

総合的な学習の時間の理論と指導法

—地域と教科をつなぐ総合的な学習の時間における探求的な学びの評価と実践—

The theory and teaching methods of the period of Integrated Study

田尻 敦子

Atsuko Tajiri

Key words: 総合的な学習の時間, 教材研究, 教育方法, 地域

はじめに

総合的な学習の時間が導入されてから20年以上経過した。1998年の学習指導要領改訂により創設され、その後、何度かの改訂を経て、2017年(平成29年)告示の現行学習指導要領で再び改訂された。

序章においては、研究目的、研究対象、研究方法、分析の視点などを明示する。

本論文においては、まず、総合的な学習の意義や目的、国際的評価等を概括する。次に、総合的な学習の時間の課題とそれを解決する方策や、学習指導要領改訂の趣旨を考察する。さらに、総合的な学習の時間の実践事例をもとに、地域や教科を紡ぐという総合的な学習の時間の理念がどのような指導方法により実践されているかを探究する。また、総合的な学習の評価において、国際的評価に加えて、子ども達自身が探求的な対話を学び、どのように評価しているかも考察の対象とする。

本論文で考察の対象とした実践では、教員自身が多様な地域の実践共同体に参加しており、そこに子ども達を橋渡しする役割を果たしていることが明らかになった。

本論文では、共同体に参加する探求的な学びを状況的学習論の理論的な視点から探求する。本論文で用いる実践、学習、共同体、参加などの概念は状況的学習論の概論を用いている。

序章

本章においては、研究目的、研究対象、研究方法、先行研究の検討、理論的視点などを概括する。

研究目的

本研究では、平成29年度告示の現行学習指導要領で重視している、「地域の教材、教科を超えた学習、探求的な学習」等に注目し、子どもたちが総合的な学習の時間でどのように地域の共同体に参加して学んでいるかを若手教員の実践から考察し、探究する。

本研究の目的は、総合的な学習の時間において「地域と教科を紡ぐ」という理念をどのような指導法で実践しているのか?という問いを若手教員の実践から探究することである。

地域との関係性を紡ぐには、まず教員自身が地域の文化的実践共同体に子ども達を橋渡しする必要性が存在する。状況的学習論の理論を教育学の文脈から独自に発展させた佐伯胖(1995)のドーナツ理論を発展させて、子ども達がどのように地域に参加をして学ぶのか?という問いを探究する。

研究対象

本研究では、2019年4月から、約50名の若者を対象にして、大学時代や、働きはじめてから学んだ事などに関する聞き取り調査を山梨大学の大学院生である今井崇

恵ら数名と共同研究で行っている。主に、教員養成課程で学んだ若者たちを研究対象としている。

本論文では、小学校教員である谷川教諭（仮名）の実践に主に焦点を当てる。谷川教諭に焦点を当てる理由のひとつは、子らに総合的な学習の時間の意義や目的を伝えた上で、子ども達自身が対話をもとに課題を決める指導法を用いて、地域の共同体に参加する実践をしているためである。谷川教諭の実践は、多岐にわたっており、本稿では、子ども達の問いを引き出し、地域の実践共同体に教員が橋渡しをして、学びを喚起する過程に焦点を当てる。

インタビューにおいては、本人の了解を得て録音をし、書き起こし、本人自身が目を通して確認をした上で、論文にしている。研究の倫理規定に則り、データの管理を行い、プライバシーや個人情報が流出をしないよう配慮している。

研究方法

本研究では、インタビュー調査と文献研究を主な研究方法として用いた。共同研究においては、文部科学省やOECD加盟国のTALIS等のアンケート調査の結果をSPSS等にかけて分析したり、考察をしたりして、総合的な学習のあり方の考察を行っている。こうした文脈も踏まえた上で、本稿では、教師によるナラティブな語りにも焦点を当てる。本研究では、数十名にインタビューした中でも、特に、谷川教諭の実践に焦点を当てる。

谷川教諭とは、数時間に及ぶインタビューを数回行っている。また、共同研究者の今井崇恵は、直接、何度か谷川教諭と対面での話を伺い、実践現場の近隣の様子も見学している。

谷川教諭のインタビューは、教員の働き方や、研修のあり方、教員達の自律的な研究会への参加、大学時代の教師教育のあり方、新型コロナウイルスに対する対策の渦中の休校や分散登校、オンライン学習のあり方、特別支援の子ども達との交流など多岐に渡っている。こうした網の目のような実践の文脈をふまえた上で、総合的な学習の時間の学びに焦点を当てる。

インタビューの内容は、個人が特定されないよう配慮し、一部、要約修正等を行っている。さらに、インタビューを書き起こしたものをあらかじめ谷川教諭に確認をして頂き、インタビュー内容の使用許可を得ている。

先行研究の検討

先行研究としては、第一に、中央教育審議会（1998）

や、文部科学省（2018a, 2018b）等による総合的な学習の時間の導入の背景や、理念や指導法、課題や改正の9要点、実践事例などを用いた。

第二に、複数の総合的な学習の時間に関する理論や指導法、学校の組織文化や、実践事例、探究の意欲や、地域との関係性等に関して考察を行った。

例えば、紅林伸幸・越智康詞・河村光（2010）『『総合的な学習の時間』が変えたもの（1）一学校組織文化のダイナミズム』、石田好広（2020）の「総合的な学習の時間における探究の意欲に関する考察」、村井万寿夫（2017）「総合的な学習の時間の指導にあたる教員の意識に関する研究—金沢市の小学校教員を対象とした調査をてがかりに—」などを考察の対象とした。

