教職研究　第 27号(臨時増刊)
立教大学教職課程 2015 年 10 月

「児童・生徒主体の授業」の定義にかかわる諸特徴の峻別
Four Characters of “Lessons Focusing on Students’ Identities” in Japan

山田　雅彦

序

本稿の課題は、「児童・生徒主体の授業」と称される授業がそなえている複数の特徴を峻別することである。あらかじめ結論を述べるならば、典型的な「児童・生徒主体の授業」とは、(1) 児童・生徒が座学の時よりも能動的に活動する「体験型」の学習スタイルが採用されている、(2) 児童・生徒各自にとっての切実な課題 (subject matter) が学習内容になっている、(3) 知識・技能の習得（実質陶冶）よりも学び方を学ぶこと（形式陶冶）の方が教育目標として上位にある、(4) 児童・生徒が取り組んでいる課題 (subject matter) が教師の教育意図の範囲内にあるか、教師の教育意図に応じて修正されたものである、の四条件が同時に満たされた授業である。ただし、これら四者は論理的には相互に独立している。

このような課題設定は、以下のような問題意識にもとづいている。

「児童・生徒の主体性」や「児童・生徒主体の授業」は、教育言説におけるマジックワードの一つである。「児童・生徒主体の授業」が学力低下を引き起こすといった部分的な批判はあっても、「主体性を無視する授業」や「主体性をのばさない授業」が標榜されることはほぼあり得ない。教育実践者の大半は、程度の差こそあれ「児童・生徒の主体性」をのばすような「児童・生徒主体の授業」を目指している。さらに、「生きる力」を標榜した「ゆとり教育」以降、教育行政当局も「児童・生徒の主体性」を重視している。現に、小学校・中学校学習指導要領（平成 20 年版）の総則（いずれも第 1「教育課程編成の一般方針」-1）にも「主体的に学習に取り組む態度を養い」とある。官民挙げての「児童・生徒主体の授業」である。

ところが、肝心の「主体性」とは何かについて、教育界に一致した見解があるわけではない。そもそも、教育界で官民挙げて「児童・生徒主体の授業」が目指された時期にはすでに、言説としては「主体」という概念の歴史的被規定性が再三にわたって指摘されていた（古屋 2014）。その指摘を端的に要約するならば、「主体」の語源はアリストテレスが用いた「事物や物事の背後にあり、その存在を支えているもの（古屋 2014：52)」を指す hypokeimenon という語にあり、人間を指す語として hypokeimenon を用いるのはデカルトやカントらが生み出した近代思想の一部である（小林 2010：19-32)。

にもかかわらず、教育実践を語る言説の範囲では「主体」という語を用いるにあたりこのような経緯が考慮された形跡がない。厳密な定義が学界として共有されているわけではなく、「主体」の定義にまったくふれられていない実践報告も珍しくない。学習指導要領でさえ「主体」や「主体性」を定義することなく「主体的」を標榜している。それでいて「児童・生徒(子ども)

主体の授業」や「児童・生徒（子ども）の主体性を育てる」というキーワードは随所に見いだすことができる。このような状況では、「児童・生徒主体の授業」が目指される一方で、その授業が実際に果たしている効果が何なのか問われない、という事態が生じ得る。実践者たちが意図していない効果が発揮されている可能性も否定できない。しかも、「児童・生徒主体の授業」の思想的背景である児童中心主義の教育に傾倒する学部学生は、教職課程における「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」に相当する科目の受講を通じてその教育観を変化させることが少ないとの報告もなされている（下司・奥泉 2014：158-159，173）。つまり児童中心主義は学部学生によってひときわ頑なに信奉されている。もし、この頑なさが一般的なもので、しかも教師になってからも続くとすれば、彼らが意図しない効果が発揮されているにもかかわらず「児童・生徒主体の授業」のスタイルのみ墨守される、という事態も懸念される。

そこで本稿では、もはや「主体性」という概念が疑わしい状況においてなお継続されている「児童・生徒主体の授業」の特徴を列挙するとともに、それらが常に同時に満たされるわけではなく、個々の特徴に期待されている効果が異なるスタイルの授業によっても達成可能であることを指摘する。

