

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

藤上 真弓*

Development of Perspectives that Capture the Quality of “Collaboration”
in the Period for Integrated Studies

FUJIKAMI Mayumi*

(Received September 22, 2022)

本研究は、教師が総合的な学習の時間（以降、「総合」と表記）における学びの様相を談話に着目して顕在化しながら、目指す姿の具現化に受けた授業改善の方向性を探る手がかりとなる、協働の質をとらえる視点を開発することを目的とする。本研究では、教室談話や会話のタイプ等に関わる先行研究、「総合」における協働を通して目指すゴールに関わる先行研究、『OECD Learning Compass Concept Notes』で示された主なコンピテンシー等を整理・分析し、「総合」における協働の質を「つながる」「共に見極める・創造する」という2つの視点からとらえていく必要があることを導出した。また、「総合」における「学びモデル」を子どもの姿で表し、その姿が具現化した教室談話を目指すべき最終段階として、本質的な協働に向かう談話を「第1段階目：無目的」「第2段階目：プレゼンテーション的」「第3段階目：協働的」「第4段階目：協働」として整理した。さらに、協働の質をとらえる2つの視点をそれぞれ具体化し、子どもの具体的な姿とともに提案した。

1. 問題の所在と研究の目的

本研究は、教師が、総合的な学習の時間（以降、引用部分以外は「総合」と表記）で目指すべき協働的な学びの姿を子どもの談話に着目して明らかにすることを目的とする¹⁾。

「総合」では、未知の状況に立ち向かう探究課題を取り扱うことが多いため、教師も答えなき問いや状況と向き合うこととなり、コーディネートが難しい教育活動となる。そのため、「総合」における探究課題の解決に求められる協働にも課題は多く、渡邊・岡本（2006）はその課題を次のように指摘している。すなわち、「多くの教師は、曖昧な『体験活動』や『体験学習』に視点を奪われ、そこでの内容的な充実や計画性ばかりを重視し、『一緒に何かを協力して取り組ませれば、生きる力の獲得につながる』というように思い込んでしまっているのではないだろうか。つまり、総合的な学習の活動が目指すもの・目指すところへと学習を推進するための核心的

な原動力となるものを子どもたちの活動の過程に位置付けられないまま、そして、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ないまま実践が積み重ねられているのである。」といった課題であり、こうした課題の解決が依然として求められている。

それゆえ、「総合」における学びを深いものにしていくためには、学びにおける協働のあり方を具体的に描き出し、実践者である教師と共有していくことが重要となる。

「総合」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していくことは、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」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

* 山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻、〒753-8513 山口市吉田1677-1, fujikami@yamaguchi-u.ac.jp

る。その上、「総合」は教科学習以上に授業づくりに負担感や不安を抱きがちであることが、浦郷（2011）や村井（2017）の研究²⁾でも示唆されている。そのため、教師が、負担感なく、日々取組を行いながら授業の質を高めていくことを支援するような視点や方法について明らかにしていくことが必要である。

このような課題をふまえて、本研究では、「総合」の学びにおける協働の質をとらえる視点を開発することを目的とする。その際、視点とは、教師の授業力で不足している部分を顕在化させ、その自覚を促すチェックリストのようなものではなく、これからの取組に向けての方向性を見いだすことができ、授業づくり・授業改善の原動力となることを企図したものである。そこで、本研究においては、次の2点について検討する。

①「総合」における協働の質をどのような視点からとらえていけばよいのか

②子どもたちが、質の高い協働の姿を表出させながら、共に課題解決に向かう学びを展開できるようになるためには、どのような段階を経るのか

質の高い協働を展開するために必要な資質・能力は、一朝一夕に獲得できるものではないため、「総合」において目指すべき学びのモデルを構築し、その具現化を図る道筋を顕在化することは、「総合」の学びの質を保証するために必要である。本研究によって、教師が、協働のあ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すことができるのではないかと考える。

