

## [論文]

# 主体的・対話的で深い学びと独学の関係性に関する教育方法学的考察 —現代における独学の意義の再検討—

京都大学大学院生／日本学術振興会特別研究員 西川 潤

## はじめに

平成 28 年 12 月、中央教育審議会（以下、中教審）は翌年の学習指導要領改訂を前に、「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」（以下、「学習指導要領等の改善」答申）と題する答申を行った。そこでは従来「アクティブ・ラーニング」という名称で推進されてきた教育方法を「主体的・対話的で深い学び」と表現し、それをもって激しい変化に直面する時代を生きる力を育成することが目指されている。

主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）への転換は、初等中等教育に限らず高等教育の現場においても急務とされており、学校段階を問わない教育界全体の課題となっている。その中でも近年特に注目を集めているのが、小・中学校に比べて知識伝達型の授業にとどまりがちであることが度々指摘されてきた高等学校である。高等学校における主体的・対話的で深い学びの推進は、高大接続改革の流れからも要請されているもので、高大接続システム改革会議は平成 28 年にまとめた「最終報告」において、従来の知識伝達に偏重した教育方法を改め、アクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法の改善に取り組むことを高等学校教育に求めた<sup>1</sup>。溝上（2017）は、今次の学習指導要領改訂の焦点は高校教育段階、ひいては高大接続にあると述べている<sup>2</sup>。

平成 30 年改訂の高等学校学習指導要領では、「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」への名称変更にも表れているように、「探究」をキーワードとして主体的・対話的で深い学びが推進されようとしている。しかし、比較的馴染みの薄いものを導入するからには、当然のことながら、高等学校では小・中学校よりも強固な意識を持つことが求められる。

このように、日本の教育界、とりわけ高等学校段階における喫緊の課題として主体的・対話的で深い学びが推進される中で、視点を変えると、また違う課題も浮かび上がる。それは、教育の場が伝統的な形式の学校教育に限られなくなりつつあるため、主体的・対話的で深い学びの推進は学習形態の多様化を前提としなければならないという問題である。

伝統的な学校教育では、授業をデザインして実施する主体としての「教師」が「学習者」と同じ場所——「教室」や「学校」という同一の空間——に存在する。しかし、近年はそのような形にとらわれない多様な学習形態が確立されてきており、もはや「教師」が「学習者」と同じ場所を共有するとは限らない。様々な社会的要請や技術の進化を背景に、「学校に通う」ことが絶対である時代ではなくなっているからである<sup>3</sup>。そこでどのように主体的・対話的で深い学びを実現させるかという問いは、伝統的な学校教育とは異なる文脈の中で検討される必要がある。

以上の問題意識から、本稿では、伝統的な学校での学習とは異なり、『教師』が『学習者』と同じ場所に常駐せず、基本的に『学習者』が単独で学習を行う形態を「独学」と定義し、そこで主体的・対

話的で深い学びという理念がどのように捉えられるべきかという問いについて検討を行う。それにより、現代における独学の意義を明らかにすることを目的とする。

独学に関する具体的な分析対象は、通信制高校と高等学校卒業程度認定試験（以下、高認）を取り上げる。その理由は、先に述べた通り、主体的・対話的で深い学びへの転換にあたって高等学校段階での推進がその他の教育段階と比べても重要とされており、その一方で高等学校のあり方は多様化を続けているからである。通信制高校は高等学校の多様化の代表的な例であり、高認という制度の存在は学校に通わずに高等学校段階の教育を修めることを認めるものである。よって、主体的・対話的で深い学びと独学の関係性について検討する上での対象として妥当であると判断した。

主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）に関する先行研究は大量に存在するが、独学という概念と合わせて考察した先行研究は見当たらない。独学についての先行研究も、海外の制度に関するもの<sup>4</sup>、中等教育、高等教育へのアクセスが一部の層に限られていた時代に関するものが目立ち<sup>5</sup>、日本の高等教育段階に焦点をあてて最新の動向を踏まえて考察したものは見当たらない。また、本稿はイリッチの「脱学校論」のように学校教育の存在を批判することを目的としているわけでもなく、多様な教育機会の確保が求められる現代において、主体的・対話的で深い学びとの関係性から独学の意義を問い直すものであり、教育方法学の観点からも意義を有すると考える。

本稿の構成は、3つの章からなる。第1章では、主に中教審の答申をもとに、主体的・対話的で深い学びの概念整理を行い、用語の定義や内容、目的などを確認する。第2章では、独学についての概念整理を行う。具体的な対象として通信制高校および高認に焦点をあて、制度面や想定される学習方法について検討を行い、かつ独学に影響を与えるであろうICTの活用についても検討する。第3章では、第1章および第2章の内容を踏まえ、主体的・対話的で深い学びと独学の関係性を明らかにし、現代における独学の意義について考察する。

