

**「ゆたかな学び」としての学校づくり  
研究委員会（第二期）報告書**

**ゆたかな学びを拓くために：  
「主体的・対話的で深い学び」を問い直す**

**教育文化総合研究所**

**2024年05月**



「ゆたかな学び」としての学校づくり  
研究委員会（第二期）報告書

ゆたかな学びを拓くために：  
「主体的・対話的で深い学び」を問い直す

|       |   |              |
|-------|---|--------------|
| まえがき  | 「主体的・対話的で深い学び」を問い直す   | 菊地 栄治 …… 1   |
| 第 1 章 | 「主体的・対話的で深い学び」をめぐるモヤモヤ  | 澤田 稔 …… 5    |
| 第 2 章 | アクティブ・ラーニングにおける「深い学び」に関する一考察<br>—チャールズ・テイラーのauthenticity論を媒介にした<br>「社会に開かれた教育課程」との架橋— | 倉石 一郎 …… 18  |
| 第 3 章 | 「誰もが自信を持って生きていける社会は実現可能か」<br>—対話による主体変容の学びのモデル—                                       | 平野 智之 …… 30  |
| 第 4 章 | 共生にむけた「ゆたかな学び」を支える教員の身振り<br>—「観立てる力」を活かした対話的空間の創造へ                                    | 孫 美幸 …… 46   |
| 第 5 章 | 教職の社会的特質と教師の専門性<br>—『二十四の瞳』から考える—   | 金子 真理子 …… 61 |



# 「主体的・対話的で深い学び」を問い直す

菊地 栄治

## 1. 矛盾と葛藤の中で

右肩上がりの経済成長という神話に翻弄され、「未完のプロジェクト」に邁進させられた時代は終焉を迎えた。もはや「これまで」の認識を転換しなければ、「これから」のリスク社会には対応できない。後期近代は、こうして個人のあり方をたえず問い直させる。30年近くにわたってデフレ経済が続き、非正規雇用拡大による労働市場の構造転換へと政治的に誘導され、これに伴って実質賃金が抑制されてきた。個人化／他者化する社会の中で存在論的不安が煽られる一方、企業の内部留保は過去最高額を更新し続けている。アベノミクスのさらなる劣化版経済政策としての「新しい資本主義」(＝資産所得倍增計画)は金融資産保有者優遇策でしかないことが露呈するに至っている。2024年2月22日には日経株価(終値)が史上最高値を記録し、多くのマスメディアはバブル景気の再来かと騒ぎ立てた。しかし、少し冷静に考えればわかることであるが、NYダウはこの30年で約13倍まで爆上がりしており、日本の株価も外国人投資家によって買い支えられているのが実態である。まさにこの国の経済は「砂上の楼閣」に過ぎず、ただグローバルに金融資本主義が増殖しただけの話である。その一方では、新型コロナウイルスの流行に加えて円安が進むことで実質的な経済格差はこれまでになく拡大している。「資本主義は終わった」(水野和夫さん／法政大学教授)にもかかわらず、デジタル金融資本主義が跋扈し、人々の不安が煽られている。この捏造された「先の見えない社会」において、教育もますます個人化／他者化へと方向づけられ、先を急がされている。

社会進化論的な見方によって単純な単線社会が想定され、生徒たちにはグローバル経済社会を勝ち抜く人材(客体)として主体(従属)化されることが期待されているという面も否めない。もちろん、それぞれの局面で理由付けや具体的方法はさまざまである。地域課題の解決を学校との協働に専ら委ねることであったり、生産性＝交換価値を生み出すグローバル人材を養成することであったり、自己規律をもって自ら従順な身体を育成する「主体的な生徒」を育てることであったりと…。教員についても、養成カリキュラムの画一化と研修の一元管理が進められる一方で、厳しい労働環境の中で個人化／他者化された教員として飼い馴らされる傾向がますます強くなっている。ツボをはずした教育政策論議は、往々にして虚しい(ときには有害な)現状追認にとどまり、フォアキャスト(要素加算)型の政策遂行を継続させるばかりである。

## 2. 「ゆたかな学び」の「足場」と「支え」

もともと認知心理学の知見にもとづき「学習効果」向上策として高等教育を軸に生み出されたのがアクティブ・ラーニングであるが、これをOECD等の経済論理に教育が絡めとられる中で生まれてきたのが「主体的・対話的で深い学び」である。「探究型の学び」は教科ごとに実践可能であることから、「総合的な学習の時間」導入時に比べて比較的抵

抗感もなく実践レベルで浸透しつつある。とはいえ、経済や社会の厳しい実態や底の抜けた日本の民主主義、あるいは未熟な政治状況であるからこそ、どのような社会像にも切り結ばれる可能性と危険性を孕んだ鍵概念として「主体的・対話的で深い学び」をいま一度深く掘り下げて考える必要があるのではないだろうか。

このような現状認識をふまえつつ、これまでの教育総研の知的財産を（批判的／反省的に）生かしつつデザインしたのが略称「学び研」と「コモン研」である。

意味ある教育実践に結びつき、かつ、その実践自体を阻害する要因を弱体化させつつ応援していく構造を創り出していくことが喫緊の課題である。「足場」と「支え」の両輪をイメージし、前者を「学び研」、後者を「コモン研」に託すことになった。まず、後者については、資本主義を強化し構造を再生産することの問題性は（教育総研の設立以来）繰り返し指摘されてきたが、構造の知的な読み解きに終始し具体的な「支え」を構想するまでにいたらなかったという反省がある。加えて、種々の行為を「やりがい搾取」と断じるだけでは一面的かつ弱体化された内容しか生み出さない…という点も批判点としてある。資本主義／国民国家／近代の三位一体構造を脱権力するにはどうすればよいのか…という難題に向き合っていくことが不可欠である。

他方で「学び研」を始めるにあたっては、木に竹を接ぐことを避け、しかし、もやっとながらも共通世界の言葉としてあえて「ゆたかな学び」に着眼した。この一見すると曖昧な言葉を実践の「足場」（共通の拠り所）としたい。かつ、わかったつもりにならず、常に具体的現実から実践を問い直す立脚点として位置づけたいという願いがある。その第一歩は、教育総研が大事にしてきた「呪縛」を解く言葉としての「インクルーシブ教育」への焦点化であった。「松高」（まつこう）と「大空」（おおぞら）という本来特別であってはいけない学びの原点ともいえる場にかかわってきたお二人が経験されてきたことを、「子どもの事実」（木村泰子さん／元大阪市立大空小学校校長）を真ん中に据えるように、そこから同心円的に広がっていく感じで捉えようとした。平野智之委員長（追手門学院大学教授）が温かくたくみにファシリテートされ、実践を読み解くためのいくつかの座標軸を倉石一郎委員（京都大学大学院教授）が適時に惜しみなく差し出され、中田正敏委員（神奈川県高等学校教育会館教育研究所代表）・油布佐和子委員（早稲田大学教授）・池田賢市委員（中央大学教授）がそれぞれの個性を発揮して議論を深める…という流れに「ゆたかな学び」の典型例を見た気がする（研究の成果は、すでに『みんなでつくるインクルーシブ教育』として公刊されている）。

この第1次学び研の成果を基盤にしつつ、主体性と関係性の問題として深化させた上で、第2次学び研のテーマを「主体的・対話的で深い学びとは？」という問いに焦点化した。とくに、高校を含めて転換を求められている「主体的・対話的で深い学び」を逆手にとって、現場を「ゆたかな学び」の場にしていくためには「主体」「対話」「深さ」という概念をそれぞれが深めていくことが必須の課題となった。

### 3. 第2期「学び研」への期待

「令和の日本型学校教育」は個別最適で協働的な学びを軸に…という話になっているが、学校現場では管理統制（自己規律）が進み、十分な人的・財政的支援もないまま「働き方

改革」という言葉が躍っているという抜き差しならない状況がある。こうした教育現実をふまえて、あくまでも暫定的にはあるが、以下のことを考えていければ…と初回会合の折にお願いをした次第である。

- ①「主体的・対話的で深い学び」は学力形成への消費者主義的な要求とどのように折り合いをつけているのか、もしくはその必要もないのか。学力の3要素の求めや観点別評価という「システムからの要求」（これもどうか怪しい）とどう関係づけていくのか。
- ②「主体」「対話」「深さ」を私たちはどのように捉えればよいのか（ただ「それとは違う」と指摘するだけではなく…）。「インクルーシブな教育」を問い直す中でかすかに見えてきた「ゆたかな学び」にどのようにつなげていくことができるのか。
- ③「主体的・対話的で深い学び」を問い直す中でそのように捉えられた「ゆたかな学び」を阻害する組織的・制度的な条件は何か？日常的に実践者や研究者としてかかわっておられる中で感じておられる切実な課題を言葉にしておきたい。
- ④「主体的・対話的で深い学び」を軸にしたカリキュラム改革や授業改革に対して、私たちはどのような「足場」を提供できるのか？「研究は研究、実践は実践」とならないために何ができるのか？「社会で生きて働く力」「優しいチカラ」をどのように自分事化できる次元に落とし込んで行けるのか？

以上の欲張りなりクエストに、短期間ではあったが研究委員長をはじめ真摯な議論で応答していただいたことに深く御礼を申し上げたい。十分な議論を展開するには、個々の学校や生徒たちのさまざまな具体的・個別的現実を射程に入れる必要がある。このことは重々承知した上で、第2期学び研の知見に学ばせていただきたい。残された課題を含めて、教育総研としての次なる一步に生かしていくことができれば幸いである。本報告書全体をお読みいただけるとありがたいが、気になる章からご覧いただくのもよいかもしれない。





## 第1章 「主体的・対話的で深い学び」をめぐるモヤモヤ

澤田 稔

## 第1章のサマリー

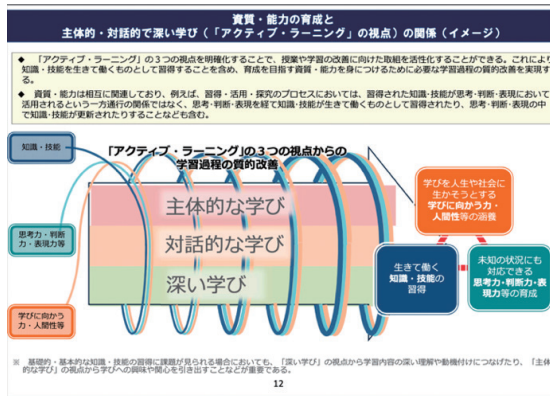
一般に一斉授業と呼ばれるものが従来型の教育方法であるとするならば、アクティブ・ラーニング、あるいは「主体的・対話的で深い学び」と呼ばれるものは、一斉授業を批判的に乗り越えるものとして出てきたものであると言えよう。乗り越える対象はすでに一定の史的蓄積を経て学校現場に広く普及・浸透してきたものであり、一般的なイメージも確立されているが、その代替案として出てきたものは、すでに確立された方法論の否定態として現れるため、定義が曖昧になる傾向がある。この「主体的・対話的で深い学び」という言葉も、本来的に明瞭な定義を与えることが極めて困難であるし、そもそも「主体的」、「対話的」、「深い」という言葉が表す意味も、当然ながら多義性を免れない。また、それ自体を否定するものではないが、産業社会と密接した「資質・能力の育成」を中心とする教育が、一人ひとりの子どもを尊重することになるのかという根源的なモヤモヤは、多くの教職員が疑問に思うところでもあろう。本稿では「主体的・対話的で深い学び」という言葉の定義の曖昧さを読み解き、その背景にある能力観および、子どものゆたかな学びという理念と産業主義とのズレを考察しながら、モヤモヤの正体を考えていきたい。

## 1. 学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」の曖昧さ

周知のように、アクティブ・ラーニングという言葉が、日本における教育政策の公的な文書において初めて登場したのは、現行の幼稚園教育要領・学習指導要領（幼小中2019年3月／高2020年3月告示）の策定に向けて、当時の文科相下村博文から中教審に向けて示された諮問においてであった。そこから、この言葉がこの国の教育界を席卷したことは、比較的記憶に新しい。その際には、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」と表記されていた<sup>1</sup>。しかし、その後、審議会における議論を経て、2016年12月に公表された中教審答申では、「主体的・対話的で深い学び」という名称が採用され、その後に告示された現行学習指導要領でも、この呼び方が引き継がれることになる<sup>2</sup>。この新たな用語を政策的に下支えするために、図表（1・2）のようなイメージが示されている<sup>3</sup>。その上で、同答申には、次のような説明が付されている。

- <sup>1</sup> 文部科学大臣下村博文、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」（諮問）、2014年。https://www.mext.go.jp/b\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm（2023年7月1日閲覧）
- <sup>2</sup> 文部科学省、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）」、2016年。https://www.mext.go.jp/b\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\_0.pdf（2023年7月1日閲覧）
- <sup>3</sup> 文部科学省、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）補足資料」、2016年。https://www.mext.go.jp/component/b\_menu/shingi/toushin/\_icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1380902\_4\_1\_1.pdf（2023年7月1日閲覧）

これら「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である。単元や題材のまとまりの中で、子供たちの学びがこれら三つの視点を満たすものになっているか、それぞれの視点の内容と相互のバランスに配慮しながら学びの状況を把握し改善していくことが求められる。



図表1



図表2

これらのイメージ図や説明には、学校教育法第30条2項に示されたいわゆる学力の3要素や、これまでに文科省が提示していた「習得-活用-探究」といった学習論の図式との整合性の担保を図りつつ、学校教育関係者に向けて、この新たな用語の意味をできるだけわかりやすく伝えようとする配慮を看取することはできるが、そこでは学問的合理性というよりも行政的合理性とも言うべき論理が勝っていると考えざるを得ない。たとえば、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」が、それぞれ固有な視点であると同時に一体的であるとはどのような意味でなのか、それぞれの学びはそれぞれどのような関係にあると言えるのかという問いに十分耐えうる説明であるとは思えず、このような疑問は、この後に公表された学習指導要領解説でも払拭されたとは言えない。

そもそも「主体的」、「対話的」、「深い」という言葉が表す意味も、当然ながら多義性を免れない。もちろん、文科省は、「主体的」という側面に関しては、学習評価論の文脈を含めて、「自己調整」や「ねばりづよさ」という認知心理学の成果に依拠した視点を提示し、「対話的」という側面に関しては、しばしば協働学習と呼ばれるアプローチとして想起される子ども同士の相互の学び合いに留まらない、学校外の大人や書物、あるいは「先哲」との関係を含めた対話の意義を強調しているし、「深い」という側面に関しては、各教科・領域を学ぶ「本質的な意義の中核」としての「見方・考え方」という視点を、現行学習指導要領で初めて全教科・領域に導入すること等により、各側面の明確化を期している。しかし、いずれにも教育学的には論争の余地が十分にあることは間違いない。特に、「見方・考え方」という要因に関しては生煮え感が強く残っている。

さらに、「主体的・対話的で深い学び」という日本語の文科省による英訳からも、この用語の多義性が明らかになる。文科省は、学習指導要領の抄訳を「仮訳」として公開して

いるが、「主体的・対話的で深い学び」には、proactive, interactive, and authentic learningという英語が当てられている<sup>4</sup>。おそらく、subjectiveという英語は「主観的」という意味合いが強いので、これを避け、英語圏でも近年よく用いられ、前向きで積極的というニュアンスを持つproactiveを当てたのだと思われるが、「相互作用性」という意味を持つinteractiveという言葉も、文科省が「対話的」な学びにおける対話の対象として含めている「先哲」との関係に適用できるかどうかは甚だ疑問であり、「本物の」という意味のauthenticという英語と「深い」という意味の間には無視できない懸隔があるようにしか見えない。

ここで文科省による英訳にダメ出しをしようとしているのではない。筆者の思慮が及んでいないだけで、それなりに考え抜かれた訳語選択なのかもしれない。けれども、「主体的・協同的に学ぶ学習」と表現されていたアクティブ・ラーニングは、それに代わり「主体的・対話的で深い学び」という新たな規定を与えられ、その英訳には「前向きで、相互作用性で、本物の」という意味合いの形容詞が与えられているという諸点を考慮すると、「主体的・対話的で深い学び」という言葉は、本来的に明瞭な定義を与えることが極めて困難なのだとわが言わざるを得ない。したがって、少なくとも文科省がこうした言葉に与えている規定や解説は、疑問を持つことなくただ従うべきものなのではなく、文科省による政策文書を必要な限りで参照し、その限界や課題を問いながら、私たちがそれぞれ主体的にその内実を見極めていくべきものであると言えよう。

## 2. 本考察における主たる問い

これら諸点を鑑みれば、今やそこかしこで持て囃されている「主体的・対話的で深い学び」は、そのおおよその輪郭に関しては臍げにでも理解を共有できるものなのかもしれないが、その内実は空洞に近い、あるいは、少なくとも決して一筋縄では行かないものであると解釈・判断せざるを得ないのである。しかし、教育政策の担当省が、その言葉を積極的に掲げ、教育学の専門家を含む有識者の知見をも十分に踏まえつつ、その意味するところを様々な手を尽くして明確化しようとしているにもかかわらず、多義性、あるいは、これほどまでの曖昧さを免れないのはなぜなのだろうか。そこには、どのような背景があるのだろうか。これが、本章で考えたい第1の問いである。

他方で、言葉の意味の不分明さという点は、日教組の「ゆたかな学び」にも当てはまる。日教組本部は、全国教研における中央執行委員長のあいさつや政策提言文書「政策制度要求と提言」等において、「ゆたかな学び」の実現を訴え、その学びについて、たとえば「子どもの実態や地域にねざした授業づくり、学ぶ意欲や学ぶ楽しさ、学びあう人間関係づくりなど、子どもが主体となるゆたかな学び」といった規定を与えている<sup>5</sup>が、類似の表現を文科省による政策文書にも見出すことは容易いだろう。実際、「主体的・対話的で深い学び」に含まれる要素の一部は、長年にわたって日教組が教育研究活動の中で大切にしてい

<sup>4</sup> 文部科学省、「平成29年改訂中学校学習指導要領英訳版（仮訳）総則」、2020年。[https://www.mext.go.jp/content/20201008-mxt\\_kyoiku02-000005242\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201008-mxt_kyoiku02-000005242_1.pdf)（2023年7月1日閲覧）

<sup>5</sup> 泉雄一郎。（2018）。「第67次教育研究全国集会 主催者あいさつ 子どもたちにゆたかな学びを保障する教育実践を」。



きたことに通じるという趣旨の発言も見られる<sup>6</sup>。

しかしながら、日教組は、それと同時に、自身が標榜する「ゆたかな学び」と文科省が掲げる「主体的・対話的で深い学び」との間にある違和にも言及してきた。むろん、そこに党派性という要因が介在することは否定しがたいが、それを党派性だけに還元することは誤りであろう。その違和感は、たとえば、全国学力・学習状況調査が学校現場にもたらしてきているある種の圧力を念頭に置き、「主体的・対話的で深い学び」の目標の力点が思考力や読解力等の数値的向上にあるとすれば、それは、日教組の言う「ゆたかな学び」とは異なるという観点から言及されたり、あるいは、「主体的・対話的で深い学び」と不可分の関係にある「資質・能力の育成」を中心とする教育が、到達目標やその評価を第一義とする授業づくりに偏りかねないことへの懸念から表明されたりしてきた。要するに、少なくとも日教組本部は、文科省の言う「主体的・対話的で深い学び」に部分的な共感を示しつつも、ある種のモヤモヤ感を禁じ得ないという点で一貫してきたのである。それにしても、このモヤモヤはどう分節化して理解すればいいのだろうか。これが、本章で取り上げる第2の問いである。

### 3. 「主体的・対話的で深い学び」の多義性・曖昧さの背景

#### (1) 「主体的・対話的で深い学び」の背後にある能力観

「主体的・対話的で深い学び」が多義性・曖昧さを免れないのは、こうした新たなタイプの教育方法が、従来型の教育方法に対するオルターナティブ（代替）として注目されるようになったことに起因すると言えるのではなからうか。その従来型の教育方法が、一般に一斉授業と呼ばれるものであるとすれば、アクティブ・ラーニング、あるいは、「主体的・対話的で深い学び」と呼ばれるものは、一斉授業を批判的に乗り越えるものとして出てきたものなのである。よって、乗り越える対象は、すでに一定の史的蓄積を経て学校現場に広く普及・浸透しており、一般的なイメージも確立されているが、その代替案は、すでに確立された方法論の否定態として現れるため、肯定的定義が困難になりやすい。もちろん、一斉授業に対する批判的形態としての教育方法論にも、歴史的に少なくない事例の蓄積が見られ、近年の各現場での授業研究は目覚ましいものだとも言えるだけに、読者の中には、こうした新たな教育方法は確かな像を結びつつあるものとして捉えられている向きもあるのかもしれない。しかしながら、上に触れたように、アクティブ・ラーニングという言葉が人口に膾炙したかどうかという時期に、その日本語表現が「主体的・協働的な学習」から「主体的・対話的で深い学び」に更新され、さらには、その後の中教審答申には「個別最適な学び」というコンセプトが導入されて、そこに「学習の個別化・個性化」という理念が接合される中で、最近では個別・自立型アクティブ・ラーニングとも言えるいわゆる「単元内自由進度学習」といった方法論にも注目が集まりつつある。このように見るだけでも、一斉授業に代わる新たな授業のスタイルが、依然として多義性を帯びていることは否定できない。

この多義性や曖昧さという点は、授業方法論を支えている能力観の転換に関しても同様

<sup>6</sup> 同前頁。

である。実際、こうした新たな教育方法論は、新たな能力観に基づくものであり、従来の学校教育において中心的な位置を占めてきた能力あるいは学力に代わる新たなタイプの能力・学力を育成するためにこそ、導入・推進の必要性が唱えられるようになったのがアクティブ・ラーニングと呼ばれるような方法論であった。

周知のように、その新たなタイプの能力に、日本では「生きる力」という名称が与えられることになったのだが、これが定義困難で曖昧さを避けられない理念であることは明らかだろう。たしかに、文科省は、この理念をたんに曖昧なままにせず、それが初登場した1998年（平成10年）改訂学習指導要領及びそれに先立つ1996年の中教審答申でその定義を明示している。すなわち、「変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な力としての生きる力」は、「1. 基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら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、2. 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の豊かな人間性、3. たくましく生きるための健康や体力」であるとして、知・徳・体の3つのカテゴリーに分けて整理し、一定の明確化を図ろうとしたのである。なかでも、「いかに社会が変化しようと、自ら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」という部分は、後期近代、あるいは再帰的近代と呼ばれる時代に強調されることになりやすい特徴的な能力を表現しているとみなすことができるが、ここでの「課題」「問題」やその「解決」がどのような範囲の物事を指しているのかという点の多義性・曖昧さは避けられず、したがって、こうした能力が不定形なものであることも否定できない。曖昧さを拭いきれない不定形な能力の重視という一般的傾向は、何も日本に限ったことではなく、OECDの示したキー・コンピテンシー等を見てもわかるように、先進諸国に共通して見られると考えてよい。

こうした新たなタイプの能力観・学力観は、項目的知識（コンテンツ）の網羅主義的・量的な習得を旨としていたコンテンツ・ベースの教育に対して、主体性や社交性、粘り強さといった人格的側面までも含む、より汎用性の高い資質・能力の育成に重点を置くことで、コンピテンシー・ベースの教育と呼ばれることがある。項目的知識の効率的伝達に有効と考えられてきたコンテンツ・ベースの教育の代表的な方法論が一斉授業だとすると、これに対するオルタナティブとしてのコンピテンシー・ベースの教育方法論がアクティブ・ラーニングなどの名でばれるようになったわけである。

## (2) 「主体的・対話的で深い学び」が依拠する能力観の社会的背景

このコンピテンシー・ベースの教育は、教育学的传统の中で、一部の教育家・教育研究者たちから子どもの主体性を重視した教育として肯定的な評価を得つつ、一定の地歩を占めてきた子ども中心主義教育と重ねて見られることがある。こうした教育は、従来、公教育の主流ではなかったものの、後期近代、あるいは再帰的近代と呼ばれるような社会状況が目立つようになると、それを重視する傾向が国の教育政策文書にも反映されるようになり、近年では、文科省だけでなく、教育政策の新たなアクターとなりつつある経産省、あるいは、これら行政機関だけでなく、経団連や経済同友会といった産業界もアクティブ・ラーニング重視の方針を鮮明にしている。ある意味で根強く存続してきたとはいえ、一昔前まではごく一部の教育学者や教育実践家が細々と持続させてきた教育のあり方が、これ

ほどまでに一般的な認知や積極的評価を獲得し、経済団体でさえ諸手を挙げて歓迎するという状況が出現しているこの事態は、一体何を意味しているのだろうか。あるいは、どう説明することができるのだろうか。

これは端的に、先進諸国における産業社会の変化という要因が極めて大きな影響を及ぼしていると考えることができる。教育社会学の知見に基づくと、教育という領域は、社会において「社会化」（当該所属社会集団において一人前の大人として認められる存在にすること）、「選別・配分」（当該所属集団における一定の社会的地位・役割に人々を割り当てること）、「正当化」（地位配分を含む現にある社会秩序が正当なものに見えるようにすること）という機能を果たしていることが明らかだが、特に、進学・就職機会に直結するこの「選別・配分」という社会的機能を、教育という領域が負わされている以上、産業社会の変化は、そこで求められる労働者像、あるいは労働力の変化に直結するため、教育領域への影響は避けられない。

いわゆる前期近代と後期近代という区分を用いて考えると、後期近代とは、耐久消費財の一般的普及に象徴されるような一定程度の物質的豊かさが広範な達成を見る1970年前後以降の先進諸国の社会状況を指すと考えてよいだろう。物質的な豊かさが未だ達成されていなかった近代社会（前期近代）における当時の生産様式は、現時点から見れば少品種大量生産（high-volume low-mix production）とも呼ばれるもので、可能な限り標準化・規格化された同一仕様の均一な質の製品を、作業の細分化による各工程の単純化・簡素化等により徹底的に合理化・効率化した方法で生産することをめざすものだった。すると、こうした生産様式の産業構造を支える大半の労働者も、中央による指示・企画や集团的秩序に従い、標準化・規格化された生産方法に対応する標準化・規格化された作業を担う存在であることが求められることになろう。よって、そこで求められる能力や業績も、一元的尺度で測れるようなもので事足りたのだと考えられる。こうした状況には、まさに標準化・規格化を特徴とする一斉カリキュラムや一斉指導方式が親和的であることは十分に理解できよう<sup>7</sup>。

しかしながら、一定の物質的な豊かさが達成されると、やがて産業社会を支配する生産様式も大きな変化を遂げることになる。すなわち、産業構造の点で言えば、国の基幹産業が、第二次産業から第三次産業へ転換（ポスト産業化／脱工業化）して行き、いわば生産の時代から消費の時代への移行が進む。いったん最低限の物質的豊かさが広範に達成されると、需要のあり方が新規需要から買替え需要に移行することで、産業界は、需要創出の

