

【個人研究】

中学校の「総合的な学習の時間」に関する実証的な研究 (1)

栗原 保*

Empirical studies on periods for integrated study in junior high schools (1)

Tamotsu KURIBARA

Periods for integrated study are intended to encourage students to learn to actively, creatively, and collaboratively work to address issues and explore topics of interest. Periods for integrated study are also intended to equip students with the ability to decide how they want to live their lives. To that end, periods for integrated study will become a core component of Courses of Study in 2020, and that time must be used in a meaningful manner.

The experiences of current college students and instructional issues identified by teachers must be linked to strategies to improve periods for integrated study. The current finding should help to renewed awareness of the significance of periods for integrated study in the classroom and to help devise techniques for use in lessons.

Key words : periods for integrated study, active, creative, and collaborative learning, the joy of learning

「総合的な学習の時間」、主体的・創造的・協同的な学び、学ぶ楽しさ

I. はじめに

I-1 「総合的な学習の時間」とは

「総合的な学習の時間」は2000（平成12）年から段階的に始められた。その学習は、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、協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ことを目標としている。学校現場における展開方法は、学年単位で活動する方法¹⁾や学年の枠によらない「縦割り」のグループで活動する方法（いわば講座性）²⁾がある。平成20年

度以降「総合的な学習の時間」の年間時数は、1学年50時間、2・3学年70時間となっている。

I-2 「総合的な学習の時間」実施上の課題

主な課題として「教師が多忙なことによる準備時間の少なさ」、「生徒の基礎知識が不十分」が指摘されている。前者は、現実問題として「総合的な学習」の時間を全ての学校が有意義に活用することは不可能というのが実情である。そのため、校区探索や安直な外部講師の依頼で済ませている学校も少なくない。後者は、「総合的な学習の時間」が目指した「考える力」「知識を組み合わせる応用力」は基礎的な知識が土台として備わっていて初めて身に付くことができると指摘されており「基礎力がないと応用力は身に付かない」という調査結果も多い。

* くりばら たもつ 文教大学人間科学部非常勤講師

I-3 2020（平成32）年の実施予定の学習指導要領と「総合的な学習の時間」

2020（平成32）年の学習指導要領ではアクティブ・ラーニングという学習方法³⁾が取り入れられる。この教育方法は、「何ができるようになるか」という点に注目して教育する方法であり、従来の「何を教えるか」という教育方法とは異なる教育方法となっている。この教育方法は「総合的な学習の時間」に近い考えであるため、「総合的な学習の時間」をより重要視することになる。新学習指導要領のキーワードは「社会に開かれた教育課程」であり、人工知能（AI）の飛躍的進化などの社会構造的な変化の中で教育が社会をリードすることが求められているからである。子供たちには、今の社会に必要な知識を教えるだけでなく、次代を切り拓く力を育むという意味において教育が社会をリードすることが求められている。

II 研究の目的と調査活動

II-1 研究の目的

現場では「総合的な学習の時間」について様々な努力が積み重ねられながらも、生徒側と教師側のギャップが存在する。そこで、これまで「総合的な学習の時間」から学んできた現役大学生の経験と教師側から出される指導上の問題点とを結びつけることで、改善策を見出す実証的な研究としたい。

II-2 調査活動

(1) 調査1（大学生等の把握）

専門学校1年生（保育福祉の専門課程）と大学4年生（中学校社会科の資格取得教職科目履修生）を対象に、中学時代の「総合的な学習の時間」への取組みなどを中心に質問紙により把握する。実施の時期は平成29年9月、対象人数は、専門学校1年生66名（男12名、女54名）、大学4年生54名（男35名、女19名）である。内容として、両者に共通の質問事項を3つ、「①今、振り返って『あなたは総合の学習の学び』は楽しみでしたか」、「②自分にとって、印象深い学び・体験・経験はどんな内容でしたか」、「③進路選択や将来への夢実現に向けて総合的な学習の経験が役に立ったと思いますか」、教職を目指す4年生には独自に、「④中学校段階で、どんな力・スキルが身に付いたと思うか」の1項目を加えた。

