

## 総合的な学習の時間のさらなる充実

### ～調べ学習から探究への歩み～

岩本 信吾（京都市総合教育センター研究課 研究員）

Key Words : 中学校、総合的な学習の時間、探究のプロセス、単元計画、対話

中学校における総合的な学習の時間のさらなる充実には、どのような改善が必要なのか。本研究では総合的な学習の時間が「探究のプロセスを一層重視し、実社会・実生活に生きる資質・能力を育成する」という趣旨の実現のために、「単元設計の改善」と「教員の姿勢の改善」を2つの柱として取り組みを進めた。

単元設計の改善では、生徒が自分ごととして探究に向かえるよう、興味・関心と必要感のある出会いから問いが生まれるよう導入を工夫するとともに、例えば情報収集を、「～について調べる」から「～のために調べる」という目的意識のある行動へと転換を図った。そして、情報収集の後に問いを改める場面を設け、さらなる情報収集や考えを作る整理・分析につながるよう単元設計を試みた。

教員の姿勢の改善では、生徒の学びに寄り添い、必要な場面で問いかけや励ましを行う「伴走者」としての在り方を見つめ直した。また、授業後にワークシートの記述を教員間で共有し、思考の流れを読み取り、次時の計画を柔軟に修正することも大切である。

こうした改善ポイントを踏まえたモデル単元や教員の取り組み方を広く紹介し、より多くの学校のより多くの単元で目標に合った総合的な学習の時間が実現することをねらいとしたものである。

京 都 市 教 育 委 員 会  
京都市総合教育センター 研究課  
令 和 7 年 度 研 究 報 告

# 目 次

## 第1章 研究の動機

- (1) 中学校における総合的な学習の時間の現状 ..... 1
- (2) 探究的な学びの推進に向けて ..... 1
  - ① 4つのプロセスの充実
  - ② 総合的な学習の時間の充実に妨げている要因
- (3) 研究の概要 ..... 2
  - ① 単元計画の改善のポイント
  - ② 教員の姿勢の改善のポイント

## 第2章 探究的な学びへの歩み

- (1) 研究協力校における改善を図った単元の概要 ..... 4
- (2) 各校の単元指導の要点 ..... 4
- (3) 教員の姿勢の醸成 ..... 10
  - ① 伴奏者の言葉
  - ② 理解と共有の工夫
  - ③ 学年を超えた共通理解
  - ④ 総合的な学習の時間の年度末反省から次年度へ
- (4) 総合的な学習の時間 主任研修会 ..... 12
- (5) グループ研（支部研究主任会） ..... 13

## 第3章 研究の成果と考察

- (1) 生徒の変容 ..... 14
  - ① 探究のプロセスの充実について
  - ② 資質・能力が育まれたかどうかについて
  - ③ 好きかどうかについて
- (2) 教員の変容 ..... 16
- (3) 今後の展望 ..... 16
  - ① 充実のための見直し
  - ② 単元全体のデザイン「7つのプロセス」
  - ③ おわりに

## 第1章 研究の動機

平成29年3月の学習指導要領改訂において、総合的な学習の時間は、探究的な学習の過程を一層重視し、各教科で育成する資質・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、さらに教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成することが強調されている。その実現のためには、探究的な学習における4つのプロセス（課題の設定・情報の収集・整理分析・まとめ表現）の質的充実が求められる。

### （1）中学校における総合的な学習の時間の現状

京都市の中学校の総合的な学習の時間の現状を把握するために、全国学力・学習状況調査の生徒質問紙の結果（図1-1）を確認した。「総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて、情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか」という問いに対し、令和7年度は「当てはまる」30.4%、「どちらかといえば、当てはまる」52.1%で、計

総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか。

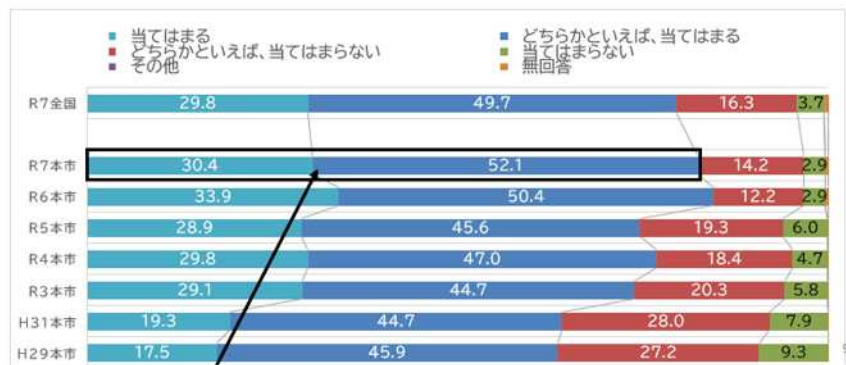


図1-1 全国学力・学習状況調査 総合的な学習の時間に関する結果

82.5%の生徒が肯定的に回答している。これは、全国平均と同程度であり、表面的には総合的な学習の時間の一連の流れがある程度定着しているように見える。また、平成29年度からの推移を見ると、「当てはまる」と答えた割合は増加傾向にあり、生徒質問紙の結果からは探究のプロセスに取り組もうとする姿勢が改善しつつあるように思われる。

しかし、筆者が指導主事として授業参観や学校訪問の際に見る授業は、総合的な学習の時間の目標を正面から捉えられていない現状が多く見られた。例えば、課題を与えたが、生徒自身の問いがなく目的があいまいになっている、情報収集はしているがインターネットの情報をよく理解せずにご利用しようとしている、まとめと称してスライドの丁寧な仕上げ自体が目的になっている、などである。このような状況では、生徒がよりよく課題を解決し、自分の生き方とつながる探究には至らず、学びの意義を見出せないまま活動が収束してしまうことが多いのではないだろうか。

### （2）探究的な学びの推進に向けて

#### ① 4つのプロセスの充実

総合的な学習の時間は、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていく」<sup>(1)</sup>ことを目標としている。この目標を達成するために学習指導要領に4つのプロセスが示されているが、これらを形式的にたどるとどまることのないよう、次の要素が不可欠であると考えられる。

- ・ 自らの興味や関心から課題をつくり出す
- ・ 得た情報を多面的・多角的に捉え、根拠に基づいて考えを形成する
- ・ 他者との対話や協働の中で視点を広げ、考えを深める
- ・ 自分の価値観や生き方へと学びを結び付ける

## ②総合的な学習の時間の充実を妨げている要因

①で述べた充実が必ずしも十分実現していないので、これを妨げる要因を明確にするために研究協力校6校の11名の教員への聞き取りを行った。また、先行研究「総合的な学習の時間の指導で教員が抱える困難性、課題に関する研究<sup>(2)</sup>」をもとに現状を分析した(図1-2)。その結果、主な要因として次の3つを見出すことができた。

1. 単元計画(問いの立て方、指導の進め方、評価の難しさなど)
2. 教員の姿勢(準備の苦勞、優先順位が後回しになりがち、総合的な学習の時間で生徒とどう関わればいいのかわからないなど)
3. 学校組織(前例踏襲による改善の停滞、教育課程上の位置付けのあいまいさなど)

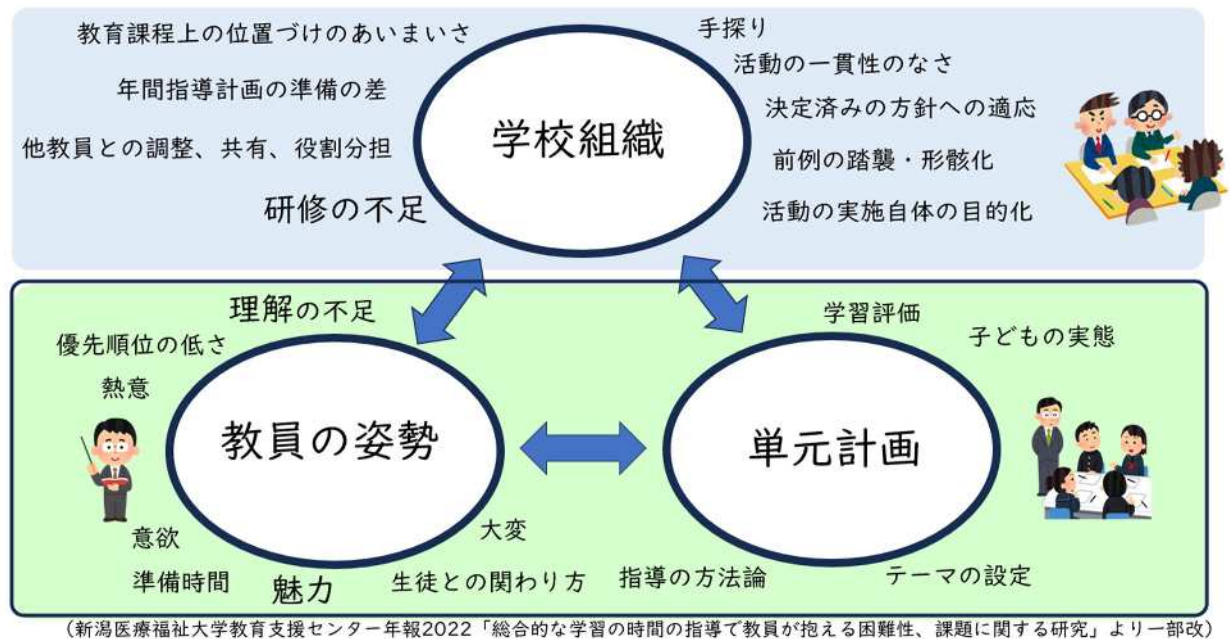


図1-2 総合的な学習の時間の充実を妨げている要因

さらに、この3つは相互に影響しあっていることが学校の現状から見て取れる。例えば、総合的な学習の時間の目標が理解できていないことが単元計画の立て方の不確かさにつながり、不確かなことへの忌避から、後回しになっているのではないだろうか。そして、このようなことが起こる背景として、総合的な学習の時間と特別活動や学校行事との区別や教育課程上の位置付けがあいまいになっていることがあろう。

