

# 教材教具と子どもの主体性

— ヴィゴツキー心理学の観点から —

日本学術振興会特別研究員 (PD)

楠見 友輔

## はじめに

近年、子どもの主体的な学びが学校教育のキーワードとなっている（文部科学省, 2020）。本稿では、主体性と教材教具を用いた学習との関係を、道具を媒介とした人間の行為に注目して学習を捉えたレフ・ヴィゴツキーの心理学の立場から論じる。

主体性が大切ということについては殆どの教師が同意しているといえる。しかし、主体性という言葉が人間のどのような性質を表しているのかについては殆ど議論されていないままである。私たちは、どのような性質を主体性と捉えているのだろうか。主体性についての議論を行っている日本の論文を見ると、研究者が自身の専門分野や学術的立場に応じて様々な意味で主体性を捉えていることが分かる。これらの先行研究を参考にすると、私たちの主体性についての素朴な理解を明瞭化することができる。

臨床心理学の立場から病弱児の主体性についての検討をしている田畑（2016）は、主体性を独立性と言い換え、「能動的な認知・情意・行動」「段階的に発達する」という性質を持つと結論付けている。看護学の立場から子どもの健康問題に関する主体性概念に関する先行研究を整理した小野（2004）は、自律性を主体性と類似した概念と捉えている。人格心理学の立場から主体性概念を検討した塚田（1987）は、主体性を自主性または「自分ですること」と言い換えている。臨床心理学者の渡辺（2002）は、エリクソンの研究を参考に主体性を「自律性」「自主性」「勤勉性」の3要素で特徴づけている。

以上のように、主体性は相互に類似する「独立性」「能動性」「自律性」「自主性」「勤勉性」などの、社会的に望ましい性格や態度を表す概念と捉えられており、それは教育を通じて育むことができると考えられているといえる。しかし、このような主体性の捉え方には欠点がある。

主体性が教育を通して高まると捉えることは、主体性を評価可能な概念とみなす見方に繋がる。その結果、主体性が低い子どもから高い子どもまでを格付けすることが可能になり、主体性の高い子どもを育むことが教育の一つの目的とされるようになる。しかし、このようにして評価される主体性は「独立性」「能動性」「自律性」「自主性」「勤勉性」などの特定の性格や態度である。この中からいくつかを選んで子どもを評価し、教育の結果これらの能力の高い子どもを作ろうとすることは、子どもに均質的な性格や態度を獲得させることで、子ども自身の主体性を否定するという根本的な矛盾を孕んでいる。

このように主体性を社会的に望ましい性格や態度とする定義とは異なり、主体性を「主体の性質」と捉える見方がある。これは、主体性を人間全員が備えている性質であるとする見方であり、様々な文脈の中で主体性が発揮されたりされなかったりすることがあると考える。このような意味での主体性は agency という概念に対応するといえる。

## 1 人間主体の性質を表す AGENCY（エージェンシー）

agency という語は、社会学や心理学においては行為主体性と訳されることが多い。社会科学<sup>註1</sup>の中で agency という概念が初めに大きく議論されたのは社会学においてである。社会学が成立する以前、人間と社会の関係はあまり議論されることはなく、個々の人間は独立しており、無制限な自由意思（free will）を持っていると考えられていた（Emirbayer & Mische, 1998）。近代ヨーロッパでは、自由意思を発揮することによって人間は自然を支配し、生活を豊かにしていくことができると信じられていた。個々の人間の意思が集団の社会関係の中で調整されるとは考えられておらず、無制限な自由意思を統制するためには人間を超えた存在としての絶対的な国家権力が必要であると考えられた。

これに対して、19世紀末に成立した社会学では、個々の人間の集まりが社会と捉えられ、個人が社会にどのような影響を及ぼし、社会から個人がどのような影響を受けるかということが議論されるようになった。つまり、人間の意思は完全な自由ではなく、他者や集団（家庭、職場、地域社会など）との関係の中で自由と制限のバランスが調整されて発揮されているという見方が形成されたのである。

