

小規模校の総合的な学習の時間の校内研修に関する研究 －授業検討会における継続性・個別性・協働性に焦点をあてて－

Research on In-school Training for Integrated Study Time at a Small School : Focusing on Continuity Individuality and Collaboration of Lesson Study

野崎 大輔* 溝邊 和成**
NOZAKI Daisuke MIZOBE Kazushige

本研究では、小規模校（小学校）を対象とした総合的な学習の時間の校内研修プログラムを作成するための基礎的調査として継続性・個別性・協働性に焦点をあてた総合的な学習の授業検討会を計画・実施し、その実態と参加教員の意識変容から授業検討会のあり方を問うことを目的とした。研究対象者として、全学年が単学級の小学校において総合的な学習の時間を指導している教員5人を選定し、授業検討会の実態と参加教員の意識を調査した。SCATを援用し、得られたデータを分析した結果、授業検討会では、参加教員に共通する課題が継続的に話し合われていること、全ての参加教員が話題提供者となっていること、参加教員が協働して課題解決が進められていることが確認できた。参加教員の意識からは、日々の授業実践で生じる不安や悩みに対して同僚と協働的にアプローチすることが、教員の総合的な学習に対する意識変容や指導力向上に効果的であることがわかった。また、授業検討会において、参加教員間に相互支援体制が構築されたことで、日常的に総合的な学習に対する不安や悩みを相談できる同僚性が形成されたことも確認できた。さらに、少人数による授業検討会が、参加教員主体の自律的な意見交換の場を構築するといった小規模校における授業検討会の意義を見出すことができた。

キーワード：総合的な学習の時間、校内授業研究会、教員の力量形成、教員の意識変容、校内研修プログラム

Key words : integrated study time, lesson study, increasing competence in teachers, changing the attitudes of teacher, school training program

1. はじめに

総合的な学習の時間（以下：総合的な学習）は、小学校学習指導要領において教育課程全体をつらぬく主体的・対話的で深い学びの基盤たる役割が期待されており（文部科学省 2017）、各学校では、さらなる目標の改善、学習内容や学習指導の改善、充実が求められている。そのため、指導にあたる教員は、授業の計画、実践、改善を自律的・組織的に進めていくことが必要であるといえる。これに対して、学校現場で実施されている総合的な学習をみると、学校行事と混同した実践が行われていたり、各教科の補充授業のような知識技能の習得を図る実践がされていたりするなど（ex. 中央教育審議会 2016a）、依然として学校間で指導方法の工夫や校内体制の整備などの格差が課題となっている（中央教育審議会 2016b）。また、松井（2014）は、総合的な学習において、教員が探究的な学習をイメージできるようになるためには、実践を記録して振り返ったり、複数の教員で協議したりすることの必要性を強調している。さらに、久我（2017）は、総合的な学習の停滞状況への解決策として、教員の指導力向上の必要性を述べ、研修の機会を増やすことや教員の意識改革の推進を求めている。しかし、現在教育現場で実施されている教員研修は、教科指導や生活指導を中心に実施されているため（文部科学省 2020）、教員が総

合的な学習の指導力を高めることが難しい状況にある。すなわち、総合的な学習を推進するためには、教員の学びの場を充実させることが求められる。

学校現場において、教員の学びの最たる機会としてあげられるのは各学校において実施されている校内授業研究といえる。20世紀半ば頃から現在にいたるまで学校現場で盛んに実施されてきた校内授業研究は、教員の指導力の向上などに高い成果を果たしてきたとされ、国内外で高く評価されている（ex. 秋田 2008, 文部科学省 2015）。また、先行研究によって、校内授業研究を実施するにあたり、個人で研究テーマを設定することの必要性（国立教育政策研究所 2010）、研究性や建設的に意見しやすい雰囲気作りの重要性（姫野 2011）などが論じられている。

校内授業研究に対しては、研究会の体制づくりや進め方・あり方などについて、多方面から批判がある。たとえば、校内授業研究をより効果的に実施するために、断片的・断続的であった校内授業研究を連続的・発展的なものへ転換していく必要性（胤森 2012）、校内授業研究が教員の成長に役立っているという実感のないまま惰性的に行われているといった問題（副島 2013）、校内授業研究会において、「授業者の自評－全参加教員による討論－研究者による指導助言」といった流れがきわめ

* 兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース

令和3年7月15日受理

** 兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 教授

て儀式的に進められており（藤本 2017）、教員同士の協働的な学びの場にはなり得ていないといった課題（姫野 2013）などの指摘がある。また、学校規模に目を向けると、小規模校では教員間で学習指導の相談や研究が行いにくいといった課題が指摘されているにも関わらず（文部科学省 2008）、そこでの授業研究のあり方については十分に議論されているとはいえない。

これらを勘案すると、総合的な学習の指導力向上に寄与する学びの場を構築するためには、長期的な視点で教員一人ひとりの成長を同僚間で支援するような校内研修の体制、つまり、継続的で個別的、協働的な学びの場を構築していくことが必要である。くわえて、学校規模を配慮したあり方についても着目することが求められるといえる。

しかし、このような内容に関する研究は、廣瀬（2009）の研究報告以降は、十分に検討されているとはいえない。また、廣瀬（2009）においても、研究者が初任者教員の授業実践や授業研究にメンターとして長期的に関わることで、総合的な学習において初任者教員が抱える課題の解明を試みてはいるものの、総合的な学習の校内研修のあり方、学校規模といった視点での検討は行っていない。総合的な学習の校内研修プログラム開発やその一般化につながる研究報告が待たれるところである。

2. 研究の目的

そこで、小規模校（小学校）を対象とした総合的な学習の校内研修プログラムを作成するための基礎的調査として本研究を位置付け、継続性・個別性・協働性に焦点をあてた総合的な学習の授業検討会を計画・実施し、授業検討会の実態と参加教員の意識変容の分析を通して、そのあり方を問うことを目的とした。

3. 研究の方法

3.1 調査対象・時期・内容

本研究では、全学年が単学級の小規模校である A 市立 B 小学校において第 3～5 学年児童を対象に実施した総合的な学習「B 町元気プロジェクト」を指導した教員 5 名を研究対象者とした。2020 年 7 月と 12 月に研究対象者 5 名に対して、総合的な学習に対する意識、授業検討会に対する意識についての質問紙調査を実施した。総合的な学習に対する意識は、総合的な学習の研修経験、総合的な学習の好感度、総合的な学習に対するイメージ、総合的な学習を指導する上での留意点、総合的な学習を指導する上での難しさについて調査・分析した（事前・事後共通）。また、授業検討会に対する意識については、授業検討会への期待度（事前）と授業検討会に参加した感想（事後）から調査・分析した。

