

総合的な学習の時間の

「取り組みにくさ」についての一考察

—組織的解決方略に焦点をあてて—

1. 研究の背景と目的
2. 研究対象から
 - 2.1 ミライ創生科の概要・経緯
 - 2.2 ミライ創生科のカリキュラム
 - 2.3 教職員のミライに対する意識
3. インタビュー調査から
 - 3.1 調査概要
 - 3.2 A校長へのインタビュー調査
 - 3.3 B首席へのインタビュー調査
 - 3.4 C教諭へのインタビュー調査
4. 考察
5. 終わりに

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 学校経営力高度化コース
186053 高嶋 重行

総合的な学習の時間の「取り組みにくさ」についての一考察 —組織的解決方略に焦点をあてて—

高嶋 重行

学校経営力高度化コース

1. 研究の背景と目的

新しい時代のために、子どもたちにどのような資質・能力を育成していかなければならないのか。これは、現行の学習指導要領の大きな柱であり、21世紀の国際社会を主体的に形成していく市民を育成するために、これからの学校教育が問い続けるべきものである。この問いへの方略の一つとして、学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」がより強く謳われている。この社会に開かれた教育課程について、前文において、次のように記されている。

教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会が共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのように資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしなが、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。

そして、この社会に開かれた教育課程の実現のために教科横断的な視点に立った資質・能力育成の必要性も記されている。

変化の激しい社会の中で、主体的に学んで必要な情報を判断し、よりよい人生や社会の在り方を考え、多様な人々と協働しながら問題を発見し解決していくために必要な力を、児童一人一人に育んでいくためには、あらゆる教科等に共通した学習の基盤となる資質・能力や、教科等の学習を通じて身に付けた力を統合的に活用して現代的な諸課題に対応していくための資質・能力を、教育課程全体を見渡して育んでいくことが重要となる。

つまり、これらの学習指導要領の記述が示すことは、「新しい時代に必要な資質能力の育成のために、子どもたちが、実社会の課題を既存の知識や方法を用いて、協働しながら、その課題解決の方略を構築していけるような主体的かつ探究的学びを、各学校の教育課程

に取り入れていくことが重要である」ということである。

この資質能力を重視した教育観を 1998 年から取り組んできたのが、「総合的な学習の時間」（以下、総学）である。しかし、総学は、20 年の時を経ても、現行の学習指導要領の具現化の最主力となる領域となりえることができなかった。そのことを顕著に表したのが「総学は水物である」という言葉である。これは、総学の教育課程編成の難しさゆえに、総学を他教科・他領域の中に潜り込ませるために作られたものである。総学で人権教育を行ったり、特別活動や道徳と併用したり、ひどい場合は、教科の補充の時間のように扱われることもあった。

なぜ、学習指導要領解説も発行され、「総合的な学習の時間」で論文検索（CINII）すれば 5000 件以上も該当し、多くの総学の理論や実践の研究文献もあるにも関わらず、適切な実践がすべての学校で実施されていないのだろうか。本来、総学は、単元計画や内容、教材や評価等、他教科と比較して、教育課程編成の学校裁量の範囲が広く、「自由に取り組みやすい」ものである。文部科学省の総学の実践事例集「今、求められる力を高める総合的な学習の展開」の中にも「総合的な学習の時間に取り組む教師は、自らの足で教材を開発し、自らの手と頭で指導計画を作成し、授業を生み出していく」と書かれている。しかし、現実には、この「自由に取り組みやすい」が「何から始めて、どう終わらせたらいいのかわからない」という「総学の取り組みにくさ」になっているように思われる。

本研究では、この「総学の取り組みにくさ」の解決方略について考察していく。具体的には、大阪府の高槻市立玉川小学校の総合的な学習の時間「ミライ創生科」（以下、ミライ）を研究対象として、そのカリキュラム開発の経緯の分析とミライの指導的立場の教職員へのインタビューを通して、総学が適切に取り組まれる要因を明らかにしていく。

