

# 教育政策における「主体性」概念について

—KH Coder を用いた政府会議議事録の分析を通して—

比較教育社会学コース 藤 掛 みゆき

The Concept of “Independence” in Japan Educational Policy

— Through the Analysis of Government Meeting Minutes with the KH Coder —

Miyuki FUJIKAKE

“Independence” is an important concept in recent Japanese educational policy. In the new national curriculum guidelines, “proactive, interactive and authentic learning” was shown for class improvements. On the other hand, there are some concerns regarding that style of education. An education that emphasizes “independence” presupposes strong individuals and may reinforce self-responsibility for those who do not have resources. This study analyzes the minutes of government meeting related to educational policy using KH Coder to confirm the process of educational reform in recent years. Based on this analysis, I find that the government played a central role in this educational reform directly or indirectly, emphasizing “independence” on the grounds of “unforeseeable future” and “national growth” at the conferences. In addition, I confirm from the comments of teachers that other participants were willing to concur with them.

## 目 次

1. はじめに
2. 「主体性」を重視する教育政策の課題
3. 「主体性」をめぐる昨今の教育政策
4. データと方法
  - A データ
  - B 語の取捨選択と外部変数の設定
  - C コーディング
5. 分析結果
  - A 全体像
  - B 教育再生実行会議
  - C 中央教育審議会
  - D 教育課程部会／教育課程企画特別部会
  - E 教員の言説に着目して
6. まとめ

### 1. はじめに

昨今の教育政策において「主体性」概念は重要な理念として掲げられている。2017年・2018年改訂の学習指導要領においては授業改善の視点として「主体的・対話的で深い学び」が示された。この局面をめぐり、本稿は政府や文部科学省に属する複数の会議を分析対象とし、会議の特徴や参加者の言説に着目するこ

とにより、教育政策の推進過程で「主体性」概念がどのように語られたかを検討する。その上で、教育政策における「主体性」概念がどのような期待や思想に支えられ、他のどのような概念や力学と結びついているかを明らかにすることを目的とする。なお、分析は各会議の特徴を明確にするため会議ごとに実施する。ただし、会議参加者は各々固有の立場に基づき「主体性（的）」を語るため、同じ会議の中でも参加者が語るロジックはそれぞれ異なるはずである。参加者の語りをより鮮明に描くため、本稿ではひとまず児童・生徒に最も近い立場である教員経験者の言説に焦点を当てた分析を最後に行うこととする。

まず次章では、「主体性（的）」を重視・奨励する教育（以下、主体性教育）に関わる課題を指摘した先行研究を整理した上で、本稿の目的を改めて示す（2章）。その後、主に平成以降の教育政策において「主体性（的）」という概念がどのように使用されてきたかを簡単に確認する（3章）。そして、政府、文部科学省の開催する会議において「主体性（的）」がどのように議論されてきたかをKH coderを用いたテキスト分析で検討する（4・5章）。最後に、本稿のまとめと考察を記す（6章）。

## 2. 「主体性」を重視する教育政策の課題

学校教育に関して、教師が一方的に児童・生徒に知識を教え込む教育を、「従来型」で「抑圧的」「画一的」と批判し、児童・生徒を尊重し、彼/彼女らの「主体性」を重視する教育を奨励する風潮は今日の社会には広く受け入れられている(松下 2010)<sup>1)</sup>。特に昨今では、「知識基盤社会」「先行き不透明な未来社会」を生き抜く力として(小針 2018)<sup>2)</sup>、また「生涯学習」の基盤としても(本田 2020)<sup>3)</sup>、「主体性(的)」は重視される。

一方で、小針(2018)は、主体性教育には実践、運用、倫理の観点から課題があると指摘する。学力や学習意欲の格差、大学入試制度との整合性、児童・生徒のコミュニケーション様式の影響など、主体性教育の課題は多いとされる。吉岡(2020)<sup>4)</sup>は、子どもの本質が能動性にあると規定し、子どもは主体的であるべきという「新たな規範を構築」するような風潮に危惧を示している。人間の「主体性」は他者や社会的な制度からのサポートを必要とする(長谷川 2022)<sup>5)</sup>。教育政策がそれらを捨象し当事者の「主体性」を強調することは、資源をもたない人々の自己責任を強化し兼ねない(桜井 2021)<sup>6)</sup>。

また、先述の「主体的・対話的で深い学び」は「資質・能力」という「目的」を実現するための「方法」として導入されたものである。しかし、「主体的に学ぶ意志、態度、能力」<sup>7)</sup>や「主体的に対応できる能力」<sup>8)</sup>という表現からもわかるとおり「主体性(的)」は「資質・能力」や「態度」に含まれる概念としても用いられる。教育において「資質・能力」「態度」を重視することの問題について指摘する研究は多い(本田 2005<sup>9)</sup>・2020、中村 2018<sup>10)</sup>など)。本田(2020)が指摘するように、昨今の教育政策においては、児童・生徒に求められる「能力」が肥大化しており、本稿が注目する「主体性(的)」重視の教育政策もそうした流れに位置づくものだろう。

これらの研究は、教育政策が児童・生徒に要求・保障する範囲を拡大・高度化させているとして、そこに至った経緯を歴史的・制度的な出来事を検討しながら明らかにしている。本稿では、これらの問題関心を共有しつつ、国家レベルの議論における具体的な言説に着目して、そこにはどのようなストーリーやパターンがあるかを見ていく。会議参加者は、多分に個人的なものも含む各自の知識や経験を背景として、現行の教育政策の「問題」を設定し、その原因や対策を主張する。本稿が会議参加者の言説に着目するのは、こうし

