

Title	グローバル社会における教育の一つのデザイン
Sub Title	A new concept of education in the Glocal society
Author	広石, 英記(Hiroishi, Hideki)
Publisher	三田哲學會
Publication year	2003
Jtitle	哲學 No.109 (2003. 3) ,p.207- 228
JaLC DOI	
Abstract	The advent of new citizens has dramatically changed the image of civil society. New citizens (global- local -oriented people) demanded an new mode of education (as an interaction) such as "democratic education," or "multicultural education". They have not only uncovered the ways in which the voluntary citizens' movements impact the education system on all levels; they also proposed alternative approaches to new education mode (radically different ways of establishing and running education mode). We must regard "participation, dialogue, cooperation "as more important factor of education. It can foster a cooperative, critical and active citizenry who believe in the values of democratic citizenship. New education as an interaction has a crucial role to reconstruct ruined Japanese Schools. Glocal society might be realized with new education.
Notes	投稿論文
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000109-0207

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

投稿論文

グローバル社会における教育の 一つのデザイン

— 広 石 英 記* —

A new concept of education in the Glocal society

Hideki Hiroishi

The advent of new citizens has dramatically changed the image of civil society. New citizens (global- local -oriented people) demanded a new mode of education (as an interaction) such as “democratic education,” or “multicultural education”.

They have not only uncovered the ways in which the voluntary citizens’ movements impact the education system on all levels; they also proposed alternative approaches to new education mode (radically different ways of establishing and running education mode).

We must regard “participation, dialogue, cooperation” as more important factor of education. It can foster a cooperative, critical and active citizenry who believe in the values of democratic citizenship. New education as an interaction has a crucial role to reconstruct ruined Japanese Schools. Glocal society might be realized with new education.

はじめに

教育という特殊近代的な社会化の在り方を問う教育学は、制度論的レベルにおいてもクラスサイズの個別の授業実践研究においても、教育活動そのものに関わる知を探究するという意味で、まさに実践学である。実践学

* 東京電機大学工学部助教授（教育哲学）

である限りは、どうしても価値の問題を、その学的探求の対象からはずすことはできない。それは、教育目的論として構想される問題群であり、学習者の生成・変容の方向性を問うことであり、近未来社会のイメージと教育の関わりを問うことである。教育理論は、その照準に社会理論を入れなければならないといえよう。

しかしながら、現実の社会においては政治や経済といったシステム合理性（手段—目的パラダイム）、道具的理性が生活世界全般を従属化させていく「生活世界の植民地化 (Kolonialisierung der Lebenswelt)」によって、私たちの生を意味付けていた生活世界は、その共同体的生命力を失いつつある。資本の論理、国家の論理が生活世界の隅々まで浸潤し、意味生成の自由を実感できるコミュニケーション的行為領域は、縮減の一途をたどっていることは確かであり、それは学びという意味生成空間であった学校が、近代化の進展によって次第に、学歴取得や均質的人材育成機関として、管理と操作のシステム合理的空間へと変質していった事態に象徴的に確認できよう。この文脈では、現代社会における公共性の危機は、われわれの共生という生の様式そのものの危機を意味しているのではないだろうか。

しかし、90年代以降、成熟した先進国の仲間入りを果たした日本で、多様で多元的な生き方の模索が活発化している。国家という枠組みにこだわらず、私的利益を超えたつながりの中で、自らの生の実感を取り戻す様々な市民活動やNPOおよびNGOの展開、グローバルな問題意識を持ちながらローカルな問題に主体的に参加するこれらの活動は、新しい市民、新しい市民社会を予感させるものである。それは、あらためて自らの意味ある生を実感できる場を協同的に再生しようという「生活世界の合理化 (Rationalisierung der Lebenswelt)」の試みであり、脱近代への跳躍や前近代への反動ではなく、「別の近代」を模索する動きであるといえるであろう。

均質的なマスプロの消費社会から抜け出し、多様な社会ニーズを市民の自立的参加によって満たしていこうとする共助型社会へのシフトが始まっている。均質的でマスプロ的な教育様式によって、日本の近代化に大きく貢献してきた学校教育にも、この新しい時代に合わせた、多様で多元的で互恵的な教育様式が求められているように思われる。本稿では、このような問題意識によって、新しいライフスタイルとしての“グローバルな市民”という概念と彼らに期待できる多様で多元的な21世紀の日本の社会イメージを考究するとともに、そのような近未来社会を拓く市民を育てる新しい教育様式について考えてみたい。

1. 新しい市民概念（グローバルな市民）

高度産業社会、大衆消費社会となった現代日本においては、肥大化する欲求を満たすための目的合理性、道具的合理性が生活世界全般を侵食し、地縁的なコミュニティが解体し、従来の世間的なつながりがどんどんなくなりつつある。しかし、同時に経済、環境、文化といった様々な局面でグローバル社会がリアルなものになり、地球的規模の問題とリンクしない生活課題は考えられなくもなっている。私たちは、個人の生きるステージを旧来の地縁的共同体に見出すことは難しくなり、しかし諸個人の問題は国家の枠組みを超えた問題とつながっているという、難しい時代を「意味あるものとして生きよう」としている。従来型の地縁的共同体の解体と、地球規模の課題と個人的生の関連性の自覚を基調として、人と人を結ぶ新しい絆としての関係性（公共性の構造転換）が模索され始めている。

