

総合的な学習の時間における協働の質をとらえる視点の活用

藤上 真弓

The Use of Perspectives that Capture the Quality of “Collaboration”
in the Period for Integrated Studies

FUJIKAMI Mayumi
(Received December 15, 2022)

キーワード：協働の質、談話分析、総合的な学習の時間

1. 問題の所在と研究の目的

本研究は、総合的な学習の時間（以降、引用部分以外は「総合」と表記）の授業実践において、「総合」で目指すべき協働の学びの姿が、どのように、どの程度現れてくるのか、子どもの談話に着目して明らかにすることを目的とする。

「総合」の取組は、長年、教師間、学校間、校種間の格差が指摘され続けてきている¹⁾。『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総合的な学習の時間編』において、表 1 のように目標が示され、創設期と同様に、小学校における「総合」において、子どもは、他者と協働的に探究的な学習に取り組みながら、よりよい課題解決や自己の生き方について考えていくことができる資質・能力を獲得していくことが求められている。探究的な学習については、「物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営み」（文部科学省、p. 9、2018）、そこで見いだされる豊かな子どもたちの姿について、「事象を捉える感性や問題意識が揺さぶられて、学習活動への取組が真剣になる。身に付けた知識及び技能を活用し、その有用性を実感する。見方が広がったことを喜び、さらなる学習への意欲を高める。概念が具体性を増して理解が深まる。学んだことを自己と結び付けて、自分の成長を自覚したり自己の生き方を考えたりする。」（文部科学省、p. 9、2018）と説明されている。この説明のように、「総合」は、地域を学びの根源とし、各学校・地域独自のカリキュラムのもとで運営されるため、どの学校・地域においても当てはまる抽象度の高い言葉を用いて説明せざるを得ない。このことも、授業の中における具体的な目指すべき子どもの姿をイメージしづらい状況を生み出し、格差を広げる要因の 1 つになっているのではないだろうか。

表 1 「総合」の目標

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 (1) 探究的な学習の過程において、課題解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解できるようにする。 (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。 (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会参画しようとする態度を養う。

（文部科学省、p. 8、2018）

協働的な学びについては、真正な課題²⁾を取り扱う「総合」の授業において、クラスメイトだけでなく、異学年や地域の人々等、多くの他者と関わり合い、語り合いながら課題解決を図っていくことが創設当初から求められている。『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総合的な学習の時間編』においては、平成 20 年改訂の『小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』の目標において用いられた「協同的」（文

部科学省、p. 10、2008) という文言が、「協働的」(文部科学省、p. 8、2018) と変更されたため、その意図を把握しておく必要がある。日本生活科総合的学習事典では、「これまでの『協働的』と今後の『協働的』は意図するところは同じであるが、異なる個性をもつ者同士で問題の解決に向かうことの意義を強調するためと説明されている。」(永田、p. 111、2020) と解説されており、これまで以上に、一人ひとりの個性を生かした課題解決となる必要がある。そのため、「総合」において目指すべき協働を子どもの姿として共有していくことで、長年の課題である取組の格差が解消される糸口を見いだすことができるのではないだろうか。

藤上 (2023) の「総合」の授業改善を図っていくための指標を導出した研究では、子どもたちの談話から協働の質をとらえる視点を具体化し、仲間と向き合う「つながる」姿をとらえる視点として、「①双方向性、②共通性・差異性、③共感性・誠実性、④論理性、⑤具体性」(p. 86)、仲間と共に課題と向き合う「共に見極める・創造する」姿をとらえる視点として、「A独創性、B柔軟性、C主体性、D整合性、E鋭角性、F広角性、G方向性、H調和性」(p. 90) を提案している。表2と表3は、その視点についての説明である。

表2 仲間と向き合う『つながる』姿：共に課題解決している仲間という意識を高めながら関わり合う姿

視点	視点の定義
①双方向性	双方向的な関わりが生まれる表現を用いている
②共通性・差異性	自他の考えの共通点や相違点を意識して意見を述べている
③共感性・誠実性	仲間の思いや願い、考え等に共感する反応を示したり、仲間の思いや願い、興味・関心等に寄り添いながら提案や反論をしたりしている
④論理性	自分の考えを整理して、論理的に説明している
⑤具体性	伝える相手や内容に応じた具体例を挙げている

(藤上、p. 86の表9から抜粋、2023)

表3 仲間と共に課題と向き合う『共に見極める・創造する』姿：課題に潜む本質を共に見極め、課題解決に向かうために必要な概念や方略等の最適解を共に創造する姿

視点	視点の定義
A独創性	自分たちで新たな考えや方法等を生み出そうとしている
B柔軟性	自分の考えにこだわるだけでなく柔軟性もち、課題解決にふさわしい考えを取り入れようとしている
C主体性	自分たちにとって関わりが深い課題であることを意識し、自分たちの力で課題解決しようとしている
D整合性	課題解決の視点や方法等に矛盾が生じないように、目的を意識し、整合性をとっている
E鋭角性	議論を焦点化し、深く掘り下げて検討しようとしている
F広角性	幅広い可能性を視野に入れ、多様な視点から検討しようとしている
G方向性	仲間と共有できた点とそうでない点、浮かび上がった課題を明らかにし、追求の方向性を探っている
H調和性	互いの持ち味や考え等を生かしながら仲間や現実との折り合いを付け、最適解を導出しようとしている

(藤上、pp. 90-91の表11から抜粋、2023)

