

「総合的な学習の時間の指導法」に関する一考察

竹 田 幸 正¹
今 野 孝 一¹
豊 澤 弘 伸¹
板 橋 夏 樹¹

教職課程コアカリキュラムを受けて、新たに必修科目として「総合的な学習の時間の指導法」が設定された。この科目の教育内容の充実のために、学校教育における総合的な学習の時間の導入から現在までの経緯と現場実践での成果や課題を探るとともに、新学習指導要領のもとでの探究的な学びとしての授業運営のあり方について検討を行った。その結果、探究的な過程において、横断的・総合的な学習の展開にかかる、各教科等の見方・考え方の応用・活用の仕方に重要な要素があることが明らかになった。探究的な見方・考え方の前提としての、各教科等の見方・考え方の総合的な学習の時間への関わり方の重要性といえる。さらに、このような科目の特性を踏まえ、教職課程の他教科等の教育法・指導法との関係性についても分析し、教職課程におけるカリキュラム運営上の課題を指摘した。

Keywords : 総合的な学習の時間、総合的な学習の時間の指導法、学習指導要領、小学校、教科教育法、横断的・総合的な活動、国語、理科

I はじめに

教職課程の教育内容改善の一環として、2019年度より総合的な学習の時間の指導法に関する科目が必修科目となった。本学でも2020年から「総合的な学習の時間の指導法」の授業が始まり、総合的な学習の時間における実践的指導力の育成が試みられている。

総合的な学習の時間が創設されてから2回の学習指導要領の改訂が行われ、時々の教育状況を踏まえながら、教育内容の改善が図られてきた。様々な期待のもとに導入された総合的な学習の時間であったが、この間、大きな成果を上げるとともに、いくつかの課題も明らかになってきた。

「総合的な学習の時間の指導法」は、教職を志望する学生の総合的な学習の時間における実践力形成のために開設されており、総合的な学習の時間の意義や目標、内容について理解するとともに、現状の実践を踏まえ総合的な学習の時間の展開に必要な資質の獲得を目標としている。したがって、

総合的な学習の時間の現在の実践の様子について理解するとともに、学習指導要領において定められている目標・内容を理解し、具体的に実践していくための授業構想力や指導技術等を育成していくことが求められている。

開設後20年を経たとはいうものの、他の教科等と比較して実践の成果は蓄積の途上にあり、何よりも横断的・総合的な学習形態をとるという科目の特性が受講生自身の授業イメージの形成に大きな課題になっているといえる。また、受講生は、小学校から高等学校まで前回の学習指導要領下で総合的な学習の時間を経験してきているわけであり、その影響も考慮していく必要がある。その意味でも、現行の学習指導要領における総合的な学習の時間の理解に加えて、前学習指導要領下での総合的な学習の時間についての理解、そして、これまでの蓄積を生かす上でも創設以来の展開の変遷を確認しておくことは重要な作業となってくる。

そこで、本稿では、現行の総合的な学習の時間について、学習指導要領改訂の趣旨を踏まえた教育課程上の位置付けと目標・内容、そして授業改

善のための方策と評価について関連する施策をもとに確認をするとともに、教育現場における20年間の取り組みの成果を継承するために、その具体的な営為の記録について検討することを目的とする。また、総合的な学習の時間がその学習形態として横断的・総合的であることを特質とすることから、他教科等の実践的指導力育成の点からの考察も試みることにする。

II 「総合的な学習の時間」の創設と展開

1. 科目の創設と評価のあり方

まず、総合的な学習の時間創設に至る動きについて、1996（平成8）年の中央教育審議会第一次答申から整理しておきたい。

総合的な学習の時間は、各教科が地域や学校そして児童生徒の実態に応じて横断的・総合的な学習などの創意工夫を生かした教育活動を行うことを求めて創設されたものである。

同年7月の中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において、「ゆとりの中で『生きる力』をはぐくむ」ことが提言される。その中で、『生きる力』が全人格的な力であるということを読まえると、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」ことが示され、「一定のまとまった時間を設けて横断的・総合的な指導を行うこと」の必要性が示された。

この提言からは、これまでの我が国の教育の在り方に対する見通しの転換という、総合的な学習の時間の創設に対する背景を読み取ることができる。「教育の在り方に対する見直し」ということについては、今後の我が国における高度情報化や科学技術などの急速な進展に対応するためには、これまでの知識の伝達だけに終始しがちな教育を転換する必要があるとしていた。一方、国際理解教育、情報教育、環境教育などの社会的要請も強まっており、これらはいずれの教科等にもかかわる内容であることから横断的・総合的な指導を推進していくことが必要であるとされた。この考え

は、その後、1998（平成10）年の教育課程審議会答申に反映され、自ら学び自ら考える力をはぐくむことを目指す教育課程の改善の趣旨を実現する重要な役割を担うものとして総合的な学習の時間の創設につながっていく。

創設の趣旨としては、第一に、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、第二に、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」が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・総合的な学習を円滑に実施するための時間を確保することがあげられた。

そして、この方針が1998（平成10）年の学習指導要領改訂において、総合的な学習の時間として小学校学習指導要領と中学校学習指導要領に位置付けられた。当時の文部省は、「ゆとり」の中で「生きる力」を育むという方針のもと、2002（平成14）年度から完全学校週5日制を実施し、教育課程を見直し、総合的な学習の時間を小・中学校においては2002（平成14）年度（高校は2003（平成15）年度から）から導入することを決定する。

