

# 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——

## A research on “Deep learning” of the Period for Integrated Studies —— Reification of learning to achieve “Responsibility” ——

藤 上 真 弓\*

FUJIKAMI Mayumi

### (要旨)

「深い学び」を展開している子どもの姿を具体化せずには、本質的な授業改善には向かいにくい。本研究では、これまでの総合的な学習の時間（以降、「総合」と表記）を巡る議論や近年の学習論の知見をふまえ、「総合」で目指す「深い学び」の特質を整理し、その定義付けを行った。とりわけ、教育心理学や教育学において1970年代から注目されてきた「ディープラーニング」の概念と文部科学省が考える「深い学び」の比較を通して、「ディープラーニング」と「総合」は、どちらも真正の課題と子どもが向き合い、それらの課題解決に関与することで、自己肯定感や自己有能感を得ていくという類似性を有していることが明らかになった。また、「総合」において重要視されてきた「レスポンスビリティ」の概念は、「総合」の学びのあり方と関連付けて学術的に検討されてきていないため、「レスポンスビリティ」と「深い学び」の関係をとらえていった。そうする中で、「総合」で具現化する子どもの姿を現す鍵となる概念には、「自分ごと」「折り合い」「手応え」も付加されることを導出した。加えて、今後より予測困難で不確実、複雑で曖昧な時代になると予測される中で求められる資質・能力を検討し、改めて「レスポンスビリティ」の重要性を位置付けるとともに、他者の存在や「協働」が「深い学び」の成立条件となることを導出した。さらに、「総合」の先行実践において、「レスポンスビリティ」を果たす子どもの育成を目指していくために、「協働的な学び」を通して、どのような子どもの姿にたどり着くことをねらい、一単位時間の授業が行われてきたのかについて検討した。その検討を通して、「総合」における「協働的な学び」は、「概念」と「方略」の高度化を目指して設定され、「概念の高度化」は「対象や課題に対する概念」「自分や自分のあり方に対する概念」の高度化、「方略の高度化」は「対象や課題の本質への迫り方」「対象（人）や仲間との向き合い方」の高度化に分けられることが明らかになった。

### 1. 問題の所在と研究の目的

本稿は、1970年代から注目されている「ディープラーニング」の概念や、総合的な学習の時間（以降、引用部分以外は「総合」と表記）において重視されてきた「レスポンスビリティ」の概念に着目した理論的検討と

先進実践の検討をもとに、「総合」において求められる「深い学び」のあり方について、子どもが身に付ける資質・能力の側面から明らかにすることを目的とする。

「深い学び」という概念は、『学習指導要領（平成29年告示）』において、「主体的・対話的で深い学び」という形で提示されたもの

\* 山口大学大学院東アジア研究科博士課程（The Graduate School of East Asian Studies, Yamaguchi University）

であり、これからの学校教育で求められる学びの姿を指し示したものである。しかしながら、田村（2021）によって、「とても使い勝手がよく、手軽に使われることが多い。しかし、その内実については意外と共有されていない。だからこそ、『深い学び』の子どもの姿を、具体的に語ることが極めて重要になる。どのような状態を『深い学び』と考えるかが大切になる。そのことなくして、私たちの授業に前進はない。」<sup>1)</sup>と指摘されるように、「深い学び」の内実が不透明なまま、言葉が一人歩きしている現状がある。

なぜ、そのような状況が生まれてくるのであろうか。その要因の一つは、『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、目指す授業の姿が抽象的に説明されていることにある。例えば、「総合」において行う探究的な学習とは、「物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営みのことである」<sup>2)</sup>と説明されているが、この説明から授業の具体的なイメージは共有しづらい。また、探究的な学習を通して現れてくる子どもの姿として、「事象を捉える感性や問題意識が揺さぶられて、学習活動への取組が真剣になる。身に付けた知識及び技能を活用し、その有用性を実感する。見方が広がったことを喜び、更なる学習への意欲を高める。概念が具体性を増して理解が深まる。学んだことを自己と結び付けて、自分の成長を自覚したり自己の生き方を考えたりする。」<sup>3)</sup>と示されているが、「真剣になるとはどのようなことか」「概念が具体性を増すとはいかなる姿に示されるのか」ということを読み取ることは難しい。

もちろん、「総合」で取り扱う探究課題は、「現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題」「地域や学校の特色に応じた課題」「児童の興味・関心に基づく課題」<sup>4)</sup>等、多岐

に渡るとともに、学校独自のカリキュラムで運営されるため、どの学校にも、どのような探究課題にも当てはまる説明を行わねばならず、抽象的な表現にならざるを得ない。

しかし他方で、「総合」において目指されるべき学びの姿が不透明であることは、様々な課題をもたらしてきたことも事実である。例えば、先行研究においては、「総合」の持つ自由度の高さが教師のやりがいや学校、地域としての特色ある取組につながる反面、開発や準備等に負担感を感じる教師、授業の進め方に不安を抱える教師がいることを浮き彫りにしている<sup>5)</sup>。また、そのような状況にもかかわらず、「総合」についての研修体制や取組体制も十分に整えられていないこと<sup>6)</sup>、その結果として、教師間格差だけでなく、学校間格差、校種間格差<sup>7)</sup>が引き起こされていることも課題として挙がってきている。さらに言えば、「総合」を担う教師の資質・能力に関する藤上（2021）の研究においては、とりわけ若手教師は、「総合」における評価に目が向いておらず、「総合」で目指すべき授業のあり方を子どもの発する言葉、書く言葉等の表現や表現物、行為、態度等という具体的な子どもの姿<sup>8)</sup>の中に現れる資質・能力と結び付けて構想することができていないという課題も提起されてきている<sup>9)</sup>。

このような状況を踏まえると、「総合」は本来子どもがどのような姿になっていくことを目指しているのか、子どものどのような姿にそれを見取っていくのか、目指す姿を具現化するためには、どのような授業や単元のデザインや手立てが必要になっていくのかといった課題を検討することが重要となる。

「総合」の授業で目指す子どもの姿の具体化に関する研究としては、浦郷・佐藤（2013）<sup>10)</sup>、浦郷（2016）<sup>11)</sup>のグループ・モデレーションを用いた評価研修の効果に関わる研究があ

る。これらの研究は、子どもの表現物を評価資料とし、子どもに獲得してほしい資質・能力を具体化し、評価基準について共通理解を図るための協議の効果について導出したものである。浦郷・佐藤（2013）の研究では、教師たちが評価基準の作成が難しいと判断した「情報活用力」「提案力」の構成要素について、「総合」の学びの中で子どもが作成した作品をもとに具体化することを試みている。浦郷（2016）の研究では、若手教師間の評価の差を埋めるために、グループ・モデレーションが効果的であることが導出されている。

これらの研究は、学びの結果としての表現物の見取り方、表現物の質を高めるための手立ての導出という点から、「総合」で目指す子どもの姿を資質・能力の側面から具体化し、「総合」の授業力向上を図るための研究に示唆を与えるものである。しかし、「よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えることができる資質・能力」<sup>12)</sup>を育成していくことを目指す「総合」においては、表現物を作成することだけが着地点ではない。例えば、「〇市の冬の観光客を増やすためにパンフレットを作成する」ということが、子どもたちが目指しているゴールであったとしても、パンフレットという表現物を作成する活動は、地域への愛着を深め、地域の一員としての自分のあり方について考えていくための手立てでもある。そのため、表現物に現れる子どもの資質・能力の具体化だけでは、「総合」で目指す「深い学び」を展開して誘われる子どもの姿を具体化できたとは言いがたい。単元のゴールで目指す姿と照らし合わせて、学びの質を高め、「深い学び」に子どもを誘うための手立てを、教師は各過程において行っていかなければならないため、「総合」の単元末や、そこに向かう長い単元の過程にある各1単位の授業で目指していくべきゴールとそこ

