

シティズンシップの教育原理と実践の検討

Educational Principles of Citizenship and the Examination of the Educational Practices

阿部好策・木村哲郎

I シティズンシップの教育原理について

(1) 新しい授業づくりとしての授業研究

私の研究室では、授業のあり方を検討するさい、OB教員に「授業研究」をお願いすることになっている。授業研究のテーマ決めには共同研究も個人研究も関与するが、いずれの場合も学生たちが資料集めに奔走する。書物やネットの情報はもちろん、研究会や学会にも参加して、新しい情報を集める。だから、授業研究を行う先輩教員は、教材選択や授業計画に責任をもつが、いつも通りの授業を見せるのではない。むしろ研究者、教員、学生・院生が互いの情報を出しあい、子どもの実態なども検討しながら、一体となって「新しい授業づくり」をするのだといえる。当然、既存の教材の場合、従来の授業は「のりこえ」の対象となる。こうした授業研究を年6回程度行い、現地の公民館などを借りてほぼ1日ばかりで分析と検討会を行ってきた。

さて「シティズンシップの教育」は、すでに卒論や修論でも扱われたが、まだ本格的に授業研究されてきたとはいえない。今年、このテーマとかわかって修論を書いた木村哲郎氏が、中学校教諭から大学教官（新潟薬科大学・准教授）になった。このため授業研究を頼める教員が1人減ったわけだが、そのぶんこのテーマとかわかる研究や資料集めは格段に進展すると期待している。本論文では、シティズンシップ教育の本格的な授業研究・授業づくりに向けた情報整理を行うとともに、木村氏には最新の研究動向を紹介してもらいたいと考えている。

(2) これまでにわかった教育原理

シティズンシップの教育原理とは何かを考えることは、それをわかりにくくさせる背景を考えることとセットになる。その背景の一つは、B. クリックのような学者が構想し、提案した革新的な教育のあり方が、ご当所の英国でさえ、実施にさいしては教育行政サイド（資格カリキュラム機構）の思惑が入り込み、変質してしまうという点である。この変質はさしあたり教育内容レベルで生じる。

1998年の「クリック報告」の場合、義務教育3段階目（7～9学年）では、現在生じている時事的問題はもちろん、貧困・失業などの経済的問題が発生していることや社会的不平等が大きくなっているなど「変えなくてはならない現実」を扱うことが奨励される。ところが行政側の資格カリキュラム機構が作った同段階の内容では、青少年司法制度にしたがって犯罪を起こさないようにすることや、英国政府が歴史的にのりこえてきた紛争や政治改革について理解を深めるような「適応すべき現実」を考えさせることが中心内容となっている。

こうした学習内容のちがいは、これまであたりまえだった知識を、議論すべき知識・変えるべき知識として見直すか否かのちがいにも通じる。クリック報告では「協力と紛争」「平等と多様性」「自由と秩序」「権力と権威」など、多くの議論すべきキーワードが提案されるが、行政サイドにはその指摘がみあたらない。要するに「変えなければならない現実と変えなければならない知識」という相互変革的な教育のあり方が、いつのまにか「適応すべき現実と習得すべき知識」のような現状維持的な教育内容になってしまうわけである。

シティズンシップの教育原理をわかりにくくさせ

る二つ目の背景は、教育改革の現実である。市民性の教育という新たな教育のあり方が、出どころの英国でさえ、「市民科」という一つの教科としてしか実現されなかった。このことは教育行政のあり方の問題であると同時に、急激な転換を受けとめきれない教育現場の限界でもあろう。しかしその影響は、他教科の教育内容が見直されない、というだけにとどまらない。結局は新たに組み込む「教科」が増えるだけという改革では、従来の教科指導のあり方をしっかり反省するような改革にはなりえない。

例えば、資格カリキュラム機構の学習内容に「犯罪」がある。教師が提示する犯罪一覧表や青少年に犯罪が多いという年齢別表を考えさせる学習のようだ。現実問題の学習が「教科書中心の授業」と変わらないおしつけ教材で行われる。環境問題では子どもたちが調べたり、議論する学習も想定される。しかし、地方議会の環境部門から代表者を招待して、解決事例の聞き取り調査をすることが重視される。「教師中心の授業」が地域代表者による教示に変わるだけのように思える。クリックは諸問題の議論とかかわって、テレビやラジオ、ドキュメンタリーフィルム、新聞やネットなどから「ちがった意味」をもつ情報の収集を提案している。こうした当初の方向性とは異なり、「教科的」な市民性教育では、模範的教材を批判的に越境し、能動的に調査・探究する学習はあまり期待できないようだ。

資格カリキュラム機構がつくったカリキュラムのなかには、自主的な生徒会のあり方を問題にする単元もある。しかし地域問題などに関しておとなと協議するような生徒会自治を考えさせるのではない。むしろ生徒会での選挙のあり方や決議を必要とする議論のあり方を、現実の議会運営などから学ばせようとしている。いわば生活指導的な内容を「45分授業」の枠組みのなかにとりいれるだけであり、教科的な学びと教科外活動との関連を問うなかで、現実に変革的に働きかけていくような行動的主体を育てるという視点は希薄である。

(3) 新たな教育原理の検討

上では、シティズンシップを育てるための教育原理として、何よりも＜変えなければならない現実と変えなければならない知識＞に注目させるという教育のあり方が強調された。この場合、教師が子どもたちに「これだけは気づいてもらいたい」とか「ここをさらに探究してもらいたい」と思うような課題意識を持つことが出発点となる。そのさい問題は、

教師の課題意識はどうすれば子どもたちの課題意識へと転化するのか、ということである。

社会的な不平等、経済的な格差、環境破壊の実態などを、教師が由々しき問題だと感じても、小さいときからそういう事態に慣れ親しんできた子どもたにしてみれば「世の中はそんなものだ」と思ってしまふ。汚染された川や湖を見ながら「昔はみんな泳いだのに……」と嘆くのは、老人だけだろう。教師が気づいてもらいたい課題意識は、どうすれば子どもたちのものになるのか。

