

学習者主体の学びの現在地 ～「未来を創る教育セミナー」登壇者の実践から学ぶ Current Trends of Learner-centered Learning

稲垣 忠（文学部教育学科）

1. はじめに

「学習者主体」「学習者中心」「子どもを主語にする」「子どもに委ねる」など、授業研究において学習者の主体性に重きを置いた取り組み、議論が近年、広く行われている。変化の激しい社会の中で学び続ける主体を育てるため、自律性と多様性に根ざした子ども観の転換（奈須 2021）、多様な特性をもった児童生徒の自己決定の保障（村中 2024）、1人1台の情報端末を文具のように使って自ら学習を進められるようにするため（堀田・山内 2021）など、文脈は異なるものの、児童生徒の学びへの主体的な参画、意思決定する機会の尊重といったスタンスは共通する。

授業あるいは学習において、教師の指導性以上に学習者を重視する思想は古くから存在する。ルソーの「エミール」（1762年）の流れを汲むエレン・ケイの「児童の世紀」は20世紀初頭、ドイツにおける「子どもから（'Vom Kinde aus'）」を掲げる児童中心の新教育運動の土台となった。米国ではデューイの実験学校を契機に児童中心主義の学校がつくられていった。児童の興味関心や生活に根ざした教育は日本にも導入され、大正自由教育運動、生活綴方教育が広がった。その思想と実践のネットワークは戦後の新教育に受け継がれ、画一的・形式的な教育を排し、子ども中心かつ地域性に配慮した教育が目指された（影山 1998）。これら新教育の取り組みはその後、「這いまわる経験主義」と批判され、学問の系統性や教師の指導性に再び焦点があてられることとなったが、探究を通じた知識成長の観点から再評価する見方もされてきた（池田 1981）。

近年の教育政策の文脈で言えば、「生きる力」「主体的・対話的で深い学び」「個別最適な学び」といった政策用語はいずれも学習者の主体性を重視している。「生きる力」は、1996年の中央教育審議会の第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」が初出である。「生きる力」は、「単に過去の知識を記憶しているということではなく、初めて遭遇するような場面でも、自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力」と定義された。「自ら」を強調し、学習者が主体的に学ぶ力の育成を重視した。たとえば梶田（1997）は、「自ら学ぶ力」を育成するには、動機づけ、多様な学び方の使い分け・組み合わせ、自己

評価・自己統制が要件になることを指摘している。2002年に全面実施された学習指導要領では「総合的な学習の時間」が創設され、授業時数の縮減とあわせて各学校で「ゆとり」の中で特色ある教育を展開することで生きる力を伸長することが企図された。

「主体的・対話的で深い学び」は、1996年答申からちょうど20年後、2016年の答申「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」に登場した。同答申に先立って2012年の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の中で「アクティブ・ラーニング」への転換が叫ばれた。この「質的転換」を初等中等教育に反映する際、新たな指導法の導入ではなく、これまでの優れた実践で重視されてきた姿が「主体的・対話的で深い学び」とされた。ここでの「主体的な学び」は、「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」と定義された。溝上（2018）が主体的な学習を、課題依存型、自己調整型、人生の三層のスペクトラムに分類している通り、学習における主体性は複数の側面が組み合わさった概念である。

2021年の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」において、「個別最適な学び」が定義された。2018年に経済産業省「『未来の教室』とEdTech研究会」の第一次提言で示された「個別最適化された学び」を背景にしつつも、学びを最適にする主体がAIドリル等ではなく、あくまで学習者であることを確認し直す上で「個別最適な学び」と表現された。構成要素として、共通の目標に対して、子供一人一人の特性や学習進度、到達度等に応じて指導方法・教材や学習時間を柔軟に提供することを「指導の個別化」とする一方、子供の興味・関心、キャリア形成の方向性等に応じて、子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する学びを「学習の個性化」の2つがあるとした。さらに「指導の個別化」と「学習の個性化」を教師視点から整理した概念が「個に応じた指導」であり、この「個に応じた指導」を学習者視点から整理した概念が「個別最適な学び」とされた。「指導の個別化」と「学習の個性化」は、1980年代に加藤幸次が理論化した個別化・個性化教育をベースとしている（加藤 1985）。学習者の主体性を重視する時代背景、子供の多様化への対応、1人1台のICT環境による個に応じた学習環境の充実といった状況が組み合わされた結果として、昭和の時代の先駆的な取り組みが、令和の学校教育が目指す姿として再びクローズアップされたと言える。

