

探究的な学習のプロセスにおいて 課題を解決しようとする総合的な学習の時間

－「考えるための技法」の視点から－

Comprehensive learning sessions to solve problems through inquisitive study process

－From "skills of thinking" perspectives－

勝田 みな

Mina Katsuda

〈摘要〉

総合的な学習の時間は、創設時から時代の流れに沿って、学校はそれぞれ創意工夫をもって取り組んできた。自己の生き方を考えていくためにも各教科等と関連付けのある、総合的な学習の時間が重要であることは明らかである。

総合的な学習の時間の目標を実現するには、横断的・総合的な学習を、探究的な見方・考え方を働かせて行うことを通して、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めざしている¹⁾。探究的な学習のプロセスにおいての指導の中で、初めて「考えるための技法」という用語が出てくる。教科等横断的な「考えるための技法」について、探究的な過程の中で学び、他者と協働して課題を解決しようとする際に活用することが大切である。

また、総合的な学習の時間の指導法が、教職に関する科目として平成31年度(2019)から導入された。小学校教員をめざす学生が、総合的な学習の時間の指導法を学ぶにあたり、総合的な学習の時間の意義を理解して、授業実践を行う上で、探究的な学習の指導法を学んでいく必要がある。その中で、「考えるための技法」を活用することの意義について考えるとともに、実施例から活用の方法を検討し、探究的な学習の実現をめざしていくことを思索した。

〈キーワード〉 総合的な学習の時間 探究的な学習 考えるための技法 指導法

はじめに

「人生100年時代」と呼ばれるようになったのは、平成から令和へ時代が変わる少し前だった。子どもたちは、成人して社会で活躍する頃になっても、あと80年近く生きてい

くことになる。この先も人口が減少し、雇用環境は大きく変わり、想像もつかないような厳しい時代を迎えることになる。世の中の変化が急速に進んでいくために、予測が難しい時代になってきているのは確かである。このような時代の流れに対しても、その変化を受け止めて、子どもたちの人生を豊かなものにしてほしいと願う思いは、誰もがもっているものである。

子どもたちにとっての社会環境は、学校である。学校での学びは、一般社会から離れたものではなく、子どもたちがこれから生きていくために必要な資質・能力を、育成すべきものであり、課題を解決していくものでもある。この課題は、個人的なものもあれば学校が直面するものもあり、複雑でより困難になっていくと思われる。学校現場の教職員は、相変わらず多忙化が深刻で、年齢層も若返り、ベテランからの知恵が受け継がれていかない現況も見受けられる。

このような状況の中、約10年ごとに改訂される学習指導要領として、平成28年の中央教育審議会答申を踏まえ、平成29年に小学校学習指導要領の改訂を行った。平成30年4月1日から第3学年、第4学年において外国語活動を実施する等の、円滑に移行するための措置（移行措置）を実施し、令和2年度（2020）から小学校学習指導要領は全面的に実施することになる。無藤は、「それは何より学校を21世紀、特に今後の10年20年の世界に生きる子供たちのためによりよくしていくことであり、さらに、学校のミッションをその動きに応じて再定義していくことである。」²⁾と述べており、新しい時代に求められる資質・能力をいかにして育成していくのか、時代の変化する社会の中で改めて捉え直す必要があることが明らかになった。

本研究では、総合的な学習の時間の意義を理解して、授業実践を行う上で、探究的な学習の指導法を学んでいく必要がある。その中で、「考えるための技法」を活用することの意義について考えるとともに、実施例から活用の方法を検討し、探究的な学習の実現をめざしていくことを思索した。

I. 総合的な学習の時間の意義

平成30年度（2018）から実施している小学校学習指導要領の総合的な学習の時間については、教科書の対応を要するものではない。目標は、「探求的な見方・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」³⁾である。また、「総合的な学習の時間は、児童が地域や学校の特色に応じた様々な体験活動や多くの人とのかかわり等、教科の枠を超えた探究的な学習を行う中で、実際の社会や日常生活で活用できる資質・能力を身に付けていくために、重要な役割を果たすものである」⁴⁾とし、平成20年度（2008）の目標にも掲げられた、「探求的な学習」、「自己の生き方を考える」については引き続き、

