総合的な学習の時間におけるカリキュラム開発の形成過程と教師の認識の変容に関する事例研究

長倉 守
岐阜大学大学院教育学研究科
NAGAKURA Mamoru
Gifu University, Graduate School of Education

要旨

本稿では、ある教師の経験に埋め込まれた総合的な学習の時間のカリキュラム開発の形成過程と、カリキュラム開発に対する認識の変容について、外部支援者や同僚との議論との関係を含めて構造的に明らかすることを目的として検討を行った。これにより形成過程については、外部支援者との議論を重ねながら総合的な学習の時間のカリキュラム開発の本質を捉えるとともに、それを基盤として具体的展開に関する同僚の着想やシーズを活用しながらカリキュラム開発が進展したことが明らかになった。また、認識の変容については、外部支援者や同僚との議論の有効性に関する認識を基盤に、糸口の模索の中で次第に課題意識の連続性や課題意識に誘う環境設定の重要性を認識していった状況が明らかになった。こうした知見は、カリキュラム開発や省察の視点として活用が期待される。

キーワード　総合的な学習の時間、カリキュラム開発、形成過程、認識の変容、
カリキュラム･マネジメント

1　はじめに

総合的な学習の時間は、学習指導要領（2017）においてカリキュラム・マネジメントの基軸として位置付けられている。奈須(2017)は、総合的な学習の時間について、学校教育目標の実現を目指したカリキュラム・マネジメントの要としての役割を果たすと説明している。こうした総合的な学習の時間については、これまで学習指導要領（1998）で創設以来 20 年以上が経過するなかで、各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動や横断的・総合的なカリキュラム開発を展開させてきた。

一方で、総合的な学習の時間の課題として、学校間のカリキュラム開発の実態に差がある状況が指摘され続けている。加藤（2017）は、未だに地域間、学校間、教員間のカリキュラム開発の格差が大きい状況を指摘している。また岩崎（2013）は、総合的な学習に肯定的な意識を持つ教員でも準備に負担を感じている状況を明らかにしている。こうした指摘からは、総合的な学習の時間が経験カリキュラムゆえ教科書がなく、内容や方法、具体的な学習材など、各学校におけるカリキュラム開発が容易ではない状況が理解される。

こうした課題に対して、鈴木・金田（2018）や立野・松本（2015）は、学校における単元カリキュラム開発の概要や実際を事例として提示し、総合的な学習の時間のカリキュラム開発における方法論や教育観などについて示唆を与えている。またこれらの研究について注目すべき点として、開発されたカリキュラムが教師のみで単独で開発されているのではなく、専門性を有する大学教員を外部支援者として、共同研究により開発されている点を指摘することができる。

しかし、これらの先行研究においては、実際に教師が、外部支援者との検討のなかでどのように総合的な学習の時間のカリキュラム開発に臨んだのかといった、教師の側からカリキュラムの形成過程を明らかにする視点、カリキュラム開発により教師の認識の変容に関する視点については、十分に検討されているとは言えない。

そこで本稿では、ある教師の経験に埋め込まれた総合的な学習の時間のカリキュラム開発の形成過程と、カリキュラム開発に対する認識の変容について、外部支援者や同僚との議論との関係を含めて構造的に明らかすることを目的とする。得られた知見については、他の教師によるカリキュラム開発の形成過程における方法論として示唆を与えるとともに、省察の視点としての活用を視野に入れている。カリキュラム開発を相対化し必要な調整や修正を行う視点となることが期待される。

2　方法

本稿の目的は、上述のとおり、総合的な学習の時間に関する(1)ある教師の経験に埋め込まれたカリキュラム開発過程と(2)カリキュラム開発に対する認識の変容を明らかにすることである。

そこで研究の協力者として、A 市立 A 中学校の A 教諭に依頼した。A 教諭は、A中学校において学年主任を務め、総合的な学習の時間のカリキュラム開発を担っている 50 代の女性である。教科指導や学年経営に関する実践的指導力や実務能力の高さに定評がある。総合的な学習の時間のカリキュラム開発に臨む中で獲得した多くの考え方や実践状況が明らかになり、他の教師による開発や省察の視点となることが期待される。

