

総合的な学習の時間を中核として校内研修を 企画・運営する研修主任の意識に関する事例研究

藤上 真弓*

A Case Study on the Consciousness of Program Directors Who Plan and Manage
In-School Training Programs Centered on “the Period for Integrated Studies”

FUJIKAMI Mayumi*

(Received September 26, 2025)

本研究は、小学校において総合的な学習の時間を中核にして校内研修を進めている研修主任が抱える困難や必要な方略、肯定的な感情をもつ要因をもとに、果たすべき役割について明らかにすることを目的とした。調査対象とした研修主任は、同僚性を高め、学校の教師集団が『実践共同体』となっていくことを支援する役割を果たしていた。同僚教師と総合的な学習の時間に対する興味・関心、力を入れて実践する意義に対するとらえにズレが生じ、各教科を対象とした以上に、その支援に力を注ぐ必要があった。また、同僚や地域の人々等、専門職の『社会関係資本』との相互作用を生み、新たな価値（カリキュラム・単元・授業）を創造しながら共創文化を醸成するためのマネジメントを行う役割を果たしていた。そのため、同僚教師の授業力の向上に貢献できた実感やカリキュラムで目指す子どもの姿が具現化していることを見取ることができた際に、やりがいや喜び等の肯定的な感情を得ていた。

1. 問題の所在と研究の目的

本研究は、小学校において総合的な学習の時間を中核にして校内研修を進めている研修主任が抱える困難や必要とした方略、肯定的な感情をもつ要因をもとに、果たすべき役割について明らかにすることを目的とする。

教師の成長に必要な要素は、木村（2010）、ウェンガーら（2002）、カーン・アントヌッチ（1993）をもとにして、藤上（2025）において表1のように整理している。

「実践共同体（Communities of Practice）」¹⁾とは、ライフコース研究の中で重視されてきた『状況に埋め込まれた学習（Situated Learning）』の提唱者レイヴとウェンガーが生み出した概念である（山崎、2012、p.30）が、教師が、ショーン（1991）が言う「省察的实践者」²⁾（柳沢・三輪、2007、はじめに）であり続けるためには、一人ひとりの教師が、「実践展開の必要に応じて変化を加える自由を認められる」（柳沢・三輪、2007、p.350）と同時に、「自身の個人的な戸惑いや、授業の中での洞察を同僚に伝え、それに対する同僚の反応や見方に接して

その妥当性を検証することが必要」（柳沢・三輪、2007、p.350）であり、「実践共同体」に身を置くことが求められる。表1にもあるように、「実践共同体」は、「テーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」（ウェンガーら、2002、p.33）のことである。

『授業研究用語辞典』によると、「校内研修」とは、「学校の教師集団がひとつの共通テーマのもとに行う教育・授業の研究」（小林、1990、p.208）と説明されており、学校の職員室において「実践共同体」が成立していくためには、校内研修は重要な役割を果たしていく。しかし、学校は、様々な経験年数、多様な関心や問題意識、教育観等をもった教師たちが共に教育活動を行う場である。このような教職員集団が「実践共同体」となっていくためには、どのように、どのような研修テーマを設定するのか、そのテーマの解明に取り組む意義やテーマ解明のための方略をどのように共有していくのか等について吟味していく必要がある。その仕事を校務分掌として任されているのが、研修主任である。

* 山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻、〒753-8513 山口市吉田1677-1, fujikami@yamaguchi-u.ac.jp

表1 教師の成長に必要な要素

<p>■「快感情」はもちろんのこと、省察を促したり、即興的に授業を展開することを可能にしたりする「自己意識感情」（「不快感情」の中でも「苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさ」）（木村、2010、p.476）を共有できる相手</p> <p>■諦めの感情を生み出さないために、「不快感情」の中でも実践の悪化を導く「いらだち、悲しみ、不安、落胆」（木村、2010、p.474）をさらけ出せる相手</p> <p>■「実践共同体（あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団）」（ウェンガーら、2002、p.33）</p> <p>■「コンボイ（護衛隊、社会的支えが与えられ、受け取られる構造としての個人的なネットワーク）」（カーン・アントヌッチ、1993、p.35）</p>
--

（藤上、2025、p.105の表1）に加筆

『小学校校内研修進め方事典』によると、「校内研修」がもつ特性としては、「①学校の主体性が尊重される、②全教師が参加できる、③日々の教育実践に役立つ、④教師の連帯感が強まる」（西村・波多野・千木良・西村・宮園、1984、pp.13-15）の4つが挙げられている。校内研修運営の三原則としては、「教師全員で組織的に行う」「子どもに即して具体的に行う」「継続的・発展的に行う」（西村・波多野・千木良・西村・宮園、1984、pp.55-56）の3つが挙げられている。

また、木原（2010）は、校内研修の普遍的価値として、「（1）創造の喜びを実感できる、（2）マンネリズムや惰性に陥ることを避けられる、（3）同僚とよき関係を築ける、（4）子どもの成長に資する」（pp.55-57）ということを挙げている。