主軸として明示された。特質としては、各学校の目標及び内容は各学校が適切に定めて、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する点である。また、日常生活や社会とのかかわりを重視することが大切であり、学ぶ意義や目的を明確にするなどが挙げられる。その理由として、実社会・実生活において資質・能力の育成の期待、児童が主体的に取り組む学習になるからである。

総合的な学習の時間の意義としては、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のものであり、実社会・実生活において、重要な役割を果たしていくと言える⁵⁾。

II. 総合的な学習の時間の位置づけ

小学校の学習指導要領の全面実施は令和2年度(2020)からであるが、教科等ごとの取扱いでは、総則、総合的な学習の時間、特別活動は、積極的に学習指導要領(平成29年告示)による取り組みができるようになってきている。また、平成20年(2008)版の学習指導要領から、総合的な学習の時間の教育課程における位置づけを明確にし、各学校における指導の充実を図るため総則から取り出し、新たに第5章として位置づけた。授業時間数も今までと同様である。

森田・篠原は、「総合的な学習の時間の計画、実施を担う教員には、カリキュラム・ユーザーではなく、カリキュラム・デザイナーとしての資質能力が求められる。」⁶⁾と述べており、総合的な学習の時間を指導するうえで、各学校において定める目標及び内容設定、総合的な学習の時間を充実させるための体制づくり、つまり、目標設定を契機に、校内で一体となって取り組み、共通理解を図ることが必要であり、総合的な学習の時間の重要性が改めて理解できる。

今までは、大学において、総合的な学習の時間について講義等で学んでいなくても、教員免許状の取得は可能だった。教員としての知識・技能などの習得の機会がないままに教員になり、授業を受け持つことが現状だった。大学では、複数の教員が授業を担当する場合、シラバスの相違も出てくる。また、小学校経験のある教員が授業を行う場合と、研究を一筋に取り組んできた教員が授業を行う場合では、授業内容に相違が出てしまうのではないかと⁷⁾と危惧された。

小学校教員として最低限の知識・技能等の習得が必要で、学生に何をどのように習得させるのかを意識されるようになった。それは、教員の資質向上、質的な水準の必要性が叫ばれたことにより、大学での教職課程コアカリキュラムが設定された。そして、これまで存在しなかった「総合的な学習の時間の指導法」が項目として新設され、平成31年(2019)から教職に関する科目として導入された⁸⁾。

諏江は、「大学の教職課程においては、今回の学習指導要領改訂で、子どもたちが未来

社会を切り拓くための資質・能力を明確に整理し、各教科等横断的な視点に立って、初等中等教育から高等教育まで一貫した形で育てていくことが強調されていることをしっかりと理解し、現在学んでいる学生や今後入学してくる学生に対し、こうした新学習指導要領の趣旨や改善点を理解し指導に当たらなければならない。」⁹⁾と述べている。小学校において総合的な学習の時間を指導していくには、授業内容に明確な正解が出てこないため、教員の力量や熱意によって指導にも差が出てしまうことが懸念される。

小学校教員の中には、自分自身が総合的な学習の時間を学んだ経験がなく、それでも指導しなければならないという問題も生じてくる。しかしながら、小学校課程のある大学では、より良い教員を養成するためにも、岡明は、「個々の授業だけではなく、教員養成全体を視野に入れたプログラムが必要であるという考えも出てきた。個々の授業が教員養成にどのようにかかわるかが問われるようになってきた。」¹⁰⁾と、教職課程コアカリキュラム設定について述べている。

Ⅲ. 総合的な学習の時間で育成することをめざす資質・能力

1. 目標の趣旨

繰り返しになるが、総合的な学習の時間の今回改訂の目標は、「探求的な見方・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」(前述Ⅰ)である。中島は、目標の構成を図に表した(図1)¹¹⁾。

