

教職課程での「総合的な学習の時間」の 指導法についての予備的検討

Preliminary Study on Teaching Method of “The Period of Integrated Studies”
in Teacher Training Course Curriculum

桑村 佐和子
KUWAMURA Sawako

1. はじめに

「総合的な学習の時間」は平成10年の学習指導要領の改訂によって小学校～高等学校の教育課程に登場した。小・中学校は平成29年公示の学習指導要領改訂でも「総合的な学習の時間」のままであるが、高等学校では平成30年7月に公示された学習指導要領で「総合的な探究の時間」へと呼び方を変更した。

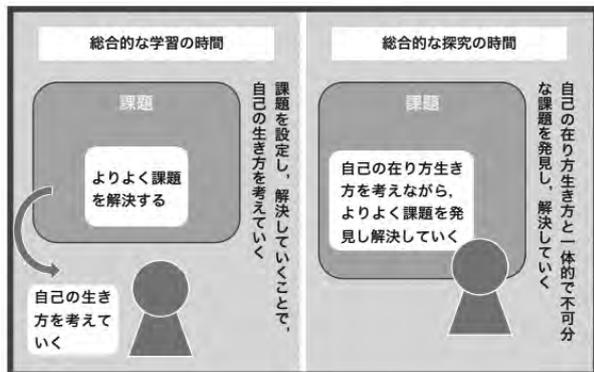
高等学校の学習指導要領では、図1を示しながら、「総合的な学習の時間」と「総合的な探究の時間」では課題と生徒との関係が違う事を示している。具体的には、「総合的な探究の時間」は「小・中学校における総合的な学習の時間の取組を基盤とした上で、各教科・科目等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的・統合的に働かせることに加えて、自己の在り方生き方に照らし、自己のキャリア形成の方向性と

関連付けながら「見方・考え方」を組み合わせる統合させ、働かせながら、自ら問いを見だし探究する力を育成する」とされた。中学校までと高校との違いは、「生徒の発達の段階において求められる探究の姿と関わっており、(高校生は)課題と自分自身との関係で考えることができる。総合的な学習の時間は、課題を解決することで自己の生き方を考えていく学びであるのに対して、総合的な探究の時間は、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開していく」(()内は筆者が補足)ことを求めている。生徒の発達段階に応じて、個々人の課題を直接取り上げ、より自律的に学び、自身の生涯を考えるための時間としてほしいとの願いが窺われる。このような授業内容は現在でも実践報告の中に見い出せるが、高校での2023年度からの完全実施では、すべての高校でより意識的に取り組まれることになるであろう。

このように中学校と高校では違いを明確にしているが、個別の教科の枠にとらわれず横断的に学ぶことなど、「総合的な学習の時間」が誕生して以来の考えは踏襲されており共通点は残っている。本稿では、主に中学校の「総合的な学習の時間」を念頭に置いて検討しながら、高校の「総合的な探究の時間」についても適宜若干の検討を加えておくこととしたい。また、中学校での「総合的な学習の時間」の特徴を捉えるために、小学校の「総合的な学習の時間」の実施状況にも一部触れることとしたい。

さて、「総合的な学習の時間」の誕生から20年以上

図1 課題と生徒との関係 (イメージ)



出典：「高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編」
2018年、p.9

が経ち、この時間の設定意図も徐々にでも明確化あるいは浸透し、学校での実践報告の蓄積もされつつある。その一方で、後述するように課題もより具体的になってきており、現職の教員研修の充実とともに、大学における教員養成にあっても「総合的な学習の時間」を指導する力を身につけさせることが明確に求められている。そこで、本稿では大学の教職課程において、教員を目指す学生たちの「総合的な学習の時間」での指導力をどのように育ていけばよいのかについて、ここで立ち止まって検討しておくことにしたい。なお、検討にあたっては筆者が2017年に実施した調査¹（以下、「2017年調査」と表記する）を一つの手がかりとするため、ここでは美術科教員を目指す学生たちに焦点を絞った検討となる。

2. 「総合的な学習の時間」の実施状況

中学校での「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」とし、「(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できるようにする。(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。」ことを目標としている。