## 第1章 主体的・対話的で深い学びの概念整理

### 1-1 定義と内容

従来、教員による一方的な知識注入型の授業から子どもによる主体的・能動的な学習を中心とした学習への転換をはかる議論においては、そうした学習形態を表す用語として「アクティブ・ラーニング」が用いられてきた。しかし、平成28年の「学習指導要領等の改善」答申および翌年の学習指導要領改訂（高等学校のみ平成30年改訂）では「主体的・対話的で深い学び」という表現が用いられることになった。ただし、これは全く別の概念が導入されたというわけではない。中教審の審議過程で形式的な授業方法だけが横行することが懸念され、より児童生徒側に重点を置いた「主体的・対話的で深い学び」が採用されたという経緯がある<sup>6</sup>。すなわち、「アクティブ・ラーニング」の真の狙いがより伝わりやすくなるように考案された表現が「主体的・対話的で深い学び」である。

ゆえに、2つの用語はほぼ同一の意味であると考えて差し支えはなく、今後もアクティブ・ラーニングという言葉自体は消えることはないだろう。とりわけ、学習指導要領と直接の関係がない高等教育では、引き続きアクティブ・ラーニングという言葉が主に使用されていくと思われる。しかし、本稿では主として高等学校段階に注目することもあり、以後「主体的・対話的で深い学び」の表記に統一し、「アクティブ・ラーニング」という言葉は引用以外では原則として使用しない。

ここからは、「学習指導要領等の改善」答申の内容をもとに、主体的・対話的で深い学びの定義について整理を行っていく。同答申では、「主体的・対話的で深い学び」の定義について、『主体的・対話的で深い学び』の実現とは、特定の指導方法のことで、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く『学び』という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである(49頁)と記述されている。従来用いられてきた用語である「アクティブ・ラーニング」については、「総合的な学習の時間における地域課題の解決や、特別活動における学級生活の諸問題の解決など、地域や他者に対して具体的に働きかけたり、対話したりして身近な問題を解決することを指すものと理解されることも見受けられるが、そうした学びだけを指すものではない(50頁)とされ、特定の教授方法や授業形式を指すものではないことが強調されている。

そして、その具体的な内容は、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの視点から表1のように整理されている。

表1 「主体的・対話的で深い学び」の内容

主体的な学び	定義	学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる学び
	重要な点	子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすること
対話的な学び	定義	子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める学び
	重要な点	身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくこと
深い学び	定義	習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学び
	重要な点	子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくこと 教員はこの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくこと

出典：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)」2016年、49-50頁より筆者作成。

「学習指導要領等の改善」答申が出されるまでの過程において、こうした概念が初めから明確に捉えられていたわけではない。事実、平成27年の教育課程企画特別部会「論点整理」においては、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)」という表現が用いられてきた<sup>7</sup>。答申との大きな違いは、「深い学び」がこの時点では明記されていなかった点である。溝上は、この理由について、『深い学び』が加わったのは、『主体的・協働的な学び』としてのアクティブ・ラーニングでは、教科学習の理解の質が落ちるといった懸念が、中教審委員、文科省事務方に大きくもた

れたからだと推察される。『活動あって学びなし』『活動主義』『はい回るアクティブ・ラーニング』といった批判への対応ともいえる」と述べている<sup>8</sup>。

また、「協働的」から「対話的」へと表現が変わっていることも注目に値する。奈須（2017）は、答申で加わった対話的な学びに関して、大正期の奈良女子高等師範学校における木下竹次による独自学習と相互学習の往還による学習理論を参考にしながら<sup>9</sup>、「対話的な学びはその前提として一人一人の考えや意見の確立、あるいは個人によって異なる知識状態や立場性を要請するのであり、個と集団は相補的にして互恵的な関係にある」としている<sup>10</sup>。

## 1-2 主体的・対話的で深い学びの目的

「学習指導要領等の改善」答申によると、主体的・対話的で深い学びの目的は、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにするため、子供たちが『どのように学ぶか』という学びの質を重視した改善を図っていくこと」<sup>11</sup>であるとされる。

ここからわかるように、主体的・対話的で深い学びは「これからの時代に求められる資質・能力」に対応するための教育方法・学習方法として位置付けられている。今次の学習指導要領改訂の方向性は、図1のように「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」という3つの柱からなる。

