

# 小学校教員養成課程の「ものづくり」を通じた 「総合的な学習」の実践力の育成

小出 良幸<sup>1</sup>

## 要 旨

「総合的な学習」がどのような経緯で生まれてきたのかをみていく。教育制度の変遷と社会からの要請から、学習指導要領の改訂過程をとらえていく。その中で「総合的な学習」の果たすべき役割を考察する。大学の小学校教職課程における「ものづくり」を体験する科目の役割とその評価、重要性について議論していく。

**キーワード：**学習指導要領、総合的な学習、ものづくり、教師の実践力、アクティブ・ラーニング

## 1 はじめに

小学校における義務教育は、日本の教育の根幹に位置づけられる。その方針は、1946（昭和21）年11月3日に施行された日本国憲法「第三章 国民の権利及び義務」の第二十六条において、

すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。

2 すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。

として、全国民に対しての教育の権利を保証し、義務として無償教育を受けることを定めた。憲法に基づき、1947（昭和22）年に「教育基本法」が定められ59年間用いられてきたが、2006（平成18）年に改定がなされた。その改定を受け、多くの関連法令が変更、追加がなされ、それらの変更が学習指導要領の改訂へとつながっている。

また、学習指導要領は、時代の変化や社会の要請、日本の独自性を反映して、教育の手法や内容が変化を受けて改訂され続けてきた。戦後の教育方針の変化として、「ゆとり教育」の導入が大きい。「ゆとり教育」の象徴として、「総合的な学習の時間」が導入され

た。その後、「教育基本法」の改正を反映しておこなわれた「脱ゆとり教育」の方針変換も大きなものとなった。

「脱ゆとり教育」に伴って「総合的な学習の時間」の位置づけは、どのような変化をしたのだろうか。本稿では、日本の教育の変遷を概観しながら、ゆとり教育の象徴ともいえる「総合的な学習の時間」がどのような要請で導入され、どのように位置づけられ、そして「脱ゆとり教育」ではどのような位置づけの変更がおこっているのかをみていく。そして、本校のこども発達学科が重要としている「ものづくり」や教師としての実践力が、学科の教育の中でどのように活かされていくのかを、「ものづくりと子ども発達」という科目の実践を通じて考察していく。

なお「総合的な学習の時間」は、導入以来、現行学習指導要領でも「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」となっており、時間種別を表す用語であるので、自由な科目名してよいことになっている。以下、本稿では一般的に用いられている「総合的な学習」を用いることにする。

本論文をまとめるにあたっては、こども発達学科の教職員や受講した学生の成果を反映している。多人数になるので名前の列挙はしないが、多くの皆様の協力に感謝する。

<sup>1</sup> 札幌学院大学 人文学部 こども発達学科;  
koide@sgu.ac.jp

## 2 学習指導要領の変遷

明治から平成にいたるまでの教育制度の変遷と学習指導要領の改訂を、第二次世界大戦の前後に分けてみていくことにする。戦後も学習指導要領は、社会的状況や要請を受けてたびたび変えられてきたが、中でも理科は社会状況を反映しやすい教科であるので、その変遷に着目して見ていくことにする。また、戦後の学習指導要領の変遷は、20世紀末の「総合的な学習」の導入の前後が大きな区切りとなるので、その直前までの流れを、まずは概観していく。

### 2.1 戦前までの教育

明治維新により新しい時代になり、西洋の社会制度や文化、科学などととも、教育制度の導入も進められた(表1)。

1872(明治5)年に学制が、1879(明治12)年に教育令が制定され、近代の学校教育制度が確立された。

低学年で理科を教えることはなかったが、高学年になると理科に相当する時間数が多くなっている。これは、欧米諸国に追いつく必要があったための対応だと考えられる。ただし、教科書は、福沢諭吉著「訓蒙窮理図解」や小幡篤次郎著「天変地異」などの科学啓蒙書や翻訳書などが用いられた。

1886(明治19)年になると、「改正教育令」や「小学校令」が制定された。尋常小学校の3～4年間は義務教育となった。続く4年間の高等小学校では、理科が設置され、日常的に目にする天然物や現象を教授する内容であった。1887(明治20)年に「教科用図書検定規則」が制定され、教科書の検定制度の導入された。

1890(明治23)年には「第2次小学校令」で、地方の学校設置義務が規定され、学校に通学しなくとも、家庭学習により就学義務が果たされるとの規定された。1891(明治24)年には「小学校教則大綱」が定められ、教則の内容が規定された。理科では、「理科ハ通

表1 我が国の教育制度の変遷

年 代	法 令	就学義務に関する規定
1872 明治5	学制	・教育年限を下等小学校4年, 上等小学校4年の計8年としたが強制力は弱かった
1879 明治12	教育令	・教育年限は基本的に8年だが最短で16ヶ月通学すればよいと規定 ・第17条「学校に入らずと雖も別に普通教育を受くるの途あるものは就学と做すべし」と規定
1880 明治13	改正教育令	・教育年限は8年のまま, 最短規定を3年とし, その後も相当の理由のない限り毎年16週以上通学させること ・学校又は巡回授業以外で学齢児童に普通教育を受けさせようとする者は, 郡区長による認可及び児童に学業成果の確認のための試験を受けさせることが必要
1886 明治19	小学校令	・「義務教育」の用語が初めて登場 ・義務教育3～4年(尋常小学校)と規定
1890 明治23	第2次小学校令	・義務教育3～4年(尋常小学校)と規定 ・地方の学校設置義務の規定 ・学校に通学しなくとも, 家庭学習により就学義務が果たされるとの規定(市町村長の許可を必要)。
1900 明治33	第3次小学校令	・義務教育4年(尋常小学校)と規定
1907 明治40	第5次小学校令	・義務教育6年(尋常小学校)と規定
1941 昭和16	国民学校令	・義務教育8年(国民学校初等科6年, 高等科2年)と規定 ・戦時下の特例により高等科2年は終戦まで実現されず ・第2次小学校令以来の学校に通学しなくとも, 家庭学習により就学義務が果たされるとの規定の削除
1947 昭和22	教育基本法, 学校教育法	・義務教育9年(小学校6年, 中学校3年)と規定
2006 平成18	教育基本法, 学校教育法, 地方教育行政, 教育公務員特例法の改正, 教育振興基本計画	・普遍的な理念を大切にし今日求められる教育の目的や理念, 教育を実施 ・新たに義務教育の目標を定め, 各学校種の目的・目標の見直し, 副校長等の設置, 教育における責任の明確化, 教育免許更新制の導入 ・教育の振興に関する総合的, 計画的な推進を図る