(2) 調査2（教職員の意識の把握）

中学校（6校）の教職員8名に、半構造化面接（事前に質問事項を提示しその後面接を実施）によって「総合的な学習の時間」の実施状況と課題などを把握した。調査時期は平成29年7月から9月、対象は、「総合的な学習の時間」の主任6名、教務主任1名、校長1名。

II-3 調査の概要

(1) 調査1（大学生の意識の把握）

「①今、振り返って『総合の学習の学び』は楽しみでしたか」について、4件法（「とても楽しみだった」「まあまあ楽しみだった」「どちらかと言うと嫌だった」「嫌だった」）で行い、その結果は次のとおり。

	とても楽しみだった	まあまあ楽しみだった	どちらかと言うと嫌だった	嫌だった
専門学校1年生 (66名)	12% (8名：男2 女6)	65% (43名：男8 女35)	23% (15名：男2 女13)	0%
大学4年生 (54名)	17% (9名：男6 女3)	72% (39名：男25 女14)	9% (5名：男3 女2)	2% (1名：男1)
計 (120名)	14% (男17% 女12%)	68% (男70% 女67%)	17% (男11% 女21%)	1% (男2% 女0)

また、それぞれの理由について、「とても楽しみ・まあまあ楽しみ」と「どちらかと言うと嫌だった・嫌だった」に分けて分類すると次のよう

になった。

ア「とても楽しみ・まあまあ楽しみ」の主な理由について

「a積極的意味合いを見出す記述 (全体で52件)」と「b消極的な意味合いを見出す記述 (全体で30件)」に分類できた。

「a積極的意味合いを見いだしている記述として」では、多い順に「友人と関わりのある活動についての学び (12件)」⁴⁾「体験的な手法にふれる学びとなった (12件)」⁵⁾「興味関心を引き出す学びとなった (9件)」⁶⁾「選択的で自由な手法にふれる学び (7件)」⁷⁾「教科の授業との違いの学びにふれた記述 (7件)」⁸⁾「主体的な学び引き出す学びとなった学び (5件)」⁹⁾に分けられた。

「b消極的な意味合いを見出す記述 (全体で27件)」では、「勉強との違いからふれた記述 (15件)」¹⁰⁾「堅苦しくなく遊び感覚を感じた記述 (8件)」¹¹⁾「行事の準備となっていたという記述 (2件) や知識を問われない事にふれた記述 (2件)」などがあった。

イ「どちらかと言うと嫌・嫌」の主な理由 (全体で19件) として

「基本的に行事の準備を進める時間で退屈であった」、「退屈な時間」、「小・中学校は自身の成長につながると思える部分が少なかった」、「研究や調査が好きではなかった」、「グループワークが嫌だから」、「何のためにやるのか? という目的意識が薄かったように思う」、「何をするか事前にわからなかった」、「興味がなかった」、「長い話が嫌だった」、「書くことや聴くばかりで」、「本を読んだり自分の感想を述べるから」、「ただ話を聞くだけだった」、「自分の意見を発表する場面が多い」、「発表が多く嫌」、「自分の考えを伝えることが苦手」、「将来のことを考えることが多く嫌な感じ

「ネガティブな題材が多かったように感じて嫌だった」、「人のことを考えたりすることが得意ではなかった」、「漢検対策で漢字練習に当てられていた」など。

「②自分にとって、印象深い学び・体験・経験はどんな内容でしたか」について

男子・女子とも多いものは：職場体験 (3日間)、修学旅行の事前学習、体育祭や合唱コンクールの事前学習・練習、進路に関する学習 (上級学校調べなど)、新聞づくり (まとめて発表するなど) が共通していた。