2. 研究対象から

2.1 ミライ創生科の概要と経緯

「ミライ創生科」は、高槻市立玉川小学校の総合的な学習の時間の名称である。ミライの出発は、2018 年度末に、筆者（当時教頭）と首席により、提案された。その内容は、次年度の総学改革提案として、①生活科と総学を連携させ、全校で総学のカリキュラム開発を行うこと②総学の名称は、本校の児童の実態や課題に正対した「ミライ創生科」に変更すること③カリキュラム開発は、既存の内容の継続ではなく、児童の実態と地域の実情をコラボレーションできるようなカリキュラムを創意工夫することの 3 点を提案した。

この提案を受け、2019 年度よりミライ創生科が開始された。2019 年度のミライの推進担当は、B 首席であった。この年より、ミライの取り組みを支えた A 校長が赴任してきた。教職員は、総学が改革され何かをしなければならないという意識はあるものの、全学年が手探りの中でカリキュラムを開発していった。教員の共通意識を図るための校内研究会を実施し、意見の交流や方向性の確認を行った。また、地域に対しミライの取り組みを紹介するリーフレットを作成・配布した。

2020 年度は、筆者と首席が異動になり、ミライの推進担当は、当時、こども支援コーディネーターをしていた C 教諭が担当することになった。C 教諭は、立ち上がったミライに強い関心があり、ミライの発展のため、新たな取り組みを提案した。カリキュラムは前年度同様、全学年で新たに開発が進められたが、取り組みの差が明確になった。関係機関との連携や地域貢献など「社会に開かれた教育課程」を、子どもたちの探究学習で展開する学年がでてきた。その一方、カリキュラムが思うように進行せず、停滞してしまう学年もでてくるようになった。これらの解決のため、ミライの推進を組織的に行えるよう、教務部にミライの研究推進機能を付与することにした。これにより、各学年のカリキュラム開発の進捗状況や問題点を把握・対応できるようになった。

2021 年度は、これまでミライを支えてくれた A 校長が異動になった。C 教諭は A 校長の異動により、ミライが形骸化することを危惧し、さらなる組織開発や機動力のある相談体制の構築に努めた。具体的には、ミライの研究推進を主たる目的としたミライ創生科部を校務分掌に設置した。低中高学年より 1 名ずつ所属し、C 教諭を中心としたミライ推進チームが出来上がった。これにより、各学年のミライの課題をより把握しやすくなるとともに、課題解決を迅速に行えるようになった。その中で、これまでに意識化されることが少なかった「評価」についても検討を重ねることができた。

これら 2019 年度から 2021 年度までのミライの経緯を表 1 に示す。

表 1. ミライ創生科の経緯

	2019 年	2020 年	2021 年
推進担当	首席	こども支援コーディネーター	こども支援コーディネーター
組織	首席主導型・教務部	教務部	ミライ創生科部
カリキュラム	全学年実施	全学年実施	全学年実施
課題	教職員の共通理解	学年較差	評価

2.2 ミライ創生科のカリキュラム

ミライのカリキュラムは、各年度で設定される。前年度踏襲や学年で定まった内容があるわけではない。子どもの実態や課題と正対し、地域の実情と連携しながら、子どもたちが、実社会の中でその課題設定・課題解決を構築することができることをねらったものとなっている。2019年度から2021年度までのミライのカリキュラムを表2にまとめた。

表2. ミライ創生科カリキュラム一覧

	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
2019 年 度	地域の方に野菜 作りを教えても らおう	地域の商店街の テーマソングを つくろう	市バスを紹介す るポスターをつ くろう	防災についてし らべてみよう	地域のオリジナ ルパンを開発し よう	地域にウォーキ ングコースをつ くろう
2020 年 度	みんなでつくる 発見ナビ	食べてほしいお いしい野菜	生き物ラボをつ くり	地域の安心安全 な町づくり	フードアクショ ン TAMAGAWA	イマココラボ
2021 年 度	じぶんだいすき・ともだちだいすき 自分や友達のことを知り、自分や友 達の素敵なところを発見する。		スマイルプロジェクト 身近な人や地域に目を向け、笑顔に する		ミライアクション 身近な社会や世界に目をむけ、より よいミライを創生する。	