A 教諭は、X 年 12 月２日に実施される校内での研究授業に向け、総合的な学習の時間のカリキュラム開発を進める任務を有していた。そこで外部支援者として筆者がカリキュラム開発に関わることとなり、X 年８月７日から研究授業の実施まで、４回議論を行った。またそのうち３回は、A 中学校の他の教師とともに議論を行った。学習指導案の改訂は、議論を踏まえて進められた。

上記の目的の(1)に対しては、A 教諭が研究授業まで改訂を重ねた５つの学習指導案（①８月７日版、②９月２日版、③10 月 31 日版、④11 月９日版、⑤12 月２版）を対象としてカリキュラム開発の形成過程について考察を行う。また目的の(2)に対しては、研究授業実施後に総合的な学習の時間のカリキュラム開発に対する認識の変容について A 教諭に対してインタビュー調査を実施する。そのうえで質的分析を行い、認識の変容について可視化する。

3　結果と考察

3.1　カリキュラム開発の形成過程

ここでは、カリキュラム開発の形成過程について検討を行う。表１は、学習指導案について、初回

表１　学習指導案の改訂と議論の状況

		① 8/7	② 9/2	③ 10/31	④ 11/9	⑤ 12/2
単元	名称	△	○	○	○	◎
	目標	□	△	△	○	◎
	評価規準				○	◎
	構想　教材観			△	○	◎
	子ども観			△	○	◎
	系統性			△	○	◎
	教科等横断			△	○	◎
	展開	□	△	△	○	◎
本時	目標		□	△	○	◎
	展開		□	△	○	◎
議論	同僚		●	●	●	●
	外部支援者参画	●		●	●	●

・12月2日の指導案の状況を◎(100%)とした際の状況
　□(素案)→△(80%未満)→○(80%)の順に検討が進展した状況を表す
・●は同僚や外部支援者と議論の実施を表す

表２　①初回８月７日時点における単元カリキュラム構想の概要と議論の状況

		① 8/7
単元	名称	災害時に自分たちでできることを考える
	目標	付けたい力の確認 課題設定能力、課題解決能力、情報活用力・表現力
	展開	第１時　突然の災害、自分はどう対応しますか？ 災害時判断ゲームをする。 第２時　災害が起きたとき、具体的にどういうことができるのだろう。 第３時　できないが必要なことを、どうやって解決していったらよいだろう。
議論	外部支援者	付けたい力：従来の観点と新学習指導要領における資質･能力の比較 総合的な学習の時間の学びの特性、探究過程の連続性、知識等の活用 本単元における知識・技能の方向性 具体的方法論（考えるための技法、ポートフォリオの活用等）

表３　③中間 10 月 31 日時点における学習指導案の概要と議論の状況

		③ 10/31
単元	名称	災害時に自分たちで考えることを考えよう
	目標	目標、評価の観点 関心・意欲・態度、知識・理解、思考・判断・実践
	展開	第１時　１年の防災マップ作りで気付いたことを確認しよう。 第２時　防災講話を聴き、防災についてくわしく知ろう。 第３・４時　DIGを通して地域の危険箇所についてくわしく知ろう。 第５時　防災マップ作りやDIGで学んだ知識を使って防災について考えよう。 第６時　災害時に自分たちでできることを考えよう。（本時） 第７時　災害時の問題点を解決するために必要な知識を調べよう。
本時	目標	災害時における地域の問題点を見付け、実際に起きる問題を解決する手立てを考え発表することを通して、災害時に自分たちができることを確認することができる。（思考・判断・実践）
	展開	①地域で実際に起こりそうな災害は何だろう。 ②地震によっておこる問題はどんなことがあるだろう。 ③避難場所でこれから生活していくために、問題をどのように解決することができるだろう。 ④このように解決するためには、どんな知識が必要だろう。
議論	同僚	単元・本時の目標及び展開案の理解と改善案の提示
	外部支援者	以下を踏まえ、単元・本時の目標及び展開案の改善の視点の提示 付けたい力：新学習指導要領における資質･能力 総合的な学習の時間の学びの特性 ：探究過程の連続性、知識等の活用、教科等との関連、自己の生き方 本単元における知識・技能の方向性　リアルさの設定 具体的方法論（考えるための技法、ポートフォリオの活用等）

