

2020 年度～2022 年度文部科学省科学研究費基金（基盤研究（C））

「高大接続改革と主権者教育の思想研究」課題番号 20K02452

報告書

18 歳成人時代の主権者教育を考える ーサブジェクトとエージェンシーのあいだでー

2023 年 6 月 30 日

研究代表者 小玉重夫

目次

序	本報告書の位置づけと目的 (田中智輝)	1
第1章	主体性が発現するには (新海太郎)	4
第2章	18歳成人時代における学校の在り方 (榎原まひろ)	6
第3章	18歳成人時代において「高校」はどのようにあるべきか (飯田陽一郎)	9
第4章	学会を振り返って (松坂風瑠)	11
第5章	教育思想史学会感想レポート (根本奎)	13
第6章	18歳になって私たちは大人となったのか (矢部建)	15
第7章	主体と「エージェンシー」再考—観客論の視点から— (田島史織)	17
第8章	コメント：アナーキズム的転回へ向けて—飼いや慣らされない 主体性のために (小玉重夫)	35
結	本研究の意義と残された課題 (村松灯)	44
附録	大会当日配布資料	

序 本報告書の位置づけと目的

田中智輝
(山口大学)

本報告書は、研究課題「高大接続改革と主権者教育の思想研究」(基盤研究C)の一環として、第32回教育思想史学会(2022年9月17-18日 於:同志社大学)で実施したコロキウム企画「18歳成人時代の主権者教育を考えるーサブジェクトとエージェンシーのあいだで」の成果をまとめたものである。

アクティブ・ラーニングへの転換を柱とした高等教育改革の方針が示された2012年(「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(答申))から10年をへて、いま、「主体性」の育成を掲げた一連の取り組みの成果が問われる時期にさしかかっている。こうした転換期のなかで、学びの当事者である若者は何を感じ、その変化にどのように関わっているのか。本研究では、高校生、大学生そして研究者が同じテーブルにつき、多角的な視点から、知と力の構造転換をめぐる議論を重ねてきた。本報告書はそうした議論の蓄積の一部であり、現在の到達点を示すものである。なお、現在に至るまでの議論の経過については、下記の取り組みと報告論文を参照されたい。

- ◆ 「高校生が考える思想、哲学」(教育思想史学会第29回大会 コロキウム、2019年9月15日)
*小玉重夫「高校生が考える思想、哲学」『近代教育フォーラム』第29巻、2020、p.147。
- ◆ 「高校生が考える思想、哲学」(教育思想史学会第30回大会 コロキウム、2020年9月)
*小玉重夫・塩崎愛佳・水村桃夏・樋口大夢「高校生が考える思想、哲学」『近代教育フォーラム』第30巻、2021、p.137。
- ◆ 「若者の政治参加と高大接続改革」(2020年度日本政治学会研究大会 分科会、2020年9月26日)

- ◆ 「新科目「公共」は高大社の接続をどう変えるか」(日本教育学会第80回大会 ラウンドテーブル、2021年8月25日)
- ◆ 「高大接続改革における探究学習の意義を問う—学びの当事者とともに」(教育思想史学会第31回大会 コロキウム、2021年9月6日)
*石山綾香・小川玲愛・北村豊土・小玉重夫・佐藤翔磨・東明さや香・田中智輝・村松灯「高大接続改革における探究学習の意義を問う—学びの当事者ととともに」『近代教育フォーラム』第31巻、2022、p131。
- ◆ 「18歳成人時代の主権者教育を考える —サブジェクトとエージェンシーのあいだで」(教育思想史学会第32回大会 コロキウム、2022年9月17日)

高大接続改革の流れのなかで、高校教育においては「社会に開かれた教育課程」を理念としつつ、「主体的・対話的で深い学び」や探究学習が推進されてきた。2022年4月からは新科目「公共」が必修となり、時を同じくして民法上の成年年齢が18歳に引き下げられることとなった。若者の社会や政治への主体的な参加が期待されるなかで、高等学校および大学における主権者教育の重要性もいっそう高まっている。だが、こうした期待や主権者教育の推進において、どのような政治的主体性が要請されているのかについては、なお慎重な検討が必要である。とりわけ、主体—服従 (subject) の構造を切断する変革主体 (agency) としての主体性とはどのようなものであるのか、そうした主体性を育むことが教育においていかに果たされるのかを問うことは、18歳成人時代の主権者教育の中心課題とも言えるだろう。

本報告書は、大きく分けて二つのパートからなるものである。第1章～第6章では、授業者と学習者の視点から、今日の学校教育における対話的で探究的な学びへの取り組みや、学習の主体あるいは政治的主体としての自己の経験が、それぞれ独自の視点から整理されている。さらに、そうした実践的試みにおいて、今日の学校教育や主権者教育にどのような課題と可能性が見出されるのか、その展望が示される。なお、筆者らは、東京大学教育学部附属中等教育学校(以下、東大附属)に在籍する教員および生徒(2022年度当時、6学年に在籍)で

あり、学校設定科目「総合社会研究 α」等を通じて、哲学や倫理、現代社会の諸問題について探究的に学んだ経験を共有している。

後半の7章・8章では、主権者教育の置かれている文脈や、そこで言われている政治的主体のあり方について、教育思想、政治思想の知見から検討することが試みられる。以上の各章を通じて、18歳成人時代の主権者教育に向けた取り組みの現在地点と、今後の取り組みへの実践的、理論的展望を素描することが本報告書の目論見である。

謝辞

本報告書の作成にあたり、東京大学教育学部附属中等教育学校で選択倫理と総合社会研究 α の授業をご担当された村野光則先生、新海太郎先生にはたいへんお世話になった。記して謝意を表したい。

第1章 主体性が発現するには

新海太郎

(東京大学教育学部附属中等教育学校)

今回、発表に参加した生徒たちのほとんどは、学校設定科目「総合社会研究α」を選択している生徒たちです。この授業では、哲学や倫理、現代社会の諸問題を対話形式で考えます。「大人になるとは」「受験は平等か」「ネット空間の言語」「時間」「自己と他者」「不死の薬」など、一年間で40以上のテーマを扱いました。テーマ（何を考えたいか）は生徒からも自由にリクエストできます。数えたところ、生徒提案は19テーマ、教員提案は23テーマでした。

生徒たちは議論を楽しんでいるようでしたし、教員の私もそこへ仲間に入れてもらって楽しんだという印象です。私から問いをはさんで議論を促したり、目下の議論に関連した思想的な知識（多くの生徒が前年度に倫理を受講）をリマインドしたりすることはありましたが、基本的には、教師（教える）—生徒（教わる）という垂直的な関係ではなく、水平的な関係で議論が行われるように意識しました。

具体的な論点も生徒たちから出してもらいました。参加者は、自分の考え、知識（学校・学校外で身につけた）、経験等を提出し合い、それに賛同したり反論したり、あるいは論を別な方向へと展開させたりしました。今回の発表者の一人は、授業のレポートの中でこういう感想も述べています。「みんなで話し合っているうちに、往々にして過去の哲学者や思想家が提案した考えにたどり着いて「○○の思想みたいだね」という展開になるのが、とても興味深いと思わないだろうか。

とはいえ、どの回も何らかの着地点を設定して議論しているわけではないので（だからこの生徒は、「興味深い」と思ったのでしょう）、あちこちに思考の枝や茎を伸ばしながら授業は終わります。そのため、授業後のリアクションコメントには議論の続きもよく論じられ、おそらくこの先も枝茎は縦横に伸び続

けるのではないかとと思われます。

今回の発表やその後の授業を振り返り、ベルクソンの『創造的進化』のことを思い出しました。そこでは、生命の進化過程を「すべてが与えられている」予定調和的な目的論で説明することが斥けられました。さまざまな傾向が相互に補完し合う調和は、むしろ、前方ではなく後方にあり（吸引力ではなく推進力に起因する）、「生の弾み」によってそれぞれの方向へと進化・分裂していくとされます。

主体性の発現ということをこれに照らし合わせて考えてみると、生徒の進化もあらかじめ教員側が想定した通りにはいかないところにその実際があるように感じます。総合社会の授業では着地点は設定しませんでした。通常の授業では多かれ少なかれ、目的地や道程をデザインしてしまいます。ただ、その中でも「反覆」は生じます（生徒に教わる、目的地やデザインが変わる、思わぬ何かが生じる.....）。おそらく、私が生徒の根源的な弾み（考えたい！）を邪魔したり封じ込めたりしないことに成功したとき、そして生徒それぞれの知性が弾みに推進されて、創造的に何かを乗り越えようとしたとき、予測不能な仕方では生徒は進化・分裂するのかもしれませんが。このとき、目的はすでに、外的に設定された目的ではなくなっていると思います。目的は生徒に内在化した目的に取って替わられていて、外の世界にも開かれたもの（社会に参加するもの）になっているように思われます。

第2章 18歳成人時代における学校の在り方

榎原まひろ

(東京大学教育学部附属中等教育学校 2022年度卒業)

学会での議論とその後の高校生活、大学進学を経て考えたことを記す。これからの学校は「社会と接続する学校」であってほしい。現状、大学進学を希望する生徒が通う高等学校や中等教育学校では大学受験の存在が前提となっている。生徒も教師もシステムも、過度に「大学受験」に縛られてはいないか。

大学受験について

議論の最中にも「強迫観念の壁」について話をした。例えば、高校3年生は受験勉強だけに集中すべきであるとされる。生徒もそれを分かっているし、大人もそういうものだと思っている。私たちが高校3年生の秋に学会に行ったことは、友人からも保護者からも、かなりイレギュラーなこととして扱われた。入試の多様化が進み、総合型選抜などの推薦入試を採用する大学も増えている。机にかじりついて勉強するだけが受験勉強ではない。従来の学力一本勝負の受験から、改善してきていると捉えられる。一方で、ここでまた「華々しい経歴を作らなければならない」という強迫観念が生まれていることを指摘したい。実際に推薦入試対策用の予備校・塾がプログラムを敷いている。いわば「総合学習のような活動」が推薦入試に出願するのに必要なので、学校でそのような経歴をしていない場合は、塾にお金を払って「作る」のである。

東大附属にはそんな大学受験至上主義の風潮は無かったと思う。むしろそれを嫌う生徒も多かった。(そして皆受験期に苦しんだ。) だが、幼馴染や大学の友人に聞いてみると高校の3年間はやはり、常に大学受験を前提としていたという。志望校別で高校のクラス分けが行われているという話もカルチャーショックだった。それでは予備校と変わらないのではないか。世の中の多くの高校と異なり、7月まで卒業研究を書く東大附属で六年間を過ごした私は、大学受

験のために「学びが止まっている」感覚を覚えた。これまでは、授業で友達や先生との議論を通して学び、学校行事・生徒会・部活動・外部での活動などに積極的に参加し、卒業研究に取り組み、常に生きた学びを得ていた自負があった。もちろん受験期の方が机に座って学ぶ時間は長かったが、この勉強は今までやっていたことを全て「引退」してまでやらねばならないことなのかと、自分の境遇を呪った。

18歳成人について

一般的に成人とは、契約ができることや選挙権があるといったことで定義付けられる。少し別の視点からも「成人」を論じたい。真の大人、成人。外部からの強迫観念に囚われず、自分がどうしたいか、どうありたいか。自分の心の声を聴き、周りの声に耳を傾け、自分が社会の一員であると自覚できる。そして行動する。大人になる、というのはそういった社会への関与の仕方からも考えられないだろうか。さて、18歳になった私はどうだろうか。きちんと大人になれただろうか。甚だ疑問である。正直に言えば、今は大学受験の解放感でいっぱいであり。親に依存しきっている。そして、今度は就活に向けて「ガクチカ」(学生時代に力を入れたこと)を作らなければならないという。誰かに評価されることを前提とした活動である。私はそのような動機で始めたことについて、一生懸命になれないだろうなと思う。東大附属に居た頃のように、自分にとって「ビビビッ」と来る何かに全て挑戦する覚悟だけは持っている。今はひとまず五月病気味である。

本来は、自分の成功だけではなく、社会のこと、誰かのためになることを考えられるのが大人なのではないか。どうしても、我々は社会に帰属しているのだ。そのことを忘れている人があまりにも多いように思う。「社会のことなんてどうでもいい。」「自分には関係ない。」「自分がお金持ちになって、幸せになればそれでいい。」そう考える10代は大人が思っている以上に沢山いる。このような状況で、日本の学校教育が何かを果たせているというのか。決して、国や社会に奉仕する国民を育てるべきだと言いたいわけではない。あまりにも自

分の属する社会に無関心な人が多いのではないかと危惧しているのだ。

これからの学校

学校だからできることを大切にできないのであれば学校の存在意義は無い。小中高の12年間で「良い大学」に進むために費やされる12年間であるよりも、大人になるための12年間であった方がずっと良いと考える。そのためには、学校や大学受験のシステムが変わっていくことと同じくらい、人々の意識の部分の変容が求められる。話はそれだが、「とにかく大学に行かなきゃ!(学びたいことは無いけれど大卒にならなきゃ!) いうのも立派な強迫観念ではないか。

強迫観念の壁を、大人も子どもも乗り越えていく必要があるのだ。例えば、入試や就活のために何かをしなければならぬという発想を持つことができるのなら、それを捨てることもできる。「評価のために〇〇する」そのマインドセットの呪いを解かずしては、制度が変わっても悲劇が、これまでと全く同じ構図で繰り返されるだけである。これから学校という場で学ぶ子どもたちが、学びの中で自分の核と向き合いながら大人になっていく環境が整えられるよう、自分に何ができるか考えていきたい。

第3章 18歳成人時代において

「高校」はどのようにあるべきか

飯田陽一郎

(東京大学教育学部附属中等教育学校 2022 年度卒業)

学会当日に話したことや、収録で話したことを踏まえて、今僕が考えている「18歳成人時代における学校のあり方」で最も良いものは、「適度な放任主義」だと思う。そういう意味では通っていた東大附属がとても良い環境だったのではないかな。

東大附属は、中学1年からレポート課題が多かった。出される課題に関しては、大枠だけ決められており詳細な内容は自由だった。例えば、1年のときの東海道ウォークのレポート課題がそうだ。「東海道ウォーク」について書く、と決められていても東海道ウォークのどこを切り取るかは自分たちの班次第。先生が手助けをすることがあっても、基本的には自分たちでどういうところを重視するのかを決めていた。

このような「自分たちで考えてレポートを書く」という行為は1年生からがずっと毎年のように行われていた。これが積み重なっていった先にあるのが、5、6年生のときにある「卒業研究」だろう。

卒業研究とは、いわば真っ白なキャンバスを自分色に染め上げる行為だ。6年間で培ってきた「自分はこれが好き」「こういうことに興味がある」と感じた物をテーマにして、自分に課した研究論文を書き上げる。テーマにも依るものの、卒業研究を通して全力で「自分」に向き合うことになる。それは先生に与えられた課題ではなく、自分たちで考えに考え抜いた課題だからこそできることだ。

この卒業研究は、東大附属が「適度な放任主義」だったから成り立ったことだと思う。生徒がやりたいこと、やっていることを全力でサポートし、やりたいようにやらせてくれる。とはいえ先生方も、あまりにも酷い研究には注意を

するし、研究のやり方についてはアドバイスをしてくださったりもする。やりたいこと、やっていることが揺らがない程度にサポートしてくれる。これは、「適度な放任主義」であるからやれることだろう。

このようなことがすべての学校出来ているとは言えない。実際大学に入って新しくできた友人に聞いてみると、「研究みたいなことをやれるような時間はまったくなかった」「国公立に入るべき、と進路を押し付けられた」、と生徒ひとりひとりを見ることなく、自分たちの意見を押し付け続けていたらしい。

「18歳成人」、という時代に照らし合わせて考えてみれば、このような方針は少々時代外れといっても過言ではないだろう。「自分がやりたいこと」を追い求められるようになった今の時代、国公立ではなく私立に入るからこそ出来ることもあるし、私立ではなく国公立に入るから出来ることもある。どちらが良くて、どちらが悪いということは決して無い。それを先生たちのエゴを押し付けることで生徒たちの本当にやりたいことを無視してしまうのは、主体性が求められる大学生活、ひいては社会人生活の中で「選択」を誰かに委ねてしまうことも起きてしまうのではないか。

18歳成人になった現代において、「大人」と「子供」の境目は非常に曖昧になってしまった。だからこそ、僕は多くの人間が入る高校という場において生徒たちの選択を無視せずやりたいことを伸び伸びと行うことができ、先生たちが締めるべきときは締めて、という「適度な放任主義」という学校になることが大事だと考える。これからの社会は主体性が求められる。だからこそ、18歳成人という今は大学ではなく高校から、やりたいことをやれる環境を作るべきだ、と考えている。

第4章 学会を振り返って

松坂風暉

(東京大学教育学部附属中等教育学校 2022 年度卒業)

我々が参加したコロキウムの主題は「18歳成人時代の主権者教育を考えるーサブジェクトとエージェンシーのあいだでー」と言うものであった。実を言うと私は、総合社会研究を取っていたわけではなく飛び入りで参加したので、小玉先生の指定討論を聞くまで真意が掴めなかった節がある。学会発表を終え大学に入学して思ったことの一つとして、学会全体で盛んに討論を行ったサブジェクト的な教育は想像していたよりも遥かに実践されており、東大附属卒業生は各々の進路で新たな人間関係を構築していくにつれ、ますます東大附属の教育の特異性を実感するであろうと思った。

生徒と教員が対等な立場に立って共同で探求する教育は、東大附属の卒業研究において発揮されており、大学に入ってからでもプレゼンやレポート記述の際に役に立っている。これに対し「卒業研究」という上辺だけ模倣し、教員から指示されたテーマの調べ学習のようなまとめレポートを作る高校の存在を大学の同級生から聞いた。私はそこに彼自身のエージェンシーは発揮されているのだろうか、大学入試に活用できるからという安易な理由で行われているカリキュラムなのではないかと疑問に思った。先進的な手段を取り入れたように見えて、実際に行われているのはサブジェクト的な教育の1課程としてであり、未だ「大学入試を見据えた対策の一つ」程度にしか受け取られていないのかと感じた。これに関しての意識の改革が急務であるとともに、高校の立ち位置が大学生の学びへの接続ではなく、大学入試の予備校として扱われている事実をひしひしと感じるところであった。

学会で討論した高大接続における学校のあり方というテーマと我々が過ごした東大附属での6年間、私を取り巻く様々な学生の環境を比較し生徒の目線で振り返り、これからの教育に求められることをまとめたい。ここまででもい

くつか触れてきたがまず大学生のスタート、政治責任や法的に成人という節目を迎える日本の18歳に求められることは、自己の確立と己の選択に責任を持つ能力、総じて主体性にあると私は考える。そしてそれが求められる場として教育が挙げられる。現代日本における受験は、子に対する親の願望によるアプローチによって引き起こされるものが多いと思う。特に中学受験においては子に選択肢や有無を言わず受験に取り組ませる家庭が多く見られるが、子の自我や主体性の芽を摘む要因の一つになっていると考える。私は進んで東大附属について調べ、ここに進学したいと希望を述べ、親が行った支援は子が必要としたもの、子の力ではどうしようもないもの、そして可能性の提示であった。この可能性と選択肢の提示こそ主体性を育む教育に求められることである。幼い子は親の意や期待を組もうとする生き物であるため、幼いうちから選択肢や疑問を与えることが主体性を育むと考える。家庭においても学校においても言えることであるが過度な放任ではなく、東大附属のような適度な自由と放任と責任を負う環境が、こどもの自主性と18歳で責任を追わねばならない立場になる現代において必要だと強く思う。過度な放任では間違った方向に進む子を止めるストッパーが無く、責任の重要性を実感することもなく育ってしまい、過度な制限は大学進学や成人として振る舞わねばならぬ時に自分の選択に自信が持てなかったり、押さえつけられた自己が暴走してしまったりしてしまうと私は思う。勿論そんなすぐには変わらない。立場や主張関係なく主体のあり方を皆で考え再考し、どうあるべきか活発に意見交換していくことが意識の変革や、教育のムーブメントとして繋がっていくのではないかと、私は本学会に参加し以上のように考えた。高校生という立場でありながらこのような場に参加し、対等に討論する機会を与えてくださったことに深く感謝を述べるとともに学会参加の感想とさせて頂きたい。

第5章 教育思想史学会感想レポート

根本奎

(東京大学教育学部附属中等教育学校 2022 年度卒業)

学会における議論や収録時の議論を通し、私は 18 歳成人制度について今までに無いほど深く考えられたと感じている。成人の定義が変わるにあたり、高校生は今まで以上に「大人」としての生き方を求められるようになる。しかしながら、ただ日常を生活しているだけでは、その事実を意識する事さえそうあるものではない。そういった意味でも、今回の学会参加は貴重な体験であったと感じる。

「成人になる」という事と「大人になる」という事は厳密には異なるものの、18 歳の人間の在るべき形は社会的に見て大きく変わっただろう。従来の 18 歳の人間にとっては「やらなくても良い事」だったものが、この制度以降の 18 歳の人間にとっての「やらないのは無責任な事」へと変わっていく。私は、ここで 18 歳の人間＝成人に求められるものとはやはり「大人としての振る舞い」と同一のものであると考えた。

これは私の感覚でしかないが、これまで子供の自律の場とは大学であったように思う。親から見た大学生とは「高校生という子供としての立場を離れ、社会人という『大人』へとなっていくもの」というものであり、特に最初の 2 年間は「成人になるまでの 2 年間」という側面を持つものとして扱われていただろう。しかし、18 歳が成人年齢になるにあたり、「成人になるまでの 2 年間」は高校 1～2 年生を指すものとなる。これからは、生徒は大学に入学する時点で既に成人であり、「大学生という『大人』」でなければならない。であれば一層、高等学校は「生徒を大学に行かせるための場」であってはならないのではないかと——大学受験が重視され過ぎている現状を変えるのは簡単ではないものの——私は考える。

私は大学生となってまだ一ヶ月の身ではあるが、大学という環境が生徒に自

律性を与える要素としては、全ての事柄について生徒が自分で責任を取らねばならない環境——ある種の放任主義とも言おうか——が、最も多くの割合を占めているものと感じている。必要に迫られて、自分がすべき事に自分から取り組まなければならない環境だ。「大人」である成人を作るための主権者教育には、こういった環境が必要不可欠なのではないだろうか。例えば私が通っていた東大附属では、レポート課題や卒業研究など、自分から取り組まなければほぼ何も進まないようなタスクを課される事が多かったように感じる。他の高校に通った経験の無い私に比較はできないが、このような教育がこれからの時代において効果的なのではないだろうか。

18歳成人制度が存在する現代の日本において、高校は今まで以上に「大人を作る場」としての在り方を求められると私は考えた。そのためには、生徒の自主性を重んじる教育方針が求められるのではないだろうか。

第6章 18歳になって私たちは大人となったのか

矢部建

(東京大学教育学部附属中等教育学校 2022年度卒業)

2022年4月1日から成人年齢が18歳に引き下げられた。この法改正によって私は高校卒業を前にして大人になったのだが、私は残念ながらまだ大人とっていないように感じている。大人という言葉には「1人前になった者」という意味があるそうだ。20歳成人の時は順調に進めば大学2年生であり、大学で見受けられる全て自己責任という社会構造に慣れていると考えられる。これは1人前になったと客観的に言えるのではないか。しかし、18歳成人となった今、この社会に出る第1歩のような大学の制度を経験せずに大人になるということになる。また、最近は進学校や所謂自称進学校のような大学入試に力を入れる高校が多く感じる。本学会で流した映像で榎原さんが話していたが、高校によっては9限といった形で塾のような自習を行うような高校もあるそうだ。これは教師が大学入試までの道筋を作りそれを生徒が進んでいくというもので、大学や社会の全て自己責任という制度と相反するものであると感じる。残念なのはこの話が高校に限ったものではなく中学、場合によっては小学校でもそのような制度であるということだ。学校以外でも中、高、大の入試対策として学習塾へ通った人は多いはずだが、これらの学習塾も上記の進学校や自称進学校のような制度である場合が多い。合格を自らの手で勝ち取るのではなく合格まで連れて行ってもらう、自分はそれについていくというようものだろうか。このような環境に染まっている状態から、「18歳なので全て自己責任です。」と言われても困るだろう。これまで先生についていくことは努力したが、自ら考え行動するという事は少なかったのではないか。私は塾で引かれた線路から逸脱した方向へ進んでいたのだが、それでも自分で考え、行動するという事は少なかった。言われてから行かぬか、そもそもやらないという選択をする。私のような例外はいるとは思いますが、大多数は学校や塾が引いた線路を反復横跳びしな