国立教育政策研究所(2004)を元に一部修正。

常ノ天然物及現象ノ観察ヲ精密ニシ其相互及人生ニ対スル関係ノ大要ヲ理會セシメ兼テ天然物ヲ愛スルノ心ヲ養フヲ以テ要旨トス」と規定された。

1900（明治33）年に「第3次小学校令」が出され、義務教育が4年と規定された。また、1907（明治40）年には「第5次小学校令」が出され、義務教育6年（尋常小学校）と規定された。

太平洋戦争が始まった1941（昭和16）年には、「国民学校令」で定められ、義務教育8年（国民学校初等科6年、高等科2年）と規定され、戦時下の特例により高等科2年は終戦まで実現されなかった。理数科（理科と算数の統合）が1年生から導入された。第2次小学校令以来の学校に通学しなくとも、家庭学習により就学義務が果たされるとの規定が削除された。

## 2.2 戦後の学習指導要領

戦後の民主化により、教育の体系が大きく変わるこ

とになる。学習指導要領は、1947（昭和22）年から実施されることになる。その後、1951（昭和26）年、1958（昭和33）年、1968（昭和43）年、1977（昭和52）年、1989（平成元）年、1998（平成10）年、2008（平成20）年と7回目の全面改訂がなされて、全面改訂の間にも、いくつかの一部改訂がなされてきた。2017（平成29）年3月には、8回目の全面改訂が予定されている。

学習指導要領の変遷とその時代背景をまとめたものを、表2に示した。

1947（昭和22）年に初めて、「教科課程、教科内容及びその取扱い」の基準として、学習指導要領が実施された。戦後、民主化による教育の開始に伴って「教育基本法」や「学校教育法」が制定され、新しい教育指針が定まり、教育内容の現代化がおこなわれていく。6・3・3・4制が実施され、小・中・高等学校の教科書で検定制度がもうけられた。検定制度の導入は、民間で教科書を作成することで、創意工夫に期待し、

表2 学習指導要領の変遷

	年	特徴	小学校	メモ
試案期	1947 昭和22	教師の手引き書となる試案	社会科・家庭科の新設、自由研究の時間	米国の course of study を参考。経験主義
	1951 昭和26	初の全面改訂。教育課程は教科と教科外の活動に	教科を4領域に分類、配当時間を示す。特別活動を新設。自由研究廃止	法的基準のない試案のまま、教科課程を教育課程に
系統期	1958 昭和33	改訂：試案から法的基準を持つ告示形式。教育課程は教科と道徳・特別活動と学校行事等に	道徳の新設、国語・算数の内容と授業時間数の増加	各教科のもつ系統性を重視。道徳・基礎学力・科学技術教育の重視
	1968 昭和43	改訂：教育内容の現代化・高度化・系統性の重視。教育課程は教科と道徳と特別活動に	クラブ活動の新設、算数教育の高度化	教育内容の現代化や指導の効率化
ゆとり期	1977 昭和52	改訂：「人間性」「ゆとり」「個性」「能力」に応じた教育、学習内容の精選・授業時間の削減、学校の自主性尊重	1時間45分に、内容や授業時間の削減、ゆとりの時間の新設	ゆとりある充実した学校生活の実現。教員の創意工夫の余地拡大
	1989 平成元	改訂：「個性重視」明確化、道徳の内容を重点化、心の教育充実、体験的・問題解決学習の重視、「新学力観」の導入、伝統重視と国際理解	1・2年の理科・社会を廃止、生活科の新設	心豊かな人間の育成。道徳教育の充実、国旗・国歌の指導強化
	1998-1999 平成10-11	改訂：自ら学び自ら考える力、国際社会で生きる日本人、基礎・基本の確実な定着、総合的な学習新設、特色ある学校、個性を生かす教育、絶対評価導入	総授業時間数削減、「心のノート」配布、3年生から保健指導開始	完全週5日制導入。ゆとり教育推進。「生きる力」登場
学力重視期	2003 平成15	一部改正：学習指導要領の最低基準の明確化、総合的な学習充実、個に応じた指導充実、確かな学力の育成	総合的な学習の充実	総合的な学習の目標・内容の明確化、全体計画の必要性
	2008-2009 平成20-21	改訂：確かな学力を土台に生きる力、言語力の育成、理数系教育の強化、伝統文化教育推進、外国語教育・道徳教育充実	総合的な学習の時間減、外国語活動新設、授業内容・時間数増加・易しい古文漢詩	思考力・判断力・表現力等の育成のバランス「生きる力」の育成
	2014 平成26	一部改正	特別の教科 道徳の導入	

梶田・加藤（2010）、文部省（1992）、文部科学省（2011a, 2011b）、教職課程編集部（2016）を元に作成。

多様な教科書の提供と選択ができるようにするためであった。ただし、国民の教育を受ける権利と教育の機会均等を保障するため、教育水準の維持向上、教育の中立性の確保するために、検定が必要になった。検定制度は、現在も継続している。

戦後最初の学習指導要領は「試案」として提示され、経験主義に基づいたものとなっている。戦前にあった修身、地理、歴史が廃止され、社会科が新設され、自由研究の時間も取り入れ、家庭科が男女共修となった。合理的な生活、よりよい生活をおこなうため、「生活理科」となったが、学力低下を招くと批判された。

1951(昭和26)年から実施された学習指導要領では、試案ではあるが、教育課程は教科と教科外の活動を合わせたものとして、教科を4領域に分類しそれぞれの配当時間を示した。特別活動も新設された。この頃になると、戦後の経済復興により工業技術者の必要性が高まり、科学技術教育の向上などの基準の明確化され、科学の体系的知識の学習の必要性が生まれてきた。

