

教科等横断的なカリキュラムデザインの考え方・進め方

——現行の学習指導要領を手がかりにして——

キャリアデザイン学部 松尾 知明

2024年12月25日、文部科学省の審議機関である中央教育審議会に「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の諮問があった。次期学習指導要領に向けた本格的な議論の始まりである。朝日新聞の見出しには翌日、「教科横断授業 取り入れやすく」「新学習指導要領諮問 学校の裁量を拡大」の文字が並んだ（山本 2024）。

「何を知っているか」から知識を活用して「何ができるか」へと教育のあり方が転換されるなかで、現行の学習指導要領においても、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成がめざされている。各学校においては「言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力」および「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図ることが提言されている(p.5)。しかし、こうした教科等横断的な学びの取り組みはあまり進んでおらず、次期の教育課程においてより一層の進展がめざされている。

そこで、本稿では、現行の学習指導要領を手がかりに、次期の教育課程において中心的な課題の一つである教科等横断的なカリキュラムデザインの考え方・進め方について考察することを目的とする。1章では、なぜ、教科等横断的にカリキュラムをデザインすることが求められるのか、2章では、教科等横断的なカリキュラムとはどのような特徴をもつのか、3章では、教科等横断的なカリキュラムのデザインとマネジメントはどのように進めればよいのか、の問いに答える形で検討を進めたい。

1. なぜ、教科等横断的にカリキュラムをデザインすることが求められるのか

では、教科等横断的なカリキュラムが注目され、その実施が推進されている背景には、何があるのだろうか。ここでは、(1) 教科カリキュラムの限界が露呈するなかで、(2) 真正な学びが注目を集め、(3) 教科中心から教科横断的なカリキュラムへの展開が求められている状況を検討したい。

(1) 教科カリキュラムの限界

教科等横断的な学びが求められている背景には、教科を中心とした従来型のカリキュラムと学びの限界が

明らかになってきたことが挙げられる。

これまでのカリキュラム編成の基本であった教科カリキュラムでは、系統主義の考えに立ち、教える内容の視点から、教科を中心としたカリキュラムが構成される（寺西 1988、天野 2000）。教科等の内容領域が専門分化され、並列して配置することで、学問分野の知識体系に対応した各教科、道徳、特別活動をもとに子どもの学びの経験がデザインされてきた。

教科カリキュラムの特徴は、個々の教科の背後にある学問の論理的な体系に基づいており、教科別が基本で、蓄積されてきた文化遺産のなかから価値があると見なされた知識や技能が選ばれ、それらの習得がめざされる点にある。また、教師が主導して、学習の内容や活動が選択され、学問領域の体系に対応した学習内容を効率的に配列することでカリキュラムが編成される。教科カリキュラムでは、教師が中心的な役割を果たしながら、系統性の観点からカリキュラムの構造化が図られるのである。

このような従来型のカリキュラムが、限界に直面している。第一に、専門分化を特徴とする学問の論理でカリキュラムが構成されているため、子どもの生活経験とのレリバンス（関連性）を欠いており、学習において興味関心を喚起しにくいことが挙げられる（寺西 1988）。すなわち、教科カリキュラムにおいては、人間の経験は学問領域の視点から切り分けられ、断片化・分断化されており、私たちが日常的に経験している事象の関連性や全体性とは異なるものとなっている。そのため、学習内容が子ども自身の生活経験からは遠く、何のために学ぶのが実感されにくいため、学習者の主体的な学びに向けた興味関心や学習意欲を引き出しにくい。

第二に、断片化された内容相互の関連性は考慮されないため、問題解決のために使える知識の獲得にはなりにくいことが挙げられる（松尾 2018）。従来の教科カリキュラムでは専門分化した教科の知識や技能の習熟がめざされてきたが、社会事象や人間の経験が統合的・総合的な視点から扱われないため、社会の現実や日常生活の文脈において意味のある問題解決を行うために活用できる知識や技能を培うことになりにくい。例えば、地球温暖化、オゾン層の破壊、クローム技術などの現代的な問題のほとんどは、一つの学問分野の枠内にとどまるものではないが、専門分化し断片

化された従来の教科カリキュラムでは学問分野を超えて価値判断する能力を育むことは困難である。

第三に、教科カリキュラムの前提となっている学問自体も大きく変化し、学際化が進行していることが挙げられる (Klein 1996, 松尾 2006)。科学の発達に伴い知識が爆発的に生成され、専門分化が著しく進んでいる一方で、学問分野では新しい潮流が生まれている。一般システム理論、フェミニズム、ポスト構造主義、文芸批評などの超領域的な知識にみられるように、知識の枠組みや学問分野それ自体が学際的になってきている。また、他の学問分野からの方法、概念、理念の借用は頻繁になっており、認知科学、メディア研究、ジェンダー研究など新たな知のあり方が生まれている。このような学問領域の学際化により、教科カリキュラムの前提となっている専門分化した学問領域の枠組み自体が崩れてきている。

