

総合的な学習の時間の教科等横断性に関する研究

A Study of “Cross the Subject” of Integrated Studies

菅 沼 敬 介

Keisuke SUGANUMA

学校教育ユニット

(令和2年9月30日受付, 令和2年12月10日受理)

抄 録

筆者は先行研究において、持続的・継続的に探究をおこなう総合的な学習の時間として、授業実践から「主体性」「横断性」「系統性」「協働性」の4つの柱を明らかにしている。本稿では、その中で「横断性」について、特に平成28年12月28日に文部科学省中央教育審議会から示された答申の中の「第6章 何を学ぶか」の教科等間のつながりについて論考したものである。「横断的」と「合科的」「関連的」との本質的な差異に着目した上で、総合的な学習の時間の実践を踏まえ、「教科等横断的」な学習のスタイルを見出し、「教科等横断的」な総合的な学習の時間を提案した研究である。

I はじめに

1 総合的な学習の時間の意義

総合的な学習の時間は、文部科学省の小学校学習指導要領（平成29年告示）解説の総合的な学習の時間編において、「横断的・総合的な学習を行うというのは、この時間の学習の対象や領域が、特定の教科等に留まらず、横断的・総合的でなければならないことを表している」¹⁾と示され、総合的な学習の時間の中では横断的・総合的な学びをおこなうことが求められている。そもそも、総合的な学習の時間は、『生きる力の育成』と『知の総合化』を目指し²⁾創設され、その主要な目的は、中野真志（2015）が「学校教育における根強い教科分立主義からの脱却と学校での学びと子どもの生活や経験との分離を克服するものである」³⁾と述べているように、横断的・総合的な学習であることがあげられる。

近年では、「持続可能な開発のための教育（ESD）」や「持続可能な開発目標（SDGs）」、更に地方では「コミュニティ・スクール（CS）」等様々なキーワードがあげられ、学校教育の中で転換できる授業と言うと「総合的な学習の時間」が度々登場する。例えば、吉田剛（2014）が「地

域遺産教育」とのキーワードを提示し、『総合的な学習の時間』、あるいは学校行事等においては、世界遺産や無形文化遺産でなくとも、地域の多くの人々が共通に認めた文化的・自然的な価値ある身近な素材を教材に取り上げる場合が多くみられます⁴⁾と、ESDと「総合的な学習の時間」との関連性を述べていたり、川崎惣一（2014）が「ESDが従来の学校教育で行われてきたような、教科・科目を軸とする教育ではなく、様々な分野・テーマでの学びからなる『学術的かつ総合的』な取り組みである」⁵⁾と述べていたりするように、目標に「横断的・総合的な学習を行うことを通して」⁶⁾とある総合的な学習の時間と共通する部分を多く有している。さらに、地域に開かれた教育課程やコミュニティ・スクールについては、答申の『「カリキュラム・マネジメント」の実現」⁷⁾に「学校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」や「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」と記してあり、また「これからの時代に求められる資質・能力を育むためには、各教科等

の学習とともに、教科等横断的な視点に立った学習が重要であり」とも記してあるように、横断的総合的な学習の重要性と共に、学習を担保する受け皿となる総合的な学習の時間を重視する必要性が垣間見える。

さらに「非認知能力」や「教えない授業」なるキーワードも注目されており、中山芳一（2018）は、「認知しにくい力、すなわち試験のような機会を設けて点数化・数値化することが困難な力です。例えば、他者とのコミュニケーションをとり協調や協働をするための力、自分自身で自らを勇気づけて挑戦や努力をするための力、自分の感情をコントロールして我慢や持続をする力等のことを意味しています」⁸⁾と述べているように、総合的な学習の時間の特質であり、総合的な学習の時間によって育まれる資質・能力と一致することがいえる。

近年、教育学研究やカリキュラム研究等でキーワードとしてあがっている言葉は、「主体的で対話的な深い学び」や「カリキュラム・マネジメント」等も含め、平成10年告示の学習指導要領で創設された総合的な学習の時間の学習理論の骨格をなすものであることから、その重要性が再認識されたものであるといえる。

2 研究の目的

平成29年告示の学習指導要領においても、その重要性が垣間見えた「総合的な学習の時間」であるが、停滞もしくは、下降している現状が散見される。中野が「学校での全体計画の作成を疎かにし、すべてを学級担任に任せるなど、その取り組みに混乱が生じた」⁹⁾とも述べているように、多忙が叫ばれている教育現場において、学校の裁量に委ねられた画期的な取り組みは抽象的過ぎ、批判的に取られた可能性は考えられる。川崎も「いささか漠然としているにもかかわらず、ずいぶんと欲張りな内容だな、と思われたかもしれません」¹⁰⁾と述べているように、総合的な学習の時間の抽象的な部分は、教育現場の教師たちも指摘している部分である。また、寺尾慎一（2009）が『ゆとり教育』という用語は、今日、『学力低下』を招いた原因であるかのような印象を人々に与えています¹¹⁾と述べているように、総合的な学習の時間が創設された際の学習指導要領における授業時間数の削減や内容の削減が、学力低下論争で、総合的な学習の時間が一般的に否定的に取り上げられた可能性も考えられる。

そこで、筆者（菅沼敬介2020）は、「持続的・

継続的に探究をおこなう総合的な学習の時間に関する研究」¹²⁾において、「①子どもの主体性を促す魅力ある探究課題」「②他教科等との『横断性』を有した探究活動」「③総合的な学習の時間の特質を紡ぐ『系統性』」「④地域との相互的なかわりによる学び」が、総合的な学習の時間の質を担保するのに重要であり、それらが持続的・継続的な総合的な学習の時間を展開するのに必要な要素であることを明らかにした。

しかし、「②他教科等との『横断性』を有した探究活動」については、一定の成果があげられたものの、総合的な学習の時間を構築する上であくまでも実践校が意識していた事柄に過ぎず、その内容における細部の分析はおこないきれておらず、今後の課題としている。

