

子どもの「主体性」をめぐる理論及び 教育方法に関する基礎的考察

黒木 貴人

福山平成大学 福祉健康学部
(こども学科)

E-mail : kuroki@heisei-u.ac.jp

【要旨】

本稿は、子どもの「主体性」を育むとはどういうことなのか、そもそも子どもの「主体性」とは何なのか、という命題にアプローチするための基礎的研究である。

第1に、「主体性」の概念について教育学及び他の関連領域における先行研究等をもとに整理した。種々の定義や先行研究から、「主体性」は「自らの意思」「自らの判断」で何らかの行動を起こすものであると整理することができる。ただし、他者から「主体性」を持つこと、「主体的」であることを求められるとき、逆に「主体性」を損なう危険性があることが確認された。第2に、教育の歴史において「主体性」がどのように位置付けられ、どのように生まれようとしてきたのかを検討した。教育が私的な営みから公的な営み（公教育）へ移行していくに従い、子どもに対して国や社会への貢献を「主体性」を持ってしていくことを求めるようになり、それは大人側が規定するような「主体的になる」ことを子どもに対して仕組んでいく側面を有することを描写した。

子どもは本来的に「主体性を持つ」「主体的である」存在だとするならば、「主体性」を“引き出す”ための教育方法をさらに考えていくべきである。

KEY WORDS : 主体性、アクティブ・ラーニング、学習指導要領

1. はじめに

子どもの「主体性」とは何なのか。それを育むための教育方法とは何なのか。そのような教育方法は存在するのか。そもそも、なぜ子どもの「主体性」を育むことが重視されなければならないのか。本稿に関する筆者の問題意識をあらかじめ端的に示すと、以上ようになる。

2017（平成29）年改訂学習指導要領及び幼稚園教育要領においては、「主体的・対話的で深い学び」が一つのキーワードとなっている。主体的・対話的で深い学びは、今次の学習指導要領改訂にかかる審議・議論の中では「アクティブ・ラーニング」の文言で語られていた。そのアクティブ・ラーニングが学習指導要領改訂の議論の俎上に載せられたのは、当時の文部科学大臣からの中央教育審議会への諮問であったが、その後アクティブ・ラーニングは各教育現場で一種の流行りとなった。書店の教育関係コーナーには、アクティブ・ラーニングの理論やノウハウが示された書籍が数多く並ぶようになった。現在も新聞等の各種報道を見ると、最新の斬新な教育方法や教材の活用法を取り上げる記事が少なくない。このような流れの中、教師が教科書の内容を一方的に教えるようないわゆる「講義型」の授業は、子どもが「主体的に」「対話的に」学ぶことには適さない、との前提の下に批判にさらされることになる。その背景には、先に触れた文部科学大臣諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の中で『「アクティブ・ラーニング」などの新たな学習・指導方法や、このような新しい学びに対応した教材や評価手法の今後の在り方についてどのように考えるか。』と示されたことに端的に表れているように、アクティブ・ラーニングを既存の教育方法とは違うものとして対置するような表現が見られたことがある。『学習指導要領解説』においては「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うことが、そうした着実に取り組まれてきた実践を否定し、全く異なる指導方法を導入しなければならないことであると捉える必要はない」（文部科学省2018, 77頁）と、講義型かアクティブ・ラーニングか、との二項対立的思考に警鐘を鳴らしたが、現在も各所で両者を対置し、優劣を論じる傾向性が大なり小なり見られる。

ただ、一歩立ち止まって考えてみると、子どもが「主体的」に学ぶとはどのようなことなのだろう。そもそも、子どもの「主体性」とは何なのか。ある意味、当たり前のように使っている「主体性」「主体的」とは何を意味するのか、と問われると、答えに窮することはないだろ

うか。何事にも「主体性」をもって取り組むことが重要であることは、おそらくほとんどの人が同意するところと思われる。しかし、考えれば考えるほど、その内実が意味するところは実はかなり入り組んでいて複雑で、かつ何か実態のつかめないもののように思えてくることもしばしばである。

