

学校教育実践学研究, 2021, 第27巻, 123 - 130頁

教師教育における教科連携の試み —大学院「学力・コンピテンシーデザイン基礎研究」の成果と課題—

三好 美織・鈴木 明子・間瀬 茂夫

(2020年12月7日受理)

A study of collaboration in subject teacher education
in case of a course :“Basic study of designing academic abilities and competencies
in school education” at graduate school

Miori Mioyoshi, Akiko Suzuki and Shigeo Mase

In this study, we developed subject teacher training course for developing the competencies required of teachers in order to nurture the academic abilities and competencies of students at school. We set up opportunities for the students to engage in collaborative learning tasks beyond their majors, in addition to examining the academic abilities and competencies required in the subjects. Through the activities, the students were exposed to a variety of opinions and reexamined their own view of academic abilities and competencies from various perspectives. On the other hand, how to follow up with students' diverse interests and how to set up common tasks and activities in class could be improved.

Key words : subject teacher education, collaboration, course design, competencies

1. はじめに

平成 29, 30 年告示の学習指導要領では, 2030 年の社会の在り方を見据えながら, その先も見通した視野から, 教育課程の改善が図られた。子供たちが変化の激しい社会を生きるため, また未来の社会を切り開くために, 各教科等において育む資質・能力, 全ての学習の基盤となる資質・能力や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成が目指されている。このような資質・能力(コンピテンシー)を育むために, 教科等を学ぶ本質的な意義を明確にすること, 各教科等の学習とともに, 教科等横断的な視点に立った学習を進めていくこと, 義務教育や高等学校教育を終える段階で身に付けておくべき力を踏まえ, 発達に応じた縦のつながりと各教科の横のつながりを行き来しながら教育課程の全体像を構築すること, などが求められている(中央教育審議会, 2016: 9-45)。その実現のために, 教師教育として「教科等の枠を越えた校内の研修体制の一層の充実」が求められており, 「学校教育目標や育成を目指す資質・能力を(中略)教員間で共有しながら, 学

校組織全体としての指導力の向上を図っていきけるようにすること」の重要性が述べられている(中央教育審議会, 2016: 65-66)。つまり, これからの教師は, 教科の枠組みに閉じこもることなく, 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え, 学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点をもって教育活動に取り組んでいく必要がある。

しかしながら, 例えば, 大学における中等教育教員の養成や, 「教科担任制となる中学校・高等学校となるにつれ, 教科等の枠を越えて教育課程全体を見渡した視点で校内研修を行うことが少なくなるのではないかの指摘」(中央教育審議会, 2016: 65)にみられるように, これまでの教師教育では, 主に教科を中心とした教育や研修が展開されてきた。子供たちに必要とされる資質・能力(コンピテンシー)の育成を目指す学校教育を実現するためには, 教科の本質や内容とともに, 各教科等の相互の関係や教育課程全体を見通して教育活動を検討していく必要があり, 教師教育のあり方も転換が求められるといえるだろう。

このことを踏まえ, 本研究では, 児童・生徒の

資質・能力育成に向けて必要される教師としての資質能力の育成を図るため、大学院の授業において教科連携による試みを行い、その実践の成果と課題を明らかにすることを旨とすることとした。

2. 教科連携による大学院授業の着想に至る経緯

平成28年4月、広島大学大学院教育学研究科では、改組により教科教育学専攻を設置した。これに伴い、10教科の学生が共に学ぶ、教科を横断した横串となる授業科目を開設した（柳瀬ほか、2017、柳瀬ほか、2018）。自身の専門とする教科を他の教科の立場から俯瞰して捉え、学校におけるカリキュラム・マネジメントに貢献でき、教科学習を生涯学習の中に位置づけて考えられるような人材の育成を目指すこととなった（鈴木編著、2019：158）。