堀之内（1999）は、校内研修体制を確立する前提について、2つ挙げている。1つは、「職場集団の民主化」（堀之内、1999、p.57）であり、「職種上、身分上、勤務条件上等の違いを克服すること。そのためには、おのおのの条件の異動を意識的に確認し合い、認め合うということから出発しなければならない。」（堀之内、1999、p.57）と述べている。もう1つは、「教育実践の統一」（堀之内、1999、p.57）を挙げている。堀之内（1999）は、「学校教育が、父母の教育権、子どもの学習権を保障していくことを前提に展開される限り、教育実践は教師個々の研究・実践の自由を保障しつつ、子どもたちをどう変え、高めていくかという一点をめぐる、たえず互いの実践をぶつけ合い統一させていくことが重要なのである。」（p.57）と述べている。

これらのことから、研修主任は、教職員の同僚性を高め、学校の子どもの成長を保障する教育活動を教職員が一体となって、かつ、一人ひとりの自由度も保障しながら、前向きに展開できるように、組織的なマネジメントを行う存在となっていく必要があることが分かる。

しかし、このような役割を果たすことはたやすいことではないであろう。中央教育審議会（2022）『「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り

方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」においても、「学校組織のレジリエンス³⁾を高めるために、教職員集団の多様性が必要」（p.24）と述べられている。組織として、学校現場が抱える困難にしなやかに立ち向かっていくためには、多様性が重要であるが、多様であるからこそ、目指す方向性を共有し、共にそこに向かって歩いていくためには、これまで以上に、多くの手立てや配慮が研修主任には必要となっていくであろう。

伊佐（2009）は、小学校教師へのインタビューで得たデータと観察データをもとに、「感情労働⁴⁾が教職に内在する戦略的的特性のひとつであることを示す」（p.129）という目的で研究をしている。その研究では、「教師の感情労働は、強制され、他律化されるという一面をもちながらも、それと同時に、日常的な教育行為を成立させるために教師自らが行うという戦略的側面をもつものでもある」（p.140）ことが明らかになっている。校内の教師が同僚性を築いていくことは、子どもたちへの教育活動を保障していくためにとても重要であるが、「自律性を阻害するような状況」（伊佐、2009、p.140）になれば、一人ひとりの教師のやりがいや持ち味を奪うことにもなるであろう。伊佐（2009）も、「感情管理の失敗が教師個人の資質の問題へと還元されてしまう危険性があることにも留意しておく必要がある」（p.140）と述べている。一人ひとりの教師が、自らが学校で目指す子どもの姿を具現化するために意図的に教育活動を行っていく必要がある。

しかし、真加部・篠原・村上・大坂（2023）の校内研究・研修主任が抱える葛藤について明らかにした研究によると、一人の研修主任が直面した葛藤の種類として、「思い描いていた理想（研修体制）と現実との乖離」「同僚への働き掛けの際に生じる遠慮が不安感」「同僚との関わり方の難しさ」「同僚との合意形成の難しさ」（p.141）が挙げられている。もう一人の研修主任が直面した葛藤の種類として、「思い描いていた理想（研修体制）と現実との乖離」「自己開示（自分の思いを伝えること）へ

の恐れ・怖さ」「研究を推進する環境が整わないことへの焦り」「留任者と転入者との研究観の溝」(p.144)が挙げられている。2人の共通点は、「思い描いていた理想(研修体制)と現実との乖離」であり、自分が目指そうとする教職員集団となるように誘っていくための方略に悩みを抱えていることが分かる。共通していない葛藤においても、そのような方略に関するものであり、不安を抱えながら校務分掌としての仕事を全うしようとしている姿が浮かび上がってくる。

山口県の状況をとらえていくと、やまぐち総合教育支援センター⁵⁾(2025a)の「令和7年度研修体系別研修講座一覧」を見ると、「専門研修」として、「職能研修」と「マネジメント研修」、「キャリアアップ研修」が実施されているが、「職能研修」において、教務主任や学年主任、保健主任、生徒指導主任、特別支援学級を担当する教師、通級による指導を担当する教師に初めてなった教師対象の講座は開かれているが、研修主任対象の講座は開かれていない。「マネジメント研修」においても、「各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメント」について学ぶ目的で、「学校における働き方改革」「生徒指導におけるリスクマネジメント」の講座は開かれているが、直接的に研修主任としてのマネジメントについて学ぶ講座は開かれていない。「キャリアアップ研修」においても、

「教科研修」「教育相談研修」「特別支援教育研修」「情報教育研修」「課題別研修」「社会教育研修」が開講されており、各学校における研修テーマと内容的に関連付けることができる研修講座はあるであろうが、研修主任としてのマネジメントについて学ぶ講座は行われていない。このように、令和7年度においては、県としての研修体系の中には、研修主任のマネジメントについて学ぶ講座は開かれていない状況であり、多くの「初めて」の研修主任は、これまでの勤務校や現在の勤務校においてふれたノウハウを参考にして、校務分掌として与えられた仕事に向き合っていかなければならない状況である。

