

【研究ノート】

主体的学習研究の展開と停滞 —村上芳夫と木戸保の動向を中心に—

高野 秀晴

【要約】2017～19年に改訂された各校種の学習指導要領には、「主体的・対話的で深い学び」の必要性が強調されている。教育言説において子どもの主体性が強調されるようになるのは、1980年代以降とされる。ところが、1970年代以前にも「主体的学習」が唱えられていたことはあまり知られていない。そこで本稿では、村上芳夫と木戸保および彼らが主導した主体的学習研究会の動向を調査することで、1950年代から1990年代における主体的学習研究の全体像を明らかにすることを目的とした。

キーワード：主体的学習，主体的・対話的で深い学び，新しい学力観

1. はじめに

2017～19年に改訂された各校種の学習指導要領には、子どもの主体性を重視する文言が随所に見られる。試みに、小学校学習指導要領の第1章総則から「主体的」「主体性」の用例を拾ってみると、「主体的・対話的で深い学び」が5例、「主体的に学習に取り組む態度」「主体的な判断の下に行動」「主体性のある日本人の育成」「主体的に自己を発揮」「主体的に挑戦」という用例が一つずつあり、計10箇所にわたって登場している。かくも主体性が強調されるのはなぜか。「最近の子どもは主体的ではない」という安直で根拠の乏しい思い込みがあるとしたら問題である。主体性がかくも強調されるに至った歴史的な経緯を明らかにしておく必要があるだろう。

学校の教育課程における主体性重視の風潮は、1980年代に始まったとされる。例えば、折出(1994)は、1980年代以降に「自己教育力」や「新しい学力観」(新学力観)が唱えられるようになった経緯を整理したうえで、「新しい学力観」の特徴をその独特な「「主体」観」に見だし、批判的に検討している。保育・幼児教育においても1980年代以降に子どもの主体性が強調されるようになる(小倉 2013; 吉田 2024)。産業界においても1990年代より主体性のある人材を求める傾向が強まったとされ(武藤 2023)、高等教育においても2010年頃よりアクティブ・ラーニング(能動的な学修)が求められるようになっていく。後に、このアクティブ・ラーニングが「主体的・対話的で深い学び」と表現されるようになったことはよく知られるところである(小針 2018)。

以上のように、教育における主体性言説は、1980年代以降に広がりを見せ、その意味内容を微細に変化させながら今日に至っていると考えられる。だが、本稿で注目したいのは、むしろ1970年代以前である。というのは、1970年代以前にも「主体的学習」の必要は唱えられていた

のだが、今日ではほとんど忘れられているように思われるのである。1980年代以降の主体性言説の分析はもちろん必要だが、その言説が1970年代以前といかに連続し、いかに異なっているかを検討する作業も必要だろう。そこで本稿では、1970年代以前に唱えられていた「主体的学習」研究の全体的動向を明らかにすることを課題としたい。

この課題を検討するうえで踏まえておくべき研究が二つある。一つは、荻谷（2019）である。荻谷は、戦後日本の教育政策や教育研究において、「欠如する「主体性（自律性・自立的個人）」をいかに育成するか」という問題が「まるで慢性病のように」一貫して存在していたことを指摘している（荻谷 2019：265）。そして、1970年代までは西洋近代に遅れをとっているという意味で「主体（性）」の欠如が指摘され続けてきたのに対して、1980年代以降は追いつくべきモデルがなくなること、未知なる変化に対応できる「主体（性）」の欠如が指摘されるようになったことを明らかにしている。ただし、荻谷は「主体（性）」を「分析概念」として用いており（荻谷 2019：265）、必ずしも「主体（性）」という語句に即して考察しているわけではない。荻谷の図式は大枠としては支持できるとしても、より資料に即した考察が進められる必要がある。

踏まえておきたいもう一つの研究が服部（2009）である。服部は、新学力観において「主体的」が強調されることに着目し、その意味内容を検討している。また、新学力観が提示される以前にも目を向け、主体性を強調する学習論の系譜をたどっている。服部は、ミシェル・フーコーの研究に依拠しつつ、新学力観における主体性が学校や教師の権力に服従する主体という意味をもっていたことを明らかにする。そして、かかる主体性を乗り越える可能性を新学力観登場以前の学習論に見て取ろうとするのであるが、基本的には「服従＝主体」という枠組みを乗り越えるものではなかったことを指摘する。首肯できる結論だと思うが、服部の考察は、フーコーの理論に結び付けようとするあまり、個別の学習論の特徴を十分に捉え切れていないところがある。また、同様の原因により、結果として新学力観以前と以後の相違点が不分明になってしまっている。そこで本稿では、服部の研究に多大な示唆を得つつ、服部も取り上げた村上芳夫らの主体的学習研究をより詳細に見ていくことにしたい。

もっとも、主体的学習は村上らの専売特許だったわけではない。主体的学習を掲げつつ村上らとは大きく異なる実践は各地で展開していた。また、村上らと類似した実践が「自主学習」などの別名称で行われていた事例もある。つまり、主体的学習という語が指し示すイメージの外延はそれほど自明ではないのである。したがって、本稿では、主体的学習の内容面に細かく立ち入ることよりも、主体的学習研究の全体像を素描することに力を入れ、主体的学習の指し示すイメージの外延をつかむことに意を注ぎたい。具体的には、「主体的学習」を銘打つ著作や論文を網羅的に集め、時期ごとの傾向を明らかにする。特に、主体的学習研究において影響力が大きかった村上芳夫と木戸保に焦点を当て彼らの動向を明らかにするとともに、彼らを中心に活動した主体的学習研究会の機関誌を悉皆調査し、同研究会の活動履歴を明らかにしていく。

2. 1950～60年代の動向

(1) 主体的学習の概要

村上は1933年に大阪の小学校で教員生活をスタートさせた。後年の回想によれば、着任当初から後の主体的学習に通じるような教育実践を試みていたという（村上 2003：116-117）。7年間の小学校教員生活を経て広島文理科大学教育学部に入学し、心理学を中心に研究を進めた。愛媛師範学校、新制愛媛大学で心理学を教えた後、愛媛県立教育研究所（以下、教育研究所と略記）および児童相談所での嘱託兼任を経て、1953年に教育研究所の所長となる（村上 2003：292）。

心理学を学ぶなかで、村上は「教育関係の諸学問が案外に教育実践に活かされていない」と感じるようになったという（村上 1986：18）。また、村上には「実際の教育の実践方法は大学ではできません」との思いがあった（村上 1999：39）。このように考えた村上にとって、教育研究所は「教育現場に一番近い研究機関」であった（村上 1986：19）。こうして村上は、教育研究所において愛媛県内の研究協力校と連動しながら、実践的な研究を進めていくことになる。

教育研究所では1949年より学力についての研究を始め、その研究をもとに後の主体的学習につながる研究が始まったのは1953年であった（村上 1958：1）。学力研究を通じて村上らは、「自主学習」「課題解決学習」「協力学習」を進めるための「訓練」が不十分であること、「レディネス」に即した学習指導や「指導系列」に基づく学習指導が不十分であるとの現状認識をもつに至る（村上 1958：8）。かくして村上らは、「自主、協力、問題解決の三つの力を学習の過程に学力として養成すること」を目指す主体的学習を練り上げていった（村上 1958：11）。村上によれば「自主、協力、問題解決」の三つの学習形態は、新教育において重視されるものであり、「学習を通じて学力を高め主体的な人間を形成しようとする考え方はそのまま新教育の精神」だと述べている（村上 1958：11）。このような見解は村上独自のものだと考えられるが、詳細は後述する。