この問題をめぐっては、従来の授業傾向を温存させがちな「市民科」実践より、地域に乗り出すことを前提にしたわが国の「総合的な学習」の動向が気になる。クリック報告と同年(1998年)に成立した総合的な学習の時間は、当初はきわめていいかげんだったがゆえに、かえって一つの焦点課題を投げかけた。とりあげる課題が「例えば国際理解、情報、環境…などの横断的・総合的な課題」でもいいし「児童の興味・関心に基づく課題」や「地域や学校の特色に応じた課題」もいい。この「課題があれば何でもいい」の気楽な提案では、単発的な調べ学習は成立しても、探究的な深まりを持つ単元計画は成立しない。教師による課題の押しつけか、それとも子どもの思いつき学習かの「選択」では、真剣で持続的に発展するような学習は望めない。だからこそ2008年の学習指導要領では、「探究」をめざす単元計画づくりが強調されたのだと思う。

子どものなかに真剣で、持続的に発展していくような課題意識を成立させるという問題は、いくつかの関連問題も考慮させる。教室の外に出て行く探究学習はたいていテーマ別グループ編成になる。追究すべき小テーマを選択的に設けて、個人の興味・関心が入りやすくするわけである。しかし、その種の「一時的に集うグループづくり」をするだけで、果たして協同的な探究が成立するのだろうか。自らの課題意識を十分に表明できないまま、阻害される子はでないか。また他方では、別々のテーマを追究する子どもたちに、どうすればお互いのがんばりにも注目させ、協同的な探究へと導けるのか。

要するに、「変えなければならない現実」に立ち向かわせるという教育原理は、教師と子どもまた子ども相互の課題意識のすりあわせをどうするかという「教室のなかでの対話」のあり方へとつき返される。安易に教室の外に連れ出すだけでは、持続的で協同的な探究学習は決して生じないだろう。

ただし、学習指導要領による行政的な誘導ともか

かわって、「教室のなか」→「教室の外」という単純な順番論は要注意だ。新学習指導要領は教科書知識の「習得」から「活用」への発展を重視しつつ、諸教科関連活用としての総合的な探究では「地域のおとなからの激励や指摘」を強調した。その「協同的な学び」では、取り組む内容から、広報などの成果の公表に至るまで、市役所職員などの誘導と管理に終わっている実践が多い。

子どもたちを「変えなければならない現実」へと方向づける実践は、彼らを状況変革的な創造的实践に導くことである。そして市民性の教育は、その創造的営みのなかで、政治的リテラシー（公共生活に関与できる知見とスキル）を育てる実践だといえよう。この重みをしっかりと受けとめるなら、授業で学んだことをクラブ的な有志活動で深めるといった教科指導⇔教科外活動のあり方や、その成果を他校に発信したり、地域住民との協同活動に反映させていくような生徒会づくりなど、複線的な道行きが検討されなくてはならない。

主要参考文献

- (1) 田平佳祐「市民性の教育に関する一考察」、新潟大学教育学部卒業論文、2012年。
- (2) 川口広美「ストランド型シティズンシップ教育カリキュラムにおける政治的リテラシーの位置と特質」日本教育方法学会発表資料、2010年。
- (3) QCA.2001.*Citizenship: A Scheme of Work for Key Stage 3 Teachers Guide*. <http://dera.ioe.ac.uk/4476/>
- (4) 文部科学省『学習指導要領解説・総合的な学習の時間編』2008年。

II 教室での対話の重要性について

(1) シティズンシップ教育の多様な実態

1990年代から2000年代にかけて、シティズンシップ教育への関心は世界的な高まりを見せて、教育改革の潮流をなした。よく知られているように、イギリスでは「シティズンシップ諮問委員会」が設置され、その報告書（いわゆる「クリックレポート」）に基づいて2002年度より中等教育（11歳から16歳）で、「シティズンシップ」が新たな法令教科として誕生した。他にも、フランスにおける教育課程全体を通しての「シティズンシップ教育」（*éducation à la citoyenneté*）の重視政策や、カナダ・オンタリオ州の中等学校最終学年（16歳）における新教科「市民科」（*civics*）の設置など、数多くの例をあげることができる。⁽¹⁾

げることができる。⁽¹⁾

そうした世界のシティズンシップ教育に呼応する日本の動きとして、東京都品川区の小中一貫教育における「市民科」の設置、複数の国立大学付属小中学校における「市民科」の授業、文科省の指定を受けた桶川市や八幡市の授業などが取り上げられ、日本におけるシティズンシップ教育の「代表的な実践」とされている。⁽²⁾

しかし、ここにいくつかの論点が浮かび上がる。

第一は、日本におけるこれらの実践を、シティズンシップ教育の「代表的な実践」と位置づけることが妥当か否かという問題である。

一般的にシティズンシップとは、市民権、市民性と訳され、市民が行使用する権利と義務、資質や能力をさす。しかしひとたび内容に踏み込めば、「市民共和主義的市民権」と「自由主義的市民権」という伝統的な類型をはじめ、その意味するところは多義的であり、具体的な在り方をめぐっては多様な議論が存在する。⁽³⁾それにも関わらず、シティズンシップ教育が世界の教育改革の潮流となり得ているのは、国境を越えた人・物・情報の移動が活性化し相互依存関係が高まるグローバル化が進行する中、互いの差異を理解・受容しながら連帯していくための国際人としての教育が求められてきたからである。また、人々を繋ぐ社会的紐帯として従来の「国民」「民主主義」という概念そのものが揺らぎ、新しい市民社会を創造する能動的な市民が求められているということでもある。⁽⁴⁾

では、先に挙げた日本の諸実践は、そうした認識をどれだけ反映するものとなっているのだろうか。例えば、品川区の「市民科」は「道徳」「特別活動」「総合的な学習の時間」を統合した科目として注目されるが、行政サイドが抽出した市民としての「資質」を、言わば道徳的規範として教え込むという側面が強い。また肝心の「資質」自体の内容についても「自己管理能力」や「人間関係形成力」のウェイトが高く、「政治的リテラシー」や「文化的多様性」にあたる内容は極めて僅かである。⁽⁵⁾こうした問題を等閑にして、「市民科」という名前を持つことだけで、シティズンシップ教育の系に位置づけることは、この教育の意義や必然性の論議に混乱を生じさせることにつながるであろう。