本稿で「児童・生徒主体の授業」の典型例として着目するのは、1999（平成 11）年に旧文部省が刊行した『特色ある教育活動の展開のための実践事例集―「総合的な学習の時間」の学習活動の展開―（以下『展開』と略記）』の小学校編（文部省 1999a）ならびに中学校・高等学校編（文部省 1999b）である。1998 ～ 99（平成 10 ～ 11）年の学習指導要領において「主体的に判断（中略）する資質や能力（小中学校では総則第 3、高等学校では総則第 4 の 2-(1)）」や「問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度（小中学校では総則第 3、高等学校では総則第 4 の 2-(2)）」を育てることを目的として実施された「総合的な学習の時間（以下「総合」と略記）」は、その後若干の修正を経ながらも、「主体性」を育てるための領域として位置づけられ続けている。『展開』は、「総合」の実施にあたって参考とすべき実践事例を収載したものであり、その中には研究開発学校の実践とともに各校で伝統的に開発・継承されてきた実践も含まれている。いわば旧文部省によって「お墨付き」を与えられた、官民ともに「児童・生徒主体の授業」と認める実践である。しかも、2000 年代初頭の学力低下批判を経て軌道修正される前の、最も率直に「児童・生徒主体の授業」が標榜された時期に選ばれた実践である。これらを「児童・生徒主体の授業」の典型と見なして、それらに共通の特徴を読み取ってゆく。

1．体験的な授業であること

『展開』収載の実践ではまず何よりも、講義や板書をノートしたり教師の発問に応答したりするいわゆる座学と比較して、相対的に活発な児童・生徒の活動が授業計画の中に含まれている。この特徴は通常、「体験的」な授業と称される。『展開』に収載されている小学校編 60、中学校編 23 の事例すべてが「体験的・問題解決的な学習」を含むものとしてカテゴライズさ

れている。このカテゴリーは「体験的」と「問題解決的」を同一視している点で検討の余地があるがここでは論じない。なお、高等学校編にはこのカテゴリーがない。

こうした、体験的であることを「児童・生徒主体の授業」の必須条件とする通念は古く、林（1978）によっても以下のように指摘されている。

> 私の授業をみた教師たちは、よく私が授業の中で子どもたちにわずかしか発言の場を与えていないことを問題にした。これでは講義みたいなもので、子どもの主体性を尊重する授業としては適当でないというのである。（林 1978：16. 傍点は引用者による）

林はこの批判に対して、「子どもの主体性を尊重する授業」とされる話し合い活動について「子どもの活潑（ママ）な発言によって進行する授業において、すべての子どもの主体性が尊重されているとは思えない。この種の授業においては、少数の授業の花形と多数の授業からしめ出された子の出ることはさけがたいのである」と反論している（林 1978：16）。また、林の批判を離れてみても、近年普及しているゲーム的活動を取り入れた授業でままみられるようにゲームには熱中するが核心的な学習活動にはなかなか入れないというような、活動が自己目的化することも起こりうる。体験型の授業だから「児童・生徒主体の授業」であるというわけではない。

一方、座学だからといって「受け身」の授業であるとは限らない。林（1978）は、みずからの授業「人間について」（林 1973）について、受講した児童の多くが、発言の機会がほとんどなかったにもかかわらず「林先生と授業した」と感想を書いていることを根拠に「子どもたちは、私の授業の中で、自分を授業の主体だと感じているのではないだろうか」と推測している（林 1978：14）。林の「主体」概念を厳密に定義することは本稿の趣旨からはずれるが、「時間が短く感じられるのは、彼が授業の主となって、夢中になって自分の問題を追っかけているからである。これが、子どもが授業の主体となるということである」との記述（林 1978：14）から、「夢中になって自分の問題を追っかけ」ることを授業における児童・生徒の主体性と見なしていると読み取れる。

