

# 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 ——

## A research on Teachers' Images and Strategies for “Collaboration” in Classroom Discussion of the Period for Integrated Studies: A Practice and Evaluation of Training Programs for Young Elementary School Teachers

藤 上 真 弓

FUJIKAMI Mayumi

### (要旨)

総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める方略は、教師の経験則に基づいて行われることが多く、暗黙知のままに留まりがちである。そこで本研究では、教師が総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高めるために必要なイメージと方略を獲得し、それらを実践につなぐために活用することを企図した授業づくり支援ツールを作成した。また、本ツールを用いた研修プログラムを受講した若手教師からの評価をもとにツールを改善するとともに、アンケート調査を通して、若手教師が、総合的な学習の時間に対する意識や総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を具現化するためのイメージや方略をどのように変容させたかについて把握し、本ツールを活用する意義について分析した。その結果、本ツールは、若手教師にとって、目指すべき質の高い「協働」のイメージと方略を明確化・具体化し、授業づくりの困難さを軽減させるための指針となっていること、学級の話し合いの現状と進むべき方向性を把握し、授業改善へ向かう意欲を高める効果があることが確認できた。

このことは、先行研究や先進実践をもとに導出した理論も踏まえながら、話し合い場面を設定する上での思考・判断の手がかりとなる理論や思考・判断の流れを詳細に顕在化し、若手教師に研修プログラムを通して授業づくり支援ツールとして提供した成果である。また、話し合い場面における「協働」や方略のイメージをもった上で話し合い場面を考案する流れを生み出すようにツールを提示した成果ともいえる。しかし、全研修プログラム終了時には、若手教師はツールをもとに実践を積み重ねている段階であり、「自信がある」という意識をもつまでには至らなかった。「自信がある」と言い切るまでには、ツールから得たイメージをもとにさらに実践し、子どもの姿が変わったという手応えを得る機会を積み重ねていく必要があるであろう。このことを踏まえ、授業づくり支援ツールの日常的活用や教員研修活用への可能性を吟味し直し、教師の授業力向上に寄与できる研究を推進したい。

---

\* 山口大学大学院東アジア研究科博士課程 (The Graduate School of East Asian Studies, Yamaguchi University)

## 1. 問題の所在と研究の目的

本研究の目的は、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る視点<sup>1)</sup>をもとに授業づくり支援ツールを作成し、若手教師を対象にしてそれを活用した研修プログラムを実施することで、授業づくり支援ツールを活用する効果と教員研修の活用への可能性について探ることである。

そこで本稿では、授業づくり支援ツールを活用した研修プログラムを通じた教師の総合的な学習の時間に対する意識や総合的な学習の時間の「協働」に対するイメージ、それを具現化する方略の変容を質的にとらえていく。本稿で把握する「意識」とは、教師の総合的な学習の時間の授業づくりに対する感情のことであり、「イメージ」とは、教師の総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」に関わる概念、話し合い場面を設定するために必要な方略についての概念等を指す。「方略」とは、話し合い場面を設定するまでに行う教師の手立てや話し合い場面における教師の手立てを指す。

総合的な学習の時間においては、探究を押し進めていくために、多様な他者との「協働」が求められている。多様な他者との「協働」において、まずは課題解決に向けての思いや願い、考えを確認し合ったり、目的を共有したりすることが必要であり、そのため話し合い場面を設定することが重要である。ともに課題解決を図るためには、思いや願い、目的等を共有していくことは前提である。その上で、その後の探究の過程の話し合い場面においては、互いの考えに共感することに留まらず、目的に照らし合わせながら、互いの考えの違いを乗り越え、課題解決のための最適解を導出していく対話が求められる。

しかし、授業におけるクラスの子ども同士

の話し合いには課題も多いと指摘されている。例えば、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループは、「一人一人の資質・能力の向上よりも、集団としての学習成果に目が行きがちになっている可能性があると考えられる」<sup>2)</sup>と指摘している。また、教師が、「子どもたちが主体性や創造性を発揮しようとする動機や必然性を生み出し、期待や使命感を膨らませる」(渡邊・岡本、2006)<sup>3)</sup>ことができるような手立てや、「共同で取り組む学習活動の基盤となる」(渡邊・岡本、2006)<sup>4)</sup>課題解決に向けた取組に向かう目的やその取組を行う意図を共有する等の手立てを行うことの重要性について意識せずに話し合い場面が設定され、子どもたちは場を共有するだけの状態になっている現状も指摘されている。

つまり、一人ひとりの子どもに「学びの舞台」(石井、2022)<sup>5)</sup>が保障されず、探究の過程で設定されるクラスメイトとの話し合い場面の「協働」に課題が見られるのである。総合的な学習の時間の話し合いにおいては、誰もが当事者として課題解決に向かう「協働」を目指していくことが求められる。しかし、子どもたちに獲得させる資質・能力を吟味せず、また、子どもたちの課題に対する情意面に着目せずに話し合いの場を設定してしまうことで、「匿名性に埋没」(秋田、2012)<sup>6)</sup>する子ども、「活動に積極的に参加せず、グループの成果を『タダ乗り』するような」フリーライダー(蒲生、2023)<sup>7)</sup>になる子ども、目的意識ももたないままに教師が発した問いに反応するだけの子ども等を生み出す取組も積み重ねられてしまっている。これでは、一人ひとりの人生に楔を打つような探究にはつながらない。

このような状況の中で、話し合い場面における協働的な意見の練り上げに有効であると

言われる思考ツール（考えるための技法）が爆発的に普及し（黒上、2017）<sup>8)</sup>、探究の過程の「整理・分析」における話し合いの充実が図られてきた。思考ツールの活用の仕方は、「場面やトピックの対象となる事項の数・質、目的によって変わる」（黒上、2017）<sup>9)</sup>。しかし、話し合い場面において、ねらいや向き合う対象、取り扱う情報の数や質等との整合性を吟味しないままに子どもたちに提示したり、子どもたち自身が思考ツールを用いる必要感や意味をとらえないままに形式的に分析したりしている授業も散見している。本時のねらいと子どもたちに活用を促す学習方法との整合性の検討がなされないまま、また、子どもたちがそれを活用する意義を見いださないまま話し合い場面が設定されると、「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、2018）<sup>10)</sup>をともに行っていく質の高い「協働」の姿は生まれにくい。

このような状況が生まれる要因は、総合的な学習の時間の話し合いは、これまで教師の経験則のもとで設定されることが多く、子どもたちがその中で「協働」するイメージやそれを具現化する方略が教師の暗黙知のままであることが挙げられる。総合的な学習の時間に限らず、話し合いにおいては、丸野ら（2005）も、「長年自分なりの経験世界で作りに上げてきた自分なりの素朴なモデルで実践している」<sup>11)</sup>現状があり、「少なくとも対話型授業を進めるに当たっての学年間の指導の在り方にも系統性が無く、子どもたちの中に、適切なディスカッションスキルが育まれていく可能性も大きく期待できない」<sup>12)</sup>と指摘している。

これまでも、総合的な学習の時間における教師の経験則を顕在化しようとした研究は行われている。例えば、グループ・モデレーションを用いた評価研修の効果につい

て明らかにした浦郷・佐藤（2013）<sup>13)</sup>や浦郷（2016）<sup>14)</sup>の研究である。この研究では、総合的な学習の時間の協働的な探究を通して子どもたちが作成した表現物を複数の教師で評価し、それをもとに議論し合い、教師の見取り力の向上を図るグループ・モデレーションを用いた研修が進められた。この研究は、個々の教師がもつイメージや視点を顕在化し、ともに評価した教師たちと共有していくことで、参加した教師がより多面的・多角的な見取りを行うことができるようになることともに、ねらいと照らし合わせて求められる子どもの姿のイメージに具体性が増していく効果が見られた。このように、個々の教師の経験則が顕在化され、参加した教師の新たな知となっていくことに評価研修の意義がある。しかし、表現物は子どもたちが協働的に探究した結果であり、そこに至るまでに、どのようなタイミングでどのような目的のもとで話し合いの場が設定されたからそのような表現物となったのか、表現物の質を高めるために、どういった方略が必要であったのか等というような、教師の話し合い場面を考案する思考・判断や発問等の方略と絡めて、表現物を評価する活動が含まれば、より教師の授業力の向上につながっていくのではないだろうか。結果としての表現物は、教師のそままでに活用した方略の結果、子どもたちの話し合い場面でクラスメイトと共有した概念や方略をもとにした結果である。総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」に課題があると指摘されている現状において、話し合いの結果として現れたものだけではなく、そこに至るまでの子どもたちの吟味、意見の練り上げ等の様相を多面的・多角的に見取っていく視点を共有し、授業づくりに活かしていくことが教師には求められる。

また、カリキュラムづくりに関する教師の

暗黙知を顕在化した神田・松井 (2019)<sup>15)</sup> や田嶋・松井 (2022)<sup>16)</sup> の研究もある。神田・松井 (2019) の研究により、教師は「『時間』『能力』『協働』にかかわる悩みを抱えていること」<sup>17)</sup>、時間的にも、自分の能力的にも、「子供が納得解を導き出すことの難しさ」<sup>18)</sup> を感じ、「【カリキュラム展開上の足かせ】となっている」<sup>19)</sup> ことが示唆されていることに着目したい。カリキュラムづくりの研究においても、総合的な学習の時間において課題であると指摘されている話し合い場面における「協働」をコーディネートする難しさが顕在化し、そのことがカリキュラムや単元を展開する上での「足かせ」<sup>20)</sup> となることが示唆されているのである。

探究を深化・促進できないのは、カリキュラムや単元は一単位時間の探究のつながりによってデザインされていくことや、カリキュラムや単元のデザインの中で、どのようなタイミングで、どのような話し合い場面を設定することが探究を深化・促進につながるのかについてとらえることができていないことが要因にあるからだと考えられる。そのため、暗黙知のままである話し合い場面における「協働」のイメージとそれを具現化する方略を顕在化し、教師と共有することで、「足かせ」<sup>21)</sup> は取り除かれ、カリキュラムや単元全体の充実を図っていくことができるのではないだろうか。

