

「主体」概念の議論にみる国語教育学の自明性 —Subject と Agency を手掛かりとして—

福山市立大学 森 美智代

鈴鹿大学短期大学部 長澤 貴

キーワード：主体、行為者、自己

0. はじめに

国語教育において、「主体」とは何かの議論が要される背景は様々にある。例えば、平成 27 年版学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」という用語が使用されたが、この「主体的」とは何かがいまいちわからないから考察しよう、議論しようということがある。あるいは、心理学や社会学、哲学等において、「自己」に関する捉え方のトレンドが転換していくのに従い、国語教育学で想定される「主体」概念のトレンドも変わっていくという側面がある。

一方、これらのように自覚的でなくても、日々の授業実践の中で、例えば教材を「読むこと」が子どもにとってどこか他人事で、我が事として受け止められていないということを問題視した教師が、どうやったら子どもを生き生きとした学び（遊び）の世界に誘えるだろうかと考えた際に、実はそこには、「主体」とは何かという問いが立ち上がっている。また、SNS 等の普及により、私たちがリアルとヴァーチャルという 2 つの「自己」を、あるいは複数のアカウントを持つという形で複数の「自己」を使い分ける時、そもそも「主体」とは何のことを言うのかという問題が浮上してくる。

このように、「主体」概念の議論に着目すると、いま、国語教育でどのような子どもを育てたい（育てるべきな）のか、どのような教育実践を構想したい（するべきな）のかといった、国語教育学の根幹となる議論に直結するものであることが見えてくる。にもかかわらず、多くの国語教育研究が、それぞれの信じる「主体」観や「自己」観の下、個々の持論を展開している傾向にあり、「主体」概念自体が吟味され、議論されることは決して多いとは言えない状況にある。

こうした中、自らの「主体」観や「自己」観を吟味し、議論をしていくためには、自らのものの見方・考え方を問い直し、俯瞰的な視点から検討を行う国語教育学のメタ研究が必要である。本稿は、そうし

たメタ研究の一端を担うものとして提出されるものである。

1. 問題設定

現在、国語教育学において「主体」をめぐる二つの混乱が生じている。一つは、平成 27 年版学習指導要領において使われた「主体的・対話的で深い学び」の「主体的」という言葉をめぐっての混乱である。もう一つは、「OECD Education 2030」で使われた「エージェンシー」と「主体」（もしくは「主体的」）の混乱である。それは、主体的とはどのような状態を意味しているのか、「主体」と「エージェンシー」という概念の異同をめぐる混乱である。しかし、これは単に概念の辞書的意味をめぐる混乱を指摘するものではない。本稿が危惧するのは、こうした混乱が、単に用語上の不備や理論的な整理の不徹底を意味するだけでない点である。すなわち、「主体」や「エージェンシー」は、教室における子どもの学びの姿を表す概念であり、子どもをどのような存在としてみるかという子どもの存在論をめぐる混乱を意味しているのである。

本稿は、国語教育学における「主体」もしくは「エージェンシー」の議論を手掛かりに、国語教育学は、教室における子どもをどのような存在としてみなしてきたのかを明らかにすることを試みる。本稿が明らかにするのは、教室における子どもの姿に対する国語教育学の自明性である。なお、本稿の執筆は、0 と、2. 2 と 2. 3 の一部、3. 1 と、3. 2 と 3. 3 の一部、4 を森が、1 と、2. 1 と 2 と 3. 3 を長澤が担当し、全体については第一著者である森がその責任を負っている。

2. 国語教育研究における「主体」をめぐる混乱

2. 1 「主体的・対話的で深い学び」における国語教育学の「主体的」をめぐる混乱

平成 27 年版学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」は、多様な解釈を生んでいる。しか

し、文科省は、この学びについて学びの視点として説明を加えている。「主体的な学び」の視点として、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」ことをあげている。すなわち、以前の学習指導要領の「興味・関心」や、学びの有用感、非認知能力、そしてメタ認知能力を発揮し、能動的に学びに取り組む姿が「主体的」な学びと捉えられている。

