

授業における教師のファシリテーションの役割と効果

ーファシリテーションの分類と物語文の授業分析を通してー

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教育分野 清水裕介

1. 研究の目的と背景

(1) 目的

①授業におけるファシリテーションの全体像を明らかにすること

②授業における教師の発話を、ファシリテーションの視点から量的・質的に分析し、ファシリテーションの役割や効果について明らかにすること

(2) 背景

平成29年告示の学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」が示された。その実現に向けて、文部科学省(2021)は、「教師に求められる資質・能力」の一つに、「ファシリテーション能力」を挙げている。

教師は日々の授業のために計画・準備を行い、児童の思考や発言を踏まえながら、臨機応変に授業を進行していく。その臨機応変さを支えているのがファシリテーション能力だと考えた。

ファシリテーション(facilitation)とは、もとはビジネスの会議において、より効率的に生産性の高い成果を出すために取り入れられた考え方である。中野(2001)は、「集団による知的相互作用を促進する働き」であると述べている。会議の場において、参加者の活動を円滑にするための支援がファシリテーションである。しかし授業においては、一般的に会議で用いられるファシリテーションの働きだけにとどまらない。児童の言動を価値づけたり、意図的に話を進めたりすることも必要である。本研究では、ファシリテーションを広義にとらえ、「学習目標を達成しやすくするために教師が行う言動」と定義する。

教師が授業においてどのようなファシリテーションを行っているか、またその役割や効果

を明らかにすることで、授業におけるファシリテーションの在り方を考えていく。

2. ファシリテーションの構造化と検討

(1) 方法

① 先行研究から

授業におけるファシリテーションを明らかにすることを目指して先行研究をあたった。堀(2019)はファシリテーションを行うためのスキルとして、①場のデザインのスキル、②対人関係スキル、③構造化スキル、④合意形成のスキルがあるとしている。本研究ではこの4つのスキルをベースに、授業におけるファシリテーションを捉えた。

② 観察

ア 目的

教師の言動を収集し、4つのスキルに対応させ、構造化した。

イ 対象

甲府市内の公立小学校 第4学年学級

ウ 観察期間 2022年6~7月

③ 一覧表の妥当性の検討

ア 目的

豊田(2011)は、「理論的サンプリングでは、(中略)カテゴリーのサンプリングを続けると、ある時点で、研究テーマに直結した新しいカテゴリーに出会わなくなる。この状態が近似的な理論的飽和である。」と述べている。今回作成した一覧表の近似的な理論的飽和を目指した。

イ 院生による検討

山梨大学教職大学院に在学している20~40代の大学院生、のべ7名に検討を依頼した。その際、新たなファシリテーション

はないか、分け方は妥当かの観点を示した。

ウ 実際の授業分析への試験的活用

2021年6～10月にかけて、実習校・所属校などで授業ビデオを撮影した。その中から10本を選び逐語録を作成した。その際、なるべく教科・教師の年代が偏らないように配慮した。そして逐語録に一覧表のコードを当てはめることで、分析に活用できるかを検証した。この過程で、新しく見出されたり、矛盾が生じたりした場合に一覧表の調整を行い、「授業におけるファシリテーション一覧表(試案)」^(注1)を作成した。

④ 一覧表を活用した授業分析

教師がどのようなファシリテーションを行い、それによってどのような効果が生まれているかを考察した。まず授業の様子をビデオで撮影し、逐語録を作成した。その中で行われていた教師の言動について、作成した一覧表をもとに、量的・質的に分析し、教師のファシリテーションの行い方を考察した。

(2) 結果と考察

「授業におけるファシリテーション一覧表(試案)」の概要を図1に示す。まず授業準備で発揮される授業計画のファシリテーションと、授業中に発揮される授業進行のファシリテーションに大別した。次に、授業進行のファシリテーションを進行ファシリテーション、構造化ファシリテーション、つなぐファシリテーションの3つに分類した。さらに、そのすべてに関わる要素として、ファシリテーションの態度を位置づけた。その具体について、①・②で述べる。