2. 協働の質をとらえる視点

本節では、「総合」における協働の質を捉える視点を導出するために、「総合」の協働場面において展開されるべき学びの様相について明らかにする。そのために、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。本研究で用いる仲間とは、共に課題解決に向かっていくクラスメイトを指す。「総合」においては、社会の中で発生する真正な課題³⁾に対して、レスポンスビリティを果たしていくことが求められるのであり、「総合」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、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の協働する相手はクラスメイトに限られたわけではないが、本研究においては、学校においてクラスメイトと協働する経験が、多様な年代や立場にある他者との協働に向かうための基盤となっていくと考え、クラスメイトとの協働に焦点化し、その質をとらえる視点を開発していくこ

ととする。

学び合う仲間と、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。仲間同士が共感的に「つながる」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、一部の子どもだけの発言で議論が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議論に陥る。「総合」は、共に真正な課題と向き合い、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、無機質な議論となることを防ぐには、「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」することが重要であると述べているように、仲間との学び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ながら関わり合う姿を、「仲間と向き合う『つながる』姿」とし、協働の質をとらえる1つの視点として提案する。

しかし、「つながる」姿だけでは、「総合」が目指すべき姿を具現化できたとは言いがたい。真正な課題の中にある答えなき問いを自分ごととして引き受け、問いに対してレスポンスビリティを果たしていくことが求められる「総合」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。学びの対象や課題と共に向き合い、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』」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」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」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。しかし、「総合」では、探究者である子ども一人ひとりが主体となり、共に課題と向き合う必要性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が散見されることが課題となっている。探究する上での話し合い活動の課題については、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」してしまうような、子

どもと子ども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しまっ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」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、課題解決の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」における学びは、最初からある正しい答えにたどり着くのではなく、課題解決に向けて、最適解を

見極め、創造していくことをねらう。共感に留まらず、葛藤をくぐり抜け、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ことが、真正な課題と向き合う「総合」においては求められる。

そこで、本研究では、課題に潜む本質を共に見極め、課題解決に向かうために必要な概念や方略等の最適解を共に創造する姿を、「仲間と共に課題と向き合う『共に見極める・創造する』姿」とし、協働の質をとらえるもう1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、「総合」における協働の質を、子どもの①「仲間と向き合う『つながる』姿」と②「仲間と共に課題と向き合う『共に見極める・創造する』姿」からとらえていく（表1）。

表1 協働の質をとらえる視点

とらえる姿	姿の説明
①仲間と向き合う『つながる』姿	共に課題解決している仲間という意識を高めながら関わり合う姿
②仲間と共に課題と向き合う『共に見極める・創造する』姿	課題に潜む本質を共に見極め、課題解決に向かうために必要な概念や方略等の最適解を共に創造する姿

3. 協働の質をとらえる視点に基づく教室談話の発展段階

本節では、上記の協働の質をとらえる視点に基づき、教室談話の発展的段階について明らかにする。そのために、教室談話や発話、会話のタイプに関わる先行研究を、「総合」が抱える課題と照らし合わせながら検討する。

「①仲間と向き合う『つながる』姿」に着目してみると、「総合」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授業も存在する。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。わかるよ。」「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、つながり合いながら課題解決していこうとする姿が見られるような学び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『共に見極める・創造する』姿」に着目してみても、同様のことが言える。協働していく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」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、最適解を皆で練り上げるような関わりがない授業であると、「総合」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授業は、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」においては、一人ひとりが、その場で感じたこと、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学びが求められる。丸野（2004）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。」と述べているように、子どもたちが関わり合っている「今、この場」で、思いや願い、気付き、考え等を交流し、それをもとに皆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学びが求められるのである。

しかし、「①仲間と向き合う『つながる』姿」においても、「②仲間と共に課題と向き合う『共に見極める・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、目の前で学び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。子どもたちの学ぶ姿は多様にあるが、協働の質を段階的に示すことで、「①仲間と向き合う『つながる』姿」「②仲間と共に課

