

報告3「主体的な学びとは何か」

田 中 智 志 (東京大学大学院教育学研究科教授)

今日は、何をお話ししようかといろいろ考えたのですが、私は多分皆さま方とはだいぶ違う研究を普段しています。たとえば昨日の夜はラテン語で書かれたドゥンス・スコトゥスという人の書いた本を読んでいるという、かなり浮き世離れした研究をしています。その私がこういうところに来て話をするというのは冒険なのですが、司会をされている松下先生から依頼をされて断るわけにもいかないので、お受けさせていただきました。きちんと責任が果たせればいいと思います。

今日お話ししたいことは三つございます。まず一つは、社会構造から見てこの主体的な学びとはどういうことなのかという点です。それからもう一つが、教育の現場において、この主体的な学びがどのように捉えられてきたのかという点です。三つ目が、論理的に考えると、主体的であるため、あるいは学びを生み出していくためには、何が根本的に大事であるのかという点です。この3点についてお話をしたいと思います。キーワードは、一つ目が有用性、あるいは有能性で、2番目が気づきで、3番目が一貫性ないしは両義性です。3番目はどちらでもいいのですが、この三つがキーワードになろうかと思います。

1. ルーマンの社会構造論的な見地からの主体的な学び

それでは、まず社会構造論から入りたいと思います。いろいろな定義があると思いますが、社会構造論とは、現代社会がどのような社会であるのかという問いに答えて基本的な社会像を描くという試みであると考えています。主体的な学びというテーマに則して言いますと、近年の社会構造論として特に留意すべきであると思うのは、1990年代に定義されたドイツの社会学者のルーマンの言った社会構造論ではないでしょうか。もちろんこれは、先行研究をたどるとパーソンズにまで行くのですが、差し当たりここではルーマンのものに限定しておきます。

ルーマンは、現代社会を機能的分化社会と捉えています。価値規範が社会システムごとに分化して、社会全体を方向付けるようなメタレベルでの価値規範が希薄化しているというように論じています。そしてルーマンは、そのような社会状況において教育に求められるものは、生涯において自律的に学び続けるという姿勢であって、昔のような神の意志がどうしたとか、超越的な幸福がどうしたとか、人間性がどうしたといったメタレベルでの価値規範がないところで、政治システムや経済システムやいろいろなシステムにおいて生じる諸問題、要するに会社や学校における諸問題を解決し続ける能力の形成であると論じています。これは先ほどから言及されている中央教育審議会のまとめにあるような、予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へと、言われていることと基本的には同じようなことだろうと考えます。

仮にそうであるとすると、一つの問題がそこには浮かび上がってきます。それはルーマンの機能的分化論が、現代社会の基本的な価値を機能としているということです。ルーマンの考え方からは実は少しずれるのですが、ルーマンは機能をととても良いことだと考えているようですが、少しずらして言いますと、この機能というものは、確かに昔ヨーロッパで言われてきたような倫理的な価値とは違って、役に立つこと、とりわけ有能であること、有用であることを第一義に考えることです。それは、特に経済的な利益と結び付いているという現実があります。つまり、審議のまとめにあるような、生涯学び続け、どんな環境においても答えのない問題に最善解を導くことができる能力というものは、機能つまり有用性へと傾斜することになるのではないかと。また、引き出されるべき思考力や表現力、鍛えられるべき知性、身に付けられるべき課題の発見や具体化、その解決に向かう力の基礎、そしてそうした能力形成のための能動的な授業も、ことごとく有用性へと傾斜することになるのではないかと思います。つまり、主体的な学びが有用性と彩られていくことになるのではないかという危惧を持っております。

