

高大連携・接続によるアクティブ・ラーニング研究会の意義と展望

足立 淳

研究会の意義

朝日大学教職課程センター（以下、教職課程センター）が5年間で完成する企画として高大連携・接続によるアクティブ・ラーニング研究会（以下、研究会）を2017年度に発足させてから、早くも3年目を終えようとしている。筆者自身、第1回研究会において課題提案者を務め、その後も研究会の企画と運営に携わってきたなかで、次期学習指導要領において「アクティブ・ラーニングの視点」による「授業改善」の姿として掲げられた「主体的・対話的で深い学び」について考察を進めてきた。

本稿では、この3年間の研究会において展開された議論や、参加者から寄せられた意見や感想、および筆者自身に取り組んできた授業研究の成果などを踏まえつつ、これまでの意義について振り返り、これからの展望について提言を行ないたい。

筆者が企画に際して事務局の一員として重視してきたのは、研究会が、いわゆる「研修会」にならないように工夫することであった。「講師」が高説を垂れ、「受講者」が拝聴する、という形式はそもそもアクティブ・ラーニングの趣旨にそぐわないからである。

上述の認識を前提として、第1回研究会では、折しも2017年度から筆者が着手していた授業研究の対象となっていた新潟市の公立中学校における社会科歴史的分野の詳細な授業記録を提供し、「主体的・対話的で

深い学び」の在り方について参加者と分析と討議を試みた。だが、初回ということもあり、内容面でも進行面でも手探りのなか、議論と検討の時間を確保できず、所期の目的を十分に果たせなかった。

その後、参加者を生徒に見立てた模擬授業の導入や、授業後の省察および討議のための十分な時間の保障、さらには同期させたプロジェクタと電子黒板とタブレット端末を駆使した情報の即時的な共有の実現など、様々な改善を図ってきたことが功を奏したためか、これまでに寄せられた意見や感想を読む限りでは、研究会が、現在に至るまで回を重ねるごとに、参加者にとって自らの授業の良さを再確認したり、その在り方を見直したり、互いの実践について意見交換したりする場として有意義なものへと発展してきたことが窺える¹。

筆者は、各回の研究会において展開された議論の内容と、自らが授業研究のなかで得た知見とを照らし合わせつつ、「主体的・対話的で深い学び」について考察を進め、その成果を本誌において発表してきた²。そして、こうした経緯のなかで、教師が、自らの授業の文脈に即して、児童生徒の主体性や対話性の発揮、学びの深まりの内実と関連構造、それらを成立せしめる諸条件について言語化し、他者との対話を通じて省察することが「主体的・対話的で深い学び」を実現するための鍵であるという持論への確信を強めてきた。

教師自身が主体的・対話的に学びを深めていく授業研究の力量を培っていく機会を提供することには、学校教育に対する恣意的な管理・統制の手段へと容易に転化しうる「授業改善」の動向に対抗していくうえで重要な意義があると考えられる。

これからの展望

今後は、以上に述べた意義を一層深めていくために、以下に述べる問題を意識しつつ企画と運営に取り組んでいきたいと考えている。すなわち、アクティブ・ラーニングと「主体的・対話的で深い学び」との文脈の相違について、いかに解釈するかということである。

よく知られているように、今日の日本の教育界におけるアクティブ・ラーニングの流行の契機は、高等教育改革の文脈のなかに見出せる。当該分野の第一人者と目される溝上慎一は、文部科学省が2012年度から推進した「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」がそれであると指摘している³。同事業の名称に象徴されているように、アクティブ・ラーニングとは、日本の学校教育と労働市場が抱える構造的な問題⁴は不問にしつつ、諸個人を「産業界のニーズ」へと適応させていくための方策として打ち出されてきたのである。

他方、このような文脈で日本の教育改革に登場したアクティブ・ラーニングが、学習指導要領改訂に際して「主体的・対話的で深い学び」と換言されて導入されたことは、どのような意味をもつだろうか。このことに関わって筆者は、改訂に先立つ中央教育審議会の答申が、新しい時代に求められる資

質・能力を育成するための「授業改善」を要請しながらも、これまでの学校教育の質を支えてきた「授業研究」を重視していることに注目したい⁵。なぜなら、「授業研究」の「財産」のなかには、全ての子どもの学習権の実現と保障を追求してきた教師たちや民間教育研究団体の遺産が含まれるとも考えられるからである。だとすれば、近代日本における良質な教育実践から学びとったものを継承していく方が拓かれる。

両者の文脈の相違を以上のように解釈することによって、誤解を恐れずにいうならば、現実の労働市場に適応させていくことに偏重したアクティブ・ラーニングを批判的に相対化すると同時に、一人一人の学習権の実現と保障を志向する「主体的・対話的で深い学び」の在り方を探究する場として今後の研究会を組織していくことができるのではないか。その際、とりわけ、授業において周辺部に追いやられがちな学習者の個別具体的な姿に焦点を合わせて分析・検討していく視点を大切にすることが重要だと筆者は考えている。

【註】

- 1) このことについては、研究会の事務局が2017年9月から発行している「研究会通信」に各回の参加者から寄せられた意見や感想が紹介されているので参照されたい。なお、同通信は『朝日大学教職課程センター研究報告』第20号より、巻末の彙報に所収されている。
- 2) その詳細については、小林朗、木村哲郎との共著「主体的・対話的で深い学び」の成立条件と関連構造に関する授業研究—中学校社会科歴史分野の授業を手がか

りとしてー」(『朝日大学教職課程センター研究報告』第20号、朝日大学教職課程センター、2018年3月)および「主体的・対話的で深い学び」における「歴史日記」実践の意義に関する授業研究(『朝日大学教職課程センター研究報告』第22号、朝日大学教職課程センター、2020年3月)を参照されたい。

- 3) このことについては、溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』(東信堂、2014年)を参照されたい。
- 4) このことに関わって本田由紀は、日本では「普通教育」の達成度に基づく「垂直的多様性」が後期中等教育と高等教育の構造を強く規定してきたと指摘する。しかも、その「垂直的多様性」内での位置づけは個人に内在する「能力」を反映したものと解釈される点で「個人化」されているため、社会の体制や制度の側には帰責されにくい。そして、1990年代以降の教育政策において称揚され、児童・生徒・学生を垂直的に差異化する新たな尺度として教育と職業を貫くようになってきた「基礎的・汎用的能力」は、学校教育における体系的な形成が困難であることから、いっそう「個人化」されているという(本田由紀「教育と職業との関係をどうつなぐかー垂直的／水平敵多様性の観点からー」佐藤学、秋田喜代美、志水宏吉、児玉重夫、北村友人編『社会のなかの教育』岩波書店、2016年、176-178頁)。このことは今日の高等教育改革、後期中等教育改革、および高大接続改革においても見逃されてはならない重要な論点であろう。
- 5) 中央教育審議会「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)」中央教育審議会、2016年12月21日、48頁。