3.2 単元目標・展開・実施期間

授業検討会の対象とした「総合的な学習」の学習単元「B 町元気プロジェクト」（全 25 時間）は、友だちや地域のひと・もの・ことと関わり合うことを通し、地域

の様子や課題を知り、地域社会へと視野を広げることをねらいとしている。以下に、単元の展開を示す。

第 1 次：プロジェクトの計画を立てよう（5 時間）

第 2 次：プロジェクトを実行しよう（14 時間）

第 3 次：プロジェクトの成果を伝えよう（4 時間）

第 4 次：自分や友だちの成長を見つめよう（2 時間）

本単元は、2020 年 7 月から 12 月にかけて実施した。参加児童は、複数学年にまたがり、第 3 学年：15 名、第 4 学年：11 名、第 5 学年：16 名であった。

3.3 授業検討会の特徴と位置付け

本研究で検討する授業検討会とは、日本型授業研究会（鹿毛 2017）の一連の過程で実施される事後検討会を指す。図 1 は、独立行政法人教職員支援機構（2018）を参考にして、本研究で検討する授業検討会の位置付けを示したものである。

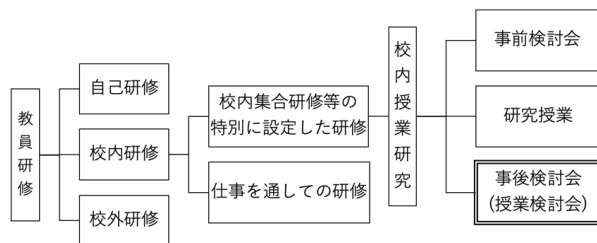


図 1 授業検討会の位置付け（著者一部改変）

本研究では教員の指導力向上に寄与する学びの場を構築するために、継続性・個別性・協働性に着目して、総合的な学習の授業検討会を実施する。検討する授業検討会の継続性・個別性・協働性を以下のように設定した。

- (1) 継続性…参加教員が授業実践で抱える課題を継続的に支援するために、単元実施期間の 7 月から 12 月にかけて、毎月第 1・3 水曜日の放課後に、1 時間程度実施する。
- (2) 個別性…教員個人の課題意識に焦点をあてながら、一人ひとりの成長をサポートしていくために、参加教員が日々の授業で抱えた個別具体的な不安や悩みをテーマとして取り上げる。
- (3) 協働性…参加教員同士の学び合いによる相互成長を促すために、外部からの講師は招へいせず、参加教員が自分たちで意見を出し合い、一人ひとりが教え手にも学び手にもなりながら、課題の解決を進めていく。

3.4 分析の手続き

本研究では、授業検討会の実態と参加教員の意識変容について、以下のように分析をした。

授業検討会の実態については、IC レコーダーによる授業検討会の録音データ（7 回分）をテキスト化し、SCAT（大谷 2008）に準じて、それぞれのストーリーラインと理論記述を作成した（表 1）。次に、SCAT で抽出された「テーマ・概念構成」から、継続性・個別性・協

働性に関わる表現を整理した。また、参加教員の意識変容については、質問紙調査（事前・事後）で得られた参加教員5名分のデータをテキスト化し、SCAT（大谷2008）に準じて、それぞれのストーリーラインと理論記述を作成した（表2）。さらに、授業検討会に対する意識を「効果」「課題」の2つのカテゴリーに分類した（表3）。総合的な学習に対する意識については「興味・関心」「不安・悩み」「指導観」「指導方法・学習内容」の4つのカテゴリーで分類した（表4）。

3.5 倫理的配慮

調査にあたっては、事前に校長の許可を得た後、研究対象者には書面にて、調査の趣旨や調査協力の任意性、匿名性、結果の公表について説明を行い、研究協力への同意を得た。なお、これらについては、日本教師教育学会や兵庫教育大学の研究倫理規定を参考にした。

4. 結果と考察

4.1 授業検討会の実態

以下の〔〕は、SCATを用いたデータ分析で抽出された「テーマ・概念構成」を示す。

7/15の授業検討会は、対象単元を実施する前に行った。主な話題は、〔思考ツール等を用いた思考整理方法〕、〔児童の興味・関心に基づく学習活動〕であった。授業検討会では、参加教員Eが、〔児童の思考整理についての苦手意識〕といった総合的な学習の〔指導に対する不安感〕を語る（個別性）と、参加教員Aから、〔思考ツール等を用いた思考整理方法〕についての具体的な活用方法が示された（協働性）。また、参加教員Cが、〔児童の目線に立った思考整理の必要性〕を話題にすると、参加教員B・Eは、〔児童の興味・関心に基づく学習活動への不安感〕、参加教員Dは、〔目的意識の欠如した行き当たりばったりの授業実践〕についての悩みを吐露した（個別性）。

7/16の授業検討会は、第1次：まち探検前に実施された。主な話題は、〔児童の興味・関心に基づく学習活動〕（継続性）であった。授業検討会では、参加教員Aが、〔児童の興味・関心に基づく学習活動〕を展開するためには、〔児童目線で指導計画を作成する必要性〕があることを指摘にすると、参加教員Cは、〔児童の興味・関心に基づく学習活動〕を実現するための〔教材選びの難しさ〕を語った（協働性）。また、参加教員Eが、〔児童中心主義的教育〕に対して〔指導への不安感〕を語ると（個別性）、参加教員Cは、総合的な学習の〔指導への不安感や自信のなさ〕を抱えながらも、〔授業実践に対する前向きな気持ち〕を表出させた（個別性）。さらに、〔授業研究や協働的指導経験の少なさ〕から総合的な学習の〔指導に対する不安感〕を抱えていた参加教員Dは、〔同僚との協働的指導の機会〕を得たことで、〔指導力の向上を実感〕するとともに、〔授業実践に対する前向きな姿〕を見せた（協働性）。

7/21の授業検討会は、第1次：まち探検後に実施さ

れた。主な話題は、〔児童の興味・関心に基づく学習活動〕（継続性）と〔地域講師との連携〕であった。授業検討会では、参加教員Bから、〔児童の興味・関心に基づいた学習活動〕への苦手意識が語られると（個別性）、参加教員A・C・Eから、〔教員主導型の学習展開からの脱却〕するためには、〔見通しをもった授業準備や教材研究〕や〔具体的で実現可能性の高い代替案準備〕の必要性について話がおよんだ（協働性）。また、参加教員Aが、〔地域とのつながりの希薄さ〕や〔講師探しへの不安感〕を語ると（個別性）、参加教員C・Dから、〔地域散策など日常的な情報収集による教材研究〕や〔地域とのネットワークづくり〕が提起された（協働性）。さらに、参加教員Bは、〔同僚との協働省察〕の機会が、総合的な学習の〔指導力向上に効果的〕であると語り、〔授業検討会への期待感〕を表出した（協働性）。

