

平成25年度北海道高等学校教育経営研究会夏期シンポジウム基調講演

2013年7月28日

「社会を創る『大人』を育てる高校教育」

日本大学文理学部教授 広田照幸氏
会場 北海商科大学

1 はじめに

おはようございます。

今年で3回目の北海道です。3回もお招きいただき、とてもうれしいです。聞くところによりますと、この会で3度も講演するのは佐藤学先生以来ということで、その点でもたいへん光栄に思っております。

本日は、2つのこととお話ししたいと思っています。

一つは、シティズンシップ教育の必要性に関する原理的なことを考えてみたいと思います。もう一つは、ちょっとへそ曲がりになりますが、シティズンシップ教育はいかに困難かという点について考えてみたいと思います。

教育学者というのは、しばしば無責任にこんなふうにやったらいいですよ、これが必要ですよと言まくって、現場に汗と涙を押しつけて、そして去って行く(笑)ことが多いわけです。それでは無責任なので、今回はちがう視点で考えてみたい。

シティズンシップ教育の原理や方法論のアポリア(難題)や実践上の諸困難などに関する論文は多数発表されていますから、わたしは、それらの文献を集めて勉強してみました。すなわち、シティズンシップ教育はいかに困難か、大変か、難しいかといった資料を集めて少し整理をしてみたわけです。

そうすると、一つはですね、難しさや問題点がどこにあるかということが分かってくる。そしてそれを意識しながらシティズンシップ教育を進めることができる。待ち構えている穴に落ち込まないで済む。だから、難しさや問題点を確認することでこれからやっていくことのポイントを探りたいと思うのです。

もう一つは、発想として難しいからやらないというのではなくて、難しいからちょっとした達成でも大いに意義があると考えればいいんだと思うんですね。難しい中でよくここまでやれた、とポジティブに思えばいいのですよ。その積み重ねに無限の可能性がある。あまり最初から有りもしない過剰な期待を抱いてケアレスに進めていくと、途中で、大変だから止めようなんてことになりかねないですからね。

そんな話をして最後に3年間の講演をまとめていこうと思っております。

2 公共空間にみんなを呼び戻す必要

(1) 空になりつつある公共空間

さて、まずはシティズンシップ教育がなぜ今必要なのか、ということを確認することから話を進めていきたいと思います。

シティズンシップの話を始めると、よく言われるのが「選挙へ行こう」ですよね。まあ、とりあえず選挙に行くのが大事だという話になるし、選挙にも行かない中で何ができるのかと考えるわけですが、今回（2013年7月）の参議院選挙のときに個人的にがっかりしたのは、「難しい争点は分からない」という反応がニュースの中でよく流れていたことです。たとえば、「ただもう景気を良くしてほしい。争点として論じられている憲法のことなんかは難しくてもよく分からない」、というような多くの声でした。そんな雰囲気の中で重要な争点がよく分からないままに選挙に行ったり行かなかったりした、という社会の多くの人たちの現状です。民主主義的な政治的判断が適切に作動していないわけです。

まあ、これは日本ばかりではなく世界中で起きているので、シティズンシップ教育が先進諸国で必要だと言われている。

さてここで24ページの資料をご覧ください。公共空間の問題で面白い論考の新聞記事があったので、載せておきました（鷺田 2013）。鷺田清一さんといって、大阪大学の総長を勤めた方で現在は大谷大学の教授をなさっております。「ワークライフバランスをどう考えるか」という主題ですが、さすが鷺田先生らしい、ちょっとおもしろい論点がかかれてあります。記事の二段目にある経世済民の変質のあたりから面白くなってきます。

この論考の指摘で大事なことは、ワークライフのワークもライフも私的なものを指して議論されている、ということですね。仕事（ワーク）は一般的には公的なものと見なされやすいけど、鷺田先生に言わせると私的な活動である、と断言されております。確かに「私企業」という言葉がありますけど、私企業の中で働いているのならそれは私的な活動ですよ。

そうすると、ワークで企業の中で働くということも私的な活動であるし、ライフを個人の生活のレベルで考えると消費なんかは私的な活動である。すなわち、「ワークライフバランス」というのは、実は私的な活動と私的な活動とのバランスを考えるということになるから、公的なものが入る余地がないではないか、ということになる。

そこで鷺田先生は公民というものが欠落しており、「地域住民や市民や国民としての活動」が欠落している、と指摘されています。そこでの問題は、社会全体が個人の私的な原理で作られてきているので公共空間が空になってきているのではないかという問題です。いわば、実際に起きていることは、生産と消費という二つの私的領域のみで生きる人たちが増えてきていることで、結局みんなが私的世界へ退却している。そこでは、「公共空間の空洞化」が起きているということです。

ジグムント・バウマンという社会学者の議論を引用しておきますが、次のようなことを

言っています。「批判理論のかつての任務は、個人的自立を『公共空間』の侵攻から守ること、非人間的国家の強力な抑圧、官僚制、小官僚制の触手から守ることであった」。難しい言い回しをしていますが、昔は公的な権力が、「私」の世界に入り込んでくることを阻止することが最も公共的な問題となっていた。すなわち、国がどこまで個人の自由を制限できるのかというような話ですね。

ところが、と次のように続きます。「批判理論のいまの任務は、公共領域を防御すること、別の言い方をすれば、空になりつつある公共空間を改装し、人を呼び戻すことにある」と（バウマン、2001、51～52頁）。企業の営利活動や個人の消費者としてのニーズといったものが世界を構築する原理となっており、公共的空間に誰もいなくなってしまった。だが、そこに人を呼び戻さして、公的な課題を皆で議論するようにならないといけない、というのがバウマンの見立てですね。

（２） いろんな立場から「市民」の必要性が提起されている

さて、公共性の話はもっとできますが、いくらやっても終わりの無い話なのでこの辺で止めます。こういう現状の中でいろんな立場から市民の必要性が提起されている、という話が、次の話です。

「市民」という語をずいぶん耳にするようになってきました。そこら中の人々が、「市民」という言葉を使うようになってきている。まあ、「シティズンシップ」とか「市民」とかですよ。これは右も左も関係なしですね。これが最近の状況ですね。

