

教科等横断的な学びに関する一研究（1年次）

島根県教育センター 浜田教育センター 研究・研修スタッフ 共同研究

【 要 旨 】

本研究は、新学習指導要領に示された各学校における「教科等横断的な視点」での教育の内容等の組み立てとして、「教科等横断的な学び」の実現に向けた具体的方策の提案を目的としている。1年次である本年度は、国等の動向や先進校、先行研究、実態調査で得た情報を収集・整理する形で研究を進めてきた。対象は主に小学校・中学校の「授業者」である。本研究を通して、授業者が「教科等横断的な視点」について理解し、その視点に立った実際の授業づくりを行えるよう、具体的な方策を探ってきた。その中で、「教科等横断的な学び」について、県外先進校の視察や県内における実態把握を、「カリキュラムづくり」と「授業づくり」の2つの視点で整理した。それにより、「教科等横断的な学び」の実現に向けた課題と、その改善の方向性が明らかになるなどの成果があがった。一方、先進校の実践から得た情報を、県内各校で実施できる方法や手順として示す必要があるなどの課題が残った。また、これらの成果と課題から、①「明確化」②「共有」③「つなげる」という3つのキーワードが明らかになった。この3つのキーワードを受け、2年次は県内各校の実践につながる具体的な内容や方法、手順等を示すことで、「教科等横断的な学び」の実現につなげたい。

【キーワード：カリキュラム・マネジメント 教科等横断的な視点 育成を目指す資質・能力】

1. 研究の背景

平成29年3月告示の『小学校学習指導要領』『中学校学習指導要領』（以下『新学習指導要領』という。）の改訂の大きなポイントの一つとして、カリキュラム・マネジメントが挙げられた。教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出すため、カリキュラム・マネジメントの実現は欠かすことのできないものであり、喫緊の課題であると言える。そのため、研究・研修スタッフでは昨年度までの2年間、「カリキュラム・マネジメントの充実に関する一研究」の主題のもと、共同研究を通じてその具体的な方策を探ってきた。

『新学習指導要領』第1章第1の4において、カ

リキュラム・マネジメントは、「各学校においては、児童（生徒）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、教育課程の実現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などを通して、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。」という三つの側面を盛り込む形で示されている。その一側面に大きく関わるのが、「教科等横断的な視点」である。

また、『新学習指導要領』第1章第2の2においても、「言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる」そして「豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる」という両面での資質・能力の育成に必要な視点であると示されている。これらの汎用的な資質・能力が、一教科の一単元や一時間の授業のみで育成できるはずがなく、「教科等横断的な視点」に立った計画的・継続的な取組が必要となる。

一方で、「教科等横断的な視点での教育の内容等の組み立て」については、具体的な教育課程や授業へ落とし込むことの難しさを感じる教員も多い。今年度、島根県教育センターで行われたカリキュラム・マネジメントに関連する各研修の受講者からは、「カリキュラム・マネジメントについて学校全体でどう取り組むか、実践例があってイメージしやすかった。」という感想が述べられた一方で、「教科等横断的な視点については何をどうしたらいいかを具体的に考えにくい。」という声も寄せられた。

学校現場で子どもたちの資質・能力を育成する教員が、この「教科等横断的な視点」の重要性を理解し、それぞれの学びをどうデザインするかというヒントになるよう、本研究では先行研究や先進校の実践、実態調査の結果から、「教科等横断的な学び」の実際についての情報を収集・整理し、その実現に向けた具体的な方策を探っていきたいと考えている。

2. 研究の目的

本研究は、先進校の実践等をもとに、各学校における「教科等横断的な学び」の実現に向けた具体的な方策を提案することを目的としている。

3. 研究の方法

- (1) 国等の動向や先行研究から「教科等横断的な視点」の内容とその重要性について整理する。
- (2) 県外の先進校の視察を通して「教科等横断的な学び」の具体的な実践についての情報を収集・整理する。
- (3) 研修受講者へのアンケートや県内西部の小・中学校への聞き取りをもとに、教員の「教科等横断的な学び」への意識や取組の実態を把握する。
- (4) 得られた情報や実態をもとに、「教科等横断的な学び」の実現に向けたポイントや具体的な方法を提案する。

4. 研究の内容

(1) 『新学習指導要領』にみられる「教科等横断的な視点」

①「カリキュラム・マネジメント」と「教科等横断的な視点」の関連

「教科等横断的な視点」の意味は、『新学習指導要領』には具体的に定義されていないが、「横断的」の言葉の意味から考えると、「教科や領域の枠にとらわれず、それらをつなげていく見方」と捉えることができる。研究の背景でも述べたように、カリキュラム・マネジメントの実現が『新学習指導要領』における大きなポイントのひとつであり、その三つの側面のひとつに、この「教科等横断的な視点」は大きく関わっている。さらに、『小学校学習指導要領解説総則編（平成29年6月）』及び『中学校学習指導要領解説総則編（平成29年7月）』（以下『新学習指導要領解説総則編』という）の第1章1の（2）において、改訂の基本方針5つのうちの1つとして、カリキュラム・マネジメントは次のような形で示されている。

④各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進

各学校においては、教科等の目標や内容を見通し、特に学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等）や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科等横断的な学習を充実することや、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して行うことが求められる。これらの取組の実現のためには、学校全体として、児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育内容や時間の配分、必要な人的・物的体制の確保、教育課程の実施状況に基づく改善などを通して、教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントに努めることが求められる。

ここでは、教科等の枠組みを越えた資質・能力育成のための「教科等横断的な学習」の必要性が、もう1つの改定の基本方針③『「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進」と併記する形で示されている。

育成を目指す資質・能力を明確にして、「教科等横断的な視点」に立って組み立てられた教育の内容等をもとに教育課程を編成、その教育課程を通して「教科等横断的な学習」を充実させていくことで、資質・能力の育成につなげる。そして、このサイクルを好循環で回すための手段がカリキュラム・マネジメントであり、「教科等横断的な視点」はその実現のために欠かすことのできない重要な要素となっていることが分かる。

②「育成を目指す資質・能力」の具体と「教科等横断的な視点」の関連

『新学習指導要領』において、教科等横断的な

視点に立って育成を目指す資質・能力として、(1) 学習の基盤となる資質・能力 (2) 現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の2つが挙げられていることは、研究の背景でも触れたが、それぞれの資質・能力の具体や、その育成に必要な教科等横断的な視点との関連については、それ以上触れられていない。

そこで、『新学習指導要領解説総則編』を見ると、第3章第2節の2「教科等横断的な視点に立った資質・能力」の中で、平成28年の中央教育審議会答申では、数多く論じられている資質・能力を、以下のような3点に大別して示したとしている。

- 例えば国語力、数学力などのように、伝統的な教科等の枠組みを踏まえながら、社会の中で活用できる力としての在り方について論じているもの。
- 例えば言語能力や情報活用能力のように、教科等を越えた全ての学習の基盤として育まれ活用される力について論じているもの。
- 例えば安全で安心な社会づくりのために必要な力や、自然環境の有限性の中で持続可能な社会をつくるための力などのように、今後の社会の在り方を踏まえて、子どもたちが現代的な諸課題に対応できるようにするために必要な力の在り方について論じているもの。

1点目は教科等の枠組みを踏まえて育成を目指す資質・能力である。その育成を目指すことが各教科等を学ぶ意義であり、資質・能力はそれぞれの章や内容において、その教科等の特質を踏まえて整理されている。

ただし、この後の記述では、この1点目の資質・能力の指導の在り方と教科等横断的な視点との関連が、以下のように示されている。

…指導に当たっては、教科等ごとの枠の中だ

けではなく、教育課程全体を通じて目指す教育目標の実現に向けた各教科等の位置付けを踏まえ、教科等横断的な視点をもってねらいを具体化したり、他の教科等との関連付けを図りながら、幅広い学習や生活の場面で活用できる力を育むことを目指したりしていくことも重要となる。

このような教科等横断的な視点からの指導のねらいの具体化や、教科等間の指導の関連付けは、前述の答申が大別した2点目及び3点目にあるような教科等の枠組みを越えた資質・能力の育成にもつながるものである。

ここから、育成を目指す資質・能力が教科等の枠組みを越える、越えないに関係なく、各教科等のねらいや指導をつなげる教科等横断的な視点は、教育課程全体を通して必要であると考えられる。

2点目、3点目は、教科等横断的な視点に立って育成を目指す資質・能力である。中央教育審議会で考えられたものとして、2点目、3点目の教科等の枠組みを越えた資質・能力の内容について、具体的に示されている。まとめると、次の通りになる。

(1) 学習の基盤となる資質・能力

ア言語能力の内容と、その構成を資質・能力の三つの柱に沿って整理

イ情報活用能力の内容と、その構成を資質・能力の三つの柱に沿って整理

ウ問題発見・解決能力の内容

*この3つ以外にも、各学校が学習の基盤作りに向けての課題となる資質・能力を明確にし、その育成が図られるように努めることとしている。

(2) 現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力

- ・ 健康・安全・食に関する力
- ・ 主権者として求められる力
- ・ 新たな価値を生み出す豊かな創造性
- ・ グローバル化の中で多様性を尊重するとともに、現在まで受け継がれてきた我が国固有の領土や歴史について理解し、伝統や文化を尊重しつつ、多様な他者と共働しながら目標に向かって挑戦する力
- ・ 地域や社会における産業の役割を理解し地域創生等に生かす力
- ・ 自然環境や資源の有限性等の中で持続可能な社会をつくる力
- ・ 豊かなスポーツライフを実現する力