た参加者の言葉の束が、その場における「教育」を意味づけ、形作るからである。その中でも、特に「主体性(的)」に関わる言葉に焦点化して分析を行う。そうすることで、昨今の主体性教育がどのような期待や思想に支えられ、どのような概念や政策と接続するかがより鮮明に現れ、「主体性」概念がなぜこれほどに押し上げられてきたかを確認できると考える。また、昨今の教育政策は政府主導で進められていることも指摘される(藤田 2014)<sup>11)</sup>。主体性教育についても同様の傾向は見られるのか、もしそうならばそれはどのような根拠や枠組みに基づくものなのか、そのあたりに注目する。議事録の分析に入る前に、次章では昨今の主体性教育に関わる政策を概観する。

## 3. 「主体性」をめぐる昨今の教育政策

本章では、昨今の教育政策において「主体性」概念およびそれに関わる諸概念がどのように取り上げられてきたかについての変遷をたどり、主体性教育がこれまでの教育政策のどのような流れの中に位置しているかを確認する(表1参照)。1987年の教育課程審議会答申で「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」(※太字・下線の強調は筆者による、以下同様)の重視が指摘され、その後の1989年改訂学習指導要領では「自ら進んで学び考える力」「新しい学力観」などが示された。この改訂はその後の学習指導要領の内容や学校教育のあり方に大きな影響を与え、この頃から学習指導要領において「主体性」という言葉の使用頻度が増加していく。1996年の中央教育審議会(以下、中教審)答申では、「ゆとり」と共に「生きる力」が示された。「生きる力」は、「変化の激しい、先行き不透明な、厳しい時代」において「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」という能動的な姿勢を推し進めるものである。ただし、「生きる力」には「協調」や「思いやる心」などの「豊かな人間性」や「健康や体力」も含まれており、「新しい学力観」に比べるとより広範囲な事柄が含まれることになった。その後の1998年・1999年改訂の学習指導要領では、ゆとり教育の推進とともに「総合的な学習の時間」が小学校3年次から高校まで設置された。この時期以後、学力低下を危惧する声の高まりにより、学力重視の揺り戻しが起こるものの、「新学力観」「生きる力」を基本路線とする教育政策に変わりはない。さらに、2006年には教育基本法、2007年には教育三法が改

正され、学校教育法で義務教育の目標が明記<sup>12)</sup>されるとともに、以下のように、それらを達成するための学習の力点が法律上規定されることとなった。

学校教育法 第30条2項

(略) 生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、**主体的に**学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

これがいわゆる「学力の三要素」(①基礎的な知識・技能、②思考力・判断力・表現力等の能力、③**主体的に**学習に取り組む態度)である。これらの法改正は、現行の教育政策の重要な根拠ともなっており、2008年・2009年の学習指導要領改訂ではこれまでの路線を維持するにとどまったが、その後、2016年12月21日中教審の最終答申において「**主体的・対話的で深い学び**」が重要なスローガンとして掲げられた。そして、それを踏まえ改訂された新学習指導要領では「何を学ぶか」「何ができるようになるか」とともに「どのように学ぶか」として「**主体的・対話的で深い学び**(アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善)」が示された。

以上で確認してきたように、昨今の教育政策で強調される「主体性(的)」概念は、「新学力観」「生きる力」といった児童・生徒の自発的な活動や体験を重視する教育政策の流れに位置づく。「生きる力」においては、能動性ととも「人間性」「健康や体力」も含まれており、教育政策の関心が広がっていることにも注意が

必要である。一方で、知識・学力とのバランスをとることへの要請も根強い。本章で行った概観を踏まえ、次章以降では教育政策に関わる会議の議事録を基に、「主体性」概念が誰にどのように語られたかを確認する。

#### 4. データと方法

##### A データ

本稿では、首相官邸ホームページ、文部科学省及び国立国会図書館ホームページに掲載されている、1 教育再生実行会議(2013年～2021年、全48回)、2 中央教育審議会(2001年～2022年、全130回<sup>13)</sup>)、3 教育課程部会(2001年～2022年、全128回<sup>14)</sup>)、4 教育課程企画特別部会(2015年～2016年、全26回)の議事録における会議参加者のコメントを分析対象とする。なお、教育再生会議(2006年～2008年、全12回)も分析対象としていたが、「主体性(的)」の出現数が十分になかったため対象からはずすこととした。

##### B 語の取捨選択と外部変数の設定

データの分析にはKH Coder Ver.3による計量テキスト分析(樋口 2020)<sup>15)</sup>を使用した。「主体性」「アクティブ・ラーニング」などの分析に使用する語は「強制抽出する語」に指定した。また、外部変数を設定し、抽出語とそれぞれの変数との関連や、各変数間の関連も確認する。外部変数として「会議」「参加者」「会議開催時期」を設定した。なお、先述した通り「教員経験者」に着目した分析も実施したため、会議出席時点の肩書き・職業にかかわらず教員経験があると確認できた参加者は「教員経験者」としている。

##### C コーディング

KH Coderにおいてコーディングルールを作成し、筆者の問題意識に焦点を絞った分析も行った<sup>16)</sup>。コード「主体性教育」は、「主体性教育」に関わる発言を示している。「主体性」や「自発」などの能動的な状態を表す語と、「児童」「生徒」などが同時に使われている文を抽出するよう設定した。また、コード「推進」は、「主体性(的)」に対し肯定的な発言、コード「調整」は、懐疑的な発言を示している。「推進」は、能動的な状態を示す語と「賛成」「期待」などの肯定的な語が同時に使われている文を抽出し、「調整」は、能動的な状態を示す語と「違和感」「難しい」などの不安や疑念を表す語が同時に使われている文を抽出するよう設定した。