<sup>7</sup> 1970年前後というあまりに遠い過去のことであるとのつながりが見えにくいかもしれないが、ここで取り上げている新たな能力観や教育改革の方向性は、実は、日本でも四六答申と呼ばれる1973年（昭和46年）に出された中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）」にすでに登場している。以下のような一節を見れば、それは一目瞭然であろう。「さきに第1章で述べた人間形成の根本問題は、今日の時代がひとりひとりの人間によりいっそう自主的、自律的に生きる力をもつことを要求しつつあることを示している。そのような力は、いろいろな知識・技術を修得することだけから生まれるものではなく、さまざまな資質・能力を統合する主体としての人格の育成にまたなければならない。そのための教育がめざすべき目標は、自主的に充実した生活を営む能力、実践的な社会性と創造的な課題解決の能力とを備えた健康でたくましい人間でなければならない」（第2章 初等・中等教育の改革に関する基本構想）。このように、国の政策指針レベルでは、1970年代にすでに改革の波が押し寄せていたという点で、社会に大きな変化のうねりが生じた時期と教育改革の新たな局面の到来とがおおよそ符合していることが理解できる。



ための新製品・新規事業の開発とともに、多様化する消費者のニーズに対応することを迫られる。第二次産業も、その意味では第三次産業的な特質を含み込まざるを得ず、モノが中心であった産業構造から、高付加価値が、あるいは新たな、独自の知識・情報・技術（アイデアや発想や創意工夫など）がより重視される段階に移ることになる。これが知識経済（knowledge economy）、あるいは知識基盤経済（knowledge-based economy）と呼ばれるものである。

このように物質的な豊かさの広範囲に渡る達成、第三次産業への転換、消費中心時代の到来といった諸々の事態が同時並行的に訪れると、画一的に標準化・規格化された製品の大量消費をあてにした大量生産を続けることは困難になり、経済活動を活性化するには、新たな需要・市場を創出したり、多様な消費者の移り気なニーズにも応えたりして行く必要に迫られることになる。これにより、生産者に対する消費者の相対的地位が上昇し、企業はそれだけ柔軟な対応を迫られ、生産様式の主流も、前期近代的な少品種大量生産から多品種少量生産（high-mix low-volume production）と呼ばれるものに移行すると言われる。限られた種類・タイプ・スタイルの、つまり、同じような標準化されたモノを大量に生産することが支配的な時代から、多様なモノやサービス、すなわち、これまでになかった、あるいは他とは異なる種類・タイプ・スタイルのモノやサービスの需要が増す時代に転換するのである。こうした動向と連動して、国際化・グローバル化や情報化・ICT化に拍車がかかることで、社会の変化は加速度を増すことになる。

このような産業社会が到来すると、新しさや差異というものが持つ価値が飛躍的に上昇することになる。となれば、より広く多くの労働者に、新しさや差異に対応できることや新しさや差異を創出できることが求められるようになる。これが、いわゆるごく一部のエリート層以外の多くの労働者にも広く求められるようになってきているのが現代社会であると言える。こうした状況を最も直截に表しているのが、イノベーションへの強い志向性であろう。

こうした社会では、特定の知識・技能を習得しても、その知識・技能がいつまで、どの程度有効であり続けるのかに確証が持てないことになりやすい。より重要とされる知識・技能が新たに現れたり、現段階で有効であると思われるような知識・技能が、次の時代にはその価値を消失・低下させたりする可能性も十分考えられる。また、前例やマニュアルを参照することでは足りず、単純な正解や標準解を想定することが困難な中で、様々な道具・資源や方策を用いて各自が試行錯誤を重ね、様々な協働作業を通じて暫定解の探求とその更新をめざすという前向きで粘り強い取り組みが必要と感じられる局面が増える、あるいは一般化することを意味する。とすれば、先に触れたように、多様な場面に、あるいは未経験・未知の場面にも応用が効くような汎用性の高い能力が、あるいは、主体性や社交性、意欲や粘り強さといった人格面にまで及ぶような非認知的スキルを含む全体的（holistic）で総合的な能力が、くわえて、状況に応じて絶えず更新を遂げられるような柔軟な能力が、あるいは、単純な定義が困難であいまいに見える能力が重視される傾向が強まることに、一定の現実的根拠があると考えられることができる。このような状況を背景として、生涯学習という果てしのない努力とともに、「生きる力」と呼ばれるような一見つかみどころがない不定形な能力の重要性が強調されるようになったと考えることができるのである。

以上によると、少なくとも次の3点を確認することができよう。第1に、アクティブ・ラーニング、あるいは、文科省の政策用語では「主体的・対話的で深い学び」と呼ばれるようになった新たな様式の授業が広く注目を集め、重視されるようになった背景には、学校教育において育成することが求められる能力に変化が生じたという事情があったこと、第2に、そのように能力観＝学力観に変化が生じた背景には、産業社会における主たる生産様式にある種の転換が起こり、それに伴い多くの労働者に求められる能力に変化が生じたという事情が無視できない要因として存在したこと、第3に、この新たに重視されるようになった能力が、主体性や意欲といった要素を含む不定形で、曖昧さや多義性を帯びたものであるだけに、その育成に求められる教育方法としてのアクティブ・ラーニング、あるいは、文科省の政策用語では「主体的・対話的で深い学び」と呼ばれるようになった方法論の内実も、曖昧さや多義性を免れないものになると考えられるということ、これらである。

#### 4. 「主体的・対話的で深い学び」に対するモヤモヤの正体

##### (1) 子ども中心主義と産業主義の歴史的邂逅、及びその危険性

いわゆる子ども中心主義的な教育は、ごく一部では根強い支持者を有し、一部の学校や教員により様々な実践が積み重ねられてきたものの、従来は学校教育の中心的位置を占めることがなかったにもかかわらず、それが、このように教育界を越えるより広く一般的な認知を得て、この国の教育政策における教育方法改革の軸に据えられるようになった背景には、多くの子ども・若者たちにとって、学校を出た後に、生きる糧を得る場となる産業社会で労働者に要請される能力の変化、すなわち、後期近代（あるいはポスト産業主義、さらには第4次産業革命）における産業社会で広く労働者に求められるようになった能力観の出現という事態があった。これは、児童・生徒の主体性を重視する子ども中心主義的な教育の伝統と、後期近代における産業社会状況の変化との歴史的邂逅（出会い）とも言える事態である。この遭遇を、文科省は2016年12月に公表した中教審答申で、次のように表現している。

- 学校教育が目指す子供たちの姿と、社会が求める人材像の関係については、長年議論が続けられてきた。社会や産業の構造が変化し、質的な豊かさが成長を支える成熟社会に移行していく中で、特定の既存組織のこれまでの在り方を前提としてどのように生きるかだけでなく、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力の育成が社会的な要請となっている。
- こうした力の育成は、学校教育が長年「生きる力」の育成として目標としてきたものであり、学校教育がその強みを発揮し、一人一人の可能性を引き出して豊かな人生を実現し、個々のキャリア形成を促し、社会の活力につなげていくことが、社会からも強く求められているのである。
- 今は正に、学校と社会とが認識を共有し、相互に連携することができる好機にある



と言える<sup>8</sup>。

この「好機」という言葉から、上述の歴史的邂逅を文科省がきわめてポジティブに捉えていることが理解できよう。この答申のこれ以外の箇所をすべて参照しても、この邂逅に関して、それとは反対のネガティブな表現を見出すことはできない。しかし、この邂逅をそのようにバラ色の未来としてのみ受け止めてよいのだろうか。先に触れたように、日教組本部によるこれまでの公式発言を紐解く限り、そこでは、文科省が唱える「主体的・対話的で深い学び」に関する肯定的な言及も見られるものの、同時に微妙な距離感、あるいはモヤモヤ感も表明されていた。このモヤモヤ感を分節化する上で、上述の歴史的邂逅をどう捉えることが可能かという点が、鍵の一つになる。そこで、以下では、子ども中心主義的な教育の伝統と産業社会における新たな能力観との符合に関する、上記のような中教審答申とは異なる批判的視点の可能性について考察しておきたい。

その批判的視点の骨格を、若干比喩的だが簡略に述べるなら、それは歴史的邂逅を遂げた両者が同床異夢の状態にある、あるいはそうなる可能性が十分にあるという見方である。これを、次のように言い換えることもできる。すなわち、両者とも共通に、主体的問題解決能力や創造性の育成という側面をこそ重視し、子ども・若者たちに、知識・意味の再認・再生を旨とする受動的役割を超えて、知識・意味の再構成・活用・生産に与する積極的役割の担い得る能力の育成をめざす教育の推進を是としつつも、他方で、なぜそのような能力の育成が重要なのかという能力育成の理由、あるいは、何のためにその能力の育成をめざすべきなのかという能力育成の目的に関しては無視できないズレが存在するとしても全く不思議ではないということである。それは、何のために能力を育成するのか、あるいは育成された能力を傾けるのかという目的論的価値論に関するズレとも言えるだろう。

産業社会においては、この機能領域の特性上、労働者の能力は、効率的な利潤追求を優先的な目的とする企業活動に適うことが求められよう。よって、そこから生まれるコンピテンシー論は、ポスト産業主義、あるいは最近では第四次産業革命と呼ばれるような新たな産業社会における被雇用能力（employability）の育成重視という方向に偏重してしまう蓋然性が高い。その被雇用者像＝労働力像として、経団連による2016年公表の提言書で力点が置かれているのは、「イノベーションを起こしグローバル社会で活躍する」と表現されるような人材である<sup>9</sup>。

むろん、この新たに注目されるようになった能力の経済活動における必要性や重要性は（資本主義やそこでの競争を全否定もしない限り）無視することはできない。しかし、こうした能力重視という方向性がアンビバレント（両面価値的）であり、常に危険性を併せ持っていることは正面から受け止めるべきだろう。実際、この側面に対する明示的言及がなされない限り、その危険性を回避することはできないように思われる。

<sup>8</sup> 文部科学省中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」、2016年、p.11。

<sup>9</sup> 日本経済団体連合会「『今後の教育改革に関する基本的考え方』－第3期教育振興基本計画の策定に向けて－」、2016年、p.11。

## (2) 後期近代における能力主義が孕む諸課題

この能力主義（メリトクラシー）の最大の危険性は、それによって、各個人が獲得したとされる学力・能力が、もっぱらその個人の「才能（天賦の才）」や「努力」の結果として表象され、これらの背景にある社会的諸条件（たとえば、勉学上の努力を積むことができるということは、それを支える一定の物理的・心理的環境＝生活環境が不可欠であるという点など）が等閑視されるという点にあると言えよう。実際には、教育社会学的通説によれば、その子どもがどのような学力・能力を獲得できるかどうかは、その子どもがどのような地域社会や家庭で生まれ育ったかという要因に規定される蓋然性が極めて高い。しかし、能力主義は、上述のような表象を通して、学力・能力に関する「自己責任論」に短絡してしまう危険性が十分にある。

この能力主義の危険性という問題は、コンテンツ・ベースの教育が中心だった時代の能力観（旧学力観）からコンピテンシー・ベースの教育が前面に押し出される時代の能力観（新学力観としてのハイパー・メリトクラシー）へと転換を遂げた現代にあっては、より複雑な様相を呈することになる。後者の能力観においては、先に触れたように、非認知的スキルまで含むより全体的で、かつより高次の能力が、あるいはその意味での総合的な課題設定能力や問題解決能力が重視されるようになるからである。この能力主義の陥穽に関する現代的課題に関しても敷衍しておこう。

一つには、流動化の激しい後期近代における汎用性の高い資質・能力、すなわち、人間性や問題解決能力といった包括的な資質・能力というものは、すでに考察したように、明確な定義が本来的に困難で曖昧なものであり、実生活あるいは現実の活動場面から切り離された事前の試験によってつかみ切れるようなものではなく、実生活あるいは現実の活動場面における具体的実践を通じて事後的にのみ見いだせるものでしかないという点が掲げられる。にもかかわらず、「選別・配分」という社会機能を担わされている教育という領域では、この種の能力に関する測定圧力が不可避のものとなり、一旦、その測定方法が試験という形態で現れると、測定の限界が忘却され、その成績が能力と等値されてしまうことになる蓋然性が高いということである。

また、もう一つには、とりわけ、そのような後期近代型の資質・能力は、たんに個人にのみ帰せられるものではなく、関係的なものでもあるという点が際立っているにもかかわらず、学力テストであれ面接であれ、試験という評価手段では、そうした資質・能力が常に「個人」のものとしてのみ現出させられてしまうという点がある。たとえば、そのような資質・能力の一つとして、コミュニケーション能力なるものを思い浮かべてみよう。話し手の伝え方に多くの課題が残るように見えても、聴き手が非常に寛容であるとか、話し手の人柄や話題にたまたま波長が合うとかいうことによって、その聴き手が興味深く熱心に話を聞きいてくれば、話し手は自らのコミュニケーション能力に関してポジティブな幻想を抱くことができるかもしれない。幻想と言っても、この自己イメージ（肯定感）はその後の他者とのコミュニケーションに現実的な影響を及ぼす可能性がある。要するに、能力とは単に個人に帰せられるようなものではなく、個人とその個人が属する社会集団との間に生じるものなので、落ち着いて省察すれば、現実的な問題解決能力といった包括的なスキルでは、この点がさらに際立つことが理解できるはずなのだが、試験という形式や、一般的に見られる学習評価のあり方は、この点を隠蔽する危険性がある。

## (3) モヤモヤの正体：一人ひとりの子どものゆたかな学びという理念と産業主義とのズレ

産業主義は、前期近代のそれであれ、後期近代におけるポスト産業主義であれ、その生産効率に、したがって労働生産性に極めて高い優先順位を付けざるを得ないことから、能力主義との親和性が極めて高い。したがって、産業主義的立場から見た教育改革論は、上に見たような能力主義の危険性に対する視線が希薄になるとしても不思議ではない。

たしかに、経団連による2020年の提言書は、「多様性を重んじるとともに『誰も取り残さない教育』（ダイバーシティ&インクルージョン）」の重要性を強調しており、多様性や包摂性という要因もその視野に収めてはいる。しかし、この提言では「Society 5.0で求められる能力と素質」なるものを念頭に置き、「大学において求められる能力からバックキャストして、初等中等教育の各段階から、子供の成長段階に応じて育成する必要がある」という認識が示されているように、専ら大学進学者を想定し、能力と資質に関して予め設定された到達目標を中心とする教育論に終始しており、多様性や包摂性への視線にも無視できない死角を有しているようにも思われる。

ともあれ、ここでは次の点だけを確認するに留めよう。すなわち、文科省が、子ども中心主義的な教育の伝統と、後期近代的な産業状況の変化との歴史的邂逅を「好機」としてバラ色に描いていたのと同じように、経団連の提言書も、産業主義的文脈と「ダイバーシティ&インクルージョン」とを素朴に調和的に並列するのみだという点である。曰く、「『誰も取り残さない』教育を推進し、理解度や学習ペースに関わらず、あらゆる児童生徒が学ぶ楽しさを知ることができれば、誰もがSociety 5.0で活躍する人材となる可能性が生まれる」と<sup>10</sup>。

もちろん、こうした異なる文脈の交差を好機として捉えようとするのも、異なる文脈の目標を調和的に実現しようとするのも、十分にあってよいことではある。けれども、子ども中心主義のルーツが、エリート主義的な方向ではなく、本当に一人ひとりの子どものゆたかな学びの実現をめざすものであり、その意味で、ダイバーシティ&インクルージョンに通底する理念にこそ照準するものであるとするならば、こうした志向性は、産業主義的な文脈と相剋する可能性も十分に考えられる。ダイバーシティ&インクルージョンという理念は、生産性や効率性、あるいはこれに基づく競争主義とは容易に折り合いがつかない場合の方が多いと思われるからである。

市場価値の最大化をめざす生産効率向上への傾性は、功利主義的な最大多数の最大幸福（あるいは、最大多数の最小不幸としても同様）と親和的で、これはマジョリティ中心志向に傾きやすい。反対に、ダイバーシティ&インクルージョン志向は、マイノリティの利益に重点を置かない限り意味をなさない、という点で、それは市場効率性には馴染みにくい。もちろん、資本主義という体制の根本的変革の展望など全く開かれてはおらず、マジョリティの利益も単純に否定することはできず、不平等をどの程度どのように否定すべきなのかという点にも論争の余地はあろう。また、企業努力によって、ここで問題にしている矛盾や葛藤を部分的にでも克服するためのイノベーションをめざすことも可能かもしれない。しかし、それでも上記の両要因が予定調和的に並立、並存できる見込みが簡単に

<sup>10</sup> 日本経済団体連合会「Society 5.0に向けて求められる初等中等教育改革 第一次提言－withコロナ時代の教育に求められる取組み－」、2020年、p.4。



立つわけではないという点は忘れるべきでなからう。

そもそも、文科省や経団連等もこぞって、次の時代の社会像として掲げている Society 5.0 という内閣府科学技術政策由来の概念——これは「サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会（Society）」と定義されている——からしても、極めて予定調和的で素朴に楽観的な見通しでしかない。もちろん、将来社会に希望を見出すことが悪いのではない。また、これは、あくまで理想の未来社会像として提示されているにすぎないので、このような社会が簡単に実現されると考えない限りさほど大きな問題はないのかもしれない。しかし、上に確認したように、「経済発展と社会的課題の解決」との間には対立・葛藤が生じる可能性は十分にある以上、対立・葛藤という要因を、意図的か否かはともかく、等閑視している、つまり、反省的に記述しないという点には大いに問題があると言わざるを得ない。

この問題点について、次の3点を確認することで整理しておこう。第1に、文科省も産業界も、たしかに能力主義的側面のみならず、多様性や包摂性といったいわば福祉的側面も視野に収めて、その重要性を強調しているが、産業主義と親和性が高い能力主義的側面は、そうした福祉的側面と一定の対立・葛藤を生む十分な可能性が考えられる。しかし、第2に、文科省の教育政策文書においても、経済界による教育提言書においても、そのような対立・葛藤の要因への視線が極めて希薄である、あるいは、そうした要因へのわずかな注意すら看取することができない。とすれば、第3に、そのような教育政策や提言の方向では、能力主義の負の側面を助長したり、そうした側面への手当てが不十分になったりする危険性が高いのではないかとの懸念はもっともな理由を持つことになるだろう。

先に触れた日教組本部の公式発言に看取できた「モヤモヤ」感——「主体的・対話的で深い学び」やこれに関連する教育改革動向への微妙な違和感——とは、まさにこのような危険性を察知した違和感だったと捉えることができる。そして、上述のように、一連の教育改革動向を観察すると、その危機感には相応の正当な根拠があると言えよう。

## 5. まとめ：中途半端なスタンスの選択の可能性

さて、以上のようにモヤモヤという漠然とした違和感の正体を浮き彫りにしたことで、それは、もはや、たんに捉えどころのない直観のようなものではなく、いわば一定のジレンマとして分節化されたと言えよう。近代以降、「選別・配分」という機能を負わされている教育という社会領域は、雇用機会を左右する産業社会やその変化に対応することを避けられないという点も含めて、能力主義＝メリトクラシーを無視できないが、他方で、子ども中心主義的教育理念に含まれてきた、あらゆる子ども一人ひとりへの尊重の念や近年の多様性・包摂性重視という社会理念は、能力主義的側面と矛盾を来す可能性が十分にあるため、教育という営みに関与する人々は、この両者の間で板挟み状態＝ジレンマに陥らざるを得ないことになる。言い換えれば、教育という領域にとって、能力の育成という側面からは逃れられないとしても、全ての子どもたちを、あるいは一人ひとりの子どもの存在を肯定・尊重するという側面を重視しようとする、この両側面の間で一定の対立・葛藤に直面することが避けられないということである。

この点を確認した上で、これまでの考察を踏まえ、「ゆたかな学び」の実践をめざす際  
に取るべきスタンスの近似的接近として、以下のような視角の可能性をここで示唆してお  
きたい。それは、これまで注視してきたようなモヤモヤやそれを整理して明らかになった  
ジレンマの解消をめざす（曇りのない明るい未来像を描く）のではなく、むしろモヤモヤ  
やジレンマを一定程度積極的に受容するという構えだと言える。具体的に言えば、資本主  
義社会における産業主義的文脈の影響や近代社会における能力主義の不可避性は認めた上  
で、つまり、当該社会で一般的に求められる学力保障や能力形成を準拠点の1つとして軽  
視しないで、しかし、自らの教育実践において優先する準拠点を、つまり自らの軸足を、  
あらゆる子ども一人ひとりの存在の肯定・尊重や子どもたちの多様性・包摂性重視とい  
う理念の方に（マジョリティの学力保障や能力形成の阻害要因になるとしても）置くとい  
うスタンスである<sup>11</sup>。このスタンスの積極的意義の所在に関しては、さらに詳述すべきだが  
それは別の機会に譲りたい。

---

<sup>11</sup> ここでは詳述する余裕はないが、これは学力保障と一人ひとりの子どもの承認（存在の肯定）との  
バランスを取るとか、そのバランスの最適解を探るということを意味しない。バランスの最適解を  
探るというスタンスは、モヤモヤやジレンマの解消をめざすことを意味する。それは、むしろ、バ  
ランスを取ることの断念によってバランスを取る可能性に賭けるという構えを意味する。

## 第2章 アクティブ・ラーニングにおける「深い学び」に関する一考察 —チャールズ・テイラーの authenticity 論を媒介にした 「社会に開かれた教育課程」との架橋—

倉石 一郎

### 第2章のサマリー

近年におけるアクティブ・ラーニング推進の動きの大きな特徴は、単に授業に活動や対話的要素を取り入れることをめざすだけでなく、教育を通して社会問題を解決し社会を変えていくことを視野に入れた、「社会に開かれた教育課程」が打ち出されていることである。しかしながらこの新機軸は、政策立案者も現場実践者からも必ずしも十分に理解されていない。そこで本稿では、アクティブ・ラーニングが社会へと開かれていく理路を、哲学者チャールズ・テイラーの〈ほんもの Authenticity〉概念を手がかりに確かめることとした。奇しくも文科省の「主体的・対話的で深い学び」の公式訳で、深い学びは authentic learning と訳されている。そこで本稿ではまず既存の「深い学び（ディープ・ラーニング）」論を洗い直し、そこに不十分ながらも社会への開かれがテーマ化されていることを確認した。次にテイラーの思考を手がかりに、〈ほんもの Authenticity〉の理念が、自他の道具化による個人主義・新自由主義的世界への順応に絡めとられる危うさを一面で持ちながらも、それが自己を超えた問いの地平からの呼びかけに呼応する道徳的行為を導く可能性をたどり直した。そこから引き出せるのは、「深い学び = authentic learning」の倫理的使命である。「深い学び」を標榜することは、アイデンティティの承認がかかった近代人の苦しい内面の形成過程に教育が関与し、それに伴走していく覚悟の宣言である。その意味でこそ教育課程は真に「社会に開かれた」ものとなることだろう。

### 1. 問題意識：「深い学び」という旗を立てたとき何が起こるか

周知のように、アクティブ・ラーニングを構成する三大キーワードは「主体的」「対話的」「深い」である。このうちの前二者、すなわち主体的な学びと対話的な学びについては、これまでの教育心理学や学習論をはじめとする先行研究で大量の言及がなされ、ある程度のイメージや見通しが立っているものと思われる。それに比して三番目の「深い学び」については周知度も低く、また深い学びについてのイメージやコンセンサスも形成されておらず、ボールに包まれたままになっている観が強い。

一方でこの第三の要素にこそ、新学力観や「生きる力」論の延長ではない、野心的な新機軸があらわれているとの見方もある。今般の学習指導要領改訂では「社会に開かれた教育課程」のスローガンのもと、学校学習と社会のつながりが強調された。教育を通して社会の諸問題を解決し、社会を変革していくという志向が鮮明になったのである。そこではいわゆるディープ・ラーニングが、学校での学びと社会とをつなぐリンクを担うものとして期待されているとみられる。したがって、「主体的」「対話的」の陰にかくれがちな「深

い学び」にスポットを当てることは、アクティブ・ラーニングの批判的理解を深め、学びの「社会」性とは何かを探求する上で欠かせない大事な作業である。

ところでここで話をさらに複雑にするのが、「主体的・対話的で深い学び」の公式英訳に、deep learningではなく authentic learningという訳語があげられていることである。Authenticity（真正性、ほんものさ）は思想史上きわめて重要な概念であるが、教育課程が社会に開かれていることとそれがどう関連するのか、そもそも「真正性、ほんものさ」をどう捉えているのかを含め、こうした訳語をあてたことの意図は不明のままである。しかし本稿ではこの文科省による訳語選択を奇貨として、むしろそこを突破口として、深い＝真正な学びとは何かを探求することが「社会に開かれた教育課程」の、ひいてはアクティブ・ラーニング論のブレイクスルーにつながる可能性に賭けてみたいと思う。

本稿では、まず「深い学習」＝ディープ・ラーニングの概念について、日本での議論をリードしてきた松下佳代、溝上慎一らの所説を中心に一瞥を与えておく。そこでの「社会」の捉え方が果たして十分なのかの批判的検討も行う。その上で、カナダの哲学者のチャールズ・テイラーによる Authenticity 論を導入し、それがディープ・ラーニング論のなにを補い、深化させるのかについて見通しを明らかにする。それによって、学び舎に「深い学び」という旗を立てることの倫理的意義、責任を明らかにする。またテイラーの議論を手がかりに、「深い学び」が、「主体的な学び」や「対話的な学び」にどのような基盤を提供するかについて考察する。

## 2. 〈社会問題の教育化〉という問題機制をめぐって

本論を先に進める前に、「社会に開かれた教育課程」というアイデアとも密接にかかわる問題として、〈社会問題の教育化 educationalization of social problems〉に関して一瞥を与えておきたい。

〈社会問題の教育化〉とは、ある顕在化した社会問題に対して直接的解決措置をとるかわりに、学校システムへの小幅な投資と共に教育に解決への期待と責任が押し付けられる現象を指す。たとえば気候変動問題に対して「SDG教育」プログラムを多くの学校等で実施し対処しようとするのは、社会問題（気候変動問題）の教育化と言える。このように「〇〇問題」と「〇〇教育」がワンセットになった政策パッケージが狭義の〈社会問題の教育化〉である。

〈教育化〉による問題解決の実効性は控えめに言っても不透明で、その選択に疑問符が付く場合が多いことが指摘されている。他方で政策の選択肢として一定のポピュラリティを維持していることも事実である<sup>1</sup>。社会問題の教育化という方途が繰り返し選択されるのは、それ自体興味を引く現象といえよう。

日本において、〈社会問題の教育化〉の系譜につながる学校改革は先細りないし軽視される傾向にある。そのもっとも太い系譜は、部落差別問題の解決を教育によってはかろうとする解放教育または同和教育の系譜である。しかし法改正によって人権教育にチェンジ

<sup>1</sup> Labaree, D. *Someone has to fail: the zero-sum game of public schooling*, Harvard University Press, 2010, pp.227-235. (倉石一郎・小林美文訳『教育依存社会アメリカ』岩波書店、2018年、247-255頁)



してからは、普遍化をはかろうとする意図が十分浸透せず勢いを失っている。若年層の政治や公共への関心の低さを打開するべく打ち出されたシティズンシップ教育も、カリキュラムにおいて周縁化され、公的なサポートも十分得られていない<sup>2</sup>。