藤上 (2023) の研究では、これらの子どもたちの談話を分析する視点について提案しているが、実際の授業記録を分析して、その活用の仕方やこれらの視点を活用することの効果等について提案することができていない。また、実際の活用をもとに、視点をさらに教育現場で活用しやすいものへと更新していく方向性を得ることができてはいない。そのため、実際の授業記録を分析していく必要がある。

2. 研究の方法と分析の対象

2-1 研究の方法

藤上 (2023) の「総合」における協働の質をとらえる視点を活用し、「総合」の授業における子どもたちの談話を分析する。

表2と表3に示した視点をを用いて、「総合」の授業における発言を分析し、実際の授業において、具体的にどのような言葉を子どもたちは用いながら協働的な学びを展開しているのか、視点ごとに整理していく。藤上 (2023) では、視点それぞれに「具体的な子どもの姿」を整理しており、表4のように、その姿と照らし合わせて子どもの発言の全てを分析していく。

表4 子どもたちの談話分析例（一部）

具体的な子どもの姿	過程	授業内での子どもの発言（数字は発言が出てきた順番を示す）
ア. 確認するための 問いかけをする	導入	44：何を？何を？ 59：でも、2番目なんですよね？
	展開	75：4班さんも、お客様が大事ということは3班さん同じなのですよね？ 123：お客様にお金を払ってもらっているのですよね。 204：三方よしとは、「相手よし・自分よし・世間よし」でしたよね。
イ. 経験を想起させる 問いかけをする	導入	20：前、道德で、「加賀屋の『おもてなし』」について学びましたよね。 23：その時、「客室は人生と人生が会う一期一会の場所になる」という加賀屋の流儀を知りましたよね。 26：国語で学んだことです。 48：「効率」って、ディズニーが大切にしていたね。
	展開	114：みなさん、これが部屋にあったの、気付きましたか。 167：でも、みんなまで分析した一流ホテルのスタッフの例を思い出してください。 168：お客様の荷物をもつ時の声掛けの仕方にも、お客から言われるのを待ったり、お客に判断を委ねたりするのではなく、意志が感じられましたよね。 202：そうそう。道德で、「三方よし」というのを学んだじゃないですか。
ウ. 推論を促す 問いかけをする	導入	25：「おもてなし」は、人の人生まで変えてしまうということを知り、ぼくは、「あつ、あれと同じだ。」と思いました。
	展開	81：そんな気持ちになってももらうためには、何が必要だと、みなさんなら考えますか。
エ. 思考を促す 問いかけをする	導入	24：人生と人生ですよ。 27：何だと思えますか。 43：でも、みなさん考えてみてください。 45：もてなす側がいないと、「おもてなし」は始まりませんよね。
	展開	97：また、これができないと理想の「おもてなし」が生まれないと、みなさん、思いませんか。 101：両方のバランスって重要だと思いませんか。 106：C1さんは、誰もが楽しめるということを一番にしているように思いますが、私たちの考えに対してどう思えますか。 121：でも、これこそ、「お客の求めと自分たちのアピールのバランスをとること」じゃないかと、わたしは思うのですが、どうでしょうか。 134：お客様が、例えば、ディズニーランドやスペースワールドに行ったとして、「あ～楽しかった。」となっても、他にも色々な場所に旅行に行けば、もっと他の楽しさが心に残ると思いませんか。 154：例えばどんなことですか。 158：そういったことができる「働く環境」って、大切だと思いませんか。 164：だからこそ、サプライズができるというのが、カリスマではないでしょうか。
オ. 理解や共感を促す 問いかけをする	導入	50：もてなす側は、客のうれしい反応から働くエネルギーをもらっていますよね。 52：もてなす側は、うれしい反応を得たら、さらに客のためにアイデアを生み出そうとすることができそうですよね。
	展開	100：これは、「もてなす側目線」と「お客様目線」のものですよね。 102：そして、「技術を磨き続ければ、これまの上をいき、「おもてなし度」もアップするのではないのでしょうか。 104：「その人だけのサービス」は、お客様の求めているものをくみ取り、自分たちのやってあげたいこととのバランスをとりますよね。 110：でも、もしかしたら、それは自己満足になってしまうかもしれないですよね。 142：例えば、洋服屋さんの行った時に、自分の好みを知ってくれていると、客としてうれしいですよね。 176：店に来る人には、色々な年齢、状況ですよね。 205：だれにとっても、いいことがあるといいですね。
カ. 相手の反応に応じて 自分の考えを 更新しながら語る	展開	108：はい。客の心を動かせたかどうか、満足してもらったかどうかは、まず、客の反応を見たら分かりますよね。
キ. その他	展開	91：3班さんやC1さんに質問です。 172：ぼくは、ほんじょうしているマッサージ店も調査してみたんですよ。 157：C20さんどうぞ（挙手をしていため指名する） 160：C21さん。（挙手をしていため指名する） 206：C23さん。（手を挙げていため指名する）

1つの発言において、複数の具体的な視点が含まれる場合がある。例えば、表4にある「110：でも、もしかししたら、それは自己満足になってしまうかもしれないですよね」という発言は、「つながる」視点の「①双方向性」を生み出す発言であるが、議論を焦点化し、深く掘り下げて検討しようとする発言でもあり、「見極める・創造する」視点の「E鋭角性」からもとらえられる発言である。そのため、発言110は「つながる：①双方向性」「見極める・創造する：E鋭角性」の双方の発言数に入れた。その他の発言も同様に整理していく。

