

総合的な学習の時間の校内研修に関する研究 －小規模校参加教員の個別的な課題意識を焦点化して－

Research on In-School Training for the Period for Integrated Studies:Focusing on the Personal Awareness of Issues of Participating Teachers in a Small School

野 崎 大 輔* 溝 邊 和 成**
NOZAKI Daisuke MIZOBE Kazushige

本研究では、小規模校（小学校）において、総合的な学習の校内研修に参加する教員が個別研究テーマを設定し、継続的に授業検討会と自己省察を繰り返すことによって、どのような効果があるか明らかにすることを目的とした。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を指導している教員5名を選定した。授業検討会の録音データ、授業デザインシートへの記述、事後アンケート調査の分析結果から、全体・個人研究テーマが相互に影響を与え合いながら、一貫性をもった発展的な授業改善が進められること、参加教員間に同僚性が構築されることがわかった。また、定期的な自己・協働省察が、授業改善の視点の明確化、自己充実を実感させる機会になることも明らかになった。小規模校においては、総合的な学習に関わる校内研修の要望が強いとともに、少人数での授業検討が個別的な不安や悩みを相談しやすい場を構築することも確認された。

キーワード：総合的な学習の時間、校内研修、教員力量形成、個別研究テーマ

Key words : the period for integrated studies, training programs for educational practices, improvement of teachers' competence, individual research themes

1. 研究の背景

総合的な学習の時間（以降、総合的な学習）は、教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力を育成する役割が期待されるとともに、各学校が児童や学校、地域の実態を把握し、目的や目標、内容を適切に定め、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開することが求められている（文部科学省,2017）。そのため、総合的な学習の指導にあたる教員は、授業改善を自律的・組織的に進め、その指導力を向上させていくことが必要であると言える。

総合的な学習を担う教員に求められる指導力については、総合的な学習が設立された1998年以降、いくつかの研究知見が報告されている。赤堀（1999）は、総合的な学習の時間は、基本的な考え方が従来の教科指導とは異なっているため、指導力も伝統的な教科指導におけるものとは別の指導力が要請されると述べている。村井（2017）は、総合的な学習は、目的や内容・方法などは、教師の裁量によるところが大きいゆえに、児童生徒の指導にあたる教師の力量や意識が、その充実に大きな影響を与えると論じている。川崎（2019）は、総合的な学習の推進・充実に関する促進要因を検討する中で、教員の意識面、物理的側面、教員の力量・指導力面、学校組織面といった阻害要因を導き出し、教員の力量・指導力が、その推進にとって大きな意味をもつとしている。また、総合的な学習に求められる指導力の具体につ

いて、赤堀（1999）は、7つの指導スキル（「デザインするスキル」「評価するスキル」「見通しを持つスキル」「内容とリンクするスキル」「情報を活用するスキル」「協同で指導するスキル」「学習を支援するスキル」）を提示している。村井（2002）は「単元設計力」「授業評価力」「学習評価力」とともに「環境設定力」「課題分析力」「状況把握力」を列挙して特徴付けた。和田（2009）は「カリキュラム開発力」「授業力」「評価力」とまとめている。

松井（2014）は、総合的な学習の指導力を向上させるためには、教員が実践を記録してふり返ったり、複数で授業や子どもの姿について協議したりすることが重要であるとし、校内研修などを通して、自己省察・協働省察（以降、自己・協働省察）する機会を充実させる必要性を指摘している。文部科学省（2017）は、総合的な学習を充実させる鍵を握るのは、指導する教員の指導力であるとし、総合的な学習のための校内研修を確実に位置付け実施することが極めて重要になると論じている。

このように、総合的な学習を指導する教員には、教科指導における指導力とは異なる指導力が必要とされ、その充実を図るには、教員の学びの場である校内研修のさらなる改善・充実が求められると言える。

一方で、小学校（一般校）で実施されている校内研修のテーマは「新たに誕生する教科」「〇〇教育」等に焦点を当てることが多く、総合的な学習を中心に据えた校内研修は現在あまり行われていない（藤上,2021）。

* 兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻教育方法・生徒指導マネジメントコース 非常勤講師 令和4年7月15日受理

** 兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻教育方法・生徒指導マネジメントコース 教授

校外の研修プログラムや研究会等においても、教科指導や生活指導を中心に実施されており(文部科学省,2020)、教員が総合的な学習について学びを深めることが難しい状況にある。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研究・相談・協力ができにくいとされている(文部科学,2008)にも関わらず、そこでの総合的な学習の校内研修のあり方についての議論は十分でない。

