

合科的指導に対する小学校の通常の学級担任の意識

山 田 丈 美 (愛知教育大学教育学研究科後期3年博士課程)
都 築 繁 幸 (愛知教育大学障害児教育講座)

要約 本報告では、合科的指導と生活科や総合的な学習の時間新設との関わり、学校現場における合科的指導の普及のしにくさ等の研究知見を踏まえ、小学校の通常の学級担任の合科的指導に対する意識を検討した。その結果、現在、合科的指導を採用しているのは今回の調査対象の約35%であった。高学年よりも低・中学年、男性より女性、年齢では20代において合科的指導に肯定的傾向が見られた。合科的指導を既に採用している群は、合科的指導の長所をより高く評価し、今後の受け入れも肯定的に捉えていた。非採用・受け入れ消極群の方が学力低下や評価の難しさ、系統的学習の行いにくさなどを感じていた。合科的指導を採用の場合はさらに良さを実感し、非採用の場合は否定的イメージを抱いたままになる傾向がみられた。教科の系統性から離れて合科的指導を行うことにより学力が低下するのではないかとの懸念も示され、高学年に合科的指導を取り入れない要因となっていると推測された。また、校内の協力体制や研修の機会が整えば、児童の興味・関心を引き出し楽しい授業が可能になり、教科横断的な力が身に付くことが示唆された。

キーワード：合科的指導，教科，小学校，通常の学級担任，小学校学習指導要領

I. はじめに

学校の教育課程を編成する基本的な考え方は、「教科・領域を合わせた指導」と「教科・領域別の指導」とをとる場合に大別される。前者は、従来の知的障害者教育において実践されてきた「領域・教科等を合わせた指導」がその例である。1952年度版（昭和37年度版）の養護学校小学部学習指導要領の精神薄弱教育編では、教科・道徳・特別教育活動および学校行事等で教育課程を編成することが基本とされたが、教育課程編成の特例として「必要に応じ全部または一部の各教科をあわせたり、各教科、特別教育活動および学校行事等の内容を統合したりするなどの工夫」が示された。現行の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章総則の「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」として以下の記載がある。

（4）小学部においては、児童の実態等を考慮し、指導の効果を高めるため、合科的・関連的な指導を進めること。

現行の小学校学習指導要領においても同様の一文が示されている。通常の学級の合科的指導に関して小学校学習指導要領で最初に示されたのは、1977（昭和52）年改訂版であり、「低学年においては、合科的指導が十分できるようにする」と記述されている。その後、1989（平成元）年の学習指導要領改訂時に1・2年の生活科が新設され、1998（平成10）年改訂版では3年生以上に行く総合的な学習の時間が新設された。それと同時に、合科的指導の文言は、「児童の実態等を考慮し、指導の効果を高めるため、合科的・関連的な指導を進めること」と改められ、低学年だけでなく中・高学年でも推進されることとなった。それ以降、現行版においても同じ文面となっている。

合科的指導が1977年に小学校学習指導要領で最初に示されたことを受けて、当時の合科的指導の実施状況を民間教育機関が調査している（全国教育研究所連盟、1978）。これは、全国の都道府県教育センターを通じて都道府県立教育センター42機関、市町村立教育機関33機関、合計75機関から回答を得たものである¹⁾。合科的指導の研究を「現在のところは予定していない。」とする回答が75機関中、52機関（72%）であった。大野（1980）は、「この調査結果については様々な条件から強い抵抗があるようである」²⁾と指摘している。この調査の8年後に行った中央教育研究所「合科的指導に関する調査」（1986）³⁾では、全国の公立小学校教員443人から回答を得ている。「どの学年でも一つの教材を指導するとき、なるべく他教科の内容も取り入れて、有機的に学習させるようにしている。」との質問に対し、肯定が59.6%、否定が12.2%であり、関連を図ろうとしている傾向が強い。「特に低学年では、社会科や理科などをなくし、例えば生活科などの新しい教科を新設して、総合的な学習をさせるようにした方がよい。」との質問では、「全くその通り」が14.9%、「大体賛成」が47.0%であり、61.9%が賛成であるとしている⁴⁾。

生活科や総合的な学習の時間が新設されてからの現状も調査されている。ベネッセ教育研究開発センターの調査報告書（2011）⁵⁾では、小学校で「心がけている授業方法」として「教科横断的な授業や合科的な授業」の実践は、1998年調査では16.0%、2002年調査では21.5%、2007年調査では12.9%、2010年調査では12.2%であり、2002年以降、急激に落ち込みが見られたことを示している。

この調査結果は、生活科の新設（1989）や総合的な学習の時間新設（1998）により合科的指導が達成され

たと解釈してしまい、その結果、衰退現象が見られたのではない。また、生活科や総合的な学習の時間の新設により合科的指導の必要がなくなったと捉え、学習指導要領も教科別に示されているために教科別の系統学習一辺倒の捉え方が教育現場では主流となってしまうのではないかと推察される。

しかし、前述したように、現行の2008（平成20）年版の小学校学習指導要領において合科的指導の推進が示されており、依然として今後も取り組むべき課題の一つであると考え。複雑な現代社会に対応していきける能力、特に思考力・判断力・表現力の育成や、通常の学級に在籍する発達障害児が増加し、教科指導の多様な方法が求められている現状がある。これらのことから、かつての合科学習の論考⁶⁾に見られる考え方や合科的指導にかかわる取り組みを引き続いて検討し、教科・領域を合わせた指導を含め、様々な指導法の適用を考えていく余地があると考えた。

そこで本稿では、小学校の通常の学級担任の合科的指導に対する意識を検討した。なお、本研究においては合科的指導の定義を「教科ごとに分科して指導する中で、ある教科を中心に他教科の関連的内容を取り込んで指導したり、複数の教科の関連的内容を構成して指導したりすること」とした。

II. 方法

（１）対象

対象は、A県B市の42校の小学校の1年生・3年生・5年生の通常の学級担任とした。

有効回答数は以下のとおりであった。担当学年別では、低学年は85名、中学年は72名、高学年は80名であった。男性は73名、女性は164名であった。20代は82名、30代は47名、40代は47名、50代は57名であった。

調査は、2013年12月から2014年1月にかけて行った。

（２）質問紙の構成

従来の文献を参考にして20項目からなる質問紙を作成した。質問項目は、大きくは、合科的指導の肯定的側面を捉えたもの、否定的側面を捉えたもの、合科的指導を実施していくための条件、合科的指導の対象学年からなっている。