第三に、本研究では、明示的に参考文献として明示したり、引用したりしていないが、谷川教諭が実践を行っている地域の複数の実践事例や学習指導案、報告書、論文などを先行研究として用いた。谷川教諭の実践は、総合的な学習の時間が歴史的にも盛んな地域であり、教員による実践報告が多数蓄積されている。しかし、谷川教諭が働く地域が特定されることを避けるために、明示的には引用をしていない。教師達の実践報告等により、谷川教諭の実践の意味や文脈、地域の実態などを理解する事ができた。先行研究を蓄積して下さった先達に感謝の意を表す。

理論的視点

本研究においては、状況的学習論を日本において教育学や認知心理学の文脈から独自に理論化した佐伯胖（1995）の「学びのドーナツ論」を分析の視点としている。

学習を児童生徒の脳に情報をインプットするというモデルではなく、共同体に参加の度合いを深める過程で、子どもも共同体も変容するという状況的学習論の視点を支柱としている。

J. レイヴ&E. ウェンガー（1993）の状況的学習論の理論のもととなった実践事例の多くは、徒弟制をモデルとしている。「親方」や「古参者」のようになりたいと「新参者」がアイデンティファイし、学ぶ過程が描かれている。

しかし、学校において、生徒は「教師」になりたいと思っ学ぶわけではない。一方、佐伯胖は、学習者（I）に対して、共感的理解者（You）が、They的世界に参加の橋渡しをするという学びのドーナツ理論を構築した。本論文では、学習者の問いを地域の実践共同体に橋渡しをする共感的理解者として教師を捉える視点をを用いる。総合

的な学習の時間が導入された時期に、状況的学習論や学びのドーナツ理論、学びの共同体の理論は、教育学の研究者や教師達によって議論や考察がなされ、多様な実践が生まれている。

子ども達が地域の実践共同体に参加の度合いを深め、多様な教科を紡ぎ合わせて学ぶ過程を考察する上で、ドーナツ理論は理論的な視座のひとつとなりうる。

本研究において「学習」「学び」「参加」「実践」「文化」「関係性」「学習者」「共感的理解者」「文化的実践共同体」などの言葉は、状況的学習論及び佐伯胖の学びのドーナツ理論の定義に基づき用いる。

謝辞

第一に、総合的な学習の時間の教材研究をし、実践を行う過程に関してインタビューに応じて下さった教員の方々に謝意を表す。第二に、共同研究者である今井崇恵氏に心より感謝する。第三に、理論的支柱となっている学びのドーナツ理論を構築した信濃教育研究所所長である佐伯胖氏に心よりの謝意を表す。大学院時代の元指導教員である佐伯胖氏は、時に、筆者の住む山梨まで来て対話をして下さったり、講演会や著書を通じて、研究をインスパイアし続けて下さっている。何より、自ら学び続け、創造し続ける姿勢は、まさに You 的他者として、世界に参加するよう励まして下さる存在である。第四に、研究や発表の場を与えて下さっている方々に謝意を表す。

1 総合的な学習の導入の背景・課題・評価

本章においては、第一に、総合的な学習の時間が導入された背景を概括する。第二に、総合的な学習の時間の理念や実践のあり方を探究する。第三に、OECD による総合的な学習の時間への評価に関する考察を行う。第四に、総合的な学習の時間の課題を挙げる。第五に、総合的な学習の時間の学習指導要領の改訂に関して考察する。

1-1 総合的な学習の時間の趣旨と意義

では、総合的な学習の時間は、どのような主旨で導入されたのだろうか？その意図を 1998 年の教育課程審議会答申をもとに考察を行う。教育課程審議会においては、総合的な学習の時間の創設の趣旨は以下のように述べられている。

『総合的な学習の時間』を創設する趣旨は、各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある

教育活動を展開できるような時間を確保することである。

また、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである（注 1、教育課程審議会答申、平成 10 年 7 月 29 日）。

この答申に見られるように、総合的な学習の時間の創設の趣旨として、主に、次の二点で挙げられている。

第一に、各学校が地域や学校の実態に応じて創意工夫を生かした教育をできる時間を確保することである。

第二に、自ら学び自ら考えるなどの「生きる力」を育み、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために、教科の枠を超えた横断的総合的な学習の時間を確保するという点である。

では、これらの趣旨を踏まえて、どのようにして学校現場で実践していけばいいのであろうか。また、この趣旨は、導入から約 20 年を経て、どの程度、実現されているのであろうか。

1-2 総合的な学習をめぐる議論の意義

本答申の趣旨を踏まえて、学校や地域の独自性や特色が重視された実践が総合的な学習の時間においては行われることになった。どのようにして学校現場で実践をするのかという点に関して、多様な議論が生じた。

例えば、それまでも地域の独自性を生かす実践が行われていた地域と、そうでない地域の格差が生じるのではないかという問いも存在する。教師が地域の独自性や学校の特色を生み出すために教材研究をする時間や場や教材や人材をどう確保するのかという論議もなされた。

また、総合的な学習の時間のように「自ら学び自ら考える力」や「国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力」を評価する時には、文化資本の高い家庭に育つ子ども達と、貧困家庭に育つ子どもの格差が存在するのではないかという論考も見られた。

P.ブルデュー（1991）が指摘するように、文化資本の高い家庭に育つ子どもは、学校で評価されやすいハビトゥスを身につけている傾向が存在する。学力と階層の問題に関しては荻谷（2002, 2008）等に見られるように主に教育社会学等の分野で議論が行われている。学ぶ意欲や姿勢、資質能力を評価する場合、文化資本の高い家庭に育つ子どもが評価されやすいのではないか。では、どのように評価したらいいのだろうかという議論等もなされ

ている。

こうした議論が活発になされ、雑誌で特集などが組まれたり、新聞やテレビ等で報道されたりする過程で、研究者だけではなく、保護者や地域の人々が教育に関心を持ったり、関わったりするきっかけとなった事例もある。そのように議論が行われた事自体にも、総合的な学習の時間の導入の意義のひとつがあると考えられる。

