

子供の“アクティブ・ラーニング”という教育思想の構想力

秋池 宏美

(1) 視点

一般に、「アクティブ・ラーニング」論の主たる関心事は、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を統合する教授法(教育技法)、あるいは、子供の「主体的で能動的な学び」を引き出す教育技法の開発にあるようである。教育の在り方に不易流行があるのは当然のことであるが、小論は、「流行」としてのアクティブ・ラーニングのための教育技法そのものを取り上げるものではない。したがって、知識構成型ジグソー法も ICT の活用も登場しない。むしろ、小論において問いたいのは、教師が「最新」の教育技法を用いて子供から「引き出す」とされる「主体的で能動的な学び」(子供の“アクティブ・ラーニング”)をどのように捉えるのか、さらに、授業に限らず、学校全体において、子供の“アクティブ・ラーニング”を促進するための関係論的な根拠をどのように考えるのか、ということにある。

この問いには、教育関係において他律と自律をどのように「統合」するのか、というより深い問いが隠れている。この問題は、後述するように、近代教育における「不易」というべき思想的主題である。

そこで、あらかじめ、他律と自律の「統合」という問題について私見をのべておくと、子供を対象化する教育的行為は、教育目標の実現に向けて子供を「客体」として他律する操作的な意図や技法を含んでいるが、かかる意図や技法は、子供の自律(人間的自由)を強化する限りにおいて、その教育的正当性を認められる。この考え方を教育の正当化基準と呼ぶ。正当化基準の根拠は、現行法上、日本国憲法 13 条の人権規範(個人の尊厳、幸福追求権、自己決定権)及び教育基本法 1 条(教育の目的としての「人格の完成」)である。憲法 26 条が、子供が自律的人格へとなりゆくことを保障するために、子供の「教育を受ける権利」及びその「代理保障」について定めているが、子供の教育人権を「代理保障」する義務を負う個人及び機関による、子供に対する他律的な行為や措置は、当然、教育の正当化基準にしたがって厳格に審査されなければならない、ということになる。これまでは、学校における子供の自由の行使の禁止又は制約は、「子供=未成熟」論を前提とする「教育上の必要」論という他律原理によって正当化されてきた。これに対して、教育の正当化基準の考え方によれば、子供の自律化の過程に介入する他律的な行為や措置が適正なものであるか否かが問われなければならないのである。

さて、教育関係における他律と自律の調整原理としての教育の正当化基準を念頭に置いた上で、子供の“アクティブ・ラーニング”の機会を拡大し、汎用的能力を身につけた自律的な個人の形成を促進するには、「主体」と「客体」との教育関係の編成はどのようにあるべきであろうか。このような問いは、アクティブ・ラーニングのための教育技法をめぐる議論からすれば、埒外の問題であるかもしれないが、以下では、教師による他律的な行為の教育的正当性を確保すると同時に、子供の自律化を促進する“アクティブ・ラーニング”を実現するための関係論的条件について考えてみたい。

(2) “アクティブ・ラーニング”の実践主体と教育関係

アクティブ・ラーニングという言葉が中央教育審議会の答申に登場するのは、いわゆる「学

士課程教育」答申(2008年3月25日)からであり、その後、いわゆる「質的転換」答申(2012年8月28日)でも大学教育の授業改善の教育技法として提言されている。

ちなみに、教育再生実行会議の第三次提言「これからの大学教育の在り方について」(2013年5月28日)では、「学生を鍛え上げ社会に送り出す教育機能を強化する」という箇所、さらに、第七次提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」(2015年5月14日)では、「アクティブ・ラーニングの推進、世界に伍する教育体制の確立」という箇所など複数箇所でアクティブ・ラーニングが取り上げられている。

「学士課程教育」答申では、「学習の動機付けを図りつつ、双方向型の学習を展開するため、講義そのものを魅力あるものにすると共に、体験活動を含む多様な教育方法を積極的に取り入れ」、さらに、「学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法(アクティブ・ラーニング)を重視し、例えば、学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探求学習、PBL(Problem/Project Based Learning)などを取り入れる。」と指摘されている。

また、「質的転換」答申では、「アクティブ・ラーニングの導入」について、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)」、すなわち、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」と説明されている。