また、担任の実態として、担当学年、性、年代、現在採用しているか否か、基本的に合科的指導に賛成か否か、学校現場で取り入れられていくかどうか、等を問うた。

更に、現在、合科的指導を採用している者には、教科・時間数・方法について記述するよう求めた。

（３）結果の処理

合科的指導に対する通常の学級担任の意識として、担当学年、性、年代、合科的指導の採用の有無、合科的指導の基本的理念への賛否、今後の採用の見通し、今後の学校での受け入れの見通し等の観点から各群の平均得点と群間の差の検定を行った。また、要因の組み合わせによってクロス集計を行い、群間の比較を行った。

III. 結果

（１）全体的傾向

１）現在、採用しているか否か等の傾向

現在、合科的指導を採用している群が83名、非採用の群が144名であった。今回の調査対象の約35%が採用していた。

現在、合科的指導を採用しているか否かとは別に、合科的指導そのものに賛成しているのは176名、反対が31名であった。今回の調査対象の約74%が合科的指導そのものに賛成していた。

また、今後、学校に合科的指導が積極的に受け入れられていくとする見通しをもっている者は99名、見通しが持てないと感じている者は134名であった。今回の調査対象の約42%は、今後、合科的指導が積極的に受け入れられていくとする見通しをもっていた。

２）意識に関する質問項目の得点

表1に各項目の平均と標準偏差を示した。

表1 各項目の平均と標準偏差

番号	質問項目	平均	標準偏差
14	合科的指導を行うためには、校内の協力体制が必要である。	3.8	0.84
4	合科的指導は、児童の興味、関心を尊重できる。	3.7	0.75
5	合科的指導は、楽しい授業となりやすい。	3.7	0.76
16	合科的指導を行うためには、合科的指導の研修の機会が必要である。	3.7	0.89
9	合科的指導は、教科横断的な理解力、表現力が身につけやすい。	3.7	0.84
3	合科的指導は、活動を中心とした授業が組み立てられる。	3.6	0.77
12	合科的指導は、評価の方法が難しい。	3.6	0.99
2	合科的指導は、生活経験を重視できる。	3.5	0.74
18	合科的指導は、小学校低学年での指導に効果的である。	3.5	0.87
15	合科的指導を行うためには、合科的指導の教科書、教材が必要である。	3.5	0.96
6	合科的指導は児童の主体性が確保できる。	3.4	0.69

19	合科的指導は、小学校中学年で指導に効果的である。	3.4	0.74
20	合科的指導は、小学校高学年で指導に効果的である。	3.3	0.78
13	合科的指導は、系統的な学習指導をしにくい。	3.3	0.83
1	合科的指導は、学校現場における知識偏重の弊害を軽減できる。	3.3	0.7
8	合科的指導は、社会の変化に即応する学力を身につけやすい。	3.2	0.74
10	合科的指導は、経験主義に陥りやすい。	3.1	0.61
17	これからの授業の在り方として教科内容を合科的に統合、編成し直して行くべき。	3.1	0.91
7	合科的指導は、幼、保と小学校との連携の役割を果たせる。	3.0	0.72
11	合科的指導は学力低下を招きやすい。	2.9	0.77

得点が上位の項目は、14の「校内の協力体制」や16の「研修の機会」という学校側・教師側の条件に関する項目と4の「児童の興味関心」・5の「楽しい授業」・9の「教科横断的な理解力、表現力」という肯定的側面に関する項目であった。

一方、得点が下位の項目は、10の「経験主義に陥りやすい」・11の「学力低下を招きやすい」のように合科的指導の否定的側面に関わる項目、17の「教科内容の統合、編成をすべき」・7の「幼、保と小学校との連携の役割を果たせる」等の条件や役割に関する項目であった。

以上のことから校内の協力体制や研修の機会が整えば、児童の興味・関心を引き出し楽しい授業が可能になり、教科横断的な力が身に付くと捉えていると言える。

(2) 担任の要因の分析

①担当学年による差異

3群で分散分析を行い、有意差が認められた項目を表2に示す。

表2 担当学年別の平均(標準偏差)と分散分析

	低学年 n=85	中学年 n=72	高学年 n=80	F値	多重比較
1	3.2 (0.66)	3.4 (0.75)	3.2 (0.68)	3.12*	中>高
3	3.7 (0.72)	3.7 (0.77)	3.4 (0.80)	3.16*	低、中>高
11	2.8 (0.80)	2.7 (0.70)	3.2 (0.72)	10.89**	高>低、中
12	3.3 (1.01)	3.5 (0.99)	3.8 (0.90)	5.64**	高>低
13	3.2 (0.86)	3.1 (0.77)	3.6 (0.80)	7.44**	高>低、中
14	3.7 (0.81)	3.9 (0.90)	4.0 (0.80)	3.52*	高>低

注1) **: $p<0.01$, *: $p<0.05$ を示す。

低・中学年の担任は高学年担任よりも3の「活動を

中心とした授業」が高く、中学年担任は高学年担任よりも1の「知識偏重の弊害を軽減できる」が高かった。高学年では、11の「学力低下」、12の「評価方法」、13の「系統性」、14の「協力体制」等に得点が高く、不安を示しているものと考えられる。これらのことから低・中学年では合科的指導のメリットと考えられる項目に賛意を示す一方、高学年の方が合科的指導に懸念を抱き、要件が整ってから実施したい、という慎重な考えがあるものと推測される。

②性別による差異

2群でt検定を行い、有意差が認められた項目を表3に示す。

表3 性別の平均値(標準偏差)とt検定

	男性 n=73	女性 n=164	t値	多重比較
3	3.4 (0.90)	3.7 (0.70)	-1.98*	女>男
11	3.1 (0.76)	2.9 (0.77)	2.11*	男>女
12	3.8 (0.99)	3.5 (0.97)	2.34*	男>女

女性群が男性群よりも3の「活動を中心とした授業を組み立てられる」と感じており、男性群は女性群よりも11の「学力低下」、12の「評価」に不安を感じている。この結果は一般的な傾向として女性教員が低学年に、男性教員が高学年に多く配置されていることも考慮に入れる必要があろう。低学年に多い女性群が活動面から肯定的評価を行い、高学年に多い男性群は学力や評価の面で否定的評価をする傾向にあると言える。

