

高大接続を具現化する総合的な学習の時間の検討

— 言語能力の役割に着目して

井田 浩之

要 旨

本研究ノートでは、高大接続の観点から総合的な学習の時間を検討する場合に、言語能力育成が一つの重要な手がかりになることを示す。そのための前提条件として、資質能力、学問形成、言語使用の性質について、理論的検討を行い、大学の学問との接続につなげるための検討を行う。

キーワード：総合的な学習の時間、資質能力、学問の形成

1. はじめに

なぜ総合的な学習の時間は、教科学習と対比して捉えられるのだろうか。また、総合的な学習の時間は、その活動の具体性は理解できるのに、その教育方法や意義が見えにくくなるのだろうか。

本稿では、総合的な学習の時間が高大接続の具現化に向けた場所になることを検討するが、その際に、言語能力の育成がその基軸になることを考察したい。言語能力とは「言語能力は、国語科や外国語活動・外国語科のみならず、全ての教科等における学習の基盤となる」(文部科学省、2016年、p. 2)と説明されている。各教科における「言葉による記録、要約、説明、論述、討論のほか、歌、絵、身体による表現など、言語及び非言語による学習活動」を「言語活動」として重視し、言語能力の育成が全ての学習活動の基盤となることを強調している。言い換えれば言語能力の汎用性を実現するために、各教科におけるその重要性が明記されている。

総合的な学習の時間(高等学校では「総合的な探究の時間」)の重要性は、アクティブラーニン

グ(特に問題解決学習)の観点から見直され(溝上・成田、2016)、指導方法も紹介されてきた(村川ほか、2018)。さらに、高大接続の観点からその意義が再考されている。例えば、河野(2021)では、総合的な学習の鍵となる「探究」の概念に注目して、それが大学以降の研究活動と結びつくことを次のように説明している。

探究型の学習はこれからの小中高校では、最も大切な科目になっていくと考えています。また、探究型の学習は、小中高だけではなく、大学や大学院、さらに社会人になっても求められるものです。なぜなら、これからの社会は、「研究すること」と「生きていくこと」とが分離できない社会になっていくからです(河野、2021、p. 12)

ここでの「研究」は、個別の学問分野の活動というよりは、広い知的活動の意味で捉えられている。探究の意義は、小中高にとどまるものではなく、生涯にわたる知的活動だと捉えられる。

高大接続に焦点を絞ると、河野(2021)が説明を

加えている。本論を進めていく上で関連するので、若干長くなるが引用しておく。

「研究」と呼んでいるのは、自分の人生の中で出会う実際の課題を、知的な探究の対象として深掘りして、さまざまな知識やスキルを総動員して何とか解決しようとする事、そしてそれを、後の自分のために、他の人のために、整理して再び知識やスキルとして保存していくこと（河野，2021，p.13）

注目したいのは、研究という行為を未知の問題解決の過程だと捉えて、それが学習者の日常生活と直結している「スキル」と捉えている点である。

このように考えると、総合的な学習の時間は、人の知的活動の基盤を作る重要な時間となることが見えてくる。そのような認識に立脚して、以下では、総合的な学習の時間を高大接続の重要な結節点と位置付け、特に言語能力育成の重要性と照らし合わせて検討を進める。

2. 総合的な学習の時間の現状

2.1 総合的な学習の時間の制定

総合的な学習の時間は1998年告示の学習指導要領で登場し、2017年告示の学習指導要領からは、高等学校では「総合的な探究の時間」と名称を変更している。これまで日本においては、経験主義と系統主義の往来によって学力のあり方が反映され、様々な課題を包含しながらも（加藤，2017）近年「探究」が再度強調されている。

その背後には、社会構造の変化によって、従来の学校教育で育成する学力観を超えて、変化の激しい社会でも生きていけるだけ問題解決能力や日常に存在する社会的なテーマを追求するための場所として位置付けられた（例えば、森田・篠原，2018）。実際、子どもたちの発達段階や学校段