2019年度は、各学年がそれぞれの子どもの実態に合わせて、子どもたちの興味を引き出し、地域と協同するカリキュラムを設定している。ここには、学年間の系統性やテーマの一貫性はない。また、子どもたちに探究学習を通して、具体的にどのような資質能力を育成するのが明確ではない。この段階では、特別活動の要素が強い総学となっている。

2020年度は、「未来創生『学びの地図』」をキーワードとしてカリキュラムを設定している。また、キャリア教育の視点を強化し、子どもたちが自分たちの将来や社会を創造する気持ちが高まるような内容を展開した。例えば、2年生では自分たちで作った野菜を販売し、その売り上げで土や苗を購入するという循環型の生産消費学習に取り組んだ。また、3年生では、空き教室を利用し、「生き物ラボ」を校内に開設した。自分たちで生き物を飼育したり、研究した内容をポスターにまとめて掲示したりした。その中で、高槻市立自然博物館との協働が実現した。職員の方をゲストティーチャーとして招き、生き物ラボを共同研究することができた。

2021年度は、各学年単位での取り組みから、低中高学年単位での取り組みへと変化した。子どもに育成する資質能力の系統性や評価を研究した結果、2学年単位での取り組みの有効性を考えた形式となった。これにより、ミライは、何か行事やイベントを行う時間では

これらミライのカリキュラム変遷からは、ミライの在り方の変化を読み取ることができる。子どもの課題に正対した探究学習としてスタートしたミライであったが、当初は、特別活動的な要素が強かった。それを、探究学習により必要な資質能力の育成をめざす総学として明確に教育課程上に位置づけることに成功している。子どもたちが教師の提示した学習内容を熟すのではなく、自ら課題を考え、その解決方略を探究的に導くことのできるカリキュラムへと変化していることがわかった。

ミライに対する教職員の意識を調べてみた。2021 年の 6 月と 9 月に教職員に対して、ミライに対する意見を無記名で自由記述してもらった。その内容をワードクラウドで分析したものが図 1 である。6 月の調査では「ミライ」「教科」「主体性」が大きく表示され、9 月の調査では「取り組める」「のめりこむ」「子どもたち」「ミライ」が大きく表示されている。この調査から明らかになったのは、教職員の中にミライへの否定的な意見は少なく、探究学習に必要な「主体性」「取り組む」といったキーワードが多く表出されたということである。ミライのような新しい取り組みでは、教職員の戸惑いや不安感が強く出ると予想していたが、結果としては、教職員の肯定的な意見がほぼ全てであった。

(6月)

(9月)

本研究では、A校長（2021年6月17日実施）、B首席（2021年8月17日実施）、C教諭（2021年6月16日実施）に対してインタビュー調査を行った。インタビューは半構造化面接を行い、被面接者が自由に自分の考えや思いを語ることができるようにした。所要時

間は、一人あたり約2時間であった。基本的には、被面接者の自由な語りを詳細に聞き取ることとした。なお、この3名からインタビューした理由は、ミライ創生科のカリキュラム開発の指導的役割を担っていたからである。次節に各インタビューの内容をまとめた。

3.2 A校長へのインタビュー調査

A校長には、ミライの定着期から推進期を振り返ってもらった。A校長は、ミライにおける探究学習を特に大切にしていた。

「ミライが、子どもたちにつけようとしていた力は、人との関わり、調整力、問題解決能力を育てることで、困難に直面した時、どう対応したらいいかを考えられる力だと思う。」

