

主体的な学びについての一考察

平山達也

はじめに

新学習指導要領に移行し、「主体的・対話的で深い学び」という言葉を聞くことが多くなった。それはアクティブ・ラーニングとも呼ばれ、「主体的な学び、対話的な学び、深い学び」の3つから構成される学びのことである。そのなかでも「主体的な学び」とは一体どのようなもので、教師や子どもにとってどういう意味を持つのか。学びに対して主体的になるということは、一体どのような状況なのかを考え始めると、その具体的な姿や様子、その背景にある課題について一言では言い表せないものがある。

ここ数年、アクティブ・ラーニングを元にした授業改善が求められるようになり、現場にいる教師は研修などの場で、その重要性や必要性を聞く機会が増えた。私自身も日々の研修等で、その重要性は認識していたが、その言葉自体が具体的に何を意味するのかが把握しきれていないところがあった。そのため、授業の中で話し合いをさせたり、振り返りを書かせたりして、日々の実践でアクティブ・ラーニングと思われる要素を取り入れていたに過ぎず、その理論や体系についてははっきりと理解していなかった。理由や理論ははっきりとわからないまま、初等教育研究会の実践や校内研修から学んだ授業の様子を元に、形式だけを真似た授業を行っていたに過ぎない。そこで本稿では、学習指導要領の内容を出発点に、日々の実践を振り返りながら、主体的な学びのありようについて探っていきたい。

第一章 主体的な学びとは

第一節 主体的な学びの定義

そもそも「主体的な学び」とはどのようなものを指すのだろうか。

大辞泉によれば「主体」は「自覚や意志に基づいて行動したり作用を他に及ぼしたりするもの。『動作の主体』⇔客体」であり、「主体的」は「[形動] 自分の意志・判断に基づいて行動するさま。」とある。その言葉を元に考えるならば、「主体的な学び」は、「自分の意志や判断に基づいて行われる学習のこと」を言うのだろうか。

また、文部科学省は「主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について」の中で「主体的な学び」を以下のように説明している。

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『主体的な学び』が実現できて

いるか。

また、中央教育審議会の「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）」では上記の内容に以下のような文言も付け足されている。

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が重要である。

さらにこの内容を受けて、独立行政法人教職員支援機構ではピクトグラムを用いて、次の5つに分類が行われている。（番号づけは筆者による）

①興味や関心を高める。②見通しを持つ。③自分と結び付ける。④粘り強く取り組む。⑤振り返って次へつなげる。

先ほどの文科省の文章を、意味のまとまりごとで切り分けた分類である。こられの内容を参考にしながら学習の場面で、どのような状態が主体的に学んでいることを指すのかをまとめると以下の5つの要素となる。

- ①興味関心（積極性）
- ②見通し（計画性）
- ③自己との関連付け（自覚）
- ④粘り強さ（自己調整力）
- ⑤振り返り（意味づけ・共有）

これらの5つの要素が取り入れられているのが、主体的な学びということになる。主体的という言葉の本来の意味である「自覚や意志に基づいて行動したり作用を他に及ぼしたりする」というものからは、少し範囲や対象が広がり、より具体的な状況を示していることがわかる。

本論で扱う「主体的な学び」は、「対話的な学び」と「深い学び」の3つの柱で構成されているアクティブ・ラーニングのうちの一つである。アクティブ・ラーニングが取り入れられるきっかけの一つとして、「小・中学校では、全国学力・学習状況調査において、主として『活用』に関する問題（いわゆるB問題）が出題され、関係者の意識改革や授業改善に大きな影響を与えた」ことだとされている。

また、文部科学省・国立教育政策研究所「平成28年度全国学力・学習状況調査の結果」において、以下のような結果が報告されている。

◆「授業において、先生から示される課題や、学級やグループの中で、自分たちで立てた課題に対して、自ら考え、自分から取り組んでいた」について、肯定的回答の方が平均正答率が高い傾向にある。

◆「授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組み立てなどを工夫して発表していた」について、肯定的回答の方が平均正答率が高い傾向にある。

◆授業において、児童生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動の取組を行っている学校の方が、平均正答率が高い傾向にある。

このように、アクティブ・ラーニングに関する肯定回答の方が、正答率が高い傾向にあり、学力の向上にも関連していることがデータをもとに示されている。

第二節 ARCS モデルから見る授業での主体的な学び

先に述べた主体的な学びの5つの要素を、より具体的に授業の場面に当てはめて考えていくと、主に授業や単元のはじまりである導入部分と、終わりの部分にその比重が大きくなることが考えられる。では、主体的な学びとは具体的にどのようなものなのか。

学習者の学習意欲を高める方法として、ジョン・ケラーが提唱したARCSモデルが、先ほどの主体的な学びの5つの要素の具体的な状況を語るうえで参考になる。主体的な学びのありようについてわかりやすく具体的に分類されているので、それらを元にしながさらさらに細かなところまで考えていきたい。ちなみにARCSは、4つの側面の頭文字からとったもので注意(Attention)、関連性(Relevance)、自信(Confidence)、満足感(Satisfaction)からなる。さらに4つの側面は以下のような3つの内容に分けられている。

注意の側面：A1 知覚的喚起、A2 探究心の喚起、A3 変化性

関連性の側面：R1 親しみやすさ、R2 目的指向性、R3 動機との一致

自信の側面：C1 学習欲求、C2 成功の機会、C3 コントロールの個人化

満足感の側面：S1 自然な結果、S2 肯定的な結果、S3 公平さ

まず、①興味関心(積極性)を授業に取り入れるとき、学習者の心を動かすことが求められる。ARCSモデルでの注意の側面である。

「おもしろそうだ、何かありそうだ」という学習者の興味・関心を引き出す「A1 知覚的喚起」。疑問や教材の奥深さにより探究心を引き出す「A2 探究心の喚起」。注意の持続には、マンネリを避け、授業の活動を変化させる「A3 変化性」。

