

学ぶ主体が立ち上がるプロセス
The process of becoming “the subject of learning”

神藤 貴昭 SHINTO Takaaki

1. 学校教育における「主体性」の重視

児童生徒が、自ら進んで学習に取り組む姿は、教師や親にとって、さらには社会一般において、望ましい姿と考えられるであろう。小学校・中学校・高等学校では、「知識・技能」「思考・判断・表現」に加えて、「主体的に学習に取り組む態度」が観点別評価の対象となっている。国立教育政策研究所『教育評価の在り方ハンドブック』によれば、「主体的に学習に取り組む態度」を評価するさいには、「粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面」を評価する必要があるとされ、「自らの学習を全く調整しようとせず粘り強く取り組み続ける姿」は「一般的ではない」と退けられる。すなわち、興味に基づき粘り強く取り組むだけでは不十分であり、自らの学習を目標に基づき、意識的に「調整」する必要があるということであろう。

また、OECD においては、「エージェンシー」を「変化を起こすために、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」（白井、2020）とし、「生徒エージェンシー」や「教師エージェンシー」のみならず、保護者等も含めた「共同エージェンシー」という概念も提唱されている。すべての人間が立場を超えて、協働的に学び考え、未来をつくっていくことが重要であり、学校がそのような状況の基盤をつくる場となるべきだということである。「エージェンシー」論においては、倫理観、責任感が重視され、やはり興味の赴くままの学習とは距離をおいているととらえられよう。

このように、近年、自らの興味と意志で学ぶだけでなく、責任、社会変革へのつながり、自己調整を伴った主体的な学びが重要であると指摘されている。確かに、「主体」はある考えをもちある方向

性で他者や社会に働きかける存在であり、場当たりの単なる行動の発生源ではない。そういう意味では、単に興味のままに「楽しい」「面白い」から、あるいは「熟達したい」から自発的に学ぶという純粋な内発的動機づけは、「主体」の発揮とは必ずしも言えず、それゆえに相対的に社会的価値が低いものとされるようになったと考えられる。本稿では、当該内容を学ぶ意義を納得し、自己調整しながら、責任をもって社会とつながる学びを、「主体的学び」とし、それがいかに現れるのか、その内実はどのようなものかを考察する。

2. 「主体の立ち上がり」を検討する必要性

「主体的学び」ははじめから「主体的学び」であったのだろうか。どのような学びも、他者の影響を受けて開始されるであろうから、はじめから責任、社会変革へのつながり、自己調整という要素を伴い、自ら学んでいくような、「主体的学び」であった、という状態は考えにくい。他者の影響を受け、他者と対話し、ひとりで熟考し、関連する文献を読み、他者の考えを疑い、というように葛藤を含んだプロセスがあつて初めて、ある内容を学ぶ社会的意義に納得し、上で定義したような「主体的学び」が現れてくる。他者の影響を特に受ける、学び初めの過程は、受動的であったり、また偶然的に学ぶことになったりすることが多いと思われる。そのような意味では、ある対象を「学ばねば」と考える「主体」は、受動的・偶然的な「客体」から、徐々に立ち上がってくると考えられよう。そのようなプロセスを支援することこそ、「主体的学び」の支援であるといえるだろう。逆に言えば、そのようなプロセスがないと、主体なき単なる「自発的学び」とで

もというような学びの状態になると考えられる。

では、学校・授業において、葛藤を含む「主体の立ち上がり」の場は確保されているのであろうか。そのような場・時間がなければ、ある内容を学ぶことの意義を自己と社会の関連の中で考えぬいたわけではなく、したがって、学ぶことに心から納得できているわけではなく、自分から学んでいるとしても、いわば主体なき「自発的学び」となろう。児童生徒の学びの状態が「主体的」なのか「受動的」なのかを、自ら進んで行っているかどうか、という点のみをみて判断するならば、「主体の立ち上がり」をみとらないことになりそうである。目の前の児童生徒について、ある学習内容に関して「主体」が立ち上がっているのか、立ち上がりつつあるのか、あるいは何らかの理由でなかなか立ち上がらないのか、どのような場なら主体が立ち上がるのか、ということ等を常にみとる必要がある。それでこそ、児童生徒の「主体的学び」の支援に結び付くだろう。

ここで、「主体の立ち上がり」とは何かを今一度まとめておきたい。先の「主体的学び」の定義をふまえ、当該内容を学ぶ意義を納得し、自己調整しながら、責任をもって社会とつながる学びに変容していつているプロセス上にある場合、「主体の立ち上がり」の状態である、ということにしたい。「立ち上がり」に注目するので、自分なりの意義をもって、納得して行動を始発するプロセスが重要となる。主体は、外部刺激(教材・教育内容との出会い)によってすぐに立ち上がるわけではない。それなりの時間がかかるし、何よりもそれぞれの児童生徒がおかれた状況により、教材・教育内容と出合い格闘することになるので、それは個性的なプロセスとならざるをえない。場合によると「立ち上がらない」かもしれない。それらも含めて「主体の立ち上がり」のプロセスと考えたい。