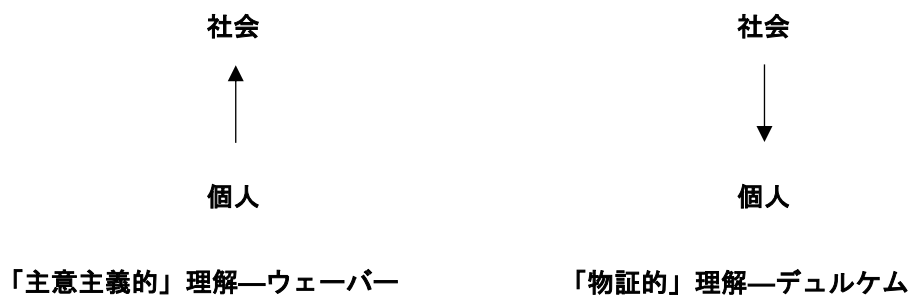


図1：人間と社会の関係（バスカー（2006： p. 36）の「二つの伝統モデル」）

社会学者の中には、社会の構造が人間の行為を規定しており、社会の構造を分析すれば人間の行為を理解できると考える人がいる。逆に、人間の行為は社会からのある程度の影響を受けているが、人間の行為は力強く、社会を変革することが可能であると考え人もいる（図1）<sup>註2</sup>。ここで、社会の側にあり人間の行為を制限する力を表す用語が構造（structure）とされ、人間の側にあり社会に影響をもたらす力を表す用語が主体性（agency）とされた（ギデンズ，2015；バスカー，2006）。すなわち、主体性は社会との関係で発揮される調整された人間の力を示す概念であるといえる。

構造と主体性の力関係をどのように捉えるかは研究者がとっている立場によって違うが、少なくとも主体性を、①個々の人間の力である、②社会からの影響を受けている、③社会に影響を与える、という3つの性質を備えた概念とみる見方は共有されている。このことは、主体性は増加したり減少したりするような能力ではなく、全ての人間が異なる主体性を持っていること、人間の主体性は完全な自由ではないということ、人間が置かれている状況によって発揮される主体性が異なること、などを示唆している。

## 2 媒介された主体性

このように、主体性を人間の性質と捉えた場合には、子どもは生まれた時から主体（agent）であり、その人が持っている力（agency）を教育の中で活かすことが重要とみなされる。子どもは学習の主体「である（being）」とする見方は、子どもが学校教育を通して主体「になる（becoming）」と考えて大人よりも劣った存在とする見方を否定し、子どもの行為や実態を肯

定的に捉えることを可能にした (Oswell, 2013, p.39)。このような見方は国際的には既に 20 世紀末から議論されており、国連の「子どもの権利条約 (1989 年)」では、子どもを大人と対等な主体と捉える考えが前提とされている。

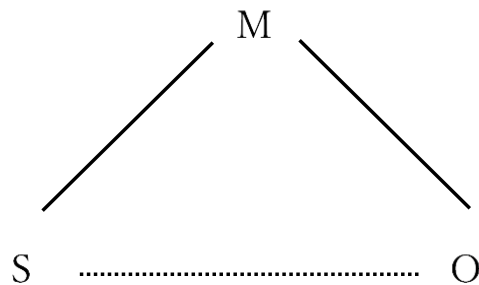
では、子どもの「主体性を育む」のではなく、子どもの「主体性に基づく」教育をするとはどういうことであるか。アメリカの教育心理学者であるジェームズ・ワーチらは、ヴィゴツキーの心理学をもとに、人間の主体性を「媒介された主体性 (mediated agency)」と言い換えている (Wertsch, Tulviste, & Hagstrom, 1993)。「媒介された」という言葉は、人間が孤立した存在ではなく、人間と他者や道具との複雑な関係を切り離すことができないという社会科学における主体性の捉え方を、心理学的な立場から人間の行為に焦点を当てて言い換えた表現であるといえる。以下、ワーチらが依拠しているヴィゴツキー心理学を参考に、子どもの学習における主体性の特徴を検討する。

ヴィゴツキーの心理学の基礎となる考えに、人間の道具を使った行為を可能にする「高次精神機能 (higher mental function)」がある。まず、人間でも他の動物でも、単純に何かをする行為を図 2 のように描くことができる。S は行為の主語 (Subject) つまり行為をする人のことである。これは行為の「始点」と言い換えることができる。O は目的 (Object、対象ともいう) つまり行為をして動かしたり変化させたりする相手である。これは行為の「終点」と言い換えることができる。人間以外の多くの動物の場合、「私は (S) 池の水を (O) 飲む」、「私は (S) 木を (O) たたき割る」、というように S と O は直接的 (immediate) な関係で結ばれる (図 2)。池の水は直接口を付けて飲まれ、木は直接体を使って割られる。