2-2 研究の対象

分析の対象は、2014年7月11日に実践した小学校第6学年「おもてなし」³⁾の授業記録とする。本単元の単元観は、表5に示した通りである。

表5 「おもてなし」の単元について

本単元は、子どもが、多様な立場の人々の「おもてなし」の行為や表現された場所や空間などの背景にある思いや願い、見方・考え方に迫ることで、ホスピタリティの考え方を実感し、日常生活においてその考え方を生かす方途を見いだすことをねらう。子どもは、出会った多様な立場の人々の「おもてなし」に対する思いや願い、見方・考え方をもとに、「おもてなし」に対する「自分なりの応え」を見出していく。そして、それをもとに語り合い、「共通の応え」として『おもてなし』とは、何だろう」をまとめていく。そうすることで、「おもてなし」が、立場や年齢、性別に関係なく人々の日常生活に潤いや癒しを与えることや、提供する側と受ける側とのコミュニケーションの潤滑油ともなることにも気付いていくであろう。また、出会った人々の根底に流れる思いやりの心にふれ、ホスピタリティは特別な場所や空間に存在するのではなく、日常のあらゆる場面で何気なく行われている行為や仕草に現れていることに気付いていくであろう。そして、「共通の応え」をもとに身近な生活の中でできる「おもてなし」を考えることで、より積極的に身近な人々が気持ちよく生活するために自分にできることを行っていくことができるであろう。

表5を見ても分かるように、課題に関わる概念を形成することをねらう単元である。具体的に述べると、本単元では、子どもたちが、「おもてなし」のあり方について調査・分析し、自分なりに導出した「おもてなし」に対する概念をもとに、クラスメイトと語り合い、互いの考えを摺り合わせて、皆で納得したことを『おもてなし』とは、何だろう」としてまとめていく単元であり、「おもてなし」に対する概念を再構築しながら探究的に学んでいく単元である。つまり、本単元は、社会参画に向かうための原動力となる課題に対する概念、思いや願い等を形成していくことをゴールとしている単元である。

社会参画するためにみなで取り組んでいくことを吟味する協働と、本単元のように概念を形成していくための協働においては、ゴールが違うため単元のデザインも異なってくる。そのため、ゴールに照らし合わせて、協働する場面における手立てやねらいも変わってくる。そこで、本稿においては、概念を形成する単元において、どのような視点からの発言が多く出てくるのか、とらえていく。

分析の対象とした1単位時間の授業は、課題追求の過程の14/14であり、自分たちが追求してきたことをまとめ、それをもとに交流する場面である。本時の主眼は、『カリスマ』レベルに入る『おもてなし』について検討する語り合いを通して、理想の『おもてなし』を創造するために必要な見方・考え方についての『自分なりの応え』を見つめ直すことができる」である。本授業は、課題追求の過程の最終の1単位時間であり、まとめの過程の直前の授業であるため、具体的には、以下の2点について明らかにしていく。

- ①授業の過程によって、子どもたちの発言には、どのような視点のものが現れるのか。
- ②概念を形成していくことをねらう単元のまとめの段階に近づいた授業においては、子どもたちの発言はどのような視点のものが多く現れるのか。

3. 分析結果と考察

3-1 談話全体における協働をとらえる各視点に関わる発言の出現率と考察

談話全体の全発言は、221であった。その内訳は、以下の通りである。

- ・教師の発言は、「導入」：10、「展開」：25、「終末」：13 [合計：49 全発言の22.17%]
- ・子どもの発言は、「導入」：55、「展開」：117、「終末」：0 [合計：172 全発言の77.83%]

表6は、子どもたちの発言172の中で、協働の質をとらえるそれぞれの視点に関わる発言が、どれくらい出現したのかについて整理したものである。図1は、視点ごとの発言の出現数と授業過程による内訳である。

表6 子どもの発言数に対する視点ごとの発言の出現率

視点	つながる			出現率 %	視点	共に見極める・創造する			出現率 %
	導入	展開	合計			導入	展開	合計	
①双方向性	19	23	42	24.42	A 独創性	7	6	13	7.56
②共通性・差異性	8	11	19	11.05	B 柔軟性	0	0	0	0
③共感性・誠実性	26	20	46	26.74	C 主体性	0	0	0	0
④論理性	12	29	41	23.84	D 整合性	7	16	23	13.37
⑤具体性	8	21	29	16.86	E 鋭角性	14	19	33	19.19
					F 広角性	3	15	18	10.47
					G 方向性	3	5	8	4.65
					H 調和性	14	39	53	30.81