指導主事として研修を担当していた際に、主に「単元計画」に焦点を当てて行っていたため、教員の姿勢や学校組織にまで踏み込むことができず、改善の進捗が思わしくなかったことを思い出す。

### (3) 研究の概要

本研究は、見出された要因に対応して改善策を講じる。すなわち教員が総合的な学習の時間の意義を理解し、その理解に基づいて単元を計画し、生徒に適切に関わることができるようになることを目標とする。今年度は、研究協力校6校(A~F校)を対象に、(2)①や②の要素が単元計画や授業の中で具現化するよう特に「単元計画」の改善を中心に取り組み、その中で「教員の姿勢」の改善も図ることにした。具体的な改善の視点を次のページ①②に示す。

併せて、こうした改善が学校全体の共通理解として根づくよう、学校組織としての協働体制の強化にも目を向けることとした。また、研究協力校以外の学校にも効果が波及するよう、総合的な学習の時間主任を対象とした4回の指名研修を実施したほか、行政区を基本とする一支部の研究主任の勉強会(以後、グループ研)も立ち上げた。

①単元計画の改善のポイント（以下、実践内容の説明の中で〔 〕内の略語を用いる。）

〈基本〉

- ・課題設定、情報収集、整理分析、まとめ・表現のプロセスから成っているか〔基-ア〕
- ・小学校とのつながりを意識した探究課題の設定や導入を用意しているか〔基-イ〕

〈探究のプロセス〉

- ・課題設定が、生徒の興味関心と意図した出会いから問いを生み出しているか〔探-ア〕
- ・問いを発展させるために、教員との、または生徒同士の対話の充実を図っているか〔探-イ〕
- ・情報収集が、「～についての情報収集」ではなく「～のための情報収集」になっているか〔探-ウ〕
- ・集めた情報を整理・分析して、それが課題解決を支えているか〔探-エ〕
- ・まとめ・表現のプロセスは、自分が形成した考えを表現しているか〔探-オ〕

〈単元全体を通して〉

- ・表現や交流で、聞き手としての役割が明確か（対話的・協働的な学びの成立のために）〔単-ア〕
- ・聞いてもらいたい人から助言をもらい、練り直しができるか〔単-イ〕
- ・各プロセスで用いられるワークシート等や指示・問いかけ、資料が、生徒の感性や知的好奇心を刺激するものになっているか〔単-ウ〕
- ・ワークシートや問いかけが、ねらいたい生徒の学びを促すものとなっているか〔単-エ〕
- ・当事者の語り、資料、現地での体験など、生徒にとって必要感のある出会いを設定しているか〔単-オ〕
- ・単元途中での問いや解決方法の見直しができる柔軟な計画になっているか〔単-カ〕

②教員の姿勢の改善のポイント

〈教室でのポイント〉

- ・教員が褒めたり助言したりする内容は、総合的な学習の時間やその単元の目標と一体化したものが主となっているか〔教-ア〕
- ・生徒の主体性を大切にしながら、助言など、伴走者としてのふるまいができるか〔教-イ〕
- ・単元のねらいに向かって活動しているか〔教-ウ〕
- ・生徒は、「しんどいけど楽しい」と感じていそうか〔教-エ〕
- ・生徒の発言や、主に記述内容が、総合的な学習の時間や単元のねらいに合っているか〔教-オ〕

〈職員室でのポイント〉

- ・生徒の会話内容や記述内容を聞いたり回収して読んだりし、ねらった活動となっているかを確認、次回の指導に生かしているか〔職-ア〕

(1) 文部科学省「中学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編」p8

(2) 佐藤 裕紀ら「総合的な学習の時間の指導で教員が抱える困難性、課題に関する研究」新潟医療福祉大学教職支援センター年報 2022 p17

## 第2章 探究的な学びへの歩み

### (1) 研究協力校における改善を図った単元の概要

研究協力校6校の、特に研究協力の対象とした単元の概要を表2-1に示す。

| 学校 | 主な学年        | 探究課題の類別       | 単元の概要・特徴（「 」内は学校で示された活動名等）  |
|----|-------------|---------------|---|
| A校 | 第3学年<br>5学級 | 環境・国際理解・文化など  | 「修学旅行をいかして、社会課題を探る」<br>自分の興味・関心とそれに携わる人の思いや願いをもとにした課題解決<br>情報収集を経て、課題の見直しを行うことによる問いの深まり |
| B校 | 第9学年<br>3学級 | 町づくり<br>(京都市) | 「生徒自ら取材・調査し、提言へ」<br>現代社会の様々な課題に気づき、解決策を提言<br>実地調査やインタビューを自ら企画し、計画的な情報収集                 |
| C校 | 第3学年<br>3学級 | 町づくり<br>(京都市) | 「校外学習(京都市)と修学旅行先の比較から新たな提案」<br>自分たちが望む町のあり方を提案<br>他都市との魅力の比較                            |
| D校 | 第1学年<br>3学級 | 町づくり<br>(地域)  | 「区役所と連携した町づくりの提案」<br>地域の魅力の理解<br>フィールドワークでの対話や調査をもとにした、提案の練り上げ                          |
| E校 | 第3学年<br>7学級 | キャリア          | 「自分にとっての幸せを考えるキャリア単元」<br>幸せについて考え、自分の生き方の探究<br>対話を通して問いを更新し、探究する価値のある課題の設定              |
| F校 | 第7学年<br>3学級 | 防災            | 「自分たちの町の防災のための提案」<br>災害の恐ろしさや防災意識の大切さの共通認識<br>気づきから課題を設定し、行動を伴う検証をもとに提案                 |

表2-1 協力校の単元の概要

### (2) 各校の単元指導の要点

研究協力校それぞれの単元計画・指導の在り方を、「改善のポイント」(p.3)を踏まえて、要約して紹介する。なお、文中の傍線部は、「改善のポイント」のどの項目による改善かを示している。

#### A校(図2-1)

いくつかのジャンルのの中から生徒がテーマを一つ選び、できるだけ多くの疑問を出し合うことを起点とした。修学旅行を学習活動の場として設定し、どんな調査を行うかを考えた[探-ウ]。調査後には、得られた情報をもとに自分たちが抱いた疑問を再検討し(単-カ)、問いから課題を設定した。

例えば「服が人に与える印象」をテーマとした班では、図2-2に示すような複数の疑問を挙げ、その疑問に適した調査方法を修学旅行先で選択した。博物館で「過去の服装」に関する

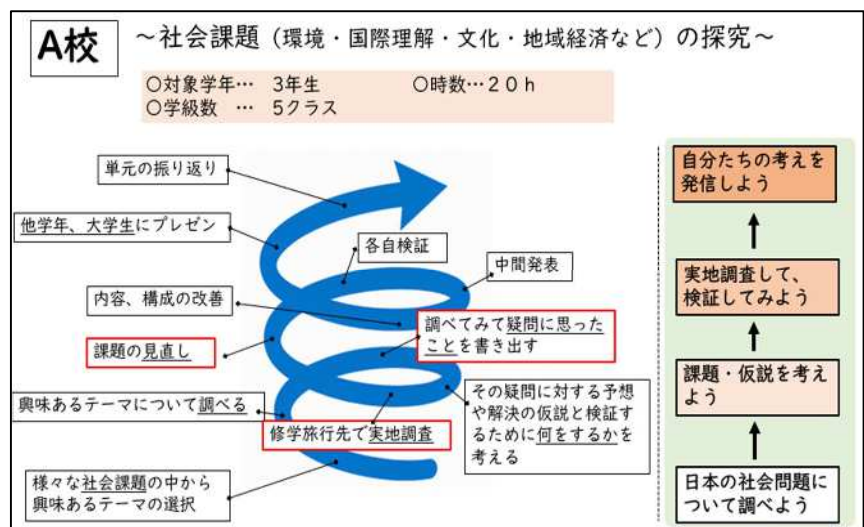


図2-1 A校 単元全体のデザイン

様々な社会課題の中から興味あるテーマを選択した。博物館で「過去の服装」に関する

資料を調べ、街頭観察で「現代の服装」を比較する(図2-3)など、調査の目的と手法が結びついた活動が展開された。その結果、「国や文化による価値観の違い」や「年代によって異なる服の捉え方」など、新たな課題を設定することとし、その後の活動計画を見直すことにした。

また、グループ編成も柔軟に行った点が特徴的であった。初期のグループを解体し、各自が取り組みたい課題に応じた新たなグループを組成した。これにより、初期の疑問に拘泥せず、自らの問いを起点として更新された学習活動が展開される、生徒の自発的かつ積極的に学習に向かう姿勢が顕著に現れた。

露出度によって日本人はどつ感じるのか ) 民族性  
それは、他の国によって違うのか )  
服と色 その色は寒色か暖色によって人の ) 心理性  
心理性生はどう変わるのか )  
服の形 どう移り変わっていくのか  
その移り変わりはどのジャンルに入るのか  
服が人に与える印象は国によって差意識に影響するのではないだろうか

図2-2 生徒の素朴な疑問

| 訪問先        | 調査内容              | 東京でわかったこと・もっと知りたいこと  |
|------------|-------------------|--|
| 文化学園服飾専門学校 | 各国の昔の服<br>服の特徴(色) | 違う国ごとでも似ている服があった<br>その場に合わせた服になるように工夫されていた<br>服を作る際にあらゆる技法が用いられていた |
| 渋谷 じわり工    | 歩いている人の服の特徴       | 黒と白の服を着ている人① → 黒と白は安定の色<br>シンプルな服装の人②<br>複雑な模様よりも好かれている            |