1956(昭和31)年には高等学校のみで改訂があった。小学校では、1958(昭和33)年に告示、1961(昭和36)年から実施された学習指導要領では、「試案」がとれて「告示」となり、教科課程を教育課程とし、その基準としての性格が明確化された。これ以降、学習指導要領が公立学校に対して強制力をもつようになった。基礎学力の充実や科学技術教育の向上を目的にされ、「系統的な学習」となってきた。改訂により、教科の他に、道徳の時間の新設、特別活動と学校行事を加えて教育課程とされた。また基礎学力の充実も目指され、国語・算数の内容と授業時間数が増加した。

1968(昭和43)年に告示、1971(昭和46)年から実施の学習指導要領では、現代化カリキュラムが導入され、教育内容の高度化と系統性が重視され、算数も高度化されてきた。また、クラブ活動も新設された。「現代化カリキュラム」といわれる濃密な学習指導要領になっており、公立学校も私立学校も違いのない内容であった。また、国際的な理科教育法の改革運動の影響をうけて、「系統理科」は内容が精選されて、「生物とその環境」、「物質とエネルギー」、「地球と宇宙」の3領域に区分され、実験観察、科学的方法・態度・能力の育成、基本概念の理解などに重点が置かれた。昭和40年代後半には、1950年代アメリカのスプートニク・ショックや冷戦で、学校教育の充実と科学技術の発展により、教育の現代化運動がおこってきた。日本でも

「系統理科」の完成期となってきた。

高度経済成長を続ける中、その弊害として公害の発生も起こるようになり、科学技術の発展から生じる課題も現れてきた。また、学ぶべき内容が多くなりすぎ、こなすために授業が速く進みすぎて「新幹線授業」や「詰め込み教育」と批判される状況が生まれた。その結果、「落ちこぼれ」なども問題も発生した。

1977(昭和52)年に告示、1980(昭和55)年から実施の学習指導要領は、それまでの教育に対する社会的な批判に応えるために、戦後最も大きな変更がおこなわれた。受験戦争の加熱への反省もあり、ゆとりある充実した学校生活の実現のために、学習負担の適性化がおこなわれた。1単位時間を45分とするが、内容や授業時間が削減された。教科の目標・内容を中核的事項にしぼり(精選)、学校の自主性を尊重し、人間性、個性、能力に応じた教育へと、大きく方針が転換された。高度技術と社会の情報化が進む一方、自然と人間のかかわりや自然を愛する心が重視され、ゆとりのあるカリキュラムで、充実した学校生活を実現することが目指された。いわゆる「ゆとり教育」がおこなわれて、「ゆとり世代」が誕生することになる。

情報革命、高度技術化、地球環境問題、国際化が進んできたころ、1989(平成元)年に告示、1992(平成4)年から実施の学習指導要領では、「新学力観」が導入され、社会の変化に自ら対応できる「心豊かな人間」の育成を目指すことになった。個性を重視し、国旗・国家の明確化(伝統重視と国際理解)、道徳の充実、心の教育を重点化、体験的・問題解決学習の重視が目指された。1、2年の理科・社会を廃止し生活科が新設された。生活科は、直接自然に触れる体験的な教科として、五感に訴える手法に重点がおかれた。3年生以上の理科は、人間的な内容として人体の学習が加わり、時代を反映したコンピュータの活用なども導入された。

### 3 「総合的な学習」の変遷

ここまで、戦後から平成にかけての学習指導要領の変遷をみてきた。戦後の日本では、復興から発展への手段として、科学や技術を重視してきた。義務教育においても、多くの内容を伝えるために「詰め込み教育」へとなっていった。その結果、落ちこぼれや学校の荒廃が起こった。その反省として「ゆとり」教育が導入された。いずれも社会的な背景や要請に基づいておこ

なわれた改革であったが、さらに大きな時代の変化が起こってくる。21世紀を目前にして、社会情勢も大きく変化しており、時代は生涯学習社会へと移行していく。

### 3.1 「総合的な学習」の導入へ

20世紀末、情報化、高度技術化、国際化が起こる中、ソビエト連邦の崩壊(1991年12月)、ドイツの統合(1990年10月3日)などによって、冷戦構造の終結とともに、国際政治・外交関係に大きな変化がおこってきた。

1998(平成10)年に告示、2002(平成14)年から実施の学習指導要領においては、「ゆとり教育」は継承され、さらに教育内容の厳選が続き、総授業時間数が削減された。「ゆとり」路線の中で「特色ある教育」を展開することになった。「基礎・基本を確実に」に身につけることで、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」に重点が置かれた。「生きる力」は、変化の激しい社会を生きる子どもたちに身に付けさせたい力である。「確かな学力」と「豊かな人間性」、「健康と体力」の3つの要素から構成されている。「確かな学力」は、知識や技能に加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力などまで含めたものとなる。「豊かな人間性」は、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などである。「健康・体力」は、たくましく生きるための健康や体力である。

この学習指導要領で、完全学校週5日制の導入、国際社会で生きる日本人、特色ある学校、個性を生かす教育、絶対評価の導入、「心のノート」配布、3年生から保健指導開始などもおこなわれた。

「生きる力」の重要な学びとして、「総合的な学習」が新設された。「総合的な学習」は、すべての学校で2000(平成12)年から段階的に開始された。授業の特徴としては、体験学習、問題解決学習の重視、家庭・地域の連携で、その内容は、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(文部科学省、1998)。

2003(平成15)年に一部改正がおこなわれ、学習指導要領の「最低基準」の明確化がなされ、個に応じた指導の充実、確かな学力の育成がおこなわれることになった。「総合的な学習」の充実として、目標・内容の明確化、全体計画の必要性が示された。

ここで、ゆとり教育や生きる力を象徴している「総

合的な学習」は、重要な教育方針と位置づけられることになる。

### 3.2 「総合的な学習」の現状

戦後、1947年に公布・施行されて以来、59年間、変更されることのなかった教育基本法が、2006(平成18)年12月15日、第165回臨時国会において改正が成立し、12月22日に公布・施行された。改正教育基本法に基づいて、学校教育法、教員免許法、地方教育行政組織法などの改正案も、2007年の通常国会に提出され可決された。