2. リキッド化と使い捨て

むろん、役に立つということは大事なことで、それがないと困ったことになるわけですが、この現代社会におけるそれは、個人の能力であるとか、〇〇力であるといったものに還元される傾向にあります、自律的、つまり自分を客体化し、操作対象化すること、とりわけ自分を絶えず監視し、状況に合わせてそれを制御するということに傾斜していく方向にあると思います。こうしたことは、ポーランド生まれの社会学者のパウマンが「リキッド化」という言葉で表現していることと極めて大きく重なると思います。良く言えば、リキッド化とは、融通無碍に・臨機応変に自分の態度を変えていくということが自明化する、あるいは常態化することですが、悪く言うと、何らかの組織が求めている問題解決だけに勤しみ、状況や組織の問題をより深く問うことをせず済ませてしまうということにもなりかねません。定められた規則どおりに業務として問題を解決するだけで、そうした業務を超えた問題を棚上げするということになりかねないと思います。加えて言うと、このような社会状況においては、自分を有用化できないことは、誰のせいでもなく、自分自身のせいであると考えられがちです。つまり、資格を取る、業績を上げるといった自己の有用化は、自分が担うべき責任であるとされています。確かに有用性は大事なのですが、人間には、自分を何かの目的のためにずっと役立たせ続けるということは不可能だと思います。有用でなくなる時が必ずやってきます。そのとき、人は表向きはともかく、消費財のように使い捨てられるという可能性も多分にあるかと思います。そのような無常な人生のことをパウマンは「使い捨て人生」と呼んでいます。人が一生懸命、自分の有能性を高め、有用性を高め合って努力した結果、そういう事態に陥るとすれば、これはまさに考えるべき大きな矛盾ではないかと思います。

今言ったような考え方をしていくと、主体的な学びというものを非常に否定的に見ているように思われるかもしれませんが、もちろんいいことも幾つもあるわけで、その点について次にお話ししたいと思います。

3. 「主体的な学び」の前史

今、言ったような主体的な学びというものが仮に有用性に傾斜し、そして使い捨て人生というもののへと人を追い立てる可能性を持っているとしても、その可能性を押しとどめてより良い有用性や倫理性を基礎としたような有用性へと人を差し向ける可能性も、また、そうした学びにも見いだすことができるであろうと思います。

そのことを確認するために、「主体的な学び」という言葉の歴史を振り返ってみようと思います。この「主体的な学び」という言葉は日本語であり、そのまま外国語に訳すと意味不明な言葉になってしまいます。たとえば英語に訳すと意味不明な言葉になります。多分直接それに当たる英語はなく、幾つか単語を並べないといけないのではないかと思います。ともあれ、一番近いところでは、1996年にこの言葉が使われていて、生きる力の定義の中にあります。このように書いてあります。『『生きる力』とは『自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力』である』。もっとさかのぼっていくと、戦後すぐに「主体的学習」という言葉が盛んに使われるようになっていきます。そこで終わるかと思うと、もっとさかのぼることができて、1920～30年代の「大正新教育」の時代にも、これに似たような言葉が出てきます。さすがにこの時代に「主体的」という言葉は見つけられなかったのですが、「自学力」や「児童教育」というように、子どもの自発性を強調する言葉が使われていました。

こうした主体的学びの前史とといいますか、そういうところが意味するところは何なのかを、ものすごくざっくり言ってしまうと、ここで「自発的」に自分や他者、そして世界との関係を編み直すことというように言うことができるのではないかと思います。ただ、こう言ってもまだ抽象的なので、これをもう少し具体的にしていくために、その対極に何がイメージされているのかを確認してみようと思います。まず、すぐに思い浮かぶのが、強いられる勉強、やらされる勉強、プログラムされた勉強ということになろうかと思います。これについては、大昔のむちで打つとかいうようなサンクションも含めて、あるいは賞罰という現代的なサンクションも含めて、「させられる勉強」という形で現在にもあるわけです。そして、もう一つが、実に巧妙に、自分で自発的にやっているように見えるのだけれども、実は仕組まれてそうさせられてしまっているという巧妙にさせられる勉強というものもあろうかと思います。後者について言うと、教育学の世界ではよく知られている事例で、今更言うまでもないのかもしれませんが、1970年代にフーコーが改めて確認したことで、こここのところよく言及されているようなので確認しておきます。ルソーの言う主体的な従属の状態のことです。ルソーは、『エミール』という本の中でこのように書いています。「生徒がいつも

