

# 読むということ

苦田：阿波小 佐桑信也

はじめに

今、わたしたちはたいへんな時代・岐路に直面しているのではないかと思うことが多くあります。しかし、多くの人々はそれほどの問題意識をもたないまま過ごしているようです。それは、問題意識をもてないようにされているということでもあるのでしょうか。

今の日本は、すべてが新自由主義（市場競争主義）の方向に怒濤のごとく流れていっています。多くの「改革」がこの方向で進められています。それは、教育の世界においても同様です。しかし、動機はさておいても、子どもたちをめぐる問題はきびしいものがあり、一般的にみても、このままではいけないという共通の認識の上に立っています。どうかしなくてはという気持ちが、多くの「改革」に期待をもたせ、結果的に「精神的大政翼賛」のような状況を生み出しているのが現状だと思えます。

つまり、「改革」を必要とする実態は同じなのですが、「改革」のねらいには大きなズレがあるのです。このことが、今ひとつ認識されておらず、「改革」がなされたとき、たいへんな状況に直面せざるをえなくなりそうです。

新自由主義では、「勝ち組」と「負け組」が明確になってきます。しかし、今進められている教育の「改革」では、努力すれば「勝ち組」になれるというものではなさそうです。基本的には、「エリート養成教育の確立」が求められているのです。この「エリート」は、努力して勝ち取る「エリート」ではなく、身分的なものとして確立してしまいたいというねらいがあります。様々な分野で、日本のリーダーとなるべき「エリート」の養成です。これは、日本の教育では、有能なリーダーが育てられていないという共通の認識があり、それを上手に利用してきているものだといえます。結論からいえば、国益につながる「エリート」の育成や、「名門」の出身者をリーダーとしてしっかり教育できるシステムを構築しようというのが本来のねらいです。

その流れの中で、義務教育の見直しも進められています。戦後、日本の義務教育は単線型で進められてきました。それは、すべての国民に対して、教育の機会均等を保障することでもありました。ところが今、あたりまえのように、複線型のシステムの必要性が説かれ、導入されようとしています。また、現在ある義務教育自体も、「規制緩和」のもとに、様々な「改革」がなされています。これも結論をいえば、「自己責任」主義のもと、教育の機会均等を有名無実にしてしまうということです。

しかし、教育改革の必要性は、ほとんどの人々が感じていることです。この一般的な思

いと、現実に進められている「改革」とがどれほど遊離しているかということをしかりとみておかないと、未来の子どもたちに取り返しのつかない学校教育システムを残すことになります。

それは、現在の政治全般にいえることです。「年金改革」や「郵政民営化」などがわかりやすい例として出てきましたが、同様のことが教育の問題にもあるのです。

## 「国語」でつけるべき力とは

先の流れは、学習指導要領の「改訂」などによって、各教科の学習にも影響してきます。一時期、流行のように言われた「新学力観」。すでにこれは、「新」がとれた状態で定着しつつあるようですが、一方で、「学力低下」を危惧する声（両方からの）や、国語科でいえば、「詳細な読み」の否定を批判する声に押され、軌道を修正しているかのように見えます。しかし、実際には、「伝え合う力」の重視という形で、技術と態度が重んじられているのが実情です。

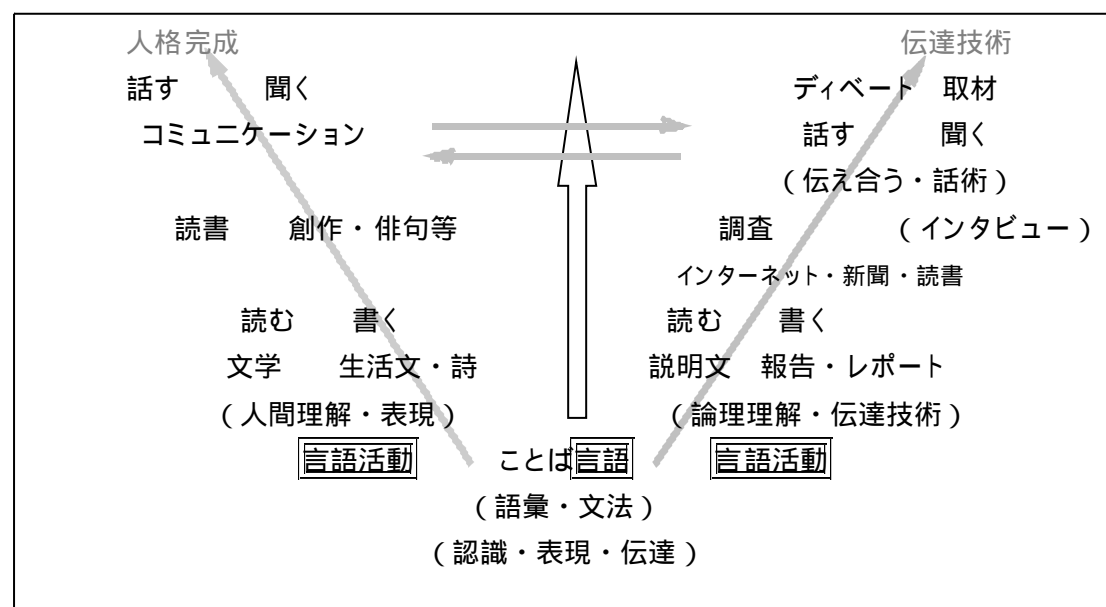
裏話ですが、「伝え合う力」を提唱した文科省の関係者、この論を学会で発表したところ、こんなものでは子どもたちにコミュニケーションの力をつけることはできないと、専門家たちから完全に批判され、否定されたそうです。

これも、現代（昔から）の日本人のコミュニケーション力の弱さを理由に出てきたものには違いありません。あるいは、ことばによるコミュニケーションができないがために、簡単に「きれて」、周囲を傷つけたりする事件が多発しているという実態を反映したものです。が、そうした問題は認めながらも、「伝え合う力」の育成という今の方向で、このような実態が克服できるのかどうかは疑問です。ふつうに考えている人たちには、大いなる疑問となっているのです。ただ、上がそういうのだから、そうしなければならないのだという教育関係者には、熱心にむかえられています。ただ、これも流行に過ぎないと感じています。

先日、作文の全国大会に参加し、興味もあったので、「総合的な学習」の分科会に参加してみました。閑散とした部屋の中で、長年熱心に実践している私学の発表を聞きましたが、その人たちの話では、「総合的な学習」が全面实施される前には、研究会にもたいへんな数の参加者があったけれども、いざ実施されると、潮が引くように参加者が減っていった、というのです。流行とはこうしたものです。ということは、「総合的な学習」には、とりたてて教育的意義が感じられていないということなのでしょう。あるいは、「総合的な学習」に期待はしてみたけれど、やり始めてみたら、理想とはかけ離れていたということなのでしょう。いずれにしても、「総合的な学習」熱はすっかり冷めてしまっているようです。

国語科をほかの教科と区別するのは、その対象が「ことば」だということです。たとえば、「発表のしかた」や「ディベート」は、国語科以外の時間でもできることです。しかし、「ことば」の学習は国語科が担う内容です。まずは、これが基本です。そして、ことばの力を使った「読む・書く・話す・聞く」が、国語科の学習の対象となります。ですから、わたしたちは、国語科の教育を「言語の教育」と「言語活動の教育」と規定してきました。

さらに、「言語活動の教育」の中でも、国語科独自の教育の内容として、「文学作品の



読み」と「生活綴り方・作文」を位置づけしてきました。それは、この両者が、人間の生活現象・人間の生き方・人間そのものを学ぶ内容となっているからです。論理は、数学的・社会科学的・自然科学的論理を学ぶ場がほかにありますし、調査活動や報告文等は、社会科をはじめとしてほとんどの教科で扱うことです。また、話し合い活動も特別活動や総合学習をはじめとして、すべての教科でやっています。もちろん、国語で扱う場合は、ことばの問題を中心として扱うべきですが、内容がともなわなければ、技能中心にならざるをえません。「伝えあう力」をつける教育が、技術・技能中心の教育になるのは必然だといえます。

