

【研究論文】

大学生の「総合的な学習の時間」の被教育体験に関する一考察 —「総合的な学習の時間」の特質と意義に焦点をあてて—

伊禮 三之

【要約】本研究は、教職科目「教育課程論Ⅱ」の受講生を対象としたレポート課題「私の『総合的な学習の時間』の体験を振り返って」をもとに、学生たちの被教育体験がどのような探究課題なのかその状況をさぐるとともに、学生から見た「総合的な学習の時間」の意義について検討し、教職科目として必修化された「総合的な学習の時間の指導法」の今後の指導の資料とすることを目的とする。検討の結果、「総合的な学習の時間」の特質（①「体験」や「直接経験」の重視、②総合性や方法知の強調、③まとめや発表の意識的遂行）に沿った学習がほとんどであることが明らかになった。また、「総合的な学習の時間」の意義についても、目標の中核である探究のプロセス（課題設定→情報収集→整理・分析→まとめ・表現）を中心に概ねその意義を理解し、この時間の重要性を認識していることが明らかになった。ただ、一部探究にふさわしい課題設定なのか疑問に残る内容もあった。

キーワード：総合的な学習の時間、探究課題、総合的な学習の時間の特質、総合的な学習の時間の意義、探究のプロセス

1 はじめに—「総合的な学習の時間」創設の趣旨と経緯

(1)「総合的な学習の時間」の創設とその趣旨

「総合的な学習の時間」の導入に大きく影響を与えたのは、1996（平成8）年の中央教育審議会の第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」である。この答申の中で、「『生きる力』が全人的な力であることを踏まえると横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる」こと、「国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっている」ことから、「各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出し、一定のまとまった時間（以下、「総合的な学習の時間」と称する。）を設けて横断的・総合的な指導を行うこと」が提言され、「総合的な学習の時間」の創設に繋がるのである。この答申を受けて、同年文部省（当時）は、教育課程審議会に「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について」の諮問を行い、1998（平成10）年に答申を受けた。この答申において、「自ら学び自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うもの」

として、「総合的な学習の時間」を創設する趣旨が示されている。その趣旨は、①各学校が地域や学校の実態等に応じて、創意工夫を生かした教育活動を展開できるような時間を確保すること、②自ら学び自ら考える力などの「生きる力」は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保すること、の2点であり、1998（平成10）年の学習指導要領の改訂により小・中・高・養護学校（当時）等において小学校3年生以上に導入されたのである。

「総合的な学習の時間」は、学校教育法施行規則及び学習指導要領総則に各教科、道徳、特別活動とともに教育課程上の領域として編成されるものとして、各学校において必置とすることやそのねらい、年間授業時数及び具体的な学習活動の例、学習活動を行うにあたっての配慮事項等が示されている。ここでのねらいは、「①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」、「②学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」と記述されている。一方で、「総合的な学習の時間」は、各学校における創意工夫を生かした学習活動を行うものであることや、その学習活動が各教科等の枠を超えたものであること等から、学習指導要領に各教科等のような内容が規定されていない（文部科学省、1998）。

なお、地域や学校の特色、生徒の特性等に応じ、次のような学習活動などを行うものとして、具体的な学習活動が、小・中学校においては、「ア 国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題に関する学習活動」、「イ 児童（生徒）の興味・関心に基づく課題に関する学習活動」、「ウ 地域や学校の特色に応じた課題」など、高等学校では、アは小・中学校と同様で、「イ 生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動」、「ウ 自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」などが例示されている。ただ、導入当初は、各教科等のような内容が規定されていなかったため、学校現場からも内容、方法の分かりにくさゆえに教員の戸惑いや批判も指摘されていた。

（2）創設後以降の動向

その後、2003（平成15）年の学習指導要領の一部改正の際に、ねらいとして「③各教科、道徳及び特別活動で身につけた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」が追加された（文部科学省、2003）。さらに、2008（平成20）年版（小・中学校）、2009（平成21）年版（高等学校）学習指導要領の改訂では、学力低下論争の影響を受けて、教科の学習において基礎・基本を確実に定着させるという政策目標が掲げられたこともあり、「総合的な学習の時間」の標準時数（単位数）は削減された。しかし、「総合的な学習の時間」を、道徳や特別活動と同様に学習指導要領の1つの章として独立し、教科等の

枠を超えた横断的・総合的な学習とすることと同時に、探究的な学習や協同的な学習とすることが重要であることを明示した。特に、改訂の目標の中に「探究的な学習を通して」という文言を入れ、探究のプロセス（目標や課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現）などのより充実した内容を示して、「探究」の重要性を改めて強調している。

(3) 2017（平成29）年学習指導要領

創設から15年以上経過した「総合的な学習の時間」について、2016（平成28）年の中央教育審議会の答申「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」では、その成果として、「全国学力・学習状況調査の分析等において、総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童・生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、探究的な学習活動に取り組んでいる児童生徒の割合が増えていることなどが明らかになっている。また、総合的な学習の時間の役割はPISAにおける好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとしてOECDをはじめ国際的に高く評価されている」（p.236）ことを確認し、今後さらなる充実を期待することとして、「総合的な学習の時間を通してどのような資質・能力を育成するのかということや、総合的な学習の時間と各教科等との関連を明らかにするということについては学校により差がある」（p.236）ことを課題の最初にあげている。

こうした課題を受けて、改正学校教育法（2007）の「学力の3要素」の規定に基づいて、2017（平成29）年改訂の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」で育成を目指す資質・能力の整理が行われた。すなわち、学校教育法第30条に示された「基礎的な知識及び技能」、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」及び「主体的に学習に取り組む態度」のそれぞれに対応して、「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」、「知っていること・できることをどう使うか（思考力、判断力、表現力等）」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」という「資質・能力の3つの柱」である。

「知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要」（中央教育審議会、2014）であり、どのように学ぶかという学びの質や深まりを重視した学び方や、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習、いわゆるアクティブ・ラーニングの視点による「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。「総合的な学習の時間」においても、各教科や領域と同様に、この3つの柱により資質・能力が提示されている。

2 研究内容と方法

本研究は、教職課程を習得し「総合的な学習の時間」の実施を担う学生たちが、どのような内容の授業を経験してきたかという状況をさぐりながら、学生から見た「総合的な学習の時間」の意義について検討し、教職科目「総合的な学習の時間の指導法」の今後の指導の資料とすることを目的とする。