村上らが提唱する主体的学習の分かりやすい特徴として、一般的に「導入—展開—整理」という流れで構成される授業を「展開—整理—導入」の流れに組み替えたことが挙げられる。つまり、授業の最後に次時の導入を行うのであり、その際に次時までに取り組みべき「予習的課題」が検討される。村上によれば、主体的学習が軌道に乗ると、予習的課題は子どもたちが話し合って自力で構成できるようになるという。教師が一方的に提示することになりがちな宿題と予習的課題との違いはここにある。村上によれば、「根本的には宿題は受身学習」にしかないのである（村上 1968：36）。

もっとも、「予習の立場を強調するのは、大体、全国的に自主学習研究校をもって知られている学校の殆んど傾向です」と村上が述べるように（村上 1968：47）、予習に力点をおくのは村上らに限ったことではなかった。村上らの主体的学習の大きな特徴は、予習的課題を検討する際に、その課題への取り組み方の検討（「学習方法分析」と呼ぶ）を併せて行ったことである。ただ課題を提示するだけでは、どう取り組めばいいか分からない子どもが多いからである。ここには、

学習方法も学力に含めて捉える村上の独自の学力観が反映している。かくして、村上らは「系統的に学習のしかたの訓練」をする必要があると考え、学習方法訓練を重視するようになるのである（村上 1968：25）。

以上の着想をもとに、村上は一つの授業を4段階8分節に区分する。4段階8分節の細かい内容は時期によりいくぶんの変動が見られるが、本稿はその内容を細かく分析することを目的としていないので、ここでは見やすさの観点から木戸（1977a）をもとに簡潔に整理しておく（表1）。

まず、1段階個人学習は、授業時ではなく家庭学習として行われるべきもので、前時に提示された予習的課題に取り組む段階である。学習計画を立てる1分節と、課題に取り組む2分節からなる。2段階計画学習は、本時の授業で取り組む学習の計画を立てる段階である。すでに子どもは予習的課題に取り組んでいるはずなので、授業は教師による導入や発問から始まるのではなく、子どもたちが取り組んできた課題を相互に発表し合うことから始まる（3分節）。当然のことながら、発表内容は子どもにより一定しない。そこから、子どもたちが互いの発表内容を吟味し（4分節）、本時の授業で検討すべき内容を定める5分節へと授業は進んでいく。そして、3段階協力解決学習は、子どもが相互に協力しながら学習を進めていく段階である。ここでも教師が前面に出るのではなく、子どもたちの相互学習（6分節）を経たうえで、教師の指導が行われることになる（7分節）。最後に、次時に向けての予習的課題の検討が行われて（4段階8分節）、授業終了となる。

表1 4段階8分節の学習過程

前時の学習 おわりの5分間		四段階 課題把握学習	八分節 予習的課題把握学習訓練
家庭学習		一段階 個人学習	一分節 学習計画訓練
			二分節 予習的課題学習訓練
一単位時間の 学習	10分間	二段階 計画学習	三分節 発表学習訓練
			四分節 診断学習訓練
			五分節 計画学習訓練
	30分間	三段階 協力解決学習	六分節 相互学習訓練
			七分節 教師指導の訓練
	5分間	四段階 課題把握学習	八分節 予習的課題把握学習訓練

出典：木戸保（1977）『主体的学習の授業入門』明治図書、86頁

(2) 主体的学習の普及

主体的学習研究の展開過程について、村上は著書によって少しずつ異なる説明をしているが、1959年頃までには「主体的学習の指導原理と指導方法の概要の完成」を迎えたようである（村上 1971a：1）。その成果は、1958年の単著を皮切りに世に問われ、1960年代を通じて関連図書が続々と出版されていった。

主体的学習は、すでに1960年代前半から一定の広がりを見せていたようである。山中（1962）は主体的学習に批判的に言及した先駆的なものだが、そこには「今日そうとう多くの学校で熱心実践されている主体的学習」という文言が見られる（山中 1962：78）。ただし、ここでいう「主体的学習」は、村上らの実践以外のものも含めて広義に解釈されており、「自主共同学習」の実践校として知られた倉吉市立河北中学校の取り組みも「鳥取県下の主体的学習実施校の先駆的なもの」として取り上げられている（山中 1962：79）。また、「自発協同学習」の名で知られた竹原市立賀茂川中学校も主体的学習に類するものとされる。ここには「主体」「自主」「自発」の混用が見られるわけだが、これは山中の無理解を示しているわけではない。むしろ、当時の状況を正しく反映したものと見るべきだろう。

同じ頃、村上と類似した実践を「主体的学習」と銘打って展開した人物もいた。菊池は、「導入のない授業」を1960～61年頃から始めたというが、「村上芳夫氏が予習課題学習を打ち出したこととはまったく関係のないところで始まったものである」と述べている（菊池 1976：116）。むしろ、菊池は「予習課題」には批判的であり、家庭学習は一人一人が自己の課題に応じて行うべきものだとする。本田もまた、1950年代前半から主体的学習を模索していた。本田は1950年に北海道学芸大学付属旭川小学校に着任するが、同校では1950年代前半から「主体性を培う教育」を目標に掲げていた模様である（本田 1964：224）。本田（1964）には、連絡通信を通じた保護者との交流、「なかよし学習」と呼ばれるグループ別の自主的研究活動などの取り組みが丹念に記録されている。ただし、本書では主体性を「理論的に定義づけるよりも、「生きている子どもの姿」の上で捉えてみたい」（本田 1964：221）との思いが基調になっており、主体性の意味やそれが重視される理由にはほとんど言及されない。

以上のように、1960年代に入ると、主体的学習やそれに類するものが一定程度の広がりを見出すに至っていた。主体的学習が求められる時代状況が生まれていたといえる。その時代状況として、1960年代の情報化や消費社会化、大衆社会化に伴う人間疎外が指摘されることが多い（菊池 1971；末吉・徳岡編 1970）。ここでは、菊池の簡にして要を得た記述を引いておこう（菊池 1971：37）。

現代は、生活が豊かになればなるほど、環境が便利になればなるほど、人間疎外の問題が増大してくる。大量生産と大量消費は、人間を部品化し規格化し物質化していく。大衆社会そして管理社会は、人間を平均化し受動化し、孤独感と無力感、不安と絶望を増大していく。情報化社会の進行は、人間の論理性、創造性を稀薄にしていく。

菊池は、このような時代状況に対する「教育の面からの抵抗のスローガン」として「主体的学習」を位置付ける（菊池 1971：37）。人間疎外に対する危機感が主体性の希求をもたらしたとまとめられるだろう。だが、こうした当時の一般的理解に照らすと、村上の課題意識はいささか不可解なところが見られる。というのは、先述のように村上は、主体的学習を「新教育の精神」に結び付けようとするのである。村上の「主体性」認識をもう少し検討しておこう。