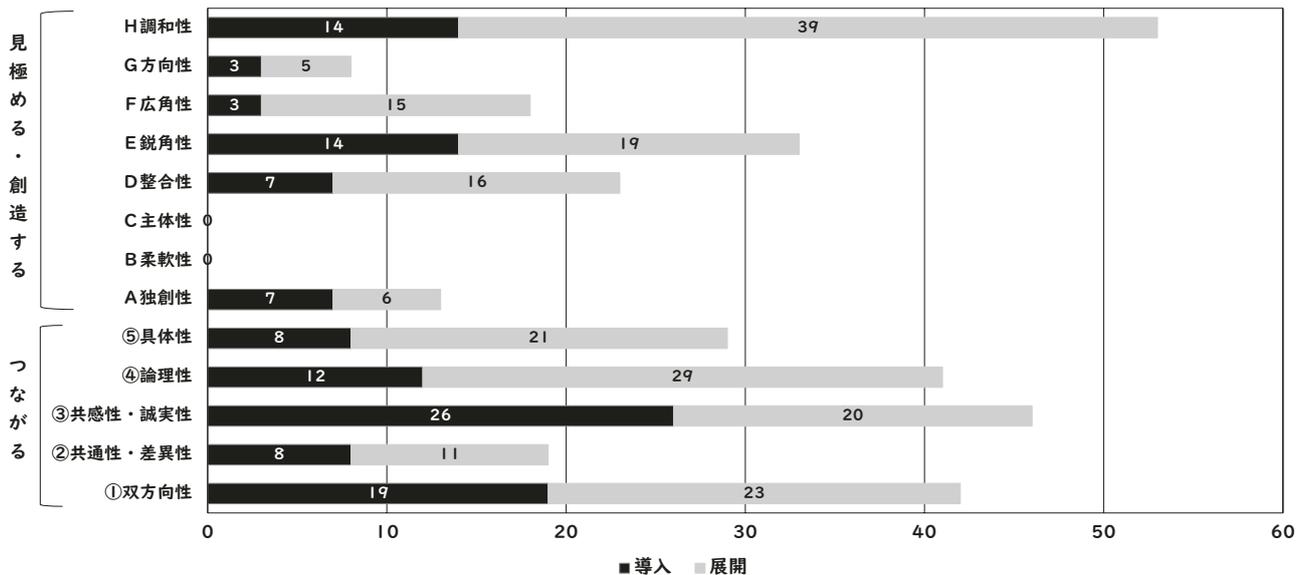


図1 視点ごとの発言の出現数と授業過程による内訳

表6の結果をもとに、談話全体を通して、子どもの発言の出現率の高いものから5つ挙げると、「見極める・創造する：H調和性：30.81%」「つながる：③共感性・誠実性：26.74%」「つながる：①双方向性：24.42%」「つながる：④論理性：23.84%」「見極める・創造する：E鋭角性：19.19%」となっている。

「つながる」姿として、「③共感性・誠実性：26.74%」「①双方向性：24.42%」「④論理性：23.84%」が多く見られていることから、理想の「おもてなし」に対する自分や自分の班の考えを論理的に分かりやすく、仲間からの共感や理解を得ることを意識して発言した子どもが多いことが分かる。また、ただ論理的に語るのではなく、相手に伝わっているのか、自分の考えに対してどのように思うか等を確認、双方向的に関わろうとする発言が多く見られたことが分かる。これらは、共に課題解決をする仲間という意識を互いにもっていないければ、生まれにくい発言である。

「見極める・創造する」姿としては、「H調和性：30.81%」「E鋭角性：19.19%」が多く見られた。「H調和性」に関わる発言が多かったのは、本時は、課題追求の過程の最後の本単元のまとめに近づいた段階の1単位時間であり、理想の「おもてなし」に対する「自分なりの応え」をもって、本時の協働的な学びを迎えているからであると考え。それとともに、単元の過程の中で、教師が、『「おもてなし』とは、ズバリ〇である』という単元の中心課題に対する自分の考えを整理する枠組みを示しており、子どもたちは、その枠組みの中で、「おもてなし」に対する「自分なりの応え」を更新してきた学びの蓄積があり、常に自分たちは何に向かって課題解決をしているのかということが共有されてきているからであると考え。「E鋭角性」に関わる発言が多かったのは、理想の「おもてなし」について焦点化した語り合いの場であったため、一人ひとりが、何について自分の考えを述べればよいのか把握できており、さらに自分が問題と感じたことや興味・関心をもったことを掘り下げていきたいという思いをもったからではないかと考える。

ここまで、出現率の高かった視点に着目して考察してきたが、ここからは、発言が全く見られなかった視点に着目して考察していく。

表6と図1を見ると、「見極める・創造する」姿をとらえる「B柔軟性」「C主体性」に関わる発言が全く見られなかった。「B柔軟性：自分の考えにこだわるだけでなく柔軟性ももち、課題解決にふさわしい考えを取り入れようとしている」に関わる発言が見られなかったのは、単元のまとめに近い段階であり、探究的な学習の過程の中で、課題に対する自分なりの概念を形成し、導き出した自分なりの概念とその根拠について、伝え合う場面であったからであると考え。本授業は、探究的な学習の過程で、多くの他者と関わり、課題解決にふさわしい考えを取り入れてきた後に導出した理想の「おもてなし」に対する自分なりの概念について伝え合うことが中心の活動であったため、本時の中で他者の考えを取り入れるということよりも、自分や自分たちの班が導出した考えを、クラスメイトに分かりやすく、共感・理解を促すことができるような発言をしようとする思いが強かったためであると考え。