教育基本法の改正や関連する法令の改正を踏まえて、中央教育審議会は2008(平成20)年1月に「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について」を答申した。それに基づいて、2008(平成20)年に学習指導要領が公示、2009年度～2010年度にかけて移行措置として、算数と理科が前倒しで実施され、2011(平成23)年4月1日からは全面実施となった。これがいわゆる「脱ゆとり教育」と呼ばれ、教育における大きな方針転換と捉えられた。

背景には、21世紀を迎え「知識基盤社会」の時代とされ、新しい知識・情報・技術が活動の基盤として重視された。知識や人材をめぐる国際競争が起こっている反面、異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性も顕著になってきた。その結果、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」を育むことが重要になってきた。PISAの国際学力調査などから、日本の児童の弱点として

- ・読解力や記述式問題、知識・技能の活用
- ・家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣の不足
- ・自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下

が挙げられた(例えば、文部科学省(2010*b*), 国立教育政策研究所(2013, 2015)など)。

これら多様な課題を解決するために、改訂では大きな方針転換がおこなわれた。確かな学力を土台にして、生きる力、言語力の育成、理数系教育の強化、伝統文化教育の推進、外国語教育の導入、道徳教育の充実がおこなわれた。

外国語活動の新設とともに、授業内容や時間数の増加がおこなわれた。1980(昭和55年)年以来、減少し続けていた授業時間は、ここにきてやっと増加した。

表3 現行の授業時間数における理数科の重点化

	国語	社会	算数	理科	体育	総合的な学習	外国語	総授業数
合計	1461	365	1011	405	597	280	70	5645
増加時間数	84	20	142	55	57	-150	70	278
増加比率(%)	5.7	5.5	14.0	13.6	9.5	-53.6	100	4.9

前学習指導要領と現行学習指導要領における各教科の合計時間数の差をとり、その比率(%)で示したもの。生活科、音楽、図画工作、家庭科、道徳、特別活動の時間数は変更なしなので示していない。文部科学省(2008a)を元に作成。

小学校での総授業時間数は5645時間となり、287時間の増加となった(表3)。内訳としては、算数が142時間増加して、増加分に占める比率では51.0%増となり、理科は55時間(19.8%)増となった。国語は84時間(31.3%)増、社会20時間(7.2%)増、体育57時間(20%)増となる。増えた時間数でみると算数、国語、体育、理科の順になる。しかし、教科ごとの時間数との比率でみると、国語(84/1461, 6.0%)、社会(20/365, 5.5%)、算数(142/1011, 14.0%)、理科(55/405, 13.6%)、体育(57/597, 9.5%)となり、増加率は算数、理科、体育、国語、社会の順になる。つまり、授業時間数の増加は、主として主要科目、中でも算数、理科に重点が置かれていることになる。そして、増加分を相殺するようにして、「総合的な学習」が削減され150時間(53.6%)の減少となった。中学校での数値は異なるが、同様の増加、削減がなされた。

しかし、中央教育審議会の答申(文部科学省, 2008c)においては、「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」ために、「総合的な学習」が「ますます重要な役割を果たす」としている。「総合的な学習」は、「体験的な学習に配慮しつつ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な活動」に重点を置くことを期待し、「子どもたちの思考力・判断力・表現力等をはぐくむ」としている。「総合的な学習」で身に付けた力を各教科の学習の中で生かすことで、授業時間の減少を補えるとした(文部科学省, 2008c)。

2015(平成27)年の学習指導要領は一部改正され、2015(平成27)年～2017(平成29)年移行措置がとられ、2018(平成30)年から完全実施される。小学校の「道徳」が教科にされた。そのため、道徳科にも検定教科書を導入されることになる。いじめへの対応など体系的なものに改善されていく予定である。さらに、「個性の伸長」、「相互理解、寛容」、「公正、公平、社会正

義」、「国際理解、国際親善」、「よりよく生きる喜び」などが追加された。問題解決的な学習や体験的な学習などを取り入れ、指導方法を工夫することが求められる(文部科学省, 2016a)。

2017(平成29)年3月の改訂予定の学習指導要領は、2018年～2019年の移行措置、2020(平成32)年から完全実施される。ここでは、アクティブ・ラーニングの導入、プログラミング教育の充実がなされる予定である。授業時数は総時間578時間となり、140時間の増加となる。この増加は、小学3、4年生に「外国語活動」を週1時間(年間35時間)実施し、小学5、6年生は「外国語」を正式な教科として週2時間(年間70時間)おこなうことによるものである(文部科学省, 2016b)。

アクティブ・ラーニングとは、中教審の用語集(文部科学省, 2012)によると、講義形式ではなく、「学修者の能動的な学修への参加」によるもので、能動的な学びを重視している。クラスでのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなど、小学校での授業ですでに取り入れられている手法でもあるが、さらに意識的に活用していくことが促されている。

### 3.3 「総合的な学習」のねらい

「総合的な学習」の導入にあたっては、1998(平成10)年当初、「小学校学習指導要領」総則で「総合的な学習の時間の取扱い」(文部科学省, 1998)として定められた。そのねらいは、「横断的・総合的な学習」や「創意工夫を生かした」教育をおこなっていくことで、「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」、そして「学び方やものの考え方」、「問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組み」「生き方」を考えられるようにするためとした。また、「横断的・総合的」、「興味・関心に基づく」、「地域や学校の特色に応じた」課題に取り組むことにした。

ただし、配慮すべきこととして、「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を重視し、「グループ学習や異年齢集団による学習」など学習形態をとったり、「地域の人々の協力」で「地域の教材」を活用したり、国際理解においては「外国語に触れたり、外国の生活や文化」に慣れ親しむ体験的な学習もおこなうこととした。授業時間数として、3、4年生で105時間、5、6年生で110時間となり、体育の90時間を越える比重がおかれかたものとなった(表4)。