村上は、主体性の「同類語」として「主我性、自我性、主観性、自主性^(ママ)自発性、自治性、自律性、自覚など」があることを挙げたうえで、主体性は「これらのすべての意を総合統一したような意味をもつもの」だとする（村上 1958：10-11）。そして、「主体性とは「自我の感受したこと、思考したこと、その結果得た価値、規範の観念に基づいてみずから行動していこうとする態度、性質」をもつものとして意味づけたい」と述べている（村上 1958：11）。つまり、村上は、主体性を自主性や自律性などの上位概念に位置付けるわけだが、こうした位置付けは、当時の教育界において必ずしも一般的ではなかった。菊池の整理によれば、当時の教育界には「主体性を自主性の単なる転用としてとらえる、あるいはさらに一步すすめて、主体性を自主性のなかに包括してとらえる仕方」と「逆に主体性をかなり大きな概念としておさえ、自主性をそのなかに含めて考える仕方」の二つの捉え方があった（菊池 1971：12）。そのうえで菊池は、戦後日本の教育では前者の捉え方が優勢であったとする。すなわち、「「主体性」そのものに凝縮した形」で議論が展開されるのではなく、「新教育運動に象徴されるように、新生日本が志向した民主主義社会の理想的人間像としての「自主性」こそが近代化への志向と相まって問題にされた」のであった（菊池 1971：29-30）。確かに菊池が述べるように、戦後の新教育を連想させる概念としては、主体性よりも教育基本法第一条にも登場する「自主的精神」であったといえるだろう。このように見えてくると、村上のように「新教育」を「主体性」概念に結び付けて捉える見方は、かなり特徴的だったことが見えてくる。彼が新教育をどう受け止め、何を見いだそうとしたかについては、さらなる検討が必要になるだろう。

ところで、村上が学力研究をもとに主体的学習研究を構想していた当時は、文学や哲学の分野で主体性論争が繰り広げられていた。また、1950年代半ばには、主体性論争の歴史学バージョンとでもいうべき昭和史論争が展開する。歴史研究の立場から主体的学習を批判的に考察した山中（1964）にとって、「主体」とはまずもって上記の論争を想起させるものであった。だが、山中は、村上の主体的学習研究は「当時の主体性論争とはまったく異なった状況の下で」登場したものだと捉えている（山中 1964：139）。確かに山中が述べるように、村上の主体的学習論に主体性論争の影響を見てとることは困難に思われる。

一方、主体性論争を意識しながら研究を進めた学校に静岡大学付属島田中学校がある。同校では1959年より「主体性を高める学習過程」をテーマに研究を進め、主体性論争の内容を踏まえたうえで主体性概念を検討している。そして、「限界状況に対する反省的思考を加えない限り、主体性は成立することができない」という結論を導き出している（砂沢・静大付属島田中学校教

育研究会 1963:16). そのうえで、「人間の危機的な限界状況（歴史，社会，自然における矛盾や疎外）の認識を出発点として，その限界状況を突き破る実践に導く」（傍点ママ）が必要であるとする（砂沢・静大付属島田中学校教育研究会 1963:17）. 以上の説明にはいくぶん抽象的なところが見られるものの，同校で用いられた「主体性」が社会と子どもとの強い緊張関係を表現するものだったこともまた否定できないだろう.

また，戦後の教育界において「主体」という語を一貫して強く意識し続けた人物に東井がいる. 東井（1966a）は，国家は誰のもので誰がつくるものなのかという課題意識のもと，「主権者づくり」を通じた国民の主体形成を志向する教育を構想している. その背景には，村民たちの「これがわしの村だ」という気持ちの欠除により村がどんどん「衰弱」していくことに対する，東井の深刻な危機感があった（東井 1966a:32）.

こうした実践と対比した時，村上のいう「主体性」には社会との緊張関係がはっきりとは見て取れない. 木原は，村上らの主張には「社会的変動と教育とのかかわり合いについての省察」がまったく見られないと指摘する（木原 1970:133）. そして，「今日私たちが苦悩している社会と教育の関係に関する基本的な問題に関する考察を断絶させるだけの楽天的なもの」とであると評価する（木原 1970:136）. 木原はこのことをもって主体的学習を否定するわけではないが，かかる「楽天的」な学習理論が「いわば陽の目にあってすこやかに成長していったという事実」に戸惑いを示すのであった（木原 1970:134）.

(3) 著書や雑誌を通じた普及

1963年，村上は教育研究所を退所し，「大学には帰らず」校長として高校に赴任した（村上 1999:206）. 主体的学習は小学校で実践されることが多かったのだが，村上は高校でも実践可能であることを検証していくことになる. その検証結果は後に村上（1974）にまとめられ，「非行の続出する学校」や「造反のはげしくなりそうな学校」においても「学習に一本筋金を入れることで，見事に立ち直った」と成果が自負されている（村上 1974:2-3）. 村上の青年観をうかがわせる記述といえよう.

それにしても，村上が50歳にして教育研究所を退所した理由は定かではない. 先述のように，教育研究所における村上らの研究は，研究協力校とのつながりのもとに展開していった. 最初6校であった協力校は「準協力校を含めると数十校の多きにのほ」り，1960年代に入ると県外にも広がりを見せていった（村上 1971a:1）. だが，教育研究所で村上と研究を進め，後に主体的学習研究を支えることになる木戸保の回想によれば，こうした研究体制は「県教委の指導主事との関係で教育行政上の微妙な問題となり禍根^(ママ)ぞ残した」という（木戸 1994:29）. 村上が高校に転出したのは，この「禍根」と何らかの関係があった可能性も考えられる. だが，木戸は村上の転出を「栄転」とも表現しており（木戸 1969:3），詳細は現時点では不明である. なお，1966年，教育研究所は愛媛県教育センターへと機構改革される. これに伴い，木戸は，愛媛県教育委員会

指導主事として転出することとなる（木戸 1994）。

教育研究所という研究の場は失われたが、村上らの実践は書物や雑誌を通じて普及していった。村上自身も 1966～70 年は「全国普及の段階に入った」時期と位置付けている（村上 1971a：2）。1965 年になると、村上の著書は次々に再版されるとともに、教科ごとの主体的学習のあり方を示した単行本が村上や元教育研究所所員によって続々と出版されていった。具体的なノウハウを示したこれらの著書が学校現場にもたらした影響は大きかったであろう。

だが、繰り返しになるが、これらの著書が刊行されたとき、所長の村上はすでに高校に転出し、所員も「現場へ散っていた。したがって各教科の連絡・調整をはかることは事実上困難であった」（主体的学習研究会事務局 1972a：58）。そのため、著書によって用語が異なるなど、全体的に見れば不整合なところが発生し、現場に混乱をもたらすこともあったようである。この不統一は後々まで残り続けることになり、主体的学習研究の仲間内からも「各教科に統一した概念として一般化されていない」と指摘されるのであった（藤元 1977：80）。

村上らは、教育雑誌への寄稿も活発に行っていく。特に多くの掲載が確認できる『授業研究』（月刊誌）を例に挙げると、村上の論考は 1964 年以降、年に 2～3 本の割合で掲載が確認できる。やや後のことになるが、1971 年 4 月号から村上は連載講座を担当している。「主体的学習態度育成の指導法研究」と題して総頁数 130 頁弱に及ぶ連載を 1 年間にわたって続けたのであった。

