

子どもの跛行的主体化と教師の学級指導

柳 田 泰 典

A Study of The Change of The Child,
and
Teacher's Classroom Management

Yasunori YANAGIDA

はじめに

子どもたちの諸能力形成は、新たな構造的変容段階に入っている。そして、教師の学級指導は、構造的変容段階に対応した新たな質的な転換が求められている。

今日の構造的変容をひとつの段階と捉えなければならないのは、学力形成や諸能力形成のプロセスにおける子どもたち（児童・生徒）の位置に大きな転換が起きているからである。この特徴こそ、「客体から主体への社会構造的な転換」であり、また同時に引き起こされている「跛行的主体化」と言える程の、対立と混乱に満ちた主体化の過程である。現在指摘されている子どもたちの様々な問題、例えば、学力低下、意欲低下などは、この跛行的主体化のプロセスの諸問題、諸課題として分析されなければならない。

本論は、子どもたちの諸能力形成における新たな構造的変容段階すなわち跛行的主体化の特徴を明確にするとともに、それらをつくりだし、かつそれらに翻弄されている教師の学級指導の再構成について提案するものである。

第1章 子どもの諸能力形成の構造的変容

子どもたちの人格形成や諸能力形成の状況については、諸能力低下論、人格理解不能論、社会関係も含めた人格形成・諸能力形成構造的変容論がある。また、社会関係を含めた人格形成・諸能力形成構造的変容論には、子ども危機論と子ども変容論がある。

ここでは、社会関係を含めた人格形成・諸能力形成構造的変容論（以下、構造的変容論と略す）を中心に検討する。

1. 直線的低下と構造的変容

現代日本の子どもたちの諸能力形成は、直線的なものと構造的なものが複雑に絡み合っており変化しているように思われる。直線的なものとは、いわゆる「低下」、「ゆがみ」、「喪失」として特徴づけられる。これにたいして、構造的なものとは、「学びからの逃走」（佐藤学）、「意欲格差（インセンティブ・ディバイド）」（苅谷剛彦）、「下流志向」（内田樹）、「オレ様化する子どもたち」（諏訪哲二）などとして問題提起され、その特徴は、子どもたちを取り巻く社会構造の変化や教育政策の変化が、子どもたちの諸能力形成や人格形成に構造的変容的な影響を与えていることを明確にするとともに、子どもたちの変化を社会構造の従

属変数としてではなく、子どもたちの主体的な行為として描き出していることである。

2. 「低下 必要 向上」論と「構造変容 構造転換」論

ここで、子どもたちの変化を「直線的なもの」と「構造的なもの」に分けなければならぬのは、どちらで捉えるかによって、解決策がまったく違って来るからである。「直線的なもの」とは、斜めに下降する直線のイメージであるが、これはある時点と比較し、「低下」「ゆがみ」「喪失」を問題にする。そしてその解決策は、もっぱらその能力に限定した向上策や形成策が提起されるのである。例えば、学力低下ならば基礎的・基本的な知識・技能の習得が、意欲低下ならば学習意欲の向上や学習習慣の確立が、社会力の低下ならばボランティアが、規範意識の低下ならば道徳教育が提起されるのである。しかも、この「低下」論は、付加的に「必要」論を伴って提起されることが多く、今回の学習指導要領（平成23年度から実施）だけ見ても、活用力、読解力、心の教育、食育、安全教育、さらには、伝統文化が新たな「必要」として付加されているのである。

これに対して、「構造変容 構造転換」論は、子どもたちの変化を「構造的なもの」として特徴づけ、解決するためには構造的な転換が必要であることを提起する。この「構造変容 構造転換」論は、子ども危機論と子ども変容論である。

1) 子ども危機論（子どもが危ない論：佐藤学、荻谷剛彦）

子どもたちの危機の本質は、「学び」からの逃走である。諸能力低下論や人格理解不能論から見れば、「いじめ」「不登校」「学級崩壊」「少年犯罪」などが昔と比較して問題となろうが、構造変容論からは、子どもたちが「学び」から積極的に逃走する事態こそが大問題であり、「学び」の構造転換が提起される（佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット NO 524 2000年など）。

ひたむきに学んできた子どもたちの変容、「学び」にたいするニヒリズムの蔓延、「何を学んでも無駄さ」「何を学ぼうと人生は変わりはないし、社会は変わりっこない」、そしてシニシズム、「ひたむきに学ぶなんて馬鹿馬鹿しい」「学ぶことの意味がわからない」「自分は馬鹿だから学ぶなんて馬鹿馬鹿しい」「どんな内容の知識や文化も自分には関係ない」「世の中がどうなろうと自分の知ったことではない」などは、衝撃的な問題提起であった。

子どもたちはもはや学ばせられる客体ではない、意味のわからないもの、訳のわからないものからは、当然のように拒否し積極的に逃げ出していくのである。

構造を転換するために佐藤は、「学びの共同体」論を提起し、「勉強」から「学び」への転換を教育実践の本質的な課題とする。その内容は、「活動的な学び」「協同的な学び」「反省的な学び」であり、ひたすら知識や技能を獲得し蓄積する「勉強」からの転換である。そしてこのような転換がなければ、いくら「勉強を強化」しても、また、これまでのやり方を強化すればするほど、子どもたちは「学び」から逃走するというものなのである。

子どもたちの危機、子どもたちの構造的変容は、「学び」から逃走するだけにとどまらず、学び以外のものに価値を見出すことによって自己肯定感を進展させはじめている。

「意欲格差社会（インセンティブ・ディバイド）」（荻谷剛彦『階層化日本と教育危機』有信堂 2001年）は、子どもたちのインセンティブへの反応の違い、階層間格差の拡大に