検討日であった８月７日から授業実施日である 12 月２日までの学習指導案に記載された内容の概要を表したものである。初回検討日であった８月７日から４回の検討会を踏まえて、授業実施日である 12 月 2 日に提示された学習指導案まで、①～⑤の各時点の学習指導案の状況を示している。すなわ

ち、検討会を踏まえた学習指導案の変遷の状況であると指摘することができる。表中、単元と本時の項における記号については、12 月 2 日の記載状況を◎(100%)とした際の各時点での状況を示している。□（素案）→△（80%未満）→○（80%以上）の順に検討が進展した状況を表している。また、同僚や外部支援者との議論の状況を●で示した。

次に、この表１を基盤として、どのように学習指導案が変容していったのか、その状況について検討を行う。とりわけ、①初回（８月７日)、③中間（10 月 31 日)、⑤最終（12 月２日）の状況に着目し、学習指導案の概要を具体的に提示し、改訂の状況を明らかにしていくこととする。視点としては、Ａ教諭のカリキュラム開発に対する検討や整理がどのように進展したのか、またその際に同僚や外部支援者とどのような議論があったのかについて触れながら、考察を進めていくこととする。

まず、表２は①初回（８月７日）の単元カリキュラム構想の概要を示している。この段階では、学習指導案の様式で記載された資料ではなく、カリキュラム構想に係るメモの段階の資料をもとに、Ａ教諭と外部支援者である筆者でカリキュラム開発に関する議論を行った。

表２の単元に着目すると、名称から「災害時に自分たちでできることを考える」という単元における学習の方向性を理解することができる。これは年度当初にＡ中学校における総合的な学習の時間の担当者から示された年間計画を基盤に構想され、これをもとに初回時点での展開案が提案されている。一方、目標については、Ａ教諭は、そもそも総合的な学習の時間において付けたい力はどのように同定すべきなのか、Ａ中学校における従来の観点別評価の項目を参照しつつ検討を行っていた。この点については、外部支援者である筆者から、従来の観点と新学習指導要領における資質・能力に関する整理について示唆を行った。また、今後のカリキュラム開発の枠組みとして、探究過程の連続性、思

表４　⑤最終 12 月 2 日時点における学習指導案の概要

		⑤ 12/2
単元	名称	大地震時に自分たちで考えることを考えよう
	目標	目標、評価の観点 知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度
	展開	第１時　１年の防災マップ作りで気付いたことを確認しよう。 第２時　防災講話を聴き、防災についてくわしく知ろう。 第３・４時　DIGを通して地域の危険箇所についてくわしく知ろう。 第５時　大地震が起きたとき、自分はどんな行動をとるだろう。 第６時　大地震が起きたとき、どんなことが必要になるだろう。（本時） 第７時　自分で決めた「知識や技能」を身に付ければできること」について調べ、いざという時に役立てるようにしよう。
本時	目標	前時に作成した表（時間経過を軸にした大地震発生時にとる行動に関する表）を使って、共助の拠点である避難所でどんなことが起こるのか想定することを通して、共助の必要性に気付き、自分に何ができるかを考えようとしている。（主体的に学習に取り組む態度）
	展開	①表を見て、どんなことに気付きますか？　自助→共助 ②避難所ではどういうことが必要だろう。 ③避難場所で自分にできることはどんなことだろう。「今すぐできること」「知識や技能を身に付ければできること」「専門機関でなくてはできないこと」で分けてみよう。 ④「知識や技能を身に付ければできること」の中から、やれそうだ、やってみようと思うことを一つ決めて次回調べよう。
議論	同僚	主体的に学習に取り組む事例とその背景の考察
	外部支援者	これまでの検討事項の観点から本時の学習状況の考察・価値付け