他方で、政策の手厚いサポートや世論の高い関心を追い風にした別の学校改革群が存在する。主として教育・学校界内部の「秩序問題」の解決を目的とした内向きベクトルのものであり、例として、特別支援教育の強化やいじめ対策としての道徳教科化が挙げられる。前者においては授業内秩序問題（統制問題）への対処として、「発達障害」カテゴリーの前景化とカテゴリー対象者の教室からの排除が実行された。後者においては、いじめ問題解決のためという錦の御旗が、国家道徳に対する数多の危惧を押し切って教科への格上げが成し遂げられた<sup>3</sup>。

こうした状況下において、「(子どもの) 貧困問題」の定立とその解決に向けた教育資源の動員は、辛うじて政策と世論を繋ぎとめ得た、近年における〈社会問題の教育化〉の稀少な成功例と考えられる。しかし提供形態が〇〇問題に対する〇〇教育というパッケージとやや異なるため、広義の〈社会問題の教育化〉として括っておいた方がよいだろう。

以上の動向は、「社会に開かれた教育課程」を前面に押し出した最近のカリキュラム改革と直接的な関係はない。しかしながら「社会に開かれた教育課程」は、予測を超えたタイミングと規模で火を噴くことを常とする種々の社会問題への対応を、長期的・計画的ビジョンのもとで教育に取り込もうとする点で、ある種の逆説をはらんだそれ自体興味深い企てである。〈社会問題の教育化〉との緊張関係を念頭におきながら、以下ディープ・アクティブラーニングの検討に入っていきたい。

### 3. 大学教育の領域におけるディープ・ラーニング論とその限界

「主体的、対話的で深い学び」なる呼称については、以前の新学力観や「生きる力」において学力低下論争を仕掛けられて懲りた経緯から、基礎学力も重視し決して浮ついた学びではない、というアリバイ的意味合いを「深い学び」に込めたという説もある<sup>4</sup>。しかしここではそのルーツを、主として大学教育の領域において松下佳代、溝上慎一らが展開した「ディープ・アクティブラーニング」に求める立場をとりたい。

松下はディープ・アクティブラーニングについて、「何かまったく新しい理論や実践を提案しようというものではな [く]、むしろこれまでにアクティブ・ラーニングとして提案されてきた理論や実践のうち、「深さ」の次元への配慮のあるものを抽出し、光をあてようとする試み<sup>5</sup>」としている。その上で、これまでのアクティブ・ラーニングにおいて外

<sup>2</sup> KURAIISHI, I, "Why is Educationalization Ubiquitous but Marginal in Japan?: A Consideration on a Different Background of School Reforms", *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, No.15, pp.83-94, *Japanese Educational Research Association*, 2021, pp.86-89

<sup>3</sup> *ibid.*, pp.91-92

<sup>4</sup> 中央教育審議会における「主体的、対話的で深い学び」をめぐる議論についての詳細は、以下を参照のこと。中島夏子「新学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」とは何か：中央教育審議会の審議過程の分析を通して」『東北工業大学紀要 理工学編・人文社会科学編』39, 2019年, pp.55-66

<sup>5</sup> 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編『ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために』勁草書房, 2015年, 19頁。



的活動における能動性が重視される一方で、内的活動の能動性がややもすればなおざりにされる傾向にあることに鑑み、外的のみならず内的活動の能動性が担保されたアクティブ・ラーニングのありようを「ディープ・アクティブラーニング」なる用語に込めるのだとしている。

さらに松下はアクティブ・ラーニングに関係する「深さ」の系譜として、「深い学習」「深い理解」「深い関与」という三つを挙げている。まず「深い学習」論として紹介されているのは英国のエントウィスルらの議論である<sup>6</sup>。それによれば学習への深いアプローチの本質は「意味を追求すること」にあり、その意図は概念を自分で理解することにある。学生は概念を既存の知識や経験に関連づけ、共通するパターンや根底にある原理を探すようになる。結果として科目の内容により積極的な関心をもてるようになる。それに対して浅いアプローチの本質は「再生産すること」にある。その意図は授業で求められることをこなすことにある。学生は授業を、互いに無関係な知識の断片としてとらえ、事実をひたすら暗記することに力を入れる。結果として授業や課題にほとんど何の価値も見いだせなくなる。

次に「深い理解」は、米国のカリキュラム研究者のウィギンズとマクタイが提唱した議論<sup>7</sup>に基づくものである。かれらによれば、最も浅い理解のレベルは事実に知識と個別のスキルが位置づいており、最も深いレベルには原理と一般化が位置づいている。原理と一般化の最も重要なポイントは転移可能性にある。学生が授業を受けてからどれほど時が経っていたとしても、新しい状況に転移（応用・適用）することが可能なほどに高い一般性を備えているのが原理である。深い理解とは、こうした原理レベルにまで達している理解のことを指す。

またウィギンズとマクタイは、本稿の後の議論とも関わる「真正 (authentic) の課題」「真正の評価」概念も提出しているのでそれらに触れておく<sup>8</sup>。かれらが重視する理解は、パフォーマンスにおいて明らかになる。したがって理解のための評価は、真正のパフォーマンスにもとづく課題に立脚しなければならない<sup>9</sup>。ここで参考になるのが「練習 exercises」と「問題 problems」の区別である。敵がない状態でバスケットボールのシュートをするのが練習であるのに対し、シュートの妨害をする敵の前でいかにシュートを打つかが「問題」である。「練習」には正しい答え、正しいアプローチが予め用意されているのに対し、「問題」ではいつ、どのアプローチを活用するかをそのつど決定していくことを必要とする。真正の課題とはこの意味での「問題」を含むものであり、真正の評価は、こうした課題パフォーマンスの中であらわれる理解を対象とせねばならない<sup>10</sup>。

最後の「深い関与」は、学生がどれぐらいの時間や努力を投入して関与 (involve/engage) し、自分の学びや成長につなげているかに関わるものである。高等教育研究者のバークレーは、大学授業における学生の関与を「ある連続体上で経験され、動機づけと

<sup>6</sup> 前掲、12頁

<sup>7</sup> Wiggins, G. & McTighe, J. *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development, 2005. (西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計：「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2012年)

<sup>8</sup> 以下の議論にあたって、西岡加名恵「実践力を育成するパフォーマンス評価」『医学教育』53 (3), 2022年、pp.249-254が参考になった。

<sup>9</sup> Wiggins & McTighe, 前掲訳書、184頁

<sup>10</sup> 前掲、188頁

アクティブラーニングの間の相乗的な相互作用から生み出されるプロセスとプロダクト」と定義している<sup>11</sup>。

第一の系譜の「深い学習」における意味の追求は、意味を支える共同的、社会的世界の存在が前提になっている。教室を超えて広がる意味共同体としての社会の存在にどこまで学習者を気づかせられるかに、学習の成否がかかっていると見えよう。第二の「深い理解」において重要とされる学習内容の転移は、種々の社会的文脈における汎用性が問題となっている。汎用性が高いということは、一般性と個別具体性がともに備わっているということであり、社会的状況に対する優れた洞察が、学習内容に織り込まれていなくてはならない。またウィギンズとマクタイが強調する課題や評価における真正性は、問題解決が日々模索されているリアルな社会状況と親和性が高いものである。最後の「深い関与」の中には、社会的実践としての授業に対する engagement である点において、その中に社会参加という次元が組み込まれている。以上のことから明らかなように、「深い学び」を構成する系譜にはどれをとっても社会に向かうベクトルが存在する。学びが「社会に開かれていく」筋道がそこには示されているのである。

ここで目を転じて、アクティブ・ラーニングについて独特の考察を加えている佐藤公治の議論を参照したい。佐藤もやはり「深い学び」とは何かという問いを立て、新学習指導要領における学びの目標の三つの柱「1. 知識及び技能 2. 思考力・判断力・表現力等、3. 学びに向かう力、人間性等を高める」のうち、今回の新機軸と言える3点目に注目する。すなわち、「学びを人生や社会に生かす力、人間性等の涵養を深い学びとして含めている」<sup>12</sup>のである。その上で佐藤は、「深い学び」論の主唱者たちのうち、前出の松下佳代や溝上慎一<sup>13</sup>らの議論が大学教育でのものに偏っている点に危惧を表明する。「深い学びを主張している人たちは、実社会での社会的成功をめざした人間を大学で育てていくための教育を議論している」<sup>14</sup>のではないか、というわけだ。日本におけるディープ・ラーニング論議が経済的・職業的成功ばかりを志向している点を批判しているわけだが、その淵源をたどると新学習指導要領の基礎として参照されたOECDのキー・コンピテンシー概念そのものが「経済的生産性を高めていくという経済的・職業的な成功 [を] 学習の最終的な目標として置」く<sup>15</sup>点に行きつくとも述べている。

以上の佐藤の批判を踏まえたとき明らかなのは、問題がディープ・ラーニングあるいは深い学びという概念そのものの中にあるのではなく、ディープ・ラーニングもしくは深い学びに潜在している社会への開かれ（社会性）が捉え損ねられたり、歪曲化して陳腐化させられたりしていることに批判の目を向けていかなければならないことである。非常に興味深いことに、以下で検討するチャールズ・テイラーの著書『〈ほんもの〉という倫理』<sup>16</sup>は、これと同型の作業を、〈ほんもの Authenticity〉という理想を俎上に載せて行っているの

<sup>11</sup> 松下佳代ほか、前掲、17頁

<sup>12</sup> 佐藤公治 『「アクティブ・ラーニング」は何をめざすか：「主体的、対話的な学び」のあるべき姿を求めて』新曜社、2020年、11頁

<sup>13</sup> 溝上慎一 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2014年

<sup>14</sup> 佐藤公治、前掲、12頁

<sup>15</sup> 前掲、13頁

<sup>16</sup> Taylor, C. *The ethics of authenticity*, Harvard University Press, 1992. (田中智彦訳『〈ほんもの〉という倫理：近代とその不安』ちくま学芸文庫、2023年)

である。すなわち、〈ほんもの〉という理想に含まれた良質な道徳性が見過ごされ、「自己達成の理想の自己中心的な様式へのすべり坂」を転げ落ちて行ってしまうことへの批判が、展開されているのである。

#### 4. チャールズ・テイラーの Authenticity 論の射程 (1) : 「深い学び」との関連で

前節で述べたように「深い学習 deep learning」の主旨に、上滑りの経験主義に歯止めをかけるような「内的活動の能動性」が含まれているとしたら、次に明らかにしなければならないのは、内的=心的活動の充実と「社会に開かれた教育課程」がどのような理路でつながるのかである。ここの部分がこれまで極めて不分明であった。チャールズ・テイラーの Authenticity 論がこの空隙を埋めるものであることを、本節および次節を通して示していく。

本書の中でテイラーはまず、クリストファー・ラッシュ、ダニエル・ベル、アラン・ブルームといった保守派の論客たちによる現代文化批判に共通するロジックに注目する。それらが共通して憂い批判するのは、自己達成 (self-fulfillment) の価値に覆われた現代文化、とりわけそれにどっぷりつかった若者たちが「およそ自己を超えたところにあるもっと大事な問題や大切なことがら」<sup>17</sup>から退却し、その結果として生が平板な、偏狭なものに墮してしまっていることである。かれらは自らのエゴイズムや放縦を覆い隠すために「自分自身で忠実であれ」という Authenticity の道徳で偽装をはかっている、というのだ。こうした批判と同主旨のものは、じつははるか古くから、たとえばアレクシス・ド・トクヴィルによって、「個人は自分より大きな社会、大きな宇宙という行為の地平を失 [い]、それとともに、何か大事なものを失った」<sup>18</sup>といった表現で行われていた。この地平という用語は再度登場するキーワードである。

しかしながらテイラーによれば、かれらが見過ごしているのは「自己達成のような概念の背後にある道徳的な力」<sup>19</sup>であった。以下、テイラーの議論に沿って〈ほんもの〉という倫理の形成史を追っていく。近代以前の道徳観では、「たとえば神であるとか、あるいは善のアイデアといった何らかの源泉と触れ合っていることが、完全な存在には不可欠なことだとみなされて」いた。ところが近代の人間には「新しい形の内面性」がめばえた。「わたしたちが結びつかねばならない源泉はわたしたち自身の奥底にあ [る]」と考えるようになり、「そのもとでこそわたしたちは、人間とは**内的な深さ**をもった存在だと考えるようになった」のである<sup>20</sup> (前掲:51)。このことを別の角度から言えば、十八世紀にはじめて、「人間は道徳感覚を授かっている、つまり、何が正しく何が間違っているか直観的に感じ取る能力を授かっている」という概念に、すなわち「内面から発せられる声」に道徳性が存在するという立場に、人類はたどり着いたということである (前掲:50)。

ところでこうした新しい〈ほんもの〉の倫理に明確な表現を与え、歓呼で迎えられた思想家にジャン・ジャック・ルソーがいる。ルソーは道徳性の問題を「内なる自然の声にし

<sup>17</sup> Taylor, *ibid*, p.14. (前掲訳書31頁)

<sup>18</sup> Taylor, *ibid*, p.3. (前掲訳書15頁)

<sup>19</sup> Taylor, *ibid*, p.16. (前掲訳書35頁)

<sup>20</sup> Taylor, *ibid*, p.26. (前掲訳書51頁)。強調は引用者による。

たがうにはどうしたらよいかという問題として提示」した。ルソーが強調したのが、この内なる自然の声は「他者に依存することで引き起こされる情念によってかき消されてしま[う]」ことだった。また「そうした他者への依存の最たるものが「自己愛」であり、自尊心なの[だ]」と付け加えてもいる<sup>21</sup>。ルソーは他者との関係そのものを否定したわけではなかったが、他者依存への警告の部分が拡大・歪曲され、〈ほんもの〉の論理が、一切の他者関係の遮断や自己への沈潜という内閉的なベクトルに引きずられていく遠因をルソーが準備した可能性はある。

テイラーは〈ほんもの〉の倫理を、より現代的なコンテキストで、アイデンティティの問題と関連させながら語っている。その時のキーパーソンがヘルダーである。ヘルダーは「人間らしいあり方といってもひとそれぞれ独自のやり方がある」こと、「人間たちのあいだのさまざまな差異に…道徳的な意義がある」<sup>22</sup>という従来にない主張を展開した。この道徳に危機をもたらすのは、一つは「自己の外部のものに順応するよう強いられること」<sup>23</sup>であり、これはルソーの指摘した他者依存に通じるものである。もう一つの原因は、「自分自身に対して道具的な姿勢をとるために、おのれの内なる声に耳を傾ける能力を失ってしま」<sup>24</sup>うことにある。いずれにしても、近代人にとって「自分自身に忠実であるとは、そのひとだけの自己のあり方に忠実であることを意味し」、そしてこのとき「そのひとだけの自己のあり方とは、自分だけがはっきりと表現し、自分だけが発見できるもの」とされる<sup>25</sup>。

ところで、「自分自身を定義するとはどういうことで、他の誰でもない自分らしさの在処を決めるとはどういうことなのか」<sup>26</sup>？ テイラーはそこで「ぴったり三七三二本の髪の毛をもったただひとり人間」だとか「シベリア平原のどこかの木とぴったり同じ背の高さ[の人間]」といった一見して馬鹿げていると分かる定義が、なぜアイデンティティの源泉とならないのかと問いかける<sup>27</sup>。これらはたしかに世界で私ただひとりに該当する属性かも知れない。だがそこには「人間らしい重要性」が欠けている、もしくは「筋書きがない」のである<sup>28</sup>。ここで出てくるのが地平というキーワードである。「ものごとが重要性を帯びようになるのは、理解可能性という背景にてらしたとき」である。この理解可能性という背景のことを地平と呼ぶ。「自分自身を定義するにもそれを意味あるものにすべきならば、ともかくもその地平を隠蔽したり、否定したりするわけにはゆかないことにな[る]。というのもその地平に照らしてこそ、ものごとは重要性をもつようになるからで[ある]」<sup>29</sup>。

近代に特徴的な〈ほんもの〉の倫理を下支えしているのが重要性の地平である。この地平のおかげで、「価値のあるものとそれほどでもないもの、さらにまったく価値のないも

<sup>21</sup> Taylor, *ibid*, p.27. (前掲訳書52頁)

<sup>22</sup> Taylor, *ibid*, p.28. (前掲訳書54頁)

<sup>23</sup> Taylor, *ibid*, p.29. (前掲訳書55頁)

<sup>24</sup> Taylor, *ibid*, p.29. (前掲訳書55頁)

<sup>25</sup> Taylor, *ibid*, p.29. (前掲訳書56頁)

<sup>26</sup> Taylor, *ibid*, p.35. (前掲訳書64頁)

<sup>27</sup> Taylor, *ibid*, p.36. (前掲訳書65頁)

<sup>28</sup> Taylor, *ibid*, p.36. (前掲訳書65頁)

<sup>29</sup> Taylor, *ibid*, p.37. (前掲訳書67頁)



のが区別され」<sup>30</sup>、そのおかげで近代人は相対主義の泥沼やニヒリズムに陥らずにすんでいることをテイラーは強調する。「重要性の地平を壊してしまうようなやり方ではほんものという理想は擁護できない」ということである<sup>31</sup>。擁護できないやり方の例として、たとえば自己決定的自由の観念が挙げられている。選択という形式そのものに価値を置く考え方であり、今日蔓延している新自由主義的自己決定論（自己責任論）に極めて類似している。

そしてこの地平<sup>32</sup>をめぐる議論をテイラーは一步先に進める。「地平があらかじめ与えられているというのは最低限のことであって…地平としては十分では [ない]」<sup>33</sup>。重要性の地平をそれたらしめているのは、それが問いの地平であること、「何が重要なかが問われる地平」であることである。「人生の意味を追求し、自分自身を有意義な仕方で定義しようとする行為者は、重要な問いの地平に生きなければならぬ」<sup>34</sup>。それは言い換えれば、「自己を超えたところから発せられる要求」<sup>35</sup>に耳を傾け応答していくことである。「重要なことがらを背景にして、その背景と照らし合わせることでしか、わたしは自分のアイデンティティを定義できない」<sup>36</sup>のであり、それゆえ「ほんものという理想は、自己を超えたところから発せられる要求の敵では [なく] …そうした要求を前提にしている」<sup>37</sup>のである。

この重要な問いの地平を踏まえているという点は、先の松下のディープ・ラーニング論における高い一般性、転移可能性とも関わっている。転移可能性が高くなる、すなわち幅広く応用が効くためには、個別文脈への依存から脱していなければならないが(脱文脈性)、他方で一定の文化・社会的レリヴァンス(有意義性・重要性)も備えていなければならない。

さらにテイラーは、〈ほんもの〉という理想からアイデンティティの自己定義へと至る概念系列を、承認という問題に関連させて語っている。この際にポイントとなる概念対が「名誉／尊厳」である。近代以前の社会は階層社会(身分社会)であり、その階層制は排他的な名誉の概念に基礎づけられていた。こうした社会ではアイデンティティは自己の内面から生み出されるのではなく、社会から導き出されていた<sup>38</sup>。この事態を言い換えれば、

<sup>30</sup> Taylor, *ibid*, p.38. (前掲訳書68頁)

<sup>31</sup> Taylor, *ibid*, pp.38-39. (前掲訳書70頁)。なお黒田友紀はテイラーの「逃れられない地平」概念に注目し、それをコミュニティ学習論に接続することを試みている。黒田友紀「真正の学びとラーニング・コミュニティを中心とする学校改革の検討」『静岡大学教育学部研究報告 人文・社会・自然科学篇』63, pp.71-82、2013年を参照のこと。

<sup>32</sup> この地平の概念に相当するものを、リチャード・ローティは「偶然がもたらした盲目の刻印」と呼んでいる (Rorty, R. *Contingency, irony and solidarity*, Cambridge University Press, 1989 (斎藤純一・山岡龍一・大川正彦訳『偶然性・アイロニー・連帯：リベラル・ユートピアの可能性』岩波書店、2000年)。この刻印への対処法は、自分自身のものである用語によってこの刻印を再記述することで、自分自身のために自己をつくりだすことだとローティは述べている (前掲訳書、89頁)。テイラーとローティの議論の比較は興味深い課題である。

<sup>33</sup> Taylor, *op cit.*, p.39. (『〈ほんもの〉という倫理』71頁)

<sup>34</sup> Taylor, *ibid*, p.40. (前掲訳書72頁)

<sup>35</sup> Taylor, *ibid*, p.40. (前掲訳書73頁)

<sup>36</sup> Taylor, *ibid*, p.40. (前掲訳書73頁)

<sup>37</sup> Taylor, *ibid*, p.41. (前掲訳書74頁)

<sup>38</sup> 近代以前の身分社会におけるアイデンティティの被規定性について、ニクラス・ルーマンは機能システムの未分化によって説明する。一方で分化した機能システムには独自の参入規制が備わり、包摂と排除の原理が個別に作動し、そこで「個人」が析出されていく。

Luhmann, "Individuum, Individualität, Individualismus" *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, Bd.3, Suhrkamp, 1989, S.149-258. (徳安彰訳「個人・個性・個人主義」『社会構造とゼマンティック3』

社会の中に占める地位ごとに強力な地平が存在し、そのおかげでアイデンティティはほとんど自明のものだったということである。こうしたあり方を「根元から掘り崩したの [が] ほかならぬほんものという理想」<sup>39</sup>であった。近代以降においては名誉が後景化し、「誰にもひとしく尊厳があるのだという前提」<sup>40</sup>が重要になってくる。この尊厳は平等であると同時に個性的（個別的）なものであり、承認という次元に極めて大きな賭金がかけてられている。しかしながら、社会から導き出されるアイデンティティの場合のようにそこには社会の承認が組み込まれておらず、「内面から生み出される個人的アイデンティティ、そのひとだけのアイデンティティの場合には…最初から承認を当てにすることはでき [ない]。承認は他者とのやりとりをつうじて手に入れなければな [らない] し、またそれゆえ、承認されえないこともありえ [る]」<sup>41</sup>。「承認の二ード」は近代になってはじめて認知されたのである。共通の地平が自明のものでなくなり、誰もが自らの手でアイデンティティ承認の源泉を探し当てなければならなくなった。テイラーはその二ードが満たされるかどうかは、親密圏における重要な他者、すなわち親や家族、親しい友人などの関係性にかかっていると述べているが、筆者はそこに学校でであう人びとを付け加えたい。個性的であると同時に共同性を欠かせない要素とする承認にとって、公共空間としての学校が果たす役割は小さくない。特にその文脈で「深い=ほんものの学び deep/authentic learning」が重要な意義を帯びてくると考えられる。

ここまでテイラーの肩を借りるかたちで行ってきた〈ほんもの Authenticity〉概念の検討作業の結果、ディープ・ラーニング論において漠然と「内的活動の活性化」などと語られるときの「内面」「内側」とは何なのか、それが近代思想史の中で重要性を帯びてくる必然性、またさまざまな厄介な副産物を生む可能性を視野に入れることができた。ここからは、「深い学習 deep/authentic learning」が一方で個別性や唯一性に根差しつつ、他方でそれが問いの地平に常に照らされねばならず、学習者個人の自己を超えたところから発せられた要求から耳を塞ぐことができないことが示唆された。ここで節を改めて、「深い学習」がどのようにして「社会への開かれ」に繋がっていくか、その理路をテイラーの議論に即して明らかにしてみたい。

## 5. テイラーの Authenticity 論の射程 (2) : 「主体的・対話的学び」との関連で

文科省の公式訳で「深い学び」に authentic learning があてられた真意は不明である。しかし本稿ではそれを奇禍として、深い学び=真正の（ほんものの）学びという議論の可能性に賭けてみようとしている。ここまでのテイラーの議論からは、〈ほんもの〉という理想が、新自由主義的な個人主義や自己責任論、相対主義に滑り落ちていくリスクをはら

法政大学出版局、2013年、123-219頁）を参照のこと。また、テイラーの著書と並び真正性について第一に参照すべき重要な文献の中でライオネル・トリリングは、身分・階級社会と親和的な「誠実 sincerity」と、流動性の高い社会に特徴的な「ほんもの authenticity」を対比させており、テイラーの構図と対応している。Trilling, L. *Sincerity and authenticity*, Harvard University Press, 1972. (野島秀勝訳『〈誠実〉と〈ほんもの〉：近代自我の確立と崩壊』法政大学出版局、1989年)

<sup>39</sup> Taylor, *op cit*, p.47. (前掲訳書82頁)

<sup>40</sup> Taylor, *ibid*, p.46. (前掲訳書82頁)。強調は引用者。

<sup>41</sup> Taylor, *ibid*, p.48. (前掲訳書83頁)

みながらも、他方で高い道徳性を持ち、何より近代に生きる人間が生る条件として引き受けていかざるをえないものであることが明らかとなった。また承認のニードを満たす場所として、公共空間としての学校の可能性が注目し、その文脈からも「深い＝真正の学び」が今後ますます重要となることを論じた。それを学校や教育の側から言いなおせば、「深い学び」という旗を教育が立てる以上は、自己や重要な他者との対話を基盤とし、かつ歴史や文化のような個人を超える共同的な何かに応えながら、自らのアイデンティティの承認を求めてあてどのない旅に一生を暮らさなければならない近代人の苦悩に寄り添い、伴走し続けることを自らの使命として、覚悟をもって引き受けていくということである。このことから、「深い＝真正の学び」とは実は、アクティブ・ラーニングにおける「主体的な学び」および「対話的な学び」を根底から支える土台であるということができる。

アクティブ・ラーニング論が前提としている「主体」像を問う上で、テイラーの議論は有益である。近代以降に生きる人間は、もはや自分の外に、参照に値するような完成された人間像を見いだすことができなくなった。したがってアイデンティティ探求は生涯にわたってつづく終わりなき道のりであり、主体は互いに未完成であることを前提に相互作用を続けなければならない。またそうである以上、さまざまな価値や理想を試し、それらにコミットメント（関与）し続けなければならない。先にみた「深さ」の三つの系譜の中で、「深い関与」という次元があった。先行研究の議論では関与は極めて個人心理学的なものとして捉えられていたが、本来の関与は *commitment, involvement, engagement* のいずれであれ、政治性を帯びた概念である。学習の課程に対する学生や児童生徒の関与とは、学びの場のあり方、学習内容、学びの方法などの決定への正当で民主的な参画を意味している。またそこでは学習者が自律性を保障されていることが重要である。このように政治的次元をもち自律性を備えた主体像は、これまでの心理学や教育心理学で自明とされてきた「距離をおいた理性 *disengaged reason*」または「点的自我 *punctual self*<sup>42</sup>」としての主体、すなわち対象化し改造する「力」と同一視されそれ自体が占める領域が極小化されてしまうような「見えない主体」とは大きく異なることに注意せねばならない。

またアクティブ・ラーニング論における「対話」概念についても、実はそれほどきちんと詰められているわけではない。協働（協同）学習という言葉で、児童生徒学生がグループで話し合ったりプレゼンを作り上げていったりする中で、密に相互作用することがなんとなくほめかされているだけである。他方で新学習指導要領の目標である「思考力・判断力・表現力」は個人単位の「力」を想定している。諸個人間の中で活発に協働が行われたとしても、最終的な目標は個々の内部に蓄積される「力」の増大なのだろうか。もしそうだとしたら、テイラーの言う他者に対する道具的態度がこの学習観には貫かれており、〈ほんもの〉の理想の道徳性が活かされていない。

