

# 総合的な学習の時間と アクティブ・ラーニング

高橋 泰道

2018 年  
広島文教女子大学

## はじめに

総合的な学習の時間は、平成 10 年の学習指導要領改訂で創設された。総合的な学習の時間は、児童、生徒が自発的に横断的・総合的な課題学習を行う時間である。

この時間は、国際化や情報化をはじめとする社会の変化をふまえ、子どもの自ら学び自ら考える力などの全人的な生きる力の育成をめざし、教科などの枠を越えた横断的・総合的な学習を行うために生まれ、ゆとり教育と密接な関連性を持っている。特徴としては、体験学習や問題解決学習の重視、学校・家庭・地域の連携を掲げていることである。内容としては、国際理解、情報、環境、福祉・健康などが学習指導要領で例示されている。一方でこの授業は基礎知識を軽視しているため、学力低下につながるとの批判もあり、現在は授業時数が削減されている。

総合的な学習の時間では、身の回りにある様々な問題状況について、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していく児童の姿が期待されている。問題をよりよく解決するために、児童は地域に出かけたり、様々な体験活動を行ったり、多くの人と出会ったりして学んでいく。その中で児童は、実際の社会や日常生活の中で活用できる能力を身に付けていく。また、環境の問題や福祉の問題など、解決が困難な現代社会の課題について真剣に考えていく。そして、自らの生活や行動などを振り返り、一人一人が自分の生き方を考えていく。これからの「知識基盤社会」においては、このような児童が探学的に学ぶ総合的な学習の時間がますます重要なのである。

一方、平成 29 年 3 月の学習指導要領改訂により、総合的な学習の時間は、2 回目の改訂を迎える。総合的な学習の時間は、変化の激しい社会に対応して、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てることなどをねらいとすることか

ら、思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすものである。

このような状況を踏まえ、今回の改訂では、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、各教科等で育成する資質・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、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成する」ことが明示された。

本テキストでは、今後の総合的な学習の時間のあり方を考えていく上で、改めて総合的な学習の時間の意義、及び教育課程において果たす役割や、総合的な学習の時間の目標、並びに各学校で目標及び内容を定める際の考え方、及び留意点、年間指導計画の作成の仕方等について、「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編(文部科学省、2017)(以下、「解説」)」を中心に、様々な参考文献を基に整理し、解説した。また、今回の改訂のキーワードである、主体的・対話的で深い学び、アクティブ・ラーニングについても解説し、それを実現するような総合的な学習の時間の単元計画を作成の仕方、具体的な手立てや児童及び生徒の学習状況に関する評価の方法、及びその留意点について解説した。

# 目 次

はじめに

第1章	<u>学習指導要領改訂の概要</u>	4
第2章	<u>「総合的な学習の時間」の背景と実践の現状把握</u>	13
第3章	<u>「総合的な学習の時間」のねらいと意義</u>	23
第4章	<u>「総合的な学習の時間」の教育課程への位置付け</u>	33
第5章	<u>「総合的な学習の時間」の指導計画・実践・ 評価のプロセス</u>	39
第6章	<u>「総合的な学習の時間」の学習原理</u>	49
第7章	<u>「総合的な学習の時間」のテーマ設定と各教科・ 他領域との関連</u>	52
第8章	<u>「総合的な学習の時間」の年間計画の作成</u>	60
第9章	<u>「総合的な学習の時間」の単元構成の在り方</u>	63
第10章	<u>現代的な諸課題を踏まえた教育内容</u>	70
第11章	<u>「総合的な学習の時間」の展開と地域との連携</u>	74
第12章	<u>アクティブ・ラーニングのねらいと意義</u>	77
第13章	<u>主体的・対話的で深い学びの求めるもの</u>	81
第14章	<u>「総合的な学習の時間」における指導技術</u>	88
	引用・参考文献	95
	おわりに	97

# 第1章 学習指導要領改訂の概要

## 1 学習指導要領改訂の背景

### (1) 改訂の経緯

今回の学習指導要領の改訂に当たって、平成26年11月に文部科学大臣から新しい時代にふさわしい学習指導要領等の在り方について中央教育審議会に諮問を行い、中央教育審議会においては、2年1か月にわたる審議の末、平成28年12月21日に「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)」(以下、「中央教育審議会答申」)を示した。この中央教育審議会答申において、学習指導要領等改訂の基本的な方向性が示されるとともに、各教科等における改訂の具体的な方向性も示された。今回の総合的な学習の時間の改訂は、これらを踏まえて行われたものである。

そこで、まず学習指導要領改訂の背景について、整理をする。その背景は、「解説」に以下のように述べられている。

今の子どもたちやこれから誕生する子どもたちが、成人して社会で活躍する頃には、我が国は厳しい挑戦の時代を迎えていると予想される。生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている。また、急激な少子高齢化が進む中で成熟社会を迎えた我が国にあっては、一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される。

こうした変化の一つとして、人工知能(AI)の飛躍的な進化を挙げることができる。人工知能が自ら知識を概念的に理解し、思考し始めているとも言われ、雇用の在り方や学校において獲得する知識の意味にも大きな変化をもたらすのではないかとの予測も示されている。このことは同時に、人工知能がどれだけ進化した思考できるようになったとしても、その思考の目的を与えたり、目的のよさ・正しさ・美しさを判断したりできるのは人間の最も大きな強みであるということの再認識につながっている。

このような時代にあつて、学校教育には、子どもたちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。

このことは、本来、我が国の学校教育が大切にしてきたことであるものの、教師の世代交代が進むと同時に、学校内における教師の世代間のバランスが変化し、教育に関わる様々な経験や知見をどのように継承していくかが課題となり、また、子どもたちを取り巻く環境の変化により学校が抱える課題も複雑化・困難化する中で、これまでどおり学校の工夫だけにその実現を委ねることは困難になってきている。(下線は筆者)

このように中央教育審議会答申においては、“よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る”という目標を学校と社会が共有し、連携・協働しながら、新しい時代に求められる資質・能力を子どもたちに育む「社会に開かれた教育課程」の実現を目指し、学習指導要領等が、学校、家庭、地域の関係者が幅広く共有し活用できる「学びの地図」としての役割を果たすことができるよう、次の6点にわたってその枠組みを改善するとともに、各学校において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「カリキュラム・マネジメント」の実現を目指すことなどが求められている。

- ①「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)
- ②「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)
- ③「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)
- ④「子ども一人一人の発達をどのように支援するか」(子どもの発達を踏まえた指導)
- ⑤「何が身に付いたか」(学習評価の充実)
- ⑥「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)

これを踏まえ、平成 29 年 3 月 31 日に学校教育法施行規則を改正するとともに、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領を公示した。



【2016. 12. 21 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)【概要】より】

## (2) 改訂の基本方針

今回の改訂は中央教育審議会答申を踏まえ、次の基本方針に基づき行われた。

- ア 教育基本法, 学校教育法などを踏まえ, これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積を生かし, 子どもたちが未来社会を切り拓ひらくための資質・能力を一層確実に育成することを目指す。その際, 子どもたちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し, 連携する「社会に開かれた教育課程」を重視すること。
- イ 知識及び技能の習得と思考力, 判断力, 表現力等の育成のバランスを重視する平成 20 年改訂の学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で, 知識の理解の質を更に高め, 確かな学力を育成すること。
- ウ 先行する特別教科化など道徳教育の充実や体験活動の重視, 体育・健康に関する指導の充実により, 豊かな心や健やかな体を育成すること。

中央教育審議会答申においては, 予測困難な社会の変化に主体的に関わり, 感性を豊かに働かせながら, どのような未来を創っていくのか, どのよ

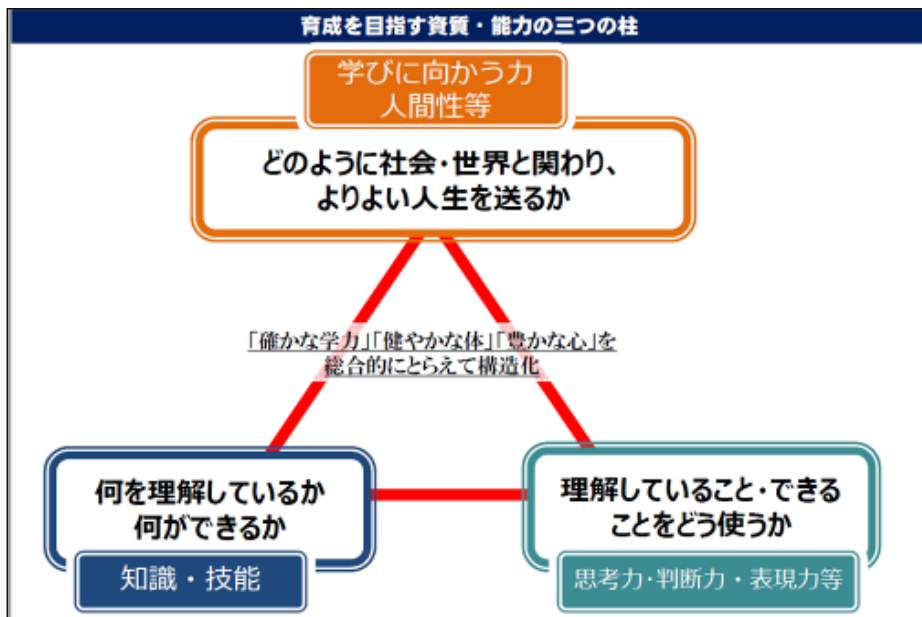
うに社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え、自らの可能性を發揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすることが重要であること、こうした力は全く新しい力ということではなく学校教育が長年その育成を目指してきた「生きる力」であることを改めて捉え直し、学校教育がしっかりとその強みを發揮できるようにしていくことが必要とされた。

また、汎用的な能力の育成を重視する世界的な潮流を踏まえつつ、知識及び技能と思考力、判断力、表現力等をバランスよく育成してきた我が国の学校教育の蓄積を生かしていくことが重要とされた。

このため「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、ア「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」、イ「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」、ウ「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」の三つの柱に整理するとともに、各教科等の目標や内容についても、この三つの柱に基づく再整理を図るよう提言がなされた。

今回の改訂では、知・徳・体にわたる「生きる力」を子どもたちに育むために「何のために学ぶのか」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されている。





【2016. 12. 21 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)【概要】より】

以上のように、これからの不確定な時代の中で将来の社会を担う子どもたちがよりよく生き抜いていくために、特に重要となるのが、「資質・能力」の育成である。その重要性について、奈須(2017)は以下のように述べている。

「内容」中心の教育では、基本となる問いは「何を知っているか」でした。「資質・能力」を基盤とした教育では、それを「どのような問題解決を現に成し遂げるか」へ転換します。つまり、すべての子どもを「優れた問題解決者」にまで育て上げたいのです。

高度経済成長期を典型に、かつては仕事にも暮らしにも「こうしておけば間違いない」という「正解」がありました。しかし、今はどうでしょう。むしろ「従来の常識」にとらわれない斬新な発想やイノベーションがヒット商品、そして幸せな暮らしを生み出しています。知識の自在な活用や創造が求められる知識基盤社会では、子どもたちは状況に応じて自力で、あるいは多様な他者と対話することで、「正解」ではなく「最適解」をその都度見付けながら生きていく必要があるのです。だから「優れた問題解決者」なのです。

すでに、知識(コンテンツ)の所有だけでは世界を渡り歩くには不十分です。これは、知りたいことがなんでもすぐに調べられてしまう情報化社会においてはなおさらです。

もちろん、だからといってコンテンツが不要なわけではありません。知識を適切に活用することこそが思考ですし、独創的なアイデアも在来の知識を基盤に生み出されます。

しかし、単なる知識の所有が自動的に「どのような問題解決を現に成し遂げるか」を保障したり、その子の人生の成功を支えたりはしない、ということも厳然たる事実です。

つまり、知識はその質が重要なのです。そしてさらに、その知識を自在に活用できる思考力・判断力・表現力、粘り強く問題解決に取り組む意欲や感情の自己調整能力、対人関係的な困難を乗り越える社会スキルなどをバランスよく身に付けてこそ、子どもは優れた問題解決を、あらゆる生活の側面で成し遂げながら生きていくことができるのです。(下線は筆者)

このような知識の自在な活用や創造が求められる知識基盤社会において子どもたちは状況に応じて自力で、あるいは多様な他者と対話することで、「正解」ではなく「最適解」をその都度見付けながら生きていくために、今回の学習指導要領が改訂された。

### (3)各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進

また、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ている。

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。

このため総則において、「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に努める」ことについて新たに示している。

## 2 総合的な学習の時間の改訂の要点

### (1) 改訂の趣旨

以上の学習指導要領改訂の趣旨を踏まえ、総合的な学習の時間の改訂については、「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ(総合的な学習の時間)(中央教育審議会教育課程部会、2016)」において、以下のように述べられている。

総合的な学習の時間は、学校が地域や学校、児童生徒の実態等に応じて、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすることと同時に、探究的な学習や協働的な学習とすることが重要であるとしてきた。特に、探究的な学習を実現するため、「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究のプロセスを明示し、学習活動を発展的に繰り返していくことを重視してきた。

全国学力・学習状況調査の分析等において、総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童・生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、探究的な学習活動に取り組んでいる児童生徒の割合が増えていることなどが明らかになっている。また、総合的な学習の時間の役割はOECDが実施する生徒の学習到達度調査(PISA)における好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとしてOECDをはじめ国際的に高く評価されている。

その上で、課題と更なる期待として、以下の点が示された。

- ・総合的な学習の時間を通してどのような資質・能力を育成するのかということや、総合的な学習の時間と各教科等との関連を明らかにすることについては学校により差がある。これまで以上に総合的な学習の時間と各教科等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が求められている。

- ・探究のプロセスの中でも「整理・分析」「まとめ・表現」に対する取組が十分ではないという課題がある。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が求められる。

## (2)改訂の要点

今回の総合的な学習の時間の改訂の要点として、「解説」では、以下のよう  
に述べられている。

### ①改訂の基本的な考え方

- ・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、各教科等で育成する資質・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、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成する。

### ②目標の改善

- ・総合的な学習の時間の目標は、「探究的な見方・考え方」を働かせ、総合的・横断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・能力を育成することを目指すものであることを明確化した。
- ・教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの軸となるよう、各学校が総合的な学習の時間の目標を設定するに当たっては、各学校の教育目標を踏まえて設定することを示した。

### ③学習内容、学習指導の改善・充実

- ・各学校は総合的な学習の時間の目標を踏まえた探究課題を設定するとともに、課題を探究することを通して育成を目指す具体的な資質・能力を設定するよう改善した。
- ・探究的な学習の中で、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活の中で総合的に活用できるものとなるよう改善した。
- ・教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力を育成するため、課題を探究する中で、協働して課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学習活動(比較する、分類する、関連付けるなどの、「考えるための技法」を活用する)、コンピュータ等を活用して、情報を収集・整理・発信する学習活動(情報手段の基本的な操作を習得し、情報や情報手段を主体的に選択、活用できるようにすることを含む)が行われるように示した。

- ・自然体験やボランティア活動などの体験活動，地域の教材や学習環境を積極的に取り入れること等は引き続き重視することを示した。
- ・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学習活動を行う場合には，探究的な学習の過程に適切に位置付くようにすることを示した。

なお，本テキストでは，以下のように，「解説」の文言を中心に整理，解説を行うとともに，各学校における指導計画の作成，教育活動の実施に当たっての基本的な考え方やポイントを，その手順や方法，具体例などを交えて解説する。

- 第2章 「総合的な学習の時間」の背景と実践の現状把握
- 第3章 「総合的な学習の時間」のねらいと意義
- 第4章 「総合的な学習の時間」の教育課程への位置付け
- 第5章 「総合的な学習の時間」の指導計画・実践・評価のプロセス
- 第6章 「総合的な学習の時間」の学習原理
- 第7章 「総合的な学習の時間」のテーマ設定と各教科・他領域との関連
- 第8章 「総合的な学習の時間」の年間計画の作成
- 第9章 「総合的な学習の時間」の単元構成の在り方
- 第10章 現代的な諸課題を踏まえた教育内容
- 第11章 「総合的な学習の時間」の展開と地域との連携
- 第12章 アクティブ・ラーニングのねらいと意義
- 第13章 主体的・対話的で深い学びの求めるもの
- 第14章 「総合的な学習の時間」における指導技術

## 第2章 「総合的な学習の時間」の背景と実践の現状把握

### 1 「総合的な学習の時間」の背景

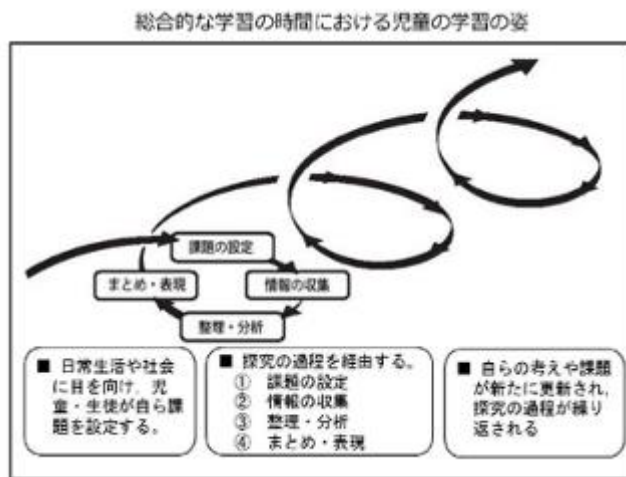
総合的な学習の時間は、平成10年の学習指導要領改訂において、小・中・高等学校の教育課程に新たに創設された時間である。各学校が地域や学校、児童生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習など創意工夫を生かした教育活動を行うこととした。

平成20年の改訂では、思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすとして、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とともに、探究的な学習や協同的な学習とすることが明らかにされた。

また、各学校で育てようとする資質や能力及び態度を設定する際の視点を例示したり、各学校で設定する内容につながる学習活動の例示を各学校種に応じて見直したりした。

とりわけ、探究的な学習を実現するために、「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究の過程を明示し、①日常生活や社会に目を向けたときに湧き上がってくる疑問や

関心に基づいて、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④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、さらなる問題の解決



を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していくことが明らかにされた。

### (1) 「総合的な学習の時間」の歴史

ここでは、「『総合的な学習の時間』の歴史および教課審における審議過程」(竹本, 2002)を基に、「総合的な学習の時間」誕生の歴史について、振り返ってみたい。

教科を超えた「横断的・総合的な学習」は、日本の教育の歴史のなかで決して目新しいものではない。水越敏行氏は、日本のカリキュラムはほぼ30～40年おきに教科中心カリキュラムと子ども中心カリキュラムの間をらせん状にたどっているという。

#### ◇ 大正自由教育の時代(1920～35年ころ)

新教育運動が展開され、日本でも付属小学校や私立学校で生活中心のカリキュラムが実践された。その伝統は今でも玉川学園、自由学園などに残っている。

#### ◇ 皇国教育のころ(1935～45年ころ)

教科の統合性は進展したものの全体としてみれば、修身、国語、国史などの教科主義が中心となった。

#### ◇ 連合国の占領下で教育の民主化(生活単元学習・問題解決学習)(1945～57年ころ)

教育の民主化が進み、その核として問題解決学習を中心とする経験主義の学習が全国の学校を風靡した。生活単元学習は、その後「低学力を招く」と批判されるが、その具体的な実践は「総合的な学習」ときわめてよく似ている。「生活単元学習」は今日まで養護学校などで広く行われてきた。そこで養護学校の教員の間では「総合的な学習の時間では要するに生活単元学習をすればよいのだろう。」という意見があり、二つの違いを説明する立場の人は大変困っているようだ。

#### ◇ 技術立国を目指した教科中心のカリキュラム(系統学習)(1958～2001年)

経験主義的学習による低学力化が懸念され、系統的な学習の必要性が強調された。「教育の現代化」が合い言葉になり、物理においては「PSSC」、化学においては「CHEMS」といったアメリカの最先端の教育方法が導入された。その結果「詰め込み」「落ちこぼし」といった現象が現れた。子どもが授業に興味関心を全く示さないという深刻な事態も現出した。そこで、「生きる力と学ぶ力の育成」を目指した「総合学習」が日教組や民間教育

団体・教育機関によって提唱された(1974年および1976年)。和光学園では現在に至るまで「総合学習(開発教育)」を実践している。

◇ 「総合的な学習の時間」の導入(2002年～)

「総合的な学習の時間」の導入は第15期中央教育審議会において次のような提言がなされたことによる。

「最近の重要な課題である、環境、開発、人権、情報などはそもそも教科の枠組みに収まりきらず、またその基礎となっている科学の系統から見ても「学際的」であるため、教科中心カリキュラムからはこのような重要課題が取り残されてしまった。これらの背景により今回の合科・総合学習の提言に至った。」

■ 「総合的な学習の時間」の審議過程

こうして導入された「総合的な学習の時間」だが、中教審答申を受け継いで始まったはずの教育課程審議会において、中教審答申にはなかった「児童生徒の興味関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題など」という必ずしも「総合的」とはいえない項目が付加された。そして、「総合的な学習の時間」導入の目的であった「横断的・総合的な学習」はそれらと並列される具体例の一つという扱いになった。

「総合的な学習の時間」はいつのまにか変質し、中教審答申とはかけ離れたものになってしまった。私は別に中教審答申を是とするわけではないが、導入の目的・理念が曖昧なものになってしまっているように感じる。そこで、いつ、どこでこうなってしまったのか、その審議過程を追ってみたい。幸い、教育課程審議会の議論の過程はインターネット上に公開されている。また、そういった観点で書かれた論文もホームページで見つけた。そこで、その論文に沿う形でまとめてみた。

◇ 1996年7月19日 中央教育審議会が「総合的学習」を提唱(抜粋)