第二の論点は、第一とも関わって、日本におけるシティズンシップ教育の実践は、生涯教育やNPOなどの分野では様々な取り組みとして広がってきているものの、⁽⁶⁾肝心の学校教育の中では極めて限定

的なものに止まっているという問題である。

この背景としては、今日の「学力向上」至上主義とでもいうべき政策の中で、教科教育中心のカリキュラムが強調されているという点が指摘されなければならない。また、シティズンシップ教育への社会的な関心が高まり、他の省庁で設置された研究会からの提案⁷⁾も含めて様々な研究報告がなされている一方で、教育行政サイドでは、教育課程上の位置づけを、未だ明確にしようとしていないという問題もある。つまり現実問題として、日本の学校では、どの時間を使って、どのような内容、方法でシティズンシップ教育を実践していくかという見通しが持てない状況が続いているのである。

こうした、言わば日本のシティズンシップ教育をめぐる隘路を切り開くために、改めて次の2つのことを指摘しておくことは重要であろう。

第一は、シティズンシップ教育は、取り立てて新しい「教科」や「時間」が設定されなくとも、その実践を展開しようという点である。言うまでもなく社会科は「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」⁸⁾ことを目標とする教科であり、「公民的資質」とシティズンシップの異同について多様な解釈はあるにしても、極めて密接なつながりがあることは論をまたない。また技術・家庭科では、特に家庭分野はその目標を「家庭の機能について理解を深め、これからの生活を展望して、課題をもって生活をよりよくしようとする能力と態度を育てる」としており、家族や家庭についての学習を通して、この社会で自らがどう生きるかを問う学習内容へと発展させることができる。更に、前次の学習指導要領改訂(1998年)から新設された総合的な学習の時間は「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を育成する」ことを目標として掲げている。これらの教科や時間の内容と方法をシティズンシップ教育の視点から見直し、その実践を発展させることは大いに可能であると言えるであろう。

第二は、これら既存の教科や時間の中で、今までに取り組みられてきた実践の中に、今後、シティズンシップ教育として発展させるべき教育内容や教育方法が含まれているという点である。シティズンシップ教育は、その重心を「市民共和主義」「自由主義」のいずれに置こうとも、そこに生きる子ども・青年たちの生活現実や固有の社会的問題を、何らかの形で教材や学習課題として取り上げることを避け

て通ることはできない。今、そうした問題についてのこれまでの教育実践を検証し、シティズンシップ教育として、豊かに発展させるべき視点を抽出し、実践の基本構図を描き出していくことが求められている。それは、日本におけるシティズンシップ教育の原理を確立する基礎的な作業であるとも言えるだろう。

こうした問題意識から、本稿では望月一枝のシティズンシップ教育論に着目する。長年中高一貫校で主に家庭科授業や生活指導の実践に携わってきた望月は、自身の実践分析を通して、日本の学校におけるシティズンシップ教育のあり方を論じている。具体的には、現行教育課程の中で、いかにシティズンシップ教育の実践構図を描くかという点で、注目すべき議論を展開している。⁹⁾

前半では、望月の論考を土台にして、従来のシティズンシップ教育では自明とされていた「学校の外で学ぶ」ということの意味を問い、逆に「学校の内で学ぶ」ことの重要性を浮かび上がらせたディビソンの「ディスコース論」を整理し、その意義を検討する。

後半では、望月の提起する実践構図の視点から、中学校における社会科・総合的学習の時間の実践を分析する。その分析を通して、今日の日本で求められるシティズンシップ教育の原理を考察していきたい。

(2) ディスコースを学ぶ社会的舞台としての教室

① ベントリーのシティズンシップ教育論

まず望月は、シティズンシップ教育を学校の外に出て行くべきだとするベントリー(Bentley, T.)の議論を紹介する。ベントリーは労働党政権のシティズンシップ教育の導入で大きな役割を果たしたプランケット教育・雇用大臣と密接な関係にあり、その政策を支えたとされている。¹⁰⁾

ベントリーは学校の内側で学ぶ形式的、観念的な知識が実践的に活用されないのは、学校の内側で学習が完結しているからであり、子どもは学校の外に出て実践的、直接的に学習する経験が不可欠であると主張する。ベントリーは子どもの発達を四層からなる同心円で説明する。それは具体的には、中心部から自己(Self)、身近な人間関係(Personal Relationship)、共同体(Communities)、社会(Society)に到るという発達観である。若者は、自分と他者との葛藤、身近な人間関係やコミュニティからの要望や葛藤、社会のニーズとアイデン

ティティの葛藤などを経験し、その学びを緩やかに外側へ広げていくことによって、シティズンシップを獲得する。従って、若者が教室を超えてコミュニティに出て実践的に学ぶことは不可欠であると結論づけられる。¹¹⁾

では、「教室を超える」ことによって、具体的にどのような学習を目標としているのか。ベントリーは以下のように述べている。

原則的に、全ての子どもが、多くの異なる学習の組織やプロジェクトに、登録すべきではないという理由は存在しない。(……)学校は学習機会を供給する中心の役割を果たし続ける一方で、それ自身が地域のコミュニティに広がる様々な活動やつながりの拠点や中心としての役割を果たす。初等教育の後半、そして中等教育全体を通して、青年は、プロジェクトに基づいた小グループで自立性のある学習のための機会を得るべきである。そこで彼らは、自分たちの目標を協議したり(negotiating)、明確化したり(defining)、洗練したりする(refining)。また、責任や役割を割り当てたりする。そして自分たちの目的を成し遂げることに役立つ組織や人物を見定めたりする。¹²⁾

ここでは「教室を超えて」、「プロジェクトに基づいた」「自立性のある」小グループを作った子ども(青年)たちが、「協議する」「明確化する」「洗練する」ような活動を展開することが期待されている。そうした姿はコミュニティや社会に面した活動(outward-facing activities)で確立されるというのがベントリーの主張である。