次章では、まず、本稿でいう「主体の立ち上がり」について、理論的基礎を与えてくれると思われる研究・理論(自律と他律の関係、アイデンティティ理論)により、「主体の立ち上がり」のプロセスとはどのようなものなのかについて検討する。

3. 「主体の立ち上がり」のプロセスとは? : 自律と他律の関係に関する議論より

これまでの議論をもとにすると、学校・授業における「主体の立ち上がり」のプロセスとは、具体的にはどのようなものになるだろうか。一般的には、他者(多くは教材や教師、他の児童生徒)から示された教育内容等を受け取り、自分なりにその意義を考えていく場であり時間であろう。すなわち、他者の言葉をきき、その内容を自分(たち)にとって、意義あるテーマにしていき、責任をもって学んでいくプロセスであるといえる。

このプロセスの重要性に関しては、宮川(2022)の指摘が示唆を与える。宮川(2022)は、「自分自身で行為を決めることと他人に依存することの区別があいまいである」と指摘している。すなわち、自律と他律の区別は困難であるし、他律から自律へという通常考えられるような発達のプロセスも想定しづらいという。我々が行動を決定する際に、自ら「意図や理由」を述べることができれば、それは自律的な状態だといえそうではあるが、宮川(2022)は、「意図や理由を述べる時、私たちはある意味、それらを述べないとき以上に他者の影響を受けている」としている。確かに、我々が行動する際に述べる「意図」や「理由」の内容の多くは、他者由来(公共で通用する)のものであろう。比較的、自律的と思われる意図や理由でも、例えば、「将来環境問題にとりくみたいから学ぶ」「大学の哲学科に入りたいから学ぶ」「法律のしくみを知りたいから学ぶ」なども、公共で通用してきた、他者由来の言葉であるといえる。では、自律とは何か。宮川(2022)は、「自分自身の意図の状態を概念化」することが「自律と他律の区別を身に付けること」への鍵になるとし、「大人が子どもに行為の意図や理由を繰り返し問うことが、子どもがそれらを述べるようになるために不可欠である」としている。

以上のことを考えると、本稿でいう「主体の立ち上がり」のプロセスは、宮川(2022)のいう「自分自身の意図の状態を概念化」するプロセスと対応していると考えられる。それは、他者や社会から要請を受けたときに、それらに応答し、自分の言葉で整理していくプロセスであると考えられる。そのような場・時間を授業等のどこかで設けることが、「主体的学び」にとって大事であると言える。

4. 「主体の立ち上がり」のプロセスとは? : アイデンティティ理論より

「主体の立ち上がり」のプロセスは、アイデンティティ形成のプロセスとしてとらえられそうである。すなわち、授業等における「主体の立ち上がり」のプロセスは、教材や教育内容と自己の関係において迷い(危機)、自己をつくりあげていくプロセスであり、これはマーシャ (Marcia, J. E.) による、アイデンティティ・ステータスの議論になぞらえられる。マーシャの理論を日本において適用した無藤 (1979) は、アイデンティティ・ステータスを「同一性達成」「早期完了」「モラトリアム」「同一性拡散」に分類している。これを授業等における「主体の立ち上がり」の状態に援用すると、表のようになる。教材や教育内容と自己の関係において迷い(危機)、自己との関係をつくりあげ、その後納得して学びを進めている状態が「同一性達成(主体的学び)」である。また、迷い(危機)を経験せず、他者の言われたままに自ら学んでいる状態が「早期完了(疑似的な主体的学びといえる)」である。「モラトリアム」は迷い(危機)の最中である。さらに、「同一性拡散」は、現在は積極的に対象に関与していない無気力的状態であり、これには、過去に迷い(危機)を経験した場合としない場合があり、表では前者を①、後者を②とした。

表 授業等における「主体の立ち上がり」の状態

	迷い(危機)	積極的関与
同一性達成(主体的学び)	経験した	している
早期完了(疑似主体的学び)	経験していない	している
モラトリアム(迷い(危機))	最中	していない
同一性拡散①(無気力)	経験した	していない
同一性拡散②(無気力)	経験していない	していない

このうち、「早期完了(疑似主体的学び)」状態の生徒^(注1)は、深い「納得」なく学んでいる状態であるが、教師からみると、「主体的に学習に取り組む態度」をもっていると映るだろう。また、「モラトリアム」状態の生徒は、実際は教材と格闘している状態ではあるが、実際の成果物はなかなか出ず、「主体的に学習に取り組む態度」はみられないと映るかもしれない。ここでは特に、「モラトリアム」

状態、すなわち、何かにコミットしようとして試行錯誤し自分にとってそれは探究しがいがあるかどうか悩んでいる、いわば危機の状態が、アイデンティティ確立にとって重要なプロセスであることに着目したい。「モラトリアム」状態は、外からみると、「やる気がない」「反抗的である」「方向性が定まらない」と映るかもしれない。しかしながら、これは、「主体の立ち上がり」においても大事なプロセスであるといえる。すなわち、目の前に提出された教材・教育内容が、自分や社会にとってどのような意義があり、どのように納得して学びを進めることができるかを考え、悩むプロセスである。