図2-3 修学旅行での調査内容と結果

### B校(図2-4)

地域をよりよくするための課題を解決するために、生徒自身が達成したいゴールを設定〔単-エ〕(図2-5)し、その実現に向けて生徒同士が対話を重ねながら計画を練り上げていく〔探-イ〕。特に、提言を広めるために、チラシの配布、ポスター掲示など、生徒自身が地域に働きかける活動〔単-イ〕が行われた。校外活動届を準備するなど生徒が必要と判断した行動をスムーズに実行できる

よう教員が支援しており、生徒の主體的な探究がより深まる条件を整えた。

これにより、生徒たちは、見出した課題に基づいて解決のための計画書を作成し、必要に応じて専門家へ電話でアポイント〔単-オ〕を取ったり(図2-6)、現地調査に出向いたりしながら、解決策を模索する活動を展開した。例えば、バスの混雑の問題に着目した班では、「地元の人がバスに乗ることをためらわない社会」「観光客とうまく共存できる社会」というゴールを設定した。交通局や観光客へのインタビュー、他府県の事例調査など、多方面から情報を

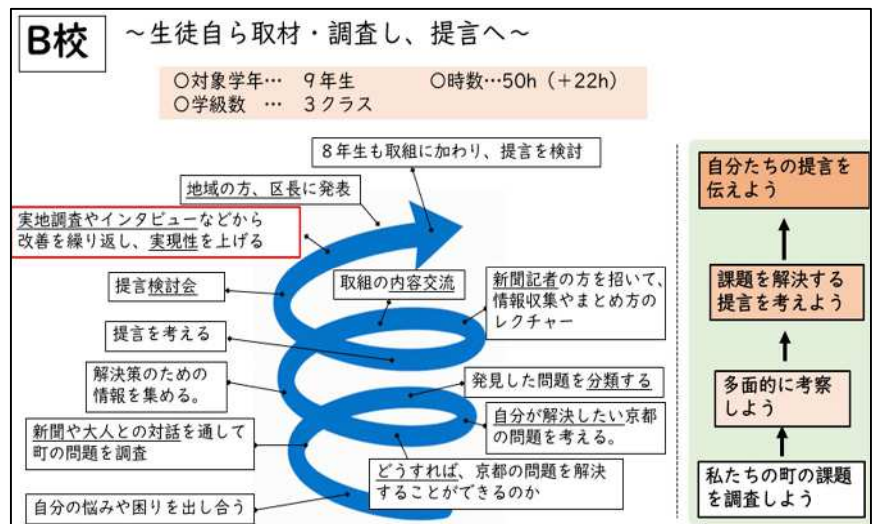


図2-4 B校 単元全体のデザイン

★ プロジェクトの設定していたゴール

誰よりも伝統文化について語り合える社会を創る。

★プロジェクトの目的

私たちの生活と伝統文化との  
結びつきを深める。

★プロジェクトの内容

伝統文化への関心を深められるように(食に絡めて)  
→ 実際には和菓子をつくるイベントを開催する。

図2-5 達成したいゴールや実現に向けての計画

集めることで、人の流れを分散させる仕組みを考案し、提案の実現性を高めていった。

活動後は、調査結果をもとに「何ができたか」「何が不足しているか」「次にどのような行動をすべきか」を振り返る機会が設けられ、ワークシートを活用して進捗を整理した〔単-ウ〕(図2-7)。

また適宜、報告会などで自分たちがどのように考えて取り組んできたのかについて現状やつまずきなどを発信〔探-オ〕し、教員や



図2-6 専門家へアポイント

級友、地域の方からのアドバイス〔単-

ア〕(図2-8)を受け、何を調べるべきかを考え直し、新たに必要になった学習活動へと邁進していった。

| 日付                     | 2月 5日 (水)   | 全体の達成度の振り返り  |
|------------------------|---|--|
| 《今日新たに知ったこと・気づき・学び》    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自分たちの課題点</li> </ul>  | 《今日の授業を振り返って》<br>自分たちの課題には何がたどればまだ<br>理解の内容について整理し直しを<br>しなければならなかった。自分の |
| 《次回以降、さらに知りたいこと・更なること》 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ どうすると農家にX1111?</li> <li>○ 野菜などの値段のつなげ</li> <li>○ どのくらい合計でわかる?</li> </ul> | 理解がわかっていなくて、自分自身<br>理解がわかっていなくて、自分自身<br>とを知らなかった。次に頑張りたいです。              |

図2-7 毎時の振り返り

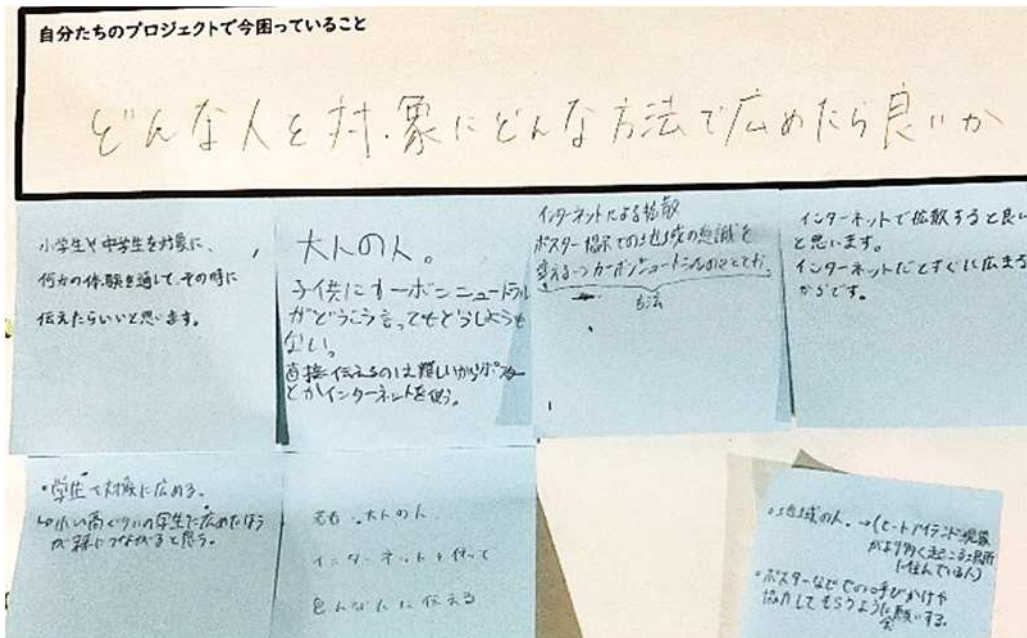


図2-8 報告会でのアドバイスシート

### C校 (図2-9)

まず、校外学習によって自分たちの暮らす京都市の良さを再認識させた。次に修学旅行先で「この町はどうだろう」「自分たちの町に取り入れられる点はないだろうか」といった動機で学習が主体的に進められた〔単-オ〕。

生徒たちは、修学旅行中に、計画した実地調査やインタビューを行い(図2-10)、他地域と比較して、京都市を

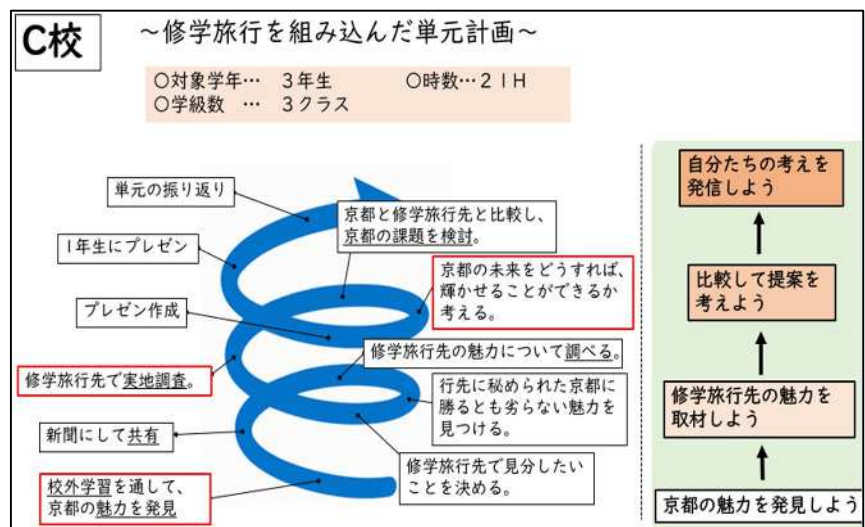


図2-9 C校 単元全体のデザイン

より良くするためのアイデアを考えていった。例えば、校外学習で「京都には身近で手軽に買えるお菓子が少ない」と捉えた生徒は、修学旅行先で手作りお菓子に関するインタビューを実施し、そこで得た情報をもとに、京都らしさを生かしたオリジナルの手作りお菓子の開発を試行錯誤するなど、学びが発展的に展開されていった。

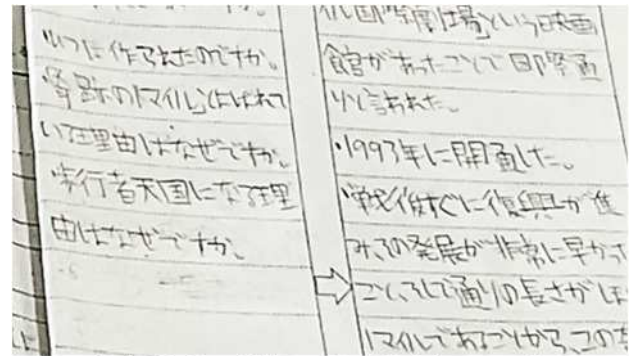
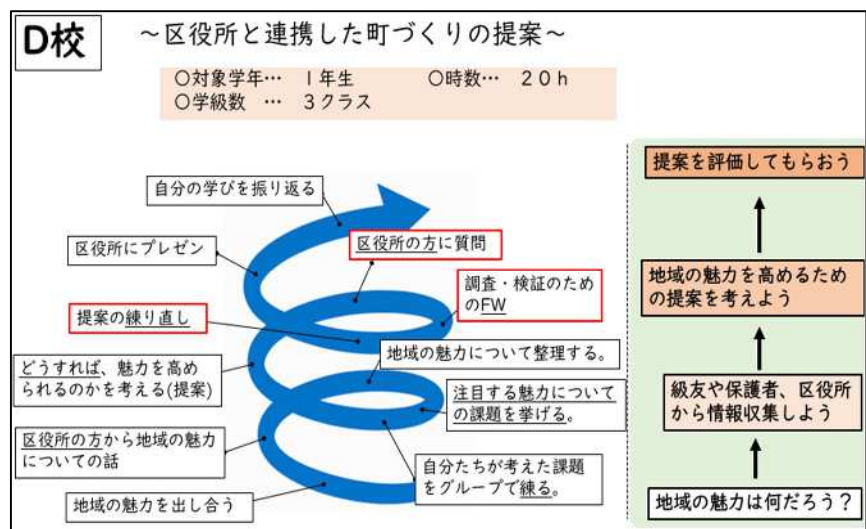