以上のように教科カリキュラムは、子どもの生活経験とのレリバンスに乏しく、活用できる知識や技能を育成することが困難で、さらに、前提となっている学問分野そのものも学際化が進んでいるなど、従来の枠組みは限界にきているといえる。

(2) 真正の学びという視点

では、どのようなカリキュラムが今後必要になってくるのだろうか。そのカギは、真正の評価論のなかで提起された「真正さ (authenticity)」という概念にあると思われる (松尾 2018)。

オーセンティック (authentic) といえば、一般には、絵画や書物が「にせもの」ではなく「本物」であることを意味する。あるいは、報告や資料、証拠が「虚偽」ではなく「根拠のある」「信頼できる」などの文脈で使われる。真正の評価論は、現実の生活と遊離したばらばらな知識の量としての学力を測定する標準テストの批判として、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価といった形をとりながら、「本物の」「根拠のある」学力を把握することが主張された。こうした現実の世界で生きて働く学力形成を捉えようという問題提起の文脈で、「真正さ」の概念が生まれたのである。

コンピテンシーの育成が今日的な課題となるなかで、学びにおける真正さが問われるようになったといえる。すなわち、知識を活用して何かができるようになるためには、従来型の知識の「記憶」と「再生」の繰り返しでは対応できず、現実の世界での「リアル」な課題をもとにした主体的な「探究」あるいは「問題解決」が必要になってくる。現代社会において高度な意思決定を行い、多様な問題解決をしていくための高次の思考力や判断力、実践力を育むためには、生きる上で直面する切実な問題や課題をめぐる真正な学びが

求められるといえる。

例えば、Newmann (1996) は、今日的な生きて働く学力を「真正の学力」と呼び、①既存知識の「再生」ではなく、新しい知識の「生産」、②知識の「記憶」ではなく、先行する知識に基づく「学問的な探究」、③学校で閉じた知的成果ではなく、「学校を超えた価値」をもつ知的成果を伴うものとして概念化としている (pp.22-28)。これからの教育に求められているのは、こうした現実世界を生き抜くための「真正の学力」の形成をめざした改革だと思われる。

したがって、カリキュラムデザインにあたっては、全体性、学際性といったリアルな文脈をもつ学習経験を重視していく必要がある。別の言い方をすれば、コンピテンシーの育成には、教科の視点から学習者の視点へとカリキュラムデザインの焦点を展開させることで「真正さ」を追究していくことが求められているのである。

(3) 教科中心から教科等横断的な学びへの展開

真正な学びをつくっていくためには、教科カリキュラムから教科等横断的なカリキュラムへの展開を促していくことが必要である。この点を、①コンテンツからコンピテンシーへ、②教科書から真正な文脈へ、③教授 (teaching) から学び (learning) への展開という形で整理したい。

① コンテンツからコンピテンシーへ

真正な学びを実現するには第一に、コンテンツからコンピテンシーへの教育目標の転換が必要である。すなわち、何を知っているかといった知識の習得から知識を活用して何ができるかといった知識の活用への明確な教育目標の転換が求められるのである。

前述のように、予測のつかない複雑な現代社会においては、高度な分析や問題解決に必要な知的スキルが求められるようになった。複雑で予測の困難な問題や課題に対処していくためには、一面的で単純な見方や考え方では不十分であり、解のない課題に立ち向かい、多面的・多角的に物事を柔軟に分析したり問題を解決したりして、未来に向けて変革を起こすコンピテンシーの育成が必要とされるようになったのである。

② 教科書から真正な文脈へ

真正な学びには第二に、学ぶ対象となる教育内容の転換が必要である。コンピテンシーの育成が求められるなかで、前述したとおり、従来型の学問分野にもとづく専門分化され、標準化された教科書の内容の習得ではなく、実生活や実社会の真正な文脈における探究的な学びが求められるようになったことが挙げられる。

社会で生きて働くコンピテンシーを育てるには、教

科書から第一次資料や体験などへと学習材の移行が求められる。教科書に書いてある知識をそのまま記憶するのではなく、できるだけリアルな現実や事象のもとで本質的な問いを追究することで使える知識を学んでいくことが求められる。