人と人をつなぐ新しい絆は、単なる地域性や利害関心といった関係性ではなく、個人の興味関心という生きがい为基础にして、それを公共的空間において協働的に追求していこうとする新しい形態の絆（共同体）を生み出している。阪神淡路大震災以降活発化してきている自立的な市民運動やNPO、NGOの活動に具体化されているように、これからの多様なニーズ

を持った社会を、個々人の自立的参加を前提とした自治的取り組みによって豊かにして行こうという様々な取り組みが、日本でも活性化しつつある⁽¹⁾。

これからの日本は、自らが多様な社会サービスの受け手であると同時に、作り手ともなるような共助型の社会へと構造転換していくことが不可欠となるだろう。現状の国家という傘に保護された「傍観者としての市民」から脱却し、個々人が主体的に「市民参加」していかなければ、つまり国家と市民の関係性そのものの構造転換と意識転換なしには日本自体がたちゆかなくなるであろう。

グローバルな課題との関連性を視野に入れながら、ローカルな問題に主体的に取り組むこの新しい生き方を“グローバルな市民”の登場といってもよいだろう。この新しい生き方は、近代社会において想定されていた「市民」、近代型の市民性（シチズンシップ）概念とは、本質的に異なったものである。西欧近代都市にその淵源を持つ従来の市民概念は、基本的に主権国家への帰属と権利保障に重点を置いた市民概念であり、国家という枠組みを前提とした概念といえる。

しかし、現在の NPO, NGO などに見られるように自ら考え、自ら発意し、自発的に動くボランタリーな新しい市民は、国家の論理とは別次元の市民の論理、生活の論理によって自発的に自らのライフスタイルを選択しているのであり、すでにそこには国家への帰属や権利保障といった境域を抜け出して、多様で多元的な社会のニーズを市民参加によって実現する豊かでタフな市民社会像が垣間見られるのである。

近代主権国家のパラダイムが、経済活動や環境問題のグローバル化にもなあって大きく揺らいでいる。市民といった概念を主権国家の境界内に限定する思考は 21 世紀には非現実的なものといえる。経済格差の問題、環境問題、資源問題、食糧問題、様々な差別の問題、どれをとっても国家の枠組みをすでに越えており主権国家や国際機関と並んで NGO や NPO な

どの市民的なネットワークが地球全体にかかわる問題の政治的な力になりえる時代が来ている。

公的生活に主体的に参加する活動を通し、意味ある生を追求する新しい市民は、民族や国民といった自然主義的に偽装された民族国家共同体 (ethno nationalism) とは、次元を異にした自発的共同体 (voluntary association) である⁽²⁾。労働や仕事といった私的な活動 (道具的行為) とは、次元を異にする公共空間に関わる自由な人間活動を、国民性、民族性の中に集約的に見てきた従来の視点からの根本的転換が求められている。政治的問題、公共的空間の在り様の検討を、今一度国家というシステムから、市民相互の共同行為の次元へと差し戻すこと、公共性の原点回帰、実践的公共性の再構築が求められているのである⁽³⁾。

既成組織 (政党や労働組合等) とは別次元で、政治に参加する人々を、新しいグローバルな市民という概念で捉えることができる。今日「市民運動」というときに「市民」が擁護する利益は、特定の組織の特殊な利益ではなく、ましてや個人的利害などではない。彼らが擁護するのは環境や教育、福祉など、生活者一般の利益に関するものや、人権や平和のように普遍的な価値に関するものである。その意味で、新しい市民社会の核心をなすのは、自由な意思にもとづく非国家的・非経済的な自立的連帯や協働といった新しい関係性 (つながり方) にある。

従来、日本では国家機関のみが「公共性」を独占し、人々の権利の要求が逆に私的で利己的な要求とみなされる傾向が強かった。公権力があたかも公共性を占有できるかのような発展途上型の公共性概念が浸透していたといえる。しかし、公共性の今日的意味は、私的生活圏と対比される市民の公共生活にこそある。主権国家の枠組みを超えた自発的市民共同体は、その新しい公共概念 (生き方として実存的に選択された生の共同様式) によって、従来の国民もしくは民族として一方的に国家や行政によって強制される自然主義的人間類型 (付与される帰属性) の強要には、根源的な懐

疑をさしはさむことができるであろう。また、新しい公共性の再構築は、公権力に対する批判や制御の場として批判的公開性の意義を再び手に入れることができるかもしれない。

地縁という空間的限界を超え、利害という欲望的限界を超えた、新しい生き方と絆を模索するグローバルな市民は、主権国家の「内」と「外」に同時に定位し市民相互のネットワークを形成することによって、国家の論理・資本の論理によって、目的合理的に変質してしまった公共的空間を、市民の論理・生活の論理によって再構成し、新しい公共的空間をデザインしつつあるといえる。

自発的共同社会 (voluntary association) の時代がはじまっている。グローバルな市民が作り出すこの新しいタイプの主体的参加によるコミュニティは、すでに多くの具体的実りをもたらしている。例えば、様々なNPO（民間非営利組織）団体は地域の高齢者福祉活動などを中心としてコミュニティビジネスを活発に展開しており、単なる地域性を越えたつながりの中での環境保全運動、安全な食品や製品を監視する消費者運動、リサイクル運動、市民による情報公開請求や住民監査請求等といった多様な形を取って自発的市民の活動は広がりを見せている。新しい“市民の創りだす公共性”の時代、新しい“自立的参画型市民の時代”がはじまっている。