一方、国語教育学においては、佐藤（2021）のような、「主体的」な学びを「主体」概念から捉えようとする研究もある。佐藤は、「主体的」を「主体」から捉えることと、「主体」をカントの「主体」から捉えることにより、「主体的・対話的で深い学び」を独自のものとして捉え直している。「主体的・対話的で深い学び」を、「国語における『主体的・対話的で深い学び』とは、『主体』としての学習者が、言葉にならない何かとしての『物自体』を、たとえ語彙に乏しくても、なんとか自らの言葉として引き受けていくこと、そうして引き受けられた他者の言葉とその思いとに対峙していくことだと言えるだろう（p.41）」としている。そして、ここでの「主体」を、「自らの『感性』と『悟性』とによって、作品から立ち現れてくる『物自体』を多様に意味づけつつ、最後は自由な選択能力としての『理性』によって、自らの『読み』を引き受けていくような主体（p.41）」と位置づけている。ここで佐藤は、「主体的・対話的で深い学び」を文科省の説明と関連付けて、自らの学び観、「主体」概念を論じてはいない。それゆえ、文科省と佐藤との差異を論じることは困難である。しかし、見通しをもって、自己の学習活動を振り返り、次へつなげるというメタ認知に関する学び、自己のキャリア形成との関連性といった視点と佐藤の捉え方との関連は判然せず、佐藤独自の「主体的・対話的で深い学び」観であると言えるであろう。

2. 2 「主体」と「エージェンシー」の混乱

OECD（経済協力開発機構）は「OECD Study 2030」において「エージェンシー」をキーワードとして用いた。この「エージェンシー」という概念についても混乱が生じている（草津・松本, 2021）。この混乱は、「エージェンシー」という概念が、多様な文脈において使われ、概念自体の定義が多様であることによる（cf. J.Butler, 1990; 1997; J.V.Wertsch, 1998; 溝

上, 2022）。

このような多義性を考慮しつつも OECD においては、「ラーニングコンパスにおけるエージェンシー」は、必ずしも社会学や心理学など特定の学問分野に依拠するものではなく、より広い概念として位置づけられている（白井, 2020, p.79）。そして、「エージェンシー」を、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力（p.79）」と説明する。また、「エージェンシー」と学習指導要領における「主体的」との関連について白井は、その共通点を認めつつも、違いがある点を指摘しており、「エージェンシー」即「主体的」とは捉えられていない。

一方、国語教育学においては、「エージェンシー」と「主体」の概念をめぐっての混乱が生じている。佐藤（2021）は、カントから「主体」概念を再考するが、その際、「『物自体』との関わりのなかで捉えられる理性的な『主体』概念は、英米圏のカント主義実践哲学では『合理的行為者性（rational agency）』をめぐる議論に位置づけられつつ議論されている（p.40）」として、カントの理性的な「主体」概念が「エージェンシー」であることを示唆している。しかしながら、「主体」と「エージェンシー」の差異や相同に触れることなく、「合理的行為者性」を「主体」という言葉に包摂する。

また山元（2022）は、国語科における「読むこと」の領域で育てる読者の姿を「エージェンシー」として捉えようとする。山元は、読むことの教育の目標を「児童生徒を読むことの『学習の行為体（agency）』にしていくこと（p.206）」として、「エージェンシー」の概念を用いている。山元において「エージェンシー」は、「主体」とは異なる概念として捉えられている。システムに縛られた「主体」ではなく、「システムに限定されながらむしろそのシステムを操る事のできる行為体（p.206）」とし、「主体」に比べ能動的、自律的な存在として「エージェンシー」を捉えている。

この山元の「エージェンシー」の概念は二つの点で特異である。一つは、「エージェンシー」が学習することができるものとして捉えている点である。OECD において「エージェンシー」は、「学習することができるもの（learnable）（白井, 2020, p.87）」で「変えることのできるもの（malleable）（白井, 2020, p.87）」である。また、「エージェンシー」

の発達に関する研究もある(宮下, 2016)。このような「エージェンシー」の文脈で捉えるのであれば、学習することのできるものとしての「エージェンシー」は、特異ではない。しかし、山元はバトラー(J. Butler, 1999)の「エージェンシー」の概念に教育的な観点を加えることにより、独自の概念としている。バトラーの「エージェンシー」は、「学習することのできるもの」、「変えることのできるもの」といった特性については考慮されていない。しかし山元は「エージェンシー」の概念を先の OECD の「エージェンシー」に依っているのではなく、バトラーの「エージェンシー」に依っているのである。