児童･生徒が「夢中になって自分の問題を追っかけ」ることは、林の「人間について」のほかにも、座学であっても報告されている。例えば岩下は、円の半径について扱う予定の算数の授業の際、授業開始前から児童の「ほとんどが、コンパスの頭を持ち、クルクル回して遊んでいた（岩下 1989：183）」のに対応して、授業冒頭の指示をとっさに「ノートにコンパスで円をかいてもらいます。一ページの中に十こかいてください」に変更して半ば即興で展開した実践を報告している（岩下 1989:183-185）。この時、コンパスを使ってみたいという児童たちの願いは、それを察知した教師に授業計画を変更させるほど切実なものである。また、佐藤は、英作文の授業で「最寄りの駅はどこですか」を英訳するよう求められた高校生が「もより」という言葉を理解できない（「モヨリノ」という地名だと誤解した）場面で、英語の授業中であるにもかかわらず教師が「最寄り」という日本語に

関する授業を展開し、授業後に生徒たちが「おい、今日の授業はよかったな」「うん、『最寄り』って覚えたもの」と言葉を交わし合っていたという実践を報告している（佐藤 1996：49-50）。この時、日常生活でほとんど使わない（だから意味を知らない）にもかかわらず、「もより」という語句の意味を知ることは、生徒たちにとって授業の善し悪しを評価する決め手になるほどの切実な「自分の問題」になっている。

この「夢中になって自分の問題を追っかけ」ることは、次節で見るように、『展開』に収載された実践の多くで言及されている、「児童・生徒主体の授業」の特徴の一つである。そして、それが座学でも可能であるところに、「児童・生徒主体の授業」の学習内容（切実な関心事）と方法（体験的な授業）の混同を見いだすことができる。

2．切実な関心事（subject matter）にかかわること

学習指導要領においては、主体性と児童・生徒が「自分の問題」を追究することとの密接な関係は、「総合」のねらいの筆頭にある「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力（総則第 3 または第 4 の 2-(1). 傍点は引用者による）」に示唆されている。そして、『展開』収載の実践のうち、学習指導要領で例示された複数の学習課題（「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題」「児童・生徒の興味・関心に基づく課題」「地域や学校の特色に応じた課題」）の中でも特に「児童・生徒の興味・関心に基づく課題」を扱った事例に分類された小学校編の 8 事例に注目すると、その興味・関心が児童本人にとって切実なものであることが望ましいとされていることが読み取れる記述を 8 事例すべてについて見いだすことができる。「この学習は真に自分のテーマとなっているかという点が最も重要になる（文部省 1999a：55. 傍点は引用者による）」という千葉県館山市立北条小学校の記述はその典型である。以下に他の 7 事例の該当箇所を列挙する（いずれも傍点は引用者による）。

> 自分の調べてみたいと思っていることをじっくり時間をかけて追究したいという子供たちの願い（岩手大学教育学部附属小学校）（文部省 1999a：11）
>
> 生活の場をみつめながら、自分なりのこだわりをもち、課題解決に向けて追求しようとする（茨城大学教育学部附属小学校）（文部省 1999a：33）
>
> 子どもたちの自然な問いを軸にした追究活動を保障していく（筑波大学附属小学校）（文部省 1999a：76）
>
> 自分の興味や関心、個性を生かしながら問題を発見し、自分なりの方法で解決していく力をもつ（東京都文京区立青柳小学校）（文部省 1999a：80）
>
> 自分たちの暮らしているまちについて、調べたい課題を見つけ、追究活動ができるようにする（東京都台東区立根岸小学校）（文部省 1999a：84）
>
> 各児童が、生活に密着した課題を作り、（中略）自主的、主体的な課題解決の能力を育てる（神奈川県相模原市立淵野辺小学校）（文

部省 1999a：101）

子供の願いを基盤にすることこそが、活動の原動力となる（岐阜県柳津町立柳津小学校）（文部省 1999a：150）

複数の実践校によるこれらの記述をあえて総括するなら、これらの実践で児童によって取り組まれるべき課題は、児童自身の「生活に密着した」「願い」や「こだわり」に立脚し、そこから派生する「課題解決」や謎の「追究」などの「原動力」となるものである。