なお、ここで注意しておきたいことは、コンピテンシーを育む教育は、知識を軽視する教育ではないということである。それとは逆に、生きて働く力の育成のためには、これまで以上に知識の質を問うことになる。しっかりとした学問領域の知識のベースがあって初めて深い理解が促され、コンピテンシーの育成につながっていくことに留意する必要がある。

③ 教える (teaching) から学ぶ (learning) へ

真正な学びには第三に、教育方法の転換が必要である。これまでの教師による知識伝達型の指導ではなく、学習者の主体的な学びが求められるようになったことが挙げられる。

何かができるためには、心から納得できるような深い学びが必要であり、状況に応じて問題発見・解決をしていくことが求められる。そこでは、断片的な知識の記憶や再生ではなく、主体的な問題解決を通した高次の思考力や判断力等、実社会や実生活で生きて働く真正の学力の育成がめざされる。授業のあり方が、教師が学習内容を選択し構成して知識を「教える」ものから、学習者が主体的に探究を通して「学ぶ」ものへと展開するのである。

以上のように、教科等横断的なカリキュラムデザイ

ンが求められている背景には、(1)教科を中心とした従来型のカリキュラムと学びは限界がきており、(2)真正な文脈でのカリキュラムデザインに向けて、(3)教科中心の学びから教科等横断的な学びへの展開 (①コンテンツからのコンピテンシーへ、②教科書から真正な文脈へ、③教えるから学ぶへ) が求められていることが挙げられる。

2. 教科等横断的なカリキュラムとはどのような特徴をもつのだろうか

では、教科等横断的なカリキュラムには、どのような形式や特徴、アプローチがあるのだろうか。(1) 教科カリキュラムと経験カリキュラムに位置づけ、(2) 教科等横断的なカリキュラムを統合のレベルから捉え、(3) 教科等横断的な学びには真正の評価が必要である点を検討したい。

(1) 教科カリキュラムと経験カリキュラムでの位置づけ

カリキュラムのデザインには、大きく分けると、2つの構成するやり方がある。一つは、学校で教えられる「内容」からカリキュラムをデザインする「教科カリキュラム」と、もう一つは、学校で学ぶ「子ども」の視点からカリキュラムをデザインする「経験カリキュラム」である。教科カリキュラムと経験カリキュラムには、以下のようなさまざまなアプローチがある⁽¹⁾。

教科カリキュラムは、前述の通り、系統主義に立って、教育内容の視点から、教科を中心にカリキュラム

教科カリキュラムと経験カリキュラム

教科カリキュラム

- ① 分離教科カリキュラム (separate subject curriculum) 個々の教科を分離独立させて、その背景にある学問の論理に従って、教育内容を編成する。
- ② 相関カリキュラム (correlated curriculum) 教科の区分を基本的に維持するが、内容によっては、複数の教科を関連づけながら教育課程を編成する。
- ③ 融合カリキュラム (fused curriculum) いくつかの共通性のある類似した複数の教科を融合させる。例としては、地理、社会、公民を融合した「社会科」、物理、化学、生物、地学を融合した「理科」などが挙げられる。
- ④ 広領域カリキュラム (broad-fields curriculum) 融合カリキュラムよりもさらに範囲を広げて、広領域で教育内容を再編成して、教育課程をつくる。例としては、大学の一般教育の分野として定着していた人文科学、社会科学、自然科学などが挙げられる。

経験カリキュラム

- ① コア・カリキュラム (core curriculum) 社会生活問題の問題解決をめざす「中核課程」と関連する知識や技能を学習する「周辺課程」から編成する。代表的な例として、1930年のアメリカにおけるバージニアプランが挙げられ、戦後の日本では、その影響のもと、新教育においてコア・カリキュラム運動が展開した。
- ② 活動カリキュラム (activity curriculum) 子どもの興味・関心・問題に基づいて、活動をもとにカリキュラムが編成される。経験中心カリキュラム、生活カリキュラムなどとも呼ばれる。

注 高浦 (1987)、127 - 138 頁をもとに作成。

が構成される。教科カリキュラムといってもいくつかの類型に分けられる。例えば、①すべての教科が分離独立している分離教科カリキュラム、②複数の教科を関連づける相関カリキュラム、③複数の教科を融合させる融合カリキュラム、④広領域で教育内容を再編成する広領域カリキュラムなどがある。

一方、経験カリキュラムでは、子ども中心主義に立って、経験の視点から、子どもの問題・興味・関心をもとにカリキュラムが構成される。その特徴は、子どもの問題・興味・関心に基づく「経験」が教育活動の中心になり、子ども自身が問題をつくり、それを解決していく問題解決アプローチの形をとる。