10/7の授業検討会は、第2次：地域講師との交流前に実施された。主な話題は、〔地域講師との連携〕（継続性）と〔児童の興味・関心に基づく学習活動〕（継続性）であった。授業検討会では、参加教員Eが、〔地域講師との連携〕の手立てを話題にすると、参加教員Cは、〔地域講師との事前打ち合わせ〕において、〔活動目的の共通理解を図る必要性〕を指摘し、参加教員Dは、〔地域講師との連携〕が〔教員の主体性〕や〔指導者の力量形成〕に影響があることを述べた（協働性）。また、参加教員C・Eが、〔地域講師との連携〕への不安感を語ると、参加教員から〔地域とのネットワークづくりの難しさ〕といった不安や悩みが次々に語られた（個別性）。くわえて、参加教員A・B・C・Dは、〔児童の興味・関心に基づく学習活動〕に対する苦手意識が払拭されないといった悩みを語った（個別性）。

10/14の授業検討会は、第2次：地域講師交流会開催後に実施された。主な話題は、〔地域講師との連携〕（継続性）と〔総合的な学習の指導に対する不安感〕であった。授業検討会では、参加教員Eが、〔地域講師との連携の意味や意義〕について疑問をもつと（個別性）、参加教員Aは、〔専門家もつ質の高い情報〕は、〔児童の主体性〕だけでなく〔指導者の興味・関心〕も高めたことを語った（協働性）。また、参加教員A・B・Dは、〔地域講師との連携・協働的学習〕が〔授業準備の負担感を軽減〕したこと、参加教員Cは、〔地域講師との連携・協働的学習〕で感じた〔地域の学校教育に対する温かな眼差し〕や〔体験学習の効果や有用性〕を話題にした（協働性）。参加教員Bが、これまでの〔教員主導の画一化した授業実践〕や〔成果物制作を目的とした学習展開への疑問〕を打ち明けると（個別性）、参加教員C・Dは、〔同僚との協働省察〕が、〔総合的な学習の指導に対する不安感〕を軽減させていることを論じた（協働性）。

10/29の授業検討会は、第3次：成果物作成中に実施された。主な話題は、〔総合的な学習の指導に対する不安感〕（継続性）と〔児童の興味・関心に基づく学習活動〕（継続性）であった。授業検討会では、参加教員Aは、〔学校現場の多忙化〕が〔教員の時間的・精神的余裕〕

を奪い、教員が「パッケージ化された総合的な学習を求める要因」になっているとの声を上げた（個別性）。また、参加教員B・Dは、これまで実践してきた「前例踏襲型の学習展開」や「教員主導型の学習展開」が「児童だけでなく教員の主体性低下」を招いていることを語った（個別性）。さらに、参加教員C・Dは、「地域講師との連携」への負担感といった継続的な悩みを話題にした（個別性）。くわえて、参加教員A・Bが、「児童の興味・関心に基づく学習活動」が、「教員と児童の協働関係を構築」することへの気づきを語ると、参加教員たちの関心は、児童中心の学習活動が「教員の主体性」に与える影響に向かった（協働性）。一方で、参加教員A・Bは、総合的な学習における「地域講師との連携」の必要性と、準備や運営にかかる負担感を吐露した（個別性）。

11/11の授業検討会は、第3次：成果発表会開催前に実施された。主な話題は、「地域講師との連携」（継続性）と「総合的な学習の指導に対する不安感」（継続性）であった。授業検討会では、参加教員A・Bは、「地域講師との連携」が「学校の枠を超えた学びのネットワークの構築」につながったことや、児童が「地域講師からの適切なアドバイス」を「学習活動へ柔軟的に活用」していることをふり返った（協働性）。また、参加教員Dが、「学習活動の進展状況」について問うと参加教員たちは、「地域講師との連携」が「児童の学びに向かう意欲を喚起」することにつながり、「児童の自律的・主体的な学習活動」が進んでいるといった「地域講師との連携」の効果を語った（協働性）。さらに、参加教員Aが、「体験活動の準備や運営に対する負担感」、「苦手分野・未経験領域を指導することへの不安感」、参加教員Cが、今後の「指導に対する不安感」を語ると（個別性）、参加教員たちは、「児童との相互依存関係」を構築することが、「総合的な学習の指導に対する不安感」の軽減に有効であることを話題にした（協働性）。

本授業検討会では、参加教員が総合的な学習の授業実践で抱えた悩みや不安が発露されるとともに（個別性）、参加教員一人ひとりの課題意識に対して、参加教員同士が協働して課題解決を図ろうとする姿がみられた（協働性）。全ての参加教員が話題の提供者となっていることも確認できた（個別性）。このように、小規模校では少人数での授業検討会が可能なため、参加教員一人ひとりの個別的な課題意識が全体の話題として取り上げることができるといった利点があるといえる。また、「児童の興味・関心に基づく学習活動」、「地域講師との連携」、「総合的な学習の指導に対する不安感」などといった、多くの参加教員に共通する課題が継続性・発展性をもって話題して取り上げられていることがわかった（継続性）。B小学校のような小規模校は、地域とのつながりが特に強く、「地域講師との連携」といった話題は、多くの教員に共通した課題であるため、継続性をもって討議されたと解釈できる。他方で、授業検討会では、参加教員の即時的な課題意識に基づいて話題が設定されたため、取り上げられる話題の内容に偏りがみられた。

今後は、授業検討会で取り上げる話題の設定方法について検討していく必要があると解釈できる（個別性）。

4.2 授業検討会に対する意識

表3は、授業検討会に対する意識（テーマ・概念構成）を「効果」「課題」の2カテゴリーに分類したものである。表3「効果」では、参加教員Bの「有用性を認識」、参加教員Cの「充実した時間」、「満足感」、参加教員Eの「有用性に満足」、教員の指導力向上に効果的、「指導力向上へ有効」、「授業実践のスキル」といった表現から、参加教員B・C・Eが授業検討会の有用性を認識していることが確認できる。また、参加教員Aの「同僚との意見交流の有用性や充実感」、参加教員Bの「同僚との協働省察」、参加教員Cの「気心の知れた同僚との対話」、参加教員Dの「同僚との協働的授業検討会」、参加教員Eの「同僚と授業の悩みを共有」といった表現から、全ての参加教員が、同僚との協働的な授業検討が総合的な学習の指導力向上に効果的であったと捉えていることがわかる。このような結果は、総合的な学習の指導力を向上させるためには、複数の教員で協議する必要があることを論じた松井（2014）の指摘を支持する結果である。さらに、参加教員Bの「日常的で継続的な相談体制」といった表現から、授業検討会において、参加教員間に相互支援体制が構築されたことで、日常的に不安や悩みを相談できる同僚性が形成されたことも確認できる。くわえて、参加教員Bの「放課後の職員室的雰囲気での研修」、「自由に意見発散可能な環境」といった表現は、本授業検討会で取り入れた「協働性」に対する成果であると考えられる。本授業検討会は、外部講師は招へいせず、参加教員一人ひとりが教え手にも学び手にもなりながら、課題解決を進めている。このような同僚との課題解決といった形態が誰もが自由に発言できる場の構築につながったと捉えることができる。これらの結果は、授業研究における自由に発言しやすい雰囲気作りの重要性を指摘した姫野（2011）の知見を支持するものである。また、参加教員Bの「放課後の職員室的雰囲気での研修」、「自由に意見発散可能な環境」、参加教員Eの「参加教員の発言機会の多さ」といった表現は、本授業検討会で取り入れた「個別性」に対する成果である。少人数による授業検討会を実施することで、インフォーマルな環境が形成され、参加教員主体の自律的な意見交換の場を構築することが可能になったと言える。これらは、小規模校では授業研究が行いにくいとする文部科学省（2008）の知見と異なる結果であり、小規模校で授業検討会を実施する利点を見出したと解釈できる。