このような「総合的な学習の時間」で児童・生徒に育もうとしている力は、例えば、平成8年の中央

教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」で「生きる力」として示された、「課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、②自らを律し、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、③たくましく生きるための健康や体力、などからなる資質・能力」といった、人々が生涯わたって学び続ける基礎となる力であると考えられている。この「総合的な学習の時間」はそれぞれの学校が創意工夫をし、特色ある教育、特色ある学校づくりを進めることを求めていたため（平成10年教育課程審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」）、学校による違いがある。「総合的な学習の時間」の指導法についての検討を行う前提として、現在の授業時間数、取り上げられるテーマについて見ておくことにする。

(1) 授業に当てられる時間（計画）

授業の計画段階では、中学校第1学年では、平成30年度計画で総授業時数（単位時間数）は平均54.8単位時間である。これは平成29年度では50単位時間であったことから、平均時間数は増えていると言える。ただし、表1のように約6割の学校が53時間までであるものの、60時間以上の学校が約2割弱あり、学校によってばらつきがある。

小学校の第5学年でも70単位時間までに35.5%、71～73単位時間で31.7%と7割弱の学校が73時間以内であるものの、80単位時間数以上も8.4%ある。中学校ほどではないが、この科目に割く授業時間数には差があることがわかる。また、平成30年度は総授業時数が平均73時間で、平成29年度は平均70時間と、

表1 「総合的な学習の時間」の年間の総時間数の分布

(%)

| 小学校第5学年 年間の総時間数 | ～70 | 71～73 | 74～76 | 77～79 | 80～ |
|-----------------|------|-------|-------|-------|------|
| 全小学校に占める割合 | 35.5 | 31.7 | 16.8 | 7.5 | 8.4 |
| 中学校第1学年 年間の総時間数 | ～50 | 51～53 | 54～56 | 57～59 | 60～ |
| 全中学校に占める割合 | 35.3 | 24.6 | 13.5 | 8.1 | 18.5 |

若干かもしれないが授業時数は増えている²。

しかし、もともと中学校1学年は70～100単位時間を、小学校5学年は110時間を配当するとされていたことを考えると、短縮されている感は否めない。また、平成29年7月7日付の文部科学事務次官通知「小学校及び中学校の学習指導要領等に関する移行措置並びに移行期間中における学習指導等について」では、小学校においては、平成30・31年度の第3～6学年の授業時数について、各学校が現行の教育課程に更に15単位時間の授業時数を加えて確保することが困難な場合など、外国語活動の授業時数の授業の実施のために特に必要がある場合には、総合的な学習の時間及び総授業時数から15単位時間を超えない範囲内の授業時数を減じることができるとしている。このように、他の授業の時間確保の調整弁の役割を果たしているところもあり、大事にされているとは必ずしも言い難い状況はまだあると言えるのではないだろうか。

この点について「2017年調査」の結果を振り返ってみると(表2)、「文化祭や体育祭、運動会の準備などに使われたことがあった」(67.0%)、「補充学習のような特定の教科の知識・技能の習得を図ることがあった」(25.0%)となっていた。この調査は大学1、2年次生を対象としていたため、少なくとも2014年以前の状況であるが、その後に出されている文部科学事務次官通知でも減じることが可能とされている面を見ると、教科に比べるとどうしても重視されにくいのが現状のようである。

(2) 取り上げられるテーマ

表2 中学校の「総合的な学習の時間」の運用

| | ％(人) |
|---|-----------|
| ア. 小学校と中学校とで同様の学習活動を行うなど、学校種間の取組の重複があった | 14.8 (13) |
| イ. 補充学習のような特定の教科の知識・技能の習得を図ることがあった | 25.0 (22) |
| ウ. 文化祭や体育祭、運動会の準備などに使われたことがあった | 67.0 (59) |
| エ. 「総合的な学習の時間」に外部講師が来ることがあった | 37.5 (33) |
| オ. 「総合的な学習の時間」を利用して、学校外の施設に行くことがあった | 47.7 (42) |
| カ. 上記のようなことはなかった、あるいは覚えていない | 20.5 (18) |

※複数回答 「2017年調査」¹より

「総合的な学習の時間」で取り上げられるテーマは、国際理解、情報、環境、福祉、健康、資源エネルギー、安全、食、科学技術、地域の人々の暮らし、伝統と文化、町づくり、地域経済、防災、キャリア、ものづくり、生命、社会と政治、その他に分類されている³。中学校では、平成30年度計画によると、キャリアに関するものをいずれかの学年で実施している学校が95.3%で最も多く、ついで伝統と文化(70.6%)、福祉(56.3%)、地域の人々の暮らし(55.3%)となっている。一方、小学校では、環境(84.5%)、福祉(83.9%)、伝統と文化(79.7%)、地域の人々の暮らし(79.0%)となっており、子どもたちの身の回りからテーマを選んでいることがわかる。