から進んだだけだろう。知識としては1人前だが人間として1人前にはなれていない。この状態では成人しても大人になるのは無理だろう。18歳になったことで私たちが大人になるのかということは、これらの受験における学校や塾の体制が変わり、先導者がいなくても進んでいけるような生徒になるまではありえないと考えている。

この企画に撮影協力者として参加して

今回この企画に撮影協力者兼編集者として参加させていただいたが、実際に討論する立場でこの企画に参加することということは、参加者と違う視点でこの企画を見ることができたと考えている。私は話をまとめることが苦手で話がまとまるまで考え時間切れになるか話がまとまらないまま話始め、途中で失速するということが多々あった。さらに、物事を覚えることが苦手で、今回の討論でもどこまで話を覚えていられるか不安なところがあった。ありがたいことに、撮影協力者という立場では一度話を聞いた上で自分の考えを廃して熟考し、さらに編集をする過程で何度も討論を聞くため、言葉に含まれる意味を汲み取り、そこから自分の意見と組み合わせて自分の価値観を更新するということが長い時間をかけて行うことができた。これは討論に参加していれば確実にできなかったと思う。しかし、討論に参加しないことで自分の考えを他者に共有する機会がなかったというのもまた事実である。他者の意見によって私の価値観を更新することができるのと同時に、私の意見によって他者の価値観を更新することができたかもしれないのだ。哲学も教育学も専門外の私の意見でも少しは他者の価値観を更新する手助けになったかもしれないにもかかわらず、その機会を目先の心配に対応するためあえて得なかったのは失敗だったと思うが、私ができる仕事をできる限り行った上で、新しい知見を得ることができたと考えれば良い体験をさせていただいたと思う。次からはこのような専門外の話でもできる限り首を突っ込んで話してみたいと思えるようになった。

第7章 主体と「エージェンシー」再考

—観客論の視点から—

田島史織

(東京大学教育学部基礎教育学コース)

【構成】

はじめに

第1節 OECD「生徒エージェンシー」概念についての検討

第1項・・・OECD「生徒エージェンシー」とジュディス・バトラーによる「エージェンシー」概念との比較検討

第2項・・・「集団エージェンシー」と共同体、コンセンサスについて

第2節 観客と生徒の関係とその主体

第1項・・・劇場空間における観客と教室空間における生徒について

第2項・・・劇場と教室における行為の反覆[reiterate]と主体の生成

第3項・・・「解釈する主体」としての観客

第3節 観客と生徒のエージェンシーに関する考察

第1項・・・「終演後」と「放課後」における観客と生徒のエージェンシー

第2項・・・生徒のエージェンシーが発揮されるための授業のあり方

まとめと今後の課題

参考文献

はじめに

これまで、舞台芸術のための劇場空間における観客と、学校の教室空間における生徒をそれぞれ受動的な存在とみなし、観客を舞台に参加させるようなパフォーマンスや、生徒をアクティブラーニングのようなそれまでとは異なる形態・考え方の教授法により「能動的」に授業に参加させようとする試みが行われてきた。しかし、そもそも観客及び生徒を受動的な存在とすること自体を考え直すべきなのではないかということが本稿の問題の所在の一つである。

本稿では、OECD が 2030 年に向けて求められる生徒像について発表した”Student Agency for 2030”を出発点としながら、これからの教育で生成される主体とエージェンシーについて検討する。 OECD の発表した「エージェンシー」の解釈は、一見するとこれまでの教育とは異なる生徒と学校教育のあり方の可能性を示しているようにも思われるが、このように具体的に社会のために目指されるべき生徒の主体を、OECD のような教育の分野において権力を持つ機関が定めることそのものに違和感がある。本稿の第 1 節ではこれを批判的に検討し、主体とエージェンシー概念を広く理解するために、ジュディス・バトラー (Judith P. Butler 1956-) による「エージェンシー」についての記述を参照する。

第 2 節以降では、第 1 節で言及した主体とエージェンシーについての考えを、ジャック・ランシエール (Jacques Rancière, 1940-) の主体に関する言及を参照して深め、教室空間と劇場空間の性質の類似性から、劇場空間における観客論に敷衍することで、これと対比させる形で教室空間における生徒についての検討を行う。劇場において異なる意見を排除したり、教室において定まった様に定まった方法でしか教育を行わなかったり、逆に観客や生徒に一任したりするのではなく、それぞれが選択可能な選択肢から、選択するという行為の過程で主体が生成し、この過程があるからこそエージェンシーが発揮され得るということを示す。これにより、これからの教育において生徒の主体性とエージェンシーをどのように考えていくべきかを考えていく上での一つの足がかりとしたい。また同時に、観客・劇場の性質やあり方についての示唆としたい。

第 1 節 OECD 「生徒エージェンシー」概念についての検討

第 1 項 OECD 「生徒エージェンシー」とジュディス・バトラーによる「エージェンシー」概念との比較検討

OECD は、2019 年に”OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: Student Agency for 2030”を公表した。これは 2030 年に向け、VUCA と呼ばれる時代に望まれる社会を実現するための主体として求めら

れる生徒像について、生徒や教師をはじめとした様々な世代・立場のステークホルダーによって協議された結果がまとめられたコンセプトノートである。生徒が自らの学習のエージェントとして、何をどのように学ぶのかということについて積極的に関与し、社会に「変化を起こすために自分で目標を設定し、振り返り、責任を持って行動する」[白井 2020: 79]ための「学び方」を身につけ、そこで得たエージェンシーを生活のあらゆる側面で発揮する必要があるとして、「生徒エージェンシー」を重要なコンピテンシーとして位置付けた。

ここでの「エージェンシー」は、アイデンティティと所属感の発達に関連するものであり、育成するべきものであるとされている。また、教師に指示されたことを自分で遂行できる、自分で自分のことができるというような意味にも捉え得る、「主体的」、「主体性」とは異なるものであって、エージェンシーは、他人や社会との関わりの中で倫理的規範ある責任を持った行動ができる力である。さらに、この言葉の解釈は、社会や文脈によって差異があり得る [OECD 2019=2020]。

しかし、このように生徒とエージェンシーについて定めた上で、社会のために生徒に責任を持たせようとするのは、むしろ生徒や教育、社会の可能性を狭めることに繋がるのではないか。OECD とは異なる主体・エージェンシーについて検討している人物として、ここではジュディス・バトラーの考えを取り上げる。バトラーは、ジェンダー・セクシュアリティに関する著書を多く出版しており、その中でも、主体の所有する「行為能力/行為性」としての「エージェンシー」について度々言及している。バトラーは、権力に服従すると同時に立ち現れる主体という点に注目し、権力は主体に、「第一に主体を可能にするもの、その可能性の条件、その形成的な根拠として。第二に、引き受けられ、主体「自身」の行為において反覆されるものとして」[Butler 1997: 14=2012: 23]働きかけると述べている。そして、主体化=服従化の局面において、「主体は、先行する権力の効果として出現すると同時に、根源において条件づけられた行為能力の形式にとって可能性の条件として出現する」[Butler 1997: 14-15=2012: 24]のだ。主体化=服従化という「構成的制約は、行為能力の可能性を予め排除

するものではない。それは、行為能力を権力に外的な対立関係としてではなく、権力に内在する反覆的实践、あるいは再分節化の实践として位置付けるのである」[Butler 1993: 15=2021: 24]。ここでの「反覆[reiterate]」とは、単なる「反復[repeat]」と異なるものであり、「反覆の効力によって、空隙や亀裂が、構築物の中に構成的不安定性として一すなわち、規範を逃れた、あるいは超えたものとして、また、そうした規範の反復的作業によっては決して完全には規定もしくは固定され得ないものとして一切り開かれる」[Butler 1993: 10=2021: 16]とバトラーは述べている。つまり、行為能力（エージェンシー）は、主体化＝服従化の局面で、この権力の内部においてこれを反覆することで、既存の主体化＝服従化の関係における権力を転覆させる可能性のある力である。

この OECD とバトラーの二つのエージェンシーは、社会に変革を起こし得るという点で共通している。しかし OECD は、生徒に「意志」があり、行為の「責任」を負うことができるとみなしている一方で、バトラーによれば、行為は主体の前であって、主体に責任を還すことはできない。また、OECD によれば、エージェンシーは育成できるものであるが、バトラーによるエージェンシーは、主体に条件づけられ所有される可能性である。OECD の言う生徒エージェンシーは、主体である生徒と、公益のために働きかける能力や意志を持っていることを前提としており、それを所有する主体の生成についての検討が十分になされていない議論なのではないかと考えられる。OECD が生徒に対して社会の変革を求めているにも関わらず、その行為の責任は生徒に還そうという発想こそが権威的で自己責任論に繋がりがかねない。そして生徒の能力と意志を前提とし、責任ある行動を期待し、主体性とエージェンシーを別のものとしてみなすことは、主体の出現について検討することを回避し、主体のエージェンシーを予め排除（フォアクローズ）することになりかねない。これらの点において、OECD による「エージェンシー」概念とそれに基づいた教育方針は安易に受け入れられるべきではなく、「エージェンシー」に着目するならば、そのエージェンシーが果たすべき内容ではなく、どのように発揮されるのかという点について再考されるべきではないか。

第2項 「集団エージェンシー」と「共同体」、コンセンサスについて

OECDのコンセプトノートの中には、「集団エージェンシー(collective agency)」に関する項目があり、これは「個々のエージェント(agent)が同じ共同体、運動、またはグローバル社会のために行動を取ることを意味して」[OECD 2019=2020]おり、公益のために変革を起こすために必要であるとしている。そして、「集団エージェンシーは、個々人の違いや緊張をひとまず横に置き、共通の目標へ向かうために足並みを揃え」、「さらに結束して一体化した社会を築く」[OECD 2019=2020]という。しかし、個人がエージェンシーを発揮し、社会における様々な権力構造をずらし変革をもたらすためには、結束よりもむしろ係争の方が重要なのではないか。ジャック・ランシエールは、コンセンサス民主主義を批判する文脈の中で、次のように述べている。

コンセンサスは、戦争より平和を選好する以前に、ある種の感性的なものの体制である。コンセンサスとは、当事者同士がすでに所与のものとして前提され、彼らの共同体が形づくられたものとして前提され、彼らの言葉の計算が言語遂行に等しいものとして前提されるような体制である。したがって、コンセンサスが前提にしているのは、係争の当事者と社会の当事者のあいだのずれそのものの消滅である。それは、民衆の名と民衆の自由の空虚さによって始まった、見せかけと係争と計算違いの装置の消滅である。それは、要するに、政治の消滅である。[Rancière 1998: 102=2005: 171]

個々人に違いがあるのは当然であり、そこに緊張があるが故に政治的な係争が可能になり、そのような係争の反覆の中で社会が変革していくにも関わらず、それよりも社会が結束し一体化する方が重要であるというのは、結局のところ画一的で、個人のそれぞれの権利を軽視しているとも捉えられ、また、そこに結束して同じ方向に向かうことはできないような経済的・社会的状況にいる人々を無視することにもなる。OECDがこのような方針を発表したこと自体が権威的で、権力ある組織の権力を覆すような変革が必要であるにも関わらず、

それに沿って教育が進められることが求められるというのは、変革の可能性、エージェンシーの可能性を覆い隠すことではないだろうか。

第2節 観客と生徒の関係とその主体

第1項 劇場空間における観客と教室空間における生徒について

劇場空間と教室空間は度々その類似性を指摘され、「教師/生徒」と「俳優/観客」という構図が比較されることもあった。ここでは、まず、ランシエールの著作を参照し、この両者の関係について整理する。両者の関係について整理することでこの比較の意義を示した後、劇場空間の特徴を整理し、観客のエージェンシーについて考察する。

ランシエールは、『無知な教師』において、自分の知らないことを生徒に教えた教師ジャコトの話为例に、知性の平等について記述している。ここでは、教師と無知な者（≒生徒）の間には両者を隔てる溝があることを多くの人々が自明視してしまっていることを指摘している。また、『解放された観客』では、演劇の改革者と教育者は、それぞれ能動性と受動性の二つの位置を隔てる溝があるという確信を共有しているが、それは問題であるということを示している。

能動的であることと受動的であることの間にあらかじめ設定された根源的な対立以外に、何が座席に座った観客を能動的ではないと宣告することを許すというのか。じっと観ることは、イメージと仮象に満足して、イメージの背後にある真理や演劇の外にある現実を知らないでいることだという前提によるのでなければ、どうして眼差しと受動性を同一視できるだろう。[Rancière 2011: 12=2013:17]

このようにランシエールは、観客が、能動的とは対置される受動的な存在としてみなされることに疑問を呈している。彼は芸術の持つイメージと表象について述べながら観客の能動的な可能性について述べているが、ここでは以上の参照に留め、異なる方法を提案するのではなく、過去に存在し、現に存在する観

客がそのまま能動的であり得るということを述べる。そのために、次に劇場空間とその構成要素の特徴について、ここまで見てきたバトラーのエージェンシー概念を参照しつつ確認する。

第2項 劇場と教室における行為の反覆[reiterate]と主体の生成

舞台芸術というものは、それが人間が為している営みであるために、同じ演目、同じ出演者であっても、全く同じ公演になるということではなく、その上演の繰り返しは異なるように行為され得るのであって、反覆[reiterate]と見なすことができるだろう。また、これは舞台と観客の相互作用によって成り立つ舞台芸術の性質からしても、公演によって観客が入れ替わり、客席の持つ雰囲気も日によって変わることを踏まえれば、同一公演の繰り返しの上演は、単なる反復とは全く異なるものであろう。公演の実施それ自体が、反覆の実践であるとも言えることができる。しかし本稿で特に着目するのは、観客が観客としてどのように行為を反覆し、どのように主体化し、どのようなエージェンシーを発揮し得るのかという点である。なお、ここでは基本的に屋内型で客席と舞台が設置されている劇場を想定する。客席に座って舞台を眼差す観客というのが現代の舞台芸術における観客のあり方として一般的であり、また野外や様々に変形した形で行われるパフォーマンスと同様のものとしてその観客について一般化することは困難であり、さらに本稿の主題である学校教育の教室の様子と照らし合わせた際には、教室空間における教壇の教員とその前に座る生徒、劇場空間における舞台上の俳優とその前に座る客席の観客がそれぞれ対応するものとして考えられるためである。そして劇場空間と教室空間のそれぞれ対応する二者について考えなければならない問題は、俳優や演出家が観客に対して権力を持ち、スペクタクルによって魅了することや何かを教えることができると考えるその権威的な態度であり、教師が自身の知性と意志に、生徒の知性と意志を従わせることができるという従来の考えによる、教師が生徒に対して持つ権力である。観客がエージェンシーを発揮するには、一定に方向づけられた感想や感性しか生まない作品ではならないし、生徒がエージェンシーを発揮す

るには、教師の知性に従うものであってはならない。この問題について、以降で観客の主体化のあり方について考えることで明らかにする。

先に定義した観客は、劇場、舞台という装置や観る行為の規範に従属することで観客として主体化すると考えられる。しかし、客席に座る前や客席、劇場から離れた時に観客ではなくなるのかといえそうではない。客席に座るといことが想定されている時点、例えばチケットを購入した時点で観客としての主体が立ち上がり始めているといことができるとも考えられるだろう。観客が客席に座る前にどのような準備をして、もしくは準備をせず、どのような背景で劇場に向かうのかということは、どのように観客としての主体となるかということについても関わることなのではないか。観客の持つ雰囲気は劇場空間全体、パフォーマンスに影響を与え得ることを踏まえても、観客が劇場に足を運ぶまでにどのような過程を経たかということが、その内容や良し悪しではなく、それぞれの過程を経て訪れているということそれ自体が問題となる。教室空間にいる生徒について言えば、教室に座り授業を受けるということが小学校に入学したばかりですぐにできるようになるわけではない。教室という空間の中で、教師の指示を聞き、教室で座って教師の話を聞くということは徐々に身につけ、このようにして生徒は生徒として振る舞うようになる[石黒2016:19-38]。教室空間における生徒としての形式的なあり方はこの時に立ち現れ、この教室空間の規範に従った学習行為の実践が、生徒としての主体を生成するのだろう。

この時劇場空間が教室空間と大きく異なるのは、劇場に訪れる人の多くが、その公演に関心を持ち、自身で金銭を支払っているという点である。学校教育の場合、学校に着くまでの過程でその行為に主体性があるということは少ないのではないかと。とりわけ「授業を受けたいから（そうでない選択肢もあった中で）学校に行く」という場合はあまり想定されない。しかし、教室で授業を受けるその瞬間から生徒として主体化するのではない。教室に向かうまでの過程が教室での生徒と全く切り離されるのではなく、それまでの過程も個々の生徒の教室でのあり方に関わり得ると考えれば、生徒が教室内で生徒となるまでの過程があるということも無視することはできない。ただしここでは、個人の辿

る過程を個別具体的に考慮するのではなく、劇場であれ教室であれ、そこで突然観客や生徒としての主体が立ち上がるのではないということを強調するに留める。

第3項 「解釈する主体」としての観客

ここでは、観客が劇場において観客としての主体となり、そのエージェンシーが発揮されるとはどのようなことが想定されるかについて述べる。客席に着く前から観客としての主体は立ち上がり始めているとはいえ、それはやはり劇場、舞台という装置や観る行為の規範への従属が前提とされているからである。観る行為の規範とは、客席に座り、舞台やそこにいる俳優、舞台背景、セットの方を向き、それらを観る、眼差すということや、他の観客と一緒に観ている、同じ空間にいるということを意識する、または感じることである。舞台を眼差すことをしなければ、舞台、劇場という装置は権力として作用しないが、同時に観客としての主体も生まれず、権力の効果としての行為能力も所有しないのではないか。そのような観客の態度は、マナーやモラルを守る/守らないの問題とも言い換えることができるかもしれないし、観る行為について人々に一般に了解され共有されていることと言うこともできるが、ここでは劇場や舞台という装置の持つ権力の下で求められる規範の問題として考えたい。舞台を観る行為の規範への従属とは、観客という共同体内の規範に従うことと一致するものではなく、劇場という装置にそのように行為させられている、もしくは前者と後者両方の規範と権力に従属ということができないのではないだろうか。そしてこのように規範に従属すればこそ、観客は観客として主体化し、エージェンシーを発揮する可能性を持つ。従属しているからといって単に「受動的」なのではない。ランシエールによれば、観客がじっと見ることは、このような関係の位置の分配を確証したり変容したりする行為でもある。そしてまた観客は、パフォーマンスを自分が見聞きしたり体験したりした物語に結びつけ、「提示されたスペクタクルの能動的な解釈者」[Rancière 2011: 13=2014: 18]としての主体としてあり得る。観客や生徒は、「解釈する主体」として見ることができるので

はないか。これを踏まえて、次節以降、「解釈する主体」としての観客や生徒の主体化やそのエージェンシーについて検討する。

第3節 観客と生徒のエージェンシーについての考察

第1項 「終演後」と「放課後」における観客と生徒のエージェンシー

演劇で言えば、開演前の観客と公演を観ている観客が切り離されるものではないのと同様に、終演後の観客も切り離されるわけではない。渡辺(2022)は、教育と演劇のそれぞれの上演についての考察の中で、ジャン＝リュック・ナンシーによる、ナチスの企てた上演の消去という指摘を取り上げている。ナチスは舞台に人々をあげて、舞台上の世界に陶酔してそれが正しいものだと思い込ませ、舞台に上がらない者は殲滅するという方法を取ることで、観客の存在を消し、すなわち「上演の消去という上演を企図」[渡辺 2022: 107]したという指摘である。これを踏まえて渡辺は、「上演はそれが上演であるならば、必ず終わりを迎えるはずです。終わりを迎えるからこそ、それは上演であると言われるのです。上演がちゃんと終わりを迎えるなら、陶酔はその場で終わります。破局に至る前に。」[渡辺 2022: 108]と述べている。さらに彼はこれを教育と対応させて、教師が生徒を惹き込み従わせるようなパフォーマンスを批判し、「教育は、上演としてのみ可能になる」[渡辺 2022: 109]と主張している。上演は終演を迎えるからこそ上演として成立し、「上演としての教育」について考えているこれらの渡辺の記述から、ここで上演の終演の重要性を強調すると共に、終演を迎えることが重要な理由は、「終演後」が想定されているからでもあるのではないかということについて述べる。特に本稿では、「終演後」の観客のエージェンシーについて取り上げる。生徒の学びや学びにおけるエージェンシーは、教室空間においてのみ発揮されるのではない。生徒のエージェンシーはむしろ、学びの姿勢が強制されていない、授業以外の場面や、授業の後にどのようにして学んだことに向き合うかといった点で発揮されるのではないだろうか。

教室空間で行われる授業の中で、教師は教師としての役割を果たし、また教

師を教師として生徒が認識し、生徒も生徒としての姿勢を獲得する。教師が学ぶべき対象を指定し、生徒がそれに従いつつもそこで学び、また生徒自身のそれまでの経験や知識を結びつけて考えることで、時には規範とは異なるものであっても、自分自身で判断し選択し行動することができる主体性とその能力を発揮するエージェンシーを持つことが、生徒エージェンシーのあり方なのではないかということは前節までで確認した。しかし、学びの行為や内容について考えることが教室空間や授業時間で完結してしまっただけでは、それはただ教師の指示に従っているだけで、生徒が知性を働かせて主体としてのエージェンシーを発揮するように学んでいるとは言えないだろう。生徒が授業時間を通して教師から与えられたものを、その後の時間にどのように向き合うかということの方が重要なのではないだろうか。

舞台芸術の上演が終了した後、観客はそこで見たものをそれ以降考えないということはないだろう。観客は鑑賞したのものについて各々どのような程度や内容であれ考えるのではないか。演劇が批判される時も、それは舞台のスペクタクルに魅了されてしまった観客が、その場で魅了されてしまうだけではなく、それが観客を愚かにすると言った時には、観客のその後の振る舞いが問題なのではないだろうか。観客論が語られる時、それは単に上演中に観客がどのようにあるべきか、といったことだけではなく、多くの場合、それがその後の観客の行動にどのように影響していくのかということが想定されている。つまり、「終演後」こそが重要なのである。観客が舞台を眼差しているその時はまさに劇場という権力に従属しているのであり、また同時に観客自身が考え、自身の保有する知識や経験と結びつけながら鑑賞することによって観客という主体が生成するのではないか。ここで注意しなければならないのは、それぞれの観客が異なる感想を持ち、それを知り合いに話したり、インターネット上で発信したりするような場面でも、その感想に必ずしもコンセンサスが求められないということである。第1節第2項で言及したように、コンセンサスを求めることは、既存の共同体を前提としていて、「ずらす」ことによって他の可能性が生まれるにも関わらず、係争を消滅させ、ずれを消滅させることである。劇場に

においては、観客の同質性を高め、皆と一致しない考えを排除し、観客や劇場や作品のあり得たかもしれない新たな可能性の提示を退けることであろう。コンセンサスを前提とせず、係争を可能にするためには、観客が様々な解釈する余地のある上演でなければならず、それを可能にする劇場空間でなければならない。

