

山口大学大学院東アジア研究科
博士論文

総合的な学習の時間の話し合い場面における
「協働」の質を高める授業づくり支援に関する研究

2025年3月

藤 上 真 弓

概要

本論文は、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める授業づくり支援に関する研究をまとめたものである。

第1章では、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」に課題が生まれる要因に着目し、本研究の問題意識について整理した。現在の総合的な学習の時間では、「匿名性に埋没」(秋田、2012)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」フリーライダー(蒲生、2023)になる子ども、目的意識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を生み出すような、一人ひとりの子どもに「学びの舞台」(石井、2022)が保障されない取組も見られ、単元の課題解決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」に課題があると指摘されている。これでは、一人ひとりの人生に楔を打つような課題解決にはつながらない。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教師の経験則のもとで設定されることが多く、話し合い場面において「協働」する子どもたちの姿のイメージやその姿を具現化するための教師の役割が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関しては、授業改善の手がかりを得る研修機会にも教師は恵まれていないため、教師が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獲得することが保証されていない。そのため、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・判断の手がかりとする視点やイメージを顕在化し、教師と共有することが求められることを指摘した。

第2章では、本研究の位置付けを行った。総合的な学習の時間で目指す子どもの姿は、社会から発せられた問いに応える学びを展開するという意味として、「応答責任」と訳されることが多い「レスポンシビリティ (responsibility)」の概念と重なる部分が多い。しかし、その用語は行政責任論で用いられてきたものであり、総合的な学習の時間における学びの在り方と関連付けて検討がなされてきたわけではない。そのため本研究では、関連用語の概念検討を踏まえ、総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」について定義し、子どもたちがクラスメイトとともに課題解決を図る中でその姿に至るには、話し合いが重要な役割を果たし、子どもたちの学びの状況に照らし合わせて、意図をもって話し合い場面を設定する必要があることを描き出した。それとともに、話し合い場面における「協働」をコーディネートする困難さが「カリキュラム展開上の足かせ」(神田・松井、2022)になっていることから、一単位時間の話し合い場面における「協働」に焦点を当てて研究する意義について述べた。また、教師の力量形成に関わる先行研究の検討を通して、若手教師が置かれている状況下においては、伴走者として学びと成長を支援するツールを作成する必要があること、話し合い場面において「協働」とそれを具現化する方略のイメージの獲得だけでは授業改善には向かいにくいいため、イメージを実際の授業につなぐ教師の思考・判断の様相を詳細に描き出す必要があることについて指摘した。

第3章では、本研究の目的について述べた。本研究では、『総合的な学習の時間の話し合い場面における教師の思考や判断の様相、および「協働」のイメージと方略を明らかにし、それをもとにした授業づくり支援ツールを開発して研修プログラムを実施することによって、授業づくりの経験が浅い若手教師が、話し合い場面における「協働」の概念をより具体的に理解し、適切な方略を見極めるための手がかりを得ることができ、その結果として、授業づくりに対する自信の向上が期待できる』ことを研究仮説として、研究を進めた。

第4章では、本研究の第一ステップとして、暗黙知のままであった話し合い場面における「協働」のイメージとそれを生み出す方略について整理した。ここまでの概念整理で見いだした総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」の姿を具現化するために必要な話し合い場面において現れてほしい子どもたちが「協働」する姿について定義し、話し合い場面における「協働」を見取る視点として、以下のように整理して提案した。

- ・話し合いをしているクラスメイトの互いの背景にある思いや願い、見方・考え方をとらえようとする「分かり合おうとする姿（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）」を見取る視点
- ・課題解決に必要な概念や方略を見極めたり、創造したりすることを繰り返しながら、自分たちが設定したゴールに向かっていく「見極める・創造する姿（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）」を見取る視点

さらに、子どもたちが総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」の姿に向かうために必要な話し合いを展開できるまでの段階について、質的発展的段階（第1段階：無目的、第2段階：プレゼンテーション的、第3段階：協働的、第4段階：協働）に整理した。その質の違いについては、教師と子どもの関係、子どもと子どもの関係、子どもたちの思いや願いの醸成の程度、子どもたちの課題との向き合い方に着目して、「協働」を阻害する要因とも絡めて整理した。

第5章では、本研究の第二ステップとして、第4章で整理した知見をもとに授業づくり支援ツールを作成した。この授業づくり支援ツールは、教師が話し合い場면을構想するために用いる「授業デザインシート」と、「授業デザインシート」を適切に活用し、話し合い場面における「協働」のイメージ、質が低くなりがちな話し合い場面とその留意点、主眼に照らし合わせた発問例、話し合い場면을構想する教師の思考・判断の様相や過程を示した『「協働」に向かう授業づくりガイドブック』から構成されている。これは、平嶋ら（2011）（2015）のキット（Kit）ビルド（Build）方式の考え方をを用いて提供する流れをつくっていった。

第6章では、本研究の第三ステップとして、授業づくり支援ツールを研修プログラムの中で試行し、活用可能性を探り報告した。本研究で試行した授業づくり支援ツールは、若手教師にとって、話し合い場面における質の高い「協働」のイメージとそれを具現化するための方略を明確にし、自分の取組の現状を見つめ、質の高い「協働」の授業づくりを行う上での手がかりとなっていた。若手教師はこれらのツールがあることで、目指す子どもの姿を具体的に描きながら、適切な方略を見いだすことができるという実感をもち、授業づくりに対する自信度を高めていった。また、勤務校の取組上の課題に向き合おうとする意欲を高める役割を果たしていた。これは、最初に、総合的な学習の時間で目指す姿と話し合い場面の設定を関連付けてとらえる必要性や本時の主眼と見取り、発問を関連付けていく重要性、「協働」を阻害する要因をとらえながら、話し合い場面における「協働」やそれを具現化する方略のイメージの獲得を企図し、その後徐々にイメージを実際の授業につなぐ教師の思考・判断の様相や過程を詳細に描き出した『「協働」の授業づくりガイドブック』にふれる流れでツールを提供した成果であると考えられる。

最後の第7章では、本研究の総括と課題について述べた。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が、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。さらには、教師が自信をもっていく過程を見取って成果を検証する方法も開発していく必要がある。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、教師の成長をとらえる検証方法の吟味が必要である。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。

目次

第1章 序論	1
1. 1 研究の背景	1
1. 2 問題意識	6
1. 3 研究の目的	10
1. 4 本論文の全体構成	11
第2章 先行研究の検討	14
2. 1 本章の目的	14
2. 2 総合的な学習の時間を担う教師に必要な資質・能力とその育成上の課題	14
2. 2. 1 総合的な学習の時間を担う教師に必要な資質・能力に関する先行研究	14
2. 2. 2 小学校教師が総合的な学習の時間に対して抱える課題	17
2. 2. 3 総合的な学習の時間を担う教師に必要な資質・能力の提案	19
2. 3 総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」と「協働」の検討	23
2. 3. 1 「レスポンシビリティ (responsibility)」の概念と 総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」	23
2. 3. 2 総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」と 総合的な学習の時間における「協働 (collaboration)」の関係	29
2. 3. 3 総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」の具現化に向かう 話し合い場面を設定する規準の整理	38
2. 3. 4 先進実践において設定された話し合い場面の目的についての検討	42
2. 4 総合的な学習の時間における教師の意識やイメージの変容と成長の関係に 関する先行研究の検討	50
2. 4. 1 「協働」の授業づくりをする際に教師が抱く感情と成長の関係を とらえた先行研究の検討	51
2. 4. 2 総合的な学習の時間に対する教師のイメージの変容と 力量形成に関する先行研究	54
2. 5 総合的な学習の時間における話し合いや授業づくり支援に関する 先行研究の検討	55
2. 5. 1 総合的な学習の時間の話し合いに関する先行研究の検討	55
2. 5. 2 総合的な学習の時間の授業力づくりに関する先行研究の検討	60
2. 6 小括	61
第3章 研究の目的	66
3. 1 研究の目的	66
3. 2 研究課題と課題解明のステップ	68
3. 2. 1 研究課題	68
3. 2. 2 研究課題解明のためのステップ	69
3. 3 小括	70
第4章 総合的な学習の時間の話し合い場面における 「協働」の定義付けと「協働」を見取る視点の整理	71
4. 1 本章の目的	71
4. 2 「レスポンシビリティ」の姿を生み出す総合的な学習の時間の	

話し合い場面における「協働」の定義付けと「協働」の質を見取る視点の整理	71
4. 3 「レスポンスビリティ」の姿を生み出す総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を見取る視点の具体化	74
4. 3. 1 話し合い場面における「協働」の質を見取るための具体的な視点を導出する手がかり	74
4. 3. 2 「分かり合おうとする」姿を見取る視点の検討と提案	76
4. 3. 3 「見極める・創造する」姿を見取る視点の検討と提案	80
4. 4 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を見取る視点をもとにした子どもが用いる言葉と教師の発問例の整理	88
4. 4. 1 「分かり合おうとする」姿を見取る視点と子どもが用いる言葉の整理	89
4. 4. 2 「見極める・創造する」姿を生み出すための発問例の整理	91
4. 5 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の整理	95
4. 5. 1 総合的な学習の時間における話し合い場面における課題	95
4. 5. 2 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」に向かう質的發展段階の整理	96
4. 6 小括	104

第5章 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を

見取る視点に基づく授業づくり支援ツールの開発

5. 1 本章の目的	105
5. 2 『『協働』の授業づくりガイドブック』の作成の意図と構成	105
5. 2. 1 『『協働』の授業づくりガイドブック』の作成の意図	105
5. 2. 2 『『協働』の授業づくりガイドブック』の構成	108
5. 3 「授業デザインシート」の開発と活用の仕方	110
5. 3. 1 「授業デザインシート」の開発	110
5. 3. 2 話し合い場面を構想する教師の思考・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	113
5. 4 小括	119

第6章 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を

見取る視点に基づく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

6. 1 本章の目的	120
6. 2 研修プログラム実施の対象者	120
6. 2. 1 研究協力者の選定の意図	120
6. 2. 2 研究倫理上の配慮	121
6. 3 研修プログラムの概要	121
6. 3. 1 研修プログラムの概要	121
6. 3. 2 研修プログラムの目的や『『協働』の授業づくりガイドブック』のもととなるイメージを共有する第1回研修プログラム	122
6. 3. 3 授業づくり支援ツールを用いた研修プログラム	123
6. 4 アンケート調査の回数、実施時期、調査項目について	127
6. 5 量的データ分析による結果と考察	129
6. 5. 1 研究協力者の総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージの変容に関する回答結果と考察	129
6. 5. 2 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（自信度）の変容に関する回答結果と考察	130
6. 6 SCATを用いた質的データ分析による結果と考察	131
6. 6. 1 分析方法	131
6. 6. 2 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（自信度）の変容に関する結果	133
6. 6. 3 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研究協力者の意識（自信度）の変容に関する考察	137
6. 6. 4 研究協力者の総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージの変容に関する結果	138
6. 6. 5 研究協力者の総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージの変容に関する考察	152
6. 6. 6 研究協力者の総合的な学習の時間の話し合い場面における方略の変容に関する結果	155
6. 6. 7 研究協力者の総合的な学習の時間の話し合い場面における方略の変容に関する考察	159
6. 6. 8 授業づくり支援ツール活用の利点と改善点に関する結果	159
6. 6. 9 授業づくり支援ツール活用の利点と改善点に関する考察	175
6. 7 授業づくり支援ツールの改善の方向性	178
6. 8 小括	181
第7章 結論	183
7. 1 総括	183
7. 2 総合的な学習の時間における授業づくりや授業づくり支援の示唆	186
7. 3 今後の課題	189
引用文献・参考文献	190
謝辞	204
巻末資料	205
1. 第2章関連資料	205
資料2. 1 先進的な取組の分析の対象としたデータ1	
資料2. 2 先進的な取組の分析の対象としたデータ2	
2. 第6章関連資料	207
資料6. 1 各回の研修プログラムで研究協力者が「一番役に立った」と感じたこと	
資料6. 2 総合的な学習の時間の授業づくりに対する研修プログラム開始前と全研修プログラム終了後の自信度の比較	
資料6. 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	
資料6. 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	

第1章 序論

1. 1 研究の背景

小学校における総合的な学習の時間は、平成10年の『小学校学習指導要領』改訂を経て、各学校の創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する時間、社会の変化に主体的に対応する資質・能力を育成する時間（教育課程審議会、1998）として創設された。創設当初、総合的な学習の時間で行う学習活動について、「例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うもの」（文部省、1999、p.48）と説明されている。奈須（1999）が、総合的な学習の時間のカリキュラム編成の原理として「社会現実への対応」（p.31）を挙げているように、総合的な学習の時間は、子どもたちを取り巻く社会の課題、子どもたち自身が興味・関心をもった課題等、子どもにとって自分との関わりが深い学習対象と向き合いながら、変化の激しい社会の中で「自ら学び自ら考える力などの〔生きる力〕」（文部省、1999、p.1）を育む時間として誕生している。奈須（1999）が、「国際、情報、環境、福祉など現代社会が抱える今日の問題に正解はない。誰しも『答え』を持ち合わせていないから今日の問題なのである」（p.32）、「これらの問題は本来的に『答え』がないし、そもそも解決されるような類いのものでもない。もしあるとするとすれば、それは一人ひとりなりの『応え』であろう」（pp.32-33）と述べているように、総合的な学習の時間は、子どもたちは、「答え」のない問いと向き合い、解決につながっていく自分なりの「応え」を導出していく学びを展開していく必要がある。奈須（1999）は、教育課程審議会が示した「社会の変化に主体的に対応する」という言葉に対して、「『社会の変化』に重きを置いて理解されるべきではない。『主体的に』をこそ重視すべき」（p.35）、「『対応』は順応や適応と解されるべきではない。追究に始まり、批判的吟味を経て創造や改革に至る、学びと実践の絶えざる営みと理解されるべき」（p.35）と述べている。このことから、総合的な学習の時間は、子どもたちが社会に慣れていくための学びを展開するのではなく、自らの意志で、社会に生きる一人の人間としての在り方を模索していく時間であると言える。また、奈須（1999）は、総合的な学習の時間において、「さらには他者と協同して民主的な社会を創造していく力と態度を育てたい」（p.35）と述べており、一人ひとりが自分なりの「応え」を持ち寄り、共によりよい社会の実現に向けて課題に立ち向かっていく時間であるとも言える。

平成 20 年改訂の『小学校学習指導要領開設総合的な学習の時間編』では、総合的な学習の時間の趣旨は変わらないことを示しながらも、「子どもたちにとって学ぶ意義や目的意識を明確にするため、日常生活における課題を発見し解決しようとするなど、実生活や実生活とのかかわりを重視する」（文部科学省、2008、p. 5）方向で、総合的な学習の時間の改善の具体的事項が示された。また、「総合的な学習の時間は、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとすることから、思考力・判断力・表現力等が求められる『知識基盤社会』の時代においてますます重要な役割を果たすものである」（文部科学省、2008、p. 7）ことも示された。これらの改善の方針から、子どもたちが自分との関わりで学びをとらえ、自分ごととして課題と向き合うことを通して、現代社会で求められる資質・能力を身に付けていく時間であることがより強調されたことが分かる。

このように、総合的な学習の時間は、社会から発せられた問いに自分ごととして反応し、問いの解決に向かうという子どもの姿を求めてきたといえる。この姿は、「応答責任」（マネジメント研修開発会議、2004、pp. 2-4）や「自ら『とる』責任」（湯浅、2014、p. 141）という意味をもつ、行政責任論で用いられてきた「レスポンシビリティ（responsibility）」の概念と、姿として重なる部分が大いのではないかと考える。

平成 20 年改訂では、「これからの社会においては（中略）、他者と協力しながら身近な地域社会の課題に主体的に参画し、その発展に貢献しようとする態度をはぐくむことが必要とされる」（文部科学省、2008、p. 16）ことから、目標の中に「協同」という言葉が用いられるようになり、共に課題解決に向かう姿がより求められるようになった。村川ら（2015）による小学校における総合的な学習の時間によって育った子どもの学力を把握する全国的な調査¹⁾によると、総合的な学習の時間に力を入れている学校の子どもたちは、「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」が高いということが明らかになっている。総合的な学習の時間の取組が充実している学校ほど、子どもが当事者として社会の課題に向き合っていこうとする資質・能力²⁾である「地域へ貢献しようとする意欲」や「新しい社会的課題へ挑戦する意欲」とともに、クラスメイトとともに課題と向き合っていくために必要な「協同的な問題解決能力」が高いことに着目したい。

OECD 教育局長のアンドレアス・シュライヒャー (Andreas Schleicher) は、OECD の「PISA2015 年協同問題解決能力調査」³⁾ における日本の結果に対して、「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)、
「過去 15 年間の日本の学力向上は、総合学習の成果だと考えると説明がつく。」(読売新聞、
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。「PISA2015 年協同問題
解決能力調査」は、協同問題解決能力の中でも、三つの主要な能力として、「(1) 共通理解
の構築・維持」「(2) 問題解決に対する適切な行動」「(3) チーム組織の構築・維持」に焦
点を当て調査問題を開発し生徒の能力を評価している(国立教育政策研究所、2017、p.12)
調査である。

これらのことから、共に総合的な学習の時間の学びの中で課題解決を図っていく中で、「協
同問題解決能力」が高まっていくということが言えるのではないだろうか。共に、チームと
して社会から発せられた問いに応答責任を果たしていくためには、「PISA2015 年協同問題
解決能力調査」の調査項目にもあるように、共通理解を図り、解決を図るために適切な方法は
どのようなものかをともに見極めていくことが必要であり、それを実現するためにはチーム
全体での話し合いが必要となる。クラスメイトとの話し合いなくして、チームとなって課題
解決を図っていくことは難しいのである。

さらに、平成 20 年の『小学校学習指導要領学習指導要領解説総合的な学習の時間編』にお
いて改訂のキーワードの 1 つであった「協同」が、現行の『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「協働」という文言に変更された。日本生活
科・総合的学習教育学会⁴⁾編の『生活科・総合的学習事典』によると、「協同的(cooperative)」
は「小さな力が多数結集して共通の大きな目標を達成する」、「協働的(collaborative)」は
「異なった能力が組み合わさって新しい価値を生み出す」(藤井、2020、p. 29)と説明されて
いる。改訂の意図については、「これまでの『協同的』と今後の『協働的』は意図するところ
は同じであるが、異なる個性をもつ同士で問題の解決に向かうことの意義を強調するため」
(永田、2020、p. 111)とあることから、これまで以上に、課題解決に向けて、一人ひとりの
資質・能力や持ち味が活かされる場を保障することの必要性が強調されていることが分かる。
『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、育成する
3 つの資質・能力の中でも、「学びに向かう力・人間性等」に、「探究的な学習に主体的・協
働的に取り組むとともに」(文部科学省、2018a、p. 16)というように「協働」という文言が
用いられている。また、「知識及び技能」においては、「概念的な知識の獲得」「自在に活用す
ることが可能な技能の獲得」「探究的な学習のよさ(探究の意義や価値)の理解」(加藤、2022、
p. 68)の 3 つを育成することが求められている。「概念的な知識の獲得」の具体としては、「協

働性：力を合わせ、目的の実現に向けて取り組む」（加藤、2022、p. 67）ことが例示されている。つまり、子どもたちが「協働するとはいかなることであるのか」というような概念を、活動したり、話し合いを重ねたりしながら形成していくことができるような学びを展開することが求められているのである。また、「自在に活用することが可能な技能の獲得」においては、「相手や場面に応じた」「相手の求めに応じた」（加藤、2022、p. 67）技能の獲得も求められている。このような「協働」についての概念の形成や他者との向き合い方は、多様な他者と話し合い、「協働」していくために必要となる資質・能力である。

このように、平成14年度の完全実施から、各学校独自のカリキュラムのもとで約20年特色ある取組が積み重ねられ、子どもたちは、「本物の社会実践に子供が当事者として参画する多様な学び」（奈須、2017、p. 22）を体験してきている。総合的な学習の時間は、「課題をよりよく解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力」（文部科学省、2018a、p. 8）を身に付ける時間であり、社会から発せられた問いに当事者として向き合い、多様な人・もの・ことと関わり合いながら課題解決を図っていくことを通して、社会に生きる一人の人間としての在り方について模索していく時間である。「予測困難で不確実、複雑で曖昧」（白井、2020、p. 33）といわれる時代において、子どもたちが向き合っていく課題は、「協働」して立ち向かっていかねば解決の糸口を見いだすににくいものばかりである。小学校における総合的な学習の時間は、クラスがチームとなって同じ課題と向き合っていく単元構想になっていることが多く、小学校においては、一人ひとりの持ち味や問題意識の傾向等が活かされながら、共に課題に向かっていく学びを経験し、その意義についても話し合いを通してとらえていき、「協働」して課題解決するために必要な資質・能力を獲得していく時間である。しかしながら、総合的な学習の時間の話し合い場面において子どもたちが「協働」することができていないという課題が指摘される現状がある。

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（2016）において、「整理・分析」と「まとめ・表現」の過程の話し合い場面に課題が見られることが指摘されている。ここで問題となるのは、「教師は比較的うまく進められていると感じているのに対して児童生徒はそのように受け止めていない」という指摘もあることである。教師からは話し合い場面において子どもたちが「協働」しているようにとらえられていても、子どもたち自身が充実した「整理・分析」「まとめ・表現」になっていないととらえていることは、そこで教師が設定した話し合い場面において、日本生活科・総合的教育学会において定義されているような「異なった能力が組み合わさって新しい価値を生み出す活

動」「たんなるグループ作業以上の活動」(藤井、2020、p. 29)に取り組んでいると、自覚できていない子どもたちが少なからずいるということである。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(2016)も、その要因について、「協働的(協同的)な学習を進める中で、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」と述べている。

石井(2022)も、「人は誰とどのような場で学ぶかという文脈によって、その有用性は規定される。多くの場合、高校生たちは、自分たちの実力が発揮できる『学びの舞台』(『見せ場(exhibition)』)を与えられていない。生徒がいい意味で調子に乗るようにする。舞台に乗せてその気にさせる。そのうちに場や舞台が人をつくっていく。」(p. 12)と述べている。これは、高校生の姿や高等学校の事例をもとにしているが、小学校における取組においても同様であると考えられ、一人ひとりの子どもが主人公となる「学びの舞台」が提供される必要がある。子ども一人ひとりが、「匿名性に埋没」(秋田、2012、p. 10)することなく、また、「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⁵⁾(蒲生、2023、p. 189)にならずに、誰もが当事者として課題解決に向かっていくような話し合いを目指していくことが、総合的な学習の時間には求められるのである。

子どもたちに質の高い整理・分析を促すために有効なツールとして、黒上・小島・泰山(2012)、田村・黒上ら(2013)により提案された多様なシンキングツールが活用されるようになってきている。『小学習指導要領(平成29年告示)解説総合的な学習の時間編』においても、シンキングツールは「考えるための技法」(文部科学省、2018a、pp. 82-86)として掲載されており、シンキングツールは多くの実践に取り入れられ、一人ひとりの整理・分析の充実だけでなく、話し合い場面における協働的な意見の練り上げを支援している(黒上、2017、p. 525)。『シンキングツール～考えることを教えたい～』という小冊子がウェブ公開されて以来シンキングツールが爆発的に普及し始め(黒上、2017、p. 521)たことから、教師は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法を求めていたと考えられる。しかし、黒上(2017)も「対応は一樣ではなく、シンキングツールを使う場面やトピックの対象となる事項の数・質、活用の目的によって変わる」(p. 521)と指摘しているが、授業のねらいや向き合う対象に応じてツールやその活用法を吟味して使い分けることなく実践している事例も散見している。子どもたちに充実した学びを提供しようとして、学びの質を高めると言われるツールを参考にすることは教師として自然な流れであるが、形式的な部分を真似るだけでは話し合い場面における「協働」の質を高めることは難しい。また、

渡邊・岡本（2006）は、総合的な学習の時間の話し合い場面における課題について、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こと、共同で取り組む学習活動の基盤になるものを具体的に描くことができているままに実践が積み重ねられていること（p. 2）を挙げている。

これらの指摘のように、学習形態や学習方法に着目するだけでは、話し合い場面における「協働」の質を高めることはできない。話し合いを設定するタイミング、設定の意図、話し合いの中でその方略を用いる意図やそれらの使い方、そもそも話し合い場面の中でどのような「協働」の姿を生み出すのか、その時点で子どもの学びの状況や本時のねらいに照らし合わせて吟味する必要がある。また、話し合い場面の最中においても、教師は、発問や見取り、価値付け等を適切に行う必要がある。質の高い「協働」が展開される話し合い場面を生み出すまでの過程には、教師としての多くの思考・判断が必要であり、話し合い場面においても、子どもの姿をもとに自身の方略を生み出していく必要があり、多くの思考・判断が必要なのである。

1. 2 問題意識

研究の背景で述べたような課題が未だ解決されていないのは、総合的な学習の時間の話し合い場面において目指すべき「協働」のイメージや方略の共有が進んでいないことが要因となっていると考える。これは、これまで話し合い場面の設定は、教師の経験則で行われることが多く、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教師の発問や見取り等の方略についても、暗黙知のままになっていることが挙げられる。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のが現状であるとの声をよく耳にする」「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」（p. 15）と指摘している。とりわけ、現在の教育現場においては、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージについてはあいまいなままで取組が進められている現状がある。小学校における総合的な学習の時間は、主にクラスを基盤としたチームで共に課題解決に向かう単元で取り組む場合が多く、話し合い場面における「協働」とはどのような子どもの姿が現れる必要が

あるのか、その姿に誘うための教師の役割はどのようなものかについてとらえておくことで、課題解決に向けて「応答責任（「レスポンスビリティ」）」を果たそうとする子どもの姿を生み出すことができるであろう。

『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、「探究的な学習」は、「物事の本質を探ってみ極めようとする一連の知的営み」（文部科学省、2018a、p.9）と定義されている。課題を解決する際に、子どもたちは、物事の本質にクラスメイトと共に迫っていくことが求められるわけであるが、このように、目指す授業の在り方が抽象的に説明されているため、教師は、協働的に課題解決していく授業の具体的なイメージと方略をとらえにくい。このことが、話し合い場面における目指す「協働」のイメージとそれを具現化するための方略が教育現場に浸透していない要因となっていると考える。

総合的な学習の時間における課題解決には、「学校からの『学び超え』と社会への『飛び出し』を促す」（石井、2022、p.19）必要があり、クラスメイトとだけでなく、社会における多様な他者との「協働」が求められる。しかし、子どもたちが日々過ごす学級のクラスメイトとの話し合い場面における「協働」に課題が見られ、「協働」する意味や価値を子どもたちがとらえていないのであれば、多様な他者との「協働」に向かおうとしても名ばかりの「協働」になりかねない。まずは、子どもたちがクラスメイトと本来目指すべき姿で「協働」する授業のイメージと方略を教師は獲得していく必要があるであろう。

坂本（2008）は「協働学習」に不可欠な要素として、「①他の組織や地域、異なる文化に属していたり、多様で異質な能力を持った他者との出会いが前提となる」「②学習者の高い自立性と対等なパートナーシップ、相互の信頼関係の構築」「③学習目標や課題、価値観及び情報の共有」の3つを挙げている。学級におけるクラスメイトとの話し合い場面における「協働」において、坂本（2008）が挙げた前提条件以外の②と③を可能にし、「応答責任（レスポンスビリティ）」を果たそうとする子どもの姿を生み出すためには、まず、誰もが教室の中で安心して交流できる雰囲気の中で、対象や課題に対する互いの思いや願い、考えを理解し合うことが必要である。しかし、課題解決に向かうには、互いの思いや願い、考えを大切にしつつも、目的を共有したり、目的に照らし合わせて吟味し、最適解を導出したりすることが必要である。その際にも、互いにどこまでが納得できた点で、どこまでがそうでないのか、自身の考えを表出しながら話し合いを進めなくてはみなで質の高い「協働」を展開しているとは言いがたい。

総合的な学習の時間の話し合いにおいて求められることは、言葉をうまく操るだけの子ども

も育成することではない。自分の考えを主張・正当化するだけで相手を打ち負かすような話し方、言葉巧みに誰かに行為を強要するような話し方を獲得させるのではない。これでは、話し合い場面において「協働」する姿を生み出すことはできない。総合的な学習の時間における子どもたちの話し合いは、自身の体験から生まれた思いや願い、考え等をもとにして展開されるものであり、自分が取組や調査等の実体験やそこから得たデータに裏打ちされた言葉のやりとりが生まれていく。また、たとえクラスメイトが拙い話し方をしたり、言葉につまったりしたとしても、その子の思いをくみ取り、大切にしようとする姿、話すことが苦手であっても自分や自分たちの思いや願いの実現のために、相手に納得してもらえようとする説明の仕方とはどのようなものだろうか、一生懸命相手の反応を見ながら模索している姿、自分たちが決めた目的に照らし合わせて議論を焦点化していこうとする姿、目的達成の前に壁が立ちただかっても、別の視点から対象をとらえ直したり、他の方法を試したりしようとして、柔軟にアイデアを生み出そうとする姿等から生まれる言葉をもとに、話し合いは展開されていく。したがって、子どもたちが、よりよい社会を創造する仲間となり、ともに課題と向き合い、目的に照らし合わせながら、様々な活動に取り組んでいくことができる話し合い場面を設定していくことが「協働」の質を高めることにつながっていくのである。

このような話し合いを具現化し、問題に対処するためには、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」とは何か、具体的な定義や枠組みを明確にし、子どもが他者と共に課題解決を図るための話し合い場面において質の高い「協働」を提供することができる教師の養成が必要である。しかし、文部科学省（2018b）（2018c）の調査によると、総合的な学習の時間に関する研修が少ないという現状がある。

小学校の「一般校」において、校内研修のテーマは、新たに誕生する教科や「〇教育」の取組等に焦点を当てることが多く、総合的な学習の時間について「学校全体で行う研修に位置付ける意義がある」（文部科学省、2018a、p. 135）と述べられてはいるが、総合的な学習の時間を中心に据えた校内研修は現在あまり行われていない。そのため、総合的な学習の時間に関する授業力向上のためには、校外の研修プログラムや研究会等を活用せざるを得ないのが現状である。しかし、初任者研修以外では、校外の総合的な学習の時間に関わる研修機会は充実しているとは言いがたい。

そこで本研究では、最初に、初任者を対象とする「初任者研修実施状況（平成30年度）調査結果」（文部科学省、2018b）における小学校教員に対して取り扱われる研修内容に着目する。総合的な学習の時間の校外研修を実施しているのは「121教育委員会のうち84(69.4%)」、

校内研修と校外研修のどちらか実施が「120 (99.2%)」となっており、約7割の初任者が校外研修においても、総合的な学習の時間の研修機会を得ることができている。しかし、教科指導の校外研修を実施しているのは「121 教育委員会のうち 119 (98.3%)」、校内研修と校外研修のどちらか実施が「121 (100%)」となっており、教科指導と比較すると校外での研修機会は少ない。

次に、教職経験8～12年目を対象とする「中堅教諭等資質向上研修実施状況（平成30年度）調査結果」（文部科学省、2018c）における小学校教員に対して取り扱う研修内容に着目する。総合的な学習の時間の研修は、「118 教育委員会のうち 11 (9.3%) が必修、50 (42.4%) が選択」となっている。教科指導は、「118 教育委員会のうち 96 (81.4%) が必修、16 (13.6%) が選択」という結果になっており、教科指導と比べて、中堅小学校教員が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分かる。総合的な学習の時間は、「横断的・総合的な学習を行うことを通して」（文部科学省、2018a、p.8）学ぶため、総合的な学習の時間に内容面で関連付けることができる内容として、「国際理解教育」「進路指導・キャリア教育」「食育」「安全に関する指導」「プログラミング教育」「環境教育」「持続可能な開発のための教育」等があり、多くの内容が取り扱われている。このような横断的な内容の研修は、単元を開発するための切り口やカリキュラム・マネジメントをする際の手がかりを得ることにもつながり、総合的な学習の時間を充実させるために重要な機会となる。しかし、カリキュラム・マネジメントについての研修は、「118 教育委員会のうち 63 (53.4%) が必修、20 (16.9%) が選択」という結果であり、これらの研修内容と総合的な学習の時間の授業づくりをつなげる研修の場を中堅教師が得ているかについては疑問が残る。

このような少ない研修機会では、総合的な学習の時間が抱える課題を解決する糸口を教師自身が見いだしにくい状況である。総合的な学習の時間に限らず、目指す学びの姿を具体的にとらえ、それに照らし合わせて自分の授業実践について省察し、授業改善の方向性を見いだしていくサイクルを繰り返すことは、教師の授業力向上には欠かせないが、日々の業務の中において時間的な制約も多い。「個々の教師が質の高い実践的な判断を行い続けられるかは、その経験及び授業デザインや評価にかけられる時間などの現実的な制約に左右される」（p.246）と、齋藤・飯窪・白水（2018）が述べているような状況に教師は置かれている。

教師は、授業づくりや省察を行うための時間的な制約もある中で、授業改善に向かっていく手がかりもないままに日々の取組を進めている状況である。話し合い場面をどのように設定していくのか、話し合いの中の子どもたちの姿から何を見取るのか、見取ったことをもと

に授業をどのように省察し、または授業内で反応し、次につなげていくのかは、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もっていなければ、その糸口を見いだすことにつながりにくいであろう。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」の在り方について子どもの姿で明確化し、それを生み出すための教師の思考・判断の手がかりや様相を顕在化し、教師が負担感なく、日々取組を行いながら授業改善を図っていくことを支援する手立てを模索していく必要がある。

1. 3 研究の目的

ここまで述べてきたように、現在の教育現場では、総合的な学習の時間における話し合いは、教師の経験則に基づいて設定されることが多く、話し合いの設定に至るまでの教師の思考・判断の様相の共有が進んでいない状況である。その上、総合的な学習の時間に関する研修機会も保障されておらず、話し合い場面における「協働」のイメージや方略があいまいなまま取組が進められている。そこで、本研究では、総合的な学習の時間の話し合い場面における教師の思考・判断の様相や思考・判断の手がかりとしている「協働」のイメージや方略について明らかにし、それをもとにした授業づくり支援ツールを開発し、研修プログラムを通してその効果を検証することを目的とする。

この研究の目的のもとで、研究仮説を『総合的な学習の時間の話し合い場面における教師の思考や判断の様相、および「協働」のイメージと方略を明らかにし、それをもとにした授業づくり支援ツールを開発して研修プログラムを実施することによって、授業づくりの経験が浅い若手教師が、話し合い場面における「協働」のイメージをより具体的に理解し、適切な方略を見極めるための手がかりを得ることができ、その結果として、授業づくりに対する自信の向上が期待できる』と設定した。この研究仮説を検証するために検討していくべき研究課題として、以下の5点を設定した。

1. 総合的な学習に時間の話し合い場面における「協働」とはいかなるものか
2. 総合的な学習に時間の話し合い場面における「協働」の質をどのような視点から見取っていけばよいのか
3. 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」を具現化するまでに、子どもたちの話し合いはどのような段階を経るのか
4. 総合的な学習の時間の話し合い場面を設定するまでに、教師はどのような思考・判

断を行っているのか

5. 総合的な学習に時間の話し合い場面における「協働」の質を高めることができるよう教師を支援するためには、どのようなツールが求められるのか

1. 4 本文の全体構成

本論文の以降の章では、研究の具体的な内容について述べる。

以下、第2章「先行研究の検討」では、「レスポンスビリティ」や「協働」に関する先行研究、総合的な学習の時間における授業づくり支援に関する先行研究を整理して、総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」について定義し、話し合い場面に着目する意義、教師の学びと成長を支援するツールの必要性について述べ、本研究の位置付けを行う。

第3章「研究の目的」では、ここまで述べた総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」をめぐる課題をもとに、「レスポンスビリティ」の姿を具現化する総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」について定義付け、一単位時間の話し合いを構想する教師の視点や現れてほしい子どもの言葉に着目し、視点を手がかりとして方略を選択する教師の思考・判断の様相や過程を顕在化する意義について述べる。

第4章「総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』の定義付けと『協働』を見取る視点の整理」では、最初に、総合的な学習の時間を担う教師に必要な資質・能力について整理する。それを踏まえながら、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」について定義付け、「協働」を見取る視点の整理を行う。さらに、話し合い場面における「協働」に向かう質的発展的段階について整理する。

第5章「総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』を見取る視点に基づく授業づくり支援ツールの開発」では、第4章で整理した知見に基づいて、一単位時間の授業の話し合い場面のデザインを構想するための授業づくり支援ツールである「授業デザインシート」を開発する。また、教師が、「授業デザインシート」を適切に活用し、話し合い場面における「協働」の質を高めることができるように、「協働」の定義や「協働」を見取る視点をもとにした具体的な話し合いのイメージ、主眼に照らし合わせた発問例、話し合いを構成する教師の思考・判断の様相や過程を示した授業づくり支援ツールである「『協働』に向かう授業づくりガイドブック」を作成する。

第6章「総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』を見取る視点に基づく授業

づくり支援ツールの評価と教員研修活用への可能性」では、授業づくり支援ツールを研修プログラムの中で試行し、教師からの評価を踏まえて改善し、教員研修活用への可能性を探る。

最後に、第7章「結論」では、本研究で導出した総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る視点やそれをもとに授業づくり支援ツールを活用した成果や課題についてまとめ、教員研修活用への可能性と今後の課題について述べる。

【注】

- 1) 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、この研究で実施された調査においては、総合的な学習の時間の研究を積極的に実施し、一定の評価を得ている学校「トップ校」「先進校」と区分し、平均的な取組を行っている「一般校」と、子どもたちに身に付いた資質・能力について比較している。充実した総合的な学習の時間を経験している「トップ校」と「先進校」の子どもには、「質の高い思考力・情報活用能力」「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」に加え、「協同的な問題解決能力」（村川ら、2015、p.15）といった資質・能力が育っていることが報告されている。同上論文内では、村川ら（2015）は、「資質・能力」ではなく「能力」という言葉を用いている。
- 2) 研究者や機関等によって、身に付けることを求められている力に関わるものを、「能力」「資質や能力」「資質・能力」と異なる言葉で表現しているが、本論文では、『「資質」は「能力」を含む広い概念として捉え』（文部科学省（2014）育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—、p.3）ながらも、行政用語として一体的に使用されている「資質・能力」を引用部分以外は用いる。なお、中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学高校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について（答申）」（2016年12月21日）においては、「資質」「能力」「資質・能力」については以下のように整理されている。

<p>○「<u>資質</u>」「<u>能力</u>」について、例えば、教育基本法第5条2項では、義務教育の目的として、「各個人の有する<u>能力</u>を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な<u>資質</u>を養うこと」とされている。</p> <p>○ここで、「<u>資質</u>」とは、「<u>能力</u>や態度、性質などを総称するものであり、教育は、<u>先天的な資質</u>を更に向上させることと、一定の<u>資質</u>を後天的に身につけさせるという両方の観点をもつものである」（田中壯一郎監修『逐条解説 改正教育基本法』第一法規、2007年）とされており、「<u>資質</u>」は「<u>能力</u>」を含む広い概念として捉えられている。また、学習指導要領では、例えば、総合的な学習の時間の目標では「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく課題を解決する<u>資質</u>や<u>能力</u>を育成すること」とされている。</p> <p>○これらも踏まえ、本検討会では、「<u>資質</u>」と「<u>能力</u>」の相違にも留意しつつも、行政用語として便宜上「<u>資質・能力</u>」として一体的に捉えた上で、これからの時代を生きる個人に求められる<u>資質・能力</u>の全体像やその構造の大枠を明らかにすることを旨とする。</p>

- 3) OECD(2017)『PISA 2015 Results(Volume V): Collaborative Problem Solving』、OECD Publishing, Paris. 『PISA2015年調査国際報告書 VolumeV』では、協同問題解決能力を「複数人が、解決に迫るために必要な理解と労力を共有し、解決に至るために必要な知識・スキル・労力を出し合うことによって問題解決しようと試みるプロセスに効果的に取り組むことができる個人の能力である」（国立教育政策研

究所、2017、p. 10) と定義している。

- 4) 「日本生活科・総合的学習教育学会は、生活科と総合的な学習の実践や教育研究を行うと共に会員相互の連絡と協力をうながし、教育研究の成果を広く社会に発信することを通して、生活科と総合的な学習の充実発展と普及に努めることを目的」とする学会である。(日本学術会議ホームページ、「日本学術会議協力学術研究団体 学会名鑑 日本生活科・総合的学習教育学会」)、
<https://www.scj.go.jp/ja/gakkai/G01434.html> (2024. 4. 12 確認)
- 5) 「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かがグループ活動の重要なポイントとなる。個々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。

第2章 先行研究の検討

2. 1 本章の目的

本章の目的は、先行研究の検討を通して、本研究の位置付けを行うことである。

第2章では、最初に、総合的な学習の時間を担う教師に必要な資質・能力について整理する。次に、総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」と「協働」の検討では、行政責任論で用いられている概念であるが、総合的な学習の時間において目指している社会から発せられた問いに応答していく子どもの姿と重なりが大きい「レスポンスビリティ (responsibility)」と、クラスメイトと共に応答責任を果たしていくために必要な概念である「協働 (collaboration)」に関する先行研究をもとに、総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」と話し合い場面における「協働」の関係について整理する。また、一単位時間の話し合いに着目する意義について整理する。さらに、教師の意識やイメージと成長の関係に関する先行研究においては、「協働」の授業づくりをする際の教師の感情と成長の関係に関わる研究、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に関わる研究をもとに、教師の支援の在り方について整理する。また、総合的な学習の時間における話し合いや授業づくり支援に関する先行研究の検討においては、整理した教師の支援の在り方に照らし合わせて、これまで行われてきた総合的な学習の時間の話し合いに関わる研究や授業づくり支援に関する成果と課題について述べ、本研究の位置付けを行う。

2. 2 総合的な学習の時間を担う教師に必要な資質・能力とその育成上の課題

この節では、先行研究によって明らかにされている総合的な学習の時間の授業づくりにおいて必要な教師の資質・能力とその育成上の課題について整理し、総合的な学習の時間を担う教師に必要な資質・能力について提案する。

2. 2. 1 総合的な学習の時間を担う教師に必要な資質・能力に関する先行研究

総合的な学習の時間は、「教科横断的なカリキュラム・マネジメントの軸」(文部科学省、2018、p. 6)であり、教師にはカリキュラム・マネジメント力が必要となるが、先行研究にお

いて、充実した学びを創造するにはその他にも多くの資質・能力が必要であることが導き出されている。総合的な学習の時間を担う教師に求められる資質・能力に関する代表的な研究の一つとして、まず「みらいの会」によるものが挙げられよう。「みらいの会」は、長年、日本生活科・総合的学習教育学会¹⁾の研究を牽引し、全国の小学校の生活科・総合的な学習の時間の指導に携わっている元文部科学省初等中等教育局主任視学官や総合的な学習の時間の文部科学省初等中等教育局教育課程教科調査官・国立教育政策研究所教育課程研究センター教育課程調査官が研究同人であり、構成メンバーの多くが子どもたちとともに総合的な学習の時間を創り出している「総合的な学習の時間の存在意義を肯定的に認めている実践者」(田村・嶋野編、みらいの会、2009、p. 26)である。「みらいの会」は、これからの時代を生き抜くために子どもに必要な資質・能力を育むことができる教師がもつべき資質・能力を「カリキュラム開発力」「授業力」「評価力」(和田、2009、p. 114)の3項目に整理している。表4. 1に挙げた教師がもつべき資質・能力は、構成メンバーが、2005年の会設立当初から実践事例をもとに「具体的な根拠を通して実践の成果や課題を語り合い」(田村・嶋野編、みらいの会、2009、p. 26)、検討・整理されたものである。

表2. 1 「みらいの会」が整理した資質・能力

1	カリキュラム開発力
	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの学びを共につくり出す力 ・社会的に価値ある活動を見通す力(実生活とつながる場面づくり) ・地域と連携しながら活動を広げていく力(人材や素材を発見・発掘する力) ・価値ある学習を企画する力(年間指導計画) ・重要性の高い問題解決場面を設定する力(場を設定する力)
2	授業力
	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの学習意欲を掘り起こす力(課題意識を深化させる力) ・子どもが気づいた瞬間を見取る力(子どもの思いを察知する力) ・学習を深化させる言葉を繰り返す力(子どもの学びを価値付けたり方向付けたりする力) ・子どもの学びを広げていく力(多様なソースを的確に提示する力)
3	評価力
	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもに育てるべき力を的確に設定する力(評価規準) ・多様な子どもの学習意欲を的確にとらえる力(見取る方法や技能) ・状況によってカリキュラムを柔軟に修正改善する力 ・自分の成長に気付かせるような評価(ポートフォリオなどの活用)する力

(和田、2009、p. 114、p. 116、p. 118をもとに藤上が整理)

実践者たちが自分たちの経験や小学校現場の実践上の課題をもとに語り合いながら導き出すという手法で構想された「みらいの会」による資質・能力に対して、村井(2002、2015、2016、2017)は、小学校教師を対象として総合的な学習の時間における力量についてのアン

ケート調査を行い、学習過程に対応した教師に求められる6つの力量（表2. 2）を実証的に導き出している。総合的な学習の時間を担う教師に求められる資質・能力をとらえていく際には、このような異なる手続きや視点から導き出された先行研究を踏まえておきたい。

表2. 2 村井による6つの力量とその具体

力量	力量の具体
①単元設計力	学習単元を構成して学習指導案を構成する力
②授業評価力	自らの授業を評価する観点を明確にして評価と考察を行う力
③学習評価力	子どもたちの自己評価や相互評価の方法について具体化できる力
④環境設定力	人的環境（外部講師）やメディア環境（ICT）などの学習環境を整えて具体化する力
⑤課題分析力	子どもたちが解決すべき課題の予想とその価値性について分析する力
⑥状況把握力	学習が展開・進行する過程で学習状況を把握して対処する力

（村井、2002、p. 35）

「みらいの会」（和田、2009）と村井（2002）が導出した資質・能力を重ね合わせて考察すると、5つの大きく共通する資質・能力の存在が浮かび上がってくる。1つめは、総合的な学習の時間は自由裁量が大きく、学校や地域独自の単元を開発する資質・能力が求められるため、単元開発に関わる資質・能力である。2つめは、子ども主体で展開することが求められるため、子どもにとって学ぶべき意味や価値のある探究課題について見極める資質・能力である。3つめは、同様に、子ども主体に学びを展開する際に必要な場設定や教材・教具等の準備等に関わる資質・能力である。4つめは、子どもの学びを広げたり深めたりするために必要な教師の見取りやそれをもとにした対応に関わる資質・能力である。5つめは、抽象的になりがちな総合的な学習の時間で目指す子どもの姿を具体化し、それと照らし合わせて、評価規準や振り返りの場を的確に設定できる資質・能力である。とりわけ村井（2002）による「6つの力量」は上記の資質・能力を広くカバーするものではあるが、「みらいの会」（和田、2009）と比べてみると、一つ一つの資質・能力についての具体に関して抽象度が高く、教師が総合的な学習の時間の授業を創る際に行う手立てにつながりにくいという課題も残る。また、ここまで述べてきたように、平成29年度改訂学習指導要領においては、総合的な学習の時間はカリキュラム・マネジメントの要となることが期待されているが、村井（2002）の研究においては、そのような視点は十分に意識されているとは言い難い部分がある。そのため、村井（2002）の案やそのほかの研究動向を踏まえながらも、より具体的かつ教育実践の指針的なものとなるように、総合的な学習の時間を担う教師に求められる資質・能力を整理

し直す必要がある。

2. 2. 2 小学校教師が総合的な学習の時間に対して抱える課題

ここまで検討してきたように総合的な学習の時間を担う教師には様々な資質・能力が求められることとなるが、総合的な学習の時間における教師の資質・能力に関する先行研究においては、教師たちがどのような課題を抱えていると述べられているのだろうか。

村井（2015）は、「総合的な学習の展開を阻害する要因についての検討」において、それらの6つの力量の中で、「課題が見られるのは『環境設定力』と『単元設定力』である」（p. 26）ことを見出している。また、村井（2017）の研究では、小学校教師に対するアンケート調査の結果から、「総合的な学習の学習指導を得意だと意識している教師は多くないが、指導が好きだと意識している教師は多い」（p. 56）と考察している。そして、「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」「総合的な学習に必要だと考えられる力量の中で、身に付いていないと意識している教師の割合の多いのは『環境設定力』である」（村井、2017、p. 56）とも考察している。

浦郷（2011）は、質問紙調査をもとに、総合的な学習の時間に対して教師が抱える課題を整理している。最も多いものから「具体的な学習課題の設定・教材開発」「地域人材の発掘・確保」（p. 110）と続いており、村井が言うところの「単元設定力」に関わる資質・能力に課題を感じていることが分かる。そして、3番目には、単元を開発することに伴う「教師への負担増」が挙げられ、浦郷も「単元開発の必要性は意識の中に有しつつも、その負担も感じていることを示していよう」（p. 110）と述べている。さらに浦郷（2011）は、単元開発を行う際に困っていることも具体的に自由記述形式で調査し、表2. 3のように整理している。

表2. 3 小学校教師が総合的な学習の時間の単元開発を行う際に感じる困難

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①地域に関すること（例：ゲストティーチャーや地域の素材、活動場所等の発掘）②「総合的な学習」を準備する時間の不足（例：単元開発、打ち合わせの時間の不足）③授業時数の減少（例：授業時間が減り、削減する部分の選定、外国語活動との関係性）④児童の思いや願い、実態（例：教師の意図と子どもの思いとの相違、児童の思いの継続）⑤学校の事情（例：児童数減による活動の制約、内容の精選、学年テーマによる活動の制約）⑥教師（例：教師間の意識のずれ、はいずれまわらないようにすること） |
|---|

（浦郷、2011、p. 111）

表 2. 4 総合的な学習の時間に対して肯定的な群と否定的な群の意識の違い

<p>①肯定的な群においては、総合的な学習を楽しく指導しており、教師自身が「楽しい」という意識をもつことがうまくいく大きな要因である。</p> <p>②否定的な群においては授業の進め方や指導方法が分からない、教材研究が不足している、時間が足りないことが挙げられる。これらのことが教師の負担感を増大させている。</p> <p>③肯定的な群のカテゴリーには児童のことが複数見出さ見出されるが、否定的な群においては児童のことが1つのみであり、肯定的な群の教師は児童の様子により着目している。</p> <p>④両群に共通なものとして「教師の裁量」を導出できた。総合的な学習は教師の自由裁量によるところが大きいゆえに、うまくいく要因にもなり、うまくいかない要因にもなる。</p>
--

(村井、2017、p.56)

「みらいの会」は、総合的な学習の時間に関わる課題について論議しているが、それらをカリキュラム開発上の課題、子どもに育てたい資質・能力を育む上での課題と教師が解決すべき課題の3点から整理している。具体的な課題については、表 2. 5 に示す。

表 2. 5 「みらいの会」が整理した課題²⁾

<p>○カリキュラム開発上の課題</p> <ul style="list-style-type: none"> 柔軟に動かしやすいカリキュラムをつくるのが総合的な学習の場合の「理念」にかなっていない。しかし、そのようになされていることが少ない。 各学校がつくり上げたカリキュラムをその後どう上手に使っていくか。つまり、カリキュラムを作成してもその継続性に課題がある。 子ども+地域の実態からスタートすべき。しかし、実態に合わないマニュアル的なものに従った実践が横行してしまっている。 教師が大まかな流れはつくるが、子どもたちの学びに即した可変性をもった実践であるべき。そうでない例が多い。
<p>○子どもに育てたい資質・能力とそれを育む上での課題</p> <ul style="list-style-type: none"> どんな学びを経験させるべきなのか。この点を明確にせずに取り組んでいる。 総合的な学習の時間において必要とされる資質・能力を明らかにすべき。 子どもの思いや願いと教師が育てようとする資質・能力のすり合わせが必要である。 子ども自身がのめりこみ力を付けるような教師自身による「ストーリーづくり」が大切である。 課題設定の力を育成するためには、総合的な学習の時間での課題のたせ方はどうすべきか。
<p>○教師に求められる資質・能力と解決すべき課題</p> <ul style="list-style-type: none"> 年間計画を適切につくり上げることができない教師が多い。 校内の人材を活用できるようにする体制づくりのできる教師が少ない。 教師自身が「子どもと共に学ぶ」態度を形成しなくてはならない。 総合的な学習の時間の学びの具体例を地域と共有することが重要であり、それができる教師が限られているのが現状である。

(野口、2009、p.27 より筆者が抜粋、整理)

このような課題が山積している中、教師が総合的な学習の時間に対する思いやイメージを肯定的なものにしていったり、総合的な学習の時間独自の学びの在り方を具体的に共有していったりするような研修が求められているわけであるが、先に述べた通り、研修機会は少ない。

2. 2. 3 総合的な学習の時間を担う教師に必要な資質・能力の提案

本項では、本節1項と2項の先行研究の比較検討を踏まえて、総合的な学習の時間に携わる教師に求められる資質・能力とはいかなるものになるのか整理し、提案する。主に村井(2002)と「みらいの会」(和田、2009)の先行研究の比較分析をもとに、総合的な学習の時間の学びを担う教師に必要な資質・能力を「カリキュラム・マネジメント力」「単元デザイン力」「課題設定力」「環境デザイン力」「状況把握・対応力」「評価力」の6つに整理し直した(表2.6)。このように具体化することで、単なる資質・能力の整理にとどまるのではなく、教師にとって目指す授業イメージの共有する手がかりともなり、総合的な学習の時間の授業力の向上に寄与できることを企図している。また、表2.6には、これらの6つの資質・能力を身に付けていく前提として、「総合的な学習の時間の存在意義についての理解」を加えた。総合的な学習の時間が子どものキャリア形成に果たす役割に関する理解があるからこそ、6つの資質・能力を身に付けていく必要感を教師自身ももつことにつながると考えられるからである。

「みらいの会」が挙げた三分類(表2.1参照)は時系列的には分かりやすいものの、分類が大きすぎることや総合的な学習の時間の独自性を捉えにくいという課題が残るため、表4.6の基本的なカテゴリー分けは、村井(2002)が示した「6つの力量」(表2.2を参照)をベースとしている。ただし、いくつかの点で村井提案の修正を試みている。

第一に、大分類が包含する一つ一つの資質・能力を具体化することである。先述した通り、村井(2002)による「6つの力量」においては、具体的な内容については抽象度が高いままであるという課題が残る。したがって、主に「みらいの会」(和田、2009)の挙げた具体的な資質・能力(表2.1)と整理した課題(表2.5)を参照することを通して、資質・能力の具体化を行っている。

第二に、村井の研究では挙げられていない「カリキュラム・マネジメント力」を6つの資質・能力の1つに入れたことである。村井(2002)が挙げた資質・能力は、単元や授業のデザインや教材研究に必要な視点は含まれているが、「横断的・総合的な学習を行うことを通して」(文部科学省、2018、p.8)子どもの資質・能力の育成をねらう総合的な学習の時間であるにもかかわらず、他教科との関連等を横断的に捉えていくような教師の資質・能力は含まれていない。また、地域を学びの根源とし、地域や子どもとともに柔軟にカリキュラムの修正しながら実証的にカリキュラムを生み出していく³⁾というような、総合的な学習の時間を創り出す際に必要なカリキュラム・マネジメントという視点が不足している。中央教育審議会答

申(2016)においても、平成29年度告示の学習指導要領は、『『カリキュラム・マネジメント』を実現し、学校教育の改善・充実の好循環を生み出していくことを目指すもの』(中央教育審議会、2016、p.26)と明記されており、カリキュラム・マネジメント力は、今、教師に求められている資質・能力の1つであると言える。したがって、第一のカテゴリーとして「カリキュラム・マネジメント力」を設定し、その具体的内容を提示している。なお、「みらいの会」(和田、2009)も、教師に求められる資質・能力として「カリキュラム開発力」を挙げており、表2.1を見ると、その具体にも「子どもの学びを共につくり出す力」「地域と連動しながら活動を広げていく力」といった力を重要視している。加えて、「みらいの会」(和田、2009)は、「評価力」の具体にも、「状況によってカリキュラムを柔軟に修正・改善する力」を挙げており、総合的な学習の時間において、仮のカリキュラムを実証的なカリキュラムへと修正・改善する力は必要である。この具体の資質・能力に関連するものについては、筆者は、評価とカリキュラムの修正・改善は関連していることを踏まえつつ、「みらいの会」(和田、2009)とは異なり、「カリキュラム・マネジメント力」の具体の中に、「⑨状況によってカリキュラムを柔軟に修正・改善する力」として入れた。その上で、カリキュラムの修正・改善は、単元の修正改善とも連動しているため、「単元デザイン力」の中に、「⑨学びの状況を見極め、単元デザインを修正・改善する力」を入れた。

第三に、「環境」の捉え方を広げたことである。村井(2016)は、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調査するに当たって、「③の環境設定力は、人的環境(外部講師)を設定する力と、メディア環境(ICT)を設定する力の2つの要素がある」(村井、2016、p.15)と、2つの側面からより具体化する必要性について述べている。しかしながら、人的環境については、外部人材のみに着目しており、単元や授業の中で子どもと子どもをどのようにつなぎ、協働的に探究させていくのかというような人的・空間的な環境を創り出すことに関係する力は含まれていない。また、物的環境もメディアだけでなく多様なものが考えられる。そのため、筆者は、「環境デザイン力」の具体の中に、「①空間的・時間的な視点から環境をとらえる力」「②子どもの物理的・心理的な目線に立って環境をとらえる力」「⑤子どもと子どもがかかわり合いを深化・活性化する場を設定する力」「⑩子どもたちの学びの過程を可視化して蓄積する力」「⑪ねらいに合った教具を準備する力」等を入れた。中央教育審議会答申(2016)においてもカリキュラム・マネジメントの三つの側面の1つとして、「③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。」(p.24)が挙げられており、「環境デザイン力」は「カ

リキュラム・マネジメント力」と連動して、必要となる資質・能力であると言える。

第四に、「評価力」を一つの 카테고리として整理したことである。村井（2002）の評価に関わる資質・能力は、表 2. 2 を見ると、「授業評価力」と「学習評価力」の 2 つが挙げられている。村井が挙げる「授業評価力」は、「自らの授業を評価する観点を明確にして評価と考察を行う力」（p. 35）とあり、教師が自分の授業を省察・改善する際にも必要となる資質・能力であり、「学習評価力」は、子どもが自身や他者の学びを評価できるように促すために教師に必要な資質・能力である。他方で、「みらいの会」（和田、2009）が挙げる評価に関わる資質・能力は、教師と子どもの双方の視点からのものがその具体として入れられている。筆者は、「評価力」の具体は、「みらいの会」（和田、2009）と同様に、双方の視点からのものを 1 つにまとめて整理した。なぜなら、総合的な学習の時間において、授業後、単元後に教師は省察を行うことが求められるが、「これまで言われてきた『指導と評価の一体化』をめざして実施された授業から、『評価即指導』という『子どもの学びの姿』を見取ったらすぐにかかわり方を想定して実施するという授業評価への転換」（佐藤、2003、p. 12）が求められているからである。教師は、自身の手立てや授業デザイン等に対する評価を、目の前の子どもの学びの事実を見取りながら行い、その場で対応を考えたり、デザインを見直したりすることが求められる。これは、筆者が挙げている「状況把握・対応力」とも関連する。それを可能にするためにも、筆者は、「評価力」の具体に、「②子どもの内面を顕在化する力」「④子どもが活用したり、獲得したりした見方・考え方、資質・能力を把握する力」「⑤子どもが抱えた問題を顕在化する力」を入れている。

なお、これらの 6 つの資質・能力は、1 から 6 へとといったように学びの順序性を示したものではなく、それぞれ関連し合って高まる有機的なものとして構想されている。しかし、例えば、カリキュラムや単元で目指す子どもの姿の明確化・具体化（資質・能力 1—⑥、2—①に関連）、探究課題の見極め（資質・能力 3—③に関連）がされないと、教師の手立ての方向性が明確にならないといったこともあり、ある特定の資質・能力が他の資質・能力の土台や前提となっていることもある。表 2. 6 に整理した資質・能力のそれぞれの関連を構造的に示すことが今後必要となるであろう。

表 2. 6 総合的な学習の時間を担う教師に必要な資質・能力とその具体（案）

0	総合的な学習の時間の存在意義についての把握
資質・能力の具体	
1 カリキュラム・マネジメント力	① 各教科等とのつながりを生み出す力
	② 学年間、校種間とのつながりを生み出す力
	③ キャリア発達段階に照らし合わせてマネジメントする力
	④ 社会参画に向かう段階を意識してマネジメントする力
	⑤ 地域社会の多様な立場の人々とともにカリキュラムを創造する力
	⑥ カリキュラムで目指す子ども像を具体化する力
	⑦ 年間指導計画を立てる力
	⑧ カリキュラムと単元、一単位時間の学びをつなぐ力
	⑨ 状況によってカリキュラムを柔軟に修正・改善する力
	⑩ 適切に時間配分する力
2 単元デザイン力	① 単元で目指す子ども像を明確化・具体化する力
	② 単元で育成する資質・能力を具体化する力
	③ 単元で目指すことやゴール等を子どもたちと共有する力
	④ 探究の過程を高度化する力
	⑤ 対象やゲスト・ティチャーとの出会いを演出したり、出会いのタイミングを見極めたりする力
	⑥ 子どもたちの経験、興味・関心等を生かす力
	⑦ 子どもたちの意欲を持続させる力
	⑧ 新たな探究のサイクルを生み出す力
	⑨ 学びの状況を見極め、単元デザインを修正・改善する力
	⑩ 他者と協働して単元をデザインする力
3 課題設定力	① 子どもたちの経験、興味・関心、問題意識の傾向等を生かす力
	② 地域や社会の変化や課題、地域の魅力等をとらえる力
	③ 子どもたちが探究していくべき意味や価値のある課題を見極める力
	④ 子どもたちの思いや願いを耕す力
	⑤ 必然の状況をつくる力
	⑥ 議論を焦点化する力
	⑦ 情報を提示するタイミングを見極める力
4 環境デザイン力	① 空間的・時間的な視点から環境をとらえる力
	② 子どもが物理的・心理的な目線に立って環境をとらえる力
	③ 起こりうるトラブルを想定する力
	④ 外部人材を開拓する力・外部人材とつながる力・外部人材を生かす力
	⑤ 子どもと子どものかかわり合いを深化・活性化する場を設定する力
	⑥ 対象との関わりや親しみを深める場を設定する力
	⑦ 身に付けてきた見方・考え方、資質・能力を活用せざるを得ない場を設定する力
	⑧ 学びの過程や成果、抱えた問題等が把握できるような構造的な板書をする力
	⑨ ICT等を活用し、時間・空間を越えた出会いを生み出す力
	⑩ 子どもたちの学びの過程を可視化して蓄積する力
	⑪ ねらいに合った教具を準備する力
5 状況把握・対応力	① 子どもが学びの状況や思いや願い、見方・考え方等を見取る力
	② 子どもが抱えた問題や思いや願い、見方・考え方等を生かす力
	③ 適切なアクションができる力
	④ 出るタイミングと程度を見極める力
	⑤ 学びを深化させたり広げたりする価値付けや方向付けをする力
	⑥ 子どもが抱えた問題を焦点化し、授業につなぐ力
	⑦ 想定外の出来事や子どもの反応等に対応する力
6 評価力	① 評価規準を的確に設定する力
	② 子どもが抱えた問題を顕在化する力
	③ 多様な視点から子どもの魅力や可能性をとらえる力
	④ 子どもが活用したり、獲得したりした見方・考え方、資質・能力を把握する力
	⑤ 子どもが抱えた問題を顕在化する力
	⑥ ねらいと照らし合わせて、適切な振り返りの場を設定する力
	⑦ 多様な方法を用いて評価する力
	⑧ 協働するよさを実感させる振り返りの場を設定する力
	⑨ 協働して評価する力
	⑩ 蓄積してきた表現物や成果物等をもとに、学んできた成果や自分の成長を自覚できる場を設定する力

（藤上、2021、pp.9-10 の表 6 を抜粋）

このように多くの資質・能力を発揮することで、総合的な学習の時間の授業を本質的にしていくことができるということを示すことができたが、このように多くの資質・能力が必要だからこそ、総合的な学習の時間の授業づくりの構想にやりがいを感じる教師もいるが、負担や困難さを感じる教師も存在するとも言えるであろう。総合的な学習の時間の授業づくりの経験の浅い若手教師ならなおさらである。

2. 3 総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」と「協働」の検討

本節では、行政責任論で用いられてきた「レスポンシビリティ (responsibility)」の概念の整理を行い、総合的な学習の時間において求められる子どもの姿としての「レスポンシビリティ」について定義していく。また、共に社会から発せられた問いに応答責任を果たす学びを展開することが多い小学校の総合的な学習の時間においては、「レスポンシビリティ (responsibility)」と「協働 (collaboration)」の関係についてとらえていく必要がある。そのため、先行研究による「協働」に関する議論をもとに、「協働」についての概念を整理した上で、「協働」する姿は多様にある中で、なぜ、話し合い場面における「協働」になぜ着目する必要があるのか、「レスポンシビリティ (responsibility)」との関係性をとらえながら整理していく。

2. 3. 1 「レスポンシビリティ (responsibility)」の概念と総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」

今後より一層予測困難で不確実、複雑で曖昧な時代になると言われている中で、「レスポンシビリティ (responsibility)」の概念は、一層その重要性を増しつつある。しかし、「レスポンシビリティ (responsibility)」は、行政責任論で用いられてきた概念であり、学校教育の中の実践にそのまま当てはめていくには検討が必要である。この項では、総合的な学習の時間において目指す子どもの姿と重なりが大きい、総合的な学習の時間の学びの在り方とつなげて検討がなされてこなかった「レスポンシビリティ (responsibility)」の概念について整理し、総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」について定義する。