では、人間の場合どうか。人間は池に口をつけて水を飲まない。手やコップにすくって飲んだりストローを使って飲んだり、道具を用いる。すなわち、人間の行為では、S と O の間に媒介的道具 (Mediational tool) が挟まり、S-M-O という行為を社会的次元で行う三角形の



図 2 : 動物の直接的 (immediate) な行為



**図3：人間の媒介された (mediated) 行為 (ヴィゴツキー (1990) をもとに、  
本稿に合わせて筆者がアルファベットを修正して作成)**

図式が成立する (ヴィゴツキー, 1990) (図3)。ヴィゴツキー (2005: p.182) は、人間の行為は個人内で完結するのではなく、このように初めに社会的な次元で起こり、行為の意味が分かっていくことで社会的道具の使用が内面化されていくのであると述べている。

ヴィゴツキーはこのような間接的に目的を達成しようとする人間の行為を「回り道 (detour)」と呼び、直接問題を解決することよりも、回り道をして問題を解決することの方が人間特有の高次な精神機能であると述べている。ワーチら (1993) は、ヴィゴツキーの図3のような媒介された行為の図式をもとに、人間としての行為はSとOとMのどれが欠けても崩れてしまうことから、主体 (agent) は孤立した個ではなく、SとOとMの3項を含むユニット<sup>註3</sup>であると定義している。そのような他者や物と切り離せない主体の性質が「媒介された主体性」である。

行為を媒介する道具とは、物としての道具 (技術的道具) と記号 (心理的道具) の両方が含まれる、例えば、ヴィゴツキー (2012) は次のような例を挙げている。前半が心理的道具を用いた行為、後半が技術的道具を用いた行為の例であるといえる。

私たち文明人や高学年の子どもは、分けるために回り道をする。つまり最初は物を数え上げる。このようにして、分けるという主要目的は後回しになる。文明人はまず物を数え上げ、それから参加者を数え上げて、次に算数の演算を行なう。仮に六四の物を四人の参加者に分けるとしよう。得られた数は、それらの物が一人当たりいくらになるかを示している。その後によく分配する。言い換えれば、課題が生じるやすぐに直接に、主要

目的に到達しないことは確かである。幼児期の子どもでさえ、その目的は脇に寄せられ、最後に置かれて、課題解決にとって回り道となる、一連の操作によってその間は埋められるのである。

同様に、子どもは六十二はいくつになるか、という教師の問いに直ちに答えられないとき、指を折って数え始める。つまり、六本の指を数え、それから二本折って、「八」と答える。ここでもまた、一定の操作——計算を行うための回り道の構造が見られる（ヴィゴツキー, 2012: p.46）。

上記の例のように、64個の物を4人に分けるという課題に直面すると、私たちはいきなり1つずつ配るということをしなない。配るのを後回しにして、頭の中でまず $64 \div 4$ をして、後から16個ずつ配る。計算をすると間違ふ可能性があり解決が遅くなるかもしれない。しかし、私たちは直接配る方が速くて間違えない方法だとしても、数や式という記号を使った解決の方が高次の解決であることを知っている。6+2の問題も同じで、答えを出すには教師に答えを聞いたり友人の答えを見たりすると正確で速い。しかし、そのような直接的に正答を知る方法よりも、自分の指という技術的道具を使用し、回り道の解決をする方が高次の思考だと分かる。このように人間の高次の思考は、速さと正確さを備えた効率的な解決とは逆の、回り道を通ったゆっくりした複雑な行為の中に表れるのである。

### 3 媒介された主体性の特徴

では、「媒介された主体性」はどのような特徴を有するのか。上で挙げた先行研究のように、主体性を構成要素に分解して「主体性は〇〇を含む」と定義すると、主体性は尺度を用いて測定可能な能力となり、全ての人間が有する行為の多様な性質としての特徴が失われてしまう。そうではなく、媒介された主体性は、全ての人間が有しているが、文脈によって活かされたり活かされていなかったりする力である。例えば、教師が一方的に話し続ける授業の中では子どもの主体性が発揮される余地はないが、子どもが選択をしたり話し合ったりする機会が多い授業では主体性が発揮されやすいといえる。