国家という枠組みを超えたつながりを形成しつつある新しい市民は、基本的人権を生来の権利と主張し、権利擁護と受益者としての立場に腐心する従来の近代型市民とは、全く異なる人間類型を現している。新しい市民は、生来の権利として自然に「市民である」のではなく、様々な課題に自立的に参画していくことによって、「市民となる」生き方を選択しているのである。その意味で、この新しい人間類型としてのグローバルな市民は、自立的連帯への自発的参加によって常に新たに市民となる決断をしているのであり、そのことによってこの世界を自らの意味ある生の場として

実存的に生きているといえよう。このボランティアでグローバルな市民の登場は、日本の「世間」型の社会システムの構造転換を予感させるものである。

21世紀の新しい教育とは、この新しい意味を担った「市民性の教育」ではないだろうか。言い換えれば、国家の論理・資本の論理によって規定されていた従来の学校教育の構想を、市民の論理・生活の論理から、改めて構想することである。新しい市民社会の胎動は、自立的個人、協働できる市民の育成という、学校の公共性の再構築を模索する新しい教育のデザインを要請しているといえよう。その意味では学校も、国家的な管理空間としての公共性から、自治的自立的な新しい公共性の空間として生まれ変わることを、求められているのではないだろうか。

学校の公共性の再構築を志す教育のデザインが求められている。学校を、国民教育や人材養成の手段と見てきた従来の視点（目的合理性パラダイム）が、学びの意味の喪失や、教育の私事化、苛烈な競争と孤立を結果してしまった今日、学校の持つ教育の様式を抜本的に転換し、むしろ参加者相互の意味ある学びの生起する、新しい自治的、自立的、協働的な公共的空間として組み換えていく発想が求められているのである。新しい学びや新しい学校像を、イメージする構想力が問われている。新しい教育様式や、それによる新しい学校のイメージをより鮮明により力強く描くことができる新しい言葉が求められている。

2. 相互行為としての教育

本来、教育活動は、あくまでも相互作用・相互行為 (interaction, reciprocal action) である。それは、教師による一方的な教授や、学習者個人の私的学習とは、異なる次元の活動である。教育者の《教える》行為における「意図」が、学習者の《学ぶ》「意味」と交流しえた時にのみ生起する活動と言い換えることもできよう。

相互行為とは、絶え間ない自己変容を他者との関係性の場で更新していくコミュニケーション的行為による経験の不断の再構成といってもよい。デューイは、行為（働き）のやりとりをリアルなものと考え、その行為のやりとりの循環を「相互作用」と名づけている。さらに、相互作用を繰り返しながら自己と環境（他者）の相互がともに変容する過程を、「経験」と呼んでいる。このように、経験が連続して再構成される過程を、デューイは「経験の連続的再構成」と名づけ、さらにより一般的な未来に開かれた経験の連続的再構成を「成長」と呼んでいるのである⁽⁴⁾。

このようなコミュニケーション論の見地からすれば教育者の意図（教授活動）と、学習者の獲得する意味（学習活動）は、その帰属する次元を異にした出来事であり、両者の循環的相互触発は起こりえようが、両者の一致を望むことは絶望的であるとさえ考えられよう。

挨拶や求愛という身近な相互行為を連想すれば、この相互行為の特性はより明瞭に理解できる。様々な人々に対して「こんにちは」と明瞭に挨拶することは、一つの意図を投げかける選択的行為である。私の「こんにちは」という挨拶行為は、その人への距離を超えて、私の囲みを解いて彼・彼女を迎え入れようとする積極的な交わりの意思表示であり、「賭け」である。この意図的行為において、私はその人に対して自己を閉ざすことより自己を開き関係性を結ぶことを選択しているのである⁽⁵⁾。しかし、私の「こんにちは」という発言や身体表現は、このままでは挨拶といった相互行為を成立させてはいない。

この私の選択行為としての挨拶は、彼・彼女がその私の行為によって、私を認知し、さらに彼・彼女が私に対して心を開き、あなたと関係性を結ぶことを私も選択しますという意思表示として挨拶を返してくれることによって、「私の挨拶」行為は、「他者の挨拶行為」を誘発して、はじめて「私たちの挨拶」という相互行為が両者の自発的選択行為によって成立するのである。もし、彼・彼女が私の挨拶に気づかない時、私が勘違いをし

て赤の他人にサイン（挨拶）を送った場合、もしくは彼・彼女が関係性の扉を閉ざす決断をした場合、その私の発話行為は一方通行的な行為として、相互作用を生起させず、挨拶は成立しない。

求愛行動にいたっては、それが相互行為として、成立することがまれであり、通常は、求愛の拒否や否定、嫌悪の表明など痛い経験をこうむることになるであろう。相互行為は、その場で生起する生（ライブ）の活動であるために、しばしばこちらの予想を超えた事態が生起することが、むしろ常態だといえる。