2013年の6月13日に自民党の文部科学部会が出してきたのが、高校に新科目の「公共」をつくるという話ですね。時事通信社の『内外教育』にその記事が載っていましたので、読んでみます。「提言は、公民科で雇用や社会保障を教え、家庭科で消費者問題を扱っているなどの実態を踏まえ、社会生活に必要な事柄がバラバラに教えられており全体像が見えないと強調している。新科目ではこれらを一元的に扱うことで生徒の理解を深め、社会での実践力を養う」（『内外教育』2013年6月21日号）。要するに、公共的な課題をまとめたものとして教える科目を作りたいというのが自民党の部会の案ですね。まあ、これをどう考えるのかというのは、立場が違えば見方も異なるのでここでは触れません。これは自民党の話です。

経済界でも同じように市民の形成の話をしております。資料の2になりますが、経済同友会が2009年に出したものです。『18歳までに社会人としての基礎を学ぶ——大切な将来世代の育成に向けて中等教育、大学への期待と企業がなすべきこと——』というタイトルの提言です。皆さんは見たことがありますか。ネットで検索すると出てきますよ。是非見てください。経済同友会がこの中でこんなことを言っています。「高等学校卒業までを自立した社会人の基礎を築く時期として、特に『明日の社会人』としての意識を醸成し、生徒の人生の輪郭づくりに寄与するカリキュラムを整えることが大切である」。——そうか、財界の人たちもこんなことを言っているのかということが分かりますね。

関連して資料に載せておきましたが、「自立した社会人になるために高等学校卒業までに必要な要素」として、掲げられているのが、(1)基礎・基本的知識の習得(多くの事を学ぶ)、(2)多様性、異文化の理解(異質なものを、他人を認める)、(3)自分が生まれ育った日本の理解、(4)疑問を持ち、学び、前進する意欲(自立)、(5)思考、表現、決断、実行、責任、(6)善悪の判断、忍耐、礼儀などの社会性の涵養、といった項目です。悪くない感じはしますね。

ただし、この文章を読んでもいただくと分かるのですが、「自立した社会人」と経済同友会が考えているのは、どうやら「自立した職業人」のことですね(笑)。仕事をやる人間としてちゃんと自立しなさいよ、と言っているわけです。そういう意味では、公共空間としての市民の在り方とは議論が違いますし、狭いと思います。「同床異夢」の感じがあります。でも、この(1)から(6)を見ると、シティズンシップ教育の議論の中で言われていることと、ずいぶん重なっているんですね。そのお話は後でしたいと思います。

他のいろいろの動きの中で注目すべきは、中教審の初等中等教育分科会の高等学校教育部会ですね。資料の2の(2)の3にあります。中教審は高校教育の質の保証を議論していて、その中で、全ての生徒に何を身に付けさせるのか、すなわちコアを考えようという話がなされています。

まあ、個人的には中教審の先生方に高校教育で何が身に付くかなんて言ってほしくないですけどね(笑)。あなたたちが決めたことで高校現場を動かしているのか、なんて思うからです。余計なことではないかと(笑)。しかもこれを評価と結びつけようとしているから厄介ですよ。さらにいえば、その評価がどう使われるのかのところが議論が混乱している。高校教育の政策評価の話と各学校の教員の評価の話と生徒個人の評価の話と切り分けなくて、高校教育の評価の話で議論を進めているから、あのままいくと困った問題が起きてくるような気がしますね。

とはいえ、このような問題を無視したうえでいうと、この中教審の議論の中で評価したい部分がある。それは高校教育のコアの一つとして「市民性」を掲げた、ということですね。おっ、と思いましたね。

資料3を見てください。全ての生徒に共通に身に付けさせるべき「コア」というものは、まず「生きる力」の三要素(「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」)だ、と言っている。そして四つ目が「社会・職業への円滑な移行に必要な力」、そして五つ目が「市民性」ですね。この市民性には説明が付いていて、「市民社会に関する知識理解、社会の一員として参画し貢献する意識など」とある。ああ、こういうものが入ったのか、と思いました。そして、「コアの要素を含むものとして位置付けられる資質・能力の例」として資料にいろんなことが書いています。わりあい抽象度の高いのが入っています。これらをどう評価するかは、人によって違いますけれどもね。

この「コア」と必修科目とをどう位置付けるのか、ということが書かれています。ちょっと危ないロジックでつながっていますが、読んでみます。「学習指導要領が示す必修教科・科目等は、高等学校において全ての生徒に身に付けさせるべき『コア』の内容を、教

科・科目等の形で示しているものと捉えることが可能である」。そう書かれています。必修科目はコアを反映しているのだ、という捉え方ですね。

つぎにコアをどのように身に付けさせるのか、ということですが、次のように書かれています。「各高等学校が、授業や課外活動を通じ、知・徳・体それぞれの面での『コア』となる資質・能力を、全ての生徒に確実に身に付けさせていくことを期待している」。そして、途中は省きますが、最後の部分を読みます。「各学校では、変化の激しい社会の中で自立し、生き抜いていくために必要な最低限の力を、高校卒業までに、しっかりと修得させていく必要がある」。そのために、ここにいる皆さんもしっかりがんばってください（笑）。

しかしまあ、「市民性」の言葉が入ったのは注目すべきことだと思いますね。ただ、最初に言いましたけど、中教審がこんな細かいことをあれこれと決めることがいいことなのか、という問題はあります。でも、理念として「市民性」が5本の柱の1つに入ったことは、評価しておきたいと思います。

この一年間でもう一つ目を引いたのは、いわゆる「クリックレポート」という、イギリスでシティズンシップ教育が制度化されたときの基になった報告書なんですが、これが翻訳されました。日本語で読めますから是非買って読んでください。資料の4に一部分をつまみ書きしておきました。クリックレポートでは、シティズンシップ教育が次のように定義されています。レポートでは、「効果的なシティズンシップ教育とはどのようなものか」と問いかけており、そこには三つの要素があると言っております。引用しますと、「我々はそこに、社会的・道徳的責任、社会参加、政治的教養の3つの事柄を見いだします。これらは相互に関連性を有し、依存関係にありつつも、教育課程上ではそれぞれ多少異なる場面で多少異なる扱われ方が求められるものです」。