「総合的な学習」は、2008(平成20)年の小学校学習指導要領(文部科学省, 2008a)では、「第5章 総合的な学習の時間」として章立てされた。解説編(文部科学省, 2008b)では、学習のあり方として「横断的・総合的」、「探究的」な学習を前提として、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断」できる資質や能力を育成し、「学び方やものの考え方」を習得し、「問題の解決や探究活動」に「主体的、創造的、協同的」に取り組む態度を育て、「自己の生き方」を考えられる

児童の育成を目標とした。

この改訂により、授業時間数は、3から6年生で各70時間ずつとなった。これが現行の「総合的な学習」となっている。

### 3.4 「総合的な学習」の課題

「総合的な学習」では、いろいろな目的は掲げられていたが、何をすればいいのかは明示されていなかった。そのため、「総合的な学習」の導入初期においては、「何をしていいかわからない」という戸惑いや、「何をしてもいい」ので「教科の補充・発展学習や学校行事などと混同された実践」の例も見られた(文部科学省, 2006; 2007; 2008c)。また、「学習の展開方法や地域との協力関係等をめぐって教師のとまどい」があったり、「推進態勢や方法について時間をかけた準備が必要」となったりなどの課題がでていた(自由国民社, 2000)。また、小路他(2002)では、課題設定に関する閉塞性の壁、教員間の意志統一・同僚性の壁、生徒の獲得意識の壁、

表 4A 年間の授業時数(平成10年改訂)

学年	教科									道徳	特別活動	学習の時間 総合的な	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育				
1	272	—	114	—	102	68	68	—	90	34	34	—	782
2	280	—	155	—	105	70	70	—	90	35	35	—	840
3	235	70	150	70	—	60	60	—	90	35	35	105	910
4	235	85	150	90	—	60	60	—	90	35	35	105	945
5	180	90	150	95	—	50	50	60	90	35	35	110	945
6	175	100	150	95	—	50	50	55	90	35	35	110	945
計	1,377	345	869	350	207	358	358	115	540	209	209	430	5,367

表 4B 年間の授業時数(現行)

学年	教科									道徳	特別活動	学習の時間 総合的な	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育				
1	272	—	114	—	102	68	68	—	90	34	34	—	782
2	280	—	155	—	105	70	70	—	90	35	35	—	840
3	235	70	150	70	—	60	60	—	90	35	35	105	910
4	235	85	150	90	—	60	60	—	90	35	35	105	945
5	180	90	150	95	—	50	50	60	90	35	35	110	945
6	175	100	150	95	—	50	50	55	90	35	35	110	945
計	1,377	345	869	350	207	358	358	115	540	209	209	430	5,367

文部科学省(1998)、文部科学省(2008a)を元に作成。

生徒の学びの履歴としての機能に関する壁、地域・社会の受容の壁などが、課題として指摘された。このように導入当初は様々な課題が現場で生じた。

以上のことから、導入初期における課題として、「教師の準備時間」と「児童の基礎知識の定着」に関するものが大きいと考えられる。

「教師の準備時間」とは、「総合的な時間」にさける時間が少なかったという実態があった。教師は今までにはない授業、それもかなり多くの時数が導入されたことにより、十分な準備時間が必要となる。それでなくても忙しい教師が、十分な準備時間を確保できないまま授業が展開することになるので、充実した授業ができないという課題がでてきた。

「児童の基礎知識の定着」とは、「総合的な学習」に多くの時間を割かれることによって、基礎知識の定着のための時間が減り、学力低下につながるという危惧がおこっており、「基礎力がないと応用力は身に付かない」という調査結果(角屋, 2006)が示されており、対応が望まれた。

文部科学省も、これらの課題に対応すべく、モデル授業としていくつもの授業例を紹介する資料を公開し(文部科学省, 2010a), 3, 4年生の105時間, 5, 6年生の110時間あったものから、現行では授業時数が各70時間へと削減するなどの対応がなされた。

次期の学習指導要領の改訂において、「総合的な学習」は今後さらなる充実すべきものと位置づけられており、3つの課題が挙げられた(文部科学省, 2016b)。3つのうち1つは高等学校での課題であるので、小学校に関するものは2つであった。

まずは、「育成する資質・能力についての視点」であった。「総合的な学習」の時間と他の教科との関連に対して学校ごとに差が大きいという課題があった。それを解消するために、学校全体で育成すべき資質・能力についてカリキュラム・マネジメントをおこなうように求められた。

次に、「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った。「探究のプロセスに関する視点」が足りないために生じるもので、探究のプロセスを通じて、個々の資質・能力の向上を意識することが求められるとした。

現行指導要領でも「総合的な学習」は十分な時間数が確保されており、その重要性は次期の改訂においてもアクティブ・ラーニングなどの手法を取り入れなが

ら継続されるので、今後も教員として授業への能力をつけていくことが必要となる。

#### 4 こども発達学科での「総合的な学習」の取り組み

生きる力への実践力として「総合的な学習」への期待は、今なお大きいことは、次期学習指導要領の改訂で、「総合的な学習」が現状のまま残されるだけでなく、教職課程においても「総合的な学習」の教育体制を整えることが望まれること(文部科学省, 2016b)からも明らかである。いくつかの大学の教職課程では独自の授業をおこない、その効果をはかる試みもなされている(例えば、村川・鎌田(2015)など)が、それほど多くはない。生きる力への実践力を、本校のこども発達学科では、どのように位置づけ、どのように育成していくのかが問われるところである。本学科でのねらいと、取り組み、その実践例を示していく。

##### 4.1 こども発達学科の小学校教職課程で果たすべき役割

1977年開設の人文学部人間科学科における社会・福祉・心理・教育・思想・文化の研究領域のうち、発達心理学と教育学の領域を基にして、「子どもの発達と教育」を特化した学科として、こども発達学科が設立された。2006年4月にこども発達学科が開設され、2016年度で10周年を迎えた。

子どもの教育に求められるものは時代とともに変化し、教科へのさらなる実践力も必要とされ、人文学部の資産を有効活用すれば充実した教育がおこなえるとの判断の上で開設された。こども発達学科の教育体系において、小学校教員になるために必要なカリキュラムを満たすことができ小学校教職課程を設置した。