その全てを把握することは筆者の力量では遥かに及ばないが、子どもの「主体性」の育成に関する理論や研究はこれまでに多種多様な蓄積がある。以下でも示すように、日本における教育改革の動向やそれに関連する各種研究においても、「主体性」はその時々時代の背景や社会的課題も反映しつつ、キーワードのひとつとして扱われてきた。しかしながら、「主体性」の内実に迫るような研究や議論は、管見の限りそこまで多くはない。無論、「主体性」という概念は多義的であるがゆえに、いちいちその意味内容を確認するようなこと自体不毛なのかもしれない。そもそも、大前提として「主体性」を全く有さない子ども／大人などいるのだろうか。人として生きている以上、その人が関わる様々な状況や環境に、その人なりの「主体性」を発現して何らかのアクションを起こしていると見ることもできるだろう。しかしながら、現在の教育においては「主体性」の育成が求められている。それは言葉を換えれば、「主体性」を持たない子どもの存在が前提とされているのであり、教育によって「主体性」を持つものへと変えていかなければならないとの命題があるからであると言える。そこには、誰かが何らかの目的をもって規定した「主体性」があるはずだ。育成すべき「主体性」が規定されているからこそ、それが育成されていない状況が課題とされるのである。

以上のような問題意識から、本稿では現代において子どもの「主体性」を育むとはどういうことなのか、という命題にアプローチするための基礎的研究として、大きく次の2点を整理する。第1に、「主体性」の概念整理を行う。その際、教育以外の領域でどのように「主体性」が捉えられ、育もうとしているかという点についても参照し、多角的な視点からのその輪郭を描く。第2に、子どもの「主体性」が教育史上どのように語られてきたのか。主として教育学のテキストや教育方法学等の先行研究でどのように語られ、整理されてきたのかを概観する。

2. 「主体性」とは何か

「主体性」の意味や定義については、その語が使用さ

れる文脈や場面、立場などによって異なるし、論者や論じられ方によって多義的となっている。ここではまず「主体性」がどのように定義されているか、いくつか一般的なものを見てみるとともに、教育学及び他の分野でどのように「主体性」が論じられているかをいくつか見ていきたい。

筆者の手元にある電子辞書（デジタル大辞泉、小学館）で「主体性」を検索すると、次のように定義されている。

自分の意志・判断で行動しようとする態度。「一のない人」「一をもって仕事に取り組む」

また、広辞苑（岩波書店、第6版）には次のように定義されている。

主体的であること。また、そういう態度や性格であること。

「主体的であること」とされているため、同じく広辞苑において「主体的」を引いてみると、次のように定義されている。

ある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま。

デジタル大辞泉、広辞苑のいずれにおいても、「自分の意志」や「自らの判断」に基づいて、何らかの対象（客体）に向かい態度を示したり行動を起こしたりすることに「主体性」の発現を見出していると言える。

次に、教育学領域における「主体性」の論じられ方を幾つか見ていきたい。例えば溝上（2017）はアクティブ・ラーニングに関する著書や論文を数多く残しているが、「主体的」という概念については「行為者（主体）が対象（客体）にすすんで働きかけるさま」と定義されており、それを踏まえて「主体的な学習」とは「行為者（主体）が課題（客体）にすすんで働きかけて取り組まれる学習のこと」としている。「ポイントはまず、ほかに働きかける行為があり、その行為の起点になるものが『主体』であることが確認されている。次いで、「働きかけの先にある『他』とは、すなわち行為の終点のことであり、それは『対象』あるいは『客体』と呼ばれる」

という。「対象」あるいは「客体」というのは、学習教材であったり教師やクラスメイトであったりが想定されるだろう。いずれにしても、先に見た各種辞典での定義と同じく、自らの意思の発露から学習に取り組む、というのが「主体性」を持って学ぶことであると整理できよう。