で見られる子どもの姿を明らかにしていく必要がある。

そこで、本研究では、以下の①～④の流れで研究を進める。

- ①「総合」において目指すべき「深い学び」について、関連研究をもとに定義する。
- ②学び合う仲間とともに、どのように課題に向き合っているのかということが、「深い学び」の創出に影響すると予想し、「深い学び」と「協働的な学び」の関係性について検討する。
- ③理論的検討をもとに導き出した「総合」における「深い学び」の定義に照らし合わせながら、「総合」の先進実践において目指されてきた、一単位時間のゴールとそれを具現化した子どもの姿を抽出する。
- ④③で抽出したデータを、目的や向き合う対象等に着目して分類し、今後目指すべき「総合」の1単位時間の授業のゴールにおいて現れる子どもの姿を具体的に明示する。

本研究においては、単元や授業で目指すゴールを子どもの姿で具体化し、そこに向かって授業を構想する<sup>13)</sup>必要性についても提案するために、まず、「総合」における「深い学び」とは、どのようなものなのかを明らかにしていく。そこで、関連研究の調査をもとに、「深い学び」の定義について分析し、今後の社会の状況に立ち向かうために子どもに身に付けることをねらう資質・能力とも照らし合わせて、「総合」で目指す「深い学び」について明示したい。その際に、「総合」は、教育課程審議会答申（1998）にも明記されたように、「国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質・能力を育む」<sup>14)</sup>ことをねらい創設されているため、その時々々の社会状況をふまえ、そこで求められている資質・能力を十分に踏まえて

おくことが必要となる。本研究では、OECD Education2030プロジェクト等の動向も視野に入れながら、今後求められる資質・能力についてとらえていく。また、「深い学び」に必要な条件を検討することが必要であると考え、子どもたちが仲間と共に課題と向き合っていく「協働的な学び」と「深い学び」の関係性についてとらえていく。

こうした理論的検討に加え、創設以来、「総合」の授業づくりに力を注いでいる学校や教師が、「総合」の学びの質を高めるために単元や授業のあり方について模索し、実践を積み重ねてきていることも踏まえておきたい。「総合」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」に携わる研究者等が指導助言に入り、「総合」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の引き受けの小学校や地域の「総合」の実践を牽引する立場である国立大学教員養成学部の附属小学校において「総合」を専門として実践研究を進めてきた教師の単元計画や指導案を分析の対象とし、「総合」においていかなる子どもの姿、学びのあり方が目指されてきたのか、分析する。

さらに、理論的検討で導出した「総合」が目指すべき方向性と関連付けながら、1単位時間の授業場面において目指す子どもの姿について、より具体的に明示していく。

## 2. 「総合」における「深い学び」の定義

本章では、「総合」における「深い学び」の特長や構成要件について明らかにするために、まず、教育心理学領域で展開されてきた「ディープラーニング」をめぐる議論を参照し、我が国の「総合」をめぐる議論と関連付けていく。さらに、そこで得られた知見を、

これからの時代に求められる資質・能力のあり方と関連付けるためOECD Education2030プロジェクトで求められるコンピテンシーを検討する。以上を踏まえて、「総合」における「深い学び」のあり方について定義する。

### 2.1 教育心理学・教育学における「深い学び」 ー「ディープラーニング」を中心にー

#### 2.1.1 「ディープラーニング」の成立と展開

近年、学びの質をめぐって注目されている概念として「ディープラーニング」がある。松下（2020）は、「“deep learning”という言葉は、AIのディープラーニングブームにあやかりうとしたものではまったくない。心理学・教育学の世界では、すでに1970年代の半ばから、“deep approach to learning”（学びへの深いアプローチ）という用語が使われており、それはやがて、短く縮めて“deep learning”とも呼ばれるようになった。」<sup>15)</sup>と解説している。

「深い学習（deep learning）」、「学習への深いアプローチ（deep approach learning）」の概念は、「ヨーテポリ大学のマルトン（Marton. F.）やエディンバラ大学のエントウィルス（Entwistle. N.）らによって理論化され、イギリス、北欧、オーストラリアなどでは大学教育実践に広く浸透している。」<sup>16)</sup>とされる。松下がフィンランドに訪問した2007年には、「“deep learning”は、北欧や英国を中心に教育関係者にはなじみのある概念になっていた。その後、21世紀型スキルなどの汎用的能力が提唱するなかで、“deep learning”は高等教育だけでなく初等中等教育でも注目されるようになった。」<sup>17)</sup>、「“deep learning”が、最近のはやりの言葉ではなく、心理学・教育学では長い間大切にされてきた言葉であることをまず知っておいていただきたい。」<sup>18)</sup>と解説している。

これらから分かるように、「深い学び」は、『学習指導要領（平成29年告示）』のキーワードとして、日本では注目を集めている言葉であるが、学びの深さに関する用語は約半世紀前から用いられ、それについての研究も理論も浸透し、実践も積み重ねられている。2012年頃から急速に発展をし、注目を浴びている「深層学習」とも呼ばれる人間が無意識に行っている行動をコンピュータに学習させる機械学習の一手法としての「ディープラーニング」とは異なることも押さえておきたい。

### 2.1.2 「ディープラーニング」の定義

それでは、「ディープラーニング」とはどのようなものであろうか。「ディープラーニング」という概念で「深い学び」のあり方について検討してきたフランら（2020）<sup>19）</sup>の考えを中心にして整理する。

フランの著書の翻訳者である松下は、フランら（2020）による“deep learning”の定義を理解する上で重要な箇所について、表1のように訳出している<sup>20）</sup>。

松下（2020）は、表1の下線部に着目し、「<学習活動や学習対象への深い関与によって、人間の深い部分（自信、自己効力感、精神的価値、欲求など）にまで影響を及ぼすような学習>という意味で『ディープ』が使われていると考えられる。」<sup>22）</sup>と述べている。フランら（2020）の「ディープラーニング」の定義からは、「深い学び」の構成要素として、

子どもにとって自分ごとの学びが展開し、自分の内面の深い部分にまで影響を及ぼすことが重要となることが見て取れる。

このような「深い学び」のとらえ方は、『小学校学習指導要領（平成29年告示）』において、育成を目指す資質・能力の1つに挙げられている「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養）」<sup>23）</sup>につながる考え方であると考えられる。

### 2.1.3 文部科学省が考える「深い学び」と「ディープラーニング」

中央教育審議会答申「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28日）」において、「深い学び」は、「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」<sup>24）</sup>と定義されている。しかし、松下（2020）は、中央教育審議会答申による「深い学び」の定義は、「各教科等の特質に応じた『見方・考え方』の形成や知識相互の関連付けによる深い理解といった要素が含まれ」<sup>25）</sup>るのに対し、「ディープラーニングで

表1 Michael Fullanらの「ディープラーニング」の定義

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・より多く学び達成するという自分と他者の期待を高めるためのプロセスを提供すること。</li> <li>・個性化と当事者性によって、学習への生徒の関与を深めること。</li> <li>・生徒を「現実世界」に関わらせること。現実世界は生徒自身の現実と文化的アイデンティティが投影されることが多く、これは異文化出身の生徒にとって特に重要になりうる。</li> <li>・宗教的なものであるかどうかを問わず、大多数の住民が結び付いている精神的価値に共感すること。</li> <li>・探究を通じてスキル、知識、自信、自己効力感を身につけること。</li> <li>・学習者、その家族、属するコミュニティ、教師との関係を新たに築くこと。</li> <li>・他者と関わって善いことをしたいという人間としての欲求を深めること。</li> </ul> |
|---|

[松下（2020）が「ディープ」について説明する際に抜粋した部分<sup>21）</sup>に筆者が下線]



は、基礎学力や知識、教科教育への言及は驚くほど少ない。』<sup>25)</sup>と、両者の違いを指摘している。

フランらが考える「ディープラーニング」では、「教科横断的な学習の視点が説明」<sup>26)</sup>され、「数多くのエピソードや事例は、日本のカリキュラムでいえば、『総合的な学習（探究）の時間』や特別活動、課外活動などでなされている学習のように見える。』<sup>27)</sup>と分析されている。そこで、『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』における、「総合」の目標<sup>28)</sup>をみると、表2のように設定されている。