また、習得・探究すべき教育内容が日々移り変わる学校においては、いったん確立した「主体的学び」が、たとえばある単元が終了した際に、崩壊することもある。Stephen, et al. (1992) は、アイデンティティの MAMA サイクル (Moratorium-Achievement-Moratorium-Achievement cycles)、すなわち、アイデンティティがいったん確立された後も、一定期間ののちにモラトリアム状態に移行し、さらに新たにアイデンティティが確立されることを示し、中でもより新しい経験に開かれ、また自己のアイデンティティと矛盾する状況を解決しようとする傾向がある者ほど MAMA サイクルが生じやすいことを示している。これは大学生を対象とした研究であるが、複数訪れるモラトリアム状態からの新たなアイデンティティ形成に、「新しい経験に開かれていること」「矛盾を解決すること」が重要な役割を果たしていることを示唆する。

これを本稿の「主体的学び」論に援用すると、生徒が新しい教材・教育内容と出会い格闘しているときに、学校や教師は、生徒が「新しい経験に開かれている」状態になることを支援し、自己と「矛盾」した教育内容の存在を解決するように働きかけることが重要であるといえる。すなわち、生徒の間違いや認識の浅さが見られた場合、「失敗」として否定するのではなく、それを通じて新しい見方や考え方に会えたことを喜び祝福すること、教育内容を学ぶ意義づけのプロセスを支えることが、生徒の「主体的学び」の支援につながると考えられる。

さて、授業等においては、教師の支援の下、このような「主体的学び」確立に向けたプロセスを経て

も、結果的に、生徒が自分にとって意義がある教材や教育内容であるとは思えない状態になる場合もある（表でいうと、拡散①や②）。しかし、それも考え抜いた一つの結論であったとするならば、評価に値するといえるかもしれない。そのような状態でも、目の前に「この教材や教育内容は意義がある」と考える自分とは別の主体（教師）が存在し、他の生徒が「主体の立ち上がり」を経験している場に居合わせることになれば、そのような他者との対話を今後も続けていくことになる。そのプロセスを教師が支え、みとることが重要になるだろう。

5. 自己決定理論（有機的統合理論）からみた「主体の立ち上がり」

ここからは、「主体的学び」を直接的に扱っていると思われる理論（自己決定理論、自己調整学習理論、社会文化的アプローチ）をみていき、「主体の立ち上がり」のプロセスがどのように位置付けられているかを検討したい。まずは自己決定理論である。主体の状態を、自己決定の度合いという観点からとらえる理論が、Ryan & Deci (2002) のいわゆる自己決定理論である。自己決定理論にはミニ理論が存在するが、その中でも有機的統合理論がこの度合いを分類している。Ryan & Deci (2002) は、自己決定の度合いにより、外発的動機づけを「外的調整」（外的報酬・罰により活動する）、「取り入的調整」（恥ずかしさや不安により活動する）、「同一化的調整」（自分にとって重要だから活動する）、「統合的調整」（自分の価値観や目標と一致するから活動する）に分類し、さらに、内発的動機づけである「内的調整」（おもしろいから活動するなど、活動そのものが目的）を加えている。

これらの状態をみると、「外的調整」から「統合的調整」にかけて、より自分なりの意義をもって、社会ともつながり、納得して行動を始発し維持している状態となっているので、「主体の立ち上がり」のプロセスを反映していると考えられる。「統合的調整」や「同一化的調整」の特徴である、自分や社会にとってのその行動の重要さの認識、価値観と行動のすりあわせという要素が、「主体の立ち上がり」にとって重要であることが示唆される。

では、最も自己決定的であるとされる「内的調整」

についてはどう考えるべきだろうか。「内的調整」にかんしては、「自分なりの意義」「納得」が強い（深い）場合と、そうではない場合がありそうである。速水 (2019) によると、「他律内発的動機づけ」（「他者により、引き起こされた、現在の学習が面白い、楽しいということ動機づけられるもの」）が生じる場合、通常それをきっかけとして、「本来の内発的動機づけ」が形成されるという。ただし、速水 (2019) は、「本来の内発的動機づけ」として「内面化」しない場合、「疑似内発的動機づけ」（「受身的、表面的楽しさ、面白さに留まるもので、自己の中に溶けてゆくことのない一時的なもの」となるという。一見、授業にコミットしているように見えるが、実際のところ「疑似内発的動機づけ」にとどまっている児童生徒については、ここでいわれる「内面化」のプロセスが、その後の「主体の立ち上がり」にとって重要であるといえる。

