

総合的な学習の時間を担う教師に求められる 資質・能力の育成に関する研究

—— 教職志望学生・若手教師を対象とした研修プログラムの実践から ——

A Study of Developing Teacher's Competencies for Conduct a Class of Integrated Studies: Based on a Survey of Training Program for Elementary School Young Teachers, Graduate student and Undergraduate student

藤 上 真 弓*

FUJIKAMI Mayumi

(要旨)

総合的な学習の時間（以降から「総合」と表記）は、今日子どもたちに求められる資質・能力を育成するために重要な位置づけを与えられながらも、教師間格差や研修機会の欠如といった多くの課題を抱えていることが指摘され続けている。本研究ではまず、先行研究の精査を通して、そのような状況にある「総合」を担う教師に必要な資質・能力を明らかにすることを試みた。とりわけ村井や「みらいの会」の研究の比較検討からそれぞれの課題を浮かび上がらせ、より教育実践や研修プログラムの構築にとって指針的なものとなるような具体的な資質・能力の構造表を開発・提案した。大分類としては、「カリキュラム・マネジメント力」「単元デザイン力」「課題設定力」「環境デザイン力」「状況把握・対応力」「評価力」の6つの資質・能力を導出し、それらの具体的な資質・能力を提案した。

さらに、その開発した資質・能力に基づいて、教職志望学生や若手小学校教員が抱える課題やニーズについて研修プログラムを通して調査を行った。教職志望学生や若手教師は、まず、「カリキュラム・マネジメント力」「単元デザイン力」「課題設定力」の獲得に意識が向いており、研修プログラム後、若手教師には「状況把握・対応力」も付け加わった。しかし、「評価力」はあまり意識されていなかった。意識する資質・能力には偏りがあることが明らかになり、「総合」の実践を積んだ年数や研修機会の差によって、意識し、獲得しようとする資質・能力にも段階があるのではないかとということが示唆された。また、研修プログラムによって悩みや不安が解決されたと回答した資質・能力であってもそれに関わる研修を求める場合もあり、理解する段階と実践につなぐ段階には段差があるのではないかと、その段差の大きさも獲得する資質・能力によって異なるのではないかとすることも示唆された。

1. 問題の所在と研究の目的

1.1 総合的な学習の時間が学校教育において期待される役割やその重要性 OECD教育局長のアンドレアス・シュラ

イヒャー (Andreas Schleicher) は、OECDの「PISA2015年協同問題解決能力調査」¹⁾における日本の結果に対して、「2位という結果は、学校の総合学習などで問題解決能力を育む課題探究型の学習に取り組んだ成果

* 山口大学大学院東アジア研究科博士課程1年 (The Graduate School of East Asian Studies, Yamaguchi University)

だ。]²⁾、「過去15年間の日本の学力向上は、総合学習の成果だと考えると説明がつく。」³⁾と、日本の総合的な学習の時間の取組の成果を評価している。

また、国立教育政策研究所(2017)によると、「PISA2015の調査では、協同問題解決能力の中でも、三つの主要な能力に焦点を当て調査問題を開発し生徒の能力を評価」⁴⁾している。その三つの能力とは、「(1)共通理解の構築・維持」「(2)問題解決に対する適切な行動」「(3)チーム組織の構築・維持」⁵⁾である。「探究」と「協同」をキーワードとして平成20年度学習指導要領で示された総合的な学習の時間(以降、引用部分以外は「総合」と表記)は、「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」「学び方やものの考え方」「問題の解決や探究的活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度」⁶⁾の3つの資質・能力及び態度を育成することをねらっている。平成20年度改訂された「総合」において身に付ける資質・能力⁷⁾と、「PISA2015年協同問題解決能力調査」において評価しようとしている資質・能力は共通項が多く、「総合」は、今日、国際的なレベルで求められている資質・能力を子どもに育む時間としてますますその重要性を増している。

1.2 「総合」が抱える課題

しかし、必ずしも「総合」がねらい通りに行われていないことも先行研究によって指摘されている。中野・太町(2011)は、「目標や内容が明確でなく検証や評価が不十分な事例、教科等の学習内容との関連が十分配慮されていない事例、必要かつ適切な指導を欠く事例など、多くの課題があるのも事実である。さらに教師間格差や学校間格差があり、特に地域や学校種における取り組みの格差は顕著

である。」⁸⁾と指摘している。

教育課程部会(2018)の部会資料においても、「総合的な学習の時間と各教科等との関連が不十分な学校がある(総合的な学習の時間における取組と各教科等とどのように関連しているのかを意識せずに取り組んでいるため十分な成果を得られない)」「学校により指導方法の工夫や校内体制の整備等に格差がある(総合的な学習の時間の指導方法が個々の教師任せになったり、学校全体で取り組む体制が整っていないなど、学校によって差がある)」⁹⁾等と、カリキュラム・マネジメントや体制づくりに関わる課題が挙げられている。

さらに、村川ら(2015)は、小学校における「総合」によって育った児童の学力を全国的な調査によって把握、分析し、その教育効果を明らかにすることを目的とした研究を行っている。その研究において、「総合」の研究を積極的に実施し、一定の評価を得ている学校「トップ校」「先進校」と区分し、平均的な取組を行っている「一般校」と比較している¹⁰⁾。充実した「総合」を経験している「トップ校」と「先進校」の児童には、「質の高い思考力・情報活用能力」「協同的な問題解決能力」「地域へ貢献しようとする意欲」「新しい社会的課題へ挑戦する意欲」¹¹⁾といった資質・能力¹²⁾が育っていることが報告されているが、裏を返せば、「一般校」においては、それらの資質・能力を「総合」の学びを通して、児童に身に付けさせる手立てを行うことができていない、身に付けさせる手立てを把握できていない、身に付けさせる手立てを校内で共有できていないということになる。

このように、「総合」を充実させるためには、学校間や教員間に存在する取組の格差を克服することが重要な課題となる。

こうした課題に対して、教員間格差を埋めるための研究も行われている。

鈴木ら（2020）の研究では、「総合」の授業研究会を一人ひとりの教師の授業力量形成を志向したものへと改善することを目的とした研修会のデザインについて提案している。「A：議論の焦点化」「B：探究的につなげる」「C：部会・個人の課題の接続」「D：情報の共有」「E：論点の論理」「F：エビデンスの充実」「G：持論の形成」¹³⁾という研修プロセスを通して得たことを教師一人ひとりが自分の実践につなぐための研修デザインは、「総合」だけでなく、他教科等の授業研究会にも活用できる汎用性のあるものだと考えられる。しかし、このデザインを活用したA小学校は、「平成15年より生活科・総合的な学習の時間の校内研究に取り組ん」¹⁴⁾であり、「その間毎年、基本的に全学級3回の授業研究会を実施するなど、積極的・協働的な取組が見られる」¹⁵⁾というような、村川ら（2015）の研究において分類されている「一般校」には当たらない。

小学校の「一般校」において、校内研修のテーマは、新たに誕生する教科や「〇〇教育」の取組等に焦点を当てることが多く、「総合」について「学校全体で行う研修に位置付ける意義がある」¹⁶⁾と述べられてはいるが、「総合」を中心に据えたA小学校のような校内研修は現在あまり行われていない。そのため、「総合」に関する授業力向上のためには、校外の研修プログラムや研究会等を活用せざるを得ないのが現状である。しかし、初任者研修以外においては、校外の「総合」に関わる研修機会は充実しているとはいいがたい。

まず、初任者を対象とする「初任者研修実施状況（平成30年度）調査結果」（文部科学省）¹⁷⁾における小学校教員に対して取り扱われる研修内容に着目する。「総合」の校外研修を実施しているのは「121教育委員会のうち84（69.4%）」、校内研修と校外研修のどちら

か実施が「120（99.2%）」となっており、約7割の初任者が校外研修においても、「総合」の研修機会を得ることができている。しかし、教科指導の校外研修を実施しているのは「121教育委員会のうち119（98.3%）」、校内研修と校外研修のどちらか実施が「121（100%）」となっており、教科指導と比較すると校外での研修機会は少ない。

次に、教職経験8～12年目を対象とする「中堅教諭等資質向上研修実施状況（平成30年度）調査結果」（文部科学省）¹⁸⁾における小学校教員に対して取り扱う研修内容に着目する。「総合」の研修は、「118教育委員会のうち11（9.3%）」が必修、50（42.4%）が選択となっている。教科指導は、「118教育委員会のうち96（81.4%）」が必修、16（13.6%）が選択」という結果になっており、教科指導と比べて、中堅小学校教員が改めて「総合」の授業づくりについて学ぶ機会は保障されていないことが分かる。「総合」は、「横断的・総合的な学習を行うことを通して」¹⁹⁾学ぶため、「総合」に内容面で関連付けることができる内容として、「国際理解教育」「進路指導・キャリア教育」「食育」「安全に関する指導」「プログラミング教育」「環境教育」「持続可能な開発のための教育」等があり、多くの内容が取り扱われている。このような横断的な内容の研修は、単元を開発するための切り口やカリキュラム・マネジメントをする際の手がかりを得ることもつながり、「総合」を充実させていくために重要な機会となる。しかし、カリキュラム・マネジメントについての研修は、「118教育委員会のうち63（53.4%）」が必修、20（16.9%）が選択」という結果であり、これらの研修内容と「総合」の授業づくりをつなげていくような研修の場を中堅教師が得ているかについては疑問が残る。

以上の調査結果からも明らかとなるよう

に、「総合」に関する研修の機会が教科指導に関する研修に比べて乏しいという現状があり、それゆえ「総合」の授業力を向上する研修プログラムを開発することは重要な課題となる。

1.3 研究の目的

「総合」における教師間格差や学校間格差の問題は、「総合」の設置以来、古くから指摘されてきたところであるが、今日に至るまでなかなか解消されていない。そこには、そもそも「総合」を指導する教師にいかなる資質・能力が求められるかが不透明なままであったことが関わっている。また、先に述べたように、「総合」に関する研修機会も決して充実しているとは言い切れない。

そこで、本研究では、教師間・学校間で取組の格差が大きいと指摘されている小学校の「総合」を担う教師に必要な資質・能力や教師が授業づくりで抱える課題について明らかにすることを目的とし、それを通して授業力の向上を図る研修プログラムの在り方に示唆を与えることを目指す。本稿では、教職志望学生や若手小学校教師対象の「総合」の研修プログラムに焦点を当てる。

2. 「総合」を担う教師に必要な資質・能力とその育成上の課題

2.1 「総合」を担う教師に必要な資質・能力

「総合」は、「教科横断的なカリキュラム・マネジメントの軸」²⁰⁾であり、教師にはカリキュラム・マネジメント力が必要となるが、先行研究において充実した学びを創造するにはその他にも多くの資質・能力が必要であることが導き出されている。