表1 「主体性」概念に関わるキーワード

1987年	教育課程審議会答申	「自ら学ぶ意欲と社会の変化に <b>主体的に</b> 対応できる能力」
1989年	学習指導要領改訂	「自ら進んで学び考える力」「 <b>新学力観</b> 」
1996年	中央教育審議会答申	「 <b>生きる力</b> 」「ゆとり」
1998年	教育課程審議会答申	「自ら学び、自ら考える力」「豊かな人間性」
1998/99年	学習指導要領改訂	「学習内容の三割削減」 「 <b>総合的な学習の時間</b> 」
2002年	「学びのすすめ」	「 <b>確かな学力</b> 」
2002/03年	学習指導要領一部改正	「 <b>発展的な学習</b> 」
2006年	教育基本法改正	「 <b>主体的に</b> 社会の形成に参画し、発展に寄与する態度」
2007年	学校教育法改正	「 <b>学力の三要素</b> 」
2008/09年	学習指導要領改訂	「 <b>生きる力</b> 」の育成や基礎・基本的な知識・技能習得
2012年	中央教育審議会答申	「 <b>アクティブ・ラーニング</b> 」
2015年	学習指導要領一部改正	道徳の特別教科化
2016年	中央教育審議会答申	「 <b>主体的・対話的で深い学び</b> 」
2017/18年	学習指導要領改訂	「資質・能力」「 <b>主体的・対話的で深い学び</b> 」

コード	検索語
主体性教育	(主体性 or 主体的 or 自ら or 自律 or 自立 or 自発 or 能動 or 意欲 or アクティブ・ラーニング or アクティブ) and (児童 or 生徒 or 子供 or 子ども or 学生 or 人材 or 学び or 学習 or 授業)
推進	(主体性 or 主体的 or 自ら or 自律 or 自立 or 自発 or 能動 or 意欲 or アクティブ・ラーニング or アクティブ) and (賛成 or 良い or よい or うれしい or 期待 or 重要 or 必要)
調整	(主体性 or 主体的 or 自ら or 自律 or 自立 or 自発 or 能動 or 意欲 or アクティブ・ラーニング or アクティブ) and (違和感 or 難しい or 警戒 or 不安 or 反対)

## 5. 分析結果

A 全体像

まずは各会議の特徴を概観するため、対応分析を行った(図1)。分析対象としたデータは、参加者が「主体性(的)」という語を使用したコメントに限定している。そうすることで、各会議で「主体性(的)」概念と共に語られた語の特徴を確認することができる。なお、抽出語は「名詞」と「タグ」に限定し、差異が顕著な上位200語を分析対象とし、原点から離れた上位60語をラベル表示するように設定した。対応分析では原点から離れているほど特徴的な語となり、それぞれの外部変数(「会議」など)の位置と同じ方向にある語ほど両者の関連は強くなる。

図1では、「教育再生実行会議」が位置する周辺やその方向に、教育に関わる語に加えて、「産業」「人材」が確認できる。教育再生実行会議は内閣に属するものであり、国家的な戦略として児童・生徒の「主体性(的)」を議論していると読み取ることができる。また、「大学」「学生」もあり、後に述べるが高大接続改革に関わる議論においても「主体性(的)」概念は用いられている。そして「中央教育審議会」周辺には教育制度に関わる語が幅広く並んでおり、「教育課程部会」周辺には教科内容などの教育現場に関わる語が並んでいる。さらに「教育課程企画特別部会」の近くには「アクティブ・ラーニング」「資質」などの昨今の教育政策で注目される語が並んでいる。同部会は新学習指導要領の検討をはかる機関として設置された部会であり、「アクティブ・ラーニング」などの新しいコンセプトについても多くの議論がなされている。

次に、同様のデータを用いて、外部変数を「参加者」として再度対応分析を行った（図2）。これにより会議種別に関わらず誰がどのような語とともに「主体性（的）」を含んだ発言をしているか、参加者の特徴を概

図1 対応分析（外部変数「会議」）

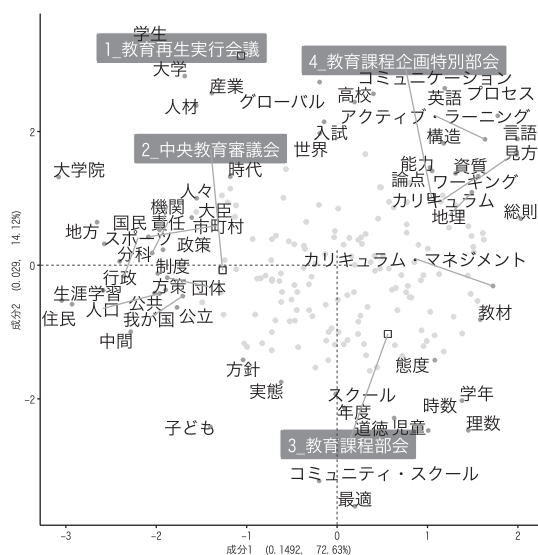
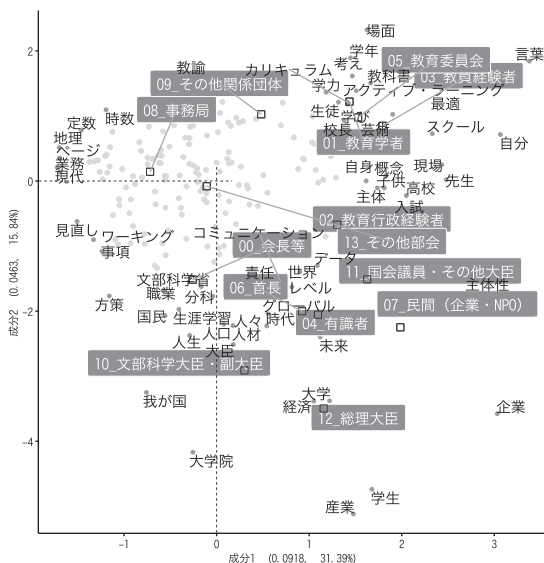