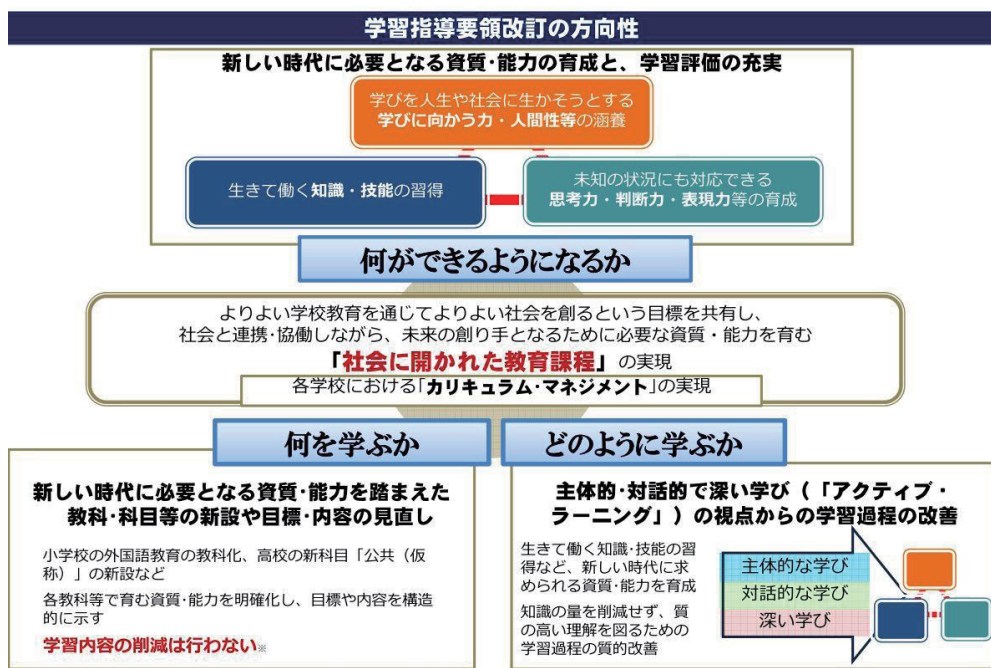


図1 学習指導要領改訂の方向性

出典：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） 補足資料（1/8）」2016年、6頁より引用。



このうち、主体的・対話的で深い学びは「どのように学ぶか」に該当し、「何を学ぶか」は各教科の目標・内容にあたる。資質・能力は「何ができるようになるか」の中身であり、「知識・技能」、「学びに向かう力・人間性等」、「思考力・判断力・表現力」の3つからなる。

一方で、主体的・対話的で深い学びは「子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである」とされている<sup>12</sup>。また、『主体的・対話的で深い学び』の具体的な在り方は、発達の段階や子供の学習課題等に応じて様々である<sup>13</sup>ともされ、個に応じた指導の充実も志向されている。子どもの興味関心の重視は、主体的な学びの内容において、「自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら」という一節が挿入されたことにも反映されている。

ここまで見てきたように、主体的・対話的で深い学びは一面的に捉えられる概念ではなく、重要なのは具体的な方法よりもむしろ、その理念を共有することにあると言えるだろう。

## 第2章 独学の概念整理

### 2-1 独学の定義

冒頭において独学の定義を設定したが、改めてその根拠について見ていくことにしよう。独学という言葉は、学問上の定義が定まったものではない。その意味について辞書をひくと、①「学校に通わず先生にもつかず、独力で学ぶこと」(デジタル大辞林)という記載がある。英語の「self-study」についても調べてみると、②「先生やチューターの助けを借りずに、学問的な題材についての知識を獲得するために時間と注意を捧げること(The devotion of time and attention to gaining knowledge of an academic subject without assistance from a teacher or tutor.)」(オックスフォード辞典)であるとされている。

①の定義では、独学を学校での授業と対比させて捉えていることがうかがえる。一方で、②は学校の存在については触れておらず、あくまで教養を身につける観点からの物事の学習を想起させる。②は海外の辞典による定義であるが、日本でも、このような文脈で独学という言葉が用いられる場合もある。例えば、関(1966)は、教養を身につけて知識人となるための読書という行為をもって独学と称している<sup>14</sup>。

一方、①のように学校教育との対比から述べる立場だと、加藤(1975)は教育テレビの存在や専門書の充実などにより、学校に行かなくてもそれ以上の勉強が可能になっていると指摘し、独学の利点を説いた<sup>15</sup>。ただし、加藤は「学校に行くな、とか、行っても仕方がない、とか、そんなことを言いたいわけではない。学校教育は、うけるにこしたことはない。しかし、個人のがわに、主体性がないかぎり、どんな立派な学校に行こうとも、その人間性の人生は、あんまり充実したものではありえないだろう、と思う。独学とは、主体的に学ぼうとする姿勢のことにほかならないのである」とも述べている<sup>16</sup>。

柳川(2009)は、高等学校に通わず大学入学資格検定(以下、大検)を経て通信制大学に進んだ自らの経験をもとに、人生の選択肢の1つとしての独学の存在を提示し、そのメリットとして、「自分で自由にペース配分を決められる」「好きなこと、自分に関心のあることにかかなりの時間を使って集中して当たれること」を挙げている<sup>17</sup>。

このように、明確に定義が定まっていない独学という概念であるが、本稿では教養の獲得という観点

よりも、学校教育において推進される主体的・対話的で深い学びと対比するという研究の方向性から、①の立場を採用し、かつ通信制教育のように厳密な意味で「教師」がつかないわけではない形態も含まれるように、「伝統的な学校での学習とは異なり、『教師』が『学習者』と同じ場所に常駐せず、基本的に『学習者』が単独で学習を行う形態」として独学を定義する。この定義では、塾、予備校などに「通う」ことも基本的には想定しない。