クリックは政治学者ですが、基になっているのは、T・H・マーシャルという方がシティズンシップ論の古典を書いたものがあるのですが、その中に出てくる、「公民性」・「政治性」・「社会性」という3つの要素を抜き出して、それを社会的・道徳的責任、社会参加、政治的教養という三つに対応させて現代的なシティズンシップ教育の内容にしている。「我々はそこに、社会的・道徳的責任、社会参加、政治的教養の3つの事柄を見出します。これらは相互に関連性を有し、依存関係にありつつも、教育課程上ではそれぞれ多少異なる場面で多少異なる扱われ方が求められるものです」（クリック 1998=2012、121 頁）、と。

これは後の話とも関わりますが、これら3つの要素のうち、社会的・道徳的責任と社会参加とは比較的やりやすいんですね。ただ、政治的教養というのは難しい。しかし、クリックレポートでは、たとえば次のように釘を刺していますね。「我々はシティズンシップ教育における教育活動の中では必ず意見の分かれる問題を取り扱う場面があるという点を認識しています。情報に基づいた開放的な議論は、健全な民主主義にとって何よりも大切です。」なるほどと思いますね（クリック他、2012、115 頁）。クリックレポートは一読の価値がありますね。ぜひ直接読んでみて下さい。ただし、批判もあります。注意深い読み方が必要かもしれません。

3 シティズンシップ教育を歪めるもの

さて、いよいよ本日のメインの主題です。ここからは、シティズンシップ教育を歪めるもの、シティズンシップ教育を阻むものといったことを考察していきたいと思います。いざ、シティズンシップ教育をやろうとしたときに、そのねらいや方向性をめぐって対立する議論ややり方がある。やり方次第では、不適切なもの、問題をはらむものになる。そういう問題を考えてみたいと思います。

(1) 立場の違う4つの議論

まず、アメリカのシティズンシップ教育の議論を整理した鎌倉女子大の平井悠介さんの論文を紹介しながら（平井、2003）、わたしなりに少しアレンジしたものをお話したいと思います。平井さんによれば、アメリカでのシティズンシップ教育では、目的をめぐって立場が違う4つの理論が対立している。この4つの立場は何かということ順番に紹介していきます。

1つめは、「市民的共和主義」(civic republicanism)と呼ばれるものです。M.サンデルやB.バーバーなどがここに位置付きます。サンデルは、白熱教室で有名ですしバーバーは政治学者ですね。これはコミュニティを重視するものですね。コミュニティが特定の価値を持っていて、その価値をみんなで身に付けていくことを強調しています。ローカルな共同体であったり国民国家であったりと、集団の単位は違えども自分の所属する集団の価値を身に付けていくことがシティズンシップ教育だというわけですね。

そこでは、道徳的な良い生き方と良い市民の在り方というものは教育を通じて学ぶべきものと考えられており、公教育が道徳を教えることはなんら不都合なことではないわけです。さらに、市民として社会に参画することは市民の義務であり責任である、としています。そこでは、コミュニティは崩壊していることを前提にして、コミュニティの再建・活性化によって公共的世界の再生を果たそうとします。具体的なシティズンシップ教育のやり方は、コミュニティへの参加と考える。ボランティアやサービス・ランニングなんかがそうですね。

2つめは、「多文化主義」(multi-culturalism)です。I.ヤング (Young) なんかが入ります。これは、コミュニティが一つの共同体として価値を共有しているのではなくて、所属する人たちはみんなバラバラで多元性があるのだ、という立場です。すなわち、固有の文化を持つ生まれ育った集団によって多様なアイデンティティがあり、コミュニティには分化した集団的アイデンティティを持った人たちが集まってくるのだから社会は多元的だ、と考えるのです。それゆえ、生まれ育った集団に固有の文化や価値観を学ぶ機会が保障される必要がある。したがって、市民的共和主義はしばしばマイノリティに対する価値観の押しつけになってしまうと批判しています。公教育の中でも多元的なものを重視し

ていく立場になります。ただし、市民的共和主義と同様に、多文化主義も、教育は価値の領域に踏み込むものとみえています。

それに対して、3つめの考え方は、個人の価値の部分に公教育は踏み込むべきではないという立場をとります。それが、禁欲的な「政治的リベラリズム」(political liberalism)です。これは、個人の自由、自律性、平等を尊重して人はそれぞれ価値観が違って、多元的な民主主義の社会では、それが尊重されねばならない。だから、私的な価値観の領域への行政の関与は慎むべきである、と考えます。公教育の中で生き方に関わる大事な価値を教えるのはダメだという立場です。したがって、道徳教育はダメですね。

この立場におけるシティズンシップ教育はどのようなものかということ、民主主義を使いこなせるようなスキルを教える、ということになります。つまり、憲法上の権利や市民的権利に関わる知識を教えるほか、理性的な討論に必要な範囲での諸徳を教える。「寛容」や「相互尊重」、「公正と礼節の感覚」などは、議論しながら何かを決めていくデモクラシーをやる最低限のルールとして教えられる。そこから先の何が人間として大事なのか、といったことは個人の問題なので公教育は踏み込んではいけません。「民主的な市民として振舞えるスキルを教えるにとどまれ」というのが、政治的リベラリズムの考え方になります。

4つめの考え方は、3つめの政治的リベラリズムを修正したものになります。公教育で民主主義のスキルだけを教えたのではなかなか社会は良くなりません。結局のところ、民主主義を使いこなせる者と使いこなせない者が出てくる。そうするともう少し違うことも考えなければいけないだろうということで、1990年代から出てきた考え方が、相互の変容を可能にする政治的リベラリズムと呼ばれるものです。それは何かということ、政治的討論の場でも各人の私的な問題(道徳的問題)が反映すると考えるのです。すなわち、民主的な議論では、お互いの他者の信念に関わる問題にも踏み込んで議論することになる。だから、お互いに他者に気遣ったり了解し合う議論が可能なような徳性まで公教育で教えましょう、ということです。だから、単に民主主義をやるスキルだけではなくて、他人を理解することや他者への共感といったものも、公教育でやるべきだということです。