自分は主人だと思っていながら、いつもあなたが主人であるようにすればよい。見かけは、あくまで自由に見える従属の状態ほど、完全な従属の状態はない。そうすれば、意志さえも虜にできる」と。

4. 「矛盾を問題化しない」という問題

しかし、現代日本の学校教育に見られる「主体的な学び」とは言えないような学習は、今言ったようなさせられる勉強としてのそれだけではなく、自発的に行われているのだけれども、自己・他者・世界との関係を編み直すことにはなっていないような意味での、非主体的な学習でもありそうだと私は思います。それは、矛盾あるいは何かと何かのずれというものを問題としないような、あるいはそれを深く考えないような、それはそれ、あれはあれと分けたままにしておいて平然としているような学習ではないかと思います。

小学校から中学校ぐらいにかけての学校でのいろいろな学習活動は、子どもたちの中にさまざまな矛盾、あるいはずれを浮き立たせていくと思います。たとえば道德の時間では、人間というものは、みんな一人一人かけがえがないと教えられるわけですが、こうした考え方は、実際に社会において言われること、あるいは他の教科において言われること、すなわち、人間とは人材なのだ、何かの組織のための道具であり、手段なのだ、そういうことが生きる上でも大事なのだということと矛盾しています。確かに一人一人は代替不可能な固有の存在なのだけれども、同時に何かの目的を達成するために代替可能な存在なのだということは、やはり矛盾と言っているかと思います。また、たとえば子どもたちは動物を飼ったりして、命の大切さを教えられるわけですが、そうした基本的な態度というものは、日常生活や食育において、命を食材として見るという大前提とは相いれないわけです。通常は、食べ物の話は食べ物、動物を飼うことは飼うことと分けて考え、それ以上のことは考えないというように、暗黙に思考停止を要請されているわけですが、中にはそれはおかしいのではないかというように問題視する子どももいます。

5. 気づきを広げ、深める

学校では、もう一つ、「気づき」ということを先生たちはよく言います。「子どもたちの気づきを大切にしよう」と、何度も何度も聞かれます。しかしながら、実際には今言ったような矛盾、あるいはずれといったものについての子どもたちの気づきは、じっくりと時間をかけて思考する端緒としては位置付けられていないように思います。そういうことをやっている先生方もたくさんいらっしゃると思いますが、おしなべて言えば、そうではないように思います。むしろ、積極的に促されているのは、教科ごとの、知識・技能の効率的な習得であるように思います。子どもたちが気付いた矛盾やずれを問題として考える時間や場所が十分に確保されていないこと、これこそが問題なのではないかと私は思います。言い換えると、子どもたちの気づきを、単に何らかの教科の単元目標に結び付けるだけではなく、もっと根本的な問題として考える契機にする方がいいのではないかと思います。その答えは多分すぐには出ず、一生考えても出ないかもしれないのだけれども、そうした矛盾を整合的に理解し直す、あるいは位置付け直すことが、自分自身を次のステージにステップアップさせたり、パースペクティブ（視界）を拡大させたり、大きく構造変換させたりする端緒になるのではないかと思います。

今、言ったような教育実践の中に浮かび上がるさまざまな矛盾が、説かれるべき、少なくとも考えられるべき問題として取り上げられる代わりに、個々の知識として、効率的に、効果的に習得されがちであるのは、先に述べたように、やはり現代社会が思考を有用性に大きく傾斜させているからではないかと思います。その意味では、現代の社会構造とより良い主体的な学びとは相性があまり良くないように思います。ただ、どちらにしても、さまざまな矛盾が解決される問題と十分に見なされていない状態は、矛盾するもの、相異なるものを結び付けることで新しい論理や理論が生まれてくる、そうした本来の知の営みから子どもを遠ざけることにはなっているのではないかと思います。そうした現代の教育状況は、教育が最終的に向かうべきところから、子どもたちや私たちを遠ざけるものにもなっているのではないかと思います。