文部科学省（2018）は、「総合」の特質に応じた学習の在り方として、「探究的な見方・考え方を働かせる」<sup>29)</sup>ことを挙げ、「探究的な見方・考え方」の2つの要素は、「各教科における見方・考え方を総合的に働かせる」「総合的な学習の時間に固有な見方・考え方を働かせる」<sup>30)</sup>としている。松下（2020）も指摘しているように、一見すると「総合」とフランらの「ディープラーニング」はねらうところは類似しているように見えるが、その大きな違いは、各教科との関係について言及されているか否かというところに見いだされる。

松下（2020）によって、「おそらくフランらは、こうした知識の深い理解は、『生徒が真剣になる真正の課題に没入』するなかで形成されると考えるのだろう。』<sup>31)</sup>と解説されて

いるように、「総合」で目指す学びもフランらの「ディープラーニング」も真正の課題に子どもが向き合っているというという部分は同じである。フランらは、「ディープラーニングがめざすのは、複雑で、実に不安に満ちた世界のなかに自分の居場所を見つけることである。そして、一人で学習し、また他者と一緒に学習することで、現実を変革することである。』<sup>32)</sup>と述べている。また、フランらは、「ディープラーニングとは生徒がより複合的な思考を用いて、創造性を引き出し、ますます複雑化している問題を解決するようになるプロセス」<sup>33)</sup>と説明していることから、「総合」と類似した学びが展開されていることが分かる。

したがって、「総合」とフランらの「ディープラーニング」は、真正な課題と子どもが向き合い、教科横断的な視点や方法を発揮しながら課題解決に関与する点で類似性を有するが、各教科との関係については「総合」のみが言及していることが明らかになった。

## 2.2 「深い学び」と「レスポンシビリティ」

ここでは、「総合」が創設当初から大切にしてきているが、「総合」の学びのあり方とつなげて学術的に検討がなされてこなかった「レスポンシビリティ（応答責任）」について整理し、今後、ますますVUCA<sup>34)</sup>に突入すると言われている次代の「総合」において、ど

表2 「総合」の目標

<p>探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、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・能力を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>(1) 探究的な学習の過程において、課題解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解できるようにする</p> <p>(2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする</p> <p>(3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会参画しようとする態度を養う</p>
---

のような子どもの姿を求めていったらよいか、明らかにする。

創設当初から、「総合」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」<sup>35)</sup>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」においては、真正な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」において向き合う真正な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」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。このことは、奈須・諸富(2011)が、「私の外側にあらかじめの正解のような『答え』はないのですが、『私はこう生きたい』『私はこう処したい』という意味での『応え』はある。というか、自分自身がより納得のいく『応え』を自らの内側に生み出すべく、学んだり考えたり議論するのが総合なのです。」<sup>36)</sup>と、述べていることから分かる。

また、奈須・諸富(2011)が、「人生とは、『答えなき問い』を引き受け、問い続けるプロセスそのものである。『答えなき問いを自分のこととして引き受け、問い続ける力』こそ、この困難を生き抜くために不可欠な力である。」<sup>37)</sup>と述べているように、創設当初から「総合」において育成を目指してきた「自己の生き方について考えていくための資質・能力」<sup>38)</sup>を身に付けた子どもとは、「自分なりの応え」を求め続けることができる資質・能力を身に付けた子どもと言い換えることができるのではないだろうか。

このように真正な課題を自らに引き受け、「応える」という学びにとって重要となる概念が「レスポンシビリティ(応答責任：

responsibility)」である。「総合」は、社会における真正な課題に対して、どのようにレスポンスしていくことが有効であるのかについて学ぶ時間であり、そのような学びを積み重ねることにより、社会に対してよりよいレスポンスを自分なりにしていくことができる子どもを育てていく役割を担っている。

しかし、「レスポンシビリティ」を果たし続けるのは、大人であろうとたやすいことではない。「レスポンシビリティ」を果たそうとする意志を持ち続けていくために必要な原動力とはなんだろうか。

その1つは、学びの対象との関わりの深さからもたらされる思いや願いである。「総合」は、課題解決に向けて、長期に渡って学びの対象と向き合っていく単元構成となっている。そのため、例えば地域を対象とした場合は、「私は、ここから見る景色が1番。○地域は、自然豊かで心がほっとする」「○祭りに参加することは、地域の一員であることを実感することでもある」等というように、自分の地域に対する思い入れを基盤として、「そのような状況になっているなら、なんとかしたい」「大好きな地域の魅力を、もっと多くの人に伝えたい」という思いや願いを醸成していくことなしには、長期に渡って課題解決をしていこうという意志は生まれにくい。思いや願いは探究していく原動力となり、自分ごとの学びが展開されるもととなる。「人間は『意味』を食べて生きる生き物です。『ぼく(わたし)にとって意味がない』と感じられることを長期間続けることができませぬ。『自分にとって意味がある』という有意味性は、試行的で持続的な態度を生み出すのです。『意味を食べる』とは、他人事を自分事にする事です。」<sup>39)</sup>と、嶋野(2018)も述べているように、自分ごとの学びが展開される必要がある。

もう1つは、「レスポンスビリティ」を果たそうとする学びによってもたらされる手応えが、さらなる探究を押し進める原動力となる。「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」<sup>40)</sup>、「『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——なっていくたい』」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<sup>41)</sup>と、嶋野(2018)が述べているような「学びの手応え」の実感が必要である。

これらのことから、「レスポンスビリティ」だけでなく、「レスポンスビリティ」し続ける思いや願い、意志をもつために必要な「自分ごと」「手応え」が、「総合」の授業で具現化する子どもの姿を現す鍵となる概念であると言えよう。

2011年に奈須・諸富は、「これからの教育で重要になってくるのは、世界から突然発せられてくる『想定外』の問いに対して、開かれた姿勢を子どもたちのなかに育てていくこと(中一註:引用者)。概念で言うと、世界から発せられてくる多様な問いに開かれた構え——『応答性』『呼応性』『レスポンスビリティ』ということが、これからの教育の重要概念になってくると思います。世界で起きているどんなことにも目をつぶらない『自分と無関係なこと』としてシャットアウトしない。世界中のどんな問題に対しても開かれていること。こういう姿勢を育てていくことが、教育の根幹だと思います。世界中で起きているさまざまなことに自分を開いて、自分

とかかわることとして、引き受けていく。そして、お互いに支え合っていく。』<sup>42)</sup>と述べ、今後もこの「レスポンスビリティ」が重要な概念となり、教育の根幹になることが予想されている。

### 2.3 今後求められる資質・能力と「深い学び」

このように「総合」においては、これまでも「レスポンスビリティ」という概念が重要視されてきたのであるが、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一層その重要性を増しつつある。創設以来、現代社会や地域社会等における真正な課題と向き合ってきた「総合」の学びのあり方の方向性を探っていくためには、今後子どもたちが向き合っていくであろう社会の状況やそこで求められている資質・能力を把握しておく必要である。そこで、本項では、『OECD Education 2030プロジェクト』を中心にして、これから求められる資質・能力を検討し、そこから改めて「レスポンスビリティ」の重要性を位置付けていく。

「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、また、日本の文部科学省でカリキュラムの改訂にあたった」<sup>43)</sup>白井(2020)は、「VUCA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。」<sup>44)</sup>と述べている。唯一解を求めたり、是か非かというような二項対立の議論を行ったりするような学びは、「総合」の学びとしてふさわしくない典型的なものであ



る。そうではなくて、今後ますます予測困難で不確実、複雑で曖昧と言われる社会において、「総合」は、自分に関わりがあることとして真正な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。

では、2030年に向けて、どのような資質・能力の獲得が求められているのであろうか。

『OECD Learning Compass Concept Notes』<sup>45)</sup>では、2030年に求められるコンピテンシーとして、「変革をもたらすコンピテンシー」が挙げられている。子どもたちには、社会を変えていく力が求められており、そのコンピテンシーには、「新たな価値を創造する力」「対立やジレンマに対処する力」「責任ある行動をとる力」<sup>46)</sup>が位置づけられている。白井（2020）はそれらのコンピテンシーを構成するコンストラクトを表3のように整理している。<sup>47)</sup>