考展開における知識やポートフォリオの活用といった総合的な学習の時間の学びの特質について助言を行った。なお、表中の下線については、③中間時の学習指導案に影響を与えたと考えられる事項である。

次に表3に示す③中間（10月31日）時点の学習指導案の概要について検討を行う。下線部は、①初回時からの改訂が見られる箇所である。まず単元目標については、観点の視点に変更が見られる。これは、2008年版学習指導要領の枠組みにもとづき校内で設定した観点を、2017年版にもとづき再検討したものである。枠組みの大きな変更となるため、今後もこれをもとに検討を続けていくこととした。続いて単元展開については、第1、5、6、7時に着目したい。これらについては、8月7日の議論において検討した知識等やポートフォリオの活用による探究過程の連続性の概念が反映されていると考察される。生徒の学習の状況に応じた既有知識やポートフォリオに整理する収集した資料を活用して、課題意識の連続性を構築しようとする展開が窺える。また10月31日の協議では、筆者から新学習指導要領における資質･能力、教科等との関連、自己の生き方、リアルさの設定、考えるための技法等について取り上げ、単元・本時の目標及び展開案の一層の改善の視点を提示した。また、同僚からは展開に対する具体的な着想やシーズが提案された。

続いて表4に示す⑤最終（12月2日）時点の学習指導案の概要について検討を行う。下線部は、③中間時からの改訂が見られる箇所である。まず単元目標については、議論の末、知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度といった資質・能力の枠組みとなった。これにより単元展開もこうした資質・能力を育成する視点で整理が進んだ。その展開については、とりわけリアルさの設定の趣旨が一層明確になり、第5時以降について、生徒たちが自己との関わりを視点に状況に対する課題意識を喚起するものとなった。「大地震が起きたとき、自分は」「自分で決めた」「いざという時に」といった表現に、A教諭の総合的な学習の時間のカリキュラム開発に関する思考の進展を指摘することができる。これに伴い、単元名も「大地震時に」と改訂されている。また、本時についても、目標として「自分に何ができるか」と自己との関わりを考えさせる視点を一層強調している。展開においても、数学的な見方・考え方を働かせて前時に作成した、時間経過を軸にした大地震発生時にとる行動に関する表を読み取り、災害時の状況へのリアルな世界を想起させるとともに、そのうえで何が求められるのか、そこで自分には何ができるのかを決定させる展開となっている。さらにはこうした検討が第7時や3年生の学習への継承が構想されている。

以上のようなカリキュラム開発の形成過程は、同僚や外部支援者との議論をもとに、A教諭による整理や検討により生起されたものである。外部支援者との議論を重ねながら総合的な学習の時間のカリキュラム開発の本質を捉えるとともに、それを基盤として具体的展開に関する同僚の着想やシーズを活用しながらカリキュラム開発が進展したことが明らかになった。

3.2　カリキュラム開発に対する認識の変容

次に、カリキュラム開発に対する認識の変容について検討を行う。これは上述のとおりA教諭に対するインタビュー調査をもとに考察する。インタビュー調査は、X年12月26日に実施した。総合的な学習の時間のカリキュラム開発に対する認識ついて聞き取りを行いたいという趣旨を A 中学校の校長とA教諭に伝え同意を得たうえで、半構造化された形式でインタビューを行った。インタビュー時間は50分間であった。

分析方法については、研究テーマによって限定された範囲内における理論仮説を生成するため、質的分析によりコーディングを行う。データを解釈する観点である分析テーマを「総合的な学習の時間のカリキュラム開発に対する認識」とした。具体的な分析過程は次のとおりである。まず、インタビューによって得られた逐語データから分析テーマと関連する具体例を取り出し、概念を生成した。その後、概念間の時間的位置、類似性、対極性、論理的な関係性を踏まえ、生成した概念と他の概念と