その後、「初等中等教育課程の基準等の在り方について」(2014年11月20日諮問)では、「ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要であるという視点」に立って、「そのために必要な力を子供たちに育むためには、『何を教えるか』という知識の質や量の改善はもちろんのこと、『どのように学ぶか』という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。」と指摘され、現在、教育課程企画特別部会を中心にアクティブ・ラーニングの導入を明記した学習指導要領の改訂作業が進められている。

さらに、「これからの学校教育を担う教員の資質の向上について」と題する中教審答申(2015年12月21日)では、アクティブ・ラーニングに関する指導力は、「すべての学校種の教員が身に付けるべき能力や技能」であるとの視点から、養成(「教職課程における授業そのものをアクティブ・ラーニングの視点から改善」)や研修(「学校全体の取組としてアクティブ・ラーニングの視点に資する校内研修の推進」、「免許状更新講習の選択必修領域として主体的・協働的な学びの実現に関する事項を追加」)において、アクティブ・ラーニングに関する指導力の向上のための取組が強化されるべきとされている。

さて、上記の「学士課程教育」答申と「質的転換」答申では、アクティブ・ラーニングという概念を、一方は「学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法」と捉え、他方は「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」と捉えている。二つの定義におけるゆ

らぎは、「主体」と「客体」とをどのような教育技法を介して結びつけるか、という自覚によって合一する。もっとも、このレベルでみれば、伝統的な授業も同じ構造である。そこで問題となるのが、伝統的な授業実践とアクティブ・ラーニングを促進する教育実践では、教育関係の在り方がどのように異なるか、である。思うに、子供の“アクティブ・ラーニング”について考える場合、授業の構成要件である、(1)教師論、(2)教育技法論、(3)子供(児童・生徒)論を考慮しつつも、まずは、教育関係の在り方に着目する必要がある。

(3) 教師と子供の関係～垂直的な教育関係から傾斜的な教育関係へ～

学校における教育関係は、基本的には、(A)教師と子供との相互行為としての教育関係(教育／学習関係)とともに、(B)相互行為そのものの背後に隠れていて相互行為そのものを成立させている教育関係(教育法関係)から成り立っている。小論では、前者を〈相互行為としての教育関係〉、後者を〈制度としての教育関係〉と呼ぶ。つまり、学校における教育関係は二重構造になっている。〈相互行為としての教育関係〉は相対的に自律的であるが、〈制度としての教育関係〉が〈相互行為としての教育関係〉の基底となっているため、子供の学びの「主体性」や「能動性」について語る際には、〈制度としての教育関係〉の編成の在り方にも注意を払わなければならない。

教育関係の在り方としては、(1)垂直的關係(主体／客体關係)、(2)傾斜的關係(主体＝客体關係)、(3)水平的關係(主体＝主体關係)の三つ類型が考えられる。これらの類型の中で、水平的な教育関係は、「主体」と「主体」が切り結ぶ関係であり、なおかつ、〈制度としての教育関係〉からも自由な個人間の関係であって、本質的に相互学習的な行為が成立する可能性が開かれている。この関係は、通常、学校における教師と子供の間では成立し得ない。

これに対して、学校において成立し得るのは、垂直的な教育関係と傾斜的な教育関係である。教育関係が、垂直的に構成されるか、傾斜的に構成されるかは、〈制度としての教育関係〉が、大人(成熟)／子供(未成熟)の「差異」をどのような思想に基づいて編成しているかによって決まる。対比的に言えば、垂直的な教育関係では、子供の人権享有主体性及び人権行使主体性(能力)の制限が当然視されているが、傾斜的な教育関係では、大人と同様に、子供が人権を享有し行使することが保障される。

近代学校における教育関係は、大人と子供の非対称な関係性(成熟／未成熟)に基づいて垂直的に構成されてきたし、これは現在も変わってはいない。たとえば、教師と子供が互いに信頼関係を築いて、子供が、教師を自分の成長・発達にとって必要な存在であると感じ、「主体」と「客体」との垂直的關係を受け入れていたとしても、教育関係の二重構造が存在しなくなるわけではない。〈相互行為としての教育関係〉において子供が主体的・能動的であり得るのは、〈制度としての教育関係〉と抵触せず、あるいは、学校の教育秩序から逸脱しない限りである。要するに、垂直的な教育関係においては、子供の“アクティブ・ラーニング”はあらかじめ枠づけられ方向づけられているのである。