例えば、専攻共通の選択科目として実施した「教科教育学の実践的展開」及び「教科教育学の実践的検証」では、教科教育の専門性に基づいた「リサーチ力」をつけることを目的とし、教育現場における現代的・実践的な課題に対し、それを解決するための研究方法を理解し、身に付けることを到達目標とした。受講生は2つの科目を連続して受講した。授業では、通教科的な教科教育学の視点に基づく協働的な演習や、教科別の協議を行い、自教科の位置づけや機能について追究し、明らかになった教育課題を解決するにカリキュラムや授業を構想し、附属学校における実践を通して検証を行った。その成果は、『生活とエネルギー』を軸としたコンピテンシー・ベースの家庭科カリキュラムの開発（鈴木編著、2019：159-161）や、「批判的思考を中心とした教科融合的な学習の研究」（高橋・西村、2020）などにみられる。

授業において、受講生は、専門とする教科だけでなく他教科を専門とする学生とも交流し議論を行った。その中で、他教科についての理解を深めたり、自身の教科の特性を言語化することを通してより深く理解したり、他教科の取り組みを鏡として自教科について振り返ったり、他教科と自教科との共通性を見出したり、教科連携による授業実施の可能性を見出したりしていた。学部における4年間の学びを経て、修士論文研究に取り組み、非常勤講師など学校現場での経験を有する場合もある大学院生の段階で授業を受講することで、自教科の教育および学校教育全体に対する考えを真実味をもって深化させていく機会となっていた。

このような教科連携による授業の取り組みは、

教科の指導に関する高度な知識や実践力だけでなく、教科等を越えたカリキュラム・マネジメントの実現に必要とされる力などの醸成が求められる今日において、教師教育として一定の役割を果たすものと考えられる。

そこで、令和2年4月に設置された広島大学大学院人間社会科学部研究科において、新たに開設した授業科目「学力・コンピテンシーデザイン基礎研究」及び「学力・コンピテンシーデザイン発展研究」では、学校教育において育成を目指す学力およびコンピテンシーについて検討する授業であることを鑑み、国語教育学、理科教育学、人間生活教育学を専門とする3名の担当教員が相互に連携、協力し、履修学生が各自の専門領域を超えて共に学ぶことのできる授業を構想することとした。

3. 大学院「学力・コンピテンシーデザイン基礎研究」の実践

3.1 授業の目的と実施計画

大学院「学力・コンピテンシーデザイン基礎研究」の授業では、戦後の各種審議会答申や学習指導要領、国内外の目標論・学力論・評価論、学習発達研究に関する研究文献・資料の調査と分析を通して、現在および将来において学校教育で求められる学力・コンピテンシーについて検討することを目的とした。目的を達成するため3つのパートからなる授業を構成した。具体的な実施計画と配当時間を表1に示す。

表1「学力・コンピテンシーデザイン基礎研究」実施計画

I 共通授業 I (4 コマ)
1. ガイダンスと自己紹介
2. 資質・能力と学力についての討議
3. 学力と評価の理論についての討議
4. 諸外国の教育目標についての討議
II 各グループにおける授業 (7 コマ)
5. 各教科から学力・コンピテンシーに迫る
III 共通授業 II (4 コマ)
6. グループ発表：「○○科で求められる学力・コンピテンシーとは」
7. グループ活動：「これからの学校教育で求められる学力・コンピテンシーを構想する」
8. グループ発表：「これからの学校教育の目標としての学力・コンピテンシーとは」

授業の計画とあわせて、総括課題「これからの学校教育において、児童・生徒に保障すべき学力・コンピテンシーとは、どのようなものか？」を設定した。授業で行われる議論の全体を踏まえ、受講生が自身の考えを整理し、レポートにまとめることとした。

3.2 授業の実際

(1) 共通授業 I

共通授業 I として、まず、学校教育における「学力」や「資質・能力」、「コンピテンシー」といったキーワードについて、受講生と教員とで共通する認識の基盤をつくるため、表 2 に示す資料をもとに検討と議論を行った。

表 2 共通授業 I で用いた資料

<p>資料 A：松下佳代(2020)「資質・能力と学力」木村元・汐見稔幸編著『アクティベート教育学 01 教育原理』ミネルヴァ書房, 231-243.</p> <p>資料 B：中内敏夫(1976)「学力のモデルをどうつくるか」『増補 学力と評価の理論』国土社, 36-94.</p> <p>資料 C：C.ファデル他著、岸学監訳 (2016)『21 世紀の学習者と教育の 4 つの次元知識、スキル、人間性、そしてメタ学習』北大路書房, 9-28, 29-65</p>
--