表3「課題」では、「校内研修の体制」や「授業検討会のあり方」に関する「課題」が確認できる。参加教員Aの「多忙化による研修時間確保の難しさ」、「実施時期や実施回数を検討する必要性」といった表現は、本授業検討会で取り入れた「継続性」を検討する必要性を示している。これは、校内授業研究を連続的・発展的なものへ転換していく必要性を指摘した胤森（2012）の知見を

支持するものと考えられる。本研究では、参加教員が授業実践で抱える課題を継続的に支援するために、7月から12月にかけて継続的に授業検討会を実施したが、授業検討会を実施する時期や回数、時間等については、研究対象外であった。今後の検討課題として受け止められる。また、参加教員B・Eの[悩みや不安を事前に整理する必要性]、[話し合いの柱の必要性]、参加教員Eの[経験と知識が豊富な同僚による暗黙的な話題決定]、[個々が抱える課題を平等に話題にできる機会確保]といった表現は、本授業検討会で取り入れた「個別性」に対する課題であると解釈できる。本授業検討会では、参加教員が授業実践で感じた不安や悩みなどの課題意識を持ち寄って議論しているため、参加教員の個別的な課題意識を焦点化して追究するといった点が不明確であった。このような参加教員B・Eの指摘は、個人で研究テーマを設定する必要性を論じた国立教育政策研究所(2010)の知見、研究性の重要性を指摘した姫野(2011)の知見を支持するものである。さらに、参加教員Eの[同僚の課題意識への不理解][継続的・協働的な関与の難しさ]といった表現は、本授業検討会で取り入れた「継続性」「協働性」に対する課題である。本授業検討会では、参加教員一人ひとりが抱える課題意識を可視化していなかった。そのため、お互いの個別課題の関係性が見えにくく、それぞれの課題意識に対して積極的に関与することが難しかったと捉えることができる。つまり、総合的な学習の校内研修を実施する上で、個人の研究テーマを明確化して、継続的・協働的に取り組むような校内研修を構築する必要性が示されたといえる。

4.3 総合的な学習に対する意識

表4は、総合的な学習に対する意識(テーマ・概念構成)を「興味・関心」「不安・悩み」「指導観」「指導方法・学習内容」の4つのカテゴリーに分類し、参加前と参加後の意識を示したものである。

表4「興味・関心」を見ると、参加前、参加教員A・B・Cには、[教員研修や自主研修などの力量形成場面への参加意欲の低さ]、参加教員D・Eには、[不安や悩みを解決しようとする意欲の低さ]が確認できる。また、参加教員A・B・D・Eは、[指導に対して低い好感度]、参加教員Cは、[指導に対してかなり低い好感度]といった表現が見られる。このように、授業検討会への参加前は、全ての参加教員が総合的な学習の指導力を高めようとする意欲もたず、総合的な学習の指導に対して、消極的な姿勢で取り組んでいたと解釈することができる。

参加後、参加教員Aには、[総合的な学習への興味・関心]、[講師との連携・協働]、参加教員Bには、[評価観点や評価基準の設定]、[不安や疑問を解消すべきであるという思い]、参加教員Cには、[新たな課題を認識]、[より高度な知識技能への獲得欲求]、参加教員Dには、[これまで不安や疑問をもっていた分野への学習意欲]、[単元計画の作成]、参加教員Eには、[地域連携の手立て]など、全ての参加教員から、総合的な学

習への「興味・関心」の高まりを示す表現が確認できる。これは、授業検討会において同僚と授業づくりに関する多様なアイデアなどを共有したことで、これまで放置していた不安や悩みが解消され、不得意分野への学習意欲が向上した結果だと解釈できる。また、総合的な学習の趣旨や意義への理解が深められたことで、新たな課題を発見するとともに、指導に対する前向きな気持ちが芽生えたと捉えることができる。

表4「不安・悩み」では、参加前、参加教員Aには、[前例を踏襲したマニュアル化・画一化した学習展開における児童の主体性低下]、[地域講師との連携への不安感]、[過年度までの蓄積された学習記録・参考資料の少なさ]、参加教員Bには、[各教科で定められている教科用図書不在]、[教員主導型の学習展開における児童の学びに向かう意欲を高められない感覚]、参加教員Cには、[児童の課題意識や興味・関心を大切にしたい学習]、[計画的な授業準備に対する困難さ]、参加教員Dには、[児童の興味・関心に基づいた学習展開]、[単元計画に基づいた授業準備や教材研究への不安感]、参加教員Eには、[指導書や教科用図書館への依存]、[児童の興味・関心に基づいた学習展開の必要性和苦手意識]、[地域人材との良好な人間関係づくりへの困り感]など、参加教員一人ひとりが多岐にわたる「不安・悩み」を抱えながら授業を実践していることが確認できる。さらに、全ての参加教員に児童の興味・関心に基づいた学習展開や単元計画の作成についての「不安・悩み」、参加教員A・C・Eにおいては、地域講師との連携への「不安・悩み」といった従来の教科学習では求められることが少なかった分野に対する「不安・悩み」を示す表現が確認できる。くわえて、参加教員Cの[中・大規模校勤務時における所属学年団を牽引するベテラン教員の存在]、参加教員Dの[全学年が単学級である小規模校]、[同僚との協働的教材研究や協働的授業準備の難しさ]といった表現は、単学級を抱える小規模校において、同僚と協働的に授業準備や教材研究をすることの難しさを表すものである。これらは小規模校における教員の力量形成の難しさを指摘した文部科学省(2008)の知見を支持するものであり、小規模校において、教員が協働的に学ぶ場を充実させる必要性を示すものである。