望月は以下のようにベントリーを評価する。

ベントリーの優れた点は、アカデミックなイギリスの学校の内側の学習を批判したこと、それを克服するためには学校で学ぶ知識を現実世界や社会と連続性を持たせる必要があると論じたことであると考える。¹³⁾

つまり、シティズンシップ教育の必要性は言われながらも学問的な色彩の強い「地理」や「歴史」といった教科が依然として重視され、現実生活や社会との接点が見つけにくいものとなっていた1990年代イギリスの学校教育への批判として、ベントリーの主張は大きな意味を持っていたとするのである。

② デイビソンのディスコース論

しかしこのベントリーの言わば「学校の外側」へのシティズンシップ教育論に対して、「学校の内側」の学習の意義を強調する論者に、望月は着目する。それがデイビソン(Davison, J.)である。リテラシー教育、教師教育の研究者であるデイビソンは、イギリスのシティズンシップ教育の教員養成関連大学協議会(citizED)の中核メンバーでもある。¹⁴⁾デイビソンは、イギリスの教育改革について、シティズンシップ教育が必修化されたことを評価すると同時に、教育内容と方法においてはそれはまだ保守的であるとの批判を行っている。

望月によれば、デイビソンは若者が市民となる本質を獲得するためには、教室における対話こそ重要であるとして、ディスコース(デイビソンはそれを単なる「言葉のやりとり」という狭い意味ではなく、「言葉のやりとりとその背景にある言葉の使い方や考え方、行動の仕方などを含む」という広い意味で用いている。)の概念に着目して以下のような議論を展開するという。

子どもが家庭や身近な関係で培った考えや価値を第一次ディスコースとすると、学校や教会、クラブなどの家庭の外で出会う考えや価値観は第二次ディスコースと言える。中でも複雑な談話社会である学校の教室には二つの特徴がある。一つは、教師の優位なディスコース(ドミナントディスコース)が大きな役割を果たしていることであり、もう一つは対話の過程で、第一次ディスコースと第二次ディスコースの相互作用が起こり、子どもの発達が促されることである。

そしてデイビソンは、学校の内側の学習と学校の外側の学習が連続的に広がるというベントリーの見解を批判し、以下のように述べる。

単純に生徒を地域社会のボランティア活動に従事させる(クリックレポート及びガイドライン文書より引用)こと、それ自体が生徒に力を与えるわけではない。地域社会や社会の様々な側面、そして正に生徒が教えられようとしているシティズンシップに埋め込まれた価値や信念は、それが何か可視化され、熟考され、そして議論される必要がある。¹⁵⁾

つまり、直接教室の外へ出すだけでは、地域社会にある第二次ディスコースに巻き込まれるだけで、活動的な市民となることはできない。デイビソンに

よれば、活動的な市民になるための最も重要な特質は、ソーシャル・リテラシーであるという。それは、「複雑で相互に絡み合った社会を理解し、社会に働きかける能力」であるとされる。具体的には言葉とその背景にある「信条・価値観・考え方・行動様式・言葉の使い方」などを読み解く力であり、更にはその言葉が語られている社会を変革する力である。

このソーシャル・リテラシーを身につけるためには、学校の内側で、第二次ディスコースにおける言葉の二次的な使用をコントロールする力をつけることが重要である。即ち、自分の身の回りの第一次ディスコースの言葉ではなく、教室の第二次ディスコースの中で通じるような知識と言葉を使って、自分の主張を述べたり、議論したりして、そのディスコースを変容していく経験こそが肝要であるというのである。

デイビソンは、以下のようにも述べる。

どんな教科であっても、教室での話し合いの役割、とりわけ教室内での「探求的会話」(exploratory talk)の役割を過小評価すべきではない。それは社会の多くの場面で、高い価値を持つ原則—説明責任、明晰さ、建設的な批判、よく論議された提案の受容—を具体化する言語の象徴となるからである。⁶⁶

「探求的会話」とは手探りの会話を意味し、新しい考えや意味づけを得るための仮説的な言い回しや、ためらい、論旨の変化を含んだ不完全な話し方が、その特徴である。

ここで期待される学習の姿は、前節で述べたベントリーのそれとは一線を画すものとなっている。すなわち、自立的な組織で、進んで学校外のプロジェクトに取り組む中で、「協議」「明確化」「洗練」といった活動を発展させるという姿ではなく、いつもの教室の中で、学習をめぐる試行錯誤的に交わされる話し合い(talk)と、それによって学び取ることが期待される可視化された基本原則(grand rules)こそが、ソーシャル・リテラシーの基盤であるというのがデイビソンの主張である。

更に、望月はデイビソンのディスコース論の特色として、第一次コースと第二次コースという概念をシティズンシップ教育論に取り入れることによって、複雑な教室のディスコースにおける教師の特別な位置を視野に入れることを可能にした点をあ

げる。すなわち、教室の中は、教師と子どもが参加する単純なディスコース・コミュニティではなく、教師のドミナントディスコース(優位なディスコース)が大きな役割を果たしているコミュニティであるということである。

教師のドミナントディスコースはシティズンシップを身につけさせるように機能することもあれば、差別的に機能する場合もある。後者の例として、デイビソンは労働者階級の子どもが身につけている第一次ディスコースが「だらしない」とされ、教室で教師から「正しく」教授される第二次ディスコースと衝突し、成績不振に陥るケースをあげている。

従って、教室の学習を「ディスコースを学ぶ社会的舞台」とするためには、教師の役割は極めて重要である。教師自らも対話によってソーシャル・リテラシーを発展させ、自らの権力的なドミナントディスコースを乗り越えることが必要であると望月は指摘している。

デイビソン自身は、結論的に学校の内側で獲得されるソーシャル・リテラシーについて、以下のように述べる。

最終的には、シティズンシップ教育それ自身のディスコースが生徒に明らかにされなければならない。それは、彼らとその教育を支えている社会的な価値や信念を批判できるようにするためであり、そのことによって活動的で変革を遂げた市民となるためである。このような考え方は、カリキュラムの開発者や学校の教師には、とても困難を伴う。なぜなら、このことは提供されたどんなカリキュラムをも批判できる十分な知識を持ち、はっきりと意見を述べるができる生徒をつくり出すからである。⁶⁷

