

資質・能力を育成する総合的な学習の時間の指導の工夫

— 各教科等とつなぐ手立てを明らかにして —

【研究者】

企画部 指導主事 門倉 りえ

【研究指導者】

広島大学大学院教育学研究科 准教授 渡邊 巧

研究の要約

本研究は、各学校が設定した育成すべき資質・能力の達成に向けた総合的な学習の時間の指導の工夫について提案するものである。昨年度の研究においては、新学習指導要領を踏まえた全体計画の作成等について、「広島版『学びの変革』アクション・プラン 総合的な学習の時間における『課題発見・解決学習』ガイドブック」（以下「ガイドブック」とする。）に加筆、修正を加えた。また、今年度は来年度から、高等学校では年次進行で「総合的な探究の時間」となることを受け、高等学校の内容も含め、各教科等とつなぐ手立てについて三つの方法を示し、まとめた。

三つの方法としては、「各教科等の『見方・考え方』でつなぐ」「内容でつなぐ」「指導方法でつなぐ」とし、それぞれのつなぐよさを挙げている。また、これらの具体例をリーフレットにまとめた。

文献研究等から、各教科等とつなぐ手立てを、高等学校における総合的な探究の時間も含めて提案することができた。一方、今回作成した例を基に、実践を通して具体例をよりよいものに改善していく必要がある。

はじめに

本研究は、昨年度作成した「ガイドブック」改訂版を受け、さらに年間指導計画等の作成に生かせる各教科等とつなぐ手立てについてまとめたものである。今年度の専門研修講座における事前アンケートからも、総合的な学習の時間の全体計画を作成するに当たり、表1のような課題が挙げられている。表1からは、学校において「学習のつながりが見えにくい」といういわゆる「学びをつなぐ」ということが具体的にどのようなことを指しているのかについて、分かりにくさを感じていることが推察される。

総合的な学習の時間については、目標、内容、方法の全てにおいて各校で設定することとされているため、各学校の自由度が高い分、設定に係る悩みも大きい。また、総合的な学習の時間の全体計画の案も国から示されていないため、どのような全体計画を作成していくことが望ましいのかについても明確になっていない。そのため、本研究において全体計画を作成する際に必要となる手立てを整理し、リーフレットにまとめることとする。また、そのリーフレットをホームページ上に掲載し、各学校が全体

計画や年間指導計画を作成する際に活用できるよう企図する。

表1 専門研修講座の受講者からみた総合的な学習の時間全体計画の作成における課題について

全体計画の作成における課題	計(人)
資質・能力の設定が難しい。	8
学習のつながりが見えにくい。	6
課題発見・解決学習の内容になっていない。	4
主体的な学びになっていない。	4
単元開発が進んでいない。	3
カリキュラム・マネジメントができていない。	3
評価の観点がよく分からない。	1
計(人)	29

I 昨年度までの研究内容について

平成29年6月に示された「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」及び「中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」（以下、「解説」とする。）を受け、まずは、この「解説」の

内容を基に全体計画等の作成のポイントを整理し様式例を定めた。また、作成のプロセスを明確にし、平成28年度、本教育センターの研究で作成した「ガイドブック」に加筆、修正を加えた。

その一方で、表1に示すように多くの受講者が悩んでいる点は、全体計画の作成の次の段階にきていることが分かった。例えば、カリキュラム・マネジメントに関わることや学習のつながりをどのように進めていくかという点である。作成した「ガイドブック」は、全体計画の作成を目的にしているため、これらの受講者の悩みを解決することには十分とは言えない。

そこで、校内等で全体計画の改善等を行う際に活用できるリーフレットを作成する。また、新学習指導要領改訂のポイントでもある主体的・対話的で深い学びの実現に向けて参考となる内容を盛り込み、各校で活用しやすいものを目指すこととした。

Ⅱ 今年度の研究内容について

1 資質・能力の定義について

(1) 資質、能力のそれぞれの定義について

資質や能力という文言は、文部科学省から出された『育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会―論点整理―』（平成26年3月31日）が根拠となっている。その論点整理の中で、次のように示されている⁽¹⁾。

- ・「資質」「能力」について、例えば、教育基本法第五条第二項では、義務教育の目的として、「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」とされている。
- ・ここで、「資質」とは、「能力や態度、性質などを総称するものであり、教育は、先天的な資質を更に向上させることと、一定の資質を後天的に身につけさせるという両方の観点をもつものである」（田中壮一郎監修『逐条解説 解説教育基本法』第一法規2007年）とされており、「資質」は「能力」を含む広い概念として捉えられている。

また、学習指導要領では、総合的な学習の時間の目標として、「自ら課題を見付け、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成すること」とされ

ている。

- ・これらを踏まえ、本検討会では、「資質」と「能力」の相違に留意しつつも、行政用語として便宜上「資質・能力」として一体的に捉えた上で、これからの時代を生きる個人に求められる資質・能力の全体像やその構造の大枠を明らかにすることを目指すこととした。

このことから、資質と能力の相違に留意することが挙げられていることが分かる。それでは、「資質・能力」と中点でつながれた資質・能力の定義は、どのようなになるのだろうか。

(2) 資質・能力の定義について

資質・能力の定義について、広島県教育委員会では、平成26年12月に「広島版『学びの変革』アクション・プラン」を策定し、その中で育成すべき資質・能力を挙げている。「資質・能力」の文言の前には「社会の変化に対応して求められる」とあり、これからの知識創造社会においては、次の三つが必要となると述べている。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・ 問題に直面した時点で集められる情報や知識を入手し、自ら深く考え、それを統合して新しい答えを創り出す力が必要・ アイデア・情報・知識の交換や共有、アイデアの深化や答えの再吟味のために他者と協働・協調できる力が必須・ 協動的・創造的な問題解決のために、どのような分野においても「<u>学び続ける力</u>」が基礎となる |
|---|