題と向き合う『共に見極める・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。そうなることで、「総合」の授業改善にもつながっていく。

子どもたちは、協働する際に言葉を媒介としてやりとりをする場合が多いため、協働の質をとらえるには、子どもたちの教室談話の質やタイプ等をとらえる手立てが有効となる。そのため、教室談話の段階や質、談話のタイプ等の先行研究をもとに、子どもたちが展開する教室談話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。

秋田(2012)は、「子どもの思考を促すという視点から」教室談話を4段階に整理している(表2を参照)。

表2 秋田(2012)の教室談話の4段階

段階	談話	生徒の学びの状況
1	教師が発問し、一人の生徒が答え、その回答の成否に焦点があてられて、教師の説明や質問で授業が進められるというT(教師)―C(生徒)の連鎖によって形成される談話	生徒は自分で問題を解くときには思考するが、後は答えがあっているかどうかを気にするだけ
2	指名した生徒の答えの背景にある思考や解き方を、教師が吟味して話すようなT―C談話	教師の説明によって、生徒は他の生徒の解き方をことばで理解することができるが受け身となりやすい
3	生徒達の発言を通してできるだけ多様な考え方をとりあげ、教師が整理し、生徒がそれらを吟味できるように組織化していく談話	1つの課題を1方法で解くだけでなく解法を吟味することで、解法過程を再度理解しなおしたり、比較したりできる
4	生徒が自分の考えを正当化したり、相互に質問したり援助したりすることによって、授業が進められる談話	どのようなタイミングで何を話し合えばよいのかを理解している

(秋田、2012、pp.82-84をもとに藤上が整理)

表2を見ると、それぞれの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、談話の質が変わってくるのが分かる。つまり、質は異なるが、第3段階目までは、教師が前面に出て授業が展開されている段階であり、それに対して、第4段階目は、子どもたち自身で学びを展開している段階であると言える。最終的に目指す第4段階目は、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」において目指す学び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」における協働の質の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段階目は、教師と1人の子どものやりとりに終始する授業、第2段階目は、発言する子どもの数は限られる上、その子どもの発言や発言の意図等を教師が解説し、子ども同士の関わりが生まれにくい授業、第3段階目は、教師が出場と按配を見極め、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授業、第4段階目は子どもたちが第3段階目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授業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談話を段階で例示しているところは、「総合」における授業におけ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学びが展開される第4段階目は、「総合」において目指すべき学びのあり方であるが、このような姿を具現化するためには、第3段階目に示されているような教師が出場と按配を見極め、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授業を、子どもが経験している必要がある。なぜなら、第4段階目は、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する授業であり、子どもたちが、第3段階目に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、そういった学びを展開するよさを皆で共有していなければ生まれにくい姿だからである。

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。」と述べているように、教師の学びに対する見方、あり方が、教室談話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教室談話のあ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、あ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。」「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。」と述べ、協働する経験を積み重ねながら、子ども同士で教室談話の質を高め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、第3段階目の授業を展開できる教師によって提供される学びの場で、表1に示した「①仲間と向き合う『つながる』姿」「②仲間と共に課題と向き合う『共に見極める・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段階目の姿となっていくのである。小学校段階の「総合」においては、第3学年のスタート時から第4段階目を目指しながら、そこに向かうための基盤となる第3段階目の授業を、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に示した秋田（2012）に示されている第1段階目や第2段階目にあたるような「総合」の授業も散見される。例えば、自分の地域の魅力を他校の子どもたちに伝えるために必要な表現物を吟味するような授業を例に挙げる。グループごとに考えた案を全体で吟味する場において、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1段階目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段階目にあてはまる授業が展開されてしまうことがある。しかし、これらは、ずっとこのままの状態であると課題ではあるが、言い換えると、探究課題に対して