テイラーは著書のなかで、対話の重要性を繰り返し強調している。特にアイデンティティの定義のような重要な問題の場合、「思考力・判断力・表現力」を備えた有能な個人が独力でそれをなし遂げるといったストーリーは絵空事だという立場を取っている。つまり、アイデンティティの定義に失敗したり、承認が得られないことが往々にあるのである。そ

<sup>42</sup> Taylor, *Sources of the self: the making of the modern identity*, Harvard University Press, 1989, chapter 8, 9. (下川潔・桜井徹・田中智彦訳『自我の源泉：近代的アイデンティティの形成』名古屋大学出版会、2010年、第8、9章)



れでも、あるいはだからこそ、対話を続けるしかないわけだ。「わたしたちはつねに、重要な他者がわたしたちのうちに承認しようとするアイデンティティとの対話のなかで、またときには闘争のなかで、自分のアイデンティティを定義している」のである<sup>43</sup>。アイデンティティの定義とは未完のプロジェクトであり、とうてい独白（モノログ）の手には負えない。永続的な対話のみがそれを可能にするのである。

そしてここにいみじくも、闘争という言葉が使われているのが目を引く。官製のアクティブ・ラーニング論ではけっして強調されることがないが、対話には予定調和的ではない、闘争や葛藤に満ちた部分があるというのだ。この闘争や葛藤という要素を排除しないでおられるかどうか、「社会に開かれた教育課程」の分水嶺になるのではないかと考える。すなわち、価値観の対立をはらむような政治的イシューや差別問題等に対して、尻込みすることなく向き合えるかどうか、「社会に開かれた教育課程」の鍵になるのである。ただし繰り返しになるが、この闘争や葛藤が相対主義に帰結してしまわないために、共通の意味の地平を見いだそうとする努力が欠かせないのである。

さて、人間がおのおの自己の内面の深さ＝真正さと向き合い、その固有性を他者とのつながりの中で自覚することなしには生きることができないのが近代人の宿命である、というのがテイラーの議論の要諦であった。この宿命を引き受け、伴走するのが「深い学び」だというのが、ここまでで得られた知見である。そうだとすれば、アクティブ・ラーニング、とりわけ「深い学び」成立の重要条件に、内的活動の能動性の担保が挙げられていたことも得心されるだろう。この論点はまた、今日、アクティブ・ラーニングの表層的理解のもと、ややもすればうわついた騒々しさに彩られがちな日本の教育現場に一石を投じることにもなろう。話し合いやアクティビティが活発になされること、それ自体に問題があるわけではない。しかし現状は、話し合いのしっ放し、活動のしっ放しに終わっている場合があまりに多くないだろうか。活発な相互作用や対話のあと、もう一度「主体」の側にボールを投げ返す局面が、深い学びのためには是非とも必要である。内的活動の能動性が軽視され、表層的な外的活動だけが評価の対象として強調されるとき、学びはうわつき薄っぺらなものになるばかりでなく、発達特性などの背景からコミュニケーションが得意ではない子どもたちを教室から排除してしまうことにもなりかねないのである。

「深い学び＝authentic learning」は、アクティブ・ラーニングの末席に置かれた飾り物でもなければ、「学力重視」派向けのアリバイ的修辭でもない。それは学びに携わる者の倫理的な立場宣言である。「深い学び」を標榜することは、アイデンティティの承認がかかった近代人の苦しい内面の形成過程に教育者として関与し、それに伴走していく覚悟の宣言である。その引き受けがなされてこそ、教育課程は真に「社会に開かれた」ものとなることだろう。

## 6. 結語：主意主義的教育学のほうへ？

本稿の末尾にあたり問いたいのは、果たして「主体的・対話的で深い学び」の先に、教育課程を社会に開くことが可能だろうかということである。このことと関連するのが、本

<sup>43</sup> Taylor, *The ethics of authenticity*, p.33. (『〈ほんもの〉という倫理』61頁)。強調は引用者。



稿2節でふれた筆者による〈社会問題の教育化〉現象の現状分析、すなわちかつての同和教育のような外向きを志向する教育化は、十分な公的サポートや世論の支持を得られず先細りし、内向きベクトルの統制志向のものだけが突出しているという現状である。このような危機的状況を突破する力が果たして、「主体的・対話的で深い学び」にあるのだろうか。

本稿ではチャールズ・テイラーの〈ほんもの Authenticity〉概念によって「主体的・対話的で深い学び」を矯め直すことを試みてきた。テイラーによれば近代・現代社会では、アイデンティティは社会（的地位）から自動的に導き出されるのではなく、おのおのが自己や重要な他者との対話という苦しい過程を通じて、内面から導き出さなければならなかった。そうした状況ではそもそも、近世以前とは〈社会〉との接し方も、〈社会問題〉の発見のあり方も大きく異なっている。社会とは個々の主体にとって、所与の秩序ではなく、倫理的主体としてその構成に参加すべきものとして立ち現れる。そこで求められるのが主意主義的行為または態度<sup>44</sup>、すなわち「価値理念や規範に向かって志向しその実現に努力する」行為または態度である<sup>45</sup>。砕いて言えば、己の心の中から自然に湧き出てくるものにしたがって行為することである。だからテイラーの理路からすれば、近代以降の〈社会〉の形成は、主意主義的行為主体の形成を媒介にしてしかなしえないものである<sup>46</sup>。もしそうだとするならば、社会問題への関与もまた、主意主義的行為主体を通してしか発生し得ないだろう。そうした認識の上に立つならば、現行の「主体的・対話的で深い学び」は、「深い学び」すなわち authentic learning の意義を改めて踏まえ、それを中軸に主意主義的行為主体の形成の学びへと再編されることによってはじめて、「社会に開かれた教育課程」の端緒へと接続していくことが可能となろう。また最近先細りが指摘される、同和教育のような外向きを志向する教育化実践についても、知識形成（主知主義）ではなく主体形成（主意主義）という視点からアピールすることで、再評価につながっていくのではないだろうか。たとえば、アイデンティティをめぐる承認という、近代人が課された最も苦しい道のりに、覚悟をもって誠実に伴走してきた同和教育の倫理性<sup>47</sup>は、今こそもっと評価されてよいのではないだろうか。

<sup>44</sup> 主意主義（voluntarism）に対置されるのが主知主義（intellectualism）である。「主体的・対話的で深い学び」は主知主義ではなく、主意主義の文脈に位置づけなければならない、というのが本稿の重要な主張である。

<sup>45</sup> 油井大三郎『主意主義的行為理論』恒星社厚生閣、1995年、29頁

<sup>46</sup> 生澤繁樹はテイラー理論を、人間形成と共同体を架橋するものとして再構成している。生澤繁樹『共同体による自己形成：教育と政治のプラグマティズムへ』春風社、2019年、を参照のこと。

<sup>47</sup> 筆者が以下の論稿で焦点をあてた大阪府立松原高校の「課題研究」の実践などは、同和教育の高い倫理性を示す好例である。倉石一郎「〈生きのびるため〉の包摂から、〈生きのびるを「時々」超える〉インクルーシブな学びへ」平野智之・菊地栄治編『みんなでつくるインクルーシブ教育』アドバンテージサーバー、2023年、86-121頁

### 第3章 「誰もが自信を持って生きていける社会は実現可能か」 ー対話による主体変容の学びのモデルー

平野 智之

#### 第3章のサマリー

本章のタイトルは、高校1年生が半年にわたって仲間どうしで紡ぎ、社会へ問いかけた言葉である。この言葉を生んだのは、大阪の総合学科高校において二十数年続いてきた地域連携と参画を意識した「コンペティション」スタイルの探究型実践「産業社会と人間」である。本実践は「権利（ライツ）」をテーマに「生活保護」や「貧困」をめぐって、それを自分自身や仲間の課題として捉え直し、その解決に向けた提案ばかりか、解決への行動へ実際に踏み出した高校生の学びのプロセスである。その経過を描出することによって、「主体的で対話的な学び」とは何かをめぐる議論に寄与する。教育改革の二面性への「葛藤」を経て、現場でどのような実践構築が可能かについて「主体的で対話的」の意味を問い返しながらか考察する。

#### 1. はじめに

本「学び研」報告書の最初に、澤田委員長による「主体的で対話的で深い学び」について「近年の教育改革動向の部分的否定と部分的批判という中途半端のスタイルをあえて取る」方向が示された。澤田委員は、文科省が唱える「主体的で対話的で深い学び」に感じる「モヤモヤ」感の正体として「子ども中心主義と産業主義の歴史的邂逅」を挙げる。子どもの多様性や包摂性を尊重せざるを得ない側面と、これからの経済社会を生き抜く主体を形成する側面が同居するこの改革を担う現場は、その「葛藤」に直面し、その際の立ち位置としてあえて「中途半端のスタイル」を取るという。「中途半端」という表現はその言葉通りとればまさに中途半端な印象があるかもしれないが、教育政策をある固定された立場から批判的に語ることだけで終わる言説への批判である。

次に、倉石委員は「深い学び」の概念をテイラーの議論から追究し、「〈ほんもの〉という理想が、新自由主義的な個人主義や自己責任論、相対主義に滑り落ちていくリスクをはらみながらも、他方で高い道徳性を持ち、何より近代に生きる人間が生る条件として引き受けていかざるをえないものであることが明らかとなった」と述べる。澤田委員の言う「葛藤」の先におつかる矛盾をいかに引き受けるかが「深い学び」への到達であり、「深い学び」という旗を教育が立てる以上は、自己や重要な他者との対話を基盤とし、かつ歴史や文化のような個人を超える共同的な何かに応えながら、自らのアイデンティティの承認を求めてあてどのない旅に一生を暮らさなければならない近代人の苦悩に寄り添い、伴走し続けることを自らの使命として、覚悟をもって引き受けていくということと論じていく（下線部 平野）。

さらに倉石は、テイラーの「わたしたちはつねに、重要な他者がわたしたちのうちに承認しようとするアイデンティティとの対話のなかで、またときには闘争のなかで、自分の

アイデンティティを定義している」を引用し、求められるのは「闘争」や「葛藤」を排除しない学習だと言う。それは「価値観の対立をはらむような政治的イシューや差別問題等に対して、尻込みすることなく向き合えるかどうか」であり、「この闘争や葛藤が相対主義に帰結してしまわないため」の努力を強調する。

澤田、倉石両委員の議論をあえて繋ぐなら、教育改革を「中途半端に」全否定も全肯定もせずに受け止めることの先には、「他者との対話を基盤」とし、「共同的な何かに応え」つつ、「アイデンティティの承認」を求める教育実践の創造があり、そこで生まれる「闘争」から逃げないこと、むしろ「闘争」が出現する「学びの場」を形成することが重要なのである。

では、そのようなプロセスが具現化する「学びのモデル」をどうすれば提案できるだろうか。

本章のタイトル「誰もが自信を持って生きていける社会は実現可能か」は、高校1年生が半年にわたって仲間どうしで紡ぎ、社会へ問いかけた生徒たち自身の主体的な言葉である。本章ではローカルな大阪の総合学科高校において、二十数年続いてきた地域連携と参画を意識した「コンペティション」スタイルの探究型実践「産業社会と人間」を「学びのモデル」として取り上げる。そこで「主体的」と「対話的」について議論を深め、ここまで述べられてきた、「中途半端」なスタンスの次の実践構築は可能なのか、また「闘争」を排除しない学習のあり方とは何かについても考えたい。

## 2. 何のために誰に向けて伝えるか —学びのカタチ「コンペティション」

1996年4月、大阪府立松原高等学校（以下、「松高」）はそれまでの人権と地域に根ざした高校づくりを発展させ、大阪初の総合学科高校として新たな歩みを始めた。筆者は当時松高の教員として総合学科開設に関わったが、その実践の意味を振り返り整理していきたい。

総合学科は在学中の授業の約半数が選択授業であり、「授業を選ぶ」という〈自己決定〉が3年間続けられる。松高総合学科では、国際理解や地域福祉、情報表現などの5系列のもと、160もの選択授業を開講した。松高の場合、「一人一講座を新たに作ろう」を合言葉に、教員が自分の教科の専門性にこだわらない選択授業を地域の諸施設やNPOとの連携から創造してきた。例えば、地域福祉系列の「コミュニティ基礎」は障害児教育担当の教員が、自ら介護福祉士の資格を取り地域の福祉施設や幼稚園を回って連携を取ることでできた科目である。「ジェンダー入門」では、NPOの方が中心となって授業を行えるようにし、地域やNPOの方が直接、間接に授業に参加する枠組みを作った。

1年次の「産業社会と人間」（以下、「産社」）は、160にも及ぶ選択授業から自分の授業を選ぶ力を身につけるガイダンスでもあり、総合学科の学びの基礎に位置する授業である。松高では、そのカリキュラムを全て自主編成してきたが、前半のポイントは、入学当初にまずグループワーク実習などを行って関係づくりを進めた後の6月に行われる「社会体験」である。「国際」「福祉」「環境」「震災（街づくり）」「HIV・エイズ」などの活動をしている団体やNPOを訪問して半日から1日の活動を行い、そこで活動している人々の思いや体験を聴く「体験学習」である。ここでも「選択」が重要なキーワードになる。まず、各ジャンルに対する個人の希望調査を必ず行い、その希望と訪問先の数を合わせながら、で

きる限り「本人が希望した」場所での活動を行わせ、まず、自分の選択によってこの学びが始まる自覚を促す。

次に夏休みの「サマーワーク」という宿題がある。自分でプランを立て、それぞれの関心に基づき、ボランティア等の何らかの活動をしてレポートを作成し、発表するというものだ。その期間は生徒に任されており、短時間近くの施設を見学するだけでもいいし、長期間保育所に通ってボランティアをする生徒もいる。遠く広島への平和学習やハンセン病療養所の見学に参加する者もいる。与えられた宿題をするのではなく、まず自分で宿題(問い)を見つけ、それを解く練習だと言える。

こうして、選択授業や「産社」によって、目の前に提示された多くの「学びの選択肢」によって、生徒は、自分が何を学びたいか、言い換えれば、どう生きたいかを問われていく。

1年間の最終目標が「コンペティション」と名づけた発表大会である。地域と連携し、生徒がグループになって社会的なテーマの解決や提案を行うこのプログラムは2000年からこれまで25回にわたってほぼ同じ形式で継承され実施してきた。

その一例として2000年2月に行われた第1回「コンペティション2000」について見てみよう。コンペ2000では、「遊びで子どもの力を引き出そう」「エイズをどう教えるか」等のテーマが合計7つ設定されている。それぞれのテーマを選んだ生徒がグループを作り、その企画を競い(コンペ)、優秀賞等を決めるのである。(表1)

高校1年生がすぐにこうしたテーマへの企画を考えるのは簡単ではない。そのヒントを当事者やNPOを訪問して学び、その上で、生徒が作ったその発表の審査をその方々に発表大会に来てもらい、お願いするという仕組みになっている。後期の始まりにあたる10月にテーマが提示され、11月にフィールドワークを行い、それをもとに高校生が企画を考え、2月の発表大会当日はフィールドワーク先でお世話になった方々に審査してもらう。単に学習したことを発表するだけでなく現実の解決に役立たせること、何のために、誰に向けて伝えるかを重視してきた企画である。

表1

| コンペティション2000 (第1回コンペティション 2000年2月実施) |
|--------------------------------------|
| テーマ1: 子どもの遊びをクリエイト                   |
| テーマ2: 未来を自由にアートしよう                   |
| テーマ3: バースデーパーティーをプロデュース              |
| テーマ4: OSAKA 発 KOREA へのメッセージ          |
| テーマ5: ユニバーサルデザインにチャレンジ               |
| テーマ6: LET'S TEACH HIV/AIDS!          |
| テーマ7: ECOさんのハッピーデー                   |

企画する際の重視した点は、教員のチームの間でしっかりと企画を練ることである。毎年夏、学年の教員によって今年のテーマを何にするか熱い議論が交わされてきた。学校外の方から刺激やヒントを得ながら、社会的な課題と生徒たちの関心やニーズを把握し、発表のねらいを具体的に提示することに努めた。2000のテーマを見ると、ユニバーサルデ



ザインやエイズ、環境課題など当時の社会課題に対する意識が感じられると同時に、この1年生が次年度、松高での初めての韓国修学旅行に行くことや、総合学科の選択として福祉や保育の希望者が多かったこと、つまり生徒の関心や進路も考慮されている。教員間でその年のテーマが決まったら、その思いや考えを生徒に直接伝える「教員によるプレゼンテーション」を寸劇などで行ない、生徒の意欲を高める工夫がされる。ジャンル選びの際に生徒の自己決定を重視し、生徒に選択理由を書かせると同時にできる限り第1希望に添うようにしているのも選択により意欲を高めることにつながっている。

大切なのは、体験的に学ぶというプロセスである。先述したように企画作りにあたってリサーチデー（フィールドワーク）を11月に設定し、社会で活動する組織や個人との出会いの場を作り、改めてそのテーマ「問い」の意味を直接投げかけてもらい、同時に企画づくりのアドバイスをもらう時間を作る。ここでの訪問（聞き取り）先の人が2月の大会の審査員として学校に来て、生徒の発表を審査（承認、励まし）してもらう。

二十数年にわたる「コンペティション」は、社会の最前線で活躍している人に示唆を受けながら、生徒の関心と学ぶ意欲を引き出すプログラムであり、学校外NPOや団体、地域で活動する人々との継続的な連携を意識してきた。「コンペティション」を通じて教員と地域（NPO）がお互いに出会い、そこにある課題を感じとり、責任をもって高校生へ「問い」を投げかけ、高校生の答え（プレゼン、企画）を、地域の方々にうけとめてもらうサイクルを続けたのである。野宿者（ホームレス問題）やハンセン病について何度かテーマ設定があったが、当事者の方を学校に招いたこともあった。学校という場から排除された経験を持つハンセン病回復者の方が教室で生徒と交流する場面に筆者は何度も立ち会ったが、その光景を忘れることはない。こうした学びの企画自体が、先述した意味で「闘争」（社会的課題から逃げないこと）なのだと感じる。

また、第1回のテーマにある「LET'S TEACH HIV/AIDS！」の発表企画をもとにエイズ問題に取り組む自主グループが生まれ、20年にわたって中学生らに出前授業を行うなど、実際の社会参画にもつながっている。

### 3. 声を上げる権利の主体に ーコンペ2017「ライツ」ジャンルでの学び

2017年2月、松高1年生（43期生）の「産業社会と人間」発表大会『コンペティション2017』の「ライツ（権利）」ジャンル7組A班の4人の発表は次のように始まった。

みなさんは誰もが自信を持って生きていける社会は実現可能だと思いますか？

今の社会ではこの問いに対して実現可能ではないと考えます。何故なら私たち自身、自信を持って生きていけないからです。私たちはこの問いに対して真剣に向き合ってきました。

このあと生徒たちは「貧困」についてのイメージを問いかけながら、日本という「先進国」にも「貧困」があり、その貧困率は16%であり、その人たちが年間122万円以下の所得で暮らしていることを伝える。そして、そのように生活に困った人が利用することができるのが「生活保護制度」であり、憲法25条で保障される「生存権」による「最後のセ

イフティーネット」だと強調した後、

もう一度言いますが、誰もが生活保護という制度を利用する権利があります。しかし、その生活保護制度を受けている人に対して「自己責任」だとバッシングする人があることを授業で知りました。そこでインターネット上で「生活保護」という単語を調べるとたくさんの悪印象の言葉がありました。みなさんも「生活保護」を自己責任だと思いませんか？

と問いかける。そして、その問いに自分たちがどのように向き合い、どんな答えを出したのかについて、決められた15分の時間いっぱい使って発表した。発表の最後の結論は「誰もが自信を持って生きていける社会を実現しなければならない」であった。発表の最初に紙で貼られていたテーマは「誰もが自信を持って生きていける社会は実現可能か」である。それが、15分のプレゼンを経て、自分たちの手によって「可能か」の上に「しなければならない」という紙が貼られる。その問いの答えを自分たちで探し、それは「人と人が関わりつなげる場所をつくることだ」と訴え、実際にその場を作るために行動（参画）することになる。

この行動につながった「コンペティション2017」の経過について見ていこう。夏に学年の教員によって「障がい（凸凹）」「ジェンダー」「多文化理解」「松原（地域）おこし」「ライツ（権利）」5つのジャンルが立てられた。（表2）

表2

| コンペティション2017のテーマ（2017年2月実施） |
|-----------------------------|
| テーマ1：「ジェンダー とメディア」          |
| テーマ2：「松原おこし」住みたい町って、どんな町？   |
| テーマ3：「ライツ」                  |
| テーマ4：「和の力」日本（和）から世界を結ぶ      |
| テーマ5：障がいのある人を中心に社会の凸凹について   |

この中の「ライツ」ジャンルを考案した中心の木村悠先生<sup>1</sup>によると、そのきっかけは、アルバイト漬けになり学校生活の影響が出て困っていたある生徒が話してくれたブラックバイトの実態であったという。高校生を搾取する酷い状況に対して「働く者の権利」や「自分たちが声を上げる権利の主体である」ことを生徒たちへ伝えたいと考えたという。以下、木村先生による報告<sup>2</sup>をもとに、「ライツ」ジャンルでの学習活動の経過を述べていく。

コンペに向けた授業はそのテーマに関わる学習から始まるが、労働の権利についての生徒の反応はこちらが思っていた以上によく、特に労働基準法を使ったクイズでは実際にアルバイトにも法が適用されることを知って、自分のバイト先の店長に直談判する生徒も出てきた。しかし、どこか生徒たちの中では損得勘定で終わっていて、木村先生は「自分た

<sup>1</sup> 当時の人権教育主担者。現在は別の学校で勤務。

<sup>2</sup> 大阪府公務員弘済会応募論文（2020）などによる

ちが声をあげる主体である」という学びのねらいへ到達するには何かが足りないと感じていた。

そんな時、授業の中でセーフティネットについて取り上げる機会があり、働く世代にも生活保護制度を利用している人が増えているということ、また、生活保護受給者への自己責任論があることを併せて生徒たちと考える機会を持つことにした。

すると、その授業中、ある生徒が「それって税金やろ？俺はそんなんに頼るのは嫌や、そんなんに頼るくらいやったら死んだほうがましや」と発言したのである。もちろん、木村先生は生活保護を授業で扱うにあたって、クラスの中に当事者（生活保護を受給している世帯の生徒）がいることは分かっており、そういった発言が出る可能性も想定していた。

木村先生は、この発言で当事者の生徒を傷付けていないかを考えながら、ただその発言を否定しその場を終わらせたとしても学びとしては深まらないと思い、次のように進めた。「正直、世の中には〇〇が言ったように思う人も実は多い」「みんなはどう思う？」と言い、さらに「みんなは今働ける状態やけど、色んな事情で働けなくなった時に同じこと言えるかな？ 仮に自分がそうならなくても、そういう立場の人がそのことを言われたら、その権利を使いたい！って声をあげにくくならへんかな？」と全体に問いかけた。

すると、その日の授業の感想に当事者の生徒Aが書いていた次の文章を見つける。

「私の家も生活保護を受けている。周りとの違いがあることには中学校くらいから気づき始めたけど、生活保護を受けている人に対して偏見や差別があることは初めて知った。もっと知らなあかんことがあるって思えたし、おかしいことをおかしいって言えるようになりたい。」

これを読み、木村先生ら担当者は、このような生徒の立場や思いを改めて大切にしながら進めていくことになった。

ジャンルを選択した生徒は、関心や人間関係をもとに数人ずつグループ別発表テーマやプレゼン内容を数ヶ月かけて作っていく。この年の「ライツ」ジャンルは13グループに分かれており、そのテーマは「ブラックバイトを知らない人たちへ」や「労働組合って何」など「権利」に関わる多様なものである。冒頭に紹介したグループ7Aは「生活保護」をテーマとして発表を作っていくのだが、その中に生徒Aもいた。

前述した「そんなんに頼るくらいやったら」という発言は、貧困問題をはじめとする「自己責任論」を内面化したものである。7Aの4人は、何故「自己責任論」が出てくるのか疑問を持ち、街の声を直接聞きたいと最寄り駅で100人にアンケートを取る。結果は、「生活保護は自己責任だと思う・どちらともいえない」という人を合わせて40人、「思わない」という人が60人という結果であった。それぞれがこの結果をどう受け止めているのかを知りたいと、もう一度メンバー内での話し合いを行うと、自分の生活状況を打ち明ける生徒が出てきた。

その内容は、当日の発表大会で次のように語られている。

私も仲間が真剣に聞いてくれる姿を見て、初めて自分の話をしました。私の家も母子家庭で生活保護を受けて暮らしています。今まで、車がなくなったり、府営住宅というところに引っ越したりしました。中学生になって、いろいろな友達にどこか遊びに行こうとか一緒にご飯食べに行こうとか、誘われることが多くなって、行きたいと思

うものの行けることが少なかったです。

この話を聞いてグループの別のメンバーはこう続けている。

私はこれまで「生活保護は自己責任ではない」と言い切ることができませんでした。でも私は今回の仲間の話を聞いて、生活保護を受けている人の話を聞いて、社会全体の問題だと感じました。私は生活保護を自己責任だと思いません。それぞれの背景を聞かずに自己責任だとかそうでないとかとひとくくりにするのはおかしいと思います。勝手な偏見で決めつけるのはおかしいと感じました。

話し合いを終えたメンバーは、次はより現実とその背景をよく知るために生活保護のケースワーカーへインタビューを行って行く。ケースワーカーから生活保護受給者の生活背景を聞きながら、貧困が個人の問題というより社会の問題であることを明確にしていく。「誰もが自信を持って生きていける社会は実現可能か」という発表タイトルの通り、自分たちが主体的に考える必要があると話し合い、企画づくりを続ける。

そして、前述したように、発表の最後の結論は「誰もが自信を持って生きていける社会を実現しなければならない」であり、「自分たちにできることとして、人と関わりつなげる場所である『みんなの食卓』をつくる」と宣言するのである。

#### 4. 校内子ども食堂実現へ～社会への参画

7A班のこの発表は、コンペティション「ライツ」ジャンルの最優秀賞を受賞する。そもそも「コンペティション」スタイルの発表大会は「参画」を目的とした「実現可能な」企画を競うものであるが、まさに、この「プレゼン」は実現のための「プレゼン」であって「最優秀賞」をもらって終わりではなかった。木村先生の「発表は素晴らしかったけれども、言っているうちに終わるのではないか」という予想を裏切り、生徒たちの熱は冷めず、実現に向けて地域の子ども食堂へボランティアやフィールドワークに行き始めるのである。

そのさなかの2017年の4月、筆者は2年ぶりに松原高校へ校長として戻ってきた。この発表のことを知り、「生徒が本気で校内に居場所を作りたいと活動しています」と木村先生から相談を受け、次のように学校としてできることを考えた。大阪府教育委員会では、NPOと協働し校内に生徒の居場所をつくることを条件に、スクールソーシャルワーカーを学校に派遣するという「課題早期発見フォローアップ事業」が始まっていた。以前からこの事業や教育委員会の担当の方もよく知っていた筆者は、契約や予算の絵を描いて相談した。そこで重要なのは、対象となる高校がどのNPOと連携するのかということであった。つまり、学校とNPOのマッチング、連携がこうした「事業」の成功の鍵を握るのである。