山口県教育委員会(2023)は、「ステージ0【理解】」「ステージ1【実践】」「ステージ2【協働】」「ステージ3【リーダーシップ】」のステージごとに、「山口県教員育成指標」を作成している(p.7)。山口県教職員研修体系を見ると、「ステージ0」は採用時、「ステージ1」は初任から10年目まで、「ステージ2」は11年目から20年目まで、「ステージ3」は21年目以降と設定されている(山口県教育委員会、2025、p.11)。研修主任を任される立場となる教諭の「山口県教員育成指標」を見ると、「大項目:教職に必要な素養に関すること、中項目:②マネジメント、小項目:学校運営・校務分掌」に関する教員育成指標は、表2のようになっている。

表2 「学校運営・校務分掌」に関する山口県教員育成指標【教諭】

ステージ0【理解】	ステージ1【実践】	ステージ2【協働】	ステージ3【リーダーシップ】
○学校運営に関して、組織的な対応の必要性を理解している。	○学校運営に関して、自分の役割や強みを理解し、学校教育目標の達成に務めている。	○自校の状況や課題への対応について積極的に意見を述べ、課題解決や学校教育目標の達成に向けて組織的に行動している。	○高い能力や専門性を発揮し、様々な校務を通して学校運営に積極的に参画している。

(山口県教育委員会、2023、p.7)から抜粋

表3 「総合的な学習(探究)の時間」に関する山口県教員育成指標【教諭】

ステージ0【理解】	ステージ1【実践】	ステージ2【協働】	ステージ3【リーダーシップ】
○育成をめざす資質・能力と探究的な学習における学習過程の流れを理解している。	○探究的な見方・考え方を働かせた横断的・総合的な学習を実践している。	○学習課題を学校や地域の実態に応じて設定し、他の教職員と連携して、横断的・総合的な学習を実践している。	○総合的な学習(探究)の時間の特質に応じた学習の在り方について、他の教職員に対して適切な助言を行っている。

(山口県教育委員会、2023、p.7)から抜粋

山口県においては、各学校(中学校区)で「学校・地域連携カリキュラム」が作成されており、中核に据えられている総合的な学習の時間の授業づくりを本質的にしていくことが求められている。しかし、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2021)の山口県教育委員会発表資料によると、取組には格差があり、行事一

覧に留まっている「学校・地域連携カリキュラム」も多いという課題も指摘されている状況がある。

山口県教育委員会(2023)による「山口県教員育成指標(教諭)」の「大項目:学習指導に関すること、中項目・小項目」総合的な学習(探究)の時間(p.7)を見ると、表3のようになっている。「ステージ2」の11年目

から20年目の教員育成指標に「他の教職員と連携して」(p.7)、「ステージ3」の21年目以降の教員育成指標に「他の教職員に対して適切な助言」(p.7)とある。これは教科指導に関わる教員育成指標にも同様な言葉が用いられている(p.7)が、「近年の大量退職・大量採用の影響により、教員の年齢構成の不均衡が顕著になっており」(p.1)、学校規模や管理職の方針等から、初任から10年目までの「ステージ1」の段階で、研修主任となる場合もある。中原(2014)は、「研修の目的とは、『学習者が学ぶこと』、その上で学習者に『変化』が起こること」(p.81)とあり、校内研修は、研修主任が同僚に知識を伝達する場でない。しかし、中原(2014)は、「研修開発のプロセスとは、研修開発担当者が仮説を提示し、関係する人々を巻き込んでいく、リーダーシップの発揮プロセスにはかなりません。」(p.79)とも述べている。このことから、総合的な学習の時間に関わる研修を牽引するには、総合的な学習の時間に対して、ある程度の肯定的な意識をもち、子どもが探究する意義についてとらえておかねば、学校の教職員だけでなく、地域住民や関係者等をも巻き込む必要がある総合的な学習の時間の研修を企画・運営するには、やりがいよりも負担感や困難さが増してくるのではないかと考える。

また、小学校において、総合的な学習の時間は、低学年の担任や専科になると担当しないこともある領域であるため、教職経験年数が総合的な学習の時間を担った経験年数とならないところも、企画・運営する上での困難さにつながっていくのではないかと考える。

総合的な学習の時間は、答えなき問いと向き合い、自分や自分たちなりの納得解・最適解を導出していく学びを展開する時間である。しかし、「OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2018報告書」によると、「明らかな解決法が存在しない課題を提示する」という問いに対して、「いつも」または「いつも」行っていると回答した日本の小学校の教師は、15.2%であり、フランドル(ベルギー)やブエノスアイレス(アルゼンチン)、デンマーク、イングランド(イギリス)、フランス、日本、韓国、スペイン、スウェーデン、台湾、トルコ、アラブ首長国連邦、ベトナム、オーストラリア、オランダの15国の中で、最低の割合となっている(国立教育政策研究所、2019、p.10)。OECD教育局長のアンドレアス・シュライヒャー(Andreas Schleicher)が、OECDの「PISA2015年協同問題解決能力調査」において、日本が「2位という結果は、学校の総合学習などで問題解決能力を育む課題探究型の学習に取り組んだ成果だ。」(毎日新聞、2017)と、日本の総合的な学習の時間の取組の成果を評価しているが、総合的な学習の時間の趣旨を理解した上での学びを子どもたちに提供できているかという点では