その具体的な姿として、授業の中心となる課題を取り入れた教材を冒頭で紹介することがある。たとえば理科の「昆虫の体のつくり」に関する授業の冒頭で、虫のからだの拡大写真を使ったクイズを出したり、算数の水のかさの学習で、実際に2種類の形状が異なる容器に入った色水のどちらが多いかを尋ねたりする。このような場面で、注意が教材そのものから逸れてしまうようなキャラクターなどの登場は適さない。教科書の問題をただ文章で示すだけでなく、具体物を用いた新奇性のあるもの、なかでも普段とは違う方法で教材に注意を喚起する学習の導入があるだけで、子どもたちの学習に向かう様子に変化が見られる。

ARCSモデルの関連性の側面は、②見通し(計画性)、③自己との関連付け(自覚)の説明をしていくうえで有効である。

②見通し(計画性)をもつために重要な「R2 目的指向性」とは、まず教材のゴールを示すことである。そして、その目的の達成による有用性や意義について知ることができるようにする。目標を自分のものとして積極的に取り組めるようになれば、受け身に課題をこなすときよりも③自己との

関連付け（自覚）にもつながっていく。

さらに、③自己との関連付け（自覚）という点には、「R1 親しみやすさ」があり、学習者の関心のあるものや身近な例から具体性を高めたり、既習事項との関連や教材とのつながりを知ったりすることで、自分との関わりを認識できる。このことは、指導案を書くうえでもはや欠かせない教材観、児童観（児童の実態）の中によく書かれていることである。だが、学習者が「親しみやすさ」を自覚できるようにその内容を提示してきたかと言われると、指導案の決められた形式としてやや形骸化しているきらいがあり、自身の実践を振り返っても改善の余地がある。たとえば、算数の学習で新しい単元に入る前に既習事項の復習のページがあったり、学んだ内容を日常の生活場面で役立てるような活用問題の形式がとられたり、理科で学んだ磁石や電気などの知識や技術が日常生活でどのように役立てられているかを知ったりする場面がそれにあたる。教科書にそういった部分があるのは、この親しみやすさを補うためだ。

「R3 動機との一致」としては、方法を選べるようにすること、そしてアドバイスやヒントは見た人だけ見られるようにすることにある。方法を選ぶためには、学習がどのように進んで行くのかという計画性とも関連する「見通し」を学習者と共有する必要がある。それは、国語科では複数の授業時間を貫いた単元の流れを共有することや、算数などではその時間の授業の展開の仕方や、答えを導き出すために既習事項を生かしてどのように考えていけばいいかを把握することを意味する。さらに具体的に考えてみると、算数の時間に問題の解き方を考えるとき、「見通し」として考える方法やその道筋のうちの何パターンかを学習者と共有しておくことで、図の表し方・数式を用いた方法など自分にとってやりやすい方法を選ぶことができるので、学習に取り組みやすくなる。また、ヒントを記したものを必要な学習者にだけ見れるようにしたり、机間巡視のときに個別にアドバイスをしたりすることも、個々の学びのプロセスにおいて有効である。

つぎに、④粘り強さ（自己調整力）と関連するのが、自信の側面である。

「C1 学習欲求」は先ほどの計画性とも関連するが、どこに向かって努力するかのゴールを決め、それに対して今できることとまだできていないことのギャップを確かめる。この目標を自分の現在の力にあったものを設定することで、「がんばればできそう」という意識を持つ。自分の現在の力に合わせて、ゴールを調整する「自己調整力」が求められる。個人が自分にあったスモールステップを見つけ、目の前の目標を一つひとつ達成していく中で成長していくことが期待できる。自分で目標の設定ができない場合は、指導者が適宜アドバイスを言い選択肢を示したうえで、最終的には自分で目標を決めていく必要がある。「自己調整力」という呼び方をしているが、目標の設定を自分一人で行うことより、自身の現在の状況を客観的に見定めて自分の学習を調整することの方が優先される。「どうせできない。」という状況から「何ができないのか。」「なぜできないのか。」という視点の転換が必要となる。

自己調整の結果として比較対象は周囲の他人ではなく、過去の自分になる。自分なりに達成できそうな目標を設定しても、すぐにうまくいくことはない。「C2 成功の機会」の観点では、失敗しても大丈夫だと思える環境づくりや、こまめにセルフチェックをできるようにしておき、見過ごされがちな小さな成功の発見を通して自信をつけていく。

「C3 コントロールの個人化」では、成功が個人の努力によるものだと実感すること、そして失敗しても個人を責めず、次の成功につなげるためだけに失敗の原因を追及すること。それを自分でやることは、学習を自分で管理しコントロールしている状態だ。例えば、九九のマス計算の問題に

取り組んだ時、全問正解を目指すものもあれば、前よりも短い時間で仕上げることを目指すもの、計算をすべてやりきることを目指すものなどさまざまである。もしも計算ミスがあったなら、どのようにしてそれを点検するか。目標が達成できた場合は、以前の自分よりも努力によって成長したことが実感できる。

