

同志社大学
2021 年度卒業論文

「生きる力」とエージェンシー

社会学部社会学科
学籍番号:1109 18 1063
氏名:嶋田翔斗
指導教員:立木茂雄
(本文の総字数:21469 字)

要旨

論題 「生きる力」とエージェンシー

学籍番号:1109 18 1063

氏名:嶋田翔斗

現代の日本の学校では政府が公布する学習指導要領に沿って指導が行われている。この学習指導要領は最近では平成 29 年から 30 年に改訂がなされた。そこで大きく注目されているキーワードは、「生きる力」である。また、現在世界的に注目されているキーワードはエージェンシーである。どちらも主体性に関する言葉であり、その歴史は長い。そこで、先行研究を参考に①「生きる力」が提唱された社会的背景,②「生きる力」とエージェンシー概念の結節点を調査した。①については 3 点考察した。55 年体制の崩壊による日教組の路線変更,阪神淡路大震災の発生後、防災教育の意識の高まり,いじめや不登校など教育問題が身近なものになったことが挙げられる。②に関しては 3 名の研究者を参考にした。心理学と教育研究に精通していた梶田叡一,1996 年中央教育審議会第 2 小委員会の専門委員で文化人類学者の青木保,1990 年代後半にはエージェンシーの概念になじみがあったと思われる人類学者の足立明。彼らを媒介して「生きる力」とエージェンシーの理論が混合したかについては、可能性を示唆するにとどまったが、同時代性が確認できた。

キーワード:「生きる力」,エージェンシー,学習指導要領

目次

1 はじめに	1
1.1 研究背景	1
1.2 先行研究	1
1.2.1 1996年以前の流れを踏まえた、96答申の「生きる力」	1
1.2.2 1996年以降の「生きる力」論の展開	3
1.2.3 教育学の視点から見るエージェンシー	6
1.2.4 社会学・人類学の視点から見るエージェンシー	8
1.3 目的と意義	10
2 調査概要および調査方法	11
3 結果と考察	11
3.1 「生きる力」が提唱されたと考えられる社会的背景	11
3.2 「生きる力」とエージェンシー	14
4 結論	18

1 はじめに

1.1 研究背景

現代の日本の学校では政府が公布する学習指導要領に沿って指導が行われている。現在まで、この学習指導要領はほぼ10年ごとに改訂されており、最近では平成29年から30年に改訂がなされた。そこで大きく注目されているキーワードは、「生きる力」である。この「生きる力」という言葉それ自体は新しいものではなく、時代が進むにつれて徐々に形成されてきた。また、言葉の定義も一意に定まっておらず様々な意味で用いられる。例えば、今まで培ってきた知識をもとに自身で工夫をして乗り越える力、大自然の中で生命活動を行い続ける力、自ら学習したことを活用する力、これから先の未来を予測し主体的に行動する力などが挙げられる。ここで着目すべき点は、「生きる力」の説明には「自身で」・「自ら」・「主体的に」といった自主性に関する言葉が付随することである。

ここで、日本における教育の動向だけでなく、世界的な教育の動向にも目をむけたい。近年の大きな動きの一つに、経済協力開発機構（以下、OECD）によるEducation2030プロジェクトが挙げられる。このプロジェクトではこれからの社会を「予測困難で不確実、複雑で曖昧な時代（VUCA⁽¹⁾）である」とし、このような時代を生き抜くことができる人間として、「エージェンシー」を持った人間が想定されている。「エージェンシー（agency）」とは、学術的に「行為主体性」と訳され、様々な分野で研究がなされている。

このように、現在は世界的な流れとして「主体性」が強調されているが、日本においては以前から「生きる力」として「主体性」が強調されてきた。そこで、「生きる力」という概念が人類学におけるエージェンシーと結びつき、教育学におけるエージェンシー概念へと発展してきたのではないかと考えた。本稿では1章でこれまでに議論されてきた「生きる力」論や「エージェンシー」概念についてみていき、2章では本調査の概要について述べる。3章で調査結果とそれを踏まえた考察を展開し、最後に本稿のまとめを記述するという構成をとる。

1.2 先行研究

1.2.1 1996年以前の流れを踏まえた、96答申の「生きる力」

はじめに、「生きる力」が現在までどのように認識されてきたのかを述べる。「生きる力」という言葉が初めて学習目標として取り上げられたのは、1996年の中央教育審議会⁽²⁾（以下、中教審）による答申

「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（中央教育審議会 第一次答申）—子供に〔生きる力〕と〔ゆとり〕を—」（平成8年7月19日）（以下、96答申）

の中である。96答申では「生きる力」の定義として以下のように述べている。

……いかに社会が変化しようと、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であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。・・・・・・我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。

(中央教育審議会, 1996)

すなわち「生きる力」とは、「自ら積極的に問題解決を行う資質や能力」と「思いやりや感動する心といった人間性」の2つを含んだ資質や能力のことである。

また、こうした「生きる力」が必要になる状況として中教審は次のように述べている。

・・・・・・また、今日の変化の激しい社会にあって、いわゆる知識の陳腐化が早まり、学校時代に獲得した知識を大事に保持していれば済むということとはもはや許されず、不断にリフレッシュすることが求められるようになってきている。生涯学習時代の到来が叫ばれるようになったゆえんである。加えて、将来予測がなかなか明確につかない、先行き不透明な社会にあって、その時々々の状況を踏まえつつ、考えたり、判断する力が一層重要となっている。さらに、マルチメディアなど情報化が進展する中で、知識・情報にアクセスすることが容易となり、入手した知識・情報を使ってもっと価値ある新しいものを生み出す創造性が強く求められるようになってきている。

(中央教育審議会, 1996)

つまり、これからの社会は変化が激しいため、生涯を通して学習し、その時の状況にあった方法を考えて課題に取り組む必要がある。また、情報化の進展により情報を得やすくなったため活用方法を自分で考えてこれからの社会を生きていく力が必要だ、ということである。

このように、「生きる力」と称された教育目標が打ち出されたのはこの時が初めてであった。しかし、その内容である「子どもたちの主体性や人間性を育てる教育目標」自体は以前から学習指導要領に存在していた。過去に人間性が大きく注目されたのは1977年の学習指導要領改訂時である。以下、1977年改訂時から1996年の中教審答申に到るまで、主体性や人間性を育てる教育目標がどのように議論されてきたかについて述べる。

1977年に改訂された背景として、野崎(2006)は日本の教育現場で2つの局面を迎えていたことを挙げている。1つ目は、高度経済成長期から続く受験競争がさらに激化していたことである。これは、1973年の石油危機以降、先行きの不透明感から生徒やその親が学歴だけでも確保したいと考えた結果であると述べられている。2つ目は、学校への信頼が崩れていた事である。この原因の1つに生徒の「落ちこぼれ」の存在がある。これには、学習内容の増加や高度化に伴って、授業についていけない生徒が増えたことと関係している。

学習指導要領の改訂内容は、基礎学力・科学技術教育重視から大きく方向転換し、「ゆとり」をキーワードにしたことが挙げられる。野崎(2006)によると、生徒が「ゆとり」を持つために明記された基準は、「人間性豊かな児童生徒を育てること」、「ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること」、「国民として必要とされる基礎的・基本的な

内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること」の3点である。これらを要約すると、人間性・ゆとり・個性といった人間中心主義的な教育課程だと言える。この方向転換によって、授業時間の削減や、学習内容の見直しが行われた。

次の動きは1984年になる。野崎(2006)はその経緯として2点挙げている。1点目は1977年改訂時の「ゆとり」がうまく機能しなかったことである。そのため、受験競争の激化や落ちこぼれ問題に関してほとんど影響はなかったことが問題視された。2点目は、底辺校を中心として校内暴力の頻発やいじめの増加、不登校問題といった学校問題がますます顕在化してきたことである。

そこで、政府は1984年に臨時教育審議会(3)(以下、臨教審)を発足し、様々な答申を行った。最終答申では、①個性重視、②基礎・基本の重視、③創造性・考える力・表現力の育成、④選択の機会の拡大、⑤教育環境の人間化、⑥生涯学習体系への移行、⑦国際化への対応、⑧情報化への対応という8つの基本原則が示される。特に個性重視の原則と新自由主義的な性格は当時から現在までの教育改革の柱となった。

こうした臨教審の影響を強く受けて、1989年に学習指導要領の改訂が行われた。改訂内容としては、それまでの「古い学力」に対して、自ら学ぶ意欲などで表される「新しい学力観」が打ち出された。また、授業態度や問題への関心の在り方を見る「観点別評価」や、個人個人の到達度を評価する「絶対評価」が取り入れられた。これらの動きから読み取れることは、学校教育では生涯学習体系への移行や情報化に対応した教育が目標となり、学習内容としては個性を、学習方法としては主体的学習、問題解決学習が重視されたことが挙げられる。

こうした流れにより、学習指導要領では個人の主体性の育成に着目しつつも、ゆとりのある人間性を育てる教育観が形成されてきた。

1.2.2 1996年以降の「生きる力」論の展開

96答申の後、中教審により「生きる力」という概念は徐々に説明がされてきた。以下、1996年以降の中教審答申や学習指導要領の改訂をもとに、現在までの「生きる力」論の変遷を述べる。

1997年には中教審から96答申の続編として

「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(中央教育審議会 第二次答申)」(1997年6月)(以下、97答申)

が報告された。97答申では「生きる力」育成の具体例として、高齢社会について新しく述べられている。八幡恵(2016)によると、高齢社会と教育の観点から3点が読み取れる。1点目が、年齢だけでなく、物の見方や考え方の異なる人間とともに生きていくことの重要性が増すといくことである。この点は、公教育で豊かな人間性をはぐくむとともに、実際に体験学習をすることで身につけることができるとされている。2点目が、長い生涯を心身ともに健康な生活を送るための基礎的な健康や体力を公教育で培う必要があることである。3点目に、長年培ってきた経験や知識を高齢者が子供に伝えるのは有意義だということである。これは、実際にお話を伺うことで知識を受け継いでいこうという試みである。しかし、子どもたちが日常生活のなかで高齢者と交流する機会は減少しているため、「こうした取組を進めるに当たっては、学校のみで取り組むのではなく、地域社会や学校外の関係施設と積極的