多くの課題を抱えており、現在、質の高い学びが保障できていると言えない状況に置かれていることが分かる。そのような状況を打破していくための校内研修を企画・運営していくことには、多くの負担感が生じるのではないかと考える。

そこで、本稿では、小学校において、総合的な学習の時間を中核に据えた校内研修を牽引する研修主任の役割や感じているやりがい、喜び、悩み等を明らかにし、総合的な学習の時間の質を高めるための研修主任の役割や取組の方向性に対する示唆を得たいと考えた。

2. 調査対象者や研究方法について

2.1 調査対象者について

本稿では、教職経験9年目であり、現在3校目の学校に勤務している小学校教師Aを調査対象者とする。教師Aは、これまでに3年間研修主任を担当した経験を有し、現在も研修主任を担当している。これまでに、研修主任として独立行政法人教職員支援機構の研修を受講した経験をもつ。教師Aは、自主的に多くの研修会に参加したり、書籍から学んだりする等して、研鑽を積んでいるため、自身の研修主任としての強みは、研修の手法や研修の在り方について理解していることであると考えている。また、学ぶことや同僚と切磋琢磨することを楽しめることも、自身の研修主任としての強みであると考えている。そのため、校務分掌としての役割を与えられたから仕方なく研修主任の仕事を進めるという意識ではなく、積極的かつ意図的に多くの手立てを実践していることが伺われ、研究対象者としてふさわしいと考えた。教師Aは、X年度からの3年間、総合的な学習の時間を核として研修を推進してきた学校に勤務している。その時の教師Aの取組をもとに、総合的な学習の時間の充実を図っていく際の研修主任の役割や教師Aが感じたやりがいや困難等についてとらえていく。

2.2 アンケート調査について

アンケート調査は、X+3年9月15日に多肢選択法及び自由記述法による回答を組み合わせた質問紙を用いて実施した。質問は、研修対象に関わらず「研修主任をする際に工夫したり配慮したりしたこと」、総合的な学習の時間を中核とした研修を進める際に「研修主任が果たすべき役割」や「研修主任としてのやりがいや喜び」、「研修主任としての悩み」について問うた。

2.3 分析方法について

本稿において、質的データ分析の手法「Steps for Coding and Theorization(以下、SCAT)」を用いて分析する。

表4は、SCATの分析手続きである。この手法を選択した理由の1つは、「アンケートの自由記述欄などの小規模の質的データの分析にも有効」（大谷、2011、p.155）とされているからである。また、「全データ使用性」（大谷、2019、p.275）と、「分析手続きの定式性と明示性」（大谷、2019、p.276）を求められる手法であることも理由の1つである。SCATによる分析方法は、常に全体のデータを目にし、テキストの分析過程と結果の整合性

を見つめ直す必要性に迫られ、「分析の妥当性確認のための省察を分析者に迫る機能も有」（大谷、2019、p.273）する。大谷（2019）は、質的研究は、「主観あるいは主体的解釈を積極的に用いるために、場合によってきわめて恣意的」（p.273）になる危険性ははらむと指摘しているが、それを分析者自身に常に意識させていく手法であるため用いることとした。

表4 SCATの分析手続きについて

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. テキストをセグメント化してテキスト欄に記述する 2. 以下の順にコードを考えて付していく <ol style="list-style-type: none"> 〈1〉テキストの中の注目すべき語句を書き出す 〈2〉〈1〉で記述した語句を言い換えるためのテキスト外の語句を記述する 〈3〉〈2〉で記述した語句を説明するようなテキスト外の概念を記述する 〈4〉〈1〉～〈3〉から浮かび上がるテーマ・構成概念を名詞あるいは名詞句で記述する 3. 〈4〉のテーマ・構成概念を紡いで、ストーリーラインを記述する 4. 理論を記述する |
|---|

（大谷、2019、p.271、p.295、pp.330-331）から抜粋・整理

本研究では、回答データの自由記述をテキストとして分析手続きを踏む。「SCATを小規模データに対して運用するときは、主に対象についての記述的理解を目的とすべきであって、その点では、ストーリーラインの記述を目的とし、理論的記述は不要」（大谷、2008、p.32）とされている。そのため、本研究においては、「データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を、主に〈4〉に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したもの」（大谷、2008、p.32）〔表4を参照〕であるストーリーラインをもとに考察する。

3. 分析結果

ここでは、各質問項目に対するSCATによる教師Aのストーリーラインについて示す。「」を付けた言葉が、「〈4〉テーマ・構成概念」の欄に記述された言葉である。

3. 1 研究主任としての工夫や配慮とその意図

ここでは、教師Aが研修主任として行った工夫や配慮とその意図に関するストーリーラインについて示す。

教師Aは、まず、「共創文化の醸成や同僚性の高まりを目指した学校内のコミュニケーションの促進を促す手立て」を行っていた。具体的には、「一人ひとりの自主性や心理的安全性を保障する雰囲気づくり」や「日常的に関わるメンバーの枠を越えた交流を生み出す工夫」、「多様性を認め合いながら共通の方向性を共有する場づくり」である。