これまでの時代で創出されてきたことのよ

さを引き継ぎつつも、それだけでは太刀打ちできない課題が生まれている今後の社会の中で、これまでにはない価値を創造し、社会を変革していくことが求められている。しかし、VUCAが進行すると言われる時代だからこそ、一人で新たな価値を創造し、立ち向かっていくことができるようなたやすい課題ばかりではない。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「折り合い」が欠かせない。だからこそ、「対立やジレンマに対処する力」が求められるのであろう。加えて、課題解決には、他者だけではなく、様々な状況との折り合いも求められる。グローバル化も進展し、問題状況も複雑化していく中で、真正な課題と向き合う「総合」においては、学級内の他者との「折り合い」だけでなく、これまで以上に、多様な立場や年代の人々との「折り合い」や、現状を把握し、状況との「折り

表3 「変革をもたらすコンピテンシー」を構成するコンストラクト

新たな価値を創造する力	・ アイデアや視点、経験に対する <u>目的意識や好奇心</u>
	・ <u>開かれた考え方</u>
	・ 問題解決のために様々なアプローチを見つけようとする <u>批判的思考力や創造性</u>
	・ 複雑な問題に対する解決策を見つけ出すために <u>他者と協働すること</u>
	・ 解決策がうまくいくかどうかを判断するために、 <u>新しいアイデアに機敏に挑戦してみる</u> こと
	・ <u>新しいアイデアに伴って生じるリスクを管理していく</u> こと
対立やジレンマに対処する力	・ 物事を違う視点から見たり、異なる見方がどうして対立やジレンマにつながったのかを理解したりする <u>知的柔軟性や他者視点</u>
	・ 自分たちとは異なる見方をする他者に対する <u>共感性や敬意を示す</u> こと
	・ 一見相反する問題を解決するために、 <u>新しい解決策や、それまでとは異なる解決策を考え出すための創造性、問題解決能力、紛争解決力</u>
	・ 複雑で、困難な意思決定をする際に必要な <u>レジリエンス、複雑さや曖昧さに対する寛容さ、他者に対する責任感</u>
責任ある行動をとる力	・ 自らの行動の結果が他者のより広い利益につながるかどうかの判断を下すために必要な <u>強力な道徳的指針、統制の所在、誠実さ、思いやり、他者への敬意</u>
	・ 自他の行動を振り返るために必要な <u>批判的思考力</u>
	・ 責任ある行動をとるために必要な <u>自己意識、自己調整、省察的思考力</u>
	・ 責任をとる前に <u>信頼を築く</u> こと

（下線は筆者）

合い」を図るような授業が展開されなくてはならない。

その「折り合い」を付けていく際に照らし合わせるものが、「自分なり（自分たちなり）の応え」が、「責任ある行動となっているかどうか」ということではないだろうか。白井（2020）も、「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。』<sup>48)</sup>と述べているように、やはり、「総合」がこれまでも大切にしてきた「レスポンシビリティ」は、これからの時代においても重要な鍵を握る概念となることが分かる。どのような世の中になろうとも、「レスポンシビリティ」を果たすために、より納得のいく「自分なりの応え」を模索していくことができる資質・能力を「総合」は育てていくのである。

以上の分析を通して、これまでも「総合」における学びによって重要な概念であった「レスポンシビリティ」は、今日変動する社会の中で求められる資質・能力という視点からも一層重要視されていくものであることが明らかになった。そこで、「総合」における「深い学び」とは、「総合」において具現化する

べき学びであり、これからますます予測困難で不確実、複雑で曖昧となる世界と向き合っていくために必要となる、表4に挙げたような学びであると定義する。

この定義において、「～を身に付けていくことを保証する」「～につながる」と表現した理由は、「総合」を「深い学び」に誘うためには、「総合」で目指す子どもの姿を意識した授業改善が求められると考えるからである。一朝一夕に、目指す姿に向かうことは難しく、日々の授業の中で、その姿を意識し、そこに向かうための過程をデザインするからこそ、その姿が具現化していく。「総合」の単元は、長期に渡るため、目指す姿に誘うための意図的・計画的なデザインが求められる。また、理由の2つめは、自己の生き方を考えていく探究の道筋は多様にあり、多様な道筋を保証する学びでなければ、一人ひとりが自分なりに「レスポンシビリティ」を果たすための資質・能力を身に付けたり、発揮したりすることが難しくなると考えるからである。さらに、理由の3つめは、「深い学び」の深さには底はなく、探究すればするほど深みに誘われ、探究に終わりはないと考えるためである<sup>49)</sup>。

ここまで述べてきたように、これまでも「総合」において「レスポンシビリティ」は重要な概念であった。しかしながら、奈須ら（2011）がこの言葉を用いて「総合」の学びのあり方について語ってきたものの、学術的検討がなされてきたわけではなかった。

また、「総合」の学びを通して、子どもが

表4 「総合」で目指していく「深い学び」

- |  |
|--|
| <p>①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、多様な他者や状況等との折り合いを付け、レスポンシビリティを果たしていくために必要な資質・能力を身に付けていくことを保証する学び</p> <p>②問いの解決に自己関与することによって得た手応えをもとにして、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</p> |
|--|

「レスポンスビリティ」し続けるためには、何が必要であるのかということについても言及はされていない。「総合」は、答えなき問いと向き合っていく学びを展開していく。それらの問いに対して、「レスポンスビリティ」としての最適解を導出する探究に終わりはない。そういった点からも、本定義において、「『レスポンスビリティ』し続ける」ために必要なキーワードを盛り込み、「総合」で目指していく学びのあり方について、目指す方向性として示したところが、これまでの考え方を補うものであると考える。

### 3. 「深い学び」と「協働的な学び」の関係性

「総合」における学びを質の高いものにするために、これまで重視されてきたことは、子どもたち同士が関わり合いながら、共に課題と向き合う場をつくっていくことである。田村（2015）も、求められる授業のあり方として、「探究のプロセスを質的に高める協働的な学習であることも重要になる」<sup>50)</sup>、また、「子どもが他者と共に学び合う協働型の授業を具現化することが必要になる」<sup>51)</sup>と述べており、「総合」の学びの質を高めるためには、他者との学び合いが必要であることを強調している。

『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』では、2008年告示の『小学校学習指導要領総合的な学習の時間編』の目標の中にあった「協同的」<sup>52)</sup>の文言に代わり「協働的」<sup>53)</sup>が用いられるようになり、「総合」における「深い学び」の実現にとって、「協働的な学び」と同様に「協働的な学び」が欠かせない要因となると考えられていることが分かる。それゆえ、本章では、「深い学び」と「協働的な学び」の関係性を

整理していく。

#### 3.1 「深い学び」の成立条件としての「協働的な学び」

「レスポンスビリティ」を果たすことができる子どもを育てていく「深い学び」に誘う授業には、どのような条件があるのだろうか。

溝上（2020）は、「深い学び」の必要条件として、「一定の長さをもつ文章レベルで外化をさせる活動」<sup>54)</sup>を挙げている。なぜならば、「外化の活動が深い学びの特質である『繋ぐ』行為を生み出し、外化の表現過程で思考・判断・表現が介在する」<sup>55)</sup>からである。以下では、溝上の所論を参考にしながら、「総合」における「書く」あるいは「話す」外化が、「深い学び」の成立にどのように関わっていくのかについて論じていく。

「総合」において、文章として「書く」外化とは、これまで手に入れている課題や対象に関わる情報を整理し、それらに対する自分の考えを表出することである。「書く」外化は自分一人で、課題や対象と向き合っているのではあるが、この文章を読む他者がいたり、この文章をもとに他者に伝える活動が後に設定してあったりするならば、その他者を意識し、どのように文章を構成し、どのような表現を用い、どのような具体的な例を挙げれば、伝える相手の心を動かし、納得してもらうことができるのかという思考・判断を促す。

また、文章として「書く」外化には、自分が課題や対象に対して行った活動を見つめ、成果や次の学びの方向性を見だし、表出するという役割もある。これも、「書く」外化の後に、共に活動に取り組む他者と成果や課題を共有したり、他者に報告したりする活動があるならば、伝える相手を意識して、伝わ