このような課題に対して、総合的な学習の学びの場を充実させようとする研修の報告も見られる。岡本(2005)は、総合的な学習の校内研修において、教育実践から生じる具体的な課題を参加者の探究テーマとして取り上げている。その解決や追求に向けて参加者同士が協働的に学び合うことで、カリキュラム開発力量が向上することを明らかにしている。最近では、鈴木ら(2020)は、生活科・総合的な学習の授業研究を教員の授業力形成を志向したものへと改善するには、教員の意図性・計画性と事後に位置付けられる省察の両者を連動させ、循環させていくような授業研究サイクルを構築することが必要であるとしている。藤上(2021)は、総合的な学習を担う教員に必要な資質能力を育成するためには、研修プログラムで学んだことを、実際の授業で具現化できるように研修システムを検討することを求めている。澤邊(2021)は、総合的な学習の校内研修を長期的、継続的に実施することで、単元設計、実践報告、課題改善の方向性を共有することが可能になり、年間を通した授業改善につながると述べている。

野崎・溝邊(2021)は、小規模校(小学校)において、具体的な総合的な学習の授業検討会に対して継続性・個別性・協働性に着目し、分析している。その結果から、参加教員の個別的な課題意識の継続的・協働的検討が、総合的な学習の指導力向上に効果的であったと報じてきている。しかし、校内研修サイクルにおける継続的な自己・協働省察といった検討は未着手である。この観点から追加検討は、課題とする総合的な学習の指導力向上のための校内研修のあり方について、モデル提示の基盤が形成されると意義付けている。

2. 研究目的

前節の研究動向を踏まえ、野崎・溝邊(2021)の発展的課題として、小規模校(小学校)において、総合的な学習の校内研修に参加する教員が、個人研究テーマを設定し、継続的に授業検討会と自己省察を繰り返すことによって、どのような効果が得られるかを明らかにすることを目的とする。

3. 研究方法

3.1 対象

本研究では、以下の条件を満たす教員複数名(同一校)の選定とした。

小規模の小学校に勤務し「総合的な学習」の指導歴を有する教員、「総合的な学習」に関する校内研修に定期

的に実施可能である教員、研究上、校内研修プログラムの企画等に筆者らが関与することを可とする小学校を検討した結果、次のような対象校並びに対象者となった。

兵庫県 A 市立 B 小学校で総合的な学習を指導している教員 5 名を選定した。B 小学校は、兵庫県の中山間地に位置し、通常学級 6 クラス、特別支援学級 2 クラス、児童 73 人、教員 20 人の小規模校である(2021 年 4 月 1 日)。なお、校内研修プログラムの企画は筆者が担当し、授業検討会の運営は参加教員が担う。表 1 に、参加教員の担当学年と総合的な学習の指導歴を示す。

表 1 参加教員の担当等

参加教員	担当学年等	総合的な学習指導歴
A	第 3 学年	5 年目
B	第 4 学年	14 年目
C	特別支援学級	13 年目
D	第 5 学年	19 年目
E	第 6 学年	3 年目

3.2 時期

総合的な学習の単元実施前(2021 年 4 月)から、単元実施中、及び単元実施後(2021 年 8 月)にかけて調査を実施した。

3.3 校内研修のデザイン

ここでは、野崎・溝邊(2021)の授業検討会モデルをもとに、個人研究テーマへの継続的・協働的探究に焦点化した校内研修デザインを示す。

(1) 個人課題の明確化

校内研修では、全体研修(事前)において、全体研究テーマ「子どもたちの探究心をもとに創造する総合的な学習の時間」に基づいて、参加教員が個人研究テーマを設定する。個人研究テーマは、参加教員の個別的な課題意識や興味関心をカードに記述し、KJ 法(川喜田,1986)で整理しながら設定する。また、それぞれが設定した個人研究テーマを共通理解する場面を設ける。

(2) 定期的な自己・協働省察

参加教員が、定期的な自己省察を進めるために、実践報告シートと授業デザインシートを活用する。実践報告シートには、授業実践に対するふり返りを記述する。授業デザインシートには、授業検討会での気づきや意識変容を記録したり、授業改善の方向性や具体案を整理したりする。このように、2 種類の省察シートを活用して、定期的に自己省察を進める。また定期的に実施する授業検討会を協働省察の機会とする。実践報告シート(図 1)と授業デザインシート(図 2)を以下に示す。

(3) 個人研究テーマへの継続的・協働的探究

校内研修では、総合的な学習の単元実施前 4 月に全体

図1 実践報告シート 図2 授業デザインシート

研修（事前）、単元実施期間中5月～7月に個人・グループ研修、単元実施後8月に全体研修（事後）を実施する。なお、全体研修（事前）では、個人研究テーマの設定、グループ研修としての授業検討会（1ヶ月3回程度）では、個人研究テーマに対する討議、全体研修（事後）では、校内研修のふり返しを行う。

5月～7月に実施する授業検討会では、参加教員2人が話題提供者となり、それぞれの授業実践報告・意見交流を行う（1人25分程度）。図3は、4月～8月にわたる校内研修計画を図式化したものである。