その一方で、導入の時点よりさらに教師の多忙化が指摘されるようになった今日、総合的な学習の時間の導入の時点の議論を再度考察しなおす必要があると考えられる。

1-3 OECDにおける総合的な学習の時間の評価

総合的な学習の時間の導入から約20年がたち、実践の積み重ねもなされ、一定の評価がなされるようになってきている。OECD等の国際的な評価に関して、平成29年告示学習指導要領では、次のように書かれている。

「全国学力・学習状況調査の分析等において、総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、探究的な学習活動に取り組んでいる児童生徒の割合が増えている事などが明らかになっている。OECDが実施する生徒の学習到達度調査(PISA)における好成绩につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとしてOECDをはじめ国際的に高く評価されている(文部科学省, 2017, pp5-6)」。

このように、文部科学省は、総合的な学習の時間において、探究的な学習のプロセスを意識した児童生徒ほど、全国学力調査の結果が高い傾向にあることや、学習姿勢の改善につながっているとしている。

では、総合的な学習の時間を実践している小学校教員や中学校教員は、どのように捉えているのであろうか。

紅林他(2010)の調査によれば、小学校教員へのインタビューから、総合的な学習の時間の「よかった面」で、「子どもが生き生きしてきた」という回答が9割を超えているとしている(紅林他, 2010, p99)。

中学校の場合、総合的な学習の時間によって、「学校が好き」になるなどの効果が現れていることも示唆している(紅林, 2010, p103)。

紅林(2010)がインタビュー調査の対象とした教員達は「子どもが生き生きしてきた」「学校が好きになる」などの学習の姿勢に関する側面を評価しているといえる。

2 総合的な学習の時間の改訂の趣旨と考え方

総合的な学習の時間は、多様な課題の発見や、議論等をもとにして、幾度かの改訂が行われた。では、どのような趣旨での改訂が行われているのであろうか。

2-1 学習指導要領の改訂の過程

1998年の学習指導要領の改訂で新たに総合的な学習の時間が導入され、総合的な学習の時間は2002年より前向きに実施されることとなった。

翌年の2003年に学習指導要領の一部改正が行われ、総合的な学習の時間を一層充実させることとした(教育課程部会, 2015年, p5)。

2008年には、中央教育審議会答申で、総合的な学習の時間の位置づけの明確や、横断的・総合的な学習や探究的な学習の明確化を提言し、同年に学習指導要領が告示された(教育課程部会, 2015, p5)。

2017年告示の現行の学習指導要領においては、高等学校で「総合的な探究の時間」と名前をかえ、小中学校においても、探究的な学習を特に重視している。探究的な学習では、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現という一連の学習過程が示されている。加えて、プログラミング教育の新たな導入、伝統や文化の重視も学習指導要領に記載されている。

2-2 学習指導要領の改訂の基本的な考え方

こうした変遷を経て、平成29年の「改訂の要点」における「①改訂の基本的な考え方」として次の点が示された。

「総合的な学習の時間においては、探究的な学習の過程を一層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとするとともに、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成する」としている(文部科学省, 2018, p6)。

「③の学習内容、学習指導の改善・充実」の項目では、次のような点が記載されている。

「教科等を越えたすべての学習の基盤となる資質・能力を育成するため、課題を探究する中で、協働して課題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりする学習活動(比較する、分類する、関連付けるなどの『考えるための技法』を活用する)、コンピュータ等を活用して、情報を収集・整理・発信する学習活動(情報手段の基本的な操作を習得し、情報や情報手段を主体的に選択、活用できるようにすることを含

む)が行われるようにした(文部科学省, 2018, pp6-7)。
「自然体験やボランティア活動、地域の教材や学習環境を積極的に取り入れることも引き続き重視するようにしている(文部科学省, 2018, p7)」。

「プログラミングを体験しながら論理的思考力を身につける学習活動を行う場合には、探究的な学習の過程に適切に位置付くようにすることを示した(文部科学省, 2018, p7)」

学習指導要領の改訂においては、「探求」が重視されている。その課題を探究する過程で「考えるための技法」や、「各教科等で育成する資質・能力を相互に関連づけ」、「実社会・実生活で活用できるようにし」、「各教科等を超えた学習の基盤となる資質・能力を育成する」ことが求められている。

このように、「各教科で育成される資質能力」と「各教科を超えた学習の基盤となる資質能力」の「育成」という言葉が多用されている。

各教科で育成される資質能力とは何か？各教科を超えた学習の基盤となる資質能力とは何か？「資質能力とは何か？」という問いは、「学力とは何か？」という問いと同様に、状況的学習論や学びのドーナツ論や学びの共同体論だけではなく、教育社会学や教育心理学、教育哲学など、多様な分野から問いを探究すべき概念のひとつであると考えられる。

その一方で、現場の教員達は、各教科で育成される資質と、それを超える資質の両方を育成し、「実社会・実生活」で活用できるようにするという課題を実現する授業実践を行う事が求められている。

2-3 生涯学ぶ力が求められる学習資本主義社会

総合的な学習の時間の趣旨は、変化が激しい社会において、生涯学び続ける資質が求められるなか、より重要性を増している。本田(2005)が指摘するハイパーメリトクラシー社会や、荻谷(2007)が指摘する学習資本主義社会等のように、生涯を通じて学び続ける資質能力が現代社会においては要求されている。「学ぶとは?」「力とは?」「資質とは?」「能力とは?」という教育学的、哲学的、心理学的、社会学的な問いを探究すると同時に、そうした力が求められている以上、望むと望まざると、生涯を通じて学び続ける力をつけることが学校では求められている。