ここで言う「学び続ける力」の育成に向けて、資質・能力の育成が重視されたわけである。資質・能力の内容については、知識、スキル、意欲・態度、価値観・倫理観であった。これらの資質・能力については、コンピテンシーと呼んでおり、文部科学省で示された「単なる知識や技能だけでなく、態度などを含む様々な心理的・社会的なリソース（主体性・積極性・協調性・協働力・回復力など）を活用して、複雑な要求（課題）に対応することができる実践能力や行動特性」と捉えていた。

次に、国が資質・能力をどう捉えているかについてまとめていく。資質・能力については、学校教育法第30条（小学校教育の目標）第二項「前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、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をはぐくみ、

主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」⁽²⁾に定められた「学力の三要素」に対応して、「資質・能力の三要素」が設定されたと考えられる。

また、平成26年3月31日に「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会―論点整理―」では、次のような提言がなされている⁽³⁾。

今後、学習指導要領の構造を
①「児童生徒に育成すべき資質・能力」を明確にした上で、
②そのために各教科等でどのような教育目標・内容を扱うべきか、
③また、資質・能力の育成の状況を適切に把握し、指導の改善を図るための学習評価はどうあるべきか、
といった視点から見直すことが必要。

①の具体としては、自立した人格をもつ人間として、他者と協働しながら、新しい価値を創造する力を育成するため、例えば、「主体性・自律性に関わる力」「対人関係能力」「課題解決力」「学びに向かう力」「情報活用能力」「グローバル化に対応する力」「持続可能な社会づくりに関わる実践力」などが挙げられている。また、我が国の児童生徒の実態を踏まえると、受け身ではなく、主体性をもって学ぶ力を育てることが重要であり、リーダーシップ、企画力・創造力、意欲や志なども重視すべきものとして挙げられ、人としての思いやりや優しさ、感性などの人間性についても触れられている。

また、総合的な学習の時間においては、「小学校学習指導要領」（平成20年）において、資質や能力及び態度として挙げられている。資質や能力については、自ら課題を見付け、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成するとあり、態度については、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度が挙げられている。また、「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」（平成20年）では、目標と育てようとする資質や能力及び態度は、特定の領域や対象によらない一般的、形式的な側面から望ましい生徒の成長の姿を記述しているとし、「どんな子供を育てたいか」を示しているとある。

総合的な学習の時間においては、資質と能力を

中点でつながらず「資質や能力」とし、態度については、「及び態度」としている。今回の改訂では資質・能力となっていることから、態度までを含んだものを資質・能力と整理しているものと考えられる。

このように、資質・能力とは、今まで資質や能力及び態度としていたものを整理していること、そして「どんな子供を育てたいか」という望ましい児童生徒の姿を指していると言える。

(3) 資質・能力の具体について

「解説」において、総合的な学習の時間を通して育成を目指す資質・能力については、表2に示したように「知識及び技能」「思考力、判断力、表現等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱を指している。「広島版『学びの変革』アクション・プラン」との関連を考えた場合、知識・情報が知識及び技能に、スキルが思考力、判断力、表現力等に、意欲・態度及び価値観・倫理観が学びに向かう力、人間性等に当たると考える。また、総合的な学習の時間においては、「学習方法に関すること」としていたものが、思考力、判断力、表現力等に当たり、「自分自身に関すること」及び「他者や社会とのかかわりに関すること」についてが、学びに向かう力、人間性等に当たる。

表2 資質・能力の関係について

新学習指導要領	「課題発見・解決学習」	総合的な学習の時間における育てようとする資質や能力及び態度
知識及び技能	知識・情報	知識・技能
思考力、判断力、表現力等	スキル	学習方法に関すること
学びに向かう力、人間性等	意欲・態度 価値観・倫理観	自分自身に関すること 他者や社会とのかかわりに関すること

これらの三つの柱について、総合的な学習の時間においては、各校で育成すべき資質・能力を設定することになる。そこで、各校でどのような資質・能力が設定されているのかについて、校種ごとの傾向を見ていくこととした。平成30年6月に実施された「広島県中堅教諭等資質向上研修」第二期の受講者の所属校の総合的な学習の時間の全体計画から、表3～7のような傾向が見られた。

表3から、各校が設定した資質・能力の数は最少が3、最大16で、平均5.6であることが分かった。資質・能力の設定の数が多い学校は、特に思考力・判断力・表現力等について細かく分けていた

り、学びに向かう力、人間性等について多く設定したりしていた。

表 3 校種別の資質・能力の設定数について (校)

設定数	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	計
3	6	1	5	4	16
4	5	2	6	0	13
5	5	4	5	1	15
6	14	9	0	0	23
7	2	5	1	0	8
8	2	2	0	0	4
9	1	0	0	1	2
11	0	0	1	0	1
12	0	3	0	0	3
16	0	0	1	0	1
不明	0	1	4	0	5
計	35	27	23	6	91

※義務教育学校の前期課程は小学校に、後期課程は中学校に含む。

表 4 校種別の知識及び技能の具体例について

校種	知識及び技能	校数
小学校	表記なし、または不明	22
	知識及び技能	6
	知識・技能	4
	知識	2
	知識理解	1
中学校	表記なし、または不明	21
	知識・技能	4
	知識・情報	1
	コミュニケーション能力	1
高等学校	表記なし、または不明	18
	知識・理解、技能、知識・技能	5
	自己理解、社会認識	1
特別支援学校	表記なし、または不明	5
	知識・技能	0
	自ら生きる術を身に付けている	1

表 5 校種別の思考力、判断力、表現力等の具体例について

校種	思考力、判断力、表現力等	校数
小学校	コミュニケーション能力、コミュニケーション力	9
	思考力・判断力・表現力、思考力・判断力・表現力等	9
	課題解決力、課題解決能力	4
	課題設定力、課題を設定する力、課題設定能力	3
	課題発見力	2