資料 A では、導入として、現在の日本の学校教育において資質・能力を教育目標に掲げるようになった経緯を概観し、「なぜ資質・能力を教育目標に掲げるようになったのか?」「資質・能力は学力とどう異なるのか?それは教育目標としてふさわしいものか?」を問いとして提示した。

前者の問いについて、受講生からは、「グローバル化、情報化、AI 技術の発達など、社会の変容に伴い、求められる能力が変化している」、「VUCA の時代を生き抜くために必要な力を身に付けることが求められている」などの意見が出された。また、後者の問いについて、「学力は教科の学習を通して形成されるもの、資質・能力はこれからの社会に何が必要なのか問いを立てることから始まり、教科横断的に、時には教科外で、生涯にわたって形成されるもの」、「資質・能力には教育全体のものと教科のもの両方がある」、「社会に出てからも求められる力という点では教育目標としてふさわしいが、評価が難しい」、「個人の「資質・能力を評価する」こと自体、もやもやする」、「教育

目標として何をもってよいとするかがわからない」、といった意見が出された。

資料 B では、日本の学校教育におけるこれまでの学力の議論の展開に着目し、「中内 (1976) の指摘する「態度的学力」の問題についてどう考えるか?」「資質・能力 (コンピテンシー) 論は、「態度的学力」の問題を乗り越えていると言えるか?」を問いとして提示した。

前者について、「態度の育成は必要であり、無視できない」、「学習態度がよいだけで学力があると判断しても良いのか」、「態度」を「習熟」という概念で捉えており、学力の形成過程を重視する面が見られ、今の「学びに向かう力・人間性」の捉えにとって意義があると思う、などの意見が出された。また、「客観テストでは評価しにくい総合的な能力 (態度、人間性など) をどのように評価するのかという課題がまだ存在している」、「態度的学力は学校という現場では評価できないのではないか。教科学習を越えた、部活動なども含めて対象とするのはどうか」などの意見も出された。

資料 C では、21 世紀の教育目標について、各国における主要なコンピテンシー、世界の各機関にみられる枠組み、CCR (the Center for Curriculum Redesign) の枠組みなどを参照し、日本の教育目標とを比べての気づき、学校目標としてのその適切性について問うた。「予測できない社会では、認知的な能力より、非認知的な能力がさらに問われるのではないか」、「長期的な目標であるため、学校の目標にはならないのではないか。一方で、より具体を考えていく必要はある」、「今までの学校の目標の中には、資質・能力は意識して位置付けされていなかったように感じる」、「領域固有性・教科固有性をどう考えるか。汎用的能力はあるのか」、「コンピテンシーが必要なのはわかるが、学校教育としてはやり評価が問題」といった意見が出された。

最後に、総括課題に向けてこれからの授業を通して考えておくことや必要となる情報について問うた。「国連、政府などが出している未来予測を教育でどう引き受けるのか」、「過去の経験や現在の状況を踏まえつつ、未来の需要を予測する部分も関連付けて情報を収集することが重要である」、「各教科などの独自性や特徴を強調する考えだけでなく、教科の共通性を探る視点を持ちながら取り組む姿勢が必要がある」、「各教科と全体の目標との関連性。長期的な目標→各教科の目標→現場の目標」、「各科目に横並びの関連性があるのでそ

の点も調べる必要がある」、「学校教育の現場で、どの時代にわたっても通用する能力は何か?」などの意見が出された。

3つの資料に基づく議論を通して、「学力」、「資質・能力」、「コンピテンシー」などのキーワードに対する授業開始時における受講生の認識や疑問を表出させることができた。また、総括課題に向けて、受講生は各教科の視点での検討のみならず、全体の教育目標との関係性や他教科との関連性を考える必要を見出しており、今後の活動に対する見通しを持たせることができた。

(2) 各グループにおける授業

共通授業Ⅰを受けて、言語教育、理数教育、人間生活教育の3つのグループに分かれ、教科等を中心とした学力・コンピテンシーの検討を行った。〈言語教育グループ〉

言語教育グループでは、教師教育デザイン学プログラムおよび教育学プログラム所属の、言語領域の教育を専攻ないし関心を持つ7名を受講生として、授業を展開した。受講生の専門とする学校段階および教科等を考慮し、表3に示す構成で授業を行った。