しかし、総合的な学習の時間においては、授業改善する手がかりを得る研修機会にも恵まれていない<sup>22)</sup> ため、話し合いやその設定に至るまでの教師の思考・判断の様相や思考・判断の手がかりとしている視点やイメージ、それらをもとにした方略について顕在化する研究に留まるのではなく、教師と共有の仕方について検討していく必要がある。

本稿の研究に至るまでに、総合的な学習

の時間の話し合い場面における「協働」が抱える課題の解決のために、これまで藤上 (2023a) や藤上 (2023b)、藤上 (2024a)、藤上 (2024b)<sup>23)</sup> において、これまで教師が経験則で行って暗黙知のままであった総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高めるための手がかりとしているイメージや視点、方略について理論と実践の両側面から検討し顕在化してきた。これが、総合的な学習の時間の話し合い場面が抱える課題の解決に向かう研究の第一ステップであると考えた。第一ステップの研究では、これまで教師が総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高めるため経験的に行ってきたことの中に潜む汎用性があると考えられる知を理論的な検討も踏まえて顕在化することはできた。しかし、教師が実際の授業づくりにつながるには、ここまでで得た知見だけでなく、実際に本時のねらいに応じた発問を選ぶまでの思考・判断の様相を、思考・判断の手がかりとしている視点と関連付けて丁寧に描き出し、教師が日常的に活用できるものとして整理し直す必要があり、その役割を果たすものとして、授業づくり支援ツールを作成したいと考えた。

そこで、本稿では、第二ステップの研究として、教師の総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める資質・能力の向上に寄与する授業づくり支援ツールはどうあるべきか、どのように提供していくべきか、解明していきたいと考えた。そうすることで、多忙で時間的制約もある教師の日常的な授業づくりを支援していく、授業力向上を図ろうとする教師の伴走者となる授業づくり支援ツールを提供していきたいと考えた。さらに、第三ステップの研究として、作成した授業づくり支援ツールを試行して、その可能性を探っていくこととした。そのため、本

稿では、以下の流れで研究を進める。

- ①教師の成長に関わる先行研究を分析し、授業づくりを支援するツールの必要性について明らかにする。
- ②教師のイメージと力量形成の関係をとらえた先行研究をもとに、ここまでの研究で導出した知見を、どのように、またどのような順序で提示したら効果的なのか、考察する。
- ③授業づくり支援ツールを作成する。
- ④研修プログラムを通して授業づくり支援ツールの活用を試行する。
- ⑤研修プログラム開始前と全研修プログラム終了後の教師の意識とイメージ、方略を比較し、授業づくり支援ツールを活用する効果について検証する。

授業づくり支援ツールは、一単位時間の授業の話し合い場面を構想する「授業デザインシート」と教師が「授業デザインシート」を適切に活用し、話し合い場面において質の高い「協働」を生み出すことができるようになるための手がかりとなる複数の「『協働』の授業づくりガイドブック」を作成する。これ以降、「授業デザインシート」と「『協働』の授業づくりガイドブック」とを総称する場合は授業づくり支援ツールと表記する。

## 2. 教師の成長と授業づくり支援ツール

木村（2010）の「協働学習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」<sup>24)</sup>の研究では、協働学習・話し合い形式の授業により、教師の感情は子どもたちの行為を介して、「快感情の生起」と「不快感情の生起」の2つに分岐することが明らかになっている<sup>25)</sup>。「快感情」としては「喜び、驚き、楽しさ、心地良さ、満足感の5

種」、「不快感情」としては「いらだち、哀しみ、不安、退屈感、落胆、苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさの9種」<sup>26)</sup>が挙げられている。

木村（2010）の研究では、「授業中の快感情経験は教師の授業への〈活力・動機づけの高まり〉を導くだけではなく、教師の授業への集中や注意を高めて柔軟な認知を導き、授業展開や教材理解に関する創造的思考を引き出す〈認知・思考範囲の拡張〉をもたらすこと」<sup>27)</sup>が示唆されている。このことから、「快感情」が増えるようコーディネート力を高めていくことで、教師は総合的な学習の時間の授業づくりにより意欲的に向かおうとすることが分かる。しかし、話し合い場面における「協働」の質を高めようとする思いが強い教師であるほど、「不快感情」が生起する度合いが高いのではないだろうか。木村（2010）も、「生徒が（中略）〈協働の停滞〉を示す状況で不快感情を経験することは、生徒間の聴き合う・学び合う関係形成を〈授業目標〉に掲げる教師の特徴と考えられる」<sup>28)</sup>と述べている。また、総合的な学習の時間をコーディネートする経験値が低い場合も同様に、「不快感情」を抱きがちなのではないだろうか。

ただ、これらの「不快感情」の全てが、教師のよりよい授業づくりに向かおうとする意識や成長を阻害するわけではないことも明らかにされている。木村（2010）の研究では、「不快感情」の「いらだち、悲しみ、不安、落胆が〈実践の悪化〉を導く」<sup>29)</sup>、一方で、「苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさが授業後の反省と授業中の省察過程に関連しており、授業後では次の授業に向けた実践の改善案の構想を、授業中では快感情が導く過程と同様に、即興的に授業を展開することを可能にしていた」<sup>30)</sup>ことが導出されている。木村（2010）は、「このような現象が起こるのは、

苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさが『自己意識感情』であるためと思われる<sup>31)</sup>と述べている。

「自己意識感情 (self-conscious emotion)」とは、「恥 (shame) や罪悪感 (guilt) といった感情」(北村・木村、2011)<sup>32)</sup>であり、「人間の感情の中でも、より高次な感情」(北村・木村、2011)<sup>33)</sup>と言われる感情のことである。

木村 (2010) は、「教師が授業を深く反省し、省察し、実践の問題点に気づきそれを改善していくためには、授業に掲げる目標に不一致な行為を生徒が示した際、その原因を生徒の問題ではなく自らが用いた授業方略の問題と捉え、そこで生起する自己意識感情を実践の改善に寄与するものと意味づけ活用することが有用であると考えられる<sup>34)</sup>」と述べている。

また、「教師が実践の改善を絶えず行っていくことを専門的発達の過程と考えると、若い教師が授業で経験する悩み (困惑) や苦しみは彼らの専門的発達を促進する重要経験と捉えられ、熟練教師にとっても、自己意識感情の経験が生涯に渡る持続的な専門的発達を導くと考えられる<sup>35)</sup>」と述べている。

このことから、内省を促す自己意識経験は、教師の授業力の向上につながっていくことが分かる。木村 (2010) の研究から得られた知見は、「教師の生涯に渡る学習と成長を支援し、専門的発達を促す教師教育分野に寄与する<sup>36)</sup>」ものである。しかし、省察を一人の教師が一人で行い続けていくには、授業力向上に対する強い意志と授業を改善していくための指標となるものが不可欠ではないだろうか。村井 (2017) の研究で行った小学校教師へのアンケート調査においても、「総合的な学習の時間が全く好きではないと答えた教師は、一人の教師で総合的な学習を展開することに限界を感じている<sup>37)</sup>」という結果が見いだされている。このことから、「一人で

ということは、教師の負担感や不安をさらに増していくことにつながり、さらには総合的な学習の時間の授業づくりに対する諦めの心情をもつことにもつながっていく可能性があるのではないだろうか。

木村 (2010) も教師の力量形成を保障するには、「教師が授業中に経験した感情 (特に自己意識感情) を他者 (同僚、教員志望の学生、教育研究者など) に語ることで丁寧に振り返り、自らの意識に顕在化して実践を変容、改善していく機会を保障する<sup>38)</sup>」教師教育の方法やカリキュラムの構築が効果的であることを例示している。このことから、教師の学びと成長を支援する存在として、自己意識感情をさらけ出すことができる相手、それをもとに語り合い、自身の取組を振り返り、前に歩み出す手がかりを得ることができる相手が必要となることが分かる。山崎 (2012) の教師の発達と力量形成の研究<sup>39)</sup>において、カーンとアントヌッチ (R.L.Karn and T.C.Antornucci) の「コンボイ<sup>40)</sup>」という概念が取り上げられている。カーンとアントヌッチ (1993) は、「コンボイ (護衛隊)」を「成員間で社会的な支えが与えられたり、受けとられたりする構造<sup>41)</sup>」として提案している。また、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 (Situating Learning)』の提唱者レイヴ (J.Lave) とウエンガー (E.Wenger)<sup>42)</sup> が生み出した「実践コミュニティ (Communities of Practice)」という概念にも着目したい。「実践コミュニティ」は、「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<sup>43)</sup>」と定義されている。

これらの概念をもとにすると、教師が、総合的な学習の時間の授業づくりに対してショーン (D.SCHÖN) (1991) が言う

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)<sup>46)</sup>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)<sup>46)</sup>をさらけ出せる相手</p> <p>■「実践コミュニティ(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)<sup>47)</sup></p> <p>■「コンボイ(護衛隊)」(カーン・アントヌッチ、1993)<sup>48)</sup></p>
---

[(木村、2010)(ウェンガーら、2002)(カーン・アントヌッチ、1993)をもとに筆者が整理]

「Reflective Practitioner」<sup>44)</sup>であり続けるためには、「実践コミュニティ」が必要であり、そこにいる人々との関わりの中で、総合的な学習の時間の「協働」の授業づくりに前向きに取り組めるようになる概念や方略を共有していくことが求められる。