に連携していくことが大切」であるとしている。

以上の96 答申、97 答申をもとに、1998 年に学習指導要領が改訂された。このとき、学習指導要領で「生きる力」が初めて教育目標として掲げられた。改訂内容をまとめると、「基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの〔生きる力〕の育成を目標にしていた」ことがわかる。具体的な改善策として、大幅な授業内容の厳選や、「総合的な学習の時間」の新設が行われた。

また、1998 年の学習指導要領では「生きる力」と同時に生徒の心の「ゆとり」も重視していた。これが、俗にいう「ゆとり」教育（政策）である。しかし、当時は「ゆとり」という言葉が特に注目され、ゆとり教育により生徒の学力低下を招くと批判を受けていた。この影響もあいまって、「生きる力」という言葉には「曖昧で拡散しており」、「教育目標として相応しくない」といった批判的な声も寄せられていた。

その後、2003 年に中教審は「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（中央教育審議会 答申）」（2003 年10 月7 日）（以下、03 答申）を発表し、学力低下批判を受けて、「確かな学力」を育成することが掲げられた。これまで、「生きる力」について明確な指針はなかったが、03 答申では「生きる力」について3 つの構成要素があると述べられている。その3 つの構成要素とは、確かな学力、豊かな人間性、健康・体力である。八幡（2006）は中教審03 答申を引用しながら、

「〔生きる力〕の知の側面である〔確かな学力〕を育成するという理念」という記述や「〔確かな学力〕、豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力までも含めて構成する〔生きる力〕がこれからの子どもたちに求められる力である」という記述から確認できる。

（八幡2006）

と述べている。また、03 答申に付随する「答申の概要」には「生きる力」が概念図として図示されている（4）。こうして、2005 年には03 答申の考え方をもとに学習指導要領の一部を改訂することとなった。

続いて、2006 年に中教審は、「審議経過報告（平成18 年2 月13 日）、中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会」（以下、06 報告）を発表した。この報告は、2008 年の中教審答申と、今までの96 答申、97 答申、03 答申とを結ぶ位置にある重要な報告である。八幡（2006）によると、06 報告では「生きる力」の必要性について以下のようにまとめられている。

報告は21 世紀の社会を「工業化社会から知識基盤社会へと大きく変化する」社会と位置づけ、これからの学校では知識・技能を習得するだけではなく、「知識・技能を生かして社会で生きて働く力、生涯にわたって学び続ける力を育成することが重要である」として、学習指導要領改訂に向けた基本的立場として、「基礎的・基本的な知識・技能を徹底して身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの『確かな学力』を育成し、『生きる力』をはぐくむという現行学習指導要領の基本的な考え方は今後も維持することが適切である」という認識を示している。

（八幡2006）

この考え方は 96 答申で述べられていた「知識基盤型社会への変化、習得した知識や技能を活かして生きていくこと、生涯学習の必要性」、98 年学習指導要領改訂での「基礎的・基本的な知識・技能を身につけること」、03 答申での『『生きる力』の構成要素として提唱された『確かな学力』』の考え方を継承しており、現在にまで通ずる考え方だと言える。

また、06 報告では生きる力の育成に「言葉」と「体験」により焦点を当てたことが特徴的である。この点について、06 報告第 2 章「教育内容等の改善の方向」では

子どもの心と体や学習の状況を見ると、「生きる力」を育てるためには、まずは、①生活習慣、学習習慣、読み・書き・計算など、学習や生活の基盤を培うことが重要である。そして、②将来の職業や生活への見通しを与える、国際社会に生きる日本人としての自覚を育てるなど、実生活を視野に入れて、学習や生活の目標を持たせることが重要である。子どもの発達の段階に応じて、こうした学習や生活の基盤づくりを重視する必要がある。その際、言葉を重視することが大切であるとの意見、体験を充実することが重要であるとの意見が数多く示されている。

とされ、この点に関して八幡（2006）は、「言葉と体験は学習や生活の基盤づくりの柱になるだけではない。学校における教育活動の展開の柱でもある。報告は、義務教育修了段階までに教科横断的に身につけさせたい力として 4 点を挙げその意義について以下のように述べる。」として、06 報告の以下の部分を抜き出している。

- ①体験から感じ取ったことを表現する力（感性や想像力を活かす）
- ②情報を獲得し、思考し、表現する力（言語や情報を活用する）
- ③知識・技能を実生活で活用する力（知識や技能を活用する）
- ④構想を立て、実践し、評価・改善する力（課題探求の技法を活用する）

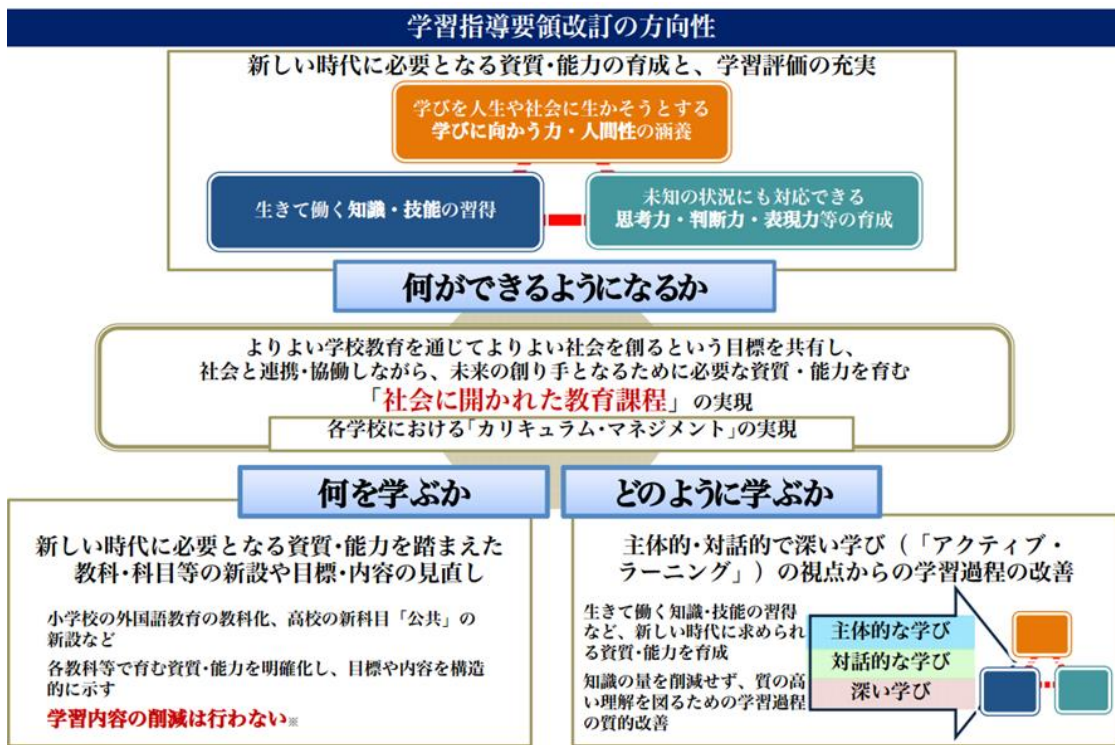
これらはすべて、言葉の重視や体験の充実と深く関連している。つまり、この 06 報告では充実した体験から確かな言葉と知識をつかみとること、学んだ言葉と知識を生活や社会へと届かせることの 2 つの方向性が重要だと述べられているのである。これらの答申を通して、2008 年から 2009 年に学習指導要領が改訂された。

その後、学習指導要領は 2015 年に一部が改訂され、2017 年から 2019 年にもまた改訂された。これまでに、「生きる力」の育成という方針は継続し、03 答申で示された 3 つの構成要素が見直された。

図 1 は中教審（2019）による「学習指導要領改訂の考え方」の資料である。今までの「確かな学力」にあたるものを「知識及び技能」、「豊かな人間性」にあたるものを「学びに向かう力、人間性」と言い換えられ、「健康・体力」に代わって未知の状況にも対応できる「思考力、判断力、表現力等」が加えられている。「健康・体力」がとってかわられたのは、学校の場において健康であり、体力が必要となることは前提にしているためである。また、2017 年から 2019 年改訂の学習指導要領では、改訂の方向性として 3 つの柱を考え、それらを「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」としている。「何がで

きるようになるか」については、先に述べた「生きる力」における3つの構成要素の事を指す。「どのように学ぶか」については、以前まで「アクティブラーニング」と呼んでいたものを、「主体的・対話的で深い学び」と具体的に言い換え適応させている。また、「何を学ぶか」については、学習内容を見直すことで満たしている。

以上のように、学習指導要領等を参考に「生きる力」の概念や目的がどのように形成されてきたか、について見てきた。「生きる力」について細かい言い回しは変化してきたが、「自ら」、「自主的に」、「主体的に」といった生徒の自発的行動に対する教育観として一貫した姿勢を持っていることがうかがえる。



※高校教育については、些末な事実的知識の暗記が大学入学者選抜で問われることが課題になっており、そうした点を克服するため、重要用語の整理等を含めた高大接続改革を進める。

図 1. 学習指導要領改訂の考え方

1.2.3 教育学の視点から見るエージェンシー

次に、現在世界で注目されている教育観についてである。OECD は 2015 年から「Education 2030 プロジェクト」を進めてきた。このプロジェクトでは未来を見据えた教育目標が議論され、現在その内容は比喩的にラーニング・コンパス (学びの羅針盤) (図 2) として表されている。その中心となる概念は「エージェンシー」である。OECD では、これからの社会を VUCA の時代、つまり

