

総合的な学習に関する実践上の課題

—カリキュラム開発と学習評価—

Problems and Perspectives of the Period for Integrated Study

北 俊 夫*

Toshio KITA

要 約

本稿は、小・中学校において現在2年目を迎えている「総合的な学習の時間」について、実施の現状及び総合的な学習の特質を踏まえて、各学校における実践上の課題を明らかにしようとしたものである。各学校においては、総合的な学習の一層の充実に向けて、学校独自のカリキュラム（学校としての全体計画）を策定することや、評価に対する基本的な考え方と枠組みを明確にすることが必要であることを提言している。

<キーワード> 総合的な学習の時間、総合的な学習、年間単元構成、カリキュラム開発、全体計画、学習評価、評価規準、評価方法

1 問題の所在と本稿の骨子

「総合的な学習の時間」が小学校及び中学校において完全実施されるようになって、現在2年目を迎えている。各学校では、2年間の移行期間を含めて、いま4年目である。総合的な学習の実践に関しては、各学校の裁量に委ねられている部分が多く、ここにきて学校間の違いや格差が顕在化してきている。教科、道徳、特別活動と比べて学習指導要領に細かな記載がないからである。このことから、総合的な学習に関して実践上の課題が明確になってきた。その究極の課題は、各学校が総合的な学習のカリキュラムを開発することであると考えられる。

また、総合的な学習の時間においても教科と同様に、評価に関する計画的な取り組みが求められている。学校・教師の責務としての評価を遂行し、子どもや保護者への説明責任を果たすためには、学校として評価についての基本的な考え方や評価の枠組みを確立することが緊急の課題となっている。

本論文では、以上のような問題意識のもとに各学校における総合的な学習の実践上の課題を具体的に検討し、主としてカリキュラム開発の

必要性と、子どもの学習評価の枠組みづくりについて考察していきたい。

ここでは、まず各学校で作成・実施されている総合的な学習の年間の単元構成（指導計画）を吟味するチェックポイントを述べる。そのうえで、総合的な学習に見る特質を整理するなかから、総合的な学習の実践課題を明確にする。これらは「総合的な学習の時間」の評価を考える前提となると考える。

次に、それらを踏まえ、総合的な学習の評価のあり方について、その基本的な考え方を実践校の事例をもとに述べる。

本論文は以下のようなプロットで構成する。

- ① 各学校で作成されている総合的な学習の年間単元構成をどのような視点から吟味・検討したらよいか。
- ② 各学校で実践されている総合的な学習の年間単元構成には、教科と違ってどのような特質が見られるか。
- ③ 各学校において総合的な学習のカリキュラム開発がなぜ必要か。その実際はどのようなものか。また、「学校としての全体計画」とは何か。
- ④ 「総合的な学習の時間」の評価をどのように考えたらよいか。また、評価のための枠組みをどのようにつくるか。

* 岐阜大学教育学部社会科教育講座
Department of Social Study Education,
Faculty of Education, Gifu University

2 年間単元構成のチェックポイント

総合的な学習の時間は、これまでの学校教育にないまったく新しい時間枠である。また、教科のように教科書といった教材が提供されていない。このことから、これまで多くの学校では総合的な学習に対して、教材や題材、活動の開発に多くの時間とエネルギーを割いてきた。地域のさまざまな素材に目を向けて、それらの教材化や活動づくりが主要な取り組みの内容であった。

それらの教材や題材、活動といった「メニュー」を年間をとおして一覧にしたものが「年間単元構成」といわれるものである。各学校ではさらに詳しくした各学年の「年間指導計画」を作成している。ところが、各学校の年間単元構成を見てみると、年間の授業時数に見合ったメニューは並べられているものの、教材や題材、活動をとおして身につけさせる資質や能力レベルの配慮が必ずしも十分ではない。

このことから、現在各学校で作成されている総合的な学習の年間単元構成を次の三つの視点から吟味・検討し、子どもたちが学習の質を徐々に高めていけるようにする必要がある。これは、総合的な学習の学力保障にもつながる作業である。

まず、「適時性」という視点から総合的な学習の年間単元構成を、吟味・検討することである。これには、さらに次の三つの具体的な観点がある。

- 季節性——総合的な学習においては、地域に見られる自然事象を取り上げることが多い。例えば「地域にホタルをよびもどそう」といった活動は、年間のどの時期に展開すると効果をあげるかを検討する。すると、実践の時期が自ずから明確になってくる。また、稲作体験などの栽培活動を実施する場合にも、季節との関係に配慮して単元の実施時期を決定する必要がある。
- 行事性——地域の伝統や芸能などの文化、行事食や祭りなどの年中行事を取り上げることもある。それらの教材は、できればそうした行事などを直接見たり接したりすることがで

きる時期に扱われるほうが、より実感をもって学ぶことができる。

- 教科等との関連——総合的な学習では教科書という教材がないことから、地域にみられる自然、人間、社会、伝統・文化などの素材が教材化されている。これらは、社会科、理科、生活科、家庭科、道徳、特別活動などでも取り上げられ、両者には教材や題材、活動において共通性や類似性が見られる。このような場合には、教科等の学習と総合的な学習の実施の時期を工夫することによって、学習効果を高めることができる。教科等との関連を図りながら、総合的な学習の単元の実施時期を検討する。

(参考)

「総合的な学習の時間における学習活動が、各教科等の目標や内容と関連をもつとき、指導の時期を考慮したり、題材の取り上げ方を工夫したりして関連的に指導することもできる。」(文部省『小学校学習指導要領解説総編』72ページ、平成11年、東京書籍)

次の視点は、「段階性」である。これは、子どもたちが学習を経験していくにつれて、総合的な学習で身につけさせる資質や能力が徐々に身についていくように、またものの見方や考え方を深めたり広げたりしていくように配慮されているかということである。

ここでは、①1年間をとおして、②小学校では4年間(中学校では3年間)のなかで、③小学校と中学校の7年間を見通して、それぞれ吟味・検討される必要がある。これから学年進行で、小学校の子どもたちが中学校に進学していくと、「この教材、小学校で学んだよ」「また同じ活動を行うの?」といった声も聞かれるようになる。小学校と中学校の両者で、共に地域とかかわりながら総合的な学習を展開していくと、教材や学習活動に共通性や重複が見られるようになるからである。