思いや願い、考え等を明確にもっていない過程や、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ていったらよいのかということ、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教室談話をより質の高い協働へと向かわせるための手立てが、意図的・計画的になされてい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段階目や第2段階目のような授業と、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、秋田（2012）のモデルを参考にして、「総合」における談話の質も4段階で示していきたい。ただ、秋田（2012）が示した談話や子どもの学びの状況は、「問題を解く」「解き方」「解法」「解法過程」等の言葉を用いて説明されていることから、特に算数科における談話をイメージして例示されているとともに、「思考を促すという視点から」段階を示しているのであって、子どもたちの学びの状況に、「総合」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」における談話と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1に示した「①つながる」「②共に見極める・創造する」姿を保障した「総合」で目指す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段階目～第3段階目についても、「①つながる」「②共に見極める・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に関連付けて、整理して示す必要がある。

また、先行研究により、発話や会話のタイプの先行研究がなされているが、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3を参照）があるが、何を志向するかによって、談話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談話よりは、「利他的発話」や「集団的発話」をする子どもが多い談話の方が、協働の質が高い。「利己的発話」は、秋田（2022）のいう第1段階レベルの談話に多く見られる発話である。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」における協働的の質を保障できて

はない。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」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だ。

表3 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	話し合い活動において、自分自身のために志向する発話
利他的発話 Altruism Speech	話し合い活動において、友達や教師のために志向する発話
集団的発話 Collectivism Speech	話し合い活動において、学級集団のために志向する発話

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を参照）を例に挙げると、「探索的会話」は「①つながる」「②共に見極める・創造する」が保障されており、「総合」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「つながる」こともなく会話が展開し、「累積的会話」は表面的には参加者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の一方通行なやりとりで終始しがちで、課題解決に向けて本質的に「つながる」「見極める」ことなく進んでいる会話である。これらを、「総合」における「①つながる」「②共に見極める・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段階目が「論争的会話」、第2段階目が「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の「累積的会話」と「探索的会話」の間には大きな段差がある。秋田（2012）の談話の第4段階目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ても、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。』と指摘されている。Mercer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・共有化していく段階が必要なのである。そのような理由から、目指す協働の姿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。

表4 Mercer（2008）の「3種類の会話」

(1) 論争的会話			
・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			
・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			
・積極的に話を聞く	・質問をする	・情報を共有する	・考えが問われる
・考えの理由が問われる	・これまで得た根拠に基づいた貢献をする		
・誰もが参加することが奨励されている	・考えや意見が敬意をもって扱われる		・信頼関係がある
・目的を共有している	・みんなの賛同によって合意形成する		

ここまでの検討を通して、「総合」を「深い学び」に誘う協働で求めたい姿を「学びモデル」として設定（表5）し、「総合」で求められる協働の姿（第4段

階目）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、子どもたちの課題との向き合い方等に注目し、「①つながる」「②共に見極める・創造する」子ど

もの姿を、「第1段階目：無目的→第2段階目：プレゼンテーション的→第3段階目：協働的→第4段階目：協働」というように段階的に示し、表6のように整理した。詳細は表6に説明するが、「第1段階目：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なくてはならないというような意識もないままに語り合おうとする段階であり、「第2段階目：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談話となる段階である。「第3段階目：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發揮し、目指すべき談話を展開し、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段階目：協働」は、第1段階目から第3段階目までに積み重ねてきた学びによって得たことをもとにして、自分たちで談話をコーディネートしている段階とした。

表5 「総合」で目指す「学びモデル」

○同じ課題を共有している仲間と互いの思いや願い、見方・考え方に共感しながらも、何が本質かを見極めるために批判的な吟味を行う
○レスポンスビリティを果たすために、多様な他者や状況等と折り合いをつけ、自分たちで新たな価値を生み出そうとしたり、探究の方向性を見いだそうとしたりする