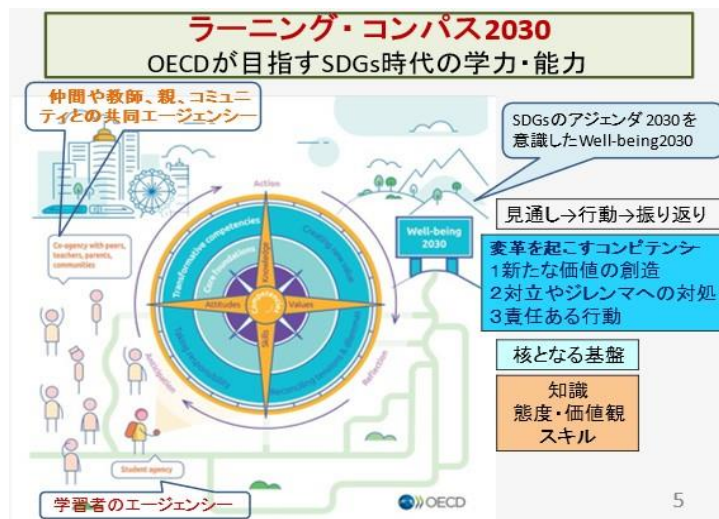


図 2. OECD Education2030 「ラーニング・コンパス」 (2019)

予測困難で不確実、複雑で曖昧な時代であると想定し、その際に役立つ力こそが「エージェンシー」であるとしている。

「エージェンシー」概念について草津 (2021) は、「学術的に『エージェンシー (agency)』は、行為主体性と訳され、多くの学問分野で研究が散見される。だが、肝心となる教育学領域における『エージェンシー』研究は量的な蓄積がなされていない。」と主張し、教育学における「エージェンシー」研究の整理を試みている。以下では、草津 (2021) の整理を参考に、教育学の視点から「エージェンシー」概念について述べる。

はじめに、エージェンシーの定義についてである。先述の通り「エージェンシー (agency)」は様々な学問分野で扱われている概念だが、白井 (2020) によると「ラーニング・コンパスにおけるエージェンシーは、必ずしも社会学や心理学など特定の学問分野に依拠するものではなく、より広い意味の概念として位置づけられている」と指摘されている。実際、OECD はラーニング・コンパスにおけるエージェンシーを以下のように定義している。「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 (the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change)」(OECD 2020)

このエージェンシーがラーニング・コンパスの中心的な概念として位置づけられた理由として、白井 (2020) は以下のように述べている。「より VUCA となる未来において、『私たちが実現したい未来 (The Future We Want)』を実際に実現していくために、エージェンシーが必要になるからである。」ここからは、変化の激しい社会において人々は主体的にこれからの社会を作り上げる必要性が読み取れる。

次に、エージェンシーの種類についてである。エージェンシーには様々な種類が存在する。

松尾（2020）によると教育学的には、「生徒エージェンシー（student agency）」と「共同エージェンシー（co-agency）」が特に重視される。さらに、文献によっては「生徒エージェンシー」のことを「学習者のエージェンシー」（溝上 2020）と表記する場合もある。

草津（2021）は、「生徒エージェンシー」と「学習者のエージェンシー」の定義とその関係について以下のように述べている。

学習者のエージェンシーとは「学習者が複雑で不確かな世界を歩いていく力のことであり、自らの教育や生活全体、社会参画を通じて、人びとや物事、環境がより良いものとなるように影響を与える力（溝上，2020）」と説明される。この説明を見ると、行為主体としての能力と他者や環境（非一人間）に責任を持って影響を与える能力の総称がエージェンシーということになる。官公庁の定義と溝上の定義の文言は相違しているものの、内容は一致するものであるといえる。生徒は学習者であり、生徒エージェンシーを詳述したものが学習者のエージェンシーであるからである。（草津 2021）

また、共同エージェンシーについては白井（2020）によると

「親や教師、コミュニティ、生徒同士の相互作用的、相互に支援し合うような関係性であって、共通の目標に向かう生徒の成長を支えるもの」とされており、「教師や生徒が、教えたり学んだりする過程において共同制作者（co-creators）となった時」に生じるものとされている（OECD, 2019）。

と説明されている。「生徒エージェンシー」と「共同エージェンシー」は片方を抜きに記述することはできない関係であるが、ラーニング・コンパスにおいては「生徒エージェンシー」が中核的である。

OECD（2020）によると、エージェンシーの発揮には2つの力が必要とされる。1つ目は「進んでいくべき方向性を設定する力」である。2つ目は「目標を達成するために求められる行動を特定する力」である。この2つの力を習得、駆使してこそエージェンシーを持った人間であると言える。このエージェンシーを発揮する際に重要な視点が2つある。それは、環境と責任である。

エージェンシーを発揮している生徒の姿として、OECD（2020）では、「生徒が目的意識を働かせ、自分自身の責任を果たしながら、周囲の人々、事象、状況をよりよく学んでいる姿」と説明されている。また、文科省の訳文では「生徒一人一人が自分の情熱を燃やし、別々の学習経験や機会をつなげて考えるようになり、他者と協働しながら自分自身の学習プロジェクトや学習過程を計画することを支援したり、そうする動機づけを与えたりするような、一人一人にカスタマイズされた学習環境」が必要であるという文があるように、エージェンシーの習得・発揮のためには環境が不可欠であると読み取れる。

後者の責任という視点については、官公庁のエージェンシー論の多くに「責任」という記述がみられる他、エージェンシー概念の基盤は「責任（responsibility）」であると白井（2020）が指摘していることから考えられる。この「責任」について草津（2021）は『責任』とは、単に自己目的・自己満足のために負うものではなく、自分で決められるという自由性を前提

に、自己や他者、社会の責任までも負うという意味」であると整理している。

最後に、ラーニング・コンパスにおける「エージェンシー」がどのように位置づけられているかである。2019年に示されたラーニング・コンパス（図2）では、所有物・出力物の両方として、等価値的に存在している。つまり、第1にエージェンシーを獲得することが目標となり、第2に発揮することが目標となっている。また、獲得→発揮の一方向だけでなく、発揮→獲得のように立ち返るエージェンシーも必要とされている。VUCAの時代において、ある状況でエージェンシーを発揮して導き出された解が別の状況でも必ず通用するとは限らないため、双方向の矢印で行われるべきだからである。

以上をまとめると、教育学でのエージェンシーでは生徒（学習者の）エージェンシーと共同エージェンシーに着目しており、生徒は周囲の状況を把握しながら責任をもって主体的に行動を起こしていくことが求められている。

1.2.4 社会学・人類学の視点から見るエージェンシー

これまで教育学におけるエージェンシー概念について述べてきたが、エージェンシー概念は以前から他の分野でも議論がなされてきた。例えば、社会学や人類学である。これらの分野での変遷をまとめたものが図3である。以下、ギギ（2011）を参考に社会学や人類学の分野でエージェンシー概念がどのように語られてきたかについて述べる。

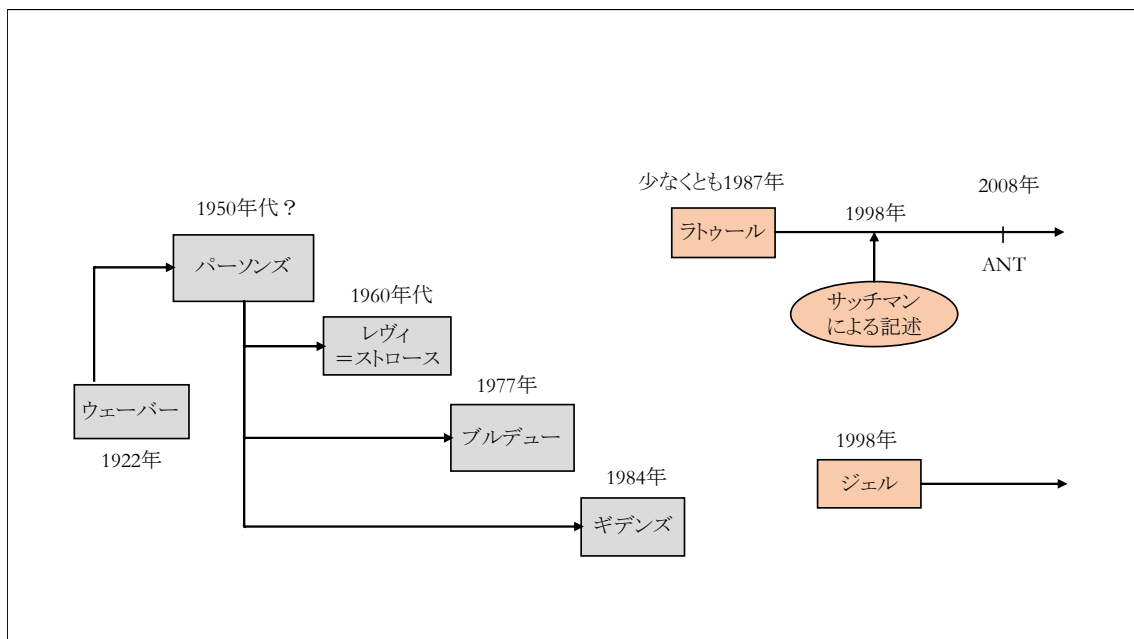


図3. 社会学および人類学でのエージェンシー概念について

まず、エージェンシー概念の定義(5)について述べる。ギギ（2011）によると、「Agencyはラテン語の agere（行う）という言葉に由来している。社会的な場面で他人とその環境に影響を与える何らかの action（行為）の可能性を意味している。」とある。また、岸上（2018）によると、「まずエージェンシーとは、（物理的連鎖ではなく）意図によって相手に働きかけ出来事を引き起こすとされる人や物に帰せられる、能力や性質のことである。このエージェ