2つめとしては、「意図的、計画的な研修デザインを

考案」し、「個々の教師任せではなく学校全体で授業改善に向かうための基盤づくり」を行っていた。具体的には、「子どもたちの強みや課題の洗い出し」や「研修で目指す子どもの姿の具体化・共有化」、「個々の教師の専門性や持ち味、視点が顕在化する場の設定」を行い、研修が、「教師が協働することの意義を実感できる場となることを目指していること」が浮かび上がった。

3つめとしては、「教師一人ひとりの思いや考えの把握に努めること」を意識し、「信頼関係の構築」を図りながら、「教師一人ひとりのニーズ分析をもとにしたアプローチの吟味」を行っていた。そうすることで、「継続的な改善とPDCAサイクルの保障」と「教師一人ひとりの研修への関与や心理的安全性の保障」を図っていた。

3. 2 総合的な学習の時間を中核とした研修に取り組む際に意識した工夫や配慮とその意図

教師Aは、各教科を研修の対象とする場合と総合的な学習の時間を対象とする場合では、研修主任としての工夫や配慮は異なると考えている。ここでは、教師Aが総合的な学習の時間を中核とした研修に取り組む際に意識した工夫や配慮とその意図に関するストーリーラインについて示す。

教師Aは、「各教科を研究対象にする以上にテーマを設定する過程での合意形成を丁寧に行っていく必要があること」を異なる点としている。その理由としては、「総合的な学習の時間に対する同僚教師の抵抗感と理解不足」や「既存の取組をこなすことだけで満足する傾向」に対応するためであると考えている。また、このよう

な状況に陥るのは、「総合的な学習の時間の目標や意義、指導方略の曖昧さによる影響」であると考えている。教師Aは、「実践が研修テーマからそれない工夫」として、「同僚教師と共に子ども・学校・地域の実態把握と教材研究を行うこと」を大切にしていた。

教師Aは、総合的な学習の時間を中核とした研修を進める時に研修主任が果たすべき役割としては、以下に示すような考えをもっていた。

まず、「同僚性を高め、学校の教師集団が『実践共同体』となっていくことを支援すること」である。総合的な学習の時間を研修の中核に据えることに対して積極的な意識をもつ同僚教師ばかりではないため、「共に歩む姿勢をもつことの重要性」を感じるとともに、「同僚の相談役となるにふさわしい事例や手立てを獲得しておく必要性」も実感していた。特に、「指導と評価の一体化に対する理解とその程度を図る手法の把握が必要であるととらえていること」が顕在化した。また、「研修が軌道に乗るまでのステップを意識した支援の重要性」も実感していた。

次に、「専門職の資本である『社会関係資本』⁶⁾（同僚や地域の人々）との相互作用を生み、新たな価値（カリキュラム・単元・授業）を創造していくためのマネジメントを行うこと」である。教師Aは、「さらなる充実に向かうための『学校・地域連携カリキュラム』の見直し」を行っていきこうとしていた。そのためにも「持続可能な取組による学びの連続性の確保」、「学校と地域の人々、関係者の相互理解や協力関係の強化の促進」が必要であるという考えをもっていた。さらには、このような取組を推進するためにも、「教師の手応えにつながる見直しを行う必要性があるという考え」をもっていた。

3. 3 総合的な学習の時間を中核とした研修に取り組む学校の研修主任としてのやりがいや喜び

教師Aが感じているやりがいは、「個々の教師や教師集団の総合的な学習の時間の授業力の向上とさらなる自己研鑽に貢献できた手応えを得ること」であり、喜びを感じていることは、「同僚の総合的な学習の時間の授業が充実していていること」と「地域への愛着を深める子どもの姿が生まれたこと」等、「総合的な学習の時間を研修の対象として得た効果を実感したこと」であった。

このような研修主任としてのやりがいや喜びを感じる中で、教師Aは、「教師の省察を保障する時間の確保と省察をもとにした授業改善の重要性」を再認識するとともに、「総合的な学習の時間の授業づくりの質の向上と教師の意識改革の関係性」や「子どもたちの課題解決への積極的な関与と地域への愛着の深まり、自己肯定感の高まりの関係性」をとらえていった。

3. 4 総合的な学習の時間を中核にした研修を推進していく上での研修主任としての悩み

教師Aの回答からは、「総合的な学習の時間における探究的な見方・考え方を働かせる学びに対する理解の深さ」を感じ取ることができた。また、教師Aは、総合的な学習の時間を中核にした研修を推進する上で、同僚や管理職、地域との人々との意識のズレを感じていた。例えば、「総合的な学習の時間の意義に目を向けていない同僚の教師の意識や実践を変えていく難しさ」を感じていた。特に、「各教科の学びと総合的な学習の時間の充実には相関関係があることを実感としてとらえていないこと」を感じ、「研修を推進の壁となる学力観のとらえの違い」に立ち向かっていた。