もう一つは、「主体」と「エージェンシー」との関係についてである。山元(2002)は、「国語教育のなかで、どのようなかたちで主体を行為体としていくのか(p.297)」と述べ、「主体」の「エージェンシー」への変容を念頭に置いている。しかし、「主体」の「エージェンシー」への変容は、バトラーにも OECD にもない視点であり、山元の「エージェンシー」の特異さとして指摘できる。

周知の通り、バトラーの「エージェンシー」については、「主体」という用語の背後に隠されていた従属性(subjectの辞書的意味)を暴き、主体を主体たらしめているもの(山元の言うシステム)に対抗していく概念として提出された。それが「agency」という概念である。バトラーの「エージェンシー」には、従属するシステムに応じた「主体」の存在(システムごとに/システムの数だけ、主体が立ち上がること)への視点こそあれ、変容の前提となるような本質的な「主体」の存在については否定される。したがって、後で論じるように、変容を念頭に置く山元の「エージェンシー」は、本質的な「主体」は存在しないが、それとは別に変容を確認できる存在があることが、暗黙理に想定されているようにも受け取れる。さらにバトラーが「システムを操る」といった意図的な行為、人間の意志による制御に対して、否定的な立場をとったことこそが、当時のフェミニズムに衝撃を与えたとも言える。

こうして見てくると、山元の「エージェンシー」の特異性が顕になり、山元独自の概念として提出されたものであることが見えてくる。

2. 3 翻訳としての国語教育学

国語教育学における「主体」をめぐる混乱は、「主

体」概念の国語教育学への翻訳の問題として生じている。酒井(2009)は、翻訳をフィルターと表現する。佐藤(2021)の「主体」「主体性」や、山元(2002)(2022)の「エージェンシー」という概念は、個人的、もしくは国語教育学としてのフィルターを介した翻訳である。このフィルターとしての翻訳は、言語体系の内外を分ける「弁別機能」(酒井, 2009, p.187)を持っている。すなわち、「主体」をめぐる国語教育学における議論は、他領域との学問領域を弁別する「翻訳」として機能している。国語教育学の領域を確立、特定しようとする意図においては、他領域との差異の存在こそが、国語教育学としての学問領域を他の領域と弁別するがゆえに、他領域における「主体」概念との差異は、必然的に生じるものである。

したがって、佐藤の「主体」「主体性」や、山元の「エージェンシー」という概念が、他領域における「主体」や「エージェンシー」の概念と異なるのは必然的なことである。問題は、必然的に生じる差異に対し、自覚的であるかどうかであり、差異や相同を積極的に検討したかどうかである。これは、佐藤や山元だけの問題ではなく、私を含めた国語教育学全体の問題として指摘できる。

こうした翻訳としての国語教育学について、森(2018)は、「諸学問と教育実践との臍帯(p.14)」としての役割を担う学問として、その存在意義を定位しようとした。国語教育学が「臍帯」となるためには、諸学問における「学術的な手続きを学習方法へと転換する(p.14)」理論(ディシプリン)を確立する必要があるとする。ここでは、諸学問を諸学問のままに教室に持ち込まれることで、内容伝達主義や教条主義の根源となることが指摘されている(p.12)。一方で教育実践を繰り返すだけでは時代の変化に対応できない。国語教育学は両者の臍帯となることで、その存在意義を明確にし、他領域との弁別を図ろうとしたのである。そして、臍帯となるための手続きが翻訳である。

国語教育学の理論を確立するためにここで森が指摘しているのは、諸学問の理論を正確に適用することの要求ではなく、国語教育学の理論として積極的に翻訳することの必要性である。先の例で言うなら、OECD やバトラーの「エージェンシー」がどのような概念であるのかを的確に捉えた上で、他の理論や実践知、教育現場の実態なども織り交ぜながら、もとの概念との差異や相同に自覚的な、国語教育学の

理論としての「主体」概念を検討していくことの必要性である。

加えて、こうした理論を確立していく際に重要なのは、諸学問の理論を受容する仕方、関わり方である。すなわち、自らの理論の構築のために都合のよい部分を援用するという事態を用心深く排除しなければならない。その上で重要なのは、諸学問から新たにもたらされる概念が、自らの理論や国語教育学の自明性を揺るがすものとなる可能性に敏感になることである。