階、学校や地域の実態に応じて学校の創意工夫が求められ、学校の特性を活かした学びを展開できる可能性があったものの、教科書や指導法が確立しない中で、学校間の温度差が生まれた（篠原，2018）。

それでもなお、総合的な学習（探究）の時間がその意義を失っていないのは、中央教育審議会（2016）による次の説明に集約されていると言える。

特定の分野を前提とせず、実社会・実生活から自ら見いだした課題を探究することを通じて、小・中学校における学びを基盤としながら、より自分のキャリア形成の方向性を考えることにつながるものであること。言わば、生涯にわたって探究する能力を育むための、初等中等教育最後の総仕上げとなる重要な時間であること。

ここで注目すべきなのは、①特定の分野を前提としない点（つまり「教科」の枠を超えた現代的なテーマに触れる機会となりうる点）、②小中学校における学びを基盤にする点（つまり、ライフパンとして捉えた場合に、学校教育の段階のまとめになる点）、③キャリア教育との接合点になる点（つまり、その後の学びの基盤となる点）だと解釈できよう。この点は、河野（2021）が先述したとおり、大学に入ってからでの育成では遅いと言える。

2.2 育成する資質能力との関係

総合的な学習（探究）の時間で育成される能力について説明しておきたい。2017年告示の学習指導要領では、資質能力の3つの柱として、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう人間力等が育成の目標とされた。

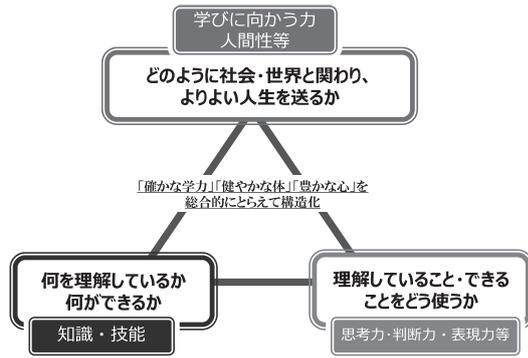


図1 育成すべき資質能力の柱 (文部科学省, 2017)

特徴的なのは、3つの育成能力は、それぞれ順番を追って段階的に教えるのではなく、アクティブ・ラーニングの手法を取り入れることで、理解を促進させることが目的とされている。

これら3つの資質能力と総合的な学習の時間の関係は表1のように示されている(中央教育審議会, 2016)。

表1 総合的な学習の時間(探究)と資質能力の関係(中央教育審議会, 2016, 参考資料)

国が定める目標及び各学校の教育目標に基づき各学校において設定			
	知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等
高等学校	<ul style="list-style-type: none"> ○ 課題について横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する知識(及び概念) ○ 課題について横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する技能 ○ 探究することの意義や価値の理解 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 探究することを通して身に付ける課題を見だし解決する力 <ul style="list-style-type: none"> ・課題設定 ・情報収集 ・整理・分析 ・まとめ・表現 など 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 主体的に探究することの経験の蓄積を信念や自信、自己肯定感につなげ、さらに高次の課題に取り組もうとする態度を育てる。 ○ 協同的(協働的)に探究することの経験の蓄積を自己有用感や社会貢献の意識へとつなげ、よりよい社会の実現に努めようとする態度を育てる。 <p style="text-align: right;">など</p>
中学校	<ul style="list-style-type: none"> ○ 課題について横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する知識(及び概念) ○ 課題について横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する技能 ○ 探究的な学習のよさの理解 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 探究的な学習を通して身に付ける課題を見だし解決する力 <ul style="list-style-type: none"> ・課題設定 ・情報収集 ・整理・分析 ・まとめ・表現 など 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 主体的な探究活動の経験を自己の成長と結び付け、次の課題へ積極的に取り組もうとする態度を育てる。 ○ 協同的(協働的)な探究活動の経験を社会の形成者としての自覚へとつなげ、積極的に社会参画しようとする態度を育てる。 <p style="text-align: right;">など</p>
小学校	<ul style="list-style-type: none"> ○ 課題について横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する知識(及び概念) ○ 課題について横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する技能 ○ 探究的な学習のよさの理解 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 探究的な学習を通して身に付ける課題を見だし解決する力 <ul style="list-style-type: none"> ・課題設定 ・情報収集 ・整理・分析 ・まとめ・表現 など 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 主体的な探究活動の経験を自信につなげ、次の課題へ進んで取り組もうとする態度を育てる。 ○ 協同的(協働的)な探究活動の経験を実社会・実生活への興味・関心へとつなげ、進んで地域の活動に参加しようとする態度を育てる。など