だが、『授業研究』の編集部は、村上らの実践を手放しで称揚していたわけではなかった。1967 年 8 月刊行の第 47 号では「主体的な学習の方法を探る」と題した特集が組まれ、村上や元教育研究所所員、研究協力校の教員が数多く執筆者に名を連ねた。一見すると、村上らの実践紹介のために雑誌一号がまるまる提供されたかのようなようである。だが、同号の編集後記を見ると、企画段階において編集者の間には「いったい主体的学習とは厳密に言えば何なのだろう。いったい学習に主体的でない、まったく受身ということがありえるのだろうか」ということを気にする雰囲気もあったことが記されている。村上らにとって、雑誌への寄稿は普及活動の一環だったかもしれないが、編集部側としては村上らの取り組みのみを特別視したわけではなく、主体的学習のあり方を批判的に検討する意図もあったといえよう。

『授業研究』には、村上らとは異なる主体的学習実践も掲載されている。例えば、東井（1966b：109）は、福岡学芸大学付属久留米小学校（1966）に対する書評で、「「水ももらさぬ」という感じの主体的学習追究の書」との評を記している。同小の主体的学習では、学習過程において意識化→焦点化→具体的思考→系統化→生活化という段階を設定し、学習形態については小集団学習の意義と役割が強調されるが、これらは村上らの実践には見られない特徴だといえる。上新川郡上滝小学校では、村上らと同じく学習方法訓練を重視していたようであり、「学習訓練の手引き」を作成している。また、「本時学習の目標の大体は、前時において既に子どもたちが知って」いることが重要だとの考えのもと、「予習課題」も出していた模様である（富山県上新川郡上滝小学校 1967：100）。だが、導入を授業の最後ではなく最初に行う点、少人数のグループ学習を重

んじる点は村上らには見られないことである。大分市立上野ヶ丘中学校においても学習方法訓練が重んじられ、予習的課題が出されるところに村上らの影響を見て取れるが、予習的課題は授業ごとに出すのではなく単元全体に関する予備的なものにとどめるべきだとする点で村上らに批判的である（名古屋大学教育学部重松研究室 1969）。一方、飯田市立緑ヶ丘中学校の主体的学習は、意見文の記述前に構成カードを用いた構想指導を行うものであり、特に村上らとの関連を示す記述は見いだせない（名古屋大学教育学部重松研究室 1968）。

『授業研究』のような全国誌に紹介される例以外にも「主体的学習」を銘打つ実践は各地で取り組まれていた。その内容については、諸地域の個別事例を収集して比較検討する必要があるだろう。本稿では、たまたま管見に入ったものを一例挙げておくにとどめる。福井市明道中学校では、「主体的学習」を研究主題に掲げ、特に理科の主体的学習推進に取り組んだ。けれども、入試対策を機械的にこなすだけの授業からの脱却が主体的学習につながるという意見や、宿題を毎日やらせ学習習慣を身に付けさせることで主体的学習が実現するという意見などがあり、「結局主体的学習と何なのか、統一見解に達しないまま3年間の研究主題は終わってしまった」という（城川 1970：37）。

このように、「統一見解」に到達しなかった例は前掲の飯田市立緑ヶ丘中学校にも見受けられ（名古屋大学教育学部重松研究室 1968：126）、案外よくあることだったのではないかと推測できる。だが、これらの例を単なる失敗例とみなすのは適切ではないだろう。というのは、城川（1970）を一読すると、3年間の研究期間中に主体的学習について様々な検討が進められたことがよく分かる。城川は主体的学習の「最もオーソドックスなもの」として村上の研究を取り上げている（城川 1970：37）。そのうえで、学校を勉強の場と捉える村上の見解は「できれば家でねそべってテレビでもみていたい」という生徒の本心を捉え切れておらず、村上のやり方には「おのずから限界がある」と評している（城川 1970：38）。明道中で「統一見解」に至らなかったのは、既存の方法をただ真似るのではなく、批判的に検討しようとした証拠と見るべきであろう。

3. 1970年代の動向

(1) 主体的学習研究会の結成

1970年代に入り、主体的学習は「まさに時代の寵児」（菊池 1971：1）と形容されるような様相を呈してくる。この時期の全国の学校での共同研究テーマを調査したところ、7割以上のテーマが「主体性」「自主性」「創造性」といった言葉を掲げるものだったとの指摘もある（井上 1974：220）。ここで井上は、「主体性」「自主性」「創造性」といった語を一括して取り上げているが、このことは当時においてこれらの語が厳密に区別されることなく流行していたことを示唆している。例えば、先述の福岡学芸大学付属久留米小学校（1966年、福岡教育大学附属久留米小学校に改称）は、「主体的学習」について研究を進めたのだったが、次のテーマに掲げたのは

「創造性」であった（福岡教育大学附属久留米小学校 1969）。飯山町立飯山北小学校もまた、「主体性」という主題をあえて正面には据えず、「もっと実践の問題として主体性を把握」すべく、「問題創造の学習過程」を研究テーマに掲げるのであった（野田編 1968：4）。村上らの仲間内においても同様の例は見受けられ、村上らの主体的学習をベースにしつつもあえて「自主的学習」と銘打って研究を行う学校も見られた（山口県玖珂郡由宇小学校 1972；河内 1976）。先述のように、主体的学習は、自発学習や自主学習などの類義語と混用されながら普及していくのであった。この状況は、1970年代に入っても特に変わっていないことが分かる。主体的学習の流行は、「主体的」という語の精緻化をもたらすのではなく、「自主的」「創造的」といった類似性をもつ語の意味内容を取り込みながら、広義化と抽象化をもたらしたといえるだろう。

一方、村上らの主体的学習研究にも大きな転機が訪れる。主体的学習研究会（以下、研究会と略記）の結成である。1971年10月、第1回全国大会が倉吉市立高城小学校で二日間にわたり開催された。「倉吉市教育長を大会長として開催され、その運営には倉吉市教委をはじめ、各種団体等の地域ぐるみの協力体制によっておこなわれた」という（日向 1972：165）。高城小における主体的学習の取組みは、1966年度から始まっていた。同校の校長になった伊佐田富之と木戸との間にはかねてより研究上の交流があったことから、6年間にわたる共同研究が実現したのであった（木戸 1994：34）。当時、指導主事を務めていた木戸にとって「実践研究の機会が高城小以外にはないから、必死で研究に取り組んだ」という（木戸 1994：35）。木戸は村上が考案した主体的学習のさらなる改善を試み、独自に修正を加えていく。こうして、同校での取組みは、木戸方式と呼ばれることになるのである。

高城小での大会を特集した『季刊主体的学習』第2集の「編集後記」によると、大会には県外300名、県内200名の計500名の参加者があったようである。そして、大会の席上で研究会の組織化と『季刊主体的学習』の創刊が提案された（木戸 1994：35）。大会には明治図書の編集者も参加しており、季刊誌発行はその編集者の提案であった（木戸 1994：35）。