具体的には、バトラーの「エージェンシー」という概念が国語教育学にもたらされた時、それは、これまで国語教育学で「主体」をどのようなものとして捉えてきたのかを、問い直す契機となる。例えば、これまでの国語教育学では、意志を持つ能動的、自律的な存在へと「主体」を変容させることが教育であると捉え、それを自明視してきたのではないか。能動的、自律的にふるまうことのできる人間を理想的な姿と指定し、そのような人間へと育てることを疑うことなく目指してきたのではないか。このように、バトラーの「エージェンシー」は、従来の見方・考え方を揺るがす可能性を持つ。翻訳としての国語教育学はそこに敏感になる必要がある。以下に続く本稿では、これまでの国語教育学において、子どもという存在をどのように捉え、自明視してきたのか考察し、問い直すことを試みる。

3. 国語教育学における子ども：国語教育研究における「主体」をめぐる議論から見えてくること

3. 1 本質的な主体の存在

国語教育学における「主体」に関する議論の混乱は、教室において国語を学ぶ子どもの存在論をどのように捉え、表現するかに関わる混乱である。

では、これまでの国語教育学において、子どもはどのように捉えられ、表現されてきたのであろうか。国語教育学における「自己」観について整理した永田（2009）は、通時的、共時的な一貫性という観点から、先行研究における自己観を分類している。永田は、バトラーのように「『主体』の本質性を疑い、言語言説の結果として自己をとらえる（p.12）」ことを、通時的一貫性がないと説明する。一方、「たとえば授業前後で学習者の変化を感じたとき、それは授業前後という時間軸に沿って学習者に対し、複数の自己を見出している。そのとき、通時的な自己の変化

を本質的な主体の変容としてとらえるのが、自己の通時的一貫性である（p.12）。」永田の分類によれば、多くの先行研究がこの通時的一貫性を持つ自己観を前提としている。例えば、学習者を自己と自己をとりまく状況をよりよい方向に変革する主体に育てあげることが国語教育である（西郷,1996）と述べる際、永田はそこに通時的一貫性を見出す。変革しない主体がいて、学習によって変革する主体へと変容していく、その際に想定される自己は一つであり一元的である。

あるいは、たとえ「主体」を「多くの内なる他者たち」によって構成されている概念である（共時性）と捉えていても、そうした他者たちを制御している機能こそが主体であり、自己なのだと述べていれば（府川,1995）、永田はそこに通時的一貫性を見出している。自己の内部で複数の「内なる他者たち」が自己内対話を行った結果、以前とは異なる自己へと変容することがある。その自己内対話を実行し調停する存在を「主体」や自己だとする場合、その自己は一貫性を持った一元的な自己であると捉えられている。

そしてこうした通時的一貫性、共時的一貫性を持つ一元論的自己観を、永田は「克服すべき課題（p.16）」であると言及している。なぜなら、多くの学習者が持つ自己観が多元的であるのに対し、ずれが生じるからであり、かつ、一元的自己観で教育を行えば学習者は「自己の多様性を認めることができず、固定した自己イメージにとらわれてしまう（p.16）」からである。永田の指摘は多くの学習者と国語教育学（教師）のずれについてであり、かつ、学習者の生きづらさの一因についてであり、確かにこれらは重要な課題である。しかし、着目すべきはそこだけではない。

永田が分析しているのは、先行研究が本質的な「主体」の存在を前提としているかどうかである。通時的であれ共時的であれ、複数に存在する自己を統括したり制御したりする「主体」の存在を前提としている場合、その研究の自己観は一元的であると分析されている。その結果、多くの国語教育の先行研究が、本質的な「主体」の存在を前提としていることが明らかにされている。

おそらくそれは、永田が依拠するバトラーが、アイデンティティを効果として構築する行為に先立つ「主体」も「エージェンシー」も想定していない点

にもとづいている。先立つ「主体」は存在しない、あるのは「行為」である。しかもその行為は、「きわめて厳密な規制的枠組み（山元の言うシステム：注＝引用者）のなかで繰り返される一連の行為（Butler,1990,33（七二））」である。ゆえに自由な「主体」は存在しない。「主体」はシステムに従属しているのである。

したがって、教育実践において先立つ「主体」を想定するという事は、システムのその規制的枠組みの一部として「主体」を想定するという事になる。よかれと思って想定した理想的な「主体」は、システムの一部として権力性を帯び、より強固なシステムを築いていくための礎となる。であるからこそ、永田の言う一元的自己観は克服されるべきであると言える。

