

教職課程履修大学生が想起する「総合的な学習の時間」 －中学時代の学習経験から教職課程における指導法を考える－

栗山靖弘¹⁾, 山本一生²⁾, 浜田幸史¹⁾

Yasuhiro KURIYAMA¹⁾, Issei YAMAMOTO²⁾, Koji HAMADA¹⁾

要約：

本稿では体育系 K 大学 3 年生を対象として、中学時代の「総合的な学習の時間」（以下、「総合」）の学習経験に関する質問紙調査を実施し、学生の持つ「総合」の経験やイメージを明らかにする。特に学生が「総合」をどのような教科等や教育活動と混同しているのかを明らかにする。そして、「指導法」における「総合」の扱い方の一つを提示する。

まず、自由記述の回答からは、「総合」として学生が覚えている事項には限界があることが指摘できる。特に「総合」を修学旅行についての事前学習や調べ学習と混同しており、特別活動との違いを認識できていない事例が目立った。この点を学校における教育課程の編成の実態という視点から考察した。その結果、「総合」と「特別活動」が教育課程上も重なりを持ちつつ運用されていること、そして、生徒の学習経験という側面に加えて、教職課程で教育課程の編成を学ぶ際にこうした実態を伝達する必要がある。

次に、計量的な分析からは、「総合」に対する記憶と評価の関係について検討した。すなわち、「総合」が「好きだった」が内容は「覚えていない」学生というのは、「総合」について、授業の内容に関しては「覚えていない」が、「活動」や「体験」としては記憶している可能性があることを指摘した。

最後に、本稿の知見から「教職課程コアカリキュラム」における科目間連携の必要性について議論した。

キーワード：受講者の学習経験、教育課程の編成、教職課程コアカリキュラム

1. はじめに

教育職員免許法の改正によって、2019年度から「総合的な学習の時間の指導法」が教職課程の必修科目として位置づけられた（以下、学校における「総合的な学習の時間」と大学の教職課程における「総合的な学習の時間の指導法」を区別するため、それぞれ「総合」および「指導法」と略記する）。2023年現在、「指導法」は導入から5年目を迎えているとはいえ、教職科目のなかでは新しい科目である。そのため、状況としては「大学教育においてまさに試行錯誤の真っ只中にある」（谷尻他、2021）といえる。そして、大学に新たな科目が追加されるということは、「当該科目のシラ

バス作成や授業内容、そして評価に対して、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」（栗山、2019, p.126）ことを意味している。

教職課程において「指導法」の充実を考える場合、「学生達の受けてきた『総合的な学習の時間』の授業には差があり、それによって印象が大きく異なっているようである」（桑村、2018, p.129）という指摘は重要な意味を持つ。桑村（2018）は続けて、大学での「指導法」の授業において、「総合」が「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」（p.129）とも指摘する。これは、受

¹⁾ 鹿屋体育大学スポーツ人文・応用社会科学系 Faculty of Sports Humanities and Applied Social Science, National Institute of Fitness and Sports in Kanoya

²⁾ 東洋大学文学部 School of Literature, Toyo University

講者が「総合」という教科がどのようなものかわからずに授業を受講していることを意味している。つまり、学生が生徒として経験した「総合」にはばらつきがあること、そしてそのことで「総合」とその他の教育活動とが明確に区別できていないのである。そのため、「指導法」の授業を設計するにあたっては、受講者（教職科目履修者）の学習経験に注目する必要がある。具体的には、「指導法」の受講者が「総合」をどのようなものとして記憶しているのかを検討することで、「指導法」の充実資する知見を提出したい。

「総合」がこうした性質を帯びる背景には、学校における各教科の内容だけではなく、それらを横断した、いわゆる教科横断等の視点が含まれていることによる。学習指導要領では次のように説明されている。まず、「特定の教科等の視点だけで捉えきれない広範な事象を、多様な角度から俯瞰して捉えること」（文部科学省, 2017a, p.10）が重視されている。そして、「総合」では「系統的に構造化された内容を、それぞれの特質に応じた見方・考え方を働かせて学ぶ教科等の学習」（文部科学省, 2017a, p.11）という考え方に加えて、「各教科等で育成された見方・考え方を、実社会・実生活における問題において総合的に活用する教科等横断的な学習の両方が重要である」（文部科学省, 2017a, p.11）ことが示されている。このことは、「総合」が他の教科等と比べて課題探究的・教科横断的な性格を有しており、その内容も「実社会・実生活における問題」という意味での地域社会の課題を扱うことが多いことから、学習内容が多様になりやすい。すなわち、「総合」は教科等のなかでも受講者の学習経験に差が生じやすいという性格をあらかじめ備えているということである。

こうした状況を踏まえるならば、大学での教職課程（教員養成）において「指導法」の授業を展開するにあたっては、受講する学生の多様な「総合」経験を念頭に置いた授業計画が求められる。そして、教職課程における「指導法」の授業に関

する研究としては、受講者の学習経験に対する差異に関して、具体的なデータを踏まえて議論すべきフェイズにあると考える。詳細は次節で検討するが、先行する調査・研究の方法と知見を参照しながら、学生が持つ「総合」経験を調査し、そこから得られたデータをもとに「指導法」の充実を考えていくことが必要な段階にあるということである。