また、鯨岡（2006）は数多くの乳幼児期の子どもの観察事例の詳細な分析から「主体性」の概念を精緻化している。「子どもが主体である」ということの意味については「まずもって一人の子どもがこの世界を生きる主人公」であり、「その子が周囲の人とは異なる自分の考えをもち、自分の意思で行動し、自分の感情を素直に表現でき、自ら周囲の人と関わり合っていくとしよう、子どもの肯定的、積極的な面を言おうとしたもの」としている（鯨岡2006、184頁）。

他の職業分野や領域においても、「主体性」は論じられ、考察の対象となっている。例えば看護学領域においても、子どもの「主体性」を論じる研究が見られる。田畑（2016）は、看護学・教育学・心理学・発達学における「子どもの主体性」に関する文献を取り上げ、それらの概念分析を行っている。すなわち、「子どもの主体性」は【能動的な認知・情意・行動】であり【段階的に発達】するという属性があると明らかにしている（田畑2016、53頁）。【能動的な認知・情意・行動】とは、複数の分野から抽出された〈主役という感覚〉〈自らのペースで行動〉〈自分のことを表現〉〈気持ちのコントロール〉〈前向きな取り組み〉〈他者への関わり〉〈自らの判断で対処〉というサブカテゴリから導きだされたもので、「子ども自身が自分のことと認識すること、気持ちをコントロールするといった情意、自らできることあるいは努力が必要な行動」とであると説明されている（同上、49頁）。そして、【段階的に発達する】とは、「他者への信頼感を基盤とし、自分なりのイメージをもつことであり、次いで葛藤の調整が発達してくるという構造となっており、さらに信頼感とイメージ、葛藤の調整が互いに強め合うという循環関係を形成している」等のカテゴリから抽出されたものだと言われる（同上）。

以上見てきたことから、「主体性」とは自らの意思を持ち、その意志に基づき自ら学んだり周りの世界と関わったりすることだと整理できる。そして鯨岡（2006）の指摘にあるように、周囲の人と差異を認識し、自らの意思を示そうとする様子から「主体性」は把握される。さらには、他者との関わりの中で生じる信頼や葛藤を通

して「主体性」は【段階的に発達する】（田畑2016）のである。

3. 「主体性」をめぐる矛盾

以上のように把握される「主体性」であるが、それをどのように育むかを考える際、先に引用した鯨岡（2006）は、子どもが「主体的である」ということと「主体的になる」ということは区別されるべきであると指摘している。すなわち、「主体的である」ということは、「乳幼児はそのあるがままで『一個の主体』」だということだ。一方で「主体的になる」とは、大人が期待するような「あるべき主体のありように向かって『なる』」ということを指す（同上）。つまり、子どもが本来的に持っている「主体性」と教育によって育まれる（ことが望ましいと大人が考えている）「主体性」は必ずしも一致しない、ということだ。加えて、著者がそれまで観察してきたエピソードのいくつかを取り上げ、大人から見て子どもが「主体的に」見える場面と、逆に大人はどのような子どもの姿を「主体的でない」と受け止めているかを整理し、『子どもが主体的に取り組む』や『子どもの主体的な活動』といわれていることが、実際にはその様子を見る大人の側の暗黙の評価的な枠組みと深く繋がっていること、そしてその評価的な枠組みは子どもの年齢、大人の側の置かれている状況、子ども観や保育観などによって変動しうるもの（鯨岡2006、63頁）であることを論じ、子どもの「主体性」の育成に潜む陥穽に警鐘を鳴らしているのである。

また、医学分野における「主体性」に迫った岩田（2012）の著作は興味深い。同著では、医学生・研修医に対していかに「主体性」を育むか／育むことが可能なのか、ということについて著者の「失敗談」を交えて論じている。その失敗談とは、ある研修医を指導したときのことで、この研修医は「とても頭脳明晰で仕事熱心、患者や保管医療者への態度も申し分なく、「基本定には優れた研修医であった。」しかし、「この研修医に『主体性』が感じられなかった」という。「こちらが『こうしろ』と言ったことについてはきちんとやってのける」が、『自分で考えてみる』というピタリと止まってしまう」ところに、その感覚が芽生えたという（岩田2012、14-15頁）。何とか「主体性」を持って仕事に臨むように働きかけたが、うまく行かなかった。この研修医は、指導医である著者のやり方をよりどころにし、「ひたすら個々の事例をコピー・アンド・ペーストする