参加後、参加教員Aには、[授業実践への不安感の軽減]、参加教員Bには、[授業実践力の高まり]、[指導力向上への手応え]、参加教員Cには、[これまで抱えていた不安や疑問が解消]、[授業準備への負担感が軽減]、参加教員Dには、[授業準備への負担感を払拭]、参加教員Eには、[指導に対する不安感や負担感・疑問の軽減]、[教員としての視野の広がり]といった総合的な学習の指導に対する「不安・悩み」の軽減や指導力向上の実感を示す表現が見られる。つまり、授業検討会に参加することで、全ての参加教員が総合的な学習の指導に対する「不安・悩み」を一定程度軽減させていると解釈できる。しかし、参加教員Aには、[外部講師との連携に関わる負担感]、参加教員Cには、[地域

講師との連携の難しさ」といった表現が見られ、講師との連携に対しての「不安・悩み」は十分には解消されていないことがわかる。これは、講師探しや日程調整、事前打ち合わせ、当日の運営などに関わる業務量の多さに対する負担感が関連していると考えられる。また、参加教員 A には、[中長期的な見通しをもった学習プラン]、参加教員 E には、[児童の興味・関心や課題意識に基づいた学習計画立案への苦手意識] といった表現が残っており、単元計画の作成に対しての「不安・悩み」は十分には解消されていないことがわかる。これらは、教科書依存で指導者主導の学習展開に慣れた教員が、児童の実態に応じて柔軟に授業を組み立てることの難しさを示唆するものであり、今後、さらに「指導力向上の機会」を設定する必要性を示すものである。

表 4「指導観」においては、参加教員 A には [児童中心主義]、[児童の学びに向かう意欲の喚起]、参加教員 D には [教員と児童との距離感に配慮] といった児童中心的な指導観、参加教員 A には [経験主義的指導観]、参加教員 B には [経験主義的な学習] といった実体験を伴う学習活動を重視する「指導観」など、これまで「総合的な学習の目標や特色を反映した「指導観」をもって指導してきたことが確認できる。また、参加教員 C には、[全てを決定することが教員の役割であると認識]、[作品主義・成果主義的指導観] といった表現からは、教員主導による成果物重視の「指導観」が見られる。

参加後、参加教員 B には、[教員主導型学習への違和感]、[児童中心主義的教育への憧れ] という表現が見られることから、参加前の経験主義的な「指導観」に加え、児童中心的な「指導観」を獲得したと解釈できる。また、参加教員 C の [全てを決定することが教員の役割であると認識] といった表現が、[教員主導型教育観の変容]、[児童中心主義的教育観の獲得]、[児童との相互依存関係の成立] といった表現に移行していることが確認できる。このことから、参加教員 C は、教員主導の「指導観」、成果物主義の「指導観」を児童中心的な「指導観」に変容させていったと捉えることができる。くわえて、参加教員 D は、[教員と児童との距離感に配慮] といった表現が、[教員ではなく児童目線で授業検討会へ参加] といった表現に変容しており、これは児童中心的な「指導観」の強化を示すものと解釈できる。このような参加教員 B・C・D の意識の変容は、授業検討会で同僚との対話を通して、多様な価値観にふれたり、児童中心の学習活動の意義や意味への理解を深めたりした結果であると考えられる。参加教員 A・E には、新たな「指導観」の獲得を示す表現は見られない。

表 4「指導方法・学習内容」をみると、参加教員 A には、[児童の興味・関心に基づいた学習展開]、[枠組み重視のマニュアル化した学習]、参加教員 B には、[地域のヒト・モノ・コトから学ぶ]、[教科発展型学習]、参加教員 C には、[成果物制作を目指した活動]、[曖昧で掴みどころがない学習]、参加教員 D には、[探究的な学習]、[児童相互の関わり合いといった協働的な学びに

留意した指導]、参加教員 E には、[地域を学ぶ場]、[学校行事準備への流用実態など教育的意義や趣旨を理解していない使われ方] など、「指導方法・学習内容」に対して非常に多様な捉え方がされており、参加前の「指導方法・学習内容」に対する認識は、参加教員によって大きく異なっていることが確認できる。また、参加教員 A の [学校行事準備への流用実態など教育的意義や趣旨を理解していない使われ方]、参加教員 B の [学校行事準備や各教科の不足分を補充する時間への流用]、参加教員 E の [学校行事準備への流用実態など教育的意義や趣旨を理解していない使われ方] といった表現、参加教員 B・C の [曖昧で掴みどころのない学習] などの表現から、参加教員 A・B・C・E は、総合的な学習の趣旨や意義を十分に理解できていない状態であり、これまで「指導方法・学習内容」に自信をもてないまま授業を進めてきたと捉えることができる。

参加後は、参加教員 A には、[教員と児童で実現可能な具体的な目標を共有]、参加教員 B には、[児童の興味・関心に基づいた学習課題]、参加教員 C には、[児童のペースに合わせた柔軟な活動展開]、参加教員 D には、[児童の主体的・自律的な学習展開]、参加教員 E には、[総合的な学習の学習展開イメージや特性を把握] など、全ての参加教員から児童主体の「指導方法・学習内容」を示す表現が確認できる。このことから、授業検討会において、同僚の授業実践に触発されたり、総合的な学習の趣旨や意義への理解が深まったりしたことが要因となり、児童中心的な「指導方法・学習内容」の必要性を認識したと解釈できる。また、参加教員 A の [活動イメージを構築]、参加教員 B の [多様で創造的な授業実践へのイメージ]、参加教員 E の [総合的な学習の学習展開イメージや特性を把握]、[活動イメージを具現化する方法] などの表現からは、これまでの曖昧掴みどころがないとしていた総合的な学習の「指導方法・学習内容」に対して、具体的な活動イメージを獲得したと捉えることができる。

5. まとめと今後の展望

本研究では、小規模校（小学校）を対象とした総合的な学習の校内研修プログラムを作成するための基礎的調査として授業検討会を計画・実施し、その実態と参加教員の意識変容から授業検討会のあり方を問うことを目的とした。研究対象者として、全学年が単学級の B 小学校において総合的な学習を指導している教員 5 人を選定し、参加教員の意識調査（質問紙調査）と授業検討会の実態調査を行った。

その結果、前節に示したように、授業検討会では、参加教員に共通する課題が継続的に話し合われていること（継続性）、全ての参加教員が話題提供者となっていること（個別性）、参加教員が協働して課題解決が進められていることが確認できた（協働性）。参加教員の意識からは、日々の授業実践で生じる不安や悩みに対して同僚と協働的にアプローチすることが、総合的な学習

に対する教員の意識変容や指導力向上に効果的であることがわかった（協働性）。また、授業検討会において、参加教員間に相互支援体制が構築されたことで、日常的に総合的な学習に対する不安や悩みを相談できる同僚性が形成されたことが確認できた（継続性）。さらに、少人数による授業検討会が、参加教員主体の自律的な意見交換の場を構築するといった小規模校における授業検討会の意義を見出すことができた。

