

教育における価値の探求

今 滝 憲 雄*

An Inquiry into the Educational Value

Norio Imataki

【キーワード】 主体性, 聴くという行為, 表現, 共苦, 寛容性
subjectivity, hearing, representation, compassion, tolerance

緒 言

教育の主人公であり、学習権の主体である子どもたちにとって善い教育（正しさを含んだ）とはどのような教育なのだろうか。教育内容が価値あるものと認識され、学んだことが自分の人生の糧になったという実感を伴う教育体験とはいかなるものか。また今後社会で必要とされ育成を目指すとされている資質・能力、すなわち「生きる力」を育む学力の三つの構成要素である知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性等、公教育が目標とする汎用的な資質・能力と、子どもたちに最善の利益をもたらす教育との関係はいかなるものか。この旧くて新しい問題意識と研究テーマが生じる背景、とりわけ学校教育に対する現状認識と課題は以下の通りである。

すなわち近年教育目標にグローバル人材育成が掲げられる一方で、非正規雇用の拡大に見られる経済格差が固定化しつつあること。またそのもとでの人権や労働権の切り下げと相対的貧困層が蓄積されていること。そしてそれらを正当化（自己責任化）する手段として「全国一斉学力テスト」を中心とした過度な点数競争と序列化、教室の秩序を維持し規範意識を強いる非寛容的な「スタンダード」教育が進行したままであること¹⁾。そこには子どもたち、とりわけ学力低位におかれた学習者が自らの歴史をつくりながら、既存の社会の構成員にとどまらずに、新しい社会をつくり出していくための主体性がなおざりにされてはいないだろうか、と。

本稿ではこのような現代社会と教育に関する批判的な認識と課題のもと、子どもたちが自己

所属および連絡先

* 大阪千代田短期大学

形成と社会形成とを同時に果たしていくことのできる教育こそが、学習の当事者にとって最善の利益をもたらす教育（善い教育）であるにとらえ、そのような教育を追求していると省察される実践においてどのような価値が志向されているのか。またその探求を通して新たに設定され再定義されるべき教育的価値の内実とは何かについて、具体的に究明することを目的とするものである。

1. 主体性とは何か

2017年3月31日に官報告示された新学習指導要領とその改訂作業に至る一連のプロセスで、新しい時代にふさわしい新たな学校文化を形成することが提起されている。グローバル化の進展に伴う社会の多様化、急速な情報化や技術革新による生活の質的な変化に対応・適応できる能力。今後の予測困難な社会においても、自らの人生を主体的に切り開くことのできる「生きる力」の要請である。

そこでは蓄積された知識を礎にして、膨大な情報の中から何が重要かを主体的に判断し、自ら問いを立ててその解決を目指し、他者と協働しながら新しい価値を生み出すことが求められている。またそのような新時代に必要な資質・能力を育むことは、学校のみで完結するものではなく、学校が社会や世界と接点を持ちながら多様な発達支援者たちとつながり、学ぶことのできる「開かれた環境」となる点も提言されている。と同時に「社会に開かれた教育課程」の実施においては、目標を社会と共有し地域の人的・物的資源の活用や社会教育と連携することも打ち出されている。そしてこれまでの知識伝達型教育をあらため、それらを乗り越える「主体的・対話的で深い学びの実現」について論じられている。このような同時代認識とそこから導き出される教育目標・内容・方策・方法等において、一つのキーワードとして考えられるのが主体性という概念である。

主体性とは、認識・行為の主体において責任を取る態度を有することを意味する概念といえるが²⁾、そもそも主体的に学び、学んだことが「生きる力」と結びつくような主体的に生きることに資する教育とはどのような教育か。

周知のように主体性とは subjectivity の訳語であるが、主観性とは異なり個別性を有する身体を持ち、認識行為を越えて社会性・歴史性を備えながら対象に働きかける個性的存在者、行為し判断し働く個体的発動者、その実践的な認識・行為の担い手において成立する概念と解されている。よって主体性を発動させる前提には、働きかけようとする対象に対する客観的な（科学的な）認識と社会的・歴史的な行為を導く、より普遍的な価値判断が主体の側に求められることになる。単なる利己心の発露としての主観的な認識に基づく主我性（客体と切り離された）とは相反するものであり、客観性をも含み込んだものと考えられるのである。