## 2-2 通信制高校と独学

日本における通信教育の起源は、明治18年の英吉利法律学校（後の中央大学）を皮切りに東京専門学校（後の早稲田大学）などの私立専門学校が次々に刊行した講義録（講義内容を活字化したテキスト）にあるとされる。これらは、経済的事情や居住地の問題など様々な事情で進学が叶わなかった勤労青年に対して勉学による立身出世の機会を提供する貴重な手段とみなされた。

戦後は昭和23年の「中等学校通信教育指導要領（試案）」により、新制高等学校において通信教育が行われることになった。昭和28年の「高等学校の定時制教育及び通信教育振興法」は、「働きながら学ぶ青年に対し、教育の機会均等を保障」することを目的として掲げており、勤労青年に対する福祉的政策としての意味合いを有していた<sup>18</sup>。当初は通信教育のみで高等学校を卒業することはできなかったが、昭和30年から通信教育のみでの卒業が可能になった。昭和36年には学校教育法の改正により、全日制・定時制と並ぶ課程として位置付けられた<sup>19</sup>。

「高等学校の定時制教育及び通信教育振興法」制定時に48.3%だった高等学校（通信制を除く）への進学率は97%を超え、通信制高校の果たす役割も当初からは大きく変容している。いじめ・不登校経験者や様々な困難を抱える生徒など、多様な動機や学習歴を持つ生徒が集まるようになり、今日では244の通信学校で約18万人の生徒が通信制高校で学んでおり、そのうち約10万人が105校の広域性通信制高校に在籍している<sup>20</sup>。

近年は、3つ以上の都道府県から生徒を募集する広域通信制高等学校が拡大を続けているが、ウィッツ青山学園高等学校による不祥事<sup>21</sup>をきっかけに、違法・不適切な学校運営や、学習指導要領に基づかない学習指導の問題が注目を集め、平成28年に「高等学校通信教育の質の確保・向上のためのガイドライン」が策定されるに至っている。

通信制高校での学びは、基本的に添削指導、面接指導の2つに分けられる。添削指導とは、課題レポートを提出し、添削してもらう形式である。面接指導はスクーリングの名称でも知られ、一定の日数学校（または提携する施設）に通い、対面式での授業を受けることである。レポート提出およびスクーリングの回数は高等学校学習指導要領によって定められており、例えば国語で1単位を修得するためには、レポートを3回提出し、1単位時間（50分）の面接指導を受けることになる<sup>22</sup>。元々全日制高校に通えない勤労青年のために作られた制度であることから、通信制高校では全日制高校に比べると義務付けられる通学量は遥かに少ない。レポートの添削およびスクーリングを通しての指導は受けることになるが、基本的には自分のペースでレポート作成に取り組むことが通信制高校の学びの核となっており、独学の要素が大いに含まれている。

主体的・対話的で深い学びを通信制高校での学びの中でどう位置付けられるかという点は近年議論の的にもなっている。平成29年、広域通信制高等学校の質の確保・向上に関する調査研究協力者会議が

「高等学校通信教育の質の確保・向上方策について（審議のまとめ）」を取りまとめたが、その中では「対面による授業が中心となる全日制・定時制課程とは異なり、高等学校通信教育の教育手法は添削指導と面接指導が中心となっており、生徒の実態についても、生徒間の学習意欲や学力の差も大きく、対人コミュニケーション等に困難を抱える生徒が多く在籍している。このような通信制高等学校の実態を踏まえつつ、次期学習指導要領を見据え、高等学校通信教育の特性を生かした『主体的・対話的で深い学び』の視点からの指導改善等に向けた取組が求められている」と述べられている。しかし、そのための対応策としては、「国として、時代の変化や生徒の状況、社会の要請、ICTの進展等を踏まえ、『社会に開かれた教育課程』の理念のもと、『カリキュラム・マネジメント』の実現や、『主体的・対話的で深い学び』の視点からの添削指導及び面接指導等の改善等に向けた取組について調査研究を進めるなど、通信制高等学校における創意工夫を生かした取組を支援していくことが必要である」と述べられるにとどまっております、具体的な方策はまだ提示されていない<sup>23</sup>。特に一部の広域通信制高校では教員1人あたりの生徒数が非常に多いことも報告されており<sup>24</sup>、いかにして主体的・対話的で深い学びに繋げていくかはまだ不透明な点が多い。

そして、通信制高校を語る上で避けて通れないのが、サポート校などの生徒の学習支援を目的としたサテライト施設の存在と、通学回数を多く設けるコースの増加である。サポート校は、法令による位置付けのない民間の機関で、予備校・塾に近いものであるが、通信教育のみでの学習遂行が困難な生徒を主な対象として、通学形式の指導を行っている。サポート校では、さながら通常の学校のような形態で日々の活動が行われている例も多く<sup>25</sup>、「通信制高校＝独学中心」という図式は必ずしも成り立たなくなっている。また、通信制高校に在籍する生徒の多様化を背景に、生徒のニーズに合わせて、週に一定の日数通学するコースを設けるなど、多様な形態を生徒に提供するようになってきている<sup>26</sup>。