また、子ども主導で、教師は援助者に徹することになる。効率ではなく「待つ」ことが重視され、発達を急がない。自らが活動することで知識のみならず、意欲、態度を形成していくことが大切にされる。

経験カリキュラムは、①新教育において展開したコア・カリキュラムや②子どもの興味関心に基づく活動を中心にする活動カリキュラムなどがある。

教科カリキュラムと経験カリキュラムの類型をみると、教科等横断的なカリキュラムデザインといってもさまざまなアプローチや方法が可能であることがわかる。教科カリキュラムであっても、従来型の分離教科カリキュラムから、より真正な学びにしていくために、相関カリキュラム、融合カリキュラム、広領域カリキュラムへと展開されることが考えられる。さらに、子どもの興味関心や問題、ニーズをもとにした経験カリキュラム（コア・カリキュラム、活動カリキュラム）への展開なども考えられる。

（２）教科等横断的なカリキュラムと統合のレベル

ここでは、カリキュラム統合（curriculum integration）のレベルをもとに、教科等横断的な学びについて検討したい。

カリキュラム統合と一口にいっても、前述のように、その統合のアプローチはさまざまである。例えば、Drake（1998）は、伝統的な教科カリキュラムから教

科を超えたカリキュラムまでを図のように、「伝統的」「融合」「一教科内」「多教科」「学際的」「超教科」のように階段状のレベルとして表している（pp.20-21）。

- ・ 伝統的（traditional）：科学や英語のような個別の教科において一つの学問領域のレンズを通して教えられる。
- ・ 融合（fusion）：一つのトピックが複数の教科に編入せられる。例えば、一つの学校で地理や英語にグローバルな課題、環境問題、社会的な責任などの内容が浸透される。
- ・ 一教科内（within one subject）：物理、化学、生物が科学として統合されるように一つの教科の枠内で下位の学問領域が統合される。
- ・ 多教科（multidisciplinary）：教科は明確に維持されるが、教科間の関連が意図的につくられる。教科がテーマや争点を通して関連づけられるが、学習は、ラーニングセンターやクラスで教科ごとに学習される。
- ・ 学際的（interdisciplinary）：教科間のより明示的な関連がつくられる。教科は共通のテーマや争点を越えて相互に関連付け、カリキュラムは導かれる問いや共通の概念的な焦点あるいは学際的なスタンダードによりお互いに結び付けられる。
- ・ 超教科（transdisciplinary）：教科から計画のプロセスが始まる他のアプローチと異なり、実生活から計画される。子どもの興味関心や経験とのレリバンスが重視され、学問領域は学習の中に埋め込まれており、個人的な成長や社会的な責任がしばしば強調される。

以上のように、教科等横断的なカリキュラムといってもいろいろな統合のレベルがあり、地域や学校、児童生徒の課題やニーズ、実態に応じて、現状でできるレベルから始め、徐々にカリキュラム統合のレベルを上げていくことが期待されるだろう。

（３）教科等横断的な学びと真正の評価

教科等横断的なカリキュラムにおいてはまた、テスト

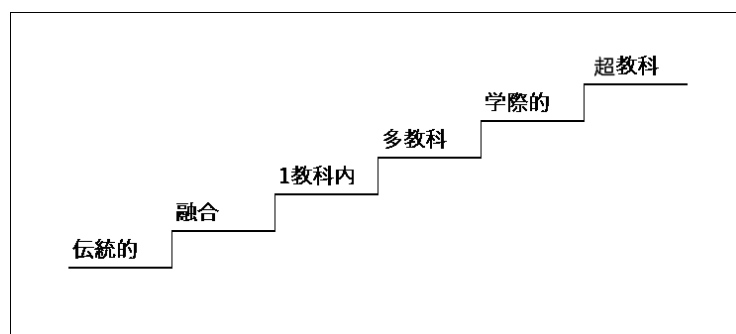


図1 カリキュラムの統合のレベル

出典 Drake(1998),p.20

評価から真正の評価への教育評価の転換が求められる(松尾 2018)。何を知っているかは、テストを通して把握することが可能で、教えた内容がどれだけ身についたかどうかをテストすればよかった。しかし、何ができるかになると、子どもの学力を学習の場面と切り離されたペーパーテストで測ることはできず、ある状況における実際のパフォーマンスを捉えることが必要になってくる。

そこで求められるのが、現実の世界で生きて働く「本物の」「根拠のある」学力を、パフォーマンス課題をもとに捉えようとする真正の評価である。評価にあたっては、真正(まるごと)の学力形成を捉えるパフォーマンス評価、計画的に時系列に沿って児童生徒の作業実績や作品を収集するポートフォリオ、あるいは、評価に信頼性や妥当性をもたせる評価基準表である「ルーブリック(rubric)」を活用することが有効になってくる。