図 2-10 人にやさしい町の研究をしている生徒の調査に関する記述

### D校 (図 2-11)

生徒が地域をよりよくするためのアイデアを生み出すにあたり、まず「自分の町の魅力」をマッピングした。小学校の時にどんなことをしたのかと問いかけ、町の魅力を書いた〔基-イ〕。しかし、記入量や内容にばらつきが見られ、十分自分の課題と捉えられてなかったため、級友との対話による経験の共有や、保護者・区役所の方へのインタビューを行い、温かくて優しい地域の人々の思いに関心を持つように働きかけた (図 2-12)。



こうした出会いを通して、自分が注目する魅力を一層高めていくために例えば、「知名度が低いので、もっと若者に来てもらうにはどうすれば」「駅にゴミが落ちているから、どうすればきれいな状態が保てるか」などの課題が設定された〔探-ア〕。その課題を解決するためにフィールドワーク (以下、FW) でインタビューや実地調査を行った (図 2-13)。その結果、「自分たちの行動で町を変えていきたい」という実感をもって学習に臨む姿が見られ、さらに、学習の成果を区役所の方へ提案する機会を設け、助言をいただく〔単-イ〕ことにより、探究してきた内容が社会につながる契機となり、次の単元の学習意欲につながった。

生徒の振り返りに、「インタビューで得た情報を提案につながったことが成長につながった」「他者の視点を知り、新たな見方が生まれた」などの記述が見られ、出会いが学びを推し進める構図が見て取れる。



図 2-13 FWでインタビュー

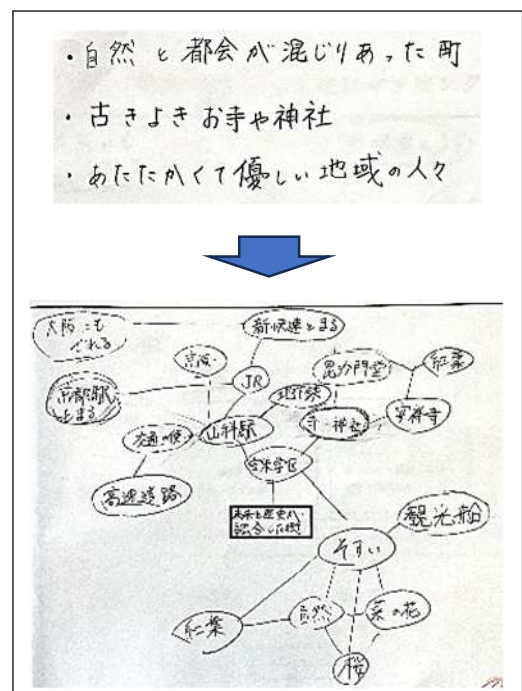


図 2-12 インタビューを通して気が付いた地域の魅力

E校 (図 2-14)

「自分たちの幸せとは何か」をテーマとした、内面の成長に目を向けた単元設計が特徴的である。

生徒はまず、自分にとっての幸せをイメージできるフレーズを挙げ、下のワークシートを用いて、級友と「なぜそう思うのか」と対話を繰り返した〔探-イ〕〔単-エ〕(図 2-15)。

この対話によって、例えば、初め「動物になぜ癒されるのか」を知りたいと思った生徒

が、動物の顔の形に着目するようになり、やがて「なぜ人間と違う骨格なのか」(骨格や顔の形が癒しの効果を生み出すのではないか) という新たな視点を得る姿が見られた。

生徒たちはその過程で生まれた「なぜなんだろう」「どうしたらよいのか」「本当だろうか」といった、すぐには答えが出ない疑問をもとに情報収集を進めた(図 2-16)。その中で答えが見つからない問いにぶつかると、他の事例と比較したり、言葉の意味を問い直したりしながら、問いそのものをより探究的なものへと昇華させていった〔探-エ〕〔探-カ〕。

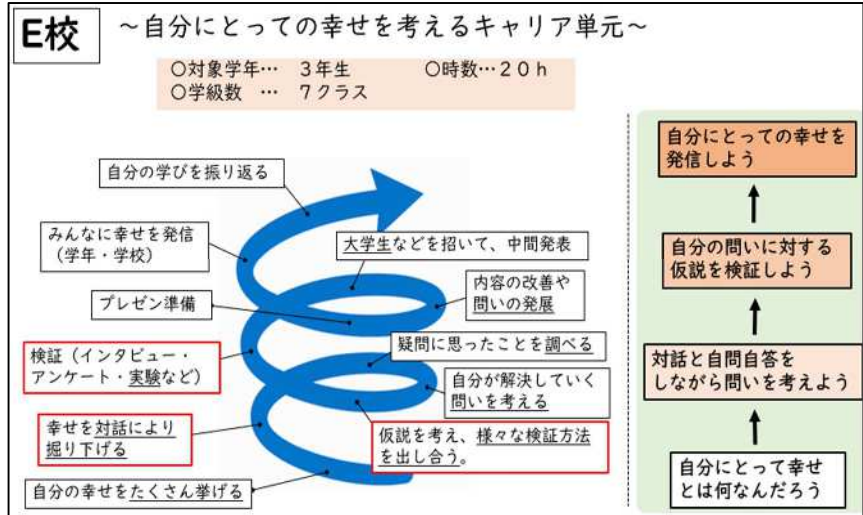


図 2-14 E校 単元全体のデザイン



図 2-15 級友との問いかけあい

こうした思考を経て、「自己肯定感を高める最高の方法とは」「チームワークを高める声かけの在り方は何か」「睡眠時間によって気分や集中力はどのように変わるのか」など、個々の興味に根ざしながらも探究の対象として意義ある問いを生み出し、答えを求めていった。バスケットボールで最も輝ける場面を追究する生徒は、周りの人の声援に着目した。そこで様々な動画を見ながら、どの場面が最も声援が大きくなるか調べるなど、実験・アンケート・インタビューなど試行錯誤していき姿が見られた。

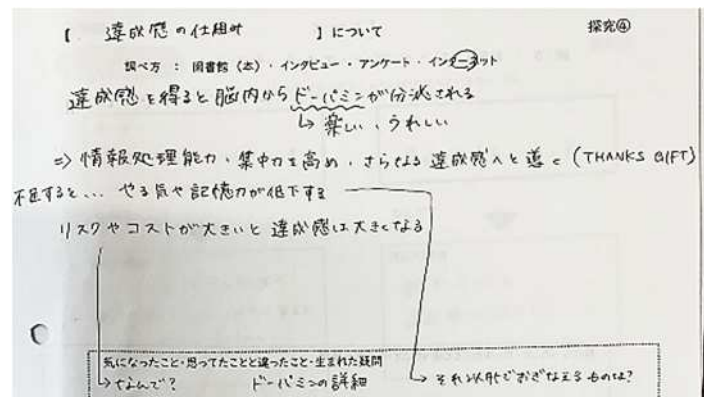


図 2-16 情報収集から疑問を生み出す

F校 (図 2-17)

防災ゲームを入り口に生徒自身の気づきを大切にしながら、地域の防災・安全について探究していく単元〔探-ア〕を構成した。ゲームの場面で生徒が感じた不安や困難といった模擬体験が、身近な町の安全について本気になる契機となった(図 2-18)。

まず、ハザードマップを用いて自分が感じる「心配」や「困りごと」を記入して共有し、それらを分類しながら課題を整理した(図 2-19)。そのうえで、課題をどのように解決するかを企画書にまとめ、区役所の方や教員と相談しながら、行動計画を策定〔単-ウ〕していった。

行動計画を実現するために、生徒は実地調査で積極的に情報を集めた〔探-ウ〕。備蓄倉庫の管理をしている人にインタビューしたり、車いすを使用して避難経路を実際に移動してみたり、図書館やPTAの方へのアンケート(図 2-20)を実施したりするなど、自分たちで課題解決の情報収集を進める姿が見られた。こうした活動を通じて、「この避難経路では車いすが通れない」「地域の大人の防災意識が十分でない」など、実際にそこに行かなければわからなかった課題が明らかになった。

こうして、企画書の改善案作りが行われ、「逃げ地図(図 2-21)」「防災ガイドブック」「小学生対象防災カードゲーム」の作成、「快適に使える簡易ベッドの開発」、「ペットの避難場所の確保」「地域の防災学習日の企画」など、地域の実態に根ざした提案へと発展した。また、この提案を地域の方や教員に発信することにより、そこでのやり取りから、新たに生まれた問いを企画書にさらに記入する〔単-イ〕ことで、企画書を改善していくサイクルを生み出した。