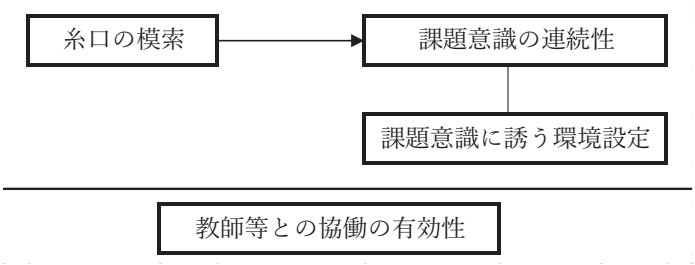

図１　カテゴリー関連図

の関係を個々の概念ごとに検討した。さらには、カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ、その概要をストーリーラインとして簡潔に文章化するとともに結果図を作成した。分析の結果、20 の概念と４つのカテゴリーが生成された。図１はカテゴリーの関連図を示したものである。最初にプロセス全体のストーリーラインについてカテゴリーを中心に概観し、次の各カテゴリー内のプロセスに注目しながら、個々の概念同士の関係を説明する。以下、カテゴリーを≪　≫、概念を〈　〉で示した。

まず、分析により示されたカリキュラム開発に対する認識の変容について、ストーリーラインを示す。総合的な学習の時間のカリキュラム開発に向かう教師の認識には、これまで重視してきた教育活動ではないため教科の開発様式の参照を入り口とする《糸口の模索》の状況があった。その後、外部支援者や校内の同僚との検討を踏まえた自己省察に基づくカリキュラム検討を重ねる中で、《課題意識の連続性》といった主体的な課題探究とその連続性に関する総合的な学習の時間の学びの特質について認識を深める。また、課題意識の連続性を保障するためには、子ども目線のリアルの設定といった《課題意識に誘う環境設定》の重要性を認識する。またカリキュラム開発にあたり、同僚との協働や外部支援者の助言について《教師等との協働の有効性》を感じている。これらにより、総合的な学習の時間のカリキュラム開発における認識を変容・深化させている。

次に、各カテゴリーを構成する概念の関係を中心に、カリキュラム開発に対する認識の枠組みを説明する。

a）《糸口の模索》

総合的な学習の時間に対する当初の認識については、〈比重は軽い傾向〉、〈学校に応じた対応〉、〈その場の対応〉等、これまでの経験において教育課程上必ずしも重視してきた教育活動ではなかったことが指摘される。また、〈本当に無知〉等、カリキュラム開発に関する研修経験がなく、どのようにカリキュラム開発を進めたらよいか模索する状況を見出せる。そのためカリキュラム開発においては〈教科開発様式の参照〉を行い、付けたい力の検討を糸口として模索し始めるとともに、探究課題については〈年間計画どおり〉として防災に関することを基軸に検討を始めている。このようにこれら６つの概念については、当初の認識とカリキュラム開発に向けた模索の糸口を示している。以下に発話例を示す。

〈比重は軽い傾向〉
　どうしても教科と比べると、比重は軽く考えていたところはあります。
〈学校に応じた対応〉
　その学校でこういうふうにやるよというふうになれば、そうですかという感じで。
　ただし年間を通じてとかいうよりも２年生だったら職場体験とか。
〈その場の対応〉
　系統的にやっていくと言っているんだけども、何かその場その場でやっていくもの。

〈本当に無知〉
総合というものに対して熱心にやっていたわけではないので、総合については本当に無知で、知らなかったので。
〈教科開発様式の参照〉
教科の授業を考えてみると、教科の授業ってやっぱり学習指導要領の中の付けたい力は何なのかっていうのが基本にあるので、そこを聞かなきゃって。
〈年間計画どおり〉
本当に職員会議の総合のものから引っぱり出しただけ。

b）《課題意識の連続性》
カリキュラム開発に関する検討を重ねる中で、〈主体的な課題探究〉、〈生徒の思考・課題の連続性〉、さらには〈3年生での学びへの継承〉にまで視野に入れ、《課題意識の連続性》といった総合的な学習の時間の学びの特質について認識を深めている。加えて、こうした学びがどんな状況の子どもにとっても〈参加可能な学び〉であることを指摘している。一方で、子どもの課題意識の〈連続性担保の困難性〉についても言及し、総合的な学習の時間の学びの醍醐味と困難を指摘している。以下に発話例を示す。