図2 対応分析（外部変数「参加者」）



観できる。「総理大臣」「文部科学大臣・副大臣」を筆頭に「有識者」「首長」「民間（企業・NPO）」が縦軸においては同方向にあり、そこには「産業」「人材」「大学」など、先述の教育再生会議において特徴的にみられた語が並んでいる。また「事務局」は特徴的な語が少ないため図2では表示されるラベルは少ないが、実際には説明に要する語が確認された。一方、「教育学者」「教員経験者」「教育委員会」が同じ方向にあり、「生徒」「教科書」など、より実践現場に関わる語が表れ

ている。

次に、各会議において「主体性（的）」に関わる語をそれぞれの参加者がどの程度発したのか確認するため、コーディングルール（コード：「主体性教育」）を用いたクロス集計を行った（表2）。なお、各会議で発言数が多いもの上位3つを色付けし、参考として発言割合をカッコ内に示している。発言回数を見ると、教育再生実行会議においては、文部科学大臣（以下、文科大臣）が最も主体性教育に関わる発言をしているのに対して、中教審、教育課程部会、教育課程企画特別部会では事務局が最も多いことが確認できる。

以上より、4つの会議の全体像としては以下のようなことが推測できる。教育再生実行会議（主に総理大臣、文科大臣）において「産業」「人材」といった語とともに「主体性（的）」が語られ主体性教育を推進する根拠や枠組みが示される。そして、文科大臣の諮問を受ける中教審では、その根拠や枠組みを引き受ける形で、事務局を中心に「主体性（的）」に関わる幅広い議論がなされる。同様に、教育課程部会、教育課程企画特別部会でも事務局を中心に主体性教育推進に関わる議論が進められ、両部会ではより具体的な実践について議論がなされている。次節以降では、本節で明らかになった「主体性（的）」とともに語られた特徴的な語に着目しつつ、それらが誰によってどのように語られていたかを会議ごとに確認していく。

## B 教育再生実行会議

対応分析において、教育再生実行会議では「主体性（的）」とともに「産業」「人材」「大学」などが語られていることが明らかになったが、具体的にそれぞれの参加者の発言や時間的経過を確認していく。まず先述の表2より、主体性教育に関わる語を最も多く発言したのは「文科大臣・副大臣」（27）であり、ついで「教員経験者」（18）、「民間（企業・NPO）」（18）が続く。次に、主体性教育に関わる語が出現した割合を時系列で見てみると、教育再生実行会議が発足した初期の2013年頃より増加し2015年を頂点として一旦落ちつくが、新学習指導要領が改訂された2018年頃より再び増加している（図省略）。それでは、同会議において「主体性（的）」という語は他のどのような語と使用されたかを概観するために、「主体性（的）」が用いられたコメントのみを抜粋したデータを基に共起ネットワークを作成した（図3）。検出方法は「サブグラフ検出」を選択し比較的強く結びつく語をグループ分けしている（以下、共起ネットワーク作成時同様）。対応分析で確認した時と同様、「人材」「産業」「グローバル」という語を含むグループが確認できる。会議発足当初から、総理大臣は、「社会構造の変化」を根拠として、「主体性」を有した「人材」が必要であることについて会議参加者の間で「認識が共有」されたと述べている。

**社会構造が大きく変化**する中であって、社会のさまざまな分野において、**主体性**、創造性のある多

表2 「主体性教育」発言者別出現数（割合）

	教育再生実行会議	中央教育審議会	教育課程部会	教育課程企画特別部会
教育学者	3 (0.48%)	31 (0.77%)	102 (1.81%)	45 (1.96%)
教育行政経験者	0 (0.00%)	3 (0.72%)	4 (1.34%)	-
教員経験者	18 (0.61%)	19 (0.55%)	106 (1.33%)	88 (3.00%)
有識者	10 (0.30%)	43 (0.72%)	21 (0.89%)	42 (2.35%)
教育委員会	7 (0.60%)	8 (0.99%)	24 (1.16%)	15 (4.81%)
首長	6 (0.41%)	7 (0.39%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)
民間（企業・NPO）	18 (0.66%)	34 (0.62%)	38 (2.90%)	18 (3.55%)
事務局	2 (0.67%)	123 (0.85%)	272 (2.03%)	106 (3.22%)
その他関係団体	-	13 (0.63%)	2 (0.35%)	69 (4.70%)
文科大臣	27 (1.56%)	48 (1.51%)	0 (0.00%)	-
その他 国會議員	7 (0.46%)	-	-	-
総理大臣	7 (0.79%)	-	-	-
その他部会	1 (1.47%)	3 (0.45%)	2 (0.84%)	-
合計	108 (0.59%)	350 (0.75%)	580 (1.50%)	396 (2.78%)