また、④粘り強さの具体的な姿として、試行錯誤を重ねるといことがある。うまくいかないことがあっても、さらなる改善を目指して自分なりに考えて取り組む。たとえば、生活科の学習で、肉・魚のトレイやカップ麺の容器、ペットボトルのキャップや輪ゴムなど身の回りのものを使って、1年生に遊んでもらうおもちゃを作った時には、そのおもちゃの仕組みを改善したり、より楽しんでもらうためにルールを工夫したり、自分たちで考え工夫する姿が見られた。教師の力を借りることもあったが、自分たちで学びをコントロールし、今できていないことを子どもたち同士で相談しながら、ひとつずつ改善していくことができていた。

まずは簡単なところを入り口にして、できるという感覚を経験し、成功体験を積み重ねていくことがのちのちの粘り強さにつながっていく。自分はやればできるのだという感覚は、自己効力感にもつながっていき、それ以降の学習や生活の場面においても良い効果が期待できる。

最後に、⑤振り返り（意味づけ・共有）と、満足感の側面についてである。満足感は言い換えれば、「やってよかった」と最後に思えたかどうかである。

「S1 自然な結果」は努力の結果をチェックできる場の提供、身につけたことを生かすチャンスを与えることである。算数の授業の終わりによく設定される適応問題がそれにあたる。その時間に学習した内容の問題を数問解き、授業の前にはわからなかった問題をできるようになっているか確認するのである。子どもたち同士の教えあいなども、できるようになったことを使って人に説明するのでその機会の一つとなる。適応問題などがない科目では、その時間の振り返りを書くことで、その授業時間に、あるいはその単元を通して「何ができるようになったか」「何がわかったか」ということを自分の言葉で考えることにつながる。

「S2 肯定的な結果」は、ほめて認めてもらうことだ。適応問題が正解していた時に花丸をもらう。「おめでとう。」「よくできました。」などの言葉一つでも、指導者からの評価として肯定的な報酬となる。「S3 公平さ」は目標、テスト、練習問題の終始一貫性や整合性を保つこと。また、習っていない問題を適応問題で出したり、透明性の低い採点者の主観による合否をしたりしないことがある。（市川，根本，2016，p10-19，p34，p222-225 参照）

第三節 主体的に学べない子どもの存在

ここまで、主体的な学びやその授業での活用の様子をみてきた。「主体的な学び」という新しい言葉ではあるが、いずれの内容もすでに授業で取り入れられているものばかりである。しかし、実際に授業を行っていると、主体的な学びが直面する課題や留意点が少なからずあることがわかる。それは、主体的な学びに適応できない子どもたちの存在である。その理由はさまざまであるが、先の要素や側面に照らし合わせれば、その分類が可能である。

①学習の内容に興味関心を持ってない。

必ずしもすべての子どもたちが、教師が用意したものに興味を持てるわけではない。苦手な内容や、すでに知っている内容、知的好奇心をくすぐられないものがあることもまた当然のことである。

②見通しが持てない。

どのように学習を進めていけばいいのかわからない。習ったことを覚えていない、できない状態のまま次の学習が始まってしまったなどの理由で、既習事項との関連付けがうまくできていない。どのように考えていけば答えを導き出せるかという道筋を考えたりすることが困難である。周囲の助けを元に、答えにたどりついたとしても、自分ひとりの力ではなかなかそれを再現できない。

③自己との関連付けができない。

これはまさに「何のためにこんな勉強をするのか」という戸惑いである。こんなことをしても意味がない、やりたいとも思わない。ただ目の前に出された課題を、授業でしなければならぬ状況にあるから取り組むという状態。学習に対して後ろ向きで受け身な姿勢。教師や学校のシステムに半ば強制的に主導されている学習の状況。従来の講義形式の授業はこの状況に陥りがちである。

④すぐにあきらめてしまう。

自分にはできない。どうせわからない。何を書けばいいかわからない。前提となる知識技能が習得できていなかったり、その教科や学習活動全般についての自信がなかったりすることが多い。学びを止めてしまい、考えることをやめてしまっている状態。落ち着いて取り組めばできる技能がありそうなものでも、冷静さを失い内容がうまく入っていかない。

⑤振り返りができない。

その時間に何を学んだのか、よくわかっていない。学習の内容の意味づけが弱かったり、自分ができるようになったことを言語化することが難しかったりする。遠回りな方法でも前に習った内容に執着しており、新しい学習内容の効果を実感していない。「楽しかった」「よくわかった」などの言葉を書いているだけでも、形式的にそう書いているだけで、実感があまりないような例もある。

大きく分けて、以上の5種類の状態になっている児童が見られる。アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が求められている昨今の状況だが、教師の働きかけだけでは改善が難しいものもある。なぜなら、子どもたちが主体的ではない状態にあるとき、教師としてできる働きかけは限られており、その働きかけすらうまく届かないことも少なくない。

また、子どもを主体的にさせるということ自体が目的になりすぎると、他者の強い働きかけによって強制的に「主体的に学習をさせられている」という矛盾した状況になりかねない。主体性というのは、他者から強要されて備わるものではない。興味・関心を持つ、自己と関連付ける、振り返りをするといった行為は、その行為の性質上、その根幹部分は学習者自身の意思に任せられているからだ。

上に見てきたような新学習指導要領に基づく「主体的な学び」は、教師の立場から見て十分に理解できる。ただかつて子どもとして学校に通っていた一人の人間として、子どもの立場からこの場面を振り返れば、授業によって興味を持たないこともある、もう無理だとあきらめてしまうこともある。得意なこともある、苦手なこともある。すべての子どもたちがすべての学習に主体的に取り組む状況というものが、存在しうるのだろうかということを今一度考えてみなければならない。