そこで本研究では、「教科等横断的」を明らかにし、先行研究に加えてさらに総合的な学習の時間の実践例から分析を進めていく。その結果を元に、「教科等横断的」な総合的な学習の時間について、実際の教育現場に示唆を与えることを研究の目的とする。

Ⅱ 「教科等横断的」の理解

1 カリキュラム・マネジメントと「教科等横断的」

小学校学習指導要領総則編においては、「教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする」¹³⁾と記されており、「カリキュラム・マネジメント」がキーワードにあがっている。カリキュラム・マネジメントについては、「児童や学校、地域の実態を適切に把握し」¹⁴⁾や「教育の内容等を教科横断的な視点で組み立てていく」¹⁵⁾との文言が並び、総合的な学習の時間の構想と類似する。また、平成28年12月の答申においては、「各学校には、学習指導要領を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情などを踏まえて、各学校が設定する教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づきどのような教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくことが求められる。これが、いわゆる『カリキュラム・マネジメント』である」¹⁶⁾や「特に、次期学習指導要領等が目指す理念を実現するためには、教育課程全体を通じた取組を通じて、教科横断的な視点から教育活動の改善を行っていくことや、学校全体としての取組を通じて、教科等や学年を越えた組織運営の改善を行っていくことが求められる。各学

校が編成する教育課程を軸に、教育活動や学校運営などの学校の全体的な在り方を改善していくのが重要となる¹⁷⁾とあり、カリキュラム・マネジメントを通して、教育活動や組織運営などの実施・改善を行っていくことの重要性が記されている。松尾知明(2016)は、「カリキュラムのデザインに関わるもので、今回の改訂が目指す理念を実現するために、各教科等とともに、教科等横断的な視点から、教科間のつながりや横断を図る体制や手立てを組織し、教育課程全体を編成していく¹⁸⁾と述べており、教科の「統合」や「合科」とは一線を画しており、教科との「関連」の方が近い印象をうけ、様々な教科を俯瞰して結合し、又は関付けることであると考え。

2 クロスカリキュラムと「教科等横断的」

クロスカリキュラムについて、宮島昭信(1997)が、まず「生活科となっており、文字通りクロスされた学習活動が展開されている」とした上で、「未分化な子どもの生活を見つめる場合に、教科という枠組みで分けること自体が不自然であるという発想のもとに、社会科と理科がなくなり生活科が誕生した。しかし、ただの社会科と理科の合科であれば、子どもの生活の視点に立って新しい教科を始めた意味がない。つまり、他教科等も視野に含めた総合的な学習として、この生活科は位置づけられ浸透してきている。その中では、音楽や体育、図画工作、国語、算数道徳等も学習の構成要素として組み込まれ、子ども中心の学習展開がなされている。これは、遊びから発展した、小学校低学年での子どもの暮らしを見つめ、自然に子どもの力を高めようとするクロスカリキュラムと呼ぶことのできる取り組みである¹⁹⁾と述べており、前述した松尾が述べている「カリキュラム・マネジメント」と一致する。つまり、教科横断的を考える際は、クロスカリキュラムの理論を持ち出すことが考えられる。

しかし、中安雅美ら(2017)の「クロスカリキュラムによる授業開発の提案²⁰⁾では、科学技術高等学校で、普通教科と科学技術科の教科を生かし、クロスカリキュラムを用いて授業を展開する試みがおこなわれているが、提案として、「英語科と理科」、「体育科と理科(物理)」、「家庭科と科学技術科」の3つクロスカリキュラムが挙げられている。しかしここで、展開されている「クロスカリキュラム」は、ある科目とある科目の双方向的な学習展開となっているものの、前述した宮島が「ただの社会科と理科の合科」と指

摘していることに類似している実践に見受けられる。但し、「クロスカリキュラムは、各教科間の内容を連携させることで、各教科で扱われる教育内容を効率的に理解させ、広い視野で応用・活用する力を身に付けることをねらいとする²¹⁾、「今まで各教科で別々に扱われていた単元、教材を複数教科間で再構築すること²²⁾とも述べており、クロスカリキュラムを、ある教科とある教科の限定された2つの教科をクロスさせているという意味で使っているわけではないことも考えられる。

クロスカリキュラムでつきたい力を、小田勝己(2007)は、「①学習への意欲、②課題設定の力、③課題追及の力、④活用する力、⑤表現する力、⑥自分を見つめる力²³⁾と述べている。総合的な学習の時間においてつきたい力は、小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編において、「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²⁴⁾とあり、探究的な学習における児童の学習の姿については、「日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け²⁵⁾や「明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け²⁶⁾などの文言が並んでいることから、総合的な学習の時間で求める「教科等横断性」とは、クロスカリキュラムでつきたい資質・能力と類似していることがうかがえる。

3 コアカリキュラムと「教科等横断的」

コアカリキュラムとは、「中心課程にコア(中核)として特定の教科(社会科や理科など)あるいは領域(たとえば「社会的な問題を中心とする学習」など)を設定し、中核の周辺に選択学習や基礎学習などを設置して構成する教育課程構成法²⁷⁾とある。さらに、貝塚茂樹(2014)は、「コアとなる『中核課程』とそれにかかわる他の諸経験を周辺に配置した『周辺課程』とを統合的に組織したもの²⁸⁾と述べており、高野尚好(1983)は「従来の教科の枠を改め、学習者の立場から編成し直そうとするもの²⁹⁾と述べている。総合的な学習の時間で、コアカリキュラムをイメージすると、図1のように探究課題を「中心(中核)課程」とし、探究するための道具(基礎学習)を「周辺課程」と考えることができる。

