

対話にもとづいた知識の共同構築を促進する教授・学習過程

— 高等学校における「学び合い」の授業づくり —

Teaching-Learning Process to Promote the Dialogue-Based Collaborative
Knowledge Development:
Creation of the "Interactive Learning Environment" in Class at High School

水野 正 朗

Masao MIZUNO

1 問題の所在

知識基盤社会化やグローバル化が進む現代社会では、日々新たに生じる課題や問題に立ち向かい、複雑な人間関係のなかで協力して問題解決にあたる能力と態度が一層重要になっている。知識は、ただ伝達され暗記されるものとしてではなく、実際の場面で使われ、まったく新しい事態に対しても応用的に働きうる「生きた知識」(useful knowledge)として学ばれることが重要になってきた。知識を「生きた知識」として学ぶためには教育内容に文脈を与え、生活とつながった主体的な学習を実現する必要がある。そのためには、授業は一方的な伝達としてではなく、能動的な知識の構築活動として組織されなければならない(今井・野島・岡田, 2003; Innes, 2004; 水野, 2013)。

従来の一方向的な知識伝達が中心の授業方法から脱却して、学習者同士の相互作用を強化し、全員が学習に参加するとともに、より高いレベルの学びを実現することを目指して、さまざまな「学び合い」の方法が提唱されている。このような学習者同士の相互作用を重視した教育方法は「協同的な学び」、「協働学習」、「協同学習」、「協調学習」、「グループ学

習」、「小集団学習」、「アクティブ・ラーニング」など多岐にわたる呼び方がされ、それらの運動を担う人々がそれぞれ存在している。しかし、それぞれで提唱されている理念、学習理論、方法論には重なりあう部分が大いいうえに互いに影響し合いつつ変化している。これは登山のアナロジーで説明できるだろう。はじめの登山口や登り方はそれぞれ異なっても目指す山頂は同じである。

本研究は、対話にもとづいた知識の共同構築を促進する教授・学習過程の原理や方法を明らかにすることで、授業を質的に改善することを目的にしている。そこで、学習者間の相互作用と「聴き合う・伝え合う」言語活動を重視した教授-学習方法を採用している授業を「学び合い」と総称して扱う。

さて、「学び合い」に関するさまざまなビジョンや理念、方法論を、教師が単なる知識として知っただけでは授業は変わらない。「学び合い」に関心はあるが、自分の授業に「学び合い」を導入することに踏み切れないと感じている教師は少なくない。それはなぜか。

たとえば、「コの字型座席」や「グループ」がよいと、ある教師が教えられ、実際にやってみたとする。しかし、座席配置を変更した

だけでは、学習者同士の活発な相互作用は起きない。そこで「話し合いなさい」と指示しても、子どもたちは何をどう話せばいいかわからないだろう。

つまり、座席配置の適切な運用は必要な検討事項の一つにすぎない。知識伝達に片寄った教師の授業観を変革し、学習課題の設定、対話や討論を用い方、探究の方法など多面的な検討をし、他者との「学び合い」が必然となる授業デザインを構築する必要がある。教師は「学び合い」に挑戦して成功や失敗の経験を積み、省察することを通して、学習者の主体的な学びを実現する実践知を形成していくと考えられる（松尾・丸野，2007；佐藤，2011；水野，2012a；清道・水野・柴田，2012）。

2 研究の目的

本研究の目的は、「学び合い」の授業に取り組もうとする高等学校の教師が「学び合い」をどのように認識しているか、また実際にどのような取り組みをしていて、どのような点に課題意識を持っているかを調査することを通して、質の高い学びとしての「学び合い」を実現する方法を探究し、得られた知見を今後の教師教育に役立たせることである。

高等学校の教師を研究対象としたのは、高等学校では担当教科の特性にもよるが、教科の専門性が高く、高度で大量の知識内容を短時間で教えることを要請されるため、知識伝達型の一斉授業が主流でありつつけている一方で、これからは「学び合い」が必要だと考える教師は増えつつあり、さまざまな模索が展開しはじめているからである。

具体的な研究方法としては、「学び合い」に強い関心を持つ高等学校の教員を調査対象にして、「学び合い」の授業に関する認識、「学び合い」の授業の具体的な工夫や仕掛け、教科が抱える問題と今後の課題などについて、

ワークショップ形式で対話をしてもらい、その場での談話内容を分析する。

3 研究の方法

3.1 ワークショップの開催

東京都内の大学が高校教員を対象として毎年開催している『授業力向上セミナー』のうちの1つとして「学習課題設定力開発セミナー」（2013年8月）を開催した。この1日セミナーは、「学び合い」の授業に積極的な関心を持ち、「高い知的レベルの学習」を目指そうとする高校教員を対象とし、大学のホームページや各高等学校に送付した案内文書によって参加者を募った。参加者の多くは、実際に「学び合い」の授業を実践していた。参加費は無料で、このワークショップの進行は著者自身が担当した。

3.2 調査対象

「学び合い」や「アクティブ・ラーニング」に関心を持ち、実践に取り組んだ経験を持つ高等学校の教員27名（校長1名、教頭2名、常勤講師1名を含む）。教員志望で専門教科を有する教職大学院生2名も参加した。

専門教科の内訳は、地歴・公民8名、国語6名、数学4名、英語4名、理科4名、美術2名、工業1名、福祉1名であった。この29名を7グループ（A～G）に分けた。グループ編成においては専門教科や年齢、性別、所属が片寄らないように事前に配慮した。

3.3 調査方法

(1) 第1調査「一斉授業」と「学び合い」のメリットとデメリットの認識

「学び合い」に関心を持つ高校教員が「知識伝達型の一斉授業」（教え込み）と「学び合い」をどのように認識しているかを調査した。

具体的には①各グループメンバーに対して

「知識伝達中心の一斉授業」と「学び合い」のメリットとデメリットを考え、それを付箋紙に思いつくだけ書き出すように指示した。

②各グループ席の机の上に模造紙を1枚ずつ用意し、グループメンバーが書いた付箋紙を順次貼ってもらった。この際、模造紙を、一方的な教授による「教え込み」と生徒同士の「学び合い」の2区分に分け、それぞれのメリットとデメリットが明らかになるように貼っていくこと。類似した内容の付箋紙は近い場所に貼ることでグルーピングし、そこから何が言えるかを話し合い、色ペンなどを使って概念化をはかることを指示した。