現在、国語科のなかではどんどんすみに追いやられている「文学作品の読み」と「作文」こそが「言語活動の教育」のなかで中心となるべき対象なのです。それ以外に、人間をまると学ぶ場はないのですから。

### 文学作品を読むとは

やっと本題に入ります。

そもそも文学作品を読むとはどうすることなのでしょう。このとらえ方の違いによって、授業は当然変わってきます。しかし、文学作品を読む（以下、「読む」とする）とはどうすることなのかをあらためて考えてみることはあまりないのではないのでしょうか。

「読む」とは、物語を音読して音声化することとか行間を埋めることとか読んで感想をもつこととか、こういった答えが返ってきそうです。しかし、これでは「読む」ことの姿が浮かびあがってきません。たとえば、授業中によく言う「こんなことがわからんの？ よう読んでみんちゃい。よう読まんけん、わからんのじゃが。」という投げかけ。ついつい

口に出してしまいます。でも、子どもからすれば、読んでもわからないのに、よく読めといわれても困ります。子どものなかには、「勘の鋭い」子がいて、まさに読めばわかったりするので、「しっかり読みなさい」ということばが正当性をもっているように感じてしまいます。しかし、わからない子にはいくら読んでもわからないものです。

では、「読む」とはどうすることなのでしょう。

文学作品は言語によってつくられた言語作品です。ということは、読む対象は言語だということになります。それ以外のものを動員したとしても、軸にあるのは言語で、この言語に表されたものを補完したり補足したりするだけになります。

また、文学作品は、形象という形で表現された作品です。「形象をとらえる」とか「形象豊かな作品」とかいいますが、この形象が文学作品を特徴づける本質となっています。形象というのは、感性的なもので、理屈で解釈するものではありません。書き手の頭のなかにあるものが、言語を使って形象という形であらわされたものです。すぐれた書き手の場合、本人のねらい以上の表現となって形象化されることがしばしばありますが（逆に、本人のねらいからははずれたり足りなかつたりする表現の場合もあるようですが）、いずれにしても、人間の生活現象がそのまま提出されています。ですから、読み手は、感動をえたり、共感したり、反発したりするのです。それは、理屈ではありません。

とすると、「読む」とはどうすることになるでしょう。文学作品では、言語によって、さまざまな映像や思いなどが形象化されています。ですから、読む基本は、「ことばを映像化し感情化すること」「ことばを絵ときもちにおきかえること」ということになります。えがかれている形象を、できるだけそのままに映像化して感情化することが「読む」という作業になります。わたしたちは、小説を読む場合、知らず知らずのうちにこうした作業をおこなっているのです。そのために、自分が読んだ小説が原作となった映画やドラマを見ると、なんだかちがう印象をもったり、物足りなかつたりします。それは、小説を読んだ時に、読み手であるわたしたちが、自分のなかに映像と感情を描いているからです。

### 手がかりはことば

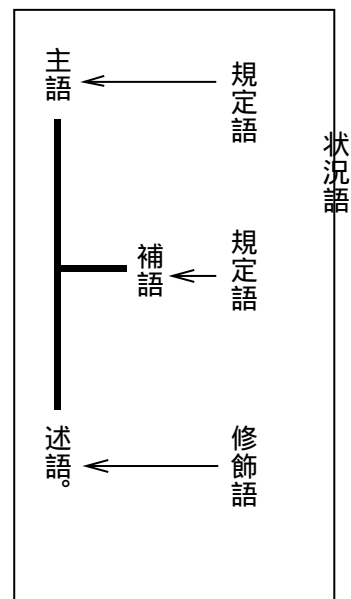
文学作品がことばによってつくられた作品である以上、読みの手がかりはことばでしかありません。ことばから離れた作業は、もう、読みではなく、解釈や主観的な思いこみになってしまう。

では、ことばを手がかりに読むというのは、どのようにしていけばいいのでしょうか。

現実のできごとやことがらをあらず最小の単位は、文です。文をつづることによって、物語（すべての書きもの）を進行させていきます。ですから、読みの対象は、まずは文だということになります。初歩の段階では、この一つひとつの文をていねいに読み、それぞれの

文をできるだけ絵と気持ちにおきかえていくことが大切です。そのときに、語彙的な意味・文法的な意味・比喩等の表現性・単語の選択・文法の選択・語順などについていねいにおさえていきます。同じ映像を表現するのに、文としての表現にはいろいろな方法があります。この表現の違いは、映像としては同じでも、気持ち・感情の違いをあらわしています。手がかりは、すべて文・単語なのです。

文の基本的な仕組みは、右図のようになっています。基本的な部分は、主語 - 述語です。主語で、この文で何について述べたいのかをさしだし、述語で、それについてのべる、という関係です。また、多くのできごとの場合、おぎないがないと、文として完成しません。たとえば、「お母さんが - 切った」では、何のことかよくわからないというように。こうした場合は、必ずおぎないとしての補語が必要になります。これは、英語などでいう「目的語」「対象語」と同じものです。ですから、文にとって最低限必要なのは、主語・述語・補語だということになります。さらに、そこに登場するモノをくわしくする部分があります。モノの性質をくわしくするのが規定語 = 連体修飾語で、モノの動きやありさまをくわしくするのが修飾語 = 連用修飾語です。そして、こうしてあらわされたできごとがなりたっている場所やときなどをあらわすのが状況語です。



文の仕組み



初步の段階では、物語に書かれている一つひとつの文をこうした文の部分に分析しながら、それぞれの語彙的な意味や文法的なはたらきについて考え、さらに一つの文としてどういうこと（絵と気持ち）をあらわしているかを総合していくという作業が大切になるでしょう。しかし、これはかなりの時間を要することです。できれば、教材として短い低学年の内にしっかりやっておくことが効果的だと思います。また、ほかの学年でも、年間に1～2作品、こうした学習をすると、文の読み方がわかっていいのではないかと思います。

実際の授業では？

ごんは、村の小川のつつみまで出てきました。あたりのすすきのほには、まだ雨のしずくが光っていました。川は、いつもは水が少ないのですが、三日もの雨で、水がどっとましていました。ただの時は水につかることのない、川べりのすすきや、はぎのかぶが、黄色くにごった水に横だおしになって、もまれています。ごんは、川下の方へと、ぬかるみ道を歩いていきました。

の文の場合

T：これはだれのこと書いてありますか？（主語の確認）

T：ごんがどうしたと書いてありますか？（述語の確認）

というように、まずは主語 - 述語の確認をします。こんな簡単なことを、と思われる方がおられるかもしれませんが、こんな簡単なことがわからない子がけっこういるのです。まずは、文の中心をおさえることです。ただし、ここで注意したいのは、「主語は何ですか？」というたずね方をしないということです。「主語は？」というと、読みの授業ではなく文法の授業になってしまいます。読みに集中できるようになれば別ですが、なるべく文法的な用語は使わない方がいいでしょう。また、一問一答形式に抵抗があるのではと思います。今風の授業とは逆行するものですから。しかし、こうした学習をしておけば、だんだん発問は少なくてすむようになります。たとえば、「わかること、どうぞ。」だけで、こと足りるようになってきます。

T：どこまで出てきたのですか？（補語の確認）

夕方、お母さんがおいしそうなキュウリをサクサク切った。

夕方	お母さんが	おいしそうな	キュウリを	サクサク	切った。
補語	主語	規定語	補語	修飾語	述語
いつ	だれが	どんな	何を	どのように	どうした
とき	うごきの主	性質	あいて	ようす	うごき
とりまき	さしだし	かざり	おぎない	かざり	のべ