ことで『主体的に考えること』に代用した。その結果、ある患者に対して誤った処置を行ってしまい、命を危険に晒す失敗を起こしてしまった（同上、25-26頁）。その後も当該研修医に対して「主体性を持つよう要請した」（同上、31頁）が、結局うまく行かなかったという。少し長い引用になるが、その時の「本質的なジレンマ」は以下のように記されている。

ぼくは件の研修医に「もっと主体的に、自分の頭を使って考えよ」と要請した。研修医は必死に忠実にぼくの教えを守ろうと努力した。しかし、「ぼくの教えに忠実に」なればなるほどその行為は定型的になっていった。ぼくの行為や言動をコピーすることに拘泥し、そこから逃れられなくなったからである。ぼくはそれを難じ、もっと自分自身の頭で判断行動するよう求めた。すると、ぼくに批判されないために、ますますぼくの言葉にがんじがらめになっていく。そもそも、「ぼくに批判されない」ことが目的化しているのです。この時点ですでに目的そのものがずれてしまっている。

「主体的であれ」という言葉が、主体性を阻む「呪いの言葉」になっている。そこから逃れられなくなる。蟻地獄である。蟻地獄を作ったのは、ほかならぬぼく自身である。（同上、32頁）

このようなことは、医療現場に限らず、教育現場さらにはあらゆる職業領域においても見られる状況ではないだろうか。まさに同著のタイトルにあるように、「主体性は教えられるか」ということを問題提起している。先の定義のように、「主体性」とは「自らの意志」で「自ら判断し」行動することとされるが、他者から「主体性」を求められると主体的でなくなってしまうこともある、という矛盾が存在することを端的に示す事例であると言えよう。一方で、件の研修医が「自らの意志」に基づき「自らの判断」で指導医のやり方を「コピー・アンド・ペースト」することを選び、行動したとみるならば、それはその研修医なりの「主体性」が発現されていると見ることもできるのではないかと。ただし、それは指導医が「仕組んだ主体性」である。先に見た鯨岡（2006）の整理に従えば、「主体的になる」ことを求めていくあまり、それが逆作用して「主体性」を求める側・求められる側双方に「呪い」として降りかかる危険性を孕んでいるのである。

ここまで見てみると、「主体性」の重要性を認識する

ことと「主体性」を育むことは全く異なり、むしろ意図的に「主体性」の育成を試みることは根本的な矛盾を抱えていることが確認できる。だからこそ、そのような矛盾を認識したうえでそれを乗り越えるための教育方法が求められると言える。

4. 現行学習指導要領における「主体性」の位置づけ

では、現在の日本の教育課程基準である学習指導要領には、どのように「主体性」が位置付けられているのか。改めて整理してみたい。

冒頭でも触れたように、現行学習指導要領においては「主体的・対話的で深い学び」の視点を踏まえた授業改善が求められている。学習指導要領の中で扱われる「主体性」という文言が直接的に使われる部分は、道徳教育を進めるに当たっての留意事項として次のような記述がある。

道徳教育を進めるに当たっては、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、平和で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意すること（下線部筆者）（第1章第1の2の（2））

このことについて、『学習指導要領解説』には次のような説明がなされている。

○未来を拓く主体性のある日本人を育成する
未来を拓く主体性のある人間とは、常に前向きな姿勢で未来に夢や希望をもち、自主的に考え、自律的に判断し、判断したことは積極的かつ誠実に実行し、その結果について責任をもつことができる人間である。道徳教育は、このような視点に立ち、児童が自らの人生や新しい社会を切り拓く力を身に付けられるようにしていかなければならない（文部科学省2018, 30頁）。