創設当初から、総合的な学習の時間の独自性は、「暮らしにかかわる答えのない問いを自分自身の問いとして引き受けて考え抜くということをあげることができる」(奈須・諸富、2011、

p. 44) という点に見いだされてきたことから分かるように、これまでも総合的な学習の時間においては、社会の中に潜む課題と子どもたちが向き合っていくことが求められてきた。総合的な学習の時間において向き合う課題に対しては唯一無二の答えはなく、真実を見極めながら、自分はその課題に対して、どのように反応していくのかという、自分なりの「応え」（奈須、1999、p. 33）をよりよい方向に更新していく子どもの姿が求められてきた。社会から発せられた問いを自らに引き受け、「応える」という学びにとって重なりが大きい概念が「レスポンシビリティ（responsibility）[応答責任]」である。

「レスポンシビリティ（responsibility）」は、「アメリカの行政が直面する政策課題の複雑化とそれに伴う他律的な基準の形骸化を観察したフリードリッヒ（Friedrich, C, J.）により提示」（鏡、2018、p. 2）さ⁴⁾、日本においても、「行政学の一研究領域ある行政責任論で用いられてきた概念」（鏡、2018、p. 1）であり、「説明責任」と訳されることが多い⁵⁾「アカウンタビリティ（Accountability）」と対比されて概念整理がなされる場合が多い。「レスポンシビリティ（responsibility）」と「アカウンタビリティ（Accountability）」については、山谷（2008）によって、図2. 1のように整理（p. 247）されている。関連研究において、「レスポンシビリティ（responsibility）」は、「自ら『とる』責任」（湯浅、2014、p. 141）、「法的に見ても道徳的に見ても正しいことを行うこと」（山谷、2002、p. 165）、「行為者の良心に依存するため、責任の判定者は行為者自身となる」（湯浅、2014、p. 140）、「公務員が特定の状況において自らの内面に存在する規準のなかから適切な規準を選択し、それに基づいて活動することで果たされる責任である」（鏡、2018、p. 2）と説明されている。

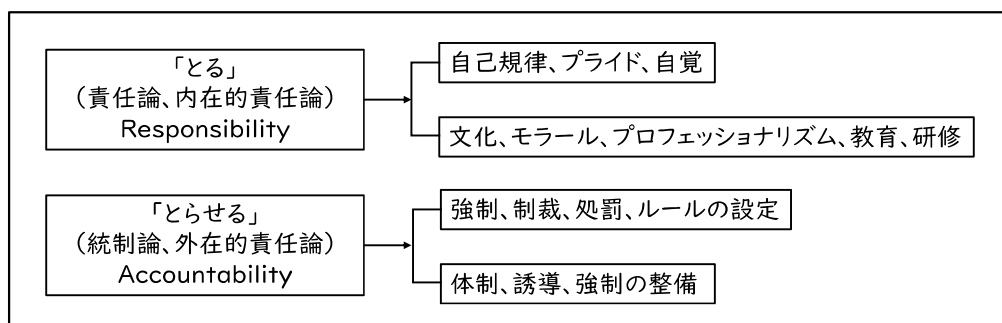


図2. 1 「レスポンシビリティ」と「アカウンタビリティ」の概念の比較
（山谷、2008、p. 247 の図 11-2 を抜粋）

次に、「レスポンシビリティ（responsibility）」の概念は教育界において、どのように整理されているのか、とらえていく。ここで、百合田（2022a）（2022b）が、日本教師教育学会第10期国際研究交流部として訳や解説をしたユネスコの「レスポンシビリティ

(responsibility)」と「アカウントビリティ (Accountability)」の解説をもとに、総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」についてとらえていく。

国際連合の教育文化機関であるユネスコは、21世紀の教育の目的と学びの姿を再考するための議論を行い、その成果を2015年に“Rethinking Education (教育を再考する)”というレポートとして公表している。その議論が用いる諸概念の解説を加えて紹介する(百合田、2022a、p. i)このレポートの翻訳においては、「翻訳の過程で特に重要だと考えられる8つの概念群」(百合田、2022、p. vii)の中の1つとして、「レスポンシビリティ (responsibility)」と「アカウントビリティ (Accountability)」を挙げ、対比して解説している。

百合田 (2022a) は、「“Rethinking Education” は、複雑に変容するグローバル社会とそこに生成されつつあるグローバルな公共圏を前にして、ユネスコが自らの役割を21世紀のパラダイムシフトを具体化するシンクタンクと位置づけ、これからの国際的な対話と連携に向けた基礎的な価値と共通する課題を確認した最初のレポートである」(p. ii)と述べており、このレポートはその後の教育に影響を与えていることから、今後の教育に関わる重要概念についてのこの翻訳書による解説を踏まえて、総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」をとらえていく必要がある。

「“Rethinking Education” は、それぞれが主体的に担う応答の〈責任〉」をレスポンシビリティ、期待や要請を受けて担う説明の〈責任〉をアカウントビリティとして使い分け」(百合田、2022b、p. 101)ている。2つの概念は対比して解説されることが多いが、百合田 (2022b) は、「そもそも責任は抽象的な概念」(p. 102)であり、「アカウントビリティ (Accountability)」は、「その定義や国内での翻訳語は、行政的にも学術的にも一貫していない」(百合田、2022b、p. 102)と指摘している。そのため、対比されている「レスポンシビリティ (responsibility)」の概念も抽象的かつ一貫性があるとは言えないものにならざるを得ないであろうが、百合田 (2022b) は、マネジメント研修カリキュラム等開発会議 (2004) による『学校マネジメント研修—これからの校長・教頭等のために (モデル・カリキュラム)』に掲載された2つの用語の解説の違いについて紹介している。そこには、「レスポンシビリティ (responsibility)」は「納税者の要求に応える行政当局の応答責任」、「アカウントビリティ (Accountability)」は「有効な成果を上げたかどうかを納税者が納得するように説明すること」(マネジメント研修カリキュラム等開発会議、2004、p. 2-4)と解説されている。このように、教育界における学校マネジメントにもこれらの概念が取り入れられるようになってきている。

百合田 (2022b) は、行政責任論においては、「レスポンシビリティは受動的責任と能動的

責任とに分類」(p. 103) されているとし、西尾 (2001) による定義⁶⁾ をもとに、「受動的責任は指示命令を受けて受動的に担う責任」「行為主体の裁量で自律的に担う責任を能動的責任」(百合田、2022b、pp. 103-104) と解説している。西尾 (2001) は、「受動的責任」は従来の概念解釈であり、現在は「能動的責任」が含まれるようになったと述べている (p. 400)。前者の「受動的責任」の定義は、西尾 (2001) も、「法令・予算による規律、上級機関の指示、上司の個別の指示・命令に忠実に応答するのは、いわば受け身の受動的責任にとどまる」(p. 400) と指摘しているように、「本物の社会実践に子どもが当事者として参画する」(奈須、2017、p. 22) 総合的な学習の時間において求める子どもの姿とはかけ離れている。しかし、後者の「能動的責任」の定義は、課題解決のための最適解を求め続けようとする総合的な学習の時間において求める姿に通じる。このことから、行政責任論で用いられている「レスポンシビリティ (responsibility)」の概念を、そのまま総合的な学習の時間で求める子どもの姿に置き換えることには注意が必要であるが、西尾 (2001) がいう「能動的責任」という新たに付け加えられた概念は、「自律的に行う」(百合田、2022b、p. 104) という部分では、総合的な学習の時間で求める姿と通じるものがある。しかし、「行為主体の裁量」(百合田、2022b、p. 103) で行われるが、「法令予算による規律、上級機関の指令、上司の個別の指示・命令に违背しない範囲内において」(西尾、2001、p. 400) で行われるものであり、行政の立場で仕事として求められる責任であり、「本物の社会実践に子どもが当事者として参画する」(奈須、2017、p. 22) 総合的な学習の時間において求められる子どもの姿とは言いがたい。総合的な学習の時間の学びにおいて照らし合わせるものは、誰かからの強要ではなく、「なんとかせねば」「～の魅力にもっと迫りたい」「地域の〇さんと一緒に町を盛り上げる」等というような情意に突き動かされて生まれた課題解決の目的をもとに為されるものである。

しかし、「レスポンシビリティ (responsibility)」についての概念解釈においては様々な立場があり、百合田 (2022b) が示したホバンス (Bovens、1998)⁷⁾ の論考に基づいた、「レスポンシビリティ (responsibility)」の特性は、先に示した西尾 (2001) と同様に「能動的」「受動的」という用語が用いられているが、どちらも総合的な学習の時間において求められる学びの在り方と重なるものである。それは、以下のような定義である。

「レスポンシビリティは、行為に先行して目的に照らした行為の是非やあり方を判断する能動的レスポンシビリティの側面と、行為に対して事後的にその意図や判断を省察する受動的レスポンシビリティの側面をもつ。その責任は、行為結果に左右されず、行為の主体がそれぞれに担う自律的な判断の合理性と正当性を対象にする」(p. 104)

このように、行為の主体が、目的と自分が行おうとしている取組は整合性がとれているのかと事前に検討したり、取組を行った後に取組に対して省察したりしていくという2つの姿は、総合的な学習の時間において課題解決に向かい続けるために必要なものである。

行政の立場で仕事として求められる責任と、学校教育のカリキュラムに基づいた総合的な学習の時間の学びの中で、自分の身近な社会における課題の解決を通して、社会の一員としての生き方・在り方を模索し、自分（自分たち）ができることを行っていく際の責任には違いが見られるであろう。しかし、「レスポンシビリティ (responsibility)」の概念は、「自ら『とる』責任」(湯浅、2014、p.141)と定義されているように、自律的な判断に基づいており、百合田 (2022b) が示したホバンス (Bovens、1998) の論考に基づいた、「レスポンシビリティ (responsibility)」の特性は、目的と照らし合わせながら取組を吟味し実行する側面と、実行したことに効果があったのかどうか省察していく側面があることから、「本物の社会実践に子どもが当事者として参画する多様な学び」(奈須、2017、p.22)を通して、一人ひとりの子どもに「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」(文部科学省、2018、p.8)を育成する総合的な学習の時間で目指す子どもの姿と重なる部分が多い。

また、「OECD において、ラーニング・コンパスを策定したプロジェクトチームの主要なメンバーとして活躍し、日本の文部科学省でカリキュラムの改訂にあたった」(アンドレアス・シュライヒャー、2020、p.ii) 白井 (2020) は、「VUCA⁸⁾ が進行する時代においては、様々な事象がより一層に関係し合うようになる。そのため対立やジレンマが生じた場合でも、特定の『唯一解 (single solution)』を見つけようとしたり、あるいは、もっと単純に『AかBのどちらかにするか』といったように与えられた選択肢から選ぶだけでは、問題解決につながらない場合がますます増えてくるだろう。」(p.155)と述べている。唯一解を求めたり、是非かと二項対立の議論を行ったりする学びは、総合的な学習の時間として適切とはいえない典型的なものである。そうではなく、今後ますます予測困難で不確実、複雑で曖昧となると言われる社会において、総合的な学習の時間は、自分に関わりがあることとして課題と向き合う子どもを育むための重要な役割を担う時間となることが求められる。白井 (2020) は、「重要なのは、自分自身のウェルビーイングだけでなく、他者のウェルビーイングといったことも踏まえたうえで行動していくことである。その際に重要になるのが、『責任 (responsibility)』という概念である。すなわち、自らの行動について、自分自身だけでなく、他者や社会にとっての責任を取れるものとしていくことが重要ということで、ここから『責任ある行動をとる力』という『変革をもたらすコンピテンシー』が導かれることになっ

たのである。」(p. 157) と、『OECD Learning Compass Concept Notes』で示された主なコンピテンシーが示された経緯と「レスポンシビリティ (responsibility)」の概念との関係について述べている。このことから、自分だけでなく、他者や社会に対して、そして、未来に対して、応答責任を果たせる考えを導き出したり、行動できたりしているのかということが重要なのである。

つまり、総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」は、責任を「とらせる」ことが求められる「アカウンタビリティ (Accountability)」とも、西尾 (2001) も指摘した従来の「レスポンシビリティ (responsibility)」の概念である「受動的責任」とも異なり、自分もつ価値観や意志をもとに動き、自分がその対象や課題に対して何をしていくのか考えて実行に移し、課題解決のために責任を果たせたかどうか、他者からの強制ではなく、自分の意志で振り返り、さらなる実行に移すかどうかも自分の意志で行っていく能動的なものであり、自分ごとの学びを展開する姿である。ただ、社会から発せられる問いに自分ごととして向き合うということは、自分の世界の中だけに閉じこもった独りよがりな応答をすることではない。自分の応答が、他者、社会に対しても、未来に対しても責任を果たせるものになっているのかどうか、自身で問い続ける姿である。

表 2. 7 総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」についての定義

社会から発せられた問いに自分ごととして向き合い、自分の応答が課題解決に見合うものになっているか問い続ける姿

しかし、このような姿であり続けることは大人であってもたやすいことではない。そのためにも、嶋野 (2018) が述べているような手応えを感じる必要がある。嶋野 (2018) は、「学んだことが自分の生活や社会で役に立つ、という『学びの有用性』を学ぶことによって、子供は一子供に限らず、そもそも人間は——層主体的に学びに向かうようになる」(嶋野、2018、p. 127)、『「何気ないことで、気にもとめなかったことでも、興味・関心さえもてば、そこに深い意味のあることに気付くことができる」』『自分の中には、今のままではない自分がいて、自分は、今以上の何者かになっていくことができる——なっていきたい——』このような自分の可能性への展望が、その子自身を学びに向かわせる本質」(嶋野、2018、p. 60) と述べているような手応えの実感が必要である。また、手応えが感じられなくても課題を解決するために乗り越えていこうとする強い意志をもつことが必要となる。

2. 3. 2 総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」と総合的な学習の時間における「協働」の関係

前項で、総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」とはどのような姿なのか、整理していった。総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」とは、自分ごととして強い意志をもって社会の問いと向き合い、よりよい最適解を求め続けていく姿であるが、社会から発せられる問いには唯一無二の答えはなく、一人で立ち向かっていくことができるようなたやすいものばかりではない。それゆえに、他者とともに協働的に立ち向かっていくことで、課題解決の糸口を見いだす可能性が広がっていく。そのような学びには、他者との話し合いが必要であり、その中で課題解決に向けて、何が最適解なのか見極めながら折り合いを付けていくことが欠かせない。子どもたちには、1つの課題に対しても多くの見方・考え方があり、多様な他者がもつそれらを踏まえた上で解を導き出さねば、独りよがりな解になり最適解の導出とは言えないこと、たやすく最適解は導出できないこと、でも、課題解決するという強い意志を共有できていたらそれを共に乗り越えていこうとすることができること等、「協働」して課題解決する意味や価値について、クラスメイトとの話し合いを通して、実感的にとらえていくような場を提供せねばならないと考える。

そこで、本項では、総合的な学習の時間において目指す「レスポンスビリティ」の姿を具現化するために、話し合い場面を設定する意義について整理し、「レスポンスビリティ」と話し合い場面における「協働」の関係についてとらえていく。

公務員の「レスポンスビリティ (responsibility)」に対する「協働」の効果について研究をしている鏡 (2018) は、「レスポンスビリティ (responsibility)」を「公務員が内面に存在する規準に基づいて活動することで果たされる責任」(p. 1) と定義している。「レスポンスビリティ (responsibility)」は、「自ら『とる』責任」(湯浅、2014、p. 141) であるため、一人ひとりに活動する際に照らし合わせる規準があるということとなる。しかし、「協働」して課題解決していくことが多い小学校の総合的な学習の時間の話し合い場面においては、クラスメイトみなで、またはグループのメンバーに照らし合わせる規準がないと、活動の方向性を見いだすために折り合いを付けていくことは難しい。「協働」するには、みなで何を規準にしていくのか、自分たちの取組を進めていく際に照らし合わせていくものを、話し合いながら共有していく必要があり、それが話し合い場面の「協働」の質を高めることだけでなく、その後の課題解決の質を左右する。

鏡 (2018) の研究では、「協働」とは、「行政が自らと同じ政策課題に関心をもつNPOと

協力することで共通の政策目標の達成の実現に向けて取り組むことを意味」(p. 8) しているが、鏡(2018)は、「NPOは継続的な活動を通して専門性を蓄積しており、それが協働を通じて公務員に内在化される。さらに、NPOの性質ごとに異なる専門性が公務員に内在化される」(p. 10)と指摘している。鏡(2018)は、自分とは異なる立場の専門性を蓄積している人々との「協働」により、「説明する能力の向上、意見の交換を通じた価値の明確化、価値を実現する手段の修正が期待できる」(p. 10)と述べている。異なる立場の人々との実際の現場でのリアルな関わりの中での話し合い場面による「協働」により、公務員としての自分が果たさなくてはならないことがとらえられるとともに、公務員としての専門性が発揮される「実践的な訓練の場」(鏡、2018、p. 10)となっていくのである。

また、先に示した百合田(2022a)が示したホバンス(Bovens、1998)の論考に基づいた「レスポンシビリティ(responsibility)」は、「行為に先行して目的に照らした行為の是非やあり方を判断する」(p. 104)というような目的との整合性について吟味していく側面と「行為に対して事後的にその意図や判断を省察する」(p. 104)というような実施した取組は目的との整合性がとれていたかどうかについて振り返るといった側面があるが、そのどちらも、総合的な学習の時間において共に課題解決を果たすという目的の達成に向けて話し合いを焦点化し、話し合い場面における「協働」の質を高めていくために必要な側面である。話し合う際には、クラスメイトみなよりも所となる規準が必要であり、「目的を共有」していることで、検討すべきことが明確になり、子どもたちの話し合いも焦点化され、深い関わり合いが生まれ、話し合い場面における「協働」の質が高くなる。そのため、「目的を共有」する話し合い場面を設定することが、共に総合的な学習の時間で目指す「レスポンシビリティ」の姿に向かうためには必要であると言える。

ここからは、「協働(collaboration)」や「collaboration」をもとにしているが訳が異なる用語や「cooperation」をもとにしているが概念が類似している用語の概念整理について挙げる。その中で、クラスメイトとの話し合い場面において「協働」する際に必要な規準となるものをどのようにとらえていけばよいか、「目的を共有している」だけで総合的な学習の時間で目指す「レスポンシビリティ」の姿に向かっていくのか、明らかにしていく。

平成20年度改訂の『小学校学習指導要領総合的な学習の時間編』の総合的な学習の時間の目標において用いられていた「協同的」(文部科学省、2008、p. 13)の用語が、『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』では、「協働的」(文部科学省、2018、p. 9)に変更された。日本生活科・総合的学習教育学会編集による『生活科・総合的学習辞典』

には、用語の変更により、「今後の総合的な学習の時間では、特に異なる他者と協働して主体的に課題を解決しようとする学習活動を重視する必要があること、それにより、多様な考え方もつ他者と適切に関わったり、社会に参画したり貢献したりする資質・能力の育成につながることを求められる。」(永田、2020、p. 111) と説明されている。さらに、「これまでの『協同的』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、2020、p. 111) と解説され、一人ひとりがもつ多様性を生かしながら課題解決に向かう学びを保証することが求められている。『生活科・総合的学習辞典』では、藤井(2020)により、表2. 8のように、「協同」と「協働」について定義されている。

表2. 8 『生活科・総合的学習辞典』による「協同」と「協働」の定義

協同 (cooperative)	協働 (collaborative)
小さな力が多数結集して 共通の大きな目標を達成する	異なった能力が組み合わせあって 新しい価値を生み出す

(藤井、2020、p. 29 をもとに筆者が表で整理)

先述したように、永田(2020)も「これまでの『協同的』と今後の『協働的』は意図するところは同じである」(p. 111) と述べていたり、渡邊・岡本(2006)も「協力」「共同」(p. 2) という用語を用いて指摘したりしていることから分かるように、類似したそれらの用語が意図することについて、明確に把握しながら取組が積み重ねられているとはいえない。また、表2. 7の「協働」で定義されている姿は、総合的な学習の時間の創設期から求められてきたものではなかったのだろうか。橘(2018)によっても、学びにおける協同性は、日本の教育実践において長らく重要視されてきたものではあるが、「類似の文脈で『協同』『協働』『協調』『共同』などの表記が用いられること」(pp. 65-66) もあり、「その定義や概念要素はさまざまであり、意味解釈を統一することは難しい。」(p. 66) と指摘される現状がある。『日本生活科・総合的学習辞典』において永田(2020)も、「協同的な学習には、協同学習や共同学習、協働学習、協調学習等々、幅広くとらえる立場と、その定義を厳密に線引きしようとする立場がある。これは米国における cooperative learning と collaborative learning が日本では様々に翻訳されてきたところに原因の一端がある。」(p. 110) と、指摘している。

「協同学習 (Cooperative Learning) を研究領域とする」(関田・安永、2005、p. 11) 関田・安永(2005)は、「Cooperative Learning」は『協調学習』という特定の教授法を示す用語と

して教育分野で用いられてきた。ところが近年、Cooperation(協同)を“協調”、Collaboration(協調)を“協同”と表記した例が、学際化が進む心理学や教育学の関連諸領域において散見される。このような用語の混用を放置すると、研究者同士のコミュニケーションにも支障を来しかねない。」(p. 10) と混用されている状況を危惧している。

ここでは、様々な用語の混用があるが総合的な学習の時間における「協働(collaboration)」と概念が類似している用語の概念整理を行い、総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」の姿の具現化と話し合い場面の設定の関係について整理していく。概念整理で参考にしたのは、「協同学習」について研究する立場の関田・安永(2005)による「協同学習(Cooperative Learning)」の「4条件」、教育工学を研究する立場の岡本(2000)による「協調学習(Collaborative Learning)」の定義、「協調学習」について研究する立場の三宅・飯窪(2016)が整理した自然発生的に「協調学習(collaborative Learning)」がうまく起きた場合の特徴、「協働学習」について研究する立場の坂本(2008)が整理した「協働学習(collaborative learning)」に不可欠な3つの要素、「協同的探究学習」について研究する立場の藤村・橘(2018)が整理した「協同的探究学習」の具体的な目的である。

まず、以下にそれぞれの研究者が考える定義や条件について挙げる。

関田・安永(2005)は、Jonsonら(2002)、Kagan(1994)、Slavin(1992)、杉江(1999)⁹⁾の共通項をもとにして、「協同学習(Cooperative Learning)」は「4条件を満たす(または、満たそうと意図される)グループ学習である」(p. 13)と定義している。表2. 9は、その4条件である。表2. 10は、「Collaborative Learningを協同学習とするのは不適切だ」(p. 13)と考える立場であり、教育工学について研究している岡本(2000)の「協調学習(Collaborative Learning)」の定義である。表2. 11は、collaborationを「協働」ではなく、「協調」と訳している¹⁰⁾立場であり、「『協調学習』の原理を研究し、同時に多くの学校現場と連携し『協調学習』を引き起こす授業づくりの実践研究を行ってきた」(東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構、p. ii)三宅・東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構ら(2016)の自然発生的に「協調学習(collaborative Learning)」がうまく起きた場合の特徴である。表2. 12は、「協働学習(collaborative learning)」について定義している坂本(2008)が整理した第一義的な意味での「協働学習」に不可欠な3つの要素である。表2. 13は、子どもの学びと育ちを支えていくための「協同的探究学習」について研究を進めている藤村・橘(2018)のが整理した「協同的探究学習」の目的の1つ「学びと育ちの基盤としての人間関係づくり」の具体的な目的である。

表 2. 9 関田・安永 (2005) による「協同学習 (Cooperative Learning)」の 4 条件

①互恵的相互依存関係の成立	クラスやグループで学習に取り組む際、その構成員すべての成長（新たな知識の獲得や技能の伸長など）が目標とされ、その目標設定には構成員すべての相互協力が不可欠なことが了解されている。
②二重の個人責任の明確化	学習者個人の学習目標のみならず、グループ全体の学習目標を達成するために必要な条件（各自が負うべき責任）をすべての構成員が承知し、その取組の検証が可能になっている。
③促進的相互交流の保障と顕在化	学習目標を達成するために構成員相互の協力（役割分担や助け合い、学習資源や情報の共有、共感や受容などの情緒的支援）が奨励され、実際に協力が行われている。
④「協同」の体験的理解の促進	協同の価値・効用の理解・内化を促進する教師からの意図的な働きかけがある。例えばグループ活動の終わりに、生徒たちにグループで取り組むメリットを確認させるような振り返りの機会を与えるのである。

(p. 13 をもとに、筆者が表で整理)

表 2. 10 岡本 (2000) による「協調学習 (Collaborative Learning)」の定義

<p>協調学習は、従来、教育現場で行われていたグループ活動を協調的な相互依存関係を作り出す基礎的概念としてとらえられる。すなわち、協調学習とは、学習者がグループ活動の中で互いの学習を助け合い、ひとりひとりの学習に対する責任を果たすことで、グループとしての目標を達成していく、協調的な相互依存学習である。</p>

(p. 463)

表 2. 11 三宅・飯窪 (2016) の「協調学習 (collaborative Learning)」の定義と自然発生的に「協調学習 (collaborative Learning)」がうまく起きた場合の特徴の整理

「協調学習 (collaborative Learning)」の定義：建設的相互作用を通して自分の考えを深める
①参加者が共通した「答えを出したい問い」を持っている
②問いへの答えを、一人ひとりが、少しずつ違う形で、最初から持てる
③一人ひとりのアイデアを交換し合う場がある、言い換えれば、みんな自分の言いたいことがあって、それが言える
④参加者は、いろいろなメンバーから出てくる多様なアイデアをまとめ上げると「答えの出したい問い」への答えに近づくはずだ、という期待を持っている
⑤話し合いなどで多様なアイデアを統合すると、一人ひとり、自分にとって最初考えていたのより確かだと感じられる答えに到達できる
⑥到達した答えを発表し合って検討すると、自分なりに納得できる答えが得られる
⑦納得してみると、次に何がわからないか、何を知りたいか、が見えてくる

(p. 18)

表 2. 12 坂本(2008)が整理した第一義的な意味での「協働学習(collaborative learning)」に不可欠な 3 つの要素

<p>第一に、他の組織や地域、異なる文化に属していたり、多様で異質な能力を持った他者との出会いが前提となる。教室内に「他者」が存在する場合は教室の中での「協働学習」が可能になるが、多くの場合、教室外、さらには学校外の組織や地域、文化に目を向けることになるだろう。</p>
<p>第二に、学習者の高い自立性と対等なパートナーシップ、相互の信頼関係の構築である。一方が他方に依存したり、一方的に恩恵を与えるだけの関係では、「協働学習」は成立しない。また、互いに自立しており、対等であるということは、リーダーシップが絶えず問題となりうるということである。信頼関係があればパートナーシップとリーダーシップは両立しうるが、誤ったリーダーシップは不均衡な人間関係をもたらしてしまうだろう。</p>
<p>第三に、学習目標や課題、価値観および成果の共有である。「協働学習」はプロジェクト型の学習であり、参加する学習者同士を結びつけるのは、共有された学習目標や課題の達成への強い意思に他ならない。それは他者同士の出会いから生まれる矛盾や葛藤を止揚し、新たな共同体と価値観を創造することにつながる。</p>

(p. 55)

表 2. 13 藤村・橘（2018）が整理した「協同的探究学習」の目的の1つ「学びと育ちの基盤としての人間関係づくり」の具体的な目的

特に、子どもたちがお互いに認め合うことのなかで、「自分は今のままでいい」、「今の自分を認めてくれる人がある」、「今のままの自分で十分、ここにいる意味がある」といった意味での「自己肯定感」を育てること
競争のなかで他者よりも勝っていたという意味での、競争を通じた自己肯定感ではなく、「みんなに認められることで自分がある」、「そこに行くと自分が認めてもらえる場所がある」という意味での、他者との協同に支えられた自己肯定感をもつことができること
「あの子のことは全然知らなかったけれども、結構似たようなことを考えているな」、「見た目だけで判断していたけれど、実はすごいことを考えていたんだ」のように他者の内面についての理解（他者理解）が進んだり、また自分のことを以前よりもうまく表現できるようになったりするなど、他者理解や自己実現を通じてひとつひとつの人間関係を築いていくこと

(p. 212, pp. 212-213, p. 213 を抜粋し、筆者が表に整理)

ここからは、表 2. 9 から表 2. 13 に挙げた「協働 (collaboration)」や「collaboration」をもとにしているが訳が異なる用語や「cooperation」をもとにしているが概念が類似している用語の概念整理を行い、その中で、クラスメイトとの話し合い場面において「協働」する際に必要な規準となるものをどのようにとらえていけばよいか検討していく。

関田・安永（2005）は自身が提案する「協同学習」の4条件と、岡本（2000）の「協調学習」の定義との関係について、『学習者がグループ活動の中で互いの学習を助け合う』関わりは促進的相互交流であり、『ひとりひとりの学習に対する責任を果たすことでグループとしての目標を達成していく』過程では、グループと自分自身に対する二重の責任が意識されており、互惠的相互依存関係が成り立っている。これでは、協同の体験的理解を重視するかどうかという点以外では、協同学習と協調学習の定義が見事に重なってしまう。(p. 14) と述べている。このことから、2つの用語はほぼ似た概念であることを見いだしたことが分かる。関田・安永（2005）は、その導出を受け、「協同」の体験的理解を重視するか否かが2つの用語の違いであると述べている。

関田・安永（2005）が整理した4つの条件を見ると、共に課題と向き合うために意識させていかなくてはならない条件や共に課題に向き合う効果をとらえさせていくという条件が挙げられており、総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」の姿の具現化に向かうために必要な条件であると考え。例えば、「①互惠的相互依存の関係の成立」「②二重の責任の明確化」において、誰もが共に課題と向き合う目的を共有し、自分ごととして、果たすべき役割や責任を明確に意識しながら課題に向き合っていくための条件であると考え。これは、誰もが「匿名性に埋没」(秋田、2012, p. 10) することなく、「フリーライダー」(蒲生、2023, p. 189) になることもなく課題解決に向かうための条件であり、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」が抱える課題を解決するための重要な条件となる。小学校における総合的な学習の時間は、学級で共通した探究課題のもとで、グループに分かれて活動に取り組む場合も多い。その際に、グループの活動と目的、全体での目的と整合性がなかったり、グループの一人ひとりが果たす役割や責任が明確になっておらず、一人ひとりの在り方・生き方にこの活動がどういう意味や価値があるのか見いだせなかったりするような課題が生まれてくるが、それらの課題を解決していく条件と言える。また、「③促進的相互交流の保障と顕在化」は、「①互惠的相互依存の関係の成立」「②二重の責任の明確化」を踏まえて、子どもたち一人ひとりが実際に責任を果たしつつ、情緒的な交流をしながら活動している姿である。この姿は、条件①と②が成り立ってこそその姿であり、条件①と②はともに課題解決に向かうための前提条件となるものであると言え、これらを子どもたち一人ひとりが踏まえるためには、話し合い場面を設定し、課題解決の目的やともに課題解決する意義、目的達成のために必要な視点や方略、グループや一人ひとりが果たす役割や責任を共有していく必要がある。さらに、「④『協同』の体験的理解の促進」は、ともに課題解決してきた意味や価値、効果等について見つめ直すことであり、総合的な学習の時間の話し合い場面においても設定していく必要があるものである。このような振り返りがあることで、課題解決に向けて、さらによりよい最適解を導出していこうとする姿につながる。

このように、関田・安永（2005）の「協同学習（Cooperative Learning）」の4つの条件は、「レスポンシビリティ」の姿を具現化していくための総合的な学習の時間の話し合い場面において、教師が子どもたちに共有させる必要があるものであり、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」について定義する際、また、単元の導入から、どのような目的で、どのようなタイミングで話し合い場面を設定していくことが適切なのかという、これまで暗黙知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」の質を高めていく際の方略を具体的に示す際にも参考になるものである。また、岡本（2000）の「協調学習（Collaborative Learning）」の定義も関田・安永（2005）の「協同学習（Cooperative Learning）」の4条件の中にも、責任という用語が用いられている点が興味深い。「Collaborative」「Cooperative」と元にする用語が異なっている点、共に課題解決に向かう学びには、一人ひとりの責任が明確である必要があること、照らし合わせる目的が必要なこと、これらは、総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」姿を具現化するための条件とも言え、これらを明確にする話し合いが求められると言える。

それでは、「協調学習」について研究している立場の研究者はどのようにとらえているので

あろうか。表2. 9の関田・安永（2005）の「協同学習（Cooperative Learning）」と表2. 11の三宅・飯窪（2016）「協調学習（collaborative Learning）」の定義を比較してみると、関田・安永（2005）は単元全体の学びの在り方について、三宅・飯窪（2016）は一単位時間の授業の流れの中で生まれるべき姿や一単位時間の充実した学びを積み重ねたからこそに現れる子どもの姿についての特徴を整理しているように思われる。

表2. 11の④⑤⑥に着目すると、共に課題に向き合うことに対する期待感をもって子どもたちが学んでいることが分かる。この姿は、これまでに共に学び合う意味や価値を実感しているからこそ生まれる姿である。他の特徴にも着目すると、①は主体的に学びに向かう原動力ともなる課題に対する思いや願いが醸成されている姿が挙げられており、思いや願いを原動力として学ぶ総合的な学習の時間で求める姿と重なる。②③に着目すると、一人ひとりに学びに向かう思いや願いが醸成されているからこそ生まれる姿が表現されている。⑦に着目すると、新たな課題と向き合い始めており、総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」の姿につながる特徴が挙げられている。一単位時間の授業において、このような姿が生まれてこそ、単元全体の課題解決に向かうことができる。表2. 11に挙げた三宅・飯窪（2016）が整理した「協調学習」の特徴は、一人ひとりの子どもの情意面に着目し、共に学び合う意味や価値を実感しているからこそ現れる姿である。子どもたちが、共に学ぶことに期待感を持ち、共に学ぶことでさらなる課題解決に向けての意欲が高まるサイクルが示されており、「探究のプロセス」（文部科学省、2018、pp. 8-9）を生み出す総合的な学習の時間の学びと重なっていると言える。単元の過程に設定された話し合い場面における「協調学習（collaborative Learning）」が、単元における課題解決を加速させ、総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」の姿の具現化につながっていく。課題解決に向けた最適解をクラスメイトとともに模索していく意味や価値を実感している子どもたちは、話し合い場面における「協調学習（collaborative Learning）」を行うことに期待感をもっていく。同じ「collaboration」をもとにするということもあり、このような姿は、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」を通して生まれることを期待する姿そのものである。単元の探究の過程の中で、どのタイミングで、どのような話し合い場面を仕組むのかということ吟味せねば、「協働」しながら課題解決を図る学びは促進することも深まることも期待できない。そのため、一単位時間の授業の話し合い場面における「協働」に着目し、その質を高めることは、クラスというチームを基盤として課題解決をしていく小学校の総合的な学習の時間を充実させていくためにとても重要な意味をもつ。

ここまで、「協同」「協調」に着目した研究を取り上げてきたが、ここからは「協働学習」について定義している坂本（2008）の研究をもとに、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働（collaboration）」の必要性についてとらえていく。坂本（2008）は、『協働学習』とは、第一義的には学習活動に『協働』を用いる学習形態であり、二義的には『協働』するための能力や学習者間の『協働』関係の形成を志向する学習する学習も含んでいると考えられる。」（p. 55）と述べている。坂本（2008）は、第一義的な意味での「協働学習」に不可欠な3つの要素を、表2.12のように整理している第二の要素に着目すると、信頼関係を基盤とし、一人ひとは自立した個でありながらも、課題解決の際には相互依存的な関係で学びが展開する姿が要素となっており、総合的な学習の時間においても目指すべき姿である。坂本（2008）の第二の要素の中にも指摘されているが、一部の子どもに動かされる関係性では、指示された側には他人事の学びとなりやすく、一人ひとりが自己の生き方について考える資質・能力を身に付けていく総合的な学習の時間にはふさわしくない。「自立性と対等なパートナーシップ、信頼関係を構築する」（坂本、2008、p. 55）ためにも、互いの持ち味や問題意識の傾向等をとらえ、それを活かしていくような話し合いが必要であろう。そのためにも、第三の要素に着目する必要がある。坂本（2008）は、第三の要素として、「参加する学習者同士を結びつけるのは、共有された学習目標や課題の達成への強い意思に他ならない。それは他者同士の出会いから生まれる矛盾や葛藤を止揚し、新たな共同体と価値観を創造することにつながる。」（p. 55）を挙げている。課題に対してみなで応答するためには、目標の共有や課題解決を図ろうとする強い思いの共有が必要であると言える。

ここからは、子どもの学びと育ちを支えていくための「協同的探究学習」について研究を進めている藤村・橘（2018）の考えをもとに、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」と課題解決の関係についてとらえていく。藤村（2018a）によると、「認知心理学・教育心理学領域の研究の展開を背景として、個別探求過程と協同探究過程を統合した学習方法が『協同的探究学習（Collaborative Inquiry Learning）』と名付けられ、小学校・中学校・高校の教員と共同で学習方法・学習内容の開発と検証が進められてきている」（p. 41）。この研究は教科学習をベースにしているが、藤村（2018a）が用いた「協同的」という用語に着目すると、「Collaborative」を訳したものであり、『生活科・総合的学習辞典』によると、「Collaborative」は、「協働」と訳されており、訳し方のぶれがまたここでも生じている。しかし、もとにした英語表記が「Collaborative」であることから、総合的な学習の時間における課題解決と話し合い場面における「協働」の関係をとらえていくための手がかりを得る

ことができるのではないかと考えた。

藤村 (2018a) によると、『協働探究学習』の理念は、一人ひとりの思考プロセス、意味の理解、社会的相互作用を重視することであり、それを通じて一人ひとりの子どもの『わかる学力』(思考プロセスの表現と深い概念的理解)を向上させることを目標としている(p. 41)と説明されている。総合的な学習の時間において身に付けていく資質・能力である「知識及び技能」において、子どもたちが「課題に関わる概念を形成」(文部科学省、2018、p. 8)していくことが求められている。そのような概念形成がなされないままに、子どもに探究課題に取り組ませようとする、「させる」という名ばかりの課題解決になり、本来求める子ども主体の探究とはなりにくい。子どもたちが一人ひとりの課題に対する今の時点の「自分なりの応え」を持ち寄り、考えを擦り合わせてより本質的な課題に関わる概念を形成していく必要がある。それゆえに、藤村 (2018a) のいう「協同探究学習」の理念は総合的な学習の時間における「協働 (collaboration)」しながら課題解決する学びにも当てはまるものであると言える。藤村 (2018b) は、「協同探究学習」の目的は、「①一人ひとりの『わかる学力』の育成、②学びと育ちの基盤としての人間関係づくり」(p. 213)と述べているが、「分かる学力」の育成の基盤となる②の目的の重要性について、表 2. 13 のように述べている。これらを見ると、関田・安田 (2005) による「協同学習」の4条件(表 2. 9を参照)の特に「③促進的相互交渉の保障と顕在化」の説明にある、子どもたちの情緒的な面に着目した説明がなされている。また、三宅・飯窪 (2016) の「協調学習 (collaborative learning)」の特徴(表 2. 11を参照)にあるクラスメイトとの話し合い場面に期待感をもち、自分がその話し合い場面における「協働」を通して成長したことを実感している姿が表現されている。これらの姿は、話し合い場面において「協働」することの自分やクラスメイトにとっての意味や価値、「協働」することがクラスの学びの質を高めていくことをとらえている姿であり、共に課題解決を図っていくには、話し合い場面で「協働」することが重要な役割を果たすこともとらえている姿である。このような話し合い場面となっていくことが、総合的な学習の時間にも求められ、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教師は獲得していく必要がある。

2. 3. 3 総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」の姿の具現化 に向かう話し合い場面を設定する規準の整理

ここまでの「レスポンシビリティ (responsibility)」の概念をもとにした検討と、「協働

(collaboration)」に関わる概念の検討をもとにすると、総合的な学習の時間においては、社会から発せられる答えなき問いを自分ごととして引き受け、多様な他者や状況等との折り合いを付け、自分や自分たちにできることを行っていこうとするために必要な資質・能力を身に付けていくことを保証する学びが求められると言える。また、一人ひとりが、問いの解決に自己関与することによって得た手応えや他者から認められることによって得た自己肯定感をもとにして、社会に自分の居場所を見いだしたり、さらなる課題解決に向かう意欲をもったりすることにつながる学びが求められると言える。

そのような学びを保証するためには、適切なタイミングで話し合い場面を設定し、子どもたちがともに課題解決に向かうために照らし合わせる目的や大切に考える考え方等について共有できるようにしていく必要があることについても明らかになった。そのためには、話し合い場面をどのように生み出していくのかという視点から授業づくりの在り方を検討していく必要がある。その際に、関田・安永（2005）の「協同学習（Cooperative Learning）」の4条件や坂本（2008）の学習者同士を結びつける要素についての考えが、話し合い場面をどのようなタイミングで設定すべきか、どのような意図で設定するとよいのか、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立てについて具体化していく手がかりとなることが明らかになった。また、4条件の中には、責任という用語が用いられており、一人ひとりが、自分が果たすべき責任を明確に意識できるための話し合い場面の設定が必要であることも明らかになった。また、坂本（2008）のリーダーシップの考え方や、藤村・橋（2018）の学びと育ちの基盤としての人間関係づくりの目的は、一人ひとりが「学びの舞台」（石井、2022、p. 12）に立つために基盤となる姿であり、一人ひとりの持ち味や問題意識等が活かされるような話し合い場面の設定が必要であることも明らかになった。さらに、総合的な学習の時間で求める「レスポンシビリティ」の姿を具現化していくためにも、一単位時間の授業の中の話し合い場面をどのように設定していくべきかを考えていくことが重要であり、その際に、三宅・飯窪（2016）の「協調学習（collaborative Learning）」の特徴が、学びの主体としての子どもの姿をとらえていく手がかりになるということも明らかになった。

ここまでの検討をもとに整理すると、単元における探究を通して総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」の姿を具現化していくためには、表2. 14と図2. 2に挙げたような姿を生み出していく話し合い場面を適宜、適切なタイミングで設定していく必要があり、話し合い場面においても一人ひとりが自分ごととして課題解決に向けて「協働」していくことが求められることが明らかになった。

表 2. 14 単元における課題解決を通して、総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」の姿を具現化するために必要な話し合い場面で生み出す姿

- ・問題意識を共有している
- ・「協働」する方向性を見いだすために照らし合わせる目的を共有している
- ・「協働」する目的をより具体化して、共有している
- ・目的を達成するために必要な概念や解決方法を見いだそうとしている
- ・目的を達成していく上で必要な概念や解決方法を具体化し、共有している
- ・一人ひとりが目的を達成していくための役割を自覚している
- ・自分たちの取組が抱えている問題を顕在化して、今後の方向性を見極めようとしている
- ・「協働」することで得た手応えを見つめている

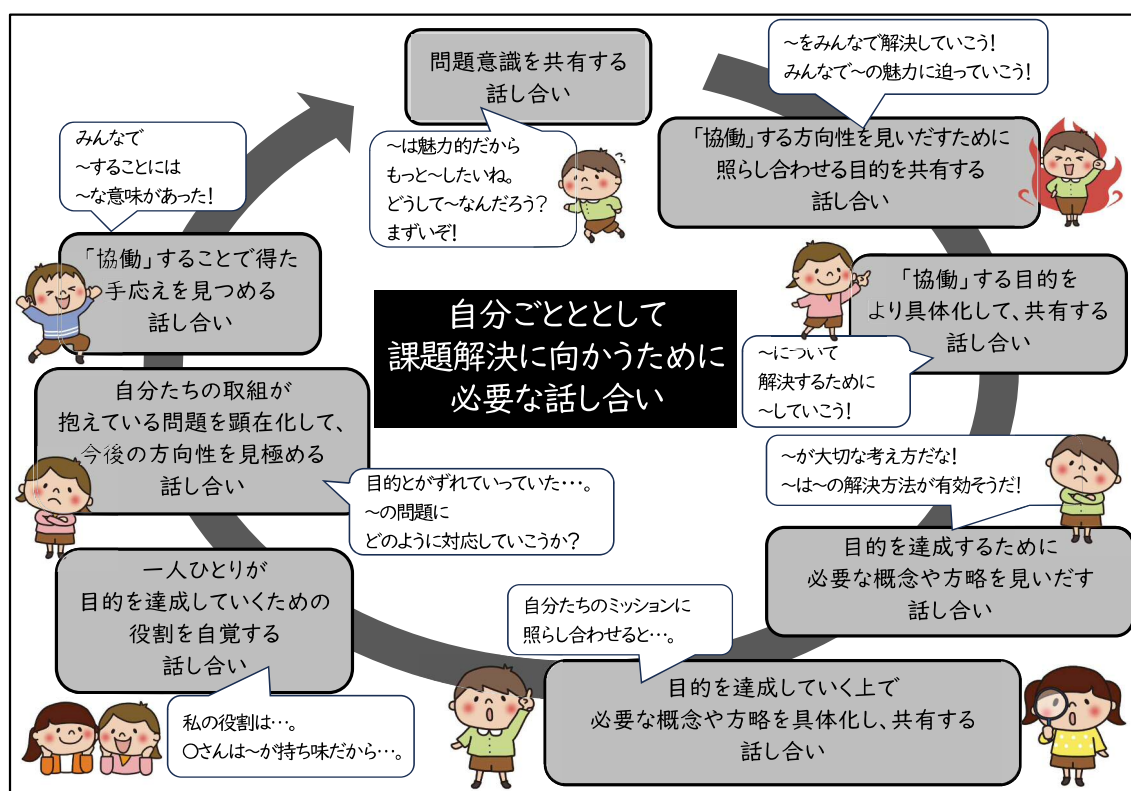


図 2. 2 単元における課題解決を通して、総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」の姿を具現化するために必要な話し合い

クラスメイトと共に課題解決に向けた最適解を導出していくためには、照らし合わせる規準となるものが必要であり、一人ひとりの役割や責任が明確になっていかなければならないことが明らかになった。そのような規準を明確にし、より具体化して共有するための話し合い場を設定していかねば、一人ひとりが何をより所にしてどのようにクラスメイトと共に課題に立ち向かっていけばよいのか分からないままである。一人ひとりが自分ごととして課題解決に向かっていくためには、単元の課題解決の過程の中で適切なタイミングで、話し合い場が設定され、そのより所となるものを共有する必要がある。そのより所とは、表 2.

13に示したものの1つである「目的を共有している」ということである。目的の共有がなされて初めて、「協働」して課題解決に向かうことができる。一人ひとりがもつ問題意識をすりあわせ、向き合うべき対象を見極め、クラスとしての課題解決の目的を明確化し、共有していく話し合いが設定されるからこそ、「協働」する方向性を見いだすことができるのである。

しかし、ここで重要なのは、「地域を盛り上げる」「〇市の観光客を増やす」等というような抽象度の高い目的に留まっていたら、子どもたちは、何について、どのように共に取り組めばよいか見極めていくことはできない。そこで、次に必要なのは、『協働』する目的をより具体化して、共有している」という姿に子どもたちを誘う話し合い場面の設定である。例えば、「〇市の観光客を増やそう」という抽象度の高い目的を、「A温泉には女性客が少ないから、女性客を増やす」「女性客に『行ってみたい』『食べてみたい』『温泉に入りたい』」等というように、ターゲットを絞り込み、そのターゲットをどういった気持ちにさせないといけないのかというような具体的な目的にして共有していくような話し合いが求められる。

具体的な目的が共有されたならば、子どもたちは次に実現可能な解決策について考えていくことができる。そうすると、目的を達成していくために必要な対象に関わる概念を生み出したりや解決方法を考えたりし、さらに、それらを具体化し、共有しようとする話し合いが必要となってくる。例えば、「温泉に入りたいと思ってもらう必要があるから、そのことを伝えるパンフレットを作成しよう」「A温泉のお湯は美肌の湯と言われているけど、科学的な根拠もあるからそのデータを載せよう」「温泉に入っているカピバラの写真も一緒に掲載したら、癒されると感じてもらえそう。データをとった動物だからなおさら説得力が増すのではないかな」等というように、具体化した目的に照らし合わせて、適切な課題解決に向けた「作戦」を子どもたちが見いだしていくことができる話し合いが求められる。

そのような「作戦」を一人ひとりが実行に移していくためには、一人ひとりが目的を達成していくための役割を自覚していくような話し合いも必要となる。例えば、パンフレットを作成するとした際に、イラスト担当、キャッチコピー担当、文章担当等というような役割分担だけにとどまらず、「Aさんは色々な角度から意見を言ってくれるな」「Bさんは～にこだわりをもっているよな」等というように、一人ひとりの見方・考え方や問題意識の傾向等の持ち味が活かされていくような話し合いが求められる。

子どもたちは、「作戦」の準備を進めていく中で、自分たちが抱えている問題にどのように立ち向かったらよいのか悩んだり、目的との整合性がとれていないことに気付かなかつたりすることがある。単元の過程が進んでいくと、子どもたちが自分たちの取組が抱えている問

題を顕在化して、今後の方向性を確かめていくような話し合い場面の設定が必要になってくる。例えば、前者の自分たちで抱えた問題に気付いている際には、子どもたちの必要感のもとで話し合い場面は設定されるが、問題に直面した際に、諦めの気持ち、無力感を抱いてしまう場合もある。そのようにならないためにも、今一度目的に立ち返り、今後どのように取組を進めていくのか検討していく話し合いが求められる。後者の目的との整合性がとれないままに進めていっている子どもたちには、集めたデータに偏りがあることに気付かせたり、自分たちの見いだした結論は自分たちの目的を達成する概念や方略としてはずれがあることに気付かせたりするような話し合いが求められる。

さらには、今後も共に「レスポンシビリティ」の姿の具現化に向かうためにも、「協働」することで得た手応えを見つめる話し合い場面を設定する必要がある。例えば、「地域の観光客を増やすために小学生の私たちが動き出すことで多くの人たちが同じ目的のために取組を推進するためのつながりを生み出すことができた」「温泉組合の人に私たちのパンフレットを見て来た人がいたと聞いたから、少しでも訪問者を増やすことに貢献できた」「これまで気付いていなかったA温泉の新たな魅力に気付くことができた」等というように、単元で目指していた課題解決が終わったとしても、日常生活や今後の総合的な学習の時間の学びの中で、一人ひとりの子どもが自分なりの「レスポンシビリティ」の姿に向かうことができるような話し合いが求められる。また、さらに共に課題解決する必要性のあるものを見いだすことにつながる話し合いが求められるであろう。

このように、単元の過程の中で意図をもって適切に話し合い場面は設定される必要があり、その話し合い場面においても一人ひとりが自分ごととして「協働」する姿を生み出すことが、総合的な学習の時間において求める姿の具現化につながっていくのである。

2. 3. 4 先行実践において設定された話し合い場面の目的についての検討

ここまでは理論的に、総合的な学習の時間において目指す姿である「レスポンシビリティ」を具現化するための話し合い場面における「協働」の在り方について検討してきたが、本項では、教育現場の実際に行われた先進的な実践をもとに、総合的な学習の時間の話し合い場面の設定の目的について分析する。本項では、単元の中で設定される話し合い場面に着目し、先進的実践の一単位時間の授業においては、話し合いを通して、どのようなゴールが目指されてきたのかについて検討を行っていく。総合的な学習の時間の単元のねらいに向かって構成される一単位時間において、話し合い場面の「協働」を通して、どのようなゴールが設定

されているのか明らかにすることで、総合的な学習の時間の授業で今後も目指すべきゴールとそこで現れる子どもの姿¹⁾を具体化・共有化するための示唆を得たい。

①分析の対象としたデータ

そこで、総合的な学習の時間の先進的な取組を行ってきた学校や教師の実践事例をもとに、話し合い場面における「協働」を通して目指されてきたゴールとそこで現れてほしい子どもの姿について明らかにする。分析に用いたデータは以下のようなものである。

<データ1について>

総合的な学習の時間の文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官や総合的な学習の時間に関わってきた研究者等が指導助言に入り、総合的な学習の時間の取組に力を入れてきた日本生活科・総合的学習教育学会の研究大会引き受け小学校の単元計画と指導案〔平成30年度（札幌市立白揚小学校101単位時間分）（札幌市立九条小学校135単位時間分）、令和元年度（佐伯市立渡町台小学校152単位時間分）、令和2年度（山梨大学教育学部附属小学校280単位時間分）〕（資料2.1を参照）

日本生活科・総合的学習教育学会全国大会において、授業公開や実践事例発表を通して、全国に総合的な学習の時間の先進的な取組を発信するという意図をもって、日本生活科・総合的学習教育学会や文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官らが、4校の校内研修や授業研究に対して指導・助言を行っている。そのため、4校では、学校全体で総合的な学習の時間の充実のための取組を積み重ねてきており、これらの学校のデータを分析することで、『学習指導要領』や総合的な学習の時間の在り方について研究している日本の学会が目指そうとしてきた総合的な学習の時間の授業の在り方が顕在化すると考えた。

<データ2について>

地域の総合的な学習の時間の実践を牽引する立場である山口大学教育学部附属A小学校において総合的な学習の時間を専門として実践研究を進めてきた教師の研究大会紀要や当日要項等に掲載されている指導案〔小学校において総合的な学習の時間が完全実施となった2002年度から2021年度までの130単位時間分〕（資料2.2を参照）

教育学部の附属学校においては、独自に先進的な取組を開発・実践している。その中でも、附属学校において、総合的な学習の時間を専門として実践研究している教師は、地域の総合的な学習の時間の取組の充実のために授業公開をしたり、校内研修や教員研修において指導講話や助言を行ったりしている。そのため、先進的な取組において目指してきた総合的な学習の時間の授業の在り方が顕在化すると考えた。

このような、総合的な学習の時間であるべき学びを先進的に模索し続けてきた学校や教師の実践を分析することで、今後の総合的な学習の時間の話し合い場面において目指していくべき「協働」やそれを具現化するために必要な方略について見いだすことができると考えた。

②分析の方法

データ1とデータ2の本時案データから、本時の主眼、本時案上に本時に押さえるべき学習内容が記載されている場合はその文言、本時の着地点が子どもの姿（発言や振り返りの記述内容等）として表現してある場合はその文言を抜粋した。本時の主眼においては、多くは「～（話し合い）を通して、～できる」と表現されているため、「～できる」という話し合い場面において「協働」することを通してねらいが表現されている部分に着目し、抜粋した。

データ1は、単元計画で掲載されている場合が多いため、話し合いが展開された授業場面の学習内容やそこに表現されている「予想される子どもの姿」を抜粋した。

以上の抜粋したデータを、目的や向き合う対象等に着目して分類・整理した。例えば、「これまで集めてきた情報を見直しながら『A小学校コマーシャル』の内容について語り合うことを通して、相手を意識した情報発信の大切さに気付くとともに、学校や地域のよさをさらに広めていこうとすることができる」という主眼においては、「これまで集めてきた情報を見直しながら『A小学校コマーシャル』の内容について語り合う」という話し合いを通して、「相手を意識した情報発信の大切さに気付く」、「学校や地域のよさをさらに広めていこうとすることができる」姿が本時のゴールにおいて現れることをねらっていた。このゴールに示された学習内容は、「新たに見出したA小学校の魅力」「A小学校や地域特有のよさ」「コマーシャルの構成の工夫」「自分の思いや願いと、相手のニーズとの整合性」等となっている。この例であると、「新たに見出したA小学校の魅力」「A小学校や地域特有のよさ」は、子どもが、相手に伝えようとする「対象」についての自分の概念を再構築していくことを目指したものである。「コマーシャルの構成の工夫」は、子どもが、「A小学校コマーシャル」を作成するという目的に照らし合わせ、ふさわしいものを作成しようとする、つまり、A小学校や地域の魅力を伝えるコマーシャルづくりの本質に迫ることを目指したものである。「自分の思いや願いと、相手のニーズとの整合性」は、子どもが、自分の思いや願いの実現のために、伝える相手である対象とどのように向き合っていくらよいか、検討しようとすることができるようになることを目指したものである。このように、主眼や学習内容等を、目的、向き合う対象に着目して分類することで、目的や向き合う対象に応じた汎用性のある目指すべき子どもの姿を明示でき、向き合う課題が多岐に渡る総合的な学習の時間においても、話し合

い場面における質の高い「協働」を展開している子どもの姿を具体的に共有できるのではないかと考えた。

③分析結果

子どもたちが誘われるゴールを目的や向き合う対象等に着目して分析すると、「概念の高度化」「方略の高度化」の2つを目指して、話し合い場面が設定されていることが導出された。

「概念の高度化」とは、対象や課題、自分に対するとらえを変容させたり、強化したりしながら更新していくことである。他方、「方略の高度化」とは、より深く対象の本質に迫るための方略を増やしたり、より効果的になるように更新したりしていくことである。「概念の高度化」と「方略の高度化」も、子どもが向き合う対象に着目すると、さらに2つに分類された(図2. 3を参照)。

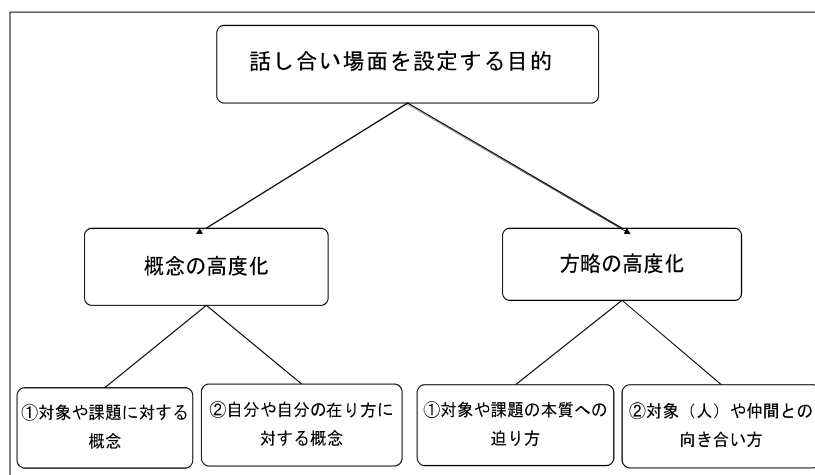


図2. 3 話し合い場面の「協働」を通して生み出されるもの

(藤上、2023、p. 40 の図1を改変)

「概念の高度化」の第一は、「対象や課題に対する概念の高度化」である。対象や課題に対する自分のとらえを自覚したり、ばらばらであったとらえを関連付けたり、構造化したりしながら更新し、本質に迫っていくことである。例えば、存続が危ぶまれる地域の行事の維持・発展を願い、自分たちにできることを実践していくような社会参画を促す単元の前半においては、まずは、その行事の魅力や地域の人々にとってその行事はどのような存在意義があるのかをとらえ、その行事に対する自分なりの概念を形成できるように単元がデザインされていた。追求が進むにつれて、子どもたちがそのとらえを変容させたり、関連付けたりしながら、その行事に対する概念を更新し続ける単元デザインになっていた。社会参画に向かうに

は、地域の中で、地域や対象について学ぶ時間を保証（藤上、2008、p.92）し、対象についての自分なりの「観」をもつことができるような活動が展開されねば、「～のために～したい」という思いや願い生まれにくい。そのような活動も設定されないままに展開される単元において、子どもが協働して「レスポンシビリティ」の姿で課題解決を果たそうとする意志をもつことにはつながりにくい。そのため、子どもたちの学びが自分ごとの学びになり、社会参画に向かうために、「対象や課題に対する概念の高度化」が保証される単元デザインになっていた。このような授業は、表2.14で示した単元における課題解決を通して、総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」の姿を具現化するために必要な話し合い場面で生み出す姿の中でも、特に、「目的を達成するために必要な概念を見いだそうとしている」話し合い場面が設定されていたと言える。

また、ユニバーサルデザインの考え方のような、社会や身の回りに存在する物や施設等が創造されるもととなる概念に迫る単元を例に挙げる。その単元では、世界共通の「ユニバーサルデザイン7か条」を示し、それに合う物や施設等を調査させるというのではなく、自分たちで「人にやさしい」ととらえる視点や考え方等を言語化し、「人にやさしいかたち〇か条」として蓄積していった。これは、これまでに創造されてきた概念の枠組みに照らし合わせるのではなく、自分たちで新たな概念を創り出すことをねらっていた。これは、「新たな価値を創造する」ことにつながる概念の高度化である。子どもたちが、「ユニバーサルデザイン7か条」に出会った際に、自分たちの学びにより、研究者と同様の考えを生み出したり、それ以上に具体的で分かりやすい言葉で表現できたりしりしていることに気づき、学びの成果の手応えを実感させることをねらっていた。このような授業は、子どもを型に当てはめる授業ではなく、子どもが自分たちで新たな価値観を創造していく授業である。このような授業は、表2.14で示した単元における課題解決を通して、総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」の姿を具現化するために必要な話し合い場面で生み出す姿の中でも、「目的を達成していくために必要な概念を創造しようとしている」、「『協働』することで得た手応えを見つめている」姿を具現化する話し合い場面が設定されていたと言える。

また、第二は、「自分や自分の在り方に対する概念の高度化」である。ここに分類された高度化は、自身の持ち味や魅力等に気付いたり、社会の中の一員として課題に対応していくことに手応えを感じたりして、自分の今後を思い描きながら今できることを実践しようとしたり、より一層社会参画に向かったりすることを目指して行われていた。つまり、一人ひとりが自分と向き合い、自分の魅力や可能性に気づき、課題に対する自分なりの「応え」を導出

したり、再構築したりしていくことを保証する授業である。総合的な学習の時間の授業において、学級全体の学びやグループの学びへ、一人ひとりの学びが繋がっていることが意識されず、自分や自分の在り方に対する概念を一人ひとりをもつこともなく終わってしまうような単元では、そもそも総合的な学習の時間で目指す姿につながるはずもない。この分類には、キャリア教育に直結する単元やその他の単元においても単元の後半で、対象や課題、仲間と関わることによって顕在化した自分自身に対して気づきをもったり、これからの自分の学びや在り方の方向性等を見いだしたりすることをねらいとして展開されていることが多かった。このような授業は、表 2. 14 で示した単元における課題解決を通して、総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」の姿を具現化するために必要な話し合い場面で生み出す姿の中でも、特に、「目的を達成するために必要な概念を見いだそうとしている」、「一人ひとりが目的を達成するための役割を自覚している」、「『協働』することで得た手応えを見つめている」の条件を満たしていく話し合い場面が設定されていたと言える。

「方略の高度化」の第一は、「対象や課題の本質への迫り方の高度化」である。ここに分類された高度化は、『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総合的な学習編』にも掲載されている「考えるための技法」（文部科学省、2018、pp. 84-85）のような学び方を本質に迫るために有効なものとして自覚することをねらった授業において求められていたものである。この高度化は、今後の課題解決の中で、「①個の深い思考・判断を促す」、「②協働での深い思考・判断を促す」視点や方法の活用、「③問題解決に応じて、各教科等で身に付けた問題解決の資質・能力を活用すること」ができるようになっていくことが求められていた。例えば、観光客を増やすためにパンフレットの作成を行う単元においては、深い思考・判断を促すために、「手に取ってもらえる度」「心を動かす度」「地域の人々の思いに応える度」等の検討の視点を子どもと共につくり、目的に合った表現物になっているかどうかを多様な視点から検討できるようにしていた。対象や課題と向き合うためには、この例のように、目的に照らし合わせて焦点化した検討が求められる。照らし合わせる視点や指標もないままに行われる検討は、互いの意見もかみ合いにくく這い回りがちであり、最適解を導き出すことは難しい。また、調査活動をする単元では、算数科で得た数学的な見方・考え方を生かして、調査結果を吟味できるようにしていた。例えば、アンケートの調査結果を、学級全体で共有化するために 1 つの表を作成し、随時シールを貼るようにしていた。そうすることで、子どもたち自身でデータを得る対象の偏りに気づき、社会における課題解決の中において算数科で学んだことを活用するよさを実感できるようにしていた。各教科の学びで得たことが社会における

課題解決の中で活用できることに気付くことができれば、学校で学ぶ各教科等の全てが、自分の生活や生きることとつながっているという実感をもつことにつながっていくであろう。このような各教科等との往還関係をつくることのできる総合的な学習の時間を経験した子どもたちは、新たな課題に向かう際に、教科横断的な視点をもって、課題解決に適切な見方・考え方、資質・能力を意図的に活用できるようになっていくであろう。このような授業は、表2.14で示した単元における課題解決を通して、総合的な学習の時間における「レスポンスィビリティ」の姿を具現化するために必要な話し合い場面で生み出す姿の中でも、特に、『協働』する方向性を見いだすために照らし合わせる目的を共有している」、「協働」する目的をより具体化して、共有している」、「目的を達成する上で必要な方略を具体化し、共有している」、「自分たちの取組が抱えている課題を顕在化して、今後の方向性を見極めようとしている」という条件を満たしていく話し合い場面が設定されていたと言える。

第二は、「対象(人)や仲間との向き合い方の高度化」である。ここに分類された高度化は、対象の見方・考え方、本質を顕在化させ、それを共有化する際に必要な学び方を得ることを目指して行われていた。例えば、インタビューの際に有効な視点や方法をクラスメイトで共有しながら課題解決していく単元において目指されていた高度化である。具体的には、働く人々の職業観に迫る単元において、どのような内容を、どのような順序で、どのように質問したら相手の心を開き、職業に対する見方・考え方を浮かび上がらせることができるのか、クラスメイトで検討し、皆で共有の財産として蓄積していった事例があった。また、他者へ自分の案を説明し、検討し合う授業において、案の内容的な検討を促すためにも重要となる、他者に伝える際に有効な視点や方法を共有することを目指していたこれらの例のように、総合的な学習の時間における「レスポンスィビリティ」の姿を具現化していく話し合い場面において、向き合う相手の思いや願い、考えを把握したり、向き合う相手に自分の考えを納得してもらったり、向き合う相手の見方・考え方、行動を変容させたりするために必要な方略を多様に手に入れていくことが必要である。つまり、このような授業は、表2.14で示した単元における課題解決を通して、総合的な学習の時間における「レスポンスィビリティ」の姿を具現化するために必要な話し合い場面で生み出す姿の中でも特に、「目的を達成する上で必要な方略を見出そうしている」、「目的を達成する上で必要な考えや方法を具体化し、共有している」「協働」することで得た手応えを共有している」という条件を満たしていく話し合い場面が設定されていたと言える。