これらの研究をもとに、教師の成長に必要な要素を整理すると表1のようになった。

しかし、「実践コミュニティ」の中のメンバーとの関わりにおいて、総合的な学習の本質と照らし合わせることができる指標がなければ、共有された概念や方略が、総合的な学習の時間にとって求められる授業づくりとずれていく可能性もある。日々の業務の中で、常に「実践コミュニティ」の中のメンバーと交流しながら日々の授業をつくり出していく時間の捻出に困難さを抱えている状況に置かれている教師は、総合的な学習の本質に照らし合わせることができる指標、つまり、話し合い場面における「協働」のイメージとそれを具現化するための方略を見いだしていくことができる授業づくりを支援するツールがあれば、「一人で」実践をする際にも、前に歩み出す手がかりを少しでも得ることができるのではないだろうか。「一人で」自分なりに実践を積み重ねていくことができれば、その中で得た手応えや「苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさ」<sup>49)</sup>をもち寄って、「実践コミュニティ」との関わりを深めながら、総

合的な学習の時間の授業づくりの本質に迫ろうとしていく場を求めていく心理的な余裕も生み出すことができるのではないだろうか。

### 3. 教師のイメージと力量形成の関係と授業づくり支援ツール

教師が、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」とイメージとそれを具現化するための方略に対するとらえを確かにすることは、授業改善に向かうためのスタートであると考えている。

松井(2014)は「イメージを変容させていくことは探究的な学習に近づいていく一つの側面」<sup>50)</sup>、「実践を積むことによって、探究的な学習を追究することができ、また力量形成が可能である」と考える<sup>51)</sup>と述べているように、イメージをもつだけでは「形を模倣するだけの実践」<sup>52)</sup>に留まることもある。教師は、実践を積み重ねながら、自身の実践がイメージを具現化するための方略となっていくのか、省察し続ける必要があるであろう。

また、松井(2014)の研究によって、授業づくりに対するイメージをもつことは教師の力量形成には欠かせないことが明らかになっているが、イメージをもつこと=イメージを具現化する方略を手に入れることとはならないことも明らかになっている<sup>53)</sup>。そのため、総合的な学習の時間の話し合い場面におけ

る「協働」のイメージを具体化していきながら、それを具現化する方略に対する理解を深め、さらに実際の実践へとつなげていくことができるような段階を踏むツールや研修プログラムを開発していくことが必要であると考える。特に、イメージの実践へのつなぎ方を丁寧に描き出すことが必要であろう。

## 4. 授業づくり支援ツールの作成

### 4.1 授業づくり支援ツール『『協働』の授業づくりガイドブック』の作成の意図と構成

#### 4.1.1 『『協働』の授業づくりガイドブック』の作成の意図

前項で検討した総合的な学習の時間に対する教師のイメージの変容と力量形成の関係において、授業づくりに対するイメージをもつ

ことは教師の力量形成に欠かせないことが明らかになった。しかし、イメージをもつだけでは、形だけを真似するような現在も課題として指摘されている状態となり、イメージを具体化する方略を獲得することにはつながらない。そのため、各ガイドブックにおいて重点的に取り扱う内容は、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージをもった上で、提案された方略を活用する意味や価値をとらえ、実践につなぐという順序で構成することとした。特に、イメージの方略へのつなぎ方を教師が把握できるようにするためには、イメージをもとに実際の話し合いを設定するまでの教師の思考・判断の様相を詳細に描き出す必要があると考えた。

ここまでの検討をもとにした『『協働』の授業づくりガイドブック』の作成の具体的な意図について、表2に示す。

表2 第二ステップ：『『協働』の授業づくりガイドブック』の作成の具体的意図

第一ステップ [暗黙知であった話し合い場面における「協働」のイメージや「協働」の質を高めるための視点や方略について顕在化] で得た知見を表現物として整理
<ul style="list-style-type: none"> <li>[1] 教師が、話し合い場面における目指す「協働」の具現化に向かう質的發展段階の第3段階目の教師の役割をとらえることができるようにする</li> <li>[2] 教師が、単元のどの過程で課題解決に向けた「協働」を阻害する要因が生まれやすいのか、それを取り除くためにどのような話し合い場面を設定する必要があるのかについて、話し合い場面における「協働」の質を見取る視点とつなげてとらえることができるようにする</li> <li>[3] 本時のねらいに応じて、話し合い場面における「協働」の質を見取る視点を活用する効果について、教師がとらえることができるようにする</li> <li>[4] 話し合い場面で目指す「協働」とそれを具現化するための視点について1枚に凝縮したページも作成し、教師が、子どもとイメージや視点を共有していくものとしてもそれらのページを活用できるようにする</li> </ul>
↓
第一ステップの知見を第三ステップ [実際の学校現場の授業づくりに活用] につなぐために、教師の話し合い場面を設定するまでの思考・判断の様相を顕在化し、表現物として整理
<ul style="list-style-type: none"> <li>[5] 話し合い場面を「授業デザインシート」を活用しながら設定する過程と結果を詳細に掲載し、教師が、「協働」を見取る視点を手がりとして話し合い場面を設定する教師の思考・判断の様相をとらえることができるようにする</li> </ul>

[意図1について]

総合的な学習の時間の話し合い場面において目指す「協働」に向かうには、藤上(2023a)で提案した質的發展的段階の第3段階<sup>54)</sup>にお

いて教師が適切にコーディネートし、本質的な話し合い場面を創り出し第4段階に向かうために必要な方略を子どもたちと共有していくことが重要である。総合的な学習の時間に

において、主体的な学びが必要であるという考えから、放任状態となってしまうような取組も少なからずある。そのため、「『協働』の授業づくりガイドブック」を作成する際には、話し合い場面における「協働」を見取る視点<sup>55)</sup>と関連付けて、具体的な話し合い場面のイメージができ、教師の出場とその程度を見極める手がかりとなっていく必要があると考えた。

[意図2について]

第3段階の教師の方略だけでなく、自身の取組の現状を見つめて授業改善に向かう方向性をとらえることができるように、第1段階や第2段階になってしまう要因とその段階とまらないために必要な手立てについても伝えるものにしていく必要があると考えた。特に、「自分ごとにする」「目的を共有する」ことがなされていないことが単元全体の探究の質、今後の話し合い場面における「協働」が形骸化して質が下がることを強調し、第1段階や第2段階の学びを子どもたちに提供しないためのポイントを示すこととする。そうすることで、単元構成と話し合い場面設定のタイミングを見極めることができるようにするとともに、第3段階に子どもたちの姿を誘うための教師の役割についても具体的にとらえられるようにできると考えた。

[意図3について]

総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」が抱える課題は、目指す「協働」のイメージを本時のねらいが具現化された子どもの具体的な姿でとらえることができていないことが要因となっている。話し合い場面における「協働」の質を高めるためには、ねらいに応じてどのような言葉を子どもに発してほしいと願って話し合いの場を設定すべきなのか、教師はとらえていかななくてはならない。そのため、話し合い場面における「協

働」の質を見取る視点は、ねらいに応じた教師の発問の見極め、現れてほしい子どもの姿の想定、見取りの手がかりとなることを示すこととする。そうすることで、ガイドブックは、話し合いを「協働」に誘うための価値付けやコーディネートをするためのイメージを多面的・多角的にもつ手がかりとなるのではないかと考えた。

[意図4について]

総合的な学習の時間の話し合い場面において目指す「協働」に子どもたちを誘うためには、子どもたちといかに話し合い場面における「協働」の具体的なイメージと方略を共有していくことができるかということにかかっている。そのために、ガイドブックは教師用であるが、教師と子どもが話し合い場面における「協働」のイメージと方略を共有し、話し合い場面を積み重ねるごとにそれを具体的なものにしていくために活用できるような、抜粋して掲示物にしたり、子どもたちに配布したりして、子どもたちにとっても話し合い場面の「協働」の質を高めるガイドとなるページも作成することとする。

[意図5について]

[意図1]に照らし合わせた内容は、教師の話し合い場面における「協働」のイメージをより確かなものにしていくことができると考える。しかし、それを実際の授業場面における方略にどのようにつないでいくことが適切なのかということ的思考・判断できるようになるためには、さらに、これまで暗黙知であった話し合い場面を設定する教師の思考・判断の様相を顕在化し、教師と共有していく必要がある。そのため、教師の思考・判断の過程と結果を詳細に例示することとする。

#### 4.1.2 「『協働』の授業づくりガイドブック」の構成

「『協働』の授業づくりガイドブック」は、前項で整理した考え方と具体的な意図に照らし合わせて、教師が、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージをとらえた上で、それらとつなげながら方略を選択できる順序で内容を構成するため、A4

サイズでテーマごとに分冊版で作成することとした。表3は、各「『協働』の授業づくりガイドブック」の構成について整理したものである。各ガイドブックに内容のかぶりがあるのは、各冊子で重点的に取り扱う内容と関わりのある知見を盛り込み、重点的な内容そのものへの理解を深めることを企図している。

表3 「『協働』の授業づくりガイドブック」の構成

ガイドブックの名称	内容（概要）
ガイドブックⅠ 総合的な学習の時間の話し合い場面で目指す「協働」って？編	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 本冊子の目的</li> <li>2. 「協働」とは？</li> <li>3. 総合的な学習の時間の「協働」が成立している話し合い、成立していない話し合い</li> <li>4. 総合的な学習の時間の話し合い場面における目指す「協働」に向かうには？</li> <li>5. 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を具現化するまでの質的发展段階</li> </ol>
ガイドブックⅡ 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る視点と言葉編	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 本冊子の目的</li> <li>2. 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を具現化するまでの質的发展段階</li> <li>3. 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る視点</li> <li>4. 「分かり合おうとする」姿で現れてほしい言葉の例</li> <li>5. 「見極める・創造する」姿で現れてほしい言葉を生み出す象徴的な発問例</li> </ol>
ガイドブックⅢ 話し合い場面における「協働」を見取る視点を活かした授業づくり編	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 本冊子の目的</li> <li>2. 先行実践において、話し合い場面はどのような目的で設定されていたか</li> <li>3. 話し合い場面における「協働」を見取る視点</li> <li>4. 仲間と共に課題と向き合う「見極める・創造する」視点の活用</li> <li>5. 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める授業アイデアを表記するための構成要素</li> <li>6. 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る視点を活かした授業づくり</li> </ol>
ガイドブックⅣ 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める授業デザインシートの活用	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 先行実践において、話し合い場面はどのような目的で設定されているのか</li> <li>2. 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める授業アイデアを表記するための構成要素</li> <li>3. 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る視点を活かした授業づくり</li> <li>4. 実際の活用方法例</li> </ol>
ガイドブックⅤ 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める発問例集	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を見取る視点</li> <li>2. 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を具現化するためには</li> <li>3. 仲間と共に課題と向き合う「見極める・創造する」視点の活用～具体的な子どもたちの姿の例とその姿を生み出す発問例</li> </ol>
ガイドブックⅥ 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める「授業デザインシート」	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める授業アイデアを表記するための構成要素</li> <li>2. 「授業デザインシート」</li> <li>3. 「協働」を見取る視点を活かした話し合い場面の吟味の流れ</li> </ol>