そこで、本稿では体育系 K 大学において「指導法」を受講した3年生を主な対象として、中学時代の「総合」経験に関する質問紙調査を実施し、学生の持つ「総合」の経験やイメージがどのようなものであるのかを明らかにする。特に、先述の桑村（2018）が述べるように「特別活動や道德の時間との違いが分からないとする学生」（p.129）に注目して、学生が「総合」をどのような教科等や教育活動と混同しているのかを明らかにする。そのうえで、最後に「指導法」における中学校の「総合」の捉え方について議論したい。

2. 先行研究と本稿の位置付け

本格的に実施を迎えた「指導法」について、受講生に対する質問紙調査等の結果を踏まえた研究が行われている。特に、受講生自身が受けてきた「総合」の授業がどのようなものであったのかを調査することで、受講生の学習経験を明らかにし、そこからどのような「指導法」を構想するのかを探索するタイプの研究が蓄積されていることが特徴としてあげられる。

受講生の学習経験を浮き彫りにするにあたって主に行われているのは、「総合」の学習内容に該当する選択肢を準備したうえで質問紙調査を実施するという方法である。和田・新庄（2019）および杵淵ほか（2022）は、同一の質問内容で小学校～高校までのそれぞれの段階における「総合」の学習内容を調査している¹⁾。これら2つの研究では、学生の「総合」経験の抽出にあたり、学習指導要領における「探究課題」を示したうえで、各学校段階での学習内容を尋ねている。また、渡辺

ほか(2022)も和田・新庄(2019)および杵渕ほか(2022)とおおむね同じ内容の選択肢を準備したうえで、受講生の「総合」経験を尋ねている。

しかし、先述したように、学生が「総合」に対して多様な学習経験を有していることを踏まえるならば、こうした質問方法を採用することには限界もある。この限界には大きく2つある。第一に、回答者である学生が自らの経験(記憶)を、選択肢として示された「探究課題」のいずれかに当てはめると考えられることである。自らが経験した学習内容を選択肢として示された「探究課題」のいずれかに当てはめることについては、学生の経験が指導要領に示されている学習内容と対応するはずであるという前提をおいている。

第二に、「分からない」と回答する傾向が高まると考えられることである。杵渕ほか(2022)でも、「分からない」という回答が、小学校で一番多く、中学校・高校でも「4. 職業や自己の将来に関する課題」に次いで2番目に高くなっている。

大学生に「総合」の学習経験を尋ねる場合には学生の経験(記憶)をできるだけそのままの形で取り出す必要がある。本稿が先述のように学生の記憶が「総合」の「探究課題」のいずれかに収まっているはずであるという前提を排除して、「総合」がどのようなものとして記憶されているかを把握することを目指しているからである。そのため、調査では選択式の質問ではなく、自由記述形式での質問が望ましいと考える。

他方、質問紙調査をベースとした研究では「総合」と「特別活動」との区別への指摘もなされている。和田・新庄(2019)と杵渕ほか(2022)は「総合」と「特別活動」の違いについて、約8割の学生がその違いを理解していないことを明らかにしている。「総合」と特別活動の違いに注目し、両者の区別がつかない受講者が全体の半数を占めていることを指摘しているのである。そして、その原因を「教育課程上の位置づけが学校によって異なることや、教員の理解不足等」(和田・新庄, 2019, p.10)に求めている。また、杵渕ほか(2022)

はその解釈をさらに進めて「これは、学習指導要領において総合的な学習の時間の学習活動や学校行事と関連付けて実施可能としていることに起因する」(p.8)と述べている。鈴木(2021)の調査においても、「通常は学級活動や行事の準備として特別活動で扱われるはずのものが上位の2つをしめていた」(p.110)という。山田(2021)によれば、「総合」と特別活動の使い分けについて、現職教員と教員志望の大学生を比較すると、現職教員の方が「使い分けている」と回答する割合が高かったという。

これらの結果は、学生の記憶のなかにある「総合」の学習経験の輪郭を明確化するうえで重要な指摘である。要するに、学習内容の特性に加えて、各学校の教育課程の編成という側面も、「総合」の学習内容を曖昧にしている可能性のあることが示唆されているのである。つまり、先行研究から浮き彫りになるのは、「総合」と「特別活動」の内容的重なりと教育課程の編成という論点である。このことは、「総合」の内容だけではなく、カリキュラム論を含めた教育課程(そしてその編成を含む)の問題として捉える必要があるため、より重要な視点であると考えられる。

こうした視点から「指導法」の方向性を考察したのが貴志(2021)である。貴志は「小学校・中学校の『総合的な学習の時間』で、どんな学習を体験したかを具体的にまとめなさい」(p.33)という質問を自由記述形式で尋ねている。その結果、「町づくり」「キャリア(小)職業・勤労(中)」「伝統文化」等を中心に多様な学習経験を抽出している。さらに、本稿にとって示唆的なのは、「他教科の補習」「学校行事の準備」「ホームルームや席替え」といった「総合でない総合」の経験を抽出したことである。貴志(2021)は「指導法」において「学習体験が乏しいと言う受講生にも理解できるようなカリキュラムを組み、授業を行うことにした」(p.34)という。ただし、貴志(2021)では「総合でない総合」を「指導法」の授業内で解決することが志向されている。「総合」以外の