③年齢による差異

4群で分散分析を行い、有意差が認められた項目を表4に示す。

表4 年代別の平均値(標準偏差)と分散分析

	20代 n=82	30代 n=47	40代 n=47	50代 n=57	F値	多重比較
1	3.5 (0.76)	3.2 (0.56)	3.0 (0.59)	3.2 (0.76)	4.61**	20>40
4	4.0 (0.73)	3.6 (0.58)	3.5 (0.78)	3.7 (0.80)	5.39**	20>30、40
8	3.4 (0.77)	3.2 (0.73)	3.0 (0.77)	3.1 (0.68)	4.53**	20>40、50
12	3.8 (0.94)	3.8 (0.89)	3.5 (0.97)	3.2 (1.01)	5.99**	20、30>50
14	4.0 (0.73)	3.9 (0.80)	3.7 (0.54)	3.6 (0.90)	2.77*	20>40
15	3.6 (0.93)	3.8 (0.95)	3.3 (1.10)	3.3 (0.87)	3.71*	30>40、50

20代は他の年代よりも1の「知識偏重の弊害の軽

減」，4の「児童の興味・関心の尊重」，8の「社会の変化に即応する学力への期待」に積極的に賛意を示しながら，その実施にあたっては14の「校内の協力体制」の必要性を挙げている。20代・30代ともに12の「評価の方法」の難しさを挙げ，30代は特に15の「教科書・教材等」の必要性を感じている。20代は合科的指導に積極的な評価をしつつ，その実施にあったっては，校内の協力体制，教科書・教材，評価方法を課題として捉えていると言える。

④現在，採用しているか，否かによる差異

2群でt検定を行い，有意差が認められた項目を表5に示す。

表5 合科的指導の採用の有無から見た平均値（標準偏差）とt検定

	採用有 n=83	採用無 n=144	t 値	多重比較
1	3.4 (0.61)	3.2 (0.74)	2.79**	有>無
2	3.8 (0.69)	3.4 (0.76)	3.19**	有>無
3	3.8 (0.70)	3.4 (0.78)	3.79**	有>無
4	4.0 (0.62)	3.6 (0.78)	4.95**	有>無
5	4.0 (0.69)	3.5 (0.75)	4.87**	有>無
6	3.6 (0.65)	3.3 (0.69)	2.98**	有>無
9	3.9 (0.81)	3.6 (0.85)	2.44*	有>無
11	2.7 (0.79)	3.1 (0.74)	-3.25**	無>有
12	3.2 (1.07)	3.8 (0.87)	-4.17**	無>有
13	3.0 (0.78)	3.5 (0.79)	-5.07**	無>有
14	3.6 (0.84)	3.9 (0.84)	-2.47*	無>有
15	3.2 (1.01)	3.7 (0.89)	-4.04**	無>有
16	3.5 (0.85)	3.8 (0.91)	-2.50*	無>有
18	3.8 (0.87)	3.4 (0.85)	3.28**	有>無
19	3.6 (0.71)	3.2 (0.73)	3.92**	有>無
20	3.6 (0.72)	3.2 (0.80)	3.44**	有>無
21	3.8 (0.92)	3.5 (0.87)	2.11*	有>無

合科的指導の採用群は，1の「知識偏重の弊害の軽減」，2の「生活経験の重視」，3の「活動を中心とした授業」，4の「児童の興味・関心の尊重」，5の「楽しい授業」，6の「児童の主体性の確保」，9の「教科横断的な理解力・表現力の育成」に賛意を示している。非採用群は，11の「学力低下」，12の「評価の方法」，13の「系統的な学習指導」，14の「校内の協力体制」や15の「教科書・教材等」及び16の「研修の機会」の必要性の項目に得点が高く，採用していない理由が反映されているものと推測される。このことから合科的指導を採用の場合は，採用することでさらに良さを実感し，非採用の場合は否定的イメージを抱いたままになる傾向があると言える。

⑤合科的指導の基本的理念に賛成か否かによる差異

2群でt検定を行い，有意差が認められた項目を表6に示す。

表6 合科的指導の賛否から見た平均値（標準偏差）とt検定

	賛成 n=176	反対 n=31	t 値	多重比較
1	3.4 (0.59)	2.4 (0.81)	6.71**	賛>否
2	3.7 (0.67)	2.9 (0.89)	6.06**	賛>否
3	3.7 (0.70)	3.0 (1.00)	4.84**	賛>否
4	3.9 (0.64)	2.9 (0.91)	7.50**	賛>否
5	3.9 (0.73)	3.0 (0.88)	6.60**	賛>否
6	3.5 (0.66)	2.8 (0.69)	5.27**	賛>否
7	3.0 (0.73)	2.6 (0.72)	3.33**	賛>否
8	3.3 (0.68)	2.7 (1.03)	2.88**	賛>否
9	3.9 (0.72)	2.9 (1.06)	5.12**	賛>否
11	2.8 (0.72)	3.4 (0.96)	-3.30*	否>賛
12	3.5 (0.97)	4.0 (1.08)	-2.51*	否>賛
13	3.2 (0.82)	3.7 (0.93)	-3.31**	否>賛
17	3.2 (0.87)	2.3 (1.01)	5.26**	賛>否
18	3.7 (0.81)	2.8 (0.99)	5.57**	賛>否
19	3.5 (0.66)	2.6 (0.81)	7.37**	賛>否
20	3.5 (0.67)	2.4 (0.88)	6.99**	賛>否

賛成群は，合科的指導の促進に関わる項目，低・中・高学年での指導効果に関連する項目，17の「教科内容を合科的に統合・編成しなおしていくべき」のように今後に関する項目に賛意を示している。非賛成群は，阻害に関連する項目に得点が高い。このことから基本理念に賛成の場合は促進項目の得点が高く，反対の場合は阻害項目の得点が高いといえる。

⑥今後，合科的指導を教科指導に取り入れたいか，否かによる差異

2群でt検定を行い，有意差が認められた項目を表7に示す。

表7 今後の取り入れの有無から見た平均値（標準偏差）とt検定

	積極 n=99	消極 n=134	t 値	多重比較
1	3.6 (0.61)	3.0 (0.68)	6.27**	積極>消極
2	3.9 (0.61)	3.3 (0.74)	6.29**	積極>消極
3	3.9 (0.61)	3.6 (0.80)	5.50**	積極>消極
4	4.1 (0.56)	3.5 (0.77)	6.97**	積極>消極
5	4.1 (0.64)	3.5 (0.73)	6.68**	積極>消極
6	3.7 (0.63)	3.2 (0.64)	6.09**	積極>消極
7	3.2 (0.70)	2.8 (0.72)	3.47**	積極>消極
8	3.5 (0.63)	3.0 (0.75)	5.08**	積極>消極
9	4.0 (0.64)	3.5 (0.89)	5.33**	積極>消極
11	2.7 (0.73)	3.1 (0.74)	-4.79**	消極>積極
13	3.0 (0.81)	3.5 (0.79)	-4.06**	消極>積極
17	3.4 (0.82)	2.8 (0.92)	4.63**	積極>消極