教育課程全体における「主体的・対話的で深い学び」に向けた学習活動を支える

表1にあるように、総合的な学習の時間の育成目標も、図1で示した資質能力の枠組みで捉えることができる。この背後には、社会構造の変化や、世界的な問題が増加し、世界中で提言されている資質能力などから、他者との共存や社会との関わりなどが影響を与えている。(篠原, 2018の特に1章, 国立教育政策研究所, 2016)ただし、教科

学習の内容が削減されているのではなく、様々な問題に対して、学習者の問題意識を持って、物事の本質を捉えることや、学習者の生き方との関わりで考えていくことが求められるようになったのである。

図2では、各学校段階での探究の関係を示したものである。

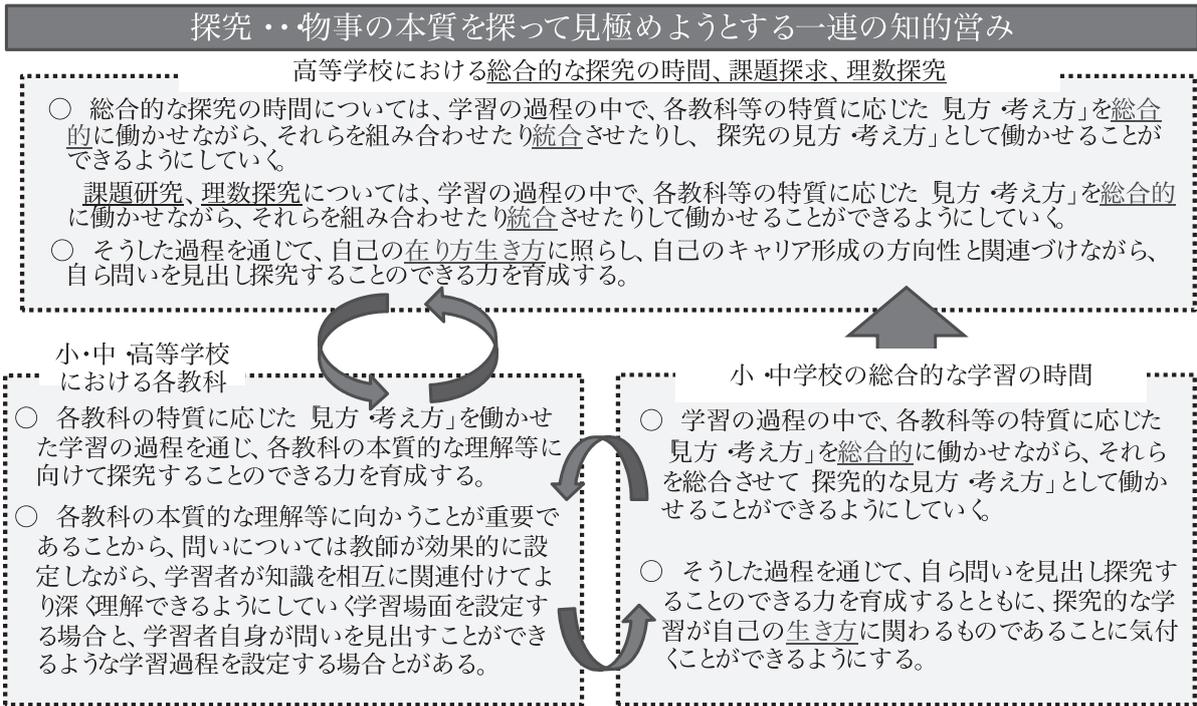


図2 探究とは何か？（中央教育審議会，2016，参考資料）

小学校－中学校の教科学習と総合的な学習の時間と、高等学校での総合的な探究との関連を示したものであり、物の見方を「統合」したり、「生き方」に関わることが強調されている。

2.3 実生活に根付く課題とは？

総合的な学習の時間においては、学習者の興味・関心に応じた、日常生活から浮上するテーマを設定することが求められている。それは、教科の範疇で取り組むべきものもあれば、教科横断的なテーマである場合もあろう。いずれにしても、テーマ設定と問いの設定こそが、総合的な学習の時間の醍醐味であり、最も難しいところだとされている（桑田，2012）。その支援ツールが開発されており（桑田，2016；黒上，2012），自主的にテーマを設定するための経験を後押しする環境が整備されつつあると言える。

ここで重要なのは、そのテーマに取り組むことで、一体何が得られるのか、ということである。例えば、調べ学習を総合的な学習と等価で見なし

た場合に、その効果検証についてはコンクールなど課外のイベントを対象として行われてきた（根本，2012；立田，2015）。自分で選んだテーマであるからこそ進路選択に役立つことや、その後のキャリア選択に影響を及ぼすことも確認されている。しかし、様々な要因が複雑に絡み合っているため、そこでの学びが決定的な要因だとは言い難いだろうが、なんらかの影響を与える可能性は示唆されている。