記憶が混入した状態、つまり学生間で学習経験に差のある状態は「指導法」に限らない。この点は、先述したように、「総合」の内容だけではなく、カリキュラム論を含めた教育課程（そしてその編成を含む）の問題として捉える必要がある。

石井（2018）も、大学生に自由記述形式で「中学校の時に思い出に残っている『総合的な学習の時間』の取組は何ですか」（p.96）と尋ねている。そして、調査結果を分類したうえで「総合」の意義を「体験」に求めている。職場体験や学校行事への参加、フィールドワーク、清掃活動等の「体験は、学校外で行うものが多く、教室の中では味わえない学びがあるのではないかと述べ、「そうした点が、総合的な学習の時間を好きだと感じ、さらには学びの記憶として、深く刻まれることになるのではないかと指摘している。石井（2018）で重要なのは次の2点である。第1に、調査内容を中学時代の記憶に絞ったことである。「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すると、多大な労力がかかる」（石井、2018）という指摘は、学生への負担と学習経験に濃淡があることを視野に入れば当然配慮されるべきである。加えて、調査の精度を高めるという意味でも重要であるため、方法論上の工夫として特筆すべきである。ただし、石井（2018）では学校段階を中学校に絞った理由は明示されていない。理論的には小学校～高校までの「総合」が検討の対象になり得る。しかし、大学生にとっては、小学校では時間が経過しすぎており、そもそも「総合」の記憶を辿ることが難しくなる。一方で、高等学校は学科やコース等が多様であり、「総合」の記憶が義務教育段階に比べてさらに多様になる可能性がある。そのため、相対的に時間の経過が少なく、かつ、教育課程が全国で統一されている中学校を対象とするのが適切であると考えられる。第2に、自由記述に基づいた回答の分類に対する指摘である。自由記述における回答の内容は「厳密に区別できる訳ではなく、他の区分と一部重なるものもあると考えら

れる」（石井、2018, p.96）。この指摘は、別の見方をすれば学生の学習経験に濃淡があることの現れでもあるといえる。そのため、学生にとっては「総合」とその他の学習活動を厳密に区別ができないことの方が自然であり、曖昧なものや不明瞭なものが混入していることの方が学生の記憶のなかにある「総合」のリアリティを抽出することができていると考えることも可能である。

冒頭でも述べたように、教職課程における「指導法」の授業に関する研究は、受講者の「総合」の学習経験に対する差異について、具体的なデータを踏まえて議論すべきフェイズにある。このことは先行研究の課題を踏まえて、調査方法（データの収集）を洗練していく必要があることも意味している。

これらの点を踏まえて、本稿では次のように分析を進める。まず、受講生の学習経験を把握するうえで、学校段階を中学校に絞り、また、選択式ではなく自由記述形式での回答を求める。そうした調査から得られた回答を分類することで、「総合」とその他の教育活動（特に特別活動）との間で両者がどのように混ざりあっているのか²⁾を観察する。

以上を踏まえ、本稿では、「指導法」の受講者を対象に、中学校での「総合」経験を自由記述で尋ねることとする。さらに、回答の分類から学習経験の中身を浮き彫りにすることで、今後の「指導法」を充実させるための視点について議論したい。

3. 対象と方法

本稿の調査対象と方法は次の通りである。2022年度後期に「指導法」を履修した3年生を対象として、質問票調査を実施した。授業は全8回の1単位科目であり、2022年12月～2023年2月にかけて行われた。調査は「総合」の学習内容の記憶が「指導法」の講義内容から影響を受けないようにするため、第1回目の授業（2022年12月13日）においてWebClass³⁾のアンケート機能を用いて実

施した。受講者は146名であり、そのうち回答者が126名、回答率は86.3%である。

なお、本調査を実施するにあたっては、鹿屋体育大学研究倫理審査委員会の承認を得た（承認番号：第22-2-15号）。

4. 中学時代の「総合」の記憶

はじめに、受講者が中学時代の「総合」をどのように記憶しているのか、自由記述の回答からみていく。

表1は、「あなたは中学時代の『総合的な学習の時間』でどのような内容を学習しましたか。印象に残っているものを記述してください」という質問に対する学生の回答を分類した結果である。自由記述の内容分類するにあたっては、学校教育活動の範囲において実施されるであろう活動にそれぞれの回答を分類した⁴⁾。未回答23件、覚えていない28件を除き、「総合」について有効な回答の延べ数をまとめている。そのため、複数の項目で二重にカウントされたものがある。また、先述したように、項目には、必ずしも「総合」に限らない活動が混ざっている。これは、学生に過去の体験を想起するよう求めたため、「総合」なのか他の教科等の活動だったのか、学生本人には区別が付かなかった可能性があることを意味している。表1のように、「調べ学習」に該当したのが