警鐘を鳴らし、これをインセンティブ・ディバイドの作動と特徴づけている。ここで析出されたものは、学力の高い低いに関係なく自己満足・自己肯定感が高いという現実であり、それは「意欲をもつ者ともたざる者、努力を続ける者と避ける者、自ら学ぼうとする者と学びから降りる者との二極化の進行であり、さらに問題と思われるのは、降りた者たちを自己満足・自己肯定へと誘うメカニズムの作動である」(P211)と問題提起されている。これまでは、自己満足・自己肯定感の高低は、学力の高低に連動していた。しかし、それが構造的に変容しているのである。

このような意欲格差、すなわち学力と自己満足・自己肯定感との関係における構造的な変容は、教育政策が社会階層格差を増幅させた結果であるとされている。知識ではなく意欲・関心・態度が強調されると、社会階層化している価値意識、文化力、経済力が作動し、学力格差とともに意欲格差が連動して形成され、その意欲格差は高い低いというものではなく、それぞれの階層がもつ自己満足・自己肯定感を増幅し拡大する。また、「自ら学ぶ」ということが強調されてきたが、この政策は「強い個人を前提」としており、強い個人など存在しない状況においては、個人ではなく強い家族、強い階層が上昇し、それに対応できない階層は停滞または下降することになる。

ここで明らかにされたことは、学力形成における意欲格差ではない。教育政策が、「生きる力」「意欲・関心・態度」「自ら学ぶ」ことを促進することによって、その教育政策によって新たな格差社会が生まれたのである。主体性を強調されることによって、子どもたち、家族、社会階層は、自ら二極化していったのである。

2) 子ども変容論(子どもが変だ: 諏訪哲二、内田樹)

「構造変容 構造転換」論は、社会や教育政策によって子どもたちが危機に陥っているというものから、最近の子どもたちは変だという子ども変容論さえ提出されている。

『オレ様化する子どもたち』(諏訪哲二: 中公新書ラクレ 2005年)は、1980年代以降の子どもたちを、「学ぼうとしなくなり」「自分を変えようとしなくなった」「すでに完成した人格を有しているかのようにふるまう」「自分では一人前の存在だと思っている」とする一方で、「対人関係や社会的適応力の脆弱な『弱い自己』になった」「自己をほかの自己(他人)と比べて客観化することがむずかしくなり、自己(の感覚)に閉じこもりだした」と特徴づけ、これを「オレ様化」と名づけた。

この「オレ様化」した生徒(高校生の分析が中心である)は、授業では私語をし、生徒指導には反発する。授業での私語を注意するものなら、「しゃべってねよ、オカマ、ふざけんじゃねえよ」と、これまで経験したことのないようなリアクションさえするのである。この分析は、「私語の注意も彼らには全人格を否定したかのように受け取られるらしい」「生徒が教師の話を聞いているのではなく、私という教師の自我の物語を、生徒それぞれの自我の位置で聞いていたのであった」と授業空間の変容としてとらえている。この授業空間の変容は、生徒が「教師に生徒を指導する権能があることを認めなくなった」こと、また、生徒が自己を特権化(理想的な人間像と自分を比較しない。自分を他人と比較しない。自分を「外」からのまなざしで見なくなった。)しはじめているということである。

このような授業空間の変容、子どもが変になった要因は何か。それは、子どもたちが、消費主体へ転換し授業を等価交換の場として考えていること、それこそが授業の困難性や

生徒指導の困難性の課題であるとしている。この消費主体は、生活主体や労働主体としての自立過程（家事労働や生産労働への参加）の縮小、そして商品と貨幣の交換関係の肥大化によって形成された消費主体である。そのためであるが、幼児的全能感を保持したまま主体として自立することになる。

幼児的全能感を持ったままの消費主体としての子どもたちは、授業を享受としてではなく等価交換として意味づけはじめ、彼らにとって、きわめて低いレベルの彼らにとって、交換する価値があるならば聞き、価値がなければ聞かないという状況を自らつくりだすことになる。ここで描かれている教師と児童・生徒の教育活動における関係は、児童・生徒の消費主体化によって、教師の贈与 児童・生徒の享受という関係が、今日、教師の相対的に高い贈与 児童・生徒の絶対的に低い等価交換になるという構造的な変容である。

子どもたちは、単に「変」なだけではなく、主体的決意を持って「下流社会」へ階層降下していくととらえたのは、内田樹である（『下流志向』講談社 2007年）。

内田は、「学び」からの逃走（佐藤学）意欲格差社会（苅谷剛彦）、オレ様化（諏訪哲二）をつなぎ、「等価交換する子どもたち」を問題にする。彼らは、消費主体として自己を確立しており、さまざまな状況において自らを消費主体として位置づける方法を探そうになる。そして児童・生徒の現状を、「この幼い消費主体は『価値や有用性』が理解できない商品には当然『買う価値がない』と判断します」と特徴づけるとともに、「学校が提供する『教育サービス』のうち、その意味や有用性が理解できる商品がほとんどない」「自分の手持ちの度量衡では、それらがどんな価値を持つのか計量できないという事実こそ、彼らが学校に行かなければならない当の理由」があると述べ、教育活動における根本的な対立を提示する。

教育活動における根本的な対立が生成するなかで、学校に持ち込まれた等価交換は、不快貨幣を生みだし、「教室は不快と教育サービスの等価交換の場になる」。教師が提供する教育サービスは、苦役である。それでも頑張る、不快に耐えることが、不快貨幣を支払うということになる。また、不快貨幣さえ支払う価値がないと判断する場合は、私語をすることで授業を聞かないように必死の努力をするのである。「起立、礼、着席」をのろのろするのも、「お前がこれから提供する教育サービスにオレらはまったく期待していないからね」「さあ、これから値切るぞ」という身体運用だというのである。

市場原理によって教育原理が包摂されていく。しかも、そこには等価交換、不快貨幣という経済法則を擬制的に適用できるほどの構造を規定する力が作用している。下流志向は、比較的低い階層が学校の業績主義的な価値からの離脱することでもつ自己の有能感と自己肯定感とともに、自己決定・自己責任が強調されることで、自ら下降することを志向する状況であり、「捨て値で未来を売り払う子どもたちを大量にうみだした」のである。