[生きる力]が全人的な力であるということを踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる。

今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっていると言える。

このため、上記の[2]の視点から各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出



し、一定のまとまった時間(以下、「総合的な学習の時間」と称する。)を設けて、横断的・総合的な指導を行うことを提言したい。(太字は竹本)

◇ 1996年8月27日 中教審答申を受けて教育課程審議会発足

◇ 1997年11月 教育課程 審議会中間まとめ(抜粋)

各学校が地域 や学校の実態等に応じて特色ある教育活動を自由に展開できるような時間を確保することは重要なことである。また、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ということを考えると、教科の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することも大切なことである。このため、「総合的な学習の時間」(仮称)を創設し、小学校、中学校及び高等学校等において、例えば、国際理解・外国語 会話、情報、環境、福祉などについての横断的・総合的な学習などを学校の創意工夫を生かして実施することとする。

「総合的な学習の時間」(仮称)のねらいについては、各学校の創意工夫の下で行われる横断的・総合的な学習を通じて、自ら課題を見つけ、よりよく課題を解決する資質や能力の育成を重視し、自らの興味・関心に基づき、ゆとりをもって課題解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度の育成を図ることとする。

また、知識内容を教え込むのではなく、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方の習得を重視し、主体的な習を推進するとともに、各教科、道徳、特別活動それぞれで身に付けられる知識や技能を児童生徒の中で総合化することをねらいとする。(太字は竹本)

◇ 1998年7月29日 教育課程 審議会 答申(抜粋)

(ア)「総合的な学習の時間」のねらいは、各学校の創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などを通じて、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることである。(後略)

(ウ)「総合的な学習の時間」の学習活動は、(ア)に示すねらいを踏まえ、地域や学校の実態に応じ、各学校が創意工夫を十分発揮して展開するものであり、具体的な学習活動としては、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、適宜学習課題や活動を設定して展開するようにすることが考えられる。その際、自然体験やボランティアなどの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体

験的な学習，問題解決的な学習が積極的に展開されることが望まれる。(太字は竹本)

第15期中教審答申および教育課程審議会中間まとめまでは、「総合的な学習の時間」＝「横断的・総合的な学習」であったのが，1998年7月の教育課程審議会答申では、「横断的・総合的な学習」「児童生徒の興味関心に基づく課題」「地域や学校特色に応じた課題」などが併記され、「総合的な学習の時間」の基調であった「横断的・総合的な学習」は「具体的な学習活動」の一例にすぎなくなった。「中間まとめ」と「答申」では、使われている言葉は共通しているが、中身は全く異なったものになっている。

これは初等教育課程分科審議会に「総合的な学習は子どもの興味・関心に基づく学習であり、横断的・総合的というのは手段にすぎない。」と主張する委員がいたことによるという。生徒の興味・関心はもちろん大切だが、それは総合的な学習に限ったことではない。従って「総合的な学習」＝「児童生徒の興味関心に基づく学習」とすることには初等教育課程分科会においても反論があったし、高等学校教育課程分科審議会や中等学校教育課程分科審議会でも主流になることは全くなかった。

しかし、1998年の1月末以降5月中旬までの期間のどこかの時点で、各分科審議会等からの代表らで構成された「総合的な学習の時間等特別委員会」において、おそらく初等教育課程分科審議会から派遣された委員のイニシアチブによって、3つの例を並置する「総合的な学習」の性格規定が提案され、議論の結果これが採用されたのだと思われる。(この部分は情報公開されていないので詳しい経過はわからない。)

引用文献：佐藤 年明 『「総合的な学習」の「総合」概念』

[http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/sougou/99gakkai\\_concept.html](http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/sougou/99gakkai_concept.html)

#### ■ おわりに

両論併記・妥協の産物的な「総合的な学習の時間」はこうして誕生した。波巖氏(筑波大学付属小学校)は「横断的・総合的な学習自体も、子どもの興味・関心や地域・学校の特徴に応じた課題と同じように、選んで学べる総合的な学習の一つとなったということである。」と述べ、「幅が広がった。」として歓迎している。果たしてそれでよいのだろうか。

以上のように、総合的な学習の創設に関わって、審議会の検討の段階において、「横断的・総合的な学習自体も、子どもの興味・関心や地域・学校

の特色に応じた課題と同じように、選んで学べる総合的な学習の一つとなった」のであるが、誕生直後は、「活動あって学びなし」とも言われ、平成15年の一部改訂で各教科等の知識や技能等を相互に関連づけ、一層の充実が追加され、さらに今回の改訂によって、知識・技能の習得も明記された。

総合的な学習の時間の改訂の経緯については、以下の通りである。

### 総合的な学習の時間設置の経緯

＊昭和51年以来的の研究開発学校等において実践研究。

○平成8年7月：中央教育審議会「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)  
 ○平成10年7月：教育課程審議会答申

**－総合的な学習の時間の創設の提言－**

- ・各学校が**創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開できるような時間を確保**
- ・**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を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保**

○平成10年12月：小中学校学習指導要領告示(12年4月より実施可、14年4月より全面実施)  
 平成11年3月：高等学校学習指導要領告示(12年4月より実施可、15年4月年次進行で実施)

**総合的な学習の時間の創設**

○平成15年12月：学習指導要領の一部改正(公布日施行、高校は15年4月入学生から適用)

**総合的な学習の時間の一層の充実**

- ・各教科等の知識や技能等を相互に関連付けること
- ・各学校における目標・内容の設定と全体計画の作成
- ・教師による適切な指導や教育資源の活用 など

○平成20年1月：中央教育審議会答申

- ・総合的な学習の時間の必要性と重要性の再確認。
- 位置付けの明確や、横断的・総合的な学習や探究的な学習の明確化が提言

○平成20年3月：小中学校学習指導要領告示(平成21年4月～先行実施)  
 平成21年3月：高等学校学習指導要領告示(平成22年4月～先行実施)

【平成28年3月24日教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料7より】

## 2 「総合的な学習の時間」の実践の現状把握

### (1) これまでの成果や国際的な評価

小・中学校における、全国学力・学習状況調査の結果からは、総合的な学習の時間で、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる児童生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあることが明らかになった。また、総合的な学習の時間において、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動

に取り組んでいる生徒の割合が増えていることも明らかになった。

また、例えば、日本生活科・総合的学習教育学会の調査では、探究的で協同的な総合的な学習の時間を経験した中学校・高等学校の生徒は、自らの将来展望をしっかりと描き、他者の異なる考え方を受け入れ、課題解決に向けて協同しようとする態度が身に付いてきていることが明らかになった。小学校においては、思考力、情報活用能力、協同的な問題解決能力、地域社会へ貢献しようとする意識、新しい社会的課題へ挑戦しようとする意欲などが育成されるという成果が報告されている。

**総合的な学習の時間の教育効果に関する研究例**  
(日本生活科・総合的学習教育学会調査結果①(小学校))

■ **調査目的** 総合的な学習の時間による学習を通して育った児童の学力を全国的な調査によって把握し、分析することで、その教育的効果を明らかにする。

■ **調査時期** 平成26年2月～3月

■ **調査対象と回答数** 学校数38校、児童数2571名、教員数96名

全国5地域(東北、関東、中部、中国、九州の5市)の学校から、総合的な学習の時間の「先進校」「一般校」をそれぞれ3校程度抽出し、その5年生と担当学年の教員を対象とした。上記とは別に、総合的な学習の時間の趣旨に沿った実践を長年実施し、全国的に高い評価を得ている学校を「トップ校」として12校抽出し、その5年生と担当学年の教員を対象とした。

■ **調査結果** 総合的な学習の時間の「トップ校」、「先進校」、「一般校」の間で有意に差違が認められた能力は以下の能力であり、それは、探究的・協同的な学習活動など総合的な学習の時間の趣旨に沿った学習活動を展開することによって形成されることが明らかになった。

ア) 質の高い思考力、情報活用能力(数問5など)  
 イ) 協同的な問題解決能力(数問13など)  
 ウ) 地域社会へ貢献しようとする意識(数問29など)  
 エ) 新しい社会的課題へ挑戦しようとする意欲(数問42など)

また、トップ校の調査からは、学力・学習状況調査の結果についても、総合的な学習の時間の充実とともに向上してきたことが認められた。

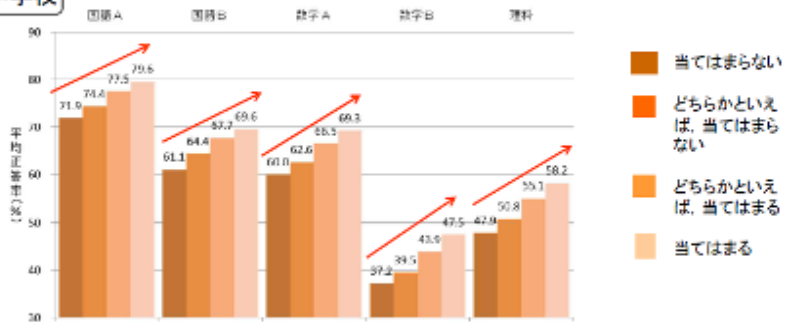
【平成28年3月24日教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料7より】

「課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」の探究の過程を意識した総合的な学習の時間が行われてきていること、探究の過程に積極的に取り組む子どもほど各教科における期待する思考力などの学力が高い傾向があることも明らかになってきている。

## 全国学力・学習状況調査の結果から①

生徒質問紙：『総合的な学習の時間』では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか？

中学校



総合的な学習の時間において、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる生徒ほど各教科の正答率が高い。

※小学校においても同様の結果。

22  
平成27年度全国学力・学習状況調査より

【平成28年3月24日教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料7より】

## 総合的な学習の時間に関する認識

- 総合的な学習の時間を削減すべきと考える保護者の数は5年間で半減。半数以上の保護者は、総合的な学習の時間を削減すべきでないと考えている。
- 「受験に役立つ学力」を教育に期待する保護者よりも、「主体的に行動する力」「課題を発見する力」「物事を多面的に考える力」に期待する保護者の割合が高い。

### ■学校教育に対する保護者の意識調査

(朝日新聞・ベネッセ教育研究開発センター、2013.3.28)

Q「総合的な学習の時間の削減」(平成20年調査→平成24年調査)

・「削減に賛成」「どちらかといえば賛成」: 48.0% → 23.8%

・「削減に反対」「どちらかといえば反対」: 36.8% → 51.8%

Q「どのような学力を期待するか」

・課題を発見する力: 86.2%

・論理的に考える力: 84.1%

・物事を多面的に考える力: 87.9%

・主体的に行動する力: 88.8%

・受験に役立つ学力: 67.4%

【平成28年3月24日教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料7より】

こうした国内の成果や評価はもちろん、総合的な学習の時間の役割は、

PISA における好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとして、OECD をはじめ国際的にも高く評価されているところである。

このことは、PISA2012 調査報告書で、「日本は PISA2012 調査において全ての教科でトップかトップに近い成績を収めているが、問題解決についても例外ではない。この問題解決のスキルの育成は、教科と総合的な学習の両方において、クロスカリキュラムによる生徒主体の活動に生徒が参加することによって行われているものである。カリキュラムと授業をより子どもの関心を引く学習に変えようとする日本の継続的な取組は、PISA の良い成績を生み出しただけでなく、2003 年から 2012 年にかけての生徒の学校への帰属意識や学習の姿勢の顕著な改善という結果を生み出している。」と述べられており、OECD 教育局長アンドレアス・シュライヒャー氏も、「中等教育資料」平成 26 年 5 月号において、「日本では、従来から総合学習が行われています。日本の全国学力・学習状況調査によれば、総合学習が子どもたちの意欲関心の向上に役立っているなど総合学習の様々な成果がみられたと聞いています。このような子どもの自主的な活動に着目した学習の今後の発展を楽しみにしています。」と述べている。このように学力の回復は総合学習の貢献が大きいと評価されている。

## (2) 今後の課題

総合的な学習の時間について、これまでの成果を踏まえつつ、未だ十分でないと考えられることや、更なる充実が期待されることとして、以下の様な課題が挙げられている。

一つ目は、総合的な学習の時間で育成を目指す資質・能力についての視点である。次期学習指導要領改訂に向けては、それぞれの教科等を学ぶことによってどういった力が身に付き、それが教育課程全体の中でどのような意義を持つのかを整理し、教育課程全体の構造を明らかにしていくこととされている中で、これまで以上に総合的な学習の時間と各教科等の相互の関わりを



意識しながら、学校全体で育成を目指す資質・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が求められている。

二つ目は、探究の過程に関する視点である。総合的な学習の時間の実施の状況において、探究の過程を意識することは広まってきているが、探究の過程の中でも「整理・分析」「まとめ・表現」に対する取り組みが十分ではないという課題も見られる。協働的(協同的)な学習を進める中で、集団としての学習成果に着目するのではなく、探究の過程を通した一人一人の資質・能力の向上ということをより一層意識した指導の充実が求められる。

三つ目は、小学校とは直接関係はないが、高等学校における総合的な学習の時間のさらなる充実という視点である。総合的な学習の時間の本来の趣旨を実現できていない学習活動を行っている学校があるという指摘もあり、小・中学校における取組の成果の上に、高等学校にふさわしい実践が十分展開されているとは言えない状況にある。

### 第3章 「総合的な学習の時間」のねらいと意義

本章では、「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編(以下、解説)」を中心に、その内容について解説する。

#### 1 目標

総合的な学習の時間のねらいや育成を目指す資質・能力を明確にし、その特質と目指すところが何かを端的に示したものが、以下の総合的な学習の時間の目標である。〔解説P8〕

##### 第1 目標

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。

目標の構成については、以下のように大きく分けて二つの要素で構成されている。

柱書は、総合的な学習の時間に固有な見方・考え方を働かせて、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・能力を育成するという、総合的な学習の時間の特質を踏まえた学習過程の在り方を示すものである。

そして、柱書に続く目標は、総合的な学習の時間を通して育成することを



目指す資質・能力として、他教科等と同様に、(1)では「知識及び技能」を、(2)では「思考力、判断力、表現力等」を、(3)では「学びに向かう力、人間性等」を示している。

## 2 目標設定の趣旨

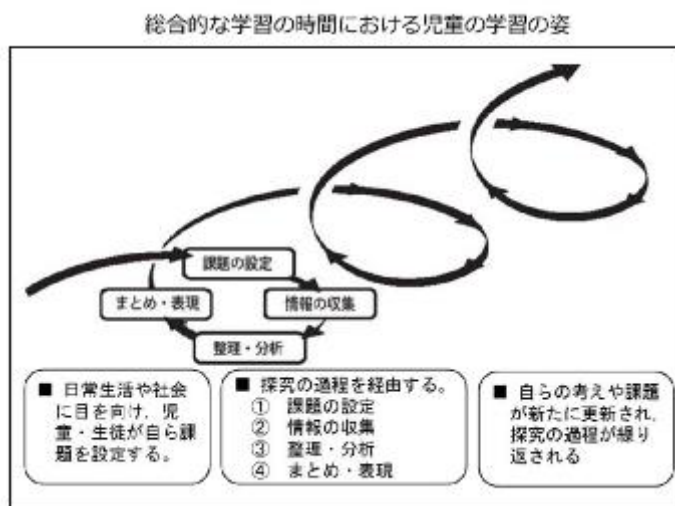
### (1) 探究的な見方・考え方を働かせる

**探究的な見方・考え方を働かせる**ということを目標の冒頭に置いたのは、探究的な学習の重要性に鑑み、探究的な学習の過程を総合的な学習の時間の本質と捉え、中心に据えることを意味している。

総合的な学習の時間における学習では、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく。これを探究的な学習と呼び、平成20年の「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、「探究的な学習における児童の学習の姿」として、下図のような一連の学習過程を示した。

児童は、①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、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④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、更なる問題の解決を始めると

いった学習活動を発展的に繰り返していく。要するに探究的な学習とは、物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営みのことである。



この探究のプロセスを支えるのが探究的な見方・考え方である。探究的な見方・考え方には、二つの要素が含まれる。

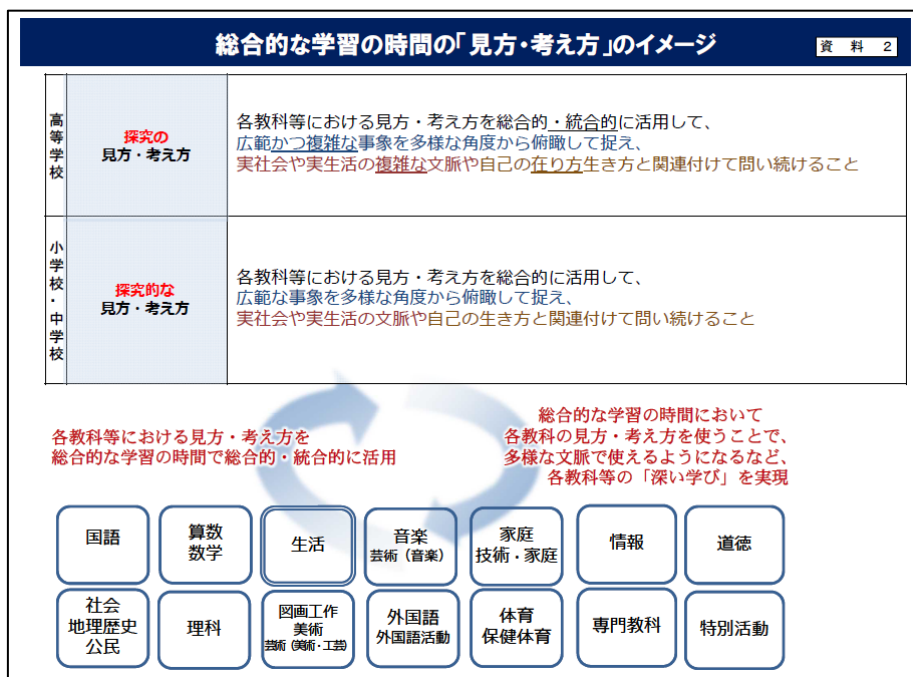
一つは、各教科等における見方・考え方を総合的に働かせるということである。各教科等の学習においては、その教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、教科等の目標に示す資質・能力の育成を目指すものであるが、総合的な学習の時間における学習では、各教科等の特質に応じた見方・考え方を、探究的な学習の過程において、適宜必要に応じて総合的に活用される。

二つは、総合的な学習の時間に固有な見方・考え方を働かせることである。それは、特定の教科等の視点だけで捉えきれない広範な事象を、多様な角度から俯瞰して捉えることであり、また、課題の探究を通して自己の生き方を問い続けるという、総合的な学習の時間に特有の物事を捉える視点や考え方である。

探究課題は、一つの決まった正しい答えがあるわけではなく、様々な教科等で学んだ見方・考え方を総合的に活用しながら、様々な角度から捉え、考えることができるものであることが求められる。そして、課題の解決により、また新たな課題を見付けるということを繰り返していく中で、自分の生き方も問い続けていくことになる。

このように、各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究し、自己の生き方を問い続けるという総合的な学習の時間の特質に応じた見方・考え方を、探究的な見方・考え方と呼ぶ。それは総合的な学習の時間の中で、児童が探究的な見方・考え方を働かせながら横断的・総合的な学習に取り組むことにより、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することにつながるのである。そして、学校教育のみならず、大人になった後に、実社会・実生活の中でも重要な役割を果たしていくのである。

総合的な学習の時間の「見方・考え方」のイメージは、下図の通りである。



【平成 28 年 08 月 26 日生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ  
(総合的な学習の時間)より】

## (2)横断的・総合的な学習を行う

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。言い換えれば、この時間に行われる学習では、教科等の枠を超えて探究する価値のある課題について、各教科等で身に付けた資質・能力を活用・発揮しながら解決に向けて取り組んでいくことでもある。

総合的な学習の時間では、各学校が目標を実現するにふさわしい探究課題を設定することになる。それは、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する課題、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が考えられる。具体的には、「身近な自然環境とそこで起きている環境問題」、「地域の伝統や文化とその継承に力

を注ぐ人々」，「実社会で働く人々の姿と自己の将来」などを探究課題とすることが考えられる。

こうした探究課題は，特定の教科等の枠組みの中だけで完結するものではない。実社会・実生活の中から見いだされた探究課題に教科等の枠組みを当てはめるのは困難であり，探究課題の解決においては，各教科等の資質・能力が繰り返し，何度となく活用・発揮されることが容易に想像できる。

### (3)よりよく課題を解決し，自己の生き方を考えていく

よりよく課題を解決するとは，解決の道筋がすぐには明らかにならない課題や，唯一の正解が存在しない課題などについても，自らの知識や技能等を総合的に働かせて，目前の具体的な課題を粘り強く対処し解決しようとすることである。身近な社会や人々，自然に直接関わる学習活動の中で，課題を解決する力を育てていくことが必要になる。こうしたよりよく課題を解決する資質・能力は，試行錯誤しながらも新しい未知の課題に対応することが求められる時代において，欠かすことのできない資質・能力である。

自己の生き方を考えることは，次の三つで考えることができる。

一つは，人や社会，自然との関わりにおいて，自らの生活や行動について考えていくことである。社会や自然の一員として，何をすべきか，どのようにすべきかなどを考えることである。また，これは低学年における生活科の学習の特質からつながってくる部分でもある。

二つは，自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えていくことである。取り組んだ学習活動を通して，自分の考えや意見を深めることであり，また，学習の有用感を味わうなどして学ぶことの意味を自覚することである。

そして，これら二つを生かしながら，学んだことを現在及び将来の自己の生き方につなげて考えることが三つ目である。学習の成果から達成感や自信をもち，自分のよさや可能性に気付き，自分の人生や将来について考えていくことである。

総合的な学習の時間においては，こうした形で自己の生き方を考えること

が大切である。その際、具体的な活動や事象との関わりを拠り所とし、また身に付けた資質・能力を用いて、よりよく課題を解決する中で多様な視点から考えることが大切である。また、その考えを深める中で、更に考えるべきことが見いだされるなど、常に自己との関係で見つめ、振り返り、問い続けていこうとすることが重要である。

