

「非主要教科」を軸とした 「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発に関する一考察

A Study of the Curriculum Development of 'Integrated Study': Focusing on 'Non-main Subjects'

村上 純 一*
Junichi MURAKAMI

要旨：2017年3月、小中学校の新学習指導要領が告示され、小学校は2020年度から、中学校は2021年度からそれが本格実施される。この新しい学習指導要領では「社会に開かれた教育課程」が謳われ、「カリキュラム・マネジメント」がポイントとして掲げられている。これらの実現に向け、「総合的な学習の時間」の役割が問い直されることになるが、本稿では英数国社理の「主要教科」とされる教科以外のものを軸とした「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発について、大学のゼミナールにて実施した授業実践を基に、その授業を中心となって考案した学生へのインタビューも交えながら小中学校での実践への応用可能性を考察する。

キーワード：総合的な学習の時間、カリキュラム・マネジメント、非主要教科、音楽科、家庭科

I はじめに

およそ10年に一度の間隔で、日本の学校教育には定期的に「変化」の時期が訪れる。それまで存在していなかった科目が現れることもあれば、それまで当たり前のように時間割上に存在していた科目が姿を消すこともある。ある学年の授業で扱われていた事項が、ある日を境に別の学年の授業で学ぶ内容に移動することもある。およそ10年に一度行われる学習指導要領の改訂は、その都度日本の学校教育に大きな変化を生じさせることになる。

2017年3月、小中学校の新しい学習指導要領が告示され、翌2018年の3月には高等学校の学習指導要領も告示された。教科・科目の変更でいえば、小学校ではこれまで5、6年生で実施されていた外国語活動が3、4年生で行われ、5、6年生では教科として外国語（英語）の授業が実施されるようになる。また高等学校では地理歴史科が「歴史総合」、「地理総合」、「日本史探求」、「世界史探求」、「地理探求」に、公民科が「公共」、「政治経済」、「倫理」に再編され、いわゆる「社

* むらかみ じゅんいち 文教大学人間科学部

会科」の科目構成が従来とは大きく変わることになる。

こうした教科・科目の変更とは別に、新学習指導要領では全体を貫くものとして「主体的・対話的で深い学び」や「カリキュラム・マネジメント」、そして「社会に開かれた教育課程」といった理念が掲げられている。この新しい学習指導要領は小学校が2020年度から、中学校が2021年度から、高等学校は2022年度から年次進行で本格実施される。

この新しい学習指導要領に掲げられている「社会に開かれた教育課程」や「カリキュラム・マネジメント」の実現を考えたとき、「総合的な学習の時間」が大きなカギを握るといえる。詳細は後述するが、1998/1999年改訂学習指導要領で登場したこの時間は、教科横断的な学習を行う上でのコアとなり得る時間であり、教育課程を空間的に開く、すなわち学校と地域社会との繋がりをつくっていく上でも重要な役割を担う時間である。一方、教科横断的な学習を考える際、多くは国語や算数・数学、理科、社会、英語といったいわゆる主要教科を軸に置いて考えがちであり、それ以外の「非主要教科」を核とした総合的な学習の時間のカリキュラム編成が行われる事例は主要教科に比すると決して多くないといえる。

こうした点に鑑み、本稿は「非主要教科」を軸とした総合的な学習の時間のカリキュラムについて、新たに改訂された学習指導要領が本格実施を迎える時期であることも踏まえて考察するものである。以下、まず改めて今次の改訂学習指導要領と総合的な学習の時間の内容を簡単に整理し、関連する先行研究を概観したのち、小中学校での実践を想定して大学の授業（演習）において学生が中心となり考案した総合的な学習の時間の授業内容を、考案の中心的役割を担った学生へのインタビューも交えて記載する。これらを通じて、これからの学校教育において「非主要教科」を軸とした総合的な学習の時間の実践がもつ可能性を探っていくことにしたい。