学習者主体の学びが重視されるに至る経緯を概観した。画一的な教育政策へのアンチテーゼとしてはじまった児童中心の教育観は、紆余曲折を経て昨今では政府が積極的に推進するに至った。この間、メタ認知、エージェンシー、レジリエンスといった自己の学習制御に関する

多面的な概念化とともに、経験学習、自己調整学習、責任の移行モデル、自由進度学習等、学習者の主体性に根ざした学習理論や指導法の開発が進んだ。国際的にもOECD Education 2030プロジェクトにおいて、エージェンシーを「変革を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」と定義し、その育成が中心的な教育目標とされた（白井 2020）。しかしながら学校現場では子どもに委ねることへの不安、主体性を評価することへの懸念、授業観・学習観を転換することの困難さ等から反発する声も散見される。本稿では、2024年10月19日に開催された教員向けのセミナー「未来を創る教育セミナー」における実践報告等を手掛かりに、主体的な学びの現在地について素描を試みる。

2. セミナーの概要

「未来を創る教育セミナー」は、主に宮城県内の教員を対象として開催されたセミナーである。日本教育情報化振興会（JAPET&CEC）が主催する「情報教育対応教育研修全国セミナー」の1回に位置づけられている。2023年度は「未来を創る教育シンポジウム」として探究的な学びをテーマに各地の実践者の報告、研究者の講演、ワークショップ等を行ってきた。2024年度は、会場を東北学院大学土樋キャンパスにあるホーイ記念館とし、文部科学省、総務省、経済産業省、宮城県、山形県、福島県、仙台市の教育委員会、本学教育総合研究所の後援を受けて開催し、100名を超える参加者があった。図1に開催案内およびプログラムを示す。



図1 未来を創る教育セミナーの開催案内

はじめにシンポジウムとして、3名の現職校長・校長経験者からみた学習者主体の学びに関する話題提供があった（図2）。シンポジウムはクラウドサービスPadletを使って参加者からの質問・コメントを取り上げながら進行した。続いてのポスターセッションでは、9つの学校

が同時にそれぞれの実践について発表し、3回繰り返す間に参加者は関心のある実践報告を聞くことができた（図3）。発表校は表1に示す9校であり、校種、私立・公立等、多様な学校が報告を行った。3回の発表を異なるテーマで行う学校もあった。グループワークでは、参加者が席の近い人とグループになり、ポスターセッションの内容を振り返り、共有し、各自の実践にいかしたいことを考える活動を設定した。最後の講評では、グループワークの内容を佐藤氏、稲垣が取り上げ、会場を巻き込んで討議を行った。これらのうち、シンポジウムおよびポスターセッションの資料を手掛かりに、学習者主体の学びの現在について検討を行う。なお、セミナーの様子は野本（2024）および為田（2024）による報告があり、併せて参照されたい。



図2 シンポジウムの様子



図3 ポスターセッションの様子

3. シンポジウム

登壇者として菅原弘一氏（宮城教育大学教職大学院特任教授・元仙台市立錦ヶ丘小学校 校長）、佐々木克敬氏（東北工業大学学修支援教授・元宮城県仙台第三高等学校校長）、多勢弘子氏（天童市立干布小学校校長）の3名がプレゼンターとなり、稲垣忠（東北学院大学 文学部 教育学科教授）がコーディネータを担当した。

シンポジウムでは2つの問いを手掛かりに討議を行った。

- ① 「学習者主体の学び」とは？
- ② 主体的な学習者になるための子どもの視点、教師の関わり方、授業観を生む管理職の役割とは何か

一つ目の問いについて、3名の登壇者の主な主張は以下の通りだった（順番は発表順）。菅原氏は主に内発的動機づけの観点から、多勢氏は自己調整・自己決定の観点から、佐々木氏はキャリア形成の観点から述べている。先述した溝上（2018）の3層スペクトラムに符合する。

中学校段階が欠けているものの、高校段階の佐々木氏がもっとも包括的な説明をしていることからみても、小学校段階で学習対象への動機づけをもって取り組み、自己調整の仕方を学び、高校段階に向けてキャリア形成へとつなげていくといった段階的な発達を想定することができる。