「ミライは、大きくカリキュラム感を変化しないとできない。子どもの思考のプロセスを大切に、どんなアウトプットをするか。」

また、ミライのカリキュラムの在り方を次のように述べている。

「ミライ創生科で、去年の取り組みを今年の学年でもやることはおかしい。子どもの課題や実態も違うのに、前年度踏襲で教師が主導するのはおかしい。それを何度も、教頭（筆者）とB首席が言っていたのが印象的だった。」

A校長は、ミライに取り組む教職員に対して求めるものを次のように語った。

「教職員集団も、子ども集団も、似ているところがある。指示待ちになると何も創れない。大切なのは自分で考えること。教師が探究することを楽しまなければならない。」

「ミライ創生科の根底の部分、子どもに探究心をつけることと、主体性のない教職員に力をつけることがリンクしている。」

「転勤してきた先生は、ミライをこなそうとする。ミライのカリキュラムがうまくいくように操作してしまう。ゴールにうまくつくように、仕掛けてしまう。先生が主導したことで、ミライは停滞してしまった。ミライは本来、子どもが面白くてやるから、停滞はしないものと思う。」

教師の探究心が、ミライに影響することや教師主導の取り組みが、ミライを停滞させるというA校長の分析は、非常に興味深いものである。また、ミライの本質を理解する難しさを次のように述べている。

「ミライは理解するのが難しい。教頭先生（筆者）の考えを、はじめに理解したのはB首席。C教諭も理解できていなかった。」

「ミライのカリキュラム開発で難しいのは、ゴールの提示の仕方。やはり、ゴールが見え

ないと取り組みにくい。ただし、ゴールを示しすぎると子どもの主体性は育たない。これは本当に難しかった。中心的な教員でも理解するのに時間がかかった。カリキュラムの具体的な内容より、理念とかキーワード、名称（ミライ創生科）みたいなものが大切なのではないかと思う。」

さらに、ミライを成功させるためには、教員の組織風土が重要であることを述べていた。「管理職の方が、子どもの課題を把握しているような学校はよくない。先生たちが課題把握や解決方略をもっておかなければならない。それを組織的に分析できる教職員集団がいる。」

「ミライがうまくいったのは、これまでの生徒指導体制によりつくられた組織風土が、ミライを推進する要因となったと思う。C教諭は、生指の経験があったから、ミライにスムーズに移行できた。」

A校長自身の関わり方についても、次のように述べている。「自分たちでやっているのに、校長がこうだよ、ああだよとか言ったら、やる気なくすからね。おもしろくなくなっちゃうよ。」

最後に、ミライの成果を次のように語り、インタビューを終えた。「ミライの時間には、よくいう学校で課題のある子どもとされている子どもたちが楽しんでやってくる。ここには、たぶん先生がこれをしなさいや、あれをやりなさいと言わないからじゃないかな。子どもたちが自分自身で計画し、進めることができるから。そして、それを先生たちも一緒になって楽しみ、ほめてくれるから、ミライにくる。ミライに来たいから、学校にくる。ミライにはそんな力がある。」

3.3 B首席へのインタビュー調査

B首席は、ミライのカリキュラムとしての本質を次のように述べている。「小学校の時の子どもたちの課題は、教職員の努力で解決できると思うんです。でも、大人になったときに、どんな大人になってもらうのか、どんな力をつけておかないといけないのかが大切だと思いました。」

ミライを筆者とともに立ち上げ、校務分掌改革とミライ創生科の創設を、教職員に理解してもらうための苦勞を語ってくれた。

「私は、変化することへの抵抗感が少ないんですけど、多くの人は、見通しがないと抵抗感を強く感じるじゃないですか。そこが一番難しいんですよ。しかし、よく変えれたなあ。」

と思います。」

「翌年からの新学習指導要領完全実施だったので、教科横断的なカリキュラム編成や総学の改革が必要だということには、強い思いがありました。学校のベクトルをそろえたいと思っていました。」