II 新しい学習指導要領と総合的な学習の時間

本節では、2017/2018年に告示された新しい学習指導要領について、特に全体を貫くキーワードとして掲げられた「主体的・対話的で深い学び」や「カリキュラム・マネジメント」、「社会に開かれた教育課程」を中心にその内容を整理するとともに、1998/1999年改訂学習指導要領において初めて設けられ、それ以来およそ20年間に経過する中で様々な実践が積み重ねられてきた総合的な学習の時間について、その目的や内容を改めて整理することにする。

(1) 新しい学習指導要領のキーワード

2017/2018年に告示された新しい学習指導要領に関して、Iで触れた教科・科目の再編のほか、注目すべき点として上記の3つのキーワードが掲げられていることがある。各キーワードの意味するところについて、以下簡単に確認しておくことにする⁽¹⁾。

まず「主体的・対話的で深い学び」について、これは新しい学習指導要領の方針を示した2016年12月21日中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について」⁽²⁾では、括弧書きで「アクティブ・ラーニングの視点」の文言が併記されていたものである。文字通り、教師－児童生徒間での「教える－教わる」関係が固定化されるのではなく、児童生徒が主体性をもって、児童生徒同士の対話も通じながら学びを深めていくことが企図されていると解することができる。上記の中教審答申においては、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて深く理解し、これからの時代

に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるよう」に、この「主体的・対話的で深い学び」を実現することが求められるとされている。

次に「カリキュラム・マネジメント」であるが、新しい学習指導要領においては、「教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」としてこれを説明している⁽³⁾。後述の注に示すとおり、教科横断的な視点での教育課程の組み立てもその要素として重視されていることが指摘できる。

最後に「社会に開かれた教育課程」であるが、これは今回の改訂で学習指導要領としては初めて設けられた「前文」の中で、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていく」こととして説明されている。学校と社会とが連携を図り協働を図りながら、児童生徒の「社会を知り、将来のよりよい社会を創る」ための核となる役割を学校教育が担っていくべきことが記されているといえる。

ここで触れた点以外にも、新しい学習指導要領では「教科横断的な視点」が多くの箇所で見及されている。教科の枠に捉われない視点を持つことや、学校教育が社会との繋がりを意識しその連携・協働を体現していくことの重要性が様々に謳われている点が新しい学習指導要領の特色として挙げるのできるポイントである。

(2) 総合的な学習の時間

こうした新しい学習指導要領下の学校教育において、社会と繋がった教科横断的な学びを行っていくにあたり、大きな役割を担う時間となることが期待されるものとして総合的な学習の時間を挙げるができる。総合的な学習の時間が担うべき役割の重要性は、2016年の教育職員免許法改正に伴う教職再課程認定の中で、大学の教職課程における独立した科目として新たに「総合的な学習の時間の指導法」が設けられたことにも示されているといえる。

総合的な学習の時間は、1998/1999年改訂学習指導要領において初めて設定された時間である。このときの学習指導要領においてはキーワードとして、自ら学び考える力などを「生きる力」という言葉で表現し、この「生きる力」を国際化・情報化が進むなど大きく変化する社会の中で育成していくためには教科の枠を超えた横断的・総合的な学習が必要であるとして、そうした学習を実施していくためのコアとなる重要な時間として総合的な学習の時間が設定されたと解されている(田中・水原・三石・西岡 2011 p.86)。想定される内容の例としては「国際理解」、「情報」、「環境」、「福祉」の4領域が挙げられたものの、「具体的な教育内容には何らの明確な規定はなく、各学校で独自に目標や内容を定めることができるものとされた(奈須 2006 p.296)。

こうして大きな期待を抱いて設けられた総合的な学習の時間はしかし、その後の「ゆとり教育」批判や学力重視への転換を反映した2008/2009年改訂学習指導要領においては時数が削減され、また当初掲げられた4領域との関連ではこのとき新たに小学校でも「外国語活動」が独自の時間として設定されるなど、量的には縮小ともみられる状況を迎えることになる。但しその一方で、公立中学校では多くの学校が職業体験を総合的な学習の時間を活用して行うなど、当初の4領域には挙げられていなかった「キャリア教育」の主要な舞台となっている(児美川 2007 p.16)⁽⁴⁾ことや、総合的な学習の時間において独自の地域学習カリキュラムを組む自治体が現れてきた(三谷 2017) ことなど、設定当初の想定とは異なる新しい活用法も次々に開発されてきていると