また、小学校でもキャリアをテーマにする学校は66.5%と高いものの、学年が上がるほど実施する学校が多く(第3学年14.1%、第4学年28.0%、第5学年27.8%、第6学年58.8%)、児童・生徒が義務教育段階を経て社会に出ていくことを考えれば年齢に合わせたテーマを設定している様子が窺われる。これについても「2017年調査」を振り返ると、「小学校と中学校とで同様の学習活動を行うなど、学校種間の取組の重複があった」とする学生は14.8%で、目の前の児童生徒に合わせた授業を計画すれば当然の事かもしれない。

3. 「総合的な学習の時間」の成果と課題

ここではまず、この「総合的な学習の時間」を推進してきた文部科学省がどのように捉えているのかを見ておくことにする。

(1) 「総合的な学習の時間」の成果

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）総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料』（教育図書、平成22年11月、pp.8-11）では、①生徒が育つ、②教師が変わる、③地域に広がる、という観点から、「総合的な学習の時間」がもたらした効果をまとめている。ここではまず、①生徒が育つについて触れておきたい。

同書では、中学生の「伝統を守ろうとすることが、直接的な自分の意志ではなくても、誰かのためになっていると思えることが、自分自身の誇りになるんだろうと思います。何かを守るということは簡単ではなく、苦しさとか、辛さとかがあることが分かりました。その分、誇りを感じ歴史を守っていることの充実感が得られるのだと思います。」といった学習内容から自身が考えたことや「学んだこととして一番あげたいのは、大人や地域の人、友達と協力することの大切さです。仲間のできることと自分のできることを合わせると予想以上の成果が生まれ、互いの良さが引き出されます。自分に自信もてず、いつも引っ込んでいた私が必要とされていると感じることができたのは総合的な学習の時間があったからです。この経験があったからこそ、一歩踏み出して話しかけることのできる私があります。」といった、自身の成長を感じている姿を紹介している。また、「物事の本質を探り始めようとする年頃の中学生は、実際の社会での出来事や問題を真剣に考えることで、大きく成長することが分かる。様々な出来事の背景にある目に見えない価値や意味を真剣に問い掛けながら、その本質を自分なりにとらえようとしている姿が見て取れる。こうした表面的ではない、事象の背景を見抜き、考え抜こうとする姿に中学生としての総合的な学習の時間の醍醐味がある。」としている。

高校生についても、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（高等学校編）総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力、

論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料』（教育出版、平成25年7月、pp.8-9）では、「普段の授業、学校の中だけではわからないようなことを総合的な学習の時間で体験し、その取り組みをきっかけに僕はそれぞれに何かをつかんだ。そして、僕は地域で行われているNPO活動などにも参加するようになった。総合的な学習の時間をスタートに自分の進む道が拓けてきました。」「自分と向き合うことがとても多い時間でした。自分が考えていることを表に出してみても、それをもう一度考え直していくことで、自分の中の漠然としていた夢の焦点が徐々にあっていくように感じました。」あるいは、「これからの人生を過ごすうえで一番ためになった授業は、総合的な学習の時間だと思いました。」といった、生徒の言葉を紹介している。

筆者の「2017年調査」でも（表3）、それまで受けてきた「総合的な学習の時間」を振り返り、「見方の広がり、さらにそのこと（あるいは関連したこと）を学習したいと思った」学生は約3割おり、「学んだことをもとに自分の生き方を考えた」（21.6%）学生もいる。割合として高いとは言えないかもしれないが、この時間を通して自分の興味関心を見つけたり、深めたと感じることを示唆される。その結果として、「総合的な学習の時間」は自分の将来のために役に立つと思った」（21.6%）学生もいるということであろう。「総合的な学習の時間」は少なくともそのような可能性があることは確かである。

田村学は、平成29年度の学習指導要領の改訂で、新しいキーワードとして「社会に開かれた教育課程」「育成を目指す資質・能力」「アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善」「主体的・対話的で深い学び」「カリキュラム・マネジメント」が生まれたとし、そのどれもが「総合的な学習の時間」と大きく関係している、と述べている。そして、「総合的な学習の時間の成果が教育課程全体に影響を及ぼしてきたことを端的に物語っている。」「今期改訂の中核は総合的な学習の時間であり、そこでの成果やその根底に流れる考え方が、教育課程全体に大きく広がっていた学習指導要領の改訂と考えることが妥当であ