27件と最多だった。他に地域学習20件、学校行事17件、進路16件、特別活動12件とつづく。

以下では、調べ学習と地域学習の項目での具体的事例をみていく。

まず、調べ学習については、以下のようにある。

文章を読むことが多かった。／志望校の調べ学習／修学旅行で学んだことをまとめて発表する。／修学旅行の1日自由行動の時の調べ学習／地元の地域調べを行った。（どんな施設があるのかなど）／自分の住んでいる地域について調べ、どんなことを行えば良いかをプレゼンした／話し合い／行事の新聞づくり／自分の調べたい内容について調べて発表と卒論を書いた／自分の地域の問題について話し合っって模造紙にまとめて発表する／課外活動をして地域について調べて新聞を書いた／何かの題材に対して生徒で話し合いながら解決していくもの／消費税について学ぶ／自分のお気に入りのことを調べて、プレゼンを作って発表をしたこと／自身の生活習慣についてを大きな模造紙にまとめ、発表する／自分が将来就きたい職業について各々で調べていました。／中学校の時は地域の方言について調べて発表した／資料館に行ってみたり、ネットで情報を集めたりしたものをパワーポイントにまとめ、発表した／エネルギー資源について調べる／よくグループワークで調べ物をして、発表する機会が多かったと思います。（略）地域に関することだったり、平和に関することだったり、幅広く調べていた／新聞づくり／興味のある企業を見つけ、実際に訪問し、職業調べをする学習／グループ学習／調べ学習／タバコについて／中学時代に住んでいた地域では神楽が有名だったので、神楽について調べ、神社に話を聞きに行き、神楽の関係者の皆さんに舞を教わり、発表しました。

表1：中学時代の「総合」の記憶[†]

項目	該当数	%
調べ学習	27	20.6
地域学習	20	15.3
進路	16	12.2
学校行事	16	12.2
特別活動	12	9.2
道徳教育	10	7.6
職場体験	9	6.9
平和学習	6	4.6
防災教育	4	3.1
農作業	3	2.3
ボランティア	3	2.3
人権教育	2	1.5
その他	3	2.3

[†]覚えていない28件、未回答23件を除く

以上のように、調べたことを模造紙などにまとめて発表するという形式での調べ学習の形態が窺える。取り上げる内容としては、次に見る地域の課題や、学校の設立と関わる宗教関係など、多様な内容が窺える。また神楽について調べて関係者から学び、実際に舞いを発表するという学習が行われていた。「総合」を活用して郷土教育の充実を図り、地域文化の担い手として地元中学生に地域が期待している姿が窺える。

地域学習については、以下のようにある（重複は省いている）。

地元の文化についての体験学習／地域の歴史について学んだりした／地域の方の講話を聞いた／地域を学ぶということなどです。自分のところは歴史ある市だったのでそのことを学ぶなどがありました／地元にある富士山の歴史について学んだ／地域の事業などについて学んだ／自分の街の特徴／地域活性化について／自分の中学校がある地域の特徴／地域のボランティア活動／市役所に行き、住んでいる町について学習したのちに、歴史・防災・スポーツのような場面の想定をした／職場体験、社会福祉施設見学、作物の育成、収穫、調理など／市の歴史

自身の中学校がある地域の歴史や伝統文化について、市役所といった公共施設で学習した事例が見られる。

学校行事については、以下のようにある（重複は省いている）。

席替え、学校行事の準備／修学旅行の打ち合わせ／イベント準備／社会科見学／文化祭の準備などの行事に対する準備／修学旅行計画2件／修学旅行や文化祭など行事に向けた準備をした／修学旅行の準備／運動会の走る順番や、クラスの目標やスローガンなどを学習

した／修学旅行の班決め／修学旅行の計画立て／修学旅行で班別行動をする時の話し合い／班別活動でどこの観光をするかやどこでご飯食べるか、どの電車に乗ったら集合時間までに間に合うかを決めた／歌舞伎の鑑賞会を行った

学校行事のなかでも特に修学旅行に関する記述が多いことが窺える。また、歌舞伎の鑑賞について「今まで歌舞伎というものを直接見るのがなく、興味を持つこともなかったのですが、実際に鑑賞したことで、歌舞伎というものも魅力に気づくことができたと感じました」とコメントしている。この点は、まさに「総合」と「特別活動」が記憶の面でも、実際の運用の面でも入り組んだ形になっている可能性を示唆する部分である。こうした行事は、「特別活動の学校行事」のなかの「文化的行事（伝統芸能等の鑑賞会）」、あるいは、「総合」で取り扱う内容（郷土教育や国際理解教育的な内容）として実施された可能性があるからである⁵⁾。

進路については、以下のようにある（重複は省いている）。

進路や職業について／進路学習3件／進路先について調べたり、考える／職業研究や将来について考える／職業調べ／様々な大学の特徴／将来の夢／自分が興味のある職業について調べたこと／仕事や高校について学び、進路選択の材料集めをおこない、職場体験学習へ繋げていった／職業体験を通じて、職業について考えた／受験や職業のはなし

以上見てきたように、「総合」として学生が記憶している事項は多岐にわたっている。特に「総合」を修学旅行についての事前学習や調べ学習と混同していることが多く、特別活動との違いを認識できていないと考えられる事例が目立った。ところで、修学旅行に関わる教育課程の編成につい