このような主体性が働く条件を顧みたときに、とりわけ教育において重視すべき働きとして挙げておきたいのが「聴く」という行為である。新学習指導要領でも提起されている他者と協働しながら新たな価値を生み出す背景には、他者の存在を承認し多様な（ときに異質な）価値を認め受容する寛容性が不可欠であり、そのことが試される最も主体的な行為が意志を孕んだ「聴く」という行為ではないかと考えられるのである。そこで「聴く」という行為の意義について、主体的な行為の典型と見なされるであろう表現という概念との関係で論じてみたい。

2. 「聴く」という主体的行為と表現

新学習指導要領で示され志向されている「主体的に学習に取り組む態度」や「主体的・対話的で深い学びの実現」においてこの間、教育現場で注目されている指導方法の一つがアクティブ・ラーニングである。そこには「どのように学ぶのか」によってこそ「何を知っているか」だけではなく「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」が決まってくるという視点がある。まさに「主体的に生きる」ことに資する新たな教育方法上の仮説的な観点である。そしてその実現のために能動的で活発な意見表明の機会や、それらをめぐる評価が現場で重視されはじめている。

しかしながら先に論じたように、主体性を働かせるためには対象への客観的認識と普遍的な価値判断が不可欠である。そのことによって単に主観的でない客体へのより正当な関係性を有するところの主体的行為が生み出されるのである。よって本来ならば学びにおいてはアクティブさと同等に、否、むしろそれ以上にパッシブさが学習主体の側に求められるのではないか。すなわち主体性とは、他者に対する受容性を前提に導き出されるものと考えられるのである。そしてその受容行為の典型が「聴く」という働きではないだろうか。試みに「聴く」という行為を表現との関係で論じた場合、次のようなプロセスが成り立つのではないか。

すなわち他者の声に耳を傾けて「聴く」ことを通して、自己の内部に表象（presentation）されたイメージが、自己の情動体験の言語化を介して外部に表出（expression）され、それによって初めて自己のものであると同時に他者のものでもある（他者にも根拠を有する）ところの表現（representation）が成立するのではないかと。すなわち自己表現が私的（利己的）な性質を越えて、他者の代弁的な性質を備えた公共性を帯びるものとなる（延いては他者との協働による新たな価値の創出を担うようになる）背景には、必ず自分以外の他者の声を「聴く」という前提がなければならないと考えられるのである。よって「聴く」という（一見主体的とは見なされがたい）行為こそが、表現というものを成り立たしめる不可欠の要素といえるのである。

以上のような表象・表出・表現に至るプロセス、その主体的な働きの前提とでもいうべき

「聴く」という行為の意義を押さえた上で、あらためて学んだことが「生きる力」と結びつくような主体的に生きることに資する教育とは何かについて考えたい。

3. 主体的認識と学習者の主体性

佐貫（2009：125-130）は公共性にかかれた新たな学力像を提起している先行研究において、学習者の能動性（意識的な主体性）、すなわち自己の世界への主体的な関与を創造し、世界の主体として世界に向かう姿勢を生み出す教育がいかんして成立するかを究明している。

環境問題を例に挙げながら、単に知識として獲得される対象への認識のあり方と、問題の当事者として対象に働きかけようとする態度を生み出す認識、価値的感覚をも形成するような学習とは本質的な相違がある、と。すなわち受験学力に典型的な単なる記憶の対象として知識を獲得するだけでは、後者のような主体的認識や能動的態度へと展開されてはいかない。そこでは現実的な課題に対する学習者の側の関心や問い（課題・問題・批判意識）が知識と切り離されており、自己と対象との間の緊張状態が生じないままで、対象に働きかけようとする内的・主体的エネルギーも発現しない、と。よって主体と対象との緊張関係が生じるような知識の獲得の仕方、関心と知識とが組み合わせられ、問題を「我が事」としてとらえる（自己と対象とが能動的につながり、当事者性を育む）学習が成立して初めて主体的に生きることに資する教育が実現する、と。