日常的な知り合いの中だけの習慣行動としての挨拶や求愛でさえも、相互行為という意味では、それを十全に成立させるためには、相当のこころの準備が必要であろう。ましては、基本的に生活環境や世代感覚を異にする子どもたちへ社会的に期待される技能や知識、態度や見識を『教え』る（意図的にかかわる）教授行為は、そのまま単純に子どもたちの『学び』（意図と交流した意味の獲得）を生起させるとは考えにくい。相互行為としての教育を成立させることが、いかに困難で不可能に近い「賭け」であるかを、われわれは今一度自覚しなければならないだろう。

しかし、この教育活動の根本要件である「相互行為」という教育活動の要諦が、日本の近代教育ではいつの間にか、無視されることになった。「教え-学び」といった相互行為は、「教授」と「学習」に分断され、前者は教育方法の科学的方法の解明の対象として、後者は個人的で心理的な私的行為として捉えられ、両者の複数性、共同性、相互性といった側面は顧みられることがなかった。相互性という側面を省みない一方的な教授と個人的暗記学習というスタイルに象徴される日本の学校教育は、善良で従順な国民の形成、均質で勤勉な労働力の養成、有用な人材の選別機関として、日本の近代化の過程において驚異的に機能してきた。そこでは大量の知識や技能を効率的に大衆に普及できる開発途上型の、〔伝達型一斉授業＝受容的暗記学習（勉強）＝テストによる個人の評価・選別〕という教育

様式（モード）があたかも普遍的様式であるかのように浸透していった。

日本では明治20年代にはすでに暗記中心の授業が浸透し始め、「勉強」という言葉が「学習」という言葉に置き換わって一般に普及している。「勉強」という言葉は、中国語ではもともと「無理をすること」を意味しており、学習に相当する意味はなかった。ところが学歴社会の進行により、学校教育においても受験学力が求められ、学業成績による差別と競争が一般化するにしたがって、日本では「学習」が「勉強」に変質し、日本人の教育観を根底的に規定しているのである⁽⁶⁾。

学校は学びの醍醐味を満喫する学び舎（意味生成の空間）ではなく、未来のために我慢して勉強する作業場（管理と操作の空間）として機能していたといえる。そこで流通していた学校的価値とは、「明日のために今日を我慢する」という貯蓄志向の学力一元主義であった。このような学校神話という国民意識を組織化し、拡大再生産する国家装置が、教育制度＝学校であった。

それでも戦前の日本の様々な文学作品にその姿を見ることができよう。当時の地域社会の産業構造を反映した知識層の希少性や儒教的道徳観の民衆への浸透もあって、学校の教師が聖職の一つとして社会に認知され、学校が地域の文化的拠点のひとつとして認められていた時代があった。少なくとも、民主的社会の希望の場としての学校が、権威と教養を備えた教師が、独特のステータス（公共性）を維持できた時代が確かに存在した。

しかし、戦後の高度経済成長期以降、産業構造の急変と学歴社会の進行、消費文化の浸透による私的欲望の肥大化と階層上昇装置として学校を位置づける教育意識の私事化の広がりの中で、学校は、その公共性を見失うとともに、地域における公共性をもった文化拠点としての機能を変質させていった。

学校化した社会に適応した近年の学校における教育は、先に見た相互行

為としての教育とは、まったく異質のものである。「教え」と「学び」は、あたかも機械的作業の一工程として独立してパターン化されてしまっている。教えにより学びを誘発し、学びのサインを注意深く検証しながら、教えのサインを不断に再構成して、新たな学びを誘発する、生きた（ライブ）教育行為は、一部の熱心な教育者だけのものとなっている。教育は、その根本的要件である相互行為としての生命を色あせたものに変え、教育における相互行為としての“参加、対話、協働”などの実体験の意味を問わない一方的な教授活動と、教授内容を批判的に問うことを無用なものとして割り切る暗記学習という相互の応答性を失くした教育様式が一般化している。

知の基礎である経験を欠いた受験学力への信仰、学びを意味づける全体的な文脈を問うことを欠いた暗記学習の普及によって、日本の学校制度は目的合理的で打算的な生き方に長けた知的エリートを大量に輩出してきたといえよう。近視眼的で利己的な学びは、エゴイズムの肥大化と打算的処世術を生むことはできるが、他者へ開かれた心性を欠いており、自立し、連帯できる一人の成熟した人間の要件を欠いているのではないだろうか。

この種の近代教育様式の倒錯現象を学校の「試験」に典型的に見ることができる。試験は学校・教師の特権的な「真理の保証」として用いられる。学校は「中断のない一種の試験装置」として機能している。学校では、生徒は試験によって評価され、学ぶことを奨励され、そして次の試験装置に入るための資格を付与される。教師は、自分の教えたことに基づいて学生を試験することで、自分の知識を「真理」として学生に強制できる⁽⁷⁾。真理と権力が収斂するこの構造によって、試験のために学び、試験のために教えるといった倒錯した教育様式〔伝達型一斉授業＝受容的暗記学習（勉強）＝テストによる個人の評価・選別〕が、私たちを規定し続けてきたのではないだろうか。

少なくともそこには、教育活動を成立させる「教えと学び」を、「複数

性」を前提とした相互行為という視点で捉える自己批判的意識は欠落しており、対話的協働経験により醸成される「権威」ではなく、非対話的な「権力」によって一方的に子どもたちを操作し、管理する空間が現出していたのではないだろうか。そこでは、学習は主に暗記した断片的情報の再現力という個人的活動として捉えられ、子どもの「学び」を探究行為や参加、協働経験として検討してこなかったといえる。