平井さんが紹介するカランという政治哲学者はこの立場なんですが、彼は、「討議を行うための「共感」(sympathy)、「開かれた心性」(open-mindedness)、「批判的思考」(critical thinking)を育成する。つまり、ただの民主主義の作法だけでなく、熟議を通した変容が可能なような内面的徳性を涵養する」と言っています。

さすがアメリカだと思うのは、3つめと4つめの立場の間で論争がなされていることです。3つめのリベラリズムの立場から4つめを批判しているのは、マセードという政治哲学者で、マセードがカランを批判しているのですが、「国家の運営する教育が個人の信念に影響を及ぼすまで踏み込んではいけません」と言っています。また、「市民教育に批判的能力の育成を含めていること」を批判しています。なぜならば、親との関係性を考えた場合、公教育の結果、親の持つ宗教的信念に子どもが批判をするようになったらどうなるのか、それはまずいだろう、といったことを言っていました。

それに対して4つめの立場のカランからの応答は、やるべきことを限定しすぎると、「多様性のただ中で他者を尊重しながら社会的に協働するための鍵となる共感と開かれた心性とを備えながら、同胞市民の生に意味を与えているものを解釈していくということができなくなるからである」というものです。つまり、3つめの立場の「民主主義の討論のスキルだけ教えて、後はお互いにどうぞ」では、社会は良くならないからもう少し踏み込んでやる必要があるのだ、というのが4つめの立場ですね。

ここまで平井さんの整理をもとにアメリカの状況をお話ししてきました。こうやって見ると少し驚くのは、3つめの立場や4つめの立場がアメリカでは大きな存在感を持っている、ということですね。

考えておかないといけないのは、これら4つの立場のいずれにも危うさがあるということです。

1つめの市民的共和主義の立場をとると、コミュニティの価値を教えるのが市民教育であるということになります。それだと個人の内面に深い統制が行われることになり、コミュニティの名による強制や排除が起こります。誰それは日本から出て行けとか、共同体の中に入れぬ者は村八分だとか、そんなことになりかねません。このように、市民的共和主義にはナショナリズムや排外主義が裏表で重なってしまいかねない危うさがあるわけです。

2つめの多文化主義には、どんどん徹底していくと社会が断片化していくことになる危うさがある。細分化した集団が相互不交流で棲み分けてしまうような構造ができてしまう。イギリスでは、まったく別々のエスニックの集団が別々の学校を作ってしまう、共同で何かをやるといったことが難しくなるという棲み分けが現実起こっています。この行き着く先が、マジョリティ（多数者）によるマイノリティ（少数者）の力づくの統制になり、厳しい状況の中でマイノリティが何かを言うとマジョリティによる抑圧が起こる。このようにこの立場も危ない側面を内包しているのです。

3つめの禁欲的な政治的リベラリズムですが、これはバラバラな個人を生んでしまうという限界があります。これは、保守派がしきりに強調する点です。また、対話の名を借りた強者の勝利が常となる危険性があるということも問題になります。I・ヤングは、熟議のコミュニケーションの様式として考えられてきているものは、「エリート主義的で排他的」であって、「より教育を受けた、白人の中産階級の人々は、しばしば、あたかも自分たちこそ話す権利をもつかのようにふるまう」（Young,1996,p.124）と述べています。いわば、対話・論争能力の乏しい者——しばしばマイノリティがそうなのですが——は、決定の場から実質的に締め出されてしまう、といったことが起きてしまうのです。

4つめの相互の変容を可能にする政治的リベラリズムですが、これも共感や開かれた心性というところまで対象を広げていくと、とめどなく市民的共和主義に近づいていくので1つめの立場との間に線引きができなくなる、という危うさを抱えています。

すっきりとした「これが正解だ」という話をしていないので、みなさん大丈夫でしょう

か。頭が混乱してきていませんかね（笑）。

（２）異なる立場の議論をどう考えるか？

さあ、ここまでの話から、それらとは異なる立場のシティズンシップの議論があるとしたらどう考えていくのかに話を変えましょう。ここが今日の一つのポイントだと思います。

日本の特徴ですが、考えてみると1つめの立場の議論が強いことが分かりますね。どちらかといえば共同体主義であり人格への公的介入の許容が強いですね。「生きる力」の中の「豊かな心」なんか典型です。心を教育することに何らためらいがない。アメリカで同じようなことをやれば、「心を教育するなんてけしからん」と必ず誰かがきつと言うはずですね。このように、市民的共和主義に近いのが日本の特徴です。ここで考えていかなければいけないのは、この状況下でどうするかです。

余談になりますが、戦後の日本ではリベラリズムは思想として重視されてこなかった歴史があります。冷戦体制の中で社会主義か資本主義かといった対立軸が思想の軸になっていてリベラルであることを思想として練り上げていくことが、日本の社会では根付いてこなかった。結果的に集団主義的なものが社会のあちこちに組み込まれていって日本の社会構造ができあがった、というんな方が言っております。かつて山本七平が『「空気」の研究』という、日本的集団主義についての卓抜な分析の本を書きましたが、集団に個人を同調させなければいけないという風土が依然として強いから、「KY」なんて言葉がいまだに出てくるわけで、それも日本社会にリベラリズムが十分に根付いてこなかったからですね。

話を戻します。

二つ目の話です。学者はいつも極論を話します。哲学なんかはその典型ですね。たとえば、「こんな前提を置けばこうなる」と言って、現実には起こりえないことを前提に置いた極論を話したりもします。そうした極論を現実と取り違えると悲惨なことになります（笑）。

そこまではいかないにしても、多くの学者は普通、ある特定の立場から話を組み立てます。リベラリストの立場から教育を評論する、とかですね。私もやっています。

しかし、教育の日々の現場は一つの原理では割り切れない複雑さに直面していますから、そこで学者と実践家との違いが浮き彫りになります。それでは学校の先生はどうしたらよいのかという問題になりますが、さあ、みなさん、どうしますかね（笑）。