教育学をやられている方にはまたかと思われるかもしれませんが、もう1回先に引いたルソーを引き合いに出させていただきます。彼は教育の最終段階において、感性によって理性をより良くすることを教育の目的として掲げています。ここで言う感性とは、ニーチェの言っているルサンチマンではなく、フランス語のサンチマンの方で、ルソー自体はそれを「良心」と同じ意味で使っています。このときルソーは、「良心」と「理性」の間に矛盾があるという

ことに気付いています。良心は、理性的に考えればしないようなことを人にするように命じるからだと言っています。言葉を挙げておきます。ルソーは「良心、すなわち私たちに善を志向させ、悪を忌避させるそれは、理性から独立している」と述べています。しかし、ルソーは、良心は良心、理性は理性という考え方をしていないのです。この言葉の後に次のように述べています。「しかし、良心は、理性が育たなければ、育たない」と。つまり、ルソーは、良心を、人が善を志向するための基礎と意味付け、それに対立しているかのように見える理性を、人が善を認識するための基礎と意味付けることで、この「良心」と「理性」とを整合的に結び付けるわけです。むろん、この結び付けが新たな問題を生むことは多分この時代の思想史をやられている方ならよくご存じのことで、何の解決にもなっていないではないかという議論はたくさんあることは承知しておりますが、少なくとも相矛盾するものを一つの論理の下に糾合していこう、統合していこうという営みこそが知の本来的な営みであろうかと私は考えております。

6. 一貫性とよりよい「主体的な学び」

今、言ったようなことを考え合わせますと、ずれや矛盾としたものをもう1回捉え直す、考え直すということは、一貫性という概念を前提として初めて成り立つようなことだろうと思います。一貫性という言葉は、ヨーロッパの哲学や神学の歴史をずっとさかのぼっていくと、「一義性」という概念に行き当たると思います。一義性は、ラテン語で言うと *uni vox*、「一つの声」という意味で、多分もともとは「光あれ」というような神の言葉のことを指しているのだと思います。最初の何かの音がぱっと広がって響き渡って、いろいろなものを生み出していく。その最初の声のことが一義性と後に訳されるようになった根本的な概念で、中世のヨーロッパの神学や哲学は、この一義性の概念を極めて重要視していたのではないかと思います。ともかく、何か一つのものが一貫して成り立っていく、つくり上げられていくという論理、思考というものを極めて重視することが、この時代の哲学や思想の中にはあります。その延長線上で、今の時代においても、一義性につながるような一貫性という考え方が大事なのではないかと思います。

話を戻したいと思います。少なくともヨーロッパの哲学や神学においては、人は人間の本質、つまり人間の一義性を求めるかぎりにおいて、人間的な生の矛盾を認識し、またそれを超えようと努力することができる、と考えられてきたと思います。そうした一義性を求めるという努力は、20世紀の前半においてヨーロッパの哲学や神学で盛んに論じられるようになった存在論、たとえば、ティリッヒやマルセルやハイデガーといった人々の存在論の中にも見いだすことができます。そうした存在論の中には、私と他者、人と神、理性と啓示、あるいは理性と感情など、たくさんの矛盾を何とか整合的に理解しよう、つなげようという努力を見いだすことができます。

ただ、そういう存在論を持ち出すまでもなく、日常的にわれわれが「これはどうしてだろう」という疑問と共に感じる、そこに見いだされる矛盾こそが、新しい論理や理論を生み出す上での最も基本的な契機であると思います。そして、それはまた、その問い自体を倫理的に高めることにもつながってくるのではないかと、私は考えています。その辺の論理がまだうまく説明できないのですが、先ほどの中教審の議論に立ち返って申し上げると、どうすれば能力が高められるかということとはとても大事なことのだけれども、その問い自体を「生きるとはどういうことか」という倫理的な探求の問いを踏まえながら問うことを忘れてはいけなのではないでしょうか。それこそが「答えのない問題」として改めて確認されるべきことなのではないかということです。