このようなことから、主体性を「主体性は〇〇を含む」ではなく「〇〇な行為に主体性が含まれる」と定義する必要がある。図3を見ながら、媒介された主体性が発揮された行為がどう

いう行為であるかを検討しよう。ワーチら（1993）が、媒介された主体性には S と O と M の全てを含むと述べていることから、次のように考察することができる。

- ①行為は S から開始される必要がある。従って主体性に基づく行為には自らの他者や物への働きかけが含まれる。
- ②行為は O に向かっている必要がある。従って主体性に基づく行為には開始時点での目的への方向づけが含まれる。
- ③行為は M を通る必要がある。従って効率的に目的を達成するのではなく、行為の直接的な解決を中断する回り道が含まれる。

これらと反対の行為を想像してみるとより理解が進む。教師や友人に指示されて行う行為、子ども自身が何のためにやっているか分かっていない行為、正答のみが目指されて考えることが疎かになっている行為に、子どもの主体性を見出すことは困難である。

伝統的な授業では、教師がいつも指示や質問をすることで、子どもは教師が知っている正答を当てるといふ行為の受け手としての立場に位置づけられ続ける。このような授業における教師と子どもの関係は、常に「教師＝主体（agent）→子ども＝受け手（patient）」（図4の左）であるといえる。これに対して、主体性に基づく授業では、授業において全ての子どもが異なる主体性を発揮して行為をし、教師も教授の主体として自身の主観に基づき目的を持って媒介的な行為を行う。このように、主体性に基づく授業においては、一つの場において複数の異なる主体が相互行為をしており、教師と複数の子どもとの関係は、「教師＝主体（agent）⇔子ども＝主体（agent）」（図4の右）であり、行為の能動性と受動性が入れ替わる。

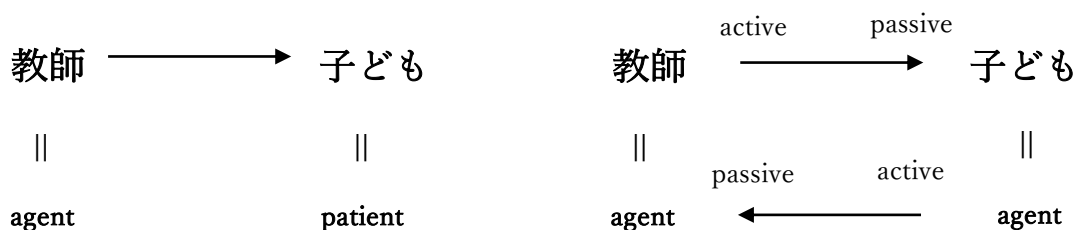


図4：伝統的な教授学習（左）と主体性に基づく教授学習（右）

#### 4 主体性と教材教具を用いた学習の関係についての考察

これまでの主体性についての議論を踏まえて、障害児基礎教育研究会での教材教具を使った学習について検討する。障害児基礎教育研究会では、学習は相互交渉の中で子どもの豊かな精神活動が生じることと捉えられている（水口, 2006: p.6）。この相互交渉において子どもに起こっていることを、主体性と関連づけて論じる。

水口（1995）は、教材教具と子どもの自発の関係について次のように述べている。

教材・教具の役割は、それが交信の手段となって人間関係が成立し、学習の過程で一層の信頼関係が生まれ、不動のものとなって、逆に学習内容に作用し、さらに学習が深まり、広がっていくことにあります。

特にことばを持たない、あるいは言語形成の途上にある子どもにとっては、教具そのものがことばの替わりとなって受信され、手と目の操作により自己実現の道具として送り手（指導者）に発信されるものであります。そして、やがては手の運動としての発信だけでなく、弁別、分類、認知、思考等、より高次の学習に向かって子どもの自発を促す道具であります（水口, 1995: p.109）。