その他、男子では、「自分の興味をのせた新聞づくり」、「自伝を作成」、「校外学習の下調べ」、「新聞作成」、「係ぎめ」、「貝塚の見学・発表」、「歴史上の人物調べ」、「諸外国を調べ」、「屋外に出て調査」、「同和教育」、「ユネスコについて調べる」、「街頭募金」、「13歳のハローワークを使って就業学習」、「部活の県大会」、「消防車見学・消防について」、「体験学習」、「自分で講座を選び伝統的な遊びの体験を行った」。女子では、「太鼓」、「芸術鑑賞会」、「席替え」、「同和教育」、「ピオトープ作り」、「保育園で子供たちと過ごす」、「世界の食文化の調べ学習」、「ケータイ・ネット安心講座」、「生徒会について資料を集め意見交換」、「合唱コンクールの練習」、「卒論」、「地元について調べる (郷土料理、文化など)」。

「③進路選択や将来への夢実現に向けて総合的な学習の経験が役に立ったと思うか」について4件法 (「とても役立った」「役だった部分はある」「特に関係はない」「わからない」) で調査した。結果は次の通り。

	とても役だった	役だった部分はある	特に関係はない	わからない
専門学校1年生 (66名)	8 % (5名：男0 女5)	50% (33名：男8 女25)	17% (11名：男2 女9)	26% (17名：男2 女15)
大学4年生 (54名)	6 % (3名：男3 女0)	57% (31名：男19 女12)	30% (16名：男10 女6)	7 % (4名：男3 女1)
計 (120名)	7 % (男6 % 女7 %)	53% (男57% 女51%)	23% (男26% 女21%)	18% (男11% 女22%)

また、「とても役立った・役だった部分はある」の理由について、男子では、「調べ学習で興味がわく (10件)」、「進路や将来の仕事関係 (6件)」、

「グループ活動の良さ (2件)」などが主なものであった。

女子では、「調べ学習で興味がわく (8件)」、

「進路や将来の仕事関係 (3件)」の記述があった。

「特に関係ない・わからない」の回答では、「高校は役だったが小中学校では遊んでいた印象」、「内容をほとんど覚えていないから」、「将来に向けた授業内容ではなかった」「楽しかったが総合を通して進路につながったとは感じていない」、「受検科目とは関係がないから」、「総合の授業以外で (親の躰や経験) で進んできたため」、「あま

り将来についてやっていない」、「特に夢や将来に結びつくようなことはなかったから」「地域のものづくりが主だったから」、「授業時間内で終わることが多く派生的に活動しないから」、「調べたいことは自主的に調べて解決したため」、「協調性が重要であってスキルは身につかなかった」などであった。

「④ 中学校段階で、どんな力・スキルが身に付いたと思いますか」 *スキル¹²⁾

スキルの項目	身に付いた	まあまあ身に付いた	さして身に付かない	身に付かない
研究計画	28% (15名: 男10 女5)	35% (19名: 男14 女5)	24% (13名: 男6 女7)	13% (7名: 男5 女2)
文献調査	19% (10名: 男7 女3)	50% (27名: 男18 女9)	13% (7名: 男5 女2)	19% (10名: 男5 女5)
野外調査	35% (19名: 男14 女5)	22% (12名: 男7 女5)	24% (13名: 男7 女6)	19% (10名: 男7 女3)
記録	41% (22名: 男16 女6)	39% (21名: 男12 女9)	13% (7名: 男4 女3)	7% (4名: 男2 女2)
整理・分析・まとめ	43% (23名: 男17 女6)	44% (24名: 男13 女11)	7% (4名: 男2 女2)	6% (3名: 男3 女0)
発表・発信・行動	53% (29名: 男21 女8)	35% (19名: 男11 女8)	7% (4名: 男1 女3)	4% (2名: 男2 女0)

これらに関連する記述として、「研究計画」では「先生に任せていたと感じた」、「中学生の段階で研究計画を身につけることは無理がないか」。「文献調査」では「文献調査をあまりやってこなかった」。「野外調査」では、「野外調査のスキルは身に付く機会が本当になかった」、「野外教育は段階を重ねるに連れて機会が減ってしまう」、「小学校では野外調査などの地域との関わりが強かったが中学校以降になると少ない傾向」。

