

実践的指導力のある教員を育成するための 「総合学習論」授業の在り方

脇田 正

東海学院大学人間関係学部子ども発達学科

要 約

平成 29 年学習指導要領が改訂され、総合的な学習の時間では、探究的な見方・考え方を働かせた横断的・総合的な学習が一層重視されることとなった。一方、各学校の実践においては、この時間の本来の趣旨を実現できていない実態があること、小・中・高の各学校段階でそれぞれの成果を踏まえた実践が十分展開されていないという指摘もなされている。

小学校教員免許状取得を目指す学生を養成する本学においては、こうした実践上の課題を踏まえ、新学習指導要領の趣旨を具現する指導が実践できる力を学生に育成することが重要な使命である。そこで、本稿では現場での総合的な学習の時間に係る実践的指導力を身に付けさせるために、「総合学習論」の授業を通してその指導の在り方について研究することとした。特に、総合的な学習の時間の特徴である探究的な学習について、一連の探究過程を体験的に学んだり、課題解決におけるツールとしての「考えるための技法」を活用したりするなど、将来現場での指導に生かすことができるよう授業内容を工夫した。また、学習指導要領改訂の要点の 1 つである「主体的・対話的で深い学び」の視点による学習活動を本授業の学習過程の中で体験させた。

これらの指導により、学生が授業実践のイメージを具体的に理解するとともに、児童に質の高い探究活動を行わせるための指導・援助の具体を学ぶことができ、教員としての実践的指導力の育成に資することとなった。

キーワード 新学習指導要領 探究的な学習過程 主体的・対話的で深い学び 考えるための技法

1 問題の所在

(1) 総合的な学習の時間と学校における課題

平成 10 年の学習指導要領において、各学校において目標及び内容、名称を定め、創意工夫を生かした学習活動を行う総合的な学習の時間（以下、「総合学習」と略す。）が、小学校等の教育課程に位置付けられた。その後、学習指導要領の一部改訂を経て、平成 20 年学習指導要領で、総合学習は、その目標、内容、内容の取り扱い等が改訂された。

中央教育審議会答申（2008）は、この間の総合学習の課題として、「大きな成果を挙げている学校がある一方、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる。」「補充学習のような専ら特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、運動会の準備などと混同された実践が行われたりしている例も

見られる。」と指摘した。また、学校現場の教員の意識や現状として、次のような報告もある。

① 広島県立教育センター（2014）は、県内小中学校に総合学習における探究的な学習の指導と評価の在り方に関する調査を行った。探究的な学習の各過程についての課題をまとめているが、特に、「整理・分析」の過程における問題として、「教師が整理・分析の方法を十分知らない」ため、「教師が目的に応じた整理・分析の方法を十分に提示できないことが考えられる。」と指摘するなど、教師の指導に関わる課題が明らかにされている。

② ベネッセ（2010）は、平成 20 年学習指導要領改訂前後（2007 年と 2010 年の比較）の教員の指導力に関する取り組みについて調査を行い（対象：小学校教員）「現在、力を入れて研究している教科・領域」について、表 1 の調査結果を報告している、

表1 現在力を入れて研究している教科・領域(小学校)

力を入れている 教科・領域	2007年調査 (%)	2010年調査 (%)
国語	33.5	29.5
算数	25.0	25.0
体育	6.9	7.8
社会	6.3	5.5
道徳	5.7	6.4
総合的な学習	5.0	1.9

(2010年ベネッセ第5回学習指導基本調査より筆者作成)

総合学習を実践研究している学校の割合が、改訂前の5.0%が改訂後には1.9%へと減少している。また、同調査「指導することが得意・苦手な教科や領域」(2010年対象：小学校教員)に関する設問に、総合学習については、

「得意・どちらかというと得意」；38.6%

「苦手・どちらかというと苦手」；57.0%

と回答しており、調査した12教科・領域中、外国語活動に次いで苦手意識をもっている結果であった。これら教員の指導に関わる課題の原因としては、当時学校現場でいわゆる「学力低下問題」に対する教科指導の充実改善の取り組みが重視され、その対応への負担感などから総合学習の教材研究や関係機関等との連携など、指導改善等に対する研究が停滞したこと、平成20年改訂で標準時数が70時間に減じられたこと、目標・内容が明確で教科書を用いた教科等の指導に慣れた教員には、道標となる教科書もなく、新たに学校ごとでカリキュラムを作成することへの戸惑いが多かったこと、などが考えられる。

(2) 新学習指導要領と総合学習への期待

中央教育審議会答申(2016)は、総合学習の現状を次のようにまとめている。「全国学力・学習状況調査等の分析において、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ことなどが明らかになっている。」とし、総合学習が、PISAの好成績、学習姿勢の改善に大きく貢献しているとした。課題

として「総合的な学習の時間を通してどのような資質・能力を育成するのかということや、総合的な学習の時間と各教科等との関連を明らかにすることについて」は学校により差がある。」としている。森田(2018)は「教科の枠、学年の枠に囚われることなく、(中略)教科横断的、学年横断的なプログラムを開発することは容易ではない。(中略)多くの教員を巻き込んで学校全体として優れた実践をしている学校と、そうでない学校との間での差が生じている実態があった。」としている。

更に、学習指導要領総則(平成29年)は、カリキュラム・マネジメントによる各校の教育課程の改善・充実や「主体的・対話的で深い学び」による授業改善などを求めているが、中でも教科等横断的な視点からの教育課程の編成については、今まで総合学習の全体計画を作成する上で各学校が重視してきたことであり、指摘のある学習の基盤となる資質・能力としての問題発見・解決能力についても、総合学習における横断的・総合的な探究課題に対する学習活動で培うよう意図してきたものである。また、カリキュラム・マネジメントについても、田村(2017)が「この度の学習指導要領の改訂において、総合的な学習の時間は、各学校がカリキュラムをデザインする上での、中核となる存在として明確に位置付けられたと言えよう。」と指摘している。まさに総合学習は新学習指導要領を踏まえた教育課程見直しに明確な指針を与えるものととらえることができる。さらに大杉(2018)は、「深い学び」を導く授業づくりと学習指導のポイントとして、「あらかじめ定まった「正しい答え」がない問題の答えを構築するプロセスこそ資質・能力そのものを育てる。」とし、総合学習での探究的な授業づくりを求めている。

これから新学習指導要領の趣旨の具現に総合学習への期待が大きくクローズアップされている。それは同時に、各学校及び指導者に関わる課題の克服が求められているといえる。

2 研究の目的と内容・方法

(1) 研究の目的

本学で小学校教員免許状を取得し、教壇に立つことを目指している学生にとって、これまでの学力観からの転換を図った今次改訂は、指導者に新しい指導観及び実践的指導力を備えることが不可欠であることを示している。また、「経験年数の短い教師であっても、各教科等の指導を通して育成を目指す資質・能力を確実にとらえられるようにすること、教科等横断的な視点で教育課程を編成・実施できるようにすること」（学習指導要領総則解説 2017）が求められている。