「総合」を担う教師に求められる資質・能力に関する代表的な研究の一つとして、まず

「みらいの会」によるものが挙げられよう。「みらいの会」は、長年、日本生活科・総合的学習教育学会の研究を牽引し、全国の小学校の生活科・「総合」の指導に携わっている元文部科学省初等中等教育局主任視学官（中野重人・嶋野道弘）や「総合」の文部科学省初等中等教育局教育課程教科調査官・国立教育政策研究所教育課程研究センター教育課程調査官（当時：田村学）が研究同人であり、構成メンバーの多くが子どもたちとともに「総合」を創り出している「総合的な学習の時間の存在意義を肯定的に認めている実践者」²¹⁾である。「みらいの会」は、これからの時代を生き抜くために子どもに必要な資質・能力を育むことができる教師がもつべき資質・能力を「カリキュラム開発力」「授業力」「評価力」²²⁾の3項目に整理している。表1に挙げた教師がもつべき資質・能力は、構成メンバーが、2005年の会設立当初から、実践事例をもとに「具体的な根拠を通して実践の成果や課題を語り合い」²³⁾、検討・整理されたものである。

実践者たちが自分たちの経験や小学校現場の実践上の課題をもとに語り合いながら導き出すという手法で構想された「みらいの会」による資質・能力に対して、村井（2002, 2015, 2016, 2017）は、小学校教師を対象として「総合」における力量についてのアンケート調査を行い、学習過程に対応した教師に求められる6つの力量（表2）を実証的に導き出している²⁵⁾。

このような異なる手続きや視点から導き出された先行研究を踏まえて、「総合」を担う教師に求められる資質・能力について整理を行う。

「みらいの会」（2009）と村井（2002）が導出した資質・能力を重ね合わせて考察すると、5つの大きく共通する資質・能力の存在が浮かび上がってくる。1つめは、「総合」は自

表1 「みらいの会」が整理した資質・能力

(和田, 2009, p.114, p.116, p.118 もとに藤上が整理)²⁴⁾

| | |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | カリキュラム開発力 |
| | <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの学びを共に作り出す力 ・社会的に価値ある活動を見通す力（実生活とつながる場面づくり） ・地域と連携しながら活動を広げていく力（人材や素材を発見・発掘する力） ・価値ある学習を企画する力（年間指導計画） ・重要性の高い問題解決場面を設定する力（場を設定する力） |
| 2 | 授業力 |
| | <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの学習意欲を掘り起こす力（課題意識を深化させる力） ・子どもが気づいた瞬間を見取る力（子どもの思いを察知する力） ・学習を深化させる言葉を繰り出す力（子どもの学びを価値付けたり方向付けたりする力） ・子どもの学びを広げていく力（多様なソースを的確に提示する力） |
| 3 | 評価力 |
| | <ul style="list-style-type: none"> ・子どもに育てるべき力を的確に設定する力（評価規準） ・多様な子どもの学習意欲を的確にとらえる力（見取る方法や技能） ・状況によってカリキュラムを柔軟に修正改善する力 ・自分の成長に気付かせるような評価（ポートフォリオなどの活用）する力 |

表2 村井による6つの力量とその具体²⁵⁾

| 力量 | 力量の具体 |
|--------|-----------------------------------------|
| ①単元設計力 | 学習単元を構成して学習指導案を構成する力 |
| ②授業評価力 | 自らの授業を評価する観点を明確にして評価と考察を行う力 |
| ③学習評価力 | 子どもたちの自己評価や相互評価の方法について具体化できる力 |
| ④環境設定力 | 人的環境（外部講師）やメディア環境（ICT）などの学習環境を整えて具体化する力 |
| ⑤課題分析力 | 子どもたちが解決すべき課題の予想とその価値性について分析する力 |
| ⑥状況把握力 | 学習が展開・進行する過程で学習状況を把握して対処する力 |

由裁量が大きく、学校や地域独自の単元を開発する資質・能力が求められるため、単元開発に関わる資質・能力である。2つめは、子ども主体で展開することが求められるため、子どもにとって学ぶべき意味や価値のある探究課題について見極める資質・能力である。3つめは、同様に、子ども主体に学びを展開する際に必要な場設定や教材・教具等の準備等に関わる資質・能力である。4つめは、子どもの学びを広げたり深めたりするために必要な教師の見取りやそれをもとにした対応に関わる資質・能力である。5つめは、抽象的になりがちな「総合」で目指す子どもの姿を具体化し、それと照らし合わせて、評価規準や振り返りの場を的確に設定できる資質・能

力である。とりわけ村井による「6つの力量」は上記の資質・能力を広くカバーするものではあるが、「みらいの会」（2009）と比べてみると、一つ一つの資質・能力についての具体に関して抽象度が高く、教師が「総合」の授業を創る際に行う手立てにつながりにくいという課題も残る。また、ここまで述べてきたように、平成29年度改訂学習指導要領においては、「総合」はカリキュラム・マネジメントの要となることが期待されているが、村井の研究においては、そのような視点は十分に意識されているとは言い難い部分がある。そのため、村井（2002）の案やそのほかの研究動向を踏まえながらも、より具体的かつ教育実践の指針的なものとなるように、「総合」

を担う教師に求められる資質・能力を整理し直す必要がある。

2.2 小学校教師が「総合」に対して抱える課題

ここまで検討してきたように「総合」を担う教師には様々な資質・能力が求められることとなるが、実際に教師たちは「総合」の指導に際してどのような課題を抱えているのであろうか。

村井（2015）は、「総合的学習の展開を阻害する要因についての検討」において、それらの6つの力量の中で、「課題が見られるのは『環境設定力』と『単元設定力』である」²⁷⁾ ことを見出している。また、村井（2017）の研究では、小学校教師に対するアンケート調査の結果から、「総合的な学習の学習指導を得意だと意識している教師は多くないが、指導が好きだと意識している教師は多い。」²⁸⁾ と考察している。そして、「総合的な学習の時間が全く好きではないと答えた教師は、一

人の教師で総合的な学習を展開することに限界を感じている。」「総合的な学習に必要なだと考えられる力量の中で、身に付いていないと意識している教師の割合の多いのは『環境設定力』である。」²⁹⁾ とも考察している。

浦郷（2011）は、質問紙調査をもとに、「総合」に対して教師が抱える課題を整理している。最も多いものから「具体的な学習課題の設定・教材開発」「地域人材の発掘・確保」³⁰⁾ と続いており、村井が言うところの「単元設定力」に関わる資質・能力に課題を感じていることが分かる。そして、3番目には、単元を開発することに伴う「教師への負担増」が挙げられ、浦郷も「単元開発の必要性は意識の中に有しつつも、その負担も感じていることを示していよう。」³¹⁾ と述べている。さらに浦郷（2011）は、単元開発を行う際に具体的に何について困っているのかということも自由記述形式で調査し、以下のように整理している。

表3 小学校教師が「総合」の単元開発を行う際に感じる困難³²⁾

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">①地域に関すること（例：ゲストティーチャーや地域の素材、活動場所等の発掘）②「総合的な学習」を準備する時間の不足（例：単元開発、打ち合わせの時間の不足）③授業時数の減少（例：授業時間が減り、削減する部分の選定、外国語活動との関係性）④児童の思いや願い、実態（例：教師の意図と子どもの思いとの相違、児童の思いの継続）⑤学校の事情（例：児童数減による活動の制約、内容の精選、学年テーマによる活動の制約）⑥教師（例：教師間の意識のずれ、はいずれまわらないようにすること） |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

村井（2017）は、「総合」の指導は「好き」好きではない」と答えた教師を『否定的な群』または「まあまあ好き」と答えた教師を『肯定的な群』に、「あまり好きではない」「全く」にまとめている。

表4 「総合」に対して肯定な群と否定的な群の意識の違い³³⁾

| |
|----------------------------------------------------------------------------------|
| ①肯定的な群においては、総合的な学習を楽しく指導しており、教師自身が「楽しい」という意識をもつことがうまくいく大きな要因である。 |
| ②否定的な群においては授業の進め方や指導方法が分からない、教材研究が不足している、時間が足りないことが挙げられる。これらのことが教師の負担感を増大させている。 |
| ③肯定的な群のカテゴリーには児童のことが複数見出さ見出されるが、否定的な群においては児童のことが1つのみであり、肯定的な群の教師は児童の様子により着目している。 |
| ④両群に共通なものとして「教師の裁量」を導出できた。総合的な学習は教師の自由裁量によるところが大きいゆえに、うまくいく要因にもなり、うまくいかない要因にもなる。 |

浦郷（2011）の研究で課題として挙げられている「具体的な学習課題の設定・教材開発」「地域人材の発掘・確保」といった「単元設定力」にあたる資質・能力は、教師の裁量が大きい「総合」という領域の特性に関わっている。教師の裁量が大きいことは新たなものを生み出すやりがいにも通じるが、見通しがもてないと負担増につながるになると言

える。「みらいの会」は、「総合」に関わる課題について論議しているが、それらをカリキュラム開発上の課題、子どもに育てたい資質・能力を育む上での課題と教師が解決すべき課題の3点から整理している。具体的な課題については、表5に示す。

表5 「みらいの会」が整理した課題³⁴⁾

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ○カリキュラム開発上の課題 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・柔軟に動かしやすいカリキュラムをつくるのが総合的な学習の場合の「理念」にかなっていない。しかし、そのようになされていることが少ない。 ・各学校が作り上げたカリキュラムをその後どう上手に使っていくか。つまり、カリキュラムを作成してもその継続性に課題がある。 ・子ども＋地域の実態からスタートすべき。しかし、実態に合わないマニュアル的なものに従った実践が横行してしまっている。 ・教師が大まかな流れはつくるが、子どもたちの学びに即した可変性をもった実践であるべき。そうでない例が多い。 |
| ○子どもに育てたい資質・能力とそれを育む上での課題 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・どんな学びを経験させるべきなのか。この点を明確にせずに取り組んでいる。 ・総合的な学習の時間において必要とされる資質・能力を明らかにすべき。 ・子どもの思いや願いと教師が育てようとする資質・能力のすり合わせが必要である。 ・子ども自身がのめりこみ力を付けるような教師自身による「ストーリーづくり」が大切である。 ・課題設定の力を育成するためには、総合的な学習の時間での課題のもたせ方はどうすべきか。 |
| ○教師に求められる資質・能力と解決すべき課題 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・年間計画を適切につくり上げることができない教師が多い。 ・校内の人材を活用できるようにする体制づくりのできる教師が少ない。 ・教師自身が「子どもと共に学ぶ」態度を形成しなくてはならない。 ・総合的な学習の時間の学びの具体例を地域と共有することが重要であり、それができる教師に限られているのが現状である。 |