さらに、整理したものを教育現場で活用できるものとするために、表2.15のように、先

行実践の分類をもとに、「ゴールに設定される具体的な子どもの姿」を汎用性のある表現に整理し直した。例えば、地域の環境をよりよくするために自分にできること・地域の活性化のために自分たちにできること等を見いだすような単元の中盤においては、自分たちの取組を見つめ直し、今後の実践の取組の方向性の決め手を見いだすことをねらった授業が仕組まれていることが多かった。そのような授業においては、自分たちが見いだした活動の指標や活動の目的と照らし合わせて検討し直す必要性を見いだす子どもの姿が求められていた。そのため、同様なねらいで行う授業にも汎用性がある「目的に合った方法かどうか、検討する必要がある」という表現に整理した。他の項目についても、同様に整理し直した。

表 2. 15 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」を通してたどり着かせたいゴールに設定される子どもの姿

分類	ゴールに設定される具体的な子どもの姿			
概念の高度化①	対象や課題に対する概	<ul style="list-style-type: none"> ・～は～という思いや願いのもとでつくられている ・○の背景には～がある ・○には～という魅力がある ・○には～という問題がある ・○には～という特徴がある ・○には～という役割がある ・○に共通しているところは～である ・違うところは～である ・～は○だけに言えることである ・○が存在する（ある）のには～な意味（価値）がある ・～は誰にとっても口である 		
	概念の高度化②	自分や自分の在り方に対する概念	<ul style="list-style-type: none"> ・私は～が好きである ・私は～に興味・関心をもっている ・私は～に居心地のよさを感じる ・私は～に気がかりを感じる傾向がある ・私は～的な見方・考え方をすることが多い ・私は～が得意である ・誰のどのような意見に影響を受けてその考えに至ったのかを見つめると自分の考えが強固になったり、変容したりしたきっかけが分かる ・自分が決めたことだから責任をもたないといけない ・うまくいかなくても、再吟味・再挑戦していったらよい ・～についてもっと調べたり学んだりしていきたい ・～していききたいという気持ちが高まった ・～について、もっと調べたりとらえたりした方がよさそう ・私は～がよく分かっていない（～が苦手だ）けど、そんな時は○さんにアドバイスをもらえばよいと分かった ・あのような生き方は素敵だな ・私（たち）がした（する）ことにはこのような意味があるのだな ・～を実践していこう 	
		方略の高度化①	対象や課題の本質への迫り方	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい考えをどんどん試すことも必要である ・どこに貢献できそうか、どこを変えられそうか、どこに手を打ったらよいか見極めていく必要がある ・昔はどうだったのか、なぜそうなったのかとらえる必要がある ・今どのような状況が起こっているのかとらえる必要がある ・違和感をもつ要因を探る必要がある ・ゴールを具体化し見通すことで、目的達成の方法が決まる ・企画の特徴を明確にする必要がある ・目的に合った方法かどうか、検討する必要がある ・矛盾やズレを明らかにする必要がある ・視点や立場、状況を変えると、とらえ方も変わる ・「もしも、～だったら」と、別の状況や視点からも考えてみる必要がある ・メリットとデメリットを検討することが必要である ・リスクも考えておく必要がある

		<ul style="list-style-type: none"> ・なぜこうなるのか、この方法は何を生み出すのか検討する必要がある ・多様な視点から検討する必要がある ・この情報は本当に真実なのか、信頼できるものなのか、確かめる必要がある ・対象に直接関わりながら、思いや願い、見方・考え方に迫る必要がある ・対象の傾向を知るためには、客観的なデータも必要である ・似ているものやこれまでの傾向をもとに予想を立てることができる ・予想したり、仮説を立てたりして調査すると、方向性が定まる ・比較すると、共通点や相違点、独自性が浮かび上がる ・複数の対象や問題等を共通のもの同士でまとめると、傾向を整理できる ・対象同士につながりがなくみること大切である ・個別のもの共通点を探ると一般性が見える ・抽象と具体を往復することが必要である ・必要性・重要性の度合いを検討する必要がある ・優先順位を検討する必要がある ・アプローチの方法を柔軟に変えていくことも必要である ・各教科等で学んだ見方・考え方が課題に応じて活用できる ・二項対立ではなく、様々な立場や状況等に応じながら、最適解を導き出すことが求められる
方略の高度化②	対象（人）や仲間との向き合い方	<ul style="list-style-type: none"> ・たとえばイメージを共有しやすい ・絵や図、実物等を用いるとイメージを共有しやすい ・具体例を挙げると、理解してもらいやすい ・相手の考えを予想した上で質問をすると深く関わることができる ・説得力のある根拠を挙げる必要がある ・相手に応じて、説明する例や方法等を変える必要がある ・相手にどんなメリットがあるのか伝えると納得してもらいやすい ・キーワード化して考えを述べると、要点が伝わりやすい ・ナンバリングして考えを述べると、要点が伝わりやすい ・結論から先に述べると立場が明確になるので、相手も意見を述べやすい ・相手の思いや願いとの共通点や相違点に着目することが大切である ・言葉や行為等の背景にある思いや願い、見方・考え方を把握する必要がある ・他者の考えへの共感が大切である ・相手の求めを把握することが重要である ・異なる文化や考え、立場の人々に対する敬意が必要である ・対立ではなく他者や仲間の考えとの折り合いを付けることが必要である ・目的の明確化・共有化が必要である ・対象の心情、見方・考え、行為等をどのように変えたいのか、考えておかないと、ふさわしい方法を見付けることができない ・一人ひとりの持ち味を生かして、役割を分担していくとよい ・相手と共に活動する仲間と信頼関係を築くことが大切である

(藤上、2023、pp. 43-44)

以上のように分析・整理を行ったが、嶋野（2018）も「子どもと対象との良好な関わりは、連続性、持続性、試行性、発展性等を含み持つ活動の過程に発現する」（p. 217）と述べているように、対象や課題の本質へ迫っていく過程の中で、子どもたちは、対象や課題に対する概念を高度化させ、生まれた思いや願いをもとにさらによりよい関係や社会を創造するために、自分にできることを見いだしていく。これら4つの高度化は単独で生み出されるのではなく、相互に関連しながら共に高度化していくのではないかと考えた。

2. 4 総合的な学習の時間における教師の意識やイメージの変容と成長の関係に関する先行研究の検討

本節では、総合的な学習の時間における授業づくり支援の在り方について検討する。その

ために、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に関する先行研究について整理し、教師の総合的な学習の時間において「協働」の授業づくりをする際に抱く感情と成長の関係、総合的な学習の時間に対するイメージの変容と成長の関係についてとらえていく。それをもとに、教師が授業力を向上していくために必要な省察を促していく手がかりとなる授業づくり支援ツールの必要性について述べる。

2. 4. 1 「協働」の授業づくりをする際に教師が抱く感情と成長の関係をとらえた先行研究の検討

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」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(p. 468)。「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」(p. 468)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」(p. 472)が示唆されている。このことから、「快感情」が増えるような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っていこ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ればあるほど、「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」(p. 474)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が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」(p. 474)、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」(p. 476) 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、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」(p. 476) 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、p. 169) であり、「人間の感情の中でも、より高次の感情」(北村・木村、2011、p. 169) とさ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」(p. 476) 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」(p. 476) 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」(p. 476) 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必要ではないだろうか。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置いて、「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」(p. 56) という結果が見いだされていることから、「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ためには、「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」(pp. 476-477) ような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」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」(p. 33) として提案している¹²⁾。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 (Situated Learning)』の提唱者レイヴ (J. Lave) とウェンガー (E. Wenger) が生み出した「実践共同体 (Communities of Practice)」という概念にも着目したい。「実践共同体」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」(p. 33) 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 D・SCHÖN が言う「省察的実践者 (Reflective Proactioner)」¹³⁾ (シヨーン、2007) であり続けるためには、「実践的共同体」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 2. 16 のようになった。

表 2. 16 教師の成長に必要な要素

<ul style="list-style-type: none"> ■ 「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) を共有できる相手 ■ 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) をさらけ出せる相手 ■ 「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)¹⁴⁾ ■ 「コンボイ (護衛隊)」(カーン・アントヌッチ、1993)

[(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]

しかし、「実践共同体」の中のメンバーとの関わりにおいて、総合的な学習の時間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のではないだろうか。日々の業務の中で、常に「実践的共同体」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、総合的な学習の時間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す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」（木村、2010、p. 476）をもち寄って、「実践的共同体」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する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。

2. 4. 2 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に関する先行研究の検討

総合的な学習の時間についての教師の意識や力量形成に対する研究は、カリキュラム・デザインに対する意識と力量形成の関係をとらえた研究（神田・松井、2019）（田嶋・松井、2022）や赴任初年度の教師を対象とした探究のイメージの変容をとらえた研究（松井、2014）等がある。神田・松井（2019）や田嶋・松井（2022）の研究では、これまで教師一人の暗黙知となりがちであったカリキュラムづくりに関する実践知が概念化されて、顕在化されているところに意義がある。松井（2014）の研究では、探究的な学習のイメージの変容と力量形成の関係について検証がなされているところに意義がある。

神田・松井（2022）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」（p. 75）、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」（p. 80）を感じ、「【カリキュラム展開上の足かせ】となっている」（p. 80）と感じている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、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」（p. 80）となることが示唆されているのである。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るが、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とらえることができていないことが、このような課題を生む要因の一つであると考えられる。

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」（p. 80）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、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とは、総合的な学習の時間の充実を図っていくためのスタート地点であると考えられる。

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であると思われる」（p. 167）、「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」（p. 167）と述べているように、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が、イメージをもつだけでは「形を模倣するだけの実践」（p. 167）に留まってしまうこともある。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、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。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。

2. 5 総合的な学習の時間における話し合いや授業づくり支援に関する先行研究の検討

本節では、総合的な学習の時間における話し合いに関する先行研究や教師の授業力向上や総合的な学習の時間における研修プログラムに関わる研究の動向、課題について整理する。それをもとに、総合的な学習の時間における授業づくりにおいて授業づくり支援ツールを開発していく必要性について述べる。

2. 5. 1 総合的な学習の時間における話し合いに関する先行研究の検討

本項においては、総合的な学習の時間に関わる研究において、テーマに話し合いと言う文言が含まれている研究に着目していく。

渡邊・岡本（2006）は、総合的な学習の時間の話し合いが抱える課題について指摘し、ハーバマス、J.（1985）のコミュニケーション的行為理論の「妥当性要求」¹⁵⁾を基盤にして、総合的な学習の時間における話し合いの意義と活性化の方略に関する研究に取り組んでいる。この研究は、「活動に向かう目的意識や意図や自分たちの課題としての必然性、使命感、意欲、愛着など」（p. 4）の探究の「エンジン」（p. 2）に着目するとともに、理論に照らし合わせて実践事例の批判的検討を行い、合意形成を目指すための話し合いの条件を掲げている。その理論をもとにした条件の有効性について検討し、話し合い場面や質の高い話し合いを積み重

ねてきた子どもの姿を導出しているところに意義があると考え。

渡邊・岡本（2006）は、合意を目指す話し合いの諸条件として、「①理由を追求していくこと、②意見として妥当性をもつこと、③事実に関して心理性を保っていること、④パフォーマンスな姿勢」（pp. 11-12）¹⁶⁾を挙げている。課題解決に向けた話し合いでは、照らし合わせていく拠り所となる目的を共有しておくこと、その目的はみなの思いを表したものであること、だからこそ、独りよがりな自分の意見を押し通すだけの議論にならないこと、最適解の導出する議論の前には互いの考えの背景までをとらえるような話し合いが展開される必要があること等、総合的な学習の時間における話し合いを活性化する方略のポイントを整理し、そのような方略のもとで提供された話し合いを積み重ねることで、子どもたちは話し合いの意義を実感し、さらに質の高い話し合いに向かおうとすることを指摘している。

渡邊・岡本（2006）の研究は、課題解決の過程の中で意図をもって設定される話し合いがもつ「真の力に信頼と期待を寄せ」（p. 12）ていく子どもの姿を生み出そうとしている研究であり、筆者の研究において目指す総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を具現化できる教師によって、生み出される子どもの姿と類似していると考え。しかし、渡邊・岡本（2006）の研究においては、教師によるどのような意図的・計画的な指導の過程を経て、そのような姿が具現化されていったのかについては言及されていない。

その他の総合的な学習の時間の話し合いに関する先行研究は、「執筆者が自己の行った教育活動（教育実践・自己教育などを含む）について明確に記述し解説し、その成果として得た結果を述べたもの」（日本教師教育学会、2005）や教師が行った授業実践を対象として執筆した実践研究論文¹⁷⁾として取り組まれているものが多い。

例えば、鳥内・松本（2003）の実践研究論文では、活動意欲を高めるための話し合いについて研究している。鳥内・松本（2003）の研究では、調べる活動に向かうか、行動する活動に向かうかによって話し合いのもち方が変わることを見いだしている（p. 66）。「一つの問題に対して、調べて確かめようとする活動意欲は、その問題に対する考えの多様性とそれぞれの子供の立場を明確にすることで生み出すことができる」（p. 66）、「調べるだけにとどまらず主体的に行動しようとする活動意欲は、多様な考えをしていた仲間が心情面においてはよく似た願いをもっていたことを実感し合うことで生み出すことができる」（p. 66）ことを導出している。この研究は、子どもたちの情意面に着目し、どのような活動に向かってほしいのかという意図を明確にして話し合い場面を設定する重要性について明らかにしているという点で、総合的な学習の時間の話し合い活動における「協働」の質を高めていく研究として

も意義があると考え。また取組の結果について子どもたちに問うのではなく、「今どんなことを思っているのか」(p. 66)と「結果を出した段階での子供の思いや考えを聞」(p. 66)くことが、「活動してきている仲間の内面を感じ合い理解し合う」(p. 66)ことにつながるというように、教師の発問の重要性についても述べられている。しかし、思いや考えを引き出した後に、どのように今後の課題解決に向けて最適解を子どもたちに導出させるのかという、それらを擦り合わせる場面での教師の方略については言及されていない。総合的な学習の時間における話し合いにおいて、共感し合うことは重要であるが、目的を達成するために自分たちは何をしていく必要があるのか、目的との整合性を検討しながら、最適解を導出していかなければならない。単元の課題解決のどの過程か、本時のねらいはどのようなものかによって発問は変わり、その吟味に教師は難しさを感じているのではないだろうか。また、活動をともにしてきた子どもたちの思いや考えの違いに着目させていく手立てとして、ネームプレートで子どもの考えを位置づけるという方略で、意見の質的な違いに目を向けさせる方略(pp. 64-65)の有効性について述べられているが、どのように話し合いをコーディネートしたから、調べて確かめようとする意欲につながったのかということまでは言及されていない。言及されていない部分の方略こそ、目的との整合性を子どもたちに見極めさせるために重要であり、教師にとって難しさを感じる部分でもあるため、顕在化していくことが求められると考える。

飛驒・松本(2012)の実践研究論文では、単元の終末における話し合いの意義について研究している。この研究では、「単元の終末段階で、自分の振り返りを仲間と紹介し合う場というのは、生き方を考える上で一人一人の生き方についての自覚を促す」(p. 81)意義があることが明らかにされている。この意義は、以下の3つに集約されると述べられている。

- (1) 学習してきたことの手ごたえを相手(対象)、さらには仲間にもまで広げ、自分自身の学びをより確かなものとして実感できる。
- (2) 全体の充実感と、多様な結果や考え方が生まれる状況下にあることから、仲間の生き方や取り組み方を鏡にして、改めて、自分の学びの意義を自覚することにつながる。
- (3) 終末を単元の終わりとして捉えるだけでなく、学んだことをくらしにつなげ、未来への可能性を高めることにつなげることができる。(p. 81)

飛驒・松本(2012)の研究は、表2. 14で示した単元における課題解決を通して、総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」の姿を具現化するために必要な話し合い場面で生み出す姿の中でも、「『協働』することで得た手応えを見つめる」ことを促す話し合い場

面に着目し、単元終了後の子どもの生き方につなげようとしており、総合的な学習の時間のねらいを達成することにつながる取組である。また、飛騨・松本（2012）の研究では、話し合い前後の子どもの記述を、「自分」「相手」「仲間」というように視点をどこにもっているか（p. 65）、「過去から今」「未来への思い」のどちらに目を向けているのか（p. 65）という複数の視点から、話し合い場面を設定した効果についてとらえようとしている。話し合い場面を設定する効果について、複数の視点からの見取りをもとに、子ども一人ひとりの感じ方やとらえ方の違いを顕在化しようとしている点で意義のある研究である。しかし、話し合い活動を教師がどのように設定し、どのようにコーディネートしたから、そのような意義が見いだされたのかについては言及はなされていない。

玉生・松本・荒田（2008）の教育実践にかかわる理論的実践研究に関する論文¹⁸⁾においては、「総合的な学習の時間における話し合いの特徴について洗い出し」（p. 1）、総合的な学習の時間の特徴を行かした授業分析の視点」（p. 1）が提案され、話し合いを構造化する教師の役割についても詳細に導出されている。この研究は、総合的な学習の時間の話し合い場面向かうまでの教師の方略（見取り）と、話し合い場面におけるコーディネートする上で大切にすべき方略（見取りをもとにした方略）について提案されているところに意義がある。例えば、話し合いを設定するまでに、子どもの学びの状況を「追究対象（追究する際の視点）」「立場（追究を支える価値観）」「追究方法（テーマの迫り方）」（p. 5）という視点から見取った上で、話し合い場面を構想しようとしており、指導案上にも、一人ひとりの子どもの想定される発言が記述されている。また、話し合いを構造化するにあたって、時系列に沿って子どもたちの発言を位置づけるための視点として、以下の4点を挙げている。

- ・学級の追究状況の分析をもとに、子供の発言の背景を読み取り、それらの論点のまとまりを手がかりにして「筋」を設定していく
- ・進んで発言してきているか、教師の指名による発言か区別する
- ・つぶやきと発言の質的な違いを考慮する（発言は聞く義務がある）
- ・話し合いの構造化から、子どものかかわりをつながりの中で読み取る（p. 14）

ここで着目しておきたいことは、見取りをもとにした念入りの構想を事前に行うと、想定した流れに沿って授業展開することが教師としての方略の最適解であると思いがちになるが、「事前に描いた指導案を基点に子供をとらえるのではなく、あくまで目の前の子供が、なぜここで言いたくなってきたのか、なぜ発言内容を変えてきたのか」（p. 14）、子どもの側に立ち、目の前で展開されている子どもたちの学びの事実と向き合っていることである。これは、

総合的な学習の時間の話し合い場面における教師の在り方として、理想的な姿であると考えられる。しかし、何を手がかりとして話し合い場面を設定していったらよいかと、構想段階から悩む経験の浅い若手教師にとって、本時の子どもの学びの事実に応じて指導案の構想を変更するという方略を真似るには、手がかりがなくハードルが高いであろう。なぜなら、この研究で対象とした教師は、教職経験 18 年目の富山県の理科教育や総合学習の実践研究をリードする経験豊かな教員の一人であり、戦後から子供理解を中心とし、一貫した研究を行っている富山市立堀川小学校の勤務 15 年目で (p. 3) あるからこそ、子どもたちの学びの事実をもとにその場で思考・判断し、臨機応変に適切な方略を見極めることができたと考えられるからである。また、対象とした子どもたちも、堀川小学校において子どもを中心とした「授業観をもつ教師集団による学校文化の中で、6 年間にわたり授業を受けてきた」(p. 4) 第 6 学年の子どもたちであり、総合的な学習の時間の話し合いの質を高める方略を子どもたち自身が身に付けていくように、意図的・計画的に育成されていると考えられるからである。

前項で挙げた教師のイメージの変容と力量形成の先行研究の検討で挙げた松井 (2014) の A 小学校赴任初年度の教師の探究のイメージの変容についての研究においても、対象となる教師は「40 代前半」(p. 160) で経験年数としては中堅の教師を対象としている。所属する学校は、文部科学大臣 (文部大臣) 指定研究開発学校、国立教育政策研究所指定の教育課程開発研究などに取り組み (p. 160)、総合的な学習の時間や教育課程等に関わる研究を長年積み重ねてきており、「総合的な学習を中核に据えた教育課程を編成し」(p. 160)、研究を進めている学校である。

多くの若手教師が、堀川小学校や A 小学校のような村川ら (2015) の総合的な学習の時間において育まれる学力とカリキュラムに関わる全国的な調査において、「トップ校」「先進校」¹⁹⁾ の分類にあたるであろう学校に着任するのであれば、総合的な学習の時間の充実のために長年取り組んできた、また研究体制が整えられた学校の教師間で共有されていく学校文化、その取組を維持・発展させるための研修を行い続ける中で築き上げられる同僚性の中で、総合的な学習の時間の授業力向上を図っていくことができるであろう。しかし、そのような状況下に置かれる若手教師ばかりではない。

総合的な学習の時間の取組に力を入れている学校の力量の高い教師がもつ実践知を顕在化し、そこから汎用性のある方略やそれを支える授業観、目指している子どもの姿等のイメージについて整理し、実践者である教師に提供していくことには大変意義がある。それらの共有が進んでいないことが、本研究で解決していきたいと考えている課題を生み出している

からである。しかし、イメージを獲得するだけでは、「形を模倣するだけの実践」(p. 167)になると松井(2017)が指摘したように、力量の高い教師が、数多くある方略の中から、何を手がかりとして、その方略を選択するに至ったのか、前項で整理した教師の成長に必要な存在が常に側にあるとも限らない状況もあるからこそ、丁寧に描き出す必要があると考える。また、自分たち、そして、一人ひとりの課題解決に話し合いは意味や価値があると「真の力に信頼と期待を寄せ」(渡邊・岡本、2006、p. 12)ていく子どもの姿を生み出すために、どのような指導や支援を教師はしてきているのか、子どもたちとともに積み重ねてきたことについても描き出す必要があると考える。そうせねば、話し合い場面を構想することに悩む教師が方略に飛びついたとしても効果があまりみられず、「力量の高い〇先生だからできること」「〇学校の子どもたちだからその方略が有効」等という意識を生み出すことにつながっていき、有効だと言われる方略を用いてみたが、なぜうまくいかなかったのだろうか、また、なぜうまくいったのかと自身の取組を省察し、授業力を高めようとする教師の姿を生み出すことができないのではないかと考えた。

2. 5. 2 総合的な学習の時間の授業づくりに関わる研修に関わる先行研究の検討

これまで、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)や浦郷(2016)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ている。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る。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、表現物は協働的に課題解決した結果であり、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、どのような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、教師のこれまでした方略の結果、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。

やはり、総合的な学習の時間の話し合い場面を構想する教師の思考・判断の様相や過程や、思考・判断の手がかりとしているイメージや視点等は顕在化されていない現状がある。

2. 6 小括

第2章では、総合的な学習の時間において目指す社会から発せられた問いに応答していく姿と重なりが大きい「レスポンシビリティ (responsibility)」の概念検討を通して、総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」とはいかなるものか、整理した。総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」とは、「社会から発せられる問いに自分ごととして向き合い、自分の応答が課題解決に見合うものになっているか問い続ける姿」であることを導出したが、一人でこの姿を具現化することはたやすくはないため、「協働」と「レスポンシビリティ」の関係について検討していった。そうすることで、クラスメイトとともに一人ひとりが自分ごととして課題解決を図っていくような、総合的な学習の時間において目指している「レスポンシビリティ」の姿を具現化していくためには、話し合いが重要な鍵を握り、自分ごととして話し合いに向かっていく姿を生み出すことが重要であることを明らかにした。

話し合い場面においては、まずは、共に課題解決に向かうために、それぞれの問題意識をもとに照らし合わせていく規準となる目的を共有することが重要となるが、目的を共有した後も、単元の課題解決の過程の中で、適宜適切なタイミングで目的と照らし合わせながら、さらに目的の具体化、課題解決に必要な概念や解決方法の見極め、一人ひとりの役割の自覚化、抱えている問題の顕在化、取組の手応えの自覚化を図っていくような話し合いが必要であることを導出した。そのため、一単位時間の授業における話し合い場面において「協働」する子どもの姿やそれを具現化する教師の役割に着目して、構想やコーディネート の在り方を明らかにしていくことが必要であることを見いだした。

このように理論的な検討を行っていったが、授業づくり支援についての研究を進めるにあたり、導き出す理論が現場実践とかけ離れたものにならないように、教育現場における先進的な実践において、総合的な学習の時間における話し合い場面はどのような目的で設定されていたのかについて分類 (図 2. 3 を参照) し、「ゴールに設定される具体的な子どもの姿」 (表 2. 15) として提案した。

また、総合的な学習の時間に関わる教師の意識やイメージの変容と成長に関する先行研究、話し合いや授業づくり支援の先行研究の検討を行うことで、教師の授業づくりを支援するために必要な感情や要素について整理（表 2. 16 を参照）した。しかし、教師の誰もが、総合的な学習の時間の取組に力を入れている学校に着任するとも限らず、力量の高い教師の思考・判断の様相や過程について語り合ったり、ふれたりする機会は保障されていない。先行研究においても、話し合い場面を設定する教師の思考・判断の様相やその手がかりとしているイメージや方略について具体的に描き出されてはいない。しかも、総合的な学習の時間に関する研修機会も少ないため、教師が一人でも、また研修でも活用できる、話し合い場面において目指す「協働」を提供できる教師へと成長する手がかりとなる授業づくり支援ツールを作成していく必要があることを見いだした。

【注】

- 1) 総合的な学習の時間の誕生とともに、日本生活科教育学会を母体として、日本生活科・総合的学習教育学会として発展をしてきた学会。日本生活科・総合的学習教育学会ホームページ「日本生活科・総合的学習教育学会について」、<https://seikatsu-sougou.org/about/>（2024. 4. 28 確認）
- 2) 野口徹（2009）『『みらいの会』において論議された課題』、田村学・嶋野道弘編著、みらいの会、『これからの生活・総合～知識基盤社会における能力の育成と求められる教師力』、東洋館出版社、p. 27 をもとに、生活科にかかわるものを削除するかたちで筆者が修正した。
- 3) 奈須（1999）は、「総合学習においては、カリキュラムは4月1日に紙に書かれたままの『紙キュラム』ではなく、修正を前提とした仮の計画、いわば『仮キュラム』であるべきであろう。その意味では、カリキュラムは当初の計画に実践の歩みを書き加えたものとして、3月31日に完成するとさえいえる。」と「計画カリキュラム」と「実証カリキュラム」を区別する必要性について述べている。奈須正裕（1999）『総合学習を指導できる“教師の力量”』、明治図書、p. 131
- 4) 鏡（2018）は、以下のFriedrich(1935、1940)を参考にしている。
Friedrich, Carl. J. (1935) Responsible Government Service under the American Constitution. In Friedrich, C. J. et al. (eds.) *Problem of the American Public Service*, Chapter 1, McGraw-Hill.
Friedrich, Carl. J. (1940) Public Policy and the Nature of Administrative Responsibility. In Friedrich, C. J. and Mason E. S. (eds.) *Public Policy* 1, pp.3-24, Cambridge University Press.
- 5) 湯浅（2014）は、「アカウントビリティ(Accountability)」について、以下のように述べている。「説明責任が英語の *accountability* の和訳だと広く認識され始めたのは、2000年12月8日に出された答申『国際社会に対応する日本語の在り方』以降と言われる。この答申は、日本の国語政策に関する審議会である国語審議会が、1993年11月に文部大臣から受けた諮問、『新しい時代に応じた国語施策の在り

方について』に対して出したものである。この中で国語審議会は『一般への定着が十分でなく、日本語に言い換えた方が分かりやすくなる語』の1つにアカウントビリティをあげ、訳例として『説明責任など』と記した。こうしてアカウントビリティは説明責任と同義だという認識が一般化すると同時に、その意味は矮小化して理解されたとも言われる。元来、アカウントビリティとは一言で表現することが難しい多義的な概念である。」(p. 140)

湯浅孝康 (2014) 「政策評価と管理評価：アカウントビリティの視点から」、『同志社政策科学研究』、16巻1号、同志社大学政策学会、pp. 139-152

「アカウントビリティ」の解釈については、多くの議論がなされているが、本研究はそれについては言及しない。

- 6) 西尾 (2001) では、従来からあった「受動的責任」については、「法令・予算による規律、上級機関の指示、上司の個別の指示・命令に忠実に応答する」(p. 400) ことと説明している。また、「現代の行政官・行政職員の任務には、法令予算による規律、上級機関の指令、上司の個別の指示・命令に違背しない範囲内において、自発的積極的に裁量し、もっと賢明になる行動を選択することまでを含んでいる」(p. 400) と、「能動的責任」が現在の「レスポンスビリティ」の概念には含まれると説明している。

西尾勝 (2001) 『行政学 [新版]』、有斐閣

- 7) Bovens, M. (1998) *The Quest for Responsibility: Accountability and Citizenship in Complex Organisations*, Cambridge University Press.

- 8) VUCA とは、volatile、uncertain、complex、ambiguous の頭文字をとった言葉で、より「予測困難で不確実、複雑で曖昧」(白井、2020、p. 33) な時代になるということを意味する。

白井俊 (2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』、ミネルヴァ書房

- 9) 関田・安永 (2005) は、以下の4つの研究をもとに「協同学習」の4条件について整理している。

① Johnson, D., Johnson, R., and Holubec, E. (2002) *Circles of Learning: Cooperation in the classroom* (5th ed.). Interaction Book Company

② Kagan, S. (1994) *Cooperative Learning*. Resources for Teachers, Inc. California

③ Slavin, R. (1990) *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Prentice-Hall, New York

④ 杉江修治 (1999) 『学習指導改善の教育心理学』、揺籃社

- 10) 東京大学発教育支援コンソーシアム推進機構 (2016) は、「私たちは同じ collaboration という言葉を訳して『協調』という言葉を使っている」(p. ii) と述べている。

東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構 (2016) 「はじめに」、三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾、『協調学習とは—対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業—』、北大路書房、pp. i-iv

- 11) 本章においては、「子どもの姿」を、子どもの発する言葉、書く言葉等の表現や表現物、行為、態度等ととらえている

- 12) カーンとアントヌッチは、「コンボイ」という概念を「社会的支え (support) 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」としてとらえている (山崎、2012、p. 29)。遠藤利彦訳 (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. 30-70. R. L. Kahn and T. C. Antonucci(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

- 13) 「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

- 13) E. Wenger, R. Macdermott, W. M. Snyder(2002) *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press.
- 14) ハーバマスは、人と人との対話において、お互いが①自分は真実を表明している②自分は正しい規範に従っている③自分は意図どおりのことを誠実に述べているという3種類の「妥当性要求」を掲げながら論じ合うことになる」と述べている。ハーバマス, J.・河上倫逸・平井俊彦訳 (1987) 『コミュニケーション的行為の理論 (上)』、未来社、p. 48
- 15) 渡邊・岡本 (2006) は、「①理由を追求していくこと」に関しては、「意地悪な質問、否定的消極的な意図での追及」(p. 12)ではなく、『理由』『根拠』『発言意図』などを出し合うことによって、(中略)表現が肉付けされ」(p. 12) ていき、「発言に込められた思いや発言内容のイメージ・輪郭が、共有されながら明確になってくることによって、議論が、より精密になっていく」(p. 12) と述べている。「②意見

として妥当性をもつこと」に関しては、テーマ設定に挑む際にみんなで確認し合った活動に託した自分たちの思いという基準に照らし合わせて、意見の妥当性を見極めることが、子どもたちがとってより望ましい結論に巡り合うために重要な条件である (p. 12) ことについて述べている。「③事実に関して心理性を保っておくこと」については、『合理的か』『筋道が立っているか』『考えなければならない大事なことをしっかり踏まえているか』などの点を吟味しながら、最終的に、どちらの主張の方がより説得力を持つかということを検討していく」(p. 12) ことであると述べている。「④パフォーマティブな姿勢」については、『みんなで夢や願いを共有していく活動なんだ』という思いを持ちながら、『自分ならこうしてみたい』というように、非客観化的態度、あるいは、行為遂行的 (パフォーマティブ) な共感の姿勢で話し合いに臨むこと」(p. 12) であると述べている。

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『コミュニケーション的行為理論』を基盤にして—』、『兵庫教育大学研究紀要』、第 29 巻、pp. 1-13

- 16) 日本教師教育学会の年報編集委員会申し合わせには、『実践研究論文』は、『研究論文』と並立する別ジャンルの文献である」『実践研究論文』とは、教師教育の分野において、執筆者が自己の行った教育活動 (教育実践・自己教育などを含む) について明確に記述し解説し、その成果として得た結果を述べたもの」と明記されている。また、要件として、次のことが挙げられている。「(1) 教師教育をめぐる客観的に解決のせまられている現実問題に照らしての有意義性があること。(2) 有意義性を確認するために必要十分な情報が提供されていること (記録性)。(3) 実践上のユニークな視点・方法・工夫などが盛り込まれていること。 https://jsste.jp/aboutus/rules/editorial_committee/section_agreement/ (2025. 1. 1 確認)
- 17) 富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター紀要『教育実践研究』投稿要項によると、原稿の内容として、「教育実践にかかわる理論的実践に関する論文、報告、資料、その他とする」とある。 <https://www.edu.u-toyama.ac.jp/cerp/bulletin/rules.html> (2025. 1. 1 確認)
- 18) 第 1 章でも示した通り、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、pp. 12-21 この研究で実施された調査においては、総合的な学習の時間の研究を積極的に実施し、一定の評価を得ている学校を「トップ校」「先進校」、平均的な取組を行っている学校を「一般校」と区分している。

第3章 研究の目的

3. 1 研究の目的

ここまで述べてきたように、総合的な学習の時間で子どもたちが向き合う課題は、「協働」して立ち向かっていかねば解決の糸口を見いだしにくいものばかりである。共に解決の糸口を探るためには目的や解決方法等を共有する話し合いが欠かせず、その中で、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、解決に向かうための最適解を導出していくやりとりが求められる。しかし、話し合い場面において「協働」している実感を一人ひとりの子どもが得ることができていないことが指摘される（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、2016）現状がある。この要因は、総合的な学習の時間の話し合いは、教師の経験則に基づいて設定されることが多く、話し合い場面の設定の手がかりとするイメージや視点、方略の選択に至るまでの教師の思考・判断の様相の共有が進んでいないことにある。先行研究により、教師に必要な資質・能力の提案（村井、2017）や教師が運営上抱える問題（野口、2009）（浦郷、2011）の指摘、子どもたちが話し合う姿や話し合いを通して作成された表現物から何を見取るのかというグループ・モデレーションを用いた評価研修（浦郷・佐藤、2013）（浦郷、2016）はなされているが、話し合い場面における教師のイメージや方略について理論的に検討したものも少なく、教師が話し合い場面の「協働」の質を高めるために手がかりとしている視点や方略を獲得する道筋については明らかにされていない。教師は、話し合い場面の「協働」の質を高めようとしても手がかりもない上、多忙な毎日の業務の中において授業改善に向かうための時間的な制限もあることも相まって、話し合い場면을構成することの困難さが、カリキュラムや単元をデザインする上での「足かせ」（神田・松井、2019、p. 82）になっていると感じている。総合的な学習の時間においては研修機会も少なく、取組の格差も創設当初から指摘され続けており（教育課程部会、2018）（中野・太町、2011）、未だ格差は解消されていない。

そのような状況の中、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思考ツールが爆発的に普及し（黒上、2017、p. 521）、整理・分析場面の話し合いの充実が図られてきた。しかし、思考ツールは「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、521）にもかかわらず、ねらいや向き合う対象、取り扱う情報の数や質との整合性も吟味しないままに用いられている授業も散見している。また、子どもたちの学

びに向かう原動力や共に課題解決を図るための基盤となるものに着目せずに場が設定され、場を共有するだけの話し合い場面となっている取組もあることが指摘されている（渡邊・岡本、2006、p. 2）。このことは、カリキュラムや単元のデザインと一単位時間の話し合い場面の設定との関係について、一人ひとりの子どもがクラスメイトと共に課題に立ち向かっている具体的な姿と関連付けてとらえられていないことが要因であると考えられる。

そのため、カリキュラムの充実、単元における課題解決を深化・促進していくためには、単元の過程の中で適切なタイミングで話し合い場面を設定する意義、話し合い場面において「協働」する子どものイメージと教師の役割をとらえていくことが重要となる。単元における課題解決に意味や価値のある話し合いとなるように、教師が話し合い場面を設定していく際に手がかりとしているイメージや視点、方略、さらには、それらを用いて、本時のねらいに合った発問や手立て等の方略を選ぶに至る思考・判断の様相を顕在化し、教師と共有していくことは、総合的な学習の時間が抱える課題を解決することにつながっていくであろう。

教師の思考・判断の手がかりとしているイメージや視点、思考・判断の様相を顕在化する際に、手がかりとなるものは、これまでも総合的な学習の時間において大切にしてきた「レスポンスビリティ」の概念と「協働」の概念である。

総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」とは、社会から発せられる問いに自分ごととして向き合い、自分の応答が課題解決に見合うものになっていくか問い続ける姿であり、能動的なものである。しかし、クラスメイトとともに課題に立ち向かっていく単元を実施することの多い小学校の総合的な学習の時間においては、「協働」する中で一人ひとりの子どもにこのような姿を求めていくことはたやすいことではない。だからこそ、課題解決に向けた最適解を導出していくために照らし合わせる規準となるものが必要であり、一人ひとりの役割や責任が明確でなければならない。そのような規準を明確にし、より具体化して共有するための話し合い場面を設定していかねば、何をより所にしてどのようにクラスメイトと共に課題に立ち向かっていけばよいのか分からないままである。一人ひとりが自分ごととして課題解決に向かうためには、単元の課題解決の過程の中で適切なタイミングで、話し合い場面が設定され、そのより所となるものを共有していく必要があるのである。そのより所とは、課題解決する目的を共有しているということである。目的の共有がなされて初めて、「協働」して課題解決に向かうことができるのである。一人ひとりがもつ問題意識をすりあわせ、向き合うべき対象を見極め、クラスとしての課題解決の目的を明確化し、共有していく話し合いが設定されるからこそ、「協働」する方向性を見いだすことができるのである。し

かし、ここで重要なのは、「協働」する目的を共有するだけではクラスメイトと共に「レスポンスィビリティ」の姿を具現化するような課題解決には向かわないということである。第2章で整理したように（表2.14を参照）、適切なタイミングで、意図をもって単元の過程の中で話し合い場面は設定される必要があり、その話し合い場面においても一人ひとりが自分ごととして「協働」する姿を生み出していくことが、総合的な学習の時間において求める姿の具現化につながるのである。自分ごとの学びが展開されていけば、話し合い場面は、子どもたちが自ら適切に設定できるようになるであろう。しかし、小学校における総合的な学習の時間においては、共に「レスポンスィビリティ」の姿を具現化するためにはどういった過程が必要で、そこでどのような話し合いをして、何について共有していく必要があるのかということ、最初は教師の適切なコーディネートのもとで学んでいき、徐々に子どもたちに委ねていくという段階を経る必要があると考える。そのためにも、教師は本時の主眼に応じて適切に話し合い場面を設定し、コーディネートする資質・能力を高めていく必要がある。

そこで、本研究では、『総合的な学習の時間の話し合い場面における教師の思考や判断の様相、および「協働」のイメージと方略を明らかにし、それをもとにした授業づくり支援ツールを開発して研修プログラムを実施することによって、授業づくりの経験が浅い若手教師が、話し合い場面における「協働」の概念をより具体的に理解し、適切な方略を見極めるための手がかりを得ることができ、その結果として、授業づくりに対する自信の向上が期待できる』ことを研究仮説として立て、研究を進めることにした。

3. 2 研究課題と課題解明のステップ

3. 2. 1 研究課題

上述した研究仮説を検証するために、本研究において検討すべき研究課題を以下の5点に整理した。

1. 総合的な学習に時間の話し合い場面における「協働」とはいかなるものか
2. 総合的な学習に時間の話し合い場面における「協働」の質をどのような視点から見取っていけばよいのか
3. 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」を具現化するまでに、子どもたちの話し合いはどのような段階を経るのか
4. 総合的な学習の時間の話し合い場面を設定するまでに、教師はどのような思考・判

断を行っているのか

5. 総合的な学習に時間の話し合い場面における「協働」の質を高めることができるよう教師を支援するためには、どのようなツールが求められるのか

3. 2. 2 研究課題の解明ためのステップ

作成する授業づくり支援ツールが、「形を模倣するだけの実践」(松井、2014、p.167)につながらないようにするためには、以下に示す第一から第三のステップが必要であると考え、各ステップにおいてA～Gに取り組み、研究課題を解明していくこととした。

①第一ステップ：理論面・実践面からの検討をもとにした総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」についての教師のイメージと視点、方略の顕在化

◇A：[研究課題1の解明方法]

総合的な学習に時間の話し合い場面における「協働」の定義付け

◇B：[研究課題2の解明方法]

総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る視点の整理

◇C：[研究課題3の解明方法]

総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」に向かう質的發展段階の整理

最初に、これまで理論的な検討がなされず、教師が経験則で行ってき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」の質を高めるために手がかりとしているイメージや視点、方略について顕在化し、研究課題1と2を解明する。次に、単元デザインと一単位時間の話し合い場面の関係を子どもの情意面と関連付け、目指す「協働」を阻害する要因やその要因を取り除き、より質の高い話し合いを展開するために必要な教師の方略や話し合いを展開している子どもたちの姿について整理し、研究課題3を解明する。暗黙知を形式知としていくことで、カリキュラムや単元デザインする上での「足かせ」(神田・松井、2019、p.82)となる状況を解決することにもつながると考える。

②第二ステップ：第一ステップで導出した知見をもとに、授業づくり支援ツール(『協働』の授業づくりガイドブック)、「授業デザインシート」を作成する

◇D：[研究課題5の解明方法]

第一ステップで顕在化した知見に基づく『協働』の授業づくりガイドブックの作成

◇F：[研究課題4、5の解明方法]

授業デザインシートを開発し、第一ステップで顕在化した知見をもとに、「授業デザイン

シート」を活用しながら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

最初に、第二ステップにおいては、第一ステップで顕在化した総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージや「協働」の質を見取る視点、質を高めるために有効な方略についての概念的な理解を図ることをねらう『協働』の授業づくりガイドブック』を作成する。加えて、話し合い場面を考案する「授業デザインシート」を開発するとともに、「協働」を見取る視点を手がかりにして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、「協働」やそれを具現化するための方略についての概念的な理解を促し、イメージを確かにすることを目的とする他のガイドブックとは異なり、方略の獲得を促す『協働』の授業づくりガイドブック』を作成する。そうすることで、教師のイメージと力量形成に関わる先行研究の検討から見いだしたように、教師が第一ステップの知見に対するイメージをもとに、実際の実践につなぐ手がかりを得る流れを提示するガイドブックで生み出していく。これまで暗黙知であった総合的な学習の時間の話し合いにおける「協働」の質を高めるための教師のイメージや視点、方略を顕在化しようとしているところが本研究の意義の1つであるが、概念的な理解に留まらず、それらに照らし合わせて、適切で「協働」の質の高い話し合い場面の教師の思考・判断の様相を顕在化し、獲得したイメージを実際の方略へどのようにつなげていくのか、教師と共有しようとしているところに、本研究の2つめの意義がある。

③第三ステップ：授業づくり支援ツールを試行する

◇G：[研究課題5の解明方法]

授業づくり支援ツールの試行として教員研修を実施し、修正を加えること

第三ステップで授業づくり支援ツールを試行し、教師がそれらを活用するメリットや改善点を把握する。

3. 3 小括

総合的な学習の時間の話し合い場面を設定し、その話し合いの中で「協働」の質を高めようとしても、これまで、教師の経験則のもとで設定されている上、研修機会も限られるため手がかりを得る機会は少ない。そのような現状の中、これまで暗黙知でのままであった総合的な学習の時間の話し合い場面を設定する教師の思考・判断の様相や思考・判断の手がかりとしているイメージや方略が形式知となって示されたツールが教師に提供されることで、教師は、授業改善のために前に歩み出すエネルギーを得ることができるのではないだろうか。

第4章 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の定義付けと「協働」の質を見取る視点の整理

4. 1 本章の目的

第4章は、本研究の第一ステップとして、「研究課題1. 総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』とはいかなるものか」「研究課題2. 総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』の質をどのような視点から見取っていけばよいのか」「研究課題3. 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』を具現化するまでに、子どもたちの話し合いはどのような段階を経るのか」について解明していく。そのために、第4章では、最初に、子どもたちが「レスポンシビリティ」の姿に向かう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、理論面・実践面からの検討をもとに定義付けるとともに、子どもたちの姿を見取ったり、発問を考えたりする手がかりとなる話し合い場面における「協働」を見取る視点を開発していく。次に、総合的な学習の時間の話し合いにおける「協働」が抱える課題や話し合いに関わる先行研究をもとに、話し合い場面における「協働」を阻害する要因とも絡めて、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について整理する。

4. 2 「レスポンシビリティ」の姿を生み出す総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の定義と「協働」を見取る視点の整理

本節においては、次の2点について検討する。

研究課題1. 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」とはいかなるものか。

研究課題2. 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質をどのような視点から見取っていけばよいのか。

話し合い場面における「協働」の質を高めるために子ども自身に必要な資質・能力は、一朝一夕に獲得できるものではないため、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージを子どもの姿として構築し、その具現化を図る道筋を顕在化することは、総合的な学習の時間の学びの質を保証するために必要である。よって、本節において、教師が、話

し合い場面における「協働」の在り方の具体的なイメージをもち、その具現化に向かって今の子どもたちの姿をどのように成長させていったらよいのか、考えるための手がかりとなる指標を示していきたい。本節では、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」の質を見取る視点を導出するために、子どもたちが仲間と向き合いながら課題解決を図っていく姿に注目する。ここからの本研究で用いる仲間とは、共に課題解決に向かっているクラスメイトを指す。総合的な学習の時間においては、社会の中で発生する課題に対して、自分（自分たち）なりに応答していくことが求められるのであり、総合的な学習の時間においては、地域の人々や保護者等、多様な年代や立場にある他者が仲間になり、話し合いを重ね、「協働」していくことが重要である。その意味で、必ずしも子どもたちが「協働」する相手はクラスメイトに限られたわけではない。しかし、本研究においては、学校においてクラスメイトと話し合い場面で「協働」する経験が、多様な年代や立場にある他者との話し合い場面における「協働」に向かう基盤となると考え、本章においては、敢えて仲間という言葉を用い、クラスメイトとの話し合い場面における「協働」に焦点化して研究を進める。総合的な学習の時間のクラスメイトとの話し合い場面における「協働」に課題があることが指摘されていることもあり、話し合い場面における「協働」について定義し、その質を見取る視点を開発していくこととする。

仲間と共に課題を解決するためには、仲間がもつ思いや願い、考え等に対して、共感の態度をもって向き合うことが必要となる。話し合い場面において、仲間同士が共感的に「分かり合おうとする」ことなしには、課題解決に至るような本質的な議論にはならず、表面的なやりとりとなったり、一部の子どもの発言で展開されたりする等して、一人ひとりが参加している実感をもつことができない状況に陥る。総合的な学習の時間は、共に課題と向き合い、共に今後の社会の未来を切り拓いていく資質・能力を身に付けていく時間だからこそ、仲間との向き合い方の質が「協働」の質を左右する。秋田（2012）も、無機質な議論を防ぐには、「仲間と共にいる教室に居場所があり安心してクラスにいられ、そしてそこで教えられる内容に没頭できること、この活動とそのための仲間を保証」（p. 23）することが重要であると述べているように、仲間との話し合い場面の様相から「協働」の質をとらえていく必要がある。そのため、仲間と共感的につながりながら、共に課題解決している仲間という意識を高めていくために、互いの背景にある思いや願い、見方・考え方をとらえようとする姿を話し合い場面において「協働」する姿の一つであると定義し、これを「仲間と向き合う『分かり合おうとする』姿」とし、話し合い場面における「協働」の質を見取る1つの視点として

提案する。

しかし、「分かり合おうとする」姿だけでは、総合的な学習の時間が目指す「レスポンスビリティ」の姿を具現化できたとは言いがたい。社会の中に潜む答えなき問いを自分ごととして引き受け、向き合っていくことが求められる総合的な学習の時間の学びにおいては、互いの意見の違いを乗り越え、置かれた状況や目的と照らし合わせながら、多くの考えや方法等の中から、課題解決のための最適解を見極めたり、これまでにはない新たな最適解を創造したりしていく姿が求められる。学びの対象や課題に共に向き合い、本質を見極めていくことが重要なのである。秋田（2012）も、「子どもたちの関係をつなぎ、参加を促す『社会的な足場かけ』（p. 82）だけでなく、「教材やその教科の概念と子どもの発言をつなぐ分析的な足場かけが理解を深めるには重要」（p. 82）と述べ、学びの対象の本質に共に迫り、それらに対する理解を深めてことの重要性について指摘している。さらに、総合的な学習の時間においては、学習内容の理解に留まらず、最適解を見極めたり、創造したりしていくことが求められるのである。しかし、総合的な学習の時間では、子ども一人ひとりが主体となり、誰もが自分ごととして課題と向き合う必要があるにもかかわらず、共感に留まり、新たな価値の創造に向かわない話し合いの場となっている実践が散見されることが課題となっている。

話し合い場面の課題については、早田・渡邊（2003）も「探究者同志の相互主体的な『協働行為』の必要性を強調しながら、『共感』という探究者の個人的な他者理解の力や『教師と子どもの対話』関係へと帰着」（p. 5）してしまうような、子どもたちが考えを擦り合わせ、吟味し、新たな概念や方法等を生み出すことのない場が生まれていることを指摘している。

また、石井（2004）は、「学び合う学び」は、「子どもの内から生み出された考えが、リアルタイムで葛藤と共感を起こし、そこから新たな発見をつくり出す」（p. 25）と述べているが、子どもたちが、よりよいものを創造するためには、共感に留まらず、葛藤しながらも自他の意見の違いを乗り越えていく姿、つまり、課題解決に向けてどの意見がふさわしいか見極めたり、自分たちなりに対象や課題に対する概念を構築したり、解決方法やこれまでにない価値を生み出したりすることが求められる。総合的な学習の時間における課題解決は、最初からある正しい答えにたどり着くのではなく、最適解を見極めたり、創造したりして行くことをねらう。共感に留まらず、仲間や置かれた状況の中で折り合いを付け、新たな価値や解決策等の最適解を導き出すような話し合い場面となっていくことが求められる。

そこで、課題解決に必要な概念や方略を見極めたり、創造したりすることを繰り返しながら、自分たちが設定したゴールに向かっていく姿を「仲間と共に課題と向き合う『見極める・

創造する』姿」とし、「レスポンスビリティ」の姿に向かう話し合い場面における「協働」の質を見取るもう一つの視点として提案する。これまでの検討をもとに、本研究では、子どもの「仲間と向き合う『分かり合おうとする』姿」と「仲間と共に課題と向き合う『見極める・創造する』姿」を話し合い場面における目指す「協働」の姿ととらえていく（表4. 1）。

表4. 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

見取る姿	姿の説明
①仲間と向き合う 『分かり合おうとする』姿	互いの背景にある思いや願い、見方・考え方をとらえようとする姿
②仲間と共に課題と向き合う 『見極める・創造する』姿	課題解決に必要な概念や方略を見極めたり、創造したりすることを繰り返しながら、自分たちが設定したゴールに向かっていく姿

（藤上、2023b、p. 79 の表1 を改変）

4. 3 「レスポンスビリティ」の姿を生み出す総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を見取る視点の具体化

前節まで、「①分かり合おうとする」と「②見極める・創造する」という二つの視点から、「レスポンスビリティ」の姿を具現化する総合的な学習の時間の話し合いにおける「協働」とはいかなるものかについて検討した。しかしながら、抽象的な言葉のままでは、目指すべき子どもの姿を明確にし、授業づくりに生かしていくことは難しい。そのため、本節においては、話し合いの中で現れる子どもの姿を分類して具体的な視点を示した先行研究や話し合い場面における「協働」を通して目指すゴールに関わる先行研究等をもとに、話し合い場面における「協働」の質を見取る視点をさらに具体化していく。

4. 3. 1 話し合い場面における「協働」の質を見取るための具体的な視点を導出する手がかり

まず、より具体的なレベルで教室における対話の姿を分類した研究として遠山・白水（2018）の研究に着目する。遠山・白水（2018）は、先行研究における対話のタイプを分析し、「よい対話」パタンの特徴を、「特徴A：自分の考えを述べる」「特徴B：疑問を発する」「特徴C：批判をする」「特徴D：話者が交代しながら互いの考えを述べ合う」「特徴E：発言を遠慮しない」「特徴F：答えを急ぐ発言がない」（p. 497）と整理している。ただし、遠山・白水（2018）

の「よい対話」パタンの特徴は、総合的な学習の時間ならではのものとして分析されたものではなく、特徴A～Fを見ると「①分かり合おうとする」「②見極める・創造する」姿の両方が混在しているため、2つの姿ごとの具体的な視点が伝わるように整理し、総合的な学習の時間の授業改善のために活用できるものに組み替えていく必要がある。

そこで、ここでは、表4. 1に挙げた「①分かり合おうとする」「②見極める・創造する」という2つの姿から、話し合い場面における「協働」の質を授業研究や省察に実際に用いることができるように具体化するために、主に、『OECD Learning Compass Concept Notes』で示された「変革をもたらすコンピテンシー」のコンストラクト（表4. 2を参照）と、先行実践をもとに導出した話し合い場面における「協働」を通して目指すゴールの具体（表4. 3を参照）等をもとに検討する。

表4. 2 『OECD Learning Compass Concept Notes』で示された主なコンピテンシーを構成するコンストラクト

主なコンピテンシー	代表的なコンストラクト
エージェンシー	アイデンティティ、帰属意識、モチベーション、希望、自己効力感、成長志向の考え方
新たな価値を創造する力	目的意識、好奇心、開かれた考え方、批判的思考力、創造性、俊敏性、協働性、リスク管理、適応力
対立やジレンマに対処する力	認知的柔軟性、他者視点の獲得、共感性、敬意、創造性、問題解決能力、紛争解決能力、レジリエンス、寛容さ、責任感
責任ある行動をとる力	統制の所在、誠実さ、思いやり、敬意、批判的思考力、自己意識、自己調整・省察的思考力、信頼
AARサイクル	能動性、他者視点の獲得、批判的思考力、省察的思考力

（白井、2020、pp. 146-147 の表 4-2 より抜粋）

表4. 3 話し合い場面における「協働」を通して目指すゴール（概念や方略の高度化）の具体

着地点		具体的な着地点
概念の高度化①	対象や課題に対する概念	思いや願いの把握、背景、魅力、問題意識・問題の発見、特徴、役割、関連・一般性、特殊性・個別性・独自性、相違点、存在意義・存在価値、公平性・汎用性・一般性
概念の高度化②	自分や自分のあり方に対する概念	魅力を感じるもの・こと等の自覚、興味・関心をもつもの・こと等の自覚、居場所や愛着をもつもの・こと等の自覚、問題意識の傾向の自覚、見方・考え方の傾向の自覚、持ち味・役割の自覚、省察・メタ認知、粘り強さ・レジリエンス、責任、学びの方向性の自覚、新たな関心の自覚、必要感・切実感、相互依存、憧れ・生き方モデルの明確化、探究する意味や価値の実感、実践意欲
方略の高度化①	対象や課題の本質への迫り方	俊敏性、可能性、過去からの経緯、現状把握、違和感・要因、目的の具体化・見通し、特徴の明確化、整合性、矛盾やズレの顕在化、視点の移動・置き換え、仮定、メリット・デメリット、リスク管理、因果関係、公平性・多様性、信憑性・客観性、主観的なデータ、客観的なデータ、類推、仮説検証、分類、比較・共通点や相違点・独自性の顕在化、関連付け、抽象と具体の往復、一般化・抽象化・結論付け、必要性・重要性の度合い、優先順位・ランク付け、柔軟性・適応性、各教科とのつながり・横断的な視点、最適解
方略の高度化②	対象（人）や仲間との向き合い方	たとえ、絵や図・実物等の活用、具体化・個別化、予想する・推論する、客観性のある根拠、相手意識、相手にとってのメリット、抽象化、ナンバリング、論理性、立場の明確化、共通点や相違点への着目、背景の把握、共感性、ニーズの把握、敬意・誠実性、折り合い、目的の明確化・共有化、ゴールの明確化・見通し、互いの持ち味の生かし方、信頼関係の構築

（藤上、2023a、pp. 43-44、表 9 から抜粋・整理）

『OECD Learning Compass Concept Notes』で示された「変革をもたらすコンピテンシー」のコンストラクトに着目した理由は、OECD（2019）が示した『OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）』は現在の日本の学校教育への影響力が大きいことを考えると、踏まえておく必要があるからである。また、総合的な学習の時間は、創設当初から、現代社会や地域社会等が抱える答えなき課題を解決していく学びを展開しており、今やこれからの社会の状況がどのように予測され、どのような資質・能力が求められると予想されているのかについて把握した上で、視点を導出することが必要だからである。

次に、話し合いを通して目指す着地点の具体に関わる先行研究に着目した理由は、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」は、仲間同士が「分かり合おうとする」だけに留まらず、「分かり合おうとする」よさを実感したり、課題解決に向けて最適解を共に導出したりする手段としても用いられているからである。そのため、先行実践において、どのようなゴールに向かって、話し合い場面が設定されていたかどうかについて整理・分類した先行研究を、話し合い場面における「協働」の質を見取る視点を導出する際の手がかりとする。

4. 3. 2 「分かり合おうとする」姿を見取る視点の検討と提案

「分かり合おうとする」姿は、総合的な学習の時間における「レスポンスィビリティ」の姿を生み出す基盤となると考えている。この姿を基盤として、一人ひとりが互いを尊重し合いながら、課題解決に向かうために必要な概念や方略を「見極める・創造する」姿を生み出すことができると考えている。ここでは、「①分かり合おうとする」ために必要な資質・能力を具体的にとらえるために、表4. 2に挙げた『OECD Learning Compass Concept Notes』で示された主なコンピテンシーのコンストラクトと、表4. 3の話し合い場面における「協働」を通して目指すゴールの具体の中から、「①分かり合おうとする」ために必要なものを吟味して抜粋し、必要となる視点について検討する。表4. 3の中では、「方略の高度化②」に分類された「対象（人）や仲間との向き合い方」の具体的なゴールに示されたキーワードに着目する。なぜなら、それらは、共に課題解決に向かう際に「①分かり合おうとする」ために必要な資質・能力の有効性を自覚することを意識したゴールであるからである。つまり、今後の課題解決に向けた話し合いにおいて、子どもたちが自覚的に活用することができるようになることも意識して設定されるべきゴールであり、それらは話し合いにおける「協働」の一つの姿である「①分かり合おうとする」姿に向かうために必要だからである。主にこれらの

2つを関連付けながら「①分かり合おうとする」姿をとらえる視点について検討する。

表4. 2の「エージェンシー」のコンストラクトの中から「分かり合おうとする」ために必要なものを抜粋すると、「アイデンティティー、帰属意識、希望」となる。なぜなら、自分と仲間のアイデンティティーが保障される学級においては、帰属意識をもちやすく、共に課題解決に共に向かうことに対して前向きな思いをもったり、課題解決したちょっと先の未来に希望をもったりしていきやすく、話し合い場面にもこのコンストラクトに関わる発言が現れていくからである。このような意識をもつ学級であると、表4. 3における「対象（人）や仲間との向き合い方」の中の「目的の明確化・共有化」「ゴールの明確化・見通し」の共有を図ろうとする発言が話し合いの中に見られるようになる。この2つは話し合い場面において「協働」する際に常に意識しておくべきことであり、この2つを共有することで、課題解決のためにどのように手を尽くしたらよいかが検討できる。そのため、この2つを共有してからの、本格的な課題解決の始まりである。

「新たな価値を創造する力」のコンストラクトから、「①分かり合おうとする」ために必要なものを抜粋すると、「好奇心、開かれた考え方、協働性」となる。なぜなら、仲間の考えに対して好奇心をもったり、仲間に自分の考えを開いたりするような話し合いとならない限り、課題解決に向かうための関係性を生み出すことも、互いの考えを把握することもできず、「協働」することができないからである。これらのコンストラクトが発揮される話し合いにおいては、表4. 3における「対象（人）や仲間との向き合い方」の中でいうと、自他の考えの「共通点や相違点への着目」していることがわかる発言や、「互いの持ち味の生かし方」を意識した発言が増えることにもつながる。

「対立やジレンマに対処する力」のコンストラクトの中から「分かり合おうとする」ために必要なものを抜粋すると、「認知的柔軟性、他者視点の獲得、共感性、敬意、紛争解決能力、寛容さ」となる。なぜなら、これらは、仲間一人ひとりの考えに寄り添い、違いをよさとして受けとめた上での自分の意見の主張につながるためのものだからである。これらも、表4. 3における「対象（人）や仲間との向き合い方」の中の「共通点や相違点への着目」や「互いの持ち味の生かし方」を意識した話し合いにつながっていく。また、自他の「立場の明確化」を図った上で、立場や考えの違いを認め合う「共感性」「誠実性」にあふれた話し合いにならねば、仲間の考えを聞き入れない、対立した関係のままで終わる話し合いとなる。自分の考えが課題解決のために適切であると考えるのであれば、「相手意識」をもって、仲間へ納得してもらえただけの話し方が必要になる。そのために、分かりやすく「たとえ」る、「絵や

図、実物等の活用」する、相手や内容に応じて「具体化・個別化」した例を挙げる、心を動かす魅力的な「抽象化」した言葉を用いる等ということも必要になる。また、自分の考えを整理し、「ナンバリング」する等して、「論理性」を感じられる話し方も必要になる。

「責任ある行動をとる力」のコンストラクトから、「①分かり合おうとする」ために必要なものを抜粋すると、「誠実さ、思いやり、敬意、自己意識、自己調整・省察的思考力、信頼」となる。なぜなら、自分の意見や考えに責任をもつとともに、互いに仲間の意見や考えに対しても相手を尊重した反応を示すという誠実な姿勢をもつことで、互いの信頼感が増し、共に課題解決に向かおうとする意志をもつことにつながるからである。仲間に納得してもらおうとする話し合いは、ともすれば熱意があふれすぎ、一方通行に力説する姿になりがちであるため、自分の考えが伝わったかどうかを双方向的な関わりを生み出しながら確認することも必要である。「自己調整・省察的思考力」を発揮し、相手の理解を促す話し方や説明になっているかどうかを見つめながら仲間と関わる姿は、「誠実さ」や「思いやり」「敬意」が仲間にも伝わる発言や態度となる。聞く側としても、表4. 3の中でも、「予想する・推論する」資質・能力を活用し、伝える側の考えをくみ取ったり、自分に引き寄せて考えたりしていくことが大切であるが、伝える側の誠実な態度が、聞く側のより分かってもらう発言を生み出す。より仲間同士の「信頼関係の構築」が進んでいくのである。

「AAR サイクル」のコンストラクトから、「①分かり合おうとする」ために必要なものを抜粋すると、「他者視点の獲得」「省察的思考力」となる。これについては、同じコンストラクトが「対立やジレンマに対処する力」の中に含まれ、その際に述べたことと同様の理由が挙げられるが、自分とは異なる視点から物事の本質をとらえることの面白さや必要性にも気付いていくような省察的な発言があることで、「協働」する意味や価値の実感につながる話し合いになっていくからである。

以上の分析をもとにして、ともに課題解決していく仲間と向き合い、「①分かり合おうとする」ためには、以下のような姿が求められることを導出した。

- ・互いの考えを把握し合うために「双方向的なやりとりが生まれるような表現を用いる姿（双方向性）」
- ・仲間の考えの背景を予想したり、推論したりしながら「自他の考えの共通点や相違点を意識して意見を述べる姿（共通性・差異性）」
- ・仲間に敬意を払い、誠実に向き合うために必要な、「仲間の思いや願い、考え等に共感する反応を示したり、それらに寄り添いながら新たな提案や反論をしたりする姿（共感性・誠

実性)」

また、「①分かり合おうとする」ためには、他者に分かりやすく、納得してもらえるように自分の考えを伝えることが必要となるため、次のような姿も求められることも導出した。

- ・「考えを整理して、論理的に説明する姿（論理性）」
- ・「伝える相手や内容に応じた具体例を挙げる姿（具体性）」

これまでの検討をもとにして、さらに、「①仲間と向き合う：『分かり合おうとする』姿」を見取る視点（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）からとらえる子どもの具体的な姿の例を、表4. 4のように整理した。

表4. 4 総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」の姿を生み出す話し合い場面における「協働」の質を見取る視点〔「分かり合おうとする」姿〕

視点	視点の定義	子どもの具体的な姿の例
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	ア. 確認するための問いかけをする
		イ. 経験を想起させる問いかけをする
		ウ. 推論を促す問いかけをする
		エ. 思考を促す問いかけをする
		オ. 理解や共感を促す問いかけをする
		カ. 相手の反応に応じて自分の考えを更新しながら語る
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	ア. 自他の思いや願い、考え等との共通点や相違点を明らかにして語る
		イ. 自他の考えの共通点や相違点を関連付けながら語る
		ウ. 自分の学びの立場を明確にして考えを語る
		エ. 共通点を生かした援助要請を求める
		オ. 自他の違いを生かした意見や援助要請を求める
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	ア. まなざしを共有する
		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
		ウ. 援助申請する・援助する
		エ. 相手の興味・関心、問題意識の傾向、経験等に照らし合わせて共感を促す説明や提案等をする
		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
		カ. 相手の思いや願い、考えを確認する
		キ. 仲間の思いや願いを代弁する
		ク. 理解したりイメージしたりできなかったことを反応で示し、説明を促す
		ケ. 説明や意見を述べるように促されたことに反応する
		コ. 相手や○さんの意見を自分の言葉で再現し、確認する
		サ. 自分や自分の考えに寄り添ったり、敬意を表してくれたりしたことに対して、反応する
		シ. 仲間の意見に寄り添う姿に対して、賞賛する言葉をかける
		ス. ○さんの意見に対する理解と共有が進んだことを伝える
セ. 自分に引き寄せてとらえ、共感的な反応を示しながら語る		
④論理性	考えを整理して、論理的に説明している	ア. ナンバリングを使ったり、「まず」「次に」等を使ったりする等して、自分の考えを順序立てて語る
		イ. 結論を述べてから理由を説明する
		ウ. 順序立てて語った後に、自分の考えをまとめて述べる
		エ. どのような視点や立場からの考えなのか、示しながら語る
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	ア. 具体的なエピソードを用いて語る
		イ. 具体例を挙げながら語る
		ウ. 具体的な状況を挙げながら語る
		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
オ. これまで把握した仲間や他者の思いや願い、興味・関心、問題意識をもとに、具体例を挙げる		