その課題に対応するため教職科目「総合学習論」では、1で述べた創設来、学校現場が総合学習について試行錯誤してきた経緯やその中で明確になった課題を踏まえて、履修する学生に現場での実践的指導力を育てるよう本科目の授業を工夫改善することが不可欠であると考えた。そこで、まず、履修学生の小・中・高校での学習経験を明らかにするために、学習内容・学習方法についての実態をアンケート形式で調査した。対象は2019年度「総合学習論」受講学生全22名である。質問内容は、小・中・高校における総合学習で取り組んだ学習内容及び、その学習方法についてである。

表2 総合的な学習に関する学生アンケート集計

<p>【学習内容について】 ((数字)は、回答した学生数 重複回答あり)</p> <p>【小学校】 (19)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・米づくり ・野菜・草木栽培 ・障がい者等体験学習 ・防災、環境問題 ・地域行事体験、地域調査 ・修学旅行学習 <p>【中学校】 (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・職業体験 ・障がい者、高齢者体験学習 <p>【高校】 (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・インターンシップ ・テーマ学習 <p>【学習方法について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・栽培－収穫－調理の一連の体験学習 ・福祉関係の課題についての体験学習 ・歴史新聞など自己課題について調査・新聞づくり（主に修学旅行関連） ・栽培する作物の聞き取り・まとめ・発表 ・地域や専門の外部講師からの講話・講習

結果、表2のように学習内容については、主に、学習指導要領が示す探究課題に準じた内容を学んできていることが分かった。学習方法については、学校行事や体験を伴った学習に強い印象を持っていることが分かった。一方、探究的な学習につながる、自分で課題を設定し追究する学習については、学校種を問わず、学習経験の有無が明確に確認できなかった。そこで、小学校での探究的な学習の経験について尋ねたのが表3である。結果、探究的な学習を複数回取り組んだ経験をもつ学生が3分の1強程度にとどまっていることが分かる。

表3 課題を追究する学習活動の学習経験

項目	人数
複数回取り組んだ	9名
1回程度取り組んだ	6名
取り組んでいない	6名
覚えていない	1名

(学生アンケートを基に筆者作成)

この結果は、ベネッセ(2016)が、総合的な学習の時間における「探究学習・課題解決型学習の年間実施時間」(表4)調査で示す結果とも関連すると考えられる。

表4 探究学習・課題解決型学習の年間実施時間

年間実施時間	小学校	中学校
実施していない	0.5%	3.3%
10時間以下	7.1%	22.4%
11～20時間	27.7%	33.8%
21～35時間	29.7%	21.3%
36～50時間	19.4%	9.4%
51時間以上	14.2%	6.8%

第6回学習児童基本調査(2016)より筆者作成

ベネッセの調査から総合学習で、探究学習・課題解決型学習の実施時数が35時間以下の割合が、小学校65%、中学校81%となっており、標準授業時数70時間の半分以上しか探究的な学習を行っていないということが明らかになっている。学生アンケート及び各調査等から、学校現場においては、総合学習で探究的な学習が十分取り組まれていない、もしくは学習経験として残りづらい学習指導であったことがわかる。教員は自分が受けた教育指導の経験をもとに授業を行う傾向があることを

踏まえると、こうした現状は、学生が教職の現場に立ったとき、探究的な学習について、少ない経験の中で学習指導を行うことが余儀なくされることになる。1で述べた、総合学習を指導することが苦手と感じている教員が多いことも合わせると、児童生徒への適切な指導に苦慮したり、児童生徒に育成すべき資質・能力を培う手立てを意図的に計画し適切に指導したりすることの困難さが予想される。

以上より、学校現場にとっても、教職を志す学生にとっても、総合学習における探究的な学習に関する実践的指導力の育成は必須である。また、1で述べた教科領域を問わず求められている今次改訂の内容や、中教審答申（2015）が求めた教員養成に関する改革にある教職課程における授業そのものをアクティブ・ラーニングの視点から改善することなど、新たな課題に対応できる指導力を身に付けることも重要である。よって、「総合学習論」の授業を通して、教員を目指す学生に、改訂された総合学習の趣旨及び内容を具体的に理解し、学校現場で適切に指導できる実践的指導力を育成することを目的に研究実践することにした。

（２）研究内容と方法

本稿では、特に、学習指導要領総合学習解説（2017）にある「探究的な学習の過程を一層重視すること」及び、改訂の基本方針にもある「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」に焦点を当てて、次の2点を研究内容とした。

研究内容１ 【探究的な学習過程を体験させる実践】

学生が学習指導要領の趣旨に沿った探究的な学習過程を自ら体験できるように授業を工夫改善すれば、探究的な学習・問題解決的学習についての実践的指導力を身に付けさせることができる。

探究的な学習の学習過程について、総合学習解説（2017）では「物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営み」と定義し、図1のような一連の学習過程モデルを示している。そして、【課題の設定】【情報の収集】【整理・分析】【まとめ・表現】の学習の流れのイメージをもち、それぞれの過程における指導の方法を明

らかにしつつ、指導性を発揮することにより探究的な学習の充実が図られるとしている。

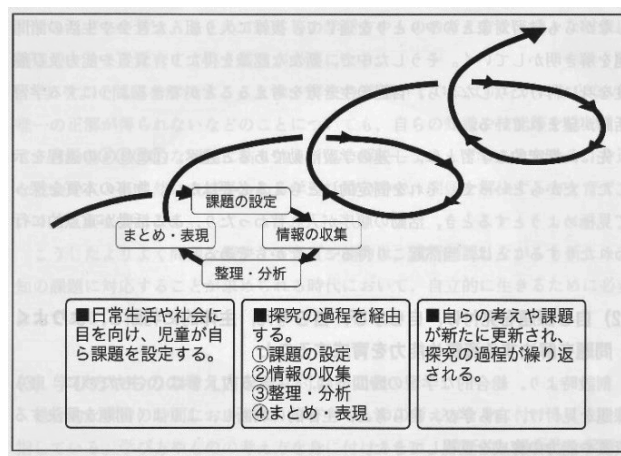


図1 探究的な学習における児童の学習の姿

本実践では、学生の今までの学習経験の実態を踏まえて、探究的な学習の学習過程を本授業の中で、実際に体験させることとした。それぞれの学習過程における具体的な学びを自らが体験することを通して、学生に探究的な学習の具体及び、指導者としての指導・援助のポイントについて実践的に把握できるとともに、総合学習で培う資質・能力についての指導観を明確にもたせることができると考えた。