2.3 「総合」を担う教師に必要な資質・能力 についての提案

以上の先行研究の比較検討を踏まえて、「総合」に携わる教師に求められる資質・能力とはいかなるものになるのか。主に村井(2002)と「みらいの会」(2009)の先行研究の比較分析をもとに、「総合」の学びを担う教師に必要な資質・能力を「カリキュラム・マネジメント力」「単元デザイン力」「課題設定力」「環境デザイン力」「状況把握・対応力」「評価力」の6つに整理し直した(表6)。このように具体化することで、単なる資質・能力の整理にとどまるのではなく、教師にとって目指す授業イメージの共有する手がかりともなり、「総合」の授業力の向上に寄与できることを企図している。また、表6には、これらの6つの資質・能力を身に付けていく前提として、「総合的な学習の時間の存在意義についての理解」を加えた。「総合」が子どものキャリア形成に果たす役割に関する理解があるからこそ、6つの資質・能力を身に付けていく必要感を教師自身ももつことにつながると考えられるからである。

「みらいの会」が挙げた三分類は時系列的には分かりやすいものの、分類が大きすぎることや「総合」の独自性を捉えにくいという課題が残るため、表6の基本的なカテゴリー分けは、村井(2002)が示した「6つの力量」をベースとしている。ただし、いくつかの点で村井提案の修正を試みている。

第一に、大分類が包含する一つ一つの資質・能力を具体化することである。先述した通り、村井による「6つの力量」においては、具体的な内容については抽象度が高いままであるという課題が残る。したがって、主に「みらいの会」(2009)の挙げた具体的な資質・能力(表1)と整理した課題(表3)を参照することを通して、資質・能力の具体化を行っ

ている。

第二に、村井の研究では挙げられていない「カリキュラム・マネジメント力」を6つの資質・能力の1つに入れたことである。村井(2002)が挙げた資質・能力は、単元や授業のデザインや教材研究に必要な視点は含まれているが、「横断的・総合的な学習を行うことを通して」³⁵⁾子どもの資質・能力の育成をねらう「総合」であるにもかかわらず、他教科との関連等を横断的に捉えていくような教師の資質・能力は含まれていない。また、地域を学びの根源とし、地域や子どもとともに柔軟にカリキュラムの修正しながら実証的にカリキュラムを生み出していく³⁶⁾というような、「総合」を創り出す際に必要なカリキュラム・マネジメントという視点が不足している。中央教育審議会答申(2016)においても、平成29年度告示の学習指導要領は、『「カリキュラム・マネジメント」を実現し、学校教育の改善・充実の好循環を生み出していくことを目指すもの」³⁷⁾と明記されており、カリキュラム・マネジメント力は、今、教師に求められている資質・能力の1つであると言える。したがって、第一のカテゴリーとして「カリキュラム・マネジメント力」を設定し、その具体的内容を提示している。なお、「みらいの会」(2009)も、教師に求められる資質・能力として「カリキュラム開発力」を挙げており、表1を見ると、その具体にも「子どもの学びを共に作り出す力」「地域と連動しながら活動を広げていく力」といった力を重要視している。加えて、「みらいの会」(2002)は、「評価力」の具体にも、「状況によってカリキュラムを柔軟に修正・改善する力」を挙げており、「総合」において、仮のカリキュラムを実証的なカリキュラムへと修正・改善する力は必要である。この具体の資質・能力に関連するものについては、筆者は、評価と

カリキュラムの修正・改善は関連していることを踏まえつつ、「みらいの会」とは異なり、「カリキュラム・マネジメント力」の具体の中に、「⑨状況によってカリキュラムを柔軟に修正・改善する力」として入れた。その上で、カリキュラムの修正・改善は、単元の修正改善とも連動しているため、「単元デザイン力」の中に、「⑨学びの状況を見極め、単元デザインを修正・改善する力」を入れた。

第三に、「環境」の捉え方を広げたことである。村井（2015）は、「総合」を阻害する要因について調査するに当たって、「③の環境設定力は、人的環境（外部講師）を設定する力と、メディア環境（ICT）を設定する力

の2つの要素がある]³⁸⁾と、2つの側面からより具体化する必要性について述べている。しかしながら、人的環境については、外部人材のみに着目しており、単元や授業の中で子どもと子どもをどのようにつなぎ、協働的に探究させていくのかというような人的・空間的な環境を創り出すことに関係する力は含まれていない。また、物的環境もメディアだけでなく多様なものが考えられる。そのため、筆者は、「環境デザイン力」の具体の中に、「①空間的・時間的な視点から環境をとらえる力」「②子どもの物理的・心理的な目線に立って環境をとらえる力」「⑤子どもと子どもがかわり合いを深化・活性化する場を設定する

表6 「総合」の学びを担う教師に必要な資質・能力とその具体（案）

| 0 総合的な学習の時間の存在意義についての把握 | |
|-------------------------|---------------------------------------------|
| 資質・能力の具体 | |
| 1 カリキュラム・マネジメント力 | ①各教科等とのつながりを生み出す力 |
| | ②学年間、校種間のつながりを生み出す力 |
| | ③キャリア発達段階に照らし合わせてマネジメントする力 |
| | ④社会参画に向かう段階を意識してマネジメントする力 |
| | ⑤地域社会の多様な立場の人々とともにカリキュラムを創造する力 |
| | ⑥カリキュラムで目指す子ども像を具体化する力 |
| | ⑦年間指導計画を立てる力 |
| | ⑧カリキュラムと単元、一単位時間の学びをつなぐ力 |
| | ⑨状況によってカリキュラムを柔軟に修正・改善する力 |
| | ⑩適切に時間配分する力 |
| 2 単元デザイン力 | ①単元で目指す子ども像を明確化・具体化する力 |
| | ②単元で育成する資質・能力を具体化する力 |
| | ③単元で目指すことやゴール等を子どもたちと共有する力 |
| | ④探究の過程を高度化する力 |
| | ⑤対象やゲスト・ティチャーとの出会いを演出したり、出会いのタイミングを見極めたりする力 |
| | ⑥子どもたちの経験、興味・関心等を生かす力 |
| | ⑦子どもたちの意欲を持続させる力 |
| | ⑧新たな探究のサイクルを生み出す力 |
| | ⑨学びの状況を見極め、単元デザインを修正・改善する力 |
| | ⑩他者と協働して単元をデザインする力 |
| 3 課題設定力 | ①子どもたちの経験、興味・関心、問題意識の傾向等を生かす力 |
| | ②地域や社会の変化や課題、地域の魅力等をとらえる力 |
| | ③子どもたちが探究していくべき意味や価値のある課題を見極める力 |
| | ④子どもたちの思いや願いを耕す力 |
| | ⑤必然の状況をつくる力 |
| | ⑥議論を焦点化する力 |
| | ⑦情報を提示するタイミングを見極める力 |

| | |
|-----------------------|------------------------------------------------|
| 4 環境 デザイン 力 | ①空間的・時間的な視点から環境をとらえる力 |
| | ②子どもの物理的・心理的な目線に立って環境をとらえる力 |
| | ③起こりうるトラブルを想定する力 |
| | ④外部人材を開拓する力・外部人材とつながる力・外部人材を生かす力 |
| | ⑤子どもと子どものかかわり合いを深化・活性化する場を設定する力 |
| | ⑥対象との関わりや親しみを深める場を設定する力 |
| | ⑦身に付けてきた見方・考え方、資質・能力を活用せざるを得ない場を設定する力 |
| | ⑧学びの過程や成果、抱えた問題等が把握できるような構造的な板書をする力 |
| | ⑨ICT等を活用し、時間・空間を越えた出会いを生み出す力 |
| | ⑩子どもたちの学びの過程を可視化して蓄積する力 |
| | ⑪ねらいに合った教具を準備する力 |
| 5 状況 把握・ 対応力 | ①子どもの学びの状況や思いや願い、見方・考え方等を見取る力 |
| | ②子どもの思いや願い、見方・考え方等を生かす力 |
| | ③適切なりアクションができる力 |
| | ④出るタイミングと程度を見極める力 |
| | ⑤学びを深化させたり広げたりする価値付けや方向付けをする力 |
| | ⑥子どもが抱えた問題を焦点化し、授業につなぐ力 |
| | ⑦想定外の出来事や子どもの反応等に対応する力 |
| 6 評価 力 | ①評価規準を的確に設定する力 |
| | ②子どもの内面を顕在化する力 |
| | ③多様な視点から子どもの魅力や可能性をとらえる力 |
| | ④子どもが活用したり、獲得したりした見方・考え方、資質・能力を把握する力 |
| | ⑤子どもが抱えた問題を顕在化する力 |
| | ⑥ねらいと照らし合わせて、適切な振り返りの場を設定する力 |
| | ⑦多様な方法を用いて評価する力 |
| | ⑧協働するよさを実感させる振り返りの場を設定する力 |
| | ⑨協働して評価する力 |
| | ⑩蓄積してきた表現物や成果物等をもとに、学んできた成果や自分の成長を自覚できる場を設定する力 |

力」「⑩子どもたちの学びの過程を可視化して蓄積する力」「⑪ねらいに合った教具を準備する力」等を入れた。中央教育審議会答申(2016)においてもカリキュラム・マネジメントの三つの側面の1つとして、「③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。」³⁹⁾が挙げられており、「環境デザイン力」は「カリキュラム・マネジメント力」と連動して、必要となる資質・能力であると言える。

第四に、「評価力」を一つのカテゴリーとして整理したことである。村井(2002)の評価に関わる資質・能力は、表2を見ると、「授業評価力」と「学習評価力」の2つが挙げられている。村井が挙げる「授業評価力」は、「自

らの授業を評価する観点を明確にして評価と考察を行う力」⁴⁰⁾とあり、教師が自分の授業を省察・改善する際にも必要となる資質・能力であり、「学習評価力」は、子ども自身や他者の学びを評価できるようにするために教師に必要な資質・能力である。他方で、「みらいの会」(2009)が挙げる評価に関わる資質・能力は、教師と子どもの双方の視点からのものがその具体として入れられている。筆者は、「評価力」の具体は、「みらいの会」と同様に、双方の視点からのものを1つにまとめて整理した。なぜなら、「総合」において、授業後、単元後に教師は省察を行っていくことが求められるが、「これまで言われてきた『指導と評価の一体化』をめざして実施された授業から、『評価即指導』という『子どもの学びの姿