では、「本来の内発的動機づけ」への「内面化」とはどういうことか。速水 (2019) は、「本来の内発的動機づけ」を「児童・生徒の内部から湧き上がる本来の内発的動機づけ」と説明しており、他者の働きかけがなくとも自身で興味をもち対象を学んでいく状態であると考えられる。そして、「本人の基本的心理的欲求」「教育者の自律的支援」などが「内面化」に有効であるとしている。岡田 (2017) は、教師の自律性支援に関わる項目として、「授業中に、児童や生徒に自分で解き方や考え方をみつけさせる」「授業中に、自分で決めたり、選んだりする機会を児童や生徒にもたせる」「授業中に、児童や生徒同士で意見を交換する機会をもたせる」といった項目をあげている。「本来の内発的動機づけ」への「内面化」という観点からは、これらのことが、児童生徒の「主体の立ち上がり」にむけて、教師ができることであるといえる。

6. 自己調整学習理論からみた「主体の立ち上がり」

自己調整学習とは、学習者が自ら進んで学業に取り組んでいる状態であり、伊藤 (2010) は自己調整学習を「学習者がメタ認知、動機づけ、行動において自分自身の学習過程に能動的に関与していること」と定義している。自己調整学習の考えにおい

ては、学習活動の基礎に、予見・遂行・内省のサイクルが想定されており、自らの「メタ認知」「動機づけ」「行動」に関与して、このサイクルを動かしていくことが重要になろう。では、自己調整学習理論(背景理論は複数存在するが特に Zimmermanらの理論)においては、「主体の立ち上がり」のプロセスは、どのようにとらえられるであろうか。

Zimmerman (1989) は、「初歩の学習者」と「上達した学習者」の違いを示している。例えば、「初歩の学習者」は、一般的な遠い目標を持ち、定まらないプランのもと遂行するが、「上達した学習者」は、特定の階層目標を持ち、遂行に集中する。次第に「上達した学習者」になるにつれ、「主体的学び」ができるようになっていくように見受けられる。しかしながら、石井 (2023) が「もともと自己調整学習の考え方は、学び上手な学習者は自分の学習のかじ取りの仕方(メタ認知的な自己調整)が上手だし力の使い方が間違っていないといった、学習の効果における学びへの向かい方(学習方略やマインドセット)の重要性を定義するもの」とし、「そこには、効果的な勉強法のような側面と、思慮深く学び続ける力としてとらえられる側面が混在しています」とした上で、「主体的に学習に取り組む態度」に関する総括的評価の対象とすべきは後者であるとしている。これを考えながら、Zimmerman (1989) の示した「上達した学習者」の要素を検討すると、「上達した学習者」が「思慮深く学び続ける力」をもっているとは、必ずしも言えないだろう。

この点にかかわって、神藤 (2017) は、「自己調整学習研究において、「なぜ学ぶのか」の問題の扱いは、必ずしも明確ではない」とし、「学習の遂行そのものに関しては自己調整がなされていても、自分の人生や社会とのかかわりにおいてそのような自己調整がなされて」いない可能性を指摘した。すなわち、「主体の立ち上がり」に関しての議論がなされていないのではないかとということである。

ただし、自己調整学習論において、学習者のアイデンティティについて指摘しているものもある。Paris, et al. (2001) は、「自己調整の内容とプロセスを確立させるのは、『したい・なりたい』あるいは『すべき・なるべき』という目標であると言えるだろう」とし、さらに「人々は、調整がそれ自

体として良いことであるから自己調整的な行為をとるのではなく、自分が望むアイデンティティに沿ったやり方で行為を行うことが、一貫した調整行為に結びつくのである」「調整はアイデンティティを求める努力から生じる結果なのである」と述べている。自己調整学習においても、「アイデンティティ」の形成が前提であることは認識されているのである。しかしながら、例えば、予見・遂行・内省というプロセスを示した「自己調整学習の循環モデル」(岡田 (2022) が紹介) においては、「主体の立ち上がり」にかかわるであろう、「予見」のフェーズには課題分析(計画、目標設定、視覚化)および「動機づけと信念」(自己効力感、結果期待、暗黙の能力観、ステレオタイプ知覚)という要素がある一方で、「なぜ学ぶのか」の問題の位置づけは、やはり必ずしも明確ではない。

また、自己調整学習理論とその研究成果が網羅されている『自己調整学習ハンドブック』(Zimmerman & Schunk, 2011) を見ても、「予見と計画」に関する研究に関して多く紹介されている中で(p28-29)、目標設定(近い目標か遠い目標か)、目標志向性(熟達目標か遂行目標か)の違いと自己調整学習の様相の関連に関する研究など、自己調整学習の様相に影響を与える変数に関する研究が多く、予見と目標の段階(あるいはそれに先立って)における、学習内容と自己との葛藤場面に関する研究は少ない。なお、『自己調整学習ハンドブック』では、「自己調整学習の動機づけの源泉」として、目標志向性、興味、内発的動機づけ、課題価値、自己効力感、将来展望、意思、原因帰属があげられており、このなかで、課題価値および将来展望は、「主体の立ち上がり」、すなわち「当該内容を学ぶ意義を納得し、自己調整しながら、責任をもって社会とつながる学び」のプロセスに特に関連するであろう。目の前の課題になんらかの価値(達成価値)を見出すプロセス、あるいは、将来との関連の中で課題の意義を見出すプロセスにより、「主体の立ち上がり」が認められるであろう。