研究内容２ 【「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習活動を体験させる実践】

「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習活動を取り入れた授業を行えば、児童の学びを質的に高めるための実践的指導力を学生に培うことができる。

「主体的・対話的で深い学び」は、総合学習において探究的な学習を質的に高めていくことにつながる。教職を志す学生に、意図的にこの学習活動を体験させることは、新学習指導要領を踏まえた現場での指導について自信をもたせることになると考えた。そこで、本実践では、次の2点の学習活動を取り入れることとした。

- ・課題追究の見通しや適切な振り返りが、児童の主体的な学びにつながることを明らかにするため、探究の見通しを意識した活動や、振り返りの場等を工夫した学習活動。

- ・協働的な学びが、児童の探究課題についての認識の広まりや深まりをもたらすことに果たす役割を明確にする

ための、グループ活動や交流・発表の場を位置付けた学習活動。

3 研究の実践

(1) 総合的な学習の時間の目標設定

総合学習では、学校ごとに目標や内容を定める。本実践では、「総合的な学習の時間の目標」及び「総合的な学習の時間で育てたい資質・能力」を次のように設定した。なお、育てたい資質・能力については、本実践の目的である教職における実践的指導力の育成や探究的な学習を体験的に学ぶことに鑑み、表5のように下位目標を設定した。目標については、特定の学校を想定していないため学習指導要領の示す総合学習の目標に準拠した。

【総合的な学習の時間の目標】

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・能力を育成する。

- (1) 探究の過程において、課題の発見と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、探究の意義や価値を理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、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、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。

表5 【総合的な学習の時間で育てたい資質・能力】

資質・能力	下位目標
課題設定・課題解決の意欲	・日常生活や社会に対する課題意識
	・主体的な課題解決態度
	・実生活、実社会との関わりを意識した探究
情報の収集・分析する力	・目的に応じた情報収集と選択
	・課題解決を見通した情報の収集と整理

	・情報に対する吟味とエビデンスに基づく考察
コミュニケーション能力	・意見交流による探究課題・方法等の修正、改善
	・課題解決及びまとめにおける協同性
	・適切な体験的な活動
表現力（探究まとめ、発表）	・論理的で、目的に合った効果的な表現
	・探究課題に対する考えの広まり・深まり
	・聞き手、読み手を意識した発表、まとめ
実生活、生き方に反映する力	・自己の生き方に結び付ける態度
	・自己の変容や考えの深まりの自覚
	・実社会、実生活での問題解決への志向
教師としての実践的指導力	・探究の過程をもとに指導計画を立案する力
	・計画的なポートフォリオの作成力
	・自己評価及び相互評価力

(2) 探究的な学習過程における実践

①【課題の設定】の探究過程における実践

小学校では、児童が自分の探究したいテーマを設定してもその後の探究過程の道筋を見出せず戸惑うことも多い。それは、課題解決の具体的な見通しや筋道を見立てる力が十分育っていないことに起因することが多い。また、指導者の側は、指導計画を作成するにあたって、児童の実態に応じた指導や探究のための資料の準備など教材研究は不可欠であるが、その際、児童の発想を予想しながら学びの様相について拡散的に思考を巡らせることが重要である。特に、探究的な学習の導入段階では、児童への適切な支援や助言等がその後の活動を大きく左右する。また、適切な課題づくりと見通しをもつことは探究の質を高めることになる。よって、本実践では、探究課題設定から探究の見通しづくりの過程を中心に体験させた。その手法として「ウェビング手法」を用いた探究内容の明確化と「探究カード」の作成による見通しづくりを重点的に実践した。

小学校では、学年ごとに総合学習の主たる内容が決められ、体験活動等を通して、児童が個人の課題意識をもとに探究する課題を設定する。この課題設定が主体的な探究活動を成立させる上で重要である。

本授業において、課題設定は次のような過程を経た。

ア：例示された横断的・総合的な課題を提示する。

イ：個人が関心のある課題を大テーマとして選択する。

ウ：同じ大テーマをもつ者でグループ分けする。

エ：個人で大テーマを踏まえた探究テーマを設定する。

このようなステップを踏むことで、横断的・総合的な課題を踏まえつつ、一人一人が実社会・実生活の中から自ら課題意識をもち、課題解決に主体的に取り組める学習環境を設定することとした。

学生が選択した大テーマは「環境」「防災」「伝統文化」「食・健康」「国際」となり、各個人が探究テーマを設定して探究学習に取り組んだ。この指導過程について学生は「今回の授業では、まず課題設定で大枠が与えられていた。先生が皆の意見、興味のあることをまとめ大枠を作ってくれたおかげである程度調べる事柄が定まり活動しやすかった。また、最初からテーマを与えられているわけではないので、私たちの主体性も尊重されており意欲にもつながると感じた。」と振り返った。

次に、個人とグループそれぞれで拡散的に活動や対象を検索する手法であるウェビングを行った。この手法を用いることで学生が課題に対する発想の拡がりを体験することができ、現場での課題設定に対応する指導や、児童に課題追究の見通しをもたせる指導方法を身に付けることにつながった。例えば、「環境」を大テーマにしたグループは、個人でウェビングを行ったが、探究する内容に拡がりがなかったり、情報収集以降の過程の見通しが具体的にもてなかったりする学生もいた。そこで、グループでもその方法を行い、「地球温暖化」「森林破壊」「海面上昇」「大気汚染」等の個人探究テーマをグループで検討した。これにより図2のように「地球温暖化」から「温室効果ガス」「極地生物」など、具体的な探究の視点や情報収集の見通しが明確になり、探究の仕方や出口のイメージをもつ上で効果的な指導となった。

「主体的・対話的で深い学び」の観点については、学習の見通しを明らかにすることを重視した。

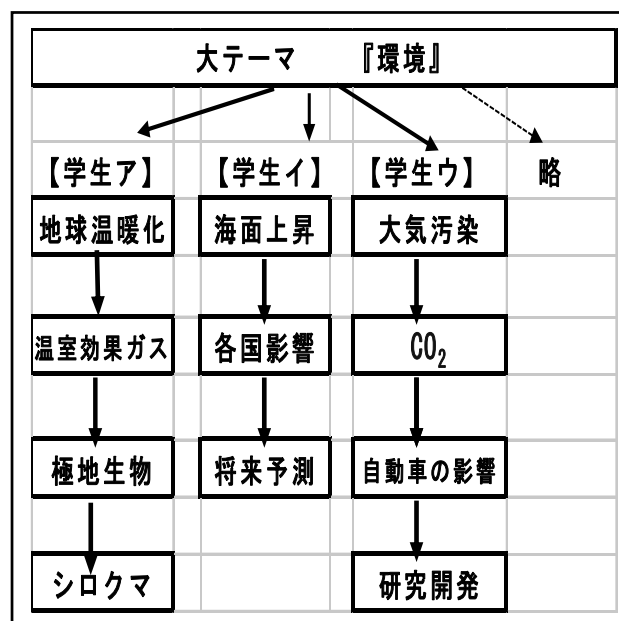


図2 「環境」のウェビング概要（学生資料より筆者作成）

小学校では教師が主に学習計画を設定するが、随時学習の方向付けや振り返りの場を位置付けることもある。また、児童は個別の活動に没頭するあまり、探究全体の目的や見通しを見失うこともある。そこで本実践では、大グループと個人の探究テーマ、テーマ設定の理由、探究方法や探究計画を一目で分かるようにし、探究課題への意識の継続と主体的な探究活動を期待し「探究カード」を活用することとした。