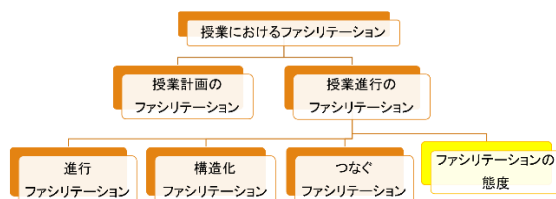


図1 授業におけるファシリテーションの全体像

① 授業計画のファシリテーション

教材研究をすること、単元目標や本時の目標を設定すること、机のレイアウトを考えることなど授業の計画でのファシリテーションがあることが分かった。これを授業計画のファシリテーションと位置付けた。

② 授業進行のファシリテーション

ア 進行ファシリテーション

進行ファシリテーションとは、次の活動を指示したり発問したりして、授業を進行するファシリテーションである。また、机間指導によって児童の考えを捉え、個別指導や授業の進行計画を見直すことや、児童に活動などの解説をするためにジェスチャーを行うことなど、教師の思考面・行動面も含めた。

イ 構造化ファシリテーション

論点・根拠・主張をはっきりさせ、意見を成立させるためのファシリテーションである。児童の発言を受け止め、不足している場合は補ったり、論理の飛躍が起こっている場合は確認・訂正を行ったりする。これを「個人の意見の構造化」とした。また、算数の授業で計算式の過程を説明する場合など、複数人の意見をつなげて、一つの意見を成立させる場合もある。これを、「集団での意見の構造化」とした。

ウ つなぐファシリテーション

児童の一つひとつの意見を授業に位置づけるファシリテーションである。ある児童の意見の再現や言い換えを、他の児童に促したり、教師自身が復唱したりするような、教室全体に広げる言動を位置づけた。また、「教室の掲示物への注目させる」「既習事項を確認する」「次時の内容の伝達する」ことで過去や未来の学習とつなげたり、「教科書の内容を確認する」「見方や考え方を価値づける」ことで新しい知識や、見方・考え方とつなげたりする言動を含めた。

エ ファシリテーションの態度

ファシリテーションの態度とは、教師の授業における在り方のことである。教師の聞く姿勢は、様々な形（視線、動き、表情など）で児童に伝わる。

また児童も、口調、言葉づかい、表情などで様々なメッセージを発している。それらを教師が観る力も大切である。さらに、教師が話すときの口調、言葉遣い、児童との距離感も、内容に劣らないメッセージになっている。

3. ファシリテーションの観点をを用いた授業分析

(1) 授業について

① 授業日 2021年11月30日

② 観察対象

相模原市内の公立小学校 第6学年

③ 教材 きつねの窓（教育出版第六学年下）

④ 課題と授業構成

『ぼく』にとって異世界に行ったのはよかったか。よくなかったか」を課題として、対話的に考えを広げていく構成の授業。

⑤ 本授業を分析するに至った経緯

文部科学省（2016）では、「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿について説明している。この授業を参観した際、学習に対し粘り強く取り組む児童の姿や、対話を通してお互いの考えを伝え合う姿勢、過去の学習で得た知識を生かして考えを広げている様子を見取ることができた。このような児童の姿勢が、「主体的・対話的で深い学び」といえると判断した。そして、この授業で行われていた教師のファシリテーションを分析することによって、その効果や役割を明らかにできると考えた。

(2) 量的検討を通して

① 教師の発話文数

この授業における教師の合計発話文数は155文だった。今まで分析してきた授業の平

均が226.5文であることと比較して、とても少ないことが分かる。宇佐美（1978）は、「学校教育は、教育の受け手にとって学校が不要になるように受け手に働きかけるべきものである。（中略）したがって、発問は、発問を不要にしていく方向でなされるという条件でのみ、してもいいのである。」と述べている。R.Keith Sawyer（2016）は、「効果的な学習環境において、足場は学習者のニーズに従って徐々に追加され、修正され、取り除かれて、最後に足場は完全に消えていく。」と述べている。二人の見解によると、発問や足場かけなど、授業における教師の役割は、児童が成長して力をつけるに従って少なくなり、最終的にはなくなっていくということである。