この時、係争の場として考えられる一つが、ロビーという装置である。劇場は多くの場合、客席と舞台だけで構成されているのではなく、ロビーが存在する。たとえ上演中に観客に「一体感」のようなものが求められたとしても、ロビーにおいてはその場所での経験だけでなく、個々にそれぞれが持つ知の円環に、それぞれの経験や知に従って異なるように結びつけられなければならないのではないだろうか。また、知人と感想を語り合うことも、一人で、しかし同じ作品を同じ時間・空間で体験したものと同一場でその後の時間を過ごすことで、感性を共有することもできるのがロビーである。劇場に訪れる人の身分や背景というのは、その国や地域の文化、作品の内容や劇場の特徴によっても変わるものだと考えられ、また、実際に劇場に足を運ぶ経済的・時間的余裕がある人であると考えられるが、それでも劇場には様々な人々が足を運ぶ可能性がある。決して支配者層しか劇場を訪れないということではなく、労働者も鑑賞する。それぞれの背景を持つ人々が、同じ作品を鑑賞し、また同じ場所で感想を語り合う時、これは出自、属性による共同体とは異なる、「感性的なものの分割＝共有」が行われるその場で生成し、またその場で消える可能性を持つ共同体である。ランシエールは、身分と芸術的实践について次のように述べている。

芸術的实践は労働の外部なのではなく、その可視性形式が位置をずらされたものなのである。感性的なものの民主主義的な分割＝共有は、労働者を二重の存在にする。それは職人を「彼の」場、つまり労働のドメスティックな空間から外に出し、彼が公的な議論の空間に身を置き、討議する市民という身分＝同一性を纏うための「時間」を与えるのである。演劇空間のなかで働いているミメシスによる二重化は、この二重性を確立し、可視

的なものとする。[Rancière 2006: 43 = 2009: 57]

このように演劇は、労働者を「討議する市民」とするのであり、さらにこの討議する場の一つとして、劇場のロビーという存在が意味を持つのではないか。

そして、そのように観客が鑑賞し、それぞれに解釈し、感想を持ち、それが共有されることで主体が発揮するエージェンシーは、観る行為それ自体の規範を転覆させるものではない。劇場という装置における、観る行為の規範とその後の行為によって転覆されるのは、舞台や俳優や演出家などの舞台関係者が観客に対して優位である状況を作るような、それらが持つ権力なのである。観客は一方的に魅せられているのではなく、解釈していることを示すこと、何かを教えられ、それをそのまま「受動的」に受け止めているのではなく、そこで示されたことについて観客はそれぞれ異なるように考え、場合によっては批判することもでき、さらにはそのような経験が観客の観客としての次の行為の選択に繋がっていると意識させることが、権力者の持つ権力の転覆として働くのではないか。そして観客としての次の行為の選択、つまりどのような感想を発信するかや次に何をどのように鑑賞するかという選択ができるのは、観客としての鑑賞行為を繰り返すことによるからであろう。だからこそ、観客としての観る行為の反覆が重要なのであり、その権力の転覆がより観客の感性を豊かにしたり揺さぶったり、他者との意見の差異が生まれて議論が可能になるのではないか。これによって、既存の権力構造を「ずらす」可能性が社会においてあり得るものとなるを考える。

この終演後という時間・空間は、教室空間で言えば「放課後」に該当すると考えられるだろう。授業が終わったからと言って生徒が生徒としてのアイデンティティを失うわけではなく、特に学校にいる間は、生徒としての立場と、教師と生徒の関係の性質は継続するものである。放課後においても生徒は生徒としての主体であり得る。また、生徒が主体としてのエージェンシーを発揮するのは授業の時間というよりは、放課後であり、卒業後である。そのため、「放課後」のために教室空間はいかようであるべきかということが問題であると考え

られる。

第2項 生徒のエージェンシーが発揮されるための授業のあり方

社会に良い影響を与えるとされる何か特定の能力や結果を求め、生徒自身にそのための行為の責任を求めることは、主体が行為の責任を負うことができるということを前提としているために批判的に検討するべきであるということとは前節まで述べた。「主体化＝服従化」という主体の生成の過程を踏まえれば、生徒が行為の主体として社会に責任を負うことができると考えるべきではなく、また、思いもよらない行為が発生するためには、行為の影響や結果をどのように考えるべきかといったことを一方的に定めることも適切ではないと考えられる。しかしそうであればこそ、主体がどのような行為を遂行するかということについて主体が選択できること、考えるための材料があることは重要であろう。社会が主体としての個人に行動の責任を帰すことはできなくても、主体が「主体化＝服従化」を生む構造の中で、行為それ自体について考えることはエージェンシーを発揮し、変革の可能性を示すためにも必要であると考えられる。そこで教室空間について考えた時、生徒がエージェンシーを発揮するために重要なのは、学習の過程を自らが行為の主体となって経験することであり、それによって何かに対処するための手段と方法の選択肢を増やすことであろう。

そして学習の過程の経験のために、第一の段階として教室空間で試みられるべきは、これまでも述べてきたように、教師と生徒との関係性の転覆である。今日まで学校教育において典型的に見られるような、教師が教壇に立ち、数十人の生徒に説明する一斉授業のような形態であっても、アクティブ・ラーニングと言われるようなものやグループワークのようなものであっても、問題となるのは、生徒が「解釈する主体」としての主体であるかどうかである。教師が生徒に、教師の知性と意志を従わせては、生徒が各々に解釈することは難しく、生徒にとっては知識という手段が増えたとしても、方法の選択肢は広がりにくい。しかし、選択というのは選択肢があるから可能になるのであって、例えば

突然自分でテーマを設定して調べてみるというような探究学習が始まったとすれば、生徒にとっては手段と方法の選択肢がないために困難であろう。解釈する主体は解釈する対象があるから可能になるのである。むしろ典型的で、生徒が「受動的」であるとみなされて批判されるような形の一斉授業は、解釈すべき対象を定めながら、生徒個人がそれぞれに解釈する余地もある。しかしやはりただ教員が説明する授業のみでは、これまで批判されてきたような、生徒の「受動的」とみなされるような態度を生み、それによって放課後には対象について考えられることも生徒同士で議論するようなこともないだろう。これでは行為能力の伴った主体としての生徒として放課後を過ごすことは難しい。生徒が学習の過程を経験することによって手段と方法の選択肢を得るためには、探究学習のような授業も、同時に求められると考える。そして、これらの学習を踏まえて、授業の後、放課後にそれらについて考え、用いることができるような授業の体制であること、さらにはそのように放課後に考えた経験も含めた学習の過程の経験が、あらゆる場面で手段と方法の選択肢を増やすこととなるような教師と生徒の関係、教室空間のあり方を探ることが重要であると考える。

まとめと今後の課題

本稿では、まず、OECDによる「生徒エージェンシー」に関する発表の記述について、バトラーによる「エージェンシー」概念と比較検討し、OECDが生徒の能力と意志を前提として、主体が行為の責任を負うことを期待していることで、結局 OECD は生徒に対して一定の方向性と社会における責任能力を求めているという点で権威的であり、かつ変革の可能性を持つエージェンシーを期待しているにも関わらず、生徒のエージェンシーを予め排除しかねないということから批判した。次に、第一節でみたエージェンシーを手がかりとし、教室空間と劇場空間、俳優と観客、教師と生徒という関係を対比させながら、観客と生徒のそれぞれのエージェンシーについて検討した。単に受動的な存在であるとみなされることの多い観客や生徒を、「解釈する主体」として捉え、観客

や生徒にそれぞれの解釈の余地を残すような体制こそが、変革を起こすエージェンシーの発揮のためには必要であり、その体制の実現には俳優や教師が優位に立ち権力を持つ既存の構造を転覆させる必要がある。教室空間や劇場空間という空間の性質による権力と権力への従属という構造自体を変えることは、主体化＝服従化であると考えたと現実的ではないが、この空間の中で、教師と生徒や俳優と観客という関係性を転覆させることは、それぞれの権力構造を少しずつずらし、それが変革へとつながると考えられる。さらに劇場の中での経験や、教室内での経験は、それが本質で重要なのではなく、その後どのようにその経験が主体のエージェンシーを発揮可能にするかということが重要であることを考えれば、「終演後」や「放課後」にも注目して検討するべきであり、「終演後」や「放課後」に、係争を可能にする意見を持つこと、述べるができる場の存在についても着目するべきであるということを示した。そして生徒や観客としての主体が立ち上がり、主体がエージェンシーを発揮するために、学習や鑑賞という行為の反覆によって経験された学習の過程とそこで得た手段と方法、または感性が、次の学習や鑑賞行為のあり方を少しずつ変化させる可能性を持ち、その繰り返しのよって、少しずつ進められた既存の構造のずらしが、大きな変革となっていく可能性がある。

本稿ではこのように教室と劇場を両者の類似性をもって比較検討したが、学習という行為に着目すると、教室という空間に限定して教育について考えること自体が、生徒の解放された知の円環を遠ざけることにもなり得る。むしろ劇場という空間自体を、教室のメタファーとしてではなく、観客による学びの場として捉えることができれば、観客論をより社会一般に応用することができるようにも思われる。第3節第1項では「終演後」に注目し、開演前についても言及したが、「休み時間」、「休憩時間」にあたる時間については言及していない。しかし、幕が開いている時間と幕が降りている時間との間の曖昧な時間もまた、「解釈する主体」としての連続的な主体形成の時間であり得る。むしろ、休憩前の上演をふまえて、休憩後にどのように「観客」として存在するのかという観客としての主体のあり方を変容させ得る、鍵となる時間でもあるかもし

れない。劇場における観客の、各フェーズにおける主体の生成とその変容について丁寧に見直すことで、より具象的な観客の性質を提示し、それをふまえて社会一般との対応を検討することが、今後の研究の課題である。

参考文献

- Butler, Judith P. 1993. *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex."* New York& London: Routledge. (=2021、佐藤嘉幸監訳、竹村和子・越智博美訳『問題=物質となる身体 —「セックス」の言説的境界について』以文社。)
- Butler, Judith P. 1997. *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection.* Stanford: Stanford University Press. (=2012、佐藤嘉幸・清水知子訳『権力の心的な生 —主体化=服従化に関する諸理論』月曜社。)
- Jacques, Rancière. 1991. *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, trans. Kristin Ross. Stanford: Stanford University Press. (=2019、『無知な教師 知性の解放について』梶田裕・堀容子訳、法政大学出版局。)
- Jacques, Rancière. 1998. *Disagreement: Politics and Philosophy*, trans. Julie Rose. Minneapolis: the University of Minnesota Press. (=2005、松葉祥一・大森秀臣・藤江成夫訳『不和 あるいは了解なき了解』インスクリプト。)
- Jacques, Rancière. 2006. *The Politics of Aesthetics: The Distribution of the Sensible*, trans. Gabriel Rockhill. London& New York: Continuum International Publishing Group. (=2009、梶田裕訳『感性的なもののパルターージュ 美学と政治』法政大学出版局。)
- Jacques, Rancière. 2011. *The Emancipated Spectator*, trans. Gregory Elliot. London& Brooklyn: Verso. (=2013、梶田裕訳『解放された観客』法政大学出版局。)
- 石黒広昭、2016、『子どもたちは教室で何を学ぶのか 教育実践論から学習実践論へ』東京大学出版会。
- 白井俊、2020、『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来 —エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』ミネルヴァ書房。
- 渡辺健一郎、2022、『自由が上演される』講談社。
- OECD, 2019, *OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: Student Agency for 2030*, pp.31-44. (=2020、「2030年に

に向けた生徒エージェンシーStudent Agency for 2030 仮訳。)

https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
<仮訳> https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/OECD_STUDENT_AGENCY_FOR_2030_Concept_note_Japanese.pdf

付記：本稿は2022年9月に行われた教育思想史学会第32回大会コロキウム2「18歳成人時代の主権者教育を考える —サブジェクトとエージェンシーのあいだで—」における筆者の発表をもとに、その後の研究をふまえて作成したものである。

第8章 コメント：アナーキズム的転回へ向けて －飼い慣らされない主体性のために－

小玉重夫
(東京大学)

第1節 コンピテンシーからエージェンシーへ

戦後の日本の学校教育において、学力はシグナルとしての意味を持っていた。たとえば数学で90点を取れば、90点でどのような資質が身についたかを問うことなく、それ自体がその生徒の能力のシグナルとして評価されてきたような学力評価のあり方を、学力が戦後の入学選抜システムにおけるシグナルとして機能してきたという意味で、「学力の戦後体制」と呼んだ(小玉 2013)。これに対して、「学力のポスト戦後体制」に突入した今日は、学習成果が単なるシグナルではなくてそれ自体実質的な意義(レリバンス)を持つものとして期待されるようになる社会であり、数学で90点を取ったならば、そのことでどういう資質や能力が身についたのかについての説明責任を教師や学校、場合によっては生徒自身が負うようになる。

このような背景のもと、OECDのコンピテンシー概念を導入して、内容(コンテンツ)重視型から、コンピテンス(資質・能力)重視型へのカリキュラムの構造転換が、日本でも議論されるようになり、学習指導要領改訂の方向にも影響をおよぼすこととなった(中央教育審議会が2012年8月28日に出した答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」)。

これに対してOECDは、キー・コンピテンシーに次ぐ次の段階の新しい教育改革の方向性をエデュケーション2030プロジェクトという形で示している。2019年に発表されたコンセプトノートでは、生徒エージェンシーについて以下のように述べている。

生徒エージェンシーとは、変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力として定義づけられます。つまり働きかけられるというよりも自らが働きかけることであり、型にはめ込まれるというよりも自ら型を作ることであり、また他人の判断や選択に左右されるというよりも責任を持った判断や選択を行うことを指しています。(OECD 2019:4=2020:3)

このように、OECD のエデュケーション 2030 プロジェクトでは、社会の激変期にあって、生徒自らが社会の変革を促していく主体になっていくことに焦点化して、エージェンシーを「解放と変革の力」としてとらえている(木村・一柳 2022)。それまでのコンピテンシーに焦点化した議論においては必ずしも前面には出ていなかった社会への適応ではなく社会の変革を促していく主体形成としてのエージェンシーへの着目は、そうした変革主体の育成に学校教育が、より進んで関わっていくべきであるという方向性を示したものとして重要である。

ただしここで問題が生じる。エージェンシーを上記のようなものとしてとらえたとして、果たして学校教育においてエージェンシーを育成することができるのだろうかという問題である(田島 2023)。この問題を考える手がかりとして、ガート・ピースタが指摘するパークスーアイヒマンパラドクスについて触れておきたい。

第2節 パークスーアイヒマンパラドクス

パークスとは、1950年代のアメリカでバス乗車中に運転手の指示に背き、白人に席を譲らない行動をとり、逮捕され、公民権運動を全米に広げるきっかけを作った人物である。アイヒマンは、ナチス政権下で優秀な官僚としてユダヤ人の強制移送に従事し、ユダヤ人大量虐殺に加担したということで、戦後イスラエルで処刑され、ハンナ・アレントによって「凡庸な悪」の体現者にとらえられた人物である。

ビースタによれば、「効果的な授業によって学習がうまくいくという視点からすれば、アイヒマンは教育の成功によってもたらされた人物であり、パークスはそれがうまくいかなかったことによってもたらされた人物であるということになるが、人間の主体性という観点からすれば、これとは反対の見方になる、ここにパラドクス（逆説）がある。」と、述べている。つまり、社会の変革を起こすような政治的主体としての市民は、教育の成功によってではなく、失敗によって育成される、というパラドクスがあり、これを「パークスーアイヒマンパラドクス」とビースタは名づける(Biesta 2022:28)。ビースタ自身は教育を主体化 (subjectification) としてとらえ直すことを通じて、このパラドクスを乗り越えようとするのであるが、しかしそれ自体が、きわめてパラドキシカルな問題設定であるように思われる。

というのも、主体性の主体に該当する英語は subject だが、subject には服従、従属という意味もあるからである。つまり人間は主体化することで社会の権威や権力に服従、従属するというパラドクスがあり、パークスのような人間が育成されるためには、主体としての subject が服従としての subject に絶えず転化するという、この絶えざる円環構造を反転、あるいは切断するような、そういう政治的主体化の教育が要請される。そして、この主体化が服従化へと至る筋道を反転させるような主体性こそが、OECD のいう社会を変革する主体としてのエージェンシーと関わっているのではないか。

そうだとすれば、subject としての主体とエージェンシーとしての主体とはどのような関係になるのかをさらに問わなければならない。

第3節 エージェンシーの両義性

subject としての主体とエージェンシーとしての主体との関係を徹底的に突き詰めようとしたのがジュディス・バトラーである。バトラーによれば、主体化と服従化の間を揺れ動く subject としての主体の閉じた円環を打破し、「主体化＝服従化を超出する」(小林 2023 : 58) のがエージェンシーである。しかしエージェンシーは主体化＝服従化を前提とし、そこから出てくるものであるが

ゆえに、以下に述べるような二面性に直面するという。

致命的あるいは象徴的な支配の諸形式は、私たちの行為が常に既にあらかじめ「飼い慣らされて」いる、という仕方です。あるいは、一連の一般化され、時間を超越した考察は、未来に向かうすべての運動の持つアポリア的な構造を対象とする。私が示唆しておきたいのは、いかなる歴史的、あるいは論理的帰結も、従属化とこのような根源的な共犯関係には必ずしも従わないし、ある可能性が不確かな仕方です。エージェンシーが従属化に包含されることは、主体の核における決定的な自己矛盾の表れではないし、従って、その有害な、あるいは役立たずな性格のさらなる説明ではない。しかし、それはまた、主体のエージェンシーは常にただ権力に対抗する、という主体に関する純粹無垢な観念—古典的な自由主義的—人間主義的定式化に由来する—を復活させるものでもない。第一の見方は、政治的な意味で聖人をよそおった運命論の諸形式の特徴である。第二の見方は、政治的楽観主義のナイーブな諸形式の特徴である。私は、これら二つの選択肢のどちらも回避したいと考えている。(Butler 1997:17=2012:26-27)

私たちの主体性は常に既に既存の支配的秩序の中で「飼い慣らされている」。そうした主体=服従の往還を超え出るものとしてエージェンシーが存在するが、エージェンシーはそれ自体、従属化に絡めとられ、飼い慣らされる可能性を否定できない。生徒会の執行部にいわゆる「優等生」が多い(学校がある)ことなどはその例かも知れない。エージェンシーは「従属化に包含されること」と、「権力に対抗する」との両面の間で、常に揺れ動いているのである。前者を強調するだけだと、「政治的な意味で聖人をよそおった運命論」に陥るし、後者の強調は「政治的楽観主義」になる、重要なのは「これら二つの選択肢のどちらも回避」し、エージェンシーの二面性を見ずえることだと、バトラーはいう。その観点からすれば、前述した OECD のエージェンシーは、政治的楽観主義であるという批判を免れ得ないといえるかもしれない(田島 2023)。

以上をふまえてバトラーは、従属する過去と変革する未来の間の交差点に「反覆される両義性」を核心とするエージェンシーを位置づけ、そこに、飼い慣らされない主体性を構想しようとする。

超出することは自由になることではないし、主体はまさしく自らを拘束するものを超出するのである。この意味において、主体は自らを構成している両義性を抑制することはできない。《既にそこにある》と《これからやって来る》の間のこの揺れは、困難で、動的で、将来の望みに満ちた、主体を横断したすべての道程を結び合わせる交差点であり、エージェンシーの核心にある反覆される (reiterated) 両義性である。(Butler 1997:17-18=2012:27)

《既にそこにある》と《これからやって来る》の間にあって、エージェンシーは教育の場において、どのような形で、飼い慣らされない主体性を創出するのだろうか。

第4節 飼い慣らされない主体性

飼い慣らされない主体性について考える議論の出発点としてまず、2022年の12月17日にNHKのETVで放映された、子どもの哲学をテーマとした番組、「子どもたちのために (マジ時々笑)」を紹介したい。これには、お茶の水女子大学附属小学校の5年生の有志も出演していて、エーリッヒ・ケストナーの絵本『動物会議』に関する展覧会に参加した大人と子どもの哲学対話を主題としたものとなっていた。ケストナーの『動物会議』は、戦争を止められない愚かな人間に対して動物たちが「子どもたちのために」と団結して立ち上がり、平和を創り出すという物語である。この作品を素材としながら、人間は問題を暴力でしか解決できないのかというテーマをめぐる、展覧会の会場で、小学生から大人までが対話を繰り広げた。番組の中で絵本作家のヨシタケシンスケ氏が、ケストナーへの応答として、戦争という絶望に対置される希望の共有の意味を込めて、「オススメのもの、大好きなもの」を参加者が思い思いに工作するとい

う場面が出ていた。

そしてその場面の中で、5年生のある児童が布団の何で寝ている人間の作品を工作する。児童は次のようにコメントしていた。

布団に入っている人をやろうとしています。布団に入っていることが幸せなので。一回ぐらいは風呂入らないで寝たいっていう野望があつて。なんかもう、冬とかは、床に寝っ転がってこう、本読んで、なんかこうずっとなんかもう寝そうになるぐらい本読んで、それで、お母さんに「風呂はいんなさい」とか言われて、風呂入って、なんか出ると、風呂入るときも憂鬱だし、起きてからももう目覚めちゃってるし、うちてきにベストな寝方としては、寝落ちするのが一番気持ちいいんだよね。何かしながらだんだん眠りに落ちて行くみたいなのが何か一番気持ちいいよね。安心して布団に入って、それで幸せだなんて思えるのも戦争がないおかげだなんていうのも思うし。(番組から)

この児童のコメントは、筆者の印象に強く残った。戦争という絶望に対置される希望の共有の意味を込めて、「オススメのもの、大好きなもの」をつくるというテーマ設定自体が、ややテンプレート化された、期待される方向に話をつくらうという、ある種の飼育慣らしを予感させるのだが、この児童のコメントは、そうした従順な方向性とは無縁な自由な思考を示しているように思われたからである。

「布団に入って寝る」ということで連想されたのは、高島鈴『布団の中から蜂起せよ』である。同書の主題は「いろいろなものに追い詰められて、布団の上に横たわったまま動けずにいる身体は、あなたの意志ひとつで蜂起に参画できる。私はあなたと、そういう戦いをしたいのである」(高島 2022:10-11)という闘いのメッセージ、アジテーションなので、ここでの5年生の児童の工作とはだいぶ方向性は違うように見えるが、しかし、「布団の中にいる」という状態を、大人や社会からの期待通りに動かないということのシンボルとして位置づけている点では明らかに共通の志向性を含んでいる。つまり、大人や社会

からの期待をくんで動くのではない、そうしたものに飼いや慣らされない主体性という点で、繋がっているのではないかと思う。このような布団の中にいたいと思う主体性、あるいは布団の中で蜂起する主体性は、服従と抵抗の間を揺れ動きつつ、その間にとどまるという意味で、大人や社会の権威に従属しないエージェンシーを生み出すものであり、その意味で、飼いや慣らされない主体性であるといえる。

第5節 間にとどまるアナーキズム

上述のような「間にとどまる」ということは、《既にそこにある》と《これからやって来る》の間、服従と抵抗の間で、前者に飼いや慣らされることないエージェンシーのありようを示している。この「間にいるということ」に関して、ジャック・ランシエールが次のように述べている。

われわれは何かの前にもいるのでも、何かの代わりにいるのでもない。われわれは常に間にいるのだ。このことは二つの意味で聞き取られる必要がある。間にいること、それはある特定のタイプの共同体に属することである。この共同体は構築された一時的なものであって、共通の同一性によってではなく、可能な共有によって定められている。しかし、共有すべきものはそれ自体、ひとつの分割の中に捉えられている。それ自体、二つの存在、二つの場、二つの行為の間を旅するのである。イメージと呼ぶことができるもの、それはまさしくこの移動の運動である。(ランシエール 2013 : 181)

つまり、間にいるということとは、垂直的な権力関係をいったんずらすということ、中絶によってずらしていくことである。それによって縦関係の垂直関係を横関係の共有関係に転換していくということではないか。その意味でそれは、前述の高島も依拠しているアナーキズムと重なる(小玉 2022)。アナーキズムの視点から教育におけるエージェンシーを捉え直すことは、教育に政治を再導

入ることとつながる(小玉 2016)。たとえば、政治を哲学によって統制しようとしたプラトンを批判したランシエールは、プラトンが悪と見なした政治を民衆に開く実践を、「アナーキーを露呈させること」だとして、以下のように述べる。