また、探究を重視する協調学習において、学んだ生徒の学習効果を回顧型インタビューで引き出す取り組みも見られるようになった（白水ほか，2021）。教科の枠組みで協調学習を取り入れ、その成果を振り返ってもらう形で評価した探究的な学びを行った内容は、10年後もある程度記憶に残っている点だ。

しかし、いずれの場合にも課題が残る。内省（リフレクション）は、本当に探究の過程を再現できるのかという問題である。学んだことや、取り組んだことを学習者が振り返ってうまく言語化

できるかという疑問が残るのである。このように内省の役割に対しては、慎重になるべきだとする立場もある (Macfarlane & Gourlay, 2009)。人間の経験自体が複雑なものだと考えると、得られたデータを総合的な学習の時間や探究の直接的な成果だと捉えるのは本当に可能なのかという疑問が残る。

3. 言語能力を高大接続するために

ここでは、言語能力の観点から、高大接続を考えていくために、1) 人間の知性についての再考、2) 総合的な学習・探究の時間を理論的に位置付け、議論を先に進めることとしたい。

3.1 人の知性について

上述の通り、総合的な学習の時間は、その意義は学習指導要領の改訂ごとに明確になっているものの、その重要性が伝わらないのかを考えたときに、いくつか理由があるように思われる。

まず、育成すべき3つの資質能力についてである。鈴木 (2022) は、認知科学の観点から、人の知性は、資質能力で見られるような「〇〇力」のように固定的なものではないことを示している。第一に、算数・数学の問題に関わる思考を題材に、「問題の文脈、出会う状況によって、私たちの知性は違った姿を見せる。これらのことは私たちの知的な行為を支える原因とされている能力が、その言葉が持つイメージに反して内在性、安定性を持たないことを示している」(p. 41) であることと、「人の知性を文脈が発現する環境から切り離しては論じることは適切ではない」(p. 41) と指摘している。前者に関して言えば、人の理解の不安定・柔軟さを示しており、後者については、文脈や環境に応じて、人の発揮できる知性が異なることを示している。