7. 社会文化的アプローチからみた「主体の立ち上がり」

社会、他者との関係性から、主体が立ち上がって

くることを示しているのが、社会文化的アプローチによる学習理論であるといえよう。例えば、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」論は、熟達者や大人の存在が「主体の立ち上がり」にかかわることを示している。本アプローチによる学習理論の中で、学校教育にかかわって言及されることが多い理論が、正統的周辺参加論であろう。正統的周辺参加論においては、学習者は、実践コミュニティへの参加によりアイデンティティを形成し、徐々に「一人前」としての主体を形成すると考える。「新参者」は、まず周遍的な、しかしながら真正の活動に参加する。ここで重要なのは、「一人前」になってはじめて主体が立ち上がるのではなく、「新参者」である時点ですでに、これからコミュニティに参加する、学びの主体が立ち上がっているという点である。つまり、前提として、コミュニティに主体を立ち上がらせる吸引力がある（そのような状況をつくっている）ということである。

学校教育への応用としては、認知的徒弟制論として、モデリング、コーチング、スキャホルディングといったプロセスも提案されているが、「なぜ自分がそのコミュニティに参入するのか」という疑問に生徒が納得できなければ、主体が立ち上がることは困難である。この点に関して、福島（2010）が、学校に徒弟制を導入することについて、「科学者と子供をインターネットで結んで、ある種の徒弟的な形式を作り上げるといった議論は、他の可能性にもまして、自然科学者になることを暗黙のうちに優先した議論である」と指摘しているように、学校がどのような「実践コミュニティ」であるかという議論が必要であると言える。

教育基本法では、「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」が教育の目的であるとされ、そのための目標として、「真理を求める態度」「自主及び自律の精神」「勤労を重んずる態度」「主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度」などを形成することが示されており、わが国ではそのような目標を達成するために学校がおかれていることがわかる。学校は徒弟制がみられるコミュニティと比べると、各成員の目標が多様であったり、また身につける知識や

技能が汎用的なものであったりと、かなり様相が異なる。「受験コミュニティ」「本時の目標を達成するコミュニティ」というように短期的な実践コミュニティの創出は可能であろう。しかしながら、『コンピテンシー』『汎用的スキル』を身につけ、予測困難な未来に立ち向かうコミュニティ」とでもいべき、「なるべき自分」を想像しにくい学校というコミュニティに、どのように児童生徒が主体的に参入していけるかが課題であろう。

近年は、「特別活動を要としつつ」各教科等の特質に応じたキャリア教育を推進することが学校種にかかわらず学習指導要領に明記されたことや、教科横断型授業さらにはカリキュラム・マネジメント（社会に開かれた教育課程の実現）という考え方の重視により、なぜこの教育内容を学ぶのかということや社会との関連において考えることの意義は強調されつつある。また、ダイバーシティ等の考え方の普及により、必ずしも一つの目標をもったコミュニティを想定する必要はなく、多様な条件や価値観のなかでよりよい社会を作っていく、（葛藤や停滞もある）コミュニティ、という考え方も可能であろう。いずれにせよ、学校とはどういうコミュニティなのか、児童生徒自身がそれこそ主体的・対話的に深く考え学ぶ機会が必要であろう。

8. 「主体的に学習に取り組む態度」測定項目からみた「主体の立ち上がり」

次に、教科の授業に関する「主体的に学習する態度」の研究において、「主体の立ち上がり」が具体的にどのようなとらえられているのかを検討したい。ここでは、授業における「主体的に学習に取り組む態度」を測定する目的で、信頼性・妥当性を検討して作成された尺度をみていく。

先述のように「主体的に学習に取り組む態度」を評価するさいには、「粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面」を評価する必要があるとされる。これに基づき、平澤・久坂（2021）は、中学理科教員への予備調査をもとに中学校理科の「主体的に学習に取り組む態度」の評価指標を作成している。尺度は、「粘り強さ尺度」（「理科の授業で、難しいと感じることがあっても投げ出さず、問題や課題と向き合っている」等）と「自己調

整尺度」（「理科の授業で分かったことが、日常生活やこれからの学習にどのように活用できるか考えるようにしている」等）から成る。このうち「自己調整尺度」において、「一見興味がわかなさそうなことでも、意欲的に取り組むようにしている」「最初はあまり興味をもてない課題でも、それを解決しようと取り組むことができる」という項目が存在する。これらは、「主体の立ち上がり」のプロセス、すなわち、自己と教材・教育内容の間での葛藤のプロセスが反映されていると考えられる。

