

横浜市教育委員会事務局  
鈴木紀知

## 1. はじめに

### 1. 1. 背景

#### 1. 1. 1. 総合的な学習の時間について

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）（文部科学省 2017）では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が求められている。同解説総合的な学習の時間編（文部科学省 2018）では、前回改訂時に示された「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」からなる探究のプロセス（図 1-1）に関して「その過程の中で、実社会や実生活と関わりのある学びに主体的に取り組んだり、異なる多様な他者との対話を通じて考えを広めたり深めたりする学びを実現することが大切にされてきた。」と述べている。それに先だって、「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（総合的な学習の時間）」（文部科学省 2016）においては、探究のプロセスを明示したことを強調した成果について国内外の調査や評価をもとに説明している。以上の経緯を振り返ると、新学習指導要領の目指す授業改善を実現していく上では、総合的な学習の時間を充実させることが重要であると捉えられる。

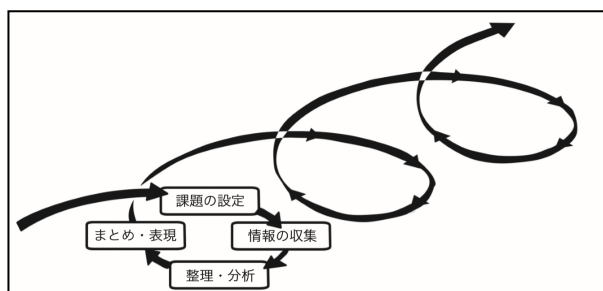


図 1-1 探究のプロセス

出典：文部科学省（2018：9）

しかし、総合的な学習の時間には「探究」を学習原理とし「相応の技巧」「特有の勘どころ」を求められる経験単元（奈須 2016）としての難しさがああり、教師が単元計画の作成や授業の進め方等に困難さを感じていることを示している調査結果（例えば、東京都教育委員会 2014, 村井 2015, 武田ほか 2018）もある。松井（2014）は、「質の高い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、複数の教師で協議したりすることなどが必要」と述べている。しかし、その最たる機会として考えられる授業研究については、その形式化（藤本 2017）や形骸化（石井 2014）が指摘されている。また、学校現場において働き方改革が推進されている中、「多忙で校内研究に取り組む時間がない」（国立教育政策研究所 2010）という課題もある。

以上の点を考慮すると、授業研究を中心とした校内研究等、一定の期間・時間を要する方法だけに頼るのではなく、教師や学校にとってより負担の少ない形で、総合的な学習の時間の目標や内容、指導方法等への理解を深め、教師が抱く困難を解消し、実践への意欲を高めることができるような取組が必要であると言えよう。

#### 1. 1. 2. 研究対象について

本研究の対象とする A 市は全国的に見ても大規模な政令指定都市である。A 市では、全ての教科等において、全市的な研究会があり、その 1 つとして生活科・総合的な時間研究会（以下、市生総研）が組織されている。そして、それと連動する形で、各区の研究会（以下、区生総研）が組織されている。研修のデザインにあたって、教師の総合的な学習の時間に対する意識や学習機会について把握するべく、市生総研を通じて協力を依頼した。

「総合的な学習の時間に対する印象やお考えについて、ご自由にご記入ください」という問いに対する記述の総数は 56 であった。内容は、①子どもにとっての意義や教師のやりがい等の前向きな記述、②指導の難しさや学校間格差等の後向きな記述、③ その両方に言及している記述、④その他の大きく 4 つに分類することができた。その記述数と主な意見をまとめたのが表 1-1 である。そこから多くの教師が総合的な学習の時間の意義や必要性を感じている一方で、目標や内容についての理解や具体的な指導方法に対して不安や困難さを感じていることが読み取れる。表 1-2 は総合的な学習の時間に関する学習機会について A 市の研究紀要等を参考に洗い出し、理由と合わせて質問したものである。それぞれの学

## 総合的な学習の時間の実践への意欲を高めるための研修のデザインと評価

習機会を経験したことがある人数 (a) に対して、その機会を「満足のいく学習ができた機会」と捉えている人数

(b) の割合を算出して整理した。結果、「①校内研究」「③授業公開」「⑤授業の参観」が高い割合を示した。表1-3は、①、③、⑤を選択した主な理由である。そこからは自分自身で考えた授業に対して他者との対話からフィードバックを得られることや、具体的なイメージを捉えられることが重視されていることが読み取れた。

表1-1 総合的な学習の時間に対する印象 (N = 56)

内容	記述数	記述例
①前向き	12	・子どもの将来に直結する大切な時間と考えています。たくさんの経験や発見をさせられるよう、支援していきたいです。
②後向き	17	・単元の構想を担任が作らなければいけないので難しい。子どもが関わる人に連絡をとったり、日程を調整することが難しい。
③両方	26	・総合は大好きな授業です。自分が楽しんでいます。しかし子ども達に学習させているの不安です。 ・総合学習を充実させることは重要だと感じますが、イメージができず不安。
④その他	1	・他教科よりも子どもたちの興味・関心から授業を組み立てる時間という印象です。

表1-2 総合的な学習の時間学習機会 (N = 114)

学習機会 (質問項目)	a. 経験	b. 満足	割合 (b/a)
①昨年度までに校内研究のテーマとして総合学習を取り上げ、研究に取り組んだことがある	42	14	△ 0.333
②昨年度までに都道府県・市区町村等の総合学習の研究会や、学会等に所属したことがある	35	8	0.229
③総合学習の指導案を作成して授業を公開したことがある	36	13	△ 0.361
④他者の総合学習の指導案の検討に参加したことがある	63	12	0.19
⑤他の学級や学校の総合学習の授業を参観したことがある	80	30	△ 0.375
⑥参観した総合学習の授業に基づく協議会に参加したことがある	70	17	0.243
⑦校内研究や研究会・年次研修等で自身の総合学習の実践を発表したことがある	34	9	0.265
⑧校内研究や研究会・年次研修等で他者の総合学習の実践提案を視聴したことがある	57	7	0.123
⑨学校や所属する研究会で、研修やワークショップ、講演会等を通して学習したことがある	58	17	0.293
⑩企業や大学、学会等が主催する研修やワークショップ、講演会等に参加したことがある	26	6	0.231
⑪自ら書籍や映像資料等を活用して学習したことがある	24	3	0.125
⑫その他	(7)	(3)	(0.429)