文部科学省は、子どもにだけではなく、学校教員にも「生涯学び続ける資質能力」を求めている。学び続けるには、時間、空間、人間、道具と、「そこに参加をしたい」

と願う動機が必要となる。人が学ぶには、学校、地域、家庭における環境が大切である。

人口減少社会における地域における学びの場の減少や、核家族化や一人親家庭、貧困家庭等の増加など家庭での学ぶ環境の変化、教員不足や教員の多忙化、教員採用試験の倍率低下など、学校現場も変化している。

教育社会学者の内田(2020)が指摘するように、教員の多忙化は、働き方改革等の成果が一部に見られつつも依然として深刻な問題のひとつである。子ども達の学ぶ環境の劣化に直結するため、社会的に解決すべき課題である。

こうした現状において、教員が教科等横断的な総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメントをするためには、時間と教材と人材と予算が必要となる。

その中でも、特に重点的に行うべきなのが、若手教員の実践へのサポートではないだろうか。教員不足と多忙化が深刻化する中、教員採用試験の倍率が低下している。こうした現状において、若手教員のサポートをすることが、生涯学び続ける教員を育てることにつながるのではないかと考えられる。

そこで、本稿においては、総合的な学習の実践を行う若手教員の実践に焦点を当てて考察を行う。まだ未熟な若手教員が、試行錯誤を繰り返し、子ども達の声を拾い、教科を横断的に紡ぐ実践をし、実生活につなげる過程をインタビュー調査をもとに考察する。こうした実践が可能になった背景も含めて考察を行う。

3 総合的な学習の時間に関する研修と学習

本章では、まず、総合的な学習の時間に関する教員の意識について考察を行う。次に、大学の教職課程の総合演習や、教員達の研修や教職員や外部との連携など、教員が学ぶ機会に関する考察を行う。

3-1 総合的な学習の時間に関する教員の意識

総合的な学習を実践するにあたり、教員は総合的な学習の時間をどのように意識しているのだろうか。

紅林他(2010)によれば、総合的な学習の時間によって、教員は子どもたちの学習意欲の高まりや物事に対する興味関心の高まりを実感している。その一方で、日々の仕事が忙しくなったと感じる教員も半数以上存在している(紅林他, 2010, p96)。

総合的な学習の時間への教員の負担感や不安、準備に時間がかかるといった問題も存在している(村井, 2017, p40)。

総合的な学習の時間への教員の負担感や不安がある中で、プログラミング教育への準備や教材研究も求められている。このように、総合的な学習の時間に時間をかけて教材研究をし、地域の協力を得たり、教員同士で連携をしたりして、子ども達の反応に手ごたえを感じる一方で、その準備のための時間等の負担が存在しているのも事実である。

総合的な学習の時間をより探究的なものにするためには、教員の多忙化問題を解決し、教材や人材、予算や時間などのサポートが必要であると考えられる。

3-2 総合演習における学習と学校での研修と協力体制

地域間格差、学校間格差、家庭間格差だけではなく、総合的な学習の時間に関して、大学の教員養成課程で学んだかどうかという点においても、差異が存在する。

教員は、総合的な学習の時間をどのように学んできたのだろうか。総合的な学習の時間の導入と同時期に、教員養成課程において「総合演習」の時間が創設され必修化された。2009年度の入学生までは、教員養成課程で、「総合演習」という教職科目が必須科目であり、大学生自らが総合的に学ぶ時間が存在した。しかし、2008年11月に教育職員免許法施行規則が一部改正され、「教職に関する科目」から「総合演習」は廃止された(注2)。その代わりに、「教職実践演習」が新設された。「総合演習」を選択科目として残した大学も存在するが、多くの大学で総合演習は廃止された。

このように、教員養成課程のカリキュラムにおいて「総合演習」を学んでいる教員と学んでいない教員が存在している。

新学習指導要領の改訂と、大学の教員養成課程における新カリキュラムが連動して行われ、再度、「総合演習」は必修化された。今後、さらに高度な探究が求められる総合的な学習の時間に関して教員養成課程で学ぶ時間が保障されたことには意義があると考えられる。

また、改定された学習指導要領においても、学校の協力体制の構築や研修の充実や外部との連携などがうたわれている。特に、総合演習で学ぶ機会がなかった若手教員達は、研修や教職員や外部との連携等が必要であると考えられる。

では、「総合演習」を学ぶ機会がなかった若手教員はどのような総合的な学習の時間の実践をしているのだろうか。そして、どのような条件が整うことにより、地域と教科を総合的に紡ぎ合わせる実践をすることができるのだろうか。インタビュー調査をもとに考察を行う。

4 地域と教科をつなぐ対話で深い学びを実践

大学の教職課程で「総合演習」を学ばずに教員となった若者たちは、どのようにして総合的な学習の時間の理論や教育方法を学び、実践をするのであろうか。

本研究においては、小学校教員の谷川教諭の実践に焦点を当てる。谷川教諭が学生の時には、大学の教職課程で「総合演習」が必修からはずれていた。総合的な学習に関しては、授業内で簡単に触れられる程度であったという。谷川教諭の実践に焦点を当てる理由は、総合的な学習の時間の理念や理論、指導法等に関して、最初はよくわからない状態でありながら、教員自らが探究的に学ぶ過程が描かれているからである。その実践の変遷を辿ることで総合的な学習の時間の理論や理念、指導法や実践のあり方を探究するヒントが得られると考えられる。

谷川教諭は、初任から同じ学校に勤務し、現在、教員歴3年目である。初任のとき5年生の学級担任、教員2年目のときは、6年生の学級担任をした。6年生の学級担任をしていたときに、総合的な学習の時間の実践に関しての聞き取りを実施した。以下、谷川教諭のインタビューを考察の対象とする。個人が特定されないように、内容を一部加筆修正し、要約した。