りやすいようにするための思考・判断を促す。

「考え（思考）を外化するためには、まず、頭の中にあるさまざまな知識や事象の中からある事柄を『選ぶ』必要がある。そして、それを『繋ぎ』『言語化する』ことで外化となる。良かれ悪しかれ、選ぶ行為自体が『判断』である。判断がなければ、ある事柄を選ぶことはできない。そして、選んだ事柄を『繋ぐ』ときには、繋ぐときの順序（論理的思考）が問われる。繋いで文章にする中で、『そういうことがあるか』『これも繋がるか』というように、新たに気づくものも出てくる。これは創造的思考の原初的な体験と呼べるものである。繋ぐプロセスには、論理的・創造的思考だけでなく、批判的思考、問題解決、推論などのさまざまな種類の『思考』も介在することがある。』<sup>36)</sup>と溝上（2020）も述べているように、「書く」外化は「深い学び」を生み出す。

次に、「総合」における「話す」外化について検討する。「総合」における「話す」外化には、伝える相手としての他者が存在し、「書く」外化と同様な思考・判断を促す。「書く」外化と比べると、その場で他者との双方向的なやりとりが生まれ、話す内容について準備した時点だけでなく、リアルタイムで思考・判断を促し、考えの整理を行っていく。溝上（2020）が、「ナラティブアプローチの考え方から説けば、話すこととは、事象や事実を繋いで他者に意味ある形で伝えようとする物語り（narrativeあるいはstorytelling）の行為でもある。人は、頭の中にある知識や事象を繋ぐ過程で、意味があるように話をする。ときにその繋ぎによって、『なるほど、そういう意味だったのか』と自身で感嘆することもあり、それは教育界では気づきや発見と呼ばれている。深い学びの原義的理解は、基本的にこの繋ぐ過程における知識世界の意

味構築にある。深い学びの論で頻出する『関連づけ』は、意味ある形での繋がりを指している。』<sup>37)</sup>と述べているように、「話す」外化はより「深い学び」を生み出す。

外化が「深い学び」にとって重要な活動となるとして、その際に、重要となるのは外化の宛先としての他者の存在である。溝上（2020）は、「ナラティブアプローチの考え方からいっても、外化（物語り）は誰に向けて語られるかが意味構築の作業に重要である。外化の活動に常に他者が必要とされるわけではないが、他者を外化に組み込むことで、外化の作業がより意味構築を促すものとなることは間違いない。』<sup>38)</sup>と述べている。すなわち、どのような他者と向き合うのかという意識を子どもたちがもっているかどうかで、学びの深さが変わってくるのである。例えば、地域を活性化するプロジェクトを実施する際に、どの年代を対象にしていくのかということで、探究していく方向性が焦点化され、その年代の人の心を動かすために必要な情報や手立て等には、何がふさわしいのかという思考・判断を促す。また、自分たちの企画が実現に向かうためには、どのような立場の他者に提案し、協力を得ていったらよいのかという思考に向かい、その立場の他者に向けてどのような伝え方をしたら、納得してもらえるのかという視点から、自分たちの活動を捉え直すような思考・判断を促していく。

また、例えば、他者が楽しめる場を提供するプロジェクトを実施する際には、対象は幼稚園児なのか、同級生なのか、高齢者なのか、多様な年代の他者なのか等、自分たちが活動を起こし、向き合う際の対象を明確にして吟味することで、対象にふさわしい活動を計画・実行するために必要なことを見いだすような思考・判断につながっていく。

他者の存在については、藤村（2018）も、

子どもの学びが深まるメカニズムについて説明する際に、「他者ともに多様な知識を関連づけること」<sup>59)</sup>の重要性について述べている。そこでは、「認知心理学や発達心理学の領域を概観すると、個人の学習に対する他者の意義は、①聞き手としての他者（他者がいることで自分の説明が精緻化する）②話し手としての他者（他者から自分の有していない情報を得る）③知識の協同構築の相手としての他者（自分と他者が知識を提供し、互いに関連づけることで新たな知識の枠組みが創出される）の3点にまとめられると考えられる。」<sup>60)</sup>と、他者の存在の意義について整理している。

このように、他者を意識した外化は、深い思考・判断を促し、さらに課題解決にとって適切な外化を生み出していく。「レスポンスビリティ」を果たしていくためには、他者とのように向き合っていかななくてはならないのかという手立てを、子どもたちは探究を積み重ねながら手に入れていく。溝上、藤村の用いている用語は、「物語る」「協同」「協働」と異なるが、他者の存在があることが、「深い学び」の重要な条件であると言える。

### 3.2 「協働（的な学び）」のとりえ

学習における他者との「協働」の重要性については、これまでも理論的・実践的に認識されてきた。ここでは、こうした議論の蓄積に学びながら、「協働的な学び」の具体的な姿や構成要素について検討してみたい。

『小学校学習指導要領』や『小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』においては、2008年に告示されたものから「協同的」という文言が用いられるようになった。永田（2020）によると、「総合的な学習の時間の創設時には必ずしも明示されなかった『協同的』に取り組む態度や学びは、総合的な学習の時間の実践展開の中で必要不可欠な態度や学習として位置づけられることになった。」<sup>61)</sup>とある。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」<sup>62)</sup>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。」<sup>63)</sup>と指摘される現状がある。果たして、「協同的」に学ぶとはどのようなこととしてとらえられるのだろうか。

安永（2016）は、「協同学習」について、「ともに成長を願う学生たちが切磋琢磨しながら真剣に学びある学習」<sup>64)</sup>であり、「単なるグループ学習ではない」<sup>65)</sup>と述べ、ジョンソン&ジョンソンやケーガンの「協同学習」の定義や「協同学習」の基本要素について整理している（表5）。

安永（2016）は、ジョンソンらの「協同学習」の定義について、「学生たちがともに課題に取り組むことにより、自分の学びと仲間との学びを最大限に高めようとする、小グループを利用した指導法である」<sup>67)</sup>と訳し、その基本要素として、①肯定的相互依存、②個人

表5 ジョンソンらとケーガンが考える協同学習の基本要素<sup>66)</sup>

ジョンソンら	ケーガン
肯定的相互依存	相互依存
個人の2つの責任	個人の責任
促進的相互交流	参加の平等性
社会的スキルの促進	活動の同時性
グループの改善手続き	



の2つの責任、③促進的相互交流、④社会的スキルの促進、⑤グループの改善手続きの五点を挙げている。それをさらに詳細に説明したものが表6である。

安永（2016）は、「これらの5つの基本要素が満たされているグループ活動を、単なるグループ活動とは区別して協同学習と呼ぶ。むしろ、すべての要素が最初から満たされていることはない。とくに『肯定的相互依存』や『個人の2つの責任』は理解できたとしても行為に移すことは難しい。日々の授業の中で意識して訓練する必要がある。これらの5つの基本要素がすべて達成するとは言えないが、その達成を意識しながら積極的に取り組んでいるグループ活動も協同学習と呼んで構わない。」<sup>69)</sup>と述べている。子どもたち一人ひとりが、それらを行為に移すためにも、教師と子どもたちとで、どのような行為がそれらを達成した姿と言えるのか、日々の授業の中で具体化・共有化していく必要があることが分かる。「総合」における課題は多岐に渡り、多様な課題解決の場面や状況が考えられるため、それらに対応できるような具体化・共有化が求められる。また、どのような段階を踏

んでその目指すべき姿に向かうのか明らかにしていく必要があると言えよう。

ところで、「協働的」と「協同的」という二つの用語の使い分けについてはこれまでも議論がなされてきた。先にも述べたが、『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、目標の中にあった「協同的」の文言に代わり「協働的」<sup>70)</sup>が用いられるようになった。「協働」にされた理由については、「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、多様な考え方をもち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。」<sup>71)</sup>と説明されている。永田（2020）によると、「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。」<sup>72)</sup>とされている。意図するところが同じであるならば、安永が整理した「協同学習」の考え方をを用いて、「協働的な学び」をとらえていきたい。