「整理・分析・まとめ」では、「中学校段階で、まとめる力・発表する力はすごく身に付く」というものだった。

また、小学校の授業との関連では、「小学校段階では実際に目や耳といった五感を使って学ぶことができるが中高段階はある程度の知識を根底にさらに深めていくことができる」、「比較すると小学生にできることは限られている」、「小学校段階で多くのスキルを身に付けられるように求めるのはやはり困難だと思った」、「小・中学校においては、上記のスキルよりも協調性などが重要であっ

た。また、「小学校段階では様々な活動をさせていただけた」、「小学校の時間が一番活発に活動していたように思う」の記述もあった。高校の授業との関連では、「中学校までがピークで高校からはあまり総合的な学習がなく印象にも残っていない」、「高校の総合を全く覚えていない」、「高校時代はしっかりちゃんとした「総合」をやっていないのかなと感じた」、「小学校ではまとめるスキルがあまりだったが高校では成長した」。進路との関連では、「進路を決める上で大切な中学校の時期に身につけたスキルが今の自分のスキルの基礎になっているのではないかと感じた」、「将来設計がまだできていない中学校段階で一番スキルを身につけられた」、「大学に入ってようやく「身に付いた」実感がありました」、「職場体験は働く意識が高まった」。

(2) 調査2 (教職員の意識の把握)

「総合的な学習の時間」の学年テーマ設定による取組み状況は次のとおり。

6校全てが学年テーマの設定による方法で「講

座制」をとっている事例は収集出来なかった。テーマについては「健康・福祉」「国際理解」「環境」「地域」等を学ぶとともに、職場体験や修学旅行などの行事とのコラボを図っている。その年間計画の一例を巻末に提示する。

また、講座制の学校の資料を入手すると、全学年共通で50時間を当て、全体OL（4月1時間）→学級別OL（5月3時間）→課題追究学習（6・7月3時間）→課題追究学習・テーマ学習（7月～12月32時間）→ジョイント学習（1月～2月7時間）→全体発表会（3月2時間）の年間計画で実施している。2・3学年にあっては、残りの20時間を職場体験や修学旅行にかかる指導としている。また、評価規準（5段階）は「テーマ設定力」、「情報収集・活用力」、「人や物と関わる能力・探求力・追究力」、「情報発信力・表現力」、「提言力」としている。

インタビューした各主任からは次のような問題点・課題が示された。

ア 生徒主体と言っても教員の方で準備を整えていて、主体性や困難を乗り越え成就感を得るような指導になっているか疑問である。特に、生徒のレベル差が大きく、1つのテーマを設定して追求することが難しい生徒もいて対応に苦慮することもある。

イ 活動場所の問題として、木曜日の5・6時間に一齐に活動するには、PC室や図書室が取り合いになってしまう。

ウ 全体計画の作成や管理について、主任として全体計画の進行管理と自分の学年計画を用意しなくてはならない。もう一つの教科を担当するくらいのボリュームがある。計画づくりには、前年度からの見直し・引き継ぎもあるが、学年の独自色との関係で大きく作り直すことにもなる。

エ 担当する教員の配置では学年の担任とプラス他学年職員も含めた副担で構成するが、教員の経験の有無による運営上の問題点もある。

オ 地域や外部との調整が主となる行事との関係では、例えば、職場体験の受け入れ先の確保において事前準備の段階で教員側の負担も

大きい。0-157の関係でレストランが難しかったり、コンビニなどの店長と直ぐにアポを取れるとは限らないなど、いわゆる「連携疲れ」を感じている。

カ 教材開発の面では、地域の方と一緒にプログラム化を検討するが、多くの生徒の活動の確保ができるか乗り越える壁も大きい。今後も共に創りだそうとしていくが、実際に教師側の関与に時間がかかる。

