

総合的な学習の時間における質の高い協働で 用いられる言葉の具体化

～分かり合おうとするために必要な言葉に着目して～

藤上 真弓

Quality Collaboration in the Period for Integrated Studies Embodied language used:
Focus on the words needed to understand each other

FUJIKAMI Mayumi
(Received December 14, 2023)

キーワード：協働、教室談話、見取り、実務家教員、実践知と研究知の往還

はじめに

平成 20 年度改訂の『小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』において改定のキーワードの 1 つとなった「協同」（文部科学省、2008、p.13）の文言が、『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』において「協働」（文部科学省、2018、p.8）という文言に変更された。

藤井（2020）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」（p.29）、「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」（p.29）と説明している。「グループ作業」については、「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」（p.29）、「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」（p.29）と説明している。また、永田（2020）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』においては、「これまでの『協同的』と今後の『協働的』は意図することは同じであるが、異なる個性をもつもの同士で問題の解決に向かうことの意味が強調するためと説明されている」（p.111）と解説している。これらをもとにすると、場を共有し、一緒に課題解決を図るという形式的な部分に着目して学びを提供するだけでは、「協働」する姿を生み出すことは難しく、一人ひとりの持ち味を生かしながら、共に課題と向き合い、自分たちなりの価値を創造していくような姿を生み出す学びとなるように、教師は手立てを行っていかないといけないことが分かる。総合的な学習の時間における「協働」は、「協働」する一人ひとりをもつ思いや願い、見方・考え方、感じ方、問題意識の傾向、得意分野等を、互いが知り、それらを認め合った上で、課題解決に向かって自分たちなりの最適解を生み出していく姿を求めているのである。

1. 子どもの姿の具体化・共有化がなぜ求められるのか

1-1 なぜ子どもが互いを知り、認め合いながら課題解決に向かう際に用いる言葉の具体化・共有化が求められるのか

総合的な学習の時間の学びの中で、「協働」する子どもの姿を生み出すためには、教師は、1 単位時間の授業における手立てを行ってだけでなく、子どもたちに「協働」するために必要な資質・能力を、意図的・計画的に身に付けていくことが求められる。まずは、課題解決にふさわしい最適解を共に導いていくための前提として、「協働」する一人ひとりをもつ思いや願い、見方・考え方、感じ方、問題意識の傾向、得

意分野等を、互いが知り、それらを認め合うための関わり方を、子どもたちは学び、身に付けていく必要があることは先に述べた。それを踏まえておかねば、「多様な能力や個性が結びついて一つの作業を達成」（藤井、2020、p. 29）する学びにつながっていきにくい。しかし、総合的な学習の時間が向き合う探究課題が多岐に渡ることも影響し、どういった子どもの姿に導いていけばよいのかという具体的なモデルは示されていない。そのため、その姿に導くための段階については、藤上（2023）において、「協働」の質をとらえる視点や「協働」に向かうまでの段階について提案してきた。

丸野ら（2005）は、「教師が暗黙に想定しているディスカッションスキルの理想的な発達段階モデル」の中で、子どもたちが話し合うための資質・能力の育成について、「教育現場では、長年自分なりの経験世界で作上げてきた自分なりの素朴なモデルで実践しているのが現状であるとの声をよく耳にする」（p. 15）、「現場の実態を考えると、少なくとも対話型授業を進めるに当たっての学年間の指導の在り方にも系統性が無く、子どもたちの中に、適切なディスカッションスキルが育まれて行く可能性も大きく期待できない」（p. 15）というような課題があることを指摘している。実践する上での手がかりとなる明確なモデルがないために、経験則をもとにした取組になりがちで、子どもたちの話し合うための資質・能力を意図的・計画的に育成していくことが難しい状況が生まれてしまうことは、今求められている「協働」の実現を図っていくための壁となる。「協働」を展開するために、子どもたちは言葉を媒介として関わり合っていくため、子どもたちがどのような言葉を用いながら関わっていったら「協働」へと誘われるのか、その言葉を用いることができるようにするためにどのような取組を蓄積していったらよいのかということについて、明らかにすることが必要である。そのようなものを具体的に示すことができれば、それは、日々、毎時間展開される子どもたちの話し合いを「協働」にしていくための手がかりとなっていくのではないだろうか。教師の経験則を先行研究の中で見いだされた理論とつないだり、経験則と言われる教師の内面にあるもの、教師の思考・判断の手がかりとしたものを顕在化して整理し、理論を生み出したりすることで、教育現場で今後活用可能で、子どもたちの「協働」の姿を具現化するための教師の手立てや目指すべき協働の姿を明示していくことができるのではないかと考える。