(1) 調査対象の学生について

本研究の調査対象は、本学で開設されている教職科目「教育課程論Ⅱ」（必修、筆者担当）の講義を履修している学生で、2020（令和2）年度後期受講の50名のうち、レポート課題提出者の46名である（表2-1）。

表2-1 調査対象の学生

学部	学科	学年	男	女	計
人間生活	子ども教育	2年	5 (1)	41 (3)	46 (4)

※（ ）内の数値はレポート課題未提出者

(2) 研究の内容と方法について

受講生に対して11月中旬に課した第1回目の自由記述式レポート「私の『総合的な学習の時間』の体験を振り返って」を資料として、そこに記述された彼らの被教育体験をもとに、「総合的な学習の時間」の特質とその意義に焦点をあてて分析・検討を試みた。ただし、レポートには、以下の内容を求めている。

- ① 小学校・中学校・高等学校時代の「総合的な学習の時間」の体験のうち1つ取り上げて（小学校の体験が望ましい）、その特質を考えながら、どのような内容だったかについて。
- ② 総合的な学習の時間から育まれたと思われる自身の資質・能力にふれながら、総合的な学習の時間の自分にとっての意義について。

レポートの分析・検討の前に、学生たちの体験内容や学生たちが受け止めている意義に係わる「総合的な学習の時間」の目標や内容及び探究課題等について、『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 総合的な学習の時間編』（以下：「解説・総合編」）を中心にしつつ、必要に応じて『中学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 総合的な学習の時間編』や『高等学校学習指導要領（平成30年度告示）解説 総合的な探究の時間編』を参照しながら、概観しておこう。

3 総合的な学習の時間の目標

(1) 総合的な学習の時間の目標とその構成

総合的な学習の時間には、大きく分けると2つの目標が存在する。それは、学習指導要領に示されている「第1 目標」（以下、「第1の目標」）と、前者の目標を踏まえた各学校において定める目標（以下、「各学校で定める目標」）の2つである（表3-1, 表3-2）。

表3-1 第1の目標

<p>第1 目標</p> <p>探究的な（の）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（自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための）資質・能力を次の通り育成することを目指す。</p> <p>(1) 探究的な（の）学習の過程において、課題の「発見と」解決に必要な知識及び技能を身につけ、課題にかかわる概念を形成し、探究的な学習のよさ（の意義や価値）を理解するようにする。</p> <p>(2) 実社会や実生活の中（と自己の関わり）から問いを見いだし、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。</p> <p>(3) 探究的な（の）学習に主体的・協働的取り組みとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画（新たな価値を創造し、よりよい社会を実現）しようとする態度を養う。</p>

※ 本文は小中学校。（ ）はアンダーラインを置き換えた高等学校での表記。[] 内は高等学校単独の内容

表3-2 各学校で定める目標

<p>1 目標</p> <p>各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める。</p>

第1の目標は、大きく2つの要素で構成されている。それは、総合的な学習の時間の特質を踏まえた学習の在り方を示す前半の部分と、後半の(1)～(3)で示されている総合的な学習の時間を通して育成することを目指す資質・能力の部分である（表3-1）。

そして、第1の目標の前半は、①探究的な見方・考え方を働かせること、②横断的・総合的な学習を行うこと、③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・能力を育成すること、という3つの項目で示されている。後半の総合的な学習の時間の学習で児童・生徒に育成する資質・能力の内容は、他教科等と同様、新学習指導要領で示された資質・能力の3つの柱と対応しており、(1)は「知識及び技能」であり、(2)は「思考力、判断力、表現力等」、(3)は「学びに向かう力、人間性等」を示している。

(2) 総合的な学習の時間の特質に応じた学習の在り方

① 探究的な見方・考え方を働かせる

「探究的な見方・考え方を働かせ」ることが目標の冒頭に置かれているのは、「探究的な学習の過程が総合的な学習の時間の本質と捉え」ているからである（解説・総合編, p.9）。総合的な

学習の時間における児童生徒の学習の姿として、2008（平成20）年の学習指導要領以来、図のような一連の学習過程で示されている（図3-1）。

この図から、探究のプロセスは、課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現のサイクルを繰り返し、物事の本質を探って見極めようとする一連の知の営みであることがわかる。

この探究のプロセスを支えるのが「探究的な見方・考え方」であり、「解説・総合編」によると2つの要素が含まれると言う。1つは、「各教科等における見方・考え方を総合的に働かせること」

（p.10）である。各教科等の学習では、その特質に応じた見方・考え方を働かせながらその教科等の目標に示す資質・能力の育成を目指す。総合的な学習の時間では、これらの見方・考え方を、探究的な学習の過程において、児童・生徒自らが必要に応じて総合的に活用することになる。2つ目は、「総合的な学習の時間に固有の見方・考え方を働かせること」（p.10）である。総合的な学習の時間で児童・生徒が学習する対象は、特定の教科等の視点だけでは捉えきれない広範囲の事象が多く、多様な角度から捉えることが必要である。また、探究を通して自己の生き方を問い直すような学びも期待される。このような探究的な見方・考え方を児童・生徒が働かせることが、総合的な学習の時間の特徴であると言えるだろう。

なお、新学習指導要領において総合的な学習の時間が大きく変わった点は、高等学校での名称が「総合的な探究の時間」へと変更されたことである。高等学校の総合的な探究の時間は、小・中学校の成果を踏まえつつ、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、生涯にわたって探究する資質・能力を育むための総仕上げとして位置づけられている。つまり、小・中学校の「探究的」な学習から高等学校の「探究」そのものへと発展的段階を踏んだ学習が企画されなければならないのであり、総合的な学習の時間・総合的な探究の時間は「探究」を前提としたカリキュラムと言ってもよいものである。

② 横断的・総合的な学習を行う

「横断的・総合的な学習」とは、総合的な学習の時間で児童・生徒が学習の対象とするのが、教科等の枠を超えているものであり、それらの学習の際には、特定の教科等の見方・考え方では処理できない内容の学習を意味している。つまり、総合的な学習の時間の探究課題は、各教科等を横断的に超えて、各教科等で身につけた資質・能力を総合的に発揮して、解決に取り組んでいくことが求められるような価値のある課題でなければならないのである。