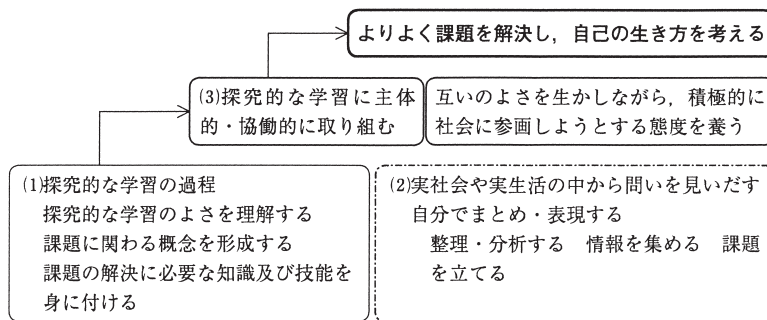


図1 総合的な学習の時間の目標の構成図 中島(2017)作成

目標は、全体目標と個別目標から構成されており、個別目標は(1)(2)で表し、(3)をめざすものとした。最終的な目標としては、「よりよく課題を解決し、自己の生き方を考える」と、総合的な学習に時間の特質を踏まえて表している。

総合的な学習の時間の特質に応じた学習過程の在り方については、①探求的な見方・考え方を働かせる¹²⁾(図2)、②横断的・総合的な学習を行う、③よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていく、という育成することをめざす資質・能力が示されている。

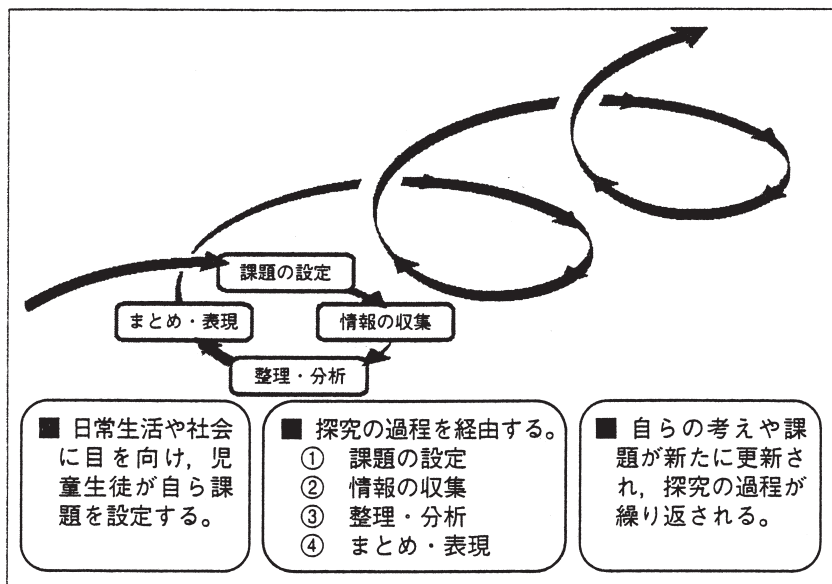


図2 探究的な学習における児童の学習の姿

図2のような一連の学習過程について鈴木は、「子どもが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、自ら課題を見付け（課題の設定）、そこにある具体的な問題について情報を収集し（情報の収集）、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（整理・分析）、明らかになった考えや意見などをまとめ・表現する（まとめ・表現）。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繰り返しながらスパイラルに発展的に高まっていくイメージである。」¹³⁾ と述べ、豊かな学習の姿のプロセスを支えていく考え方は、重要度が高まっていると言える。総合的な学習の時間において各教科等で育成された見方・考え方は、実社会・実生活の中での課題を探究し、自己の生き方を考えていくための資質・能力の育成につながるのである。探究的な学習とは、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と¹⁴⁾である。

2. 探究課題の解決を通して育成をめざす

総合的な学習の時間の目標が、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おり、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、各学校の教育目標のよりよい実現をめざしていくことになる¹⁵⁾ (図3)。

「新学習指導要領では、すべての教科等について、その学力論が、育成をめざす資質・能力の3つの柱、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