表1-3 満足のいく学習機会として選択した理由

①校内研究	・指導案検討・事後研・講師からのフィードバックにより課題が明確になったから ・具体的な子どもの姿を通して研究できるから
③授業を公開	・自分が考えたものへのフィードバックがもらえるから ・自分で実践するために、いろいろな方々の話から授業を組み立てられたため ・自分でやってみてご指導をいただいたことは忘れません
⑤授業を参観	・優れた実践を実際に見ることができ、具体的な手立てを知ることができた。 ・実際の授業を参観させていただくことで授業のイメージができる ・実践を見ることで具体的な良い子どもの姿のイメージがわくから

以上、実践への不安や困難を感じている教師が少なく

はなく、授業研究以上に満足を感じることができるよう学習機会が十分には確立されていないことが推察される等、1. 1. 1. で述べたことと同様の状況が見られることから、A市の実情を踏まえながら研修をデザインすることは、本研究で目指すものと合致すると考えた。

### 1. 2. 取組の方向性

#### 1. 2. 1. 「1回60分」を目安とした研修

本研究で目指すべき学習機会とは、授業研究を中心とした校内研究の対象として総合的な学習の時間を取り上げていない学校でも実施できることが重要である。具体的には、各学校で取り組んでいる校内研究や様々な会議の合間に実施できるように考える必要がある。継続的に繰り返す必要があるようなものでは実施のハードルは高くなっていく。平常通りの学校のスケジュールを想定するのであれば、授業後かつ勤務時間内に実施できるものが望ましい。例えば一般的な小学校の例を考えるのであれば、実施できる時間は45分から、長くても90分程度であると考えられる。そこで本研究では「1回60分で実施可能な研修」を前提として研修のデザインを行った。

#### 1. 2. 2. 「経験を用いたアプローチ」について

研修のデザインにあたっては、「経験を用いたアプローチ」(リンゼイ・バーガー2016)に着目したいと考えた。経験を用いたアプローチでは学習者による能動的な関与や真正な学習経験に重点を置くこと、経験とその経験の解釈との両方を他の学習者と協働で吟味することが重視される。これらの事項は表1-3に示したA市の小学校教員の考えに通じる。それは同時に、教師教育においては経験を基礎とすることや協働的な省察が重要であるとする考え(コルトハーヘン2010)や、先述の松井(2014)の考えにも通じるものと捉えられる。以上の理由から「経験を用いたアプローチ」が、探究のプロセスを中心とした総合的な学習の時間に関する教師の力量形成を目指す学習機会を考える上で適した考え方であると判断した。

#### 1. 2. 3. 「ARCSモデル」について

1. 1. で述べてきた通り、A市の意識調査や他地域での先行研究からは教師が総合的な学習の時間の計画や実践に不安や困難等を抱えている状況がある。その点を考慮し、本研究においてデザインする研修は、実践への前向きな姿勢、意欲を喚起するような研修であることを重視すべきと考えた。そこで、そのデザインにあたっては、学習意欲高め、持続させることを重視したインストラク

## 総合的な学習の時間の実践への意欲を高めるための研修のデザインと評価

ショナルデザインのモデルである、「ARCS モデル」(J.M. ケラー 2010) を参考にした。「ARCS」は学習意欲に関連する4つの概念、A：注意 (Attention) , R：関連性 (Relevance) , C：自信 (Confidence) , S：満足感 (Satisfaction) の頭文字をとったものであり、それぞれの3つの下位概念及び支援方略等が提示されている。(表1-4) また、デザインプロセスは学習者の分析や既存教材の分析等からなる10の段階が示されている。ただしそのプロセスは、ある程度の回数で構成される単元や講座等をデザインするためのものである。一方で、本研究の考える研修は、一回、短時間で実施可能で、不特定の学習者を想定しており、既存教材をベースにしたものでもない。そのため、その段階をそのまま活用することは適していない。そこで、実際に研修の流れや細かい内容を検討する際には、その支援方略を参考にしながら、「オープニング (研修冒頭) -メインアクティビティ (研修中の学習活動) -クロージング (研修最後)」の、3つのプロセス(中原 2014)に沿って組み立てるものとした。

表1-4 ARCS モデルの支援方略

注 意	A1 知覚的喚起：新しいアプローチや、個人的または感情的要素の注入により、好奇心と驚嘆を創出する。
	A2 探究心の喚起：質問をし、矛盾を創造し、探究心を持たせ、課題を考えさせることで、好奇心を増す。
	A3 変化性：発表スタイル、具体的に類推できるもの、興味をひく事例、予測しない事象により、興味の維持を図る。
関 連 性	R1 目的指向性：このインストラクションが役に立つという記述や事例を提供し、ゴールを提示するか、あるいは学習者にゴールを定義させる。
	R2 動機との一致：個人ごとの達成機会や、協力的活動、リーダーシップの責任、そして、積極的なロールモデルを提供することにより、教育を学習者の動機や価値に呼応するものにする。
	R3 親しみやすさ：学習者の仕事や背景と関連のある具体例や比喻を提供することにより、教材や概念をなじみのあるものにする。
自 信	C1 学習要件：成功とみなすための要求事項と評価規準を説明することによって肯定的な期待感と信頼を得る
	C2 成功の機会：多くの・多様な・挑戦的な経験を提供することによって、自分の能力への信頼を高める。
	C3 個人的なコントロール：個人的な制御を（可能であればいつでも）提供する技法を用い、成功を個人の努力に帰属するフィードバックを提供する。
満 足 感	S1 内発的な強化：個人的な努力と達成に対する肯定的な気持ちを強化するようなフィードバックと他の情報を提供する。
	S2 外発的な報酬：ほめ言葉、本当の、または、象徴的な報酬、および誘因を使用するか、または、学習者自身に成功の報酬として彼らの努力の結果を提示させる。
	S3 公平感：パフォーマンス要求をあらかじめ述べた期待と一致させて、すべての学習者のタスクと達成に一貫した測定標準を使用する。