プラトンは、悪がもっと根深いことをよく知っていた。悪とは、船や要塞に対するとめどない渴望ではない。どの靴屋でも鍛冶屋でも、こうした船を操ったり要塞を築いたりする方法について、さらにまたそれらを公益のために正しくあるいは不正に用いる方法について、自分の意見を述べるために民会に立つことができるということが悪なのである。問題は、つねにより多くをではなく、誰でもであり、階層秩序全体が依拠している最終的な無政府状態(アナーキー)がありのままに露呈されることである。

(Rancière 1995:16=2005 : 40-41)

ここでランシエールは、プラトンが悪と見なしていた、誰でもが民会に立つことができる政治的自由の創出は、アナーキズムの露呈によって可能になるという。例えば、学校教育において「つねにより多くを」という価値は認められていても、「誰でも」という価値は必ずしも認められていないことが一般的なのではないか。いるべき場所、発言すべき時間が割り当てられ、そこから逸脱すると「何でここいるの?」、「それを話す時間じゃないよ」と言われてしまう、そういう時空の構成のされ方が、学校にはある。アナーキズムの視点に立つということは、そういう時空の構成のされ方を組みかえていくことなのではないか。それはすなわち、《既にそこにある》と《これからやって来る》の間、服従と抵抗の間で、前者に飼い慣らされることのないエージェンシーが、そしてことばになる一步手前の声が、露呈されるような場へと、学校を組みかえていくこととして展望されるだろう。

参考文献

Gert Biesta 2022 World-Centered Education, Routledge

- Judith Butler 1997 *The Psychic Life of Power*, Stanford University Press (=2012 佐藤嘉幸・清水知子・訳『権力の心的な生－主体化＝服従化に関する諸理論』月曜社)
- 木村優・一柳智紀 2022 「解放と変革の力としてのエージェンシーを再考する」『教師教育研究』15 卷、福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻(教職大学院)「教師教育研究」編集委員会編
- 小玉重夫 2013 『学力幻想』筑摩書房
- 小玉重夫 2016 『教育政治学を拓く－18 歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房
- 小玉重夫 2022 「コモンズからニューパブリックへー教育学のアナーキズム的転回へ向けて」法政大学教職課程センター・シンポジウム 2022 「学校の組織と学習環境をデザインする－民主主義・シティズンシップ・本質的な問いを焦点にー」2022 年 3 月 12 日、口頭発表
- 小林夏美 2023 『「語る子ども」としてのヤングアダルト－現代日本児童文学におけるヤングアダルト文学のもつ可能性』風間書房
- OECD 2019 OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note: Student Agency for 2030, https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (=2020 秋田喜代美ほか訳「2030 年に向けた生徒エージェンシー」)
- Jacques Rancière 1995 *Dis-agreement*, translated by Julie Rose, University of Minnesota Press (=2005 松葉祥一・大森秀臣・藤江茂夫訳『不和あるいは了解なき了解』インスクリプト)
- ジャック・ランシエール 2013 梶田裕訳『解放された観客』法政大学出版局
- 高島鈴 2022 『布団の中から蜂起せよ』人文書院
- 田島史織 2023 「主体と「エージェンシー」再考－観客論の視点から－」小玉重夫編『報告書 18 歳成人時代の主権者教育を考える－サブジェクトとエージェンシーのあいだで－』(本報告書)所収

結 本研究の意義と残された課題

村松灯
(帝京大学)

「序」で述べた通り、本報告書は研究課題「高大接続改革と主権者教育の思想研究」のなかで実施されたコロキウム企画の成果をまとめたものである。コロキウムにおいては、登壇者による発表をもとに、登壇者・参加者の別なく活発な議論が展開された。筆者は司会を務めたが、議論が途切れることはなく、正直なところ司会は必要なかったのではないかと思うほどであった。こうした経験も踏まえて、以下では、本研究の意義（ないし本研究で得られた知見）と残された課題について、筆者なりに整理してみたい。

本研究の意義としてまず挙げられるのは、高大接続改革の課題を、たんに学校種間の円滑なトランジションをいかに可能にするかという問題としてのみ捉えるのではなく、知と力の構造を転換させる契機として捉え直し、その可能性を検討した点である。高大接続改革のなかで論じられてきた、「社会に開かれた教育課程」や「主体的・対話的で深い学び」、探究的な学びは、学習者の主体性を重視し、これまでの教師・生徒の関係を組み換える契機として捉えられる。また、こうした議論は、教える者と教えられる者の間の知的平等を前提とするという意味で、アカデミズムを頂点とした知の生産—伝達構造の変革にもつながりうるものといえる。

だが、それにもかかわらず、実際の高大接続改革をめぐる議論においては、こうした可能性は必ずしも十分に検討されてこなかった。なかでも、学習者の主体性を称揚しながら、当事者であるはずの高校生（や大学生）が自らの学びや主体性をどのように意味づけているのか、現在の学校教育にどのような課題があると感じているのかという視点が見落とされてきたことは大きな問題であるといえよう。この点において、本研究が高校生とともに継続的に研究を蓄積させてきこと、また、とりわけ学会という場でさまざまな参加者とともに議

論を展開させてきたことには、一定の意義があるといえるのではないだろうか。

また、本研究を通じて示唆されたこととして、変革主体としての主体性（エージェンシー）は、いわゆる「教育」によって「育む」ものではなく、関係性のなかで常にすでに発揮される（発揮されうる）ものとして捉える必要があるのではないかということがある。主体性を個人に内的な性質として捉え、「教育」によって「育もう」としたとき、その主体性は主体—従属（サブジェクト）の構造に容易に絡めとられてしまう。教育ないし教育的関係のあり方は、むしろエージェンシーは常にすでに発揮されている（発揮されうる）という前提のもとで、それをいかに損なわないようにするか、あるいは、それが十全に発揮しうる条件をいかに整えるかという視点で、見直されなければならない。さらに、エージェンシーが一定の関係性のなかで発揮されることに鑑みれば、こうした条件についての検討には、教師自身のエージェンシーをめぐる問題圏も含まれることになるだろう。学習者のエージェンシーが十全に発揮されるための条件には、教師自身もまた、知的に解放され、エージェンシーが十全に発揮されていることが重要な契機として含まれていると考えられる。

この点に関連して、本研究では、学習者および教師のエージェンシーが十全に発揮されない（発揮されにくい）状況があるとすれば、そうした状況はどのように生み出されているのかについて、深く検討することはできなかった。こうした状況には、学習者や教師一人ひとりの個別的な条件だけでなく、教育政策の動向をはじめとする、構造的な問題が関わっているように思われる。エージェンシーが十全に発揮される条件を検討するとともに、反対に何がエージェンシーの発揮を妨げているのかについて、構造的な問題を明らかにしていく必要がある。

また、本研究では、「高校生」の多様性について十分検討できたとはいいがたい。先にも述べた通り、学びの当事者である高校生たちとともに議論ができたことは、それ自体が本研究にとってきわめて貴重な成果であった。だが、「高校生」の内実は多様であり、「高校生」であるという属性のみを強調した議論の場の設定は、かえって本研究の趣旨に反することになりかねない。さらに、高大

接続改革や主権者教育の当事者は高校生のみではない。本研究の成果とともに、その議論や問題設定における偏りという点で、本研究に限界があることも意識し、今後さらに検討を広げ、深めていきたい。

東大附属の総合社会研究α、選択倫理を受講した4人です！



飯田 陽一郎

現代の神仏習合について



榎原 まひろ

現代の神仏習合について
～その歴史と現代の意義～



根本 産

現代の神仏習合について
～その歴史と現代の意義～



松坂 風堂

人生を書かずに生きるギャルガ
～感動のやり方～

東大附属とは？

- ・中等教育学校(6年間)
- ・進学・受験に特化せず、生徒の主体性を重んじている学校
- ・「総合学習」における探究的な学び
- 自分の好きなテーマに沿って研究を行う5・6年次「卒業研究」
- 教師が自由に設定した講座を1つ選択して学ぶ3・4年次「課題別学習」
- ・文章を書く機会や班活動による話し合いの機会が豊富
- ・先生-生徒間、先輩-後輩間の距離が近く仲が良い

総合社会研究αとは？

- ・東大附属が学校設定科目として独自に展開している。
- ・6年次(高校3年次)に選択できる社会科の選択科目。
- ・教員が生徒に物を教える授業ではなく、
- ①立候補した生徒が自身で決めたテーマに沿って講義を行い、それについて教員・生徒が意見交換・議論を行う。
- ②教員が用意した資料を元に、そこで扱われている議題について教員・生徒が読解・議論を行う。
- 主にこの2つを行う授業形態を取っている。

自分たちは18歳になって大人になったのか？

- ・感覚的には大人になっていない
- ・成人年齢に達すること＝大人になること なのか？
- ・精神的な自立としての大人と、社会的な立場としての大人
- ・18歳成人は私たちや社会にとって果たして適切だったのだろうか。
- ・「大人になる」とは？
- ・「大人」と「子供」の間である「高校3年生」

何が私たちの主体性や大人になることを妨げているか？

- ・受験に対する「**強迫観念の壁**」
- ・社会で生きる事よりも、大学に行く事を意識させられている
- ・高校生活は「受験のため」???
- ・大人も子どもも受験・大学進学が価値判断の基準になっている。
- ・探究的な活動も受験の武器と化している
- ・例えば、東アジアの儒教的価値観も関係しているのか？→暗記など
- ・行動全てに「受験」が関係してくる高校3年生

18歳成人を踏まえた学校の在り方

- ・学校は社会に近い状態であってほしい
- ・現状、高校に求められている役割が「大学の前段階」でしかないのではないかと
- ・「大人になるための12年間」になると良い(大学・就職に向けたものでなく)
- ・マルチタスク化しない学校
- ・現状である「大学受験対策」としての高校の在り方に意義はあるのか
- ・成績などの成果や、効率だけを求めない学校

教育思想史学会第32回大会 コロキウム2
18歳成人時代の主権者教育を考えるーサブジェクトとエージェンシーのあいだでー

主体と「エージェンシー」再考 ー観客論の視点からー

東京大学教育学部基礎教育学コース3年 田島史織

アジェンダ

- ①自己紹介
- ②問題関心
- ③OECDとジュディス・パトラーの「エージェンシー」について
- ④観客の主体としてのエージェンシー
- ④観客のエージェンシーから考える学習者のエージェンシーの可能性

自己紹介

- 東京大学教育学部基礎教育学コース3年
- 2019年3月 東京大学教育学部附属中等教育学校卒業
- 附属での卒業研究テーマ「都市部の劇場が街に対して果たすべき役割を考える」
→劇場空間の持つ意味や観客論への関心

問題関心

<p>1</p> <p>これまでの教育は否定されるべきものなのか</p>	<p>2</p> <p>劇場における観客や、教室における生徒を、「変動的」であるときみなすことへの疑問</p>	<p>3</p> <p>OECD「2030年に向けた生徒エージェンシー」に書かれていることを、どのように生かしていくのか</p>
--------------------------------------	---	--

OECD「2030年に向けた生徒エージェンシー」

- OECDが2019年に公表した"OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: Student Agency for 2030"では、「エージェンシー」と、その発展が重要とされている
- 「生徒エージェンシー」は、2018年に公表されたポジション・ペーパーでの日本語仮訳に合わせた訳で、"Student Agency for 2030"の仮訳「2030年に向けた生徒エージェンシー」(2020)において、すべての学習者を対象として使用されている

OECD「2030年に向けた生徒エージェンシー」におけるキー・ポイント

- エージェンシーとは、自分の人生および周りの世界に対して良い方向に影響を与える能力や意志を持つことを示しています。
- エージェンシーを最大限に発揮するために生徒は基礎的なスキルを身につける必要があります。
- 生徒エージェンシーの概念は文化に応じて多様であり、また生涯にわたって発達していきます。
- 共同エージェンシーとは、生徒が、共有された目標に向かって進んでいくように支援する、保護者との、教師との、コミュニティとの、そして生徒同士との、双方向的な互いに支え合う関係として定義されます。[OECD 2019-2020]

OECDの「エージェンシー」について①

- VUCA時代において、生徒が自らの学習のエージェントとして、何をどのように学ぶのかということについて積極的に関与し、社会に「変化を起こすために自分で目標を設定し、振り返り、責任を持って行動する」[白井 2020: 79]ための「学び方」を身につけ、そこで得たエージェンシーを生活のあらゆる側面で発揮する必要がある。
- このエージェンシーは、アイデンティティと所属感の発達に関連する。

OECDの「エージェンシー」について②

- このエージェンシーは、育成するべきものである。また、教師に指示されたことを自分で選行できる、自分で自分のことができるというような意味にも捉え得る。「主體的」、「主体性」とは異なるものであって、エージェンシーは、他人や社会との関わりの中で倫理的規範ある責任を持った行動ができる力である。さらに、この言葉の解釈は、社会や文脈によって差異があり得る。

ジュディス・バトラーによる主体と「エージェンシー」について

- ジュディス・バトラー (Judith P. Butler 1956-) は、『欲望の主体』(1987)、『ジェンダー・トラブル』(1990)、『問題＝物質となる身体』(1993)、『権力の心的女生』(1997)などのジェンダー、セクシュアリティに関する著書の中で、主体の所有する「行為能力/行為性」としての「エージェンシー」について記述している。

バトラーによる主体とエージェンシー

- 権力は主体に、「第一に主体を可能にするもの、その可能性の条件、その形成的な権限として。第二に、引き受けられ、主体「自身」の行為において反覆されるものとして」[Butler 1997:14=2012:23]働きかける。
- 主体化＝服従化の局面において、「主体は、先行する権力の効果として出現すると同時に、根源において条件づけられた**行為能力**の形式として可能性の条件として出現する」[Butler 1997:14-15=2012:24]。
- 主体化＝服従化という「構造的制約は、行為能力の可能性を予め排除するものではない。それは、**行為能力**を権力に外的な対立関係としてではなく、**権力に内在する反覆的実践**、あるいは再分節化の**実践**として位置付けるのである」[Butler 1993:15=2021:24]。

バトラーによる主体とエージェンシー

- ここで、「反復[reiterate]」とは、単なる「反復[repeat]」と異なり、「反復の効力によって、空際や亀裂が、構築物の中に構成的不安定性として一すなわち、規範を離れた、あるいは超えたものとして、また、そうした規範の反復的作業によっては決して完全には規定もししくは固定され得ないものとして一切り開かれる」[Butler 1993:10=2021:16]。
- つまり、行為能力(エージェンシー)は、主体化＝服従化の局面で、この権力の内部においてこれを反復することで、既存の主体化＝服従化の関係における権力を転覆させる可能性のある力である。

OECDとバトラーの「エージェンシー」の比較

- 社会に革新を起こし得るという点で共通している
- OECDは、生徒に「意志」があり、行為の「責任」を負うことができるとみなしているが、バトラーによれば、行為は主体の前において、主体に責任を還すことではない
- OECDの言う生徒エージェンシーは、主体である生徒と、公益のために働きかける能力や意志を持っていることを前提としており、それを所有する主体の生成についての検討が不十分なものではない。
- OECDによれば、エージェンシーは育成できるものであるが、バトラーによるエージェンシーは、主体に条件づけられ所有される可能性である。

パトラーの「エージェンシー」から考える "Student Agency"の可能性

- 生徒の能力と意志を前提とし、責任ある行動を期待し、主体性とエージェンシーを別のものとしてみなすことは、主体の出現について検討することを回避し、主体のエージェンシーを予め排除（フォアクローズ）することになりかねない。
- 一方で、OECDの言うエージェンシーを育成しようとする実践の繰り返しのうち、既存の権力構造を転覆させ得る可能性はあるとすることができるとはならないか

ex)カリキュラムに組み込まれた「探究学習」のようなもの可能性

観客から考える教育の 主体とエージェンシー

教師/生徒と俳優/観客の構図の類似性

- ジャック・ランシエール (Jacques Rancière, 1940-) は、自分の知らないことを生徒に教えた教師ジャコトの話を中心に、知性の平等について記述している。教師の手法と無知な者の手法を隔てる根源的な溝【ランシエール 2013:13-14】、つまり「無知が何に存しているのかを知る知性と、それを知らない知性とを隔てている」【ランシエール 2013:14】溝があることを自明視してしまっている人々が多いことを指摘する。
- ランシエールは「解放された観客」の中で、以上のことを基に、教育と演劇の類似性について述べている。「演劇の改革者が愚教化する教育者と対峙している第一の確信」【ランシエール 2013:16】があるとし、それは「二つの位置【地位】を隔てる溝があるという確信である」【ランシエール 2013:16】り、「能動的」と受動性を隔てる溝を越えなければならない」【ランシエール 2013:16】ということである。

観客は受動的であるか

- 観客としての主体について、観客を「能動的」に對置された「受動的」なものとしてみなさずに考えられないか
- 能動的であることと受動的であることの間あらかじめ設定された根源的な対立以外に、何が座席に座った観客を能動的ではないと宣告することを許すというのか。じっと観ることは、イメージと仮象に満足して、イメージの背後にある真理や演劇の外にある現実を知らないでいることだという前提によるものでなければ、どうして眼差しと受動性を同一視できたらうか。【ランシエール 2014:17】

劇場空間の特徴

- 観客：劇場で客席に座り、舞台を眼差すことによって、観客としての主体が形成される。観客に求められる規範を反復的に行為する。
 - 舞台：同じ公演でもその反復は、異なるように行われ得る
 - 観客の眼差しのあり方によって、舞台上で起こることと相互に影響し、変化し得る
 - 俳優も観客の視点を考えて演技を行う【安藤 2006】
 - 劇場で舞台を座って観るという規範に従属した観客と、その観客の行為の持つ可能性を予め排除することなく、相互にその空間が共有されているという俳優、主催者、演出家の認識とその実践
- 観客が座って観ること、眼差すことの重要性

観客のエージェンシーの可能性の考察

- 観客が劇場、舞台という装置や観る行為の規範に従属することで観客という主体となる
- 観客となる主体化と同時にエージェンシーが所有される時、観客の眼差し方によって、俳優のそれまでとは異なる行為を促す可能性や、主催者や演出家、劇場といった権力を転覆させる可能性を持つのではないか
- これは、観客を芝居の参加者にしようとするような実践とは異なる
- 異なる「受動的」な観客像ではなく、既存の構造をその内部で変革し得るエージェンシーとしての可能性を持つ主体としての観客
- 客席に座らない、眼差すことをしなれば、舞台、劇場という装置は権力として作用しないが、同時に観客としての主体も生まれず、権力の効果としての行為能力も所有しないのではないか

観客から考える教育における主体とエージェンシー

- 生徒が座って教師の話の聞くとき、なぜ生徒が「受動的」であるとみなすことができるのだろうか。これはエージェンシーを排除し得る見方ではないか。
- 生徒は学ぶ過程で学習者として主体化する。
- 選択可能な学習の選択肢を与えられないことは、従属することやそれにより主体化すること、学びの行為を反覆することも難しい。

教育における主体とエージェンシー

- 生徒は、はじめは教師や親に与えられた選択肢から学ぶが、学ぶ行為を繰り返すことで、思いもよらない学びと解釈をし、それにより既存の権力構造を転覆させる可能性（エージェンシー）を持っていると考えるべきではないか。
- 主体化のためには選択可能な選択肢が重要である一方で、この「思いもよらない」選択をする余地のために、特定の方法や特定の目的が定められていない教育も同時に重要となるだろう。

参考文献

- Butler, Judith P., 1993, *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*, New York & London: Routledge. (＝2021, 佐藤嘉彦監訳・山村和子・梶谷博美訳『問題＝物質となる身体―「セックス」の言説的境界について』以文社。)
- Butler, Judith P., 1997, *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*, Stanford: Stanford University Press. (＝2012, 佐藤嘉彦・清水知子訳『権力の心的な主－主体化＝服従化に関する諸理論』月曜社)
- ジヤック・ランシエール, 2013, 『解放された観客』法政大学出版局。
- 白井俊, 2020, 『OECD Education 2030プロジェクトが描く教育の未来－エージェンシー、資質・能力とカリキュラム－』ミネルヴァ書房。
- OECD, 2019, *OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual Framework: Concept note*, Student Agency for 2030 (＝2020, 『2030年に向けた生徒エージェンシー Student Agency for 2030仮訳』。)
- 安藤花恵, 2006, 「演劇俳優の熟達化と役・俳優・観客の視点の役割」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第52巻、pp.386-398。

教育思想史学会第32回大会
 コロキウム 2 2022年9月17日 9時から
 18歳成人時代の主権者教育を考える
 ―サブジェクトとエージェンシーのあいだで―

指定討論

小玉重夫(東京大学教育学部長)

東大附属の6年一貫教育と2-2-2制 2016-2019年度研究開発で「探究的市民」科

準備期	1学年	総合学習入門 1
	2学年	総合学習入門 2
充実に期	3学年	課題別学習 3
	4学年(高1)	課題別学習 4
卒業期	5学年(高2)	卒業研究 5
	6学年(高3)	卒業研究 6

教育と研究の結合

1877-1945 教育と学問の区別

* 1945-2019 (学問)教育と(学問)研究の分離

* 2020- 教育と研究の結合。

高大接続改革の中で、高校での探究活動と、大学、大学院での研究活動をいかにしてつなげていかが問われている。このような動きは、従来高等教育を中心に行われてきた知の生産システムにおける探究活動を起点として従来の知の枠組みを組みかえ、新しい知の創出につなげ、従来の学問的なディシプリンを刷新していく試みが、思想、哲学の研究においても強く要請されている。(小玉・村松・田中「高大接続改革の教育政治学的意義―探究学習における「知性の解放」に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第61巻、2022年3月)

煤原・飯田・根本・松坂報告

- * 「強迫観念の壁」→探究的な活動も受験の武器と化している
- * 現状、高校に求められている役割が「大学の前段階」でしかない。
- * 受験期に入ると社会から隔離される。18歳成人に水を差す空気感。

(観客、生徒としての)知性の解放(田島報告)

田島報告でも言及されているジャック・ランシエールは、知を生産する者と知を受け取る者との間、あるいは、知を説明する者と知を説明される者との間の序列を前提とした前者から後者への特権的、階層的な知の伝達を「説明体制」による「隠微化」の構造であると批判し、そうした序列化を廃して、学ぶ者の主体性、自律性を回復する喜びを、「知性の解放」と呼んだ。(以下の図は、石黒和己「教師と生徒という二元論をどう超えるか、ランシエールの『無知の教師』から考えてみた。」https://note.com/wako_in/necasb7e5baf2 2018 年3月)



パークスーアイヒマンパラドクス

つまり、教育によっては愚鈍化する、というパラドクスをいかに超えるかという問題である。教育哲学者のガート・パークスはこれを「パークスーアイヒマンパラドクス(逆説)と名づける(Gert Biesta World-Centered Education, Routledge, 2022)



- * 「効果的な授業によって学習がうまくいくという視点からすれば、アイヒマンは教育の成功によってもたらされた人物であり、パークスはそれらがうまくいかなかったことによってもたらされた人物であるということになるが、人間の主体性という観点からすれば、これは反対の見方になる。ここにパラドクス(逆説)がある。」



- * パークス的な政治的の主体性(エージェンシー?)はどこから出てくるのか?