コンピテンシーを育てるためには、知っているレベルではなく、わかるレベル、さらには使えるレベルまでに知識を高める真正な学びを実現することが必要であり、そうした学力形成を把握するには真正の評価の活用が不可欠なのである。

教科等横断的なカリキュラムの特徴としては、(1)さまざまなアプローチや方法が可能で、従来型の分離教科カリキュラムから、相関・融合・広領域カリキュラムへ、さらに、経験カリキュラム(コア・活動カリキュラム)への展開が考えられること、(2)カリキュラム統合のレベルには、「融合」「一教科内」「多教科」「学際的」「超教科」などのアプローチがあること、(3)真正の学力形成を捉えるには真正の評価が必要であることなどが挙げられる。

3. 教科等横断的なカリキュラムのデザインとマネジメントはどのように進めればよいのか

では、教科等横断的なカリキュラムをどのようにデザインし、いかにマネジメントしていけばよいのだろうか。ここでは、(1) 現行の教育課程での取り扱いを整理した上で、(2) 教科等横断的なカリキュラムのデザインとマネジメントの手順を設定し、(3) 教科等横断的なカリキュラムデザインの具体的な方向性を先行事例にも触れながら検討する。

(1) 現行の教育課程での取り扱い

① 教科を超えて育成がめざされる資質・能力

現行の学習指導要領では、各学校において育む資質・能力の3つの柱を明確にすることが求められている。また、教科の枠組みを超えて育成がめざされる資質・

能力についてはさまざまな提案がなされているとし、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編(以下、総則編)』においては、それらを、「学習の基礎となる資質・能力」と「現代的諸課題に対応する資質・能力」に分けて整理している(pp.47-53)。

学習の基盤となる資質・能力には、学習活動を支える重要な役割を果たし学習の基盤となる「ア.言語能力」、事象を情報とその結び付きとして捉え、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の「イ.情報活用能力」、問題を見つけ、定義し、解決の方向性や方法を決め、計画を立て、実行し、振り返って次につなげる「ウ.問題発見・解決能力」の3つを挙げている(pp.48-52)。

現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力には、ア.健康・安全・食に関する力、イ.主権者として求められる力、ウ.新たな価値を生み出す豊かな創造性、エ.グローバル化の中で多様性を尊重するとともに、現在まで受け継がれてきた我が国固有の領土や歴史について理解し、伝統や文化を尊重しつつ、多様な他者と協働しながら目標に向かって挑戦する力、オ.地域や社会における産業の役割を理解し地域創生等に生かす力、カ.自然環境や資源の有限性の中で持続可能な社会をつくる力、キ.豊かなスポーツライフを実現する力の7つを挙げている(pp.52-53)。

各学校においては、これらの資質・能力を手がかりにしながら、地域や学校、児童生徒の課題やニーズに応じて資質・能力の3つの柱を設定して、特色のある教育課程の編成を図っていくものとされている。

② カリキュラム・マネジメントの推進

資質・能力目標を設定し、その実現に向けた教科等横断的な学びを実施していくために、現行の学習指導要領では、カリキュラム・マネジメント⁽²⁾が重視されている。

カリキュラム・マネジメントとは、各学校において、「学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくこと」をいい、次の三つの側面があるとする(pp.23—24)。

- ・ 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- ・ 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、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。

・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。

このように、カリキュラム・マネジメントの側面として、各教科等の教育内容を相互の関係において捉えて教科等横断的な視点でカリキュラムをデザインしていくこと、PDCA サイクルを確立すること、人的・物的資源等の条件整備をデザインしていくことの3点で整理されている。

(2) カリキュラムのデザインとマネジメントの手順

ここでは、現行の学習指導要領の資質・能力の明確化およびカリキュラム・マネジメントの三つの側面を踏まえ、カリキュラムのデザインとマネジメントの進め方について、松尾（2016）をもとに、以下のような手順を設定することを提案したい。

カリキュラムのデザインとマネジメントの3つのプロセス

- ① 育みたい資質・能力目標を明確に設定する。
- ② 資質・能力の育成をめざして、児童生徒の学びの経験をデザインする。
 - 1) 教科等横断的なカリキュラムをデザインする。
 - 2) 学びの条件整備をデザインする。
- ③ データに基づいて、PDCA のサイクルを回し、評価・改善をする。