## 4.2 「授業デザインシート」の開発と活用の仕方

### 4.2.1 「授業デザインシート」の開発

「授業デザインシート」は、A4サイズでMicrosoft PowerPointを用いて作成し、個々の教師が日常的に活用できることを企図して開発している。「授業デザインシート」には、図1のように、「総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』の質を高める授業デザインを表記するための構成要素」を元データとして入れている。

これらの要素は、ここまでの研究で導き出した話し合い場面を設定する目的の分類<sup>56)</sup>や話し合い場面における「協働」を見取る視点の中でも発問に関連する「見極める・創造する」視点<sup>57)</sup>等を用いている。そのため、「『協働』の授業づくりガイドブック」をもとに、総合的な学習の時間の話し合い場面にお

ける「協働」の質を高めるために必要な視点やイメージについてのとらえを深めてから活用していかねば、活用する意図がとらえにくいものになっている。これも、ガイドブックは分冊にし、教師が、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージをとらえた上で、それらとつなげながら方略を選択できるような順序で内容を構成するという考え方と関連しており、教師が方略の獲得のみに目を向けないための工夫である。話し合いのデザインを作成するために参考にするのは、主に、「ガイドブックⅤ：総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』の質を高める発問例集」となるが、なぜその視点から子どもの発言を見取ると効果的なのか、話し合い場面の「協働」を阻害するものは何か等を把握しておかねば、発問という方略のみを活用しようとする授業づくりにつな

総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める  
 授業デザインを表記するための構成要素

モデル○ 探究課題：□□□

前時まで	(本時まで子どもたちが共有していることや抱えた課題等について書く)
本時	○○の高度化 (本時の主眼の「…ができる」の部分を書く)

\*協働の目的を表す部品  
 概念の高度化 方略の高度化

\*学習内容、子どもたちの考え等を表す部品  
 <1> <2> <3> ...

\*協働の質  
 「見極める・創造する」姿を表す部品

A 独自性	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

\*本時に着目したり、具体化したりしなくてはならないこと  
 (ポイント)を表す部品

\*教師の発問を表す部品  
 T:

\*子どもの姿を表す部品  
 ① ② ③...

\*流れやつながり等を表す矢印部品

図1 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める授業デザインを表記するための構成要素

(藤上2023a、藤上2023b、藤上2024bをもとに筆者が開発)<sup>58)</sup>

り、「授業デザインシート」を活用したとしても、前後の授業との関連や子どもの情意面を意識しない話し合い場面を設定する流れを生み出す可能性もあるためである。思考ツールが、協働的な意見の練り上げに効果があるにもかかわらず、目的との整合性も考えずに活用する取組も見られるという、現在の教育現場が抱える課題と同様の結果を生み出すことを避けたいと考えた。

#### 4.2.2 話し合い場面を考案する教師の思考・判断の過程と結果の顕在化と「授業

#### デザインシート」の活用

前項で述べたように、「『協働』の授業づくりガイドブック」を活用して、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージをとらえた上で、「授業デザインシート」の活用を促したいと考えた。表4は、それを踏まえた上で、「授業デザインシート」上で話し合い場面を考案していく流れを示したものの、つまり、話し合い場面を設定するまでの教師の思考・判断の様相を顕在化したものである。

表4 「授業デザインシート」を活用して話し合い場面を考案する流れ

①	前時までの活動をもとに、本時にねらうべきことは何か考える
②	「概念の高度化」と「方略の高度化」のどちらをゴールとするねらいか意識して、本時の主眼を考える
③	本時の主眼と話し合い場面における「協働」を見取る視点や発問例とを関連付けて、主眼が達成された子どもの姿を具体的に考える
④	具体的に考えた本時の主眼が達成された子どもの姿を、話し合い場面における「協働」を見取る視点と発問例に再度照らし合わせて、実際の発問を具体的に考える
⑤	学習内容や子どもたちの考え等について整理する
⑥	どんな表現物の活用を促すのか、どういった活動を行うのか等について考える

(藤上2023a、藤上2023b、藤上2024bをもとに筆者が整理)<sup>59)</sup>

## 5. 授業づくり支援ツールの評価と教員研修活用への可能性

### 5.1 研究協力者・アンケート調査について

本節では、研究協力者の選定意図や研究協力者をもつ総合的な学習の時間に対する意識、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージや用いている方略を把握する調査方法について述べる。

#### 5.1.1 研究協力者の選定の意図

本稿の研究においては、研究協力者として、自主研修会に参加する令和6年度に総合的な学習の時間を実施している教師（小学校第3学年～第6学年の担任）で、教職経験年数10年未満程度で、総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信の度合いが低く、また、あまり高くなく、これまでに総合的な学習の時間の授業研究に取り組んだことがない若手教師を4人選定した。表5は、研究協力者の基礎的情報である。

表5 研究協力者の基礎的情報

	教師A	教師B	教師C	教師D
教職経験年数	3年	8年	6年	8年
総合的な学習の時間の授業の経験年数	2年	4年	3年	6年
現在の勤務校の学級数	14	32	33	33
現在の勤務校の教職員数	21	45	50	50
担任している学年	第6学年	第3学年	第4学年	第5学年
担任している学年の学級数	2	4	4	5

### 5.1.2 研究倫理上の配慮

研修プログラムへの参加とアンケート調査にあたって、事前に研究協力者となる教師に打診し、教師から学校（長）への許可を得た後に、筆者が詳細に学校（長）に研究内容と協力内容等についての説明を済ませた後に実施した。なお、本研究は、国立大学法人山口大学人を対象とする一般的な研究に関する審査委員会の承認（2024年4月30日承認）を得て、収集のデータの分析・取扱等を確認・共有した上で実施した。

### 5.1.3 アンケート調査について

本項では、研修プログラム実施前と全研修プログラム実施後に実施するアンケート調査内容と、各研修プログラム後に実施するアンケート調査内容について述べる。

研修プログラム開始前に実施するアンケートは表6、全研修プログラム終了後に実施するアンケートは表7、各研修プログラム終了後に実施するアンケートは表8の内容で、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（Google Forms）を活用した。

表6 研修プログラム開始前のアンケートの内容項目

①総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信とそう感じる理由
②これまで取り組んだ（参観した）総合的な学習の時間において、子どもたちが話し合いをうまく展開していると感じた授業について
③総合的な学習の時間において目指す授業像について
④総合的な学習の時間の話し合い場面において、目指したい子どもの姿について
⑤総合的な学習の時間の話し合い場面において「協働」することで育成される資質・能力について
⑥総合的な学習の時間の話し合い場面において、目指す姿に導くための取組や大事にしていること
⑦総合的な学習の時間の話し合い場面を設定する上で悩んでいること

表7 全研修プログラム終了後のアンケートの内容項目

①研修プログラム後の総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信とそう感じる理由
②研修プログラムを通してとらえた総合的な学習の時間において目指す授業像について
③研修プログラムを通してとらえた総合的な学習の時間の話し合い場面において、目指したい子どもの姿について
④研修プログラムを通してとらえた総合的な学習の時間において、子どもたちが話し合い場面で「協働」することで育成される資質・能力について
⑤研修プログラムを通して、総合的な学習の時間の話し合い場面において目指す姿に導くために取り組むようになったことや意識するようになったこと
⑥授業づくり支援ツールを活用するメリット
⑦授業づくり支援ツールを改善したらよいと感じたこと

表8 各回研修プログラムの振り返りアンケートの基本的な内容項目

①今回の研修プログラムの中で、自分にとって一番役に立つと感じたこと
②今回の研修プログラムを受けて、これまでとは見方・考え方が変わったことがあったか否か
③（上記の問いを受けて）変わったとしたら、どのようなことか
④今回の研修プログラムで解決できたこと
⑤今回の研修プログラムを受けて、これから取り組んでいきたいこと
⑥話し合い場面における「協働」を見取る視点や授業づくり支援ツールを活用して感じたメリットや改善点について