その答えを準備していたのは生徒たちだった。生徒らがボランティアで参加していた子ども食堂のNPOなら協力してもらえるのではと、そのNPO（「やんちゃまファミリーwith」）のスタッフの方々をすぐに学校にお呼びすると「私たちもそういうのをやりたいと思っていたんです」「高校生と一緒に地域に子ども食堂をつくりたいと思っていた」と



という言葉が返ってきたのである。それは、発表後の活動によって、スタッフの方々が高校生の意欲を感じていたからに他ならない。





こうして2017年7月、「やんちゃまファミリーwith」という松原市のNPOと連携して、松原高校内に「松高きっちん」という高校生対象の子ども食堂、地域の人権交流センターには「みんなの食卓」と名付けた地域の子どもたち対象の子ども食堂の開設に至った。

生徒たちが一緒に活動してくれるメンバーを呼びかけ、さらに4人のメンバーが加入し8人で活動をスタートし、子どもや自分たちの居場所づくりを進めてきた<sup>3</sup>。メニューは実際の生活で活用できる内容や季節感も考慮し、例えば「流しソーメン」「クリスマス会」など試行錯誤しながら楽しい場作りを行った。校内では生徒のきょうだいや親戚が定期的に参加した。校外ではその地域の小学校への参加依頼を通じて、参加人数が増えた。かつて「やんちゃまファミリーwith」の子ども食堂に参加していた中学生が、この活動を自分もしてみたいと本校へ入学を決め、メンバーに加わるなど、立ち上げのメンバーが卒業しても活動が続いた。新型コロナウイルス感染症流行下でも「食堂」を弁当づくりなどに代えて継続し、現在は当初の形（学校と地域で原則月に1回ずつ）で活動を行なっている。

## 5. 「主体的」で「対話的」とは何か

本章冒頭で、澤田、倉石両委員の文を紹介しながら、「主体的で対話的な学び」について、「他者との対話を基盤」とし、「共同的な何かに応え」つつ、「アイデンティティの承認」を求めるプロセスを教育実践として創造することだと述べた。ここまで紹介してきた「産

表3 主体的な学びの展開

| ステージ                     | 関係図   | プロセス                                 |
|--------------------------|---|--------------------------------------|
| 〈ステージ0〉<br>生徒が学ぶ前        |  | 学ぶ主体は、「傷ついて」いて、自分を否定し、語れない           |
| 〈ステージⅠ〉<br>安心して学ぶ場       |  | 存在を受け入れ合える場において、傷ついていた主体が語ろうとするプロセス  |
| 〈ステージⅡ〉<br>伝えるための対話      |  | 他者と出会いその声を聴く場が作られ、自分を捉えなおすプロセス       |
| 〈ステージⅢ〉<br>「行動」につながる「学び」 |  | 社会への「問い」を提出し、解決のための「学び」と「行動」を求めるプロセス |

<sup>3</sup> 開始年度の2017年度は校内「松高きっちん」6回、地域での「みんなの食卓」6回、計12回、2018年度は校内10回、校外9回、計年間19回実施した。

社」発表大会の実践を振り返りながら「主体的で対話的で深い学び」について筆者の考えを述べていきたい。

ここでは、まず紹介した「産社」の実践経過を〈0〉～〈Ⅲ〉のステージとして整理し、「主体」に注目して、どのように主体が変容したか（主体的になったか）を考察してみたい。（表3）

#### 〈ステージ0〉生徒たちが学ぶ前

生徒（主体）が変わるステージの前の段階を〈ステージ0〉とする。企画や発表をする前の段階の高校生の様子はどうだっただろうか？「産社」の授業にあたって「自分のアルバイトでの権利に気づかなかった」「貧困は遠い外国のことと思っていた」など、「貧困」という課題を自分のものと感じていなかった生徒がほとんどである。それどころか「生活保護受けるくらいやったら死んだ方がまし」という社会にある「自己責任」論を内面化していた生徒もいた。また、生活保護受給者の当事者も生活保護を受けていることを恥ずかしいと感じている。生徒たちは自分たちが生きていく時に、その社会構造によって「痛み」を持ち、「傷ついている」と言える。

これまでの「コンペティション」では、様々な社会的課題をテーマとしてきた。取り上げたことが多かったのは「子どもの虐待」や「命や性」というテーマであり、生徒の関心も高かった。その理由は、生徒たちがそのような課題をどこかで自分事と感じているからである。「虐待防止」の企画や発表の中で、これまで「ネグレクト」の当事者であることを仲間間で語り、その体験が発表の反映されることがよくあった。これは、学びを始めようとする「主体」が傷ついている、そのことを実感する場面である。学ぶ前の生徒たちは、カリキュラムにある「学びの課題」と自分自身の関係に気づかず、本来自分の課題であることを「他人事」として受けとめているのだ。

「生活保護の受給世帯」で生きてきた自分の「当事者性」は、「生活保護」への社会の偏見をそのまま誤った形で内面化されていた。それは生まれ落ちたこの社会に「適応」せざるを得ないということでもあった。では、そのような「主体」は「学び」を通じてどう変わっていくのか、引き続き学びのステージを見ていこう。

#### 〈ステージⅠ〉安心して学ぶ場

「産社」の学習を始めると、その知識を学ぶだけでなく、関連したテーマについて自分で「語る」ことが求められていく。木村先生は、「ブラックバイト」という社会的なテーマを自分たちに最も身近なこととして取り上げ、実際にバイトの現実を聞き取っていった。その過程で生徒の中には、着替えやミーティング時間の賃金が払われていないとバイト先のオーナーにかけあって労働条件を改善した者もいる。このようにテーマを少しずつ自分ごととして捉えるようになり、中には行動する生徒が出てくるのは、自分たちの実感や経験を「聞いてもらえる場」「経験や思いを出し合う場」が「学び」の中にあっただからである。

前述したように、そもそもアルバイト漬けになり学校生活の影響が出ていた生徒の話をきっかけにこのテーマを設定したのであり、このような生徒の声を聴きながら授業を進めた姿勢は当然でもある。ここで、それが「授業の場」だけに止まらないエピソードを紹介したい。

それは「生活保護受けるくらいやったら死んだ方がまし」という意見が出た時に、授業の感想を当事者として書き、木村先生がその意見を読んで勇気を持って進めるきっかけになった生徒Aのことである。生徒Aは、高校生になってから、将来の大学進学をめざして「アルバイト」をしていた。しかし、「生活保護」受給世帯のままの進学目的のアルバイトは認められず、保護者から何度もやめろと言われ、将来に見通しを持っていなかった。その気持ちを知った担任は学校のスクールソーシャルワーカーに相談し、その生徒の居住地のケースワーカーにつないでもらい、進学のための貯金というアルバイトを認められることになったという。それによって生徒Aは「産社」の発表にも一層力を入れるようになり、この発表を通じて「子ども食堂」の主要メンバーになり、実践において大きな役割を果たしていく。ここからは、安心して「学び」に向かう場が授業でも実生活面でも保障されていることが分かる。「ライツ（権利）」を考える時、実際の生徒の権利保障に教員が関わっているのである。学びを作る過程で、広く、深く生徒自身がそのテーマについて自分のことと感じとる時間や空間をつくること、「安心して学ぶ場」が大切な条件なのである。

教員が企画を通じて生徒の声を聴き、それを出し合う場を大切にすることで様々な声が飛び交うことになった。その一つが「生活保護受けるくらいやったら死んだ方がまし」であった。このような自己責任論を内面化した意見に反応したのが生徒Aであった。「私の家も生活保護を受けている。周りとの違いがあることには中学校くらいから気づき始めたけど、生活保護を受けている人に対して偏見や差別があることは初めて知った。もっと知らなアカンことがあるって思えたし、おかしいことをおかしいって言えるようになりたい」。

安心して学ぶ場をつくること、お互いの声を受け入れ合える場によって、傷ついていた主体が語り始めるプロセスが生まれたといえないだろうか。

### 〈ステージⅡ〉伝えるための対話

「おかしいことをおかしいって言えるようになりたい」と、自分自身の課題に気づき、「もっと知らなアカン」という意欲は、自ら他者の声を聞くことにつながっていく。駅前で100名のアンケートを実施し、改めて「現実」に向き合った時、生徒たちはお互いがどう考えるか、自分たちの経験を言葉にする。生活保護家庭に育った自分の姿一友だちの遊びに付き合えなかった辛さや親に言えなかった悩みの中で「傷ついていた自分」を語り、それは自分や親のせいだったのではなく、そのように自分も「自己責任」と捉えてしまっていた「おかしさ」に気づいていくのである。

そこには、ステージⅠにある安心できる場が作られ、まず「聴いてくれる」他者の存在があったことは間違いない。そして、重要なのはこれが「話し合い」のための「話し合い」ではなかったことである。この話し合いを経て、生徒たちはさらに知りたいと思うようになり、リサーチデーで知った「生活保護」に関わってきたケースワーカーを訪ねていく行動をする。つまり、「生活保護は自己責任か」の答えを探すため、このテーマをどう発表するかが目的にあったことが重要なのである。

アンケートの向こうにある「現実」や、ケースワーカーの方が経験してきた「生活保護受給者の痛みや真実」に触れ、生徒たちは、自分が直接知らなかった他者の声を聴く機会を持つことができた。その他者の声と自分自身の経験を重ね、共振させ、自己の中に取り

入れる作業、つまり「自分事」として捉えることを始めるプロセスがある。これまで否定的に受け止めてきたそれぞれの体験を社会の構造の中でとらえ直し、「生活保護は権利である」と語ることになる。

ここでは、一つの「問い」に対して「発表」「企画」という目的があること、そのための作られた安心して話し合う場、さらに他者との「対話」が「自己変容」を促していったといえる。この「コンペティション」スタイルの学習プロセスには、生徒の現実の即した「問い」の設定、それについて話し合う場の保障と、社会での他者(ここではケースワーカー)との対話を支援する教員のファシリテーションがある。

「伝えること」「参画すること」を目標とした学びの枠組みによって、これまで「社会構造」に従属され、傷ついていた主体が語り、仲間や社会の他者と対話し、変容していくのである。

### 〈ステージⅢ〉「行動」につながる「学び」

こうして、よのなかの課題と自分の課題を結びつけた「学び」は、その課題解決のために明確な問い―「誰もが自信を持って生きていける社会は実現可能か」という問いを堂々と提出する。「学び」の中で大切な問いを見つけ、その問いを「大人」や社会に投げかけることで終わる「学習」や「プレゼン」はよく見られるが、「コンペ」での発表で終わらずに、生徒たちは具体的な企画を提案し、実現へ行動することになる。

ある意味では、ここから本当に実践が始まると言える。生徒は、校内の「松高きっちゃん」では毎回のメニュー決めや材料の購入をNPOスタッフと行い、子ども、生徒の勧誘、そして調理や当日の運営を行い、その反省会までを協力して行う。地域の「みんなの食卓」でも、企画、調理はもちろんのこと参加する子どもたちとの対応(遊び、リクレーション)に苦心する。子どもどうしの状況をよく見て、例えば揉め事にどう介入するのかなど話し合いも続けた。そこからは子どもどうしの関係や家庭状況が見える時もあるという。

「松高きっちゃん」や「みんなの食卓」におけるその具体的な対応その一つひとつがまさに「誰もが自信を持って生きていける社会は実現しなければならない」であり、その積み重ねがまた、生徒の変容を促していくことが読み取れる。

## 6. 対話による「主体変容」を促す「学び」の構築を

ここまで「産社」コンペティションスタイルの発表大会の「ライツ」ジャンルの実践から「主体的で対話的な学び」の内実とプロセスを4つのステージに分けて考察してきた。ここで、「主体的になる」とは、学びの過程で他者の声を取り入れながら主体が「当事者」となるかだと言えるだろう。

今回の学びでテーマとなった「自己責任」とは「貧困問題」をめぐって社会に敷かれた境界線であるといえないだろうか。その境界線が人と人を分断し、排除して権力は強化されていく。それは貧困問題をめぐってだけではない。ある時は、国籍、民族や性、感染症が境界線になって人々を、若者を苦しめる。生きづらさとも呼ぶことができるその状況の中で若者は生きているのである。

「生活保護」をめぐるテーマで、その構造をどう組み替えるか、境界を越えるための言



説を問われた高校生は悩みながら、自分の中に刻まれてある自己責任の内面化という境界に気づく。まさに、それが自らの「当事者性」であり、「当事者性」への気づきとは、個人が感じていた壁を社会に刻まれていた境界線として認識すること、さらに「当事者」の言葉にヒントや勇気を得てその自分の中にある境界の越え方を模索し、傷つけられ見失っていた自己の再認識、再構成を始めることである。その作業は活動を通じて生まれる信頼感によって仲間と思いを共有しながら継続されており、その過程を「真の当事者」となることだと言えるだろう。

ここで、「主体的」になる＝「当事者になる」といったん設定した上で「主体的」という概念について、もう少し深めておく。冒頭で、倉石委員が引用した、テイラーの「わたしたちはつねに、重要な他者がわたしたちのうちに承認しようとするアイデンティティとの対話のなかで、またときには闘争のなかで、自分のアイデンティティを定義している」という文を紹介したが、それにヒントを得て「主体的」についてアイデンティティという概念から考えてみたい。

ここでのテイラーの「アイデンティティの定義」とは、アイデンティティを再定義することであり、アイデンティティを固定されるものではなく変化するものと捉えられている。フェミニズム思想家のジュディス・バトラーは「フェミニズムの主体は、解放を促すはずの、まさにその政治システムによって、言説の面から構築されている<sup>4</sup>」と述べ、フェミニズムが引き受けてきた「女」や「女たち」というアイデンティティ自体を疑問視した。それと並行して、日本のフェミニズムにおいても、主体およびアイデンティティについて再考を促す議論が進んできた。その議論の中で出されたキー概念が「アイデンティフィケーション」である。アイデンティフィケーションとは、アイデンティティを、多様に構成され、統合や完成されない、変化し続けるプロセスとしてとらえることである。

バトラーによると、「主体化」するとは「服従化」であり、権力、社会構造による従属が主体になるプロセスであるという。その言葉を使えば、学びの過程で重要なのは、学ぶ主体が「自分が権力に従属して生きていること」に気づくことである。言い換えればそれを「当事者性」に気づくことだと表現できるだろう。

テイラーに戻って再度述べるなら、学びの過程で求められるのは、その変化＝（再）定義に至るプロセスに、他者との関係でアイデンティティがどう承認されるかという課題を設定することだと言える。

そのような他者の関係での承認をめぐるやりとりこそ「主体的で対話的な学び」の「対話的」の意味だと考えたい。「対話的」とは、主体の変容のための「対話」をどのように設定するかであり、それまで主体の知るところのない「他者」が現れ、主体に問いかけ、「対話」を求めてくる場面を創ることである。ただし、その主体も傷ついており、その問いかけを受けとめる安全な空間が必要である。「他者」の声を、その問いを聴くことができる条件（ステージⅠ）を作りながら、他者と邂逅し、応答する場面（ステージⅡ）の設定が求められる。

では、他者の承認をめぐる過程がどのように主体の変容をもたらすのだろうか。バトラー

<sup>4</sup> ジュディス・バトラー、竹村和子訳『ジェンダー・トラブルーフェミニズムとアイデンティティの攪乱』青土社、1999年。

は『自分自身を説明すること』において、「よびかけ」による主体化を承認の一つの機能として解釈し、「倫理」の問題へと展開させている。バトラーによると、「私は他者をいかに扱うべきか」という倫理的問いを提示すれば、私はすでに社会的規範性に捉えられ、他者を承認しようとする時、「私」は独自の力ではなくて、社会的規範の力によって他者を承認することになる。

例えば、同性愛者という他者を承認しようとして、社会的規範にとらわれて「逸脱者」として承認するのかそうでないかが「私」の倫理の問題として捉え直しをされるのである。そして、「承認の実践におけるある種の挫折は、規範性の地平の内部の裂け目の場を示し、支配的な規範の地平の所与性を疑問に付しつつ、暗に新たな規範の設立を要請する<sup>5)</sup>」と続ける。承認を求めようとして得られない不可能性が規範への批判的出発点になるとして、他者の承認、応答のあり方に、服従化された主体を抵抗の主体へ変容させる方向を示唆している。

今回の実践は、「生活保護」をめぐる貧困という現実を「自己責任」であると「承認」しようとして、その「承認」に失敗することから始まったと言える。生徒Aは「私の家も生活保護を受けている。周りとの違いがあることには中学校くらいから気づき始めたけど、生活保護を受けている人に対して偏見や差別があることは初めて知った」のである。それは、同じくそれに苦しんでいた仲間の「生活保護」をめぐる語り（他者からの問いかけ）を促進し、その捉え方を変えていく。そして、「自己責任」ではなく「社会の問題」と捉えていくのである。

本研究会の問いの一つが「子ども中心主義と産業主義の歴史的邂逅」による子どもの多様性や包摂性を尊重せざるを得ない側面と、これからの経済社会を生き抜く主体を形成する側面の「葛藤」であると最初に書いた。それは、これまで継続されてきた子ども中心の教育の営みが現行の教育政策に採用、反映されたようにも映る。しかし、その本質は、現代において子ども中心教育の方法を採ることは同時に自己決定という思想を媒介として新自由主義的な装いを纏うことであり、新自由主義的な資質・能力を形成する教育を進める場合もその矛盾を覆う子どもの権利尊重や包摂を言わざるを得ないということである。そして、その矛盾に遭遇する日々で子どもの立場に寄るというスタンスの問題ではなく、その矛盾の中にこそその克服の方途が見つかるということである。「主体的な」学びの推進の中に「他者」の現れを企て、その「他者」をどう承認するか、「他者の声」にどう応答するかを学びの問いにすることである。

「主体的に学ぶ」とは、これまで傷つき語ることでできなかった私（主体）が、安心できる学びの場で他者の声を聴き、語りえなかった自分を知る営みである。傷つき、痛みから解放され、未熟な言葉であれ、自身の言葉で私を「語る」ことができるためには、その私の声を聴く存在—教育者や支援者、仲間—がいる場が求められる。その空間には、社会への回路が常に開かれていて、他者との出会いと応答が促されている、そのような学びの道筋を描くことを考えていきたい。

<sup>5)</sup> ジュディス・バトラー、佐藤嘉幸（訳）、清水知子（訳）『自分自身を説明すること—倫理的暴力の批判（暴力論叢書3）』、月曜社、2008年。

「松高子ども食堂」の活動を始めた生徒たちが、松高卒業の三ヶ月後に語った言葉を紹介しておく。

「自分のことよう（よく）考えるようになった気がする。自分のことについて振り返ったりとか、背景とかさ、そういうの特に考えたことがなかったけど、そういうのも大切にしていきたいし、相手の背景とか、今のこととかを大切にしたいなと思いました」。

「問題とかを耳にしたときに、それは初めは何か、そんな身近とかじゃなかったけど、今は、誰かの問題っていう感じで、誰かっていうか、想像っていうか、知ってる人の問題として考えるようになった。例えば、Xさんの問題とか、そういうふうに見えるようになって、そこが変わりました」。

「『きっちん』を始めてから、自分の視野も広がったし、いろんな人とのつながりで自分の考え方とか、相手との関わり方、あと、自分の背景とか、普段の生活とか、これからどうしていきたいとか、将来のことも自分のこともめっちゃ考えるようになった。また子どもと関わって、自分が将来子どもとどういう関わりをしたいとか、自分がなりたいっていう夢も見つかったし、今も自分探しはしてるけど、自分がどうなりたいかとかって言うのを考えるけど、やっぱり、いろんな人とつながって関わって、いろんな話をする中で、自分と向き合えるっていうのが一番で、自分探しする中で、新しい自分、いいふうに変った自分と、成長できました。いろんなことに挑戦したいなっていう自分も生まれました」。

「主体的・対話的な学び」は、何より子どもたちの「現実」に向き合うことから始まり、生徒自身が自分のことと感じとる時間や空間をつくること、さらに、その内容を学ぶ者どうしや社会や地域の方と「対話」し深めることなのである。主体の変容を試みるための、主体の持つ課題に関わるこうした「実践」と「対話」の連環を保障する時間と空間を設定する実践が求められている。

\*

本章を、ある日の「松高きっちん」の活動を紹介して終わりとした。実践が始まって生徒を常に支援してきた伊藤先生<sup>6</sup>が書いたスケッチである。「ライツ」ジャンルでのファシリテーションから「松高きっちん」の実現へ向けた伴走した木村先生と同様、このスケッチにある温かい眼差しで生徒の姿を見つめ、社会がもたらす矛盾に逃げずに向き合ってきた教員である。二人には、生徒への深い愛情に加えて、生徒の思いをカタチにする「観立てる力」（孫委員）が備わっているように思えてならない。

<sup>6</sup> 伊藤あゆ先生…松原高校の学校運営、人権教育の中心教員として活躍している。

## 松高きっちん 「クリスマスパーティーの日」

クリスマスパーティーでは特別に、子どもたちへのプレゼント15人分を用意することになったので、放課後に準備ミーティングを開催した。集まった英語ルームのガスストーブは、意外とぬくい。パーティー当日はビンゴゲームをすること、その景品として贈る子どもたちへのプレゼントは、お菓子プラスαに、すぐに決まった。しかし、そこで問題になったのはその「プラスα」だ。それを考えるのが思いのほか難しい。ふだん関わる子どもたちの様子をみんなで語っていると、メンバーそれぞれがずっと気にしていたことが出てきた。それは、子どもたちが歯磨きできていないこと。靴下に穴が開いていること。靴が破れていたり、だれか臭いがする！と騒ぎ出したこともあった。その姿を思い浮かべると、子どもたちが喜ぶものよりも「使える」ものを用意したくなってきた。靴下は、サイズやデザインをそろえておいて、欲しいものを自分で選んでもらおう。お菓子と一緒に歯ブラシを入れたいけれど、誰にどれが当たるかがわからなくなるので、却下。代わりに、メッセージカードを入れよう。メンバーの気持ち—このクリスマスプレゼントを通して、子どもたちに何か伝えよう—はひとつになっていた。

買い出しは、とにかく決められた予算にこだわって安い店を3軒回った。きむ（木村先生）が後になって「予算はだいたいでええよ。」と言うので、みんな「なんやねん！」と怒っていた。ともあれ、プレゼントが買えたら袋の準備だ。可愛くて、使えるものは値段が高い。結局、「描くしかなくない？」ということで、分担して絵を描くことにした。15袋、ぜんぶ違うデザイン。この日の作業はとても賑やかだった。下絵の参考を探してしてネットで検索する。検索ワードは「サンタクロース、カワイイ」。誰かが「あかん、めりーくりすます、の綴りわからん。」というので、それもついでに検索する。

1年に1度のクリスマスがやってきた。この日は、いつもお世話になっている社会福祉法人「えるで」さんの2階をお借りした。メニューは、クラムチャウダー、からあげとポテト、枝豆、フルーツポンチと、アケミー押しのカナッペだ。品数がいつもよりずっと多いし、唐揚げは二度揚げするから時間がかかる。急いで調理に取りかかるが、いつもとは違う調理場で勝手がつかめない。お互い通路で何度もぶつかりながら、なんとか作業をこなしていく。今日はごはんの他にもお楽しみを用意しているので、準備はもう時間とのたたかい。キィは淡々とからあげを揚げている。風邪気味で熱っぽいアケミは泣く泣くカナッペ作りから離れ、子どもたちとの遊びに専念する。

ごちそうを前にした「いただきます」はいつもと違う雰囲気、子どもたちには緊張すら感じられたくらいだ。そんななか、カナッペの出来に歓声をあげるツム、ナルハ、アケミ。「レーズンバターって美味しすぎる！」ビンゴ大会では、子どもたちが次々に景品を当てていく。たくさん並んだ紙袋のうち、お気に入りの絵が描かれたものと靴下を選んでいく。お姉ちゃんに開けてもらう子。自分がもらえるなんて、信じられない！と驚きで固まる子。しばらく紙袋を開けずに抱きしめたままにいる子。どの子のプレゼントにも、サンタさんからのメッセージが入っていた。「良い子は寝る前、ハミガキしようね。サンタより。」子どもたちにとって、人生初となる、サンタさんからの手紙だ。



プレゼントをもらってうれしそうに席に着く子どもたちの頭上を、突然現れた白い箱がゆっくりと通過していく。田崎さんと中西さん<sup>7</sup>が、二人がかりで運んでいるその箱には、真っ赤なリボンがかけられていた。…まさか。でも、箱は長方形だし、何より大きすぎる。教室の机くらいあるのではないか。そこにいた全員が、まさに固唾をのんで見守る中、箱はお誕生日席に置かれてフタを外された。箱のなかから現れたのは、期待していたよりもずっとずっと大きなケーキだった。一同、沈黙。しばらくして、嵐のようなため息。幼児も小学生も中学生も高校生も、言葉が出ない。大きなケーキは切り分けられ、お皿に乗ってひとりひとりの前に運ばれていく。みんな、一匙ずつ大切そうに口に運んでいる。今日は、クリスマスパーティー。

慣れない調理場の片付けも何とか終えて、みんな帰っていく。いろいろなことがあったけど、外はさすがに寒くて、いつまでも喋ってられる余裕はない。これから、家まで40分の道のりを自転車で旅するナルハが、後ろの子乗せにユーセを乗せて、すい星のように走り去っていく。



<sup>7</sup> この取り組みで学校と連携したNPO「やんちゃまファミリーwith」のスタッフ

## 第4章 共生にむけた「ゆたかな学び」を支える教員の身振り ―「観立てる力」を活かした対話的空間の創造へ

孫 美幸

### 第4章のサマリー

本論では、教員へのインタビューを通して、ベテラン教員がどのような共生にむけた取り組みを実践し、子どもたちにとっての「ゆたかな学び」へとつながっていったのかを整理した。次に、それらの実践を進める際の「観立てる力」の活かし方について述べた。そして、教員の「観立てる力」をどのように支えることが、「ゆたかな学び」を創造する基盤となる対話的空間を押し広げていくことにつながるのか考察した。

教員たちは、複数の立場で創造力やヴィジョンを育むような体験を日常的にしており、それが学校という場所を多彩な視点から見つめられることにもつながっていた。いろいろな感覚を駆使して立体的に先を見通す「観立てる力」を活かして、学校現場で必要な共生にむけた取り組みや場の創造にも影響していた。日常的に行っている自己内対話や複数の視点の物語の中で生きていることが、若手教員が動きやすいように先を「観立てて」動いていく仕事の具体的な整理や下準備にもつながっていた。

今後は、このような「観立てる力」を具体的に育む経験を教員が蓄積できるような感覚を磨くこと、そのような時間的余裕が必要になってくる。それには制度的な改革はもちろん必要であるが、日々の教育現場の少しの工夫でできることも多くある。その小さな積み重ねが、多くの教員が学校にゆるやかな空間と時間を生み出す「ゆたかな学び」を生み出す身振りへとつながっていけばと願う。