1-2 教師は経験則だけで「協働」を展開させようとしているのか

筆者が、山口大学教育学部附属光小学校に勤務していた際には、各担任が自分の研究教科等の色を出した目指す子どもの姿を具現化していくための「常時活動計画案」を作成し、まずは、5月末～6月末頃までにある研究大会に向けて、どのように4月から意図的・計画的に子どもたちを育成していくのかについて、学校全体で共有していった。その際には、筆者は、総合的な学習の時間における話し合いだけでなく、どの教科等の話し合いも深化・活性化いくように、話し合いや対話等に関わる複数の文献研究をもとにして、身に付けたい具体的な資質・能力やそのための手立てを整理し、実践をしていた。例えば、平成20年度作成の筆者の「常時活動計画案」をみると、7冊の文献をもとに（表1参照）して、目指す子どもの姿の具体化と具体的方法を導き出して案を作成していた。

表1 常時活動計画案（平成20年度）を作成する際に参考にした書籍

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・アメリカ、アレナス・木下哲夫訳：みる・かんがえる・はなす、淡交社、2001. ・桂聖：学事ブックレット国語セレクト7 クイズトーク・フリートークで育つ話し合う力、学事出版、2006. ・齋藤孝：人を10分ひきつける話す力、大和書房、2005. ・齋藤孝：アイデアを10倍生む考える力、大和書房、2006. ・白瀧敏朗：仕事の5力、中経出版、2008. ・野口敏：学研文庫知の法則シリーズ 一瞬で心をつかむ話し方、学習研究社、2008. ・村田辰明：学事ブックレット学級経営セレクト2 温かい仲間関係をつくる朝の会・終わりの会、学事出版、2006. |
|--|

常時活動計画案で参考にした書籍だけでなく、「齋藤孝：質問力、筑摩書房、2003.」、「齋藤孝：コメント力、筑摩書房、2004.」、「秋田喜代美・石井順治：未来への学力と日本の教育④ ことばの教育と学力、明石書房、2006.」、「齋藤孝：話し上手 聞き上手、筑摩書房、2007.」、「下地寛也：コクヨの1分間プレゼンテーション、中経出版、2011.」、「下地寛也：『コクヨの5ステップかんたんロジカルシンキング』、中経出版、2013.」等を参考にして、日々の子どもの話し合いを深化・活性化するための手立てについて考え、取り組み方を更新させながら、意図的・計画的に、朝の会や授業の中で実践してきた。

これらの書籍には手法のみでなくその手法を用いる理論的な根拠についても述べられているものも多い。

しかし、書籍のタイトルを見て分かるように、「〇〇力」という言葉があるものが多く、「話し方」や「朝の会の運営の仕方」、「話し合いのステップ」等に関係するものもあり、書籍から手法とその効果について学び、子どもたちによりよく、より深く話し合うことができる資質・能力を身に付けたいという思いをもとに、すぐに実践として試していくことができるような書籍にあたっていることが多かったことが分かる。書籍をもとに検討を踏まえた上で取組を推進しており、やみくもに経験則だけで実践していなかったと言えるが、効果があると言われる方法に着目しがちであり、実際に試してみても効果的であったものを経験則として、教職キャリア形成の道筋の中で蓄積していったと言えるのではないかと考える。

学校現場において、多くの授業研究・協議会が行われているが、参加者は、これまで日々の取組の成果としての公開授業を参観し、その授業における子どもの姿をもとに授業の在り方について協議していく。その際には、結果としての姿が着目されがちで、どのような意図的・計画的な手立てのもとでの学びを経て、そのような姿になっていったのかということ共有するような場はあまり見られない。子どもたちが追求してきたことは、掲示物や指導案、子どもたちが話し合いの中で発する言葉から浮かび上がってくるため、参観者も把握することができるが、例えば、自分たちの経験が浮かび上がってくるような話し方がどうしてできるようになっていったのか、どのようにして友達の考えを再現することができるような聞き方ができるようになったのか、そういった授業者が子どもたちとともに積み重ねてきた過程を共有する時間はなかなか確保できていない。せっかく子どもの学びを共に目にしたのであれば、その姿を生み出した日常的かつ、意図的・計画的な取組につなぐことができるような教師の手立てやその背景にある理論などの共有にまで協議が進んでいけば、参加した教師たちは、自分が受け持つ子どもたちにどういった学びを提供していったらよいか、具体的かつ本質的な手がかりを得ていくことができるのではないだろうか。

このように、日々の取組や授業研究における協議において、子どもたちに力を付けたいという思いから、手法が前面に出がちであること、その手法の背景にある理論に目が向きにくいこと、子どもたちの「今」の姿のみに着目しがちで「これまで」と「これから」の姿を把握しようとするものになりにくいこと等を解決していくための手がかりとなるものを開発する必要があるのではないかと考える。