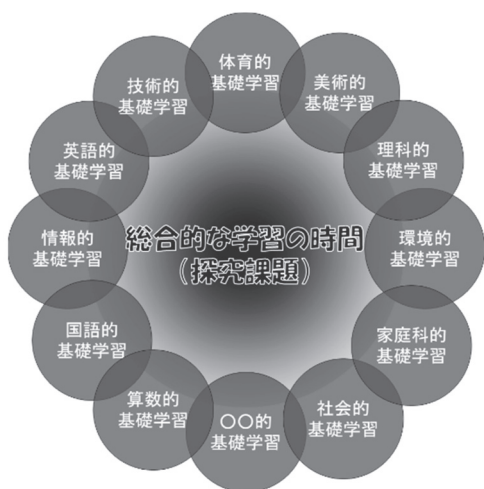


図1 総合的な学習の時間のコアカリキュラム

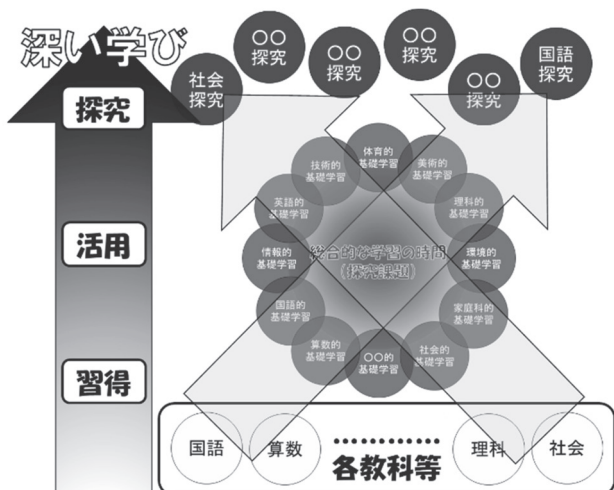


図2 総合的な学習の時間における教科横断的イメージ

4 総合的な学習の時間における「教科等横断的」

カリキュラム・マネジメントの理論を中心にしながら、「クロスカリキュラム」「コアカリキュラム」を提示し、「教科等横断性」について論考してきた。論考してきたことを、総合的な学習の時間における「教科等横断的」として、図2に示す。各教科での習得を、総合的な学習の時間の中で活用し、総合的な学習の時間はそのまま探究的な活動へつながっていく。総合的な学習の時間自体は、図1で示した、「コアカリキュラム」となり、教科横断的学習の全体像としては、「クロスカリキュラム」となる。その際に、総合的な学習の時間はちょうどクロスする部分となる。クロスされた矢印の先は、一体化し探究が深まり、深い

学びへととなり、社会を生き抜く力に繋がっていくことが考えられる。

Ⅲ 教科横断性が見られる総合的な学習の時間の実践事例

1 事例Ⅰ 総合的な学習の時間における地域貢献学習の展開 - 「CM制作プロジェクト」を例に - ※1

本実践は、6年生総合的な学習の時間の「これからの町づくりを考えよう」という全30時間の単元の実践事例である。

(1) 学校の概要

西浦小学校は、大分県佐伯市蒲江西野浦にある。全校児童30名の小規模校である。2012年度より「産学官連携による学校教育におけるICT利活用に係る実践研究事業」校に指定され、企業、大学、教育委員会との連携で授業をおこなっている。その研究指定に基づき、「自分の考えをもち、意欲的に伝え合おうとする子どもの育成」という研究主題のもと、「生活科・総合的な学習の時間の学習過程において、地域の素材を活用した体験活動を仕組み、思考ツールやICT機器の活用を図ると共に、伝える相手を意識した学び合いの場をつくる手立ての工夫をすれば、自分の考えをもち、意欲的に伝え合おうとする子どもが育つであろう」という仮説を立て、研究を進めてきている。

(2) 実践単位について

本実践では、地域のことについて必要な情報を整理する情報収集力や整理・分析力、地域の課題を整理し地域の発展のための方法を考える将来設計力、これからの地域の発展を願う郷土愛等の力をつけることをねらいとしている。地域の産業について調べ、地域の良さを再確認し、さらに地域を発展させるためにはどうすればいいかを検討していく中で、CM制作プロジェクトが活動の中心となり、地域の方へのインタビューから編集まで子どもたちがおこなった。

(3) 教科等横断性と考察

CM制作という一つの活動で単元を貫くことにより、ゴールが明確で、必然的に教科等の学びの活用が得られると考える。授業者は、「CM制作は一見華やかな活動だが、撮影までには『テーマの設定』、『絵コンテ作成』、『取材』(中略)など、国語科をはじめ様々な学習経験を生かした活動が

必要になる」、「その過程で子どもたちは情報収集力や整理・分析力（中略）など様々な力を身に付けることができたと考えられる」と考察している。

社会科や国語科などの知識や経験を活かして、CM制作という体験活動を総合的な学習の時間の中でおこなえたことは、子どもの学びの継続につながったり、意欲的に活動に取り組めたりしていた点から、子どもが主体的に学習に取り組めたといえる。また、CM制作をおこなう中で、情報を集める情報収集能力や、その情報を整理したり、編集段階でどのシーンを伝えたいか話しあい、選択・判断したり、最後には完成したCMを地域に向けて発信したりと、表現力や地域への愛着が育まれたと考える。今回の学びを今後の地域への学びや、国語科などのその他の教科の表現の活動に生かしていけるだろう。以上のことから、教科等横断的に単元が構成され、さらには、総合的な学習の時間の中で探究していると考えられる。

2 事例Ⅱ「社会問題の解決策を提案する」社会科学学習と関連・発展させた総合的な学習の時間～第五学年「わたしたちの生活と森林」～^{*2}

本実践は、5年生の社会科学学習と総合的な学習の時間を関連・発展させた、「わたしたちの生活と森林」という実践事例である。

(1) 学校の概要

城端小学校は、自然や伝統文化、協力的な地域の人に恵まれ、そのよさを生かして総合的な学習の時間が展開されていた。しかし、例年通りにおさまってしまう活動だったり、地域の人と総合的な学習の時間のねらいを共有しながら連携できていなかったりと、子どもの主体性が発揮されていない課題が見られたという。本実践は、子ども自身が本当にやりたいと望んでいること、子どもにとって意味のある活動を地域の人と創っていきたいという思いから展開されている。

