

総合的な学習の時間が生徒の自己形成に及ぼす影響  
—自己指導能力に関する大学生の自己認識を通して—

The Influence of the Periods for Integrated Study on Self-Formation of  
Students in Elementary School, Junior High School, and High School:  
Through Self-Awareness of University Students  
on their Self-Guiding Ability.

小川 潔                      岡田 大爾  
Kiyoshi OGAWA              Daiji OKADA

『広島国際大学 教職教室 教育論叢』  
“*Hiroshima International University Journal of Educational Research*”  
ISSN:1884-9482

第10号 抜刷  
Off Print of the 10<sup>th</sup> Edition

広島国際大学 教職教室  
Issued by Hiroshima International University Teacher Education Unit

2018年12月  
December, 2018

## 総合的な学習の時間が生徒の自己形成に及ぼす影響

### —自己指導能力に関する大学生の自己認識を通して—

広島国際大学 教職課程 非常勤講師 小川 潔  
広島国際大学 教職教室 岡田 大爾

**要旨**：大学生の小・中・高等学校における総合的な学習の時間を振り返り、その成果と課題について学生自身の実感から捉えることを試みた。教育審議会答申<sup>1</sup>及び学習指導要領<sup>2</sup>に示された趣旨や活動の特色などに基づき、自己指導能力に係る「学習に対する主体的な態度」「まわりの人とかかわる力」「自己評価を行う力」「他教科等と関連させる力」「生き方を考える力」等の観点及び学習活動の状況から主体性・協働性・学びの深さを調査分析した。その結果、総合的な学習の時間に関する有益感、学習方法、身に付いた力（スキル、問題解決能力、生き方等）、教科との関連性・実用感など、自己形成状況から総合的な学習の時間の成果と課題を見出した。また、これから求められる資質・能力につながる力や生き方や考え方等の自己概念形成状況を、自由記述から分析した。さらに、次期学習指導要領実施に伴う教職科目「総合的な学習の時間の指導法及びコアカリキュラム」に基づく指導上の課題を見出した。

#### はじめに—問題の所在—

現大学生が小・中・高等学校で受けてきた総合的な学習の時間の課題としては、成果を上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と指摘されている<sup>3</sup>。次期学習指導要領に先駆け、これからの社会の中で活用するために必要な資質・能力の育成を目指した教育を推進するための施策が打ち出されている。例えば、探究的な学習をさらに発展させ、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・能力の育成が掲げられている<sup>4</sup>。

次期学習指導要領実施を控える今、当初の趣旨・理念の達成状況の課題に着目し、これから求められるアクティブラーニングの視点である「主体的・対話的な深い学び」を成立させるためにも、現学習指導要領に基づく総合的な学習の時間が、大学生にとって、探究的な学習や協同的な学習は成り立っていたのか、教科と関連した深い学びとして概念形成はあったのか等、総合的な学習の時間による自己指導能力の自己形成への影響を見直す意義は深い<sup>5</sup>。

## 1. 研究方法

### 1.1 調査対象の学生について

総合的な学習の時間に係る調査対象は、筆者（小川）が担当する共通科目「教育学」の学生である。学部構成は表 1 に示す。平成 29 年度後期受講の 71 名である。

### 1.2 調査用紙について<sup>6</sup>

授業において、教育課程、学習指導要領、総合的な学習の時間、協同的な学び、体験活動等について学ぶ中で、小・中・高等学校における授業を振り返り、自己の人間形成への影響及び自己理解を見つめ直すと共に総合的な学習の時間の意義及び役割と課題を確認した。

総合的な学習の時間の実施状況を学生自身の実感から捉えるために、総合的な学習の時間の有益性、学習活動、身に付いたと感じる資質・能力（学習に対する主体的な態度、論理的・多面的・多角的に考える力、情報を収集・選択する力、情報を処理・表現する力等）に関する要素を質問項目の回答によって行った。さらに、有益性及び各教科との関連性の認識状況は自由記述によって、学びの深さに着目した。

表 1 調査対象の学部構成

	男	女	計
保健医療学部	4	2	6
総合リハビリテーション学部	13	7	20
医療福祉学部	2	3	5
医療経営学部	1	1	2
心理学部	18	17	35
看護学部	0	3	3
計	38	33	71