シティズンシップ教育の4つの立場から1つを選んですぐに実行できるわけがないのですから、もうこの話は忘れてしまおうと——帰りには講演内容を忘れようなんてことになる（笑）。無視をしておこう——これが一つの方法ですね。まあ、あるいは個人的には2つめがいいな、とか、3つめも悪くないな、のように個人的な好みで選択する。

結局、無視するか選択するかになるのですが、それではつまんない。シティズンシップ教育の4つの異なる立場の考え方にどう向かいあえばいいのかといったことを、もっときちんと考えていく必要がありますね。とくに日本では複数の立場の可能性を意識しないでぼんやりしていると、いつのまにか市民的共和主義の病理に行き着いてしまう可能性がある

る。誰かの排除を叫ぶ市民をつくり出す教育とか、ナショナリズムの中にみんななだれ込んでいくための教育とかのようになってしまいかねない。だからこそ自覚的に4つの異なる考え方にきちんと向き合っていかなければならないわけです。

本当は別の整理の仕方もたくさんあります。たとえば、カナダのある研究者は、シティズンシップ教育のモデルを3つに分けています。①「今の社会に適応し社会のメンバーになっていくのに必要な知識・能力・価値を学ばせる」という社会参入型モデル (social initiation model)、②「今の社会は改良が必要だと考え、社会を批判し究極的には改善していくために必要な知識・能力・価値を学ばせる」という社会改良型モデル (social reformation model)、③「民主主義的な原理を支持しつつ、同化 (一体化) を促進しようとする」社会結合型モデル (social cohesion model)、の3つです (Winton,2007)。米国の別の研究者は、シティズンシップ教育の議論を、①市民的共和主義、②政治的リベラル、③デューイ主義、の3つに整理して議論しています (Abowitz,2008)。だから、整理の仕方自体は、本当にたくさんあるわけですが、さまざまな立場の議論の特色と問題点という意味では、共通する部分が大きいと思うので、ここでは詳しく述べません。

(3) わたしなりの答え

原理的に対立する複数のシティズンシップ教育の立場があるときに、現場の教員はどうすればよいのか?——悩ましい問いですけれども、みなさんに提示したい、わたしなりに考えた答えは次のようなものです。

第一に、「偏りを自覚する」、すなわち、自分がやろうとしている (あるいは、やらされている) 教育がどういう立場に近いものなのか、まずはそれを明確に意識することです。それは、その教育がどう「偏っているか」を自覚することになります。おそらくどういう方法や内容のシティズンシップ教育であれ、先ほど述べた4つのタイプのどれかに近いはずなんです。どれに近いのか。自分のやろうとしていること、やっていることを相対化してとらえることです。

第二に、「限度をわきまえる」、すなわち、どこまでやってよいのかを注意深く考えながらやる、ということです。生徒の内面に入りすぎてそれを管理しようとしてはいけないか、政治の現実に触れさせようとして、うっかりある一線を越えてしまっていないか、そんなことを自分で常に意識する、ということです。

第三に、「補完的な学習機会を十分に提供する」、すなわち、別のタイプのシティズンシップのあり方を学ぶための別の機会を、高校三年間の間に用意する、ということです。力を入れてやっているものが必然的に偏っているとしたら、それとは別の価値観・考え方に生徒たちが触れる機会を用意しておいてあげる必要がある。あるタイプのシティズンシップ教育一色で塗り込めるのではない学習機会を用意して、バランスをとるべきだ、ということです。

たとえば、生徒の内面のアイデンティティに踏み込むのか踏み込まないのか、といった

問題がありますが、生徒たちに実際にシティズンシップを学ばせるためには、しばしば両方とも必要なわけです。できるだけ踏み込まないリベラリストの立場で教えるけれども、ある部分では、逆に踏み込むことを自覚的にやる。

あるいは、共同体への参加をみんなで経験させるとする。その場合、別の機会に孤立を恐れない個人の自律や自由の重要性を教える。これは、共同体の一員になることが全てではないのだ、ということを生徒に自覚させることになる。社会へ参入し適応していく教育と同時に、社会を批判的にとらえて事態の変革に関わる経験をさせるという、両方を経験させる。社会を相互協力的なものとして見ることを伝えるのと、社会をさまざまな利害の対立として見るという見方との両方を伝える。

いずれもどちらか一方だけをシャワーのように教えるとたぶん偏ってしまうから、補完的な学習機会を自覚的に作り出すのが良いと思うのです。コミュニティとの連携なんかは北海道の学校でもやられていますよね、これなんかは、市民的共和主義シティズンシップ教育の典型ですね。アメリカやカナダでもたくさんやられています。共同体主義だからいけないのではなくて、コミュニティの一員としての経験だけでは見落とされているものは何かといったことを考えさせる機会が、もう一方にちゃんと用意してあればよいのだと思うわけです。

抽象的に言ってもわかりにくいので、いくつか例を考えてきました。こんな例があります。コミュニティとの連携のシティズンシップ教育——「サービス・ラーニング」といわれているものです——の実態を研究したビックスパイとペースといった人たちの研究によれば、それは民主的参加のための重要な能力を発達させる機会になっているのだけれど、同時に大きな問題点もあるそうです (Bixby & Pace 2008)。コミュニティの中で起きていることは (マクロな) 政治と関係ないと生徒たちに認識されてしまう、というのですね。ローカルな問題がよりマクロな状況とつながらないから、ローカルな視野で閉じた世界観を身につけてしまうわけです。そうすると、目の前の多元的で複雑な出来事が、国やグローバルな世界とどう関わっているのかを意識できない。社会の仕組みや現代の世界の状況といった広い文脈の知識や認識を補完的に学習させないと、子どもたちは狭い自分の村や町の価値観から抜け出せなにかねない。