ンシーを行使する存在はエージェント、そしてエージェントが働きかける相手はペーシェントと呼ばれる。」とある。したがってエージェンシーとは、ある人や物が周囲に対して何らかの出来事を起こす能力、可能性、行動力のことでありとわかる。

以下、エージェンシー概念の議論の変遷についてである。ギギ (2011) によると『『エージェンシー』という概念はパーソンズが英語圏の社会学に導入したことが確認できる。その際、「パーソンズはその概念を彼がドイツ語から英語に翻訳したヴェーバーの『社会学の根本概念』から取った。」とあることから、「エージェンシー」という言葉はパーソンズが導入したが、語源はヴェーバーにあることがわかる。

ここで、ギギは当時のエージェンシーを語るうえで外せない問題を挙げている。それは「社会というものが単なる個人の集合であるとするならば、その個人の動機に強い影響を及ぼしている意味はいかなる場所に構築されているのか」、つまり個人の行動力に強い影響を及ぼしているのは何かということである。社会学には、このような社会の本質を捉えようとする試みの相違から「行動」対「構造」といった二項対立があり、この対立がエージェンシーの議論にも大きく作用してきた。

まず、レヴィ＝ストロースは「構造」を人間の思想の下敷きになるものと捉えた。つまり、人間が行為を行う（エージェンシーを発揮する）ときは、人間が自分で考えるのではなく構造（社会）によって考えさせられているのである。次に、ブルデューは構造とエージェンシーの間を媒介するメカニズムとして「ハビトゥス」という概念を導入した。「ハビトゥス」とは、個人が社会化によって獲得し内在化させた性向の総体のことである。最後に、ギデンズは構造とエージェンシーのどちらか一方を優位に主張するのではなく、2つを相関的にとらえて「構造の二重性」を唱えた。

以上、パーソンズを含む4人を挙げたが、彼らはエージェンシーの対象として人間あるいは人間として認められたものに限って述べている。この時期以降、「エージェンシー概念」は「モノ」にも焦点を当てて、人類学の分野で語られる。

例えば、ギギ (2011) によると、アルフレッド・ジェルは『*Art and Agency*』で、以下のようにエージェンシーを定義している。

“I describe artefacts as ‘social agents’ not because I wish to promulgate a form of material-culture mysticism, but only in view of the fact that objectification in artefact-form is how social agency manifests and realizes itself, via the proliferation of fragments of ‘primary’ intentional agents in their ‘secondary’ artefactual forms.” (Gell 1998 : 21)

このように objectification とは、意図を持った存在 (=人間) のエージェンシーを、人工物の形に置き換えて展開することである。それを可能にしているのが、アブダクション (abduction) という過程である。Art and Agency はアートの人類学理論を標榜しているが、その分析対象は芸術作品に限定されるものではない。それは、「人と事物の社会的関係あるいは事物を介した人間同士の社会的関係によって、「モノ」が「人々」と結びつけられていく領域」を探る理論として提示されている。(Gell 1998 : 12)

また、ラトウールはアクターネットワーク理論(6)により「モノ」のエージェンシーについて論じている。小松(2007)によると、「ネットワークと集団のハイブリッド的特性(異種混合性)を強調するアクターネットワーク理論は、モノや自然にも行為能力(エージェンシー、行為主体性 agency)を認め、モノや自然を人や社会と同等の行為者(アクター actor)あるいは行為体(エージェント、行為主体 agent)として研究対象にする。」とある。

以上のように、社会学・人類学の分野では、ある人や物が周囲に対して何らかの出来事を起こす能力、可能性、行動力のこととしてエージェンシーが語られてきた。また、「行動」対「構造」といった社会構造の議論の中でエージェンシーが議論されてきた。総じて、エージェンシーとは個人の主体性に関する議論であったと言える。

1.3 目的と意義

これまで、日本において「生きる力」論がどのように生まれ展開されてきたのか、また教育学と社会学・人類学における「エージェンシー」論とはどのようなものかを見てきた。本稿ではここから2点に着目して研究を進める。

1点目は、「生きる力」論が提唱された社会的背景についてである。先行研究では、学習指導要領において「生きる力」論がどのように形成されてきたかについて分析されていた。しかし、その「生きる力」論がなぜ提唱されることになったのか、当時の社会情勢に照らし合わせて研究している論文は少なかった。そこで、初めて「生きる力」という言葉が用いられた1990年代の社会情勢を把握し、なぜ「生きる力」という概念が生み出されたのかを調査することにした。

2点目は、「生きる力」論と社会学・人類学における「エージェンシー」概念の結節点はどこにあるかである。先行研究のように、「生きる力」と「エージェンシー」はそれぞれ主体性を意味する概念である。また、「生きる力」論の提唱と社会学・人類学への「エージェンシー」概念の導入は1990年代後半と時期が近い。したがって、両者の概念が混ざり合い、2000年代に入ってから教育においてエージェンシー概念が導入されたのではないかと仮説が立てられる。

以上2点を考察することで、提唱当時は否定的な意見が多く寄せられた「生きる力」論について、新たな視点から見直しをする絶好の機会となるだろう。

2. 調査概要および調査方法

本章では、上記2点についてどのように調査するかを述べる。

まず「生きる力」論が提唱された社会的背景についてである。1990年代には、3つの大きな社会的出来事が起こっている。それは、55年体制の崩壊、阪神淡路大震災の発生、いじめや不登校、学級崩壊などの学校問題が多発し始めていたことである。以上3つの出来事と「生きる力」論の形成について因果関係を調査する。

次に、「生きる力」論と社会学・人類学における「エージェンシー」概念の結節点についてである。こちらは、「生きる力」論形成に大きく関わった人物と「エージェンシー」概念と

の接点を調査する。具体的には、96 答申を作成した中教審の名簿を参考にするほか、96 答申以前から「生きる力」論に近い概念を提唱していた人物を調査し、その人物が 96 答申以後、「エージェンシー」概念に通ずる考えを表明していないかを調査する。また、場合によっては「人類学のエージェンシー」に精通していた人物が「生きる力」論形成に影響を与えていないかも調査する。

以上 2 点を調査する方法として、書籍、論文、雑誌、新聞、電子ジャーナルなど文献を駆使するライブラリーリサーチを行う。具体的には、DOORS でキーワードや著者の名前を打ち込み、表示された資料を探しに図書館へ行った。そして、重要だと考えられる資料の参考文献から芋づる式に資料を探した。また、キーワードが浮かばない場合、レファレンスカウンターで相談したり、開架など図書館を歩き気になった文献を手あたり次第集めたりして資料を集めた。さらに、図書館の文献だけでなく、文部科学省のような公的機関のホームページから資料を集めるなどインターネットの情報も活用した。

3. 結果と考察

3.1 「生きる力」が提唱されたと考えられる社会的背景

「生きる力」が提唱されたと考えられる社会的背景として、本稿では 3 点考察する。①55 年体制の崩壊、②阪神淡路大震災の発生、③いじめや不登校、学級崩壊など学校問題が多発し始めていたことの 3 つである。3 つのうち、③は 96 答申中に直接的な記述がある一方で、①、②については記載がない。以下、上記の 3 つについて検討する。

まずは、55 年体制の崩壊についてである。55 年体制とは、1955 年以降国会で 3 分の 2 近い議席を占めて安定的に政権を維持する自民党と、3 分の 1 の議席をややうわまわる野党とが対立してきた政治体制のことである。この 55 年体制は 1993 年に非自民 8 党派の連立による細川護熙内閣が成立して以来、名実ともに消滅することとなった。

連立政権の登場により政治体制が変化することで、日本教職員組合（以下、日教組）と文部省との間に「歴史的和解」が実現できた。この事実が「生きる力」論の提唱に大きく影響を与えたと考えられる。以下、日教組と文部省との関係に触れながら日本の教育政策形成過程について述べる。

戦後、日本の教育政策には文部省と日教組との対立構造が大きく関わってきた。この状況は、「日教組は、一九五〇年代に「教え子を再び線上に送るな」をスローガンに文部省と激しく対立し、……」（木村 2015）の記述から読みとれる。また、「この構図は、保守合同による自由民主党の結成と左右の社会党の統一という政治における五五年体制、……を背景にしている。」（木村 2015）のように 55 年体制の成立以来、対立構造が継続されてきたことが読み取れる。

増田（2010）は教育政策における立場について、文部省と日教組のどちらも記述している。増田によると文部省の立場は「官僚的保守主義」とされ、現在の慣例や政策を維持していくことと述べられている。また、日教組の立場については、「日教組の教育政策の一貫した立場は、戦後民主主義教育の推進であり、つまり道德教育への班たちと教員の待遇改善・地位

向上、そして集権強化への反対である。これらの立場は保守主義的な自民党とことごとく対立するものであり、・・・・・・」と、文部省との関係を表しながら述べている。

また、この時期の教育政策過程を分析するために広田（2009）は『格差・秩序不安と教育』（世織書房）で三極モデルを用いた。三極の構成要素として、「族議員・文部省からなる既存のシステム擁護派、財界や改革派からなる新自由主義的改革擁護派、野党・日教組などからなる政治的リベラル・社民勢力」を用い、三つの極からなる政治的な葛藤として近時の教育改革を分析した。

これを用いた研究として徳久（2012）が挙げられる。55年体制が崩壊する以前は、文部省・中教審・文教族（7）を中心に教育政策を形成しており、日教組やリベラル勢力が政策形成過程に携わることがほとんどできなかった。したがって、教育分野は他の行政分野と比べても「閉じられた」過程であった。しかし、崩壊後には連立政権が続き、社会党を支持していた日教組は村山内閣の時に「歴史的和解」を行うことができた。この理由として、日教組が「反対・阻止・粉碎」のスローガンから、1990年代はじめには「参加・提言・改革」へ立場の転換を表明していたことや、与謝野文相による自民党文教族の説得などが挙げられている。