これらのことは、人の理解過程をミシンの縫い

目ができる仕組みをペアで説明させた場合に、理解の過程について、【わかる—わからない】の過程を経て、理解が深まることを示した研究でも裏付けられており、人の理解にはレベルがあることを示した示唆的な研究からも裏づけられている (三宅, 1986)。ここから導き出せるのは、鈴木 (2022) も指摘しているように、資質能力には、到達点があるように記述することが多いものの、実際には、可変性を持っていることである。

総合的な学習の時間では、以下のように探究のモデルが示されている (図3)。

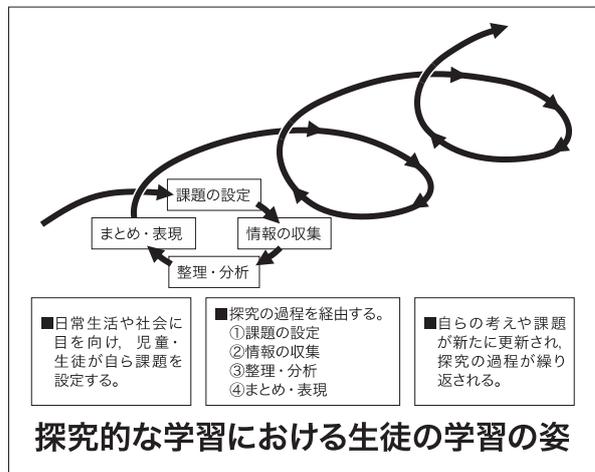


図3 探究的な学習における生徒の学習の姿 (文部科学省, 2022, p. 20)

認知科学の成果を踏まえると、課題の設定—情報の収集—整理・分析—まとめ・表現は、設定した問いや外的な資源の状況によって、その探究のあり方も変わってくるということであろう。三宅 (1986) の研究が示唆しているように、人は生まれながらに言葉を使う性質を有しており、その言葉を使って思考し、表現することには、考えながら話すなど、言葉を使ってそのテーマに関する理解を深めていくのが総合的な学習の時間の場所だともいえる。文部科学省 (2022) では、総合的な学習の時間の課題の一つを「探究のプロセスの中でも「整理・分析」、「まとめ・表現」に対する取

組が十分ではないという課題がある。探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上」(p. 18) を挙げているが、そのプロセス自体が多様だとも言えるし、環境が学習者の能力発揮にどう影響するのかも状況次第であることは、検討しておくべき事項だと言えよう。

3.2 言語能力から見た高大接続：総合的な学習の時間の役割

総合的な学習の時間が、探究の場としてふさわしいのは、何よりも高大接続の観点から考えた時に、学問世界との接続を提供するからだと言っても良いかもしれない。前述のように、河野(2021)が、探究を通して、学問世界への参加が可能になる視点はさらに検討することが可能だと思われる。

ここでは、総合的な学習の時間で涵養される言語能力(ないしはそれと等価と見なすことができる能力)について検討する。

松下(2021)は対話論証型の授業を紹介している。対話論証型を「ある問題に対して、他者と対話しながら、根拠をもって主張を組み立て、結論を導く活動」(p. 3)だと位置付け、「教科・分野の特質に根ざしつつ教科・分野の枠を超え、さらには学校と社会をつなぎながら能力を育てていく」(p. 5)とところに、その意義を説明している。対話論証型の授業を中学・高校から開始することの意義を「大学入試のその先を見据えて、生徒が大学・大学院や社会で学び続け成長していけることをめざして」(p. 84) いると述べている。中高一貫教育の環境を使いながら、6年間を通して各教科、教科を超えて育成すべき資質能力をルーブリックで示した点や、そのための学校経営についても言及している。ただ、学校で開発された議論のモデル(思考のモデルと等価だと言えり)自体が多様であることにも言及していることから、思考の「型」の開発が一筋縄ではいかないことも