### 3 総合的な学習の時間で育成することを目指す資質・能力

総合的な学習の時間で育成することを目指す資質・能力については、他教科等と同様に、総則に示された「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」という三つの柱から明示された。

#### (1) 総合的な学習の時間において育成を目指す「知識及び技能」

総合的な学習の時間において育成を目指す「知識及び技能」とは、「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。」ことであり、以下のように整理できる。〔解説P 13-14〕

ア 「知識」とは、教科書や資料集に整然と整理されているものを取り込んで獲得するものではなく、探究の過程を通して、自分自身で取捨・選択し、整理し、既にもっている知識や体験と結び付けながら、構造化され、身に付けていくものである。

こうした過程を経ることにより、獲得された知識は、実社会・実生活における様々な課題の解決に活用可能な生きて働く知識、すなわち概念が形成される。また、各教科等で習得した概念を実生活の課題解決に活用することを通して、それらが統合され、より一般化されることにより、汎用的に活用できる概念を形成することができる。

イ 「技能」とは、「知識」と同様に各教科等の学習を通して、事前にある程度は習得されていることを前提として行われつつ、探究を進める中でより高度な技能が求められるようになる。必要感の中で、注意深く体験を積んで、徐々に自らの力でできるようになり身体化されていく。技能と技能が関連付けられて構造化され、統合的に活用されるものである。

探究的な学習のよさを理解するということは、探究的な学習はよいものだ

というようなことを児童が観念的に説明できるようになることを目指すものではない。

総合的な学習の時間だけではなく、様々な場面で児童自らが探究的に学習を進めるようになることが、そのよさを理解した証となる。そのためには、この時間で行う探究的な学習が、学習全般や生活と深く関わっていることや学びという営みの本質であることへの気付きを大事にすることが欠かせない。

## (2) 総合的な学習の時間において育成を目指す「思考力、判断力、表現力等」

総合的な学習の時間において育成を目指す「思考力、判断力、表現力等」とは、「実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現するという、探究的な学習の過程において発揮される力」を示しており、以下のように整理できる。〔解説 P14-15〕

身に付けた「知識及び技能」の中から、当面する課題の解決に必要なものを選択し、状況に応じて適用したり、複数の「知識及び技能」を組み合わせたりして、適切に活用できるようになっていくこと。この「思考力、判断力、表現力等」は、「知識及び技能」とは別に存在していたり、「知識及び技能」を抜きにして育成したりできるものではない。いかなる課題や状況に対しても、「知識及び技能」が自在に駆使できるものとなるよう指導を工夫することこそが「思考力、判断力、表現力等」の育成につながる。

この資質・能力については、これまで各学校で設定する資質・能力・態度の視点として「学習方法に関すること」について育成すべきとしていたことに対応している。なお、それぞれの過程で育成される資質・能力については、課題の設定については複雑さや精緻さ、情報の収集については妥当性や多様性、整理・分析については多面性や信頼性、まとめ・表現については論理性や深さなどの方向性で質を高めることができるよう、学校種や学年段階に応じた設定をしていくことなども考えられる。

## (3) 総合的な学習の時間において育成を目指す「学びに向かう力、人間性等」

総合的な学習の時間において育成を目指す「**学びに向かう力、人間性等**」とは、「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」であり、以下のよう  
に整理できる。〔解説P16-17〕

ア よりよく課題を解決し、自分の生き方を考えるための資質・能力である。こうした資質・能力を育むためには、自ら問いを見だし、課題を立て、よりよい解決に向けて取り組むことが重要である。他方、複雑な現代社会においては、いかなる問題についても、一人だけの力で何かを成し遂げることは困難であることから、他者と協働的に取り組み、異なる意見を生かして新たな知を創造しようとする態度が欠かせない。

イ よりよい生活や社会の創造に向けて、自他を尊重すること、自ら取り組んだり異なる他者と力を合わせたりすること、社会に寄与し貢献することなどの適正かつ好ましい態度として「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」を活用・発揮しようとすることから、これら育成を目指す資質・能力の三つの柱は、個別に育成されるものではなく、探究的な学習において、よりよい課題の解決に取り組む中で、相互に関わり合いながら高められていくものとして捉えておく必要がある。

総合的な学習の時間において育成を目指す資質・能力の整理			
国が定める目標及び各学校の教育目標に基づき各学校において設定			
	知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等
高等学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 課題について横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する知識(及び概念)</li> <li>○ 課題について横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する技能</li> <li>○ 探究することの意義や価値の理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 探究することを通して身に付ける課題を見いだし解決する力               <ul style="list-style-type: none"> <li>・課題設定</li> <li>・情報収集</li> <li>・整理・分析</li> <li>・まとめ・表現 など</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 主体的に探究することの経験の蓄積を信念や自信、自己肯定感につなげ、さらに高次の課題に取り組みようとする態度を育てる。</li> <li>○ 協同的(協働的)に探究することの経験の蓄積を自己有用感や社会貢献の意識へとつなげ、よりよい社会の実現に努めようとする態度を育てる。 など</li> </ul>
中学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 課題について横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する知識(及び概念)</li> <li>○ 課題について横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する技能</li> <li>○ 探究的な学習のよさの理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 探究的な学習を通して身に付ける課題を見いだし解決する力               <ul style="list-style-type: none"> <li>・課題設定</li> <li>・情報収集</li> <li>・整理・分析</li> <li>・まとめ・表現 など</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 主体的な探究活動の経験を自己の成長と結び付け、次の課題へ積極的に取り組みようとする態度を育てる。</li> <li>○ 協同的(協働的)な探究活動の経験を社会の形成者としての自覚へとつなげ、積極的に社会参画しようとする態度を育てる。 など</li> </ul>
小学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 課題について横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する知識(及び概念)</li> <li>○ 課題について横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する技能</li> <li>○ 探究的な学習のよさの理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 探究的な学習を通して身に付ける課題を見いだし解決する力               <ul style="list-style-type: none"> <li>・課題設定</li> <li>・情報収集</li> <li>・整理・分析</li> <li>・まとめ・表現 など</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 主体的な探究活動の経験を自信につなげ、次の課題へ進んで取り組みようとする態度を育てる。</li> <li>○ 協同的(協働的)な探究活動の経験を実社会・実生活への興味・関心へとつなげ、進んで地域の活動に参加しようとする態度を育てる。など</li> </ul>
教育課程全体における「主体的・対話的で深い学び」に向けた学習活動を支える			

【平成 28 年 08 月 26 日生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ  
(総合的な学習の時間)より】

資質・能力の三つの柱に示す総合的な学習の時間で育成を目指す「学びに向かう力・人間性等」は、三つの視点の中でも「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」として育成すべきとしていたものと対応している。「自分自身に関すること」としては、主体性や自己理解、内面化して自信をつかむことなどの心情や態度が、「他者や社会とのかかわりに関すること」としては、協同性、他者理解、社会参画・社会貢献などの心情や態度が考えられる。それぞれについては、誠実さ・自分らしさ、責任・自信や、積極性、協調・開放・自我関与などの方向性で質を高めることができるよう、学校種や学年段階に応じた設定をしていくことなども考えられる。



高等学校の総合的な学習の時間を、より探究的な時間となるよう位置づける

- ・ 探究する能力を育むための総仕上げとしての在り方を明確化し、名称も見直す（例えば「総合的な探究の時間」とする等）
- ・ 特定分野を前提とせず、実社会・実生活から自ら見出した課題を探究することを通じて、より自分のキャリア形成の方向性を考える生徒が主体的に探究していくことを期ける教材等の作成も検討

< 探究的な見方・考え方 > 「各教科等における見方・考え方を総合的・統合的に活用して、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思い繋げること」

【高等学校】

◆学習指導要領で示す目標（イメージ）

探究的な見方・考え方を働かせ、よりよく課題を解決し、自己の在り方生き方を考えることを通して、次のとおり資質・能力を育成することを旨とする。

- 課題（学習対象）に関する概念的知識を獲得し、課題の解決に必要な知識や技能を身に付け、探究の意義や価値を理解するようになる
- 実社会や実生活の中から問いを見出し、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現する力を育成する
- 主体的・協同的（協働的）に課題を探究し、互いのよさを生かしながら、新たな価値の創造やよりよい社会の実現に努めようとする態度を育てる

◆各学校が設定する目標：上記を踏まえ各学校が目標を設定し、その目標を踏まえた内容を定める。

→各学校の教育目標に直接つながり、その高校のミッションを体现するものとなるようにする

【中学校】

◆学習指導要領で示す目標（イメージ）

探究的な見方・考え方を働かせ、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えることを通して、次のとおり資質・能力を育成することを旨とする。

- 課題（学習対象）に関する概念的知識を獲得し、課題の解決に必要な知識や技能を身に付け、探究的な学習のよさを理解するようになる
- 実社会や実生活の中から問いを見出し、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現する力を育成する
- 主体的・協同的（協働的）・探究的な学習に取り組み、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画する態度を育てる

◆各学校が設定する目標：上記を踏まえて、各学校が目標を設定し、その目標を踏まえた内容を定める。

< 探究的な見方・考え方 > 「各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、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思い繋げること」

【小学校】

◆学習指導要領で示す目標（イメージ）

探究的な見方・考え方を働かせ、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えることを通して、次のとおり資質・能力を育成することを旨とする。

- 課題（学習対象）に関する概念的知識を獲得し、課題の解決に必要な知識や技能を身に付け、探究的な学習のよさを理解するようになる
- 実社会や実生活の中から問いを見出し、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現する力を育成する
- 主体的・協同的（協働的）・探究的な学習に取り組み、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画する態度を育てる

◆各学校が設定する目標：上記を踏まえて、各学校が目標を設定し、その目標を踏まえた内容を定める。

各教科等の見方・考え方を、総合的・統合的に活用

各教科等

各教科等の見方・考え方が、様々な文脈で使われるようになるなどして、各教科等の「深い学び」を実現

【平成 28 年 08 月 26 日生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ

（総合的な学習の時間）より】

## 第4章「総合的な学習の時間」の教育課程への位置付け

### 1 教育課程全体における総合的な学習の時間の役割とカリキュラム・マネジメント

各学校において定める目標については、各学校における教育目標を踏まえ、総合的な学習の時間を通して育成を目指す資質・能力を示す必要がある。

各学校における教育目標を踏まえとは、各学校において定める総合的な学習の時間の目標が、この時間の円滑で効果的な実施のみならず、各学校において編成する教育課程全体の円滑で効果的な実施に資するものとなるよう配慮するということである。

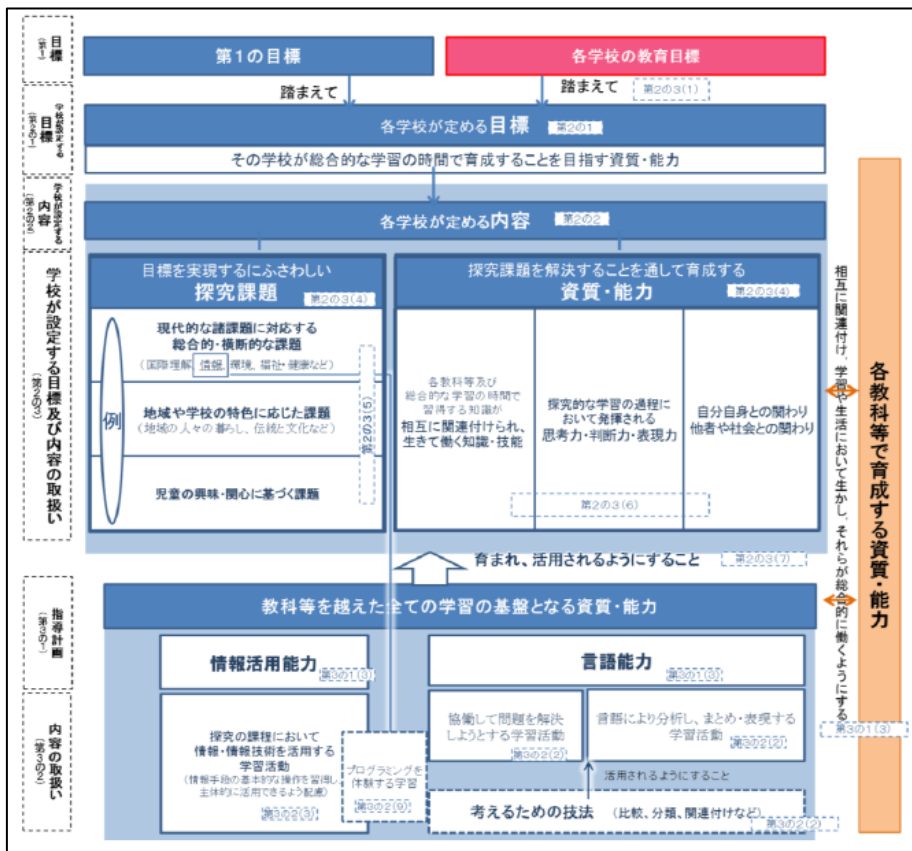
第1章総則の第2の1において、教育課程の編成に当たって、学校教育全体や各教科等における指導を通して育成を目指す資質・能力を踏まえつつ、各学校の教育目標を明確にすることが定められた。あわせて、各学校の教育目標を設定するに当たっては、「第5章総合的な学習の時間の第2の1に基づき定められる目標との関連を図るものとする。」とされた。各学校における教育目標には、地域や学校、児童の実態や特性を踏まえ、主体的・創造的に編成した教育課程によって実現を目指す児童の姿等が描かれることになる。各学校における教育目標を踏まえ、総合的な学習の時間の目標を設定することによって、総合的な学習の時間が、各学校の教育課程の編成において、特に教科等横断的なカリキュラム・マネジメントという視点から、極めて重要な役割を担うことが今まで以上に鮮明となった。

学校教育目標は、教育課程全体を通して実現していくものである。その意味で、総合的な学習の時間も他教科等と同様、それぞれの特質に応じた役割を果たすことで、学校教育目標の実現に貢献していくことには変わりはない。

その一方で、各学校において定める総合的な学習の時間の目標には、第1の目標を踏まえつつ、各学校が育てたいと願う児童の姿や育成すべき資質・能力などを、各学校の創意工夫に基づき明確に示すことが期待されている。つまり、総合的な学習の時間の目標は、学校の教育目標と直接的につながる

という、他教科等にはない独自の特質を有するということを意味している。このため、各学校の教育目標を教育課程で具体化していくに当たって、総合的な学習の時間が各学校の教育目標を具現化し、そして総合的な学習の時間と各教科等の学習を関連付けることにより、総合的な学習の時間を軸としながら、教育課程全体において、各学校の教育目標が反映されていくことになる。

各学校において定める目標及び内容を設定していく際の総合的な学習の時間の各規定の相互の関係については、解説 [p 18] で下図のように示されている。



各学校は、第1に示された総合的な学習の時間の目標を踏まえて、各学校の総合的な学習の時間の目標や内容を適切に定めて、創意工夫を生かした特

色ある教育活動を展開する必要がある。ここに総合的な学習の時間の大きな特質がある。

## 2 各学校において定める目標及び内容

### (1) 各学校において定める目標

各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定め、その実現を目指さなければならない。この目標は、各学校が総合的な学習の時間での取組を通して、どのような児童を育てたいのか、また、どのような資質・能力を育てようとするのか等を明確にしたものである。

各学校において総合的な学習の時間の目標を定めるに当たり、第1の目標を踏まえるとは、第1の目標の趣旨を適切に盛り込むということである。

具体的には、第1の目標の構成に従って、以下の二つを反映させることが、その要件となる。

- (1) 「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・能力を育成することを目指す」という、目標に示された二つの基本的な考え方を踏まえること。
- (2) 育成を目指す資質・能力については、「育成すべき資質・能力の三つの柱」である「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つのそれぞれについて、第1の目標の趣旨を踏まえること。

上記の二つの要件を適切に反映した上で、これまで各学校が取り組んできた経験を生かして、各目標の要素のいずれかを具体化したり、重点化したり、別の要素を付け加えたりして目標を設定することが考えられる。

各学校において総合的な学習の時間の目標を定めるということには、以下のように、主体的かつ創造的に指導計画を作成し、学習活動を展開するという意味がある。

- ①各学校が創意工夫を生かした探究的な学習や横断的・総合的な学習を実施することが期待されているからである。それには、地域や学校、児童の実態や特性を考慮した目標を、各学校が主体的に判断して定めることが不可欠である。
- ②各学校における教育目標を踏まえ、育成を目指す資質・能力を明確に示すことが望まれているからである。これにより、総合的な学習の時間が各学校のカリキュラム・マネジメントの中核になることが今まで以上に明らかとなった。
- ③学校として教育課程全体の中での総合的な学習の時間の位置付けや他教科等の目標及び内容との違いに留意しつつ、この時間で取り組むにふさわしい内容を定めるためである。

なお、このことについては、小学校学習指導要領 総則編(2017) 第2節 教育課程の編成 1 各学校の教育目標と教育課程の編成(第1章第2の1) 1 各学校の教育目標と教育課程の編成において以下のように述べられている。

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を目指す資質・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努めるものとする。その際、第5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の関連を図るものとする。

また、総合的な学習の時間が充実するために、中学校との接続を視野に入れ、連続的かつ発展的な学習活動が行えるよう目標を設定することも重要である。

以上のように、総合的な学習の時間において、学習指導要領に定められた目標を踏まえて各学校が教科横断的に目標を定めることは、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの鍵となる。各学校が定める目標についても、資質・能力の三つの柱の考え方を踏まえたものとなることが求められている。教科横断的に学ぶ総合的な学習の時間において、各教科等の「見方・考え方」を働かせることによって、「見方・考え方」は多様な文脈で使えるようになるなどして確かなものになり、各教科等の「深い学び」を実現することにもつながるのである。

## (2)各学校において定める内容

今回の改訂において、総合的な学習の時間については、内容の設定に際し、「目標を実現するにふさわしい探究課題」「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」の二つを定める必要があるとされた。

**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、学校として設定した児童が探究的な学習に取り組む課題であり、従来「学習対象」として説明されてきたものに相当する。つまり、**探究課題**とは、探究的に関わりを深める人・もの・ことを示したものである。

一方、**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**とは、各学校において定める目標に記された資質・能力を各探究課題に即して具体的に示したものであり、教師の適切な指導の下、児童が各探究課題の解決に取り組む中で、育成することを目指す資質・能力のことである。

このように、総合的な学習の時間の内容は、探究課題と、探究課題を通して育成することを目指す具体的な資質・能力の二つによって構成される。両者の関係については、目標の実現に向けて、児童が「何について学ぶか」を表したものが探究課題であり、各探究課題との関わりを通して、具体的に「どのようなことができるようになるか」を明らかにしたものが具体的な資質・能力という関係になる。

また、各学校においては、内容を指導計画に適切に位置付けることが求められる。その際、学年間の連続性、発展性や中学校との接続、他教科等の目標及び内容との違いに留意しつつ、他教科等で育成を目指す資質・能力との関連を明らかにして、内容を定めることが重要である。

## (3)各学校において定める目標及び内容の取扱い

各学校において定める目標及び内容の設定に当たっては、「次の事項に配慮するものとする。」と述べられている。

- (1)各学校において定める目標については、各学校における教育目標を踏まえ、総合的な学習の時間を通して育成を目指す資質・能力を示すこと。
- (2)各学校において定める目標及び内容については、他教科等の目標及び内容との違いに留意しつつ、他教科等で育成を目指す資質・能力との関連を重視すること。
- (3)各学校において定める目標及び内容については、日常生活や社会との関わりを重視すること。
- (4)各学校において定める内容については、目標を実現するにふさわしい探究課題、探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力を示すこと。
- (5)目標を実現するにふさわしい探究課題については、学校の実態に応じて、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題、児童の興味・関心に基づく課題などを踏まえて設定すること。
- (6) 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、次の事項に配慮すること。

ア知識及び技能については、他教科等及び総合的な学習の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすること。

イ思考力、判断力、表現力等については、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現などの探究的な学習の過程において発揮され、未知の状況において活用できるものとして身に付けられるようにすること。

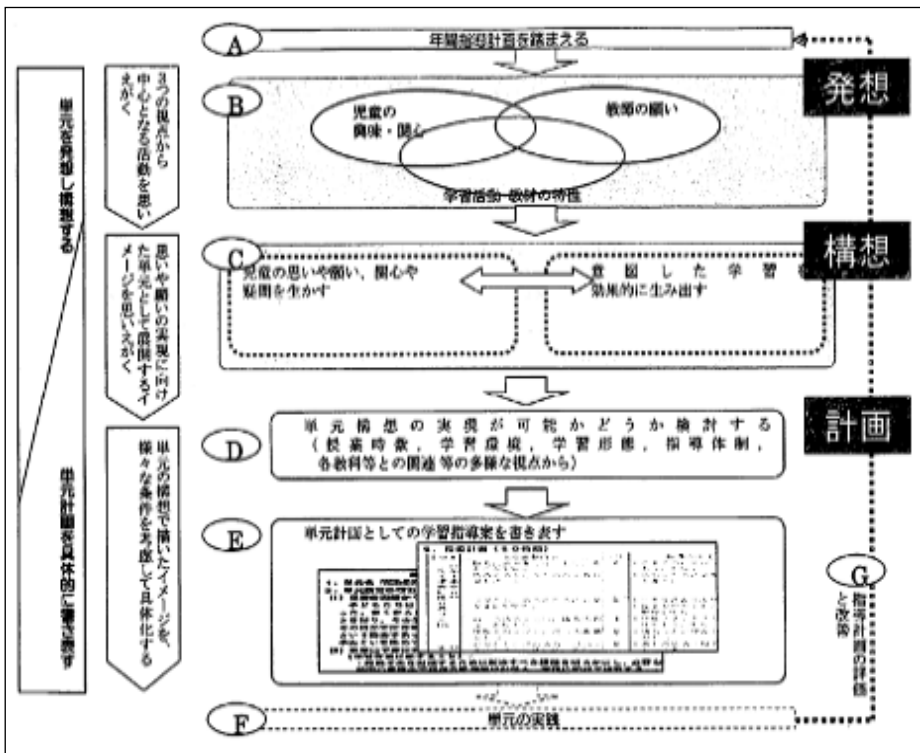
ウ学びに向かう力、人間性等については、自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること。
- (7) 目標を実現するにふさわしい探究課題及び探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力が育まれ、活用されるものとなるよう配慮すること。