キ 講座制の導入についての不安

講座性を導入する前提には、①生徒の活動する時間の確保、②総合は教科と同じボリュームがある、と感じられる。総合が先生方の肩にズドンと負わされる感じがする。大学の卒論レベルまで上位の生徒は伸びるが、開きは拡大する事例が紹介されておりテーマや行事を配置する方が現実にあっているのでは。

また、教務主任と校長からは、新教育課程との関連から次のような指摘がなされた。「総合的な学習の時間」の導入当時は、行事とどう連動していいか迷ったこともあったが乗り越えることができて今のような指導になっている。今後、コミュニティ・スクールの運営が始まる中、地域の方々から情報を得て探求掘り下げる地域のテーマが考えられる。「地域・郷土を知る」というキーワードから、震災などをテーマにして、避難の仕方について地図上の避難訓練を学んでみることは地域に住む生徒たちにとって現実感も高く興味が持てる内容である（例えば、防災・水害・川に着目して）。しかも、地域の方々や保護者の過去の経験を教材化できるなど、新たな学習指導要領の準備と連動してやっていく事ができれば、「総合的な学習の時間」は中心的な活動になっていく。

Ⅲ 調査からの考察

1 「意義の啓発の必要性」

「総合的な学習の時間」を楽しみだと感じていたのは7割を超える。その理由は、「友人と関わりのある活動についての学び」や「体験的な手法にふれる学びとなった」、「興味関心を引き出す学びとなった」ことを上げている。一方で、知識中心

の勉強との違いという消極的な理由をあげるものもある。また、役だったかの問いには、6割が役立った・役立った部分もあるとしているが、4割は特に関係ない・わからないと回答している。大学生等で入学試験との関係もあるが、「総合的な学習の時間」の軽視になってはもともともない。教科と総合的な学習の時間の関連した指導について改善が必要と考えられる。2つの設問のどちらの記述の回答からも、主体性にかけたり、この時間の意義が生徒に伝わっていないことも伺い知れる。「主体的・対話的で深い学び」の視点から、繰り返し「総合的な学習の時間」の意義を確認することが重要である。

2 「スキルの習得と小・中・高のつながり」

中学校の段階までに「記録」・「整理・分析・まとめ」・「発表・発信・行動」のスキルがよく身につけていて教師と生徒が一体となっていることがわかる。一方、テーマの設定やテーマを見直す、研究計画と課題の分担などの「研究計画のスキル」については、教師側から提示という方法によって生徒にとっては難しさがあるように思える。大学生は日々レポートをつくり日常化しているが、中・高の段階では未成熟の部分があるのではない。

あわせて、高校時代に総合的な学習の時間の取組みの少なさを指摘しているのはとても気になることである。

3 「教師の『忙しい・忙しい』の意識が前面に出てきている」

「連携疲れ」という言葉が飛び出しびっくりした。当初の「総合的な学習の時間」の導入で大きな混乱があったが、学校現場では改善が進んでいると、状況はわかってきた。しかし、質を問われた時、学校の内部だけで処理をしようとし、あまり地域や関係機関との連携に時間をとられている姿が見られる。職場見学では、生徒自らが受け入れ先を探す学校もあるようだが、お膳立てをするのに窮々としているようだ。

校長が語るように、コミュニティ・スクール(学校運営協議会)が今後立ち上がっていった時に、市民側からのサポートによって、人財の確保やプログラムづくりに参画する仕組みを早急に打

ち立てる必要がある。

IV おわりに

今回、大学生等(1年次と4年次の学生)から中学校段階(小・中・高校時代の継続性にもふれ)でのことを振り返ってもらい、「総合的な学習の時間」の指導を受けた生徒側に着目しようとした。また、義務教育の最後の段階であり思春期を迎え多感な時季である中学校での指導の状況を把握しようと考えた。生徒にとっては、案の定多様な指導の段階が垣間見えてきた。特に、教師側の課題はこの時間を指導し、こなしていくのに精一杯で、生徒にとっての学びの意義にふれる機会が薄れられてはいないかと考えさせられた。大学4年ともなると学校教育の学びの集大成段階で、小・中・高との関連がはっきりしないところもあることから、今後は、中学校・高校の段階での把握に努めていく。