様な人材が必要であることについても認識が共有されたものと思います。

(2013年12回, 安倍総理大臣)

荻谷 (2020)<sup>17)</sup> は昨今の「主体性 (的)」を重視する教育政策が自らの経験や知識ではなく、「予測できない未来」という「不確実性」を根拠にしていると批判する。その根拠の曖昧さゆえに育成すべきとされる「資質・能力」も曖昧となるが、総理大臣の発言からは同様のロジックが確認できる。

続いて以下は、「主体性 (的)」の出現数が最も多かった文科大臣の発言である。「主体性 (的)」とともに、「創造性」や「コミュニケーション能力」なども要請されており、先行研究が示すように、児童・生徒に求められることが広範囲にわたっていることが確認できる。

こうした変化に対応して、子供達が社会的にも職業的にも自立していくためには、主体的に課題を発見し、解決する能力や、創造性、感性や思いやり、コミュニケーション能力などが不可欠となってくる

(2015年29回, 下村大臣)

また、図3では高大接続に関わるグループも確認できる。高大接続改革に関わる議論を中心的に担ったのは次節で扱う中教審であったが、教育再生実行会議においても2013年に「高等学校と大学教育の接続・大学入試選抜の在り方について (第四次答申)」が出されるなど、議論に介入している。以下の発言からも確認できるとおり、高大接続改革においても、社会変化を根拠に「主体性 (的)」ある人材の育成が必要というロジックが用いられている。

(職業の一部が将来消滅するという研究を参照し) そのような中で我が国が目指す未来の姿を実現するためには、思考力・判断力・表現力や主体性を持って多様な人々と協働する態度も含めた、真の「学力」を育成・評価することを目指し (略) 高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的な改革を行うことが必要

(2014年26回, 下村大臣) ※カッコ内は筆者補足, 以下同様

さらに、以下の大臣の発言には「主体性 (的)」という語は直接的には登場しないが、「意欲」という語を使いながら、「全ての子供・若者」に「質の高い教育」を与えることが呼びかけられる。

グローバル化がさらに進展する中、少子化・高齢化を乗り越え、我が国が世界に伍して成長・発展していくため (略) 学ぶ意欲と能力のある全ての

子供・若者や社会人が質の高い教育を受け、一人一人の能力・可能性を最大限伸ばしてそれぞれの夢にチャレンジできる社会の実現が求められるのではないかな

(2014年21回, 下村大臣)

個々の状況に関わらず教育を保障すべきという主張も、結局のところ、「我が国」のためであり、経済成長に貢献する主体 (性) 育成という目的に集約される。このような総理大臣や文科大臣に対して、他の委員からは例えば以下のような議論がなされている。

「これからの時代のために (略) 主体性を持って多様な人々と協力して生きていく」力を身に付けさせることが大事 (2015年28回, 安西氏\_有識者) であり、「一斉教授型の授業そのものが子供の主体性を削いでしま」(2020年47回, 工藤委員\_教員経験者) うため、「教え込むのではなくて、子供達が持っている自立心や主体性, 自ら考えて、自ら行動し、自ら責任をとるという生きる力というものを引き出せる力」(2014年20回, 佐々木委員\_民間) が必要である。

このように学校教育において児童・生徒の「主体性 (的)」をいかに育むかについての議論はなされているが、総理大臣や文科大臣の示した枠組みは前提として共有される。一方で、ある参加者からは以下のような発言が出された。

(グローバル人材創出は) 世界と戦って、かつ強い日本をつくるということだろうと思うのです。そこにおいては、やはり日本人としての主体性をいかに確保するのかがということが必要でありまして、そうでなければ無国籍化して海外に流出するだけ (2013年6回, 八木委員\_有識者)

荻谷 (2019)<sup>18)</sup> は主体性教育の背後に「日本流新自由主義」と「ナショナリズム・日本回帰」があると指摘するが、主体性教育が強固なナショナリズムと接続する可能性を感じさせる発言である。以上、教育再生実行会議では、総理大臣や文科大臣の示す主体性教育推進の枠組みの下で議論が進められたことを確認した。

## C 中央教育審議会

次に、中教審における議論を確認する。まずは、教育再生実行会議と同様に、参加者の発言数と時間的変遷を確認する。主体性教育に関わる語を最も多く発言していたのは「事務局」(123) で、「文科大臣・副大臣」(48), 「有識者」(43) が続く (表2)。次に時系列で見ると、2014年 (特に92回) に最も高い位置が示

労働力とか人材とかという国家の側からの視点だけで見るのではなくて（略）ぜひほかの省庁と違う視点を出していただきたい  
(2013年83回、安彦委員 教育学者)

アクティブ・ラーニングというのは、実際は相当  
やはり本人が勉強していないと議論にならないわ

(2015年101回、帯野委員「民間（企業・NPO）」  
 ように主体性教育を実施するには、児童・生徒が  
 交・授業前に必要な知識・姿勢を身につけておく必  
 があるとした上で、「家庭教育」の充実ということ  
 引き出されていく。