以上のように、子どもに対して周りの環境や社会全体を自主的・自立的に考え、「主体性」を持って関わって

いくことを求めている。さらには、その主体的な行動の結果についても責任を持つように求めている。ここでは道徳教育を進めていく上での留意事項として書かれているが、学習指導要領で「主体性のある人間」を具体的に指し示している部分として注目すべきである。学習指導要領においては、その「主体性のある人間」を育むための教育方法として「主体的・対話的で深い学び」を位置づけ、その視点からの授業改善を求めている。先の鯨岡（2006）に従えば、これからの社会において必要な資質や能力を大人の視点から捉え、「主体的になる」ことを期して教育を行っていくべきとされているのである。

5. 教育の歴史と「主体性」

（1）近代国民国家の成立以前

では翻って、これまでの教育の歴史において、「主体性」はどのように捉えられ、どのように育まれようとしてきたのか。その粗描を試みてみたい。

教育史を紐解くとき、教育の在り方や教育方法は様々な形で論じられ、実践されてきたことが分かる。ただし、近代国家の成立以前は教育とは私的な営みであることが大部分であり、国家や共同体が意図的にそこに暮らす国民全体や構成員を一律に教育する（教育の機会を保障する）ということも行われてこなかった。教育原理や教育史などの講義でよく扱われるものを例示すると、古代ギリシャにおける教育の営みがある。古代ギリシャにおいては広く“市民”に教育の機会が開かれていた、との説明がなされている場合もあるが、当時の古代ギリシャはそもそも非常に厳密に階級が区別化されていたことに留意する必要がある。ここでいう“市民”とは、支配階級の者たちであり、支配階級に仕えて働く奴隷は対象とされていなかった。つまり、あくまで一部の人のために教育がある、それも時間に比較的余裕のある支配者階級の子弟のために行われるのが教育という営みであった。そこで行われる教育というのは、支配者階級としての教養を身に付けることを目指してのものであり、「政治という公共空間に参加する市民の教育」であった（佐藤1996, 7頁）。

一方で、被支配階級層の人々の間で教育の営みが全くなかったかと言えば、そうではない。奴隷として支配者層に仕えるための訓練を受け、忠実に動くことを求められたのであり、それはある意味で教育としての営みであったと言える。このような古代ギリシャの教育について、佐藤（1996）は「自ら問いを発して『探求のレトリック

ク』を教える市民の教育と、権威づけられた正解への手続きとしての『服従のレトリック』を教える奴隷の教育との分断」(7頁)としている。つまり、「主体性」に基づく“市民”への教育と、「主体性」の有無を問わず奴隷として服従することを求めた教育が行われていたのである。

(2) 近代国民国家成立以降：公教育制度の成立

時代が進むとともに、教育を社会的な営みとして捉える理論や思想が発達してくる。特に、伝統的な支配-被支配関係の階級社会から近代国家への萌芽が見られるような時期になると、万民を対象とした具体的な教育理論が掲げられるようになってくる。コメニウスの教授学理論などが代表的なものとして挙げられよう。すなわち、コメニウスは「すべての人にすべてのことを」という汎知主義(パン・ソフィア)を掲げ、教授学理論を精緻化した。ここでいう「すべてのこと」とは、「世界そのもの」や「人間自身」など人間として知るべき事項であり、「世界を正しく理解し、行動できる人間こそが、混乱した17世紀の社会を生き抜き、新しい社会をつくりだす者になれる」との考えに基づくものであった(鈴木2018, 53頁)。「主体性」という観点から整理するならば、すべての人が世界のあらゆることを知ることで、世界に対し「主体的になる」ことができたならば、より良い世界を作ることにつながる、という前提に基づきコメニウスは汎知主義を掲げていたと捉えることができる。