つまり「複雑に絡み合った社会を理解し、社会に働きかける能力」を発揮するようになった学習者は、自らが学んでいるシティズンシップ教育自体をも相対化し、批判の俎上に乗せる。そうした生徒を育てることは困難だが、やりがいがある(challenging)ということが述べられているのである。

③ 望月の提示する実践構図

こうしたデイビソンのディスコース論に基づく、シティズンシップ教育論を、望月は以下のように評価する。

デビソンは、シティズンシップ教育における教室の学習の重要性を指摘した。それは、教室の学習がアカデミックな学習がナショナルカリキュラムとテストによって、統制され、制限されていることを重視し、その変革なくしてはシティズンシップ教育は実践できないという見解にあった。

(……) (それは) 学校の外に出て学校のアカデミックな知識と生活現実のつながりを持たせることがシティズンシップを身につけることであるという意味を再定義していくことである。授業をディスコースを学ぶ社会的舞台として位置づけ、学校の知識と生活現実を読み解くこと、社会の第二次ディスコースを批評することが欠かせないということである。²⁸⁾

つまり、教室内で自分の生活の文脈から生み出される考えや言葉を、相手が理解できる言葉に置き換えて伝えること、更には話し合いによって相手の考えを変容させたり、自らの考えが変容するような経験を積む場が授業である。そうした経験を積み重ねながら、学校の外のディスコースに出会ったときに、学習者はただそれに流されるだけではなく、その背景にある信条や価値観を読み解くようになる。正にそのことが、シティズンシップ教育がめざす、市民としての資質につながるというのである。そうした意味を込めて、教室は「ディスコースを学ぶ社会的舞台」と位置付けられるのである。

こうした望月の主張は、現行の教育課程の上に、シティズンシップ教育の実践構図を描いていく上で、重要な視点を提示している。ともすればシティズンシップ教育やそれを志向する実践は、「学校の外で調査活動をする。」「ボランティア活動を行う。」「市民をゲストティーチャーとして招く。」といった学習活動を当たり前のものとして組み込む傾向がある。そのことが、一方で「時間が確保できない。」「せっかく外に出ても、学習者が意欲的にならない。」という否定的な見方にも結びつきやすかった。しかし、望月は、教室での対話を軸にディスコースを学び、それをコントロールする力を育てつつ、共同体や社会と出会うことによってシティズンシップ教育を立ち上げるという基本構図を明らかにした。

更に望月は、教師の「ポジショナリティ」(立場性、立ち位置)という概念を用いて、家庭科授業の談話分析や、高校の生活指導実践の分析を行い、この実践構図を具体化している。

本稿では、家庭科と並んで、シティズンシップ教育の発展に重要な役割を果たすと考えられる社会科と総合的な学習の時間を中心に組み込まれた実践を取り上げて分析し、この実践構図の有効性を検証してみたい。

(3) 教室での対話から社会の学びへ

① 門馬実践をとりあげる理由

ここまで述べてきたように、現代日本の様々な授業の中に、教室を「ディスコースを学ぶ社会的舞台」とする構図に繋がる実践を見いだすことが、シティズンシップ教育の原理を確立する上で、不可欠な作業となる。

ここでは、福島県の中学校教師である門馬寛の実践「自分の暮らす地域を見つめて」²⁹⁾を検討する。門馬実践を取り上げる理由は、以下の2つである。

第一は、この実践が、取り立てて「市民科」や「シティズンシップ教育」という冠をつけず、公立中学校の一般の教育課程の中で行われていることである。実践者は卒業期の逼迫した時間の中で、社会科、総合的な学習の時間、学級活動(進路指導)を横断的に結びつける形で実践に取り組み、その過程において、シティズンシップ教育の中心であるソーシャル・リテラシーを獲得する学びが展開されていることが注目される。

第二に、教師が中3の受験期を迎えた生徒の願いや葛藤を汲み取り、それを意図的にクラス(学年)全体に広げながら、学習活動の枠組みを設定している点である。すなわち、生徒の第一次ディスコースが教室の第二次ディスコースとの相互作用によって変容し、学習活動につながっていく過程を追うことができる報告となっている。ただ、全ての発言や活動が記録されているわけではないので、次頁の表1によって、実践を構造化し、その展開を分析するという方法にとどめざるを得なかったことを断っておきたい。²⁹⁾

② 実践の展開

人口減少が続く山間部の中学校で中学3年生の学級を担任する門馬は、受験期を前に以下のような問題意識を持つ。

多くの生徒は中学校卒業後、近隣の都市の高校への進学を希望しており、そのまま自分の地域と向き合うことなく離れていく場合も多い。卒業を前に、自分たちの暮らす地域の姿を自らの進路と

関連づけて見つめられないか(…)。²⁾

こうした意図から、地域の変遷をたどる第一歩として、学校の卒業台帳を基にした生徒数の変化のデータを示し、「町を離れた人調査」なども行って、人口減の要因を考えさせようとした。(表1中の教師2, 3 ※以下表1を省略)

しかし、この学習は中断を余儀なくされる。I期選抜(自己推薦)の入試が始まり、多くの生徒は志願理由書を書くという作業に取り組まなければならないからである。特に地元のE高校総合学科を志望する生徒は、自分の本来の希望学科ではないこと、自分のやりたいことが定まらないことなどの矛盾が頂点に達し、生徒指導上でも問題が発生する状況となる。(生徒1, 2, 3)

そこで門馬は「自分の志望校の沿革史を調査する」という課題を提示する。(教師8)生徒は学校の要項やホームページを使って調べ学習に取り組んだ。

その結果、高校の変遷は社会の変化を反映していることに気づいていく。「普通・農業・畜産」→「普通・商業・産業技術」という流れは、先に学んでいた地域の変遷と見事に一致する。(生徒4)しかし、その気づきと共に、「なぜ、総合学科ができたのかわからない」という疑問や、進路決定についての本質的な悩みである「まだ何がやりたいかわからない」「高校に自分たちの希望を合わせなければいけないのか?」などの声が発せられる。(生徒5)