こども発達学科の教育目標として、

- (1) 子どもの身体・感情・思考、社会的相互作用を含む発達の全体像に関する基礎的理解を養う。
- (2) 子どものものづくり体験等を重視する学科独自の演習を通して、保育・教育に寄与する創造的な実践力を養う。
- (3) 子どもの健全な育成に関する関心・意欲を高め、彼等の学力とその基盤となる健康、文化に関する現代的課題を実践的に解決する能力を養う。
- (4) 小学校教諭一種免許状、保育士等の資格を取得し、小学校教諭、地域における子育て支援の指導者を養



成する。  
が定められている。

小学校の教科については、既存の人的資産や教員の補充で対応してきた。しかし、時代とともに変化する小学校教員の資質を考えると、(2)に示した「ものづくり体験等」を重視した教育による「創造的な実践力」は、これからますます重要になるものと考えられる。さらに、2011年からの「生きる力」（いわゆる「脱ゆとり教育」と呼ばれるもの）への対応としても、「創造的な実践力」は必要不可欠になるはずである。

こども発達学科では、学生自身の自主性を尊重しながら、実践力を養うために、札幌市教育委員会と「学生ボランティア事業」の協定を結び、単位とはしないが現場体験ができる体制を整えてきた。これまで多くの教職希望の学生が、小学校で授業補助や行事への参加、障害児支援などの現場体験を通じて、小学校教員の役割の理解と将来の展望を培ってきた。

10年間におよぶ学科の教育への取り組みを通じて、卒業生の多くが一定以上のスキルを身につけて小学校教員として教育現場へと巣立っていった。このような成果は、学科が掲げている教職課程に関する教育目標を達成し、社会的責務を果たしてきていると考えられる。

#### 4.2 こども発達学科での取り組み

前小学校学習指導要領の理科では、3年生で「3種類程度のものづくり」、4から6年生では「2種類程度のものづくり」をするという表記になっていた。しかし、現行指導要領では、それぞれ「2種類以上のものづくり」、あるいは「3種類以上のものづくり」をするという「程度」から「以上」という表記に変更になった。これは、理科でものづくり（実験、観察、飼育なども含む）が重要視されていることを意味する。

背景には、各種のアンケート調査（例えば、平田他（1995）など）などによる「理科離れ」の実態や、PISAやTIMSSなどの国際的な学力比較（国立教育政策研究所，2013，2015；文部科学省，2010b）による理科や数学の順位の低下などによって、理数科の教育の充実が必要だと考えられるようになってきた。その中で、理科においては「ものづくり」の充実が図られてきたものである。

また、上述したように「生きる力」への対応として、「創造的な実践力」において「総合的な学習」が重要と

考えられ、その手段のひとつとして、教科にとらわれない「ものづくり」も必要だと考えられている。

こども発達学科のカリキュラムにおいても、「創造的な実践力」の象徴的教科としての「総合的な学習」への取り組みが必要だと考え、いくつかの授業科目も設定してきた。その中でも特色のある講義として「ものづくりと子ども発達」と「地域子ども連携マネジメント実習」を位置づけてきた。

次に、著者が現在担当している「ものづくりと子ども発達」の講義を、「総合的な学習」の関連で外観し、その成果を述べていくことにする。

#### 4.3 「ものづくりと子ども発達」の概要

こども発達学科の「ものづくりと子ども発達」は、1年生後期の講義である。2つのグループに分けて、3つのプログラムをおこなうことにしている。今年度（2016年度）は、そば打ち、壁新聞づくり、落ち葉を利用した作品作り、の3つであった。このうち著者が主として担当したのは、落ち葉を利用した作品作りであったので、以下ではそのプログラムを中心にまとめていくことにする。

自然の中で素材を集めて、それを利用して教材、作品づくりをすることを考えたプログラムであった。本講義は、後期に実施されるので、校内の林にある大量の落ち葉を利用して、作品作りをおこなうことにした。

最初の校時では、プログラムの目的を説明して、各校時での内容をガイダンスする（10分程度）。その後、屋外に出て、林のあるところを受講者全員で歩きながら落ち葉を拾っていく。ときには実や枯れ枝などを拾う学生もいる。ひとりひとりが、ビニール袋一杯の落ち葉を拾い集めていく（40分程度）。

その後実習室にもどり、落ち葉を新聞紙に挟んで押し葉の準備をしていく。その時、落ち葉の色や形などをよく観察し、どのような作品作りをするかを考えるように指示を出しておく。植物の葉の図鑑を数種用意しておき、必要に応じて参考にできるようにしてある。押し葉の準備ができたら、どのような作品づくりをするかのアイデアをまとめてレポートにして提出する（40分程度）。講義の終了後、新聞紙に挟まれた全員の葉を、次の講義まで1週間、重しを載せて押し葉にしておく。

2校時目は、2コマ（90分×2）連続した講義時間

を使って作品づくりをしていく。前回のアイデアのレポートと押し葉を各自に戻す。用意してある色画用紙から、アイデアに合った色画用紙をもっていく(10分程度)。画用紙が作品の背景になる。図鑑,あるいはインターネットなどの情報を参考にしてもよいとの指示を出して,作品作りをしていく(90分程度)。その間,著者は机間巡回をしながら,意見交換や指導をおこなっていく。

作品ができてきたら,その作品をもとにものづくりを通じた教育の重要性を考えていく作業にはいる。児童と教員との両方の立場で作品を素材に考えレポートを作成していく。教師としてこの落ち葉の作品作りを,どのような教科のどのような單元か(自分で考えたものでもいい)を設定して,授業のねらいを考えていく。次に,子どもになったつもりで,作品作りの感想を箇条書きにしてまとめていく。その感想と作品を,教師としてどう指導し,評価していくのかをまとめていく。

最後の校時では,作品とレポートを戻して,皆の前で発表をしていく。各自が,作品を示して,前時に作成したレポートをもとに,タイトルや想定した教科,單元,ねらいを示して,児童としてどのような感想を持ったかを紹介する。続いて,教師として児童にどのような指導や評価を与えるかを発表していく。それぞれの発表のあと,作品や評価などについて質疑応答をおこなっていく。