では、特別活動の学校行事（旅行・集団宿泊的行事（修学旅行））に含むことができる。そしてその準備等については、時数確保の問題から「総合」でカウントすることが多いというのが実態であろう。特に中学校では、1年の集団宿泊学習、2年の修学旅行、3年の職場体験学習にかかる学習活動を「総合」でカウントすることがある⁶⁾。

こうした点からも、「総合」と「特別活動」が教育課程上も重なりを持ちつつ運用されていることがわかる。この点は、生徒の学習経験という側面に加えて、教職課程で教育課程の編成を学ぶ際に上記のような実態があることを伝達する必要があることを意味している。

5. 「総合」の記憶と評価

次に、学生が「総合」のことをどれくらい覚えているのか、そして「総合」に対してどのような

評価をしているのかを数量的に確認したい。

図1は「総合」の授業をどれくらい覚えているかを尋ねた結果である。「はっきりと覚えている」と回答したものは1人もおらず、「あまり覚えていない」と「ほとんど覚えていない」を合わせると9割近くになる。このように、学生にとって「総合」の授業内容はそもそも記憶に残りにくいという性格を持っていることがわかる。

次に、図2は「総合」の授業が好きだったかどうかを尋ねた結果である。図1とは反対に、「とても好きだった」と「好きだった」で7割以上になることは非常に興味深い結果である。

図1と図2からは、学生は「総合」の学習内容については覚えていないが、「総合」自体は「好きだった」と肯定的に評価していることがわかる。そこで、「総合」に対する「記憶」と「評価」をクロス集計したものが表2である⁷⁾。

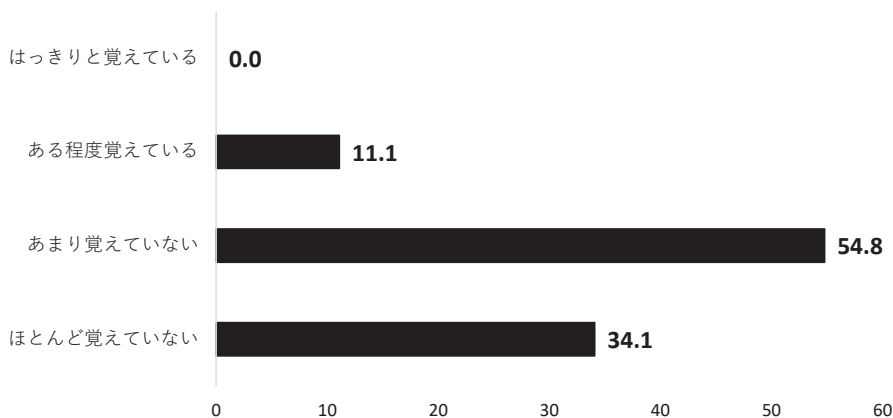


図1: 「総合」の授業内容を覚えているか (N=126) (%)

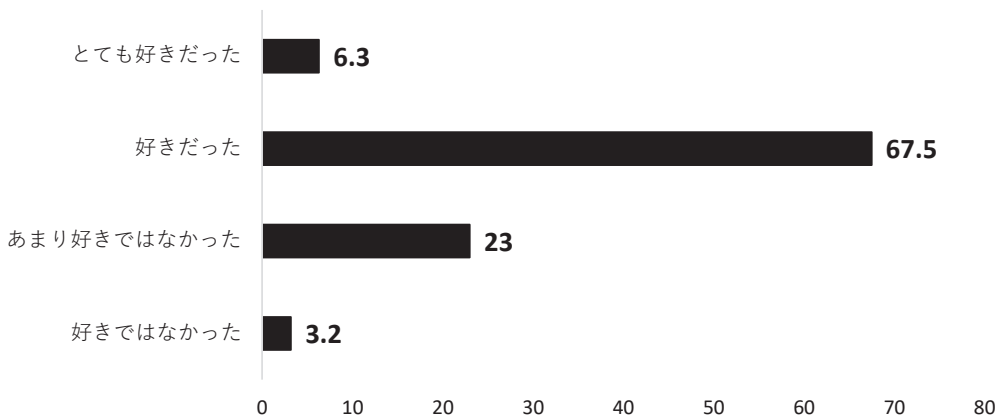


図2: 「総合」の授業が好きだったか (N=126) (%)

表2:「総合」への評価と授業内容の記憶 (N=126)

	覚えている	覚えていない	合計
好きだった	12 12.9%	81 87.1%	93 100.0%
好きではなかった	2 6.1%	31 93.9%	33 100.0%

「総合」の授業が「好き」で授業内容も「覚えている」学生は12.9%であるのに対して、「好きだった」が「覚えていない」学生が87.1%である。すなわち、「総合」を「好きだった」と肯定的に評価しているにも関わらず、その内容についての記憶はほとんど残っていないということである⁸⁾。