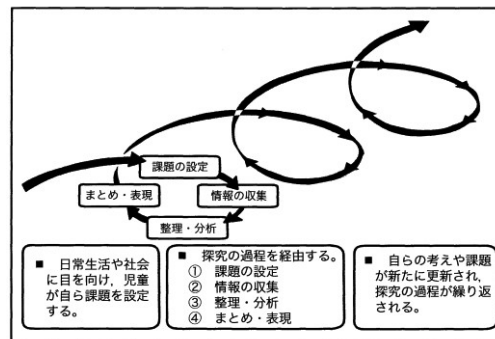


図3-1 総合的な学習の時間における児童生徒の学習の姿
（文部科学省「解説・総合編」より転載）

③ よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていく

総合的な学習の時間では、児童・生徒が課題をよりよく解決し、それを通して自己の生き方を考えることにつなげるようにすることと明示されている。

「よりよく課題を解決する」とは、解決を行う見通しがすぐにもてないような課題や、正解をもつことが困難な課題であっても、児童・生徒が各教科等の知識や技能等を総合的に働かせて、粘り強く対処し解決していこうとすることである。このような学習活動の中で、児童・生徒によりよく課題を解決する資質・能力が育てられ、新しい未知の課題に対しても試行錯誤しながらも対応できることが期待されるのである。「自己の生き方を考える」とは、総合的な学習の時間を通して、人や社会、自然とのかかわりにおいて、自らの生活や行動について考えていくようになったり、自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えたり、さらに、学んだことを現在及び将来の自己の生き方につなげて考えたりすることである。総合的な学習の時間の経験から児童・生徒が達成感や自信をもち、自らのよさや可能性に気づき、自分の人生や将来について考えていくようになることである。

なお、高等学校においては自己の「生き方」の前に「在り方」が加わった表現になっている。そして、小中学校の場合は、「課題解決→自己の生き方」という流れになっているものが、高等学校の場合は、「自己の在り方生き方→課題解決」とその順序が逆になっている。これは、高等学校段階において、進学や就職へと向かう自分自身の具体的な人生の方向性につながる学びを実現させる必要性を示している。また、課題解決の前に、「課題の発見」も加わり、より探究そのものへの移行の企図が視える。

(3) 総合的な学習の時間で育成することをめざす資質・能力

もう1つの要素である育成を目指す資質・能力については、学習指導要領の総則に示された教育課程全体で目指される「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の柱と対応している。

表3-1の(1)は育成を目指す資質・能力の3つの柱のうち主に「知識及び技能」に対応し、(2)は「思考力、判断力、表現力等」、(3)は「学びに向かう力、人間性等」に対応している。目標としては資質・能力がこのように3つに区分されているが、総合的な学習の時間での探究的な学習では、3つの柱が個別に育成されるものではなく、課題解決の過程の中で、相互に関わり合いながらそれぞれの資質・能力が高められていくものである。

(4) 各学校で定める目標

総合的な学習の時間の各学校で定める目標には、「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める」(表3-2)と示されていた。各学校においては、第1の目標を踏まえた各学校独自の目標を定める必要があり、その実現を目指さなければならない

が、他教科等には言及されていない総合的な学習の時間の特徴でもある。これは、各学校が地域や学校、児童・生徒の実態を把握して「主体的かつ創造的に指導計画を作成し」（解説・総合編，p.20），創造的な授業を展開することが総合的な学習の時間の本質だからである。

この各学校で定める目標は、第1の目標の前半の要素、①探究的な見方・考え方を働かせること、②横断的・総合的な学習を行うこと、③よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくこと、そして、後半の育成すべき資質・能力の3つの柱「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」も含めることで、各学校は、総合的な学習の時間で児童・生徒にどのような資質・能力を育てるのかを明確にするのである。つまり、総合的な学習の時間が各学校のカリキュラム・マネジメントの中核であることがより明確に示されているのである。

4 総合的な学習の時間の内容と探究課題

(1) 総合的な学習の時間の内容

各学校には、学習指導要領に示された第1の目標を踏まえて、総合的な学習の時間の内容を定めることが求められている。各教科等とは異なり、どの学年で何を指導するのかという総合的な学習の時間の内容を示していないためである。学習指導要領がその内容を詳細に示していないのは、目標と同様、各学校が、創意工夫を生かした特色ある内容に取り組むことで教育的な効果を得ることが期待されているからである。今回の改訂では、各学校で定める総合的な学習の時間について、新たに、「目標を実現するにふさわしい探究課題」「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」の2つを設定することとされている。

まず、「目標を実現するにふさわしい探究課題」とは、各学校の設定した総合的な学習の時間の目標の実現に向けた、児童・生徒が探究的な学習に取り組む課題（従来の学習課題に相当）のことである。いわば、児童・生徒が探究的な学習に取り組む際に、かかわりを深める人・もの・ことを示している。それに対して、「探究課題の解決を通して育成をめざす具体的な資質・能力」は、各学校で定める目標に記された資質・能力を各探究課題に即して具体的に示したものであり、教師の適切な指導のもと、児童・生徒が各探究課題の解決に取り組む中で、育成することをめざす資質・能力のことである。

表4-1 総合的な学習の時間の内容とその構成

総合的な学習の 時間の内容	目標を実現するにふさわしい探究課題 （「何を学ぶか」）
	探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力 （「何ができるようになるか」）

このように、総合的な学習の時間の内容は、「目標を実現するにふさわしい探究課題」と、「探究課題の解決を通して育成をめざす具体的な資質・能力」の2つによって構成されている。両者

の関係については、目標の実現に向けて、児童・生徒が「何について学ぶか」を表したものが探究課題であり、各探究課題とのかかわりを通して、具体的に「何ができるようになるか」を明らかにしたものが具体的な資質・能力という関係になる（表4-1）。

(2) 目標を実現するにふさわしい探究課題

この「目標を実現するにふさわしい探究課題」については、総合的な学習の時間で扱う内容が、横断的・総合的な学習としての性格を持ち、探究的な見方・考え方を働かせて学習することにふさわしく、この学習を通して児童・生徒に第1の目標に示した資質・能力を育成することに結び付く、教育的な価値のあるものであることが求められている。例えば、小学校学習指導要領の第5章第2の「3 各学校において定める目標及び内容の取扱い」に次のように例示されている（表4-2）。

表4-2 目標を実現するにふさわしい探究課題の例示

- (5) 目標を実現するにふさわしい探究課題については、学校の実態に応じて、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題、児童の興味・関心に基づく課題などを踏まえて設定すること。

