

# 日本人の学びの将来像

## ～学びの「主体性」と導く「専門性」の明確化のために～

青木大輔

(文教大学教育研究所客員研究員)

The Future of Learning for the Japanese  
-For Clearer Definition of 'Initiatives' for Learning and 'Expertise' Leading the Initiatives-

AOKI DAISUKE

(Guest Researcher of Institute of Education, Bunkyo University)

### 要旨

コロナ禍を経て我が国の学び（教育）は大きな転機を迎えている。「主体的」であることが学びのジャンルを問わず求められているが、日本人にとって「主体的」な学びはどのような意味をもつのか。また「主体的」な学びに成果をもたらすためには、学びを導く側の「専門性」の内実も変化を余儀なくされるはずだ。日本人にとってのウェルビーイングの実現を前提にしたとき、学び（教育）の専門家はこの難題にどう応えていくべきなのかを問うためのスタートラインに立つ。

### はじめに

コロナ禍から3年ほど前、筆者は当紀要に研究ノートとして日本人の学びについて、ひとつの考えを呈した。今後の日本人には功利的な学習志向が欠かせないとの内容であった。しかし、コロナのインパクトによって人々の生活意識や学び（教育）をめぐる環境は加速度的に変化してきていると感じられる。これは単に実感だけでなく、施策あってこそであろう。文部科学省HPのコロナにかかる大臣記者会見のキーワード<sup>1)</sup>ひとつとっても、コロナをきっかけとした教育政策の展開の激しさがわかる。

そこで本稿では行政資料や先行研究を概観することを通じて、コロナ禍以降の学び（教育）の変化の一端を捉えつつ、今後の日本人に求められる学び（教育）の在り方について探求する端緒を開いていきたいと思う。この際、「主体性」（主に学ぶ側）と「専門性」

（主に導く側）がポイントとなる。なお、例えば「学校教育」や「社会教育（生涯学習）」といった学び（教育）の各分野を個別に深めていくというよりも、最終的には教育行政と他の行政分野との関係や日本人の学び（教育）という観点で議論していくことが重要になるという認識から出発している。

### 1. コロナ禍以降の学びの環境

2020年1月に初の感染者が確認されたことから始まったとすれば、我が国におけるコロナ禍は既に丸5年が経過したことになる<sup>2)</sup>。この間において国民に示された政府の方針や世論調査の結果は、学び（教育）の環境の変化を捉えるために有効だろう。

#### 1・1 教育再生実行会議と第十二次提言

教育再生実行会議は第2次安部内閣の2013年1月に閣議決定で設置され、2021年の第

十二次提言までがなされた。2018年時点の文部科学省HPでは「現在、政府においては、「教育再生」が重要課題とされており、内閣官房に設置された教育再生実行会議では、これまでに十一次にわたる提言が出されました。また、文部科学大臣の諮問機関である中央教育審議会では、教育の振興に関する重要事項が審議され、答申等が行われています。文部科学省はこれらの提言や議論を踏まえるとともに、「教育基本法」の理念の下、「教育振興基本計画」に基づき、教育再生のための施策を推進しています。」と表現されており、当時の我が国の教育行政に大きな影響力を持っていたと推察される。

その教育再生実行会議第十二次提言は、2021年6月3日になされた。『ポストコロナ期における新たな学びの在り方について』と題されたその提言は、多様性と包摂性のある持続可能な社会を実現するためウェルビーイングの理念を目指すこと、こうした社会を実現していくためには、一人一人が自分の身近なことから他者のことや社会の様々な問題に至るまで関心を寄せ、社会を構成する当事者として、自ら主体的に考え、責任ある行動をとることができるようになることが大切であること、こうした個人を育むために我が国の教育を学習者主体の視点に転換していく必要があること、そのために教師をはじめとする教育関係者が学習者主体の視点へ転換をするという意識改革を図り、新たな学びの着実な定着、教師の質の向上と数の確保、デジタル化への対応などを総合的に進めていく必要があることを指摘している。

## 1・2 「令和の日本型学校教育」(導く側の環境変化)

国を挙げて「教育再生」の施策を推進するなか、コロナ後における我が国の教育行政のトレンドは、中央教育審議会の答申に見るこ

とができる。コロナ禍以降に出された大綱的な答申は数本示されているが、2021年1月の「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子ども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)(中教審第228号)」は、学校教育に関する大きな方針の提示といえるだろう。「はじめに」には従来の学校教育の役割(学習機会と学力の保障、全人的な発達・成長の保障、福祉的役割)に加え、「働き方改革」「GIGAスクール構想の推進」「新学習指導要領の着実な実施」「社会に開かれた学校教育」「関係者の連携による改革」が、今後の学校教育をめぐる求められる要素であると明記されている。