次の事例です。知識を通して広い世界を考えさせるシティズンシップ教育をひたすらやっていると、学べば学ぶほど無力感が生まれてしまう、という問題が生じたりもする。学ぶ事柄の内容が大きすぎたり複雑すぎたりすると、自分ではどうすることもできない、といったことを学んでしまう。たとえば、TPPを考えよう、温暖化問題を考えよう、とやるのはいいが学習の結果自分ではどうにもならないと生徒が考えることを放棄してしまう、なんてことになりかねない。そうならないためには、補完的な学習が必要ですね。たとえば、そうした問題に対して実際に何かをやっている人を呼んできてしゃべらせるとか、個人レベルで何ができるのか、何かやれば少しは現実を変えることができるのではないかと、といったことを補完的に学習させればよい、と思います。

3つ目の事例は、日本の学校教育でよくやられてきた手法ですが、生活共同体としての学校という教育のやり方についてです。共同体の生活を通して社会的なルールを学んだり対人スキルを身に付けたりする。日本の教育の伝統的な「お家芸」のような手法ですね。大学生に「学校は何のためにあるのか」と尋ねると、「集団生活を通して、社会生活のルールを学ぶ」と答える者が結構います。しかし、ひたすらこのやり方だけで進んでいくと、「共同体になじまない者は敵だ」というような価値観を教え込んでしまいかねません。「学校＝コミュニティ」論は、共同体への過剰な同調を生んでしまう危険性をもっている、ということです。だから、「学校＝コミュニティ」ではない側面を、生徒たちには経験させる必要があります。「サービス・ラーニング」への補完的学習と同じように、共同体の圧力に屈しないで正義を貫いた人について学ぶとか、個人の尊厳や他者の権利の大切さを知る機会を作る、とかですね。

また余談ですが、私が高校のときに夏休み向け推薦図書リストが配られたわけですが、その中にある先生が推薦したのが「ワインの本」でした。ほかの先生のは「高校生らしい本」が並んでいましたが、その先生のは、高校生に対して「ワインの本」ですからね。すごく印象に残りました。後から考えたら、「はやく大人になれ、大人になるとこんなに楽しい世界が待っているぞ」という、その先生のメッセージだったんだと思います。ほかの先生の推薦本なんか忘れちゃったけれど、わたしが推薦図書リストの中でいまだによく憶えているのは「ワインの本」なんですよ（笑）。これなんかは、全体がある方向で組み立てられているとする中で、別のメッセージのものも提示されている例でしょう。

「AはBである」ということを学ばせるのに力を入れる教育がなされているとしたら、そういう場で「AはBではないこともある」「AはCであることもある」といった、別のメッセージも生徒たちに投げかけることが重要だ、ということです。矛盾しているように見えますが、それは少しも不思議ではない。現実の社会の出来事や人間の生き方はそういうものです。もしも生徒に「先生のメッセージは矛盾している！」と詰め寄られたら（笑）、「世の中は矛盾する諸側面から成り立っているから、君たちはそれらを広く知る必要があるのだよ」と、生徒たちに優しく説明してあげてください。

4 シティズンシップ教育をはばむもの

もう一つ大きな論点として、「シティズンシップ教育をはばむもの」について話します。欧米におけるシティズンシップ教育の現実は、いろいろ読んでみると、そんなにあまり「バラ色」じゃないですね（笑）。具体的にシティズンシップ教育をはばんでいるものを英国や米国を例に取り上げてみます。どこでも苦勞しているようですね（笑）。何に苦勞しているのかを整理してみました。それは、「うまくいかないからダメだ」というふうに言いたいからではなく、「うまくいくためには何をしないといけないのか」を考えさせてくれるからです。いろんな文献から、私なりに整理してみました。

(1) 道具主義(instrumentalism)的教育観

第一に、道具主義的教育観がはびこっている。教育で学ぶ内容に興味を持ったり、それ自体がその後の人生の中で意味を持ったりするのではなく、テストや受験のためだったり、資格や就職活動のためだったりして、教育が外形的な意義しか持たない道具のようにみなされてしまう、という事態です。これがシティズンシップ教育の軽視を生んでいます。

米国で書かれている論文の中で、シティズンシップ教育は「しばしば高校の手段的文化と対立している」と書かれています(Bixby & Pace, 2008 : 15)。そこでいわれる、「手段的文化」とは、進学だとか資格取得だとか、そういった効用が目に見えないと生徒たちは学習しない、といったことですね。教師もしばしばみえやすい効用を勉強させる切り札にしたりする。そういう学校文化のもとでは、生徒にとって効用をはっきり自覚しにくいシティズンシップ教育は、取組みがおざなりなものになってしまうわけです。

ベックという研究者の本を読むと、英国でも同様です(Beck, 2008)。成果をあげている学校や教師もあり、よいプログラムや教材もあるものの、一般に、多くの学校でカリキュラム全体の中における位置が低く、周辺化されてしまっているようです。高い成績を追求する生徒たちには、シティズンシップ教育は道具的価値を持たないものと映っている。また、職業教育のカリキュラムを求める志向が強い生徒たちにとっては、シティズンシップ教育はあまりにもアカデミックすぎるうえ道具的価値が分からないから、軽んじられている。

また、学校の「隠れたカリキュラム」(学校の中で知らず知らずのうちに生徒が学習してしまうもの)もまた、シティズンシップ教育の取組みをはばんでいるそうです。「大事な科目/大事でない科目」というふうな科目間の序列とか、試験の成績を最大化しようとするプレッシャーとか、自分が教育を受けるのを投資として考えるような「企業家的市民」を作り出すような考え方が、シティズンシップ教育を軽視する事態を生んでいるわけです。

(2) 評価やアカウンタビリティの要請

ビックスバイらに言わせると、近年の教育政策で強調されてきた、評価やアカウンタビリティの要請が、そうしたシティズンシップ教育の軽視に影響を与えています(Bixby & Pace, 2008 : 15)。短期的に評価しうるような成果、数字で量的に測定できるような成果が強く求められる。しかもそれは、生徒間あるいは学校間の競争が求められる。そのような教育政策の圧力が、シティズンシップ教育の阻害要因として機能してしまっているわけです。シティズンシップ教育は競争にはなじまないし、生徒個々人のアウトカムの形で具体的な成果を目に見える形で示すのが難しいですからね。

ちなみに、先ほど中教審の審議の様子についてお話ししましたが、高校教育の「コア」をめぐる議論の中で、評価が難しいものがあることは認めてくれています。その視点がかままで制度設計に反映するかが重要で、何でもかんでも評価しろという話になると、いび