## 第5章「総合的な学習の時間」の指導計画・実践・評価の

### プロセス

今回の学習指導要領改訂においてキーワードである「カリキュラム・マネジメント」については、次の三つ側面が大切なポイントとなる。

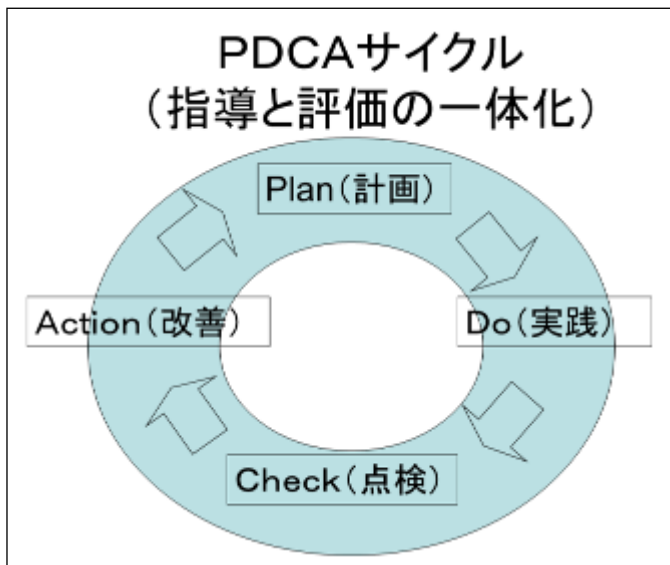
- ①各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと
- ②教育内容の質の向上に向けて、子どもたちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し実施し、評価して改善を図る一連のPDCA サイクルを確立すること。
- ③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること





育成を目指す資質・能力として三つの柱を育成するためには、アクティブ・ラーニングの視点による不断の授業改善とカリキュラム・マネジメントの充実を連動させた学校経営の展開が求められている。

カリキュラム・マネジメントについては、上記の内容の組織的配列、PDCAサイクルの確立、教育資源の有効活用の三つの側面が示された中で、総合的な学習の時間は、「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」の側面において、以下のとおり重要な役割を果たすことが求められる。

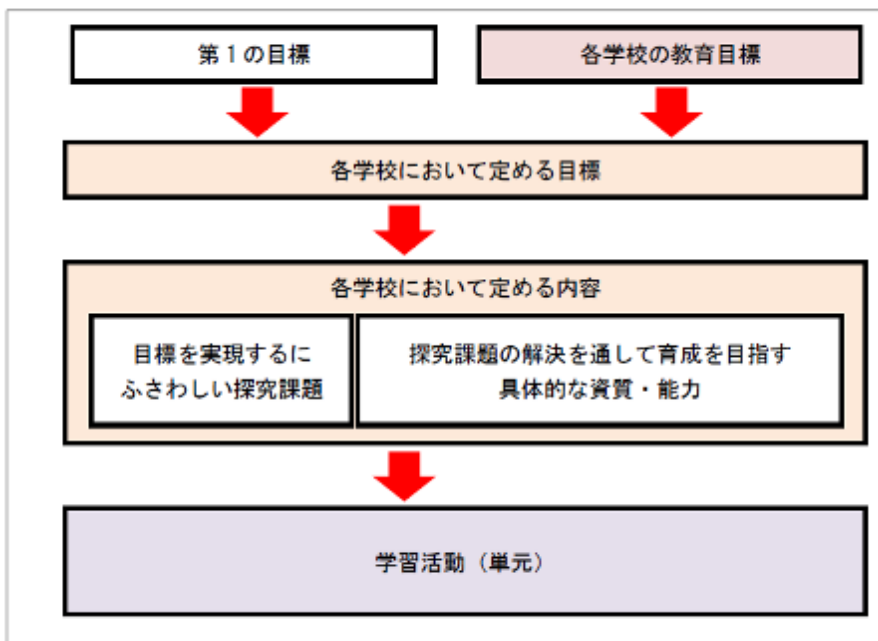
総合的な学習の時間は教科横断的な学びを行う時間である。総合的な学習の時間において、各教科等の「見方・考え方」を活用することによって、「見方・考え方」は多様な文脈で使えるようになるなどして確かになり、各教科等の「深い学び」を実現することにもつながるものと期待できる。幼児教育から小学校低学年における、総合的・体験的な学びから、学年が上がるにつれてより系統的・意図的な学習が中心となっていく中で、各教科等間の学びの連携を図っていく上で、総合的な学習の時間が非常に重要な役割を果たすことになる。

また、カリキュラムにおける「横」のつながりだけでなく、学年間・学校段階間といった「縦」のつながりという点からも総合的な学習の時間が果たすことが期待される役割は大きい。小学校の6年間、中学校・高校のそれぞれ3年間の中で、どのような学習を行い、

資質・能力を養うことを積み上げていくのかという中で、総合的な学習の時間においてどのような学習を行うかということが一つの軸となる。小学校から中学校の9年間や高等学校までを含めた12年間において、地域でどのような資質・能力の育成を目指すのかを考えていく際にも、総合的な学習の時間をどう活かしていくかを考え地域・社会と共有していくことが大きな意義を持つと考えられる。

さらに、総合的な学習の時間の目標は、各学校が育てたいと願う児童生徒の姿や育成すべき資質・能力などを表現したものになることが求められるため、学校の教育目標と直接的につながるという他の教科等にはない特質を有する。このため、学校の教育目標を教育課程で具体化していくに当たって総合的な学習の時間が重要な役割を果たす。

#### 〈目標と内容と学習活動の関係〉



以上のことを踏まえて、総合的な学習の時間において、計画・実践・評価のプロセスを確立していく必要がある。

## 1 指導計画の作成に当たっての配慮事項

指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものと記されている。

- (1) 年間や、単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、児童や学校、地域の実態等に応じて児童が探究的な見方・考え方を働かせ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習を行うなど創意工夫を生かした教育活動の充実を図ること。
- (2) 全体計画及び年間指導計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示すこと。
- (3) 他教科等及び総合的な学習の時間で身に付けた資質・能力を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。その際、言語能力、情報活用能力など全ての学習の基盤となる資質・能力を重視すること。
- (4) 他教科等の目標及び内容との違いに留意しつつ、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえた適切な学習活動を行うこと。
- (5) 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めること。
- (6) 障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。
- (7) 第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、第3章特別の教科道徳の第2に示す内容について、総合的な学習の時間の特質に応じて適切な指導をすること。

今回の改訂による指導計画作成上の配慮事項の変更点は、以下の2点である。〔解説P33-43〕

ア (3) 他教科等及び総合的な学習の時間で身に付けた資質・能力を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。その際、言語能力、情報活用能力など全ての学習の基盤となる資質・能力を重視すること。

イ (6) 障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。

特に、ア(3)に関わって、「言語能力」とは、言語に関わる知識及び技能や態度等を基盤に、「創造的思考とそれを支える論理的思考」、「感性・情緒」、「他者とのコミュニケーション」の三つの側面の力を働かせて、情報を理解したり文章や発話により表現したりする資質・能力のことであり、「情報活用能力」とは、世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉えて把握し、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力のことである。

また、その他の学習の基盤となる資質・能力には、

- (1) 問題解決的な学習を通じて育成される問題発見・解決能力
- (2) 体験活動を通じて育成される体験から学び実践する力、
- (3) 「対話的な学び」を通じて育成される多様な他者と協働する力、
- (4) 見通し振り返る学習を通じて育成される学習を見通し振り返る力等が挙げられる。

## 2 内容の取り扱い

第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものと記されている。

- (1) 第2の各学校において定める目標及び内容に基づき、児童の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと。
- (2) 探究的な学習の過程においては、他者と協働して課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。

- (3) 探究的な学習の過程においては、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の基本的な操作を習得し、情報や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。
- (4) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること。
- (5) 体験活動については、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえ、探究的な学習の過程に適切に位置付けること。
- (6) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ、全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制について工夫を行うこと。
- (7) 学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うこと。
- (8) 国際理解に関する学習を行う際には、探究的な学習に取り組むことを通して、諸外国の生活や文化などを体験したり調査したりするなどの学習活動が行われるようにすること。

これらを踏まえて、計画、実践を行っていくことが大切である。

### 3 総合的な学習の時間の評価について

総合的な学習の時間の評価については、これまで各学校が自ら設定した観点の趣旨を明らかにした上で、それらの観点のうち、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等、児童生徒にどのような資質・能力が身に付いたかを文章で記述することとしている。

観点の設定の仕方については、総合的な学習の時間の目標を踏まえて設定すること、各学校で育成を目指す資質や能力を踏まえて設定すること、各教科の評価の観点との関連を明確にして設定することなどが、例示として示されている。

学習指導要領が定める目標(第1目標)を踏まえて各学校が目標や内容を設定するという総合的な学習の時間の特質から考えると、各学校が観点を設定するという枠組みは維持しつつ、今般の改訂において、全教科等を共通して、評価の観点を三つに整理しようとしている趣旨に鑑みて、各教科の評価との関連を明確にすることがこれまで以上に重要となる。

総合的な学習の時間の評価については、「知識・技能」「思考・判断・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」の三つの柱について、各学校が以下を参考にして観点を設定しその趣旨を明らかにした上で、それらの観点のうち、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等、生徒にどのような資質・能力が身に付いたかを文章で記述することが考えられる。

**【小学校・中学校】**

①知識・技能

探究的な学習の過程を通して、課題(学習対象)に関する概念的知識を獲得し、課題の解決に必要な知識や技能を身に付け、探究的な学習のよさを理解している

②思考・判断・表現

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・表現している

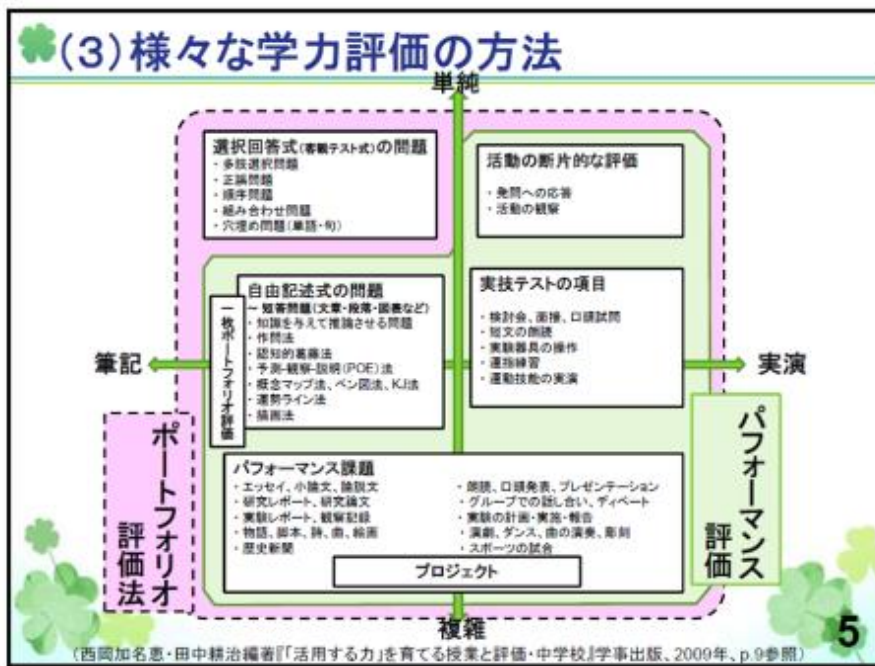
③主体的に学習に取り組む態度

主体的・協同的(協働的)に問題の解決や探究活動に取り組み、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している

具体的な評価については、各学校が設定する評価規準を学習活動における具体的な児童生徒の姿として描き出し、期待する資質・能力が発揮されているかどうかを診断することが考えられる。その際、具体的な児童生徒の姿を見取るに相応しい評価方法や評価場面を位置付けることなどが考えられる。それらの具体的な例として、児童の具体的な姿として評価規準を表記し診断するパフォーマンス評価や、継続的に学習履歴を蓄積し診断するポートフォリオ評価等を行うことも考えられる。このような学習評価の方法については、

下図のように様々ある。

総合的な学習の時間では、児童生徒に個人として育まれるよい点や進歩の状況などを積極的に評価することや、それを通して児童生徒自身も自分のよい点や進歩の状況に気付くようにすることも大切である。グループとしての学習成果に着目するのではなく、一人一人の学びや成長の様子を捉える必要がある。そうした評価を行うためには、一人一人が学習を振り返る機会を適切に設けることが重要である。



総合的な学習の時間における児童の具体的な学習状況の評価の方法については、解説では、信頼される評価の方法であること、多面的な評価の方法であること、学習状況の過程を評価する方法であること、の三つが重要であると述べられている。

第1に、信頼される評価とするためには、教師の適切な判断に基づいた評価が必要であり、著しく異なったり偏ったりすることなく、およそどの教師も同じように判断できる評価が求められる。

第2に、児童の成長を多面的に捉えるために、多様な評価方法や評価者による評価を適切に組み合わせることが重要である。多様な評価の方法としては、例えば次のようなものが考えられる。いずれの方法も、児童が総合的な学習の時間を通して資質・能力を育てることができているかどうかを見ることが目的である。成果物の出来映えをそのまま総合的な学習の時間の評価とすることは適切ではなく、その成果物から、児童がどのように探究の過程を通して学んだかを見取ることが大事である。

- ・発表やプレゼンテーションなどの表現による評価
- ・話し合い、学習や活動の状況などの観察による評価
- ・レポート、ワークシート、ノート、絵などの制作物による評価
- ・学習活動の過程や成果などの記録や作品を計画的に集積したポートフォリオを活用した教科
- ・評価カードや学習記録などによる児童の自己評価や相互評価
- ・教師や地域の人々等による他者評価 など

第3に、学習状況の結果だけではなく過程を評価するためには、評価を学習活動の終末だけではなく、事前や途中で適切に位置付けて実施することが大切である。学習活動前の児童の実態の把握、学習活動中の児童の学習状況の把握と改善、学習活動終末の児童の学習状況の把握と改善という、各過程に計画的に位置付けられることが重要である。また、全ての過程を通して、児童の実態や学習状況を把握したことを基に、適切な指導に役立てることが大切である。

なお、総合的な学習の時間では、児童に個人として育まれるよい点や進歩の状況などを積極的に評価することや、それを通して児童自身も自分のよい点や進歩の状況に気付くようにすることも大切である。グループとしての学習成果に着目するのではなく、一人一人の学びや成長の様子を捉える必要がある。そうした評価を行うためには、一人一人が学習を振り返る機会を適切に設けることが重要である。



## 総合的な学習の時間における評価の観点のイメージ

各学校が以下を参考にして観点を設定しその趣旨を明らかにしたうえで、それらの観点のうち、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等、生徒にどのような資質・能力が身に付いたかを文章で記述する

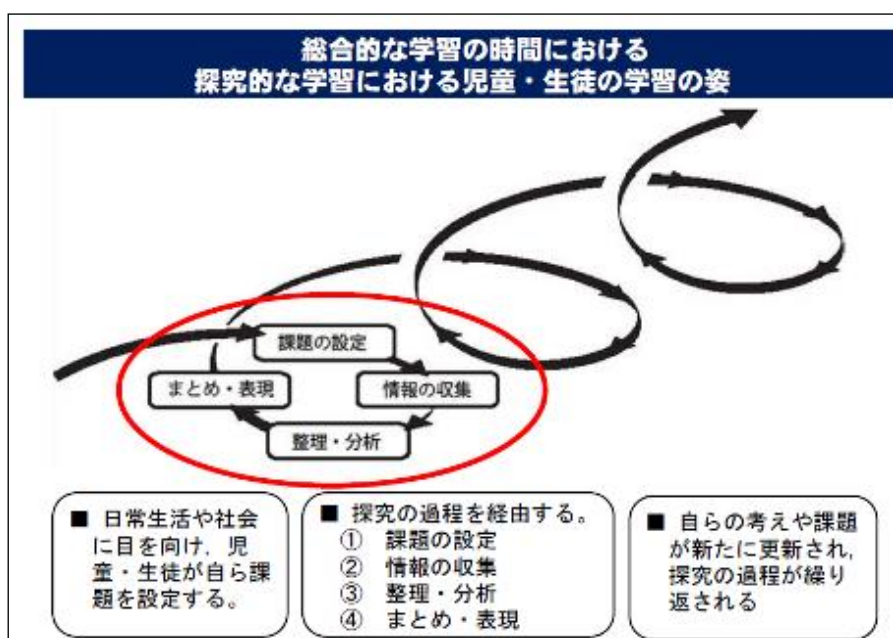
観点（例） ※具体的な観点を書きぶりは、 各教科等の特質を踏まえて検討		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
各観点の趣旨の イメージ(例)  ※具体的な記述については、 各教科等の特質を踏まえて検討	高等学校	探究の過程を通して、課題（学習対象）に関する概念的知識を獲得し、課題の解決に必要な知識や技能を身に付け、探究することの意義や価値を理解している	実社会や実生活の中から問いを見出し、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現している	主体的・協働的（協同的）に課題の探究に取り組み、互いのよさを生かしながら、新たな価値の創造やよりよい社会の実現に努めようとしている
	中学校 小学校	探究的な学習の過程を通して、課題（学習対象）に関する概念的知識を獲得し、課題の解決に必要な知識や技能を身に付け、探究的な学習のよさを理解している	実社会や実生活の中から問いを見出し、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現している	主体的・協働的（協同的）に問題の解決や探究活動に取り組み、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参加しようとしている

【平成 28 年 08 月 26 日生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ

（総合的な学習の時間）より】

## 第6章 「総合的な学習の時間」の学習原理

総合的な学習の時間では、「①課題の設定」→「②情報の収集」→「③整理・分析」→「④まとめ・表現」の探究の過程を通して、資質・能力を育成する。この学習過程は、物事の本質を探ってみ極めようとする一連の知的営みである。



【平成28年3月24日教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料7より】

探究の過程におけるそれぞれの学習場面では次のような学習活動が行われることが期待されている。①課題の設定場面では、体験活動などを通して、課題を設定し課題意識を持つことを大切にする。②情報の収集場面では、課題意識や設定した課題を基に、観察、実験、見学、調査、探索、追体験などを行い必要な情報を収集する。③整理・分析場面では、比較したり、分類したり、関連付けたりして、収集した情報を整理したり分析したりする。④まとめ・表現場面では、自分の考えとしてまとめたり、他者に伝えたりして表

現していく。

総合的な学習の時間の特質は、探究の過程において、各教科等の見方・考え方を総合的(・統一的)に活用し、広範(かつ複雑)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(複雑な)文脈や自己の(在り方)生き方と関連付けて問い続けることにある。総合的な学習の時間において各教科等の特質に応じて育まれた「見方・考え方」を総合的に活用して探究的な学習を行うことにより、各教科等の「見方・考え方」と総合的な学習の時間の「見方・考え方」が相互に関連し合いながら確かなものになっていく。

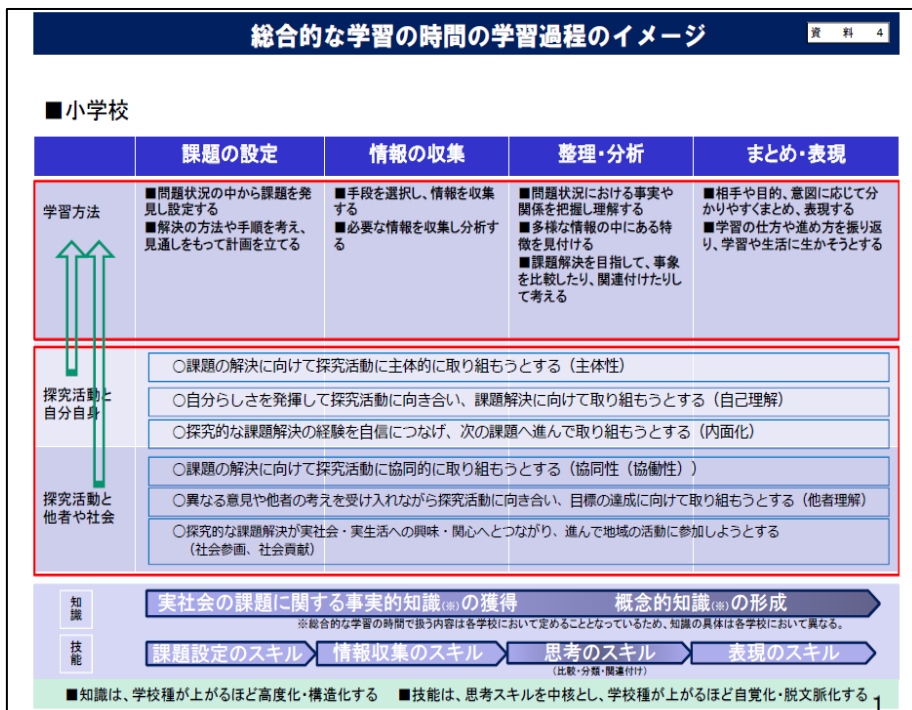
①**課題の設定**は、問題状況の中から課題を発見し設定し、解決の方法や手順を考え、見通しを持って計画を立てることである。実社会や実生活との関わりから見出される課題の多くは、答えが多様で正解の定まらない問いといった性質のものである。また、事象からどのような課題を発見する際には、例えば、科学技術と環境に関わる事象について課題を設定する際、技術の特性に着目してその役割を捉えるという見方を用いることもできるし、現代社会を捉える概念的枠組みに着目して課題を見出すという見方を用いることもでき、そのいずれかが正しい見方であるということはない。物事を多角的に俯瞰して捉える中で、各教科等の「見方・考え方」を総合的(・統一的)に活用することになる。