※J. M. ケラー(2010)をもとに筆者が整理

### 1. 2. 4. 本研修の特徴

#### ～「メインアクティビティ」について～

ここまで述べてきたことを整理すると、本研究の研修デザインの要点は「メインアクティビティを、ARCS モデルの支援方略を取り入れながら真正な学習経験となる

ように組み立てること」と言える。本研究ではその「経験」として「探究のプロセスを用い、当事者として問題解決を体験すること」を取り入れたいと考えた。具体的に例を挙げると、「同僚性を高めるための職員旅行の行き先を、思考ツールを用いて判断する」というようなものである。その理由は次の通りである。

「真正 (authentic)」について、リンゼイ・バーガー (2016) は、「①学習活動が現実世界で行われる活動と同じ種類の認知的な手応えを含んでいる」「②学習者が自分で意思決定できる」(数字は筆者) ものであることの重要性について述べている。

総合的な学習の時間に関する研修において、①の条件をクリアするためには「参加者自身が実践する単元・授業や、それと同様の学習対象や展開の他の単元・授業」を取り上げることが望ましい。しかし総合的な学習の時間では、目標や内容を各学校で定めるため、研修参加者自身の実践と同一の活動や対象を扱う研修と出会えることは極めて稀である。そこで本研修では、教師の「現実世界で行われる活動」を、総合的な学習の時間の実践に関する業務だけに焦点化するのではなく、より広い視野で捉え、教師の営み全体の中から「②自分で意思決定する」場面を想定したいと考えた。その一例が、先述した「職員旅行の行き先の選定」である。

そのような意思決定の場面であれば、地域・学校等の違いを超えて多くの教師がイメージを共有できる。それによって、あらゆる教師にとって、現実世界で行われる活動と同じ種類の認知的な手応えを含み、自分で意思決定できる経験を設定することができると考えたのである。

探究のプロセスは本来子どもの学びのプロセスであり、教師の問題解決に活用することの妥当性については却味する必要がある。しかし、その成り立ちが実生活における知識・技能の活用について測る PISA 調査と関連している等の理由から教師の現実の問題解決に資するものとして授業研究に活用し、成果を上げている事例もある(鈴木ほか 2020)。そのアプローチは本研修のデザインにおいても、援用できると考えた。

従来の実践提案や授業研究等、基本的に教師が総合的な学習の時間について学習する際に取り上げられる「探究」の主体は児童・生徒である。故に教師の立ち位置は、探究のプロセスを外側から見るものであった。しかし、本研修においては、教師自身が当事者として「探究のプロセス」を経験し、それを内側から見ることでその良さ

## 総合的な学習の時間の実践への意欲を高めるための研修のデザインと評価

や、難しさを解消するためのポイントを見出していくことを意図している(図1-2)。まさに、その視点の置き所に、本研修の特徴があると言えよう。

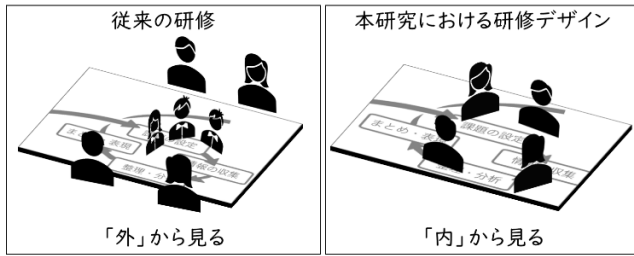


図1-2 本研修の教師の立ち位置

### 1. 3. 研究目的

以上、ここまで述べてきた考え方を整理したものが図1-3である。このような考えに基づき、本研究では、総合的な学習の時間の目標・内容やその趣旨、指導方法について、「探究のプロセス」を中心として捉え、実践に対する不安・困難を解消し、実践への意欲を高めることを目的とし、次の通り研修をデザインし、評価する。

まず、ここまで述べてきたA市の状況や先行研究をもとに研修をデザインし実施する。そして、質問紙調査によって研修前後で、参加者の意識がどのように変化したか(分析I)、研修の手法が学習意欲の動機付けの視点から効果があったか(分析II)、という2つの視点から分析を行い、質問紙の自由記述欄の記述内容を手がかりに、研修の効果や手法の妥当性について検討する。

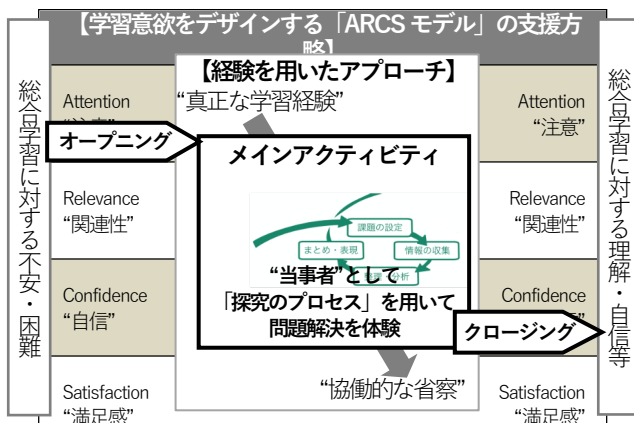


図1-3 本研究の考え方

## 2. 研修のデザインと実施

### 2. 1. 研修のデザイン

中原(2014)は、研修デザインの前に行うべきこととして、「目的を決めること」を挙げた上で、それについて、①学ぶ理由、②学習者の変化、③学びの適用・転移の3つの観点から書くものとしている。1. 1. をもと

に、その3点について整理すると、表の2-1のように捉えることができる。その上で、この目的をさらに行動目標化したものが、表2-2である。

その後、その実現に向けて「オープニング」「メインアクティビティ」「クロージング」の3つのプロセスでプログラムを作成(表2-3)した。1. 2. 4. で述べたメインアクティビティにおいて特に工夫した内容について、2. 2. 研修の実際として次に詳述する。

## 2. 2. 研修の実際

### 2. 2. 1 課題の設定について

本研修では、教師自身が探究の当事者となって、教師としての実際の営みの中で生じうる問題を探究のプロセスを通じて解決することを真正な学習経験として捉える。ここで重要なのは、地域や学校に関わらず、教師であれば概ね同じように考えることが可能な問題である。例えば職員会議で扱われる議題や、児童・生徒指導上の問題等、様々な問題が考えられる。しかし、現実的に解決が難しい問題、教師としての姿勢が問われるような緊張感のある問題では、グループワークの議論は活性化されない。そこで、図2-1に示した通り、教師の年齢構成という現実が起こりつつある問題を取り上げつつも、そこから同僚性の構築の必要性へと論を展開することで、例えば「職員旅行の行き先を選ぶ」等の、キャリアや立場等に関係無く、自らの経験を生かして議論に参加したり判断したりしやすいような課題を設定した。