もちろん、文にはこれ以外の部分もありますが、基本的な部分は以上の通りです。

\*学校文法では、主語・述語以外を全部修飾語としています。そのために、現実のできごとと文法とが対応しにくく、わかりにくい文法となっています。文は現実や話し手の気持ちを反映させますから、文法もそれを反映させたものとなるべきでしょう。ですから、学校文法は、受験文法にしかたないのです。

これで、おおよそ の文はできあがりです。もちろん、最後の発問で、「つつみまで」という答えが返ってきたら、「どこの?」という規定語を確認していかねばなりません。

さて、これは、文を部分にばらしただけです。これでは読みになりません。語彙文法的ななかみをあぶり出して、文にどういう映像と感情がえがかれているのかをつかんでいかなくてははいけません。

T: つつみって、なんだろう? (語彙的な意味)

T: つつみまで、と書いてある。までがあるということは、～からがあります。(文法的)

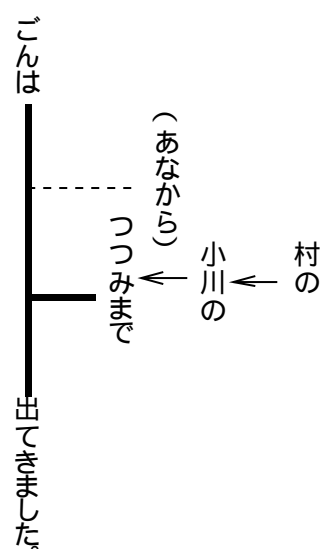
T: 小川の、となっています。小川のつつみでわかることは?(映像化)

T: 村の、です。村の、ということでわかることはありませんか?(映像化・感情化)

T: 出てきました、となっています。出ていきました、とはちがいますね。どちらがってきますか?(映像化・感情化) \*ここで、「近づき・遠のき」について、学習してもいい。

T: この文でほかにわかることはありませんか?

の文は、ごんが二、三日ほらあなに閉じこめられ、あなからはい出た後の行動をあらわした最初の文です。ごんは、あなからつつみまで出てきました。この「出てきた」は、書いていないのでわかりません。あなからつつみまでは、走ってきたのかもしれませんが。ゆっくりと歩いてきたのかもしれませんが。それは、ごんがおかれていた状況を考えて、子どもたちと「どうだったんだろうねえ」と一緒に考えればいいと思います。子どもたちが、理由づけをしながら、「走ってきた」とか「歩いてきた」と言いあえればいいと思います。ただ、つつみまで出てきたことだけは確かです。また、つつみは、小川のつつみです。すると、これからのできごとの舞台となる川は、小川です。これを無視して読んでいくと、子どもたちは、自分たちが知っている川を頭に思い浮かべることが多くなります。広々とした吉野川ではないのです。さらに、村の、と書いてあります。つまり、ごんは村の方へ出てきたことがわかります。二、三日ほらあなに閉じこめられた後のごんの気もちがあらわれています。ただここで安直に、いたずらをしようと思って出てきた、と読むのは早計です。もし、子どもたちがそう読んだとしたら、「本当にそうだろうか?」と疑問を投げかけて、後でもう一度考えてみるようにします。いたずらをしに出てきた、と読むのには、それなりの根拠があります。最初の説明の時に、「夜でも昼でも、あたりの村へ出てきて、いたずらばかりしました。」という一文があるのですから。しかし、この場面の場合、いたずらをしたくなったのは、兵十を見かけてから後のことです。そこまで読んだときに、ごんが村



の方へ出てきたのは、最初からいたずらが目的ではなかったことがわかります。とすると、いったいどういうつもりで村の方へ出てきたのかが問題になります。が、ここでははっきりしません。ちなみに、先の一文のために、ごんはいたずらばかりするきつねだという概念をうえつけられてしまいましたが、物語の中で、いたずらをする場面は一度きりです。あとは、ぶらぶらと村の方に出かけるごんの姿が出てくるばかりです。ここに、ごんの性格、ごんのさびしさがあらわれているのかもしれませんが。それもここではわかりませんが、指導者側は、そうしたことを頭に置いて読んでいくことが望まれます。

さらに、 の文では、出てきました、と書いてあります。これは、この文を映像化するときの位置関係を表します。出てきました、ですから、カメラは村の小川の側にあります。そこに向かって近づいてきているごんの姿があります。

というように、 の文だけでも、こうしたなかみがあります。一文だけでも、かなりの学習内容があることがわかります。しかも、 の文自体は、それほどむずかしい文ではありません。にもかかわらずです。以降の文には、さらに豊かな映像がえがかれています。とすると、この段落だけで、一時間が終わってしまいそうです。

ただ、子どもたちがこうした学習にだんだん慣れてくると、「ここでわかることはない?」という発問で、かなりの発言をするようになります。初期の段階を通り過ぎれば、一問一答を卒業できるでしょう。しかし、いずれにしても、指導者側がそれなりの教材研究をしておくことが必要です。その時に、ことばにこだわった教材研究をすることです。

さらに子どもたちが慣れてくれば、ここにあげた段落全体を提示して、「わかることを教えてください」と発問することができます。そして、子どもたちに発言させた後、発言の中で不十分だった単語や文法的なことがらがあれば、それについて考えさせていけばいいと思います。ただ、そのまとめとして、全体を総合した映像化や感情化をしておくことが大切です。

### じっくりていねいに読めば、子どももおもしろい

時間数が減って忙しくなった今、こんな授業はできない、というのが実態でしょう。また、よくある批判に、こんな授業をしていたら、子どもたちがあきてしまう、というのがあります。

まず、後者ですが。経験的にいえることは、形象や内容のしっかりとした作品(あるいは、先生が惚れ込んで、しっかりと読んでいる作品)の場合は、子どもたちがあきるということはありません。また、たいした作品ではない場合でも、一時間の授業自体に子どもたちがあきるということはありません。なぜなら、全員の子どもたちが考えることができ、授業に参加することができるからです。また、ことばにこだわって、しっかりと考えていけば、かなりいろいろななかみを発見することができるために、読みの得意な子もあきることはありません。

ん。

ただ、たいしたことのない作品では、その作品自体にあきてしまうということがあります。

時間が少ないので、こんな授業はできない、という実態についてですが、残念ながら現状を変えるのは困難です。行事の見直しなどをして、ほんの少し時間数を増やす程度のことでしょう。しかし、子どもたちは生身の人間ですから、さまざまな突発的な問題も起きたりして、予定どおりには進まないのが学校です。今進められている、企業の効率的な経営を採り入れる、などということはそもそも馴染まない世界です。ただ、こうした忙しい日々にあっても、たとえば国語科の学習では何を大切にしなければいけないのか、算数の学習で大切にしないといけないのは何か、という、教科の学習、学力について考えたり、目の前の子どもたちに何が必要かということをしっかり考えてみるべきだと思うのです。指導要領がこうなっているから、教科書にあるから、などというのでは困ります。大切なのは何なのか、という根本的な問題に、ことあるごとに立ち返ってみるべきです。実際には、日々の忙しさやノルマに追われて、なかなかそうした冷静な目がもてないのですが、心がけとして、頭の隅においておくことは必要だと思います。

じっくりと読む学習は、確かに時間はかかりますが、読むという作業の基本に立ち返った学習です。それは、国語科でつけさせるべき学力の一つです。時間がなくても、こうした学習を一年に一度はやる価値はあります。個人的には、子どもたちが成長したとき、「年生では、          という物語を勉強したなあ。」と印象に残る学習としたいと思います。せめて、各学年で一つは、子どもたちの脳裏に文学作品を残してやりたいのです。それは同時に、物語の世界で展開されていた人の姿が残るということでもありますから、まさに、「人格の完成」に寄与するものとなるでしょう。たとえば、ごんぎつねなら、「ごんは兵十にわかってもらえなくて、最後は殺されてしまった。悲しい話だったなあ」という程度でもかまいません。せめて一つは、心に残してやりたいと思います。もし、教科書にいい作品がなければ、他の教科書会社の作品を探してみるのも手です。