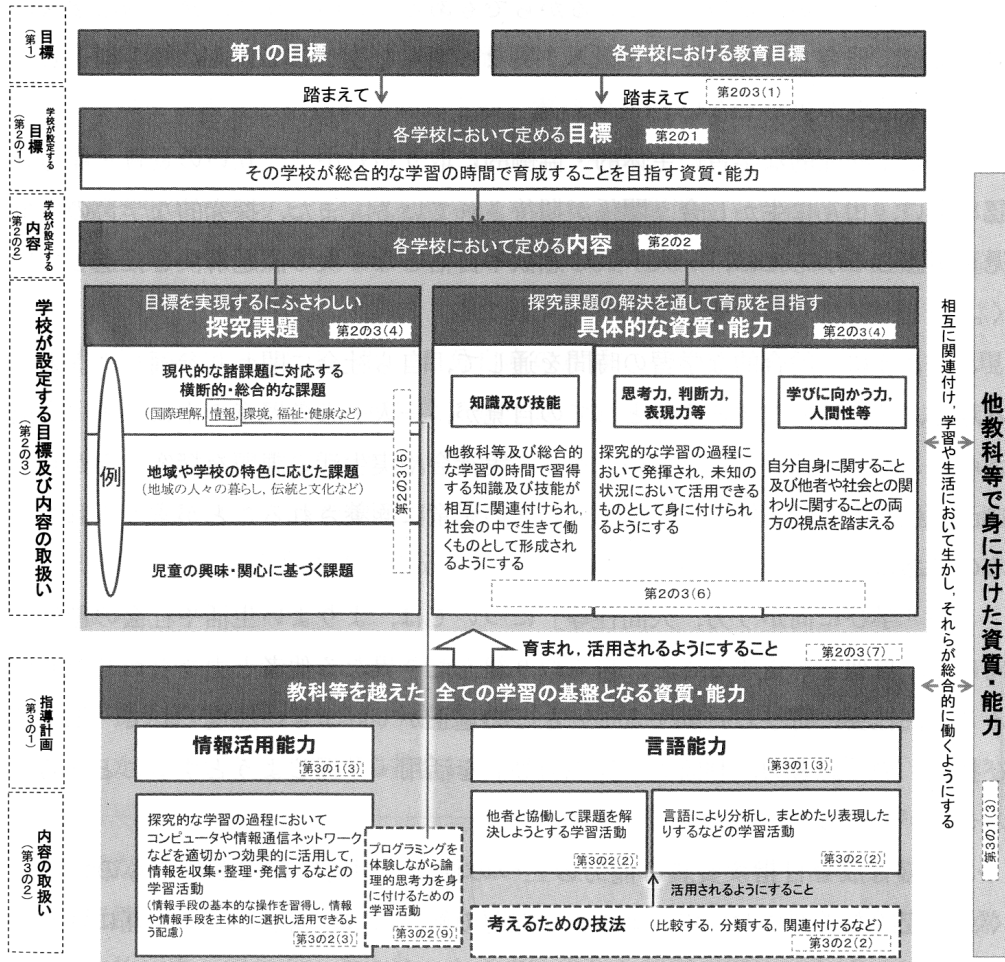


図3 第5章 総合的な学習の時間の構造イメージ (小学校)

う力、人間性等』で整理された¹⁶⁾。教科等と教育課程全体の関係や、教育課程に基づく教育と資質・能力の育成の間をつなぎ、求められる資質・能力を確実に育むことができるよう、育成をめざす資質・能力は三つの柱で整理されるとともに、教科等の目標や内容についても、この三つの柱に整理された。

これは、探究課題の解決を通して育成をめざす具体的な資質・能力である。具体例として、表1を紹介する¹⁷⁾。具体的に「どのようなことができるようになるか」を、三つの柱に沿って明らかにした例である。