## 2. 結果と考察

### 2.1 総合的な学習の時間の有益感について

総合的な学習の時間について、どの程度「やってよかった」と感じているかを尋ねた結果を図 1 に示す。「とてもそう思う」が 11 人 (15.3%)、「わりに思う」が 32 人 (45.1%)、「少しそう思う」が 26 人 (36.6%)、「ほとんど思わない」が 2 人 (2.8%) であった。「とてもそう思う」「わりに思う」と応えた割合が 60.6%であった。6 割の大学生が、やってよかったと有益感を感じている。一方、有益感の低い割合は 39.4%であり、4 割の大学生は「やってよかった」とは感じてないことが認められた。

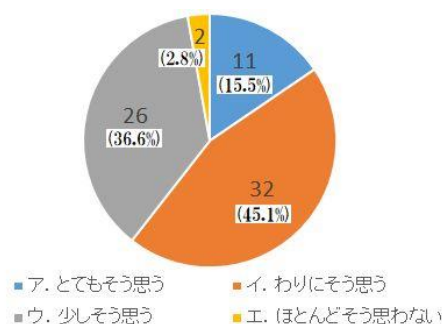


図 1 総合的な学習の時間の有益感

### 2.2 総合的な学習の時間における学習活動

総合的な学習の時間における学習活動について、「多くあった」を 3 点、「たまにあった」を 2 点、「まったくなかった」を 1 点として、各項目を得点化し、有益感（高）群、有益感（低）群別の平均値を比較したものを表 2 に示す。

有益感（高）群では、「11 仲間と一緒に調べ、まとめていくこと」(2.767)、「17 調べたことをノートやワークシートなどに記述すること」(2.698)、「26 仲間の活動について意見や感想を言う（書く）こと」(2.698)が多く、「21 調べたことを簡単な劇や紙芝居にして実演すること」(1.721)、「23

調べたことを地域の人たちの前で発表すること」(1.907)が少ないことが認められた。

一方、有益感(低)群では、「11 仲間と一緒に調べ、まとめていくこと」(2.464)、「13 調べるときにコンピュータで情報を集めること」(2.464)が多く、「21 調べたことを簡単な劇や紙芝居にして実演すること」(1.607)、「23 調べたことを地域の人たちの前で発表すること」(1.750)が少ないことが認められた。

表2 総合的な学習の時間の学習活動について比較

	有益感(高)	有益感(低)
1 課題をつくる時、自分のやりたい気持ちを大切にすること	2.465	2.143
2 課題をつくる時、十分に時間をとってじっくりと考えること	2.581	2.357
3 課題をつくる時、直接見たり、体験したりすること	2.372	2.107
4 調べてみたいことからについて、調べる方法をあれこれ考えること	2.651	2.357
5 調べてみたいことからについて、その答えを予想すること	2.488	2.321
6 その場に行って、見たり、確かめたり、実験したりすること	2.395	1.893
7 作物を育てたり、ものをつくったりすること	2.442	2.107
8 社会やまわりの人の役に立つ活動すること	2.488	2.179
9 人々が働いている場所で実際に体験すること	2.558	2.179
10 自分ひとりで調べ、まとめていくこと	2.442	2.321
11 仲間と一緒に調べ、まとめていくこと	2.767	2.464
12 調べるときに本や図鑑で情報を集めること	2.395	2.214
13 調べるときにコンピュータで情報を集めること	2.651	2.464
14 調べるときに会いに行ったり電話をしたりして、直接話を聞くこと	2.140	1.893
15 教科などで学習したことを総合的な学習の時間の中で使うこと	2.419	2.036
16 集めた情報をじっくりと時間をかけて整理すること	2.535	2.250
17 調べたことをノートやワークシートなどに記述すること	2.698	2.357
18 調べたことを模造紙や新聞にまとめること	2.581	2.179
19 調べたことを表やグラフにまとめること	2.442	2.036
20 調べたことをコンピュータなどを使って発表すること	2.372	2.107
21 調べたことを簡単な劇や紙芝居にして実演すること	1.721	1.607
22 調べたことを学校の友だちの前で発表すること	2.674	2.214
23 調べたことを地域の人たちの前で発表すること	1.907	1.750
24 学習カードや振り返りカードなどで、自分の活動を振り返ること	2.605	2.321
25 振り返りをした結果から学習の進め方を変更したり、追加したりすること	2.233	2.000
26 仲間の活動について意見や感想を言う(書く)こと	2.698	2.250
27 自分の活動について仲間から意見や感想を言って(書いて)もらうこと	2.581	2.357
28 調べ方やまとめ方について先生がアドバイスしてくれること	2.651	2.250
29 どうすればよいか困ったとき、先生も一緒に考えてくれること	2.488	2.250
30 先生のアドバイスが自分の活動にとっても役に立ったこと	2.558	2.214