2. 研究の目的

これまでに、積み重ねてきた「協働」の質を高めるための実践知を教師一人の暗黙知とならないように、論文や学会発表、教員研修会の講話・指導助言等という形で提案してきた。しかし、より総合的な学習の時間における「協働」に特化した話し合いを深化・活性化するための教師の手立てや目指すべき姿を提案していく必要を感じ、藤上（2023）の「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」においては、秋田（2012）教室談話や石井（2004）の学び合う学び、遠山・白水（2018）のよい対話のパターンの特徴、Mercer（2008）の三種類の会話、五十嵐・丸野（2008）の教室談話における発言のつながりをとらえる研究等の先行研究をもとにした理論的研究と、総合的な学習の時間における先進的な実践を分析して得た知見をもとに、教室談話に着目した総合的な学習の時間における「協働で目指す姿」と「協働の質をとらえる視点」、「各視点における子どもの具体的な姿の例」について提案してきた（表2参照）。

「協働」をとらえる視点としては、「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）」（藤上、2023、p. 86）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」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、G方向性、H調和性」（藤上、2023、p. 90）を提案した。

表2 協働の質をとらえる視点：仲間と向き合う「つながる」①双方向性

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

（藤上、2023、p. 86、表9より一部抜粋）

表2を見ると、「子どもの具体的な姿の例」が発言レベルの姿で表現できていないため、実践者がアークの姿の例を見た際には、総合的な学習の時間の授業づくりをしてきた経験の違いや、子どもたちの学び合いの充実を図るために意図的・計画的に手立てを行ってきているかどうかで、思い浮かべる子どもの言葉は異なるであろう。また、具体的な言葉としてイメージすることが難しい場合もあるのではないだろうか。

そこで、クラスメイトと共に課題に対する最適解を「見極める・創造する」ための基盤となる、「つながる」ための言葉の具体化をまずは行っていく必要があると考えた。「つながる」姿は、総合的な学習の時間の学びの中だけで生み出されるものではなく、朝の会や終わりの会、各教科等、子ども同士の関わりがある活動の中で育成することができる。藤上（2023）の研究においては、「つながる」姿を「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」（p.79）と定義しているが、仲間という意識を高めるためには互いの思いや願い、見方・考え方、問題意識の傾向等を理解し合う姿が必要であり、「つながる」というよりも「分かり合おうとする」姿と表現した方が、つながるために何を子どもがしているのかということが伝わりやすいキーワードとなり、この言葉を見たり聞いたりした教師が子どもの姿を思い浮かべやすいのではないかと考えた。そこで、本稿では、藤上（2023）の研究で用いた「つながる」という言葉を「分かり合おうとする」に置き換えて、研究を進めていくこととする。

また、藤上（2023）では、「協働」が質的に高いものになっているかどうかをとらえる視点として「協働の質をとらえる視点」という言葉を用いていた。しかし、藤井（2020）の「多様な能力や個性が結びついて一つの作業を達成」（p.29）という「協働」の定義を踏まえると、そもそも「協働」とは質的に高い学び合いを表しているものである。藤上（2023）で導出した視点は、より詳細に子どもが「協働」する際に発する言葉が意味することを見取るためのものであるため、それらを本稿では「協働を見取る視点」として研究を進めていくこととする。

以上を踏まえ、本稿では、小学校における総合的な学習の時間の協働を想定しながらも、中学校の総合的な学習の時間、高等学校の総合的な学習の時間の協働においても活用することができるような、クラスメイトと「協働」し、最適解を導き出す基盤となる「分かり合おうとする」ために必要な言葉を具体的に示していくことを目的とする。

3. 研究の方法

実践者として、子どもの「協働」を成立させるために行って蓄積してきた実践知を教師一人の暗黙知とならないように、実務家教員となって提案してきた論文で提案してきた手法やその成果、これまで論文として提案してきていない実践者として意識してきたことを今一度整理し、藤上（2023）で提案した「協働」する「子どもの具体的な姿の例」に「子どもが用いる言葉の例」を加筆して提案する。