違う世界線

「学校で習うこと」≠「身につくこと」、「受験勉強」によって社会から隔絶される⇔学校は社会に近い状態であってほしい。「受験に使えるから」ではなく「やりたいことをやれたから」(榎原・飯田・根本・松坂)

- 生徒は、はじめは教師や親に与えられた選択肢から学ぶが、学ぶ行為を繰り返すことで、思いもよらない学びと解釈をし、それにより既存の権力構造を転覆させる可能性(エージェンシー)を持っている(田島)
- パークスとアイヒマンは実は同じ主体(subject)であったのかも知れない。主体=subject→服従=subjectの円環を反復する(repeat)なかで、パークスの方に反覆(reiterate)が起こり、エージェンシーが生成した(世界線を移動した?)。違う世界線を分かつのは「空間の共有」(田島)の有無。

目次

序	本報告書の位置づけと目的 (田中智輝)	1
第1章	主体性が発現するには (新海太郎)	4
第2章	18歳成人時代における学校の在り方 (榎原まひろ)	6
第3章	18歳成人時代において「高校」はどのようにあるべきか (飯田陽一郎)	9
第4章	学会を振り返って (松坂風瑠)	11
第5章	教育思想史学会感想レポート (根本奎)	13
第6章	18歳になって私たちは大人となったのか (矢部建)	15
第7章	主体と「エージェンシー」再考—観客論の視点から— (田島史織)	17
第8章	コメント：アナーキズム的転回へ向けて—飼いや慣らされない 主体性のために (小玉重夫)	35
結	本研究の意義と残された課題 (村松灯)	44
附録	大会当日配布資料	

序 本報告書の位置づけと目的

田中智輝
(山口大学)

本報告書は、研究課題「高大接続改革と主権者教育の思想研究」(基盤研究C)の一環として、第32回教育思想史学会(2022年9月17-18日 於:同志社大学)で実施したコロキウム企画「18歳成人時代の主権者教育を考えるーサブジェクトとエージェンシーのあいだで」の成果をまとめたものである。

アクティブ・ラーニングへの転換を柱とした高等教育改革の方針が示された2012年(「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(答申))から10年をへて、いま、「主体性」の育成を掲げた一連の取り組みの成果が問われる時期にさしかかっている。こうした転換期のなかで、学びの当事者である若者は何を感じ、その変化にどのように関わっているのか。本研究では、高校生、大学生そして研究者が同じテーブルにつき、多角的な視点から、知と力の構造転換をめぐる議論を重ねてきた。本報告書はそうした議論の蓄積の一部であり、現在の到達点を示すものである。なお、現在に至るまでの議論の経過については、下記の取り組みと報告論文を参照されたい。

- ◆ 「高校生が考える思想、哲学」(教育思想史学会第29回大会 コロキウム、2019年9月15日)
*小玉重夫「高校生が考える思想、哲学」『近代教育フォーラム』第29巻、2020、p.147。
- ◆ 「高校生が考える思想、哲学」(教育思想史学会第30回大会 コロキウム、2020年9月)
*小玉重夫・塩崎愛佳・水村桃夏・樋口大夢「高校生が考える思想、哲学」『近代教育フォーラム』第30巻、2021、p.137。
- ◆ 「若者の政治参加と高大接続改革」(2020年度日本政治学会研究大会 分科会、2020年9月26日)

- ◆ 「新科目「公共」は高大社の接続をどう変えるか」(日本教育学会第80回大会 ラウンドテーブル、2021年8月25日)
- ◆ 「高大接続改革における探究学習の意義を問う—学びの当事者とともに」(教育思想史学会第31回大会 コロキウム、2021年9月6日)
*石山綾香・小川玲愛・北村豊土・小玉重夫・佐藤翔磨・東明さや香・田中智輝・村松灯「高大接続改革における探究学習の意義を問う—学びの当事者ととともに」『近代教育フォーラム』第31巻、2022、p131。
- ◆ 「18歳成人時代の主権者教育を考える —サブジェクトとエージェンシーのあいだで」(教育思想史学会第32回大会 コロキウム、2022年9月17日)

高大接続改革の流れのなかで、高校教育においては「社会に開かれた教育課程」を理念としつつ、「主体的・対話的で深い学び」や探究学習が推進されてきた。2022年4月からは新科目「公共」が必修となり、時を同じくして民法上の成年年齢が18歳に引き下げられることとなった。若者の社会や政治への主体的な参加が期待されるなかで、高等学校および大学における主権者教育の重要性もいっそう高まっている。だが、こうした期待や主権者教育の推進において、どのような政治的主体性が要請されているのかについては、なお慎重な検討が必要である。とりわけ、主体—服従 (subject) の構造を切断する変革主体 (agency) としての主体性とはどのようなものであるのか、そうした主体性を育むことが教育においていかに果たされるのかを問うことは、18歳成人時代の主権者教育の中心課題とも言えるだろう。

本報告書は、大きく分けて二つのパートからなるものである。第1章～第6章では、授業者と学習者の視点から、今日の学校教育における対話的で探究的な学びへの取り組みや、学習の主体あるいは政治的主体としての自己の経験が、それぞれ独自の視点から整理されている。さらに、そうした実践的試みにおいて、今日の学校教育や主権者教育にどのような課題と可能性が見出されるのか、その展望が示される。なお、筆者らは、東京大学教育学部附属中等教育学校(以下、東大附属)に在籍する教員および生徒(2022年度当時、6学年に在籍)で

あり、学校設定科目「総合社会研究 α」等を通じて、哲学や倫理、現代社会の諸問題について探究的に学んだ経験を共有している。

後半の7章・8章では、主権者教育の置かれている文脈や、そこで言われている政治的主体のあり方について、教育思想、政治思想の知見から検討することが試みられる。以上の各章を通じて、18歳成人時代の主権者教育に向けた取り組みの現在地点と、今後の取り組みへの実践的、理論的展望を素描することが本報告書の目論見である。

謝辞

本報告書の作成にあたり、東京大学教育学部附属中等教育学校で選択倫理と総合社会研究 α の授業をご担当された村野光則先生、新海太郎先生にはたいへんお世話になった。記して謝意を表したい。

第1章 主体性が発現するには

新海太郎

(東京大学教育学部附属中等教育学校)

今回、発表に参加した生徒たちのほとんどは、学校設定科目「総合社会研究α」を選択している生徒たちです。この授業では、哲学や倫理、現代社会の諸問題を対話形式で考えます。「大人になるとは」「受験は平等か」「ネット空間の言語」「時間」「自己と他者」「不死の薬」など、一年間で40以上のテーマを扱いました。テーマ（何を考えたいか）は生徒からも自由にリクエストできます。数えたところ、生徒提案は19テーマ、教員提案は23テーマでした。

生徒たちは議論を楽しんでいるようでしたし、教員の私もそこへ仲間に入れてもらって楽しんだという印象です。私から問いをはさんで議論を促したり、目下の議論に関連した思想的な知識（多くの生徒が前年度に倫理を受講）をリマインドしたりすることはありましたが、基本的には、教師（教える）—生徒（教わる）という垂直的な関係ではなく、水平的な関係で議論が行われるように意識しました。

具体的な論点も生徒たちから出してもらいました。参加者は、自分の考え、知識（学校・学校外で身につけた）、経験等を提出し合い、それに賛同したり反論したり、あるいは論を別な方向へと展開させたりしました。今回の発表者の一人は、授業のレポートの中でこういう感想も述べています。「みんなで話し合っているうちに、往々にして過去の哲学者や思想家が提案した考えにたどり着いて「○○の思想みたいだね」という展開になるのが、とても興味深いと思わないだろうか。

とはいえ、どの回も何らかの着地点を設定して議論しているわけではないので（だからこの生徒は、「興味深い」と思ったのでしょう）、あちこちに思考の枝や茎を伸ばしながら授業は終わります。そのため、授業後のリアクションコメントには議論の続きもよく論じられ、おそらくこの先も枝茎は縦横に伸び続

けるのではないかとと思われます。

今回の発表やその後の授業を振り返り、ベルクソンの『創造的進化』のことを思い出しました。そこでは、生命の進化過程を「すべてが与えられている」予定調和的な目的論で説明することが斥けられました。さまざまな傾向が相互に補完し合う調和は、むしろ、前方ではなく後方にあり（吸引力ではなく推進力に起因する）、「生の弾み」によってそれぞれの方向へと進化・分裂していくとされます。

主体性の発現ということをこれに照らし合わせて考えてみると、生徒の進化もあらかじめ教員側が想定した通りにはいかないところにその実際があるように感じます。総合社会の授業では着地点は設定しませんでした。通常の授業では多かれ少なかれ、目的地や道程をデザインしてしまいます。ただ、その中でも「反覆」は生じます（生徒に教わる、目的地やデザインが変わる、思わぬ何かが生じる.....）。おそらく、私が生徒の根源的な弾み（考えたい！）を邪魔したり封じ込めたりしないことに成功したとき、そして生徒それぞれの知性が弾みに推進されて、創造的に何かを乗り越えようとしたとき、予測不能な仕方では生徒は進化・分裂するのかもしれませんが。このとき、目的はすでに、外的に設定された目的ではなくなっていると思います。目的は生徒に内在化した目的に取って替わられていて、外の世界にも開かれたもの（社会に参加するもの）になっているように思われます。

第2章 18歳成人時代における学校の在り方

榎原まひろ

(東京大学教育学部附属中等教育学校 2022年度卒業)

学会での議論とその後の高校生活、大学進学を経て考えたことを記す。これからの学校は「社会と接続する学校」であってほしい。現状、大学進学を希望する生徒が通う高等学校や中等教育学校では大学受験の存在が前提となっている。生徒も教師もシステムも、過度に「大学受験」に縛られてはいないか。

大学受験について

議論の最中にも「強迫観念の壁」について話をした。例えば、高校3年生は受験勉強だけに集中すべきであるとされる。生徒もそれを分かっているし、大人もそういうものだと思っている。私たちが高校3年生の秋に学会に行ったことは、友人からも保護者からも、かなりイレギュラーなこととして扱われた。入試の多様化が進み、総合型選抜などの推薦入試を採用する大学も増えている。机にかじりついて勉強するだけが受験勉強ではない。従来の学力一本勝負の受験から、改善してきていると捉えられる。一方で、ここでまた「華々しい経歴を作らなければならない」という強迫観念が生まれていることを指摘したい。実際に推薦入試対策用の予備校・塾がプログラムを敷いている。いわば「総合学習のような活動」が推薦入試に出願するのに必要なので、学校でそのような経歴をしていない場合は、塾にお金を払って「作る」のである。

東大附属にはそんな大学受験至上主義の風潮は無かったと思う。むしろそれを嫌う生徒も多かった。(そして皆受験期に苦しんだ。) だが、幼馴染や大学の友人に聞いてみると高校の3年間はやはり、常に大学受験を前提としていたという。志望校別で高校のクラス分けが行われているという話もカルチャーショックだった。それでは予備校と変わらないのではないか。世の中の多くの高校と異なり、7月まで卒業研究を書く東大附属で六年間を過ごした私は、大学受

験のために「学びが止まっている」感覚を覚えた。これまでは、授業で友達や先生との議論を通して学び、学校行事・生徒会・部活動・外部での活動などに積極的に参加し、卒業研究に取り組み、常に生きた学びを得ていた自負があった。もちろん受験期の方が机に座って学ぶ時間は長かったが、この勉強は今までやっていたことを全て「引退」してまでやらねばならないことなのかと、自分の境遇を呪った。

18歳成人について

一般的に成人とは、契約ができることや選挙権があるといったことで定義付けられる。少し別の視点からも「成人」を論じたい。真の大人、成人。外部からの強迫観念に囚われず、自分がどうしたいか、どうありたいか。自分の心の声を聴き、周りの声に耳を傾け、自分が社会の一員であると自覚できる。そして行動する。大人になる、というのはそういった社会への関与の仕方からも考えられないだろうか。さて、18歳になった私はどうだろうか。きちんと大人になれただろうか。甚だ疑問である。正直に言えば、今は大学受験の解放感でいっぱいであり。親に依存しきっている。そして、今度は就活に向けて「ガクチカ」(学生時代に力を入れたこと)を作らなければならないという。誰かに評価されることを前提とした活動である。私はそのような動機で始めたことについて、一生懸命になれないだろうなと思う。東大附属に居た頃のように、自分にとって「ビビビッ」と来る何かに全て挑戦する覚悟だけは持っている。今はひとまず五月病気味である。

本来は、自分の成功だけではなく、社会のこと、誰かのためになることを考えられるのが大人なのではないか。どうしても、我々は社会に帰属しているのだ。そのことを忘れている人があまりにも多いように思う。「社会のことなんてどうでもいい。」「自分には関係ない。」「自分がお金持ちになって、幸せになればそれでいい。」そう考える10代は大人が思っている以上に沢山いる。このような状況で、日本の学校教育が何かを果たせているというのか。決して、国や社会に奉仕する国民を育てるべきだと言いたいわけではない。あまりにも自

分の属する社会に無関心な人が多いのではないかと危惧しているのだ。

これからの学校

学校だからできることを大切にできないのであれば学校の存在意義は無い。小中高の12年間で「良い大学」に進むために費やされる12年間であるよりも、大人になるための12年間であった方がずっと良いと考える。そのためには、学校や大学受験のシステムが変わっていくことと同じくらい、人々の意識の部分の変容が求められる。話はそれだが、「とにかく大学に行かなきゃ!(学びたいことは無いけれど大卒にならなきゃ!) いうのも立派な強迫観念ではないか。

強迫観念の壁を、大人も子どもも乗り越えていく必要があるのだ。例えば、入試や就活のために何かをしなければならぬという発想を持つことができるのなら、それを捨てることもできる。「評価のために〇〇する」そのマインドセットの呪いを解かずしては、制度が変わっても悲劇が、これまでと全く同じ構図で繰り返されるだけである。これから学校という場で学ぶ子どもたちが、学びの中で自分の核と向き合いながら大人になっていく環境が整えられるよう、自分に何ができるか考えていきたい。

第3章 18歳成人時代において

「高校」はどのようにあるべきか

飯田陽一郎

(東京大学教育学部附属中等教育学校 2022 年度卒業)

学会当日に話したことや、収録で話したことを踏まえて、今僕が考えている「18歳成人時代における学校のあり方」で最も良いものは、「適度な放任主義」だと思う。そういう意味では通っていた東大附属がとても良い環境だったのではないかな。

東大附属は、中学1年からレポート課題が多かった。出される課題に関しては、大枠だけ決められており詳細な内容は自由だった。例えば、1年のときの東海道ウォークのレポート課題がそうだ。「東海道ウォーク」について書く、と決められていても東海道ウォークのどこを切り取るかは自分たちの班次第。先生が手助けをすることがあっても、基本的には自分たちでどういうところを重視するのかを決めていた。

このような「自分たちで考えてレポートを書く」という行為は1年生からがずっと毎年のように行われていた。これが積み重なっていった先にあるのが、5、6年生のときにある「卒業研究」だろう。

卒業研究とは、いわば真っ白なキャンバスを自分色に染め上げる行為だ。6年間で培ってきた「自分はこれが好き」「こういうことに興味がある」と感じた物をテーマにして、自分に課した研究論文を書き上げる。テーマにも依るものの、卒業研究を通して全力で「自分」に向き合うことになる。それは先生に与えられた課題ではなく、自分たちで考えに考え抜いた課題だからこそできることだ。

この卒業研究は、東大附属が「適度な放任主義」だったから成り立ったことだと思う。生徒がやりたいこと、やっていることを全力でサポートし、やりたいようにやらせてくれる。とはいえ先生方も、あまりにも酷い研究には注意を

するし、研究のやり方についてはアドバイスをしてくださったりもする。やりたいこと、やっていることが揺らがない程度にサポートしてくれる。これは、「適度な放任主義」であるからやれることだろう。

このようなことがすべての学校出来ているとは言えない。実際大学に入って新しくできた友人に聞いてみると、「研究みたいなことをやれるような時間はまったくなかった」「国公立に入るべき、と進路を押し付けられた」、と生徒ひとりひとりを見ることなく、自分たちの意見を押し付け続けていたらしい。

「18歳成人」、という時代に照らし合わせて考えてみれば、このような方針は少々時代外れといっても過言ではないだろう。「自分がやりたいこと」を追い求められるようになった今の時代、国公立ではなく私立に入るからこそ出来ることもあるし、私立ではなく国公立に入るから出来ることもある。どちらが良くて、どちらが悪いということは決して無い。それを先生たちのエゴを押し付けることで生徒たちの本当にやりたいことを無視してしまうのは、主体性が求められる大学生活、ひいては社会人生活の中で「選択」を誰かに委ねてしまうことも起きてしまうのではないか。

18歳成人になった現代において、「大人」と「子供」の境目は非常に曖昧になってしまった。だからこそ、僕は多くの人間が入る高校という場において生徒たちの選択を無視せずやりたいことを伸び伸びと行うことができ、先生たちが締めるべきときは締めて、という「適度な放任主義」という学校になることが大事だと考える。これからの社会は主体性が求められる。だからこそ、18歳成人という今は大学ではなく高校から、やりたいことをやれる環境を作るべきだ、と考えている。

第4章 学会を振り返って

松坂風暉

(東京大学教育学部附属中等教育学校 2022 年度卒業)

我々が参加したコロキウムの主題は「18歳成人時代の主権者教育を考えるーサブジェクトとエージェンシーのあいだでー」と言うものであった。実を言うと私は、総合社会研究を取っていたわけではなく飛び入りで参加したので、小玉先生の指定討論を聞くまで真意が掴めなかった節がある。学会発表を終え大学に入学して思ったことの一つとして、学会全体で盛んに討論を行ったサブジェクト的な教育は想像していたよりも遥かに実践されており、東大附属卒業生は各々の進路で新たな人間関係を構築していくにつれ、ますます東大附属の教育の特異性を実感するであろうと思った。

生徒と教員が対等な立場に立って共同で探求する教育は、東大附属の卒業研究において発揮されており、大学に入ってからでもプレゼンやレポート記述の際に役に立っている。これに対し「卒業研究」という上辺だけ模倣し、教員から指示されたテーマの調べ学習のようなまとめレポートを作る高校の存在を大学の同級生から聞いた。私はそこに彼自身のエージェンシーは発揮されているのだろうか、大学入試に活用できるからという安易な理由で行われているカリキュラムなのではないかと疑問に思った。先進的な手段を取り入れたように見えて、実際に行われているのはサブジェクト的な教育の1課程としてであり、未だ「大学入試を見据えた対策の一つ」程度にしか受け取られていないのかと感じた。これに関しての意識の改革が急務であるとともに、高校の立ち位置が大学生の学びへの接続ではなく、大学入試の予備校として扱われている事実をひしひしと感じるところであった。

学会で討論した高大接続における学校のあり方というテーマと我々が過ごした東大附属での6年間、私を取り巻く様々な学生の環境を比較し生徒の目線で振り返り、これからの教育に求められることをまとめたい。ここまででもい

くつか触れてきたがまず大学生のスタート、政治責任や法的に成人という節目を迎える日本の18歳に求められることは、自己の確立と己の選択に責任を持つ能力、総じて主体性にあると私は考える。そしてそれが求められる場として教育が挙げられる。現代日本における受験は、子に対する親の願望によるアプローチによって引き起こされるものが多いと思う。特に中学受験においては子に選択肢や有無を言わず受験に取り組ませる家庭が多く見られるが、子の自我や主体性の芽を摘む要因の一つになっていると考える。私は進んで東大附属について調べ、ここに進学したいと希望を述べ、親が行った支援は子が必要としたもの、子の力ではどうしようもないもの、そして可能性の提示であった。この可能性と選択肢の提示こそ主体性を育む教育に求められることである。幼い子は親の意や期待を組もうとする生き物であるため、幼いうちから選択肢や疑問を与えることが主体性を育むと考える。家庭においても学校においても言えることであるが過度な放任ではなく、東大附属のような適度な自由と放任と責任を負う環境が、こどもの自主性と18歳で責任を追わねばならない立場になる現代において必要だと強く思う。過度な放任では間違った方向に進む子を止めるストッパーが無く、責任の重要性を実感することもなく育ってしまい、過度な制限は大学進学や成人として振る舞わねばならぬ時に自分の選択に自信が持てなかったり、押さえつけられた自己が暴走してしまったりしてしまうと私は思う。勿論そんなすぐには変わらない。立場や主張関係なく主体のあり方を皆で考え再考し、どうあるべきか活発に意見交換していくことが意識の変革や、教育のムーブメントとして繋がっていくのではないかと、私は本学会に参加し以上のように考えた。高校生という立場でありながらこのような場に参加し、対等に討論する機会を与えてくださったことに深く感謝を述べるとともに学会参加の感想とさせて頂きたい。

第5章 教育思想史学会感想レポート

根本奎

(東京大学教育学部附属中等教育学校 2022 年度卒業)

学会における議論や収録時の議論を通し、私は 18 歳成人制度について今までに無いほど深く考えられたと感じている。成人の定義が変わるにあたり、高校生は今まで以上に「大人」としての生き方を求められるようになる。しかしながら、ただ日常を生活しているだけでは、その事実を意識する事さえそうあるものではない。そういった意味でも、今回の学会参加は貴重な体験であったと感じる。

「成人になる」という事と「大人になる」という事は厳密には異なるものの、18 歳の人間の在るべき形は社会的に見て大きく変わっただろう。従来の 18 歳の人間にとっては「やらなくても良い事」だったものが、この制度以降の 18 歳の人間にとっての「やらないのは無責任な事」へと変わっていく。私は、ここで 18 歳の人間＝成人に求められるものとはやはり「大人としての振る舞い」と同一のものであると考えた。

これは私の感覚でしかないが、これまで子供の自律の場とは大学であったように思う。親から見た大学生とは「高校生という子供としての立場を離れ、社会人という『大人』へとなっていくもの」というものであり、特に最初の 2 年間は「成人になるまでの 2 年間」という側面を持つものとして扱われていただろう。しかし、18 歳が成人年齢になるにあたり、「成人になるまでの 2 年間」は高校 1～2 年生を指すものとなる。これからは、生徒は大学に入学する時点で既に成人であり、「大学生という『大人』」でなければならない。であれば一層、高等学校は「生徒を大学に行かせるための場」であってはならないのではないかと——大学受験が重視され過ぎている現状を変えるのは簡単ではないものの——私は考える。

私は大学生となってまだ一ヶ月の身ではあるが、大学という環境が生徒に自

律性を与える要素としては、全ての事柄について生徒が自分で責任を取らねばならない環境——ある種の放任主義とも言おうか——が、最も多くの割合を占めているものと感じている。必要に迫られて、自分がすべき事に自分から取り組まなければならない環境だ。「大人」である成人を作るための主権者教育には、こういった環境が必要不可欠なのではないだろうか。例えば私が通っていた東大附属では、レポート課題や卒業研究など、自分から取り組まなければほぼ何も進まないようなタスクを課される事が多かったように感じる。他の高校に通った経験の無い私に比較はできないが、このような教育がこれからの時代において効果的なのではないだろうか。

18歳成人制度が存在する現代の日本において、高校は今まで以上に「大人を作る場」としての在り方を求められると私は考えた。そのためには、生徒の自主性を重んじる教育方針が求められるのではないだろうか。

第6章 18歳になって私たちは大人となったのか

矢部建

(東京大学教育学部附属中等教育学校 2022年度卒業)

2022年4月1日から成人年齢が18歳に引き下げられた。この法改正によって私は高校卒業を前にして大人になったのだが、私は残念ながらまだ大人となっていないように感じている。大人という言葉には「1人前になった者」という意味があるそうだ。20歳成人の時は順調に進めば大学2年生であり、大学で見受けられる全て自己責任という社会構造に慣れていると考えられる。これは1人前になったと客観的に言えるのではないか。しかし、18歳成人となった今、この社会に出る第1歩のような大学の制度を経験せずに大人になるということになる。また、最近は進学校や所謂自称進学校のような大学入試に力を入れる高校が多く感じる。本学会で流した映像で榎原さんが話していたが、高校によっては9限といった形で塾のような自習を行うような高校もあるそうだ。これは教師が大学入試までの道筋を作りそれを生徒が進んでいくというもので、大学や社会の全て自己責任という制度と相反するものであると感じる。残念なのはこの話が高校に限ったものではなく中学、場合によっては小学校でもそのような制度であるということだ。学校以外でも中、高、大の入試対策として学習塾へ通った人は多いはずだが、これらの学習塾も上記の進学校や自称進学校のような制度である場合が多い。合格を自らの手で勝ち取るのではなく合格まで連れて行ってもらう、自分はそれについていくというようものだろうか。このような環境に染まっている状態から、「18歳なので全て自己責任です。」と言われても困るだろう。これまで先生についていくことは努力したが、自ら考え行動するという事は少なかったのではないか。私は塾で引かれた線路から逸脱した方向へ進んでいたのだが、それでも自分で考え、行動するという事は少なかった。言われてから行かぬか、そもそもやらないという選択をする。私のような例外はいるとは思いますが、大多数は学校や塾が引いた線路を反復横跳びしな