歴史的和解の結果、教育政策の形成過程は比較的開かれたものとなり、従来の政策からの転換も起こりやすくなった。実際に、数年後の1995年には与謝野文相から「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の諮問文が出されるなど教育政策が進んだ。この時打ち出された「生きる力」論は生徒の自主性に視点を向けた概念であり、この力の習得には従来の教師が一方的に教える授業方法からの大きな転換が求められている。

また、広田（2020）は、「自民党と日教組の関係は、その後まもなく冷え込むことになってしまったが、文部省（文科省）と日教組との関係は、その後現在に至るまで、公式的には友好的な関係を続けてきている。」と、自民党と日教組の関係について補足している。

以上の点から、「生きる力」論の提唱された社会的背景として55年体制の崩壊後に日教組が文部省との協調路線を示したことが挙げられる。

次に、阪神淡路大震災の発生についてである。この地震による教訓が「生きる力」論に影響を与えたのではないかと考えられる。この地震は1995年1月17日に発生したもので、日本の歴史に大きく名を残すことになった災害である。阪上（2019）は矢守（2010）を引用して、「阪神淡路大震災は、『それまでの防災行政や地域防災実践を根本から問い直すと同時に、防災教育のあり方にも抜本的な変更を要請することになった』（矢守, 2010, p. 292）」と述べている。また、防災教育の変化についても引用を用いながら、

桜井（2013, p. 150）は、諏訪（2011）を引用しながら、『単発訓練型』のイベントとして考えられていた防災教育から、『命や助け合い、思いやりといった防災の教訓を伝え、震災体験に学び“人としての生き方・在り方”を考える『新たな防災』へと変化したことを指摘する。

（阪上 2019）

と述べている。ここから、この災害では、少なくとも2つの知見が得られたと考えられる。1点目は、災害時には自分の事ばかり考えるのではなく、周りの人と協力することが必要で

あること。2 点目は、学校で学んだ知識が災害時にうまく活かしきれなかったことである。

1 点目に関して、災害時における「周りの人」とは、地域の人や学校の人などが挙げられる。96 答申では学校・家庭・地域社会の役割と連携について書かれているが、災害時の円滑なやりとりのためであった可能性がある。次に2 点目については、阪神淡路大震災以降の防災教育では、以前まで「単発訓練型」のイベントとして考えられていたため、実際に役立てることが難しいという反省があったと思われる。(城下・河田 2007) によると、「震災を受けて、学校等の防災体制の充実に関する調査研究協力者会議が設置され、1995年11月と翌1996年の9月に「学校等の防災体制の充実について」の報告がなされた。」と述べられていることからわかる。

また、被災地である兵庫県、とりわけ神戸市においても、1996年に神戸市教育委員会が「防災教育推進委員会」を設置し、指導資料『生きる力を育む防災教育』を制作するといった施策がとられている。この動きを裏付ける資料として、当時の朝日新聞(1996年4月23日朝刊)では、『生きる力』身につけて 栗原高志・県教育長に聞く／兵庫」といった記事がある。その中で、阪神大震災の経験をこれからの教育にどう生かしていきますか。といった問いに、栗原は

学校施設の復旧は今年度中に終わる予定です。子どもたちの心のケアといったものもやっていますが、震災でわたしたちが学んだ教訓があります。思いやりや助け合い、支え合いの大切さです。子どもたちを地震から守り、防災組織を作り地域との連携を深めるといった防災教育に加え、人間としての生き方、在り方といったものを伝えていきたいと思っています。

と答え、最後のひとことには

三人の子どもの親として、大震災を初めから見つめてきた一人として、自分で考えて行動する、いかなる事態にも対処できる人間になって欲しい。困難を乗り越えるたくましさ、他人に対する優しさを持って下さい。一言で言えば「生きる力」のある人間。知識は二の次です。

と、述べている。

以上のことから、本来の「生きる力」論からは趣旨が異なるかもしれないが、震災後を力強く生きていく力として、「生きる力」といった言葉が使用された可能性があると考えられる。

最後に、いじめや不登校、学級崩壊といった学校問題が多発し始めていたことである。これらの問題に対しては、96 答申でも大きく取り上げられている。96 答申の発表後ではあるが、河合(1997) は「人間誰しも『生きる力』を持っているはずで、・・・」と人間には本来「生きる力」が備わっていることを指摘したうえで、『生きる力』を失わせるような指導や教育が問題だ」と子どもの「生きる力」を失わせないような教育方法に変えていく必要があることを示唆している。

このように、学校での諸問題について 96 答申で述べなければならなかったのには教育問

題に関する国民の考え方が変化したからであろう。いじめや不登校が問題になる以前は、教育問題といえば文部省と日教組の対立に関してであった。その後、メディアによる報道などで学校問題が取り上げられると、教育問題は国民にとって身近なことに変わった。したがって、中教審では政策として解決策を提示する必要があり、その策が「生きる力」や「ゆとり」だったのではないだろうか。

3.2 「生きる力」とエージェンシー

「生きる力」と「エージェンシー」の関係を調査するにあたり、「社会学および人類学でのエージェンシー概念の変遷」、「『生きる力』論の変遷」、「教育学でのエージェンシー概念の変遷」についての年表を作成した。それが以下の図4である

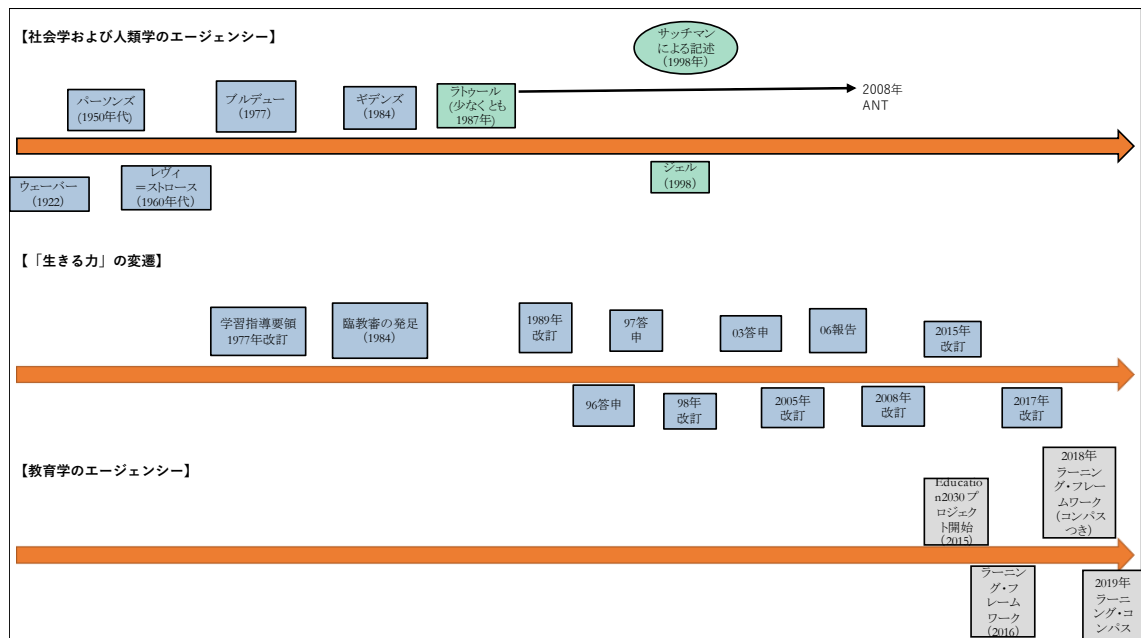


図4. 「生きる力」と「エージェンシー」に関する年表

上記をもとに、3名の研究者を調査することにした。

1人目は梶田叡一である。梶田の経歴は以下の通りである。

1941年、松江市に生まれ、米子市で育つ。京都大学文学部哲学科(心理学専攻)卒。文学博士。国立教育研究所主任研究官、日本女子大学助教授、大阪大学教授、京都大学教授、京都ノートルダム女子大学長、兵庫教育大学長、環太平洋大学長などを経て、奈良学園大学長。(学)聖ウルスラ学院(仙台)理事長・(学)松徳学院(松江)理事長・日本語検定委員会理事長を兼務。これまでに教育改革国民会議委員、第4・5期中央教育審議会副会長(教育制度分科会長・初等中等教育分科会長・教育課程部会長・教育養成部会長)などを歴任。神戸新聞社平和賞(2010年)、裏千家淡交会茶道文化賞(2012年)、宮城県教育文化功労賞表彰(2014年)。主な著書に『不干斎ハビアン思想』(創元社)、

『意識としての自己』(金子書房)、『和魂ルネッサンス』『内面性の人間教育を』(ERP)、
『教育評価』(有斐閣)など。(梶田 2016) (下線筆者)

また、古川 (2017) によると、

梶田叡一は、一般にブルーム理論やそれを発展させた教育評価を専門にする学者だとか、中央教育審議会関係の審議委員を務める教育学者だと思われる。．．．．．にもかかわらず、1979 年の文部省の指導要録改善協力者 (連続 3 回)、新教科「生活科」の創設、1997 年から日本教職員組合「21 世紀カリキュラム委員会」委員長、2000 年からの小渕内閣の教育改革国民会議委員 (総理大臣の私的諮問機関)、2007 年からの中央教育審議会副会長、中央教育審議会教育課程分科会長、教育養成部会長、全国学力・学習状況調査会議座長、2008 年設立の教職大学院設立にともなう日本教職員大学院協会会長、初等教育から高等教育まで教育界における多岐にわたる活躍は教育界では知られたところである。

との記述がある。また、記述にはないが、2001 年には中教審の委員に選出されている。以上のように、梶田は心理学と教育研究に精通した学者であり、公での発言力も非常に高い人物であると推測できる。しかし、1996 年の中教審のメンバーには含まれていない。