②**情報の収集**は、効果的な手段を選択し、情報を収集することである。総則・評価特別部会において、情報活用能力を学校教育全体の中で育てていくという方向が示されているように、各教科等で育まれた情報活用能力を総合的に活用することが求められる。

③**整理・分析**は、問題状況における事実や関係を把握し理解したり、多様な情報の中にある特徴を見付けたり、課題解決を目指して事象を比較し関連付けたりして考えることである。ここでは、各教科等で育まれた見方・考え方を総合的(・統一的)に活用する。比較、分類、関連付けといった思考の枠組みが教科横断的に汎用的に活用できるものとして探究の過程の中で磨かれていく。

④まとめ・表現は、相手や目的、意図に応じて分かりやすくまとめ、表現したり、学習の仕方や進め方を振り返り、学習や生活に活かそうとしたりすることである。身に付けた知識や技能等を活用したり視野が広がったことを実感してさらなる学習への意欲を高めたり、学んだことを自己の現在や将来と結び付けて、自分の成長を自覚したり自己の在り方や生き方を考えることに総合的な学習の時間の特質がある。

こうした一連の探究の過程の中で、各教科等で育成された「見方・考え方」を総合的(・統一的)に活用することで、各教科等で育成を目指す資質・能力は、各教科等の文脈を離れ、実社会・実生活の中で生きて働くものとなっていく。児童生徒はこうした学習を経験することを通して、探究的な学びの意義やよさを理解することができる。



【平成 28 年 08 月 26 日生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ

(総合的な学習の時間)より】

## 第7章 「総合的な学習の時間」のテーマ設定と各教科・

### 他領域との関連

#### 1 目標を実現するにふさわしい探究課題

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、学校として設定した児童が探究的な学習に取り組む課題であり、従来「学習対象」として説明されてきたものに相当する。

つまり、探究課題とは、探究的に関わりを深める人・もの・ことを示しており、第1の目標から導かれる以下の三つの要件を適切に実施するものとして考えられるものを示している。

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>(1) 探究的な見方・考え方を働かせて学習することがふさわしい課題であること</li><li>(2) その課題をめぐって展開される学習が、横断的・総合的な学習としての性格をもつこと</li><li>(3) その課題を学ぶことにより、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくことに結び付いていくような資質・能力の育成が見込めること</li></ol> |
|---|

これらを踏まえ、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの「現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題」や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」、さらに、児童がそれぞれの発達段階に応じて興味・関心を抱く課題といった「児童の興味・関心に基づく課題」などが考えられる。〔例示：解説P73〕

また、ここでいう探究課題とは、指導計画の作成段階において各学校が内容として定めるものであって、学習活動の中で児童が自ら設定する課題のことではない。学校なり教師が、探究を通して児童にどのような資質・能力を育成したいと考えるかを、学習対象の水準で表現したものである。

つまり、単元なり1単位時間の授業において、どのような教材なり問題場面と児童を出会わせ、児童がどのような課題をもって探究的な学習活動を展

開していくかを構想する基盤となるものが内容としての探究課題である。

以下に、例示した課題の特質について示す。

**国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題**とは、社会の変化に伴って切実に意識されるようになってきた現代社会の諸課題のことである。そのいずれもが、持続可能な社会の実現に関わる課題であり、現代社会に生きる全ての人が、これらの課題を自分のこととして考え、よりよい解決に向けて行動することが望まれている。また、これらの課題については正解や答えが一つに定まっているものではなく、従来の各教科等の枠組みでは必ずしも適切に扱うことができない。したがって、こうした課題を総合的な学習の時間の探究課題として取り上げ、その解決を通して具体的な資質・能力を育成していくことには大きな価値がある。

### 学習課題・学習対象・学習事項の例（小学校）①

学習課題	学習対象	学習事項	
① 横断的・総合的な課題	国際	地域に暮らす外国人とその人達が大切にしている文化や価値観	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本の伝統や文化とそのよさ</li> <li>・世界の国々の伝統や文化とそのよさ</li> <li>・異なる文化と交流する活動や取組 など</li> </ul>
	情報	情報化の進展とそれに伴う日常生活や消費行動の変化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・多様な情報手段の機能と特徴</li> <li>・情報環境の変化と自分たちの生活とのかかわり</li> <li>・目的に応じた主体的な情報の選択と発信 など</li> </ul>
	環境	身近な自然環境とそこに起きている環境問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身近な自然の存在とそのよさ</li> <li>・環境問題と自分たちの生活とのかかわり</li> <li>・環境の保全やよりよい環境の創造のための取組 など</li> </ul>
	資源エネルギー	自分たちの消費生活と資源やエネルギーの問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生活を支える資源・エネルギー活用の多様さと重要性</li> <li>・資源・エネルギー問題と自分たちの生活とのかかわり</li> <li>・省資源・省エネルギーに向けての取組 など</li> </ul>
	福祉	身の回りの高齢者とその暮らしを支援する仕組みや人々	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身の回りの高齢者とその暮らし</li> <li>・地域における福祉の現状と問題</li> <li>・福祉問題の解決やよりよい福祉を創造するための取組 など</li> </ul>
	健康	毎日の健康な生活とストレスのある社会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会の変化と健康の保持・増進をめぐる問題</li> <li>・自分たちの生活習慣と健康とのかかわり</li> <li>・より健康で安全な生活を創造するための取組 など</li> </ul>
	食	食をめぐる問題と地域の農業や生産者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の農業や生産者の現状と日本の食糧問題</li> <li>・食の安全や食料確保と自分たちの生活とのかかわり</li> <li>・食をめぐる問題の解決とよりよい食生活の創造を目指した取組 など</li> </ul>
	科学技術	科学技術の進歩と自分たちの暮らしの変化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・科学技術の進歩と便利で快適になった暮らし</li> <li>・科学技術の進歩と私たちの生活とのかかわり</li> <li>・科学技術をよりよく生活に生かし豊かな生活を創造しようとする取組 など</li> </ul>

【平成28年3月24日教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料7より】

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と

は、町づくり、伝統文化、地域経済、防災など、各地域や各学校に固有な諸課題のことである。全ての地域社会には、その地域ならではのよさがあり特色がある。古くからの伝統や慣習が現在まで残されている地域、地域の気候や風土を生かした特産物や工芸品を製造している地域など、様々に存在している。これらの特色に応じた課題は、よりよい郷土の創造に関わって生じる地域ならではの課題であり、児童が地域における自己の生き方との関わりで考え、よりよい解決に向けて地域社会で行動していくことが望まれている。

**児童の興味・関心に基づく課題とは**、児童がそれぞれの発達段階に応じて興味・関心を抱きやすい課題のことである。例えば、将来への夢や憧れをもち挑戦しようとする、ものづくりなどを行い楽しく豊かな生活を送ろうとすること、生命の神秘や不思議さを明らかにしたいと思うことなどが考えられる。これらの児童が自ら設定した課題は、一人一人の生活と深く関わっており、児童が自己の生き方との関わりで考え、よりよい解決に向けて行動することが望まれている。

学習課題	学習対象	学習事項
② 児童の興味・関心に基づく課題	キャリア	<ul style="list-style-type: none"> <li>・将来への展望とのかかわりで訪ねてみたい人や機関</li> <li>・地域で働く人の存在と働くことの意味</li> <li>・地域社会を支える様々な職業や機関</li> <li>・自分自身のよさへの気付きと将来展望 など</li> </ul>
	ものづくり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ものづくりの面白さや工夫と生活の発展</li> <li>・ものづくりの面白さとそれを生かした生活の豊かさ</li> <li>・ものづくりによる豊かな社会と暮らしの創造</li> <li>・快適で自分らしい生活環境を整える活動 など</li> </ul>
	生命	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生命現象の神秘、不思議、すばらしさ</li> <li>・かけがえない存在としての自分への気付きと自尊心</li> <li>・自他の生命を尊重し大切に取る取組 など</li> </ul>
③ 地域や学校の特色に応じた課題	町づくり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・町づくりや地域活性化のために取り組んでいる人々や組織</li> <li>・地域の人々がつながり、支え合って暮らすよさ</li> <li>・町づくりや地域活性化に取り組んでいる人々や組織とその思い</li> <li>・地域の一員として、町づくりや地域活性化にかかわろうとする活動や取組 など</li> </ul>
	伝統文化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の伝統や文化とその継承に力を注ぐ人々</li> <li>・地域の伝統や文化のもつ特徴</li> <li>・地域の伝統や文化の継承に力を注ぐ人々の思い</li> <li>・地域の一員として、伝統や文化を守り、受け継ごうとする活動や取組 など</li> </ul>
	地域経済	<ul style="list-style-type: none"> <li>・商店街の再生に向けて努力する人々と地域社会</li> <li>・社会の変化と地域の商店街が抱える問題</li> <li>・商店街の再生に向けて努力する人々の思い</li> <li>・地域の一員として、地域社会の再生にかかわろうとする活動や取組 など</li> </ul>
	防災	<ul style="list-style-type: none"> <li>・防災のための安全な町づくりとその取組</li> <li>・災害の恐ろしさと防災意識の大切さ</li> <li>・地域や学校で防災に取り組むよさと安全な町づくり、学校づくり</li> <li>・地域や学校の一員として、災害に備えた安全な町づくり、学校づくりにかかわろうとする活動や取組 など</li> </ul>

【平成28年3月24日教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料7より】

このように、総合的な学習の時間の内容は、探究課題と具体的な資質・能力の二つによって構成される。そして、両者の関係については、目標の実現に向けて、児童が「何を学ぶか(どのような対象と関わり探究的な学習を行

うか)」を表したものが「探究課題」であり、各探究課題との関わりを通して、具体的に「何ができるようになるか（探究的な学習を通して、どのような児童の姿を実現するか）」を明らかにしたものが「具体的な資質・能力」という関係になる。

## 2 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

「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」とは、各学校において定める目標に記された資質・能力を、各探究課題に即して具体的に示したものであり、教師の適切な指導の下、児童が各探究課題の解決に取り組む中で、育成することを目指す資質・能力のことである。この具体的な資質・能力も、「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」という資質・能力の三つの柱に即して設定していくことになる。

「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」の設定の留意点は、以下の通りである。

「**知識及び技能**」については、他教科等及び総合的な学習の時間で習得する「知識及び技能」が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすることが大切である。今回の改訂では、資質・能力として各教科等で身に付ける「知識及び技能」については、具体的な事実に関する知識、個別的な手順の実行に関する技能に加えて、複数の事実に関する知識や手順に関する技能が相互に関連付けられ、統合されることによって概念として形成されるようにすることを重視している点に配慮する必要がある。

「**思考力、判断力、表現力等**」については、「知識及び技能」を未知の状況において活用できるものとして身に付けるようにすることが大切である。そのためにも、様々な異なる状況や複雑で答えが一つに定まらない問題に対して、「知識及び技能」を繰り返し活用・発揮することが大切になる。したがって、まずは内容の設定の段階において、探究課題の特質から想定される問題状況、収集が可能な情報の性質、整理・分析において有効な観点、まとめ・表現において想定される相手や目的などを十分に検討すべきである。

「**学びに向かう力、人間性等**」については、「自分自身に関すること及び他者や社会との



関わりに関することの両方の視点を含む」ようにすることが求められる。「他者や社会との関わり」として、課題の解決に向けた他者との協働を通して、積極的に社会に参画しようとする態度などを養うことと、「自分自身に関すること」として、探究的な学習に主体的・協働的に取り組むことを通して、学ぶことの意義を自覚したり、自分のよさや可能性に気付いたり、学んだことを自信につなげたり、現在及び将来の自分の生き方につなげたりする内省的な考え方(Reflection)を持つことの両方の視点を踏まえて、内容を設定することが考えられる。〔解説P29-31, P74-78〕

### 3 各教科等との関連を明らかにすること

各教科等は、それぞれ固有の目標と内容をもっている。それぞれが役割を十分に果たし、その目標をよりよく実現することで、教育課程は全体として適切に機能することになる。各学校においては、他教科等の目標及び内容との違いに十分留意し、目標及び内容を定めることが求められる。その上で、各学校において定める目標及び内容については、他教科等で育成を目指す資質・能力との関連を重視することが大切である。

総合的な学習の時間と他教科等で育成を目指す資質・能力との関連を重視するとは、各教科等の目標に示されている、育成を目指す資質・能力の三つの柱ごとに関連を考えることである。すなわち、「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」のそれぞれにおいて資質・能力の関連を考えることであり、その際、各学校で定める目標及び内容が、他教科等における目標及び内容とどのような関係にあるかを意識しておくことがポイントとなる。

年間指導計画の作成に当たっては、各教科等との関連的な指導を行うことが求められている。また、関連的な指導は、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の全てにおいて大切にしているが、横断的・総合的な学習を行う観点から、総合的な学習の時間において最も数多く、幅広く行われることが予想される。こうした特性を踏まえて、各教科との関連付けを明記し、この時間において特に重視している。

具体的には、各教科等で身に付けた資質・能力を十分に把握し、組織し直し、改めて現実の生活に関わる学習において活用されることが期待されている。そうした資質・能力を適切に活用することが、総合的な学習の時間における探究的な学習活動を充実させることにつながる。

例えば、社会科の資料活用の方法を生かして情報を収集したり、算数科のデータの活用での学びを生かして情報を整理したり、国語科で学習した文章の書き方を生かして分かりやすいレポートを作成したりすることなどが考えられる。また、理科で学んだ生物と環境の学習を生かして、地域に生息する生き物の生育環境を考えることなども考えられる。このように各教科等で学んだことを総合的な学習の時間に生かすことで、児童の学習は一層の深まりと広がりを見せる。

上記のような各教科等との関連を明示した書式を工夫することも考えられる。例えば、学年の全教育活動を視野に入れることができるように、総合的な学習の時間における単元と、各教科等の単元を配置することに加え、相互の関連を線で結べば、1年間の流れの中で各教科等との関連を見通した年間指導計画(単元配列表)を作成することができる。

特に、単元名や学習活動だけでなく、育成を目指す資質・能力が記され、それらが相互に関連することが示されれば、それぞれの学習活動は一層充実し、資質・能力が確かに育成される。総合的な学習の時間において、各教科等で育成された資質・能力が発揮されたり、逆に総合的な学習の時間で育成された資質・能力が各教科等の学習活動で活用されたりといったことを児童が経験することによって、身に付けた資質・能力は汎用的な資質・能力として育成される。

なお、教科の学習と総合的な学習の時間の学びの関係について、田村(2017)は、以下のように述べている。

教科の知識は学習指導要領を基に、ある程度先生がしっかり伝えることもありますし、例えば、かけ算のように全員が身に付けてほしい、というものもあります。学習範囲が限定されていて、みんなに身に付けてほしい、ということを実現するのが教科学習だと思います。ただし、やみくもにさせるのではなく、自分から学び、共に学ぶような授業にすることが大切になります。

一方、総合的な学習の時間の場合は、きわめて多様で自由で、自分の関心事を学習していいわけです。計算や九九は苦手でも、自分は魚や植物を学習したい、ということが可能です。そのような題材は、子どもの生活現実とつながっていて、本人にとってリアリティがあり、自分の中にストーリー性があります。また、きわめて身体的・体験的な学習とも言えます。

教科学習は習得的・活用的であり、総合的な学習の時間は探究的と言え、両方が教育課程上にあることで全体として相乗効果があります。教科の学習では自ら学び、活用するというのを大切に、総合的な学習の時間では体験的に実際の地域に関わり、自分の中にリアリティのある課題を解決していきます。

そして、教科の学習で身に付けた力が総合的な学習の時間で活用できることが目指されます。例えば、インタビュー、グラフ、小論文の力。総合的な学習の時間が豊かになるには、教科の学習が豊かになる必要があります。課題発表のまとめの段階で、グラフが書けないより、折れ線グラフ・帯グラフ・棒グラフから自分の発表に適したグラフが選べると、よりよい学習になりますよね。

「①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現」という探究のプロセスについて、プロセスを明示しているのは10年前の段階では総合的な学習の時間だけでしたが、次期学習指導要領では各教科においてもこのようなプロセスを意識して改訂されます。その意味では、総合的な学習の時間と各教科の学習において、探究のプロセスがスパイラルで高まっていくと良いと思います。

なお、総合的な学習の時間と各教科の関連については、田村(2017)が示した以下のような単元配列表や呉市立原小学校の年間計画を参考までに掲載しておく。

		4年		
教科・領域/月		4月 6月		3月
<h2>単元配列表</h2>				
国語				
算数				
社会	<b>何をつなぐか？</b>			
理科	知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等	
総合的な学習の時間				
特別活動	<b>どのようにつなぐか？</b>			
道徳	→ ← ⇄			
音楽				
図工	<b>シンプル！</b>			
体育	→重点(①中核となる教科等 or ②中心となる能力) →精選(強い関係に限定)			

教科等との関連に係る総合的な学習の時間の年間指導計画（例）【呉市立原小学校】

月	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
学校行事	入学式・始業式・進級式 運動会	運動会 運動会	運動会 運動会									
地域行事	防災訓練 防災訓練											
総合的な学習の時間 （深層学習等） 専門教科の学習 （領域別・教科・単元等）	国語 算数 理科 社会 音楽 図工 体育	国語 算数 理科 社会 音楽 図工 体育	国語 算数 理科 社会 音楽 図工 体育	国語 算数 理科 社会 音楽 図工 体育	国語 算数 理科 社会 音楽 図工 体育	国語 算数 理科 社会 音楽 図工 体育	国語 算数 理科 社会 音楽 図工 体育	国語 算数 理科 社会 音楽 図工 体育	国語 算数 理科 社会 音楽 図工 体育	国語 算数 理科 社会 音楽 図工 体育	国語 算数 理科 社会 音楽 図工 体育	国語 算数 理科 社会 音楽 図工 体育
単元名 主な内容	<p>二学期一人一人の学習</p> <p>① 国語 『おとぎ話の国』 『おとぎ話の国』 『おとぎ話の国』</p> <p>② 算数 『おとぎ話の国』 『おとぎ話の国』 『おとぎ話の国』</p> <p>③ 理科 『おとぎ話の国』 『おとぎ話の国』 『おとぎ話の国』</p> <p>④ 社会 『おとぎ話の国』 『おとぎ話の国』 『おとぎ話の国』</p> <p>⑤ 音楽 『おとぎ話の国』 『おとぎ話の国』 『おとぎ話の国』</p> <p>⑥ 図工 『おとぎ話の国』 『おとぎ話の国』 『おとぎ話の国』</p> <p>⑦ 体育 『おとぎ話の国』 『おとぎ話の国』 『おとぎ話の国』</p>											
実施・評価	<p>単元評価 単元評価 単元評価</p>											
目標	<p>単元目標 単元目標 単元目標</p>											
内容	<p>単元内容 単元内容 単元内容</p>											
評価	<p>単元評価 単元評価 単元評価</p>											
評価方法	<p>単元評価 単元評価 単元評価</p>											
評価時期	<p>単元評価 単元評価 単元評価</p>											
評価場所	<p>単元評価 単元評価 単元評価</p>											
評価者	<p>単元評価 単元評価 単元評価</p>											
評価内容	<p>単元評価 単元評価 単元評価</p>											
評価結果	<p>単元評価 単元評価 単元評価</p>											
評価時期（評価日）	<p>単元評価 単元評価 単元評価</p>											

## 第8章 「総合的な学習の時間」の年間計画の作成

### 1 年間指導計画の在り方

年間指導計画は、学年の始まる4月から翌年3月までの1年間における児童の学びの変容を想定し、時間の流れに沿って具体的な学習活動を構想し、単元を配列したものである。年間指導計画における単元の配列には、1年間を通して一つの単元を行う場合や、複数の単元を行う場合などがある。いずれにおいても、学習活動や児童の意識が、連続し発展するように配列することが大切である。

特に、今回の改訂により、「年間や、単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、児童や学校、地域の実態等に応じて、児童が探究的な見方・考え方を働かせ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習を行うなど創意工夫を生かした教育活動の充実を図ること。」とされたことを踏まえることが重要である。ここで各教科と異なり、単元の見通しだけでなく年間という視点が入れているのは、他の教科等との関連を意識して主体的・対話的で深い学びの実現を図るためには、年間を見通すということが大変重要であるという、総合的な学習の特質を踏まえたものである。

年間指導計画に記載される主たる要素としては、単元名、各単元における主な学習活動、活動時期、予定時数などが考えられる。さらに、各学校が実施する教育活動の特質に応じて必要な要素を盛り込み、活用しやすい様式に工夫することが考えられる。例えば、他の教科等や他学年との関連を示す表を作成し、共有することは、全校体制でこの時間の学習活動を適切に行うための共通理解を図り、連携を図ることができる。

1年間の学習活動の展開を構想する際には、地域や学校の特色に加えて、各学校において積み重ねてきた実践を振り返り、その成果を生かすことで、

事前に準備を進めることができる。これまでの活動について、実施時期は適切であったか、時数の配当に過不足はないか、などについて、育成を目指す資質・能力を中心に、児童の学習状況等を適切に把握しながら必要に応じた計画の見直しを適宜行うことが考えられる。

年間指導計画の作成及び実施に当たって留意すべき事項は以下の4点である。

- (1) 児童の学習経験に配慮すること
- (2) 季節や行事など適切な活動時期を生かすこと
- (3) 各教科等との関連を明らかにすること
- (4) 外部の教育資源の活用及び異校種との連携や交流を意識すること