菅原氏：学び方は多様だということを前提に、子どもたちのなかに学習動機がちゃんと形成されていると、「こうしたい」という意思があって学んでいく状態ができる。

佐々木氏：学習者主体の学びとは、学ぶことに興味関心をもって、自分のキャリアの方向性と関連づけながら、責任と見通しをもって多面的に取り組む力だろう。

多勢氏：子どもたちが学習者としての自覚と意思をもって行動すること。そのために、子どもが自分で時間・方法・場所を考える・決められる環境を用意する。

二つ目の問いは、主に教師・管理職の役割を包括的に尋ねた。佐々木氏はプロジェクトベース、プロブレムベースの2つのPBLを各教科の授業に取り入れていくことで、生徒は学びを自分事として捉え、主体的に学ぶとした。ビジョンを共有し、個々の教員が学び続け、PBLを通して授業を探究的な実践に変えていく学校文化をつくることが管理職の役割とした。菅原氏は、4つの小中学校への助言を通して、学習者の自己調整の機会を設けるだけでなく、その支えになる力の育成や動機づけに教師の役割があるとした。管理職としては学校全体の取り組みになるようリードする役割があるとした。多勢氏は、自校の管理職として教員のニーズを的確に捉え、主体的な学びにつながる授業改善の糸口を見出せるよう支援すること、学校全体の取り組みになるよう実践を共有することを管理職として実践していた。

管理職およびその経験者である三者に共通する点として、学校としてのビジョンを定め、教育実践の方向性を示すこと、学校全体の取り組みになるよう実践事例や取り組み方の共有を進めること、教員がチャレンジし、学び続ける文化を醸成していることが挙げられる。

佐々木氏：主体的な学びを実現している生徒像、教員像を示した上で、教員の役割として2つのPBL（Problem-Based Learning：課題解決型学習・問題解決型学習とProject-Based Learning：プロジェクト型学習）を通して学び方を育成することが重要とした。生徒にとって学習を自分ごとに捉えられるようにしていきたい。管理職は「学習する学校」（センゲ 2014）を具現化し、教員と子どもが共に成長する学校文化を築く役割がある。

菅原氏：山形市、岩沼市、大衡村、多賀城市の小中学校の取り組みを順に紹介した。生徒の声に耳を傾けると「生徒主体」の授業改善の方向性が見える。形だけ生徒に時間を委ねるのではなく、根底にあるメタ認知、学習方略、動機づけ等の自己調整を支える要件を大事にする。学校全体の取り組みになるよう管理職がリードする。STEAMラボのような環境を用意できた場合「自ら問いを見つけて探究することが大事」といったメッセージを校長自ら語り、学校全体の試みを支える。

多勢氏：教員の困り感を聞き取り、授業改善の必要性を共有し、効果を実感してもらう。放課後やすきま時間に個別相談をして成功事例を紹介。漢字学習ドリルの進め方を統一し、子どもたちが自分で学べるようにするところからはじめた。教員の挑戦を後押しする。体育のお手本動画、理科の実験動画、算数の自由進度学習、作文指導などへ広がっている。子どもの成長の姿を見ることは、教員の成長に繋がる。新しいチャレンジで学びが変わった様子を写真で教員に共有している。

4. ポスターセッション

ポスターセッションでは表1に示す9つの学校からの発表があった。それぞれの発表資料を手掛かりに概要（キーワード）を抽出した結果（表1）をもとに、その傾向を検討する。授業デザインとしては自由進度学習に取り組んでいる事例と、探究学習を中心とした取り組みに類別される。自由進度学習は、蓑手（2021）や佐々木（2022）などが提案した自己調整学習を実施する手法である。1時間あるいは一つの単元の一定の時間を学習者が個々に学ぶ時間とし、

学習者による目標設定、プランニング、学習方法や学習進度の自己決定、学習者のニーズに基づく協働、振り返りの蓄積などを軸に進める。表1でいえば①④⑤は単元内自由進度学習の取り組みであり、②は教科の組み合わせ、③は学年の枠を超えた取り組みもなされている。また、⑦は自己調整学習を重視しているが1時間内の自由進度を取り入れた例である。