表5 「総合」で目指す「学びモデル」

段階	談話	学びの姿
1	無目的	<ul style="list-style-type: none"> ●対象や課題に対して思いや願いをもったり、思いや願いを自覚したりしていないままに問いについて語り合おうとする ●仲間で課題を解決する目的を共有できておらず、何のために語り合っているのか把握できていないままに語り合おうとする
2	プレゼンテーション的	<ul style="list-style-type: none"> ●同じ課題を共有している仲間と積極的に語り合っているように見えるが、批判的な吟味を行うための視点や方向を共有していないため表面的な吟味が展開される ●一方通行の発表や発言となりがちで、課題解決に向かうために必要な価値や方向性を見いだすことにつながりにくい
3	協働的	<ul style="list-style-type: none"> ●同じ課題を共有している仲間と、提示された視点や方法のもとで批判的な吟味を行う ●多様な他者や状況等と折り合いをつけ、新たな価値を生み出そうとしたり、探究の方向性を見いだそうとしたりする
4	協働	<ul style="list-style-type: none"> ●同じ課題を共有している仲間と互いの思いや願い、見方・考え方に共感しながらも、何が本質かを見極めるために批判的な吟味を行う ●レスポンスビリティを果たすために、多様な他者や状況等と折り合いをつけ、自分たちで新たな価値を生み出そうとしたり、探究の方向性を見いだそうとしたりする

4. 協働をとらえる視点の具体化

ここまで「①つながる」と「②共に見極める・創造する」という二つの視点から、「総合」における協働的な学びのあり方について検討し、「総合」の「学びモデル」と本質的な協働に向かう段階を示した。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、授業づくりに生かすことは難しい。そのため、本節においては、子どもの対話の姿を分類して具体的な視点を示した先行研究や「協働的な学び」を通して目指すゴールに関わる先行研究等をもとに、協働の質をとらえる視点をさらに具体化していく。

4. 1 協働をとらえる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」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」ならで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つながる」「②共に見極める・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」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1に挙げた「①つながる」「②共に見極める・創造する」という2つの姿から、協働の質をとらえる視点を開発し、それら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7を参照)と、先行実践をもとに導出した「協働的な学び」を通して目指すゴールの具体(表8を参照)等をもとに検討する。

『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」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、「協働的な学び」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」において、協働は、仲間同士が「つながる」だけに留まらず、「つながる」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ための手段としても用いられているからである。そのため、教育現場における先行実践において、どのようなゴールに向かって、「協働的な学び」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、協働の質をとらえる視点を導出する際の手がかりとする。

表7 『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

	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 대처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8 「協働的な学び」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、2023、表9から抜粋・整理)

4. 2 「①つながる」姿をとらえる視点の検討と提案

ここでは、「①つながる」ために必要な資質・能力を具体的にとらえるために、表7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8の「協働的な学び」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、「①つながる」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8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つながる」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教室談話において、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、それらは第4段階目の「①つながる」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つながる」姿をとらえる視点について検討する。

表7の「エージェンシー」のコンストラクトの中から「つながる」ために必要なものを抜粋すると、「アイデンティティ、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、教室談話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8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教室談話の中に見られるようになる。この2つは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を検討できる。そのため、この2つを共有してからが、本格的な探究の始まりである。

「新たな価値を創造する力」のコンストラクトから、「①つながる」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していくような教室談話とならない限り、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、協働には向かわないからである。これらのコンストラクトが発揮される教室談話においては、表8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「つながる」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、これらのコンストラクトは、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8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」を意識した教室談話につながっていく。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」にあふれた教室談話にならねば、仲間の考えを聞き入れない、対立した関係のまま終わる教室談話となる。自分の考えが課題解決のためにふさわしいと考えるのであれば、「相手意識」をもって、仲間に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つながる」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っていくという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教室談話は、ともすれば熱意があふれすぎ、一人の子どもやグループが力説しているような一方通行なものになってしまいがちであるため、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、相手に分かってもらえるような話し方や説明になっているかどうかということ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8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、聞く側のより分かろうとする発言を生み出す。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つな