取り入れ積極群は，合科的指導の促進に関わる項目と17の「教科内容を合科的に統合・編成しなおしていくべき」の項目が高かった。取り入れ非積極群は，11の「学力低下」，13の「系統的な学習指導」に得点が高かった。このことから，取り入れ積極群は現状の肯定にとどまらず更なる統合・編成への意欲を見せているが，非積極群は教科別系統学習の崩壊を心配しており，これが合科的指導取り入れの阻害要因となっている。

ると考えられる。

⑦今後、合科的指導が各学校に受け入れられていくか否かによる差異

2群でt検定を行い、有意差が認められた項目を表8に示す。

表8 今後の各学校への受け入れから見た平均値
(標準偏差)とt検定

	受け入れられる n=65	受け入れられない n=168	t 値	多重比較
1	3.6 (0.61)	3.1 (0.69)	4.74**	積極>消極
2	3.9 (0.63)	3.4 (0.75)	4.44**	積極>消極
3	3.9 (0.60)	3.5 (0.80)	4.34**	積極>消極
4	4.1 (0.57)	3.6 (0.78)	5.28**	積極>消極
5	4.1 (0.62)	3.6 (0.75)	5.79**	積極>消極
6	3.7 (0.69)	3.3 (0.64)	4.74**	積極>消極
7	3.2 (0.69)	2.9 (0.72)	3.01**	積極>消極
8	3.5 (0.64)	3.1 (0.74)	4.20**	積極>消極
9	4.1 (0.67)	3.6 (0.86)	4.53**	積極>消極
11	2.6 (0.72)	3.1 (0.76)	-3.86**	消極>積極
13	3.0 (0.84)	3.4 (0.79)	-3.58**	消極>積極
17	3.5 (0.79)	2.9 (0.92)	4.10**	積極>消極

⑥とはほぼ同様な傾向が見られ、普及の阻害要因として、11の「学力低下」と13の「系統的な学習指導」が作用しているものと推測される。

(3) 要因のクロスさせた分析

①現在(取り入れている・取り入っていない)と学年別(中学年、高学年)

生活科がある低学年を除き、合科的指導の採用有無と学年をクロスさせた場合の4群で分散分析を行い、有意差が認められた項目を表9に示す。

表9 合科的指導の採用と学年の組み合わせから見た平均値(標準偏差)と分散分析

	採用あり・中 n=22	採用あり・高 n=22	採用なし・中 n=45	採用なし・高 n=57	F 値	多重比較
2	3.9 (0.64)	3.9 (0.61)	3.5 (0.79)	3.4 (0.73)	2.75*	3>6
3	4.0 (0.72)	3.6 (0.85)	3.5 (0.76)	3.4 (0.77)	3.55**	2>6
4	4.2 (0.59)	4.0 (0.72)	3.6 (0.81)	3.7 (0.73)	4.61**	2>5、6
5	4.1 (0.71)	3.9 (0.61)	3.5 (0.82)	3.5 (0.66)	4.74**	2>5
6	3.9 (0.64)	3.4 (0.58)	3.3 (0.73)	3.3 (0.60)	3.05*	2>5、6
11	2.6 (0.60)	3.1 (0.71)	2.8 (0.70)	3.3 (0.73)	6.83**	6>2
13	2.8 (0.59)	3.3 (0.77)	3.3 (0.81)	3.7 (0.79)	7.66**	6>2
15	3.1 (1.13)	3.2 (1.07)	3.6 (0.86)	3.9 (0.88)	4.23**	6>2

採用あり・高学年が、採用なし・高学年よりも2の「生活経験を重視できる」に賛意を示した。採用あり・中学年は、採用なし・中学年または高学年よりも

3の「活動を中心とした授業」、4の「児童の興味・関心」、5の「楽しい授業」、6の「児童の主体性」に賛意を示した。一方、採用なし・高学年は、採用あり・中学年よりも11の「学力低下」、13の「系統的な学習指導」、15の「教科書・教材等」の必要性で得点が高い。これらのことから教科の系統性から離れて合科的指導を行うことにより学力が低下するのではないかとの懸念があり、高学年に合科的指導を取り入れない要因となっていると推測される。

②現在(取り入れている・取り入っていない)と基本的理念(賛成・反対)

採用の有無と理念的立場をクロスさせた場合の4群で分散分析を行い、有意差が認められた項目を表10に示す。

表10 採用の有無と理念的立場から見た平均値
(標準偏差)と分散分析

	採用あり・賛成 n=53	採用なし・反対 n=100	F 値	多重比較
1	3.6 (0.61)	3.0 (0.70)	15.14**	1>4
2	3.9 (0.66)	3.3 (0.76)	13.12**	1>4
3	3.9 (0.60)	3.3 (0.79)	11.44**	1>4
4	4.2 (0.53)	3.4 (0.77)	19.96**	1>4
5	4.2 (0.66)	3.4 (0.73)	18.43**	1>4
6	3.7 (0.66)	3.2 (0.68)	11.90**	1>4
8	3.4 (0.60)	3.0 (0.77)	9.74**	1>4
9	4.1 (0.69)	3.4 (0.89)	9.44**	1>4
11	2.5 (0.70)	3.2 (0.72)	8.65**	4>1
12	3.2 (1.06)	3.8 (0.91)	5.91**	4>1
13	2.8 (0.78)	3.6 (0.78)	11.37**	4>1
15	3.2 (1.03)	3.7 (0.92)	5.45**	4>1
17	3.4 (0.80)	2.8 (0.94)	6.75**	1>4

採用あり・賛成群は、合科的指導のメリットに関わる項目1～9の項目のうち、7の「幼・保と小の連携の役割」を除いた他の項目において得点が高い傾向にあった。また、17の「今後、教科内容を合科的に統合・編成し直していくべき」の項目も高かった。一方、採用なし・反対群は、11の「学力低下」、12の「評価の方法の難しさ」、13の「系統的な学習指導のしにくさ」、15の「教科書・教材等」の必要性の項目に得点が高かった。これらのことから、合科的指導の教科書教材等・評価方法がない中での系統的な学習指導