教育におけるデジタル化の波は学校現場が先行する形で進行し、また、社会とのつながりや関係者の連携等についても、学校教育には一層求められるようになった。GIGAスクール構想の実現によるICT環境の活用は、「個に応じた指導」の一層の重視とともに、教職員にはこれまで以上の対応が求められることになったと言えるだろう。2022年12月の答申「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)(中教審第240号)」や2024年12月の諮問「多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について(諮問)」等の発出は、そのことを行政自体が一種の危機として認識している現象であると言って差し支えないだろう。

## 1・3 生涯学習分科会での議論(学びのインフラ整備)

次に、中央教育審議会生涯学習分科会の議論の状況を見てみたい。コロナ禍に開かれていた中央教育審議会生涯学習分科会は第10期(2019.4～2020.8)であった。2020年9月に取

りまとめられた『第10期中央教育審議会生涯学習分科会における議論の整理』は“多様な主体の協働とICTの活用で、つながる生涯学習・社会教育～命を守り、誰一人として取り残さない社会の実現へ～”と副題が付され、冒頭から新型コロナウイルス感染症にかかる対応が、学校教育だけでなく社会教育にも大きな影響を与えていることに言及されている。副題が示すとおり、コロナとの関係で生涯学習（社会教育）が語られる文脈は、①学びを止めないこと②ICTなどの新しい技術を活用した学びの可能性③デジタル・デバイドの解消④包摂的な社会を目指す生涯学習・社会教育の在り方、というようにまとめられているほか、自然災害の頻発を受けた「命を守る」生涯学習・社会教育の重要性も意識された内容となっている。

その後の期間でのキーワードを簡略に示せば、第11期（2021.5～2022.7）では①デジタル庁の発足に関連した「誰一人取り残されない」デジタル社会の実現②官民を超えた関心事項であるウェルビーイング③超スマート社会（Society5.0）に対応するためのリカレント教育④社会の変化を踏まえた生涯学習・社会教育の現代的な役割の明確化等が、第12期（2023.4～2024.5）では前期の課題を引き継ぎつつ、分科会の下に「社会教育人材部会」と「日本語教育部会」を設けられた。また、第12期の最中には『第4期教育政策基本計画』が策定され、「マルチステージの人生を生涯にわたって学び続ける学習者の育成」「リカレント教育を通じた高度専門人材育成」「社会教育を通じた持続的な地域コミュニティの基盤形成」「公民館等の社会教育施設の機能強化、社会教育人材の養成と活躍機会の拡充」「生涯学習社会の実現、障害者の生涯学習の推進」が生涯学習・社会教育関連で盛り込まれることとなり、学びのインフラがソフト、ハードの両面から見直されるべきであることが示された。

#### 1・4 生涯学習に関する世論調査（学ぶ側の変化）

最後に、前回の考察でも参照した、内閣府が実施する「生涯学習に関する世論調査」の結果をみてみよう。2015年12月、2018年7月、2022年7月に行われている。実施回によって質問に若干変化があるものの、国民の学習活動に関する状況を概観するには有用である。まず、「この1年間の学習の状況」についての質問に対する否定的な回答の推移に注目したい。「学習したことがない」との回答の割合は、52.3%（'15）→41.3%（'18）→24.3%（'22）と激減していて、その理由のトップが、「仕事が忙しくて時間がない」33.4%（'18）から「特に必要がない」45.5%（'22）に変化している。また反対に「学習する理由」のトップの変化をみると、「その学習が好きであったり、人生を豊かにしたりするため」54.8%（'15）→「教養を深めるため」37.1%（'18）→「現在または当時の仕事において必要性を感じたため」53.5%（'22）と推移しており、趣味や教養のための学習から、仕事の必要のための学習に変化してきていると受け取れる。

#### 1・5 ポストコロナにおける学び（小括）

コロナ禍以降に発出された学び（教育）の政策に関する行政文書を俯瞰したとき、それ以前の流れを踏まえつつ、教師をはじめとした学び（教育）を導く側の意識が学習者主体へと転換し、そのなかでデジタル化やそれに伴う個に応じた教育、高度専門人材の育成が行われること等の重要性が叫ばれるようになった。また国民の生涯学習活動の実態も、趣味や教養というよりも実務に結びつく学びにシフトしてきていることを見た。