総合的な学習の時間は、各教科、道徳、特別活動とともに教育課程を編成するものとして位置付けられ、年間授業時数、ねらい、学習活動の例、学習活動を行うに当たって配慮事項等が示されたのである。また、この時間は、創意工夫を生かした学習活動を行うものであること、学習活動が各教科等の枠を超えたものであることなどから、学習指導要領にその内容は規定されなかった。そのため、具体的な学習活動の例として、小学校と中学校には、「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」、「児童・生徒の興味・関心に基づく課題に関する学習活動」、「地域や学校の特色に応じた課題」が示された。

また、年間授業時数については、学校教育法施行規則第24条の2別表第1において、小学校においては、第3学年・第4学年が年間105単位時間、

第5学年・第6学年が年間110単位時間と配当され定められた。中学校では、選択教科との関係から第1学年70～100単位時間、第2学年70～105単位時間、第3学年70～130単位時間程度に定められた。

その後、2000（平成12）年の教育課程審議会答申で、「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」が示され、新たな評価観として注目された。

総合的な学習の時間の学習についても、『『総合的な学習の時間』は、横断的・総合的な課題などについて、体験的な学習、問題解決的な学習を取り入れ、各教科等で身に付けた知識や技能を相互に関連付け、総合的に働かせることをねらいとしており、それを通じて、自ら学び、自ら考える力や学び方、ものの考え方などの確かな育成に資するよう、評価に当たっては、各教科の学習の評価と同様、観点別学習状況の評価を基本とすること』とされ、2001（平成13）年に「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録、高等学校生徒指導要録等の児童生徒指導要録の改善等について（通知）」によって、各学校における新指導要録の参考案が提示された。

総合的な学習の時間の記録については、各学校が定めた総合的な学習の時間の目標、内容に基づいて各学校が設定した評価の観点を踏まえて、児童生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入することとされている。とくに、総合的な学習の時間の学習活動において見られる児童生徒の良い点や、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを適切に評価することを指摘している。

2. 学力低下論争と教育内容の改善

総合的な学習の時間の実践が進む一方で、学力低下問題が課題として浮上してきた。国際学力調査の順位が低落傾向にあるとマスコミ等で取り上げられ、いわゆる「学力低下論争」が起こったのである。「ゆとり」の中で「生きる力」を育む教育を推進するため、完全学校週5日制の実施、教

育内容の厳選、総合的な学習の時間が導入され、それまでの各教科等の授業時間が3割削減されたことで児童生徒の学力が低下するのではないかと懸念から批判を生み出したのだ。

このような批判を受け、文部科学省は、2003（平成15）年に学習指導要領を一部改正した。ここでは、総合的な学習の時間に対する各学校の取り組みへの温度差、形骸化が指摘され、以下の点で充実を図ることとなった。

第一に、「各教科、道徳、特別活動で習得した知識、技能を関連付け、学修や生活に生かし総合的に働くようにすること」、第二に、「各学校で総合的な学習の時間の目標及び内容を定めること」、第三に、「総合的な学習の時間の全体計画を作成すること」、第四として、「教師が適切な指導を行うとともに学校内外の教育資源の積極的活用などを工夫すること」である。

なお、文部科学省は、ゆとり教育による学力低下問題について、学力到達度の国際調査の結果などから、日本の児童生徒の学力は世界トップクラスであるとの立場をとりつつ、児童生徒の学力の実態を測るために、2007（平成19）年から全国学力・学習状況調査を実施している。また、文部科学省は「学びのすすめ」を発表し、ゆとり教育は決して勉強しないことを意味するのではないことを確認、教育改革の趣旨とそれが本来の趣旨通りに実施されるべきことを強調した。

Ⅲ 2008年改訂における内容改善

1. 中教審答申に見る総合的な学習の時間の改善の方向性

2008（平成20）年の中教審答申「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の改善について」では、学校現場におけるこれまでの10年間の実践から総合的な学習の時間の課題として次の4つがあげられた。

第一に、各教科とこの活動との適切な役割分担と連携が必ずしも十分でないこと、第二に、大きな成果を上げている実践と当初の理念が十分でない実践とがあったり、学校段階間で重複した活動

が行われていたりすること、第三に、この活動のねらいを明確にすること、そして子供たちに育てたい力や学習活動の示し方について検討する必要があること、第四として、特定教科の補充学習であったり、運動会の準備などと一緒にされていたりするので、各教科、特別活動との関連を整理しなければならないことである。

そして、これらの課題を踏まえ、総合的な学習の時間の改訂の方針として、以下のことが示された。

まず、基礎的・基本的な知識・技能の定着やこれらを活用する学習活動は、各教科で行うこととし、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な活動となるよう充実を図ることである。次に、総合的な学習の時間の趣旨等について、総則から取り出し新たに章立てをすることで、教育課程上の位置付けを明確にするということである。そして、各教科において、基礎的・基本的な知識・技能の確実な習得とその活用を図るための時間を確保し、総合的な学習の時間と各教科、選択教科、特別活動のそれぞれの役割を明確にするということである。さらには、学校段階間の重複した取り組みを改善するため、子供たちの発達段階を考慮し、各学校段階の学習活動の例示を見直すことである。

特筆すべきは、課題として指摘されてきた各教科と総合的な学習の時間との役割分担が示されたことで、各教科では習得、活用を重視し、総合的な学習の時間では探究を重視することとされた。各教科の中で基礎的・基本的な知識・技能を習得させ、それを基にして、総合的な学習の時間では課題解決的な学習や探究的な活動を充実させて、各教科の知識・技能を確実に定着させることを強く求めたのであった。