上記の類型から考えると、教師による一方的な授業の構造的な問題は、「主体」と「客体」との関係が垂直的に構成されているため、「客体」が「主体」に強く依存(従属)せざるを得ず、「客体」の自由の行使が制約され、その結果、教育効果が低くなる、というところにあると捉えられるのだろうか。とすれば、アクティブ・ラーニングのための教育実践によって、子供から主体的な学びを引き出し、人格形成上の効果を発揮できるのは、傾斜的な教育関係において

ではないだろうか。学校生活全体において子供が主体的で自主的な活動を行うことが尊重され、その結果について子供と教師が自由に語り合える機会を共有できていることが、子供の“アクティブ・ラーニング”の実質を規定するからである。

他方、我が国の公教育制度のもとでは、今のところ、傾斜的な教育関係は存在していない。あくまでも理念型である。傾斜的な教育関係では、〈制度としての教育関係〉において、「客体」が自由と平等を保障されているため、主体的・自主的に行為することが広く認められ、自律的に判断する能力を育てる機会が多様化する。これに対応して、〈相互行為としての教育関係〉においても、「客体」が自由を行使しその結果について責任を持つことが重視されるであろう。たとえば、子供がよかれと思って選択したことが結果的に自己加害的な選択になってしまった場合などに、教師と子供の間にも人格的關係性が形成されているならば、自律と他律の適正な調整が行われることによって、教師の支援が生かされるであろうし、また、子供が、日常的な体験を通して獲得した教師への信頼感を梃子にして、授業においても主体的に参加する可能性が拡大する。こうしたことは、確かに垂直的な教育関係でも生起することである。しかし、傾斜的な教育関係では、〈制度としての教育関係〉が「主体」と「客体」との自由と平等な関係として構成されるため、もっぱら、汎用的能力の形成に結びつくような「文化」をどれだけ我がものとしているか、という人格的差異に基づく傾斜的構成において、合理性、共感性、寛容性が相互行為の基本原則として機能し、〈相互行為としての教育関係〉が「文化」を伝え合う人格的關係として生成する可能性が拡大する。これが傾斜的な教育関係の理念的な在り方である。

さらに、傾斜的な教育関係では、「主体」の問いが「客体」の気づきを促し、「主体」の力量と「客体」の発達状況、あるいは、集団の集約的な力量に応じて、逆に、「客体」の問いが「主体」の気づきを促すような、「主体」と「客体」の反転も生起し得る。こうした場面では、教師の人間の人格的度量が試されもする。アクティブ・ラーニングの特質とされる「双方向性」は、従来の垂直的な教育関係のもとで「一方的な授業」の補完として行われている応答行為とは本質的に異なるはずのものであろう。そう考えると、子供が“アクティブ・ラーニング”の主体であるという教育思想を生かすには、学校の教育関係の在り方を垂直的構成から傾斜的構成へと転換することが必要になってくると思われるのである。

だがしかし、実は、アクティブ・ラーニングのための教育技法によれば、垂直的な教育関係においても、より質の高い相互行為による知の形成が可能になると考えられているのではないだろうか。教師の話術や教材、子供の「活動」を促す教育技法が優れていれば、教育関係がどのように構成されていようとも、一人ひとりの子供の表情が生き生きとしだし、子供が内発的な契機にしたがって汎用的能力の獲得に向けて自己活動を始めるようになる、と期待されているのではないだろうか。もしそうであるとすれば、学校の中での子供の処遇の在り方と切り離して、もっぱら教室の内側だけで、教師が練達した教育技法を駆使するならば、子供の積極的な「活動」による深い「学び」（“アクティブ・ラーニング”）を「引き出す」ことができるとの教育的仮説には一種の仮想が含まれているように思われる。

アクティブ・ラーニングに関する議論をみると、当然ながら、教育技法をめぐる議論が中心で、様々な技法を活用した教育実践の分析が行われてはいるものの、「主体」と「客体」との教育関係に関する認識の鍛え直しが十分に自覚されているのかどうか、疑問なしとしない。教師論に関しては、新しい教育技法を使いこなせる実践的資質を身につけた教師の育成が求めら