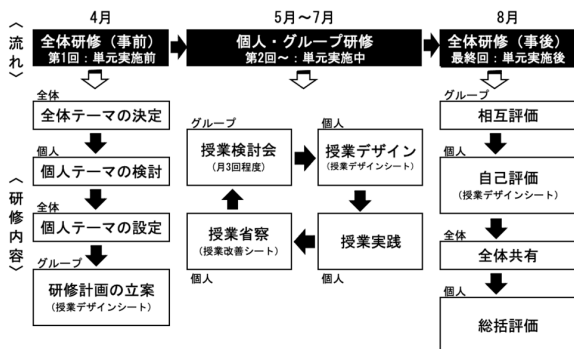


図3 校内研修計画のイメージ

3.4 分析の手続き

授業検討会の話題、授業デザインシート、事後アンケートについて、以下のように分析した。

授業検討会の話題については、2021年5月～7月にかけて実施した授業検討会の録音データを調査・分析した。まず、授業検討会の録音データ（5回分）をテキスト化した。次に、徳田（2004）に準じて、コードとカテゴリーを生成した。

授業デザインシートについては、全体研修（4月・8月）と授業検討会でのふり返し（5月～7月）、全体・個人研究テーマを調査・分析した。授業デザインシートについては、授業検討会後に書かれたふり返しから、参加教員の気づきや意識変容が見られる記述を抽出して、参加教員ごとに表に整理し、その解釈から内実を捉えた。

事後アンケートについては、校内研修実施後（8月）に質問紙調査を実施し、校内研修の感想について調査・分析した。8月の事後研修会で実施した質問紙調査で得

られた記述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。質問内容は、校内研修に参加した成果と今後の課題とした。

なお、本研究では、野崎・溝邊（2021）の授業検討会モデルをもとに、「個人課題の明確化」「定期的な自己・協働省察」「個人研究テーマへの継続的・協働的探究」に焦点化した校内研修デザインを示している。そのため、これらの3つの視点を分析観点とする。

3.5 倫理的配慮

調査にあたっては、兵庫教育大学研究倫理規程（2022）を参照し、倫理的配慮として次の手続きを行った。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。

4. 結果・考察

表1は、授業検討会の話題を参加教員ごとに整理したものである。表2は、授業デザインシートに記述された全体・個人研究テーマを整理したものであり、参加教員の授業デザインシートへの特徴的な記述を抽出して整理したものは、表3にまとめている。表4は、SCATを用いて作成した参加教員のストーリーラインを表している。以下に、授業検討会の話題、授業デザインシートへの参加教員のふり返し、事後アンケートから、結果と考察を述べる。

4.1 個人研究テーマと授業検討会の実態

表1・2を見ると、参加教員Aは、個人研究テーマだけでなく、「学習過程重視の指導」「情報整理の方法」といった探究プロセスにも注目することで、「個人探究型ワークシート（情報収集用）」「個人探究型ワークシート（整理分析用）」「個人探究型ワークシート（成果と課題）」といったワークシートへの着眼点を少しずつ変容させている。また、参加教員Aだけでなく、参加教員D「中間発表会の進め方と意義」、参加教員E「探究プロセスに埋め込まれた教科横断的な学び」など、多くの参加教員が個人研究テーマと探究プロセスを関連付けて話題設定していることが確認できる。

参加教員Bは「ICT機器の活用方法」「知識注入型授業を脱却する手立て」「教科発展型の総合的な学習の手応え」の3項目を2つずつローテーションさせ、かつ後半2日には個人研究テーマ「教科発展型の総合的な学習」に向かうよう「教科発展型の総合的な学習の手応え」を検討会の話題としている。

参加教員Cは、1日目の検討会では「学習評価3観点の解釈」という学習評価に関する基礎的な話題を提起しているが、個人・グループ研修を重ねることで、2日目には「観点別評価基準表の内容検討」に話題を変化させている。3日目には「観点別評価基準表の有用性」「観点別評価基準表作成に対する負担感」といった表現が見

られ、個人研究テーマである学習評価に対する学びを深めている様子が見られる。参加教員 E にも、同様の個人研究テーマの深まりが確認できる記述がある。

参加教員 D は、検討会において「持続可能な総合的な学習に向けた学習内容の検討」「持続可能な総合的な学習を進めるためのポイント」など、「持続可能な総合的な学習」を具現化するための活動内容や方法、そのポイントを話題にし、3 回目には「持続可能な総合的な学習に有効な学習展開の提示」をしている。参加教員 E は「学習課題を身近に感じる手立て」「課題別グループ活動展開」「探究過程を可視化する情報収集用ワークシート」など、個人研究テーマ「教科横断的学び」以外、の話題も複数回にわたり取り上げており、総合的な学習に対する疑問や興味・関心が広がっていることがわかる。