校種	思考力、判断力、表現力等	校数
小学校	表現力、表現する力	2
	思考力・判断力	2
	問題解決能力、問題解決力	2
	課題発見・課題設定力	1
	問題発見・解決能力	1
	課題設定	1
	課題追究力	1
	実践力	1
	情報活用能力	1
	情報を収集する力	1
	整理・分析する力	1
	思考判断	1
	表現考察	1
	収集分析	1
	表現・評価力	1
	学び方や考え方	1
	主体的に学ぶ力	1
中学校	課題設定力	4
	課題解決能力	3
	学び方やものの見方	2
	収集力・分析力	2
	思考力・判断力	2
	表現力・省察力	2
	表現力	2
	総合的な思考・判断・表現	1
	コミュニケーション能力	1
	問題解決能力	1
	先を見通す力	1
	振り返る力	1
	思考力	1
	思考判断力	1
	情報収集力	1
	収集分析力	1
	整理分析力	1
	まとめ表現力	1
	創造・表現力	1
高等学校	情報収集力、情報収集能力	4
	思考・判断・表現	3
	思考力・判断力	3
	情報活用能力	3
	活用力、活用する力	2
	表現力、表現性	2
	コミュニケーション能力、コミュニケーション力	2

校種	思考力, 判断力, 表現力等	校数
高等学校	帰納的・演繹的な思考力	1
	思考力・判断力・表現力	1
	論理的思考力	1
	課題・仮説設定能力	1
	問いを立てる力	1
	物事の真理を探究する能力	1
	表現力・説明力	1
	正確な情報を吟味し収集する力	1
	文章表現力	1
	伝達力	1
	分析・判断力	1
	自己表現力	1
	分析力	1
	探求性	1
	創造力	1
	判断及び選択能力	1
	判断力	1
	自ら課題を見つけ、解決する方法を探究し、問題を解決する力	1
	自ら課題を見つけ、よりよく問題を解決する能力	1
	課題解決能力	1
	問題解決能力	1
	理解する力	1
	理解性	1
	考える力	1
	批判的に考える力	1
	積極的な計画実施能力	1
	わかりやすく他者へ伝える力	1
	自分の気持ちを表現する力	1
	実践力・行動力	1
	コミュニケーション能力	1
	企画・開発能力	1
	知識や技能を相互に関連付けて活用する力	1
	自己の在り方生き方を積極的に考える力	1
	事象を論理立てて考える力	1
	プレゼンテーション能力	1
特別支援学校	見付ける力	1
	調べる力	1
	課題を発見する力	1
	課題解決に向けて活動する力	1
	情報を活用する力	1
	自ら探求し、自ら表現しようとする力	1
	課題を見つけ、自ら考え主体的に判断して解決する力	1
	豊かな言葉を身に付け、思いや考えを適切に表現できる力	1

校種	思考力, 判断力, 表現力等	校数
特別支援学校	自分なりの表現をする	1
	自己の生き方を考える	1

表6 校種別の学びに向かう力, 人間性等における自分自身に関することの具体例について

校種	学びに向かう力, 人間性等 自分自身に関すること	校数
小学校	主体性	7
	自己の生き方	4
	積極性	3
	自己理解	3
	挑戦する力, 挑戦力	2
	自己肯定感	2
	学習意欲, 学習活動への意欲	2
	自己肯定感	1
	活動を振り返る力	1
	回復力, 耐える力	1
	将来設計力	1
	自尊心	1
	主体的・創造的な態度	1
	自らへの自信	1
	学びに向かう力, 人間性等	1
	人間性	1
	人間関係形成力	1
中学校	主体性	4
	自己理解能力, 自己理解力	4
	意思決定力	3
	計画力・実行力, 計画実行力	3
	将来展望力	3
	自己の生き方	2
	自らへの自信	2
	自己管理能力	1
	学習方法, 計画実行能力	1
	選択能力	1
	チャレンジ精神	1
	粘り強さ	1
	高い志	1
	主体的・創造的な態度	1
	主体的・創造的な態度	1
	学習活動への関心・意欲・態度	1
高等学校	関心・意欲・態度	6
	チャレンジ精神	2
	将来設計能力	2

校種	学びに向かう力，人間性等 自分自身に関する事	校数
高等学校	主体性	2
	学びに向かう力	1
	好奇心・探究心	1
	創造性	1
	自己肯定感	1
	向上心	1
	メタ認知力	1
	困難を乗り越える力	1
	成長性	1
	意欲的，主体的に学習に取り組むことができる姿勢	1
特別支援学校	伝える力	1
	主体的に生きる力	1
	生活する力	1
	働く力	1
	生活経験を広げ進路を切り拓こうとする力	1
	自ら進んで学ぶ意欲	1
	意欲的に取り組む	1
	よりよい生活をしていこうとする	1
	主体性	1
	生活経験を広げ，進路を切り拓こうとする力	1
	主体的に生きる力，生活する力，働く力	1
	自ら考え，失敗を恐れず行動できる	1
	自ら責任を持って最後までやりきる	1
	自ら挑戦しようとする	1

表 7 校種別の学びに向かう力，人間性等における他者
や社会とのかかわりに関することの具体例について

校種	学びに向かう力，人間性等 他者や社会とのかかわりに関すること	校数
小学校	協働性	4
	協働，協同する力	3
	郷土愛	2
	コミュニケーション能力	2
	協調性	1
	人間関係形成力	1
	協働的な態度	1
	思いやり	1
	挑戦する力	1
	話を聞く力	1
	地域貢献力	1
	相手に伝える力	1
	学びに向かう力，人間性等	1

校種	学びに向かう力，人間性等 他者や社会とのかかわりに関すること	校数
小学校	よりよく生きようとする力	1
	他者と協働する力	1
	社会参画力	1
中学校	他者理解，他者理解力	4
	協同力，協働力	4
	社会参画力	3
	共生力	3
	コミュニケーション能力	1
	協働力	1
	協調性	1
	柔軟性	1
	公共心	1
	学習活動への関心・意欲・態度	1
高等学校	協働する力，他者との協働力	2
	協調性	2
	よりよい社会への意識	1
	協同的に課題を解決する力	1
	他者と協働して地域社会に貢献する力	1
	チームで協働して物事を進めていける力	1
	公共心	1
	共生力	1
	人間関係形成能力	1
	コミュニケーション能力	1
特別支援学校	かかわり合う力	1
	協働する力	2
	相手を思いやる心	1
	豊かな人間性と社会性	1
	良好な人間関係を築いていける力	1
	協同的に取り組む	1
	相手の気持ちを考えた言動ができる	1