またそのような学習においては主体の側に「関心の発展的なシステム」と呼ばれるものが構築され、能動的力量の内在化と新たな問いの展開が自発自転的に生じ、学習が更なる学習者の能動性を引き起こすような循環作用が生み出される、と。それは学力の「全体性」を回復するプロセスとして論じられている内容であるが、そのようにして対象に積極的に働きかける当事者として、学習者の意識的な主体性を育てている実践例として大阪・私立千代田高校（現大阪暁光高校）の取り組みを紹介している。社会改変に伴う階層格差が学校システムを通して拡大しつつある中、千代田高校で挑戦されている取り組みは、今日の教育の真実とは何かを考える際に避けては通れない程の重みを持つ。経済的貧困と教育困難とが連動する現代社会の矛盾を背負わされている生徒たちとの格闘。失敗や試行錯誤を含みながら人間の真実に迫ろうとする教育実践のリアリティ。そこでの学習においては、知識が獲得されるにとどまらず、その知識を介して学習者が対象について主体的に考え、対象への態度や意識が変わり、更に対象に意識的に関与する当事者性、学習主体における能動性がつくり出されている、と。この生きる姿勢の転換をもたらしている学習のプロセスについて、千代田高校の生徒の実態にも触れながら、佐貫（2009：249-255）は以下のように整理している。

すなわち千代田高校の生徒たちは学習意欲を喪失しているかのような状況で入学してくるの

だが、実はその背景には押さえ切れないほどの無念さや憤りを抱えている。それは学校教育に端を発するものもあれば、家庭生活に起因するものもある。そういった成長・発達上において抱え込んできた強い情動を伴う思いがあるにもかかわらず、それらが学習意欲として機能してはこなかった。彼らの生活上の切実な関心とこれまで受けてきた学校教育の学習指導とがかみ合ってこなかった証拠である。そんな彼らが抱える苦しみを対象化し、他者と共有可能な問題として意識化させ、私的困難と見なしていたものを公共的課題としてとらえ直す学びのプロセスが、この学校では用意されている。すなわち〈生きるために学ぶ〉学習として、生活的な思考や感覚の回路と学習における思考とがつながり、自己及び社会が「わかる」という実感が実現する飛躍がもたらされている、と。

具体的にはKGノートと呼ばれる家庭学習ノートと、充実ノートと呼ばれる学習内容に対する自己の見解を綴る発展学習ノートを基礎に「学びの文化祭」とよばれる各クラス毎のテーマ学習の成果を発表する過程によってもたらされる飛躍であるが、その具体例としてあるシンポジウムで読み上げられた卒業生の手記を一部紹介しておきたい³⁾。そこには自己の問題が社会の問題につながっていることを読み解く（自己責任論を乗り越えていく）主体的な学習と既存の認識を転換するプロセスが示されている。

「私は中学生の頃まで、勉強はつまらない、嫌いだと思っていました。勉強して将来何の役に立つかわからないし、何より勉強ができない頭の悪い自分が嫌いでした。テストが返却されて友人とテストの点数を言い合う度に、何でこんなに低い点しか取れないのだろうと、自分を恥じていました。(略)文化祭で学ぶ前は、勉強ができない事や家族の事、将来に不安を持つ事は自分や個人の責任だと考えていました。しかし学びを通して、問題は社会の仕組みにもあると知りました。目から鱗だったけれど、最初は自分の実力不足を社会のせいにしてどうするんだと考えていました。ところが、3年生の時に、フィールドワークでホームレスが多くいる釜ヶ崎に実際に行った事をきっかけに、考えが変わりました。

それまでは、ホームレスになる人にも原因があるとか、どこか怖いイメージを持っていたと思います。しかし実際に関わってみると普通の人で、怪我や病気が原因で不当に解雇されたり、派遣切りによって職を失ったりと、個人の責任を越えた現実がそこにありました。

この経験を経て、自分の目で確かめる事の大切さと、個人の悩みや不安の多くは社会の問題と繋がっているという確信を得ました。」

ここには佐貫のいう〈自己責任の内に閉じ込められた思考回路の打破〉とでも呼ぶべき自己及び社会認識の転換が見られる⁴⁾。そしてその前提となっているのが他者の苦しみを「聴く」