以上,ものづくりの体験を通じて,受講者が,将来教員となったとき,ものづくりが子どもの発達にどのような影響や効果をもたらすのかを考えて,レポートとしてまとめていく。

2つのグループで,別々にこのプログラムをおこなっていく。同じグループ内では,作品に関するものづくりのねらいや評価などは共有できているが,グループ外ではできていない。そのため,授業の最後の校時では,受講者全員が集まって,作品を鑑賞,評価していくことにした。ただし,全員がグループ内でおこなったような発表をするのではなく,全作品を展示して,落ち葉を活かしている作品とデザインがいい作品という2つの観点で相互に評価していくことにした。支持の多かった作品を作成した学生は,その意図や評価,落ち葉を利用した作品作りの授業を受けた感想などを述べる。

以上が「落ち葉を利用した作品作り」のプログラム内容である。他の2つも機会があったら報告してい

たい。

#### 4.4 ものづくりと子ども発達：課題と授業改善,評価

これまで,年一回の講義を11回実施してきたことになる。その間,いろいろな課題が見つかり,それを解消するために授業改善をおこなってきた。

当初,グループワークとして作品作りをおこなってきた。アクティブ・ラーニングとして共同して作品作りをおこなう重要性があると考えたからである。グループ内での役割分担でのトラブル,欠席者の役割上のトラブルなどがあり,現状では一人1作品の作成として取り組むことにした。この講義の他の2つのプログラムではグループワークを基本としているので,本講義では一人でおこなっても効果があげられると考えて改善した。

また本プログラムは,順次,作業を進めながら,作品づくりをしていくので,欠席者の扱いには苦慮してきた。そのような経験から,1校時の欠席者がいる場合には,教員や友人学生が欠席者の落ち葉を別に拾っておき,次回の作品作りに取り組めるように準備しておく。2校時の作品づくりでの欠席者には,作品制作やレポートができないので,4校時の発表会のときに,積極的な発言で,授業に貢献していくことを義務付けた。

毎回,質疑応答は活発におこなわれていくが,一部学生には発言をあまりしないものもいるが,いくつかの意見を必ず述べるように促すと全員が意見述べるようになっていく。また,自分の作品の発表をする場が必ずあるので,意見を述べることへのハードルは下がっているように見える。

当初,教員としては,理科におけるものづくりや「総合的な学習」でのものづくりを意図して,それらの教科で評価やレポートを期待していたが,多様な教科での利用があつていいと考えていた。現在では,図工と「総合的な学習」などの教科を設定する学生も多いが,理科はもちろんだが,作品として国旗をつくったものは社会科で,おとぎ話を題材にして国語科,身近な品物をつくり生活科,などいろいろな教科での活用が考えられるようになってきている。

個人での作品づくりにしていたのだが,グループのメンバーで統一テーマや基本構図を統一した作品があつたりして,教員の予想外の工夫があつた。例えば,ある年の作品では,ひとつの作業テーブルで作成して



図1 作品例

4人がテーマを統一して作成した作品例。地面が一定の高さとなっており、連続性を生み出している。作品は、四季（左から春、夏、秋、冬となっている）を意識して作成されている。秋と冬では両画面にまたがる「木」があり、連続感を強くだしている。制作者の学生たちの許可を得て掲載している。

いたメンバー4名が画用紙の下に落ち葉で大地のラインを統一して、4つの季節を表す作品を作成した。画面の境界部には、画面にまたがるものがあつたりして、作品を並べると一連の統一感をもったものになるような意匠があつた(図1)。作品はそれぞれの目的や意図があるのだが、このような統一感を出すことで、4つが合わさると、ひとつの作品として別の意味を持つことになる。このような発想は教員側にはなく、驚かされるものとなつた。

またプログラム終了後のレポートにおいて、受講学生においていくつか重要な「気づき」があつた。児童と教師の両方の立場で考える体験を通じて、教師として、

- ・体験学習の重要性、
- ・教科や単元に束縛されない実践の姿勢の重要性、
- ・ものづくりの体験を促す必要性

を体験した。また、児童として、

- ・ものづくりの楽しさ、
- ・体験学習が子どもにとって重要であること、
- ・うまくいかないこともあること、
- ・皆の前で発表する大変さと達成感、
- ・児童の視点でのものづくりおこなう重要性の考察

などの気づきがあつた。そして、

- ・ものづくりを通じて児童と教師の関係への考察

などの感想があつた。このような学びの達成は、教職を目指す学生にとって有用な授業になっていると判断できる。理科における「ものづくり」体験だけでなく、「総合的な学習」に関する実践力も、この授業では高められていると評価できる。今後も授業体制やプログラムをより良いものを目指して、改善しながら進めていきたいと考えている。

## 5 さ い ご に

小学校教員が実践力を身につける手段や手法は、文部科学省が学習指導要領の改訂にあたって積み重ねてきた多くの議論や事例研究などが参考になる。ただしその多くは小学校の事例で、大学における小学校教職課程での事例の蓄積は系統的にはなされていないようである。大学の小学校教職課程での事例として、こども発達学科の「ものづくりと子ども発達」という科目は、児童が実際におこなう体験的学習を教職課程の学生自らが経験しているという点で、重要性と独自性があるものだと考えられる。

教職課程の学生が「ものづくりと子ども発達」の体験的学びを通じて、児童がどのような経験や学びをし、教師として児童に対してどのような指導や対応をしていくべきかを学んでいくことになる。1年生での講義なので未熟なところもあるが、このような仮想的な教育体験は、教育現場でのボランティア体験などで定着していけると考えられる。例えば、こども発達学科では、毎年多くの教職希望の学生が小学校や児童施設でのボランティアなどをおこなっている。4年生で教育実習に出る前に、多くの学生が現場体験をしていることになる。正課とはしていないが、ボランティアとして自主的な学びの姿勢が、充実した体験をしていると考えられる。