3) 「構造変容 構造転換」論の諸問題

はたして、「構造変容 構造転換」論は、子どもたちの諸能力形成を支えることができるのか。「学びからの逃走」に対しては、「学びの共同体」（佐藤学）が、インセンティブ・ディバイドの作動に対しては、「下に手厚い」教育の構築と青年期の移動可能性を高めること（苅谷剛彦）が提起され、贈与 等価交換に対しては共同体的な上下関係による贈与 享受関係の再構築（諏訪哲二）が、下流志向に対しては「師弟関係の力動性、開放性を

回復すること」(内田樹)が提起されている。しかし、これら4つの構造転換論に共通して欠けているものがある。それは、共通して教育内容が分析されていないことである。

教育内容とは、教科書の内容のことであるが、教科書を読んで、なるほど、良く分かったという経験をほとんどの人は持っていないのではないだろうか。いや、それどころか、良く分からない、何の役に立つのかと思っている方が多いのではないだろうか。このような、良く分からない、何の役に立つのかという疑問符のつくような教育内容を、活動的・協同的・反省的に学んだとしても(学びの共同体：佐藤学)、しっかり学ぶことにはならないだろう。また、良く分からない、役に立たないと判断せざるを得ないような教育内容を拒否したからといって、その結果子どもたちが積極的に私語をしたからといって、それは当然の行為のように思える。これを、贈与・享受という「昔の関係(上下関係)」に戻す(諏訪哲二)というのは本末転倒ではないだろうか。この教育内容の分析は、意欲格差論においても同様に欠けているのである。「下に手厚い」教育の構築(荻谷剛彦)といっても、どうしても量的に増やすということにならざるを得ず、良く分からないような教育内容では意欲の低い状況を変えられるとは思えない。また、学力の高い子は学習意欲が高いと特徴づけているが、その高さは教育内容を基礎に置いているものではなく、競争意識や将来意識の高さ、それを支える家庭の経済力や文化力の高さである。

「構造変容 構造転換」論は、学習関係を変える、教師と児童・生徒の関係を変える、階層構造を位置付けるという積極的な提起ではあるが、その根本的な要因である教育内容の分析が不十分なために、学習過程の共同性を支える内的な論理が不足し、贈与や師弟関係は強制的に転嫁し、学力の低い階層だけの対策に陥るという問題を持っているのである。

第2章 子どもの跛行的主体化と転回可能性

子どもたちは、主体的な行為として、「学び」から逃走し、意欲格差を形成し、等価交換し、下降している。それは主体化の過程が歪み、ジグザグの跛行としてあらわれているのである。この跛行的主体化を改善、転回する条件とは何か、それを析出することによって子どもたちの主体化を支えうる教師の学級指導のあり方を提案したいと思う。

現代社会は、子どもの諸能力形成に3つのプレッシャー、すなわち、学力形成プレッシャー、能力形成プレッシャー、人格形成プレッシャーをかけ始めている。このプレッシャーこそが、跛行的主体化を改善し転回する条件となる。この3つのプレッシャーの理解はきわめて不十分であり、そのことが子どもの現状分析と「構造変容 構造転換」の内容を複雑かつ不十分なものにしていていると思われる。

1. 知識基盤社会・知識社会と学力形成プレッシャー

知識基盤社会・知識社会は、21世紀の新たな社会原理として知識の体系化を求めており、学校教育の編成原理として、理論的知識の体系的な修得をめざす学力形成プレッシャーを与えている。この知識の形成過程こそ、跛行的主体化の主な原因であり、「構造変容 構造転換」論の最大の弱点である。

1) 知識基盤社会は、どう捉えられているのか

21世紀のキーワードは、知識である。知識が、社会・経済の発展を駆動するのである。

これを我々はどう理解すべきなのだろうか。ダニエル・ベル『知識社会の衝撃』（TBSブリタニカ 1995年）を参考に検討してみよう。彼によれば、脱工業化社会は、「技術革新や技術変化が初めて『理論的知識の体系化』によって得られる」「技術変化が理論的知識の体系化に依存する」段階であり、社会の基礎原理は、工業段階の経済成長から、理論的知識の体系化へと移行するものと描かれている。また、社会変革の戦略資源が、工業社会の資本と労働から、「知識と情報が社会変革の戦略資源になる」としているのである。

今後の社会発展は、天然資源や資本にではなく、知識すなわち理論的知識の体系化に依存するというのである。この知識基盤社会論を正しいものとして、我が国の学校教育政策は立案されている。

新しい学習指導要領（平成20年8月）の改訂の経緯では、「知識基盤社会やグローバル化は、アイデアなど知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させる一方で、異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性を増大させている。このような状況において、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する『生きる力』をはぐくむことがますます重要になっている」（小学校学習指導要領解説総則編）としている。また、知識基盤社会論を基礎に実施されている OECD の PISA 調査から我が国の児童・生徒の課題を3つにまとめている。それらは、①思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題、②読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景には家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題、③自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題である。

これらの特徴づけるならば、これから実施されようとしている我が国の教育政策において、知識基盤社会論は能力論的に変形され、PISA 調査の結果は、練習論や意欲論に変形されているのである。知識基盤社会という社会規定まで行い、「生きるための知識と技能（Knowledge and Skills for Life）」（PISA）の必要を提起しながら、なぜ諸能力形成一般に変形され、学習意欲や学習習慣に転化されてしまうのか。そこには、学力と能力をどう規定するのかという大問題が潜んでいる。

2) 知識基盤社会と学力概念

学力をどう概念規定するのか。それは依然として論争中である。知識基盤社会という段階を迎えるためには、どのような学力概念が必要かを明確にしなければならないだろう。

1970年代に行われた学力論争は決着がつかず、学力概念は未完のままである。論点を私なりに整理すると、学力を「わかつ」とする能力や意欲を含め規定するのか、そうではなく、教育内容に限定した科学的認識の形成にするのかという対立である。