を見取ったらすぐにかかわり方を想定して実施するという授業評価への転換⁴¹⁾が求められているからである。教師は、自身の手立てや授業デザイン等に対する評価を、目の前の子どもの学びの事実を見取りながら行い、その場で対応を考えたり、デザインを見直したりすることが求められる。これは、筆者が挙げている「状況把握・対応力」とも関連する。それを可能にするためにも、筆者は、「評価力」の具体に、「②子どもの内面を顕在化する力」「④子どもが活用したり、獲得したりした見方・考え方、資質・能力を把握する力」「⑤子どもが抱えた問題を顕在化する力」を入れている。

なお、これらの6つの資質・能力は、1から6へとといったように学びの順序性を示したものではなく、それぞれ関連し合って高まる有機的なものとして構想されている。しかし、例えば、カリキュラムや単元で目指す子どもの姿の明確化・具体化（資質・能力1-⑥、2-①に関連）、探究課題の見極め（資質・能力3-③に関連）がされないと、教師の手立ての方向性が明確にならないといったこともあり、ある特定の資質・能力が他の資質・能力の土台や前提となっていることもある。表6に整理した資質・能力のそれぞれの関連を構造的に示すことが今後必要となる。

3. 「総合」を担う教師に必要な資質・能力を育成するための研修の在り方

前章で明らかにした教師の資質・能力を育成していくためには、どのような研修が必要なのだろうか。本章では、筆者自身が教職志望学生と若手小学校教師を対象にして行った「総合」の授業力を向上するための研修プログラムを素材に考察していく。

3.1 研究対象者やプログラムの日時の設定の意図

本研究が対象とした研修プログラムは、令和2年2月15日（土曜日）に行われた山口大学教育学部「附属共同プロジェクト：生活科・総合的な学習の時間授業づくりセミナー」の中で実施されたものである。このセミナーは、小学校教師志望の学部3、4年生、教職大学院ストレートマスター（小学校教師志望・栄養教諭志望）、若手を中心とした小学校教師を対象とし、希望者が事前申し込みをして、参加する形態とした。この研修プログラムへの参加者を研究対象者とした。研修プログラムの参加を希望者としたのは、「総合」に対して「肯定的な群」⁴²⁾である小学校教師とこれから小学校現場において「肯定的な群」の仲間入りをすると予想される教職志望生の授業力の向上を図っていきたいと考えたからである。

浦郷（2011）によるアンケート調査によっても、「総合」に対して、「意欲的に取り組む群とそうでない群の2層がある」⁴³⁾ことが明らかになっており、やはり教師間格差が見られる。土曜日という休日設定で、希望者という設定にしているため、「総合」に興味・関心をもったり、悩みを抱えてなんとかかしたいという思いをもったりして意欲的に取り組んでいる群、これから意欲的に取り組もうとしている群（教職志望学生）が応募してきたと考えられる。まずは、意欲的な群である若手教師、教職志望学生の求めに合う研修プログラムにすることとした。

また、研究対象者は、学修の積み重ねや教職キャリア形成の段階、若手教師に対する意識調査をもとにした。学部3、4年生の場合は、「総合」に関わる講義を選択して履修済みの学生で「総合」に対する肯定群が主になるように、参加者の募集を行った。また、そ

れ以外の4年生やストレートマスターは、小学校教員として教壇に立つ直前であり、実際に自分が「総合」を創造する立場に近い将来なるという不安をもつ場合もあるが、参加の意思を示すという点では、肯定群であると考えられる。そして、少し年上の自主的に学ぼうとする「総合」に対して肯定群の教師に出会うことで、少し先の自分が学ぶイメージをもつことができるようになったり、アイデアを出し合って課題解決することで、協働してカリキュラム・マネジメントや単元デザインを行っていく研修プログラムの意義を実感させたりしたいと考えた。教職大学院のストレートマスターの栄養教諭志望者も対象としたのは、栄養教諭は、総合的な学習の時間をカリキュラム・マネジメント、単元デザインする際に、食に関わる単元を行う場合に、外部人材とのつなぎ役になったり、必要な情報を提供したり、自身がゲストティーチャーとなったりする等の重要な役割を果たすことが求められるからである。

若手を中心とした小学校教師を対象としたのは、主に村井（2017）の研究結果をもとにしている。村井（2017）が行った「総合」に対する小学校教員に対する意識調査によると、「若手の教師は総合的な学習の時間を得意としていないが、総合的な学習の指導が好きだと意識している教師が多い」⁴⁴⁾という結果になっており、「若手教師が総合的な学習を得意だと意識するための手立て（研修会や自己研修など）が必要であると考えられる。」⁴⁵⁾と述べられていることを理由とする。村井の研究では、「総合的な学習の時間の学習指導においては、『得意でない』といった意識を抱く教師は多いが、総合的な学習を好きだと意識している教師が多く、『得意』と『好き』には相関関係がないことの示唆が得られる。」⁴⁶⁾という結果も導き出されている。

「得意」ではないけれど「好き」と感じている者が多い若手教師のうちに、今後「得意」だと意識するための手がかりを得る場を提供することが重要となるため、若手を中心的な対象者とした。「得意」と思うほどの成果を1回の研修で得ることは難しく、「得意」というとらえは研修の回数も重ね、実際に実践し省察し続けることで初めて得ることができる成果ではあるが、1回の研修で教職志望学生と若手小学校教師がこれから「得意」となっていくための手がかりを残すためには、どのような内容がふさわしいか検討することとした。

研究対象者の内訳は、学部生（14人）、教職大学院院生（4人）、小学校若手教師〔主に新規採用教員7人、2年目2人、4年目1人、5年目2人〕（12人）である。なお、研究対象者を希望者30という人数に設定した理由は、研修プログラムは主にワークショップ型で、教師と子どもの視点を往復させながら受講者が協働的に取り組む形態をとったため、学級1クラス分の人数と同程度の人数を申し込み定員としたことによる。肯定群を研究対象者としているため、「総合」に対する苦手意識や理解の程度などに偏りがあるため、本来的には「総合」に対して肯定群とそうでない群の双方を対象とし、研修プログラムの効果を比較してとらえていく必要がある。しかし、肯定群であっても「総合」に関わる研修の機会が少ないため、サンプル数は30人と少ないが、まずは、非肯定群を巻き込みながら学校や地域の「総合」の充実を図る方向へと牽引できる存在へと成長していく可能性をもつ若手の肯定群を対象に研修プログラムを実施し、その傾向を具体的に捉えていくこととした。そうすることで、今後行う希望者対象の研修会において、肯定群を「好き」だけではなく「得意」と意識できる研修の在

り方も顕在化するのではないかと考えた。その上で、格差を埋めるために必要な非肯定群を減らすために必要な手立てについては、今後の研究の課題として引き続き検討していくこととした。

3.2 研修プログラム内容選定の意図

浦郷（2011）の研究でも明らかになったように、「具体的な学習課題の設定・教材開発」「地域人材の発掘・確保」等、「総合」の単元設定の仕方に対して課題を抱えている小学校教師が多く、単元開発をするための時間の不足や負担感も課題に挙がっている。また、先に述べたように、表6に挙げた「1-⑥カリキュラムで目指す子ども像を具体化する力」「2-①単元で目指す子ども像を明確化・具体化する力」「3-③子どもたちが探究していくべき意味や価値のある課題を見極める力」が身に付くからこそ、他の資質・能力を獲得する必要感が生まれると考えている。

これらを踏まえ、教職志望学生と若手小学校教師という教職キャリア形成の段階にいる人物を主な対象とした研修プログラムは、まず、「総合」に対する概念を再構築（表6の資質・能力のベースにあたる0）し、「総合」の本質をとらえたカリキュラム・マネジメント、単元デザイン（表6の資質・能力の1と2）や課題設定（表6の資質・能力の3）等を取り扱う必要があると考えた。そこで、「総合」のねらい、地域を学びの根源とする「総合」のカリキュラム・マネジメントをする上での視点、単元デザインや課題設定する上でのポイントについて共有した上で、整理・分析する際のポイント等を取り扱う内容にした。

以下では、研修プログラムで実際に行った活動の概要について述べる。

①活動1：「総合」は何のためにあるの？

活動1（設定時間：10分）では、表6にお

いて「資質・能力の基盤と考えている「0：総合的な学習の時間の存在意義についての理解」を促すことができるようにした。そのために、まず、『「総合」が果たさなくてはならないミッションとは何なのでしょうか』と問いかけ、受講者の「総合」に対するこれまでのとらえを表出、交流できる場を設定した。その後、小学校と中学校の「総合」・高等学校の総合的な探究の時間の目標や身に付ける資質・能力、具現化しなくてはならない子どもの姿をもとに、「総合」の存在意義について講義を通して共有していった。それとともに、探究的な学習と問題解決学習の違いについて、研究対象者がディスカッションして導き出したことを生かしながら明らかにし、それを踏まえながら、求められている探究的な学習の過程についてディスカッションしながら共有した。

②活動2：単元のゴールをどのように設定するかが大重要！

活動2（設定時間：5分）は、表6において「資質・能力1：カリキュラム・マネジメント力」と「資質・能力2：単元デザイン力」を身に付けていくための手がかりを得ることができるようにした。「総合」の学習対象や探究課題は多岐に渡るため、地域を学びの根源にすることを踏まえ、発達段階や経験に応じて、地域とどのように関わる学びがふさわしいのか、どのように段階を踏まえたらいのか、講義を通して共有していった。資質・能力の具体としては、「1-④社会参画に向かう段階を意識してマネジメントする力」「1-⑥カリキュラムで目指す子ども像を具体化する力」「2-①単元で目指す子ども像を明確化・具体化する力」を意識して設定した。

③活動3：「課題設定」において

活動3（設定時間：15分）は、表6において「資質・能力3：課題設定力」を身に付け

ていくための手がかりを得ることができるようにした。ここでは、実践事例をもとにして、子どもが主体的に課題と向き合っていくために必要な手立てについて、「学習対象」「単元の着地点」「情報提示のタイミング」という視点から、グループで協働的に探っていく活動を設定した。資質・能力の具体としては、資質・能力の3に挙げている「①子どもたちの経験、興味・関心、問題意識の傾向等を生かす力」「②地域や社会の変化や課題、地域の魅力をとらえる力」「③子どもたちが探究していく意味や価値のある課題を見極める力」「④子どもたちの思いや願いを耕す力」「⑤必然の状況をつくる力」「⑦情報を提示するタイミングを見極める力」を意識して活動を設定した。