2. 総合的な学習の時間の改訂

1998年版の学習指導要領では総則の一部に含まれていた総合的な学習の時間であるが、2008年改訂の学習指導要領では、新たに独立した章として記述されることになった。これにより、小・

中学校の教育課程は「各教科」「道徳」「外国語活動（小学校）」「総合的な学習の時間」「特別活動」の5領域で編成されることになり、総合的な学習の時間は、教育課程上の位置付けが明確となり、学校教育における重要性がより高まったといえることができる。

その一方で、総合的な学習の時間の年間授業時数は削減された。これは教科の授業時数増に充てられたためであるが、小学校3・4年生の年間105単位時間、5・6年生の110単位時間がそれぞれ70単位時間となった。また、中学校も当初は、1年生70～100単位時間、2年生70～105単位時間、3年生70～130単位時間だったものが、今回は、1年生50単位時間、2年生・3年生60単位時間となった。PISAなどの国際学力テストの結果を受けた学力低下の指摘への対策として、理科や算数の時間数の増加を受けたものであった。

2008年の学習指導要領では、総合的な学習の時間においては、探究的な学習となるよう充実を図ることが求められた。また、ねらいや育てたい資質・能力を明確にするとともに各学校段階間の連携について配慮することも示された。

前回の1998年版では、総則において趣旨やねらいが示され、目標は各学校で定めることとされていたものが明確に示されることとなった。この背景には、各学校の実施状況の差が大きかったことがあげられる。これにより、教育課程全体における総合的な学習の時間の位置付けが明確になり、各学校における指導の充実を求められることになった。目標は以下の通りであった。

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、より良く問題を解決する資質や能力を育成するとともに、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、協働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。

これは、ねらいや育てようとする資質・能力及び態度を明確にし、特質や目指すところが何であ

るかを示したものと見える。また、この目標は、小・中学校共通のものであり、資質や能力を一貫して育成することが求められている。中学校の指導計画の作成と内容の取扱いでは、「小学校における総合的な学習の時間の取組を踏まえること」と記述されており、小中での関連性についてもふれられていた。

各学校においては、学習指導要領に示された目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定めることとされた。さらに、総合的な学習の時間を充実させるために、小学校と中学校の接続を視野に入れ、連続的で発展的な学習活動が行えるよう目標を設定することが重視されている。このことは、これまでの課題として、学校段階間の取組が重複していることが挙げられていたことによる。この点を改善するために、今回は学校段階間の学習活動の例示が見直された。

従前から示されていた学習活動は、「①国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、②児童生徒の興味・関心に基づく課題、③地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする」とされていたが、今回の改訂では、小学校では「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についての学習活動」、中学校では「職業や自己の将来に関する学習活動」が例示として新しく加えられた。

IV 教育現場での取り組み—宮城県の場合

創設から20年にわたる総合的な学習の時間の展開は、上記のように整理される訳だが、教育の現場ではどのように取り組まれたのであろうか。この点について、ここでは宮城県を例にして辿ることとする。

宮城県教育委員会では、「学校教育の指導の方針と重点」（2002〈平成14〉年4月）のなかで、総合的な学習の時間について、「全教育活動との関連を図った全体計画の作成」、「各教科等との関連を図った指導」、「地域の教材や学習環境の積極的活用」、「評価の工夫（評価規準の設定等）」を

重点とする旨を記載し、指導主事訪問等を通じ各学校現場に指導・助言している。また、県内全小・中学校教員が参加する教育課程研究協議会（2002〈平成14〉8月 県教育委員会主催）において、総合的な学習の時間の分科会を設け、研究協議及び指導・助言により総合的な学習の時間の計画や指導についての教員の資質・能力の向上を図っている。

総合的な学習の時間の創設当時は、それまで、「教科内容は学習指導要領により縛られ、教科を横断する学習指導ができない、もっと学校に裁量を与え、教員が自由に指導できるようにして欲しい」という現場からの要望も多くあったことから、時間だけが設定され指導内容は学校の裁量に任せられるという総合的な学習の時間は、現場の教員には良い方向で受け止められていた。

その後、宮城県内においても学力低下問題が指摘されるようになったものの、学習指導要領の一部改訂により総合的な学習の時間についての方針が明確に示されたことで、各学校では意欲的な取り組みが見られた。

2005（平成17）年5月における調査（16年度実績）では、県内の各小中学校（仙台市含まず、小学校323校、中学校160校）の総合的な学習の時間の年間計画及び年間指導計画の作成状況は100%に達していた。各小中学校では、地域や学校の実情に応じ、以下のような活動を実施しており、創意工夫した特色ある教育活動を実施していることが分かる。それぞれの実施状況を示すと、

- ・国際理解教育：小学校78%、中学校26%
- ・情報教育：小学校80%、中学校24%
- ・環境教育：小学校80%、中学校53%
- ・福祉・健康教育：小学校84%、中学校74%
- ・地域や学校の特色に応じた課題：小学校95%、中学校80%
- ・児童生徒の興味・関心に基づいた課題：小学校58%、中学校65%

また、宮城県教育委員会は、2004（平成16）年から県内の総合的な学習の時間の充実を図るために、国際理解教育の一環として英語教育の充実

を図るモデル校（小学校29校）を指定し、モデルカリキュラムを作成するなどの実践研究を進めている。さらに、社会との接点となる体験活動を推進するため、県として「13歳の社会のかけ橋づくり事業」を策定し、総合的な学習の時間において事業を実施する各市町村教育委員会及び中学校について財政面で支援している。