「総合的な学習の時間」は、国際化や情報化をはじめとする社会の変化をふまえ、子どもの自ら学び自ら考える力などの全人的な生きる力の育成を目指し、教科などの枠を越えた横断的・総合的な学習を行うために生まれた、ゆとり教育と密接な関連性をもっている。特徴としては、体験学習や問題解決学習の重視、学校・家庭・地域との連携を掲げていることである。一方で、この授業が基礎知識を軽視したため、学力低下につながるの批判もあり、導入当初と比べて現在は授業時数が削減されている。しかし、2020年から始まる新教育課程の「社会に開かれた」の中で大きな役割を果たす時間となることに間違いがないと考える。

注釈

- 1) 学年担当の教員の合議により計画が立案され、その計画に基づいて1年間の計画を展開する。内容によっては学年外の教員が支援する場合もある。複数の教員で検討し、活動実績を確認しながら進められることもあり、多くの学校でこのスタイルが採られている。
- 2) 教員ごとに独立した講座を開設し、学年に関

- 係なく、生徒を希望の講座に割り当てる。但し、希望者の偏りを想定し、例えば希望の講座を第3希望まで選択させ、希望の分布に応じて教員の合議で割当を調整する方法が採られる。この場合、必ずしも第1希望に割り当てられるとは限らず、希望しない講座に割り当てられる可能性も否定出来ない。講座制では教員一人で一つの講座を担当するため、各教員の経験や能力を活動内容に反映させる事が可能である一方で、その内容によっては独自に教材を作成する必要が生じ、従来の教科教育に加えて負担が増す傾向にある。
- 3) 「アクティブ・ラーニング」とは課題の発見・解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習方法。教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。(平成24年8月28日中央教育審議会答申における「用語解説」)
- 4) 友人と関わりのある活動についての学び (12件) 「新聞を書くのが楽しかった」「調べ学習ができたから」「グループワークや校外学習があり友人と一緒に学べるから」「探究的な学習を通して興味のある事柄について詳しくなれたから」「発表などのために準備する活動が決まっている時には普段とは異なるやる気がでた」「勉強という感じではなくクラスの人と活動できる時間だった」「普段の授業とは違いグループ活動や調べ学習が多くて主体的に学べた」「調べ学習や体験活動が多かった」「みんなで話し合い仲の良さが深まった」「グループワークが多かった」「グループでの話は楽しい」「友人とコミュニケーションが取れる時間」
- 5) 体験的な手法にふれる学びとなった (12件) 「座学ではなく何かできた」「普段できない体験をすることが出来る」「比較的自由に話せる時間であった」「様々な体験学習ができた」「学ぶと同時に体験学習ならではの楽しさがあった」「普段の座学より楽しい」「貴重な体験が多い」「調べ学習や体験活動が多かった」「製作をしたり何かを話し合っていた」「風揚げとかした」「社会科見学などの校外学習は楽しい」「文章を読み解くのが好き」
- 6) 興味関心を引き出す学びとなった (9件) 「自分に関わることだったし興味関心のある内容だった」「興味関心があることを学べた」「教科学習以外のことができる」「教科書にないことを学べた」「内容が興味深いものだった」「自分が興味をもった内容について学ぶことが出来る」「主体的で探究的な学習を通して興味のある事柄について詳しくなれた」「色々なことができた」「何をするかはその時間のお楽しみだった」
- 7) 選択的で自由な手法にふれる学び (7件で) 「自分の知りたいことを学ぶことができる」「身近に感じた」「新聞を書くのが楽しかった」「やりたいことを授業の中でやっていた」「自分が興味をもった内容について学ぶことが出来る」「普段の座学より楽しい」「自分のやりたいことができた」「そのことによってすることが違った」「何かを決めたりする活動」「毎回の活動が異なっていた」「授業の内容が自分たちで選択できてやりたいことがやれていた」
- 8) 教科の授業との違いの学びにふれた記述 (7件) 「普段と違う視点で授業が行われていた」「普段の授業と異なる内容になる」「教科学習とは離れた内容であった」「教科外の授業を受けられた」「勉強とは違った学習だった」「いろいろな視点から考え学ぶことが出来た」「外部の方の話聞いた」
- 9) 主体的な学び引き出す学びとなった学び (5件) 「ふれる→つかむ→探求する→まとめる→まとめ・活かそう の一連の段階がよかった」「主要5科目と違って学ぶ幅が広い」「主要科目と違った内容を学ぶことが出来た」「普段の授業と違った形態だった」「主体的で探究