このねじれはどのように解釈すればよいだろうか。ここで再び表1をみると、「調べ学習」が27件、「学校行事」が17件あげられていることがわかる。「覚えていない」と回答した者の全体をカバーできる件数ではないため解釈には慎重にならなければならないが、これらはいずれも「活動」や「体験」を伴う学習であるという共通点がある。要するに、「総合」が「好きだった」が「覚えていない」学生というのは、「総合」について、授業の内容に関しては「覚えていない」が、「活動」や「体験」としては記憶している可能性があるということである。言い換えれば、「総合」が「活動」や「体験」といった非日常的な教育活動、しかも特定の教科等の枠に収まらない多様な「活動」や「体験」であるがゆえに高く評価されている、つまり記憶として残っている可能性があるということである。この結果は、石井(2018)も述べていたように、「総合」の内容は覚えていないにも関わらず、活動や体験を伴うことによって「総合」の授業が肯定的に評価されている可能性を示しているといえる。

こうした状況を大学での教員養成で考えた場合、「指導法」の授業を「総合」の「内容」と「方法」に意識的に区別して展開する必要がある。すなわち、「総合でない総合」(貴志, 2021, p.34)が、活動重視の「総合」によって引き起こされている

可能性があることを念頭に置いたうえで、「総合」においてはどのような内容を扱うことが求められるのか、そして教育課程編成においてどのような内容にどれだけの時数を割り当てているのかという実態⁹⁾についての理解を深めていくことが教職課程では必要になるということである。具体的には、各種学校行事にかかる時数を「総合」でカウントするか、特別活動でカウントするか、それとも教科でカウントするかといった問題が、学校での教育課程編成上、重要な位置を占めていることを理解しておかなければならない。

6. 考察—「総合」をめぐる学生の記憶と教育課程の編成

本研究の課題は、「指導法」の受講者が中学時代の「総合」に対してどのように記憶しているのかを明らかにすることで、今後の「指導法」の授業展開における示唆を得ることであった。

まず、自由記述の回答からは「総合」として学生が覚えている事項には限界があることが浮き彫りになった。なかでも「総合」と特別活動との異同についての区別が曖昧なケースがみられた。次に、数量的な検討からは、「総合」が「活動」や「体験」といった非日常的な教育活動、特に教科等の枠に収まらない多様な「活動」や「体験」であることが多いゆえに、高く評価されている(記憶に残りやすくなっている)可能性が示された。

そして、「総合」と特別活動との区別が曖昧になる一因として、「中学校学習指導要領」の「第1章総則」における次のような記述があることがあげられる。

総合的な学習の時間における学習活動により、特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施と同様の成果が期待できる場合においては、総合的な学習の時間における学習活動をもって相当する特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施に替えることができる。

(文部科学省, 2017b, p.67)

ただし、学習経験としては、記憶が曖昧であることや、「活動」や「体験」が高く評価されること自体に大きな問題があると断罪するだけでは、議論の範囲を狭めてしまうおそれがある。むしろ、特別活動を中心とした他の教科等と一体となって学校教育経験が記憶されることの方が自然であるという立場を採ることも可能である。そして、そうした立場を採るからこそ、断片的にはあれ、学生たちが思い出した学校教育活動に対して、研究者が事後的に解釈し、意味を与えることが可能になっているのである。

しかしながら、教員養成（教職課程）という側面から考えると、当然、「総合」や「指導法」に関する知識や考え方を身につけること、そして、特別活動を中心とした教育課程編成上の留意点等を身につけることが求められる。すなわち、「教職課程コアカリキュラム」における「指導法」を単体で捉えるのではなく、「教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）」や「特別活動の指導法」との重なりの中かで、学校現場でのそれら教科等の運用方法を総合的に理解可能になるような教職課程での授業のあり方を模索しなければならないだろう。

本稿で論じてきたように、学生は「総合」や「特別活動」の違いを曖昧に捉えて「指導法」等の教職科目を履修している。例えば、同じ活動を実施したとしても、それが「総合」であったり「特別活動」であったりする。もちろん、教師はこれらの切り分けを自覚しながら教育活動を行っているが（山田, 2021）、授業実施の際には、例えば「これは『総合』として実施する、この場合は『特別活動』として実施する」のような形で明示はせずに、授業を実施していると考えられる。したがって、両者の切り分けは生徒（学生）からは認識されずに学習経験が進んでいることになる。本研究を実施したのは、そうした曖昧な状態を明確にするためである。そして、学生の「総合」経験は必ずしもクリアに記憶されているわけではなく、特に特別活動との区別が曖昧であるという視点を前

提として、学校においては教科等の中で「時数の読み替え」があり得る¹⁰⁾ことを教職課程の授業で扱う必要がある。そうした観点を扱わない場合、〈曖昧な学習経験→そのままの教員養成→教員採用〉という流れを生むことになる。

教職課程においてこうした授業設計を考えるにあたっては、大学ごとに大きく事情が異なる部分もあるだろう。例えば、これらの科目を一人の教員がすべて担当している場合には、科目間の調整は比較的容易である。一方で、各科目をそれぞれ異なる教員が担当している場合には、当該教員間で授業内容の相互理解を図っておくことも有効な手段かもしれない。いずれにせよ、「教職課程コアカリキュラム」で分けられた科目の違いのみにこだわるのではなく、相互に重なり合っている部分にも、受講者にとって非常に有益な知識が潜在している可能性があることに、教職科目の担当者が自覚的である必要がある。つまり、「総合」の記憶は大学での教職課程における科目横断の必要性を示唆しているように思われるのである。