2009（平成21）年5月における調査（20年度実績）では、県内の各小中学校（仙台市含まず、小学校314校、中学校152校）の総合的な学習の時間の学習活動内容は次の通りである。

- ・国際理解教育：小学校74%、中学校24%
- ・情報教育：小学校59%、中学校22%
- ・環境教育：小学校80%、中学校36%
- ・福祉・健康教育：小学校84%、中学校42%
- ・地域や学校の特色に応じた課題：小学校98%、中学校78%
- ・児童生徒の興味・関心に基づく課題：小学校67%、中学校59%

2008（平成20）年4月の宮城県指導主事会議では、当時の県内の総合的な学習の時間の実践について、各学校では、創意工夫された実践が行われているものの過去に実施された計画や内容を受け継ぐという方法を採用する学校が多くなっている状況が見られることや、教員が忙しくて十分な準備時間がとれないために満足のいく内容の授業を行うことができていないなど、多くの学校で有意義な活動を行うことが難しいのが実情であることが指摘されている。また、実践が進むにつれ、教科書がない、テーマや指導方法も自由という総合的な学習の時間の指導は、豊富な経験と高い指導力を持つ教員でなければ十分な成果をあげることは難しいということが現実になってきた。そのため、徐々に教員に負担を強いる結果になり、期待された総合的な学習の時間の趣旨から離れ、単に体験活動に終始する実践が見受けられるようになった。このことを受け、県教育委員会は、学習指導要領への円滑な接続を進めるため、趣旨の徹底を各教育事務所の指導主事の学校訪問を通じて指導を強化している。

このように、宮城県においては、学習指導要領の趣旨を踏まえて教員が総合的な学習の時間に積極的に取り組むとともに、その時々々の教育事情に応じて生じる困難に対しても種々の施策を講じていたことが分かるのである。

V 現行学習指導要領における総合的な学習の時間

1. 総合的な学習の時間の改正の背景と方向性

2016（平成28）年の中央教育審議会答申「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の改善及び必要な方策等について」では、2008年版の下で実施されてきた総合的な学習の時間について以下のことを指摘している。

第一に、地域や学校、児童の実態等に応じて、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とするとともに、探究的な学習や協働的な学習とすることを一層重視する必要があること。第二に、各教科等との相互の関わりを意識しながら、学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントが行われるようにすること。第三に、探究のプロセスの中でも「整理・分析」、「まとめ・表現」の取り組みが十分ではないことから、探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上をより一層意識することである。

これらの課題を踏まえ、総合的な学習の時間の改正の基本方針として、「総合的な学習の時間においては、探究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、各教科等を超えた学習の基盤となる資質・能力を育成する」ことが示された。

2. 総合的な学習の時間の改訂

中教審での議論を踏まえ、2017（平成29）年の学習指導要領の改訂では、総合的な学習の時間について以下のようなことが示された。

第一に、総合的な学習の時間が教育課程の編成の核として位置付けられたことである。

学習指導要領の総則では、「教育課程の編成に当たっては、学校教育全体や各教科等における指導を通して育成する目指す資質・能力を踏まえつつ、各学校の教育目標を明確にするとともに、教育課程の編成についての基本的な方針が家庭や地域とも共有されるように努めるもの」とされ、「その際、第5章（中学校は4章）総合的な学習の時間の第2の1に基づき定められる目標と関連を図ること」とされている。これにより、学校の教育目標の実現のためには総合的な学習の時間が教育課程の編成の核になるとの位置付けが明確になったといえる。

第二に、総合的な学習の時間の目標がより具体的になったことである。

現行の学習指導要領では、各教科等の目標が以下の3点から設定されている。まず、生きて働く力「知識及び技能の習得」、次に、未知の状況にも対応できる「思考力、判断力、人間性等の涵養」、そして、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性の育成」である。

このことを踏まえて、総合的な学習の時間の目標は以下の通りとなった。

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。

- (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するようにする。
- (2) 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。

前回の2008年度版と比べると、目標の冒頭に、

新たに「探究的な見方・考え方を働かせ」の文言が加えられた。「探究的な見方・考え方」については、解説の中で、「各教科等における見方・考え方を総合的に働かせて、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の文脈や自己の生き方と関連付けて問い続けること」と説明されている。

また、前回と同様に小中共通の目標となっており、中学校版の指導計画の作成と内容の取扱いにおいて「小学校における総合的な学習の時間の取組を踏まえること」と記述され、小中での関連性が求められている。

第三に、総合的な学習の時間の内容についてであるが、これもより明確になったといえる。総合的な学習の時間では、各教科と異なり、「第1の目標」に記された総合的な学習の時間の目標等を踏まえ、各学校において内容を定めることはこれまで通りである。ただし、各学校において定める内容として、「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目指す具体的な資質・能力」の2点について、各学校で設定することになった。

「目標を実現するにふさわしい探究課題」とは、目標の実現に向けて児童生徒が探究的な学習に取り組むための課題であり、どのような探究課題を設定すべきかについては以下のように記されている。

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。

この規定は、前回の学習指導要領「第3指導計画の作成と内容の取扱い」の1の(5)の内容を踏襲したものである。また、示された探究課題は例示であり、各学校にはこれらに縛られることなく、創意を發揮し、独自の探究課題を設定することが期待されている。

「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」については、従来の「学習方法に関すること、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などの視点」から、今回の改訂で教育課程全体を通して提起された「資質・能力の3つの柱」に即して「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」に変更された。

また、「思考力、判断力、表現力等」については、従来の「学習方法に関すること」と関連性があり、「学びに向かう力、人間性等」については、従来の「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」と関連性をもつ。各学校は、このことを踏まえて適切な資質・能力を設定していく必要がある。