この例示を列記すると以下ようになる（表4-3）。なお、中学校・高等学校では、最下段の課題が追加されている（〔 〕は高等学校の表記）。

表4-3 目標を実現するにふさわしい探究課題

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ 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） ○ 地域や学校の特色に応じた課題（地域の人々の暮らし、伝統と文化など） ○ 児童の興味・関心に基づく課題 |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ 職業や自己の将来に関する課題（中学）〔○ 職業や自己の進路に関する課題（高校）〕 |

これらの例示を参考にしつつ、各学校が設定する際には、児童・生徒、学校、地域の実態によって柔軟に設定することが求められるのである。各学校で定める「探究課題」は、これらの例示された課題を踏まえて、より具体的な内容として設定することになる。

5 学生たちの「総合的な学習の時間」に関する体験の分析

(1) 学生たちのレポートにみる「総合的な学習の時間」の体験の分類

それでは、自由記述式レポート「私の『総合的な学習の時間』の体験を振り返って」をもとに、「(1) 小学校・中学校・高等学校時代の「総合的な学習の時間」の体験のうち1つ取り上げて（小

学校の体験が望ましい), その特質を考えながら, どのような内容だったかについて」見ていこう. ここで, 小学校の体験が望ましいとしたのは, 本学の「教育課程論Ⅱ」は, 小学校教諭一種免許状取得の必修科目であるからである.

まず, 学習指導要領に例示された総合的な学習の時間の課題, すなわち, 「横断的・総合的な課題 (国際理解, 環境, 情報, 福祉・健康)」, 「地域や学校の特色に応じた課題」, 「児童生徒の興味・関心に基づいた課題」, 「職業や自己の将来に関する課題 (中学)」, 「職業や自己の進路に関する課題 (高校)」に基づいて, 学生たちの体験した内容を分類する (表5-1).

表5-1 学生たちの総合的な学習の時間の体験内容の分類

学習指導要領に例示された学校が定める内容	小学校	中学校	高等学校	全体
横断的・総合的な課題 (現代的な諸課題)	12	0	0	12
地域や学校の特色に応じた課題	15	3	3	21
児童 (生徒) の興味・関心に基づいた課題	3	0	0	3
職業や自己の将来 (進路) に関する課題		0	1	1
その他	9			9
計	39	3	4	46

※ その他には, 具体的な体験内容の記述がないものが2件, 複数学年や異校種での網羅的な記述が3件, それ以外に社会科 (1件), 生活科 (1件), クラブ活動 (1件) の体験が含まれる.

この表を見ると, 「地域や学校の特色に応じた課題」が最も多く21件 (45. 7%) であった, 次いで, 「横断的・総合的な課題 (現代的な諸課題)」が12件 (26. 1%) であった. 「地域や学校の特色に応じた課題」で取り上げられている内容は「街探検」や「郷土の偉人調べ」「越前和紙づくり」など郷土の歴史や文化に関するものと, 「田植え体験」や「大豆など作物の育て方」など地域の農業などがあった. さらに, 12件の現代的な諸課題を, 国際理解, 環境, 情報, 福祉・健康に分類すると, 次のようになった (表5-2).

表5-2 横断的・総合的な課題の体験内容の分類

横断的・総合的な課題 (現代的な諸課題)	主な体験内容
国際理解 (3件)	・在日外国人を招聘し, その国の文化や行事などを学ぶ ・世界の国を調べて発表 ・自分の興味のある国について調べて交流
情報 (0件)	無し
環境 (4件)	・ゴミ問題について (社会科と関連させて) ・水質汚濁や地球温暖化, 酸性雨などの環境問題
福祉・健康 (5件)	・手話や点字の歴史など ・アイマスクや車椅子などの体験 ・障害者との交流

森田・篠原 (2018) によれば, 全国的にも, 総合的な学習の時間で取り上げられている学習課題の傾向は, 「地域や学校の特色に応じた課題」, 「横断的・総合的な課題」, 「児童の興味・関心に基づく課題」の順であり, 本学の学生たちの体験と同様な傾向を示している.

件数は少ないが、福祉・健康が5件と最も多く、次いで環境4件、国際理解3件で、情報の内容はなかった。国際理解の内容には、「在日外国人を招聘し、その国の文化や行事などを学ぶ」「世界の国を調べる」など、環境には「身近なゴミ問題（社会科と関連させて）」や「水質汚濁や地球温暖化、酸性雨などの環境問題」など、福祉・健康には「手話や点字の歴史を調べる」「アイマスクや車椅子などの体験による障害者理解」「障害者との交流体験」などがあった。