(藤上、2023b、p. 86 を改変)

総合的な学習の時間において目指す「レスポンスビリティ」の姿を具現化する話し合い場面では、表4. 1の定義にあるように、互いの背景に思いや願い、見方・考え方をとらえようとする「分かり合おうとする」姿を生み出すことが基盤になっていくため、表4. 4に挙げた具体的な視点や子どもの具体的な姿をとらえておく必要がある。

4. 3. 3 「見極める・創造する」姿を見取る視点の検討と提案

次に、「②見極める・創造する」姿をとらえる具体的な視点について、「①分かり合おうとする」姿をとらえる視点を導出した際と同様に、表4. 2に挙げた『OECD Learning Compass Concept Notes』で示された主なコンピテンシーのコンストラクトと、表4. 3の話し合い場面における「協働」を通して目指すゴール（概念や方略の高度化）の具体の中から、「②見極める・創造する」という視点に関係するものを抜粋し、関連付けながら検討する。「②見極める・創造する」姿は、もう1つの「分かり合おうとする」姿の具現化を基盤として、本時のねらいに応じて「レスポンスビリティ」の姿を生み出すために必要な視点であると考えている。表4. 3の中でも、主に「②見極める・創造する」ために必要な資質・能力の有効性に対する自覚に関わる「方略の高度化①」に分類された「対象や課題の本質への迫り方」に着目する。しかし、方略だけでは「創造する」という視点で見ると不足がある。「協働」する目的意識、「協働」を促す原動力ともなる自分や対象・課題に対する概念等にも着目していかなければ、主体的に課題解決に向かい「レスポンスビリティ」の姿が生まれにくい。そのため、「概念の高度化」に分類されたものも加味して、話し合い場面における「協働」の質を見取る視点について吟味する。

『OECD Learning Compass Concept Notes』で示された主なコンピテンシーのコンストラクトには重なりも多いので、1つにまとめると、「モチベーション、希望、自己効力感、目的意識、好奇心、批判的思考力、創造性、俊敏性、リスク管理、適応力、問題解決能力、紛争解決能力、レジリエンス、責任感、統制の所在、能動性、省察的思考力」となる。「①分かり合おうとする」で抜粋したのも含まれているが、「②見極める・創造する」という視点からとらえ直していることを理由とするが、このことについては後で説明する。

表4. 2の「エージェンシー」のコンストラクトの中から「②見極める・創造する」ために必要なものとして、「モチベーション、希望、自己効力感」を抜粋した理由は、共に課題解決を図っていこうとする際の原動力となるものであり、特に「自己効力感」をもつこと

は「レスポンスビリティ」の姿を持続するために必要な手応えとなるからである。「希望」は、「①分かり合おうとする」視点の分析の際に、仲間との学びに前向きに向かうためのものとして抜粋しているが、ここでは、最適解を導き出すことができているゴールにたどり着くこと、つまり、自分たちの手で課題解決しているゴールに対する期待感として抜粋している。これらは、子どもたちが、課題を自分ごととしてとらえ、必要感や切実感等をもとに、主体性をもって課題解決に向かおうとする発言が見られる話し合いを生み出していく。その際に、子どもたちを突き動かすのは、表4. 3の「概念の高度化①：対象や課題に対する概念」や「概念の高度化②：自分や自分の在り方に対する概念」である。これから向き合う対象や課題に対して、これまでに自分はどのような思い入れを持っているのか、どういったとらえをしているのかということ等、自分との関わりを挙げながら、「必要感・切実感」をもって議論する話し合いは、教師が「させる」課題解決ではなく、子どもたちが「～する」という意志をもち、自分たちにできることを見いだしていく主体性のある話し合いになっていく。そのため、「レスポンスビリティ」の姿を生み出す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」により近づくものになっていく。さらに、このような情意面が醸成されているからこそ、表4. 3の「方略の高度化①：対象や課題の本質への迫り方」にある「過去からの経緯」を調べる、「現状把握」をする、「違和感・要因」を探る、「特徴の明確化」する等の行為や発言を生み出していく。

表4. 2の「新たな価値を創造する力」のコンストラクトの中の「目的意識、好奇心、批判的思考力、創造性、俊敏性、リスク管理、適応力」を抜粋した理由は、話し合い場面において、「目的意識」を共有していることで議論が焦点化し、深い吟味が促される「協働」の質の高い話し合いとなるからである。これについては、第2章でも述べた通りである。また、「②見極める・創造する」という視点からとらえた「好奇心」は、「①分かり合おう」とする際の仲間に対してのものとは異なり、ここでは、皆で対象の本質に迫ったり、新たなものを導出したりする期待感であるととらえることができ、それがあつて、議論が活性化し、「協働」の質の高い話し合いにつながるからである。このような期待感は、これまで仲間との話し合い場面における「協働」に手応えを感じる経験を積み重ねてきたからこそ生まれるものであり、総合的な学習の時間における話し合い場面における質の高い「協働」を具現化するために必要なものである。さらに、「批判的思考力、リスク管理」は、幅広い可能性を視野に入れ、課題解決にふさわしい見方・考え方、方法等を多面的・多角的に見極めるために必要であり、自分たちの考えのプラスの面だけでなくデメリットにも着目しながら最適解を

導出する質の高い「協働」につながるからである。また、表4. 9の「概念の高度化①：対象や課題に対する概念」にある課題や対象の「特殊性・個別性・独自性」「特徴」「魅力」「問題」等に焦点化して深く掘り下げたり、「因果関係」について検討する、「公平性・多様性」に照らし合わせる、「信憑性や客観性」のある情報をもとにしているかどうか吟味する等、多様な視点から検討したりして、最適解を創造する過程を見極めたり、創造した最適解を見つめたりすることが必要である。

時には、自分たちの考えが課題解決につながらない場合もあるであろう。その際には、視点や気持ちを切り替えて新たな考えを生み出したり試したりする「俊敏性」「適応力」も求められる。閉塞感が漂った議論の中で、視点や気持ちを切り替えていく意見を語る子どもがいれば、解決の糸口を見いだす方向性が照らし出されていく。そういった意味で、「俊敏性」「適応力」は、話し合いの方向性を切り替える役目、新たに検討していく方向性を見いだす役目を果たすものであり、「協働」する仲間が存在する意味や価値を実感することにつながるため抜粋した。表4. 3の「方略の高度化①：対象や課題の本質への迫り方」にある「可能性」「視点の移動・置き換え」等も、課題解決の方向性を見いだしていくためには必要となる。

また、「柔軟性」も「粘り強さ」も必要となる。うまく課題解決が進んでいかない時にこそ、新たな考えや方法を試してみようとしたり、アプローチの方法を柔軟に変えたり、一旦こだわりを捨てたり等というような展開となる話し合いが必要となるからである。

表4. 2の「対立やジレンマに対処する力」のコンストラクトの中から「問題解決能力、紛争解決能力、レジリエンス、責任感」を抜粋した理由は、皆でともに課題解決に向かうためには、対立を乗り越え、しなやかな心をもって、異なる見方・考え方を擦り合わせていくような議論こそが、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」を具現化させるために必要だからである。対立を乗り越えていくためには、表4. 3の「方略の高度化①：対象や課題の本質への迫り方」にある目的を再認識しながら、それとの「整合性」を検討していく必要がある。何のための課題解決かということに照らし合わせていくことで、独りよがりになりがちな話し合いも「協働」の質が高いものに軌道修正されていく。目的との「整合性」をとるためには、「矛盾やズレの顕在化」を図る、「優先順位」を検討する、「ランク付けする」等を行い、課題解決の視点や方法に矛盾が生じていないかを検討する必要がある。考えを擦り合わせていく際には、「方略の高度化②：対象（人）や仲間との向き合い方」も必要となってくる。例えば、相手がこだわっている「背景の把握」や「ニーズの把握」等を行い、納得できるだけの「客観性のある根拠」を挙げたり、自分の案に賛同した際の「相

手にとってのメリット」も付加して説明したりすることも必要となる。

表4. 2の「責任ある行動をとる力」のコンストラクトの中から「統制の所在」を抜粋した理由は、総合的な学習の時間における「協働」は、誰かがやる活動ではなく、一人ひとりが責任を背負い、一人ひとりの持ち味を生かしながら、役割を明確に意識して取り組むものであり、一人ひとりが目的によって統制されているからである。藤井（2020）も「協働とは、i 多様な能力や個性をもった人々が、ii 目標を共有して共通の課題の達成に向けて、iii 協力して活動に取り組むこと」（p. 29）と定義しているように、一人ひとりが自分の持ち味や役割を意識しながらの議論は、より自分ごとの議論につながり、目的を果たすことを意識した話し合いを生み出す。このような談話を実現するためにも、表4. 3の「概念の高度化②：自分や自分のあり方に対する概念」をもっているかどうかが重要になる。例えば、「魅力を感じるもの・ことの自覚」「興味・関心をもつもの・ことの自覚」「居場所や愛着をもつもの・ことの自覚」「問題意識の傾向の自覚」「見方・考え方の傾向の自覚」「持ち味・役割の自覚」等が関係し、まず自分がもつ個性をよさとしてとらえておく必要がある。そういうことができる子どもは、仲間の個性もよさとしてとらえることができ、互いの持ち味や役割等を意識した話し合いを展開できるようになっていく。

「AAR サイクル」のコンストラクトにおいて、「能動性、省察的思考力」を抜粋した理由は、総合的な学習の時間における探究のサイクルを回し続けるには、自分ごととして課題と向き合う「能動性」や、自分や自分たちの取組の成果や課題等を省察する「省察的思考力」が必要だからである。自分とのつながりを捉え直したり、取組によって得た手応えや今後の新たな可能性等を見つめたりするような発言のある話し合いは、総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」の姿を具現化していくための姿が現れ、課題解決し続けるために必要な概念や方略を顕在化するものになっていくからである。

このように、一人ひとりが「レスポンシビリティ」の姿に向かっていくような話し合い場面となっていくためには、「分かり合おう」とする姿の具現化を前提として、「見極める・創造する」姿を具現化していかなければならないのである。

以上、主に、『OECD Learning Compass Concept Notes』で示された主なコンピテンシーのコンストラクトと藤上（2023a）をもとにした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」を通して目指すゴールに関わる研究を関連付けて分析してきたが、文部科学省（2018a、2018b、2019）により、総合的な学習の時間において、子どもたちが思考・判断・表現する際に活用するものとして例示されている「考えるための技法」にも着目しておく。

「考えるための技法」は、「①順序付ける、②比較する、③分類する、④関連付ける、⑤多面的に見る・多角的に見る、⑥理由付ける（原因や根拠を見つける）、⑦見通す（結果を予想する）、⑧具体化する（個別化する、分解する）、⑨抽象化する（一般化する・統合する）、⑩構造化する」（文部科学省、2018a、pp.84-85）と例示されているものである。これらは、黒上（2017）の研究では「思考スキル」と呼ばれ、それらの技法を活用するための「シンキングツール」が広まってきているが、これらを課題解決の目的に応じて活用しながら話し合いを行うことで、焦点化した深い検討を行ったり、多面的・多角的で広い視野から検討を行ったりする話し合いとなっていく。茂野・土屋（2019）の研究によると、子ども主体の「協働」が促された話し合い場面においては、「考えるための技法」の活用が促されていくことが示唆されている。このような技法を、子どもたちは自分たちなりの意図をもって活用していくことができるようになるということは、「レスポンスビリティ」の姿を生み出す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」を具現化していくことに近づくのである。

ここで、もう1つ、文部科学省（2019）が、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総合的な探究の時間編』において、総合的な探究の時間の特徴は「探究が高度化し、自律的に行われること」（p.8）と説明されていることにも着目する。平成30年告示の『高等学校学習指導要領』のもとで、高等学校において、これまでの総合的な学習の時間から総合的な探究の時間に名称が変更された。これは、「平成28年12月の中央教育審議会答申において『高等学校においては、小・中学校における総合的な学習の時間の取組の成果を生かしつつ、より探究的な活動を重視する視点から、位置付けを明確化し直すことが必要と考えられる』とされたことを受けたものである。」（p.8）とあるように、高等学校では、義務教育段階の総合的な学習の時間を踏まえて、子どもたちが課題解決を図っていくことが求められている。

「総合的な学習の時間は、課題を解決することで自己の生き方を考えていく学びであるのに対して、総合的な探究の時間は、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開していく。」（p.8）と違いについて説明されている通り、子どもの発達段階や経験の積み重ね等をとらえ、学びをつながりのあるものとする必要性について強調された改訂となっている。表4.5は、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総合的な探究の時間編』において説明されている、総合的な探究の時間において質の高い探究になるために必要な条件について抜粋・整理したものである。学びにつながりをもたせ、質を保証するには、発達段階や経験等に違いがあるにせよ、義務教育段階の総合的な学習の時間においても、表4.5に挙げられた条件を意識した授業づくりが求められている。

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」の質を見取る視点を吟味する際に、「整合性・効果性・鋭角性・広角性・自己課題・運用・社会参画」(p.9)について説明されている概念は取り入れるべきである。これらは、ここまでに分析してきた、特に「見極める・創造する」姿に関連が深いため、整理する際に参考にしていく。

表 4. 5 質の高い探究になるために必要な条件

1. 探究の過程が高度化する	2. 探究が自律的に行われる
①探究において目的と解決の方法に矛盾がない (整合性)	①自分にとって関わりが深い課題になる (自己課題)
②探究において適切に資質・能力を利用している (効果性)	②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる (運用)
③焦点化して深く掘り下げて探究している (鋭角性)	③得られた知見を生かして社会に参画しようとする (社会参画)
④幅広い可能性を視野に入れながら探究している (広角性)	

(文部科学省、2019、p.9より筆者が抜粋・整理)

以上のように分析していくと、共に課題解決していく仲間と「レスポンスィビリティ」の姿に向かうために「②見極める・創造する」ためには、以下に述べるような姿が求められることが導出された。総合的な学習の時間のねらいを達成するためには、子どもたちの課題解決のための議論を焦点化し、取り上げられた意見や考え等が、課題解決にふさわしいものであるかどうか、深い吟味を促す教師の手立てが求められる。つまり、話し合い場面における「協働」の質を高めるためには、「議論を焦点化し、深く掘り下げて検討しようとする姿(鋭角性)」を生み出す必要がある。なぜなら、どのような考えや方法等が課題解決にふさわしいものなのかということを吟味する視点が焦点化されていないと、話し合いは表面的なものとなり、絡み合っていないからである。また、社会の中に潜む課題と向き合う総合的な学習の時間の課題解決には、「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する姿(広角性)」も求められる。あまりに焦点化しすぎてしまうと、それ以外の視点から対象や課題、課題解決に必要な方法等を見いだすことができなくなったり、独りよがりなアイデアの創出につながったりするからである。議論を焦点化するにしても、多様な視点から検討するにしても、課題解決の目的との整合性という視点を教師は常にもち、そこに照らし合わせながら、子どもたちの学びの様相と向き合っている。つまり、「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、整合性をとろうとする姿(整合性)」に、教師は子どもを誘うことが求められる。

話し合い場面における「協働」の質を高めるためには、教師のコーディネートは必要だが、

社会参画を果たしながら自己の生き方について考えていく資質・能力を育む総合的な学習の時間においては、出る場とタイミング、程度を吟味し、教師が行っている役割を子どもたち自身で行う姿を目指したい。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」の質を見取るためには、「自分たちの力で試行錯誤したり、他者を巻き込んだりしながら検討しようとする姿（主体性）」も重要な視点となる。「自分たちの力で試行錯誤したり、他者を巻き込んだりしながら検討しようとする姿（主体性）」を生み出すためには、子ども自身が問いをもつことが重要である。その問いに寄り添いながら、何についてどのように焦点化する必要が生まれてくるのか、教師は見極めていく必要がある。また、議論を焦点化するからこそ、課題解決にふさわしい吟味の方法を選ぶことができ、主体的に学びに向かっていく姿につながる。総合的な学習の時間においては、取り扱う課題に対する唯一無二の答えはなく、「互いの持ち味や考えを生かしながら、仲間や現実との折り合いを付けながら最適解を導き出そうとする姿（調和性）」が生まれるように促す必要があり、最適解は、目的や視点、立場等、照らし合わせるものの違いによって変わる。それとともに、最適解を導き出すためには、「オリジナルな考えや方法等を生み出そうとする姿（独自性）」も求められる。また、他者と考えを摺り合わせながら、新たな価値を生み出すには、「自分の考えにこだわるだけでなく、柔軟性をもち課題解決にふさわしい考えを取り入れようとする姿（柔軟性）」や、「仲間で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、課題解決の方向性を探ろうとする姿（方向性）」が求められる。

以上のことから、話し合い場面における「協働」の質を見取る視点の中でも、「②仲間と共に課題と向き合う：『見極める・創造する』姿」をとらえる視点は表4.6のように「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」の8つに整理し、それらの視点から見取る子どもの具体的な姿の例を示した。

表4.6 総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」の姿を生み出す話し合い場面における「協働」の質を見取る視点【「見極める・創造する」姿】

視点	視点の定義	子どもの具体的な姿の例
A 独 創 性	オリジナルな 考えや方法等を 生み出そうとしている	ア. 自分たちオリジナルな考えを生み出そうとする
		イ. 自分たち（自分たちの地域等）だからこそできる考えや方法等を生み出そうとする
		ウ. 自分たちの取組が独自に社会に及ぼす意味や価値を考えながら、語り合おうとする
		エ. 対象がもつ独自性・特殊性を顕在化し、それらを生かす考えや方法等を生み出そうとする
B 柔 軟 性	自分の考えに こだわるだけでなく 柔軟性をもち、 課題解決にふさわしい	ア. 新しい方法やアイデア等を試す提案をしたり、共に新しい方法やアイデアを試したりしながら語り合おうとする
		イ. アプローチの方法を柔軟に変えながら検討しようとする
		ウ. 準備した考えもあるが、議論の進行状況を見て、必要であると考えた考えを選んだり、生み出したりしながら語り合おうとする
		エ. 互いにこだわりを捨てる勇気をもって語り合おうとする

	考えを取り入れようとしている	<p>オ. 準備した自分の考えに留まらず、自分の考えを更新しながら語り合おうとする</p> <p>カ. 今感じたこと、気付いたこと、考えたこと等を言葉にして語り合おうとする</p>
C 主体性	自分たちの力で 試行錯誤したり、 他者を 巻き込んだりしながら 検討しようとしている	<p>ア. 必要感や切実感をもとに語り合おうとする</p> <p>イ. 自分たちの思いや願いを確認し合いながら語り合おうとする</p> <p>ウ. 可能性を探りながら語り合おうとする</p> <p>エ. 自分たちの取組が社会に及ぼす意味や価値を考えながら、語り合おうとする</p> <p>オ. 他者を巻き込みながら、自分たちの取組を広げるために必要なことについて、探りながら語り合おうとする</p> <p>カ. なかなか適切なアイデアが見いだせなくても、粘り強く語り合おうとする</p> <p>キ. 必要であると考えた人材や学外機関等に、協力や連携等を求める可能性も探りながら語り合おうとする</p> <p>ク. 自分とは異なる考えや立場の人々の考えを求めながら語り合おうとする</p>
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、 整合性をとろうと している	<p>ア. 適宜、目的を確認しながら語り合おうとする</p> <p>イ. 対象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</p> <p>ウ. なぜこの事例が根拠になり得るのかということを考えながら語り合おうとする</p> <p>エ. なぜそのように主張したり、結論を導き出したりできるのか、考えながら語り合おうとする</p> <p>オ. 自分と他者の思いや願いとみなで取り組む課題とのつながりを意識しながら語り合おうとする</p> <p>カ. 共通の目的と自分たちのグループの取組の目的とを照らし合わせながら、つながりを意識して語り合おうとする</p> <p>キ. 目的を具体化し、見通しをもちながら語り合おうとする</p> <p>ク. 目的に照らし合わせて、必要性や重要性、優先順位等について検討し合おうとする</p> <p>ケ. 目的に照らし合わせて、必要な情報を適切に補充しながら語り合おうとする</p> <p>コ. 自分の思いや願い、考えに合った表現を模索しながら語り合おうとする</p>
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	<p>ア. 対象や課題の特殊性・個性・独自性に焦点化し、それらに照らし合わせて語り合おうとする</p> <p>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</p> <p>ウ. 対象や課題に関わる客観的データをもとに課題を焦点化しながら語り合おうとする</p> <p>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</p> <p>オ. 対象のニーズをもとに語り合おうとする</p> <p>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</p> <p>キ. 概念の階層（具体と抽象）を意識しながら、語り合おうとする</p>
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	<p>ア. 対象の魅力を多様な視点から顕在化し、それらに照らし合わせて語り合おうとする</p> <p>イ. 対象や課題の特徴を多様な視点から顕在化し、それらに照らし合わせて語り合おうとする</p> <p>ウ. 複数の対象や課題について、多様な視点から比較しながら語り合おうとする</p> <p>エ. 複数の対象や問題等を共通のもの同士でまとめ、分類しながら傾向を見いだしたり、それらの関係性をとらえたりしようとする</p> <p>オ. 視点を移動したり、置き換えたりしながら語り合おうとする</p> <p>カ. 「もしも～だったら」と仮定して、別の状況や視点から考えながら語り合おうとする</p> <p>キ. 自分たちの提案のメリット・デメリットの両面から検討しながら語り合おうとする</p> <p>ク. 自分たちの提案のリスクについても検討しながら語り合おうとする</p> <p>ケ. 公平性・多様性の視点から検討しながら語り合おうとする</p> <p>コ. 自分たちの提案によりもたらせる因果関係について検討しながら語り合おうとする</p> <p>サ. 必要性・重要性について多様な視点から検討しながら語り合おうとする</p> <p>シ. 議論にふさわしい複数の根拠を示しながら、語り合おうとする</p> <p>ス. 自分や自分たちとは異なる考えをもつ人々や異なる立場の人々に意見を求めながら、語り合おうとする</p>
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、 課題解決の方向性を 探ろうとしている	<p>ア. 過去からの経緯をもとにしながら語り合おうとする</p> <p>イ. 現状をもとにしながら語り合おうとする</p> <p>ウ. 違和感をもつ要因を探りながら語り合おうとする</p> <p>エ. これまでの経験をもとに、予想や仮説を立てて語り合おうとする</p> <p>オ. 似ているものやこれまでの傾向をもとに類推し、予想を立てながら語り合おうとする</p> <p>カ. 根拠に基づいた推論をもとに予想を立てながら語り合おうとする</p> <p>キ. どこに貢献できそうか、どこに手を打ったらよいか等、可能性を探りながら語り合おうとする</p> <p>ク. 矛盾やズレを顕在化しながら語り合おうとする</p> <p>ケ. 問題を顕在化しながら語り合おうとする</p> <p>コ. みなで納得できている点とそうでない点を確認しながら語り合おうとする</p> <p>サ. 新たに生まれた思いや願い、見方・考え方、問題意識等を見つめながら語り合おうとする</p>

		する
		シ. 学外機関や地域の人々等から協力や支援を得る可能性も探りながら語り合おうとする
		ス. 自分たちの思考や決定の筋道をとらえながら語り合おうとする
目調和性	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、最適解を導き出そうとしている	ア. 相手の考えのよさを認めた上で、気づきを伝えたり、自分の考えのよさについて主張したりする
		イ. 相手のメリットにもつなげながら、自分の考えを主張する
		ウ. 相手のニーズを意識しながら、自分の考えを語る
		エ. 仲間や他者の思いや願い、興味・関心、問題意識の傾向を意識して考えを語る
		オ. 互いの持ち味や役割を生かしながら考えを語る
		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
		キ. 思い付いたことを分類したり取捨選択したりして、概念化しながら語り合おうとする
		ク. 対象や課題の多様で複雑な関連を吟味しながら、最適解を導き出そうと語り合おうとする
		ケ. 事例や対象に関わる特徴をもとに、上位概念や共通する条件、きまりを導き出そうとする
		コ. 情報の信憑性や客観性について確かめながら、語り合おうとする
		サ. 対象に直接関わりながら得た情報（主観的なデータ）をもとに語り合おうとする
		シ. 対象や課題についての客観的なデータ（数値、表、グラフ等）をもとに語り合おうとする
		ス. 個別のものの共通点（一般性・抽象化・価値付け）を探りながら、語り合おうとする
		セ. 公平性の視点から検討しようとする
		ソ. 汎用性のある結論を見いだそうとしている
		タ. 二項対立ではなく様々な立場や状況等に応じながら、最適解を導き出そうとしている
		チ. 根拠を互いに求め合い、足りない部分を補い合い、最適解を導き出そうとしている

（藤上、2023b、pp. 90-91 を改変）

4. 4 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を見取る視点をもとにした子どもが用いる言葉と教師の発問例の整理

この節では、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を見取る視点を授業づくりにつなぐために、子どもが用いる言葉と教師の発問例について整理する。

4. 4. 1 「分かり合おうとする」姿を見取る視点と子どもが用いる言葉の例の整理

この項では、今後、授業づくり支援ツールを作成するにあたって、教師が目指していく子どもの姿をとらえることができるようにしていくために、「分かり合おうとする」姿の具体的な視点から見取りたい具体的な言葉の例を整理していく。表4.7は、「分かり合おうとする」姿を見取るための視点と子どもが用いる言葉の例を整理したものである。このような「分かり合おうとする」姿を具現化した言葉を用いた話し合いが、「見極める・創造する」姿に向かう基盤となる。

表 4. 7 藤上 (2024a) で提案した「分かり合おうとする」姿を見取るための視点と子どもが用いる言葉の例

子どもの具体的な姿の例	子どもが用いる言葉の例
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
ア. 確認するための問いかけをする	<ul style="list-style-type: none"> ・～ですよね？ ・ここまで説明で、私の考えは伝わりましたか？
イ. 経験を想起させる問いかけをする	<ul style="list-style-type: none"> ・みなさん、～のときのことを思い出してみてください。 ・みなさん、～のときに、～なことを感じたことを覚えていますか？ ・みなさん、～の学びのときに、～ということを見つけましたよね？
ウ. 推論を促す問いかけをする	<ul style="list-style-type: none"> ・みなさん、これはなんでしょう？ ・みなさん、この～から分かることはなんでしょう？
エ. 思考を促す問いかけをする	<ul style="list-style-type: none"> ・みなさん、～についてどう考えますか？ ・みなさん、～と～、～のどれが一番ふさわしいと考えますか？
オ. 理解や共感を促す問いかけをする	<ul style="list-style-type: none"> ・みなさん、～をすると効果的だと思いますか？
カ. 相手の反応に応じて自分の考えを更新しながら語る	<ul style="list-style-type: none"> ・〇さんが今、～という考えを言ってくれたので、少し考えが変わったのですが、～。
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
ア. 自他の思いや願い、考え等との共通点や相違点を明らかにして語る	<ul style="list-style-type: none"> ・〇さんと私の考えは似ているのですが…。 ・△さんとぼくの考えは違って…。
イ. 自他の考えの共通点や相違点を関連付けながら語る	<ul style="list-style-type: none"> ・私と□さんの考えの共通しているところは～で、違うところは～ですが、…。
ウ. 自分の学びの立場を明確にして考えを語る	<ul style="list-style-type: none"> ・私は～の立場（視点）から意見を述べるのですが…。 ・私は、この〇この考えの中では、～に賛成（反対）なのですが…。
エ. 共通点を生かした援助要請を求める	<ul style="list-style-type: none"> ・私と考えが似ている人は、説明を付け加えてほしいです。
オ. 自他の違いを生かした意見や援助要請を求める	<ul style="list-style-type: none"> ・私は～という視点から～を分析したので、別の視点からの意見をください。 ・私とは違う考えの人の意見がほしいです。
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
ア. まなざしを共有する	<ul style="list-style-type: none"> ・目を合わせる ・一緒に同じものを見る
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	<ul style="list-style-type: none"> ・なるほど！確かにそうですね。 ・分かります。 ・すごいですね。私はそういった考えはすてきだと思います。しかし、△さんは〇〇が～なのだったら、～というのもよいかと考えるのですが、どうでしょうか？
ウ. 援助申請する・援助する	<ul style="list-style-type: none"> ・うまく説明できないのだけど、誰か続きを言ってくれませんか。 ・よく分からなくなったのですが、どう言ったらよいとみなさん考えますか？ ・私は、～さんは～と言いたいのではないかと思います。どうですか？合っていますか？ ・私は、～と言ったらよいかと考えるのですが、みんなはどう思いますか？
エ. 相手の興味・関心、問題意識の傾向、経験等に照らし合わせて共感を促す説明や提案等をする	<ul style="list-style-type: none"> ・〇さんが好きな～に例えて言うと、～ということなのです。私の言っていることは伝わりましたか？ ・いつも△さんは～が気になると言っているじゃないですか。私の考えは、△さんが気になっていることの解決にもつながっていくのではないかと考えているのですが、どう思いますか？ ・前にみんなで～したじゃないですか。そのとき、～という気持ちになりましたよね？だから、あのときのような気持ちになってもらいたいと思って考えた方法なのです。私たちが考えた方法の意味が伝わりましたか？
オ. 相手の考えや考えの背景等を含み取りながら聞き、反論する	<ul style="list-style-type: none"> ・□さんはずっと～してきたから、その案に思い入れがあるのはとっても分かります。しかし、～だから、～だと、私は考えます。 ・△さんは～を大切にしたいから、その案にしたのだと思います。だからこそ、～の方法にした方がよいのではないかと私は考えるのですが、どうでしょうか？
カ. 相手の思いや願い、考えを確認する	<ul style="list-style-type: none"> ・□さんは、これに対してどんな思いをもっていますか？ ・△さんはこれを聞いて、どんなことを感じましたか？ ・〇さんは、これに対してどんな考えをもっていますか？
キ. 仲間の思いや願いを代弁する	<ul style="list-style-type: none"> ・私は、△さんは～という気持ちなのではないかと思うのですが、△さん違っていたらごめんなさい。どうでしょうか？ ・私は、□さんはいつも「～」と言っているの、「～したい」ということが言いたいのかなと感じたのですが、□さん合っていますか？

ク. 理解したり、イメージしたりできなかつたことを反応で示し、説明を促す	<ul style="list-style-type: none"> ・説明ありがとうございました。私は○さんの言いたいことをもう少し詳しく理解したいので、もう一度説明してもらってもよいでしょうか？ ・ごめんなさい。私はまだイメージが湧かないので、もう少し詳しく考えを説明してもらえますか？ ・説明ありがとうございました。私が理解したことと違っていただけないので、～の部分について、もう一度説明してもらってもよいでしょうか？例えば、どんな場合なのか等、例を言ってもらえると嬉しいです。
ケ. 説明や意見を述べるように促されたことに反応する	<ul style="list-style-type: none"> ・はい。分かりました。私は～～。 ・はい。まだ考えが整理できていないので、もうちょっと待ってもらっていいですか？
コ. 相手や○さんの意見を自分の言葉で再現し、確認する	<ul style="list-style-type: none"> ・～さんの言いたいことは～だと考えたのですが、合っていますか？
サ. 自分や自分の考えに寄り添ったり、敬意を表してくれたりしたことに対して、反応する	<ul style="list-style-type: none"> ・ありがとうございます。そんなふうにくみ取ってくれてうれしいです。
シ. 仲間の意見に寄り添う姿に対して、賞賛する言葉をかける	<ul style="list-style-type: none"> ・□さんは、○さんの考えをしっかりとくみ取っていてすごいですね。 ・△さんは、○さんの言いたいことを一緒になって考えていてすごいですね。
ス. ○さんの意見に対する理解と共有が進んだことを伝える	<ul style="list-style-type: none"> ・詳しく言ってくれたから、しっかり理解できました。
セ. 自分に引き寄せてとらえ、共感的な反応を示しながら語る	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の場合で考えたら、～ということのかなと感じたのですが、そのとらえで合っていますか？ ・私たちの班の立場からみても、その考えにはとてもいいと感じました。
④論理性	自分の考えを整理して、論理的に説明している
ア. ナンバリングを使ったり、「まず」「次に」等を使ったりする等して、自分の考えを順序立てて語る	<ul style="list-style-type: none"> ・私の考えは3つあります。1つめは…です。2つめは…です。3つめは…です。 ・ぼくたちの案は、まず、…。次に、…。さらに、…。
イ. 結論を述べてから理由を説明する	<ul style="list-style-type: none"> ・私の伝えたいことは、「 」です。なぜかという、……だからです。 ・私は～が大切だと考えます。その理由は……。
ウ. 順序立てて語った後に、自分の考えをまとめて述べる	<ul style="list-style-type: none"> ・私は、まず……。次に……。さらに……。だから、～という案が1番ふさわしいと考えます。 ・私は、①……、②……、③……の順で考えました。そうすると、～ということが明らかになりました。
エ. どのような視点や立場からの考えなのか、示しながら語る	<ul style="list-style-type: none"> ・私は～の立場（示された立場）です。その立場を選んだ理由は……。 ・私は、～に着目して考えを生み出しました。 ・私は～の視点から□をとらえました。
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
ア. 具体的なエピソードを用いて語る	<ul style="list-style-type: none"> ・例えば、こういうことが起きたのですよ。 ・例えば、～をしてみると、こんな反応をされたのですよ。 ・例えば、△さんは「 」とっておられました。 ・例えば、自分が□さんの～する様子を見させてもらったときに、～ということをされていたのですよ。
イ. 具体例を挙げながら語る	<ul style="list-style-type: none"> ・具体例を挙げるとすると……。 ・例えば……です。
ウ. 具体的な状況を挙げながら語る	<ul style="list-style-type: none"> ・こういうときには、～や～、～の状況が考えられると思います。 ・例えば、～の状況では～ということが起こると考えます。
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	<ul style="list-style-type: none"> ・例えば、～のときのことを思い出してみてください。～のときにみんなで～しましたよね。 ・例えば、～の時にみんな～という気持ちになったとロ々に言っていましたよね。あの時、どうしてみんながそんな気持ちになったのですか？そう。～でしたよね。だから、例えば、……がふさわしいように考えるのですが、どうでしょうか？
オ. これまで把握した仲間や他者の思いや願い、興味・関心、問題意識をもとに、具体例を挙げる	<ul style="list-style-type: none"> ・△さんは～がしたいのですよね？そうであつたら、例えば、～というやり方もあるのではないかと、私は考えます。 ・□さんは○○の～が大好きなのですよね？そうだったら、例えば、～がもっと伝わるとよいのではないかと、私は考えます。 ・○さんは～を解決したいのですよね？そうだったら、例えば、～と～、～が伝わるとよいのかなと、私は考えます。 ・○さんは、「～を大切にしている」とおっしゃっておられましたよね。その思いや願いをぼくたちが引き継ぐとしたら、例えば、～という方法がよいのではないかと考えます。 ・「□は～に関心がある」「△さんは～に関心がある」のであれば、例えば、～と～の方法がよいのかなと、私は考えます。 ・～について問題意識をもっていない人たちへの提案だから、例えば、まずは～からやってみるといのがよいのではと、私は考えます。

(藤上、2024a, pp. 147-149)

4. 4. 2 「見極める・創造する」姿を生み出すための発問例の整理

先述したように、「見極める・創造する」姿は、本時の主眼とつながる姿であり、教師の発問から生み出される姿である。そのため、この項では、今後、授業づくり支援ツールを作成するにあたって、「見極める・創造する」具体的な姿を生み出す発問について整理していく。表4. 8は、「見極める・創造する」具体的な姿を生み出す発問例を整理したものである。

表4. 8 藤上(2024b)で提案した「見極める・創造する」姿を生み出す発問例

A 独創性：オリジナルな考えや方法等を生み出そうとしている	
子どもの具体的な姿の例	左記の姿を生み出す発問例
ア. 自分たちオリジナルな考えを生み出そうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・(～をしてきた・～を見いだしてきた等) みなさんだからこそ生み出せる考えはどのようなものになるか ・この案のオリジナリティーがある部分はどこか ・○グループの案のウリは伝わってきたか ・オリジナリティーという点でこの案を分析すると、☆5つで考えるといくつ分と考えるか
イ. 自分たちの(地域等)だからこそこできる考えや方法等を生み出そうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・地域独自の特色を生かすとしたらどのような考えになるか ・地域独自の魅力を生かすとしたら、どのような方法があるか
ウ. 自分たちの取組が独自に社会に及ぼす意味や価値を考えながら、語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・他の取組とは違って、自分たちの取組は地域にどのような影響を与えると考えるか
エ. 対象がもつ独自性・特殊性を顕在化し、それらを生かす考えや方法等を生み出そうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・○だけがもつ魅力(独自性・特殊性)には、どのようなものがあるか ・一般の○にはない△のよさ(魅力・特徴等)とは何か ・○だけがもつ魅力(独自性・特殊性)を生かすとすると、どのような方法があるか ・○の独自性(特殊性)の中でも、どこに焦点を絞って取組を進めていくのか
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	
子どもの具体的な姿の例	左記の姿を生み出す発問例
ア. 新しい方法やアイデア等を試す提案をしたり、共に新しい方法やアイデアを試したりしながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・違う方法を試してみるとしたら、どのようなものがあるか ・これまで考えてきた方法だけでなく、他にも試してみたい方法はないか ・これまで自分たちが見つめてきた方法や考えだけが、～を実現するための方法なのだろうか
イ. アプローチの方法を柔軟に変えながら検討しようとする	<ul style="list-style-type: none"> ・他にアプローチの方法はないのだろうか ・～を実現するには、その方法しかないか ・思い付くアプローチ方法を、できるだけたくさん挙げるとすると、どのようなものがあるか
ウ. 互いにこだわりを捨てる勇氣をもって語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・～にこだわらないと、自分たちの思いや願いは実現しないのか ・そこにこだわらないと目的は達成できないのか
エ. 準備した考えもあるが、議論の進行状況を見て、必要であると考えた考えを選んだり、生み出したしりしながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・ここまでの話し合いの流れの中で、「この考えでやっぱりよかったな」「ここは変えたいな」等というところはなかったか ・これまでの話し合いで共有したことをもとにすると、これまでの考えや方法で変えたいなと思う部分はあるか
オ. 準備した自分の考えに留まらず、自分の考えを更新しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・ここまでで感じたこと、気付いたこと、考えたこと等をもとに、自分の考えを整理すると、どのようなものになるか ・～さんの気付きをもとに考えを更新するとしたら、どのようになるか
カ. 今感じたこと、気付いたこと、考えたこと等を言葉にして語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでもらった気付きをもとに、自分たちの案をもっとよくするとしたら、どのようにしたいか ・今の自分の考えを自分の言葉で説明すると、どのようになるか
C 主体性：自分たちの力で試行錯誤したり、他者を巻き込んだりしながら検討しようとしている	
子どもの具体的な姿の例	左記の姿を生み出す発問例
ア. 必要感や切実感をもとに語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・このデータを見て、「まずいぞ」と感じたことは何か ・これらのデータを見て、自分たちは何をしていく必要があると考えたか ・自分たちが実現したいことと今の状況とのズレを、どのようになくしていきたいか
イ. 自分たちの思いや願いを確認し合いながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちが実現したいと考えていることは何だったか
ウ. 可能性を探りながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちで取り組んでいけそうなどころはどの部分か ・自分たちで変えていけそうなどころはどの部分か ・～すると面白くなりそうだと感じる部分はどこか
エ. 自分たちの取組が社会に及ぼす意味や価値を考えながら、語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・みなさんが地域で～するという事は、どのような意味があると考えるか ・みなさんが動き出すことで、どのような影響が地域に及ぼされると考えるか
オ. 他者を巻き込みながら、自分たちの取組を広げるために必要なことについて、探りながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちの取組に共感してくれそうなのは、どの立場(年齢層や地域、機関、～という意識をもっている等)の人々か ・自分たちの取組を理解してもらうために必要なポイントは何か

り合おうとする	
カ. なかなか適切なアイデアが見いだせなくても、粘り強く語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いに行き詰まっている状況をどのように打破していくか ・～を解決するためのアイデアが出なくなってきたが、これからどのようにしていくとよいと考えるか
キ. 必要であると考えた人材や学外機関等に、協力や連携等を求める可能性も探りながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちの思いや願いを実現するために、誰に（どのような年齢層や機関、人物等）協力をお願いしていくとよいか ・自分たちの取組を一緒に進めてくれそうなのは、誰（どのような年齢層や機関、人物等）か
ク. 自分とは異なる考えや立場の人々の考えを求めながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちだけの考えで、結論を出してよいか ・自分たちの取組をよりよいものにしていくためには、誰（どのような年齢層や機関、人物等）に意見をもらおうとよいか
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、整合性をとろうとしている	
子どもの具体的な姿の例	左記の姿を生み出す発問例
ア. 適宜、目的を確認しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちの目的に合った話し合いになっているか ・自分たちの目的と矛盾した方法になっていないか ・自分たちの目的はどのようなものだったか ・目的を見直す必要はないか
イ. 対象や目的に照らし合わせて、納得できない考えや方法、それを生み出した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	<ul style="list-style-type: none"> ・目的に合った考えになっているか ・関わっていく対象に合った方法になっているか ・目的に照らし合わせて、この理由に納得できるか
ウ. なぜこの事例が根拠になり得るのかということを考えながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜこの事例が根拠になるのか ・なぜこれが根拠と言えるのか
エ. なぜそのように主張したり、結論を導き出したたりできるのか、考えながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・このような考えを導き出した根拠は何か ・このような結論になった理由は何か
オ. 自分と他者の思いや願いとみなが取り組む課題とのつながりを意識しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちの思いや願いに合ったためあてになっているか ・そのプロジェクトに取り組むことで、自分たちが解決したい問題は解消できるのか
カ. 共通の目的と自分たちのグループの取組の目的とを照らし合わせながら、つながりを意識して語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・学級全体で解決していきたいことと、グループの取組に矛盾はないか
キ. 目的を具体化し、見通しをもちながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・具体的に「誰に（対象）」「何のために（目的）」「どのように（方法）」、プロジェクトを進めていくのか ・誰（どのような立場や考え方、意識をもっている人）の意識や行動等をどのように変えていきたいのか
ク. 目的に照らし合わせて、必要性や重要性、優先順位等について検討し合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・目的に照らし合わせると、一番伝えたいことは何か ・目的に照らし合わせると、まず何から取り組むか ・目的に照らし合わせて、優先順位（重要度）が高い方法はどれか ・目的に照らし合わせて、すぐに解決する必要性があるのはどの問題か ・どのような流れで解決していく必要があるか ・課題解決のために乗り越えなくてはならない壁には、どのようなものがあるか
ケ. 目的に照らし合わせて、必要な情報を適切に補充しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・～という目的に照らし合わせてみると、もっと必要な情報は何か ・～という目的に照らし合わせてみると、情報に不足はないか
コ. 自分の思いや願い、考えに合った表現を模索しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・自分（たち）が伝えたいことに合った表現になっているか ・目的に合った表現になっている度合いはどの程度か
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	
子どもの具体的な姿の例	左記の姿を生み出す発問例
ア. 対象や課題の特殊性・個別性・独自性に焦点化し、それらに照らし合わせて語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・一人ひとりに合った方法とは、どのようなものか ・～の独自性（特殊性・個別性）を生かす方法（考え）になっているか ・～という独自性（特殊性・個別性）に着目すると、どのようなプロジェクトを進めていく必要があるか
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	<ul style="list-style-type: none"> ・～の特徴はどのようなものか ・～の特徴に合った方法になっているか ・～という特徴に合った方法になっているか
ウ. 対象や課題に関わる客観的データをもとに課題を焦点化しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・これらの（客観的な）データをもとにすると、何に焦点化して取組を行っていく必要があると考えるか
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	<ul style="list-style-type: none"> ・～のどこに問題があるのか ・～の何を変えていきたいのか ・対象が抱えている問題に対応した取組になっているか ・取組のアイデアのどこに問題があるのか ・プロジェクトのどのような点に問題があったのか
オ. 対象のニーズをもとに語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・関わる対象の求めはどのようなものであるのか ・関わる対象の求めに合った提案になっているか ・人に押しつけない方法とはどのようなものか
カ. 必要性・重要性の度合いを検討しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・必要度が高い方法や考えはどれか ・重要性の度合いが高い考えはどれか
キ. 概念の階層（具体と抽象）を意	<ul style="list-style-type: none"> ・みなさんは「(例) 地域を盛り上げる」と言っているが、「盛り上げる」とは具体的に

識しながら、語り合おうとする	<p>地域がどのようになっていることを言うのか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「(例) みんなにやさしい施設になるために」という目的で活動しているが、「みんな」とは誰を指すのか ・「(例) ○市に来る観光客を増やす」という目的の、「ターゲット」は誰なのか
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	
子どもの具体的な姿の例	左記の姿を生み出す発問例
ア. 対象の魅力を多様な視点から顕在化し、それらに照らし合わせて語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・○、△、□という視点から、～の魅力をとらえるとどのようなものが挙げられるか ・～の魅力をどのような視点からとらえていったらよいか
イ. 対象や課題の特徴を多様な視点から顕在化し、それらに照らし合わせて語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・～の特徴を、どのような視点からとらえていく必要があるか ・目的を達成するためには、どのようなチェック項目が必要か ・目的を達成するためには、どのような視点からの検討が必要か ・対象（例：地域の多くの立場や状況に置かれている人々）は、～に対してどのような思いや願いをもっているのか ・「みんな」とは誰を指すのか
ウ. 複数の対象や課題について、多様な視点から比較しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・2つ（複数）の対象を○、△、□という視点で比較すると、どういったことが浮かび上がってくるか ・これらのものをどういった視点から比較していったらよいと考えるか
エ. 複数の対象や問題等を共通のもの同士でまとめ、分類しながら傾向を見いだしたり、それらの関係性をとらえたりしようとする	<ul style="list-style-type: none"> ・情報を分類すると、どのような傾向が見えてくるか ・分類した情報同士の関係を整理するとどのようなようになるか ・情報を分類すると、どのような関係性が見えてくるか
オ. 視点を移動したり、置き換えたりしながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・～さんの立場に立つと、○はどのようにとらえられるか ・～さんは、なぜ「～」とおっしゃったのか ・○という視点からこの考えや方法を検討すると、どのようなことが見えてくるか
カ. 「もしも、～だったら」と仮定して、別の状況や視点から考えながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・もしも～という状況だと仮定したら、この方法はうまくいくか ・もしも～という状況だと仮定したら、どういうことに気を付ける必要があるか ・もしも～だったら、どのように対応するか ・もしも～という視点からとらえていくと、どういったことが言えるか
キ. 自分たちの提案をメリット・デメリットの両面から検討しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちの提案には、どのようなメリットとデメリットがあるか ・メリット・デメリットという視点から、自分たちの取組を見直すとしたらどのようにしていく必要があるか
ク. 自分たちの提案のリスクについても検討しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちが行う方法のデメリットを補う手立てを考えているか ・自分たちの提案には、どのようなリスクがあるか検討しているか ・リスクへの対応方法を考えているか ・拳がったリスクにどのように対応していくのか
ケ. 公平性・多様性の視点から検討しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・嫌な思いを誰もがしない提案となっているか ・「みんな」とは誰を指すのか ・～の参加の仕方にはどのようなものがあるか ・様々な年齢、性別、置かれた状況等に対応しているか ・提案していく対象が置かれた様々な状況に対応しているか ・この提案は、誰もが（不特定多数がターゲットの場合）取り組めるものとなっているか
コ. 自分たちの提案によってもたらせる因果関係について検討しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちの提案はどのような因果関係をもたらすのか ・～という結果になるためには、どのような道筋があるか
サ. 必要性・重要性について多様な視点から検討しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・○、△、□の視点から検討すると、どれが必要（重要）性の度合いが高いか ・必要性（重要性）の度合いを、どのような視点から検討していく必要があるか
シ. 議論にふさわしい複数の根拠を示しながら、語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・理由を3つ挙げて結論を導き出すとどのようなものになるか ・この方法で進めていく根拠を複数挙げるとどのようなものになるか ・～という根拠だけで結論を言い切ってよいか
ス. 自分や自分たちとは異なる考えをもつ人々や異なる立場の人々に意見を求めながら、語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・○年（○組）の考えだけで、～がよい方法であると言い切ってよいか ・自分たちの案を誰に検討してもらう必要があると考えるか
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、課題解決の方向性を探っている	
子どもの具体的な姿の例	左記の姿を生み出す発問例
ア. 過去からの経緯をもとにしながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでの追求で得たことをもとにすると、どういう調査をしていく必要があるか ・これまでの調査で～が明らかになっているが、何に取り組む必要があると考えるか
イ. 現状をもとにしながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・～が置かれた現状をもとにすると、どのような活動を行っていく必要があるか
ウ. 違和感をもつ要因を探りながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・違和感をもった部分はどこか ・違和感をもつ原因は何だったのか
エ. これまでの経験をもとに、予想や仮説を立てて語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでの～の経験をもとに予想すると、どのような方法がふさわしいか ・これまでで得た地域の人々の言葉をもとに予想すると、どのような反応をされると考えるか ・これまで～に対してうまくいった方法をもとにすると、どのような仮説が立てられるか
オ. 似ているものやこれまでの傾向をもとに類推し、予想を立てながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでの～の検討で明らかになったことをもとにすると、～についてどのようなことが言えると予想するか ・似ている～の傾向とつなげると、～にはどういう特徴が見られると予想するか
カ. 根拠に基づいた推論をもとに予想を立てながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ・～という事実をもとにすると、どのようなことが予想できるか ・その推論はどのような根拠をもとに導き出したのか ・これらの推論をもとにすると、どういったことを○さん（対象）に確かめる必要があるか

	ると考えるか
キ. どこに貢献できそうか、どこに手を打ったらよいか等、可能性を探りながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> これまでの話し合いをもとにすると、どういった部分で貢献できそうだと感じたか ～をもとにすると、抱えている問題のどこに焦点を当てて取り組んでいく必要があると感じたか
ク. 矛盾やズレを顕在化しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ～の思いや願いと照らし合わせると、どこに矛盾が生じているか みなさんの目的と方法にはどういったズレがあることが見えてきたか
ケ. 問題を顕在化しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> 何が今、問題になっているのか どのような問題が挙げられるか
コ. みなで納得できている点とそうでない点を確認しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> みなで納得できている点と納得できていない点を整理すると、どのようになるか みなさんの考えがまとまらなかったのは、どういったことであったか
サ. 新たに生まれた思いや願い、見方・考え方、問題意識等を見つめながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ここまでの話し合いを通して、どのような思いや願いが生まれたか ここまでの追求で、どのような問題意識が生まれたか これから必要となるのは、どのような視点からの検討だと考えるか
シ. 学外機関や地域の人々等から協力や支援を得る可能性も探りながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> みなさんの取組の～という部分を充実させるためには、誰に(どの機関等に)協力してもらおうと効果が上がると考えるか
ス. 思考や決定の筋道をとらえながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> どのようなきっかけでその考えに至ったのか 誰のどのような考えに影響を受けて、そのような自分なりの結論になったのか
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	
子どもの具体的な姿の例	左記の姿を生み出す発問例
ア. 相手の考えのよさを認めた上で、気づきを伝えたり、自分の考えのよさについて主張したりする	<ul style="list-style-type: none"> ○さん(○グループ)の案で素敵だなと思ったところと、もっと改善したらよいのかなと思うところはどの部分か 他のグループの案のよさを生かしながら、気づきや自分の考えのよさを主張するときにはどのような伝え方が必要か
イ. 相手のメリットにもつなげながら、自分の考えを主張する	<ul style="list-style-type: none"> 他の人の取組にもつながる自分たちの取組のよさは何か 他のグループの取組の中で、自分たちのグループの取組に効果的だと感じた方法はどのようなものか
ウ. 相手のニーズを意識しながら、自分の考えを語る	<ul style="list-style-type: none"> 関わる相手の求めに照らし合わせると、どの方法が一番ふさわしいか
エ. 仲間や他者の思いや願い、興味・関心、問題意識の傾向を意識して考えを語る	<ul style="list-style-type: none"> これまで関わってきた人々の思いや願いをもとにすると、どのような考えを大切にプロジェクトを行う必要があるか ～という問題意識をもっている対象に提案していくには、どのような方法が必要か
オ. 互いの持ち味や役割を生かしながら考えを語る	<ul style="list-style-type: none"> みなさん一人ひとりの持ち味を生かした取組方にするには、どのような方法がふさわしいか 各グループの役割を明確にするには、どのような方法をとったらよいか
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	<ul style="list-style-type: none"> 重要であると感じた考えをキーワード化すると、どのようになるか ○について、「○はズバリ～である」と言い切るとすると、どう表現するか ○○のアピールポイントを3つにまとめると、どのようになるか
キ. 思い付いたことを分類したり取捨選択したりして、概念化しながら語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> 思いついた案を分類して、それぞれに「～大作戦」と名付けるとどのような解決策にまとめられるか
ク. 対象や課題の多様で複雑な関連を吟味しながら、最適解を導出しようと語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> 関わる対象が置かれた様々な状況に対応できる案はどのようなものか ～という方法を実行するとしたら、どのような因果関係が生まれるのか
ケ. 事例や対象に関わる特徴をもとに、上位概念や共通する条件、きまりを導出しようとする	<ul style="list-style-type: none"> これらの事実から言えることはどのようなことか ○と△、□に共通する条件(きまり)はどのようなことか
コ. 情報の信憑性や客観性について確かめながら、語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ～というように言い切っても問題はないか 誰から(どこから)手に入れた情報をもとに結論を出したのか 今手に入れている情報だけで、～と結論付けてよいか
サ. 対象に直接関わりながら得た情報(主観的なデータ)をもとに語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> 誰のどのような考えをもとに導き出した結論なのか ○さんと△さん、□さんの思いや願いをもとにすると、どのような結論が適切だと考えるか
シ. 対象や課題についての客観的なデータ(数値、表、グラフ等)をもとに語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> この(客観的な)データから言えることは何か これらの(客観的な)データをつなぎ合わせると、プロジェクトは何を大切にしているかといけなと言えるか
ス. 個別のもの共通点(一般性・抽象化・価値付け)を探りながら、語り合おうとする	<ul style="list-style-type: none"> ○さんと△さん、□さんに共通していることは何か ○さんと△さん、□さんの思いや願いの共通点を一言でまとめるとどうなるか 地域の○に携わる人々の誰もがもっている思いや願いとは何か
セ. 公平性の視点から検討しようとする	<ul style="list-style-type: none"> その考えは誰にとっても当てはまることなのか その方法は誰にとっても同じようにメリットのあるものになっているか
ソ. 汎用性のある結論を見いだそうとしている	<ul style="list-style-type: none"> どの状況でも活用できる考え方とは何か
タ. 二項対立ではなく、様々な立場や状況等に応じながら、最適解を導き出そうとしている	<ul style="list-style-type: none"> ～や～の状況にも対応した結論になっているか ○や△の立場から見ても、結論は変わらないか
チ. 根拠を互いに求め合い、足りない部分を補い合い、最適解を導き出そうとしている	<ul style="list-style-type: none"> 「～対象に～を実行する」と決定付けるための根拠の数は適切か 「～対象に～を実行する」と決定するための根拠を挙げるとどのようなものになるか

(藤上、2024b、pp. 116-117、p. 117、p. 118、pp. 118-119、p. 119-120、pp. 120-121、pp. 121-122、pp. 122-123 から抜粋整理)

4. 5 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发展段階の整理

前節までに、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」する子どもの姿やその姿を見取る視点について提案し、視点をもとに子どもの言葉の例や教師の発問例について整理した。話し合い場面において現れてほしい「協働」の姿とそれを見取る視点、その視点から見取る子どもの言葉や発問例を提案しただけでは、話し合い場面における「協働」の姿を具現化するための方略を見いだすことができなかつたり、教師が自分の取組のどこによさや課題があり、より質の高い話し合いを展開できるようになるために何をすべきかという手がかりを得ることにつながらなかつたりすると考えた。そのため、この節では、教室談話や発話、会話のタイプに関わる先行研究をもとに以下の点について「協働」を阻害する要因とも絡めながら検討する。

研究課題3. 子どもたちが、話し合い場面における「協働」の姿を表出させながら、ともに課題解決に向かうことができるようになるためには、どのような段階を経るのか。

4. 5. 1 総合的な学習の時間における話し合い場面における課題

仲間と向き合う『分かり合おうとする』姿』に着目してみると、総合的な学習の時間の実践において、残念ながら前提となる共感の態度であるとは言いがたい姿が表出される話し合い場面も存在する。例えば、他者の考えを聞く立場の子どもの姿として、「ひとごと（その場にいるだけ）」「無反応（他者の発言や考え等に対する自分の考えを述べないだけでなく、反応もしない）」「独りよがり（理由や根拠もなく反論する）」等というような姿が表出される場合である。また、考えを述べる立場の子どもの姿として、「一方通行（相手意識をもたずに考えを述べる）」「独りよがり（自己中心的で目的との整合性がない考えを述べる）」等という姿である。このように話し合い場面における「協働」につながりにくい子どもの姿が見られる学級がある一方で、他者が述べた意見に対して、「うんうん。わかる。」「なるほど。」等と理解しようとする姿や、「○さんの言っていることは～ということですか？」と推論し、寄り添おうとする姿が見られたり、意見を述べる際に、「みなさん、今の説明で私の考えは伝わりましたか？」と確認したり、「例えば～という場合です。」と相手に分かりやすい具体例を挙げたりする等して、課題解決していこうとする姿が見られる話し合いを展開している学級もある。

「②仲間と共に課題と向き合う『見極める・創造する』姿」に着目してみても、同様のことが言える。話し合い場面における「協働」の姿を求めて教師が設定した活動であっても、子どもたちが目的を共有し、共に学ぶ意味や価値を見いだせなければ、総合的な学習の時間のねらいを達成することは難しい。例えば、準備した原稿を相手意識もなく読むことで終わり、最適解をみなで練り上げるような関わりがない話し合いであると、総合的な学習の時間が本来求めるねらいにはたどり着かない。このような課題のある話し合いは、目的と照らし合わせて、どれが課題解決にふさわしい考えを見極めたり、これまでの価値観や方法で通用しないのであれば、自分たちでそれらを創造したりしようとするような関わりがない授業となる。総合的な学習の時間においては、一人ひとりが、その場で感じたことや考えたこと等を表出しながら、仲間と共に課題と向き合い、最適解を見極めたり創造したりしていくやりとりが求められる。丸野（2005）も、創造的プロセスとしての話し合い活動によって導かれた解や提案について「それははじめからメンバーの誰かが考えていたものではなく、話し合いの場の中での皆のアイデアを合成・修正することによって、新たに“場”の中から創出されたものであり、まさに、異質な者（知識や経験や価値観など）の知的ぶつかり合いの場が生み出した創造物なのである。」（p. 328）と述べているように、子どもたちが関わり合っている「いま、ここでの」（丸野、2005、p. 332）で、思いや願い、気付き、考え等を交流し、それをもとにみなの考えを紡ぎ出していくとともに、自分なりの応えを導出していく話し合いが求められるのである。

しかし、「①仲間と向き合う『分かり合おうとする』姿」においても、「②仲間と共に課題と向き合う『見極める・創造する』姿」においても、具体的に目指す姿を共有することはもちろんのこと、目の前で話し合いを繰り返している子どもたちの「協働」の質は目指す姿をどの程度達成できているのかをとらえていく必要がある。子どもたちが関わり合う姿は多様にあるが、「レスポンシビリティ」の姿に向かう話し合い場面における「協働」の質を段階的に示すことで、「①仲間と向き合う『分かり合おうとする』姿」「②仲間と共に課題と向き合う『見極める・創造する』姿」をより具体的な子どもの姿でとらえたり、その姿を具現化する道筋をとらえたりできるようになるのではないだろうか。

4. 5. 2 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の整理

子どもたちは、話し合い場面において「協働」する際に主に言葉を媒介としてやりとりを

するため、「協働」の質を見取るには、子どもたちの話し合いの質やタイプ等をとらえる手立てが有効となると考える。そのため、教室談話の段階や質、話し合いのタイプ等の先行研究をもとに、子どもたちが展開する話し合い場面における「協働」の質が高まっていく過程を段階として吟味していきたい。

最初に、教室談話の段階に関わる研究に着目する。教室談話とは、「授業における話しことばを用いたやりとり」「『教室』という教育実践の場において現実に使用されている文脈化された話し言葉による相互作用」(藤江、2006、p. 53)と定義されている。教室談話の研究は様々なアプローチが行われているが、その中でも、「学校と教室という社会文化的文脈における子どもの学習活動のありようを解明」(藤江、2007、p. 55)しようとする Fuson ら (2005) らの研究に着目する。Fuson ら (2005) は、教室談話のレベルを表 4. 9 のように提案している。

表 4. 9 Fuson ら (2005) が提案した教室談話の 4 つのレベル

教室談話の段階		教師が行うこと	子どもの学びの状況
1	伝統的な形式	教師主導 教師は一問一答式となるような発問を行う	子どもの反応は教師に向けられる
2	開始	教師は答えだけに焦点を当てるのではなく、子どもの数学的思考を求め始める	子どもは自分の考えについて簡単に説明する
3	構築	教師は子どもの思考を引き出す 子どもの応答を受け、子ども同士の話し合いを促進する	子どもはより詳細な説明をして応答し、複数の方法が自発的に提案される
4	数学談話	子どもは教師とディスカッションの責任を共有し、自分の考えを正当化し、他の子どもに質問したり、助けたりする	

[Fuson ら、2005、p. 237 を筆者が訳し、それをもとにしてレベルを表に整理]

表 4. 9 を見ると、各段階における教師と子ども、子ども同士の関係性、子どもの学びに対する教師の見方が浮かび上がる。また、子どもの学びに対する教師の見方により、教室談話の質が変わることが分かる。つまり、質は異なるが第 3 段階までは教師が前面に出て展開されている段階であり、それに対して、第 4 段階においては、教師は黒子のような役割で、子どもたち自身で展開している段階であると言える。最終的に目指していきたい第 4 段階は、子ども主体となって課題解決に向かって「協働」が展開されている状態であり、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」とも親近性を持っている。それゆえ、各段階における教師と子ども、子ども同士の関係性は、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」に向かう段階を吟味する際に参考となるものである。この 4 段階について要約的に述べるならば、第 1 段階は、教師と 1 人の子どものやりとりに終始する段階、第 2 段階は、発言する子どもの数は限られ、それらの子どもの発言の意図や考え方を教師は確認する

であろうが、子ども同士の関わりが生まれにくい段階、第3段階は、教師が一人ひとりの見方・考え方を顕在化させ、子どもと子どもの発言をつなぎながらコーディネーター役となって進めている段階、第4段階は子どもたちが第3段階における教師の役割を自分たちで果たしながら課題解決に向かう段階というように整理できる。

このように、子どもの学びに対する教師の見方とそれをもとに生み出される学びの状況が顕在化されたやりとりを段階で例示しているところは、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」が抱える課題とも照らし合わせてもあてはまる部分が多い。例えば、子ども主体となって展開される第4段階は、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の姿を現したものであるが、このような姿を具現化するためには、第3段階に示されているような教師が出るタイミングとその度合いを見極め、子どもと子どもをつなぎながらコーディネーター役となって進めている話し合いの場を子どもが経験している必要がある。なぜなら、子どもたち自身が互いにコーディネーターの役割を果たしながら展開できるようになるためには、子どもたちが、教師が行う学び合う仲間と仲間の考えの共通点や相違点を顕在化する手法や、それらを擦り合わせてよりよいものを創造したり、どれが課題解決にふさわしい考えか見極めたりする手法の効果を実感するとともに、話し合い場面で「協働」するよさをみなで共有しなければ生まれにくい姿だからである。Fusonら(2005)らも、これらのレベルを通過し、第4段階のやりとりができるようになるために、教師が行うことを複数挙げているが、その中にも「必要に応じて説明をモデル化して拡張すること」「ディスカッションへの参加役割について子どもを指導すること」(p. 237)等、子どもが自分たちでディスカッションするために必要な方略や目指すべきディスカッションのイメージを獲得できるように指導していくことも含まれている。秋田(2012)も、「教師が生徒の発言に対してどのように応答し評価するのかをみて、生徒たちはその教科の議論の仕方、ものの考え方を判断している。教科の内容を学ぶだけでなく、その学習のあり方を通して教科の語りを学んでいくのである。」(p. 72)と述べているように、教師の学びに対する見方、在り方が、話し合いの場における「協働」の質を高めるためのポイントとなる。その教科等にふさわしい話し合いの在り方を子どもたちに促せるかどうかは、教師の学びに対する見方、在り方が影響するのである。また、秋田(2012)は、「友人が議論でよく使う言い回しを、自分も利用することで仲間同士でも学びあいが生じる。」(p. 72)、「議論についての表現やその機能、どのようなときに用いたらよいのかも、子どもたちが仲間と協働で議論しあう過程の中で学んでいくのである。」(pp. 72-73)と述べ、話し合い場面において「協働」する経験を積み重ねながら、子

ども同士で話し合いを展開できる基盤を培っていくこともポイントとして挙げている。

つまり、Fuson ら（2005）の第3段階の教室談話のレベルで示されたようなコーディネートができる教師によって提供される話し合いの場で、表4. 1に示した「①仲間と向き合う『分かり合おうとする』姿」「②仲間と共に課題と向き合う『見極める・創造する』姿」が生み出されるような経験を積み重ねた子どもたちだからこそ、第4段階の姿となっていくのである。小学校段階の総合的な学習の時間においては、第3学年のスタート時から第4段階を目指しながら、そこに向かうための基盤となる第3段階の授業を、教師は子どもたちにまずは提供できるようになっていくことが求められる。