ここで、梶田と「生きる力」論との関係を見ていきたい。「生きる力」という言葉が教育政策立案側で初めて打ち出されたのは 1996 年答申であるが、その審議過程については、文部科学省ホームページの「審議会情報」に掲載されていない。(8) そこで、佐藤 (2014) の論文を参照した。佐藤は、文部科学省文書情報管理室に対して第 15 期中央教育審議会の第 1 次答申発表に到る過程の全ての議事録 (総会と第 1・第 2 小委員会) の開示請求を行い、入手したうえ、一部を引用して用いている。

以下、佐藤 (2014) からの引用を用いて議論を進める。なお参照箇所はカギ括弧で示す。「第 15 期中央教育審議会は、(通算) 第 185 回総会 (1995. 4. 26) から活動を開始し、内部に第 1 小委員会と第 2 小委員会が置かれた。このうち第 1 小委員会の任務は、「今後における教育の在り方及び学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方」、及び「一人一人の能力・適正に応じた教育と学校間の接続の改善」の 2 点とされた。」第 1 小委員会、総会を含む審議過程で初めて生きる力という語が登場したのは第 1 回第 1 小委員会 (1995. 9. 8) の時であった。「末吉裕郎専門委員 (社団法人全国子ども会連合会相談役) から「生きる力と知恵」についての提案が出されており、」とあることから確認できる。また、「末吉の提案からは、それが文部省やそれ以前の審議会総会での議論を受けてのものであるということとは読み取れず、単独の個人意見であったと思われる。」とも述べられている。

その後、第 2 回第 2 小委員会 (1995. 9. 26) では「河野重男座長 (東京家政学院大学長) は、「生きる力と知恵」の議論と「生き方」の議論を結びつけながら、最近の学校関係の研究テーマとして「生きる力」が増えてきたと指摘して「生きる力」をクローズアップした (別紙・第 1 小委員会議事録抜粋 (4)).」とのことから、末吉委員の「生きる力と知恵」の議論と「生き方」の議論を結びつけている。

では、「生き方」の議論とは何だろうか。ここで、梶田が関係すると考えられる。梶田は

1995年までに、『内面性の人間教育を：真の自立を育む』（金子書房）、『内面性の心理学』（大日本図書）、『自己教育への教育』（明治図書出版）、『生き方の心理学』（有斐閣）、『生き方の人間教育を』（有斐閣）といった書籍を著し、「生き方」の議論をしている。特に、1990年の『生き方の心理学』では、「自覚と主体性」といった章タイトルがつけられている。

また、河野重男・梶田叡一、1987、「子どもの自己教育力を高める」『児童心理』, 41(9):973-994 といった共著論文も確認できており、河野と梶田に接点があったと考えられる。そこで、1つの仮説として河野が発言した「生き方」の議論の背景には梶田の影響があり、末吉の議論（「生きる力と知恵」）と結びつくことで「生きる力」論が形成されてきたのではないかと考えられる。つまり、「生きる力」論の形成に梶田が大きく関係しているのではないかと。

次に、梶田とエージェンシー概念との関りについてである。双方の関係が明確に記されている文献は見当たらなかったが、教育改革国民会議のホームページにある「教育改革国民会議委員から寄せられた教育のあり方に関する意見」（2000）にてその関係性を垣間見ることができた。この中で梶田は「教育のあり方の根本的な再検討が不可欠である」と述べた後に、「【豊かで寛容な社会における自己規律と自己責任の教育】」と題した章の中で、

1970年代以降、日本社会が物質的に極めて豊かになり、快適便利になり、そして価値の多様化が進む中で、社会の気風も家庭の雰囲気も全ての面で寛容になった。このこと自体は素晴らしいことであるが、こういう中で子どもも大人も利己的自己中心的になり、自堕落になり、依存的になり、自己責任を回避して他に責任を求める、といった気風を強めてきた。このため社会は秩序感覚を失い、非人間的な犯罪は増え、一人ひとりが孤立した砂漠の様相を呈するに至っている。教育改革に依って新しい「未来」を創っていかうと言うのなら、従来とは異なった原理に立つ人間教育が不可欠であろう。豊かさに負けない教育、快適便利さに負けない教育、寛容さに負けない教育、利己的自己中心的な落とし穴を克服する教育、自堕落さを克服し自らの中へけじめの感覚を育む教育、依存性を克服し真の自立を目指す教育、他人の痛みがわかるといった内面洞察に立つ真の連帯の教育、等々が考えられなくてはならない。……このため、……子どもが困難なこと嫌なことに進んで立ち向かい、自分の力を全部出し切って課題と取り組むような学習が奨励されねばならない。我慢と立ち向かいと頑張りを積み重ねていけない限り、豊かさや快適便利さに負けない逞しさを身に付けていくことは出来ないのである。（下線筆者）

と述べている。ここでは、「生徒が自主性を持って困難な課題に立ち向かっていくこと」、「生徒が利己的自己中心的ではいけないと気づいてもらう教育」のように、主体性を重視するエージェンシー概念に通ずる主張をしている。また、「自己責任を回避しようとして他人に責任を求めてはいけない」といった示唆のように、教育学のエージェンシー概念のカギとなる「責任」に関しても主張している。

これらの意見は2000年にまとめられたものだが、その前から梶田が生徒の主体性や責任についての考えを持っていたのではないかと考えられる。

以上のように、梶田は「生きる力」論の土台となる意見を持ち、かつ主体性の議論を行っ

ていた、ということから後の教育学のエージェンシー概念形成に影響を与えていた可能性があるのではないだろうか。

次に2人目の研究者は青木保である。青木の経歴は以下の通りである。

昭和13年(1938)、東京生まれ。文化人類学者。1965年以来、タイ、スリランカを中心にアジア各地、また日本国内、英国、フランス、ドイツ、アメリカなどでフィールドワークを行う。1972年から73年にかけてバンコックのタイ仏教寺院で得度修行をする。これまで大阪大学、東京大学、政策研究大学院大学などで教鞭をとった。ハーヴァード大学客員研究員、仏国立パリ社会科学高等研究院および独コンスタンツ大学の客員教授、タイ国立チュラロンコン大学研究員なども務めた。(青木 2010)

以上のように青木は文化人類学者であり、1996年中教審第2小委員会の専門委員であった。1990年代後半は人類学の分野でエージェンシー概念は盛んに議論されていたため、「生きる力」の議論に影響を与えていないか調査をした。中教審の議論が行われた頃、青木は主に編者として文献を著していた。例えば『宗教の現代』(岩波書店)、『逆光のオリエンタリズム』(岩波書店)、『ハイカルチャー』(岩波書店)などである。しかし、人類学のエージェンシーのキーワードである、「主体性」の議論には触れられていなかった。

また、佐藤(2014)の議事録を参考にしたが、青木がどのように発言していたか、「生きる力」論にどういった見解を示していたかについては確認できなかった。

以上のことから、青木が「生きる力」論とエージェンシー概念を掛け合わせる影響を与えたかどうかは確認できなかった。

3人目は足立明である。足立の経歴は以下の通りである。

足立明氏は、昭和27年に大阪府に生まれ、昭和46年大阪府立豊中高等学校を卒業後、京都大学に入学し、昭和52年工学部衛生工学科を卒業された。そしてスリランカのペラデニア大学大学院に留学し、昭和61年に同大学大学院社会学専攻修士課程を修了された。その後、京都大学東南アジア研究センターの研修員を経て、昭和64年に北海道大学文学部助教授に就任された。そして平成8年には同学部教授に昇任された。この間、平成2年に京都大学より農学博士号を授与された。そして平成12年に京都大学大学院アジア・アフリカ地域研究研究科教授に就任されたのであった。足立氏は、スリランカの焼畑農村や労働交換の研究や開発現象の研究、また文理の壁を超えて人・モノ・言葉のネットワークを考える方法としての「アクター・ネットワーク論」を巡る論考等を通して人類学と地域研究の進展に大きく貢献された。

(梶 2013)

足立は1996年中教審のメンバーではないが、1990年代末にはすでにエージェンシーの概念になじみがあったと考えられる人類学者である。伊藤(2014)は足立(2001)の言葉を引用して次のように述べている。

また、足立(2001)は「測定器が子供部屋においてあり、子供がそれで遊ぶときは当然オモチャとしてであるが、科学者の実験室でそのアクター・ネットワークに適切に置かれた

ときには測定器となるのである」(足立, 2001 : 9)と例を挙げながらアクターの意味やアイデンティティがほかのアクターとの関係性によって決定するということを説明している。

(伊藤 2014)

アクター・ネットワーク理論はエージェンシーと深く関わる理論のため、足立が教育の公的機関と関わっていた場合、影響を与えている可能性がある。しかし、今回の調査では足立と公的機関の関係性は確認できなかった。

また、同じ人類学者で当時の中教審のメンバーであった青木との関りも調べてみたが同じく関係性は確認できなかった。

4. 結論

最後に、本稿で明らかになったことについてまとめ、本研究の課題と今後について述べる。本研究では、「生きる力」が提唱された社会的背景の考察と「生きる力」とエージェンシー概念の関係について考えた。