また、時間は、前回の2008年度版と同様に、小学校においては、第3学年から第6学年が年間70単位時間、中学校では、第1学年～第3学年が70時間と定められた。

第四に、「主体的・対話的で深い学び」の視点で授業改善を図ることである。児童生徒に必要な資質・能力を身につけさせるためには、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が不可欠であるとしている。

中央教育審議会答申（2016年）において、「主体的・対話的で深い学び」について、次のように説明されている。「主体的な学び」とは、学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる学びであること。「対話的な学び」とは、子供同士の協働、教職員や地域の人との対話等を通じ、自己の考えを広げ深める学びであること。「深い学び」とは、習得・活用・探究という学びの過程で、各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学びであること。このような「主体的・対話的で深い学び」である

が、これらは、総合的な学習の時間で重視してきた「探究的な過程」な学びと軌を一にしている。

「探究的な過程」の課題の設定の段階では、児童生徒が実社会や実生活に向き合う中で、自ら課題意識をもち、その意識が連続発展することが欠かせない。情報の収集の段階では、設定した課題を基に、児童生徒は、観察・実験・見学・調査・追体験などを行う。こうした活動によって、児童は課題の解決に必要な情報を収集する。整理・分析の段階では、収集した多様な情報を整理したり分析したりして、思考する活動へと高めていく。まとめ・表現の段階では、情報の整理・分析を行った後、それを他者に伝えたり、自分自身の考えとしてまとめたりする学習活動を行い、そこでまた、新たな課題が生まれてくる。この一連の学習を経ることが学習の質を深め、「主体的・対話的で深い学び」を実現することにつながるのである。

第五に、他者と協働して主体的に取り組む学習活動にすることについてであるが、総合的な学習の時間においては、異なる多様な他者と協働して主体的に課題を解決しようとする学習活動を重視する必要がある。それは、多様な考え方もつ他者と適切に関わり合ったり、社会に積極的に参画したり貢献したりする資質・能力の育成につながるからである。

協働的に学ぶことの意義は、まず、多様な情報の収集に触れることである。同じ課題を追究する学習活動を行っていても、収集する情報は協働的な学習の方が多様であり、その量も多い。情報の多様さと多さは、その後の整理や分析を質的に高めるために欠くことのできない重要な要件である。次に、異なる視点から検討ができることである。整理したり分析したりする際には、異なる視点や異なる考え方があることの方が、深まりが出てくる。一面的な考え方や同じ思考の傾向の中では、情報の整理や分析も画一的になりやすい。さらには、地域の人と交流したり友達と一緒に学習したりすることが、相手意識を生み出したり、学習活動のパートナーとしての仲間意識を生み出したり

することである。

「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」では、協働的に取り組む学習活動の場面として、以下の4点を示している。

まず、多様な情報を活用して協働的に学ぶこと。次に、異なる視点から考え協働的に学ぶこと。体験活動では、それぞれの児童が様々な体験を行い多様な情報を手に入れる。それらを出し合い、情報交換しながら学級全体で考えたり話し合ったりして、課題が明確になっていく場面が考えられる。そして、力を合わせたり交流したりして協働的に学ぶことである。さらには、主体的かつ協働的に学ぶこと。以上の4点である。

第六に、総合的な学習の時間の評価についてであるが、評価に当たっては、学習指導要領に示された総合的な学習の時間の目標等を踏まえ、各学校の具体的な目標、内容である探究課題と探究課題の解決を通して育成すべき資質・能力に基づいて定めた観点による観点別学習状況の評価を基本とする。

教育課程審議会は、2000（平成12）年に「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」を示しており、文部科学省は平成13年に「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録、高等学校生徒指導要録等の児童生徒指導要録の改善等について（通知）」によって、各学校における新指導要録の参考案も明らかにしている。

総合的な学習の時間の評価において、先の教育課程審議会答申及び指導要録改善通知にみるような、学習指導要録によって目指される児童生徒一人一人の個性に対応した教育において育まれるべき資質や能力を評価するための評価の基本的な考え方を理解することが重要である。

なお、評価をする際に大切なことは以下のことである。第1点は、知識の量ではなく、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身に付け自ら学び自ら考える力などが育まれているかどうかによること。第2点は、評価は、観点別学習状況の評価を基本としたこれまでの評価の方法を

発展させ、目標に準拠した絶対評価を一層重視し、児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを評価する個人内評価を工夫すること。第3点は、指導と評価の一体化を図るとともに、評価方法の工夫改善を図り、学校全体としての評価の取り組みをすること。第4点は、思考力・判断力・表現力や自ら学ぶ意欲、態度などを視野に入れた評価規準と評価方法の研究開発を行うこと。第5点は、児童生徒のレポートや作品などの学習状況の事例を盛り込んだ評価事例集の作成を行うことである。

VI 20年の実践の成果と今後の課題

1. 総合的な学習の時間の実践の成果

この20年間で様々な取り組みがなされ、成果も見られた。例えば、総合的な学習の時間の創設時から、国際理解教育の一環として実施された外国語活動は、外国人との様々な交流中心の活動から本格的な外国語学習への転換が図られ、2017年度版学習指導要領から、小学校で外国語科として教科化され、5・6年生で週2時間の授業が行われている。

中学校の総合的な学習の時間においては、キャリア教育や起業教育の実践が多く見られ発展してきている。とくに多くの中学校で、4～5日間の職場体験活動が実施され、自分の将来を見通しながら職業意識を高めることに役立っている。