それでは、もっとも多かった「地域や学校の特色に応じた課題」と現代的な諸課題の「福祉・健康」から具体的な体験内容について、学生たちの記述を見てみよう（表5-3）。

表5-3 学生たちの体験内容

<p>地域や学校の特色に応じた課題</p> <p>○ 私が体験した総合的な学習の時間の一つの例として、小学校の時に「郷土の偉人調べ学習」の体験を行ったことが挙げられる。郷土の偉人調べ学習では、具体的に校外学習で橘あけみ記念文学館や由利公正広場や左内公園に行った上で、郷土の偉人について自分で計画を立てて調べ、調べた資料をもとに新聞記事を一人1枚作ったり、クラスの前で一人一人が作った新聞をもとに発表し合ったりした。</p> <p>○ 私は中学校1年生の頃、総合的な学習の時間で地元の郷土の文化を調べるために現地に調べに行きました。なぜ、この体験を選んだかという一番記憶に残っているからです。まず、最初に班で何を調べたいかを話し合いました。私の中学校は石川県金沢市の真ん中にあり調べたい建物や文化財がたくさんありました。班の話し合いの結果、金箔を作っている工場と水引の仕事場を調べることに決定した。（中略）先生の引率がなかったため、班ごとに行動して自分たちでどのようなルートで行くかも話し合った。行く場所が決まったら金箔と水引について班で調べた。私は金箔を知っていたが水引を知らなかった。班の人に聞いても見たことがなかったためイメージをすることができなかった。結局現地に調べに行くまで言葉だけしか知らなかった。（中略）金箔の工場と水引の仕事場へ調べ学習に行き、事前に聞きたいことを決めておいてお店の人に質問しました。金箔を作っている工場では金箔を使った商品の説明、水引を扱っている店では実際に水引を作っているところを見せてもらいました。調べ学習が終わったら（中略）、次の授業ではそれぞれの班が調べたことについて発表した。私たちの班以外の話も聞けてよかったと思った。また、発表するときはポスターも作って発表した。</p>	<p>福祉・健康（現代的な諸課題）</p> <p>○ 私は「総合的な学習の時間」で、小学校の頃に福祉の学習をした。（中略）小学校の頃には主に車いすの押し方や盲導犬などのことについて詳しく調べた。</p> <p>まず福祉の学習をするにあたって、学年全体で車いすの押し方について専門の方から学び、実際に車いすを押す体験をした。体育館にカラーコーンやスロープ、段差などの様々な障害物が置いてあり、車いすに友達に乗った状態で障害物を乗り越えるということを体験した。車いすに乗る方と押す方どちらも体験し、それぞれで感じ方が違った。車いすに乗ったときは、自分が何もしなくても進んでいくため楽しいと感じたが、スロープを下るときや段差から降りるときは少し恐怖感があった。車いすを押したときは、最初はなかなか思うように進まず少しの段差でも障害物になることが分かった。さらに、段差から降りるときは自分の体に車いすと乗っている人の重さがすべてかかるため、段差を降りるときも大変だと感じた。私はこのとき初めて車いすを押したり乗ったりし、今までテレビで見ていたような自分で自分の車いすの操作をしたり、車いすを使ってスポーツをすることが簡単そうに見えるけれど、どれだけ大変なことなのかを知ることができた。</p> <p>次にこの体験を経て、私たちはクラスごとに車いす、盲導犬、聴覚障害のことについてそれぞれ調べ学習を始めた。私のクラスは、車いすを押したり乗ったりした体験を通して初めて知ったことや分かったこと、気づいたことなどを班のみんなで共有し、1枚の大きな模造紙に書き出した。ここで気をつけたことは他の人が見ても分かりやすいよう、色ペンを使ったり写真を貼ったり、文字の大きさなども工夫しながら丁寧に書いてまとめた。班のみんなやクラスの仲間と協力しながらの活動だったため、多くの意見がある中でどれが一番大切で他の人に知ってほしいことなのかを考えながら学習を進めていった。</p> <p>そして、これらの調べ学習をもとに私たちは全校生徒の前で福祉のことについて発表をした。盲導犬や聴覚障害のことについて発表した後、車いすを実際に押してどのようなことに気をつけないといけないのか、ポイントをおさえながら発表を進めた。ステージ上にはスロープや段差を用意し、車いすで移動することがどれほど大変なのかということを全校生徒の前で説明した。私は実際に車いすを押す役で、見ている人にも分かりやすいように見え方を工夫したり、ポイント通りにできるよう押し方を練習したりした。最初は私自身も車いすの使い方に慣れておらずにこずることが多かったが、みんなのお手本となるように意識しながら練習に励み本番を迎えた。</p>
---	--

田中ら（2018）によれば、総合的な学習の時間の特質は、①「体験」や「直接経験」を重視する、②課題の総合性と方法知の学習が強調されている、③活動の成果を発表・交流することを意識的に行っている、ことの3点をあげている。この3つの特質の側面から学生たちの体験を見ておこう。

まず、①「体験」や「直接経験」について、最初の事例では、校外学習として、「橘あけみ記念文学館や由利公正広場や左内公園に行った」ことが当てはまる。2つの目の金箔や水引に関する地域学習においても、「今まで金箔と水引をどうやって作っているのか知らなかった」ことが、実際に調べに行くことで、「どうやって作っているのかがわかった」と述べ、7年前の経験にもかかわらず記憶に残りやすく、また、先人たちが残してきた文化や歴史を知ることを通して、この学習が私たちの「生活」と結びついていることを実感的に理解できたことを述べている。福祉体験の事例でも、「自分が実際に物事の体験をし、やってみないと分からないことを学ぶことができる」とし、教科の学習が、教科書とノートとペンがあれば理解することができるのに対して、総合的な学習では、「頭の中で想像をするのではなく、実際にやってみることで感覚や見方を学び身につけることができる」と直接経験による学びの意義を記している。具体的には、様々な障害物を乗り越える車いすの体験が記されており、車いすによる活動が「どれだけ大変なことかを知ることができた」かが記されている。提出されたレポートには、総合的な学習の時間における体験活動について、42人中39人（クラブ活動や生活科等の体験を除く）が記述しており、総合的な学習の時間では、「体験」や「直接経験」を重視するものになっていることがわかる。

また、②の課題の総合性や方法知については、設定されているテーマを見ると、「郷土の偉人調べ」や「郷土の文化を調べる」、「福祉の学習」以外にも、「地球の環境を守ろう」、「地域に住む外国人の歴史や文化をしらべる」、「越前和紙づくり」、「地域PRのCMづくり」、「街探検—ミニチュアサイズの街の製作」、PBL学習「市役所へ提案しよう」など教科等の学習には収まらない総合性をもったものがほとんどであり、その活動の中に、パソコンでの検索や、図書室での本の探索、自分たちで質問を考えインタビューし記録をすること、アンケートを実施する際の質問事項の検討、相手にわかりやすく伝えるプレゼンのスキル等々、方法知の学習が埋め込まれていることを示すレポートがほとんどであった。

さらに、③活動の成果を発表・交流することについては、「郷土の偉人調べで、個人個人が自分で立てた計画をもとに調べたり探したりして完成させた新聞をみんなの前で発表し合った」ことや「調べ学習が終わったら（中略）、次の授業ではそれぞれの班が調べたことについて発表した。私たちの班以外の話も聞けてよかったと思った。また、発表するときはポスターも作って発表した」こと、車いすを押す体験を経て、「クラスごとに車いす、盲導犬、聴覚障害のことについてそれぞれ調べ学習を始め」、その体験を通して初めて知ったことや分かったこと、気づいたことなどを班で共有しながら、他の人が見ても分かりやすいよう工夫しながら大きな模造紙にまとめ、車いすの実演等も交えながら「全校生徒の前で福祉のことを発表した」ことなどが記されており、成果の発表・交流も意識的に行われている様子がわかる。

以上、学生たちのレポートから、総合的な学習の時間は、ほとんどの学校で、創設の趣旨を踏まえ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習活動が展開されていることがわかった。ただ、体験活動は記されているものの、個人の記録日誌等にとどまり発表・交流のない取り組みや、特別活動や外国語活動、生活科など教科の活動と区別がついていない報告、また、記憶に残っておらず一般論をなぞるだけの報告も一部に見られた。中には、総合的な学習の時間の前日に、児童に取り組みたい内容を訊ねて、全員が賛成するものに決めて、遊びを行うという報告があり、本来の趣旨に沿った学習活動なのか疑問に感じるものもあった。