第四節 主体的に学べていない子どもへの働きかけ

では、主体的に学べていない子どもへの働きかけをどうしていくべきか。大抵の教師は「この子をこのまま放っておくわけにはいかない」と考えるはずである。その危惧は中央教育審議会でも議論されており、『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』のなかで以下のように書かれている。

○「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も、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。(中教審第197号, p49)

○「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。基礎的・基本的な知識・技能の習得に課題が見られる場合には、それを身に付けさせるために、子供の学びを深めたり主体性を引き出したりといった工夫を重ねながら、確実な習得を図ることが求められる。(中教審第197号, p53)

ここから考えられる手立ては三つあるが、どれも一筋縄ではいかない現状がある。

一つ目は、知識・技能の習得だ。主体的に学ぶことが難しい児童の中には、基礎的・基本的な知識・技能の習得に課題が見られる児童も少なくない。そのような児童に対してまず必要となる働きかけは、既習事項や当該学習の知識・技能の確実な習得を促すことである。

だが、いくら授業が少人数や習熟度別に別れたところで、個々の学習の遅れているところまで遡って復習し、定着するまで取り組むことはほとんどできていない。その時間に取り組まなければならない当該学年の学習内容もあり、知識・技能の習得に課題がある児童は、前提知識が不完全な状態で新しい内容に取り組むという状態になりがちであるという問題がある。

二つ目は、授業方法の改善である。アクティブ・ラーニングの具体的な在り方は、発達段階や子どもの学習課題によってその方法を改善する必要がある。たとえば、指導案を作成するときには、教材観、児童観、指導観を記述することが求められる。教材観で、単元のねらいや、学習指導要領の目標や内容の確認、教材のどこを軸とするか、当該学年や学年間の学習内容の系統性などを確認する。次に児童観で、普段の学習の様子や児童の実態、いまの学習の状況を把握する。そして指導観では、これら2つの内容を土台にして、どのように指導を行っていくかをできるだけ具体的に考えていくことになる。児童の反応を予想したり、個々に応じた必要な手立てを考えたりしながら、目指す方向や指導上の留意点を導き出していくのである。つまり、アクティブ・ラーニングにおける絶対的な方法のようなものはなく、目の前の子どもたちと教材とを照らし合わせて、現場の教師がこれまでの経験やさまざまな実践を参考にしながら、必要な学びを絶え間なく考え、授業を組み立てていくこととなる。

だがそうは言っても、学級の児童全員にとって最適な指導法を目指してはいるが実現は難しい。アンケートなどを用いて現状を確認するが、知識技能の理解度、言語活動の能力などさまざまな違いがある児童のどの層を目指して授業を行うべきか、現状の最適解を見つけることは非常に難しいのである。クラスの平均的な子どもの能力に合わせて授業を組み立てても、その平均は上位下位の児童から割り出した平均であるので、すべての児童にあてはまるというわけではなく、むしろ数名の児童しか該当しないということもありうる。またその検証の方法もテストの点数やアンケート頼みになっている現状がある。

三つ目は、「子供の学びを深めたり主体性を引き出したり」することについてだ。これは手立てというより心構えや教師の姿勢に関わるものである。一つ目にあるように、知識・技能の習得が必要な状況に対して、かつての講義形式の知識伝達型の授業に回帰するのではなく、学びを深めること

によってそれを行うのである。

先に心構えと述べたが、主体性を「引き出す」という言葉がとても重要な意味を持つ。なぜなら、「主体的に学習をさせる」と言ってしまうと、他者の影響を受け何らかの強制力を伴って「主体的に」学習させられている状況であるという印象を受ける。主体性は外部から働きかけはするが、あくまで引き出すものなのである。

かつて指導案を作成していくときに、子どもたちがする活動に「～させる」という言葉を使うことはあまりよくないので、「～するように促す」などの表現に改めるべきだという指導を受けたことがある。前者の「～させる」も命令ではなく、使役の意味合いで用いられているので、言葉の意味としては大きく異なるわけではない。ただ字面から受ける印象の違いから、後者の方が望ましいとされる。主体的な学びにとっても、先ほどの「主体的に学習させる」という言葉は、主体的に学習できるように環境を整え、準備を行うこと。主体的な学習ができる状況にし、主体的な学習を促すということだ。

最後に、主体的に学べていない子どもがいる状況において、もっとも重要な前提となる子どもへの理解として、主体的に学べていない状態を否定しないということがある。主体的に学べていない状況のまま、主体的な姿勢が求められる授業を受け続けるということは、子ども自身に多大な負荷がかかっていることを忘れてはならない。

子どもの立場になって、想像してみよう。周囲の児童が、興味・関心をもって取り組んでいるなかで、自分は興味を持ってない。見通しを持ってず、何をどうしたらいいのかわからないまま時間だけが過ぎていく。そのうち、周りの仲間たちの中に、できた・わかった子どもたちが増えてくる。だが、どうしても自分には無理だと思えてくる。そのような状況でできる振り返りは、よくわからなかったというものになるだろう。そのような状況で、「主体的になりなさい」という要求を受けたところで、本人の力だけではどうにもならないことは明らかである。