③全グループのマップが完成した後、参加者全員がお互いのマップが見えるように掲示して話し合い、認識の共有化をはかった。

(2) 第2調査「一斉授業」「学び合い」のメリットとデメリット

同じグループで「今やっている授業の現状」と「今後取り組みたい授業」について、第1調査と同じ手続きでマップを作成した。

(3) 第3調査「リフレクション」

ワークショップ終了時に参加者それぞれがリフレクションシートに感想を記述した。

4 結果と考察

4.1 「一斉授業（教え込み）」「学び合い」のメリットとデメリットの認識結果

Aグループの概念マップ（図1）では、左下部に「集合知」とあるように「学び合い」において、「多様なものの見方、考え方を知

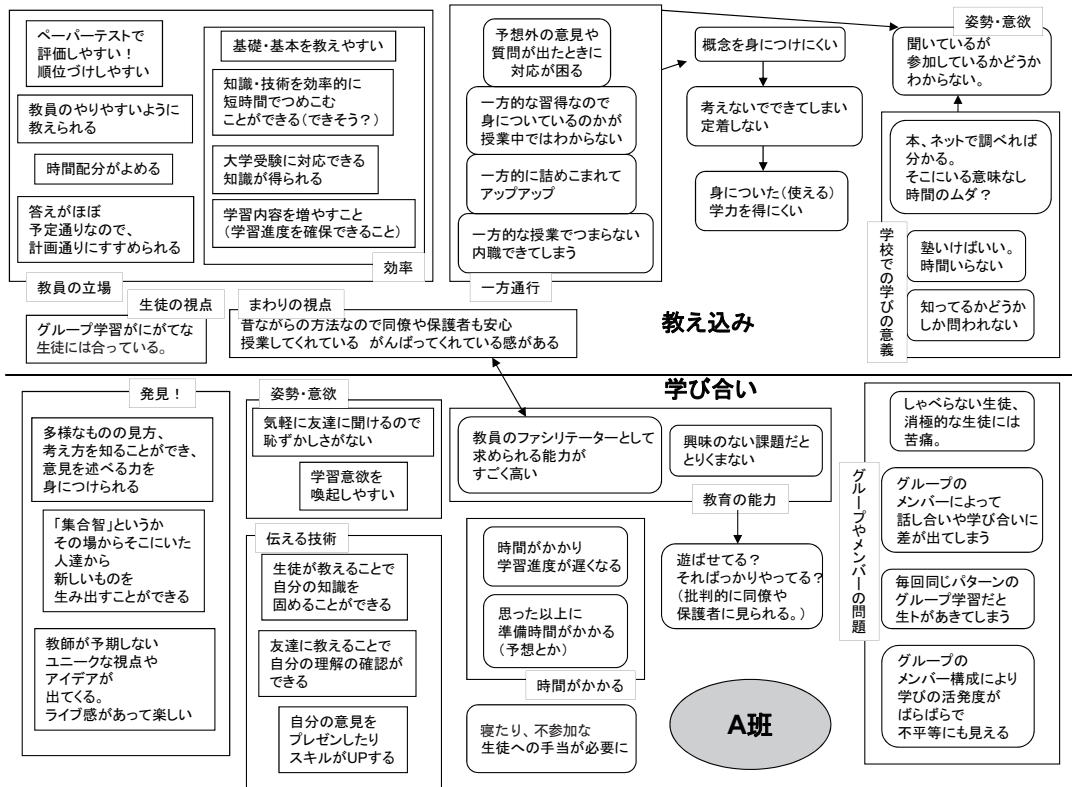


図1 「教え込み」と「学び合い」の特徴 Aグループ

ること」「教師が予期しないユニークな視点やアイデアが出てくる」ことがメリットとされ、それを「発見!」という概念でまとめられた。

また、学びに対する「姿勢・意欲」が高まることや「伝える技術」が身につくことも意識されていた。デメリットとしては、授業準備や学習進度において「時間がかかる」こともあるが、それ以上に「グループやメンバーの問題」が意識されていた。その上で「学び合い」に特有な諸問題への対策も「教育の能力」であるとして、課題作成能力も含めて「教員のファシリテーターとして求められる能力がすごく高い」ことが強調された。

「教え込み」については、「一方通行」で教えるため、教師が予定した通りに授業が進む意味で「効率」が良いこと、また「グルー

プ学習ががてな生徒には合っている」ことがメリットであるとされた。これに対して、「教え込み」のデメリットは、授業が「つまらない」し、「一方的に詰め込まれてアップアップ」になる。自分で「考えない」ので「概念が身につみにくい」し、「身についた学力が得にくい」。生徒がうわべでは授業を聞いていても、教師から見て生徒が本当に「参加しているかどうかわからない」。したがって、「教え込み」では「学校での学びの意義」が疑われると認識されていた。しかし、「学び合い」の授業をやっていると「批判的に同僚や保護者に見られる」が、「教え込み」なら「昔ながらの方法なので同僚も保護者も安心してくれる」という悩みが実感をもって語られていた。