これらの結果から、本授業検討会で着目した継続性・個別性・協働性は、総合的な学習の指導力向上や教員の意識変容に対して一定の効果を果たしたと解釈できる。その一方で、授業検討会において、参加教員の総合的な学習に対する個別的な課題意識を焦点化して追究する点が不明確であるといった課題が示された。今後、個人の研究テーマを明確化するとともに、継続性・協働性を保障するような持続可能型総合的な学習の校内研修プログラムを検討する必要があるといえる。

謝辞

コロナ禍で学校現場が混乱を極め、一段と多忙化・煩雑化する時期に、本研究にご協力下さった5名の教員の皆様には心から感謝申し上げます。さらに、校長先生はじめ、職員の方々のご理解とご協力をいただきましたことに厚くお礼申し上げます。

表1 授業検討会(10/07)の分析フォーム(一部)

番号	発言者	テキスト	①<1>テキスト中の注目すべき箇所	②<2>テキスト中の箇句の言い換え	③<3>左を説明するようなテキスト外の概念	④<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	⑤<5>疑問・課題	
1	B	5年生のせんべいチームはレシピを作るという目的があって、そ、その目的を達成するために、何を調べるかという手順ができていて、子どもたちがこれからの活動をイメージしながら、活動を進めていた。	目的があって/目的を達成するため/何を調べるかという手順/活動をイメージしながら/	目的をもつ/課題を解決するための活動/目的にマッチした活動/学習のサイクル/学習の見直し	課題設定の必要性/調査・体験の必然性/活動のステップ/活動のイメージ	学習者の課題意識に基づいた意味のある体験・調査活動/学習者の活動に対する見直し/学習者の明確な目的意識/[主体的な学習が展開]		
2	A	計画表に「いつ、どこで、誰が、何をやるのか」を書いたのはよかった。この前決めたゴールまでの間を埋めていくことができる。何回あるとか。	計画表にいつ、どこで、誰が、何をやるのか/ゴールまでの間を埋めていく	学習の見直し/具体的な活動内容/可視化/目的達成までの道のり	活動のイメージ/視覚化/学習過程	指導者・学習者との協働/単元全体の学習過程を可視化/学習者の興味・関心や課題意識に基づいた学習展開への手立て	・計画表以外に、学習活動の見直しを共有するほうほうはないのだろうか。	
ストーリーライン		参加者Bは、[学習者の課題意識に基づいた意味のある体験・調査活動]においては、[学習者の活動に対する見直し]や[学習者の明確な目的意識]があるため[主体的な学習が展開]されていることに気づく。また、参加者A・Dは、[指導者・学習者との協働]で、[単元全体の学習過程を可視化]したことが、[学習者の興味・関心や課題意識に基づいた学習展開への手立て]となったことを述べた。ここで、参加者Bは、これまでの[教師主導のマニュアル化・画一化した授業実践]をふり取り、[学習者の興味・関心や課題意識に基づいた学習展開]が[学習者の学びに向かう意欲を喚起]することへの気づきを語った。参加者Eが、[地域講師との連携]の手立てを話題にすると、参加者Cは、[地域講師との事前打ち合わせ]において、[活動目的の共通理解を図る必要性]を指摘し、参加者Dは、[地域講師との連携]が[教員の主体性]や[指導者の力量形成]に影響があることを述べた。また、参加者C・Eが、[地域講師との連携]への不安感を語ると、参加者から[地域とのネットワークづくりの難しさ]といった不安や悩みが次々に語られた。参加者Aが、[学習者の興味・関心に基づいた学習活動]や[児童中心主義的教育観]を語る一方、参加者Bからは、[指導書や教科書用図書依存]や[経験不足]が[指導に対する不安感や苦手意識]が語られた。そして、参加者C・Dは、[学習者の学びに向かう意欲を喚起する困難さ]から、[学習者に対する長期的視野で見守る必要性]を実感し、参加者A・Bは、[異年齢集団による協働的対話学習]が、[学習者が相互依存関係を構築]したことで[学習者の学びに向かう意欲を喚起]したことを語った。						
理論記述		・参加者は、[学習者の課題意識に基づいた意味のある体験・調査活動]においては、[学習者の活動に対する見直し]や[学習者の明確な目的意識]があるため[主体的な学習が展開]されていることに気づく。 ・参加者は、[指導者・学習者との協働]で、[単元全体の学習過程を可視化]したことが、[学習者の興味・関心や課題意識に基づいた学習展開への手立て]となったことを述べる。 ・参加者は、これまでの[教師主導のマニュアル化・画一化した授業実践]をふり取り、[学習者の興味・関心や課題意識に基づいた学習展開]が[学習者の学びに向かう意欲を喚起]することへの気づきを語る。 ・参加者が、[地域講師との連携]の手立てを話題にすると、参加者は、[地域講師との事前打ち合わせ]において、[活動目的の共通理解を図る必要性]を指摘する。 ・参加者は、[地域講師との連携]が[教員の主体性]や[指導者の力量形成]に影響があることを述べる。 ・参加者が、[地域講師との連携]への不安感を語ると、参加者から[地域とのネットワークづくりの難しさ]といった不安や悩みが次々に語られる。 ・参加者が、[学習者の興味・関心に基づいた学習活動]や[児童中心主義的教育観]を語る。 ・参加者からは、[指導書や教科書用図書依存]や[経験不足]が[指導に対する不安感や苦手意識]が語られる。 ・参加者は、[学習者の学びに向かう意欲を喚起する困難さ]から、[学習者に対する長期的視野で見守る必要性]を実感する。 ・参加者は、[異年齢集団による協働的対話学習]が、[学習者が相互依存関係を構築]したことで[学習者の学びに向かう意欲を喚起]したことを語る。						
さらに追究すべき点・課題		・参加者の[指導に対する不安感を引き起こしている原因は何だろうか]。 ・計画表以外に、学習活動の見直しを共有するほうほうはないのだろうか。 ・児童中心の学習活動は、児童の学習意欲にどのような影響を与えたのだろうか。						

表2 事前調査(参加教員A)の分析フォーム(一部)

