

「総合的な学習の時間」における現状の検討と展望

—教員養成課程の学生の記述を通して—

胡 田 裕 教[†]

The Current Status and Prospects of “The Period for Integrated Studies”:
Through the Descriptions by Students in a Teacher Training Course

EBITA Hiroyuki

Abstract

The purpose of this research is to explore the inquiry tasks and evaluation criteria set by students who belong to a teacher training course while preparing the learning guidance plan for “The Period for Integrated Studies”. As a result, as for inquiry tasks, most students thought that “tasks according to the characteristics of the area and school” were necessary for the students in the elementary and secondary education stage. Regarding the evaluation criteria, as a result of the analysis of text mining, considering from the spread of words, it is said that the basics of “knowledge-understanding-skills” were valued, and the emotional area of “motivation-interest-attitude” was positioned as the basis of the activity. The aspect that it was done became clear.

キーワード：総合的な学習の時間，生きる力，教員養成課程

Keywords: integrated studies, zest for living, teacher training course

[†] 大阪産業大学 全学教育機構 教職教育センター 非常勤講師

草稿提出日 2月26日

最終原稿提出日 3月15日

1. 問題の所在と目的

初等中等教育段階における「総合的な学習の時間」が近年注目を浴びている。新たに始まる学習指導要領では、その目標について次のように示されている。「中学校学習指導要領(平成29年告示)」(文部科学省, 2018b)第4章「総合的な学習の時間」第1目標では、「探究的な見方・考え方を働かせ、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・能力を次のとおり育成することを目指す。(1)探究的な学習の過程において、課題の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、探究的な学習のよさを理解するようにする。(2)実社会や実生活の中から問いを見だし、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)探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う」。小学校(文部科学省, 2018a)でも、同様の内容が示されている。これらは、横断的で探究的な学習を通して問題解決を図り、自己の生き方を考えていこうとするものである。高等学校(文部科学省, 2019a)では、それをさらに強調するように、「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」に名称を変更して実施する。そこでは、「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を発見し、解決していく」(文部科学省, 2019b)としている。新しい学習指導要領は、小学校では2020年度、中学校では2021年度からそれぞれ全面実施、高等学校では2022年度から学年進行で実施される。一方、大学の教職課程における科目の一つとして2019年度から「総合的な学習の時間の指導法」が新たに導入された。これまでは専門的に扱う科目として設定されてこなかった。これらの「総合的な学習の時間」に関する文部科学省の動向については、社会の変化の中で求められる資質・能力の育成と大きな関わりがあるだろう¹⁾。

先行きが不透明な時代において、子どもたちがどのようにして生きていくことができるのかという問いに子どもたち自身で答えることができるような教師の関わりは不可欠である。本稿では、その突破口を「総合的な学習の時間」に求め、生きる力を育むためには、授業実践において何を評価する必要があるのかということについて教員養成課程の学生の記述を通して考察する。つまり、児童生徒との肌感覚の交流を伴った教育実習を終えた学生が、「総合的な学習の時間」で取り扱う内容について、児童生徒にとって必要となる探究課題は何であると考えたのか、どこに焦点化して指導、評価しようとしたのかについて考察することを目的にする。教員養成課程で教育実習段階まで終えた学生が、「総合的な学習の時間」で取り扱う内容についてどのように考え、近い将来、教育現場で実践を行っていこうとするのかを考察することは、次世代の教育のあり方を考える意味でも意義ある

ことだと考えられる。

先行研究としては、教職課程の「総合的な学習の時間」に関する科目を取り扱っている論考について、近年では教師教育者教育に分類されるような「総合的な学習の時間の指導法」自体に直接焦点を当てる傾向が多く散見される。その一方で、児童生徒時代の「総合的な学習の時間」に対する学生の詳細な意識調査から分析した渡邊・田代(2020)、あるいは、異なる教科領域を専門にする教員養成系大学生が、「総合的な学習の時間」の学習指導案を作成する過程で、CSCL環境²⁾によりコメントし合う学習活動を実践した永田・鈴木 他(2005)などがある。本稿は、教員養成課程に所属する学生が「総合的な学習の時間」の学習指導案を作成するにあたって、児童生徒にとって必要とする課題は何であると考えたのか、評価の観点について何を重視したのかを考察するところにその特徴を有する。