そして、この状況は教師や周囲からその状況が直接的には否定されていなくても、子どもたちには負荷がかかっている。それは、求められている姿になれない自分、価値づけされ子ども像に自分がなれないことに対して、自身へ行われるマイナスの評価である。たとえば、「あなたが興味のある部分を抜き出して書きましょう」という指示に対して興味を持ってない自分。振り返りや感想で自分の考えていることを書くことや、目標や今がんばっていることを書こうという場面のときに、何も思い浮かばない自分。仲間と意見の交流の場面があっても、自分の意見がうまくまとまっていないので、受け身になって聞くだけの活動になりがちだったり、そこでも主体的になれない自分と主体的な他の子たちとの間に差を感じたりする。そのような状況そのものが、主体的でない自身のありようを否定していくのである。アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が求められ、そのような学習課題や場面が増えれば増えるほど、主体的になれない子どもたちにとって負荷のかかった状況が増えることとなる。

このような状況において、現状行われている手立ては、困っている児童へ声をかけることであったり、計算などのヒントや当てはめる形式の構文、語彙のたくさん書かれた紙などをヒントとして渡したりすることなのだが、毎回その手立てによってうまくいくわけではない。そして何よりそれらの手立ては本人が直面している主体的な学びへの問題を解決しきれていないのである。

第五節 主体的に学習に取り組む態度という評価

授業で行う以上、「主体的な学び」についての評価も行われる必要がある。

答申では「『主体的に学習に取り組む態度』と、資質・能力の柱である『学びに向かう力・人間性』の関係については、『学びに向かう力・人間性』には①『主体的に学習に取り組む態度』として観点別評価（学習状況を分析的に捉える）を通じて見取ることができる部分と、②観点別評価や評定にはなじまず、こうした評価では示しきれないことから個人内評価（個人のよい点や可能性、進歩の状況について評価する）を通じて見取る部分があることに留意する必要がある」とされている。（中教審第197号, p61）

「学びに向かう力・人間性」と「主体的に学習に取り組む態度」は観点別評価できる部分と、個人内評価をすべき部分があるとしている。前者は学習状況を分析的にとらえること、後者は個人ごとの良さや成長を見取ることし、教科ごとの目標や内容に合わせた評価をする必要があることが示されている。単純にほかの子との比較や能力の差によって、その評価がなされることへの影響の大きさを考慮し、個々に応じた一人ひとりの成長の幅を見取るようにという配慮である。この観点は新指導要領から始まったものではなく、以前は「関心・意欲・態度」として存在していたものであり、そのときからどのように評価がなされるべきなのか現場の教師にとっても悩ましいところであった。

また、「主体的に学習に取り組む態度」については、挙手の回数やノートの取り方などの形式的な活動ではなく、「子供たちが自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげるといった、学習に関する自己調整を行いながら、粘り強く知識・技能を獲得したり思考・判断・表現しようとしていたりしているかどうかという、意思的な側面を捉えて評価することが求められる」とされている。（中教審第197号, p62）

答申において、「このことは現行の『関心・意欲・態度』の観点についても本来は同じ趣旨であるが」、上述のような「誤解が払拭し切れていないのではないか、という問題点が長年指摘され現在に至ることから、『関心・意欲・態度』を改め『主体的に学習に取り組む態度』としたものである」との説明がなされている。

上にあるように、「関心・意欲・態度」や「主体的に学習に取り組む態度」は挙手の回数やノートの取り方で評価を行いがちなところがあった。そうすると、積極的に手を挙げる児童や、ノートをたくさん書く児童に良い評価がつき、大人しく聞いているだけの児童や書き写すのが苦手な児童にはあまり良い評価がつかない傾向があった。それは、その子の能力と必ずしも相関するわけではなく、個々の性格によってその評価に合致する場合と、能力はあるがその評価に一致しない場合が出てくる。

ただし、例外もある。当人にとって苦手な教科ではあるが、できないからといってあきらめることなく、その科目に懸命に取り組んでいた児童を評価する場合である。成績をつけるときの教師たちの暗黙の了解ではあったが、今回こうして明文化されることにより、また評価のありようや教師の受け止め方に変化があることが予想される。授業中に目立てば教師の印象に残り評価されやすいという現状から、それぞれの性格や個性に合わせて学習に取り組んでいるかどうかで判断される状況に代わっていくことが期待される。望ましい変化ではあるが、具体的にどのように評価すべきなのか判断が難しいことに変わりはなく、今後さまざまな教師の試行錯誤が行われ改善されていくことが期待される。

第二章 主体的な学びと向き合う

第一節 主体的な態度が強く求められる場面

主体的になることは、主体である当人にゆだねられるものであることは繰り返し述べてきた。だが、学校生活を送るうえで授業以外の場面でも、ほとんど全員に主体的な態度が求められる場面がある。ここで言う「主体的な態度」は、「主体的な学び」とは似て非なるもので、演出され演じさせられた主体性である。

それは、主に体育大会や卒業式などの行事の場面である。体育大会は学年ごとにダンスや組立体操などを行う。その内容は、教師が独自に考案したり、どこかの実践例を参考にしたりして作り上げたものであり、全員がほとんど同じ内容を音楽や合図に合わせて行うことが求められる。近年、組立体操は事故の多さから、その安全面に問題があることが指摘されているが、問題は安全面だけではない。体育大会で行われる団体演技には共通して、子どもたちは主体性を強要される傾向にある。踊りの完成度だけでなく、ひた向きさががんばりをその表情や態度で表さなければならない。特に組体操などでいくつかの技を行う場合などに、教師たちは個々の子どもたちの技能や体型を考慮し、できるだけ安全に行えるようにその立ち位置や役割を考える。子どもたちのために考えてはいるのだが、それも子どもたちの意思に沿ったものではない。小柄な子も、背の高い子も、自ら望んでその体型になったわけではないのだが、体型に応じて土台などの体型に適した場所に配置される。