5.2 アンケートと研修プログラムの実施日と実施内容、実施方法について

アンケートと研修プログラムの実施日と実施方法については表9に示す。

表9 アンケートと研修プログラムの実施日と実施方法

内容	実施日時	方法
研修プログラム開始前のアンケートの実施	2024年5月31日(金) 19:30~20:00	Google Forms
第1回研修プログラムの実施 ◇授業づくり支援ツールの作成・改善の方針の共有 ◇これまでの研究の概要の資料提供と説明	2024年5月31日(金) 20:00~21:30	Zoom
第1回研修プログラムの事後アンケート	2024年5月31日(金) 21:30~22:00	Google Forms
第2回研修プログラムの実施 ◇「ガイドブックⅠ:総合的な学習の時間の話し合い場面で目指す『協働』って?編」の作成意図と内容の説明、評価 ◇「ガイドブックⅡ:総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』を見取る視点と言葉編」の作成意図と内容の説明、評価	2024年6月25日(火) 20:00~21:30	Zoom
第2回研修プログラムの事後アンケート	2024年6月25日(火) 21:30~22:00	Google Forms
第3回研修プログラムの実施 ◇「ガイドブックⅠ:総合的な学習の時間の話し合い場面で目指す『協働』って?編」の改善点の説明と評価 ◇「ガイドブックⅡ:総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』を見取る視点と言葉編」の改善点の説明と評価 ◇「ガイドブックⅢ:話し合い場面における『協働』を見取る視点を活かした授業づくり編」の作成意図と内容の説明、評価	2024年7月23日(火) 20:00~21:30	Zoom
第3回研修プログラムの事後アンケート	2024年7月23日(火) 21:30~22:00	Google Forms
第4回研修プログラムの実施 ◇「ガイドブックⅣ:総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』の質を高める授業デザインシートの活用」の作成意図と内容の説明、評価 ◇「ガイドブックⅤ:総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』の質を高める発問例集」の作成意図と内容の説明、評価 ◇「ガイドブックⅥ:総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』の質を高める『授業デザインシート』」の作成意図と内容の説明、評価	2024年8月20日(火) 20:00~20:30	メールで指示
第4回研修プログラムの事後アンケート	2024年8月20日(火) 20:30~21:00	Google Forms
研修プログラム終了後アンケートの実施	2024年8月20日(火) 21:30~22:00	Google Forms

5.3 分析方法について

本稿においては、研究協力者の総合的な学習の時間に対する意識、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」についてのイメージと用いている方略の変容をとらえていくため、「データを変換 (conversion)、縮約 (compression) して表示 (display) することで、データに潜在する意味を見いだす」<sup>60)</sup>と

いう質的データ分析の手法を用いていく。本稿では、大谷 (2019)<sup>61)</sup> が提案した「Steps for Coding and Theorization (以下、SCAT)」を用いて、研修プログラム開始前と後アンケートの自由記述、各回の研修プログラムの事後アンケートの自由記述を分析していく。

SCATの特長について大谷 (2011) は、

「この手法は、1つだけのケースや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である。」<sup>62)</sup>と述べている。また、SCATは、「多数の観察記録やインタビュー記録からコードを抽出してそれをすべて合わせてしまう『非シーケンス分析』ではなく、ひとつひとつの観察記録や面接記録の単位で分析をする『シーケンス分析』に近い手法」<sup>63)</sup>として開発されている。

神田・松井(2019)<sup>64)</sup>や田嶋・松井(2022)<sup>65)</sup>による総合的な学習の時間における教師の意識をとらえる先行研究では、インタビュー調査で得たデータや対話記録を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ<sup>66)</sup>を用いて分析されている。しかし、大谷(2008)により、「アンケート調査の自由記述欄のような限られた質的データを分析する場合には、グラウンデッド・セオリー・アプローチを適用することができない」<sup>67)</sup>ことが指摘されている。

これらのことから、本章で明らかにしようとしている各回の研修プログラムを通した授業づくり支援ツールの提供による個々の研究協力者の総合的な学習の時間の授業づくりに対する意識、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」に対するイメージや方略の変容について、アンケートの自由記述をもとにとらえていくという目的とSCATは親和性の高い分析手法であると考えた。

SCATの分析手続きは、表10に示した通

りである。大谷(2019)は、表10の「2.」の〈1〉～〈4〉までの分析過程について、「語を、概念を〈1〉ぬきだす〈2〉いいかえる〈3〉さがしてくる〈4〉つくりだすと表すことができる。」<sup>68)</sup>、さらに、「〈3〉は専門的な概念をはじめとして種々の概念を探してくることに努力するのに対して〈4〉は端的で説得力のあるオリジナルな概念を創ることを試みる」<sup>69)</sup>と説明している。また、大谷(2008)は、「ストーリーライン」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」<sup>70)</sup>、「理論」は「ストーリーラインのような物語として記述されるのではなく、命題や定義のように端的な表現で記述されるもの」<sup>71)</sup>と解説している。

このように、「SCATでは、全てのデータを用いるとともに、分析の過程が可視化され明示的に残る。そのため、分析の妥当性確認(妥当化validation)のための省察を分析者に迫る機能も有」<sup>73)</sup>するとともに「ある程度定式的で明示的な手続きをもって」<sup>74)</sup>いる。

本稿においては、研究協力者の研修プログラム開始前と終了後のSCATによる分析シートの記述を比較し、そこに至るまでの各研修プログラムのSCATによる分析シートの記述とも照らし合わせながら、「総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信の度合いの変容」「総合的な学習の時間の話し合い

表10 SCATの分析の手続き

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 〈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内容を記述する 〈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, p.296, pp.330-331) から筆者が抜粋・整理<sup>72)</sup>

場面における『協働』のイメージの変容」「総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』を具現化するために用いる方略の変容」「授業づくり支援ツールを活用するメリット」の4点から、授業づくり支援ツールの日常的な活用や教員研修活用への可能性を探っていく。また、研究協力者が授業づくり支援ツールの中で特に役立ったと感じるツールやページ、研究協力者が感じた授業づくり支援ツールを活用するメリットについてとらえ、授業づくり支援ツールの日常的な活用や教員研修活用への可能性を探っていく。

#### 5.4 アンケート調査結果の分析と考察

本節では、まず、研修プログラム開始前のアンケート調査の総合的な学習の時間に対する研究協力者一人ひとりの意識をもとに、総合的な学習の時間に対する自信のなさを感じる要因について整理する。次に、研修プログラム開始前と全プログラム終了後に実施したアンケート調査で浮かび上がった研究協力者の総合的な学習の時間に対する意識と総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージ、話し合い場面を設定する際に用いている方略について比較し、各研修プログラム後のアンケートの分析とも照らし合わせることで、授業づくり支援ツールを活用するよさや今後の課題について考察していく。

##### 5.4.1 総合的な学習の時間の授業づくりに自信のなさを感じる要因

本項では、研修プログラム開始前のアンケートにおいて、教師A、B、Dの総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信度が10%とかなり低く、教師Cも60%とあまり高くないため、研究協力者一人ひとりの総合的な学習の時間に対する意識に関するSCATによる分析をもとに、総合的な学習の時間の授業づくりに対して自信のなさを感じる要因について、表11に整理・分析した。表11を見ると、ここまで指摘した教育現場が抱える課題と類似点が多いことが分かる。本稿で作成した授業づくり支援ツールにふれ、評価することで、授業のイメージを確かなものにし、授業づくりに汎用性のある視点や方略にふれ、自信が高まっていくことを期待したいと考えた。

##### 5.4.2 総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信度の変容の分析と考察

本項では、研修プログラム開始前と全研修プログラム終了後のアンケートのSCATによる総合的な学習の時間に対する意識に関する分析を比較し、総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信度の変容についてとらえていく。

研修プログラム開始前と全研修プログラム終了後では、教師Aは10%から40%、教師Bは10%から30%、教師Cは60%から80%、教師Dは10%から40%へと、研究協力者全員の自信度は高まっていた。SCATによる分析をもとにその要因を挙げると、研修プログラ

表11 研究協力者である若手教師が総合的な学習の時間に対して自信のなさを感じる要因

①研修機会の少なさ
②他教科と比較して力を入れて取り組んだ経験の少なさ
③決まったカリキュラム、前年度踏襲の運営により自ら単元開発した経験の少なさ
④学校によって取組方が異なることへの戸惑い
⑤目指す授業の在り方が曖昧であること
⑥効果的な方略のイメージがわからないこと
⑦子どもの学びの事実から資質・能力を見取ることができていないという実感

ムや授業づくり支援ツールは、「目指す『協働』に向かう話し合いを具現化する方略[場の目的と設定の仕方・発問の仕方・見取り方]を考える際の手がかりとなったこと」、「話し合い場面における『協働』の質を高めることで探究が具現化できている実感を得たこと」、「自分の方略が不足している場面の自覚につながっていったこと」であった。そのため、研修プログラムや授業づくり支援ツールは研究協力者の総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信度を向上する手がかりとなる内容となっていたと考える。

教師Bの自信度が未だ低い要因は、「目的を共有しないことが『協働』を阻害し、探究する意味や価値を見いだせない単元になることも学んだこと」「まだ改善の余地があると省察が促されたこと」であり、授業づくり支援ツールは、これから授業改善の方向性を見いだす手がかりともなっていたと言える。

教師Cは80%とかなり高い自信度になったが、100%にしなかった要因として、「自分の方略の不足を感じた場面の自覚」だけでなく、「複数の学級がある中で独自の取組を推進できないもどかしさ」「他学級の担任を巻き込むやり方を模索している状況」が導出されている。同学年の教師を巻き込んでよりよい総合的な学習の時間にしていこうとする意識が生まれたことが顕在化している。

教師A、教師Dの自信度が未だ低い要因は、目指す「協働」に向かう話し合いの質的發展段階の4段階目に向かうために重要な3段階目に、教師がどのような役割を果たすべきか具体的に理解できていないと感じているという分析結果となった。しかし、最終の第4回研修プログラム後のアンケートのSCATによる分析をもとにすると、4人の研究協力者は皆「一番役立ったこと」は、「主眼に応じて『見極める・創造する』視点の中の1

つを選択したデザイン例を複数示し、授業を構想する教師の思考・判断をとらえやす化した『ガイドブックⅣ：総合的な学習の時間における「協働」の質を高める授業デザインシートの活用』であったととらえていることが導出されている。教師Aにおいては、「話し合い場面における『協働』を見取る視点を活用した『協働』の質の高い話し合いを生み出す方略[場設定・発問]についてのイメージを獲得したこと」が導出されている。また、教師Dの分析においても、「『見極める・創造する』視点と発問を関連付け、目指していききたい子どもの姿を生み出す授業デザインのイメージをもつことができたこと」が導出されている。これらの分析から、『『協働』の授業づくりガイドブック』や研修プログラムにより、話し合い場面における「協働」の質を高める方略のイメージは獲得できたと、教師Aも教師Dも感じていることが分かる。つまり、イメージは獲得できたものの実際の自身の取組につなぐだけの理解ができていないというとらえとなっているのである。

