

# 教職課程科目「総合的な学習の時間の指導法」に関する理論的考察 －受講者の学習経験に注目して－

栗山靖弘\*

## Theoretical Study on “Teaching Method of Periods for Integrated Study” - A Focus on Students’ Learning Experience -

Yasuhiro KURIYAMA \*

### Abstract :

“Teaching Method of Periods for Integrated study” began in 2019 as a subject for teacher education in universities. “Periods for Integrated study” appeared in course of study in 1998. However, the curriculum for teacher education in universities has not included this subject. Therefore, we need to discuss the syllabus, class, and evaluation of the subject.

This study clarifies the reality of students who pursue “Teaching Method of Periods for Integrated Study” through previous studies on it. Furthermore, this study focuses on students’ learning experience of the “Periods for Integrated Study” until high school because the learning experience has individual differences. Students’ learning experience depends on the teachers’ effort until secondary education. It is difficult for us to make class of the “Teaching Method of Periods for Integrated Study” if we do not grasp the learning experience. To make significant class, we need to grasp the students’ learning experience.

The three primary findings of this study are as follows:

First, this study analyzed the students’ learning experience through some prior research. According to these studies, students have various images about “Periods for Integrated Study.” Though many students have a positive image toward the subject, some students have negative images as well. Further, some students do not have enough experience required for the purpose of the subject. This is an important condition that constructs the “Teaching Method of Periods for Integrated Study.”

Second, we need to plan classes based on the learning experience. A previous research suggests that teachers must find time for students to remind them about “Periods for Integrated Study.” Teachers will have the time for reflecting on “Periods for Integrated Study” at early stages of this subject because they can share the image of the same with each other.

Third, if we do not grasp students’ experiences, this subject will be insignificant, that is “nothing but their activities will proceed.” Therefore, we need to pay attention to the time of introducing active-learning.

**Keywords:** Teaching Method of Periods for Integrated Study, Teachers education, Students’ learning experience.

---

\* 鹿屋体育大学スポーツ人文・応用社会科学系

## 【要旨】

本稿の目的は、2019年から大学の教職科目として新たに設置された「総合的な学習の時間の指導法」を実施するにあたっての課題を明らかにすることである。「総合的な学習の時間」は1998年改訂の学習指導要領から登場したが、大学の教職課程で、その指導法を専門的に学ぶ科目は設置されていなかった。「総合的な学習の時間の指導法」が新たに設置される科目であることから、授業内容やシラバス作成について議論する必要がある。

そこで、本稿では「総合的な学習の時間の指導法」について考察した先行研究の知見から、当該科目を実施するにあたって留意すべき課題の抽出を試みる。特に、本稿が注目するのは、「総合的な学習の時間」に対する受講者の学習経験である。「総合的な学習の時間」は他の教科等に比べて、学習経験に濃淡があると考えられる。そのため、受講者の学習経験を把握することが重要になる。

先行研究をレビューした結果、本稿では以下の3点の知見が得られた。

第1に、「総合的な学習の時間」への多様な評価とイメージである。「総合的な学習の時間」に対して肯定的な印象をもつ学生が多い反面、否定的な印象をもつ学生もいる。また、重要なのは、そもそも、「総合的な学習の時間」の目標に適う学習経験をもたない学生もいることである。「総合的な学習の時間の指導法」を設計する場合には、受講者のこうした多様な学習経験を把握することが必要である。

第2に、受講者の多様な学習経験を踏まえて、「総合的な学習の時間の指導法」の初期段階で、受講者が高校までの「総合的な学習の時間」を振り返る時間を設けることの必要性である。そのことによって、「総合的な学習の時間」に対するイメージを共有する必要がある。

第3に、受講者の学習経験の把握を欠いた状態で授業を実施すると、授業の意義が希薄化する可能性がある。特に、学習経験の差を踏まえない場合、経験主義的な学習に寄せられる「活動あって学びなし」という批判と同様の状況を招きかねないことを指摘した。これは同時に、授業にアクティブ・ラーニングを導入する際の留意点とも重なるものである。

キーワード：「総合的な学習の時間の指導法」、教職課程、学生の学習経験

## 1. 課題の設定

### 1-1. 本稿の目的

2019年度から大学の教職課程科目の一つとして「総合的な学習の時間の指導法」が新たに導入された。「総合的な学習の時間」は1998年改訂の学習指導要領から登場したものの、教員養成段階でその指導法を専門的に扱う科目は設定されていなかった。2017年に公示された学習指導要領では、「改訂の基本的な考え方」が以下のように示されており、実施から約20年を経た現在でも「総合的な学習の時間」が重要な教育活動として捉えられていることがわかる。