4.2 参加教員の意識変容

(1) 個人研究テーマの明確化

表 4 の結果から、参加教員 B は、「個人研究テーマの設定」が「総合的な学習の授業の質的な高まり」だけでなく、「教科学習の質的な高まり」に効果があったと捉えており、参加教員 D は、「個別具体的な不安・悩みの解決」につながったとしている。また、参加教員 B は、授業検討会で、「参加教員の個別具体的な悩み・不安」を話題にしたことで、「参加教員の課題意識に焦点化した話し合い」ができたとし、参加教員 D は、「話題についての継続的な意見交換」、参加教員 E は、「研修目的の明確化」につながったとしている。

個人の課題意識に基づいて研究テーマを設定することで、参加教員の不安や悩みが解消され、総合的な学習の指導力向上や授業改善が進んだと捉えられる。また、個人研究テーマを探究するプロセスのなかで、他教科にも転用できる知識技能を獲得したことで、教科学習の指導力も相乗的に高まったと考えられる。さらに、個人研究テーマが、参加教員一人ひとりに明確な目的意識を芽生えさせたことで、主体的・自律的で、一貫性のある研修が可能になったと解釈できる。

一方で、表 2 が示すように、参加教員 B は、「教科発展型の総合的な学習」、参加教員 E は「教科横断的な学習」を個人研究テーマとしており、個人研究テーマの抽象度が高いことがわかる。また、表 4 の参加教員 B は、「研究テーマに対するほんやり感」があり、「研究する内容の焦点化」ができず、「より具体的な研究テーマを設定する必要性」があったとし、参加教員 E は、「個人の研究テーマの設定」に対し、「研究テーマを焦点化する必要性」があったとしている。

これらから、参加教員 B・D は、広義な研究テーマを設定したため研究目的が焦点化できず、研究テーマに対する具体的な解答イメージが掴めなかったと考えられる。参加教員が個人研究テーマを設定する際には、参加教員の抱える課題意識や興味関心をより焦点化・具体化するだけでなく、全体・個人研究テーマ間の関係性

や位置付けをより明確にする必要があると考えられる。また、研修過程において、研究テーマを再検討する機会を設け、研修の方向性に応じて研究テーマを修正していくことが、今後の課題として捉えられる。

(2) 定期的な自己・協働省察

表 3 にまとめられた記述では、参加教員 B は、「『楽しむ』過程が重要 (5/30)」、「子どもたちのやる気が継続する方法 (6/21)」、「子どもたちの興味関心 (7/5)」と記しており、個人研究テーマと全体研究テーマとの関係性を意識しながら、授業実践や授業検討会での学びをふり返っていることがわかる。参加教員 A・D にも、同様の記述が確認できる。また、参加教員 E は、「『学んだことをつなげていく』」など、意見を聞いてなるほどと思った (5/30)、「他教科で学んだことを活用していけるということで横断でもあると思った (6/21)」、「はじめに考えていたイメージが大きく変わった (7/5)」としており、研修での学びを個人研究テーマに焦点化して省察することで、個人研究テーマに対する意識を主体的に変容させていることがわかる。さらに、参加教員 C は、「次は、児童評価につなげたい (5/21)」、「観点に分けるのが、まだ自分の中でじっくりきていない (6/8)」、「やはり、細かな基準を作っておけばおくほど、はっきりとした評価ができる (7/5)」と記しており、授業実践での気づきを丁寧に考察した上で、新たな課題を見出しながら自律的に研修を進めている様子が見て取れる。

このように、定期的な自己・協働省察が、授業改善の視点を明確化させるとともに、一貫的・発展的な授業改善を可能にしたと考えられる。また、参加教員の自己充実を実感させる機会になったと捉えられる。

(3) 個人研究テーマへの継続的・協働的追究

表 1 では、参加教員 A は「個人探究型ワークシート」を継続的な話題として取り上げており、個人研究テーマに対する捉え方を研修過程で多様に変化させている。参加教員 E にも、個人研究テーマに対する意識変容を表す記述が確認できる。また、参加教員 E は、参加教員 A の研究テーマに近似する「情報収集用のワークシート (7/5)」を話題とし、同僚の研究テーマを自身の授業改善に積極的に活用しようとする様子が見られる。表 3 においては、参加教員 D も、参加教員 A の個人研究テーマの影響を受けながら授業改善を進めていることが確認できる。

授業検討会において、個人研究テーマが、一貫性・発展性をもって検討されたことで、参加教員の研究テーマに対する意識が変容したと考えられる。また、個人研究テーマを継続的に検討したことで、参加教員それぞれの研究テーマが相互に関連をもって話し合われたと解釈できる。

表 4 では、参加教員 A は、授業検討会で「個人研究テーマ」を「継続的な話題」としたことが、「自分の研究テーマに対する学びの深まり」だけでなく、「同僚の研究テ

マに対する学びの深まり]にもつながったとしている。また、参加教員Eは、校内研修会での「継続性・一貫性のある授業検討」が、「日常的な相談体制の構築」,[同僚の授業を参観する機会]につながったとしている。