から進んだだけだろう。知識としては1人前だが人間として1人前にはなれていない。この状態では成人しても大人になるのは無理だろう。18歳になったことで私たちが大人になるのかということは、これらの受験における学校や塾の体制が変わり、先導者がいなくても進んでいけるような生徒になるまではありえないと考えている。

この企画に撮影協力者として参加して

今回この企画に撮影協力者兼編集者として参加させていただいたが、実際に討論する立場でこの企画に参加することということは、参加者と違う視点でこの企画を見ることができたと考えている。私は話をまとめることが苦手で話がまとまるまで考え時間切れになるか話がまとまらないまま話始め、途中で失速するということが多々あった。さらに、物事を覚えることが苦手で、今回の討論でもどこまで話を覚えていられるか不安なところがあった。ありがたいことに、撮影協力者という立場では一度話を聞いた上で自分の考えを廃して熟考し、さらに編集をする過程で何度も討論を聞くため、言葉に含まれる意味を汲み取り、そこから自分の意見と組み合わせて自分の価値観を更新するというのを長い時間をかけて行うことができた。これは討論に参加していたら確実にできなかったと思う。しかし、討論に参加しないことで自分の考えを他者に共有する機会がなかったというのもまた事実である。他者の意見によって私の価値観を更新することができるのと同時に、私の意見によって他者の価値観を更新することができたかもしれないのだ。哲学も教育学も専門外の私の意見でも少しは他者の価値観を更新する手助けになったかもしれないにもかかわらず、その機会を目先の心配に対応するためあえて得なかったのは失敗だったと思うが、私ができる仕事をできる限り行った上で、新しい知見を得ることができたと考えれば良い体験をさせていただいたと思う。次からはこのような専門外の話でもできる限り首を突っ込んで話してみたいと思えるようになった。

第7章 主体と「エージェンシー」再考

—観客論の視点から—

田島史織

(東京大学教育学部基礎教育学コース)

【構成】

はじめに

第1節 OECD「生徒エージェンシー」概念についての検討

第1項・・・OECD「生徒エージェンシー」とジュディス・バトラーによる「エージェンシー」概念との比較検討

第2項・・・「集団エージェンシー」と共同体、コンセンサスについて

第2節 観客と生徒の関係とその主体

第1項・・・劇場空間における観客と教室空間における生徒について

第2項・・・劇場と教室における行為の反覆[reiterate]と主体の生成

第3項・・・「解釈する主体」としての観客

第3節 観客と生徒のエージェンシーに関する考察

第1項・・・「終演後」と「放課後」における観客と生徒のエージェンシー

第2項・・・生徒のエージェンシーが発揮されるための授業のあり方

まとめと今後の課題

参考文献

はじめに

これまで、舞台芸術のための劇場空間における観客と、学校の教室空間における生徒をそれぞれ受動的な存在とみなし、観客を舞台に参加させるようなパフォーマンスや、生徒をアクティブラーニングのようなそれまでとは異なる形態・考え方の教授法により「能動的」に授業に参加させようとする試みが行われてきた。しかし、そもそも観客及び生徒を受動的な存在とすること自体を考え直すべきなのではないかということが本稿の問題の所在の一つである。

本稿では、OECD が 2030 年に向けて求められる生徒像について発表した”Student Agency for 2030”を出発点としながら、これからの教育で生成される主体とエージェンシーについて検討する。 OECD の発表した「エージェンシー」の解釈は、一見するとこれまでの教育とは異なる生徒と学校教育のあり方の可能性を示しているようにも思われるが、このように具体的に社会のために目指されるべき生徒の主体を、OECD のような教育の分野において権力を持つ機関が定めることそのものに違和感がある。本稿の第 1 節ではこれを批判的に検討し、主体とエージェンシー概念を広く理解するために、ジュディス・バトラー (Judith P. Butler 1956-) による「エージェンシー」についての記述を参照する。

第 2 節以降では、第 1 節で言及した主体とエージェンシーについての考えを、ジャック・ランシエール (Jacques Rancière, 1940-) の主体に関する言及を参照して深め、教室空間と劇場空間の性質の類似性から、劇場空間における観客論に敷衍することで、これと対比させる形で教室空間における生徒についての検討を行う。劇場において異なる意見を排除したり、教室において定まった様に定まった方法でしか教育を行わなかったり、逆に観客や生徒に一任したりするのではなく、それぞれが選択可能な選択肢から、選択するという行為の過程で主体が生成し、この過程があるからこそエージェンシーが発揮され得るということを示す。これにより、これからの教育において生徒の主体性とエージェンシーをどのように考えていくべきかを考えていく上での一つの足がかりとしたい。また同時に、観客・劇場の性質やあり方についての示唆としたい。

第 1 節 OECD 「生徒エージェンシー」概念についての検討

第 1 項 OECD 「生徒エージェンシー」とジュディス・バトラーによる「エージェンシー」概念との比較検討

OECD は、2019 年に”OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: Student Agency for 2030”を公表した。これは 2030 年に向け、VUCA と呼ばれる時代に望まれる社会を実現するための主体として求めら

れる生徒像について、生徒や教師をはじめとした様々な世代・立場のステークホルダーによって協議された結果がまとめられたコンセプトノートである。生徒が自らの学習のエージェントとして、何をどのように学ぶのかということについて積極的に関与し、社会に「変化を起こすために自分で目標を設定し、振り返り、責任を持って行動する」[白井 2020: 79]ための「学び方」を身につけ、そこで得たエージェンシーを生活のあらゆる側面で発揮する必要があるとして、「生徒エージェンシー」を重要なコンピテンシーとして位置付けた。

ここでの「エージェンシー」は、アイデンティティと所属感の発達に関連するものであり、育成するべきものであるとされている。また、教師に指示されたことを自分で遂行できる、自分で自分のことができるというような意味にも捉え得る、「主体的」、「主体性」とは異なるものであって、エージェンシーは、他人や社会との関わりの中で倫理的規範ある責任を持った行動ができる力である。さらに、この言葉の解釈は、社会や文脈によって差異があり得る [OECD 2019=2020]。

しかし、このように生徒とエージェンシーについて定めた上で、社会のために生徒に責任を持たせようとするのは、むしろ生徒や教育、社会の可能性を狭めることに繋がるのではないか。OECD とは異なる主体・エージェンシーについて検討している人物として、ここではジュディス・バトラーの考えを取り上げる。バトラーは、ジェンダー・セクシュアリティに関する著書を多く出版しており、その中でも、主体の所有する「行為能力/行為性」としての「エージェンシー」について度々言及している。バトラーは、権力に服従すると同時に立ち現れる主体という点に注目し、権力は主体に、「第一に主体を可能にするもの、その可能性の条件、その形成的な根拠として。第二に、引き受けられ、主体「自身」の行為において反覆されるものとして」[Butler 1997: 14=2012: 23]働きかけると述べている。そして、主体化=服従化の局面において、「主体は、先行する権力の効果として出現すると同時に、根源において条件づけられた行為能力の形式にとって可能性の条件として出現する」[Butler 1997: 14-15=2012: 24]のだ。主体化=服従化という「構成的制約は、行為能力の可能性を予め排除

するものではない。それは、行為能力を権力に外的な対立関係としてではなく、権力に内在する反覆的实践、あるいは再分節化の实践として位置付けるのである」[Butler 1993: 15=2021: 24]。ここでの「反覆[reiterate]」とは、単なる「反復[repeat]」と異なるものであり、「反覆の効力によって、空隙や亀裂が、構築物の中に構成的不安定性として一すなわち、規範を逃れた、あるいは超えたものとして、また、そうした規範の反復的作業によっては決して完全には規定もしくは固定され得ないものとして一切り開かれる」[Butler 1993: 10=2021: 16]とバトラーは述べている。つまり、行為能力（エージェンシー）は、主体化＝服従化の局面で、この権力の内部においてこれを反覆することで、既存の主体化＝服従化の関係における権力を転覆させる可能性のある力である。

この OECD とバトラーの二つのエージェンシーは、社会に変革を起こし得るという点で共通している。しかし OECD は、生徒に「意志」があり、行為の「責任」を負うことができるとみなしている一方で、バトラーによれば、行為は主体の前であって、主体に責任を還すことはできない。また、OECD によれば、エージェンシーは育成できるものであるが、バトラーによるエージェンシーは、主体に条件づけられ所有される可能性である。OECD の言う生徒エージェンシーは、主体である生徒と、公益のために働きかける能力や意志を持っていることを前提としており、それを所有する主体の生成についての検討が十分になされていない議論なのではないかと考えられる。OECD が生徒に対して社会の変革を求めているにも関わらず、その行為の責任は生徒に還そうという発想こそが権威的で自己責任論に繋がりがかねない。そして生徒の能力と意志を前提とし、責任ある行動を期待し、主体性とエージェンシーを別のものとしてみなすことは、主体の出現について検討することを回避し、主体のエージェンシーを予め排除（フォアクローズ）することになりかねない。これらの点において、OECD による「エージェンシー」概念とそれに基づいた教育方針は安易に受け入れられるべきではなく、「エージェンシー」に着目するならば、そのエージェンシーが果たすべき内容ではなく、どのように発揮されるのかという点について再考されるべきではないか。

第2項 「集団エージェンシー」と「共同体」、コンセンサスについて

OECDのコンセプトノートの中には、「集団エージェンシー(collective agency)」に関する項目があり、これは「個々のエージェント(agent)が同じ共同体、運動、またはグローバル社会のために行動を取ることを意味して」[OECD 2019=2020]おり、公益のために変革を起こすために必要であるとしている。そして、「集団エージェンシーは、個々人の違いや緊張をひとまず横に置き、共通の目標へ向かうために足並みを揃え」、「さらに結束して一体化した社会を築く」[OECD 2019=2020]という。しかし、個人がエージェンシーを発揮し、社会における様々な権力構造をずらし変革をもたらすためには、結束よりもむしろ係争の方が重要なのではないか。ジャック・ランシエールは、コンセンサス民主主義を批判する文脈の中で、次のように述べている。

コンセンサスは、戦争より平和を選好する以前に、ある種の感性的なものの体制である。コンセンサスとは、当事者同士がすでに所与のものとして前提され、彼らの共同体が形づくられたものとして前提され、彼らの言葉の計算が言語遂行に等しいものとして前提されるような体制である。したがって、コンセンサスが前提にしているのは、係争の当事者と社会の当事者のあいだのずれそのものの消滅である。それは、民衆の名と民衆の自由の空虚さによって始まった、見せかけと係争と計算違いの装置の消滅である。それは、要するに、政治の消滅である。[Rancière 1998: 102=2005: 171]

個々人に違いがあるのは当然であり、そこに緊張があるが故に政治的な係争が可能になり、そのような係争の反覆の中で社会が変革していくにも関わらず、それよりも社会が結束し一体化する方が重要であるというのは、結局のところ画一的で、個人のそれぞれの権利を軽視しているとも捉えられ、また、そこに結束して同じ方向に向かうことはできないような経済的・社会的状況にいる人々を無視することにもなる。OECDがこのような方針を発表したこと自体が権威的で、権力ある組織の権力を覆すような変革が必要であるにも関わらず、

それに沿って教育が進められることが求められるというのは、変革の可能性、エージェンシーの可能性を覆い隠すことではないだろうか。

第2節 観客と生徒の関係とその主体

第1項 劇場空間における観客と教室空間における生徒について

劇場空間と教室空間は度々その類似性を指摘され、「教師/生徒」と「俳優/観客」という構図が比較されることもあった。ここでは、まず、ランシエールの著作を参照し、この両者の関係について整理する。両者の関係について整理することでこの比較の意義を示した後、劇場空間の特徴を整理し、観客のエージェンシーについて考察する。

ランシエールは、『無知な教師』において、自分の知らないことを生徒に教えた教師ジャコトの話を例に、知性の平等について記述している。ここでは、教師と無知な者（≒生徒）の間には両者を隔てる溝があることを多くの人々が自明視してしまっていることを指摘している。また、『解放された観客』では、演劇の改革者と教育者は、それぞれ能動性と受動性の二つの位置を隔てる溝があるという確信を共有しているが、それは問題であるということを示している。

能動的であることと受動的であることの間にあらかじめ設定された根源的な対立以外に、何が座席に座った観客を能動的ではないと宣告することを許すというのか。じっと観ることは、イメージと仮象に満足して、イメージの背後にある真理や演劇の外にある現実を知らないでいることだという前提によるのでなければ、どうして眼差しと受動性を同一視できるだろう。[Rancière 2011: 12=2013:17]

このようにランシエールは、観客が、能動的とは対置される受動的な存在としてみなされることに疑問を呈している。彼は芸術の持つイメージと表象について述べながら観客の能動的な可能性について述べているが、ここでは以上の参照に留め、異なる方法を提案するのではなく、過去に存在し、現に存在する観

客がそのまま能動的であり得るということを述べる。そのために、次に劇場空間とその構成要素の特徴について、ここまで見てきたバトラーのエージェンシー概念を参照しつつ確認する。

第2項 劇場と教室における行為の反覆[reiterate]と主体の生成

舞台芸術というものは、それが人間が為している営みであるために、同じ演目、同じ出演者であっても、全く同じ公演になるということではなく、その上演の繰り返しは異なるように行為され得るのであって、反覆[reiterate]と見なすことができるだろう。また、これは舞台と観客の相互作用によって成り立つ舞台芸術の性質からしても、公演によって観客が入れ替わり、客席の持つ雰囲気も日によって変わることを踏まえれば、同一公演の繰り返しの上演は、単なる反復とは全く異なるものであろう。公演の実施それ自体が、反覆の実践であるとも言えることができる。しかし本稿で特に着目するのは、観客が観客としてどのように行為を反覆し、どのように主体化し、どのようなエージェンシーを発揮し得るのかという点である。なお、ここでは基本的に屋内型で客席と舞台が設置されている劇場を想定する。客席に座って舞台を眼差す観客というのが現代の舞台芸術における観客のあり方として一般的であり、また野外や様々に変形した形で行われるパフォーマンスと同様のものとしてその観客について一般化することは困難であり、さらに本稿の主題である学校教育の教室の様子と照らし合わせた際には、教室空間における教壇の教員とその前に座る生徒、劇場空間における舞台上の俳優とその前に座る客席の観客がそれぞれ対応するものとして考えられるためである。そして劇場空間と教室空間のそれぞれ対応する二者について考えなければならない問題は、俳優や演出家が観客に対して権力を持ち、スペクタクルによって魅了することや何かを教えることができると考えるその権威的な態度であり、教師が自身の知性と意志に、生徒の知性と意志を従わせることができるという従来の考えによる、教師が生徒に対して持つ権力である。観客がエージェンシーを発揮するには、一定に方向づけられた感想や感性しか生まない作品ではならないし、生徒がエージェンシーを発揮す

るには、教師の知性に従うものであってはならない。この問題について、以降で観客の主体化のあり方について考えることで明らかにする。

先に定義した観客は、劇場、舞台という装置や観る行為の規範に従属することで観客として主体化すると考えられる。しかし、客席に座る前や客席、劇場から離れた時に観客ではなくなるのかといえそうではない。客席に座るといことが想定されている時点、例えばチケットを購入した時点で観客としての主体が立ち上がり始めているといことができるとも考えられるだろう。観客が客席に座る前にどのような準備をして、もしくは準備をせず、どのような背景で劇場に向かうのかということは、どのように観客としての主体となるかということについても関わることなのではないか。観客の持つ雰囲気は劇場空間全体、パフォーマンスに影響を与え得ることを踏まえても、観客が劇場に足を運ぶまでにどのような過程を経たかということが、その内容や良し悪しではなく、それぞれの過程を経て訪れているということそれ自体が問題となる。教室空間にいる生徒について言えば、教室に座り授業を受けるということが小学校に入学したばかりですぐにできるようになるわけではない。教室という空間の中で、教師の指示を聞き、教室で座って教師の話を聞くということは徐々に身につけ、このようにして生徒は生徒として振る舞うようになる[石黒2016:19-38]。教室空間における生徒としての形式的なあり方はこの時に立ち現れ、この教室空間の規範に従った学習行為の実践が、生徒としての主体を生成するのだろう。

この時劇場空間が教室空間と大きく異なるのは、劇場に訪れる人の多くが、その公演に関心を持ち、自身で金銭を支払っているという点である。学校教育の場合、学校に着くまでの過程でその行為に主体性があるということは少ないのではないかと。とりわけ「授業を受けたいから（そうでない選択肢もあった中で）学校に行く」という場合はあまり想定されない。しかし、教室で授業を受けるその瞬間から生徒として主体化するのではない。教室に向かうまでの過程が教室での生徒と全く切り離されるのではなく、それまでの過程も個々の生徒の教室でのあり方に関わり得ると考えれば、生徒が教室内で生徒となるまでの過程があるということも無視することはできない。ただしここでは、個人の辿

る過程を個別具体的に考慮するのではなく、劇場であれ教室であれ、そこで突然観客や生徒としての主体が立ち上がるのではないということを強調するに留める。

第3項 「解釈する主体」としての観客

ここでは、観客が劇場において観客としての主体となり、そのエージェンシーが発揮されるとはどのようなことが想定されるかについて述べる。客席に着く前から観客としての主体は立ち上がり始めているとはいえ、それはやはり劇場、舞台という装置や観る行為の規範への従属が前提とされているからである。観る行為の規範とは、客席に座り、舞台やそこにいる俳優、舞台背景、セットの方を向き、それらを観る、眼差すということや、他の観客と一緒に観ている、同じ空間にいるということを意識する、または感じることである。舞台を眼差すことをしなければ、舞台、劇場という装置は権力として作用しないが、同時に観客としての主体も生まれず、権力の効果としての行為能力も所有しないのではないか。そのような観客の態度は、マナーやモラルを守る/守らないの問題とも言い換えることができるかもしれないし、観る行為について人々に一般に了解され共有されていることと言うこともできるが、ここでは劇場や舞台という装置の持つ権力の下で求められる規範の問題として考えたい。舞台を観る行為の規範への従属とは、観客という共同体内の規範に従うことと一致するものではなく、劇場という装置にそのように行為させられている、もしくは前者と後者両方の規範と権力に従属ということができないのではないだろうか。そしてこのように規範に従属すればこそ、観客は観客として主体化し、エージェンシーを発揮する可能性を持つ。従属しているからといって単に「受動的」なのではない。ランシエールによれば、観客がじっと見ることは、このような関係の位置の分配を確証したり変容したりする行為でもある。そしてまた観客は、パフォーマンスを自分が見聞きしたり体験したりした物語に結びつけ、「提示されたスペクタクルの能動的な解釈者」[Rancière 2011: 13=2014: 18]としての主体としてあり得る。観客や生徒は、「解釈する主体」として見ることができるので

はないか。これを踏まえて、次節以降、「解釈する主体」としての観客や生徒の主体化やそのエージェンシーについて検討する。

第3節 観客と生徒のエージェンシーについての考察

第1項 「終演後」と「放課後」における観客と生徒のエージェンシー

演劇で言えば、開演前の観客と公演を観ている観客が切り離されるものではないのと同様に、終演後の観客も切り離されるわけではない。渡辺(2022)は、教育と演劇のそれぞれの上演についての考察の中で、ジャン＝リュック・ナンシーによる、ナチスの企てた上演の消去という指摘を取り上げている。ナチスは舞台に人々をあげて、舞台上の世界に陶酔してそれが正しいものだと思い込ませ、舞台に上がらない者は殲滅するという方法を取ることで、観客の存在を消し、すなわち「上演の消去という上演を企図」[渡辺 2022: 107]したという指摘である。これを踏まえて渡辺は、「上演はそれが上演であるならば、必ず終わりを迎えるはずです。終わりを迎えるからこそ、それは上演であると言われるのです。上演がちゃんと終わりを迎えるなら、陶酔はその場で終わります。破局に至る前に。」[渡辺 2022: 108]と述べている。さらに彼はこれを教育と対応させて、教師が生徒を惹き込み従わせるようなパフォーマンスを批判し、「教育は、上演としてのみ可能になる」[渡辺 2022: 109]と主張している。上演は終演を迎えるからこそ上演として成立し、「上演としての教育」について考えているこれらの渡辺の記述から、ここで上演の終演の重要性を強調すると共に、終演を迎えることが重要な理由は、「終演後」が想定されているからでもあるのではないかということについて述べる。特に本稿では、「終演後」の観客のエージェンシーについて取り上げる。生徒の学びや学びにおけるエージェンシーは、教室空間においてのみ発揮されるのではない。生徒のエージェンシーはむしろ、学びの姿勢が強制されていない、授業以外の場面や、授業の後にどのようにして学んだことに向き合うかといった点で発揮されるのではないだろうか。

教室空間で行われる授業の中で、教師は教師としての役割を果たし、また教

師を教師として生徒が認識し、生徒も生徒としての姿勢を獲得する。教師が学ぶべき対象を指定し、生徒がそれに従いつつもそこで学び、また生徒自身のそれまでの経験や知識を結びつけて考えることで、時には規範とは異なるものであっても、自分自身で判断し選択し行動することができる主体性とその能力を発揮するエージェンシーを持つことが、生徒エージェンシーのあり方なのではないかということは前節までで確認した。しかし、学びの行為や内容について考えることが教室空間や授業時間で完結してしまっただけでは、それはただ教師の指示に従っているだけで、生徒が知性を働かせて主体としてのエージェンシーを発揮するように学んでいるとは言えないだろう。生徒が授業時間を通して教師から与えられたものを、その後の時間にどのように向き合うかということの方が重要なのではないだろうか。

舞台芸術の上演が終了した後、観客はそこで見たものをそれ以降考えないということはないだろう。観客は鑑賞したのものについて各々どのような程度や内容であれ考えるのではないか。演劇が批判される時も、それは舞台のスペクタクルに魅了されてしまった観客が、その場で魅了されてしまうだけではなく、それが観客を愚かにすると言った時には、観客のその後の振る舞いが問題なのではないだろうか。観客論が語られる時、それは単に上演中に観客がどのようにあるべきか、といったことだけではなく、多くの場合、それがその後の観客の行動にどのように影響していくのかということが想定されている。つまり、「終演後」こそが重要なのである。観客が舞台を眼差しているその時はまさに劇場という権力に従属しているのであり、また同時に観客自身が考え、自身の保有する知識や経験と結びつけながら鑑賞することによって観客という主体が生成するのではないか。ここで注意しなければならないのは、それぞれの観客が異なる感想を持ち、それを知り合いに話したり、インターネット上で発信したりするような場面でも、その感想に必ずしもコンセンサスが求められないということである。第1節第2項で言及したように、コンセンサスを求めることは、既存の共同体を前提としていて、「ずらす」ことによって他の可能性が生まれるにも関わらず、係争を消滅させ、ずれを消滅させることである。劇場に

においては、観客の同質性を高め、皆と一致しない考えを排除し、観客や劇場や作品のあり得たかもしれない新たな可能性の提示を退けることであろう。コンセンサスを前提とせず、係争を可能にするためには、観客が様々な解釈する余地のある上演でなければならず、それを可能にする劇場空間でなければならない。

この時、係争の場として考えられる一つが、ロビーという装置である。劇場は多くの場合、客席と舞台だけで構成されているのではなく、ロビーが存在する。たとえ上演中に観客に「一体感」のようなものが求められたとしても、ロビーにおいてはその場所での経験だけでなく、個々にそれぞれが持つ知の円環に、それぞれの経験や知に従って異なるように結びつけられなければならないのではないだろうか。また、知人と感想を語り合うことも、一人で、しかし同じ作品を同じ時間・空間で体験したものと同一場でその後の時間を過ごすことで、感性を共有することもできるのがロビーである。劇場に訪れる人の身分や背景というのは、その国や地域の文化、作品の内容や劇場の特徴によっても変わるものだと考えられ、また、実際に劇場に足を運ぶ経済的・時間的余裕がある人であると考えられるが、それでも劇場には様々な人々が足を運ぶ可能性がある。決して支配者層しか劇場を訪れないということではなく、労働者も鑑賞する。それぞれの背景を持つ人々が、同じ作品を鑑賞し、また同じ場所で感想を語り合う時、これは出自、属性による共同体とは異なる、「感性的なものの分割＝共有」が行われるその場で生成し、またその場で消える可能性を持つ共同体である。ランシエールは、身分と芸術的实践について次のように述べている。