がる」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教室談話になっていくからである。

以上の分析をもとにして、共に課題解決していく仲間と向き合い、「①つながる」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）」
- ・他者の考えの背景を予想したり、推論したりしながら「自他の共通点や相違点に着目する姿（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、「相手の思いや願い、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つながる」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。

- ・「自分の考えを整理して、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：『つながる』姿」をとらえる視点（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9のように整理した。

表9 協働の質をとらえる視点：仲間と向き合う「つながる」

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、搬送する
		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. 相手や〇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. 〇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	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
		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

4.3 「②共に見極める・創造する」姿をとらえる視点の検討と提案

次に、「②共に見極める・創造する」姿をとらえる具体的な視点について検討するために、「①つながる」姿をとらえる視点を導出した際と同様に、表7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8の「協働的な学び」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共に見極める・創造する」という視点に係するものを抜粋し、関連付けながら検討する。

表8の中でも、主に、「②共に見極める・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、「共に創造する」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かねば、主体的に学びに向かう姿が生まれにくい。そのため、「概念の高度化」に分類されたものも加味して、協働の質をとらえ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つながる」で抜粋したものも含まれているが、「②共に見極める・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7の「エージェンシー」のコンストラクトの中から「②共に見極める・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く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し続けるために必要な手応えとなるからである。「希望」は、「①つながる」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、課題を自分事としてとらえ、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教室談話を生み出していく。その際に、子どもたちを突き動かすのは、表8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：自分や自分のあり方に対する概念」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もっているのか、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」をもって議論する教室談話は、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教室談話になっていく。そのため、「総合」における本質的な協働に向かう第4段階目の教室談話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8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7の「新たな価値を創造する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、協働する際に、「目的意識」を共有しているかどうかで、子どもたちの議論が焦点化し、深い吟味が促されるような、質の高い教室談話へとつながるかどうかが決まるからである。また、「②共に見極める・創造する」という視点からとらえた「好奇心」は、「①つながる」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、質の高い教室談話につながるからである。このような期待感は、これまで仲間との協働による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」における本質的な協働に向かう第4段階目の談話ができるようにな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・多角的に見極めていくために必要であり、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、最適解を導出するような質の高い教室談話につながるからである。また、表8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ような場合があるであろう。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。視点や気持ちを切り替えていくような意見を語る子どもがいれば、閉塞感が漂った議論となったとしても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、教室談話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8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。共に課題解決に向けてレスポンスを果たそうとするには、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教室談話が必要となるからである。

表7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、皆でレスポンスを果たすために、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」における本質的な協働に向かう第4段階目の教室談話に必要なからである。対立を乗り越えていくためには、表8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に陥りがちな教室談話を質の高いものに軌道修正していく。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、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7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」における協働は、誰かがやる活動ではなく、一人ひとりがレスポンスを果たしていく責任を背負い、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」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、より自分事の議論につながり、レスポンスを果たすことを意識した教室談話を生み出す。このような談話を実現するためにも、表8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、まず自分が持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談話を展開することが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」における探究のサイクルを回し続けるには、自分事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教室談話は、レスポンスを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。

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（2023）の「総合」における「協働的な学び」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」の学びにおいて、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」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教室談話を行っていくことで、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教室談話となっていく。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教室談話においては、「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、「総合」における本質的な協働に向かう第4段階目の談話に近づくのである。

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」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。」とあるように、高等学校では、義務教育段階の「総合」を踏まえ、子どもたちが探究することが求め

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。」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10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」においても、表11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」の協働の質をとらえ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」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、ここまで分析してきた、特に「共に見極める・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10 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） ②探究において適切に資質・能力を利用している（効果性） ① 焦点化して深く掘り下げて探究している（鋭角性） 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）	①自分にとって関わりが深い課題になる（自己課題） ②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる（運用） 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）