表3 「総合的な学習の時間」で感じたこと

| | % (人) |
|---|-----------|
| ア. 他の教科等の学習活動にも積極的に取り組むようになった | 2.3 (2) |
| イ. それまでに身につけた知識、技能を活用し、その有用性を実感した | 11.4 (10) |
| ウ. 見方が広がり、さらにそのこと（あるいは関連したこと）を学習したいと思った | 29.5 (26) |
| エ. それまで学んできた知識等が具体的になり、理解が深まった | 19.3 (17) |
| オ. 学んだことを自分と結びつけて、自分の成長を自覚した | 9.1 (8) |
| カ. 学んだことを元に、自分の生き方を考えた | 21.6 (19) |
| キ. 身近な人々や社会のことに興味・関心がわき、意欲的に関わろうと思った | 20.5 (18) |
| ク. 自然への興味・関心が高まり、意欲的に関わろうと思った | 19.3 (17) |
| ケ. 「総合的な学習の時間」は自分の将来のために役に立つと思った | 21.6 (19) |
| コ. 上記のようなことを感じたことはなかった | 34.1 (30) |

※複数回答 「2017年調査」¹より

ろう」と分析している⁴。前述のように「総合的な学習の時間」の時間数だけを見れば、実施に対して時間確保をなんとしてでも、という姿勢は必ずしも見られないものの、その考え方は各教科の中に浸透している。また、「総合的な学習の時間」は各教科で培った力を用いて行われることを考えれば、実質的に広がっているという分析には納得できるのではないだろうか。

(2) 「総合的な学習の時間」の課題

文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官である渋谷一典は、前回の学習指導要領の改訂で、探究のプロセスが明示されたことを指摘し、その成果として、例えば、探究のプロセスを意識して取り組む生徒ほど、全国学力学習状況調査の各教科の正答率が高いことやOECDのPISA調査の高評価などを紹介している。⁵

その一方で、渋谷は課題として、資質・能力の育成や、各教科との関連を明らかにすることについて学校による差があること、探究のプロセスの中でも、「整理・分析」「まとめ・表現」の充実が求められることをあげている。その認識に基づいて、探究的な学習の過程を一層重視すること、各教科等で育成する資質・能力を相互で関連付けること、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力の育成を要点として改訂が行われたとしている。

また、前掲の『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（高等学校編）』(p.9) では、これまで見てきたような効果が期待できる授業とするために、「実社会との関わりを重視し、身近な地域や現実の社会にある問題の解決に向けて取り組む」ような授業であることが大切であるとしている。「生活現実にある問題を解決する探究的な学習を行う中で、自分自身の将来や地域社会の未来について真剣に考え、実社会における自分の存在や役割などについて考えることにつながる。」「それと同時に、実際の社会で役立つ能力も育ってい」くとしている。

4. 「総合的な学習の時間」と生徒の状況

それでは、現在、日本の生徒たちはどのような状況にあるのだろうか。国際比較調査などを手がかりに協同問題解決能力の状況を見ておくことにする。なぜなら、「総合的な学習の時間」の創設にあたっては、グローバル化する社会との関わりの中での必要性が強調されてきているからであり、大学における教員養成での「総合的な学習の時間」の指導法を考える上でも前提としておく必要がある。

(1) 協同問題解決能力

中学校の「総合的な学習の時間」の実施にあたって、生徒間で協同で問題解決を図ることを求めている

る。そのことを通して様々な資質能力が養われると期待されるからである。

そのような協同問題解決能力を測った国際比較調査としては、OECDのPISA調査が有名である。同調査は、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーが測られ、その結果と国際的なランキングが話題になるが、2015年には協同問題解決能力調査も行われた。OECDは協同問題解決能力を「複数人が、解決に迫るために必要な理解と労力を共有し、解決に至るために必要な知識・スキル・労力を出し合うことによって問題解決しようと試みるプロセスに効果的に取り組むことができる個人の能力」と定義し、15歳を対象として、コンピュータ使用型調査を行った。それによると、日本の協同問題解決能力の平均はOECD加盟国（32カ国）中、第1位であった。⁶