2. 研究方法

(1) 研究対象等

20XX年度³⁾、教員養成課程の主に初等教育英語選修、中等教育英語専攻、初等教育日本語教育選修に所属する3年生を中心にしたクラス（一部4年生や大学院生も履修）で合計59名（研究協力者）を対象にした。その学生たちに対して、筆者は教職科目「教科外活動の研究」として半期（後期）の授業を行った。「教科外活動の研究」は教職課程における「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」の中に属する。授業では、「総合的な学習の時間の指導法」と「特別活動の指導法」について中心に取り扱うことにした。本稿では、そのうち、「総合的な学習の時間の指導法」についての領域を対象にした。

(2) 調査時期と方法

調査時期は、20XX年度後期の第11回から第15回までの授業において、それまでの授業を踏まえ、学習指導案の作成、個人内検討、プレゼンテーション、グループ内検討、総合検討を行った。その上で、学習指導案の修正も行った。そのような過程を経て完成させた学習指導案に焦点を絞ることにした。「教科外活動の研究」は「総合的な学習の時間」と「特別活動」を射程に入れたことより、学習指導案を作成するにあたって、「総合的な学習の時間」を選択した学生（51名）もいれば、「特別活動」を選択した学生（8名）もいた。本稿では、その内、「総合的な学習の時間」を選択した51名を最終的に対象とした。授業に関しては、「総合的な学習の時間」を扱った第1回と第7回から第10回までの授業を踏

まえた上で、第11回から第15回までを対象にした。

「総合的な学習の時間」の学習指導案作成における項目内容については、①学校の特徴の設定、②校種、③学年、④授業教科名、⑤題材名、⑥本時の目標、⑦本時の評価規準、⑧本時の指導（導入・展開・まとめ）とした。①の「学校の特徴の設定」については、授業を行おうとする学校の状況やその学校で学んでいる児童生徒の特徴を具体的に想定した上で学習指導案作成に取り掛かるようにした。これは作成する学習指導案が単なる演習ではなく、より実効性のあるものにするために行った。つまり、学習指導案を作成する学生が切実性や当事者性、そして主体性を感じることができるよう働きかけを行った。本稿では、「総合的な学習の時間」の学習指導案に最終的に記述された内容から児童生徒にとって必要となる探究課題は何であると考えたのかを分類する。その上で、学生が考える評価規準に焦点化し、テキストマイニングを用いて特徴を分析する。

（3）授業について

「教科外活動の研究」の授業内容を表1に示した。シラバスでは、授業目標として、『特別活動』や『総合的な学習の時間』を中心とした教科外活動の意義と理論、目標と課題、具体的な指導内容を理解するとともに、それらの指導の在り方について考えを深める。また、児童・生徒の主体性を尊重した活動を支援していくことができる資質や能力、指導法の習得を目標とした。授業計画・方法として、「授業は基本的に講義形式を取るが、内容に応じて個人ワークやグループワーク、グループディスカッションなどの他者とかかわる機会をできるだけ多く持つようにする。また、講義の中でプレゼンテーションやワークシート、レポートの記入、小テストなどを実施する」とした。

また、授業の形式としては、授業終了後にA4版用紙1枚に集約したフォーマットに「授業の中で一番大切だと思ったこと」と「疑問事項」をそれぞれ3行程度で毎回記述することとし、前回までの授業で自分が記述した内容をすぐに確認できる状態にした。「疑問事項」については、教員に対する質問というよりもむしろ、自分に対して問いを立て自分で調べる項目である。学生がこれらを毎回行うことによって、自己を俯瞰する形式で学習を進めることが可能になる。そして、その積み重ねが学習指導案に反映されるしくみにした。作成した学習指導案は1グループ4名を基本とし、一人20分間の学習指導案のプレゼンテーションを行った。その後すぐに、グループ内のメンバーからの質問や意見を受け、続けて発表者から実施後の感想や他者からの評価等に対する感想を述べるなどの意見交換や振り返りの時間を20分間設けた。その後、必要であれば学習指導案を修正し完成させた。