あまりよく知らないのですが、「アクティブ・ラーニング」というものが非常に高く評価されていると聞いたので、そういえば、ヨーロッパの歴史のなかでも、アクトゥス (*actus*) という概念はとても高く評価されていたなと思ひまして、最後に書いておきました。通常、活動には、*action* や *act*、*actual* など、活動原理として自分自身を拡充していくという営みと、それとはかなり違い、*sublime* や *sublimation*、*sublimity* のように崇高原理として自己を超越するという営みがあって、この両方の営みが学びという営みの二つの軸ではないかと考えて、そこに書いておきました。

いずれにしても、そうした二つの自己の発展、自己拡充や自己超越などを学びの中心に置く、それを本態であると考え、結局、通常、小学校から多分高校ぐらいまでの、大学の先生もそうかもしれませんが、先生たちが言っている子どもたちの気づきに気づくということが一番重要なことなのだろうなと思います。結論がかなり平凡なところに落ちてしまったのは少し残念と言え残念なのですが、私としては以上のような整理の仕方、主体的な学びについての私のお話とさせていただきます。どうもありがとうございました。

（松下） 田中さん、どうもありがとうございました。田中さんは今日は全くおっしゃらなかったのですが、実は山梨学院大学附属小学校の初代校長先生をなさったことがありで、先ほど美馬さんとお話しになったような学校建築からカリキュラム、学校と地域との連携など、そういったことも全部いろいろ経験なさった後、東大の方へ移られました。今日お話しいただいたことも、そのような実践と結び付けながら考察を深められてきたことであって、なるほどと思いながら聞かせていただきました。特に、最後のところでおっしゃった自己拡充と自己超越、つまり言葉を換えると、ある目標を決めてそれに到達していくことと、それ自体を問い直して超えていくことという二重性を考えることが、多分学びというものを考えるときには必要なのではないかということも、お聞きしながら考えていました。どうもありがとうございました。

それでは続きまして、藤田英典さんから、「学びの主体性と共同性」というお話をいただきます。先ほどの美馬さん、今の田中さんとも結び付けられるような、もちろん最初の渡部さんのご発表ともつながってくるような内容です。それから、この後の松坂さんの教育政策の視点も随分入れてくださっているご発表になるかと思います。よろしく願いいたします。

第19回大学教育研究フォーラム シンポジウム 2013.3.14(木) 京都大学（百周年時計台記念館）

主體的な学びとは何か——(資料)

田中智志（東京大学大学院教育学研究科）

Tanaka Satoshi The University of Tokyo, Graduate School of Education

はじめに

「主體的な学びとは何か」というテーマで、三つのことをお話しします。①社会構造について、②教育現実について、そして③一貫性についてです。一つめは、「主體的な学び」という主題が現代の社会構造と密接に結びついていることです。現代の社会構造は、有用性（有能性）を基本的に重視する機能的分化であり、「主體的な学び」は、それがなかば要請する概念であること、したがって「主體的な学び」は、有用性へと深く絡めとられ、いわば生きづらい人生をもたらすことになるかもしれない、ということです。二つめは、しかし、よりよい「主體的な学び」を考えることもできるということです。すなわち、教育実践の場における子どもたちの「気づき」のなかに、矛盾への「気づき」があり、その「気づき」は、すでに矛盾を解決しようとする知の営みを伴っていること、その営みは有用性という価値を超えうる、ということです。三つめは、そのような「気づき」を深めるためには、社会構造によって後ろへと追いやりられる「一貫性」（論理的に首尾一貫していること）の価値を再確認する必要があるということです。20世紀の存在論は、そうした一貫性に連なる一義性を再興する試みだったともいえます。もっとも、よりよい「主體的な学び」を実現するためには、ことさらにそうした存在論を持ち出す必要はなく、ただ普通に学校で言われているような「子どもたちの気づきに気づく」ことの大切さを再確認すればよいと思います。