図4 「主体性教育」出現割合（中央教育審議会）

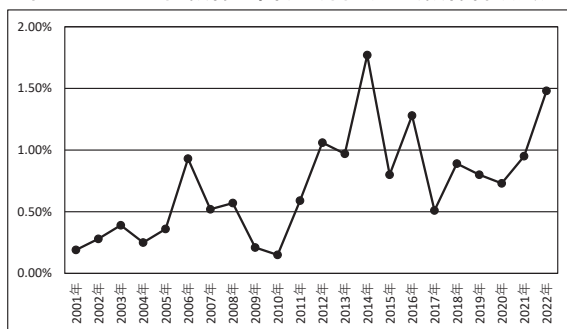


Figure 1 is a conceptual map of Japanese education. The map is centered on '学校' (School) and '社会' (Society), with '家庭' (Family) and '地域' (Community) also highlighted. It branches out into various levels of education (幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 大学), subjects (国語, 算数, 理科, 社会, 英語), and administrative structures (文部省, 都道府県, 市町村). It also includes related concepts like '教育' (Education), '学習' (Learning), '研究' (Research), and '評価' (Evaluation). The map uses different shapes and sizes to represent the relative importance or frequency of each concept, with a legend on the right indicating the frequency scale from 20 to 1500.

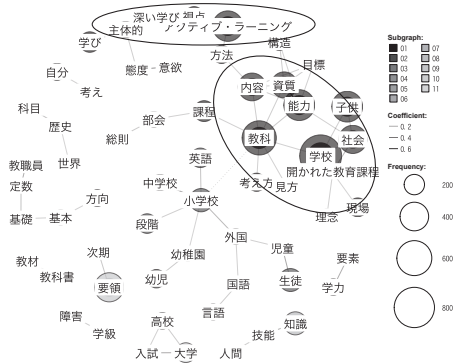
育の議論が「家庭教育の強化」と接続する可能性も確認された。

#### D 教育課程部会/教育課程企画特別部会

教育課程部会と教育課程企画特別部会は、議論が連動しているため、同時に見ていくこととする。まずは、主体性教育に関わる言葉の参加者発言数と時間的変遷を確認する。教育課程部会で最も多く発言していたのは「事務局」(272)、ついで「教員経験者」(106)、「教育学者」(102)が続く。特別部会でも「事務局」(106)が最も多く、「教員経験者」(88)、「その他関係団体」(69)が続く(表2)。次に、「主体性(的)」に関わる言葉が出現した割合を時系列で見ていく。特別部会は2年間の限定的な開催であったため、より長期間の変化を確認できる教育課程部会を対象とするが、2015年・2017年に特に高い値が示されている(図省略)。2015年は学習指導要領の改訂を見据え、そのあり方や方向性が重点的に議論されていた時期であり、2017年は学習指導要領の改訂が行われた年である。また、両部会ともに中教審同様、「事務局」の発言数が最多であり、事務局からの説明が中心となって議論が進んでいることが窺える。

次に、両部会それぞれの「主体性(的)」を含むコメントを抜粋し、共起ネットワークを作成した(図6・7)。中教審と同様に、両部会において「コミュニティ・スクール」や「社会に開かれた教育課程」を取り上げ、「学校」「地域」「家庭」の連携や教育主体について議論している。また特に特別部会において、教科名や「アクティブ・ラーニング」、「深い学び」などの今回の改訂のコンセプトが出現しており、主体性教育をどのように実施するかについてより具体的な議

図7 共起ネットワーク(教育課程企画特別部会)

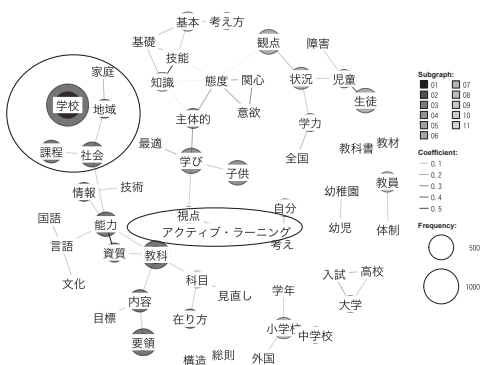


論が行われていることが確認できる。そこで、ここからは、教育課程企画特別部会に焦点を当てて、議論の内容を見ていくこととする。

教育課程企画特別部会は、2014年11月に文科大臣から「初等中等教育における教育課程の基準のあり方について」諮問が出されたことで2015年、2016年に設置された。先述したとおり、同部会では、新学習指導要領のあり方を議論し、具体的に現場で実践するために学校種や教科・科目などの調整も行われた。しかし、その設置に先立ち、道德の教科化や外国語の拡充、資質・能力の検討が行われており、「すでに引かれた路線や提起された方向性など、多くを引き受けながらの進行」(天笠 2019)<sup>19)</sup>といった側面もあった。このことは主体性教育でも同様であり、事務局中心の議論になっていることは先ほど確認した。

ただし、主体性教育のあり方の調整を迫るような議論もあった。象徴的なものは、「アクティブ・ラーニング」についての議論である。「アクティブ・ラーニング」に対しては「基本的には賛成」という意見が多く出されながらも、指導方法が「固定化」されることや、「片仮名」用語による混乱への警戒感、さらに「アクティブ・ラーニング」は元来「日本の強み」であるといった議論まで出されながら、法的拘束力を持つ学習指導要領にそのまま載せることには抵抗の動きがあった。さらに、「生きる力」でも強調された「他者との協調」や、「確かな学力」に代表される知識・学力との「バランス」をとることが求められ、それらが合流する形で「主体的・対話的で深い学び」という概念が創出され、「アクティブ・ラーニング」は後方に退く形となった。両部会に参加している奈須(2017)<sup>20)</sup>は、このことを「アクティブ・ラーニング」という表現を足場に『主体的・対話的で深い学び』と