また、河村（2020）は、中学生における「主体的学習態度尺度」を作成している。尺度は「学習方略」（「新しいことを覚えるときには、自分の知っていることと結び付けて覚えるようにしている」等）、「主体性」（「他の人と違う意見であっても、自分の意見を言っている」等）、「協働性」（「友達の考えが自分の考えと違っていてもすぐに否定しないで、よさを見つけようとしている」等）の3因子から成る。このうち、「学習方略」尺度の中に、「問題に対して自分の知識や能力を、どのように活用すればよいかを考えるようにしている（考えている）」、「協働性」尺度の中に、「友達の意見を取り入れ、自分の考えを発展させている」という項目がそれぞれ存在する。これらは、「主体の立ち上がり」のプロセスが反映されていると考えられる。

このように、これまで開発された、授業における「主体的に学習に取り組む態度」をとらえようとする尺度においても、「主体の立ち上がり」は無視されてきているわけではない。しかしながら、先に、「主体の立ち上がり」に関して、「それなりの時間がかかるし、何よりもそれぞれの児童生徒がおかれた状況により、教材・教育内容と出会い格闘することになるので、それは個性的なプロセスとならざるをえない」と指摘したような要素については、明確にはとらえられないように思える。さらに、内面的でダイナミックなプロセスなので、質問項目への数量的な回答だけでは、丁寧にみとめることは困難である。たとえば、1枚ポートフォリオなどを用いながら、教材・教育内容が自分と社会にとってどのような意義があるのか、形成的にみとっていくようなことが必要なのかもしれない。

9. 授業の構造に内在する主体的学びの困難さと「主体の立ち上がり」

ここまで、「主体の立ち上がり」のプロセスをみとることの重要性について考えてきたが、授業という場においては、主体性とは何かということを考え難くする、より根本的な問題が存在している。教師が児童生徒に、主体的に学ぶよう工夫した教材を提示するとき、あるいは、自ら課題を設定して主体的に探究しなさいという指示をするとき、教師という他者（外）からの働きかけを行ってしまっている事実を、教師はうすうすながら疑問に感じるのではないだろうか。児童生徒も「自分は、主体的に勉強しているけれども、よく考えたら先生が決めた内容、授業進行の中で、踊らされているだけかも」とうすうす感じるのである。

先に引用した「大人が子どもに行為の意図や理由を繰り返し問うことが、子どもがそれらを述べるようになるために不可欠である」（宮川、2022）という観点からすると、教師が課題を提示し、生徒がそれを受け取って、その課題設定自体を問うことも含めて、「自分自身の意図の状態を概念化」するというプロセスが大事であると考えられる。ところが、ややもすると、教師の課題提示という行為自体が、生徒の他律感の固定につながりそうである。Adorno（1971）は「教授法に内在する欺瞞という問題はおそらく、取り組まれる事柄が、受け手の身の丈に合わせて裁断され、純粋に事柄に即した事柄のための勉強となっていないことでしょう。むしろ事柄の方が教授法の手段になっているのです。それだけです。子どもたちは無意識のうちに騙されたと感じているかもしれません」と指摘する。すなわち、教師の課題提示自体が「騙された」感を継続させることとなるのである。

このことを（部分的にも）乗り越えるには、どうするか。第1に、エージェンシー論を参考にすると、教師エージェンシーと生徒エージェンシーが対等に協働する場面をつくることである。例えば、地域からの要請に、教師エージェンシーと生徒エージェンシーが対等な立場で考え、行動することである。

第2に、児童生徒の身近なところ（状況）に入っていく、アプローチが考えられる。児童生徒の状況

に教科内容を位置づける役割を教師が担うことである。共感的理解、チューニング的提示といってもいいかもしれない。教科によって困難なものもあるが、例えば、子どもの休み時間の発言から、自然に教育内容につなげるなどが考えられる。

第3に、正統的周辺参加理論がいうような、実践コミュニティに参入する状況を、前景化することである。教師の指示ではなく、社会状況の中で否応なく学びが始まらざるをえない状況にする。先述したように、どのような実践コミュニティを指定するかは困難な面があるが、例えば、学校が属する地域課題を解決するコミュニティが考えられる。その場合、教師、学校全体がその実践コミュニティで率先して活動している必要がある。

児童生徒の「自分は、主体的に勉強しているけれども、よく考えたら先生が決めた内容、授業進行の中で、踊らされているだけかも」といういわば授業のアポリアを考えるのに、國分（2017）による「中動態の世界」という見方が示唆を与えてくれるので次章で検討したい。

10. 「中動態」論と「主体の立ち上がり」

「主体の立ち上がり」のプロセスに着目する、本稿のモチーフに示唆を与えてくれる議論として、國分（2017）による「中動態」論がある。國分（2017）は、インド＝ヨーロッパ語族の言語に、「能動態」でも「受動態」でもない「中動態」がかつて存在したことを指摘し、それをもとに「中動態の世界」について検討している。國分（2017）は「能動と受動の対立においては、するかされるかが問題になる」一方で、「能動と中動の対立においては、主語が過程の外にあるか内にあるかが問題になる」と指摘している。すなわち、中動態は、「主語がある過程の内部にいることを示す」のである。