以上のような社会的営みとしての教育、その実現の方途としての教育方法(教授学理論)の発展は、その後の近代国家成立後の公教育制度に大きな影響を与えることになる。近代国民国家が成立して以降は、ヨーロッパ各国に端を発して先進諸国を中心として「国民」を作るための一装置としての公教育制度が整備されるようになる。

つまり、近代国民国家の成立以降、各国が公教育を整備する中では国民に対してあるべき姿を求めている。すなわち、国家への忠誠や積極的な国家建設への取り組みに自発的に参加するような姿である。それは換言すれば、近代国民国家は「自らの意思」で「自らの判断」に基づき「主体的に」国家建設へ参画することを国民に求めている、と言えるだろう。公教育は、そのような国民を育成するための一種の仕掛け・装置として整備されたと見ることができる。つまり、国民に対して国家のための「仕組まれた主体性」を育まんとするところに公教育の

目的の一つがあったとすることができる。

(3) 日本における公教育制度の成立と「主体性」

日本においては、明治政府の成立以降に公教育制度が確立した。1872年に学制が施行され、学齢期以降の義務教育(当初は4年間)が開始された。学制とともに太政官布告として発出された「学事奨励に関する被仰出書」には、学校教育制度整備に関わる理念が記されている。すなわち「第1に『学問は身を立てるの財本』という立身出世的な教育観、第2に教育における四民平等、第3に実利主義的な学問観」(山本2018, 80頁)であり、それらの理念は明治政府の目指す富国強兵・殖産興業に向けての推進力となった。すなわち、江戸時代までの身分制度を打ち破り、それぞれが豊かになっていくためには教育を受け先進の関連産業へ勤めることがそれぞれの出世につながる。そのような人々が増えれば、国も栄えていく。学制による公教育制度は、進学率の停滞など当初はうまくいかなかった。しかしながら、徐々に国力が増強され、日清戦争の勝利などによる高揚感、それに伴う経済的発展の実感により、教育を受けることによる立身出世観が人々に受け入れられるようになり、進学率は向上した。「主体性」という観点を踏まえて換言すれば、「被仰出書」に示された教育理念は「主体的に」教育を受けることを国民に対し初めて求めたものであり、国民は国力の発展が生活実感として表れることによって「主体的に」教育を受けることの重要性を受け取ったと言える。

その後、教育勅語体制の徹底により、国民は天皇・国へ「主体的に」従属することを求められるようになった。戦時中の教育は、国のため、天皇のために死ぬことを厭わない国民を育むために営まれた。喜んで死地に飛び込んでいく、というのは今となっては信じられないようなことだが、まさしく「主体的に」戦争に勝つことを望み、そのための精神性が修身科をはじめとして学校教育において養われていたのである。だからこそ、「主体的に」国のために尽くしてきたにも関わらず敗戦し、戦前の国家体制や理念が否定されたことで、当時の多くの国民が自己の拠り所にしてきた「主体性」を喪失した、とも捉えることができよう。

(4) 戦後日本の公教育制度と「主体性」

戦後改革は、日本に民主的な国づくりを求めるものであり、その大きな役割を教育に担わせることになった。

国民主権・平和主義・基本的人権の尊重を謳った日本国憲法の理念を実現すべく制定された教育基本法に基づき、戦後の公教育は実施されていくことになる。1947（昭和22）年制定当時の教育基本法の前文を改めて確認しておく、次のようなものであった。

われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。

われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。

ここに、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。

「主体性」という観点からこの前文を眺めたとき、まず、「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した」という部分については、日本国民が主体的に「民主的で文化的な国家」建設及び「世界の平和と人類の福祉」への貢献を目指していくべき、との方向性が「決意」という言葉で示されている。そして、その実現は「根本において教育の力にまつべきもの」とされていることは改めて着目されるべきであると考えられる。「まつべきもの」をどのように捉えていくかは、人によって分かれるところであるかもしれないが、筆者なりの解釈では教育の力によって何か一定の方向に子ども・国民を導いていくのではなく、教育が行われた結果子ども・国民がおのずと「自らの意志」で「自ら判断」し、民主的な国家建設や世界の平和へ貢献していくことへ「主体的に」参画していくことを志向している。それは、そのあとの「個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない」との文言にも端的に示されていると言えよう。制度的にも、教育基本法制定直後の教育は各学校・各教員がある程度柔軟に教育課程を編成し、創意工夫しながら教育を行えるように設計されていた。一定の基準としての学習指導要領も作成されたが、「試案」という形で現在のような法的拘束力も有してはな