という行為であり、その苦しみに触れ心を揺さぶられるという情動体験である。ちなみにこの文章の前段では、高校入学までの社会に対する認識について以下のように綴られている。すなわち中学生までの自分は日本は豊かで幸せで、自身も恵まれた環境にいると信じ込んでいた。ところがその幻想が文化祭の学びを通して崩れていった、と。母子家庭や経済的貧困、虐待・いじめ等、この学校に通う多くの生徒が苦しい環境や生育歴を背負っていること。それらを文化祭学習における「語り合い」を通して知り、自分の生きづらさにも向き合うことになっていった、と。それはまさに私的困難としての苦しみを公共的課題としてとらえ直し、自己に反映された社会的矛盾を実践的に克服しようとする、意識的な主体性を発動させるプロセスといえるのではないか⁵⁾。

そしてその際に必要不可欠な存在が自己の困難に耳を傾け、共にその苦しみを担い支え合い助け合う仲間（共感的・伴走的他者）の存在である。以下、そのような学習者の主体性と協働性を育む学習の論理について再検討し、そのことに貢献するであろう実践が志向している価値を明らかにすることを通して、新たに設定され再定義されるべき現代における教育的価値の内実に迫りたい。

4. 「共苦」の教育実践と価値

大阪暁光高校（前千代田高校）の嵯峨山聖教諭（生徒部・進学総合コース主任）のクラスでは、近年文化祭で貧困問題といった社会的なテーマを取り上げて学習してきている⁶⁾。学習及び生活環境に困難を有する生徒たちの「変わりたい」「まともな人生を送りたい」という声なき声に心を寄せて、保護者とも手を携えながら子どもを真ん中に据えた実践にチャレンジし続けている。また体育大会といった学校行事を「生きた民主主義を学ぶ場」ととらえ、学習を介しながら応援団や運営委員活動において団結力ある集団づくりにも取り組んでいる。

いじめが原因で不登校を経験してきた生徒、虐待を受けてきたことで自己肯定観を阻害され表現を抑圧している生徒。そんな苦しみを背負って生きてきた彼女たちに、自らの生活（体験）を見つめさせ綴らせることを通して「人間回復」と呼ぶにふさわしいプロセスを歩ませている。とりわけ千代田高校以来の伝統である「学びの文化祭」を継承し掘り下げられるテーマ学習が、先に論じた私的困難を公共的課題としてとらえ、自己に反映された社会的矛盾の認識とその矛盾を克服しようとする主体性を育む取り組みの中心に位置づけられている。

以上のように暁光高校における学びの成果を検証する試金石といえる文化祭学習であるが、昨年度（2016年度）に嵯峨山学級が取り上げたテーマが「ブラックバイトと労働問題」である。小林多喜二『蟹工船』の読書会や弁護士、過労自死裁判の原告をゲストに開催した講演会、日雇い労働者の街・釜ヶ崎（行政名・あいりん地域）のフィールドワーク、児童館・山

王こどもセンターやこどもの里へのボランティア等、生徒が直面する現代社会の問題に具体的にアプローチする学習、現状に対する批判的な声を上げることにつながる「生き方を揺さぶる学習」を展開してきている。そしてその実践におけるハイライトの一つとして挙げられているのが、家庭内で受けてきた暴力を学習会の中で生徒が明かしたことである。

『蟹工船』で描かれていた苛酷な労働者の姿やこどもの里のドキュメンタリー映画『さよならきたらええやん』で虐待を受ける中学生の男の子の様子を観たことが直接のきっかけであるが、その背景には学校行事や日常のクラス活動を通じて「自分のことを受け止めてくれる」という仲間に対する信頼、またその過程で揺さぶられ培われてきた社会認識のゆらぎがある。自己の苦しみが社会的につくられてきたのではないかという認識が生徒の心を開かせたのであろう、と。すなわち学びが閉ざされた心を開くための契機となって、信頼できる親密な他者に向かい私的困難を語り出し、深いコミュニケーションをもたらす関係性がつくられていったのである。ところでこのような深い人間的交流をもたらす教育実践の意義について、教育学的にどのように解釈すればよいのだろうか。