れるという形で論じられているが、このような議論では、教師論＝教育技法論という認識に留まっており、結果的に、授業に積極的に参加(協力)してくれる「有能」な子供も含めて、子供は操作可能な「客体」として位置づけられたままになっていないだろうか。というのも、本来、教師論は、「実体」論としてではなく、「関係」論として構成されるべき問題である。公教育制度においては、教師という「実体」と子供という「実体」とが関わり合えば、教育関係が成立するというものではなく、〈制度としての教育関係〉が、教師の「役割」と子供(児童・生徒)の「役割」を生み出し、特定の様式を介して両者を結びつけているのである。したがって、〈制度としての教育関係〉が変化すれば、〈相互行為としての教育関係〉も変化する。

さて、以下では、上記のような問題関心にしたがって、アクティブ・ラーニングについて二つの問いを設定し、もう少し自問を続けたい。

(4) 教育関係における自律と他律の「統合」という問題

第一は、伝統的な「教授＝学習」理論に対する批判は、近代的孩子論や近代学校の構造論の転換を志向することになし得るのであろうか、という問いである。

上記答申が語るように、伝統的な「教授＝学習」理論では、教授と学習とが知識の伝達と受容として画一的、一方向的に捉えられていたところに問題があり、「教授＝学習」理論のパラダイム転換を志向するアクティブ・ラーニングのための教育技法では、ある一定の枠組において、教育目標の達成に向けて、子供の多様な学習活動や選択的思考が重視されるそうである。つまり、「教授＝学習」過程において子供の思考や活動の自由が拡大する。

喩えて言えば、従来の「教授＝学習」理論では、子供には、思考や活動の空間が「子供部屋」(「子供らしさ」という枠組)しか与えられていなかったが、アクティブ・ラーニングの理論では、子供が「家全体」(「人間らしさ」という枠組)でも生活することが認められる、ということになるだろうか。そう考えると、確かに子供の思考や活動の空間が拡大しているようにみえなくもない。

大人と子供の非対称性(成熟／未成熟)と子供の発達の段階性という考え方に基づいて制度化された同一年齢同一学年制のもとで、一人の教師が子供集団と向き合うという形態の近代学校における教育関係の在り方は、つまるところ、西欧近代における「子供」の発見の仕方由来しているといえよう。人文主義の運動とともに、中世的な身分的身体に代わる新しい身体像として、「抽象的人間」(普遍的な「市民」)像が、精神・感性・身体性の全体としてイメージされ始め、その過程で、「子供」が発見される。〈制度〉としての子供の誕生である。西欧近代において、大人と子供の非対称性の基準の拡大が進行し、差異化と同一化というテーマが学的に自覚されることになる。こうして、「魂」の覚醒は一人ひとり異なるという考え方を基本とする、中世の教育様式からの離脱が始まる。大人からの厳格な差異化が進む中で、「子供」の発見は、子供の「自然」＝「自善」の発見であり、同時に、「未開」＝「非秩序」の発見でもあって、このような両義的性格を持つ存在として捉えられた「子供」を対象化し、その「教育可能性」に働きかけようとするとき、自律と他律のアンチノミーの教育学的「統合」という主題が成立してくる。その結果、教育思想史上、様々な操作主義的な教育論が誕生することになるのである。

自律と他律の統合という主題に対し、カント(Immanuel Kant,1724-1804)は、「教育の最大の問題の一つは、法則的強制に服従することと、自分の自由を使用する能力とを、どのように

して結合できるかということである。なぜなら、強制は必然的である！ 私は、どのようにして、強制において自由を強化するのか？ 私は自分の生徒に自由に対する強制に堪える習慣をつけてやるべきであり、また同時に、生徒自身を指導して、自分の自由をりっぱにもちいるようにさせなければならない。」と指摘した。この際、カントの「法則的強制」は、国家や親・教師による恣意的な指導とは区別されなければならないが、「法則的強制」と「自由」の結合という問題は、教育関係論の古くて新しい問題であり続けているのである。

また、近代的な教育関係(大人／子供関係)に内在する「矛盾」について、ルソー(Jean-Jacques Rousseau,1712-1778)は、その主著『エミール』(1762年)の中で、「子どもには自分が主人だと思込ませておいて、じつはあなたが主人であるようにするがいい、見かけはあくまでも自由に見える奴隷状態ほど完全な奴隷状態はない。」とのべていたが、この言葉を引いて、宮澤康人氏は、「子どもの意思を尊重することと、大人が望む方向に子どもを導くことの二つの面を徹底的につきつめていくと、このような誘惑術まがいのことを考えざるをえない、ということなのだろうか。」と問うている。