表1 ポスターセッションにおける各校の発表概要

学校名	概要
①宮城教育大学附属小学校	情報活用能力を伸ばし、学びの自立の依存先の選択肢（情報源）を増やす。単元内自由進度学習やPBLなど単元レベルの授業設計。足場かけと足場外し。学修者が学び方を決定するマインドセット
②仙台白百合学園小学校	学習者中心の学びを実現するため、2つの教科単元をセットにして教師主導・自己選択・自己決定の学びを組み合わせたSSPICA学習を提案。全学年で年3回実施している。
③大熊町立学び舎ゆめの森義務教育学校	ひとり一人の自由の実現。ごちゃまぜラーニング（主体的に自らの学びをマネジメント／インクルーシブなコミュニティ）AI教材で自由進度学習、時間割を自ら組むレベルアップタイム、未来創造型探究
④多賀城市立第二中学校	単元内自由進度学習による自己調整能力の育成。進度表・態度目標・内容目標の共有。目標と学び方の自己設定、チェックプリントで次の節へ。状況に応じた補足講義。
⑤岩沼市立岩沼北中学校	各教科でのルブリックを作成し、学習計画、振り返りとともに共有。単元内自由進度学習を取り入れ、課題の難易度・学習教材・学習形態を生徒に委ねる。生成AIからのフィードバック
⑥芝浦工業大学附属中学校	「誰かのための新しいを創る能力」を育成するためデザイン思考・PPDACサイクル・問いのデザインを組み合わせた思考プロセスを用いたデータサイエンスをテーマにしたPBLを実施
⑦宮城県宮城野高等学校	自立した学習者を育成するため自己調整学習（ジーマン&シャंक 2006）のサイクルを重視。教科書読み・授業・演習・理解度確認を組み合わせサイクル（化学）ノートチェック＋毎時の振り返り（国語）
⑧聖和学園高等学校	質問づくり（ロススタイン&サントナ 2015）のワークを実施。問いの焦点の提示→問いづくりのルール確認→問いづくり→優先順位をつくる→共有のプロセスの体験と英語での実践事例
⑨岡山県立瀬戸高等学校	キャリア形成につながる探究、受け取る力・伝える力・つながる力・考える力・見つける力・より良くなろうとする力を育てる。キャンディ思考。OECD better life indexの活用。AI共創型教育。

一方で探究学習では学習者にとってのゴールを明確にしたプロジェクト型学習に取り組んでいるのが①、③、⑥、⑧、⑨であるが、①および⑥はプロジェクトを通して情報活用能力などの資質・能力の育成を重視しており、③および⑨はより個別の興味関心に応じつつも社会とつながる探究を展開し、生き方・キャリアの形成につながることを重視した取り組みだった。⑧は参加者向けのワークショップが中心だったが、質問づくりの技法を通して教科での探究をデザインした事例が報告された。

いずれの授業デザインにおいても、児童生徒の学びの基盤として1人1台端末およびクラウドを活用している。情報の収集、整理、表現の手段として端末を活用することとあわせて、スプレッドシートや授業支援ツールを使用した学習計画、ループリック、振り返りの共有などが行われている。③⑤⑨の事例ではAI教材や生成AIを活用する取り組みもみられた。学習者主体の学びを支える学習環境として、これらのICTツールを児童生徒が任意のタイミングで利用できるようになったことは、授業デザインの前提を大きく変えた。稲垣ら（2016）は、ISTE（International Society for Technology in Education）の報告書をもとに、アクティブ・ラーニングを実現する上で教授法、テクノロジー、学習空間の3つのデザイン要素があることを指摘している。本セミナーでは、学習空間については③は学校建築から、①④はSTEAMラボについての言及に留まっているものの、これらの組み合わせとして新しい学びが創出されていることを確認することができた。

5. まとめ

「学習者主体の学び」の現状を明らかにするため、本稿ではその歴史的経緯を概観した上で、2014年10月19日に開催された「未来を創る教育セミナー」のシンポジウムおよびポスターセッションの報告内容を検討した。シンポジウムからは、小学校段階で学習対象への動機づけをもって取り組み、自己調整の仕方を学び、高校段階に向けてキャリア形成につなげる段階的な発達モデルを想定できること、管理職は教育実践の方向性を示し、事例や方法を共有し、教員のチャレンジを支える役割があることが示された。ポスターセッションからは、学習者主体の学びを実現する授業デザインとして、自由進度学習と探究学習が行われていること、その際、ICTが学習の道具としてだけでなく、自己調整や相互の参照を支えるために活用されていることが明らかになった。

これらの結果は、セミナー登壇者の発言、発表内容に基づくものであり、全国の動向を示すものではない。しかしながら、ベネッセ教育総合研究所（2024）の調査によれば、「自分でテーマを決めて学習する」「学んだことの振り返りをする」といった項目が校種による差異はあるものの、経年的に増加または高い割合にある。学習者主体の学びへの移行が進みつつある