### はじめに

これまで研究や実践を通して、多様な背景のマイノリティの子どもたちとの共生にむけて、優れた実践を重ねてこられたベテラン教員たちと出会ってきた。目の前のマイノリティの子どもたちとの共生の取り組みを真摯に進めてきた教員には、政策として決まったので上から降りてきたものを仕方なく現場でやるしかないという学びの組み立てとは異なる身振りやそれに連動した組織での動き方がある。現場から積み上げていく、多様な背景の子どもたちとの学びには、当然一人ひとりとの丁寧な対話があり、日々の細やかなやりとりを一步一步進めている。その細やかなやりとりを「深さ」という表現で表せば、「対話的で深い学び」の意味は学習指導要領の中で書かれているから実践した学びの内実とは異なる様相が浮かび上がってくるのではないだろうか。

このような共生にむけた「ゆたかな学び」を創る際のベテラン教員に共通することとして、実践の組み立て方、組織の中での動き方など、先を読み判断する力が優れているという実感がある。教員が人権学習やマイノリティの子どもたちを支える何か新しい実践を進めたいと挑戦しようとする時、それに対して周囲の教員がどう判断して彼らを支える雰囲気醸成していくかが、実践が進展していく際の鍵となる。経験則、原則、学ぶ中で得た

多様な知識を総合させて、上手い匙加減で先を読み判断する力を、ここでは「観立てる（みたてる）力<sup>1</sup>」と呼びたい。「観立てる力」が優れた教員、特に管理職を含めたベテラン教員がいる教育現場では、上記のような実践が進展しやすい雰囲気があるのではないだろうか。「観立てる力」は、対話の前提となる身体性とも関り、それらが共振する時さらに教員にとって居心地がよく、積極的な挑戦が可能な場所へと転換する可能性があると考えられる。そして、そういった場所が、子どもたちだけでなく、教員や地域へと広がる「ゆたかな学び」の基盤となる。ただし、ここでの議論は、教員が全員「〇〇力」を鍛えれば、教育をめぐるさまざまな問題が解決するといった表層的で安易な提起ではない。本論では、大人も子どもも知識に偏らず、直観やさまざまな感覚を総合的に動員して判断し、一人ひとりがもっている潜在力を発揮していくことに重きを置いている。そして、そのような立体的に物事を見定める姿勢を、自然と伝え学んでいくことが現代社会では難しくなっている。その要因を近代以降の知識偏重教育や学校のあり方等に限定して述べることはできないが、本論で取り上げる教員の具体的なライフヒストリーと「観立てる力」に関わる内容を確認することを通して、私たち一人ひとりの学びの姿勢や身振りを逆照射することを試みたい。

本論の構成は以下の通りである。まず、教員へのインタビューを通して、ベテラン教員がどのように共生にむけた取り組みを実践し、子どもたちにとっての「ゆたかな学び」へとつながっていったのかを整理する。そして、それらの実践を進めるうえで、教員がどのように「観立てる力」を活かしたのか述べる。また、彼らが「観立てる力」をどのように体得したかを整理し、教員が「ゆたかな学び」を創造するのに必要な学びについて考察する。最後に、教員の「観立てる力」をどのように支えることが、「ゆたかな学び」を創造する基盤となる対話的空間を押し広げていくことにつながるのか考察する。

## 1. 研究方法と対象

筆者とラポールをすでに築けている20年以上のベテラン教員で、マイノリティの子どもたちとの共生にむけた優れた実践を積み重ね、組織の中での動き方などが秀でている3名に、どのように「観立てる力」を体得し、それを「ゆたかな学び」を創造する教育実践や学校現場で活かしているのか、半構造化インタビューを実施した（2023年4～6月、各人2回計5～7時間）。インタビューで出てきた回答を整理し、教員がどのように「ゆたかな学び」の創造にむけて奮闘し、学校における人権学習やマイノリティの子どもたちを支える実践へとつなげているのか、鍵となる概念を参照しながら検討する。そして、「観立てる力」との関連性や、「ゆたかな学び」の基盤となる対話的空間の創造へどのように展

<sup>1</sup> 教育相談や臨床教育学の領域では、「見立て」という言葉が心理的支援の際のアセスメントを表す言葉として一般的に使用されている。それは、「解決すべき問題や課題のある事例（事象）の家族や地域、関係者などの情報から、なぜそのような状態に至ったのか、児童生徒の示す行動の背景や要因を、情報を収集して系統的に分析し、明らかにしようとするもの」である（文部科学省2018）。本論で述べる「観立てる力」とは、心理的支援やアセスメントとは異なる文脈で使用しているもので、共生にむけて感覚を総動員して先を読む力という意味で使用する。また、似たような言葉として学校の学びにおける汎用的スキル「先を見通す力」（東京学芸大学次世代教育研究推進機構2017）もあるが、思考と経験則を加味した比較的将来にむけた直線的な概念であり、本論で使用する全ての感覚を探りながら立体的に物事を観ることは異なるものとして考える。

開できるのか考察する。

対象となる3名の教員についての簡単なプロフィールは下記の通りである。対象教員はすべて中学校で勤務してきた。(表1)

表1 対象教員のプロフィール (2023年7月現在)

| 対象教員<br>年齢<br>教科 | 在職年数<br>経験学校数 | 勤務した学校種別<br>現在の役職                               | これまで経験してきた主な役職                             |
|------------------|---------------|---|--|
| A先生<br>40代<br>理科 | 26年<br>6校     | 京都市公立中学校<br>学年主任                                | 研究主任、生徒会主任、人権主任、総合的な学習主任、京都市の指導員（総合、特別活動）。 |
| B先生<br>40代<br>国語 | 25年<br>4校     | 京都市公立中学校<br>教頭                                  | 生徒会主任、研究主任、学習指導部長、学年主任、教務主任、主幹。            |
| C先生<br>60代<br>数学 | 37年<br>3校     | 私学1年・奈良県公立<br>中学校14年・大学附<br>属中学校22年<br>退職後私大の教授 | 生徒会主任、人権主任、生徒指導主事、研究部長。                    |

## 2. 共生への行動を支え、「ゆたかな学び」を創造する「観立てる力」の重要性

### (1) 共生への身振りの基盤 共苦の次元を支える身体

筆者はこれまでの研究の中で、多文化共生にむけた動きや学びの機会を創出する際には、「共苦の底から共に生きる方へと歩み出す」(孫2020)ことが大切であることを述べてきた。「共苦」の次元に立つとは、過去から現在に至る戦争や差別の当事者の声、つまり「死者の声に耳をすまし、鎮魂と和解の物語を紡ぐこと」、「(戦争や差別の当事者の生きた)土地への見方が変わり、誇りと苦難が入り混じる過程を経る」ということである(孫2022)。このように、多様な背景の他者との共生に至る学びの過程について述べてきた。

しかし、学校の教員がいざこの過程を重視した学びのプログラムや実践を創造しようとすると、さまざまな困難が立ちはだかる。例えば、教員が「共苦」の次元に立つこと、その過程を教員同士、地域の大人たちと共有すること等である。

教員が「共苦」の次元に立つことは、自身のライフヒストリーにおいて困難な経験、例えば似たような差別や偏見、マイノリティであることを想起することになり、できれば避けたいと思うような苦しさがある。また、全く他者の経験とすることで、その困難を回避することもできるが、それは「共苦」を断念することになる。また、どのような困難をマイノリティが抱えているのか実感を伴う想像が全くできず、結果苦しい思いを経験しない人もいるだろう。

しかし、そのような困難を抱えながらもなんとか他の教員たちと協力し、共生への実践へと変えていく一つのポイントとして対話の前提となる「身体」の次元があると考えられる。



筆者は、汐見（2000）を引用して、「対話的」であるとは「身体を他者に気負いなくひらき、他者をくぐって言葉を紡ぎ出そうとする態度」であり、教員がまずは自分自身に対して対話的であること、そこに自信をもてることで、多様なまなざしやプレッシャーとは違う自分を支える軸をもつことができる、と説明した。また、竹内（1999）を取り上げ、独自のレッスンの中で大切にされているプロセス、「からだの力を抜き、ときほぐすこと」に始まり、「内なる身がまえをとく」こと、そして、「からだの深いレベルにまで入ってゆく」こと。そこには、「相手と共振するからだ、一緒に変化してゆけるからだ」への願いがある。そのようなからだを通して、「ことば＝声が相手のからだにふれ、「胸に沁み」「腑に落ちる」」が生まれると、述べた（孫2021）。

つまり、苦しい次元に立つ自分自身を支え、多様な背景の人々となんとか協力して前進しようとするときの身体のありようが、「自身の身構えをとり他者へとひらいていくこと」「深い次元で他者との共振性を感じられること」であると考え。大人たちも学びのプログラムを通して、「繊細な感覚と気づき」から「個人の問題と地球規模の問題とのつながり」へとつながる可能性があり（孫2020）、多様な背景の他者と共に生きる基本的な身振りへと連動していくのではないだろうか。

## (2) 共生への行動を支え、「ゆたかな学び」を創造する「観立てる力」

教員がそのような共生への身振りの基盤となる身体性を体得しながら、共生にむけてチャレンジしようとする行動を支えるには、もう一つ重要な点がある。それが、教員同士支え合う空間を創造する「観立てる力」をもっているかどうかである。

これは、教育現場の問題のみならず、先を読み俯瞰してこれまでの知見を総合的に運用する力として、分野を越えて先人たちからさまざまな提起がされてきた。

哲学者の鷺田（2022）は、寺田寅彦の「ルクレチウスと科学」という論考（1929年：昭和4年）をもとに、「科学の探究に欠かせないものとして、よく数学の応用と、器械による測定があげられるが、じつはそれよりも先に必要なのが直観や詩的なヴィジョン」であると述べた。「「かぎつける」とか「見当をつける」といった直観や想像力がまず先にないと始まらない」とし、「現時点で想定できる目標よりもはるか向こうにまで届くようなイメージを喚起できること。そういう方向感覚を仲間でも共有することがなければ、心も弾まない」と、「観立てる力」の原型になるような文章を書いた。

また、触る博物館の実践に関わる文化人類学者の広瀬（2022）は、「視覚障害者が歩く際、全身の感覚（センサー）を総動員する」と述べた。「第六感を含め、人間が持つ身体感覚の総称」として「触角」という語を用いている。それは「全身の毛穴から触角が伸びるイメージに近い」という。そして、全盲者の「見る」とはことなった「みる」ことについて、視覚だけでなく「全身の感覚を駆使して事物を認識する」とことと説明した（広瀬2023）。全身を通して想像力を働かせ、イメージを広げることができると、豊かな感覚と奥深さの実感を伝えた。これらの「触角」や「みる」という感覚が、想像力や直観を生む「観立てる」ことの実感とも近いのではないだろうか。つまり、全盲者は日常的に先を読んでいく。少ない情報源に感覚を研ぎ澄まし、事物そのものだけでなく、付随する世界のイメージを広げるプロセスを経ているということが言える。

上記のような「観立てる力」に必要な「直観」や「想像力」「詩的なヴィジョン」等の

提起は教育現場の取り組みにも応用できる点が多いと考える。しかし、共生にむけた「観立てる力」について明確に述べているわけではない。共生にむけた「観立てる力」について明確に述べているのは、水俣の漁師緒方正人である。緒方（2020）の言葉は、「共苦」の次元に立ちながら「観立てる力」をどのように活かしてきたか、共生への身振りそのものについて示唆を与えてくれる。緒方は父親が不知火の海に漁に行く時の様子を下記のように述べた。

「囲炉裏の端に坐り、あるいは外に出て海を見ながら、親父は読んでいた。読み解きをしていただと思う。それは考えてわかることではない。魚の世界と波長をどうやって合わせるか、なんですね。もちろん経験は必要です。しかし、経験だけではダメ」

海の状況を読み、自然界に波長を合わせ、魚を捕る量を予測する、「観立てる力」を緒方は父親から体感的に学んだことがわかる。そして、緒方が何より大切にしているのが、「死者と自分がつながっている」という点である。「魂はつながって」おり、「心は確かに通い合っている」と共生の根源的なあり方について述べていた。そして、「共苦」の次元にあることを、緒方は「祈り」と表現した。

このような「祈り」の姿勢とともに、緒方には「詩的ヴィジョン」とも言える「言葉遊び」で自分自身や他者とつながり合う面があることを辻（2020）は下記のように解説する。「みなさんからは支援ではなく御縁をもらえたら幸いです」という言葉の背景について、「御縁が支援（縁）になり、支援が散縁になり、散縁が任縁になり、任縁が一円になる」という緒方の考えがあり、「五円が一円へとだんだん値下がりし、中身が空疎になっていく」つまり、「水俣病をめぐる運動の歴史と自分史を重ね合わせて述べている」という。このように「詩的ヴィジョン」をもって共に生きるほうへと歩みを進めることを、足元から紡ぎ続けている。それが共生への歩みを進める「観立てる力」として重要な役割を担っているのではないだろうか。

学校で働く教員も、学校内だけではなく、地域に出て身体まるごと学ぶ経験を経る。「共苦」の次元に立つ前提として、「身体を気負いなく他者にひらく」、そのような過程を積み重ねて豊かな感覚を醸成することがまず必要ではないだろうか。その上で、共生にむけた多様な実践を創造できる、先を読んで判断する「観立てる力」を、アートや歌、詩のような形で創出し、多面的にマイノリティの立つ場所を体感しながら、育むことができるのではないだろうか。

### 3. 子どもたちにとっての「ゆたかな学び」につながる教員の取り組み

それでは、多様な背景のマイノリティの子どもたちとの人権学習や共生にむけた取り組みの内実はどのようなものだったのか。それが子どもたちにとってどのような「ゆたかな学び」となっていたのか整理する。（表2）

A先生は20代～30代にかけて授業に定着しない子どもたちを前に奮闘した日々を語った。生徒会活動を中心にして、「学校に魅力を感じさせる」「行事やリーダーが魅力ある存在、自分もなれそう」という場面や働きかけを数多く行ってきた。そして、「学校を変え

表2 「ゆたかな学び」の概要

|     | 共生にむけた取り組み内容  | 子どもたちにとっての意味や変化  |
|-----|---|--|
| A先生 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒会活動<br/>学校に魅力があると感じられるように、行事やリーダーが魅力ある存在、自分もなれそうと思う働きかけを行った。</li> <li>・家庭環境が大変な子どもとの関わり<br/>課題のある生徒のまわりの生徒たちが（その子を）ほめたり、認めたりという場面を設定した。</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業に定着しない子どもたちが学校の活動に取り組むようになった。学校を変えられた生徒会活動と言われるようになった。</li> <li>・サポートしあう関係ができた。クラスの中で幸せだった2年間（と語った）。クラスで人気者になっていった。そのクラスの子どもたち何人かが（後に）教員になった。</li> </ul>               |
| B先生 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・同和地区出身や外国にルーツがあるなどマイノリティの子どもとの関わり<br/>文化的なもの、感覚的にプラスになるであろうということを、学校の学びからはずれていた子たちに地域とはちがう世界を知らせることを大切にしました。</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちがキラキラする、ワクワクする表情を見せた。子どもたちがいろいろな話を素直にしてくれるようになった。卒業後も信頼する大人の一人として相談などの連絡があった。</li> </ul>  |
| C先生 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・マイノリティの子どもとの関わり<br/>在日コリアンの子どもと信頼関係を築きながら、ジェンダーなどの新しい人権学習の取り組みもスタートしていった。</li> <li>・ピアサポート活動<br/>不登校が多い状況の改善にと「教育相談部」をつくり、ピアサポート活動などをはじめ、軌道にのせた。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・在日コリアンの生徒からC先生への信頼があった。校則改定で署名活動が発覚し、当時の生徒指導担当者に殴られてもC先生のことは言わなかった。</li> <li>・小さなころよりたくさんのお〇〇教育漬けでストレスを抱えながら受験してきた子どもたちが、解消されないモヤモヤ感に寄り添ってもらえる環境に安心できるようになった。</li> </ul> |

れた生徒会」とまで言われたことがわかった。また、家庭環境が大変な子どもに対しての対応として、「教員との関係性でひっぱり出すのではなく、課題のある生徒のまわりの生徒たちが（その子を）ほめたり、認めたりという場面を設定するのが得意」と語った。このような対応の仕方の理由として「自分には自信がなく、ただのおばちゃんだから」と語り、だからこそ子どもたち同士の関係性づくりに力点を置いて活動してきたことがわかった。

B先生は、同和地区を含む関係校での勤務が長いこともあり、20代の頃からいわゆる「丸抱えの指導」を行ってきた経験を語ってくれた。

「〇〇中の時、普通に放課後家訪していた。地区の子たちで水曜は勉強を見る。20時半くらいまで。その子たちの世界を広げるために、つりや映画館へ行った。学年にも報告して。阪急、JR切符の買い方がわからない。初めての電車で本人も楽しかったし、話しやすかった」

B先生は、上記のような「丸抱えの指導」について、「その時はこれが必要と思っていたし、苦はなかった」と語った。外国にルーツをもつ子どもたちの個別の支援も熱心に行った経験もあり、「文化的なもの、感覚的にプラスになるであろう」ということ、「学校の学びからはずれていた子たちにちがう世界を知らせる」ことを大切にしていたことがわかった。

C先生は、30年ほど前の、不登校だった在日コリアンの子どもについて語ってくれた。「当時の生徒指導が丸坊主」にする指導であり、生徒会長だったその子は長髪をどうやってOKにするのか、C先生を信頼し相談しながら署名活動を始めたという。

「生徒指導部長に殴られて血まみれになっていた。当時担任していたのだが、【C先生のことは何も言わなかった】と言った。祖父祖母、在日1世でものすごい差別を受けてきた。このくらいのことで負けないと言っていた」

そのような中で同和教育をスタートすることになり、後に「幅広くジェンダーの問題を扱うなど」新しい取り組みを展開していったことがわかった。また、それは附属中学校に来てからも、その場に応じた取り組みをスタートさせていくことにつながった。例えば、不登校が多い状況の改善にと「教育相談部」をつくり、ピアサポート活動などをはじめ、軌道にのったという。附属中学校は、たくさんの〇〇教育（塾や習い事、進歩的な教育からのリタイア）を受けて受験してきた子どもたちであり、その場に応じで「子どもたちの解消されないモヤモヤ」に寄り添い、手立てをうち、解消していくことを積極的に行っていた。

#### 4. 「ゆたかな学び」を支える「観立てる力」を教育現場でどのように活かしてきたか

本節では、3人の教員が「ゆたかな学び」を創造するのに、どのように「観立てる力」を活かしてきたのか整理する。周囲の若手教員を支えることや組織の中での動き方など、共生への行動を支え、支え合う空間を創造するのに、3人の教員がどのように教育現場でふるまったのか述べる。

A先生は「観立てる力」を「この数年すごく発揮している」と、学校での取り組みの経験を語った。特に現在勤務している学校に来てから仕事への力みがとれ、「観立てる力」を発揮する場面が多いということであった。「理科の授業の一環で、今日は外にでると、教室を出て青空や木々の下で授業をしたいなあと思っている」など、肩の力を抜いて仕事に向き合えていること、そして生徒をお世話する（ケアする）ということを大切にしていることがわかった。そのような中で修学旅行の企画に関して、A先生が得意とするいろいろな人の立場を想像しながら先を見通し、数年先まで教員や子どもたちの動きを「観立て



る力」を活用していた。その中で着実に、学年主任という立場から自分にできること、学年が円滑に仕事できるように立ち回ることを整理していた。A先生は現在中1の学年主任であり、さまざまな立場に立って先を見通す「観立てる力」を活用することで、「大きなトラブルなどなく過ごせている」という。

また、生徒へのケアの姿勢は、A先生の子育ての経験も大きく影響していた。A先生の子どもが不登校になった経験があり、「こうあるべきを脱ぎ捨てられた。こうあるべきはない。状況は変わる」と当時の職場の校長の言葉を大切に仕事をするようになった。

B先生は自分の得意な「言葉のメモ」の集積からどのような言葉を使うことで対話的な空間につながっていくかを実践していた。例えば、教職員との関係性を作る時に、その人の発している言葉を十分に吟味したり、自分の言葉のメモから鍵となる言葉を投げかけたりということを日常的にしていた。また、それは子どもたちとの関係づくりでも同様に実践してきたことであった。そして、対話が難しい教職員とは、わざとその人が違和感をもてるような言葉選びをすることで距離を保っていることもわかった。その人がどのような言葉や思考を欲しているかを考えるには、個人的に「本を読む時がリラックス」につながっていること、そしていろいろな対話を重ねる上でのストックになっていた。そのような言葉のストックとともに「観立てる力」を活用し、例えば「先生たちが次の週に手際よく動いていくような、土台やしかけづくり」を行っていた。

しかし、管理職になり、どのように仕事のバランスをとればいいのかなど、スキルをどう伝えるかに迷いがあることがわかった。対話的空間を自分の感覚を信じで模索している様子もあった。

「夜に待っている時間。若い先生が話しやすい。本音がでやすい。19時以降。お互いに入りやすい。自分の感覚的なことを伝える。話しやすい空間をつくっていきたい。いろいろなぐちを含めていえる気楽な空間。いいところも含めて。ちがうステップに進みたい。ざっくばらんに、花をおくなど（していききたい）」

C先生は、「祈り」というキーワードとともに、教員や子どもたちが想定している「枠組みを破る」ことや「日常的に（教員や子どもたちと）語り合う時間」を大切にしていた。心理学的なマニュアルで課題のある子どもたちに対応するのではなく、「あなたはどう生きてきたのか」を教育実践や日常的な対話の中でも意識的に構成していた。それが、総合的な学習の時間や特別活動のプログラムにも反映されていた。

例えば、漁業を行っている町を訪問する「漁家訪問」というプログラムを創った。しかし、子どもたち以前に、若手教員に十分な人生経験がなく、漁師さんやご家族の語りや経験を受け止められなかった。そこで、子どもたちの前に若手教員が学び体験できるように、次のように語りかけたり、校内で管理職にかけあったりしたという。

「教師自身が体をひらいて、話してみると全然ちがう。例えば、下見に行く前に、若手教員に子どもたちに伝えるのと同様に、漁師さんはどこに座っているか？路地に何があるか？など問いを伝えておく。〇〇がつくれる。〇〇が目に入る。そうすることによって、生徒が活動の中で〇〇ができるということを本人自身が実感できる。町の

歩き方がわかる。ふれたことがないところを探検する。潮の満ち引き月の太陰暦で動く。3～4回下見に行けるように管理職と交渉した。そうすると教員も自分自身が成長した実感がある」

C先生の幼い頃からの人生経験や柔らかな身体感覚は、「教師自身が体を開いて話す」という上記のような実践とつながっていたことがわかった。また、「教育現場の中で教師自身が変わらないとダメだと思う」と、ESD実践を創っていく際に、教員や子どもたち、関わった漁師の方々など何重もの視点で先を観てプログラムを創っていく、「観立てる力」とも関わっていた。何度でも下見に行けるように管理職とかけあうなど、対話的空間の創出に尽力していた。

そして、上記のような空間や時間創出のエネルギーとして、日常的に教員や子どもたちがC先生がいる数学科の教科研究室を訪れて、語り合う時間があった。マニュアル的に相談するのは全く次元が異なり、「この風景があるから、この人がいるという存在根拠」と言い、「原風景を語り合う」ことの重要性を述べていた。

上記の通り、3名の教員には、それぞれ三人三様の対話的空間の創造の方法、共生にむけた行動や教育への応用の仕方を実践していた。そして、「観立てる力」に必要なさまざまな方法を得意分野としてもちながら、各自の身体的経験を大切にして、学校現場で具体的な行動を起こしていくことができていた。

## 5. 教員が「ゆたかな学び」を創造するのに必要な学びとは？

前節までに3名の教員が子どもたちの共生にむけた「ゆたかな学び」の創造に奔走し、子どもたちにも変化があったことを確認できた。そして、そのような学びづくりの背景には、それぞれの「観立てる力」をうまく発揮してきたこともわかった。それでは、3名の教員はどのような「観立てる力」をどのように体得したのだろうか。

前節で述べたような共生にむけたさまざまな行動の背景には、場当たりの取り組みではなく、先を読みさまざまな取り組みを展開していく道筋をつける「観立てる力」があると考えられる。そのような「観立てる力」をどのように育んできたのか。①幼少期、②青年期、③教員になってから現在まで、特に身体性と関わって体得してきた身振りや経験に

表3 「ゆたかな学び」を創造する基盤となる教員の身体的経験

| 時期  | 共通点                         | 異なる点   |
|-----|-----------------------------|--|
| 幼少期 | ・自然豊かな場所での経験<br>・五感が豊かになる経験 | ・いじめの経験やコンプレックス (A先生)<br>・芸術的な感覚を磨く経験 (B先生)<br>・多様な人たちとの交流 (C先生) |
| 青年期 | ・夢中になること、無心になって過ごした経験       | ・熱血教員との出会い (A先生)<br>・学生運動、留年 (C先生)                               |
| 教員  | ・教員の仕事の力みがとれ、日常から離れて過ごす経験   | ・教職大学院で学んだ経験 (A先生)<br>・祈りや感謝が実践のベース (C先生)                        |

ついて整理する。そして、教員が「ゆたかな学び」を創造するのに必要な学びについて考察する。(表3)

### (1) 幼少期

A先生は、京都府の自然豊かな場所で育った。かやぶき屋根の町。A先生が理科の教員になったのは、「(幼少期)の自然体験もある」と語った。ただし、コンプレックスもあったという。「どこにいても人気者の弟と比べて、特段自分は何もできない」と語った。小学校では「壮絶ないじめ」の対象になった経験もあった。自然の中で五感豊かな経験をしているものの、さまざまなコンプレックスやいじめの対象となった中でもがいてきた経験が並行してあった。それらをきっかけに「理科で生き方を教えたい」「自分のように辛い思いをしている生徒を救いたい」という思いにつながっていった。

B先生は、大阪府の自然豊かな場所で育った。近所で「季節のもの、びわがなっているのをとったり」していたという。父親が着物のデザインの仕事をしていることもあり、父親が好きなものに年齢関係なくB先生を連れて行っていた。家には漫画や芸術雑誌がならび、教員の母親が「好きなもの、興味あるものにとことんつきあってくれた」という。自然体験と芸術的な感覚を磨くような体験が幼少期からできていたことがわかった。

C先生は、奈良県の寺内町の街並みが残った、自然豊かな場所で育った。「日常にいろんな音」があり、「秘密基地づくりやどじょうをつかまえたりした」という。それが、教員になってからの「郷土部や裏山クラブ」につながった。「肝試しを線路でやったり、銭湯に行くと町のヤクザがいたり、その中で関りもあり、多様な人たちとの経験を積んできた」と、五感豊かに、多様な人々と話す経験を幼少期から重ねてきたことがわかった。