気付きとしては，思考力，判断力，表現力等について探究の過程を意識した資質・能力が多く，平成26年12月に制定された「広島版『学びの変革』アクション・プラン」に基づいて各校が設定していることが分かる。さらに「学びに向かう力，人間性等」については，「解説」に示されているとおり，二つの視点を踏まえることが必要であるが，表6及び表7のように，この部分については意識されており，特に各校の目指す姿の特徴が表れている資質・能力と言える。

また，表4からも分かるように三つの柱が揃っておらず，特に「知識及び技能」に係る資質・能力に

ついでに、表1の記載が見当たらない学校が多かった。これは、まだ高等学校が新学習指導要領を踏まえていないためと、前回の改訂まで知識を具体的に挙げるのが強く求められていなかったために、知識を具体的に明記するということが徹底されていないものとする。

その他の気づきでは、設定された資質・能力の中には解釈が難しいものもあった。例えば「コミュニケーション能力」などがその例である。学校によって、この資質・能力を思考力、判断力、表現力等として設定している学校もあれば、学びに向かう力、人間性等として設定している学校も見られる。総合的な学習の時間の特質でもあるように、育成を目指す資質・能力については各学校が設定することから、その資質・能力がどのような姿を目指しているのかについて、校内で共有されることが大切であるとする。他にも、「相手に伝える力」などのように、一見すると思考力、判断力、表現力等のように見えるが、学びに向かう力、人間性等の他者や社会との関わりで設定している学校も見られた。

これらのことから、「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」の三つの柱がそれぞれ関わり合っており、各校で設定した資質・能力がどのような姿を目指しているのかについて校内で共有する必要があることが分かった。

2 各教科等とつなぐ手立てについて

各校で様々な資質・能力が設定されて総合的な学習の時間が進められていることが分かったが、前述した表1のように、全体計画の中で各教科等とつなぐ手立てについて悩みをもつ教員が多いことが分かった。本研究では、各教科等とつなぐ手立てとして、次の三つを提案する。

- ①各教科等の「見方・考え方」でつなぐ
- ②内容でつなぐ
- ③指導方法でつなぐ

(1) 本研究における「つなぐ」の定義について

本研究の副題にもある「つなぐ」という文言について整理をしたい。

まず、そもそもなぜ「つなぐ」が必要なのかについて述べる。このことについては、総合的な学習の時間がどのような役割を担っているのかについても深く関わっているため、「小学校学習指

導要領（平成29年告示）解説総則編」（平成30年）及び「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編」（平成30年）を基に、総合的な学習の時間の役割について述べる。

- ・「総合的な学習の時間」をはじめとして、創意工夫を生かした教育課程を各学校で編成することが求められている。
- ・各学校において具体的な目標及び内容を定めることとなる総合的な学習の時間において教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習が行われるようにすることなど、教科等間のつながりを意識して教育課程を編成することが重要である。
- ・児童や学校、地域の実態に応じて学校が創意を生かして行う総合的な学習の時間を適切に展開できるよう配慮する。

また、「高等学校学習指導要領解説総則編」（平成30年）においても次のように示されている。

- ・教育課程の編成に当たっては、第1章総則第2款2に示す教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成を教育課程の中で適切に位置付けていくことや、各学校において具体的な目標及び内容を定めることとなる総合的な探究の時間において教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習が行われるようにすることなど、教科等間のつながりを意識して教育課程を編成することが重要である。
- ・また、第4章総合的な探究の時間第2の1に基づき各学校が定めることとされている総合的な探究の時間の目標については、上記により定められる学校の教育目標との関連を図り、生徒や学校、地域の実態に応じてふさわしい探究課題を設定することができるという総合的な探究の時間の特質が、各学校の教育目標の実現に生かされるようにしていくことが重要である。

このことから、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間が担っている役割は、学校教育目標の実現につながるものでなければならないと言える。

次に「つなぐ」とはどのようなことを指すのかについて述べたい。

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編（平成30年）では、改訂の基本方針の各教科等の

「見方・考え方」の説明において、「教科等の学習と社会をつなぐ」という文言が用いられている。内容等については、つなぐという動詞ではなく「組み立てていく」という文言が用いられており、カリキュラム・マネジメントの面から示されていると考える。

内容等の具体については、カリキュラムをデザインし、マネジメントすることは「つなぐ」とことと述べた田村学（2017）の論を基に考えていきたい。このことについて田村（2017）は、具体を次のように紹介している⁽⁴⁾。

- ・ 体験と言語を「つなぐ」
- ・ 単元を「つなぐ」
- ・ 教科を「つなぐ」
- ・ 暮らしと「つなぐ」
- ・ 1年の期を「つなぐ」
- ・ 人を「つなぐ」
- ・ 課題と成果を次年度に「つなぐ」

また田村（2017）は、これらの視点でつないでいくことで、児童生徒一人一人が、多様な資質・能力を発揮し、学びの深まりを追究する姿が見られるようになると述べている。

これらのことから、本研究では、「つなぐ」ということを「教科等の学びと総合的な学習の時間での学びをつなぐ」と定義し、そのことを通して、児童生徒が資質・能力を発揮し、それぞれの学びをさらに深めることができると捉える。

(2) 各教科等とつなぐ手立てとは

各教科等との学びをつなぐということについて、平成29年改訂の小学校学習指導要領では「カリキュラム・マネジメント」の充実が挙げられている。ここで言うカリキュラム・マネジメントとは、学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に据えながら組織的かつ計画的に実施し、教育活動の質の向上につなげていくことと示されている。

また、中央教育審議会答申（平成28年12月21日）の整理を踏まえ、カリキュラム・マネジメントを三つの側面から整理している。その三つとは、次のとおりである。

- ・ 児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと

- ・ 教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと
- ・ 教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと

学習指導要領解説総則編による「カリキュラム・マネジメント」の三つの側面⁽⁵⁾

田村（2017）は、この三つの側面について、教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列するため、カリキュラムをデザインする際には、大きく次の三つの階層が考えられると述べている。それらを図1に示す。