表6 ジョンソンらが考える基本要素とその説明

①肯定的相互依存	グループの学習目標を達成するために、メンバー全員が基本的な信頼関係に基づき、各自の持つ力を最大限に出し合い、仲間同士が互いに依存し合うこと。目的達成の障害となる「ただ乗り」のような相互依存は否定的と見なされる。
②個人の2つの責任	メンバー一人ひとりに2つの責任が求められる。一つは自分の学びに対する責任。もう一つは仲間の学びに対する責任。仲間が理解できていなければ自分の支援が足りなかったと反省し、積極的に支援することが求められる。
③促進的相互交流	メンバー同士が積極的に交流しなければ学習効果は期待できない。学生同士が対面して積極的に交流し、教え合い、学び合うことを基本としている。
④社会的スキルの促進	効果的なグループ活動を実現するために必要となる学習スキルや対人関係スキルがある。それらのスキルを学生が獲得できていなければ、教師は意図的に教え、積極的な使用を促す必要がある。
⑤グループの改善手続き	グループ学習の質を高めるために、学習活動の建設的な評価が求められる。学習活動における自他の言行を振り返り、何をつづけ、何を止めるべきかを考える。仲間を区別したり、批判したりすることが目的ではない。

（安永（2016）がまとめたジョンソンらが考える要素を筆者が表に整理）<sup>68)</sup>

「総合」が、「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」<sup>(73)</sup>を育成することをねらうのであれば、一人ひとりの生き方にどのような意味や価値があったのかということに着目しなければならない。嶋野(2018)は、『「きみがいてよかった」(中略)「存在のよさ」<sup>(74)</sup>など、「一人一人の存在を際立たせる」<sup>(75)</sup>教師の手立ての重要性について述べており、他者と関わらざるを得ない場が一人ひとりに保証されなければ、一人ひとりの存在のよさは顕在化されず、「協働的な学び」とは言えない授業が展開されることに警笛を鳴らしている。

これらのことから、「一人ひとりの外化を保証する場づくり」ができなければ、自分ごとの学び、本来の「協働的な学び」とはならず、「深い学び」に一人ひとりが誘われていけないということになる。

### 3.3 一人ひとりの生きることと「協働的な学び」の関係

自分ごとの学びの中で一人ひとりの存在が際立つことが、「協働的な学び」において前提の条件であるということが明らかになったが、子どもたちをどのような姿に誘うことが、「総合」には求められているのであろうか。

奈須(2011)は、「少しでも納得のいく私を先の時間につくろうとする」ために必要なことと、自分なりの「応え」と仲間とともに考え抜くことの関係について、次のように述べている。「まずもって、引き受けた問いをわがこととし、自分に向かって問わなければなりません。逃げてはいけません。そして、引き受けた問いに対する目下の応答を自分自身の内面の深いところまでアクセスして見いだす。さらにそれを外側に引きずり出して仲間と共有可能な形で言明し、仲間と共に

考え抜いていく。このとき、必ずしも仲間と意見が一致しないこともあるでしょう。でもそれによって『それでも私はこう生きよう』と私の『応え』が決まる。その『応え』の命じるままに行われ、その私の行為を見ながらまた悩む。それを一生続ける。『答えなき問いを引き受け、問い続ける』。私は子どもたちを、このある面とても辛くしんどい、しかし常に希望のもてる生き方を、力強く貫き通せる人間に育てたいのです。』<sup>(76)</sup>

表4に定義した「総合」で目指していく「深い学び」に導くためには、他者との協働が欠かせず、奈須(2011)が挙げたような「協働的な学び」を繰り返しながら、自分のあり方を更新していく姿が必要である。子どもたちが向き合っている真正な課題には、唯一無二の答えはない。そのため、何度もその課題と共に向き合い、よりよい最適解を更新していかなければ解決の糸口を見いだすことが難しいものばかりである。だからこそ、共に課題に向き合う仲間一人ひとりの「応え」をもとにした「協働的な学び」を繰り返し、みなで導出する「応え」や自分のあり方を更新し続ける必要がある。

また、協働の相手は、必ずしもクラスメートばかりではない。特に学級や学校の枠を超えて展開される「総合」においては、多様な他者との協働が想定されることになるだろう。例えば、嶋野(2018)は、<自己肯定感に関する5つの設問>として、「今の自分が好きだ」「自分という存在を大切に思う」「自分には自分なりのよいところがあると思う」「自分の個性を大切にしたい」「自分の未来は明るいとと思う」<sup>(77)</sup>を挙げ、「2つ以上『あてはまる』と応えた人の割合を比較すると、『地域と関わり学ぶ子供』は、『地域と関わりなく学ぶ子供』に対して、二割以上も『自己肯定感』が高いという結果が出ている。』<sup>(78)</sup> こと

を示している。地域を学びの根源として、多様な他者とともに協働的に学ぶ「総合」は、自分への肯定的なとらえを促すことが分かる。

#### 4. 先行実践において目指されてきた「深い学び」

前章まで、これまでの「総合」をめぐる議論や近年の学習論の知見などをふまえながら、「総合」において目指される学びのあり方について検討を行い、「レスポンスビリティ」は、「総合」の学びを深める概念であり、「レスポンスビリティ」し続ける子どももの育成を目指していくことが求められることが明らかになった。本章では、先進的実践の一単位時間の授業においては、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」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、「協働的な学び」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」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を具体化・共有化するための示唆を得たい。

##### 4.1 分析の対象としたデータ

そこで、「総合」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、「協働的な学び」によっ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」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」に関わってきた研究者等が指導助言に入り、「総合」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）〕<sup>79)</sup>

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」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」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」のあ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」の授業のあ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」の実践を牽引する立場である山口大学教育学部附属光小学校において「総合」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」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〕<sup>80)</sup>

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」を専門として実践研究している教師は、地域の「総合」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」の授業のあり方が顕在化すると考えた。

このような、「総合」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」が目指していくべき学びの方向性を見いだすことができると考えた。

#### 4.2 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「～（『協働的な学び』）を通して、～できる」と表現されているため、「～できる」という「協働的な学び」を通してねらうこと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、「協働的な学び」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『光小コマーシャル』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『光小コマーシャル』の内容について語り合う」という「協働的な学び」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、「新たに見出した光小の魅力」「光小や地域特有のよさ」「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、「新たに見出した光小の魅力」「光小や地域特有のよさ」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、「光小コマーシャル」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、光小や地域の魅力を伝えるコマーシャルづくりの本質に迫っていこうとす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たらよいか、検討しようとす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していくことで、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、向き合う探究課題が多岐に渡る「総合」においても、目指す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。

#### 4.3 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、「協働的な学び」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1を参照)。

「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<sup>81)</sup>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「レスポンスビリティ」を果たそうとする意志をもつことには

つながっていきにくい。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。

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ような単元を例に挙げる。その単元では、世界共通となっている「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付き、学びの成果の「手応え」を実感させることをねらっ

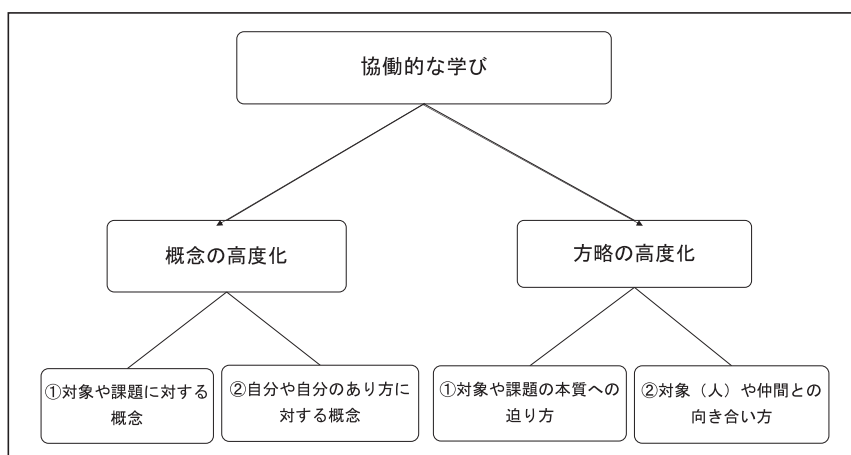


図1 「協働的な学び」が生み出すもの



ていた。このような授業は、教師が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、まさしく、「レスポンスビリティ」を果たすために必要な概念を創造していく姿である。