このように、自信度の変容という視点から考察すると、研修プログラムを通してふれた授業づくり支援ツールは、自信の度合いを高めていく効果があったと言える。表2に示した授業づくり支援ツール作成の意図と流れにおいて、[意図5]までを達成する授業づくり支援ツールになっていたと言える。しかし、自信度は上がったものの、獲得したイメージを実際の方略に落とし込むことに対しては、自信がないという自覚につながっていったため、今後、授業づくり支援ツールを用いた研修プログラムを開発していく際には、実践を積み重ねる時間を間に確保し、その期間を経て、共に省察するという活動を繰り返していくようなプログラムとし、長期に

わたる教師の変容をとらえていく必要があると考える。

#### 5.4.3 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージの変容についての分析と考察

本項では、研修プログラム開始前と全研修プログラム終了後のアンケートの総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』のイメージに関わるSCATによる分析を比較し、その変容についてとらえていく。

教師Aは、研修プログラム開始前も話し合い場面における「協働」の質の高い子どもの姿のイメージをもつことができていたが、全研修プログラム終了後では、単元の過程の中で鍵を握る話し合い場面はどこか、何に照らし合わせて話し合いを展開すべきなのか、予定調和ではないリアルタイムの子ども同士のやりとりが生まれる話し合いの重要性、話し合い場面で「協働」するよさ等をとらえたイメージとなっている。教師Aは、「自分ごとにする」「目的を共有する」「目的をより具体化して共有する」「目的を達成していく上で必要な概念や方略の具体化して共有する」という単元の過程の中で、話し合い場面における「協働」を充実させていき、探究を深化・促進させるポイントを踏まえたイメージとなっていた。

教師Bは、研修プログラム開始前には、話し合い場面における「協働」を見取る視点の中でも「分かり合おうとする」姿に関連する姿としては「本音が言い合える」というイメージをもっていた。しかし、全研修プログラム終了後は、「相手意識をもった伝え方ができる」「自分の思いを適切に伝えることができる」「相手に敬意を払う聞き方ができる」というように、より具体化してイメージできるようになっていた。

教師Cは、研修プログラム開始前は「全員

が納得できる解を導き出していく」姿をイメージしていたが、その方略には悩みを抱えていた。しかし、全研修プログラム終了後には、「自分の思いや考えを、根拠を踏まえながら論理的に話す」というように、納得する解を導出するまでの子どもの姿として具体化されていっている。また、研修プログラム開始前は「問いの解決に向けて友達と協力しながら」というように協働を協力という言葉を用いて説明していたが、全研修プログラム終了後は「自分から学びを深める発言や質問をする」というように、話し合い場面における子どもの言葉に着目して、イメージできるようになっていた。

教師Dは、研修プログラム開始前において、総合的な学習の時間の授業づくりの自信度はかなり低いですが、総合的な学習の時間における話し合い場面における「協働」のイメージは的確で具体的であった。自信度が低いということは、照らし合わせるものがなく、自分もつイメージに確固たる自信をもつことができなかつたということであろう。全研修プログラム終了後にも総合的な学習の時間における話し合い場面における「協働」に対して同様のイメージをもっている。前項でも挙げた第4回研修プログラムの分析において、「『見極める・創造する』視点と発問を関連付け、目指していき子どもの姿を生み出す授業デザインのイメージをもつことができたこと」が導出されていることから、研修プログラムの実施と授業づくり支援ツールにふれることによって、このイメージを強固にしていたと言える。

このように、研究協力者は、これまでもっていた総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージをより具体化したり、「協働」を見取る視点と関連付けて子どもが用いる言葉の質でイメージしたり、これ

までもっていたイメージは適切であったのだと実感してイメージを強固にしたりしていた。そのため、話し合い場面における「協働」のイメージの変容という視点から考察すると、研修プログラムを通してふれた授業づくり支援ツールは効果があったと言える。

#### 5.4.4 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を具現化するために用いたり意識したりする方略の変容についての分析と考察

本項では、研修プログラム開始前と全研修プログラム終了後の総合的な学習の時間の話し合い場面におけるアンケートの「協働」を具現化するために用いたり意識したりする方略に関するSCATによる分析を比較し、その変容についてとらえていく。イメージを獲得することが方略の実施に直結するとも限らないため、実際に行っている方略を把握した。

自信の度合いに関わる分析において、教師Aの自信度が未だ低い要因は「実際の授業に落とし込むイメージがわからない」ということであった。しかし、全研修プログラム終了後には、「主眼に応じた目指す子ども像をイメージする」「それに応じて発問の仕方を変える」「子どもの多様な姿を見取るために授業デザインを複数考える」というように、表4に示した総合的な学習の時間の話し合い場面を「授業デザインシート」を用いて考案する教師の思考・判断の過程の①～④の過程そのもの方略を行うようになっている。教師Aは、獲得したイメージを実際に授業につなげようとしていることが分かる。教師Aは、一番役に立ったと感じていることに関する分析において、第1回、第3回、第4回の研修プログラムに共通していることが、話し合い場面における『協働』を見取る視点と質の高い話し合いの場面設定の関連付け」であ

り、新たな授業づくり支援ツールにふれるたびに、「協働」を見取る視点と発問、場設定の関係をとらえていっていた。話し合い場面における「協働」のイメージについての分析においても、イメージが方略と関連付いており、自信度は低いものの、適切な方略を実践していることが分かる。

教師Bは、研修プログラム開始前も目的の整合性については意識した方略を用いていたが、全研修プログラム終了後は、「単元デザインと授業デザインを関連付けた方略」「目的を共有せずに進める単元は、『協働』を阻害し、子どもが探究する意味や価値を見出せなくなるため、それを防ぐ方略（目的意識をもたせること・対象との関わりを密にすること）」「主眼と話し合い場面の設定の目的（概念の高度化・目的の高度化）を関連付けること」というように、単元デザインと一単位時間の授業デザインの関係、主眼と「協働」を見取る視点を関連付けながら、目的との整合性のある方略を行う重要性についてとらえた上で方略を用いていることが導出された。また、研修プログラム開始前も子どもたちの情意面に着目した方略を実践していたが、全研修プログラム終了後は、子どもたちの学びを主体にするための方略が具体的になっている。教師Bは、一番役に立ったと感じていることに関する分析において、第1回の研修プログラムから「話し合い場面における教師の役割に着目」できていること、第2回研修プログラムにおいては、「話し合い場面における『協働』を阻害する要因をとらえて自分の取組を省察していること」が導出されている。第3回研修プログラムにおいては、話し合い場面で陥りがちな課題をとらえ、それらを解決するためにどのように「協働」を見取る視点を活用し、話し合い場面において陥りがちな課題が見られる授業を生み出すために

「授業デザインシート」を活用していったらよいのか把握し、第4回の研修プログラムにおいては、「自分の授業づくりに対する意識の偏りを自覚していること」が導出されている。教師Bは、授業づくり支援ツールをもとに、自分の取組を省察しながら、適切な方略を実践しようとしていることが伺われる。

教師Cは、研修プログラム開始前は、みなで納得する解を導出することの重要性は理解していてもその方略に悩みを抱えていた。全研修プログラム終了後には、「授業の最初にみんなで決めたゴールの姿を確認する」「話し合いが話題とずれているときに、目的を確認して再度話し合いをさせる」というように、目的との整合性について確認する方略を実践するようになっていく。納得解を導出するために照らし合わせる必要があるものは課題解決の目的であるということに気付き、「見極める・創造する」姿を見取る「D整合性」の視点から方略を行いながら、話し合いを展開しようとするようになっていく。教師Cは、第2回の研修プログラムにおいて、「『見極める・創造する』姿を見取る8つの視点で現れてほしい姿を生み出す象徴的な発問を示したページ」、第3回研修プログラムにおいては、「キャッチーな言葉でまとめられた、子どもと共に活用できる話し合い場面における『協働』を見取る視点と言葉例が掲載された授業づくり支援ツール」が一番役に立っていると感じていることが導出されている。行うようになった方略をみても、話し合い場面において「協働」する際に必要な目的の共有や確認を子どもたちに促しており、子どもたちと目指す「協働」の在り方を共有しようとしていることが伺われる。授業づくり支援ツールの作成の〔意図4〕である子どもたちと目指すイメージと方略を共有するためのページの作成は、教師Cの適切な方

略の獲得につながっていったと考える。

教師Dは、全研修プログラムを通して、子どもたちが目的意識をもつことが話し合い場面における「協働」の質を高めるための肝となるという考えをより確かなものにしていった。そのため、「目的意識をもたせるための方略」「設定意図を明確にした話し合い場面の設定」というように、目的を明確にもたせるための方略をより意識して実践している。また、教師Dは、これまで探究のサイクルは意識していたが、なんとなく設定してしまっていた話し合い場面を、意図を明確にして設定するようになっていく。教師Dは、先にも述べたが、第4回研修プログラムにおいて、「『見極める・創造する』視点と発問を関連付け、目指していく子どもの姿を生み出す授業デザインのイメージをもつことができたこと」が導出されている。そこに至るまでに、第1回研修プログラムでは、「一単位時間のねらいと話し合い場面における『協働』を見取る視点を関連付けること」、第2回研修プログラムでは、「『見極める・創造する』姿を見取る8つの視点で現れてほしい姿を生み出す象徴的な発問を示したページ」、第3回研修プログラムでは、「子どもの姿を具体的にイメージした授業づくり」が一番役に立っていると感じていることが導出されている。教師Dは、授業づくり支援ツールにふれることで、これまで話し合い場面を一面的にとらえていたことを自覚し、ねらいに応じて現れてほしい子どもの姿をイメージし、適切な方略を生み出そうとしていることが分かる。