それに対して、門馬は以下のように生徒に応答する。「(志願理由書が)書けないのは仕方がないことで、自分が悪いのではないということ」「でも、『とりあえず決める』ということも大切なこと」(教師9)やがて、不安を抱えていた学級が変わっていき、生徒たちは「こうなりそうな《ウソ》人生作文」などに、「ほぐれた雰囲気」で取り組むのであった。(生徒7)

義務教育から高等学校への進路決定は、多くの生徒にとって初めて「自らの進路を選び取る」場面となる。しかし、そこは日本の学校制度の諸矛盾が集約的に現れる局面でもあり、門馬学級の生徒たちも「希望」「不安」「苛立ち」が入り交じる思いにとらわれていた。門馬はそれを個別のカウンセリングや「目標の達成は努力次第」といった精神主義の世界に囲い込むのではなく、学級全体でその悩みを共有し合おうとしている。更に志望校の変遷、地域の

変遷を調べるという学習活動につなげることにより、生徒たちは自分たちの悩みが、社会の構造的な変化とつながっていることに気づいていくのである。不安を抱えていた生徒たちが、「ほぐれた雰囲気」となったのは、教室に各自の悩みや問題意識を安心して出し合い、更に教室の外の社会と自分たちを結びつける新しいディスコースが形成されていったからに他ならない。

門馬自身も、いろいろな場面で生徒が繰り返す「何で総合学科なんだよ」という悲痛な声に苦慮しながらも、一方で「気持ちの一端がほぐれる」思いを味わう。(教師A)そして「根拠のない明るい未来を無責任に提示するのはどうか」という思いと、逆に「この時期にわざわざ暗くなる情報を提示することもないのかな」(教師B)と迷いながらも、更に地域・仕事の置かれている状況を掘り下げる学習を進めていくのである。

学習の切り口は、生徒の父親たちの「リストラ」や「長期海外単身赴任」などの就労問題であった。これらの問題は生自身の進路選択に大きく関わっていた。「この地域の雇用の問題についても触れる必要がある」と考えた門馬は、高度経済成長期の中学生の進路をえがく映画を見せ、主人公の生き方を考えさせると同時に、産業構造や労働力の質の変化を理解させる。(生徒8)

そして、ここで生徒は学校外のディスコースと本格的に出会うことになる。映画の舞台となっている首都圏の工業地帯から、近年学校の周辺に移転してきた工場を訪ねて、インタビュー活動を行うのである。(市民2)そこで工場側から出された「労働者の中に多くの南米出身者がいる。」という話を受けて、6年前に来日したミキオから、ペルー人である父親の仕事の様子を話してもらうことになる。(市民3)生徒は「自分たちの仕事を外国と争うことになっているとは思わなかった。」(生徒8)など、グローバル経済下での労働コスト削減が自分たちの身の回りに大きな影響をもたらしていることを実感するのである。

門馬は更に、こうした雇用状況をもたらす経済の潮流にも目を向けさせる。2年生で行った「町調べ」のレポートを再び教室に持ち込み、町にできた地区最大のショッピングセンター理事長から聞き取った「大手ハンバーガーチェーンに出店を頼んだら断られた。」(市民1)という話の意味を考えさせる。社会科公民の教科書には、ちょうど『ハンバーガーショップの経営者になろう』という経済単

表1 門馬実践の分析表 (実践記録より筆者が作成。複数の発言に1つの番号を充てている場合もある。教師A～Cは心の中の発言)

時	進路指導・生活指導		授業(社会科, 選択社会科, 総合, 学活)		
	教師のディスコース	生徒のディスコース	教師のディスコース	生徒のディスコース	社会(学校外)のディスコース
2年生			教師1: 町調べを行うことを提示する。		市民1(ショッピングセンターの理事長): 「大手ハンバーガーチェーンに本店を頼んだら断られた。」
3年生			教師2: 地域の変化のデータ(中学生数の変化)を提示する。 教師3: 身近な人へ「町を離れた人調査」のアンケートをすることを課題とする。		
3年生 11月～12月①	教師4: 高校の1期選抜に向けて, 志願理由書を書くことを指示する。 教師5: 「やりたいことは何?」「じゃ, 高校で何を学びたい?」「将来の福祉の仕事に就きたいの?」(教師A: 「(志願理由書)書かせている自分もストレスがたまる。」「(生徒の叫んだ言葉は)気持ちの一端をほぐしてくれた。何で総合学科なんだらう?」) 教師7: 「書けないのは仕方がない。自分が悪いのではない。」「でも, とりあえず決めることも大切である。」	生徒1: 江田高(総合学科)を希望する生徒たちが, 志願理由書を書けない。 生徒2: 「父親がレストランにあって家庭が落ち着かない。」「土木科の学科に進学したいが, 近くにない。」「書けねえよ。なんで総合学科なんだよ。」 生徒3: 「もう受験したくない。どうせバカだから」	教師8: 自分の志望校の歴史(沿革)を調査することを提示する。	生徒4: 「町の中学生数で学んだ社会の変化と重なる。」 生徒5: 「何で総合学科なのかわからない。」「まだ, 何をやりたいかわからないから, そんなに急いで決められない。」	
3年生 12月②	教師9: 書き上げた志願理由書を公開することを提示する。(希望者)	生徒6: II期受験者も含めて, 放課後の作文や面接練習に積極的に参加する。	教師10: 「こうなりそうなく(ウソ)人生作文」を書くことを提示する。 (教師B: 「根拠のない明るい未来を無責任に提示するのはどうか?」「この時期にわざわざ暗くなる情報を提示することはない」)	生徒7: ※ほぐれた学級の雰囲気の中で楽しんで作文を書く。内容的には①結果的に地元で就職②終身雇用③欧米人と国際結婚が多い。	
3年生 12月③			教師11: 映画「キューボラのある街」を見せる。 教師12: 地元の工場へ行き, 工場の変化を調べることを提示する。 教師13: ベルーから来日しているミキオから, 父親の勤務についての話を聞くことを提示する。	生徒8: 「自分たちの仕事を外国と争うことになってると思わなかった。」「そのうち, 町の工場は外国に行くのか?」「町の仕事がなくなるかもしれない。」	市民2(工場の経営者): 「首都圏での展開が困難でここに移転。」「自動車エンジンの鋳型の製造。」「労働者は地元, 首都圏からの転勤, 南米の労働者。」「アジア諸国との競合がたいへんである。」 市民3(ミキオの父親): 「10年前に単身来日。貯金をして家族を呼ぶ。」「日勤と夜勤の交代制の厳しい職場で, 多くのベルー人が働いている。」
3年生 12月④			教師14: 2年時のショッピングセンターに関するレポートをもう一度発表することを提示する。 教師15: 公民教科書「ハンバーガーショップの経営者になろう」と現実の矛盾を指摘する。	生徒9: 「大手ファーストフード店MとKに断られたんだよね。」「もうからないからだつて。」「人やお金がないとダメなことがわかった。」「選んでもらえない町でことかな?」	
3年生 12月⑤			教師16: 「この町がどう変わっていくか予想してみよう。」「江田高はどう変わっていくかな。」	生徒10: 「みんなどんどん出て行く。」「病院とか, 仕事する場所とかなくなる。」「自然を売り物にしていく。」 生徒11: 「老人ばかりになるから, 福祉関係の科が残る。」「高校なくなるんじゃないの?」「タスじゃん, この町」 生徒12: 「今までずっと世界のことを勉強したり, 難民のビデオとか見て, JAPANで良かったと思ってたけど, うちらも同じ立場ってこと。良かったと思える場所は, 日本ではどこなの?」	
3年生 卒業直前			教師17: 生徒の要望からもう一度「貿易ゲーム」をやることを提示する。 (教師C: 「将来, この町に住む?住まない?」を問うことは無理がある)「自分が将来的に住居をここにするか悩む」)	生徒13: 「貿易ゲームをもう一度考えてみて, この町はナイほうの国と同じなんだと思った。」「ミキオ君はたいへんな思いをして日本に来たのに, ちゃんと夢を持っているのがすごい。」	