村上らにとって、研究会の結成にはいかなる意味があったのだろうか。『季刊主体的学習』創刊号の巻頭の文章で村上は、主体的学習の「有効性は実証済み」と述べている（村上 1971b：8）。村上にとって、雑誌刊行の意義は何よりも主体的学習の普及にあったと見てよいだろう。一方、研究会事務局長を務めた木戸は、村上とはいくぶん異なる思いを抱いていたようだ。木戸は創刊号に寄せた文章において、雑誌の創刊を「極めて重要な転機」と述べている（木戸 1971b：221）。なぜなら木戸には各地での研究交流を通じて、主体的学習について「基本的な面で共通理解に達していない面もある」との思いを抱いていたからである（木戸 1971b：221）。村上らの主体的学習研究には、教科によって基本的な用語の不統一が見られるのであった。『季刊主体的学習』は、こうした不統一を糺す場としても機能していくこととなる。また、先述のように木戸は、村上の実践を発展させ木戸方式と呼ばれる方式を推進していった。村上方式と木戸方式の二つの方式が生まれたことは現場に混乱をもたらしたようである。主体的学習を始めて「十年に近い実践

を積み重ねて」きた学校においても両者の混同が見受けられ、事務局から不備を指摘されるのであった（主体的学習研究会事務局 1975：35）。

このように『季刊主体的学習』は、各校の実践の不備や誤解を糺す場にもなっていくのだが、こうしたあり方に対して細かい形式にこだわりすぎるとの批判が寄せられることもあった。その批判に対し、研究会事務局は「形式化という批判」が生じる背景には主体的学習が「具体的方法を詳細に打ち出していること」にあると捉える（主体的学習研究会事務局 1972b：222）。そのうえで、研究会が「具体的方法」を打ち出すのは、「「どの教師にでもできる」ようになるためには方法論を示さなければならない」からであり、その「具体的方法」に対して「教師の恣意的な操作は許されるべきでない」とする（主体的学習研究会事務局 1972b：222）。教師の主体性は「教材研究」において発揮されるべきなのであって、授業の進め方についてはあくまでも決まったやり方を要求するのであった。「どの教師にでもできる」実践の追究が授業の形式化を生み、教員の主体性を軽視しているとの批判を生み出していった様子が見えてくる。

こうした研究会のあり方は、外部からみれば閉鎖的に見えることもあったようだ。梶田は、研究会のあり方について次のように指摘する（梶田 1978：76）。

現場的な性格の強い教育研究団体は、一つの独立王国であり、対外的には第三者を無視すると同時に、対内的には、すべてが内部で間に合う、といった体制を取りやすいのであるが、この研究会の場合はいかがなのであろうか。

確かに梶田が指摘するように、村上らの主体的学習は、当時の授業研究で話題になっていたものを巧みに取り込みながら展開していった。例えば、木戸方式を特徴づける「弁証法的変容」という概念にしても、学習過程を弁証法的に捉えること自体は当時の授業研究においてそれほど珍しいことではなかった。こうした工夫を取り入れることで「すべてが内部で間に合う」という雰囲気醸成がされていき、村上や木戸の意図はともかく、研究会が閉鎖的な雰囲気を帯びることになったといえる。

だが、大学のような研究機関に属さず、教育研究所という足場もなくなった村上らにとって、研究会は貴重な交流の場であったといえるだろう。これまで本稿で紹介してきた実践事例からも垣間見えるように、当時の授業研究は、大学の教員や研究室の指導、助言のもとで行われることが多かった。仮説的なことを述べれば、村上らの動向は授業研究全体の展開過程において傍流的な位置を余儀なくされた可能性が考えられる。だとすれば、その傍流的な位置を打開する可能性を研究会に見いだす人物がいたとしても不思議ではないだろう。

（2）学校体制による普及

研究会に参加する「実践研究校は農山村の小規模校が圧倒的に多」かった模様である（主体的学習研究会事務局 1976：93）。研究会の外にも視野を広げるならば、石田（1967：58）のように都市部における「団地っ子」にこそ主体的学習が必要とする主張も見られた。だが、もともと

村上の主体的学習研究は、「都市地域の成績がよく、農山漁村地域の成績がしだいに劣っている」という現状分析をもとに始められたものであった（村上 1958：7）。一例を挙げてみよう。山形県の「純農村地区」で主体的学習に取り組んだ教員によれば、自校の子どもは「表情が暗く陰気である。おしゃべりはしても授業中は話ができない、学習意欲に乏しい」（泉、1973：134）。それが主体的学習に取り組んで数年経つと、子どもたちの「笑顔がおおくなり」、「行動も機敏になった」という（泉 1973：135）。『季刊主体的学習』を通読すると、同様のことを指摘する教員は少なく、へき地の子どもは主体性がないとの評価は一種のステレオタイプになっていた感がある。

また、研究会事務局によれば、主体的学習実践校に小規模校が多いのは「小規模校ほど学校体制で実践にとりくみやす」いからでもあった（主体的学習研究会事務局 1976：93）。では、なぜ学校体制なのか。理由の一つは、教材研究に時間がかかることである。とりわけ小学校では学級担任が「全教科にわたり深い教材研究をすることは時間的にも能力のうえでも無理である。ここに主体的学習実践上の隘路がある」と木戸は述べている（木戸 1972：47）。そして「この隘路の打開は学校規模によってもちがうが、一番大事なことは教師集団のあり方にかかわる問題である。主体的学習の実践研究は個人研究よりも全校あげての教師集団としてとりくむ方が望ましい」とする（木戸 1972：47-48）。

また、木戸によれば、「実践研究校が主体的学習にとりくんだ動機は、教育委員会の研究指定をうけたからというのが数多」かった（木戸 1977b：151）。つまり、主体的学習は、教育委員会の研究指定のもと学校体制で行われることが一般的だったのである。こうした事情から、主体的学習は官製の運動であるとのイメージが強まっていった。大町は、主体的学習を行う学校に見学に行く際、その学校の実践が教育研究所の指導のもとに行われているため、「系統からしていわゆる官製教育の臭いがする。折角教育の民主化が行なわれつつあるときに、校長が官製教育を取って帰ってもらっては困る」という周りの声もあったことを紹介している（大町 1971：75）。教育課程の自主編成を目指す動きも見られた時代において、公的機関の主導のもとに行われる教育が忌避される傾向があったことは踏まえておく必要がある。

小田切（1973）は、1966年頃より北海道各地で教育委員会、各地方教育局の指導のもとで、主体的学習が「学校課題」研究というかたちで盛んに取り上げられたことを指摘している。そして、その情勢と教員に対する思想弾圧とが連動していたことを指摘する。すなわち、懲罰的な広域人事等を通じた教員に対する統制が強化される情勢と「教える教育から育てる教育へ」をスローガンとする主体的学習は、教員の主体性を軽視する点において親和しているというのである。小出もまた、青森県内において主体的学習を行う小中学校の内部文書や所属教員の発言を取り上げ、主体的学習が「一部による強権的な学校管理体制や教師の主体性の否定などと矛盾することなく進められる側面をもつ」ことを指摘している（小出 1970：80）。

村上らにとって学校体制は主体的学習を行ううえで最適な体制だったかもしれないが、学校体制は強権的な学校経営を生むこともあったのである。その情勢については、個別地域における事

例をさらに検討していく必要があるだろう。

4. 1980～90年代の動向

(1) 『季刊主体的学習』の休刊

『季刊主体的学習』は1978年3月刊の第23集をもって休刊となり、年報としての発刊に切り替わった。休刊となった事情は詳らかでないが、「読者をつなぎとめることができませんでした」との文言から、読者数の伸び悩みが事情としてあった模様である（主体的学習研究会事務局 1978：171）。