- 01 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- 02 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- 03 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

田村（2017）による「カリキュラム・マネジメント」の三つの側面⁽⁶⁾

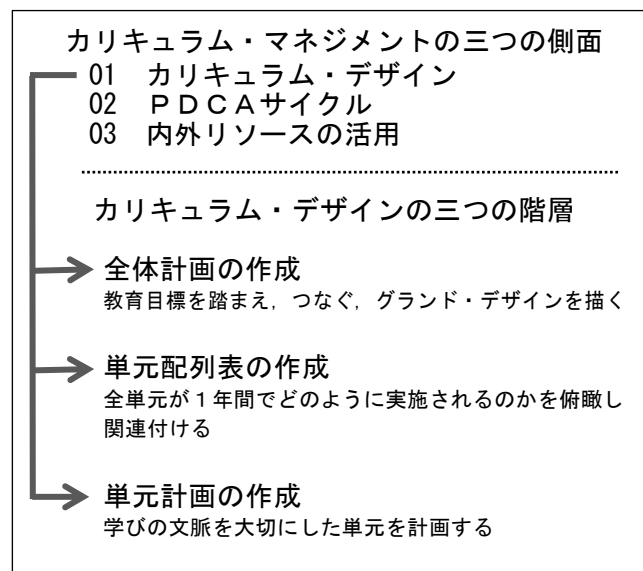


図1 カリキュラム・デザインの全体イメージ⁽⁷⁾

総合的な学習の時間と各教科等との学びをつなぐ手立てを考える際、三つの側面で述べられているように「教科横断的な視点」が必要となる。では、各教科等とつなぐ手立てとして、どのようなものが

考えられるのであろうか。

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）（平成28年）（以下、「中教審答申」とする。）では、次のような図2が示され、学習指導要領改訂の方向性として、三つの柱で整理がなされた。

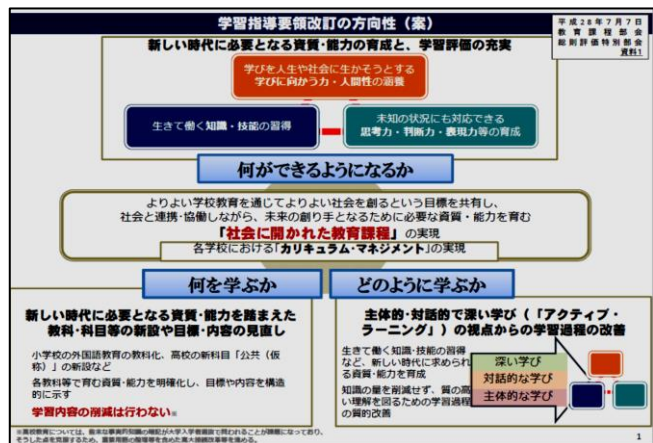


図2 学習指導要領改訂の方向性（案）（平成28年7月7日 教育課程部会）¹⁾

三つの柱とは、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」という視点である。「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編」（平成30年）には、「今回の改訂では、知・徳・体にわたる『生きる力』を子供たちに育むために『何を学ぶのか』という各教科等を学ぶ意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していくことができるようにするため、全ての教科等の目標及び内容を『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』の三つの柱で再整理した。」²⁾とある。また、奈須正裕（2017）は、「中教審答申」を例に挙げ、教科等において特徴的に認められる「見方・考え方」を働かせて個別・具体的な対象にアプローチするからこそ、それに見合った思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等が培われ、知識や技能もこの営みの結果として無理なく習得できると述べている。

これらのことから、本研究では、「何ができるようになるか」という資質・能力の育成に向けて、「何を学ぶか」という内容と、「どのように学ぶか」という指導方法からアプローチしていく。また、今回の改訂で整理された各教科等の「見方・考え方」からもアプローチし、①各教科等の「見方・

考え方」でつなぐ②内容でつなぐ③指導方法でつなぐの三つの手立てを提案したい。これらをつなぐことが、各学校が設定した資質・能力の育成へとつながると考える。

Ⅲ 各教科等とつなぐ手立ての具体について

1 各教科等の「見方・考え方」でつなぐとは

各教科等の「見方・考え方」でつなぐとは、どのようなことを指すのかについて、「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編」（平成30年）を基に述べていく。まず、「各教科等の『見方・考え方』とは、『どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか』というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。」³⁾と示されている。また、「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものであることから、児童生徒が学習や人生において『見方・考え方』を自在に働かせることができるようにすることにこそ、教師の専門性が発揮されることが求められること。」⁴⁾とも示されている。

このことから、各教科等の特質に応じて、総合的な学習の時間に扱う社会に関わる探究課題に対して、各教科等の「見方・考え方」を生かすことができると考える。

では、具体的にはどのようにしてつなぐことが考えられるのであろうか。探究課題が「水」の場合の具体例を図3に示す。

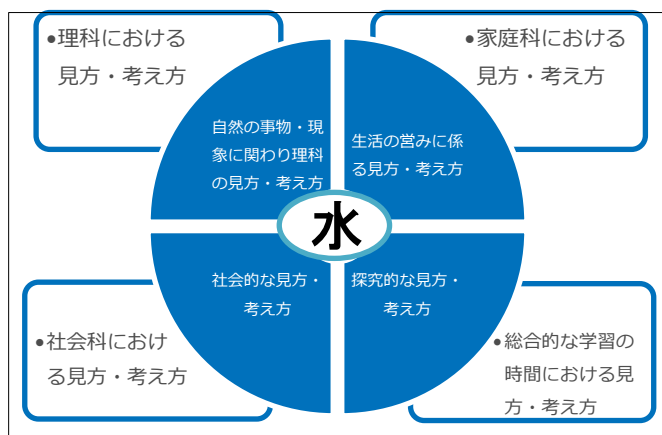


図3 探究課題が「水」の場合において関連が考えられる教科等の「見方・考え方」について（案）

探究課題である「水」を理科における「自然の事物・現象に関わる理科の見方・考え方」を通して見

ていくと、水の成分は何か、酸性かアルカリ性か、生き物は生息できるかなどの視点から捉えることができる。また、家庭科における「生活の営みに係る見方・考え方」を通して見ていくと、健康・快適・安全の視点から捉えたり、持続可能な社会の構築などの視点で捉えたりすることができる。さらに、社会科における「社会的な見方・考え方」を通して見ていくと、その水はどこで採られ、どこで消費されるのか、流通経路はどのようになっているかなどの視点から捉えることができる。