また井上（2005）は、朝比奈昭元氏による「ひとりよみ」をめざした授業を分析し、「朝比奈氏の目指している「ひとりよみ」の非常に成功した実践例といえましょう。」と評価した上で、「もっとも、この授業は11月末に行われた授業であり、こうしたすばらしい授業を創造するためには、やはり半年以上にわたる「クラスづくり」のために訓練が必要だったのでしょう。」と述べている。つまりどんなに力量がある教師であっても、クラスに力をつけさせるには時間を要するということである。教師のファシリテーションは、クラススタート期には、積極的に授業を進めたり、児童に力を付けたりするために発揮され、クラスが成熟するに従って減っていくことが予想できる。そして今回分析した授業は11月末に行われたものであり、児童が言語知識を身に付けてきたからこそ、発話文数が低下してきたことが推察される。

② 使用頻度の高いファシリテーション

使用していたファシリテーションの割合を見ると、進行ファシリテーションが一番多く52%であり、次いでつなぐファシリテーションが40%、構造化ファシリテーションが8%で一番少なかった。

次に使用回数が多かった項目について見ていく。一番多かったのが S5「指名」で 29.2%だった。しかも声での指名だけでなく、「指で指す」ような指名行動も複数回認められた。実際に児童が発言した回数は、声で指名した人数よりもさらに多くなっている。

また二番目に多かったのが、S2a「次の活動を指示する」ファシリテーションで 14.8%だった。ここには、「じゃあ、『それからというもの』を『探しました』で一回読んでみようか。」「『さまよいました』でいくよ。」など、言葉を比較（「探しました」と「さまよいました」の比較など）することで解釈を深めるような活動を行う場面で多く使われていた。また「はい、横3（3人組のグループトーク）、いこう。」「（話し合い）いきましようか。」と対話的な活動を始める場面で使われていた。さらに「待って」「ちょっと待って」など、次々に発言しようとする児童をなだめ、整理するために使われていた。

井上（2005）は、教材の内容についての発問ではなく、授業を円滑に進めるための発問^{（注2）}が重要で、ベテラン教師と新米教師の差が大きく出ると述べている。この授業において教師は積極的に児童を指名し、児童の発話量を増やしていた。また、端的に論点を提示し活動を促している。多く行われている S5「指名」、S2a「次の活動を指示する」ファシリテーションは、授業を円滑に進めるための発問にあたると思われる。

3番目に多かったのは、13.5%で T1「教師が児童とつながる」ファシリテーションである。ここでは児童の発言に対して、「ああ」「うん」「そういう捉え」「オッケー」などの相槌・リアクションが多く含まれる。またこの割合に含まれているのは、教師のみが反応していた時の数字である。その他にも、子どもたちの相槌と重なるように教師の声が聞こえる場面が多くあった。教師自身も、子どもたちと同じように、また場合によってはそれ以上に、子どもたちの発言を聞こうとする姿勢が感じられた。

また、「最後の一文はあった方がいいか、なかった方がいいか」について児童が発言していた際、「あった方がいい」という意見が多く出された。そのとき教師は「いいよ、全然もう自由に話していい。自由に話していい。」と「自由に」という言葉を強調して発言していた。この発言も前述した相槌・リアクションと同様に、児童に共感を示し安心感を与えるという意味で T1「教師が児童とつながる」ファシリテーションに分類している。反対の意見を持ちながらも発言できずにいる児童の背中を押すことで、議論をさらに活発にする狙いがあったと考えられる。

③ 構造化ファシリテーションの少なさ

3つのファシリテーションの中で、構造化ファシリテーションの割合が 8%と非常に少ない。これまで、論点・根拠・主張をはっきりさせる構造化ファシリテーションは、児童相互のつながりを生むために重要な役割を果たすと考えてきた。しかし、今回なぜ構造化ファシリテーションの使用が少なかったにも関わらず、質の高い対話が実現したのだろうか。それを明らかにするため、児童の意見を詳細に分析した。途中で相槌が入るなどして分断された発言もあったが、つなげて一つの発言としてとらえた。また疑問を投げかける発言や相槌の反応は除き、意見を述べている発言の数のみを取り上げて検討した。