のしにくさや学力低下の懸念が阻害要因となっていると言える。

③現在（取り入れている・取り入れていない）と普及（受け入れられていくか、否か）

採用の有無と今後の各学校への受け入れをクロスさせた場合の4群で分散分析を行い、有意差が認められた項目を表11に示す。

表11 採用の有無と今後の各学校への受け入れから見た平均値（標準偏差）と分散分析

	採用あり・受け入れ積極 n=35	採用なし・受け入れ消極 n=116	F 値	多重比較
1	3.7 (0.64)	3.1 (0.74)	9.30**	1>4
2	3.9 (0.68)	3.3 (0.76)	7.49**	1>4
3	4.0 (0.62)	3.4 (0.81)	7.54**	1>4
4	4.1 (0.55)	3.5 (0.78)	12.82**	1>4
5	4.2 (0.65)	3.4 (0.75)	14.42**	1>4
6	3.8 (0.73)	3.2 (0.67)	8.26**	1>4
8	3.5 (0.66)	3.1 (0.79)	6.00**	1>4
9	4.1 (0.70)	3.5 (0.86)	6.23**	1>4
11	2.5 (0.70)	3.1 (0.73)	6.75**	4>1
12	3.1 (1.03)	3.8 (0.88)	5.84**	4>1
13	2.7 (0.73)	3.5 (0.79)	11.90**	4>1
17	3.6 (0.74)	2.9 (0.95)	5.74**	1>4

採用あり・積極群は採用なし・消極群よりも合科的指導の促進に関連する項目の得点が高かった。採用なし・取り入れ消極は、阻害に関連する項目の得点が高かった。これらのことから、合科的指導を採用したことのある教員は、今後についても積極的促進傾向が見られると言える。

④現在（取り入れている・取り入れていない）と積極的（取り入れていきたいか、否か）

採用の有無と今後の取り入れの賛否をクロスさせた場合の4群で分散分析を行い、有意差が認められた項目を表12に示す。

表12 採用の有無と賛否の組み合わせから見た平均値（標準偏差）と分散分析

	採用あり・賛成	採用なし・反対	F 値	多重比較
1	3.5 (0.60)	2.4 (0.82)	32.49**	1>3
2	3.8 (0.67)	2.9 (0.89)	18.38**	1>3
3	3.9 (0.71)	3.0 (1.02)	13.86**	1>3
4	4.1 (0.62)	2.9 (0.92)	31.38**	1>3
5	4.1 (0.68)	3.0 (0.89)	26.82**	1>3
6	3.6 (0.65)	2.8 (0.70)	15.66**	1>3
7	2.9 (0.74)	2.5 (0.73)	7.16**	1>3
8	3.2 (0.69)	2.7 (1.05)	7.76**	1>3
9	4.0 (0.79)	2.9 (1.06)	21.01**	1>3
10	3.0 (0.63)	3.3 (0.91)	3.06*	3>1
11	2.6 (0.77)	3.4 (0.97)	11.58**	1>3
12	3.2 (1.08)	3.9 (1.08)	10.14**	3>1
13	2.9 (0.80)	3.7 (0.94)	14.12**	3>1
15	3.2 (1.05)	3.7 (1.16)	7.54**	3>1
17	3.2 (0.89)	2.3 (1.02)	12.93**	1>3

採用あり・賛成群は、採用なし・反対群よりも促進

に関連する項目や17の「今後、教科内容を合科的に統合・編成し直していくべき」に得点が高かった。採用なし・反対群は、阻害に関連する項目と15の「教科書・教材等の必要性」に得点が高かった。これらのことから、教科書・教材等を整えることで、阻害要因が解除される可能性があると言える。

⑤積極（取り入れていきたいか、否か）と普及（受け入れられていくか）

今後の取り入れの賛否と各学校での受け入れをクロスさせた場合の4群で分散分析を行い、有意差が認められた項目を表13に示す。

表13 今後の取り入れと各学校での受け入れから見た平均値（標準偏差）と分散分析

	取り入れ積極・受け入れ積極 n=75	取り入れ消極・受け入れ消極 n=30	F 値	多重比較
1	3.6 (0.61)	3.0 (0.68)	20.13	1>3
2	3.9 (0.64)	3.3 (0.74)	19.74	1>3
3	3.9 (0.60)	3.4 (0.80)	15.11	1>3
4	4.1 (0.59)	3.4 (0.78)	25.00	1>3
5	4.2 (0.60)	3.5 (0.74)	23.34	1>3
6	3.8 (0.68)	3.2 (0.63)	19.76	1>3
7	3.2 (0.71)	2.8 (0.73)	6.44	1>3
8	3.5 (0.65)	3.0 (0.75)	13.88	1>3
9	4.1 (0.66)	3.5 (0.89)	14.75	1>3
11	2.6 (0.73)	3.2 (0.74)	12.38	3>1
13	2.9 (0.83)	3.5 (0.80)	9.20	3>1
17	3.5 (0.81)	2.8 (0.93)	11.71	1>3

積極・積極群は消極・消極群よりも促進に関連するすべての項目と17の「今後、教科内容を合科的に統合・編成し直していくべき」に得点が高かった。消極・消極群は、11の「学力低下」と13の「系統的な学習指導」に得点が高かった。これらのことから、現在及び将来的に合科的指導を消極的にみなす群は、学力低下と系統的な学習指導に懸念を示していると言える。

（４）合科的指導の教科の実態

現在、合科的指導を採用している群が83名、非採用群が144名であった。その内訳は、低学年39名、中学年23名、高学年22名であった。採用群に教科・時間数・方法について記述するよう求め、実践件数で見ると123件が報告された。