芸術的实践は労働の外部なのではなく、その可視性形式が位置をずらされたものなのである。感性的なものの民主主義的な分割＝共有は、労働者を二重の存在にする。それは職人を「彼の」場、つまり労働のドメスティックな空間から外に出し、彼が公的な議論の空間に身を置き、討議する市民という身分＝同一性を纏うための「時間」を与えるのである。演劇空間のなかで働いているミメーシスによる二重化は、この二重性を確立し、可視

的なものとする。[Rancière 2006: 43 = 2009: 57]

このように演劇は、労働者を「討議する市民」とするのであり、さらにこの討議する場の一つとして、劇場のロビーという存在が意味を持つのではないか。

そして、そのように観客が鑑賞し、それぞれに解釈し、感想を持ち、それが共有されることで主体が発揮するエージェンシーは、観る行為それ自体の規範を転覆させるものではない。劇場という装置における、観る行為の規範とその後の行為によって転覆されるのは、舞台や俳優や演出家などの舞台関係者が観客に対して優位である状況を作るような、それらが持つ権力なのである。観客は一方的に魅せられているのではなく、解釈していることを示すこと、何かを教えられ、それをそのまま「受動的」に受け止めているのではなく、そこで示されたことについて観客はそれぞれ異なるように考え、場合によっては批判することもでき、さらにはそのような経験が観客の観客としての次の行為の選択に繋がっていると意識させることが、権力者の持つ権力の転覆として働くのではないか。そして観客としての次の行為の選択、つまりどのような感想を発信するかや次に何をどのように鑑賞するかという選択ができるのは、観客としての鑑賞行為を繰り返すことによるからであろう。だからこそ、観客としての観る行為の反覆が重要なのであり、その権力の転覆がより観客の感性を豊かにしたり揺さぶったり、他者との意見の差異が生まれて議論が可能になるのではないか。これによって、既存の権力構造を「ずらす」可能性が社会においてあり得るものとなるを考える。

この終演後という時間・空間は、教室空間で言えば「放課後」に該当すると考えられるだろう。授業が終わったからと言って生徒が生徒としてのアイデンティティを失うわけではなく、特に学校にいる間は、生徒としての立場と、教師と生徒の関係の性質は継続するものである。放課後においても生徒は生徒としての主体であり得る。また、生徒が主体としてのエージェンシーを発揮するのは授業の時間というよりは、放課後であり、卒業後である。そのため、「放課後」のために教室空間はいかようであるべきかということが問題であると考え

られる。

第2項 生徒のエージェンシーが発揮されるための授業のあり方

社会に良い影響を与えるとされる何か特定の能力や結果を求め、生徒自身にそのための行為の責任を求めることは、主体が行為の責任を負うことができるということを前提としているために批判的に検討するべきであるということとは前節まで述べた。「主体化＝服従化」という主体の生成の過程を踏まえれば、生徒が行為の主体として社会に責任を負うことができると考えるべきではなく、また、思いもよらない行為が発生するためには、行為の影響や結果をどのように考えるべきかといったことを一方的に定めることも適切ではないと考えられる。しかしそうであればこそ、主体がどのような行為を遂行するかということについて主体が選択できること、考えるための材料があることは重要であろう。社会が主体としての個人に行動の責任を帰すことはできなくても、主体が「主体化＝服従化」を生む構造の中で、行為それ自体について考えることはエージェンシーを発揮し、変革の可能性を示すためにも必要であると考えられる。そこで教室空間について考えた時、生徒がエージェンシーを発揮するために重要なのは、学習の過程を自らが行為の主体となって経験することであり、それによって何かに対処するための手段と方法の選択肢を増やすことであろう。

そして学習の過程の経験のために、第一の段階として教室空間で試みられるべきは、これまでも述べてきたように、教師と生徒との関係性の転覆である。今日まで学校教育において典型的に見られるような、教師が教壇に立ち、数十人の生徒に説明する一斉授業のような形態であっても、アクティブ・ラーニングと言われるようなものやグループワークのようなものであっても、問題となるのは、生徒が「解釈する主体」としての主体であるかどうかである。教師が生徒に、教師の知性と意志を従わせては、生徒が各々に解釈することは難しく、生徒にとっては知識という手段が増えたとしても、方法の選択肢は広がりにくい。しかし、選択というのは選択肢があるから可能になるのであって、例えば

突然自分でテーマを設定して調べてみるというような探究学習が始まったとすれば、生徒にとっては手段と方法の選択肢がないために困難であろう。解釈する主体は解釈する対象があるから可能になるのである。むしろ典型的で、生徒が「受動的」であるとみなされて批判されるような形の一斉授業は、解釈すべき対象を定めながら、生徒個人がそれぞれに解釈する余地もある。しかしやはりただ教員が説明する授業のみでは、これまで批判されてきたような、生徒の「受動的」とみなされるような態度を生み、それによって放課後には対象について考えられることも生徒同士で議論するようなこともないだろう。これでは行為能力の伴った主体としての生徒として放課後を過ごすことは難しい。生徒が学習の過程を経験することによって手段と方法の選択肢を得るためには、探究学習のような授業も、同時に求められると考える。そして、これらの学習を踏まえて、授業の後、放課後にそれらについて考え、用いることができるような授業の体制であること、さらにはそのように放課後に考えた経験も含めた学習の過程の経験が、あらゆる場面で手段と方法の選択肢を増やすこととなるような教師と生徒の関係、教室空間のあり方を探ることが重要であると考ええる。

まとめと今後の課題

本稿では、まず、OECDによる「生徒エージェンシー」に関する発表の記述について、バトラーによる「エージェンシー」概念と比較検討し、OECDが生徒の能力と意志を前提として、主体が行為の責任を負うことを期待していることで、結局 OECD は生徒に対して一定の方向性と社会における責任能力を求めているという点で権威的であり、かつ変革の可能性を持つエージェンシーを期待しているにも関わらず、生徒のエージェンシーを予め排除しかねないということから批判した。次に、第一節でみたエージェンシーを手がかりとし、教室空間と劇場空間、俳優と観客、教師と生徒という関係を対比させながら、観客と生徒のそれぞれのエージェンシーについて検討した。単に受動的な存在であるとみなされることの多い観客や生徒を、「解釈する主体」として捉え、観客

や生徒にそれぞれの解釈の余地を残すような体制こそが、変革を起こすエージェンシーの発揮のためには必要であり、その体制の実現には俳優や教師が優位に立ち権力を持つ既存の構造を転覆させる必要がある。教室空間や劇場空間という空間の性質による権力と権力への従属という構造自体を変えることは、主体化＝服従化であると考えたと現実的ではないが、この空間の中で、教師と生徒や俳優と観客という関係性を転覆させることは、それぞれの権力構造を少しずつずらし、それが変革へとつながると考えられる。さらに劇場の中での経験や、教室内での経験は、それが本質で重要なのではなく、その後どのようにその経験が主体のエージェンシーを発揮可能にするかということが重要であることを考えれば、「終演後」や「放課後」にも注目して検討するべきであり、「終演後」や「放課後」に、係争を可能にする意見を持つこと、述べるができる場の存在についても着目するべきであるということを示した。そして生徒や観客としての主体が立ち上がり、主体がエージェンシーを発揮するために、学習や鑑賞という行為の反覆によって経験された学習の過程とそこで得た手段と方法、または感性が、次の学習や鑑賞行為のあり方を少しずつ変化させる可能性を持ち、その繰り返しのよって、少しずつ進められた既存の構造のずらしが、大きな変革となっていく可能性がある。

本稿ではこのように教室と劇場を両者の類似性をもって比較検討したが、学習という行為に着目すると、教室という空間に限定して教育について考えること自体が、生徒の解放された知の円環を遠ざけることにもなり得る。むしろ劇場という空間自体を、教室のメタファーとしてではなく、観客による学びの場として捉えることができれば、観客論をより社会一般に応用することができるようにも思われる。第3節第1項では「終演後」に注目し、開演前についても言及したが、「休み時間」、「休憩時間」にあたる時間については言及していない。しかし、幕が開いている時間と幕が降りている時間との間の曖昧な時間もまた、「解釈する主体」としての連続的な主体形成の時間であり得る。むしろ、休憩前の上演をふまえて、休憩後にどのように「観客」として存在するのかという観客としての主体のあり方を変容させ得る、鍵となる時間でもあるかもし

れない。劇場における観客の、各フェーズにおける主体の生成とその変容について丁寧に見直すことで、より具象的な観客の性質を提示し、それをふまえて社会一般との対応を検討することが、今後の研究の課題である。

参考文献

- Butler, Judith P. 1993. *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex."* New York& London: Routledge. (=2021、佐藤嘉幸監訳、竹村和子・越智博美訳『問題=物質となる身体 —「セックス」の言説的境界について』以文社。)
- Butler, Judith P. 1997. *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection.* Stanford: Stanford University Press. (=2012、佐藤嘉幸・清水知子訳『権力の心的な生 —主体化=服従化に関する諸理論』月曜社。)
- Jacques, Rancière. 1991. *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, trans. Kristin Ross. Stanford: Stanford University Press. (=2019、『無知な教師 知性の解放について』梶田裕・堀容子訳、法政大学出版局。)
- Jacques, Rancière. 1998. *Disagreement: Politics and Philosophy*, trans. Julie Rose. Minneapolis: the University of Minnesota Press. (=2005、松葉祥一・大森秀臣・藤江成夫訳『不和 あるいは了解なき了解』インスクリプト。)
- Jacques, Rancière. 2006. *The Politics of Aesthetics: The Distribution of the Sensible*, trans. Gabriel Rockhill. London& New York: Continuum International Publishing Group. (=2009、梶田裕訳『感性的なもののパルターージュ 美学と政治』法政大学出版局。)
- Jacques, Rancière. 2011. *The Emancipated Spectator*, trans. Gregory Elliot. London& Brooklyn: Verso. (=2013、梶田裕訳『解放された観客』法政大学出版局。)
- 石黒広昭、2016、『子どもたちは教室で何を学ぶのか 教育実践論から学習実践論へ』東京大学出版会。
- 白井俊、2020、『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来 —エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』ミネルヴァ書房。
- 渡辺健一郎、2022、『自由が上演される』講談社。
- OECD, 2019, *OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: Student Agency for 2030*, pp.31-44. (=2020、「2030年に

に向けた生徒エージェンシーStudent Agency for 2030 仮訳。)

https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
<仮訳> https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/OECD_STUDENT_AGENCY_FOR_2030_Concept_note_Japanese.pdf

付記：本稿は2022年9月に行われた教育思想史学会第32回大会コロキウム2「18歳成人時代の主権者教育を考える —サブジェクトとエージェンシーのあいだで—」における筆者の発表をもとに、その後の研究をふまえて作成したものである。

第8章 コメント：アナーキズム的転回へ向けて －飼い慣らされない主体性のために－

小玉重夫
(東京大学)

第1節 コンピテンシーからエージェンシーへ

戦後の日本の学校教育において、学力はシグナルとしての意味を持っていた。たとえば数学で90点を取れば、90点でどのような資質が身についたかを問うことなく、それ自体がその生徒の能力のシグナルとして評価されてきたような学力評価のあり方を、学力が戦後の入学選抜システムにおけるシグナルとして機能してきたという意味で、「学力の戦後体制」と呼んだ(小玉 2013)。これに対して、「学力のポスト戦後体制」に突入した今日は、学習成果が単なるシグナルではなくてそれ自体実質的な意義(レリバンス)を持つものとして期待されるようになる社会であり、数学で90点を取ったならば、そのことでどういう資質や能力が身についたのかについての説明責任を教師や学校、場合によっては生徒自身が負うようになる。

このような背景のもと、OECDのコンピテンシー概念を導入して、内容(コンテンツ)重視型から、コンピテンス(資質・能力)重視型へのカリキュラムの構造転換が、日本でも議論されるようになり、学習指導要領改訂の方向にも影響をおよぼすこととなった(中央教育審議会が2012年8月28日に出した答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」)。

これに対してOECDは、キー・コンピテンシーに次ぐ次の段階の新しい教育改革の方向性をエデュケーション2030プロジェクトという形で示している。2019年に発表されたコンセプトノートでは、生徒エージェンシーについて以下のように述べている。

生徒エージェンシーとは、変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力として定義づけられます。つまり働きかけられるというよりも自らが働きかけることであり、型にはめ込まれるというよりも自ら型を作ることであり、また他人の判断や選択に左右されるというよりも責任を持った判断や選択を行うことを指しています。(OECD 2019:4=2020:3)

このように、OECD のエデュケーション 2030 プロジェクトでは、社会の激変期にあって、生徒自らが社会の変革を促していく主体になっていくことに焦点化して、エージェンシーを「解放と変革の力」としてとらえている(木村・一柳 2022)。それまでのコンピテンシーに焦点化した議論においては必ずしも前面には出ていなかった社会への適応ではなく社会の変革を促していく主体形成としてのエージェンシーへの着目は、そうした変革主体の育成に学校教育が、より進んで関わっていくべきであるという方向性を示したものとして重要である。

ただしここで問題が生じる。エージェンシーを上記のようなものとしてとらえたとして、果たして学校教育においてエージェンシーを育成することができるのだろうかという問題である(田島 2023)。この問題を考える手がかりとして、ガート・ピースタが指摘するパークスーアイヒマンパラドクスについて触れておきたい。

第2節 パークスーアイヒマンパラドクス

パークスとは、1950年代のアメリカでバス乗車中に運転手の指示に背き、白人に席を譲らない行動をとり、逮捕され、公民権運動を全米に広げるきっかけを作った人物である。アイヒマンは、ナチス政権下で優秀な官僚としてユダヤ人の強制移送に従事し、ユダヤ人大量虐殺に加担したということで、戦後イスラエルで処刑され、ハンナ・アレントによって「凡庸な悪」の体現者にとらえられた人物である。

ビースタによれば、「効果的な授業によって学習がうまくいくという視点からすれば、アイヒマンは教育の成功によってもたらされた人物であり、パークスはそれがうまくいかなかったことによってもたらされた人物であるということになるが、人間の主体性という観点からすれば、これとは反対の見方になる、ここにパラドクス（逆説）がある。」と、述べている。つまり、社会の変革を起こすような政治的主体としての市民は、教育の成功によってではなく、失敗によって育成される、というパラドクスがあり、これを「パークスーアイヒマンパラドクス」とビースタは名づける(Biesta 2022:28)。ビースタ自身は教育を主体化 (subjectification) としてとらえ直すことを通じて、このパラドクスを乗り越えようとするのであるが、しかしそれ自体が、きわめてパラドキシカルな問題設定であるように思われる。

というのも、主体性の主体に該当する英語は subject だが、subject には服従、従属という意味もあるからである。つまり人間は主体化することで社会の権威や権力に服従、従属するというパラドクスがあり、パークスのような人間が育成されるためには、主体としての subject が服従としての subject に絶えず転化するという、この絶えざる円環構造を反転、あるいは切断するような、そういう政治的主体化の教育が要請される。そして、この主体化が服従化へと至る筋道を反転させるような主体性こそが、OECD のいう社会を変革する主体としてのエージェンシーと関わっているのではないか。

そうだとすれば、subject としての主体とエージェンシーとしての主体とはどのような関係になるのかをさらに問わなければならない。

第3節 エージェンシーの両義性

subject としての主体とエージェンシーとしての主体との関係を徹底的に突き詰めようとしたのがジュディス・バトラーである。バトラーによれば、主体化と服従化の間を揺れ動く subject としての主体の閉じた円環を打破し、「主体化＝服従化を超出する」(小林 2023:58) のがエージェンシーである。しかしエージェンシーは主体化＝服従化を前提とし、そこから出てくるものであるが

ゆえに、以下に述べるような二面性に直面するという。

致命的あるいは象徴的な支配の諸形式は、私たちの行為が常に既にあらかじめ「飼い慣らされて」いる、という仕方です。あるいは、一連の一般化され、時間を超越した考察は、未来に向かうすべての運動の持つアポリア的な構造を対象とする。私が示唆しておきたいのは、いかなる歴史的、あるいは論理的帰結も、従属化とこのような根源的な共犯関係には必ずしも従わないし、ある可能性が不確かな仕方です。エージェンシーが従属化に包含されることは、主体の核における決定的な自己矛盾の表れではないし、従って、その有害な、あるいは役立たずな性格のさらなる説明ではない。しかし、それはまた、主体のエージェンシーは常にただ権力に対抗する、という主体に関する純粹無垢な観念—古典的な自由主義的—人間主義的定式化に由来する—を復活させるものでもない。第一の見方は、政治的な意味で聖人をよそおった運命論の諸形式の特徴である。第二の見方は、政治的楽観主義のナイーブな諸形式の特徴である。私は、これら二つの選択肢のどちらも回避したいと考えている。(Butler 1997:17=2012:26-27)

私たちの主体性は常に既に既存の支配的秩序の中で「飼い慣らされている」。そうした主体=服従の往還を超え出るものとしてエージェンシーが存在するが、エージェンシーはそれ自体、従属化に絡めとられ、飼い慣らされる可能性を否定できない。生徒会の執行部にいわゆる「優等生」が多い(学校がある)ことなどはその例かも知れない。エージェンシーは「従属化に包含されること」と、「権力に対抗する」こととの両面の間で、常に揺れ動いているのである。前者を強調するだけだと、「政治的な意味で聖人をよそおった運命論」に陥るし、後者の強調は「政治的楽観主義」になる、重要なのは「これら二つの選択肢のどちらも回避」し、エージェンシーの二面性を見ずえることだと、バトラーはいう。その観点からすれば、前述した OECD のエージェンシーは、政治的楽観主義であるという批判を免れ得ないといえるかもしれない(田島 2023)。

以上をふまえてバトラーは、従属する過去と変革する未来の間の交差点に「反覆される両義性」を核心とするエージェンシーを位置づけ、そこに、飼い慣らされない主体性を構想しようとする。

超出することは自由になることではないし、主体はまさしく自らを拘束するものを超出するのである。この意味において、主体は自らを構成している両義性を抑制することはできない。《既にそこにある》と《これからやって来る》の間のこの揺れは、困難で、動的で、将来の望みに満ちた、主体を横断したすべての道程を結び合わせる交差点であり、エージェンシーの核心にある反覆される (reiterated) 両義性である。(Butler 1997:17-18=2012:27)

《既にそこにある》と《これからやって来る》の間にあって、エージェンシーは教育の場において、どのような形で、飼い慣らされない主体性を創出するのだろうか。

第4節 飼い慣らされない主体性

飼い慣らされない主体性について考える議論の出発点としてまず、2022年の12月17日にNHKのETVで放映された、子どもの哲学をテーマとした番組、「子どもたちのために (マジ時々笑)」を紹介したい。これには、お茶の水女子大学附属小学校の5年生の有志も出演していて、エーリッヒ・ケストナーの絵本『動物会議』に関する展覧会に参加した大人と子どもの哲学対話を主題としたものとなっていた。ケストナーの『動物会議』は、戦争を止められない愚かな人間に対して動物たちが「子どもたちのために」と団結して立ち上がり、平和を創り出すという物語である。この作品を素材としながら、人間は問題を暴力でしか解決できないのかというテーマをめぐる、展覧会の会場で、小学生から大人までが対話を繰り広げた。番組の中で絵本作家のヨシタケシンスケ氏が、ケストナーへの応答として、戦争という絶望に対置される希望の共有の意味を込めて、「オススメのもの、大好きなもの」を参加者が思い思いに工作するとい

う場面が出ていた。

そしてその場面の中で、5年生のある児童が布団の何で寝ている人間の作品を工作する。児童は次のようにコメントしていた。

布団に入っている人をやろうとしています。布団に入っていることが幸せなので。一回ぐらいは風呂入らないで寝たいっていう野望があつて。なんかもう、冬とかは、床に寝っ転がってこう、本読んで、なんかこうずっとなんかもう寝そうになるぐらい本読んで、それで、お母さんに「風呂はいんなさい」とか言われて、風呂入って、なんか出ると、風呂入るときも憂鬱だし、起きてからももう目覚めちゃってるし、うちてきにベストな寝方としては、寝落ちするのが一番気持ちいいんだよね。何かしながらだんだん眠りに落ちて行くみたいなのが何か一番気持ちいいよね。安心して布団に入って、それで幸せだなんて思えるのも戦争がないおかげだなんていうのも思うし。(番組から)

この児童のコメントは、筆者の印象に強く残った。戦争という絶望に対置される希望の共有の意味を込めて、「オススメのもの、大好きなもの」をつくるというテーマ設定自体が、ややテンプレート化された、期待される方向に話をつくらうという、ある種の飼育慣らしを予感させるのだが、この児童のコメントは、そうした従順な方向性とは無縁な自由な思考を示しているように思われたからである。

「布団に入って寝る」ということで連想されたのは、高島鈴『布団の中から蜂起せよ』である。同書の主題は「いろいろなものに追い詰められて、布団の上に横たわったまま動けずにいる身体は、あなたの意志ひとつで蜂起に参画できる。私はあなたと、そういう戦いをしたいのである」(高島 2022:10-11)という闘いのメッセージ、アジテーションなので、ここでの5年生の児童の工作とはだいぶ方向性は違うように見えるが、しかし、「布団の中にいる」という状態を、大人や社会からの期待通りに動かないということのシンボルとして位置づけている点では明らかに共通の志向性を含んでいる。つまり、大人や社会

からの期待をくんで動くのではない、そうしたものに飼いや慣らされない主体性という点で、繋がっているのではないかと思う。このような布団の中にいたいと思う主体性、あるいは布団の中で蜂起する主体性は、服従と抵抗の間を揺れ動きつつ、その間にとどまるという意味で、大人や社会の権威に従属しないエージェンシーを生み出すものであり、その意味で、飼いや慣らされない主体性であるといえる。

第5節 間にとどまるアナーキズム

上述のような「間にとどまる」ということは、《既にそこにある》と《これからやって来る》の間、服従と抵抗の間で、前者に飼いや慣らされることないエージェンシーのありようを示している。この「間にいるということ」に関して、ジャック・ランシエールが次のように述べている。

われわれは何かの前にも、何かの代わりにいるのでもない。われわれは常に間にいるのだ。このことは二つの意味で聞き取られる必要がある。間にいること、それはある特定のタイプの共同体に属することである。この共同体は構築された一時的なものであって、共通の同一性によってではなく、可能な共有によって定められている。しかし、共有すべきものはそれ自体、ひとつの分割の中に捉えられている。それ自体、二つの存在、二つの場、二つの行為の間を旅するのである。イメージと呼ぶことができるもの、それはまさしくこの移動の運動である。(ランシエール 2013 : 181)

つまり、間にいるということは、垂直的な権力関係をいったんずらすということ、中絶によってずらしていくことである。それによって縦関係の垂直関係を横関係の共有関係に転換していくということではないか。その意味でそれは、前述の高島も依拠しているアナーキズムと重なる(小玉 2022)。アナーキズムの視点から教育におけるエージェンシーを捉え直すことは、教育に政治を再導

入ることとつながる(小玉 2016)。たとえば、政治を哲学によって統制しようとしたプラトンを批判したランシエールは、プラトンが悪と見なした政治を民衆に開く実践を、「アナーキーを露呈させること」だとして、以下のように述べる。

プラトンは、悪がもっと根深いことをよく知っていた。悪とは、船や要塞に対するとめどない渴望ではない。どの靴屋でも鍛冶屋でも、こうした船を操ったり要塞を築いたりする方法について、さらにまたそれらを公益のために正しくあるいは不正に用いる方法について、自分の意見を述べるために民会に立つことができるということが悪なのである。問題は、つねにより多くをではなく、誰でもであり、階層秩序全体が依拠している最終的な無政府状態(アナーキー)がありのままに露呈されることである。