(2) 実践単元について

本実践は、地元の間伐材でつくられた割りばしが配布されたことをきっかけに、子どもたちが森林の役割について考えていくことから始まる。市の取り組みである「エコビレッジ」について学習していく中で、「エコビレッジサミット」に参加し、これからの森林についての考えや思いを地域に発表した。その後は、国語科の自然に関する説明文や図画工作科の地元の木を使った版画制作な

ど、さまざまな教科に関連して「わたしたちの生活と森林」の題材が展開されていった。

(3) 教科等横断性と考察

森林という地域の素材を取り上げ、社会科での調べ学習や国語科での提案書の作成など、各教科の学びを、サミット等の総合的な学習の時間に活かしている。また、そこだけにとどまらず、その後も総合的な学習の時間での学びを国語科や図画工作科の単元に戻して探究的な学習がおこなわれていることから、子どもの調べる力や表現の力などが身についたと考える。また、総合的な学習の時間で地域の人とかかわる機会が多かったり、体験活動が多かったりしたことから、より実感の伴う学びが得られたと考える。

以上のことから、教科等横断的に単元が構成され、総合的な学習の時間の中で探究しているだけでなく、また各教科の単元に総合的な学習の時間での学びを還していると考えられる。

3 事例Ⅲ教科指導、総合的な学習の時間、地域実践の3つを柱とした能力・態度の育成

ー ESD を軸としたカリキュラムマネジメントー^{*3}

本実践は、高等学校において、ESDの視点を踏まえ、各教科の授業づくりを行うとともに、総合的な学習の時間を関連させた2年間での実践事例である。

(1) 学校の概要

御調高等学校は、広島県尾道市北部に位置し、全校生徒200名程度の小規模校である。平成26年にユネスコスクールに認定され、ESD（「Education for Sustainable Development」の略で、「持続可能な開発のための教育」という意）を推進する学校として、日々の教育活動を進めている。ここでは、「地域実践でのESD」、「ESDの視点に立った各教科等の指導」、「総合的な学習の時間でのESD」と、ESDを中心に単元に取り組んでいる。平成25年度から、総合的な学習の時間を利用して、御調地域の道の駅や福祉施設などと連携して地域活性化のための方策を考え実践している。「物事を冷静に吟味し、多面的・総合的に捉え、考察する力」と「地域の人々と連携する活動の目的や意義を明確にして、地域課題の解決に向かう実践力」の育成を目指す。そのために、ESDの視点を踏まえた指導を通して、「生徒に多面的・総合的に物事を考察する力と協同的に課題解決する実践力を育成できるのではないか」

という仮説を立て、研究を進めている。

(2) 実践単元について

本実践では、総合的な学習の時間の中で御調の魅力として生徒が設定した「御調の5宝」（福祉・医療、ソフトボール、文化・伝統、自然、食物）を、各教科、総合的な学習の時間、地域での実践の共通の題材として使う。総合的な学習の時間では、「5宝とのかかわりでどんな地域課題を抱えているか」という枠組みの中でどのような課題があり、その課題に対しての活性化策を提案するための探究活動をおこなった。教科指導では、「御調の5宝」を共通の題材とし、総合的な学習の時間と学習内容のつながりを明確にした。教科固有の目標が達成されるために、地理・公民や理科などの理解レベル・思考レベルでの内容を扱う教科、芸術科や家庭科などの技能レベルでの内容を扱う教科、国語科や数学科などの情意レベルでの内容を扱う教科に整理し、それぞれの教科がESDとのつながりを意識して授業に取り組んだ。地域実践では、最寄りの道の駅で生徒が創造した解決策を毎月実践、発信し、地域活性化に取り組んだ。

(3) 教科等横断性と考察

授業者は、「取組前は、それぞれの教科学習が独立して存在し、つながりがほぼない状態であったが、ESDを軸にして教科間のつながりが生まれ、総合的な学習の時間と教科学習がつながり合うことで深まり、成果を地域で実践する中で生徒の力が発揮されるという学校独自のESDの型が確立された」、「教科学習では、多くの科目で、総合的な学習の時間の取組を一場面として設定した学習活動を取り入れており、生徒は総合的な学習の時間と教科学習の関連性を意識するようになっていく」と考察している。

各教科と総合的な学習の時間、そして地域実践の3つの柱でESDを軸として単元を進めていき、それぞれの教科がつながりを意識したり、生徒自身が課題を立て、情報を集めたり発信したりする活動を通して、多面的・総合的に考える力や生徒自身が主体的に活動に参加する態度が身についたと考えられる。また、自分たちが住む地域について、総合的な学習の時間と各教科の中で考えることによって、生徒自身が地域の一員という自覚を持ち、今回の学びを今後の地域への学びに生かしていけると考える。高等学校では、小学校とは違い、合科的な学びは難しい。しかし、すべての教

科で探究的な学びがおこなわれており、その中心となるのが総合的な学習の時間であると考えられる。

4 事例Ⅳ「社会に開かれた教育課程」における総合的な学習の時間の役割 ～生徒が主体的にテーマを設定し、PDCAの探究的な学習をくり返す『地域課題解決型学習』～^{*4}

本実践は、中学2年生総合的な学習の時間の「地域課題解決型学習」という実践事例である。

(1) 学校の概要

白川郷学園は、世界遺産白川郷合掌集落がある岐阜県大野郡白川村で、義務教育学校として1年生から9年生（中学3年生）までのカリキュラムを編成している。実践の8年生（中学2年生）では、起業家教育と郷土教育を関連させたカリキュラムを構想している。鈴木は、「地域課題解決型学習を推進していくためには、地域と連携・協働すること。そして、生徒が主体的に地域の課題解決に参画する姿が重要である。」と述べており、生徒が主体的に活動していくことをねらいとして、この単元を展開している。