学力論争は、坂元忠芳の学力規定と藤岡信勝の学力規定の対立として展開された。坂元忠芳の規定は、「結果としてあらわれる学力は、なによりも『わかる』ことの内面的な活動の過程にかかわって、しかもその結果子どもに習得される未来の可能性 未知のものを『わかつ』とする能力や意欲、さらに現実にそれを適用しようとする能力とかかわって形成される」（『国民教育15号』国民教育研究所 1973年1月）である。坂元の規定にたいして、態度主義だと猛反発した藤岡信勝の学力規定は、「成果が測定可能でだれにでもわかち伝えることができるように組織された教育内容を、学習して到達した能力」（『現代教育科学』明治図書出版 1975年8月）である。

坂元の規定によれば、学力は「わかれう」とする能力や意欲を基礎に形成され、現実それを適用しようとする能力とかかわって形成されるのである。先生が一生懸命に教えても、児童・生徒が「わかれう」としなければ学力は形成できない、そして、その「わかれう」とする能力や意欲は、現実世界の生活体験や生活能力によって形成されるということである。こうして学力形成にとって重要な課題は、「わかれう」とする能力や意欲の形成であり、そのための生活体験などの形成が必要ということになる。そして、それらを媒介しない教育活動は、知育偏重、受験学力、学校知として批判されるのである。

これに対して藤岡の規定は、わかるためには、教育内容の組織化、現代化、科学化が必要であり、わかれうとする意欲は、教育内容によって動機づけられ、喚起されるものとして限定されるのである。重要なことは、「わかれう」とする能力や意欲をどう形成するかではなく、教育内容を明確にし、だれにでもわかち伝えることができるように組織すること、教材研究と教材開発によって、どの子にもわかるように授業過程を作りだすことなのである。

この論争は現在も続いており、教育政策、教育実践、教育学研究においては、坂元の能力論的な規定の方が優勢な状況である。例えば、「生きる力」「意欲、関心、態度」「自ら学ぶ」、「発想力を高める算数科学習」、「共感力をはぐくむ社会科学習」、「見える学力、見えない学力」(岸本裕史)、「A 学力(知識、理解、技能)、B 学力(思考、判断、表現)、C 学力(意欲、関心、態度)」(志水宏吉)など、大半が能力論的な規定を基礎にしているのである。これに対して、教育内容の組織化論は、水道方式(算数：遠山啓)、仮説実験授業(理科：板倉聖宣)、国語では教科研方式、文芸研方式、児童研方式、ドル平泳法やコーディネーション(体育)、キミ子方式(美術)などを挙げることができる。しかし、このような組織化された教材は、意欲、関心、態度を強調する学習指導の強化や独自教材の排除という流れの中で、その展開は不十分である。

知識基盤社会は、新しい社会段階であり社会状況であるが、知識を獲得していくためには、「わかれう」とする能力や意欲を高めていくべきなのか、それとも、知識を「わかる」ように組織していくべきなのであろうか。それを子どもたちの意欲や能力に求めていけば、「学び」からの逃走、意欲格差、等価交換による不快貨幣の支払いや不払いなどという事態がさらに深刻化していこう。知識をわかるように組織することによってはじめて、跋行的状況から子どもたちを救い出すことができるのではないだろうか。

2. 現代社会と能力形成プレッシャー ~消費主体の転回~

能力形成プレッシャーは、能力形成過程における子どもの客体から主体への転化圧力、労働能力や生活能力の形成圧力、そして、過剰化する消費をコントロールする諸能力形成への圧力である。

1) 能力形成過程における子どもの客体から主体への転化

能力形成過程における子どもの位置の変化は、学校や学級において子どもたちが消費者として立ち現れ、教授 = 学習過程が等価交換原理によって支配されることで、教師と児童・生徒が対等化していくことである。

現代社会における交換は、商品交換として進展し、すべての商品は貨幣換算され等価で

交換される。この商品交換、等価交換の原理は、共同体の贈与 享受という原理を崩壊させる。学校教育の原理は、「贈与（教師） 享受（生徒）」で運営されており、この等価交換の原理の浸透によって、さまざまな「困難」に直面することになる。

学校教育におけるさまざまな「困難」を等価交換原理の浸透として問題提起したのは、諏訪哲二（『オレ様化する子どもたち』前掲）である。彼は、授業中の私語さえ注意することが難しくなった状況を、「すでに子ども（生徒）たちは市民社会（『等価交換』のゆきかう空間）に『住んでいる』。市民社会では人と人は対等である。注意は一方的（『贈与』）ではなく、されるほうも納得される形でなされなければならない（『商品交換』）という感覚が生徒にはすでに強くある」（P 88）と特徴づけている。

授業を聞くかどうかは、先生が授業をしているから・生徒だから聞くべきということではなく、その授業の必要性、聞く価値があるかどうかで判断するのであり、聞く価値がないと判断すれば私語をするのは当然の行為となる。しかし、この問題の原因は等価交換にあるのか、贈与と等価交換の対立にあるのか。これが問題なら子どもたちの主体化をできるかぎり抑制するしかない。

子どもたちの能力形成過程における消費主体化、等価交換論が提起しているのは、教える側の贈与の内容とレベルが低く依然として子どもたちを客体化していること、学習主体としての自律には程遠いということなのではないだろうか。跛行的な消費主体を学習主体に転回するためには、贈与の内容とレベルを向上させ教授へと進展させ、また、享受ではなく探求へと発展させるべきであろう。