この授業において、全部で 48 件の発言があり、論点・根拠・主張のすべてが揃っていると考えられる発言は 41 件だった。またそろっていない発言の内訳は、論点不明確だったのが 1 件、根拠が示されなかったのが 5 件、結論が不明確だったのが 1 件である。つまり、論点・根拠・主張を明確にして発言をすることは、すでに児童が言語技能として身に付けていることであり、教師が構造化ファシリテーションを行う必要がなかったため少なかったものと考えられる。

表1 論点が不明な意見に対する教師の対応

T	「C34」(指名)	S5
C34	でも、自分は良かったと思って、この経験がさ、良くなかったとしたらさ、ぼくは語らないと思うの。「きつねの窓」とか…	
T	この物語を、ってことだよね。	IK1
複C	ああ～	
C34	だからよかっただと思ふ。	

表1は、論点が不明確なC34の発言に対する、教師の対応である。「きつねの窓について、ぼくは語らないと思う。」と発言した児童に対して、「この物語をってことだよね?」と、IK1「個人の意見を構造化:論点へのアプローチ」を行っている。こうして何について話しているかはっきりさせることで、他の児童の「ああ～」という納得につながったと考えられる。

また、根拠が示されなかった5件の発言は、いずれも『「さまよいました。』は『探しました。』ではダメなのか。』という疑問について話し合っている場面で確認された。ここでは「さまよいました。」という言葉について、「ふらふらした感じ」「道が分かっていない」「幽霊がさまよっているみたい」などの、児童のイメージが活発に発言されている。児童は言語感覚を働かせ、「さまよいました。」という言葉から感じたことを発言していると考えられる。そのため、そのイメージをもった根拠はあまり問題ではなく、イメージ自体を広げること注力し、あえて補足をしなかったと考えられる。

(3) 質的検討を通して

① 授業の分節

この授業で中心になっている課題は『「ぼく』にとって異世界に行ったことはよかったのか、よくなかったのか』を討論し合うことである。しかし本時の発言の全てがこの課題についての議論ではない。この課題について考えつつも、読み進める中で児童が疑問に感じたことを取り上げ、議論の内容が変わっていく。そうして様々な疑問について考えることを通して、本時の課題に迫っていく。考えている課題が変わるところを授業の分節と

とらえ、授業を整理した。

表2 授業の分節

分節	課題
1	「ぼく』にとって異世界に行ったのは、よかったか、よくなかったか。
2	なぜ「さまよいました」なのか。(「探しました」ではダメか。)
3	なんで「さまよう」状況になったのか。
4	なぜ「ありはしないのです。」と強調されているのか。(「ありませんでした」ではダメか。)
5	なんで最後の一文(きみはへんなくせがあるんだなど、よく人に笑われます。)を筆者がつけたのか。

この授業は5つの分節で整理することができる。分節と課題について、表2に示す。その中で、分節1は前回の授業で課題を共有して考えの形成まで済ませていたので、教師から出されたものなのか、児童の疑問なのかは明らかではない。分節2・4・5については児童から「疑問」として出されたものである。また分節3については、分節2の話し合いを深める形で教師が投げかけたものである。つまり、分節2～5で話し合っている課題はすべて児童から出されたということである。

さらに指導案を確認すると、分節4以外のすべての疑問が想定されていた。教師が計画スキルを強く発揮していたことが分かる。教材研究の成果をもとに、緻密に本時の授業を構想してきたことが推察される。

② 分節が変わる場面でのファシリテーション ○分節1から分節2に変わる場面

分節1から分節2に変わる場面の逐語録を表3に示す。C22の疑問を受けて、「疑問分かった?」「もう一回言える人いる?」とT2「共通理解する」ファシリテーションを行っている。さらにその後、『「それからというもの』から『探しました』に変えて一回読んでみようか。』『「さまよいました。』で、いくよ。」と音読を指示した。叙述を変えることで感じ方に違いがあることを実感させる意図があったと考えられる。その後で、「話してみようか。」とS2a「次の活動を提示する」ファシリテーションを行っている。堀(2016)は、発問の前提となっている事柄が学級全体に共有化された状態をつくること