といっても、誌面を見る限り、研究実践校が減少したことをうかがわせる記述は見当たらない。それどころか、「事務局としましては年々実践校は増加しているものととらえています」との指摘すら見いだせる（主体的学習研究会事務局 1977：13）。また、1977年11月には中学校では2回目となる全国大会が福岡県で開催され、「約二五〇名の参観者」を集めたというから、依然、活動は活発であった（福岡県飯塚市菰田中学校, 1978：126）。よって、研究会の衰退が休刊の原因だったわけではなさそうである。だが、会として大きく衰退はせずとも、読者数が大幅には増加しないという状況が続いた。そのため、商業ベースでの発刊継続が困難になったのではないかと推察できる。

読者数が増加しなかった理由には、主体的学習の流行に伴い批判も数多く出されるようになったことや、研究会が閉鎖的に見られがちだったことが考えられる。他に考えられる要因として二つのことを指摘しておく。一つは、事務局の組織が脆弱だったことである。会の事務局は木戸がほとんど一人で担っていた模様である。木戸は校長職の傍ら、会誌の編集業務を全面的に担当するだけでなく、会からの提案、会員の意見に対する返答、実践報告に対する講評などを執筆し続けた。『季刊主体的学習』には研究会事務局による論考がしばしば掲載されるが、一部の例外を除いてほぼすべて木戸の手になると考えてよい。研究会は木戸の献身的な取組みに全面的に支えられていたと見てよいだろう。

研究会内からは会を全国組織としてさらに活性化させようという要望が挙がることもあった。だが、「現在の事務局構成ではその任にたえられないし、また事務局の強化拡大も目下のところ不可能」だった（村上・木戸 1973：53）。「財政的な裏付けをもたない現在では大会をもつことで精一杯」だったのである（主体的学習研究会事務局 1976：98）。このような状況であったため、木戸は全国レベルでの興隆を主張するよりも、各県レベルでの組織化を会員に呼びかけるのであった（木戸 1975：19）。

もう一つ指摘しておきたいことは、主体的学習実践校の移り変わりの激しさである。木戸は、1979年夏に開催された研究集会の席でこのことに触れ、「第一回全国大会の鳥取・高城小は数年前に消えたし、その地域の実践校も跡かたもないと聞く」と述べている（木戸 1979：157）。ど

うしてこのようなことになってしまうのか。その理由は、主体的学習にかかる手間と時間である。挙校体制を理想とする主体的学習は、軌道に乗るまでに膨大な手間と時間を要した。この点について村上は、「じっくりと3ヶ年は研究をつづけるつもりでやってほしい」（村上 1973：5）、「主体的学習が本物になるには十年は必要でしょう」（楠牟禮 1974：125）などと発言している。当然のことながら、軌道に乗るまでには教員に膨大な負担がかかってくる。主体的学習を取り入れて2年目の中学校に着任した教員から「こんな多忙な学校ははじめてだ」等とこぼす言葉もはじめはあった」との報告も見られる（真方 1971：184）。こうした問題について木戸は次のように述べている（木戸 1971a：196）。

校内研究として実施されることによって、その成果を認めあうことができるようになるためには二年目くらいにおいてである。このように実践研究は一年間ではなくて二年～四、五年くらいかけてみっちり積みあげたいものであるがその障害となるものは人事異動である。

軌道に乗る前に「人事異動」により担い手が変わってしまう。だから、主体的学習実践校は激しく増減することとなり、結果として大幅な増加が見込めなくなってしまうのであった。

（2）『主体的学習研究』の発刊から終刊まで

季刊から年報へと変わった機関誌だが、発刊が確認できるのは1979年8月刊の『主体的学習』第24集のみであり、その後は、会員のみに提供される『主体的学習研究』の発刊に切り替わる。第1号の刊行は1983年2月であった。同年3月、木戸は校長職を定年退職し、研究会運営に専念するようになる（木戸 1994：35）。そして、『主体的学習研究』はほぼ季刊のペースで編集され続けた。

退職を前にして、木戸は、自身が校長を務める学校で第6回全国大会を開催している（木戸 1994）（同資料には「第七回」と表記されているが、第6回の間違いであろう）。1982年11月に開催され、600名の参加者があったという（木戸 1994：35）。木戸の勤務校で開催されたことが参加者の多さにつながったところもあるだろうが、第1回全国大会と比べて参加者はむしろ増加している。なお、その後、全国大会は、1986年に第7回大会が群馬県で開催されたことが確認できるが（野口 1995：32）、この第7回が最後になった模様である（木戸 1995：38）。

『主体的学習研究』の編集を一手に引き受けたのもやはり木戸であった。研究会の代表を長きにわたり務めた村上は、第6回大会をもって会長職を木戸に譲り、自身は名誉会長となり第一線から退いていく。『主体的学習研究』への村上の寄稿が確認できるのは、創刊号のみである。その後も村上が同誌を読み続けていたことは、自著で同誌の内容を紹介していることから確認できる（村上 1993：70-84）。けれども、会の企画・運営面に関与していた形跡はない。

村上は、引退後も研究活動が続けるが、少なくとも著書を見る限り、自説を「主体的学習」と銘打つことが減っていくように見える。代わって、「授業学」（村上 1981）、「完全学習」（村上 1993）、「新真教育」（村上 2003）の名のもとに自説を展開するようになる。このことが何を意味

するのは現時点では不明である。村上は1974年に高校の校長職を定年退職し、聖カタリナ女子短期大学教授に就任する。そして、翌1975年には『主体的学習体系』全5巻を刊行している。集大成的な著作をまとめることで、村上のなかには主体的学習研究に一区切りがついたとの思いがあったのかもしれない。そして、短大教授の立場から、これまで取り組んできた研究をより広い視点から捉え直していこうとしたのかもしれない。

一方、木戸は「主体的学習」の看板を守り続けた。『主体的学習研究』は『季刊主体的学習』に比べれば頁数は少なくなったが、各地での教育実践記録などが掲載された。だが、全体的な論調として、主体的学習の普及拡大を目指すトーンから、会の現状を自己反省的に捉えるトーンが強まっていくように見える。例えば、高尾は、主体的学習が提唱されて30年になろうとしているにもかかわらず、「実践校、実践者はうたかたのように現れては消えていく」ため「ほんとうに細々としか続いていないように思える」と指摘し、そのようになってしまう原因を次のように指摘している（高尾 1983：2）。

私はその理由として、学習過程が一般の学習とちがいきすぎること、やゝこしい型式があつて、可成りの指導者がいないと理解しにくい。学習訓練に骨を折り、それがないと成果が上らないので一般の教師から敬遠されるのだと思っています。

また、長岡は、かつて主体的学習が盛んだった長崎県壱岐郡の現状を紹介した後、同郡で主体的学習が衰退した原因として「専門的用語や複雑なしくみのため、理解を得るのが難しい」こと、その用語やしくみを理解した教師たちは「特権意識」をもちがちであり、「方法論に流れること」が多かったこと、「ほんとうは、教師の厳しい教材分析（教材研究）の上に支えられているはず」なのに「子どもまかせ」の授業に陥りやすかったこと、「当時の中心的人物」の退職や転勤、などを挙げている（長岡 1987：32-33）。