通信制高校とサポート校が半ばセットで存在するようになると、全日制高校と通信制高校の垣根は低くなっていくと捉えることもできよう。しかし、先述のように今日の通信制高校は多様な生徒からのニーズに応える必要があることから、「全日制化」させてしまえばよいという結論には収斂し得ない。従来通り独学をメインに学習に取り組みたい生徒への対応はもちろん、一定数の通学を希望する生徒であっても独学と組み合わせることに意義を見出している場合も考えられ、独学の形態を希望する生徒のためにより効果的な支援方法を提供していくことが求められる。

### 2-3 高認と独学

高認とは、様々な理由で高等学校を卒業できなかった人々の学習成果を適切に評価し、高等学校を卒業した者と同等の学力があるかどうかを認定するための試験である。合格者は高等学校卒業者と同等の学力があると認定され、大学・短大・専門学校の受験資格が与えられ、就職や資格試験においても活用することができる<sup>27</sup>。

高認の前身である大検は昭和26年に創設されたが、戦前にも専門学校入学者検定試験（専検）、実業学校卒業程度検定（実検）など、中等教育を修了していなくても試験のみによって同等の資格を得られる制度は存在していた。大検の創設当時、文部省は戦前の検定試験について、「向学心に燃えつつも境遇その他の事情で中等学校へ通学できなかった独学の青少年とくに勤労青少年の向学心にこたえ、これを助長育成する制度として極めて大きな役割を果たしてきた」と評価し、大検の創設は「境遇上恵まれない

青少年教育の一環」として、「全国多数の独学者の要望」に応えたものであることを各都道府県教育委員会教育長あての通達において宣言している。その背景には、経済的な事情などから定時制の課程にも進学できない者が当時は多数いたこと、当時の制度では通信制の教育のみでは高校卒業資格を得ることができなかったことがあった<sup>28</sup>。

平成16年を最後に大検は廃止され、後継として高認が開始された。大検時代は大学受験のための資格を得るための試験という認識される側面が強く、進学と就職のどちらにも活用できるよう、高校卒業者と同等の学力を有することを国が認めるという側面がより強くなった<sup>29</sup>。高認の制度自体は基本的に大検を踏襲しているが、全日制高校の在校生は受験不可であった大検とは異なり、学校長の許可があれば全日制校高校の在校生でも受験が可能になった点や、科目数が大検時代の9科目から8科目へと減ったなど<sup>30</sup>、細かな点での違いがある。

試験は年2回実施され、平成29年度は2回の合計で21,744人が受験し、9,479人が合格した。合格者の最終学歴は「高校中退」が55.4% (5,249人) で最も多く、以下、「全日制高校在学」が18.9% (1,790人)、「中学校卒業」が10.2% (980人)、「定時制・通信制高校在学」が777人 (8.2%) と続いている<sup>31</sup>。

通信制高校と比較した場合に高認の特徴と言えることは、完全に教員の手を借りずに独学のみで高校卒業と同程度の資格を手に入れることが制度上可能な点である<sup>32</sup>。高認の対策に特化した参考書も出版されており、独学での学習を補助する手段も十分用意されている。しかしながら、大学受験予備校やサポート校において高認受験者を対象としたコースが開設されている例も多く<sup>33</sup>、受験者が必ずしも独学で学習を進めているわけではないことには留意が必要である。

## 2-4 ICTと独学

通信教育とは特に密接に関係することであるが、ICTの進化は学びのあり方に大きな影響を与える可能性がある。テレビや書物の充実が独学を容易にしたという主張は既に紹介したが、そうした理論に沿えば、インターネットですぐに世界中の情報が手に入るようになった現代はかつてないほど容易に独学が可能な時代であると言える。

特に、成長が著しい分野の1つにオンライン予備校がある。かつては映像での授業といっても、予備校の校舎に出向いて中継される講義映像を観る形態が一般的であったが、近年はパソコン、タブレット、スマートフォンといった機器さえあれば、「いつでも」「どこでも」予備校講師の授業を動画で視聴することができるようになっている。特に近年、中学受験から大学受験までを対象とした1万本以上の講義動画を月額980円(平成30年1月現在)で配信するアプリ「スタディサプリ」は、総務省『平成28年度版 情報通信白書』においても教育分野でのICTの活用事例の筆頭で紹介され、平成29年には会員数が40万人を超えるなど、近年急速に注目度を高めている。授業時間に縛られない自由度が高い人気を集める要因となっている<sup>34</sup>。加えて、予備校に通うことに比べて遥かに安価な価格や、1度だけでなく何度も繰り返し見られる点も大きな利点と言えるだろう。