また、ミライと生徒指導との関連についても、述べている。

「迅速かつ適切な生徒指導体制からミライ創生科の創設へとシフトチェンジしたことが大きかったですね。教育課程で子どもを育てるということを大切にしましたね。」

「事象の解決のための生徒指導から、子どもに力をつける生徒指導として、ミライ創生科がありましたね。先生向けの校内研を何度もやったことで、先生たちの理解も進みましたよね。先生たちもミライがいいかと思い始めましたよね。」

また、首席として、教職員の意識改革について、次のように語っている。

「いろんなところで、パラダイムシフトが起こっていた。その中で、学校の意識改革が大きく起こっていた。ここには、すごい人がいたのではなく、普通の人組織の中で、大きな変化をしてきた。」

「(ミライを作るために)校務分掌を大きく変化したとき、形だけ変化させるだけでは、不満だけが膨らむように思ったので、自分が教頭先生の考えを話せるように、自分が総学を勉強しました。教頭先生とは長い付き合いがあったのでよく理解し合っていた。」

「ミドル層を思いだけでなく、理論で説得したことは大きかった。これが、その後のみんなのがんばりにつながったと思いますよ。」

最後に、ミライを総括して、思いを語ってもらった

「ミライに対する先生方の興味は、思っていたより大きかった印象があります。先生たちが、各自勉強するようになって、自分が思っていたよりも進んだと思います。総学っておもしろいと感じてもらえたように思います。」

3.4 C教諭へのインタビュー調査

C教諭は、玉川小学校へ赴任した当時の様子を次のように語っている。

「トラブルがあって、職員室に戻ったら、いろんな先生が、話を聞いていて、それぞれがバーバーバーッと動いてくれたんです。自分の学年とか関係なく、解決に向けて動いてくれたのに感動しました。だから、自分もみんなを助けないといけないと思いました。」

C教諭は、その後の働き方を決定づけるような衝撃を赴任当初に感じていた。その後、

生徒指導担当である「こども支援コーディネーター（以下、こ支援）」として、学校全体に関わっていくことになる。そのときの様子を次のように語っている。

「こ支援は学校全体を見渡せる立場にいますので、この学校にとって、何が必要か、今後こうなるために今何をやっておくかといういろんなアイデアをはじめて形にできましたね。こ支援として、何かを企画したり、成果をだしたりすることで、この学校の子どもたちの課題をなんとかしたいという思いがでてきましたね。」

生徒指導を中心にやっていたC教諭が、筆者やB首席の異動により、ミライの担当をすることになった。その時の思いを次のように語っている。

「ミライ創生科が全体に降りる前に、職員室の席も近かったので（筆者とB首席の）話は聞いていたんですよ。“おもしろそう”って思いました。このおもしろそうというのがなかったら今やってなかったです。」

「ミライは、生指で使えると思いました。学校に来ない子に、“学校来い”って言いながら、こっちに何も無いという状態だったじゃないですか。来いっていうからには、何かほしいとは思っていました。そういう意味で、ミライは使えると思いました。」

「先生って、何か新しいものを取り入れようとするとき、すごく抵抗感を表すものだと思います。やれって言われてやっても、そこに何の思考も働かないから、多分継続しないし、いつか終わると思いました。管理職がいなくなったり、推進する人がなくなったら、絶対消えると思いました。でも、消えたら絶対もったいないし、おもしろいし、絶対玉川には必要と思ったからこそ、丁寧にやった方がいいと思ってました。ミライは誰かが勢いよく突き進めるより、教職員で練って、進めた方がいいと思ってました。」

C教諭は、ミライを推進するために、多様な方法を試みている。

「年3回ぐらいミライの校内研を開いた。担当が指導的立場になるというより、みんなで一緒に考えようと思いました。みんなゼロベースになることで、みんな自分たちでつくろうという気持ちにしました。」

