

総合的学習実践の構想と省察のツールとしての TEM の意義と活用方法 —資質・能力の育成の実質化に向けて—

中村 仁志
(岡崎女子大学)

The Significance and Use of TEM as a Tool for Planning and Reflection on Integrated Studies Practices:
Toward the Substantiation of Developing Competencies

Hitoshi NAKAMURA
(Okazaki Women's University)

I. はじめに

1. 資質・能力の育成の実質化に向けて

総合的な学習・探究の時間（以下、総合的学習と称する）は、「コンピテンシー」を育成する上で「生活科・総合的学習の果たす役割は大きい」（岡村，2020，p.37）との指摘があるように、資質・能力（コンピテンシー）の育成を図る上で重要な役割を担うことが期待されている。ただし、総合的学習において資質・能力の育成の実質化を図る上では、以下の2点の課題を克服する必要があると考えられる。

第一の課題が「要素的資質・能力観」である。要素的資質・能力観は「ある資質・能力を実体化し個別に取り出して直接的に指導するあまり、生活現実の吟味・拡充・更新という〔総合的学習の〕目的や他の資質・能力の育成と切り離され、断片的で表面的な資質・能力しか育成されなくなる危険性」を抱えている（中村，2023，p.113）。それは、「主体性や協働性を育成するために、子どもが特定の体験や話し合いに取り組むこと自体が目的化される」（同上，p.113）といった事態に表れる。

第二の課題が探究的な学習の学習過程の形式化である。子安潤は、「『資質・能力』ベースの探究学習で散見される」危険の一つとして、「どの教科のどの内容でも同一の探究学習の形・型へと画一化させる歪み」を挙げている（子安，2021，pp.88-89）。それは、具体的には「課題把握，課題追求，課題解決といったステップにあわせて資質・能力を形式的に配当する事態」に見られる（同上，p.89）。こうした歪みは、総合的学習においても探究的な学習の

学習過程の形式化という形で表れる危険性がある。総合的学習における探究的な学習は「問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく」学習であり、「①課題の設定」「②情報の収集」「③整理・分析」「④まとめ・表現」という四つの学習過程を含んでいる（文部科学省，2018，p.9）。こうした四つの学習過程が形式的にたどられるという事態が起こりうる。

以上2点の課題を克服し、総合的学習において資質・能力の育成の実質化を図る必要があるが、その際、教師が総合的学習実践を指導することに困難性を抱えてきたことを考慮しなければならない。たとえば、小学校教員を対象として総合的学習の指導にあたる教師の意識に関する調査を行った村井万寿夫は、質問紙調査の結果の質的分析に基づき、「総合的な学習は活動内容や探究方法の自由度が高いことから指導や準備に時間を要し、教師に不安感や負担感を抱かせている」（村井，2017，p.40）という示唆を導出している。こうした示唆は、教師が抱えている総合的学習の指導に関わる不安感や負担感を軽減するべく、教師による総合的学習実践の指導とそれに関わる力量形成を支援する方策を考えることの必要性を浮き彫りにする。なお、教師の力量形成においては、「授業の構想・実施・省察」という授業研究のサイクルの全過程を「教師自身による実践研究として遂行していくことが重要」となる（石井，2020，p.309）。したがって、本研究では、資質・能力の育成の実質化を図るべく、教師による総合的学習実践の構想・実施・省察を支援する方策を考えることに取り組む。

2. TEM への着目と本研究の目的

そこで本研究が着目するのが TEM である。TEM とは「複線径路等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling)」の略称であり、「時間経過とともにある人間の文化化の過程を記述する手法」を指す (安田, 2019, p.16)。この TEM を用いて作成された図は TEM 図と呼ばれる。TEM において重要となる概念の一つが「等至性 (Equifinality)」である。等至性は「異なる人生や発達の径路を歩みながらも類似の結果にたどり着くこと」、言い換えれば、「時間を経て同じような行動や選択に至る」ことを意味する (同上, p.16)。TEM は、発達における等至性と複線径路を組み合わせるという文化心理学者ヤーン・ヴァルシナー (Jaen Valsiner) のアイディアに基づき、サトウタツヤが提唱したものである (サトウ, 2009)。その後、TEM は「複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach: TEA)」に発展され、その要素の一つとして組み込まれることとなった¹⁾。本研究が TEM に着目するのは、「V」で詳述するように、社会・文化的文脈の中で捉える方法と時間の流れに即して捉える方法という TEM の方法論の特徴が、要素的資質・能力観と探究的な学習の学習過程の形式化という 2 点の課題を克服し、総合的学習における資質・能力の育成の実質化を図ることに寄与すると考えられるからである。

TEM および TEA は教育・保育分野をはじめ、さまざまな分野で活用が試みられている²⁾。特に本研究で注目するのが、保育の園内研修のツールとしての TEM の活用である。たとえば、中坪史典編著の『質的アプローチが拓く 「協働型」園内研修をデザインする—保育者が育ち合うツールとしての KJ 法と TEM—』では、園内研修のツールとして TEM を活用することが提案されている。この本の中で、境愛一郎 (2018) は、TEM を園内研修のツールとして活用するべく、TEM を園内研修に取り入れることの意義、園内研修のツールとして活用するための TEM の概念の簡略化、TEM を活用した園内研修の進め方などについて説明している。本研究では、その成果に学びつつ、教師による総合的学習実践の構想と省察を支援するツールとして TEM を活用することを試みる。境が提案する TEM を用いた園内研修では、対象児の様子や保育実践を撮影したものを