表1 「教科外活動の研究」の授業内容

回	授業内容
第1回	オリエンテーション（授業計画とその進め方、評価方法等をシラバスを確認しながら行う。児童生徒時代を振り返る）
第2回	教科外活動の位置づけと教育的意義（1）：特別活動の歴史と位置づけ
第3回	教科外活動の位置づけと教育的意義（2）：教育課程における特別活動の教育的意義
第4回	学級活動・ホームルーム活動の理論と指導法
第5回	学校行事・生徒会活動の理論と指導法
第6回	特別活動における指導・評価の基礎理論 【小テスト①】
第7回	総合的な学習の時間の位置づけと教育的意義
第8回	総合的な学習の時間の全体計画・単元計画（1）：年間指導計画
第9回	総合的な学習の時間の全体計画・単元計画（2）：実践事例
第10回	総合的な学習の時間の指導法と評価 【小テスト②】
第11回	学級活動の具体的指導法①：学習指導案の作成
第12回	学級活動の具体的指導法②：学習指導案の検討
第13回	学級活動の具体的指導法③：グループ内での学習指導案のプレゼンテーションと検討、振り返り1
第14回	学級活動の具体的指導法④：グループ内での学習指導案のプレゼンテーションと検討、振り返り2
第15回	授業のまとめ（教科外活動の意義と課題、理論と指導法についてグループディスカッションを行うことによって振り返り、自分の考えをまとめ総括する。）

（二重枠内が「総合的な学習の時間」に関わる授業を示す）

3. 結果と考察

（1）選択校種・学年、並びに題材名（タイトル）

学生が最終的に作成した学習指導案に記載された校種や学年別人数、取り上げた題材名（タイトル）を表2に示した。校種別合計人数については、小学校を取り上げた学生が多く、72.5%であった。ただ、初等教育に所属する学生が本クラスでは71.2%であり、クラス内構成にほぼ匹敵している。内訳として、初等教育段階の小学校では、高学年である5年生、6年生が、それぞれ12名、14名と多く、この2つの学年で小学校の70.3%を占めている。なお、低学年（1年生、2年生）は0名であった。これらについては、活動の広がりや豊富な内容という観点から小学校高学年が多く選択されたのではないかと思われる。

一方、中等教育段階においては、中学校が13名と圧倒的に多く、高等学校は1年生の1名のみであった。

題材名については、学校の特徴の設定に記載した内容をもとにして、目の前に存在する

表2 作成された学習指導案の校種別等人数並びに題材名一覧

校種	学年	人数	校種別 合計人数	割合 (%)	題材名
小学校	1年	0	37	72.5	
	2年	0			
	3年	5			「どんな職業があるかな？(商店編)」, 「車をたくさん走らせよう!」, 「年表を作って自分のことを伝えよう!」, 「香川県の水不足問題を解決しよう」, 「伝えよう!岡山の魅力!」
	4年	6			「ぼくたち、私たちは給食マスター」, 「〇〇川の未来を考えよう」, 「塩田の歴史を知って伝えよう!」, 「こども 110 番のお家を探そう」, 「鯨船祭り」, 「町を支える仕事を知ろう!」
	5年	12			「くらしを見つめよう～防災マップづくり～」, 「お米マイスターになろう」, 「△△ ⁴⁾ 市の郷土料理を米から作ろう!」, 「つくろう、〇〇米!!」, 「百人一首かるた」, 「考えよう!自分の将来の姿」, 「ボール遊びを一緒にしよう」, 「みんなの思い出に残る6年生を送る会をつくろう!」, 「美味しいおにぎりを作ろう!」, 「校区内の見所をみつけよう」, 「ふるさと△△ ⁵⁾ をもっと知ろう」, 「キャンプでの登山計画を立てよう」
	6年	14			「浜名湖を救え!」, 「あの偉人は、こんなにすごい人だった!」, 「地域交流行事での学級の出し物を考えよう」, 「平和の鐘をならそう」, 「SDGsについて知ろう」, 「アウトプットラーニング」, 「世界がもし 100 人の村だったら?ワークショップ」, 「△△ ⁶⁾ の抹茶の秘密を探れ!」, 「世界と日本のつながり」, 「防災について探究しよう～歴史編～」, 「自分の将来を想像してみよう」, 「お茶について知ろう」, 「学区の歴史的な建物を調べよう」, 「安全防災マップをつくって配ろう!」
中学校	1年	4	13	25.5	「世界の貧困問題とその解決に向けて」, 「将来について考えよう」, 「討論会」, 「グローバルで豊かなまちを目指して」
	2年	6			「世界のトイレを観察しよう～日本の豊かさの再確認～」, 「地域の働く人々から学ぶ」, 「地元をPRしよう」, 「自己実現に向けて将来を考えよう」, 「老人ホーム」, 「職場体験を通して自分の生き方について考えよう」
	3年	3			「少子高齢化の解決策」, 「つながる世界、つながる心」, 「わたしたちの川を守ろう」
高等学校	1年	1	1	2.0	「自分ってどんな人間? 自己を見つめ直そう」
	2年	0			
	3年	0			
合計			51	100.0	