見えてくる。

小熊(2022)はレポートの書き方についても、学問体系の違いや、学問ごとの作法があることを明確にしている。総合的な学習の時間には、これまで述べてきたような思考の柔軟性を発揮していく場であると同時に、レポートの書き方が重視されることが多い(桑田, 2016)。高校生向けの汎用的なレポートの書き方に関しても、徐々に知見が蓄積されてきているが、このことは、大学におけるレポートの書き方を深化させる必要があることを示していると言っても良い。現在、各大学においては、ライティング・センターの設置や、テキスト開発、教育方法の工夫が数多く見られているが、大学は学問分野に立脚してアカデミックな活動に参加する場であることを位置付けるためにも、小熊(2022)の取り組みは、古くて新しい問題に切り込んでいるとも言える。

言語によって学問分野が構築されるという視点は、広く研究されている。その解説は、松本(2007)に委ねることにするが、言語形式の違いを比較した画期的な研究として、disciplinary discourse(学問分野ごとのディスコース)について触れておきたい(Hyland, 2004)。Hyland(2004)では、理系(電子工学, 物理学, 生物)と文系(哲学, 社会学, 応用言語学)などの研究雑誌を対象にし、そこで見られる言語形式の分析を行っている。書き手のモダリティ(様相)の違いについて、動詞の選択、統合の様式などを分析している。

このように、学問分野に触れる契機として、その領域で使われる言葉に触れることは、例えば、総合的な学習の時間で、多様なリソースを読む中で身につけることもできるだろうし、それは大学生のレポート教育においては、指導教員たちの暗黙知に基づく指導の中で身に学ばれる作法などもあるだろう。レポートの指導においては、数多くその作法を示した教科書が刊行されて、大学初年

次教育などで使用されており、教材が整備されてきているとも言える。

その一方で、実際のリテラシー（読み・書き）が行われる環境は、授業科目や、学問分野の中で行われ、そのような状況の中で、学問に関する考え方やイデオロギーなども学ぶことが指摘されてきた（Lea & Street, 1998）。そのように考えていくと、教科書を編纂すると言っても、形式知にできない側面もあるだろうし、最近ではそのような性質が無視されて、容易く教材化が行われているようにも見える。それは汎用性ということに集約されている。

総合的な学習の時間を教科横断的に身につける言語能力の育成の場所だとしたら、大学では専門分野に特化した環境の中で言語に触れることになる。言い換えれば、汎用的な言語能力（高校段階まで）から、専門的なディスコースコミュニティ（高等教育）へのトランジションだと捉えることができるだろう。総合的な学習においても、あるテーマに取り組むこと自体が、テーマの見方を学んだり、議論の方法に触れる時点で、汎用的だとは言えないのかもしれない。そういう点では、総合的な学習の時間で学んだ専門性と、高等教育におけるディスコースコミュニティへの接続の方法を模索する、といった方が適切かもしれない。以下では、そのための枠組みを検討する。

3.3 学問分野の性質

なぜこのような学問の領域固有性にこだわるのかと言えば、いわゆる知識の展開は、一筋縄ではいかず、様々な方向への拡張や結びつきを通して、発達していくからである。この過程を説明したものとしてよく知られているのは、フランスの社会学者、ブルーノ・ラトゥールが提唱したパスツールという考え方である。白水（2011）は、フランスの哲学者、ラトゥール（Bruno Latour）のパスツールのモデルを使って、学問の発達を説

明している。研究テーマの内容や方法がある程度成熟すると、ある部分は他の人が取り組むようになり、分野は変えて新たな発見が行われる。その過程で多くの研究者が関わっていくという「動き」が科学研究の根幹にあり、普遍でありその軌跡のことをパスツールに準えたものだという。ラトゥールは、予期されなかった現象を捉える分析スタンスとして、社会を組み直す（reassemble）ことの意義を研究している（Latour, 2005）が、科学などの事実などが、人々や人工物などに支えられていることを分析しており（Latour, 1979）、学問分野の発達には、研究室といった環境や状況によるところが大きく、決して汎用的かつ機能的に生まれてくるというものではないということ、人間同士のコミュニケーションや、人間と人工物との関係などとの組み合わせによって、創発される現象の一つと捉えることができるからである。