ここで重要なのは、教育再生実行会議第十二次提言でも明言されている「社会を構成

する当事者として、自ら主体的に考え、責任ある行動をとることができるようになることが大切」ということであり、特に「主体的に考える」「学習者主体」という際の「主体」の捉え方である。コロナ禍を経て、日本人である私たちは<当事者として><主体的に><責任ある行動>をとれている（とれていない）のであろうか。次章ではその周辺について見てみたい。

## 2 “主体的であること”と学び

後述するように、「主体性」については様々な分野で検討が行われてきている。学び（教育）の場面における「主体性」とはいったいどんなものであり、誰がどのように実現していくものなのであろうか。

### 2・1 「主体性」の理解

哲学者の藤野（2006：203）は「主体性とは、主導権を握ってコントロールする立場、動かす立場に立っている、というあり方を意味する」とし、「主体－客体というのは、実体ではなく、関係を表わす概念だ」とする。また、発達心理学を専門とする竹内（2020：15）は、「主体的な学びとは、ごく単純に言えば、学び手が主体的に学ぶということである。主体的には、積極的・能動的の含意があるとともに、主体による選択や判断という側面も重要である」としている。

紅林（1989：270）は教育社会学の立場から、“子どもの主体性を活かした教育”と“子どもの主体性を育てる教育”という一見相反するスローガンが成立してしまうことについて、メカニズムに見出される主体性と質的に評価される主体性という異なった主体性のイメージから生じるものである、としている。

藤野の議論等を踏まえた小野沢（2023：56-60）は創設当時の「総合的な学習の時間」

の分析から、「主体性」の心理的概念に内在する問題点として、①曖昧な「主体性」の解釈のまま感覚的印象に依存し、判断されること、②学習展開の決定者であることが、そのまま子どもの「主体性」であると断定されること、③教師と子どもの優先順位により「主体性」が価値づけられること、④「主体性」の概念が一方的に子どもに帰属して解釈されること、を挙げており、学び（教育）の場面における「主体性」の用法が万全ではないとの指摘もみられる。

ここに挙げたものを見るだけでも、客体との関係において捉えることや主体による選択や判断まで語彙に含まれるとの指摘など、「主体性」をめぐる理解は多岐にわたることがわかる。

### 2・2 「Society5.0に向けた人材育成」／主体的であることの必要性

コロナ禍になる約1年前、Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会と新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォースは『Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～』を公表した。ここでの問題意識は、Society5.0<sup>3)</sup>時代の到来を際しこれまで経験したことのない急激な変化への不安の声に対して、必要とされる国民の能力、社会を創造し先導するために必要な人材について整理することであった。そして、AIやロボットに代替されていくであろう社会の将来像を示すこととともに、経済社会の変動やAIに関する研究開発と教育がアメリカや中国と比べて立ち遅れていることへの危機感を表現している。そのうえで、「新たな価値を創造する人材」「自己の主体性を軸にした学びに向かう姿勢」「個人の能力、関心に応じた学びの場としての学校」が重要になってくることを訴えている。

「これまで我が国の学校教育は世界的にも

高い評価を受け、多くの人材を輩出してきた。一方、他者と協働しつつ、自ら考え抜く自立した学びが十分なされていないのではないかと指摘もある」との表現もあり、「他者との協働」や「自立した学び」が不足している感覚の存在と、そのことへの危機感がにじみ出ている。

本来「主体性」には様々な定義や説明が存在し、引き続き議論が進行しているが、少なくともこの書物においてはその部分には触れられておらず、前出の教育再生実行会議の提言と同様、今後到来する社会の準備としての主体的な学びによる人材育成を強調する内容となっている。

### 2・3 日本の主体性

ここに注意を要する点がある。Society5.0への準備やアメリカやそれに追従する中国への劣等の感覚等々と、求められる学びの「主体性」とはどのように関係しているのかということである。

小林（2009：98-99）は、ともすれば批判の対象となる日本の「高コンテキスト」な言語とそれによる文化について、「…自然＝客体との対峙のあり方は、西欧近代における即自的＝客観的存在に対する、自立的個人として抽象化された主体との対峙とは異なる…自然と合一し、その合一において独自の主体性を発揮する…と観念されてきたと考えられる」としている。また、鈴木（2025：289）は、「西洋哲学によくある孤立的主観、他の人と切れて、周りの意見など一切聞かずに、真理とひたすら向き合う主体というのは、倫理の基礎にはならない…」と、和辻哲郎が重要視する哲学を解説する。さらに、自らも文部科学行政に関わる白井（2025：87）は、前出の小野沢（2023）と同様に、「主体性がどのようなものか明らかでないのに、誰もが主体性が大事だと主張するという、いわばパラ