第一に、どのようなコンピテンシーを育てたいのか、児童生徒の資質・能力像を設定する段階である。前述

した「学習の基礎となる資質・能力」と「現代的諸課題に対応する資質・能力」を踏まえ、学校、児童生徒の課題やニーズに対応させて、学びの経験をデザインする要となる資質・能力の3つの柱を明確に設定する。育てたい具体的な児童生徒のイメージをもち、教員の間で共通理解することが大切である。

第二に、設定した資質・能力像の育成をめざして、教科等横断的な学びの経験をデザインする段階になる。学びのデザインには、2つのレベルがある。

1つ目は、教科等横断的なカリキュラムのデザインという、学習に直接的に関わる狭義の学びに関するものである。資質・能力の育成に向けて、統合のレベルを考え、教科等横断的なカリキュラムが構想されることになる。図2の中央にあるように、コンピテンシーの育成にあたっては、資質・能力、学習活動、内容をつないで、子どもの学びの経験を構想することが重要になる。

2つ目は、学びの条件整備のデザインという、子どもの学習に間接的に関わる広義の学びに関するものである。図2では中央の線から下の部分で、学びを広く捉え、学校の組織や文化、外部との連携・協働などを含めた、学びを支える条件整備についても児童生徒の学びの経験をデザインする一部として考えることにする。

第三に、計画した教科等横断的な学びの経験（カリキュラムと条件整備）を実際に実施して、データに基づいて、PDCA のサイクルを回し、評価・改善を図っていく段階である。事前にデータの収集や分析のプランを立て、エビデンスに基づいて実施し、評価・改善していくことが重要になる。

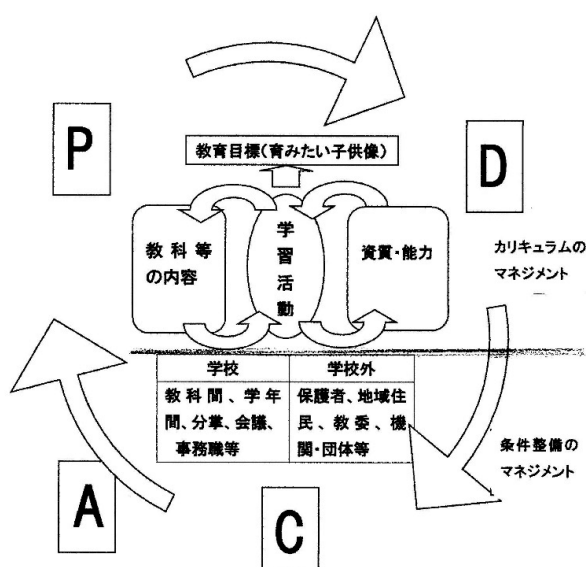


図2 カリキュラム・マネジメントの枠組み

出典 松尾（2016）

このように、資質・能力目標を設定し、そのような子どもを育成するための教科等横断的なカリキュラムをデザインし、また、その学びを実現するための条件整備をデザインして、構想した学びを実際に試みPDCAのサイクルを回して、不断の改善を進めていく手順が考えられる。

（３）教科等横断的なカリキュラムデザインの方向性

では、具体的にどのような教科等横断的なカリキュラムをこれからデザインしていけばよいのだろうか。前述の通り、教科等横断的なカリキュラムには、さまざまなアプローチや統合のレベルがある。ここでは、現行の学習指導要領を手がかりにしながら、加藤（2019）の提案している３つの類型（①教科横断的な学習、②生活科・総合的な学習の時間、③領域横断的な学習）の先行事例を参考に、できるだけ実現可能な教科等横断的なカリキュラムの方向性を示したい。

第一に、合科的なカリキュラムの推進である。これは、単元や１時間において、複数の教科を関連・合科させ学習活動を展開するアプローチである。

合科的なカリキュラムについては、現行の学習指導要領においても、「児童の実態等を考慮し、指導の効果を高めるため、児童の発達の段階や指導内容の関連性等を踏まえつつ、合科的・関連的な指導を進めること」（p.6）が推奨されている。年間の指導計画をもとにどの教科の単元とどの教科の単元を関連（合科）させるのかを考え、目標や内容を組み合わせ、指導の時期や方法などを相互に関連づけて指導を行っていくなど、できることから始めていくことが期待される。

例えば、加藤（2019）では、社会単元「店ではたらく人」と算数単元「みやすく整理して表そう」（小学校３年）の単元を合科して、買い物調べをしておうちの人に報告する学習活動の事例、理科単元「もののとけ方」と算数単元「割合のグラフ」（小学校５年生）の単元を合科して、もののとけ方の実験・観察のなかでデータを収集し、グラフにまとめる学習活動の事例など、６つの事例が紹介されている。