（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「②共に見極める・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」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、協働の質を高めるためには、「課題解決のために必要な議論を焦点化し、深く掘り下げて吟味する姿（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、子どもたちの談話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、真正な課題と向き合う「総合」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、「目的を意識し、整合性をとりながら課題解決に向かう姿（整合性）」に、教師は子どもを誘うことが求められる。

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、社会に対してレスポンスビリティを果たしていく資質・能力を育む「総合」においては、出る場とタイミング、程度を吟味し、教師が行っているような役割を子どもたち自身で行う姿を目指したい。この姿は、「学びモデル」で示した姿、つまり、「総合」における本質的な協働に向かう談話の第4段階目となる。「総合」における協働をとらえるためには、「自分たちに

とって関わりの深い課題であることを意識し、主体的に学びに向かっていく姿（主体性）」も重要な視点となる。「自分たちにとって関わりの深い課題であることを意識し、主体的に学びに向かっていく姿（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、教師の事前の探究課題に対する本質の見極めが必要である。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」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、「他者や現実との折り合いを付けながら最適解を導き出す姿（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、「これまでの考えや方法を加工したり新たなもの生み出したりする姿（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りをもちつつも、課題解決にふさわしい考えを取り入れる姿（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ながら、追求の方向性を探る姿（方向性）」が求められる。

以上のことから、協働の質をとらえる視点の中でも、「②仲間と共に課題と向き合う：『共に見極める・創造する』姿」をとらえる視点は表11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、それらの視点からとらえる子どもの具体的な姿の例を示した。

表11 協働の質をとらえる視点：仲間と共に課題と向き合う「共に見極める・創造する」

視点	視点の定義	子どもの具体的な姿の例
A 独創性	自分たちで新たな考えや方法等を生み出そうとしている	ア. これまでの学びで見いだしてきた視点や方法だけにとらわれず、自分たちなりの考えや方法等を生み出そうとする
		イ. 自分たちオリジナルな考えを生み出そうとする
		ウ. 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
		エ. 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
		オ. 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らなくても柔軟性ももち、課題解決にふさわしい考えを取り入れようとしている	ア. 新しい方法やアイデア等を試す提案をしたり、共にどんどん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
		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
C 主体性	自分たちにとって関わりが深い課題であることを意識し、自分たちの力で課題解決しようとしている	ア. 必要感や切実感をもとに語り合おうとする
		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
		ウ. 可能性を探りながら語り合おうとする
		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
		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
		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
		キ. 必要であると考える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
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、整合性をとしている	ア. 適宜、目的を確認しながら語り合おうとする
		イ. 課題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
		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
		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
		オ. 自分と他者の思いや願いとみなが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
		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
		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
		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
		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
		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
E 鋭角性	議論を焦点化し、	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
		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

	深く掘り下げて 検討しようとしている	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 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 オ. 対象のニーズをもとに語り合おうとする 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 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
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	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 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 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 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 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 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 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 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 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 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 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 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 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
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、 追求の方向性を 探っている	ア. 過去からの経緯をもとにしながら語り合おうとする イ. 現状をもとにしながら語り合おうとする ウ. 違和感をもつ要因を探りながら語り合おうとする 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 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 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 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 ク. 矛盾やズレを顕在化しながら語り合おうとする ケ. 問題を顕在化しながら語り合おうとする 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 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 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
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	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. 思いや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、最適解を導出しようとして語り合おうとする 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、きまりを導出しようとする 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. 個別のものとの共通点（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

5. 成果と課題

本研究によって、「総合」において目指す協働の姿を「学びモデル」とし、そこに向かうまでの段階を提案することができた。

また、協働の質を「①つながる姿」「②共に見極める・創造する姿」の2点からとらえる必要性について述べ、その2点から子どもの姿をとらえる視点について提

案した。「①つながる姿」をとらえる視点は、「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つに整理した。「②共に見極める・創造する姿」をとらえる視点は、「A独創性、B柔軟性、C主体性、D整合性、E鋭角性、F広角性、方向性、H調和性」の8つに整理した。さらに、それらの視点からとらえる子どもの具体的な姿の例を示した。