ここで自発と呼ばれている子どもの行為の性質を、本稿で議論してきた主体性と言い換えることができる。水口は、教材教具は障害のある子どもにとって、言葉の替わりとして意思を受信したり発信したりする媒介であり、子どもは教材教具を使用することで主体性に基づく高次の学習が可能になると考えているといえる。ただし、水口は、教材教具を用いた学習が、常に主体性に基づく学習であるとしているわけではない。以下のように大きく2種類の用いられ方があると述べている。

交信関係には、大きく分けると二通りの型があることを梅津先生から学んだことがあります。ひとつは、…（略）…革生行動<sup>註4</sup>を呼び起こす方法です。もうひとつは、大人の側の発信が指示的命的な方法です。たとえば「立ちなさい」「これを覚えなさい」



などと発進したとき、指示された通りの行動を理屈抜きに引き起こす方法であります。比較や弁別、分類等の思考を通さないで指導者が求める結果だけを発信させる、いわゆる「やらせ」の行動をいいます。

後者のような受け身の方法で覚えたことばや文字や数の能力は、応用がきかず、日常行動のレベルアップにはつながりません。事物や事象に即さない、本人の意欲や必然性を伴わない、ことばや文字・数式の機械的な暗記であったり、状況と関係のないステレオタイプな行動であったりします。主体的に学習した内容ではないからです。…(略) …大切なことは、ひとりひとりの子どもにどのような援助をすれば生き生きと学習し、自ら生活をより豊かにしていくことができるか、ということを考えることだと思います(水口, 1995: p.12)。

水口はこのように、主体性に基づく学習と受け身の学習を区別し、前者の方法で教材教具を用いることを重視している。では、主体性に基づく学習はどのようにして可能であるか。障害児基礎教育研究科の定例会でよく注目される「始点と終点」「教師と子どもの相互交渉」「失敗させない教材教具」といったキーワードを、ヴィゴツキー心理学の観点から検討することを通じて、この問いに答えたい。

---

## ① 始点と終点

水口(1995)は、教材教具を用いた学習を行う際に、始点と終点が子ども自身に分かるように言葉かけをすることが重要であると述べている(p.27, 38, 46, 47, 82)。では、始点と終点の確認は主体性に基づく学習とどのような関係があるか。

始点は図3におけるSである。始点を確認することは、子どもが今どこにいるのかという行為の開始点を確認することであるといえる。終点は図3におけるOである。終点を確認することは、子どもが何を指すのかという行為の目的を確認することであるといえる。子どもの主体性に基づく行為とは子ども自身による目的を持った行為であり、この始点と終点のどちらかが欠けても主体性に基づく行為ではなくなってしまう。

水口（2006）は、人間行動の初期段階では、教材教具は「小さいものが目でも手でもよくわかる」と述べ、その理由を「端から端までの距離が長いと記憶が途切れ、全体像がわからなくなってしまいうようです」と考察している（p.10）。このことは、主体性と関連づけると良く理解できる。子どもが教材教具を操作しようとした時、大きい教材教具だと始点（S）と終点（O）と筋道（M）の全体が一目では分からない。これに対して小さい教材教具だとS-M-Oの全体像がつかめ、子どもは開始時点で目的が分かり、どうすれば目的にたどり着けるかを考えて行なうことができるのである。

始点と終点の確認は、このような1回の行為の中で確認されるだけでなく、1つの教材教具を使った学習が始まる時と終わる時にも確認される。水口（1995）は、「教具は、ひとつの課題が解決したら、ただちに机上から引き上げます。理由は、学習の開始と終結をはっきりさせ、発信と受信の関係を明確にして学習内容を整理するために重要なことだと思うからです（p.112）」と述べている。このようにすることで、子どもは主体性に基づいて学習全体に取り組むことができるようになる。

以上のことから、文字の始点と終点、数の始点と終点を確認することは、子どもの1つ1つの行為を主体性に基づくものとする上で不可欠であるといえる。そして、1つの教材教具を用いた課題の始点と終点を確認することは、子どもの学習を主体性に基づくものとする上で大切であるといえる。