では、永田において先の山元（2002）はどう整理されているのであろうか。永田は山元を、「通時的一貫性はないが通時的連続性はある自己観（p.16）」に分類している。「通時的に複数存在する自己には、学習（葛藤）前後で『主体』と『行為体』というずれが生み出され、そこに一貫性は見出されない（p.15）。」ゆえに通時的一貫性はない。さらに（山元は）「学習者が学習（葛藤）を経て行為体となると、そこには『行為体』となるための主体を本質的に確保しないのである（p.15）」というのが永田による評である。このように、永田において、「エージェンシー」を学習できるものとして捉えることや、「主体」から「エージェンシー」への変容に対し、違和感を持つ言明は見られない。

繰り返される行為の中で、「主体」は構築される。一方「エージェンシー」は、システムが自らを「攪乱」させる契機を意味する。「主体」の従属性という負のイメージと「エージェンシー」の新しさがもたらす正のイメージから、両者を発達のつなげてしまふのかもしれない。あるいは、従属的な「主体」と「行為体」の能動的、自律的な語感との対比から、「主体」から「エージェンシー」への成長を思い描いてしまふのかもしれない。いずれにせよ、「主体」から「エージェンシー」への変容は一元的自己観を想起させる。そうではなく、多元的な自己観の下にその変容を確認できる存在を想定するとしたら、その存在はシステムの内側の人間であり、権威・権力を帯びた存在である。そうでない可能性があるとしたら、変容しているのは子ども自身ではなく、子ど

もを見ている大人の見方ではないだろうか。

ここまで、永田に沿って国語教育研究における「主体」の議論を概観してきた。それによって見えてきたのは、多くの先行研究が本質的な「主体」の存在を前提として、そうした「主体」を育てるべき子ども像としてきたという国語教育の自明性である。その根底には、子どもを、負のイメージから正のイメージへと導くことが教育（授業）であるというさらなる国語教育の自明性がある。何かが欠けている存在として子どもを見ること、それを満たしている存在へと変容させることが教育（授業）であるという教育観は、多元的な子どもの存在を認めないというだけでなく、システム内部の存在として子どもの変容を見取るということにつながり、そこには権力の行使がある。

3. 2 「主体」と子どもとの関係

教室における子どもをどのような概念を用いて表象するかという問いは、「規範的妥当性」（G. ビースタ, 2016）の問題である。ビースタは、エビデンスに基づく実証的な研究が「規範的妥当性」の問いを孕んでいると指摘する（p.26）。「規範的妥当性」の問いとは、「我々が価値あるものとしているものを実際に測定しているのかどうか、あるいは、我々が容易に測定できるものを測定しており、したがって我々が測定する（できる）ものを価値あるものとしてしまっているに過ぎないのかどうか（pp.26-27）」という問いである。教育における測定文化が高まる中で、私たちは、測定できた「効果」に価値を見出し、それを実現したプロセスを価値あるものとして受け止めている。しかし、私たちが効果と呼んでいるプロセスの成果それ自体が価値あるものであるかどうかの議論はなされていない。測定できるものに目を奪われ、価値あるものそれ自体を見ることができていないのではないかということ、自らに問い直す必要がある。

また、測定しようとするものと同様に、「主体」として捉えようとする子どもに関しても「規範的妥当性」の問いを孕んではいないだろうか。「主体」という概念によって、子どもの価値ある姿を捉えようとしているのか、あるいは、「主体」という概念によって容易に捉えることのできるものを捉えようとしているのに過ぎないのかどうかという問いである。ビースタは、エビデンスを求める実証主義には、何が

価値あるものなのかという議論が不在であり、「規範的妥当性」が成立していないと考える。

「規範的妥当性」が成立していない場合、すなわち、単に捉えることのできるものを捉えようとしている場合、さらに二つの問いが生じる。表象のポリティックスの問題と、「技術的合理性」（ショーン, 2001）の問題である。

大人にとっての他者である子どもは、絶えず大人によって一方的に表象されてきた。そこでは、大人の価値観と大人の欲望によるポリティックスとしての子どもの表象が生み出されてきた。「主体」や「エージェンシー」といった概念は、このような表象のポリティックスを孕んではまいいか。一元的自己観で子どもを表象する場合はもちろん、多元的な自己観においても、「主体」の変容を確認できる存在を想定するのであれば、その存在はシステムの内側の人間であり、権威・権力を帯びた存在であることは先に述べた通りである。このように、「主体」や「エージェンシー」といった概念には、表象のポリティックスの問題が包含されている。