また、地域や行政と一緒に、街づくりや地域起こしの活動も多く実践されている。さらには、博物館や科学館、民族資料館などを学習の場とする新たな活動も見られ、これまでの参観することを基本とした活動から参加する活動への転換が図られている。

さらに、総合的な学習の時間の実践が授業の在り方を変える契機になっており、課題解決的な学習法が他の教科の授業にも広がり、教育の質の向上により効果を及ぼしている。課題発見能力や課題解決力の育成に止まらず、コミュニケーション力や社会適応力、発表力の向上などにも寄与している。修学旅行や校外学習の在り方にも一石を投

じ、それまでの観光旅行的な活動から自主的な探究の場として変えてきているのである。

しかしながら、総合的な学習の時間については、各学校において温度差があることも事実であり、各教科と総合的な活動の時間の関連が必ずしも十分でないこと、小学校や中学校間で重複した活動が行われていること、特別活動との関連が明確でないことなどが課題として残されている。

2. 総合的な学習の時間の課題と期待

これまでの実践を通して、教師の関わり方や指導力次第で、総合的な学習の時間の趣旨から離れ、表層的で形式的な活動に陥りやすいことが明らかになっている。総合的な学習の時間は児童生徒の主体的な学びを基本とするが、その前提として課題解決の学習に対する教師の指導観や洞察力、指導技術の向上が必要であるということである。例えば、課題設定の場面で、児童生徒の素朴な疑問や気づきや疑問を課題にして成立させるためには、教師の指導力が大きく影響する。

総合的な学習の時間では、体験的な活動や児童生徒による主体的な活動が重視される。しかし、それは児童生徒に任せればよいというものではない。教師は、児童生徒に学習活動の目的をしっかりと持たせ、学習の過程を通して、課題解決への追求や議論などを深め、主体的によりよく解決していこうとする態度を育成することが大切である。そのため教師は、専門性を活かした行き届いた指導を行い、授業の質を向上させていく必要がある。

また、総合的な学習の時間では、学校で学ぶ知識を生活の中で実感をもって理解する機会を意図的・計画的に設けることが大切である。加えて、学校での学習と家庭や地域での学習との関連を図り、児童生徒の学びの場を学校から地域に広げていくことが求められている。具体的には、総合的な学習の時間を通して、伝統的な行事等に参加し、地域の発展、保護、保存に貢献することなどである。

学習活動を地域の中で行ったり、その成果を保護者や地域住民に公開したりすることにより、児

童生徒に対して様々な評価が寄せられる。その評価は、児童生徒に社会の一員であることの自覚を促すことにつながっている。

しかし、総合的な学習の時間には、ゲストティーチャーやボランティアとして地域住民が多く関わっているものの、連携・協力が単発的であることが課題となっている。今後は、小学校なら4年間、中学校なら3年間を見通して、どの単元でどの人材を活用するのかなど組織的・継続的な関わりを検討する必要がある。

特別活動との関係の明確化も必要なことである。これまでの実践を振り返ると、学校行事の修学旅行や学習発表会などが総合的な学習の時間の中で行われる事例が多く散見され、課題であった。そのことを受け、現行の学習指導要領では、総合的な学習の時間と特別活動との関係について、以下のように示されている。

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。

このことについては、働き方改革が進んでいる学校現場では、教育課程を編成する上で有難いことである反面、特別活動との違いが曖昧になり、総合的な学習の時間の趣旨や目的が不十分になりかねず、本来培われるべき資質・能力が十分に身に付かない可能性も生じてくるのが危惧される。

そのためにも、総合的な学習の時間の意義や目標の重要性を全教職員で再認識するとともに、各教科等を横断的に関連付けてカリキュラム・マネジメントを進めることや、児童生徒に対しても総合的な学習の時間の意義や目的、身に付けるべき力を明確に伝えることが大切である。

ICTの活用についてもふれておく。現行学習指導要領では、「探究的な学習の過程には、コンピュータや情報通信ネットワークなどを適切かつ効果的に活用して、情報を収集・整理・発信するなどの学習活動が行われるように工夫すること」、

「その際、コンピュータで文字を入力するなどの学習の基盤として必要となる情報手段を主体的に選択し活用できるよう配慮すること」と示されている。総合的な学習の時間では、探究的な学習を行うことが重要であり、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現のそれぞれの活動において、基礎的なスキルとしてICTをはじめとする情報手段を活用する力を身に付けることが大切である。

現在、GIGAスクール構想が急速に進み、高速大容量のネットワークが整備されとともに、児童生徒一人に一台の端末が配置された。今後各学校においては、ICTを最大限に活用した総合的な学習の時間の授業が期待される。

同様に、プログラミング教育の充実も課題といえよう。今回の学習指導要領では、プログラミング教育の推進が強く求められており、総則には、「プログラミングを体験しながら論理的思考力を身に付けるための学習活動を行う場合には、プログラミングを体験することが、探究的な学習過程に適切に位置付くようにすること」と明記された。具体的には、探究的な学習の中で、プログラミングを体験しながら、自分の暮らしとプログラミングの関係などを考え、その良さに気付く学びを取り入れた学習を行うことである。

このことを受け、小学校現場では、総合的な学習の時間の中で、プログラミング教育を行う学校が増加している。しかし、プログラミング教育の重要性については、学校の職員間で一定の理解はあるものの、授業時間の確保、教員のスキル育成やそのための研修の必要性、教材・教具の開発など、実施に当たっては多くの課題があり、今後解決していかなければならない課題は多いことが報告されている。