また、質問や問いに関する研究が徐々に進んでいる（Miyake & Norman, 1979；小山・道田, 2021）。Miyake & Norman（1979）は、質問が生成されるプロセスについて、ある程度対象に対して知識を持っていることが必要であることを検証した。すなわち、学問に関する領域知識を持つこと、それを言語化することが問いを投げかけることにつながるという知見であるが、領域知識を得るためには、領域で使われるディスコース（disciplinary discourse）を身につけ、そこでの状況に関わり（engagement）を持つことが必要である（Hyland, 2004）。総合的な学習（探究）が、教科学習との連携を強調する背後には、領域で使われる言葉（や知識）を教科学習で身につけつつ、そこで発問を投げかけることが総合的な学習（探究）だと捉えることもできるだろう。問いの生成と探究学習の関係を論じた研究では、必ずしも教科との関係には触れられていないが（深谷, 2021）、disciplinary discourseの研究などの知見

を踏まえると、教科学習と総合的な学習の時間で探究を深めておくことが、いわゆる言語能力を軸にした高大接続にもつながると言えよう。

成田（2016）が示しているような探究を軸にした高大接続のモデルでは、学問分野の性質、人の知性の性質、領域で使われる言語の役割など、その背後には理論研究が行われている。そのような理論的な検討を踏まえず、実践をベースに取り組みを進めていき、フレームワーク化することは、総合的な学習の時間を位置付ける上でも、説明力を失うことになりかねない。

3.4 不確実な世界と知識の更新

不確実性の時代と相まって、学問分野で教える内容についても問い直しが行われつつあることに触れておきたい。フランスの思想家であるジャック・アタリ（Jacques Attali）は、経済学を例にとって、エネルギー問題、ウクライナ侵攻、コロナなどの問題によって、社会構造が変化し、インフレーションが起きていることを語りつつ、それ以上に今後起きてくる問題は、食糧不足による飢餓、（コロナに限られない）疫病、そして私たちの無知という状況だと指摘している（Attali, 2022）。現在すでに問題になっている気候変動、教育問題、公衆衛生、テクノロジーの問題へは迅速な対応が必要だったと述懐しつつも、このような変化が早く、予見できない時代において、現行の学問体系が今後どの程度維持されるかはわからないことも示唆している。

私たちが社会問題から無知であること（そういったことに触れる機会がないこと）は、教科書には収まりきれない問題に触れる機会の喪失だとも言える。人間がそういった問題に目を向け、自分なりに思考することが喫緊の課題であることへ警鐘を鳴らしているのである。アタリの予言は（信じるか信じないかはさておき）、今起きている目の前の問題を深く考える機会こそが、探究であ

り、パッケージ化された教科書の知識を超えて、学習者が自分なりに理解を作る場所こそが、総合的な学習・探究であり、学問の基礎になることを想起させてくれる。

4. 今後に向けて

本稿では、総合的な学習の時間が、言語能力を介して、高大接続への重要な場になることを検討した。言語能力の性質については、認知科学や応用言語学の分野で検証がなされてきており、発問の性質についても、徐々に解明がなされつつある。

本稿では総合的な学習の時間が、領域で使われる言葉に触れる重要な機会となると同時に、小熊（2022）が述べているように、各学問領域の「型」（思考の方法、価値観、イデオロギーまでも含む）を学ぶ世界への橋渡しになることを示唆した。