１）教科の組み合わせ

どの教科の組み合わせで実践されているのかを整理したのが表14である。

表14 合科的指導の教科の組み合わせ

教科		低学年		中学年		高学年		低中高学年全体	
		実践 件数	総実践 件数に 占める 割合%	実践 件数	総実践 件数に 占める 割合%	実践 件数	総実践 件数に 占める 割合%	合計 実践 件数	総実践 件数に 占める 割合%
国語科を含む合科的指導	国・算	3	2.4	2	1.6	2	1.6	7	5.7
	国・生	20	16.3	0	0.0	0	0.0	20	16.3
	国・音	7	5.7	4	3.3	0	0.0	11	8.9
	国・図	5	4.1	0	0.0	6	4.9	11	8.9
	国・社	0	0.0	3	2.4	9	7.3	12	9.8
	国・総	0	0.0	3	2.4	2	1.6	5	4.1
	国・各教科	0	0.0	1	0.8	0	0.0	1	0.8
	国・生・音	2	1.6	0	0.0	0	0.0	2	1.6
	国・道・国	0	0.0	1	0.8	0	0.0	1	0.8
	総・国	0	0.0	1	0.8	0	0.0	1	0.8
	国・社・理	0	0.0	0	0.0	1	0.8	1	0.8
	国・社・総	0	0.0	0	0.0	1	0.8	1	0.8
	国・音・英・理・社	0	0.0	1	0.8	0	0.0	1	0.8
	国・理・社・総合	0	0.0	1	0.8	0	0.0	1	0.8
	総・国・算・道	0	0.0	0	0.0	1	0.8	1	0.8
	国語関係小計	37	30.1	17	13.8	22	17.9	76	61.8
国語科以外の合科的指導	生・音	6	4.9	0	0.0	0	0.0	6	4.9
	生・図	16	13.0	0	0.0	0	0.0	16	13.0
	生・道	1	0.8	0	0.0	0	0.0	1	0.8
	図・音	3	2.4	0	0.0	0	0.0	3	2.4
	図・総	0	0.0	0	0.0	1	0.8	1	0.8
	道・生	1	0.8	0	0.0	0	0.0	1	0.8
	学・道	0	0.0	0	0.0	1	0.8	1	0.8
	算・理	0	0.0	7	5.7	0	0.0	7	5.7
	理・算	0	0.0	1	0.8	0	0.0	1	0.8
	社・算	0	0.0	0	0.0	2	1.6	2	1.6
	総・社	0	0.0	2	1.6	0	0.0	2	1.6
	総・理	0	0.0	2	1.6	0	0.0	2	1.6
	総・道	0	0.0	0	0.0	1	0.8	1	0.8
	理・保	0	0.0	0	0.0	1	0.8	1	0.8
	理・社・総	0	0.0	0	0.0	2	1.6	2	1.6
	国語以外小計	27	22.0	12	9.8	8	6.5	47	38.2
総合計		64	52.0	29	23.6	30	24.4	123	100

教科別に見ると、国語科が含まれている場合が62%、国科語が含まれていない場合が38%であった。学年別に見ると低学年が52%、中学年が24%、高学年が24%であり、低学年が多かった。

これをクロスさせてみると低学年で国語科を含む場合が30%見られた。低学年の教科の組み合わせで見ると国語科・生活科が16.3%、生活科・図画工作科が13.0%である。中学年の組み合わせの1位は算数科・理科で5.7%、高学年の組み合わせ1位は国語科・社会科で7.3%であった。

2) 指導具体例

教科の組み合わせからみた合科的指導の具体例を表15に示す。

表15 教科の組み合わせからみた合科的指導の具体例

国・算	1) ①文章問題は言葉に注目させ、分かっていることと知りたいことに線を引かせ、足し算か引き算のどちらになるのか考えさせる。②足し算や引き算のとなえ方を何度もいわせ言葉で覚えさせる。③足し算や引き算に限らずやり方を言葉で説明させるようにしている。 低 2) 算数の立式の仕方、考え方などを文章に書く。文章に書いたものをわかりやすく話す。その際に聞く、話す技術(国語の学習内容)を使って行う。 中
国・生	1) 生活科「どうぶつをかってみよう」で、うさぎについて獣医さんから話を聞いたり、触れ合ったりした後、国語「しらせたいな、見せたいな」で作文を書く。しっかり触れ合った後なので、生き生きとした文が書けた。 低 2) 生活科で「むしをさがそう」で見つけた虫について、国語の「おはなしきいて」で話をし、「しらせたいな、見せたいな」で文を書きました。 低
国・音	1) 音楽…みんなのおながくパーティ「フルーツケーキ」くだもの名前をかえて歌を歌う 国語…おみせやさんごっこをしよう くだものやにならぶくだもの集め 低 2) 音読、特に短歌などのリズムや音を含む読み方、歌の歌詞の意味を調べる。国語→音楽へ、音楽→国語へ 中
国・図	1) 国語「くじらぐも」物語の絵をみんなでかく。 低 2) 国語で学習した「大造じいさんとがん」を物語の絵で表現した。大造じいさんの心情の変化が現れるように表現したり、文中に出てくる言葉(「あかつき」など)の様子が分かるように工夫して表現したりした。 高
国・社	1) 国語「ゆるやかにつながるインターネット」と社会「情報化した社会と私たちの生活」 高 2) 社会で学んだグラフや表を使って、作文指導をした。 高

※ **低**は低学年、**中**は中学年、**高**は高学年を示す。

国語科・算数科では、算数の指導に国語の「話す・聞く」、「書く」、「読む」の指導を生かしていた。国語科・生活科では、生活科での学習体験生活体験を国語科で作文に書くというものであった。国語科・音楽科では、言葉と音とを合わせることを共通の学習内容としている。

国語科・図画工作科は、国語教材における文字表現のイメージを絵画表現のイメージへと繋げるものであった。国語科・社会科では、社会の仕組みや現状についての学習と国語科の説明文の読解や作成の学習と関わせたものであった。このように国語科の内容に他教科の内容を取り入れる場合には、言葉に着目させる手法がみられる。低学年の算数科を例にとると、算数科の文章問題の解き方指導の中に言葉に着目させて考えさせる、言葉で説明させるという思考や表現にかかわる国語科の手法が取り入れられている。

また、低・中・高の学年別に見ると、低学年では活動の中で合科的指導が取り入れられているが、高学年では、知識を統合させる手法として合科的指導が取り入れられる傾向がある。合科的指導の手法も学年により異なる。

IV. 考察

知的障害者教育における生活の自立を目指す教科・領域を合わせた指導と現行の小学校学習指導要領（平成20年告示）に至るまでの合科的指導に関する調査等の結果をもとに、現在の小学校の通常の学級担任が合科的指導についてどう捉えているのかを質問紙調査法により検討した。

ここでは、（１）合科的指導の類型、（２）合科的指導の実態、（３）合科的指導の普及要因及び阻害要因に関して検討する。

（１）合科的指導の類型の検討

合科的指導と称しているものの中にもさまざまな類型があり、代表的な類型を整理する。

全国教育研究所連盟調査（1978）では、１）学習活動型合科的指導、２）教科内合科的指導、３）教科指導併列型合科的指導、４）合科ないし総合学習、の四類型⁷⁾を挙げている。大野（1980）は、１）合科的指導、２）合科による指導、３）合科学習、４）人間性開発型、の四類型⁸⁾を挙げている。須田ら（1982）は、１）分科学習型、２）合科的指導型、３）合科による指導型、４）合科学習型（総合学習型）、５）生活型、の五つの類型化基準⁹⁾を示している。高野（1985）は低学年について、１）教科中心・合科補完型（千葉方式）、２）合科・教科併存型（横浜方式）、３）教科中心・教科補完型、４）総合型、の四つに分類¹⁰⁾した。