4-1 教科をつなぐ総合的な学習の時間の実践

総合的な学習の時間を大学の教員養成課程で学んでこなかった若手教員はいかにして総合的な学習の時間を学び、実践をしているのだろうか。以下、谷川教諭のインタビューを考察の対象とする。

【インタビュー1：谷川教諭：2020】

[私が初任のころは5年生を担当しました。総合の時間はこれこれこうしましょうみたいなのが、4月の一日の職員会議で言われるんですけど、なんのことかわからないままでした。職員会の資料には、総合的な学習の時間の目的とか、こういうのやりましょうっていうのが書かれていました。毎年、例年だったら何年生がこれをやるというのが、過去5年間くらいのが載ってます。資料には、実践例が題名ですけど、載ってました。あとは、私の学区内、地域の中で、総合的な学習の時間にこういうことやるんだったらこの人がいいよとか載っています。例えば、田んぼのことやるとしたらこの団体がいいですよ、公民館に問い合わせるとこういうことができますよっていう一覧があって、その中から選ぶこともできました。

また、コミュニティスクールの関係で年に1回、学校

の先生と地域の人、公民館の人などが、集まって話し合う場があります。1年間の中で総合的な学習を、映像で発表したりして、地域のひとにもひろめたりします。

ただ、私は5年生のころは、その総合ってなんのためにやるんだらうとか。なんだみたい。迷っちゃって。どうしたらいいんですかって感じだったんですけど、自分の好きなことやるのが一番だよって先輩から言われて、好きなことってなんだろうって4月の時点で他の先生方は1年間の総合の流れとか、なにになにするってことは考えてるんですけど。

(中略)

総合的な学習の時間、どうしようかなって思ったら、5年生は毎年田んぼをやっているみたいでした。結構私の自治体はそういう感じで、理科の教科と関連してって感じで田んぼをやるようです。だから、他の学年の先生たちと話しあって5年生は田んぼやればいいねってなって、総合的な学習の時間で、田んぼをやりました。

(中略)

他教科との連携は、大変でした。初任の時は言われるがままにだったので、田んぼと他教科との関連は絵画と理科を関連することは決まっていた。算数との関連だけは自分でやったんですけど。でも、あんまり総合的な学習頑張ったぞって気がしない1年でした。

谷川教諭は、初任のころの総合的な学習の時間を振りかえっている。「総合の時間はこれこれこうしましょうみたいなのが、4月の一日の職員会議で言われるんですけど、なんのことかわからないままでした」と語っているように、総合的な学習の時間で何をやったらいいのかわからない状況であった。しかし、学校の職員会での資料に総合的な学習の時間に関する資料を読んだり、先輩の教員から、「自分の好きな事をやるのが一番だよ」と言われ、自分の好きなことはなんだろうと考え始めていた。初任の頃は5年生の学級担任であったため、5年生は学年で総合的な学習の時間は田んぼをやるということに決まったため、学級ごとに総合的な学習の時間の課題設定をしてやるということにはなかった。

総合的な学習の時間と他教科との関連については、学年で絵画と理科は関連させて実施することは決まっていたと語る。そのほかに、谷川教諭は、田んぼを算数と関連させて、子どもたちの学びを深めるようにした。

大学時代に総合的な学習の時間を学んでこなかった谷川教諭は、初任のとき、総合的な学習の時間をどのように取り組む必要があるのか悩んでいたことがわかる。そ

のときに、職員会の資料や先輩から総合的な学習の時間を学び、教材研究や教育方法を探究している。状況的学習論の観点から見ると、新参加者が参加の度合いを深める過程で、共同体に埋め込まれている総合的な学習の時間に関する学びの資源を活用したり、古参者との相互作用のもとで学ぶ過程で実践を行っていると言える。

4-2 対話から生まれた課題を探求する指導法

谷川教諭は、初任では5年生の学級担任をし、教員2年目は6年生の学級担任をした。5年生では学年で総合的な学習の時間は田んぼの実践を行った。6年生は学級で総合的な学習の時間をすることになり、初任の時の経験を活かし、谷川教諭は子どもたちと共に総合的な学習の時間の実践を行った。以下、谷川教諭のインタビューを考察の対象とする。

【インタビュー2：谷川教諭：2020】

[2年目は、ちゃんとやろうと思っていて、どうしようかなと、4月考えてたんですけど、子どもたちからは、作って食べたいって意見がでていました。6年生の総合的な学習の時間をやるときに、学年の先生が、総合はひたすら課題にぶつかって自分たちでひたすら乗り越えてなんぼだっておっしゃっていました。その先生に、学級の子どもたちから、作って食べたいという意見がでたので、6年生では作って食べることをやりたいという話をしたら、食べ物だったら課題にぶつかって自分たちで乗り越えるようなことが必ずおきると教えていただきました。

それで、「総合的な学習の時間に何やりたい？」って話しあいました。6年生の総合的な学習の時間は、みんなで、ある問題に対して、みんなで考えて、乗り越えて、自分たちにどんな力がついたのかっていうのを、最後みんなが言えるようになるといいよねってということとか。あとは、「うちの学校の地域のひとと関わることはいいよね」とかなど、あとは「他の教科となんか関連できるといいよね」っていう条件を出したうえで、「何やりたい？」っていうふうに子どもにふりました。

子どもたちからは、いろんな意見が出たんですけど、最終的に、グループで話し合った結果、社会の歴史が6年生から始まったので、それにかかわる、歴史のこと、あとは、何かつくって食べたいとなり、最終的に古代カフェをひらこうっていうことをテーマになりました]

