

「主体的な学び」とはどのようなものか

代々木ゼミナール教育総合研究所
シニアコンサルタント 工藤 優彦

「英語外部試験の活用延期」(2019年11月)、そして「記述式の無期限中止」(同年12月)と相次いで決定した大学入学共通テスト(以下、「共通テスト」)の変更で、2021年度から始まる新制度入試の行方が混沌としています。大学入試センター試験(以下、「センター試験」)から共通テストへの移行は新制度入試の一部に過ぎませんが、「多面的で総合的な評価」や「グローバル化対応」の実現を目指す新制度入試において、最も多くの生徒が受験する共通テストでそれぞれの象徴的な試みが頓挫したことの意味は大きいでしょう。ここまでの教育改革、そして入試改革を先導してきた文部科学省(以下、「文科省」)は、次の改革の機会となる2024年度入試(「新課程入試」の開始)での挽回を期して、「大学入試のあり方検討会」を2020年1月に急遽立ち上げました。また、学力の3つの柱のひとつ「学びに向かう態度、人間性等」にかかわる主体性評価を広く入試に加えることについて、e-Portfolioシステムの運用や教員負担の面で問題が多いという批判を受けて、「大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議」を同年3月から開始しました。いずれの検討会も2020年中を目途に見解をまとめることにしていますが、現在までどころ論点の絞り込みに難航しており、先行きは不透明です。

2014年12月に答申された中教審の「高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」で高らかに掲げられた高校教育と大学入試の改革の理念は、その後様々な検討会議や試行調査などを経て具体化が図られてきました。その結果が2021年度入試に体现されるはずでした。しかし現実には、新制度入試開始の1年前に大きく後退することになりました。さらに、これまでの長期の検討議論を再度スタート地点まで戻しかねない検討会の設置は前代未聞の事態です。このような迷走の原因はひとつではないと思われませんが、その中でも最も問題と思われるのが、「理念」(というよりも、「思い込み」)が先行してしまったということです。

言語の習得や学習のメカニズムを研究している心理学者の今井むつみは、学習過程の中で情報を理解する際に「スキーマ」(その人がもつ常識的な知識の集合)が重要な役割を果たすことについて、次のようなことを述べています。¹

人は、接する情報を既にその人がもっているスキーマによって理解するのであり、スキーマをもたないことは理解できない。そのため、各人のスキーマの違いによって情報の受容や選択に差が表れる。自己のスキーマに合わないことはいくら説明されても無意識に無視するか、スキーマに合わせる形で説明を捻じ曲げることになる。「誤ったスキーマ(思い込み)」は、その人の学習の妨げとなる。スキーマは経験を

¹ 今井むつみ「学びとは何か―〈探求人になるために〉」(岩波新書)2016

土台に自ら作るものであり、外から言葉で作り上げることはできない。したがって、誤ったスキーマを作らないようにすることではなく、誤った知識を修正することを通じてスキーマを修正することが大切である。その契機となるのが、「気づき」である。「気づく」ことを介して自分の理論と矛盾する現象を経験し、自分の思い込み理論がおかしいことを納得することでスキーマの修正が可能となる。

教育の専門家でも一旦陥ってしまうとなかなか抜け出せない「誤ったスキーマ（思い込み）」のわな。今回の迷走は、教育にかかわる者にとって重要な示唆となるものです。では、なぜこのような思い込みから抜け出せなかったのでしょうか。そこにはまた、別の理由があったと思われます。

新制度入試の実現に向けてこれまで各種の検討会議が数回～十数回も行われ、学校関係者・専門家・各界代表など多方面の人々が膨大な時間をかけて具体化を議論してきました。そこでは様々な観点から、傾聴すべき意見が多数述べられていました。しかしその議論を実見し、また経過を議事録で追っていたとき、常に抱いていた違和感がありました。それは、「これは議論か？」という疑問です。

検討会議の内容は、原則として文科省のホームページに公開されています。² 会議は大体2時間ほどの予定で実施されますが、まず文科省が用意した（しばしば膨大な）資料の説明があり、次いでその内容に関する参加委員の質問が行われます。その後、関係者のプレゼンが予定されているときはプレゼンが行われ、またその内容に関する質疑が行われます。これで会議時間の半ばを過ぎることが多く、残った時間で委員からの発言となります。本来はここからが「議論」となるべきところですが、議事録をご覧になればすぐお気づきのよう、ほとんどが一方的な意見の陳述で終始しています。ここでの発言は次回の会議までに「主な意見」という資料にまとめられ、これがある程度蓄積されてきた段階で「論点まとめ」などの意見集約資料になります。そして最終的にはこの集約資料を柱に、「報告書」や「答申」が作成されていきます。この作業は文科省の担当部局と座長が担っているようですが、完成した「報告書」や「答申」だけを見ると、あたかも議論したかのような見事な出来栄です。日本の官僚の有能さをうかがわせます。