と想定した児童生徒が、何ができるようになるかについて考えた内容を自分の言葉に言い表してタイトルにしたものである。したがって、様々な内容の構成になっている。また、これらの題材名から探究課題が推測できる。学習指導要領解説版の各校種の総合的な学習（探究）の時間編（文部科学省，2018c・2018d・2019b）では、目的を実現するにふさわしい探究課題として、小学校で3つ、中学校，高等学校で4つの課題を挙げている。①現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題（国際理解，情報，環境，福祉，健康など），②地域や学校の特色に応じた課題，③生徒の興味・関心に基づく課題，④職業や自己の将来に関する課題である。小学校は①～③の3つ課題になっているが，④の内容については，キャリア教育の観点として③に含まれている。この4つを指標にして表2の題材名を分類すると，①は16件（31.3%），②は23件（45.1%），③④はともに6件（11.8%）であった。「②地域や学校の特色に応じた課題」をクラスの半数近くの学生が取り上げていたことがわかる。なお，小学校の「③生徒の興味・関心に基づく課題」に含まれている「④職業や自己の将来に関する課題」については3件含まれていたことより，「④職業や自己の将来に関する課題」は実質9件（17.6%）ということになる。

（2）評価規準

評価規準については、「本時の評価規準」として学生に示し，3つの規準をそれぞれ記述するように指示した。評価規準とは，児童生徒に身につけさせたい資質・能力を具体的に表したものであり，評価の基本的な考え方のことである。そこで，学生が児童生徒にどのような力をつけさせたいと考えているのかについて記述された153個の評価規準を樋口（2014）が開発したテキストマイニングKH Coderを使用し分析した。バージョンとしてはKH Coder 3を使用し共起ネットワークコマンドを用いて分析を行った。「共起ネットワーク」とは，共起の程度が強い語を線で結んだネットワークのことで，強い共起関係ほど濃い線で描画できたり，出現数の多い語ほど大きい円で描画できたりする（樋口，2014）特徴をもつ。共起ネットワークコマンドを用いて語と語のつながりや関連する程度を可視化したものが図1である。また，記述された評価規準で示された語句を抽出語として出現の多い順に示した結果が図2である。ここでは，3回以上の頻度で出現した語のみを取り上げた。

図1を見ると，6つのブロックに分かれていることがわかる。〈思考－判断－表現〉のブロック，〈学ぶ－向かう－力〉などのブロック，〈知識－理解－技能〉などのブロック，〈意欲－関心－態度〉などのブロック，〈問題－解決－資質－能力〉のブロック，〈学習－活動〉のブロックである。比較的円や線の色が濃く，大きな円になっている〈思考－判

断-表現〉のブロック、〈学ぶ-向かう-力〉などのブロック、〈知識-理解-技能〉などのブロック、〈意欲-関心-態度〉などのブロック、〈問題-解決-資質-能力〉のブロックの5つのブロックについては、出現している語が文部科学省などでよく用いられる語なので学生にとっては馴染みが深かったと思われる。その中で特徴的なものを挙げると、〈意欲-関心-態度〉などのブロックについては、一番広がり大きなブロックになっている。〈意欲〉、〈関心〉、〈態度〉という情動的な部分と様々な語と関連付けている。何かに〈取り組む〉場合、〈職業〉を〈見つける〉場合、そして〈地域〉に〈協力〉する場合などとも関連付けている。〈意欲〉、〈関心〉、〈態度〉が多くの活動場面の根底に必要なものとして理解している学生が多いと考えられる。次に、〈知識-理解-技能〉などのブロックについて、そこに〈生き方〉が関連している点である。児童生徒が現代のような知識基盤社会の中で生き抜くためには、〈実践〉の中で〈技能〉を生かす際に、それを裏付ける〈知識〉が必要であると考えているところである。量的には多くないものの、基礎を大切にする層が一定数存在することが考えられる。