ドックスという状況」と、学び（教育）と「主体性」の現状を評している。

これらを引き合いに出してみれば、つまり、日本や日本国民が西欧の文化やそれに裏打ちされた科学技術に伍していくためには、日本的ではなく西欧的な「主体性」を体得していく必要があるという認識が色濃いのであり、学び（教育）を通じて、そのような人材の育成を目指していこうということになっているとも捉えられるのである。

### 2・4 「主体性」の現状

産学が「主体性」を重視する昨今の動向を踏まえ、企業と大学が求める主体性の異同に着目した武藤（2024：64-65）は、企業へのインタビューや中央教育審議会答申の言説分析等を通じて、企業の求める主体性と大学の求める主体性にギャップがあるのではないかと指摘している。企業が従業員や学生に求める実務上の主体性が「自分なりに考える」という内的活動や「考えたことを発信する」といった個人の行動だけでなく、「仕事に関して協働する」というニュアンス（思考力～協調性）を内包するのに対して、大学を含む学校教育ではアクティブ・ラーニングを主とする「主体的な学修」が求められていることとのギャップである。

1・4で取り上げたようにコロナ禍を経ての国民の学びの姿は、より積極的に学び、またその学びの内容は趣味や教養に代わって実務に関わるのが上位にくるようになるなど、質的な変化を見せつつある。その背後に学習者の自立的な判断が伴っているかどうかの実証的なデータは他にも求める必要があるが、企業側が求める主体性との関連で興味深いところである。また別の側面では、例えば藤掛（2022：48-55）は先行研究や中央教育審議会等の会議における発言の言説分析を通じて教育政策における「主体性」の概念がどのよう

な期待や思想に支えられているかについて探るなかで、社会の変化や国の成長を根拠としての「産業」や「人材」とともに学生や児童生徒の「主体性（的）」が語られ、「思いやり」「コミュニケーション能力」などととも「不可欠」とされる等、主体性教育に関わる具体的な議論が政府主導で進められる様子を指摘していることも注視に値すると考えられる。

いずれにしても＜当事者として＞＜主体的に＞＜責任ある行動＞をとることのできる人材育成のための、「主体性」をめぐる学び（教育）の施策とその効果を詳細に解明し、評価することは今後においてこそ求められていくことになるだろう。

### 3 主体的な学びを実現するために（いったんの総括）

我が国における「主体性」の諸論を足早に概観したが、もちろんこれで十分とは言えない。しかし、行政資料やその会議における議論において「主体」ないし「主体性」は多用されていて、学校教育、社会教育（生涯学習）問わず、学び（教育）の場面において急速に求められつつあることがわかる。一方で、「主体」や「主体性」という言葉の使用について、様々な見地から慎重な意見があるほか、行政主導的な側面があるのではないかといった見方があることも確認できる。

では、この問題群をこの先どのような視点で捉え、施策の効果的な推進や改善に寄与していけばよいのか。最後にこのことについて触れておきたい。

#### 3・1 「主体性」の発揮と学びの場面

前出の鈴木（2025：288）は、「空気が前提としてあって、そのうえで個性があるのだ」と現代の大学生の社会感覚を評し、多くの日

本人が抱く身体感覚だろうとしている。これに関連して考えるとき、前出の2人の研究者の指摘が「主体性」を議論する際に肝となる視点を与えてくれる。

白井（2025：85）は、辞書的な定義から「例えば、「宿題だから」「先生に言われたから」「テストに出るから」といった外在的な理由によらず、子供自身が自らの意思で学習に取り組む姿こそが、「主体性」がある状況ということになるだろう」としている。

竹内（2020：16）は、主体的な学びを実現させるために重要な問題として、「主体的な学びを目指す教育実践がかえって受動的な学びを招来してしまう可能性」と「学びの技法と学び手のマッチングの問題」を挙げている。前者は「どのように学ぶかの枠組みを与えられるのに慣れてしまうと、学び手は学び方の選択において受動的な構えを形成するかもしれない」こと、後者は「多くの学び手にとっては主体的な学びを実現する技法であったとしても、中にはそうした技法では主体的な学びに結び付かない学び手もいるだろう」ということである。