また、教師Aは、「担任教師の専門性と自主性を尊重する意識」や「教師の授業づくりに対する自己判断・自己決定の拡大を目指す意識」をもっており、管理職の「トップダウン型の指示の限界」や「教師の自主性や創造性を阻害する可能性への危惧」を感じていた。

さらに、総合的な学習の時間を中核として研修を推進する際には、地域の人々との関わりも大きく影響してくる。そのために、教師Aは、「研修主任の立場としての授業者と地域の人々、双方との意図をもったかわり方」をするように心がけていた。教師Aは、「学校と地域の人々の意識のズレをすりあわせながら地域連携教育を推進していく必要性」や「学校と地域の持続可能な関係性の構築の必要性」、「地域の人々との総合的な学習の時間の目標と意義についての共有の必要性」を感じていた。しかし、「多様な立場の地域の人々との調整や合意形成の難しさ」を感じたり、「協働におけるコミュニケーションの時間確保の課題」をとらえたりしていた。

教師Aは、「総合的な学習の時間の意義や面白さに対する教師の意識の違いから生じる運営上の悩みと今後の形骸化への懸念」をもち、総合的な学習の時間を中核に据えて研修を進めた3年間が終わった後に対しても悩みを感じていた。例えば、「地域の人々との連携よりも負担をなくすことを選択する教師の存在に対する懸念」や「カリキュラムの形骸化への懸念（実践の一貫性や継続性が確保できない状況への懸念）」であった。

4. 総括

4. 1 研究の成果

4. 1. 1 総合的な学習の時間を中核に据えた研修ならではの研修主任のやりがいや喜び

教師Aは、研修を推進することによって、同僚教師と子どもたちの成長につながる取組になっていることが、やりがいや喜びを感じるという肯定的な感情をもつこと

につながっていた。総合的な学習の時間を中核に据えた研修独自の効果として、「学校・地域連携カリキュラム」で具現化を図ることを願った取組によって、「地域への愛着を深める子どもの姿をとらえることができたこと」が挙げられた。

4. 1. 2 総合的な学習の時間を中核に据えた研修ならではの研修主任が果たすべき役割

総合的な学習の時間を中核に据えた研修を行う学校の研修主任としては、大きく2つの役割を果たそうとしていた。

1つめは、「同僚性を高め、学校の教師集団が『実践共同体』となっていくことを支援すること」である。これは、各教科を対象とした研修を行う際にも同様に必要となってくる役割であると考え、総合的な学習の時間に対する興味・関心のズレ、意義に対するとらえのズレが生じ、各教科を研究の対象とした以上に、「実践共同体」となるための支援に力を注ぐ必要があった。

教師Aは、特に、以下のことを実行し、「実践共同体」の具現化を目指していた。

- ・総合的な学習の時間の意義や目的を明確に伝えること。
- ・教師の意見や総合的な学習の時間の単元・授業づくりの不安を積極的に聴き取り、支援体制を整えること。
- ・総合的な学習の時間の成功事例や具体的な手立ての例を共有し、実践のイメージをもってもらうこと。

このような取組を推進していく中で、管理職との方針のズレを感じ、「長期的な研修のビジョンと目指す教師像、それを具現化する手立ての共有を図ること」の重要性も実感していった。

2つめは、1つめの役割とも関連付いていると考えられるが、「専門職の資本である『社会関係資本』(同僚や地域の人々)との相互作用を生み、新たな価値(カリキュラム・単元・授業)を創造しながら共創文化を醸成していくためのマネジメントを行うこと」である。総合的な学習の時間を中核にした際には、教科書もないため、各教科以上に「社会的関係資本」としての同僚や地域の人々との打ち合わせが必要となり、どのような切り口で地域素材を教材化していくのかということに関しては、個々の教師任せにしないように心がけていた。特に、以下のこと実行していた。

- ・同僚教師の主体性を尊重し、創意工夫を促す環境づくりに進めること。
- ・授業者となる同僚教師と共に教材研究や地域の人々との打ち合わせを行い、丸投げではなく共にという姿勢を示すこと。
- ・学校と地域の持続可能な関係性の構築の在り方を模索すること。

4. 1. 3 総合的な学習の時間を中核に据えた研修ならではの悩み

本研究における総合的な学習の時間に対する興味・関心、意義に対するとらえのズレが生じることが大きな悩みであり、研修を推進する際の壁となっていた。その要因は、同僚教師全員が「各教科の学びと総合的な学習の時間の充実には相関関係があることを実感としてとらえているとは言えないこと」であることを、教師Aは感じていた。特に、研修の中核に据えた3年間が終わった後に、カリキュラムで目指す子ども像を具現化するための「実践の一貫性や継続性が確保をできない状況」が生まれるのではないかという懸念をもっていた。これは、「地域の人々との連携よりも負担をなくすことを選択する教師の存在に対する懸念」をもとにしていた。