「ミライが進まない学年は、先生がミライに乗っていないので、何を指導しようとするより、みんなで相談しようという姿勢はもっていました。のってない先生は、ミライの時間が苦痛になっていると思うので、バックアップ体制は作ろうとかがえました。ミライ創生科部で困り感を救い、サポートを考えました。」

「ミライ創生科部は、生徒指導の観点を活かしています、ミライは、教頭先生や首席が、突破口を開いてくれたからあります。ここをどう定着していくかが、私の課題だと思って

います。二人が異動して、二人がやっていたように、私が前を走っても、だれもついてこないと思いました。そこで、ミライ創生科部には、各ブロックの信頼のある先生に参加してもらい、私ではなく、組織の信頼度で、みんなについてきてもらおうとしました。」

C教諭は、生徒指導体制構築のノウハウを活用しながら、ミライを進めてきた。最後に、ミライを以下のように語ってくれた。

「ミライをすることで、子どもも教職員も変化していく。それは、授業が変わるだけでなく、子どもをみる視点や先生同士のコミュニケーションも変化します。それが、子どもに対する生徒指導や学級経営も変化してきました。そして、先生の働き方改革にもつながっているように感じています。ミライ創生科は、そんな存在ですね。」

4. 考察

総学の「取り組みにくさ」は、自由にカリキュラムを生み出すことができる総学の領域特性に起因している。しかし、この取り組みにくさは決して、教師の理解・能力不足によるものではない。特別活動的な取り組みなら手探りながらもカリキュラム開発が可能である。ただ、ここに「探究学習としての位置付け」や「子どもの社会参画の資質能力の育成」を考えた場合、教師は、その不透明な見通しに対して不安感をもってしまうのである。ただ、その不安感に対して相談できる教員文化や学校組織、リーダーシップがあれば、この取り組みにくさは解決できるものであることがわかった。換言すれば、総学とは、そのカリキュラム開発において、組織的解決方略を必要とする領域と言えるのである。

2 節において、研究対象校の総学であるミライの変遷を概観した。当初のミライは、特別活動的要素の強いものであった。それが、3 年間で、探究学習としての位置づけが明確化され、「何かイベントを考える時間」から「実社会の問題を探究する時間」へと変化していった。そこには、ミライを子どもと一緒に楽しみ、肯定的にカリキュラム開発をする教師の姿があった。子どもが主体的に課題を見つけ、学校外のリソースと協働して、解決方略を探究する時間は、現学習指導要領がいう「新しい時代に必要な資質能力の育成」であり、「社会に開かれた教育課程の実現」そのものであった。ただ、この教育には、内容の正当性や他教科や他学年との系統性に対する見通しの不透明さゆえの教師の不安や葛藤が存在する。ここに、どのような解決方略を学校として、構築できるかが、総学の成否を決定づけるものであると言っても過言ではない。このことを 3 節のインタビューにおいて、3 名の指導的教員のライフヒストリーの語りの中に見出すことができた。

A校長は、総学には、子どもだけでなく、教師の探究心や主体性が大切であると語っている。教師一人ひとりが、組織の中で、自分のすべきことを考え、実行することが重要であり、そんな組織風土を構築できたことがミライのカリキュラム開発に繋がったのである。そして、ミライの組織体制は、玉川小学校の生徒指導体制が大きく影響していると分析している。このように、A校長からは、ミライと学校の組織風土の影響が明らかになった。つまり、学校の組織風土という組織的解決方略を校長として意図していたことがわかった。B首席からは、当時教頭であった筆者の考えの具現化のために、教職員との調整に奔走したことが語られた。トップダウンではなく、校内研究会を開催し、理論とともに、総学の面白さを伝え続けたことがミライに対する教師の意識を変え、ミライの主体的なカリキュラム開発研究へと共通理解できたということがわかった。ここにも、「教師の共通理解」という組織的解決方略が含まれていた。さらに、C教諭からは、ミライと生徒指導との関係性が明らかになった。こ支援として、生徒指導体制の構築に取り組んできたC教諭は、そのノウハウのミライへの活用に取り組んだ。その結果、研究支援体制を発展させ、ミライに対する教師の不安や困り感を迅速に解決できる体制を構築できた。これにより、2021年度のカリキュラムは、探究学習として教育課程に明確に位置づけることができたのである。