表3 言語教育グループの授業構成

I 枠組みの設定
II 学習指導要領等の基礎的枠組みの調査
1) 小学校 国語 2) 中学校 国語
3) 高校 国語 4) 小学校 英語
5) 高校 英語 6) 中国 語文
III 各自の選択した資料の検討
1) 西郷竹彦における認識論
2) 無着成恭による生活綴り方
3) 国際バカロレアにおける言語 A
4) 国際バカロレアにおける言語 B
5) 新共通テスト
6) 中国・大学入学試験 語文
IV 2チームに分かれてのまとめ (発表準備)

まず、コンピテンシーを基盤とした言語教育の課題を次のように設定した。

- 例えば CCR によるコンピテンシーの枠組みには、言語スキルが挙げられている。言語教育は、母語および外国語の知識・技能を身につけさせれば、それでコンピテンシーを育成したことになるのか。国語科および外国語科という教科を通して育てるコンピテンシーとは何か。
- 一方で言語教育は、小説や詩、古典文学など、

教科固有の言語文化を教育の内容としている。それらの学習は、コンピテンシーを身につけることとどのように関わりうるのか。

以上のような問いを設定した上で、新学習指導要領においてこうした問題への対応をどのように行おうとしているかについて調査・報告を行い、教育制度における前提を確認した。その後、コンピテンシーの育成という観点から、言語教育に関する教育論や実践、学力調査や大学入試問題等の資料を対象に、それらにおいてコンピテンシーの育成に関わる目標や能力がどのように捉えられているか、あるいはどのようなものが評価の対象となっているかについて批判的な検討を行った。最終段階では、これまでの調査・検討を通して持つに至った、コンピテンシーを基盤とした言語教育の在り方に対する受講生自身の考えを2つのチームに分かれてとりまとめた。

国際バカロレア (IB)、生活綴り方を調査したチームは、共通して見られるコンピテンシーについて、IBの10の学習者像「コミュニケーションができる人」の定義「私たちは、複数の言語やさまざまな方法を用いて、自信をもって創造的に自分自身を表現します。他の人々や他の集団のものの見方に注意深く耳を傾け、効果的に協力し合います。」(国際バカロレア機構, 2017)を参考にし、次のような指導事項にとりまとめた。

- コミュニケーションの方法目的や状況に合わせた表現方法の工夫
 - 創造的な自己表現相手の意図を正確に読み取るうとする姿勢
 - コミュニケーションの中身共通課題の認識や課題解決のための話し合い
 - 深い議論他人事を自分事として考える視点
- また、個別の資料に見られたコンピテンシーとして、次のものを見出していた。
- 文学教育：批判的、創造的思考の洗練とその方略(枠組み)の認識
 - 外国語教育：多文化理解と国際的な視野の育成
 - 生活綴り方教育表現：自分・社会生活の結びつき
- 西郷文芸学理論の他、我が国の新共通テスト、中国の大学入試全国統一試験の「語文」(国語)の問題を検討したチームは、それらから共通点として次の点を見出した。
- 現実社会における言語運用の力
 - 複数のテキストを読む力
 - 記述力(日本では「考えの形成」の力まで問えていない)

<理数教育グループ>

理数教育グループの受講生は、教師教育デザイン学プログラム所属の算数科および理科の教育を専攻する院生 5 名であった。算数・数学科及び理科における各教科固有の学力・コンピテンシーの内実を迫るため、次の問いを設定した。

- ・日本の学習指導要領において求められている教科の“学力”はどのようなものか？それは時代により変化しているか？
- ・国内外の各種の学力調査及び大学入学共通テストでは、教科のどのような学力やコンピテンシーを見取っているのか？ペーパーテストで見取ることのできないものはないか？
- ・日本以外の国・地域・カリキュラムでは、どのような学力やコンピテンシーが求められているか。日本で求められている学力と比べたとき、どのような気づきがあるか？