とくに、総合的な学習の時間でプログラミング教育を行う際には、プログラミングを体験することが、総合的な学習の時間における学びの本質である体験的な学習として適切に位置付けられるようにするとともに、児童生徒に探究的な学びが実現するものになるように配慮する必要がある（後

ほど理科との関係において言及する）。

以上の点について、教職課程の「総合的な学習時間の指導法」において、踏まえておくべき内容として反映させていくことが必要と考える。

Ⅶ 他教科の教科教育法（指導法）との関連について

「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）」では、総合的な学習の時間と他教科との数々の教科横断的な視点が述べられている。そこで、ここでは、特に理科教育法と国語科教育法について、教科「理科」「国語」がもつ特徴的な見方や考え方を踏まえ、「総合的な学習の時間の指導法」への関わりについて検討する。

1. 理科教育法の場合

「小学校学習指導要領」（平成29年告示）では、理科の目標には、見方・考え方を働かせることを重視することが明記された。理科では、科学的な4つの概念（エネルギー、粒子、生命、地球）の柱に基づき内容が構成されている。ここでいう見方とは、領域的に固有な見方という訳ではないが、エネルギーについては量的・関係的な視点、粒子については質的・実体的な視点、生命については多様性と共通性の視点、地球については時間的・空間的な視点を示している。また、問題解決の過程で重視すべき考え方としては、児童の発達段階に合わせ、3年生では比較、4年生では関係付け、5年生では条件制御、6年生では多面的に調べる活動を通して思考・判断・表現する力を養うことになっている。例えば、3年生の比較の例を具体的に述べてみたい。日なたと日陰という2つの場所を比べると、日なたの地面の温度は日陰のそれに対して高い。また、日なたの土は乾燥してさらさらしているのに対して、日陰の土は水分を多く含み湿っている。このように3年生の段階では、2つの対照的なものを実際に手で触ることを通してそれらの違いを認識する。さらに、温度計という調べる器具を使用することで、客観的な温度と

いう値を知ることを学ぶことができる。

総合的な学習の時間が教科横断的な視点をもとに成立することから、同科目の年間指導計画や単元計画を作成する際には、上に示すような理科の見方・考え方の特質にも応じた探究的に物事を捉える視点や考え方をともに注意する必要がある。このことは、年間指導計画を作成する際に、各教科等の関連を明らかにすることが学習指導要領に明示されていることから重要な視点といえる。

また、現行学習指導要領下での展開においては、「プログラミング」と「環境」に関する視点も注目しておく必要がある。

総合的な学習の時間では、探究活動の例として、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課題を示している。この中の「情報」や「環境」は理科の学習内容に深く関係する。

「情報」については、理科における6年生の単元「電気とその利用」で新たに導入されたプログラミング教育が関係する。この単元では、目的に応じたセンサー（人感センサーや光センサー等）を使い、モーターや発光ダイオードなどの機器を組み合わせて目的とする機器の制御を実現する、というプログラミング体験を行う。総合的な学習の時間でプログラミングを取り入れる場合は、この6年生の理科で学ぶプログラミングの学習内容と時期を勘案した全体計画を構成することが必要である。

「環境」について扱う理科の学習は、3年生では単元「身の回りの生物」の中で身の回りの生物と環境との関わりについて学び、4年生では単元「季節と生物」の中で動植物の活動や成長と季節の関わりについて学び、6年生では単元「生物と環境」の中で生物の水、空気との関わりや食物連鎖、人と環境の関わりについて学ぶ。このように理科の各学年での学習では、動植物の生命の多様性や共通性について幅広く扱う。また、理科で学んだ観察技能や動植物に対する知識が総合的な学習の時間における探究活動に大きく影響する。よって、総合的な学習の時間の各学年を通した全

体計画を作成する際は、この理科で学ぶ生物と環境の学習を生かして、学年配置とその内容を含む計画づくりが必要となる。

以上、理科と総合的な学習の時間との関係性について概観してきたが、教職課程における実践的指導力育成の観点からそれぞれの指導法(教育法)との関連について触れておく。

理科教育法では、理科の目的や意義、観察実験の技能の教授を行ったのち、模擬授業によりそれらを踏まえた実践的指導力を身に付けさせる。これら1つ1つの要素は、総合的な学習の時間の探究的な学びの過程やその手立て、教科横断的な視点を踏まえたカリキュラム全体の立案・検討の際に必要な不可欠な要素といえる。そのため、小学校教員養成課程における「理科教育法」では、理科全体の教授法を扱うことはもちろんのこと、教科横断的に関わる総合的な学習の時間の指導法の内容についても十分に履修者に意識させた授業を展開する必要がある。

2. 国語科教育法の場合

総合的な学習の時間の学びでは、「探究的な過程」が重視される。現行学習指導要領で示される目標については先述したが、中でも、

- (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するようにする。
- (2) 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・表現することができるようにする。

については、「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」すること、「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」ことが示されており、国語科の指導内容と密接に関係することが分かる。

実際の展開では、「整理・分析の段階」として、情報の整理・分析をして思考する活動を高めると

ともに、「まとめ・表現の段階」では情報を整理・分析した後、他者に伝えたり考えをまとめたりすることになるが、そこでの活動には、言語による「聞く・読む」という理解活動、「書く・話す」という表現活動、そして「思考する」という内的言語活動が大きな比重を占めている。

総合的な学習の時間の特色としての「横断的・総合的な学習」は、探究的な見方・考え方が支える「探究的な過程（探究のプロセス）」で成立していく。この探究的なプロセスには、各教科における見方・考え方を総合的に働かせることと総合的な学習の時間に固有な見方・考え方は支えることの2つの要素が連携し合うことが必要とされる。すなわち、教科の知識・技能を、実社会・実生活における問題の中で活用するということが必要ということになる。