④活動4：「情報の収集」「情報の整理・分析」 において

活動4（設定時間15分）は、表6において「資質・能力2：単元デザイン力」「資質・能力3：課題設定力」「資質・能力4：環境デザイン力」を身に付けていくための手がかりを得ることができるようにした。第4学年で「町のPRをする」という探究課題に取り組んでいると仮定し、子どもたちの学びの質を高度化するためには、「目的」「対象」「内容」「方法」を明確にする必要性に気付くことができるように、それらが具体的に示されていない場合に生まれる児童の困り感をとらえる活動を設定した。また、それらを明確にするためには、教師にはどのような教材研究が必要なのかについてディスカッションしながら見出す活動を設定した。資質・能力の具体としては、「2-④探究の過程を高度化する力」「3-⑥議論を焦点化する力」「4-④外部人材を開拓する力・外部人材とつながる力・外部人材を生かす力」「4-⑤子どもと子どものかかわり合いを深化・活性化する場を設定す

る力」を意識して活動を設定した。

⑤活動5：観光客を増やすというミッション でパンフレットを作成してみよう

活動5（設定時間25分）では、「目的：山口市の観光客を増やす」「方法：パンフレット」という条件で、「情報収集」のプロセスでほしくなる情報や得なくてはならない情報について協働的に考えていく場を設定した。また、町の観光課からいくつかの条件が出されたと仮定し、子どもの立場から、それを踏まえながらパンフレットの表紙を作成するために、「グループが目指すこと」「パンフレットを手にする相手をどのような気持ちにさせたいのか」等を検討して、実際にパンフレットの表紙案を作成する活動を設定した。資質・能力の具体は、活動4と同じである。

3.3 研究の方法

以下の流れで、研究を進めた。

- ①研修会当日、研修プログラム実施前にもっている「総合」に対する研究対象者の困り感について自由記述式のアンケートで把握する。
- ②研修プログラム実施後の研究対象者の意識や意識の変容、今後の展望等について自由記述式のアンケートで把握する。
- ③アンケートの自由記述の内容を、「総合」を担う教師に必要な具体的な資質・能力(表6)と照らし合わせて整理し、その回答数をもとに、研修プログラムの成果と課題、今後の取組の方向性等について明らかにする。

4. 研修プログラムの結果分析

研修プログラムの直前と振り返りで研究対象者に自由記述してもらった内容を、表6に挙げた具体的な資質・能力に照らし合わせて

分類し、回答数で整理したものが表7である。

4.1 研修プログラム直前の悩みや不安、知りたいこと等の結果と分析

表7の「直前の悩み・不安」の欄は、研修プログラム直前に、研究対象者の「総合」の授業づくりに対して、「不安に感じていること・よく分からないと思っていること・難しいと感じていること等」を自由記述により把握し、表6に挙げた具体的な資質・能力に照らし合わせて分類し、学部生・院生・小学校教師の立場別に回答数で整理したものである。

以下から、「総合」を担う教師に必要な資質・能力の基盤となる0、資質・能力1～6に関わる結果とその分析について述べる。

① 「『総合』の存在意義の把握」に関する悩み・不安

教職志望学生の半数(18人中9人, 50%)は、「『総合』の存在意義の把握」に関して不安を抱えていることが分かる。小学校教師を含めても、「総合」の存在意義の把握に不安を抱えている研究対象者は、全体で12人(40%)であり、「総合」を担う教師に必要な6つの資質・能力を身に付けていくための基盤とな

る「0：『総合』の存在意義についての把握」の部分に不安を抱えている研究対象者が多いことが分かる。各教科と異なり、教科書もなく、学校独自のカリキュラムによる運営が求められるため、そもそもどのような資質・能力を身に付けさせるために誕生したのか、「総合」の本質とは何なのかといったことは、教職経験が浅いと、他の教科等に比べて具体的にとらえていくことが難しいと考えられるため、予想通りの結果となった。また、このことは、教員養成の旧課程においては、「総合」に関わる講義が必修ではなかったことにも影響を受けているのではないかと考える。

② 「資質・能力1：カリキュラム・マネジメント力」に関する悩みや不安

教職志望学生においては、「資質・能力1：カリキュラム・マネジメント力」に関わることで悩みや不安を抱えているとする回答数は8であり、「資質・能力3：課題設定力(回答数16)」に次いで2番目に多いという結果となった。小学校教師においては回答数が13で、他のどの資質・能力よりも悩みや不安を抱えていた。「総合」は、各学校において、独自のカリキュラムを作成し、それをもとにして、単元や授業を展開していかねばならな

表7 研修プログラムの直前、事後の意識 (*数字は回答数, 複数回答)

| | | 直前の悩み・不安 | | | 解決したこと等 | | | もっと学びたいこと | | |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------|----|----|---------|----|----|-----------|----|----|
| | | 学部生 | 院生 | 教師 | 学部生 | 院生 | 教師 | 学部生 | 院生 | 教師 |
| 0 | 総合的な学習の時間の存在意義についての把握 | 6 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | | | |
| 資質・能力 | | 事前の悩み・不安 | | | 解決したこと | | | もっと学びたいこと | | |
| 資質・能力の具体 | | 学部生 | 院生 | 教師 | 学部生 | 院生 | 教師 | 学部生 | 院生 | 教師 |
| 1 カリ キュ ラム ・ マ ネ ジ メ ン ト 力 | ①各教科等とのつながりを生み出す力 | 1 | 3 | 2 | | | | 1 | 1 | 2 |
| | ②学年間、校種間のつながりを生み出す力 | | | 2 | | | | | 1 | 1 |
| | ③キャリア発達段階に照らし合わせてマネジメントする力 | | 1 | 2 | | | | | 1 | 1 |
| | ④社会参画に向かう段階を意識してマネジメントする力 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 |
| | ⑤地域社会の多様な立場の人々とともにカリキュラムを創造する力 | 1 | | 2 | | | | | 1 | 2 |
| | ⑥カリキュラムで目指す子ども像を具体化する力 | | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 |
| | ⑦年間指導計画を立てる力 | 1 | | | | | | 1 | 1 | 1 |
| | ⑧カリキュラムと単元、一単位時間の学びをつなぐ力 | | | | | | | | 1 | 1 |
| | ⑨状況によってカリキュラムを柔軟に修正・改善する力 | | | | | | | | 1 | 1 |
| | ⑩適切に時間配分する力 | | 1 | 3 | | | | 1 | | |

| | | | | | | | | | |
|-----------------------|------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 単元 デザイン 力 | ①単元で目指す子ども像を明確化・具体化する力 | 1 | | 4 | 5 | 1 | 3 | | 2 |
| | ②単元で育成する資質・能力を具体化する力 | | | 1 | | | 1 | | 1 |
| | ③単元で目指すことやゴール等を子どもたちと共有する力 | | 1 | | | | 1 | | |
| | ④探究の過程を高度化する力 | | 1 | 5 | 2 | | 6 | | |
| | ⑤対象やゲスト・ティチャーとの出会いを演出したり、出会いのタイミングを見極めたりする力 | 1 | | | | | | | |
| | ⑥子どもたちの経験、興味・関心等を生かす力 | 1 | | | | | | | |
| | ⑦子どもたちの意欲を持続させる力 | 1 | | | | | | | |
| | ⑧新たな探究のサイクルを生み出す力 | | | | | | | | |
| | ⑨学びの状況を見極め、単元をリ・デザインする力 | | | 2 | | | | | |
| | ⑩他者と協働して単元をデザインする力 | 1 | | | | | | | |
| 3 課題 設定力 | ①子どもたちの経験、興味・関心、問題意識の傾向等を生かす力 | | 3 | 1 | | | 1 | 3 | 1 |
| | ②地域や社会の変化や課題、地域の魅力等をとらえる力 | | | 1 | | 1 | 2 | 1 | 2 |
| | ③子どもたちが探究していくべき意味や価値のある課題を見極める力 | 6 | 1 | 3 | 4 | 1 | 3 | 1 | 2 |
| | ④子どもたちの思いや願いを耕す力 | | 2 | 1 | 2 | | 2 | 2 | |
| | ⑤必然の状況をつくる力 | 1 | 2 | 2 | 1 | | | 2 | 1 |
| | ⑥議論を焦点化する力 | | | 1 | 1 | 1 | | 1 | |
| | ⑦情報を提示するタイミングを見極める力 | | 1 | 1 | | | 1 | 3 | 1 |
| 4 環境 デザイン 力 | ①空間的・時間的な視点から環境をとらえる力 | | | | | | | 1 | |
| | ②子どもの物理的・心理的な目線に立って環境をとらえる力 | | | | | | | 1 | |
| | ③起こりうるトラブルを想定する力 | | | | | | | | |
| | ④外部人材を開拓する力・外部人材とつながる力・外部人材を生かす力 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | |
| | ⑤子どもと子どものかかわり合いを深化・活性化する場を設定する力 | | | 1 | 1 | | 2 | | 2 |
| | ⑥対象との関わりや親しみを深める場を設定する力 | | | | | | | | |
| | ⑦身に付けてきた見方・考え方、資質・能力を活用せざるを得ない場を設定する力 | | | | | | | | |
| | ⑧学びの過程や成果、抱えた問題等が把握できるような構造的な板書をする力 | | | | | | | | |
| | ⑨ICT等を活用し、時間・空間を越えた出会いを生み出す力 | | | | | | | | |
| | ⑩子どもたちの学びの過程を可視化して蓄積する力 | | | | | | | | |
| | ⑪ねらいに合った教具を準備する力 | 1 | | 1 | | | | 1 | |
| 5 状況 把握・ 対応力 | ①子どもの学びの状況や思いや願い、見方・考え方を見取る力 | | | 2 | 1 | | | | 1 |
| | ②子どもの思いや願い、見方・考え方を生かす力 | | | | 1 | | | | |
| | ③適切なりアクションができる力 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | 1 |
| | ④出るタイミングと程度を見極める力 | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| | ⑤学びを深化させたり広げたりする価値付けや方向付けをする力 | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 |
| | ⑥子どもが抱えた問題を焦点化し、授業につなぐ力 | | | | | | | | 1 |
| | ⑦想定外の出来事や子どもの反応等に対応する力 | | | | | | | | 1 |
| 6 評価 力 | ①評価規準を的確に設定する力 | 1 | | 1 | | | | | |
| | ②子どもの内面を顕在化する力 | | | | | | | | |
| | ③多様な視点から子どもの魅力や可能性をとらえる力 | | | | | | | | |
| | ④子どもが活用したり、獲得したりした見方・考え方、資質・能力を把握する力 | | | | | | | | |
| | ⑤子どもが抱えた問題を顕在化する力 | | | | | | | | |
| | ⑥ねらいと照らし合わせて、適切な振り返りの場を設定する力 | | | 3 | | | | | |
| | ⑦多様な方法を用いて評価する力 | | | | | | | | |
| | ⑧協働するよさを実感させる振り返りの場を設定する力 | | | | | | | | |
| | ⑨協働して評価する力 | | | | | | | | |
| | ⑩蓄積してきた表現物や成果物等をもとに、学んできた成果や自分の成長を自覚できる場を設定する力 | | | 1 | | | | | |