#### これでおしまい？

ここまでの授業は、わたしたちが「一次読み」としてやっている読みです。「一次読み」は、書いてある文を映像化し感情化することです。これが基本で、この読みがていねいに進められていれば、ほとんど読みは終了したと思ってもいいかもしれません。

ところが、一文一文を順番に読んだだけではとらえきれない形象も出てきます。多くは、段落や場面を読み終えるときに、もう一度振り返って考えてみる、という作業で解決しますが、そうはいかない場合もあります。

たとえば、先の例文の場合。「村の小川のつつみまで出てきた」ごんの気もちは？という

のは、ひととおり物語を読み終えた後に考えてみた方が、すっきりとわかるかもしれません。

また、主題にかかわるようなことですが、うなぎの「つぐない」にごんがおこなった一連の行為は「つぐない」なのだろうか、というような問題もあります。最後まで「つぐない」と読むと、ごんの気もちがずいぶん軽いものになってしまいます。ましてや、「つぐない」では、最後の場面の悲しさは、ああも重くはなりません。そのあたりも、物語を読み終えた後、もう一度ごんの行為が書いてある文にたちもどって検討してみると、「つぐない」ではなくなることが浮かびあがってくるかもしれません。

こうした、一度では読めなかったところをくりかえして読むことで、より豊かで正確に映像化・感情化していくのが「二次読み」です。ただ、この読みで気をつけねばならないのは、つい、範囲が広がってしまうために、物語の「解釈」に終始する危険性があるということです。「解釈」は読みではありません。くりかえしの読みでも、やはり、そこに書いてあることばを手がかりにしなければなりません。勝手な想像で登場人物の気もちを考えるのではなく、書いてあることばを根拠に気もちを明らかにしていくことが大切です。

さらに、こうした読みを終えた後で、物語の主題や理想を導き出す「理解の段階」があります。教科書の指導書などでは、かなり早い段階で主題を出すようになっていますが、物語がしっかりと読めていない状態で主題を導き出すのは困難です。安易にやってしまうと、道徳の徳目のようなことになってしまいそうです。また、主題は作者の言いたいことではありません。ときどき、「作者は何を伝えたかったのでしょうか」といった類の課題を目にすることがありますが、物語は完成してしまえば一人歩きをはじめの存在ですから、作者からは離れたものだととらえる必要があります。主題とは、物語をつらぬいている人間の生活現象の本質です。「ひととは、～するものだ」といったような、かなり普遍性をもったものです。これがあるから、読み手は、いくらぎつねが人間のように振る舞っているような物語（うそ）でも、共感したり反発したりして感動をえることができます。また、理想とは、そうした主題と裏腹の、物語が提示する願いや評価のようなものです。「～であることは美しい」とか「～であるべきだ」とかいったようなものです。

この「理解の段階」は、物語を分析する作業によって進めます。もしかしたら、教科書の指導書などは、はじめからこの分析の作業を提示しているのかもしれませんが。「どうしてこんなことをしたんだろう」という類の問いは、分析的になります。ごんは、自分のおこないが神様の仕業だと言われてくさりながらも、どうしてあそこまで兵十にプレゼントを続けたのか。これは、ごんの行動を追って分析してみると、わかってくることです。そして、そこには、人間に共通した姿が横たわっているのです。

こうしたさまざまな人間の姿を仮想体験できるのが文学作品の読みのいいところです。しかし、読み手は、主題や理想に感動するわけではありません。読み手は、形象に感動するの

です。ですから、主題や理想を導き出すのは、読みを終えて、いったいこの物語には何が書いてあったんだろう、という分析・整理をへて理解する学習です。

文学作品の読みとしては、だいたいここまでで終了ですが、主題や理想までつかんだ段階で、もう一度音読したりするという総合・発展があってもいいでしょう。しっかりと読めていれば、音読は当然かわってくるはずですし、もし劇化したとすれば、その表現は豊かなものとなりえます。しかし、これが読みの目標ではありません。現在の指導要領では、この総合や発展の段階を中心にした学習を組むように要求しています。「物語の詳細な読み」をぶっとばして、発展的な活動をしようというのですから、かなり無理があります。もしかしたら、それは子どもたちにとって楽しい活動かもしれませんが、その楽しさは、活動する楽しさであって、物語を読んだ楽しさではありません。それは、けっして、国語科の学習とはいえないのではないのでしょうか。

### 読み手によって違っていい？

よく言われることですが、物語の読みは読み手によって違っていいという主張があります。そのために、以上に述べてきた読み方は、読みを画一化するもので、おもしろくないと。

ある面ではそうだと思いますが、ある面では受け入れることはできません。

ここまでのべてきたように、読みは勝手な解釈ではありません。個人的な読書ではかまいませんが、国語の学習の中での読みとなると違ってきます。作家は、ことばを選び、文法的形式を選んで、何度も推敲しながら作品を作りあげています。そうやってできあがった作品は、言語によって形象を表現した言語作品として、確固として存在しています。そうした作品を読み手の勝手な主観で解釈したのでは、作品に対して失礼です。ましてや、小泉首相の憲法の読みのような、白を黒と読むような読み方は間違っているといえます。そこでおきるまちがいのもとは、語彙や文法の知識の不足・無理解によるものだったり、文脈を文脈としてとらえられないことによるものだといえます。ですから、授業の中では、語彙文法的な力を発揮して、作品を書いてあるがままに読むことを学ぶのです。そうすれば、一緒に読んでいる読み手の読みは、そんなに大きくは違ってこないものです。

ただ、同じ作品を読んでも、感動した場面が違うとか同じ場面でも違った感想をもつことはありえます。それは、読み手の感性の違いであったり、生活経験の違いによるところが大きいだろうと思います。たとえば、同じ映画ドラマなどの映像作品を見ても、笑う場面や感動する場面、印象に残る場面が違ったりすることはよくあることです。映像がそこに提示されているのに、こうした違いがでてきます。文学作品は、こうした映像自体をそれぞれの読み手の中で創造するわけですから、さらに違ってくるのは当然かもしれません。

さらに、細かい点では、それぞれの読み手の中で違ってきます。文学作品は、詳細にわ

たってすべてを書いているわけではありません。先のごんぎつねの例のように、ほらあなから小川のつつみまで、どんなようすで出てきたのかは書いてありませんから、読み手によって違ってくるでしょう。また、ごんがどういう姿のきつねかということも、それぞれの読み手の中で、それぞれの姿をえがいていることでしょう。多くの場合は、挿絵に影響されるのでしょうか。挿絵自体、挿絵を描いた人がごんぎつねを読んで、自分の頭に浮かんだ姿を描いたものです。ですから、挿絵の描き手によって、ごんの姿はかなり違ってきます。こうした違いは、当然出てきます。作品を読んでいると、読み手にまかされるような箇所がいくつも出てきます。そうしたときには、子どもたちに根拠を求めながら、自由に話を出しあうことも楽しいでしょう。ただし、それまでに読みとってきた映像からかけ離れたような勝手な解釈に過ぎないようなら困ります。が、そんな発言に対しては、ほかの読み手から「それはおかしい」と、反論があるものです。

文学作品の読みは、基本的には書いてある文に忠実にあるべきですが、自由に考える余地もあるのです。

### おわりに

子どもたちを、すぐれた日本語のにないてにそだてること、そして、文学作品の読みをとおして、子どもたちにさまざまな人間の姿にふれさせ、人間理解を進めること、このことが大切だと思っています。

ただ、なかなかうまくいくことではありません。ねばり強く実践を進めていくことです。

僕自身、いまだに納得できる授業ができたことがありません。教員をやめるまでには、一度でいいから、自分の中で満足できる授業をしてみたいものだと思っています。

今、さまざまな国語の授業がなされていますが、ちょっとたちどまって考えてください。そして、どうぞ一度、一つの作品をていねいに読む期間をとってみられることをおすすめします。