今後の方向性として、以下のような必要性を見いだしていた。

- ・持続可能なカリキュラムで目指す子どもを具現化するための方略を見いだす必要性。
- ・作成時の思い、目指す子どもの姿とそれを具現化する方略の方向性等をくみ取りやすいカリキュラムにしていく必要性。

4. 2 残された課題

本研究における課題は、大きく2点挙げられる。

まず、本稿は、総合的な学習の時間を中核に研修を企画・推進してきた1人の教師に着目して分析をしているため、総合的な学習の時間を中核に研修を企画・推進してきた研修主任が抱えるやりがいや喜び、悩み等については教師A独自のもの、そこからとらえられる役割についても学校の事情等に左右されたものである可能性があることである。研修主任の教職キャリア形成のステージや研修主任としての経験値等により、研修主任としての強みも変わり、それに伴って、やりがいや喜び、抱える悩み等も変わってくる可能性もある。今後、教職キャリア形成のステージの違いやどういった経験を積み重ねてきているか等の違いにも着目して、多くの研修主任からのデータをもとに分析していく必要がある。また、学校の規模によっても、コーディネートの方が異なる可能性もあるため、小規模校・中規模校・大規模校ごとに企画・運営をする際のポイントや抱える悩み等についても整理していく必要もある。

次に、山口県の取組が抱える課題の解決のために必要な、中学校区の研修主任同士の関係性の構築や研修を進めていく上でのやりがいや悩み等についてはとらえていないことである。山口県においては、中学校区で、総合的な学習の時間を中核とした「学校・地域連携カリキュラム」を作成しており、総合的な学習の時間を充実させ

ていくためには、中学校区内の小学校の研修主任同士、また、中学校の研修主任との連携・協働が必要となってくる。校内研修において、総合的な学習の時間を研修対象として企画・運営する難しさ以上に、各校をつなぐ調整役としての役割も増え、負担も大きくなると考えられるため、今後は、小小連携、小中連携、小中一貫という視点からも、研修主任が抱える悩みややりがい等についてとらえていく必要があると考える。

<謝辞>

本研究に協力してくださったA先生に、感謝申し上げます。

<付記>

本稿は、令和6年度科学研究費補助金(基盤研究(C))(研究代表者:藤上真弓 課題番号課題番号24K06060)による研究成果の一部である。

<注>

- 1) 「Communities of Practice」には、「実践コミュニティ」と「実践共同体」という訳がある。山崎(2012)は「実践コミュニティ」を用いているが、本研究においては「実践共同体」の訳を用いる。
- 2) ショーン(1991)は、「省察的実践者としての教師は、生徒たちに耳を傾けようと試みる」(柳沢・三輪、2007、p.349)と述べている。「教師が実際に生徒の活動と状況に深く耳を傾けるならば、固定的な授業計画を超えるような授業展開のアイデアを思い描くようになるだろう。」(柳沢・三輪、2007、p.349)とも述べている。
- 3) 『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)』では、福嶋(2021)をもとにして、「レジリエンス」とは、「『様々な困難から立ち直る力』という定義が一般的であり、『様々な変化に対応できるような多様性』、『変化に迅速かつ効率良く対応できるネットワーク・関係性』、『多少の変容でシステム・組織全体に深刻なダメージを受けない程度の冗長性』の3点が中心概念である」(p.24)と説明されている。
- 4) 伊佐(2009)は、ホックシールド[Hochschild](1983)が「感情労働(emotional labor)」と名づけた「職務上要請される感情の管理」(p.125)に着目して研究をしている。
- 5) 「やまぐち総合教育支援センター」は、「子どもたちの『生きる力』を育むために、学校、家庭、地域等

に対する総合的・専門的支援を推進する」(やまぐち総合教育支援センター、2025b)という目的のもと設置されている。

- 6) Hargreaves & Fullan(2012)は、「専門職の資本は、教職という専門職を公共の善に向けた力へと変える本質である三つの形態の資本の現れであり産物である」(木村訳、2022、p.199)と述べている。三つの異なる専門職の資本とは、「人的資本、社会関係資本、意思決定資本から構成される」(木村訳、2022、p.199)。

<参考文献・引用文献>

- 伊佐夏実(2009)「教師ストラテジーとしての感情労働」、『教育社会学研究』、第84集、一般社団法人日本教育社会学会、p.125、p.129、p.140
- エティエンヌ・ウエンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・スナイダー著、野村恭彦監修、野中郁次郎解説、櫻井祐子訳(2002)『コミュニティ・オブ・プラクティス:ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』、翔泳社、p.33
- 大谷尚(2008)「4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—着手しやすい小規模データにも運用可能な理論化の手続き—」、『名古屋大学大学院教育発達科学研究紀要(教育科学)』、第54巻第2号、p.32
- 大谷尚(2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」、『感性工学』、vol.10No.3、p.155
- 大谷尚(2019)『質的研究の考え方』、一般社団法人名古屋大学出版会、p.271、p.273、p.275、p.276、p.295、pp.330-331
- 木原俊行(2010)「第3章 教師の職能成長と校内研修」、小島弘道監修、北神正行・木原俊行・佐野享子著、『講座 現代学校教育の高度化24 学校改善と校内研修の設計』、pp.55-57
- 木村優(2010)「協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成—」、『教育心理学研究』、58巻4号、日本教育心理学会、p.474、p.476
- 木村優(2022)「第5章 専門職の資本」、アンディ・ハーグリーブズ、マイケル・フラン著、木村優・篠原岳司・秋田喜代美監訳、『専門職としての教師の資本—21世紀を革新する教師・学校・教育政策のグランドデザイン』、金子書房、p.199
- 国立教育政策研究所(2019)『教員環境の国際比較