総合的な学習の時間においては、探求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とともに、各教科を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成する。(文部科学省, 2017, 下線は引用者による)

ところで、「総合的な学習の時間の指導法」は新設科目であり、当該科目のシラバス作成や授業内容、そして評価等に対して、各大学の授業担当者が検討・準備を進めなければならない。「『総合的な学習の時間』に対し、どのように対応するかが教職課程にとって喫緊の課題となって」(岡明, 2017) いることに鑑みると、「総合的な学習の時間の指導法」の設計について議論する必要がある。

そこで、本稿では、教職課程における「総合的な学習の時間の指導法」を実施するうえでの課題と留意点について、先行研究の知見を通じて考察

する。教職課程の「総合的な学習の時間の指導法」について考察してきた論者たちの知見をレビューすることで、当該科目を実施するうえでの課題や留意点を捉えることができると考えるからである。

特に、本稿が注目するのが、「総合的な学習の時間の指導法」の受講者としての学生の実態である。なかでも、本稿は、受講者の専攻する分野や関心のみならず、学習経験－どのような「総合的な学習の時間」を経験してきたのか－を踏まえた授業設計に注目する。そのため、「総合的な学習の時間」における学生への回顧的調査を中心とした先行研究の知見から、「総合的な学習の時間の指導法」を実施するうえでの課題を抽出する。

受講者の学習経験に注目する理由は、他の教科等と比べて、高校までの「総合的な学習の時間」にもっとも学習経験のばらつきが生じていると考えられるからである。ここでいう「学習経験のばらつき」は、高校までに受けてきた「総合的な学習の時間」の個人差が大きいということを指している。もちろん、受講者の学習経験の濃淡は「総合的な学習の時間」のみに観察されるものではなく、他の教科・科目でも何らかの形で存在する。そのもっともわかりやすい指標は受講者の「学力レベル」だろう。大学での講義において、受講者の「学力」にばらつきが大きい場合と少ない場合を想定すれば、後者の方が講義の実施は相対的にスムーズになることが予想される。しかし、「総合的な学習の時間」は、「学力」という指標と同等かそれ以上に、高校までに経験した学習内容が大きくばらついていると考えられる。たとえば、以下の状況がそれを示している。

総合的な学習の時間に、教員が学習指導をよく行っている、あるいは児童生徒が学習活動にきちんと取り組んでいる学校が、〔全国学力・学習状況調査の：括弧内引用者〕正答率が高いという明確な結果を示している。(篠原, 2018, p.14)

このことは、「総合的な学習の時間」に対する教員の指導に濃淡があると解釈することができる。すなわち、どの教員の指導を受けたかによって、「総合的な学習の時間」の学習経験が大きく異なる可能性があるのである。さらに、「総合的な学習の時間」に関しては科目の特徴も相まって、「総合的な学習の時間」が、そもそもどのような科目なのかというイメージ自体に学校間、個人間で差が生じていると考えられる。

他の教科等では、「好き嫌い」などの印象のレベルでの違いはあるだろうが、「国語」や「社会」がどのような授業なのかについてのイメージは、「総合的な学習の時間」ほどのばらつきは観察されないのではないだろうか。つまり、「総合的な学習の時間」に関しては、授業に対する受講者のイメージにばらつきがあるということである。これは、「総合的な学習の時間の指導法」においては、「学力」とは異なる指標で受講者の学習経験を把握する必要があるということである。こうした理由から、本稿では、受講者の学習経験の差異を「高校までに経験してきた「総合的な学習の時間」の差異」と捉えて議論を進めることとする。

## 1-2. 本稿の理論的背景－授業を成立させている

### 「条件」＝受講者の学習経験への注目

「総合的な学習の時間の指導法」には、大学での授業を想定した書籍も販売されている。例えば、村川ほか(2018)は「理論編」と「事例編」から構成されており、「総合的な学習の時間の指導法」の設計にとって貴重なテキストである。特に、後半の「事例編」では「小・中学校を含めて全国各地の優れた実践を掲載して」(村川ほか, 2018, p.3)おり、教育現場での「総合的な学習の時間」の展開を詳細に知ることができる。「総合的な学習の時間の指導法」の授業でも、こうした実践事例の活用によって受講者の「総合的な学習の時間」への理解を深めることができるだろう。