そのような状況になる学校行事はいくつもある。そもそも集団で何か一つのことを行うときには、少なからずそのような状況が生じてしまう傾向にある。そのとき、教師自身も対応に悩み、少なくとも数の子どもたちが苦痛を感じる事となる。たとえば音楽会などで、学年全員で歌ったり楽器を演奏したりする場面。卒業式などで、全員が呼びかけをしたり、歌を歌ったりする場面。もちろんうまくいくときもある。今まで練習してきたものが、本番を見にきた多くの人の前で成功し、子どもたちの達成感に満ちた表情をみることができる。教師としてやりがいを感じる場面のひとつだ。

しかし、その練習の中で、やる気を維持できなかつたり、うまく取り組めなかつたりする子どもたちに厳しい指導を行わざるを得ない場面がある。よく言えば「叱咤激励」であり、言葉を選ばなければ主体性の強要である。先ほど見てきたような授業での「主体的な学び」と比べて、ここで強いられる主体的な態度は、授業の時ほど細やかに顧みられることは少ない。

学校は学習活動を通して学力をつける場という性質のほかに、行事や活動での体験を通して成長できる場を提供する場でもある。そこには、教育文化における伝統的な価値や教育的意義があることは言うまでもない。特別活動の指導要領にも、学校行事で育成される資質・能力の目標として、「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」の3つが示されている。学級活動における児童生徒の自発的、自治的な活動を中心として、学級経営の充実を図ることが求められているが、その言及自体がその背後にそれが実現できない場面や状況があることを暗に示している。

行事に対して「主体的でない」児童は、より身近な言葉に置き換えるならば「空気の読めない」児童である。集団がひとつの目標に向かい、何かに「主体的に」取り組んでいるときに、「主体的でない」存在が現れることはよくあることである。主体的になれる子と、主体的になれない子の差は、先に見てきた通り「興味関心、見通し、自己との関連付け、粘り強さ、振り返り」が、その場面にその子にあるかどうかである。その子自身に原因がある場合もあるが、環境として主体的な態度になりにくい状況に陥ってしまっていることもある。それでも耐え忍ぶような形で、多数が主体的な自

分を演じている。そのような集団で、うまく主体的になりきれない子は、行事の練習の進行を妨げ、その場の雰囲気も損なう存在となる。その状況で、その子に対して教師が叱責や排斥を行うことは、集団にとって「空気の読めない」ものに対しては、そのようにしても良いという価値観を示すこととなる。つまり、全員が主体的であることが求められる場で、「主体的になれない」子どもたちが、いじめなどの攻撃の対象として集団から認識されてしまうことが起こりうる。行事などの活動時の教師の叱咤激励が、児童の人間関係に影響を与えることも十分考えられる。

このような状況は行事の指導時に陥りがちなものであり、私自身子どもとしても、教師としてもそのような状況に遭遇したことがある。「主体的になれない」少数派が責められる状況も危機的ではあるが、逆に「主体的になれない」子どもが多数派となり、主体的に参加しようとする少数派を嘲笑する状況もまたさらに危機的状況である。それを回避するための手立てとして、主体的な態度を強制するような指導を選んでしまうのだ。「子どものために」という言葉は、教師に様々な負担や仕事がふりかかることを正当化するが、同時にまた「子どものために」心から善意でやっていることが、本当に「子どものために」なっているのかどうか判断することはとても難しい。

このような状況のもっとも行き過ぎた事例として体罰がある。体罰とは、突き飛ばす・つねるなどの身体を侵害するものや、トイレに行かせない・正座で授業を受けさせるなどの肉体的苦痛のことを言う。体罰の禁止については、様々なところで議論が行われている。その一つに、厚生労働省が発行した「体罰等によらない子育てのために」という冊子がある。「今回の法改正による体罰禁止は、親が、痛みや苦しみを利用して子どもの言動を統制するのではなく、体罰等によらない子育てを推進するため、子育て中の保護者に対する支援も含めて社会全体に啓発していくための取組の一環です。」とあるように、学校はもちろんのこと子育てのさまざまな場面で、痛みや苦しみを利用しないあり方を求めている。スポーツ界でも、野球の桑田選手やバレーの益子選手大山選手などが、体罰のないスポーツ指導を子どもたちに行うべきだという主張をしている。小学校の現場にいる私のところにも、「体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底」の通知などが繰り返し届き、体罰の研修が年に一度は実施されている。

先に見てきたような「主体的であること」の強制は、体罰ではない。だが、精神的な苦痛を子どもたちに与えている。学校での嫌な思い出、つらい記憶は教師からの高圧的な指導だ。教師の立場からみれば、指導として「子どもたちのために」行っているものであり、悪意はない。子どもたちのためにしていることだと信じ込んでいるからだ。しかし、ハラスメントの観点から見れば、教師の意図に関わらず、相手が不快に思い、尊厳を傷つけられたと感じるのであれば、それはハラスメントである。

学習指導要領では特別活動で目標とするべきものとして、「互いのよさや可能性を発揮しながら」行われる集団活動が望ましく、「一人一人を尊重し互いに価値を認め合う集団」を目指すこととしている。それはまた、多くの教師が志すものである。しかし自戒を込めて言えば、その指導が未熟であったり行き過ぎたりした結果、ハラスメントの領域に足を踏み入れてしまわないように留意しなければならない。

第二節 主体的な学びを醸成する教育

では、私たちは主体的な学びとどう向き合えばいいのだろうか。これまで見てきたような主体的な学びと、それがうまくいかない状況、主体性の強要される場面があった。なぜ主体的な学びがうま