---

## ② 教師と子どもの相互交渉

教師は、子どもの1回の行為が始まって終わるまでの間、子どもを見守ったり声掛けをしたりする。子どもが夢中になれる教材教具を作ることは重要であるが、教材教具を渡して放りっぱなしにすることで子どもが自分で学ぶわけではない。水口（1995）は、「自習の形で繰り返さない方がよい。学習の意味がないばかりか、子どもに飽きられることがあるので注意を要する。…（略）…リベットは一本一本指導者が渡して、やりとりを活発にする（p.54）」と述べている。これは、学習が単に課題の目的を達成したり問題に正答したりすることではないからである。その子どもにとって既に簡単になってしまった課題を単純に解決することは、動物的な短絡的な行為である（図2）。これに対して、主体性に基づく学習は、回り道を通った行為としてなされる（図3）。子どもは教師とのやり取りをする中で、少し難しい課題を回り道して解決する過程全体で学習するのである<sup>註5</sup>。

子どもの行為が始まる前に教師は子どもの手に自分の手を添えて始点と終点を確認するが、子どもが行為をしている最中に手を握って始点から終点まで誘導することはしない。水口（1995）は、「手指へのガイドが必要と思われるときには、その前に見本動作で模倣を促してみます。見本動作で十分に自発しない時には、軽くひじや手首に触れる程度にガイドして、できるだけ自力で解決できるように工夫します（p.111）」と述べている。課題を解いているのはあくまで子どもであり、課題中のやり取りは、子どもの行為を引き出すために行うのである。しかし、子どもが棒をさすのを飛ばしそうになった場合には、状況に応じて穴を塞いだり棒をさし直させたりする方が良いように思えることがある。どういった場合に教師が穴を塞いだり棒をさし直させたりするかと言うと、棒さしで順番にさすことがもう少しでできそうな子どもが、順番を飛ばしそうになった時などである。こういう時に教師は、子どもが直接的に目的を達成しようとするのに待ったをかけ（図2）、より高次の回り道の学習に子どもを導こうとしているのだといえる（図3）。

順番という概念を学習しようとしている子どもにとっての棒さしの目的は、全ての穴を埋めることではなく順番に穴を埋めることである。しかし、完成形（O）だけ見るとどちらも同じ全ての穴が埋まっている状態であり、目についた所から埋めていった方が子どもにとっては速くて正確である。そのため、子どもは穴を埋めるという目的を直接達成しようとする。しかし、そのようにしてランダムに埋めても子どもにとって高次の学習にはならない。回り道（S-M-O）がなされて初めて子どもにとっての高次の学習となるのであり、教師はそのために順番に入れるという遠回り（M）を求めるのである。

---

### ③ 失敗させない教材教具

障害児基礎教育研究会では、子どもが自分で正答が分かる「失敗させない教材教具」が良いと考えられている<sup>註6</sup>。水口（1995）は、「課題解決の過程では、つまずきはなるべくないように留意します（p.112）」と述べている。つまずくことが、子どもの自信や意欲の喪失につながる恐れがあるからである（水口, 1995: p.112）。しかし、失敗させない教材教具だからといって、子どもが簡単に課題を解決できるようになっているわけではない。障害児基礎教育研究会の「失敗させない教材教具」は、子どもに失敗させないように工夫がなされつつ、子どもの主体性に基づく学習を引き出すために絶妙なバランスのもとで作られている。このバランスの

一方の極には「失敗しやすい教材教具」があり、もう一方には「失敗できない教材教具」があるといえる。

一方の「失敗しやすい教材教具」は、子どもが辿るべき M や目的とする O が明確ではない教材教具であるといえる（図5の a）。このような教材教具を出されると、子どもはどれだけ頑張っても自分の力で解くことができず、教師のガイドも多くなって学習が楽しくなくなる。このような教材教具で偶然子どもが成功しても、それは子ども自身が主体性に基づいて行なった結果の成功とはいえない。偶然に目的（O）が達成されて子どもが嬉しい気持ちになったとしても、そこでは子どもの高次の学習を引き出すことができていない<sup>註7</sup>。

他方の「失敗できない教材教具」は、子どもにとって S と O が直接繋がっている教材教具であるといえる（図5の c）。このような教材教具では子どもが回り道の高次の学習をする余地がない。教材教具を通したやり取りの課題で、例えば棒さしにおいて子どもが入れる穴以外を全て塞いでしまうと、子どもは失敗できなくなってしまう。このようにしてなされた成功は子ども自身が考えた結果の成功ではない。失敗できない教材教具では、子どもは高次の学習ができなくなっている。