同様の記述は、「児童・生徒の興味・関心に基づく課題」というカテゴリーが設けられていない中学校編においても随所に見いだすことができる。むしろ、中学校編のほうが、生徒自身にとっての切実性にはっきりと言及されている。また、高等学校編では「課題研究」という類似のカテゴリーが設けられており、該当する事例に同様の記述を見いだすことができる（いずれも傍点は引用者による）。

各自が自分のテーマを設定し、そのテーマを深めながら追究していく学習システムを組んだ（長野県長野市立柳町中学校）（文部省 1999b：50）

「身近で、切実な」課題を生徒自ら設定できるようにした（岐阜大学教育学部附属中学校）（文部省 1999b：55）

価値観形成にかかわる資質の育成である以上、子ども一人一人の、唯一無二の追究である必要がある（愛知教育大学附属岡崎中学校）（文部省 1999b：76）

現代の課題を自ら学び探究する中から、社会・自然のあり方と自分の人生の課題を重ねていく「人生の自覚的選択」＝「生き方」をつかむ（名古屋大学教育学部附属高等学校）（文部省 1999b：133）

このような取組の中から、生徒自身が自分の本当にやりたいことは何であるかを発見し、その成果が「課題研究」への取組につながり、生涯学習の出発点ともなる（愛媛大学農学部附属農業高等学校）（文部省 1999b：148）

各自の願いに立脚し、活動の原動力となるような課題とは、教育言説において「教材」と訳される英語 subject matter の原義に相当する。subject matter を直訳すれば subject は「主題」、matter は「熟慮の対象となっている仕事や状況（an affair or situation under consideration）」である（山田 2014：129）。近年、誰かが処理すべき課題を指して「（誰それの）マター」ということがあるが、このような意味でのマターとして主題化されている事柄が subject matter である。つまり、教師が学習の対象として用意した（educational）material としての教材ではなく、児童・生徒が自分が熟慮をもって処理しなければならないマターとして見出している subject matter としての教材に取り組んでいる授業が「児童･生徒主体の授業」ということになる。

しかし、前節で言及したようなコンパスの使用（岩下 1989:183-185）や「もより」の意味（佐藤 1996：49-50）は、一般的には「児童・生徒主体の授業」における subject matter とは見

なされにくい。同様に、かけ算九九や英単語の暗記、漢字の書き取り、逆上がりや縄跳びの技の習得のように、教師が見ていないところでも反復練習するほどの高い意欲なしには達成され得ない課題に取り組む（反復練習への意欲を喚起する）授業も、通常「児童・生徒主体の授業」とは見なされない。

これは、座学や暗記・反復練習が熟慮と無縁だということではない。かけ算九九であれば自分が間違いやすい段を意識してとりわけ注意深く唱えるとか、漢字練習であれば一画一画正確に形の整った字を書くよう努めるとか、逆上がりや縄跳びであればうまくいったときの身体感覚を思い出してそれを再現するように身体の動かし方を工夫するとかいったように、暗記や反復練習にも熟慮は伴いうる。にもかかわらず「児童・生徒主体の授業」は、ことさらに追究や解決を目指す熟慮を児童・生徒に期待するのである。

3．学び方を学ぶ形式陶冶

ここで問題になるのは、追究や解決の対象となる教材（subject matter）の質である。かけ算九九や漢字、鉄棒や縄跳びなど「これを習得せよ」とパッケージされた知識や技能ではなく、情報を取捨選択し、加工し、発信する、問題解決の一連の過程を経験することが期待されているのも「児童・生徒主体の授業」の特徴の一つである。つまり、「児童・生徒主体の授業」では、問題解決のしかた、より広く言えば学び方を学ぶこと、教育言説の術語に従えば実質陶冶よりも形式陶冶を重んじる。

たとえば、小学校編で「児童・生徒の興味・関心に基づく課題」に分類された 8 事例に着目するならば、これらの事例で児童に求められている学習活動は大きく以下の三つに分けられる。

(1) 必要な情報をあらかじめ過不足なくパッケージされていない状況で、書籍やインターネット、聞き取り調査、具体的な活動の体験などを通じて、取捨選択を経て情報を入手すること。