しかしながら、先にも指摘したが、表4. 9に示した第1段階や第2段階にあたるような総合的な学習の時間の話し合いも散見される。例えば、自分の地域の魅力を他校の子どもたちに伝える単元における授業を例に挙げる。子どもたちが魅力を感じている人・もの・ことについて教師が問うような授業において、「私は～が好きです」「ぼくは～がお気に入りです」、または主語・述語も言わずに、「○のお店」「～商店街のおばちゃん」「△から見える景色」と個々が反応するような場面がある。これは、教師の問いには反応できているが、その発言の背景を互いにとらえることができないため、子どもと子どものつながりは生まれにくく、第1段階に似た学びの状況が生まれ、話し合いとは言い難い状況となる。このような発言も、イメージマップのように子どもたちが考えをできるだけたくさん挙げることができるということがねらいであれば、ねらいとの整合性のある活動と言える。しかし、このような意見の羅列はこれから話し合うためのきっかけであり、話し合い場面で「協働」していくためには、好きな理由や好きになったきっかけ等を互いに聞き合うような場や、どうやって伝えると魅力が他校の子どもに伝わるのかという効果的な方法を吟味するような場となっていくようにしていく必要がある。また、自分の地域の魅力を他校の子どもたちに伝えるために必要な表現物を吟味する授業場面で、グループごとに考えた案を全体で吟味する話し合いにおいて、そもそもの活動の目的や吟味する視点等を共有せずに交流の場を設定しているがために、リハーサル的な発表を一方的にし合い、自分たちの発表の番が来ることばかりを意識してしまうような第2段階にあてはまる授業が展開されていることがある。また、プレゼンテーション的で一方通行になってしまうがゆえに、教師が主眼として設定していた改善策を見いだすような姿が見られないため、教師がグループの発表のよい点と改善点を伝えるというような第2段階にあてはまる話し合いが展開されてしまうことがある。しかし、これらは、このままの状態であると課題ではあるが、言い換えると、課題に対して思いや願い、考え等を明確

にもつことができている過程や、仲間と考えを共有するための話し方について学んでいる過程等で見られる姿である。どのように仲間と関わり合いながら課題解決したらよいのかということを、話し合い場面において「協働」する経験を積み重ねながら学んでいくことができれば、解決されていく課題である。目的を共有できておらず、互いの考えが絡み合わなかったり、一方的に伝えたりするような話し合い場面における「協働」の質を高める手立てが、意図的・計画的になされていかないことが課題なのである。

課題として指摘されがちな第1段階や第2段階のような授業と、そのような授業に潜む教師の学びに対する見方と子ども同士の関係性をとらえると、Fusonら(2005)のモデルを参考にして、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」の質も4段階で示していきたい。ただ、Fusonら(2005)が示した教室談話や子どもの学びの状況は、算数科・数学科における子どものやりとりをイメージして示されており、子どもたちの学びの状況に、総合的な学習の時間における学びの姿として求められる課題に対する最適解を子どもたちがどのように導出していくのかという部分は表現されていない。そのため、このまま活用するのでは、課題に対する唯一無二の答えのない総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」における子どもの学びの状況の全てを言い表すことは難しい。つまり、表4.1に示した「①分かり合おうとする」「②見極める・創造する」姿を保障した総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を具体的な姿として、一番上位の段階に示すことが求められる。それとともに、それまでの第1段階～第3段階についても、「①分かり合おうとする」「②見極める・創造する」姿の具現化の程度を、教師の学びに対する立ち位置や子ども同士の関係性と関連付けて、整理して示す必要がある。

また、発話や会話のタイプの先行研究がなされているが、話し合い場面における「協働」の質の違いでとらえていくと、それらは段階でも示すことができることを見いだすことができた。例えば、発話機能について研究した山本・若松・若松(2020)が用いたBaston(2011)の「向社会的動機の多元性」(表4.10を参照)があるが、何を志向するかによって、話し合い場面における「協働」の質や段階が変わっていく。例えば、「利己的発話」をする子どもが多い話し合いよりは、「利他的発話」や「集団的発話」をする子どもが多い話し合いの方が、「協働」の質が高い。「利己的発話」は、Fusonら(2005)のいう第1段階レベルの教室談話に多く見られる発話であると考えられる。ただ、「利他的対話」や「集団的対話」では、真正な課題を取り扱う総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を保障できてはいない。なぜなら、自分や社会の未来を切り拓く資質・能力を身に付けるために総合的な学習の

時間は誕生し、自分なりの社会参画の在り方について考えていくことを求めており、友達や教師、学習集団のための発話を行う段階に留まらない学びが必要であるからである。

表 4. 10 山本・若松・若松 (2020) が用いた Batson(2011) の「向社会的動機の多元性」

カテゴリー	定義
利己的発話 Egoism Speech	話合い活動において、自分自身のために志向する発話
利他的発話 Altruism Speech	話合い活動において、友達や教師のために志向する発話
集団的発話 Collectivism Speech	話合い活動において、学級集団のために志向する発話

(p. 62 から抜粋・整理)

表 4. 11 Mercer (2008) の「3種類の会話」

(1) 論争的会話		
<ul style="list-style-type: none"> ・意見が分かれることも多く、個人で意思決定が行われる。 ・情報を共有したり、建設的な批判をしたりするような試みはほとんどない。 ・「そうだ！ そうだ！」 「いいえ、そうではありません！」 的なやりとりが多い。 ・協力的というよりは、競争的な雰囲気がある。 		
(2) 累積的会話		
<ul style="list-style-type: none"> ・他人の言うことを素直に受け入れて、納得してしまう。 ・知識を共有するための話し合いが無批判的に行われる。 ・互いの考えを繰り返したり、確認したりはするが、じっくりと評価することはない。 		
(3) 探索的会話		
<ul style="list-style-type: none"> ・積極的に話を聞く ・考えが問われる ・誰もが参加することが奨励されている ・信頼関係がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・質問をする ・考えの理由が問われる ・目的を共有している 	<ul style="list-style-type: none"> ・情報を共有する ・これまで得た根拠に基づいた貢献をする ・考えや意見が敬意をもって扱われる ・みんなの賛同によって合意形成する

(Mercer, 2008 を藤上が訳)

他にも、Mercer(2008)が定義付けた「Disputational talk (論争的会話)」「Cumulative talk (累積的会話)」「Exploratory talk (探索的会話)」の「3種類の会話」(表 4. 11 を参照)を例に挙げると、「探索的会話」は「①分かり合おうとする」「②見極める・創造する」が保障されており、総合的な学習の時間で目指す協働の姿に近い会話であると読み取ることができる。「論争的対話」は子どもたちがつながることもなく会話が展開し、「累積的会話」は表面的には子ども同士がつながっているように見えるが、プレゼンテーション的な一方通行なやりとりに終始しがちで、課題解決に向けて本質的に「分かり合おうとする」「見極める」ことなく進んでいる会話である。

これらを、総合的な学習の時間における「①分かり合おうとする」「②見極める・創造する」という視点からとらえ、段階で示すとすれば、第1段階が「論争的会話」、第2段階が「累積的会話」、目指すべきは「探索的会話」ということができるであろう。ただし、Mercer(2008)の「累積的会話」と「探索的会話」の間には大きな段差がある。Fusonら(2005)の教室談話の第4段階に至るために必要なことについては先に少し述べたが、「探索的会話」が子どもたち自身でできるようになるには、そのような会話をするためのメリットを実感しながら、

そのような会話を行うことができるような仲間との関係性が構築されたり、資質・能力を教師のコーディネートのもとで身に付けたりしていく必要がある。自然にそのような会話を行える学級集団になるはずもなく、教師の意図的・計画的な教育活動によってそのような集団となっていくことができる。このことについては、五十嵐・丸野（2008）の教室談話における子どもの発言のつながりをとらえる研究においても、『発言同士を整理・組織化する』という役割は、はじめは教師が担っている、次第に児童に内化され、同様の役割を各児童が担えるように期待されるものである。（p.96）と指摘されている。Mercer（2008）の会話のタイプの名前を用いるとすれば、子どもたちが「探索的会話」を行う経験を蓄積し、よりよい「協働」の在り方について具体化・共有化する段階が必要なのである。そのような理由から、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」に至るまでの段階を、最終段階を含めて4段階で示していく。

ここまでの検討を通して、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」で求めたい姿を第4段階とし、そこに至るまでの教師と子どもの関係、子どもと子どもの関係、子どもたちの思いや願いの醸成の程度、子どもたちの課題との向き合い方等に着目し、また、総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」の姿を具現化する話し合い場面で生み出す姿（表2.14を参照）とも関連付けて、子どもの姿について「第1段階：無目的→第2段階：プレゼンテーション的→第3段階：協働的→第4段階：協働」と段階的に示し、表4.12と表4.13のように整理した。「第1段階：無目的」は、まだ課題解決したいという思いや願いをもっていない状態で、課題解決のために仲間と目的を共有しようという意識もないままに話し合おうとする段階であり、「第2段階：プレゼンテーション的」は、自分の考えを語りはするが、共に課題解決をするために必要な視点や方法を共有していないために、一方通行で考えの擦り合わせが行われにくい話し合いとなる段階である。「第3段階：協働的」は、教師の的確なコーディネートのもとで、一人ひとりが持ち味を発揮しながら話し合いを展開し、その方略を獲得したり、磨きをかけたりしている段階であり、「第4段階：協働」は、第1段階から第3段階までに積み重ねてきた学びによって得たことをもとに、自分たちで話し合いをコーディネートしている段階とした。この第4段階は、第3節で示した総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」として定義した姿を、子どもたちが自分たちで生み出すことができている段階である。第3段階の話し合いを経験した子どもたちが第4段階へと向かうと考え、目指す「協働」に向かう質的発展段階を提案しているため、この第3段階における教師の方略を獲得していくことを支援するツールを作成する必要があると考える。

表 4. 12 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」に向かう質的发展段階

段階	話し合いの質的发展段階	対象への思いや願いの醸成	対象への思いや願いの自覚	問題意識の共有	目的の共有(意志)	目的の具体化	吟味し合うために必要な概念や方略の見極め・創造
4	「協働」 自分たちで話し合いを展開	○	○	○	○	○	○
3	「協働的」 教師のコーディネートのもとで話し合いを展開	○	○	○	○	○ 教師とともにしようとしている	○ 教師が提示しているまたは、教師とともにしようとしている
2	「プレゼンテーション的」 一方通行になりがちな話し合い	△ ある程度しているまたは、している	△ ある程度しているまたは、している	△ していないまたは、ある程度している	×	×	×
1	「無目的」 目的がはっきりしていない話し合い	×	×	×	×	×	

※している…○ どちらとも言えない…△ ない・していない…×

表 4. 13 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」に向かう質的发展段階を文章化したもの

段階	学びの姿
4 協働	対象への思い入れを自覚したり、問題意識を共有したりしており、子どもたちで ●「互いの考えの背景にある思いや願い、見方・考え方をとらえようとする姿」が見られる ●「課題解決に必要な概念や方略を見極めたり、創造したりすることを繰り返しながら、自分たちで設定したゴールに向かっていく姿」が見られる ①共に解決すべき課題について見極め、目的を共有しようとしている ②共に目的（ゴールイメージ）を具体化し、共有しようとしている ③共に課題解決に必要な概念や方略を見極めたり、創造したりしようとしている
3 協働的	対象への思い入れを自覚したり、問題意識を共有したりしており、教師のコーディネートのもとで ●「互いの考えの背景にある思いや願い、見方・考え方をとらえようとする姿」が見られる ●「課題解決に必要な概念や方略を見極めたり、創造したりすることを繰り返しながら、設定したゴールに向かっていく姿」が見られる ①共に解決すべき課題について見極め、目的を共有しようとしている ②共に目的（ゴールイメージ）を具体化し、共有しようとしている ③共に課題解決に必要な概念や方略を見極めたり、創造したりしようとしている
2 プレゼンテーション的	対象への思い入れを自覚し、問題意識をもっていたとしても、一方通行の発言や発表になりがちで ●「互いの考えの背景にある思いや願い、見方・考え方をとらえようとする姿」があまり見られない ●「課題解決に必要な概念や方略を見極めたり、創造したりすることを繰り返しながら、設定したゴールに向かっていく姿」があまり見られない ①共に解決すべき課題について見極め、目的を共有しようとしている場合とそうでない場合がある ②目的が共有できていない場合は、共に目的（ゴールイメージ）を具体化し、共有しようとしていない ③照らし合わせるものがない場合があるため、共に課題解決に必要な概念や方略を見極めたり、創造したりしようとしていない
1 無目的	対象に思い入れがなかったり、対象への思い入れを自覚したり、問題意識を共有したりしていないため ●「互いの考えの背景にある思いや願い、見方・考え方をとらえようとする姿」が見られない ●「課題解決に必要な概念や方略を見極めたり、創造したりすることを繰り返しながら、設定したゴールに向かっていく姿」が見られない ①共に解決すべき課題について見極め、目的を共有しようとしていない ②目的が共有できていないため、共に目的（ゴールイメージ）を具体化し、共有しようとしていない ③照らし合わせるものがないため、共に課題解決に必要な概念や方略を見極めたり、創造したりしようとしていない

(藤上、2023b, p. 83 の表 5 を改変)

4. 6 小括

第4章において、「レスポンスビリティ」の姿を生み出す総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」とは、互いの背景にある思いや願い、見方・考え方をとらえようとする「分かり合おうとする」姿と、課題解決に必要な概念や方略を見極めたり、創造したりすることを繰り返しながら、自分たちが設定したゴールに向かっていく「見極める・創造する」姿の2つの姿を見取ることができる学びの様相であることを導出することができた。

また、話し合いや今求められる資質・能力に関わる先行研究の検討を通して、「分かり合おうとする」姿は、「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」の5つの具体的な視点、「見極める・創造する」姿は、「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」の8つの具体的な視点から見取ることができることを見いだすことができた。

さらに、総合的な学習の時間の話し合い場面において見られる課題や成果を教師の役割、子どもと子どもの関係等と関連付けて分析し、目指す「協働」に向かうまでの段階について、「協働」を阻害する要因とも絡めながら、「第4段階：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」の4段階に整理することができた。

このように、本研究の第一ステップでねらった理論面・実践面からの検討をもとにした総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」についての教師のイメージと視点、方略について顕在化することができた。次の第5章では、これらの知見をもとに、第3段階の教師の役割をとらえていくことができる授業づくり支援ツールを作成する研究の第二ステップの研究に取り組んでいく。

第5章 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る視点に基づく授業づくり支援ツールの開発

5. 1 本章の目的

第5章では、本研究の第二ステップとして、「研究課題4. 総合的な学習の時間の話し合い場面を設定するまでに、教師はどのような思考・判断を行っているのか」「研究課題5. 総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』の質を高めることができるよう教師を支援するためには、どのようなツールが求められるのか」について解明していく。そのため、第5章では、本研究における第一ステップで整理・提案してきた、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る視点やそれに関連して導出した知見を基にして、授業づくり支援ツールを作成して、教師の授業づくりにつなぐための方途について検討していく。

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」から構成されている。以下、「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。

5. 2 「『協働』の授業づくりガイドブック」の作成の意図と構成

総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る視点に基づく授業づくり支援ツールの中でも「『協働』の授業づくりガイドブック」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」のイメージとその具現化に向かうために必要な視点を共有する目的と、獲得できたイメージをもとに実際の話し合い場面を設定する方略について共有するという2つの目的からなるガイドブック（6冊）で構成する。本節では、「『協働』の授業づくりガイドブック」の作成の意図と構成について述べる。

5. 2. 1 「『協働』の授業づくりガイドブック」の作成の意図

第2章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、獲得したイメージをどのように実際の方略につないでいったらよいのかについては、先行研究において描き出されてはいない。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。

表5. 1に、『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示す。

表5. 1 本研究の第二ステップである『協働』の授業づくりガイドブック』の作成の目的と作成方法、具体的意図

ガイドブック作成の目的①：総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージとその具現化に向かうために必要な視点を共有する
ガイドブックの作成方法①：本研究の第一ステップ〔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
<p>[意図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</p> <p>[意図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</p> <p>[意図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</p> <p>[意図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</p>



ガイドブック作成の目的②：獲得できたイメージをもとに実際の話し合い場面を設定する方略について共有する
ガイドブックの作成方法②：本研究における第一ステップで導出した知見を構成要素と部品として話し合い場面を構想する「授業デザインシート」の活用の仕方を掲載した表現物として整理
[意図5] 「授業デザインシート」を活用しながら話し合い場面を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かりとして話し合い場面を設定する教師の思考・判断の様相や過程をとらえることができるようにする

①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、第4章で提案した質的發展的段階の第3段階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する必要がある。そのため、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

師の適切な方略を見極める手がかりについて学ぶことができるようにする。

②意図 2 について

目指す「協働」に向かう質的发展段階の第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ならないために必要な手立てについても伝わるものにする必要がある。そのため、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課題解決の質、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段階の話し合いを子どもたちに提供しないためのポイントを示し、単元構成と話し合い場面設定のタイミングを見極めたり、第3段階に子どもたちの姿を誘うための教師の役割も具体的にとらえたりできるようにする。

③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場を設定すべきなのか、とらえていく必要がある。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や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し、ガイドブックを、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方略を多様にイメージする手がかりにできるようにする。

④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する必要がある。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면을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に抜粋して掲示物したり、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ようにする。

⑤意図 5 について

[意図 1～4] 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し、教師が話し合い場面を適切に設定する手がかりを得ることができるようにする。

5. 2. 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（6冊）で作成することとした。表5. 2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に重なりがあるのは、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5. 2 「『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（目次に示した概要）
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"> 1. 本冊子の目的 2. 「協働」とは？ 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 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？ 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發展段階
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"> 1. 本冊子の目的 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發展段階 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 4. 分かり合おうとする「姿」で現れてほしい言葉の例 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
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"> 1. 本冊子の目的 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 3. 話し合い場面における「協働」を見取る視点 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 5. 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める授業デザインを表記するための構成要素と部品 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
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"> 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 2. 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める授業デザインを表記するための構成要素と部品 3. 「授業デザインシート」を用いた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 4. 実際の活用方法例
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	<ol style="list-style-type: none"> 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 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 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：具体的な子どもの姿の例とその姿を生み出す発問例

問例集	
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"> 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と部品 2. 「授業デザインシート」 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

「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」では、主に、話し合い場面における「協働」の定義、「レスポンスビリティ」に向かう姿を具現化するために必要な話し合い場面で生み出す姿、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」に向かう質的發展段階について説明がなされ、「レスポンスビリティ」の姿を具現化するために必要な話し合い場面における「協働」のイメージへの理解を深めて授業づくりを支援するねらいがある。

「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」では、話し合い場面における「協働」を具現化するまでの質的發展段階の3段階において、適切に教師がコーディネートすることで、第4段階の「協働」に向かうことを強調した説明がなされた。また、その姿に誘うために必要な総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る視点の説明と、「分かり合おうとする」姿で現れてほしい言葉の例、「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の説明がなされた。ガイドブックⅡは、目指す「協働」に向かうために話し合い場面における「協働」を見取る視点の有効性についての理解を深めて授業づくりを支援するねらいがある。

「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」では、先行実践における話し合い場面の目的の分類と、「見極める・創造する」視点と発問の関係についての説明がなされた。また、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める授業デザインを表記するための構成要素と部品、「授業デザインシート」を用いた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の仕方についての事例を用いた説明がなされた。ガイドブックⅢは、本時の主眼とつなげて活用する「見極める・創造する」視点の有用性について理解し、見取りと発問、現れてほしい子どもの姿は関連付いていることへの理解を深めて授業づくりを支援するねらいがある。

「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」では、ガイドブックⅢと内容的には重なりがあるが、重点的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と部品の活用の仕方についての詳細な説明がなされた。また、ガイドブック

Ⅲでは1つの主眼に対して授業アイデアを複数示したが、ガイドブックⅣではシンプルに1つの視点と関連付けた「授業デザインシート」を活用した話し合い場面の設定の仕方についての説明がなされた。ガイドブックⅣは、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と部品の活用の仕方に対する理解を深めて授業づくりを支援するねらいがある。

「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」では、話し合い場面における「協働」を見取る視点、本時の主眼と関連付ける「見極める・創造する」視点を用いた発問例についての説明がなされた。「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』」では、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と部品を活用する流れについての説明がなされた。ガイドブックⅤとⅥは、2冊セットで授業づくりに活用できるものとして作成しており、教師は、ガイドブックⅤを手元に置きながら、授業デザインを表記するための構成要素と部品を用いて、「授業デザインシート」に話し合い場面を構想して表現できるようにし、話し合い場面を設定の仕方への理解を深めて授業づくりを支援するねらいがある。

5. 3 「授業デザインシート」の開発と活用の仕方

「授業デザインシート」は、第4章で導出した話し合い場面における「協働」を具現化するための構成要素となる「協働」を見取る視点（「見極める・創造する」姿を見取る視点）、話し合い場面の設定の目的、「協働」を見取る視点をもとにした発問、発問から生み出される子どもの言葉に関する知見の具体を部品として、実際の話合い場面を構想する機能を有し、授業の流れを視覚化して表現できるように工夫されている。本節では、「授業デザインシート」の開発と活用の仕方について述べる。

5. 3. 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5.1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と部品」を元データとして入れている。

これらの部品は、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(図2.2を参照)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(表4.6と表4.8を参照)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なければ、活用する意図がとらえにくいものになっている。これは、平嶋らが提案・研究¹⁾しているキット(Kit)ビルド(Build)方式の概念マップの考え方を用いている。「Kit-Build方式とは、一般的に提供された部品(キット)を組み立てることで完成品を作成する(ビルド)のことを意味する」(福田・山崎・平嶋・舟生、2010、p.1)が、平嶋が提案・研究しているKit-Build方式は、「概念マップ作成タスクを(I)概念マップの構成要素を抽出する作業(分節化タスク)と、(II)それらの構成要素を組み立てる作業(構造化タスク)、の二つに分けた上で、教授者が用意した概念マップの構成要素(キット)を学習者に提供し、学習者はそれらを組み立てる作業(ビルド)として概念マップを作らせることを指している」(福田・山崎・平嶋・舟生、2010、p.1)。本研究においては、『協働』の授業づくりガイドブック」を教師に提供して、部品(キット)のもととなる要素に対する概念的理解を促した後に、教師に、話し合い場面を設定するための部品(キット)を提供して、教師がその部品を構成(ビルド)することを繰り返して、見通しをもって話し合い場面をデザインできるようにし、最終的にはそれらの部品(キット)なしでも話し合い場面をデザインできるようになっていくことを支援するツールを作成している。この「Kit-Build方式を用いるには、『妥当なゴールマップの設定が可能である』という条件を満たす必要」(福田・山崎・平嶋・舟生、2010、p.1)があり、図5.1のように、教師の話し合い場面を設定する資質・能力を高めていくことを支援するツールとして作成している。

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する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の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なければ、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がり、「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状況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。

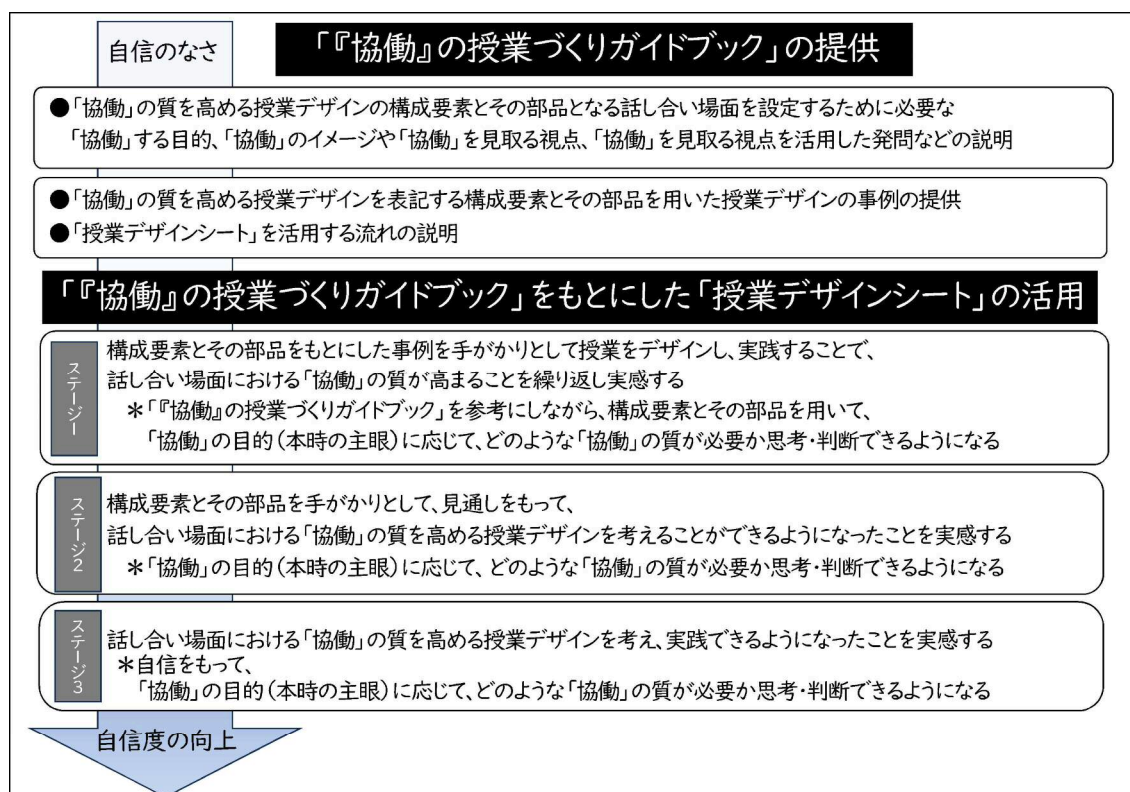


図5. 1 教師が授業づくり支援ツールを活用して話し合い場面を適切に設定できるようになる流れ

次に、図5. 2に挙げた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と部品について説明する。「話し合い場面を設定する目的を表す部品」は、「概念の高度化」「方略の高度化」となっている。これは、総合的な学習の時間における話し合い活動を設定する目的を分析して導出したものである。これを用いて、本時の主眼は、情報をもとに概念化をねらうのか、それとも、適切な解決方法を見いだすことをねらうのか、照らし合わせて判断していく際に用いる部品である。「子どもの姿を表す部品」は、主眼が達成した具体的な子どもの姿を表現する部品であり、「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」を参考にして見極めていくものである。これに関連して、「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」は、目指す子どもの姿を考えることができれば、「見極める・創造する」視点と発問例と関連付けてポイントをキーワード化して表現するものである。これは、1つの「見

「見極める・創造する」視点の中でも多様にある発問例（表4.8を参照）の中から、適切に発問を見極めることにつながっていくものである。「話し合い場面における『協働』を見取る部品」は、「協働」を見取る8つの視点である。本時の主眼に応じて、適切な発問を見極める際に用いる部品である。それに関連して、「教師の発問を表す部品」は、「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」を参考にして、「見極める・創造する」視点と関連付けながら選択して用いる部品である。「学習内容、子どもたちの考えを表す部品」は、発問することによって子どもたちに獲得させたいことを表現する部品であり、「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」と関連付いている。「流れやつながり等を表す部品」は、教師の思考・判断の流れや話し合いの流れを表現する部品である。

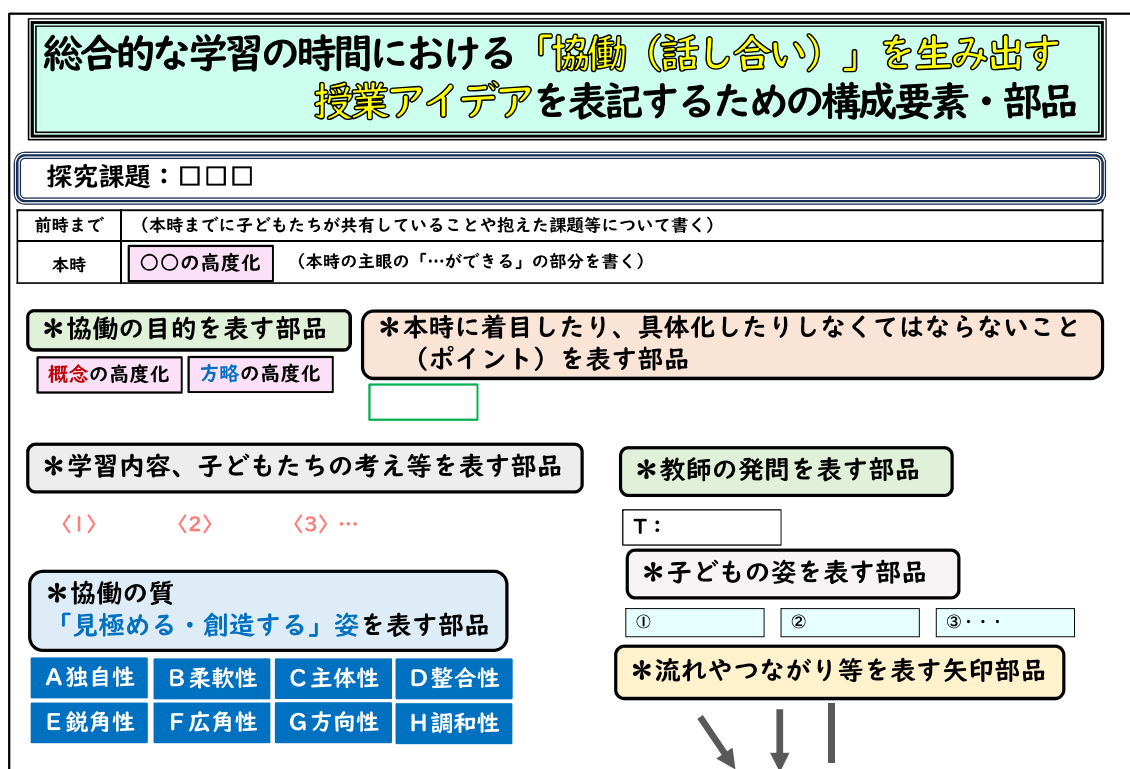


図5.2 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」の質を高める授業デザインを表記するための構成要素と部品

5.3.2 話し合い場面を構想する教師の思考・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5. 3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構想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・判断の様相や過程を顕在化したものである。

表5. 3 「授業デザインシート」を活用して話し合い場面を構想する流れ

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、どういった活動を具体的にを行うのか等について考える

話し合い場面を構想する実際の流れについて、ガイドブックに掲載した地域食材の魅力を伝えるプロジェクトの単元における事例をもとに、図5. 3と図5. 4、図5. 5、図5. 6、図5. 7、図5. 8を用いて説明する。

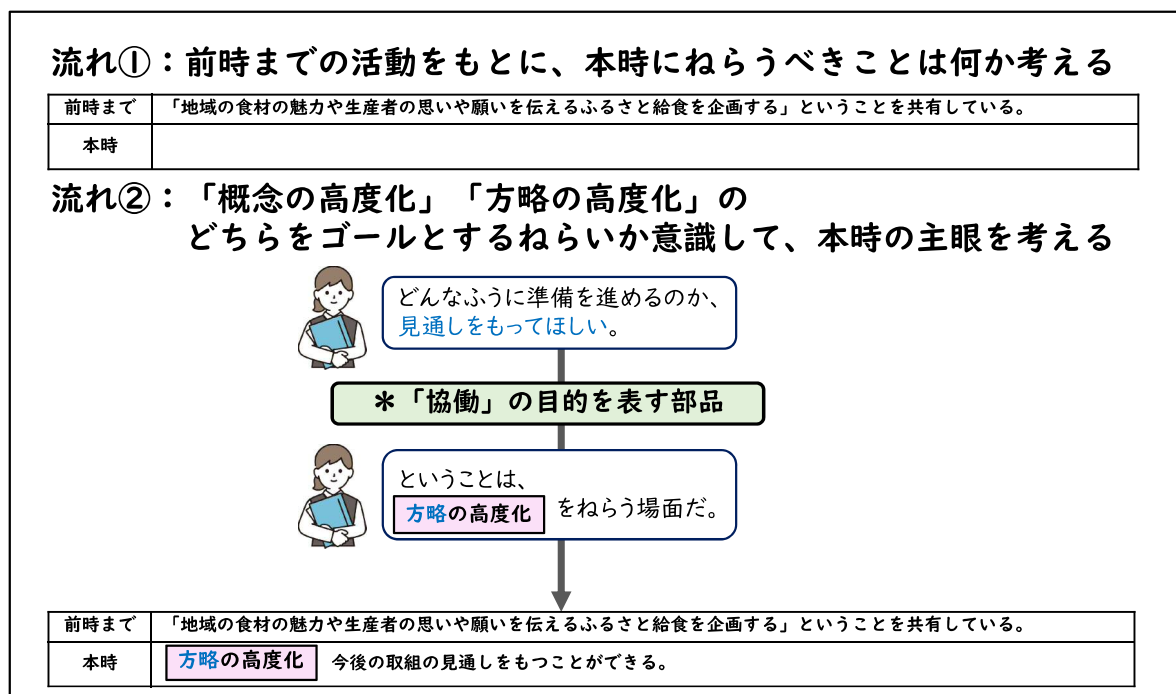


図5. 3 「授業デザインシート」を活用して話し合い場面を構想する流れの例（流れ①～②）

最初に、流れ①において、教師は、前時までの子どもの問題意識や対象についての思いや

願い、考え等と照らし合わせて、目指す「レスポンスビリティ」の姿を具現化するために、単元の過程の中の一単位時間の話し合いとして、こういった意図をもつべきか考えていく。この事例では、前時までに「地域の食材の魅力や生産者の思いや願いを伝えるふるさと給食を企画する」という目的を共有している段階である。そのため、「協働」する目的をより具体化したり、目的を達成するために必要な解決方法を見いだしたりするような、「今後の取組の見通しをもつ」ための話し合いの設定が必要となる。そのため流れ②では、『協働』する目的（構成要素）」を表す部品である「概念の高度化」と「方略の高度化」に照らし合わせると、本時の主眼は「方略の高度化」を目指しているということをとらえることができる。

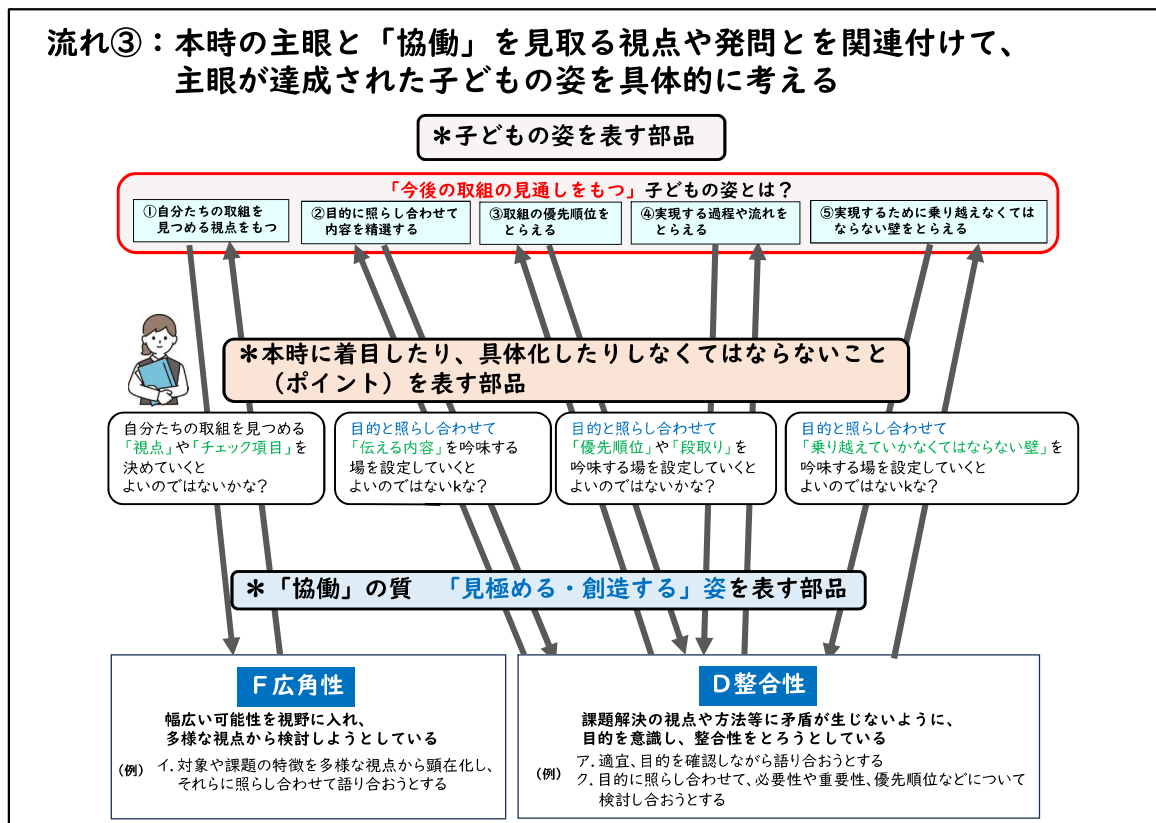


図5. 4 「授業デザインシート」を活用して話し合い場面を構想する流れの例（流れ③）

次に、流れ③は、「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」というものであるが、図5. 4を見ても分かるように、「『協働』の質 『見極める・創造する』視点を表す部品」、「本時に着目したり意識したりしなくてはならないこと（ポイント）を表す部品」、「子どもの姿を現す部品」を照らし合わせながら、本時ではどのような子どもの姿を目指して話し合い場面を設定するのか、考えていく。この事例では、『協働』の質 『見極める・創造する』視点

を表す部品」である「F 広角性」の定義と現れてほしい子どもの姿の例と関連付けて、「自分たちの取組を見つめる『視点』や『チェック項目』を決めていくとよいのではないかな？」と判断し、「自分たちの取組を見つめる視点をもつ」という本時の話し合い場面で目指す子どもの姿を決定している。また、こういった見通しをもたせる必要があるのかということ、これまでの子どもたちの課題解決の流れから吟味すると、「F 広角性」だけでなく「D 整合性」という視点から話し合い場面を設定する必要がある場合もある。『協働』の質 『見極める・創造する』視点を表す部品」として「D 整合性」を選択した場合も、同様な流れで目指す子どもの姿を決定していく。例示しているように、多くの子どもの姿を挙げるができるが、前時とのつながりと子どもの課題解決の状況によって、どの子どもの姿を求めていくことが適切か、見極めていく。

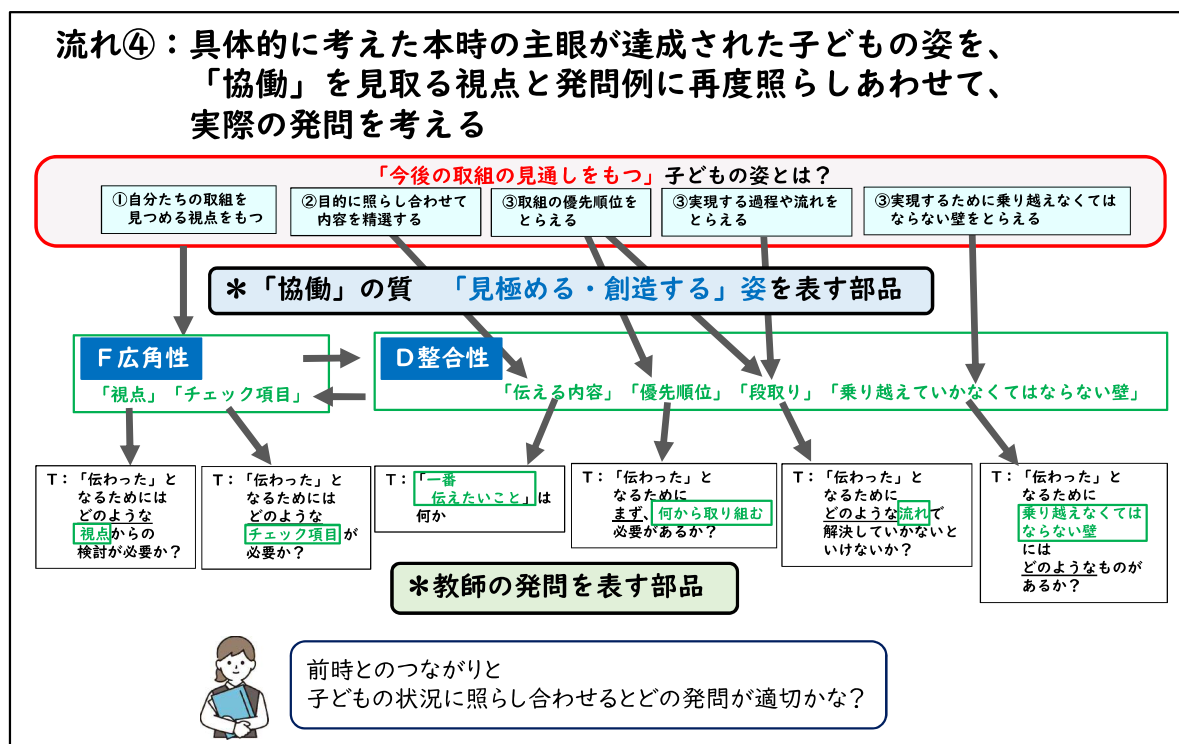


図 5. 5 「授業デザインシート」を活用して話し合い場面を構想する流れの例（流れ④）

流れ④では、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ていく。この事例では、流れ③において、「本時に着目したり意識したりしなくてはならないこと（ポイント）を表す部品」として、「F 広角性」であれば、「視点」「チェック項目」を挙げているため、それを用いて発問を吟味していく。また、「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「F 広角性」の発問例を手がかりとして選択していく。「D 整合性」に関連付いた子どもの姿を選択した場合も、同様の流れで発問を考えていく。

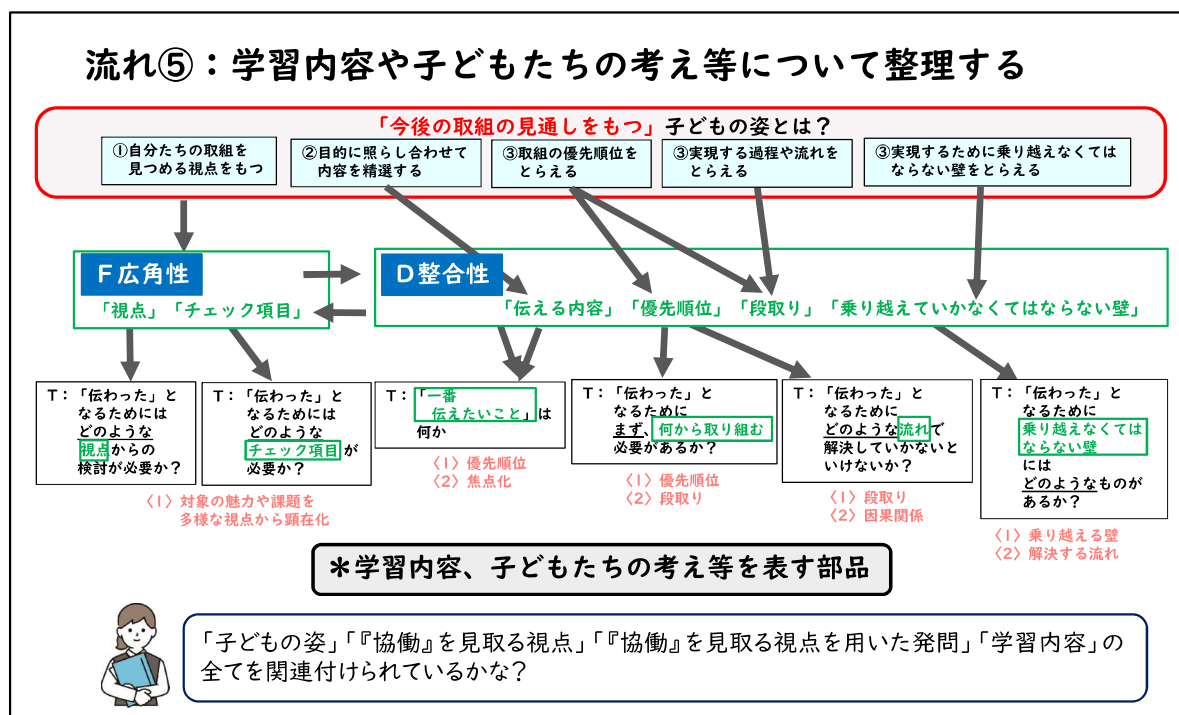


図 5. 6 「授業デザインシート」を活用して話し合い場面を構想する流れの例（流れ⑤）

流れ⑤では、ここまでの流れで発問を決定することができたので、学習内容や子どもたちの考え等について整理していく。この事例の「F 広角性」の発問を選択した場合で例を挙げれば、『伝わった』となるためにはどのような視点からの検討が必要か」という発問につなげて、「〈1〉対象の魅力や課題を多様な視点から顕在化」という学習内容を考えている。ここまで構想してきたら、今一度、「子どもの姿」「『協働』を見取る視点」「『協働』を見取る視点を用いた発問」「学習内容」が全て関連付けられているかどうか、確認していく。ここまでで選択した構成要素・部品同士の整合性について確認し、本時の主眼に合った適切な話し合い場面の設定となっているか見極めていく。

流れ⑥は、どんな表現物の活用を促すのか、こういった活動を具体的にを行うのか等について考えていくが、『伝わった』となるためにはどのような視点からの検討が必要か」という発問を選択した場合の例を挙げると、「〇〇市らしさ」「食材を生かす」等のように、視点を整理していくような表現物を用いたよいのではないかとこの考えを表記していく。

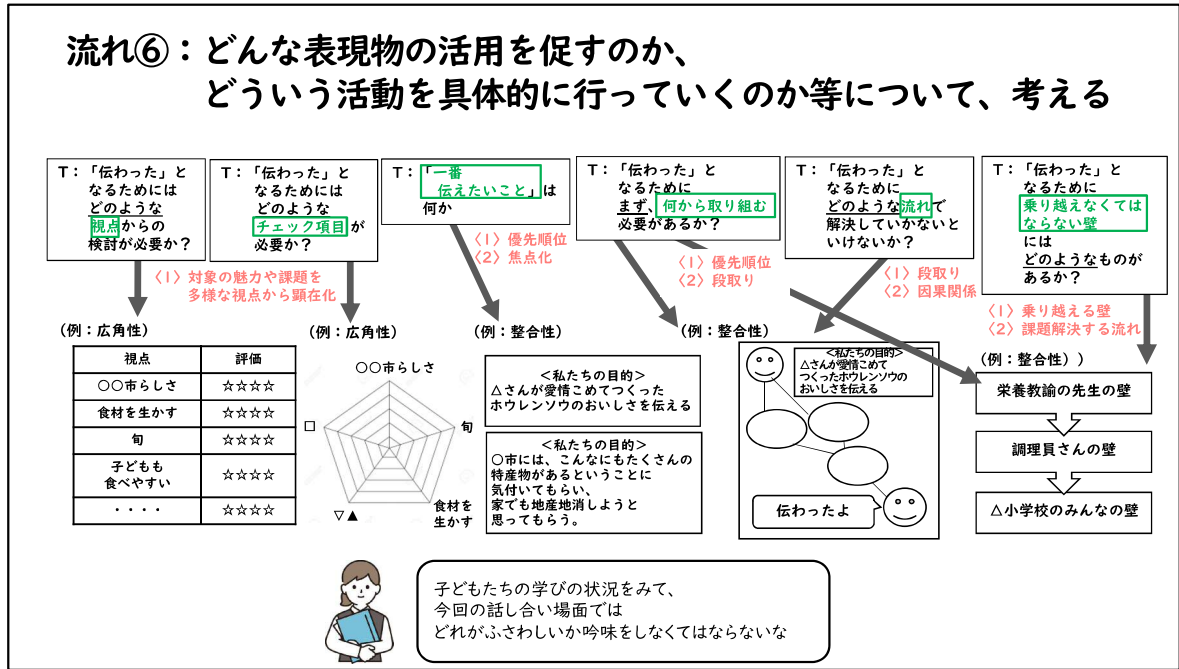


図5. 7 「授業デザインシート」を活用して話し合い場面を構想する流れの例（流れ⑥）

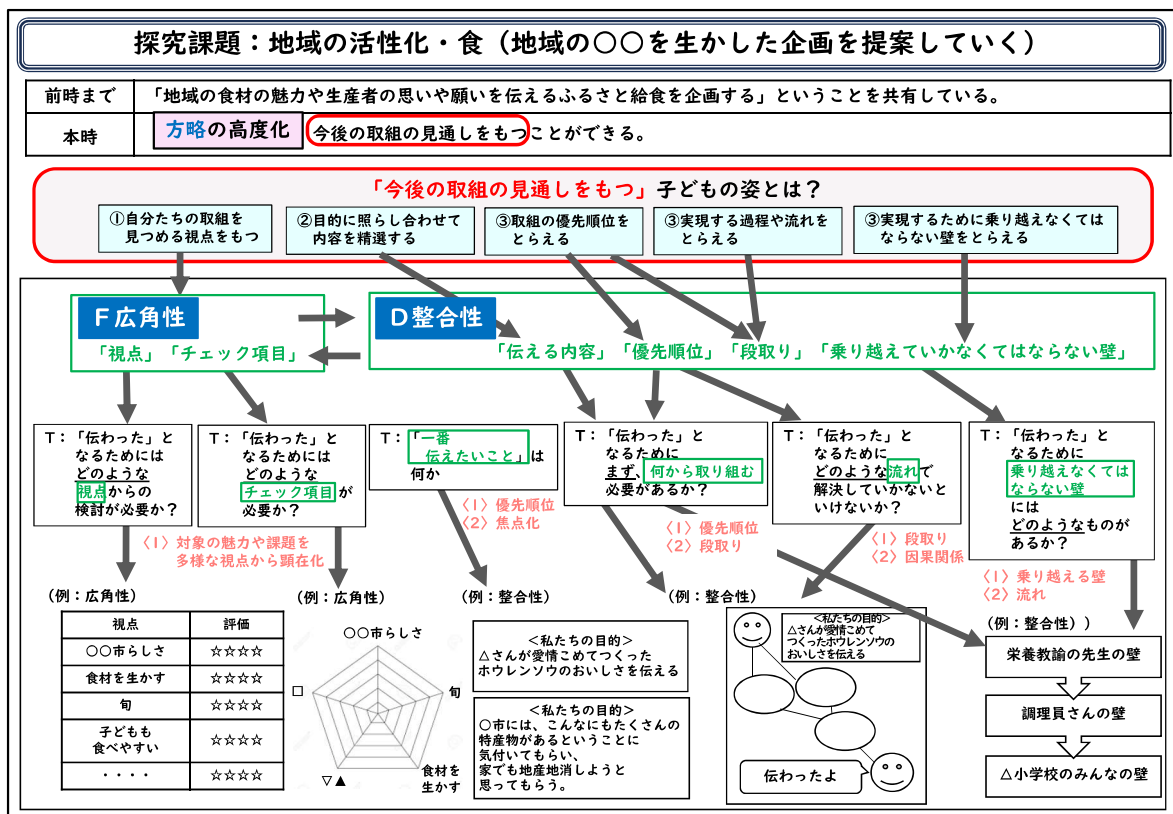


図5. 8 「授業デザインシート」を活用して話し合い場面を構想した完成形例

図5. 8は、このような流れで構想した「今後の取組の見通しをもつことができる」という主眼に対応して考えられる話し合い場面を表記した完成形（例）である。実際の授業にお

いては、子どもの学びの状況を見て、ここに表記した複数の流れのどれかを選択して取り組むようになる。

5. 4 小括

第5章では、「研究課題4. 総合的な学習の時間の話し合い場面を設定するまでに、教師はどのような思考・判断を行っているのか」「研究課題5. 総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』の質を高めることができるよう教師を支援するためには、どのようなツールが求められるのか」について解明してきた。本研究の第一ステップの研究成果を踏まえて、授業づくり支援ツールを作成した。授業づくり支援ツールは、『協働』の授業づくりガイドブック」と「授業デザインシート」から構成され、『協働』の授業づくりガイドブック」を参照しながら「授業デザインシート」を活用して授業づくりを進めることによって、話し合い場面を構想する教師の思考・判断の様相や過程を「協働」を見取る視点と関連付けていけるように設計を工夫していった。

第6章では、本研究における第三ステップとして、授業づくり支援ツールを教員研修で試行した結果について報告し、授業づくり支援ツールの活用可能性について探る。

【注】

1) T. Hirashima, K. Yamasaki, H. Fukuda, and H. Funaoi (2011) “Kit-Build concept map for automatic diagnosis,” Proc. 15th of Artificial Intelligence in Education, pp. 466-468

T. Hirashima, K. Yamasaki, H. Fukuda, and H. Funaoi (2015) “Framework of Kit-Build concept map for automatic diagnosis and its preliminary use,” Research and Practice in Technology Enhanced Learning, vol. 10, no. 1, pp. 1-21

第6章 総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る視点に基づく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

6. 1 本章の目的

第6章は、「研究課題5. 総合的な学習の時間における『協働』の質を高めることができるような教師を支援するためには、どのようなツールが求められるのか」について解明するために、本研究における第三ステップの研究に取り組む。

第6章では、実際の研修プログラムを通して、授業づくり支援ツールを試行していく。その試行を通して、研究協力者である若手教師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」のイメージと方略がどのように変容していったのかとらえていくとともに、授業づくり支援ツールがその変容に対してどのような効果があったのか、どこに活用のしやすさやしにくさがあったのかについて把握し、今後の教員研修活用への可能性を探る。

6. 2 研修プログラム実施の対象者

本節では、教員研修プログラム実施の対象者（研究協力者）の選定意図と研究倫理上の配慮について述べる。

6. 2. 1 研究協力者の選定の意図

本章の研究においては、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職経験年数10年未満程度の教師（小学校第3学年～第6学年の担任）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4人を選定した。表6. 1は、研究協力者の基礎的情報である。

表 6. 1 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

6. 2. 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。

6. 3 研修プログラムの概要

本節では、授業づくり支援ツールを活用した研修プログラムの概要について述べる。

6. 3. 1 研修プログラムの概要

表 6. 2 は、研修プログラムの内容と実施日、実施方法についてまとめたものである。

表 6. 2 研修プログラムの概要

内容の概要と用いた授業づくり支援ツール	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を開発した意図の共有 ◇これまでの研究の概要の資料提供と説明 ・総合的な学習の時間における「協働」とは ・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」に向かう質的發展段階 ・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 ・総合的な学習の時間において話し合い場面を設定する目的の分類 ・「分かり合おうとする」姿と子どもが用いる言葉の例 ・話し合い場面における「協働」を見取る視点を意識した「授業デザインシート」を活用した授業づくりの例	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	2024年6月25日(火) 20:00～21:30	Zoom

◇「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		
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」(送付のみ) ◇「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 (ガイドブックを研究協力者自身が読んで学ぶ) ◇「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

6. 3. 2 研修プログラムの目的や「『協働』の授業づくりガイドブック」のもととなるイメージを共有する第1回研修プログラム

第1回研修プログラムは、2025年5月31日に1時間30分、オンライン(zoom)で実施した。第1回研修プログラムでは、これから授業づくり支援ツールを構成する内容となるこれまでの研究の概要をまとめた資料をデータで事前に提供し、プレゼンテーションを用いながら解説した。第1回研修プログラムは、研究協力者が、「総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』のイメージと『協働』を生み出すために必要な教師の視点を共有すること」を主な目的とした。

第1回研修プログラムでは、最初に、この研修プログラムは、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教師の授業づくりを支援すること、各回研修プログラム終了後、提示した授業づくり支援ツールに対する意見や気づきをアンケート調査で把握し、よりよいものに更新する手がかりを得ていくことの2つを目的としていることを、研究協力者と共有した。また、初回であるため、研究協力者が今取り組んでいる総合的な学習の時間の取組や取組上の悩みについて紹介し合った。提供した具体的な内容としては、最初に、「協働」の定義(表4. 1を参照)や「協働」が成立している話し合いについて解説することで、総合的な学習の時間の話し合い場面において目指すべき「協働」のイメージを共有できるようにした。次に、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」に向かう質的发展段階(表4. 13を参照)について、話し合いが抱える課題と関連付けて解説す

ることで、研究協力者と、目指す「協働」を具現化するためには教師が適切に話し合い場面を設定したりコーディネートしたりすることが重要であることについて共有できるようにした。また、話し合い場面における「協働」を見取る視点を提示し、研究協力者が、目指す「協働」が具現化された子どもの姿は多様にあることや本時の主眼に応じて話し合い場面を意図的に設定していく必要性に気付くことができるようにした。加えて、先行実践をもとに整理した総合的な学習の時間において話し合い場面を設定する目的の分類（概念の高度化・方略の高度化、図2.3を参照）を提示し、研究協力者が、本時の主眼に応じた話し合い場面を設定する意味についてとらえることができるようにした。第1回研修プログラムにおいては、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージを共有することが主な目的ではあるが、方略の獲得につながる話し合い場面を生み出す教師の思考・判断の様相についても少しふれた。時間の関係で、詳細な手続きについての解説はせず、「協働」を見取る視点を意識した「授業デザインシート」を活用した授業づくりの流れを簡単に例示するに留めた。

最後に、目指す「協働」に向かう子どもの姿を具現化するためには、話し合うための基盤づくりを日常的に積み重ねていく必要があることを解説した。日常的な取組を推進する際に子どもを指導する際の手がかりとなる「協働」を見取る「分かり合おうとする」姿と子どもが用いる言葉の例の資料、「見極める・創造する」姿で見取る子どもの具体的な姿の例を整理したものについてはデータを送付しただけであり、詳細な解説はしていない。

6. 3. 3 授業づくり支援ツールを用いた研修プログラム

第2回から第4回研修プログラムは、筆者が作成した授業づくり支援ツールである「『協働』の授業づくりガイドブック」のデータを事前に送付しておき、研修プログラム当日はオンラインでプレゼンテーションを用いて内容について解説した後に、研究協力者からの質問を受けたり、研究協力者には感想や意見をもらったりした。以下では、第2回研修プログラム以降で筆者が研修プログラム内で実施した内容やそのねらいについて述べる。

(1) 第2回研修プログラムの概要

第2回研修プログラムは、開発した授業づくり支援ツールを用いて、2025年6月25日に1時間30分、オンライン（zoom）で実施した。第2回研修プログラムでは、研究協力者が、「総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』のイメージをより具体的に共有していくこと」を主な目的とした。そのため、第1回研修プログラムで解説した内容の中でも、話し合い場面における「協働」のイメージの共有をするための「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」と、話し合い場面における「協働」を見取る視点の有効性について共有するための「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」の作成意図の説明を行った。

作成意図の説明の後には、最初に、「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」を用いて、「協働」と「協同」などの類似した言葉を比較して話し合い場面における「協働」について解説し、そのイメージを研究協力者と共有できるようにした。また、話し合い場面における目指す「協働」に向かう質的发展段階を導出する際に参考とした、話し合い場面の子どもたちの学びの様相をつかみやすい先行研究を紹介し、子どもたちの具体的な姿で、話し合い場面における「協働」のイメージを研究協力者と共有できるようにした。それに加えて、第1回研修プログラムにおいては文章で示した、目指す「協働」に向かう質的发展段階の各段階における子どもの姿を、第4章の表4.12で示した表を用いて再度解説を行った。「協働」を生み出すための条件となるものと関連付け、その条件が満たされているかどうかについて「○、△、×」で示すことで、研究協力者が各段階の子どもたちの姿の違いをとらえることができるようにした。それとともに、自分が設定した話し合い場面における課題について着目できるようにした。さらに、これらに関連して、話し合い場面における目指す「協働」に向かうための条件や「協働」することを阻害する要因となるもの、要因が生じると「協働」しながら単元における課題を解決することが難しくなること、その要因を取り除くために教師が行う必要がある手立てについて解説した。具体的には、単元デザイン例を示しながら、目指す「協働」を具現化するための条件を簡潔に示した。このように条件を示すことによって、「協働」して課題解決を図るためには、まずは子どもたち一人ひとりが対象に対しての思い入れを自覚したり、問題意識を共有したりしていることが前提となることをとらえることができるようにした。それとともに、目指す「協働」に向かうには、第3段階の教師の適切なコーディネートのもとでの話し合いの場で「協働」するために必要な資質・能力を身に付ける必要があることをとらえることができるようにした。

次に、「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」を用いて、第1回研修プログラムと同様に話し合い場面における「協働」を見取る視点の解説と、2つの視点のうちの1つ「分かり合おうとする（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）」姿を具体的な子どもの言葉の例として示した。さらに、新たにそれらの言葉を用いる効果について解説した。これらの解説によって、研究協力者が、分かり合おうとする言葉が生まれる話し合い場面を設定していくよさをとら

え、必要感をもって自身の取組につなげていこうとする思いをもつことができるようにした。また、話し合い場面における「協働」を具現化していくためには、質的發展段階の第3段階において、教師が適切にコーディネートしながらいかに子どもたちと話し合い場面における「協働」を成立させるための視点や方略を共有していけるかということが重要なポイントであるため、「分かり合おうとする」姿で現れてほしい言葉の例、「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について、それぞれ1枚に凝縮してまとめたものを提示した。そのページを作成した意図を伝えることで、研究協力者自身の話し合い場面における「協働」のイメージを確かなものにできるようにするとともに、第3段階の教師の役割として子どもたちとイメージを共有することの重要性に気づき、イメージを方略につないでいく手がかりを得ることができるようにした。

(2) 第3回研修プログラムの概要

第3回研修プログラムは、作成した授業づくり支援ツールを用いて、2025年7月23日に1時間30分、オンライン（zoom）で実施した。第3回研修プログラムでは、研究協力者が、「ここまでの研修プログラムを通して得た話し合い場面における『協働』のイメージを実際の授業づくりにつなぐ手がかりを得ることができるようにしていくこと」を主な目的とした。

第3回研修プログラムでは、「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」については、データを送付するのみにした。第2回研修プログラムで提示したもう1つのガイドブック、「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」に関しては、付加した内容について解説した。

「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」に付加したものは、子どもと「協働」を見取る視点を共有する必要性について解説したページと話し合いを行う際に黒板に貼って用いることができる視点をキャラクター化して例示したページである。先述したが、目指す「協働」に向かうためには、第3段階において、どれだけ子どもたちと有効な視点や具体的な方略を共有できるかが重要であるため、第2回研修プログラムに掲載した「協働」を見取る視点について凝縮して説明するページを付加し、どのように視点を活用し、どのように子どもと視点を共有していったらよいかについて、研究協力者がとらえることができるようにした。

第3回研修プログラムでは、新たに「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」を提示し、その作成意図について説明した。ガイドブックⅠとⅡは総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージを共有するこ

とを企図していたが、このガイドブックは名称の通り、「協働」のイメージを方略につないでいくことを企図したものである。このガイドブックでは、話し合い場面における「協働」を見取る視点の中でも「見極める・創造する」視点をもとにした発問例を提示し、これを用いて本時の主眼に応じて使い分ける必要性について解説し、発問と主眼、見取りの関係について研究協力者がとらえることができるようにした。また、このガイドブックでは、「協働」を見取る視点を活かした話し合い場面の設定場面の吟味の流れを詳細に示しながら、授業デザインシートの活用の仕方を5つ例示し、話し合い場面を設定する教師の思考・判断の様相を研究協力者がとらえていくことができるようにした。研修プログラム内においては、話し合い場で「協働」する目的としての「概念の高度化」と「方略の高度化」のそれぞれ1つずつの事例をもとに、「協働」を阻害する要因を生みがちな場面とそのような要因を生み出さないために、「協働」を見取る視点を参考すると効果的であることについて解説した。どのような単元に取り組んでも陥りがちな課題をもとに解説することで、研究協力者が自身の取組を改善する手がかりを得ることができるようにした。

(3) 第4回研修プログラムの概要

第4回研修プログラムは、2025年8月20日に30分、第3回までの研修プログラムとは異なり、オンライン（zoom）を用いた解説をせず、研究協力者自身がガイドブックを読んで学ぶ方法で実施した。第4回研修プログラムでは、研究協力者が、「提示した授業づくり支援ツールが筆者のオンライン（zoom）を用いた口頭での解説がなくても、総合的な学習の時間の話し合い場面における『協働』のイメージの方略へのつなげ方をとらえることができるようになっていくかどうかを把握すること」を目的とした。

第4回研修プログラムでは、新たな「『協働』の授業づくりガイドブック」3つを提示した。「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」、「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」、「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3つを提示した。それらの作成意図については、ガイドブックに記載してある。これらの3つのガイドブックは、研究協力者が、これまでに提示したガイドブックをもとに獲得した話し合い場面における「協働」や「協働」を具現化するために必要なイメージを、実際の方略につなぐ手がかりを得ることができるように作成したものである。

「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」は、第3回研修プログラムで提示した「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」にも掲載した、授業デザインシートを活用する流れに焦点化した内容にするとともに、流れをシンプルにまとめ直したものである。ガイドブックⅢでは、経験を積み重ねた教師が行っているような、同じ主眼であってもバリエーション豊かに多くの方略をイメージした上で、話し合い場面を設定するという例示となっていた。そのイメージをもちにくいことを解消するために提案した「協働」を見取る視点であったが、複雑に示しすぎること、若手教師の理解をさまたげるのではないかと考え、1つの「協働」を見取る視点と関連付けてシンプルに図式化して示し直した。このような図式化によって、研究協力者が、「協働」を見取る視点を活用した方略を実際の授業につなぐイメージをより具体的にもてるようになることをねらった。

「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』は、「授業デザインシート」の活用の仕方について抜粋したものであり、「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」と照らし合わせて活用できるようにしたものである。発問や発問によって生まれる子どもの姿をとらえることができるガイドブックⅤがあることで、話し合い場面の構想のしやすさを研究者協力者がとらえていくことができるようになることをねらった。

6. 4 アンケート調査の回数、実施時期、調査項目について

本節では、研究協力者の選定意図や研究協力者が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について把握する調査方法について述べる。前節で述べた教員研修プログラムのなかで、総合的な学習の時間の授業づくり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」のイメージや用いている方略の変容等をみるために、アンケート調査を6回行った。概要は表6.3に示した通りである。1回目は研修プログラム開始前の2024年5月31日に行った。アンケート項目は表6.4に示す多肢選択法（1題）と自由記述法（8題）による回答を組み合わせて、Google Formsを活用して行った。2回目は第1回研修プログラム実施後の2024年5月31日、3回目は第2回研修プログラム実施後の2024年6月25日、4回目は第3回研修プログラム実施後の2024年6月23日、5回目は第4回研修プログラム実施後の2024年8月20日に実施した。2回目から4回目のアンケート項目は同じであり、表6.5に示す多