- OECD国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018報告書—学び続ける教員と校長—、ぎょうせい、p.10
- 小林重章 (1990) 「22校内研究」、横須賀薫編著、磯田一雄・大沼徹・梶山正人・小林重章・近藤幹雄・佐久間勝彦・添田慶子・野村新・箱石泰和・松平信久・松本陽一・山本文郎・横須賀薫・渡辺皓介、『授業研究用語辞典』、教育出版、p.208
- ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウエンガー著、佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習:正統的周辺参加』、産業図書
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2021) 「教育課程部会 (第126回) 配付資料【資料2】山口県教育委員会発表資料」(令和3年9月30日)、https://www.mext.go.jp/content/20210929-mxt_kyoku01-000017645_2.pdf (2025.5.25確認)
- 中央教育審議会 (2022) 『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)』、p.24、https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyokuinzaio1-1412985_00004-1.pdf (2025.5.19確認)
- 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、p.79、p.81
- 西村文男・波多野久夫・千木良和男・西村孔希・宮園實地範 (1984) 『小学校校内研修進め方事典』、教育出版社、pp.13-15、pp.55-56
- 福嶋真治 (2021) 「『チームとしての学校』施策におけるレジリエンス概念の意義—組織レジリエンスの枠組みに焦点を当てて—」、『国立教育政策研究所紀要』、第150集、pp.25-42
- 藤上真弓 (2025) 「総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』に対する教師のイメージと方略に関する研究—若手小学校教師を対象とした研修プログラムの実践と評価—」、『東アジア研究』、第23号、p.105
- 堀之内修 (1999) 「21 授業公開と校内研修」、恒吉宏典・深澤広明編、『<重要用語300基礎知識 2巻>授業研究重要用語300の基礎知識』、明治図書、p.57
- 毎日新聞 (2017) 「『総合学習 学力アップの鍵』インタビュー記事」(2017年11月22日発行)
- 真加部湧大・篠原嶺・村上聡恵・大坂遊 (2023) 「学校基盤の教師教育者が直面する葛藤とは何か—校内研究・研修主任を経験した2名のセルフスタディを通して—」、『学校教育実践研究』、29巻、広島大学大学院人間社会科学研究科附属教育実践総合センター、p.141、p.144
- 山口県教育委員会 (2023) 「山口県教員育成指標」、p.1、p.7、<https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/uploaded/attachment/145109.pdf> (2025.9.1確認)
- 山口県教育委員会 (2025) 「令和7年度山口県教員研修計画」、p.11、<https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/uploaded/attachment/204660.pdf> (2025.9.1確認)
- やまぐち総合教育支援センター (2025a) 「令和7年度研修体系別研修講座一覧」、<https://www.center.gysn21.jp/研修関係/研修体系研修講座一覧> (2025.9.2確認)
- やまぐち総合教育支援センター (2025b)、「令和7年度やまぐち総合教育支援センター事業案内」、<https://www.center.gysn21.jp/センターの紹介/事業案内> (2025.9.2確認)
- 山崎準二 (2012) 『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—』、創風社、p.30
- ロバート・カーン、トニー・アントヌッチ (1993) 「2章 生涯にわたる『コンボイ』—愛着・役割・社会的支え—」、東洋・柏木恵子・高橋恵子編集・監訳、『生涯発達の心理学:2巻 気質・自己・パーソナリティ』、新曜社、p.35
- Andy Hargreaves and Michael Fullan (2012) *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Routledge
- Arlie Hochschild (1983) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press, 石川准・室伏亜紀訳 (2000) 『管理される心—感情が商品になるとき』、世界思想社
- Donald Schön (1991) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Routledge
- Donald Schön著、柳沢昌一・三輪健二監訳 (2007) 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』、鳳書房、はじめに、p.349、p.350
- Etienne Wenger, Richard MacDermott and William Snyder (2002) *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press
- Jean Lave and Etienne Wenger (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press
- OECD (2017) PISA 2015 Results (Volume V): *Collaborative Problem Solving*, OECD Publishing
- Robert Kahn and Toni Antonucci (1980) *Convoys over the Life Course: Attachment, Roles, and Social Support*. In: Paul Baltes and Orville Brim Eds., *Life-Span Development and Behavior*. Vol.3. Academic Press, pp.253-286