くいかなかったのか。「教育的雰囲気」と「知的好奇心」という2つの切り口から考えをまとめていこう。

ボルノウは教育が成功するための前提として「教育的雰囲気」という概念を示した。それは単なる場に漂う空気のことではなく、「教師と児童の間に成立し、あらゆる個々の教育的なふるまいの背景をなす情感的な条件と人間的な態度の全体を意味する（ボルノウ, 1989, p31）」ものである。教育の場面で、教師が指導者として責任ある立場であるが、教育そのものは教師ひとりでは成立しえない。教師と児童がそれぞれ必要な構えをもって取り組んではじめて、成立しうるものなのだ。この視点は、教育を捉える視点としてとても重要である。

また、波多野・稲垣は『知的好奇心』の中で、人間は本来怠けものであるとする心理学の伝統的理論と、条件さえ整えば主体的な学びが可能であるとする内発的動機付けの理論を比較検討し、その学びの具体的な方法について述べている。

両者の著書のなかで共通して触れられていることだが、教育は工場での製品の制作と、植物の世話や成長の2つに例えられ、また比較されることが多かった。

一つ目の工場というのは、職人が一定の製品を製作する過程をモデルにしたものだ。現在の学習指導要領に基づく教育課程もその傾向がある。なぜなら、子どもをひとつの製品のように学年ごとに決められた学習内容をできるだけきっちりと詰め込み、次の学年に送っていく形式をとっているからだ。まさに分業制のベルトコンベアーのような構造だ。それぞれの年齢で決められた学習内容を、国が定めた教科を網羅するように行うことで、均質化されたバランスのよい「平均的な人間」を作り出すことができる。だが、波多野・稲垣が指摘しているように、今の一斉授業の方式ではできない子は足踏みをし、できない子は置いて行かれてしまう（波多野・稲垣, 1973p151-154 参照）。

職人がその技術でもって機械を調整し、商品の質や生産速度を向上させていくように、現場の教師たちもその技術で、できるだけ全ての児童がその学年の指導事項を身につけられるように知恵を絞る。このことによる弊害として、まだ教えていない内容を使うと誤答扱いする教師の存在があるが、そのような指導は行き過ぎた分業の末に起こりうるものだ。

しかし、一番の弊害は教育を受けた子どもたち自身が、その学習内容に差がほとんどないことだ。学校を卒業していく子どもたちは程度の差こそあれ、同じ学習内容を頭に詰め込んで次の場所へと巣立っていく。図工で自分の作品を作った場面などを除いて、義務教育を真面目に取り組んだ人でも、そこで身につけた知識や技能の内容にはほとんど個性がない。むしろ学習に対して受け身で、特徴のない平均的な人間を作り出してしまいう傾向にある。そのことに対する危機感から、一人ひとりの個性を尊重する方向への指導要領の改正が行われたことは方向性としては正しい。

二つ目は、植物を育てるように、ありのままの自然な発達に委ねることを求める。その発達の障害となるものを遠ざけようという教育論である。だが、子どもの自主性に任せて、教員の意図を否定するありようにもまた限界がある。実際、新指導要領が提唱するアクティブ・ラーニングを誤解し、学習活動を児童の自主性だけに委ね、学習成果につながらない「活動あって学びなし」と批判される授業に陥ったり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまったりしていたことが指摘されているのがいい例だ。「子どもから興味や関心が『自生的』にあらわれてくるのを待ってそれを利用していこう（波多野・稲垣, 1973, p112）。」という考えは結局うまくいかず、興味や関心の押し売りになってしまったり、形だけの活動で学びのないまま時間が終わったりしてしまう結果となっている。また、子どもが求めること、したいと思うことだけをさせるこ

とが、楽なことを選んだり、苦手なものを避けたりすることにもつながり、それが本人の成長のためになっているのかと言われると疑問が残るところである。このままでは単なるわがままの助長のように捉えられてしまう。だからと言って子どもたちが望まない形で、苦痛を感じる学習を無理やり押し付けることもまた、成長につながる学びになっているのかは疑わしい。その極端な2つの例のどちらでもない姿を見つけ出していくことが求められている。

ボルノウは「教育的雰囲気」を説明していく中で、教師と子どものそれぞれの感情的な態度を示した。教師の子どもに対する「信頼、善意、忍耐、責任ある対応の構え」などの感情的な態度。子どもの教師に対する「感謝と従順、愛と尊敬等をはじめ、単に教育を受ける能力だけでなしに、さらにそれを越えて、教育を受けようとする積極的な構えを作り出す」感情的態度があったとした。この積極的な構えこそ、「主体的な学び」へとつながるものである。

特にボルノウが、教師の徳性の一つとした「忍耐」が主体的な学びを行う上で重要になってくる。教師は教師としての立場や役割、子どもは子どもの側からの立場と役割を果たすことで教育活動の場での学習が成り立つ。子どもが主体的に学べていない状況は、そのどちらかあるいは双方に何らかの問題があり、学習がうまくいっていないことになる。物の製作や植物の世話と違い、教育には教育者の技能と子どもの自由意志が関わってくる。その介入の度合いとタイミングが非常に難しい。できることを横取りして教師がやってはいけませんが、手助けなしでただ取り組ませるだけではできるようにならないこともある。ボルノウは教育での忍耐を「発達の変更不可能なテンポに調子を合わせるのではなくして、むしろ、人間的な弱さを理解しつつともに歩むということ」だと説明しており、「弱さを持った人間に対して善意の心を寄せること」だとしている(ボルノウ, 2006, p135-144)。