(Rancière 1995:16=2005 : 40-41)

ここでランシエールは、プラトンが悪と見なしていた、誰でもが民会に立つことができる政治的自由の創出は、アナーキズムの露呈によって可能になるという。例えば、学校教育において「つねにより多くを」という価値は認められていても、「誰でも」という価値は必ずしも認められていないことが一般的なのではないか。いるべき場所、発言すべき時間が割り当てられ、そこから逸脱すると「何でここいるの?」、「それを話す時間じゃないよ」と言われてしまう、そういう時空の構成のされ方が、学校にはある。アナーキズムの視点に立つということは、そういう時空の構成のされ方を組みかえていくことなのではないか。それはすなわち、《既にそこにある》と《これからやって来る》の間、服従と抵抗の間で、前者に飼い慣らされることのないエージェンシーが、そしてことばになる一步手前の声が、露呈されるような場へと、学校を組みかえていくこととして展望されるだろう。

参考文献

Gert Biesta 2022 World-Centered Education, Routledge

- Judith Butler 1997 *The Psychic Life of Power*, Stanford University Press (=2012 佐藤嘉幸・清水知子・訳『権力の心的な生－主体化＝服従化に関する諸理論』月曜社)
- 木村優・一柳智紀 2022 「解放と変革の力としてのエージェンシーを再考する」『教師教育研究』15 卷、福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻(教職大学院)「教師教育研究」編集委員会編
- 小玉重夫 2013 『学力幻想』筑摩書房
- 小玉重夫 2016 『教育政治学を拓く－18 歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房
- 小玉重夫 2022 「コモンズからニューパブリックへー教育学のアナーキズム的転回へ向けて」法政大学教職課程センター・シンポジウム 2022 「学校の組織と学習環境をデザインする－民主主義・シティズンシップ・本質的な問いを焦点にー」2022 年 3 月 12 日、口頭発表
- 小林夏美 2023 『「語る子ども」としてのヤングアダルト－現代日本児童文学におけるヤングアダルト文学のもつ可能性』風間書房
- OECD 2019 OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note: Student Agency for 2030, https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (=2020 秋田喜代美ほか訳「2030 年に向けた生徒エージェンシー」)
- Jacques Rancière 1995 *Dis-agreement*, translated by Julie Rose, University of Minnesota Press (=2005 松葉祥一・大森秀臣・藤江茂夫訳『不和あるいは了解なき了解』インスクリプト)
- ジャック・ランシエール 2013 梶田裕訳『解放された観客』法政大学出版局
- 高島鈴 2022 『布団の中から蜂起せよ』人文書院
- 田島史織 2023 「主体と「エージェンシー」再考－観客論の視点から－」小玉重夫編『報告書 18 歳成人時代の主権者教育を考える－サブジェクトとエージェンシーのあいだで－』(本報告書)所収

結 本研究の意義と残された課題

村松灯
(帝京大学)

「序」で述べた通り、本報告書は研究課題「高大接続改革と主権者教育の思想研究」のなかで実施されたコロキウム企画の成果をまとめたものである。コロキウムにおいては、登壇者による発表をもとに、登壇者・参加者の別なく活発な議論が展開された。筆者は司会を務めたが、議論が途切れることはなく、正直なところ司会は必要なかったのではないかと思うほどであった。こうした経験も踏まえて、以下では、本研究の意義（ないし本研究で得られた知見）と残された課題について、筆者なりに整理してみたい。

本研究の意義としてまず挙げられるのは、高大接続改革の課題を、たんに学校種間の円滑なトランジションをいかに可能にするかという問題としてのみ捉えるのではなく、知と力の構造を転換させる契機として捉え直し、その可能性を検討した点である。高大接続改革のなかで論じられてきた、「社会に開かれた教育課程」や「主体的・対話的で深い学び」、探究的な学びは、学習者の主体性を重視し、これまでの教師・生徒の関係を組み換える契機として捉えられる。また、こうした議論は、教える者と教えられる者の間の知的平等を前提とするという意味で、アカデミズムを頂点とした知の生産—伝達構造の変革にもつながりうるものといえる。

だが、それにもかかわらず、実際の高大接続改革をめぐる議論においては、こうした可能性は必ずしも十分に検討されてこなかった。なかでも、学習者の主体性を称揚しながら、当事者であるはずの高校生（や大学生）が自らの学びや主体性をどのように意味づけているのか、現在の学校教育にどのような課題があると感じているのかという視点が見落とされてきたことは大きな問題であるといえよう。この点において、本研究が高校生とともに継続的に研究を蓄積させてきこと、また、とりわけ学会という場でさまざまな参加者とともに議

論を展開させてきたことには、一定の意義があるといえるのではないだろうか。

また、本研究を通じて示唆されたこととして、変革主体としての主体性（エージェンシー）は、いわゆる「教育」によって「育む」ものではなく、関係性のなかで常にすでに発揮される（発揮されうる）ものとして捉える必要があるのではないかということがある。主体性を個人に内的な性質として捉え、「教育」によって「育もう」としたとき、その主体性は主体—従属（サブジェクト）の構造に容易に絡めとられてしまう。教育ないし教育的関係のあり方は、むしろエージェンシーは常にすでに発揮されている（発揮されうる）という前提のもとで、それをいかに損なわないようにするか、あるいは、それが十全に発揮しうる条件をいかに整えるかという視点で、見直されなければならない。さらに、エージェンシーが一定の関係性のなかで発揮されることに鑑みれば、こうした条件についての検討には、教師自身のエージェンシーをめぐる問題圏も含まれることになるだろう。学習者のエージェンシーが十全に発揮されるための条件には、教師自身もまた、知的に解放され、エージェンシーが十全に発揮されていることが重要な契機として含まれていると考えられる。

この点に関連して、本研究では、学習者および教師のエージェンシーが十全に発揮されない（発揮されにくい）状況があるとすれば、そうした状況はどのように生み出されているのかについて、深く検討することはできなかった。こうした状況には、学習者や教師一人ひとりの個別的な条件だけでなく、教育政策の動向をはじめとする、構造的な問題が関わっているように思われる。エージェンシーが十全に発揮される条件を検討するとともに、反対に何がエージェンシーの発揮を妨げているのかについて、構造的な問題を明らかにしていく必要がある。

また、本研究では、「高校生」の多様性について十分検討できたとはいいがたい。先にも述べた通り、学びの当事者である高校生たちとともに議論ができたことは、それ自体が本研究にとってきわめて貴重な成果であった。だが、「高校生」の内実は多様であり、「高校生」であるという属性のみを強調した議論の場の設定は、かえって本研究の趣旨に反することになりかねない。さらに、高大

接続改革や主権者教育の当事者は高校生のみではない。本研究の成果とともに、その議論や問題設定における偏りという点で、本研究に限界があることも意識し、今後さらに検討を広げ、深めていきたい。

東大附属の総合社会研究α、選択倫理を受講した4人です！



飯田 陽一郎

現代の神仏習合について



榎原 まひろ

現代の神仏習合について
～その歴史と現代の意義～



根本 産

現代の神仏習合について
～その歴史と現代の意義～



松坂 風彦

人生を書かずに生きる
～感動のやり方～

東大附属とは？

- ・中等教育学校(6年間)
- ・進学・受験に特化せず、生徒の主体性を重んじている学校
- ・「総合学習」における探究的な学び
- 自分の好きなテーマに沿って研究を行う5・6年次「卒業研究」
- 教師が自由に設定した講座を1つ選択して学ぶ3・4年次「課題別学習」
- ・文章を書く機会や班活動による話し合いの機会が豊富
- ・先生-生徒間、先輩-後輩間の距離が近く仲が良い

総合社会研究αとは？

- ・東大附属が学校設定科目として独自に展開している。
 - ・6年次(高校3年次)に選択できる社会科の選択科目。
 - ・教員が生徒に物を教える授業ではなく、
 - ①立候補した生徒が自身で決めたテーマに沿って講義を行い、それについて教員・生徒が意見交換・議論を行う。
 - ②教員が用意した資料を元に、そこで扱われている議題について教員・生徒が読解・議論を行う。
- 主にこの2つを行う授業形態を取っている。

自分たちは18歳になって大人になったのか？

- ・感覚的には大人になっていない
- ・成人年齢に達すること＝大人になること なのか？
- ・精神的な自立としての大人と、社会的な立場としての大人
- ・18歳成人は私たちや社会にとって果たして適切だったのだろうか。
- ・「大人になる」とは？
- ・「大人」と「子供」の間である「高校3年生」

何が私たちの主体性や大人になることを妨げているか？

- ・受験に対する「**強迫観念の壁**」
- ・社会で生きる事よりも、大学に行く事を意識させられている
- ・高校生活は「受験のため」???
- ・大人も子どもも受験・大学進学が価値判断の基準になっている。
- ・探究的な活動も受験の武器と化している
- ・例えば、東アジアの儒教的価値観も関係しているのか？→暗記など
- ・行動全てに「受験」が関係してくる高校3年生

18歳成人を踏まえた学校の在り方

- ・学校は社会に近い状態であってほしい
- ・現状、高校に求められている役割が「大学の前段階」でしかないのではないかと
- ・「大人になるための12年間」になると良い(大学・就職に向けたものでなく)
- ・マルチタスク化しない学校
- ・現状である「大学受験対策」としての高校の在り方に意義はあるのか
- ・成績などの成果や、効率だけを求めない学校

教育思想史学会第32回大会 コロキウム2
18歳成人時代の主権者教育を考えるーサブジェクトとエージェンシーのあいだでー

主体と「エージェンシー」再考 ー観客論の視点からー

東京大学教育学部基礎教育学コース3年 田島史織

アジェンダ

- ①自己紹介
- ②問題関心
- ③OECDとジュディス・パトラーの「エージェンシー」について
- ④観客の主体としてのエージェンシー
- ④観客のエージェンシーから考える学習者のエージェンシーの可能性

自己紹介

- 東京大学教育学部基礎教育学コース3年
- 2019年3月 東京大学教育学部附属中等教育学校卒業
- 附属での卒業研究テーマ「都市部の劇場が街に対して果たすべき役割を考える」
→劇場空間の持つ意味や観客論への関心

問題関心

<p>1</p> <p>これまでの教育は否定されるべきものなのか</p>	<p>2</p> <p>劇場における観客や、教室における生徒を、「変動的」であるときみなすことへの疑問</p>	<p>3</p> <p>OECD「2030年に向けた生徒エージェンシー」に書かれていることを、どのように生かしていくのか</p>
--------------------------------------	---	--

OECD「2030年に向けた生徒エージェンシー」

- OECDが2019年に公表した"OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: Student Agency for 2030"では、「エージェンシー」と、その発展が重要とされている
- 「生徒エージェンシー」は、2018年に公表されたポジション・ペーパーでの日本語訳に合わせた訳で、"Student Agency for 2030"の仮訳「2030年に向けた生徒エージェンシー」(2020)において、すべての学習者を対象として使用されている

OECD「2030年に向けた生徒エージェンシー」におけるキー・ポイント

- エージェンシーとは、自分の人生および周りの世界に対して良い方向に影響を与える能力や意志を持つことを示しています。
- エージェンシーを最大限に発揮するために生徒は基礎的なスキルを身につける必要があります。
- 生徒エージェンシーの概念は文化に応じて多様であり、また生涯にわたって発達していきます。
- 共同エージェンシーとは、生徒が、共有された目標に向かって進んでいくように支援する、保護者との、教師との、コミュニティとの、そして生徒同士との、双方向的な互いに支え合う関係として定義されます。[OECD 2019-2020]

OECDの「エージェンシー」について①

- VUCA時代において、生徒が自らの学習のエージェントとして、何をどのように学ぶのかということについて積極的に関与し、社会に「変化を起こすために自分で目標を設定し、振り返り、責任を持って行動する」[白井 2020: 79]ための「学び方」を身につけ、そこで得たエージェンシーを生活のあらゆる側面で発揮する必要がある。
- このエージェンシーは、アイデンティティと所属感の発達に関連する。

OECDの「エージェンシー」について②

- このエージェンシーは、育成するべきものである。また、教師に指示されたことを自分で選行できる、自分で自分のことができるというような意味にも捉え得る。「主體的」、「主体性」とは異なるものであって、エージェンシーは、他人や社会との関わりの中で倫理的規範ある責任を持った行動ができる力である。さらに、この言葉の解釈は、社会や文脈によって差異があり得る。

ジュディス・バトラーによる主体と「エージェンシー」について

- ジュディス・バトラー (Judith P. Butler 1956-) は、『欲望の主体』(1987)、『ジェンダー・トラブル』(1990)、『問題＝物質となる身体』(1993)、『権力の心的女生』(1997)などのジェンダー、セクシュアリティに関する著書の中で、主体の所有する「行為能力/行為性」としての「エージェンシー」について記述している。

バトラーによる主体とエージェンシー

- 権力は主体に、「第一に主体を可能にするもの、その可能性の条件、その形成的な権限として。第二に、引き受けられ、主体「自身」の行為において反覆されるものとして」[Butler 1997:14=2012:23]働きかける。
- 主体化＝服従化の局面において、「主体は、先行する権力の効果として出現すると同時に、根源において条件づけられた**行為能力**の形式として可能性の条件として出現する」[Butler 1997:14-15=2012:24]。
- 主体化＝服従化という「構造的制約は、行為能力の可能性を予め排除するものではない。それは、**行為能力**を権力に外的な対立関係としてではなく、**権力に内在する反覆的実践**、あるいは再分節化の**実践**として位置付けるのである」[Butler 1993:15=2021:24]。

バトラーによる主体とエージェンシー

- ここで、「反復[reiterate]」とは、単なる「反復[repeat]」と異なり、「反復の効力によって、空際や亀裂が、構築物の中に構成的不安定性として一すなわち、規範を迷わせた、あるいは超えたものとして、また、そうした規範の反復的作業によっては決して完全には規定もししくは固定され得ないものとして一切り開かれる」[Butler 1993:10=2021:16]。
- つまみ、行為能力(エージェンシー)は、主体化＝服従化の局面で、この権力の内部においてこれを反復することで、既存の主体化＝服従化の関係における権力を転覆させる可能性のある力である。

OECDとバトラーの「エージェンシー」の比較

- 社会に革新を起こし得るという点で共通している
- OECDは、生徒に「意志」があり、行為の「責任」を負うことができるとみなしているが、バトラーによれば、行為は主体の前において、主体に責任を還すことではない
- OECDの言う生徒エージェンシーは、主体である生徒と、公益のために働きかける能力や意志を持っていることを前提としており、それを所有する主体の生成についての検討が不十分なではないが、
- OECDによれば、エージェンシーは育成できるものであるが、バトラーによるエージェンシーは、主体に条件づけられ所有される可能性である。

パトラーの「エージェンシー」から考える "Student Agency"の可能性

- 生徒の能力と意志を前提とし、責任ある行動を期待し、主体性とエージェンシーを別のものとしてみなすことは、主体の出現について検討することを回避し、主体のエージェンシーを予め排除（フォアクロース）することになりかねない。
- 一方で、OECDの言うエージェンシーを育成しようとする実践の繰り返しのうち、既存の権力構造を転覆させ得る可能性はあるとすることができるとはならないか

ex)カリキュラムに組み込まれた「探究学習」のようなもの可能性

観客から考える教育の 主体とエージェンシー

教師/生徒と俳優/観客の構図の類似性

- ジャック・ランシエール (Jacques Rancière, 1940-) は、自分の知らないことを生徒に教えた教師ジャコトの話を中心に、知性の平等について記述している。教師の手法と無知な者の手法を隔てる根源的な溝【ランシエール 2013:13-14】、つまり「無知が何ら存しているのかを知る知性と、それを知らない知性とを隔てている」【ランシエール 2013:14】溝があることを自明視してしまっている人々が多いことを指摘する。
- ランシエールは「解放された観客」の中で、以上のようなことを基に、教育と演劇の類似性について述べている。「演劇の改革者が愚教化する教育者と対峙している第一の確信」【ランシエール 2013:16】があるとし、それは「二つの位置【地位】を隔てる溝があるという確信である」【ランシエール 2013:16】り、「能動的」と受動性を隔てる溝を越えなければならない」【ランシエール 2013:16】ということである。

観客は受動的であるか

- 観客としての主体について、観客を「能動的」に對置された「受動的」なものとしてのみならず考えられないか
- 能動的であることと受動的であることの間あらかじめ設定された根源的な対立以外に、何が座席に座った観客を能動的ではないと宣告することを許すというのか。じっと観ることは、イメージと仮象に満足して、イメージの背後にある真理や演劇の外にある現実を知らないでいることだという前提によるものでなければ、どうして眼差しと受動性を同一視できたらうか。【ランシエール 2014:17】

劇場空間の特徴

- 観客：劇場で客席に座り、舞台を眼差すことによって、観客としての主体が形成される。観客に求められる規範を反復的に行為する。
 - 舞台：同じ公演でもその反復は、異なるように行われ得る
 - 観客の眼差しのあり方によって、舞台上で起こることと相互に影響し、変化し得る
 - 俳優も観客の視点を考えて演技を行う【安藤 2006】
 - 劇場で舞台を座って観るという規範に従属した観客と、その観客の行為の持つ可能性を予め排除することなく、相互にその空間が共有されているという俳優、主催者、演出家の認識とその実践
- 観客が座って観ること、眼差すことの重要性

観客のエージェンシーの可能性の考察

- 観客が劇場、舞台という装置や観る行為の規範に従属することで観客という主体となる
- 観客となる主体化と同時にエージェンシーが所有される時、観客の眼差し方によって、俳優のそれまでとは異なる行為を促す可能性や、主催者や演出家、劇場といった権力を転覆させる可能性を持つのではないか
- これは、観客を芝居の参加者にしようとするような実践とは異なる
- 異なる「受動的」な観客像ではなく、既存の構造をその内部で変革し得るエージェンシーとしての可能性を持つ主体としての観客
- 客席に座らない、眼差すことをしなれば、舞台、劇場という装置は権力として作用しないが、同時に観客としての主体も生まれず、権力の効果としての行為能力も所有しないのではないか

観客から考える教育における主体とエージェンシー

- 生徒が座って教師の話の聞くとき、なぜ生徒が「受動的」であるとみなすことができるのだろうか。これはエージェンシーを排除し得る見方ではないか。
- 生徒は学ぶ過程で学習者として主体化する。
- 選択可能な学習の選択肢を与えられないことは、従属することやそれにより主体化すること、学びの行為を反覆することも難しい。

教育における主体とエージェンシー

- 生徒は、はじめは教師や親に与えられた選択肢から学ぶが、学ぶ行為を繰り返すことで、思いもよらない学びと解釈をし、それにより既存の権力構造を転覆させる可能性（エージェンシー）を持っていると考えるべきではないか。
- 主体化のためには選択可能な選択肢が重要である一方で、この「思いもよらない」選択をする余地のために、特定の方法や特定の目的が定められていない教育も同時に重要となるだろう。

参考文献

- Butler, Judith P., 1993, *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*, New York & London: Routledge. (＝2021, 佐藤嘉彦監訳・山村和子・梶谷博美訳『問題＝物質となる身体ー「セックス」の言説的境界について』以文社。)
- Butler, Judith P., 1997, *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*, Stanford: Stanford University Press. (＝2012, 佐藤嘉彦・清水知子訳『権力の心的な主ー主体化＝服従化に関する諸理論』月曜社)
- ジヤック・ランシエール, 2013, 『解放された観客』法政大学出版局。
- 白井俊, 2020, 『OECD Education 2030プロジェクトが描く教育の未来ーエージェンシー、資質・能力とカリキュラムー』ミネルヴァ書房。
- OECD, 2019, *OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual Framework Concept note; Student Agency for 2030* (＝2020, 『2030年に向けた生徒エージェンシー Student Agency for 2030仮訳』。)
- 安藤花恵, 2006, 「演劇俳優の熟達化と役・俳優・観客の視点の役割」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第52巻、pp.386-398。

教育思想史学会第32回大会
 コロキウム 2 2022年9月17日 9時から
 18歳成人時代の主権者教育を考える
 ―サブジェクトとエージェンシーのあいだで―

指定討論

小玉重夫(東京大学教育学部長)

東大附属の6年一貫教育と2-2-2制 2016-2019年度研究開発で「探究的市民」科

準備期	1学年	総合学習入門 1
	2学年	総合学習入門 2
充実期	3学年	課題別学習 3
	4学年(高1)	課題別学習 4
卒業期	5学年(高2)	卒業研究 5
	6学年(高3)	卒業研究 6

教育と研究の結合

1877-1945 教育と学問の区別

- 1945-2019 (学問)教育と(学問)研究の分離
- 2020- 教育と研究の結合。

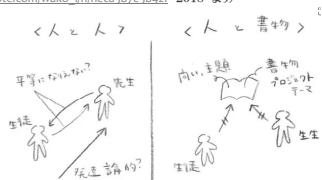
高大接続改革の中で、高校での探究活動と、大学、大学院での研究活動をいかにしてつなげていくかが問われている。このような動きは、従来高等教育を中心に行われてきた知の生産システムにおける探究活動を起点として従来の知の枠組みを組みかえ、新しい知の創出につなげ、従来の学問的なディシプリンを刷新していく試みが、思想、哲学の研究においても強く要請されている。(小玉・村松・田中「高大接続改革の教育政治学的意義―探究学習における「知性の解放」に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第61巻、2022年3月)

煤原・飯田・根本・松坂報告

- 「強迫観念の壁」→探究的な活動も受験の武器と化している
- 現状、高校に求められている役割が「大学の前段階」でしかない。
- 受験期に入ると社会から隔離される。18歳成人に水を差す空気感。

(観客、生徒としての)知性の解放(田島報告)

田島報告でも言及されているジャック・ランシエールは、知を生産する者と知を受け取る者との間、あるいは、知を説明する者と知を説明される者との間の序列を前提とした前者から後者への特権的、階層的な知の伝達を「説明体制」による「隠微化」の構造であると批判し、そうした序列化を廃して、学ぶ者の主体性、自律性を回復する喜びを、「知性の解放」と呼んだ。(以下の図は、石黒和己「教師と生徒という二元論をどう超えるか、ランシエールの『無知の教師』から考えてみた。」https://note.com/wako_in/necasb7e5baf2 2018 年3月)



パークスーアイヒマンパラドクス

つまり、教育によっては愚鈍化する、というパラドクスをいかに超えるかという問題である。教育哲学者のガート・パークスはこれを「パークスーアイヒマンパラドクス(逆説)と名づける(Gert Biesta World-Centered Education, Routledge, 2022)



- 「効果的な授業によって学習がうまくいくという視点からすれば、アイヒマンは教育の成功によってもたらされた人物であり、パークスはそれらがうまくいかなかったことによってもたらされた人物であるということになるが、人間の主体性という観点からすれば、これは反対の見方になる。ここにパラドクス(逆説)がある。」



- パークス的な政治的の主体性(エージェンシー?)はどこから出てくるのか?

違う世界線

「学校で習うこと」≠「身につくこと」、「受験勉強」によって社会から隔絶される⇔学校は社会に近い状態であってほしい。「受験に使えるから」ではなく「やりたいことをやれたから」(榎原・飯田・根本・松坂)

- 生徒は、はじめは教師や親に与えられた選択肢から学ぶが、学ぶ行為を繰り返すことで、思いもよらない学びと解釈をし、それにより既存の権力構造を転覆させる可能性(エージェンシー)を持っている(田島)
- パークスとアイヒマンは実は同じ主体(subject)であったのかも知れない。主体=subject→服従=subjectの円環を反復する(repeat)なかで、パークスの方に反覆(reiterate)が起こり、エージェンシーが生成した(世界線を移動した?)。違う世界線を分かつのは「空間の共有」(田島)の有無。

小玉重夫編『報告書 18歳成人時代の主権者教育を
考える—サブジェクトとエージェンシーのあいだで—』

2023年6月30日刊行

発行元

〒113-0033 東京都文京区本郷7-3-1

東京大学大学院教育学研究科 小玉重夫研究室