など

*さらに、これらの資質・能力に関して、教科等横断的に構成する教育内容として、以下の13例を付録6に記載。

- ・ 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
- ・ 生命に関する教育
- ・ 心身の健康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
- ・ 環境に関する教育
- ・ 放射線に関する教育

特に、(2)の中の教科等横断的に構成する教育内容として記載された13例については、例えば、伝統や文化に関する教育について、国語科では「[第1学年及び第2学年][知識及び技能](3)我が国の言語文化に関する次の事項を身に付け

ることができるよう指導する。ア昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞くなどして、・・・」、音楽科では「[第1学年及び第2学年]第2の3(3)鑑賞教材は次に示すものを取り扱う。ア我が国及び諸外国のわらべうたや遊びうた、・・・」のように、関連する各教科等とその具体的な内容がそれぞれ明示されており、各学校が教育課程を編成するうえで、この資料を活用することを前提として掲載されている。

これらの内容を基に、各学校においては、自校の教育目標や児童生徒、地域の実態を踏まえながら、学校として育成を目指す資質・能力を明確にして教育課程を教科横断的な視点で編成・実施することが求められる。

これまでの①、②から、『新学習指導要領』にみられる「教科等横断的な視点」を次のようにまとめることができる。

- 教科等の枠組みを越えた資質・能力育成のために求められるのが、「主体的・対話的で深い学び」と「教科等横断的な学習」
- この2つを実現するために必要なのが、カリキュラム・マネジメントに努めることであり、その三つの側面のひとつが「教科等横断的な視点」で教育の内容等を組み立てること
- 教科等の枠組みを越えて育成を目指す資質・能力は、(1)学習の基盤となる資質・能力(言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等)と(2)現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力(7つの力と、それを13の教育内容として例示したもの等)
- 教科等の枠組みを踏まえて資質・能力を育成する場合も、「教科等横断的な視点」からの指導のねらいの具体化や、教科等間の指導の関連付けは重要で、教科等の枠組みを越えた資質・能力の育成にもつながる。

(2) 先行研究における「教科等横断的な視点」

①先行研究の概要

繰り返しになるが、教科等横断的な視点はカリキュラム・マネジメントの三つの側面のひとつに大きく関わるものである。そのため、先行研究においても、この視点単独ではなく、カリキュラム・マネジメントに関する研究内容の中の一要素としての捉えが多く見られる。平成29年度の島根県教育センター浜田教育センター研究・研修スタッフ共同研究「カリキュラム・マネジメントの充実に関する一研究」において、カリキュラム・マネジメントの先行研究の概要を、以下の形で示した。

カリキュラムマネジメント(以下「カリキュラムマネジメント」の語を使用している研究者に関わる場合はこの語を用いる。)は、中留武昭が教育課程審議会『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)』(平成10年7月29日)・中央教育審議会『今後の地方教育行政の在り方について(答申)』(平成10年9月1日)で、自律的経営を前提にした上での教育課程の大綱化・弾力化を受けて、変化に対応できる教育課程の経営が各学校でできないかと考えた末に、カリキュラムマネジメントというコンセプトを創りだし、平成11年より使われ始めた比較的新しい概念である。その時、大学院の博士課程生(九州大学)として、田村知子はこの研究に関わり、長年にわたって中留と共にカリキュラムマネジメントの研究に取り組んでいる。田村は、学問的動向を踏まえながら、調査研究により学校現場の実態を明らかにし、学校現場の実践者たちと共に実践を考え創り出してきた。田村が開発した「カリキュラムマネジメント・モデル」はその一つである。田

村は、平成 18 年度より独立行政法人教育研修センター「カリキュラム・マネジメント指導者養成研修」の講師を務め、「カリキュラムマネジメント・モデル」を利用した実態分析は、学校現場で広く利用されている。

カリキュラム・マネジメントについては、ここで名前のあがった中留と田村の他にも多くの研究者が携わっているが、ここからは田村によるカリキュラムマネジメントの先行研究の中から、「教科等横断的な視点」についての研究内容に焦点化し、本研究との関連を探りたい。

②田村知子（大阪教育大学教授）による研究より

田村は著書（田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい、2016 年）において、「教科等横断的な視点の求めと現状」として、次のように述べている。

中教審教育課程企画特別部会「論点整理」では、カリキュラムマネジメントを三側面からとらえ、なかでも次の側面が強調されました。

各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の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。

「論点整理」は、「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で学習を成り立たせていくことが課題となる。そのため、各教科等における学習の充実はもとより、教科等間のつながりを捉えた学習を進める観点から、教科等間の内容事項について、相互の関連づけや横断を図る手立てや体制を整える必要がある」と述べています。つまり、「各教科ならではの教科の本質に迫る学習を生み出す一方、一教科に

限定されない汎用的な資質・能力を様々な教科・領域で総合的に育成する視点でカリキュラムを編成することを求めています。

『新学習指導要領』と「論点整理」、あるいは「教育課程」と「カリキュラム」という違いはあるが、田村の教科等横断的な視点の捉えは、本研究の捉えと同様であると考えます。

また、「教科等横断的な視点の意義」の中で、教科等横断的な視点によるカリキュラムの整理により期待される効果として、次のことをあげている。

- ・単元や単位時間の意義付けを一層明確にすることにより、限られた時間の中での実践の効果を高める。
- ・学習内容、教材、学習方法、体験活動を、複数の教科・領域で繰り返し活用したり関連づけたりすることにより、学びが深まる。知の活用可能性（特定の教科の知識が他の教科や生活でも使えるということ）を児童生徒が実感できる。
- ・ひとつの体験や学習内容を複数教科に活用することにより、新たな体験や教材の追加や特設授業を抑制し、カリキュラムのスリム化につながる。
- ・教師に、カリキュラム全体で子どもを育てる意識を促し、先の見通しをもった実践へつながる。

これらの期待される効果が、実際の各学校での取組とどうつながっていくか、今後、本研究で教科等横断的な視点や学習の重要性を学校現場に示す際のカギとなる部分である。

③先行研究と本研究の関連から

田村が挙げた期待される成果を含め、各学校の具体的な取組とその効果の関連を見取るために、

本研究では続く研究内容（3）で県外の先進校に見る具体的な実践について、さらに研究内容（4）では、県内教員の「教科等横断的な視点」に関する意識調査と県内各校の実践について、それぞれ視察や調査を行った。

これらの視察や調査を通して研究を進めるうえで、教育課程の具体的な編成の方法やそのための学校の体制作り等の「カリキュラムづくり」と、それに基づいて行われる実践である「授業づくり」の2つの視点から、取組とその結果を見取る必要がある。

さらに、本研究のテーマにある「教科等横断的な学び」については、『新学習指導要領』には具体的な記載はされていない言葉である。そこで、本研究では「教科等横断的な学びとしての授業の在り方」と、その背景にある「教科等横断的な視点による教育課程編成等の学校のカリキュラムの在り方」の両面から、その「学び」について迫っていく。

（3）県外先進校における「教科等横断的な学び」

研究テーマにある「教科等横断的な学び」との関連が考えられる県外先進校の視察として、次にあげる3つの学校の教育研究会に参加した。

①金沢大学附属中学校の実践より

ア. 研究テーマ

伝統文化教育を中心とした教科等横断的なカリキュラムの開発—グローバル社会に生きるために必要な資質・能力の育成を目指して—

イ. 研究実践

金沢大学附属中学校は、平成26年度から3年間に渡ってE S D研究に取り組んできた。その研究を始めたのは、平成25年度までの研究で「思考力・判断力・表現力の育成」に取り組んできたが、生徒が課題を解決する方法を各教科で学んだとしても、その方法が教科の枠の中でしか使えなかったり、ある単元に特化したりするなど、学習したことの発展性に課題が見え、教科の枠を越えた課題解決の力を育む必要性を感じたためであった。各教科で環境学習や国際理解学習などを取り入れてE S Dを進めることにより、教科の取組をつなげ、生徒の総合的な課題解決の力を育むことができると考えて研究を進めた。

そして3年間のE S D研究を経た後に、平成29年度より国立教育政策研究所の研究指定を受け、伝統文化教育に取り組むことになり今年度まで3年間に渡って研究を積み重ねてきた。金沢大学附属中学校では、学校教育目標の「自由闊達な気風の中で、広い視野と豊かな人間性を持ち、将来、社会的使命を果たす生徒を育成する」ことを実現するために、「グローバル社会に生きるために必要な資質・能力」を育成することを目指している。また、学習指導要領の改訂にあたり中央教育審議会が示したように、現代的な諸問題に対応して求

められる資質・能力の一つである「グローバル化の中で多様性を尊重しつつ、現在まで受け継がれてきた我が国固有の領土や歴史に対して理解し、伝統や文化を尊重し未来を描く力」を教科等横断的なテーマとして、それを通じて育成する資質・能力を明確にしながら、教科等を越えた視点で教育課程を見直すことを研究で目指した。