たとえ教材が同じであっても、また同じような学習活動であっても、子どもの経験や身につくものにはより確かな知識や技能が、またよりレベルの高い資質や能力が習得されるように配慮されている必要がある。これが子どもの学び

の「段階性」という視点からの検討である。

いま一つは、「単元（題材）の大きさ」が興味・関心や問題意識の持続性、問題解決の見通しなどの観点から、子どもの発達段階に合っているかどうかという視点から吟味・検討することである。ここでの「大きさ」とは、一つの単元の授業時間数を意味している。現在実践されている総合的な学習の単元の大きさを見ると、もっとも大きな単元は一年間に一つである。例えば小学校第6学年の場合、110時間を一つの単元で構成されている。次に大きな単元は、学期を跨がって単元を設定しているものや、学期に一つというものもある。多くの学校では、一つの学期に二から四つ程度の単元（題材）を構成している。

教科の学習では、少なくとも一年間に一つという単元は見当たらない。学期に一つという単元は稀である。ただし、小学校社会科の第6学年には「日本の歴史」という4月から11月頃まで展開される大きな単元がある。しかし、この単元では、どの学校でもより小さな学習のかたまり（小単元）をいくつか構成して、それぞれに指導目標を設定し指導している。

総合的な学習の単元の大きさは、子どもにとってどれくらいが適切か。例えば初めて総合的な学習に取り組む小学校の3年生の場合には、それほど大きくない単元の大きさが实际的であろう。子どもたちがある程度の見通しをもち、また教師も一定の緊張感を維持しながら充実した学習・指導を展開するためには、単元の大きさ（時数）はどれくらいがいいのか。子どもの発達段階を考慮した単元の大きさについて、今後研究を深める必要がある。年間の単元構成を検討する三つ目に、子どもの発達段階に応じた単元の大きさという視点をあげた。

以上のような三つの視点から、現在実施されている各学校の総合的な学習の年間単元構成をチェックし改善を図ることが、総合的な学習の質的向上のために必要である。これまで、各学校では教材の開発や学習活動の工夫に関心とエネルギーが集中し、単元間の関連性、学年間の系統性、全体の調和とバランスといった視点から、総合的な学習の全体像（全体計画）につい

て十分に吟味・検討することがあまり見られなかったように思われる。

3 年間単元構成に見る総合的な学習の特質

総合的な学習の年間単元構成とその実施の状況を見てみると、教科などの年間単元構成と基本的な違いがいくつが明らかになる。これは、総合的な学習の特質であると考えられる。そのポイントは次の三つに集約できる。

- 同じ学年でも、年度が変わると「単元（メニュー）」が変わることがある。例えば、昨年の5年生が校庭に、ビオトープを作ったとする。「今年の5年生も同じようにビオトープづくりをするのか」と聞くと、「再び同じものを作ることは考えにくい」という。地域の環境に変化が生じたり、子どもの興味や関心がまったく違った方向にいったりしたときには、昨年とは違ったメニューを取り上げることが予想される。教科では、例えば小学校第6学年の社会科では「日本の歴史」を扱う。これは第6学年の「定食メニュー」である。年度によって変わることは基本的にない。総合的な学習には、年間の単元が年度によって変わりうる。「年変わりメニュー」という、流動的な側面がある。
- 同じ学年でも、学級によって「単元（メニュー）」が変わることがある。学年で合同授業を展開している場合には少ないが、とりわけ大規模な学校ではメニューが学級によって違ってくる。例えば、1学期は学年で共通の単元を実施し、2学期には学級独自の単元や教材を実施するという形態を取り入れている学校もある。これもまた、総合的な学習の特質であると考えられる。総合的な学習は同じ学年でもメニューが変わるのである。教科の学習では、同じ学年で取り上げられる単元が学級によって違うことは基本的にありえない。
- 小学校第6学年の3学期になると、中学校でも第3学年になると、一人一課題の自由研究型の総合的な学習を計画しているところもある。「卒業研究にとりくもう」といった単元名がついている。ここでは、同じ学級に在籍

しているが、一人一人のメニューが違っているのである。

このように、総合的な学習には、従来の教科の学習では見られなかったまったく新しい状況が起こっている。このとき特に気になることは子どもたちや保護者から次のような戸惑いや疑問が出されたとき、学校や学年としてどう答えるかである。

「どうして同じ学年なのに、今年の5年生は去年と違った単元を実施するのか。同じことを経験させなければ、不公平ではないか」

「同じ学年なのに、どうして1組と2組では違うのか。学級によってメニューが違うのはどうしてか」

「同じ学級のなかで、一人一人が違ったことをしているのか。みんなバラバラではいいのか」など。

保護者自身が、これまで総合的な学習に取り組んだ経験がないばかりでなく、それぞれの子どもが違ったことを学ぶという経験もない。保護者のなかには、一斉・画一的な学習のイメージが形成されている。こうしたことから、上記のような戸惑いや疑問はむしろ自然な声として受けとめ、学校として真摯に対処する必要がある。また、この種の疑問や質問などが出されなくても、学校として保護者が納得できる説明を事前に行い、不安を取り除く努力をすることが課題になってくる。不安な状況のままでは、子どもたちや保護者の総合的な学習に対する理解が深まらないばかりでなく、そうした不安感が学校や教師に対する不満感や不信感を増幅させていく可能性もある。

「総合的な学習の時間には、それぞれ違ったことをやってもいいんです。国が定めている学習指導要領にもいろいろな課題が示されています。子どもの興味・関心を重視する時間ですから」という説明だけで十分に納得してもらえるかということである。学年や学級、子どもの間の「違い」だけを強調しても、十分な説明にはならないと思われる。そこには「共通性」に目を向けた、指導のための「もう一つの資料」が必要になってくる。これが総合的な学習に見る年間単元構成の特質から明らかになってきた、