最後に、総合的な学習の時間では、水について解決したい課題について、これら各教科等の見方・考え方を使って、水についての概念的知識を広げたり深めたりすることが探究的な見方・考え方につながる。一面的な知識ではなく、多角的・多面的な視点から「水」を捉えることができるようになるわけである。

この例では、「水」であったが、探究課題によって、さまざまな教科等の「見方・考え方」を生かしていくことが可能になると考える。

2 内容でつなぐとは

内容でつなぐとは、総合的な学習の時間において各学校で設定される探究課題の内容を各教科等の内容とつなぐことを指す。その例が図4である。

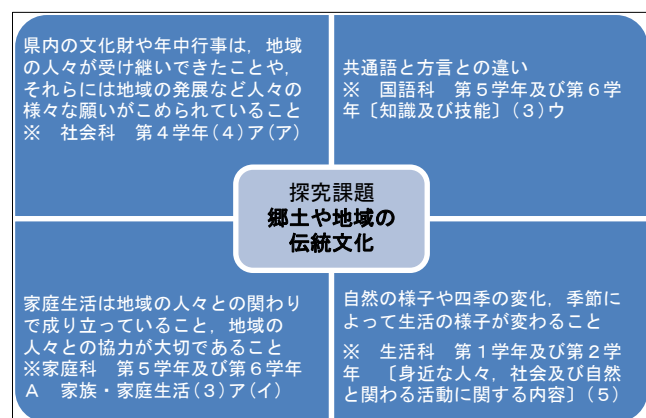


図4 小学校における探究課題が「郷土や地域の伝統文化」の場合の各教科等の内容とつながり例

図4のように探究課題が「郷土や地域の伝統文化」であれば、国語科、社会科、家庭科、生活科の内容とつながっていることが分かる。伝統文化の中に民謡などの音楽を含めば、音楽科も関連することになり、踊りを含めば、体育科も関連するようになる。探究課題を通してどのような姿を目指すのかに

ついて突き詰めていくことで、どの教科等とつながっているのかがより明確になる。

ここで大切になるのは、探究課題の内容である。探究課題が、さまざまな角度からアプローチできる内容であればあるほど各教科等との関連は広がる。その例が、次の図5の持続可能な開発目標である。



図5 持続可能な開発目標(SDGs)について(平成31年1月)⁵⁾

持続可能な開発目標(SDGs)とは、2001年に策定されたミレニアム開発目標(MDGs)の後継として、2015年9月の国連サミットで採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」にて記載された2016年から2030年までの国際目標である。持続可能な世界を実現するための17のゴール・169のターゲットから構成され、地球上の誰一人として取り残さない(leave no one behind)ことを誓っているのが特徴である。SDGsは発展途上国のみならず、先進国自身が取り組むユニバーサル(普遍的)なものであり、日本としても積極的に取り組んでおり、総合的な学習の時間において扱っている学校も見られる。このような内容を扱うことで様々な教科等の内容と関連させやすくなるというよさがある。「解説」では、「総合的な学習の時間では、各教科等の枠を超えて、知識や技能の統合がなされていくことにより、概念的な知識については、教科や分野などを超えて、より一般化された概念的なものを学ぶことができる。」⁶⁾と示されている。探究課題の内容によっては、このように概念的知識が形成され、総合的な学習の時間における資質・能力の育成につながると考える。

また、今回の改訂においても、小学校、中学校、高等学校の校種別に探究課題の例がいくつか示されている。その中で横断的・総合的な課題、いわゆる現代的な諸課題については、まさに内容そのものが教科等横断的なものを含んでいる。それらの例を表

8に示す。

表8 各校種における現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容の例⁽⁸⁾

小学校	中学校	高等学校
・ 伝統や文化に関する教育 ・ 主権者に関する教育 ・ 消費者に関する教育 ・ 法に関する教育 ・ 知的財産に関する教育 ・ 郷土や地域に関する教育 ・ 海洋に関する教育 ・ 環境に関する教育 ・ 放射線に関する教育 ・ 生命の尊重に関する教育 ・ 心身の健康の保持増進に関する教育 ・ 食に関する教育 ・ 防災を含む安全に関する教育		・ 外国人の生活者とその人たちの多様な価値観（国際理解） ・ 情報化の進展とそれに伴う経済生活や消費行動の変化（情報） ・ 自然環境とそこに起きているグローバルな環境問題（環境） ・ 高齢者の暮らしを支援する福祉の仕組みや取組（福祉） ・ 心身の健康とストレス社会の問題（健康） ・ 社会生活の変化と資源やエネルギーの問題（資源エネルギー） ・ 食の問題とそれに関わる生産・流通過程と消費行動（食） ・ 科学技術の発展と社会生活や経済活動の変化など（科学技術）

このように、教科等の内容でつなぐことで、各校で育成を目指す資質・能力を養うことにつながると考える。また、その内容をどのようなものにするかも大切な視点であると言える。

3 指導方法でつなぐとは

最後に指導方法でつなぐことについて述べる。指導方法でつなぐとは、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間において、探究の過程をどのように指導していくかということにもつながっている。探究の過程を充実させるために、本研究では、今回の改訂で初めて登場した「考えるための技法」を挙げたい。

「考えるための技法」は「解説」において、探究の過程においては、他者と協働して問題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動が行われるようにすること。その際、例えば、比較する、分類する、関連付けるなどの『考えるための技法』が活用されるようにすることと示されている。また、「考えるための技法」が、なぜ各教科等の学びとつなぐこと

ができるかについては、「解説」に次のように説明されている⁽⁹⁾。

物事を比較したり分類したりすることや、物事を多面的に捉えたり多角的に考えたりすることは、様々な形で各教科・科目等で育成することを目指す資質・能力やそのための学習の過程に含まれている。