### (2) 青年期

A先生は小学校高学年から中学校にかけて熱血教員に出会いその影響を受けていた。当時の担任の教員から「わからない子の気持ちがわかる教え方ができると言われ、学校の先生になりたいと思うようになった」と語った。大学生になり、バイトと部活などやりたいことがたくさんあり、夢中になってあつという間に時間が過ぎるのは、「スケジュールを立てること」であった。「個人の旅行でも、いくら安くて、いいものなのか、何百回想定することがとても楽しい」と語った。つまり、A先生はスケジュールを立てながらいくつもの物語を自分の中で想像して楽しむことができるようになった。

B先生は本が好きであり、いろいろな本のフレーズを集めてメモをとる時間は「夢中になってあつという間に時間が過ぎる、大事な時間」と語った。「考えを深め、自己を往還する」時間であり、そのような言葉の海に浸る時間に、感覚を研ぎ澄ます経験を積んでいた。

C先生は大学の理学部数学科に進んだものの、「学生運動、評論部や大学新聞社で記事を書く活動」をしていた。留年して半年禅寺で過ごした時の経験を語った。禅寺では、「日常のことを丁寧にする」「身体性を大切にすることへの気づきがあり、その後の教育実践につながっていった。また、就職を考える時期になるが、「数学科は教員免許をとってあたり前だった。いい加減に教職をとっていた」と教員の道に進むきっかけを話した。そのような体験もあり、「いい加減なくらいなものに対する感謝」があると語った。

### (3) 教員になってから

A先生は青年期に育んだ「スケジュールを立てて見通しを立てる日常」を仕事や結婚生活にも活かせるようになっていた。それを「マネジメント力」と語った。教職大学院に通うようになり転機が訪れた。教職大学院の授業の一環で京都府丹後地方にある中学校の視察に行った時のことである。

「静かな広い学校。秋ごろ、のどかな小さな学校。鳥の音がきこえ、青空、木の葉がゆれ、山々が見えた。子どもたちものびのび楽しくしている。その環境に身を置いたとき、文科省のいろんな指示がばからしくなって、青空学校のようなことがしたくなった」

A先生は上記ののどかな風景を形容する際に「ふぁーっ」という擬音語を使っていた。それはつまり時間がとまるような感覚である。そこから教育への向き合い方も変わっていった。いい意味で教員であることの力みがとれていった。また同時に「社会の中にある学校を意識していった」という。

B先生は教員になってからも「本を読む時間」「本のフレーズなどメモをとる時間」がリラックスして夢中になる大切な時間であった。ある時は電車に乗って、本を読みながら「知らない駅で降りてみる」ということもしていた。B先生にとっては、「本」が広い世界への窓口であった。「一つの教材を広げてまた戻ってくる。本を書いた、書かれた場所に実際に行く。教材を子どもたちにあうようにつなげていく」など、授業づくりや教員との関係づくりにも活かせるヒント集のようなものでもあった。

C先生は、祈りや感謝が教育実践のベースとなっていた。例えば、荒れて「本当に手のつけられない子」を前にして、「その子の後ろ姿に祈りました。魂や背景にあるものにむけて祈るしかない」と語った。それを感じた子どもは「祈ってくれた。祈られる対象にはじめてなった」と語り、「祈りは通じるんだと思った」という。また、自身の大病の経験をふりかえり、教員としての力みがとれていく大きな転機について下記のようにも語った。

「(病気で)休んでも学校がまわっていることに気づいた。美意識で太く短く一生懸命やってる？ それが子どもに一番迷惑かけるんじゃないか。どんなすばらしい実践をやっている、組織の歯車という気づき。肩の力がぬけた」

3人の教員は、みな幼少期から自然豊かな場所で、五感豊かな刺激の中で育ってきており、繊細な感覚を育みやすい環境の中にいた。そして、青年期以降は物語や空想の中で夢中になって楽しむ時間、お寺での瞑想や作務の経験が具体的にあった。教員になってからの仕事上の力みがぬける転機として、社会の中の学校として俯瞰してみること、本の中のフレーズや経験を往還しながら授業づくりに活かすこと、自分のいい加減を大切にすることなどを経てきていた。それらは、深い次元で相手と共振するからだ、一緒に変化してゆけるからだともつながっていく経験であり、他者をくぐって言葉を紡ぎ出そうとする態度を育んできたとも言える。そのような体験の連続が、「ゆたかな学び」を創造する教員には必要な基本的身体感覚である。そして、共生への行動を支え合う空間を創造するのに必要な学びの過程であると考えられる。



## 6. 「ゆたかな学び」を創造する基盤となる対話的空間の創造にむけて ―教員の「観立てる力」をどのように支えるか

前節までの3人の教員の具体的な経験をもとに、「ゆたかな学び」を創造する基盤となる対話的空間の創造にむけた教員の「観立てる力」を活かすポイントを整理する。そして、その際に必要な直観、想像力、詩的なヴィジョンなどを含め、教員の「観立てる力」をどのように支えることが、対話的空間を押し広げていくことにつながるのか考察する。

### (1) 自分の中で信じられる感覚を温める時間を持ち、いくつもの時間と空間の境界を往還する

3人の教員には自分自身の身体感覚をそれぞれの得意なやり方、好きなやり方で育み温める経験を積んできていた。また、それぞれの方法で学校という場を複数の視点から見ることができていた。そして、それが「観立てる力」を活かす基本的な身体性ともつながっていた。

A先生は、「自分が母親として、社会の一員として、自分がどう見えるか、すごく意識している。その子にとって今なにが必要？私という存在と、必要な役目を演じたい」と保護者や地域から見た学校について日頃から意識していた。また、教職大学院に行ってから「社会の中にある学校を意識して」仕事ができるようになったとも語った。個人の予定や仕事の予定などスケジュールを組むことが、「いろいろな人の立場に立って」物語を妄想する時間となり、没頭して夢中になっていた。それは仕事で余裕をつくるために下準備や段取りを丁寧に組むことともつながっていた。

B先生は好きな本を中心にして、学校での仕事と好きな空間を往還しながら過ごすことができていた。「阪急電車に乗って、好きな本をもって河原町～梅田を往復したり、知らない駅で降りてみたり」など、本のさまざまなフレーズと実際の町や人の様子を見ることで、授業づくりにも役立っていた。また、教員同士や子どもたちとの関係性をつくる際に、「どのような言葉を発する人なのか、この言葉を欲する人なのか」さまざまなフレーズの蓄積から想像して吟味していた。

C先生は「教師自身が体を開いて話す」ことを大切に、教員や子どもたちが「相談にきてくれる時間は、人をケアし、自身のカタルシスとなる。ケアされる」と語った。それは、語り合いながらいくつもの時間や空間を行き来し、ケアし合う関係を創っていたのではないだろうか。

以上のように、どの教員もやり方は異なるものの、日常的に複数の視点から自己内対話がしっかりとできていた。学校、地域、家庭という複数の空間を行き来しながら、また想像の世界の中で過去～未来へと時間を移動し、対話の中でいろいろな置かれている立場を想像して、学校という自分のいる場所を見つめ直すことができていた。その中で組織がよい塩梅で動いていくような対策を考えたり、教員や子どもたちとどの程度関わっていくかなど対人的なバランスもとったりしていた。つまり、ヴィジョンを磨き学校で仕事をする上での「観立てる力」を発揮することにつながっていった。

このような身振りにつながる感覚をそれぞれが温める時間をしっかりと持つこと、それが学校にゆるやかな空間と時間を生み出す。そして、それが共生への行動の原点となる開

かれた身体性を保つことや、対話的空間の創造へとつながっていくのではないだろうか。

C先生はこのような時間と空間の創出や教員自身の感覚の醸成について、長期休暇の重要性を指摘していた。

「夏休みがなくなった。その大きさ。教員という仕事のストレスの高さ。ゆとりをもって研修する時間。かなり緊張しているので、身体をほぐす時間、解放が必要。教師に夏休み、冬休み、春休みがあること。体と心を取り戻す時間が必要。人相手だから背負い込む。エネルギーを奪うやつ、奪われるやつがいる。充電の時間がない。評価として求められるものが数値化されている。(学校や教育に)なじまない」

現在の数値化された教師の研修や評価、長期休暇のあり方を見直すことが、共生にむけた教員の身振りの醸成や対話的空間の創造には、今後より一層求められるだろう。

## (2) 各教員の良い「加減」を体現し、若手教員を見守り一歩ひいて関わり成長を待つ

3人の教員はいい意味で仕事の力みがとれた瞬間がそれぞれにあり、それが若手教員を一歩ひいて見守り関わる、そして成長を待つゆとりのある姿勢につながっていた。

A先生は教職大学院での経験がきっかけとなり「社会の中にある学校」を意識し、不登校の自身の子どもの経験から仕事に対しても力みがとれるようになっていった。また、若手教員に自分のやり方を押しつけないようにしていると語った。

B先生は、管理職になり若手教員とどのように向き合うか悩みながらも、自分の感覚を伝える方法や対話的空間につながる、さまざまなやり方を模索していた。その一つが、「夜に待っている時間」であり、若手教員の「本音がやすい」時をつかまえるようにしていた。また、周りの環境を整えるなど、「ざっくばらんに」語り合える、「気楽な空間づくり」をするようにしていた。

C先生は、大病で学校を休んでいた時のことを回想し「細く長く休みながらやる。味わいなさい。あわてなくていい」と当時の年配の女性教員から言われた経験を語った。自分の実践への力みが溶けた瞬間であった。また、自身が数学科の免許をとった背景についても「学生運動で勉強しておらず、教員免許しかなかった」と、いい加減さに対する感謝を述べた。そこから、「話は適当にきいておけ。それが必ずしもあなたにあうかはわからない。熱く語りすぎるとそれは知らずに子どもへの洗脳になる」というふうに語った。

3人の教員は学校教育に対して、謙虚な姿勢をもつようになっていった。また、自分に自信のない部分もあるものの、そこに着目するよりも、得意なところで勝負することができていた。つまり、自信のない部分が結果生きて、より自分の特徴的な取り組みや行動につながっていったと言える。それぞれ、教員として生きることの力みがとれる瞬間があった。それが視点の転換につながり、力を適度にぬいて、いろいろなことを待つことができるようになっていった。仕事についても良い「加減」で適度にするをそれぞれが実践していた。そして、ゆとりをもって若手教員に向き合うことができていた。

しかし、C先生はこのようにゆとりをもって若手教員と向き合うことが難しくなってきたという現状についても語っていた。

「今の教師は規格品のよう。保護者対応、生徒指導、全部できないといけない。そんなこと無理に決まっている。忙しくなって、多様な先生へのいら立ちや排除がつのる。問題教師というレッテルをはって職場の分断になる」

(1) で述べた学校にゆるやかな時間と空間を創出することともつながるが、その中で「全部できること」を求めるのではなく、若手教員に対して力を抜いて「少しでも興味関心のある人は広げてあげる。持続するためには、その人の専門、教科につなげる」と語った。「教科での表現方法にもっていく」ことで、いろいろな共生にむけた学校の取り組みも、教員が関心をもって続けていけるようになるという。何よりそのような若手教員への働きかけの結果、「お互いがほめあう。教師同士も、教師と生徒もほめあうし、生徒同士がほめあう。おもしろい」と感じるようになった経験を話していた。

つまり、教員には〇〇が必要と長期休暇を削って数値評価がある研修や報告書など、教員がすべきことの「足し算」ばかりするのではなく、力を抜いて不要なものをそぎ落とし、教員がすべきことの「引き算」をしていく先に本当の良い「加減」をそれぞれが発見することができる。教員も子どももゆったりと成長を待つことのできる場の創成へとつながるのではないだろうか。

## 7. おわりに

本論では、教員へのインタビューを通して、ベテラン教員がどのような共生にむけた取り組みを実践し、子どもたちにとっての「ゆたかな学び」へとつながっていったのかを整理した。そして、それらの実践を進めるのに、ベテラン教員がどのように「観立てる力」を活かしたのか述べた。最後に、教員の「観立てる力」をどのように支えることが、「ゆたかな学び」を創造する基盤となる対話的空間を押し広げていくことにつながるのか考察した。

本論で取り上げた3人の教員は、幼少期から自然豊かな中で五感を鍛えていた経験があり、身体感覚も豊かであった。そして、それらの蓄積を活かして、教員になってからもそれぞれの身体を気負いなく開いていく経験や方法をもっていた。複数の立場で創造力やヴィジョンを育むような体験を日常的にしており、それが学校という場所を多彩な視点から見つめられることにもつながっていた。このような基本的な身体感覚と日常的な経験が、いろいろな感覚を駆使して立体的に先を見通す「観立てる力」となり、学校現場で必要な共生にむけた取り組みや場の創造にも影響していた。対話的空間を創造していくには、ベテラン教員と若手教員との関係性や学びのあり方が重要になってくるが、その点についても若手教員に対して一歩ひいて待つ姿勢がそれぞれにあった。日常的に行っている自己内対話や複数の視点の物語の中で生きていることが、若手教員が動きやすいように先を「観立てて」動いていく仕事の具体的な整理や下準備にもつながっていた。

今後は、このような「観立てる力」を具体的に育む経験を教員が蓄積できるような感覚を磨くこと、そのような時間的余裕が必要になってくるであろう。それには制度的な改革はもちろん必要であるが、日々の教育現場の少しの工夫でできることも、本論で取り上げた教員たちの実践のように多くある。その小さな積み重ねが、多くの教員が学校にゆるや

かな空間と時間を生み出す「ゆたかな学び」を生み出す身振りへとつながる窓口となっていけばと願う。

#### 【参考資料】

- 緒方正人・辻信一（2020）『常世の舟を漕ぎて 熟成版』SOKEIパブリッシング
- 汐見稔幸（2000）『「教育」からの脱皮 21世紀の教育・人間形成の構図』ひとなる書房
- 孫美幸（2020）『深化する多文化共生教育 ホリスティックな学びを創る』明石書店
- 孫美幸（2021）「日本の教員の主体性を阻んできた課題をどう乗り越えるか 社会学領域における対話研究の検討を中心に」『対話的手法を通じたホリスティックな教師教育プログラムの開発と検証 2018～2020年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）課題番号18K02567研究報告書（研究代表者：河野桃子）』pp.4-10
- 孫美幸・飯塚宜子・園田浩司（2022）「6 民話タスクチーム研究報告 民話を通じた地域の学び～ローカルとグローバルをつなぐ歴史性と持続可能性～」日本国際理解教育学会研究・実践委員会『【2019年度～2021年度】研究成果報告書 オンライン版 地域論プロジェクト 持続可能な開発／発展と地域の生活・文化・学び』 pp.99-161  
(<https://kokusairikai.com/wp-content/uploads/2023/02/%E5%9C%B0%E5%9F%9F%E8%AB%96%E3%83%97%E3%83%AD%E3%82%B8%E3%82%A7%E3%82%AF%E3%83%88%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%E3%82%AA%E3%83%B3%E3%83%A9%E3%82%A4%E3%83%B3%E7%89%882022%E5%B9%B411%E6%9C%88.pdf>)
- 竹内敏晴（1999）『教師のためのからだことば考』筑摩書房
- 東京学芸大学次世代教育研究推進機構（2017）『文部科学省機能強化経費「日本における次世代対応型教育モデルの研究開発」プロジェクト報告書 Volume3 「コンピテンシーの育成と評価」プロジェクト平成28年度研究活動報告書』  
[https://www2.u-gakugei.ac.jp/~jisedai/contents/vol3\\_forHP\\_ver201812\\_v2.pdf](https://www2.u-gakugei.ac.jp/~jisedai/contents/vol3_forHP_ver201812_v2.pdf)
- 広瀬浩二郎（2022）『世界はさわらないとわからない ユニバーサル・ミュージアムとは何か』平凡社
- 広瀬浩二郎「みる＝見（けん）から験へ」（京都新聞2023年3月15日（水）夕刊、現代のことば）
- 文部科学省（2018）「生徒指導提要第5章教育相談」pp.99-135  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/27/1404008\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2018/04/27/1404008_03.pdf)
- 鷺田清一「詩で絵を描く」（京都新聞2022年7月17日（日）朝刊、天眼）

上記Webページはすべて2024年2月28日に最終確認した。

付記1：本論のインタビューにご協力くださった3人の先生方への日々の取り組みへの心からの敬意とともに、お忙しい中時間をつくって率直に語って頂いたことに感謝致します。

付記2：本論のインタビュー調査については、2023年5月31日付、文教大学国際学部研究倫理審査委員会の承認を得たものである。



## 第5章 教職の社会的特質と教師の専門性 —『二十四の瞳』から考える—

金子 真理子

## 第5章のサマリー

近年の教育改革において、「主体的・対話的で深い学び」は、児童生徒のみならず、教員においても求められている。しかし、そもそも教職という仕事において、教師は「主体的」で「対話的」な存在として、認められてきただろうか。本章では、1954年に公開された、木下恵介監督、高峰秀子主演の映画「二十四の瞳」を参照しながら、教職の社会的特質と教師の専門性について検討する。映画の中の「大石先生」が抱える葛藤は、現代の教師にとっても他人事ではない。それは、教師の教育行為の構造的・社会的な特質に由来している。

陣内靖彦によれば、児童・生徒を前にして教師にある教育行為をとらせるものとして、「その教師個人がメンバーの一員である教員社会の内側から作用し、彼に影響を及ぼす力」と、「その教師が教育という任務を委託され、その期待に応えなければならないと考えている外部社会から彼に向けて作用する力」があり、個々の教師はこれらを、「それまでに内在化してきた彼なりの教育観、教育方針にもとづいて、受け止め、判断し、その場その時の具体的な教育行為を選択する。」(陣内2005)

このようななかにあって教師の専門性は、教師が以上の二つの力を受け止めながら、教育の目的と、教育の作用／プロセスの両方を見据え、教育行為を選択するところに発揮されると考えられる。最後に、教師が専門性を発揮しながら仕事を続けるために何が必要か、検討する。

## 1. 子どもの学びの教師の学び？

戦後日本の教育政策において、児童生徒の主体性を育もうとする姿勢は一貫して見られる。近年では、2021年1月26日の中央教育審議会答申『「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～』（以下、2021年答申）においても、「主体的・対話的で深い学び」がキーワードになっており、児童生徒の学習面での主体性がめざされている。

教師についてはどうだろうか。2021年答申と「軌を一にするもの」として、2022年12月19日の中央教育審議会答申『「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～』（以下、2022年答申）では、教師の主体性に関する記述が盛り込まれている。2022年答申では「主体性」という言葉は見られないが、「主体的」という言葉が15回出てくる。誰の主体性かという点、子ども7回、教師7回、子どもと教師1回である。

この答申では、「新たな教師の学びの姿」がめざされている。具体的には、「教師と任命権者・服務監督権者・学校管理職等との積極的な対話を踏まえながら、任命権者等が提供

する学びの機会と、教師自らが主体的に求めていく多様な主体が提供する学びとが相まって、変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶ教師が育っていくことを目指すことが必要」とされた。さらに、次のような記述が続く。

令和3年答申〔本稿でいう2021年答申－引用者注〕では、「一人一人の子供を主語」にし、「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」の充実を通じて、「主体的・対話的で深い学び」を実現するという学校教育の目指すべき姿を示しており、子供たちの学び（授業観・学習観）の転換を目指している。

個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じて、「主体的・対話的で深い学び」を実現することは、児童生徒の学びのみならず、教師の学びにも求められる命題である。つまり、教師の学びの姿も、子供たちの学びの相似形であるといえる。

以上のように、児童生徒のみならず、教師の学びにおいても、「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。しかしながら、そもそも教職という仕事において、教師は「主体的」で「対話的」な存在として、認められていたのだろうか。

本章では、1954年に公開された、木下恵介監督、高峰秀子主演の映画「二十四の瞳」を参照しながら、教職の社会的特質と教師の専門性について考えていきたい。この映画の原作は、壺井栄（1899-1967）が1952年に刊行した同名の小説である。瀬戸内海べりの一寒村（映画では小豆島）を舞台に、若い女性教師（大石先生）と12人の子どもたちの1928（昭和3）年から1946（昭和21）年までのふれあいを描いた作品である。

## 2. 大石先生の葛藤

最初に注目したいのは、大石先生と子どもたちがおしゃべりしている一場面である。

大石 「どうしてそんなん軍人になりたいの？」

正 「僕は跡取りじゃないもん。それに漁師よりよっぽど下司官の方がええもん。」

竹一 「僕は跡取りじゃけど、僕じゃて軍人の方が米屋よりええもん。」

大石 「そうかな。まあ、よく考えなさいね。」

正 「先生、軍人好かんのか？」

大石 「ううん。好かんことないけど…。でも、漁師や米屋の方が好き。」

正 「先生、弱虫なんじゃ。」

大石 「そう、先生弱虫。」

貧しい村の中で、12人の子どもたちの間には貧富の差が厳然と横たわっている。中学校や高等小学校に当然のようにあるいはしぶしぶ進学する子どもがいれば、一方で、勉強が好きなのに奉公に行かざるを得ない子ども、修学旅行に行けない子ども、将来の希望なんて語れない子どもがいる。だが戦争の色が濃くなると、「田舎の隅々まで行き渡った好戦的な空気に包まれて、少年たちは英雄の夢」（壺井2018、p.7）を見るようになっていく。大石先生は、子どもたちとの会話からもそれを感じ取っていた。

一方、女が夢を追うことがなおさら難しい時代である。東京の音楽学校に行きたいというマスノと、「料理屋の娘が三味線というならまだ聞こえます。しょうもない、学校の歌うたいになっても始まらんでっしゃろ」と鼻にもかけないマスノの母親、対立する親子の間に立たされた大石先生は言う。「ねえ、マスノさん。先生ねえ、マスノさんが幸せになることばかり願っているの。先生に言えることはたったそれだけ。情けないけど、でもね男の生徒だと軍人になりたいとか、兵隊になりたいとかって言うでしょう。先生、かわいい生徒をたった一人でも死なれるの怖いから、とっても心配だわ。マスノさんは女だから。そういう心配がないだけでほんつとにうれしい。元気ですくすくと伸びてほしいわ。希望だって本当になんかあげたい。でも今日は何にも言えないの。本当にわたし、なんとも言えません。」

さて、こうした大石先生の発言は、どのような事態をもたらすことになったのだろうか。映画は、校長が大石先生に勧告する場面に移る。

校長 「わたしゃこの前にもいっぺん注意したことがあったが、あんた生徒たちに言っ  
ていいことと悪いこととありますぞ。教師として。」

大石 「さあ。わたしが何を言ったか知りませんが。私、生徒に間違ったこと言わ  
ないつもりです。」

校長 「それがいかん。それが危ないんです。あんた、若いから一途に思っているこ  
とをべらべらと生徒たちにしゃべってしまうんじゃが。いまの時世にゃいかん。  
そこんところをこう、うまく言わんと馬鹿をみるんです。」

大石 「うまく言うってどういうことでしょう。」

校長 「とにかく、あんたも知っているように満州建国以来、ソ満国境の空気は険悪  
になってきておる。こんな島じゃとて防空演習はちょいちょいやる。国をあげ  
て軍備軍備で騒いでいる最中に、あんた兵隊になっちゃつまらんとしたそう  
じゃないか。」

大石 「いいえ、私はただ教え子の命を惜しんだだけです。」

校長 「それがいかん。」

大石 「でも、私。」

校長 「もうあんたは何にも言わんほうがいい。見ざる聞かざる言わざる。教師はた  
だただお国にご奉公のできるようなそういう国民に育て上げるのが義務です。」

その後、映画の大石先生は、つわりのため家で寝込み、家族にこぼす。「私、つくづく先生嫌になった。(中略) やめて、一文菓子屋でもする方がましよ。一年生から六年生まで、私は私なりに一生懸命やったつもりよ。だけど、教師と生徒の関係ってだめなのよ。国定教科書を通してしか結びつくこと許されないんだもの。そらぞらしい。明けても暮れても忠君愛国。男の子ったら半分以上も軍人志望なんだもん、嫌んなっちゃう。」

こうして大石先生は、六年間見てきた子どもたちの卒業後、学校を去る。それから三人の子どもを産み、夫の戦死だけでなく、末娘まで失う。兵隊に行った教え子たちも、戦死したり負傷したりした。終戦後、未亡人となった大石先生は、昔の教え子の力添えで、臨時教師（壺井2018、p.234）として再び教壇に立つと、その瞳は輝きを取り戻す。

### 3. 教師の教育行為の構造—葛藤の背景—

映画「二十四の瞳」に描かれた大石先生の人生をみると、軍国主義の時代に教師をするのは大変だろうなあ、という感想を持った人もいるかもしれない。だが、大石先生の葛藤は果たして他人事であろうかと疑ってみたい。この映画が教師の仕事を考える上で興味深いのは、そこには教師の仕事の社会的特質が描き出されているからだ。それだけではない。厳然たる格差の中に置かれ、様々な家庭事情を抱える子どもたちに対し、教師には何ができるのかという問いを突きつけるからである。

陣内靖彦は、「教師研究とは、ただ教師の人間的あり方を説教したり、その職業集団の特質を指摘することにとどまらず、教師が教師として成立するために営むその職業的な行為、すなわち教師の教育行為を説明することがその中心的な課題ではないか」と主張し、教師の教育行為を説明するための概念図式（図1）を用意した。陣内によれば、児童・生徒を前にして教師にある教育行為をとらせるものとして、「その教師個人がメンバーの一員である教員社会の内側から作用し、彼に影響を及ぼす力」と、「その教師が教育という任務を委託され、その期待に応えなければならないと考えている外部社会から彼に向けて作用する力との2つの力（圧力）」があり、個々の教師はこれらを、「それまでに内在化してきた彼なりの教育観、教育方針にもとづいて、受け止め、判断し、その場その時の具体的な教育行為を選択する。」（陣内2005、pp.136-137）

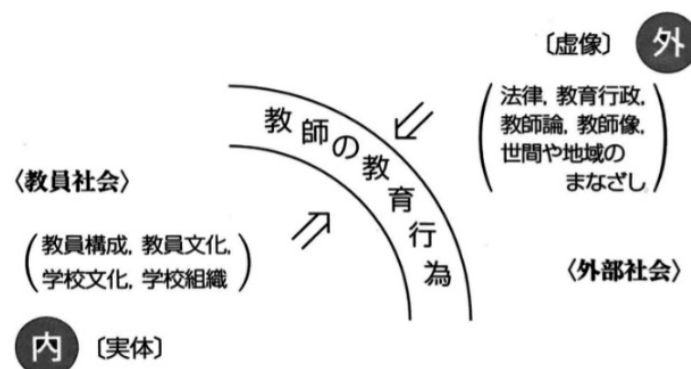


図1 教師の教育行為の構造（出典：陣内2005、p. 137）

ここでは、教師にかかる2つの圧力のうち、前者を「内圧」、後者を「外圧」と呼んで考えよう。内圧と外圧の間には齟齬が生じることも多い。その時、教師は内と外からの相反する二つの要請を同時に受けて、自らの行為を選択しなければならない。陣内が言うように、「教師の営みは、学校、教室、児童・生徒などの現実と、世間に流布する教師論、教師像という虚像との間、いわば「虚実皮膚膜」の相で演じられる曲芸のようなものかもしれない」（陣内2005、p.137）。