差を比較すると、  
「6 その場に行って、見たり、確かめたり、実験したりすること」(0.502)「28 調べ方やまとめ方について先生がアドバイスしてくれること」(0.401)は大きく、「10 自分ひとりで調べ、まとめていくこと」(0.121)、「21 調べたことを簡単な劇や紙芝居にして実演すること」(0.114)は小さいことが認められた。「6 その場に行って、見たり、確かめたり、実験したりすること」

「28 調べ方やまとめ方について先生がアドバイスしてくれること」低位群への体験活動の場の設定、調べ方やまとめ方の細やかで個々に対応した指導支援・アドバイスの必要性が見出された。体験を通して課題を見つけ、解決を目指す方法を考え問題解決を図る学び方の中で、自分の生き方を見つめさせ、今までと違う自分に気づくといった機会と場の設定は重要である。

「21 調べたことを簡単な劇や紙芝居にして実演すること」両群共に低いレベルであるが、人前での発表の場の設定、創造性のあるプレゼンテーション作成の場の必要がある。

### 2.3 総合的な学習の時間で身に付いた資質・能力

総合的な学習の時間の成果として自分自身が身に付いたと感じている力について表3に示す。有益感が高く、身に付いたと感じる力について「とてもそう思う」「そう思う」(肯定感・高)と、有

益感が低く、身に付いた力について「あまりそう思わない」「そう思わない」（肯定感・低）を比較した。

表3 総合的な学習の時間において身に付いたと感じる力

自分自身に身に付いたと感じる力	有益感(高) 肯定感(高)	有益感(低) 肯定感(低)	差
1 自分の力で調べたり活動したりするようになってきた。	46.5%	11.3%	35.2%
2 あきらめずに最後まで粘り強く取り組むようになってきた。	46.5%	15.5%	31.0%
3 新しいことにチャレンジするようになってきた。	42.3%	16.9%	25.4%
4 “なぜ”“どうなっているの”などの疑問をもつようになってきた。	43.7%	16.9%	26.8%
5 物事をすすめる時に見通しをもった計画を立てるようになってきた。	43.7%	18.3%	25.4%
6 課題に対していろいろな考え方もつようになってきた。	47.9%	14.1%	33.8%
7 自分の考え方や学び方について他の人と比べるようになってきた。	47.9%	14.1%	33.8%
8 情報を集めるためにいくつかの方法を考えるようになってきた。	43.7%	12.7%	31.0%
9 目的に応じて必要な情報を選べるようになってきた。	47.9%	9.9%	38.0%
10 集めた情報の関連性を考え整理できるようになってきた。	45.1%	14.1%	31.0%
11 集めた情報に対して自分の考えをもてるようになってきた。	49.3%	16.9%	32.4%
12 自分の考えを自信をもって言えるようになってきた。	36.6%	22.5%	14.1%
13 自分の考えをわかりやすく伝える工夫をするようになってきた。	43.7%	14.1%	29.6%
14 相談して何かを進めることが楽しくなってきた。	39.4%	21.1%	18.3%
15 友だちのよさに気付くようになってきた。	46.5%	16.9%	29.6%
16 地域や学校で大人とあいさつや会話をすることが増えた。	38.0%	12.7%	25.4%
17 人に対する話し方や聞き方に気を配るようになってきた。	43.7%	8.5%	35.2%
18 まわりの人に積極的にかかわるようになってきた。	35.2%	21.1%	14.1%
19 活動について自分自身で振り返るようになってきた。	43.7%	15.5%	28.2%
20 活動についてさらによい方法を考えるようになってきた。	33.8%	14.1%	19.7%
21 自分のよさや得意なことがわかるようになってきた。	38.0%	16.9%	21.1%
22 自分の苦手なことや努力することがわかるようになってきた。	46.5%	11.3%	35.2%
23 自分の成長や自分に身に付いた力に気付くようになってきた。	40.8%	19.7%	21.1%
24 教科などで習ったことを総合的な学習の時間で生かせるようになってきた。	40.8%	19.7%	21.1%
25 教科などの学習にあらためて興味をもつようになってきた。	38.0%	25.4%	12.7%
26 教科などにおける勉強の大事さがわかるようになってきた。	47.9%	11.3%	36.6%
27 まわりの人々の生き方や仕事に関心をもつようになってきた。	47.9%	12.7%	35.2%
28 社会や身近な人のためにできることをしたいと思うようになってきた。	42.3%	15.5%	26.8%
29 自分の将来や進路について考えるようになってきた。	45.1%	14.1%	31.0%
30 これからの学習や生活で自信をもって取り組めるものがはっきりしてきた。	40.8%	19.7%	21.1%