日本の近代化の過程において国民国家の建設、産業社会に有能な人材の養成機関として、ゆるぎない地位を与えられてきた学校は、成熟した消費社会による価値観の多元化によって、また高等教育の爆発的普及による学歴のインフレによって、その権威を急速に失墜させ、学校の自由化という動向の中で与えられていた公共的使命さえも剥奪される危機に立っている。学校教育は、近代化の過程で十分その機能を発揮し、ポスト近代の様相を深める今日においては、その耐用年数を遂げたシステムとして「自然死」の過程に入っているといえるのかもしれない⁽⁸⁾。

この〔伝達型一斉授業＝受容的暗記学習（勉強）＝テストによる個人の評価・選別〕といった近代日本の教育様式は、均質な人材が求められ、学歴社会での勝者が、優秀な者であるという能力観が機能していた高度経済成長期までの日本を支えてきた支配的な教育様式である。しかし、教育内容の批判的吟味や、生活世界との関連性を見失った極端に近視眼的で利己的、閉鎖的な「勉強」という学びの様式は、学歴自体の手段としての価値の相対化とともに、その存在意義が喪失され、「なぜ勉強しなければならないの？」という子どもたちの素朴な疑問の声を広げ、大人はその問いの前に黙している。

〔伝達型一斉授業＝受容的暗記学習（勉強）＝テストによる個人の評価・選別〕という一つのセットとしてあたかも普遍的教育様式のように普及しているこの近代日本の教育様式は、物質的に貧しく、まずはマスプロによって少しでも豊かな生活を実現しようといった高度経済成長期までの教

育様式としては、驚異的に成功したといえる。途上国型ともいえる効率的で均質の学力を身につけた規格化・規律化された人材の育成は、確かに日本の経済的発展の礎になっていた。

しかし、現在の日本は物質的な窮乏感は満たされ、豊かな物質的消費生活の中で、他者との差異や多様なニーズが求められる時代に入ってきている。国際競争の激しい時代において、日本が技術立国として生き残るためにも、これからの情報や製品開発には、人々の多様なニーズや様々な差異を感受し、それに応えられる大胆で、独創的、創造力豊かな人材が求められているのである。

個性的な発想や、豊かな想像力は、その根本に他者とは違うユニークさ（唯一性）や独自の個性を必要としている。先の〔伝達型一斉授業＝受容的暗記学習（勉強）＝テストによる個人の評価・選別〕という相互行為という根本要件を欠いた途上国型の一方的な教育様式では、均質的で規格適合的な人材、受動的勤勉性が発達し、従順で均質的な労働者を作ることはできるが、他者との差異を肯定的に生きる自立した個性的人間、他者の異質性への共感と共生の精神を持った人間を生み出すことは難しい。いや、そのような資質を均質的な知の強要と集団同調的な態度の奨励によって潰しかねないといえるだろう。

先進国として物質的な豊かさをかろうじて達成した日本において、今後求められるのはマスプロによる均質的な量の教育、量の製品、量の情報ではなく、多様な意味を生成でき、多元的な価値を相互行為として創造していくことのできる質の教育、質の製品、質の情報なのである。

3. グローカル社会と新しい教育様式

新しい教育様式が様々な形で模索されている。近代装置として作られた学校において、またシステム合理性によって学校化された社会の中で、どのように意味ある経験を生起させることができるかが21世紀の教育の課

題であろう。相互行為として教育を再構成する観点からいって大事なことは、新しい教育においては、それに参加し、対話する学習者が自らの思考や世界観を自らの独自の意見の表明であると実感できること、すなわち自己開示の機会と空間を保証することではないだろうか。彼らの思考の主人は、教師でも親でも教科書でもメディアでもなく、何者にも変えがたい、自分自身であるという、自己実現の経験が大切ではないだろうか。

学びを個人的で功利的な閉塞状況から解放し、学びそのものを相互の自己開示や自己実現を通じた社会的、協働的な相互行為としてとらえ、学びの過程そのものを、開かれた意味ある経験として構想する必要がある。より豊かな自己のあり方を模索する学び、人生そのものの意味を充実させる学びといった相互行為としての教育の原点へ回帰するためには、〔伝達型一斉授業＝受容的暗記学習（勉強）＝テストによる個人の評価・選別〕という従来の教育様式から、〔現在や未来の課題を他者とのコミュニケーションによって協働的に探究していく相互行為としての教育様式〕への意識的な転換が必要であるとおもわれる。

相互行為としての教育様式は、教えと学びの豊かな循環を必須の要件とする。それは互いの独自性が創造性を保障するような対話的学びであり、参加型の課題探究活動や協働といった教育経験そのものが、個人の精神性の成熟につながっていく教育の様式となるであろう。マスプロの一斉教授に馴化され、個人的利益の追求という極端に私事化した学びの様式（勉強）から子どもたちを解放し、学びの意味の実感と批判的精神や協働の精神を培うことができるような新しい教育様式への根本的な構想転換が求められている。

現実的課題や状況に具象化される知恵を協働的に探究する相互行為としての教育においては、「参加、対話、協働、表現」といった学びの過程（相互行為）そのものが重視され、学び自体を個人的で利己的な活動から、「協働的で互恵的な文化創造の経験」へと開いていくことができるかもし