4. 研究の実際

4-1 これまでに取り組んだ総合的な学習の時間における「協働」を成立させるための教師の手立てや子どもの言葉等に関する研究

ここでは、これまでに取り組んだ総合的な学習の時間における「協働」を成立させるための教師の手立てや子どもの言葉等に関する研究について述べる。

4-1-1 子どもが自分の内面にある思いや願い、見方・考え方を顕在化させながら「協働」する手立てについての研究

藤上（2014a）の「総合的な学習の時間の授業研究における見える化についての研究～子どもの内面や教師の意図をとらえるために～」においては、授業の参観者に子どもたちの内面にある思いや願い、見方・考え方等が明確に伝わるための手立てが、子どもの学びに与える影響について明らかにしている。この研究では、「参加者にとってのわかりやすさは、裏を返せば、子どもたちにとってのわかりやすさとなり、一人ひとりが、今後学び続けるために必要な視点や方法を身に付けやすい場を創り出す」（p.87）とともに、「子どもたち一人ひとりの思いや願い、見方・考え方等が見える化されるため、かかわり合いもより深化・活性化するメリットが生まれる」（p.87）と考えて、取り組んだ成果についてまとめている。

例えば、「課題解決のために活用する（活用した）学び方」「語り合う際に活用する学び方」「子どもたちがもつ情報や考え等」「学びの成果や課題」（p. 87）の見える化を図ることで得る効果について提案している。授業実践の中では、「『人にやさしい形』であると判断する決め手」（p. 88）をキーワード化した上で話し合う手立てや、「『例えば・もしも』という言葉の活用を促す提示資料」（p. 89）を用いる手立て、班での検討の後には「全体の中で班がたどり着いた考えやその過程について3分間ずつプレゼンテーションをする」（p. 89）というように、後で何について何分で伝える活動が設定されるということを伝えて検討させる手立てを行ったり、互いの「決め手を『推論する』活動」（p. 90）を設定したりする効果について述べている。

また、着目してほしい部分に印を付けながら発表する子どもの姿の例、子どもたちが自分たち以外の班のメンバーに双方向的なやりとりを生み出すようなプレゼンテーションをしている場面の具体的な子どもの発言例、聴覚情報だけでなく絵や図を用いて他の班に説明する子どもたちの表現物の例等と、そのような子どもの姿を生み出した教師の手立てについて述べている。

4-1-2 子どもたちの考えの共通点や相違点を顕在化させ、子どもたちが自分の考えを論理的に考えを述べ始めるための手立ての提案

藤上（2014b）の「総合的な学習の時間におけるキャリア教育に必要な学びの研究～『生きる力』を身に付けていくための指導の工夫～」においては、子どもたちが、インタビューした働く人々の職業観に迫り、自分なりの職業観を構築していくために、どのように整理・分析の場や「協働」の場を設定していったのかとその効果についてまとめている。

「協働」の場において、働く人々の職業観に対する子どもたちの考えの共通点や相違点を顕在化し、議論を焦点化していくために、働く目的や働く人々を支える存在に対する異なる考えを4つ程度示し、自分ほどの考え（学びの立場）がふさわしいと考えるのか選択して考えを述べる手立てとその効果について述べている。学びの立場を選択させることで、子どもたちは、どの立場を選んだのかという結論から自分の考えを述べ、その後その理由を伝えるという話し方をするという効果が生まれていた。そのため、子どもたちが「結論と事例の関係」（p. 138）や、自分と他者の結論と事例の共通点や相違点に着目しながら議論できるという効果を見取ることができていた。

4-1-3 学級担任としての学級開きから3月末までの1年間の表現力・かかわり合う力を向上させるための意図的・計画的な手立てとその効果についての研究

藤上（2015）「一人ひとりに表現力・かかわり合う力の向上を保障するための手立ての研究～訊き合い、高まり合う学級を築き上げるために必要なこととは～」の研究においては、「学級に居場所ができることで生まれる安心感をもとに、一人ひとりの表現力・関わり合う力が高まる」→「匿名性に埋没することなく、一人ひとりの個性が際立つ学級へと成長できる」→「一人ひとりが自分の持ち味の生かし方を知り、誰もが学級を牽引できる存在へと成長していく」（p. 159）という流れを生み出すための1年間を通した学級担任としての意図的・計画的な手立てとその効果について述べている。

この研究では、「活用してほしい具体的な表現を具体化・共有化」（p. 159）するために行った教師の発問や価値付け、提示物や、学び合う意識を高めるための座席の配置の工夫とそれらの具体的な意図についても述べている。また、教師の意図だけでなく、子どもたちの「『訊く』姿としての具体的な反応」（p. 160）についても、「納得できたとき」「納得できなかつたり分からなかつたりするとき」（p. 160）の2つに分けて具体的な子どもの言葉で示している。