表2-1 研修の目的

①学ぶ理由	総合的な学習の時間の実践を行う上で、単元計画やテーマ設定に対して難しさを感じている教師が多い。
②学習者の変化	探究のプロセスを中心として総合的な学習の時間の目標や内容、その趣旨について理解し、それに基づいて具体的な指導のためのポイントを考えたりすることができ、実践への意欲を高める。
③学びの適用・転移	研修後の実践において、探究のプロセスが実現された単元計画や授業構想を行う。

表2-2 目的の行動目標化

ナレッジ	総合的な学習の時間の目標や内容について説明できる。単元計画を立てたり授業を行ったりする際に、適切な指導や支援の方法を選択できる。
プラクティス	探究のプロセスを充実させるために、課題の設定において視点を明確にしたり、情報の収集において課題やその後の整理・分析とのつながりを意識したり、整理・分析で適切なツールを活用したり、振り返りとの違いを意識しながらまとめを行ったりする。
バリュー	子どもの主体性と教師の指導性との間でズレが生じたときに、育成を目指す資質・能力に立ち戻って判断しようとする。



表2-3 研修のプログラムとARCSモデルの支援方略

	内容	時間	対応する主なARCSモデルの支援方略
オープニング	①アイスブレイク ・マンダラーチャートを活用し、飲食物の嗜好をテーマとして自己紹介を行う	5分	A1 知覚的喚起
	②研修のねらい・流れ等の提示 ・総合的な学習の時間の経緯や新学習指導要領との関連について解説する ・総合的な学習の時間の課題をもとに、研修のねらいと流れを提示する	5分	A2 探究心の喚起 R1 目的指向性 C1 学習要件
メインアクティビティ	③探究のプロセスの体験 i) 課題の設定 教師の今日の課題(年齢構成等)を根拠に、同僚性の構築を長期的課題に据え、その実現に向けて仕事外の交流機会の検討を課題として設定する ii) 情報の収集 課題の解決に向けて必要な情報収集に代わる資料の提示する iii) 整理・分析 ピラミッドチャートや座標軸等の思考ツールを活用して、交流機会の場所や行き先について複数の対象から選択する iv) まとめ・表現 整理・分析の成果報告を入口として、「まとめ」「表現」「振り返り」それぞれの捉えについて解説する	25分 (5分) (1分) (10分) (9分)	A1 知覚的喚起 A3 変化性 R3 親しみやすさ S3 公平感 C2 成功の機会 R3 親しみやすさ S3 公平感 A1 知覚的喚起 R2 動機との一致 C2 成功の機会 S1 内発的な強化 S2 外発的な報酬 R3 親しみやすさ
	④探究の当事者としての振り返りの体験 ・グループワークにおける自らの体験を、探究の当事者として振り返る ・振り返りの成果を、総合的な学習の時間で育成を目指す資質・能力と関連付けながら解説する	10分	S1 内発的な強化 S2 外発的な報酬
クロージング	⑤メインアクティビティに対する振り返り ・探究の当事者として体験して感じた手応えを切り口に、探究的な学びを展開するためにはどのような教師の支援が求められるか小グループで振り返る	5分	S1 内発的な強化 C3 個人的なコントロール
	⑥講師による成果の価値付け ・参加者の様子と関連付けながら、探究のプロセスに沿って教師に求められる支援を解説する	5分	S2 外発的な報酬
	⑦今後の実践に対する宣言 ・参加者が研修を通して学んだことの中で今後の実践に生かしていきたいことを一つ選び、グループ内で共有する	5分	A3 変化性

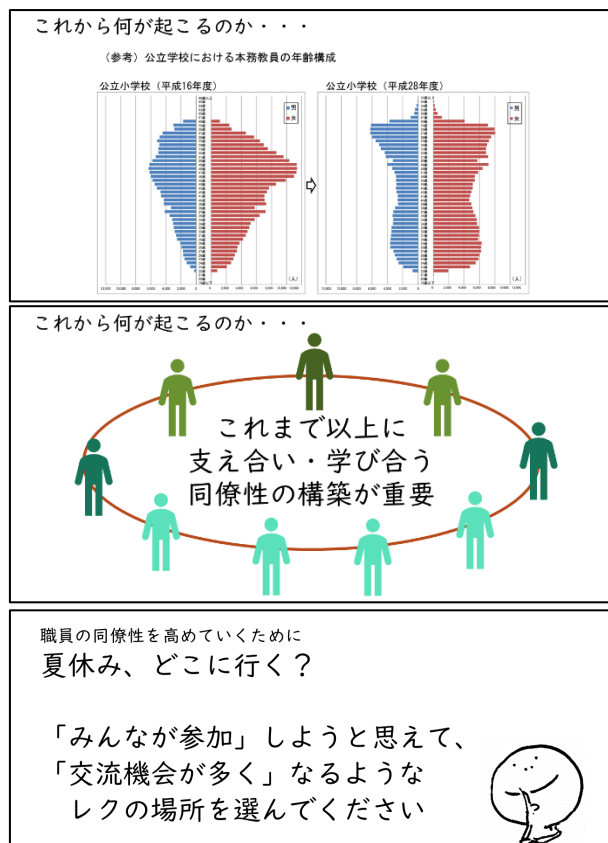


図2-1 課題設定のためのプレゼン

### 2. 2. 2. 情報の収集と整理・分析について

探究のプロセスに関しては1. 1. で触れた取りまとめ(文部科学省 2016)で「探究の過程の中でも「整理・分析」「まとめ・表現」に対する取り組みが十分ではないという課題も見られる。」と述べられている。その点を考慮し、同時に研修が長時間化することを避けるためにも、情報収集に関しては具体的な経験としては取り入れず、必要な情報を資料として配布するものとした。