映像事例として使用するため、いわば保育実践の省察のツールとして TEM を活用することになるが、本研究は TEM を総合的学習実践の省察のツールのみならず構想のツールとしても活用できることを提案する点に特徴がある。

なお、本研究と同様に、TEM および TEA を活用した教科等に関する先行研究として、教科を担当する教師の経験や意識の変容について詳らかにした研究 (池田・渡部, 2019; 西村・伊藤, 2017; 本田・太田・山本, 2019)、教科の教育実践における子どもと教師の相互作用を明らかにした研究 (得居, 2021) などが挙げられる³⁾。ただし、これらの研究は、TEM および TEA を研究方法論や分析方法として活用したものであり、教育実践の構想と省察を支援するツールとして活用したものではない。

以上の議論をふまえ、本研究では、資質・能力の育成の実質化を図るべく、総合的学習実践の構想と省察のツールとしての TEM の意義と活用方法について明らかにすることを目的とする。

II. 総合的学習実践の構想と省察のツールとして活用するための TEM の概念の修正

「II」では、TEM について概観した上で、総合的学習実践の構想と省察のツールとして活用するための TEM の概念の修正を行う。

1. TEM の概観

まず、TEM について概観する。**表 1** は TEM に関わる基礎的な概念の名称と意味を示したもので、**図 1** は学校の先生を目指すある学生が教職課程をもつ大学への受験を決めるまでの過程をまとめた仮想の TEM 図である。**表 1** に示した各概念について**図 1** を例に説明する。

「等至点」は、研究目的に基づき、ある行動や選択を焦点化するポイントである。**図 1** では、当該学生が教職課程をもつ大学への受験を決めるまでの過程を明らかにするという研究目的に基づき、「教職課程をもつ A 大学の受験を決める」を等至点 (EFP) に設定している。

「分岐点」は、径路を複数に分かつポイントである。**図 1** では、「親に学校の先生になることを反対される」を分岐点 (BFP) とした。

「非可逆的時間」は、人の行動や選択が決して後戻りすることのない時間の持続の中で実現することを意味している。これは TEM 図では、図 1 の下部にあるように矢印で示される。

「必須通過点」は、等至点を経験した人のうち「通常ほとんどの人」がある状況に至る上で必ず通るポイントである。図 1 では、「小学校に入学する」「中学校に入学する」「学校の先生を目指すことを決心

表 1 TEM に関わる基礎的な概念

| 概念の名称 | 概念の意味 |
|--|--|
| 等至点 (Equifinality Point: EFP) | 研究目的に基づき、ある行動や選択を焦点化するポイント |
| 分岐点 (Bifurcation Point: BFP) | 径路を複数に分かつポイント |
| 非可逆的時間 (Irreversible Time) | 人の行動や選択が決して後戻りすることのない時間の持続の中で実現すること |
| 必須通過点 (Obligatory Passage Point: OPP) | 等至点を経験した人のうち「通常ほとんどの人」がある状況に至る上で必ず通るポイント |
| 社会的方向づけ (Social Direction: SD) | 等至点に向かう個人の行動や選択に制約的・阻害的な影響を及ぼす力 |
| 社会的助勢 (Social Guidance: SG) | 等至点に向かうありようを促したり助けたりする力 |
| 両極化した等至点 (Polarized Equifinality Point: P-EFP) | 等至点とは価値的に背反したり、等至点の補集合となるような行動や選択を捉えたりするポイント |
| 可能な径路 | ありうると想定される径路 |

(上川, 2023 ; 安田, 2019 をもとに筆者作成)