また、「C主体性：自分たちにとって関わりが深い課題であることを意識し、自分たちの力で課題解決しようとしている」に関わる発言が見られなかった理由は、本単元のねらいが、「おもてなし」に対する概念を形成し、今後取り組む単元や日常生活において、導き出した概念や生まれた思いや願いをもとに、社会参画を促していくための基盤をつくることをねらっていたがためであると考え。単元のゴールが、社会参画をし、その成果や課題をとらえていくものであれば、「C主体性」に関わる発言の出現率が上がるようにコーディネートしていくが、概念を形成する単元においては、これから「C主体性」が見られるようになっていくための原動力となるものを醸成することをねらうため、この発言が本時に見られなかったと考える。そのように考えると、本単元の最終の授業においては、「C主体性」に関わる発言が見られるように、主眼を設定する必要がある。ただ、分析の対象とした本時において、「C主体性」に関わる発言が見られなかったという結果となったが、「自分たちにとって関わりが深い課題であることを意識」している発言は複数見られた。例えば、具体的なエピソードをもとに自分の考えを述べる時に、自分たちの経験してきたことや日常生活の出来事とつなげながら根拠を挙げる発言が複数見られ、向き合っている課題が、自分たちにとって関わりが深いことであるという意識をもっている発言は見られた。このような発言が見られなければ、本単元でねらう「ホスピタリティは特別な場所や空間に存在するのではなく、日常のあらゆる場面で何気なく行われている行為や仕草に現れていることに気付いていくであろう。そして、『共通の応え』をもとに身近な生活の中でできる『おもてなし』を考えることで、より積極的に身近な人々が気持ちよく生活するために自分にできることを行っていこうとすることができるであろう。」という社会参画に向かう姿にはつながっていかないため、本単元のゴールで目指す姿に向かつていっている姿を見いだすことができたと言える。

「自分たちにとって関わりが深い課題であることを意識」していると分析したこれらの発言は、本分析においては、「①双方向性：イ経験を想起させる問いかけをする」「⑤具体性：イ具体例を挙げる、エ対象や課題に関わる共通の体験をもとに具体例を挙げる」等の分類に含んでいる。今後、概念を形成することをねらうような単元と、社会参画をゴールにする単元とは現れてくる子どもの姿がやはり異なるため、「C主体性」をとらえる「自分たちにとって関わりが深い課題であることを意識し、自分たちの力で課題解決しようとしている」という具体的な姿についてどのようにとらえていくのか、今一度吟味していく必要がある。

3-2 協働をとらえる各視点に関わる発言の出現率と考察

3-2-1 協働をとらえる各視点に関わる発言の出現率

導入の過程の子どもの発言数は55、展開の過程の子どもの発言数は117であり、表7と表8に示した出現率はこの導入と展開それぞれの過程の発言数の中でどの程度の割合を占めているのかを表すものである。出現率の高いものから順に並べている。表8は、導入と展開の過程のそれぞれにおいて、各視点の具体的な子どもの姿の出現率について、高いものから9番目まで抜粋したものである。

表7 導入と展開の過程において

導入（全発言数 55）					展開（全発言数 117）				
順位	視点		発言数	出現率%	順位	視点		発言数	出現率%
1	つながる	③共感性・誠実性	26	47.27	1	見極める・創造する	H調和性	39	33.33
2	つながる	①双方向性	19	34.55	2	つながる	④論理性	29	24.79
3	見極める・創造する	E鋭角性	14	15.45	3	つながる	①双方向性	23	19.66
	見極める・創造する	H調和性			4	つながる	⑤具体性	21	17.95
5	つながる	④論理性	12	21.82	5	つながる	③共感性・誠実性	20	17.09
6	つながる	②共通性・差異性	8	14.55	6	見極める・創造する	E鋭角性	19	16.24
	つながる	⑤具体性			7	見極める・創造する	D整合性	16	13.68
8	見極める・創造する	A独創性	7	12.73	8	見極める・創造する	F広角性	15	12.82
	見極める・創造する	D整合性			9	つながる	②共通性・差異性	11	9.40
10	見極める・創造する	F広角性	3	5.45	10	見極める・創造する	A独創性	6	5.13
	見極める・創造する	G方向性			11	見極める・創造する	G方向性	5	4.27
12	見極める・創造する	B柔軟性	0	0	12	見極める・創造する	B柔軟性	0	0
	見極める・創造する	C主体性			見極める・創造する	C主体性	0	0	

表8 協働をとらえる各視点の具体的な子どもの姿に関わる発言の出現率 [10位まで]

導入 (全発言数 55)					展開 (全発言数 117)							
順位	視点	具体的な子どもの姿	発言数	出現率%	順位	視点	具体的な子どもの姿	発言数	出現率%			
1	H調和性	カ. 自分(たち)なりの考えを整理して、キーワード化して伝え合う	9	16.36	1	H調和性	カ. 自分(たち)なりの考えを整理して、キーワード化して伝え合う	23	19.66			
2	③共感性 誠実性	オ. 相手の考えや考えの背景等をくみ取りながら聞き、反応する	7	12.73	2	③共感性 誠実性	イ. 確認されたことや問いかけられたこと、提示されたこと等に反応する	13	11.11			
	④論理性	ウ. 順序立てて語った後に、自分の考えをまとめて述べる				④論理性	イ. 結論を述べてから理由を説明する					
4	②共通性 差異性	ウ. 自分の学びの立場を明確にして考えを語る	6	10.91	5	E鋭角性	エ. 対象や考え等が抱える問題に焦点化して語り合おうとする	12	10.26			
	③共感性 誠実性	イ. 確認されたことや問いかけられたこと、提示されたこと等に反応する				④論理性	ウ. 順序立てて語った後に自分の考えをまとめて述べる					
	⑤具体性	エ. 対象や課題に関わる共通の体験をもとに、具体例を挙げる				6	H調和性			ソ. 汎用性のある結論を見いだそうとしている	10	8.55
	E鋭角性	イ. 対象や課題の特徴を明確化しながら語り合おうとする				7	①双方向性			エ. 思考を促す問いかけをする	8	6.84
	E鋭角性	カ. 必然性・重要性の度合いを検討しながら語り合おうとする				8	①双方向性			オ. 理解や共感を促す問いかけをする	7	5.98
9	A独創性	ア. これまでの学びで見いだしてきた視点や方法だけにとらわれず、自分たちなりの考えや方法等を生み出そうとする	4	7.27	9	②共通性 差異性	ウ. 自分の学びの立場を明確にして考えを語る	6	5.13			
	①双方向性	イ. 経験を想起させるための問いかけをする				⑤具体性	イ. 具体例を挙げながら語る					
	①双方向性	エ. 思考を促す問いかけをする				D整合性	イ. 課題や目的に照らし合わせて納得できない理由がある場合には、質問したり、確認したりしながら語り合おうとする					