このように、研究協力者はみな、本時の主眼や課題解決の目的との整合性のある話し合い場面を設定するための方略を実践するようになったことが分かる。未だ自信度は低い教師Aと教師B、教師Dも、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高

めるために授業改善をしていく方向性を見いだしていること、教師Cも話し合い場面で子どもたちが納得解を導出するために照らし合わせるものは何かをとらえ、研修プログラム開始前に抱えていた悩みの解決につながっている。このことから、方略の変容という視点から考察すると、研修プログラムを通して授業づくり支援ツールにふれたことは、効果があったと言える。ただ、高い自信度をもてるまで方略を積み重ねる期間がなかったことは、今後の課題としたい。

#### 5.4.5 授業づくり支援ツールを活用するメリットについての分析と考察

この項では、研究協力者自身がとらえた授業づくり支援ツールを活用するメリットについてのSCATの分析をもとに、授業づくり支援ツールの日常や教員研修活用の可能性を探っていく。表12は、導出された研究協力者がとらえた授業づくり支援ツールを活用するメリットである。

表12を見ると、研究協力者の若手教師は、授業づくり支援ツールは、目指すべき授業イメージと方略を明確にし、話し合い場面における「協働」を質の高いものにしていくための手がかりとなっていたと自覚していることが分かる。自信度の考察をもとにすると、

研究協力者は、総合的な学習の時間の話し合い場面を設定することに難しさを感じてはいるが、授業づくり支援ツールがあることで、目指す子どもの姿を具体的に思い描きながら、適切な方略を見いだすことができるという実感をもっていている。また、教師Dにとっては、授業づくり支援ツールは、自分の取組の現状を見つめ、さらに授業力を高めていくためにどうしていきべきか、また、教師Bにとっては、勤務校の取組上の課題にどう向き合っていけばよいかという方向性をとらえることができ、前向きに授業改善に向かおうとする意欲を高めるという役割を果たしていた。

#### 5.5 授業づくり支援ツールの改善

ここまでの考察をもとにすると、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高めるためのイメージを、実際の授業における方略につなぐには、実践を積み重ねていく必要があることが浮かび上がってきた。しかし、教師が授業改善に向かうエネルギーを持続させるには、さらに分かりやすく、シンプルに話し合い場面を設定するまでの教師の思考・判断の様相を示し、日常的に活用できるものへと「授業デザインシート」

表12 研究協力者がとらえた授業づくり支援ツールを活用するメリット

教師	授業づくり支援ツールを活用するメリット
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>●授業づくりの指針になっていること</li> <li>・どのように授業を構成すればよいか</li> <li>・目指すべき姿をどのように設定すればよいか</li> <li>・どのような視点を持てばよいか</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>●目指すべき授業イメージと方略が明確になり、授業改善に向かおうとするモチベーションが高まったこと</li> <li>・前年踏襲の活動優先の授業をしなくてすむ</li> <li>・大規模校だからと、自分が目指したい授業に向かって工夫することを諦めなくてすむ</li> <li>・本質的でない見取りや価値付けをしなくてすむ</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>●総合的な学習の時間の授業づくりの困難さが軽減する</li> <li>●子どもの姿や発言を具体的にイメージできる</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分自身の授業が、今どの段階にあるのかを把握することができる</li> <li>●その上で、今後どのような方向性で進めていけばよいかを考えるきっかけになる</li> </ul>

の活用の仕方を促せるようにしていく必要があると考えた。

そこで、考察を踏まえて、表4で示した「授業デザインシート」を活用していく場面を考案する流れの④の実際の方略として発問を選択することに困難さがあると考え、④の記述に、「③で複数の視点や発問例と関連付けることができる場合もあるため、実際にどのような発問をしていくことが前時までの活動や子どもたちの問題意識等と照らし合わせて適切か判断していく」という文言を加筆する。

例示する過程も、第4回研修プログラムにおいて提示して効果的であった、複数の発問から1つから2つ程度の発問に絞り込む場面を詳細に示すとともに、結果としてできあがる「授業デザインシート」を活用した話し合い場面をシンプルなかたちで例示し、それを見ながら授業を行うということを意識してもらうことができるようにしていく。

## 6. 成果と課題

若手教師にとって、授業づくり支援ツールは、目指すべき質の高い「協働」のイメージと方略を明確化・具体化でき、授業づくりの困難さを軽減させる指針となっていた。それとともに、学級の話し合いの現状と進むべき方向性を把握でき、授業改善へ向かう意欲を高めるものになっていた。そのため、若手教師は授業づくりに対する自信の度合いを高めていっていた。これは、先行研究や先進実践をもとに導出した理論も踏まえながら、話し合い場面を設定する上での思考・判断の手がかりとなる理論や思考・判断の流れを詳細に顕在化し、若手教師に研修プログラムを通して授業づくり支援ツールとして提供した成果である。また、話し合い場面における「協

働」や方略のイメージをもった上で話し合い場面を考案する流れを生み出すようにツールを提示した成果である。

また、教師Cのように、他学級の担任を巻き込み、話し合い場面で目指すべき「協働」についてのイメージや方略を共有しようとする流れを生み出した。また、教師Bのように、学校の規模にかかわらず、本質的なものを見極めて実践していく手がかりを得て、授業改善に向かうモチベーションを高めていていた。このような姿は、総合的な学習の時間における教師間・学校間の取組の格差をなくしていくことにもつながるため、今後の手がかりとしていく。

本研究の課題は、作成した授業づくり支援ツールは若手教師の「協働」の授業づくりに一定程度寄与しているものの、若手教師が「総合的な学習の時間の授業づくりには自信がある」と言い切るまでの支援ツールには至っていないことである。今後、若手教師が本支援ツールを活用しながら授業実践を積み重ね、子どもの姿が変わったという手応えを得る機会を掴んでいくと同時に、支援ツールの構成要素の名称や意味、要素間の関係性について再度見直して、手応えを得られやすいツールに進化させていくことが必要である。また、小規模の質的データ分析にも有効と言われるSCATによる手法をもとに若手教師の意識とイメージ、方略の変容という視点から分析を行い、授業づくり支援ツールが一定の効果的であることは分かった。しかし、SCATによる分析手法を開発した大谷(2008)も「小規模なデータから確定的で一般可能な理論を得ることが不可能であると考えらるべきであることから、SCATを小規模データに対して適用するときは、主に対象についての記述的な理解を得ることを目指すべきである」<sup>75)</sup>と述べているように、研究対象

者の数が少ないことはその効果に対しての課題であると考えている。このことを踏まえ、今後、総合的な学習の時間に対して教師がもつ自信や興味・関心の度合いの違い等、多様な意識に対応した検証や、長期的に学校現場で活用を図った上での検証が必要である。さらに、より多くの教師や学校において授業づくり支援を行うための知見を得て、それをもとにして長年の課題である総合的な学習の時間における取組の格差を埋めるための研究につなげていきたいと考えている。

## 【謝辞】

本研究に研究協力者として関わり、お力添えをいただいた4人の若手教師の皆様に、感謝申し上げます。また、本研究を進めるに当たってご助言くださった、先生方に心より感謝申し上げます。

## 【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。

## 【註】

- 1) 藤上真弓 (2023a) 「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」、『山口大学教育学部論叢』、第72巻、pp.77-93
- 2) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ、『第8回配付資料 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ議論のまとめ(たたき台・イメージ) [総合的な学習の時間]』(平成28年5月30日)、  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryu/attach/1375568.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryu/attach/1375568.htm) (2024.4.12確認)
- 3) 渡邊・岡本 (2006) は、総合的な学習の時間における話し合いに課題が見られるのは、体験活動の内容やそれらの計画性ばかりを重視しがちであること、総合的な学習の時間が目指すところに向かうための原動力となるものに着目できていないままに実践が積み重ねられていること (p.2) が要因となっていることを挙げている。  
渡邊満・岡本義裕 (2006) 『『総合的な学習の時間』における『話し合い活動』の意義と活性化の方略に関する研究—ハーバマス, J.の『コミュニケース的行為理論』を基盤にして—』、『兵庫教育大学研究紀要』、第29巻、pp.1-13 (p.4)
- 4) 上掲論文、p.2
- 5) 石井英真 (2022) 『高等学校 真正の学び、授業の深み—授業の匠たちが提案するこれか