このように国際的に見てもある程度の力をつけていると思われる生徒たちではあるが、併せて生徒質問調査も行われ、生徒の協同に対する態度の国際比較も行われている。その指標として「他者との関係性への価値付け」と「共同作業への価値付け」を取り出しているが、「他者との関係性への価値付け」の指標に含まれる項目は「人の話をよく聞く」「クラスの友達が成功するのを見るのがうれしい」「ほかの人が興味を持っていることに気を配る」「異なる意見について考えるのは楽しい」である。また、「共同作業への価値付け」の指標では「一人で作業をするより、共同作業のほうが好きだ」「チームのほうが1人よりいい決定をしようと思う」「共同作業だと、自分の力が発揮できる」「友達と協力するのは楽しい」の4項目が含まれている。

「他者との関係性への価値付け」に関する項目では、全体的に見ると肯定的な回答の割合が多くなっているが、いずれもOECD平均と比較して肯定的な回答の割合は少なくなる。特に「異なる意見について考えるのは楽しい」では、OECD平均と比べて17.5%低い。同研究所では、「異なる意見について考える」という表現の受け止め方の違いがあるのではないかと分析している。

「共同作業への価値付け」に関する項目では、日

本は「チームの方が、1人よりいい決定をしようと思う」、「友達と協力するのは楽しい」の2項目について、肯定的な回答がOECD平均よりもそれぞれ8.2%、3.7%高い。その一方で、「共同作業だと、自分の力が発揮できる」で14.9%低くなっている。

このような日本の生徒たちの協同活動への態度は、良好な人間関係を構築するという点では評価されるものの、「総合的な学習の時間」が目指す資質能力とは若干の相違があるように思われる。

(2) 「総合的な学習の時間」で身につける力

深町珠由による、OECDによるPIAAC（国際成人力調査）の結果データを用いた、労働者が自分のスキルの過不足状況に関する国際比較調査の結果を見ると⁷、日本だけが他の国と回答分布が異なっている。設問①「現在の職務よりもっと高度な職務をこなすことができる技能を持っていると感じますか。」と、設問②「現在の職務を十分にこなすには、さらなる訓練や研修が必要だと感じますか。」のクロス集計によると、他の国々は「今より高度な職務ができ、今の職務は十分にできている」人々が多くを占めており、「今より高度な職務ができ、今の職務のためにもさらなる研修が必要」という人と合わせると殆どの国が8割を超え、少なくとも7割を超えている。それに比べて、日本では「今より高度な職務ができず、今の職務のためにもさらなる研修が必要」という人が約46%おり、これは他の国に比べて飛び抜けて高いパーセンテージとなっている。

本田由紀は、このような結果を日本的な「謙虚な」回答や翻訳によるニュアンスの違いなどが反映されていると見るよりも、「PIAAC質問紙調査における他の質問項目の回答分布を参照すると、(中略)「謙虚さ」が発揮されていると考えるべき理由はない。」としている。むしろ、「個々の職場で求められるスキルや特定の高度で専門的なスキルといった具体的なスキルが、日本では十分に形成されていないということである。PIAACの読解力、数的思考力、ITを活用した問題解決能力のような、汎用性の高い一般的なスキルについては、「世界一」といってよいほど

高水準である一方で、具体的・個別的な知識やスキルは不足している。」⁸と分析している。

国立教育政策研究所『OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2015年調査国際結果報告書「生徒のWell-being (生徒の「健やかさ・幸福度」) (概要)」⁹の「テストへの不安」指標によると、「日本については、78.1%の生徒が「テストが難しいのではないかとよく心配になる」と回答している。また、81.8%の生徒が「学校で悪い成績をとるのではないかと心配になる」と回答しており、どちらの項目もOECD平均を上回る結果となった。」日本の15歳は、テストへの不安が強く、学ぶことの楽しさや効力感については希薄であることがわかる。高校、大学進学を考える生徒にとってはテストへの関心が高いのは当然のことであるとも思われるが、世界的には高水準であるはずの学力にもかかわらず、それは他者と協同する場面での自信には必ずしも結びついていないのかもしれない。

さて、一見受験には関係がないような授業である「総合的な学習の時間」について、生徒たちはどのように受け止めているのだろうか。「2017年調査」では、全体的に見ると、小学校ではどちらかといえば楽しかったものの、主体的に参加していた人は約半数であった。それと共に、「有意義だった」と考えている人の比率も低い。中学校をみると、小学校に比べると「楽しかった」と答える比率は減っているものの、主体的に関わったり、有意義だということろはあまり変わりがない。さらに高校生をみると、体験していない学生もある程度いることが予想され、無回答が増えるが、無回答を除いて比率を出してみると、「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」を合わせた、「楽しかった」、「主体的だった」人は約6割、「有意義だった」人は約7割という結果であった。「2017年調査」での小学校段階は、2010年頃の状況を反映しており、実践の積み重ねが現在ほどではないこと、高校での「総合的な学習の時間」の方がもともと目指されていた、主体的な学習がしやすいということも考えられる。