社会構造的な見地から

現代社会がどのような社会であるのか、この問いに答え、基本的な社会の像を描く試みが、社会構造論である。「主體的な学び」というテーマに即していうなら、近年の社会構造論として留意すべきそれは、1980年代に提起されたドイツの社会学者ルーマン（Luhmann, Niklas 1927-98）の社会構造論である。そこでルーマンは、現代社会を機能的分化社会ととらえ、価値規範が社会システムごとに分化し、社会全体を方向づけるメタ的な価値規範が希薄化していくと論じているからである。そしてルーマンは、そのような社会状態において教育に求められるのは、生涯において自律的に学び続けるという姿勢であり、「神意」「幸福」「人間性」といったメタ的な価値規範のないうところで、各システムにおいて生じる諸問題を解決し続ける能力の形成であると論じている。それは、中央教育審議会大学分科会大学教育部会の「審議まとめ」（平成24年3月）のいわんとすると基本的に同じだろう。

そうであるとする、一つの問題が浮かびあがってくる。それは、ルーマンの機能的分化論が現代社会の基本的な価値を「機能」としていることである。ルーマンの考え方とはいささかずれるが、実際に価値づけられている「機能」「幸福」「人間性」といった倫理的価値概念と違い、役に立つこと、有用・有能であること、とりわけ経済的利益と一体の合理的価値概念である。つまり、「審議まとめ」に述べられているような、「生涯学び続け、どんな環境においても“答えのない問題”に最

- 1 -

善解を導くことができる能力」は、機能すなわち有用性へと傾斜することになると思われる。引き出されるべき「思考力や表現力」、鍛えられるべき「知性」、身につけられるべき「課題の発見や具体化からその解決へと向かう力の基礎」、そしてそうした能力形成のための「能動的な授業」も、ことごとく有用性へと傾斜することになると思われる。つまるところ、「主體的な学び」が有用性へと彩られていくことになるのではないか（引用は「審議まとめ」p.1から）。

リキッド化と使い捨て

むしろ、有用性（有能性）は大事な価値であるが、現代社会におけるそれは、個人の「能力」（○○○力）に還元される傾向にあり、自律的、すなわち自分を客体化し操作対象化すること、とりわけ自分をたえず監視し・状況に合わせて制御することに傾きがちなである。ポランド生まれの社会学者、バウマン（Bauman, Zygmunt）が「リキッド化」という言葉で析出している現代社会の様相が、それである。よくいえば、リキッド化は、融通無碍に・臨機応変に自分の態度を変えていくことが自明化・常態化していくことであるが、悪くいえば、何らかの組織が求める問題解決だけに動かし、状況や組織の問題を深く問わずにすませることである。定められた規則通りに業務として問題を解決するだけで、そうした業務を超えた問題を棚上げすることである。加えて、このような社会状況においては、自分を有用化できないのは、だれもせいでもなく、自分のせいである、とされる。すなわち、資格をとる・業績をあげるといった自己の有用化は、自分が担うべき責任である、とされる。たしかに有用性は大切であるが、人間には、自分を何かの目的のためにずっと役立たせ続けることは、不可能である。有用でなくなるときが、人にはかならずやってくる。そのとき、人は、表向きはともかく、消費財のように「使い捨てられる」かもしれない。そのような無情な人生を、バウマンは「使い捨て人生」と呼んでいる。そのような人生は、努力し続けることがもたらす、大いなる矛盾ではないか。

「主體的な学び」の前身

「主體的な学び」が、機能的分化社会（リキッド化社会）において有用性へと傾斜し、「使い捨て人生」へと人を追い立てるという可能性をもっているとしても、そのような可能性を押とどめ、よりよい有用性、倫理性を基礎とした有用性へと人を差し向ける可能性を「主體的な学び」に見いだすこともできるだろう。そうしたよりよい「主體的な学び」を、これまで語られてきた「主體的な学び」やそれに類する概念を引き合いに出しながら、特徴づけてみよう。