2) 労働能力や生活能力の形成圧力～欲望の創造～

子どもたちの労働能力や生活能力の低下、後退は、ますます激しくなっている。

子どもたちの体のおかしさ、「朝からあくび、背中ぐにゃ、アレルギー、腹でっぱり、朝礼でバタン、貧血、腰痛、高血圧、心臓病」（正木健雄『子どもの体力』大月書店 1976年）は、今日さらに悪化し、体温異常、自分の体重を支えきれない、生体リズムの攪乱、生活習慣病、アレルギーがあるのがあたりまえ、テレビ漬けやゲーム脳の恐怖（瀧井宏臣『こどもたちのライフハザード』岩波書店 2004年）など、改善されないままである。しかも同時に進行しているのは、箸が持てない、生卵が割れない、缶詰を開けられない、タオルを絞れない、ボタンをとめられない、ひもを結べない、針に糸を通せない、ノコギリや金づちを使えない、ライターで火をつけられない、ハサミを使えない（谷田貝公昭『直接体験不足症候群の子どもたち』汐文社 1991年）など深刻な事態は進行中なのである。

このような事態はなぜ引き起こされているのか、そして、なぜ改善されないのか。それは、都市化や消費社会化によって日常生活における生活能力、労働能力の必要性が低下、後退しているからである。今日、基本的な生活習慣の確立、家庭の教育力の回復、さらには、「早寝、早起き、朝ごはん」などが運動として取り組まれているが、家庭の内部にその必要性が低い状況においては、そのような生活能力や労働能力は形成できないであろう。

日常生活における生活能力と労働能力は必要性のレベルでは低下し、後退していくであろうが、この状況を必要とは切り離された「欲望の拡大」によって転回しなければならないのである。必要とは切り離された欲望の拡大とは、例えば、家庭菜園、キャンプ、魚釣り、登山などを生活文化として拡張することであるが、それによって生活能力や労働能力

は再び新たな必要性を持つことになるのである（欲望論については後述の見田宗介の論を参照下さい）。

3) 過剰化する消費をコントロールする諸能力形成への圧力

生活の必要を越えた消費を継続的に拡大することで、現代社会は維持されている。消費者は、メディア等を通じて欲望を喚起・形成され、過剰な消費に向かうことになる。その結果として、資源問題、南北問題、環境問題等はある。緊急の課題となっている資源問題、南北問題、環境問題等を解決するために消費者はどういう能力を形成しなければならないのか。節制と禁欲なのか、それとも欲望の転回なのか。

現在の過剰な消費は、自然収奪的であり他者収奪的である。これを改善する方法は、今のところ2つ、生産と消費を抑制し節制と禁欲の生活をするのか、自然収奪的でなく他者収奪的でもない欲望を進展させるかである。後者を欲望の転回として考えてみよう。

例えば、電子メール。コミュニケーションを飛躍的に発展させているが、紙資源や運搬コストはほとんどかかっていない。同じようなものとして電子書籍などもあるだろう。このような転回論は、見田宗介のものである。彼は、「現代の、情報化/消費化社会という巨大な歴史の実験が、大衆的な規模で実証していることは、人間はどんなものでも欲望することができるし、人間が見出す幸福の形態には限りがないということである」「そうであるならばわれわれは、この情報化/消費化社会の依拠する根拠、人間の欲望と感受の能力の可塑性と自由ということ自体を、根拠として基軸として方向を転回すること、自然収奪的でなく、他者収奪的でないような仕方の生存の美学の方向に、欲望と感受の能力を転回することもまた可能なはずである」（『現代社会の理論』岩波新書 1996年）と述べている。

重要なことは、「人間はどんなものでも欲望することができる」ということであり、そのことによって、消費を拡大しない欲望の拡大、消費を抑制する欲望の質的な転換が可能だということである。この消費における欲望の転回は、必要と不必要によって促進・後退させられている諸能力形成を変容させる基礎的条件になる。

3. 共同体的な人格形成と近代的な人格形成の対立と混乱

人格形成のあり方は、混乱と対立という状況であるが、その中で近代的人格形成が求められはじめている。歴史的にも現代的にも、共同体的な人格形成が依然として優位を維持しており、近代的人格形成は思想としては一般化しているが実態化のレベルは低い。

学校教育における共同体的な人格形成と近代的人格形成の対立と混乱は、スクール・ダブルバインド、過剰なあなたメッセージ、自己と他者との距離感の不安定化と混乱としてあらわれている。

1) スクール・ダブルバインドによる人格形成の混乱

ダブルバインド (double bind) は、G・ベイトソンの理論で二重拘束を意味し、特に、家族内コミュニケーションを対象としたものである。この二重価値による拘束、混乱、対立は社会化の過程で多く見られるものであるが、共同体的な価値と近代的な価値の対立と混乱をソーシャル・ダブルバインドとする。そして、この対立と混乱の学校という状況に

おける諸現象を、スクール・ダブルバインドとしたいと思う。

このスクール・ダブルバインドは、「覚えなさいと自ら考えなさい」「頑張れ負けるなどみんな仲良く」「集団行動とみんな違ってみんないい」「思いやりを持って自己主張」「叱れる教師とカウンセリングマインドを持つ教師」「無言掃除とたのしい掃除」「残菜ゼロ運動とカフェテリア方式」などであるが、これらはすべて混在しているのである。

このようなスクール・ダブルバインド(二重拘束)は、教師の指導と児童・生徒の人格形成に対立と混乱を生みだすのである。教師の指導は、例えば、「教えて覚えなさい」と「教えないで自ら考えなさい」という不安定な学習指導を作りだし、また、「あなたは歩きますか走りますか」(廊下の標語)、今日のキラキラ(帰りの会)など心理操作的な指導を拡大しているのである。共同体的な価値(親和、礼儀、努力など)を問うわけでもなく、近代的な価値(自由、平等、公正、責任など)を問うているのでもないのである。このような状況は、児童・生徒の人格形成を不安定にするのは当然である。