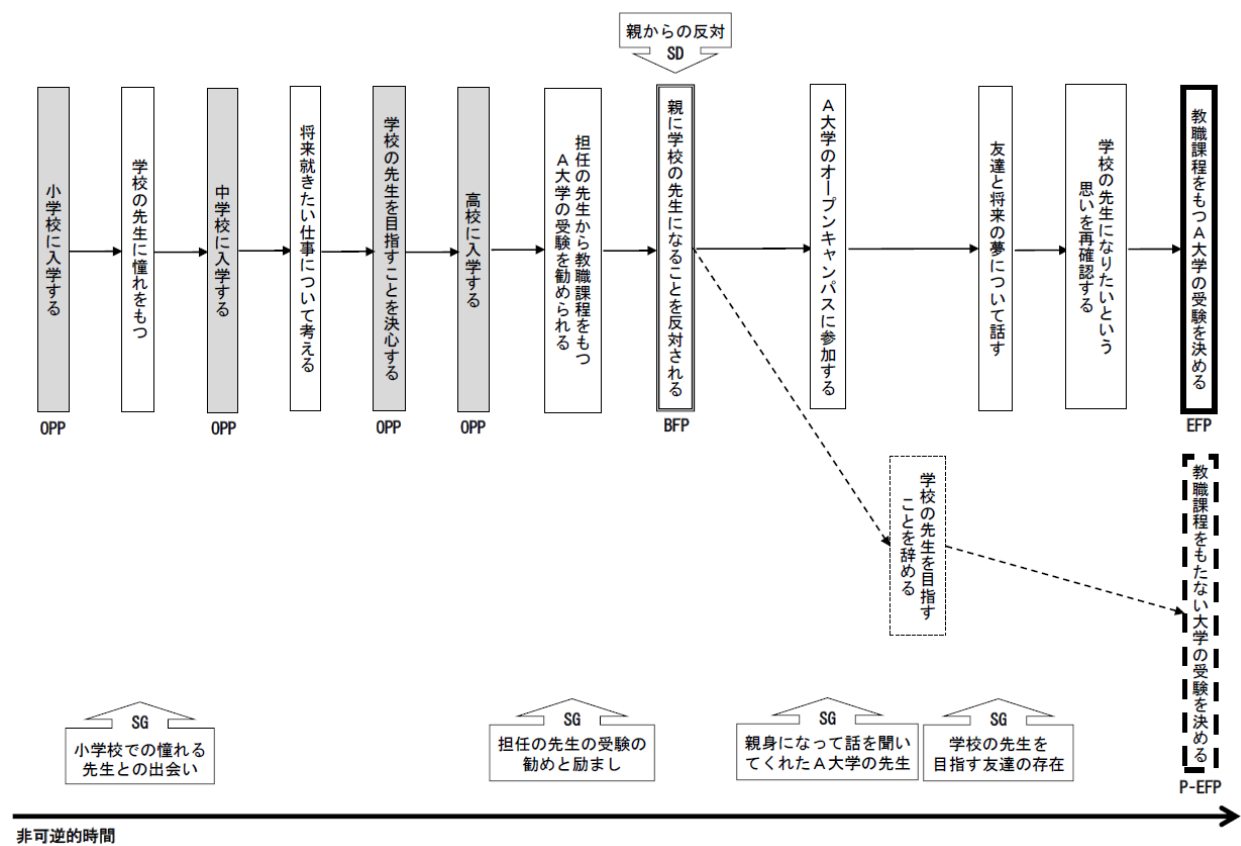


図 1 ある学生が教職課程をもつ A 大学の受験を決めるまでの過程をまとめた仮定の TEM 図 (筆者作成)

する」「高校に入学する」が必須通過点（OPP）である。

「社会的方向づけ」は等至点に向かう個人の行動や選択に制約的・阻害的な影響を及ぼす力を、「社会的助勢」は等至点に向かうありようを促したり助けたりする力を意味する。図 1 では、社会的方向づけ(SD)として「親からの反対」を、社会的助勢(SG)として「小学校での憧れる先生との出会い」「担任の先生の受験の勧めと励まし」「親身になって話を聞いてくれた A 大学の先生」「学校の先生を目指す友達」の存在」を描出した。

「両極化した等至点」は、等至点とは価値的に背反したり、等至点の補集合となるような行動や選択を捉えたりするポイントである。図 1 では、「教職課程をもたない大学の受験を決める」を両極化した等至点（P-EFP）に設定している。

「可能な経路」は、ありうると想定される経路である。図 1 では、「学校の先生を目指すことを辞める」を描出した。

TEM に関わる基礎的な概念を TEM 図で説明すると以上ようになる。

2. 総合的学習実践の構想と省察のツールとして活用するための TEM の概念の修正

次に、総合的学習実践の構想と省察のツールとし

て活用するための TEM の概念の修正を行う。「I」でも論及した境は TEM を園内研修のツールとして用いる上で、「可能な限りオリジナルの意味を残しつつも、親しみやすく、直感的に意味を理解できる用語に修正する必要がある」（境，2018，p.127）と述べている。表 2 は境が TEM を園内研修に用いるにあたって簡略化した概念の一覧である。なお、表 2 の「制度的・理論的に存在すると考えられる選択・行動」は、表 1 の「可能な経路」と同義である。また、表 2 にはないが、境（2018）は「非可逆的時間」を「時間の流れ」と言い換えている。

境が簡略化した TEM の概念は総合的学習実践の構想と省察のツールとして TEM を活用する上でも大いに参考になるものである。本研究では、境が簡略化した TEM の概念をふまえつつも、総合的学習実践の構想と省察のツールとして TEM を活用していくにあたり、表 3 のように一部修正を加えた。具体的に言えば、各概念の意味を総合的学習実践の構想と省察に関わるものに修正した。また、「他者の言動」「周囲の出来事」という概念は「関係するひと・もの・こと」に修正した。「他者の言動」「周囲の出来事」のみだと、総合的学習の活動で用いる道具やこれまでの探究の過程をまとめた模造紙の掲示物といった「もの」からの影響をやや描出しづ

表 2 境（2018）が TEM を園内研修に用いるにあたって簡略化した概念の一覧

| もとの概念の名称 | 本書での言い換え | 簡略化の意図、内容 |
|-------------------------|-----------------|--|
| 等至点 | ゴール | 事例から TEM 図を作成する作業の目標地点としての意味をもたせるとともに、対象とする子どもの経験の実際の帰結点であることを強調した。 |
| 両極化した等至点 | 「もしも」のゴール | 事実と異なる想像のゴールであること、後述する「もしも」の帰結であることを含めた。 |
| 分岐点 | ターニングポイント | 対象児が 1 名の場合では、プロセスにおいて重要な意味をもつ点がわかったとしても、それが 2 つのうちいずれかの点に該当するかを判断することは困難であり、作業の混乱を招くと考えた。そのため、2 つの概念を統合し、対象児のプロセスを理解するうえで重要な「ターニングポイント」とした。 |
| 必須通過点 | | |
| 社会的助勢 | 他者の言動 周囲の出来事 | 対象児の経験に影響を与えた保育環境という意味を強調することで、直感的に付箋に書き出しやすくした。 |
| 社会的方向づけ | | |
| 制度的・理論的に存在すると考えられる選択・行動 | 「もしも」 | 事実とは異なる可能性の領域を想像することを率直に表す言葉として、「もしも」を採用した。 |