4-1-4 子どもたちが学び合う仲間と「協働」する際に現れる具体的な表現方法や学び方について、見取りをもとに具体的に整理して提案

藤上（2016a）の「国語科・道徳・特別活動とのつながりを意識した総合的な学習の時間のカリキュラム開発についての研究」では、子どもたちの課題解決のための話し合いのやりとりとそれに対する授業者の見取り、授業を参観した教師たちの見取りについて整理してしめしている。例えば、基調提案をした子どもの言葉（表3を参照）や子どもたち同士のやりとり（表4を参照）の中に、どのような仲間を納得させるための表現方法や内容を意図的に盛り込んでいるのかということについて分析している。

表3 基調提案した子どもが仲間を納得しようとして活用した表現方法や内容

<ul style="list-style-type: none"> ・実演する ・画像をもとに語る ・絵や図や用いて語る ・ナンバリングしながら語る ・イエス、バッド法を用いて語る ・比較しながら語る ・仲間の考えを推論する、言い換える、関連付ける ・因果関係をみる ・考えを数字や比、帯グラフなどで表しながら語る ・「つまり」「このように」を用いて、これまでの考えをまとめて語る

(藤上、p. 124 より抜粋・整理、2016a)

表4 参観者が子どもの姿から見取った学び方や語り合う際のコツ

双方向なかかわり合いを生む学び方	分かりやすく考えを伝えるための学び方	論理的に伝え合えるための学び方	互恵的で深いかかわり合いを生む学び方
<ul style="list-style-type: none"> ・きく力（聴く・訊く） ・相手の目を見て話す、聞く ・あいづちをうったり、うなずいたりして反応する ・友達の思いを聞き取り、目・表情・言葉で反応する ・自他の考えを比較しながら聴く力 ・「～ですよね」がパターン化にならず、相手の反応をしっかりと確認しながら話す力 ・相手に伝えよう、納得してもらおうとする強い意志 	<ul style="list-style-type: none"> ・伝える相手が理解しやすい表現物や表現方法の選択（写真、フィリップ、図、吹き出し等の提示物や機器〔電子黒板等〕を選択して利用する力） ・指示棒や指さし等を用いて、注目してほしいところに焦点化していく力 ・相手へ確認しながらの語り方 ・語り言葉だけでなく視覚にも訴える力 ・視覚からもイメージできる説明の仕方 ・黒板に提示物をはりながら説明する力 ・経験をもとに例える力 ・これまでの学びの履歴を活用する力 	<ul style="list-style-type: none"> ・プレゼンテーションの技能（問いかけ、結論、理由、ナンバリング） ・国語科の説明文の組み立て方、物語文の語り口 ・根拠を明確にして自分の考えを語る力 ・具体と抽象を混ぜた語り方 ・自分の考えを話す流れを組み立てる力 ・設定時間に応じて話を組み立てる力 	<ul style="list-style-type: none"> ・他の人の意見を取り入れたり、対比したりしながら説明する力 ・イエス、バッド法 ・相手の考えを認めた上での自分の意見表明 ・自分を他者や周りに合わせる力 ・全体に向けて意見を語る際の技術（全体を見る、問う、同意を求める） ・自分の意見が授業の流れの中で、どこで位置付けられるのか考えながら発言する力 ・班活動における意見の共有の仕方

(藤上、2016a、p. 124 の表 15 と表 16 より抜粋・整理・改変)

4-1-5 子どもたちが互いの考えを理解し合うために活用する学び方の提案

藤上（2016b）の「総合的な学習の時間の学びの中で思考力・判断力・表現力の向上を図るワークシートの工夫」の研究では、総合的な学習の時間の学びにおいて必要な学び方を、「つなぐ」・「見極める」学び方として、具体的な学び方を提案している。

「学び合う仲間やかかわる対象（人）の思いや願い、見方・考え方、対象（物・出来事等）の背景にある思いや願い、見方・考え方を自分に引き寄せながらくみ取る際」と「語り合う仲間の実感・納得を得る際」（p. 60）に、学び合う仲間同士が互いの考えを理解し合うために活用する学び方として、「自分に引き寄せて考えたり、互いの考えをつないだりする学び方」（p. 60）を提案している。その具体としては、「①たとえる、②言い換える、③推論する、④予想する、⑤関連付ける、⑥キーワード化する、⑦問いかける、⑧結論付ける、⑨具体例を挙げる、⑩ナンバリングをする、⑪絵や図で表すなど」（p. 60）を提案している。

4-1-6 関わり合いを深化・活性化するための手立てとその効果について、子どもが用いる具体的な言葉として提案

藤上・茂田（2017）「授業改善に向けた校内研修のあり方」の研究では、関わり合いを深化・活性化するための手立てとその効果について、子どもが用いる具体的な言葉と共に提案している。例えば、「ナンバリングする」「結論を述べてから、考えを説明する」「問いかける」「確認する」「絵や図などを用いて説明する」「実物を用いて説明する」「書きながら（作成しながら説明する）」「推論する」「リボイス（再現）する」「言い換える」「ヒントを出す」「続きを考える」「リレーで説明する」（p. 23）という学び方や表現方法等の効果と、子どもの具体的な言葉の例について提案している。