参加教員それぞれの個別研究テーマを継続的・協働的に検討したことで、自身の研究テーマに対する知識技能が習得されただけでなく、同僚の研究領域への理解も深まっていったと解釈できる。また、参加教員の間に日常的に不安・悩みを相談することができる協働性、教員同士でともに学び合おうとする同僚性が構築されたと言うことができる。

しかしながら、参加教員Eは、「同僚との研究テーマの違い」が、「専門的なアドバイスをする難しさ」につながったとし、参加教員Dは、「授業者以外が校内研修に参加する機会」が必要であったとしている。また、参加教員Bは、「校内研修実施上の課題」として「授業検討会の短時間化」をあげている（以上、表4より）。

これらの指摘は、同僚との協働的な課題解決を重視した校内研修において、教科等の専門性を高めることの難しさを表すものであり、多忙化する学校現場において、教員の時間的負担を軽減したうえで、学校や教員の実態に応じた研修を実現していく必要を示すものである。

(4) 小規模校での研修意義

上記3観点以外に「小規模校」にかかわる内容も表4の参加教員のストーリーラインに見られ、次のようにまとめることができる。

参加教員Dは、小規模校では、「総合的な学習の指導に対する不安・悩み」を「同僚と協働的に意見交換する場面の必要性」があると再認識しており、参加教員Aは、小規模校では、「異学年を担当する教員との合同研修が可能」となり、「児童の発達段階に応じた学習内容・学習方法」などが共有できるといった利点を感じている。また、参加教員Aは、「少人数での研修」が、「一人ひとりの発言機会の確保」につながるため「個別具体的な不安・悩みの相談のしやすさ」があるとし、参加教員Eは、「少人数での校内研修」が、「同僚の多様な授業実践を知る機会」になったとしている。参加者B・Cも、「授業検討会」での「少人数での意見交換」を肯定的に受け止めている。

小規模校では、担任一人で総合的な学習の授業を進める必要があるため、同僚の多様な授業実践にふれたり、指導に対する不安・悩みを相談したりする機会が限られている。そのため、小規模校では、中大規模校以上に、総合的な学習の指導方法や内容について学んだり、不安や悩みについて語り合ったりする場面へのニーズが高いと考えられる。また、少人数で授業検討会を実施したことで、参加教員一人ひとりに発言の機会が保証され、それぞれが抱える個別具体的な不安や悩みの相談、同僚の授業アイデアを共有しやすい場が構築されたと解釈できる。これらは、小規模校で総合的な学習の校内研修を実施する意義と受け止められる。

5. まとめと今後の課題

本研究では、小規模校（小学校）において、総合的な学習の校内研修に参加する教員が校内研修において個別研究テーマを設定し、継続的に授業検討会と自己省察を繰り返すことによって、どのような効果があるかを明らかにすることを目的とした。研究対象者として、全学年が単学級である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名を選定し、授業検討会の話題、授業デザインシートへの記述、事後アンケートの調査・分析を行った。

その結果、個人研究テーマへの継続的・協働的探究に焦点化した校内研修を実施することで、全体・個人研究テーマが相互に影響を与え合いながら、一貫性をもった発展的な授業改善が進められること、参加教員間に同僚性が構築されることがわかった。これらの結果は、総合的な学習の授業検討会における継続性・個別性・協働性の意義を唱えた野崎・溝邊（2021）の見解を支持する見解となっている。また、定期的な自己・協働省察が、授業改善の視点の明確化、自己充実を実感させる機会になることも明らかになった。これは、総合的な学習の指導力向上には、教員の自己・協働省察が必要であるとする松井（2014）の指摘に対する一つの回答を得たと言える。小規模校においては、総合的な学習に関わる校内研修の要望が強いとともに、少人数での授業検討が個別的な不安や悩みを相談しやすい場を構築することも確認された。これらは、小規模校では教員間で学習指導に対する研究・相談・協力が行いにくいとする文部科学省（2008）の見解に対して検討材料を提供することができたのではないかと考える。

一方、参加教員の課題意識を焦点化・具体化する必要性や研修プロセスに個人研究テーマを見直す機会を位置付けることが課題とされた。今後、参加教員の抱える課題意識を明確化する手立てや研修の方向性に応じて研究テーマを修正していく機会を設ける必要があると考えられる。また、専門性を必要とする課題を検討する難しさが指摘されており、総合的な学習に求められる指導力を整理したうえで、教員の力量形成に焦点化した校内研修プログラムを検討することが重要な課題と捉えている。

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、職員の方には、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。