いえる状況がある。

そして、2017/2018年の学習指導要領改訂において、総合的な学習の時間の持つ意義や役割が再び大きく注目されようとしているのである。

Ⅲ 先行研究と方法

(1) 関連する先行研究

では、こうした新しい学習指導要領の内容とも関わって、総合的な学習の時間のカリキュラムについて先行研究ではどのような課題や可能性が提示されているのか。本節ではこの点を概観しておくことにしたい。

総合的な学習の時間については、その理念や目的等々から具体的なカリキュラム作成、実践例までを網羅した概説書が多数存在している（浅沼編 2000、森田・篠原編 2018 など）ほか、教育課程論の概説書・テキストでも、総合的な学習の時間のみで独立した項目が設けられている場合が多くみられる（赤沢 2009 など）。特に、既述のとおり 2016 年の教育職員免許法改正に伴い大学の教職課程において「総合的な学習の時間の指導法」が独立した科目として設けられたことから、今後はその授業のテキストとして使用されることが想定された書籍も多数刊行されることが推測される。

一方、それらの内容、特に具体的な授業実践をみると、上記の概説書でも地域に出掛けての体験学習やシティズンシップの観点からの社会体験学習等が目立ち、いわゆる教科教育との結びつきが一見ただけでは分かりにくい実践も少なくない。こうした教育活動に対しては『『楽しい活動であればそれでよい』という活動主義に陥らないために』という課題も指摘され（赤沢 2009 p.151）、そのことも踏まえて 2008 年の学習指導要領改訂時には総合的な学習の時間の目標明確化もなされているが、総じて、特定の教科によらない児童生徒の体験活動を重視した活動になりがちである点は総合的な学習の時間の特徴として指摘できるところであろう。

これに対し、ある教科を軸に据えた総合的な学習の時間の実践を模索する先行研究もみられるが、その場合、軸となる教科はいわゆる主要教科に偏りがちである。たとえば田村（2011）では小学校を舞台にした 50 の授業実践例が記されているが、その内容は国語、算数、理科、社会の主要 4 教科が約 8 割を占め、それ以外の教科・領域では音楽、家庭科、特別活動が 2 つずつあり、図画工作、体育、道徳、外国語活動についてはそれぞれ 1 つずつしか例が挙げられていない。主要教科ではない、言うなれば「非主要教科」を軸に据えた総合的な学習の時間のカリキュラムは比較的珍しいものであることがこうした状況からは指摘できる。

これに対し、そうした「非主要教科」の教育方法の観点からそれを総合的な学習の時間に応用するという形で実践が模索されている場合も散見されるころではある。たとえば小島編（2015）では、古典芸能の楽器や古くから伝わる民謡・囃子などを題材とすることで、音楽を中心とした総合的な学習の時間の活動、音楽を題材とした地域学習の実践の提案がなされている。また大竹・日景編（2011）では、町探検や買い物体験等を盛り込んだ、地域に根差した家庭科の実践事例が紹介されている。同書ではあくまで家庭科の実践例として紹介されているものの、地域学習の側面にクローズアップすれば、これらを総合的な学習の時間を用いて実施しても特段の違和感はないものといえるであろう。

この他、いわゆる非主要教科の内容を軸とした総合的な学習の時間の実践にあたるものでは、

地域の産業や伝統工芸を題材とし、教育課程特例校制度を活用して総合的な学習の時間を組み替え市独自の科目として設置された富山県高岡市の「ものづくり・デザイン科」や長野県諏訪市の「相手意識に立つものづくり科」などもこれに含めて考えることができる⁽⁵⁾。

但し、こうした非主要教科を軸とした総合的な学習の時間あるいはそれに類する自治体独自教科の実践をみると、学校の「身の回り」、身近な地域を題材とした地域学習という点が共通点として挙げられる。「身近な地域を学ぶ」、「地域の歴史や伝統を学ぶ」といった枠の中での学習は、もちろんそれも一特に地域と学校との連携・協働の重要性が強調される今日の学校教育においては一重要なものではあるが、一方で、より広い社会、そして過去や現在のみならず未来をも見据えた「社会に開かれた教育課程」を意識する上では、こうした学習はその一部分にとどまるものになりがちであるという限界を指摘することができる。