（有益感・高），（肯定感・高）では、「11 集めた情報に対して自分の考えをもてるようになってきた。」（49.3%），「6 課題に対していろいろな考え方もつようになってきた。」（47.9%），「7 自分の考え方や学び方について他の人と比べるようになってきた。」（47.9%），「9 目的に応じて必要な情報を選べるようになってきた。」（47.9%），「26 教科などにおける勉強の大事さがわかるようになってきた。」（47.9%），「27 まわりの人々の生き方や仕事に関心をもつようになってきた。」（47.9%）が多く、「12 自分の考えを自信をもって言えるようになってきた。」（36.6%），「18 まわりの人に積極的にかかわるようになってきた。」（35.2%），「20 活動についてさらによい方法を考えるようになってきた。」（33.8%）が少なかった。（有益感・低），（肯定感・低）では、「12 自分の考えを自信をもって言えるようになってきた。」（22.5%），「14 相談して何かを進めることが楽しくなってきた。」（22.1%），「18 まわりの人に積極的にかかわるようになってきた。」（21.1%），「25 教科などの学習にあらためて興味をもつようになってきた。」（25.4%）が多く、「1 自分の力で調べたり活動したりするようになってきた。」（11.3%），「9 目的に応じて必要な情報を選べるようにな

ってきた。」(9.9%),「17人に対する話し方や聞き方に気を配るようになってきた。」(8.5%),「22自分の苦手なことや努力することがわかるようになってきた。」(11.3%),「26教科などにおける勉強の大事さがわかるようになってきた。」(11.3%)が少なかった。

差が大きかったのは、「9目的に応じて必要な情報を選べるようになってきた。」(38.0ポイント),「26教科などにおける勉強の大事さがわかるようになってきた。」(36.6ポイント),一方小さかったのは、「12自分の考えを自信をもって言えるようになってきた。」(14.1ポイント),「25教科などの学習にあらためて興味をもつようになってきた。」(12.7ポイント)であった。

顕著な差を示す「9目的に応じて必要な情報を選べるようになってきた。」(38.0ポイント),「26教科などにおける勉強の大事さがわかるようになってきた。」(36.6ポイント)については,生徒の認知状況と発達の最近接領域を意識した働きかけの必要がある。

一方,「12自分の考えを自信をもって言えるようになってきた。」(14.1ポイント),「25教科などの学習にあらためて興味をもつようになってきた。」(12.7ポイント)は,差が小さいものの,主体性,教科との関連性の質的なレベルアップを図る必要がある。

表4 自己指導能力の観点

#### 2.4 自己指導能力育成の視点

自己指導能力育成の観点から主体的に学ぶ態度を育むことは,思考力・判断力・表現力等の育成とともに,これから求められる「資質・能力」を備えた自己形成を図る深い学びを期待できることになり重要である。

表3の身に付いたと感じる力の要素を自己指導能力の観点でまとめたものを表4に示す。

	有益感(高)
学習に対する主体的な態度	69.0%
論理的・多面的・多角的に考える力	70.4%
情報を収集・選択する力	73.9%
情報を処理・表現する力	66.2%
まわりの人とかかわる力	63.9%
自己評価を行う力	64.5%
他教科等と関連させる力	62.9%
生き方を考える力	68.0%

「学習に対する主体的な態度」(質問項目1,2,3,4)69.0%,「論理的・多面的・多角的に考える力」(質問項目5,6,7)70.4%,「情報を収集・選択する力」(質問項目8,9)73.9%,「情報を処理・表現する力」(質問項目10,11,12,13)66.2%,「まわりの人とかかわる力」(質問項目14,15,16,17,18)63.9%,「自己評価を行う力」(質問項目19,20,21,22,23)64.5%,他教科等と関連させる力(質問項目24,25,26)62.9%,「生き方を考える力」(質問項目27,28,29,30)68.0%であった。