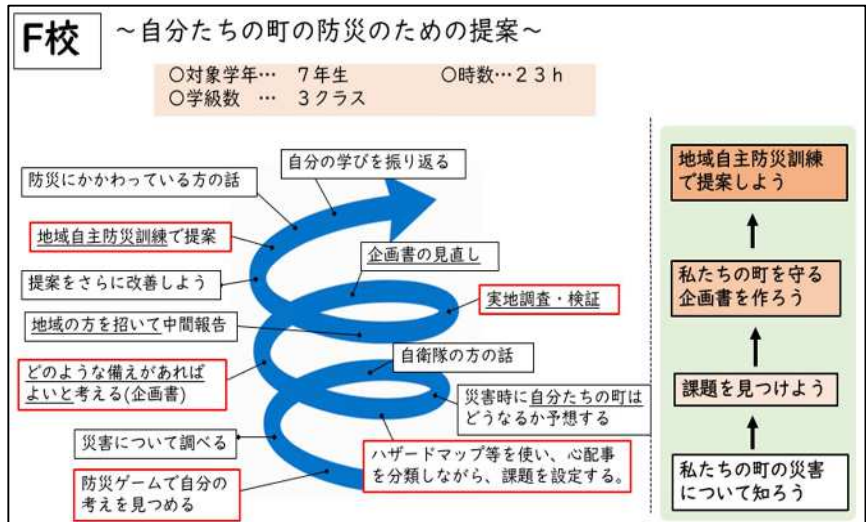


図 2-17 F校 単元全体のデザイン

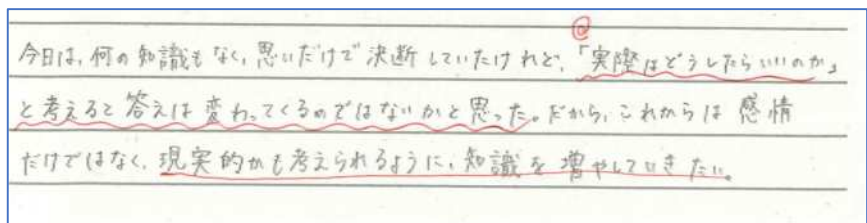


図 2-18 防災ゲームからの気づき



図 2-19 心配事・困りごとを共有

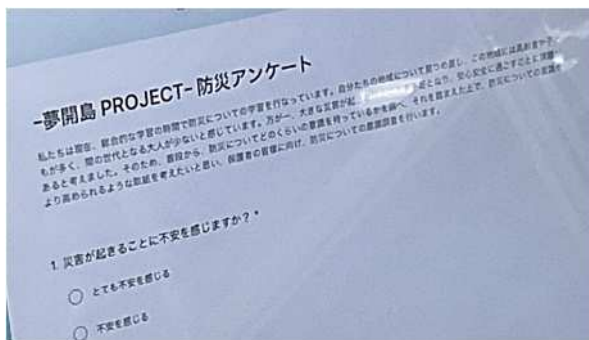


図 2-20 保護者連絡ツールを使った地域の防災意識調査



図 2-21 逃げ地図の作成

### (3) 教員の姿勢の醸成

各校の取組を見ていくと、その根底には教員の姿勢や理解が授業の在り方と密接に関わっていることが分かった。ここでは教員の課題を改善する工夫をまとめて紹介する。

#### ① 伴走者の言葉

探究課題との出会いや共通にもってほしい認識の場面では教員の教示的な指導が必要であるが、生徒が問いを立て、解決に向けて動き出す段階以降は、教員による伴走が重要である。特に、問いを深める場面、調査・情報収集の進め方を検討する場面(図 2-22)、整理・分析段階で自分の考え



図 2-22 教員の問いかけ

を形成していく場面で、下のような「問いかけ」「励まし」が効果的であった(図 2-23)。

|                      |                        |
|----------------------|------------------------|
| <u>問いかけの例〔教-イ〕</u>   |                        |
| 「何のためにするの？」          | → 活動の目的を明確にできるように      |
| 「これってどういうこと？」        | → あいまいな言葉を他人にもわかるように   |
| 「どうしてそう思ったの？」        | → 理由・根拠を明らかに           |
| 「誰の立場で考えている？」        | → 他者の視点から見る            |
| 「それって本当にできる？」        | → 実現可能性の検討             |
| 「ほかの方法はある？」          | → 多角的で粘り強い検討、試行錯誤を促す   |
| 「じゃあ次に何を確かめたい？」      | → 新たな見通しをもたせる など       |
| <u>認め・励ましの例〔教-ア〕</u> |                        |
| 「いい気付きだね」            | → 着眼点のよさを認める           |
| 「その発想、おもしろい」         | → 個性の尊重                |
| 「困ったら言ってね」「一緒に考えよう」  | → 不安を取り除く              |
| 「ここまでの経験が次に生きるよ」     | → 価値の確認から前向きな姿勢を支える など |

図 2-23 教員問いかけ・励ましの例

教員の伴走は、生徒の思考や行動を促す後押しとなるが、すべての教員が良き伴走者となるためには、問いかけ・励ましの言葉のスキルをもつだけでなく、総合的な学習の時間への理解を確かなものとし、単元の目標や総合的な学習の時間で目指す生徒像を共有することが不可欠である。

#### ② 理解と共有の工夫

B校では単元計画の段階で、単元の目標を「持続可能な社会の担い手」とし、生徒に「希望推進力」を育成したいという願いを掲げた。そのうえで、生徒が自らの行動で社会を少しでも変えられるという経験を積むことで、社会に対して希望をもって進んでほしいという教員の思いを学年で共有した。この共通理解のもと、「生徒にどんどん行動させてみよう」「地域の人や区長さんに提言させてみよう」といった教員のチャレンジ精神が、教員同士の対話から広がりを見せた。つまり、生徒にどのように成長してほしいかという願いを共有することによって、教員自身が総合的な学習の時間を自分ごととして捉える姿勢につながったのである。

単元指導に入ると多くの協力校で、振り返りやワークシートの記述から生徒の学びの状況を見取り、それをもとに授業後に教員の打ち合わせを行っていた。生徒の思考の流れがわかる振り返りシート(図 2-7)や、生徒自身が自分の考えを書く企画書(図 2-24)などを読み取って、教員が生徒の様子を共有しあうことで、生徒についての気付きや次の支援につながっていた〔職-ア〕。D校では、生徒のワークシートの記述から、生徒の課題意識や提案がステレオタイプのものに感じられたため、その改善のために一旦、集会形式の授業を行った。そこでは、課題設定の理由を明確にするための説明や、提案の例示によって、生徒の活動内容の修正を行うと同時に、教員の目指すところも再認識できた。また、B校では時間が十分に取れない場合、学習のねらいや流れを明記した簡略な指導案(図 2-25)をクラウド上で共有し、事前に意見を出し合い調整することで、授業を誰が担当しても同じ効果が得られるようになった。その結果、教員の負担感の軽減にもつながった。

2025 学防祭エントリー用紙

# 夢開島 PROJECT

単元の目標 自分の身の周りで起こりうる災害やその対応につ  
 テーマ:「私の街」から「私たちの街」へ

プロジェクト名 **向島防災学習日**

1: 避難前(日頃の防災に向けて) 2: 避難後(災害に  
 対する心・住心・避難経路・情報収集・その他(ペット等))

仮説:「災害時、安心・安全に暮らすことができる。」\*自分たちで考えたことを提案しよう。  
 (提案1) 地域のみなさんと防災について話し合う機会を提案などをつくる  
 (提案2) 過去の災害で被災した人、防災の運動をしている人への話を聞く。  
 (提案3) 自分たちにできることは何か考える。避難する時何を最低限に考えればいいのか  
 運動場、避難するの? (自分たちでできるのか)

2: 計画「自分たちの仮説を検証するために、必要なこと・人  
 地域のみなさんと話し合う機会 地域のみなさんの話を聞きたい  
 防災の保護者のみなさんに、避難運動の参加を依頼したい  
 下をとり (PTA会長、南区防災担当、環境科(世界地図、防災マップ))  
 町会・南小(体育館)を借り、防災時のシミュレーションをしてみたい。多人数でも  
 楽しく参加できるように、仮形式でこんなと、どうすればいいかな? というのを、自分の立場で  
 仮説を述べ、提案への準備を高めていきたい。

エントリー理由  
 ポイント①「なぜ、このプロジェクトを行いたいと思ったか。」を具体的に書く。  
 ポイント②「このプロジェクトで自分たちが身につけたい力(秀達の6つの力 考える力・発信力・コミュニケ  
 ーション力・折れない力・多様性を受容する力・自律的活動力)」を書く。

1 高齢者と子どもたちがいるときに、問題が起きたら! 助けあえるように、お話を  
 したり、だから、自分たちがどうにかかになれないかと思えた。  
 (避難経路は、何を考えればいいのか? 避難は誰が自分たちを助けてくれるの?)  
 2 自律的活動力  
 自分たちがやるという意識をし、自ら行動するようになった。

○蓮花タイム担当の先生に手渡しで提出!  
 とんちんかんな  
 具体的な課題の提示  
 (PTA会長等)