この報告が、みなさんの中の一人でも、気持ちを動かすきっかけになってくれれば幸いです。

## これでいいのか、教育改革

共通しているのは、教育基本法の理念のかけらもないということ

小学校卒業段階での学校選択にあたり、将来の進路や目的意識をもち、あるいは、中高一貫の継続的教育による個性や能力の伸長を望む子どもや保護者については、6年間の一貫した指導方針の下に教育をおこなう6・6制の学校が必要である。

また、リーダー不足といわれる我が国にあって、様々な場面・分野で、人々の信頼を得て使命感をもって行動する、リーダーとなり得る人材を育成していくことが必要である。こういった人材を育成するためには、小学校卒業段階で、将来の進路への目的意識等に基づき、継続教育の意欲をもつ子どもに対して、中高一貫教育の中で教養教育を実施していくことが有効である。

「中高一貫教育港の整備に関する検討委員会」報告 東京都

日本人として必要な最低限の学力等は小学校で身につくようにする。特殊な技能を身につけたいものは、義務教育終了後、直ちに家業を見習い、親方棟梁等のもとに弟子入りし、あるいは各種の職業学校に進学する道を開く。社会は多様な人材を必要としている。学力に自身があれば手足を使う技能者・技術者として世に出ればよい。できるだけ早く体で覚え込まなければ大成しない技能が、この世には存在する。勉強嫌いをいつまでも学校に引っぱり、やる気と自信を失わせ、いたずらに不登校を増やし、教師に苦勞をかける無駄は、十二才で打ち止めとしたい。

義務教育＝強制教育の短縮に踏み込むべき時である。

京都経済同友会提言2000年

「学力低下は予測し得る不安というか、覚悟しながら教課審をやっとりました。いや、逆に平均学力が下がらないようでは、これからの日本はどうにもならんということですよ」

「できん者はできんままでけっこう。戦後五十年、おちこぼれの底辺を上げることばかりに注いできた労力、これからはできる者を限りなく伸ばすことに振り向ける。百人に一人でもいい、やがて彼らが国を引っばっていきます。限りなくできない非才、無才には、せめて実直な精神だけを養っておいてもらえばいいんです」

「国際比較をすれば、アメリカやヨーロッパの点数は低いけれど、すごいリーダーも出てくる。日本もそういう先進国型になっていかなければいけません。それが“ゆとり教育”の本当の目的。エリー

ト教育とは言いにくい時代だから、回りくどく言っただけの話だ」

三浦朱門 元教育課程審議会会長 2000年

この三つ(天才・能才・異才)以外の普通の人間は、凡才、非才であって、アリエティ(精神医学者)も指摘しているように、大多数の普通の人間は能才的創造性の域にさえ到達できない。

卓越した指導能力、責任感、自負心、優秀な知的能力、国際性、人脈、恒産などを兼ね備えたエリート集団が、強力、少数、排他的ないしは世襲的な、一つの「階級」を形成するのがヨーロッパ型の社会だとすれば、日本の社会はこれとは異なり、エリート集団の範囲、輪郭が比較的曖昧で、競争を通じて参入する道がいわば万人に開かれている。

しかし、日本型のエリートには、依然として次のような問題点があることは指摘しておかなければならない。それは、日本型の社会システムにおける競争の勝者に過ぎず、国際的に通用する個人としての「強さ」を必ずしも備えていないこと、およびエリートに不可欠な育ちのよさと古典的教養という点で見劣りがするということである。

欧米型の個人指導と異なり、集団的で画一的な授業を特徴とする日本の場合は、凡才の平均的な水準を高めることを目的としており、それはそれで十分成功を収めているが、その反面、いわゆる「落ちこぼれ」に対しては無策であり、同時に「できる子」をも犠牲にしている。公立学校の義務教育は能才の潜在能力を開発することにかけては、現状では無力であるといつてよいであろう。

日本経済調査協議会「二十一世紀に向けて教育を考える」1985

ところで、広義の教育、すなわち人材育成に関わる国家の機能には、質的に異なるいくつかの側面があることに注意しなければならない。第一に忘れてはならないのは、国家にとって教育とは、一つの統治行為だということである。国民を統合し、その利害を調停し、社会の安寧を維持する義務のある国家は、まさにそのことのゆえに国民に対して一定限度の共通の知識、あるいは認識能力を持つことを要求する権利を持つ。共通のことばや文字をもたない国民に対して、国家は民主的な統治に参加する道を用意することはできない。また、最低限度の計算能力のない国民の利益の公正を保障し、詐欺やその他の犯罪から守ることは困難である。

そうした点から考えると、教育は一面において警察や司法機関などに許された機能に近いものを備え、それを補完する機能を持つと考えられる。



義務教育ということばが成立して久しいが、このことばが言外に指しているのは、納税や遵法の義務と並んで、国民が一定の認識能力を身につけることが国家への義務であるということにほかならない。

しかし、同時に教育は一人一人の国民にとっては自己実現のための方途であり、社会の統一と秩序のためというよりは、むしろ個人の多様な生き方を追求するための方法である。この第二の側面においては、国家の役割はあくまでも自由な個人に対する支援にとどまり、近代国家が提供するさまざまなサービスの一つに属すると考えるべきであろう。

同時に、サービスとしての教育の分野においては、その主要な力を市場の役割にゆだね、あくまでも間接的に支援の態度を貫くべきである。

「二一世紀日本の構想」座長・河合隼雄 2000年

経済格差を認めるか認めないか、現実の問題としてはもう我々に選択肢はないのだと思っています。みんなで平等に貧しくなるか、がんばれる人に引っぱってもらって少しでも底上げをねらうか、道は後者しかないのです。

米国では、一部の成功者が全体を引っぱることによって、全体がかさ上げされて、人々は満足しているわけです。実質賃金はあまり伸びないけれども、それなりに満足しているのです。

竹中平蔵 2000年

「そんな夜行動物ちゃうわな、人間は」

「バーやキャバレーじゃないんだから」

「挫折した子への愛の手の固まりはいらないと思う」

夜間定時制高校半減を決定した大阪府教育委員会会議での発言 2003年

現在の消費者の多くは義務教育レベルをこえた学歴をもち、社会的な経験も豊かである。そのような消費者が、子どもの義務教育について最善であると考えたものが、それぞれの価値観、環境、あるいは経験によって、多様となることは避けられない。しかしながら、全国画一の義務教育に、消費者の選択を容れる余地はまったくない。公立学校には、供給者として消費者のニーズを尊重しなければならないという市場論理も欠如している。しかも、全国画一なので、アメリカのように最も優れた学校をもつ町を「足による投票」で選んで、最適なサービスを選択することもできない。

現在の公立学校制度を、できるだけ多様な消費者のニーズに対応できるシステムに変えることが必要である。

教育経済研究会（経済企画庁設置）「エコノミストによる教育改革への提言」1998年

学校という「商品」は、子どもを評価する性格を持ち、同時に実質的な差はないにもかかわらず、序列をつける。つまり、自由選択といいながら、勝ち組と負け組を作り出してしまふのです。（中略）一方、選択される側の学校からみれば、一人でも多くの生徒を集めなければいけない。そのため、「特色ある学校づくり」と言いながら、たとえば、東京都の品川区や荒川区のような学力テストの結果公表という行為は、雪だるま式に序列化を進めてしまいます。