日本の学習指導要領の変遷、国内外の学力調査にみる調査の枠組み、世界の学校教育カリキュラムにみる理数系教科の取り組みについて情報を収集し、学力やコンピテンシーの具体について検討を行った。日本の学習指導要領から、これまで知識・理解、技能、意欲・態度が重視されてきたこと、特に平成に入って関心・意欲・態度の面が重視されるようになり、平成 29 年告示の学習指導要領では、学力＝資質・能力となっていることを見出した。種々の学力調査からは、OECD の PISA 調査における数学的リテラシーや科学的リテラシーの枠組みが算数科・数学科や理科の学力やコンピテンシーを検討する上で参考になること、これらのリテラシーは日本の学力調査にも影響を及ぼしていることなどを見出した。諸外国のカリキュラムの分析では、中国および国際バカロレアなどを参照し、コンピテンシーを育成するカリキュラムの構成の特色を見出した。諸外国でコンピテンシー育成の取り組みがなされていることから、コンピテンシーの評価の可能性にも言及した。

このように、理数教育グループでは、各教科における学力やコンピテンシーの具体的な要素について主に検討を進めるとともに、その育成を実現するカリキュラムや学習活動の構成についても事例を収集した。これらの情報を整理し、理科および算数科・数学科で求められる学力・コンピテンシーの特質として、両教科に共通して、問題解決・学習過程の中でそれぞれの資質・能力が育まれていく点を見出した。

<人間生活教育グループ>

本グループの受講生は、教師教育デザイン学プログラムに所属する 8 名 (A, B, C, D, E, F, G, H) であった。各学生の所属領域と研究テーマや関心事は次の通りであった。小学校教育における家庭学習(教育)に関心をもっている学習開発学領域所属院生 A, 他者性や他者からの評価を追究しているカリキュラム開発領域所属院生 B, コンピテンシーの評価に関心がある数学教育学領域所属の社会人院生 C, 地域の教育力や学力とコンピテンシーとの関係を追究したいと考えている音楽教育学領域所属院生 D と E, 生活概念, 生活自立あるいは生活文化と教科及び教科外活動との関係を国内外から追究している人間生活教育学領域所属院生 F, G, H である。専門教科, 研究対象の学校種および研究テーマは多様であるが, 学力全般あるいは各教科のコンテンツベースの学力をコンピテンシーベースの視点で再考したい, あるいは双方の関係性やバランスを問い直したいという点で, 共通の学習志向をもっている 8 名であると捉えて, 授業を進めた。

全体での学力・コンピテンシーに関する学びの後, 本グループでは, まず課題意識を共有した。7 回のグループ別学習の後, 「〇〇科で求められる学力・コンピテンシーとは？」について, 3 グループ全体で発表, 協議することを事前に伝え, 8 人でどのようなテーマを設定するか検討した。複数の教科混合グループであるため, この検討とテーマ設定に多くの時間を費やした。

まず, 学力・コンピテンシーを探るにあたり, 全員が評価に関心をもっていたため, 現在, 日本では, 学力をどのように評価しているか, 評価の特徴や課題を, 国語科, 数学科, 音楽科, 家庭科の 4 教科の実態から調査した。国語科と音楽科では, 「思考力, 判断力, 表現力」の評価が基盤であるとともに重視されており, 人間性や態度, あるいは見えない学力(非認知能力など)をどのように評価するかが課題であること, 数学科では数学的リテラシーの評価が重視されているが, 実践での検証が不足していること, 家庭科では扱う題材やその目標によって評価内容が変化し, 多様な評価方法が用いられる中で評価システムの構築が難しいことや自己評価の扱い方などの課題があること, といったように, 教科によって, あるいは個々の関心によって, 多様な実態と課題があることを共有することができた。

評価について検討した成果を, 発表課題のテーマに直接的につなぐことは困難であると判断し,

自由に協議してもらった結果、2つのテーマを設定することができた。一つは「学力・コンピテンシーの非認知能力の評価について—日本の「総合的な学習の時間」の題材事例から—」であり、学生A, D, G, Hが取り組んだ。もう一つは「四教科の比較から導き出す学力・コンピテンシー—新学習指導要領より—」であり、学生B, C, E, Fが取り組んだ。授業外の時間に各チームで検討を続け、次のような気づきを得た。