〈主体的な課題探究〉
自分たちで課題を次々に見つけていって解いていくんだっていうのは思いました。
〈生徒の思考・課題の連続性〉
子どもたちの思考でつながっていく、ここで勉強した資料、そういうものから次のところに向かっていく。ここから子どもたちが課題を見つけていく、それが次のステップになっていく。そこからまた課題が出ていく。
〈3年生での学びへの継承〉
3年生になって学んでいくものにうまくつながっていくようにしたいというのがありました。大きな総合というか、子どもたちの思考の流れっていうんでしょうね。
〈参加可能な学び〉
本当にどんな子でもできるというか、教科になるとついていけない子が出ちゃうけど、総合の場合は、グループで話し合いながら、付箋を書きながら参加できるなっていうのもすごく感じました。
〈連続性担保の困難性〉
次にいくようにする方法が、こちらの投げかけっていうか、そういうのって難しいなってすごく思いました。子どもたちが次のステップにつながっていくような。

c）《課題意識に誘う環境設定》
課題意識の連続性を担保し、深い学びに誘う環境設定が必要である。まずは〈子ども目線〉である。子どもの主体性を保障するためには、教師の立場ではなく子どもの視点に立ちそれを尊重することを指摘している。またその際には〈リアルの設定〉が重要である。リアルは〈本気に誘うリアル〉として、子どもの追究意欲を喚起させる機能を果たす。こうした学びを生じさせるためには〈手持ちの資料の活用〉を起点として課題意識の連続性を構築する。また〈教科との関連〉や〈整理・分析における思考ツール〉の活用を意識し、深い学びに誘うことの重要性を認識している。以下に発話例を示す。

〈子ども目線〉

やっぱり子どもたちは本当に、自分たちはどうなっているんだろう、子どもたち目線っていうか、話し合いの中でもこっちが想定したものの中で考えるんじゃなくて、子どもは本当にこういうときってどうなるのかなっていうものを。

〈リアルの設定〉

本当に現実的なものでないといけないのかなと思いました。子どもたちは、ここはどういう状況になるのか、本当にリアルに非常に厳しいだろうと、本当にリアルになったときにじゃあそうなったときにどうするって考えている。

〈本気に誘うリアル〉

しかしなかなかそういう実体験とかリアルさっていうかそういうものがないと子どもたちは本気で考えないっていうか、リアルな答えは出てこない。

〈手持ちの資料の活用〉

手持ちの資料を使って、自分たちでその資料をどう使っていくのか。ここで勉強した資料、そういうものから次のところに向かっていく。それを使いながら課題を見つけていく。

〈教科との関連〉

いろんな教科のものが含まれていくんだなって、社会では、理科ではこういうのやってるよとか、そういうところでつながっているのかなっていうのを感じました。

〈整理・分析における思考ツール〉

いろんなまとめ方、付箋とかそういうのも面白いと思いました。あれも目に見えてきて子どもたちにとっても分かりやすかったと思います。

d）《教師等との協働の有効性》

〈同僚との協働〉については、検討会における多様なアイデアの表出によりカリキュラム開発の促進に至ったことが認識されている。また〈外部支援者の助言〉については、専門の立場からの助言に安心感を得たと言及している。こうした〈協働の有効性〉についての認識を基盤に、自身によるカリキュラム開発の整理につながり、総合的なカリキュラム開発に対する認識の変容・深化が生じている。以下に発話例を示す。

〈同僚との協働〉

今回、総合部会ではいろんなアイデアを先生が出してくださった。付箋を使って付箋を移動させるのもいいんじゃないかというような、見える化っていうお話があって、勉強になりました。