「整理・分析」に関しては、学習指導要領解説総合的な学習の時間編(文部科学省 2018)でも「考えるための技法」との関連で示されている「思考ツール」を活用した。今回設定した課題は、2つの条件のもとで複数の対象から最も望ましい物を選択するような質のものであることから、鈴木(2017)の事例を参考にした。具体的には、先述の通り設定した課題について「参加者の多少」を横軸、「交流機会の多少」を縦軸として「座標軸」を活用する等の活動を取り入れた。黒上(2017)は、「考えるプロセスを支援する」ことの難しさは「子どもの頭の中にあるもので見えなかった」ことによるものと述べている。本研修を通して、教師自身が自己の頭の中で繰り広げられる思考を、思考ツールを活用して可視化する

## 総合的な学習の時間の実践への意欲を高めるための研修のデザインと評価

ことは、その意義を自覚的に捉えることを支援すると考えた。参加者の成果物は図2-2に示した通りである。

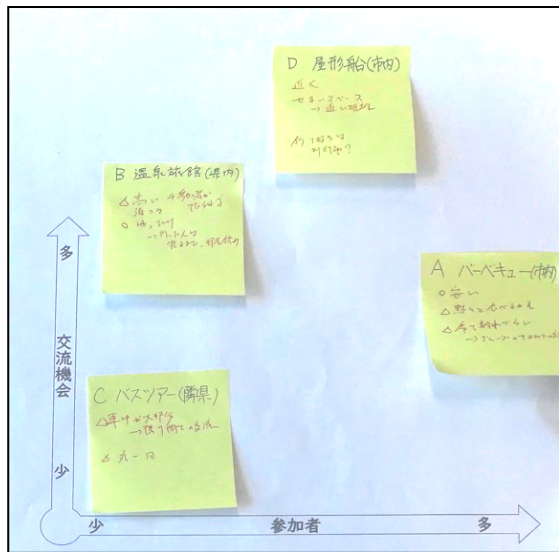


図2-2 グループワーク（整理・分析）の成果物例

### 2. 2. 3. まとめ・表現と、振り返りについて

探究のプロセスの「まとめ・表現」に関しては「①相手や目的に応じてより分かりやすく伝わるように、より論理的で効果的な表現を工夫したり、②学習を振り返る中で、より物事や自分自身に関して深い気付きとなるよう内省的な考え方が深まるようにしたりしていくこと」（文部科学省 2018）とされている（丸数字は筆者）。①は「表現」についての記述であり、多くの教師にとって比較的イメージしやすい。一方、②は内省的な局面を示すものであり可視化されにくいから、教師にとっても捉えが曖昧になりやすいものと推察される。そこで、嶋野（2018）の「まとめ」を「課題と対になるもの」、「振り返り」を「学びの捉え直し」とする説明を引用して紹介した。その上でまず、本研修における探究のプロセスでは「最終的に決定した職員旅行の行き先」が「まとめ」に当たるものであることを確認した。それに続けて、振り返りの体験を取り入れた。具体的には図2-3のようなワークシートを活用し、「わかったこと」「がんばったこと」という言葉を手掛かりに、参加者に、グループワークの中で理解を深めたことや意識したこと記入してもらった。その後「わかったこと」の記述内容（例えば、「行き先を決める際には、距離・費用・時間を考慮する必要がある」等）を概念的知識と、「がんばったこと」の記述内容（例えば、「多面的に考える」「他者意識をもつ」等）を汎用的な資質・能力と関連付けることで、「振り返り」の意味やそこで目指す子どもの姿について

確認するようにした。

尚、図2-3の上部にある「しかけ・てだて」については、表2-3の⑤に示したクロージングの局面の成果である。その際にはまず、グループワークの様子について対話が活性化されていたことや、結論まで至ったこと等を取り上げて価値づけた。その上で、そのような成果を得られた要因は何か、図1-2の左側のような視点から振り返る時間を設定した。これによって、探究的な学びの充実のために教師に求められること（例えば、「課題設定の工夫」「適切なグループ編成」等）を、体験を通して実感したことを基に具体的に捉えることができた。

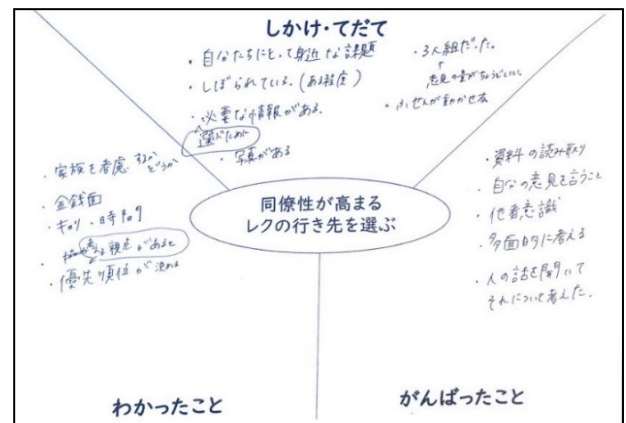


図2-3 グループワーク（まとめ・表現）の成果物例

## 3. 研修の評価

### 3. 1. 調査の対象

研修の実施と調査に当たっては、A市生総研の区部長会担当者を通じて協力を依頼した。そこで反応のあった複数の小学校及び区生総研のうち、同様の内容で研修及び質問紙調査を実施できた4つの区を分析対象とした。区生総研はその区内全ての小学校から、学校規模によって概ね1~3名程度の教師が参加している。そのため、区生総研を対象として実施することは、多様な学校の実情が反映される。このことから、区生総研を分析対象とすることは、本研究の目的に照らし合わせて妥当であると判断した。研修および調査は、いずれも、2019年の夏季休業中に、市立小学校を会場として実施した。質問紙は研修前後に、その場で記入してもらい、回収までを行った。回収できた質問紙は93名分である。そのうち欠損値の無い91名分を最終的な分析の対象とした。

### 3. 2. 分析Ⅰ 教師の意識の変化について

#### 3. 2. 1. 分析Ⅰの調査項目の作成

まず、先行研究（東京都教育委員会 2013, 村井 2015, 教育デザイン研究第12巻（2021年1月） 213

## 総合的な学習の時間の実践への意欲を高めるための研修のデザインと評価

武田ほか 2018 等) 及び、分析対象とした4区に先行して実施した小学校の教師への事前調査をもとに、総合的な学習の時間に対する意識調査として適当な項目や記述方法等について洗い出し、回答する教師の負担、研修時間とのバランスを考慮し、質問数が過多にならないよう内容的な視点から統合するような形で精選し、整理した。