つなシティズンシップ教育になってしまいます。

(3) 教師の力量不足

3つ目が、教師の力量不足の問題です。シティズンシップ教育をやるといっても、一方的な知識伝達に終始してしまっているというようなことが起きています。カナダでもイギリスでも起きているそうです。また、能動的な学習のさせ方に慣れていないため、権威主義的な指導関係になっている。たとえば、理性的自立の促進 (promoting rational autonomy) に向けての幅広い教養教育は、教師が教養教育の目的や目標をよく理解し、それを自律的に教えられるのかどうかという点にあるけれど、現実の教師にはこのハードルは高い (Beck, 2008 : 102-103)。実際の指導場面で、多面的に考えさせる取り組み方が分からないから、あらかじめ答えを用意しておいてそこへ導くような指導法になってしまう、といった感じですね。——なんだ、欧米も日本と変わらないですね (笑)。

さらに、生徒たちは日常的経験とカリキュラムにある知識との有効な結合を生み出せていない (Beck,2008)。そして、現実政治の複雑な現実を学ばせるためには、教師自身が政治についての深い理解を必要とするが、それができていない、といったこともあります (Frazer,2007)。

これらの問題を解決するためにはどうしたらいいのか、答えは簡単ですね。みなさんたち教師の力量を高めてください、ですよ (笑)。

(4) 学校の資源・準備の不足

もう一つ指摘されていることは、学校の資源や準備不足がシティズンシップ教育の困難さを深めているということです。英国では二〇〇二年からシティズンシップ教育を必修科目として制度化されましたが、実際の学校レベルでは、きちんとした計画を立てていない学校が多いことやシティズンシップ教育を専門とする教師が不足していること、そもそも社会科学を学んだ教員が不足していて社会科学的内容が活かされていないといったことが指摘されています。また、シティズンシップ教育が制度化される前からあった P S H E (personal, social, and health, education) という科目の看板を掛け替えただけの学校も多く、シティズンシップ教育の実践が見かけだけになっている。しかも実際の授業時間数が減らされる傾向にある、といった状況があるようです (Beck,2008)。

このように見ていくと、何だかこの研究会の趣旨をぶち壊すような話をしてしまいましたかね (笑)。いや、でも困難を明らかにすることは必要ですね。どこがどううまくいっていないのか、すでにいろいろとやられているところから学ぶことで、用意周到に困難に立ち向かっていけるわけですよ。

(5) 道具主義をどう乗り越えるか

さて、以上のような、さまざまなポイントをふまえて、どうしたらよいかを考えてみ

ましょう。最も大きな問題は道具主義的教育観をどう乗り越えるか、だと思います。何かすぐに役に立つものでないと生徒は勉強しない。何かすぐに役に立つことを示さないと教師も不安でたまらない、といった状況を乗り越えないとシティズンシップ教育を腰を据えておこなえないです。

どうしたらよいのか？去年や一昨年の講演内容は、その解決の糸口になるような内容を含んでいると思います。長い目で教育を見てみようと、か、大学進学といった学歴なんかよりももっと中身として生徒にとって意義のあるものを身につけさせるんだと考えてみよう、などといったことです。

今年は新たな論点として、2つの点を述べてみたいと思います。

1) 「仕事で役立つ能力」と「市民として使える能力」との重なり

第一に、「仕事で役立つ能力」と「市民として使える能力」とはずいぶん重なっているというふうに考えてみたらどうか、ということです。普通は、仕事のための勉強か市民教育のための勉強かといった二項対立にしやすいし、わたしもあえてそんな議論を試してみたりすることがあるのですが、のですが、道具主義的教育観が強い今の日本社会では、それをやっているかぎり市民教育なんて前に進まない。むしろ、「仕事で役立つ能力」と「市民として使える能力」とは重なるんだと考えてみれば、道が開けるのではないかと思うのです。

ちょっと調査データをみながら考えてみましょう。資料の5は、金子元久さんたち東大の研究チームが2009年に大卒の職業人を対象に行った調査の結果です。全国5万事業所をランダムサンプリングして各事業所に5部ずつ割り当てて、一般職員約2万5千人が回答したものだそうです。

表の左側の「職務のウエイト」とあるのは、回答者の現在の職務のウエイトはどれくらいですか、すなわち、回答した職業人の現在の職務のウエイトについて、回答者がどれくらいあてはまるか、ということを選ばせたものを尺度にしたものです。「パターンが決まった職務」や「顧客などの調整、対応」から「意志決定、管理」まで、6つの職務のタイプが並んでいます。自分の仕事にそれぞれの業務があるかどうかを尋ね、全体の分布から、ウエイトの指数を算出したもののようです。

表の上列にある「統計や数学的推論などの数量的能力」から「仕事に関係する専門的・理論的知識」までの事項は、回答者が現在の仕事をやるのに必要だと感じているコンピテンス（汎用能力）の項目です。

いずれも調査をする側が設定した項目ですので、「もっとこんな職務があるぞ」とか、「もっとこんなコンピテンスが重要だろう」とか言わないでくださいね（笑）。ともかく、回答者がどんな仕事をしているのか、ということと、その回答者がどんなコンピテンスが重要だと考えているのか、との関係が、大ざっぱであれわかると思ってください。

金子さんは、この調査で判明したことを次のように書いています。「①一般的には大卒若年層では、定型的な業務、ないし顧客への接触が主要な業務であって、こうした業務を行

っている限りでは、対人コミュニケーションなどのほかには具体的な知識・技能の必要性が感じられない」。なるほど。たとえば、「パターンが決まった職務」では、「統計や数学的推論などの数量的能力」は－4.6、「論理的な考え方」は－8.9です。「顧客などの調整、対応」という職務の場合も、「人とのコミュニケーション」以外の項目では数字が低いですね。この表には年齢のことは出ていませんが、左側の上の方の職務（「パターンが決まった職務」など）は若年層が多く、下の方（「意志決定、管理」など）になると高い年齢層が増えるのは、まあ、会社の様子を思い浮かべていただくとわかると思います。単純な仕事をやらされている若い間は、さまざまなコンピテンスの必要性が感じられていないわけですね。