5. 「総合的な学習の時間」の指導法についての予備的検討

ここまでの内容をもとに、あくまでも試論として、大学の教職課程の「総合的な学習の時間」の指導法での留意点を考察しておきたい。

(1) 「総合的な学習の時間」の意義の確認

一般的に言って授業を行う上で大切なことの一つは、その授業内容に対する教員の熱意と言ってもよいのではないだろうか。改めて言うまでもなく、教員が授業に対する意義を見出せていない場合、教員にとっても生徒にとっても、その授業はつまらないものになるだろう。それでは、どうしたらその熱意を持つことができるのだろうか。少なくとも、中学校の、ある教科の教員になろうと考える場合、その教科内容に全く興味を持てなければ大学の当該学部に進学することは出来ないだろう。教員養成系の学部の場合でも、教科内容ではなく教育そのものに主たる興味関心があるかもしれないが、その場合にも、どの教科の教員になりたいかを考えた時、全く無関心な教科を選択するとは考えにくい。

しかしながら、「2017年調査」の結果を見ると、学校によっては「総合的な学習の時間」の意図を反映した授業内容ではない場合もあったようである。それはこの「総合的な学習の時間」が教科とは異なる性格を持つもので、現場での戸惑いがあったためと思われる。

これまでの検討でもあったように、学習科学の観点からも、教科横断的な学習は生徒の知識獲得に大きな意味を持ちうることをまず確認しておく必要があるだろう。¹⁰

(2) 「総合的な学習の時間」で身につく資質・能力への実感

現行の「総合的な学習の時間」ではどのような力を身につけることができていたのだろうか。「2017年調査」では学習指導要領に示されている、表4中のア～ケの9つの能力について「総合的な学習の時

間」を通して身についたと感じているかどうかを5段階で評価してもらった。「ややそう思う」「どちらかといえばそう思う」を合わせると、「ウ. 自ら調べ、考える」「ク. 他の人に自分の意見を伝える」「キ. 多様な他者と意見交換する」の順で、「総合的な学習の時間」によって身につけることができたと思う人が多い。これらは、「総合的な学習の時間」で調べ学習を取り入れ、その成果をグループで発表させる、という方法を取る学校が多いことの表れかもしれない。

逆に、「そう思わない」「あまりそう思わない」を合わせると、「オ. 学び方を身につける」ことについては効果を感じていない学生が多いようである。また「イ. 課題を見つける」力についても次いで高くなっている。これについては「ややそう思う」の比率も高くなっているため、人による差が大きいと考えられるが、「総合的な学習の時間」の目的が「自ら課題を見つけ、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や能力を育てること。」であることを考えると、また生涯学習支援の観

点からも、これは残念な結果と言える。あくまでも学生の振り返っての感想であるため、実際にはどうであるかはわからないが、むしろ、振り返って実感できてほしいところでもある。これから「総合的な学習の時間」を指導する立場になるかもしれない学生たちにおいては特にである。

教職課程（教員養成課程）における「総合的な学習の時間の指導法」の授業は（他の教科教育法の授業と同様であるが）、““小学校～高校の生徒たちが「総合的な学習の時間」で自ら横断的なテーマを設定して主体的に学ぶこと”を指導すること”を学ぶという入れ子構造になっている科目である。高等学校での「総合的な探究の時間」の指導は誤解を恐れずに言えば、基本的には（主に社会科学系などでの）大学における卒業論文の指導と考えてもよいのではないだろうか。各教科の教員免許取得にあたっては、その教科に関する内容を学ぶ。例えば、美術科教員の教員免許を取得するためには、美術科の事がわかっている必要があるのは言うまでもないことで