その結果得られた試作段階の質問項目をもって、2回目の事前調査を実施し、曖昧な点、レイアウト等の修正を行った。以上のプロセスを経て整理した質問項目及び研修前後に実施した調査の結果が、表3-1である。

### 3. 2. 2. 分析Iの結果と考察

分析にはHAD16.10 (清水 2019) を使用した。データの正規性が確認できなかったため、ノンパラメトリック検定の1つ、ウィルコクソンの符号化順位検定により分析を行った。分析の結果、総合的な学習の時間に対する印象や理解について質問する全ての項目について、研修前後で有意に上昇が確認された。

「①総合学習を充実させていくことは、重要なことである」については、研修前から比較的高い値を示していたが、研修後にはそれがさらに高まっていることから、研修を通して、総合的な学習の時間の重要性について改めて確認することができたものと推察される。「②総合学習の教材研究や単元構想等、授業の準備を行うことに、前向きである」「③総合学習の授業は楽しいものと感じている」の2つの質問項目は、授業準備や実践に対して教師が楽しみを感じながら前向きに取り組むことができているか、意識を問うものである。これらも研修前から比較的高い数値を示していたが、研修後にはさらに高まっていることから、研修を通して総合的な学習の時間の楽しさを捉えることができたものと考えられる。

「④総合学習の授業に不安や困難を感じずに取り組むことができる」も②・③同様に意識を問うものであるが、

研修前には、評価規準の中央値を下回る結果を示していた。この結果の理由は、記述欄への「総合では児童がやりたいと思ったことや、なぜそれをやりたいのか、また教師の願いなども取り入れて実践するので、単元をつかったり、何を行うのか決めたりするのが難しい」といった記述が示す通り、子どもの主体性と教師の指導性とのバランスを取りながら単元を立ち上げ、展開を考えつつ指導することに困難さを感じていたものと捉えられる。しかし、研修後には平均値が評価規準の中央値を超えたことから、研修を通して教師の感じていた不安や困難がある程度解消したものとみられる。

そしてそれには、「⑤総合学習の「探究の過程」や「振り返り」について説明できる」「⑥総合学習の目標や内容(育成する資質・能力、概念的知識等)について説明できる」「⑦総合学習の授業づくりのポイントや効果的な指導方法を複数説明できる」の変化が関連しているものと推察される。これら3項目は、総合的な学習の時間の授業力量についての意識を問うものであり、研修前には、上述の通り、難しさを感じている実態が反映され、軒並み低い値を示している。しかし、研修後には、3項目全てで、①～④の質問項目と比べても、大きく上昇していることが確認できる。研修後の記述からは、「自らが体験することを通して探究の過程で獲得するものが実感できた」「手立て・支援が課題に対して適当であるか、再度考え子どもとの思いのズレがないか把握することの大切さを知れました」「思考ツールの具体的な活用の仕方がわかり、よかったです」等、実際の単元構想や授業づくりに直結する具体的な知識や考え方を獲得できた手ごたえを感じることができていることが読み取れた。

以上の点から、研修が、参加者の総合的な学習の時間に対する理解を促し、不安や困難を解消し、実践への意欲を高めることに寄与するものとなったと捉えられる。

表3-1 分析I：教師の意識の変化について [N=91]

質問：ご自身のお考えにもっとも近いものを次の選択肢から一つ選び、○をつけてください。 選択肢：5=あてはまる 4=ややあてはまる 3=どちらともいえない 2=あまりあてはまらない 1=あてはまらない	研修前 平均値 (標準偏差)	研修後 平均値 (標準偏差)	検定 結果
①総合学習を充実させていくことは、重要なことである	4.67 (0.56)	4.78 (0.51)	0.017 *
②総合学習の教材研究や単元構想等、授業の準備を行うことに、前向きである	4.00 (0.88)	4.44 (0.67)	0.000 ***
③総合学習の授業は楽しいものと感じている	4.10 (0.88)	4.47 (0.73)	0.000 ***
④総合学習の授業に不安や困難を感じずに取り組むことができる	2.37 (0.99)	3.18 (0.86)	0.000 ***
⑤総合学習の「探究の過程」や「振り返り」について説明できる	2.59 (1.05)	3.91 (0.78)	0.000 ***
⑥総合学習の目標や内容(育成する資質・能力、概念的知識等)について説明できる	2.63 (1.11)	3.62 (0.88)	0.000 ***
⑦総合学習の授業づくりのポイントや効果的な指導方法を複数説明できる	2.50 (1.10)	3.47 (0.96)	0.000 ***

総合的な学習の時間の実践への意欲を高めるための研修のデザインと評価

表3-2 分析Ⅱ：研修手法の妥当性について [N=91]

質問：研修の手法について、ご自身の感想にもっとも近いものを次の選択肢から一つ選び、○をつけてください。 選択肢：5=あてはまる 4=ややあてはまる 3=どちらともいえない 2=あまりあてはまらない 1=あてはまらない	各評価点の度数					
	5	4	3	2	1	
①研修冒頭の、探究の過程の概要やその重要性等に関するプレゼンテーションについて	i) 研修で目指す、参加者としてのゴールを捉えることができた	44	42	5	0	0
	ii) 研修を通して学びたいような好奇心を刺激するものだった	61	28	2	0	0
	iii) 自分自身にとつての研修のメリット(有用性や意義)を感じることができた	65	26	0	0	0
②グループワークの課題を、教師の実生活の場面を想定して、設定したことについて	i) 研修の堅苦しさが緩和され、楽しく作業に取り組むことができた	84	7	0	0	0
	ii) 自分自身の経験や考え方や関連付けて考えやすかった	75	15	1	0	0
	iii) グループのメンバーの経験等に関係なく平等に議論に参加しやすいものだった	74	13	2	1	0
	iv) 解決できそうな、困難さを感じさせないものになっていた	75	14	1	0	1
③授業の中で行われる子どもの学習活動の一場面をグループワークの中心的な作業として取り入れたことについて	i) その作業自体に有用性や意義を感じ、作業を始めることができた	65	24	2	0	0
	ii) 議論(判断の根拠や論点等)を具体的なものにしていく上で有効だった	75	14	2	0	0
	iii) グループのメンバー同士の対話が活性化された	69	20	2	0	0
	iv) 議論が進んでいる手応えを感じながら取り組むことができた	59	28	4	0	0
④総合学習の目標・内容、教師の手立て等と関連付けてフィードバックすることについて	i) 研修を通して意味のある成果を得られた満足感をもつことができた	61	29	1	0	0
	ii) 研修中の自己の言動が成果につながったという、達成感を得られた	47	31	13	0	0
	iii) 自己の今後の実践に活用できる可能性を感じる事ができた	55	33	3	0	0
⑤研修全体について	i) グループの作業やプレゼンによる解説等、多様な学習形態があり飽きなかった	71	19	1	0	0
	ii) 他の教科等の授業改善(主体的・対話的で深い学びの実現)にも役立ちそう	67	23	1	0	0