これはどういうことであろうか。ある子どもが勉強をしているとする。「能動態」「受動態」の対立軸でいうと、「自発的に行っている」か「させられている」かが問題になるだろう。しかしながら、「中動態」の見方においては、ある過程・状況の内部において、そのように行動せざるをえなかった主体について記述することになる。例えば、「学ぶ意義がわからない状況の中で、子どもが勉強をするのを

躊躇している」「重要な存在である先生からの話題提供を受けて、子どもが熱心に勉強している」というように、「ある過程」の中にいる子どもの現象をとらえる見方ができるだろう。前者の例の場合、主体的でないとは評価できるのだろうか。あるいは、後者の例の場合、主体的であると評価できるのだろうか。結論からいうと、どちらも主体が懸命に動いているのである（それを外見から「主体的」と判断できるかどうかは別として）。

國分（2017）は、中動態のとらえ方を示すのにスピノザのいう「コナトゥス」という概念を援用している。國分（2017）は「様態の諸部分の関係を一定の割合で維持しようとする力」であり「各々の物が自己の存在に固執しようと勉める」「コナトゥス」が、「外部からの刺激に応答するときには変状を司り、「われわれの変状がわれわれの本質を十分に表現しているとき、われわれは能動である」としている。また、「逆に、その個体の本質が外部からの刺激によって圧倒されてしまっている場合には、そこに起こる変状は個体の本質をほとんど表現しておらず、外部から刺激を与えたものの本質を多く表現している」とし、このような状態を「受動」としている。能動と受動は、「コナトゥス」の現れ方の違いなのである。

「学ぶ意義がわからない状況の中で、子どもが勉強をするのを躊躇している」「重要な存在である先生からの話題提供を受けて、子どもが熱心に勉強している」という現象の場合、「コナトゥス」がどのように作用しているのであろうか。「コナトゥス」は、外部刺激（授業で提示された教材・教育内容）に応答することにより「自己の存在」「われわれの本質」を維持する力である。他者からの話題提供に応じるプロセス、学びの意味がわからず躊躇しているプロセスは、まさしく、応答し、自己であるとする姿であり、主体が立ち上がろうとしているプロセスであると考えられる。

ここで、中井（2001）が「コナトゥス」について、「注意を要するのは、それは自己保存の努力（コナトゥス）を発揮することであり、そうした努力を自ら行うことではないということである」としているように、個人の「努力」でこの躊躇が解決するわけではないことに留意するべきである。上手な勉

強の仕方、学習方略を身につけることでは解決しないのである。「能動的」な学びになるには、「自発的」であるかよりも、「自己の存在」「われわれの本質」とその教材・教育内容が出会っているかどうか的大事である。したがって、「努力」にかかわらず、「出会う」には時間がかかることもあるし、さらには結局「出会えない」場合（「外部から刺激を与えたものの本質を多く表現している」ままの場合）もあるだろう。「出会えない」場合、つまり、現象としては子どもが勉強しないような場合、「中動態の世界」で考えると、子ども（あるいは教師）における意志による行動の統制不足という観点はとれないのであり、したがって、子どもや教師の「自己責任」は、純粋には問にくいことになる。

以上のように、「中動態の世界」を念頭におくと、学習評価、教育評価においては、児童生徒が「自発的に学んでいるか」というよりは、「教材・教育内容と自己が出会えているか」をみとるべきとなる。そうすると、教材・教育内容だけではなく、他の児童生徒や教師、さらには家庭環境という「外部からの刺激」も含めた状況を検討することになる。学習評価、教育評価とは何をみとることなのか、ということ問い直させる視角である。また、児童生徒の振り返りにおいては、「教材・教育内容と自己」の関係性、すなわち、「コナトウス」でいう外部刺激と「自己の存在」「われわれの本質」との出会いについて検討することが大事となる。

1.1. まとめ

ここまで、第1章に書いた「当該内容を学ぶ意義を納得し、自己調整しながら、責任をもって社会とつながる学びを、『主体的な学び』とし、それがいかに現れるのか、その内実はどのようなものかを考察する」という目的に基づき、以下のようなことを考えてきた。第1に、自律と他律の関係に関する議論、およびアイデンティティ理論をもとに検討したところ、①「自分自身の意図の状態を概念化」すること、②目の前に提出された教材・教育内容が、自分や社会にとってどのような意味があり、どのように納得して学びを進めることができるかを考え、悩むプロセスが重要であること、③学校という「実践コミュニティ」の再定義が必要であること、

が示唆された。第2に、「主体的学び」を扱っている諸理論（自己決定理論、自己調整学習理論、社会的文化的アプローチ）を検討することにより、①自分や社会にとってのその行動の重要さの認識、価値観と行動のすりあわせという要素、②内発的動機づけの「内面化」が「主体の立ち上がり」に重要であることが示唆された。第3に、教科の授業に関する「主体的に学習する態度」の研究において、「主体の立ち上がり」が具体的にどのようにとらえられているのかを検討した。個性的で時間のかかる、しかも内面的なプロセスをみとる方法の開発が必要であることが指摘できた。第4に、授業という構造にはらむアポリア、児童生徒の言葉でいうと「自分は、主体的に勉強しているけれども、よく考えたら先生が決めた内容、授業進行の中で、踊らされているだけかも」という問題について、いくつかの解決策を示したが、さらに國分（2017）の「中動態の世界」の見方により、ある過程・状況の内部において、そのように行動せざるをえなかった主体についてみとることの重要性を確認した。