表4 「総合的な学習の時間」によって身についたと思う力

% (人)

| | そう 思わ ない | あ ま り そ う 思 わ な い | ど ち ら と も 言 え な い | や や そ う 思 う | そ う 思 う | 無 回 答 | 合 計 |
|---------------------|----------------|---|---|----------------------------|------------------|-------------|------------|
| ア. 教科の枠を超えて知識を結びつける | 11.4 (10) | 20.5 (18) | 21.6 (19) | 34.1 (30) | 11.4 (10) | 1.1 (1) | 100.0 (88) |
| イ. 課題を見つける | 11.4 (10) | 26.1 (23) | 23.9 (21) | 31.8 (28) | 4.5 (4) | 0.0 (0) | 100.0 (88) |
| ウ. 自ら調べ、考える | 8.0 (7) | 18.2 (16) | 14.8 (13) | 38.6 (34) | 21.6 (19) | 0.0 (0) | 100.0 (88) |
| エ. 主体的に判断する | 8.0 (7) | 18.2 (16) | 21.6 (19) | 33.0 (29) | 19.3 (17) | 0.0 (0) | 100.0 (88) |
| オ. 学び方を身につける | 13.6 (12) | 30.7 (27) | 20.5 (18) | 25.0 (22) | 10.2 (9) | 0.0 (0) | 100.0 (88) |
| カ. 新たなものの考え方を身につける | 11.4 (10) | 15.9 (14) | 20.5 (18) | 35.2 (31) | 17.0 (15) | 0.0 (0) | 100.0 (88) |
| キ. 多様な他者と意見交換する | 10.2 (9) | 9.1 (8) | 23.9 (21) | 31.8 (28) | 25.0 (22) | 0.0 (0) | 100.0 (88) |
| ク. 他の人に自分の意見を伝える | 10.2 (9) | 5.7 (5) | 26.1 (23) | 37.5 (33) | 20.5 (18) | 0.0 (0) | 100.0 (88) |
| ケ. 他の人に働きかける | 9.1 (8) | 20.5 (18) | 36.4 (32) | 20.5 (18) | 13.6 (12) | 0.0 (0) | 100.0 (88) |

※ 「2017年調査」¹より

ある。教員自らが教える内容を体感することは不可欠のように思われる。つまり、すべての教員が「総合的な学習の時間」あるいは「総合的な探究の時間」の指導を行うとすれば、それに類することを高校生よりもより高い、あるいは深いレベルで体験する必要がある、その体験を通して学びの本質に触れることが教えることにつながるだろう。そしてそれは卒業論文、あるいは芸術系等での卒業制作ではないだろうか。

ここで取って卒業制作を加えたのは、論文という形にはとらわれる必要はなく、自らがテーマを決め、情報収集をし、表現する、といった一連の過程が学生自身によって体験されていることを求めているからである。さらに言えば、美術系の場合には、作品にステートメントを付加したり、最終発表の際には口頭での説明が求められたりするため、言語による表現も含まれている。

しかしながら、これは分野によっては難しい面がある。例えば、数学などの基礎系の分野では、新しい知見を示すことは難しく、すべての学生に卒業論文を課すことは現実的ではない。また、社会科学系でもむやみに社会調査を行うことは他の人への影響を考えると厳に慎まなければならない。

ただ、大学にも“アクティブ・ラーニング”の波が押し寄せており、大学の様々な授業のなかで何かしら、自らがテーマを決めて情報収集し、整理・分析して、まとめて発表する、ということは行われているものではないか、とも思う。そのような実体験を「総合的な学習の時間」と結びつけて学生たちに意識させる、またそれをどのように指導したらよいかを考えさせることから始めてもよいのではないだろうか。

(3) 美術科教員としての関わり方

ところで、美術科という教科の特性は、「総合的な学習の時間」とかなり親和性が高いと思われる。

例えば、小泉薫の「環境にやさしい家をデザインする」(対象は中学校3年生、授業時間8時間)と題する授業を例に考えてみる。授業は「未来の社会を

担う中学生が、持続可能な社会の実現のため環境問題やエネルギー問題について主体的に考え、課題を発見し、「デザインの力」で問題を改善解決する方法について、協同的な学びを通して発表する提案型の授業」を実施し、報告している。¹¹