(2) 学生たちのレポートにみる「総合的な学習の時間」の意義

次に、「(2) 総合的な学習の時間から育まれたと思われる自身の資質・能力にふれながら、総合的な学習の時間の自分にとっての意義について」、総合的な学習の時間の目標と照らし合わせながら、学生たちのレポートを見ていこう。

まず、レポートの中に最も多く記されていた記述は、実社会や実生活の中から問いを見いだし、「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」という探究のプロセスに関する内容である。その典型的なレポートの1つである小学校3年時の総合的な学習の時間における「大豆を育てる活動」を紹介しよう（表5-4）。

表5-4 レポート「大豆を育てる活動」の体験内容

私は、小学3年生の総合的な学習の時間に、大豆を育てる活動をしました。（中略）
 私たちは月に2回程度、校区内にある畑へ歩いていき、地域の農家の方にサポートをしていただきながら、種まきや水やり、収穫をしました。種まきの際には、「豆のおへそ」を横に向けて土を覆うことを教えていただきました。大豆の種は大豆そのものだったのが不思議に思い、とても印象に残っています。水やりは、成長過程によって水のあげ方を変えなければならないことを知りました。土が乾かないようにこまめに水やりをする作業は、非常に手間のかかることだと思いました。（中略）作物を栽培することは1日も世話を怠ってはならないことを学び、農家の方への感謝と共に食材のありがたみを、小学3年生だった私にも感じることができたと思います。

まちにまった収穫は、2度行いました。1度目は葉や枝が緑色の状態のときでした。この状態で収穫されたものを「枝豆」と呼ばれることを知りました。2度目は葉や枝が枯れるまで期間をおいて収穫しました。そのときに収穫したものが「大豆」であり、同じ植物から2種類の植物が収穫されたように感じました。枝豆はさやの中にぎっしりと実が詰まっていたのに対し、大豆はさやの中の実が小さくなって乾燥し、振るとカラカラと音になっておもしろかったのを覚えています。

また、収穫された大豆を使って、豆腐づくりをしました。豆腐づくりは、小学校の家庭科室で行い、私の祖母も手伝いに来てくれたので、非常に楽しかった思い出として残っています。このときに、私たちが収穫した大豆は、水につけられていて豆が大きくなり柔らかくなっていました。硬くてカラカラと音になっていた状態を実際に見て触れていたのも、とても不思議に感じました。豆腐をつくるには、大豆のほかに「にがり」と呼ばれるものが必要であることを学びました。まず、柔らかくなった大豆をミキサーにかけてクリーム状にしました。黄色のような色をしていた大豆が、真っ白のクリームになったので色の変化がおもしろかったです。次に、クリーム状の大豆を鍋に入れて煮ました。煮ている途中で、豆腐の香りが強くなってきたので、当時の私はワクワクが止まりませんでした。次に、さらしの袋をボウルに置いて絞りました。（中略）何度も絞っていくと、さらしの袋の中にはおからが集まり、ボウルの中には豆乳がたまっていました。次に絞った豆乳を、火で温めました。温度が高くなっていくにつれ、豆乳の表面に湯葉が出てきたのが見えておもしろかったです。最後に、にがりを入れてパットで固めれば完成しました。出来上がった豆腐は、普段お店で購入したものより大豆の香りがして弾力があり、とてもおいしかったのを覚えています。

この豆腐づくりの体験から、豆腐を作る過程で3つの食材がうまれることを実際に見ることができました。どの段階で、おからや豆乳、湯葉ができるかを直接見ることで経験はとても貴重なものになりました。また、自分たちが育てた大豆を使ったことで、嬉しさが倍増したのだと考えています。このように、大豆の育て方や豆腐の作り方を座学で習うのではなく、私たちが実際に大豆を育てたり豆腐を育てたりしたことにより、発見することや不思議に思う経験が座学より多いと考えました。

このレポートには、「大豆を育てる」活動の豆腐をつくる過程で「おから」「豆乳」「湯葉」の3つの食材が生き生きと語られているが、この後に、探究的な活動の様子が記され、この総合的な学習を通して育まれた資質・能力について次のようにまとめている（表5-5）。

表5-5 「大豆を育てる活動」の探究プロセスと育成された資質・能力

大豆を自分たちで育てたので大豆への興味が高まった私たちは、グループに分かれて大豆についての調べ学習をしました。私のグループでは、「大豆からつくられる食べ物」をテーマにしました。調べ方として、図書館で図鑑や本を借りたりパソコンを使ったりしました。自分たちで興味のある課題を設定し調べることで、効率のよい調べ方やグループ内での協力、調べているテーマについてより深く知ろうとする興味が出てくると考えます。

調べ学習をした私たちは、クラス内で発表を行いました。発表をするには、知り得た情報をみんなに分かりやすいようにまとめることが必要なので、さまざまな工夫が必要でした。例えば、大事なところは大きな字で色を付けて書くことです。今の私には、当たり前のように感じますが発表をする経験をしていなければ、このような工夫は難しいと考えます。まとめることで、調べた知識がより定着したと思います。

また、他のグループの発表を聞くことで、さらなる理解や興味がうまれました。例えば、「大豆の歴史」というテーマがありました。大豆の歴史は非常に古く、中国から伝わってきたことも学びました。そこから、大豆でさまざまな食べ物が作られるようになり現在に至るということを知り、「大豆の歴史」の発表は、私たちのテーマでもあった「大豆からつくられる食べ物」に関連していることに気付きました。このように、成果を発表したり他のグループの発表を聞いたりすることで、調べたことをまとめる力がつき、先生の話よりも身近に感じながら聞くことができたので、理解や興味が深まりました。

総合的な学習を通して育まれた自分の資質や能力は、非常に多くのものであると考えます。総合学習の特徴である「課題設定→調べ活動→新たな気づきや疑問→さらなる課題設定…」は、課題設定力、それを支える資料収集力や論理的思考に加え、協働する力、教科の知識・スキル・理解を応用する力、自己評価力というような、これからの社会で生きていくために必要な力が身についたと考えています。