現代の子どもたちが抱える問題を自己同一化の危機と指摘する坂元（2000）は、情動体験を言語化するプロセスにおいて必要とされる伴走的他者の存在を示唆している。ちなみに情動（emotion）とは身体とともに衝動的に咄嗟に働く裸の感情（感情の萌芽）と解されているが、未だそれは情動要因を対象化できていない身体レベルでの知覚に過ぎないものである。が、そのような情動体験が抽象的な意識にまで凝集されイメージ化されることで、知性的な対象（情動要因）の認識が可能となり、延いては理性的な問題解決のための行為がもたらされることになる。にもかかわらず、情動から知性・理性へと至る意識発達のプロセスが断ち切られていることが、現代に生きる子どもたちの生きづらさ、延いてはアクティング・アウト（具体的にはむかつき・切れるといった「荒れ」）の原因ではないかと解釈している。その背景にあるのは、自らの情動体験を言語化する過程に丁寧に寄り添う他者、自己の思いを聴き取ってもらえる伴走的支援者の不在である。しかしながらこのような情動体験の言語化に基づくコミュニケーションこそが、他者との深い関係性（絆）をもたらす行為といえるのではないか。すなわち単なる感情（feeling）レベルでの交流（いわゆる共感的な交流）を越えて、情動体験に根差すコミュニケーションが実現するに至って初めて、他者とのつながりを確固たるものにする表現行為が成立すると考えられるのである。

以上のような仮説に基づいて、嵯峨山実践がもたらしているものを次のように解釈したい。すなわち苦しみを開示して共に担う「共苦（compassion）」という情動レベルでの交流を生徒間にもたらしていると同時に、その私的困難さを協働の学びによって言語化し、公共的課題として認識し合う地平へと導いている教育実践ではないか、と。それは坂元が現代子ども論の課題として掲げている自己同一性（あるがままの自己とあるべき自己との矛盾なき一致）の危機

を克服する取り組みでもであると予想される⁷⁾。なぜなら自己同一性の確立のためには、自己のありのままの表現を保障する対象恒常性が維持されていなければならない、そこにおいて初めて自己は自己であってよいという自己肯定観と、現在の自己を超越して新しい自己を実現しようとする飛躍が地続きのごとくもたらされるからである。

そういう意味で嵯峨山実践においては、学習の成果としての対象への能動性（意識的な主体性）を発動させる前提に、他者の声なき声を省察し、互いの信頼関係を育みながら具体的にその声を形にして聴き取る（情動体験を言語化する）ための安心・安全・自由な自己表現空間が保障されているのではないだろうか。そしてそこでは多様な（ときに異質な）価値を認め受容する、寛容性が教育的価値として志向され、実践の根底に貫かれているのではないかと考えられる。

結 言

以上、本稿では教育の主人公であり、学習権の主体である子どもたち、とりわけ現代社会の矛盾に起因する私的困難さを自己責任ととらえ、自己肯定観や学習意欲、学びに向かう姿勢・態度を阻害されてきた子どもたちが、自己及び社会の形成主体として能動性を発揮することに貢献する教育実践と、そこで志向されている価値について検討してきた。

そこでは新学習指導要領で提起されている「主体的・対話的で深い学び」において重視されている概念とは異なる価値と行為、学習イメージが浮かび上がったのかも知れない。冒頭に問題意識として掲げた主体性は、主観性・主我性とは異なり、対象認識における客観性を有し客体に対する正当な関係性を実現する、より普遍的な価値判断をもってして初めて発現可能な概念であった。そしてそれが発動する前提には他者の声を「聴く」という極めて主体的な受容行為が不可欠となる。そのようにして表象（presentation）されたイメージが、自己の情動体験の言語化を介して表出（expression）され、自己と同時に他者にとっての代弁的な性質を持つ表現（representation）が成立するのである。そのような一見主体的とは見なされがたい「聴く」という行為こそが、公共性を帯びた新たな普遍的価値の創出を担う主体性が働くための条件であることを論じてきた。