肢選択法（1題）と自由記述法（6題）による回答を組み合わせ、Google Forms を活用して行った。全研修プログラム終了後のアンケート調査は、2024年8月20日に行った。アンケート項目は、表6.6に示す多肢選択法（1題）と自由記述法（8題）による回答を組み合わせ、Google Forms を活用して行った。

表6.3 アンケート調査の実施日時と実施方法

内容	実施日時	実施方法
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

表6.4 研修プログラム開始前のアンケート調査項目

項目	質問と選択肢
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	①総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信度について教えてください。総合的な学習の時間の授業づくりに「自信」はありますか。「自信」の割合を0%、10%～100%と割合で表すとしたらどのくらいになりますか。 1. 100%、2. 90%、3. 80%、4. 70%、5. 60%、6. 50%、7. 40%、8. 30%、9. 20%、10. 10%、11. 0% ②①でそのように回答した理由について教えてください。
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は、どのような授業でしたか。
総合的な学習の時間において目指す授業像について	④先生が「総合的な学習の時間において目指している授業」とは、どのような授業ですか。
総合的な学習の時間の話し合い場面において、目指していき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、先生が目指していきたいと考えている子どもの姿とは、どのような姿ですか。
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探究課題の解決のために話し合うことで、子どもたちにはどのような資質・能力が育成されると考えますか。
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において目指す姿に導くために、どのような取組をされていますか。また、大事にしていることは、どのようなことですか。
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	⑧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があったら教えてください。

表6.5 各研修プログラム実施後のアンケートの内容項目

項目	質問と選択肢
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	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について教えてください。
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	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りましたか。 ・選択肢1（これまでとは見方・考え方が変わった） ・選択肢2（これまでもっていた見方・考え方が強固になった） ・選択肢3（これまでとは見方・考え方が変わらなかった）
（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	③②で「これまでとは見方・考え方が変わった」「これまでもっていた見方・考え方が強固になった」と回答した先生にお尋ねします。「どういった見方・考え方から、どのような見方・考え方に変わったのか」「ど

	のような見方・考え方が強固になったのか」、教えてください。
今回の研修プログラムで解決できたこと	④今回の研修プログラムで解決できたことがあったら、教えてください。
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	⑤今回の研修プログラムを受けて、これからどんなことに取り組んでいきたいと考えましたか。
「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	⑥「協働」を見取る視点や話し合いの質的発展的段階、それらを活用した授業づくり支援ツールにふれて感じたよさや効果などについて教えてください。
	⑦もっとこうしたら、「協働」を見取る視点や話し合いの質的発展的段階を活用した授業づくり支援ツールが使いやすくなりそうだというアイデアがあったら教えてください。

表 6. 6 全研修プログラム終了後のアンケートの内容項目

項目	質問と選択肢
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	①今の時点の総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信度について教えてください。総合的な学習の時間の授業づくりに「自信」はありますか。「自信」の度合いを 0%、10%～100%と割合で表すとしたらどのくらいになりますか。 1. 100%、2. 90%、3. 80%、4. 70%、5. 60%、6. 50%、7. 40%、8. 30%、9. 20%、10. 10%、11. 0%
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	②①でそのように回答した理由について教えてください。 ③今の時点で、先生が「総合的な学習の時間において目指している授業」とは、どのような授業ですか。
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、目指していきたい子どもの姿について	④今の時点で、総合的な学習の時間の話し合い場面において、先生が目指していきたいと考えている子どもの姿とは、どのような姿ですか。
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今の時点では、総合的な学習の時間の探究課題の解決のために話し合うことで、子どもたちにはどのような資質・能力が育成されると考えますか。
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「協働」を見取る視点や話し合いの質的発展段階を活用した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めざ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について教えてください。
授業づくり支援ツールを活用するメリット	⑦総合的な学習の時間の授業づくりを行う際に、「協働」を見取る視点や話し合いの質的発展段階、それらを生かした「授業デザインシート」、授業づくりの手がかりとなる冊子などを活用するメリットについて教えてください。
授業づくり支援ツールを改善したらよいと感じたこと	⑧総合的な学習の時間の授業づくりを行う際に、「協働」を見取る視点や話し合いの質的発展段階、それらを生かした「授業デザインシート」、授業づくりの手がかりとなる冊子などの活用の仕方などについて、改善したらよいと感じたことについて教えてください。

6. 5 量的データ分析による結果と考察

本節では、アンケート調査で得た量的データの分析による結果と考察について述べる。

6. 5. 1 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関する回答結果と考察

研修プログラムを受講したことによってイメージの変容もたらされたかどうかを把握する問いは、「1：これまでとは見方・考え方が変わった」「2：これまでもっていた見方・考

え方が強固になった」「3：これまでとは見方・考え方が変わらなかった」の3つから選択して回答する方法をとった。表6. 7は、各研修プログラム後の回答結果である。

表6. 7 各研修プログラムのイメージの変容への影響をとらえる質問への回答結果

研究協力者	第1回 研修プログラム後	第2回 研修プログラム後	第3回 研修プログラム後	第4回 研修プログラム後
教師A	1	1	1	1
教師B	1	2	1	2
教師C	1	1	3	2
教師D	1	1	2	2

表6. 7の結果をもとにすると、教師Aは、毎回、新たな話し合い場面における「協働」のイメージや「協働」を生み出す教師の方略のイメージを獲得していったことが分かる。教師Bは、第1回と第3回の研修プログラムでは、新たな話し合い場面における「協働」のイメージや「協働」を生み出す教師の方略のイメージを獲得していつている。また、第2回と第4回の研修プログラムでは、これまでもっていた自分の話し合い場面における「協働」のイメージや「協働」を生み出す教師の方略のイメージに対して間違っていなかったのだという思いを強めていつた。教師Cは、第1回と第2回の研修プログラムでは、新たな話し合い場面における「協働」のイメージや「協働」を生み出す教師の方略のイメージを獲得していつている。しかし、第3回研修プログラムにおいては、他の研究協力者とは異なり、「3. これまでの見方・考え方が変わらなかった」と回答していることから、そのように回答した要因については、質的データ分析からとらえていく。教師Cは、第4回研修プログラムでは、自分の話し合い場面における「協働」のイメージや「協働」を生み出す教師の方略のイメージに対して間違っていなかったのだという思いを強めていつた。教師Dは、第1回と第2回の研修プログラムでは、新たな話し合い場面における「協働」のイメージや「協働」を生み出す教師の方略のイメージを獲得していつている。第3回と第4回の研修プログラムでは、自分の話し合い場面における「協働」のイメージや「協働」を生み出す教師の方略のイメージに対して間違っていなかったのだという思いを強めていつた。

6. 5. 2 総合的な学習の時間の授業づくりに対する意識（自信度）の変容に関する回答結果と考察

どのような理由から、「1：これまでとは見方・考え方が変わった」「2：これまでもっていた見方・考え方が強固になった」「3：これまでとは見方・考え方が変わらなかった」と回

答したのかについては、質的データと照らし合わせて考察していく。

総合的な学習の時間の授業づくりに対する意識（自信度）について問うた、「総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信度について教えてください。総合的な学習の時間の授業づくりに『自信』はありますか。『自信』の度合いを0%、10%～100%と割合で表すとしたらどのくらいになりますか。」という質問に対する研修プログラム開始前の回答と全研修プログラム終了後の回答を比較すると、表6. 8のような結果となった。

表6. 8 研修プログラム開始前と全研修プログラム終了後の意識（自信度）の比較

研究協力者	研修プログラム開始前	全研修プログラム終了後
教師A	10%	40%
教師B	10%	30%
教師C	60%	80%
教師D	10%	40%

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。この結果から、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可能性があることが分かった。

6. 6 SCATを用いた質的データ分析による結果と考察

本節では、アンケート調査で得た質的データの分析による結果と考察について述べる。

6. 6. 1 分析方法

本節においては、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るため、大谷（2019）が提案した質的データ分析手法「Steps for Coding and Theorization（以下、SCAT）」を用いる。SCATの分析手続きは、表6. 9に示した通りである。

大谷（2019）は、表6. 9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。」（p. 300）、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」(p. 300)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」(p. 32)、「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」(p. 32)と解説している。

表 6. 9 S C A T の分析手続き

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、p. 296、pp. 330-331、) から抜粋・整理

このように、「S C A T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」(大谷、2019、p. 273)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」

(大谷、2019、p. 276) いる。S C A T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。」

(p. 155)と述べており、本章で明らかにしようとしてい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をとらえるという目的と親和性の高い分析手法であると考えた。

本研究では、Google Formsに研究協力者が回答したデータをテキストとして、表6. 9の流れで分析の手続きを踏んでいった。「〈1〉テキストの中の注目すべき語句を書き出す」際には、質問内容に対応している言葉を書き出した。「〈2〉、〈1〉で記述した語句を言い換える」際には、〈1〉の語句を別の短い言葉に置き換えて記述したり、総合的な学習の時間の授業づくりや話し合い場面に関わって重要であると考えた用語についてはそのまま記述したりした。「〈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」際には、研修プログラム開始前の分析においては、分析の対象(研究協力者の意識、イメージ、方略、授業づくり支援ツールを活用する利点)によって記述の内容を変えた。研究協力者の意識(自

信度) について分析では、テキストに潜む総合的な学習の時間の授業づくりの課題や研究協力者が抱えている課題について記述した。研究協力者のイメージについての分析では、研究協力者がこれまでに獲得している授業展開や子どもの姿、教師の役割のイメージが読み取れるように記述した。または、これからの研修プログラムで獲得を促そうと考えている「協働」を見取る視点と関連付けて記述した。研究協力者の方略についての分析では、これまでに用いている方略や研究協力者の現状を記述した。授業づくり支援ツールを活用する利点の分析も含め、研修プログラム実施後の記述は、どれも研修プログラムによる効果や課題について記述した。「〈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」際には、本研究で提案した「協働」を見取る視点や目指す「協働」に向かう質的發展段階、「レスポンスィビリティ」の姿等と関連付けて記述した。それらの記述に加えて、研修プログラム実施後の記述においては、効果的であったガイドブックやその中にあるページが明確にとらえられる場合はそのことについても記述した。「ストーリーライン」については、表6. 9にもあるように、〈4〉テーマ・構成概念の記述を紡いで記述する手続きを踏むことになっている。そのため、それらの記述を用いて文章化した。大谷(2008)は、「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な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、理論的記述は不要であると考えても構わない」(p. 32)と述べているため、ストーリーラインをもとにして考察する。

6. 6. 2 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(自信度)の変容に対する結果

(1) 研修プログラム開始前の研究協力者の意識(自信度)

表6. 10は、研究協力者の自信度が低い要因についてとらえていく研修プログラム開始前の研究協力者の意識(自信度の理由) SCATによる分析結果である。

表6. 10 研修プログラム開始前の研究協力者の意識(自信度)のSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>	
教師A	今まで、すでに学校で前年度に決まっていたカリキュラムを基にして授業を行っていたことが多いため、あまり自信はない。そのため具体的且つ詳しく授業づくりをした経験がほとんどないため、どのように目標を立て、どのよう	今まで、すでに学校で前年度に決まっていたカリキュラムを基にして授業を行っていたことが多いため、あまり自信はない/具体的且つ詳しく授業づくりをした経験がほとんどないため、どのように目標	あらかじめ創られている学校独自のカリキュラムの中での取組。自分でカリキュラムや単元をデザインした経験の少なさに起因する自信のなさ。目指すべき授業デザインの低さに起因する自	学校のカリキュラムに沿った前年度踏襲型の取組の蓄積による弊害。総合的な学習の時間の醍醐味である教師のオリジナリティの発揮の場の喪失。目指すべき授業	学校のカリキュラムに沿った前年度踏襲型の取組の蓄積により生じる自信のなさ。総合的な学習の時間の醍醐味である教師のオリジナリティの発揮の場の喪失から生じる自信のなさ。目指すべき授業デザ		

	学習活動や学習内容を組み、振り返りをどのように行うのかがよく分からない。	を立て、どのような学習活動や学習内容を組み、振り返りをどのように行うのかがよく分からない	信のなさ。	デザインのあいまいさから生じる自信のなさ。	インのあいまいさから生じる自信のなさ。
教師 B	1 回目はガソリンスタンド、2 回目は木材加工工場、3 回目は鳥とイルミネーションの教材を開発しましたが、自分で教材を開発する分、「学び」という点では浅かったように感じます。子どもは楽しむことができますが、そこで得たものは何かを語る事ができません。その原因は、自分自身が総合的な学習の時間での「深い学び」を理解することができていないからです。また、昨年度は「SDGs」で行いましたが、決められた教材を、子どもたちの思考の流れに合わせて探究サイクルを回すように展開することも難しいと感じているからです。	教材を開発しましたが、自分で教材を開発する分、「学び」という点では浅かったように感じますが、そこで得たものは何かを語る事ができません。その原因は、自分自身が総合的な学習の時間での「深い学び」を理解することができていないからです。また、昨年度は「SDGs」で行いましたが、決められた教材を、子どもたちの思考の流れに合わせて探究サイクルを回すように展開することも難しいと感じているから	小規模校で実践した設定する活動に着目した教材開発では総合的な学習の時間における「深い学び」を提供できていないという実感。子どもが活動から得たものについて語る事ができない自分。総合的な学習の時間における「深い学び」を理解できていないことの自覚。	総合的な学習の時間における「深い学び」のイメージと方略について共有が進んでいないという課題の顕在化。目指す姿を資質・能力と関連付けてとらえる難しさ。	活動に着目して「深い学び」を提供できていない現状への自覚。総合的な学習の時間における「深い学び」についてとらえられていない現状への自覚。目指す姿を資質・能力と関連付けてとらえられていない現状への自覚。
教師 C	もともと生活科で研究をしていたため総合的な学習の時間の実践をあまり経験できていないため。	もともと生活科で研究してきたため総合的な学習の時間をあまり経験できていないため	生活科に力を入れてきた。総合的な学習の時間の実践経験が少ないと感じている。	生活科を実践研究してきた自負心の現れ。低学年以外も同じ年数経験しているが、総合的な学習の時間を実践研究してきていないから自信があまりあるという意識の現れ。	生活科を実践研究してきたという自負心の現れ。生活科と総合的な学習の時間を担当した年数は同じ。総合的な学習の時間に力を入れてきていなかった現状から生まれる自信の度合い。
教師 D	大まかな理想の授業イメージ(子供たちの思いを生かしながら学習を進めていく)はあるものの、そこに行き付くためのプロセスが想像つかないため。	大まかな理想の授業イメージ(子供たちの思いを生かしながら学習を進めていく)はあるものの/そこに行き付くためのプロセスが想像つかないため	子どもたちの思いや願いに寄り添いながら展開する理想の授業イメージはある。理想を具現化する過程における方略がイメージできない。	総合的な学習の時間で目指した姿に導く方略について獲得できるような研修機会の不足。	理想の授業を具現化するための方略を獲得できていないという自覚から生まれる自信のなさ。

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師 A のストーリーライン>

量的分析結果が 10%であった教師 A は、総合的な学習の時間が抱える課題としてこれまでも指摘されてきた学校のカリキュラムに沿った前年度踏襲型の取組の中で、自分で単元をデザインする経験のなさや、学校によって取組方が違うことから生じる授業に対するイメージや方略に対する曖昧さへの戸惑いから、総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信度が低い。自信度の低さは、話し合い場面における目指す「協働」に向かうためのイメージは適切ではあるが、それを生み出すための方略が具体的にイメージできておらずあいまいであり、授業づくりにつなぐことができていないことが要因であると考えられる。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bは、総合的な学習の時間の授業づくりに対して自信度（量的分析結果は10%）はかなり低い。教師Bは、アンケートへの回答を通して、自分が活動の設定に着目してしまっていること、それは総合的な学習の時間の「深い学び」のイメージとそれを生み出す方略を獲得できていないからであること、また、目指す姿を資質・能力と関連付けてとらえられていないからであること等、自分の取組で不足している部分を自覚していったことが自信度の低さにつながっている。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cは、生活科を実践研究してきたという自負心をもっている。表6. 1の基礎情報と照らし合わせると、生活科と総合的な学習の時間はどちらも3年間担当してきているが、生活科ほど力を入れてこなかったという実感を持ち、総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信度は中程度（量的分析結果は60%）である。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dは、理想の授業像を具現化するための方略を獲得していないことを自覚していることから、総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信度（量的分析結果は10%）が低い。

(2)全研修プログラム終了後の研究協力者の意識（自信度）

表6. 11は、全研修プログラム終了後の研究協力者の意識（自信度の理由）の変容についてとらえていくSCATによる分析結果である。

表6. 11 全研修プログラム終了後の研究協力者の意識（自信度）SCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師A	年度当初の4月と比べると、資料にあった「どのような視点で授業を考えるか」「どのような視点で子どもたちの活動を見取るか」など、具体的に、どのように授業を組み立てればいいのか、どのような発問を行えば、理想とする・目指すべき姿に近づけることができるかを考えやすくなった。ただ、「協働的な授業」を行うために、どのように授業に落とし込めばいいのかを、より詳しく、簡潔に学んでいけると、自信につながると感じる。	年度当初の4月と比べると、資料にあった「どのような視点で授業を考えるか」「どのような視点で子どもたちの活動を見取るか」など、具体的に、どのように授業を組み立てればいいのか、どのような発問を行えば、理想とする・目指すべき姿に近づけることができるかを考えやすくなった/ただ、「協働的な授業」を行うために、どのように授業に落とし込めばいいのかを、より詳しく、簡潔に学んでいけると、自信につながると感じる	年度当初より、「協働」を見取る視点やそれをもとにした授業づくり支援ツールのおかげで、理想とする姿を具現化するための授業のデザインの仕方、発問の仕方、子どもたちの見取り方を考えやすくなった。「協働」に向かう話し合いを生み出すための方略を、より詳細にかつ簡潔に学んでいける授業づくり支援ツールになると自信につながると感じる。	研修プログラムや授業づくり支援ツールは、理想とする話し合いを具現化する方略（授業デザインの仕方・発問の仕方・見取り方）を考える際の手がかりとなったため、自信度がアップしたこと。さらに自信度をアップさせたいので授業づくり支援ツールを改善してほしうと願っていること。	自信度が向上した要因（研修プログラムや授業づくり支援ツールは、理想とする話し合いを具現化する方略[授業デザインの仕方・発問の仕方・見取り方]を考える際の手がかりとなったため）。自信度が未だ低いままである要因（「協働」に向かう話し合いを生み出す方略を実際の授業に落とし込むイメージがまだ湧きにくい授業づくり支援ツールであること）。詳細かつ簡潔に表現された、授業づくりにさらにつながりやすいような授業づくり支援ツールで自信度を向上させたいとい	

					う思いを抱いていること。
教師 B	実際に行った1学期の単元が、目的意識が不明瞭であったことが原因で上手く探究サイクルを回すことができなかったから。終わってみて、まだまだ改善の余地がありすぎたことに気づき、反省しております。	実際に行った1学期の単元が、目的意識が不明瞭であったことが原因で上手く探究サイクルを回すことができなかったから。終わってみて、まだまだ改善の余地がありすぎたことに気づき、反省しております	1学期の単元は目的意識の共有ができていなくて、探究のサイクルをうまく回すことができなかったから。その単元もまだ改善の余地があったと反省しているから。	「協働」を阻害する要因についてと単元デザインと関連付けて説明した効果。自分の取組に対する省察を促す効果。	目的を共有しないことが「協働」を阻害し、共に課題解決を見出せない単元になることを「『協働』の授業づくりガイドブック」を通して共有した効果。自分の取組に対する省察を促す効果。
教師 C	①整理・分析、まとめ・表現の部分がなかなか充実していないように感じるため。 ②学年が4クラスあるため足並みを揃えないといけないことから自分のやりたいことがなかなかできないため。足並みを揃えながらできることを模索中です。	①整理・分析、まとめ・表現の部分がなかなか充実していないように感じるため/②学年が4クラスあるため足並みを揃えないといけないことから自分のやりたいことがなかなかできないため。足並みを揃えながらできることを模索中	①整理・分析、まとめ・表現の部分がなかなか充実していないという思い。 ②自分のやりたいことがなかなかできないという思い。 ③同学年と足並みをそろえる難しさ。 ④できることから取り組もうとする思い。	100%にしなかった理由。 自分の方略の不足を感じている場面をとらえていることが理由。 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。 もどかしさから脱却する方法を模索している状況。 他学級の担任を巻き込むことにつながる発想。	100%にしなかった理由。 ・自分の方略の不足を感じている場面の自覚。 ・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。
教師 D	探究的なサイクルを意識しながら授業づくりをすることはできてきた。一方で、子供にしっかりと委ねながら進めていくことには自信がない。	探究的なサイクルを意識しながら授業づくりをすることはできてきた/一方で、子供にしっかりと委ねながら進めていくことには自信がない	自信がある点:探究のサイクルを意識した授業づくりの実施。 自信がない点:子どもに授業展開を委ねること。	目指す「協働」に向かう話し合いの質的發展段階において、第4段階に向かうための第3段階における教師の具体的な方略について、共有していく必要があること。	探究を具現化できている実感から生まれる自信。 目指す「協働」に向かう話し合いの質的發展段階の第4段階に向かうために重要な第3段階に、教師がどのような役割を果たすべきか具体的に理解不足からくる自信のなさ。

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aは、量的データ分析では、研修プログラム開始前（10%）よりも自信度が向上し、40%となっている。研修プログラムや授業づくり支援ツールは、理想とする話し合いを具現化する方略〔授業デザインの仕方・発問の仕方・見取り方〕を考える際の手がかりとなったと感じているため、自信度を向上させている。しかし、自信度は未だ低いままである。その理由は、目指す「協働」に向かう話し合いを生み出す方略を実際の授業に落とし込むイメージがまだ湧きにくいと感じているためである。そのため、教師Aは、詳細かつ簡潔に表現された、授業づくりにさらにつなげられるような授業づくり支援ツールで自信度を向上させたいという思いを抱いている。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bは、量的データ分析では自信度は30%と低い、研修プログラム開始前（10%）よ

りも高くなっている。自信度は向上した要因は、教師Bは、目的を共有しないことが「協働」を阻害し、協働して探究する意味や価値を見出せない単元になることを「『協働』の授業づくりガイドブック」を通して共有した効果ではないかと考える。また、教師Bは、自分の授業実践にはまだ改善の余地があると省察している。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cは、量的データ分析では、研修プログラム開始前(60%)より自信度が高く(80%)なっている。100%に至らなかったのは、研修プログラムと授業づくり支援ツールの提供を通して、自分の方略の不足を感じている場面を自覚したからである。また、同学年に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を感じており、他学級の担任を巻き込むやり方を模索している状況であるからである。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dは、量的データ分析では、研修プログラム開始前(10%)よりも上がっている(40%)が未だ低いままである。探究を具現化できている実感から自信は高まっていったが、未だ自信度が低いままであるのは、目指す「協働」に向かう話し合いの質的発展段階の第4段階に向かうために重要な第3段階に、教師がどのような役割を果たすべきか具体的に理解が不足していると実感していることによる。

6. 6. 3 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（自信度）の変容に対する考察

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かなり低く、教師Cもあまり高くないため、総合的な学習の時間の授業づくりに対するイメージに関わる研究協力者一人ひとりのSCATによる分析をもとに(表6.12参照)、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(表6.13)について考察した。表6.12を見ると、ここまでに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。本研究では、作成した授業づくり支援ツールをもとに研修プログラムを実施することで、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、自信の度合いが高まっていくことを期待しており、表6.12の⑤⑥⑦が解決できたかどうか、成果として挙げられる必要がある。

表 6. 12 研修プログラム開始前の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

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あいまいであること 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

全研修プログラム終了時点では、4人の研究協力者が自信度を高めていっている。自信度が高まった要因の1つとして授業づくり支援ツール（表 6. 13 を参照）が挙げられる。

表 6. 13 全研修プログラム終了時点で総合的な学習の時間の授業づくりに対して自信度が向上した要因

授業づくり支援ツールは、 ・理想とする話し合いを具現化する方略〔授業デザインの仕方・発問の仕方・見取り方〕を考える際の手がかりとなった ・これから授業改善の方向性を見いだす手がかりとなった ・自分の取組に対する省察を促す効果があった ・探究を具現化できている実感をもつことができた ・同学年の教師を巻き込んで取組を進めていこうという意欲をもつことにつながった
--

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、研修プログラム開始前に研究協力者が抱えていた自身のなさを生み出す要因の⑤⑥⑦の解決に結びつき、自信の度合いを高めていく可能性がある。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つなぐ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する際には、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プログラムとし、長期にわたる教師の変容をとらえる必要がある。

6. 6. 4 研究協力者の総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージに対する結果

(1) 研修プログラム開始前の結果

表 6. 14 は、研究協力者の研修プログラム開始前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回答を S C A T により分析した結果である。

表 6. 14 研究協力者の研修プログラム開始前の総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージについてのSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師 A	<p>参観した授業でうまく展開していると感じた授業は、めあてがはっきりしており、子どもたちが「何を話し合えばいいのか(何を話し合えばいいのか)」ということが明確になっていた授業である。また、本時の授業が前時の授業とつながっており、話し合うべき内容の基礎が出来上がっているときは、子どもが主体となって話し合い活動(協働)がうまく展開していると感じた。</p>	<p>めあてがはっきりしている／子どもたちが「何を話し合えばいいのか(何を話し合えばいいのか)」ということが明確になっていった授業／本時の授業とつながっている／話し合うべき内容の基礎が出来上がっているときは、子どもが主体となって話し合い活動(協働)がうまく展開していると感じた。</p>	<p>子どもが目的と方略を具体的に共有した上で話し合っている授業。これまでの子どもの意識とのつながりが捉えられる話し合いが展開されている授業。課題に向かう基盤となる概念が形成された上で話し合っている授業。</p>	<p>子どもたち主体で本質的な話し合い場面のイメージ。</p>	<p>話し合い場面における目指す「協働」のイメージ(めあての提示・子どもの意識のつながり・子どもと目的と解決方法を共有・課題に向かうための基盤づくり)はある程度獲得している状態。</p>	
	<p>めあてを提示した後、子どもたちが主体となって「協働」を進めていくことができる子どもの姿。</p>	<p>めあてを提示した後、子どもたちが主体を進めていくことができる子どもの姿</p>	<p>めあての提示後に子どもたちで話し合いを展開する姿。</p>	<p>本時のめあての共有。めあてを意識した子ども主体の話し合いの展開。</p>	<p>子ども主体となるためめあてが重要であるというとなえ。</p>	
	<p>活動を通して、自ら課題を見つけ出し、解決方法を考え、実践(実行)することができる資質・能力が育成されると考える。</p>	<p>活動を通して、自ら課題を見つけ出し、解決方法を考え、実践(実行)することができる資質・能力が育成</p>	<p>活動を通して自分の実感をもとにして課題を発見し、その課題と向き合い、解決のために自分で動き出すことができる資質・能力。</p>	<p>自分の経験をもとにしない空しい話し合いにならないための方略。話し合いだけに留まらずに課題解決に向けて動き出せる子どもの姿。</p>	<p>自分の経験に基づかない言葉を用いる空しい話し合いにならない方略が必要であるという意識。「レスポンスビリティ」(自分で課題を見つけ出し、課題解決に向けて動き出せる)に向かう子どもを育成しようとする意識。</p>	
教師 B	<p>3回目に行った「イルミネーションで地域を元気にしよう」という学習について述べます。子どもたちが「地域の人たちが元気になるイルミネーションとは何か」「どのような商品を購入すれば、そのイルミネーションが実現できるか」「どのように設置するか」といった問いに対して話し合いを進めていきました。／途中で、「今の案で、本当に地域の方々は元気になるか」という問いについて話し合う時間を設けました。その際に、「コロナ禍で、一人で寂しい思いをしていた地域の人たちが、イルミネーションを見集まると交流を深めることができたら、元気になるだろう。」「美しいものを見たら、なんだか元気になるのではないか。」「ぼくたちが、地域の方々のためにがんばっていたら、他の学年も手伝ってくれることになったから、だれかががんばる姿って、人を元気にすると思う。地域の人</p>	<p>子どもたちが「地域の人たちが元気になるイルミネーションとは何か」「どのような商品を購入すれば、そのイルミネーションが実現できるか」「どのように設置するか」といった問いに対して話し合いを進めていきました。／途中で、「今の案で、本当に地域の方々は元気になるか」という問いについて話し合う時間を設けました。その際に、「コロナ禍で、一人で寂しい思いをしていた地域の人たちが、イルミネーションを見集まると交流を深めることができたら、元気になるだろう。」「美しいものを見たら、なんだか元気になるのではないか。」「ぼくたちが、地域の方々のためにがんばっていたら、他の学年も手伝ってくれることになったから、だれかががんばる姿って、人を元気にすると思う。地域の人</p>	<p>目的と活動を照らし合わせる話し合いを促す教師の問いかけ。活動の因果関係について検討する子どもたちの発言。子どもたちが自分たちの活動の価値を再確認する姿を単元途中の問いかけ。</p>	<p>目的との整合性を問う再吟味を促す教師の問いかけの有効性の実感。意図をもった問いかけをすれば子どもも生まれて、授業が終わった今でも語り合える教師の姿。</p>	<p>目的との整合性を問う再吟味を促す教師の意図的な活用。子どもの発言を根拠に効果的な方略について説明する姿。</p>	

	も、『自分も何かがんばろう』と思っ元気になるのではないか。』といった意見が出てきて、自分たちの活動に対する価値を再確認できたときは、協働をうまく展開していると感じました。	も、『自分も何かがんばろう』と思っ元気になるのではないか。』といった意見が出てきて、自分たちの活動に対する価値を再確認できたときは、協働をうまく展開している				
	本音を出し合い、課題解決に向けて試行錯誤する姿です。答えがないからこそ、課題解決に対する子どもたちの不安も出てくると思います。それを、教師に頼って解決するのではなく、子どもたち同士で話し合いを通して解決する姿を目指しています。その考えで、自分が⑩で回答した意見と整合していないように、書きながら感じてきました。⑩は自分が子どもたちの意見を聞きながら、「子どもたちここで考えているんだ。すごいな。」と感じた話し合いです。対して⑨は、自分たちが本気になって単し話を動かすという話し合いです。やはり私が目指していたのは、後者の自分たちが本気になって単話を動かすという話し合いです。そして、私はゴールから逸れることが怖くて、子どもたちの声をだいたい制限し、ねらいを絞っています。だからこそ、あまり、自分たちが本気になって単話を動かすという話し合いが見られないように感じます。	本音を出し合い、課題解決に向けて試行錯誤する姿／答えがないからこそ、課題解決に対する子どもたちの不安も出てくる／教師に頼って解決するのではなく、子どもたち同士で話し合いを通して解決する姿を目指しています。自分が⑥で回答した意見と整合していないように感じてきました。／⑤は自分が子どもたちの意見を聞きながら、「子どもたちここで考えているんだ。すごいな。」と感じた話し合いです。対して⑦は、自分たちが本気になって単話を動かすという話し合い／やはり私が目指していきたいのは、後者の自分たちが本気になって単話を動かすという話し合い／私はゴールから逸れることが怖くて、子どもたちの声をだいたい絞っているように感じます。だからこそ、あまり、自分たちが本気になって単話を動かすという話し合いが見られないように感じます	本音と言合える子どもたち。答えがない問いと試行錯誤しながら向き合う姿。壁が立ちだかっはだかっは教師に頼るのではなく自分たちで解決しようとする姿。自分の考えのつじつまが合わない部分の整理と再認識。自分が目指したいのは子どもたちが本気で探究のサイクルを回す話し合い。話し合い場面における目指す「協働」と自分が実際にしている手立てのズレの実感。ゴールを意識するあまりに子どもたちの発言を制限してしまっているのではないかと不安。ズレから生じる子どもの姿からの省察。	アンケートへの自己矛盾に気づく。自分が目指す話し合い方について再構築する姿。教師主導で主眼の達成を急ぐ姿。	自分が目指したい単元のゴールからそれることを恐れるが、話し合い場面における目指す「協働」(子どもたち同士で話し合いを通して解決する姿・自分たちが本気になって単話を動かす話し合い)と自分の方略の整合性がとれなくなっていることへの気づき。子どもの考えを生かす話し合いをコーディネートしたいという思い。	
	様々な視点から物事を捉える力。見通しをもって妥当な解決策を想像する力。自分とは異なる考えを持つ人と、上手に関わる力。課題にぶつかった際の心の働かせ方(諦めるのではなく、どうすればよいかと考えること)。相手に分かりやすく、自分の考えを伝える力。	様々な視点から物事を捉える力／見通しをもって妥当な解決策を想像する力／自分とは異なる考えを持つ人と、上手に関わる力／課題にぶつかった際の心の働かせ方(諦めるのではなく、どうすればよいかと考えること)／相手に分かりやすく、自分の考えを伝える力	多面的・多角的に物事をとらえる視点をもつ子どもの育成。対立やジレンマに対処する力をもつ子どもの育成。レジリエンスやグランドスキルをもつ子どもの育成。	「見極める・創造する」姿(広角性、整合性、柔軟性、調和性)。「分かり合おうとする」姿(共感性・誠実性、論理性、具体性)。	「協働」の質の高い話し合いにするために必要な多様な資質・能力を意識している段階(様々な視点から物事を捉える力・見通しをもって妥当な解決策を想像する力・自分とは異なる考えを持つ人と、上手に関わる力・課題にぶつかった際の心の働かせ方・相手に分かりやすく、自分の考えを伝える力)。筆者が開発した話し合い場面における「協働」を見取る視点と多くの重なる視点をもって子どもを育成しようとしていること。	
教	昨年度のX小学校のY先生がされていた	昨年度のX小学校のY先生がされていた	附属学校の研究大会で総合的な学習の時	子どもたちがうまく話し合いを	理想の話し合いをしている授業に出会っ	

師 C	室積ツアーの授業。	いた／室積ツアーの授業	間について実践研究している教師の授業。地域のツアーを企画する授業。	展開している授業を参観した。経験を有すること。具体的に「どのよう」は説明できていない状況。	た経験。総合的な学習の時間を実践研究している教師の授業から学ぼうとする姿勢。具体的な子どもの様相について説明できていない現状。	
	自分で問いを見つけて、その問いに向けて友達と協力しながら考えていく姿。	自分で問いを見つけて／その問いに向けて友達と協力しながら考えていく姿	自ら課題を発見する子ども。クラスメイト共に課題解決に向かう子ども。	自分との関わりで学ぶ子どもたちの姿のイメージ。「協力」と「協働」の違いを意識していない状況。	友達とともに「レスポンスビリティ」の姿（自分で問いを見つけて、その問いに向けて友達と協力しながら考えていく）に向かうイメージ。	
	必要な情報を取捨選択していく力。友達の考えから自分の考えを広げていく力。	必要な情報を取捨選択していく力／友達の考えから自分の考えを広げていく力	目的に照らし合わせて情報を見極める力。多様な視点を得たり、他者の考えとの折り合いを付けたりして自分なりの考えを導き出す力。	「見極める・創造する」姿を見取る視点である「整合性」「広角性」「調和性」につながる力に着目。	「見極める・創造する」姿を見取る視点である「D整合性」「F広角性」「H調和性」につながる力（必要な情報を取捨選択していく力・友達の考えから自分の考えを広げていく力）に着目。	
教師 D	クラスで一つのプロジェクトに向かって、それぞれの個人（グループ）の立場から、今後どうしたらいいのかについて、客観的な事実を踏まえて意見を伝え合っていた授業。	クラスで一つのプロジェクトに向かって／それぞれの個人（グループ）の立場から／今後どうしたらいいのかについて／客観的な事実を踏まえて意見を伝え合っていた授業	クラスで協働する目的を共有している。目的に照らし合わせて、今後の方向性についての考えを述べている。根拠を明らかにして意見を伝え合う。	総合的な学習の時間において目指す「レスポンスビリティ」の姿を具現化するために必要な話し合いに必要なことをイメージしている状態。	話し合い場面における目指す「協働」のイメージをもっている段階（目的の共有・目的に照らし合わせた話し合い・根拠を明らかにしながら意見を伝え合い、課題解決の方向性を見いだそうとしている話し合い）。	
	自分の思いを相手や全体に分かりやすく伝える姿。自分自身の意見を持ちつつも、他者の考えを受け入れ、よりよくしていこうとする姿。	自分の思いを相手や全体に分かりやすく伝える姿/自分自身の意見を持ちつつも、他者の考えを受け入れ、よりよくしていこうとする姿	相手意識をもって自分の思いを伝える姿。他者と折り合いを付け、よりよいものを生み出そうとする姿。	「協働」する目的を意識できている子どもの姿のイメージ。共感だけでなく、えん葛藤を乗り越えていこうとする姿のイメージ。	「分かり合おうとする」姿を見取る視点の「④論理性」「⑤具体性」に関わる姿（自分の思いを相手や全体に分かりやすく伝える）のイメージ。「見極める・創造する」姿を見取る視点の「H調和性」に関わる姿（自分自身の意見を持ちつつも、他者の考えを受け入れ、よりよくしていこうとする）のイメージ。	
	他者の考えを受け入れ、自分の考えを振り返ることができる力	他者の考えを受け入れ/自分の考えを振り返ることができる力	他者と双方向的に関わることができる資質・能力。自分なりの「応え」を更新し続けるための資質・能力。	「協働」する意味や価値を実感することができる場を生み出す子どもの姿。探究し続ける子どものイメージ。	他者と深く関わり合いながら、自分なりの「応え」を更新し続ける子どもの育成。	

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aは、研修プログラム開始前においても、話し合い場面における目指す「協働」のイメージ（めあての提示・子どもの意識のつながり・子どもと目的と方略を共有・課題に向かうための基盤づくり）はある程度獲得している状態である。話し合い場面における「協働」を具現化していくためには、子ども主体となるためにはめあてが重要であるという考えや自

分の経験に基づかない言葉を用いる空虚な話し合いにならない方略が必要であるという意識、「レスポンシビリティ」（自分で課題を見つけ出し、課題解決に向けて動き出せる）に向かう子どもを育成しようとする意識をもっている。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bは、研修プログラム開始前には、目的との整合性を問い、再吟味を促す方略を意図的に活用している自分の話し合い場面において実際に行っている方略を例に挙げながら、話し合い場面における「協働」のイメージについて説明している。教師Bは、子どもの発言を根拠に効果的な方略についても説明しており、話し合い場面における「協働」のイメージを教師の方略とつなげてとらえようとしている。教師Bは、アンケートに回答することで、自分が目指したい単元のゴールからそれることを恐れるがばかりに、話し合い場面における目指す「協働」（子どもたち同士で話し合いを通して解決する姿・自分たちが本気になって単元を動かす話し合い）と自分の方略の整合性がとれなくなっていることへの気付きをもち、子どもの考えを生かした話し合いをコーディネートしたいという思いを高めていっている。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cは、研修プログラム開始前は、理想の話し合いをしている授業に出会った経験を有し、総合的な学習の時間を実践研究している教師の授業から学ぼうとする姿勢をもっているが、力量の高い教師の授業について、総合的な学習の時間の話し合い場面における具体的な子どもの様相と関連付けて説明はできていない。しかし、子どもたちが仲間と共に「レスポンシビリティ」の姿（自分で問いを見つけて、その問いに向けて友達と協力しながら考えていく）に向かうというイメージをもっている。また、「見極める・創造する」姿を見取る視点である「D整合性」「F広角性」「H調和性」につながる力（必要な情報を取捨選択していく力・友達の考えから自分の考えを広げていく力）には着目できている。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dは、研修プログラムの開始前は、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」のイメージをもっている段階（目的の共有・目的に照らし合わせた話し合い・根拠を明らかにしながら意見を伝え合い、課題解決の方向性を見いだそうとしている話し合い）である。教師Cは、「分かり合おうとする」姿を見取る視点の中では、「④論理性」「⑤具体性」に関わる姿（自分の思いを相手や全体に分かりやすく伝える）のイメージをもっている。「見極める・創造する」姿を見取る視点の中では、「H調和性」に関わる姿（自分自身の意見を持ちつつも、他者の考えを受け入れ、よりよくしていこうとする）のイメージをもっている。

教師Dは、他者と深く関わり合いながら、自分なりの「応え」を更新し続ける子どもを育成したいと考えている。

(2) 第1回研修プログラム後の結果

表6. 15は、研究協力者の第1回研修プログラム後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回答をSCATにより分析した結果である。

表6. 15 第1回研修プログラム後の研究協力者の総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージのSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師A	これまでとは見方・考え方が変わった。	これまでとは見方・考え方が変わった	これまでとは違う見方・考え方を獲得	研修プログラムの影響の自覚。	第1回研修プログラムの効果（変容）。	
	今までの協働学習では、話し合い活動など、他者とコミュニケーションを取りながら学習に取り組む、意見をまとめることが協働学習だと思っていた。	今まで／話し合い活動など、他者とコミュニケーションを取りながら学習に取り組む、意見をまとめることが協働学習だと思っていた	これまでは、「協働」とは他者と語り合いながら意見を構築するというとらえの自覚。	教育現場が抱える現状と同様の話し合い場面における「協働」についての抽象度の高いとらえ。	話し合い場面における「協働」についてのイメージの変容の自覚（これまでもっていた「協働」とらえと獲得したとらえの自覚・「協働」の具体化）。	
教師B	これまでとは見方・考え方が変わった。	これまでとは見方・考え方が変わった	これまでとは違う見方・考え方を獲得	研修プログラムの影響の自覚。	第1回研修プログラムの効果（変容）。	
	これまで：協働的な話し合い場面を仕組むためには、教材開発から思いを込めて行い、子どもたちの「話し合いしたい」という欲を高めることがとにかく大切。	これまで／協働的な話し合い場面を仕組むためには、教材開発から思いを込めて行い、子どもたちの「話し合いしたい」という欲を高めることがとにかく大切	これまでもっていた協働的な話し合い場面の仕組み方のイメージは、教師が教材開発を熱心に行い、子どもたちの思いや願いを強くする手立てを行うことが大切というものである。	教材開発にかけの思いの強さ。話し合い場面における「協働」を生み出す原動力は思いや願いであるという意識。	総合的な学習の時間の充実を図るためには、教師も子どもも思い入れが大切であるという考え方。	
教師C	これまでとは見方・考え方が変わった	これまでとは見方・考え方が変わった	これまでとは違う見方・考え方を獲得	研修プログラムの影響の自覚。	第1回研修プログラムの効果（変容）。	
	主眼の設定において、今までぼんやりと「こんなイメージかな」となんとなくで主眼を決定していたなど感じました。この単元で具体的に子供にどんな姿になってほしいのか、どんな着地点にするかを、単元をつくる段階でしっかり考えないといけないと感じました。	主眼の設定において／今までぼんやりと「こんなイメージかな」／なんとなくで主眼を決定していた／この単元で具体的に子供にどんな姿になってほしいのか／どんな着地点にするかを／単元をつくる段階でしっかり考えないといけない	これまでの主眼設定のあいまいさに対する省察。誘いたい子どもの姿を明確にした単元デザインをする必要性の自覚。ゴールを見据えた単元デザインをする必要性の自覚。	話し合い場面における「協働」を見取る視点の提示により促された気づき。目指す「協働」に向かうための単元デザイン例の提示により促された気づき。	話し合い場面における「協働」を見取る視点の提示によるこれまでの方略の課題の自覚。目指す「協働」に向かうための単元デザイン例を提示した効果（単元のデザインと「協働」の関係への気づき）。	
教師D	これまでとは見方・考え方が変わった。	これまでとは見方・考え方が変わった	これまでとは違う見方・考え方を獲得	研修プログラムの影響の自覚。	第1回研修プログラムの効果（変容）。	
	これまで、本当に何となく授業づくりをしていましたが、授業づくりをする際には、子供を見取る視点が幅広いことを意識し、焦点化させおかないと協働的にならないのだと感じました。	これまで／本当に何となく授業づくりをしていました／授業づくりをする際には、子供を見取る視点が幅広いことを意識し、焦点化させおかないと協働的にならないのだと感じました	話し合い場面における「協働」を見取る視点にふれて気付かされたこれまでの自分の取組の課題。「協働」する目的の多様性への気づき。意図をもって話し合い場面を設定する重要性への気づき。一単位時間のねらいとの整合性のある場設定の重要性への気づき。	話し合い場面における本質的な方「協働」の在り方について意識するよう研修がこれまでに行われ、この機会に話し合い場面における「協働」を見取る視点にふれた有効な方略への気づき。	自分のこれまでの取組に対する省察。話し合い場面における「協働」についてのイメージの変容（話し合い場面で現れるべき子どもの姿は多様にあること。意図をもって話し合い場面を設定する必要があることへの気づき。ねらいとの整合性を見極めるための「協働」を見取る視点の役割への着目）。	

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aに対して、第1回研修プログラムは、これまでもっていた「協働」のとらえと獲得したとらえの自覚や「協働」のとらえの具体化等、話し合い場面における「協働」についてのイメージの変容の自覚が促されるという効果が見られた。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bに対して、第1回研修プログラムは、総合的な学習の時間の充実を図るためには、教師も子どもも思い入れが大切であるという考え方をもちことにつながり、イメージが変容するという効果が見られた。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cに対して、第1回研修プログラムは、「協働」を見取る視点の提示によるこれまでの方略の課題の自覚や単元のデザインと「協働」の関係への気づきが促され、イメージが変容するという効果が見られた。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dに対して、第1回研修プログラムは、話し合い場面で現れるべき子どもの姿は多様にあることや意図をもって話し合い場面を設定する必要があることへの気づきを得るものであり、ねらいとの整合性を見極めるための「協働」を見取る視点の役割に着目するとともに、自分のこれまでの取組に対する省察が促され、イメージが変容するという効果が見られた。

(3) 第2回研修プログラム後の結果

表6.16は、研究協力者の第2回研修プログラム後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回答をSCATにより分析した結果である。

表6.16 第2回研修プログラム後の研究協力者の総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージのSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師A	これまでとは見方・考え方が変わった。	これまでとは見方・考え方が変わった	これまでとは違う見方・考え方を獲得	研修プログラムの影響の自覚。	第2回研修プログラムの効果(変容)。	
	以前までは、「言葉かけ」は、授業を進めるための教師の手段であったと思っていたが、今回の話や資料から、「言葉かけ」は、子どもが用いて授業を進めるための手段であり、種類によって、生まれる効果が異なっていくという認識をもった。	以前までは、「言葉かけ」は、授業を進めるための教師の手段であったと思っていたが、今回の話や資料から、「言葉かけ」は、子どもが用いて授業を進めるための手段であり、種類によって、生まれる効果が異なっていくという認識をもった	これまでの考えは、「協働」を見取る視点は教師が授業をコーディネートするためのものであるというもの。第2回で獲得した考えは、「協働」を見取る視点は目指す「協働」においては子どもが用いて話し合いを展開するための手段であり、視点の種類に	教師主導(第3段階「協働的」の授業イメージ)の視点から子ども主体(第4段階の「協働」授業イメージ)の視点へ。	「協働」を見取る視点は教師主導から子ども主体の授業へつなぐため方略を生み出すための視点であることへの気づき。	

			よって効果が異なるというもの。			
教師 B	これまでもっていた見方・考え方が強固になった。	これまでもっていた見方・考え方が強固になった	これまでもっていた見方・考え方でよし。	研修プログラムの影響の自覚。	第2回研修プログラムの効果（強固）。	
	多くの学校は、毎年同じ内容の総合的な学習の時間を行っているかと思えます。そこにもどのようにメスを入れればよいか。私自身が意識したことは、1学期の単元を、子ども思考の流れに沿って表してみるという事です。しかし、それでは上手くいきませんでした。上記にあるように、目的意識がなかったからです。目的意識の大切さ、そのための、対象への思い入れの大切さなどについて、改めて学ぶことができました。	多くの学校は、毎年同じ内容の総合的な学習の時間を行っているかと思います。そこにもどのようにメスを入れればよいか。私自身が意識したことは、1学期の単元を、子ども思考の流れに沿って表してみるという事です。しかし、それでは上手くいきませんでした。上記にあるように、目的意識がなかったからです。目的意識の大切さ、そのための、対象への思い入れの大切さなどについて、改めて学ぶことができました。	前年踏襲型の独創性のない取組を積み重ねている学校現場を改革していきたいという思いのもとで取り組んだ方略の失敗。失敗の要因は目的意識を子どもにもたせていなかったからであるという気づきを得たこと。目的意識をもつための情意面の情勢の重要性についての再認識。	総合的な学習の時間を充実させたいという意志の現れ。カリキュラムにがんじがらめになっている現状から脱却したいという思いの現れ。同じようにカリキュラムを実証カリキュラムにしている同僚の少なさ。	「協働」に向かうための目的意識と思い入れの重要性の再認識。置かれた状況の中でも授業改善できるイメージと方略を得た実感。	
教師 C	これまでとは見方・考え方が変わった	これまでとは見方・考え方が変わった	これまでとは違う見方・考え方を獲得	研修プログラムの影響の自覚。	第2回研修プログラムの効果（変容）。	
	以前のプログラムでは協働の発展的段階でどの段階でどこまで達成していればよいか、自分の中であまり理解できていなかったのですが、今回の説明とスライドで発展的段階を明確にイメージすることができました。（○や×で表されていたのがとても分かりやすかったです）ただ、自分の理解不足もあるのでさらに資料を読み込んでいきたいと思えます。	以前のプログラムでは協働の発展的段階でどの段階でどこまで達成していればよいか、自分の中であまり理解できていなかったのですが、今回の説明とスライドで発展的段階を明確にイメージすることができました。（○や×で表されていたのがとても分かりやすかったです）ただ、自分の理解不足もあるのでさらに資料を読み込んでいきたい	文章で段階についての説明された資料では理解が進まなかった。子どもの状態を○や×で示してくれたから理解が進んだ。理解できたらもっと資料から学びたくなった。	文章で違いを示すだけでは、教育現場で活用できるツールにはなりにくいこと。分かりやすさが、もっと学びたいという姿勢を生み出すこと。	話し合い場面における「協働」に向かう質的発展段階のイメージの明確化。分かりやすいためもっと読み解きたいという思いの生起。	
教師 D	これまでもっていた見方・考え方が強固になった。	これまでもっていた見方・考え方が強固になった	これまでもっていた見方・考え方でよし。	研修プログラムの影響の自覚。	第2回研修プログラムの効果（強固）。	
	日々の授業の中で、仲間とどう向き合っていくのかを大切にすることが大切であること。仲間と向き合うために、言葉を通して向き合い方を日々確認していくこと。	日々の授業の中で、仲間とどう向き合っていくのかを大切にすることが大切であること。仲間と向き合うために、言葉を通して向き合い方を日々確認していくこと	日々取組を積み重ねることで、「協働」の質の高い話し合いが成立するのだという思いが強くなったこと。言葉を通した仲間との向き合い方を子どもたちと一緒に日々の取組で重ねる重要性を再認識したこと。	一朝一夕で話し合い場面における「協働」の質を高まらないということの再認識。	話し合い場面における話し合いの質を高めていくために、日常的に言葉を通して仲間との向き合い方を子どもたちと共に確認していくことの重要性を再認識したこと。	

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aに対して、第2回研修プログラムは、「協働」を見取る視点と授業づくりの関係、話し合い場面の「協働」に向かう質的発展段階への理解を促進させ、「協働」を見取る視点は教師主導から子ども主体の授業へつなぐため方略を生み出すための視点であることへの気づき

を促し、イメージが変容するという効果が見られた。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bに対して、第2回研修プログラムは、「協働」に向かうための目的意識と思い入れの重要性について再認識したり、置かれた状況の中でも授業改善できるイメージと方略を得た実感をもたらしたりし、これまでもっていたイメージが強固になるという効果が見られた。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cに対して、第2回研修プログラムは、話し合い場面における「協働」に向かう質的發展段階のイメージを明確化することができ、ガイドブックは分かりやすいためもっと読み解きたいという思いを生起させ、イメージが変容するという効果が見られた。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dに対して、第2回研修プログラムは、話し合い場面における話し合いの質を高めていくために、日常的に言葉を通した仲間との向き合い方を子どもたちと共に確認することの重要性の再認識を促し、これまでもっていたイメージが強固になるという効果が見られた。

(4) 第3回研修プログラム後の結果

表6. 17は、研究協力者の第3回研修プログラム後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回答をSCATにより分析した結果である。

表6. 17 第3回研修プログラム後の研究協力者の総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージのSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師A	これまでとは見方・考え方が変わった。	これまでとは見方・考え方が変わった	これまでとは違う見方・考え方を獲得	研修プログラムの影響の自覚。	第3回研修プログラムの効果(変容)。	
	見通しを持ったあと、どのように視点を決めていくかという点と、それに伴う発問の仕方が様々あるということ。	見通しを持ったあと、どのように視点を決めていくかという点／それに伴う発問の仕方が様々あるということ	子どもが追求の見通しをもつために「見極める・創造する」姿に関わる視点が本時のねらいに応じて活用できること。発問もねらいに応じて多様にあること。	ねらいに応じて「見極める・創造する」視点とそれに関連付いた発問を使い分ける方略に対して理解ができた姿。ねらいのもとで設定される教室談話の多様性についての理解とそれに応じた方略があることに対する理解。	授業デザイン例の中でも「協働」を自ら進めるための今後の取組の見通しをもつ場面への着目。ねらいに応じて「見極める・創造する」視点とそれに関連付いた発問を使い分ける方略に対する理解。ねらいのもとで設定される話し合いの多様性についての理解とそれに応じた方略があることに対する理解。	
教師B	これまでとは見方・考え方が変わった。	これまでとは見方・考え方が変わった	これまでとは違う見方・考え方を獲得	研修プログラムの影響の自覚。	第3回研修プログラムの効果(変容)。	
	総合的な学習の時間も、どの教科も、授業づくりで大切にしたいことは、ねらう子どもの姿を具体的にイメージすることだと思います。そのイメー	総合的な学習の時間も、どの教科も、授業づくりで大切にしたいことは、ねらう子どもの姿を具体的にイメージすることだ／その	授業づくりで大切にしたいことは本時に現れてほしい子どもの姿を具体的に想定してこと。総合的な学習の時間の話し合い場面にお	ガイドブック作成の効果。ガイドブックをもとに授業改善を図っていきたいという思い。	「協働」の質の高い話し合い展開するために必要なイメージと方略が詰まったガイドブックになっているという実感。ガイドブックをもと	

	<p>じた姿を、より総合的な学習の時間を目指すものへと変えていくかは、教師の知識が必要であり、その知識こそが藤上先生のと感しました。資料を読み解くことによって、授業の質が高まるだろうと感じました。</p>	<p>イメージした姿を、より総合的な学習の時間を目指すものへと変えていくかは、教師の知識が必要であり、その知識こそが藤上先生のと感しました。資料を読み解くことによって、授業の質が高まるだろうと感じました。</p>	<p>いて目指す子どもの姿を具現化するためには教師が話し合い場面における「協働」に対する概念と方略のとらえを確かなものにしていく必要がある。質の高い話し合いに関するイメージと方略が詰まったガイドブックとなっている実感。ガイドブックをもとにすれば「協働」の質の高い話し合いを創造できそうであるという期待。</p>		<p>に授業改善を図り、目指す「協働」に向かう話し合いを具現化したいという思い。</p>
教師 C	<p>これまでとは見方・考え方が変わらなかった</p>	<p>これまでとは見方・考え方が変わらなかった</p>	<p>第3回研修プログラムにおける新たな提案であるガイドブックⅢを事前に目を通して見方・考え方の変容なし。</p>	<p>パワーポイントの画面で一例説明されただけではとらえにくかったという評価。</p>	<p>ガイドブックが目指す「協働」に向かう話し合いを生み出すために必要なイメージと方略を得る手がかりとなること。目指す「協働」に向かう話し合いを生み出すために必要なイメージと方略を形として表現する意味や価値、効果。</p>
	<p>変わらなかったと言うよりかは、自分の理解がきちんと追いついていなかったの、自分なりに解釈しながら考えるのに精一杯になってしまいました。</p>	<p>変わらなかったと言うよりかは、自分の理解がきちんと追いついていなかった／自分なりに解釈しながら考えるのに精一杯になってしまいました</p>	<p>手元にガイドブックⅢがなかったため、理解しようとするのに集中してしまった。</p>	<p>パワーポイントの画面で一例説明されただけではとらえにくかったという評価。</p>	<p>ガイドブックが目指す「協働」に向かう話し合い場面を生み出すために必要なイメージを得る手がかりとなること</p>
教師 D	<p>これまでもっていた見方・考え方が強固になった。</p>	<p>これまでもっていた見方・考え方が強固になった</p>	<p>これまで大切だと思っていたことの重要性を再認識した。</p>	<p>研修プログラムの影響の自覚。これまで自分が大切にしてきたことは間違いなし。</p>	<p>第3回研修プログラムの効果（強固）。</p>
	<p>授業を考えるときに、子供の姿をイメージすることは大切であると思っていたが、やはりそうで、緻密に授業設計をしていく必要があるとわかった。</p>	<p>授業を考えるときに、子供の姿をイメージすることは大切であると思っていたが、やはりそうで、緻密に授業設計をしていく必要があるとわかった</p>	<p>これまで自分が大切にしてきた方略は間違いなしという実感。総合的な学習の時間の話し合い場面の設定においても綿密な計画が必要であることに対する気付き。</p>	<p>これまで自分が大切にしてきた方略は間違いなしという実感。教科と総合的な学習の時間の授業づくりを別物にとらえていたことの顕在化。</p>	<p>自分が大切にしてきた方略は間違いではなかったという実感につながる効果。総合的な学習の時間の話し合い場面を綿密に構想していく必要性に対する気付きを促す効果。</p>

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aに対して、第3回研修プログラムは、授業デザイン例の中でも、「協働」を子どもたちが自ら進めていくために必要な今後の取組の見通しをもつ場面への着目を促すとともに、ねらいに応じて「見極める・創造する」視点とそれに関連付いた発問を使い分ける方略に対する理解、ねらいのもとで設定される話し合いの多様性についての理解とそれに応じた方略があることに対する理解が促進され、イメージが変容するという効果が見られた。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bに対して、第3回研修プログラムは、「協働」の質の高い話し合い展開するために必要なイメージと方略が詰まったガイドブックになっているという実感を得ることや、ガイドブックをもとに授業改善を図り、目指す「協働」に向かう話し合いを具現化したいという思いを高めることにつながり、イメージが変容するという効果が見られた。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cに対して、第3回研修プログラムは、イメージの変容にもこれまでもっていたイメージを強固にすることにもつながらなかった。なぜなら、ガイドブックⅢのみダウンロードがなされておらず、手元になかったため理解が追いつかなかったと教師Cは感じているからである。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dに対して、第2回研修プログラムは、自分が大切にしてきた方略は間違いではなかったという実感につながったり、総合的な学習の時間の話し合い場を綿密に構想していく必要性に対する気付きを促したりすることにつながり、これまでもっていたイメージを強固にするという効果が見られた。

(5) 第4回研修プログラム後の結果

表6. 18は、研究協力者の第4回研修プログラム後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回答をSCATにより分析した結果である。

表6. 18 第4回研修プログラム後の研究協力者の総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージのSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師A	これまでとは見方・考え方が変わった。	これまでとは見方・考え方が変わった	これまでとは違う見方・考え方を獲得	研修プログラムの影響の自覚。	第4回研修プログラムの効果(変容)。	
	今までは、「協働の場面を考えて発問を考える」と思っていたが、今回の資料から、先に場面を考えた後に、「協働を見取る視点と関連付けて」、その後発問を考えるという考え方に変わった。	今までは、「協働の場面を考えて発問を考える」と思っていた／今回の資料から、先に場面を考えた後に、「協働を見取る視点と関連付けて」、その後発問を考えるという考え方に変わった	これまでは話し合いの場面を考えて発問を考える方略がよいと考えていた。シンプルになった「授業アイデアシート」を作成する過程を見て、授業について考える流れのイメージが変わった。	話し合い場面における「協働」を見取る視点と発問の関係、話し合いのねらいと発問の関係についてとらえた姿。自身の話し合い場面を生み出す方略に対する見方・考え方の変容を自覚。	目指す「協働」に向かう話し合い場面を生み出すための「協働」の視点を活用した授業づくりの方略への理解が深まった姿(話し合いのねらいと発問の関係についての把握・「協働」を見取る視点と発問の関係についての把握)。	
教師B	これまでとは見方・考え方が変わった。	これまでとは見方・考え方が変わった	これまでとは違う見方・考え方を獲得	研修プログラムの影響の自覚。	第4回研修プログラムの効果(変容)。	
	概念の高度化に視点をずっと向けていましたが、自分が1学期に行ってきた単元では、方略の高度化の視点も大事であったこと、そこを教師が全て担っていたことに気づきました。反省で	概念の高度化に視点をずっと向けていましたが、自分が1学期に行ってきた単元では、方略の高度化の視点も大事であったこと、そこを教師が全て担っていたことに気づ	「概念の高度化」のみに着目してきたことに気付いた。「方略の高度化」を図っていくことも重要であることに気付いた。「方略」に関しては、教師が全て提示して	「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」ガイドブックをもとに、自分の意識に偏りがある	自分の意識に偏りがあることが顕在化する効果。教師の役割の再認識(方略の獲得を促す)を促す効果。教師の出るタイミングとその程度を見極めることの難しさ。	

	す。	づきました／反省です	しまっていたことに気付いた。	ことが顕在化したこと。教師の役目の再認識。教師の出场と按配（程度）を見極めることの難しさ。		
教師 C	これまでもっていた見方・考え方が強固になった。	これまでもっていた見方・考え方が強固になった	これまでもっていた見方・考え方でよし。	研修プログラムの影響の自覚。	第4回研修プログラムの効果（強固）。	
	デザインシートの6つの視点（独創性、柔軟性など）がシートにあるため、自分がしたい発問はどれに当てはまるのか、また、他の視点を使えばどのような発問が思いつくのか考えやすくなったと思います。	デザインシートの6つの視点（独創性、柔軟性など）がシートにあるため、自分がしたい発問はどれに当てはまるのか、また、他の視点を使えばどのような発問が思いつくのか考えやすくなった	「授業デザインシート」の枠の中に、「見極める・創造する」の8つの視点が入ったので、ねらいに合った視点や発問を考えやすくなった。別の視点を選ぶとどのような発問になるのかも考えやすくなった。	改善した「授業デザインシート」がねらいに合った発問を見極めるために効果的であったことの顕在化。	改善した「授業デザインシート」がねらいに合った発問を見極めるために効果的であったことの顕在化。「見極める・創造する」姿を見取る視点と発問の関係のとらえやすさにつながる効果。	
教師 D	これまでもっていた見方・考え方が強固になった。	これまでもっていた見方・考え方が強固になった	これまでもっていた見方・考え方でよし。	研修プログラムの影響の自覚。	第4回研修プログラムの効果（強固）。	
	授業づくりの際に、ここまで細分化して考えることが必要であると改めて思った。	授業づくりの際に、ここまで細分化して考えることが必要である／改めて思った	総合的な学習の時間の話し合い場面の設定も他教科と同様に細かい授業デザインを考えておく必要があるということ再認識した。	目指す「協働」に向かう話し合いになるためには、教師が事前に方略を綿密に吟味しておく必要があることを再認識した姿。総合的な学習の時間の授業づくりを綿密に行っていくための手がかかりになるものにこれまででは出会っていなかった事実の顕在化。	話し合いが目指す「協働」に向かうには、教師が事前に方略を綿密に吟味しておく必要があることへの再認識を促す効果。総合的な学習の時間の授業づくりを綿密に行っていくための手がかかりになるものにこれまででは出会っていなかった事実の顕在化。	

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aに対して、第4回研修プログラムは、話し合いのねらいと発問の関係や「協働」を見取る視点と発問の関係についての把握を促し、目指す「協働」に向かう話し合い場面を生み出すための「協働」の視点を活用した授業づくりの方略への理解が深まり、イメージが変容するという効果が見られた。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bに対して、第4回研修プログラムは、自分の意識に偏りがあることを顕在化し、子どもに方略の獲得を目指す教師の役割の再認識を促すとともに、教師が出るタイミングと程度を見極めることの難しさを実感することにつながり、イメージが変容するという効果が見られた。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cに対して、第4回研修プログラムは、「授業デザインシート」がねらいに合った発問を見極めるために効果があること、「見極める・創造する」姿を見取る視点と発問の関係のと

らえることにつながり、これまでもっていたイメージを強固にするという効果が見られた。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dに対して、第4回研修プログラムは、話し合いが目指す「協働」に向かうには、教師が事前に方略を綿密に吟味しておく必要があることへの再認識を促し、これまでもっていたイメージを強固にするという効果が見られた。研修プログラム開始前は、総合的な学習の時間の授業づくりを綿密に行っていくための手がかりになるものにこれまでは出会っていなかったのではないかという事実が顕在化した。

(6) 全研修プログラム終了後の結果

表6. 19は、研究協力者の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「協働」のイメージに関わる回答をSCATにより分析した結果である。