もう一つの実践上の課題である。

4 総合的な学習のカリキュラム開発とその実際

子どもたちや保護者に対して、総合的な学習についての説明責任を十分に果たすために、各学校で必要となる実践上の課題（指導のための「もう一つの資料」）とは何か。これまでの教科の指導においては、各学校が開発・作成する必要がなかったものである。なぜならば、教科の場合には「学習指導要領」というかたちで国が示し存在していたからである。教科の場合、各教科の学習指導要領に示された教科目標や、各学年の目標・内容などが示されており、これらが各学校において、年間の単元構成や指導計画を作成する際によりどころとなってきた。学習指導要領は、これまで改訂を重ねるごとに大綱化、弾力化してきたものの、学校教育（特に義務教育学校）の標準性、共通性を維持・確保する観点から、各学校における指導のための基準としての機能を果たしてきている。

ところが、「総合的な学習の時間」については、学習指導要領に目標もなければ、各学年の目標や内容も示されていない。教科のように各学年ごとの具体的な記述が見られない。総合的な学習の時間の「ねらい」が示され、取り上げる課題や活動が例示されているにすぎない。

このようなことから、総合的な学習の単元構成の特質から明らかになってきた課題は、「総合的な学習の学習指導要領」にあたるものを各学校で開発・作成することであるといえる。これは、単元（メニュー）において身につけさせる「資質や能力（栄養やカロリー）」である。この部分が学校としてしっかり作成されていれば、子どもたちや保護者に対して、「メニューは違っても、身につける栄養やカロリーは同じだ」と明確に説明することができる。この「栄養やカロリー」にあたる部分は、その学校が設定した「総合的な学習の基礎・基本」である。この部分をここでは「カリキュラム」という用語で言い表すこととする。

したがって、これは各学校が保護者への説明

資料となるだけではない。教師が単元の指導目標を設定したり、教材を開発したり学習活動を組み立てたりする際の基準として活用することができる。また、4月に異動してきた教師がその学校の総合的な学習の全体像を理解し、前学年の実施状況を踏まえて指導していくためにも必要な資料となる。教科の場合には、学習指導要領に目標や内容が示されており教科書が作成されていることから、事前に学習内容を把握することはできるが、総合的な学習の場合にはそれができない。異動してから、その学校の取り組みを初めて知ることになる。「栄養やカロリー」にあたる部分（カリキュラム）は、そのための資料となる。

ここでいう「カリキュラム」とは、教科でいうところの学習指導要領にあたるものであるといえる。これは年間の単元構成や指導計画そのものを指しているのではなく、それらを作成する際によりどころ（基準や根拠）となるものである。総合的な学習においては、指導に当たっての基準を各学校ごとに開発・作成することが求められており、これが「学校としての基準」である。国が定めた学習指導要領が、「ナショナル・スタンダード」とか「ナショナル・カリキュラム」といわれるのに対して、これは「スクール・スタンダード」とか「スクール・カリキュラム」といわれる。

では、総合的な学習のカリキュラムをどのような手順や方法で作成するのか。ここでは、埼玉県さいたま市立常盤北小学校（以下「T校」という）の取り組みを例に述べる。（以下に紹介する具体的な記述は、同校の作成した『研究紀要 第12集』（平成14年10月）による。）

まず、「総合的な学習の時間」の名称を決定する。名称は教科と違い、各学校で決定するようになっている。T校は、「ひまわりっ子タイム」と名づけている。これは、T校の校舎の外壁に「青空の下ひまわり」のレリーフが夢や希望をもって伸び伸び元気に育つことを願って描かれており、「ひまわり」がシンボルになっているためである。名称は、学校のシンボルとなっているもの（こと）などから名づけることができる。

次に、総合的な学習の時間の目標を学校として設定する。学校としての目標は、総合的な学習の時間の創設の趣旨や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」、それに子どもの実態や地域の特性などを踏まえて設定する。「目標」を「総合的な学習で身につける資質や能力」「つきたい力」という名称で表現している学校もある。T校では、次のような目標を設定している。

地域やそこにくらす人々、自然と共に生きることができるようにするとともに、自ら課題を見つけ、よりよく解決していくことができるようにする。

T校では、これを受けて、次のような二つの子ども像」を掲げている。

☆ 地域やそこにくらす人々、自然と共に生きる子
★ 自ら課題を見つけ、よりよく解決していく子

T校の目標や子ども像は、「共に生きる力」（☆印）と「問題解決力」（★印）の二つの要素から構成されている。これらは、カリキュラムを構成する基本的な軸になっていく。

次に、これを受けて各学年ごとに身につけさせること（目標と内容）を明らかにする。これが「栄養」に当たるものである。この部分を学校によっては、「つきたい力」などと名づけている。小学校の場合、第3学年と第4学年の2学年分をまとめて設定することも考えられる。目標と内容である「栄養」の中身を分類・整理して抽出される要素（栄養素）は、先に紹介した目標の構成要素と一致していなければならない。T校では、各学年の目標と内容を「共に生きる力」と「問題解決力」の二つから構成している。（表1を参照）

表1：T校の「各学年の目標と内容」の系列

	目標	内容
第3学年	<p>☆地域について進んで調べようとし、地域について愛着をもつことができるようにする。</p> <p>★自ら課題に気づき、意欲的に追究しようとする。</p>	<p>社会科「学校のまわりをたんけんしよう」の学習を手がかりに自分たちの住む場所について関心をもち、興味のあるものを見つけて調べる。</p> <p>自分たちの住むまちのすばらしさや知らなかったことを知り、またが好きになり生き生きと暮らしていこうとする態度を育てる。</p>
第4学年	<p>☆地域の施設を利用する外国の人々や障害のある人々とかかわり、共に生きていくことができるようにする。</p> <p>★切実性のある課題を計画的に追究しようとする。</p>	<p>地域にある施設の協力を得て、外国の人々や障害のある人々とふれあったり体験活動を行ったりする。</p> <p>外国のくらしや外国の人々の考え、障害のある人々のくらしや思いに気づき、共に生きていこうとする態度を育てる。</p>
第5学年	<p>☆地域の環境について関心をもち、健康に気をつけたり自然を大切にしたりすることができるようにする。</p> <p>★見通しをもった課題を様々な方法で追究したり、表現したりしようとする。</p>	<p>社会科見学や赤城自然教室、学年の行事などで校外学習した場所と自分たちの住んでいるまちとの違いに気づき、地域の環境に関心をもち調べる。</p> <p>自分の健康に気をつけたり、自然を大切にしたりしていこうとする態度を育てる。</p>
第6学年	<p>☆地域のまちづくりについて調べたり、お年寄りとかかわったりして自分の生き方を考えることができるようにする。</p> <p>★深まりのある課題を多角的に追究し、自分の考えをもって実践しようとする。</p>	<p>地域の「さいたま新都心」について調べ、環境にやさしい、バリアフリーのまちづくりの考えを学んで自分の生き方を考える。</p> <p>老人会の協力を得て地域に住むお年寄りとかかわる活動を繰り返す、お年寄りのすばらしさに気づき、尊敬と思いやりをもってかかわっていこうとする態度を育てる。</p>