的な学習を通して興味のある事柄について詳しくなれた」

10) 勉強との違いからふれた記述 (15件)

「普通の授業と違いただ聞いているだけではないから」「調べ学習や体験活動が多かったから」「教科と違って楽しかったから」「真面目な授業を受けなくていいから」「普通の授業とは違っていたから」「勉強から離れられるから」「座学いわゆる勉強ではないが多かった」「普通の授業とは違うので」「授業という感じではない」「勉強しなくて良い」「あまり考えていることが少ない」「ノートをとったりでなく勉強という感じではない」「座学の授業とは違って遊び感覚の授業だと思っていたから」「真面目に机で勉強以外のことができるから」「教科と違って知識を問われる授業ではないから」

11) 堅苦しくなく遊び感覚を感じた記述 (8件)

「通常の授業ではなく班活動や作業が多かったため」「席替えが合ったから」「書くことが少ない授業だった」「ビデオ見たりしていた」「席替えやレクをやっていた」「難しい授業ではなかった」「勉強しなくて良いから」「レクや体育のように体を動かす授業が多かったため」

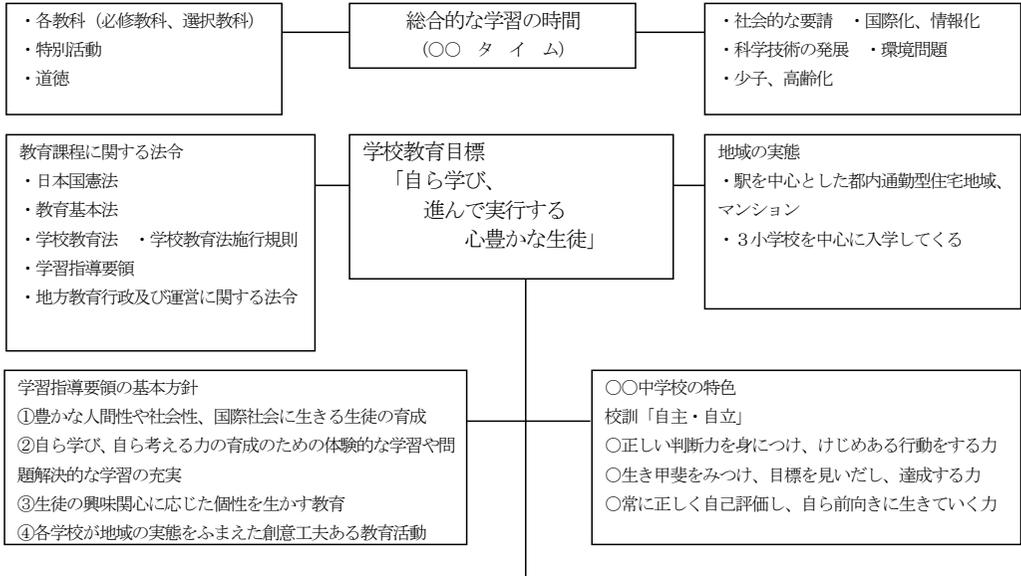
12) スキルを分類すると大きく6つに分かれる。
「研究計画のスキル」では、テーマの設定、テーマを見直す、研究計画と課題の分担。