元のシミュレーション教材が載っている。生徒は教科書の枠組みを乗り越えて、「E町は教科書の出店計画以前の話ってこと。」「人やお金がないとダメなことがわかった。」「選んでもらえない町ってことか?」(生徒9)など、収益が上がらない過疎地や中山間部を簡単に切り捨てるといふ、収益最優先の経済の論理を明らかにしていくのである。

最後に門馬はこの町の将来、E校の将来のことを予想させる。「みんながどんどん出て行く。」「老人ばかりになるから、福祉関係の科が残る。」などの予想と並んで、「(世界の実情、難民などを学んで) JAPANで良かったと思ってたけど、うちらも同じ立場ってこと。」(生徒12)という感想が寄せられる。また、生徒からのリクエストで「貿易ゲーム」にもう一度取り組む中で「この町はナイほの国と同じなんだ」(生徒13)という気づきに達する生徒も見られた。

「なぜ、地元には自分たちの希望しない総合学科しかないのか。」という進路選択上の悩みから始まった実践であるが、生徒たちの認識の変化について、門馬は以下のように述べている。

この授業を通して、自分たちの町がどんな位置に置かれているのか。持たない地域は捨てられていくのか。日本の中での南北問題にさらされているような実感を持つ生徒も多かったが、少しは「北」の日本から「南」を自分に引きつけて考える機会になったかなと思う。²³

報告は、最後に「この町に住む? 住まない?」という問いかけを行ったが、「この質問には無理があった。」ことが記されており、必ずしも、この発問が活発な生徒の反応を呼び起こさなかったことがうかがえる。

③ 本実践の意義と課題

本実践を「ディスコース論」の視点から分析したときに、以下のような意義を指摘することができる。

第一は、学級のディスコースの変容である。門馬の学級は「まだ何がやりたいかわからない。」「高校に自分たちの希望を合わせなければいけないのか?」「(志望理由書を)書けねえよ!」などの声を安心して寄せられる空間ではあった。しかし受験が近づくにつれて、「落ち着かない」「不安」な状態が深刻化していった。そんな中、門馬と生徒たち

は、不安の共有、進路準備・学習の共同化、自己の将来設計の交流などを通して、「雰囲気はほぐれ」「まとまりが強まる」と表現されるような変化を学級につくり出していった。生徒たちは、それぞれの第一次ディスコースの中で孤立している関係から、相互の言葉や思いを受け止め合える関係へと変化している。望月の言葉を借りれば、「より高い公共性を備えた」第二次ディスコースがうまれていると言いうことができる。こうした変容がシティズンシップ教育を立ち上げる基盤となることが確認される。

第二は、教師のドミナントディスコースのあり方である。この実践では、教師のディスコースが、地域社会についての定まった知識や情報を教え込んだり、疑問を封じ込めて受験に向けての学習に追い込んでいくような権力的な方向ではなく、授業の枠組みを構成し、更に議論や問いの応答の中で、その枠組みを再構成するような方向性を持つものとして存在している。そのことは繰り返し生徒から寄せられた「何で総合学科なんだよ。」という言葉が、実は教師自身の「気持ちの一端をほぐしてくれた」という記述に端的に表されている。すなわち「何で総合学科なんだよ。」という生徒の問いは「なぜこうした進路選択と進路指導が強られるのか」という教師自身の問いと重なったのではなかったか。とすれば、この問いを解き明かそうとする後半の地域学習は、生徒と教師の「相互主体的な関係」²⁴に開かれた学びへと深まっていった可能性が指摘できるのである。

第三は、ソーシャル・リテラシーの獲得である。生徒たちは、多様な学びの中で、地域に進出してきた企業の経営者、ミキオの父親、ショッピングセンターの理事長などの話を聞いていく。こうした学校外の第2次ディスコースと自分たちのディスコースの相互作用の中から、自分たちを取り巻く地域の雇用状況や、その底流に流れる経済の論理を読み開いていったことは特筆される。中でも、グローバル化によって世界の南北格差と国内の地域格差が重層構造をなしていることを発見する場面では、「複雑で相互に絡み合った社会を理解し」、その背景を読み解くというデイビソンの定義するソーシャル・リテラシーが見事に発揮されている。そうした点で、本実践は、シティズンシップ教育の実践構図を具現化した実践であったと言えるだろう。