「失敗させない教材教具」というのは、子どもがどのような道を通ったら成功できるかが自分で考えて分かる教材教具であるといえる（図5の b）。このような教材教具を用いた学習過程における、成功するか失敗するかの子どものぎりぎりのかけひきの中で、子どもの主体性が発揮されるのである。

a. 失敗しやすい教材教具      b. 失敗させない教材教具      c. 失敗できない教材教具

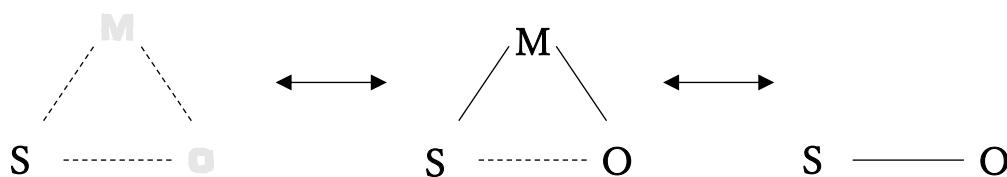


図5：失敗させない教材教具のバランス

## 5 まとめ：主体性に基づく学習のために教材教具を使うことの意義

教材教具はヴィゴツキーの心理学理論において、主観（S）と目的（O）を媒介する道具（M）の役割を果たすものである。すなわち教材教具は、動物的な反応によって直接解決していた行為（図2）を中断させ、回り道による高次の課題解決を可能にするものである。ヴィゴツキー（2012）は、「子どもは、考える必要性がなければ、決して考えないのである（p.48）」と述べている。このように、教材教具は計算機のような課題解決を代替したり効率化したりする道具ではなく、子どもの思考を敢えて複雑にするための抵抗器であるといえる。教材教具を使った回り道をする課程で、子どもは思考を通した主体性に基づく学習を行っているのである。

ただし、教材教具を使えば子どもが主体性に基づく学習をしてくれるというわけではなく、子どもの実態に応じた教材を選択・作成し、子どもの反応に応じたやり取りを行うことが必要である。この過程で一步間違うと、子どもは受け身の学習をしてしまう。子どもの主体性に基づく学習を引き出すためには、教師は子どもの発達について知ることと、教材を使った相互交渉について知ることが必要であるといえる。本稿は、このうち教材を使った相互交渉の中身に焦点を当てて論じた。

『障害児教育の基礎』の第6章「教材教具について」において水口（1995）は、教材教具の難易度や提示のタイミング等に関する利用上の留意点として、「子どもの個性はさまざまであり、働きかけの方法についてはまだまだ研究が必要です（p.112）」と述べている。このように、全ての子どもにとって効果的な教材や、関わり方というものはなく、教材提示の手順を法則化することは不可能である。従って本稿で考察したことは抽象的な次元における教材教具の意義と子どもの学習についての理論に留まっている。教師の実践は、このような理論を子どもとの相互交渉の中身を理解する助けとして使いながら、実際の具体的な子どもとの関りの中で教材を制作・選択し、学習をしていく中で生み出されていくものである。

## 註釈

註1 社会科学 (social science) とは、法学、政治学、経済学、社会学などの人間の集団である社会を扱う学問分野のことであり、一般的に教育学もここに含まれる。

註2 人間の主体性と社会の構造を巡る社会学における議論についてはギデنز (1989) の『社会理論の最前線』を読むと分かりやすい。ギデنز (1989) は、人間の行為に関する構造の優位を主張する立場を機能主義や構造主義、人間の意思の優位を主張する立場を主意主義と呼んでいる。

註3 ワーチラ (1993) はこれを人間の行為の最小分析ユニット (unit of analysis) と呼んでいる。

註4 水口 (1995) は革生行動を、「不可能が可能になる行動 (p.12)」と言い換えている。この用語の引用元は梅津 (1976) の論文である。梅津は人の行動の刻々の変化を記録する上で、行為の調整度の高い状態を「革生」と呼んでいる。梅津 (1997) は、調整度の低さ (不安定さ、つまずき、とまどいなど) は子どものみではなく子どもと教師の相互関係において生じる「相互障害状況」であり、相互行為を通して子どもと教師が共に障害状況から立ち直ることを「相互輔生」と呼ぶ。このように教師が一方的に治したり助けたりするのではなく、教師と子どもの主体性に基づく双方向的なやりとりを通して生じるようになった調整された行為が「革生行動」であるといえる。