このような議論(?)の在り方には、いくつかの問題点があります。①全国から委員を集めて開催される会議の貴重な時間が資料説明等に多く費やされ、肝心の議論の時間が少ない。②委員等の発言には、それぞれの立場・観点から重要な視点や指摘が提示されているが、それについて意見を交わすことがほとんどないため、論点がそれ以上に広がったり、深まったりしない。③冒頭に文科省が作成した資料の説明が行われることが多いが、その後の会議の論点がこの資料のまとめ方によって方向づけられることが多い。④各委員からの意見が会議の場で検討され、整理・取捨選択される過程がないため、各意見の関連性が吟味されず、総論併記的な結論となりやすい、などの点です。実際、今回の英語外部試験の活用や記述式の導入についても、会議の中では委員から重大な問題点の指摘が何度かありましたが、上記のような議論の進め方であったため、それぞれの指摘の重要性が十分検討されず、ときには（無意識的に？）無視

² 文科省ホームページの「審議会情報」－「中央教育審議会」「調査研究協力者会議等（高等教育）」などを参照。

されたまま、まとめることが優先されてしまったところにも原因があったといえます。

一般に課題を解決するプロセスは、①問題の発見・認識、②問題の分析、③解決法の検討と進みます。ここで注意したいのは、①の問題の設定を不動の前提と考えないことです。確かに、「ここが問題だ」「ここがうまくいかない」という認知が課題解決のスタートには違いないのですが、②の分析の過程で①の問題の本当の姿や、問題の在りどころが見えてくることも多いのです。つまり、①をきっかけとして②に進んだところで①に修正が生じ、①と問題の立て方が変わることが珍しくないということです。このように①と②は、①⇒②といった一方向の関係ではなく、①⇔②という相関関係にあります。①⇔②のプロセスを自覚的に実行することで問題の設定と分析の精度が高まり、それによって実効性のある③解決策へとつなげていくことができます。このように、問題解決で最も重要な過程である①⇔②においてこそ、議論が必要です。特に今回はこれまで実績のない新しい試みをしようというのですから、先入観抜きでこの過程にこそ時間を費やすべきでしたが、会の進行が③の実行可能な解決策の提言の方により重点を置いてしまったために、問題の立て方を誤る（誤ったまま放置する）結果となったのです。

ここまで共通テストをめぐる混乱について述べてきましたが、本稿の目的は文科省や検討に参加した委員等の批判ではありません。先生方にとって身近で今日的なこの事例を通じて、「主体的に学ぶ」ということについて考えてみたかったのです。

これからの教育が目指すものは、学力の3つの柱のうち最終的な成果としての「学びに向かう態度、人間性等」にあるといえるでしょう。特に主体的な学習習慣を育成、定着させることが重要です。この主体的な学びについて、前述の中教審の「一体的改革」答申では、『高等学校教育については、…自分の夢や目標を持って主体的に学ぶことのできる環境を整備するために、…課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習・指導方法であるアクティブ・ラーニングへの飛躍的充実を図る』と主に指導方法の改善を提言しています。また、2016年12月に中教審が答申した「学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」においては、「生きる力」の理念を具体化したものとして、①主体的に学びに向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばすことができる力、②対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとともに、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、多様な人々と協働したりしていくことができる力、③試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができる力、の3点が示されています。

「主体的」で「協働的」な学びが重要であるという点が、両答申に共通する視点として示されています。そして「主体的」「協働的」に学ぶのは、「問題の発見・解決」力を身につけるためという理由からです。なぜなら、子どもたちには「変化の加速度が増し、複雑で予測困難な社会」が待ち受けており、そのような時代では自ら課題を設定し、その解決を図る姿勢が重要となるからです。

これらの答申の背後にある歴史観・時代観には異論もありそうです。「これから世の中がどうなるのかは大人の私たちにはわからないから、未来を生きる子どもたちはどのような変化があってもそれに対応

できる力をつけなさい」と課題を投げ返しているだけだという見方もできますし、「歴史は未来に生きる子どもたちが作るものだから、自ら望む未来を選び取りなさい」というメッセージだと好意的に解することもできます。そのいずれが本当なのかはわかりませんが、「主体的に学ぶ」ことは時代に関係なく、これまでも、そしてこれからも教育にとって大切なものであることに間違いありません。では、「主体的に学ぶ」ために必要となるものは何でしょう。ここで重要になるのが、「興味・関心」です。