(2) 実践単元について

本実践は、地域の人からの「地域の特産物や名物を考えてほしい」という声をきっかけに始まっている。白川村は、地域の人的・物的資源を活用し、地域と連携しながら進める学習である「ふるさと学習」に力をいれている。その声を受け、生徒から「特産品を販売したらどうか」という意見が生まれた。「白川村をアピールするための産業について考えよう」という総合的な学習の時間の年間テーマを自分たちで考え、そこから「白川郷いなり」という特産品を開発し、販売する活動をおこなった。この活動の中では、商品開発の面では家庭科の調理実習、販売面では社会科の地産地消や6次産業、流通経済の仕組みなどの学びを活かしている。また、開発したその後も、「未来会議」で「白川郷いなり」の正式販売を村民に提案したり、給食選手権に出場し発表をおこなったりした。

(3) 教科等横断性と考察

質問紙調査の結果において「『総合的な学習の時間で学習したことは、将来社会に出た時に役に立つと思いますか』では、『あてはまる』の生徒5月時と比べ、12月時には90%となった。（中略）これは、地域教材の活用を推進したことや、生徒

が探究的な活動を進め、自らの成長を実感しているからだと考えられる。」「自分たちの活動を表現し、評価を受ける場が多くあったことにより、伝達、表現する活動が好きになったと答える生徒が増えたと考えられる。」と考察している。

家庭科での実践や社会科での学びを、総合的な学習の時間の「白川郷いなり」の開発や販売に活かすことで、生徒の学びの継続や主体的な活動につながったと考える。また、正式販売を目指す際に、開発・販売の段階で得た学びが、材料費や作業工程を見直す場面で活用された。正式販売後のプレゼンテーションなどの発表の機会や独自のアンケートや資料の作成などの活動があったことから、自分たちの言葉で表現する力もついたといえる。以上のことから、教科等横断的に単元が構成され、さらには、総合的な学習の時間の中で探究していると考えられる。

5 4つの実践事例を分析して

総合的な学習の時間において、4つの実践事例から見えた、教科等横断的な学びをおこなうことは、子どもが主体的に活動に取り組むことができたり、学びの継続ができたりするという有効性があると考えられる。また、各教科の学びが総合的な学習の時間の体験活動や実践、発表などの活動に活かされ、また、それらの活動がまた各教科に活かされていた。これは、小学校学習指導要領総則編における「あらゆる教科等に共通した学習の基盤となる資質・能力や、教科等の学習を通じて身に付けた力を統合的に活用して現代的な諸課題に対応していくための資質・能力」³⁰⁾が身についたと考える。

Ⅳ 福岡県宗像市立吉武小学校（以下、「吉武小学校」とする）の実証的研究

1 吉武小学校の実態

吉武小学校は、宗像市の吉武地区に位置する各学年単学級の小規模校である。学校の周りは、田んぼや山などの自然に囲まれていたり、八所宮を中心とした歴史に関わる建造物などが多く点在したりしている。また、学校の近くにコミュニティセンターがあったり、学校に地域の方が頻繁に出入りしていたりと、日頃の生活から地域の人と関わったりしていることから、子どもと吉武地域の人やものは密接に関わっていることがうかがえる。

本校は赤間地区、赤間西地区と合同で「城山学園Jドリーム学習」の研究をおこなっている。J

ドリーム学習は、地域の人やもの・ことを活用し、総合的な学習の時間を中心に他教科を関連させ、自分が住む地域をより良くするために、自分でできることを考えたり実践したりしながら授業を展開している。この研究のねらいは、社会に参画・貢献できる子どもを育成するためにおこなわれている。

吉武地区では、地域行事の担い手の減少、文化伝承が難しいことが課題として挙げられている。3年生は、2年生の時に生活科で吉武のことについて学習をしており、3年生になってからは社会科が始まっている。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編においては、第3学年の目標に、「身近な地域や市町村の地理的環境、（中略）人々との生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身につけるようにする」³¹⁾や「思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養う」³²⁾と記されている。このことから3年生に着目し、吉武地区にある八所宮を活用して、平成29年から今年までの3年間でJドリーム学習を活用した授業が展開されている。

また、中央教育審議会において、これからのカリキュラム・マネジメントについて、「学校の教育目標を踏まえた教科等横断的な視点」³³⁾、「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」³⁴⁾、「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」³⁵⁾の3つの側面から捉えられている。これは、Jドリーム学習の中の、地域の人・もの・ことを活用しながら総合的な学習の時間と他教科とを関連させ、地域と共に課題解決をおこなっていく、という部分と密接にかかわってくると考える。

2 第3学年 城山学園Jドリーム学習の3年間 (1) 平成29年度の実践^{*5}

本実践は、総合的な学習の時間を軸に、道徳（「ふるさといいところさがし」と学級活動（「お世話になった方々にお礼の会を開こう」）の学習と関連させ、全15時間で単元を展開している。

本実践は、吉武でおこなわれているイベントを出し合う中で、「みんなの居場所・八所宮」というイベントの八福神めぐりの存在を知るところから始まる。その後、八福神めぐりに関わる地域の人から話を聞き、前年度の八福神めぐりの様子や、資料から八所宮の見どころを調べ、それらを

文章にしてガイドの練習をおこなった。

そして、八福神めぐりガイドで実際に参加者に八所宮の見どころを説明した。そして最後には、これらの学習を振り返り、お世話になった方にお礼の会を開催した。

単元の前半に道徳の「ふるさといいところさがし」の教材を関連させることによって、子どものふるさとに対する関心が高まったと考えられる。また、自分たちのふるさとに関連させることで子どもが、郷土愛を自分事として捉えられるようになり、理解が深まると考える。

(2) 平成 30 年度の実践^{*6}

本実践は、前年度同様、総合的な学習の時間を軸に道徳（「ふるさといいところさがし」と学級活動（「2年生にわたしたちの活動を伝えよう」）の時間を関連させ、全17時間で単元を展開している。さらに図画工作科の時間とも関連し、御朱印帳づくりをおこなった。