「スタディサプリ」はICTを活用した学習の一例であるが、教育関連のアプリは増加を続け、今後ますます充実していくものと思われる<sup>35</sup>。その普及度合いによっては、独学の様相もまた変容していくことも考えられる。



また、通信教育の質向上をめぐる議論においても、ICTを学習指導や生徒指導等に積極的に活用していくことが提言されている<sup>36</sup>。通信制高校におけるICTの活用の代表的な例としては、平成27年に創設されたオンライン通信制高校（バーチャル・スクール）である明聖高等学校「サイバー学習国」（以下、サイバー学習国）が挙げられる。その学びの特徴は、生徒が専用のソフトを使用し、自ら作成したアバターで「登校」する点にある。同校の独特のシステムは、生徒支援の観点から、学習継続性に効果を発揮する可能性を有するものとして注目されている<sup>37</sup>。

ただし、ここで注意すべきなのは、こうしたICTの活用が、主体的・対話的で深い学びという視点からどのような意義を持つのかということである。既存の知識重視の受験勉強であれば、効率性に優れるICTによる学習は、相当の効力を発揮するであろうことは想像に難くない。とはいえ、それだけでは主体的・対話的で深い学びの実現に貢献できているとみなすことは出来ず、いかんにしてICTを用いて主体的・対話的で深い学びを実現していくかという発想を持つことが求められる。

主体的・対話的で深い学びに関する議論の中でも、文部科学省はかねてからICTの効果的な活用を推進しており<sup>38</sup>、「学習指導要領等の改善」答申（53頁）ではICTの特性・強みを「主体的・対話的で深い学び」の実現につなげていくことが推奨されている。このように、主体的・対話的で深い学びや独学という概念について考える際に、ICTは議論の中で不可欠なテーマとなってきている。

### 第3章 現代における独学の意義

第1章で述べたように、主体的・対話的で深い学びは特定の教授方法・学習方法を意味するものではなく、これからの時代において必要とされる資質・能力を育成するための学習過程の改善のための視点である。そうした資質・能力の必要性については、改めて異を唱える必要もないだろう。そこで重要になるのは、学習者のニーズに応じた多様な学習形態が主体的・対話的で深い学びとなっているか否かという点である。独学の場合はどうであろうか。主体的・対話的で深い学びの3つの要素である主体的な学び、対話的な学び、深い学びのそれぞれについて考えていくことにしよう。

まず、主体的な学びについては、独学とは主体的に学ぶことであるという主張があるように、独学の特性が最も表れやすいと考えられる。「教師」が近くにいらない以上、「学習者」自らが主体的に学ぼうとしなければ、そもそも成立すら難しくなる。逆に、独学を順調に進めていくことができれば、主体性は自ずと高められるであろう。

順序が入れ替わるが、次は深い学びについて考えたい。「アクティブ・ラーニング」から「主体的・対話的で深い学び」へと表記が変わる過程で、最後に追加されたのが深い学びであった。これも、自由なペース配分が可能で、自分の関心のある内容を重点的に勉強することに適している独学とは適合性が高い概念であると言える。ICTによる学習環境の向上は、独学の強みがより生かせる時代の到来を予感させる。

以上のように、主体的な学び、深い学びについては独学との適合性も高く、一歩進んで独学に優位性があるとみなすことも可能であろう。そこで問題となるのは、残る1つの要素、対話的な学びではないだろうか。それは、独学が基本的に「学習者」単独で行う性質を持つため、対話的な要素はこれまであまり重要視されてこなかったからである。通信制高校や高認の場合だと、独学主体でなく通信制通学コース、サポート校、予備校等に頼るのであれば、さほど問題にはならない可能性もある。しかし、独学

をメインにすると、いかにして対話的な学びを行うかは途端に重要な問題に切り替わる。

ここで再度「学習指導要領等の改善」答申を確認すると、対話を行う主体として、子ども同士、子どもと教職員および地域の人が想定されている。ただし、それらに加えて、「先哲の考え方」に触れることも対話的な学びの一環とみなされている。従って、単に人と人が対面で言葉を交わすことだけが重視されているわけではないことが読み取れる。また、対話的な学びの前提として「一人一人の考えや意見の確立」が必要であるという奈須の主張は、独学が入り込む余地を示唆するものである。

そのことを踏まえて、独学が対話的な学びを実現するための手段を考えると、ICTの持つ可能性により一層注目できる。特に、オンラインならば直接顔を合わせなくても他人とコミュニケーションを取ることが可能で、地理的制約も取り除き、より自由な対話を実現させる可能性も秘めている。これを独学のプロセスに持ち込むことで対話的な学びに繋げていくことができるのではないだろうか。