谷川教諭は、5年生の学級担任をしていたときに、あまり総合的な学習の時間に力を入れることができなかつ

たということを自身で反省し、2年目こそはと思いがながら6年生の総合的な学習の時間の実践をした。総合的な学習の時間を始める際に、先輩教員の相談しながら授業をすすめるようにしていることがわかる。谷川教諭は、教員達の共同体に参加の度合いを深める過程で、総合的な学習に関して学んでいると言える。

谷川教諭の実践では、総合的な学習の時間での課題設定を子どもたちと共に考えて設定している。例えば、以下の語りに子ども達自身で課題を発見する指導法を見ることができる。

「ある問題に対して、みんなで考えて、乗り越えて、自分たちにどんな力がついたのかっていうのを、最後みんなが言えるようになるといいよねっていうこととか。あとは、うちの学校の地域のひとと関わることはいいよねとかなど、あとは他の教科となんか関連できるといいよねっていう条件を出したうえで、何やりたい？っていうふうに子どもにふりました」。

この語りのように、子どもたち自身が課題を発見するよう促す指導法を用いている。

現行の学習指導要領においては「児童の興味・関心に基づく課題」などを踏まえて、課題を設定するよう書かれている（文部科学省，2017，p30）。

谷川教諭は、子どもたちの興味・関心に基づく課題発見をする協働的話し合いという指導法を用いている。ただ、子どもたちの興味・関心があることだけをとりあげているわけではなく、あらかじめ、総合的な学習の時間でどのような力を身につけたいか、地域や教科との関連できるようにという理念を子どもたちに伝えた上で、課題を発見するよう促す教育方法を用いている。

谷川教諭が教員達の共同体に参加の度合いを深める過程で、自らが総合的な学習の時間の理念や理論や教材研究や共同的な課題発見を促す指導法を学び、2年目にはより深い実践をしようと試みていると言える。

4-3 課題を克服する実践と子ども達による学びの評価

現行の学習指導要領における総合的な学習の時間では、探究的な学習を重視している。谷川教諭は、6年生の総合的な学習の時間において、5年生の時の総合的な学習の時間をふりかえり、「古代カフェをひらこう」というテーマのもと1年間総合的な学習の時間に取り組んだ。以下、「古代カフェをひらこう」の実践に関するインタビューを考察の対象とする。

【インタビュー3：谷川教諭：2020】

「最終的には、子どもたちがもった感想として、「今までの総合的な学習の時間は先生がお膳立てしてくれてたんだ」とか。今までっていうのは5年生までのですが。「自分が案を出さないはずと思った」とか。「お金稼ぐってこんな大変なんだ」とか。「僕がこの案をだしたときにそれが通って嬉しかった」とか。そういう感想をもってたようです。自分たちでやったっていう意識があったなあっていう感じでした。

そこに至るまでいろいろありましたが、私が総合的な学習の時間のお金の補助を申請していなかったのも、お金がない状態でのスタートだったんです。古代カフェやるには、材料費が必要なので。何回も試作しないと出せるものではないと思いますので、なんとしてもお金が必要となりました。「お金どうする？」というときに、子どもたち一生懸命考えて、「なんか売らなきゃいけない」って。「なに売んの？」ってなったときに、何かつくるといふことになりました。「なににつくる？」って聞いたら、古代だから、昔に関係するものをつくりたいとなり、しらべた結果、小豆とか銀杏とか、えごまとかをつくらうという風になりました。

私の家の庭に銀杏の木があるので、銀杏は秋に収穫すれば3万円くらい稼げるんです。他の学年で銀杏を売ることにはすでにやっていたので、銀杏を売ろうということになりました。他の学年も授業参観とか職員室で売っていました。

また、小豆を売ろうとなったのですが、小豆の豆を買うお金もありませんでした。ですが、私の実家の近所のおばあちゃんがえごま育てていたので、おばあちゃんに話をしたら、えごまの種ゆずってくれたので、えごまを育てることになりました。

育てるとなったのですが、「学校の畑で使える畑が限られて、6年生の使える畑が全然なくて、どうするの？」って子どもたちと話しました。「交渉しに行ったら？」と子どもたちに行ってみました。子どもたちがいろんな先生にいろんな学年に交渉して使える畑を増やしました。それで、えごまを育てるのに、肥料とか水やりとか畝作りとか、子どもたちが宿題で調べてきたりして、全部、私は何もせずに、子どもたちでつくっていきました。水やりも、気づいた人がやるんでは、全然育たないので。子供たちが「話し合いしたい」って言って、水やりを決めて、夏休みの水やりも子どもたちで決めて育てていきました

「えごまの葉っぱもたべれるので、えごまの葉っぱも

売ろう」ということになって、でも結構においがつよいんです。子どもたち試食してみたら「全然おいしくない」って言って、「こんな葉っぱ売れないや」ってなったんですが、「お金がないと私たちはだめだ」ってなって。「この葉っぱをどうすれば、売れるのか？」っていうことで、また、プロジェクトをたてました。

「近所のスーパーで、えごまと同じようなシソの葉が何枚で何円だったから、うちの学校は何枚で何円にしよう」とか子どもたちが決めて売りました。「でも、ただ売ってるだけでは売れないから、袋にシールでひとつひとつかわいい絵かいたら売れるんじゃない？」とか、「ちらしをつくったらどうだ？」とか、「レシピをはさんでおいたらいいんじゃないか？」とか、それぞれが売れるための方法を考えました。1回目は何もなくて売れなかったので、「次どうするか」って話になって、もう一回売ったらすごく売れたんですよ

谷川教諭子どもたちと共に「古代カフェをひらこう」と目標をたて、子どもたち自身が主体的に取り組んでいた実践である。古代に関わるものを売ろうと決め、えごまの栽培をすることになる。えごまの栽培にあたっては、子どもたちが、どのように育て、どのように売ればいいのかを自分たちで調べていることが谷川教諭の語りからわかる。水やりをどうするかを子どもたち自身で話し合うのも、水やりをするにあたって誰がどのようにしたらいいのかという課題を子どもたちがみつけ、話し合うことで解決しようとしている。