Bグループの概念マップ（図2）を、Aグ

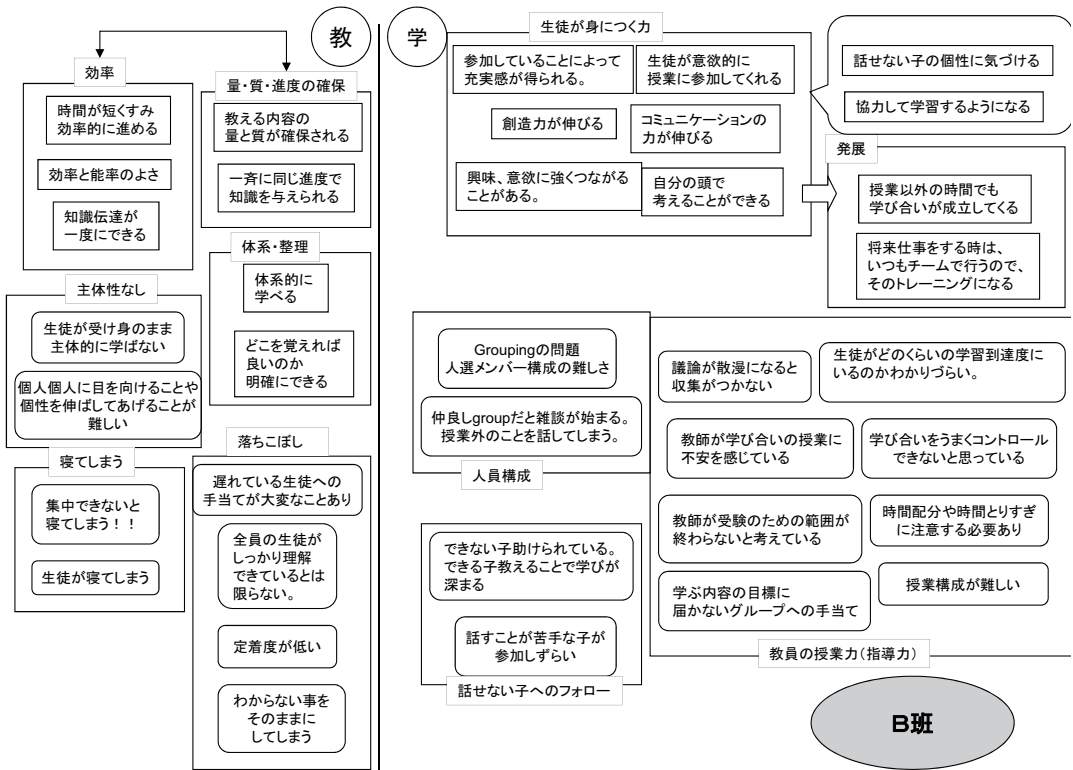


図2 「一斉授業」と「学び合い」の特徴 Bグループ

グループ（図1）と比較すると「学び合い」については「意欲的に授業に参加してくれる」「自分の頭で考えることができる」などの利点と、「教師の授業力（指導力）」が問われるという課題面などで共通点が多い。さらに「教え込み」についても比較すると「知識伝達が一度でできる」という教える側のメリットがある一方で、生徒の「主体性」がなくなるなどの指摘も共通している。

図2の右側上部を見ると、「学び合い」によって「創造力」や「コミュニケーション力」が伸びるだけでなく、「話せない子の個性」にも気づき、「協力して学習するようになる」。これが「発展」することで「授業以外の時間でも学び合いが成立」し、「将来仕事する時は、いつもチームで行うので、そのト

レーニングになる」と指摘されている。このような仲間への共感や相互理解にもとづくグループ・ダイナミクスの効果は「教え込み」ではあらわれない。互恵的な人間関係の形成は、これまで特別活動や部活動が主に担う考えられてきた。しかし、授業でも互恵的な人間関係が成立し、学習集団づくりが促進されることは、ホームルーム（学級）に良い影響を与えだけでなく、キャリア教育の推進にもつながる。

また、「教え込み」のメリットとして「体系的に学べる」が挙げられている。これを逆に考えると、「学び合い」においても、ただの話し合いでは駄目であり、知識を関連づけて学ぶような「授業構成」を考えなければならないことになる。