「探究カード」は次頁図3のような形式で一人一人が作成した。このカードを毎時間の冒頭に確認し、テーマやその設定理由を意識しながら探究に取り組ませた。この体験は学校では、児童に自分の探究の基本スタンスを常に確かめながら学びを進めさせるための指導法の1つとして活用することができると考える。

②【情報の収集】の探究過程における実践

小学校では、体験活動及び、聞き取り活動が情報収集の主たる方法である。また、学年が進むに従って、図書館やパソコン室などで書籍やインターネット検索による情報収集が行われる。各学校は「育成を目指す資質・能力」との関連を考慮するとともに、体験等で得られた情報の客観性を確保したり、結論を一般化したりするため資料収集活動を多様に設定することが多い。

総合学習論【探究学習】					
1 2019年度総合的な学習の時間の目標					学籍番号
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・能力を育成する。 (1) 探究の過程において、課題の発見と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、探究の意義や価値を理解するようにする。 (2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、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、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。					氏名
2 探究学習【大テーマ】			3 個人探究テーマ		
4 個人探究テーマの設定理由					
5 探究方法					
6 探究計画（ウェビングなどを基にして）					
h	h	h	h	h	13h・14h
					発表・意見交流
					評価

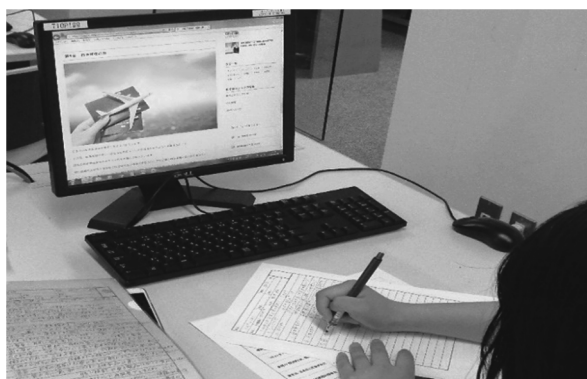
図3 探究カード

本実践では、情報の収集は、主に、学内の図書館書籍及び、インターネットの2つの媒体を用いることとし、観察、調査、体験などの収集活動は学生に委ねることとした。

学校では、児童が活字化された文章や資料を資料批判せず活用し分析に用いることがよく見られる。そのため、資料の特性や信憑性の判断などについて、学生



図書館で情報収集するグループ



インターネットを利用した情報収集

が今までの学習経験を生かした適切な情報収集の力を発揮するよう事前に指導した。また、学生の収集した情報については、授業中の助言と共に、毎時間レポートとして提出させ、授業者が確認とコメントを行った。情報収集の開始時には、学生の収集状況を全体で確認したり、【課題の設定】での追究の見通しや収集後の【整理・分析】の過程を俯瞰した情報の適切な収集について指摘したりした。こうした指導は、指導者として児童に情報収集の能力を身に付けさせるための基礎的な力を養成することにつながった。次の学生A・Bは、こうした授業者の継続的な指導を通して、教師として児童に対する支援の具体をイメージできるようになった例である。学生Aは、児童の実態に応じて個別の指導方法を、活動時数との関連で工夫する発想もできている。

（情報収集の過程では）自分が教師の立場になった時は、まずテーマに沿ったものを調べさせる。できる子は1つに絞りそれを深く調べていこう。だが、まだ分からない子はテーマに合ったものを片っ端から調べる作業を1時間取り、その次の時間に前回調べた中で一番興味のあるものに注目して調べていくことが生徒に一番効率がよいと思う。ただ、自分は広く浅く調べた時間が長く、深く調べる時間が少なくなり発表準備に影響が出た。それでも、テーマが難しい課題の時に役立てる方法が見つかったので、大きな自分の力になったと思う。（学生A）

（以下、（ ）は筆者が加筆した。）

実践的指導力のある教員を育成するための「総合学習論」授業の在り方

学生Bは、自分が教壇で指導することを想定し、情報収集活動を踏まえて、児童への指導・援助の在り方を具体的につかみ、将来につなげようとしている。

情報収集では、自分の中では何を調べたいのかまとまっているのに、いざ調べるとなると分からなくなり、時間がかかってしまいまとめる時間も少なく苦労しました。その中で先生のアドバイスがとても役に立ちました。何を調べるのか明確になりました。（これから先）先生の指導で大切なことを考えた時、自分のような子に対してのアドバイスの仕方を自分は大切にしていきたい。生徒がアドバイスをもらってそれをヒントに自ら答えに結びつけられるようにしてあげられる先生になりたい。（学生B）

また、体験的な活動を通しての活動は、児童の情報収集の学習に不可欠である。本実践では、「伝統文化」に関わる地元のまつりに実際参加した調査、高校時代の介護体験やその時の避難訓練の体験を「防災」とつなげた情報収集などを行う学生も現れた。「国際」を探究テーマにした学生Cは、次のように外国人旅行者へのインタビュー活動という学びを体験した。実際に他者と交流しながら自分の考えを広げ、深めるという体験的な学びは、実践的指導力につながるものとして価値づけることができるとともに、「対話的な学び」の視点からも有意義な取り組みであると考えられる。

情報収集では、インターネットで調べることと実際に外国人にインタビューをしてみました。インタビューしたことでインターネットには載っていない情報や外国人の思っていることが聞けてよい情報収集となりました。外国人にインタビューすることは最初はすごく怖かったけど、優しさに触れ外国人の温かさを感じ取ることができました。（学生C）

この過程における「主体的・対話的で深い学び」の視点からは、毎時間の学習について図4のような「振り返りカード」を用意した。学校では、総合学習で育てたい資質・能力を全体計画等で明らかにしているが、実際の探究活動においては、教師も児童もそれを十分意識した学習活動が展開されることは多いことではない。