表 1 探究課題の解決を通して育成をめざす具体的な資質・能力

探究的な学習の過程における知識及び技能 (例)			
多様性	相互性		有限性
それぞれには特徴があり、多種多様に存在している。	互いに関わりながらよさを生かしている。		物事には終わりがあり、限りがある。
探究の過程における思考力、判断力、表現力等の深まり (例)			
① 課題の設定	② 情報の収集	③ 情報の整理・分析	④ まとめ・表現
・ より複雑な問題状況 ・ 確かな見通し、仮説	・ より効率的・効果的手段 ・ 多様な方法からの選択	・ より深い分析 ・ 確かな根拠付け	・ より論理的で効果的な表現 ・ 内省の深まり
学びに向かう力、人間性等 (例)			
	自己理解・他者理解	主体性・協働性	将来展望・社会参画
自分自身に関すること	自分の特徴やよさを理解しようとする。	自分の意思で問題の解決に取り組もうとする。	自己の生き方を考え、夢や希望等をもとうとする。
他者や社会との関わりに関すること	他者の考えを受け入れて尊重しようとする。	自他のよさを生かしながら問題の解決に取り組もうとする。	進んで実社会・実生活の問題の解決に取り組もうとする。

探究課題とは、目標の実現に向けて児童が「何について学ぶか」を表したものであり、学校として設定した課題である。児童が各探究課題の解決に取り組む中で、教師の適切な指導により、実現をめざしていくものである。そのためには、教師の指導力向上が求められる。正解がはっきりと出ない授業のため、三つの柱をバランスよく育成していくことが、重要になってくる。探究課題の例として、国際理解、情報、環境、福祉・健康、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である。具体例としては、「情報化の進展とそれに伴う日常生活や社会の変化（情報）」、「地域の伝統や文化とその継承に力を注ぐ人々（伝統文化）」、「実社会で働く人々の姿と自己の将来（キャリア）」などが考えられる¹⁸⁾。

IV. 考えるための技法の活用

学習指導要領の「第2 各学校において定める目標及び内容」の第2の内容の取扱いについては、いくつかの配慮事項がある¹⁹⁾。その中で、思考スキルの視点から以下の配慮事項を取り上げることにした。

(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

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。」²⁰⁾と示してあり、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。

その理由として、物事を比較したり分類したりすることや、物事を多面的に捉えたり多角的に考えたりすることは、さまざまな形で、各教科等で育成することをめざす資質・能力やそのための学習の過程に含まれているからである²¹⁾。考えるための技法を活用することは、より本質的な理解や洞察を得るという学びである。この技法を身に付けて、さまざまな課題において適切かつ効果的に活用できるようになることが期待される。

2. 考えるための技法を活用する意義

児童は、普段の生活の中においても、いろいろと考えを巡らせている。課題について考えている時は、常に自覚的にどのような方法で考えているのかを理解しているわけではない。無自覚な思考が働くよりも、考えるための技法を意識的に活用させることによって、児童の思考を支え、その経験から他の場面にも活用が広がっていくことを身に付けさせることが重要になってくる。実社会・実生活の課題解決において、この考えるための技法を活用できるようにするためには、総合的な学習の時間において、どのような場面の、どのような課題解決に、どのような理由で、どのように考えるための技法が有効なのか考え、実際に試し、うまくいったりいかなかったりする経験を積むことが大切になってくる。

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意義として次の三点が考えられる。

① 情報の整理・分析の過程における思考力、判断力、表現力を育てる、② 協働的な学習の充実、③ 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、である。すなわち、総合的な学習の時間は、考えるための技法を意識的に使えるようにすることによって、各教科等と総合的な学習の時間の学習を相互に行き来するように、資質・能力を育成することと、探究的な課題解決においては、各教科で身に付けた資質・能力を活用する意義が明確になるということである²²⁾。

3. 考えるための技法の例と活用の仕方

学習指導要領では、各教科等の目標や内容の中に含まれている思考力、判断力、表現力等に係る「考えるための技法」につながるものを分析して、小学校段階において活用できると考えられるものを例として整理した。以下の資料は、大分県教育庁義務教育課による²³⁾ (表2)。

これらの考えるための技法により思考が深まる中で、特に、比較したり分類したりする際に、どのような性質等に注目するかという、視点の設定ができるようになることが一つのポイントであると考えられる²⁴⁾。

表2 「考えるための技法」の活用と関連する思考ツール例

「考えるための技法」の活用	
「考えるための技法」	内容
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。 ・ある対象に関連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。