一例として、小学校編で学習活動の種類をカテゴリー化して列挙している岩手大学教育学部附属小学校の場合、列挙された活動 10 種のうち、9 種までがこのカテゴリーに属する。

「ア．図書館の文献利用　イ．インターネットによる資料収集　ウ．関係機関への資料請求　エ．関係機関への訪問とインタビュー　オ．各種観察活動　カ．各種実験活動　（中略）ク．新聞などの関連記事、資料スクラップ　ケ．調査に関する実物収集　コ．追究活動をもとにした体験活動（文部省 1999a：12. 原文は箇条書き）」の 9 種である。

(2) 入手した情報をもとに、課題の解決策や結論、製作物など、今までなかったもの（少なくともその存在を児童自身が知らなかったもの）を生み出すこと。

前述の岩手大学教育学部附属小学校の実践で情報収集に該当しない 1 例「キ．モデル作り（文部省 1999a:12）」はこれに該当する。このほか、茨城大学教育学部附属小学校のケナフの栽培と紙すき（文部省 1999a：35-36）、千葉県館山市北条小学校の紙芝居、ルアー、花をテーマにした小物、土器などの製作（文部省 1999a：55）、筑波大学附属小学校のシミュレーション・ロールプレイングゲーム、バードカービング、ストロー笛、ウインドクラフトなどの製作（文部省

1999a：77)、東京都台東区立根岸小学校の自分たちの住む町の地図製作（文部省 1999a：85)、岐阜県柳津町立柳津小学校の廃材を使ったおもちゃや牛乳パックを使った椅子の製作（文部省 1999a：151)、などが該当する。体験的活動は、その内容により情報収集だけでなく知識や製品の産出にもかかわっている。

(3) 生み出されたものを発信すること。

学習の成果を中間発表や最終発表として発信するだけでなく、他校、外国との交流や、ポスターや映像記録、ホームページの作成なども行われている。茨城大学教育学部附属小学校の「分かったことや感じたことをポスター、本や紙芝居、体験コーナーなどにして伝え合っていた（文部省 1999a：35)」、千葉県館山市立北条小学校の「追究活動の成果についてグループごとにダイジェストでビデオに収録し、交流校である打瀬小の子どもたちに送る（文部省 1999a：54)」、神奈川県相模原市立淵野辺小学校の「個人ホームページ、新聞、記録等にまとめる（文部省 1999a：101)」、岐阜県柳津町立柳津小学校の「インドネシアの日本人学校との交流」「インターネットを用いての諸外国の学校との交流」（文部省 1999a：151)」などである。なお、発信する活動のうち、具体的な人（他校の児童等）との交流は、相手から情報を得る活動にもなっている。

自らの切実な課題を体験的に学んでいても、その学習の過程で獲得されると期待されているのがパッケージされた知識や技能であれば「児童・生徒主体の授業」と見なされにくいのは、この目標ゆえである。このことは、明確な人生設計にもとづく確固たる進学動機をもって受験勉強に取り組んでいる学習者がいても、塾や予備校の授業が「児童・生徒主体の授業」と見なされにくいところに典型的に現れている。

とはいうものの、自らの切実な関心事に体験的に取り組むことは、学び方を学ぶ唯一の方法ではないし、最善の方法であるとも限らない。個人の関心と関連の薄い課題に取り組むことのほうが重要なことさえあり得る。というのは、世の中の問題解決の大半は、自分がやりたいこと（wants）ではなくやらなければいけないこと（needs）をめぐって展開されるからである。児童・生徒自身の関心事と学習課題とが常に一致する必要はない。一例として、情報の取捨選択、加工、発信であれば、あらかじめ決められた論題に対する立場を賛成・反対のいずれか一方に機械的に決めて論争するディベートのような学習活動でさえ、事前の資料収集やジャッジとして論争の勝敗を判断することまで含めた学習の過程で十分可能である（池田 2008：43)。池田はディベートの教育効果について論じつつも、同様の効果が期待できる学習活動として「ショウアンドテル、パネルディスカッション、バズセッションなど」を挙げている（池田 2008：43)。そしてそれらはいずれも、座学と比較すれば児童・生徒の活発な活動を伴う「体験的」な授業である。にもかかわらず、切実な関心事をめぐる情報の取捨選択、加工、発信こそが、学び方を学ぶことを目標とする「児童・生徒主体の授業」の典型とされている。