しかし、先述のように、本稿ではそうした事例

の内容ではなく、受講者の「総合的な学習の時間」に対する学習経験に注目する。すなわち、受講者間に「総合的な学習の時間の指導法」を学ぶうえでの学習経験に濃淡があるという前提で授業を設計する必要があるというのが本稿の立場である。これは、教育学の授業実践における態度と共鳴する。教育学者の佐藤学によれば、「ある教師のある教室で有効だったプログラムが別の教師の別の教室で有効である保障はないし、ある文脈で有効だった理論が別の文脈でも通用するとは限らない」（佐藤, 1997, p.14）という。つまり、プログラムや理論の有効性は決して普遍的なものではなく、それらの置かれた文脈に依存する。本稿の主題に引きつけば、「総合的な学習の時間の指導法」をどのように設計・実施しようとも、そこには当該科目の「文脈」を規定する受講者の存在があり、その実態把握が不可欠だということである。

本稿のこうした立場は、小針誠（2018）の次の指摘とも通底する。すなわち、ある授業実践に対しては「その授業がいかにして成立していたのか、その『条件』にも注意を払いつつ、参照する必要がある」（小針, 2018, p.221）。具体的には、「すでに知識・技能の習得が進んでいるエリート大学の学生や進学校の私立中学校の生徒を相手にした授業なのか、児童・生徒・学生の学習に対する態度や構え、学級内の友人関係・人間関係や教師との関係などの「条件」（小針, 2018, p.221）を踏まえておかなければならない。本稿が学習経験と呼ぶものは、教員の視点からは、授業を成立させる「条件」である。その意味で、本稿が主題とする「総合的な学習の時間の指導法」の受講者の学習経験＝「条件」は、村川ほか（2018）のような授業実践例の紹介や、その基盤となる理論的背景のさらに前段階に位置する。実践事例の意義が正しく受講者に伝達されるためには、「総合的な学習の時間の指導法」を成立させる「条件」＝受講者の学習経験を把握する必要があるからである。

その点で、本稿の検討対象となる論文には、学生への調査から抽出された受講者の実態が記されており、授業成立の「条件」を考察するためのブラクティカルな指摘を含んでいる。そのため、受講者の学習経験＝「条件」の把握に必要な情報を得ることができる。本稿が、「総合的な学習の時間の指導法」に関する論文を検討対象とする理由はここにある。

ところで、この「条件」が意味するところは二重である。ひとつは、小針（2018）が用いたのと同じ意味であり、学校教員や学生等が実践事例から学ぶ際の、その事例の「条件」に対する批判的な読解を指している。もうひとつは、大学で「総合的な学習の時間の指導法」を担当する教員が、当該授業を成立させる「条件」としての受講者の学習経験を把握するという意味である。

本稿では、後者の意味で「条件」を捉えることとする。前者も重要な論点ではあるが、「総合的な学習の時間の指導法」の設計においては、はじめに担当教員が受講者の学習経験を把握する必要があるからである。

## 2. 検討対象の特性

議論の方向性を明確にするために、本稿が検討対象とする論文の位置づけを確認しておきたい。本稿が検討するのは、大学の教職課程における「総合的な学習の時間の指導法」を実施するうえで示唆を与えてくれる論文である。特に、受講者の「総合的な学習の時間」に対する学習経験を中心に考察する<sup>(1)</sup>。したがって、小学校～高等学校における「総合的な学習の時間」の指導法に関する論文は検討の対象から除外した。

また、以前、教職課程で実施されていた「総合演習」で「総合的な学習の時間」を扱う授業に関する研究も行われている（三木・岡出（2005）、三木・三波（2007））。だが、これらの研究は、学生が教師役と生徒役に分かれて「総合的な学習の時間」の指導を体験する形をとっており、「総合的な学習の時間の指導法」の授業を扱った研究で

はない。

したがって、本稿は教職課程における「総合的な学習の時間の指導法」に言及した論文を対象とするため、学校現場での「総合的な学習の時間」の指導や教職課程の「総合演習」に関する研究とは性格を異にするものである。

教職課程の科目として「総合的な学習の時間の指導法」の導入が示されたのは、「教職課程コアカリキュラム」が示された2017年である。したがって、教職科目としての「総合的な学習の時間の指導法」が議論の対象となるのも2017年前後であるため、本稿では2017年前後に発表された「総合的な学習の時間の指導法」に関する諸論考を中心的な検討の対象とする。ただし、2017年以前から、大学の教員養成における「総合的な学習の時間」に言及している論文もある。本稿ではそれらの研究成果も含めて、今後、「総合的な学習の時間の指導法」を実施する上での課題を抽出することとする<sup>(2)</sup>。