以上を踏まえて、本稿では以下、いわゆる「非主要教科」を軸とした教科横断型の総合的な学習の時間のカリキュラムについて、「学校の身近な地域」にとどまらない実践の可能性を探っていくことにしたい。

(2) 研究の方法

以下、本稿では筆者が文教大学人間科学部にて担当する大学3年次向けの授業（演習）⁽⁶⁾の中で受講する学生とともに考案し実践した事例を基に、それを初等中等教育、特に小中学校の授業実践に応用する可能性を探る。具体的な授業としては「音楽」と「家庭科」を取り上げ、授業の考案・実践に中心的に携わった学生へのインタビューも含めてその詳細を述べていくことにする。

IV 実践の具体例

本節では、大学の授業で実施した内容を基にそれを小中学校の授業実践に応用することの可能性やその中で留意すべき課題等について考察する。具体的な授業内容としては、音楽を軸に据えた実践、家庭科を軸に据えた実践の2事例を取り上げる。

(1) 「音楽」を軸とした実践

まず、「音楽」を軸に据えて考案した総合的な学習の時間の実践案を取り上げる。

この授業では「ディズニーミュージック」を主題に、以下の内容で大学における90分の授業を構想、実施した。

- ・「音楽がつくる世界観」を体感する。
- ・リズム感のもつ意味・重要さを体感する（「ドレミの歌」ゲーム）。
- ・音楽に注目したディズニー映画等の鑑賞
- ・授業の検討・反省会

はじめに、同じ内容を、厳かな雰囲気音楽、ポップな雰囲気音楽、ロック風の音楽の3種類の音楽をそれぞれBGMとして流しながら説明することで、話していることの内容は同様でも話し方や聞き手の受け取り方が全く異なってくることを体感し、曲調によりつくられる世界観が

異なることを確認した。その後、「ドレミの歌」をランダムに（たとえば「ド」の次を「ソ」とするなど、通常のドレミファソラシドの順番ではなく）歌えるかどうかを試すゲームを行い、音楽において「慣れたリズム感」がいかに重要であるかを体感した。最後に、オリジナル版のディズニーミュージックを鑑賞しながら、そのモデルとなっている史実等についても確認を行った⁽⁷⁾。

この授業は3年生のゼミナールにおいて行ったものであり、授業内容の考案で主たる役割を担ったのは受講生のうちの1名である。このような音楽を中心とした授業を計画するに至った過程について、企画者の学生は筆者が実施したインタビューの中で以下のように述べている。

「ディズニーが好きなので、『授業でディズニーを使いたい』というところから考え始めました。それで、学校教育との関連で一番結びつけやすいとすると、やはり音楽かな、と。また、考えてみると日常の世界って音楽で溢れているので、そのことに皆が気付ける機会にしたいな、という思いもありました。」

日常、何気なく過ごしていると気づきにくいですが、飲食店、コンビニエンスストア、鉄道の駅など多くの公共の場で、様々な形で音楽が流れている。我々の日常生活において、実は音楽は「切っても切り離せないもの」の代表例の1つともいえるのである。誰にとっても身近なところにある「音楽」を、教科横断的な学習の柱に据えない手はないと言っても過言ではないであろう。

さらに、インタビューの中では筆者と当該学生との間で以下のような会話も交わされた。

筆者：雰囲気づくりのBGMということだと、たとえば古典の授業で三味線や琴の演奏を流すというのもありかな。

学生：それ、やってみたいですね。詩や俳句の朗読を音楽を流しながらするのもいいと思います。音楽を付けると覚えやすいということもあると思うんですよ。語呂合わせとか、替え歌とかもリズムじゃないですか。文章だけでは覚えにくいことも、音に乗せることで覚えられるってあると思います。

