

〈主体化〉を促す教育とはどのようなものか

ー ガート・ビースタの思想と学校実習を通して ー

学籍番号 249311
氏 名 大久保 絢葵
主指導教員 倉本 香
副指導教員 手取 義宏

1. はじめに

本報告書は、中央教育審議会答申や第四期教育振興基本計画が掲げる「多様性」「可能性」が、既存の秩序（例えば、資本主義や新自由主義）に接続可能な「役に立つ」可能性に収斂し、既存の秩序では捉えきれない可能性が認識されていないのではないかという問いから出発する。一部の「多様性」「可能性」しか承認されないのは、誰もが代替可能な社会を導く。そこで、「特定の社会にとって有用で代替可能な存在者を育成する教育にとどまらず、個々が自由で代替不可能な存在者として現れてくる教育とはどのようなものか」を主題として、ガート・ビースタの教育理論を手がかりに検討する。本報告書は、先行研究を踏まえ、文献研究と学校実習の授業実践を往復しつつ、主題の問いに対する理論的枠組みを構築すると同時に、ビースタの〈主体化〉の内実を明らかにすることを目的とする。

2. 現代の社会と教育の様相

現代社会は、情報化が進展したり、目的—手段連関と物語化が拡大したりしていると考えられる。村上（2025）の生体認証に関する議論や、ズボフ（2021）の「監視資本主義」に関する議論等から、情報化の進展は単なる技術的進展ではなく、私たちの身体や内面を情報として可読化し、行動や欲望を予測・修正し、思考さえも効率化していることが明らかになった。さらに、國分（2022、2023、2025）の目的—手段連関に関する議論や難波（2025）の物語化に関する議論から、これらの議論が理解し難いものを排除し、多様な可能性を大きく縮減する力としても作用すること、ならびに単純化された安易な理解にとどまり、その背後にある複雑性を見落とす可能性を指摘した。以上をまとめ、現代社会を生きる私たちは複雑性を忌避し、互いに単純化・画一化していることを明らかにした。

また、学習指導要領や中央教育審議会答申等の教育政策の方向性や、本田（2020）や児美川（2024）、桜井（2021）等を手がかりに、現代の日本の教育は個人の自己実現や個々の多様なあり方が尊重される持続可能な社会の実現を目指しつつも、社会の要請に対して単に従属する装置へと矮小化され、単純化・画一化された人材を生産する装置となっていることを指摘した。そして、教育をこのような装置にとどめないための理論的手がかりとして、ビースタの教育理論を参照することにした。

3. ビースタの教育理論

ビースタにおける教育の三つの機能を、〈資格化〉（知識や技能を提供し、何かすることを可能にすること）、〈社会化〉（特定の秩序の一部になること）、〈主体化〉（定義も獲得もできず、自分とは異なる〈他者〉との関係のなかで出来事として現れる〈主体〉に関わり働くこと）としてまとめた（ビースタ（2016、2018、2021a、2021b））。そして、〈主体〉の現れとして考えられる場面を谷川（2024）や千葉（2024）等から検討するとともに、ビースタ（2018、2021a）から教育的な関係性に特有な構成要素と技術論的態度批判を整理することで、〈主体化〉を促すことを目指していくために教育者が意識すべき四点を次のように提示した。①あらかじめ定められた授業モデルや方法論を模倣するのではなく、教育者自身のこだわりや関心に関連づけて、教育者自身が〈主体〉として現れること、②「あなたはどうか考えるか」といった「あなたは～」という形式をもつ問いを通じて、児童生徒が他の誰かに置き換えることのできない状況に置かれる場を用意すること、③教育の過程で何が起こるかを事前に予測できないというリスクを受け入れること、④児童生徒の応答を即座に教育者の理解可能領域の内部に回収するのではなく、その応答をそれ自体として向き合うこと、の四点である。また、「個々が自由に代替不可能な存在者として現れてくる教育とはどのようなものか」という主題を「〈主体化〉を促す教育とはどのようなものか」へと言い換えた。

4. 学校実習を通して

先述した四点を意識した学校実習の授業実践から、①私の授業には「弱者の立場」「個々の尊重」「批判的視座」「問答形式」といった、反復的に現れるこだわりがあること、②「教育者はこうあるべきだ」という規範が私自身にも深く刻まれていること（〈他者〉に対して〈主体〉として向き合うことの困難さ）、③〈主体〉として現れるとき、自分自身もまた〈他者〉のように感じられる可能性があること、④〈主体化〉は新たに促されるものというよりも、すでに教育に多く内在していた可能性があること、という四点に気づいた。したがって、主題であった「〈主体化〉を促す教育とはどのようなものか」は不要であり、問うべきは教育の中で〈主体化〉を不可視化しないことであり、教育者はいかに応答責任を引き受けるのかであった。有限化・分節化を特徴とする〈顕在性〉と、不可視性・未決定性を帯びている〈潜在性〉という対概念を新たに提示し、〈潜在性〉の、①「過剰さ」、②異質な〈他者〉、③〈他者〉との邂逅によって表出する、といった特徴から〈主体化〉を再解釈し、捉えにくさ、見えにくさ自体が〈主体化〉の条件であると結論づけた。そして、固定的な教育者のあり方は存在しないことを前提にしつつ、〈顕在性〉と〈潜在性〉に基づいて、①教育者自身が〈主体〉として現れること、②教育者は対峙する〈主体〉の〈潜在性〉を消去することなく向き合い続け、〈主体〉として応答すること、③児童生徒が代替不可能な〈主体〉として現れること、ならびに児童生徒が自らの唯一性をできるだけ多く実感できることを願うこと、という〈主体化〉に寄り添う教育者のあり方と責任を整理した。

しかし、課題として、①教育者の欲望始点の授業に偏り、生徒の欲望を始点化できなかったこと、②日常的な授業のなかでの〈潜在性〉の表出に伴う問題、③〈主体化〉を促すが、促さないという難しさを抱えていること、の三点が残った。