本実践は、昨年同様、「みんなの居場所・八所宮」のイベントの存在を知るところから始まる。この後の展開も平成29年度の実践と同様に展開していく。しかし、平成30年度の特徴として図画工作科の時間に御朱印帳の作成や朱印（消しゴムはんこ）の作成をおこない、ガイドの際に参加者に喜んでもらえるように工夫した。御朱印帳、朱印の作成の発想の発端は、「みんなの居場所・八所宮」の、「みんな」に「自分たち」を加え「自分たちらしい」八福神めぐりをおこなうことという子どもの願いと、八福神めぐり自体は、休日におこなわれるため、直接関わる子どもが限られており、間接的であっても実感をともなった活動にしたいという教師のねらいによるものである。このように前年度の活動を踏襲しつつも、さらに学習としての広がりも深まりも1歩進んだ学習に展開されている。

授業者は、本実践の成果について、「2年生の生活科で発見した吉武のよさをさらに焦点化したり、社会科で地形の特徴を学び、総合でガイドボランティアとして吉武の見所について詳しく知り、周りの人に伝えていこうと目標を持つことで、児童が自ら調べたいものやことを見つけ、進んで活動することができた。」と考察している。

2年生での生活科での学びを生かしたり、道徳、社会科、図画工作科などを関連させ、八所宮を取り扱ったりすることによって、子どもの八福神めぐりへの意欲や積極性が高まったと考える。以上のことから、さまざまな教科の学びに加えて、総

合的な学習としての達成感を感じられたことは、まさに教科等横断的学習であると考えられる。

(3) 令和元年度の実践^{*7}

本実践は、単元構想の時点で、総合的な学習の時間と社会科とを合科させ、吉武の歴史や地域に関する八所宮と、社会科の産業に関する米についての二つの地域教材を活用して授業がおこなわれた。

総合的な学習の時間では「伝えよう 吉武のじまん」という単元名のもと、吉武の自慢できるものを探ることから、本実践が始まった。そこから八所宮に注目し、平成30年度と同じように10月の八福神めぐりガイドに向けての準備がおこなわれた。八福神めぐりガイドが終わってからは、社会科の農家の仕事や消費に関する単元と関連させた。社会科見学から吉武の農作物に着目させ、吉武は大豆や米が有名だということを学び、その中でも米に着目して11月吉武小学校の芸術文化祭で米についての発表、八所宮のガイドを参加者におこなった。

社会科と総合的な学習の時間を関連させ、八所宮や米を取り扱ったことにより、子どもが意欲的に発言したり、積極的に活動したりする姿が見られた。また、活動に消極的な子どもに図画工作科の要素を含んだ役割を与えたり、ガイドや看板作成の際には国語科での学びが生かされていたりした。このことから、教科等横断的学習であると考えられる。

3 令和元年度実践から見られる教科等横断的学びの具体的表出

吉武小学校の3年生の実践の中でも、令和元年度実践については、単元を通して常駐的にかかわったことより、更に詳しく分析していく。

(1) 学校での学び

本単元での一番初めの総合的な学習の時間では、子どもたちが吉武地域にあるもので自慢したいものと考え、八所宮や正助ふるさと村、ブルーベリー農園など吉武ならではのものが挙げられた。しかし、子どもの発言を聞くと、場所の名前は知っていても、どのような場所なのかはわかっていない様子であった。そこで、去年の3年生の八所宮の発表のビデオやポスターを見て、写真や資料を見て原稿を作成したり、八福神めぐりガイドの練習をしたりする中で、今年自分たちが八福神めぐりガイドをすることに自覚を感じている

様子が見られた。

社会科の時間では、吉武がどの位置にあるのか宗像市の地図から予想させ、地図の中から吉武の特徴を捉える活動をおこなった。

T：(白地図を指さして) ここは吉武？
C：違うと思う。ここには山がないけん
C：海に面しとおけん、ここは吉武じゃない

このように、自分が知っている吉武の特徴と地図を見比べて、吉武の位置や、吉武には何があるのかを把握し、積極的に発言する様子が見られた。この時間で、子ども自身が、自分達が住んでいる吉武という場所に興味や関心が湧いたと考える。

(2) 八所宮

八福神めぐりの準備の段階では、前年度の3年生がまとめた資料を参考に、自分たちでガイド原稿を作り、グループごとにガイドの練習をおこなった。ガイド当日は全員参加できないものの、グループ内で互いに協力し、学習に取り組んでいた。単元のはじめは集中を切らしていた子どもが何人か見受けられたが、原稿や看板づくりをおこなう中で、たくさんの人に発表するという自覚を持って真剣に取り組む姿が見られた。本番前には地域の方にガイドの練習を見てもらい、いただいたアドバイスをもとにまた原稿を練り直していた。



図3 アドバイスを元に原稿を練り直す姿

八福神めぐりガイドの本番では、多くの参加者を前に、作った原稿をもとにガイドをおこなった。最初は緊張していた児童も、繰り返しガイドをしていくうちに堂々とガイドをする姿が見られ、「この鐘は今どこにあるんですか」という参加者の質問に対しても、「今は広島にあります。」などと、学んできたことを自分の知識として堂々

と答えられるようになっていた。



図4 八福神めぐりガイドでの様子

今年度の八福神めぐりガイドは、「みんなの居場所・八所宮」だけでなく、11月の芸術文化祭でも参加者の前でおこなった。ここでは、学級全員がガイドに参加し、直接的な活動の中で、達成感を味わっていた。



図5 芸術文化祭でのガイドの様子

また、八所宮の学習に消極的だったA児には、準備の段階で八福神めぐりガイドで使うスタンプラリーのスタンプの作成に取り組ませた。特別な役割をもらったA児は、八所宮の内容に興味を示し、友達の発言に耳を貸したり、発言をしたりするようになった。この点においては、スタンプの作成自体は、図画工作科かもしれないが、その内容や目的にせまったところは、総合的な学習の時間としての学びといえる。