「考えるための技法」は、物事を比較、分類、関連付けたりすることを指しており、各教科等の学習過程に含まれているといえる。

また、「考えるための技法」を活用する意義として、「解説」では次の3点を挙げている⁽¹⁰⁾。

- ① 探究の過程のうち、特に、情報の「整理・分析」の過程における思考力、判断力、表現力等を育てるといいう意義である。情報の整理・分析においては、集まった情報をどのように処理するかという工夫が必要になる。「考えるための技法」は、こうした分析や工夫を助けるためのものである。
- ② 協働的な学習を充実させるという意義である。「考えるための技法」を使って情報を整理、分析したものを黒板や紙などに書くことによって、可視化され生徒間で共有して考えることができるようになる。
- ③ 総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間が、各教科・科目等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力を育成すると同時に、各教科・科目等で学んだ資質・能力を実際の問題解決に活用するという特質を生かすという意義である。「考えるための技法」を意識的に使えるようにすることによって、各教科・科目等と総合的な探究の時間の学習を相互に往還する意義が明確になる。

では、具体的に「考えるための技法」でつなぐとは、どのようにすればよいのだろうか。その例について、次頁表9に示す。

これらの技法は、探究の過程で必要となる技能との関連が深いと思われる。探究の過程である「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の四つの過程にそれぞれの技能が必要となる。この技能を発揮して、思考したり、判断したり、表現したりすることを考えれば、思考力、判断力、表現力等の資質・能力とも密接な関係にあるこ

表9 「考えるための技法」の具体について

「考えるための技法」の例	その具体
○ 順序付ける	・ 複数の対象について、ある視点や条件に沿って対象を並び替える。
○ 比較する	・ 複数の対象について、ある視点から共通点や相違点を明らかにする。
○ 分類する	・ 複数の対象について、ある視点から共通点のあるもの同士をまとめる。
○ 関連付ける	・ 複数の対象がどのような関係にあるかを見付ける。 ・ ある対象に関係するものを見付けて増やしていく。
○ 多面的に見る・多角的に見る	・ 対象のもつ複数の性質に着目したり、対象を異なる複数の角度から捉えたりする。
○ 理由付ける（原因や根拠を見付ける）	・ 対象の理由や原因、根拠を見付けたり予想したりする。
○ 見通す（結果を予想する）	・ 見通しを立てる。物事の結果を予想する。
○ 具体化する（個別化する、分解する）	・ 対象に関する上位概念・規則に当てはまる具体例を挙げたり、対象を構成する下位概念や要素に分けたりする。
○ 抽象化する（一般化する、統合する）	・ 対象に関する上位概念や法則を挙げたり、複数の対象を一つにまとめたりする。
○ 構造化する	・ 考えを構造的（網構造・層構造など）に整理する。

とは言うまでもない。そのため、「考えるための技法」でつなぐことは、技能でつなぐことにつながり、ひいては、思考力、判断力、表現力等の資質・能力の育成につながると考える。

表9で示した「考えるための技法」を、探究の過程においてどのような教科等で具体的に扱えるかについて、次の表10にまとめた。

各探究課題の探究過程において、どの「考えるための技法」を活用するかについては、さまざまであると考えられるが、どの教科等においてもこれらを意識して活用していくことが大切となる。また、これらを活用する際に、いわゆる思考スキル等を活用することも考えられる。比較するという技法などは、各教科等だけでなく、学校生活のさまざまな場面で活用することのある例と言える。これらの経験を総合的な学習の時間や総合的な探究の時間において、どの視点で比較するのか、どの思考ツールを使えば

分かりやすいかなどを確認しながら、探究の過程で生かしていくことが重要であると考えられる。

表10 探究の過程における思考力、判断力、表現力等の深まりと各教科との関連の例

	課題の設定	情報の収集	整理・分析	まとめ・表現
小学校・中学校	複雑な問題状況の中から課題を発見し設定する 解決の方法や手順を考え、見通しをもって計画を立てる など	情報収集の手段を選択する 必要な情報を収集し、蓄積する など	問題状況における事実や関係を把握し、理解する 多様な情報にある特徴を見付ける 事象を比較したり関連付けたりして課題解決に向けて考える など	相手や目的に応じて分かりやすくまとめ表現する 学習の進め方や仕方を振り返り、学習や生活に生かそうとする など
高等学校	複雑な問題状況の中から適切に課題を設定する 仮説を立て、検証方法を考え、計画を立案する など	目的に応じて手段を選択し、情報を収集する 必要な情報を収集し、類別して蓄積する など	複雑な問題状況における事実や関係を把握し、自分の考えをもつ視点を定めて多様な情報を分析する 課題解決を目指して事象を比較したり、因果関係を推測したりして考える など	相手や目的、意図に応じて論的に表現する 学習の仕方や進め方を振り返り、学習や生活に生かそうとする など
関連する教科等の例	地形図や主題図の読図、目的や用途に適した地図の作成などの地理的な技能 ※中学校社会科〔地理的分野〕 学級や学校における生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図り、実践すること ※中学校特別活動〔学級活動2〕	比較や分類の仕方、必要な語句などの書き留め方、引用の仕方や出典の示し方、辞書や事典の使い方 ※小学校国語科〔第3学年及び第4学年〕 自然環境を調べる観察、実験などに関する技能 ※中学校理科〔第2分野〕 聞き取り調査をしたり映像や新聞などの各種資料で調べたりする ※小学校社会科〔第5学年〕	自分たちに行えることなどを考えたり選択・判断したりできるようにする ※小学校社会科〔第5学年〕 地域調査において、対象となる場所の特徴などに着目して、適切な主題や調査、まとめとなるように、調査の手法やその結果を多面的・多角的に考察し、表現すること ※中学校社会科〔地理的分野〕	収集した情報を年表などにまとめる技能 ※中学校社会科〔歴史的分野〕 地域的な課題の解決に向けて考察、構想したことを適切に説明、議論しまとめる手法について理解する ※中学校社会科〔地理的分野〕