	単元名		主な学習活動		活動時期		予定される時数					
月	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
総合的な学習の時間	ぼくらの小麦を育てよう (20時間)		ぼくらの小麦から本格手打ちうどんをつくろう(32時間)		身近な伝統文化を受け継ごう (18時間)							
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前年度から育てている小麦を季節に合わせて世話し、手打ちうどんに挑戦しよう</li> <li>・小麦の成長や畑の周囲の移り変わりから自然を見つめ、自然を感じよう</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・実った小麦をできる限り自分たちの手で収穫し、小麦粉を作ろう</li> <li>・社の道具を使って手打ちうどんの作り方を学ぼう</li> <li>・お世話になった皆さんに手打ちうどんをごちそうしよう</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域で大切にされている伝統文化を見届けよう</li> <li>・獅子舞とお囃子の保存に取り組み高田さんに話を聞こう</li> <li>・地域の人の願いを受け継ごう</li> </ul>							

図1：年間指導計画の構成要素

【今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(小学校編)文部科学省、2010】

## 2 年間指導計画における単元配列の考え方

年間指導計画において単元を配列する際には、下図2のようないくつかのパターンがある。配列する際の工夫としては、例えば、上図1のように複数の単元の間には何らかのまとまりや主題性をもつようにすることが挙げられる。それは、単元と単元が活動や児童の意識の流れにおいて一定の連続性をもち、場合によっては連なって展開されることで、活動の見通しを

しっかりとをもって探究に取り組むことができる等、学びを深め、児童の学習意欲を高める効果が期待できるからである。

	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
分散型	■			■			■			■		
年間継続型	■						■					
集中型	■			■								
並列型	■						■					
複合型	■			■			■			■		
	(学級)			(学年)			(学級)					

図2：単元配列のパターン例

【今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(小学校編)文部科学省, 2010】  
各概要は、以下の通りである。

- ①分散型・・・総合的な学習の時間の単元を学期ごとなどいくつかの期間に分けて配列するものである。このとき、単元ごとに取り扱われるテーマが異なる場合が多い。
- ②年間継続型・・・1年間を通じて同じテーマで継続的に取り組むものである。ただし、年間を通じて取り組む場合でも、活動には必ずと一定のまとまりがあり、まとまりごとにいくつかの単元に分かれることもあることに留意したい。
- ③集中型・・・季節や地域の行事などを中核にしてある期間に集中的に取り組むものである。その期間は、総合的な学習の時間を中心として学校生活が組織される場合もある。
- ④並列型・・・同じ時期に複数の単元に平行して取り組むものである。この場合、二つの単元の間でテーマが関連性をもつ場合と、テーマが相互に独立している場合がある。
- ⑤複合型・・・学年単位の活動と学級単位の活動など、異なる学習形態や学習集団などを組み合わせて取り組むものである。

## 第9章 「総合的な学習の時間」の単元構成の在り方

### 1 単元計画の基本的な考え方

単元とは、課題の解決や探究的な学習活動が発展的に繰り返される一連の学習活動のまとまりという意味である。単元計画の作成とは、教師が意図やねらいをもって、このまとまりを適切に生み出そうとする作業にはかならない。単元づくりは、教師の自律的で創造的な営みである。学校として既に十分な実践経験が蓄積され、毎年実施する価値のある単元計画が存在する場合でも、改めて目の前の児童の実態に即して、単元づくりを行う必要がある。

単元計画を立てるに当たっては、今回の改訂により、「解説」第3の2の(1)において「年間や、単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、児童や学校、地域の実態等に応じて、児童が探究的な見方・考え方を働かせ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習を行うなど創意工夫を生かした教育活動を行うこと。」とされたことを踏まえることが重要である。

総合的な学習の時間の学習活動については、探究的な学習であることを重要な要件の一つとしている。したがって、総合的な学習の時間では、児童にとって意味のある課題の解決や探究的な学習活動のまとまりとなるように単元を計画することが大切である。児童は、自分を取り巻く人、もの、ことについて、様々な興味・関心を抱いている。教師は、その中から教育的に見て価値のあるものを捉え、それを適切に生かして学習活動を組織する。学習活動の展開においては、育成を目指す資質・能力が育成されるように、児童が自ら課題を解決する過程を想定して単元の計画を立てる。

このようにして生み出された単元は、児童の興味・関心を抛り所とするので、児童の活動への意欲は高い。また、そこでの学習も真剣なものとなりや



すく、学んだ内容も生きて働くものとなることが多い。その一方で、児童が主体的に進める活動の展開においては、教師が意図した内容を児童が自ら学んでいくように単元を構成する点に難しさがある。この点がうまくいかないと、単なる体験や活動に終始してしまう場合もある。いわゆる「活動あって学びなし」とは、このような状況に陥った実践を批判した表現である。

総合的な学習の時間の単元計画に際しては、次の二つの重要なポイントがある。

- ①児童による主体的で粘り強い課題の解決や探究的な学習活動を生み出すには、児童の興味や疑問を重視し、適切に取り扱うことである。
- ②課題の解決や探究的な学習活動の展開において、いかにして教師が意図した学習を効果的に生み出していかである。

以下、この二つのポイントに沿って単元計画を作成する際の要点を解説する。

### (1) 児童の関心や疑問を生かした単元の構想

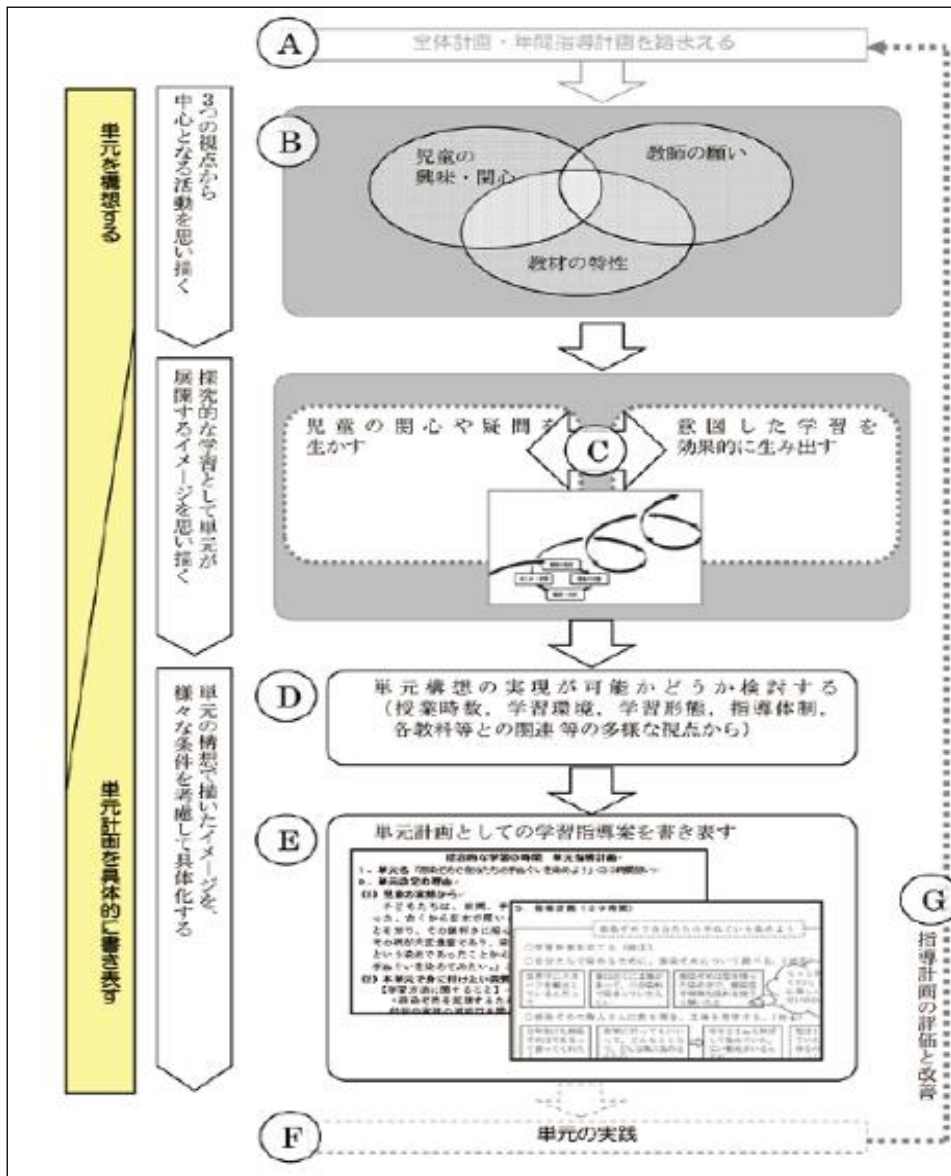
総合的な学習の時間では、児童の関心や疑問が単元の源であり、単元計画を作成する際の出発点でもある。では、児童の関心や疑問をどのように捉え、単元計画につなげていけばよいか。そこには、以下の三つの留意すべき点がある。

- ①児童の関心や疑問は、その全てを本人が意識しているとは限らず、無意識の中に存在している部分も多いと捉えることである。
- ②児童の関心や疑問とは、児童の内に閉ざされた固定的なものではなく、環境との相互作用の中で生まれ、変化するものと捉えることである。
- ③児童にとって切実な関心や疑問であれば何を取り上げてよいというわけではなく、総合的な学習の時間において価値ある学習に結び付く見込みのあるものを取り上げ、単元を計画することである。

### (2) 意図した学習を効果的に生み出す単元の構成

児童の関心や疑問を源とする児童主体の学習活動の中で、教師が意図する

学習を効果的に生み出し、資質・能力を育成するためには、下図の単元計画作成の手順チャートのような手順が考えられる。



【今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(小学校編)文部科学省, 2010】

- A 全体計画・年間指導計画を踏まえる
- B 3つの視点(「児童の興味・関心」「教師の願い」「教材の特性」)から、中心となる活動を思い描く
- C 探究的な学習として単元が展開するイメージを思い描く
- D 単元構想の実現が可能かどうか検討する
- E 単元計画としての学習指導案を書き表す
- F 単元の実践
- G 指導計画の評価と改善

## 2 単元計画としての学習指導案

単元の計画を具体的に表現するには、例えば、次に示す項目を学習指導案に位置付けることが考えられる。以下にその項目を記す。

### ①単元名

総合的な学習の時間において、どのような学習が展開されるかを一言で端的に表現したものが単元名である。総合的な学習の時間の単元名については、例えば、次の点に配慮することが大切である。一つ目は、児童の学習の姿が具体的にイメージできる単元名にすることである。二つ目は、学習の高まりや目的が示唆できるようにすることである。

### ②単元目標

どのような学習を通して、児童にどのような内容を学ばせ、どのような資質や能力及び態度を育成することを目指すのかを明確に示したものが単元目標である。各学校の目標や内容、育てようとする資質や能力及び態度を視野に入れ、中核となる学習活動を基に構成することが考えられる。なお、目標の表記については、一文で示す場合、箇条書きにする場合などが考えられる。

### ③児童の実態

単元を構想し、構成する際には、児童の実態を明確に把握する必要がある。特に、扱う内容、育てようとする資質や能力及び態度について、どのような実態であるかを把握しておくことが欠かせない。また、中核となる学習活動

について、どのような経験をもっているのかも明らかにする必要がある。

#### ④教材について

教材とは、児童の学習を動機付け、方向付け、支える学習の素材のことである。単元計画の中に教材について記すに当たっては、教材の紹介にとどまらず、児童がその教材に出会うことによって学ぶ学習事項について分析し、教材のどこに価値があるのかを具体的に記すことが大切である。

#### ⑤単元の展開(指導計画)

単元の展開では、内容と育てようとする資質や能力及び態度、児童の興味・関心を基に中核となる学習活動を設定する。

単元の学習を通して、どのような概念的な知識を児童に獲得してほしいのか、どのような思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性の伸長を期待しているのかを明確にし、児童の興味・関心から始まる学習活動の連続が、探究的な学習活動となるよう単元を構想しなければならない。この段階では、具体的な時数や学習環境なども視野に入れ、単元の展開を具体化することが求められる。

また、次頁で紹介する事例のように、①単元名、②単元設定の理由、③単元目標、④単元の評価規準、⑤指導計画と言った項目の例もある。これについては、各学校に応じた単元計画を作成するのが望ましい。

### 3 単元構成の実際

以下、を第3学年と第6学年の2つの単元構成の事例を、「文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(小学校編)』，2010」から紹介する。

事例① 単元名：第3学年「人形劇で交流の輪を広げよう」（70時間扱い）

年間指導計画

月	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
単元	お客さんに見てもらえる人形劇をしよう(28時間)				デイケアのお年寄りと交流しよう(25時間)				人形劇で保育園児を喜ばせよう(17時間)			

単元成立の経緯

2年生の国語科で挑戦したスイミーの劇化が心に残っている児童は、4月の話し合いで、3年生の総合的な学習の時間ではクラスで人形劇に取り組みたいとの願いで一致した。担任は、いずれ児童たちの願いが誰かに見てもらいたい、人を喜ばせたいという方向に展開すると予測し、生活科で何度か交流したお年寄りや保育園児とのかかわりを一層深めるよう働きかけることで、福祉にかかわる学びが実現できると判断し、この単元を構想した。

単元の目標

- お年寄りや保育園児との交流を通して、相手の立場に立って気持ちを考えることの大切さを知り、相互の違いを超えて通じ合える、分かり合えることの素晴らしさと難しさに気付く。
- 地域には互いに助け合って暮らすための社会的な仕組みや施設があることを知るとともに、そこで働く人たちの存在とその思いや願いに関心をもち、かかわりを深めようとする。
- 人形劇にかける仲間の思いやこだわりが気付き、意見の違いを互いに歩み寄って調整しながら、協同してよりよい劇を生み出そうとする。

単元の展開

学習活動	指導上の留意点
お客さんに見てもらえる人形劇をしよう (28時間) 1 総合で取り組む活動について話し合う 2 人形劇で演じる作品について相談する 3 人形劇を教えてくれる地域の人を探す 4 大学の人形劇サークルにお手紙を書いて指導をお願いする(国語科との関連的な指導) 5 大学生に人形劇を見せてもらう 6 大学生から人形劇について教わる 7 人形劇の練習をする ※昼休みも使う 8 保護者参観日に発表会をする	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級文庫を充実させておく</li> <li>・採択教科書以外の国語科の教科書も準備する</li> <li>・先々で公演に出かけられるような本格的な人形劇にしよう提案する</li> <li>・児童による依頼に先立って、人形劇サークルの大学生と打ち合わせをしておく</li> <li>・人形劇に必要なものを工夫してつくる中で、ものづくりの面白さや深みに気付けるよう配慮する</li> <li>・自分たちの演技を客観的に見つめることができるよう、ビデオを準備する</li> </ul>
デイケアのお年寄りと交流しよう(25時間) 1 2学期の活動計画を立てる 2 デイケアを訪ねて様子を知る 3 デイケアでの公演の計画を立てる 4 デイケアの人に来ていただき、公演の打ち合わせをする 5 デイケアで第1回の人形劇公演をする 6 公演を振り返り、問題点を話し合う 7 第2回の公演の計画を立てる 8 第2回の公演をする 9 2学期の活動を振り返る	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学生に、人形劇を仲立ちとして様々な人と交流できる楽しさを話してもらおう</li> <li>・自分たちの満足だけでなく、見てもらおう相手の視点に立って考えるよう支援する</li> <li>・デイケアを利用するお年寄りに加えて、働いている人やその思いにも注目させる</li> <li>・地域の他の老人福祉施設も調べさせる</li> <li>・公演の様子は2回ともビデオに撮り、振り返りや成長を確かめる材料とする</li> <li>・公演には大学生にも参加してもらい、助言をもらえるようにする</li> </ul>

※3学期の「人形劇で保育園児を喜ばせよう(17時間)」へと続く



事例② 単元名：第6学年「心をひかれた人に会いに行こう」（27時間扱い）

年間指導計画

月	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
単元	自分史を書こう (25時間)			心をひかれた人に会いに行こう (27時間)			ボランティアをしよう (18時間)					

単元の概要

自分のこれまでの歩みを振り返り、ストーリーとして綴った「自分史を書こう」の学習を受け、本単元では、現在の自分に何らかの影響を与えている人や、将来とのかかわりにおいて会ってみたい人など、心ひかれる人と実際に交流し、さらにその経験を相互に交流することで、現在の自分に自信をもつとともに、進路も含めた今後の自分の生き方について考えを深める機会となるよう構想した。

単元の目標

- 心をひかれた人の生き方を通して、自分らしい心豊かな人生を送るには、夢や希望をもつこと、誠実に努力すること、他人を思いやり協同することが大切であることに気付く。
- 学級や学年の友達がそれぞれにかけがえのない夢や価値観をもっていることを知り、お互いに深い関心をもち、尊重しあうとともに、相手の立場になって助言や感想を言えるようにする。
- 話し手の意図をとらえながら話を聞くとともに、自分の経験や意見と比べるなどして適切な質問をすることで、さらに自分の関心事に関連のある経験や考えを聞くことができる。

(国語科の内容A（1）エとの関連的な指導)

単元の展開

学習活動	指導上の留意点
自分について考える（3時間） 1 「自分史」の学習を振り返る 2 自己分析をする	・得意なこと、好きなこと、これからやってみたいこと、将来の夢などを書き出すよう支援する ・教師から見たよさ等も伝えて自信をもたせる
訪問の計画を立てよう（6時間） 1 心をひかれた人に会って話をうかがうことを知る 2 会いに行く人を見付ける 3 訪問のお願いをする 4 訪問の準備をする	・訪問については、教師から提案する ・人選が興味本位や思いつきにならないよう、理由や必然性をしっかり考えさせる ・対象は学区を中心に町内を基本とする ・教師から事前に相手に打診をするが、依頼は児童が直接行う
訪問して話をうかがおう（10時間） 1 訪問して話をうかがう 2 振り返ってまとめる	・質問事項を用意させる（これまでの生き方、心に残っている出来事、打ち込んできたこと、好きな言葉、自分の人生に大きな影響を及ぼしたものやことなど） ・行き帰りの安全に十分配慮させる ・会う前と会った後での心の変化に注目させる
報告会を開こう（8時間） 1 報告の準備をする 2 報告会を開く 3 報告会の感想を書く	・プレゼンテーションソフトを使って報告させる ・ポイントを絞る方が効果的であることに気付かせる ・1時間の報告人数を抑え、十分な討論時間を確保する ・訪問相手が異なっても、似たような学びがあることに気付かせる ・友達への報告へのコメントは、内容に関わるものが中心となるよう支援する

## 第10章 現代的な諸課題を踏まえた教育内容

### 1 教科横断的に育成すべき現代的な諸課題

総合的な学習の時間においては、各学校が目標に沿って内容設定するが、学習指導要領では、学習課題の例示として、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的な課題や、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などを示している。

総合的な学習の時間における学習内容については、現代的な諸課題を踏まえて各学校が設定するものであるが、その際、教科横断的な課題については、総合的な学習の時間で扱うだけでなく、各教科等における学びと関連付け、全体としてどのような資質・能力を育成していくかという教育課程全体におけるカリキュラム・マネジメントの視点も重要である。

### 2 持続可能な社会づくりの視点

持続可能な開発のための教育(ESD)については、我が国が提唱し、ユネスコを主導機関として、2005年から2014年までを国連ESDの10年(UNDESD)として積極的な取組が展開されてきた。

ESDは、持続可能な開発の担い手を育むため、地球規模の課題を自分のこととして捉え、その解決に向けて自分で考え行動を起こす力を身に付けるための教育のことである。次期学習指導要領改訂の全体において基盤となる理念として、教育課程全体の中で育成を目指す資質・能力の根底にあるものといえる。

ESDで育む資質・能力に関して、国立教育政策研究所では、「持続可能な社会づくりの構成概念(例)」として、「多様性(いろいろある)」、「相互性(関わり合っている)」、「有限性(限りがある)」、「公平性(一人一人大切に)」、「連携性(力を合わせて)」、「責任性(責任を持って)」の6つを挙げている。総合的な学習の時間において、実生活・実社会における課題について探究的に学ぶことは、こうした概念の獲得につながるものと考えられる。

また「ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度(例)」として、批判的に考える力、未来像を予測して計画を立てる力、多面的・総合的に考える力、コミュニケーションを行う力、他者と協力する力、つながりを尊重する態度、進んで参加する態度が例示されている。総合的な学習の時間では、探究的に学習する過程で、こうした力を実際に働かせることによって、より確かな力としていくことになる。

こうした持続可能な社会の担い手として必要とされる資質・能力を育成するには、どのようなテーマを学習課題とするかではなく、持続可能な社会づくりのための構成概念の獲得や資質・能力を育むことを意識した学習を展開することが重要である。各学校がESDの視点からの教科横断的な学習を一層充実させていくに当たり、総合的な学習の時間が中心的な役割を果たしていくことが期待される。

### 3 情報活用能力の育成、プログラミング的思考や社会との関わりの視点

教育課程全体を通じた情報活用能力の育成について検討される中で、総合的な学習の時間においては、情報の集め方や調べ方、整理・分析の仕方、まとめ方や表現の仕方などの、教科横断的に活用できる「学び方」を身に付けることや、学習の過程において情報手段の操作もできるようにすることが求められる。

また、プログラミングに対して小学校段階において体験し、その意義を理解するということが求められており、教育課程全体を通じて、各教科等の特質に応じた取組が期待されている。

「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」については、総則の第3の1の(3)のイに掲げられているとおり、総合的な学習の時間のみならず、算数科や理科をはじめとして各教科等の特質に応じて体験し、その意義を理解することが求められている。

この学習活動は、子供たちが将来どのような職業に就くとしても、時代を超えて普遍的に求められる力としての「プログラミング的思考」の育成を目指すものであり、プログラミングのための言語を用いて記述する方法(コーディング)を覚え習得することが目的ではない。