また、小学校算数科における「見積もり」の素地を育む学びで表れてほしい子どもの説明の仕方のモデルを複数示し、子どもの説明、活用している学び方やその効果について、具体的な学習場面において例示して提案している。

4-2 「分かり合おうとする」姿を見取るための視点と子どもが用いる言葉の例

これまでの研究の成果とこれまで経験値として蓄積してきたことをもとに、子どもたちが、クラスメイト

と「協働」し、最適解を導き出す基盤となる「分かり合おうとする」ために必要な言葉を具体的に表5のように整理した。

表5 「分かり合おうとする」姿を見取るための視点と子どもが用いる言葉の例

子どもの具体的な姿の例	子どもが用いる言葉の例
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	・～ですよね？ ・ここまで説明で、私の考えは伝わりましたか？
イ. 経験を想起させる問いかけをする	・みなさん、～のときのことを思い出してみてください。 ・みなさん、～のときに、～なことを感じたことを覚えていますか？ ・みなさん、～の学びのときに、～ということを見つけましたよね？
ウ. 推論を促す問いかけをする	・みなさん、これはなんでしょう？ ・みなさん、この～から分かることはなんでしょう？
エ. 思考を促す問いかけをする	・みなさん、～についてどう考えますか？ ・みなさん、～と～、～のどれが一番ふさわしいと考えますか？
オ. 理解や共感を促す問いかけをする	・みなさん、～をすると効果的だと思いませんか？
カ. 相手の反応に応じて自分の考えを更新しながら語る	・〇さんが今、～という考えを言ってくれたので、少し考えが変わったのですが、～。
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	・〇さんと私の考えは似ているのですが…。 ・△さんとぼくの考えは違って…。
イ. 自他の考えの共通点や相違点を関連付けながら語る	・私と□さんの考えの共通しているところは～で、違うところは～ですが、…。
ウ. 自分の学びの立場を明確にして考えを語る	・私は～の立場（視点）から意見を述べるのですが…。 ・私は、この〇この考えの中では、～に賛成（反対）なのですが…。
エ. 共通点を生かした援助要請を求める	・私と考えが似ている人は、説明を付け加えてほしいです。
オ. 自他の違いを生かした意見や援助要請を求める	・私は～という視点から～を分析したので、別の視点からの意見をください。 ・私とは違う考えの人の意見がほしいです。
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	・目を合わせる ・一緒に同じものを見る
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	・なるほど！確かにそうですね。 ・分かります。 ・すごいですね。私はそういった考えはすてきだと思います。しかし、△さんは〇〇が～なのだったら、～というのよりよいかと考えるのですが、どうでしょうか？
ウ. 援助申請する・援助する	・うまく説明できないのだけど、誰か続きを言ってくれませんか。 ・よく分からなくなったのですが、どう言ったらよいとみなさん考えますか？ ・私は、～さんは～と言いたいのではないかと思うのですが、どうですか？合っていますか？ ・私は、～と言ったらよいかと考えるのですが、みんなはどう思いますか？
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	・〇さんが好きな～に例えて言うと、～ということなのです。私の言っていることは伝わりましたか？ ・いつも△さんは～が気になると言っているじゃないですか。私の考えは、△さんが気になっていることの解決にもつながっていくのではないかと考えているのですが、どう思いますか？ ・前にみんなで～したじゃないですか。そのとき、～という気持ちになりましたよね？だから、あのときのような気持ちになってもらいたいと思って考えた方法なのです。私たちが考えた方法の意味が伝わりましたか？
オ. 相手の考えや考えの背景等を読み取りながら聞き、反論する	・□さんはずっと～してきたから、その案に思い入れがあるのはとっても分かります。しかし、～だから、～だと、私は考えます。 ・△さんは～を大切にしたいからその案にしたのだと思います。だからこそ、