一方で課題として、この実践が「複雑に絡み合った社会に働きかける能力」を育てるものであったかが問われる必要があるだろう。教師の中に、教室内

の対話と学校外の第二次ディスコースとの相互作用の中で地域社会を読み開いていく学びのイメージがあったことは明らかである。しかしその際に、どのような現実気づかせ、どのような認識を獲得させていくかという構想が弱かったことが指摘されなければならない。その結果、実践的な行動力を持った「活動的な市民性」(active citizenship)を育てるという点で、学びが十分に深められたとは言い難い。そのことは、実践の最後が「この町に住む?住まない?」という選択的な問いかけに終わり、生徒はそれに活発な反応を示さなかった(答えようがなかった)ことが象徴的に物語っている。

この問題を指摘するのは、「全員が地域のボランティア活動に参加しよう」とか「町起こしのアイデアを市役所に提案しよう」など、見せかけの活動を組み入れるべきだったというのではない。例えば、この地域の厳しい状況＝「変えなければならない現実」を受け止め、その上で地域社会の変革を志す主体的な生き方を選んだ人々と中学生が出会うような場面が設定されれば、中学生たちに大きな影響を与えたはずである。そうした学びは、中学卒業後の生徒たちが地域の一員となり、学校を越えた地域の中で、新しいより公共的な第2次ディスコースの形成へとつながっていく可能性をもたらしたのではないだろうか。

(4) まとめ

今後、日本においても様々な教科、領域、時間でシティズンシップ教育の取り組みが進むことが期待される。その実践構図をえがく上で、望月が整理し、提起している「ディスコースを学ぶ社会的舞台としての教室」という視点は、家庭科や生活指導のみならず、社会科や総合的な学習の時間の実践においても有効であると言える。それは、従来日本の「代表的」なシティズンシップ教育実践ではほとんど着目されてこなかった教室内の子ども同士の対話に着目するところに大きな特徴がある。子ども同士の対話を基盤としつつ、学校外の社会と教室との間で相互作用が起きるような学びによって、子どもはソーシャル・リテラシーをはじめ、重要な市民としての資質を獲得していく。このことは、子どもの生活現実に応答しないシティズンシップ教育などあり得ないという、当然の原理を我々に確認させるものである。

しかし、同時にソーシャル・リテラシーを、「活動的な市民性」に発展させていくためには、更に踏

み込んだ視点を持ち、段階論を越えた教室と社会との重層的な往来関係をつくっていく必要性も浮かび上がってきた。このことは、改めて「変えなければならない現実」に働きかける創造的実践をどのように構想するのかという、シティズンシップ教育の課題を示していると言える。記して、今後の研究課題としたい。

註

- (1) 嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育』, 2007年, 東信堂, 所収の各論文。
- (2) 例えば, 水山光春「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『京都教育大学教育実践研究紀要』第10号, 2010年, 23頁。
- (3) 平塚真樹「市民性(シティズンシップ)教育をめぐる政治」『教育』12月号, 2003年, 国土社, 20-25頁。岡野八代『シティズンシップの政治学[増補版]』, 2009年, 白澤社, 21-55頁。
- (4) 岸田由美, 渋谷恵「今なぜシティズンシップ教育か」嶺井明子編著, 前掲書, 3-15頁。
- (5) 品川区教育委員会市民科カリキュラム検討委員会編『市民科指導の手引き』, 2011年, 教育出版。なおそれについて分析した文献として, 佐貫浩『品川の学校で何が起きているのか』, 2010年, 花伝社, 36-42頁。原田詩織「品川区『市民科』教科書の政治学的分析」『九州大学学生法政論集』第4号, 2010年, 101-117頁。
- (6) 日本における例として, 司法関係者による法教育の取り組みや, NPO法人による選挙権・被選挙権年齢の引き下げを目指す模擬投票の実施などが挙げられる。
- (7) 経済産業省(シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会)『シティズンシップ教育宣言』, 2006年。
- (8) 以下, 教科, 時間の目標は, 文部科学省『中学校学習指導要領』, 2008年。
- (9) 本稿では, 以下の3つの文献を参照した。望月一枝「市民としてのボディーをつくる家庭科の授業」『高校生活指導』夏季号, 2003年, 青木書店 13-19頁。「個人・家族の福祉とジェンダーをみつめる学び」日本家庭科教育学会編『生活をつくる家庭科-実践的なシティズンシップ教育の創造』第3巻, 2007年, ドメス出版, 58-72頁。『シティズンシップ教育と教師のポジションナリティ』, 2012年, 勁草書房。

- (10) 望月前掲書, 2012年, 57頁。
- (11) Bentley, T. 1998. *Learning beyond the Classroom Education for a Changing World*. Routledge London, pp.62-65.
- (12) Ibid. p.72.
- (13) 望月前掲書, 2012年, 76頁。
- (14) 同上書, 57-58頁。
- (15) Davison, J, 2000. "Social Literacy and the Discourses of Citizenship", in Arthur, J. Davison, J. and Stow, W. : *Social Literacy, Citizenship Education and National Curriculum*, London and New York, p.37.
- (16) Ibid. p.36.
- (17) Ibid. p.37.
- (18) 望月前掲書, 2012年, 77 頁。
- (19) 門馬寛「自分の暮らす地域を見つめて」『全生研第48回全国大会紀要』, 2006年, 私家版, 43-46頁。(同報告の要約は以下に所収されている。『生活指導』1月号, 2007年, 明治図書 30-37頁。)
- (20) 筆者は門馬報告を聞く機会に恵まれたが, 本稿での記述は全て文章化された部分だけを対象とする。
- (21) 門馬前掲書, 2006年, 43頁。
- (22) 同上書, 46頁。
- (23) 子安潤『「学び」の学校』, 1999年, ミネルヴァ書房, 66頁。