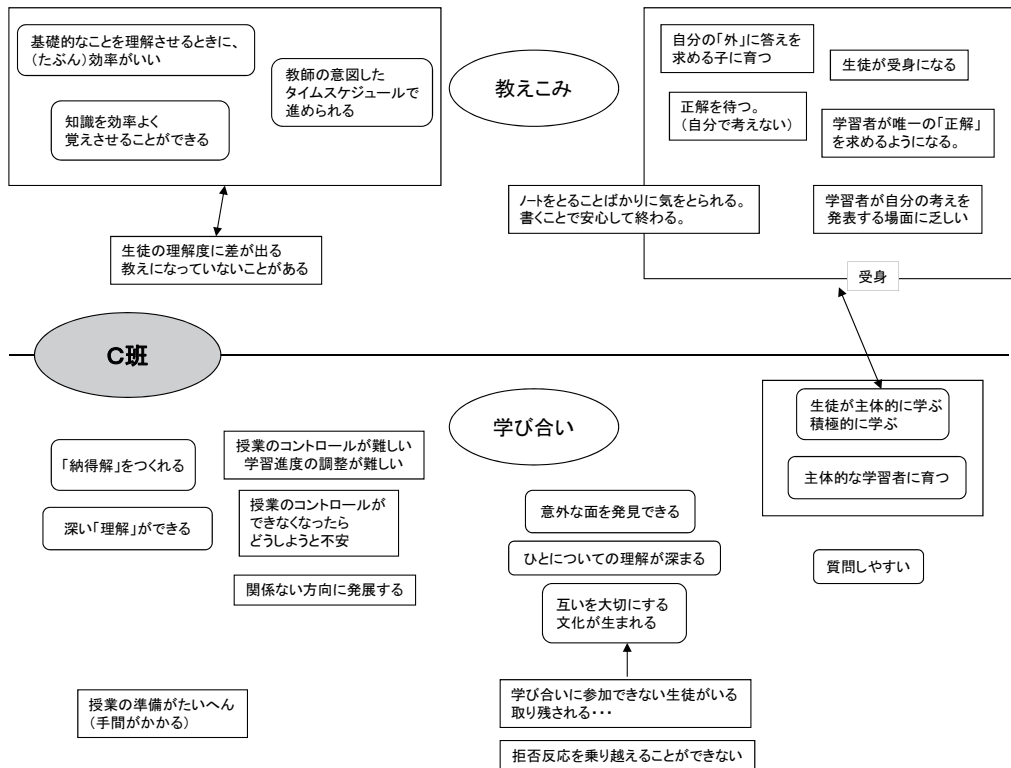


図3 「一斉授業」と「学び合い」の特徴 Cグループ

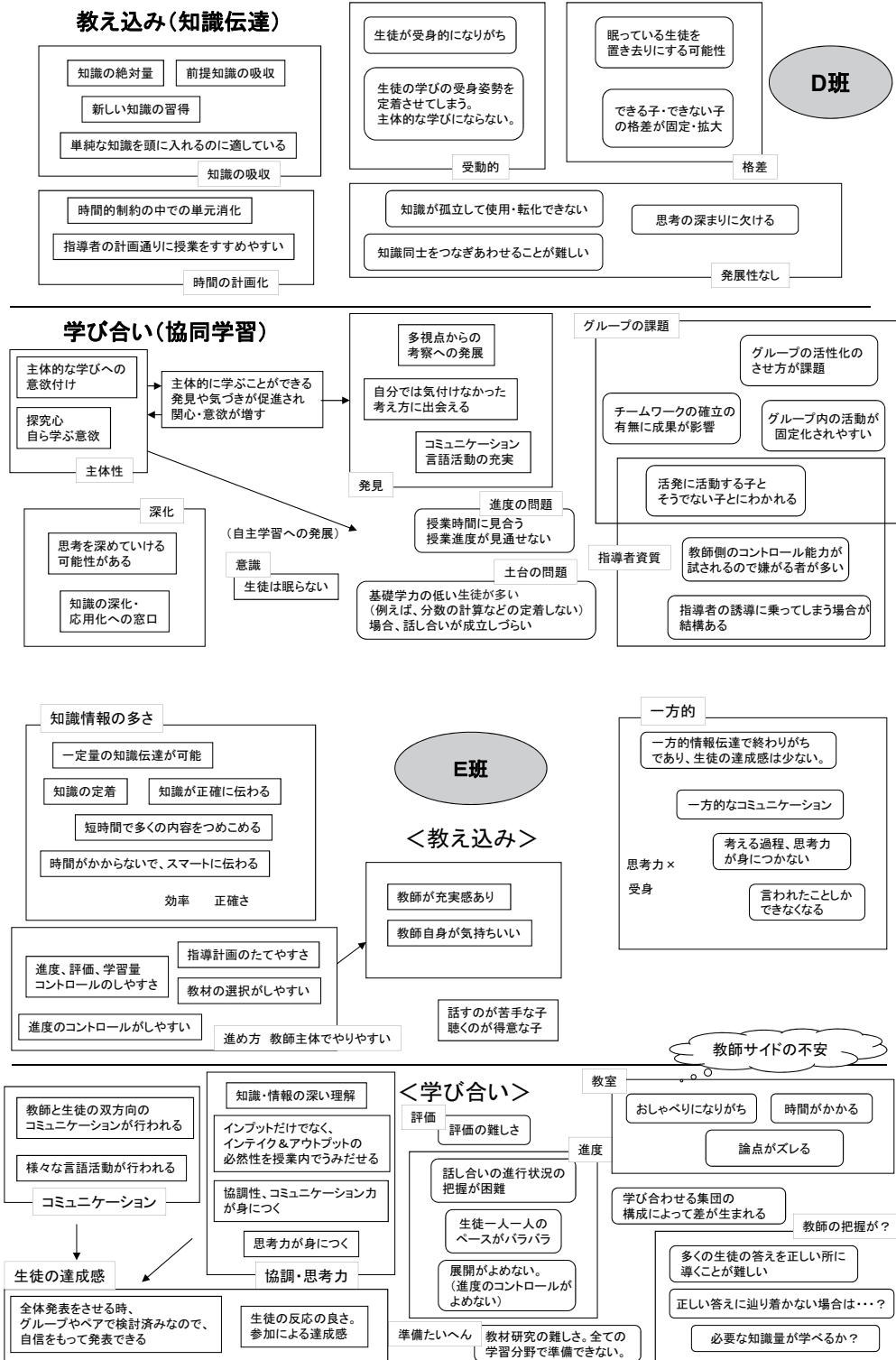


図4 「一斉授業」と「学び合い」の特徴 D・Eグループ

次に、Cグループ、Dグループ、Eグループの概念マップの特徴を分析していく。

Cグループ(図3)では、「学び合い」の左下に「深い『理解』が得られる」「納得解がつくれる」とある。ここで「納得解」という言葉が提出されたことは興味深い。

知識の発見や創造を目指す、知的レベルの高い「学び合い」においては、多様な答えが成立する問いや、正解はあるかもしれないが、どれが正解か分からない問い、いわゆるオープン・エンドの性質を持つ課題に取り組むことになる。

たとえば、「原発」の是非のような現代社会が直面する諸問題、国語で小説に描かれた主人公の気持ちや主題をどう理解するかというような課題についての探究に際しては、「どの答えも素晴らしい」というあいまいな姿勢では考えは深まらない。みんなが納得できる答えを探し、意見間の相互規定関係を見つけ、一定の幅のある合意をはかることになる。(水野, 2008, 2012a, 2013)。

このような場合の評価軸となるのは参加者の「納得度」である。我々は、ある事柄についてよく考え、自分なりに咀嚼できた時、「腑に落ちた」という心理的な満足感を得る。藤原(2009, 103)は、「納得解」とは「自分が納得でき、かつ関わる他人を納得させられる解」だと述べている。

同時に、Cグループ内では、「学び合い」にすると、「関係のない方向に発展する」「授業のコントロールができなくなったらどうしよう」と不安」という意見がだされていた。これはオープン・エンドの問いに取り組んだ時に、学習集団の議論を教師がうまくコントロールして、いわゆる「納得解」に至らせることができるかという教師の不安と考えることができる。小学校では、みんなが意見を出し合う授業はよく行われるが、高校の教師は一般

にそのような話し合いの授業の経験が乏しい。高校の授業において議論が深まる過程をいかに組織し、どうすれば深い学び(Deep Learning)が実現するかを研究し、その道筋を明らかにすることは今や喫緊の課題である。

グループ(図4)では、「学び合い」によって「探究心・自ら学ぶ意欲」という「主体性」が伸び、「自主学習への発展」が期待できるが、その一方で「土台の問題」、すなわち「基礎学力の低い生徒が多い(たとえば、分数の計算などの定着しない)場合、話し合いが成立しづらい」ことが指摘されていた。基礎的な知識や技能の習得と、それを土台とした発展的な探究をいかに両立させるかも、今後の重要な課題であろう。