図6 共起ネットワーク(教育課程部会)



いう、より適切で豊かな概念の創出に成功した」と表現している。

教育課程部会、教育課程企画特別部会では、特に後者が中心的に新学習指導要領のあり方を議論し、その中にはアクティブ・ラーニングなどの主体性教育についても多くの時間が割かれていた。特別部会は、今回取り上げた他の会議と異なり、政治家は参加していない。「アクティブ・ラーニング」の議論にみられるように、参加者から活発な議論が出された場面もあった。しかし、同部会の設置前から存在した（政府中心の）規定路線を引き継ぎながら、「全体の調和や調整」「教育課程全体としてバランスを図る」（天笠 2019）<sup>21)</sup>ことに力点を置いたものとなっており、主体性教育の枠組み自体を問い直したり、立ち止まり再考するという議論には至っていない。

## E 教員の言説に着目して

これまでの分析を通して見えてきたことは、全ての会議において総理大臣や文科大臣が示す主体性教育推進の枠組みが直接・間接的に共有されていることである。しかし、まるで新しいかのように提示される主体性教育もルソーの思想や児童中心主義の頃から繰り返されてきた議論であり、先行研究が示すとおり課題も多い。会議参加者は各々固有の立場や知識、経験を有しており、政府や省庁が拾いきれない細かな事情や困難について説明・主張するなどして、政策の示す方向性や枠組みに問い直しを迫る議論もあり得たのではないだろうか。例えば、教員経験者は中教審を除き、3つの会議で「主体性教育」をめぐる発言数が上位に入っており（表2）、彼/彼女らが「主体性（的）」について多くの言葉を発していることがわかる。彼/彼女らは、会議参加者の中では、児童・生徒に最も近い存在であり、まさに政府や省庁の示す枠組みには適合しない個々の事情を日々の経験から知っているはずである。そこで本稿の最後に、「教員経験者」に焦点をあてて、教育の実践者である彼/彼女らがどのように「主体性（的）」を語ったのかを確認したい。この分析においては全会議における教員の言説を対象とする。

まずは、コーディングルール（コード：「推進」「調整」）を用いたクロス集計を行った。これらを用いることで、全会議を通じて参加者が主体性教育に対してどの方向から議論していたのかを確認する（図8）。なお、主体性教育の議論をリードしていた総理大臣、文科大臣、事務局は対象からはずしている。結果を見ると、すべての参加者において「調整」よりも「推進」

の方が高い値であり、その中でも「教員経験者」は「推進」において特に高い値を示していた。次に、「教員経験者」が「主体性（的）」と発言したコメントのみ抜粋し共起ネットワークを作成した（図9）。ここではまず、これまでの共起ネットワークでは見られなかった「子ども」と「未来」との結びつきに着目したい。

将来を築いていく子どもたちにとっての学びというのを、ここでもう少し変えていく、未来をもう少しきちんと議論していかなければならない

（中教審 2013年83回、五十嵐委員）

まさに今、混迷の令和の時代を担う世代になる子供たちですので、目の前のことだけでなく、未来を見通して生きる（略）だから、自分は将来一体何がしたいのか、そのために今一体何をすべきか（教育課程部会 2020年119回、小林校長）

児童・生徒の「未来」や「将来」を見据えて教育すべしという意識は、今回の会議参加者だけでなく多くの教員が共有するものであろう。しかし、こうした教員の「未来」への意識は、先述の総理大臣や文科大臣が示した「不確実な未来」を根拠としたロジックを受け入れやすくした部分があるかもしれない。「不確実な未来」を根拠とした「主体性（的）」は、「主体性（的）」それ自体はたとえ曖昧で捉えづらいものだったとしても、それが不足しているという認識を持つことで、容易にその方針を受け入れ、それこそが「不確実な未来」を乗り切る切り札であると確信する。さらに、実際に教育現場に属する彼らからは現場内部の実情を立脚点とする発言も見られる。

自分たちでテーマを決め、調べて、発表するということは、多くの学校で既に取り入れられております（略）生徒の主体性を育み、学習内容の充実を十分図ってきている

（教育課程部会 2018年107回、笹委員）

自分で考えて活動する姿が多く見られるようになり、少し難しそうなことでも失敗を気にせず、自分でやってみようとする主体性が育ってきた

（教育課程部会 2019年110回、西京極西小学校校長）

こうして、「不確実な未来」や外部の参照点だけでなく、「『主体性（的）』は育てられる」という実感とともに、教員から主体性教育への賛同が示されていく。先に触れた図8が示しているとおり、教員の発言には主体性教育への期待の声が多い。

21世紀型の教育というのは、何といっても思考力、判断力、表現力の三要素を主体的に学んで、他と共同する真の学力というものを求めていくと

いうことは、大変大切なことだと思うし、それがグローバル化社会に通じるものだという思いがあったものですから、(略) アクティブ・ラーニングというものが入ったことも、非常に私は大きいというように評価しております

(中教審 2014年96回, 吉田委員)

私たちの願いといたしましては、こういった「アクティブ・ラーニング」の授業が特別な授業ではなくて、広く一般的な普通の授業となる日が早く来ないかなということを願いつつ取組を進めている

(教育課程企画特別部会 2015年 2 回, 清水委員)