４．教師の教育意図の積極的な内面化

前節末で指摘したディベート等による問題解決能力の育成に関しては、以下のような反論が

想定される。与えられた課題に取り組むのでは問題解決能力としては不十分である、児童・生徒自身が課題を見つけることが重要なのである、と。『展開』にも、「21 世紀を生きぬくためには（中略）子供自らが課題を発見し、個性的に追究していく問題解決の過程と体験活動を重視した学習を展開することが効果的である（秋田県秋田市立築山小学校）（文部省 1999a：20）」という指摘を見いだすことができる。

しかし、『展開』収載の実践をみてゆくと、児童･生徒による課題の発見（設定）の過程で、教師がみずからの教育意図に応じて児童・生徒に課題の変更を求めていることがうかがわれる記述を随所に見いだすことができる。

たとえば小学校編には「この学習は真に自分のテーマとなっているかという点が最も重要になる。そうなるまで教師は何度も相談にのる（千葉県館山市立北条小学校）（文部省 1999a：55. 傍点は引用者による）」「相手をよく知らないことへの不安から、出身幼稚園やスポーツクラブのコーチなど、自分の既知の範囲で考えられる人を交流相手に希望する子も見られた。そういう場合には、「身近だけれどまだよく知らない人との交流にチャレンジしていく」という視点から見直していけるように、個別に話し合い、選択していくことができるようにしていった（茨城大学教育学部附属小学校）（文部省 1999a：35. 傍点は引用者による）」「子供たちの中で願いが生まれ、それがよりよい方向へ広がっていくよう、積極的に働きかけることが必要（岐阜県柳津町立柳津小学校）（文部省 1999a：150. 傍点は引用者による）」といった記述が見られる。児童が取り組むべき課題は教師が提案した課題の中から選ぶ、という実践（筑波大学附属小学校）もある（文部省 1999a：77）。中学校編にも、「自ら問題を発見し、適切な課題を設定し、追究・解決し、表現する態度や能力を身に付ける（宇都宮大学教育学部附属中学校）（文部省 1999b：13）」「様々な課題から自分の興味・関心を基に、適切なテーマを見い出せる（埼玉県杉戸町立杉戸中学校）（文部省 1999b：23）」と、生徒が設定する学習課題の中には「適切」でないものもあると実践者が認識している可能性をうかがわせる記述が見られる。

では、「適切」な学習課題とは何か。いみじくも高等学校編に収載された一実践の「活動のねらい」にこうある。「現代の課題を自ら学び探究する中から、社会・自然のあり方と自分の人生の課題を重ねていく「人生の自覚的選択」＝「生き方」をつかむ（名古屋大学教育学部附属高等学校）（文部省 1999b：133. 傍点は引用者による）と。つまり､「児童･生徒主体の授業」で期待される児童・生徒自らによる学習課題の発見・設定とは、教師が認識している現代社会の課題をはじめとして、教師が望ましいと判断している課題を我が事（subject matter）として追究し、その解決を試みる（少なくとも解決法を模索する）ことである。これは、教師の教育意図に従属（be subject to）することで主体（subject）になるという、subject（フランス語の sujet）概念をめぐる二重性（杉田 2000：86）に明らかに対応している。何しろ、「児童･生徒主体の授業」において、時に児童は、「出身幼稚園やスポーツクラブのコーチなど、自分の既知の範囲で考えられる人を交流相手に希望

する」ことさえ許されないのである。小学校入学に伴う生活の激変に戸惑う低学年児童にとって、入学前にお世話になった大人との再会は十分に切実な願いでありうるにもかかわらず、である。