前者のチームでは、教科の枠組みに捉われない実践事例から非認知能力の評価について具体的に検討したことにより、①評価の観点「学びに向かう力・人間性」は、「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力」との関連を図りつつ捉える必要があること、②指導の在り方を問い直すための評価が必要であること、③教師主体の評価、子供主体の評価双方の多様な評価方法をとることが効果的であることに気付いた。後者のチームでは、学習指導要領から、①教科全体で求められる資質・能力と自身の教科の資質・能力との共通部分を整理し、②4教科の独自性を共有することによって差異を確認し、③研究者として、あるいは教師として、理想と現実のはざままで自分の課題を捉えていた。

非認知能力の捉え方や評価の仕方を検討したり、日本の教育課程と教育現場の現実を見つめ課題を整理しようとしたことによって、両チームともに、共通テーマ「これからの学校教育において求められる学力・コンピテンシー」の構想のための独自の視点をつかんだのではないと思われる。

(3) 共通授業Ⅱ

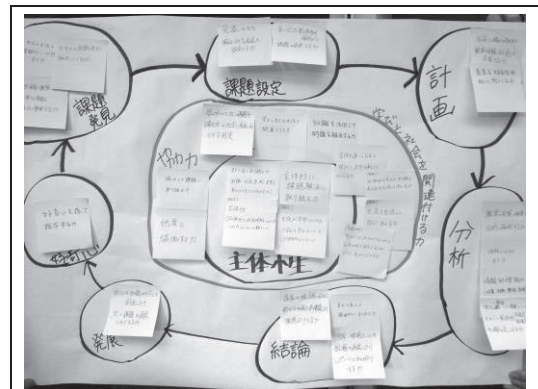
共通授業Ⅱでは、まず、各グループにおける授業で検討した、「〇〇科で求められる学力・コンピテンシーとは?」の問いに対するまとめを共有した。「言語教育において求められる学力・コンピテンシーとは?」、「理科・算数科の学力・コンピテンシー」、「四教科の比較から導き出す学力・コンピテンシー」、「学力・コンピテンシーの非認知能力の評価について—日本の「総合的な学習の時間」の題材事例から—」と題する発表をそれぞれのチームで行った。発表内容は、各グループにおける授業において先述したとおりである。発表を通して、各教科等において求められる学力・コンピテンシーの内実やその特質について、相互に把握、理解することができた。

次に、これまでの授業内容を踏まえて、課題「これからの学校教育で求められる学力・コンピテンシーの構想」に取り組んだ。受講生各人の視点を

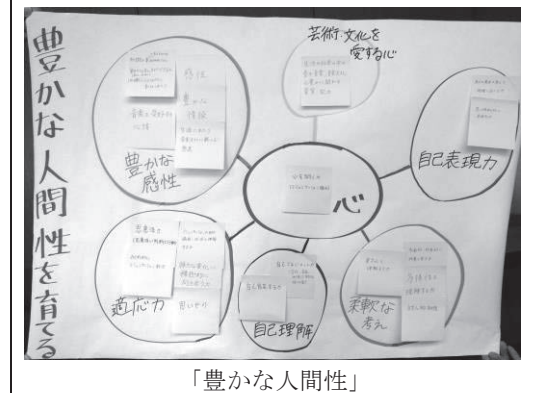
踏まえつつ、学校教育全体を見通した議論を協働的に展開できるように、3グループの受講生を混合し5名ずつの4チームに再編成し、活動を行った。

あるチームでは、構成員それぞれが学校教育において育成したいと考える学力やコンピテンシーの要素を具体的に書き出し、それを持ち寄ってそれぞれの共通点や相違点を比較しながら傾向を検討し、見出した傾向に基づいて改めて要素をグループ分けしてラベリングし、それぞれのまとまりのつながりを検討した。また別のチームでは、これまでのグループで調べたことをもとに、「学力」および「コンピテンシー」の考え方そのものを改めて問い直し、まとめを作成した。

作成した成果についてチームごとの発表を行い、考え方や意図を共有した。検討結果の一部を図1, 2に事例として示す。活動を通して、学校教育の全体を通して児童・生徒にどのような学力やコンピテンシーを育成しようとするのか、受講生が再考する機会となった。