ちなみにこの「聴く」という行為が可能となるためには、他者の存在を承認しその尊厳を認め、その声なき声に心を砕く豊かな人権感覚が求められるとともに、その声にならない声に丁寧な寄り添い聴き取るための物理的な条件（時間的なゆとり）が満たされなければならないだろう。そしてその際に必要とされる主体の側の条件は、知識や技能の蓄積ではなく、むしろ思考や判断に先立つところの無知の自覚、それゆえに生ずるであろう多様な異質な他者の有する複数の価値へと開かれた姿勢、すなわち寛容性ではないかと考えられる。

以上のような複数の価値が共存し共生している日常世界を表層的でないかたちで省察し、目には見えない対象を科学的に認識する資質・能力を養うことこそが、今教育に求められているのではないだろうか。そのために必要とされる旧くて新しい教育的価値の内実と、その価値が貫かれた実践について今後更に究明していきたいと考えている⁸⁾。

<注>

- 1) 佐貫(2016)の「序章 現代社会と命の尊厳—日本国憲法の正義と人間の尊厳をどう取りもどすか」等参照。
- 2) 廣松渉等編(1998:744)における山口祐弘執筆の「主体性」の項目参照。
- 3) 2017年9月19日、大阪暁光高校1年9組の文化祭に向けた取り組みの一環で企画された同校でのシンポジウムにおける発表資料より。
- 4) この〈自己責任の内に閉じ込められた思考回路の打破〉とも呼べる私的困難の公共的課題としての認識の転換過程について、佐貫(2009:253)は次のように整理している。

「①弱者としての自己の思いの『正当性』への目覚め—自分の思いに立って思考する地点に歩み出、それを権利として、また自己の尊厳として、捉える。／②その私的課題を公共化する討論過程—自分の思いを社会的に価値あるものとして受け入れ、位置づけることができるようになる。／③社会の主体としての自己の発見—自分の思いを通して現代社会の課題を担うことで、自分を意欲的な主体、社会創造(変革)の主体として自己認識できる。

比喩的に言えば、生徒は、“孤独で溺れそうな暗闇の大海”に放り出されていたなかで、他者の共感や学習に支えられて、その大海を泳ぎわたる途と方法、希望と意欲、そしてそのために助けあう他者を発見できていったのではないかと。
- 5) なおこの手記を綴った卒業生はピースボートで世界一周を果たし、実際に訪れた現地で高校時代に学んだ北欧の社会保障制度、教育・労働環境を想起し、より関心を深めそれとの対比で日本社会の現状(制度・環境の貧困)を変えたいという思いを抱くに至っている。
- 6) 2017年8月12日、滋賀・私立近江兄弟社高校で開催された第56回教育科学研究会全国大会「学校づくり」分科会において配布された報告資料より。
- 7) 自己同一性の危機の内実と克服方法をめぐっては「危機の教育学」の構想を課題としている坂元のその後の理論展開を踏まえた上で、それが大阪暁光高校の実践分析に応用可能かどうか今後の研究課題としておきたい。とりわけ「共苦」という情動レベルでの交流概念が感情レベルでの共感とは異なるかたちで、学習主体の側に当事者性をもたらす交流概念であることについて教育実践に即して具体的に究明したいと考えている。
- 8) 本稿では、今日注目されている教育方法(アクティブ・ラーニング)において軽視されがちな「聴く」という行為の積極的な意義を復権することに重点を置いて、表象行為としての表現との不可分の関係について論じたのであるが、今後の研究課題としては表出行為としての表現の一つである「綴る」という行為の現代的な意義について、とりわけ生活綴り方教育を中心に明らかにしたいと考えている。

<引用文献>

- ・佐貫浩(2009)『学力と新自由主義—「自己責任」から「共に生きる」学力へ』大月書店、125-130頁、249-255頁。

教育における価値の探求

- ・ 廣松渉編（1998）『岩波 哲学・思想辞典』岩波書店、744 頁

<参考文献>

- ・ 佐貫浩（2016）『現代をどうとらえ、どう生きるか－民主主義、道徳、政治と教育』新科学出版社
- ・ 坂元忠芳（2000）『情動と感情の教育学』大月書店
- ・ 田中孝彦（2003）『生き方を問う子どもたち』岩波書店
- ・ 吉田博司・千代田高等学校（2000）『青春がはじける学園－仮面をはずす子どもたち』清風堂書店