### 3. 記憶のなかの「総合的な学習の時間」

#### — 学生の学習経験を把握する

本節では、「総合的な学習の時間の指導法」を設計する際のベースを形成する目的で、高校までの「総合的な学習の時間」が学生にどのように捉えられているのかを確認する。

学生に対して、自身が児童生徒として経験した「総合的な学習の時間」についての回顧的な調査として三田地・藤野(2014)、桑村(2018)、石井(2018)がある。これらの調査によると、「総合的な学習の時間」に対して学生のもつ印象や経験は多様であることが示唆されている。

はじめに、「総合的な学習の時間」に肯定的な印象をもっている学生についてみていこう。「総合的な学習の時間」に肯定的な印象を持っているのは、小学校～高等学校全体(n=75)で61.3%(三田地・藤野, 2014)、「総合的な学習の時間」が「楽しかった」と回答する者(いずれもn=88)が小学校で68.2%、中学校で52.3%、高校で40.9%(桑

村, 2018)、中学校時代の「総合的な学習の時間」が「とても好き」または「まあ好き」と回答した者(n=64)が85.9%(石井, 2018)となっており、多くの学生にとって「総合的な学習の時間」はプラスの経験として記憶されている。

「総合的な学習の時間」が肯定的に評価される理由を、石井(2018)は「様々なことを体験できる点」に求めている。「職場に行くこと、学校行事に参加すること、フィールドワークをすること、清掃活動をすること、農作業を体験すること、色々な人とふれあうこと、伝統文化に接すること等々」が、「教室の中では味わえない学び」(石井, 2018)を提供しているという。そして、「知識と体験を融合させることで、学びが楽しく感じ、長年記憶に残るのではないか」と考察している(石井, 2018)。こうした経験が、「総合的な学習の時間」に対する肯定的な記憶として学生に残っていると考えられる。

一方で、「総合的な学習の時間」に対して否定的な意見をもつ学生もいる。例えば、「目的が不明確」、「(学習の)意味がわからない」(三田地・藤野, 2014)や、「(総合的な学習の時間)は「無くしてもよい」(桑村, 2018)といった否定的な意見をあげる学生もおり、「総合的な学習の時間」に対する評価は多岐にわたっていることもわかる。

三田地・藤野(2014)によれば、「総合的な学習の時間」に「マイナスの印象」を持つ学生(n=75)は、小学校～高校全体で17.3%いる。桑村(2018)の調査でも、「総合的な学習の時間」が「楽しかった」かどうかを尋ねたところ、「あまりそう思わない」または「そう思わない」と答えた者の割合が小学校で22.7%、中学校で33.0%、高校で28.5%となっている(n=88)。石井(2018)の調査でも、「総合的な学習の時間」が「あまり好きではない」または「全く好きではない」と答えた学生が14%(n=64)いる。すなわち、小学校から高校までの「総合的な学習の時間」の位置づけをしっかりとっておかなければこのようなマ

イナスの結果をもたらす可能性が示唆される」(三田地・藤野, 2014) ということである。

これらの調査結果は、「総合的な学習の時間」に肯定的な印象を持つ学生が多い反面、否定的な印象を持つ学生もおり、一つの教室に両者が混在した状況で「総合的な学習の時間の指導法」を実施しなければならないということを示している<sup>(3)</sup>。

さらに、「総合的な学習の時間」の目標に適うような学習経験をもたない学生も存在している。岡明(2017)は、ある高校で「総合的な学習の時間にどんなことをされていますかと尋ねたら、「1年次は自分探し、2年次は修学旅行の準備、3年次は受験の準備をしています」と答えられた」という。藤上(2017)と桑村(2018)も、以下のように指摘している<sup>(4)</sup>。

子ども時代に充実した総合的な学習の時間を経験できなかった学生ほど、講義の中で、学ぶ側の立場からも、総合的な学習の時間における探究的・協同的な学びの面白さ、自分にとっての意味や価値等について実感として分かるという経験をさせていくことが大切であると分かった。(藤上, 2017)

〔「総合的な学習の時間」が：括弧内引用者〕全く記憶にないとする学生や、特別活動や道徳の時間との違いが分からないとする学生もおり、具体的なイメージを共有することが難しいようである。(桑村, 2018)

肯定的・否定的な印象に加えて、そもそも「総合的な学習の時間」の目標に適う活動をほとんど経験していない、もしくは他教科等との区別がついていない学生がいることを念頭に置いたうえで授業を設計しなければならない。これはシラバスや指導計画を構想するうえで示唆に富む指摘であろう。

本節では、学生自身の「総合的な学習の時間」

の学習経験という視点から先行研究を検討してきた。そこから浮かび上がってきたのは受講者の多様な学習経験である。「総合的な学習の時間」に対して、肯定的な意見や否定的な意見のみならず、十分な学習経験をもたない学生がいることを踏まえた授業設計が求められている。これは、「総合的な学習の時間の指導法」を成立させる重要な「条件」のひとつだといえる。