活動の目的や意図に応じて「考えるための技法」とマッチした思考ツールを選択・活用する



「考えるための技法」	関連する思考ツール (例)		
順序付ける	<p>ランキング</p>	<p>ステップ・チャート</p>	<p>同心円チャート</p> <p>など</p>
比較する	<p>ベン図</p>	<p>マトリックス (二次元表)</p> <p>など</p>	
分類する	<p>Yチャート</p>	<p>座標軸</p> <p>など</p>	

表2には、「思考ツール」が出てきているが、椎葉によれば『『思考ツール』とは、既存の知識や新しく得た情報を整理・分析するために、一定の視点や枠組みに従って書き出すツールである。』²⁵⁾と述べられており、考えを視覚的に表すことによって、思考する視点が明らかになっていき、学年が上がるにつれて思考が高度になっていっても、考えるための技法と対応しているため、例えば、総合的な学習の時間のふりかえりの時間に考えるための技法の良さを理解し、実社会・実生活の課題解決において、活用することへの意識づけになっていく。

黒上は、「授業をデザインするときには、指導事項や学習の方向を見通して、適切なシンキングツールを選んだり、視点を設定したりすることが重要になってくる。」²⁶⁾と述べており、考えを生みだし、思考を細かく分けてとらえ、どのように考えていくのか思考ツールを使うことによって、学習の方向が示されていく。また、黒上は、「協働学習を生み出す道具として、シンキングツールを捉えたい。そして、そのような協働が必要な場面で、期待する思考スキルと対応したシンキングツールを用いることで、学習活動がスムーズになると同時に、その思考スキルが活用される状況をつくりだすことになる。」²⁷⁾と締めくくっており、探究的なプロセスにおいては、他者と協働的に学習する態度を育てることが求められている。異なる意見を生かして課題を解決していくには、意識的な思考ツールの活用は、教科等を超えて、より授業効果につながる。そして、意識的に活用しやすくなる。なお、黒上の言う「シンキングツール」は、「思考ツール」のことである。

4. 実施例

(1) 愛知県 A 市立 A 小学校

① 3年生 単元「食生活を考えよう」

目標：地元の食材について学び、畑を見学したり調理したりして理解を深める。

資質・能力：興味関心、情報収集力

② 5年生 単元「野外活動に行こう」

目標：協力することの大切さを考え、自分たちの力で楽しさを作る。

資質・能力：協力性、企画力、責任感、行動力、協調性、情報収集力

考えるための技法の視点でみると、3年生では、地元の食材として扱われるようになった理由、働いている人の様子を見学し、食材が自分たちの手元に来るまでの流れを確認、調理実習を行い、他の食材との共通点や相違点を挙げて明らかにしていくことができた。また、調理をする場合には、友だちと協力して作業を行うことになるので、役割分担や見通しを立てることが必要になった。学級全体へ知らせる手段として、壁新聞を作成するなどを行い、他のグループの取り組みを知る機会を持たせ、理解を深めていった。

5年生では、野外活動についての計画を元に、班の構成や班長などの係り分担を決定した。しおりの作成では、目的に即して行事がどのように進んでいくのかなど、見通しを考

えながら、協力して作成にあたった。キャンプファイヤーや飯ごうすいさんなど、準備するものや流れなどを確認して、リハーサルを含めて練習を適宜行った。当日は、練習で確認した内容を生かせるように、グループで協力して活動に向かった。野外活動を終了した後は、キャンプ日記という形で、各自がパソコンでまとめ、ふりかえりを十分に行った。

(2) 愛知県 B 市立 B 中学校 2 年生

単元「職場体験に行こう」

目標：職場体験をきっかけに、自己の将来や生き方について考える。

資質・能力：マナー、行動力、責任感、勤労観、人間形成力、将来設計、情報活用
考えるための技法の視点で考えてみると、職場体験の事前学習では、働くことについてなぜその職場や仕事に興味を持ったのかなど、職場体験先での自分の課題を十分に理解させることが重要になっていた。また、社会性やルールに関することも同時に学ぶ必要があり、将来の見通しを立てて取り組む意欲を持たせることも確認した。職場体験中は、初日と最終日では生徒の心の変容から、事前学習での比較をしながら働くことや学ぶことへの意欲の向上などの期待が持てるように、考えを構造的に整理していった。事後学習では、礼状や報告書などを作成し、職場体験についての発表会に向けて、職場の人をはじめとする社会とのかかわりに関することなどで、プレゼンテーションを行い、生徒同士での体験の共有化を図ることによって、課題解決に取り組んでいった。