らの授業』、学事出版、p.12

- 6) 秋田喜代美 (2012) 『学びの心理学 授業をデザインする』、左右社、p.10
- 7) 「フリーライダー (Free rider)」とは、総合的な学習の時間では、グループでの活動が多く取り入れられるが、その際、活動に参加せず、グループの成果に「タダ乗り」するような子どもが出てくる場合があり、この学習者を経済学の用語を用いて「フリーライダー」と呼ぶことがある (蒲生、2023、p.189)。蒲生 (2023) は、「このフリーライダーが発生しないためにどのようにグループをマネジメントするのがグループ活動の重要なポイントとなる。個人がグループの共通目標を達成するためにどのような役割を演じ、どのような成果を上げるのかを明確にし、それを管理するなどのマネジメントとリーダーシップが学習者自身にも必要となる。」(p.189) と述べている。  
蒲生諒太 (2023) 「第15章 総合的な学習の時間・探究の時間」、田中博之監修、古川治、姫野完治・西森章子編、『教育用語ハンドブック』、一莖書房、p.189
- 8) 黒上晴夫 (2017) 「特集：情報リテラシー教育のいま 初等中等教育におけるシンキングツールの活用」、『情報の科学と技術』67巻10号、pp.521-526 (p.521)
- 9) 上掲論文、p.521
- 10) 文部科学省 (2018) による「探究的な学習」の定義である。  
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.9
- 11) 丸野俊一・加藤和生・富田英司・稲田八穂・北川尊士・田頭美幸・牧野生次郎・山下恵子・樫村和子 (2005)「教師が暗黙に想定しているディスカッションスキルの理想的な発達段階モデル」、『平成14～16年度科学研究費補助金(基盤A(2))研究成果報告書 教師の「ディスカッション教育」技能の開発と教育支援システム作り』、pp.15-26 (p.15)
  - 12) 上掲論文、p.15
  - 13) 浦郷淳・佐藤真 (2013)「総合的な学習の時間における評価研修に関する研究—グループ・モデレーションを用いた実践を通して—」、日本生活科・総合的学習教育学会、『せいかつ&そごう』、第20号、pp.84-91
  - 14) 浦郷淳 (2016)「若年層教員を対象とした総合的な学習の時間における評価研修の意義に関する研究—小学校3年生の成果物を活用して—」、日本生活科・総合的学習教育学会、『せいかつ&そごう』、第23号、pp.70-79
  - 15) 神田章・松井千鶴子 (2019)「総合的な学習の時間における教師のカリキュラム・デザインの意識に関する事例研究—教師の授業後の継続的なインタビューを通して—」、『上越教育大学研究紀要』、第39巻第1号、pp.75-84
  - 16) 田嶋里菜・松井千鶴子 (2022)「総合的な学習の時間において『カリキュラムづくり』に取り組み熟練教師の意識に関する事例研究—熟練教師とのリフレクショを通して—」、『上越教育大学研究紀要』、第41巻第2号、pp.329-338
  - 17) 前掲論文15)、p.75
  - 18) 前掲論文15)、p.80
  - 19) 前掲論文15)、p.82
  - 20) 同上。
  - 21) 前掲論文15)、p.82
  - 22) 文部科学省の初任者教師と中堅教師の研修の実施状況の調査を見ると、初任者においては、教科指導と比較すると校外での研修機会は少なく、中堅教師は、改めて総合的な学習の時間の授業づくりについて学ぶ機会は保障されていないことが明らかになった。  
文部科学省「初任者研修実施状況(平成30年度)調査結果について」、  
[https://www.mext.go.jp/content/20200121-mxt\\_kyoikujinzai01-100002375\\_1.pd](https://www.mext.go.jp/content/20200121-mxt_kyoikujinzai01-100002375_1.pd) (2024.7.14 確認)、文部科学省「中堅教諭等資質向上研修実施状況(平成30年度)調査結果について」、  
[https://www.mext.go.jp/content/20200121-mxt\\_kyoikujinzai01100002375\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200121-mxt_kyoikujinzai01100002375_2.pdf) (2024.7.14 確認)
- 23) 前掲論文1)  
藤上真弓 (2023b)「総合的な学習の時間に求められる『深い学び』に関する研究—『レスポンスビリティ』を果たす学びの具体化—」、『東アジア研究』、21号、山口大学大学院東アジア研究科、pp.23-49  
藤上真弓 (2024a)「総合的な学習の時間における質の高い協働で用いられる言葉の具体化～分かり合おうとするために必要な言葉に着目して～」、『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』、57号、pp.141-150  
藤上真弓 (2024b)「総合的な学習の時間における『協働』を見取る視点の活用～『見極める・創造する』する姿を生み出す発問に着目して～」、『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』、58号、pp.115-124
  - 24) 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、pp.464-479
  - 25) 上掲論文、p.468
  - 26) 前掲論文24)、p.468
  - 27) 前掲論文24)、p.472
  - 28) 前掲論文24)、p.474
  - 29) 同上。
  - 30) 前掲論文24)、p.476
  - 31) 同上。
  - 32) 北村英哉・木村晴 (2011)『感情研究の新展開』、ナカニシヤ出版、p.169
  - 33) 同上。
  - 34) 前掲論文24)、p.476
  - 35) 同上。
  - 36) 前掲論文24)p.476
  - 37) 村井万寿夫 (2017)「総合的な学習の時間の展開における課題と解決についての考察—小学校教師を対象とした意識調査を手がかりに—」、博士論文、明星大学、pp.1-88 (p.56)
  - 38) 前掲論文24)、pp.476-477
  - 39) 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
  - 40) カーンとアントヌッチ (1993) は、「コンボイ」という概念を「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」(p.35)ととらえている。  
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、pp.33-70
- R.L.Kahn and T.C.Antorucci (1980) *Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support*. In P.B.Baltes and O.G.Brim. (Eds.), *Life-span development and behavior*. Vol.3. Academic Press, pp.253-286
- 41) 前掲書40)、p.33
- 42) 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
- Lave, J and Wenger, E (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press.
- 43) 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・M・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
- E.Wenger, R.Macdermott, W.M.Snyder (2002) *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press.
- 44) 「Reflective Practitioner」を、柳沢・三輪はショーン (2007) において「省察的实践者」、佐藤・秋田はショーン (2001) において「反省的实践家」と訳している。なお、柳沢・三輪は、ショーン (2007) で「Reflective Practitioner」を訳するにあたって、「自分の過去の行為について批判的な考察を加えることを意味する『反省』では、過去への指向と批判性が強く出てしまいかねないこと、過去をかえりみるという意味の『ふり返り』には、批判的な考察というニュアンスは減退するものの、過去への指向性が残ること、また深く自己をかえりみることを意味する『内省』では、自分の内面を見つめることのみが重視される可能性があることから、私たちの今回の全訳では、原則として『省察』という訳語を採用している」(p.v) と「はじめに」に述べている。ショーン(2007)によると、「Reflective Practitioner」の満足感の源泉、能力に対する要求について以下のように述べられている (p.317)。
- ・知っていることを前提にされているが、私だけがこの状況下で、関連する重要な知識をもつ人間なのではない。私が不確かであることは、自分にとっても、相手にとっても学びの機会になりうる。
- ・クライアントの考え方や感情を知るよう努めてみよう。置かれている状況の中で、クライアントが私の知識に敬意を示してくれるのならば、喜んで受け入れよう。
- ・自由な感覚およびクライアントとの真の結びつきを探究してみよう。プロフェッショナルとしての体裁を取り繕う必要はもはやないのだから。
- Donald A Schön (1991) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Routledge.
- ドナルド・A・ショーン著、佐藤学・秋田喜代美訳 (2001)『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』、ゆみる出版
- ドナルド・A・ショーン著、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
- 柳沢昌一・三輪健二 (2007)「はじめに」、ドナルド・A・ショーン、柳沢昌一・三輪健二監訳、『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、pp.i-v
- 45) 前掲論文24)、p.476
- 46) 前掲論文24)、p.474
- 47) 前掲書43)、p.33
- 48) 前掲書40)、pp.29-30
- 49) 前掲論文24)、p.476
- 50) 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』、第1巻、pp.159-169 (p.167)
- 51) 上掲論文、p.167
- 52) 前掲論文50)、p.167
- 53) 松井 (2014) は、「異なるイメージをもった教員に、探究的な学習の定義や探究の過程が示されたとしても、即実践して成果を出すことは困難」(p.167) と述べている。前掲論文 51)、p.167
- 54) 藤上 (2023a) において、質的發展段階を「第4段階目：協働」「第3段階：協働的」「第2段階：プレゼンテーション的」「第1段階：無目的」(p.83) と整理している。藤上 (2023a) においては、「総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』の具現化に向かう質的發展段階」という名称ではなく、「総合的な学習の時間で目指す『学びモデル』に向かう質的發展段階」(p.83) として提案しているが、そこで示したものは、総合的な学習の時間の

- 話し合い場面において目指す「協働」の姿とそこに向かうまでの段階であることから、「学びモデル」という用語はそぐわないと判断し、本稿において改変している。前掲論文1)、p.83
- 55) 藤上 (2023a) において、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る2つの視点を提案している。その1つが、「つながる」姿を見取る視点 (p.79) である。「つながる」視点は、藤上 (2024a) において、「分かり合おうとする」姿と文言を変更 (p.144) している。具体的な視点としては、「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) を提案している。もう1つが、「見極める・創造する」姿を見取る視点である。具体的な視点としては、「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」(pp.90-91) を提案している。  
前掲論文1)、p.79、p.86、pp.90-91  
前掲論文23)、p.114
- 56) 藤上 (2023b) において、総合的な学習の時間の話し合い場面を設定する目的について分析し、「概念の高度化 (①対象や課題に対する概念・②自分や自分のあり方)」「方略の高度化 (①対象や課題の本質への迫り方・②対象(人)や仲間との向き合い方)」(p.40) に分類されることが導出されている。  
前掲論文23)、p.40
- 57) 「見極める・創造する」姿を見取る視点は、一単位時間の授業のねらいと関連付いている。
- 58) 藤上 (2023a) で提案した「見極める・創造する」姿を見取る視点 (pp.90-91)、藤上 (2023b) において整理した、総合的な学習の時間の話し合い場面を設定する目的 (p.40)、藤上 (2024b) で整理した「見極める・創造する」姿を生み出す発問 (pp.116-123) をもとに開発した。  
前掲論文1)、pp.90-91  
前掲論文23)、p.40  
前掲論文23)、pp.116-123
- 59) 同上。
- 60) 大谷尚 (2017) 「質的研究とは何か」、『薬学雑誌』、137巻6号、公益社団法人日本薬学会、pp.653-658 (p.655)
- 61) 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
- 62) 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.10 No.3、pp.155-160 (p.155)
- 63) 前掲書60)、p.15
- 64) 前掲論文15)
- 65) 前掲論文16)
- 66) 木下康仁 (2007) 『ライブ講義M-GTA実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』、弘文堂
- 67) 大谷尚 (2008) 「4ステップコーディングによる質的テータ分析手法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、pp.27-44 (p.28)
- 68) 前掲書61)、p.300
- 69) 同上。
- 70) 前掲論文67)、p.32
- 71) 同上。
- 72) 前掲書61)、p.271、p.295、p.296、pp.330-331
- 73) 前掲書61)、p.273
- 74) 前掲書61)、p.276
- 75) 前掲論文67)、p.32