番号	質問	テキスト	①<1>テキスト中の注目すべき箇所	②<2>テキスト中の箇句の言い換え	③<3>左を説明するようなテキスト外の概念	④<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	⑤<5>疑問・課題
1	質問	「総合的な学習の時間」についてこれまで学習会等で学ぶ機会がありましたか。					
2	A	少しあった。	少しあった	教員研修や自主研修への参加意欲/少なさ	力量形成場面への主体性/わずか	教員研修や自主研修などの力量形成場面/参加意欲の低さ	・教員の不安や悩みをサポートするためには、どのような場が必要なのだろうか。
3	質問	あなたは「総合的な学習の時間」を指導することは楽しいですか。					
4	A	子どもがはまる楽しくなるが、前年を踏襲して「やらなからやっている」状態になってしまおうと金くおもしろくない。また、6年生は行事で総合を使うことがほとんどになってしまう学習的に総合もいれないと・・・と思うと、もうおもしろくないし、プレッシャーとなる。	子どもがはまる楽しくなる/前年を踏襲/やらなからやっている状況/子ども何となくやっている状態/全くおもしろくない/6年生は行事で総合/学習的に総合もいれないと/もうおもしろくない/プレッシャー	子どもの意欲を引き出す学習/教員の意欲が高まる/前年を踏襲した義務的な学習/目的意識のない学習/主体的になれない/楽しくない/学校行事の準備時間にあてられる/授業時間の足りなさ/指導に対して低い好感度	児童の主体性・意欲/教員の主体性・意欲/マニュアル化・教科化/本来の目的を理解していない/使われ方/時間数/主体性・意欲/負担感	学習者の興味・関心に基づく学習展開/学習者の学びに向かう意欲が喚起/前年を踏襲したマニュアル化・画一化した学習展開/目的意識不在の活動/学習者の主体性が低下/学校行事準備時間への流用実態/十分な時間確保の困難さ/精神的・時間的負担/指導に対して低い好感度	・どうすれば前年踏襲型の学習から脱却することができるだろうか。

表3 授業検討会に対する意識(テーマ・構成概念)の分類表

		A	B	C	D	E
授業検討会に対する意識	参加後	ある程度の期待感	必要性を疑問視/低い期待感	高くも低くもない期待度	ある程度の期待感	高くも低くもない期待度
	効果	同僚との意見交流の有用性や充実感/同僚との協働的指導体制/同僚と多様なアイデアを共有	同僚との協働省察/有用性を認識/日常的で継続的な相談体制/放課後の職員室的雰囲気での研修/自由に意見発散可能な環境	充実した時間/満足感/同僚との協働的対話型研修/気心の知れた同僚との対話/不安や悩みを共有	有用性に満足/満足感/教員の授業力向上に効果的/同僚との協働的授業検討会/若手教員の授業力向上に有効	効果を実感/同僚との協働省察/同僚からの多面的・多角的な視野でのアドバイス/同僚との授業実践交流/同僚と授業の悩みを共有/自由に発言できる安心感/同僚との協働的対話/授業力向上へ有効/授業実践のスキル/参加教員の発言機会の多さ
	課題	同僚との協働的教員研修の課題/多忙化による研修時間確保の難しさ/実施時期や実施回数を検討する必要性	授業研究会等の堅苦しい研修であると認識/悩みや疑問を事前整理する必要性	不慣れた環境への不安感/同僚の課題意識への不理解/継続的・協働的な関与の難しさ		非構造化型の事後検討会の課題/経験と知識が豊富な同僚による暗黙的な話題決定/話し合いの柱の必要性/個々が抱える課題を平等に話題にできる機会確保

付記

本研究の一部は、「令和2年度兵庫教育大学大学院現職教員学生対象研究経費助成制度」の助成を受けて行われた。

引用・参考文献

- 秋田喜代美(2008) 授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない, 秋田喜代美 キャサリン・ルイス 編著, 赤井書店, p.3
- 胤森裕暢(2012) 小・中学校における授業研究の改善に関する一考察, 広島経済大学研究論集, 35(1), pp.75-80
- 大谷尚(2008) ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案, 名古屋大学大学院教育発達科学究科紀要, 教育科学, 54(2), pp.27-44
- 鹿毛雅治(2017) 授業研究を創る, 鹿毛雅治 藤本和久編著, 教育出版, pp.3-6
- 久我周夫(2017) 「総合的な学習の時間」の課題と改善についての検討-授業を受けてきた側の調査から見えてきたもの-, 大阪夕陽丘学園短期大学紀要, 60, pp.23-35
- 国立教育政策研究所(2010) 校内研究等の実施状況に関する調査, p.9 <https://www.nier.go.jp/kenyukikaku/pdf/kounaikenkyu.pdf> (2021.7 アクセス)
- 中央教育審議会(2016a) 総合的な学習の時間の成果と課題について, 教育課程部会, 資料2-1, p.3 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/_icsFiles/afiedfile/2016/01/07/1365764_3.pdf (2021.7 アクセス)
- 中央教育審議会(2016b) 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), p.236 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/01/10/1380902_0.pdf, (2021.7 アクセス)
- 独立行政法人教職員支援機構(2018) 教職員研修の手引き, pp.2-4 https://www.nits.go.jp/materials/text/files/index_tebiki2018_001.pdf (2021.7 アクセス)
- 副島孝(2013) 校内授業研究を通じた教師の学び, 的場

- 正美・柴田好章編, 授業研究と授業の創造, 溪水社, p.80
- 姫野完治(2011) 校内授業研究及び事後検討会に対する現職教師の意識, 日本教育工学会論文誌, 35-1, pp.17-20
- 姫野完治(2013) 学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフストーリー, 大阪大学出版会, pp.87-90
- 廣瀬真琴(2009) 総合学習のカリキュラム開発において初任者教師が抱える課題, 都市文化研究, 11, pp.42-50
- 藤本和久(2017) 授業研究の主体は誰か 当事者が主体となる授業研究の実現のために, 鹿毛雅治・藤本和久編著, 授業研究を創る, 教育出版, p.27
- 松井千鶴子(2014) 総合的な学習の時間を重視するA小学校における教師の力量形成に関する事例的研究 赴任初年度の教員を対象にしたPAC分析による探究的な学習のイメージから, 上越教育大学教職大学院研究紀要, 1, pp.159-169
- 文部科学省(2008) 小・中学校の設置・運営の在り方等に関する作業部会 第9回 配付資料3 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/038/siryo/_icsFiles/afiedfile/2014/06/10/1217034_001.pdf (2021.7 アクセス)
- 文部科学省(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 学び合い高めあう教員育成コミュニティの構築に向けて(答申) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2021.7 アクセス)
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編, p.8 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_013_1.pdf (2021.7 アクセス)
- 文部科学省(2020) 平成30年度における教員研修実施状況調査結果 https://www.mext.go.jp/content/20200626-mxt_kyoikujinzai01-000008282-16.pdf (2021.7 アクセス)