また、授業実践において「主体」や「エージェンシー」といった概念がどのように機能するかということについても考慮しなければならない。「主体」や「エージェンシー」といった概念が、授業の理論として機能するとき、理論を実践へ適用しようとする（theory into practice）なのか、それとも授業実践の中で学ぶ子どもの姿を一般化し理論化したもの（theory through practice）なのか。すなわち、「主体」や「エージェンシー」といった概念に基づいた授業の理論と、その理論と実践との関係が「技術的合理性」に根差している可能性を考慮する必要がある。

「技術的合理性」とは、専門職に対する私たちの考え方と研究、教育、実践の制度的な関連を最も強力に形成してきた見方である（ショーン, p.19）。この見方に立てば、あらゆる職業が目的に対する手段の適切さに関わっているけれども、厳密に技術的な問題解決を行う専門家の実践のみが、専門分化した科学的知識に基づいていることになる。しかし、「技術的合理性」モデルが実践において不完全なものであることは、実践における実証主義の有効性に限界があることと同様に周知のことである（p.74）。「主体」や「エージェンシー」といった概念を授業の理論とする際の実践との関係が「技術的合理性」に基づいていないか、問い直す必要がある。

これは、「技術的合理性」に基づく理論の実践化（theory into practice）や実践の理論化（theory through practice）が、実践の中の理論（theory within practice）に対して優位であると主張するもの、もしくは、教育研究における理論の実践化、実践の理論化を否定するものではない。しかし、「技術的合理性」に基づいて子どもを見ることは、「他者」としての子どもに出会うことではない。他者としての子どもは、理論的に構築することも、一般化抽象化することもできない存在であるからである。このように、「主体」概念の議論にみる国語教育学の自明性のもう一つとして、他者としての子どもという視点の不足を指摘することができる。

3. 3 国語教育学の解体と再構築：「他者」としての子どもと出会うために

難波（2015）は、「人文諸科学の解体と再構築（p.31）」を主張する。難波は、人文諸科学の閉鎖性とその陥穽を見、その閉鎖性を開く道を「他者」との接触に求める。ここでの他者との接触とは、国語教育学においては、教育実践に関わることによる現場の教師や子どもとの接触、そして実践や文化との接触を意味する。

また、難波（2016）では次のように述べている。

私達の、そして、学習者の、文学の読みの関数は、「（表層の）筋（＝物語）」をとらえるように、固く、個人的に、歴史的に、社会的に、プリセットされている（デフォルト）。したがって、これを変えていくためには大きな力が必要となる。学習者同士の話し合いごときでは動かされはしない、こう考えてしまうと、この大きな力の源泉は教師となってしまう（p.22）。

「学習者同士の話し合いごときでは動かされはしない」、このようにして、教師にとって子どもは他者でなくなっていく。何かが欠けている存在として子どもを見ること、それによって子どもという存在を了解していくことで、子どもは了解不可能な他者ではなくなる。子どもに対し、教育の課題を見出そうとすることで、子どもは了解可能なものとなり、理解できた部分だけが子どもの姿として表象されていく。その結果、他者としての子どもに出会うことはできなくなる。国語教育学の閉鎖性を開く道である

はずの他者としての子どもは、こうして出会うことが難しい存在となる。

本稿では、国語教育学の閉鎖性を「主体」という概念をめぐる翻訳の不徹底と、価値に対する議論の不在として明らかにした。その過程で、「主体」や「エージェンシー」といった概念でもって実践に関わることに於いて、他者を見出すことの困難さを指摘した。すなわち、閉鎖性をもった国語教育学を解体し再構築する方向が、実践と接触し、他者を見出し、他者と関わることであったとしても、その接触の仕方、他者の見出し方、関わり方を問わなければならないのではないかという指摘である。

このように、国語教育学が自らの自明性を問い直していくためには、国語教育学は実践とどのように関わってきたのか、国語教育学における授業研究において他者をどのように見出してきたのか（もしくは不可視化してきたのか）を問う必要があるのではなかろうか。すなわち、国語教育学には、そうしたメタ研究が必要であると言える。

4. おわりに

国語教育学の理論は、実践との関係の中で創出されるものである（森，2022）。実践の場と切り離し不可能な関係があるからこそ、他の学問領域と分別された国語教育学を特定することができる。しかし、その関係も、その接触の仕方、他者の見出し方、関わり方の如何によって、国語教育学を閉塞化させる方向に作用する。