「問題解決力」



「豊かな人間性」

図1 検討結果 事例①：要素の構造化

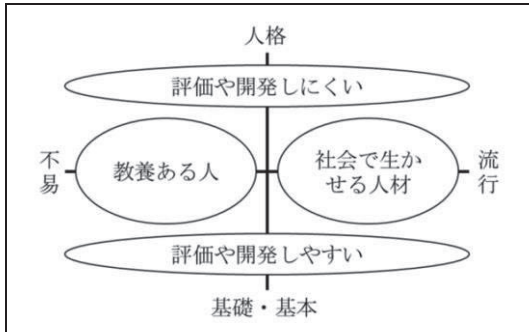


図2 検討結果 事例②：要素整理の軸

4. 本実践の成果と課題

本授業を通して、コンピテンシー基盤の教育が受講生にどのように受容されたのか、また受講生の学力・コンピテンシーに関わる考えの変容について、総括課題のレポート記述をもとに検討する。

言語教育グループにおいて、コンピテンシーを基盤とした教育への対応に肯定的な受講生は、例えば以下のように述べていた。

教員も学校全体で児童・生徒に必要な力は何かを議論し、児童・生徒にその力を保障するために教科の枠を超えて協働する必要があると考えられる。

一方、コンピテンシーに否定的な受講生は、次のように述べる。

無着の生活綴方実践という戦後教育学の遺産に照らせば、生活の問いと向き合いつつ、その認識を高め、社会の問いと向き合いながら生きていくことは、学校教育の目的として今後も有効なのではないかという仮説が提起される。

また、言語教育における文学教育に固有の見方・考え方を重視し、コンピテンシーといった考え方に對抗する能力を見出そうとするものとして、次のようなものが見られた。

文学の特質をある種の「虚構性」、転じて文学を取り巻く読み手や書き手の心情や情緒に訴えかけてくるような語りの様相や、必ずしも明快な論理や語彙選択、レトリックが用いられない、ある意味で明快な「論理」を脱構築するような語りの特質に見るとするのならば、これもまたIBの試験に見られた「鑑賞」の論理としてその価値を見出す事ができるのではないだろうか。

このように、受講生には、コンピテンシーに関して、受け入れ適応する立場、過去の教育遺産の中にすでに存在したものとして新たな必要性を否

定する立場、対抗する立場という様々な立場がみられた。それぞれの立場のダイナミックな関係性の中で、コンピテンシーという概念が受容され、集団の中で再構築が行われたと言えるだろう。

理数教育グループの受講生では、例えば次のような内容の記述が見られた。教科の授業で探究的な学習活動を取り入れることにより、コンピテンシーを育成できる可能性があり、教科以外の学校全体の中で行われる活動によってもコンピテンシーを養える可能性がある。新しい学習指導要領には、学習の基盤となる資質・能力の一つとして問題発見・解決能力が挙げられているが、教科における問題解決と比較すると、やはり教科には教科独自の力が必要である。一方で、汎用的な問題解決力の獲得には、長期的な視点が求められ、各教科や教科外での一つ一つの学びを結び付けていくことが必要である。学校教育を通して児童・生徒に保障すべき内実を不易と流行の観点から整理したが、時代に応じた流行の部分も必要とされる一方で、教育の文脈における不易のものとして人格形成の視点は欠くことが出来ない。

このように、受講生にとって本授業は、教科の教育から視野を広げ、学校全体における教育に対する視点と往還しながら、学校教育で保障すべき学力やコンピテンシーについて思考を深めるとともに、学校教育の本質とは何かを改めて問い直す機会となった様子が窺える。

人間生活教育グループでは、学力・コンピテンシー論に係るグローバルな研究や国内の先進的な学校の取り組みを知り、追究することによって、学習指導要領をはじめとする日本の教育課程の在り方や教育現場の実態を要点を明確にして批判的に捉えることができるようになっていた。専門教科や研究対象が異なる受講生が、時間的空間的に制限のある環境の中で、共通テーマについて議論し、差異を客観的に捉えて各自の学びにつないでいくことには難しさを感じた。しかしながら、受講生自身の学力観等の概念崩しや協働的な学びの効果を実感する機会になったと思われる。

ところで、変化の激しい社会を生き抜いていく人材を育成していくために教員に求められる資質能力として、情報を適切に収集・選択・活用する力、知識を有機的に結び付け構造化する力、学校作りのチームの一員として組織的・協働的に諸課題の解決のために取り組む力、学校を取り巻く新たな教育課題に対応できる力量などが挙げられる（中央教育審議会、2015：9-10）。受講生の学