また、毎時間の学習を適切に振り返る力は、「主体的な学び」を具現する上で有意義であるとの指摘もある（総合学習解説 2017）。そこで、3－（1）で示した下位目標から学生がそれぞれ達成課題を決定し、情報収集の過程以後毎時間、自身の学習を振り返らせた。学生は、自分の進捗状況や本時の学びの深まりや広まりを自己評価したり、グループ内での交流の成果や次時の学習活動への見通しを明らかにしたりして毎時間を終えることができた。学校で活用するには、発達段階を踏まえる必要があるが、児童への指導方法の1つとして有用感を体得させることができた。

総合学習論（探究的な学習）

振り返り 【 月 日 】

学籍番号	氏名

資質・能力	私の達成課題	本時の振り返り
課題設定・課題解決の意欲	<ul style="list-style-type: none"> 日常生活や社会に対する課題意識 主体的な課題解決態度 実生活、実社会との関わりを意識した探究 	日常生活で使っているものがどのように社会に影響を与えているのか調べてまとめた。
情報の収集・分析する力	<ul style="list-style-type: none"> 目的に応じた情報収集と選択 課題解決を見通した情報の収集と整理 情報に対する吟味とエビデンスに基づく考察 	課題解決のために日常生活でどのようなことに気を付ければよいか考えた。
コミュニケーション能力	<ul style="list-style-type: none"> 意見交流による探究課題・方法等の修正、改善 課題解決及びまとめにおける協同性 適切な体験的な活動 	まとめる際に、友達の見解を参考にまとめた。
表現力（探究まとめ、発表）	<ul style="list-style-type: none"> 論理的で、目的に合った効果的な表現 探究課題に対する考えの広まり・深まり 聞き手、読み手を意識した発表、まとめ 	課題に対してどのようなことが原因で社会に影響があるのかを調べ自分の考えを広めた。
実生活、生き方に反映する力	<ul style="list-style-type: none"> 自己の生き方に結び付ける態度 自己の変容や考えの深まりの自覚 実社会、実生活での問題解決への志向 	自分が今できることを考え、地球温暖化の対策に少しでも協力できるようにしたいと思った。
教師としての実践的指導力	<ul style="list-style-type: none"> 探究の過程をもとに指導計画を立案する力 計画的なポートフォリオの作成力 自己評価及び相互評価力 	少しずつではあるが地球温暖化の原因や対策についてまとめた

図4 「振り返りカード」の記入例

以上、多様な媒体や手段での情報収集、自分の学びを資質・能力の点で振り返りながら高める体験を繰り返すことで教師としての実践的指導力の高まりが確認された。

③【整理・分析】における実践

整理・分析の過程は、1で述べたように教師の指導に課題があると同時に、探究のプロセスの中で児童への適切な指導が特に求められる重要な学習過程である。現場では、児童が収集した資料を吟味することなく結論形成に用いたり、数値化されたデータと言語化された情報についての扱いが区別されず、適切な整理・分析が十分されなかったりしている。また、収集資料を取捨選択することに躊躇し、探究が散漫に陥る実践もみられる。この過程は、必要な情報を整理分類し、そうした情報を分析し、関係性を見出す学習活動の場であり、思考する活動へと高めていく学習であるとの認識が必要である。

そこで、児童の思考力・判断力・表現力等を育て、整理・分析や情報処理の工夫を助けるための方途として、本実践では「考えるための技法」（総合学習解説 2017）を用いた整理・分析の学習過程を体験させた。学生に示した「考えるための技法」は、例示されている次の項目である。

- ・順序づける ・比較する ・分類する
- ・関連づける ・多面的に見る ・多角的に見る
- ・理由づける ・見通す ・具体化する
- ・抽象化する ・構造化する

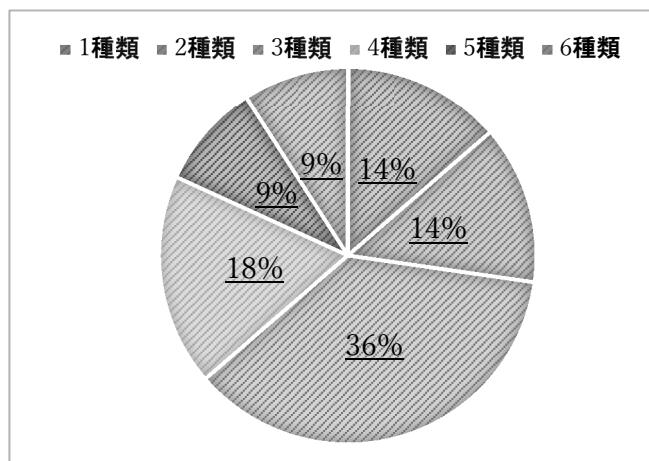
表6 探究過程で使った「考えるための技法」

技法	人数	技法	人数
順序付け	6	理由付け	7
比較	14	見通す	4
分類	9	具体化	11
関連付け	11	抽象化	2
多面多角	3	構造化	4

【対象学生 22 名の探究状況から筆者集計】

これらの技法を整理・分析及び、まとめ・表現の過程で活用するよう促した。その結果、表6のように、全ての学生がそれぞれの探究内容に応じて各種技法を用いて情報を整理・分析する体験をすることができた。

表7 1人当たりの使用技法数



【対象学生のアンケートをもとに筆者作成】

また、表7のように半数以上の学生が3～4種類の技法を使用して探究活動を進めたことが分かる。学生の多くは、「整理・分析では、集めた情報でも、いる情報と使わない情報があり、更に細かく分析できたと感じている。また、分析をする中で色々な分析の仕方があり、情報に合った分け方を工夫して行うことができた。」と振り返り、情報の整理や多様な分析方法を効果的に活用する力が身に付いたことを実感している。

「整理・分析」では、調べた情報を分析しまとめることが「肝」ですが、どれだけ情報収集が完璧でも整理する力が不十分だとこの後のまとめに影響してしまうので、ここの作業が全体を通して一番重要なポイントだと感じました。そこで、教師として指導するにあたり「この情報ってちょっと似てるよね。つなげられる所を線で結んでみよう。」など、一つ一つの情報を箇条書きにさせてみるなど、全部を助けるのではなくヒントを与えることが大切だと思います。（中略）この体験を踏まえて、子どもたちの力を最大限に引き出し、苦手を克服させることが先生に一番求められる力なのだと思います。