れない。

相互行為としての教育は、学習参加者のアイデンティティーが、誰からも強制されることなく開示されることによって、教師も生徒も自立的な学びへ相互参画するときに、はじめて自由な活動として成立するであろう。参加者の自主的な協働経験が生起する限りにおいて、参加者のアイデンティティーは開示され、自己変容の可能性を引き寄せることができる。その意味では、相互行為としての教育においては、子どもたちがその学びに参加しない自由（市民的不服従 *civil disobedience*）も保障されなければならないといえる。相互の自由で自立的な参加こそが、この学びの成立要件である。

相互行為としての教育においては、学習者の異質性が尊重される。人と違うという自分らしさ（個性）が協働的な知の探究を生産的にするのである。異質な他者との文化創造としての協働経験とともに、学習者の自己肯定を基盤とした、自己変容や行動変容が期待されるだろう。アレントが、政治的公共的な活動こそが、個人的な自由の体現であり、そこにこそ各人の人間性を開示する機会があるとして、「喜びと満足が生まれるのは、自分たちの仲間と交わるときであり、活動をともにし、公的な場に出て、言葉と行為によって自分たちを世界の中へと引き入れる協同作業を通じてである。そうすることにより人々は、自分たちの人格的アイデンティティーを獲得し、全面的に新たな事を開始する。」⁽⁹⁾と参加民主主義の意義を称揚したこの言葉は、相互行為としての教育を、学校やクラスといった公共空間で実現するとき、そのまま当てはめる事ができるだろう。

異質な他者との協働経験や対話的学びは、自己自身を他者の立場においてみることを可能にし、諸々の判断の比較検討を行いうる経験的基盤としての対話的理性、コミュニケーション的合理性 (*kommunikative Rationalität*) を提供するとともに、差異の相互承認と平等の要求を基本とする「公正」「公平」「誠実」「平等」「友愛」「自由」「相互信頼」「謙譲」といっ

た共同体的感覚 (community sense) ともいうべき他者へ開かれた人間的価値の実践的理解や、相互主体的認識のあり方を深める契機にもなりうるのである。

対話的教育、相互行為としての教育は、多元的な価値の相互承認や多様な視点の共有化によって、「コンセンサスの形成に関する協働の知恵」を体得するとともに、これまでの「世界認識の枠組み自体の再構成」を促すことができる。自己の視点を他者とのコミュニケーションによって更新する能力を獲得し、世界を認識するための準拠枠の構成を常に他者との対話によって更新し続ける批判的精神を育てることができるのである。相互主体的活動は、その批判的精神によって従来の枠組みやシステム自体を相対化し、その組換えの作業を行いうる自立的、連帯的、革新的精神を涵養できる。

「他者とともに生きること」に人生の原点があり、教育の原点がある。子どもたちが悩み、考え、そして仲間とともに悩み、考え、教師も共に悩み、考え、活路を提案していく、教師自身が「学びつづける存在」になったとき、「教え」と「学び」の分断状況は克服され、人間の平等 (equality) と差異 (distinction) という二重の性格を相互承認する「複数性」という人間の条件を前提とした自立的な学び、自由と平等を取り結ぶことのできる友愛の精神を持った学びが教室に生起する。それが、「相互行為としての教育様式」ではないだろうか。

新しい教育様式では、テストをクリアする知識の所有者になることが目的ではなく、一人の独立した人間として現実の課題に自立的に参画できる、グローバルな市民性としての様々な精神性の獲得こそが学びの成果として期待される。学ぶということは、個人が知識や技能を単に貯め込むことではなく、より豊かな自己と社会を求めて、世界の見方を変え、他者とのつながり方を変え、生き方を変えることである。

“グローバルな市民”とは、自主独立の精神を持ち、進んで自治に参加

し、自治を行いうる資質を持った主体的個人であり、個人的利害を越えたつながりの中で、文化的、歴史的、民族的多様性と異質性を肯定し、他者と意味ある活動に主体的に参加する「協同の精神」を持ち、持続可能で公正な世界を他者とともに担っていくことを決断した、成熟した人間の総称であろう。学校教育は、「民主的な社会と共生の文化」の創造を自立的、協同的市民の育成によって追求する本来の公共的使命を、取り戻す時が来ている。

このように未来に向けて能動的に生きる市民性を育てる相互行為としての教育では、現実的問題を対象とする問題解決的探究の経験が必要であり、様々な課題探究型の学習を準備する必要があるだろう。子供たち個々人が声なき形で感じている多くの現実的課題が、学校教育自体を社会に開いたものに変えていくのである。地域的スケールから、地球的規模の問題と関係のあるテーマ（環境の問題、福祉の問題、人権や差別の問題など）、特殊から普遍が、普遍から特殊が見えてくるような課題の探究を通して、自分と社会のかかわりを考えること、多様な価値観を持つ人々と共生していくための広い視野と洞察力を育むこと、そのような社会へと開かれた協同的課題探究が求められている。

市民性の教育のためには、異質な人々が対等な参加機会を保障される教室の公共的空間の形成もその大きな課題となる。共生の教育、市民性の教育は、各人がその協同探究の過程の主体になる経験こそが個々人の学びを創っていくのである。子どもにとって学校は、知識を学ぶだけの場ではなく、むしろそれ以上に自律的に、協同的に生きていく姿勢を育む場でなくてはならないだろう。