T校では、各学年の学習対象となる課題（学習領域）を次のように設定している。

- 第3学年－郷土
- 第4学年－国際理解・福祉
- 第5学年－環境・健康
- 第6学年－福祉・郷土

一方、「カロリー」にはその学年の発達段階にマッチしたものという意味あいがある。身につけさせようとしている資質や能力のレベルが高すぎても、子どもは消化不良を起こし、逆にレベルが低すぎると成就感や達成感が十分に味わえない結果になってしまう。

T校では「問題解決力」と「共に生きる力」について、次のよう段階性（ステップ）を踏んでいる。（表2及び表3を参照）

表2：「問題解決力」の段階性（T校）

	問題を解決する力		
	発見力	追究力	表現力
3年	意欲的に自分の課題をもつ。	興味・関心をもって意欲的に追究しようとする。	自分なりに工夫し、分かりやすく表現しようとする。
4年	切実性のある課題をもつ。	計画的に追究しようとする。	自分の伝えたいことを工夫して、表現しようとする。
5年	見通しをもった課題をもつ。	方法を工夫して、追究しようとする。	自分の伝えたいことを的確な方法で表現しようとする。
6年	発展的な深まりのある課題をもつ。	多面的に追究しようとする。	自分の考えをもち、実践しようとする。

表3：「共に生きる力」の段階性（T校）

	共に生きる力
3年	地域について進んで調べようとし、地域について愛着をもつことができるようにする。
4年	地域の施設を利用する外国の人々や障害のある人々とかかわり、共に生きていくことができるようにする。
5年	地域の環境について関心をもち、健康に気をつけたり、自然を大切にしたりすることができるようにする。
6年	地域のまちづくりについて調べたり、お年寄りとかかわったりして、自分の生き方を考えることができるようにする。

目標の構成要素にしたがって、それぞれについて各学年ごとに具体化した体系表（カリキュラム）を作成することは、各学年や単元の指導のめあて（指導の目安やよりどころ）を明確にすることである。またこれによって、子どもたちに総合的な学習の資質や能力を学校として組織的、段階的に身につけていくことができる。

これまで比喩的に表現してきた栄養とは「スコープ」を意味し、カロリーとは「シーケンス」を指している。スコープ（領域）とシーケンス（段階性）という二つの軸で整理されたものがカリキュラムである。自分の学校の展開する総合的な学習の時間のカリキュラムを開発・作成している学校は、まだまだ少ないように思われる。これまで、教材の開発と学習活動の工夫（メニューづくり）に多くの時間とエネルギーを費やしてきたからである。

こうして作成されたカリキュラムは、総合的な学習の時間の評価を実施するための基盤となる。この部分が学校としてしっかり作成されていないと、評価も意図的、計画的に実施できないことになる。

中央教育審議会は、平成15年10月7日に「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」と題する答申を出した。このなかで、「『総合的な学習の時間』の一層の充実」という項を立てて、次のように述べている。

まず、「総合的な学習の時間」は子どもに「生きる力」をはぐくむためにきわめて重要な役割を担うものであると確認したうえで、次のように実施上の課題を指摘している。

「『総合的な学習の時間』の『目標』や『内容』は、各教科等と異なり学習指導要領に示されておらず、各学校においては、学習指導要領に示された『総合的な学習の時間』の趣旨及びねらいを踏まえ、具体的にこれを定めて計画的に指導を行うことが求められている。」と述べたうえで、学校においては「具体的な『目標』や『内容』を明確に設定せずに活動を実施し、必要な力が児童生徒に身に付いたか否かの検証・評価が十分に行われていない実態」があるとして、今後各学校は「各教科、道徳、特別活動等

を含めた学校の教育活動全体の中での『総合的な学習の時間』の位置付けと意義を明確に」するとともに、具体的な取り組みとして「各学年の『目標』・『内容』を含めて『総合的な学習の時間』についての『学校としての全体計画』を作成」することを求めている。

各学校では、これまでも道徳教育の全体計画とか、環境教育の全体計画などを作成してきた経緯と経験がある。これは、教育課題に対して学校としてどう取り組むか、その基本的な考え方と実践の枠組み、各学年の目標や内容などから構成された全体構想図である。