第二に、生活科や総合的な学習の時間をベースにした教科等横断的なカリキュラムの推進である。これは、生活科や総合的な学習の時間のテーマを軸に各教科等を関連づけるアプローチである。

現行の学習指導要領においても、指導計画の作成と内容の取扱いのなかで、生活科では「生活科を中心とした合科的・関連的な指導や、弾力的な時間割の設定を行うなどの工夫をすること」（p.96）、総合的な学習の時間では、「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」、「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」（p.161）などが推奨されている。これらの視点から長年にわたって蓄積されてきた先行事例を参考に、教科等横断的なカリキュラムを構想していくことが考えられる。

加藤（2019）では、秋を探し、子どもミュージアムをつくり、オータムパーティを開催する経験単元「秋を楽しもう」（小学校２年生、生活科＋図工＋国語＋音楽＋道徳＋学級活動）の事例、武田氏の歴史や史跡を調べ、ガイドブックを作成する経験単元「武田歴史ガイドブックをつくろう」（小学校６年生、総合＋国語＋道徳＋特別活動）の事例など、７つの事例が紹介されている。

第三に、テーマに焦点づけた統合のレベルの高い教科・領域横断的なカリキュラムの推進である。設定したテーマのもとに、学校・学年全体で、各教科と道徳、総合、（外国語活動）、特別活動を関連付けて構成される統合のレベルの高いアプローチである。

『総則編』には、「現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容」について、13のテーマ：「伝統や文化に関する教育」「主権者に関する教育」「消費者に関する教育」「法に関する教育」「知的財産に関する教育」「郷土や地域に関する教育」「海洋に関する教育」「環境に関する教育」「放射線に関する教育」「生命の尊重に関する教育」「心身の健康の保持増進に関する教育」「食に関する教育」「防災を含む安全に関する教育」などの整理がある（pp.204-249）。これは、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の各テーマに関連して、教科等の内容のうち主要なものを選んで、相互の関係性がわかるように示した資料で、小・中学校の教育課程において教科等横断的に教育内容を構成する例として作成されたものである。こうした指針のもとに、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を育成する教科・領域横断的なカリキュラムのデザインを進めていくことが考えられる。

加藤（2019）では、白川村の「ふる里学習」を中核に、教科や領域を関連づけて取り組まれた「村民学：ふるさと白川郷」（義務教育学校 小学校１年生～中学校３年生 総合＋道徳＋特別活動＋キャリア学習＋外国語活動・外国語）の事例など、３つの事例が紹介されている。

以上で検討した複数の教科を関連づける合科的カリキュラム、生活科や総合的な学習の時間をベースにした教科等横断的なカリキュラム、テーマに焦点づけた統合レベルの高い教科・領域横断的なカリキュラムは、現行の学習指導要領の記述をベースにしながら展開していくことが可能である。こうした方向性のもと、日本

の先進事例や諸外国のカリキュラム統合の事例も学びつつ、次期の教育課程に向けて教科等横断的な学びを根づかせていくことがこれからますます重要になってくるだろう。

教科等横断的なカリキュラムのデザインとマネジメントの進め方については、(1)現行の教育課程における教科を超えて育成がめざされる資質・能力およびカリキュラム・マネジメントの考え方を踏襲し、(2)資質・能力目標を設定し、教科等横断的なカリキュラムと条件整備をデザインして、PDCAのサイクルを回していくといった手順を設定し、(3)いくつかの教科を関連づける合科のカリキュラム、生活科や総合的な学習の時間をベースにした教科等横断的なカリキュラム、より広範囲で統合のレベルの高い教科・領域横断的なカリキュラムなどの開発を推進していくことが期待される。

おわりに

本稿では、次期学習指導要領に向けて、教科等横断的なカリキュラムの考え方・進め方について整理するとともに、現行の学習指導要領の記述やそれに基づく実践事例を手がかりにしながら、これからのカリキュラムのデザインとマネジメントの方向性について検討してきた。そこで明らかにされた論点として、例えば、以下の事柄が挙げられる。