(3) 吉武のお米

社会科見学でスーパーマーケットに行った際吉武産のものを探していく中で、大豆や米が主に出てきた。

まず吉武の大豆について学習をおこなった。吉武の大豆は「フクユタカ」という品種だということや、30トンもの大豆を作っていることを知った。大豆についての学習のあと、吉武のお米について調べ、それを文化祭で発表することになった。小学校の周辺には田んぼがあり、また学級には家庭が米農家である子どもが数名いる。このことから、吉武で米が作られているという理解はできており、この段階から、米についての学習が始まった。

T：吉武のお米を食べたことがありますか？
 C（家庭が米農家の子ども）：自分の家のお米をいつも食べています。
 C：僕もおばあちゃんの家で作っているお米
 C：吉武のかはわからないけど、家で食べるのはめしまるくん（福岡県産の米）だったと思う。

家庭が米農家の子どもは、普段の生活から吉武の米が身近にあるのに対し、吉武の米にあまり親しみのない子どももいた。そこで、実際に吉武の米を食べる活動をおこなった。子どもからは、「いいにおいがする」、「甘く感じる」、「もちもちしている」といった声上がり、吉武の米に学級全員が親しみを持つことができた。



図6 吉武の米を食べる子どもの姿

11月の芸術文化祭では、他学年や保護者・地域の人に吉武の米についての発表をおこなった。文化祭準備をおこなうはずだった週に、学校が休校になったため、自分たちで発表原稿の作成はできなかったが、当日は用意された原稿を元に吉武の米のすごさやお米のおいしさを吉武の人たちに伝えた。その後、学校の近くにある正助村や、文化祭のバザーで吉武の米が売られていることに対し、スーパーなど、自分たちの身の回りでは売ら

れていないことに気付く。「吉武の米はおいしいのにどうして売られていないのか。」という疑問を解決すべく、自分たちで本などを活用して調べ学習をおこなった。調べた結果、吉武の米はJAに運ばれ、他の地域の米と混ぜられて、「福岡のお米」として売られていることに気付くことができた。また、「JAが何をしているところなのか」、「吉武にJAはあるのか」など、JAや米に関することに興味や疑問を持ち、自ら考えたり、本をさらに読みこんでいたりする姿が見られた。



図7 本で調べ学習をおこなう子どもの姿

4 令和元年度実践から次年度以降への展望

今年度の実践では、総合的な学習の時間と社会科を中心に、地域教材である八所宮と吉武の米について取り上げた。今年度の実践では、社会科では吉武の地形や周りの環境について学習したり、吉武の米や農家の仕事について学習をおこなったりした。そして、総合的な学習の時間でそれらを調べ、たくさんの人に伝えるという目標をもつことで、子ども自ら進んで活動することができた。また、八福神めぐりと文化祭の二度の機会があったので、八福神めぐりに参加できなかった子どもも、文化祭でガイドをおこない、直接的な発表の中で達成感を得ることができた。さらに、今回の学びは5年生での米作りの学習や、社会科、また発表の仕方などは国語科の学びに生かしていけることから、教科等横断的学びは有効であったと考える。

課題としては、八福神めぐりガイドの原稿や看板が去年のものを参考にして作ったことで、昨年度と類似したような原稿や看板になったことを挙げたい。子ども達の地域に対する思いや、子ども達自身の言葉で原稿や看板を作成するためにも、どこまでが模倣でいいのか、トレースだけはしな

いように注意を払う必要がある。また、早い段階からの調べ学習やガイドに向けて取り組むために、教師が見通しをもつことが大切であると考ええる。

今年度の実践を元に、来年度の総合的な学習の時間における教科等横断的学びの実践に向けて、重要視したいこととして、次の3点を挙げる。

1点目は、4月の段階から、見通しをもって計画することである。総合的な学習の時間と関連させる教科のどの内容を扱うのか、4月の段階でしっかりと見通しを持つことを大切にしたい。また、他教科での学びを総合的な学習の時間に生かすだけでなく、総合的な学習の時間での活用を他教科の学びに生かし、探究的に展開していくことが必要である。

2点目は、教師の計画と、子どもの思いや願いの実現をどうすり合わせるかである。教科等横断的学びを通して、どのような子どもの姿を目指すのか、どのような授業を展開していきたいのかなど、教師自身の思いを乗せて単元構想をおこなうことが必要であると考ええる。総合的な学習の時間は、充実した単元を突き詰めればいくらかでも深い学びが提供できる反面、形だけをトレースすれば、安易に展開できる。しかし、その場合、子どもも教師も変わるため、思いや願いに齟齬が生じる。よって、教師の計画と子どもの思いや願いの実現のすり合わせを重視したい。

3点目は、既存の単元をどう発展させていくかである。新しい段階へ、さらなるステップアップができるよう、反省を生かした実践が求められる。例えば、本年度特別支援学級の子どもの達が、吉武地区にある、グローバルアリーナについての学習をおこなった。グローバルアリーナでは、毎年、ブルガリアフェスティバルがおこなわれていたり、今年はブルガリア柔道代表チームとの交流や、来年はラグビーやオリンピックに関するイベントがおこなわれたりする。来年度は特別支援学級の子どもの達の学びを生かした授業、そして八所宮に留まらず、グローバルアリーナなどを取り上げて展開されていくと、今年度とはまた違った、新たな地域教材を活用した単元が構成できると考える。

吉武小学校は、前年度の活動に加えて新しい学習をおこなってきている。今年度の実践を、来年度につなげていけるよう、来年度は、教師自身の単元こだわりやねらいを明確にし、以上の3点を踏まえて総合的な学習の時間を充実させ、展開していくことで、必然的に生涯教育、国際理解など教科等横断的学びが得られると考えられる。