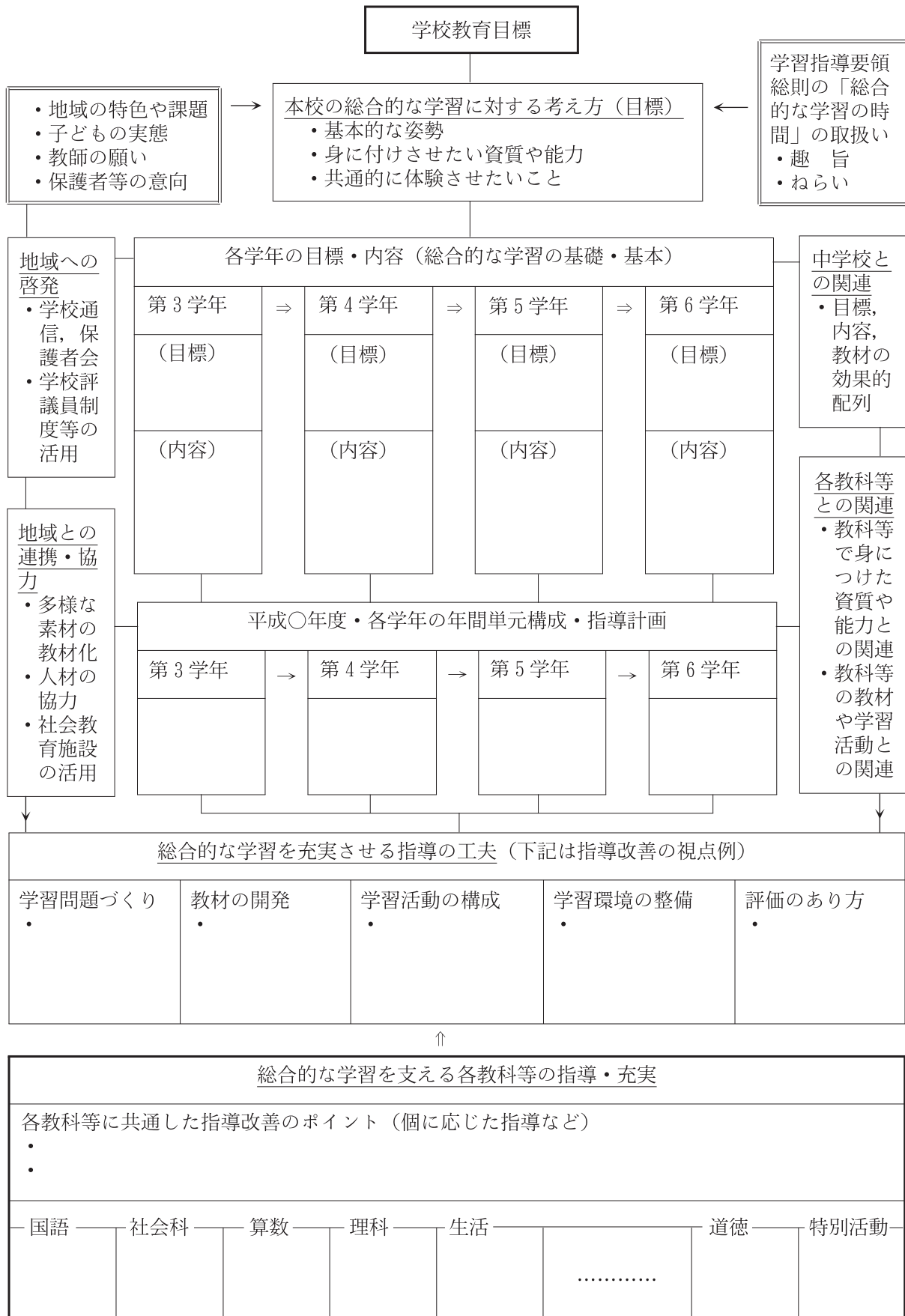
総合的な学習の取り組みが、個々の教師や学年の意向を優先させ、学校としての統一性に欠ける傾向が見られたのは、学校としての全体計画が策定されていなかったためである。そのために、校内での十分な共通理解が図られなかったものと思われる。学校という一つの組織として統一的、一体的に教育機能を発揮させるためには、いかなる教育活動においても、その「学校としての全体計画」が不可欠である。

では、総合的な学習の時間の「学校としての全体計画」とはどのようなものなのか。それをどのような要素から構成すればよいのか。次ページに、そのフレームワークの例をイメージ図として示した。全体計画は、総合的な学習を校内研究（研修）として取り組むか否かにかかわらず、教育課程に必置されているものとして各学校において策定されるものである。

これは、一つの方法として、次のような視点から作成される。

- 学校としての総合的な学習に対する考え方を設定する。いわば「目標」にあたるものである。これは、学校の教育目標を受け、「総合的な学習の時間」の趣旨とねらい、学校や子どもの実態、地域の特色や課題、保護者の願いや意向などを踏まえ作成される。
- 学校としての目標を受けて、学年ごとに「目標と内容」を設定する。これが、各学年で身につける「総合的な学習の基礎・基本」である。ここでは、特に、①各学年間の関連性と系統性、②各教科で身につけた知識や技能、資質や能力等との有機的な関連、④地域の素

図1：「総合的な学習の時間」の全体計画（フレーム例）



材の教材化や人材の活用，社会教育施設の利用など地域との連携・協力の方法，⑤中学校との発展的な関連などに配慮して作成する。以上が，本稿でいう「カリキュラム」に相当する。

- これらの事項を踏まえて，各学年の「年間単元構成」や「年間指導計画」を作成する。単元や題材は，社会の環境の変化などによって変動することもあることから，「平成〇年度版」ということになる。この部分は，年度によって変わることがある。
- さらに，総合的な学習の「目標・内容」を実現させるための，指導改善の視点を掲げ，指導の工夫を具体的に述べる。先の「フレーム例」では，学習問題づくり，教材の開発，学習活動の構成，学習環境の整備，評価のあり方の五つをあげたが，これは各学校の実態と課題にもとづいて設定される。
- 答申は，「各教科，道徳，特別活動等を含めた学校の教育活動全体の中での『総合的な学習の時間』の位置付け」を明確にすると述べている。総合的な学習を側面から支えるものとして，各教科，道徳，特別活動においてどのように指導を充実・改善するのかといった視点から，指導改善のポイントを述べる。各教科等の基礎・基本を確実に身につけることが総合的な学習を充実させることにつながるからである。またこのことによって，教育活動全体のなかでの総合的な学習の位置が明確になる。

総合的な学習の「学校としての全体計画」には特に定められた形式などはない。総合的な学習に対する学校としての全体像が把握できるように様々な工夫をしたい。その際，もう一つの重要な視点は，保護者や地域住民にもわかりやすく策定することである。

4 総合的な学習の評価の考え方と計画

総合的な学習の評価を考えるうえで，まず整理しておきたいことは，評価に対する基本的，一般的な考え方である。次の事柄は，総合的な学習の評価を考える前提として理解しておかな

ければならない。

(1) 評価に対する基本的な考え方

まず，子どもの学習状況の評価とは，あらかじめ設定した指導目標（教師の意図や願い，身につけさせたい資質や能力）に照らして，一人一人の子どもがそれらを実現しているかどうかを見きわめることである。目標に準拠し一人一人に即したいわゆる絶対評価は，総合的な学習においても重視される。もし目標の実現が不十分な子どもがいた場合には，そのままにしておくのではなく，補充的な再指導を行う必要がある。目標を実現している子どもには，さらに発展的な学習をうながすようにする。