註5 ヴィゴツキー (2010) は、このような一人で解決することは難しいが他者との相互行為を通じて解決することが可能なレベルの課題を解く中で子どもは学習できるとし、この課題レベルをその子どもにとっての「発達の最近接領域」と呼んでいる (p.310)。

註6 失敗ではなく成功から学ぶことを重視する意義として、林 (2010) は、人間は失敗から学ぶこともできるが、失敗から学ぶためにはその原因や理由を分析して明らかにし、明らかになったことに留意しながら次の学習に備える力が必要となるのであり、初期学習の段階ではそれが難しいと考察している (p.55)。

註7 ただし、偶然目的を達成できたことは、今の時点では学習になっていないかもしれないが、長い目で見ると学習に繋がる場合がある。林 (2010) は、「偶然できたことも、できたことに変わりないと考えたいものです。偶然できたことが繰り返されれば、偶然ではなくなると思います (p.64)」と述べている。できた後で褒められることによって、子どもの興味関心が引き出されたり、子どもは自分がなぜできたのかを少しずつ理解できるようになったりすると考えられる。従って、偶然的な成功をどのように今後の学習に繋げるのかを検討することが重要であるといえる。

## 引用文献

- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998) What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.
- ギデンズ, A. (1979/1989) 友枝敏雄・今田高俊・森 重雄 (訳) 社会理論の最前線. ハーベスト社.
- ギデンズ, A. (1984/2015) 門田健一 (訳) 社会の構成. 勁草書房.
- 林 友三 (2010) 障害のある子供のコミュニケーション：指導・援助の基礎・基本. ジアース教育新社.
- 水口 俊 (1995) 障害児教育の基礎：感覚運動・概念行動・概念形成／文字・数の指導 教材・教具制作の手引き. 障害児基礎教育研究会. (2015 再販)
- 水口 俊 (2006) 障害児 (者) に学ぶ. 水口 俊・吉瀬正則・松村緑治・立松英子 (著) 一人ひとりの子どもに学ぶ教材教具の開発と工夫. (pp.6-15) 学苑社.
- 文部科学省 (2020) 特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料. 文部科学省.  
([https://www.mext.go.jp/content/20200515-mxt\\_tokubetu01-1386427.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200515-mxt_tokubetu01-1386427.pdf))  
(2020年7月22日最終確認)
- 小野智美 (2004) 「子どもの自律性 (Autonomy)」の概念分析. *日本看護科学会誌*, 23(4), 71-79.
- Oswell, D. (2013) *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. New York: Cambridge University Press.
- 田畑久江 (2016) 「子どもの主体性」の概念分析. *日本小児看護科学会誌*, 25(3), 47-54.
- 塚田毅 (1987) "主体性"をめぐる諸問題：その心理学的点描. *教育心理学年報*, 26, 151-60.
- 梅津八三 (1976) 心理学的行動図. *重複障害教育研究所研究紀要*, 1, 1-44.
- 梅津八三 (1997) 重複障害児との相互輔生：行動体制と信号系活動. 東京大学出版会.

ヴィゴツキー, L. S. (1928/1990) 中村和夫 (訳) 子どもの文化的発達の問題. 心理科学, 12(2), 24-34.

ヴィゴツキー, L. S. (1931/2005) 柴田義松 (訳) 文化的歴史的精神発達の理論. 学文社.

ヴィゴツキー, L. S. (1926/2010) 柴田義松・宮坂琇子 (訳) ヴィゴツキー教育心理学講義. 新読書社.

ヴィゴツキー, L. S. (2012) 柴田義松・宮坂琇子 (訳) ヴィゴツキー障害児発達・教育論集. 新読書社.

渡辺 亘 (2002) 子どもに求められる「主体性」とは何か：臨床心理学の視点から. 教育実践総合センター紀要, 20, 49-62.

Wertsch, J. V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993) A sociocultural approach to agency. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.) Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development (pp.336-356) New York: Oxford university Press.