授業は次のように進行する。①生徒たちは環境問題、エネルギー問題について、資料を用いて話し合い、問題意識を共有する。その際、実際の事例を提示し、題材について理解する。②ワークシートを用いて各自で家のデザインを構想した後、アイデアをグループで共有し議論をする。議論を通して、多様な意見、多面的な視野で考え、問題点を明確にし、グループの解決策を考える。その結果をアイデアスケッチや企画書を作成する。③プレゼンテーションに必要な図やポスター、模型などを制作する。④グループごとにプレゼンテーションし、評価用紙を用いて相互に審査する。終了したら授業を振り返り、各自でワークシートに感想などをまとめる。この授業について、生徒たちは「自然と共存することの難しさを学ぶことができた。これからはデザインを通して私たち中学生でもできることを考え提案していきたい」、「提案内容がポスターや模型を使って効果的に視覚化されているグループの発表はわかりやすく説得力があった」など、学習成果を感じとるものに加え、「自然環境をそのまま取り入れることが本当に環境にやさしいことなのか疑問を感じた」という批判的な思考が読み取れるような感想もあったと、小泉は分析している。

この授業を「総合的な学習の時間」が目指している、生徒に身に付けさせたい知識・技能、態度という観点から捉えてみると、環境問題、エネルギー問題について学び、情報を収集、整理、分析している。グループ活動により問題解決に取り組むと共にその結果を図、ポスター、模型などで表現されている。また授業目的が持続可能な社会の実現であることから、社会参画への意識づけが期待される。さらに、この授業は教科横断的でもある。

これはあくまでも一例に過ぎず、他にも多くの授業実践報告がなされている。もちろん、他の教科で

も「総合的な学習の時間」で活用できる資質・能力の育成が行われる。しかし、金沢美術工芸大学の教職課程では中学校教員としては美術科教員として養成されており、その特性を発揮することが近道であり、他の教科との連携を図る土台と言えるだろう。教員養成課程にあっても、このような美術科の教員として計画できることを中心に具体的に考えていくことで実践に備えることが少しでもできるのではないだろうか。

今回の検討は、「総合的な学習の時間」の全国的なレベルでの成果と課題をおさえつつ、まだまだ発展途上だったと思われる頃に、この授業を受けた学生達がこれから教師を目指すにあたり、どこから始めるかについて若干の考察を加えたにすぎない。今後はイメージがより明確になってきた「総合的な学習の時間」を受けた学生に対して、指導する立場として必要な事柄について、大学での授業実践を分析しながらさらなる考察を加えることが必要である。

2017年11月 (https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2015cps_20171121_report.pdf) OECDは、協同問題解決能力を、「複数人が、解決に迫るために必要な理解と労力を共有し、解決に至るために必要な知識・スキル・労力を出し合うことによって問題解決しようと試みるプロセスに効果的に取り組むことができる個人の能力」と定義。調査対象は15歳（高校等1年生）。コンピュータ使用型調査として実施。

- 7 深町珠由「PIAACから読み解く近年の職業能力評価の動向」『日本労働研究雑誌』No.650、p74
- 8 本田由紀『教育は何を評価してきたのか』岩波書店、2020年、p.13
- 9 国立教育政策研究所『OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2015年調査国際結果報告書「生徒のWell-being(生徒の「健康やかさ・幸福度」)」(概要)』(https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2015_20170419_outline.pdf、p.4)
- 10 R.K.ソーヤー編、大島純、森敏昭、秋田喜代美、白水始監訳、望月俊男、益川弘如編訳『学習科学ハンドブック[第二版]第2巻 効果的な学を促進する実践/共に学ぶ』北大路書房、2016年
- 11 神林恒道、ふじえみつる監修『美術教育ハンドブック』三元社、2018年、pp.176-177

(くわむら・さわこ 一般教育等/教育学)

(2020年11月5日 受理)

註

- 1 桑村佐和子「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第62号、2017年、pp.121-129
- 2 「平成30年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査調査結果」(文部科学省) p.2-3。ここでは1単位時間を、小学校は45分、中学校は50分としており、授業の実際の実施というよりは計画であるため余剰時間数を含む。(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/10/1415063_2_1.pdf 2020年11月1日ダウンロード)
- 3 同、p.15
- 4 田村学『平成27年度中学校新学習指導要領の展開 総合的な学習編』明治図書、2017年、pp.3-4
- 5 独立行政法人教職員支援機構では、各教科等の新学習指導要領の中学校等での校内研修のためのオンライン講座を公開しており、「総合的な学習の時間の改訂のポイント」についての講座で、改定の趣旨と要点、学習指導の改善・充実について解説している。(2018年12月4日掲載、<https://www.nits.go.jp/materials/youryou/026.html> 2020年11月1日ダウンロード)
- 6 国立教育政策研究所『OECD生徒の学習到達度調査 PISA2015年 協同問題解決能力調査-国際結果の概要-』