今後は、短絡的なフレームワークの構築ではなく、高校生がディスコースコミュニティに参加する枠組みをさらに検討していくことが課題となる。

参考文献

- Attari, J. (2022) Inflation functions as a tax on the weakest: Serious shortages are taking hold of the essential elements of life. *Nikkei Asia* (June 22)
- 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（答申）』（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/01/10/1380902_0.pdf）
- 深谷達史 (2021)「問いに基づく探究的な学習とその実践」小山義徳・道田泰司（編著）『「問う力」を育てる理論と実践—問い・質問・発問の活用の仕方を探る』ひつじ書房, 147–166
- Hyland, K. (2004) *Disciplinary discourses*. University of Michigan Press.
- 加藤幸二編 (2017)『教育課程編成論（第二版）』玉川大学出版部
- 小熊英二 (2022)『基礎からわかる 論文の書き方』講談社
- 国立教育政策研究所（編）(2016)『資質・能力 理論編』東洋館出版社
- 河野哲也 (2021)『問う方法・考える方法「探究学習のために」』筑摩書房
- 小山義徳・道田泰司（編著）(2021)『「問う力」を育てる理論と実践—問い・質問・発問の活用の仕方を探る』ひつじ書房
- 桑田てるみ (2012)『中学生・高校生のための探究学習スキルワークー6 プロセスで学ぶ』全国学校図書館協議会
- 桑田てるみ (2016)『思考を深める探究学習：アクティブ・ラーニングの視点で活用する学校図書館』全国学校図書館協議会
- 黒上晴夫 (2012)『シンキングツール—考えることを教えたい(短縮版)』（http://ks-lab.net/haruo/thinking_tool/）
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: The social construction of scientific facts*. Sage.
- Lea, M. R., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157–172
- Macfarlane, B., & Gourlay, L. (2009). The reflection game: enacting the penitent self. *Teaching in Higher Education*, 14 (4), 455–459
- 松本啓子 (2007)「アカデミックライティングの社会記号論：知識構築のディスコースと言語イデオロギー」『言語文化』9 (4), 635–670
- 松下佳代 (2021)『対話型論証による学びのデザイン：学校で身につけてほしいたった一つのこと』勁草書房
- Miyake, N. (1986). Constructive interaction and the iterative process of understanding. *Cognitive Science*, 10, 151–177
- Miyake, N., & Norman, D. (1979). To ask a question, one must know enough to know what is not known. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 357–364
- 溝上慎一・成田秀夫編 (2016)『アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習』東信堂
- 文部科学省 (2016)『教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめについて（報告）』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/sonota/_icsFiles/afiedfile/2016/09/12/1377098.pdf
- 文部科学省 (2017)『新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改定そして実施へ—』（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/2017/09/28/1396716_1.pdf）
- 文部科学省 (2022)『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開：未来社会を切り拓く確かな資質・能力の育成に向けた探究的な学習の充実とカリキュラム・マネジメントの実現』（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/20220426-mxt_kouhou02-2.pdf）
- 森田真樹・篠原正典編 (2018)『総合的な学習の時間』ミネルヴァ書房
- 村上正弘・藤井千春ほか (2018)『総合的な学習の時間の指導法』日本文教出版
- 成田秀夫 (2016)「高校での探究的な学習の展開」溝上慎一・成田秀夫編 (2016)『アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習』東信堂, 46–65
- 根本彰（編著）(2012)『探究学習と図書館：調べる学習コントロールがもたらす効果』学文社
- 篠原正典 (2018)「総合的な学習の時間の意義」森田真樹・篠原正典編 (2018)『総合的な学習の時間』ミネルヴァ書房, 1–20.
- 白水始 (2011)「IASAI Newsから新たなテーマを生み出す」『IASAI News』, 28, 23–24
- 白水始・齊藤萌木・飯窪真也・森山一昌 (2021)「協調学習の成果を10年後に評価する—「知識構成型ジグソー法」による可搬性とメタ学習—」『日本認知科学会第38回大会論文集』95–104
- 鈴木宏昭 (2022)『私たちはどう学んでいるのか：創発から見る認知の変化』筑摩書房
- 立田慶裕 (2015)『読書教育の方法：学校図書館の活用に向けて』学文社