ふり返ってみれば、「主體的な学び」という言葉は、1996年の第15期中央教育審議会の第1次答申（1996〔平成8〕年7月）のなかに登場する「生きる力」の定義のなかに見いだされる。同答申には、「生きる力」とは「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力」であると記されている。さらに遡ってみると、戦後すぐに「主体的学習」という言葉が使われている。たとえば、1958年に『主体的学習』（村上芳夫 明治図書出版）という本が出版されている。1960年代から70年代にかけては「主体的学習」を論じる雑誌論文も数多く書かれた。さらに遡れば、「大正新教育」と呼ばれる教育実践・教育思想のなかに、たとえば「自学力」「自動教育」のような、子どもの自覚性を強調する言葉を見いだすことができる。

こうした前史における「主體的な学び」や「主体的学習」が意味することは、大まかにいえば、「自発的」に「自己・他者・世界との関係を編み直すこと」といえるだろう。その中身を確認するためには、そうした「主體的な学び」の対極に置かれていたものを確かめておこう。今、端的に述べることを許してもらえば、それは「強制された勉強」や「プログラムされた学習」といえるだろう。そ

- 2 -

うした「させられる勉強」は、あからさまにサンクション（賞罰）とともに強いられる勉強でもあれば、もっと巧妙に自覚性を誘導する勉強でもある。どちらも、その起源は古そうである。前者については、学校教育が制度化されて以来、あったにちがいない。後者についても、たとえば、かつてルソー（Rousseau, Jean-Jacques 1712-78）が語った主體的な従属の状態、そしてフーコー（Foucault, Michel 1928-84）があらためて確認したそれが、それにあるだろう。ルソーはすでに1762年に、次のように述べている。「生徒がいつも自分は主人だと思っているが、いつもあなたが主人であるようにすればよい。見かけは、あくまで自由に見える従属の状態ほど、完全な従属の状態はない。そうすれば、意志さえも勝たできる」と（『エミール』上、p.191 私訳）。

「矛盾を問題化しない」という問題

しかし、現代日本の学校教育に見られる、「主體的な学び」とはいえない学習は、そのような「させられる勉強」としてのそれだけではなく、「自発的」に行われてはいても、「自己・他者・世界との関係を編み直すこと」にならないという意味での、非「主體的」な学習もありそうである。私見ながら、それは、矛盾（ずれ）を問題として深く考えないままにしてしまう学習である。

学校での学習活動は、さまざまな矛盾（ずれ）を浮き立たせる。たとえば、「道徳の時間」では、「人間は一人ひとりがえがけない存在である」と教えられるが、この考え方は、さまざまな教科を通じて学ばれる人の価値づけ方、すなわち人を何らかの組織の目的達成のための「人材」として見る考え方と、基本的に相容れない。たしかに一人ひとりは、代替不可能な固有な存在であるが、同時に一人ひとりは、何らかの目的を達成しようとする集団・組織を維持する取り替え可能な手段でもあること、これは一つの矛盾であろう。またたとえば、子どもたちは、動物や植物の「いのち」を大切にすることを教えられるが、そうした基本的な態度は、日常生活や「食育」においてそうした「いのち」を「食材」として見ているという大前提と、基本的に相容れない。これも一つの矛盾であろう。

気づきを広げ、深める

教師は、「子どもたちの気づきを大切に」としばしばいうけれども、実際には、そうした矛盾（ずれ）についての子どもたちの「気づき」は、じっくりと時間をかけて思考する端緒として位置づけられていないように見える。むしろ、積極的に促されているのは、各教科の、たとえば、知識・技能の効率的な習得であるように見える。子どもたちが気づいた矛盾（ずれ）を問題として考える時間・場所が十分に確保されていないことが、問題なのではないだろうか。子どもたちの「気づき」を、たんに何らかの教科の単元目標に結びつけるだけでなく、もっとも根本的な問題を考える契機にするべきではないだろうか。すぐに答えが出なくとも、矛盾を、整合的に理解し直したり、位置づけ直したりすることは、「自分・他者・世界との関係を編み直すこと」につながるはずである。