（境，2018，p.128 の表 7-2 を抜粋）

表3 総合的学習実践の構想と省察のツールとして活用するための TEM の概念の一覧

| 概念の名前 | 総合的学習実践の構想における概念の意味 | 総合的学習実践の省察における概念の意味 |
|--------------|---|-------------------------------------|
| ゴール | 実際にありうる授業や単元の目標の達成に関わる対象児の言動 | 実際にあった授業や単元の目標に関わる対象児の言動 |
| 「もしも」のゴール | その他ありうるかもしれない授業や単元の目標に関わる対象児の言動 | ありえたかもしれない授業や単元の目標に関わる対象児の言動 |
| ターニングポイント | 実際にありうる対象児の言動のうち、ゴールにたどり着くことを決定付ける重要な言動 | 実際の対象児の言動のうち、ゴールにたどり着くことを決定付けた重要な言動 |
| 関係するひと・もの・こと | 実際にありうる対象児の言動に影響を与えるひと・もの・こと | 実際の対象児の言動に影響を与えたひと・もの・こと |
| 「もしも」 | その他ありうるかもしれない対象児の言動、関係するひと・もの・こと | ありえたかもしれない対象児の言動、関係するひと・もの・こと |

(筆者作成。作成にあたっては、境，2018 を参照した)

らいからである。なお、本研究で提案する総合的学習実践の構想と省察のツールとしての TEM は、実践について教師個人が考える場合も協議会などで複数の教師が話し合う場合も活用できる。また、総合的学習の単元の検討においても1時間の授業の検討においても活用可能である。

以上の議論をふまえ、「Ⅲ」と「Ⅳ」では、総合的学習実践の構想と省察のツールとしての TEM の活用方法を提案する。

Ⅲ. 総合的学習実践の構想のツールとしての TEM の活用方法

「Ⅲ」では、総合的学習実践の構想のツールとしての TEM の活用方法を提案する。ここでは、小学校5年生を対象とした仮想の総合的学習単元「元気体操を考えよう」⁴⁾を事例として作成した図2をもとに論じる。この単元の目標は、「年長児と一緒にできる体操を創作し、その体操と一緒に行うことを通して、年長児にとっての楽しさや健康について考え、体を動かすことの楽しさや健康への影響について理解を深める。それとともに、健康な生活をつくっていかうとすることができる」である。

TEM を活用した総合的学習実践の構想の手順として、以下のようなものが考えられる⁵⁾。

①対象児を決める

まず、対象児を決める。実践するクラス全体を想定するよりも一人の子どもを想定した方が具体的

かつ詳細な TEM 図を描きやすい。対象児を決める際、クラスの典型的な子どもを想定してもよいし、実際にいる子ども一人を選んでよい。

②ゴールを設定し、ゴールまでのプロセスを描く

②では、下記の二つのことを行う。

一つ目は、実際にありうる授業や単元の目標の達成に関わる対象児の言動をゴールとして設定することである。具体的には、対象児が授業や単元の学習全体を振り返った際に、授業や単元の目標を達成できたといえる振り返りを想定して描くとよい⁶⁾。

二つ目は、実際にありうる対象児の言動、それに関係するひと・もの・ことなど、ゴールまでのプロセスを描くことである。具体的には、主な学習活動、その活動中や活動後（振り返りを含む）に見られるだろう対象児の言動、その対象児の言動に影響を与えるひと・もの・ことを描いていくとよい。対象児の言動は対象児が主語になるように描く。また、最初に実践前の対象児の姿も描くことで、既存の経験とのつながりを意識しやすくなる。ゴールまでのプロセスを描けたら、それが対象児の思考過程からみて無理なところはないかを吟味する。たとえば、本単元はゴールに至る上で、対象児が年長児にとっての楽しさと健康を意識したいという気持ちをもつことが重要になるため、「年長さんと遊び、オリジナルの体操を行う」の後の振り返りの場面で、年長児が楽しく体を動かせるとよいという内容と健康につながるように体のいろいろな部分を動かせる

とよいという内容を含んだ「保育園の先生からのアドバイス」を教師が紹介する」という支援を加えた。

なお、これら二つのことを順番に行う必要はない。特に最初にゴールを明確化し過ぎると、ゴールに囚われてゴールまでのプロセスが窮屈なものになってしまうことに注意する。

③「もしも」とターニングポイントを考える

続いて、「もしも」とターニングポイントを考える。「もしも」には、「もしも」のゴール、「もしも」の対象児の言動、関係する「もしも」のひと・ものの・ことが含まれる。「もしも」の対象児の言動

について考える際は、図2でいう「何を調べてよいかわからず困る」など、対象児が何らかの困り感を抱えていて活動に十分に取り組めない場合を考えておくと、その場合に必要な支援を想定しておくことができる。

ターニングポイントは複数あってもよいが、本単元では一つだけ設定している。本単元は、対象児が年長児にとっての楽しさと健康を意識したいという気持ちをもつことがゴールに至る上で重要になるため、「振り返りを行い、『もっと年長さんが楽しめて健康になれる体操にしたい』と発言する」を