一方で、教員の労働環境や研修、主体性教育の評価方法、さらには教員の「主体性(的)」など教員自身が直接関わる課題や困難には、その改善を求める発言があった。

アクティブ・ラーニングの評価では(略) 教員にとっては大変な労力なんですけれども、しかし、明らかに生徒が変わっていくのを見ると(略) 是非とも教員の数をしっかりと増やすべきだ(教育課程企画特別部会 2015年 7 回, 荒瀬委員)  
人の関心、意欲、態度を測るということはすごく難しくて(略) 中途半端な任せ方をして、それでできなかったと言われる先生方の方がかわいそうです(略) 主体的な学習を育むとあって、先生や学校に主体性がなければ主体的な学習はなり得ない

(教育課程企画特別部会 2015年 2 回, 平川委員)

さらに、教員が最も高い責任意識を有する学力や学校生活(長谷川 2018)<sup>22)</sup>については、主体性教育が学力向上に繋がることを強調したり、逆にそれらを妨げることのないように抵抗したり、念を押すような発言もある。

「課題の発見・解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」(略) これから教科の学びに広がっていくのだと、とてもそれを期待しておりますし、喜ばしいことだと思いますし、それが今後の骨太の学力向上にきつとつながっていくのではないか

(教育課程企画特別部会 2015年 1 回, 小川委員)

主体性を育てるとか自由にすることというのが規範を身につけないというような大局的な論理で議論が進むことに違和感をもちます(略) 主体性とか自由ということは最も重要なこと。だけど、それは好き勝手やっていいというわけじゃありません

(教育課程部会 2006年49回, 河邊委員)

また、こうした学力や学校生活などへの責任意識を足掛かりに、家庭や地域の役割や責任に言及する様子

が見られた。図 9 を見ると、「コミュニティ・スクール」を含んだグループがあり、「学校」と「地域」「家庭」との連携に関する議論がある。ここに「学力」も含まれているが、先にも触れたとおり主体性教育の議論は家庭や地域の役割・責任強化にも接続する可能性があり、それらは教員経験者の発言からも確認された。

「アクティブ・ラーニング」にしても、プラスでその時間を設けるわけではないにしても、一斉指導よりは明らかに一人一人へのケア、それから時間的な確保が必要とされる授業(略) いかに基礎的・基本的と言われる学力を効率的に身に付けさせるかが勝負になってくる(略)(人的環境や ICT 機器の整備と) 習熟のための家庭学習を含めて保護者や地域の参画意識の高揚など、国としてのレベルアップした基準を示すなどを強くプッシュしていただきたい

(教育課程部会 2016年98回, 福田委員)

(少年による事件を参照して) 地域が崩壊し、一方でご両親とか親御さんつまり家庭に教育力がない。見えないところで子供が勝手に動いている。結局、誰が若者を見られるかという学校しかない。公立、私立を問わずに、学校しかないのです。(略) 学校の教師の意識をもっと変えていかなければ限りはだめなのです

(教育再生実行会議 2015年28回, 鈴木委員)

アクティブ・ラーニングなどにおいては、「一人一人のケア」が必要であるとしながらも、教員数の拡充や家庭・地域の「教育力」や「参画意識」により乗り切れるという認識が垣間見える。また、家庭や地域が「崩壊」している場合には、責任を担うべきは学校であるとして自らの責任意識をさらに強くする様子もみられた。

教員経験者は自らが持つ「未来」を見据えた教育観や実感に支えられながら政府の示した主体性教育を賞賛し、賛同する。教員数や評価方法などの教員自身が直面する困難についてはその改善を求める一方で、主体性教育に参加する前提となる「知識」や「意欲」を準備することが難しい事情など、児童・生徒側の困難については多くを語らない。さらに、懸念事項としての「学力」に関しては家庭や地域、学校の責任で乗り切れるという認識を持ち、主体性教育を進めていく枠組み自体を問い直すという議論には至らないようだった。

以上、会議参加者の中では最も児童・生徒に近い立場の教員経験者の言説を見てきたが、その専門性の発揮には偏りがあり、彼/彼女たち自身も自らの知識や



- 9) 本田由紀 2005.『多元化する「能力」と日本社会 ―ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版.
- 10) 中村高康 2018.『暴走する能力主義―教育と現代社会の病理』筑摩書房.
- 11) 藤田英典 2014.『安倍「教育改革」はなぜ問題か』岩波書店.
- 12) 学校教育法 第21条 第1項には義務教育の目標として次のように記載されている。「1 学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。」
- 13) 26回以前は発言者特定不可。
- 14) 1－6, 9, 12回は議事要旨のみ公開。10, 13, 14, 54, 55, 91, 128回は議事要旨・議事録公開なし。49を除く52回以前は発言者特定不可。
- 15) 樋口耕一 2020.『社会調査のための計量テキスト分析【第2版】』ナカニシヤ出版.
- 16) 「文章検索」によりコードの妥当性を確認した。
- 17) 荻谷剛彦 2020.『コロナ後の教育―オックスフォードからの提唱』中央公論新社, pp.43-44.
- 18) 荻谷剛彦 2019.『追いついた近代、消えた近代』岩波書店, pp.296-328.
- 19) 天笠茂 2019.「教育課程企画特別部会に関する研究―平成29年告示学習指導要領を中心に―」『千葉大学教育学部研究紀要』, 第67巻, p.260.
- 20) 奈須正裕 2017.『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社, p.145.
- 21) 同上, p.266.
- 22) 長谷川裕 2018.「教師の期待認知・責任意識とその性格」『教師の責任と教職倫理―経年調査にみる教員文化の変容―』勁草書房, p.209.

(指導教員 本田由紀教授)