付記

本研究の一部は「令和3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。

引用文献

- 赤堀侃司 (1999)「総合的な学習と教員に求められる指導スキル」『日本教育工学雑誌』23 (1), 11-16.
- 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研究科紀要教育科学』54 (2), 27-44.
- 岡本弘子 (2005)「総合的な学習の実践と連動した校内研修プログラムの開発－教師のカリキュラム開発力向上をめざして－」『日本教育工学会研究報告集』87-94.
- 川喜田二郎 (1986)「KJ 法 渾沌をして語らしめる」中央公論社
- 川崎知己 (2019)「総合的な学習(探究)の時間の推進・充実に関する促進要因の検討 教員の特性に焦点をあてて」『千葉商大紀要』57 (1), 35-60.
- 澤邊潤 (2021)「校内研修を通じた「総合的な学習の時間」の単元設計支援－学年組織での単元設計の検討事例－」『日本教育心理学会総会発表論文集』63,450.
- 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会のデザインと評価－生活科・総合的な学習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』11,135-144.
- 徳田治子 (2004)「ナラティヴから捉える子育て期女性の意味づけ：生涯発達の視点から」『発達心理学研究』15 (1), 13-26.
- 野崎大輔・溝邊和成 (2021)「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－」『兵庫教育大学学校教育学研究』34,101-109.
- 兵庫教育大学における人を対象とする研究に関する倫理規程 (2022) <http://web.hyogo-u.ac.jp/office/gen/kisoku/act/frame/frame110000134.htm> (2021,4 アクセス)
- 藤上真弓 (2021)「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－」『東アジア研究』19,1-26.
- 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, 159-169.
- 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」『教育学研究』2,31-41.
- 村井万寿夫 (2017)「総合的な学習の時間の指導にあたる教師の意識に関する研究 金沢市の小学校教師を対象とした調査を手がかりに」『日本教科教育学会誌』40 (2), 31-42.
- 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9,9 配付資料 4.
- 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』8, 東洋館出版社.

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 (2021.4 アクセス)

和田信行 (2009)「教師に求められる力」, 田村学 嶋野道弘 編著,『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, 144-119.

表 1 授業検討会の話題

	日程	主な話題 (カテゴリー)
参加教員 A	5/21	個人探究型ワークシート (情報収集用) 学習過程重視の指導
	6/21	個人探究型ワークシート (整理分析用) 情報整理の方法
	7/5	個人探究型ワークシート(成果と課題) 学校行事と総合的な学習の関連
参加教員 B	5/30	ICT機器の活用方法 知識注入型授業を脱却する手立て
	6/21	知識注入型授業を脱却する手立て 教科発展型の総合的な学習の手応え
	7/5	ICT機器の活用方法 教科発展型の総合的な学習の手応え
参加教員 C	5/21	学習評価3観点の解釈 総括的評価と形成的評価の相違点
	6/8	観点別評価基準表の内容検討 観点別評価基準表と形成的評価
	7/5	観点別評価基準表の有用性 観点別評価基準表作成に対する負担感
参加教員 D	6/8	持続可能な総合的な学習に向けた学習内容の検討 学校行事と総合的な学習の関連
	6/21	持続可能な総合的な学習を進めるためのポイント 個人で調べ活動を深める手立て
	7/5	持続可能な総合的な学習に有効な学習展開の提示 中間発表会の進め方と意義
参加教員 E	5/30	学習課題を身近に感じる手立て 理科と総合的な学習を関連づける教科横断的学び
	6/21	教科学習が相互に関連し合う教科横断的学び 課題別グループ活動展開
	7/5	探究プロセスに埋め込まれた教科横断的学び 探究過程を可視化する情報収集用ワークシート

表 2 全体・個人研究テーマ

	研究テーマ
全体	子どもたちの探究心をもとに創造する総合的な学習の構築
参加教員 A	個人探究を可能にするワークシートの開発
参加教員 B	教科発展型の総合的な学習
参加教員 C	児童の思いや願いを取り入れた学習評価をするための観点別評価表の作成
参加教員 D	持続可能な総合的な学習を可能にするための学習テーマ・学習内容の検討
参加教員 E	教科横断的な学習