【総合的な学習の時間における「学びモデル」】

- 同じ課題を共有している仲間と互いの思いや願い、見方・考え方に共感しながらも、何が本質かを見極めるために批判的な吟味を行う
- レスポンスビリティを果たすために、多様な他者や状況等と折り合いをつけ、自分たちで新たな価値を生み出そうとしたり、探究の方向性を見いだそうとしたりする

【総合的な学習の時間における協働の質をとらえる視点】

「つながる」姿

視点	視点の定義
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
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
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
④論理性	自分の考えを整理して、論理的に説明している
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

「共に見極める・創造する」姿

視点	視点の定義
A独創性	自分たちで新たな考えや方法等を生み出そうとしている
B柔軟性	自分の考えにこだわらなくても柔軟性ももち、課題解決にふさわしい考えを取り入れようとしている
C主体性	自分たちにとって関わりが深い課題であることを意識し、自分たちの力で課題解決しようとしている
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、整合性をとっている
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
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
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、追求の方向性を探っている
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

図1 「学びモデル」と協働の質をとらえる視点

本研究は、協働の質をとらえる視点を見いだすことはできたが、実際の授業研究において活用するまでには至らなかった。今後は、この視点を用いた授業分析や授業リフレクションを複数回実施し、視点や分析の適切さについて吟味し、教師が、「学びモデル」に示した姿により近づくために活用できるものとなるよう検討していく。

〈注〉

- 1) 本稿は、令和3年度科学研究費補助金（基盤研究（C））（研究代表者：藤上真弓 課題番号課題番号21K02525）による研究成果の一部である。
- 2) 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を行い、「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。」

ことを見いだしている。浦郷（2011）の「総合」に対して教師が抱える課題についての調査でも、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」、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。」と述べている。また、村井（2017）は、「総合」に対して「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。」ことも導出している。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、p.56

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、『せいかつか&そうごう』、第18号、p.110

- 3) 「真正な」とは、「オーセンティックな」とも言われる。奈須は、「オーセンティックな学習」を、「本物の社会的実践に子供が当事者として参画する多様な学びの総称」（奈須、2017）、「本物の文脈や状況の中で展開される」（奈須、2017）と定義している。本稿では、「真正な課題」を現実社会との関わりが深い課題、現実社会の中に潜む課題ととらえていく。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、p.22、p.23

〈参考文献・引用文献〉

- 秋田喜代美（2012）『学びの心理学 授業をデザインする』、左右社、p.23、p.71、pp.71-72、p.82、pp.82-84
- 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）、p.96
- 石井順治（2004）『学び合う学びが生まれるとき』、世織書房、p.25
- 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、p.523、pp.521-526
- 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、p.246
- 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—」、p.19
- 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、pp.146-147
- 早田恵美・渡邊満（2003）「社会化による個性化を目指す道徳教育の創造—『自己形成』メディアとしての社会体験を通して—」、兵庫教育大学生徒指導研究会『生徒指導研究』第14号、p.5
- 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—協調問題解決過程の対話データを用いた横断分析—」、『認知科学』24巻4号、p.497
- 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』、p.29
- 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（掲載予定）
- 丸野俊一（2004）「質問する力・議論する力としてのコミュニケーション」、秋田喜代美編、『子どもたちのコミュニケーションを育てる』、教職研修、2004年10月増刊号、pp.31-37、丸野俊一（2005）：『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』、p.328
- 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、pp.84-85
- 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、p.89
- 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、p.8、p.9、p.97
- 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釈的分析—学級活動「話し合い活動」での児童の発言に着目して—」、『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、p.62
- 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、p.2
- Batson, C.D. (2011) 『Altruism in humans. Oxford』：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）
- Mercer,N. (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-compass2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf（2021.9.9確認）