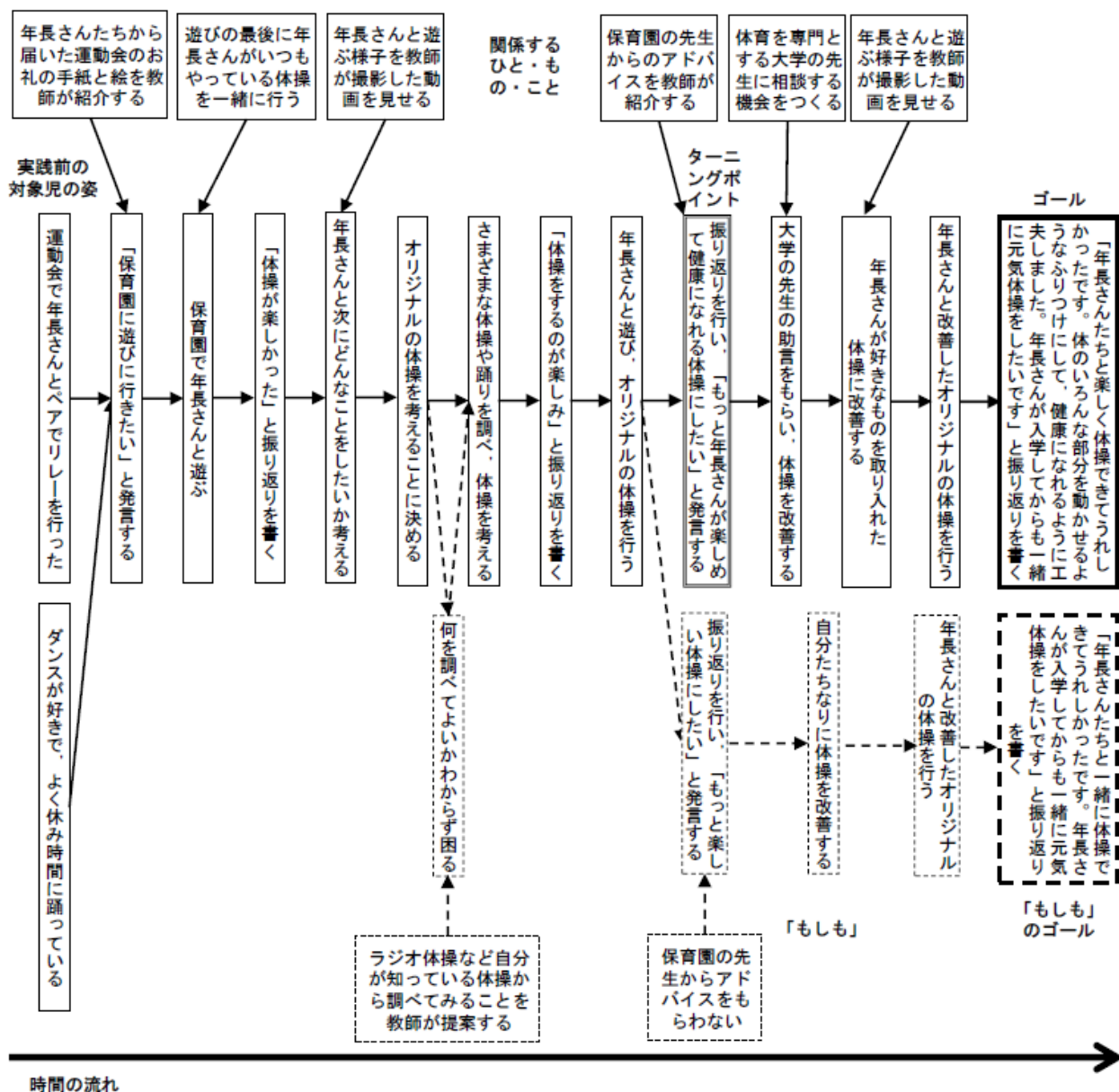


図2 「元気体操を考えよう」の単元の構想についてまとめたTEM図
(筆者作成)

ターニングポイントとした。総合的学習実践の構想段階でターニングポイントを考えることは、いわば「ヤマ場」（石井，2020，p.136）を考えることでもある。ここでは特に、ターニングポイントに関する学習活動に十分な時間を確保できているか、そこに至るまでのプロセスに無理なところはないかなどを吟味することが重要である。

IV. 総合的学習実践の省察のツールとしての TEM の活用方法

「IV」では、総合的学習実践の省察のツールとし

ての TEM の活用方法を提案する。ここでは、「Ⅲ」と同様に、「元気体操を考えよう」を事例として作成した図3をもとに論じる。

TEM を活用した総合的学習実践の省察の手順として、以下のようなものが考えられる⁷⁾。

①対象児を決める

まず、対象児を決める。実践するクラス全体を想定するよりも一人の子どもを想定した方が具体的かつ詳細な TEM 図を描きやすい。対象児を決める際、クラスの典型的な子どもを想定してもよいし、実際にいる子ども一人を選んでよい。