反省的な記述は、会長兼事務局の木戸にも見いだせる。木戸は、主体的学習が「継続的に、また広まりについても容易でない」ことを指摘し、その「最大の要因」として「普段一般的にやっている一斉授業よりも「手間」がかかる」ことを挙げている（木戸 1985a：8）。一方、木戸はその「手間」を惜しむ教師のあり方も問題視しており、「研究し授業に生かし子どもを育てようという意欲は乏しい」と評するのであった（木戸 1985a：8）。

この点と関わって、木戸は気になる記述を残している。それは自身の授業がうまくいかなくなっているとの記述である。村上や木戸は、主体的学習のいわば伝道者として各地を積極的に訪問し、示範授業をすることも多かった。ところが、1985年に木戸は「この二年間、二～三回授業をしてみました但主体的学習の授業展開にならないのです」と吐露している（木戸 1985b：45）。そして、授業がうまくいかない原因を次のように分析している（木戸 1985b：46）。

昭和三十年後半から四十年代は学校での研究は教科研究が大変盛んでした。（中略）それから後、学校の教育研究は「豊かな人間性」を育てるといったテーマが主流となってきました。このようなテーマのもとに研究が進められ今日に至っています。そして、教師の研究の目は

日常の教科指導からだんだんと離れていったわけです。このことが今日の授業で何か欠けているのではないかという問題点を産んできているわけです。つまり、知識を教えることはしますが、そこにはどんな社会的法則性があるのかということを考えさせる授業をしていない。

村上らの主体的学習は、「教科研究」を軽視していると批判されることが多かった（井上・川上・小田切 1973；小出 1970；光武 1973）。ところが、木戸によれば、皮肉にも主体的学習は「教科研究」が軽視される風潮のなかでその有効性を失っていったというのである。

このような風潮を示す資料をもう一つ挙げておきたい。『現代教育科学』1987年7月号では、「青年教師「授業理論書」に挑む」という特集が組まれ、村上の著作を読んだ青年教師の声が紹介されている。その教師は、村上の著書について「私の脳ミソではとうてい追いつかない。書いてあることの一〇分の一も理解できない」と驚くほどあっけらかんと述べている（岸岡 1987：80）。同誌の編集後記によれば、編集部がこのような特集を企画したのは、近年の青年教師の間に「「理念を説くだけの教育学よ、さようなら」という気分」が広がっていると捉えたからであった。青年教師の間には「理念」よりも授業ですぐに使える技術を求める傾向が強まっていたというのである。

かつて村上らの主体的学習は、形式的な教育方法に拘泥するものとの批判を何度も受けてきたのであった。ところが、その村上の著書が「一〇分の一も理解できない」ような小難しい「理念」に偏ったものと指摘されるような状況が生じてきたのである。もちろん、この青年教師の発言は、あくまでも一教師の言にすぎないわけだが、学校現場において主体的学習が急速に求心力を失ってきていることを示唆する一例とみなすことは許されよう。

同じ頃、別の問題も発覚する。主体的学習関連書籍の絶版である。複雑な仕組みをもつ主体的学習を取り入れるには、村上らの著作や機関誌が手元にないと困難だったと思われる。ところが、1986年、主体的学習関連の著作が入手できないとの報を受け、木戸が出版社に問い合わせたところ、「大半が絶版となっていることが判明」したのであった（木戸 1986：36）。

こうした問題点もあり、研究会は1980年代終盤には「会員減に頭をいため」ようになり（木戸 1989：51）、1991年度には「とうとう赤字決算」を迎えることとなる（木戸 1991：32）。さらに、雑誌に寄せられる実践記録もなかなか集まらなくなってきた。「その境目は一九九〇年であった」と木戸は回想している（木戸 1997：44）。定年退職後も木戸は各地の学校を訪問していたが、「訪問する学校が一九九〇年を境にしてなくなった。つまり実践研究校がなくなったわけである」（木戸 1997：45）。

かくして、1997年11月、『主体的学習研究』は第60号をもって終刊した。その最終号で木戸は「主体的学習が目ざしたものは今求められている新学力観と軌を一にするものと確信している」（木戸 1997：51）と記した。皮肉なことに、主体的学習が風前の灯になるのと並行して、教育現場では「主体的」な学習活動を強調する「新学力観」が唱えられ始めたのであった。

5. おわりに

本研究ノートでは、1950～90年代における主体的学習研究の全体像を素描したにとどまる。けれども、主要著作の刊行年を見る限りでは1960～70年代に活況を呈したように見える主体的学習研究が、1950年代にはすでに形作られ、1990年代まで継続していたことが明らかになった。つまり、主体的学習研究は、戦後日本においてかなり長い期間を通じて行われていたものであり、一時的な流行現象として片づけるわけにはいかないことが明らかになったと言える。以下、本稿の素描を通じて見えてきた課題を記すことでむすびとしたい。

①「主体」概念の検討

「主体」や「自主」等の混用が示唆するように、主体的学習の流行により「主体」概念の検討が深まったとは言い難い。だが、「主体」概念の内容面に立ち入った考察は今後も必要であろう。その際、本稿ではほとんど取り上げなかった、主体的学習に対する様々な批判についても検討する必要がある。

②地域に即した検討

主体的学習は、地域の教育行政の動向と関わり合いながら展開したと考えられる。個別地域に即した検討を積み上げる必要があるだろう。

③1980年代の動向解明に向けて

主体的学習研究の動向は1980年代に入って急速に潮目が変わった印象を受ける。新しい学力観における「主体性」概念を検討するうえでも、潮目の変化を捉える考察が必要になってくるだろう。

引用・参考文献

- 石田佐久馬（1967）『読解における主体的学習の導き方』東洋館出版社
- 泉昭子（1973）「小学校 特別活動での自主性・自治性のほりおこし」『季刊主体的学習』第8集
- 井上司・川上信夫・小田切正（1973）「『主体的学習』理論の本質とその批判」鈴木秀一・小田切正・菊地大編『能力主義の授業と学力—「主体的学習」批判—』鳩の森書房
- 井上弘（1974）『現代公教育の論争点1 教育内容・方法』教育開発研究所
- 大町良平（1971）「核を探る」村上芳夫編『主体的学習と学校経営』明治図書
- 小倉定枝（2013）「保育における「主体性」言説に関する考察—1989年後を中心に—」『千葉経済大学短期大学部研究紀要』第9号
- 小田切正（1973）「北海道の教育行政と「主体的学習」」鈴木秀一・小田切正・菊地大編『能力主義の授業と学力—「主体的学習」批判—』鳩の森書房
- 折出健二（1994）「新学力観の批判」『愛知教育大学研究報告教育科学編』第43輯
- 梶田亙一（1978）「予習によって能動的学習習慣を一主体的学習研究会の提起するもの—」『総合教育技術』第33巻第9号
- 荻谷剛彦（2019）『追いついた近代 消えた近代—戦後日本の自己像と教育—』岩波書店
- 河内康子（1976）「小学校国語科 「学び方」としての学習方法訓練と子どもの学力形成」『季刊主体的学習』第17集
- 菊池啓（1971）『主体的学習の原理と実践』明治図書