Eグループ(図4)では、「学び合い」のメリットが、「コミュニケーション」を通して「知識・情報の深い理解」が得られ、自信をもって全体発表することで「生徒の達成感」が高まるといように明確に認識されていた。そのようなメリットを肯定した上で「教師サイドの不安」が詳細に語られていた。

「準備が大変」では、「教材研究の難しさ。全ての学習分野で準備できない」こと、話し合いの進行をコントロールすることが難しいこと、さらに「評価」が困難であることが指摘された。Johnson, D.W., Johnson, R. & Smith (1991)は、従来の教育パラダイムを協同へとパラダイムシフトした場合、知識は学習者へ伝達するものから、学習者と教師の共同参画によって構築(創造)するものに変化する、教えることは複雑な営みであるため、知識のエキスパートなら誰でも教えられるわけではなく、よく考えられた訓練が必要であると述べている。「学び合い」の過程を教師が適切にデザインするためには、知識伝達型の授業の場合とは異なった観点で教材研究を

対話にもとづいた知識の共同構築を促進する教授・学習過程（水野 正朗）

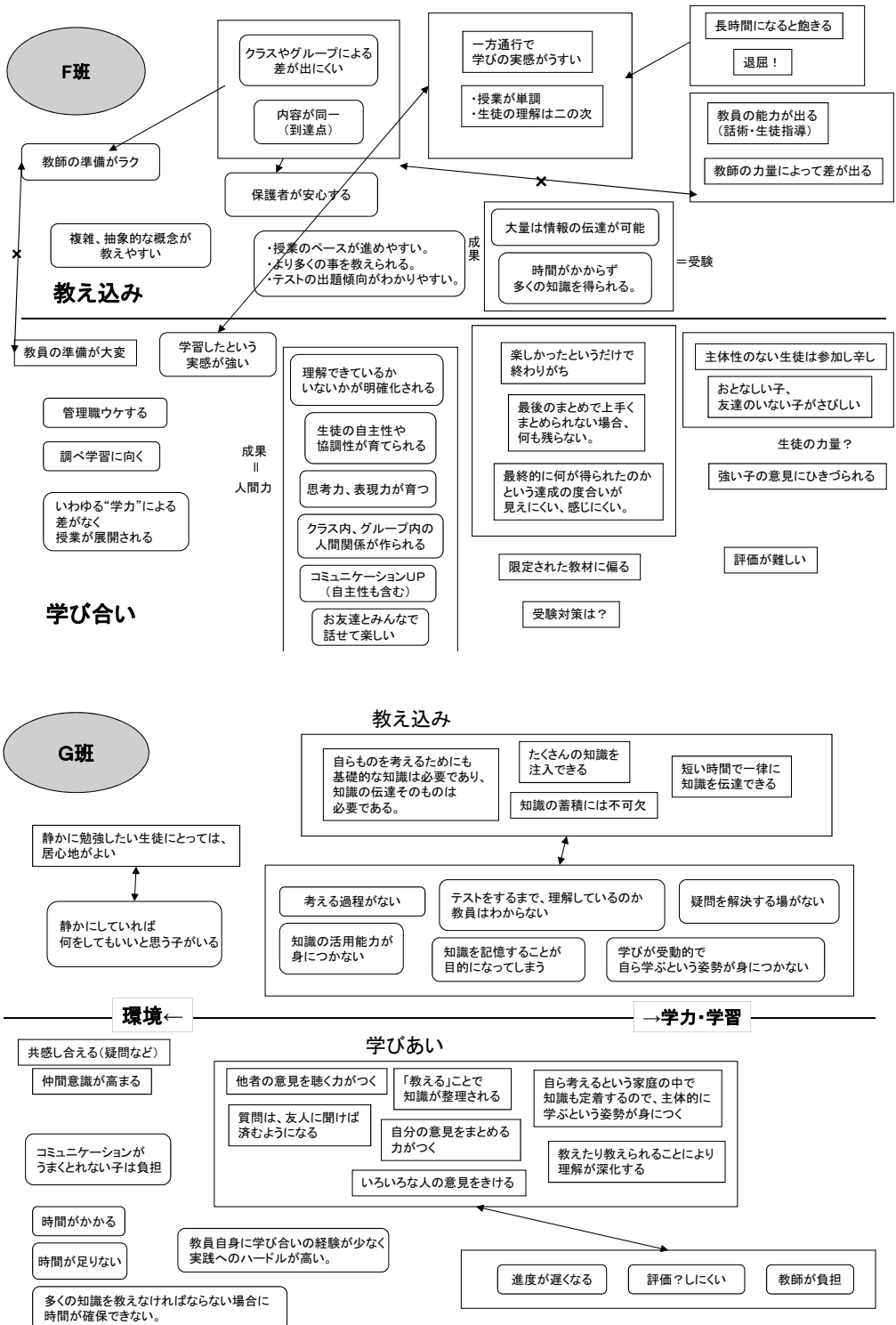


図5 「一斉授業」と「学び合い」の特徴 F・Gグループ

しなければならない。

さらに、Fグループ、Gグループの概念マップの特徴を分析していく。

Fグループ(図5)では、「学び合い」のメリットを「人間力」という概念でまとめていた。デメリットとして「楽しかったで、終わりがち」「最終的に何が得られたのかという達成の度合いが見えにくい、感じにくい」「受験対策は？」という不安が指摘されている。「学び合い」の成果として生徒の「人間力」は伸びるだろうが、受験にも対応できる学力をいかにつけるかが課題であると認識されている。

また、「学び合い」が「管理職ウケする」というコメントがあった。これは新学習指導要領の影響があるかもしれない。

日本における「学び合い」は、2000年代に入ってから、草の根運動のような形で広がってきた。そこで、「学び合い」に取り組もうという志をもった高校教師が、ペアやグループを使った授業を始めると、同僚や管理職の理解が得られないばかりか、管理職から禁止されたという事例が各地で報告されている。前述したAグループの概念マップにも書かれていた。ところが、新学習指導要領が実施され、「言語活動の充実」や「思考力・判断力・表現力の育成」が現場に強く求められるようになった。