こども発達学科は、開設以来11年におよぶ教育を通じて、多くの学生が小学校教員免許を取得し、教員採用試験でも実績を重ねてきた。今年度の採用試験では43名(現役・既卒生合計、2017年1月31日現在)の正規採用者を送り出し、7期の卒業生も含めると合計で151名(今年度卒業生を含む)が教員として教育現場へと送り出すことができた。また、教育実習などで小学校を訪問すると卒業生が「先生としてりっぱに務めていますよ」とか、「転任したが、在校中は頑張っていま

したよ」という現場の管理職の声をよく聞くようになってきた。このような現場での評価は、単に教員免許という資格や教員採用の数としての実績ではなく、学科が目標としている実践力をもった教員を送り出せるような教育の成果だと考えている。今後も、カリキュラムにも工夫を凝らし、改善を続けてよりよい教員養成のための教育を実施していきたい。

#### 参考文献

- [1] 平田大二・山下浩之・小出良幸・新井田秀一 (1995). 地球環境学習の実態調査 — 神奈川県における環境学習の実態 —. 神奈川県の環境学習実態調査報告書, 2-70.
- [2] 自由国民社 (編) (2000). 総合学習, 現代用語基礎知識2001年版デジタル版, 自由国民社, 東京.
- [3] 角屋重樹 (2006). ベネッセ発親子で伸ばす「本物の学力」. 日経 BP 社, 東京, 208p.
- [4] 梶田叡一・加藤明 (2010). 改訂 実践教育評価事典, 文溪堂, 東京, 264p.
- [5] 村川雅弘・鎌田明美 (2015). 総合的学習の教育効果に関する追跡調査: 鳴門教育大学附属中学校「未来総合科」卒業生及び元教員に対する面接調査を中心に, 鳴門教育大学研究紀要, 30, 72-89.
- [6] 国立教育政策研究所 (2004). 我が国の学校教育制度の歴史について, [https://www.nier.go.jp/04\\_kenkyu\\_annai/pdf/kenkyu\\_01.pdf](https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/kenkyu_01.pdf) (2017年1月19日閲覧).
- [7] 国立教育政策研究所 (2013). OECE 生徒の学習到達度調査～2012年度調査国際結果の要約～, [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443_01.pdf) (2017年1月23日閲覧).
- [8] 国立教育政策研究所 (2015). OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA2015) のポイント, [http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/01\\_point.pdf](http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/01_point.pdf) (2017年1月23日閲覧).
- [9] 小路徹・三木直輝・氣田幸和・並川寛司・渡部英昭 (2002). 「総合的な学習の時間」の実施上の問題点とその対処について — 北海道教育大学附属札幌小学校および中学校における事例 —, へき地教育研究, 57, 141-154.
- [10] 教職課程編集部 (2016). 「時代とともに歩んできた見開きでわかる学習指導要領変遷, 教職課程, 42, 15, 6-7.
- [11] 文部科学省 (1998). 文部省告示 小学校学習指導要領, ぎょうせい, 東京, 108p.
- [12] 文部科学省 (2006). 総合的な学習の時間の現状と課題, 改善の方向性 (検討素案), [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/06081612/006.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/06081612/006.htm) (2017年1月21日閲覧).
- [13] 文部科学省 (2007). 総合的な学習の時間の現状と課題, 改善の方向性 (検討素案) (教育課程部会等の審議を踏まえて再整理したもの), [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/07100903/005.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/07100903/005.htm) (2017年1月21日閲覧).
- [14] 文部科学省 (2008a). 小学校学習指導要領, 東京書籍, 東京, 237p.
- [15] 文部科学省 (2008b). 小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編, 東洋館出版社, 東京, 125p.
- [16] 文部科学省 (2008c). 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について (答申), [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf) (2017年1月23日閲覧).
- [17] 文部科学省 (2010a). 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) 総合的な学習の時間を核とした課題発見・問題解決能力, 論理的思考力, コミュニケーション能力等向上に関する指導資料, 148p. [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/02/17/1300459\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/02/17/1300459_1.pdf) (2017年1月23日閲覧).
- [18] 文部科学省 (2010b). OECE 生徒の学習到達度調査～2009年度調査国際結果の要約～, [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443_01.pdf) (2017年1月23日閲覧).
- [19] 文部科学省 (2011a). 学習指導要領の変遷, 中央教育審議会審議資料, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/\\_icsFiles/afieldfile/2011/04/14/1303377\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afieldfile/2011/04/14/1303377_1_1.pdf) (2017年1月17日閲覧).
- [20] 文部科学省 (2011b). 学習指導要領等の改訂の経過, 中央教育審議会審議資料, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/idea/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf) (2017年1月17日閲覧).
- [21] 文部科学省 (2012). アクティブ・ラーニング, 用語集. [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf) (2017年1月17日閲覧).
- [22] 文部科学省 (2016a). 総合的な学習の時間について, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryu/\\_icsFiles/afieldfile/2016/05/23/1370879\\_5\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/05/23/1370879_5_1.pdf) (2017年1月21日閲覧).
- [23] 文部科学省 (2016b). 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ (第2部) (特別活動, 総合的な学習の時), [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021\\_1\\_7.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_7.pdf) (2017年1月20日閲覧).
- [24] 文部省 (1992). 学制百二十年史, ぎょうせい, 東京, 863p.

## **Cultivation of Practical Ability of “Period for Integrated Study” Through “Manufacturing” by Teacher Training Course of Elementary School**

Yoshiyuki KOIDE<sup>1</sup>

### **Abstract**

In this article, we surveyed what process “Period for Integrated Study” of schools has been introduced. The changes of “course of study” of Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology are studied from the point of view of education system and social request. In these changes, the transition in the role of “Period for Integrated Study” is reviewed. We discussed the role, evaluation and importance in the experience of the subject of “manufacturing of child development” in the teacher training course of Sapporo Gakuin University.

**Keywords:** Course of Study, Period for Integrated Study, Manufacturing, Practical Ability of Teacher, Active Learning.

---

<sup>1</sup>Department of Child Development, Faculty of Humanities, Sapporo Gakuin University; koide@sgu.ac.jp.