つまり、学ぶ者が「主体性」を身に付ける段階においても導く者の理解や巧拙、その者との関係に影響を受けてしまうことがあることや、その延長で本来求められる「主体性」を発揮できない状況を招いてしまうことが、日本の学び（教育）の場面では起こりがちなのではないか、というわけである。

#### 3・2 学びを支える専門性

このようにみえてくると、「主体性」の確立を前提にした学びを導く者の「専門性」が改めて問われなくてはならなくなる。前節の問題への対処を端的にあらわしているのも白井（2025：92-97）であるが、彼はハートの梯子モデルを参照しつつ、「…子供たちの学習状況や理解度、関心などを把握したうえで、そ

それぞれの状況や文脈に応じて、どの程度働きかけを行うかを判断することである」と教師の役割の重要性を改めて指摘し、これを、「やらされ感」のある学習から脱却する「主体性」を育んでいくための正しいアプローチだとする。

教員の専門性と教職の専門性について詳細に検討する大西・手嶋（2022：47-50）は、これまで様々な場面で混同して用いられてきたとされる双方の概念について、「教員」の専門性を「教員が持つとされる専門的な能力や職能、または教員集団に関する抽象的な概念」、「教職」の専門性を「教科指導を通じた知識・技能の指導と児童生徒の発達段階に応じた指導を行う教員固有の技量、及び、教育公務員として求められる資質能力」と定義して論考を展開した。石井（2021：48）はその論考の結びにおいて、教職の仕事とその専門性について、「教科等に関する一定の専門的知見を持ち、子どもたちと多くの時間をともに暮らす経験を長期にわたって積み重ねていく」ことに見ている。また、「公教育としての学校の公共性への志向性と共同体（生活の場）としての性格」にポテンシャルを見出している。

教員／教職の専門性の関係を論定することは本稿が当面する課題ではないが、少なくとも学校教育における学びを支える側の専門性は、①教科の指導、②子どもの発達段階に応じた指導、③公共性、共同体としての性格、の中にあるといったん理解することができる。

しかし、ここに「主体性」の涵養が加わってきた場合どうだろうか。大西・手嶋（2022：55）においても、教職課程の学生への調査を通じて、「主体的・対話的で深い学び」等の運用について関連づいた理解ができていないことが明らかになったことが示されている。また、武藤（2024）が指摘するように、学生から社会人への移行期において体現されるべき、「主体性」のギャップの問題もあり、学

び（教育）の場面における「主体性」の理解と整理、そしてそれを支える立場にある者の「専門性」の再検討が問われていると言えるのではないだろうか。

### 3・3 今後の課題

そろそろまとめに入らねばならない。本稿を示すことを通じて、今後の課題とすべきことは以下の3点である。

一つには、「主体的」な学びの社会的関係について、「行為」という観点から掘り下げることである。つまり、学び（教育）における「主体性」を行政が説いたときの、「主体」の行為としての学びはどこまで主体的であり得るか、ということを探求することである。繰り返しになるが、竹内（2020）が言うように、主体的には積極的・能動的含意のほか、選択や判断という側面もある。主体が「主体的」であるとき、学びをしないという選択をする場合もある。この判断への「主体」の安全の担保はどのように行われるのであろうか。

二つには、上記にも関連して、学びを支える（教育する）側の専門性について探求することである。『Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～』では、これまでの日本の教育のすばらしさを謳っている。これに付加するかたちで「主体的」な学びとこれによる人材の確保により、競争力を確保しようとしている。しかし、そのように広範なことを、現時点で既に学びをサポートしている人材が背負いきれるのであろうか。ウェルビーイングを実現するためにも、学び（教育）の専門家の「専門性」を今一度検討しなおすことが喫緊の課題だと考える。

三つには、その具体的な現象としての地方教育行政内部の専門的教育職員（指導主事、社会教育主事）の専門性を明確にすることである。特に教員籍職員として一般行政職員と渡り合う必要のある指導主事には、大変多く

の負荷がかかっていると考えられる。学びの専門家をサポートする人材の「専門性」の整理とともに、特に質的な調査等により、専門的教育職員の職務観や自己認識の現状に目を向け、その存在意義を再定義することは、効率的で効果的な行政を実現するために欠かせないことであると考えるのである。