筆者：古典だけではなく、国語の授業全般で使えそうだね。

学生：生徒が教科書を音読するときに、話の起承転結に合わせて流す音楽を変えてみるというのも面白そうですね。読んでいて物語に入り込めそうですし。その国語の時間、絶対子どもたちは楽しいと思います。

物語の雰囲気づくりでいえば、たとえばテレビドラマでは場面場面の雰囲気に合わせて挿入歌が流れることは珍しくない。アニメでも、BGMが付されているシーンは多々存在する。もちろん、このようにBGMを用いた国語や古典の授業は現時点では滅多にみられないものであり、こうした授業が児童生徒にとって本当に楽しいものであるかは今後検証の必要があるが、音楽科以外の他教科の授業において音楽を活用することも、決して考えられないことではないであろう。

なお、この授業では上述のとおりディズニーミュージックが題材として用いられた。鑑賞したオリジナル版は英語詞であるから外国語の学習にもなっており、ストーリーに関連する史実があれば地理や歴史の学習にも通じていることになる。こうした点からも、総合的な学習の時間の軸に音楽を据えることがもつ可能性の大きさを理解することができよう。

最後に、1コマの授業を終えてみての、この時間を企画した学生の以下の感想を記して本項を締め括ることにしたい。

「歌う、聞く、演奏する…。音楽には色々なアプローチの仕方があると思うのですが、それらを抜きにして『音楽』というものそれ自体を嫌いな人はいないんじゃないかと思います。『楽しかった』という皆の感想を聞いて、皆どこかしらの部分で『音楽が好き』という気持ちは持っているのだろう、ということを実感できました。」

(2) 家庭科を軸とした実践

続いて、家庭科を軸とした総合的な学習の時間の実践を考えていく。これも3年次の演習において行った実践である。このとき授業の企画を中心となって行った学生は3名であった。授業の流れは以下に示すとおりである。

- ・郷土料理クイズ：ある料理がどの地域の郷土料理かを確認する。
- ・学生一人一人の「地元（ふるさと）の郷土料理」を紹介する。
- ・（大学のキャンパスが所在する）埼玉県郷土料理を紹介し、そのうちの1つを実食。
- ・授業の検討・反省会。

この授業を企画した意図について、担当した学生は以下のように述べている。

「テーマを<食>にしたかったのですが、教育と絡めるということで『食育』になり、『郷土料理』なら学べることも多いかな、と思ってこうなりました。3人とも埼玉県出身ではないので、埼玉の郷土料理を調べるのも楽しそうだし、よく考えてみると自分たちの地元の郷土料理もあまり知らなかったの。」

たしかに、地域と学校との連携・協働の大切さが盛んにいわれ、地域に根差した学習が頻繁に行われる今日においても、学校教育の中で「郷土料理」に触れる機会は必ずしも多くない。時折、給食のメニューで郷土料理が供されることもあるが、その献立の説明に授業時間が割かれることは決して多くはないであろう。子どもが「知っているようで知らないもの」の代表格の1つとして、実は郷土料理が挙げられるのかもしれないのである。

なお、この授業では検討・反省会の前に、埼玉県の郷土料理の実例として企画した学生たちが実際に「かてめし」を調理して持参し、他の受講生たちに振る舞ってくれた。数ある埼玉県の郷土料理の中から「かてめし」を選んだ理由として、企画した学生は次のように述べている。

「『かてめし』は材料が手に入りやすく作りやすかった、という、それだけの理由です。使う食材・野菜も全部その時期（筆者註：この授業が行われたのは2018年10月末）に買えるものだったので。」

何気ないこのひと言の中に、料理に備わる重要な要素が隠されている。すなわち、その料理に使う食材を通じて、我々は「季節」を学べるのである。日本のように春夏秋冬の四季が揃って

る地域は地球上で決してマジョリティではなく、「四季」あるいは「季節」というものを生活の中で実感できることは日本の気候的な特色の1つである。そのことを学ぶための素材としても「郷土料理」は活用できる。「料理」や「食事」という要素を学校教育の中で見出すとすれば、まず思い浮かぶのは「給食」の時間であり、授業の教科・科目でいえば「家庭科」が真っ先に思い浮かぶという場合がほとんどであると思われるが、実はそうした「家庭科」の内容を軸に据えつつも、社会科や理科の内容と結び付けた学習を行うことが容易にできるわけである。これは家庭科を総合的な学習の時間の軸に据えることの大きな強みを示しているといえよう。