これらの分類は、1989（平成元）年に生活科が、1998（平成10）年に総合的な学習の時間が新設される以前の分類であり、両者をどのような位置付けるべきかを模索していた時期のものと言える。生活科は、社会科と理科の「合科」であり、総合的な学習の時間は「総合学習型」であり、「総合学習」は、「指導」ではなく「学習」と表現され、学習者の主体性が重視されるものである。

静岡県総合教育センター（1996）は、類型図を図1のように示し、「横断的な学習」を教科等の「枠を残しながら」関連づけ編成する学習とし、「総合的な学習」を「枠を取り去って」新たに編成する学習として位置付けている¹¹⁾。本研究で扱ったのは、教科等の枠の中で行う、とする①の合科的指導である。

知的障害者教育では、生活の自立を目指し、領域・教科を合わせた指導を主軸として展開されている特別支援学校や特別支援学級も多い。名古屋（2010）は、この知的障害教育における総合的な学習活動（領域・教科を合わせた指導）と通常の学級における総合学習との違いを次のように説明している。

総合的な学習活動の中には、合科教授という方法もあります。合科教授の意味するところも教育の歴史の中では一様ではないのですが、一般には、異なるいく

つかの系統的な教科の内容を別々にではなく、相互に関連させて指導することを指します。こうすることによって、異なる教科の内容を一度によりよく理解できる場合に用いられます。多くの場合、生活的な活動の中にいくつかの教科の内容を盛り込んで指導します。しかし、これはあくまで教科の内容修得のための指導法です。いわば教科中心教育の学習活動と言えます。¹²⁾

本研究は、名古屋（2010）の言う「教科の内容修得のための指導法」に位置付けられる。

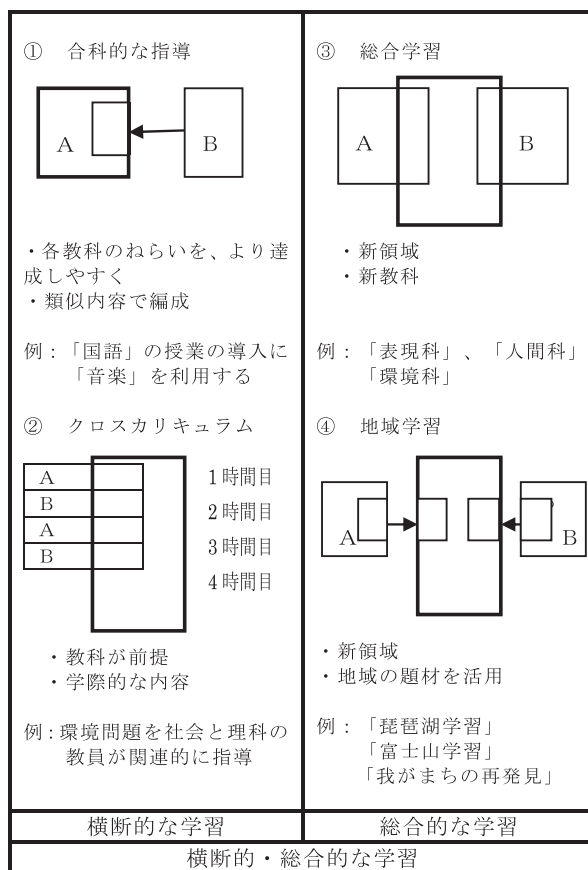


図1 静岡県総合教育センターが作成した関係図¹³⁾

（２）合科的指導の実態の検討

１）傾向

今回の調査では、合科的指導を採用しているのは約35%であった。ベネッセの2010年調査の約3倍高い結果となったが、調査方法や調査対象地域も考慮に入れて考える必要があり、2010年当時より採用率が高まったかどうかは断定できない。仮に合科的指導を採用している教師の割合が30%であったとしても依然、合科的指導にする小学校教師の認識は決して高いとは言えない。それは、年齢差・性別・担当学年等により違いが見られ、特に高学年を担当することの多い男性教員や、年齢層の上の学校教育を牽引していく中堅以上にその傾向がより顕著であったことによる。

２）教科の組み合わせ

すべての教科に合科的指導を取り入れるのではな

く、教科の特性を生かし、より効果的な教育作用が期待できる場合を明らかにしていくために合科的指導に賛意を示している採用群の教師によって多く実践されている教科の組み合わせは非常に参考となる。教科の組み合わせからみると国語科を含む割合が非常に高かった。すべての教科の学習には言語が介在し、その言語の教育の基盤を担う国語科と他教科との関わりが強くなることは必然の結果とも考えられる。国語科を含む場合を中心にしながら合科的指導の具体的方策を探っていくことが今後の検討課題である。

学年別にみると低学年で多く行われており、中学年になると低学年の半数以下であった。ここに一つのギャップがあると考えられる。すべての領域・教科の内容に繋がる生活科がなくなること一因として考えられる。このことから中学年において合科的指導の工夫が必要である。

合科的指導の採用者は、合科的指導に肯定的見方を示す傾向にあった。教科の組み合わせでは国語科が含まれている場合が多く、低学年が比較的、多かった。低学年では活動型の合科的指導が多く取り入れられていることが推察できる。特に、生活科は活動の繋ぎの役割を果たしている。高学年では、社会科の例に見られるように、知識の統合としての合科的指導が展開されていると言える。しかし、合科的指導の教科の組み合わせにおいて、教科の組み合わせと指導のパターンが画一化している場合が多い。例えば、国語科と算数科との場合は算数の文章題の解法、国語科と図画工作科との場合は物語文の情景の絵画化等である。国語科と音楽科の場合のように、双方の共通の指導内容があるが、それぞれの単科での教科指導の範疇と思われる場合もある。

（３）合科的指導の普及要因及び阻害要因の検討

合科的指導を既に採用している群は合科的指導の長所をより高く評価し、今後の受け入れも肯定的に捉えていた。非採用群は、合科的指導の問題点や、課題として指摘されている内容を短所として捉えていた。例えば、学力低下・評価・系統性への懸念である。非採用群は、「教科書・教材等」の必要性を示している。学年から見ると高学年よりも低・中学年の方が、知識偏重の弊害を軽減できることや活動を中心とした授業が組み立てられると捉えている。高学年は学力低下への懸念や校内の協力体制が必要だと感じていた。性別から見ると女性よりも男性の方が学力低下や評価の難しさを感じ取っているなどの男女差がみられた。合科的指導を現在、採用しているものは、合科的指導が知識偏重の弊害を軽減できる、生活経験を重視できる、活動を中心とした授業が組み立てられる、児童の興味関心を尊重できる、楽しい授業となりやすいといった合科的指導の長所を高く評価していた。非採用群が、