第二は、「自分や自分のあ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、自分の今後は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付き、「レスポンスビリティ」を果たすために自分はどのようにしていくのか、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」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、自分や自分のあり方に対する概念を一人ひとりが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」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付きをもったり、これからの自分の学びやあ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。

「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」<sup>20)</sup>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、今後の探究の中で、「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、「レスポンスビリティ」を果たすだけの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付き、真正の課題の中で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真正な課題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っていくことができる「総合」を経験した子どもたちは、新

たな課題に向かっていく際に、教科横断的な視点をもって、課題解決にふさわしい見方・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。

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、それを共有化していく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学び合う仲間と共有しながら探究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、学び合う仲間と検討し、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、「レスポンスビリティ」を果たしていくためには、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。

以上のように分析を行ったが、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」<sup>83)</sup>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。

以上のように整理できたが、さらに、教育現場で活用できるものとするために、表7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していくために自分ができること・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みら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としてきたこと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、同様に整理し直している。

表7 「協働的な学び」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念	・～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□である	
	概念の高度化② 自分や自分のあり方に対する概念	・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	・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	
	・今日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	
・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		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・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</li> <li>・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</li> <li>・比較すると、共通点や相違点、独自性が浮かび上がる</li> <li>・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</li> <li>・対象同士につながりがないかみることも大切である</li> <li>・個別のもの共通点を探ると一般性が見える</li> <li>・抽象と具体を往復することが必要である</li> <li>・必要性・重要性の度合いを検討する必要がある</li> <li>・優先順位を検討する必要がある</li> <li>・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</li> <li>・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</li> <li>・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</li> </ul>
対象（人） や仲間との向き合い方 方略の高度化②	<ul style="list-style-type: none"> <li>・たとえるとイメージを共有しやすい</li> <li>・絵や図、実物等を用いるとイメージを共有しやすい</li> <li>・具体例を挙げると、理解してもらいやすい</li> <li>・相手の考えを予想した上で質問をすると深く関わるができる</li> <li>・説得力のある根拠を挙げることが必要である</li> <li>・相手に応じて、説明する例や方法等を変える必要がある</li> <li>・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</li> <li>・キーワード化して考えを述べると、要点が伝わりやすい</li> <li>・ナンバリングして考えを述べると、要点が伝わりやすい</li> <li>・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</li> <li>・相手の思いや願いと共通点や相違点に着目することが大切である</li> <li>・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</li> <li>・他者の考えへの共感が大切である</li> <li>・相手の求めを把握することが重要である</li> <li>・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</li> <li>・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</li> <li>・目的の明確化・共有化が必要である</li> <li>・対象の心情、見方・考え方、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</li> <li>・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</li> <li>・相手や共に活動する仲間と信頼関係を築くことが大切である</li> </ul>

## 5. 結論と今後の課題

### 5.1 結論

本研究では、まず先行研究の精査を通して、「総合」における「深い学び」について定義付けることを試みた。まず、「ディープラーニング」という概念で、「深い学び」のあり方について検討してきた代表的な先行研究フランら（2020）の考えをもとに、『学習指導要領（平成29年告示）』で求められている「深い学び」のとらえとも比較しながら、「総合」における「深い学び」について考察

していった。「ディープラーニング」と「総合」は、どちらも真正の課題と子ども一人ひとりが向き合い、それらの課題解決に関与することで、自己肯定感や自己有能感を得ていくという類似性を有していることが明らかになった。

また、「総合」は真正な課題を取り扱うことから、創設以来、「レスポンスィビリティ」を大切にしてきたこと、また、「総合」の「深い学び」の鍵を握る概念は、「レスポンスィビリティ」に加えて、「自分ごと」「折り合い」「手応え」であることを導出した。さらに、「総

合」における「深い学び」とは、「総合」において具現化する学びであり、これからますます変化が激しく、見通しがもちにくいと言われる社会と向かい、「レスポンスビリティ」を果たしながら自分や社会の未来を切り拓く資質・能力を身に付けていく学びであることを導出し、「総合」における「深い学び」を定義した。そうした「深い学び」を成立させるためには、「書くこと」や「話すこと」といった外化の活動が重要となることを示し、こうした外化においては他者の存在や「協働的な学び」が成立条件となることが明らかになった。

加えて、定義付けた「総合」で目指す「深い学び」を具体的に明示するために、「総合」について先進的な取組を行っている実践者や学校の指導案や単元計画をもとに、「協働的な学び」を通して誘おうとしたゴールを分類整理し（図1）、「ゴールに設定される具体的な子どもの姿」として提案した（表7）。

「深い学び」に誘う「協働的な学び」を繰り返すことによって得た自分や社会に対する手応えの実感をもとに、一人ひとりが今後の社会の中で、他者とともに新たな価値を生み

出し、「レスポンスビリティ」を果たすことができる「総合」の創造が求められる。

## 5.2 今後の課題

田村（2021）が『「深い学び」』については、これまで以上に学びのプロセスを意識することが求められる。<sup>84)</sup>と述べているように、「協働的な学び」において、どのようなプロセスを踏めば、子どもたちが「深い学び」に誘われるのか、また、「協働的な学び」を展開している子どもの具体的な姿を明らかにしていくことが求められる。

本研究では、「総合」における「協働的な学習」は、どのような子どもの概念や方略の高度化をねらい、どのような姿につながっていくことを目指しているのかということについては明らかにできた。しかし、そこに至るまでの「協働的な学び」を展開している子どもの姿の具体については、明示できていない。今後、質の高い「協働的な学び」の生み出し方や、「協働的な学び」を展開しながら着地点に向かおうとする子どもたちの具体的な姿と、そこに誘う教師の手立てについて明示していく研究に取りかかりたい。

## 【註】

- 1) 田村学（2021）『学習評価』、東洋館出版社、p.78
- 2) 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、p.9
- 3) 前掲書2）、pp.9-10
- 4) 前掲書2）、p.29
- 5) 浦郷や村井の研究では、「総合」の自由裁量の大きさが負担感や不安につながり、「総合」に対して好意的でない教師、不得意を感じる教師を生み出していることが指摘されている。（浦郷、2011、p.110）（村井、2017、p.50）  
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、pp.104～111
- 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.1-89
- 6) 教育課程部会資料で、「学校により指導方法の工夫や校内体制の整備等に格差がある（総合的な学習の時間の指導方法や個々の教師任せになったり、学校全体で取り組む体制が整っていないなど、学校によって差がある）」と指摘されている。  
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）、p.3、[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/\\_icsFiles/afiedfile/2018/10/10/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afiedfile/2018/10/10/)