各教科等については、既に理科で述べられているように、それぞれの教科等に特有な、あることながら関係する教科等における見方・考え方を働かせ、教科等の知識・技能が明確に示されることが必要である。そして、総合的な学習の時間において、それを横断的・総合的に活用していくとい展開がある。ところが、国語科においては、言葉による見方・考え方を働かせる活動は、言語活動においてその真価が発揮される「機能面における働き」といえる。もちろん、国語科の学習展開の中でも、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことのそれぞれの活動やそれらが複合的に関わる活動を通して、言葉による見方・考え方を働かせる活動が展開されていくわけだが、最終的には日常生活の中において、その活動の成果が発揮され、資質・能力となって働くことが期待されている。直近のこととしては、学習能力、すなわち、学習を支える基盤としての資質・能力ということになるが、このように考えると、そこでの学習活動は、より幅広く、深く展開されることが望ましいこととなる。そのような活動は、これまでも行われてきているわけではあるが、展開の方向によっては、何の教科の学習であるか分からないような展開に陥る危惧があったことも事実である。いわゆ

る、理科的国語科、社会科的国語科、道徳的国語科と揶揄された学習展開である。もちろん、これらの展開も、学習活動そのものとして捉えると、決して無意味なものではない。それどころか、展開の次第によっては、様々な学習の成果を総合的に活用し展開させ、課題解決に導いていく重要な学習であったと見ることができる。ただし、言語能力の基盤を確立する言語の教育かと問われると、展開の次第によっては、その目的を達成しにくい過程があることも事実である。例えば、東京書籍の『新しい国語五』の「資料を見て考えたことを話そう」では、言葉の力として「考えが明確に伝わるように話す」「資料と関係づけて話す」ことを位置付けた上で、[生かそう]で「社会科や理科で調べたことを発表する」「算数で考えたことを黒板を使って説明する」ということを挙げている。

これらを踏まえると、学校教育全体としての学力の形成という観点から捉えた場合、先の展開には大きな意味があるといえる。ここに、「国語科」と総合的な学習の時間との関係性を見出すことが可能になってくる。

国語科において、大きな課題とされる部分が、実は総合的な学習の時間においては、必要な展開になっているということである。国語科の学習活動の発展・延長上の展開として、総合的な学習の時間の「探究のプロセス」を位置付けておくことの必要性が検討されるべきである。

国語科の「言葉による見方・考え方」を働かせる学習の取り組みをより確かなものとして活用し定着させるための仕組みとして、総合的な学習の時間の「横断的・総合的な学習」の展開に期待するものである。

VIII まとめ

今回は、導入以降、20年が経った総合的な学習の時間について、その導入の経緯とその後の展開を確認して、今日に継承すべき学習指導の成果と課題を明らかにするとともに、これからの総合的な学習の時間の方向性と総合的な学習の時間の

科目特性についての検討を行い、今後の総合的な学習の時間の実践的な指導力の形成への道筋を検討した。

その結果、「探究的な過程」の充実させていく過程において、総合的な学習の時間の特徴といえる「横断的・総合的な学習」の展開において、各教科等の見方・考え方の応用・活用に重要な要素があることが明らかになった。そして、場合によっては、各教科等の課題が総合的な学習の時間の展開次第によっては、課題から成果へと展開することも期待されることが分かった。

このことは、総合的な学習の時間を実践していくにあたり大切な要素であり、「総合的な学習の時間の指導法」における重要な学修内容として捉えることができよう。

また、各教科等との関連性の意義と成果についても確認されたが、このことは、教職課程における各教科・各教科指導法等と総合的な学習の時間の指導法との学修の順序性や系統性とも大きく関連することを認識する必要がある。横断的に、そして総合的に展開させること検討していくためには、当然のことながら、もととなる対象については、修めておく必要がある。その意味で、カリキュラム展開上、履修時期についての工夫が必要となろう。

今後は、以上の検討結果を「総合的な学習の時間の指導法」に反映させ、教育内容の充実を図るとともに、さらなる課題としての総合的な学習の時間に固有とされる「探究的な見方・考え方」、総合的な学習の時間特有の物事を捉える視点について、より具体的に明らかにしていきたい。

【参考・引用文献】

- 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）」
- 中央教育審議会（2008）「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の改善について（答申）」
- 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の改善及び必

- 要な方策等について（答申）」
- 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の改善について（答申）」
- 教育課程審議会（2000）「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」
- 文部省（1998）「小学校学習指導要領」
- 文部省（2001）「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録、高等学校生徒指導要録等の児童生徒指導要録の改善等について（通知）」
- 文部科学省（2003）「小学校学習指導要領（平成10年12月告示、15年12月一部改正）」
- 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）」
- 文部科学省（2008）「小学校学習指導要領」
- 文部科学省（2008）「小学校学習指導要領（平成20年告示）解説 総合的な学習の時間編」
- 文部科学省（2017）「小学校学習指導要領」
- 文部科学省（2017）「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」
- 宮城県教育委員会（2002）「学校教育の指導の方針と重点」
- 宮城県教育委員会（2005）「小中学校教育課程研究協議会資料（2005年7月）」
- 宮城県教育委員会（2008）「宮城県指導主事会議資料（2008年4月）」
- 宮城県教育委員会（2009）「小中学校教育課程説明会資料（2009年7月）」
- 東京書籍（2020）『新しい国語 五』