なお、この授業の発展可能性として、企画した学生からは以下のような感想も聞かれた。

学生①：できれば、授業の中で「かてめし」を作りたかったです。実際に作った方がより印象にも残るし、実際に料理してみたら、作ることへのハードルも下がって、家でも作ってみよう、という気持ちになるかもしれないし。

学生②：本当にね。皆でつくりたかったね。

家庭科の授業時間内で、郷土料理の調理実習を行うことは現状では必ずしも容易ではないかもしれない。その一方で、総合的な学習の時間をそれに充て、事前学習でその料理の“本拠地”である地域のことや、その料理に使われる食材から季節のことを学ぶといった時間を設ければ、「郷土料理の調理実習」は十分に総合的な学習の時間の内容に値するものになるであろう。また、調理するものをその学校が所在する地域の郷土料理に限定する必要もなく、遠く離れた地域の郷土料理を取り上げても問題はない。こうした点からも、家庭科を軸とした総合的な学習の実践には今日ではまだ十分に発掘されていない様々な可能性が秘められていることが窺えよう。

V おわりに

以上、本稿ではいわゆる「非主要教科」を軸とした総合的な学習の時間の実践について、音楽と家庭科に着目してその具体的なカリキュラム開発を考察してきた。最後に本稿の知見とこれからの課題について簡単に挙げておくことにしたい。

(1) 本稿の知見・意義

「カリキュラム・マネジメント」の重要性が謳われ、「社会に開かれた教育課程」を実現していくことが求められる新学習指導要領下の学校教育において、総合的な学習の時間がそのための大きな役割を担うことを期待され、また求められる時間となるであろうことは既に述べてきたとおりである。一方、導入から約20年の間での実践の蓄積をふりかえり、その具体的な内容を考えたとき、総合的な学習の時間の核となる教科としては英数国社理のいわゆる「主要教科」が想定されがちであり、その一方で「非主要教科」がもつ可能性が十分に見出されず埋もれてしまっている状況を見て取ることもできる。

その点、本稿では「音楽」および「家庭科」を軸に据えた総合的な学習の時間の実践のアイデアを、それぞれ1つずつではあるが示すことができた。音楽では外国語や社会科、さらには国語とも融合した「総合的な学び」の可能性を提示することができた。家庭科では、「郷土料理」という要素に着目することで社会科や理科と調理実習とを結びつけることの意義を確認することが

できた。いずれもその内容は児童生徒の「主体的・対話的」な学びの姿勢を自然に導き出すことが容易に想定されるものであり、「カリキュラム・マネジメント」や「社会に開かれた教育課程」のみならず「主体的・対話的で深い学び」も含めて、新学習指導要領の要点を余すところなく実現できる可能性を十分に秘めた実践のアイデアであるといえる。これらを「非主要教科」を出発点としたカリキュラムで提示できたことは本稿の知見であり、意義といえる点である。

(2) 今後への課題

最後に、本稿では十分に考察しきれなかった、今後に残された課題について簡単に触れておくことにしたい。

まず、本稿では音楽科や家庭科、総合的な学習の時間のいずれにおいても学習指導要領の細かな内容にまで踏み込んでの考察には至れていない。紙幅の関係もありそれらは本稿ではいずれも割愛せざるを得なかったが、本稿で取り上げた授業実践を実際に小中学校の現場で行おうとすれば、各教科の学習指導要領との照合は一番に、そして慎重に行わなければいけない作業である。学習指導要領の詳細な内容分析に踏み込めていない点は本稿の重要な課題のひとつである。

そして、本稿で提示した授業実践のアイデアがあくまで大学の演習内での試行にとどまっており、小中学校の現場で実際に行えていない点も当然課題となる点である。もちろん学校現場での実施を念頭において考案した実践ではあるが、小学校や中学校の授業で行えば、大学生に対する試行では気付かなかった課題も様々に現れてくるであろう。そうした「学校教育での実践」を行えていない点も課題として挙げられるところである。