金沢は伝統工芸や伝統芸能など様々な伝統文化が残る街でもあり、伝統文化教育は各教科や総合的な学習の時間などでそれまでも行われてきた。研究の初年度は、伝統文化に対する生徒の意識を調査分析しながら、各教科等で行われている伝統文化教育を整理したり、新たに取り組むことができそうな伝統文化教育を各教科等に取り入れたりしながら研究の方向性を探った。具体的には、中央教育審議会の示す下の「グローバル人材」の要素 i ～ iii のどの要素の育成に関わる授業であるかを、各教科等の授業の際に検討するなどした。

「グローバル人材」

- 要素 i : 語学力・コミュニケーション力
要素 ii : 主体性・積極性, チャレンジ精神, 協調性・柔軟性, 責任感・使命感
要素 iii : 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー
(グローバル人材育成推進会議)

初年度の研究により、伝統文化教育を推進することによって伝統文化への理解を深めることだけを目指すのではなく、前述したグローバル社会に生きるために必要な資質・能力の育成を目指すことを確認して全職員で共有することができた。

研究2年目(平成30年度)は、初年度で取り組んできた各教科等の実践を俯瞰的に整理する必要性を感じたことから学校全体のグランドデザインを作成し、さらにそれを基にして各教科等の

グランドデザインを作成した。

そして学校全体として育成を目指す資質・能力を、「グローバル人材」の要素 i ～ iii に基づいて以下のようにさらに明確にした。

- 学校全体として育成する資質・能力＝グローバル社会に生きるために必要な資質・能力
- ①日本の伝統や文化に関する理解
 - ②伝統文化への理解に基づいた多様な文化を尊重する態度
 - ③文化の伝承・創造への主体性など

年度末に全校生徒にアンケートを実施し、「伝統文化に関する学習を行ったことで、どのような変化がありましたか」という問いに文章記述での回答を求めたところ、①が多かったが、②や③が身に付いたと自己評価している記述も見られた。

3年目である今年度は、各教科で上記の①～③のどの資質・能力を重点的に育成するための授業なのか焦点を絞って授業づくりや評価を行い、研究を進めた。そして、さらに各教科でいつどのように①～③を身に付けようとしているのかを把握し、教科間で連携したり、扱う内容を分担したりできるようにするために学習計画表を作成した。学習指導表には各教科の単元配列を示し、さらに伝統文化教育に関わる単元名を網掛けにより明示した。作成後、実際に教科間での連携や分担ができ、成果がみられた。3年目の年度末にも2年目と同様に生徒へのアンケートを実施する予定であり、②や③も各教科で意識して授業を行ったことから、それぞれの資質・能力が身に付いたという記述が増えるであろうと期待している。

ウ. 教科等横断的な学びの実際

令和元年度の研究大会で美術科の公開授業を参観し、研究によって育まれた生徒の資質・能力が発揮される場面を見ることができた。題材「日本を表す意匠(和の色と模様)」の中で、日本の伝

統色について学ぶ授業が公開され、「なぜ日本には微妙な違いの色にそれぞれ名前が付いていて、たくさん色が存在するのか」という問いが生徒に投げかけられた。生徒は、植物などの自然の中の色と結び付けて色名がつけられていることに気づき、「豊かな四季があるから」、「当時は美しいものといえば自然だったから」と答えていた。その中で、一人の生徒が「日本では古くから歌会が盛んに行われてきていて、歌に詠むためにどんどん違う色の名前が生まれていった」と他教科の学びと結び付けて考えた答えを出していた。またその考えに続けて別の生徒が、「日本は、漢字でも同じ漢字にいろいろな読み方がある。英語にはないけど。それと同じように同じような色にもいろいろな名前の色がある」と答えていた。他教科と結び付けて考えた発言を受けて、自分なりに考えた答えだった。各教科で連携して伝統文化教育に力を入れた授業を行い、生徒も伝統文化への関心が高まり、目の前の課題に対して教科の枠を越えて考えることができていた姿であった。このような授業によって、日本には様々な伝統色があるという事実だけを知識として学ぶのではなく、総合的に価値を考えることで、文化を尊重する態度や伝承・創造する主体性までも育み、グローバル社会を生きる人材を育てる教育へつながっていくと考えられる。

エ. まとめ

金沢大学附属中学校の教科等横断的な学びについては、以下の点が、他校においても参考にできると考えられる。

○学校のランドデザインに基づく各教科のランドデザインの作成

○現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を育成する教育内容を整理し、連携や分担をするための学習計画表の作成

○教育内容での教科連携を図りながら、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力のうち学校として育成を目指す力の明確化

②広島大学教育学部附属三原学校園の実践より

ア. 研究テーマ

新領域を核とした多様性社会の中で「生きて働く力」を育む幼小中一貫教育カリキュラムの研究開発

イ. 研究実践

広島大学教育学部附属三原学校園は、文部科学省研究開発学校指定校として平成 30 年度より新領域を核として幼小中一貫教育カリキュラムの研究開発を行っている。研究課題として、「高度に競争的でグローバル化された多様性社会に適応するために求められる、3つの次元（躍動する感性・レジリエンス・横断的な知識）の基礎となる資質・能力を育成する幼小中一貫教育カリキュラムの研究開発」を掲げ、カリキュラム開発に取り組んでいる。

このカリキュラムにおいて、これからの社会で子どもにとって必要な資質・能力を学びの枠組みで捉え、「躍動する感性」「レジリエンス」「横断的な知識」の3つの次元の基礎となる資質・能力の育成を目指している。

研究初年度（平成 30 年度）には、新領域「光輝（かがやき）」及び「光輝（かがやき）視点の保育」を、総合的な学習の時間・特別の教科道徳・特別活動の全ての時間と、各教科の4分の1を上限とする時間から構成し、幼小中一貫カリキュラムを開発した。また、幼小中の発達段階と各校種の接続に応じた取組を「幼小接続期（年少、年中、年長、1年、2年）」「転換期（3年、4年）」「小中接続期（5年、6年、7年）」「義務教育完成期（8年、9年）」の4段階の学年区分で行った。

小・中学校で展開される「光輝（かがやき）」では、特別の教科道徳と特別活動を包摂したり教科の4分の1程度の時間を関連的に実施したりすることにより、自己を見つめ直し、自分自身の生き方について考えたり、それに必要な資質・能力を育んだりすることができるようにした。特に、領域や教科の枠を取り払うことで、子どもたちが多面的・多角的に物事をとらえ、自己を見つめ直し、自分で将来を描くために必要な資質・能力を身に付けていくことを目指した。また、3つの次元とその基礎となる資質・能力の系統表を作成し、教職員が一体となってカリキュラム・マネジメントを進めた。

初年度の研究により、3つの次元の基礎となる資質・能力を以下の7項目に整理することができた。

<p>「躍動する感性」</p> <p>人間味溢れる豊かな感覚を高め、前向きな価値観に基づき行動しようとする事</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間味溢れる豊かな感覚 ・自ら学ぼうとする姿勢
<p>「レジリエンス」</p> <p>逆境にさらされても適応し、目標を達成するために再起すること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・粘り強く取り組む力 ・コラボレーションする力 ・複眼的に思考する力
<p>「横断的な知識」</p> <p>習得した知識を実生活等において活用すること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・知識と知識を関連付けながら追求する力 ・論理的に問題を解決する力

一方で、「新領域と各教科との関連が充分に図られなかったことや子どもの成長を充分に見取ることができなかったことが課題」とあがった。

研究2年目（令和元年度）には、新領域「光輝（かがやき）」における教科中心の単元開発、評価方法の検討、三つの次元につながる保育・各教科の「見方・考え方」を働かせた保育・授業の在り方を探ることを柱として研究をさらに進めている。

ウ. 教科等横断的な学びの実際

令和元年度の研究大会で新領域「光輝（かがやき）」の公開授業を参観し、研究によって育まれた生徒の資質・能力が発揮される場面を見ることができた。

第7学年では、次元「レジリエンス」の「コラボレーションする力」及び「複眼的に思考する力」の育成をねらい、東京オリンピックの運営について、SDGsの視点で見つけた課題について対応策を考える活動をした。「外国から来る方にも適切にゴミを捨ててもらうにはどのようなゴミ箱を設置すればよいか」を話し合う場面で、生徒は、「ゴミを透明な袋に入れる?」、「でも、見た目が汚くない?」、「じゃあゴミ箱の入れ口を小さくする?」、「でも、入れ口が小さくて入れにくかったら入れないんじゃない?」、「あ!買うときに100円の物だったら1割増しで110円払って、ゴミ箱に捨てたら10円返ってくるようにしたら?」、「いいね!」、「ロッカーとかそういうのあるよね」、「でも、どうやって作る?作れそうだけど・・・」と対話を通して、複眼的に思考していた。他にも文化的な違いや環境問題に及ぶ意見も見られ、各教科等で獲得した知識や経験が統合され、各教科等の見方・考え方を自在に働かせながら対応策を考えていた。

このような姿が見られた要因として、各教科等で育まれた資質・能力の活用を必要とするテーマ課題が設定されていたこと、この学習で発揮する資質・能力が生徒にも明確に示されていたことが

あると考えられる。また、生徒の討議の様子から、このような学習形態を各学年各教科等で経験していることもうかがえた。教職員が一体となって、カリキュラム・マネジメントを進めることで、このように教科等横断的に学びをつなぐことができたのではないかと考えられる。