教職課程コアカリキュラムは他の指導法と切り分けて、単独の指導法として「総合的な学習の時間の指導法」を設定している。しかし、本論で明らかにしたように、学生の記憶においても、そして学校での実際の運用場面においても、「総合的な学習の時間」として切り分けることが困難である。

この点を踏まえれば、そもそも「総合的な学習の時間の指導法」は特別活動や教育課程論等の科目に関わる知識を“総合”して指導する必要があるゆえに切り分けができない性質であることに、自覚的であるべきだろう。

7. まとめと課題

本稿では、大学生が想起する中学時代の「総合」の記憶について、どの教科等や教育活動と混同しているのかを明らかにした。その結果、主に学生のなかでは「総合」と特別活動との関係が混ざり合う形で記憶されていることがわかった。数量的

な分析においては、「総合」が「活動」や「体験」といった非日常的な教育活動、しかも特定の教科等の枠に収まらない多様な「活動」や「体験」を伴っているがゆえに高く評価されている可能性があることを示した。したがって、教職課程における「指導法」の授業を実施する際には、「総合」の「内容」と「方法」に意識的に区別して展開すべきであることを意味している。また、「指導法」の授業を考えるにあたっては、「教職課程コアカリキュラム」で区分された各科目間の内容的な連携が必要である。

今回の調査は、大学生の持つ「総合」の記憶を把握することに主眼を置いていた。そのため、2つの課題が残されていると考える。1つは、本研究とは逆に、受講者にとって特別活動だと考えていた活動が、実は「総合」だったという点である。今回は「総合」を起点とした調査であったため、逆向きの調査を設計する必要がある。もう1つは「指導法」の授業全体を通じて「総合」への認識がどのように変化するかという点にまでは触れていない。今後は、本稿で指摘した「特別活動の指導法」との連携等を踏まえた受講後の変化を観察することが求められる。

利益相反に関する開示情報

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

註

- 1) 具体的には、「1 現代的な課題」として「国際理解」、「情報」、「環境」、「福祉・健康」、「2 地域や学校の特色に応じた課題」、「3 児童・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」、「5 その他の課題」、「6 覚えていない」、「7 未実施」である(和田・新庄, 2019, p.4).
- 2) 「総合」と特別活動の混同という論点について補足しておきたい。当然、両者は学習指導要領では別の教科として設定されている。例

えば、次のような記述からもそのことは明らかである。

特別活動は「実践」に、総合的な学習の時間は「探究」に本質があると言うことができる。特別活動における「実践」は、話し合っただけの決めたことを「実践」したり、学んだことを学校という一つの社会の中で、あるいは家庭を含めた日常生活の中で、現実の課題の解決に生かしたりするものである。総合的な学習の時間における「探究」は、物事の本質を探って見極めようとしていくことである。

[略]

特別活動における「解決」は、実生活における、現実の問題そのものを改善することである。総合的な学習の時間における「解決」は、一つの疑問が解決されることにより、更に新たな問いが生まれ、物事の本質に向けて問い続けていくものである。その学習の過程においては重なり合う面もあるが、目指しているものそのものが本質的に異なるのである。

(文部科学省, 2017c, p.36,

下線は筆者による。)

ここで重要なのは、両者が目標を異にしつつも、学習過程には重なり合う面もあるということである。もちろん、教師はこの点を意識しているだろうが、生徒からはその重なりが見えにくい。そのことが原因となって、教職課程の授業においても、両者の区別のついていない学生が多くいると考えてよいだろう。

- 3) K大学が利用しているLMS (Learning Management System) であり、授業資料の配布や課題の提出、アンケート機能等を備えている。
- 4) 表1の分類作業を行うにあたって、特に本稿のように複数の著者で研究を遂行する場合には、著者全員で表1のもととなったデータを

分類し、確認まで行った。教育学を含む人文社会科学の研究においては、クレジットの切り分けを行わない場合、そうしたプロセスを踏むことを断っておきたい。

- 5) 一般的に、こうした計画は例年12月～2月にかけて学校で行われる次年度の教育課程編成において教務主任や各係（ここでは「総合」主任あるいは学年係などを指している）が、特別活動、「総合」のいずれで計画するかによるところが大きい。
- 6) このことは、筆者の1名が提供を受けた中学校4校の教育課程にも示されている（例えば、X市立A中学校, 2020; X市立B中学校, 2022; X市立C中学校, 2023）。なお、これらは学校の内部資料として提供を受けているため、出典を示す際には伏せ字にしている。本稿において重要なのは、こうした教育課程の編成が学校で行われているという事実である。
- 7) クロス集計表が煩雑になるのを避けるため、次のように値の割当てを行った。すなわち、選択肢の「はっきりと覚えている」と「ある程度覚えている」を「覚えている」に、「あまり覚えていない」と「ほとんど覚えていない」を「覚えていない」に、「とても好きだった」と「好きだった」を「好きだった」に、「あまり好きではなかった」と「好きではなかった」を「好きではなかった」に再割当てを行った。
- 8) この点は、将来教職に就くことを想定しているかどうかとも関連がなく、教職を第一志望で考えている学生の9割以上が「覚えていない」と回答している（表3参照）。他の職業希望者に関してもほとんど同様の傾向がみられる。つまり、将来の希望と、「総合」の授業内容に対する記憶には関連はみられないということである。