3-2-2 協働をとらえる各視点に関わる発言の出現率に関する考察

表7の発言の出現率の結果をもとに、分析の対象とした授業における談話の特徴について分析する。

「見極める・創造する：E鋭角性」の順位に着目すると、導入の過程では3番目に出現率が高いのに対し、展開の過程では6番目の出現率である。この結果は、導入の過程では、この1単位時間に何についてどのように掘り下げて語り合うのかということ子どもたちは共有する必要があったからではないかと考える。

「見極める・創造する：H調和性」の順位に着目すると、導入の過程では3番目の出現率であるが、展開の過程では1番目の出現率となっている。これは、展開の過程において、これまで自分や自分たちの班が追求してきたことをもとに、理想の「おもてなし」に対する考えを述べ合い、より適切な考えを見いだそうとしていたからであると考えられる。

導入の過程と展開の過程のどちらを見ても、「つながる」姿に関わる視点のものが上位にある。これは、展開の過程において、自分や自分たちの班が導出してきた理想の「おもてなし」に関する考えを、どのようにクラスメイトに共感・理解してもらおうかと、表現の仕方や例の挙げ方、話し方等を工夫した姿と、そのように自分たちに向き合おうとしているクラスメイトの考えを、共に課題解決する仲間であるという意識をもってやりとりする姿が現れたものであると考える。このことから、子どもたちは、「つながる」という視点からみると、「総合」で求める協働する姿を具現化できていると考える。

「見極める・創造する」という視点の出現率が、「つながる」よりも低かったということに着目すると、本時の主眼は、単元のまとめの段階に近いということもあり、本時に見極め、創造するというよりも、単元終盤で、自分や自分たちの班が調査・分析を通して見極め、創造してきたものを皆が納得できるように伝えるという趣旨が強いためであると考えられる。みなで1つの活動やもの等を生み出すような授業であれば、「見極める・創造する」という視点の発言の出現率が高くなると考える。しかし、みなで練り上げた後の伝え合いや一人ひとりのあり方について見つめ直すような個に収束することがねらいとなる授業等においては、摺り

合わせることや摺り合わせる方法等が社会参画することとねらう単元とは異なるため、「見極める・創造する」子どもの姿の現れ方が異なるはずである。協働の質が、単元や授業のねらいに応じてどのように現れてくるのかということをはっきりとすることは、今後の課題としたい。

3-2-3 協働をとらえる各視点の具体的な子どもの姿に関わる発言の出現率に関する考察

表8の導入と展開の過程の結果を比較しながら、分析の対象とした授業の談話の特徴について分析する。

まず、どちらの過程においても、「見極める・創造する」ために必要な「H調和性：カ．自分（たち）なりの考えを整理して、キーワード化して伝え合う」に関わる発言が、1番出現率が高かった理由について考える。本単元においては、単元の中心課題とつなげ、常に何のために探究的な学びを展開しているのかについて意識できるように意図し、『『おもてなし』とは、ズバリ〇である』という枠組みを教師が示していたため、これが子どもたちにとっての語り合う際の共通の表現方法となっていくからであると考えられる。授業場面が、課題に対する「自分なりの応え」を更新し続けてきたまともに近い段階であり、最初に教師が示した枠組みが、子どもたち自身で活用できるようになっている姿であると言える。また、子どもたちは、語り合いながら、自分の考えを短い言葉でまとめ、キーワード化して伝えることができているということは、思い付きで考えを述べるというよりも、思考・判断した上で生み出した言葉で表現できているということであり、深い学びを展開することができていると考える。また、展開の過程においては、同じ「H調和性」でも、具体的な子どもの姿としては、「ソ．汎用性のある結論を見いだそうとしている」姿が6番目に見られていることにも着目すると、同じ「H調和性」でも、導入の過程よりも、展開の過程の方が、本時のゴールに向かって、より汎用性がある概念を導出しようとする発言が見られたことが分かった。

次に、「つながる」ために必要な「③共感性・誠実性：イ確認されたことや問いかけられたこと、提示されたことと等に反応する」が多かった理由について考える。これらの発言が多かったということは、発言した相手が、反応を生み出すような「①双方向性」のある発言をしたからという場合が多い。「①双方向性」に関する具体的な姿を見ると、導入の過程においては2つ9番目に入っており、展開の過程においては7番目、8番目に入っていることから、みなで協働しようとする思いを共有し、発言としてその思いを具現化できている子どもたちであると言える。