※ 文章は原文のままだが、一般論的な記述は割愛し、段落の調整を行った。

大豆を育てる体験の中から、興味を持って「大豆からつくられる食べ物」を課題として設定し、図書館の図鑑や本、パソコンなどで情報を収集し、みんなに分かりやすいように工夫して整理し、まとめることで発表会にのぞんでいる。ここには探究プロセスが如実に表れており、このプロセスから育まれた資質・能力として、「課題設定力」や「資料収集力」、「論理的思考力」、「協働する力」、「教科を応用する力」、「自己評価力」など多くのものがあるとまとめている。

また、各教科で学んだことを総合的に働かせる方向だけではなく、教科の学習へと環流する方向についても、次のように記されている（表5-6）。

表5-6 他教科への環流

また、大豆を育てる活動と同時に、国語科で「すがたをかえる大豆」という説明文を学習していました。小学校の6年間でさまざまな説明文を読みましたが、実際に大豆を育てたり豆腐を作ったり調べ学習をしたりしていたので、今でも強く印象に残っています。この説明文には、実際に見て触れたり経験したりしたことが書かれていたので、より身近に感じることができ、内容が頭の中に入りやすかったと思います。他には、大豆を育てるなかで見た、葉のつき方や成長の仕方は理科にも活かされていたと考えます。さらに、発表で聞いた「大豆の歴史」は、当時の時代背景や現代の生活と異なる点や同じ点への発見や興味につながっていたと考えています。

このように総合的な学習を行うことによって、他教科への興味や理解も深まると考えました。

もともと、総合的な学習の時間における探究的な課題解決は、各教科等で身に付けた資質・能力を総合的に生かしながら行われるものである。そうすることで、探究的な活動は深い学びに繋がっていく。また、実社会や実生活の具体的な課題解決に活用されることによって資質・能力がより一層高いものとなる。他方、そうして高められた資質・能力は、また各教科等の学習に還元されていく。表の記述はその様相をみごとに示している。

続いて、高学年の事例も紹介しよう（表5-7）。

表5-7 高学年のレポート「越前和紙の歴史や文化」の体験内容

私は、小学5年生か6年生のころ、総合的な学習の時間として越前市に校外学習をしに行ったことがあります。越前市では越前市にまつわる歴史や人物について学んだり、伝統工芸品を実際に作ったりしました。

まず、実際に行く前に越前市のことについて学校の図書室やパソコン室を使って、情報を集めました。一人で調べる時間あれば、班になって調べる時間もありました。行く場所については、担任の先生が用意してくれたプリントを使ったりして、準備を進めていきました。越前市にいくということだったので、越前和紙を実際に作る体験をすることができました。越前市の伝統工芸品と言えば、越前和紙です。これもまた、和紙についてのことも調べたりしました。調べ学習は何時間にもわたってしました。そして、校外学習当日、現地の人に話を聞いたり、越前市の観光地を回ったりして、いろいろ学んでいきました。

そして、ついに和紙を実際に作る時が来ました。和紙を作る方法は、職人の方たちの（作業）を見て初めて知りましたが、とても感動したのを覚えています。大きい容器の中に水が入っており、その中に和紙が水でぬれているものが一面に浮いていました。浮いている和紙を私たちが木の枠で作られたもので水の中で上下に揺らし、少しずつ厚みを持たしていきます。これを繰り返していくうちに、徐々に和紙の厚さが厚くなっていました。和紙を作った後、まだ乾いていない状態の時に、デザインを入れました。折り紙をちぎって貼ったり、金箔のようなものを散りばめたりしました。

この時、まだこの和紙をどのような意図で作っていたのかはわかりませんでしたが、学校に帰った後に、先生から自分たちで作った和紙で自分の好きな漢字を一文字で習字の筆で書くことを知りました。その和紙に自分たちたちが漢字を一文字書くということが目的であったと思います。

※ 文章は原文のままですが、明らかな変換ミスは修正した。また、（ ）の単語を補足挿入し、一部文章の入れ替えを行った。

このレポートには、越前和紙を実際に作る場面が臨場感を持って語られている。この後に、探究のプロセスの「情報の収集」や「まとめ」を中心に活動の様子が記され、この学習を通して育まれた資質・能力について次のようにまとめている（表5-8）。

表5-8 「越前和紙の歴史や文化」の探究プロセスと育成された資質・能力

私は、総合的な学習の時間から育まれたと思う自分の資質・能力は、情報を集めたりする力であったり、まとめをしたりする力であると思います。情報収集をするについては、必要な情報を本やインターネットから取り出し、集めたりする力がついたと思います。また、まとめをする力に関しては、(中略)自分の集めた情報や班で集めた情報を見やすくするためにまとめました。また、校外学習は、(中略)学びに行くことが目的なので、行った先の建物についてのことや、歴史についてのことをメモしなくてはなりません。咄嗟に書いているものが多いため、汚い字であったり、一つのテーマに対して同じ場所ではなく、バラバラに書いてあることがあり、それを見て、学校で感想を書かなければなりません。そのようなときに、自分の書いたメモが必ず必要になるので、一回メモを整理して、それをまとめてから感想を書くということをしていました。情報収集をする力や、まとめる力というのは今後もつけなくてはいけない力であると思います。

また、実際にものづくりをする際に体験をするということもとても大事であると思います。私の場合は和紙を自分で作りましたが、作る前まではそこまで興味もなく、作っている人の苦労などもわかりませんでしたが、実際に作ってみた後は、和紙に対する考え方、また、伝統工芸品についての考え方も変わるようになりました。実際に作ってみて初めて分かることというのが必ずあるので、直接体験するということはとても大事であると思います。なので、私にとって総合的な学習の時間の意義とは、将来必ず必要な力を育むことのできるものであると考えました。

※ 文章は原文のままだが、一般論的な記述は割愛し、段落の調整を行った。

育成された資質・能力は、「情報を集めたりする力であったり、まとめをしたりする力である」と記している。特に校外学習においては、情報収集のため、咄嗟に書いた汚い字やバラバラに書かれたメモを整理し直して、「それをまとめてから」図書館の図鑑や本、パソコンなどで情報を収集し、みんなに分かりやすいように工夫して整理し、まとめることで発表会にのぞんでいる。ここには探究のプロセスにおける「情報収集」と「まとめる」力が示されている。そして、直接体験による学びの重要性を改めて確認し、結びとして、「将来必ず必要な力を育むことのできるもの」として意義づけている。