（学生D）

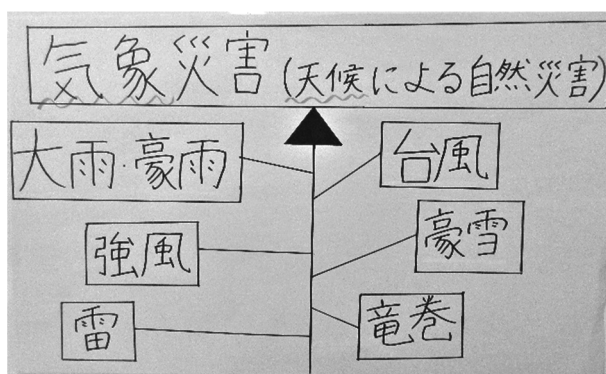
学生Dは、体験を踏まえ、教師としてこの探究過程での指導のポイントを明確にもつことができた。特に、課

題となっている整理・分析の探究過程を体験することで、現場で重視すべきポイントや、児童への具体的な指導を明確にすることができたことは実践的指導力につながるものである。

「主体的・対話的で深い学び」の視点から整理・分析の探究過程を捉えると、重視すべき点は、収集された情報を的確に吟味するとともに、次のまとめ・表現の探究過程を見通した整理を行うことである。他者への説明を前提に、収集した情報を構造化すること、情報を可視化することは協働的な学びを通して新たな知を創造することにもつながる。そこで、収集した情報を分かりやすく整理することやグループでの交流に深まりがもたれられることを期待して次に示す「思考ツール」（田村・黒上 2017）を例示した。

- ◇ ベン図 ◇ 2次元表 ◇ ロジック・ツリー
- ◇ クラゲ・チャート ◇ フィッシュ・ボーン図
- ◇ データチャート ◇ PMI ◇ マトリクス表

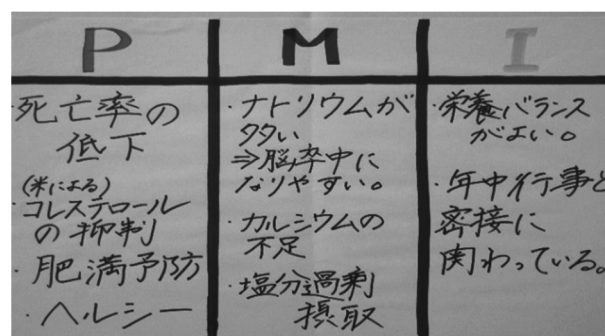
学生は、情報の特徴に応じて、「思考ツール」を用いた整理・分析を行った。例1の学生は、「災害」を大テーマに探究した。その中の気象災害について口頭説明用の資料にする意図をもってフィッシュ・ボーン図で大まかに災害を整理・分類した。本人は「どうしたら聞き手は見やすいか、伝わりやすいかを考えながら探究した。フィッシュ・ボーンを使って種類を分けたり、ランキングしてみたり、オリジナルのフリップを作ったりして工夫できた。」と振り返っている。



【図5 例1 フィッシュ・ボーン図】

例2の学生は、「伝統文化」を大テーマに探究した。情報収集を重ねる中で伝統文化としての「和食」に焦点を当て、和食の「Plus・Minus・Interesting」について、

PMIを用いて整理し、自らの情報をまとめ、思考を整理・焦点化することができた。



【図6 例2 PMI】

こうして可視化され整理された情報は、グループ活動・交流の中で一層効果的に作用した。例えば、「自分たちのグループでは、整理・分析などの際に、お互いに「ここはこうじゃないか」「こういうのが分かりやすい」とコミュニケーションを取りながら進めていくことができました。そのことで新たな発見を得ることができ、自分たちの探究過程からも総合学習で大切なことを学ぶことができました。」と交流を振り返っている。この過程における実践的な体験は、現場での指導に生かされると考える。

④【まとめ・表現】における実践

小学校では、まとめ・表現の探究過程は、自分の考えを適切な表現方法でまとめ、他者に伝える学習活動を通して、自分の考えが明確になり、深まりのある探究的な学習活動を具現する場として重視されている。質疑やグループでの意見交流によって、自分の考えを確固たるものにしたり、次の探究活動につながる新しい課題がみえてきたりするとともに、総合学習で育成すべき資質・能力の1つである社会参画や目標としての自分の生き方や行動に結びつけることが可能となると考えるからである。こうした視点は、次のような学生の作品となって現れている。図7は、「食・健康」を大テーマに探究した学生の作品である。「実生活・生き方に反映する力」という育てたい資質・能力を意識し、食と昼夜の生活スタイルを自分なりに工夫した表現方法で表し、他の学生に規則正しい生活の重要性を具体的な例をあげて訴えた作品である。



図7 学生作品

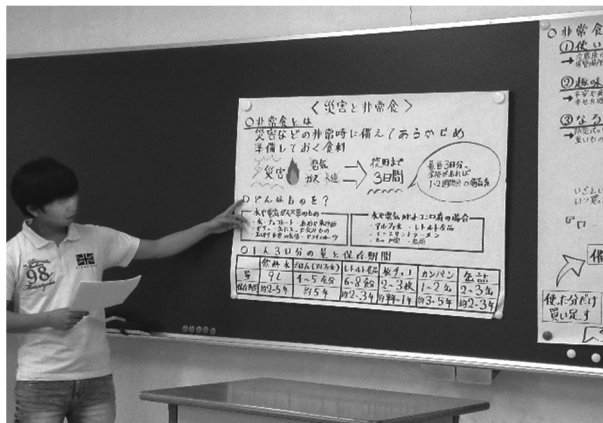


写真1 探究結果を発表する学生

次に、写真1は、「災害」を大テーマに探究した学生の発表の様子である。平常時から備蓄することが望ましい非常食やその方法を図や表を用いて具体的に示している。このグループは、東日本大震災に関する発表、災害弱者である子ども・障がい者・高齢者に対する対応についての発表を他のメンバーが探究しており、グループの大テーマを多面的・多角的にとらえた深まりのある探究

内容となっている。このように、どのグループも、各自が情報収集、整理・分析結果を基に、内容に応じた表現方法で聴衆に学びを伝えた。

一方、指導者は、発表の場の運用面において、限られた時間の中で、児童の探究内容や表現手段に応じて人数等を選択できるように配慮する必要があり、計画的な発表プランの作成が不可欠である。即ち、担任として児童の実態を把握した上で運営を計画し、子どもたちに成就感と確かな学びを体得させなければならない。そこで、本実践では、各グループの持ち時間を予め指示した。学生は、一人あたりの発表時間をグループ内で割り当てたり、円滑に発表が進むよう役割分担したりして自らプランニングする姿が見られた。