教師が児童・生徒の（教師から見れば）奇抜な、または些末な課題に対して「自分たちにはまったく理解できないが、君がそれほど真剣に取り組みたいならやってみなさい」と応じるような実践は、『展開』に収載されていないことが示唆するように、たとえ実際に行われたとしても典型的な実践例とは見なされない。教師の意図と児童・生徒の意図が一致した実践が、典型的な「児童・生徒主体の授業」なのである。その一致が当初からのものではなく、教師との「相談」や「話し合い」の結果であったとしても、である。「相談」や「話し合い」の過程で教師が譲歩する可能性を残しつつ、年齢的にも立場的にも対等ではない教師と児童・生徒の間であれば、児童・生徒のほうが渋々教師に従っている可能性は無視できない。にもかかわらず、児童・生徒には自分にとって切実な課題を追究することが同時に期待されている。前節末での表現に従えば、児童・生徒には、教師に期待されている「やらなければいけないこと（needs)」をみずからの「やりたいこと（wants)」にすることが求められている。

ここに至って、「児童・生徒主体の授業」が、児童・生徒自身の意志で教師の教育意図に沿うように自己規制する、フーコーが見出したいわゆる「一望監視方式（パノプティコン)」（フーコー 1977：202-206）の性格を帯びていることが明らかになる。つまり、それぞれの実践の当事者にとっては心外であるとしても、フーコーが受刑者と看守の関係として見出したように、外部から逐一指示されなくても外部からの期待に応えて振る舞えるようになることが、「児童・生徒主体の授業」における児童・生徒にも求められているのである。この二重性を越智は「教師自身、子どもの『主体性』を強調しながら、学校内･教室内に向けられた行動しかこれを『主体性』と認めないご都合主義的な現実を、そろそろ私たちは直視してもよいのではないだろうか（越智 1999：209)」と指摘している。

しかし、越智のいうような「ご都合主義」を嫌って、教師の教育意図を無視した学習活動を許容しても、「従属することによって主体となる」という二重性は克服されない。というのは、児童・生徒個々人の「主体的」な判断とは、その時点では周囲の意見に惑わされずに下す判断であるとしても、その判断の基準は過去の経験の過程で蓄積・醸成されたものであり、その経験には抜きがたく他者がかかわっているからである。様々な意見のどれに強く惹かれるかに個人差はあるとしても、その個人差の形成過程にも生得的な性格とともに他者の影響が及んでいる。小林はこのことを以下のように指摘している。「主体の「自律／自立」が、自立どころか、じつは監視装置や父ないし言語的無意識という『他者』を介して造られたものにほかならず、詩人ランボーの言葉をかりて誇張した言い方をしておけば、『私とは他者である』というパラドックスをまぬがれることのできない存在である（小林 2010：221)」と。

従って、教師が児童・生徒に対して自らへの従属を求めず、自分たちにはまったく理解でき

ない学習課題への取組を許容するとすれば、それは、他の（しばしば複数の）誰かへの従属を放置することを意味する。この二重性を苦痛に感じるとすれば、人間こそが主体すなわち「事物や物事の背後にあり、その存在を支えている（古屋 2014：52）」hypokeimenon であるとするデカルトやカントらが生み出した近代思想（小林 2010:19-32）を自明視するがゆえである。この二重性を「ご都合主義」とする越智の指摘も、同じ近代思想の自明視に由来する。

結語　教育言説と教育実践への寄与

以上、典型的な「児童・生徒主体の授業」と称される授業が、（1）体験的という学習活動のスタイル、（2）児童・生徒自身にとっての切実な課題（subject matter）という学習内容、（3）学び方（問題解決能力）を学ぶという授業の目標、（4）教師の教育意図を内面化する意図せざる効果、という四つの特徴をそなえていることを明らかにしてきた。行論の過程でその都度指摘してきたが、この四者は論理的には相互に独立しており、児童・生徒が切実な課題としての教材（subject matter）に取り組んでいるとしても、少なくとも以下の三つの事態が「児童・生徒主体の授業」から除外されている。沈思黙考する座学、すでに「正解」としてパッケージされてはいるが習得困難な、難解な論理構造を持つ知識や難易度の高い技能の習得に努める学習、教師に理解（許容）不能な課題に大人の反対を押し切って取り組む学習、の三つである。

