

高等学校におけるディープ・アクティブラーニング

－ 指導教諭の実践 －

学 籍 番 号 209116
氏 名 城台 祐樹
主指導教員 田村 知子

1. 背景と目的

日本の子どもたちの課題として、主体的に学習に取り組む態度、社会参画の意識等が国際的に見て相対的に低いことなど、子どもが自ら考え、判断し行動する態度が十分に育っていないことが指摘されている（西田・久我, 2018）。ただ、このことは、従来より指摘されており、いわゆる「知識詰め込み」のアンチテーゼとして子どもの主体性を養う目的で登場したのが「アクティブラーニング」であった。しかし、今度は「活動」に焦点を当て過ぎてしまったことで「知識・技能」の習得が疎かになってしまい、アクティブラーニングへの批判が生じた。その失敗を乗り越えようとする意味で、「深い学習」「深い理解」「深い関与」を理論的基盤としたディープ・アクティブラーニング（松下, 2015）が誕生した。本実践研究では、ディープ・アクティブラーニングを「主体的・対話的で深い学び」と同義であると見做し、それが資質・能力の三本柱をバランスよく育成するという仮説を立てた。このような高等学校におけるディープ・アクティブラーニングに特化した実践報告は、官見の限り見られない。以上のことから、このディープ・アクティブラーニング型授業の高等学校版を、指導教諭という職責のもと個人及びチームで開発し、大阪府下の高等学校へ向けて発信することを本実践研究の目的とした。

2. 実践

2.1 ディープ・アクティブラーニングの開発

まず、生徒の心理的安全状態を確保するために、生徒指導に卓越した高等学校教員3名にインタビューを行い、修正版グラウンディッドセオリー（M-GTA）による分析を行なった結果、4つの特徴が明らかになった。その4つの特徴を踏まえつつ、動機づけ、自己調整学習、メタ認知の研究から「タスク入りポートフォリオ」を開発し、習熟度別授業を展開した。その結果、実験群全体の自己効力感の上昇は見られたものの、学業成績に関してはいったん上昇したのちにやがて下降することが明らかになった。特に、成績下位群の下降が顕著であった。これは、成績下位群の生徒たちは①自律的に学習することが困難であったこと、②進度の速い生徒と自分自身を比較してしまい、むしろモチベーションが低下したこと、が原因であると考えられる。この失敗を踏まえ、2年目は学級全体に「知識・技能」を定着させるディープ・アクティブラーニングを実現させるため、知識・技能の習得を重視した「完全習得学習型反転授業」と21世紀型スキルの習得を重視した「高次能力学習型反転授業」を状況によって使い分ける「バランス型反転授業」を開発し、授業実践を重ねた。その結果、資質・能力の三本柱すべてにプラスの効果が認められた。特に、「知識・技能」の定着に大きな効果を発揮した。

2.2 授業改善プロジェクトチーム

指導教諭として、組織でディープ・アクティブラーニングを実践するプロジェクトチームを発足した。1年目は筆者がメンバーを選出し9名で活動をしていたが、2年目には自発的に2名の教員が参加し、計11名となった。筆者はチームのリーダーとしてサーバント・リーダーシップを発揮するように心がけ、目的やビジョン、目標、チーム名（「生徒の自律を促す授業づくりの会」）をチーム全体で決めた。学内で実践するディープ・アクティブラーニングを「T高型アクティブラーニング」とし、チームで話し合いを重ねその定義を定めた。また、それと並行して「生徒の自律」を実現するマンダラチャートもチームで討論しながら作成した。その他、教師としての教育理念をお互いに語り合ったり、授業改善についてのアイデアを共有したりするうちにメンバーの自律性が涵養されていった。すると、メンバー一人ひとりが各教科担当の教師に向けて分散型リーダーシップを発揮するようになり、各教科の授業改善が進んだ。その結果、管理職実施の授業アンケートにおいてすべての項目の学校平均値が上昇した。また、この成果を、公開授業大会という形で大阪府下の高等学校に発信する機会を持つことができた。

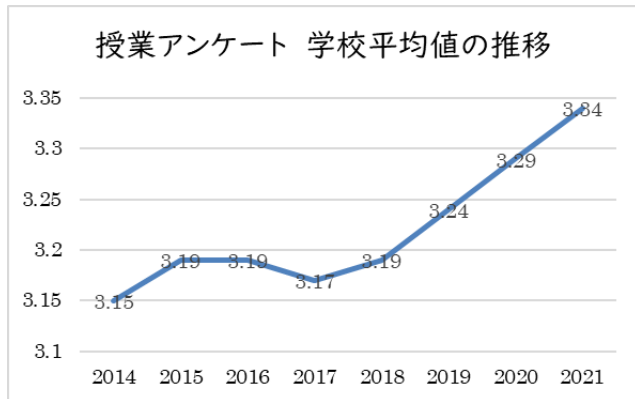


図1：T高等学校 授業アンケート平均値 年度別推移

3. 考察

本実践の成果は、大きく以下の2点にまとめられる。

- ① 指導教諭として高等学校におけるディープ・アクティブラーニングの1モデルを開発し実践した結果、「資質・能力の3つの柱」の育成に高い効果がみられた。
- ② 指導教諭として授業改善プロジェクトチームを結成し、学校全体で授業改善に取り組んだ結果、前向きに授業改善に取り組む教員が増え、学校全体の授業力が向上し、その成果を公開授業大会という形で発信できた。

1年目の実践では筆者が理論に固執し、授業中に感じていた違和感を無視したこと、つまり「行為の中の省察」を忘れたことで、上述したような失敗が生じたと考えられる。2年目の実践では理論と実践をそれぞれ支えるものを重視しつつ、両者のバランスをとるように心がけた（図2）。理論は目的が固定されている状態だと効果を発揮するが、教育現場では目的が1つに固定されることなどまれである。多様で不安定な目的に同時に対応するには理論知と実践知のバランスをとること、つまり「仮説・検証・考察」と同時に「行為の中の省察」を実践することが理想であると考えられる。



図2：理論と実践の「支え」とバランス

以上のように、行為しながら考え続ける「省察的実践家」（ショーン, 1983）としての教師が、VUCAの時代には求められるだろう。そして、そういった教師を1人でも多く増やすことが、指導教諭としての筆者の課題であり、使命であると考えられる。