子どもを評価することは，教師の重要な仕事の一環である。指導しっぱなしではいけないことはいうまでもない。時折「総合的な学習の評価は，子どもの自己評価で」という声を聞く。これは教師の指導と評価の放棄である。目標に準拠し，一人一人に即した絶対評価を行うことは，教科と同様に教師の重要な仕事である。

次に，評価の方法である。「総合的な学習の評価には何か特別な方法があるのか」ということがたびたび話題になるが，決してそうではない。総合的な学習だからといって，特別な評価方法があるわけではない。教科の同様に，教師による観察，子どもの発言やノートなどの内容や作品の分析によって評価する。子どもの自己評価や相互評価の結果も，子どもを理解するためには参考になる。最近，「ポートフォリオ」といった子どもの学習の足跡を残し，継続的に進歩の状況をとらえる方法が実践されているが，決して総合的な学習固有の評価方法ではない。これまでも心ある教師は教科の評価において，こうした手法は取り入れてきた。

しかし，教科の場合と違って，総合的な学習の評価においては子どもの学習状況の数量的な評価（評定）はしないことになっている。5・4・3・2・1とか，A・B・Cなどと子どもを一定のレベルで分けたりランクづけたりすることはしない。ましてペーパーテストを実施して，点数で評価することは求められていない。

以上のことを踏まえて，次に総合的な学習の

評価を考え実施する際のポイントを改めて整理する。

(2) 評価を実施する際のポイント

① 目標に準拠した絶対評価

—総合的な学習の基礎・基本の設定—

単元の指導目標は、その学校が設定した総合的な学習のカリキュラム（全体計画）に示された各学年の目標や内容を踏まえて設定される。それは、その学校の設定した総合的な学習の基礎・基本である。これらは、いうまでもなく一部の子どもに期待していることではなく、すべての子どもに身につけさせたいことである。このことから、その見きわめの方法は、一人一人の子どもに対して目標に照らした絶対評価でなければならない。

ここで、「基礎・基本」について補足しておきたいことがある。文部科学省は「学習指導要領の目標と内容の総体が基礎・基本である」と言っている。これは、学習指導要領が学校教育の共通性、標準性を維持・確保するために、各教科の指導で身につける最低の事項について国から示された基準であることを意味している。全国津々浦々どこの学校においても、最低限の基礎・基本が習得できることを国の立場から保障しているものである。

では、総合的な学習の基礎・基本をどう考えるか。小学校及び中学校の学習指導要領には、「総合的な学習の時間のねらい」は示されているが、各学年などの目標や内容は具体的に記述されていない。「総合的な学習には基礎・基本はないのか」と言われれば、そのようなことはない。指導に当たっては、必ず目標を設定し、その目標には、子どもに共通的に身につけさせる基礎・基本が位置づけられる。総合的な学習の基礎・基本は、国から示されていない。このことは、総合的な学習の基礎・基本が「ない」のではなく、各学校において設定することを求めているのである。

各学校で、総合的な学習の基礎・基本を考えると、総合的な学習の目標と内容を策定することである。教科の学習で子どもたちに身につけさせる最低限の基礎・基本は学校によって違

うことがないが、総合的な学習の基礎・基本は学校によって違ったものになる。それが、その学校の特色になる。

評価するためには、準拠するための目標が不可欠である。「総合的な学習の目標」には、子どもに段階的に力をつけていくために次のような様々なレベルのものが必要になる。

- ・学校としての目標（小学校では4年間、中学校では3年間で身につけることである。）
- ・各学年の目標（2学年まとめて、複数学年で設定することも考えられる。）
- ・各単元レベルの目標（目標設定の時間的な幅は、数時間から10数時間、さらに数10時間まで単元の大きさによって違ってくる。）
- ・一単位時間の目標（ここでは、通常は45分または50分であるが、60分や90分など一単位時間を弾力的に運用することにより、様々に設定することが考えられる。）

教科の場合には、前者の二つが学習指導要領に示されているが、後者の二つについては各学校で設定している。ところが、総合的な学習についてはこれらの四つがいっさい示されていない。いずれについても各学校で設定しなければならない。このことから、各学校で目標や内容の全体構造（学校としての全体計画）を作成することが必要になる。繰り返すが、これが各学校としての基準となる「スクール・カリキュラム」である。

② 観点別評価の考え方

—評価の観点と評価基準の設定—

まず、なぜ子どもの学習状況を観点別に評価するのかについて考える。それは、あらかじめ設定した観点で子どもを分析的に観察・把握することによって、子どもの内面が深く理解できるようになるからである。ただ漫然と見るだけでは、表面的、一面的な把握しかできない。場合によっては、先入観や偏見でとらえてしまうことがあるかもしれない。これは、観察・評価する対象が人間だけでなく、事物や事象などあらゆるものに対して言えることである。学習状況をまず観点別、分析的に観察・評価し、それらの結果をもとに子どもの学びの総体を丸ごとらせるようにする。

このようなことから、児童（生徒）指導要録の「総合的な学習の時間の記録」の欄には、評価の「観点」を記述する項目がある。しかし、教科と違って観点名が具体的に記載されておらず、空欄になっている。教科の場合には基本的には「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」といった観点名があらかじめ記述されている。これは、記載するよりどころが学習指導要領に示された各教科の目標や内容にあるからである。目標等の構成要素から、評価の観点が導き出されている。総合的な学習の時間の場合には、各学校で評価の観点を記述するようになっており、このためにも各学校で総合的な学習の目標や内容を明確にする必要がある。目標等の構成要素と評価の観点は、一体の関係にあるからである。

先に、「栄養から栄養素を導き出す」と述べたが、栄養素が評価の観点になる。学校として設定した目標にどのような要素が含まれているか。構成要素を抽出する作業が必要になる。はじめに観点ありきではない。学校としての目標をしっかりと設定することが不可欠であり、このことによって観点が抽出される。

T校の例でいえば、目標を構成している「問題解決力」と「共に生きる力」の二つが評価の観点となる。これは、各学年共通である。

観点別に評価する際に次に必要になるのが、観点ごとに子どもをとらえ、見きわめるための「ものさし」である。一般に評価規準といわれるもので、総合的な学習の場合にも教科と同様に作成する必要がある。学年レベルの評価規準は、各学年の目標、すなわち学年ごとに設定した栄養（身につけさせたい資質や能力）がそれに当たる。「栄養とカロリー表」は、評価規準と表裏一体の関係にある。T校の場合、先に示した表2が学年レベルの評価規準として読み変えることができる。