文部科学省が主導してすべての学校種においてアクティブ・ラーニングのための教育技法を導入しようとするのは、知識基盤型社会を再生産し国際競争に打ち勝つ「人材」を育成しようするところにその政策的意図があるのだが、これに対して、小論では、教育の正当化基準の当然の帰結として、アクティブ・ラーニングのための教育技法を、すべての子供が汎用的能力を身につけた自律的個人へと自己形成するのを支援する教育方法思想として捉えたい。その上で問うのだが、アクティブ・ラーニングのための教育技法は、宮澤氏がいう意味での「誘惑術」とどのように異なるのだろうか。あるいは、近代に至って本格的に成立する大人と子供の非対称性に関する教育関係論的考察を不問に付したままで、子供の“アクティブ・ラーニング”をどのように捉え返すことができるのだろうか。

このように自問してみると、アクティブ・ラーニングのための教育技法は、プラグマティックな、ある種の楽観論(主体／客体の調和論)を前提しているように感じられ、それゆえ、アクティブ・ラーニングのための教育技法論の思想的特質を原理的に考察する必要があると思われるのである。そういう原理的な問いかけを忘れると、いつしか、アクティブ・ラーニングのための教育技法の「型」が出来上がり、その「型」を「模倣」する教育実践が各地で試みられるような事態が生じないとも限らない。

(5) 学校における子供の“アクティブ・ラーニング”を支える制度的条件の構築

第二は、アクティブ・ラーニングのための授業改革論という議論の枠組から「逸脱」するのだが、子供の“アクティブ・ラーニング”は、学校における教育関係の構造改革論として構想される必要があるのではないか、という問いである。つまり、子供の主体性に力点を置いて“アクティブ・ラーニング”という概念(含意)を考えると、それは授業内にとどまらず、学校における教育関係の在り方を問う契機を含んでいと捉えることができる。言うまでもなく、学校全体が、子供の「学習」空間だからである。

子供の自律的人格の形成(教育基本法第1条の「人格の完成」)という教育目的を達成することが、学校・教師の責務であるとするれば、“アクティブ・ラーニング”という教育思想は、学校教育関係全体における教育的指導の在り方を批判的に検討する視座として捉えてよいように思われる。すなわち、学校における子供の自主的な活動は、試行錯誤を伴いつつ、思考と行動

の統一としての人格を形成していくための、経験学習としての意味を持っている。その意味では、子供の授業外の諸活動も“アクティブ・ラーニング”である。

たとえば、主権者教育においては、民主主義の理論の学習と実践的経験とが相互媒介し合いながら民主的人格の形成に寄与すると考えられるが、公職選挙法の改正により選挙権年齢が18歳に引き下げられたにもかかわらず、文部科学省が2015年10月29日に発出した「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の政治的活動等について」(27文科初第933号)をみると、学校においては、日本国憲法や子供の権利条約が定める、自己の意見を表明する権利、表現の自由、思想及び良心の自由、結社の自由及び平和的な集会の自由等の市民的・政治的自由を子供が行使することは、禁止又は制約されるべきであるとしている。だがしかし、子供が主体的・自律的な人格に育つために、「学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育」を行うのであれば、子供の人権(自己決定権)の行使としての“アクティブ・ラーニング”の視点を学校の原理にまで高めていく必要があるのではないだろうか。

言いかえれば、アプリケーションを変えるのであれば、本来、そのアプリケーションを十分に稼働させるオペレーティング・システムを更新していくことが必要ではないだろうか。学校の構造(オペレーティング・システム)をそのままにして、授業場面においてアクティブ・ラーニングのための教育技法(アプリケーション)を導入したとしても、自律的な人格(その基礎としての汎用的能力)の形成に結びつくような、教育効果が期待できるのか、不確かである。教室の中では、子供の思考や活動の多様性を尊重するとしながら、学校の中では、子供の自主的行為の自由は依然として制約又は禁止され、さらに、文部官僚が、生徒指導上、厳罰主義のゼロ・トレランスも検討に値すると発言するような教育環境であるにもかかわらず、教師の教育実践能力の質が不断に向上していけば、授業において「主体的・対話的で深い学び」が実現できると考えるのは、蓋し楽観的である。