表3 参加者のふり返し

日程		参加教員の記述（抜粋）
参加教員 A	5/21	ワークシートを1枚ずつ毎回用意するのではなく、大きい1枚にすると過程がよくわかってよいことに気づいた。自分で調べたことが結果として分からなくなっても、その過程が成長につながる。
	6/21	調べ活動から分析をどうしていくかが困っていたが、ワークシートの作り方がわかった。上から下へ考えられるフォーマットにしようと思う。
	7/5	ワークシートがあることで、「次はどうすればいいか」「次はだれに聞けばいいか」と児童が自分で考えて行動することができた。
参加教員 B	5/30	今は「楽しむ」過程が重要に思い、様々なレパートリーの楽しみ方をする中で、気がついたら覚えていた。しかも、それが忘れにくいというものを目指したいと思うようになった。
	6/21	プリント学習を入れることで、従来取りに戻ってしまうのではないかと心配していたが、これでもいいのだと思い安心できた。子どもたちのやる気が継続する方法も引き続き探していきたい。
	7/5	このテーマでよかったと思うところは、教科内容は強化でき、総合的な学習の時間も子どもの興味関心を引き出せること。評価についても考えを深める機会になりました。
参加教員 C	5/2	評価基準をもつことは、形成的評価につながる。次は、児童の評価基準につなげたい。千種小という小規模校の利点（少ない）を生かして、自分の教師力を身につけたいと思う。
	6/8	規準から基準へ作っている時に、児童が身につけることが少しはつきりできた。もう少し言葉の表現を練り上げたい。観点に分けるのが、まだ自分の中で、しっくりきていない。
	7/5	どのスキルを身につけさせたいのか…という、めあてをはっきりさせていたら、支援がしやすく、評価しやすい。やはり、細かな基準を作っておけばおくほど、はつきりとした評価ができる。
参加教員 D	6/8	表にしてみたらすっきりした。うまいこと残しておいて、持続可能なものにしていきたい。ただ、このことと子ども発信で内容を考えるということは同居できるのか…。
	6/21	自分のテーマ（残すもの）が見えた。やっぱり準備は大切。ワークシートなり、自分たちの学習の流れを明確にすることで、子どもの動きは変わると思う。
	7/5	持続可能な学習の流れ・学び方（中間発表会を入れて）、持続可能にするために、「学習の流れ」とともに、年間の大まかな流れ（ここでこれをする）というような表もできたらいいなあ。
参加教員 E	5/30	「学んだことをつなげていく」など、意見を聞いてなるほどと思った。前回の過程の大切さのことも話が出て、成果物や結果にこだわらず、実践をしたというところに価値を置きたいと思った。
	6/21	テーマや関係するものが横断的と思っていたが、学習を進めるにつれて、他教科で学んだことを活用していけるということで横断的でもあると思った。
	7/5	はじめに考えていたイメージが大きく変わった。子どもたちの思考は、すべての経験や学習をもとに考えているとわかった。方法や展開の仕方を学ぶこと、他の人のテーマも学べてよかった。