ここまで高校教師がイメージする「学び合いの授業」の特徴を分析してきたが、このような「学び合い」は、「言語活動の充実」や「思考力・判断力・表現力の育成」を達成する特質を明らかに備えている。そこで、管理職である校長や教頭や、校内で指導的な立場にある統括教諭・主幹教諭、進路主任にも「学び合い」に取り組もうと意識が以前より高まっている。しかし、授業改善に具体的にどのように取り組んでいくかの道筋はさまざ

までであるため、各学校単位や教師個人の単位で模索が続いている。今回、分析対象としたワークショップに参加した現職教員27名のうち、主任以上の役職に就いている人は、12名(全体の44パーセント)という高い率であったことは、その傍証となる。

Gグループ(図5)の概念マップの内容も他のグループとほぼ同じ傾向であったが、「学び合い」の問題点として「教員自身に学び合いの経験が少なく、実践へのハードルが高い」という指摘があった。確かに、教師は自分自身が学校で受けた授業体験に大きな影響を受けており、それと同じような授業をする傾向がある。「学び合い」の学習指導が適切に行える教員を新たに養成していくことは、日本の教員養成の課題であると同時に、学校における校内研修としての授業研究の課題である。

AからGグループのマップがそれぞれに授業の本質にかかわるような認識を示したのは、参加した教師たちが、自分たちの経験を教科を超えて持ち寄って対話したから得られたと考えられる

4. 2 「今やっている授業の工夫」と「今後やりたい授業」

A・Bグループが作成した「今やっている授業の工夫」と「今後やりたい授業」のマップを図6に示す。他のグループの結果は紙幅の関係で論文への掲載を省略する。Aグループ4名の担当教科は、国語、英語、理科(物理)、地歴・公民(地理)、Bグループ4名の担当教科は、国語、英語、数学、地歴・公民と多様であった。

A～Gグループが作成したマップ全体では「学び合い」の工夫を深いレベルで様々に試みている教師がいる一方で、「学び合い」を試み始めたばかりで、これから深めていこう

対話にもとづいた知識の共同構築を促進する教授・学習過程（水野 正朗）

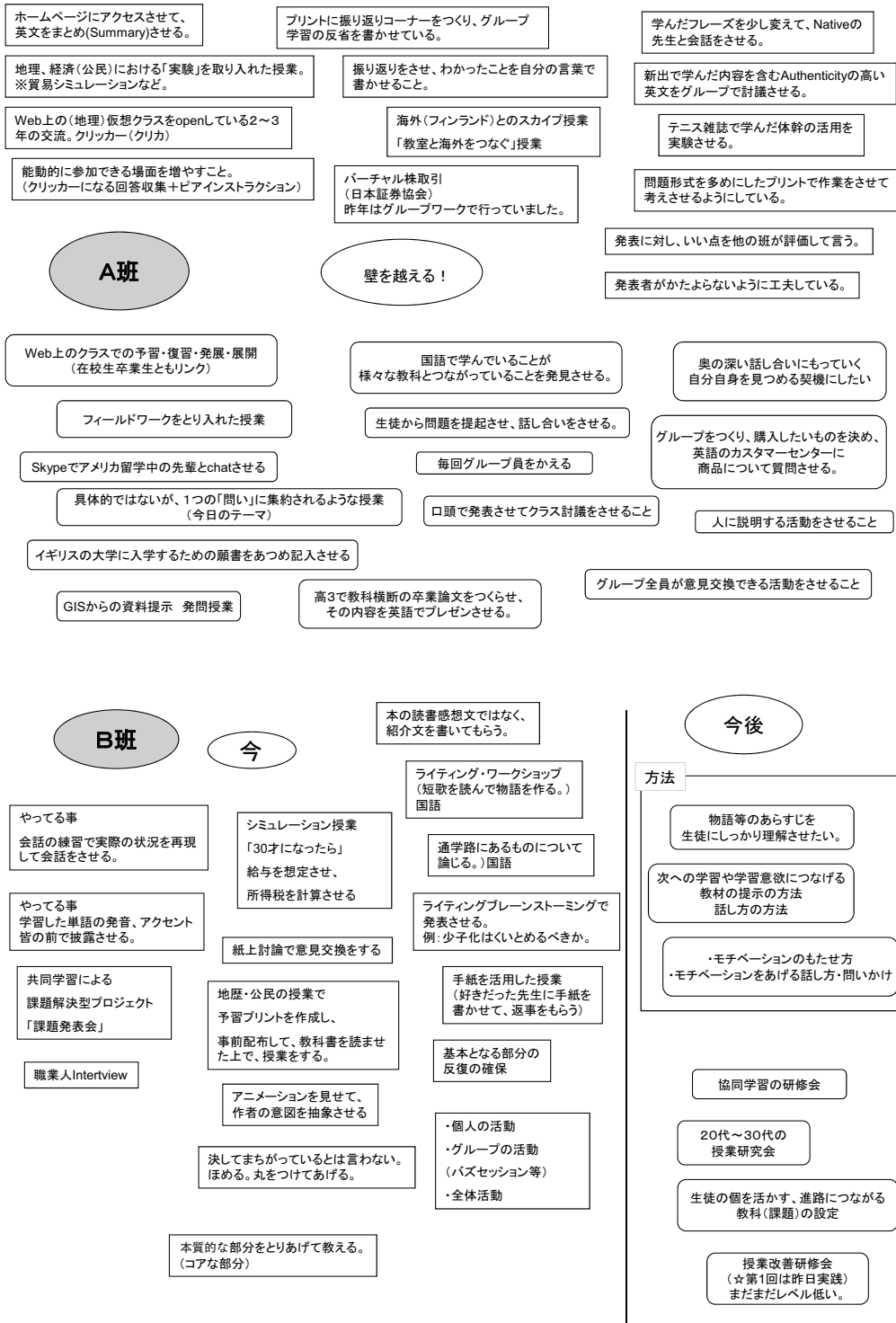


図6 「今の授業」と「今後やりたい授業」 A・Bグループ

とする教師が少なくないことが分かる。

「スカイプによる海外との交流」「仮想クラス（地理）での2年・3年の交流授業」「ホームページの英文を要約させる」「好きだった先生に手紙を出す」など、学年・教室・教科など、従来の「壁」を越える様々に試みが報告されていることは興味深い。