#### 4. 受講者の多様な学習経験を踏まえた授業設計

##### 4-1. 初期段階での「総合的な学習の時間の指導法」

受講者の多様な学習経験を踏まえるならば、授業の初期段階での工夫が重要な検討事項になる。なぜならば、「総合的な学習の時間」の学習経験に濃淡があるということは、「総合的な学習の時間」への意味づけも多様であり、誤った理解を導く可能性があるからである。「総合的な学習の時間」への理解を正確なものにするためにも、授業の初期段階での取り組みは慎重になされなければならない。桑村(2018)は以下のように提案する<sup>(5)</sup>。

「総合的な学習の時間」の指導法について学ぶ前に、学生達がこれまで受けてきた「総合的な学習の時間」がどのようなものであったかを思い出す、あるいはその成果に気づくことにある程度時間をかけることから始める必要があるのではないだろうか。(桑村, 2018)

桑村の指摘を本稿の関心に引きつけて解釈するならば、受講者の学習経験の差を理解したうえで、学生自身が受けてきた「総合的な学習の時間」を振り返る時間を確保する必要があるということになる。初期段階でこうした活動を取り入れ、学生の「総合的な学習の時間」のイメージの具体化が目指される必要がある。

#### 4-2. 受講者の多様な学習経験を踏まえないことで生じる問題

次に、異なる角度から、多様な学習経験に配慮することの重要性を検討してみたい。前項で、受講者の多様な学習経験を踏まえた、「総合的な学習の時間」に対するイメージの具体化の重要性が見出されたが、仮に、こうした学習経験の差を踏まえずに「総合的な学習の時間の指導法」を実施した場合、どのような問題が生じるのか、この点について検討し、受講者の多様な学習経験に配慮した授業設計の重要性を浮き彫りにしたい。

唐川（2018）は、コアカリキュラムに示された目標項目に「教職履修学生が到達するには、どのような教授・支援が必要なのか」を論じている。そのなかで、指導計画の在り方として、教職課程履修学生の特徴を踏まえながら以下のように指摘する。

教職課程履修学生は免許科目以外の学習内容に関して疎く、自身の学校経験をもとに考えることが主になりがちなことから、〔中略〕単元配列表を作成して、教科間の関連性の理解及び当該学年の生徒の知識・技能にふさわしい内容になっているかを検討する姿勢をつくっていくことが求められる。（唐川，2018）

「総合的な学習の時間」に対する受講者の学習経験が多様であることを踏まえると、学生が「自身の学校経験をもとに考えることが主になりがち」だという点には注意が必要である。先述のように、「総合的な学習の時間」の目標に合致した学習経験をもたない学生がいることに鑑みれば、「自身の学校経験をもとに考える」こと自体が困難な作業である。また、唐川（2018）は、主体的な学習活動の支援について、「実際に学生自らが資料収集と整理を行うなかで、生徒が会うであろうさまざまな問題や着想を体験しておくことが指導案作成の前提となるだろう」（唐川，2018）と述べる。しかし、この点についても、「総合的

な学習の時間」に対して記憶の立脚点となるような経験をもたない学生がいることを前提に、「総合的な学習の時間の指導法」を設計しなければならない。

須江（2018）は、学生が「総合的な学習の時間」の指導計画を作成するにあたって、学校現場に「どのような課題があり、それらを解決するためにどのような工夫がなされてきたのかを、先行事例から具体的に学ばせたり、教員の立場になって模擬の指導計画を作成させたりすることが有益と考えられる」と述べている。

もちろん、「総合的な学習の時間」の実施に際しての課題を学校がどのように解決しているのか、その点を先行事例から学ぶことの重要性は否定できない。しかし、本稿の視点から須江の指摘を受け取るならば、先行事例から学ぶための前提、すなわち学生の学習経験の把握を欠いた状態では先行事例から学ぶ意義自体が薄れてしまうだろう。それほど、「総合的な学習の時間の指導法」において受講者の学習経験の把握は不可欠な作業だといえるのである。

桑村（2018）は、学生が「専門に関する授業を行うことへの意識は高いが、『総合的な学習の時間』を指導するという意識は相対的に高くない」と述べており、その原因を「その時間に対する印象が薄く、その意義に対する理解が浅いこと」に求めている。