表6. 19 全研修プログラム終了後の研究協力者の総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージのSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師A	子どもたちが主体となり、「自分たちの課題は何か」や「どのような課題や問題を解決してみたいか」を話し合っており、協働しながら課題を解決し、活動する姿。	子どもたちが主体となり、「自分たちの課題は何か」や「どのような課題や問題を解決してみたいか」を話し合っており、協働しながら課題を解決し、活動する姿	子どもたち主体の話し合い。 ①子どもたち自ら課題発見する。 ②解決すべき問題を見極め、課題設定する。 ③①②をもとに解決方法を考える。	子ども主体となる「目指す『協働』に向かう質的発展段階」の4段階目の「協働」の姿を目指そうとしていること。 教師Aは「子ども主体」にこだわっていること。	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[子ども主体]。目指す「協働」に向かう質的発展段階の第4段階の子ども主体の話し合いを具現化しようとしている。	
	課題を見つけ出し、それをどのような方法で解決すればいいかを、多角的に考えることができる資質・能力が育成されると考える。また、課題解決を行う際、協働的な学習を行うことで、その場に応じた(臨機応変な)対応方法や、たくさんの答え(考え方・方法)を導き合う資質・能力を育成できるのではないかと考える。	課題を見つけ出し、それをどのような方法で解決すればいいかを、多角的に考えることができる資質・能力が育成される。また、課題解決を行う際、協働的な学習を行うことで、その場に応じた(臨機応変な)対応方法や、たくさんの答え(考え方・方法)を導き合う資質・能力を育成できるのではないかと考える。	①課題を見つけ出し、それをどのような方法で解決すればいいかを、多角的に考えることができる資質・能力。 ②-1課題解決を行う際、その場に応じた(臨機応変な)対応方法ができる資質・能力。 ②-2課題解決を行う際、たくさんの答え(考え方・方法)を共に導き出す資質・能力。	事前のアンケートの回答していたことがより具体的な資質・能力として表現されていること(事前:①自ら課題を見つけ出す②解決方法を考える③実践[実行]する)	「協働」の質の高い話し合い場面で身に付ける資質・能力のイメージの具体化(事前①自ら課題を見つけ出す②解決方法を考える③実践[実行]する)。	
教師B	本気で思いを伝え合う子ども(話す際には言葉を精選し、聞く際には思いを受け取るうとする子ども)	本気で思いを伝え合う子ども(話す際には言葉を精選し、聞く際には思いを受け取るうとする子ども)	本気で学び合う仲間と向き合う姿(相手意識をもった伝え方、相手に敬意を払う聞き方)。	「協働」を見取る視点の中の「分かり合おうとする」姿	総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る視点の中でも「分かり合おうとする」姿が目指していきたい姿となったこと。	
	よりよく人と関わり、共に協力して壁を乗り越える力、相手に自分の思いを適切に伝える力、人に優しくする力、物事に全力で向き合う力	よりよく人と関わり、共に協力して壁を乗り越える力／相手に自分の思いを適切に伝える力／人に優しくする力／物事に全力で向き合う力	①よりよく人と関わり、共に協力して壁を乗り越える力。 ②相手に自分の思いを適切に伝える力。 ③人に優しくする力。 ④物事に全力で向き合う力。	相手に「敬意」を払うことができ、共感に留まらず、「葛藤」を共に乗り越えていく力	総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」で現れてほしい姿を具現化するために子どもたちに必要な資質・能力。	
教	学びを深めるような発言や質問が自分か	学びを深めるような発言や質問が自分か	子どもたちで話し合いをコーディネート	目指す「協働」に向かう4段階目	目指す「協働」に向かう第4段階の姿	

師 C	らできるような姿	分からできるような姿	できる姿。	の姿。 子どもたちが話し合いをコーディネートしている姿。	(子どもたちが教室談話をコーディネートしている姿)。
	自分の思いや考えを根拠を踏まえながら論理的に話すことができる力。	自分の思いや考えを根拠を踏まえながら論理的に話すことができる力	根拠を明らかにして、論理的に自分の考えを伝える資質・能力。	「分かり合おうとする」姿の中でも、「④論理性」に関わる姿。	「分かり合おうとする」姿の中でも、「④論理性」に関わる資質・能力。
教師 D	当事者意識をもって話し合いに参加し、様々な意見の中から合意形成を図っていく姿。	当事者意識をもって話し合いに参加し、様々な意見の中から合意形成を図っていく姿	①当事者意識をもって教室談話に参加している。 ②多様な意見をもとに合意形成する。	「見極める・創造する」姿の中でも「C主体性」「H調和性」に関わる子ども像。	総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」で現れてほしい姿(「見極める・創造する」姿の中でも「C主体性」「H調和性」に関わる子ども像)
	自分自身が考えをつくる力。他者を理解する力。意見をすり合わせる力。目的意識をもって自ら動き出す力。	自分自身が考えをつくる力／他者を理解する力／意見をすり合わせる力／目的意識をもって自ら動き出す力	①自分自身が考えをつくる力。 ②他者を理解する力 ③意見をすり合わせる力。 ④目的意識をもって自ら動き出す力。	一人ひとりの課題解決と「協働」の課題解決をつなぐ意識 ①一人ひとりが「自分なりの応え」を導き出すことができる資質・能力。 ②「分かり合おうとする」姿に関わる資質・能力 ③「見極める・創造する」姿の「B柔軟性」「H調和性」に関する資質・能力。 ④「見極める・創造する」姿の「C主体性」「D整合性」に関する資質・能力	一人ひとりの課題解決と「協働」の課題解決をつなぐ意識。一人ひとりが自分なりの「応え」を導き出すことができる資質・能力。 「協働」を見取る視点の定義で示した子どもの姿に関わる資質・能力(「分かり合おうとする」姿、「見極める・創造する」姿 [B柔軟性・C主体性・D整合性・H調和性])。

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aは、計4回の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における「協働」のイメージは子ども主体であり、話し合い場面における目指す「協働」に向かう質的发展段階の第4段階の子ども主体の話し合いを具現化しようとしている。研修プログラム開始前(事前①自ら課題を見つけ出す②解決方法を考える③実践[実行]する)よりも、「協働」の質の高い話し合い場面で身に付ける資質・能力のイメージも具体化されていっている。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bは、計4回の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ける「協働」を見取る視点の中でも「分かり合おうとする」姿が目指していきたい姿となっていた。総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」で現れてほしい姿を具現化するために子どもたちに必要な資質・能力についても、イメージできるようになっている。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cは、計4回の研修プログラムを通して、目指す「協働」に向かう第4段階の姿(子

どもたちが話し合いをコーディネートしている姿)をイメージするようになった。話し合いを通して、「分かり合おうとする」姿の中でも、「④論理性」に関わる資質・能力を子どもたちに育成したいと考えるようになった。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dは、計4回の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ける「協働」で現れてほしい姿をイメージできるようになっている。教師Dは、話し合いを通して、子どもたち一人ひとりが自分なりの「応え」を導き出すことができる資質・能力を身に付けたいと願っている。具体的には、「協働」を見取る視点の定義で示した子どもの姿「分かり合おうとする」姿、「見極める・創造する」姿〔B柔軟性・C主体性・D整合性・H調和性〕に関わる資質・能力をイメージしている。また、一人ひとりの課題解決と「協働」の課題解決をつなぐ意識が生まれている。

6. 6. 5 研究協力者の総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージの変容に対する考察

SCATによる分析をもとに、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージを変容について考察していく。

第1回研修プログラムでは、研究協力者全員の総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージが変容している。第1回研修プログラムは、話し合い場面における「協働」の定義や「協働」を見取る視点、目指す「協働」に向かう質的発展段階を提示したことで、「協働」のイメージをとらえることができ、自身の取組に課題があることについて自覚するという効果が見られた。

第2回研修プログラム以降には、授業づくり支援ツールを用いて研修プログラムを実施したため、研究協力者のイメージの変容について、授業づくり支援ツールの効果と関連付けて考察していく。第2回研修プログラムでは、教師Aと教師Cはイメージが変容し、教師Bと教師Dはこれまでもっていたイメージを強固にしていっていた。「ガイドブックⅠ：総合的な学習の時間で目指す『協働（話し合い）』って？編」を用いた、目指す「協働」に向かう話し合いの質的発展段階についての解説は、教師Aと教師Cの総合的な学習の時間における目指す「協働」に対するイメージの理解を促進させる効果が見られた。理解を促進させたことで、教師CにとってはガイドブックⅠをさらに自分で読み解いていきたいという思いをもつ効果も見られた。同じく、「ガイドブックⅠ：総合的な学習の時間において目指す『協働（話

し合い)』を実現するために編」の目指す「協働」を生み出すための条件について簡潔に示したページ、目指す「協働」となるための条件と目指す「協働」が展開される単元例を簡潔に示したページを用いた解説は、教師Bがこれまで大切にしてきた子どもと教師の単元に対する思い入れと目的意識の共有が重要であると考えを強固にしていく効果が見られた。「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「分かり合おうとする」姿の言葉の例にだけでなくそれらを用いる効果も記載したページが、教師Dの話し合い場面における目指す「協働」を具現化するために日常的に行う必要のある方略のイメージの獲得につながる効果が見られた。

第3回研修プログラムでは、教師Aと教師Bはイメージが変容し、教師Dはこれまでもっていたイメージが強固になり、教師Cはこれまでと変わらないという結果であった。「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」において、話し合い場面において「協働」を阻害する要因を生みがちな場面とそのような要因を生み出さないためにどのように「協働」を見取る視点を活用したらよいかを示したページを用いた解説が、教師Aの話し合い場面における「協働」を生み出すために効果的な方略のイメージの獲得につながる効果が見られた。教師Bにとっては、これまで提示したガイドブックが、自分の話し合い場面における「協働」のイメージや方略についてとらえる手がかりとなっている実感を得ることや授業改善に向かいたいという思いをもつことにつながる効果があった。教師Dにとっては、「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」における話し合い場面を設定する教師の思考・判断の様相が顕在化されて示されたページを用いた解説が、各教科と同様な綿密な教師の計画やコーディネートが必要であるということの再認識につながっていく効果が見られた。教師Cは、新たに提示されたガイドブックⅢを手元に持っていなかったことで理解が進まなかったことを実感しているため、話し合い場面を設定する教師の思考・判断の様相が顕在化されて示されたガイドブックを提供する効果が筆者の意図しないかたちで明らかになった。

第4回の研修プログラムでは、教師Aと教師Bはイメージを変容し、教師Cと教師Dはこれまでもっていたイメージを強固にさせている。教師Aと教師B、教師Dは、「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」における「授業デザインシート」を活用する教師の思考・判断の様相や過程が、一単位時間の授業を生み出す流れとして示されたページをもとにした解説によって、方略への理解が深まるという効果が見られた。教師Cにとっては、「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』」に掲載された授業デザインシートの内に、発問と関連付いた「見極める・創造する」8つの具体的な視点が示されたことで、主眼と照らし合わせて選択しやすいくという効果が見られた。

研修プログラム開始前と全研修プログラム終了後のイメージを比較すると、教師Aは、各回の研修プログラムでイメージを再構築していき、話し合い場面における目指す「協働」に向かう質的发展段階の第4段階の子ども主体の話し合いをイメージしその具現化を目指すようになり、「協働」の質の高い話し合い場面で身に付ける資質・能力のイメージも具体化していつている。教師Bは、各回の研修プログラムでイメージを変容させたり、強固にさせたりしながら、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」姿の具現化を目指すようになり、自分の意識の偏りや教師の役割にも気付きながら、話し合い場面における「協働」で現れてほしい姿を具現化するために子どもたちに必要な資質・能力のイメージも獲得していつている。教師Cは、第3回の研修プログラムでは、理解が追いついていないという実感をもったが、最終回ではイメージが強固になったという実感をもっており、話し合い場面における目指す「協働」に向かう第4段階の子どもたちが話し合いをコーディネートしている姿のイメージを獲得していついた。特に意識しているのは、「分かり合おうとする」姿の中でも、「④論理性」に関わる資質・能力であり、それに関わる資質・能力を子どもたちに育成したいと考えるようになった。教師Dは、第1回はイメージを変容させたにとらえているが、それ以降は各回ともイメージが強固になったと実感している。教師Dは、研修プログラム開始前のイメージも適切で具体的であった。しかし、自信の度合いがかなり低かったのはそのイメージに確固たる自信がなかったのではないかと考える。全研修プログラム終了後のイメージは、「協働」を見取る視点の定義で示した子どもの姿と関連付けたイメージをもっており、自分のイメージについて根拠をもって言語化できるようになり、イメージが強固になったととらえたのではないかと考える。また、話し合い場面だけでなく、それを通して、課題解決に向けて一人ひとりの子どもが自分なりの「応え」を導出する重要性にも気付いていつている。

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、話し合い場面における「協働」を見取る視点と関連付けて子どもが用いる言葉でイメージしたり、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研究協力者に対しては効果があったと言える。

6. 6. 6 研究協力者の総合的な学習の時間の話し合い場面における方略の変容に関する結果

この項では、研究協力者の用いている方略についてのSCATによる分析結果について述べる。

(1) 研修プログラム開始前の結果

表6. 20は、研修開始前に研究協力者が総合的な学習の時間の話し合い場面で用いていた方略のSCATによる分析である。

表6. 20 研修開始前に研究協力者が総合的な学習の時間の話し合い場面で用いていた方略のSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師 A	授業のはじめに、本時の学習活動は何をするかを提示するように、取り組んでいる。子どもたちの話し合いが主体となるように、授業をつくることを大事にしている。	授業のはじめに、本時の学習活動は何をするかを提示するように、取り組んでいる／子どもたちの話し合いが主体となるように、授業をつくることを大事にしている	導入で子どもに「見通し」をもたせる授業デザイン。子ども主体となる話し合い。	子どもに「見通し」をもたせようとする手立ての実践。子ども主体の話し合いとなるための手立ての具体的な説明の不足。	「見通し」をもたせる方略の実践。具体的な方略のポイントについての説明の不足。	
教師 B	話し合いたいという思いが生まれるために、単元導入で子どもたちの心をつかむことです。(上手くてできてはいいませんが・・・)話し合いのためのツール等も意識はしていますが、それよりもまずは意欲の方を重視している私です。	話し合いたいという思いが生まれるために、単元導入で子どもたちの心をつかむこと／上手くてできてはいいませんが・・・話し合いのためのツール等も意識はしていますが、それよりもまずは意欲の方を重視している	単元の導入で子どもたちの心をつかむ方略を意識。「思考ツール」の活用。一番重要視している方略は子ども思いや願いを醸成すること。	話し合いを本質にするために有効だと考える「思考ツール」の活用。話し合いが本質的になっていくかどうかを判断する手がかりの不足。付けたい資質・能力と取組が関連付いていない現状。	子どもの情意面を大切的にした実践（導入で子どもたちの心をつかむ）の積み重ね。付けたい資質・能力と取組が関連付いていない現状。	
教師 C	友達と対話をする時間をしっかり設ける。友達と自分の考えの似ているところや違うところを整理しながら聞くこと。話し合いの中で出た多くの考えをタブレットなどを使って整理・分析しながらまとめること。	友達と対話をする時間をしっかり設ける／友達との考えの似ているところや違うところを整理しながら聞くこと／話し合いの中で出た多くの考えをタブレットなどを使って整理・分析しながらまとめること	クラスメイトと吟味をする時間を保障。共通点や相違点に着目しながらきくことを促す手立て。情報機器などを活用した整理・分析の場を保障。	子どもたちに寄り添いながらねらいを達成しようとする姿勢。「分かり合おうとする」姿を見取る視点である「②共通性・差異性」に着目した方略の実践。総合的な学習の時間において課題が見られる「整理・分析」を保障しようとする意識の現れ。	生活科の実践研究で得た方略を活かそうとする（子どもたちに寄り添いながらねらいを達成する）姿勢。「分かり合おうとする」姿を見取る視点である「②共通性・差異性」に着目した方略の実践。「整理・分析」の過程における教師の方略が重要であるという考え（情報機器を用いて考えをまとめる場）の現れ。	
教師 D	意見を出したら黒板に名前シールを貼り、誰が話したことなのかを可視化する。他者の考えとつなげようとすることを意識している。	意見を出したら黒板に名前シールを貼り、誰が話したことなのかを可視化する／他者の考えとつなげようとする	一人ひとりの参加を促す方略の実践。一人ひとりの子どもの考えを大切にすることが子どもを育成する方略の実践。	子どもと子どもをつなぐ方略の活用。子どもと子どもの考えをすり合わせる方略は意図的に行えてい	「協働」する目的と照らし合わせていく方略に着目できているが、実際の方略はとらえられていない現状。「見極める・創造す	

				ないという事実。	る」姿を見取る視点の中でも特に「D整合性」「H調和性」に関わる方略（目的に照らし合わせながら、どのように意見を擦り合わせて納得解を導出させていくのか）を獲得する研修機会のなさ。
--	--	--	--	----------	--

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aは、「見通し」をもたせる方略を実践している。具体的な方略のポイントについては説明が不足している。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bは、子どもの情意面を大切にした導入で子どもの心をつかむという方略を積み重ねてきている。付けたい資質・能力と取組は関連付いていない。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cは、生活科の実践研究で得た「子どもたちに寄り添いながらねらいを達成する」という方略を活かそうとする姿勢をもつ。「分かり合おうとする」姿を見取る視点である「②共通性・差異性」に着目した方略を実践している。「整理・分析」の過程における教師の方略が重要であるという考えをもっているが、情報機器を用いて考えをまとめるという方略のみを例として挙げているため、その他の具体的な方略は獲得できていないと考える。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dは、話し合い場面において「協働」する目的と照らし合わせていく方略に着目できているが、実際の方略はとらえられていない現状である。「見極める・創造する」姿を見取る視点の中でも、特に「D整合性」「H調和性」に関わる方略（目的に照らし合わせながら、どのように意見を擦り合わせて納得解を導出させていくのか）について獲得する研修機会のなさが浮かび上がる。

(2) 全研修プログラム終了後時点の結果

表6.21は、全研修プログラム終了後時点に研究協力者が総合的な学習の時間の話し合い場面で用いている方略のSCATによる分析である。

表 6. 21 全研修プログラム終了後時点で研究協力者が総合的な学習の時間の話し合い場面で用いていた方略のSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師 A	目指すべき姿・めあてに応じて、発問の仕方を変えたり、子どもたちの活動を見取るために活動内容を複数考えたりしながら、授業づくりをするよう意識した。	目指すべき姿・めあてに応じて、発問の仕方を変えたり／子どもたちの活動を見取るために複数考えたりしながら授業づくりをするよう意識した	目指すべき姿・めあてに応じて ・発問の仕方を変える。 ・子どもたちの多様な姿を見取るために活動内容を複数考える。	導入以外の方略についても意識できるようになったこと（事前：①めあてをもたせしめる②めあてを見通しをもたせる）。	研修プログラムの実施や授業づくり支援ツールにふれた効果（主眼に応じた目指す子ども像をイメージして発問の仕方を変える・子どもたちの多様な姿を見取るために授業デザインを複数考える）。	
教師 B	目的意識をもたせることを密にすること、方略の高度化・概念の高度化という視点をもって授業づくりを行うこと。	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／方略の高度化・概念の高度化という視点をもって授業づくりを行うこと	①目的意識をもたせること。 ②対象との関わりを密にすること。 ③方略の高度化・概念の高度化という視点をもって授業づくりを行うこと。	課題解決する目的を意識させること。対象への思いや願い、思い入れを生む場の設定を行うこと。教室談話の目的を意識した授業を行うこと。	単元デザインと授業デザインを関連付けて実践していること。目的を共有しないことが「協働」を阻害し、課題解決する意味や価値を見出せない単元になることを「『協働』の授業づくりガイドブック」を通して共有した効果。 「授業デザインシート」の作成のスタートが主眼と話し合い場面の目的（概念の高度化・目的の高度化）を関連付けることにした効果。	
教師 C	授業の最初にみんなで決めたゴールの姿を確認したり、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ようにしたりしています。	授業の最初にみんなで決めたゴールの姿を確認したり、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ようにしたりしています	①授業の最初にみんなで決めたゴールの姿を確認する。 ②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。	目的との整合性について確認する方略の実施（「見極める・創造する」姿を見取る視点「D整合性」を意識）。	目的との整合性について確認する方略の実施（「見極める・創造する」姿を見取る視点「D整合性」を意識）。「協働」を阻害する要因についてとらえた効果。	
教師 D	子供たちが目的意識をもっていないとスタートラインに立てないで、目的意識をいかに持たせるかを考えるようになった。話し合うときには、話し合う内容を焦点化して話し合うようになった。	子供たちが目的意識をもっていないとスタートラインに立てないで、目的意識をいかに持たせるかを考えるようになった／話し合うときには、話し合う内容を焦点化して話し合うようになった	①目的意識がないと話し合い場面における「協働」を阻害するため、目的を明確にするための手立てについて考えるようになった。 ②主眼と照らし合わせて焦点化した話し合いを設定するようになった。	話し合い場面における「協働」に向かっているためには、目的意識をもつことが肝となることをとらえた姿。話し合い場面の設定意図を意識するようになった姿。	目的意識をもつことが話し合い場面での「協働」に向かうための肝となることをとらえた方略の実施。設定意図を明確にした話し合い場面の設定。「協働」を阻害する要因についてとらえた効果。「協働」を見取る視点と関連付けた授業デザインについてとらえた効果。	

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師 A のストーリーライン>

教師 A 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」「子どもたちの多様な姿を見取るために授業デザインを複数考える」という方略を用いるようになっている。これは、「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」と「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』の質を高めるデザインシートの活用」において、授業デザインシートを活用する教師の思考・判断の様相や過程を詳細に描き出した効果ではないかと考える。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bは、単元デザインと授業デザインを関連付けた方略を実践するようになっている。これは、目的を共有しないことが「協働」を阻害し、課題解決する意味や価値を見出せない単元になることを「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」を通して共有した効果ではないかと考える。また、「授業デザインシート」の作成のスタートが主眼と話し合い場面の目的（概念の高度化・目的の高度化）を関連付けることにした効果ではないかと考える。関連付け方については、「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」と「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』の質を高めるデザインシートの活用」に示してある。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cは、目的との整合性（見極める・創造する）姿を見取る視点「D整合性）」について確認する方略を意識した方略を用いるようになっている。これは、目的を共有しないことが「協働」を阻害し、共に課題解決する意味や価値を見出せない単元になることを「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」を通して共有した効果ではないかと考える。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dは、目的意識をもつことが話し合い場面の「協働」に向かうための肝となることをとらえた方略を実践するようになっている。これは、目的を共有しないことが「協働」を阻害し、ともに課題解決する意味や価値を見出せない単元になることを「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」を通して共有した効果ではないかと考える。また、設定意図を明確にした話し合い場面を設定するようになっている。「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」と「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』の質を高めるデザインシートの活用」で、「協働」を見取る視点と関連付けた授業デザインについてとらえた効果ではないかと考える。また、主眼に応じて、話し合い場面における「協働」を見取る視点を活用するよさについて、「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」をもとにイメージをもつことができていたから、方略を活用できるようになったのではないかと考える。

6. 6. 7 研究協力者の総合的な学習の時間の話し合い場面における方略の変容に関する考察

研究協力者は、研修プログラム開始前に実践していた方略については、話し合い場面における「協働」の質を高めるポイントについて具体的に説明できなかつたり、身に付けたい資質・能力と方略が関連付けられていながつたり、適切な方略をイメージできていても、実際の方略につなぐことができない状態であつた。しかし、全研修プログラムを終了後時点では、主眼に応じた話し合い場面を「協働」を見取る視点と関連付けて設定するようになっている。また、単元の過程の中で目的を共有する話し合い場面を設定したり、その後の過程でも、適宜話し合い場面を設定し、目的との整合性を子どもたちに意識させたりする方略を用いるようになっている。このように、授業づくり支援ツールは、研究協力者が話し合い場面を適切に設定できる方略を身に付けていくことにつながる可能性があることが分かつた

また、方略の獲得については、主に方略の獲得を促すことをねらう「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」と「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』の質を高めるデザインシートの活用」に影響を受けていた。これも、「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」や「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」で、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」とはどのようなものか、話し合い場面における「協働」を見取る視点やそれを活用するよさをイメージとしてとらえていたからではないかと考える。そのため、5章でも述べた（表5. 1を参照）総合的な学習の時間の話し合い場面を適切に設定するために必要なイメージを得た後に、話し合い場面を設定する教師の思考・判断の様相や過程を詳細に顕在化したものに重点的にふれていく『協働』の授業づくりガイドブック」と研修プログラムの流れは有効である可能性があることが分かつた

6. 6. 8 授業づくり支援ツール活用の利点と改善点に対する結果

本項では、授業づくり支援ツール活用の利点と改善点に対する結果について述べる。表6. 22は、第2回から第4回までの授業づくり支援ツールを活用した研修プログラムにおける授業づくり支援ツールの活用の利点と改善点に関する結果について、活用して感じた利点と改善点、全研修プログラム終了後に感じた授業づくり支援ツールを活用する利点と改善点について分析していく

(1) 授業づくり支援ツール活用の利点に対する結果

① 第2回研修プログラムで用いた授業づくり支援ツールを活用する利点に対する結果

表6. 22は、第2回研修プログラムで用いた授業づくり支援ツールを活用する利点に対する回答をもとにしたSCATによる分析結果である。

表6. 22 第2回研修プログラムで用いた授業づくり支援ツールを活用する利点についてのSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師 A	どのような言葉を用いれればいいか、子どもも視覚的に分かるし、教師としてもどのように子どもたちに指示(指導)すればいいか、分かりやすい。	どのような言葉を用いれればいいか、子どもも視覚的に分かるし／教師としてもどのように子どもたちに指示(指導)すればいいか、分かりやすい	教師にも子どもにも活用できる授業づくり支援ツールになっている。	「分かり合おうとする」姿の言葉の例に、「それらを用いる効果」を加筆した効果。「分かり合おうとする」姿の各視点の説明の1ページ目にQ&A方式で簡潔にポイントを示した効果。教師の活用を意図して作成したページが第6学年にはそのまま活用できるという担任の実感。	「ガイドブックⅡ：総合的な学習の時間で目指す『協働』を見取る視点と言葉編」。「分かり合おうとする」姿の言葉の例に、「それらを用いる効果」を説明した効果(教師にも子どもにも意図が伝わる授業づくり支援ツールになっているという実感)。(視点ごとの言葉の例を示す1ページ目に簡潔なポイントが示されたページを挿入した効果・教師にも子どもにも活用できる可能性の実感)。	
教師 B	「分かり合おうとする」姿の言葉の事例の多さは、とても魅力的だと感じました。教師がよりよい言葉を知っておくことで、子どもの発言を価値付けたり、方向付けたりすることができます。また1年間をかけて、言葉、話し合いの風土を育てていくという考えも、抜けていたなど反省です。見通しをもって、子どもたちを育てていきたいです。	「分かり合おうとする」姿の言葉の事例の多さは、とても魅力的／教師がよりよい言葉を知っておくことで、子どもの発言を価値付けたり、方向付けたりすることができます。また1年間をかけて、言葉、話し合いの風土を育てていくという考えも、抜けていたなど反省です／見通しをもって、子どもたちを育てていきたい	「分かり合おうとする」姿の言葉の例を得たことで自身の方略が広がることへの期待感。話し合いに必要な資質・能力を身に付けるとともに、子ども同士を創り上げていく方略を意図的・計画的に行っていくという思いの生起。	他の教科等でも獲得・活用できる話し合いの基盤となる資質・能力を見通して育成していく方略を学校全体で共有できない現状の顕在化。	「ガイドブックⅡ：総合的な学習の時間で目指す『協働』を見取る視点と言葉編」。「分かり合おうとする」姿の言葉の例に、「それらを用いる効果」を説明した効果(自身の方略(子どもの価値付け・方向付ける声かけ・1年を通した意図的・計画的な取組)の幅を広げるために活用できるといった実感)。	
教師 C	それぞれの言葉を用いる効果を書いてあることで、教師側も今までなんとなく声かけをしていたものが、きちんと意図をもって声かけができるのではないかと感じました。	それぞれの言葉を用いる効果を書いてあることで、教師側も今までなんとなく声かけをしていたものが、きちんと意図をもって声かけができるのではないかと感じました	意図的に方略を活用できそうであるという実感。	現れてほしい子どもの姿を伝えるための意図的な働きかけを行う判断ができていくこと。	「ガイドブックⅡ：総合的な学習の時間で目指す『協働』を見取る視点と言葉編」。「分かり合おうとする」姿の言葉の例に、「それらを用いる効果」を説明した効果(意図的に方略を活用できそうであるという実感)。	
教師 D	前回同様、発展的段階の図が分かりやすかった。今自分(のクラス)がどの位置にいるのがわかりやすい。子供の具体的な言葉が表で整理されていることで、見やすく、理解しやすくなった。	前回同様、発展的段階の図が分かりやすかった／今自分(のクラス)がどの位置にいるのがわかりやすい／子供の具体的な言葉が表で整理されていることで、見やすく、理解しやす	目指す「協働」に向かう質的発展段階」の表による自分の学級における話し合いの段階が把握しやすくなった。「言葉編」の整理が理解を促したという実感をもった。	目指す「協働」に向かう質的発展段階への理解がさらに深まったこと。質の高い話し合いで子どもが用いる言葉への理解につながったこと。	「ガイドブックⅠ：総合的な学習の時間の話し合いにおいて目指す『協働』って?編」目指す「協働」に向かう質的発展段階を文章で示した表に加えて、段階を「○」「△」「×」と質を高	

		くなった。			める条件となるものが保障されているかどうかということも簡潔に示した表を付け加えた効果（段階ごとの話し合いの様相の違いをつかみやすさ、自分の学級の話し合いの段階のとらえやすさ）。 「ガイドブックⅡ：総合的な学習の時間で目指す『協働』を見取る視点と言葉編」。 「分かり合おうとする」姿の言葉の例に、「それらを用いる効果」を加筆した効果（質の高い話し合いで子どもが用いる言葉への理解につながったこと）。
--	--	-------	--	--	--

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aは、第2回研修プログラムでは、「ガイドブックⅡ：総合的な学習の時間で目指す『協働』を見取る視点と言葉編」における「分かり合おうとする」姿の言葉の例だけでなく「それらを用いる効果」を説明したページは、教師にも子どもにも意図が伝わる授業づくり支援ツールになっているという実感を得ることにつながっていた。また、それらの一連のページでは、視点ごとの言葉の例を示す1ページ目に簡潔なポイントが示されたページが挿入されていることで、そのページも、教師にも子どもにも活用できる可能性を実感していた。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bは、第2回研修プログラムでは、「ガイドブックⅡ：総合的な学習の時間で目指す『協働』を見取る視点と言葉編」の「分かり合おうとする」姿の言葉の例だけでなく、「それらを用いる効果」を説明したページは、自身の子どもの価値付け・方向付ける声かけ・1年を通した意図的・計画的な取組等、自身の方略の幅を広げるために活用できると感じていた。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cは、第2回研修プログラムでは、「ガイドブックⅡ：総合的な学習の時間で目指す『協働』を見取る視点と言葉編」の「分かり合おうとする」姿の言葉の例だけでなく、「それらを用いる効果」を説明したページは、意図的に方略を活用できそうであるという実感を得ていた。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dは、第2回研修プログラムでは、「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』において、目指す「協働」に向かう質的发展段階を文章で示した表に加えて、段階を「○」「△」「×」と質を高める条件となるものが保障されているかどうかということを示した表が示されたページは、段階ごとの話し合いの様相の違いをつかみやすく、自分の学級の話し合いの段階のとらえやすさにもつながる実感を得ていた。「ガイドブックⅡ：総合的な学習の時間で目指す『協働』を見取る視点と言葉編」の「分かり合おうとする」姿の言葉の例に、「それらを用いる効果」を説明したページは、質の高い話し合いで子どもが用いる言葉への理解につながったと感じている。

②第3回研修プログラムで用いた授業づくり支援ツールを活用する利点に対する結果

表6. 23は、第3回研修プログラムで用いた授業づくり支援ツールを活用する利点に対する回答をもとにしたSCATによる分析結果である。

表6. 23 第3回研修プログラムで用いた授業づくり支援ツールを活用する利点についてのSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師A	フローチャートがあると、どのような順に考えればいいか、分かりやすくしてよい。	フローチャートがあると、どのような順に考えればいいか、分かりやすくしてよい	フローチャートで考えていく流れを示したことに対する評価。	手順を視覚的に示す効果。	「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」。授業をデザインする手順を視覚的に示すことで分かりやすさを生む効果。	
教師B	これまで何気なく耳にしていた子どもの言葉に対して、より質の高い発言は何か、目指すべき子どもの姿はどのようなものかについて、知見を広げることができた点です。	これまで何気なく耳にしていた子どもの言葉に対して／より質の高い発言は何か、目指すべき子どもの姿はどのようなものかについて、知見を広げることができた	子どもが発する言葉の意味や価値、質をとらえるためのイメージを獲得できた。目指す「協働」に向かう話し合いで現れる子どもの姿のイメージを獲得できた。	目指す「協働」に向かうために必要なイメージの獲得。	「ガイドブックⅠ：総合的な学習の時間の話し合いにおいて目指す『協働』って？編」。 「ガイドブックⅡ：総合的な学習の時間で目指す『協働』を見取る視点と言葉編」 目指す「協働」に向かう話し合いで現れる子どもの言葉のイメージの獲得。	
教師C	総合の授業づくりはやはり難しいな、奥が深いな、と感じました。しかし、授業づくりツールがあれば自分の思考の流れや考えを整理できるのかな、と感じました。	総合の授業づくりはやはり難しいな、奥が深いな／しかし、授業づくりツールがあれば自分の思考の流れや考えを整理できるのかな	総合的な学習の時間の授業づくりの難しさと奥深さの実感。授業デザインシートとガイドブックがあれば方略を見極められそうであるという実感。	ガイドブックⅢにふれた効果の実感。	「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」。総合的な学習の時間の授業づくりの難しさ・奥深さを実感する効果。 難しさを乗り越えて適切な方略を見極めるために、「授業デザインシート」とガイドブックを活用して授業改善に向かおうとする意識を高める効果。	
教師D	例示や見本があることで、協働を意識しながら授業づくりができること。正直なところ、これまで総合で協	例示や見本があることで、協働を意識しながら授業づくりができること／正直なところ、これ	授業デザインシートの活用例や活用していく流れが示されたことで、「協働」を意識した授業づくりが	授業デザインシートを活用して適切な話し合いの場面を生み出す過程をより詳細	「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」。	

働を意識したことがあまりなかったが、意識するようになってきた。	まで総合で協働を意識したことがあまりなかったが、意識するようになってきた	できそう。これまで実はあまり「協働」を意識した授業をしていなかった。研修プログラムを通して「協働」を意識するようになった。	に、かつ汎用性のあるものとして示した効果。	これまで「協働」を意識してこなかった自分にも取り組めそうだという意識を生み出す効果。適切な話し合い場面を生み出す過程をより詳細に、かつ汎用性のあるものとして示した効果。	
---------------------------------	--------------------------------------	---	-----------------------	--	--

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aは、第3回研修プログラムでは、「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」において、授業をデザインする手順を視覚的に示すことが分かりやすさを生む効果を実感していた。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bは、第3回研修プログラムでは、「ガイドブックⅠ：総合的な学習の時間の話し合いにおいて目指す『協働』って？編」、「ガイドブックⅡ：総合的な学習の時間で目指す『協働』を見取る視点と言葉編」をもとにして、目指す「協働」に向かう話し合いで現れる子どもの言葉のイメージを獲得したことを実感していた。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cは、第3回研修プログラムでは、「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」は、総合的な学習の時間の授業づくりの難しさや奥深さを実感するものとなっていた。しかし、難しさを乗り越えて適切な方略を見極めるために、「授業デザインシート」とガイドブックを活用して授業改善に向かおうとする意識を高める効果もあった。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dは、第3回研修プログラムでは、「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」によって、これまで「協働」を意識してこなかった自分にも取り組めそうだという意識をもっていった。適切な話し合い場面を生み出す教師の思考・判断の様相や過程をより詳細に、かつ汎用性のあるものとして示した効果である。

③第4回研修プログラムで用いた授業づくり支援ツールを活用する利点に対する結果

表6.24は、第4回研修プログラムで用いた授業づくり支援ツールを活用する利点に対する回答をもとにしたSCATによる分析結果である。

表 6. 24 第 4 回研修プログラムで用いた授業づくり支援ツールを活用する利点についての S C A T による分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師 A	「具体的な姿の例」と、それを生み出す「発問例」が、具体的に示されている点が、分かりやすい。	「具体的な姿の例」と、それを生み出す「発問例」が、具体的に示されている点が、分かりやすい。	視点ごとに具体的に示された子ども姿とその姿を引き出す発問例が具体化されていて分かりやすい。	具体的に「発問例」を示した効果。	「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』の質を高める発問事例集」。例示された「具体的な子どもの姿」と「発問」の関係性が「とらえやすい」ガイドブックになった実感。	
教師 B	子どもを育てる上で大切なことの一つに価値づけがあると思います。しかし、価値づけの方向性が定まっていなくて、ただ迷走させる言葉かけになってしまいます。藤上先生の資料を拝読することで、総合的な学習の時間でめざすべき子どもの姿を知ることができ、そこに向けて価値づけを行うことができる点が良いと感じています。	子どもを育てる上で大切なことの一つに価値づけがあると思います。しかし、価値づけの方向性が定まっていなくて、ただ迷走させる言葉かけになってしまいます。藤上先生の資料を拝読することで、総合的な学習の時間でめざすべき子どもの姿を知ることができ、そこに向けて価値づけを行うことができる点が良いと感じています。	目指すべき子どもの姿が明確にとらえられ、価値付けの方向性を見極めるためになる授業づくり支援ツールの実感。	話し合い場面における「協働」の質を高める子どもの資質・能力の育成につながる教師のイメージと方略を獲得できる授業づくり支援ツールの現れ。	話し合い場面における「協働」の質を高める子どもの資質・能力の育成につながる教師のイメージと方略を獲得できる授業づくり支援ツールの現れ。提示する順番にも意図をもって複数の授業づくり支援ツールを提示した研修プログラムの成果。	
教師 C	主発問についてしっかりとデザインシートにおとせるので、その後の 1 時間の流れを作るのもスムーズにできそうだと感じました。	主発問についてしっかりとデザインシートにおとせるので、その後の 1 時間の流れを作るのもスムーズにできそうだと感じました。	ねらいと視点、主発問を授業デザインシートに落とし込むことができるため、単位の時間の授業の過程を考えやすくなった。	教室での活用を企図して作成した「ガイドブックⅣ：総合的な学習の時間」における『協働』の質を高める発問事例集」と授業アイデアシートを照らし合わせながら授業づくりができそうという思い。今後の授業づくりへの期待感。	「ガイドブックⅣ：総合的な学習の時間」における『協働』の質を高める発問事例集」と「授業デザインシート」を照らし合わせながら授業づくりができそうだと効果。今後の授業づくりへの期待感を生む効果。	
教師 D	ツールの使い方については理解できてきたような気がする。今回のようにパワーポイントだと、選ぶ作業が増え、操作がしやすいと感じた。これまで授業づくり（特に指導案作成）では、文書作成ソフトを使うことが多かったが、パワーポイントで作成すると、流れが視覚的に分かりやすいと感じた。	ツールの使い方については理解できてきたような気がする。今回のようにパワーポイントだと、選ぶ作業が増え、操作がしやすいと感じた。これまで授業づくり（特に指導案作成）では、文書作成ソフトを使うことが多かったが、パワーポイントで作成すると、流れが視覚的に分かりやすいと感じた。	授業デザインシートの活用の仕方について、今回理解できたように思う。パワーポイントで「授業デザインシート」を提供されたことで、「協働」を見取る視点（見極める・創造する）を選択して、シートにはり付けられて、使いやすさを感じた。文書作成ソフトでなくパワーポイントで作成すると授業の流れが視覚化されて分かりやすい。	第 4 回研修プログラムで目指す「協働」に向かう話し合い場面の設定するための授業アイデアシートの活用がイメージできたこと。パワーポイント版の方が視覚的にも日常的な授業づくりに活用しやすいこと。	「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。1 つの「協働」を見取る視点を選択した場合の例示として示されたことによる効果。授業の流れが一目でとらえやすい視覚的な授業デザインシートが日常的に活用できるという実感をもつことにつながる。」「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」。パワーポイント版でデータを提供した効果。	

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aは、第4回研修プログラムでは、「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』の質を高める発問事例集」は、例示された「具体的な子どもの姿」と「発問」の関係性が「とらえやすい」ガイドブックになったという実感をもっていた。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bは、第4回研修プログラムでは、話し合い場面における「協働」の質を高める子どもたちの資質・能力の育成につながる教師のイメージと方略を獲得できる授業づくり支援ツールが提供されたことを実感している。提示する順番にも意図をもって複数の授業づくり支援ツールを活用した研修プログラムの成果ではないかと考える。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cは、第4回研修プログラムでは、「ガイドブックⅣ：総合的な学習の時間における『協働』の質を高める発問例集」と「授業デザインシート」を照らし合わせながら授業づくりができそうだという実感をもっていた。今後の授業づくりへの期待感を生む効果があった。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dは、第4回研修プログラムでは、「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」において、1つの「協働」を見取る視点を選択した場合の例示として焦点化して示されたことによって、「協働」を見取る視点や話し合いを設定する目的等の要素と関連付けて活用する一単位時間の話し合い場面の設定の仕方への理解が促されていた。「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』」においては、パワーポイント版でデータを提供したことにより、授業の流れが一目でとらえやすい視覚的な「授業デザインシート」は、日常的に活用できるという実感をもっていた。

④全研修プログラム終了時の授業づくり支援ツールを活用する利点に対する結果

表6.25は、第4回研修プログラムで用いた授業づくり支援ツールを活用する利点に対する回答をもとにしたSCATによる分析結果である。

表 6. 25 全研修プログラム終了時の授業づくり支援ツールを活用する利点についての S C A T による分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師 A	どのように授業を構成すればいいか、目指すべき姿をどのように設定すればいいか、どのような視点を持ってほしいかなど、授業づくりの指針となる点がメリットである。	どのように授業を構成すればいいか／目指すべき姿をどのように設定すればいいか／どのような視点を持ってほしいかなど、授業づくりの指針となる点がメリットである。	授業づくりの指針となること ①どのように授業を構成すればいいか ②目指すべき姿をどのように設定すればいいか ③どのような視点を持ってほしいか。 など	授業づくり支援ツールを頼りにしていること。	授業づくり支援ツールが授業づくりの指針になっていること (①どのように授業を構成すればいいか ②目指すべき姿をどのように設定すればいいか ③どのような視点を持ってほしいか)。	
教師 B	もしもこれらの資料がなかったら、前年踏襲の活動先行授業をしていたと思います。それに対して、「大規模校だからしかたないよね」と感じていたと思います。また、比較対象がないので、ただ無目的に活動に取り組む子どもたちに対して、「熱心に取り組んでほしい。」といった間違った見取り、価値づけをしていたのだと思います。資料があるからこそ、よりよい総合的な学習の時間のイメージをもって、教師としてできることに努めようという思いが高まりました。	もしもこれらの資料がなかったら、前年踏襲の活動先行授業をしていたと思います。それに対して、「大規模校だからしかたないよね」と感じていたと思います。また、比較対象がないので、ただ無目的に活動に取り組む子どもたちに対して、「熱心に取り組んでほしい。」といった間違った見取り、価値づけをしていたのだと思います。資料があるからこそ、よりよい総合的な学習の時間のイメージをもって、教師としてできることに努めようという思いが高まりました。	よりよい総合的な学習の時間のイメージが固まったことで、教師としてできることに努めようという思いが高まり、前年踏襲の活動優先の授業をしなくてすむこと ①大規模校だからと諦めなくてすむ。 ②本質的でない見取りや価値づけをしなくてすむ。	『協働』の授業づくりガイドブックを複数作成した効果。	『協働』の授業づくりガイドブックにより、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。(①前年踏襲の活動優先の授業をしなくてすむ②大規模校だからと諦めなくてすむ③本質的でない見取りや価値づけをしなくてすむ)。	
教師 C	子供の姿や発言を想像しながら授業づくりができて、教師側も活用できるものがあること、今までは総合的な学習の時間に困るのではないかと思います。	子供の姿や発言を想像しながら授業づくりができて、教師側も活用できるものがあること、今までは総合的な学習の時間に困るのではないかと思います。	総合的な学習の時間の授業づくりの困難さが軽減すること (子供の姿や発言を想像しながら授業づくりができてこと)	総合的な学習の時間の話し合いの充実に向かうことができる授業づくり支援ツールになっていること。	総合的な学習の時間の授業づくりの困難さが軽減する授業づくり支援ツールになっていること。 子どもの姿や発言を具体的にイメージできる授業づくり支援ツールになっていること。	
教師 D	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。その上で、今後どのような方向性で進めていけばいいかを考えるきっかけになる。	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。その上で、今後どのような方向性で進めていけばいいかを考えるきっかけになる。	①自分が提供している教室談話がどの段階であるのか、把握することができること。 ②段階を把握したら、今後どのような方向性で取り組めばいいかを考える拠り所となること。	話し合い場面における目指す「協働」に向かう質的発展段階を活用する姿。	話し合い場面における目指す「協働」に向かう質的発展段階が自分の授業の段階と今後取り組むべき方向性を考える手かかりとなっていること。	

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師 A のストーリーライン>

教師 A にとって、全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、「①どのように授業を構成すればいいか」「②目指すべき姿をどのように設定すればいいか」「③どのような視点を持ってほしいか」ということを判断する授業づくりの指針になっていた。

<教師 B のストーリーライン>

教師Bにとって、全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、「①前年踏襲の活動優先の授業をしなくてすむ」「②大規模校だからと諦めなくてすむ」「③本質的でない見取りや価値付けをしなくてすむ」というように、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を高めることにつながっていた。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cにとって、全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、総合的な学習の時間の授業づくりの困難さを軽減し、子どもの姿や発言を具体的にイメージする手がかりとなっていた。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dにとって、全研修プログラムを通してふれた授業づくり支援ツールの内容のなかでも、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」に向かう質的发展段階が自分の授業の段階と今後取り組むべき方向性を考える手がかりとなっていた。

(2) 授業づくり支援ツール活用の改善点に対する結果

① 第2回研修プログラムを通した授業づくり支援ツール活用の改善点に対する結果

表6. 26は、第2回研修プログラムで用いた授業づくり支援ツールを活用の改善点に対する回答をもとにしたSCATによる分析結果である。

表6. 26 第2回研修プログラムを通した授業づくり支援ツール活用の改善点についてのSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師A	発達段階に応じて、「言葉の例」を分かりやすくしたり、絵と吹き出しで見やすくしたりすると良いのではないかと思う。	発達段階に応じて、「言葉の例」を分かりやすく／絵と吹き出しで見やすくしたりすると良いのではないか	どの学年を担当しても活用できる言葉の例だろうかうれしいな。もっと分かりやすくできるのでは？	さらに発達段階に応じた例示への求め。さらなるビジュアル化への求め。	より活用しやすくなるように、発達段階に応じる例示への求め・さらなるビジュアル化への求め。	
教師B	具体的な授業実践が知りたくなってきました。授業版と結びつけながら話を聞くと、より理解が深まるのかなと感じます。藤上先生の総合的な学習の時間の実践をもっともっとお聞きしたいです。	具体的な授業実践が知りたくなってきました／授業版と結びつけながら話を聞くと、より理解が深まるのかな／藤上先生の総合的な学習の時間の実践をもっともっとお聞きしたい	授業アイデアの例だけでなく、それをもとにした実際の実践でどう活用されるか知りたいという思い。総合的な学習の時間を実践研究してきた筆者の取組にふれたいという思い。	「授業デザインシート」を活用する効果について知りたいという思いの現れ。総合的な学習の時間の取組に力を注いできた人物の概念や方略にもっとふれたいという思いの現れ。	「授業デザインシート」を活用した実践事例への求め。総合的な学習の時間の取組に力を注いできた教師の授業観や方略にもっとふれたいという思い。	
教師C	協働を見取る視点や話し合いで特に関心したい言葉がキャッチーなキーワードみたいになれば、教師に広めることも大事ですが、子供たちにも広がるのかな、と感じました。(算数で言う「はかせ」みたいな	協働を見取る視点や話し合いで特に関心したい言葉がキャッチーなキーワードみたいになれば、教師に広めることも大事ですが、子供たちにも広がるのかな／算数で言う「はかせ」	教師にとっても子どもにとってもキャッチーで覚えやすい、広まりやすい表現になったらよいのかな。	子どもたちとも共有でできるツールにしてほしいという思いの現れ。「活用していくと効果的である」という思いの現れ。	子どもたちとも共有できるガイドブックになってほしいという願い(もっとキャッチーな言葉で)。第3段階から第4段階の姿に誘う方略の獲得を促すガイドブックにするための提	

	感じで話し合いの「○○○」のような、)	みみたいな感じで話し合いの「○○○○」のような、			案。説明がなくても見ただけで分かるようなガイドブックを具現化するための提案。	
教師D	今回の趣旨とはずれのかもしれませんが、子供目線の言葉だけでなく、教師目線での見取り方、広げ方やそのための方法・言葉がわかるかという点について、今後は子供目線での言葉中心ですが、第2段階から第3段階に引き上げるには、教師側の言葉にも意識できるといいなと思ったからです。	今回の趣旨とはずれのかもしれませんが、子供目線の言葉だけでなく、教師目線での見取り方、広げ方やそのための方法・言葉がわかるかという点について、今後は子供目線での言葉中心ですが、第2段階から第3段階に引き上げるには、教師側の言葉にも意識できるといいなと思ったから	子どもの姿をとらえるだけでなく、その姿を生み出すための教師の言葉を知りたい。教室談話の段階を上に引き上げるための教師の言葉を知りたい。	目指す子どもの姿をとらえられたからこその提案。	子どもたちを目指す「協働」に向かう質的発展段階の次の段階に押し上げるための教師の役割（教師の言葉）をとらえることができるツールがほしいという思い。	

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aは、第2回研修プログラムでは、より活用しやすくなるように、「ガイドブックⅡ：総合的な学習の時間で目指す『協働』を見取る視点と言葉編」の「言葉編」のページを発達段階に応じた例示を掲載してほしいという求めと、さらなるビジュアル化への求めをもっている。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bは、第2回研修プログラムでは、「授業デザインシート」を活用した実践事例に多くふれたいという思いをもっていた。また、総合的な学習の時間の取組に力を注いできた教師の授業観や方略にもっとふれたいという思いをもっていた。このことから、教師Bは学んだことを早く授業改善につなげたいという思いをもっているのではないかと考えた。第3回以降で提示する「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」にふれることで、この求めには対応していくことができるであろう。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cは、第2回研修プログラムでは、もっとキャッチーな言葉での説明を求め、子どもたちとも共有できるガイドブックになってほしいという願いをもっている。子どもと話し合い場面において目指す「協働」に向かうためのイメージを共有していきたいという思いをもっている。説明がなくても見ただけで分かるようなガイドブックの具現化、第3段階から第4段階の姿に誘う方略の獲得を促すガイドブックにするための提案である。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dは、第2回研修プログラムでは、子どもたちを目指す「協働」に向かう質的発展段

階の次の段階に押し上げるための教師の役割（教師の言葉）をとらえることができるツールがほしいという思いをもっている。第2回研修プログラムでは、主にイメージの共有化・具体化を図るガイドブックであったため、第3回研修プログラム以降で提示する「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」でこの求めには対応していくことができるであろう。

②第3回研修プログラムを通した授業づくり支援ツール活用の改善点に対する結果

表6. 27は、第3回研修プログラムで用いた授業づくり支援ツールを活用の改善点に対する回答をもとにしたSCATによる分析結果である。

表6. 27 第3回研修プログラムを通した授業づくり支援ツール活用の改善点についてのSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師 A	できる限り、文字を少なく、図で表示してもらえと分かりやすい。(難しいと思うけど)	できる限り、文字を少なく、図で表示してもらえと分かりやすい/難しいと思うけど	もっと分かりやすくなるようにデジタル化してほしいという願い。	よりよい話し合い場面を創出したいという思いの現れ。	理解しやすく活用しやすくなるガイドブックになってほしいという願い。 活用して適切な話し合い場面を設定したいという思い。	
教師 B	抽象と具体の往還が大切だと感じました。キャラクターを作った、抽象的に目指す姿をイメージし、興味があったキャラクターの具体(どうしてその姿、発言に価値があるのか、その姿はどのような姿、発言なのか、その姿、発言を生み出すためにはどうすればよいのか)を自分で資料から読み解くことで、教師の学びが深まると感じました。	抽象と具体の往還が大切だと感じました。キャラクターを作った、抽象的に目指す姿をイメージし、興味があったキャラクターの具体(どうしてその姿、発言に価値があるのか、その姿はどのような姿、発言なのか、その姿、発言を生み出すためにはどうすればよいのか)を自分で資料から読み解くことで、教師の学びが深まると感じました。	大切なキーワードを知って満足せずに、それらの意味や価値をとらえ、子どもの姿に落とし込める教師、その反対もできる教師になることで、授業力が向上するのではないか。	筆者の口頭でも説明がなくともガイドブックの質の高い話し合いを生み出すためのイメージ合意の方略を読み解こうとする姿、抽象と具体を往還しようとする姿が教師には必要である・自分はそのように考えたいという考えの表出。	「研修を受ける者」「知識を与えられる者」という意識ではなく、ガイドブックをもとに自身で学び、成長し続けようとする姿勢の現れ(教師としての学ぶ姿勢)。 抽象(話し合い場面が教師には必要である・自分はそのように考えたいという考え)の表出。 理論と実践を往還しながら授業力を高めていきたいという思いの現れ。	
教師 C	またしっかりと自分で読み込んでみて、あればお伝えさせていただければと思います。	またしっかりと自分で読み込んでみて/あればお伝えさせていただければと思います	もっと読み込んでから気持ちを伝えたい。	ガイドブックが理解しようと取り組んだ姿。	「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」を読み込んで理解したいという思いの現れ。	
教師 D	本意とはずれませんが、「子供の姿」を具体的にイメージしづらい人にとっても考えやすいツール(選ぶ、マネするなど)があれば、より使う人が増えるのではないかと思います。もちろん、「子供の姿」は授業者が考えることかもしれませんが、難しい人にもいるのではないかと思います。このツールを真似する→参考にする	本意とはずれませんが、「子供の姿」を具体的にイメージしづらい人にとっても考えやすいツール(選ぶ、マネするなど)があれば、より使う人が増えるのではないかと/もちろん、「子供の姿」は授業者が考えることかもしれませんが、難しい人にもいるのではないかと/思います。このツール	授業デザインシートを作成する際の壁は主眼を具現化した「子どもの姿」をイメージすることではないか。教師はそれをイメージできるようならねばならぬと考えるが、それが最初からできないと考える。だから、そこを支援するツールが必要なのではないか。自分が授業づくり支援ツールを参考にして必要な方略を選択	授業デザインシートを活用して話し合いを構想する流れの③「本時のねらいが具現化された子どもの姿を具体的に考える」に難しさを感じる実態の顕在化。 自分の現在の取組の段階の把握。	より使う人が増えるようにするための提案(「授業デザインシート」を活用する流れの中で難しさを感じる部分の改善の求め、「子どもの姿」がイメージできない教師がいるという実感)。 自分の今後の取組の方向性の決定につながる効果。	

	→オリジナルをつくる といった流れで活用 できるととてもいい などと思います。ひと まず私は、「選ぶ」こ とからスタートして みようかと思ひます。	を真似する→参考 にする→オリジナ ルをつくるといっ た流れで活用でき るととてもいいな と思ひます。ひと まず私は、「選ぶ」こ とからスタートし てみようかと思ひ	するところから始め る。			
--	---	--	-----------------	--	--	--

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aは、第3回研修プログラムでふれた授業づくり支援ツールに対して、理解しやすく活用しやすくなるガイドブックになってほしいという願いをもっている。活用して適切な話し合い場面を設定したいという思い現れではないかと考える。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bは、第3回研修プログラムでは、授業づくり支援ツールに対してではなく、活用する教師側の姿勢について提案している。教師Bは、「研修を受ける者」「知識を与えられる者」という意識ではなく、ガイドブックをもとに自身で学び、成長し続けようとする姿勢の重要性について回答している。具体的には、抽象（話し合い場面の「協働」の質を高めるキーワード[視点]）と具体（子どもの姿・発言）を往還する必要性に気付き、理論と実践を往還しながら授業力を高めていきたいという思いをもっていた。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cは、気付きを挙げておらず、第3回研修プログラムで新たにふれた「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」を読み込んで理解したいという思いを表出していた。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dは、第3回研修プログラムでは、より使う人が増えるようにするための提案として、「授業デザインシート」の活用の流れの中で、「子どもの姿」がイメージできない教師がいるのではないかと実感をもとに、「授業デザインシート」を活用する流れの中で難しさを感じる部分の改善を求めている。また、自分ならガイドブックに例示された授業アイデアを手がかりとしてその難しさを乗り越えるというように、自分の今後の取組の方向性の決定につながる効果も見られた。

③第4回研修プログラムを通じた授業づくり支援ツール活用の改善点に対する結果

表6.28は、第4回研修プログラムで用いた授業づくり支援ツールを活用の改善点に対す

る回答をもとにしたSCATによる分析結果である。

表6. 28 第4回研修プログラムを通じた授業づくり支援ツール活用の改善点についてのSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師A	学年（発達段階）に応じた、発問例。	学年（発達段階）に応じた、発問例。	さらに、学年や発達段階に応じた発問例の求め。	見たり作成してほしいという願い。発達段階も、向かい探るねらいで、「協働」の視点を変えていくことのない在化。汎用性の高い発問を前もって体性授業ツールで極	「ガイドブックV：総合的な学習の時間における『協働』の質を高める発問例集」の活用。学年に応じてほしい。段階と向き合うねらいで、「協働」の視点を変えていくことのない在化。汎用性の高い発問を前もって体性授業ツールで極	発達段階に応じて探究課題（向き合う対象も）で、発達段階をどのようにつなぐか？
教師B	授業に落とし込む過程ですが、1～7の過程で教材研究をし、実際にどのような1時間の授業になったのかがあり、とても分かりやすかったです。2パターン考えましたが、子どものような実態から○○の発問を行い、その結果、このような子どもの言葉が生まれたなどです。資料を物語のようにページをめくっていたときに、実際の授業が知りたい！となりました。	授業に落とし込む過程ですが、1～7の過程で教材研究をし、実際にどのような1時間の授業になったのかがあり、とても分かりやすかったです。2パターン考えましたが、子どものような実態から○○の発問を行い、その結果、このような子どもの言葉が生まれたなどです。資料を物語のようにページをめくっていたときに、実際の授業が知りたい！となりました。	「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。ガイドブックに掲載された授業デザイン例を物語るように読み解く姿の現れ。シートを活用した「授業づくり物語」の結末として、実際の活用例が知りたい思いの表出。	掲載する授業デザインシートの過程を具体的に方向性で改善した。授業づくりと授業の物語とを教師の	「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。授業デザインの過程の理解を促す効果。掲載する「授業デザインシート」の活用過程を具体的に方向性で作成した効果。ガイドブックに掲載された授業デザイン例を物語るように読み解く姿の現れ。「授業デザインシート」を活用した「授業づくり物語」の結末として、実際の活用例が知りたい思いの表出。	
教師C	特にありません。	特にありません	特になし	第4回研修プログラムで提示された授業づくり支援ツールに満足・納得している姿の現れ。	第4回研修プログラムで提示された授業づくり支援ツールに満足・納得している姿の現れ。「授業デザインシート」の活用過程を具	

					体的であるがシンプルにするという方向性で作成した効果。	
教師 D	ここは教師自身が頑張るところだとは思いますが…具体的な子供の姿の言語化が難しいと感じた。今回、発問例が示されたことで、発問例からヒントを得てもいいなと思った。	ここは教師自身が頑張るところだとは思いますが…具体的な子供の姿の言語化が難しいと感じた。今回、発問例が示されたことで、発問例からヒントを得てもいいなと思った。	教師の頑張りどころかもしれないが、一単位時間の主眼を子どもにとって言語化するの具体的な姿をとることに難しさを感じる。しかし、その難しさを補ってくれるヒントとなるものに「ガイドブックV：総合的な学習の時間における『協働』の質を高める発問例集」がある。	主眼を達成した子どもの姿を具体的にイメージすることを感じること。「ガイドブックV：総合的な学習の時間における『協働』の質を高める発問例集」にある発問例から生まれる子どもの言葉を予想することで、主眼を達成した子どもの姿をイメージするという発想もあること。	「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」。主眼を達成した子どもの姿を具体化すること（授業デザイン「流れ③」）に難しさを感じる。「ガイドブックV：総合的な学習の時間における『協働』の質を高める発問例集」。主眼を達成した子どもの姿は、「見極める・創造する」姿を見取る視点と関連付けた発問例に照らし合わせると想定しやすいこと。授業デザインの流れと示し方、今より活用しやすいものがあること。	

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aは、第4回研修プログラムで提示された「ガイドブックV：総合的な学習の時間における『協働』の質を高める発問例集」に掲載されている発問例を学年や発達段階に応じて改善してほしいという願いをもっている。この発問例は、向き合う課題や本時のねらいに応じて、「協働」を見取る視点とそれに関連させた発問が変わってくるものとして提案している。その考えが伝わっていない事実が顕在化した。教師Aの求めから、汎用性の高い視点と発問を目の前の子どもやねらいに応じて具体化できる教師を育成する必要性が顕在化したと考える。また、授業づくり支援ツールとして対応できることを見極める必要性も顕在化した。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bは、第4回研修プログラムで提示した、掲載する「授業デザインシート」の活用過程を具体的であるがシンプルにするという方向性で作成した「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」は、授業デザインの過程の理解を促す効果があったと感じている。教師Bは、ガイドブックに掲載された授

業デザイン例を生み出す過程を物語のように読み解こうとしている。そのため、「授業デザインシート」を活用した「授業づくり物語」の結末として、実際の活用例が知りたい思いを表出している。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cは、第4回研修プログラムでは、改善点は「特に無し」と回答している。第4回研修プログラムで提示された授業づくり支援ツールに満足・納得していることから、掲載する授業デザインシートの活用の過程を具体的であるがシンプルにするという方向性で「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」作成した効果ではないかと考える。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dは、第4回研修プログラムで提示された「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」にふれ、主眼を達成した子どもの姿を具体化すること（授業デザインの過程「流れ③」）には難しさを感じている。しかし、主眼を達成した子どもの姿は、「ガイドブックⅤ：総合的な学習の時間における『協働』の質を高める発問例集」の「見極める・創造する」姿を見取る視点と関連付いた発問例に照らし合わせると想定しやすいと感じている。授業デザインの流れと示し方は今後改善してより活用しやすいものにしていく必要があることが顕在化した。

④全研修プログラムを通した授業づくり支援ツール活用の改善点に対する結果

表6. 29は、全研修プログラムを通した授業づくり支援ツールを活用の改善点に対する回答をもとにしたSCATによる分析結果である。

表6. 29 全研修プログラムを通した授業づくり支援ツール活用の改善点についてのSCATによる分析

記述者	テキスト	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
教師A	①簡潔に、②授業構成の例をもっと多種多様に増やす、③発達段階に応じた発問例を載せる、④視点などをポンチ絵のようにまとめて、分かりやすくする、⑤視点に応じた授業づくりを、フローチャートにまとめる、など、制限された時間の中で、簡単に作れるようになるのとよいと感じる。	①簡潔に、②授業構成の例をもっと多種多様に増やす、③発達段階に応じた発問例を載せる、④視点などをポンチ絵のようにまとめて、分かりやすくする、⑤視点に応じた授業づくりを、フローチャートにまとめる、など、制限された時間の中で、簡単に作れるようになるのとよいと感じる。	制限された時間の中で、簡単に授業デザインを考えることができるようになることよい。 ①簡潔に。 ②授業構成の例をもっと多種多様に増やす。 ③発達段階に応じた発問例を載せる。 ④視点などをポンチ絵のようにまとめて、分かりやすくする。 ⑤視点に応じた授業づくりをフローチャートにまとめる。等	授業づくり支援ツールに対する時間制限がある中でも授業づくりに活用しやすいものになってほしいという願い。 ゆっくり授業づくりについて考える時間を捻出することが難しい状況におかれていること。	より活用しやすくなるように願い率直に改善点を具体的に挙げていること。 多忙で時間制限がある中でも活用しやすい授業づくり支援ツールになってほしいという願い。 授業づくりに時間をかけることができない現状。	
教	最新版、とてもわかりやすかったです。ひか	最新版、とてもわかりやすかったです／ひ	最新版の『『協働』の授業づくりガイドブ	『『協働』の授業づくりガイドブ	『『協働』の授業づくり支援ツール』が改	

師 B	りバナナの実践がとても興味があるので、そのひかりバナナの指導案ももとに、(ひかりバナナでなく、藤上先生の過去の伝説のご実践も見たいのですが、)資料との結びつきを示していただけると、より分かりやすいかなと感じました。「授業づくり」に焦点が当たるのは当たり前なのですが、「実際の授業」も気になるという意見です。	かりバナナの実践がとても興味があるので、そのひかりバナナの指導案ももとに、(ひかりバナナでなく、藤上先生の過去の伝説のご実践も見たいのですが、)資料との結びつきを示していただけると、より分かりやすいかなと感じました。「授業づくり」に焦点が当たるのは当たり前なのですが、「実際の授業」も気になるという意見です。	ック」が、とても分かりやすくなっていった。実際の実践と資料の結びつきを示してもらえると、もっと分かりやすくなりそう。「授業づくり支援ツール」なので、授業づくりに焦点が当たるのは当たり前だが、実際に活用してどうだったのかということが知りたい。	ック」が分かりやすいものに改善されていっていること。活用の仕方だけでなく、活用してどうだったかという事例にふれたい思いの表出。	善されていっていること。「授業デザインシート」を活用した実際の効果にふれたい思いの表出。
教師 C	冊子でも十分活用できるかと思いますが、デジタルでシートが活用できる(プルダウンで選択できるなどなる)ようになることさらにいいのではないかと感じます。	冊子でも十分活用できるかと思いますが、デジタルでシートが活用できる(プルダウンで選択できるなどなる)ようになることさらにいいのではないかと感じます。	冊子でも十分活用できるが、デジタルデータでプルダウン選択できると、より活用しやすいのではないかと感じます。	GIGA スクール構想への対応。若手教師としての視点からの気付き。働き方改革につながる可能性。	GIGA スクール構想への対応。ICT 機器活用に慣れている若手教師としての視点からの気付き。働き方改革につながる可能性。
教師 D	研究授業でもない日常の授業づくりの中で使えるといいなと思うので、短時間で考える・使えることができるといいなと思う。	研究授業でもない日常の授業づくりの中で使えるといいな／短時間で考える・使えることができるといいな	研究授業の時ではなく、日常の授業づくりに使えるとうれしい。短時間で授業デザインを考えられるものになるとうれしい。	日常的に活用できるものに改善してほしいという期待感。	研究授業という特別な日ではなく、日常的に活用したいという思い。短時間で授業デザインを考えられるものに改善してほしいという思い。

以下に、研究協力者である各教師のストーリーラインについて記述する。

<教師Aのストーリーライン>

教師Aは、研修プログラム終了時点でも、より活用しやすくなるように願い、率直に改善点を具体的に挙げている。授業づくりに時間をかけることができない日常の現状から、多忙で時間制限がある中でも活用しやすい授業づくり支援ツールになってほしいという願いをもっている。