いため、教師も横断的・総合的な視点をもって、マネジメントをしていくことが実際に求められている。教職志望学生の悩みや不安も大きい、小学校教師にとって1番の悩み不安をもつものとして挙げられているのは、実際に「総合」を担う際に最初に向き合わなくてはならない課題であるからではないかと推測される。

③「資質・能力2：単元デザイン力」に関する悩みや不安

教職志望学生においては、「資質・能力2：単元デザイン力」に関わることで悩みや不安を抱えているとする回答数は7であり、3番目に多いという結果となった。小学校教師においては、回答数は12であり、「資質・能力1：カリキュラム・マネジメント力（回答数13）」に次いで多いという結果となった。「資質・能力2：単元デザイン力」に悩みや不安が多いのは、「資質・能力1：カリキュラム・マネジメント力」と同様に、各学校独自の単元を創造していかねばならないことが要因になっていると考えられる。

④「資質・能力3：課題設定力」に関する悩みや不安

教職志望学生は、「資質・能力3：課題設定力」に関わることで悩みや不安を抱えているとする回答数が16であり、他の資質・能力に関することよりも一番不安を感じていた。その中でも、7人が「③子どもたちが探究していくべき意味や価値のある課題を見極める力」に関わる資質・能力に不安を抱えていた。どのような課題に子どもたちを向き合わせたらいのかということは、探究的な学習を本質的にするためには重要なことである。小学校教師の回答においても、「資質・能力3：課題設定力」に関わる悩みや不安を抱えているとする回答数は10であり、「1：カリキュラム・マネジメント力（回答数13）」「2：

単元デザイン力（回答数12）」に次いで多い。課題をどのように設定するのかということが重要であるというところがあるからこその悩みであると考えられるが、探究のサイクルを回すことができるほどの課題を見極める資質・能力は、教職キャリア形成のスタートの段階にいる者にとっても気がかりなことであると言える。学校によっては、例年通りの課題設定で運営しているところもあったり、学級数が複数あると、学年で取り組む場合が多いため、学年主任やベテラン教師等のアイデアにのって実践したりということがあるため、若手だけでなく、他のキャリアステージの教師であっても、子どもたちが探究していくべき意味や価値がある課題を見極めるという経験値が上がっていかないため、身に付けていくことが難しい資質・能力の1つではないかと推察する。

⑤「資質・能力4：環境デザイン力」に関する悩みや不安

「資質・能力4：環境デザイン力」に関することで悩みや不安を抱えているとする回答数は少なく、教職志望学生は2、小学校教師は3という結果となった。「資質・能力4：環境デザイン力」に挙げた具体的な資質・能力は、教材研究や学習環境の設定の在り方に関わるものであり、まだ実際に「総合」の授業を小学校現場で児童に対して行っていない教職志望学生や、授業実践の少ない若手教員にとっては、「4：環境デザイン力」に関する具体的な不安や悩みとしては挙がってきにくいことが分かった。

⑥「資質・能力5：状況把握・対応力」に関する悩みや不安

「資質・能力5：状況把握・対応力」に関することで悩みや不安を抱えている回答数は少なく、教職志望学生4、小学校教師3という結果となった。このような結果になったの

は、「資質・能力5：状況把握・対応力」に関する具体的な資質・能力は、一単位時間に教師が児童の学びの状況に応じて適切に手立てを行っていくために必要なものであるが、教職志望学生も小学校教師も、一単位時間の授業デザインについてあまり意識できていないからではないかと考えられる。

⑦「資質・能力6：評価力」に関する悩みや不安

「資質・能力6：評価力」に関することに悩みや不安を抱えているとする回答数は少なく、教職志望学生は1という結果となった。「総合」の授業を行っている小学校教師は、「⑥ねらいと照らし合わせて、適切な振り返りの場を設定する力」に悩みや不安を抱えているとする回答数が3であり、実際に評価することを経験したがゆえではないかと推測される。しかし、全体の人数から考えると、教職志望学生と同様に少ない。このような結果になったのは、「総合」の評価には不安を感じていないということではなく、そもそも評価に関することにあまり目が向いていないからではないかとも推察され、必ずしも研修において「総合」の評価を取り扱うことが軽んじられてよいわけではないだろう。

4.2 研修プログラム後に解決したことの結果と分析

表7の「解決したこと等」の欄は、研究対象者が「総合」の研修プログラム後にアンケート用紙の「解決したこと、納得したこと、分かったこと等」の欄へ自由記述した内容を、表6の資質・能力と照らし合わせて分類し、学部生・院生・小学校教師の立場別に回答数で整理したものである。以下から、「総合」を担う教師に必要な資質・能力の基盤となる0、資質・能力1～6に関わる結果とその分析について述べる。

①「『総合』の存在意義についての把握」に関すること

表7の「解決したこと等」の欄を見ると、6つの資質・能力の基盤となる「0：『総合』の存在意義についての把握」の回答数は、学部生は事前の6から2、院生は事前の3から4、小学校教師は事前の3から2となっていた。院生と小学校教師は、研修プログラムでも意識した「0：『総合』の存在意義についての把握」に関する内容のねらいを達成できたと考えるが、学部生に関しては、まだまだ不十分であったことが分かる。

②「資質・能力1：カリキュラム・マネジメント力」に関すること

「資質・能力1：カリキュラム・マネジメント力」に関しては、研修プログラムにおいて、カリキュラム・マネジメントの視点を共有する内容や目指す子ども像を明確にすることの重要性に気付いていくような内容であり、実際にマネジメントする活動は含んでいなかった。そのため、「④社会参画に向かう段階を意識してマネジメントする力」「⑥カリキュラムで目指す子ども像を具体化する力」に関することは、教職志望学生も小学校教師双方とも全体で回答数2ずつであったが、その他の資質・能力に関わる記述はなかった。直前の悩み・不安も多く、求めがあるため、「資質・能力1：カリキュラム・マネジメント力」に関する研修内容を研修プログラムに積極的に入れていく必要性が示唆された。

③「資質・能力2：単元デザイン力」に関すること

「資質・能力2：単元デザイン力」に関する「解決した」とする教職志望学生の回答数は8であり、「資質・能力3：課題設定力（回答数10）」に次いで多いという結果となった。小学校教師の回答数は11であり、どの資質・能力に関することよりも回答が多

いという結果となった。このような結果となった理由は、研修プログラムの活動2と活動4、活動5で重点的に「資質・能力2：単元デザイン力」を身に付けることを意識して内容を構成したことが挙げられる。特に、「2-①単元で目指す子ども像を明確化・具体化する力（全体の回答数9）」と「2-④探究の過程を高度化する（全体の回答数8）」に関することに集中していた。研修プログラムの活動4と活動5の中で、特に、他の資質・能力とともに、「2-④探究の過程を高度化する力」を身に付けることを意識して設定した。「2-④探究の過程を高度化する力」に関することは、教職志望学生の回答数は2と少なかったが、小学校教師は回答数が6であり、具体的な資質・能力の中でも一番回答数が多く、半数が納得できていた。教職志望学生は、具体的な資質・能力の中でも、「①単元で目指す子ども像を明確化・具体化する力」が回答数5で、一番回答数が多かった。

④「資質・能力3：課題設定力」に関すること

「資質・能力3：課題設定力」に関することで「解決した」とする教職志望学生の回答数は11であり、他の資質・能力よりも回答数が多いという結果となった。小学校教師は回答数9であり、「資質・能力2：単元デザイン力（回答数11）」に次いで多いという結果となった。このような結果となった理由は、研修プログラムの活動3において、「資質・能力3：課題設定力」が身に付くことを意識して内容を構成したことが挙げられる。しかし、研修プログラムの活動4と活動5は、他の具体的な資質・能力とともに、特に「3-⑥議論を焦点化する力」を意識して活動を設定したが、その資質・能力に関する回答数は、教職志望学生は2、小学校は0という結果となった。1回の研修プログラムで悩みを十分

に解決できる資質・能力ではないことが明らかになった。

⑤「資質・能力4：環境デザイン力」に関すること

「資質・能力4：環境デザイン力」に関することで「解決した」とする回答数は少なく、教職志望学生は2、小学校教師は3という結果となった。このような結果となった理由は、研修プログラムの活動3と活動4において、他の資質・能力とともに意識して内容を構成したが、具体的な資質・能力としては「④外部人材を開拓する力・外部人材とつながる力・外部人材を生かす力」「⑤子どもと子どものかかわり合いを深化・活性化する場を設定する力」のみと関連付けたことが挙げられる。教職志望学生と小学校教師の納得したことは、この④と⑤の資質・能力に関わる記述であった。「4-⑤子どもと子どものかかわり合いを深化・活性化する場を設定する力」は、「資質・能力3-⑥議論を焦点化する力」とも関わっており、この2つの資質・能力に関してはあまり不安や悩みとして自覚されていないが、探究を本質的にし、協働的な学びを展開するためには必要な資質・能力である。1回の研修プログラムの実施だけでは、意識させたり、身に付けたりすることが難しい資質・能力であることも示唆された。

また、このような人的環境・物的環境等をどのように設定していくのかという資質・能力は、カリキュラムレベルか、単元レベルか、一単位時間レベルかでは、留意点も異なると考えられる。そのため、「資質・能力4：環境デザイン力」に関する具体は、まだ「総合」を担う経験がない、または少ない段階であるため、意識できていないのではないかと考えた。

⑥「資質・能力5：状況把握・対応力」に関すること

研修プログラムにおいて、「資質・能力5：状況把握・対応力」の育成は意識していなかった。しかし、教職志望学生でも学部生は、「解決した」として、回答数が5あった。このような回答が見られた理由は、研修プログラムの活動4と活動5は、特に、「2-④探究の過程を高度化する力」「3-⑥議論を焦点化する力」「4-④外部人材を開拓する力・外部人材とつながる力・外部人材を生かす力」「4-⑤子どもと子どものかかわり合いを進化・活性化する場を設定する力」を意識して設定したが、そこでは、研究対象者は児童の視点に立って活動し、筆者は研究対象者に小学校教師になりきって声掛けをしたり、問題を焦点化したりする等、複数の「資質・能力5：状況把握力」の具体にふれたからだと考える。