しかし、これらの課題は本研究の「次のステージ」における課題ともいえるものである。このことをしっかりと意識しつつ、今後もさらに考察を深めていくことにしたい。

【謝辞】 本稿で取り上げた授業実践を中心となって企画し、インタビュー調査にもご協力くださった学生諸氏に心より御礼申し上げます。

<注>

⁽¹⁾ なお、この新しい学習指導要領は文部科学省ホームページを通じて全文閲覧することができる。以下はそれぞれの URL である（最終アクセス日：2019年11月29日）

小学校：

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/09/26/1413522_001.pdf

中学校：

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/09/26/1413522_002.pdf

⁽²⁾ 同答申は文部科学省ホームページより全文閲覧可能である。URL は以下のとおり。

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902_1.pdf
（最終アクセス日：2019年11月29日）

⁽³⁾ そのための具体的な手立ての例としては、「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」ことが挙げられている。

⁽⁴⁾ なお、「職業体験を行うこと」と「キャリア教育を行うこと」とはイコールではない（藤田 2014 p.32）点には

注意が必要である。

- (5) 富山県高岡市「ものづくり・デザイン科」については梅澤（2014）、長野県諏訪市「相手意識に立つものづくり科」については武井（2014）、小島（2018）などを参照。高岡市の「ものづくり・デザイン科」では、地域の伝統工芸の職人を外部講師として招いての授業も行っている。
- (6) 科目名称は「人間科学演習Ⅱ」。文教大学人間科学部の3年次後期必修科目である。
- (7) 文教大学の授業は1コマ90分であるため、ここまでを約50分で行い、その後に検討会・反省会の時間を設けることで、授業のメインの部分は小中高の授業でも行える内容となることを想定している。Ⅳ-(2)にて取り上げる家庭科を軸とした実践においてもこれは同様である。

<参考文献>

- ・赤沢真世（2009）「総合的な学習」田中耕治編『よくわかる教育課程』ミネルヴァ書房、第10章第4節、pp.150-151
- ・浅沼茂編（2000）『「総合的な学習」のカリキュラムをつくる』教育開発研究所
- ・梅澤希恵（2014）「富山県高岡市におけるカリキュラム改革への取り組み—『ものづくり・デザイン科』」大桃敏行・押田貴久編『教育現場に革新をもたらす自治体発カリキュラム改革』学事出版、第9章、pp.90-100
- ・大竹美登利・日景弥生編（2011）『子どもと地域をつなぐ学び—家庭科の可能性』東京学芸大学出版会
- ・小島雅則（2018）「独自教科の開発によるキャリア教育の推進—学校・行政・企業の連携によるものづくり教育」『日本教育行政学会年報』第44号、pp.219-223
- ・小島律子編（2015）『音楽科授業の理論と実践—生成の原理による授業の展開』あいり出版
- ・児美川孝一郎（2007）『権利としてのキャリア教育』明石書店
- ・武井哲郎（2014）「長野県諏訪市におけるカリキュラム改革への取り組み—『相手意識に立つものづくり科』」大桃敏行・押田貴久編『教育現場に革新をもたらす自治体発カリキュラム改革』学事出版、第10章、pp.101-110
- ・田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵（2011）『新しい時代の教育課程 [第3版]』有斐閣アルマ
- ・奈須正裕（2006）『「総合的な学習の時間」が意図していたもの—学校カリキュラムがもつべきバランスと調和』鬼沢真之・佐藤隆編『学力を変える総合学習』明石書店、第5章第1節、pp.286-304
- ・藤田晃之（2014）『キャリア教育基礎論—正しい理解と実践のために』実業之日本社
- ・三谷高史（2017）「学校統廃合の過程と東通学園の誕生—総合教育プランの策定過程を中心に」『民主教育研究所年報』第18号、pp.46-59
- ・森田真樹・篠原正典編（2018）『総合的な学習の時間』ミネルヴァ書房