理してもらうために、月々12～13万円を支払っているということである。この生徒の取組はここから始まった。「みんなが"おから"を食べれば、栄養が摂れる。そして、ごみが減る。」これが考えのスタートとなり、校内の友達・地域への働きかけをしていった例である。

ここでは、2つの例を述べたが、子どもたちが追究したい課題を持つと、すばらしい取組やものの考え方を生み出してくる。

本県の中学2年生を対象に実施している「トライやる・ウィーク」はよい例である。老人ホームで意識のない老人の介護を手伝っている姿、保育所で園児とひたすら遊んでいる姿、ごみ清掃車に乗ってごみを回収している姿、中学生はこの体験から生きることについて何かを感じている。

このように「総合的な学習の時間」には、体験したことを基に、自ら追究したり表現したりすることにより、自己の生き方を考えることにつながる活動をさせたい。アイマスク体験、車椅子体験、老人ホームの訪問等の活動をしたから、福祉に関する学習ができたというのではなく、人々の生活や生きざまに触れ、自分の生き方をも考えることができるようにすることこそ、この時間のねらいである。

そのために、子どもたちが五感を働かせて感じる体

験や心を動かされる活動を構想することが大切である。

7 「総合的な学習の時間」の評価

これまで各教科の評価では、指導要録や通知表に記入するとき、評定を中心とする評価が行われてきた。学習指導要領解説「総則編」では、「総合的な学習の時間」の評価について、点数による評定をしないことを述べている。

(1) 評価の目的

評価の目的は、子どもの学習と教師の指導の改善にある。子ども自身が課題意識をもっているか、子ども自身が課題解決の見通しをもっているか、「ひと」「もの」「こと」との関わりをもっているかを視点に教師が子どもの到達段階を明らかにし、指導の改善を図っているかが重要なポイントである。

① 学習の過程を重視

この時間には、獲得した知識や技能の量ではなく、学び方がどうであったかを評価することが大切である。子どもの学習の仕方はどうか、意欲的に学習しているかなど、成果だけでなく、学習の過程を重視して評価することが大切である。

② 個人の進歩の状況に注目

子ども一人一人が課題の解決に結び付く意欲や五感を働かせた心の動きがあるかについて、他者との比較より、長所を中心に個人の成長を評価する必要がある。

③ 子どもによる自己評価力

自ら学び、自ら考える学習を推進するために、自己評価、相互評価ができる子どもを育てたい。自己評価のねらいは、子どもが自分自身でどこまで分かっているか、課題解決ができていかなどを判断できることである。また、相互評価のねらいは、友達の考えのよい点を見付け、自分の考えに生かし、共に伸びていくことである。このことから学級内の人間関係も高めることができる。

例えば、自己評価カードを作るなら、子どもの反省を書くところと同時に教師の助言の欄、友達からのメッセージを書く欄などを設けファイルに残す工夫などが考えられる。この時、家庭からのメッセージ欄を設けていくと更に効果がある場合が多い。

(2) 自己評価からメタ認知へ

「総合的な学習の時間」で到達したいところは、

「自己の生き方を考えることのできる子どもの育成」である。そのためには、自分の取組や歩みを自分自身で振り返るなどの自己評価できる子どもの育成が重要である。自己評価の視点を確立させるために、教師からの評価、友だちからの他者評価等を取り入れていくことが大切である。

例えば、自己評価の手だてとして、ポートフォリオ（学習ファイル）があげられる。子どもたちが自らの取組や歩みを評価する力を育成するために、個々の研究をファイルに保存し、それぞれ自分の成長を振り返る機会を設ける。こうすることにより、子どもが自ら今後の学習への展望をもてるようになる。

最近、「総合的な学習の時間」における自己評価の考え方で、メタ認知が注目されている。愛知教育大学寺西和子教授によると、メタ認知とは、「自分が今、何に関心があり、何をしようとしているのか」「そのためには何が分かっているのか」「自分の学びを振り返り、自分の学習状況を評価するもう一人の自分のことである。この時間には、子どもが自分の興味・関心に基づき、自分で課題を見付け、自らが学習の主体者となって、セルフコントロールしながら、自分の学習に責任を持つことが大切である。このことが「自己の生き方を考える」ことにつながる。

(3) 指導改善のための評価

評価の視点として、子ども自身の自己評価と共に教師の指導の改善を図ることが大切である。

そのため教師の心構えとして、

- ・多様な発想ができる課題を子ども自身が考える。
- ・作業的、体験的な活動の場面を設ける。
- ・子どもたち相互の意見交流の場を多くする。
- ・子どもと一緒に悩み、考える。
- ・一人一人に有効な資料の提示をする。
- ・無理のないペースで計画を立てる。
- ・困ったときは、保護者・地域の協力を得る。
- ・子どもの間違いを生かす。
- ・仲間と共に体験できる場面をつくる。

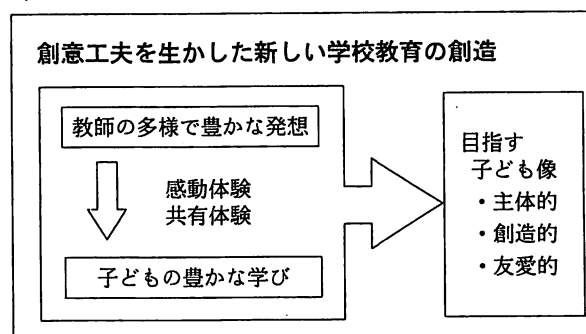
等を視点にすることが求められる。

鳴門教育大学 村川雅弘助教授によると、一つの単元ができたから次の年度も同じことを実践するというだけでなく、モデル単元づくり、実施後のモデル単元崩し、新たな単元創造の過程（試行→反省→修正→改

善）が不可欠となる。そのために、「子どもたちに身に付けたい力」を基にして、単元の展開や予想を立てておく必要がある。そして、単元展開後、計画を修正したり、教職員の協力（チーム・ティーチング）の在り方を見直したりすることが必要である。

おわりに

「総合的な学習の時間」の取組は、学校の創意工夫を生かせる、学校が新しい時代を迎える幕開けとなる。その取組が、子どもの感動を呼び起こし、共有体験を味わう基になると考える。



まず大切なことは、教師の発想である。家庭や地域社会の実態を生かした、個々の教師の多様で豊かな発想が子どもの豊かな学びを生んでいく。その取組の積み重ねが、創意工夫を生かした特色ある学校づくりの源となっていく。

また、育てたい子ども像について教職員の共通理解ができている学校は、チーム・ティーチング、教科担任制、ノーチャイム、時間割編成の工夫などの取組を推進している。

「総合的な学習の時間」を通して、子どもが自ら課題を見付け、自ら解決し、自らの生き方を考えていくために、教師には多様な発想が求められる。今後も、子どもたちに豊かな活動をさせる学習の在り方について研究を進めたい。

参考文献

- ・文部省「小学校学習指導要領」大蔵省印刷局、1998
- ・文部省「小学校学習指導要領解説 総則編」東京書籍、1999
- ・高浦勝義「総合学習の理論・実践・評価」黎明書房、1998
- ・三浦健治編「ソウゴウ先生奮闘記」教育出版、1999
- ・文部省「特色ある教育活動の展開のための実践事例集（小学校編）」教育出版、1999