## おわりに

結果として雑多で幅広い内容となってしまったが、今後の探求に向けた認識を整理するためにやむを得ない部分もあったと考えている。そうでありながら、社会教育（生涯学習）の専門性について深く織り込めなかったことは、もうひとつの課題として残る。

コロナ禍を通過した私たち日本人の学びは、間違いなく岐路に立っている。対外的な競争力を確保しながら日本とその文化を守り育てていくことの両立をしなければならぬと言われて異論を挟む向きは、日本人のなかにはほぼ無いと思われる。しかし同時に、これまで抱えてきたものと今後抱えていかななくてはいけないものを一度整理しなければ抱えすぎとなり、我々にとってのウェルビーイングは、絵に描いた餅になると思えてならない。我が国の生活者として、学び（教育）に携わる実務家として、「主体的」であること、あるいは「専門性」をもう一度広い視点からとらえ直さなければならない。この研究ノートや今後の探求への原動力は、このような危機感にある。

限られた誌面に拙稿に提供くださったことに、改めて深くお礼申し上げたい。

## 【註】

- 1) この時期に開いた文部科学大臣の10回にわたる記者会見の件名とキーワードがまとめられている。

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/coronavirus/mext\\_00013.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00013.html)

(2025.9.22最終閲覧)

- 2) 東京都の資料によると、国内で最初の感染者が出たのが、2020（令和2）年1月15日だったとされている。

[https://www.tmghig.jp/cms\\_upload/63a792be40033dfc906d11c7f734ac27.pdf](https://www.tmghig.jp/cms_upload/63a792be40033dfc906d11c7f734ac27.pdf)

(2025.9.22最終閲覧)

- 3) 我が国が目指すべき未来社会の姿であり、狩猟社会（Society1.0）、農耕社会（Society2.0）、工業社会（Society3.0）、情報社会（Society4.0）に続く新たな社会のこと。

[https://www8.cao.go.jp/cstp/society5\\_0/](https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/)

(2025.9.22最終閲覧)

## 【参考文献】

1. 石井英真（2021）「教職の専門性と専門職性をめぐる現代的課題 劣位化・脱専門職化を超えて再専門職化の構想へ」『日本教師教育学会年報』第30号pp.40-50。
2. 大西健介・手嶋将博（2022）「「教員の専門性」の育成状況に関する調査研究—教員養成課程に着目して—」『教育研究所紀要』第31号pp.47-58。
3. 小野沢美明子（2023）「「主体性」の心理的概念批判—創設当時の「総合的な学習の時間」の検討を中心として—」『教育研究所紀要』第32号pp.55-63。
4. 小林修一（2009）『日本のコード <日本的>なるものとは何か』みすず書房。
5. 白井俊（2025）『世界の教育はどこへ向かうか』中公新書。

6. 鈴木隆美 (2025) 『誤読と暴走の日本思想 西周、福沢諭吉から東浩紀、落合陽一まで』 光文社。 めぐって—』『東京大学教育学部紀要』第28巻pp.263-271。
7. Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会／新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース(2018) 「Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」。
8. 竹内謙彰 (2020) 「主体的学びが成立するための条件の探求」『立命館産業社会論集』第56巻第2号pp.1-20。
9. 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)」 【参照した HP】  
<https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8833367/www.kantei.go.jp/jp/kakugi/2013/kakugi-2013011501.html>  
(2025.9.21最終閲覧)
10. 中央教育審議会 (2022) 「『令和の日本型学校教育』を担う 教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～ (答申)」 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpab201901/detail/1421835.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201901/detail/1421835.htm)  
(2025.9.21最終閲覧)
11. 「中央教育審議会生涯学習分科会における議論の整理」第10期～第12期 <https://www.kantei.go.jp/jp/headline/kyouikusaisei2013.html#kyo20>  
(2025.9.21最終閲覧)
12. 藤掛みゆき (2022) 「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」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第62巻pp.45-56。 <https://survey.gov-online.go.jp/h27/h27-kyouiku/>  
(2025.9.22最終閲覧)
13. 藤野寛 (2006) 「主体性という理念とその限界」『高崎経済大学論集』第48巻第3号pp.203-211。 <https://survey.gov-online.go.jp/h30/h30-gakushu/>  
(2025.9.22最終閲覧)
14. 紅林伸幸 (1989) 「＜主体性＞概念の検討 —行為の「主観性」と「独立性」を <https://survey.gov-online.go.jp/r04/r04-gakushu/>  
(2025.9.22最終閲覧)