図 2-24 企画書

| 総合学習指導案            |   |   |   |
|--------------------|---|---|---|
| 主 題 名              | 京。フロR⑨ 「プロジェクトの共有と改善」   |   |   |
| 資 料 (持ち物)          | タブレット、総合ファイル(探究軌跡ノート)   |   |   |
| 日 時                | 10月2日(木) 5限 各活動部屋   |   |   |
| 指導の展開              | 発問と予想される生徒の反応   |   |   |
| 学習内容               | 発問と予想される生徒の反応   |   | 配布物等  |
| 導入                 | 13:40 ベル着<br>*7限 1外班で   | ・13:40に各部屋に着席<br>【ランチルーム】<br>環境 A①②・環境 B①②・食観光 A①②<br>食観光 B①②・社会 A~C①②<br>【図書室】<br>交通 A~D①②・財政 A①②・食観光 C①②<br>【本時の流れ】<br>① 進捗状況報告会<br>プロジェクトの進捗の共有、悩みの解決<br>② プロジェクトの改善 | 【授業前】<br>各担当で探究<br>ノート返却<br>・班スカッチッ<br>クを配布         |
| 〇導入                |   |   |   |
| 〇本時のねらいを<br>発表する。  | ねらい「プロジェクトの改善に向けて」<br>【伝達事項】<br>・進捗状況報告会を、ただの発表会にしない!<br>自分たちの課題へのヒントを得られるように!<br>・この後の活動に向けて整理しよう。   |   |   |
| 〇活動①<br>(80分)      | ⑨準備(10分) 13:40~13:50<br>発表準備<br>①進捗状況報告会 13:50~14:15<br>【流れ】<br>発表ペア(8年+9年)が自席に残り、残りの学園生<br>が交流に回る。(夏の研修会をイメージ)<br>発表ペアは、「プロジェクトの悩み、課題」を共有し、<br>交流者はその解決策を考え、付箋で残してあげる。<br>【時程】<br>発表①(発表1分半+交流5分) 13:50~13:57<br>発表②(発表1分半+交流5分) 13:58~14:05<br>発表③(発表1分半+交流5分) 14:06~14:13<br>②プロジェクトの改善 14:15~14:25<br>交流で得た視点を基に、7限 1外進行②をさらによ<br>くするために検討する。 |   |   |
| 展 開                |   |   |   |
| 〇まとめ(5分)<br>~14:25 | 〇次回に向けて<br>次の時間(10/28)何をするかを確認<br>・宿題を用意しないと厳しいかと。<br>・(9年)振り返りの19個目の欄に記入する。(提出)<br>・(8年)振り返りの4個目の欄に記入する。(提出)<br>【担当教員】 Teamsの備忘録を更新する。   |   | 【回収】<br>・探究軌跡ノ<br>ート回収<br>各担当<br>・班スカッチッ<br>ク各担当で保管 |
| 外出予定班              |   |   |   |

図 2-25 簡略な指導案

### ③学年を超えた共通理解

A校では、教員が月ごとの教員の振り返りを活用し、当初の計画と実際の取組との差から自校の課題を明確にし、それに対してどう対応するかを話し合う場を設定した。またB校では、学年として育みたい資質・能力を共有したうえで、教員同士の取組のプレゼンを行った。これを通して、教員が全学年の総合的な学習の時間を俯瞰的に把握できた。また、現在の取組に関する悩みを他学年に相談する機会(図 2-26)を設け、様々な意見を得ることで、他学年とのつながりも意識した話し合いが生まれていた。



図 2-26 教員の総合的な学習の時間の取組プレゼン発表

### ④総合的な学習の時間の年度末反省から次年度へ

F校では、学年ごとの成果と課題を持ち寄り、学校全体で総合的な学習の時間の方向性を見直す時間を設定した(図 2-27)。「生徒が自分ごととして捉えにくかった場面はどこか」「うまくいった学年は何が良かったのか」こうした振り返りを通して、「来年度はここを伸ばそう」「この学年のよさを他の学年にも広げよう」といった学校全体としての改善の方向性が見えてきた。単元ごとの成功や課題が一つの学年だけで完結せず、学校全体の考え方とノウハウを蓄積していく体制が築かれつつあった。



図 2-27 次年度のために成果と課題を振り返る

## (4) 総合的な学習の時間 主任研修会

総合的な学習の時間主任研修会は、参加を必須とした研修として年間4回行い、教員自身が総合的な学習の時間の単元設計を探究できるようなシリーズとした。以下に各回の内容、自己アンケートによる達成度の項目の平均(最大値4.0)、振り返りの記述から受講者が何を学べたと自覚したかを表 2-2 に示す。

| 内 容         |  | 達成度  | 受講者の受け止め                           |
|-------------|--|------|------------------------------------|
| 1回<br>5/16  | ・自校の取組を育みたい力と関連付けて紹介する<br>・問いの重要性を理解する<br>・自校の総合的な学習の時間を充実させる問いの設定 | 3.29 | ・「問い」の立て方<br>・総合的な学習の時間の趣旨の理解      |
| 2回<br>7/28  | ・1学期の振り返りから対話を通して「探究」に向き合う<br>・外部講師を招き、生徒の実態に応じた総合的な学習の時間の改善策を検討する | 3.58 | ・探究の重要性と理解の深化<br>・実践に向けた学校課題の認識    |
| 3回<br>11/11 | ・単元計画作成のワークショップ  | 3.47 | ・単元づくりにおける協働の価値<br>・問いづくりの重要性      |
| 4回<br>1/26  | ・自校の次年度の年間計画を持ち寄り、協議して改善を図る  | 3.48 | ・他校の取組からの学び<br>・校内体制・組織づくり・教員の意識共有 |

表 2-2 総合的な学習の時間 主任研修会の概要

達成度の推移を見ると、1回目は「できなかった」「どちらかといえばできなかった」とする回答がまだ目立っていたが、回を重ねるごとに「できた」「どちらかといえばできた」が増加した。また、受け止めの内容からは、1回目で「なぜやらないといけないのか」と疑問を持っていた教員が、2回目にはその重要性を理解し、自校でどうやって取り入れようか考え始め、3回目には単元づくりの方法を学び、4回目には他校の実践も参考にして自校の次年度の構想を検討することができた。4回の研修会を通して、総合的な学習の時間に積極的になれなかった状態から、受け身的な学びが

自ら「やってみよう」「どうすれば実現できるか」と主体的に捉える状態へ変化したと言えるだろう。研修内容は『総合的な学習の時間』のすすめにまとめ、各回に発信した(図2-28)。多くの学校がこれを活用して伝達研修を行い、校内全体への波及を目指した。例えば、B校では、研修内容の伝達後、各学年の取組状況や課題の協議を行い、伝達内容の理解に留まらず、具体的な単元に当てはめて主体的に考える機会としている。

(5) グループ研(支部研究主任会)

行政区や地域性に基づく「支部」単位の取組も活性化している。ある支部では研究主任が総合的な学習の時間の充実、さらに教科を含めた授業改善にも寄与するために独自の研修会を行っている。1学期の支部研修会では、総合的な学習の時間のねらいを確認するとともに、問いの重要性について理解を深め、これを基に各校が総合的な学習の時間を充実させていくうえでの課題を見出し共有した。その課題を解決するために、1学期末に外部講師を招いて助言を得た。8月は講義「生徒のやりたいをどう実現していくか」をもとに、生徒への問いかけに磨きをかけようとワークショップを行った。また、京都市立高等学校、他府県公立中学校、国立小学校、フリースクールなどの総合的な学習の時間の授業を視察し学んだ。

11月はこの支部が自主的に総合的な学習の時間の公開授業を行い、各教科等にわたる授業改善を協議した。

研究主任は講義内容や視察で得た学びを本校で伝達することで、すべての教員の総合的な学習の時間の理解につながり、各学年で単元設計に生かされるようになりつつある。こうした動きが刺激となって、各校でも新たに視察に赴くなどし、教員自身が実践力を高めるために様々な出会いを大切にしている機運が高まっている。

3号 令和7年11月 「総合的な学習の時間」 研修会だより

「総合的な学習の時間」のすすめ

～探究的な学びの単元計画～

11月11日に「第3回『総合的な学習の時間』主任研修会」を行いました。今回のテーマは「探究的な学びの単元計画」です。シニアマイスターによる「よい問いづくり」の講義を通して、グループで単元計画を作成するワークショップを行い、自校の単元計画の見直しにつながる実りある時間となりました。

**「単元計画の作成」を通じて**

探究的な学びの出発点は、子ども自身が「やってみよう」と思える問いを生み出すことです。そのために重要なのは課題の設定です。課題の設定では、現状と時間軸や空間軸、立場軸と比較し、そこから生じる問いを顕在化させることが求められます。

生徒に課題に対する自分の考えとの「ずれ」や「隔たり」、「可能性」を感じさせるために、どのようなヒト・モノ・コトに出合わせ、子どもたちに課題意識を持たせ続けるのかを議論しました。

(資料①)

**「単元づくりワークショップ」から**

中学1年生の探究1サイクル目(1学期をイメージ)  
 テーマ「フリー」  
 ゴール「自分のベストな問いで夏休み以降に探究活動を始める」

どのグループの単元計画にも、問いを生み出す課題の設定の中に、右図のような「情報収集」や「整理分析」、「まとめ表現」など細かい探究のサイクルが含まれていました。子どもたちの姿をイメージしながら、このサイクルを意図的に回すことで、よりよい計画が作れるのではないのでしょうか。

ぜひ、資料②を参考に次年度の単元計画を総合の係や学年会などで、作成してみましょう。

★ポイント★

- 自分の考えとの「ずれ」等を生み出すための工夫。
- 例) ドラクエ方式(ちがう能力)。上級生からのアドバイス。気になるもの(校内ぶらぶら歩き)。プロに話を聞く。
- 探究のサイクルを意図してまわす。
- 子どもたちの考えを大切に授業を展開。

資料①「講義資料」 資料②「各グループの計画」

SCAN ME

今年度の総合の成果と課題を整理し、総合を通して子どもたちに望む姿を踏まえて、管理職や教務主任、係と次年度の年間計画を見直してください。

図2-28 総合的な学習の時間主任研修会通信

### 第3章 研究の成果と考察

本章では、研究協力校の実践から得られた生徒アンケートや教員の姿を手がかりに、研究の成果と課題を整理し、今後の展望を示す。ただし、生徒アンケートの結果は生徒自身の感じ方の現れであるため、必ずしもその通りであるとは言えないことを念頭に置きながら考察していく。

#### (1) 生徒の変容

研究協力校6校の約500名の生徒に7月と単元終了後の2回、総合的な学習の時間に関するアンケートを実施した(ただし、7月が単元終了後になったC校に関しては、1回のみ実施)<sup>(3)</sup> アンケートの結果から総合的な学習の時間の授業が進む中で生徒の認識がどのように変化したのかを捉えたい。