かった。

しかしながら、周知のとおり学習指導要領は1956年改訂時に文部省（当時）告示として公示されたことによって法的拘束力を有するものとなされるようになった。その是非についてはこれまでも様々に論じられてきているが、荻谷（2020）は「欠如態としての『主体（性）』」との論理を示しながら戦後日本の教育改革及び学習指導要領について論じている。すなわち、戦後日本の教育改革は欧米諸国を一つの理想体としながら、そこに見られる特徴や個性を「日本にないもの＝欠如しているもの」として、その欠如態を補うために教育改革をしてきた。戦後直後には1946年に文部省が出した『新教育指針』の中で「ひはん的精神」の欠如が叫ばれ、1980年代の臨時教育審議会においては「モデルも目標もない時代に『自分で進むべき進路を探っていかなければならない』ための『自分で考え、創造し、表現する能力』」が育成されるべき主体性として語られた（荻谷2020, 265-270頁）。「そこで欠如とみなされた当のものは、戦前の否定のシンプルな裏返しとしての、戦後民主主義の樹立という切迫した価値転換＝制度変革のなかであぶり出された欠如態であった。」（荻谷2020, 266頁）そのような欠如を補うために、学習指導要領に基づく「主体性」を育成するための指導の徹底が法的拘束力を持ってなされ、現在に至っている。

このように、戦後直後はゆるやかに求められていた「主体性」は、法的拘束力の学習指導要領への付与、それに伴う学習指導要領の徹底により、そこで求められている「主体的な」姿になることをより厳密に問われるような状況を作り出している。このような現下の「主体性」を育成しようとする方向性は、ともすれば上から子どもに対して国家のための「仕組まれた主体性」に陥る可能性が常に伴う。学習指導要領上で求められている主体的・対話的で深い学び／アクティブ・ラーニングの実践に苦慮する教育現場の状況に、端的に表れているのではないだろうか。

6. おわりに

「主体性」の育成や教育方法をどのように考えていくべきなのだろうか。「主体性を持った子どもを育む」といった場合、現在の教育現場においてはその育ちの結果・成果を目に見える形で示すことが問われることも多く、それらを目に見える形で示さなければいけない、という成果主義がますます強くなっている状況も見られる。

しかし、本稿において確認されたように、子どもに「主体性」を持つことを教育の目的として求め、それを厳密に測定しようとするほど、「主体性」を持つ（とされる）子どもの姿とはかけ離れたものになってしまうかもしれない、という矛盾が存在する。そのことを、教育政策立案者や教育実践に携わる我々は自覚するべきであろう。教育現場においては現行学習指導要領に基づき主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の視点をふまえた授業改善が求められているが、「授業者から見て、アクティブ・ラーニングのための活動や型を実施すること、子どもたちが能動的に没入し主体的な学びが保障されることとは、必ずしも一致しないという認識を持つこと」（秋田2016, 121頁）が重要である。本稿前半部分で概観した定義を踏まえるならば、「主体性」というものは誰かに教えられるものではなく、もともと子どもの中にあるものと捉えるべきではないだろうか。その意味においては、「主体性」は育む／教えるものというよりも、「引き出す」という視点を大事にするべきである。国として、社会として求められるものを「教える」ことは、一定の型への当てはめに陥る危険性が伴うとするならば、まずは「教える」という意識や感覚を別のものに転換していく必要があると考えられる。ありのままの子どもの「主体性」を受け止め、より良いものを「引き出す」という視点、そのための教育方法をさらに追及すべきである。その意味においても、主体性の育成を掲げる近年の新たな教育実践は「主体性をどのように引き出しているのか」という観点から検討することが重要であると考えられる。