また、「（グループ）発表に対し、いい点を他の班が評価して述べる」「（授業）プリントに振り返りコーナーをつくり、グループ学習の反省を書かせている」など、相互評価や振り返りをさせている報告も目立った。このような学習活動の振り返り（リフレクション）を行うことは重要な改善手続きとなる。

また、Bグループでは今後取り組みたいこととして、「生徒の個を生かす、進路につながる教科（課題）の設定」が大切であると認識され、同時に「授業改善研修会」「20代～30代の授業研究会」「協同学習の研修会」のような研修の機会を設定し、教師同士が学び合う必要性が話し合われていた。

4. 3 ワークショップ後のリフレクション

参加した教師のリフレクションのうち、代表的なものを以下に挙げる。（括弧内に参加グループ、教科または役職を示した。）

アクティブ・ラーニングの授業をしていますが、なかなかレベルアップができずにおりました。今回自分に何が足りないかが発見できました。（略）チョーク&トークの授業ばかりやっているのはもう今の時代には合わないと感じております。（A, 国語）

（学習）課題の構造化が大事であることを改めて実感しました。（略）形式的に能動的な活動を入れているだけで、学びが深まらない自分の授業を改善するには、やはり核となる概念を練られた課題で十分に時間をかけて扱うしかないと思います。（A, 理科）

「授業改善」は古くて新しい課題として、しかも最重要課題として取り組んでいます。しかし生徒を変えるより、先生方を変えるのはとてもむずかしいという実感です。（B, 教頭）

あせって変な課題を作らないようにしたいと思いますが、できるかどうか不安です。他県から参加された方も多く、皆さんの知識や熱意に触れて、がんばろうと思います。（C, 理科）

教員の授業観・学習観を変えていかななくてはならないことは、ひしひしと感じています。（略）体系的な見通しをもって授業をデザインすることを学ばせていただきました。（C, 地歴）

協同学習の必要性を感じながら、その難しさを感じている日々です。今日参加して、色々な切り口や考え方があることを知り、刺激と同時に元気をいただきました。（略）課題を設定した時、生徒がどの様に反応するか、ひとりひとりの特性や能力をアセスメントする事が、個々の生徒を大切にすることが、主体的な学びにつながると強く感じました。（D, 数学）

授業をみためだけでなく、生徒の頭の中もアクティブにすることで、よりインテイクを大きくして効果的なものにしていきたいと思っています。英語はどうしてもスキルの部分で活動を利用して、そこにとどまりがちですが、生徒が知らない間に夢中になってしまって、英語を知らない間に使いまくっているような発問や問題設定を練り上げて、結果としてその時間中の言語活動量が圧倒的に増加し、体験とむすびについて記憶により残るような授業の組み立てを考えていきたいと思っています。（E, 英語）

今さらながら、常日頃の授業の“学び直し”が必要であると思いました。（略）構造的に

知識をとらえ、授業を構成していくという事の大切さを思い、具体のなかに普遍を見つけしていく作業を日々の授業の中で常に意識していきたい。（E，地歴公民）

「生きた知識」を学べる教材を用意すれば、生徒たちも「自分に関係がある」と感じ、積極的に授業を受けるようになる。たとえ話し合いでも講義でも、生徒がその授業に興味関心を持って参加していればアクティブ・ラーニングになると思いました。（E，国語）

雰囲気づくりを心がけ、わからなくても発言しても良い環境にいかにするかが課題であると感じました。（略）基礎を身につけ、生徒同士の結び合い（学び合い）をすることによって、生徒自身の理解が深まっていくように感じますので、積極的に授業に取り入れていきたい。（F，工業）

昔から生徒に「国語は答えが色々ある（1つでない）からキライ」と言われてきましたが、今日、他の色々な教科の先生から「答えが出にくい課題を与える」というお言葉をうかがい、現代社会を生きる生徒を相手に“学び”をさせるには正解のない問い、オープン・エンドの問いが必要なんだと感じました。（F，国語）

グループの中では「教え込み」と「協同学習」のバランスが大切だといったご意見もあり、それぞれの良いところを適確に捉え、活かしていく技量が求められていると痛感しました。と同時に、授業を計画する際の幅がグッと広がったと感じています。（略）目標と実践と評価が一体となるようなダイナミックな学習が可能になるように、私もまず現場でしっかり研鑽を積んでいこうと思います。（F，英語）

協同の学びでは、その集団における平等性が保たれていなければ、学びの質が維持できない事を感じました。課題の設定の重要性と

ともに、集団の質（どの様な集団をつくるかということ）もまた重要であり、協同学習を実践するためには、その事に対する教員側の準備が非常に重要だと感じました。（G，美術）

以上のように、教師たちは相互の対話を深めながら「学び合い」を支える原理を学び、提出された多くの実践知について自分の経験と照らし合わせて納得した。他の教師と意見交換、経験交流をするなかで新しい気づきや今後の取り組みへのヒントを得て、また今後の授業に活かしていく決意を固めていたと言える。

5 総合考察

認知過程や知識の構築に関する近年の研究では、個人的な経験や素朴概念を乗り越えて活用可能な形で普遍的な知識を学習者が獲得するためには、個人単位の学習では限界があること、新しい何かを発見するような知的な学びにおいては他者との協調・協働が重要な役割を果たすことが強調されている（Miyake, N., 1986; 橘・藤村, 2010; 今井・野島・岡田, 2012）。

本研究においても、調査対象となった高校教師たちは「学び合い」には「一斉授業」と質的に異なる利点があることを認めた上で、これからの時代では高等学校でも「学び合い」の授業に取り組むことの必要性を感じとり、試行錯誤を重ねて新しい授業の境地を切り開こうとしていることが明らかになった。

彼らは、生徒たちが仲間と話せて楽しかったというだけで終わってならないと警戒する。生徒たちが対象に興味・関心を持ち、主体的・意欲的に学ぶ姿勢になり、協力して学習し、多様なものの見方、考え方にふれることで多視点から考察を進め、時には壁を越えて探究することで、納得解、深い理解、発見を得て