⑦「資質・能力6：評価力」に関すること

「資質・能力6：評価力」に関することで、「解決した」として回答していた教職志望学生も小学校教師も0という結果であった。このような結果となった理由は、「資質・能力6：評価力」に関わる内容を研修プログラムで取り扱わなかったことが挙げられる。しかし、「資質・能力6：評価力」は、「資質・能力2-①単元で目指す子ども像を明確化・具体化する力」と関連付いており、「資質・能力2-①」に関することは、全体で回答数9であるにも関わらず、「資質・能力6：評価力」が0であることは課題を感じる。その関連を意識できないということが、経験のない教職志望学生、経験の浅い小学校若手教師の抱える課題ではないかと推察される。

4.3 受講者が自覚した今後の学びの方向性について

表7の「もっと学びたいこと」は、研究対象者が、研修プログラム後のアンケート用紙

に、「もっと学びたいこと、知りたいこと、まだ不安に感じること等」に関する自由記述の内容を表6の資質・能力に照らし合わせて分類し、学部生・院生・小学校教師の立場別に整理したものである。

①もっと学びたいと自覚していった資質・能力

教職志望学生が自覚した方向性は、回答数の多かったものから、「資質・能力3：課題設定力（回答数13）」「資質・能力1：カリキュラム・マネジメント力（回答数12）」「資質・能力4：環境デザイン力（回答数4）」「資質・能力5：状況把握・対応力（回答数1）」であった。

小学校教師は、回答数の多かったものから、「資質・能力1：カリキュラム・マネジメント力（回答数11）」「資質・能力3：課題設定力（回答数7）」「資質・能力5：状況把握・対応力（回答数6）」「資質・能力2：単元デザイン力（回答数3）」「資質・能力4：環境デザイン力（回答数2）」であった。特に、小学校教師と学部生において、「資質・能力3：課題設定力」に関しては、「解決した」けれど「もっと学びたい」と考えている具体的な資質・能力も多かった。資質・能力を身に付けていく必要性について「理解する（分かる）」ことができたが、「実践につなぐ（できる）」段階にはまだなっていないという自覚があったからなのではないかと推測される。

また、どのような探究課題を設定するのか、どのように必然の状況をつくっていくのか等、「資質・能力3：課題設定力」は、子どもの学びを深めるための鍵を握るものであるため、その資質・能力を高めていく必要を感じたのではないかと考えられる。

「総合」において、学習対象は多岐にわたるため、その課題の選定にも負担感が生まれるが、そもそもどういった本質にたどり着か

せたいのか、そのための問い（課題）が明確になっていないと、活動あって学びなしという批判にさらされてしまう。研究対象者は今回の研修プログラムを通して、課題設定の重要性を実感したからこそ、次に学ぶべき方向性をとらえていったと考えられる。探究課題をどのように設定するのかということは、「資質・能力1：カリキュラム・マネジメント力」とも関連しており、求めも多いことから、2つの資質・能力をより関連付けた研修プログラムを実施していく必要があると言える。

「教材研究」に関することも記述されていたが、表7の分類に入れることができないものもあり、含んでいない。なぜなら、教材研究も、カリキュラムレベルか、単元レベルか、授業レベルかで活用する資質・能力が変わってくるため、限定できないからである。受講者の記述には、「単元に入るまでの必要な準備（いつ頃考え、準備するのか）」「教材研究の方法について学びたい」「指導案の作成の仕方について知りたい」等といったものもあり、教材開発の負担感の大きさは先行研究でも挙げられている通りである。「教材研究」に関しては、「重要性に気付いた」「大切なことを実感した」という記述になっており、教材研究のために何が必要であると分かったという記述にはなっていなかった。「教材研究」の過程について研修プログラムを通してどのように共有していくのかということは今後の課題としたい。

その他に、表7には分類できなかったものとして、30人中11人（36.7%）が回答していた「多くの実践事例を見て学びたい」というものがある。こうした声が出てくる背景には、「総合」は、「現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題」「地域や学校の特色に応じた課題」「児童の興味・関心に基づく

課題」⁴⁷⁾を取り扱い、同じ課題であっても学校や地域の実態に応じて、多様な切り口から単元や授業を構成するため多くの取組がにもかかわらず、実際に授業公開を見る機会は少ないことがあると考えられる。

教職志望学生と若手教員を対象としたため、講義の中で知り得たもの、着任した学校の取組以外の実践にふれたいという思いの表れであるとともに、「総合」についての理解レベルから、授業につなぐための具体的な方法を手に入れたいという思いの表れではないかと考えられる。

研修の方法に対する感想として、学部生から「自分が（児童・生徒の時に）体験したことのない学び方なので、このような講義等の場で、自分が体験しながらわかっていく活動は、機会があれば取り入れてほしい。」という記述もあった。子どもと教師の視点を往復しながら体験的に学ぶ活動を取り入れた内容でねらったのは、「単元デザイン力」「課題設定力」であり、表7の「解決したこと等」においても、回答数が集中していたことから、この方法は実感も伴いながらの理解が進むので効果的であると再認識した。

小学校教師は、「1年やってみて、うまくいかないこと、悩んだことがたくさんあったので、共有し合ったり、相談したりしたい！」自分の悩みや失敗等をもとに語り合ったり、相談しあったりする省察の場を求めている場合もあることが分かった。

②あまり目が向いていない資質・能力

見取りをもとにした教師の手立てには着目できているが、評価や評価規準の設定に関することには意識があまり向いていなかった。表7の「資質・能力6：評価力」に関わる求めは事前に学部生は回答数1、小学校教師は回答数5であったが、もっと学びたいこととしては全く挙げられていなかった。「資質・

能力6：評価力」は、「資質・能力5：状況把握力」とも関連しており、子どもの学びの事実の見取り方、見取ったことの授業や手立てへの生かし方に対する求めは高い。しかし、子どもの姿を見取って反応するためには、照らし合わせる規準をもっていないと、行き当たりばったりの反応になり、ねらいに迫るための適切なものになっていかない。評価規準の作成の仕方や評価するための手立て等に目を向けさせる研修が必要ではないかと考えられる。

5. 結論と今後の課題

「総合」は、今日子どもたちに求められる資質・能力を育成するために重要な位置付けを与えられながらも、教師間格差や研修機会の欠如といった多くの課題を抱えている。

本研究ではまず、先行研究の精査を通して、「総合」を担う教師に必要な資質・能力を明らかにすることを試みた。とりわけ村井や「みらいの会」の研究の比較検討からそれぞれの課題を浮かび上がらせ、より教育実践や研修プログラムの構築にとって指針的なものとなるような具体的な資質・能力の構造表を開発・提案した。さらに、その開発した資質・能力に基づいて、教職志望学生や若手小学校教員が抱える課題やニーズについて研修プログラムを通して調査を行った。その結果として以下のような事柄が示唆された。

①「総合」に対して肯定群の教職志望学生も若手教師も、「資質・能力1：カリキュラム・マネジメント力」「資質・能力2：単元設定力」「資質・能力3：課題設定力」に関することに関する悩みや不安を抱えている割合が高い。

②「資質・能力1：カリキュラム・マネジ

メント力」に関しては、研修直前の悩みも多く、研修プログラム後も求めが大きく、積極的に今後の研修プログラムに取り入れる必要性がある。

③「資質・能力3：課題設定力」は、研修プログラムを通して解決したことも増えているが、直前の不安や悩みも大きく、もっと学びたいこととしての回答数も多いことから、積極的に研修プログラムに取り入れる必要がある。

④「資質・能力3：課題設定力」や「資質・能力4：環境デザイン力」は、1回の研修ですぐに身に付く資質・能力ではない。

⑤「解決した」けれど「もっと学びたい」と考えている資質・能力も複数あり、資質・能力を身に付ける必要性について「理解する（分かる）」段階と「実践につなぐ（できる）」段階には段差があるのではないか。また、その段差も資質・能力によって異なるのではないか。

⑦教職志望学生や若手小学校教師は、「資質・能力6：評価力」に関するものをあまり意識していない。

⑧教職志望学生と若手小学校教師が意識する資質・能力への意識が偏っていたため、キャリア形成の段階、「総合」の実践を積んだ年数や研修機会の差によって、意識し、獲得しようとする資質・能力には段差があるのではないか。

⑨「総合」の学習対象もデザインも多様にあるため、多くの実践事例にふれる研修に対する求めも大きいのではないか。

以上のように、本研究では、「総合」を担う教師に求められる資質・能力を具体化して提案するとともに、研修プログラム前後の教員（志望者）による「総合」に対する概念や授業づくりについての意識と照らし合わせな

がら、「総合」に関する研修プログラムの課題と今後の展望について論じた。しかし、もちろん今回の研修プログラムを通じた調査は一回性のものであるとともに、研究対象者にしても少数に限られ、現場での実践経験のない教職志望学生も含んでおり、本研究の結論を過度に一般化することはできない。さらなる事例検討や他の研修プログラムとの比較検討、研究対象者の意識の把握方法の検討などを通して、研究成果の妥当性を確認していくことが重要となるだろう。

また、研修プログラムの中で学んだことを実際の教育現場においてどのように活用できそうなのかということを考える時間を確保できていなかった。そのため、研究対象者が本プログラムで学んだことをどのようにとらえ、自身の授業づくりや授業実践に生かそうとしているとしているのかについてとらえることはできなかった。また、充実した「総合」やそこに導くために有効な手立てを理解する段階から、理解したことを目の前にいる子どもや置かれた状況に応じて、実際の授業

実践の場で具現化できる段階は段差があるように感じられた。学んだことを「授業につなぐ」ことに若手教師が困難さを抱えているのであれば、「つなぐ」際の壁となるものや段差を埋めるにふさわしい研修プログラムの内容についても明らかにしていかなければ、授業力向上へとつながっていかないため、研究対象者の求めもあつた教材研究の順序や方法とも絡め、どのように順序立てて研修プログラムを行うことがふさわしいのかについても検討していきたい。

さらに、本研究では、「総合」に対して肯定的な群を対象としているため、教師間格差・学校間格差を埋め、否定的な群、「総合」の重要性をあまり認識できていない学校にどのようにアプローチしていくのかという手立てについては明らかにできていない。格差を埋める鍵となる肯定群以外を対象として、「総合」に対するとらえや抱えている課題等を把握し、肯定群を増やすための研修プログラムの在り方について明らかにすることを、今後の課題としたい。