具体的には、米国の大学入学者選抜で利用されている生徒とアドミッション・オフィサーの対話が可能なアプリケーション・システムのようなオンライン上のプラットフォームや、学習内容に関する対話ができる SNS のようなシステムが想定できる。先述のサイバー学習国の例では、学びの中心は動画による授業であるが、オンライン上で他の生徒や教員とコミュニケーションを取ることができる。こうした形態がより有効に活用されれば、独学と対話的な学びの両立は十分に可能であると考えられる。

ここまでの考察により、独学は主体的・対話的で深い学びと相反するものではないことが確認できる。講義録の時代では立身出世を狙うための「一発逆転」の機会であり、戦後は特に通信制高校と大検（高認）においてある種の福祉的政策とみなされてきた独学であるが、現代においては学習者の属性は特別大きな問題ではなく、かつ教師との対面による教育と比べて劣る方法ということもない。これからの時代の独学は、あくまでも学習者が学習目的や自らの向き不向き等を基準に能動的に選択する学習形態の1つとして位置づけることが適切であろう。

## おわりに

本稿では、これからの時代に必要な資質・能力を見据えて推進される主体的・対話的で深い学びに対し、多様化する学習形態の中での独学がどう位置付けられるかという視点から、教育方法学的考察を行った。その結果、(1) 主体的・対話的で深い学びが特定の教授方法・学習方法を指すものではなく、個に応じた教育も重視することから、独学と相容れないものではないこと、(2) 主体的な学び、深い学びについては独学で十分にカバーでき、むしろ優位性を持つ可能性もあること、(3) 対話的な学びについては、ICT や SNS を用いて対応可能であることを指摘した。

ただし、本稿では分析しきれなかった課題も残っている。今回はややもすると漠然としている独学という概念を出来る限り明確にするために高等学校段階に対象を絞り、その他の学校段階については詳しく言及しなかった。しかし、今後は教育機会確保法の制定で学校以外の場での教育が重要な問題となるであろう義務教育段階や、高等学校と同様に通信制が存在する高等教育段階にも視野を広げて考察することが求められるだろう。

また、さらなる検討のためには、海外の事例も取り入れて分析していくが必要になってくる。特に、北米で認められている初等中等教育のホームスクーリングについては伝統的な学校での学習と大きく異なる形態として注目に値する。これらの点については、今後の研究課題としたい。

【註】

- 1 高大接続システム改革会議「最終報告」2016年。
- 2 溝上慎一「(理論) 初等中等教育における主体的・対話的で深い学び—アクティブ・ラーニングの視点v3」2017年。[[http://smizok.net/education/subpages/a00003\(shochu\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00003(shochu).html)] (2018年1月30日閲覧)
- 3 義務教育の段階でも、平成29年に施行された「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」(教育機会確保法)が不登校児童・生徒が教育を受けるための施策、財政措置を国と自治体に義務付けている。
- 4 例えば、南部広孝『中国高等教育独学試験制度の展開』東信堂、2010年など。
- 5 例えば、関本仁「戦前の女子講義録における独学者の意識についての一考察」『早稲田教育評論』第27巻1号、2013年、131-151頁など。
- 6 水原克敏『学習指導要領は国民形成の設計書(増補改訂版)—その能力観と人間像の歴史的変遷—』東北大学出版会、2017年、261頁。
- 7 教育課程企画特別部会「論点整理」2015年。  
[[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364316.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364316.htm)] (2018年1月30日閲覧)
- 8 溝上、前掲論文。
- 9 木下は、自著『学習原論』(1923)において、独自学習から始めて相互学習に進み、さらにいっそう進んだ独自学習の重要性を提唱している。
- 10 奈須正裕『『主体的・対話的で深い学び』の実現(アクティブ・ラーニング)の視点』新教育課程実践研究会(編)『よくわかる中教審「学習指導要領」答申のポイント』教育開発研究所、2017年、35頁。
- 11 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)」26頁。
- 12 同上。
- 13 同上、53頁。
- 14 関茂『青年と読書—独学と自立のすすめ—』日本YMCA同盟出版部、1966年。
- 15 加藤秀俊『独学のすすめ』ちくま文庫、2009年、21-23頁。
- 16 同上、248頁。
- 17 柳川範之『独学という道もある』ちくまプリマー新書、2009年、35・68頁。
- 18 河崎吉紀「福祉としての通信教育—勤労青年から引きこもりへ—」佐藤卓巳・井上義和(編)『ラーニング・アロン—通信教育のメディア学—』新曜社、2008年、105頁。
- 19 広域通信制高等学校の質の確保・向上に関する調査研究協力者会議「高等学校通信教育の質の確保・向上方策について(審議のまとめ)」2017年、1頁。
- 20 同上、3頁。
- 21 平成27年に行われた就学支援金の不正受給に対する強制捜査をきっかけに、教育課程のほぼ全ての教育活動を提携する民間施設に実施させ、当該教育活動が学習指導要領から著しく逸脱しているなどの問題行為が明らかになった。
- 22 手島純一「通信制高校の基礎知識」手島純一(編)『通信制高校のすべて』彩流社、2017年、31頁。
- 23 広域通信制高等学校の質の確保・向上に関する調査研究協力者会議、前掲報告書、35頁。
- 24 文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室「高等学校の広域通信制の課程に関する調査結果について」2014年。  
[[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryu/\\_icsFiles/afieldfile/2014/02/04/1343824\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryu/_icsFiles/afieldfile/2014/02/04/1343824_1.pdf)] (2018年1月30日閲覧)