表 4 参加教員のストーリーライン

参加教員 A	<p>校内研修において、[思考ツール型ワークシートの開発]を進めた。授業実践で[思考ツール型ワークシート]を活用することで、[思考ツール型ワークシート]が[児童主体の自律的な探究学習に効果的]であること、[児童の学習状況の把握に有効]であることを実感した。また、[思考ツール型ワークシート]を完成させたことで、[総合的な学習の指導に対する自信]を高めた。さらに、[全ての教科・領域における指導で改善したい本質的な課題]を[個人研究テーマ]として設定したことで、[一貫性をもった校内研修]ができたとしている。一方で、[個人研究テーマを探究する難しさ]を抱えながら校内研修に参加していた。</p> <p>授業検討会で[個人研究テーマ]を[継続的な話題]としたことが、[自分の研究テーマに対する学びの深まり]だけでなく、[同僚の研究テーマに対する学びの深まり]にもつながったとしている。また、[個人研究テーマの設定]が、[校内研修に対する前向きな気持ち]につながり、[参加教師主体の自律的な研修]を推進したと認識している。今後は、[講師・連携機関との連携・調整]について学びたいと考えている。</p> <p>[校内研修に参加する教員]が、[全児童の特性を把握]したうえで授業検討会を実施することが可能であったと認識している。また、[少人数での研修]が、[一人ひとりの発言機会の確保]につながるため[個別具体的な不安・悩みの相談のしやすさ]があるといった利点、[異学年を担当する教員との合同研修が可能]となり、[児童の発達段階に応じた学習内容・学習方法]などの[総合的な学習の多様な授業実践の共有化]ができるといった利点を感じている。</p>
参加教員 B	<p>校内研修で、[教科発展型の総合的な学習]について学ぶことで、[知識・技能の習得にとどまらない深い学び]を実現したいと考えていた。参加前は、[総合的な学習に対する期待度の低さ]があったが、参加後は、総合的な学習での学習活動が、[知識技能の習得にとどまらない深い学びの実現]に寄与したことから、[総合的な学習の教育的意義の認識の深まり]を感じている。また、[教科発展型の総合的な学習]が、[総合的な学習の質的な高まり]だけでなく、[教科学習の質的な高まりに効果的]であったとしている。</p> <p>授業検討会において、[参加教員の研究テーマ]、[参加教員の個別具体的な悩み・不安]を話題にしたことで、[当事者意識をもった意見交換]、[参加教員の課題意識に焦点化した話し合い]ができたとしている。また、[個人研究テーマの設定]が、[総合的な学習の指導力向上に効果的]、[総合的な学習の授業の質的な高まり]につながったと捉えている。一方で、[個人研究テーマを設定する難しさ]があったと感じている。その理由として、[研究テーマに対するぼんやり感]があり、[研究する内容の焦点化]ができなかったことをあげ、[より具体的な研究テーマを設定する必要性]があったとしている。今後は、[教科発展型の総合的な学習]を[焦点化]して、[知識・技能の習得にとどまらない深い学び]について[継続的]に学びたいと考えている。</p> <p>小規模校では、[担任一人で総合的な学習を計画・指導]しているため、校内研修などで、[学習展開の多様な発想・アイデアを獲得する機会]を設ける必要性があると感じている。また、[小規模校における精神的・時間的な余裕]が、[継続的な研修会]を実現したとしている。</p>
参加教員 C	<p>校内研修を通して、[児童の思いや願いを取り入れた学習評価]について学び、[観点別評価規準表の作成]を通して、[児童一人ひとりの成長につながる形成的評価]をしたいとの思いがあった。[これまで抱えてきた長期的な悩み]である[観点別評価規準表の作成]ができたことで、[校内研修への高い満足感]をえている。また、[学習評価への理解の深まり]をきっかけとして、[観点別評価規準表を单元ごとに作成していこうとする前向きな気持ち]を芽生えさせている。さらに、[明確な課題意識]に基づいた[研究テーマの設定]をしたことで、[見通しをもった校内研修]が展開できたと認識している。今後、[縦のつながりを意識した総合的な学習のカリキュラム作成]、[異校種と連携した地域学習]を学びたいと考えている。</p> <p>小規模校では[学年の枠を超えた授業検討会の必然性]があると捉えている。また、小規模校においては、[単学級における担任の孤独感]がある一方、[同僚との精神的距離の近さ]があるため、[授業実践に対する不安・悩みを同僚間で協働的に解決しようとする風土]があると捉えている。</p>
参加教員 D	<p>[これまで抱えてきた長期的な悩み]である[人的要因や環境要因に依拠しない汎用的な単元計画]を[個人研究テーマ]にしたことで、[スムーズな校内研修]が展開できたと感じている。また、[持続可能な総合的な学習]という[個人研究テーマ]に対して、[学習内容重視から学習過程重視への意識変容]があったとしている。さらに、[個人研究テーマ]が、[同僚の研究テーマに対する学びの深まり]、[総合的な学習に対する視野の広がり]、[研修目的の明確化]、[個別具体的な不安・悩みの解決]につながったと捉えている。くわえて、[個人研究テーマの設定]が[研修への動機付け]となり、[授業改善に対する前向きな気持ち]、[教師主体の自律的な研修]につながったと感じている。</p> <p>[個人研究テーマ]を[授業検討会の話題]としたことで、[話題の焦点化]、[話題についての継続的な意見交換]ができたとしている。一方で、[同僚との研究テーマの違い]が、[専門的なアドバイスをする難しさ]につながったとしている。今後は、[学習活動の多様な発想・アイデア]、[単元計画の構築]、[授業実践の失敗体験]、[同僚の実践事例]について学びたいと考えている。</p> <p>小規模校では、[教師の時間的・精神的余裕]、[全児童・全学級の実態把握のしやすさ]といった利点があると感じている。また、[校内研修への参加]を通して、小規模校では、[総合的な学習の指導に対する不安・悩み]を[同僚と協働的に意見交換する場面の必要性]があると再認識した。</p>
参加教員 E	<p>校内研修で、[教科横断的な学習]について学びたいと考えていた。[個人研究テーマの設定]が、[研修目的の明確化]、[教員主体の自律的な研修]、[継続性・一貫性のある授業検討]、[個別具体的な不安・悩みの解決]、[総合的な学習に対する意識変容]につながったと認識している。さらに、[参加教員の課題意識に基づいた校内研修]を実施したことで、[校内研修に向かう前向きな気持ちの高まり]があったとしている。一方で、[同僚との研究テーマの違い]が、[専門的なアドバイスをする難しさ]につながったと捉えている。[個人の研究テーマの設定]に対して、[研究テーマを焦点化する必要性]があったと感じており、今後も、[教科横断的な学習]について、[再チャレンジしたいという思い]をもっている。</p> <p>校内研修会での[継続性・一貫性のある授業検討]が、[総合的な学習の指導力向上]、[授業改善に効果的]であり、[日常的な相談体制の構築]、[同僚の授業を参観する機会]につながったと捉えている。また、[授業検討会の話題]であった[ワークシート作成方法]、[ICT 機器活用方法]、[観点別評価基準表]を[授業改善]に活用することができたとしている。</p> <p>小規模校では、[一人で授業実践をする不安感]があるため、[切実観をもった授業検討会]が実施できると捉えている。また、[少人数での校内研修]が可能のため、[話しやすさ]があると感じている。さらに、[少人数での校内研修]が、[個別具体的な不安・悩み相談の機会]、[同僚の多様な授業実践を知る機会]になったと感じている。</p>