いく授業過程が「学び合い」であると考えている。このような質の高い「学び合い」の効果はその授業だけにとどまらない。自ら学ぶ意欲が高まり、授業時間外でも学び合いが成立したり、自主学習へと発展したりする契機にもなる。「学び合い」の授業を効果的に進めるための方策としては、興味が持てる課題づくり、適切な授業の構成、生徒一人ひとりに対する理解にもとづくことなど、教科を超えて実体験を踏まえての交流が行われた。

学習面だけでなく、人間形成面・情意面での効果も意識されていた。人間関係能力やコミュニケーション能力が伸び、他者への理解が深まる、お互いを大切にす文化が生まれる、将来仕事する時に役に立つスキル（姿勢）が身につくことなどの認識が示された。

同時に、具体的な悩みも多く語られた。教員はファシリテーターとしての能力を高める必要があるが、そのような訓練を受けたことがないので大変であるとか、議論が広がるとなかなか收拾がつけられない、批判的に同僚や保護者に見られる、消極的な生徒への対応に困るなど、学び合いを導入する時に直面する悩みは多岐にわたる。

しかし、その多くは「学び合い」による授業改善の取り組みを始めた教師なら誰もが経験し、克服していく悩みである。「学び合い」について、さまざまな経験や知見を持つ教師が、学校や教科の壁を超えて交流することで、授業デザインや生徒理解、教材開発の方法などについて認識を深めることができることが示された。

教師同士が率直に自己開示し、互いの経験や知恵、工夫から学ぶことの意義は大きい。教師は自分や他の教師の授業実践の成功と失敗から学び、同僚や仲間と授業実践について研究することで、授業観（ティーチング・スクリプト）を更新し、より優れたものに深め

ていくことができる。（的場，2012；副島，2012，サルカール アラニ，2013）。高等学校は、小中学校よりも校内研修としての授業研究に取り組む機会は少ない。だからこそ、教師同士の「学び合い」としての授業研究を高等学校において推進することが求められる。

高等学校学習指導要領では、「総合的な学習の時間」の目標を「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることとする」と定め、特別活動の目標については「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」と定めているが、これらの目標と、「学び合い」による各教科の学習が目指している方向性は重なってくる（水野，2012b）。

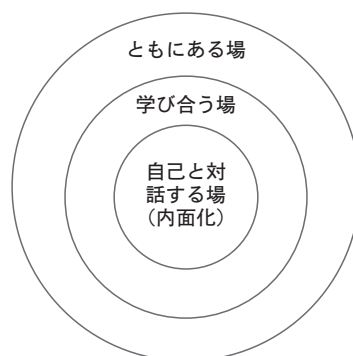


図7 学びの場

「学び合い」は相互作用の「場」ともなう（図7）。はじめの段階で教室はメンバー

がバラバラに集まった場にすぎなくても、長時間を一緒に過ごす以上、お互いに影響し合うので「ともにある場」となる。そこに「学び合い」が導入されると相互作用はさらに密接になる。「学び合う場」では、教室内のメンバーは対話を通して知識を間主観的に構築することを求められる。個々の生徒は知識や認識を内面化し、それを生きる知恵とする。

知識の内面化とは、新しい知識や経験を自己の既有知識に結びつけ、自己の知識体系のなかに位置づけること、つまり、知識ネットワークの構築にほかならない。これにより、学ばれた知識は、その生徒にとって意味があり、類似の事態にも適用できる「生きた知識」となると考えられる。

今後の課題は2つある。1つめは、「学び合い」の授業事例やその改善に資する理論知・実践知を集め、教師や教育研究者が相互参照できるようにすることで、「学び合い」をこれから導入しようとする教師や学校を支えることである。2つめは、「学び合い」をよりレベルの高いものに、より学問の本質に迫るものにしていくための実践研究を各地で進めることである。この2つの課題に同時に取り組むことで、教育改善の効果は一層発揮されるであろう。

[引用文献]

藤原和博（2009）『35歳の教科書』幻冬社。
 今井むつみ・野島久雄・岡田浩之（2012）『新人が学ぶということ：認知学習論からの視点』北樹出版。
 Innes, R. B. (2004). *Reconstructing undergraduate education: Using learning science to design effective learning*, New Jersey: LEA Publishers.
 Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991) *Active learning : Cooperation in the college classroom*. Interaction book company.
 的場正美（2012）「事業分析の到達点と可能性」

『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第59巻(2), 1-24頁。
 Miyake, N. (1986). Constructive interaction and the interactive process of understanding. *Cognitive Science*, 10(2), 151-178.
 水野正朗（2008）「現代文学理論を手がかりにしたテキスト解釈の共同性に関する一考察：他者との相互交流による主体的な読みをめざす国語の授業」日本教育方法学会『教育方法学研究』第34巻, 1-12頁。
 水野正朗（2012a）「高等学校で協同の学びを仕掛ける」和井田節子・柴田好章編著『協同の学びをつくる：幼児教育から大学まで』57-70頁。
 水野正朗（2012b）「特別活動の指導における協同的な認識形成に関する一考察」『金城学院論集社会科学編』第8巻2号, 55-69頁。
 水野正朗（2013）「協同的な学びの創造」的場正美・柴田好章編『授業研究と授業の創造』溪水社, 193-207頁。
 サルカール アラニ・モハメッド レザ（2012）「授業研究会を通じた教師同士の学び合い」和井田節子・柴田好章編著『共同の学びをつくる：幼児教育から大学まで』85-98頁。
 佐藤雅彰（2011）『中学校における対話と協同：「学びの共同体」の実践』ぎょうせい。
 清道亜都子・水野正朗・柴田好章（2012）「生徒の主体的な学びを実現している教師の実践知：ナラティブとエビデンスを統合した研究アプローチの提案」日本教育方法学会『教育方法学研究』第38巻, 109-119頁。
 副島孝「校内授業研究を通じた教師の学び：ある公立中学校を事例に」的場正美・柴田好章編『授業研究と授業の創造』溪水社, 79-95頁。
 橘春菜・藤村宣之（2010）「高校生のペアでの協同解決を通じた知識の統合過程：知識を相互構築する相手としての他者の役割に着目して」『教育心理学研究』第58巻第1号, 1-11頁。
 松尾剛・丸野俊一（2007）「子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか：話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて」『教育心理学研究』第55巻, 93-105頁。