	～の方法にした方がよいのではないかと私は考えるのですが、どうでしょうか？
カ. 相手の思いや願い、考えを確認する	<ul style="list-style-type: none"> ・□さんは、これに対してどんな思いをもっていますか？ ・△さんはこれを聞いて、どんなことを感じましたか？ ・○さんは、これに対してどんな考えをもっていますか？
キ. 仲間の思いや願いを代弁する	<ul style="list-style-type: none"> ・私は、△さんは～という気持ちなのではないかと思うのですが、△さん違っていたらごめんなさい。どうでしょうか？ ・私は、□さんはいつも「 」と言っているので、「～したい」ということが言いたいのかなと感じたのですが、□さん合っていますか？
ク. 理解したり、イメージしたりできなかつたことを反応で示し、説明を促す	<ul style="list-style-type: none"> ・説明ありがとうございます。私は○さんの言いたいことをもう少し詳しく理解したいので、もう一度説明してもらってもよいでしょうか？ ・ごめんなさい。私はまだイメージが湧かないので、もう少し詳しく考えを説明してもらえますか？ ・説明ありがとうございます。私が理解したことと違っていたらいけないので、～の部分について、もう一度説明してもらってよいでしょうか？例えば、どんな場合なのか等、例を言ってもらえると嬉しいです。
ケ. 説明や意見を述べるように促されたことに反応する	<ul style="list-style-type: none"> ・はい。分かりました。私は～。 ・はい。まだ考えが整理できていないので、もうちょっと待ってもらっていいですか？
コ. 相手や○さんの意見を自分の言葉で再現し、確認する	<ul style="list-style-type: none"> ・～さんの言いたいことは～だと考えたのですが、合っていますか？
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	<ul style="list-style-type: none"> ・ありがとうございます。そんなふうにくみ取ってくれてうれしいです。
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	<ul style="list-style-type: none"> ・□さんは、○さんの考えをしっかりとくみ取っていてすごいですね。 ・△さんは、○さんの言いたいことを一緒になって考えていてすごいですね。
ス. ○さんの意見に対する理解と共有が進んだことを伝える	<ul style="list-style-type: none"> ・詳しく言ってくれたから、しっかり理解できました。
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	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の場合で考えたら、～ということのかなと感じたのですが、そのとらえで合っていますか？ ・私たちの班の立場からみても、その考えにはとてもいいなと感じました。
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	<ul style="list-style-type: none"> ・私の考えは3つあります。1つめは…です。2つめは…です。3つめは…です。 ・ぼくたちの案は、まず、…。次に、…。さらに、…。
イ. 結論を述べてから理由を説明する	<ul style="list-style-type: none"> ・私の伝えたいことは、「 」です。なぜかという、…だからです。 ・私は～が大切だと考えます。その理由は…。
ウ. 順序立てて語った後に、自分の考えをまとめて述べる	<ul style="list-style-type: none"> ・私は、まず……。次に……。さらに……。だから、～という案が1番ふさわしいと考えます。 ・私は、①……。②……。③……。の順で考えました。そうすると、～ということが明らかになりました。
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	<ul style="list-style-type: none"> ・私は～の立場（示された立場）です。その立場を選んだ理由は…。 ・私は、～に着目して考えを生み出しました。 ・私は～の視点から□をとらえました。
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	<ul style="list-style-type: none"> ・例えば、こういうことが起きたのですよ。 ・例えば、～をしてみると、こんな反応をされたのですよ。 ・例えば、△さんは「 」と言っておられました。 ・例えば、自分が□さんの～する様子を見させてもらったときに、～ということをしていましたよ。
イ. 具体例を挙げながら語る	<ul style="list-style-type: none"> ・具体例を挙げるとすると…。 ・例えば…です。
ウ. 具体的な状況を挙げながら語る	<ul style="list-style-type: none"> ・こういうときには、～や～、～の状況が考えられると思います。 ・例えば、～の状況では～ということが起こると考えます。
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	<ul style="list-style-type: none"> ・例えば、～のときのことを思い出してみてください。～のときにみんなで～しましたよね。 ・例えば、～の時にみんな～という気持ちになったと口々に言っていましたよね。あの時、どうしてみんながそんな気持ちになったのでしたっけ？そう、～でしたよね。だから、例えば、……がふさわしいように考えるのですが、

	どうでしょうか？
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	<ul style="list-style-type: none"> ・△さんは～がしたいのですよね？そうであったら、例えば、～というやり方もあるのではないかと、私は考えます。 ・□さんは○○の～が大好きなのですよね？そうだったら、例えば、～がもっと伝わるとよいのではないかと、私は考えます。 ・○さんは～を解決したいのですよね？そうだったら、例えば、～と～、～が伝わるとよいのかなと、私は考えます。 ・○さんは、「～を大切にしている」とおっしゃっておられましたよね。その思いや願いをぼくたちが引き継ぐとしたら、例えば、～という方法がよいのではないかと考えます。 ・「□は～に関心がある」「△さんは～に関心がある」のであれば、例えば、～と～の方法がよいのかなと、私は考えます。 ・～について問題意識をもっていない人たちへの提案だから、例えば、まずは～からやってみるといったのがよいのではと、私は考えます。