表3 分節1から分節2に変わる場面の逐語録

C22	疑問なんだけど、9頁の15行目(59ページ1行目)に、「ききょうの花畑はどこにもありはしないのでした。」って書いてあるじゃん。(うん) で、その文末表現を見たんだけど、「ありはしないのでした」の、のでしたは、「ありませんでした」でもいいと思ったの。 だからなんで、しないのでしたって強調されてるのかなって思ったの。	
T	今のここだけをまとめていくと、自分がまわりを見失ったっていうのは、よかったよくなかったってどっちの方にいく?(よくない~)	T4
T	これは良くないの方にいくんだ。	T1
T	そして、C22が言ってくれたのは、ききょうの花畑など、どこにも?	T2d
全C	ありはしないのでした。	
T	ここの文末表現からどんな感じする?	S4c
T	じゃあここちょっともう一回、横3いきましようか。	S2a
横3	(3人組グループトーク)	

表4 分節3から分節4に変わる場面の逐語録

C22	それに疑問なんだけど、これでさ9ページの17行目のところにさ、「さまよいました」って書いてあるじゃん。 私は「さまよいました」ってところに、なんか、思って、「さまよう」ってところを「探しました」でもいいなあって思ったのよ。なんで、さまよえるのかなって。そこが疑問。	
T	今さ、C22の言った疑問わかった?	T2a
T	もう一回言える人いる?	T2a
T	はい、いいよC11(苗字)(指名)	S5
C11	えっと、17行目のところ(59ページの3行目)に「~さまよいました」ってある。 「さまよいました」は「探しました」でもいいのに、なぜ「さまよいました」なのか。	
T	じゃあ、「それからというもの」から、「探しました」に変えて一回読んでみようか。	S2a
T	「探しました」で。	S2b
全C	せーのっ、「それからというもの、ぼくは、幾日も山の中を探しました。」	
T	っていうのと、こっち(教科書)の文ね。	S2b
T	「さまよいました」で、いくよ。	S2a
全C	「それからというもの、ぼくは、幾日も山の中をさまよいました。」	
T	どう違うのかっていうところを、話してみようか。	S2a
T	はい横3、いこう。	S2a
横3	(3人組でのグループトーク)	

が大切であるといった旨の主張をしている。教師は、疑問の共有・音読・グループトークとスモールステップで進めることで、円滑に全体交流に入るための準備をしていたと考えられる。

○分節3から分節4に変わる場面

分節3から分節4に変わる場面の逐語録を表4に示す。C22の疑問を受けて、教師は「今ここだけをまとめていくと」と発言し、T4「本時の課題・問題とつなぐ」ファシリテーションを行っている。これにより中心課題に児童の関心を戻した。その上でC22が疑問に感じた「ありはしないのでした。」という語尾についての発問をしている。同じように、T4のファシリテーションは分節5から分節6に変わる場面でも行われていた。もしも、児童の疑問をそのまま受け入れ話し合いを始めてしまうと、授業が脱線し何を話していたのが分からなくなってしまう危険性がある。そこで、授業の節目に本時の課題を

再度提示することによって、授業の軌道修正を図っていると考えられる。

③ 児童が身につけた言語知識

表5には、児童が発言する上で根拠として活用していた言語知識をまとめた。児童は、これまで学んだ言語知識を活用して発言していることが分かる。またこの授業の中で教師は、「ちょっと違って」と発言した児童に対して「いいよ、ちょっとズレ。」とT2c1「学習に関わって価値づける」ファシリテーションを行い、ズレのよさを強調していた。また「ききょうの花畑など、ありはしないのでした。」という文に着目した児童に対して、「ここの文末表現からどんな感じする?」とT2d「広げる」ファシリテーションを行い、文末表現に着目させて考えを広げるきっかけをつくった。ここでも、「ズレを感じることはいいことだ」と児童に印象付けるはたらきがあると考えられる。さらに「行けども行けども杉林」という表現に着目した児童に対して