中、その実践の具体的な姿と、こうした学びを実現している学校文化の一端を、セミナーを通して共有することができた。

自由進度学習と探究学習は、いずれも学習者の自己調整が学びを進める支えとなる。しかしながら、自己調整が成立するためには学習者が学びの見通しを持ち、到達すべき目標を理解し、適切なメタ認知ができることが前提となる。「跳び箱を○段跳べるようにになりたい」といった具体的な目標であればこれらの前提は理解されやすい。しかしながら、未学習の概念や答えが1つに定まらない問いの場合、自己調整は容易ではない。ポスターセッションの事例からは、ループリックの共有や、振り返りの相互参照、教員（あるいはAI）からのフィードバック等、自発的に協働しやすい場の設定などの支援方策が報告された。「主体的な学び」で終わらず、「主体的・対話的で深い学び」に至るために、こうした方策をどのように実施することが有効なのかは、今後精査が必要なところである。

学習者主体の学びが目指すのは、学習者の多様性が受容され、個々の可能性が最大限に引き出された姿である。人口減少が進む中、さまざまな規模の学校に在籍する児童生徒や、支援を必要とする児童生徒、あるいは通学が困難な状態にある児童生徒に対しても開かれた授業・学びのデザインが求められている。「流行」とされるような実践方法を安易に踏襲するのではなく、個々の児童生徒の多様な状況と向き合い、さまざまな指導方法、教材を組み合わせ、最適な学習環境を児童生徒とともに創造する力量こそが、これからの教師に求められる専門性なのではないだろうか。

謝辞

末永幸氏、阿部智氏、山形和哉氏をはじめとするテクノ・マインド株式会社の皆様、登壇者の皆様、参加者の皆様に記して感謝申し上げます。

【参考文献】

- 奈須正裕（2021）個別最適な学びと協働的な学び，東洋館出版社
- 村中直人（2024）ラーニングダイバーシティの夜明け，日本評論社
- 堀田龍也・山内祐平（2021）クラウドで育てる次世代型情報活用能力，小学館
- 影山昇（1998）戦前・戦後の「新教育」遺産の継承と発展，成城文藝，163, 87-104
- 池田久美子（1981）「はいまわる経験主義」の再評価，教育哲学研究，44, 18-33
- 梶田叡一（1997）＜生きる力＞の人間教育を，金子書房
- 溝上慎一（2018）アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性，東信堂
- 加藤幸次（1985）個別化・個性化教育の理論，黎明書房

学習者主体の学びの現在地～「未来を創る教育セミナー」登壇者の実践から学ぶ

白井俊（2020）OECD Education 2030プロジェクトが描く教育の未来，ミネルヴァ書房

中央教育審議会（1996）21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）

中央教育審議会（2016）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（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）

経済産業省（2018）「未来の教室」とEdTech研究会」第一次提言

野本竜哉（2024）「学習者主体の学び」を実現するため、管理職は何をすべきか？ 校長経験者3名が語る，<https://edtechzine.jp/article/detail/11636>

為田裕行（2024）未来を創る教育セミナー 2024 in 仙台 レポート No.1 シンポジウム：「学習者主体の学び」を支える校長のリーダーシップ（2024年10月19日）

センゲ, P.M.（2014）学習する学校—子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する，英治出版

ロススタイン, D. & サンタナ, L.（2015）たった一つを変えるだけ：クラスも教師も自立する「質問づくり」，新評論

ジーママン, B.J. & シャンク, D.H.（2006）自己調整学習の理論，北大路書房

蓑手章吾（2021）子どもが自ら学び出す！ 自由進度学習のはじめかた，学陽書房

佐々木潤（2022）個別最適な学び×協働的な学び×ICT入門，明治図書

稲垣忠，板垣翔大，小島亜華里，服部里衣子，安藤明伸，佐々木弘記，泰山裕，森下孟，林向達（2016）アクティブ・ラーニングを支える学習空間とテクノロジー，日本教育工学会研究報告集，JSET16（3）69-76

ベネッセ教育総合研究所（2024）小中高校の学習指導に関する調査2023，[https:// benesse.jp/berd/shotouchutou/research/detail_5927.html](https://benesse.jp/berd/shotouchutou/research/detail_5927.html)