表3: 教職を志望しているかどうかと授業内容の記憶 (N=126)

	覚えている	覚えていない	合計
第1志望	3 8.6%	32 91.4%	35 100.0%
就くかもしれない	5 15.6%	27 84.4%	32 100.0%
考えていない	5 12.2%	36 87.8%	41 100.0%
プロ等の競技生活を終えた後	0 0.0%	11 100.0%	11 100.0%
わからない	1 14.3%	6 85.7%	7 100.0%

- 9) 例えば、次のようなケースを想定することができる。一つは、運動会・体育祭で郷土芸能を扱うケースである。もう一つは、文化祭のために合唱の練習を行うというケースである。前者のケースについては、郷土芸能を体育、「総合」、特別活動のいずれで扱うのかという問題であるが、実際には体育でも特別活動でも扱うことができる。

後者のケースである文化祭のための合唱練習については、音楽、「総合」、特別活動のいずれとして扱うのかという問題である。先ほどの体育とは異なり、教科としての音楽は総時数が少ないという特性がある。そのため、音楽（教科）として文化祭の合唱練習をカウントするのが現実的ではないという実情がある。したがって、こうしたケースは「総合」でカウントされていることが多いと考えるのが妥当であろう。

- 10) 「時数の読み替え」について補足しておこう。学校教育法施行規則においては、各教科等の年間の「標準授業時間数」が示されている。中学校2年生を例にとると、「総合」であれば70時間以上、体育であれば105時間以上、特別活動であれば35時間以上という具合である。しかしながら、実際には各教科等、各単元等の教育的効果に鑑みて、その実施時期や時間数等を考慮して時間割を調整することは困難を極める。また、教科等横断的な内容の

授業である場合, どの教科としての時間数とみなすのかといった課題も生じる。各学校では, 予備時間数等も含め, 各教科等バランスよく「標準授業時間数」を確保することに努めている実態がある。

運動会に関する一連の取り組みで考えてみると, その授業時間数を教育課程上「何の時間」とみなすのかが問われることになる。実際には, 各学校の運動会に関する一連の取り組みで, どのような内容を取り扱うかに応じて, 体育や「総合」, 学級活動とみなす(=読み替える)ことで対応している。そのため, 「標準授業時間数」を超えることが起こる。本稿が指摘しているのは, こうした実態のなかで教育課程の編成と運営が行われていることを教職課程の授業で触れることの重要性である。

文献

- ・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.
- ・杵渕洋美・脇野哲郎・佐藤裕紀 (2022) 「総合的な学習の時間の指導法」の充実に向けて：「総合的な学習の時間」学習実態調査から。新潟医療福祉大学教職支援センター年報 (6)：1-14.
- ・貴志年秀 (2022) 教職新科目「総合的な学習の時間の指導法」の実践 (2)－受講者の体験をもとにした教材化を通して。和歌山大学教職大学院紀要：学校教育実践研究 (6)：33-40.
- ・栗山靖弘 (2019) 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－。学術研究紀要 (57)：125-135.
- ・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.
- ・文部科学省 (2017a) 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。
- ・文部科学省 (2017b) 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編。
- ・文部科学省 (2017c) 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 特別活動編。
- ・鈴木隆司 (2021) 大学生の「総合的な学習の時間」に対するイメージと指導法の授業づくり－教員養成課程における学びと現実社会とのつながり－。千葉大学教育学部紀要 (69)：109-118.
- ・谷尻治・貴志年秀・梶村麻紀子・古賀庸憲 (2021) 教職新科目「総合的な学習の時間の指導法」の実践 (1)－授業内容と学生アンケートから－。和歌山大学教職大学院紀要 学校教育実践研究 (6)：21-31.
- ・和田孝・新庄恵子 (2019) 教職課程の新科目である「総合的な学習の時間および特別活動の指導法」の実施に向けての課題－実態調査を踏まえた「総合的な学習の時間」の学習の実態－。帝京大学教職センター年報 (6)：3-14.
- ・渡辺恵・朝野聡・張替克美 (2022) 「総合的な学習の時間の指導法」における学生の学習課題を考える－教職志望学生へのアンケート及びワークシート回答をもとに－。杏林大学教職課程年報 2021 (9)：21-33.
- ・X 市立 A 中学校 (2020) 「教育課程」。
- ・X 市立 B 中学校 (2022) 「教育課程」。
- ・X 市立 C 中学校 (2023) 「教育課程」。
- ・山田智之 (2021) 「特別活動」と「総合的な学習の時間」の認識に関する研究－現職教員と教員志望の大学生・大学院生に着目して－。上越教育大学研究紀要41 (1)：159-168.