<教師Bのストーリーライン>

教師Bは、研修プログラム終了時点では、『協働』の授業づくり支援ツール」が改善されていっていることを実感していっているが、「授業デザインシート」を活用した実際の効果を掲載してほしいという思いを再度表出している。

<教師Cのストーリーライン>

教師Cは、研修プログラム終了時点では、「授業デザインシート」の形式の工夫について、ICT 機器活用に慣れている若手教師としての視点からの気付きを挙げている。この気付きは、GIGA スクール構想への対応や働き方改革につながる可能性もある。

<教師Dのストーリーライン>

教師Dは、研修プログラム終了時点では、「授業デザインシート」に対して、研究授業という特別な日でなく、日常的に活用したいという思いをもっている。そのため、短時間で授業デザインを考えられるものに改善してほしいという思いをもっている。

6. 6. 9 授業づくり支援ツール活用の利点と改善点に対する考察

(1) 授業づくり支援ツール活用の利点に対する考察

以下に、研究協力者が感じた各ガイドブックの活用の利点と全ガイドブックをセットで活用する利点について考察する。

① 「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」の利点

「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」において利点があったと研究協力者が感じていた部分は、以下のようなものであった。

○目指す「協働」に向かう質的発展段階の説明

○目指す「協働」に向かう質的発展段階を文章で示した表に加えて、段階を「○」「△」「×」

と質を高める条件となるものが保障されているかどうかということを示した表が示されたページ

- ・質的発達段階ごとの話し合いの様相の違いをつかみやすく、自分の学級の話合いの段階のとらえやすさにもつながる
- ・今後取り組むべき方向性をとらえることができる

② 「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」の利点

「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」で利点があったと研究協力者が感じていた部分は、以下のようなものであった。

○「分かり合おうとする」姿の言葉の例にだけでなくそれらを用いる効果を説明したページ

- ・質の高い話し合いで子どもが用いる言葉への理解につながる
- ・教師にも子どもにもその言葉を用いる意図や効果が伝わるため教師用・子ども用として使用できる
- ・子どもの価値付け・方向付ける声かけ・1年を通した意図的・計画的な取組等、自身の方略の幅を広げるために活用できる
- ・意図的に方略を活用することにつなげることができる

③「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」
の利点

「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」で利点があったと研究協力者が感じていた部分は、以下のようなものであった。

○話し合い場面を生み出すまでの教師の思考・判断の様相や過程が「協働」を見取る視点と関連付けて詳細に示されたページ

- ・自分にも取り組めそうだという意識を生む
- ・総合的な学習の時間の授業づくりの奥深さにふれることができる

④「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」

○1つの「協働」を見取る視点を選択した場合に焦点化して示された例示

- ・「協働」を見取る視点や話し合いを設定する目的等の構成要素（キット）と関連付けて活用する一単位時間の話し合い場面の設定（ビルド）の仕方への理解が促される

⑤「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』の質を高める発問事例集」の利点

○話し合い場面における「協働」を見取る視点（「見極める・創造する」視点）ごとに示した発問の例示

- ・例示された発問と発問から生まれる子どもの言葉の関係性がとらえやすい
- ・「授業デザインシート」を照らし合わせながら授業づくりができそうだと今後の授業づくりへの期待感を生む

⑥「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』」

○授業デザインシートのパワーポイント版での提供

- ・1枚に視覚的に表現されるため授業の流れが一目でとらえやすい
- ・日常的に活用できる

⑦「全てのガイドブック」

○主な目的の異なるガイドブック

- ・話し合い場面における「協働」の質を高める子どもたちの資質・能力の育成につながる教師のイメージと方略を獲得できる

ここまでは、第2回から第4回研修プログラムにおいて、研究協力者の若手教師がとらえ

た授業づくり支援ツールの利点に関する考察である。全ての授業づくり支援ツールにふれた後に研究協力者の若手教師がとらえた授業づくり支援ツールの利点に関する考察について、以下に述べる。研究協力者である若手教師にとって、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。これは、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はないかと考える。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構想する流れを生み出すようにツールを提示した成果ではないかと考える。

(2) 授業づくり支援ツール活用の改善点に対する考察

まず、表現の仕方についての改善点について考察する。『協働』の授業づくりガイドブックに関しては、教師Aと教師Cは、「よりビジュアル化」「キャッチーな言葉による説明」を求めており、自身の理解を深めていきたいというだけでなく、子どもと総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージと方略を共有していきたいという思いの現れであるため、検討していきたい。

2つめは、発問例の示し方について考察する。発達段階に応じた例を示してほしいという求めが挙げられた。筆者の考えとしては、発問は、向き合う課題や本時のねらいに応じて変わるものであり、示した発問例はどのような単元でも活用できるように汎用性の高い言葉を用いている。想定としては高学年であるとそのまま用いられる言葉を用いており、中学年で用いる場合は、言葉をかみ砕いて、伝わりやすい言葉に言い換えて活用してほしいと考えている。教師Aの求めから、汎用性の高い視点と発問を目の前の子どもやねらいに応じて具体化できる教師を育成する必要性が顕在化したと考える。本研究で作成した『協働』の授業づくりガイドブックはマニュアル本ではなく、授業づくりをガイドするものとして作成している。そのため、授業づくり支援ツールとして対応できることを見極める必要がある。

3つめは、「授業デザインシート」を活用した話し合い場面を設定する流れについてである。「授業デザインシート」を活用した話し合い場面を設定する流れについては、本時の主眼と話し合い場面における「協働」を見取る視点、発問例の3つの構成要素・部品（キット）を照らし合わせて、話し合い場面における方略を決定していく（ビルド）ことを提案したのであるが、主眼を達成した子どもの姿のイメージをその過程の前に行うように流れを示した部

分に難しさを感じている研究協力者もいた。主眼を達成した子どもの姿は、話し合い場面における「協働」を見取る視点と発問例の2つの構成要素・部品（キット）を手がかりとして考えることでたやすくなるため、その説明を補っていくように改善していく必要がある。教師Dは、主眼を達成した子どもの姿は、「ガイドブックV：総合的な学習の時間における『協働』の質を高める発問例集」の「見極める・創造する」姿を見取る視点と関連付いた発問例に照らし合わせると想定しやすいと感じている。そのため、ガイドブック間の関係性についても、ガイドブックの目次や註等を用いて示していく必要があると考えた。また、日常的に「授業デザインシート」を活用していくためにも、特に適切な発問について、時間をあまりかけずに見つけられるように改善していく必要がある。

4つめは、「授業デザインシート」の形式についてである。GIGA スクール構想が進む中、視点と発問例をプルダウンで選択できるようになると、授業が考えやすくなるのではという気付きも得たため、簡単に活用できるシートにするためにも様々な可能性を探りたい。

6. 7 授業づくり支援ツールの改善の方向性

授業づくり支援ツールの「『協働』の授業づくりガイドブック」は、読み物資料（教師が学ぶための手がかりとなる）と日常的な活用資料（教室や職員室に置いて、活用する手がかりとなるもの）に分けて作成し直していく。特に、日常的な活用資料は、授業づくりに直結するガイドブックとなるため、総合的な学習の時間の話し合いにおける「協働」を見取る視点を活用した主眼に照らし合わせた発問、話し合い場面における見取りと教師の反応等の方略の見極めをたやすくなるように見直していきたい。また、日常的な活用資料は、若手教師の求めに応じて、「よりビジュアル化」「よりキャッチーな言葉」で構成し直し、若手教師の「活用したい」という思いを高めたい。そのように改善することで、子どもたちも共有しやすいものになり、総合的な学習の時間の話し合い場面における質的发展段階第3段階から第4段階に向かう子どもたちを育成することにもつながっていくと考える。

授業デザインシートを活用する流れについては、表5. 3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③の子どもの姿を具体化することと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、この流れの説明の近くに、③の記述を補足するような、関連付け方のみの事例を複数掲載し、イメージを共有できるようにしていきたい。また、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」という文言を加筆していきたい（表6. 30を参照）。例示する過程も、第4回研修プログラムにおいて「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』」の中で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をシンプルなかたちで例示（図6. 1、図6. 2を参照）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。

表6. 30 「授業デザインシート」を活用する流れ

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 (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)
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、どういった活動を具体的にを行うのか等について考える

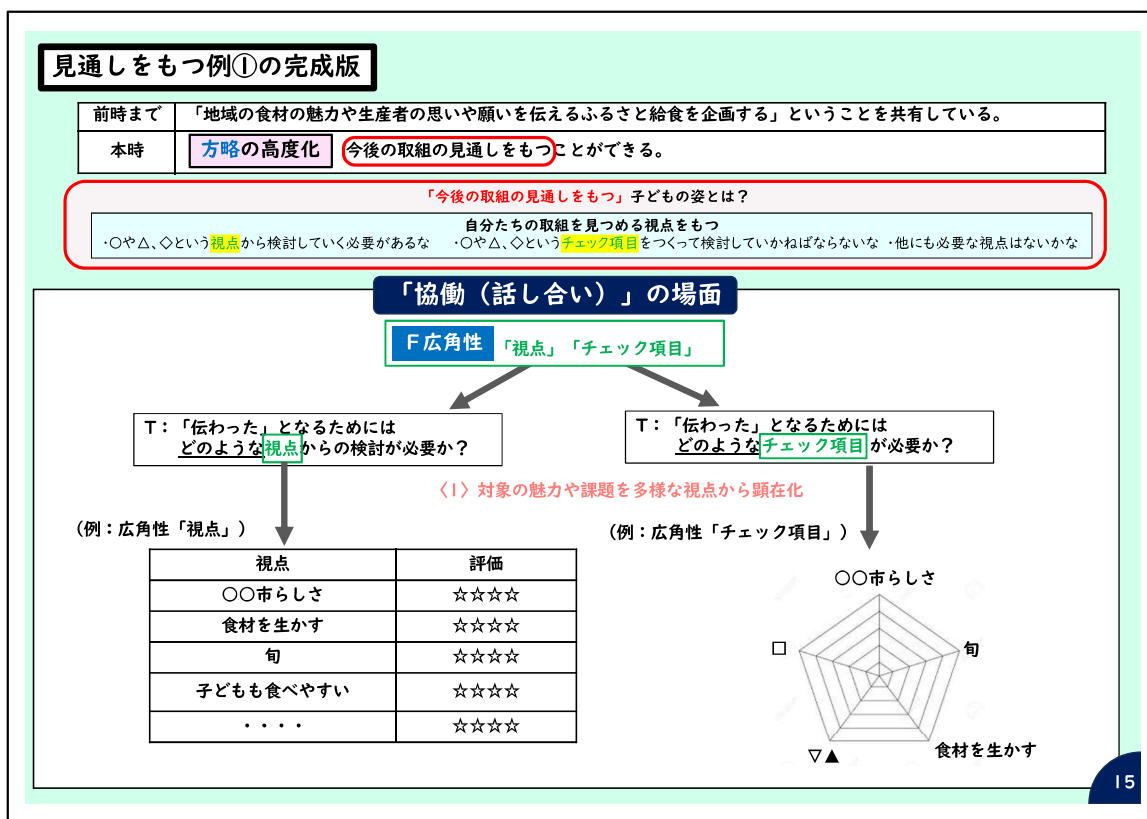


図6. 1 第4回研修プログラムで提示したガイドブックⅣに掲載した「授業デザインシート」を活用して構想した話し合い場面（完成版）

見通しをもつ例①

「今後の取組の見通しをもつ」子どもの姿とは？

例①：自分たちの取組を見つめる視点をもつ

- ・○や△、◇という**視点**から検討していく必要があるな
- ・○や△、◇という**チェック項目**をつくって検討していかねばならないな
- ・他にも必要な視点はなにかな

様々なものが考えられます。

流れ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

流れ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、実際の発問を考える

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

(例) イ. 対象や課題の特徴を多様な視点から顕在化し、それらに照らし合わせて語り合おうとする

子どもたち

T: 「伝わった」となるためには **どのような視点**からの検討が必要か？

T: 「伝わった」となるためには **どのようなチェック項目**が必要か？

自分たちの取組を見つめる「**視点**」や「**チェック項目**」を決めていく場を設定するとよさそうですね。

流れ⑤：学習内容や子どもたちの考え等について整理する

T: 「伝わった」となるためには **どのような視点**からの検討が必要か？

T: 「伝わった」となるためには **どのようなチェック項目**が必要か？

〈1〉対象の魅力や課題を多様な視点から顕在化

流れ⑥：どんな表現物の活用を促すのか、
 どのような活動を行っていくのか等について、考える

(例) 広角性「視点」

視点	評価
○○市らしさ	☆☆☆☆
食材を生かす	☆☆☆☆
旬	☆☆☆☆
子どもも食べやすい	☆☆☆☆
・・・	☆☆☆☆

(例) 広角性「チェック項目」

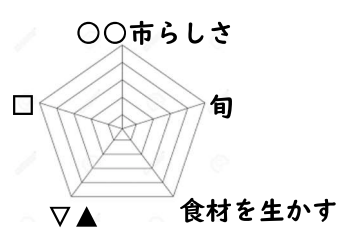


図 6. 2 第 4 回研修プログラムで提示したガイドブックⅣに掲載した「授業デザインシート」を活用して話し合い場面を構想する流れ

また、複数の『協働』の授業づくりガイドブック』の関係性についても伝わるような説明を入れ、教師が自分の困り感に応じて、活用できるようにしていきたい。

6. 8 小括

本章では、授業づくり支援ツールを用いた研修プログラムを通して、研究協力者である若手教師の総合的な学習の時間の授業づくりに対する意識（自信度）、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージと方略がどのように変容していったのかについてとらえていった。また、授業づくり支援ツールがその変容に対してどのような効果があったのか、どこに活用の利点や課題があったのをとらえた。そうすることで、授業づくり支援ツールの今後の教員研修活用の可能性を探っていった。

総合的な学習の時間の授業づくりに対する意識に関する分析では、授業づくり支援ツールに対して、研究協力者は、理想とする話し合いを具現化するための方略を考える際の手がかり、自身の今の取組に対する省察を促し、これからの授業改善の方向性を見いだす手がかりとなったととらえており、自信度を向上させていた。総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージに関する分析では、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、話し合い場面における「協働」を見取る視点（キット）と関連付けて子どもが用いる言葉でイメージしたり、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、イメージを強固にしていた。総合的な学習の時間の話し合い場面における方略に関する分析では、研修プログラム開始前には、研究協力者は、総合的な学習の時間の話し合いの質を高めるポイントについて具体的に説明ができなかったり、身に付けたい資質・能力と方略が関連付けられていなかったり、適切な方略をイメージできていても実際の方略につなぐことができない状態であった。しかし、全研修プログラム終了時点では、「協働」を見取る視点（キット）と本時の主眼を関連付けて、話し合い場面を設定するようになっている。また、単元の過程の中で目的を共有する話し合い場面を設定したり、その後の過程でも、適宜話し合い場面を設定し、目的との整合性を子どもたちに意識させたりする方略を用いるようになっている。方略の変容については、主に方略の獲得を促すことをねらった「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」と「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」に影響を

受けていた。授業づくり支援ツールに対する研究協力者自身がとらえた利点に関する分析では、研究協力者にとって、目指すべき質の高い「協働」のイメージと方略を明確化・具体化でき、授業づくりの困難さを軽減させる指針となっていることが利点となっていた。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ることが利点となっていた。この考察は、意識についての分析と似通ったものとなった。

これらのことから、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」や「協働」を具現化するために必要なイメージを獲得した上で、適切な方略について解説する流れで、教師が総合的な学習の時間の話し合い場面を設定するまでの思考・判断の様相や過程、思考・判断をする手がかりとしているイメージを顕在化し、若手教師と共有していく授業づくり支援ツールは、若手教師の総合的な学習の時間の授業づくりに対する自信度を高め、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」のイメージを具体的にするとともに、それを具現化するための方略を獲得するための手がかりになっていく可能性があることが分かった

しかし、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高めることはできたものの、自信があると言い切るまでの度合いには至っていない教師もいる。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、さらに実践を積み重ねていく必要があることも浮かび上がってきた。さらに、教師が授業改善に向かうエネルギーを持続させるには、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、より活用しやすいものへと授業づくり支援ツールを改善していく必要があると考えた。授業づくり支援ツールに対する研究協力者自身が感じた改善点にも、話し合い場面における「協働」を見取る視点と発問、主眼を達成した子どもの姿という「キット」同士の関連付け方をさらに分かりやすくしてほしいというものがあるため、この部分に焦点化して例示をしていこうと考えている。また、困った時にはどのガイドブックを見たらヒントがあるということについても掲載していく必要があるのではないかと考える。

第7章 結論

7. 1 総括

本研究では、総合的な学習の時間の話し合い場面における教師の思考・判断の様相や思考・判断の手がかりとしている「協働」のイメージや方略について明らかにし、それをもとにした授業づくり支援ツールを作成し、研修プログラムを通してその効果を検証することを目的として研究を進めてきた。

第1章では、総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」に課題が生まれる要因に着目し、本研究の問題意識について整理した。現在の総合的な学習の時間では、「匿名性に埋没」(秋田、2012、p.10)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」フリーライダー(蒲生、2023、p.189)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を生み出すような、一人ひとりの子どもに「学びの舞台」(石井、2022、p.12)が保障されない取組も見られ、課題解決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」に課題があると指摘されている。このような、一人ひとりの人生に楔を打つことができない課題解決へとつながる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、「協働」する子どもたちの姿のイメージやそれを具現化するための教師の役割が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関しては、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ため、教師が「協働」のイメージやそれを具現化していく方略を獲得していくことが保証されていない。そのため、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を顕在化し、教師と共有していくことが求められることを指摘した。

第2章では、本研究の位置付けを行った。総合的な学習の時間で目指す子どもの姿は、社会から発せられた問いに応える学びを展開するという意味として「レスポンシビリティ(responsibility)」という言葉を用いて語られてきたが、総合的な学習の時間における学びの在り方と関連付けて検討がなされていなかった。そのため本研究では、関連用語の概念検討を踏まえ、単元における課題解決を通して総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」について、「社会から発せられた問いに自分ごととして向き合い、自分の応答が課題解決に見合うものになっているか問い続ける姿」と定義し、その姿を具現化していくために必

要な話し合い場面で生み出す具体的な姿について整理した。その姿とは、以下のようなものである。

- ・問題意識を共有している
- ・「協働」する方向性を見いだすために照らし合わせる目的を共有している
- ・「協働」する目的をより具体化して、共有している
- ・目的を達成するために必要な概念や解決方法を見いだそうとしている
- ・目的を達成するために必要な概念や解決方法を具体化し、共有している
- ・一人ひとりが目的を達成していくための役割を自覚している
- ・自分たちの取組が抱えている問題を顕在化して、今後の方向性を探ろうとしている
- ・「協働」することで得た手応えについて見つめている

それに加えて、話し合い場面における「協働」をコーディネートする困難さが「カリキュラム展開上の足かせ」（神田・松井、2022、p. 80）になっていることから、一単位時間の話し合い場面における「協働」に焦点を当てて研究する意義について述べた。

また、教師の力量形成に関わる先行研究の検討を通して、若手教師が置かれている状況下においては、伴走者として学びと成長を支援するツールを作成する必要性があることや、話し合い場面における「協働」とそれを具現化する方略のイメージの獲得だけでは授業改善には向かいにくいと、イメージを実際の授業につなぐ教師の思考・判断の様相を詳細に描き出す必要性があることについて指摘した。

第3章では、本研究の目的について述べた。本研究の第一ステップとして、これまで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」のイメージや方略について顕在化していくこととした。しかし、顕在化しただけでは、特に若手教師はどのように実際の授業につないでいったらよいかイメージが湧きにくいと考えたため、本研究の第二ステップとして、第一ステップで導出した知見だけでなく、話し合い場面における「協働」の視点や質の高い「協働」のイメージを手がかりにして、「授業デザインシート」を用いて話し合い場面を設定するまでの教師の思考・判断の様相と過程を顕在化し、「『協働』の授業づくりガイドブック」としてまとめていくこととした。本研究の第三ステップは、研修プログラムの中で作成した授業づくり支援ツールを試行し、活用可能性について探ることとした。

第4章では、本研究の第一ステップとして、暗黙知のままであった話し合いにおける「協働」のイメージとそれを生み出す方略について整理した。ここまでの概念整理で見いだした条件や要素と関連付けて、話し合い場面における「協働」を見取る視点として、以下のよう

に整理して提案した。これら2つの姿が現れる話し合いが、話し合い場面における「協働」であると定義した。

- ・話し合いをしているクラスメイトと互いの背景にある思いや願い、見方・考え方をとらえようとする「分かり合おうとする姿（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）」を見取る視点
- ・課題解決に必要な概念や方略を見極めたり、創造したりすることを繰り返しながら、自分たちが設定したゴールに向かっていく「見極める・創造する姿（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）」を見取る視点

さらに、子どもたちの話し合いが真の意味の「協働」に達するまでの段階として、質的発展的段階（第1段階：無目的、第2段階：プレゼンテーション的、第3段階：協働的、第4段階：協働）を整理した。その質の違いについては、教師と子どもの関係、子どもと子どもの関係、子どもたちの思いや願いの醸成の程度、子どもたちの課題との向き合い方に着目して、総合的な学習の時間における「レスポンシビリティ」の姿に向かうための「協働」を阻害する要因とも絡めて整理した。

第5章では、課題解明の第二ステップとして、第4章で整理した知見をもとに授業づくり支援ツールを作成した。この授業づくり支援ツールは、教師が話し合い場面を考案するために用いる「授業デザインシート」と、話し合い場面における「協働」のイメージ、質が低くなりがちな話し合い場面とその留意点、主眼に照らし合わせた発問例、「授業デザインシート」を活用した話し合い場面を構想する教師の思考・判断の様相や過程を示した複数の「『協働』に向かう授業づくりガイドブック」を作成から構成されている。これらを、平嶋ら（2011）

（2015）が提案しているキット（Kit）ビルド（Build）方式の考え方をを用いて、第4章で導出した知見を構成要素（キット）として教師に提供して、教師が構成要素の部品を用いて話し合い場面を適切に構想する（ビルド）ことができる流れをつくった。

第6章では、本研究の第三ステップとして、授業づくり支援ツールを研修プログラムの中で試行し、その結果について報告し、活用可能性について報告した。

本研究で試行した授業づくり支援ツールは、研究協力者である若手教師にとっては、話し合い場面における質の高い「協働」のイメージとそれを具現化するための方略を明確にし、自分の取組の現状を見つめ、質の高い「協働」の授業づくりを行う上での手がかりとなっていた。若手教師はこれらのツールがあることで、目指す子どもの姿を具体的に描きながら、適切な方略を見いだすことができるという実感を持ち、授業づくりに対する自信度を高めて

いった。また、勤務校の取組上の課題に向き合おうとする意欲を高める役割を果たしていた。これは、最初に、単元の課題解決の深化・促進と話し合い場面の設定を関連付けてとらえる必要性や本時の主眼と見取り、発問を関連付けていく重要性、「協働」を阻害する要因をとらえながら、話し合い場面における「協働」やそれを具現化する方略のイメージの獲得を企図し、その後徐々にイメージを実際の授業につなぐ教師の思考・判断の様相や過程を詳細に描き出した『協働』の授業づくりガイドブックにふれる流れでツールを提供した成果ではないかと考える。総合的な学習の時間の話し合い場面を適切に設定することができる教師の育成を目指して、キット（Kit）ビルド（Build）方式の考え方をういて授業づくり支援ツールを提供した成果ではないかと考える。

7. 2 総合的な学習の時間における授業づくりや授業づくり支援への示唆

本研究からの総合的な学習の時間における授業づくりや授業づくり支援への示唆としては、これまで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質の高い「協働」を生み出す教師のイメージや視点、方略、それらを用いて話し合い場面を構想する教師の思考・判断の様相や過程について顕在化して提供したことである。具体的には、五点挙げておきたい。

一つには、総合的な学習の時間における「レスポンスビリティ」の姿の具現化を目指して、単元の課題解決の深化・促進と話し合い場面設定の関係を関連付けてとらえる必要性について提案したことである。教育現場において、総合的な学習の時間の話し合い場面を適切に設定することに対する困難さは、カリキュラムや単元を構想する上での障害となっている。しかし、本来、共に課題解決する過程において、話し合い場面は、一人ひとりが自分ごととして課題解決に向かっていく姿を生み出すためにある。また、自分ごとになっているからこそ、互いの考えを確認し、課題解決に向けてそれらを擦り合わせようとして、子どもたちは話し合い場面を求めていく。子どもにとって、共に課題解決する意義を実感したり、歩み出す指針やエネルギーを得たりする場となることが求められる。そのため、これまで総合的な学習の時間の学びの在り方に関連付いた概念の整理をもとに、「単元における課題解決を通して、総合的な学習の時間における『レスポンスビリティ』の姿を具現化するために必要な話し合い場面で生み出す姿」（表2.14参照）を具体的に描き出した。これらの姿は、これまであい

まいであった総合的な学習の時間の話し合い場面を設定する意図や方略について、教師がとらえていくための手がかりになっていくと考える。このような姿を生み出していくために、単元の過程のどのタイミングで、どのような意図をもって、一単位時間の話し合い場面を設定していくべきか、見極めていくための指標となっていくであろう。

二つには、本時の主眼と関連付けていく総合的な学習の時間の話し合い場面における子どもの姿を見取る視点を提供したことである。子どもの思いや願い、学びの事実をもとに展開する総合的な学習の時間における単元をコーディネートするには、教師は見取りに関わる資質・能力を向上させる必要がある。見取り力の向上を図らねば、単元の課題解決の過程の中で、どのようなタイミングで、どのような方略を行ったらよいのか、どのような話し合いの場を設定したらよいのか等、子どもたちの課題解決を進化・促進させるための教師の役割を見だしにくい。子どもたちの課題解決を進化・促進させていく話し合い場面を構想したり、コーディネートしたりする際も同様である。本研究において、本時のねらいに応じて現れてほしい子どもの姿を具体的に想定して、話し合い場面を構想したり、話し合い場面で子どもたちを質の高い「協働」に向かうようにコーディネートしたりする際に手がかりとしている視点について顕在化し整理できた。教師が、実際の授業づくりにおいて、意図をもって話し合い場面を構想し、ねらいに合った方略を見極めて実施する際の視点となっていくであろう。話し合い場面における「協働」を見取る視点は、教師が、話し合い場面を多面的・多角的な視点から検討し構想する資質・能力を高めていくための手がかりとなるものとなるであろう。

三つは、本時の主眼と見取る視点を関連付けるだけでなく、それらと発問を関連付けて考えていく重要性についての再認識を促す提案ができたところである。二つめに挙げた総合的な学習の時間の話し合い場面における「協働」を見取る視点は、見取りだけでなく発問とも関連付けていくことができる視点として提案している。総合的な学習の時間に限らず、授業において指導と評価の一体化が図られていく必要がある。主眼が達成されて現れる子どもの姿、そこに向かうまでの子どもの姿を想定し、適切な方略を見極め、本時においてそれが有効に機能しているか、また、機能したかを子どもの姿から見取っていくことが重要であることは、多くの教師にとって周知のことであろう。しかし、その方略の見極めが適切に行われていないということが、本研究において解決したい課題を生み出している。総合的な学習の時間においては、「これまで言われてきた『指導と評価の一体化』をめざして実施された授業から『評価即指導』という『子どもの学びの姿』を見取ったらすぐに関わり方を想定して実施する授業評価への転換」(佐藤、2003、p. 12)が求められている。教師は、「自身の手立て

や授業デザイン等に対する評価を、目の前にいる子どもの学びの事実を見取りながら行い、その場で対応を考えたり、デザインを見直したりすることが求められる」(藤上、2021、p. 11)のである。現れてほしい姿を見取ることができるということは、発問が適切であったということであり、見取ることができなかつたら、別の発問が適切であったということであり、子どもの学びの事実を見取りながら、発問を見極めていく必要がある。また、主眼の設定の見誤りということもある。本時のねらいと方略としての見取りだけでなく、方略としての発問も関連付けてとらえていくことで、教師は、子どもの学びの事実にあった話し合い場面を設定できるようになっていくのではないかと考える。

四つは、「協働」を阻害する要因にも着目できる、話し合い場面において目指す「協働」に向かう質的發展段階(4段階)について提案したことである。目指す「協働」の姿を示すだけでは、そこにどのように向かって授業改善をしていったらよいのかについてとらえることができない。そのため、「協働」の質が低くなる要因に着目できるように第1段階、第2段階の子どもの学びの様相を描き出した。目指す「協働」に向かう質的發展段階は、子どもたちの話し合い場面に現れる姿から現状をとらえ、教師として次にどのような手立てを行っていくべきか見いだす手がかりとなるであろう。

五つは、教師が有効であると言われる方略のみに着目することがないように、提供する順序を工夫したり、教師がイメージや視点を手がかりにして話し合い場面を構想する思考・判断の様相や過程を詳細に描き出したりしたことである。総合的な学習の時間の実践経験の少ない若手教師にとっては、第4章までに導出した知見をそのまま提示するガイドブックでは、授業改善につながりにくいと考えた。そのため、まずは、総合的な学習の時間の話し合いにおける「協働」やそれを具現化する方略のイメージを獲得しできるガイドブックを作成し、それをもとに獲得したイメージを手がかりにして実際の話し合い場面を構想する思考・判断の様相や過程を顕在化したガイドブックにふれることができるようにした。平嶋ら(2011)(2015)が提案しているキット(Kit)ビルド(Build)方式の考え方をういて、話し合い場面を設定する上で必要な構成要素(キット)に関する概念的 understanding を図った上で、構成要素(キット)が示された「授業デザインシート」を教師に提供して、教師が構成要素の部品を用いて話し合い場面を適切に構想する(ビルド)姿に向かっていく流れを生み出すことができた。若手教師にとって、獲得したイメージと実際の方略のつなぎ方を詳細に顕在化して示すことが授業づくり支援につながっていくのではないかと考えた。

7. 3 今後の課題

本研究では、これまであいまいだった総合的な学習の時間における話し合い場面における教師の思考・判断の様相とその手がかりとしているものを描き出したことで、若手教師を図5. 1に示した「教師が自信をもって総合的な学習の時間の話し合い場면을適切に設定できるようになる流れ」の中の第一ステージに誘うことができ、さらに自信度を高めていく手がかりを与えることができた。しかし、本研究の課題としては、授業づくり支援に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が、研究対象者の数が少ないことはその効果に対する課題であると考えている。

さらに、図5. 1に示した第一ステージから第二ステージ、第三ステージに教師が至ったということを検証する方法の吟味も必要である。

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、教師の授業力向上の過程をとらえる検証方法の吟味が必要である。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。

引用文献・参考文献

【第1章】

- 秋田喜代美（2012）『学びの心理学 授業をデザインする』、左右社
- 石井英真編（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
- 加藤智（2022）「新学習指導要領における総合的な学習の時間が育成する資質・能力：認知的能力・非認知的能力の視点からの考察」、『愛知淑徳大学論集. 文学部篇』、第47号、愛知淑徳大学文学部、pp. 65-80
- 蒲生涼太（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
- 黒上晴夫・小島亜香里・泰山裕（2012）『シンキングツール～考えることを教えたい～』、NPO 法人学習創造フォーラム、pp. 1-57、
http://ks-lab.net/haruo/thinking_tool/short.pdf（2024. 7. 14 確認）
- 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
- 教育課程部会（1998）「教育課程審議会答申（平成10年7月29日）幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」（抄）、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/005/gijiroku/03070202/006/004.htm（2025. 1. 6 確認）
- 国立教育政策研究所（2017）『OECD 生徒の学習到達度調査 Programme for International Student Assessment PISA2015 年協同問題解決能力調査 一国際結果の概要一』、pp. 1-152、https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2015cps_20171121_report.pdf（2024. 7. 14 確認）
- 齋藤萌木・飯窪真也・白水始（2018）「理解深化につながる対話を見とる指標の提案：対話中の疑問を軸として」『2018年度日本認知科学会第35回大会論文集（2018年8月30日（木）オーガナイズドセッション OS08-4）』、日本認知科学学会、pp. 246-255
- 坂本旬（2008）『『協働学習』とは何か』、『生涯学習とキャリアデザイン』、5巻、法政大学キャリアデザイン学会、pp. 49-57
- 田中壮一郎監修（2007）『逐条解説 改正教育基本法』、第一法規

- 田村学・黒上晴夫（2013）『考えるってこういうことか！『思考ツール』の授業』、小学館
- 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・総合的学習教育学会編、『生活科・総合的学習辞典』、溪水社、pp.110-111
- 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（2016）『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/siryo/attach/1375568.htm
m（2024.4.12 確認）
- 中央教育審議会（2016）『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（平成28年12月21日）』、pp.1-243、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（2021年7月6日確認）
- 奈須正裕（1999）『オピニオン叢書54 総合学習を指導できる“教師の力量”』、明治図書
- 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
- 日本学術会議「日本学術会議協力学術研究団体 学会名鑑 日本生活科・総合的学習教育学会」、<https://www.scj.go.jp/ja/gakkai/G01434.html>（2024.4.12 確認）
- 藤井千春（2020）「協働的な学習」、日本生活科・総合的学習教育学会編、『生活科・総合的学習辞典』、溪水社、pp.28-29
- 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）
- マネジメント研修カリキュラム等開発会議（2004）『学校組織マネジメント研修—これからの校長・教頭等のために（モデル・カリキュラム）』、文部科学省、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/025/houkoku/04051201.pdf
（2024.12.15 確認）
- 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
- 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、pp.12-21
- 文部科学省 (2014) 「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理— (平成 26 年 3 月 31 日)」、
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf (2024. 12. 9 確認)
- 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
- 文部科学省 (2018a) 『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
- 文部科学省 (2018b) 「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.pdf (2024. 7. 14 確認)、
- 文部科学省 (2018c) 「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 (2024. 7. 14 確認)
- 文部省 (1999) 『小学校学習指導要領解説総則編』、東京書籍
- 湯浅孝康 (2014) 「政策評価と管理評価：アカウントビリティの視点から」、『同志社政策科学研究』、16 巻 1 号、同志社大学政策学会、pp.139-152
- 読売新聞 (2017) 「OECD 協働問題解決能力調査に対するコメント記事」、(2017 年 8 月 11 日発行)
- 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『コミュニケーション的行為理論』を基盤にして—」、『兵庫教育大学研究紀要』、第 29 巻、pp.1-13
- OECD (2017) 『PISA 2015 Results (Volume V) : Collaborative Problem Solving』、OECD Publishing, Paris、https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2015-results-volume-v_9789264285521-en.html (2024. 7. 14 確認)

【第 2 章】

- 秋田喜代美 (2012) 『学びの心理学 授業をデザインする』、左右社
- アンドレス・シュライヒャー [Andreas Schleicher] (2020) 「出版に寄せて」、白井俊、

- 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』、ミネルヴァ書房、pp. v-viii
- 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
- 浦郷淳 (2011) 「新指導要領における『総合的な学習の時間』の完全実施に向けた課題の明確化～佐賀県におけるアンケート結果から～」、『日本生活科・総合的学習教育学会、『せいかつ&そうごう』、第 18 号、pp. 104-111
- 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&そうごう』、第 20 号、pp. 84-91
- 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&そうごう』、第 23 号、pp. 70-79
- 浦郷淳 (2011) 「新指導要領における『総合的な学習の時間』の完全実施に向けた課題の明確化～佐賀県におけるアンケート結果から～」、『日本生活科・総合的学習教育学会、『せいかつ&そうごう』、第 18 号、pp. 104-111
- 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
- 遠藤利彦訳 (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. 30-70
- 岡本敏雄 (2000) 「分散協調学習支援」、日本教育工学会編、『教育工学事典』、実教出版、p. 463
- 鏡圭祐 (2018) 「公務員のレスポンスビリティに対する協働の効果」、『同志社政策科学院生論集』、第 7 巻、同志社大学政策学部・総合政策科学研究科政策学会、pp. 1-12
- 蒲生涼太 (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
- 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的研究—教師の授業後の継続的なインタビュー調査を通して—」、『上

- 越教育大学研究紀要』、第 39 巻第 1 号、pp. 75-84
- 北村英哉・木村晴（2011）『感情研究の新展開』、株式会社ナカニシヤ出版
- 日本教師教育学会の年報編集委員会、「日本教師教育学会の年報編集委員会申し合わせ」、
https://jsste.jp/aboutus/rules/editorial_committee/section_agreement/（2025.1.1
確認）
- 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
- 坂本旬（2008）『協働学習』とは何か』、『生涯学習とキャリアデザイン』、5 巻、法政大学キ
ャリアデザイン学会、pp. 49-57
- 佐藤真編著（2003）『「総合的な学習」の授業評価法』、東洋館出版社
- ジーン・レイヴ&エティエンヌ・ウェンガー著、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
- 嶋野道弘（2018）『学びの哲学—「学び合い」が実現する究極の授業—』、東洋館出版社
- 白井俊（2020）『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、
資質・能力とカリキュラム—』、ミネルヴァ書房
- 杉江修治（1999）『学習指導改善の教育心理学』、揺籃社
- 関田一彦・安永悟（2005）「協同学習の定義と関連用語の整理」、『協同と教育』、第 1 号、日
本協同教育学会、pp. 10-17
- 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』い取り
組む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ンを通して—」、『上
越教育大学研究紀要』、第 41 巻第 2 号、pp. 329-338
- 橘春菜（2018）「協同の学びの意義」、藤村宣之・橘春菜・名古屋大学教育学部附属中・高等
学校、『協同的探究学習で育む「わかる学力」—豊かな学びと育ちを支えるために—』、
ミネルヴァ書房、pp. 65-74
- 玉生貴子・松本謙一・荒田修一（2008）『総合的な学習の時間』における話し合いの構造化
—小学校第 6 学年『いたち川と環境』の分析から—、『富山大学人間発達科学研究実践総
合センター紀要 教育実践研究』、No. 2、富山大学人間発達科学研究実践総合センター、
pp. 1-15
- 田村学・嶋野道弘編著、みらいの会（2009）『これからの生活・総合～知識基盤社会における

- 能力の育成と求められる教師力』、東洋館出版社
- 中央教育審議会（2016）『幼稚園、小学校、中学校、高等学高校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について（答申）』（2016年12月21日）、pp.1-243、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（2024.7.14 確認）
- 東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構（2016）「はじめに」、三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾、『協調学習とは—対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業—』、北大路書房、pp. i-iv
- 富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター、「富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター紀要『教育実践研究』投稿要項」、
<https://www.edu.u-toyama.ac.jp/cerp/bulletin/rules.html>（2025.1.1 確認）
- 鳥内禎久・松本謙一（2003）『『総合的な学習の時間』における活動意欲を高める話し合いの比較—小学校第6学年単元『地久子川環境ウォッチング』の2場面から—』、『富山大学教育学部研究論叢』、No. 6、pp. 59-67
- 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 反省的実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）『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』、鳳書房
- 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・総合的学習教育学会編、『生活科・総合的学習辞典』、溪水社、pp.110-111
- 奈須正裕（1999）『オピニオン叢書 54 総合学習を指導できる“教師の力量”』、明治図書
- 奈須正裕・諸富祥彦（2011）『答えなき時代を生き抜く子どもの育成』、図書文化社
- 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
- 西尾勝（2001）『行政学 [新版]』、有斐閣
- 日本教育方法学会編（2004）『現代教育方法事典』、図書文化社
- 日本教師教育学会（2005）「日本教師教育学会年報編集委員会申し合わせ」、
https://jsste.jp/aboutus/rules/editorial_committee/section_agreement/（2025.1.1 確認）
- 日本生活科・総合的学習教育学会ホームページ「日本生活科・総合的学習教育学会について」、

<https://seikatsu-sougou.org/about/> (2024. 4. 28 確認)

野口徹 (2009) : 「『みらいの会』において論議された課題」、田村学・嶋野道弘編著、みらいの会、『これからの生活・総合～知識基盤社会における能力の育成と求められる教師力』、東洋館出版社、pp. 26-27

ハーバマス, J.・河上倫逸・平井俊彦訳 (1985) 『コミュニケーション的行為の理論 (上)』、未来社

飛驒直樹・松本謙一 (2012) 「単元週末における『話し合い』の意義—6年総合『かがやく寺家 かがやく自分』の実践から—」、『富山大学人間発達科学部紀要』、第6巻第2号、pp. 63-82

藤井千春 (2020) 「協働的な学習」、日本生活科・総合的学習教育学会編、『生活科・総合的学習辞典』、pp. 28-29

藤上真弓 (2008) 「『自分なりの応え』をもとに語り合う活動を通して、言語活動の充実を図る」、山口大学教育学部附属光小学校、『言語活動の充実を図る「視点と方法」のある授業』、明治図書、pp. 90-97

藤上真弓 (2021) 「総合的な学習の時間を担う教師に求められる資質・能力の育成に関する研究—教職志望学生・若手教師を対象として研修プログラムの実践から—」、山口大学大学院東アジア研究科、『東アジア研究』、19号、pp. 1-26

藤上真弓 (2023) 「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—」、山口大学大学院東アジア研究科、『東アジア研究』21号、pp. 23-49

藤村宣之 (2018a) 「『協同的探究学習』とは」、藤村宣之・橘春菜・名古屋大学教育学部附属中・高等学校、『協同的探究学習で育む「わかる学力」—豊かな学びと育ちを支えるために—』、ミネルヴァ書房、pp. 38-49

藤村宣之 (2018b) 「一人ひとりの学びと育ちを支えるために」、藤村宣之・橘春菜・名古屋大学教育学部附属中・高等学校、『協同的探究学習で育む「わかる学力」—豊かな学びと育ちを支えるために—』、ミネルヴァ書房、pp. 211-222

藤村宣之・橘春菜・名古屋大学教育学部附属中・高等学校、『協同的探究学習で育む「わかる学力」—豊かな学びと育ちを支えるために—』、ミネルヴァ書房

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
- マネジメント研修カリキュラム等開発会議（2004）『学校組織マネジメント研修—これからの校長・教頭等のために（モデル・カリキュラム）』、文部科学省、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/025/houkoku/04051201.pdf
（2024. 12. 15 確認）
- 三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾、『協調学習とは—対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業—』、北大路書房
- 三宅ほなみ・飯窪真也（2016）「第1章 『協調学習』の考え方」、三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾、『協調学習とは—対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業—』、北大路書房、pp. 1-33
- 村井万寿夫（2002）「総合的な学習における教師の力量形成に関する研究」、『教育学研究』、明星大学大学院人文学研究科教育学専攻通信課程、pp. 31-41
- 村井万寿夫（2015）「総合的な学習の展開を阻害する要因についての検討（1）」、『金沢星稜大学人間科学研究』、第8巻2号、pp. 23-28
- 村井万寿夫（2016）「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』、Vol. 22 No2、pp. 13-19
- 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
- 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・総合的な学習教育学会、『せいかつか&そうごう』、第22号、pp. 12-21
- 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
- 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
- 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
- 山谷清志（2002）「行政の評価と統制」、福田耕治・真淵勝・縣公一郎編、『行政の新展開』、法律文化社、pp. 145-181
- 山谷清志（2008）「NPMにおいていかなる『責任』を実現するか—政策評価の実践と人材育成—」、村松岐夫編、『公務改革の突破口』、東洋経済新報社、pp. 229-252
- 湯浅孝康（2014）「政策評価と管理評価：アカウンタビリティの視点から」、『同志社政策科

- 学研究』、16 卷 1 号、同志社大学政策学会、pp. 139-152
- 百合田真樹人 (2022a) 「はじめに」、ユネスコ著、日本教師教育学会第 10 期国際研究交流部・百合田真樹人・矢野博之編、『教育を再考する—グローバル時代の参照軸』、学文社、pp. i -ix
- 百合田真樹人 (2022b) 「解説—2. レスポンシビリティとアカウントビリティ」、ユネスコ著、日本教師教育学会第 10 期国際研究交流部・百合田真樹人・矢野博之編、『教育を再考する—グローバル時代の参照軸』、学文社、pp. 101-107
- 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
- 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『コミュニケーション的行動理論』を基盤にして—」、『兵庫教育大学研究紀要』、第 29 巻、pp. 1-13
- 和田信行 (2009) 「教師に求められる力」、田村学・嶋野道弘編著、みらいの会、『これからの生活・総合～知識基盤社会における能力の育成と求められる教師力』、東洋館出版社、pp. 114-119
- Bovens, M. (1998) *The Quest for Responsibility: Accountability and Citizenship in Complex Organisations*, Cambridge University Press.
- Donald A Schön (1991) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Routledge.
- E. Wenger, R. Macdermott, W. M. Snyder (2002) *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press.
- Friedrich, Carl. J (1935) *Responsible Government Service under the American Constitution*. In Friedrich, C. J. et al. (eds.) *Problem of the American Public Service*, Chapter 1, McGraw-Hill.
- Friedrich, Carl. J. (1940) *Public Policy and the Nature of Administrative Responsibility*. In Friedrich, C. J. and Mason E. S. (eds.) *Public Policy* 1, pp. 3-24, Cambridge University Press.
- Johnson, D., Johnson, R., and Holubec, E. (2002) *Circles of Learning: Cooperation in the classroom* (5th ed.). Interaction Book Company

- Kagan, S. (1994) *Cooperative Learning*. Resources for Teachers, Inc. California
- Lave, J and Wenger, E (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press.
- OECD (2019) 『OECD Learning Compass Concept Notes』、
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (2021.9.9 確認)
- R. L. Kahn and T. C. Antonucci (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
- Slavin, R. (1990) *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Prentice-Hall、New York

【第3章】

- 浦郷淳 (2011) 「新指導要領における『総合的な学習の時間』の完全実施に向けた課題の明確化～佐賀県におけるアンケート結果から～」、『日本生活科・総合的学習教育学会、『せいかつ&そうごう』、第18号、pp. 104-111
- 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&そうごう』、第20号、pp. 84-91
- 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&そうごう』、第23号、pp. 70-79
- 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的研究—教師の授業後の継続的なインタビュー調査を通して—」、『上越教育大学研究紀要』、第39巻第1号、pp. 75-84
- 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)、pp. 1-9,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/10/10/1409925_4.pdf (2020.6.21 確認)
- 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—

- ルの活用」、『情報の科学と技術』67巻10号、pp.521-526
- 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
- 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(2016)『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/siryo/attach/1375568.htm
(2024.4.12確認)
- 野口徹(2009)「『みらいの会』において論議された課題」、田村学・嶋野道弘編著、みらいの会、『これからの生活・総合～知識基盤社会における能力の育成と求められる教師力』、東洋館出版社、pp.26-27
- 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
- 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『コミュニケーション的行動理論』を基盤にして—」、『兵庫教育大学研究紀要』、第29巻、pp.1-13

【第4章】

- 秋田喜代美(2012)『学びの心理学 授業をデザインする』、左右社
- 五十嵐亮・丸野俊一(2008)「教室談話における『発言相互の繋がり』を可視化する分析方法の開発と適用」、日本教育工学会論文誌32(1)、pp.89-98
- 石井順治(2004)『学び合う学びが生まれるとき』、世織書房
- 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
- 茂野賢治・土屋健司(2019)「総合的な学習の時間に活用する生徒の『考えるための技法』表出のための教室談話における教師の役割—中学三年生の探究的な数学授業に着目して—」、『東京工芸大学工学部紀要』、vol.42No.2、pp.17-22
- 白井俊(2020)『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』、ミネルヴァ書房
- 早田恵美・渡邊満(2003)「社会化による個性化を目指す道德教育の創造—『自己形成』メデ

- ィアとしての社会体験を通してー」、兵庫教育大学生徒指導研究会『生徒指導研究』第 14 号、pp. 3-22
- 遠山紗矢香・白水始 (2018) 「協調的問題解決能力をいかに評価するかー協調問題解決過程の対話データを用いた横断分析ー」、『認知科学』24 卷 4 号、pp. 494-517
- 奈須正裕 (1999) 『総合学習を指導できる“教師の力量”』、明治図書
- 藤井千春 (2020) 「協働的な学習」、日本生活科・総合的学習教育学会編、『生活科・総合的学習辞典』、pp. 28-29
- 藤江康彦 (2006) 「教室談話の特徴」、秋田喜代美編『改訂版 授業研究と談話分析』、放送大学教育振興会、pp. 51-71
- 藤上真弓 (2023a) 「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」ー『レスポンシビリティ』を果たす学びの具体化ー」、山口大学大学院東アジア研究科、『東アジア研究』21 号、pp. 23-49
- 藤上真弓 (2023b) 「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 卷、pp. 77-93
- 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ー分かり合おうとするために必要な言葉に着目してー」、『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ー『見極める・創造する』する姿を生み出す発問に着目してー」、『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. 9-18
- 丸野俊一 (2005) 「質問する力・議論する力としてのコミュニケーション」、『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. 327-332
- 文部科学省 (2018a) 『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
- 文部科学省 (2018b) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説総合的な学習の時間編』、東山書房
- 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年度告示) 解説総合的な探究の時間編』、学校図書
- 山本耕祐・若松美沙・若松昭彦 (2020) 「小学校低学年における学級集団への参画に関する解

積的分析—学級活動「話し合い活動」での児童の発話に着目して—、『初等教育カリキュラム研究』第8号、初等教育カリキュラム学会、pp. 61-70

Batson, C. D. (2011) *Altruism in humans.*, Oxford University Press. (菊池 章夫・二宮克美訳 (2012) 『利他性の人間学 実験社会心理学からの回答』 新曜社)

Fuson, K., Kalschman, M. & Bransford, J. (2005) Mathematical understanding: An introduction. Donovan, S. & Bransford, J. (Eds.) *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom.* The National Academy Press. pp. 217-256、<https://nap.nationalacademies.org/read/11101/chapter/4#48> (2024. 12. 17 確認)

Neil Mercer (2008) Three kinds of talk. *Think-ing Together Resources*, University of Cambridge.
https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/resources/5_examples_of_talk_in_groups.pdf (2022. 5. 24 確認) を藤上が訳

OECD (2019) 『OECD Learning Compass Concept Notes』、
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (2021. 9. 9 確認)

【第5章】

福田裕之・山崎和也・平嶋宗・舟生日出男 (2010) 「Kit-Build 式概念マップによる学習内容の構造的理解促進法」、『人工知能学会全国大会論文集 (第24回年次大会)』、pp. 1-4

T. Hirashima, K. Yamasaki, H. Fukuda, and H. Funaoi (2011) “Kit-Build concept map for automatic diagnosis,” *Proc. 15th of Artificial Intelligence in Education*, pp. 466-468

T. Hirashima, K. Yamasaki, H. Fukuda, and H. Funaoi (2015) “Framework of Kit-Build concept map for automatic diagnosis and its preliminary use,” *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, vol. 10, no. 1, pp. 1-21

【第6章】

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

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、pp.155-
160

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

【第7章】

秋田喜代美 (2012) 『学びの心理学 授業をデザインする』、左右社

石井英真編 (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

蒲生涼太 (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

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的研究—教師の授業後の継続的なインタビュー調査を通して—」、『上
越教育大学研究紀要』、第39巻第1号、pp.75-84

佐藤真編著 (2003) 『「総合的な学習」の授業評価法』、東洋館出版社

福田裕之・山崎和也・平嶋宗・舟生日出男 (2010) 「Kit-Build 式概念マップによる学習内容
の構造的な理解促進法」、『人工知能学会全国大会論文集 (第24回年次大会)』、pp.1-4

T. Hirashima, K. Yamasaki, H. Fukuda, and H. Funaoi (2011) “Kit-Build concept map for
automatic diagnosis,” *Proc. 15th of Artificial Intelligence in Education*, pp.466-
468

T. Hirashima, K. Yamasaki, H. Fukuda, and H. Funaoi (2015) “Framework of Kit-Build
concept map for automatic diagnosis and its preliminary use,” *Research and
Practice in Technology Enhanced Learning*, vol.10, no.1, pp.1-21

謝辞

本論文をまとめるにあたり、研究の各段階において懇切丁寧なご助言と温かい励まし、並びにご配慮を賜りました山口大学大学院東アジア研究科の鷹岡亮教授に、心より深く感謝申し上げます。また、博士研究活動を通じて指導教員として多大なるご助言とご指導を賜りました、同研究科の中田充教授ならびに高橋俊章教授に、心より御礼申し上げます。

加えて、博士論文の外部審査委員として、本研究に対し、総合的な学習の時間の意味や意義という根本的な観点からご助言をいただき、本論文の学術的意義と位置付けを明確にしてくださいました東京大学大学院教育学研究科の藤江康彦教授に、深甚なる謝意を表します。

さらに、本研究の初期段階より指導教員としてご指導くださった安田女子大学の熊井将太准教授（当時、山口大学大学院東アジア研究科）には、長きにわたり親身なご助言と励ましを頂戴し、心より感謝申し上げます。

本研究における研修プログラムやアンケート調査の実施に際しては、自主研修会にご参加くださった若手教師の皆様より、多大なるご協力と貴重なご意見を賜りました。ここに深く感謝の意を表します。

最後に、研究活動全般を通じて、さまざまな形でご支援、ご助言、そして温かい励ましをくださったすべての皆様に、心より御礼申し上げます。また、私の学ぼうとする思いを理解し、応援し支え続けてくれた家族と親族に心から感謝しています。

卷末資料

1. 第2章関連資料

・資料2. 1 先進的な取組の分析の対象としたデータ1

- ・札幌市立白楊小学校（2018）「公開授業 札幌市立白楊小学校」、日本生活科・総合的学習教育学会、『日本生活科・総合学習教育学会第27回全国大会北海道大会—大会紀要—』、pp. 70-72、pp. 76-77、pp. 82-83、pp. 88-89
- ・札幌市立北九条小学校（2018）「公開授業 札幌市立北九条小学校」、日本生活科・総合的学習教育学会、『日本生活科・総合学習教育学会第27回全国大会北海道大会—大会紀要—』、pp. 138--139、pp. 144-145、pp. 150-151、pp. 155-157
- ・佐伯市渡町台小学校（2019）「保育・授業 佐伯市立渡町台小学校」、日本生活科・総合的学習教育学会、『日本生活科・総合学習教育学会第28回全国大会大分大会—大会紀要—』、pp. 45-63
- ・山梨大学教育学部附属小学校（2020）「各校園の研究 山梨大学教育学部附属小学校」、日本生活科・総合的学習教育学会、『日本生活科・総合学習教育学会令和2年度第29回全国大会山梨大会—大会紀要—』、p. 73、p. 83、p. 93、p. 101

資料2. 2 先進的な取組の分析の対象としたデータ2

- ・山口大学教育学部附属光小学校（2002）『第87回初等教育研究発表大会要項研究紀要第39集』、p. 11、pp. 222-226
- ・山口大学教育学部附属光小学校（2003）『第88回初等教育研究発表大会大会要項・研究紀要第40集』、pp. 223-236
- ・山口大学教育学部附属光小学校（2004）『第11回初等教育実践研究会要項』、pp. 44-47
- ・山口大学教育学部附属光小学校（2004）『第89回初等教育研究発表大会大会要項』、pp. 59-60
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2005）『初等教育・中等教育実践研究会要項』、pp. 71-75
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2005）『小学校第90回・中学校第54回第1回初等教育・中等教育研究発表大会大会要項』、pp. 92-93
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2006）『平成17年度第2回初等教育・中等教

育実践研究会要項』、pp. 119-124

- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2006）『小学校第 91 回・中学校第 55 回第 2 回初等教育・中等教育研究発表大会大会要項』、pp. 120-123
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2007）『平成 18 年度第 3 回初等教育・中等教育実践研究会要項』、pp. 95-97
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2007）『小学校第 92 回・中学校第 56 回 6 回初等教育・中等教育研究発表大会大会要項』、pp. 120-123
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2008）『小学校第 93 回・中学校第 57 回第 4 回初等教育・中等教育研究発表大会大会要項』、pp. 112-115
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2009）『平成 20 年度初等教育・中等教育実践研究会要項』、pp. 115-121
- ・藤上真弓（2009）『下松市所員集会公開授業当日配付資料』、pp. 9-10、『当日配付指導案』
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2010）『小学校第 95 回・中学校第 59 回第 6 回初等教育・中等教育研究発表大会大会要項』、pp. 124-127
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2011）『小学校第 96 回・中学校第 60 回第 7 回初等教育・中等教育研究発表大会大会要項』、pp. 126-129
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2012）『小学校第 97 回・中学校第 61 回第 8 回初等教育・中等教育研究発表大会大会要項』、pp. 122-125
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2013）『小学校第 98 回・中学校第 62 回第 9 回初等教育・中等教育研究発表大会大会要項』、pp. 118-121
- ・藤上真弓（2013a）『教育力向上指導員授業公開当日配付指導案』
- ・藤上真弓（2013b）『教育力向上指導員授業公開当日配付指導案』
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2014）『小学校第 99 回・中学校第 63 回第 10 回初等教育・中等教育研究発表大会大会要項』、pp. 122-125
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2015）『平成 26 年度第 2 回小中合同中間発表会要項』、pp. 93-97
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2015）『小学校第 100 回・中学校第 64 回第 11 回初等教育・中等教育研究発表大会大会要項』、pp. 122-125
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2016）『小学校第 101 回・中学校第 65 回第 12 回初等教育・中等教育研究発表大会大会要項』、pp. 86-89

- ・山口大学教育学部附属光小学校（2016）『平成 27 年度公開提案授業要項』、pp. 91-95
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2018）『平成 29 年度公開提案授業当日配付指導案』
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2018）『小学校第 102 回・中学校第 66 回第 1 回小中一貫教育究発表大会大会要項』、pp. 91-93
- ・山口大学教育学部附属光小学校（2020）『授業後検討会配付指導案』
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2021）『オンライン公開授業研究会配付指導案』
- ・山口大学教育学部附属光小学校・中学校（2021）『第 2 回 小中一貫教育研究発表大会（オンライン）配付指導案』

2. 第 6 章関連資料

資料 6. 1 各回の研修プログラムで研究協力者が「一番役に立った」と感じたこと

教師	回	一番役に立ったこと
A	1	目指す「協働」に向かう話し合いを生み出すための方略 ①質の高い話し合いで現れる子どもの姿の具体化 ②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設定の関連付け
	2	「分かり合おうとする」姿の言葉の例に、「それらを用いる効果」を加筆したもの
	3	課題設定後の話し合い場面において「協働」の質を高めるために意識すべき視点と方略（視点の持ち方と発問）について
	4	話し合い場面における「協働」を見取る視点（「見極める・創造する」姿）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）
B	1	・自分の取組を省察できたこと ・新たな話し合い場面における「協働」のとらえが獲得（教師の役割への着目）できたこと
	2	話し合い場面における「協働」を阻害する要因をとらえられたこと（目的を共有することの重要性）
	3	・「授業デザインシート」を活用する過程が詳細に示されたことで、目指す子どもの姿も方略もとらえやすくなり、抱えている課題が解決できそう ・例示場面選定の意図が話し合い場面で陥りがちな課題と関連付けられていたので、ガイドブックⅢを読むだけで学びになった
	4	「ガイドブックⅣ総合的な学習の時間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」を読むことで、自分の意識の偏りが顕在化したことと今後の取組の方向性を見出せたこと
C	1	目指す「協働」に向かう話し合い場面を生み出すための方略のポイント ①総合的な学習の時間の課題解決に必要な原動力 ②「見極める創造する」姿を生み出す手立てのポイント
	2	「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
	3	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
	4	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・判断をとらえやすくしたガイドブック「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」
D	1	話し合い場面において質の高い「協働」を生み出すための教師の方略（一単位時間のねらいと話し合い場面における「協働」を見取る視点の関係のとらえ）
	2	「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
	3	子どもの姿を具体的にイメージした授業づくり
	4	「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

（SCATによる分析シートをもとに作成）

資料 6. 2 総合的な学習の時間の授業づくりに対する研修プログラム開始前と全研修プログラム終了後の自信度の比較

教師	研修プログラム開始前の自信度と要因	全研修プログラム終了後の自信度と要因
A	10% [要因] ・前年度踏襲型の取組にばかりふれてきていること ・総合的な学習の時間の醍醐味である教師のオリジナリティを發揮する場を経験してきていないこと ・目指すべき授業デザインのあいまいさ	40% [向上した要因] ・研修プログラムや授業づくり支援ツールは、理想とする話し合いを具現化する方略 [授業デザインの仕方・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 [自信度が未だ低いままである要因] ・「協働」に向かう話し合いを生み出す方略を実際の授業に落とし込むイメージがまだ湧きにくいこと ・詳細かつ簡潔に表現された、授業づくりにつなげられるような授業づくり支援ツールで自信をもちたいという思いをもっていること
B	10% [要因] ・活動に着目していて「深い学び」を提供できていないことを自覚していること ・総合的な学習の時間における「深い学び」についてとらえられていないことを自覚していること ・目指す姿を資質・能力と関連付けられていないことを自覚していること	30% [向上したが未だ低いままである要因] ・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出せない単元になることを学んだこと ・まだ完全の余地があると省察が促されたこと
C	60% [要因] ・生活科を実践研究してきて、総合的な学習の時間に力を入れてきていなかった現状から生まれる思い	80% [向上したが 100%と 言い切れない要因] ・自分の方略が不足している場面を自覚したこと ・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を感じていること ・他学級の担任の巻き込み方を模索している状況にあること
D	10% [要因] ・理想の授業を具現化するための方略を獲得できていないことを自覚していること	40% [向上した要因] ・探究を具現化できているという実感をもったこと [自信度が未だ低いままである要因] ・目指す「協働」に向かう話し合いの質的發展段階の第 4 段階に向かうために重要な第 3 段階に、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こと

(S C A Tによる分析シートをもとに作成)

資料6. 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

教師	研修プログラム開始前	全研修プログラム終了後
A	<ul style="list-style-type: none"> ①めあてがはっきりしている ②子どもたちと教師が目的と方略を共有した上で話し合っている ③前時と本時の子どもの意識のつながりが見える ④話し合う基盤となる概念が形成されている ⑤自分の実感に基づく課題をもとにしている ⑥課題解決のために動き出そうとする姿を生み出す ⑦子どもも主体である 	<p>目指す「協働」に向かう話し合いの質的发展段階の第4段階のような「子ども主体」</p> <ul style="list-style-type: none"> ①子どもたち自ら課題発見する ②解決すべき問題を見極め、課題設定する ③自分たちの取組のより所となるものを決める ④①②③をもとにして、多面的・多角的に解決方法を考える ⑤これまでの話し合いで共有したこと(より所となるもの)に照らし合わせる ⑥その場に応じた臨機応変な対応をする ⑦みなでたくさんの「応え」を導き出す ⑧全てにおいて教師の指示は必要最低限となるようにする
B	<ul style="list-style-type: none"> ①本音が言い合える ②答えがない問いと試行錯誤しながら向き合う ③壁が立ちほだかっても教師に頼るのではなく自分たちで解決しようとする 	<p>本気で課題解決を楽しむ姿：「見極める・創造する」姿に関連する姿が見られる</p> <ul style="list-style-type: none"> ①物事に全力で向き合うことができる ②ともに壁を乗り越えようとすることができる <p>本気で思いを伝え合う子ども：「分かり合おうとする」姿に関連する姿が見られる</p> <ul style="list-style-type: none"> ①相手意識をもった伝え方ができる ②自分の思いを適切に伝えることができる ③相手に敬意を払う聞き方ができる
C	<ul style="list-style-type: none"> ①自分で問いを見つけて、その問いの解決に向けて友達と協力しながら考えていく ②全員が納得できる解を導き出していく 	<p>子どもたちが話し合いをコーディネートしているような、目指す「協働」に向かう第4段階の姿を発揮している</p> <ul style="list-style-type: none"> ①自分たちで課題を見つける ②自分から学びを深める発言や質問をする ③自分の思いや考えを、根拠を踏まえながら論理的に話す
D	<ul style="list-style-type: none"> ①子どもたちが目的を共有している ②子どもたちが目的に照らし合わせて話し合っている ③子どもたちが根拠を明らかにしながら意見を伝え合い、今後の追求の方向性を見いだそうとしている ④自分の思いを相手や全体に分かりやすく伝えている ⑤子どもたちが互いの思いや願いを尊重し合い、考えを擦り合わせて何かを成し遂げていく ⑥自分自身の意見を持ちつつも、他者の考えを受け入れ、よりよくしていこうとする 	<p>当事者意識をもって話し合いに参加し、様々な意見の中から合意形成を図っていく姿が見られる</p> <ul style="list-style-type: none"> ①一人ひとりが探究している ②一人ひとりが自分の考えをもっている ③他者の考えを理解しようとしている ④意見をすり合わせようとしている ⑤目的意識をもって自ら動き出そうとしている

(S C A Tによる分析シートをもとに作成)

資料6. 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

教師	研修プログラム開始前	全研修プログラム終了後
A	<ul style="list-style-type: none"> ①必要感をもたせる ②めあてを提示して見通しをもたせる 	<ul style="list-style-type: none"> ①主眼に応じた目指す子ども像をイメージする ②それに応じて発問の仕方を変える ③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
B	<ul style="list-style-type: none"> ①目的との整合性を問い、再吟味を促す ②単元の導入時に思いや願いが生まれるようにする 	<ul style="list-style-type: none"> ①単元デザインと授業デザインを関連付けた方略 ②目的を共有せずに進める単元は、「協働」を阻害し、子どもが課題解決する意味や価値を見出せなくなるため、それを防ぐ方略 <ul style="list-style-type: none"> ・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 ③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
C	<ul style="list-style-type: none"> ①生活科の授業実践の時と同様に、思いや願いに寄り添いながら構成する ②対話する時間を確保する ③考えの共通点・相違点に着目させる ④情報機器を活用した整理・分析の場を設定する 	<ul style="list-style-type: none"> 目的との整合性について確認する方略の実施（「見極める・創造する」姿を見取る視点「D整合性」を意識） ①授業の最初にみんなで決めたゴールの姿を確認する ②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
D	<ul style="list-style-type: none"> ①誰が言った意見か可視化する（名前シールを黒板に貼る） ②子どもと子どもの考えをつなぐ 	<ul style="list-style-type: none"> ①目的意識をもたせるための方略（目的意識をもつことが話し合い場面における「協働」の質を高めていくための肝という考えをより強固にした） ②設定意図を明確にした話し合い場面の設定

（SCATによる分析シートをもとに作成）