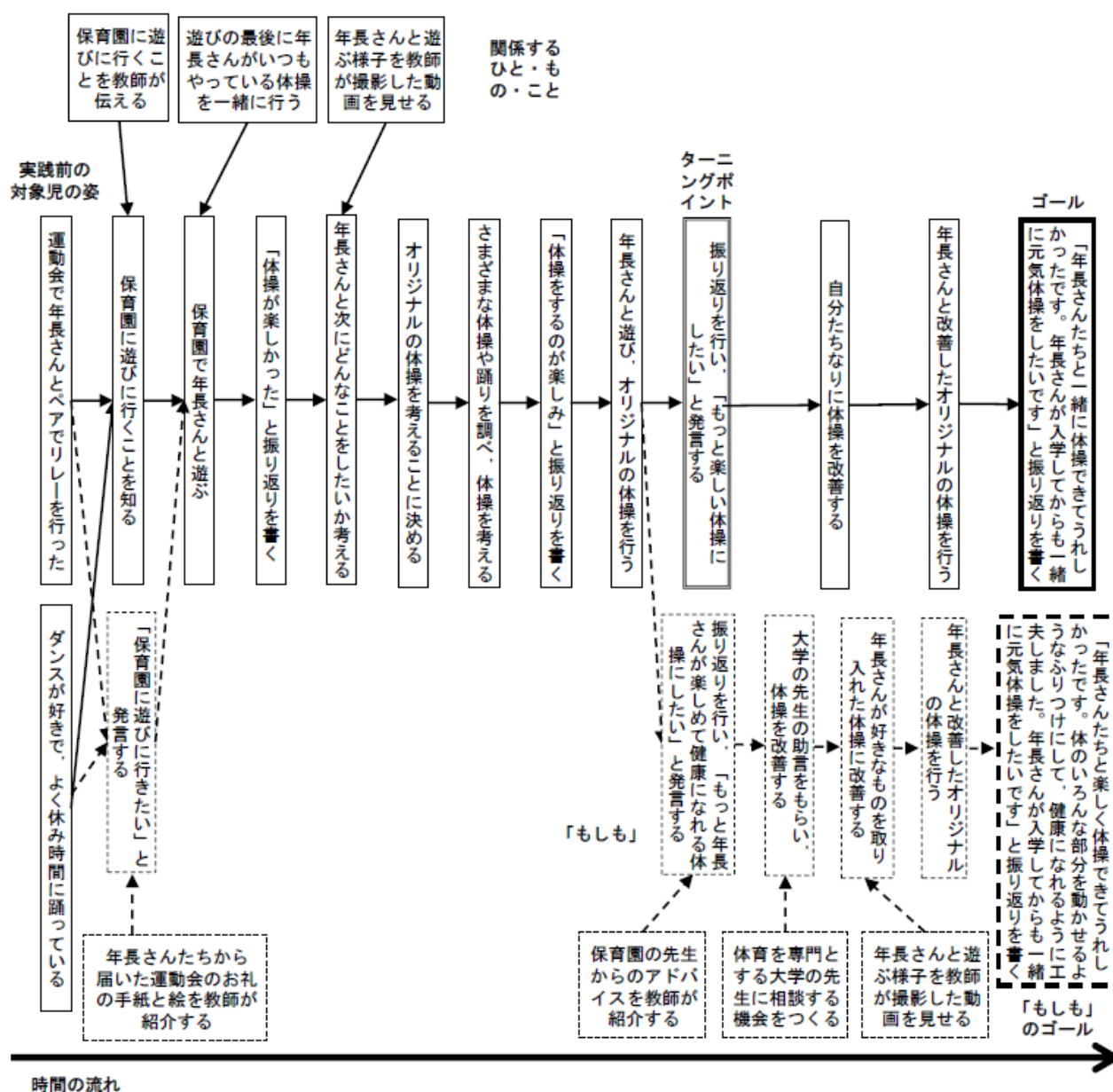


図3 「元気体操を考えよう」の単元の省察についてまとめたTEM図
(筆者作成)

②ゴールを設定し、ゴールまでのプロセスを描く

②では、下記の二つのことを行う。

一つ目は、実際にあった授業や単元の目標に関わる対象児の言動をゴールとして設定することである。

二つ目は、実際の対象児の言動、それに関係するひと・もの・ことなど、ゴールまでのプロセスを描くことである。具体的には、主な学習活動、その活動中や活動後（振り返りを含む）に見られた対象児の言動、その対象児の言動に影響を与えたひと・もの・ことを描いていくとよい。対象児の言動は対象児が主語になるように描く。また、最初に実践前の対象児の姿も描くことで、既宧の経験とのつながりを意識しやすくなる。

③「もしも」とターニングポイントを考える

続いて、「もしも」とターニングポイントを考える。「もしも」には、「もしも」のゴール、「もしも」の対象児の言動、関係する「もしも」のひと・もの・ことが含まれる。特に、対象児が授業や単元の目標の達成に至らなかった場合は、授業や単元の目標を達成できた場合の対象児の言動を「もしも」のゴールとして設定し、そこに至るまでの「もしも」の対象児の言動、関係する「もしも」のひと・もの・ことを描いていくとよい。たとえば、本単元では、ゴールに示したように健康を意識した振り返りが見られなかったため、「保育園の先生からのアドバイスを教師が紹介する」「体育を専門とする大学の先生に相談する機会をつくる」といった関係する「もしも」のひと・もの・ことを描いた。