「文献調査のスキル」では、図書室・図書館へ行ってみよう、辞書類で調べてみよう、本を記録しよう、新聞から情報を得よう、資料統計を正しく読もう、インターネットで調べよう、電子メールを活用してみよう。「野外調査のスキル」では、アポイントメントをとる、インタビューやアンケート、礼状を書く、観察・実験をする。「記録のスキル」では、写真を撮る、録画・録音する、メモを取る、スクラップする、パンフを集める。「整理・分析・まとめのスキル」では、情報を整理する、グラフ化する、図表化する、レポートを書く。「発表・発信・行動のスキル」では、発表原稿をつくる、提示資料をつくる、発表する、HPで発信する、成果を日常生活に生かす。(『総合的な学習ガイド&スキル』東京法令出版)

(参考文献)

- 岡崎勝『学校再発見！—子どもの生活の場をつくる』岩波書店、2006年
- 『今、求められる力を高める 総合的な学習の時間の展開 (小学校編)』平成23年 文部科学省
- 『今、求められる力を高める 総合的な学習の時間の展開 (中学校編)』平成23年 文部科学省
- 『第3学年シラバス』平成18年度 杉戸町立杉戸中学校

平成29年度 「〇〇 タイム」 全体計画



<p>総合的な学習の時間におけるねらい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分で課題をみつけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し行動して問題解決することにより生きる力を育む ・生徒が興味・関心のある課題を設定し、自ら学ぶための力を育成する (生きる力、自ら学ぶ、個を生かす学習、課題の設定、体験的学習、〇〇中の工夫ある授業)
<p>本年度の総合的な学習の時間の内容</p> <p>〇〇タイム</p> <p>各学年、時間割の中で2時間続きのコマを設け年間計画のもとに課外解決学習を行えるようにする。</p> <p>第1学年（行事への取り組みの中から自分のテーマを探す）</p> <ol style="list-style-type: none"> （1）学び方を学ぶ 5教科の基礎学習を通して、語彙等の基礎知識を高める。 （2）テーマ学習（行事への取り組み） ガイダンス、校外学習、体育祭、合唱コンクール、スキー教室等の中から課題を設定し調査活動をしていく。 （3）進路学習 生徒が自分のよさに気づき、能力、適性、価値観等についての基礎的・基本的理解を深める。 <p>第2学年（地域とのふれあい～地域・福祉・環境）</p> <ol style="list-style-type: none"> （1）勤労体験学習 地域の職場 12月に職場体験学習を行う。職業や自分の将来について考え、職場体験学習を通して地域とのつながりを深める。 体験したことをレポートにまとめ発表しあう。 （2）テーマ学習（行事への取り組み） 地域、福祉、環境等をテーマにして生徒一人一人が興味、関心を持った課題を解決していく。 （3）伝統的地域 京都、奈良を中心とした伝統的な地域の学習を進める。地域の様子や歴史的な足跡をつかみ興味、関心を高めていく。 <p>第3学年（進路）</p> <ol style="list-style-type: none"> （1）進路学習 生徒が自分のよさや得意分野を理解すること、能力、適性、価値観等についての基本的、総合的理解を深める。 （2）テーマ学習 行事や進路等をテーマに自分の特色や夢を見つめ、希望を固めるに現実の道筋を調査研究していく。

[抄録]

「総合的な学習の時間」は、生徒に、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協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力を身につけることを目的としている。この趣旨は、2020年実施の学習指導要領の根幹をなすものでありこの時間を有意義に活用することが求められている。これまで学んできた現役大学生の経験と教師側から出される指導上の問題点と結びつけ改善策を見出すことは意味のあるものと考えられる。学校現場における「総合的な学習の時間」の意義の再確認と授業に活かす工夫改善の一助となることを期待する。