表5 言語知識と表出の様子

言語知識	表出の様子
引用	〇〇ページ△行目に「ひょっとして何か見えやしないかと思って」ってあるじゃん。
語り手（一人称視点）	物語を語っているのはぼくじゃん。
比較（あり・なしの比較）	物語の終わり方としてはさ、「見えやしないかと思って」で終わってもいいじゃん。
比較（言い換えの比較）	「さまよう」ってところを「探しました」でもいいなって思ったのよ。
比較（前後の段落の比較）	人との関わりがある今のぼくと、前までなかったぼくを比べて、一人の寂しさっていうかその、なんていうか・・・
時の設定	物語を語っているのが今のぼくってことは、 <u>経験（過去）</u> を語っているわけじゃん。
文末表現への着目	今のぼくがしゃべっている感じで、「〇〇でした。」とか「 <u>ました。</u> 」って過去形で話してるじゃん。
オノマトペの活用	ふらふらした感じ。うろろして自分を見失っている感じ。
具体例	例えばそこにメロンパンナちゃんがいるでしょう。
経験とつなげる	大切なものを手に入れた後に失くす方が、ショックの大きさが重みが違うじゃん。
強調	「 <u>ありはしないの</u> でした。」って強調されてるのかなって思ったの。
作者の視点	読者にも架空のもの <u>なんだ</u> よって知らせるポイントでもあるのかなって。
繰り返しの表現	いけどもいけどもって繰り返されてるじゃん。
物語スキーマ	物語ってさ（中略）考え方とか行動とか変わるじゃん。
人物像	やっとなさ、 <u>ぼくの人物像</u> がわかるようになったと思って。

「繰り返しが使われているんだよね。」と T6a「既習事項を確認する」ファシリテーションを行っている。これら3か所で、言語知識に気付かせるようなファシリテーションを行っていた。このような指導の積み重ねが、児童の考えの形成に大きな影響を与えていることが想像できる。堀（2016）は、習熟の三段階として、言語知識・言語技術・言語技能（注3）を意識することが大切であるという旨の主張をしている。知識を得て、意識的に使うことを通して、自然と活用できるようにすることが必要である。この授業での児童の発言は、これまで学んできた言語知識が技能の段階まで高まっており、考えを形成するために無意識的に活用されている状態であるといえる。

4. 成果と課題

（1）成果

本研究には、授業におけるファシリテーションの全体像を明らかにすることができた。これにより、文部科学省（2021）で示された、「ファシリテーション能力」が具体化された。

また、教師が行っていたファシリテーションの役割と効果を明らかにした。その一つとして、「言語知識を定着する」効果があると考えた。3章で分析した授業において、児童が言語知識を活用した発言が多く見られた。そこからこれまでの指導において、児童が知識を習得し、技

能に昇華していることが分かる。授業中にも、児童の意見を価値づけたり、そこから深めたりすることによって、知識の定着を促す様子が見られた。

次に、「思考力・判断力・表現力を向上させる」効果があると考えた。児童は論点・根拠・主張を意識した発言をしていた。この3点を含めることによって、論理的でわかりやすい発言ができるようになる。授業中には、教師が論点を確認することで、聞いている児童の納得度をあげている様子が見られた。このような指導を繰り返すことで、論理的な話し方を定着させることができたと考えられる。

また、「児童が安心して話せる環境をつくる」効果や、「教師との関係性を構築し、安心感を与える」効果があると考えた。発言をする児童にとって、友だちの聞く姿勢から得られる安心感は大きい。それと同時に、教師の存在も大きい。教師が、率先して聞く姿勢を見せることで、発言者にとっては安心感を、また聞いている児童にとってはモデリングの効果を与えていると考えられる。