- ・ 変化の激しい予想が困難な社会が到来し、コンテンツからコンピテンシーへと教育のあり方が転換されるなかで、学習の基礎となる資質・能力および現代的諸課題に対応する資質・能力を踏まえ、学校で育みたい資質・能力を明確に設定することが求められている。
- ・ 教科等横断的なカリキュラムデザインが求められている背景には、(1)教科を中心とした従来型のカリキュラムと学びは限界に直面しており、(2)真正な学びの実現に向けて、(3)教科中心の学びから教科等横断的な学びへの展開が必要であることが挙げられる。
- ・ 教科等横断的なカリキュラムの特徴としては、(1)さまざまなアプローチや方法が可能で、従来型の分離教科カリキュラムから、相関・融合・広領域カリキュラムへ、さらに、経験カリキュラム(コア・活動カリキュラム)への展開が考えられること、(2)「融合」「一教科内」「多教科」「学際的」「超教科」などいろいろなカリキュラム統合のレベルがあること、(3)コンピテンシーの形成を捉える真正の評価が必要とされることなどが挙げられる。
- ・ 教科等横断的なカリキュラムのデザインとマネジメントの進め方については、(1)現行の教育課程に

おける資質・能力やカリキュラム・マネジメントの考え方を踏襲し、(2)資質・能力目標の設定→教科等横断的なカリキュラム・条件整備のデザイン→PDCAのサイクルの手順をもとに、(3)いくつかの教科を関連づける合科のカリキュラム、生活科や総合的な学習の時間をベースにした教科等横断的なカリキュラム、より広範囲で統合のレベルの高い教科・領域横断的なカリキュラムなどの先進事例を踏まえ、本格的なカリキュラム統合の実践の開発や研究が不可欠であることなどが挙げられる。

なお、本稿では、教科等横断的なカリキュラムについて、現行の学習指導要領を中心に実現可能なカリキュラムデザインとマネジメントをどう進めていけばよいかの方向性は示したものの、カリキュラム統合についての十分な考察をすることができなかった。次期の教育課程に向けて、日本での先行事例や諸外国における取り組みも参考にしつつ、教科等横断的なカリキュラムの考え方や進め方についてさらに検討を進めていくことが必要であろう。こうした点については、今後の課題としたい。

注

- (1) 教科カリキュラムと経験カリキュラムの分類については、高浦(1987)の127-138頁の枠組みを参考にした。
- (2) カリキュラム・マネジメントの概念は、教育課程経営論を基盤に、学校の教育目標を実現するために必要な教育活動(カリキュラム)と条件整備活動(マネジメント)を連関させるという視点から構想されたものである(中留・曾我、2015)。車に例えて考えると、エンジンにあたるカリキュラムと車輪にあたるマネジメントがそれぞれ別々に扱われていたが、車を動かすためにはそれらを関連付ける必要があるという発想から考案されたものという。カリキュラム・マネジメントの概念は、1990年代の終わりに、「総合的な学習の時間」が導入される中で注目を集め、2003年の中央教育審議会の答申以降、その推進が学校改革の主要な課題の一つとされてきた。2018・2019年改訂の新学習指導要領では、資質・能力の育成をめざした教育課程を実現する中核の課題として、カリキュラム・マネジメントの確立が位置づけられることになった。

引用・参考文献

- 天野正輝(2000)『総合的な学習のカリキュラム開発と評価』晃洋書房。
- 加藤幸次(2019)『教科等横断的な教育課程編制の考

- え方・進め方－資質・能力（コンピテンシー）の育成を目指して』黎明書房。
- 高浦勝義（1987）「教育課程」名倉栄三郎編『教育原理』八千代出版 127－150 頁。
- 寺西和子（1998）「カリキュラム統合の再検討－相互関係的視点から学習経験の統合をめざして」『カリキュラム研究』7 号、93－104 頁。
- 中留武昭・曾我悦子（2015）『カリキュラムマネジメントの新たな挑戦－総合的な学習における連関性と協働性に焦点をあてて』教育開発研究所。
- 松尾知明（2006）「アメリカ合衆国の大学教育における学際化とカリキュラム改革－一般教育プログラムの学際化の動向を中心に」『国立教育政策研究所紀要第 135 集』、155－162 頁。
- 松尾知明（2016）『未来を拓く資質・能力と新しい教育課程－求められる学びのカリキュラム・マネジメント』学事出版。
- 松尾知明（2018）『新版 教育課程・方法論－コンピテンシーを育てる学びのデザイン』学文社。
- 文部科学省「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）」2016（H28）年 12 月 21 日。
- 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』2017（H29）年 3 月。
- 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』2017（H29）年 7 月。
- 山本知佳「教科横断授業 取り入れやすく」『朝日新聞』2024（R6）年 12 月 26 日。
- Drake, S. M. (1998) *Creating Integrated Curriculum: Proven Ways to Increase Student Learning*, Corwin Press.
- Klein, J. T. (1996) *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarity, and Interdisciplinarity*, University Press of Virginia.
- Newmann, F. M. & Associates (1996) *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*, Jossey-Bass, 1996.