全ての観点において60%以上の大学生が身に付いた力を感じている。特に「論理的・多面的・多角的に考える力」,「情報を収集・選択する力」については70%以上であった(主体性)。しかし,表裏の関係となる有益感(低)群とは38~40ポイントの差があり,低位群への一人一人に対する主体性を高める指導・支援の工夫改善を図る必要性が見出された。

## 2.5 学習経験の認識状況

表5 学習活動の意味・有益性の認識状況

記述内容（学びの深さ）レベル	人数	%
A. 有益性・特色性・主体性・探究性・協同性	14	19.7%
B. より具体的な「良かった」「役立った」	20	28.2%
C. 単に「良かった」「役立った」	14	19.7%
D. 記述無し	23	32.4%

総合的な学習の時間を通して、学んだことや経験したことで、「やってよかった」「役に立った」と思ったことについての自由記述を表5にしめす。「記述無し」が32.4%であった。「A. 有益性・特色性・主体性・探究性・協同性のある記述」は

- ◎ レポートの作成をしていると、自然と色々な人の意見を参考にすることになる。自分の思いも寄らない視点の発見と吸収であり、色々な視点を集約させて考えることができると自分の成長を感じられた。
- ◎ 発表の機会が多かったので、様々な意見を聞いて、人はこう考えるのか、自分ならこう考えるというようになった。
- 大地震や津波の映像を見て考える授業、調べたことを紙にまとめて発表した。

19.7%で2割に満たなかった。「C. 単に良かった、役立った」の記述も19.7%であった。

この記述内容の例から、活動を振り返る場はあっても、学びの意味や意義などを具体的に表現するために語彙力を駆使し、考えや表現を練り上げ、記述内容を磨き合う学習経験の差が見出された。

## 2.6 教科との関連性についての概念の形成状況

表6 教科との関連性の認識状況

記述内容（学びの深さ）レベル	人数	%
A. より具体的な教科の既習事項の活用場面	18	25.4%
B. より具体的な「使った」「役立てた」	13	18.3%
C. 単に「使った」「役立てた」	5	7.0%
D. 記述無し	35	49.3%

教科などで勉強したことで、「総合的な学習の時間で使ったこと・役に立ったこと」についての自由記述を表6に示す。「記述無し」が49.3%でほぼ5割であった。「A. より具体的な教科の既習事項の活用場면을記述」は25.4%で3割に満たなかった。

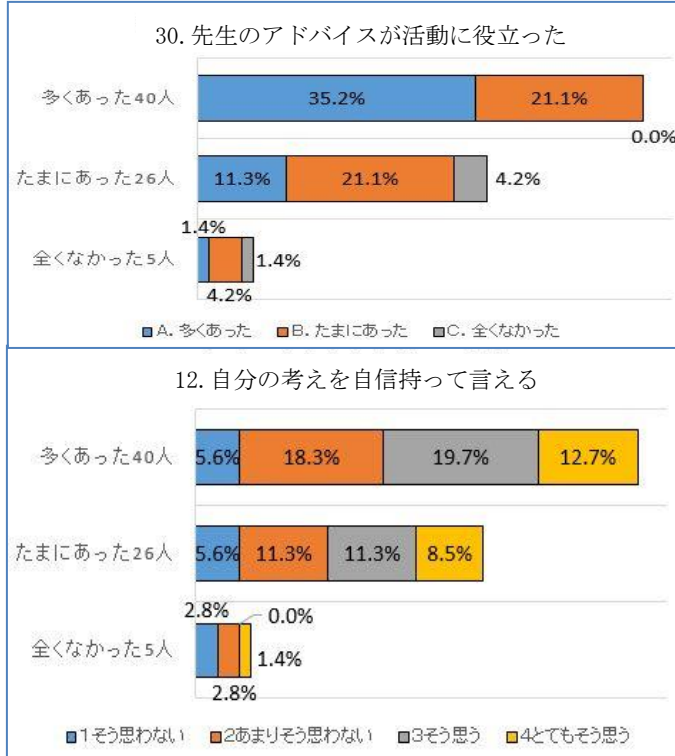
- ◎ 大人との関わり事がある際には、国語で学んだ敬語（謙譲語、尊敬語、丁寧語）などが活用できた。
- ◎ 理科の実験などで先に答を考察するように、「総合的な学習においても課題解決に向けて先に考察するようになった。
- ◎ みんなにわかりやすく伝えられるようにするための語彙力が国語を習ったことで役立った。
- 仕事をするということはどういうことか分かった。
- 日々の生活。算数の計算。
- プリント学習が役立った