合科的指導は学力低下を招きやすい、評価の方法が難しい、系統的な学習をしにくい、合科的指導を行うためには、行内の協力体制や、教科書などの教材や、研修の機会が必要であるといった環境整備の必要性を感じていた。

これらのことから、低・中学年において合科的指導が先行して実践され、その効果を評価している一方、高学年では実践に至らずさまざまな懸念を抱いている状況にあることが特徴と言える。その阻害要因の解消のためには人的・物的環境整備が必要となる。

合科的指導をより促進するために阻害要因を軽減することであると考えれば、今回の調査から促進条件として以下の点が指摘できる。

非採用群が、「教科書・教材等」の必要性を示していることから「教科書・教材等」が整備されれば、現在、合科的指導を採用していなくても導入に踏み切る可能性があり得ることを示している。

経験年数の多いものよりも比較的、経験が少ない方が合科的指導に賛意を示してはいるが、その実施にあったては、校内の協力体制、教科書・教材、評価方法が課題であると感じており、こうしたことへの条件整備が整えば、全校体制の中で実践が進むものと推測される。

非採用・受け入れ消極群の方が学力低下や評価の難しさ、系統的学習の行いにくさなどを感じており、これらに対する意識が変化するような証拠あるいは事実を示していくことが合科的指導の普及に重要であることが示唆される。

しかしながら、合科的指導ための環境整備をしても基本的な理念として導入に反対であると考えている群は、合科的指導を取り入れない可能性も示されている。やはり、合科的指導を取り入れ、積極的に実践していくには、学力低下や系統的学習への懸念に対する払拭が必要であると考えられる。

これらのことから、今後、指導法やカリキュラムに関わる提案をしていくことが必要と言える。

（４）今後の取り組みに向けて

現在、合科的指導を取り入れている群は、その効果や良さを実感していた。全体的傾向として「児童の興味関心」、「楽しい授業」、「教科横断的な理解力、表現力」という肯定的側面に関する項目が上位であった。

一方、「経験主義に陥りやすい」、「学力低下を招きやすい」という否定的側面に関する項目が下位であった。しかし、「校内の協力体制」や「研修の機会」といった学校側・教師側の条件に関する項目は得点が高く、それ応えられる環境整備が必要であることも示された。合科的指導の基本理念や方向に関し賛同したとしても、具体的方策が示されない限り実践には結び

つきにくい。学習指導要領において推進が謳われながらも具体的な方策が示されていないために合科的指導がなかなか普及していないことが今回の調査から推測される。

V. おわりに

合科的指導は、2008（平成20）年版の小学校学習指導要領においても推進が示されており、今後とも取り組むべき課題の一つであると考えられる。

これからの子どもたちには複雑な現代社会に対応していける能力、特に思考力・判断力・表現力を身につけていくことが求められている。

教育現場では、発達障害児等が増加し、これまでの指導法のみでは対応できない状況も生まれ、教科指導に関して多様な方法が求められている。教科・領域を合わせた指導を含め、様々な指導法の適用を考えていくことが必要な時期を迎えている。

従来の合科的指導に関する研究を概観し、合科的指導と生活科や総合的な学習の時間新設との関わりや、学校現場における合科的指導の普及のしにくさ等の研究知見を踏まえ、本報告では、小学校の通常の学級担任の合科的指導に対する意識を検討した。その結果、担任の属性から見ると高学年よりも低・中学年、男性より女性、年齢では20代において合科的指導に肯定的傾向が見られた。合科的指導を既に採用している群は、合科的指導の長所をより高く評価し、今後の受け入れも肯定的に捉えていた。非採用・受け入れ消極群の方が学力低下や評価の難しさ、系統的学習の行いにくさなどを感じていた。担任の属性から見ると高学年よりも低・中学年、男性より女性、年齢では20代において合科的指導に肯定的傾向が見られた。

今後の検討課題は、合科的指導に関する具体的な指導法の研究であろう。今回の結果から教育現場の教師は、学習指導要領で提示された理念や方向に賛同するが、具体的な指導法が提示されないと自分の実践に結びつけていけない傾向が推測された。また、採用していない群が合科的指導を行うためには、校内の協力体制を整え、教科書などの教材を開発し、合科的指導に関する研修の機会などの環境整備を行っていくことが示唆された。現在、合科的指導として実践されている

教科の組み合わせについても理論知と実践知の相互の交流を図り、その効果を検証すべきだと言えよう。具体的には、国語科と算数科、国語科と図画工作科、国語科と音楽科等を取り上げ、単科では実現できない思考力・表現力を育成する相互作用的・複線的な合科的指導のあり方を検討していくことが課題である。

VI. 引用文献

- 1) (財) 図書教材研究センター 合科的指導に関する研究プロジェクト (1984)『図書教材研究シリーズ7 日本および世界における合科的指導カリキュラム開発の現状』(財) 図書教材研究センター p.7
- 2) 大野連太郎 (1980) 「合科的指導の研究動向と展望」『合科的な指導の長所と短所〈特集〉』現代教育科学23号 4月号 明治図書出版 p.102
- 3) (財) 中央教育研究所 (1986)『研究報告 第28冊 合科的指導に関する調査』(財) 中央教育研究所
- 4) 3) に同じ p.24
- 5) ベネッセ教育研究開発センター (2011) 研究所報62『第5回学習指導基本調査報告書(小学校・中学校版)』p.80
- 6) 木下竹次 (1923) は『学習原論』(目黒書店) の中で「分科学習」と「合科学習」について触れ、「分科主義にも一応の理由はあるが、人間生活を余りに分類的に構成的に取扱うては、複雑微妙な人生の向上を図り文化の創造を進めて行くことは困難である」と示唆している。
- 7) 1) に同じ p.8
- 8) 2) に同じ p.104
- 9) 須田郁子・田島与久・玉木 隆 (1982) 「日本における合科研究の類型化の試み(その1): 小学校低学年を中心に」日本教科教育学会誌 第7巻 第4号 pp.21-28
- 10) 森隆夫・高野尚好 (1985)『〔現代小学校学級担任事典第18巻〕 合科的指導の展開』ぎょうせい p.22
- 11) 静岡県総合教育センター作成資料 (1996) 「横断的・総合的な学習に関する用語の定義・意味」web.thn.jp/ninjinhouse/j-sougou-teigi.pdf
- 12) 名古屋 (2010)『特別支援教育 「領域・教科を合わせた指導」のABC 〜どの子にもやりがいと手応えのある本物の生活を〜』東洋館出版 p.21
- 13) 11) に同じ