「プログラミング的思考」とは、自分が意図する一連の活動を実現するために、どのような動きの組み合わせが必要か、どのように改善していけばより意図した活動に近づくのかということを論理的に考えていく力の一つである。このような思考力は、プログラミングに携わる職業を目指す児童にだけ必要な力ではなく、どのような進路を選択し、どのような職業に就くとしても、これからの時代において共通に求められる力であると考えられる。〔解説P60〕

総合的な学習の時間においては、情報に関する課題について探究的に学ぶ中で、自分の暮らしとプログラミングとの関係を考え、プログラミングを体験しながらそのよさに気付く学びを取り入れていくことが考えられる。

例えば、プログラミングを体験しながら、生活を便利にしている様々なアプリケーションソフトはもとより、目に見えない部分で、様々な製品や社会のシステムなどがプログラミングにより働いていることを体験的に理解するようにすることが考えられる。

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探究的な学習として適切に位置づけられるようにすることとともに、児童一人一人に探究的な学びが実現し、一層充実するものとなるように十分配慮することが必要である。

総合的な学習の時間において、「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」を行う場合の留意点としては、以下の点に留意したい。

プログラミングを体験することだけにとどまらず、情報に関する課題について探究的に学習する過程において、自分たちの暮らしとプログラミングとの関係を考え、プログラミングを体験しながらそのよさや課題に気付き、現在や将来の自分の生活や生き方と繋げて考えることが必要である。

例えば、プログラミングを体験しながら、生活を便利にしている様々なアプリケーションソフトはもとより、目に見えない部分で、様々な製品や社会のシステムなどがプログラムにより働いていることを体験的に理解するようにすることが考えられる。

また、プログラムの恩恵だけではなく、プログラムを悪用したコンピュータウイルスやネット詐欺などの存在にも触れることで、様々な新たな技術が開発され自分たちの身近な存在になる一方、「人間らしさとは何か」、「人間にしかできないこととは何か」、「人間としてどのように暮らしていけばいいのだろうか」など、自分の生き方を考え直すことも期待できる。

なお、全ての学習活動においてコンピュータを用いてプログラミングを行わなければならないということではない。児童の発達段階や学習過程を考慮し、命令文を書いた紙カードを組み合わせ並べ替えることによって、実行させたいプログラムを構成したり、指令文を書いて他者に渡して、指令どおりの動きをしてもらえるかどうかを検証したりするなど、具体物の操作や体験を通して理解が深まることも考えられる。〔解説P60～61〕

## 第11章 「総合的な学習の時間」の展開と地域との連携

「社会に開かれた教育課程」の視点から、学校と保護者とが育成したい子どもたちの資質・能力について共有し、そうした力を育てるために必要な協力を求めることが大事である。また、各学校が設定する学習内容に応じて、地域の人材を効果的に活用することが重要である。

### 1 地域との連携

体験的な学習を通じてより深い学びとなることや、学習内容に関連して様々な大人と関わることは、総合的な学習を通じて、自己の在り方生き方を考えることにもつながっていくという点からも意義の大きなものである。

児童生徒にとって、地域の特質による課題について総合的な学習の時間において学ぶことの意義は大きい。同時に、地域においても、児童生徒が地域のことを学び、その姿を地域の人が見ることにより、地域の様々な活動を活性化させたり、地域自体が課題に向かっていく力につながっていったりすることが期待される。

コミュニティ・スクール(学校運営協議会の設置)の枠組みは、学校と地域で育成したい子どもたちの姿を共有したり、そのために可能な協力について話しあったりするなど、極めて有効と考えられ、「社会に開かれた教育課程」の理念を具現化する仕組みとして積極的な活用が望まれている。

また、特に地域の様々な課題に即した学習課題を設定するにあたり、地方公共団体の中で、教育委員会と首長部局との連携ということも強く求められている。

### 2 外部の教育資源の活用及び異校種との連携や交流を意識すること

総合的な学習の時間では、地域の素材や地域の学習環境を積極的に活用することが期待されており、その実現のためには、保護者や地域の人々、専門家をはじめとした外部の人々、社会教育施設や社会教育関係団体等との連

携・協力が欠かせない。

外部連携に当たっては、管理職、総合的な学習の時間コーディネーター等の担当者が中心となり、外部人材等と連絡・調整の機会を設定することが重要である。しかし、総合的な学習の時間コーディネーターが代わることで、それまで築き上げてきた結び付きが薄れてしまう場合も想定される。そのようなことが起こらないよう、校内に外部連携を効率的・継続的に行うためのシステムの準備が必要である。ここでは、外部連携のためのシステムや外部連携を適切に行うための配慮事項を記す。

### 外部連携のための5つの留意点

#### 日常的なかかわり

・協力的なシステムを構築するためには、日頃から外部人材などと適切にかかわろうとする姿勢をもつことが大切である。

#### 担当者や組織の設置

・校務分掌上に地域連携部などを設置したり、外部と連携するための窓口となる担当者を置いたりする。  
・地域との連絡協議会などの組織を設置することも考えられる。

#### 教育資源のリスト

・学校外の教育資源を活用するために総合的な学習の時間に協力可能な人材や施設などに関するリスト（人材、施設バンク）を作成する。

#### 適切な打合せの実施

・外部人材に対して、適切な対応を心掛けるとともに、授業のねらいを明確にし、教師と連携先との役割分担を事前に確認するなど、十分な打合せをする必要がある。

#### 学習成果の伝達

・学校公開日や学習発表会などの開催を通知したり、学校だよりを配布したりして、保護者や地域の人々に総合的な学習の時間の成果を発表する場と機会を設ける。

【今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校編）文部科学省，2010】

また、年間指導計画の中に児童の学習活動を支援してくれる団体や個人を想定し、学習活動の深まり具合に合わせていつでも連携・協力を求められるよう日頃から関係づくりをしておくことが望まれる。学校外の教育資源の活

用は、この時間の学習活動を一層充実したものにしてくれるからである。

さらに、総合的な学習の時間の年間指導計画の中に、幼稚園や保育所、中学校や特別支援学校等との連携や、幼児・児童・生徒が直接的な交流を行う単元を構成することも考えられる。異校種との連携や交流活動を行う際には、児童にとって交流を行う必要感や必然性があること、交流を行う相手にも教育的な価値のある互恵的な関係であることなどに十分配慮しなければならない。教師、保育者が互いに目的をもって計画的・組織的に進めることが大切である。

なお、学校外の多様な人々の協力を得たり、異校種との連携や交流活動を位置付けたりして学習活動を充実させるには、綿密な打合せを行うことが不可欠である。そのための適切な時間や機会の確保は、充実した学習活動を実施する上で配慮すべき事項である。

## 第12章 アクティブ・ラーニングのねらいと意義

### 1 アクティブ・ラーニングのねらいと意義

ここでは、ベネッセ教育情報サイトの渡辺敦司(2014)の論説を基に、アクティブ・ラーニングのねらいと意義について整理する。

アクティブ・ラーニングは、もともと大学の授業で使われている用語であり、2012(平成24)年8月の中教審答申(いわゆる大学教育の「質的転換」答申)において、「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」学修(能動的学修)の必要性が出され、日本に広がった。

具体的には、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどを挙げており、以下のように定義されている。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。
---

アクティブ・ラーニングを導入すれば、討論などをするには予備知識が不可欠ですし、調査等にも文献を読んだり校外でフィールドワークをしたりすることが必要になるため、必然的に自分で勉強しなければならなくなるということである。

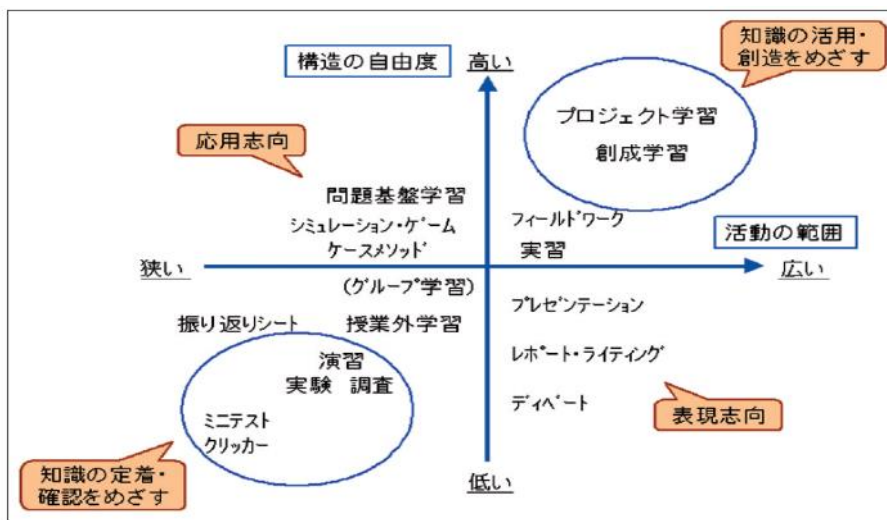
一方、今回学習指導要領に係る中教審に対する諮問では、小・中・高校のアクティブ・ラーニングを「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」とした上で、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろん「どのように学ぶか」という学びの質や深まりを重視し、知識・技能を定着させるうえでも、学習意欲を高めるうえでも効果的だと意義付けている。

これは、小・中・高校では「総合的な学習の時間」に近いものである。「総合的な学習の時間」については現行の指導要領で、それまでの週3時間から週2時間に減らされたが、これは各教科などの授業に導入した「言語活動」で、それまで「総合的な学習の時間」で行っていた教科別の知識・技能を活用する学習活動が行えるため、「総合的な学習の時間」では教科などを横断した課題解決的な学習や探究的な活動に絞ろうという考えからである。一般に誤解されているように「総合的な学習の時間」は軽視されたのではなく、逆に重視されているのである。

「総合的な学習の時間」については、2014(平成26)年11月に開催された国立教育政策研究所の国際シンポジウムで、尾崎春樹前所長が「PISA(経済協力開発機構<OECD>の『生徒の学習到達度調査』)の2012(平成24)年調査で日本の結果が盛り返したのは『脱ゆとり』の成果と言われるが、『総合』はいわゆる『ゆとり教育』の柱だった」と説明しており、「総合的な学習の時間」が、OECDの求める21世紀に必要な学力の育成に合致していることを強調していた。アクティブ・ラーニングの導入は、こうした路線をますます強化するものなのである。

## 2 アクティブ・ラーニングと ICT 活用

山地(2014)は、「アクティブ・ラーニングとは『思考を活性化する』学習形態を指すもの」と述べ、その例として、「実際にやってみて考える、意見を出し合って考える、わかりやすく情報をまとめ直す、応用問題を解く、などいろいろな活動を介してより深くわかるようになることや、よりうまくできるようになることを目指すもの」とし、下図のような多様な形態を提示している。



### アクティブ・ラーニングの多様な形態

一方、アクティブ・ラーニングを実質化する際にヒントになるのは、四半世紀前に米国でチックリングとガムソンを中心とした研究グループによって開発された、「優れた授業実践のための7つの原則」(The Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education) (以下、「7つの原則」と記す)である。

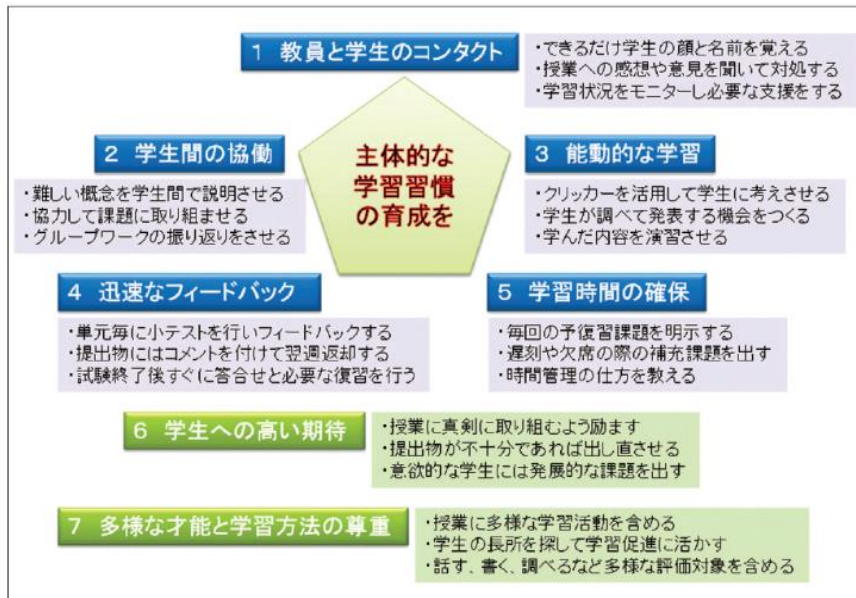
「7つの原則」と題されたこの指針は、米国だけでなく様々な言語に訳されて今日でも参照されており、山地(2014)が下図のようにまとめている。

7つの原則の内、「2. 学生間の協働」と「3. 能動的な学習」が、アクティブ・ラーニングに相当するものであり、これを補完する形で「1. 教員と学生の接触」「4. 迅速なフィードバック」「5. 学習時間の確保」が挙げられる。そして、これらを支える態度要件として、「6. 学生への高い期待」と「7. 多様な才能と学習方法の尊重」が挙げられる。

このような主体的な学修習慣を育成するための、効果的なツールとして、今期待されているのが、ICT 機器である。現在では、プロジェクタや電子黒板、実物投影機(書画カメラ)、教室でのインターネット接続などが整備され、10年ほど前に比べれば飛躍的に進化している。その中で、多くの教員が ICT 機器を用いて授業を行っているが、その多くはコンテンツ(映像や画



像)をプロジェクトで投影するなど、授業の理解力の向上を目的として利用している状態である。



「7つの原則」とそれぞれの工夫例

一方、現在、アメリカの大学教育における最新の流れを象徴するものとして、友野(2013)は、「ICTの活用、授業のオンラインでの大規模な公開、反転授業(Flipped Classroom)の3つが挙げられる」と述べている。これらの3点は、どれも深く相互に関係しており、ICTによって支えられている。大学から配信される講義を自宅で見えて知識を学び、教室ではそのビデオから得た知識を活用して、アクティブ・ラーニングを行うという取り組みも行われている。また、上図の7つの原則の内のアクティブ・ラーニングに相当する「2. 学生間の協働」と「3. 能動的な学習」などで工夫例として挙げられている、「クリッカーの活用」「調べて発表する」「小テストとフィードバック」「授業への感想や意見を聞く」などの作業や自立学習の管理などは、学生一人一人がタブレットPCを持つなどICT機器を活用することにより、より効率的に行うことができると考える。

## 第13章 主体的・対話的で深い学びの求めるもの

### 1 「アクティブ・ラーニング」から「主体的・対話的で深い学び」へ

今回の学習指導要領改訂では、「アクティブ・ラーニング」という言葉が文面から消え、その代わりに「主体的・対話的で深い学び」という言葉に変わった。その背景について、渡辺(2016)のベネッセ教育情報サイトの論説から整理する。

2014(平成 26)年 11 月の文部科学大臣による諮問以来、学校の先生方には、「アクティブ・ラーニング」が次期指導要領の目玉だと受け止められてきた。しかし、今回の改訂では、「アクティブ・ラーニング」を強調するトーンは抑えられている。

もともと大学教育の用語だった「アクティブ・ラーニング」(「能動的学修」と訳す)は、諮問理由の説明文で、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります」とあったことから、「アクティブ・ラーニング」関連書籍のコーナーもでき、「アクティブ・ラーニング」をテーマにした先生向けの研究会や研修会も活況を呈し、学校現場の注目を集めた。

ところが、「社会に開かれた教育課程」「学びの地図」「カリキュラム・マネジメント」などが太字で強調される一方、「アクティブ・ラーニング」は普通の字になり、その代わりに太字になっているのが、「主体的・対話的で深い学び」である。

諮問文に「アクティブ・ラーニング」が入ったのは、実は、一斉授業が多く「アクティブ」ではない高校を主なターゲットにしたものだったのである。しかし、実際には、高校以上に小学校や中学校の先生方に関心が高まり、「アクティブ・ラーニング」に誤解すら広がっていることを心配して、丁寧な説明をすべきだとの意見が強まっていき、その結果、「アクティブ・ラーニン

グ」が<後退>することになったようである。

一般に「アクティブ・ラーニング」は、子どもたち自身に調査や討論、発表をさせるといった、学習活動を「アクティブ」にすることだと受け止められてきた。しかし、審議まとめでは「形式的に対話型を取り入れた授業や特定の型を目指した技術の改善にとどまるもの」ではないと断言している。中教審では、「子どもたちの頭の中をアクティブにすることが重要だ」という指摘も相次いでいた。

「アクティブ・ラーニング」の究極の目標は、学校で学んだことが社会に出てからも生かせるような、幅広い「資質・能力」を身に付けさせるような授業を行ってもらうことである。ただ「アクティブ・ラーニング」を行うだけでなく、それが本当に「主体的・対話的で深い学び」になっていて、着実に資質・能力を育てているものになっているのかが問われるのであり、重要なのは、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善なのである。

## 2 「主体的・対話的で深い学び」の実現

アクティブ・ラーニングの視点による総合的な学習の時間の授業改善は、これまでと同様に探究の過程(①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現)を充実させるとともに、その過程において多様な他者との交流などの協働的(協同的)な学びを位置付けることが重要である。

アクティブ・ラーニングの三つの視点に即して整理すると以下のように考えることができる。

### (1) 「主体的な学び」の視点

「主体的な学び」とは、学習に積極的に取り組ませるだけでなく、学習後に自らの学びの成果や過程を振り返ることを通して、次の学びに主体的に取り組む態度を育む学びである。

総合的な学習の時間においては、学習したことをまとめて表現し、そこからまた新たな課題を見付け、さらなる問題の解決を始めるといった学習活動

を発展的に繰り返していく過程を重視してきた。こうした探究の過程の中で主体的に学んでいく上では、課題設定と振り返りが重要である。

総合的な学習の時間において、児童生徒が自分事として課題を設定し、主体的な学びを進めていくようにするためには、学習課題として、日常生活や暮らしの中にある、実社会や実生活の問題を取り上げることや学習活動の見通しを明らかにし、学習活動のゴールとそこに至るまでの道筋を鮮明に描くことができるような学習活動の設定を行うことが必要である。

一方、振り返りについては、自らの学びを意味付けたり、価値付けたりして自己変容を自覚することが重要である。児童生徒には、自分自身の成長や変容、学習履歴の高まりを実感することで、次の学びへと向かう「学びに向かう力」を培うことができる。そのためにも、言語によりまとめたり表現したりする学習活動として、文章やレポートに書き表したり、口頭で報告したりすることなどを行うことにより、学習活動を振り返り、収集した情報や既存の知識とを関連させ、自分の考えとして整理する深い理解にもつながることを意識することが必要である。

振り返りについては、授業や単元等の終末に行うものとは限らず、時には学習活動の途中において行い、見通したことを確かめ、必要に応じて見直しを立て直すことも考えられる。こうした振り返りを主体的に行う資質・能力を育てることも重要である。

## (2) 「対話的な学び」の視点

「対話的な学び」とは、他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深めるような学びである。

総合的な学習の時間においては、他者とともに問題の解決や探究活動に取り組むことを大切にしてきた。探究の過程を質的に高めていくためにも、異なる多様な他者と力を合わせて問題の解決に向かうことはこれまで以上に重要である。

多様な方法を通して多様な他者と対話することには、次のよさがある。一

一つは、他者への説明による知識や技能の構造化である。身に付けた知識や技能を使って相手に説明することで、つながりのある構造化された知識へと変容していく。二つは、他者からの多様な情報収集である。多様な情報が他者から供給されることで、構造化は質的に高まるものと考えられる。三つは、他者とともに新たな知を創造する場の構築である。実社会・実生活の場においては、異なる多様な他者との対話を通して、新しいアイデアを創出したりそれを実現させたりすることが求められており、総合的な学習の時間において、他の児童生徒と協力して探究的な学習を行うことは不可欠である。

協同的(協働的)な学習はグループとして結果を出すことが目的ではなく、その過程を通じて、一人一人がどのような資質・能力を身につけるかということが重要である。グループとして考えるだけでなく、一人一人が学習の見通しを持ったり、振り返ったりすることが重要である。

また、「対話的な学び」は、学校内において他の児童生徒と活動を共にするというだけでなく、一人でじっくりと自己の中で対話すること、先人の考えなどと文献で対話すること、離れた場所をICT機器などでつないで対話することなど、様々な対話の姿が考えられる。また、児童生徒と教師との対話、保護者や家族との対話、地域の人との対話など、様々な対話の対象も考えられる。

### (3)「深い学び」の視点

「深い学び」とは、子どもたちが習得・活用・探究を見通した学習過程の中で「見方・考え方」を働かせて思考・判断・表現し、見方・考え方を成長させながら、資質・能力を獲得していけるような学びである。

「深い学び」については、探究の過程を一層重視し、これまで以上に学習過程の質的向上を目指すことが求められる。実社会・実生活に即した学習課題について探究的に学ぶ中で、各教科等の特質に応じて育まれる「見方・考え方」を総合的に活用することで、個別の知識や技能は関連付けられて概念化し、能力は実際の活用場面と結び付いて汎用的になり、多様な文脈で使え

るものとなることが期待できる。

探究の過程の一層の充実に向けては、「①課題の設定」「③整理・分析」の場面が大切になる。なぜなら、課題を自分事として捉える本気で真剣な学びが生まれるとともに、俯瞰して捉え、内省的に考えるなどの総合的な学習の時間で育まれる「見方・考え方」を働かせ、知識や技能を概念化するなどの「深い学び」が実現できるからである。

また、総合的な学習の時間における探究の過程が充実することで、各教科で身に付けた知識や技能、思考力・判断力・表現力等は繰り返し活用・発揮される「深い学び」となる。

そのことによって、生きて働く知識・技能が習得され、未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等が育成されるのである。