以上のように、児童生徒は、教育内容・教材と出会ったのちに、外部から「主体的に学びに取り組む態度」を示していると見えるまでには、一定の時間がかかるし、その児童生徒なりの試行錯誤や停滞があり、そのプロセスにおいて主体が立ち上がってくる（というより、学ぶ主体が外から見えてくるといったほうがいい）のである。

「主体の立ち上がり」の内実をとらえるには、具体的には、例えば、1枚ポートフォリオなどを用いながら、教材・教育内容が自分と社会にとってどのような意義があるのか考えるプロセスを、形成的にみとっていくという方法があげられるが、この「形成的」という要素が重要である。外部から見たら、「主体的に学びに取り組む態度」には、浮き沈みがあるかもしれない。例えば、1枚ポートフォリオには「学ぶ意義がわからなくなった」と一言だけしか書いていなければ、「主体的に学びに取り組む態度」はないように見えるが、実際は、主体が真剣に悩みもがいている、ある意味で「主体的」な状態であるかもしれないのである。「学ぶ意義がわからなくなった」ことも表明できて、教師がそれに応答しながら、その理由を（前向きに）検討することの

できるような、授業・学級の雰囲気も重要であろう。いずれにせよ、現行の「主体的に学びに取り組む態度」の評価にはおとしこみにくい部分である。

以上、様々な理論や研究を検討し「主体の立ち上がり」のプロセスに注目することの重要性を考えてきた。今後の課題は、第1に本稿ではあまり触れられなかった「社会」との責任を持った出会い方について検討すること、第2により精緻に(例えば各理論ごとにより幅広くレビューし)「主体的学び」をどのようにとらえるべきなのかについて検討すること、そして第3には具体的な単元などを取り上げて「主体の立ち上がり」を支援する方法を提案することである。

注

1 アイデンティティ確立という発達課題は一般的に青年期において前景化することもあり、第4章では、念のために基本的に青年期を念頭にして論を進めたい。したがって、「児童生徒」ではなく「生徒」と記す。

文献

- Adorno, Th. W. 1971 *Erziehung zur Mündigkeit*. Suhrkamp. (原千史・小田智敏・柿木伸之訳 2011 『自律への教育』中央公論新社)
- 福島真人 2010 『学習の生態学: リスク・実験・高信頼性』東京大学出版会
- 速水敏彦 2019 『内発的動機づけと自律的動機づけ』金子書房
- 平澤傑・久坂哲也 2021 「中学校理科における「主体的に学習に取り組む態度」の評価指標の開発」理科教育学研究 62(1), 149-157.
- 石井英真 2023 『授業が変わる学習評価深化論』図書文化
- 伊藤崇達 2010 『やる気を育む心理学(改訂版)』北樹出版
- 河村明和 2020 「中学生における主体的学習態度尺度の作成」学級経営心理学研究 9, 31-38.
- 國分功一郎 2017 『中動態の世界 意志と責任の考古学』医学書院
- 宮川幸奈 2022 『自律を目指す教育とは』春風社
- 無藤清子 1979 「「自我同一性地位面接」の検討と大学生の自我同一性」教育心理学研究 27(3), 178-187.
- 中井裕之 2001 「スピノザの人間形成思想と自己保存の努力」京都大学大学院教育学研究科紀要 47, 160-171.

- 岡田涼 2017 「教師の自律性支援—統制の有効性認知に関する研究」香川大学教育実践総合研究 35, 27-37.
- 岡田涼 2022 「日本における自己調整学習とその関連領域における研究の動向と展望」教育心理学年報 61, 151-171.
- Paris, C.G., Byrnes, J.P., & Paris, A.H. 2001 Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, 253-287. (大塚美輪訳 「自己調整的な学習者はどのような理論・アイデンティティ・行動を構築するか」塚野州一編訳 2006 『自己調整学習の理論』北大路書房, 251-286)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2002 Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press, 3-33.
- 神藤真昭 2017 「自己調整学習」論の可能性—動機づけと個人差にかかわる課題に焦点を当てて—立命館教職教育研究 4, 23-32.
- 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
- Stephen, J., Fraser, E., & Marcia, J. E. 1992 Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: Value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence*, 15, 285-300.
- Zimmerman, B. J. 1998 Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.) *Self regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. Guilford Press, 1-19. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中谷素之・秋場大輔訳 2007 「学習調整の自己成就サイクルを形成すること: 典型的指導モデルの分析」『自己調整学習の実践』北大路書房, 1-19.)
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.) 2011 *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge. (塚野州一・伊藤崇達監訳 2014 『自己調整学習ハンドブック』北大路書房)