この3つの効果の積み重ねにより、児童は力をつけ、主体性を高めていく。そして児童の発話量が増え、一方で教師の発話量が減ることにつながったと考えられる。

最後に、「活動をスムーズに行う」効果、「授業の目標を達成しやすくする」効果があると考えた。授業の進行は、教師の大切な役割である。

しかしそれは、教師の意図や解釈を一方的に児童に押し付けることではない。児童の発言を受け止め、整理することによって目標につなげていくことである。授業の中では、様々な疑問が児童から出された。その疑問について活発に話し合う一方で、本時の課題を解決しようとする筋は貫かれていたように感じる。児童の興味・関心に沿って授業を進行しながらも、目標に向けて進めていくことが授業におけるファシリテーションの役割である。

(2) 課題

「ファシリテーション一覧表(試案)」の分析コードは、国語科以外の授業にも当てはめることができるのか、第6学年以外でも活用することができるのかの検証ができていない。

これまでの指導過程において、どのようなファシリテーションが行われていたのかについては、推測するに留まった。

5. 今後の展望

職業としての「ファシリテーター」は社会的に認知されるようになってきたが、教育の場におけるファシリテーションの活用は始まったばかりである。ファシリテーターとしての教員の姿を具体化することによって、教育の場への導入を進めることにつながると考えられる。

また今回の分析から、授業におけるファシリテーションは、児童の習熟度が高まるにつれ変化していく可能性が示唆された。継続的に、授業を観察・分析することによって、ファシリテーションの変化の様子を明らかにできると考えられる。ファシリテーションの役割や効果をより明確にすることで、授業改善に資することを期待する。

注1：「授業におけるファシリテーション一覧表」には、進行ファシリテーションにS1~S10、構造化ファシリテーションにIK1~IK4とSK1~SK4、つなぐファシリテーションにT1~T8のコードを振っている。本稿では紙幅の関係からすべてを掲載することはできないため、内容に関わるコードのみを抜粋して掲載する。

進行ファシリテーション		つなぐファシリテーション	
S2a	次の活動を提示する。	T1	不安を取り除く。響感を示す相槌。
S2b	活動内容について説明・確認する。		ふれる。ユーモアや冗談を言う。
S4c	児童自身の考えを問う。 (書かれていないことを考えさせる。)	T2a	共通理解する。
		T2c1	学習に関わって価値づける
S5	指名	T2d	広げる。
		T4	課題を意識化する。
	構造化ファシリテーション	T6a	既習事項を確認する。
IK1	論点へのアプローチ		思い出させる。

注2：授業を円滑に進めるための発問とは、子どもの応答に対する確認・受容(受け入れ)・明確化・くり返し・応答の要求・指名・ポイントの確認・問題点のシボリなど、司会者的発言(指示)を意味する。

注3：言語知識の段階とは、言語知識があることを知るという段階。言語技術の段階とは、言語知識を意識しながら使ってみるという段階。言語技能の段階とは、言語知識を使い慣れていくことで、意識しなくても使えるようになっている段階を指す。言語知識には、「言語知識→言語技術→言語技能」という習熟三段階がある。

6. 引用・参考文献

- ・堀裕嗣(2016)『国語科授業づくり10の原理・100の言語技術 義務教育で培う国語学力』明治図書出版
- ・堀公俊(2003)『問題解決ファシリテーター:「ファシリテーション能力」養成講座』東洋経済新報社
- ・堀公俊(2019)『ファシリテーション入門第2版』日本経済新聞出版社
- ・井上尚美(2005)『21世紀型授業づくり100 国語教師の力量を高める一発問・評価・文章分析の基礎一』明治図書出版
- ・文部科学省(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(答申)(中教審第197号)』
- ・文部科学省(2021)『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)(中教審第228号)』
- ・中野民夫(2001)『ワークショップ』岩波書店
- ・R. Keith Sawyer (R. キース・ソーヤー)(2016)「学習を最適化するということ: 学習科学研究の意味」OECD 教育研究革新センター(編著)「学びのイノベーション 21世紀型学習の創発モデル」明石書店 pp. 61-86
- ・豊田秀樹(2011)『質的研究の理論的サンプリングにおける理論的飽和度』日本教育心理学総会第53回総会発表論文集
- ・宇佐美寛(1978)『教授方法論批判』明治図書出版