##### ①探究のプロセスの充実について

探究のプロセスをどれくらい自分の力でできたと感じているかを4件法で回答し、「できた=4」から、「できなかった=1」)、平均値と標準偏差(SD)を示した(表3-1)。

|        | A校          |                |             |                | B校            |             |               |             | C校            |             | D校             |             |              |             | E校             |             |              |             | F校           |      |      |      |
|--------|-------------|----------------|-------------|----------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|----------------|-------------|--------------|-------------|----------------|-------------|--------------|-------------|--------------|------|------|------|
|        | 3年          |                | 9年          |                | 3年            |             | 1年            |             | 3年            |             | 7年             |             | 3年           |             | 7年             |             | 3年           |             | 7年           |      |      |      |
|        | 7月<br>(単元中) | 12月<br>(単元終了後) | 7月<br>(単元中) | 12月<br>(単元終了後) | 7月<br>(単元終了後) | 7月<br>(単元前) | 1月<br>(単元終了後) | 7月<br>(単元前) | 1月<br>(単元終了後) | 7月<br>(単元前) | 12月<br>(単元終了後) | 7月<br>(単元前) | 11月<br>(単元中) | 7月<br>(単元前) | 12月<br>(単元終了後) | 7月<br>(単元前) | 11月<br>(単元中) | 7月<br>(単元前) | 11月<br>(単元中) |      |      |      |
|        | 平均          | SD             | 平均          | SD             | 平均            | SD          | 平均            | SD          | 平均            | SD          | 平均             | SD          | 平均           | SD          | 平均             | SD          | 平均           | SD          | 平均           | SD   |      |      |
| 課題設定   | 3.39        | 0.67           | 3.35        | 0.62           | 3.51          | 0.68        | 3.41          | 0.67        | 3.29          | 0.63        | 3.09           | 0.75        | 3.57         | 0.66        | 3.42           | 0.65        | 3.64         | 0.58        | 3.17         | 0.72 | 3.39 | 0.71 |
| 情報収集   | 3.48        | 0.64           | 3.55        | 0.51           | 3.40          | 0.67        | 3.44          | 0.70        | 3.46          | 0.60        | 3.24           | 0.73        | 3.53         | 0.72        | 3.45           | 0.64        | 3.65         | 0.56        | 3.17         | 0.63 | 3.56 | 0.63 |
| 整理・分析  | 3.47        | 0.60           | 3.60        | 0.52           | 3.23          | 0.69        | 3.36          | 0.71        | 3.39          | 0.60        | 3.05           | 0.81        | 3.45         | 0.73        | 3.42           | 0.63        | 3.65         | 0.58        | 3.13         | 0.65 | 3.33 | 0.61 |
| 課題解決   | 3.44        | 0.60           | 3.39        | 0.60           | 3.42          | 0.59        | 3.54          | 0.62        | 3.39          | 0.62        | 3.18           | 0.72        | 3.55         | 0.64        | 3.47           | 0.60        | 3.66         | 0.59        | 3.19         | 0.68 | 3.52 | 0.54 |
| まとめ・表現 | 3.18        | 0.69           | 3.56        | 0.53           | 3.19          | 0.79        | 3.28          | 0.71        | 3.04          | 0.79        | 2.75           | 0.89        | 3.16         | 0.86        | 3.15           | 0.83        | 3.43         | 0.72        | 2.89         | 0.83 | 3.21 | 0.77 |

表3-1 「探究のプロセス」に関する生徒アンケートの結果

多くの項目において、7月と単元終了後の平均値とSDを比較すると、平均値は増加しており、ばらつきは減少していることから、探究のプロセスの充実を図った総合的な学習の時間には一定の効果があつた。課題設定の平均値の増加から、生徒は、単元指導の前より、自分で課題を見つけることができたと自覚していることがわかる。特に増加が大きかったD校のように、地域の魅力を見出すときに自分の見方以外にも、級友の意見やインタビューといった出会いを通して見つめ直したり、E校のように自分の問いを級友との対話により練り直したりするなど、課題の設定を丁寧に行うことが高い数値を示すことにつながったのではないだろうか。しかし、整理・分析やまとめ・表現のプロセスの平均値が他の項目と比較して低いことから、概してこの2つのプロセスの充実が不十分だといえよう。そんな中、整理・分析の平均値がやや高かったE校では、比較したり、関係付けたりする「考えるための技法」<sup>(4)</sup>を示したので、生徒は整理・分析ができたという自覚につながったのではないかと考える。まとめ・表現に関しては、後の③で詳しく考察する。

##### ②資質・能力が育まれたかどうかについて

アンケートでは、どのような力がついたと思うのかを記述式で回答させた。単元終了後の記述には図3-1のような趣旨のものが多く見られた。

7月時点では、「わからない」「特にない」や、「発表する力」「コミュニケーション力」「協力する力」など教員が与えたかもしれない用語を用いて答えていた生徒たちが、単元終了後には、それぞれの生徒ならではの言葉で表現するようになったと感じられる。

「現地調査やインタビューで  
情報を集める力」  
「相手に伝わる発表ができる力」  
「対話を深める力」  
「計画してやりきる力」  
「地域に向き合い行動する力」  
「日ごろの生活に生かす力」など

図3-1 生徒が付いたと思う力

例えば、A校のある生徒は振り返りに図3-2のように記述した。この生徒は自分で問いを立て課題解決のために行動していく中で、「本当にそれが正しいのか」と批判的思考を行い、多角的に物事を見直すことで「深い部分」が見え、新たな認識が生まれたばかりか、探究のよさや「追究する姿勢の大切さ」を感得し、これからの学習や生活にも得たものを生かしていこうと考えたと読み取ることができる。

こうした記述などから、総合的な学習の時間で付けたい資質・能力が育まれたことが言えよう。

『なぜ、〇〇は昔から愛されているのか』  
 「本当にそれが正しいのか」を様々な角度から考えなおす力がついたと思います。調査を進めるうち、企業の努力の数々、人の心に寄り添う姿勢、それだけでなく老若男女から愛されていることなど、見えていなかったより深い部分が見えてきました。そこから、思い込みで終わらすのではなく、疑問や興味をもって追究する姿勢の大切さを学びました。(一部省略・下線筆者)

図3-2 ある生徒の振り返り

### ③好きかどうかについて

総合的な学習の時間が好きかという問いで「はい」と答えた生徒の記述を見ると、7月段階では理由として「楽しい」を挙げているものの、どのように楽しいのかは書かれていない回答がほとんどであったが、単元終了後には、「自分の考えをとことん追究できることが楽しい」など、楽しさの中身を自覚するようになり、総合的な学習の時間のよさを実感できたであろう回答が複数見られるようになった。

一方、「好きか」の回答の（「はい=4」「いいえ=1」）平均値は（表3-2）、単元終了後の方が減少している。そこで、「いいえ」と答えた生徒（80人）が探究のどのプロセスを「どちらかといえば

|    | A校   | B校   |      | C校   | D校   |      | E校   |      | F校   |      |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|    | 3年   | 9年   |      | 3年   | 1年   |      | 3年   |      | 7年   |      |
|    | 7月   | 7月   | 12月  | 7月   | 7月   | 1月   | 7月   | 12月  | 7月   | 11月  |
|    | 平均   | 平均   | 平均   | 平均   | 平均   | 平均   | 平均   | 平均   | 平均   | 平均   |
| 好き | 3.65 | 3.53 | 3.41 | 3.68 | 3.39 | 3.07 | 3.50 | 3.45 | 3.44 | 3.37 |

表3-2 「総合的な学習の時間が好きか」に関するアンケート結果

できない」「できない」と回答したのかを確認した（表3-3）。その結果、総合的な学習の時間が好きではないと答えた生徒は、まとめ・表現、整理・分析場面に特に苦手意識を持っている可能性が示唆された。

また、好きではないと答えた生徒の挙げた理由を7月と単元終了後で比較した。その結果、単元終了後に多く見られた回答を下に示す。

|        | 挙げた人数 |             |                |        |
|--------|-------|-------------|----------------|--------|
|        | できた   | どちらかといえばできた | どちらかといえばできなかった | できなかった |
| 課題設定   | 37人   | 32人         | 6人             | 5人     |
| 情報収集   | 36人   | 35人         | 4人             | 5人     |
| 整理分析   | 38人   | 29人         | 11人            | 2人     |
| まとめ・表現 | 28人   | 34人         | 13人            | 5人     |

表3-3 「いいえ」と答えた生徒があげた探究のプロセスの結果

- 課題の設定が納得できていない
- 自己効力感が抱けていない
- グループ活動がやりにくい
- 発表は緊張する

まとめ・表現のプロセスへの否定的な回答が最も多く、その理由として「発表は緊張する」との記述が多いことを踏まえると、上手に話すスキルの向上が自己目的化し、その結果、苦手意識がもたらされているのではないだろうか。また、整理・分析が多いのは、自らの考えを形成するに至らず、例えばグループのリーダー的な生徒の意見をそのまま受け入れ、自分が納得できるように取り組んでいないケースがあるのではないかと推測される。

加えて、課題の設定については、自分が本当に取り組みたいと思える課題にまで問いを発展させられなかった可能性や、自分の興味のある課題が見つかったとしてもグループで取り組むことにより一人一人の興味がグループの課題に埋没していった結果、やりたいことが実現できなかった可能

性もある。

このような課題設定時の意欲の低下、発表に対する過度な不安、他者との比較による自己評価の低下などが作用し、自己効力感を下げてしまっていたのではないかと考えられる。したがって、探究の各プロセスにおいて生徒が感じた気付きや成長を丁寧に見取り、生徒が「できた」「進んだ」と感じられるような、教員によるねらいに合った支援が不可欠なのではないだろうか。また、教員自身が総合的な学習の時間を楽しんでいると感じていたかどうかという点も、生徒の学びの質に少なからず影響を与えると考えられるため、次年度の研究課題として検討していきたい。

## (2) 教員の変容

教員の姿勢の醸成について研究を進める中で、第2章に示した取組を通し、教員の変容が見られた。

B校では、教員が生徒に寄り添いながら伴走する姿を、他学年の教員が実際に見る機会をつくり、授業後に協議した。このことが契機となり、他学年でも「生徒に問いかけして、支援していきたい」という意識が広がった。こうした「他者の実践を見ること」を通して、自身の授業観が好影響を受ける教員が増えていった。