〈外部支援者の助言〉

専門の先生に見ていただくのは私たちも安心感というか、本当に大幅にずれていたら言っていただけるだろうし。総合ということで分からないっていうのもあったので、それは大きかったですよ。

〈協働の有効性〉

最初の頃は先生に最初にいったゲームのようなものでちょっと浅はかだったろうと思うんですけど、やっぱりいろんな勉強をさせていただいたり、いろんな方のお話を聞いて変わっていった感じです。

4　おわりに

本稿では、ある教師の経験に埋め込まれた総合的な学習の時間のカリキュラム開発の形成過程と、カリキュラム開発に対する認識の変容について、外部支援者や同僚との議論との関係を含めて構造的に明らかすることを目的として検討を行った。これにより形成過程については、外部支援者との議論

を重ねながら総合的な学習の時間のカリキュラム開発の本質を捉えるとともに、それを基盤として具体的展開に関する同僚の着想やシーズを活用しながらカリキュラム開発が進展したことが明らかになった。また、認識の変容については、外部支援者や同僚との議論の有効性に関する認識を基盤に、糸口の模索の中で次第に課題意識の連続性や課題意識に誘う環境設定の重要性を認識していった状況が明らかになった。こうした点については、先行研究では明らかにされていない知見として指摘することができる。

得られた知見については、他の教師のカリキュラム開発の形成過程における方法論として示唆を与えるとともに、カリキュラム開発における省察の視点としての活用や外部支援者との協働省察の視点として活用することが可能である。例えば、認識の変容に関する質的分析で提示した概念である〈生徒の思考・課題の連続性〉や〈リアルの設定〉については、カリキュラム開発における本質的な視点として活用が可能である。また形成過程の検討で明らかになったプロセスについては、外部支援者として現場支援を実施する際の参考点となりうる。このように本稿で得られた知見は、教師によるカリキュラム開発、或いは外部支援者によるサポートの在り方を相対化し、必要な調整や修正を行う視点となることが期待される。

他方、課題として、本稿は協力者である教師自身の経験に対する意味付けにより得られたデータから検証されたものであることを指摘しておく。今後、さらなる事例研究や得られた概念の質問紙化により、総合的な学習の時間のカリキュラム開発における教師の力量として整理することが求められよう。本稿はこうした研究の基盤として位置付けられる。一層客観性の高い研究に向けて継続的な研究を検討したい。

謝辞

研究を進めるにあたり、A 中学校の校長先生、学年主任の A 先生をはじめ、多くの先生方にご理解とご協力を賜りました。ここに記して謝意を表します。

参考文献

岩崎保之（2013）中学校「総合的な学習の時間」において職場体験活動を充実させる要件、新潟青陵学会誌、6 (1)、pp.13-23

加藤智（2017）総合的な学習の時間の展望と課題－米国サービス・ラーニングの現状と課題の分析から－、愛知淑徳大学論集－文学部・文学研究科篇－、42、pp.11-26

黒上晴夫 編著（2017）平成 29 年度 小学校 新学習指導要領ポイント総整理 総合的な学習の時間、東洋館出版、163p.

鈴木美佐緒・金田裕子（2018）子どもの思いと教師の願いから生み出される探究のプロセス－第 4 学年総合「広げよう、こだわりの弁当」の実践から－、日本生活科・総合的学習教育学会誌 せいかつか＆そうごう、25、pp.18-27

立野文州・松本謙一（2015）探究を支える協働的な学びとしての「話し合い」－ 5 年総合「福野大好きわれら 37 名＋ 1 プロモーションビデオを作ろう」の実践から－、日本生活科・総合的学習教育学会誌 せいかつか＆そうごう、22、pp.74-83

田村学 編著（2017）平成 29 年版 中学校新学習指導要領の展開 総合的な学習編、明治図書、170p.

長倉守（2020）総合的な学習の時間における探究過程の事例分析－「整理・分析」に着目して－、岐阜大学教育学部研究報告 人文科学、68(2)、pp.163-171