第6学年の家庭科の授業では、新領域「光輝(かがやき)」で育成を目指す三つの次元につながる、ケアリング(人が双方向にかかわる)の視点を取り入れた学習活動が行われた。家族の安全を考えた住まいの整え方について、幼児や高齢者の目線に立ち、誰にとっても安全な住まいのあり方について考えた。

自分の家族のなかに高齢者や幼児がいない生徒も、その立場に立って危険箇所を見付け、その対応策を考えることができていた。本時までに家庭科で「高齢者疑似体験」や「幼児の家族と手紙のやり取り」をしたことが具体的なイメージをもつことにつながっていることがうかがえた。手紙をやり取りした幼児の家族は、新領域「光輝(かがやき)」で交流を続けているペア幼児の保護者である。交流を続けている幼児の保護者との手紙のやり取りを通して、家庭科の指導内容である幼児期の発達について、より理解を深めることに結びついた。

このような学びの姿が実現したのは、教師が新領域「光輝(かがやき)」での生徒の学びを把握し、家庭科の題材を関連させたことが効果的だったためと考えられる。また、家庭科において、新領域「光輝(かがやき)」で育成を目指す資質・能力である三つの次元と関連するケアリングの視点を取り入れて思考することで、家庭科での学びが新領域「光輝(かがやき)」での学びにつながる効果も期待できると考える。

エ. まとめ

広島大学教育学部附属三原学校園では、文部科学省研究開発学校の指定を受けて新領域のカリキュラム開発を行っている。他校において、同じように教育課程を編成することはできないが、教科等横断的な学びについては、以下の点が参考にできると考えられる。

- 各教科等で育成された資質・能力の活用を必要とするテーマの設定
- 職員間での児童生徒の学び(学習内容、学習方法、経験してきた体験活動)の共有
- 育成を目指す資質・能力の教科の枠を越えた関連の意識

③新潟大学教育学部附属新潟小学校の実践より

ア. 研究主題

豊かに考える子どもを育む教育課程の実現

イ. 研究実践

新潟大学教育学部附属新潟小学校は、平成28年度に「豊かに考える子どもを育む教育課程の編成」を研究主題に設定し、教育課程の研究を行った。この研究の成果を受け、平成29年度からは研究主題を「豊かに考える子どもを育む教育課程の実現」に更新し、今年度はその3年次の研究となる。

今年度は、研究の目的を「資質・能力の確かな育成のため、来年度全面実施の学習指導要領における学校教育の在り方を明らかにすること」としている。また、研究内容は、教育課程の基本方針「資質・能力の発揮、自覚を繰り返す教育活動の実施」のもと、各種指導計画及び教育活動の修正・計画、実施、評価、改善を図るカリキュラム・マネジメントを進めることである。研究の取組として、具体的には、以下の3つに取り組んでいる。

(1) 年間指導計画

・「現代的な諸課題に関する教育」の枠を年間指導計画に設定し(図1)、単元の配列を工夫して、ど

の教科のどの単元で育成するか明記する。

図1 教科等横断的な視点で年間指導計画を活用

- ・「思考の方法」の枠を年間指導計画に設定し、各単元において中心となる思考の方法を明記する。
 - ・各種指導計画が連動するシステムを構築し、作って終わりにしない運用に取り組む。
- (2) 単元デザイン
- ・関連する既習事項、単元の文脈等をあらかじめ単元全体で想定する。
 - ・各教科の特質や学習内容に合わせて、資質・能力の発揮、自覚を繰り返し、単元のゴールで知識・技能を習得させる単元を構想(図2)し、実践する。

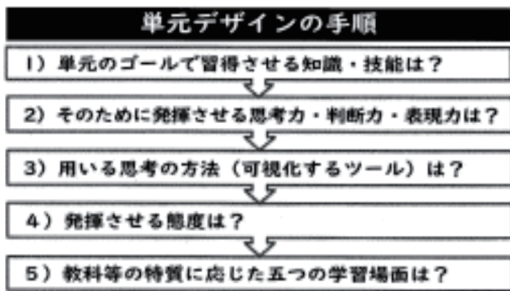


図2 単元デザインのための5つの手順

(3) 学習評価

- ・子どものパフォーマンスにより、発揮、自覚した資質・能力を目に見える形で表出し、「評価軸(資質・能力に応じて設定した全校統一の視点)」(図3)で見取る。

資質・能力・パフォーマンス	「評価軸」	子どもの具体
① 知識・技能 ○説明 ○実技	○概念的な知識 ○技能	○分かる ○できる ○使う
② 思考・判断・表現 ○記述 ○発話	○思考の方法+内容 ・順序付ける ・比較する ・関連付ける ・多面的・多角的に見る ・理由付ける ・見通す ・構造化する	○考える+内容 「Aの次は目て」 「AとBと比べると」 「AとBとをつなげると」 「Aの立場、Bの立場から」 「Aになるのは目だから」 「AならばBとなる」 「A、B、Cをまとめると」
③ 態度 ○記述 ○発話	○自己調整 ・状況把握 ・学習の進め方	○できる 「一はできた(できなかった)」 ・「次は...してみよう」

図3 「評価軸」を含む評価方法の一覧

- ・見取った事実への価値付けや共有によるフィードバックで子どもの学習改善につなげる時間を設定する。(図4)

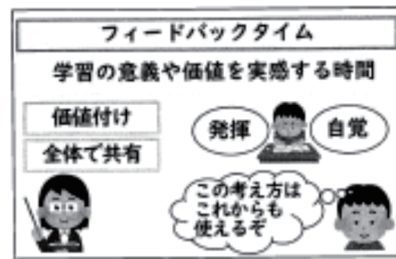


図4 学習改善のためのフィードバックタイム

- ・教職員で指導改善につなげる情報交換の機会を設定する。

ウ. 教科等横断的な学びの実際

新潟小の初等教育研究会で参観した授業は、6年生「虹の輪」(総合的な学習の時間)の、「未来デザイン・ラボ」という国語科と総合的な学習の時間を合わせた計83時間の単元の74時間目の授業だった。この単元では、探究課題を「10年後の新潟のまちと、まちの楽しさ」として、解決のためのイベント等の直接的な活動ではなく、コミュニティ(人とのつながりの共同体)の力を高めるための活動を通して、解決を図るアプローチを重ねている。

これまでに、国語科「町の幸福論」の学習を通してまちの未来の姿を考えた。次に、新潟を「楽しいまち」にするためのコミュニティデザインの方法を、地域にある沼垂テラス商店街に人の流れ

をつくることで実現しようとアイデアの検討や修正を行った。そこで「絵のある歩道」、「ブックカフェ」、「今と昔が融合した雑貨屋」という3つの提案に至った。

また、その提案の実現のため、自分たちの提案を伝えたい対象である大学生を相手に、新潟大学のライブラリーホールで学習発表会を行い、意見交換を行った。その学習発表会参加者のアンケート結果を分析する中で、同じ大学生でも提案に対する評価が異なることが分かった。

そこで本時は、児童が異なる立場（観光客、大学生、親世代、お年寄り）で提案を聞いた時に感じる違和感の有無について、「じっくりくるか、こないか」という授業者の発問にこたえることから始まった。児童は「じっくりこない」という意見が多く、その理由として「観光客は数回来るだけ。10年後の話をしてあまり意味がない。」「子ども向けの本が少ないと、親世代との会話に発展しない。」など、異なる立場から考察した。また、「コミュニティ」という視点を意識しながら、理由を伝えようとする児童もいた。

児童から出た、それぞれの立場によるじっくりくる、またはこない理由を授業者が板書で表にまとめ、可視化した。そこで授業者が「じっくりこない理由に違いを感じない？」と問うと、網羅的に出ていた1つ1つの理由を、児童が「それぞれの理由は視点の広さが異なるので、先に広い視点から考え、その土台を生かしつつ、次に具体的な方法を考えた方がよりよい提案ができる。」と総合的に捉え直すことができた。

最後に、グループで話し合うこととして、①じっくりくる、こない理由②話し合った方が良い問題なのか③この問題をどう解決していくのかという3点をあげ、グループワークを行った。授業後に見た各班のグループワークをまとめた模造

紙には、「ただのお店になってしまう。コミュニティが広がらない。」、「良質なコミュニティのある町づくりをするうえで、若い人たちだけでなく、お年寄りも関われないか。」などのコミュニティを通した提案の関連性や立場の異なる人同士のつながりの在り方について、述べられているものが多く見られた。

国語科の「町の幸福論」だけでも、コミュニティデザインの学習は可能である。しかし、教科等横断的な視点から総合的な学習の時間とつなげることで、より探究的、発展的に課題解決を繰り返すことができる。こうした単元の学習を通して、国語科では単に「人と人とのつながり」だったコミュニティの捉えが、「そのつながりの広さや深さ」を含む捉えに変化したと考えられる。

新潟小では、各教科等の単元のゴールにおいて習得させる知識・技能を、「実生活や他の問題解決に用いることができる知識や技能であり、意味・価値・概念に類するもの」としている。授業者も、この単元のゴールを「私たちが考えるコミュニティは、教科書のような『人と人とのつながり』にとどまらず、人との関わりの広さや深さ、人との関わりの継続性などの意味も含んだものである、という知識・技能の習得」と設定した。本時でも、コミュニティの捉えとともに、コミュニティとそのデザインに関わる知識が意味的・価値的・概念的に変化したと考えられる。