市民性（共同体的資質や見識、感性、態度）の獲得のためには、「具体的な協働の経験」を欠くことができない。なぜなら市民性というのは、伝達可能な単なる知識ではなく、そこで求められるのは、技能や能力もさることながら、特に市民としての自覚、態度といった「精神性」が求めら

れているからである。その意味では、市民性の教育は、現実的問題を対象とする責任ある参加、対話、協働といった具体的な相互行為（課題探究の実践）を学校教育に要請しているのである⁽¹⁰⁾。

まさにこれからの教育は、知ることを学ぶ (learning to know), なすことを学ぶ (learning to do), 人間として生きることを学ぶ (learning to be) に加えて、ともに生きることを学ぶ (learning to live together) 必要がある⁽¹¹⁾。われわれが必要とするのは、対話による学習を通じて、自らと他者、あるいは現実世界との関係を認識し、社会的政治的な責任主体へと成熟できる教育である。人々が社会的、政治的責任を学ぶのは、ただ、その責任を経験することによってのみであり、民主主義に関する見識は、民主主義的な実践という経験をくぐらせてこそ獲得できる。

主体的な相互参加、協働探究活動を支援する新しい教育様式への転換は、そのまま協働参画型市民社会における市民性の教育へとつながっている。相互の差異を許容する自由な文化の形成と、差異ある個人が互いに共振するなかで新たな差異を創出できる教育様式は、新たな多元的民主主義社会の創生の基盤になるかもしれない。

人間を既成の事実のみに適応させようとする教育は、人間から社会を変革していく可能性や権利を奪い取るものである。かかわりの創造性を信頼し、学校の様々な営みに、子どもたちが参加することによって学校の現実の質を変化させることを際立たせようといった教育実践は、日本の学校教育に決定的に欠けている。社会を変えようとして自分が変わるような、意味ある学び、実感という手ごたえのある学びの復活が期待されている。

自らの学びの創り手となった子どもたちは、従来には想像できなかった知的発見の醍醐味、協働の苦悩と喜び、探究のわきあがる欲求や興奮、表現欲求や他者との対話による知的刺激などの「学びの実感と確かな手応え」を経験することになるろう。そこにあるのは、共生の時代を自立的連帯によって生きようともがいている「小さな生活者、小さな市民」の姿であ

り、決して私的利害に固執した競争的で排他的な勉強に腐心する生徒の姿ではないであろう。相互活動による意味の生成（自己変容）とシステムの変換を共体験する新しい教育は、これからの「共生の社会を支えるボランティアな市民の教育」といってもいいであろう。

学校も、新しい公共的倫理を創り出して行く一つの拠点（公共的空間）になる可能性を秘めている。そこで実現されるのは、まさに、創造しつつ学ぶという自己実現、自己肯定、自己変容という“自由の経験”である。人はコミュニケーションといった相互行為の中で、自らの唯一性を示し、アイデンティティーを獲得していくことができる。公共性のある間主体的コミュニケーションでこそ、人間としての生を実感できる“意味生成の自由”が体现される。わたしたちも子どもたちも、自らの生を意味あるものと実感できる肯定的経験を必要としている。グローバルな市民を育てる新しい相互行為としての教育は、その協同の精神によって、批判的反省的な精神によって、これからの社会をより豊かで意味あるものに編み直すことができるかもしれない。

相互行為という教育様式へと意識的に転換する21世紀の教育の一つのデザインの提案、教育という言葉によってイメージされる意味連関の中身を組換える作業は、近代装置としての学校を延命させる試みとして、本当に意味ある提案なのだろうか。その答えは、やはり個別的、一回的な学びという経験の中でしか確認できないだろう。

注

- (1) 阪神・淡路大震災の復旧援護活動の広がりなどをうけて、市民の自主的活動やボランティア活動を支援することを目的とした特定非営利活動促進法（NPO法）が1998年に成立した。民間の非営利組織（Non Profit Organization, 略してNPO）を支援するための法律整備も進んでいる。これは、各種の市民団体やボランティア組織に法人格をみとめて、有給職員の確保も可能とするもので、今後のボランティア活動に大きな影響をあたえると思われる。

る。ボランティア活動の範囲はたんに社会福祉にとどまるものではなく、自然の災害に対する救援活動や民族対立などによる難民救済という人道的な支援活動、地域の環境保全活動など多様な展開を見せている。