3つめに、「つながる」ために必要な「④論理性：ウ．順序立てて語った後に自分の考えをまとめて述べる」が、導入では2番目、展開では5番目とどちらにおいても多かった理由と、展開の過程においては、2番目に「④論理性：イ．結論を述べてから理由を説明する」も多かった理由について述べる。イとウの違いは、頭括型と尾括型のどちらかで意見を述べているかということである。このような意見の述べ方については、国語科の説明文の文章構成とも関連付けながら学び、子どもたちは、日々の協働場面において意識して活用してきている。イであれ、ウであれ、自分の考えを整理して、伝える相手に自分の考えを分かりやすく説明しようとする思いの現れであり、そのような意見の述べ方を多くの子子どもたちが定着させていると言える。

4つめに、「つながる」ための「⑤具体性」に関する発言を具体的な子どもの姿としてとらえていくと、導入の過程では「エ．対象や課題に関わる共通の体験をもとに、具体例を挙げる」、展開の過程では「イ．具体例を挙げながら語る」が多かった理由について考える。導入と展開のどちらの過程でも「⑤具体性」に関する発言が多いが、導入が「エ．対象や課題に関わる共通の体験をもとに、具体例を挙げる」が多かったのは、まずは、自分や班のみんなで授業前までの探究的な学びの中で導出していた理想の「おもてなし」に対する「自分なりの応え」を、他教科等で学んできたことを例に挙げたり、それにつなげたりしながら、みんなで知っていることをもとにして、自分の考えに対するイメージを共有したいという思いをもって、自分の考えを整理していたからではないかと考える。展開の場面では、授業のゴールに向かって、その時のやりとりの中で、必要となる具体例を見いだして発言していたからではないかと考える。

5つめに、どちらの過程も、「つながる」ために必要な「②共通性・差異性：ウ．自分の学びの立場を明確にして考えを語る」の出現率が高かった理由について考える。協働する場面においては、自分と他者の考えの共通点や相違点を把握しないと、深い議論を展開することができないからであると考えられる。そういう自分の立場を明確にして意見を述べることで、聞く側も、それについて似ているか、違うか、賛成か、反対か等の考えを反応として述べやすくなるため、協働の質を高めるために必要な資質・能力であると考えられる。

6つめに、どちらの過程にも、「見極める・創造する」ために必要な「鋭角性」に関わる視点が出てきているが、具体的な子どもの姿としての現れ方が異なった理由について考える。導入では、「特徴」や「必然性・重要

性」、展開では「問題」に着目した発言が多かった。本時は、「カリスマ」レベルに入る「おもてなし」のあり方について吟味しており、向き合う対象のプラスの側面に関してだけでなく、マイナスの側面に着目して掘り下げていかないといけない語り合いになったからであると考え。

最後に、導入の過程にだけ「A独創性」、展開の過程にだけ「D整合性」の出現率が高いものから10番目以内に入っていた理由について考える。導入で「A独創性：ア。これまでの学びで見いだしてきた視点や方法だけにとらわれず、自分たちなりの考えや方法等を生み出そうとする」発言が見られたのは、これまでの長期間の追求をもとに、自分たちらしい考えをクラスメイトに伝えようとする思いが高まっていたからではないかと考える。また、展開で「D整合性：イ。課題や目的に照らし合わせて納得できない理由がある場合には、質問したり、確認したりしながら語り合おうとする」発言が見られたのは、本授業のゴールに向かって、互いに納得できる考えを導出したいという思いをもっていったからではないかと考える。

4. 成果と課題

ここでは、本研究の成果と課題、課題にもとづいた今後の方向性等について述べる。

本研究の成果としては、藤上（2023）で開発・提案した視点をもとに実際の授業を分析することで、向き合う対象についての概念を形成することをねらう単元末に近い本時の課題解決に向かって協働しようとする子どもたちは、「つながる」ために必要である「③共感性・誠実性」、「見極める・創造する」ために必要な「E鋭角性」「H調和性」、「つながる」ために必要である「①双方向性」、「つながる」ために必要な「④論理性」の順に発言数が多いことが明らかになった。これらの視点の出現率が高かったのは、子どもたちが課題解決に向かって協働する際の話し方について、4月当初から積み重ねてきたからこそ現れた協働の姿であると考え。しかし、子どもたちの協働の質を高めるために4月から積み重ねてきた手立てや活動は、授業者と分析者が同一であるから把握できることであるため、今後の授業分析においては、筆者は、自分以外の教師の授業を複数回分析し、藤上（2023）の協働の質をとらえる視点を意識して授業づくりとリフレクションを行う効果について、とらえていく必要がある。

また、藤上（2023）で開発・提案した視点をもとに実際の授業を分析することで、実際に活用する際の問題点が浮き上がってきたことが課題でもあり、成果でもある。なぜなら、協働の視点の活用の方向性を探ること、より活用しやすいものとして見直しを図ることが、本研究のねらいであったからである。