教科の既習事項を総合的な学習の時間での活用の目的や意義を具体的に振り返ってまとめ・表現する工夫等の差が見出された。各教科で育成する資質・能力との関連付けた総合的な学習

の時間における学びの過程と結果の概念形成については、差が認められた。

## 2.7 自分の活動を振り返る（学習カードや振り返りカード）活動の比較

「24. 学習カードや振り返りカード等で、自分の活動を振り返ること」（多くあった：56.3%，



たまにあった：36.6%，全くなかった：7.1%）に対する「先生のアドバイスの影響（授業）」（左上図：図1の上），「自分の考えを自信持って言える（身に付いた力）」（左下図：図2の下）を示す。

「先生のアドバイス」については、「多くあった」以外は52.2%であった。振り返る授業が多くあった授業では、たまにあった授業に対し3倍の役立ち感が認められた。

下図の「自分の考えを自信持って言える」については、「そう思う」「とてもそう思う」が52.2%であった。振り返りの授業が全くなかった授業では、自分の考えを自信を持って言えるは2割程度であった。

主体的な学びの観点から、活動への興味・関心をもたせ、見通しをもって取り組

図2 自分の活動の振り返り

み、自己の活動を振り返り、さらに次への挑戦意欲につなげる等、問題意識、問題解決過程、振り返り・改善を自ら組み立て自らマネジメントする活動体験が少なかったことが考えられる。取り組む課題の意味や見通しを確実に理解させる場と時間の確保、課題発見や問題解決能力を養う働きかけの内容とタイミング及び意識付けのある振り返りの場が役立ち感に影響することが見出された。

### おわりに—成果と課題—

総合的な学習の時間は、「生きる力」を育成する重要な時間として創設され、思考力、判断力、課題発見や問題解決する力を身に付け、自己の生き方やあり方を考えることができる自己指導能力の育成が期待されている。本研究においても総合的な学習の時間により人格形成が図られ、その意義や効用が見出された。

(1) 6割の学生が総合的な学習の時間を「やってよかった」と思いながら学習活動を行っていたことが認められた。特に自己指導能力を構成する「学習に対する主体的な態度」, 「論理的・多面的・多角的に考える力」, 「情報を収集・選択する力」を身に付いた力として感じていることが見出された。



(2) 学習活動の頻度における有益感（高）群と有益感（低）群では、「その場に行き、見たり、確かめたり、実験したりすること」、「調べ方やまとめ方について先生がアドバイスしてくれること」に大きい差が認められた。また、両群共に頻度の低い学習活動「調べたことを簡単な劇や紙芝居にして上演すること」が見出された。

(3) 身に付いた力に関しては、（有益感・高）、（肯定感・高）群と（有益感・低）、（肯定感・低）群において、「目的に応じて必要な情報を選べるようになってきた」、「教科などにおける勉強の大事さがわかるようになってきた」の自己形成に差が認められた。

(4) 振り返りの場に対する教師の指導及び自己認識への影響について、振り返る場が多いほど、教師の指導・助言は有効に働き、「自分の考えを自信を持って言える」の肯定的評価が5割程度であることが認められた。

(1)から(4)より、個々の資質向上を図るため、自己指導能力の要素を展開し、個々の学びを保障する必要がある。総合的な学習の時間はあくまで生徒個々が課題にどう向き合い、どう感じるかである。したがって、低位群に寄り添い主体的な学びに繋がる活動にする必要がある。

特に、大学の教職課程では、共通的に修得すべき資質・能力を示された教職課程コアカリキュラムに基づき、教育課程編成やシラバスの作成及び趣旨を生かす対応が求められており、教師の実践的指導力の育成が問われる。対話・コミュニケーションを伴う観察や実験、討議などの活動を通して学び合う関係をつくり、知識を共有し、活用していく「学び」へ転換を丁寧に図る必要がある。問題解決学習に協力して取り組む試み、多人数授業でも、4～5人ずつのグループをつくり、特定のプロジェクトについて主体的で協同学習を展開し、低位群の生徒を埋没させないような深い学びを実現する演習が必要である。