V. 考察

総合的な学習の時間の意義を理解して、授業実践を行う上で、探究的な学習の指導法を学んでいく必要がある。その中で、「考えるための技法」を活用することの意義について考えるとともに、実施例から活用の仕方を検討し、探究的な学習の実現をめざしていくことを思索した。

探究課題を解決することを通して育成する資質・能力では、児童が「何について学ぶのか」について目標達成にふさわしい実施例を挙げ、学校の教育目標に照らし合わせて、学校の課題として行った。その中でも、「考えるための技法」の視点から、児童・生徒に対して自由に考えてという指示を出さなかった点が、思考を深めていった要因になった。自由に考えるというのは、一見児童・生徒の思考を促しているように思えるが、なかなか考えがまとまらなかったり、多くは何を考えればよいのかわからなかったりするのである。「何でも自由にして」という返事は、相方に全てを任せてしまう²⁸⁾。要は、相手任せの回答は、求められている考えについて生み出す自分なりの方法がわかっている場合について効力があるということになる。しかしながら、多くの児童・生徒が必ずしもそのような思考力を持っているとは限らない。よって、「考えるための技法」を活用することによって、

児童・生徒の実態に応じた思考力、判断力、表現力につながった。

小学校3年生の実施例では、地元の食材と地元以外の食材の共通点や相違点を挙げた。これは、比較することによって、各自の中で興味や疑問を持つことにより、考えを深めることにつながった。また、働いている人を観察することによって、食材が自分たちの手に入るまでの過程を知るきっかけになり、働く人に対する感謝や仕事について関係するものを見つけるなど関連付けることを考えさせることができた。小学校5年生の実施例では、個人での活動では力を発揮することは少なく、協働的な学習を充実させることが意義深い活動となった。他者と協働して課題を解決しようとする点は、自分が気付かなかった点や知りえなかった点の状況にも対応できる思考力の育成につながったのである。

中学校での実施例では、職場体験を通して実社会や実生活の中から自分で課題を立てたり、情報を集めたりして、積極的に社会とのかかわりをもとうとする視点から、社会で求められている資質・能力につなげていった。学習方法としては、なぜその仕事に興味をもったのかという調査からはじまり、協働的な活動や他者とのかかわり方などから、自己の変容で得られた自己理解することを中心に、将来の生き方を考えていく学習活動が行われた。具体的に、順序付ける、比較する、分類する、関連付けるなどの技法により、それぞれがかかわりあう中で、効果的に思考することができるようになっていった。どのような視点の設定に着目することを考えることができるようになったと感得するのには、総合的な学習の時間が、各教科等の見方・考え方を総合的に活用するものであることとかかわっていると見える。この「考えるための技法」を効果的に活用するように、教師の指導力は重要である。的確な声かけや資料の提示などの活動は、当然有効な手段になる。「考えるための技法」の意義として以下の三点が挙げられる。

- ・教科等を超えて、児童の思考を助けること
- ・協働的な学習、対話的な学習がしやすくなるということ
- ・学習のふりかえりや指導の改善に活用できるということ²⁹⁾

総合的な学習の時間は、他教科等と異なり、答えがはっきり出てこない場合が多い。そのためにも、汎用的なものであるとして、この学習を身に付けて、実生活にも活用できるように経験をしていくことが大切になってくる。「考えるための技法」の視点から課題を解決しようとするのは、再構成した情報をもとに、自分自身の考えや新たな課題を自覚していくことにつながっていくということに気付かせていくのである。

おわりに

教職課程コアカリキュラムは、全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すものである。このコアカリキュラムに沿った授業をデザインすることが求められることになった³⁰⁾。