また、子どもの資質・能力の発揮、自覚を見取るため、単元指導計画等を構想する段階で、「この資質・能力を発揮している子どもは、このように書く（話す、動く、つくる等）」、「発揮したこの資質・能力を自覚した子どもは、このように書く（話す等）」などと、資質・能力の発揮、自覚を、子どもの具体的な姿で想定している。

さらに、発揮、自覚をした事実を子どもに返す

「フィードバックタイム」を毎週水曜日に設定し、学級担任が子どもの記述や板書、動画等、資質・能力の発揮、自覚をしたことが分かる物を提示して、発揮・自覚を価値付け、学級全体で共有する取組も行っている。こうしたフィードバックを通して、国語科の学習が、総合的な学習の時間で取り扱う実社会や実生活の問題解決にも活かせるものだという教科を学ぶ意義にもつながるものになる。

1時間の授業ではあるが、児童の姿の背景にある、「教科等横断的な視点」で教科等の学習をつなぎながら、各教科の資質・能力の発揮を繰り返すことで、実生活や実社会の問題を各教科の力で解決できる資質・能力の自覚につなげる、新潟小のこれまでの取組の成果を感じることができた。

エ. まとめ

新潟大学教育学部附属新潟小学校の教科等横断的な学びの取組から、以下の点が他校においても参考にできると考えられる。

- 学校として育成を目指す資質・能力の枠を年間指導計画に設定、単元の配列を工夫して、どの教科のどの単元で育成するかを明記
- 単元のゴールで習得させる資質・能力を構想し、他の教科等で得られた資質・能力と関連づけながら、発揮と自覚を繰り返す機会を設定した単元や授業デザイン
- 児童の資質・能力の発揮、自覚を見取る単元指導計画と、発揮、自覚をした事実を子どもに返す「フィードバックタイム」の設定

④先進校視察から

先進校の研究及び実践より、「教科等横断的な学び」をつくるうえでのポイントを「カリキュラムづくり」、「授業づくり」の視点で以下のように整理した。

カリキュラムづくり

- 学校として「教科等横断的な視点」で育成を目指す資質・能力を明確にすること
- グランドデザイン、学習計画表、単元配列の作成を通して、内容や資質・能力の関連を把握すること
- 職員間で児童生徒の学び(学習内容、学習方法、経験してきた体験活動)を共有すること
- 児童生徒がどのような資質・能力を発揮するかを単元計画に組み入れ、意識すること
- 児童生徒が発揮した資質・能力を自覚するために振り返りの場を設定すること

授業づくり

- 各教科等で育成された資質・能力の活用を必要とする学習課題を設定すること
- 各教科等で育成を目指す資質・能力を、他の教科等で獲得した資質・能力と関連づけ、単元や授業のデザインをつくること

今回の調査で視察した先進校では、「教科等横断的な視点」でカリキュラム・マネジメントに努めるとともに、カリキュラムを授業づくりに関連させることで、「教科等横断的な学び」を実現させていた。学びの質の向上のために、「カリキュラムづくり」を「授業づくり」にいかに関係させるかがポイントのひとつとなると考える。

(4) 県内における実態調査

①「教科等横断的な学び」アンケートに関する調査結果からみえる傾向

ア調査概要

学校での「教科等横断的な学び」の実施状況の傾向を探るために意識調査を行った。初任者研修（以下、初任研）、教職経験6年目研修（以下、6年研）中堅教諭等資質向上研修（以下、中堅研）の受講者にアンケートを実施することで、各キャリアステージによる意識の違いを確認することができるのではないかと考え、浜田教育センターを会場とする3つの研修でアンケートを実施した。小学校と中学校の受講者を対象とした。

1月29日 初任者研修 第V回			
小学校	20名	中学校	9名
2月6日 中堅教諭等資質向上研修 第V回			
小学校	19名	中学校	13名
2月13日 教職経験6年目研修 第IV回			
小学校	28名	中学校	12名
計 小学校	67名	計 中学校	34名

対象者数が少ない調査のため、この結果及び分析は、「教科等横断的な学び」の実施状況の傾向を掴むために実施するものとする。

以下に質問項目を挙げる。

- 1 あなたは、学校教育目標を意識しながら、授業をしていますか？
- 2 あなたは、学校の研究を意識しながら、授業をしていますか？
- 3 あなたは、教科等横断的な視点を意識しながら、授業をしていますか？
- 4 3で「(とても)している」と答えた方は、どのように取り組みましたか？(記述)

項目1～3では、個人が授業で意識していることについて調査した。「とてもしている・してい

る・あまりしていない・していない」の4段階評価を行った。そして、項目4では、「教科等横断的な視点」を意識した授業をどのように取り組んでいるのかを記述することにした。

- 5 あなたの学校では、総合的な学習の時間で教科等の学びを生かすように意識されていますか？
- 6 あなたの学校では、各教科等の年間指導計画が教科間の内容相互の関連を意識してつくられていますか？
- 7 あなたの学校では、各教科等の年間指導計画の評価や改善を行っていますか？

項目5～7では、学校の取組を調査した。「とてもしている・している・あまりしていない・していない・わからない」の5段階評価を行った。

アンケート用紙は図5を参照。

「教科等横断的な視点に関するアンケート」

浜田教育センター研究・研修スタッフ

研究・研修スタッフでは「教科等横断的な学び」について研究を進めています。アンケートを集計し、その結果や内容を今後の参考とさせていただきます。当ではまるところに〇をしてください。

- 1 あなたは、学校教育目標を意識しながら、授業をしていますか？

4	3	2	1
とてもしている	している	あまりしていない	していない
- 2 あなたは、学校の研究を意識しながら授業をしていますか？

4	3	2	1
とてもしている	している	あまりしていない	していない
- 3 あなたは、教科等横断的な視点を意識しながら授業をしていますか？

4	3	2	1
とてもしている	している	あまりしていない	していない
- 4 3で「(とても)している」と答えた方は、具体的にどのように取り組みましたか？枠内にお書きください。
- 5 あなたの学校では、総合的な学習の時間で教科等の学びを生かすように意識されていますか？

4	3	2	1	0
とてもしている	している	あまりしていない	していない	わからない
- 6 あなたの学校では、各教科等の年間指導計画が教科間の内容相互の関連を意識してつくられていますか？

4	3	2	1	0
とてもしている	している	あまりしていない	していない	わからない
- 7 あなたの学校では、各教科等の年間指導計画の評価や改善を行っていますか？

4	3	2	1	0
とてもしている	している	あまりしていない	していない	わからない

ご協力、ありがとうございました。

図5 アンケート用紙

イ 調査結果及び分析

○全体の傾向

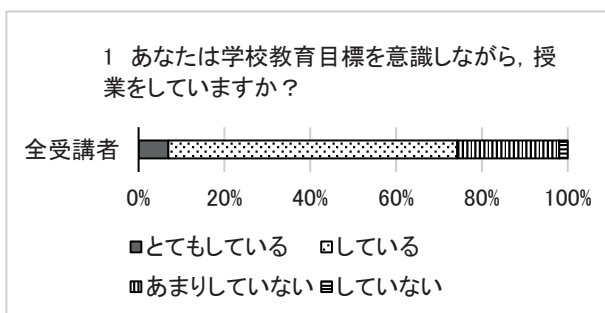


図6 アンケート結果・項目1 (全体)

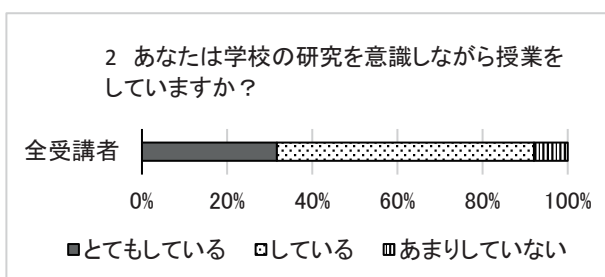


図7 アンケート結果・項目2 (全体)

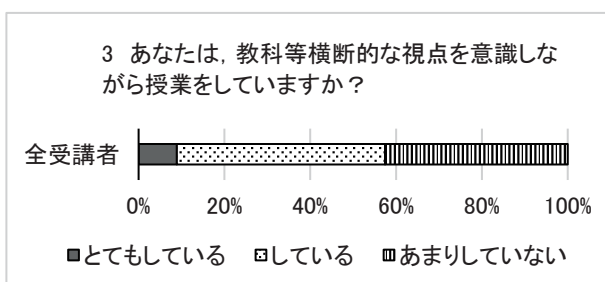


図8 アンケート結果・項目3 (全体)

はじめに、対象とする3つの研修の全受講者(計101名)の傾向をみる。

項目1～3(図6～8)では、「(とても)している」という回答が、項目1(図6)は75%、項目2(図7)は93%、項目3(図8)は58%である。3つを比較すると「教科等横断的な視点」についてはあまりしていないという結果であった。しかし、この3つはつながっている必要がある。「学校教育目標」や「学校の研究」は意識しているが「教科等横断的な視点」は意識していないということは、「教科等横断的な視点」への意識が不十分ではないかと考えられる。