それでは、2節で挙げた大石先生のケースは、この図式を用いてどのように説明できるだろうか。時は、教育に対する外圧がこれまでになく高まった時代である。軍国主義が浸透し、内圧は外圧に飲み込まれ、外からも内からも大石先生の発言は問題視されてゆく。時世を察知している校長は、忠告する。「あんた、若いから一途に思っていることをべらべらと生徒たちにしゃべってしまうんじゃが。いまの時世にゃいかん。そこんところをこう、



うまく言わんと馬鹿をみるんです。』

「そこんところをこう、うまく言わんと」という表現から、校長はなにもすすんで軍国教育をし、とまでは言っていない。少なくとも大石先生が「一途に思っていること」を察知しているし、内心は共感していた可能性さえある。しかしながら外圧が強まった結果、校長は「教師はただただお国にご奉公のできるようなそういう国民に育て上げるのが義務」という役割を求めたのである。しかし、大石先生には、「そこんところをこう、うまく」という校長なりの「曲芸」は、受け入れがたいものであった。外圧が内圧を飲み込もうとした時、「国定教科書を通してしか結びつくことが許されない」教師生徒関係を悟った大石先生に残された最後の「選択」は、退職しかなかったのである。

ここで再び図1を振り返ると、教師の抱える葛藤は、教師の役割に付随して発生する避けられない葛藤のように見受けられる。とりわけ、内圧と外圧という二つの力の齟齬と衝突は、教師に「選択」を迫り、ストレスをもたらすだろう。だが、それによって教師に与えられる「選択」の機会、それだけ、責任とともに教師の専門性と創造性を担保すると考えられる。一方で、外圧が内圧を今回のように飲み込んだり、逆に、内圧が外圧を跳ね飛ばしたりすれば、教師は悩まずにすむことから、かえって楽になるかもしれない。しかしこれにより、二つの力の間の「虚実皮膜」の相で格闘することで鍛えられるであろう、個々の教師の思考と選択の可能性は、狭まるおそれがある。このように考えると、教師が真に恐れるべきは、教師の教育行為の構造につきものの内圧と外圧の齟齬や衝突というより、むしろ二つの力のバランスが崩れた社会であり、それにより教師の思考と選択の余地が奪われた社会である。

#### 4. 教師の専門性とは何か

##### (1) 選択する教師

もしあなたが教師だったら、何よりも子ども自身の進路希望を尊重して叶えてあげたい、と思うだろうか。もしあなたが親だったらどうだろう。少し考えてみてほしい。

それでは、大石先生の場合はどうだっただろうか。印象的なのは、マスノの母の「音楽学校なんか行ったんじゃ、ちっとも家の手助けにはなりませんもんなあ。」という言葉に対し、大石先生が「わたしとしては、あまり立ち入った意見も申せませんし」と遠慮がちに、しかし、「先生ねえ、マスノさんが幸せになることばかり願っているの。(中略) 希望だって本当になんか叶えてあげたい。」と語る場面である。だからといって、大石先生は親の希望よりも、子ども自身の希望を優先し、ア priori に尊重している、と単純に解釈することはできない。なぜなら彼女は、軍人になる夢を語る子どもには、否定はしないものの、「そうかな。まあ、よく考えなさいね。」と言う。そして、「先生、軍人好かんのか?」と聞かれると、「ううん。好かんことないけど…。でも、漁師や米屋の方が好き。」と答えている。

このことから、大石先生は、「教師は子どもの希望や意思を常に尊重すべきだ／尊重しなければならない」といった規範に則っているわけではない。そうではなく、彼女の言動の背景にあるのは、子どもが「幸せになることばかり」願って、「生徒に間違ったこと言わないつもり」という行動規準である。つまり、大石先生は、教育行為にかかる内圧と

外圧を、自らの「教育観、教育方針にもとづいて、受け止め、判断し、その場その時の具体的な教育行為を選択する」(陣内2005、p.137、傍点は引用者)教師であった。

だからといって、当時、子どもの幸せを願っていたのは、なにも大石先生だけではない。「国をあげて軍備軍備で騒いでる最中」に軍人になる夢を語る子ども自身や、「料理屋の娘が三味線というならまだ聞こえます」というマスノの母も、多かれ少なかれ子どもが「幸せになること」を望んでいたはずだ。だが、大石先生の「幸せ」の方程式は、世間一般に浸透したイデオロギーから自由であった。彼女の方程式がどこから生まれ、何に支えられていたのかは明言されていない。だが、子どもと積み重ねた日々のなかで募った「かわいい生徒をたった一人でも死なれるの怖いから、とっても心配」という思いや、近くの町の一人の教師が手がけた綴方実践への共感などが示唆されている。

次に、以上の検討を手がかりに、教師の専門性について考察しておきたい。まず忘れてはならないのは、その中身は、教育の目的をどうとらえるかによって変わってくる。たとえば、「お国にご奉公のできるようなそういう国民に育て上げる」(校長)ための教育なのか、子どもが「幸せになる」(大石先生)ための教育なのかによって、専門性の中身は変わるだろう。また、子どもが「幸せになる」といっても、時代や社会によって「幸せ」の捉え方も変わりゆく可能性があり、それ自体、社会学的な分析を必要とする。だが、最低限ここで押さえておきたいのは、専門性を持った教師とは、時代を超えてどのような特徴を持った人かというポイントである。教員の仕事が時代や社会の価値観から免れ得ないことは、先に見た通りである。そういうなかであって、教師の専門性を画するものは、大石先生が非難されながらもそうしたように、教育行為にかかる内圧と外圧を、自らの「教育観、教育方針にもとづいて、受け止め、判断し、その場その時の具体的な教育行為を選択する」(陣内2005、p.137、傍点は引用者)ことができることにあると考える。

## (2) 「教育の目的」と「教育の作用／プロセス」を見据えた実践

次に、大石先生が教壇に舞い戻った戦後日本にフォーカスを絞り、そこで掲げられてきた教育の目的を振り返りたい。現行の教育基本法は、教育の目的を「教育は、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を期して行われなければならない」(平成18年法律第120号)と謳っている。ここでは「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」の中身は示されていないが、改正(2006年)前の教育基本法では、「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」(昭和22年法律第25号)と明示されていた。注目すべきは、「個人の価値」をたつとび「自主的精神」に充ちた人間像が、戦後教育のなかで育成すべき資質の一つとして永らく掲げられてきた事実である。それは今も語り継がれている。広田照幸は、教育の目的を「未熟な存在である子どもの自由を制約することによって、最終的に「自由を行使しうる主体」を形成する営み」(広田2015、p.55)と語る。

情報化やグローバル化が進行した現代社会は、人々の選択肢が増える一方で、社会におけるリスクや格差も増大し、複雑化、不透明化している。このような時代にあって、子どもたちが「自由を行使しうる主体」になることは、本人が選択権や決定権を他者に委ねる

ことなく生きていくためにも、新しい世代がよりよい社会を更新・創造していくためにも、重要であろう。だが、いったいぜんたい、どのような学校／教師がこのような目的を達成しうるのか。広田も、「子どもにとって押しつけであるような教育（子どもにとっての不自由）が、未来の「知的・道徳的に自由な主体」を作り出すこともあるし、むしろ、「不自由な存在」を作り出してしまうこともある。もう一方の、子どもに自由を与える教育もまたそうなのである。」（同上、p.61）と指摘するにとどめている。その答えは、個別の教育方法に依然としてゆだねられたまま、オープンな状態にある。

これに対し、アメリカの社会学者ウォーラーは、自らの教職経験に基づきながら、今から90年あまり前に、次のように述べた。「因果関係を知らないで方法を決めたとて、実情に即するわけがない。目的も帰納的に設定しなければ、まちがいだらけに違いない。教育とはどんな作用かも心得ないで、教育目的を論ずるとは、バカな話ではないか」（Waller,1932=訳書1957,pp.558-559）と言い、教育の目的と作用／プロセスをあわせて分析している。

まず、教育の目的は子どもの人格を健全に発展させることでなければならぬといたい。それには、子どもに社会環境を次々と経験させるように仕向けてやらなくてはいけない。生徒はこうしてさまざまな社会環境を通り抜けていくたびに、自由に物事を学びとり、自分の年齢と文化にふさわしい複雑さと適用範囲をもった態度を、身につけていくのである。（中略）今のところ大多数の学校のやりかたは、教育とは一定の習慣を生徒に植えつけることだという考えに立っている。これは外側からの教育である。だからうまくいくはずがない。第一、習慣が生命の原動力だなどとは、断言できないではないか。むしろ人間の行動は、個人と環境がダイナミックに作用しあうという、複雑微妙な、自主的なプロセスから生ずるのだ。この相互作用の中に生じた緊張点が、具体的な行為の原動力になるのである。（Waller,1932=訳書1957, pp.558-559）

ウォーラーの想定する教育の目的や方法論に対する検討は、金子（2017）に譲ることにして、本章の主題にかかわってここで指摘しておきたいのは、教師の専門性は、「教育の目的」と「教育の作用／プロセス」を見据えた実践にあるのではないか、ということである。個々の教師が、外圧と内圧という二つの力を受け止めながら、教育の目的と教育の作用／プロセスの両方を見据え、具体的な教育行為を選択しているとしたら、これこそ教師の専門性といえるだろう。

## 5. 専門性を阻む力

教師の専門性は、教師が外圧と内圧を恒常的に受けながら、二つの力のはざままで教育行為を選択するところに、発揮されると考えられる。だが、それが不可能な時代もあった。大石先生が教師を辞めたときもそうであった。現代の教師はどうであろうか。教師の専門性を阻むものは、戦争だけではない。国内外の社会学的研究は、教師の教育行為への外圧の一つとして、近年の政策動向に注目してきた。



### (1) 「品質保証国家」の教育政策—市場化と中央集権化

アメリカやイギリスでは1980年前後から、教員評価を利用した「業績主義給与」(メリットペイ)を導入して教育活動の質を高めようとする政策が企てられた。しかし、この政策は競争的な労働環境や報奨が職場の協同的な同僚関係を損ない、教師のモラルを低下させるなどの批判を受けたことで、教員評価制度は教師の資質能力向上政策の一環という新たな論理のもとで打ち出されるようになった(勝野2004, pp.12-17)。だがそれは、1990年代から先進諸国で急速に広がった新自由主義的な改革動向に応じた新たな管理統制へと、再び利用されていくことになる。そこでは、公教育の供給主体が自由化・多元化される代わりに、公的セクターは<教育の遂行(performance)を評価、管理する>、他方で、学校や教員などの供給側は<自身が行った教育の遂行性(performativity)に関する説明責任(accountability)を公的セクターに対して負う>という関係性が構築された(小玉2009)。市場化と中央集権的な管理統制がセットになって進行したのである。

イギリスの教育改革を分析した大田(2010)は、「公共サービスの供給者の多様化を促進し、顧客は市場で供給者を選択し、国家は品質の内容と水準を規定し、査察し、評価し、テストや査察結果を公表する」といった1980年代の一連のサッチャリズムの教育改革を指して、「品質保証国家」の登場と呼んだ。これはその後も、保守党の「自由競争」と「自然淘汰」をキーワードとした体制から、労働党の「規制された競争」と「事後評価と救済策」をキーワードとした体制(1990年代後半から2000年代)へと変わっても引き継がれた。大田によれば、当時のイギリス労働党政権下の品質保証政策は、「教育内容の国家的基準の設定、学校の自律的経営、保護者の学校選択と経営参加、事後評価」の4点セットで構成されていた。これに対し、日本では2点目と3点目が相対的に不十分なため、学校の自律性を高められぬまま、中央集権化された基準と統制がいつそう突出するおそれがある(大田2010, pp.184-192.)。これらは、教師の教育行為に対する外圧を形成する。

### (2) 遂行性(performativity)と思考停止

アップル(Apple, M.W.)によれば、アメリカでも同様の改革を右派が主導し、新自由主義者、新保守主義者、新中間層をも取り込んできた(Apple 訳書, 2006, 2008; Apple & Beane eds. 訳書, 2013)。アップルにとってカリキュラムは、何が正当な知識かをめぐる権力闘争の場であり、中立なものではない。そのためアップルは、説明責任や予算配分のシステムがあたかも中立なカリキュラムと連結しているかのごとく疑わない右派の教育改革の前提を根本から批判した。一方でアップルは、右派の教育改革が人々に支持される一つの理由は、現在の学校に問題が存在しているからだとも直視し、学校が民主主義的討論の場に開かれ、保護者の声に耳を傾ける必要性を訴えた。

にもかかわらず、このような学校改革を担うべき教師の多くが、「遂行性」と「説明責任」を果たすことに翻弄されている。ボール(Ball, S.J. 2003)によれば、遂行性は、個々の実践者に対して、目標、指標、評価に応答する存在となるよう自らを組織化するように、そして、個人的な信念や思考は脇に置いて計算高く生きるよう要請する。こうして個人や組織は、遂行性の「偽装」(fabrication)に熱心になることもある(Ball 2003; Ball 訳書, 2012)。日本においても、同様の問題が、教員の間に葛藤や分断(金子2010, 2014)、既存の制度や認識枠組みを自明視するような思考停止(油布2015)をもたらす状況が報告さ



れている。また、逸脱が多いとされる「教育困難校」と言われる高校をフィールドワークした吉田（2007）によれば、教員たちが欠課時数などの規準で一律に生徒の進級や卒業を管理しながら、生徒が基準をクリアできるよう支援する者として優しくソフトにふるまう「お世話モード」で生徒に接することで、規準の設定にかかわるものとしての責任を回避しつつ、「ぶつからない」統制システムを構築していると明かした。

## 6. 専門性を発揮するために何が必要か

図1に示したように、個々の教師に内圧や外圧はつきものである。だからといって、「個人的な信念や思考は脇に置いて計算高く」生きていては、本章で検討してきたような「教師の専門性」は発揮されるべくもない。そうではなく、教師が教育の目的と作用／プロセスを見据え、思考し、自らの行為を選択するところに、教師の専門性は生まれる。だが、今も昔も教師にそんな「曲芸」を求められても…と感じる人もいるかもしれない。だから最後に、教師が専門性を発揮しながら仕事を続けるために何が必要か、検討したい。教師が、教育行為にかかる内圧と外圧を、自らの「教育観、教育方針にもとづいて、受け止め、判断し、その場その時の具体的な教育行為を選択する」（陣内2005、p.137、傍点は引用者）ことは可能か。以下では、教師ではないが、ある保育士たちの事例から考えたい。

2011年3月11日、震災の日、宮城県名取市の閑上保育所の11人の職員は、54人の1～5歳児全員を海のそばから避難させることができた。子どもの命をどう守ったのか。2019年4月7日の朝日新聞宮城全県版朝刊には、佐竹悦子元所長の証言が、「子どもの命守った三つの言葉」という見出しで掲載されている。記事を要約し、検討しよう。

揺れに見舞われ、所長は外出先から車で保育所に引き返すと、三つのことを簡潔に告げた。

- 1 逃げます。
- 2 車を持ってきてください。
- 3 （閑上）小学校で会いましょう。

職員5人が自家用車をつけ、全員が乗り込む。ぎゅうぎゅう詰めの車を駐在所でとがめられたらどうする？「あとで所長先生が責任をとるっていいなさい。」津波が来なかったら笑い話にすればいい。「行って！」

出発を見届けた所長は、児童の個人情報ファイルを歪んだ棚から取り出し、迎えに来る保護者のため、「小学校にいます」と油性ペンで書いた紙を貼り、1.5キロ内陸の閑上小へ。3階建ての校舎の屋上に先んじて登った約30分後、車や人を巻き込んだ津波が到達。子どもを真ん中に集め、見せないようにした。夜は3階の視聴覚室で過ごし、校舎内からかき集めた画用紙やクレヨンでお絵描きをさせ、手遊びをした。数人いた発達障害の子を落ちつかせるため、段ボールで囲いもつくった。泣く子は誰もいなかった。

どう備えていたか。震災前年まで、閑上保育所の避難マニュアルでは、50メートルほど先の3階建て漁民アパートに、徒歩で逃げるようになっていた。2010年5月、職員らは地域の防災訓練に参加。町内会長から「昭和三陸地震（1933年）で、閑上も3メートルの津波が来た」と聞かされ、皆不安になった。保育所の毎月の打ち合わ

せで、マニュアルを見直してゆくことにした。一番近い指定避難所の公民館は、街なかで大人が大勢来る。発達障害の子が大声を出すと、居づらいのではないか。消去法で残ったのが、運動会などで子どもたちがなじみのある小学校。距離があり、車を使うしかない。職員は、渋滞を避ける裏道ルートを各自考えた。そうやって避難マニュアルを改訂し終わったのは2月。直後、大震災は来た。

「奇跡は偶然では起きない」。佐竹さんはそう強調する。職員が考え、努力し、訓練した結果。何より「子どもの命を守る」という保育の基本を共有していたからこそ、できたことだ。そして、ふだん通りでいてくれた子どものパワーにも助けられた。

佐竹元所長と保育士たちの当時の行為は、誰にでもできることだろうか。あるいは、偶然の奇跡だろうか。そうではないだろう。医者や弁護士には専門性があると言われているが、保育士にもある。彼女たちの専門性は、どんな行為に表れていたか。所長の「子どもの命守った三つの言葉」や、「責任はとる」「行って」という指示はもちろんのこと、保育士たちが避難先で子どもが落ち着いて過ごせるよう動いたこと、震災前に避難マニュアルを見直したことに表れている。そして、佐竹元所長と保育士たちの行為は、自らの保育観、保育方針にもとづいて、内圧や外圧を受け止め、判断し、その場その時の具体的な保育行為を選択した結果である。

避難マニュアルの見直しは、とりわけ注目に値する。日々の仕事に追われているのは、保育士も教員と同じだろうが、この保育所では、避難マニュアルの改訂作業をどうして実行に移せたのか。第一に、複数の職員らによる防災訓練への参加と情報収集である（社会への眼）。これにより第二に、所長のみならず保育士たちが、「不安」を共有した。発達障害児を含む幼い子どもたちと、その命を預かる保育士たちは、炭鉱のカナリアのような存在だったのではないだろうか（子ども理解）。第三に、マニュアル改訂作業では、道路交通法や避難所生活など、おそらく様々な外圧が考慮されながらも、「子どもの命を守る」という保育の基本だけは決して見失わなかったこと（目的の明確化）。これらが、彼女たちが保育の「目的」と「作用／プロセス」を見据えた実践を選択できた背景であろう。

## 7. おわりに—社会への眼とまなざしの調整

教師も、学力格差や子どもの貧困、発達障害等、多様な子どもたちを前にして、日々奮闘しているだろう。ICT教育や小学校の英語教育などをはじめ、学習指導要領への対応にも追われているかもしれない。だからといって、学校内の日々の業務を遂行していれば済むわけでもない。学校の外の世界で起きたことや起こりうることを、「見て見ぬふり」をしていては、子どもたちを守ることが難しい現状があるからだ。

新聞やニュース、地域で見聞きした災害、感染症、貧困、格差など、見過ごせない社会の出来事と、日々の教育行為をどうつなげて考えることができるのか。教師の専門性は、一人ひとりが社会と教育の関係を批判的に問い直し、教育の目的を考え、自らの教育行為を選択できるかどうかにかかっている。内圧や外圧を超えた社会の動きに目を配り、内圧（学校文化や教員文化）の性質を問い直すこと。また、様々な外圧（法律や国や地域からの要請や期待）を考慮に入れつつ、それでも教師自身が、教育行為を選択する主体である

ことを忘れないこと。これらのことが必要になってくる。

経験ある教師は、多様な他者からの異なる評価のまなざしを日常的に調整しながら、時と場合に応じて自らの行為を選択していることが、調査からも見えてきている（荻谷・金子編2010）。ただし、2節や5節で見たように、今も昔も、教師に向けられる過度な期待や査察の眼は、こうした教師の専門性の発揮を委縮させ、プログラム化された教育の熱心な遂行者へと自閉させる一因になりうる。こうした状況下で、教師による以上のような調整プロセスが、もしも機能不全に陥りそうな時は、教師の専門性の危機だといえる。そうならないよう、教師の専門性を守り育てるような制度的・文化的環境が構築されていなければならぬだろう。

最後に、映画『二十四の瞳』をもう一度振り返ると、後日夜逃げすることになる富士子という子どもに、大石先生が声をかける場面がある。

「もういいの。もう何も言わなくてもいいの。先生にもどうしていいのか分からないけど、あんたが苦しんでるの、あんたのせいじゃないでしょう。お父さんやお母さんのせいでもないわ。世の中のいろんなことからそうなったんでしょう。だからね、自分がかかりしちゃだめ。自分だけはしっかりしていようと思わなきゃね。先生、無理なこと言っているようだけど、先生もう他に言いようがないのよ。そのかわり、泣きたいときはいつでもいっしょに泣いてあげよう。」

大石先生は、学校の外の世界の問題を透徹した目で見ています。村の子どもたちの生活や将来の夢を脅かす社会的問題—貧困、格差、そして戦争。大石先生は、子どもが抱える多くの問題が、個人の資質能力の問題に還元できないことを、子どもにはっきりと伝えている。校長には、「私、生徒に間違っただけのこと言わないつもりです」と答え、既存の価値観や時代の空気に流されず、疑問を投げかけ、周囲と対話しようとした。これらは、時代背景を考えると、彼女ができる最大限の言葉かけだったと思われる。

さて、現代の教師も、大石先生と同じような葛藤や問題意識を共有しているだろうか。大石先生の生きた戦前・戦中に比べれば、教師の教育行為にはまだ主体性と創意の余地が残されているに違いない。いや、「主体的・対話的で深い学び」が教師にも要請されているのだから、そうでなくてはならないはずである。現代の教師も、大石先生がそうしたように、疑問を投げかけ、対話を試みているだろうか。各章のページをめくりながら、考えてみてほしい。

<記>5節は、金子（2018）の一部に加筆修正を加えたものである。

## 参考文献

- Apple, M. W., 2006a, *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*, 2nd ed, Taylor & Francis (= 2008, 大田直子訳『右派の／正しい教育—市場、水準、神、そして不平等』世織書房)
- Apple, M. W., 2006b, "Markets and Measurement: Audit Cultures, Commodification, and Class Strategies in Education", 『教育社会学研究』第78集, pp.373-398. (= 2006, 山本雄二訳「市場と測定—教育における監査文化・商品化・階級戦略—」『教育社会学研究』第78集, pp.25-44)

- Apple, M.W and J.A. Beane eds., 2007, *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*, 2<sup>nd</sup> ed, (= 2013, 澤田稔訳『デモクラティック・スクール—力のある学校とは何か』上智大学出版)
- Ball, S.J., 2003, "the teacher's soul and the terrors of performativity", *Journal of Education Policy*, vol.18, No.2, pp.215-228
- Ball, S.J., 2006, "Performativities and fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society", Hugh Lauder et al, *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Press, pp.692-701 (= 2012, 油布佐和子訳「教育の経済における成果主義と偽装—成果主義社会に向けて」荻谷剛彦他編訳『グローバル化・社会変動と教育2 文化と不平等の教育社会学』東京大学出版会, pp.219-236.)
- 広田照幸 2015 『教育は何をなすべきか—能力・職業・市民』岩波書店
- 陣内靖彦 2005 「教師の地位と役割」岩内亮一・陣内靖彦編『学校と社会』学文社
- 金子真理子 2010 「教職という仕事の社会的特質—「教職のメリトクラシー化」をめぐる教師の攻防に注目して—」『教育社会学研究』第86集、pp.75-96
- 金子真理子 2014 「教員文化における「承認の構造」とその分断」『現代の社会病理』No.29、pp.19-37
- 金子真理子 2017 「学校という社会空間と生徒の社会化」古賀正義・山田哲也編著『現代社会の児童生徒指導』放送大学教育振興会
- 金子真理子 2018 「教員評価と成果主義」日本教育社会学会編『教育社会学事典』丸善出版、pp.416-417.
- 荻谷剛彦・金子真理子編 2010 『教員評価の社会学』岩波書店
- 勝野正章 2004 『教員評価の理念と政策—日本とイギリス』エイデル研究所
- 小玉重夫 2009 「教育改革における遂行性と遂行中断性—新しい教育政治学の条件—」『教育学研究』Vol76 No.4、pp.14-25
- 大田直子 2010 『現代イギリス「品質保証国家」の教育改革』世織書房
- Waller, W., 1932, *The Sociology of Teaching*, John Wiley and Sons (石山脩平・橋爪貞雄訳 1957 『学校集団—その構造と指導の生態—』明治図書)
- Willis, P., 1977, *Learning to Labour ; How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (熊沢誠・山田潤訳 1996 『ハマータウンの野郎ども—労働への反抗、労働への順応—』ちくま学芸文庫)
- 吉田美穂 2007 「「お世話モード」と「ぶつからない」統制システム—アカウンタビリティを背景とした「教育困難校」の生徒指導—」『教育社会学研究』第81集、pp.89-109.
- 油布佐和子 2015 「教職に何が起きているか？」北澤毅編『<教育>を社会学する』学文社:42-67.



## 「ゆたかな学び」としての学校づくり研究委員会 報告書 執筆者

### まえがき

菊地 栄治（きくち えいじ）教育総研所長

早稲田大学教育・総合科学学術院教授。著書に『希望をつむぐ高校 生徒の現実と向き合う学校改革』（岩波書店）、『他人事≠自分事』（東信堂）など。

### 第1章

澤田 稔（さわだみのる）研究委員会委員長

上智大学総合人間科学部教授、教職・学芸員課程センター センター長。共著に『新たな学びの構築へ コロナ危機から構想する学校教育』（アドバンテージサーバー）、共編著に『現代カリキュラム研究の動向と展望』（教育出版）など。

### 第2章

倉石 一郎（くらいし いちろう）

京都大学大学院人間・環境学研究科教授。著書に『映像と旅する教育学—歴史・経験のトビラをひらく』（昭和堂）、『教育福祉の社会学—〈包摂と排除〉を超えるメタ理論』（明石書店）、『増補新版 包摂と排除の教育学—マイノリティ研究から教育福祉社会史へ』（生活書院）など。

### 第3章

平野 智之（ひらのともゆき）

追手門学院大学社会学部教授、元大阪府立松原高等学校校長。共著に『みんなでつくるインクルーシブ教育』（アドバンテージサーバー）、『未来を創る人権教育—大阪・松原発 学校と地域をつなぐ実践』（明石書店）など。

### 第4章

孫 美幸（そん みへん）

文教大学国際学部准教授。著書に『ともに生きやすい社会って？ わが家の「師匠」たちと学ぶ』（解放出版社）、『深化する多文化共生教育—ホリスティックな学びを創る』（明石書店）など。

### 第5章

金子 真理子（かねこ まりこ）

東京学芸大学先端教育人材育成推進機構教授。編著に『未来のカリキュラムをどう創るか』（創風社）、共著に『〈社会的排除〉に向き合う授業—考え話し合う子どもたち』（新泉社）、『現場で使える教育社会学—教職のための「教育格差」入門』（ミネルヴァ書房）など。

「ゆたかな学び」としての学校づくり研究委員会（第二期） 報告書

ゆたかな学びを拓くために：

「主体的・対話的で深い学び」を問い直す

2024年05月発行

一般財団法人 教育文化総合研究所

東京都千代田区一ツ橋2-6-2 日本教育会館内

教 育 總 研