この知見をふまえるならば、今後「児童・生徒主体の授業」を論じるに際しては、これらの特徴を厳密に区別すること、できれば「児童・生徒主体」という語を用いずに、それぞれの実践がいずれを重んじているかに応じて実践を再分類し、それぞれに新たに命名することが求められる。それにより、以下の二つの事態の発生するリスクを低減することができる。第一に、それぞれ異なる特徴を重んじている者の間で、特定の実践が「児童・生徒主体の授業」か否かをめぐって決着のつかない論争が展開するリスク、第二に、四者のすべてを満たしていない実践を「児童・生徒主体の授業」でないと断じてそのような実践の当事者を意気阻喪させるリスクである。

また、実践へのより直接的な寄与として、本稿の知見をもとにして、実践者が四者のいずれを重視するかに応じて他を大胆に切り捨てることが可能になる。たとえば、児童・生徒の切実な関心事（subject matter）を最優先するのであれば、本文中で言及した林（1973）、岩下（1989：183-185）、佐藤（1996：49-50）の例もあるようにそれは座学でも可能である。一方、問題解決能力のような「学び方を学ぶ」ことを最優先するのであれば、池田（2008）が列挙するディベート、ショウアンドテル、パネルディスカッション、バズセッションなど（池田 2008：43）、切実な課題に取り組む以外の学習スタイルでも可能である。

なお、学習課題の設定に際して児童・生徒に教師の教育意図の内面化が求められることについては、カリキュラム内容や社会通念の制約上不可避であるとはいえ、まずは実践者の側に、授業では教師に理解、許容できる学習課題しか設定できないという限界の自覚が求められる。それは、児童・生徒が本当にやりたいことを自

制し、「授業のため」の課題を設定し、なおかつそれを教師に気づかれまいとしている可能性に実践者が耐えることを意味する。それと同時に、児童・生徒の状況によってはそのことを児童・生徒にも明言する必要がある。それをしない場合に生じる、自分たちの望むままに学習課題を設定してよいと誤解した児童・生徒が、課題の変更を求める教師の働きかけに失望してその後の実践に悪影響を及ぼすリスクを無視できないからである。

文献

・フーコー, M., 1977, 『監獄の誕生』田村俶訳, 新潮社.
・古屋恵太, 2014, 「「子ども主体の授業」を考える（1）思想的系譜」平野朝久監修『教職入門のための教育学』協同出版, 47-68.
・下司晶・奥泉敦司, 2014, 「教育哲学は学生の教育観をいかに成長させるのか ―教育思想がもたらす広がり・深まり・変化―」林・山名・下司・古屋編著『教員養成を哲学する―教育哲学に何ができるか―』東進堂, 175-182.
・林竹二, 1973, 『授業 人間について』国土社.
・林竹二, 1978, 『教えるということ』国土社.
・池田修, 2008, 『中等教育におけるディベートの研究―入門期の安定した指導法の開発―』大学図書出版.
・岩下修, ［1989］2011, 『A させたいならBと言え』明治図書.
・小林敏明, 2010, 『<主体>のゆくえ―日本近代思想史への一視角―』講談社.
・文部省（現文部科学省）, 1999a, 『特色ある教育活動の展開のための実践事例集―「総合的な学習の時間」の学習活動の展開（小学校編）―』
・文部省（現文部科学省）, 1999b, 『特色ある教育活動の展開のための実践事例集―「総合的な学習の時間」の学習活動の展開（中学校・高等学校編）―』
・越智康詞, 1999, 「教育空間と「教育問題」」田中智志編『<教育>の解読』世織書房, 169-235.
・佐藤学, 1996, 「授業という世界」稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店, 13-139.
・杉田敦, 2000, 『権力』岩波書店.
・山田雅彦, 2014, 「subject matter とmaterialの差異に着目した教材分類の試み―『上から』『下から』分類を出発点に―」東京学芸大学教育学講座学校教育学分野・生涯教育学分野『教育学研究年報』 33, 123-140.