以上、探究活動の最後の過程までを様々な視点で一貫して体験できたことでゴールまでのイメージを学生がもつことができ、実践的指導力の育成につながる活動となった。

この探究過程について、「主体的・対話的で深い学び」の視点からは、現場でよく行われるグループ単位での発表についての相互評価（個人への評価、グループへの評価）を行った。相互評価は、自己の探究活動への評価とともに、他者の発表を評価することで自身の活動への新たな課題や目標とすることができる。各グループでの発表ごとに図8のような相互評価表をもとに評価させた。発表・交流は協働的に学ぶ場であり、相互評価という指導法を取り入れ、かつ評価の観点を明確にすることで学びの質的な高まりを期待した。

総合学習論(13, 14時)

探究結果の発表(相互評価表)「個人」【 G 】

	評価の観点/名前					コメント
1	個人テーマは明確に設定されている。					
2	日常生活や実社会との関わりを探究している。					
3	目的に応じた情報収集が行われている。					
4	情報は多様に収集され、適切に分析されている。					
5	課題に対する適切な情報が発表されている。					
6	課題に対して論理的に分かりやすくまとめられている。					
7	課題に対する考えが明確で、広まりや深まりが感じられる。					
8	自己の生き方や実社会・実生活での問題解決に結びつけられている。					

探究結果の発表(相互評価表)「グループ」

◇ グループとして、わかりやすい内容で発表されている。		Gコメント	評価基準 A:大変優れている B:優れている C:努力を要す D:更に努力を要す
◇ 発表の仕方・構成は、目的に応じて適切に行われている。			
◇ グループ全体の発表内容は的確で、主張点が明確である。			

図8 相互評価表

仲間の発表では、パワポを使ってまとめる人や用紙を使ってまとめている人など十人十色で、発表内容も一人一人違って大変おもしろかった。

一番気になったのは、Yさんの発表の仕方、見ている人が話に飽きないよう発表形式の参加型にし、用紙も後ろの人も見やすいように大きく分かりやすくまとめられていた。ただ調べたことを話すだけでなく聞き手を意識した発表はとても参考になりました。

(学生E)

学生Eは、仲間のまとめ方や発表方法の工夫に自分との共通点や相違点を見出した。評価の観点を定め、個別やグループで評価を行ったことで、まとめ・発表が話し手と聞き手の双方向の学びになった。相互評価を行うことのメリットを具体的に体験できたことで、現場での児童への指導や評価に生かす手立てとして有効性を確認できた。



写真2 グループ発表の様子

相互評価することは、グループや個人の発表の質を高めることにもつながった。写真2は、「国際」を大テーマに探究した学生の発表の様子である。グループで互いの探究内容や発表方法を交流し、理解しているので発表者の支援をすることができている。作成された画用紙の資料を黒板に残すことで、聞き手により分かりやすく説明することができている。

図9は、大テーマ「伝統文化」を探究テーマにした学生の作品である。当初、各地の工芸品を一つ一つ紹介する方法を検討していたが、全国的な広がりや地域の特徴を知ってもらうために地図化して示すことで聞き手にも

よく伝わると考え作成したものである。協働的な学びを進めることは、学生の学びを深めることにつながることを示す例である。

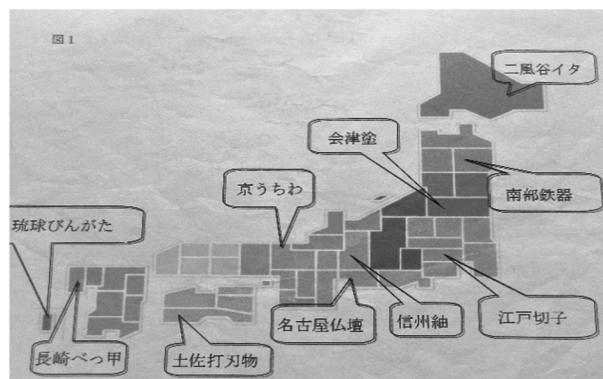


図9 学生が作成した資料

このように、収集した情報を再度分析したり、情報を追加したりするなど「情報収集」と「整理・分析」の過程を往復しながら発表内容を確定するなど、学びを深める姿がみられた。

この過程においては、聞き手を意識して多様な表現方法を使って探究結果を表したり、聴衆に質問や問いを投げかけたりするなど、個人やグループでの探究内容に応じた発表の工夫もみられた。このような自主的に工夫する姿、他者意識を踏まえた協働的な学びを具現する姿は、現場での授業に効果的に反映させることができる体験となった。

4 考察とまとめ

総合学習に係る教育現場での課題と新学習指導要領の趣旨を踏まえた指導改善という視点から教職を目指す学生に学校現場における実践的指導力を身に付けさせるための研究実践を行った。その成果と課題を考察する。

(1) 十分な探究時間の保障

「総合学習論」の授業を行うにあたって、総合学習の成立の経緯や趣旨、目標や内容についてなど、領域に関する新学習指導要領の内容理解を欠くことはできない。一方、探究的な学習過程について体験を通して学び、実践的な指導力を身に付けさせるためには時間の保障は必須である。本実践では、全15時間中10時間を探究的な

学習に充てた。概ね「課題の設定」に1時間、「情報収集」に2～2.5時間、「整理・分析」に2.5～3時間、「まとめ・表現」に4時間程度とし、学生の学びのスタイルに応じて時間配分は工夫させた。探究活動に時間を十分かけたことにより、学生が学習者として、指導者として、探究的な学習過程を学習指導要領の趣旨に沿って自ら体験できる授業内容になった。探究的な学習過程についての経験が少ない学生にとって、十分な時間を保障したこの学びは、教職における実践指導についての確かな自信につながるものである。なお、指導計画や学習指導上の留意点など、必須内容は、各時間の冒頭等に探究過程の説明や学生の質問などと関わらせながら全体指導することで抑えることができた。

(2) 総合学習の本質につながる学びの体験

およそ5時間ほどで調べ学習をしたが、まだまだ足りないし、もっと知ってもらいたい情報がたくさんある。(中略)私が伝えた自然災害と種類は防災対策をする上でのとても重要な情報であると思った。原因や起こりうる災害を知ることで対策ができる、防災ができる。そして、これから起こりうる南海トラフだったり、豪雨への危機感であったり、対策をもう一度考えて欲しい。(中略)今、この時間同じ日本国内で災害に悩まされている人がある。この発表を聞いて、災害を軽く考える人はいなくなったと思う。また、私も今一度、家庭内であったり、避難場所だったり、防災対策として改めて身を守るため考えていきたいと強く思った。(学生F)

総合学習の学習活動は、その目標にもあるように横断的・総合的な学習を通して、「自己の生き方を考えていく」ことにつながることを目的でなければならない。学生Fのように、今回の探究テーマについての学びは、学生自身の生き方や考え方につながるものとなった。また、傍線(傍線筆者)のように自身の学びが他者に与える意義も実感し、学びの価値の高まりを感じている。実践的指導力の根幹は、総合学習を通して学び方を身に付けさせるとともに、学ばせたい内容がもつ教育的価値を指導者が明確にもつことが不可欠である。また、探究的な学習においては探究課題に関わる概念を形成することも目標とされている。今回の