「主体的・対話的で深い学び」の実現について、田村は、Edupedia 編集部(2017)、「思考ツールが目指すアクティブ・ラーニング～「主体的・対話的で深い学び」の実現～(教育技術×EDUPEDIA スペシャル・インタビュー第5回 田村学先生)」において、以下のように述べている。

今までは、事実に網羅的な知識をバラバラに暗記することが重視され、有無を言わず覚えなければならなかった。しかし、こうして身に付けた知識は、使いにくく、失われやすいということがはっきりしてきました。

一方、関連付けて構造化された知識は、活用しやすく、長持ちしやすいのです。このような知識観が大事で、それを実現する深い学びが求められているのです。そのような知識観で行われた授業の感想を中学生に聞くと、「今やっている重力の勉強は、前の天秤と同じ考え方だと分かった」など、理科に共通する考え方があることに気付いたりもします。

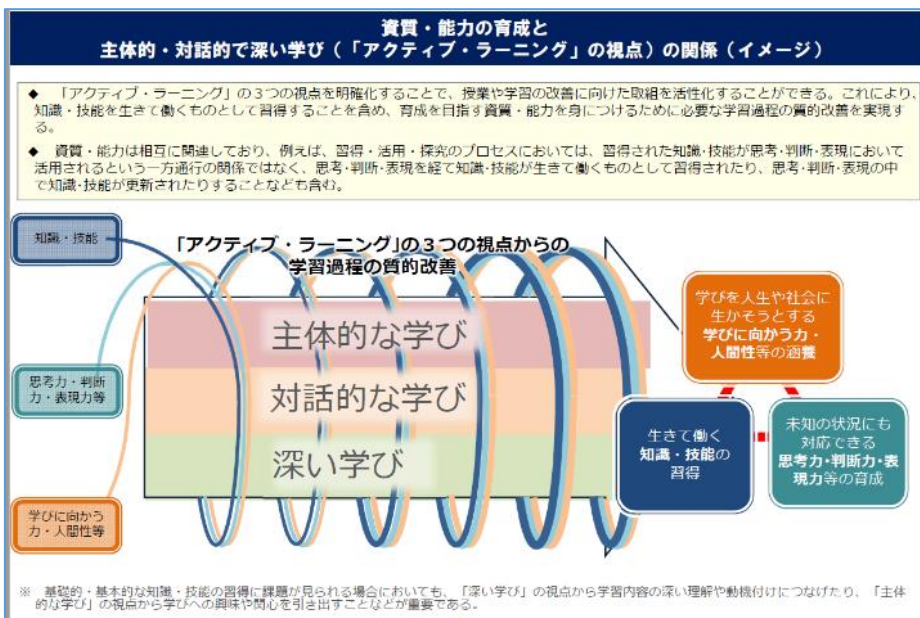
この知識観の変化の背景にあるのは、パソコンやスマートフォンの登場です。それらを使えば膨大な知識が手に入るため、知識の量ではなく、知識を構造化させる思考力が求められているのです。

もう一つ、深い学びとは、自分が身に付けた思考力や表現力など、子どもに期待する能力を多様な場面・状況で一体化させること、つまり、どのような状況でもそれらが使えるようにな

ということですが。そのような学習を繰り返す中で、自分から「よし、この勉強は面白いからもっとやってみよう」と思える。そのようなことが実現されていくことが、深い学びのイメージです。

今後は単に知識を知っているだけでなく、「どのように学んだのか」が大切になります。知識を100回唱えて暗記したのか、他の知識との関連に気付いて覚えたのか、または自分の関心ある歴史新聞を作るといった課題解決をする中で身に付いたのか。どのように知識を身に付けたかで理解や定着は違いますよね。知識をいかに活用したり発揮したりするのがポイントになります。

最近の脳科学では、無理やりに覚えた知識には、否定的でやらされているという情報がくっつき、一方、構造化された知識には、関連した情報や課題を解決した時の好ましい感覚、勉強が楽しかったという感情が追加されるということが分かってきました。構造化した知識をたくさん持っていることで、知識を活用する力にもつながります。そのように知識を獲得していくのが深い学びだと言えます。



【中央教育審議会 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)補足資料

1(2016.12)より】

## 主体的・対話的で深い学びの実現 （「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について（イメージ）

「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすること

### 【主体的な学び】

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付けながら、見通しを持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「**主体的な学び**」が実現できているか。

【例】

- ・ 学ぶことに興味や関心を持ち、毎時間、見通しを持って粘り強く取り組むとともに、自らの学習をまとめ振り返り、次の学習につなげる
- ・ 「キャリア・パスポート（仮称）」などを活用し、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりする



学びを人生や社会に  
生かそうとする  
学びに向かう力・  
人間性等の涵養

生きて働く  
知識・技能の  
習得

未知の状況にも  
対応できる  
思考力・判断力・表現力  
等の育成

主体的な学び

対話的な学び

深い学び

### 【対話的な学び】

子供同士の発問、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「**対話的な学び**」が実現できているか。

【例】

- ・ 実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりすることで自らの考えを広げる
- ・ あらかじめ個人で考えたことを、意見交換したり、議論したり、することで新たな考え方に気が付いたり、自分の考えをより妥当なものとしたりする
- ・ 子供同士の対話に加え、子供と教員、子供と地域の人、本を通して本の作者などとの対話を図る



### 【深い学び】

習得・活用・探究という学びの過程の中で、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「**深い学び**」が実現できているか。

【例】

- ・ 事象の中から自ら問いを問いだし、課題の追究、課題の解決を行う探究の過程に取り組み
- ・ 精査した情報を基に自分の考えを形成したり、目的や場面、状況等に応じて伝え合ったり、考えを伝え合うことを通じて集団としての考えを形成したりしていく
- ・ 感性を働かせて、思いや考えを基に、豊かに意味や価値を創造していく



【文部科学省 新教育課程説明会全体会資料(2017)より】



## 第14章 「総合的な学習の時間」における指導技術

「解説」第2節 内容の取扱いについての配慮事項において、以下の点が述べられている。

- (1) 第2の各学校において定める目標及び内容に基づき、児童の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと。
- (2) 探究的な学習の過程においては、他者と協働して課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。

児童の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこととは、こうした反省に立って、各学校で定めた総合的な学習の時間の目標及び内容に基づいて、育成を目指す資質・能力が身に付いているのかを継続的に評価しながら、より質の高い資質・能力の育成に向けて自立的な学習が行われるよう、必要な手立てを講じることを意味している。

また、総合的な学習の時間においては、探究的な学習の過程を質的に高めていくことを心掛けなければならない。そのために、配慮する必要がある以下の三つのことを示している。

- 第1は、他者と協働して課題を解決しようとする学習活動を行うことである。
- 第2は、言語により分析し、まとめたり表現したりする学習活動を行うことである。
- 第3は、これらの学習活動においては、「考えるための技法」が活用されるようにすることを求めている。

### 1 考えるための技法

「考えるための技法」とは、考える際に必要になる情報の処理方法を、例えば「比較する」、「分類する」、「関連付ける」など、技法のように様々な場面で具体的に使えるようにするものである。

学習過程において「考えるための技法」を意識的に活用させることによっ

て、児童の思考を支援すると同時に、別の場面にも活用できるものとして習得させることが重要である。それにより、児童は別の場面でも「考えるための技法」を活用して課題解決することができるようになり、それが未知の状況にも対応できる思考力、判断力、表現力等の育成につながっていく。

また、「考えるための技法」を指導する際には、比較や分類を図や表を使って視覚的に行う、いわゆる思考ツールといったものを活用することが考えられる。その際、例えば、比較することが求められる場面ではどの教科等においても同じ図を思考ツールとして活用するよう指導することで、「考えるための技法」を、児童が教科等を越えて意識的に活用しやすくなる。

総合的な学習の時間において、「考えるための技法」を活用することの意義については、大きく三つの点が考えられる。

- |  |
|--|
| <p>ア 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。</p> <p>イ 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に書くことによって、可視化され児童間で共有して考えることができるようになる。</p> <p>ウ 総合的な学習の時間が、各教科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、各教科等で学んだ資質・能力を実際の問題解決に活用したりするという特質を生かす。</p> |
|--|

「考えるための技法」の例として以下に示すものは、あくまで例示であると同時に、漏れなく重なりなく列挙するものではなく、関わり合うものである。

例えば、複数の対象同士を比較する場合には、一旦共通点のあるもの同士を分類した上で比較することになる。また例えば、最初は共通点が見いだせなかった対象同士について、それぞれを「多面的に見て」複数の特徴を書き出していく中で、関連付けることが可能になるということもある。

○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。

## 2 思考ツール

田村(2011)は、総合的な学習の時間における期待される教師の力として「思考力を育成する学習ツールの活用などによる指導力の向上」を挙げている。田村が述べているように、指導者が適切に、学習ツール(思考ツール)を児童に活用させることが、思考力を育成するためには効果的である。

思考ツールについて、黒上(2012)は、「考えを進める手続きやそれをイメージさせる図として見せることができると考え、そのような手順や図」と定義している。また、三宅(2013)は「頭の中の情報を書き込むための図形の枠組み」と述べている。これらのことから、思考ツールとは、頭の中の情報を書き込むための図形や枠組み及び考えを進める手順やそれをイメージさせる図であると考えることができる。

また、思考ツールの効果として、田村(2013)は「情報の可視化と操作化を特徴とする」とし、三宅(2013)は、「頭の中にあるイメージや情報を外に促し、そうして視覚化されたものの関係を見付けやすくする」と述べている。これらのことから、思考ツールを活用することで、頭の中にあるイメージや情報が視覚的にとらえられたり操作化したりでき、情報同士の関係を見付けやすくすることができると考えられる。

前掲 Edupedia 編集部 (2017)において、田村は、思考ツールについて、以下のようにも述べている。

これまでは思考力を育成する授業というものが曖昧でした。先生は「考えましょう」と言うだけで、どのように考えればよいのかが適切に指導されていませんでした。ところが近年、思考力を具体化させるための「思考スキル」というものが明確になってきました。例えば、「比べて考える」「分類して考える」「関連付けて考える」などです。

しかし、実際の授業の中では、一人一人には違いがあり、全員がこの思考スキルを使って考えることができるわけではありません。そこで、思考ツールを用いることで、思考力に差がある状況でも思考スキルを実現する枠組みを提供することができます。これによって、教師は曖昧であった「考える力をつける」ための具体的な指導ができるようになり、子どもたちも思考力を身につけることが可能になってきたのです。

また、思考ツールは授業の活用場面について、以下のように述べている。

総合的な学習の時間が目指す探究的な学習には、探究のプロセスと呼ばれる「①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現」という4つのプロセスがあります。思考ツールの効果が発揮されるのは「情報の整理・分析」、つまり情報の処理過程の場面です。総合的な学習の時間が登場した今、入力情報が多様になり、情報処理の重要性

が増してきたため、思考ツールの必要性も増していると言えます。

各教科においては、入力情報を処理する過程は全ての教科に存在しますが、教科ごとに入力情報の性質に違いがあるため、思考ツールとの相性にもばらつきがあります。比較的、理科・社会・国語には頻繁に用いられ、算数や数学といった固有の情報処理のプロセス(公式など)を持つ教科には用いられにくいと考えています。

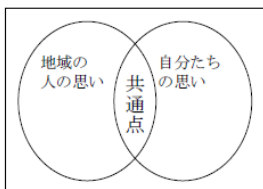
また、思考ツールは情報を可視化し、操作しやすくするため、話し合いなどの場面で子どもたちが「主体的」「対話的」に関わる状況を生み出すことができます。思考ツールによって情報処理プロセスが可視化されて操作が可能になることは、考える行為を明確化するため、自分の考え方をメタ認知することに大きな効果を与えると考えられます。

今後、思考ツールは、「考えるための技法」の一つとしてさらに活用されていくであろうと予想される。以下、思考ツールの具体的事例、思考ツールの一覧、思考スキルからシンキングツールへの対応表を掲載しておく。

#### 事例⑦ ベン図で整理・分析する

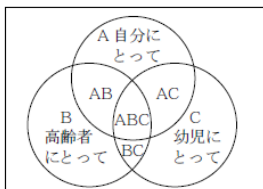
異なる立場からの情報を、ベン図を用いて整理することで、共通点や相違点を明らかにすることができます。整理する視点を設けて情報を振り分けることで、共通の要因を含む情報や課題解決の方法などを見いだすことができます。

##### 【実践例1 共通点、相違点を明らかにするベン図】



- 「〇〇市の桜通りについて」
- 1 多様な情報を付せんやカードに取り出す。
  - 2 異なる立場を示したベン図を用意する。
  - 3 共通点や相違点を考えながらベン図に整理する。

##### 【実践例2 視点を設けて共通の要因を含むものを見いだす】



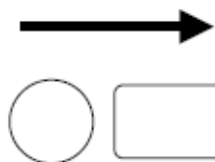
- 「地域のバリア調べ」
- 1 調べたことを付せんやカードに取り出す。
  - 2 整理する視点を決める。
  - 3 視点の数に合ったベン図を用意する。
  - 4 視点に沿ってカードを整理する。

##### 【ポイント】

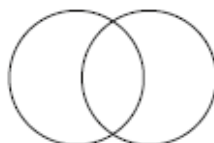
- 異なる立場とベン図の活用
  - ・「年齢」「国籍」「性別」「地域」「立場」などの異なる立場から情報を整理する。
- よりよい提案に高めたいときの視点
  - ・例えば A 実現可能か、B 緊急を要するか、C 持続可能かなどの視点を定めて整理する。

【今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(小学校編)文部科学省, 2010】

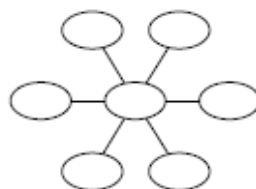
シンキングツール一覧



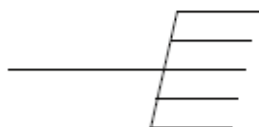
1 矢印と囲み



2 ベン図



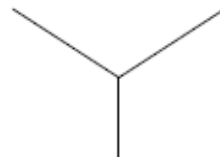
3 イメージマップ



4 くま手チャート



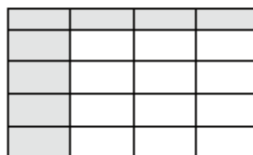
5 Xチャート



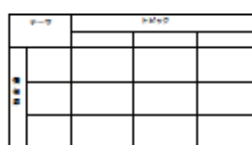
5 Yチャート



5 Wチャート



6 マトリックス (表)



7 データチャート

K What I know 知っている	W What I want to know 知りたい	L What I learned 学んだ

8 KWL

Plan 計画 ケイ画	Monitor モニタリング モンターニング	Imaging イメージング イメーキング

9 PMI



10 ステップ・チャート

【黒上晴夫(2012)シンキングツール～考えることを教えたい～】

### 思考スキルからシンキングツールへの対応表

・アイデアを出す	3. イメージマップ, 4. くま手チャート, 5. X/Y/Wチャート
・関係づける	11. クラゲ・チャート
・ふりかえる	8. KWL
・要約する	11. クラゲ・チャート
・位置づける	17. 座標軸
・意思決定する	9. PMI
・仮定する	13. キャンディ・チャート
・関係づける	3. イメージマップ, 10. ステップ・チャート, 12. コンセプトマップ, 3. イメージマップ, 12. コンセプトマップ, 19. 同心円チャート
・疑問をもつ	23. 質問・疑問マトリクス
・計画する	8. KWL, 10. ステップ・チャート
・見通す	8. KWL, 13. キャンディ・チャート, 20. 情報分析チャート
・広げてみる	3. イメージマップ, 4. くま手チャート, 19. 同心円チャート, 21. フリーカード, 23. 質問・疑問マトリクス
・構造化する	10. ステップ・チャート, 12. コンセプトマップ, 14. プロット図, 15. ピラミッド・チャート, 16. フィッシュボーン, 22. 短冊
・順序立てる	10. ステップ・チャート, 22. 短冊

・焦点化する	5. X/Y/Wチャート, 8. KWL, 14. プロット図, 15. ピラミッド・チャート, 16. フィッシュボーン, 23. 質問・疑問マトリクス
・推論する	13. キャンディ・チャート, 19. 同心円チャート
・整理する	6. マトリクス, 7. データチャート, 8. KWL, 17. 座標軸, 24. 六色帽子
・多角的に見る	5. X/Y/Wチャート, 6. マトリクス, 18. バタフライ・チャート, 24. 六色帽子
・多面的にみる	9. PMI, 4. くま手チャート, 5. X/Y/Wチャート, 6. マトリクス, 18. バタフライ・チャート, 24. 六色帽子
・単純化する	14. プロット図
・抽象化する	14. プロット図, 21. フリーカード
・判断する	9. PMI
・比較する	2. ベン図, 6. マトリクス, 17. 座標軸
・評価する	3. イメージマップ, 9. PMI
・分析する	7. データチャート, 16. フィッシュボーン, 20. 情報分析チャート
・分類する	2. ベン図, 4. くま手チャート, 6. マトリクス, 7. データチャート, 17. 座標軸
・変化をとらえる	19. 同心円チャート
・予想する	13. キャンディ・チャート
・要約する	10. ステップ・チャート, 10. ステップ・チャート, 14. プロット図
・理由づける	7. データチャート, 11. クラゲ・チャート, 18. バタフライ・チャート, 20. 情報分析チャート
・類型化する	21. フリーカード

【黒上晴夫(2012)シンキングツール～考えることを教えたい～】

## 引用・参考文献

- 黒上晴夫(2012).『シンキングツール考えることを教えたい』.NPO 法人学習創造フォーラム  
[http://www.ks-lab.net/haruo/thinking\\_tool/short.pdf](http://www.ks-lab.net/haruo/thinking_tool/short.pdf)
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2011):『評価規準の作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料』教育出版
- 竹本信雄(2002).「『総合的な学習の時間』の歴史および教課審における審議過程」.  
<http://www008.upp.so-net.ne.jp/takemoto/sougou.html>
- 田村 学(2011).「総合的な学習の時間における指導力の向上と授業研究の充実」.初等教育資料, 8月号.
- 田村学(2013).『思考ツール関大初等部式思考力育成法実践編』さくら社
- 中央教育審議会(2012).「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け,主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」.文部科学省
- 中央教育審議会(2016).「幼稚園,小学校,中学校,高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2016)「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ(総合)」  
[http://www.mext.go.jp/compo-ment/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377064\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/compo-ment/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377064_2.pdf)
- 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ(2016).「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ(第6回) 配付資料『資料7 総合的な学習の時間について』」.



- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2016/05/23/1370879\\_5\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/23/1370879_5_1.pdf)
- 友野伸一郎(2013)。「大学での最先端の『学び』はどうなっているのか ハーバード大学とMITのアクティブ・ラーニング視察報告」.Kawaijuku Guideline 7・8月号.河合塾教育研究開発本部
- 溝上慎一(2010)。「アクティブ・ラーニングとは」.Kawaijuku Guideline 2010.11.  
[http://www.keinet.ne.jp/gl/10/11/kaikaku\\_1011.pdf](http://www.keinet.ne.jp/gl/10/11/kaikaku_1011.pdf)
- 三宅貴久子(2013)。「『思考ツール関大初等部式思考力育成法実践編』」.さくら社
- 宮地隆治(2014)。「思考力を育成する総合的な学習の時間の在り方『整理・分析』の学習活動における思考ツールの活用方法の工夫を通して 一」.
- 文部科学省(2010)。「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(小学校編)」.教育出版
- 文部科学省(2017)。「『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』」  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/19/1387017\\_14\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/19/1387017_14_2.pdf)
- 山地弘起(2014)「アクティブ・ラーニングとは」.大学教育と情報,2014年度 No.2(通巻147号).私立大学情報教育協会
- Edupedia 編集部 大和 信治 (2017)。「思考ツールが目指すアクティブ・ラーニング～「主体的・対話的で深い学び」の実現～(教育技術×EDUPEDIA スペシャル・インタビュー第5回 田村学先生)」.  
<https://edupedia.jp/article/5891ad96fa57e2282a83c89b>
- 渡辺敦司(2014)。「次の指導要領『何を教えるか』から『何ができるようになるか』へ」.ベネッセ 教育情報サイト  
<http://benesse.jp/kyouiku/201412/20141210-3.html>
- 渡辺敦司(2014)。「『アクティブ・ラーニング』とは何か」.ベネッセ教育情報サイト  
<http://benesse.jp/kyouiku/201412/20141212-2.html>
- 渡辺敦司(2016)。「実はアクティブ・ラーニングは<目玉>じゃない!?次期指導要領」.ベネッセ教育情報サイト.  
<http://benesse.jp/kyouiku/201609/20160921-1.html>

## おわりに

本テキストでは、今後の総合的な学習の時間のあり方を考えていく上で、この度の学習指導要領の改訂を踏まえ、「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編(文部科学省, 2017)(以下, 「解説」)」を中心に、総合的な学習の時間の意義, 及び教育課程において果たす役割や, 総合的な学習の時間の目標, 並びに各学校で目標及び内容を定める際の考え方, 及び留意点, 年間指導計画の作成の仕方等について, 様々な文献を基に整理, 引用し, 解説した。特に, 「解説」にない図表については, 中央教育審議会(2016). 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」や中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2016)「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ(総合)」, 中央教育審議会初等中等教育分科会 教育課程部会 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ(2016). 「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ(第6回) 配付資料『資料7 総合的な学習の時間について』」などからも引用し, より具体的に理解できるようにした。

また, 今回の改訂のキーワードである, 「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」についても, 様々な文献を基に整理, 引用し, それを実現するような総合的な学習の時間の単元計画を作成の仕方, 具体的な手立てや児童及び生徒の学習状況に関する評価の方法, 及びその留意点について解説した。

総合的な学習の時間とアクティブ・ラーニング

2018年2月28日 初版発行

編著者 高橋 泰道

発行所 広島文教女子大学

〒731-0295

広島県広島市安佐北区可部東 1-2-1

TEL 082-814-3191 (代表)