一方、探究的学習のプロセスを構成する自己指導能力やアクティブラーニングに結びつく要素の機能化が十分なされていないと思われる課題も見出された。個々の成長や悩みに寄り添うこと、自信や勇気を持たせて困難な状況を乗り越えさせること、これらの経験を積み重ねること等、自己認識に必要な課題も見出された。

(5) 4割の学生が総合的な学習の時間を「やってよかった」とあまり実感できず過ごしていたことが認められた。身に付けた知識及び技能を活用した有益性の実感や学んだことを自己と結び付けて、自分の成長を自覚したり自己の生き方を考えたりすることが少ないことが認められた。

(6) 学習活動の課題は、「その場に行き、見たり、確かめたり、実験したりすること」「調べ方やまとめ方について先生がアドバイスしてくれること」「調べたことを簡単な劇や紙芝居にして上演すること」の体験そのものの頻度が少ないことが認められた。成功体験や失敗体験も、振り返ることによって成長やグループ・学級・学校の発展に繋がる。教師は経験学習の学びのサイクル（具体的経

験・省察・概念化・積極的試行→深い学び)を意識し、ステップごとの有効なファシリテーションにより省察を行い、家庭や地域・社会への啓発・普及及び結びつきの強化を通して、意図的に主体化を図る必要性が見出された。

(7)「自分の考えを自信をもって言えるようになってきた」「教科などの学習にあらためて興味をもつようになってきた」「教科などにおける勉強の大事さがわかるようになってきた」など、表現力や教科と関連付ける力の実感が低いことが認められた。学習を見直し振り返る場面、グループなどで対話する場面、考える場面と教え込む場面等をどこに設定しどのように組み立てるか、教師に問われる専門性や指導性が見出された。

(8)教科関連性で49.3%、総合的な学習の時間の意味・有益性で32.4%の学生は、自由記述が無く、教科関連で25.3%、意味・有益性で47.9%の学生が自己認識を示す記述の具体は認められなかった。言語活動等を通じ、主体的・協働的な学びを実現すると共に、学習した知識と技術を生かして、家庭生活や地域の実情等と関連付けて課題を設定し、自ら考え解決を図る問題解決能力の育成、教科及び総合的な学習の時間の学びを通じた社会とのつながり、相手意識を持った発信力の育成等の必要性が見出された。

(9)「自分の考えを自信持って言える」の否定的評価は40.9%であり、振り返る場の少ないほど高い率が認められた。「先生のアドバイスが活動に役立った」では、振り返る場の少ないほど、役立ち感は低い傾向が認められた。

(5)から(9)より、総合的な学習の時間において、一人一人に寄り添う指導と助言を絶やさないことが必要で、より深い問題意識と新たな挑戦意欲が芽生えるように働きかけることが重要である。これにより活動の意味付け・価値付け・省察・気づきの共有・課題発見・積極的試行・社会貢献性の自己形成を図り、自己認識を深める振り返りの場や書く活動の工夫改善の必要性が見出された。

そのために、深い学びの鍵となる物事を捉える視点、思考の視点を明確にし、個々の理解状況の吟味を行い、自らの思考のメタ認知の確立を図る。そして、学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせることができる指導性・専門性が求められる。さらに、知的創造性とコミュニケーション能力の獲得し、その認識をより高次元に発展させ、主体的・対話的な深い学びを実現する授業改善に取り組み、思考・探究・表現の高い学びを実現する必要がある。

## 引用・参考文献

- 1) 文部科学省（中央教育審議会）（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)）「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（答申）」，p11，平成28年.
- 2) 文部科学省「中学校学習指導要領」，pp.116-117，平成20年.
- 3) 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）」，p15，平成22年.
- 4) 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ（[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377064\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377064_2.pdf)）「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて（報告）」，pp.1-33，平成28年.
- 5) 小川 潔，岡田大爾「総合的な学習の時間の意義と重要性及び実践上の課題—学習指導要領における内容分析を通して—」『広島国際大学 教職教室 教育論叢』第10号，pp.71-79. 2018.
- 6) 東京都教職員研修センター「総合的な学習の時間の成果に関する調査研究」『東京都教職員研修センター紀要』第3号，pp.169-190，平成15年.