本稿においては、「主体性」をめぐる定義やこれまでの教育史における「主体性」の位置づけについて基礎的な考察をしてきた。「仕組まれた主体性」を乗り越え、「主体性」を「引き出す」ための教育方法を如何に考えていくかを今後の課題としたい。

参考文献

- 秋田喜代美（2016）「子どもの学びと育ち」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人編『岩波講座 教育 変革への展望1 教育の再定義』岩波書店、98-126頁。
- ガート・ピースタ（2018）、上野正道監訳『教えることの再発見』東京大学出版会。
- 岩田健太郎（2012）『主体性は教えられるか』筑摩書房。
- 荻谷剛彦（2017）『オックスフォードからの警鐘 グローバル化時代の大学教育論』中公新書ラクレ。
- 荻谷剛彦（2020）『追いついた近代 消えた近代』岩波書店。
- 鯨岡俊（2006）『ひとつがひとつをわかるということ 問主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房。
- 小玉重夫（2010）「教育思想史におけるポストコロナアルの視点」『教育思想史コメンタール』（近代教育フォーラム・別冊）153-161頁。
- 溝上慎一（2017）「（理論）主体的な学習とは何か—そもそも論から『主体的・対話的で深い学び』までv2.1」
[http://smizok.net/education/subpages/a00019\(agent ic\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00019(agent ic).html)
- 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』東洋館出版社。
- 大村はま（1973）『教えるということ』共文社。
- 塩路晶子（1999）「『子ども—保育者』の相互主体性に関する一考察—G.H.ミードの『態度取得』を中心に—」『教育方法学研究』第25号、11-18頁。
- 佐藤学（1996）『教育方法学』岩波書店。
- 佐伯胖（2018）「今、改めて教育とは—人間教育の視座から—」『創大教育研究』第28号、61-95頁。
- 桜井智恵子・堀智晴（1996）「子ども政策にみる『主体性』—教育原理の位相—」『大阪市立大学生生活科学部紀要』第44巻、203-210頁。
- 助川晃洋（2021）「教育改革における子どもの主体性の希求—OECDの『学習者のエージェンシー概念に関するメモランダム』—」『国士館人文科学論集』第2号、47-54頁。
- 鈴木宏（2018）「教育の歴史③ 海外の教育史（近代の教育思想）」島田和幸・高宮正貴編『よくわかる！教職エクササイズ 教育原理』ミネルヴァ書房、52-63頁。
- 高橋勝（1984）「学習主体性論—学校における子どもの『学習』の意味—」『教育哲学研究』第49号、72-75頁。
- 田畑久江（2016）「『子どもの主体性』の概念分析」『日本小児看護学会誌』第25号、47-54頁。
- 山本一生（2018）「教育の歴史⑤ 日本の教育史」島田和幸・高宮正貴編『よくわかる！教職エクササイズ 教育原理』ミネルヴァ書房、78-89頁。

A Consideration about Theory and Educational Method on Children's "Independence"

Takahito KUROKI

Department of Childhood Education,
Faculty of Welfare and Health Science,
Fukuyama Heisei University

Abstract

This paper is a basic study to consider what is the children's Independence or what does it mean to nurture the children's "Independence".

Firstly, the concept of "Independence" has organized through previous studies on pedagogy, educational studies, and other academic fields. As a result, "Independence" is means to act on one's own initiative or judgement. However, when others ask children to take "Independence", there is a danger that children's "Independence" will be compromised.

Secondly, it is considered how "Independence" has been positioned and tried to be nurtured throughout history about education. As time advances, education has changed from a private to a public activity (public education). Accordingly, public education required children to be "proactively" involves in society and nation. it means to set up children to "be proactive" as prescribes by adults.

If children are inherently "proactive", there is a need to think more about educational methods for educe children's "Independence".

KEY WORDS : Independence, Active Learning, Courses of Study