これら3名のインタビューからは、ミライのカリキュラム開発のために、総学の研究支援組織体制の構築にそれぞれの立場から取り組んだことがわかった。この3名の体制づくりは、教師の総学に対する「心理的安全性」を与える結果となった。「カリキュラムに対しての指導」ではなく、「教師の不安の解消」に力点をおいた3名のコーディネートが、玉川小学校のミライの大きな進化を成し遂げさせたのである。また、3名に共通しているのが、ミライと生徒指導の関係性である。これは、組織体制のことだけでなく、生徒指導上の課題となる子どもたちの「居場所」としてのミライを構想していることである。ミライの探究学習により、学校で過ごす面白さを感じさせるという生徒指導としての総学の在り方を3名が同様に模索している点は、とても興味深い結果となった。

以上のことから、子どもの探究学習としての総学のカリキュラム開発には、教師の主体性や心理的安全性を醸成することが必要であり、そのためには、学校組織として、総学の研究や実践のために教師を支援する組織体制の構築が必要であることが明らかとなった。そして、このような組織的解決方略を備えた総学を学校として実践すれば、「子どもたちが、実社会の課題を探究し、解決できる資質能力を育む」ことに対する「取り組みにくさ」を軽減できるようになるのである。

5. おわりに

本研究では、総学の「取り組みにくさ」の解決のためには、組織風土や組織体制のような組織的解決方略が必要であることを質的に明らかにしてきた。その方法として、筆者の以前の勤務校としたことで、深い部分まで質的に分析することができた。その知見は、総学のカリキュラム開発において、有効なものであったと考えられる。ただ、調査校が1校であったことや3年間の実践であったことから、本研究成果の汎用性についての実証が課題として残った。今後は、他校での実践や量的研究にも取り組み、総合的な学習の時間をより適切に推進するための方略の理論的かつ実践的研究に取り組んでいきたい。

参考・引用文献

- ・奈須正裕（2017）『資質能力と学びのメカニズム』東洋館出版。
- ・文部科学省（2019）『小学校学習指導要領（平成29年告示）』文部科学省，p. 15。
- ・文部科学省（2019）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』東洋館出版，pp. 46-48。
- ・文部科学省（2021）『今，求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』文部科学省，pp. 10-11。
- ・ピーター・M・センゲ（2014）『学習する学校』英治出版。
- ・エイミー・C・エドモンドソン（2021）『恐れのない組織』英治出版。
- ・滋野哲秀（2021）「学校経営におけるカリキュラムデザイン - 総合的な学習（探究）の時間を軸にしたカリキュラム経営 -」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第10号，pp. 27-36。
- ・長倉守（2021）「総合的な学習の時間におけるカリキュラム開発の形成過程と教師の認識の変容に関する事例研究」『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』第2号，pp. 131-139。
- ・青木一起，森和久（2019）「資質・能力を育成する総合的な学習の時間のカリキュラム設計」『椋山女学園大学教育学部紀要』第12号，pp. 259-266。
- ・秋元卓也，鎌田信，田仲誠祐（2019）「経営的戦略としての「総合的な学習の時間」-特に科学教育を視点としたその展開-」『秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門』第74号，pp. 11-19。
- ・岩田龍明（2014）「前田勝洋の教育観に関する研究-ライフヒストリーからみる教育観の形成・転換に着目して-」『生活科・総合的学習研究』第12号，pp. 55-64。