ターニングポイントは複数あってもよいが、本単元では一つだけ設定している。本単元では、対象児が年長児にとっての楽しさと健康を意識したいという気持ちをもつことが本単元の目標を達成する上で重要になったと考えられるため、そうした気持ちを高められなかったという理由で、「振り返りを行い、『もっと楽しい体操にしたい』と発言する」をターニングポイントとした。

V. 総合的学習実践の構想と省察のツールとしての TEM の意義

「Ⅲ」と「Ⅳ」での議論をふまえ、「Ⅴ」では、総合的学習実践の構想と省察のツールとしての

TEM の意義について論じる。ここでは、総合的学習実践の構想と省察のツールとしての TEM の意義について、以下の4点を指摘しておきたい。

第一と第二の意義は、TEM の方法論的特徴に関わるものである。中坪は TEM の方法論的特徴として、「社会・文化的文脈の中で捉える方法」と「時間の流れに即して捉える方法」の2点を挙げている（中坪，2015，pp.132-133）。これらの TEM の方法論的特徴は、第一に、社会・文化的文脈の中で総合的学習実践を捉えることができる点、第二に、子どもにとっての時間の流れに即して総合的学習実践を捉えることができる点において、総合的学習実践の構想と省察のツールとしての TEM の意義となる。特に本研究において重要なのが、これらの意義が、要素的資質・能力観と探究的な学習の学習過程の形式化という2点の課題を克服し、総合的学習における資質・能力の育成の実質化を図ることに寄与することである。まず、社会・文化的文脈の中で総合的学習実践を捉えることができるという第一の意義は、要素的資質・能力観の克服につながるものである。奈須正裕は「コンピテンシー・ベースの授業づくり」について述べる中で「授業づくりのポイントは文脈づくり、状況づくりにある」と主張しているが（奈須，2023，pp.9-10），TEM の活用を通して資質・能力の発揮・育成が文脈の中で捉えられるようになることで、要素的資質・能力観の克服を図ることができる。次に、子どもにとっての時間の流れに即して総合的学習実践を捉えることができるという第二の意義は、探究的な学習の学習過程の形式化の克服に資するものである。境は保育を例に、TEM で扱う時間が「○歳児だからこの行動は適切（または不適切）」といった「時計や暦によって計測することができる外的な時間」ではなく、対象児にとっての時間の意味に重きを置いた、「対象児の経験と切り離せない時間」とであると説明している（境，2018，pp.118-119）。総合的学習実践に置き換えると、TEM は、探究的な学習の四つの学習過程を形式的にたどるという外的な時間ではなく、子どもにとっての意味を重視した時間に即して総合的学習実践を理解することを支援するものとなる。

第三の意義は、子どもの思考過程に沿って総合的学習実践を構想する力を高めることができる点で

ある。これは総合的学習実践の構想のツールとしての TEM の意義に関わるものである。石井英真は「教師の構想力の発達の核にあるのは、目の前の具体的な子どもたちの思考過程に添って、授業のプランを読んだりリアルに想像したりできるかどうか」（石井，2020，p.327）であると主張している。また，田村学は総合的学習の「単元を構成するに当たっては，学習の展開における児童の意識や活動の向かう方向を的確に予測することと，その予測に応じた十分な教材研究が欠かせない」（田村，2020，p.123）と述べている。TEM は対象児の言動を描き出すことで，子どもの思考過程を可視化しやすくするものである。したがって，総合的学習の本時や単元の構想のツールとして TEM を活用することは，子どもの思考過程に沿って総合的学習実践を構想する力を高めることに寄与するといえる。

第四の意義は，総合的学習実践における子どもの見取りの力を高めることができる点である。これは総合的学習実践の省察のツールとしての TEM の意義に関わるものである。平野朝久は，生活科・総合的学習における教育方法学的課題に検討を加える中で，子どもの見取り⁸⁾の重要性について論じている（平野，2011，pp.36-39）。境（2018）は園内研修における TEM の活用が子どもに対する豊かな理解の形成に資することに論及しているが，TEM を用いた総合的学習実践の省察は子どもの見取りの力を高めることへとつながると考えられる。

VI. おわりに

本研究では，資質・能力の育成の実質化を図るべく，総合的学習実践の構想と省察のツールとしての TEM の意義と活用方法について明らかにした。具体的には，「Ⅱ」では，総合的学習実践の構想と省察のツールとして活用するための TEM の概念の修正を行い，「Ⅲ」と「Ⅳ」では，仮想の総合的学習単元「元気体操を考えよう」を例に総合的学習実践の構想と省察のツールとしての TEM の活用方法について提案し，「Ⅴ」では，総合的学習実践の構想と省察のツールとしての TEM の意義を4点挙げた。