表4 総合的な学習に対する意識(テーマ・構成概念)の分類表

		A	B	C	D	E
総合的な学習に対する意識	参加前	教員研修や自主研修などの力量形成場面への参加意欲の低さ/指導に対して低い好感度	教員研修や自主研修などの力量形成場面への参加意欲の低さ/指導に対して低い好感度	教員研修や自主研修などの力量形成場面への参加意欲の低さ/指導に対してかなり低い好感度	不安や悩みを解決しようとする意欲の低さ/指導に対して低い好感度	不安や悩みを解決しようとする意欲の低さ/指導に対して低い好感度
	関心	児童の学習評価/講師との連携・協働/総合的な学習の創設の趣旨・意味や意義/総合的な学習への興味・関心/指導力向上への意欲の高まり	評価観点や評価基準の設定/新たな課題を発見/不安や疑問を解消すべきであるという思い/継続的な力量形成への意欲の高まり	新たな課題を認識/不理解分野への学習意欲が向上/より高度な知識技能への獲得欲求	単元計画の作成/講師との連携方法/これまでで不安や疑問をもっていた分野への学習意欲	地域連携の手立て
	参加後	前例を踏襲したマニュアル化・画一化した学習展開における児童の主体性低下/目的意識不在/学習/十分な時間数確保の困難さを起因とする精神的・時間的負担/自由度が高く、多様で創造的な学習に対しての苦手意識/地域学習など各学校で作成されたカリキュラムの無言圧力/地域講師との連携への不安感/見通しをもった単元計画立案への苦手意識/各学校で作成されたカリキュラムを実施する難しさ/過年度までの蓄積された学習記録・参考資料の少なさ/先行事例を参考にした教材研究の困難さ	授業研究会への参加や専門的知識や技能を有する教員との出会いのなさ/力量形成の機会の少なさ/指導に対する不安感/各教科で定められている教科用図書不在/児童の課題意識や実態に応じた柔軟な学習/授業実践に対する不安感や困り感/教員主導型の学習展開における児童の学びに向かう意欲を高められない感覚/成果物の仕上がりを重視/教員主導による児童不在の成果物作成への悩み/児童の課題意識や実態に基づいた学習展開への苦手意識/意義や意味への不理解	時間的・精神的余裕のなさ/力量不足/前例踏襲型のマニュアル化・画一化した授業実践/過年度までの蓄積された学習記録・参考資料の少なさ/指導への不安感/教員主導型学習と児童中心型学習との間でジレンマ/児童の課題意識や興味・関心を大切にしたい学習/単元計画から外れる可能性の高い流動的な展開/計画的な授業準備に対する困難さ/他者依存型思考/児童の課題意識や興味・関心に基づいた学習展開への意義や価値への不理解/中・大規模校勤務時における所属学年団を牽引するベテラン教員の存在/他者依存型思考/各学校で作成されたカリキュラムを実施する難しさ/地域講師との連携への不安感	児童の興味・関心に基づいた学習展開/教員の意図と異なる学習展開/柔軟な対応の必要性/指導への苦手意識/単元全体を見渡す広い視野や活動イメージをもった単元計画への苦手意識/単元計画に基づいた授業準備や教材研究への不安感/授業準備に対する過度な負担感/児童中心主義的学習への過度な意識がストレス/単学級での若手教員が力量形成をする難しさ/全学年が単学級である小規模校/協働的授業準備の難しさ/授業準備が精神的・時間的負担	児童の興味・関心に基づいた学習展開/児童の興味・関心に基づいた学習展開や創意工夫を凝らした単元計画立案への苦手意識/児童の実態や学習状況の的確な把握/児童の興味・関心に基づいた学習展開の必要性と苦手意識/学習課題と学習目標の設定への苦手意識/地域人材との良好な人間関係づくりへの困り感
	不安・悩み	中長期的な見通しをもった学習プラン/外部講師との連携に関わる負担感/前年踏襲主義を打破することへの不安感/単学級における授業実践の難しさ/授業実践への不安感の軽減	参加前の課題改善/授業力向上に有効/授業実践力の高まり/授業力向上への手応え	地域講師との連携の難しさ/学習計画立案への苦手意識の払拭/これまで抱えていた不安や疑問が解消/授業準備への負担感が軽減/授業づくりへのヒント/指導への自信	授業準備への負担感を払拭	児童の興味・関心や課題意識に基づいた学習計画立案への苦手意識/児童の学びに向かう意欲喚起の難しさ/教員の力量が授業に与える影響の大きさ/指導に対する不安感や負担感、疑問の軽減/教員としての視野の広がり/授業力向上の機会
	参加後	児童中心主義/経験主義的指導観/児童の学びに向かう意欲の喚起	経験主義的な学習	作品主義・成果主義的指導観/全てを決定することが教員の役割であると認識	教員と児童との距離感に配慮	
	指導前	児童の興味・関心に基づいた学習展開/実体験を伴う活動重視/自由度が高く多様で創造的な学習活動/枠組み重視のマニュアル化した学習/学校行事準備時間への流用実態	地域のヒト・モノ・コトから学ぶ/教科発展型学習/学校行事準備や各教科の不足分を補充する時間への流用/曖昧で掴みどころのない学習/成果物の完成を目指した活動	児童の課題意識や興味・関心に基づいた学習展開の重要視/曖昧で掴みどころのない学習/成果物制作を目指した活動	探究的な学習/児童の課題意識や興味・関心に基づいた学習活動/児童相互の関わり合いといった協働的な学びに留意した指導	地域を学ぶ場/学校行事準備への流用実態など教育的意義や趣旨を理解していない使われ方
	参加後	児童の興味・関心に基づいた学習展開/実体験を伴う活動重視/自由度が高く多様で創造的な学習活動/枠組み重視のマニュアル化した学習/学校行事準備時間への流用実態	教員主導型学習への違和感/児童中心主義的教育への憧れ	教員主導型教育観の変容/児童中心主義的教育観の獲得/児童との相互依存関係の成立	教員ではなく児童目線で授業検討会へ参加	
	指導方法	児童の興味・関心に基づいた学習展開/実体験を伴う活動重視/自由度が高く多様で創造的な学習活動/枠組み重視のマニュアル化した学習/学校行事準備時間への流用実態	地域のヒト・モノ・コトから学ぶ/教科発展型学習/学校行事準備や各教科の不足分を補充する時間への流用/曖昧で掴みどころのない学習/成果物の完成を目指した活動	児童の課題意識や興味・関心に基づいた学習展開の重要視/曖昧で掴みどころのない学習/成果物制作を目指した活動	探究的な学習/児童の課題意識や興味・関心に基づいた学習活動/児童相互の関わり合いといった協働的な学びに留意した指導	地域を学ぶ場/学校行事準備への流用実態など教育的意義や趣旨を理解していない使われ方
	学習内容	活動イメージを構築/教員と児童で実現可能な具体的な目標を共有/児童の主体的・自律的への動機付け	明確な目的意識/学習者の興味・関心に基づいた学習課題/児童だけでなく指導者の主体性にも影響/多様で創造的な授業実践へのイメージ	児童中心の活動展開/児童目線での教材研究の必要性/児童の自律的・主体的活動の有用性/児童のペースに合わせた柔軟な活動展開/児童が満足感や達成感を得ることのできる学習展開	児童の興味・関心や課題意識に基づいた学習/児童の主体的・自律的な学習展開/教員と児童との協働型学習の重要性を再確認	明確な目的意識をもって学習活動を設計する必要性を再認識/総合的な学習の学習展開イメージや特性を把握/活動イメージを具現化する方法