- 菊池啓（1976）『授業改造への提言』明治図書
- 岸岡浩子（1987）「理論書には理論だけが書いてある」『現代教育科学』第368号
- 木戸保（1969）『社会科主体的学習入門』明治図書
- 木戸保（1971a）「主体的学習・実践研究のポイント」村上芳夫編『主体的学習と学校経営』明治図書
- 木戸保（1971b）「主体的学習の本質をさぐる」『季刊主体的学習』第1集
- 木戸保（1972）「主体的学習における授業分析の観点」『季刊主体的学習』第2集
- 木戸保（1975）「弁証法的変容過程の実践を深めよう」『季刊主体的学習』第13集
- 木戸保（1977a）『主体的学習の授業入門』明治図書
- 木戸保（1977b）「主体的学習入門（一回）」『季刊主体的学習』第20集
- 木戸保（1979）「主体的学習の深まりと広がり求めて」『主体的学習』第24集
- 木戸保（1985a）「連載講座7 これから主体的学習を実践する先生方へ」『主体的学習研究』第8号
- 木戸保（1985b）「連載講座9 これから主体的学習を実践する先生方へ」『主体的学習研究』第9号
- 木戸保（1986）「連載講座10 これから主体的学習を実践する先生方へ」『主体的学習研究』第13号
- 木戸保（1989）「編集後記」『主体的学習研究』第25号
- 木戸保（1991）「編集後記」『主体的学習研究』第32号
- 木戸保（1994）「主体的学習実践研究36年を支えたもの」『主体的学習研究』第45号
- 木戸保（1995）「主体的学習40年余の歩みとこれから」『主体的学習研究』第50号
- 木戸保（1996）「主体的学習の再興のために」『主体的学習研究』第56号
- 木戸保（1997）「主体的学習研究会十五年の歩み」『主体的学習研究』第60号
- 木原健太郎（1970）「自主的主体性と現代社会」末吉悌次・片岡徳雄編『講座・自主学习 I 理論と形態』黎明書房
- 楠卓禮哲也（1974）「中学校理科 課題反応のとらえ方と生かし方」『季刊主体的学習』第9集
- 小出達夫（1970）「『主体的学習・教師・子ども—青森県における『主体的学習』とそのねらうもの—」『国民教育』第3号
- 小針誠（2018）『アクティブラーニング—学校教育の理想と現実—』講談社
- 主体的学習研究会事務局（1972a）「予習の課題の脱皮をはかろう」『季刊主体的学習』第3集
- 主体的学習研究会事務局（1972b）「主体的学習に関する一問一答」『季刊主体的学習』第4集
- 主体的学習研究会事務局（1975）「実践立場で提唱原理を再確認してほしい」『季刊主体的学習』第14集
- 主体的学習研究会事務局（1976）「これからの主体的学習実践のために」『季刊主体的学習』第16集
- 主体的学習研究会事務局（1977）「主体的学習実践のための学習・指導構造のあり方」『季刊主体的学習』第19集
- 主体的学習研究会事務局（1978）「『季刊・主体的学習』休刊と『年報・主体的学習研究』発刊について」『季刊主体的学習』第23集
- 城川進（1970）「『主体的学習』とは何か。」『研究紀要』第10号、福井市明道中学校
- 末吉悌次・片岡徳雄編（1970）『講座・自主学习 I 理論と形態』黎明書房
- 砂沢喜代次・静大付属島田中学校教育研究会（1963）『中学生の思考過程』明治図書
- 高尾近延（1983）「私の提言 だれにでも、すぐできる学習」『主体的学習研究』第2号
- 東井義雄（1966a）『主体性を育てる教育』明治図書
- 東井義雄（1966b）「書評 福岡学芸大学付属久留米小学校『主体性を育てる学習過程』」『授業研究』第4巻第10号
- 富山県上新川郡上滝小学校（1967）「主体的学習のための学習訓練」『授業研究』第5巻第6号
- 長岡信一（1987）「主体的学習の普及を阻害している者は何か—壱岐支部の現状—」『主体的学習研究』第19号
- 名古屋大学教育学部重松研究室（1968）「主体的学習を伸ばすための授業研究・学習法の会得—長野県飯田市緑ヶ丘中学校の紹介—」『授業研究』第6巻第10号
- 名古屋大学教育学部重松研究室（1969）「主体的学習のあり方と進め方—大分市立上野ヶ丘中学校の記録から—」『授業研究』第7巻第1号

- 野口学（1995）「主体的学習のあゆみとその若干の考察」『主体的学習研究』第51号
- 野田弘編（1968）『問題創造の学習過程—主体的学習の実践理論』新光閣書店
- 服部英雄（2009）「主体的学習における「主体」の問題—新学力観における学習「主体」をめぐる—」兵庫
教育大学大学院学校教育研究科2009年度修士論文
- 日向権七（1972）「教師指導段階研究の重要性をかみしめる」『季刊主体的学習』第2集
- 福岡学芸大学付属久留米小学校（1966）『主体性を育てる学習過程』明治図書
- 福岡教育大学付属久留米小学校（1969）『主体性から創造性への学習過程』明治図書
- 福岡県飯塚市菰田中学校（1978）「第二回中学校主体的学習全国大会の全貌」『季刊主体的学習』第23集
- 藤元徳造（1977）「方法分析の質的向上のためにどのような指導をしているか 中学校」『季刊主体的学習』
第20集
- 本田清（1964）『主体的学習の組織化』明治図書
- 真方益雄（1971）「中学校の学校経営と主体的学習」『季刊主体的学習』第1集
- 光武常二（1973）「学習形態の多様化を図って」『季刊主体的学習』第7集
- 武藤浩子（2023）『企業が求める〈主体性〉とは何か—教育と労働をつなぐ〈主体性〉言説の分析—』東信堂
- 村上芳夫（1958）『主体的学習—学習方法分析による教育—』明治図書
- 村上芳夫（1968）『主体的学習入門』明治図書
- 村上芳夫（1971a）「まえがき」村上芳夫編『主体的学習と学校経営』明治図書
- 村上芳夫（1971b）「主体的学習の提唱」『季刊主体的学習』第1集
- 村上芳夫（1973）「主体的学習の進め方と深め方」『季刊主体的学習』第6集
- 村上芳夫（1974）『高校における主体的学習の実践』明治図書
- 村上芳夫（1981）『学ぶ楽しさを育てる授業学入門』明治図書
- 村上芳夫（1986）『授業改革の原理と方法—授業学の構築—』明治図書
- 村上芳夫（1993）『完全学習の発見』新学社
- 村上芳夫（1999）『家庭と学校の「心の教育」原理と実践』私家版
- 村上芳夫（2003）『新真教育論—人間愛の育成は如何にあるべきか—』文芸社
- 村上芳夫・木戸保（1973）「全体集会 教科部会の問題点とその解決」『季刊主体的学習』第6集
- 山口県玖珂郡由宇小学校（1972）「系統的教科学習方法訓練の計画化」『季刊主体的学習』第3集
- 山中寿夫（1962）「歴史的なものの見方・考え方についての一考察—主体的学習に関連して—」『社会科教育論叢』
第9号
- 山中寿夫（1964）「歴史における主体的学習について」『鳥取大学学芸学部研究報告 教育科学』第6号
- 吉田直哉（2024）「1990年保育所保育指針改定期における平井信義の保育思想の特質」『社会問題研究』第73巻