このスクール・ダブルバインドは、近代的な価値形成へ向かうしか解消できないものである。

2) 過剰なあなたメッセージ

しゃべる時、私たちはその内容について意識するが、主語は何なのか、その主語でいいのかを考えることは少ない。それを考えないのは、「勉強しなさい」「はやく起きなさい」「あいさつしなさい」など、主語を直接的に表現しないからであるが、隠されている主語は、あなたである。あなたは、勉強しなければならない。あなたは、はやく起きなければならない。あなたは、あいさつをしなければならない。You mustなのである。

このあなたを主語とするメッセージを、あなたメッセージという。このあなたメッセージは、共同体的な関係である主従関係、年功序列、親方と弟子、夫婦関係(男女関係)、親子関係などのなかで形成されてきたものである。共同体的な関係は、地域では後退し衰退したが、企業、家庭、学校において再生産され続けてきた。しかし、能力主義管理の拡大、男女平等の進展(高学歴化、雇用機会均等、共働きなど)、教育における多様化、個性化などによって、共同体的な関係は相当程度崩壊していったのである。

共同体的な関係が崩壊しても、あなたメッセージは崩壊しない。それどころか、共同体的な抑制と規制を受けない個人の自己主張ツールへと転化しているのである。イチャモン(小野田正利『人と人が結びあえる社会であり続けるために』大阪大学人間科学研究科・教育制度学研究室編 2005年)や「モンスター・ペアレント」などという対立の原因は、あなたメッセージの過剰な状態なのである。多くの人があなたメッセージで会話している状況において、過剰なあなたメッセージは過剰さが問題になるとしても解決することはできないだろう。ましてや、あなたメッセージに対してあなたメッセージで対決しても対立が拡大するだけであろう。

あなたメッセージによる自己主張が拡大しても、近代的な自我形成、近代的な人格形成へ至ることはない。しかし、重要なことは、あなたメッセージだとはいえ自己主張が拡大していることである。この自己主張はわたしメッセージと結合することで新たな可能性へと転化するものなのである。

3) 自己と他者との関係の不安定化と混乱

児童・生徒における自己と他者との関係は、それを形成するものが人格関係なのか、行為関係なのかで変わり、また、その関係原理をどうとらえるのか、相互の延長関係(親和)なのか、制限関係(比較)なのか、拡大関係(増幅)なのかで、まったく違ったものになる。このような児童・生徒における自己と他者との関係は、学校や学級における教育活動や教師の学級を組織する原理(Organizing Principle)によって形成されるが、現状は不安定化と混乱の中にある。

これまで、自己と他者との関係は人格関係としてとらえられ形成されてきた。強調されるべきは、思いやり、やさしさ、迷惑をかけない、頑張ることである。また、自分がして欲しいことを相手にもする、自分が嫌なことは相手にもしないなどである。これらは、人としてのあるべき姿であるとともに、自己の延長として他者をとらえ、他者の延長として自己をとらえるという特徴をもち、共同生活における「親和(和)」を強調し形成するものである。しかし、競争(正確には敵対的競争:久富善之『現代教育の社会過程分析』労働旬報社 1985年)が激しくなり、学力差や能力差が顕著になるにつれ、自己と他者との関係は、お互いを制限し相互に限界を感じ合うものになってきたのである。学力差は、試験の結果だけではなく、日々の授業や習熟度別クラス編成などによって明確にされ、能力差は、レギュラーか補欠かなどきわめて明確である。しかし、これらは単なる能力差であり、児童・生徒にとっては単なる行為関係にすぎないのである。この単なる行為関係が、お互いを制限し合い、限界を感じさせるものになるのは、この単なる行為関係を人格関係としてとらえるからである。成績がいいのは、人一倍努力した人格特性であり、できないのは努力が足りないからだと考えているのである。しかし、掛け算が分からないのは掛け算の概念的な理解が不十分なのであり、野球でヒットが打てないのはバッティング技術が不十分なだけで、努力がたりない、やる気がないなどの人格問題ではないのである。具体的な行為の問題を人格の問題にすることで児童・生徒の対立が形成される。さらに、その対立を解消するために「親和(和)」を強調することで、人間関係は不安定化し混乱する。

行為は行為であって人格問題とは関係がない。行為関係を発展させることで、人格形成を支える。この行為関係は、自己を拡大する他者、他者を拡大する自己というとらえ方である。この視点で考えると、わからない、できないことは学習過程における問題提起となる。微分がわからない、モル計算ができないなら、わからない、できない部分をはっきりさせ、みんなで考え合えばいいのである。掃除が嫌なら、嫌な部分をはっきりさせ改善の努力をすべきなのである。行為関係を発展させること、それによって自己評価と相互関係を進展させることが可能になる。これこそが近代的な自己と他者の関係なのである。

第3章 教師のオーガナイズング・プリンシプルと学級指導

子どもの跋行的主体化は、学校教育に様々な問題を引き起こしているが、学校教育は同時に、子どもの跋行的主体化を促進している。しかも、教育政策がこの状況をさらに悪化させる恐れがあり、また、「構造変容 構造転換」を提起している研究においても改善策は混乱し対立している。

ここで提起する改善策は教師の学級指導を中心とするものであるが、子どもを跋行的主体化から救い出し、学習主体・消費主体・生活主体・労働主体としての可能性を学校教育

の内部から探るものである。その課題は、教師のオーガナイズング・プリンシプル（状況を組織する原理）の転換、学級指導メッセージの構造転換、授業構造の転換である。

1. 教師の学級指導におけるオーガナイズング・プリンシプル（状況を組織する原理）

教師のオーガナイズング・プリンシプル（状況を組織する原理）は、人格指導による行為形成（ α 指導とする）と行為指導による人格形成（ β 指導とする）の2つがあり、 α 指導は子どもたちの跛行的主体化をさらに深刻化させ、 β 指導は学習主体・消費主体・生活主体・労働主体（以下、総合的主体化とする）としての可能性を拡大するものである。現在必要なことは、 α 指導から β 指導への転換であるが、それぞれが価値観やイデオロギーに支えられており、これだけでも大変な転換である。

