

総合的な学習の時間のデザインと実践を通して教師は どのように成長するか

ー 6名の教員の力量形成過程についてのアクション・リサーチ ー

学籍番号 (249324)

氏 名 (佐野 陽平)

主指導教員 (手取 義宏)

副指導教員 (倉本 香)

1. 背景と目的

近年、学校教育では「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められ、子どもが自ら課題を見だし、他者と協働しながら解決を図る学びが重視されている。総合的な学習の時間（以下、総合）は、中核的な役割を担うことを期待され、探究的な学びを保障する時間である。しかし、総合は、他教科や行事の都合で削られ、年間を通した体系的な構想が難しい現実がある。

大阪市立A小学校でも、教師主導の活動に偏りやすく、子どもが問いを立て、調べ、考え、表現する探究のプロセスが十分に保障されにくい実態がある。その結果、子どもの学びが「やられる学び」に留まりやすいという課題が見られた。

この状況の背景には、①「総合で何をすればよいかわからない」といった教師が多く、子どもの学びの過程を見通し、問いを生み出し、探究を支援する授業構想力が十分に育っていない、②学習の成果が見えにくいことや業務量の多さによる学校内での優先順位の低さ、③教員の協働的省察の機会の不足である。個人の授業改善には熱心であっても、学年間や学校全体での共有・対話を通した学び合いが十分でないため、学校全体の学習文化として定着しにくい状況がみられた。

そこで本研究は、総合の授業改善に向けて挑戦している教員が、総合のデザインと実践に取り組む過程でどのように省察し、何を学び取り、どのような力量を形成していくのかに焦点を当てた。6名の教員の語りに現れる教師の力量形成の過程を明らかにすることである。

2. 研究方法

本研究は、令和7年4月から12月までの9か月間、同一校6名の教員を対象にしたアクション・リサーチである。4月のカリキュラム・マネジメント研修を起点に、各学年で総合の年間計画をイメージした上で、授業実践に取り組んでいく。さらに、筆者とのインタビューを授業を省察する機会として設定しながら進めた。データ収集は個別インタビューを中心とし、4月・7月・10月・12月の計4回、各回15～30分を録音・逐語化して質的に分析した。分析視点は、①授業観・教育観の変容、②授業デザイン力・カリキュラムマネジメントの変容、③他者との協働や研修・読書等の影響、④6名の共通点の比較である。なお、筆者の関与は研修設計・省察支援に限定し、授業内容の決定は各担任の裁量に委ねた。

3. 結果・分析

第一に、6名に共通して、総合を契機に授業づくりと日常的教育活動を「子ども起点」で組み直す方向への変容が見られた。教師が筋道を決めて運ぶよりも、子どもの興味・選択・つまりき・発言を手がかりに問いや活動を微調整し、探究を成立させようとする志向が強まっていた。総合を「発表会」や「成果物の完成」に収斂させるのではなく、子どもが対象と関わり、仲間と協働しながら表現へ向かう過程を重視する語りが重なった。

第二に、この変容を支える条件として、年度当初のカリキュラム・マネジメント研修の影響が大きかった。年間を俯瞰し、教科間の重なりを整理して必要に応じて組み替える経験は、「教科書の順に消化する」という前提を揺さぶり、授業を点ではなく線・面で捉え直す視点をもたらした。結果として、総合を中心に国語のまとめ方や情報整理、社会科の調べ方、行事の体験などを接続し、「別々に見える学びがつながって働く」経験を生み出そうとする授業デザインが広がった。教科横断は単なる効率化ではなく、学びの納得度や主体性を支える土台として位置づけられていた。

第三に、力量形成過程は3類型に整理できた。類型Ⅰ「試行錯誤型」（教員A・F）は、子どもの試行錯誤を学びの中核に据え、教師の役割を「整える存在」から「試行錯誤を支える存在」へ転換していた。類型Ⅱ「授業デザイン調整型」（教員B・E）は、見通しや枠組みを一定程度保持しつつ、学びの停滞を想定した手立てを仕掛けながら進めたが、計画不足への葛藤も内包していた。類型Ⅲ「慎重運用型」（教員C・D）は、学年体制や条件を踏まえて持続可能な形を探り、葛藤や迷いを学年との対話で言語化しながら、これまでの自身の経験等との調整を重ねて実践を更新していた。

第四に、総合を通した気づきは、他教科指導・学級経営にまで波及していた。6名の教員は、探究のサイクルを日常的教育活動にも当てはめ、「その場の子どもに合わせて授業デザインや学級の仕組みを変える」意思決定が増えていた。

4. 総合の授業デザインと実践を通した教員の力量形成と今後の課題

総合の授業デザインと実践を通して、6名の教員は共通して「子ども起点」で組み直す方向へ変容し、①年間を俯瞰するカリキュラム観、②教科横断で授業をデザインする力、③子どもの反応を根拠に授業デザインや学級の仕組みを更新する省察力の形成につながった。一方で、子どもに委ねるほど「総合の学びとして成立しているのか」という不安が増幅しやすく、業務過多による対話時間が確保されにくいため、学年団のすり合わせが後追いになりやすい構造も明らかになった。今後の課題は、①実践を支える「妥当性のよりどころ」を共有可能な形で可視化すること、②短時間でも機能する情報共有の仕組みを整え、子ども主体の総合を持続可能にすることである。