それでは、「総合的な学習の時間」に対する学習経験の把握を欠くことが何を引き起こすのか。次の菅沼（2019）の引用は、本稿の主張を支持する重要な指摘である。

記憶の乏しい授業を基に単元計画を考えると、体験活動ばかりが先行してしまい、体験活動のみの形骸化した「総合的な学習の時間」になってしまうことが懸念される。つまり、「総合的な学習の時間の指導法」での単元計画作成は、乏しい記憶を補填するために、実践事例の提示や教員（授業者）を含めた単元計画を行う

必要があると言える。(菅沼, 2019)

菅沼は、乏しい記憶に頼った単元計画の作成が体験活動中心の「形骸化した『総合的な学習の時間』」になることを危惧している。「活動あって学びなし」というのは経験主義的な教育実践に投げかけられる代表的な批判であるが、「総合的な学習の時間」に対する乏しい記憶のみを頼りにした活動にも同様の危険性が潜んでいることがわかる。

本項での検討は、学生の多様な学習経験への配慮が欠けていた場合に生じる可能性のある問題を示している。換言すれば、多様な学習経験に配慮し、「総合的な学習の時間」への具体的なイメージをもった状態を、授業の初期段階で創出しておくことの重要性の証左でもある。その意味で、「総合的な学習の時間の指導法」における受講者の実態＝学習経験の把握のもつ重要性も同時に指摘することができる。

#### 4-3. 「総合的な学習の時間の指導法」におけるアクティブ・ラーニング

「総合的な学習の時間の指導法」において、アクティブ・ラーニング型の授業の導入を提唱する研究もある。これまでの検討結果を踏まえ、「総合的な学習の時間の指導法」にアクティブ・ラーニングを導入する際の留意点について検討したい。

東野・佐藤(2018)は、「総合的な学習の時間の指導法」における、「ロールプレイング型のアクティブ・ラーニング」の活用を提案している。すなわち、「『総合的な学習の時間の指導法』を体得するためには、まず何よりも、児童生徒が学習活動の中でどのような行動をするのかを想像し追体験することが重要である」という(東野・佐藤, 2018)。

山田(2018)も、大学での「総合的な学習概論」という科目の受講学生へのリフレクションから「学習の評価(深まり)を調査」した結果、ア

クティブ・ラーニング型の授業について以下のように評価している。

〔「総合的な学習」における：括弧内引用者〕単元計画作成〔中略〕の演習を中心とした学修から始め、そのねらい(意義)及び育成することを旨とする資質・能力について考察するという帰納的な学修方法(アクティブ・ラーニングの手法)は、総合的な学習の時間の学習指導要領上の内容〔中略〕や総合的な学習の時間が内包する教育としての専門的な内容を理解することに適していることが分かった。(山田, 2018)

本稿での検討を踏まえれば、「総合的な学習の時間の指導法」にアクティブ・ラーニングを導入する際の留意点もみえてくる。学生のなかには「総合的な学習の時間」の目標に合う活動を体験していない学生も含まれている。そうした多様な学習経験を前提として、「総合的な学習の時間」のイメージを共有する活動は授業の初期段階での実施が望ましいというのが、これまでの検討から得られた示唆である。つまり、アクティブ・ラーニング型の授業に効果があったとしても、その前提となる学習経験の差をできるだけ均したうえで実施しなければ、活動のみが先行するという結果を招きかねない。まさに、「形骸化した「総合的な学習の時間」(菅沼, 2019)という状況を招きかねない。

ここでの論点は、アクティブ・ラーニングの意義や効果を議論することではない。そうではなく、受講者の「総合的な学習の時間」に対する学習経験や印象が多岐にわたっているという前提に立てば、「総合的な学習の時間の指導法」でのアクティブ・ラーニングの実施のタイミングには注意が必要だということである。アクティブ・ラーニングを導入するとしたら、全体の授業計画のなかでも後半部分に位置づけることが望ましいと考えられる。

受講者の学習経験を踏まえた授業設計という観



点で捉えれば、実践事例に基づいた「総合的な学習の時間」のイメージの共有を、授業全体の初期段階で実施し、次の段階としてアクティブ・ラーニングを後半で実施する、という大まかな流れが必要であると考えられる。

## 5. まとめと課題

本稿の目的は、新たに導入された教職課程科目「総合的な学習の時間の指導法」に関する先行研究から、当該科目を実施するうえでの課題と留意点を明らかにすることであった。なかでも、受講者が高校までに経験してきた「総合的な学習の時間」、すなわち受講者の学習経験（授業を成立させる「条件」）に注目することで、「総合的な学習の時間の指導法」を設計するうえでの課題と留意点について考察してきた。