興味・関心とは、「それって、どういうこと?」「これはどうなっているの?」といった疑問に根差しています。つまり「自分にはよくわからない」という認知です。古くはソクラテスの「無知の知」にも通じることですが、主体的な学びはこの素朴な「わからない」という気持ちから始まるものです。「わからない」という気持ちは誰でも経験することですが、その気持ちをどう扱うかで人により大きな違いが生まれてきます。「わからない」から、「もっと知りたい」「深く知りたい」と考える場合と、「まあ、いいか」「あまり関係ないか」と考える場合では、この「わからない」の結果に大きな差が出ることは容易に想像できます。また、「もっと知りたい」と考えた時でも、「早く知りたい」と「納得できるまで知りたい」とでは異なる行動になります。

「わからない」という状態は、精神的に不安定な状態です。それは生物の本能として、わからない＝危険を意味するからです。脳科学者の山鳥重は、わからないという気持ちは感情であり、「心に異物感を感じている」状態であると述べています。それに対してわかるとは「秩序を生む心の働き」であり、わかることで精神的なエントロピーが減少して安定感が得られます。このようにわかりたいという思いは生物の本質にもとづくものであり、情報収集という「意味を求める心理行動」は人間にとって根本的な傾向であると指摘しています。³

山鳥の考えにもとづく、「わからない」という気持ちをもったとき「もっと知りたい」と考えるのは、感情が豊かで生命力が強いことの表れともいえそうです。一方、「まあ、いいか」と考える人は近づく危険を見逃してしまう可能性があります。

このように「わからない」という気持ちは人間の本性にかかわるものであり、主体的な学習の契機となるものですが、この「わからない」という気持ちを学校での学習の過程で外に対して表明することは簡単ではありません。

作家であり評論家でもある橋本治は、わからないと打ち明けることは自ら「小学生になる」必要を認めることであり、過去の蓄積の解体を要求する事態であると述べています。これはこれで、自尊心を揺るがすような心理的に重大な事態です。できればこのような状態は一刻も早く脱したいと考えるのが普通でしょう。「わからない」ものに出会ったとき、「さっさとわかりたがる」子どもをしばしば目にしますが、かれらは自尊心を危うくする「わかっていない自分に直面したくない」ので、時間を要する「理解」よりも手軽に済ませられる「暗記」でその場を凌ごうとするのです。しかし、このような暗記は「さっさと覚

³ 山鳥重『「わかる」とはどういうことか—認識の脳科学』(ちくま新書) 2002

える」ことはできても、同時に「さっさと忘れてしまう」だけのものではありません。⁴

前出の今井むつみも、学びにおいては「わからない状態」を持続できる耐久力が不可欠であると述べています。そして、そのためには「粘り強さ」を育てることが重要と指摘しています。この「粘り強さ」には、ひとつのことを継続できる「根気」とともに、失敗しても簡単にはへこたれない「打たれ強さ」の両方が含まれます。

今井はまた、学んだ知識が使えるかどうかは、それらがシステムになっているかどうかにかかっていて、学びとは知識のシステム（学習を効率化するスキーマ）を作り上げる過程に他ならないと述べています。つまり、学びとは知識を次々と貼り合わせるような単純加算的な行為ではなく、知識のシステムの構築と絶えざる修正という、「取る」と「捨てる」を同時に行う知識のシステムの細分化と組み換え（量的変化&質的变化）こそが学びの本質だということです。⁵

ここで質的变化が生じたとき学習者が感じるのが、「腑に落ちる」「視野が一気に広がる」感覚です。この感覚こそ子どもを主体的な学びに導く原動力となります。

ここまで見てきたように、学びとは「わからない」という感情を契機として、これまで積み上げてきた知識のシステム（スキーマ）を頼りに新しい情報を探索し、それを取捨選択することで知識のシステムをより細分化したり、ときに組み替えたりする粘り強い行為の継続であり、その過程で学習者が感じる「腑に落ちる」感覚や「視野が開ける」感覚がまた新たな学びの原動力となる、サイクル型の運動を指します。学びがこのようなものであるとするならば、「主体的でない学び」というものはそもそも存在しないのであって、そのようなものまで学びとしてきたこと自体が誤りだったのではないのでしょうか。

冒頭に長々と共通テストをめぐる「思い込み」の弊害を取り上げましたが、現在進められている主体性評価に関する議論でも、同じような過ちに陥らないことを切に望みます。

（おわり）

⁴ 橋本治『「わからない」という方法』（集英社新書）2001

⁵ 今井むつみ 前掲書