5 あなたの学校では、総合的な学習の時間で教科等の学びを生かすよう意識されていますか？

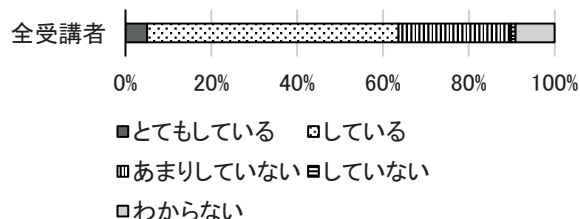


図9 アンケート結果・項目5 (全体)

6 あなたの学校では、各教科等の年間指導計画が教科間の内容相互の関連を意識してつくられていますか？

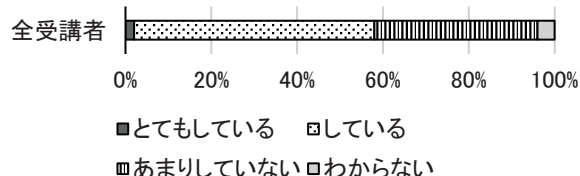


図10 アンケート結果・項目6 (全体)

7 あなたの学校では、各教科等の年間指導計画の評価や改善を行っていますか？

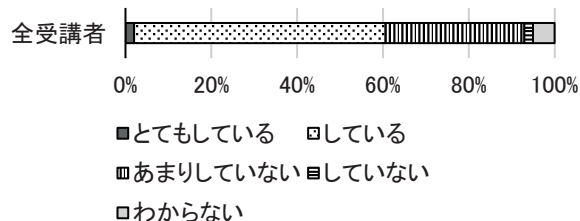


図11 アンケート結果・項目7 (全体)

(項目4については、後にまとめる。)

項目5～7(図9～11)では、「(とても)している」の回答が、いずれも60%前後であった。

アンケートを作成するにあたり、教員が「教科等横断的な視点」を意識するためには、学校における「総合的な学習の時間」、「各教科等の年間指導計画の編成」、「各教科等の年間指導計画の評価・改善」の取組が重要であると考え、設定した。

しかし、この学校の取組においては、約40%があまりしていないという結果であった。

○研修別の傾向

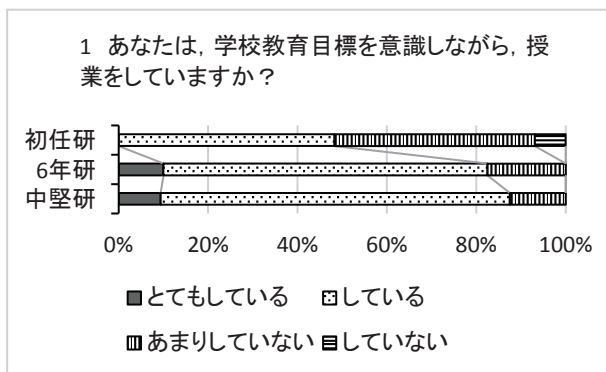


図12 アンケート結果・項目1（研修別）

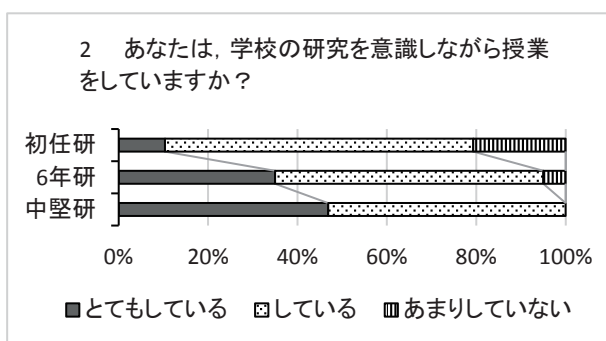


図13 アンケート結果・項目2（研修別）

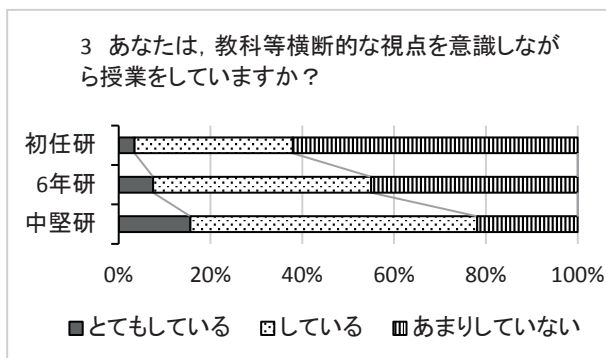


図14 アンケート結果・項目3（研修別）

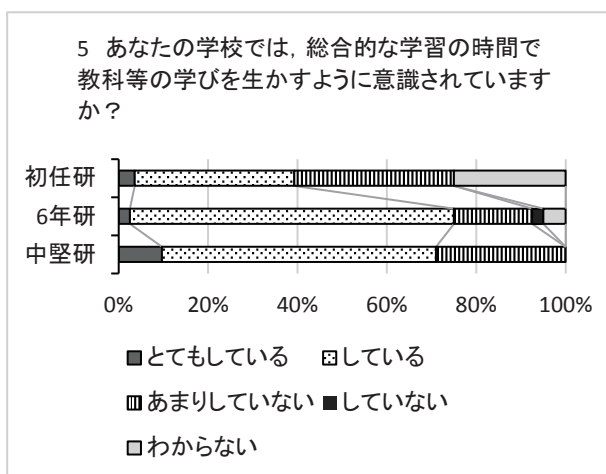


図15 アンケート結果・項目5（研修別）

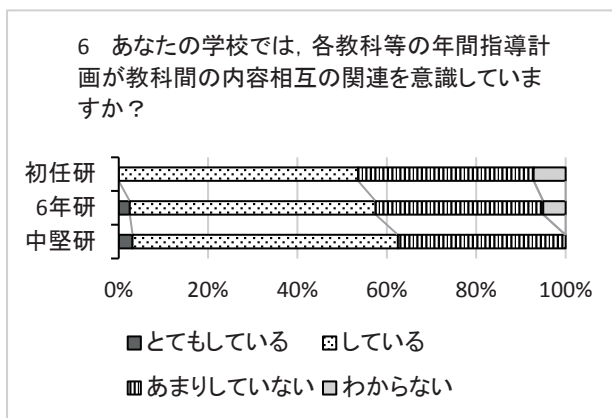


図16 アンケート結果・項目6（研修別）

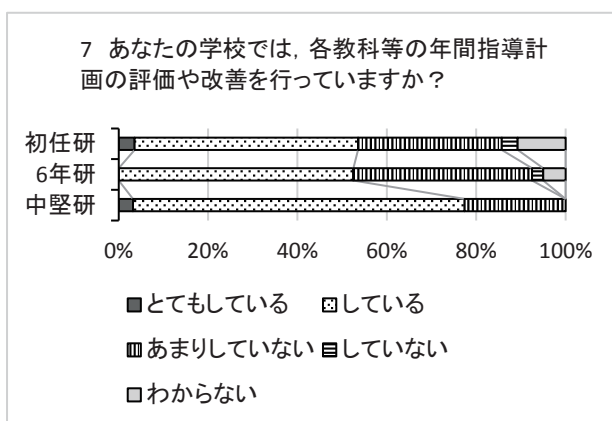


図17 アンケート結果・項目7（研修別）

続いて、研修別（初任研 29 名，6 年研 40 名，中堅研 32 名）の傾向をみる。

いずれの項目（図 12～17）でも、経験を積むにつれて、「（とても）している」回答が大体伸びている。経験を積むことで、学校全体のことを考えながら授業をしていることがうかがえる。

しかし一方で、中堅研においても、項目 3「教科等横断的な視点を意識しながら」（図 14）と、学校の取組である項目 5「総合的な学習の時間と各教科等のつながり」（図 15）、項目 6「各教科等の年間指導計画の教科間の内容相互の関係」（図 16）、項目 7「各教科等の年間指導計画の評価・改善」（図 17）において「あまりしていない」の回答が 20～30%程度あった。

「教科等横断的な視点」を意識するためのポイントとして、「総合的な学習の時間」と「年間指導計画の編成等」があがるのではないかと考える。

○校種別の傾向

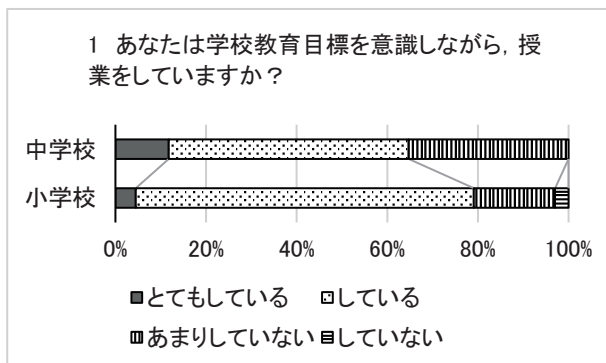


図 18 アンケート結果・項目 1 (校種別)

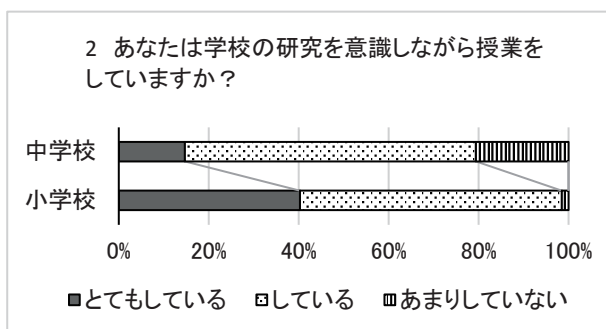


図 19 アンケート結果・項目 2 (校種別)