学校生活全体において、子供は、人権行使主体(人間存在)として、憲法や子供の人権条約が定める人権(自由と責任)を保障されるべきではないのだろうか。それとも、子供は、「未成熟」な存在として、人権を制約・禁止されて「当然」なのだろうか。学校生活における様々な相互行為において、子供が、人間としての尊厳を守られていると実感できているのだろうか。要するに、アクティブ・ラーニングのための教育実践が、子供が、自律的に課題を発見し自分で解決する過程、あるいは、他者と共同して課題を解決する過程を通して、汎用的能力を獲得することを目的とするのであれば、学校の教育関係論や子供論の鍛え直しが求められると思われるのである。

しかし、教育関係がどうであれ、子供論の捉え直しなど不要で、たとえば、それこそ思いつきの例えで申し訳ないが、ゲーム世代の子供にはゲーム感覚を刺激すれば、子供は「乗ってくる」などと考えるとすれば、アクティブ・ラーニングのための教育実践とは名ばかりで、自律への能力(汎用的能力)を培うどころか、依然として、子供は「誘惑術」によって操作される客体であり続けることになると言わなければならない。もしそうであるとすれば、操作される客体の“アクティブ・ラーニング”とは、一体、どのような性質の「学び」なのであろうか。

原理的にみれば、学校は、教育目標の達成をめざす組織であって、従来、教育関係の正当性の根拠は、学習主体側ではなく、教育主体側にあり、学習主体は、教育主体との同一化を自律的に志向する程度に応じて、教育の効果が測られる関係に立たされている。“アクティブ・ラーニング”という教育思想は、こうした学校の在り方に何らかの変更をもたらす構想力を内在した

思想であるのだろうか、あるいは、“アクティブ・ラーニング”が実践力を発揮できるには、いかなる教育関係(構造)の構築が求められるのだろうか。この問いに対して、現時点での小論の結論は、至って単純なものである。

子供が“アクティブ・ラーニング”を実践できるようにするためには、授業改革だけではなく、学校の構造改革が必要である。教師が、子供の“アクティブ・ラーニング”を引き出す教育技法上の創意工夫によって教育の目的である自律的主体の形成をめざすのであれば、早い時期から子供を「大人扱い」していく必要がある。すなわち、〈制度としての教育関係〉を人権保障関係に転換した上で、子供の年齢にかかわらず、子供を自己教育の主体として捉え、子供の年齢が義務教育修了段階に達するまでは、年齢に応じて、学校における子供の自由領域と責任領域を拡大しつつ、教師の「主体性」と子供の「主体性」とが直接出会える関係として、〈相互行為としての教育関係〉を構築していく自由を教師と子供が享有できるようにする必要がある。

わたしも子供が自律的・協同的・自治的な学びを体験し、他者との関わりの中で自らの人生を選択的に構築していくためのちからとして汎用的能力を身につけてほしいと願っている。そのために必要なのが、すでに指摘したように、学校の構造改革である。大人と子供の非対称性に基づく過剰な「保護・制約」論(「部分社会」論や「パターンリズム」論)を内在化している学校の教育関係=構造が再構築されていくなれば、「教師」という人格と「子供」という人格とが直接向き合う可能性が開かれる。そのとき、教師自身が汎用的能力を身につけていれば、子供の“アクティブ・ラーニング”が多様な形態で展開できるようになり、教師の存在意義がさらに高まるのではないかと期待できる。

参考文献

- ・宮澤康人著『大人と子供の関係史序説』(柏書房、1998年)
- ・宮澤康人編著『改訂版 近代の教育思想』(放送大学教育振興会、1998年)
- ・宮澤康人著『〈教育関係〉の歴史人類学』(学文社、2011年)
- ・宮野安治著『教育関係論の研究』(溪水社、1996年)
- ・Ph.アリエス著(杉山光信・杉山恵美子訳)『〈子供〉の誕生』(みすず書房、1980年)
- ・K.モレンハウアー著(今井康雄訳)『忘れられた連関』(みすず書房、1987年)
- ・今村仁司著『現代思想の系譜学』(筑摩書房、1986年)
- ・秋池宏美『教育とパターンリズム』研究の射程(駿河台大学論叢第53号、2016年)