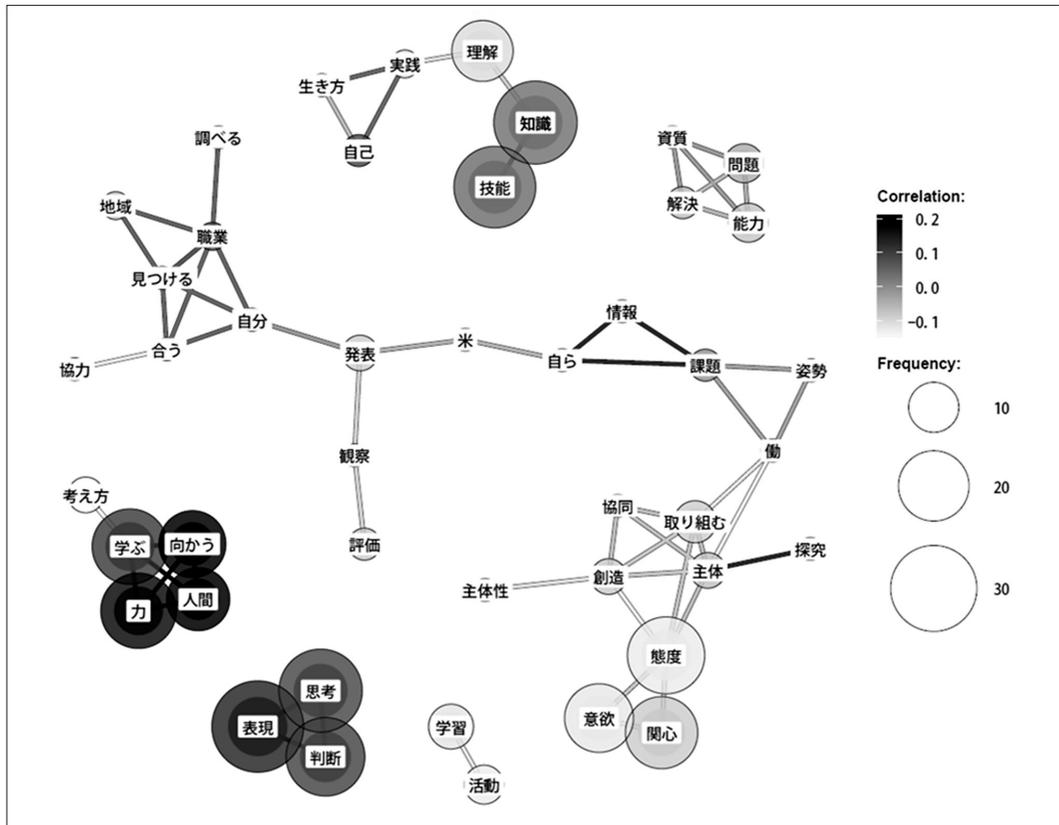


図1 「総合的な学習の時間」の学習指導案における評価規準の共起ネットワーク

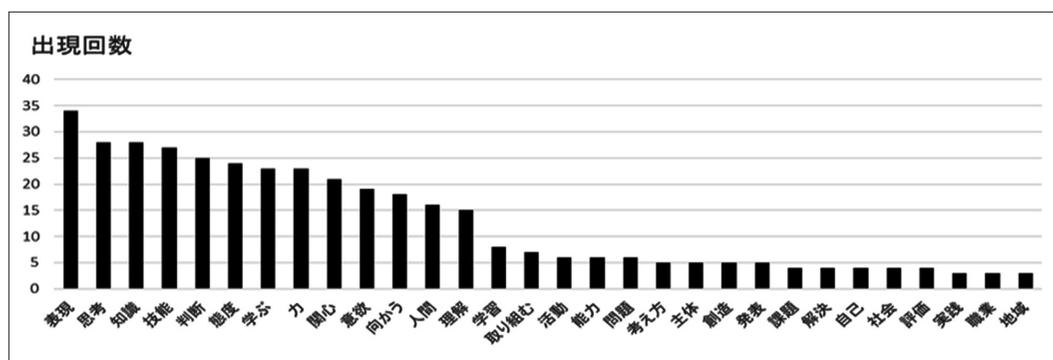


図2 「評価規準」の抽出語と出現回数（3回以上）

両者に共通するところは、語について一定の広がりが見られるブロックで中心となる語は高次元の認知領域ではないということである。つまり、認知領域の基礎、基本となる〈知識－理解－技能〉や認知領域ではなく情動領域に属する〈意欲－関心－態度〉である。これらの結果より、基礎、基本を大切に考え、情動領域を活動の根底に位置づけたという側面が見受けられる。