以上、学生たちのレポートを見ていくと、学校現場における総合的な学習の時間の取り組みが、全体として「思考力・判断力・表現力等」の育成につながるような探究的な学習が推進されていることがわかる。

また、総合的な学習の時間が、「自己の生き方を考えていく」きっかけにもなり、「積極的に社会に参画」する態度が育まれている様子を記すレポートも多々あった。例えば、中学校の和菓子店への職場体験から「実際にお菓子を作ってみたりお店の人と接する中でお菓子作りの良さがわかった。職場体験を通して積極的に社会に参画しようとする態度が養われたのだと思う。職場体験前は自分の進路を考えたことがなかったが、職場体験後は仕事とはどういうことか少しわかり自分の好きなことで仕事をしたいと考えるようになった。そのため、自己の生き方を考える機会になった」と、明確にそのことを記しているレポートや、小学校における福祉の体験から、「私が総合的な学習の時間で育まれたと考える自分の資質能力は、困っている人に対して適切な対応ができるようになった」と障害者との共生の観点から社会参画について記すレポートなどである。他にも、「総合的な学習の時間は私にとって、自分自身で自分のことを成長させる」ことや、「総合的な学習の時間を通して自分の将来についても考えるようになった。私自身将来のことを考え

ることが少なかった。自分の将来を考えることでどうやったら夢を叶えられるか考えられて、勉強も頑張れるようになってしまった」、「自分で情報をもとに考えてみたり結論を求めたり総合的な学習からは自分の生き方を考える時間となっていた」と自分自身の成長はもとより、自分の将来や生き方を考えていく機会になったことを記している。

6 まとめ

ここまで、自由記述式レポート「私の『総合的な学習の時間』の体験を振り返って」をもとに、学生たちの被教育体験がどのような探究課題なのかその状況をさぐるとともに、学生から見た「総合的な学習の時間」の意義について検討してきた。その結果、全国的な状況と同様、「地域や学校の特色に応じた課題」が最も多く、「横断的・総合的な課題（現代的な諸課題）」、「児童（生徒）の興味・関心に基づいた課題」と続いていることが明らかになった。「地域や学校の特色に応じた課題」が多く取り上げられるのは、おそらく、自分たちの居住する地域に固有な歴史や文化等の身近な課題が、それを基点として子どもたちの主体性や協働的で深い学びを促しやすいからであろうと推察される。

また、「総合的な学習の時間は、国語や算数をもつ意義とは違った意義があると改めて思った」、「私は、総合的な学習の時間から普段できないような活動を通して学ぶこともあった。それは、生活していくうえで体験しておいてよかったなと思える活動ばかりで（中略）その中で、まずテーマの課題を見つけたりその課題について考える力、どう解決しようとするか、このようなことを自分で主体的に考える力が身に付いた。自分で情報をもとに考えてみたり、結論を求めたり総合的な学習からは自分の生き方を考える時間となっていた」と記されているように、総合的な学習の時間は、ほとんどの学校で、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習活動が展開されており、自分の生き方を考えるきっかけになるようなものになっているも明らかになった。

ただ、お楽しみ会や鬼ごっこ、雪遊びをはじめ、ドッジボールやバスケットボールなど学級活動と思われる内容やハロータイムなどの外国語活動と思われるような探究的な学習活動にそぐわない内容も一部にはあり、実際、「小学校の頃の総合的な学習はどちらかというと国語、算数、社会、理科などとは違って、もう授業が終わったかのような半分遊びのような感じで受けていた人もいた」と記されていた。今後の講義では、こうした事例も提示しながら目標を実現するにふさわしい探究課題について取り扱う必要があるだろう。

今回、レポートから学生たちの「総合的な学習の時間」の体験を検討して、改めて感じたのは、過去の体験を再点検し、新たな角度から見つめ直すことの重要性である。私たちは、個別の体験を絶対化し一般化・普遍化して語りたがる傾向をもつ。被教育体験も同様である。過去の体験を書くことで、自分自身の被教育体験を再構成することで相対化し、新たな意味を発見したり、価値づけたりすることは、これから教職を目指す学生にとっては重要な作業であろう。実際、「そ

の当時、何も考えずにただ校外学習と言いつつ楽しんでいました。しかし、今になって考えてみると、伝統的なものを実際に自分の手で作って体験をするということが目的であったのかなと思いました。これらを目的とする理由として、地域の伝統文化の価値や特徴、伝統文化を守ろうとする人々の思いなどを知り、地域への誇りと愛着を持ち、地域の一員として生きていこうとするようになることであると思います」と、総合的な学習での地域学習の意義を発見しているし、また、「小学生の頃は“総合的な学習”について考えたこともなかったし、ただ単に受けていただけだったけれど、今こうやって深く考えてみると“総合的な学習”は理解や学びの力を向上させるだけではなく、他の教科では養うことができないような学び、そして一人の“人間”としても大きく成長させてくれたのではないかと思う」と自己の成長へ繋がる学びであったことを価値づけているのである。今後、教職科目「総合的な学習の時間の指導法」においても、なんらかの形で総合的な学習の時間の体験を、相対化し、現在の視点、そして教師を目指す視点から見つめ直す時間をもちたいと考えている。

※ 表5-1～表5-8に記述された学生たちの体験のレポートは、引用にあたり本人たちの了解を得ている。

引用及び参考文献

- (1) 中央教育審議会（1996）「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）第2部 学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm（2022年6月10日確認）
- (2) 教育課程審議会（1998）「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について（答申）」
https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b2_h100729_01.html（2022年6月10日確認）
- (3) 文部科学省（1998）「小学校学習指導要領（平成10年12月）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319941.htm（2022年6月10日確認）
- (4) 文部科学省（2003）「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について（通知）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320953.htm（2022年6月10日確認）
- (5) 中央教育審議会（2016）「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）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（2022年6月10日確認）
- (6) 中央教育審議会（2014）「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（平成26年11月20日）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm（2022年6月10日確認）
- (7) 森田真樹・篠原正典編著（2018）『新しい教職教育講座 教職教育編⑧ 総合的な学習の時間』pp.4-8, pp.44-47, ミネルヴァ書房
- (8) 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』株式会社東洋館出版社

- (9) 文部科学省 (2019) 『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』 株式会社東山書房
- (10) 文部科学省 (2019) 『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』 学校図書株式会社
- (11) 田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵 (2018) 『新しい時代の教育課程〔第4版〕』 pp.158-164, 有斐閣