【註】

- 1) OECD (2017) : PISA 2015 Results (Volume V) : Collaborative Problem Solving, OECD Publishing, Paris. PISA2015年調査国際報告書 Volume Vでは、協同問題解決能力を「協同問題解決能力とは、複数人が、解決に迫るために必要な理解と労力を共有し、解決に至るために必要な知識・スキル・労力を出し合うことによって問題解決しようとするプロセスに効果的に取り組むことができる個人の能力である」(OECD2017, p.26) と定義している。
- 2) 『『総合学習 学力アップの鍵』インタビュー記事』、毎日新聞、(2017年11月22日発行)
- 3) 『OECD協同問題解決能力調査に対するコメント記事』、読売新聞、(2017年8月11日発行)
- 4) 国立教育政策研究所 (2017) : 「OECD 生徒の学習到達度調査Programme for International Student Assessment PISA2015 年協同問題

解決能力調査 ～国際結果の概要～」、p.12、https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2015cps_20171121_report.pdf(2020.9.5アクセス)

- 5) 同上
- 6) 文部科学省 (2008) : 『小学校学習指導要領 (平成20年告示) 解説総合的な学習の時間編』、東洋館出版社、p.10
- 7) 研究者や機関等によって、身に付けることを求められている力に関わるものを、「能力」「資質や能力」「資質・能力」と異なる言葉で表現しているが、本稿では、「『資質』は『能力』を含む広い概念として捉え」(文部科学省 (2014) : 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会一論点整理一、p.3) ながらも、行政用語として一体的に使用されている「資質・能力」を引用部分以外には用いる。なお、中央教育審議

会 (2016) : 「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 (答申)」 (2016年12月21日) においては、「資質」「能力」「資質・能力」については以下のように整理されている。

○「資質」「能力」について、例えば、教育基本法第5条2項では、義務教育の目的として、「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」とされている。

○ここで、「資質」とは、「能力や態度、性質などを総称するものであり、教育は、先天的な資質を更に向上させることと、一定の資質を後天的に身につけさせるという両方の観点をもつものである」(田中壮一郎監修『逐条解説 改正教育基本法』第一法規、2007年)とされており、「資質」は「能力」を含む広い概念として捉えられている。また、学習指導要領では、例えば、総合的な学習の時間の目標では「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく課題を解決する資質や能力を育成すること」とされている。

○これらも踏まえ、本検討会では、「資質」と「能力」の相違にも留意しつつも、行政用語として便宜上「資質・能力」として一体的に捉えた上で、これからの時代を生きる個人に求められる資質・能力の全体像やその構造の大概を明らかにすることを旨とするとした。

- 8) 中野真志・太町智 (2011) : 「『総合的な学習の時間』の授業を改善する教師の研究プログラム」、『愛知教育大学研究報告教育科学編』、第60号、p.9
- 9) 教育課程部会 (2018) : 「教育課程部会資料2-1 総合的な学習の時間の成果と課題について」(平成30年10月1日)、p.3、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/10/10/1409925_4.pdf(2020.6.21アクセス)
- 10) 村川雅弘・久野弘幸・野口徹・三島晃陽・四カ所清隆・加藤智・田村学 (2015) : 「総合的な学習で育まれる学力とカリキュラムⅠ (小学校編)」、日本生活科・総合的学習教育学会、『せいかつか&そうごう』、第22号。この研究において、村川らは、「トップ校」を「総合的な学習の時間の趣旨に沿った実践を長年実施し、全国的に高い評価を得ている学校」、「先進校」を「当該地域において総合的な学習の時間を積極的に実施し、地域内において一定

の評価を得ている学校」、「一般校」を「該当地域内における平均的な取り組みを行っている学校」として調査している(同上論文、p.13)。

- 11) 同上論文、p.15
村川ら (2015) は、「質の高い思考力・情報活用能力」については「集めた情報を比較し、関連付け、総合的に考えるなど、単なる情報の羅列ではなく、目的に応じて吟味する質の高い思考力・情報活用能力」、「協同的な問題解決能力」については「異なった立場の他者の考えを受け入れるとともに、他者に自分の考えを伝えるコミュニケーションの力」、「地域へ貢献しようとする意欲」については「地域に自分を役立て、貢献しようとする意識」、「新しい社会的課題へ挑戦する意欲」については「自分だけでは視野に入っていなかった新しい社会的課題に目を向け、よりよい社会の実現に向けて挑戦する意欲」と説明している(同上論文、pp.15-16)。
- 12) 論文内では、村川ら (2015) は、「能力」という言葉を用いている。
- 13) 鈴木紀知・大内美智子・野中陽一 (2020) : 「生活科・総合的な学習の時間の授業研究会改善のための研修のデザインと評価～生活科・総合的な学習の時間における子どもの姿をロールモデルとして～」、『教育デザイン研究』、第11号、p.141
- 14) 同上論文、p.136
- 15) 同上
- 16) 文部科学省 (2018) : 『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』、東洋館出版社、p.135
- 17) 文部科学省 : 「初任者研修実施状況 (平成30年度) 調査結果について」、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1414100_00001.htm、https://www.mext.go.jp/content/20200121-mxt_kyoikujinzai02-000004215.pdf (2020.12.10アクセス)
- 18) 文部科学省 : 「中堅教諭等資質向上研修実施状況 (平成30年度) 調査結果について」、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1414121_00001.htm、https://www.mext.go.jp/content/20200121-mxt_kyoikujinzai02-000004218.pdf (2020.12.10アクセス)
- 19) 文部科学省 (2018) : 『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』、東洋館出版社、p.8
- 20) 同上、p.6
- 21) 田村学・嶋野道弘編著、みらいの会 (2009) : 『これからの生活・総合～知識基盤社会におけ

- る能力の育成と求められる教師力』、東洋館出版社、p.26
- 22) 和田信行 (2009) : 「教師に求められる力」、田村学・嶋野道弘編著、みらいの会、『これからの生活・総合～知識基盤社会における能力の育成と求められる教師力』、東洋館出版社、p.114
- 23) 田村学・嶋野道弘編著、みらいの会 (2009) : 『これからの生活・総合～知識基盤社会における能力の育成と求められる教師力』、東洋館出版社、p.26
- 24) 和田信行 (2009) : 「教師に求められる力」、田村学・嶋野道弘編著、みらいの会、『これからの生活・総合～知識基盤社会における能力の育成と求められる教師力』、東洋館出版社
- 25) 村井万寿夫 (2002) : 「総合的な学習における教師の力量形成に関する研究」、明星大学大学院人文学研究科教育学専攻通信課程、『教育学研究』、p.35
- 村井万寿夫 (2015) : 「総合的な学習の展開を阻害する要因についての検討 (1)」、『金沢星稜大学人間科学研究』、第8巻2号
- 村井万寿夫 (2016) : 「総合的な学習の時間における教師の力量に対する自己意識についての考察」、『教育メディア研究』、Vol.22 No2、p.13
- 村井万寿夫 (2017) : 「総合的な学習の時間の展開における課題と解決についての考察～小学校教師を対象とした意識調査を手がかりに～」、博士論文、明星大学
- 26) 村井万寿夫 (2002) : 「総合的な学習における教師の力量形成に関する研究」、明星大学大学院人文学研究科教育学専攻通信課程、『教育学研究』、p.35
- 27) 村井万寿夫 (2015) : 「総合的な学習の展開を阻害する要因についての検討 (1)」、『金沢星稜大学人間科学研究』、第8巻2号、p.26
- 28) 村井万寿夫 (2017) : 「総合的な学習の時間の展開における課題と解決についての考察～小学校教師を対象とした意識調査を手がかりに～」、博士論文、明星大学、p.56
- 29) 同上
- 30) 浦郷淳 (2011) 「新指導要領における『総合的な学習の時間』の完全実施に向けた課題の明確化～佐賀県におけるアンケート結果から～」、『日本生活科・総合的な学習教育学会、『せいかつか&そうごう』、第18号、p.110
- 31) 同上
- 32) 同上、p.111
- 33) 村井万寿夫 (2017) : 「総合的な学習の時間の展開における課題と解決についての考察～小
- 学校教師を対象とした意識調査を手がかりに～」、博士論文、明星大学、p.56
- 34) 野口徹 (2009) : 『『みらいの会』において論議された課題』、田村学・嶋野道弘編著、みらいの会、『これからの生活・総合～知識基盤社会における能力の育成と求められる教師力』、東洋館出版社、p.27をもとに、生活科にかかわるものを削除するかたちで筆者が修正した。
- 35) 文部科学省 (2018) : 『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』、東洋館出版社、p.8
- 36) 奈須正裕 (1999) : 『総合学習を指導できる教師の力量』、明治図書、p.131、奈須は、「総合学習においては、カリキュラムは4月1日に紙に書かれたままの『紙キュラム』ではなく、修正を前提とした仮の計画、いわば『仮キュラム』であるべきであろう。その意味では、カリキュラムは当初の計画に実践の歩みを書き加えたものとして、3月31日に完成するとさえいえる。」と、「計画カリキュラム」と「実施カリキュラム」を区別する必要性について述べている (同上、p.131)
- 37) 中央教育審議会 (2016) : 「幼稚園、小学校、中学校、高等学高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(答申)」(2016年12月21日)、p.26
- 38) 村井万寿夫 (2016) : 「総合的な学習の時間における教師の力量に対する自己意識についての考察」、『教育メディア研究』、Vol.22 No2、p.15
- 39) 中央教育審議会 (2016) : 「幼稚園、小学校、中学校、高等学高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(答申)」(2016年12月21日)、p.24
- 40) 村井万寿夫 (2002) : 「総合的な学習における教師の力量形成に関する研究」、明星大学大学院人文学研究科教育学専攻通信課程、『教育学研究』、p.35
- 41) 佐藤真編著 (2003) : 『『総合的な学習』の授業評価法』、東洋館出版社、p.12
- 42) 村井万寿夫 (2017) : 「総合的な学習の時間の展開における課題と解決についての考察～小学校教師を対象とした意識調査を手がかりに～」、博士論文、明星大学、p.56
- 43) 浦郷淳 (2011) 「新指導要領における『総合的な学習の時間』の完全実施に向けた課題の明確化～佐賀県におけるアンケート結果から～」、『日本生活科・総合的な学習教育学会、『せいかつか&そうごう』、第18号、p.107
- 44) 村井万寿夫 (2017) : 「総合的な学習の時間の展開における課題と解決についての考察～小

- 学校教師を対象とした意識調査を手がかりに
～」、博士論文、明星大学、p.35
- 45) 同上、p.35
 - 46) 同上、p.36
 - 47) 文部科学省 (2018), 「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」、東洋館出版社、p.29