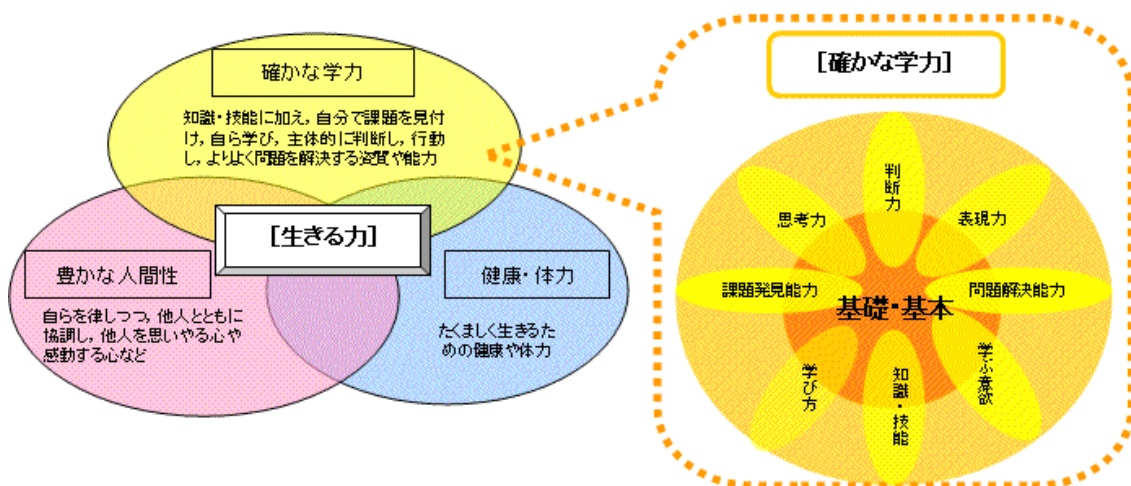
はじめに「生きる力」が提唱された社会的背景として3点考察した。1点目は55年体制の崩壊とそれに伴う日教組の路線変更である。2点目は、阪神淡路大震災の発生後、防災教育の意識が高まったことである。3点目は、いじめや不登校など教育問題が身近なものになってきたことである。

次に「生きる力」とエージェンシー概念の関係については、3名の研究者を参考に考察した。梶田叡一, 青木保, 足立明の3名である。彼らを媒介として「生きる力」と社会学・人類学のエージェンシーが教育学のエージェンシーへと変化したのかについては、可能性を示唆するにとどまった。しかし、図4のように同時代性は確認できたと考えている。

次に、本研究の課題と今後についてである。全体を通して感じたのは「生きる力」論についての資料不足が挙げられる。中教審における議事録が入手できず、考察の幅が狭くなったと感じている。「生きる力」が提唱された社会背景については、他にも背景が考えられるのではないかと感じている。例えば、バブル経済の崩壊後による格差の広がりや、冷戦の終結による影響などが挙げられる。「生きる力」とエージェンシーに関しては、知識の幅の狭さを痛感している。主体性の概念は教育学, 社会学, 人類学にとどまらず心理学など様々な分野で研究が進められている。そのため、今回は教育学や人類学に精通している研究者を参考にしたが他の分野の研究者にも何らかのつながりがあるかもしれない。

[注]

- 1) Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous の頭文字をとったもの。
- 2) 文部科学省組織令により、文部科学省に設置された審議会。それまでは文部省に置かれていたが、2001年（平成13）1月の省庁再編に伴い改組された。
- 3) 教育改革を目的に設置された内閣総理大臣直属の諮問機関。当時の首相は中曽根康弘であった。
- 4) 中央教育審議会：初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（2003）。



03 答申における「生きる力」の概念図

- 5) エージェントの定義は論者によってさまざまである。例えば、アルフレッド・ジェルはエージェントを「意図」と結びつけて考えることに特徴がある。
- 6) ラトゥールによるアクターネットワーク理論は、川村久美子訳（2008）『虚構の近代』で本格的な理論を展開したが、元々は科学技術論の観点から、少なくとも1987年には考えられていた概念である。サッチマン（1998）によると、「アクター・ネットワークによれば、エージェント性は関係的にのみ存在する。つまり、人間と非人間の両方が参加している行為の諸ネットワークの中に/を通して存在する」（Suchman, 1998 : 9, 訳 191）Suchman, A. L. (1998), “Human /Machine Reconsidered”, 「認知科学」, 第5巻. 第1号 5-13頁。と、エージェント性について記述されている。
- 7) 族議員とは、「特定の政策分野について、自民党政務調査会を主要な舞台として、フォーマル、インフォーマルにかかわらず、強力な影響力を持つ」（猪口・岩井 1987: 20）存在である。
- 8) 同欄に掲載されている中央教育審議会議事録の中で最も古いものは、第198回総会（1996.9.10 第15期）で、これは1996中教審答申よりも後のものである。

[参考文献]

- 青木保, 2010, 『作家は移動する』, 東京出版.
- 青山征彦, 2008, 「人間と物質のエージェンシーをどう理解するか—エージェンシーをめぐって (2)」, 『駿河台大学論議』 37:125-137.
- , 2012, 「エージェンシー概念の再検討—人工物によるエージェンシーのデザインをめぐって」, 『認知科学』 19(2)164-174.
- 足立明, 2001, 「開発の人類学—アクター・ネットワーク論の可能性」, 『社会人類学年報』, 27:1-33.
- 阿部光一, 2017, 「学習指導要領の変遷—現場での体験を交えて」, 『明治大学教育会紀要』, 9:63-70.
- 雨宮沙織・柄本健太郎, 2021, 「OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクトにおけるコンピテンシーに関する議論の変遷— OECD ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030 に着目して」, 『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』 72:579-588.
- 市川昭午, 2002, 「90 年代—教育システムの構造変動」, 『教育社会学研究』, 70:5-20.
- 市川昭午編, 2004, 『教育改革の論争点—臨教審から今日まで—』, 教育開発研究所.
- 伊藤真一, 2014, 『社会構成主義的リーダーシップ研究におけるシンボリック・マネジャー論の可能性—アクター・ネットワーク理論的視点から』, 『経営学研究論集』, 41:153-168.
- 井上敏博, 2017, 「「生涯学習論」の理念と政策の歴史的発展—ユネスコと OECD の果たしてきた役割を中心に」, 『城西国際大学紀要』 25(1):41-58.
- 猪口孝・岩井奉信, 1987, 『「族議員」の研究』, 日本経済新聞社.
- 入江良英, 2018, 「OECD の教育観と日本の教育目標—「独自カリキュラム」と「地方創生」の考え方を考察しつつ」, 『埼玉純真短期大学研究論文集』 8:17-30.
- 扇原貴志・柄本健太郎・押尾恵吾, 2020, 「中学生における生徒エージェンシーの関連要因および中学生が重視するウェルビーイングの分野」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』 71:669-681.
- 大内裕和, 2020, 『教育・権力・社会—ゆとり教育から入試改革問題まで』, 青土社.
- 遠藤孝夫, 2019, 『「主体的・対話的で深い学び」の理論と実践』, 東信堂.
- 梶茂樹, 2013, 『足立明教授の逝去を悼む』, 『アジア・アフリカ地域研究』, 12(2).
- 梶田叡一, 1989, 『内面性の人間教育を—真の自立を育む』, 金子書房.
- , 1997, 『生きる力の人間教育を』, 金子書房.
- , 2014, 『「人間教育」とは何か—人間教育学の建設のために』, 『人間教育学研究』, 1:1-6.
- , 2016, 『人間教育のために』, 金子書房.
- 片桐芳雄・木村元編, 2008, 『教育から見る日本の社会と歴史』, 八千代出版.
- 加藤隆文, 2012, 「エージェンシーとインデックスの芸術論」, 『美学』 63(2):124.
- 河合隼雄, 1996, 「学校のゆくえ」, 河合隼雄・灰谷健次郎編, 『学校のゆくえ』, 岩波書店.
- , 2009, 『いじめと不登校』, 新潮社.
- 木村元, 2015, 『学校の戦後史』, 岩波書店.

- , 2017a, 「戦後社会の形成と教育」, 片桐芳雄・木村元編, 『教育から見る日本の社会と歴史』, 八千代出版.
- , 2017b, 「高度経済成長後の社会と教育」, 片桐芳雄・木村元編, 『教育から見る日本の社会と歴史』, 八千代出版.
- ギギ・ファビオ, 2011 「行為者としての「モノ」——エージェントの概念の拡張に関する一考察」, 『同志社社会学研究』, 15:1-12.
- 行安茂, 2018, 『アクティブ・ラーニングの理論と実践』, 北樹出版.
- 教育改革国民会議, 2000, 『教育改革国民会議委員から寄せられた教育のあり方に関する意見』, <https://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/dai2/2siryou7.html> (2021年12月18日取得)
- 教育課程研究会, 2016, 『「アクティブ・ラーニング」を考える』, 東洋館出版社.
- 草津晃平・松本大輔, 2021, 「エージェント概念の整理と理論的考察—「責任」を学習する評価活動は学習活動」, 『西九州大学子ども学部紀要』12:32-40.
- 楠見友輔, 2018, 「学習者の「媒介された主体性」に基づく教授と授業—社会文化的アプローチの観点から」, 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』43:49-59.
- 倉田良樹, 2009, 「構造化理論から、知識の社会学へ (一)」, 『一橋社会科学』7:1-49.
- ケネス・J・ガーゲン/メアリー・ガーゲン, 2018, 『現実はいつも対話から生まれる』, デイスカバー・トゥエンティワン.
- 小松秀雄, 2007, 「アクターネットワーク理論と実践コミュニティ理論の再考」, 『神戸女学院大学論集』54(2):153-164.
- 厚生労働省労務関係担当参事官室, 2002, 『第2版日本の労働組合—歴史と組織』, 日本労働研究機構.
- 小谷慎吾, 2018, 「人口減少地域におけるソーシャルキャピタル概念の適用に関する文化人類的検討」, 『日本健康学会誌』84(6):198-202.
- 小村 俊平・金井 達亮, 2018, 「これからの教育と SDGs—生徒がエージェントを発揮する学びとは」, 『学術の動向』38-43.
- 阪上弘彬・村田翔, 2019, 「日本の学校教育における防災教育の展開と特徴—阪神淡路大震災と東日本大震災の2つの災害を視点に」, 『兵庫教育大学研究紀要』55:141-151.
- 佐藤年明, 2013, 『「生きる力」論批判ノート(その1)』, 『三重大学教育学部研究紀要』, 64:297-311.
- , 2014, 『「生きる力」論批判ノート(その2)』, 『三重大学教育学部研究紀要』, 65:159-173.
- , 2016, 『「生きる力」論批判ノート(その4)』, 『三重大学教育学部研究紀要』, 67:337-352.
- , 2017, 『「生きる力」論批判ノート(その5)』, 『三重大学教育学部研究紀要』, 68:113-127.
- 佐藤康行, 1980, 「「主体の脱中心化」に関する A・ギデンズの理解をめぐって」, 『社会学研究』, 39:117-127.
- 佐貫浩, 2003, 『新自由主義と教育改革』, 旬報社.
- 猿橋眞, 2001, 『日本労働運動史—積極的・戦闘的伝統を学ぶ』, 学習の友社.