E校では、生徒への問いかけを重ねる中で、生徒が多様な視点や考えを持っていることに教員が気付くようになった。この気付きは、普段の教科授業にも影響を与え、「生徒の考えをしっかりと見取りながら授業を進めているだろうか」という内省へとつながった。その結果、総合的な学習の時間だけでなく、日々の授業改善にまで意識が広がっていった。

F校では、授業後に生徒の学びの姿を教員同士で共有する場を設けたことで、学年で自然に対話が生まれた。「教科の授業でもこの生徒はこう考えていた」「どんな問いかけがよいだろうか」といったような総合的な学習の時間に端を発した議論が活発になり、各教科等の授業をつくっていく姿勢が見られた。

そして、どの学校にも共通していたのは、生徒の学びの姿を共有し、それを起点に教員が対話することで、教員の姿勢が変容していったという点である。教員の姿勢の醸成とは、特別な研修を行うのではなく、生徒の学びの変化を教員同士で見取り、語り合うことで学校全体に広がっていくものと言えるのではないだろうか。

## (3) 今後の展望

### ① 充実のための見直し

(1) ②ではアンケート結果をもとに分析を行ったため、総合的な学習の時間で付けたい資質・能力がどの程度身に付いたのか、十分に確かめることができていない。また、(1) ③で述べたように、探究のプロセスの充実についてはさらなる改善が求められよう。これらの課題を解消するために今後特に重視したい10の視点を挙げる。

- 生徒の気づきや考えから問いを生み出せるような課題の設定の仕方
- 探究課題（テーマ）との出合わせ方の工夫
- 適切なタイミングでの教員の問いかけや励ましの在り方
- 「分業」ではなく、自分の力の発揮と協働による成就感の保障
- 一人一人の考えを形成するための手立て
- 試行錯誤を促す単元的设计
- 対話を促す時間の確保
- 発信（発表）を行う目的の明確化
- 「内容を深めるための発信」となるような準備
- 発表スキルの巧拙ではなく、探究的な学習のプロセスを評価する視点

これらを見直していくことで、生徒が「総合的な学習の時間って面白い」「もっとやってみよう」と感じる主体的な姿勢が一層育まれ、今求められている資質・能力を育成できるのではないかと考えられる。

## ②単元全体のデザイン「7つのプロセス」

上記の視点を踏まえると、総合的な学習の時間のねらいを達成するには、従来示されてきた探究の4つのプロセスだけでは効果的な単元設計が導けないのではないかと考え、単元全体を7つのプロセスに再構成した（図3-3）。

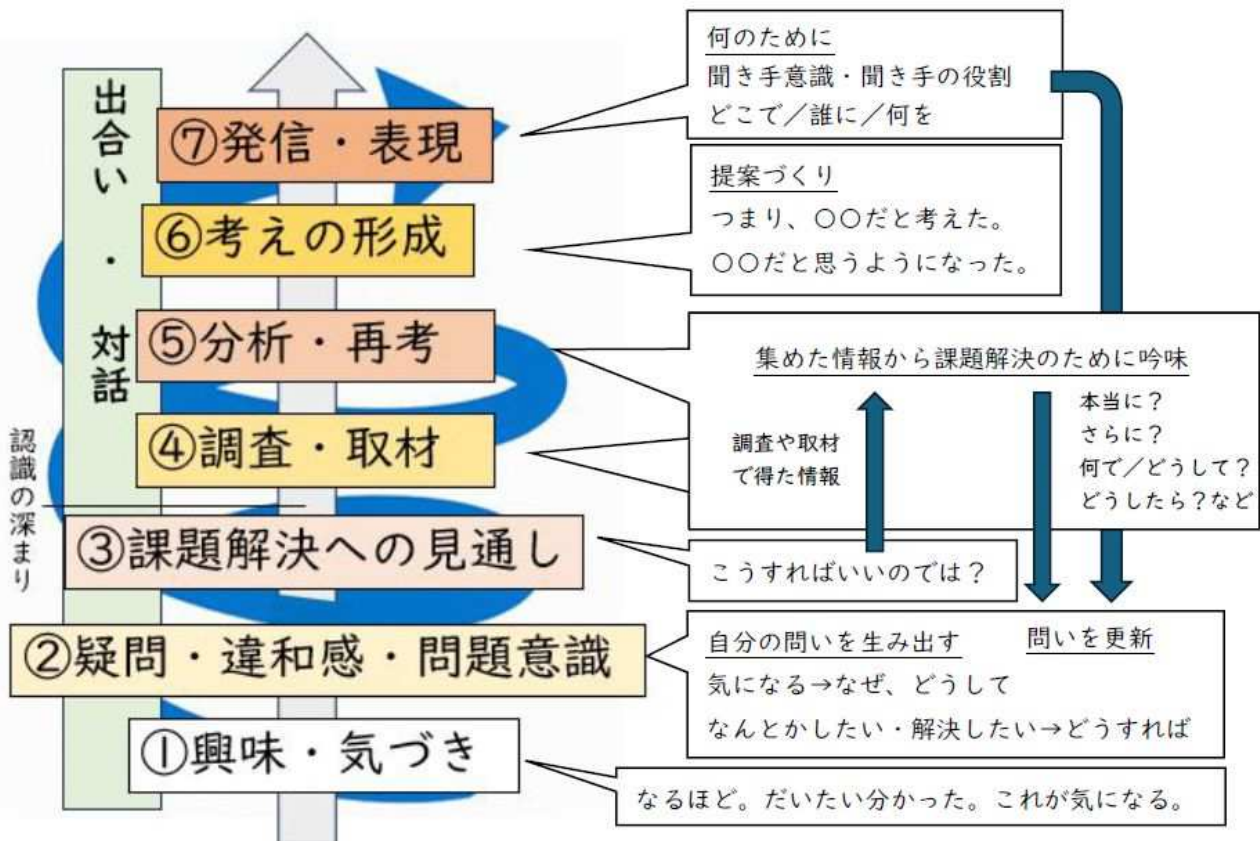


図3-3 単元全体のデザイン「7つのプロセス」

図3-3の①～③は探究活動に取り組む準備段階とし、課題の設定を3つのプロセスに分けることで、生徒自身が問いを生み出し、「自分の学び」として主体的に取り組めるようにしたい。また、1つの情報や調査結果をそのまま発信してしまうケースも多く見られたことから、④⑤では調査と再考を行き来しながら、問いを更新していくことの重要性を明確にした。この部分は活動の中で抜け落ちやすいと予想されるため、重点的に扱いたい。その上で、⑥で自分の考えを形成し、⑦で目的に応じた発信へとつなげる構成とした。

今後は、この7つのプロセスを念頭におき、単元設計の改善を継続しながら研究を進めていく予定である。これによって、学校として育成したい資質・能力を明確にし、総合的な学習の時間を軸に教員が協働して単元設計し、生徒が生き方を考えることに資する資質・能力を育むことが重要となる。こうした取組の中で、授業後に生徒の学びを基に対話し、単元を修正していく営みを積み重ねることで、教員の授業観・指導観が確かなものとなり、学校全体で総合的な学習の時間を築く土台が形成される。そのような組織像に至れば、教員も生徒も、自ら学びを深めていけるであろう。

### ③おわりに

総合的な学習の時間は、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・能力を育成するものである。今年度は、単元計画と教員の姿勢に焦点を当てて研究を進めてきた。その結果、総合的な学習の時間を軸とした教員同士の対話の重要性や、いくつかの注力点や、7つのプロセスによる単元デザインなどを見出すことができた。

一方、生徒は様々な出会いをもとに自分の考えをもち、発信する姿を見せていたものの、一人一人がそのプロセスを十分に踏みしめながら進んでいたかという点については課題が残る。また、教員側も生徒の思考を丁寧を受け止め、適切に支援するという姿勢においては、さらなる改善の余地があるのではないかと考える。

これらの課題に向き合い続けるには、単元計画や授業後の省察を学校として継続的に行える仕組みづくりが重要である。ただ、こうした取組を一部の教員が担う形では持続可能であるとは言えない。②で述べたように、学校全体で総合的な学習の時間を支え合う土台を築いていくことが不可欠である。次年度は、このような学校組織の在り方にも積極的に関わりながら、総合的な学習の時間のさらなる充実に向けて取り組んでいきたい。

(3) アンケート調査の項目は補助資料に掲載

(4) 文部科学省「中学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編」p8

## 研究協力校 生徒アンケート

目的：本研究では、生徒が総合的な学習の時間を通して身につけた資質・能力を把握するため、アンケート調査を実施した。

調査時期：7月と単元の終わり(12月～1月ごろ)の2回実施

調査対象：7月…A校(85名) B校(58名) C校(85名) D校(88名) E校(175名)

F校(64名) 計555名

12月～1月…A校(130名) B校(61名) D校(85名) E校(176名) F校(54名)

計506名 ※C校は7月で単元が終わったため、2回目を実施していない。

調査内容：本研究で生徒に実施したアンケートの質問項目を以下に示す。

**① 探究プロセスに関する項目 (四件法)**

(できた／どちらかといえばできた／どちらかといえばできなかった／できなかった)

**Q1 課題の設定**

問題と向き合って、自分で取り組むべき課題を見つけられましたか。

**Q2 情報の収集**

課題解決のために、必要な情報を集めることができましたか。

**Q3 整理・分析**

集めた情報について、必要かどうか判断したり、分析したりすることができましたか。

**Q4 課題解決**

取り組んだ課題の解決に向けて考えることができましたか。

**Q5 まとめ・表現**

相手や目的に応じて、分かりやすくまとめて発表することができましたか。

**② 学習の成果に関する項目**

Q6 今回の総合的な学習の時間で、どのような力がつきましたか。(自由記述)

**③ 学習への意識に関する項目**

Q7 あなたは総合的な学習の時間が好きですか。(はい/いいえ)

Q8 それはなぜですか。(自由記述)