実践においては、「他者」としての子どもに出会う場面が多くみられる。ゆえに、国語教育学が、他者としての子どもという視点を持たないはずがない。しかし、ある局面になると、例えば子どもの課題を見出そうとする局面になるとそれが忘れ去られてしまうということなのかもしれない。先の難波（2016）の引用のように、高次の学びを追求した結果、他者としての子どもを見失う。それどころか、教師（大人）は、子どもの変容、成長を掌る大きな力を持った権威的な存在になる。

「主体」としての子どもではなく、「エージェンシー」としての子どもを育てるのだといった言明において、変わらなければいけないのは誰なのであろうか。本稿では、そもそも子どもを変えるという発想に問題が含まれていることを明らかにしてきた。変わらなければならないのは、子どもではなく大人の

方ではないか。難波（2015）の危惧する人文科学の閉塞化、陥落は依然として食い止められる気配はない。私たちは最大の危機感を持って、この閉塞状況を切り開いていく必要があるのではないだろうか。

引用文献

- 草津晃平・松本大輔, 2021, 「エージェンシー概念の整理と理論的考察－『責任』を学習する評価活動は学習活動－」, 『西九州大学子ども学部紀要』, 第12号, pp.32-40
- 西郷竹彦, 1996, 『西郷竹彦文芸・教育全集3 国語科の全体像』, 恒文社
- 酒井直樹, 2009, 「翻訳というフィルター」, 飯田隆, 伊藤邦武, 井上達夫ほか編, 『岩波講座哲学15 変貌する哲学』, 岩波書店, pp.181-211
- 佐藤宗大, 2021, 「カント的『主体』概念による国語教育の再構築－文学の『力』を引き出す『物自体』に出会うために－」, 日本文学協会編, 『日本文学』 vol.70, pp.36-49
- 白井聡, 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
- ショーン, D., 2001, 『専門家の知恵』, 佐藤学, 秋田喜代美訳, ゆるみ出版, Donald A.Schön, “Reflective Practitioner”, Basic Book Incs, 1983
- 永田麻詠, 2009, 「国語教育における自己観の考察－新たな自己観の構築に向けて－」, 国語教育思想研究会, 『国語教育思想研究』, 1号, pp.11-20
- 難波博孝, 2015, 「合言葉はF」, 日本文学協会編, 『日本文学』, vol.64, pp.16-31
- 難波博孝, 2016, 「第三項理論に拠る教育・授業－合言葉はF 続き－」, 日本文学協会編, 『日本文学』, vol.65, pp.15-27
- 府川源一郎, 1995, 『文学すること・教育すること－文学体験の成立を目指して－』, 東洋館出版社
- 溝上慎一, 2022, 「社会で求められる主体性（エージェンシー）と個性の育成－人ならではの相互作用を目指して－」, 『関西学院大学高等教育研究』, 12号, pp.141-162
- 宮下孝広, 2016, 「主体性（agency）の発達と教育実践への示唆－アクティブ・ラーニングの要因について」, 『初等教育学研究』, 創刊号, pp.61-66
- 森美智代, 2018, 「ディシプリン重視の立場から「教科の本質」を再考する」, 全国大学国語教育学会

- 編,『国語科教育』,第83集,pp.12-14
- 森美智代,2022,「3 国語科教育学の理論的研究に関する成果と展望」,全国大学国語教育学会編,『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』,溪水社,pp.505-512
- 山元隆春,2002,「学習者論的アプローチの現状と課題」,全国大学国語教育学会編,『国語科教育学研究の成果と展望』,明治図書,pp.293-298
- 山元隆春,2022,「昨日は今日のいにしへ 今日 は明日のむかしーレセプション(受容)行為の研究からみた国語教育学研究のビジョンー」,『全国大学国語教育学会国語科教育研究:発表要旨』143(0),pp.205-208
- ビースタ.ガート,(2016),『よい教育とはなにか 倫理・政治・民主主義』,藤井啓之,玉木博章訳,白澤者,Biesta, G.J.J., “Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy”, Paradigm Publishers, 2010
- Butler,J.,1990, “Gender Trouble Feminism and the Subversion of Identity, Routledge,竹村和子訳,『ジェンダートラブル』,青土社,1999 年
- Butler,J.,1997, “Exitable speech A Politics of the Performative”, Routledge.
- Wertsch,J.V.,1998, “Mind as Action”, Oxford University Press.