えごまの葉を売ることになったとき、スーパーに行くと、スーパーではどのように売っているのかを調査している。さらに、1回目売ったとき、売れなかったという経験から、どのようにしたら売れるのだろうか？と子どもたちは考え試行錯誤しながら売する方法を子どもたち自身で考えて、取り組み、2回目で売ることができた。えごまの葉を売るとい活動には、探究的な見方・考え方を働かせていると言える。

まず、「えごまの葉を売ろう」という課題に対して、「ではどのように売るといいのか」と子どもたちは問いをたてる。その後、売りかたをスーパーに行き、情報収集する。その情報をもとに、自分たちの場合は、このように売ると決める。しかしながら、1回目であまり売れなかった。「では、どのようにすると売れるのか」とまた問いをたて話し合う。子どもたち自身が問いをたて、話し合いながら意見をまとめ、「えごまの葉を売るとい課題を解決していく一連の過程をみることができる。

こうした活動を通して、子どもたちは探究的な学習をし、失敗しても、なぜ失敗したのかを分析し、再度、方法を考え、取り組むという姿勢を身に着けることができる。さらに、お金を稼ぐという日常生活と非常に関連のある活動を通して、自らの生活や行動について考えていくきっかけになるといえる。

「古代カフェをひらこう」という学習は、社会科の歴史から始まっている。えごまを育てるのは理科、えごまを売るのは社会や算数など他教科との関連もみられる実践である。最終的な子どもの意見としても、子どもたちが主体的にとりくんだことで、「自分たちでやったっていう意識があったなあっていう感じでした」と谷川教諭が語っているように、自分たちで取り組むことができたという達成感をもつことができたといえる。

子ども達自身も、自らの学びをふりかえり、肯定的に評価している。例えば、子ども達は次のような言葉を発している。

「今までの総合的な学習の時間は先生がお膳立てしてくれてたんだ」「自分が案を出さないとまずいと思った」「お金を稼ぐってこんな大変なんだ」「僕がこの案をだしたときにそれが通って嬉しかった」

このように、子ども達が自分で学ぶ意味を理解して、課題を設定し、問題が起きた時にも克服することで、自分で実行することの大切さを理解したと考えられる。

子どもたちが主体的に取り組み、探求的な学習を通して学んだことで達成感を抱き、それが生きる力につながる可能性がある。

5 総合的学習の時間を支える学びのドーナツ論

本章では谷川教諭の実践を佐伯胖の学びのドーナツ論の理論的視座を用いて考察を行う。子ども達を地域に橋渡しをし、参加を深める過程で、探求的で深い学びが生じることが明らかになった。

5-1 教員の共同体への参加と総合的学習の時間の学び

谷川教諭の初年度と次年度の実践を見ると、教員達の文化的実践への参加の度合いが深まる過程で、総合的な学習の時間の理念や教材研究、課題発見、子ども達の探求的で深い学びを促す話し合い等の指導法が充実していることがわかる。

初年度が手探りでありながら、米の栽培の総合的な学習の時間を教科と関連づけて実践することができたのも、教員達の実践共同体における学びの資源を活用することができたからであると考えられる。

二年目には、より子ども達の問いをもとに課題を発見し、失敗をしながらも試行錯誤を繰り返して乗り越える実践ができたのも、周囲の教員達はその試行錯誤自体を学びの過程と捉える暖かい視線があったからであると考えられる。Aという方法がダメなら、Bという方法を考え、それがダメならCという試行錯誤を子ども自身ができるのを見守る余裕を谷川教諭ができるのも、教員達の共同体で受け入れられているという感覚が基盤になっているからであると考えられる。

二年目には、より子ども達の問いと課題発見を大切にしたいという願いを谷川教諭がもったのも、教員達の実践共同体により参加の度合いを深めたいと思える環境にいたからであると考えられる。

このように、まず、教員自身が失敗や試行錯誤も含めて暖かく見守られ、多様な選択肢のアドバイスが得られる教員達の共同体に参加をすることが、豊かな総合的な学習の実践につながると考えられる。

5-2 地域の共同体への参加の過程で深まる探求的学び

谷川教諭の実践の特徴のひとつは、子ども達が地域の文化的実践共同体へ参加できるように橋渡しをす共感的理解者としての役割を果たしているという点である。

「古代カフェをしたい」という子ども達の願いをもとに、地域の方からえごまの種をわけて頂いたり、他の学年と交渉をするというヒントを与えたり、地域のスーパーに見学に行行って売って頂いたり、最後には古代カフェを開いたりするなど、複数の地域の文化的実践共同体や、学校内の実践共同体に参加をするヒントを子ども達に与え、共感的理解者として見守り、子ども達が実行をするのを待つことができている。

先に答えを与えるのではなく、子ども達に総合的な学習の時間の理念を伝え、自ら課題を発見するように話し合う指導法を用い、自分自身で課題解決できるように、多様な共同体への橋渡しをしている。

こうした地域へ参加する総合的な学習の時間において、教師が共感的理解者として、子ども達を地域の文化的実践共同体への参加を促すという佐伯胖の学びのドーナツ論は、理論的支柱のひとつとなると考えられる。

おわりに

本研究では、総合的な学習の時間の変遷と若手教員の実践事例の考察を行った。総合的な学習の時間は1998年の学習指導用に始まった。現行の学習指導要領では、総合的な学習の時間における探究的な学習のプロセスを特

に重視している。探究的な学習のプロセスは、子どもたちの学力や学習姿勢の改善につながると指摘されており、探究的な学習の一連のプロセスを継続的に行うことが必要であるとされる。