本稿の知見は以下の3点にまとめることができる。第1に、「総合的な学習の時間の指導法」を設計・実施するうえで、受講者の多様な学習経験に配慮することの重要性である。特に、「総合的な学習の時間」の目標に適うような学習経験をもたない受講者がいることを前提として認識したうえで授業を設計する必要があることが明らかになった。第2に、そうした多様な学習経験を踏まえたうえで、授業の初期段階では、これまで受けてきた「総合的な学習の時間」について思い出したり、振り返ったりする時間を設けることの重要性である。第3に、学生の多様な学習経験を踏まえない場合、活動だけが先行し、学習が形骸化する可能性があることが示された。これは、「総合的な学習の時間の指導法」にアクティブ・ラーニングを導入する際の留意点とも通底するものである。アクティブ・ラーニングを導入するのであれば、授業全体のなかでも後半部分が適していると考えられる。

ところで、本稿では小針（2018）の「条件」から導き出される2つの意味のうち、片方のみを対象として扱ってきた。そのため、受講者が実践事例などのテキストを読解する際に、対象となる事

例の「条件」を批判的に読み解く、という作業については触れられていない。受講者の「読み」を対象とした研究が求められるが、それには実際の学生の読解を検討の俎上に載せる必要があるため、本稿の用いた手法では限界がある。その点は今後の課題としたい。

## 注

(1) 教職課程における「総合的な学習の時間」の扱いや「総合的な学習の時間の指導法」に触れてはいるものの、本稿とは目的を異にするものもある。

長澤（2017）および柴崎（2018, 2019）は、「総合的な学習の時間の指導法」と「特別活動」との組み合わせを試みるものである。そのため、本稿の対象である「総合的な学習の時間の指導法」の授業設計について論じた研究とは性格が異なる。

渡邊・中島（2018）は、高校と大学が連携して実施している「総合的な学習の時間の指導法」の授業開発について、小出・鈴木（2018）は小学校教職課程での「総合的な学習の時間」の位置づけについて考察している。森下ほか（2018）は「総合的な学習の時間」における遠隔教育についてのICT活用に関する教員の力量形成が主題である。同様に永東（2017）も、教員養成と「教育の情報化」を主題として、「総合的な学習の時間」を扱っている。楊（2017）はカリキュラム・マネジメントの視点から、「総合的な学習の時間の指導法」の方法原理について論じている。これらは、いずれも示唆的な研究だが、「総合的な学習の時間の指導法」の実施が中心の課題ではないことから、注記するに止めることとした。

(2) 2017年以降、タイトルに「総合的な学習の時間の指導法」を含むもの、または本文で2019年度からの「総合的な学習の時間の指導法」の導入について言及しているものを中心に国立情報学研究所のCiNiiを用いて検索し収集した。

(3) これらの調査には課題もある。石井 (2018) は「小学校, 中学校, 高校と全ての学校段階での総合的な学習の時間を思い出すとなると, 多大な労力がかかる。従って, 今回は中学校に絞り, そこでの総合的な学習の時間を取り上げることにした」。すなわち, 「総合的な学習の時間」に関する記憶の調査には, 学校段階を絞る必要があるということである。今後は, より正確な実態把握に向けて, 学校段階別に区切った調査が求められるといえよう。

(4) 藤上 (2017) は, 「総合学習開発演習」の履修者に対して「振り返りカードを用いて, 「総合的な学習とは, スバリ〇〇である」と問い続け, 変容の過程と結果を捉えていく」という手法を, 桑村 (2018) は学生への質問紙調査を用いて, 上記の考察を導いている。

(5) 安達 (2017) は, キャリア教育を事例として「総合的な学習の時間の指導法」に向けた授業開発を行っている。そのなかで, 「総合的な学習の時間」と同じ状況にあることを指摘している。すなわち, キャリア教育においても, 「授業でキャリア教育を受けた経験について尋ねると, 多くはキャリア教育について自身が受けてきた認識が薄く, キャリア教育のイメージは, 職場体験学習や卒業生の講演会, 受験対応がメインの進路指導といったものが出てくる」(安達, 2017) という。

## 文献

安達仁美 (2017) 生き方を探求する授業づくりに関する教育実践の検討－「総合的な学習の時間の指導法」の授業開発に向けて－. 信州大学教育学部附属次世代型学び開発研究センター紀要教育実践研究 (16) : 159-168.

藤上真弓 (2017) 「総合学習開発演習」による総合的な学習の時間へのとらえの変化についての研究. 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 (44) : 1-10.

畑野裕子 (2017) 「総合的な学習の時間」に関す

る研究動向を踏まえた学習指導内容と指導法の基本原理に関する一考察. 神戸親和女子大学大学院研究紀要 (13) : 35-44.