学生が目標に到達できるようにするためには、教員にどのような指導や支援が必要になってくるのか、教科の特質である正解がない総合的な学習の時間を指導することになるので、事例をもとに総合的な学習の時間の指導法を学んでいくことが求められる。その場合にも、学生自身が探究課題を解決しようとするために、目的意識を明確にした「考えるための技法」を活用してまとめ、表現する力を身に付ける必要がある。

そして、各学校においては、総合的な学習の時間の研修を積極的に取り入れること等が考えられる。その理由として、教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの軸となりうる総合的な学習の時間の内容と目標にあたる点からも、学校全体で行うように位置付けていく視点は、忘れてはならない。また、小・中学校の連携を進め、例えば小学校の行事に中学生が参加するなど、小・中学校合同の研修や情報交換等を行って連携を深めることも、有効な手立てになりうるだろう³¹⁾。

総合的な学習の時間は、各教科の学習内容を活用したり、実生活の課題を探究したり、重要な役割の学習であるため、教員の力量を高めるための指導力向上について見直していく点が今後の課題として挙げられる。

【参考・引用文献】

- 1) 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総合的な学習の時間編』p. 6
- 2) 無藤隆 (2017)「新学習指導要領等が果たす役割」黒上晴夫 (編)『平成 29 年版小学校新学習指導要領ポイント総整理 総合的な学習の時間』p. 14
- 3) 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領』p. 160
- 4) 愛知県教育委員会 (2019)「4. 総合的な学習の時間」『平成 31 年度教員研修の手引』愛知県教育振興会 p. 81
- 5) 前掲『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総合的な学習の時間編』pp. 25-26
- 6) 森田真樹・篠原正則 (2018)『総合的な学習の時間』ミネルヴァ書房 p. i
- 7) 岡明秀忠 (2017)「『総合的な学習の時間』の一考察 - 教職に関する科目『総合的な学習の時間の指導法』との関わり -」『人間の発達と教育: 明治学院大学教職課程論叢』第 14 巻 pp. 14-42
- 8) 同上
- 9) 諏江康夫 (2018)「教職課程科目『総合的な学習の時間の指導法』の一考察」『北翔大学教育文化学部研究紀要』第 3 号 pp. 185-197
- 10) 前掲 岡明秀忠
- 11) 同上
- 12) 前掲『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総合的な学習の時間編』p. 9
- 13) 鈴木登美代 (2017)「探究的な学習のプロセス」黒上春夫 (編)『小学校新学習指導要領ポイント総整理 総合的な学習の時間』東洋館出版社 p. 28
- 14) 同上
- 15) 前掲『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総合的な学習の時間編』p. 18
- 16) 奈須正裕 (2017)「探究課題と資質・能力の 3 つの柱」黒上春夫 (編)『小学校新学習指導要領ポイント総整理 総合的な学習の時間』東洋館出版社 p. 40
- 17) 前掲 愛知県教育委員会
- 18) 同上
- 19) 前掲『小学校学習指導要領』p. 161
- 20) 前掲『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総合的な学習の時間編』p. 50

- 21) 前掲『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総合的な学習の時間編』 p. 83
- 22) 前掲『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総合的な学習の時間編』 p. 84
- 23) 大分県教育庁義務教育課（2019）「総合的な学習の時間の充実に向けて」 p. 8
- 24) 前掲『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総合的な学習の時間編』 p. 85
- 25) 椎葉聖良（2018）「考えるための技法を使いこなす子どもを育てる総合的な学習の時間 -思考ツールを用いた検討活動を通して-」久留米市教育センター
- 26) 前掲 黒上春夫
- 27) 同上
- 28) 黒上春夫（2017）「初等中等教育におけるシンキングツールの活用」『情報の科学と技術』第 67 巻 10 号 pp. 521-526
- 29) 前掲『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総合的な学習の時間編』 p. 86
- 30) 唐川千秋（2019）「『総合的な学習の時間の指導法』における課題」倉敷芸術大学紀要 第 24 号 pp. 1-10
- 31) 前掲 愛知県教育委員会