4. まとめと今後の展望

本稿の目的は、教育実習を終えた学生が、「総合的な学習の時間」で取り扱う内容について、児童生徒にとって必要とする課題は何であると考えたのか、評価の観点について何を重視したのかを考察することであった。研究結果としては、探究課題（題材名）については、初等中等教育段階の児童生徒にとって、「②地域や学校の特色に応じた課題」が必要だと考えた学生が最も多かった。評価規準については、テキストマイニングの分析結果として、語の広がりから考察すると、〈知識－理解－技能〉という基礎、基本を大切にし、〈意欲－関心－態度〉という情動領域を活動の根底に位置づけたという側面が明らかになった。もちろん、これらの結果は一般化に耐えるものではなく一事例に過ぎない。しかし、一事例であっても現実に存在する結果であることには違いない。

教員養成という観点から、近年、「教員養成フラッグシップ大学」の構想が話題になっている。教員養成フラッグシップ大学とは、日本の教員養成を新たな次元への変革を牽引する等の役割を有する。文部科学省(2020)では、その目的や必要性を、「教師の養成・研修に大きな役割を担っている教員養成大学・学部等の現状としては、教育現場が期待する新たな教育課題やニーズに適時・的確に対応し得る機動的な教員養成・研修の深化、またそれを超えた先導的な試行等を十分に行えるだけの体制・状況とはなっていない。」「『教員養成フラッグシップ大学』の構想は、このような現状から踏み出し、Society5.0時代に

ふさわしい教員養成の在り方自体を変革していくための牽引役となる大学を創出する必要があるとの危機感から提言されたものである」としている。その中で、教育研究力として重要な位置づけに挙げているのがSTEAM教育である。STEAM教育とは、Science (科学)、Technology (技術)、Engineering (工学)、Art (芸術)、Mathematics (数学) の各教科での学習を社会における課題解決に生かすための教科横断的な教育のことである。これは、「総合的な学習の時間」が創設された歴史から鑑み、教科横断的な教育という観点からも「総合的な学習 (探究) の時間」と非常に近い感覚を共有できるものであり、まさに「総合的な学習 (探究) の時間」の根底に流れる考え方と共通するものである。こうしたことも、本稿冒頭に「『総合的な学習の時間』が近年注目を浴びている」と記述した理由の一つである。このように、「総合的な学習 (探究) の時間」の意義の重要性が今まで以上に注目されるようになった。教科横断的な教育を行う教師を教科横断的なカリキュラムで育てることは重要であろう。また、次代の教育の姿をトップダウンで待ち受けるだけでなく、ボトムアップで形作ることも一方では必要であろう。生きる力を育む「総合的な学習 (探究) の時間」の動向を引き続き確認していきたい。

〈注〉

- 1) 知識基盤社会の時代において子どもたちに必要な能力としてDeSeCo (経済協力開発機構 (OECD) が組織したプロジェクト) が定義した主要能力「キー・コンピテンシー」の影響を受けて、とりわけ2000年以降、キャリア教育、キャリア形成等の文脈として、文部科学省では「基礎的・汎用的能力」、内閣府では「人間力」、経済産業省では「社会人基礎力」、厚生労働省では「就職基礎能力」などが提唱された。
- 2) 「CSCL」とは、「Computer Supported Collaborative Learning : コンピュータにより支援された協調学習」の略称。
- 3) 研究協力者の特定を防ぐために年度を伏せた。
- 4) 場所の特定を防ぐために名前を伏せた。
- 5) 場所の特定を防ぐために名前を伏せた。
- 6) 場所の特定を防ぐために名前を伏せた。

〈引用文献〉

- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』
ナカニシヤ出版
- 文部科学省 (2018a) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』 東洋館出版社

文部科学省（2018b）『中学校学習指導要領（平成29年告示）』東山書房

文部科学省（2018c）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な探究の時間編』
東洋館出版社

文部科学省（2018d）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な探究の時間編』
東山書房

文部科学省（2019a）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』東山書房

文部科学省（2019b）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編』
学校図書

文部科学省（2020）「Society5.0時代に対応した教員養成を先導する教員養成フラッグシッ
プ大学の在り方について（最終報告）」中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部
会 教員養成のフラッグシップ大学検討ワーキンググループ

永田智子・鈴木真理子・中原 淳・西森年寿・笠井俊信（2005）「CSCL環境による異教科
領域間交流が教員養成系大学生に及ぼす学習効果」『日本教育工学会論文誌』28巻suppl
号, pp.5-8

渡邊 均・田代裕一（2020）「「総合的な学習の時間」に関する研究Ⅰ－大学での教職教育
への示唆－」西南学院大学『人間科学論集』第16巻第1号, pp.227-264