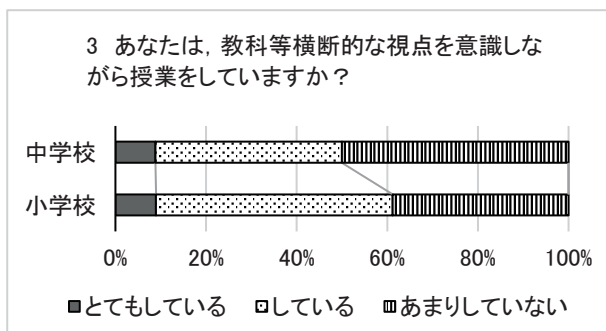


図 20 アンケート結果・項目 3 (校種別)

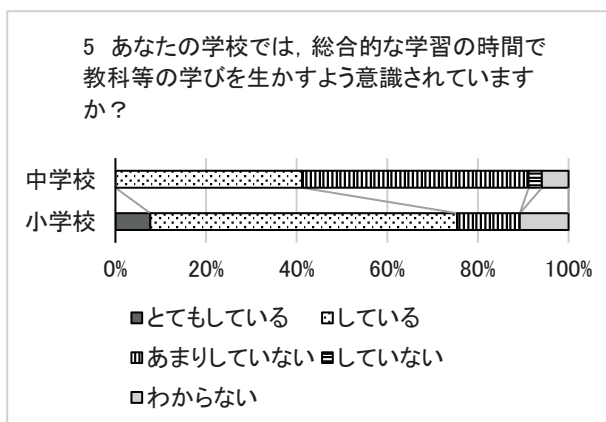


図 21 アンケート結果・項目 5 (校種別)

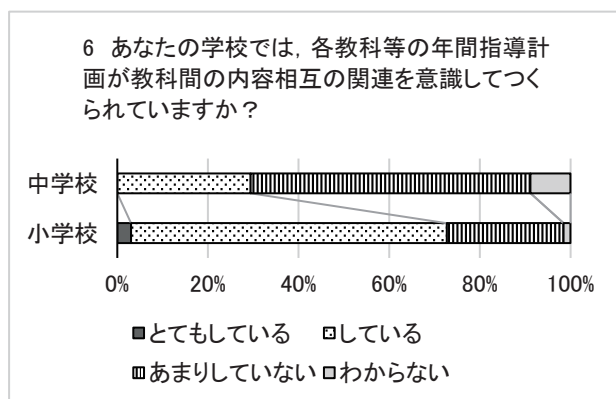


図 22 アンケート結果・項目 6 (校種別)

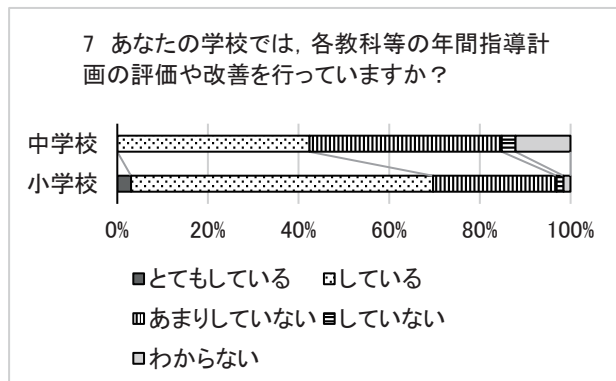


図 23 アンケート結果・項目 7 (校種別)

最後に、校種別の傾向をみる。(小学校 67 名、中学校 34 名)

全ての項目(図 18~23)において、中学校の「(ととも)している」の回答が、小学校よりも低い。小・中学校の差をみると、項目 1・14%、項目 2・20%、項目 3・11%、項目 5・34%、項目 6・44%、項目 7・27%である。特に、項目 5「総合的な学習の時間と各教科等のつながり」(図 21)、項目 6「各教科等の年間指導計画の教科間の内容相互の関係」(図 22)の意識の差が 30%を越える。前述の「教科等横断的な視点」を意識するためのポイントともつながるが、教科担任制である中学校では、担当教科以外の「年間指導計画」への意識が小学校よりも低いのではないだろうか、また、「総合的な学習の時間」の目標や内容と各教科等の内容や資質・能力のつながりの意識も低いのではないだろうかと考える。

○項目4の記述より

<初任研>

- ・国語科の学習と他教科（算数科・社会科・生活科・音楽科）の学習をつなげた。
- ・学級会（特別活動）の話型を他教科で活用した。
- ・道徳、国語、算数、学校行事（学習発表会）を総合単元として組んだ。
- ・音楽の小節の学習を算数の分数と絡めて〇分の〇拍子の学習を行った。
- ・総合的な学習の時間と国語や社会科の学習をつなげた。
- ・「めあて」と「振り返り」を大事にし、子供の思考に沿った授業になることを目指した。

<6年研>

- ・国語科の学習と他教科（算数科・社会科・生活科・道徳科）の学習をつなげた。
- ・算数科の学習と生活科の学習をつなげた。
- ・理科の学習と国語科、数学科、社会科、英語科、技術科等の学習をつなげた。
- ・音楽科の学習と社会科や国語科、数学科の学習をつなげた。
- ・体育の授業での助走やステップをリズムで表し手拍子や声に出すなどした実践を行った。
- ・道徳で育んだ力の実践の場としての学活と関連させて取り組んだ。
- ・総合的な学習の時間と他教科（国語科・算数科・理科・社会・外国語活動等）の学習をつなげた。
- ・学校目標を学級経営に生かし、授業で意識した。
- ・学校の重点テーマをふまえて、生徒同士をつなげる学習方法（ペア・グループ活動）や導入の工夫などを留意して授業展開を考えた。
- ・他教科に関連する分野について、他教科の教員に聞いたり教科書を見せてもらったりした。
- ・他教科の教員に、学習の進捗について質問し、教材研究に生かした。

<中堅研>

- ・小学校は全教科担当するので教科等横断を意識しないと、児童の力を伸ばすことは難しい。
- ・国語の学習（古典や漢字学習等）と他教科（社会科・生活科）の学習をつなげた。
- ・保健体育科の学習と社会科の学習をつなげた。
- ・人権に関する学習を社会や道徳等で連携した。
- ・学校で総合的な学習の時間を研究し、総合的な学習の時間を中心として、カリキュラムデザイン図を作成し、全教科とのつながりを考えた。
- ・キャリア教育の研究大会での発表があり、学び合い活動やワークシート、ホワイトボードの使い方等を他教科の教員と相談して取り組んだ。
- ・行事の際に学校教育目標との関わりを伝えた。
- ・校内で研修の柱に沿って、一年間授業づくりを重ねてきた。
- ・教科、領域部会などで計画にあげられており、確認して行った。
- ・教科間で学習内容の確認、情報交換を行った。記述の傾向を「カリキュラムづくり」と「授業づくり」の視点から、以下のようにまとめる。

<「カリキュラムづくり」>

- ・総合的な学習の時間を中心としてカリキュラムデザイン図を作り、各教科等とつなげた。
- ・学校として育成を目指す資質・能力を明確にして、各教科等で実践した。
- ・学校で共通の学習方法・手立てを行った。
- ・学校教育目標を学級経営とつなげて、学校行事・活動・授業等で意識して取り組んだ。
- ・校内研修等、教職員で学習内容等を話し合う場を設定した。

<「授業づくり」>

- ・各教科等の学習内容をつなげた。
- ・他教科の教員と話をし、授業でつなげた。

②「教科等横断的な学び」実践校の聞き取り調査 ア. 調査の実際

「教科等横断的な学び」を構築するうえでのポイントを見出すために、「教科等横断的な視点」を取り入れた年間指導計画の作成や授業実践に取り組んでいる先進校を訪問することとした。

訪問校については、浜田教育事務所及び益田教育事務所からの情報（指定事業・校内研究の様子等）を参考に決定し、県西部の中学校1校と小学校3校を訪問した。訪問した学校は、「学校図書館活用教育推進事業」や「主体的・対話的で深い学びを実現するための授業改善プロジェクト」、「総合的な学習の時間の研究」に取り組んでいる学校である。

質問内容は次のとおりである。

各学校で作成した年間指導計画・単元配列表・学習指導案等をもとに

- ①年間指導計画や単元配列表、学習指導案を作成したときに意識したことは何か。
- ②年間指導計画・単元配列表を作成したときの手順や役割分担はどのように行ったか。
- ③成果と課題（授業・児童生徒・教職員等）及び改善策はどのようなことか。

以下に、各質問における回答の中で特徴的な取組や工夫を示す。

- ①年間指導計画や単元配列表、学習指導案を作成したときに意識したことは何か。

年間指導計画・単元配列表の作成

- ・新学習指導要領の実施に当たり単元配列表等を作成するチャンスであるが、なぜ作成しないといけないのかという作成の意義を理解し共有することが重要だと考え、市教育委員会の指導主事から説明してもらった。その意識をもって作成することで、授業に生きる計画となった。
- ・単元配列表は全教職員で作成することを大切に