5. 成果と課題

本稿において、これまで理論的な根拠をもって提案してきたことと、教師一人の暗黙知として蓄積してきたものを子どもの具体的な言葉の例として示すことができたことは、総合的な学習の時間における「協働」が成立するためにどういった子どもの姿を目指していけばよいのか、実践者と共有することができる成果物を創り出すことができたと考える。

今後は、総合的な学習の時間の授業づくりに力を注いできた実務家教員として、理論と実践をつなげながら例示した子どもが「分かり合おう」とするために用いる言葉を、今後、実際に実践者に活用してもらい、この例示がどのように総合的な学習の時間の学びの充実に役立っていったのか、どのように活用されたのか、加筆修正していく言葉はないのか、総合的な学習の時間の授業の質を高めていきたいという思いをもった仲間として、実践者と対等な立場で検討していくことができるようにしていきたい。

おわりに

今後は、研究者教員から、成果検証の手続きや分析方法等でご意見をいただき、教師がよりよい授業をつくろうと模索しながら積み重ねてきたことを理論化し、教育現場における総合的な学習の時間の取組の充実に図っていくことに貢献できる研究に取り組んでいきたい。

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。

引用文献・参考文献

- アメリカ, アレナス・木下哲夫訳：みる・かんがえる・はなす, 淡交社, 2001.
- 秋田喜代美・石井順治：未来への学力と日本の教育④ ことばの教育と学力, 明石書房, 2006.
- 秋田喜代美：学びの心理学 授業をデザインする, 左右社, 2012.
- 五十嵐亮・丸野俊一：「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), pp. 89-98, 2008.
- 石井順治：学び合う学びが生まれるとき, 世織書房, 2004.
- 桂聖：学事ブックレット 国語セレクト7 クイズトーク・フリートークで育つ話し合う力, 学事出版, 2006.
- 齋藤孝：質問力, 筑摩書房, 2003.
- 齋藤孝：コメント力, 筑摩書房, 2004.
- 齋藤孝：人を10分ひきつける話す力, 大和書房, 2005.
- 齋藤孝：アイディアを10倍生む考える力, 大和書房, 2006.

- 齋藤孝：話し上手 聞き上手，筑摩書房，2007.
- 下地寛也：コクヨの1分間プレゼンテーション，中経出版，2011.
- 下地寛也：コクヨの5ステップかんたんロジカルシンキング，中経出版，2013.
- 白濁敏朗：仕事の5力，中経出版，2008.
- 遠山紗矢香・白水始：「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 卷 4 号，pp.494-517，2018.
- 永田忠道：「総合的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，p.111，2020.
- 野口敏：学研文庫知の法則シリーズ 一瞬で心をつかむ話し方，学習研究社，2008.
- 藤井千春：「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.29，2020.
- 藤上真弓：「常時計画案」，山口大学教育学部附属光小学校研修資料，2008.
- 藤上真弓：「総合的な学習の時間の授業研究における見える化についての研究～子どもの内面や教師の意図をとらえるために～」，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第 38 号，p.87，p.88，p.89，p.90，2014a.
- 藤上真弓：「総合的な学習の時間におけるキャリア教育に必要な学びの研究～「生きる力」を身に付けていくための指導の工夫～」，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第 38 号，p.138，2014b.
- 藤上真弓：「一人ひとりに表現力・かかわり合う力の向上を保障するための手立ての研究～話し合い、高まり合う学級を築き上げるために必要なこととは～」，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第 39 号，p.159，p.160，2015.
- 藤上真弓：「国語科・道徳・特別活動とのつながりを意識した総合的な学習の時間のカリキュラム開発についての研究」，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第 41 号，p.124，2016a.
- 藤上真弓：「総合的な学習の時間の学びの中で思考力・判断力・表現力の向上を図るワークシートの工夫」，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第 42 号，p.60，2016b.
- 藤上真弓・茂田幸恵：「授業改善に向けた校内研修のあり方」，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第 45 号，p.23，2017.
- 藤上真弓：「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」，山口大学教育学部研究論叢第 72 卷，p.79，p.86，p.90，2023.
- 丸野俊一・加藤和生・富田英司・稲田八穂・北川尊士・田頭美幸・牧野生次郎・山下恵子・樫村和子：「教師が暗黙に想定しているディスカッションスキルの理想的な発達段階モデル」，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（平成 14 年度～平成 16 年度科学研究費補助金（基盤研究（A）（2））研究成果報告書，p.15，2005.
- 村田辰明：学事ブックレット学級経営セレクト2 温かい仲間関係をつくる朝の会・終わりの会，学事出版，2006.
- 文部科学省：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.13，2008.
- 文部科学省：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.8，2018.
- Mercer,N.：「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，2008.