国際基督教大学教授 藤田英典「サンデー毎日」2004

「本日天気晴朗なれど、波高し。皇国の興廃この一戦にあり」

玉沢徳一老防衛庁長官 2004.2.16, 護衛艦「むらさめ」イラク出航に際して

お国のために命を投げ出してもかまわない日本人を生み出す。お国のために命を捧げた人があって、今ここに祖国があるということ子どもに教える。これに尽きる。

国のために命を投げ出すことをいとわない機構、つまり国民の軍隊が明確に意識されなくてはならない。この中で国民教育が復活していく。

民主党 西村慎眞悟 「教育基本法改正促進委員会」発足時 2004年

おまけ これが日本のトップだ

「無礼なことを言うな。分をわきまえなきやいかんよ。たかが選手が。たかが選手だって、立派な選手もいるけど。オーナーと対等で話す協約上の根拠はひとつもない」

プロ野球選手会（古田会長）がオーナーとの対話を求めているという話に渡辺恒夫巨人オーナー

少子化問題に対して

リストラの嵐・フリーター・派遣社員増加に対して

安定がなぜ悪い？

教育費の問題

6・3制を自由化したいのはなぜ？



主として1990年代以降の日本において展開された「教育改革」動向を念頭におきながら、新自由主義教育改革が、いかなる人間像を想定し、また創出しようとしているのか、その人間像にはどのような特徴があり、またいかなる問題が潜んでいるのかといった論点について考えてみたい。

## 1. 「新自由主義」の概念および含意について

報告全体の前提となるが、ここでいう「新自由主義」とは、いったい何を意味するのかについて、あらかじめ確認しておく1)。

歴史的に振り返れば、もともと新自由主義とは、「レッセ・フェール」と「夜警国家」に象徴される18世紀的な古典的自由主義に対して、その修正を試み、国家の積極的な干渉による社会的な自由の実現を唱えたT・H・グリーンらの自由主義思想を指して使われた用語である。が、今日言われるところの新自由主義は、もちろんこうした意味での19世紀的な新自由主義(=「社会的自由主義」)とは異なる。むしろ、思想的な位置関係からすれば、19世紀的な新自由主義を再び逆転させて、古典的自由主義への回帰をめざすものと言えなくもない。

主として1970年代以降、それまでの福祉国家の体制に行き詰まりが見えはじめた際、先進諸国を中心に登場し脚光を浴びたのが、現代の新自由主義(以下では、単に「新自由主義」と表記)であり、それは端的に言えば、肥大化した国家の役割を縮小して、自由競争を基盤とする市場原理の徹底を求める思想的潮流として登場した。経済理論としては、新古典派経済学や、反ケインズ経済学としてのマネタリズム、サプライサイド経済学などの諸潮流を含むが、同時に、新自由主義の思想は、「市場原理主義」とも言える経済理論を基盤に持ちつつも、それが意味での政治的な自由主義、しかも福祉国家(社会民主主義)体制のもとで確立してきた社会保障やさまざまな権利保障にまで批判の矢を向けるような思想と結びつく点に特徴を持っている。

こうした意味で、新自由主義とは、ケインズ主義的な経済政策と福祉国家(社会民主主義)の体制を、市場原理に立脚する立場からトータルに批判し破壊しようとする体系的な思想(イデオロギー)であると、とりあえずは把握しておくことが可能であろう。実際、新自由主義の原理と教育政策の論理が結びつき、それがまた医療や福祉、社会保障などの改革を進める「社会構造改革」の政策原理ともなるのは、まさに「反福祉国家」の体系的イデオロギーとしての新自由主義の性格ゆえであり、それゆえにまた、新自由主義は、政治的立場という点から見れば、容易に新保守主義と結びつくことになる。[ギャンブル(1990)]が指摘するように、今日の新自由主義が要請するのは、古典的自由主義の時代のような「夜警国家」ではなく、国家財政支出の削減をめざしつつも、国内外での「改革」を強力に押しすすめていく権限を持った「小さくて強い国家」にほかならないのである2)。

## 2. 新自由主義教育改革が想定する人間像

(1) <理念>としての子ども像

では、新自由主義が教育の世界に導入されるとき、そこにはいったいいかなる教育政策や改革プランが登場してくるのか。この点については、少なくとも日本での事例に関して、すでに多くの先行研究が存在するので、ここでは繰り返さない3)。問題は、そうした教育政策や改革プランが、いかなる人間像を想定しながら構想されているのか、にある。ここでは、最近の有力な教育政策文書の一つである[教育改革国民会議(2000)]を手がかりにしながら、新自由主義教育改革が想定する人間像(子ども像)の内実を確認してみたい4)。

端的に言えば、それを読み解く鍵は、

「21世紀は、ITや生命科学など、科学技術がかつてない速度で進化し、世界の人々が直接つながり、情報が瞬時に共有され、経済のグローバル化が進展する時代である。世界規模で社会の構成と様相が大きく変化し、既存の組織や秩序体制では対応できない複雑さが出現している。……従来の教育システムは、このような時代の流れに取り残されつつある。」

「戦後の教育で大事にされた平等主義は、たえず一律主義、画一主義に陥る危険性をはらんでいた。同時に、他人と同じことを良しとする風潮は、新しい価値を創造し、社会を牽引するリーダーの輩出を妨げる傾向すら生んできた。」

という状況認識のうちに明示されている。

要するに、時代遅れとなった「従来の教育システム」では養成することのできなかつた、激しい社会変化にも能動的に適応し、自ら思考し判断しつつ、主体的に行動することのできる創造的な子どもという人間像が、それである。これは、言うまでもなく、1990年代初めの「新しい学力観」から第15期中教審、そして新学習指導要領の「生きる力」へと引き継がれてきた、近年の教育政策を貫く基調(そこからさらに、エリート養成的なねらいに傾斜をかけたもの)にほかならない。

そうした「子ども」が、なぜ求められるのかについては、

「我が国には、政治、経済、環境、科学技術、その他新しい分野で世界をリードし、社会の発展に寄与していく高い志と識見を持ったリーダーが必要である」

という「本音」としてあけすけに示されており、またそのためには、

「日本の教育の場を、一人ひとりの資質や才能を引き出し、獨創性、創造性に富んだ人間を育てることができるようなシステムに変えていくことが必要である。」

「それぞれが持って生まれた才能を発見し伸ばし、考える力を養う学習を可能にすべきである。」

といった処方箋も提示されている。

まさにこうした文脈において、近年の新自由主義教育改革においては、学校制度の「複線化」、選択と自己責任に応じた「学習コース」の分化、習熟度(能力)別の「個に応じた指導」、習熟度別学級編成、六年制中等学校、大学・大学院への「飛び入学」を三点セットとするエリート養成のための体制づくり、等が強力に推進されてきたわけであるが、これらの点についても、ここであらためて論じることはしない。

確認しておきたいのは、新自由主義教育改革が創出しようとしている「子ども」は、言ってしまえば、競争市場のなかの“自己投企主体”“自己責任主体”とでもいうべき人間像(便宜的に「市場人間像」と名づける)を結

んでいるという点である。「市場」は子どもたちに対して、これだけの知識や技能は、全員が身につけなくてはいけないというふうには決して命じない。どういう種類の知識や技能をどれだけ学ぶのかは、子どもたち自身（実際には、親）の自主的な判断に任されている。もちろん、子どもたちにそうした自由や選択が保障されるのは、そこに生じる競争の「結果」については、自らの責任として引き受けるという「前提」と引き換えにおいて、であることを看過することはできないが。

こうした「市場的人間像」が活動すべく想定されている舞台が、子どもたちの人間的成長と発達に不可欠な学習の領域であるということ、言い換えれば、子どもたちの間に学力格差が生じ、それが進路コースや社会的処遇の格差につながっていくことを当然の理とする、徹底した能力主義の世界であるという点に留意しなくてはならない。その意味では、「市場的人間像」の実相は、決して一枚岩ではなく、競争市場を自らの能力と発意でこぎ渡っていく独創的な「企業家」「起業家」のようなモデルから、市場における所与の選択肢から、自らの分に応じた商品の選択を行う「消費者」のごときモデルにまで、多層的に広がっていると見ておかななくてはならない。