しかし，本研究では，学校現場の教師が TEM を活用して総合的学習実践の計画と省察をどのように行うのかを調査することはできていない。TEM

を活用した総合的学習実践の計画と省察の過程について明らかにすることを今後の研究課題とする。

【付記】

本研究は JSPS 科研費 JP21K02503 の助成を受けたものである。

【註】

- 1) TEA は，TEM を中心とし，「対象選定の理論である歴史的構造化ご招待（Historically Structured Inviting: HSI），人間の内的変容過程を，個別活動レベル，記号レベル，信念・価値観レベルの三つの層により理解する理論である発生^の三層モデル（Three Layers of Genesis: TLMG）により構成されている」（安田，2019，p.16。ゴシック原著者）。本研究では，総合的学習実践の計画と省察のツールとして活用するという目的の下，TEM に焦点化して議論を進める。
- 2) たとえば，安田裕子・サトウタツヤ（2022）には，保育，看護，臨床・障害分野における TEA を用いた実践的研究が収録されている。
- 3) この他，「生活科に強い学生を育てる」べく，大学生が卒業研究の一環で取り組んだ体験活動について TEM を用いて振り返った研究（中野，2023）もある。
- 4) 本単元を構想する上で，「心も体も元気に！ 4—2 ハッピー体操」（日本生活科・総合的学習教育学会第32回全国大会・神奈川大会実行委員会，2023，pp.82-87）から示唆を得た。
- 5) TEM を活用した総合的学習実践の構想の手順を考える上で，境（2018）を参照した。
- 6) これは「授業後に生じさせたい具体的な出口の子どもの姿」で目標を語ることを重視する石井の指摘から示唆を得ている（石井，2020，p.72。下線原著者）。
- 7) TEM を活用した総合的学習実践の省察の手順を考える上で，境（2018）を参照した。
- 8) 平野が子ども理解ではなく子どもの見取りという言葉を用いているのは，子どもの見取りという言葉には「子どもの言動を通してではあるが，子どもの内面を，積極的，意識的，継続的に，あり

のまま、まるごととらえようとする意味が込められている」からである（平野，2011，p.36）。

【引用・参考文献】

- 池田岳史・渡部竜也（2019）「民間企業経験が社会科教師に及ぼす影響—民間企業経験を持つ教師へのライフストーリー調査を用いて—」『東京学芸大学教職大学院年報』第7集，pp.21-32。
- 石井英真（2020）『授業づくりの深め方—「よい授業」をデザインするための5つのツボ—』，ミネルヴァ書房。
- 岡村健太（2020）「コンピテンシー・ベースの学力論」日本生活科・総合的学習教育学会編『生活科・総合的学習事典』，溪水社，pp.36-37。
- 上川多恵子（2023）「TEAの基本概念一覧」上川多恵子ほか編，サトウタツヤ・安田裕子監修『カタログTEA（複線径路等至性アプローチ）—図で響きあう—』，新曜社，pp.5-10。
- 子安潤（2021）『画一化する授業からの自律—スタンダード化・ICTを超えて—』，学文社。
- 境愛一郎（2018）「園内研修をデザインするツールとしてのTEM」中坪史典編著『質的アプローチが拓く「協働型」園内研修をデザインする—保育者が育ち合うツールとしてのKJ法とTEM—』，ミネルヴァ書房，pp.114-140。
- サトウタツヤ（2009）「TEM発祥の時間的経験」サトウタツヤ編著『TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして—』，誠信書房，pp.1-16。
- 田村学（2020）「総合的な学習の時間の単元づくり」日本生活科・総合的学習教育学会編『生活科・総合的学習事典』，溪水社，pp.122-123。
- 得居千照（2021）「『子どもの問い』からはじまる哲学対話授業の特徴—複線経路・等至性モデル（TEM）を参考にした実践分析を通して—」日本公民教育学会『公民教育研究』28巻，pp.15-28。
- 中坪史典（2015）「園内研修における質的アプローチの活用可能性—KJ法とTEMに着目して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』第64号，pp.129-136。
- 中野英之（2023）「TEMを用いた気づきの質を高める振り返り活動—山小屋づくりを通して生活科に強い学生を育てる—」桐蔭横浜大学『桐蔭論叢』第49号，pp.41-48。
- 中村仁志（2023）「デューイ実験学校における知性と道徳性の一体的涵養—総合的学習における認知的能力と非認知的能力の一体的育成に向けて—」中野真志・加藤智編著『資質・能力時代の総合的な学習の時間—知性と社会性と情動のパースペクティブ—』，三恵社，pp.109-128。
- 奈須正裕（2023）「コンピテンシー・ベースの教育と教科内容研究への期待」『日本教科内容学会誌』第9巻第1号，pp.3-14。
- 西村由佳・伊藤圭子（2017）「小学校における初任家庭科教員が直面する困難克服プロセスの検討」学習システム促進研究センター『学習システム研究』第5号，pp.1-14。
- 日本生活科・総合的学習教育学会第32回全国大会・神奈川大会実行委員会編著，田村学・齋藤博伸監修（2023）『探究的な学びを実現する「生活・総合」の新しい授業づくり』，小学館。
- 平野朝久（2011）「生活科，総合的学習における教育方法学的課題の再検討」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』第18号，pp.32-39。
- 本田勝久・太田洋・山本長紀（2019）「小中連携におけるリタラシー活動—TEAを用いた英語教師へのインタビュー分析—」『小学校英語教育学会誌』第19巻第1号，pp.178-193。
- 村井万寿夫（2017）「総合的な学習の時間の指導にあたる教師の意識に関する研究—金沢市の小学校教師を対象とした調査を手がかりに—」『日本教科教育学会誌』第40巻第2号，pp.31-42。
- 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。
- 安田裕子（2019）「TEA（複線径路等至性アプローチ）」サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編『ワードマップ 質的研究法マッピング—特徴をつかみ，活用するために—』，新曜社，pp.16-22。
- 安田裕子・サトウタツヤ編著（2022）『TEAによる対人援助プロセスと分岐の記述—保育，看護，臨床・障害分野の実践的研究—』，誠信書房。