α 指導とは、人格指導による行為形成であるが、それは学級指導において人格的な評価や批判をすることによって、子どもたちの行為を促進または抑制することである。例えば人格評価は、えらい、すごい、やさしい、思いやりがあるなどから、チャンピオン、プロ、天才、スーパー 年生、100%で取り組もうなどがある。また、人格批判とは、やる気があるのか、迷惑をかけるな、勝手なことをするな、決まりを守れなどから、そんな人がいるのですか、このクラスから出ていけ、泥棒と一緒にだというような指導を指す。 α 指導では、行為における問題の原因は人格の問題としてとらえられ、人格のあり方を指導することによって行為は改善できると考えられているのである。このような教師による α 指導の多用は、児童・生徒間における人格批判関係を増幅していく（ウザイなども）。

これにたいして β 指導は、行為指導によって人格形成を支えようとするものである。しかし、この β 指導はこれまで意識されたこともなく、教育実践として検討されたこともないものである。 β 指導の中心は行為指導であるが、われわれが探究しなければならないのは、行為指導とはどのような指導なのかである。まだこのような段階にある。

β 指導における行為指導は、行為による具体的かつ明確な影響にたいする評価と批判によって行われる。例えば、にんじんを食べられないとしても、好き嫌いは良くないという人格問題とは考えない。それは、ビタミンA（ β カロテン）を継続的に摂取しない場合、身体にどのような影響があるのかを提示し一緒に考えることから始められる。掛け算のテストで100点を取ったとしても、えらい、よくがんばった、さんすうチャンピオンなどと評価することはない。ここで評価されるべきは、掛け算を理解することでどんな可能性が開けるのかである。また、分からないことも積極的に評価され、けっして、やる気がない、努力が足りないなどとは考えない。分からないことが分かるということは理解のための大きなステップになるからである。

β 指導は、欧米の市民教育論や Civic Education を参考に構想したものであり、日本の教育実践の成果ではない。しかし、子どもたちの跛行的主体化はこの α 指導（人格指導による行為形成）によって形成されており、それを改善するためにはどうしても β 指導（行為指導による人格形成）へ転換しなければならないのである。

2. 学力概念と教授 探求

子どもたちの跛行的主体化を総合的主体化へ変えていくためには、学力概念と授業過程の転換が必要である。前述したように、学びの共同体（佐藤学）意欲格差（荻谷剛彦）

オレ様化（消費主体化、等価交換：諏訪哲二）、下流志向（内田樹）は、教育内容や授業過程の分析を回避しているために、構造転換には至らないまたは不十分なのであった。

学力を概念として限定的にとらえ、その発展メカニズムを明確にしなければならない。それが知識基盤社会と市民社会をつくるコアになる。学力を能力と融合させたり、人格形成と取り違えてしまうなら、学力形成だけでなく、能力形成も人格形成も不十分となり、子どもたちの跛行的主体化は改善するどころか悪化するだけだろう。

ここでもう一度、藤岡の学力規定、「成果が測定可能でだれにでもわかち伝えることができるように組織された教育内容を、学習して到達した能力」（『現代教育科学』明治図書出版 1975年8月）について考えてみよう。

この規定の重要なポイントは、学力の内容を教育内容との関係に限定したこと、そして、だれにでもわかち伝えることができるように組織する課題を提起したことである。わかるとは、教育内容がわかるということであり、わかるためには教育内容がわかるように組織されていなければならないのである。この教育内容の組織化というもっとも重要で困難な課題は、「意欲・関心・態度」を強調する学力論（能力論）では回避される。それどころか、中途半端に教える方が、あまり教えない方が、もっとわかりたいという「意欲・関心・態度」が触発されるとさえ考えられているのである。

教科書は読んでわからない、面白くない書物の代表であり、受験などが終わればリサイクルに出される運命にある。そこに自分の学力形成を支えてくれたという愛着はない。教科書は「限定教育（教えないことも危険であるが、教えすぎること危険である）」論（堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店 1992年）によって作成されている。そして、そのように限定された教育内容でも、「意欲・関心・態度」を持つことが強調され、それに耐え頑張った子どもたちが受験の勝者になる仕組みなのである。

このような「限定教育」の教育内容を「贈与」（諏訪、内田）と言い、児童・生徒は「享受」すべきだとは言えないだろう。現在求められているのは、「限定教育」を克服するために、教育内容を「だれにでもわかち伝えることができるように組織」することであり、「贈与」ではなく、教授のレベルを上げ、児童・生徒の探求を支えることなのである。

3. 学習 discourse および Situated Learning

児童・生徒を学習の主体として形成しなければならない。そのためには、教育内容を組織化し教授のレベルをあげるだけでなく、授業過程の転換が必要になる。

現在の授業過程は、IRE 構造かその変形が多い。IRE 構造とは、Initiation - Response - Evaluation であり、（教師）「今何時ですか」、（児童）「10時です」、（教師）「よくできました」という教え込みの構造である。教え込みが批判され自ら学ぶ仕組みとして、学び合い（Response）が増やされ、教師が教えること（Initiation）を後退させた。そして現在は、学力低下が問題となり、基礎基本の習得には教え込みが復活し、同時に「学び合い」も行うという構造になりつつある。このIREの問題は、Initiationのレベルが低いことであり、前述したように教育内容の組織化が弱いために、いくら「学び合い」をしても教師がそれを支えきれず、意見の出し合いに終わってしまうことにある（IRE構造に関しては、佐藤学『教育方法学』岩波書店 1996年を参照）。

授業過程の構造転換は、「学びの共同体」論（佐藤学）によって検討されている。「学び

の共同体」論は、4人組みのグループ討論、授業カンファレンス、同僚性など学ぶべきことも多いが、教育内容の組織化、Initiation レベルの向上は不十分である。そのためであるが、学びを共同で行うという学習論ではなく、共同関係によって学ぶという関係論になっているのである。佐藤学の「学びの共同体」論を批判的実践的に検討した藤井佑介（『長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第8号 2009年）は、IRE 構造に代わる学習 Discourse 論として IDCSE - Self Learning 論を提起している。