## (2) <実態>としての子ども把握

急いで付け加えておくが、実は[教育改革国民会議(2000)]には、「子どもはひ弱で欲望を抑えられず、……苦しみに耐える力、他人への思いやり、必要に応じて自制心を発揮する意思を失っている。」

といった認識を見つけることもできる。ありていに言ってしまうと、自我が肥大化してわがままになり、耐性が欠如しがちである一方、他者への配慮や共感性に欠け、社会公共への奉仕の心や規範を守ろうとする意識が著しく弱いといった子ども把握が、それである5)。

こうした子ども観は、先に見たような「市場的人間像」とは、どのような関係に立つのだろうか。大まかに見れば、そこには二重の意味があると理解することができよう。

ひとつは、現実の日本の子どもは、いまだ新自由主義が<理念>とするような人間像にまでは到達していない、むしろそれとは正反対の傾向すら認められるという現状認識が表明でされているということ。要するに、ポジとネガ、「理念」と「実態」という関係であり、だからこそ、「実態」を矯正して「理念」の実現に向けた教育が求められるという筋である。

しかし、もうひとつは、少し事情が込み入っている。「市場的人間像」は、確かに新自由主義教育改革が求める人間類型ではあるのだが、それはある意味で徹底した個人主義を前提とするものであるがゆえに、子どもたちをバラバラな個に解体し、他者や公共社会への配慮を欠いたむき出しのミーイズム(「何でもあり」の意識)を現出しかねない。社会統合までもを危うくしかねない、こうした問題性(=「このままでは社会が立ちゆかなくなる危機」[教育改革国民会議(2000)])に対しては、毅然として対応し、事前に予防しておく必要があるという課題意識(危機意識)が、こうした子ども把握には暗示されている。

だからこそ、そこでは「学校は、子どもの社会的自立を促す場であり、社会性の育成を重視し、自由と規律のバランスの回復を図ること

が重要である。また、善悪をわきまえる感覚が、常に知育に優先して存在することを忘れてはならない。」

といった方針が明示され、具体的な施策としては、家庭教育の重視と道徳教育の強化、「奉仕活動を全員が行うようにする」「問題を起こす子どもに対して出席停止など適切な措置をとる」といった提案がなされることにもなる。そして、こうした「規律」重視、「社会規範」の尊重といった文脈に折り重なる形で、「伝統文化」の強調や「郷土や国を愛する心や態度を育てる」といった、国家主義的な目的(=「日本人」の育成)が導入されてもくるわけである。

さしあたり確認しておくべきは、ここに見られるのは、明らかに社会統合(国民統合)の対象としての子どもという「受動的人間像」であるということである。とすれば、これは、個人の自由(選択)と責任を原理とするはずの「市場的人間像」とは、はたして矛盾しないのだろうか。

少なくとも論理的には、矛盾せずに「整合」と言うこともできるのかもしれない。なぜなら、新自由主義が個人の自由や選択を保障するのは、その個人が競争市場における「自己責任主体」であるという前提が満たされる限りにおいて、であるからである。そうであれば、いまだ「自己責任主体」ならざる子どもに対しては、あるいは「自己責任主体」たることから逸脱した子どもに対しては、彼ら彼女らを責任主体へと形成(矯正)するという目的のもとであれば、ある種の強制力を発動することが容認される6)、という具合に。

もちろん、本来、そこでの「自己責任主体」への形成(矯正)というのは、競争市場を範型とする市民社会のルールを身につけるといった内実を持つものであろうから、教育改革国民会議に見られるような「規律」や「社会規範」が、その内実において、そうした社会的ルールから逸脱する側面を持つならば、そこでの強制力の発動は正当性を失うという関係にはなる。その限りで言えば、きわめて現実的な判断として、[教育改革国民会議(2000)]に隙間見られる(あまりに伝統的とも見える)ナショナリズムの持ち込みは、やはり「市場的人間像」そのものから内在的に根拠づけられるものではないとすることができるだろう。

こうした意味で、「市場的人間像」が、その人間像としての一面性のゆえに、社会統合という課題を前に躓き、結果として「受動的人間像」を呼び起こしてしまう(それは、現実的な文脈では、「国家主義的人間像」にもつながる)という必然性は、注意深く認識されてよい。ごく一般的に理解される意味で、人間という存在が、個別性と共同性を不可分に併せ持つ存在である以上、人間存在の個別性のみを特異な仕方では開花させる「市場的人間像」は、その共同性を疎外するものであるがゆえに、自らの対極に「受動的人間像」を呼び起こさざるをえないわけである7)。

## 3. イデオロギー的立脚点

かつて[宇沢(1989)]は、新自由主義の経済学的バックボーンをなす「反ケインズ経済学」に関して、「反ケインズ経済学は、……その共通の特徴として、理論的前提条件の非現実性、政策的偏向性、結論の反社会性をもち、いずれも市場機構の果たす役割に対する宗教的帰依感をもつものである」(189頁)と指摘していた。

この指摘は、新自由主義が、経済政策の原理のみならず、現代社会における社会構成原理たろうとする際にも十

分に当てはまるものであろう。新自由主義が想定する人間像は、「市場的人間像」と「受動的人間像」への分裂を必然化せざるをえないだけでなく、実は「市場的人間像」という「理論的前提条件」そのものが、「非現実性」を持った想定であり8)、それゆえにこそ、それは現実的には「政策的偏向性」、つまりはイデオロギー的な階層性を持たざるをえなくなり、結果としては「反社会」的なものとなるということである。

実際、社会階層的な観点から見た場合、新自由主義が、「自立した市民」「強い個人」などと形容されるホワイトカラー上層を有力な支持基盤とすることについては、すでに多くの指摘がある9)。競争状況を前提とし、そこに自助努力で乗り出すことを求め、結果については自己責任で受容させるという枠組みは、その形式的平等性ゆえに、《競争に参加する諸個人は、現実にはすべて同一の条件のもとに競争に参加するわけではない》という平明な事実を隠蔽してしまう。その結果として、実際にはホワイトカラー上層に有利な条件を働かせながら、「勝ち組」と「負け組」とを必然的に生み出していく競争秩序が、自明のものとして正統化されてしまうのである。新自由主義に基づく教育政策（教育改革）の場合も、もちろん事情は同様である。「すべての子どもに確かな学力を保障する」という平等主義的な前提をはずしたうえで「個性重視」や「個に応じた指導」の展開は、[ 荻谷（2001）]などが指摘するように、家庭による教育関心の違いや「文化資本」の差、あるいは家庭教師や学習塾などの費用を負担できる家庭の資力の差に沿う形で、子どもたちの学習意欲や学力の格差を拡大していく。

その意味では、新自由主義教育改革もまた、「一人ひとりの資質や才能を生かす」といった形式的平等性を後盾にしながら、実際には、「個性重視」の学習メニューを上手に利用し、それを家庭の教育力で「補強」することのできる層の子どもたちにとって有利に作用するような教育を「正統的」に展開していくのである10)。

#### 4. 新自由主義と人間像をめぐる問題

##### (1) 社会的支持基盤の“幅広さ”

多くを論じることは避けるが、新自由主義教育改革とそれが描く人間像は、人間像としての理念的破綻とイデオロギー的偏向にもかかわらず、現在の日本社会においては、それなりに幅広い国民的な支持を集めているように見える。それは、なぜなのか11)。

もちろん、大企業の男性正社員を中心として、日本においても、新自由主義のイデオロギーに親和的な社会層（＝「強い市民」層）が存在していることは確かであり、「市場的人間像」を自ら体現して生活している彼ら（およびその家族）が、教育要求としても、平等主義的な学校教育の枠組みよりも、「自己責任原則」を引き受けてでも、選択と自由度の高い教育制度を志向するということが、必ずしも理解できないことではない。しかし、そうした意味でのホワイトカラー上層は、大企業の正社員に公務員等を加えたとしても、日本の就業人口全体からすれば、その四分の一程度を占めるにすぎない。しかも、新自由主義に基づく「社会構造改革」の進展は、必然的に「中間層の二極分解」を進めるものであり、その意味では、現在（および今後）ホワイトカラー上層がしめる社会階層上の割合は、傾向的に減少している（していく）ことも事実であろう。