3. 3. 分析Ⅱ 研修手法の妥当性について

3. 3. 1. 分析Ⅱの調査項目の作成

本研修が参加者の学習意欲に働きかけるものとなっていたのか、その研修手法の妥当性について検証するために、質問紙を作成した。ARCSモデルに関しては「科目の興味調査票」「教材の学習意欲調査票」(J.M.ケラー2010)が紹介されている。前者は34の質問項目で、後者は36の質問項目で、それぞれ構成されている。しかし、これらは複数回で構成される講座を想定したものであり、研修後に実施することを考慮すると数が多すぎることから、そのまま活用することは適切でないと考えた。本研修では表2-3で示したような形で、1つひとつの課題や活動、資料等の準備に当たって、ARCSモデルの支援方略を意識している。そこで、「科目の興味調査票」「教材の学習意欲調査票」の中から、本研修の内容と関連するものに焦点化して参考とし、回答する教師の負担、研修時間とのバランスを考慮し、質問数が過多にならないよう整理した。その結果得られた試作段階の質問項目をもって、表3-1の調査項目と同様に事前調査を実施し、曖昧な点、レイアウト等の修正を行った。そうして整理した質問項目及びその結果が、表3-2である。

3. 3. 2. 分析Ⅱの結果と考察

分析Ⅰと同じく、HAD16.10(清水2019)を使用した。データの正規性が確認できなかったため、回答の度数分布を検討した結果、表3-2に示した通り、全ての項目で、「5あてはまる」「4ややあてはまる」に回答が偏っていることが分かった。

研修後には、「本研修の構成や課題設定、手法等について、お気づきの点がありましたら、ご自由にご記入ください。」として、記述欄を設けていた。その記述を表

3-2に示した①~⑤の工夫した手法に沿って整理したものが、表3-3である。記述の総数は56であったが、複数の内容に言及している記述は重複してカウントした。また、①~⑤に当てはまらない内容として、ファシリテーターの進行等に対する記述が複数あったため⑥として別に数えた。①~⑥の記述の数は全て、研修手法等を肯定的に捉えたものである。一方で、課題を指摘する意見も少数あったため、⑦として別に数えた。

表3-3 総合的な学習の時間に対する印象(N=56)

内容	記述数	記述例
①研修冒頭	4	ワークショップ以外にも先生のプレゼンが分りやすく、とても勉強になりました。
②課題設定	13	実際に子どもの立場になってとても活動しやすい内容でした。
③学習活動の体験	17	実際に体験したことによって、講演の内容が分りやすくなり、自分事として捉えることができました。
④フィードバック	3	体験後の在り方が大切だとお話をされていましたが、まさにこの研修が体験の後に価値付けがあったので、理論と結びついてより理解が深まりました。
⑤全体について	14	アイスブレイクから始まり、シンプルでわかりやすいワークの設定で、とてもためになりました。
⑥ファシリテーター	5	先生ご自身の話などが織り込まれていて、聞きやすい内容でした。
⑦課題	5	後半の説明だけ、自分の頭が追いついていくことができませんでした。

記述内容を検討した結果、本研修は次のような点が有効であったと考えられた。1点目はそのプロセスの課題を参加者の目線から考えて自分事として捉えやすい、教師の実生活における営みの中から設定したことである。2点目は、具体的な授業場面における子どもの学習活動ができるだけ忠実に再現するよう、情報収集のための資料を用意したり、整理・分析で実際に活用する思考ツールを用いた対話を取り入れたりしたことである。3点目は、探究のプロセスを、その流れに沿って直接体験するような形で研修全体を構成したことである。本研修のデザインに当たっては、「学習活動が現実世界で行われる活動と同じ種類の認知的な手応えを含んでいる」「学習者が



## 総合的な学習の時間の実践への意欲を高めるための研修のデザインと評価

自分で意思決定できる」という真正な学習経験であることをベースとしてきた。参加者の記述内容から、そのことが奏功したものと考えられる。

### 4. 総合考察

本研究では、「経験を用いたアプローチ」を柱に、「ARCS モデル」の支援方略を取り入れる形で研修をデザインした。それによって、教師の総合的な学習の時間に対する理解を促し、不安・困難を解消し、実践への意欲を高めることを目指してきた。その具体的な工夫として、総合的な学習の時間の探究のプロセスを、教師自身が実生活の中で考え得る場面を取り上げて直接的に体験するというアクティビティを中心としてプログラムを構成した。そして、そのようにしてデザインした研修を実施し、次の2つの分析を通して評価を行った。

分析Ⅰでは、研修前後で、参観した教師の総合的な学習の時間に対する意識がどのように変容するか検証した。その結果、全ての質問項目において、研修前に比べて研修後に高い値を示した。それに関連する自由記述への回答からは、研修前には、総合的な学習の時間の意義を感じ、実践に対して前向きな気持ちはあるものの、指導方法や単元計画等の難しさから、不安や困難を感じている状況があったことが読み取れた。それに対して、研修後には、総合的な学習の時間で育成を目指す資質・能力やそのための単元設計のポイント、具体的な指導方法についての知識を獲得することで、実践に対してより前向きな態度が形成されたことが読み取れた。