総合的な学習の時間の実践は、2009年以前は、大学の教員養成課程で「総合演習」が必修化されていた。しかし、2009年以降、「総合演習」は必修ではなくなったため、総合的な学習の時間を大学の教員養成課程で学ぶ機会がなかった教員も存在する。では、大学時代に「総合演習」を学んでいない教員はいかにして総合的な学習の時間の実践を行っているのか。そこで、本研究では谷川教諭に焦点をあてて、谷川教諭の実践に関して考察を行った。

谷川教諭は、2年目に学級で総合的な学習の時間を取り組む際には、初任の頃の経験や職員会の資料、先輩教員との相談を踏まえて、総合的な学習の時間の実践を行ったといえる。特に、先輩教員からの学びや、他の学級での学習をみながら谷川教諭自身が学んでいったといえる。

谷川教諭の実践は、学習指導要領で書かれているように、子どもたちが興味・関心をもって取り組むことができるよう、子どもたちと共に課題設定をしていた。さらに、えごまを育て、売る活動には、次から次へでてくる問題に対して、子どもたち自身で考え、話し合いながら問題解決をしていく過程をみることができる。えごまの葉を売る取り組みでは、売る方法をスーパーで情報収集したり、売れなかったときにもう一度売れる方法を考えたりと、粘り強く子どもたちが「古代カフェ」に取り組む姿をインタビューで語っていた。谷川教諭の実践では、子どもたち自身が失敗をしながらも、試行錯誤し、成功するという体験が語られている。

探究的なプロセスを通じて、子どもたちが、課題をどう解決するか悩み、話し合い、実行し、振り返り、さらにまた試行錯誤し、課題を解決し達成する。この過程を通して、子どもたちは豊かに学ぶことができる。子どもたちが総合的に学ぶ過程で、生きる力を育み、実生活に結びつけることができた事例と言える。

今後の課題

本研究では、若手教員の実践を考察し、総合的な学習の時間の理念や指導法を支える理論的支柱として佐伯胖の学びのドーナツ理論を用いた。今後の課題としては、次の点が挙げられる。

第一に、総合的な学習の時間の学習指導要領の改訂に

においては、教科横断的に学ぶという点と、教科を超える学びという点が挙げられている。教科横断的に学ぶには、教員達の共同体において、お互いの専門性を生かして学び合い、話し合う必要性が存在する。

谷川教諭の実践においても、教科とどう関連づけるかという点を子ども達と共に意識し、理科や算数など多様な教科と関連づけようとする試みが行われている。こうした教科間の関係性をより深めるために、お互いの専門性を生かした教師達の学び合いに焦点を当てることが今後の課題のひとつである。

第二に、総合的な学習の時間における学校と地域の関係性に関して状況的学習論の観点からより深めるという点が挙げられる。例えば、谷川教諭が実践を行った地域では、多くの地域の方々からの協力のもとで、種を頂いたり、スーパーでえごまの葉を販売させて頂いたり、地域で協力してくださる方々のリストなどが配られたりするなどの実践が可能であった。

こうした実践が可能となる背景には、地域の方々から「総合的な学習の時間に関する理解と協力が得られている」ことや「地域の人々の関係が密である」ことや「教員自身が地域の多様な共同体に参加している」という点が挙げられる。こうした条件が少ない地域では、どのような実践が可能となるのか探究することが今後の課題である。

注

(1) 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」(平成10年7月29日)、閲覧日2020年8月29日、

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/3/005/gijiroku/03070201/004.htm#3

(2) 「(資料6) 教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令(概要) 中央教育審議会の提言に関する改正の概要」を参照した。閲覧日2020年8月29日、

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/3/siry/attach/1247248.htm

参考文献

- ・石田好広 2020「総合的な学習の時間における探究の意欲に関する考察」目白大学教育研究所, 人と教育, 第14号, pp43-47.
- ・荻谷剛彦 2002『教育改革の幻想』ちくま書房
- ・荻谷剛彦 2008『学力と階層』朝日新聞社

- ・荻谷剛彦・山本力 2007『学習資本主義』社会と教育改革:自ら学ぶ力の格差問題』『教育心理学年報 46』4-6. 教育心理学会

- ・内田良 2020『迷走する教員の働き方改革——変形労働時間制を考える』岩波書店

- ・教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ「資料9-2 総合的な学習の時間について」2015年11月16日, 閲覧日2020年8月27日,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/3/064/siry/_icsFiles/afieldfile/2015/11/25/1364627_2.pdf

- ・紅林伸幸・越智康詞・河村光 2010『『総合的な学習の時間』が変えたもの(1) —学校組織文化のダイナミズム—』滋賀大学教育学部紀要教育科学, 第60号, pp.93-109.

- ・佐伯胖 1995『学ぶということの意味』岩波書店

- ・中央教育審議会, 第一次答申(平成8年(1996年)7月19日)「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(抄), 閲覧日2020年8月27日,

- https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/3/005/gijiroku/03070201/004.htm#2

- ・J.レイヴ&E.ウエンガー 佐伯胖訳 1993『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加論』産業図書

- ・本田由紀 2005『多元化する「能力」と日本社会—ハイパーメリトクラシー社会』NTT出版

- ・村井万寿夫 2017「総合的な学習の時間の指導にあたる教員の意識に関する研究—金沢市の小学校教員を対象とした調査をてがかりに—」日本教科教育学会誌, 第40巻, 第2号, pp.31-42.

- ・文部科学省 2018年『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社.

- ・文部科学省「(資料6) 教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令(概要) 中央教育審議会の提言に関する改正の概要」閲覧日2020年8月29日,

- https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/3/siry/attach/1247248.htm

- ・P.ブルデュー1991『再生産』藤原書店