IDCSE - Self Learning とは、Initiation - 学習 Discourse - 学習 Discourse care - Sharing - Evaluation - Self Learning である。学習 Discourse が中心にくるが、これは児童・生徒が教育内容にたいして多様な意見を持ち交流し討議する学習過程である。この学習 Discourse を支えるためには、教育内容の組織化と教師による教授が必要になる。また、学習 Discourse care とは、児童・生徒の多様な意見を正解と不正解とするのではなく、わかった根拠やわからない根拠を重視し、それを教師が支えるものである。Evaluation（評価）は、差異のある多様な意見の意味や可能性にたいしてなされ、自己学習を促進するために行われる。

特別活動や総合的な学習では、「状況に埋め込まれた学習」(Situated Learning)によって子どもたちの主体的な参加を促進すべきである（J・レイヴ他『状況に埋め込まれた学習』産業図書 1993年）。「状況に埋め込まれた学習」とは、親方と弟子の関係のように技能伝播を経験的具体的に行うことである。例えば、教室の掃除は児童・生徒に役割が与えられ、教師は監視していることが多い。しかも、家庭ではほとんどしなくなった、ほうきによる掃除やぞうきんがけである。やり方もわからず、意欲もわかないのは仕方のないことに思える。教師に限らず、経験の豊かな先輩たちも含めた共同作業が必要なのである。

重要なことは、経験による伝播であり、嫌なことの分担や押しつけではない。総合的な学習で稲刈りをするとしても、手伝いレベルで終わることが多く、水田農業のすごさを実感することは少ない。豊かな経験の伝播という視点で、運動会や合唱コンクールなどさまざまな行事は再検討されるべきではないだろうか。

4. 学級指導を構成する4要素～近代的自我形成へ向けて～

子どもたちの跛行的主体化を総合的主体化へ進化させるとは、近代的自我形成へ向け学級指導を発展させるということである。そのために、教師のオーガナイズング・プリンシプル（状況を組織する原理： α 指導と β 指導）、学力概念と教授 探求、学習 discourse および Situated Learning について検討してきたが、ここでは、総合的主体化、近代的自我形成を支える学級指導の内部構造を明らかにしておきたい。

教師の学級指導を構成する要素は4つである。それは、「メッセージの主語形態」「原因の帰属様式」「自己 - 他者関係」「ソーシャルスキル」であり、それぞれに内部対立が存在する。「メッセージの主語形態」は、あなたメッセージとわたしメッセージの対立。「原因の帰属様式」は、諸行為の原因を人格に帰属させるのか、行為それ自体に帰属させるのかの対立。「自己 - 他者」関係は、人間関係をどうとらえるのか、自己の延長としての他者 他者の延長としての自己（親和関係）、自己を制限する他者 他者を制限する自己（比較関係）、自己を拡大する他者 他者を拡大する自己（拡大関係）、どれなのか、ここにも激しい対立がある。「ソーシャルスキル」とは、特に対立の際のスキルで、相手に勝とうとするのか（自分が勝って相手が負ける）、自分も相手も勝つ第3の道をさぐるのか、前

者を Win - Lose、後者を Win - Win という。現状は Win - Lose が圧倒的に多い。

これらの4つの要素のどれによって学級をするのか、それによって子どもたちの主体化は跋行的にも総合的にもなりうる。総合的主体化、近代的自我形成を目指すならば、学級指導は次のように構成されなければならないだろう。

それらは、わたしメッセージ、諸行為の原因は人格ではなく行為自体に帰属させる、自己と他者は拡大関係、ソーシャルスキルは Win - Win である。

わたしメッセージとは、わたしがどう思うのか、どう感じているのか (I think や I feel) であり、そこには、そう思う、そう考える教師の理由や根拠がある。教師はそれらを開示し、児童・生徒はそれについて考え、児童・生徒もわたしメッセージで応えることになる。しかし、わたしを主語に語ったとしても、原因を人格に帰属させるなら意味はまったくなくなる。わたしメッセージは、原因を行為自体の具体的かつ明確な影響を中心になさなければならないのである (影響の把握は認識レベルを上げて行かなければならないものである)。自己と他者との関係は、教師も含めて拡大関係であり、Win - Win を堅持しなければならない。思いやりを持って、相手の気持ちを考えると、お互いにごめんなさいを言わせることや、負けるな頑張れと競争を煽るだけなら、自己と他者は情緒的に一体化するか対立するかしかないのである。自己と他者の関係とは、トラブルの多いものなのである。そのトラブルを解決する過程こそ大切であり、その過程を「わたしメッセージ」「行為の影響」「Win - Win」で行うことを支え、関係を拡大して行くべきなのである。

まとめ

子どもたちは跋行的主体化の中でもがいている。子どもたちの学力形成、能力形成、人格形成において指摘されるさまざまな問題は、跋行的主体化の諸問題として、総合的主体化への可能性としてとらえられなければならない。

総合的主体化を促進する条件は、知識基盤社会における知識の可能性、情報化 / 消費化社会における欲望転回、過剰なあなたメッセージという自己主張のなかにある。そこにあるのは、知識を基盤に学力を再規定すること、必要から欲望への転回、わたしメッセージへの進化である。

必要論に代わる「必要 欲望」論は、力不足で不十分なままである。自由な欲望によって、たのしくわかるように学びたい、おいしい水が飲みたい、安全なものを食べたい、きれいな空気がすいたいなど、さまざまなものが必要・不必要論の限界を越え、何かの手段であることから解放され、それ自体が目的に代わっていくのだろう。温暖化して困るから環境を守るのではなく、環境を守り創造することが欲望になるのである。