とすれば、階層的には圧倒的な少数派を支持基盤とするにすぎない新自由主義教育改革が、現実には、国民諸階層の多数の支持や期待を集めているかに見える現在の状況は、いったいどう理解すればよいのか。

詳述している余裕はないが、

日本においては、企業社会の強力な統合力を背景にして、もともと大企業正社員をモデルとするようなライフコースが、社会的な「標準」を形成してきたこと

したがって、ホワイトカラー上層の意識や要求が、社会的には、国民全体の教育意識や要求を牽引するという関係が成立し、またマス・メディアの報道なども、それを助長してきたこと

教育に関しては、1970年代以降の「教育問題」の続出や「教育荒廃」の深化が、広範な国民の間に、教育への不満や不安を生みだし、「改革」への期待を呼びおこしてきたこと

教育行政による一元的な管理体制が確立していた日本においては、その「規制緩和」をすすめる教育改革には、学校現場の教職員のなかからも一定の期待と支持が寄せられるという構図が存在したこと

子どもや親、市民の学校参加のルートが、これまで基本的には閉ざされてきたことに象徴されるように、日本の学校教育の体質には、客観的にも「改革」への取り組みを必要とするような問題が存在してきたことといった事情を勘案することができるだろう。要するに、教育政策の側が打ち出す新自由主義教育改革は、こうした社会的ファクターに巧みに支えられることで、国民的な多数派の「変化への期待」を吸い上げることに成功してきたということである12)。

ただ、以下では、上記のような社会的構図の存在を承認しつつも、もう少し別の論点に注目することにしたい。それは、端的に言えば、人間像という次元における新自由主義の根深さであり、それが現在の日本社会においては、相当に奥深くまで人々の意識やライフスタイルに浸透・定着しているという問題である。それは、より踏み込んで言えば、これまでの教育理論は、新自由主義に自覚的に対抗できるような人間像を、社会的な合意としては必ずしも十分に広げてきたわけではないのではないかという論点でもある。

##### (2) 人間像としての“根深さ”

新自由主義教育改革が想定し、また教育を通じて創出しようとする「市場的人間像」は、現実の現れ方としては、「企業家」から「消費者」まで、自ら課題を発見し解決をはかっていく創造的なエリートから、最低限の社会的ルールに従い「分に応じた」行動を心がける受動的な大衆までの多層的な振れ幅を持つものであった。誰でもが「企業家」や「自立した個人」になれるかのような体裁を繕いながら、その実、「市場的人間像」の内部には、冷徹な能力主義の原理が貫き、「なれる者」と「なれない者」とを格差的に振り分ける「強者の論理」が貫徹していたのである。

ただし、こうした批判的な見方が可能になるのは、「市場的人間像」を、現在の日本社会（資本主義社会）の現実という文脈に位置づけて、いわば「存在被拘束的」なものとして認識するという作業を通じて、である。そうした意味での知識社会学的な手続きを踏まずに、これを受けとめるとしたら、どうなるだろうか。そこには、ここで主張してきたのとは相当に違って見える世界が立ち上がってくるのではないか。

- いかなる状況下でも、自らの判断（選択）と責任に基づいて行動する人間

煎じ詰めれば、これが、新自由主義が想定する人間像であり、そして、

-すべての個人がそうした「準則」にしたがって行動するのであれば、その結果として生じてくる格差は、当然に是認される。

これが、新自由主義社会の基本ルールにほかならない。

きわめて単純明快な論理であり、ある種の「公平」感覚にも十分に訴えるものがある。才能を発揮した者、努力を重ねた者、幸運に恵まれた者が、そうしなかった者よりも、結果的に得るものが大きかったとしても、現在の日本社会に生きる普通の生活者としての私たちは、それを「不公平」であるとか、「平等」に反するというふうには感じない。本当は、そう感じないことこそが、[竹内(1999)]が主張するような意味で、《「同一ルールの同一適用」という原則こそが、社会的差別を是認するイデオロギーであり》、《「自己責任」を無限に負荷された人間像こそが、実は「弱者」への配慮を欠いたもっとも野蛮な人間観である》13)という事実を包み隠してしまうのであるが、しかし私たちは通常、そうは感じていない。

なぜ、そうなのか。本格的に論じている余裕はないが、少なくとも1960年代以降の日本社会における生活者たる私たちは、労働の場面においても、消費生活の場面においても、能力主義14)とプライバタイゼーションの受容を通じて、新自由主義の人間像と社会的ルールにきわめて親和的な生活世界を生きてきたからである。別の角度から言えば、能力主義やプライバタイゼーションの受容に歯止めをかけ得るような集団的・共同的な人間観や文化を、現在までの私たちは持ち得てこなかったからである。

そのことは、国家が覆いかぶせようとしてきた「受動的人間像」を批判し、それに対抗するうえでは、ある意味での強力な武器となったが、逆に、新自由主義が日本において根づいていく際には、それを呼び込む強い「吸引力」となったことは確かであろう。このことは、私たちが生きてきた生活世界の現実(実態)が孕んでいた問題としてだけでなく、教育理論の問題としても深く受けとめられなくてはならない15)。

『自立した個人』を想定する『市民』主義には、市場原理主義を批判する視角は存在しない。([金子(1999)]10頁)

と指摘されることの意味が、いま十分に吟味される必要があるように思われる。少なくとも、人間像という次元で、新自由主義との根本的な対抗軸をどう立てられるのかを問うことなしに、政策次元においてだけ、新自由主義への批判を安易に敢行することはできないと言うべきなのではなかろうか。

<参考文献>

「21世紀日本の構想」懇談会(2000)『日本のフロンティアは日本の中にある』講談社

宇沢弘文(1989)『経済学の考え方』岩波書店

柿沼昌芳・永野恒雄編(2001)『東京都の教育委員会』批評社

金子勝(1999)『市場』岩波書店

河上亮一(2000)『教育改革国民会議で何が論じられたか』草思社

ギャンブル, A(1990)『自由経済と強い国家』(小笠原欣幸訳)みすず書房

教育改革国民会議(2000)『教育改革国民会議報告 - 教育を変える17の提案』

後藤道夫(1988)『階級と市民の現在』石井伸夫ほか『モダニズムとポストモダニズム』青木書店

- (2001)『収縮する日本型<大衆社会>』旬報社

児美川孝一郎(2000)『新自由主義と教育改革』ふきのとう書房

- (2001a)『新自由主義と新国家主義の教育改革論』『民教連ニュース』145号

[<http://www.i.hosei.ac.jp/~komikawa/gyoseki.html> に再録]

- (2001b)『新自由主義教育政策が描く学校像』『教育』672号、国土社

- (2002)『抗いがたき“磁場”としての新自由主義教育改革』『現代思想』30-5号、青土社

斉藤貴男(2000)『機会不平等』文藝春秋

佐田智子(1983)『新・身分社会』太郎次郎社

竹内章郎(1999)『現代平等論ガイド』青木書店

二宮厚美(1999)『現代資本主義と新自由主義の暴走』新日本出版社

野田正彰(2002)『させられる教育』岩波書店

橋本健二(2001)『階級社会日本』青木書店

堀尾輝久(1979)『現代日本の教育思想』青木書店

マンハイム, K(1962)『変革期における人間と社会』(福武直訳)みすず書房

森村進(2001)『自由はどこまで可能か』講談社

吉崎祥司(1998)『リベラリズム』青木書店

渡辺治(2001)『日本の大國化とネオ・ナショナリズムの形成』桜井書店