まず、浮かび上がった問題点の1つめは、出現率を授業者に提示することが必ずしも、授業者の授業改善のモチベーションにつながるとは言えないことである。今回の分析で「B柔軟性」「C主体性」に関わる発言が見られなかったが、これは、単元の過程、単元のねらいに照らし合わせると、協働の質が低かったとは言えず、それ以外の視点が多く出てくる必要がある授業であった。全ての視点からの出現率を授業者に提示すれば、筆者が提示するものとして避けたいと考えている「チェックリスト」のようなものとなり、授業改善に向かうモチベーションも上がらないものになってしまう可能性がある。教師が求めているものは、本時の手立てが、子どもにとってどのような意味や価値があったのかをとらえることであり、授業を改善するための手がかりである。特に、「見極める・創造する」の視点は、本時の主眼と照らし合わせて、どの視点からの発言が多く出現することがふさわしいのかを授業者として、授業のデザインを考える際に用いることが有効ではないのかということが見えてきた。つまり、本時で現れてほしい子どもの具体的な姿を授業者が意識し、その姿が現れるために、どのような手立てを教師は行っていったらよいのか、見極めるための視点として活用することが適切なのではないか。また、授業リフレクションにおいても、本時で現れてほしい姿が実際に現れたのか、参観者から見たらどのような視点からの姿がとらえられたのか等、より焦点化した議論を展開することで、授業者、参観者という立場を越えて、共に、「総合」の授業を充実したものにしていこうとする教師集団として、目指すべき協働の姿を具体化・共有化していくことができるのではないだろうか。

また、浮かび上がった問題点の2つめは、分析方法である。授業者に出現率のみを伝える弊害について述べたが、「総合」の授業をどのように改善していく必要があるのか、単元のデザインによってどのような傾向が見られるのか等、「総合」を充実していくための手がかりを研究者としての立場からとらえていくために、より客観的な分析方法を模索する必要がある。今回、問題となったのは、次のようなことである。「つながる」ために必要である①双方向性の発言が多くなると、1人の子どもが自分の考えを伝え終わるまでに、聞き手側の子どもの発言が入ったり、質問が入ったりする場合があります、それが「つながる」または、「見

極める・創造する」に関わる発言であるため、協働の質という面では充実した談話を促す発言のやりとりであると判断できる。しかし、1人の子どもの発言の「つながる：④論理性」をとらえていく際には、「①双方向性」の発言が入れば入るほど、1つ1つの発言で分析するよりも、話題の流れやまとまりごとに分析する必要が生じてくるのではないかと考えた。今後の検討課題としたい。

付記

本稿は、令和3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 21K02525）による研究成果の一部である。分析の対象とした授業は、山口県教育力向上指導員公開授業研修会、山口県周南地域臨時的任用教員研修会、山口県下松市立公集小学校校内研修会の3つを兼ねる研修会において、筆者が授業者として実施したものである。

註

- 1) 例えば、中野・太町（2011）の研究において、「教師間格差や学校間格差があり、特に地域や学校種における取り組みの格差は顕著である」（p. 9）と指摘されている。また、教育課程部会（2018）においても、「学校により指導方法の工夫や校内体制の整備等に格差がある。」（p. 3）と指摘されている。村川・久野・野口・三島・四カ所・加藤・田村（2015）の「総合」で育まれる学力についての全国的な調査においても、「一般校（該当地域内における平均的な取り組みを行っている学校）」（p. 13）と比較して、充実した総合的な学習の時間を経験している「トップ校（総合的な学習の時間の趣旨に沿った実践を長年実施し、全国的に高い評価を得ている学校）」（p. 13）と「先進校（当該地域において総合的な学習の時間を積極的に実施し、地域内において一定の評価を得ている学校）」（p. 13）は、「質の高い思考力・情報活用能力」「協同的な問題解決能力」「地域へ貢献しようとする意欲」「新しい社会的課題へ挑戦する意欲」（pp. 15-16）の4つが育っていることが明らかになっている。しかし、これらは本来、どの学校においても、子どもたちに身に付けることを保障していく必要がある資質・能力である。
- 2) 「真正な」とは、「authentic」を訳したものであり、「オーセンティック」とも表現されている。奈須（2017）は、「オーセンティックな学習」を、「本物の社会的実践に子供が当事者として参画する多様な学びの総称」（p. 22）、「本物の文脈や状況の中で展開される」（p. 23）と定義している。

引用文献

- 教育課程部会（2018）：『教育課程部会資料2－1 総合的な学習の時間の成果と課題について』（平成30年10月1日）. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/10/10/1409925_4.pdf（2021. 9. 16 確認）
- 中野真志・太町智（2011）：『『総合的な学習の時間』の授業を改善する教師の研修プログラム』、『愛知教育大学研究報告教育科学編』第60号，pp. 9-16.
- 永田忠道（2020）：「総合的な学習で期待される協同的な学習」、『日本生活科・総合的学習事典』，日本生活科・総合的学習教育学会，溪水社，p. 111.
- 奈須正裕（2017）：『教科の本質を見据えたコンピテンシー・ベースの授業づくりガイドブック—資質・能力を育成する15の実践プラン—』，明治図書，p. 22，p. 23.
- 藤上真弓（2023）：「総合的な学習の時間における協働の質をとらえる視点の開発」、『山口大学教育学部研究論叢』第72巻，山口大学教育学部，p. 86，p. 90，pp. 90-91.
- 村川雅弘・久野弘幸・野口徹・三島晃陽・四カ所清隆・加藤智・田村学（2015）：「総合的な学習で育まれる学力とカリキュラムⅠ（小学校編）」，日本生活科・総合的学習教育学会，『せいかつか&そうごう』第22号，p. 13，pp. 15-16.
- 文部科学省（2008）：『小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』，東洋館出版社，p. 10.
- 文部科学省（2018）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的な学習の時間編』，東洋館出版社，p. 8，p. 9.