単元レベルの評価規準は、学年レベルで示した身につけさせたい資質や能力（観点ごとの評価規準）や各単元の目標を踏まえて具体的に設定される。少なくとも単元のレベルで各観点の評価規準を設定するようにしたい。学期をまたがったり、数か月に渡ったりするような大きな

単元の場合には、そのなかの小さな学習活動のかたまり（小単元）ごとに評価規準を設定する必要があると考えている。

次は、T校において実践された単元「スマイルレンジャー」（第4学年）に示された評価の観点と評価規準である。

表4：単元レベルの評価の観点と評価規準
(例)

観 評 点 価 の	問題を解決する力			共に 生きる力
	発見力	追究力	表現力	
評 価 規 準	何について調べるかを見つけ、調べる内容をほつきりもっている。	自分なりの問題意識をもって、調べ活動や体験活動を進めている。	自分が一番伝えたいことを工夫して伝えている。	人とのふれあいを通じて、出会った人々の思いや生き方を理解し、共に生きていこうとしている。

T校では、単元の学習過程に各観点の重点的な評価場面を位置づけている。例えば、「出会う・見つける」過程では、問題解決力の「発見力」を中心に、「共に生きる力」について評価し、「ふりかえる・伝える」過程では、問題解決力の「表現力」と「共に生きる力」の観点について評価するようにしている。

③ よさを見いだす個人内評価の重視

個人内評価における評価のものさしは、教師の設定した規準ではなく、それぞれの子どものなかにある。個人内評価には、次の二つの軸があると考えられる。

一つは、その子どものいまの状況を、その子どものこれまでと比べてどこがよくなってきたかを見つけ、進歩の状況を伝えていくものである。すると、子どもは自信をつける。また、その子どもがこれからどこをどのように努力するとさらによくなるか。これからを見据えて新たな課題を見いだして示す。すると、子どもは次の目標が明確になり、やる気が出てくる。いま一つは、その子どもの状況をいまのなかで相対的にみて、その子なりのよさや取り柄を見つけ伝えていくことである。これらによって、子どもは自己理解を深めていく。しかし、これは

あくまでもいまの状態での判断であり、時間が経ち、学習を深めていくことによって変わっていくこともあることに留意する。

このように、個人内評価は一人一人の子どもに自信とやる気を育てる機能があり、総合的な学習においては重要な評価方法である。評価の結果は、次の指導に生かされるとともに、子どもや保護者に伝えられる。通知表や指導要録には自由記述で記録される。

(3) 評価計画の充実

これまで「指導計画」については、かなりの時間を使って作成されてきた。ところが「評価計画」については必ずしも十分ではなかったように思われる。これからは「指導と評価の計画」を作成することが必要になる。計画がないのに、実施することは不可能であるからである。総合的な学習の評価計画の作成については、今後の課題である。

ここで、一単位時間における評価計画のポイントを箇条書きで示しておきたい。

- 評価の観点を重点化する。一単位時間においては、すべての観点を評価することは現実的ではない。実施可能な評価を行うためには、教材や学習活動の実態に即して、観点を絞る必要がある。
- 教師による評価の方法を子どもの学習活動と一体になるように工夫する。例えば「ワークシートに分かったことを書く」という学習活動があれば、「ワークシートの内容を評価する」という方法が考えられる。これが「指導と評価の一体化」である。「評価のために評価する」ことにならないよう、また評価方法が子どもの学習活動から遊離しないように留意する。
- 個に応じた指導の手だてを計画しておく。例えばつまづいた子どもがいた場合にはどう指導するか。学習の速い子どもにはどうするかなどについて、実施可能な範囲のことを計画しておきたい。
- 評価した結果はその場やその後の指導に生かすとともに、結果を記録する手だて（評価補助簿）を開発し活用する方法を工夫する。総合

的な学習の「評価補助簿」は、まだまだ未開拓の分野である。

以上のようなことから評価計画が充実されると、総合的な学習の指導も充実し、目標が一人一人の子どもに一層効果的に実現されるものと考えられる。

T校では、総合的な学習の評価が計画的、実質的に実施できるよう単元の活動計画に「評価項目」や「評価方法」を明確化している。次の表5は、出会う過程の活動計画の一部である。「支援・配慮事項」欄の☆は「共に生きる力」の観点に、★は「問題解決力」の観点にそれぞれ関連していることを示している。

表5：評価方法を明確にした評価計画 (一部)

過程	主な活動 ()は時数 ○予想される活動	○支援・配慮事項 ★☆☆評価
出 会 う	1 どんな学習をしたいかを話し合う。(1) ○スマイルレンジャー発表会を振り返る。 • 発表会で聞いた手話、点字、車椅子などについて思い起こす。 ○夏休みの自由研究として、調べたい内容を考える。	• 昨年度の発表会を思い起こさせ、障害のある人々の生活を支える物等について関心を高めさせる。 ○「ミニスマイルレンジャーの誓い」を提示し、マイルレンジャーへの挑戦の意欲を高めることができるようにする。 ★自由研究への意欲を高めている。(観察：発言)
	2 自由研究を発表する。(3) ○発表の計画を立て、準備する。 • 場所…学年室、フロアなど • ワークショップ形式 • 前後半の二部形式 ○体験や写真、ビデオ等資料を活用しながら、発表する。 ○友達の見聞から様々な障害のある人の生き方への関心をもつ。	• 特に関心をもった研究の発表を聞くことができるように、それぞれの研究内容に見合う時間を事前に設定する • 研究の内容が似ている人でグループ(10~12人)をつくりワークショップ形式での発表とする。 ○TTで支援グループを分担して意見や感想の交換を活発に行うことができるようにする。 ☆友達の見聞を聞き、障害のある人の生活等への関心を高めている。(観察：感想発表 考察：学習記録)

なお、T校では次のような多様な評価方法によって、子どもの多面的な評価を試みている。

- 子どもの製作物（ワークシート、ノート、作文、絵、レポートなど）
- 発表や話し合いの様子
- 自己評価や相互評価
- 子どもの活動状況の観察（つぶやき、行動、態度、振る舞い表情など）
- 子どもとの対話、聞き取り
- 保護者や地域の人からの評価など