教育実践のなかに浮かびあがることがさまざまな矛盾が、解かれるべき問題としてじっくりと考えられるかわりに、別々の知識としてより効果的に・効率的に習得されがちであるのは、やはり、先に述べたように、現代社会が思考を有用性（有能性）に大きく傾斜させているからだろう。その意味では、現代の社会構造とよりよい「主體的な学び」は、相性が悪そうである。ともあれ、どちらにしても、さまざまな矛盾が解決されるべき問題と充分に見なされていないという状態は、矛盾するもの、相異なるものを結びつけることで新しい論理や理論が生まれること、おそらく知の本来的な営みから、子どもたちを遠ざけることになるだろう。そして、そうした現代の状況は、教育が最終的に向かうべきところからも、子どもたちを、そして私たちを遠ざけることになるのではないだろうか。

- 3 -

先に引いたルソーは、教育の最終段階において、「感性」（＝良心）によって「理性」を「よりよくする」ことを教育目的として掲げている。このとき、ルソーは、「良心」と「理性」との間に矛盾があることに気づいている。良心は、理性的に考えればしないようなことを、人にするように命じるからである。ルソーは「良心、すなわち私たちに善を志向させ、悪を忌避させるそれは、理性から独立している」と述べている。しかし、ルソーは、「良心は良心、理性は理性」という考え方をしていない。この言葉のあとに、ルソーは「しかし、良心は、理性が育てなければ、育たない」と書いているからである（『エミール』上、p.81 私訳）。つまり、ルソーは、「良心」を人が「善」を志向するための基礎と意味づけ、それに対立しているように見える「理性」を人が「善」を認識するための基礎と意味づけることで、「良心」と「理性」とを整合的に結びつけている。

一貫性とよりよい「主體的な学び」

感性・理性の矛盾（ずれ）のような問題を整合的にとらえ直すことは、一貫性の概念を前提としている。一貫性は、おそらくヨーロッパの哲学・神学の古典的概念である「一義性」に連なっているだろう。少なくともヨーロッパの哲学・神学においては、人は、「人間の本質」つまり「人間の一義性」を求めるかぎりにおいて、人間的な矛盾を認識し、それを何となく超克しようとする力がある、と考えられてきた。そしてそうした努力は、20世紀前半において盛んに語られた、ディリッヒやマルセルやハイデガーの「存在論」にも見いだすことができる。彼らの存在論は、私／他者、人／神、理性／啓示といった相異なるものを根底からつなぐものを目指そうとしてきた。

そうした20世紀の存在論にかぎらないのだろうか、矛盾するもの（相異なるもの）に繋がりを見いそうとすることは、新たな論理や理論を創出するだけでなく、開いそれ自体を倫理的に深めようともなるはずである。たとえば「どうすれば能力が高められるか」という問題解決の方法を追い求める問いから、「生きるとはどういうことか」という倫理的な探究の問いへと。先ほどふれた、真に問われるべき「「答えのない問題」」とは、こうした倫理的な探究の問いではないのだろうか。

ようするに、よりよい「主體的な学び」は、学びが「自発的である」ことを意味するだけでなく、「自分の気づきを論理的かつ倫理的に深める」学びであること、約言すれば、活動（act, action, actual）を原理としつつ自己拡充し、崇高（sublime, sublimation, sublimity）を原理としつつ自己超越することも意味する、と確認しておきたい。そして、このよりよい「主體的な学び」を行うために必要なことは、すでにごく普通に教師が認識していることである。すなわち、子どもたちの気づきに気づくこと、とりわけ矛盾するものを結びつけようとする、いわば、認識に先立つ感性を大切にすることである。

〈文献〉

田中智志 2009 『教育思想のフーコー——教育の関係性』勁草書房。
田中智志 2012 『教育臨床学——「生きる」を学ぶ』高隆社書店。
田中智志／橋本美保 2012 『プロジェクト活動——知と生を結ぶ学び』東京大学出版会。
中央教育審議会大学分科会大学教育部会 2010 「予備困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」文部科学省。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chikyuo/chukyoku/4/hodoku/1319183.htm.
ルソー、J-J. 1962（樋口謙一訳）『エミール』（上・中・下）岩波書店。

- 4 -