分析Ⅱでは、研修の様々な手法について、ARCS モデルの概念に基づく支援方略を念頭に置いて工夫を試みたことが、参加者の研修そのものへの参加意欲や、その後の実践への意欲を高める上で効果的であったかを検証した。その結果、研修手法の効果に関する全ての質問項目において、肯定的な評価である「5あてはまる」「4ややあてはまる」に回答が偏っていることが分かった。また自由記述への回答から、自分事として捉えやすい課題を設定し、思考ツールの活用等、探究のプロセスで児童生徒が実際に行う学習活動を具体的に体験できるようにしたことを参加者が肯定的に捉えていることが分かった。

以上の点から、問題解決の当事者として探究のプロセスを体験し、内側から捉える、という本研修のアプローチが効果的なものであったと考えられる。

### 5. 課題と展望

#### 5. 1. 汎用性の視点から

本研究は、A市の研究組織や市立小学校を調査項目の作成の参考とし、調査対象もA市に限定して実施している。本研究でデザインした研修が一般的に有用なものであるかを明らかにしていくためには、今後、他の地域や校種へとその対象を広げて実施していく必要がある。

ただし、分析対象としたA市の4つの区での実施の事前事後にもA市内外において複数の研修機会を得ており、その中には他地域や中学校教員を対象としたものもある。そこでは例えば次のような意見をもらうことができた。

「やはり研修ってするべきだ。有意義な時間だと強く感じた。あっと言う間に時間が終わっていて驚いた。楽しみながら学べる上、2学期から頑張れる意欲がわいた。元気が出ました！（他県）」

「自分たちで思考を体験することで、とてもわかりやすかった。今までの流れでなんとなくこなしていた行事も考え方次第で「総合」の学びにできるのではないかと考えた。また、自分の教科にも応用できると思う（A市教育委員会主催の中学校教諭を対象とした研修）」

これらの記述からは、本研修の手法を肯定的に評価し、実践への意欲を高めている様子が読み取れる。もちろん、これらの事例だけでは他地域、異校種での十分な成果を保証するものとは言えない。しかし、今回の研修のアプローチは他地域や異校種においても期待する効果が得られる可能性はあり、実施を検討する余地は十分にあるものと考えられる。

#### 5. 2. 研修転移の視点から

研修前後の参加者の意識の変化については3. 2. で成果を述べた。しかし、実際に実践が充実したものになっていくためには、研修後の意識がどれだけ持続されるか、ということが重要である。そこで、研修から約2か月立った時点で、研修前後に行ったものと同様の意識調査への協力を、分析対象とした4区に依頼し、実施した。結果、研修の参加者のうち25名から回答を得ることができた。その結果を整理したものが表5-1である。いずれも無記名での調査のため統計的に有意な差を確認できるものではないが、平均値に着目すると、表3-3に示した値と比較して2か月後の値は、研修前に比べれば高くなるはなっているものの、研修直後に比べると、全ての項

## 総合的な学習の時間の実践への意欲を高めるための研修のデザインと評価

目で低下していることが分かる。

今回は、短時間での実施が可能であることを前提としたため、できる内容には限りがあった。今後改善を検討していく際には、例えば他県で実施した際に研修直後の記述欄にあった「本当に毎年この研修をうけたいと思った。午前にこの研修をやり、午後に自分の単元を練り直すことで、本当の研修になると思った」等の意見を参考に、参加者自身が実施している、あるいはしようとしている単元と関連付けて振り返るような局面を設定することが考えられる。それによって、研修の内容がその後の実践に生かされ、前向きさや理解が持続されるものになっていくものと考えられる。

**表5-1 研修から2か月後の教師の意識** [N=25]

質問項目	2か月後 平均値 (標準偏差)
①総合学習を充実させていくことは、重要なことである	4.56 (0.50)
②総合学習の教材研究や単元構想等、授業の準備を行うことに、前向きである	4.00 (1.00)
③総合学習の授業は楽しいものと感じている	4.00 (1.00)
④総合学習の授業に不安や困難を感じずに取り組むことができる	2.65 (1.06)
⑤総合学習の「探究の過程」や「振り返り」について説明できる	3.23 (0.82)
⑥総合学習の目標や内容(育成する資質・能力、概念的知識等)について説明できる	3.04 (0.93)
⑦総合学習の授業づくりのポイントや効果的な指導方法を複数説明できる	2.89 (0.95)

### 引用・参考文献

石井英真(2014)授業研究と校内研修—教師の成長と学校づくりのために。図書文化社、東京

M.ライゲルース・B.ケラー、リンゼイ・バーガー(2016)インストラクショナルデザイン の理論とモデル。北大路書房、京都

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。http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kounaikenkyu.pdf (参照日 2020.01.27)

J.M. ケラー(2010)学習意欲をデザインする—ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン—. 北大路書房、京都

嶋野道弘(2018)学びの哲学「学び合い」が実現する究極の授業。東洋館、東京

清水裕士(2019)統計分析ソフトHAD.

https://norimune.net/had (参照日 2020.01.27)

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 11, 135-144

黒上晴夫、鈴木紀知(2017)田村学・黒上晴夫の「深い学び」で生かす思考ツール(教育技術MOOK). 小学館、東京

武田明典ほか(2018)総合的な学習の時間についての教員のニーズ調査. 神田外語大学紀要 30, 235-233

東京都教育委員会 (2014) 平成 25 年度教育研究員研究報告書小学校・生活・総合的な学習の時間. http://www.kyoiku-

kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/kenkyuin/sho/sou/h25sho-sou.pdf (参照日 2019.07.29)

中原淳(2014)研修開発入門—会社で「教える」、競争優位を「つくる」。ダイヤモンド社、東京

奈須正裕 (2016)カリキュラムと学習過程. 放送大学教育振興会、東京

藤本和久(2017)「授業研究」を作る—教師が学びあう学校を実現するために—. 教育出版、東京

F. コルトハーヘン(2010)教師教育学:理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ. 学文社、東京

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紀要 1, 159-169

村井 万寿夫 (2015) 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 22 (2) , 13-19

文部科学省(2018)小学校学習指導要領解説 (平成 29 年告示) 総合的な学習の時間編 —平成 29 年 7 月. 東洋館、東京

文部科学省(2016)「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ (総合的な学習の時間)」.

http://www.mext.go.jp/component/b\_menu/shingi/toushin/\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377064\_2.pdf (参照日 2020.01.27)