これらの方法が、子どもの学習活動の実際に即して、評価項目に応じて個々に計画されているところに特色がある。

5 おわりに

本稿を閉めるに当たって、二つの課題について補足し、まとめに変えたい。

以上のように検討してみると、「総合的な学習の時間」に実践課題には、総合的な学習にふさわしい教材を開発し、学習活動を構想するという事に留まらず、総合的な学習の時間そのものの教育活動を学校としてどう計画し、組織的に実践するかということをも含んでいる。すなわち、授業論だけでなく、学校論の視点が重要になる。

今回の教育課程の改善の基本方針は四つ示されたが、その四番目に次のような方針が掲げられている。

「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」

「総合的な学習の時間」は、何をどう取り上げるかが各学校に委ねられており、学校によって実践される内容が違うことになる。結果的に同じようになることも予想されるが、「違っていい」と国からお墨付きされた時間枠である。全国ほぼ共通的に展開されている教科における基礎・基本の学習とは、基本的に趣を異にしている。学校による「違い」が、その学校の特色になる。総合的な学習の時間は、特色ある学校づくり、特色ある教育活動を展開する象徴的な時間枠であると言える。

これは、これまでの画一的、横並びの学校運

営にメスを入れたもので、各学校に対して自律性と主体性をより一層求めているものである。

学校運営にある種の競争原理が導入されたと言ってもよい。各学校が自律性と主体性を発揮するためには、校長がこれまで以上にリーダーシップを発揮し、校長を中心に意図的、計画的、組織的に取り組む仕組みづくり（学校の指導体制の確立）が不可欠である。

総合的な学習の実践においては、学校としての目標、各学年の目標や内容の設定、「学校としての全体計画」の策定、評価の計画的な実施などが必要であることを本稿で強調してきたのは、これらが学校としての自律性を発揮し、そのことに対して一定の自己責任を負うために必要な要件であるからである。これまでこの部分は、文部科学省や教育委員会から示され、それらにもとづいて護送船団方式で一斉・画一的に実践されてきた傾向が強く見られた。これに対して「金太郎飴」と揶揄されることもたびたびあった。

「規制緩和と地方分権」の考え方のもと、義務教育の学校においても特色と自律を発揮し、自己責任を伴う新しい時代を迎えつつある。総合的な学習の時間は、こうした学校改革のための一つの起爆剤としての役割を担っている。

いま一つの課題は、子どもの学習状況についての評価に関することである。評価の対象にしたいもう一つの力について述べる。「総合的な学習の時間」が創設された趣旨にはいくつかあげられているが、その一つに子どもたちが各教科等の学習で身につけた学習の成果（これは、各教科等の基礎・基本や学び方・調べ方、問題解決力や表現力などの諸能力である）を生かして、それらを関連づけたり総合化したりしながら学んでいく力を育てることが位置づけられている。各教科等で学んだ知識や技能、資質や能力を生かして学ぶ時間が総合的な学習である。こうした学習能力は、生涯にわたって、問題を見いだし解決していく力となることから「生きる力」の重要な要素である。

先の中央教育審議会答申でも、「各教科等で身に付けた資質や能力相互の関連付け、深化・総合化の観点や計画的な指導」の重要性につい

て指摘し、総合的な学習と「各教科等における学習との関連や、知識や技能と生活との結び付き」に十分配慮することを求めている。

このことから考えると、総合的な学習で期待されている学力とは、各教科等の学習成果はもとより、これまでの生活経験や体験、地域の様々な生涯学習施設の機能などを生かして学ぶ力である。総合的な学習の指導において、「学びのネットワーク力」（総合的な学習能力）の育成を重視したいと考える。これは問題解決力の重要な要素であることから、各単元の指導目標に位置づけて日常的に指導するとともに、評価の観点に位置づけ、評価の対象にしたい。

授業者が教科等の学習成果との相互の関連を意識して計画し指導すること（総合的な指導力の発揮）によって、指導のネットワークを発揮することができるようになる。そして、その結果、子どもたちに総合的な学習力である「学びのネットワーク力」がついていく。

過日、次のような子どものノートや発言の内容に出会った。いずれも、教科の学習成果を生かして、総合的な学習の質を高めていることが分かる。前者（小学校3年のN男）は、社会科での学習経験を意識して記述したノートの内容であり、後者（中学校3年のM男）は、地域防災に関するまとめの発表時における発言のひとつである。

〔小学校3年・N男〕

ぼくは、地域でお雛子を保存しているおじさんたちに「どうしてがんばっているのか」と聞いてみたくなりました。どのように聞けばよいのか。どのように連絡すればよいのか。どのようにまとめたらよいのか。社会科で商店をたずねてインタビューしたときのことを思い出して計画を立てました。

〔中学校3年・M男〕

地震に強い家をつくるには、梁や柱に三角形をたくさんつくればよい。三角形は最小単位の図形で変形しにくいからだ。また、地震が起こったとき、建物を固定させて動かないようにするのではなく、逆にビルの

上層などはゆっくり揺れるような仕組みがいいのではないか。一旦運動を始めたものは、急には止まらないという慣性の法則があるからだ。このことは、理科の勉強で学んだ。

創設された総合的な学習の時間をとおして、このような子どもが育っていくことを願い、本文をとじたい。

(2003年12月10日)

〔参考文献〕

- ・さいたま市立常盤北小学校「生きる力をはぐくむ学習指導法の研究—人・まち・自然のなかよし—」『研究紀要 第12集』（平成14年10月）
- ・文部省『小学校学習指導要領』（平成10年12月）
- ・文部省『小学校学習指導要領解説 総則編』（平成11年5月、東京書籍）
- ・教育課程審議会『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（答申）』（平成10年7月）
- ・教育課程審議会『児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）』（平成12年12月）
- ・北俊夫『「総合的な学習」のカリキュラムと実践のヒント』（平成13年7月、光文書院）
- ・北俊夫『子どもを伸ばす基礎・基本の評価』（平成14年4月、文溪堂）
- ・中央教育審議会『初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）』（平成15年10月）