以上のことから、指導方法でつなぐためには、「考えるための技法」のような各教科等で使える共通のものを軸にして取り組むことが考えられる。

おわりに

研究を振り返り、本研究の価値として次のことを

挙げる。

総合的な学習の時間の特質でもある各教科等の学びをつなぐ手立てについて、三つのつなぐ①各教科等の「見方・考え方」でつなぐ②内容でつなぐ③指導方法でつなぐことを提案し、それらをリーフレットにまとめることができたことである。

本研究を進めるに当たり、研究の指導者である広島大学大学院教育学研究科の渡邊巧准教授には、何度も熱心に御指導をいただいた。心より深く感謝申し上げます。また、専門研修講座及び中堅教諭等資質向上研修において、快くアンケート等に御協力くださった受講者の皆様にも感謝申し上げます。

【注】

- (1) 資質及び能力の定義については、平成24年12月に文部科学省に設置された「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」を踏まえた論点整理に詳しい。
- (2) 学力の三要素については、『教育小六法<2019年版>』学陽書房（平成31年）pp. 97-98に詳しい。
- (3) 提言については、平成26年3月31日文部科学省から示された「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会— 論点整理—」に詳しい。
- (4) 「つなぐ」ことの詳細については、田村学『カリキュラム・マネジメント入門』（2017）東洋館出版社pp. 50-52に詳しい。
- (5) 「カリキュラム・マネジメント」の三つの側面については、平成28年12月21日文部科学省から示された「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」p. 23に詳しい。
- (6) 「カリキュラム・マネジメント」の三つの側面については、田村学（2017）前掲書pp. 29-30に詳しい。
- (7) 「カリキュラム・デザイン」の三つの階層については、田村学（2017）前掲書pp. 31-50に詳しい。
- (8) 各校種における現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容の例については、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』東洋館出版社pp. 204-249に詳しい。
- (9) 「考えるための技法」が各教科等との学びをつなぐことになる理由については、『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』東洋館出版社pp. 82-86に詳しい。
- (10) 「考えるための技法」の意義については、『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』東洋館出版社pp. 83-84に詳しい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成28年7月7日）：教育課程部会 総則・評価特別部会（第10回）資料1
- 2) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』東洋館出版社p. 3
- 3) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』東洋館出版社p. 4

- 4) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』東洋館出版社p. 4
- 5) 外務省（平成30年）：「持続可能な開発目標」（SDGs）について
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/about_sdgs_summary.pdf
- 6) 文部科学省（平成30年）：『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』東洋館出版社p. 78

【参考文献】

- 文部科学省（平成30年）：『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（平成30年）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）』東山書房
- 文部科学省（平成31年）：『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』東洋館出版社
- 文部科学省（平成30年）：『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』東山書房
- 文部科学省（平成30年）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』東山書房
- 文部科学省（平成30年告示）：『高等学校学習指導要領解説総合的な探究の時間編』
- 文部科学省（平成31年）：『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総則編』東洋館出版社
- 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』東洋館出版社
- 文部科学省（平成30年）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』東洋館出版社
- 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』日本文教出版
- 文部科学省（平成30年）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』東洋館出版社
- 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説理科編』東洋館出版社
- 文部科学省（平成30年）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説理科編』学校図書
- 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編』東洋館出版社
- 文部科学省（平成30年）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編』東山書房
- 国立教育政策研究所（2016）：『資質・能力 理論編』東洋館出版社
- 安彦忠彦（2014）：『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』図書文化社
- 桑田てるみ（2012）：『中学生・高校生のための探究学習スキルワーカー6プロセスで学ぶ』全国学校図書館協議会
- 桑田てるみ（2016）：『思考を深める探究学習 アクティブ・ラーニングの視点で活用する学校図書館』全国学校図書館協議会
- 奈須正裕（1999）：『総合学習を指導できる“教師の力量”』明治図書
- 奈須正裕（2017）：『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社
- 奈須正裕（2017）：『「新教育課程」ポイント理解2よくわかる小学校・中学校新学習指導要領全文と要点解説』教育開発研究所
- 奈須正裕（2014）：『シリーズ 新しい学びの潮流 1 知識

基盤社会を生き抜く子どもを育てる ―コンピテンシー・ベースの授業づくり』ぎょうせい

安彦忠彦（2014）：『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』図書文化社

澤井陽介（2017）：『授業の見方「主体的・対話的で深い学び」の授業改善』東洋館出版社

田村学・廣瀬志保（2017）：『「探究」を探究する―本気で取り組む高校の探究活動―』学事出版

堀公俊（2013）：『ビジネス・フレームワーク』日本経済新聞出版社

田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵（2016）：『カリキュラムマネジメント ハンドブック』ぎょうせい

村川雅弘・野口徹・田村知子・西留安雄（2013）：『「カリマネ」で学校はここまで変わる！続・学びを起こす授業改革』ぎょうせい

村川雅弘・野口徹（2008）：『教科と総合の関連で真の学力を育む』ぎょうせい

松尾知明（2016）：『未来を拓く資質・能力と新しい教育課程―求められる学びのカリキュラム・マネジメント』学事出版

中野真志・太町智（2013）：『探究的・協同的な学びをつくる―生活科・総合的学習の理論と実践』三恵社

村川雅弘編（2018）：『学力向上・授業改善・学校改革 カリマネの100の処方 学力向上請負人と先進事例に学ぶ』教育開発研究所

村川雅弘（2016）：『ワークショップ型教員研修はじめの一步』教育開発研究所

西岡加名恵（2016）：『「資質・能力」を育てるパフォーマンス評価アクティブ・ラーニングをどう充実させるか』明治図書

広島大学附属小学校学校教育研究会（平成29年）：『学校教育』2017年4月号 No.1196

奈良女子大学附属小学校学習研究会（2015）：『話す力、書く力、つなぐ力を育てる―自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」―』明治図書

伊那市立伊那小学校（2012）：『共に学び共に生きる①―伊那小教育の軌跡―』信州教育出版社

伊那市立伊那小学校（2012）：『共に学び共に生きる②―伊那小教師の物語―』信州教育出版社