- ジーンレイブ／エティエンヌ・ウィンガー, 1993, 『状況に埋め込まれた学習』, 産業図書.
- 城下英行・河田恵昭, 2007, 「学習指導要領の変遷過程にみる防災教育展開の課題」, 『自然災害科学』, 26(2): 163-176.
- 周菲菲, 2013, 『観光研究へのアクター・ネットワーク論的アプローチ —北海道における中国人観光者の実践を例として』, 「北海道大学大学院文学研究科研究論集」, 13:111-135.
- 白井俊, 2020, 『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム』, ミネルヴァ書房.
- 鈴木美枝子, 2018, 「学習指導要領に関する一考察」, 『いわき短期大学研究紀要』51:129-141.
- 鈴木 和歌奈, 2020, 「実験室から「相互の係わりあい」の民族誌へ —ポスト-アクターネットワーク理論の展開と ダナ・ハラウェイに注目して」, 『年報 科学・技術・社会』29:3-29.
- 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』2:47-54.
- 数土直紀, 1994, 「制度を支える自由—ギデンズの構造化理論を手がかりにして」, 『社会学評論』45(1):2-15.
- 関恒樹, 2004, 「低地フィリピン社会における主体性・エージェンシー・アイデンティティ—個に内在する力としてのドウガン dungan の観念に注目して」, 『史苑』64(2):13-38.
- 関口貴裕, 2017, 『「OECD との共同による次世代型指導モデル」の研究開発」プロジェクト—平成 28 年度研究活動報告書』, 『東京学芸大学次世代教育研究』.
- 高階玲治編, 1997, 『「生きる力」100 の課題徹底理解』, 教育開発研究所.
- 高旗正人・岡山県個集研編, 2001, 『子どもに学ぶ「生きる力」』, 黎明書房.
- 高旗正人・相原次男編, 2002, 『「生きる力」を育てる教育へのアプローチ』, 黎明書房.
- 立木茂雄, 2016, 『災害と復興の社会学』, 萌書房.
- 田中雅一, 2002, 「主体からエージェントへのコミュニティへ」, 田辺繁治・松田素二編, 『日常実践のエスノグラフィー—語り・コミュニティ・アイデンティティ』, 世界思想社.
- 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—中央教育審議会第一次答申」, 『教育情報研究』12(1):17-54
- 中央教育審議会: 諮問文, 平成 7 年 4 月 26 日
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701s.htm,
 20 21 年 5 月 10 日参照
- 中央教育審議会: 文部大臣諮問理由説明, 平成 7 年 4 月 26 日
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701t.htm,
 2021 年 5 月 10 日参照
- 中央教育審議会: 文部事務次官補足説明, 平成 7 年 4 月 26 日
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701u.htm,
 2021 年 5 月 10 日参照
- 中央教育審議会: 第 1 5 期中央教育審議会審議経過 (総会、第 1 小委員会、第 2 小委員会)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701v.htm, 2021 年 5 月 10 日参照

- 中央教育審議会：第15期中央教育審議会委員・専門委員名簿, 平成8年7月19日現在
mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701w.htm,
 2021年5月10日参照
- 中央教育審議会：答申の骨子
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701x.htm,
 2021年5月10日参照
- 中央教育審議会：21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（中央教育審議会第二次答申（全文）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/970606.htm, 2021年12月3日参照
- 中央教育審議会：初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（2003）.
- 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会：審議経過報告（2006）.
- 對馬登, 2005, 『デューイの経験的自然主義と教育思想』, 風間書房.
- 徳久恭子, 2012, 「連立政権下の教育政策」, 『年報政治学』, 63(1):138-160.
- 床呂郁也, 2018, 「「もの」研究の新たな視座」, 桑山敬己・綾部真雄編『詳論文化人類学—基本と最新のトピックを深く学ぶ』, ミネルヴァ書房.
- 土橋臣吾, 2015, 「移動するモノ, 設計される経験—ケータイの可動性と可変性をめぐって」, 『マス・コミュニケーション研究』87:17-35.
- 中野和光, 2016, 「グローバル化の中の学校カリキュラムへの一視点」, 『カリキュラム研究』25:117-123.
- 名越 清家, 2009, 「「教育実践」論への社会学的視座と可能性に関する一考察—主に「相互行為理論」・「社会構成主義理論」の視角から」, 『福井大学教育地域科学部紀要 第IV部 教育科学』64:69-94.
- 西川潤, 2018, 「主体的・対話的で深い学びと独学の関係性に関する教育方法学的考察—現代における独学の意義の再検討」, 『地域連携教育研究』2:55-67
- 二宮裕之, 2017, 「学習指導案の歴史的変遷とその役割に関する研究—指導案作成における顕在的側面と潜在的側面に着目して」, 『全国数学教育学会誌』23(2):73-82.
- 日本児童教育振興財団, 2016, 『学校教育の戦後70年史』, 小学館.
- 日本デューイ学会, 2020, 『民主主義と教育の再創造—デューイ研究の未来へ』, 勁草書房.
- 野崎剛毅, 2006, 「学習指導要領の歴史と教育意識」, 『国学院短期大学紀要』23(0)151-171.
- 長谷部弘道, 2017, 「規範サークルと行為主体性—制度変容分析における「創発的因果効力」アプローチ」, 『杏林社会科学研究』32(3,4):61-81.
- 原田信之, 2007, 『確かな学力と豊かな学力—各国教育改革の実態と学力モデル』, ミネルヴァ書房.
- ピーター・L. バーガー／トーマス・ルックマン, 2003, 『現実の社会的構成』, 新曜社.
- 廣田拓, 2017, 「ギデンズ社会理論と和辻倫理学における二重性の論理と信頼」, 『現代社会学理論研究』11:94-106.
- 広田照幸, 2020, 『歴史としての日教組 上』, 名古屋大学出版会.
 —, 2020, 『歴史としての日教組 下』, 名古屋大学出版会.

- 広田照幸・武石典史, 2009, 「教育改革を誰がどう進めてきたのか—1990年代以降の対立軸の変容」, 『教育学研究』, 76(4):400-411.
- 藤岡完治, 1999, 「「生きる力」と情報教育」, 藤岡完治・大島聡編『学校を変える情報教育』, 国土社.
- 古川治, 2017, 『ブルームと梶田理論に学ぶ—戦後日本の教育評価論のあゆみ』, ミネルヴァ書房.
- 牧野智和, 2017, 「「自己」のハイブリッドな構成について考える—アクターネットワーク理論と統治性研究を手がかりに」, 『ソシオロギス』 41:36-57.
- 増田寛也, 2010, 「政権交代前後の中央—地方関係—教育行政の観点から」, 事例研究「現代行政 I」, 東京大学公共政策大学院.
- 松尾直博・柄本健太郎・永田繁雄・林尚示, 2020, 「「生きる力」とエージェンシー概念の検討—中央審議会の答申や学習指導要領を中心に」『東京学芸大学教育実践研究』, 16:147-158.
- 松尾直博・翁川千里・押尾恵吾・柄本健太郎・永田繁雄・林尚示・元笑予・布施梓, 2020, 「日本の学校教育におけるエージェンシー概念について—道徳教育・特別活動を中心に」, 『東京学芸大学紀要総合教育科学系』, 71:111-125.
- 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.
- , 2020, 『社会に生きる個性—自己と他者・拡張的パーソナリティ・エージェンシー—』, 東信堂.
- 溝部明男, 2011 「社会システム論と社会学理論の展開 : T. パーソンズ社会学と残された3つの理論的課題」, 『金沢大学人間科学系紀要』 3:14-40.
- 宮島喬, 2007, 「社会学のアイデンティティ—ブルデューとギデンズの理論的交錯点を通して」, 『応用社会学研究』 49:297-305.
- 文部科学省, 2019, 「学習指導要領改訂の考え方」.
https://www.mext.go.jp/content/1421692_6.pdf (2021年12月19日閲覧)
- 柳沼良太, 2012, 『「生きる力」を育む道徳教育—デューイ教育思想の継承と発展』, 慶応義塾大学出版会.
- , 2019, 『プラグマティズム、公共、道徳—教育の新たな可能性を求めて—』, あいり出版.
- 安田尚, 1998, 『ブルデュー社会学を読む—社会的行為のリアリティーと主体性の復権』, 青木書店.
- 八幡恵, 2016, 「「生きる力」の展開」, 『東北学院大学教養学部論集』, 173:145-158.
- 山住勝広, 2019, 「学校における子どもたちの拡張的学習の生成—学習活動を創り出すエージェンシーの発達に向けて—」, 活動理論学会, 『活動理論研究』 4:17-27.
- 吉田ゆか子, 2018, 「アルフレッド・ジェル」, 岸上伸啓編, 『はじめて学ぶ文化人類学—人物・古典・名著からの誘い』, ミネルヴァ書房.
- OECD, 2020, 「OECD Learning Compass2030 仮訳」
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf
 (2021年12月18日取得) ”.

「生きる力」身につけて 栗原高志・県教育長に聞く /兵庫『朝日新聞』1996年4月
23日朝刊（朝日新聞記事データベース 閲覧日：2021年2月12日）.