習活動の成果および総括課題のレポート記述を踏まえると、本授業では、専攻を越えて学生が共に活動を行う共通授業と教科等を基盤とした学習を行うグループにおける授業とを往還しながら、学校教育における学力・コンピテンシーの具体を検討する課題に協働的に取り組む中で、これからの教員に求められる資質能力の一端を育成できたものと考えられる。

本授業の実践上の課題としては、多様な背景をもつ学生の多様な関心事への対応を考慮しつつ、本授業の意図を効果的に共有し、成果を上げるために必要となる情報を精選していくことや、学習の組織づくりを工夫することが求められる。本授業では、「児童・生徒に保障すべき学力・コンピテンシー」の要素を抽出し、分析・整理する活動を行ったが、これは、学力やコンピテンシーを個人が所有する文脈独立的な実態として捉えていたといえる。一方で、学力やコンピテンシーを、関係の中で働く、文脈依存的な機能面からとらえるアプローチもある(遠藤, 2010: 181-201)。背後にある能力観や、学力やコンピテンシーの具体を規定しているものについての洞察に至る方策についても、改めて検討したい。

5. おわりに

本研究では、児童・生徒の資質・能力の育成に向けて教師に求められる資質能力の育成を目指し、大学院において教科連携による授業に取り組んだ。受講生自身が専攻する教科等で求められる学力・コンピテンシーの検討のみならず、専攻を越えて協働的に活動する学習課題に取り組む機会を設定した。受講生は活動を通して多様な意見に触れ、自身の学力やコンピテンシーに対する考え方を多面的に捉え直す機会となった。一方で、授業の実施にあたり、多様な興味・関心をもつ受講生のフォローアップの方法や、共通して取り組む課題や活動の設定などは、改善の余地がある。

今回の授業では、学校教育で児童・生徒に保障すべき学力・コンピテンシーの内実の理想について検討したが、子供の実態、教師個々の考え方、学校環境などによって、どのような学校教育を構想し実現していくか、その方法は様々に考えられる。教員には、時代や社会、環境の変化を的確につかみ取り、その時々状況に応じた適切な学びを提供していくことが求められているが、児童・生徒を学びの中心に据え、授業やカリキュラム等を構想する力については、「学力・コンピテンシー

デザイン発展研究」において育成を図る予定である。本実践の課題なども踏まえながら、授業の開発及び実践に取り組んでいきたい。

引用・参考文献

- 中央教育審議会(2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」.
- 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等について(答申)」.
- 遠藤貴広(2010)「日本の場合－PISAの受け止め方に見る学校の能力観の多様性」松下佳代編著『＜新しい能力＞は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房, 181-201.
- C.ファデル, M. ピアリック, B.トリリング著, 岸学監訳(2016)『21世紀の学習者と教育の4つの次元知識, スキル, 人間性, そしてメタ学習』北大路書房.
- 国際バカロレア機構(2017)『国際バカロレア (IB)の教育とは?』International Baccalaureate Organization (UK).
- 松下佳代(2020)「資質・能力と学力」木村元・汐見稔幸編著『アクティベート教育学 01 教育原理』ミネルヴァ書房, 231-243.
- 中内敏夫(1976)『増補 学力と評価の理論』国土社.
- 鈴木明子編著(2019)『コンピテンシー・ベースの家庭科カリキュラム』東洋館出版.
- 高橋龍之介, 西村栄哉(2020)「批判的思考を中心とした教科融合的な学習の研究－「論証」「評価読み」「科学に対する見方・考え方」を足掛かりにして－」広島大学国語教育学会『国語教育研究』61, 1-10.
- 柳瀬陽介(他 16名)(2017)「異教科で協働できる教員を育成するための実践的研究(1): 教科教育学専攻の共通科目の始動を通じて」『広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書』15, 57-61.
- 柳瀬陽介(他 15名)(2018)「異教科で協働できる教員を育成するための実践的研究(2): 異教科が協働する授業づくりへの「広大モデル」提示を目指して」『広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書』16, 77-83.