V おわりに

本研究において、総合的な学習の時間と他教科等との横断的学びで、

- 子どもが主体的に学習に取り組む姿
- 各教科の見方・考え方で切り口による学習材の価値
- 各教科に渡る学びの継続
- 各教科での習得が総合的な学習の時間に生かされる
- 総合的な学習の時間での学びが各教科の探究につながる
- 総合的な学習の時間の探究の継続・発展などの、子どもの姿や有効性が得られた。さらに本稿には示すことができなかったが、宗像市立吉武小学校の平成30年度の実践の際に3年生だった子どもたちは、現在5年生となり、地域遺産の学習に取り組んでいる。その際に、3年生の頃の「八所宮」の学びが随所に生きてきている。2年間を経過した今、当時の学びが表出してくるということは、過去の学習が確実に生かされていると言え、教科等横断的な学びを含めた、総合的な学習の時間の4つの要素が重要であることが証明されている。詳しくは、次稿で論考していきたいと思う。

さて、本稿では、「教科等横断的」について、論考し理解を促し、実践事例への示唆へと研究を深め成果を得ることができた。しかし、その一方で、本研究に対する今後の課題も多いと考える。総合的な学習の時間と言われている「教科等横断的」とは、本研究で論考し結論付けた成果がすべてではないと考える。「教科等横断的」の研鑽するほどに、その奥深さが垣間見えてくる。今回の研究成果は、あくまでも一つの成果とするが、「教科等横断的」な総合的な学習の時間は、まだまだ広がり、深まりを感じる。今後も、総合的な学習の時間の目標や社会で生きていく上で必要となる資質・能力を子どもが獲得できるような、総合的な学習の時間を提供、提案することができるように、引き続き研鑽を深めていきたいと考える。

【引用文献】

- 1) 文部科学省「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 平成30年 p.11
- 2) 文部科学省「小学校学習指導要領」国立印刷局平成10年12月 p.2
- 3) 中野真志 加藤智『探究的・協同的な学びを

- つくる』三恵社 2015 p.100
- 4) 宮城教育大学 ESD 編著『「お米」を活用した ESD』クリエイツかもがわ 2014 p.81
- 5) 前掲書 4) p.159
- 6) 前掲書 1) p.8
- 7) 中央教育審議会「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 12 月 21 日 p.12
- 8) 中山芳一『学力テストで測れない非認知能力が子どもを伸ばす』東京書籍 2018 p.17
- 9) 前掲書 3) p.99
- 10) 前掲書 4) p.159
- 11) 寺尾慎一『豊かな学びをひらく授業構想』梓書院 2009 年 p.14
- 12) 菅沼敬介「持続的・継続的に探究をおこなう総合的な学習の時間に関する研究」福岡教育大学紀要第 69 号第 4 分冊 2020 pp.27-38
- 13) 文部科学省「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 2018 p.39
- 14) 前掲書 13) p.39
- 15) 前掲書 13) p.48
- 16) 前掲書 7) p.23
- 17) 前掲書 7) p.23
- 18) 松尾知明『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 2016 p.63
- 19) 今谷順重『-新しい問題解決学習のストラテジー横断的・総合的な学習とクロスカリキュラム』黎明書房 1997 p.93
- 20) 中安雅美, 小澤栄美, 猪又英夫, 白鳥靖, 千葉大学大学院工学研究科, 東京都多摩科学技術高等学校「クロスカリキュラムによる授業開発の研究」日本科学教育学会研究会研究報告 Vol.32 2017 p.196
- 21) 前掲書 20) p.196
- 22) 前掲書 20) p.196
- 23) 小田勝己,『学校発カリキュラム 日本版「エッセンシャル・クエスション」の構築』東信堂 2007 p.72
- 24) 前掲書 7) p.8
- 25) 前掲書 7) p.9
- 26) 前掲書 7) p.9
- 27) 青木一, 大槻健, 小川利夫, 柿沼肇, 斎藤浩志, 鈴木秀一, 山住正己, 柳沢明朗, 「現代教育学事典」労働旬報社 1988 p.270
- 28) 山田恵吾『日本の教育文化史を学ぶ』ミネルヴァ書房 2014 p.186
- 29) 高野尚好『合科的指導の理論と実践』教育出版 1983 p.189
- 30) 前掲書 13) p.48
- 31) 文部科学省「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説社会編」, 東洋館出版社, 2018, p.31
- 32) 前掲書 31) p.31
- 33) 前掲書 17)
- 34) 前掲書 17)
- 35) 前掲書 17)

【注】

- ※ 1 足利光保「総合的な学習の時間における地域貢献学習の展開 -『CM制作プロジェクト』を例に-」『生活科・総合の実践ブックレット第 9 号』日本生活科・総合的学習教育学会 2015 pp.116-129
- ※ 2 松井昌美「『社会問題の解決策を提案する』社会科学習と関連・発展させた総合的な学習の時間 ~第五学年『わたしたちの生活と森林』から~」『生活科・総合の実践ブックレット第 10 号』日本生活科・総合的学習教育学 2016 pp.52-65
- ※ 3 豊田昇「教科指導, 総合的な学習の時間, 地域実践の 3 つを柱とした能力・態度の育成 -ESD を軸としたカリキュラム・マネジメント」『生活科・総合の実践ブックレット第 11 号』日本生活科・総合的学習教育学会 2017 pp.54-67
- ※ 4 鈴木大介「『社会に開かれた教育課程』における総合的な学習の時間の役割 ~生徒が主体的にテーマを設定し, PDCA の探究的な学習をくり返す『地域課題解決型学習』~」『生活科・総合の実践ブックレット第 12 号』日本生活科・総合的学習教育学会 2018 pp.104-117
- ※ 5 宗像市吉武小学校での平成 29 年度実践の, 吉村綾友教諭の J ドリーム学習指導案を参照。
- ※ 6 宗像市吉武小学校での平成 30 年度実践の, 山路玉枝教諭の J ドリーム学習指導案を参照し, 細部はインタビュー調査を実施した。
- ※ 7 宗像市吉武小学校での令和元年度実践の, 森雄也教諭の授業を単元を通して参観した。