- 1409925\_4.pdf (2021.9.18確認)
- 7) 例えば、中野・太町の研究において、「教師間格差や学校間格差があり、特に地域や学校種における取り組みの格差は顕著である」(中野・太町、2011、p.9)と指摘されている。  
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  
また、教育課程部会においても、「学校により指導方法の工夫や校内体制の整備等に格差がある。」(教育課程部会、2018、p.3)と指摘されている。  
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)、[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/\\_icsFiles/afildfile/2018/10/10/1409925\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afildfile/2018/10/10/1409925_4.pdf) (2021.9.16確認)
- 8) 本研究においては、「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、研究を進めていく。
- 9) 藤上の調査では、『『総合』に対して肯定群である小学校若手教師においても、『評価力』の獲得に目が向いていない』(藤上、2021、pp.9-10)ことが明らかになっている。  
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た研修プログラムの実践から—」、『東アジア研究』、第19号、pp.1-26
- 10) 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
- 11) 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
- 12) 前掲書2)、p.8
- 13) このような、求められるゴールに照らし合わせて、授業を設計する考え方は、ウィギンズ&マクタイが「逆向き設計」論として提案している。  
ウィギンズ&マクタイ(2012)、西岡加名恵訳、『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』、日本標準
- 14) 中央教育審議会初等中等教育分科会(2003)「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」、『中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会総則等作業部会(第1回)資料4 総合的な学習の時間』についての関係審議会答申』、[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/005/gijiroku/03070201/004.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/005/gijiroku/03070201/004.htm) (2021年8月29日確認)
- 15) 松下佳代(2020)「監訳者解説—ディープラーニングから教育システムを変革するための枠組み—」、マイケル・フラン、ジョアン・クイン、ジャン・マッキーチェン、松下佳代監訳、濱田久美子訳、『教育のディープラーニング 世界に関わり世界を変える』、明石書店、p.199
- 16) 前掲書15)、p.199
- 17) 前掲書15)、p.199
- 18) 前掲書15)、p.199
- 19) マイケル・フラン、ジョアン・クイン、ジャン・マッキーチェン、松下佳代監訳、濱田久美子訳(2020)『教育のディープラーニング 世界に関わり世界を変える』、明石書店。なお、原著は、Michael Fullan, Joanne Quinn, Joanne McEachen (2017) “Deep Learning : Engage the World Change the World”、Corwin Pressである。
- 20) 前掲書19)、p.24
- 21) 前掲書15)、p.200
- 22) 前掲書15)、p.200
- 23) 前掲書2)、p.3
- 24) 中央教育審議会の『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28日)』を受けて改訂された文部科学省による『平成29年度改訂小学校学習指導要領英訳版(仮訳)』では、「深い学び」は「authentic learning」と訳されている。「authentic」とは「真正の、本物の、正真正銘の」等と訳される言葉である。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、p.22)、「本物の文脈や状況の中で展開される」(奈須、2017、p.23)と定義している。  
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28日)』、p.50、[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afildfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afildfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2021年7月6日確認)

- 文部科学省『平成29年度改訂小学校学習指導要領英訳版（仮訳）』、[https://www.mext.go.jp/content/20201008-mxt\\_kyoiku02-000005241\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201008-mxt_kyoiku02-000005241_1.pdf)（2021年7月6日確認）
- 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
- 25) 前掲書15)、p.206
- 26) 前掲書15)、p.206
- 27) 前掲書15)、p.206
- 28) 前掲書2)、p.8
- 29) 前掲書2)、p.9
- 30) 前掲書2)、p.10
- 31) 前掲書15)、p.206
- 32) 松下佳代(2020)「はじめに」、マイケル・フラン、ジョアン・クイン、ジャン・マッキーチェン、松下佳代監訳、濱田久美子訳、『教育のディープラーニング 世界に関わり世界を変える』、明石書店、pp.12-13
- 33) 前掲書19)、p.62
- 34) 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」な時代になるということの意味する。  
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、p.33
- 35) 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、p.44
- 36) 前掲書35)、p.66
- 37) 前掲書35)、p.11
- 38) 前掲書2)、p.8
- 39) 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、pp.61-62
- 40) 前掲書39)、p.127
- 41) 前掲書39)、p.60
- 42) 前掲書35)、p.110
- 43) アンドレス・シュライヒャー（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、p.vii
- 44) 前掲書34)、p.155
- 45) 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](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）
- 46) 前掲書34)、p.151
- 47) 前掲書34)、pp.146-147
- 48) 前掲書34)、p.157
- 49) 奈須は、「深い学び」について以下のように論じている。「深い学びとは何か。そんなのは簡単で、浅くない学びだと考えればよい。（中略）一口に深い学びと言っても、その方向性は多様であり、深さ的にも底はない。さらに、深い学びを実現する方法や形態や手立てとなると、これはもう無数に存在する。かくのごとく、深い学びを『点』で捉えるのは得策ではなく、ならば、まずは浅くない学びと捉えてはどうかと思うのである。そうすることで、様々な深い学びが共存・共栄でき、また相互に影響・触発し合って、さらによりよいものが生み出されていくだろう。」（奈須、2017、p.18）。つまり、「深い学び」に迫る過程は多様にあり、深さも留まることがないということについて述べている。また、多様な過程をとらえることで、「深い学び」の可能性が広がることについても述べている。  
奈須正裕（2017）『『深い学び』のとりえ方』、『新教育課程ライブラリⅡ Vol.3「深い学び」を考える』、ぎょうせい
- 50) 田村学（2015）『授業を磨く』、東洋館出版社、p.18
- 51) 前掲書50)、p.18
- 52) 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、p.13
- 53) 前掲書2)、p.8
- 54) 溝上慎一（2020）「＜大会シンポジウム：多様な学び方が生きる「深い学び」＞個性化教育の観点から「深い学び」を拡張する」、日本授業UD学会編集委員会、『日本授業UD研究』、第9号、p.36
- 55) 前掲書54)、p.36
- 56) 前掲書54)、p.36
- 57) 前掲書54)、p.36
- 58) 前掲書54)、p.36
- 59) 藤村宣之（2018）「探究の学びの意義」、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、p.60
- 60) 前掲書59)、pp.60-61
- 61) 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、

- p.111
- 62) 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.65-66
- 63) 前掲書62)、pp.65-66
- 64) 安永悟(2016)「協同学習による授業デザイン：構造化を意識して」、溝上慎一監修、安永悟・関田一彦・水野正朗編、『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』、東信堂、p.7
- 65) 前掲書64)、p.7
- 66) 前掲書64)、pp.8-9 より抜粋して整理
- 67) 前掲書64)、p.6
- 68) 前掲書64)、p.7
- 69) 前掲書64)、p.8
- 70) 前掲書2)、p.8
- 71) 前掲書64)、p.111
- 72) 「協同」と「協働」について、藤井は、「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活動」、「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活動」「たんなるグループ作業以上の活動」と説明している。また、「グループ作業」は、「グループの成員がそれぞれに作業を分担し、力を合わせ、また助け合うなど協力して作業を進めるという学習活動の形態」、「協働的な学習」は、「多様な能力や個性が結びついて一つの作業を達成していくという学習活動の取り組み方の特色」と説明している。さらに、「協働」は、「i 多様な能力や個性を持った人々が、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なのである。」とあり、「協働的な学習」は、「チームとしての特性、すなわち、i 多様な個性の結合、ii 目標と課題の共有、iii 分担・協力 に基づいて展開される学習活動」と定義されている。「なお、協働的に学ぶということとはそれぞれの個性を生かすということでもある」と示している。すなわち、「協働」とは、一人ひとりの持ち味や役割が顕在化され、それを生かしながら新たな価値を生み出すことと言える。
- 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
- また、永田は、前掲書61)において、「協働的な学びは、全ての児童を同じ方向に導くということではなく、それぞれの児童なりに主体的に学ぶことと、協働的に学ぶことのよさを実感できるような工夫が必要であるとして、協働性と主体性の両方を意識した取り組みや学習も求められている。」(永田、2020、p.111)と説明しており、協働的な学びのよさを実感するとともに、一人ひとりが、協働を通して自分の探究が深みに誘われたこと、新たな探究の方向性を見出すことにつながったこと等を実感することが重要視されている。
- 73) 前掲書2)、p.8
- 74) 前掲書39)、p.27
- 75) 前掲書39)、p.27
- 76) 前掲書35)、p.112-113
- 77) 前掲書39)、p.198
- 78) 前掲書39)、p.198
- 79) 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・総合的学習教育学会第27回全国大会北海道大会一大会紀要一』、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・総合的学習教育学会第27回全国大会北海道大会一大会紀要一』、pp.138-139、pp.144-145、pp.150-151、pp.155-157
  - ・佐伯市立渡町台小学校(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・総合的学習教育学会第28回全国大会大分大会一大会紀要一』、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・総合的学習教育学会令和2年度第29回全国大会山梨大会一大会紀要一』、p.73、p.83、p.93、p.101
- 80) 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回第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』
- 81) 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、p.92
- 82) 前掲書2）、pp.84-85
- 83) 前掲書39）、p.217
- 84) 前掲書1）、p.77

## 【付記】

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。