した。教科間のつながりや全教科で指導していく事項等を共通理解していくためには、単元配列表の作成は有効な手段であると考えた。

- ・様々な学習で、繰り返し情報スキルを利用し高めていくことができるように、単元配列表で、スキルを利用する単元を明確にした。また、総合における探求の過程と学校図書館活用教育の情報スキルはつながりが強いので、総合の年間指導計画にも情報スキルを明示した。
- ・学校のカリキュラムとして、国語科・生活科で調べたことやまとめたことを伝える学年を決めた。（おもちゃ作りの説明を2年生が1年生に行う等）授業者が決めるのではなく、学校で決まっていることで、一貫した指導ができると考えた。

学習指導案の作成

- ・学校教育目標の一つである「課題対応能力の育成」を研究の柱とし、総合的な学習の時間だけでなく、全ての教科の学習指導案に取り入れた。
- ・学校図書館活用教育の「情報スキル系統表」と「単元配列表」を参考にして、単元で指導する情報活用スキルや教科・単元間のつながりを意識しながら作成した。指導案には、下図のように「情報スキル」「単元構成モデル」を記入するようになった。

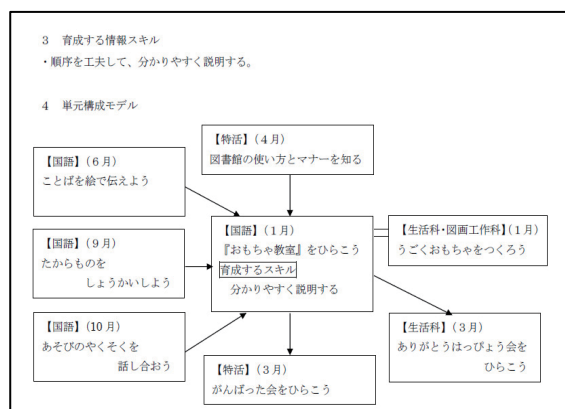


図24 学習指導案例

- ②年間指導計画・単元配列表を作成したときの手

順や役割分担はどのように行ったか。

- ・総合的な学習の時間で目指す生徒の姿（課題解決のイメージ）を全教職員で検討し、モデル図にすることからスタートした。

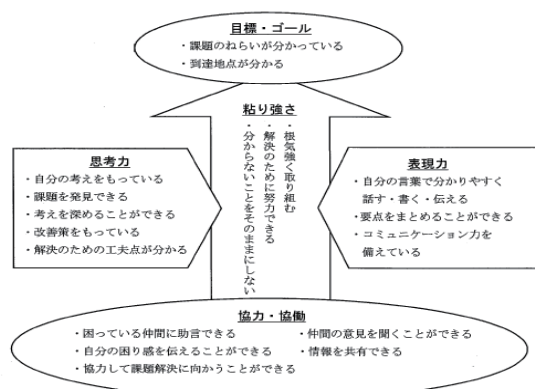


図25 課題解決イメージ

- ・新しい教科書を用意し、実際の授業が見える形で単元配列表を作成した。新しい教科書には、教科等横断的な視点での記載があるため、作成の参考になった。
- ・単元配列表の中のキャリア教育に関わる単元やプログラミング教育に関わる単元に印をつけることで、1枚のシートに様々な視点が盛り込まれるように工夫した。
- ・研究主任が作成した年間指導計画サンプルを研究部で検討し、学年部でも検討した後、それぞれの学年部で年間指導計画の作成作業を行った。事前に全員が関わったことで、作成作業がスムーズに行えた。

③成果と課題（児童生徒・授業・教職員等）及び改善策はどのようなことか。

成果

- ・児童は繰り返し学習することで情報活用スキルを身に付けることができた。また、情報収集の仕方を身に付けるにつれ、調べ学習に意欲的に取り組む様子が見られた。
- ・総合的な学習の時間での体験を教科で表現させたり、総合的な学習の時間の活動場面を教科の

課題場面として取り上げたりすることで、教科を学ぶ目的が生まれ、生徒の課題解決意欲が高まった。

- ・教職員の指導の目線が揃ってきたため、多くの教科指導で対話を取り入れることやタブレット・思考ツールを利用することなど授業パターンが揃ってきた。

課題→改善策

- ・学校として取り組む情報スキルを重視していくと教科のねらいがおろそかになる。→学習は教科の目標の達成を目指さなくてはならない。情報スキル（学校図書館活用教育）は手段である。めあてと振り返りは教科の内容で行うが、振り返りカードで情報スキルの項目を取り入れていく。
- ・指定事業があったことから学校全体で教科等を横断した取組を進めることができた。しかし、学校教育目標については意識していなかった。→学校教育目標との関連を考えながら見直しを図る。

イ. 実態調査から

今回の聞き取りにより、学校における教科等横断的な視点を取り入れた取組の一端を知ることができた。教科等横断的な学びを構築していく上でのポイントを「カリキュラムづくり」と「授業づくり」の視点でまとめる。

カリキュラムづくり

- ・カリキュラムづくりを学校全体の取組として進めていくこと
- ・育成を目指す児童生徒の姿を具体的に示して、教職員で共有すること
- ・教科等横断的な視点に立つことの意義を教職員で確認し、共有すること
- ・年間指導計画や単元配列表において、教科等の内容や育成を目指す資質・能力のつながりを明

確にすること

- ・研究主任等のリーダー的な教員を中心とした推進体制があり、年間指導計画等の作成に全教職員が関わること

授業づくり

- ・各学年の指導内容等のつながりが可視化されたもの（単元配列表等）があること
- ・教科等を貫いて指導する内容が明確になっていること（学習指導案に記述できる）
- ・教科横断的な視点で授業をつくることができ、その視点で児童生徒の姿を見とることができること

5. 1年次の研究のまとめ

『新学習指導要領』や先行研究から、「教科横断的な視点」について整理し、県外先進校視察や県内における実態把握を通して、次のような成果と課題が明らかになった。

【成果】

- ・『新学習指導要領』における「教科等横断的な視点」の具体や重要性について、「カリキュラム・マネジメント」や「主体的、対話的で深い学び」との関連から、整理して示すことができた。
- ・県外先進校の視察や県内実践校の聞き取りを通して、「教科等横断的な視点」での取組を具体化した、様々な事例を収集することができた。
- ・研修受講者へのアンケートは、「授業者」としての研修受講者の「教科等横断的な学び」に対する意識と実践とのつながりや乖離を明らかにするうえで有効だった。
- ・県外先進校の視察や県内における実態把握を、「カリキュラムづくり」と「授業づくり」の2つの視点で整理することで、「教科等横断的な学び」の実現に向けた課題と、その改善の方向性が明らかになった。

【課題】

- ・収集、整理した情報を網羅的にあげているが、学校現場の実態にもとづいた具体的な方策の提案にまで至っていない。
- ・先進校の実践から得た情報を、県内各校で実施できる方法や手順として示す必要がある。

成果と課題を受けて、「教科等横断的な学び」の実現のため、次のような3つのキーワードが浮かび上がってきた。①「明確化」（育成する資質・能力や目指す児童生徒の姿を明確にする等）、②「共有」（年間指導計画や単元配列表等の職員全体での活用や共通理解等）、③「つなげる」（各教科等の内容や獲得する資質・能力の関連付け等）である。

このキーワードを具体的な実践につなげている各学校には、児童生徒の資質・能力の確実な伸長が、授業を通して見られた。児童生徒の成長こそ、今後各学校が「教科等横断的な学び」に取り組んでいこうとする動機付けになる。次年度の研究でも、具体的な方策とともに、その成果を児童生徒の姿を通して伝えていきたい。

6. おわりに

前述の1年次の成果と課題を受け、今後はさらに学校現場の実態やニーズを把握しながら、「教科等横断的な学び」についての研究を積み重ねていきたい。2年次は、実践に向けての具体的な内容や方法、手順等を示すことで、県内各校の「教科等横断的な学び」の実現につなげたいと考えている。今後も研究を通して、島根県内各校の「教科等横断的な学び」の充実に寄与したい。

本研究を進めるに当たり、ご協力いただいた県内、県外の各小・中学校の皆様には、心から感謝を申し上げます。

なお、本研究は、島根県教育センター浜田教育センター研究・研修スタッフ 佐貫晃弘、三島浩、上野暢彦、中村典子、松田淳が共同で行ったものである。

【引用文献】

- ・文部科学省
『小学校学習指導要領』2017年、
『中学校学習指導要領』2017年、
『小学校学習指導要領解説総則編』2017年
『中学校学習指導要領解説総則編』2017年
- ・中央教育審議会
『教育課程企画特別部会 論点整理』2015年
- ・田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵
『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい、2016年
- ・新潟大学教育学部附属新潟小学校 初等教育研究会
「研究紀要第77集 豊かに考える子どもを育む教育課程の実現・3年次研究」2020年

【参考文献】

- ・文部科学省
『小学校学習指導要領』2008・2017年、
『中学校学習指導要領』2008・2017年
『小学校学習指導要領解説総則編』2017年
『中学校学習指導要領解説総則編』2017年
- ・中央教育審議会
『教育課程企画特別部論点整理』2015年
- ・田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵
『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい、2016年
- ・金沢大学附属中学校
「第67回令和元年度金沢大学附属中学校教育研究発表会資料集」2019年
- ・広島大学附属三原学校園

「令和元年度第22回幼小中一貫教育研究会資料」
2019年

【協力校】

江津市立桜江中学校、江津市立渡津小学校、江津市立高角小学校、益田市立高津小学校