各個人の探究は、それぞれのテーマ、探究課題について長時間じっくり取り組むことで、事実と事実を関連付けや比較をしたり、多面的・多角的に事象をとらえたりすることで、課題の複雑さを実感するとともに、実社会・実生活における課題の解決に生きて働く知識を獲得することができた。

(3) 「主体的・対話的で深い学び」の体験

「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習指導は学生自身が体験していない学習活動である。本実践を通して、この視点からの授業改善を体験させたことは、総合学習で育成すべき資質・能力につながる具体的な学習過程を学ばせることになった。本学習活動を終えての感想の中で多くの学生が次のように語っている。

- ・自分が知りたい、興味を持ったことに対して、調べるといのは探究する意欲が高まると感じた。
- ・子どもの興味のないテーマをやらせるのではなく、子どもが興味・関心ある分野を選び、主体的に探究学習が行われるように仕向けることが大切である。
- ・自己評価は、自分で自分を見直せるくせがつくのでいいシステムだと思った。
- ・グループで交流することにより、自分が調べていなかった情報を知ることができたとし、互いにどんなことを調べるとよいか客観的に知ることができると分かった。

まとめると、学生自身が次のように重要な指導のポイントを自ら認識できた。

- ・探究的な学習においては、学習者が主体的に学ぶ環境を設定すること
- ・自己評価などで、適宜自己の学習を振り返りながら見直しをもって学習すること
- ・グループ学習、グループ交流等を通して、協働的な学びのよさを体験させること

これらの内容は、「主体的・対話的で深い学び」の視点から児童への指導する際のポイントとして重要であり、実践的指導力に結びつく学修となった。

（４）教職を目指す者としての資質の向上

この講義で学んだことは、自分で選択する力や人に分かりやすく自分の意見を伝えるにはどうしたらよいかという事です。情報を取捨選択するのは世間でも一緒であり、自分の意見を伝える、述べることは社会に出たらできなければ困る事です。だから、改めて「生きる力」を付けるという意味を体験して実感したなあと思いました。また、教育者となった時に必要だと思うこと大切にすることは、提案することです。その子が困っている時に少しでも提案すると道を自分でどんどん切り拓いていける子は進んでいけます。優柔不断な子はあげすぎると迷ってしまいます。このように、個人差があることを頭において指導していけたらいいだろうなと思いました。（学生G）

総合学習の指導計画や学習活動は、教科指導に比べイメージがもちにくい。今回、探究的な学習過程を体験することで多くの学生は、指導する立場としての目標や課題をもつことができた。総合学習については、教育実習においても全ての学生が授業実践を経験することはない。即ち、教職希望の学生は、現場における実践的指導力が十分身に付けられず、小学校3年生以上の学級担任として総合学習の授業を受け持つことになる。ある学生は、「子どもたちに口で言って教えるのではなく、子ども自らが自分の目で体で体験し、成功・自信につなげていくことが教育活動の中では重要だと思った。」と振り返っている。また、「これから子どもたちを育てていく立場として、今回の体験は子どもの立場となってやれたのでよかったです。先生の立場として、他者の発表の良いところを生徒たちに伝えたり、教えたりできるような先生になれたら良いなと思いました。」と今回の学びを教職における具体的な指導に結びつけている。このように教職を目指す学生として、今回の探究的な学習過程を体験することで、児童の学びを高めるための教師の指導の重要性を改めて気付かせることになった。

（５）課題

総合学習の指導については、本実践で明らかにした課題とともに、総合学習解説（2017）には、総合的な学習の時間と各教科等との関連や教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの視点が指摘されている。今回の実践においては、特に、探究的な学習の過程において各教科等の知識、見方や考え方を効果的、意識的に活用する点を学生が十分配慮していたとは言えない。また、小学校における総合学習においては自然体験やボランティア活動などの体験活動、地域の教材や学習環境を活用することが重要であるが、大学の学修においては十分な指導が難しい。今後、市内・県内で催される各種の教育関係の事業や行事、社会・文化的な施設の参観などを積極的に促すことも指導力の育成につながると考えられる。総合学習に関する実践的指導力を高めるための学修に関する今後の課題とした。

※本実践で扱っている写真、作品、文章などについては、個人が特定されない範囲で発表に使うことについて学生より承諾を得ている。

引用文献

- 1) 文部省（平成10年）「小学校学習指導要領」
- 2) 文部科学省（平成20年）「小学校学習指導要領」
- 3) 文部科学省（平成20年）「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」
- 4) 広島県立教育センター（平成26年）「研究紀要第41号 総合的な学習の時間における探究的な学習の指導と評価の在り方 ―広島県の実態調査における現状と課題を踏まえて―」P. 29
- 5) ベネッセ教育総合研究所（2010年）「第5回学習指導基本調査（小学校・中学校版）」P. 131, P. 133

http://www.hiroshima-c.ed.jp/center/wp-content/uploads/kanko_butu/h25/kenkyu02.pdf

<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3243>

- 6) 文部科学省 (平成 29 年) 『中央教育審議会答申
「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学
校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等につい
て」 初等教育資料 2 月号臨時増刊』 P. 215
- 7) 森田真樹・篠原正典 (2018) 「総合的な学習の時
間」 ミネルバ P. 41
- 8) 文部科学省 (平成 29 年) 「小学校学習指導要領 (平
成 29 年告示) 第 1 章 総則」
- 9) 田村学 (2017) 「小学校教育課程実践講座 総合
的な学習の時間」 P. 13
- 10) 独立行政法人教職員支援機構 (2018) 『主体的・対
話的で、深い学びを拓く』 「アクティブ・ラーニング
のポイントは何か」 P. 29
- 11) 文部科学省 (平成 29 年) 「小学校学習指導要領解
説 総則編」
- 12) ベネッセ教育総合研究所 (2016 年) 「第 6 回学習指
導基本調査 DATA BOOK (小学校・中学校版)」 P. 14

[https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/
detail1.php?id=5080](https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=5080)
- 13) 中央教育審議会 (平成 27 年) 「これからの学校教育を
担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め
合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」 P. 38

[http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toush
in/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf)
- 14) 文部科学省 (平成 29 年) 「小学校学習指導要領解説
総合的な学習の時間」 P. 6~9, P. 84~85, P. 111~112
- 15) 田村学・黒上晴夫 (2017 年) 『考えるってこういう
ことか! 「思考ツール」の授業』 P. 118~125

The Basic Concepts for the Course of
“Integrated Study” to Train Teachers with
Practical Educational Ability
WAKIDA.Tadashi