主体的な学びができていないことへの原因が明らかになったとして、それを教師の視点から分析することができたとしても、そのことを厳しく責め立てたり、教師が思い描く主体的に学ぶ姿を子どもたちに押し付けたりしてしまうと、それは演じられた主体性となり、かえって子どもたちから生じる主体性を阻害してしまう。

教師の側に求められている姿勢として、急かさないことがある。主体的になれない子どもを苦しめているものは、現状の否定であり、失敗の否定である。言い換えると、失敗は成功にしなければならないという周囲からの圧力である。本人がそう望む前に、周囲から必要以上に急かされてしまっている。また、子どもが苦痛に耐えることや、嫌なことを我慢させることこそが成長につながるということが、神話のように無自覚に信じられすぎている。嫌なものは嫌であり、つらいことはつらい。「こうすれば、好きになるかもしれないよ」「こうすればあまり辛くないよ」といったその心情をそのままであることを許さない雰囲気こそ、窮屈さの根源である。それは、子どもの変化を待つことのできない大人による、子どもの意志への無自覚の侵害行為である。

終わりに

主体的な態度を強要する場に共通するものとして、教育は正しいもの、成長できるもの、素晴らしいものだという無自覚の前提がある。そのこと自体は、文字通り非の打ち所がない。だが、何かを是とするときに、非とされるものが存在し、教育によって子どもたちが必ずしも良い状態や良い結果に結びつかないことがある。そのどうしようもないありようが、無視されたり、省略されたり、

悪い事件のように取り沙汰されたりする。様々な専門職がきっとそうであるように、現場ではどうしようもなく無力になるときがある。ただただそのときにできるわずかな最善の手を尽くして、祈るように待つしかないときがある。何をしてもうまくいかず、教師は焦り、子どもたちは傷つく。ときには保護者を悩ませ、学校への苦情を伴う。

そのような場面で、弱いところやダメなところを改善しなければならないという圧力は、かえって子どもたちへかかる負荷を増やしてしまう。それらの働きかけは少なくとも自分から変わろう、成長しようと思ったときになされるべき手助けであり、周囲からの期待の持つ難しいところである。

できないことに傷つき悩んでいるとき、当事者の弱っている急所、その守られるべき部分は適切に守られる必要がある。苦しんでいる人間が、学習の場面から逃げて自分を守ろうとしているときに、苦しい状況に無理やり連れ戻すことは本当にその人のためになるのか。環境を整え、しっかりと準備をして、適度な距離で必要な刺激を与えつつ、その変化を待つ方がよいのではないか。それが具体的に何をどのように、いつどのタイミングでということがとても難しく、現場にいるとそこに一定の正解などないことを痛感する。

「主体的な学び」が、その呼び名ができる前から教師たちの実践を通じて行われてきたこと、そしてその体系だった実施が教育をより良く変えてきたことは、ゆるぎのない事実である。しかし、その先人たちの実践を通して、学校や教育に対する不信感や嫌な思い出が作り出されてしまった。その根源もまた「主体的な学び」に通じるのである。教師の側に立つと、子どもの成長のため、集団のためなどさまざまな理由をつけて、そのときの子どもの心情は後回しにされてしまう。教師の領域を超えて、子どもの人間性にまで踏み込むような度を過ぎた主体性の強要は、今後行われるべきではない。現在の教育改革の軸の一つとなっている「主体的な学び」にも守られるべき用法と用量があるのである。

かつて見学した授業の指導案に「問いを醸成する」という言葉があった。醸成は「原料を発酵させて酒、醤油、味噌などを造ること、転じて一定の範囲の人々の間に少しずつ特定の雰囲気や考え方を形成すること」であるが、それは主体的な学びにおいても重要な姿勢である。主体的な学びを構成する五つの要素、①興味関心（積極性）、②見通し（計画性）、③自己との関連付け（自覚）、④粘り強さ（自己調整力）、⑤振り返り（意味づけ・共有）が、子どもたちと教師の間で共有されたうえで、「主体的な学び」が醸成されていくのを忍耐強く待つ。そのような状況の中で、主体的な学びが少しずつ成立していく。その学びは、義務教育を終えて学校を離れた後も、主体的にさまざまなものを学び、吸収していく人に育っていくことにつながるものだ。本稿が「主体的な学び」への問題提起として、その一端を担うことが少しでもできたら幸甚である。

引用文献

市川尚, 根本淳子編『インストラクショナルデザインの道具箱 101』北大路書房, 2016

O.F. ボルノウ『教育を支えるもの』森昭, 岡田渥美訳, 黎明書房, 2006

波多野諄余夫, 稲垣佳世子『知的好奇心』中央公論社, 1973

文部科学省『主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について（イメージ）』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/24/1397727_001.pdf

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)』(中教審第 197 号),2016, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm

国立教育政策研究所『平成 28 年度 全国学力・学習状況調査 報告書・調査結果資料』,2016, <https://www.nier.go.jp/16chousakekkahoukoku/>

NITS 独立行政法人教職員支援機構「ピクトグラム一覧」 <https://www.nits.go.jp/jisedai/achievement/jirei/pictogram.html>

子ども家庭局家庭福祉課虐待防止対策推進室『体罰等によらない子育てのために～みんなで育児を支える社会に～』厚生労働省, 2020
<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/taibatu.html>

参考文献

文部科学省『主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善』 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_01.pdf

文部科学省『新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー』 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf

『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(4/8)』 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_4_4.pdf

(堺市立野田小学校教諭)