東野充成・佐藤友美 (2018) 大学教育のコンテンツを活かした「総合的な学習の時間の指導法」の構想－九州工業大学における体制と実践から－. 九州工業大学教養教育院紀要 (2) : 91-100.

石井久雄 (2018) 学びの記憶－「総合的な学習の時間」をめぐる－. 人間の発達と教育：明治学院大学教職課程論叢 (15) : 91-105.

唐川千秋 (2019) 「総合的な学習の時間の指導法」における課題. 倉敷芸術科学大学紀要 (24) : 75-84.

小出良幸・鈴木健太郎 (2018) 大学における小学校教職課程での「総合的な学習の時間」の位置づけについて－こども発達学科での取り組み事例をもとに. 札幌学院大学総合研究所紀要 (5) : 31-40.

小針誠 (2018) アクティブラーニング－学校教育の理想と現実. 講談社：東京.

桑村佐和子 (2018) 教職課程における「総合的な学習の時間」の課題. 金沢美術工芸大学 紀要 (62) : 121-129.

三木ひろみ・岡出美則 (2005) 「総合的な学習の時間」のための教職科目－筑波大学体育専門学群での実践. 筑波大学体育科学系紀要 (28) : 43-55.

三木ひろみ・三波千穂美 (2007) 「総合的な学習の時間」のための教職科目－体育専攻生のキャリアプランニング教育として. 筑波大学体育科学系紀要 (30) : 47-61.

三田地真実・藤野博 (2014) 導入期の「総合的な学習の時間」は子どもたちの目にはどう映っていたのか？－教員養成系大学の学生が振り返って語った「総合的な学習の時間」－. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ (65) : 215-229.

村川雅弘・藤井千春・野口徹・酒井達哉・原田三朗・石堂裕 (2018) 総合的な学習の時間の指導法－教職課程コアカリキュラム対応 大学用テ

- キスト 理論と実践の融合. 日本文教出版：大阪.
- 森下孟・舟田麻里奈・谷塚光典・東原義訓（2018）総合的な学習の時間における教師支援型遠隔教育を通じたICT活用に資する力量形成の試み. 国立教育政策研究所紀要（147）：51-62.
- 文部科学省（2017）中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編.
- 長澤直臣（2017）新科目「特別活動及び総合的な学習の時間の指導法」設定の趣旨と授業試案. 教職課程年報（12）：97-111.
- 永塚史孝（2017）教員養成と「教育の情報化」－教科・道徳・総合的な学習の時間・特別活動とICTの活用. 国際関係研究38（1）：9-18.
- 岡明秀忠（2017）「総合的な学習の時間」の一考察－教職に関する科目「総合的な学習の時間の指導法」との関わり－. 人間の発達と教育：明治学院大学教職課程論叢（14）：15-42.
- 佐藤学（1997）教師というアポリア－反省的实践へ. 世織書房.
- 柴崎直人（2018）教師教育における「特別活動及び総合的な学習の時間の指導法」の授業開発（1）：関係機関の動向から見るシラバス作成の方向性. 岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究・教師教育研究（20）：159-168.
- 柴崎直人（2019）教師教育における「特別活動及び総合的な学習の時間の指導法」の授業開発（2）：「特別活動と学級経営」における試行を含めて. 岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究・教師教育研究（21）：109-118.
- 篠原正典（2018）総合的な学習の時間の意義. 森田真樹・篠原正典編『新しい教職講座 教職教育編⑧ 総合的な学習の時間』ミネルヴァ書房：京都.
- 諏江康夫（2018）教職課程科目「総合的な学習の時間の指導法」の一考察. 北翔大学教育文化学部研究紀要（3）：185-197.
- 菅沼敬介（2019）実践的指導力を高める「総合的な学習の時間の指導法」に関する研究－福岡教育大学学生への単元計画作成の指導より－. 福岡教育大学紀要（68）：177-186.
- 渡邊幸雄・中島夏子（2018）高等学校の「総合的な学習の時間の指導法」の授業開発－仙台南高等学校との高大連携による東北工業大学教職課程の取組. 東北工業大学 教職研究紀要（3）：1-8.
- 山田茂利（2018）「総合的な学習の時間」の充実に係る養成段階における学修－科目区分の大括り化と教職課程コアカリキュラムを踏まえた「総合的な学習概論」のシラバスの改善. 帝京大学教職センター年報（5）：21-33.
- 楊川（2017）教職課程科目における総合的な学習の時間の指導方法に関する研究－カリキュラム・マネジメントの視点から. 九州国際大学 教養研究23（3）：65-85.