- (2) 千葉 真『アレントと現代—自由の政治とその展望—』岩波書店 1996 p. 88
- (3) ハンナ、アレントは、代表的著作『人間の条件』の中で、人对物（自然）の関係（手段-目的関係）でなされる労働や仕事といった非言語的行為形態としての制作（ポイエーシス）との対比で、政治的行為がなされる本来的姿として「活動」という概念を提起している。それは、対等性のもとにある複数の（平等と差異という二重性格をもつ）人間の間（複数の主体の相互的關係）で成立する言語を通じたコミュニケーションとしてなされるものである。自己のアイデンティティーの暴露である活動において、はじめて人は自らの差異性の自覚を通して、自己の唯一性を示すことが出来るという。アレントの独自性は、政治を何か外在的な目的の手段であるといった、力の政治観とは異質な政治観にある。「政治の存在理由は自由であり、自由が経験される場が活動である」「自由であるということは、活動することと同じである」として、政治に参加することが人間にとって固有の存在様式であることを教えてくれる。（アレント 1958=1973/94: 285-386 参照）
- (4) 矢野智司「世界の区切りを変える」『近代教育思想を読み直す』原聰介他編 新曜社 1999 p. 205-206
- (5) 和田修二『教育する勇気』玉川大学出版部 1995 p. 88
- (6) 佐藤 学『学びの身体技法』太郎次郎社 1997 p. 89
- (7) フーコー (Foucault, M.)『監獄の誕生—監視と処罰—』田村俣訳 新曜社 1975=1977 p. 188-195
- (8) 滝川一廣『教育という「物語」』香川大学教育学研究室編 世織書房 1999 p. 156-p. 166
- (9) Arendt, H. *Between Past and Future* New York: Penguin Books, 1977 p. 263
- (10) たとえば、市民性の一つとして期待される、責任感といったものは、教授による知識によって得られるものではなく、どうしても個人的経験と反省の中から具体的に自らのものとして獲得されていく精神性の一つであろう。
- (11) *The Treasure Within* (ユネスコ 21 世紀教育国際委員会 1996 年) 第 2 部 教育の諸原則 第 4 章 学習の 4 本柱

参考文献一覧

- Mordechai Gordon Hannah Arendt and Education: westview press 2001
 アレント (Arendt, H.)『人間の条件』志水速雄訳 ちくま学芸文庫 1958=1973/
 94
 今井康雄「ハーバーマスと教育学」「教育学批判の系譜」『近代教育思想を読み直
 す』原聰介他編 新曜社 1999
 イリイチ/フレイレ (Illich, I. vs. Freire, P.)『対話—教育を超えて—』角南和宏他
 訳 野草社 1975=1980
 上野千鶴子『サヨナラ, 学校化社会』太郎次郎社 2002
 梅田正己『「市民の時代」の教育を求めて』高文研 2001
 大庭 健『自分であるとはどんなことか—完・自己組織システムの倫理学—』勁草
 書房 1997
 岡田敬司『コミュニケーションと人間形成』ミネルヴァ書房 1998
 柄谷行人, 浅田彰, 西谷修, 高橋哲哉「責任と主体をめぐる」(共同討議) 1997
 『批評空間 II-13 責任と主体をめぐる』太田出版
 河合隼雄, 中沢新一『私とは何か』現代日本文化論 1 岩波書店 1998
 川崎 修『現代思想の冒険者たち アレント 公共性の復権』講談社 1998
 小阪修平『自分という「もんだい」』大和書房 1997
 子安 潤『「学び」の学校』ミネルヴァ書房 1999
 後藤道夫他『新たな社会への基礎イメージ』大月書店 1995
 斉藤純一「政治的公共性の再生をめぐる」『ハーバーマスと現代』新評社 1987
 佐伯 胖『学びの共同体』青木書店 1996
 桜井哲夫『「近代」の意味—制度としての学校・工場—』NHK ブックス 1984
 佐藤 学『教室からの改革』国土社 1989
 佐藤 学『学びその死と再生』太郎次郎社 1995
 佐藤 学『教育方法学』岩波書店 1996
 佐藤 学『教師というアポリア』世織書房 1997
 佐藤 学『授業を変える学校が変わる』小学館 2000
 柴田寿子「「光の物語」と「闇の記憶」—アレントにおける政治と歴史認識—」
 『現代思想 7 ハンナ・アレント特集』青土社 1997
 鈴木敏正『主体形成の教育学』御茶ノ水書房 2000
 世古一穂『協働のデザイン』学芸出版社 2001
 高橋 勝『学校のパラダイム転換』川島書店 1997

グローバル社会における教育の一つのデザイン

- 滝浦静雄『「自分」と「他人」をどう見るか』NHK ブックス 1990
- 滝川一廣『教育という「物語」』香川大学教育学研究室編 世織書房 1999
- 千葉 真『アーレントと現代—自由の政治とその展望—』岩波書店 1996
- ハーバーマス (Habermas, J)『公共性の構造転換』細谷貞雄訳 未来社 1962 = 1994
- ハーバーマス (Habermas, J)河上倫逸他訳『コミュニケーション的行為の理論 上・中・下』未来社 1981 = 85-87
- 広石英記「個へのかかわり—対話的教育関係の手がかり—」『教育関係の再構築』市村尚久他編 東信堂 1996
- 船津 衛『「自我」の社会学』『自我・主体・アイデンティティ—』井上 俊他編 岩波講座現代社会学 2 岩波書店 1995
- フレイレ (Freire, P.)『伝達か対話か』桧垣良子他訳 亜紀書房 1968 = 1982
- フレイレ (Freire, P.)『被抑圧者の教育学』亜紀書房 楠原 彰他訳 1972 = 1979
- 牧野 篤『主体は形成されたか』大学教育出版 1999
- 松永澄夫編『私というものの成立』勁草書房 1994
- 矢野智司「世界の区切りを変える」『近代教育思想を読み直す』原聰介他編 新曜社 1999
- 矢野智司『自己変容という物語』金子書房 2000
- ワークショップ・ミュー編著『「まなび」の時代へ—地球市民の学び・30人の現場』1999