- 25 内田康弘『サポート校』『通信制高校のすべて』133-137頁。
- 26 神崎真実「私立通信制高校」『通信制高校のすべて』95-96頁。
- 27 文部科学省「高等学校卒業程度認定試験（旧大学入学資格検定）」。  
[[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shiken/](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shiken/)](2018年1月30日閲覧)
- 28 文部省初等中等教育局長通達第524号「大学入学資格検定について」1951年。
- 29 法学書院編集部『高卒認定試験合格への道』法学書院、2014年、2頁。
- 30 ただし、公民の科目で倫理・政治経済を選択した場合には9科目、理科で科学と人間生活を選択しない場合にはさらに1科目追加となり最大10科目となる。
- 31 文部科学省「平成29年度第2回高等学校卒業程度認定試験実施結果について（平成29年12月7日報道発表）」2017年。  
[[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/12/\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/07/1399037\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/12/_icsFiles/afieldfile/2017/12/07/1399037_01.pdf)] (2018年1月30日閲覧)
- 32 あくまで高校卒業者と同等以上であるという証明になるのであって、高校卒業資格を得られるわけではないことには注意が必要である。
- 33 高認に関するポータルサイト「高卒認定・大検ガイド とるもん」によれば、近畿圏で高認試験対策を行っている近畿の学校・予備校は平成30年1月現在で22校存在する。内訳は、「高卒認定予備校」が11校、「通信制サポート校」が8校、「大学受験予備校」が2校、「通信制高校（高認取得通信コース）」が1校となっている。（出典：<https://www.koninguide.com/search/kinki/>）2018年1月30日閲覧
- 34 松本千恵「受験業界の『黒船アプリ』 なぜリクルートが創れたか」NIKKEI STYLE（2017年9月9日付）。[<http://style.nikkei.com/article/DGXMZO20731950U7A900C1000000>](2018年1月30日閲覧)
- 35 ICTの活用は、海外での注目を集めるテーマである。本稿に関連するものでは、遠隔教育などで用いられる非同期会話（asynchronous discussion）アプリによる学習あるいは教員の関わり方の議論がある。、Cher Ping Lim & Poh Teen Cheah. The Role of the Tutor in Asynchronous Discussion Boards: A Case Study of a Pre-Service Teacher Course. *Educational Media International*, Vol40(1-2). 2003. pp.33-48. Vanessa Paz Dennen. From message posting to learning dialogues: Factors affecting learner participation in asynchronous discussion. *Distance Education*, Vol26(1). 2005. pp.127-148. Dip Nandi, Margaret Hamilton & James Harland. Evaluating the quality of interaction in asynchronous discussion forums in fully online courses. *Distance Education*, Vol33(1). 2012. pp.5-30.
- 36 広域通信制高等学校の質の確保・向上に関する調査研究協力者会議、前掲報告書、19頁。
- 37 長谷川陽平「通信制高校における生徒支援の在り方の検討—仕掛学の観点から—」『教育行財政論叢』第14号、2017年、59-61頁。
- 38 例えば、「平成26年度文部科学白書」の「第11章 ICTの活用の推進」において、「教科指導等におけるICTの効果的な活用によって子供たちの主体的・協働的な学びや学力の向上を実現することを目指しています」という記述が見られる。



A Study on the Relationship between Proactive, Interactive and Deep Learning and  
Self-Study from the Viewpoint of Educational Methods:  
Reconsideration of the Significance of Present Day Self-Study

Jun NISHIKAWA

While the Central Council for Education's report and revision of the Course of Study is promoting Proactive, Interactive and Deep Learning, the style of learning has diversified. With increasing awareness of learning style in which a student does not attend school every day, I analyzed the contemporary meaning of self-study as compared to Proactive, Interactive and Deep learning.

In this study, the definition of self-study is a learning style conducted independently by learners not located in the same place as the teacher. As analyzed subjects, correspondence high school and Certificate for Students Achieving the Proficiency Level of Upper Secondary School Graduates were picked up. In addition, utilization of Information and Communication Technology (ICT) was also taken into consideration of.

As a result, (1) Proactive, Interactive and Deep learning is compatible with self-study, because it does not refer to specific teaching or learning methods, but also puts emphasis on "Individualized teaching," (2) Self-study fully covers proactive learning and deep learning, and may rather have the possibility of being superior to them, (3) It is also possible to deal with interactive learning by using ICT or social network services.

In conclusion, present day self-study can be regarded as one of the learning styles actively selected according to the purpose and characteristics of individual learners.