金子さんはまた、「②いずれの職系においても、30歳代から40歳代にかけて管理的職務に就く者が増え、これらの職務では広範な知識・技能の必要性が意識される。コミュニケーションだけでなく、論理的な考え方や、数理的能力の必要性も感じられる」とまとめられています。確かに、表の下の方になると、どのコンピテンスの必要性の数字も増加しています。

いや、おもしろい調査結果ですね。つまり大卒ですぐに働き出したときは、定型のこととか顧客対応とかをやらされる職務に就くわけですね。パターンが決まった職務や顧客対応の場合は、高度な知識は必要ないわけですよ。根性さえあればいい（笑）。三〇歳代から四〇歳代にかけては、表の結果のように職務のウエイトの中で知的な能力が必要になってくるわけです。ですから、「学校教育は役に立たない」論は、せっかちに卒業した直後の人生の一瞬だけを見ている論ですよ。長期的は学校教育で身につけた学力は人が生きて仕事をしていく中で、徐々に必要になってくるんです。

—ということが、この表でいえることの一つなんですが、わたしがここで言いたいことは他にあります。それが、先ほど言った、「仕事で役立つ能力」と「市民として使える能力」とはずいぶん重なっているのではないかという点です。

わたしはちょっと思いついて、〈市民活動の活動内容〉なるものを作ってみました。

〈市民活動の活動内容〉（広田作成）

- ・パターンが決まった市民活動
- ・イベントのお客さんへの対応
- ・新規活動の企画・開発
- ・課題の分析・解決
- ・団体・グループ内での調整、意思形成
- ・意思決定・管理

これは、金子さんの表の左側の「職務のウエイト」に書いてある項目を少しいじって見たんですね。職務のウエイトの「パターンが決まった職務」を「パターンが決まった市民

活動」、「顧客などとの調整・対応」は「イベントのお客さんへの対応」、「新規事業・商品の企画・開発」は「新規活動の企画・開発」、「課題の分析・解決」はそのまま、「組織内での調整・意思形成」を「団体・グループ内での調整、意思形成」に、「意志決定・管理」はそのままにしてみました。こうして金子さんの表と見比べてみると、市民活動に必要なスキルと職業に必要なスキルはかなり重なり、必要なコンピテンスはおそらく共通しているのではないかと、ということをお願いしたいのです。

地域住民としての活動を思い浮かべてみてください。地域のイベントで荷物運びの手伝いをするのは、「パターンが決まった職務」ですね。屋台でおでんを売るのは「イベントのお客さんへの対応」ですね。でも、みんながみんな、そんなことだけしかできなかつたら、質の高い市民活動はできません。新しい活動の展開をどう企画していくか（「新規活動の企画・開発」）、直面する問題の分析や考察（「課題の分析・解決」）、拡大するメンバーの中での連絡や相談（「団体・グループ内での調整、意思形成」）、活動全体のマネジメント（「意志決定・管理」）なんかを、誰かができるようにならないといけない。自律的な市民活動における活動のあり方は、実は、会社組織なんかでやっている職務と結構共通しているのではないかと。そうであるとすると、そこで必要とされているコンピテンスも共通しているのではないかと——これが表を見ながら私が考えたことです。

さて、もしもそうだとすると、いくつかのことが言えるのではないかと思います。

まず第一に、内容が職業直結型の内容の教育でなくても、「将来の仕事に役立つ」と生徒に思わせることが可能である、ということです。非職業教育的な活動をやらせながら、「これが将来の仕事に役に立つ」と言えばいいのです（笑）。たとえば、先ほども話をした他人とのコミュニケーションができる、分かりやすい文章を書ける、といったことは、仕事にも役に立つ。市民的な能力を育成するという教育の中で身に付けたものを職業に生かすことができる。地域の調べ学習、T P Pについて勉強してみよう学習、といった調べ学習がありますよね。「この調べ学習の中で身に付けたスキルは将来の職業に役に立つのだよ」と説明すればよいのです。市民形成に向けた教育をやりながらも生徒の将来の職業に役に立つんだよ、と説明することが大事だと思うのです（図のAの部分）。

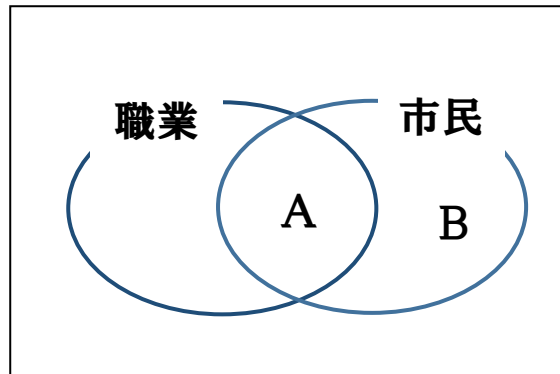
ちょっとわたしの授業の話をししましょう。教師にならない学生がたくさんいる一年生のクラスで、現代の教育についてのレポートを一生懸命書かせるテクニックです。

わたしは学生たちに言います。「君らは、いずれ会社に入ったりするでしょう。そこでね、ある日課長に呼ばれて『タイの〇〇県に工場を進出するよいタイミングか否か、調べてレポートを書いてくれ』と、突然指示されたりするのよ。さあ、どうする？ 『Yahoo! 知恵袋』かなんかで誰かに尋ねてみるかね。それじゃあレポートにならないよね。現地に行ってみるかね。『いやー、行ってみたいらしいところでしたあ』。それじゃあダメだよ。立地に必要なコストとか、タイの〇〇県の労働市場の状況とか、インフラ整備の状況とか、販売ネットワークの可能性とか、為替レートの変動の見込みとか、世界経済の先行きの見通しとか、いろんなことを調べなきゃいけないでしょう。いろんな柱立てを自分で立てて、

自分でそれを調べて、わかりやすくまとめて、論理的に結論を出す。それで立派なレポートになるのよ。そういうスキルを身につけていないと一生苦勞するよ。——ということで、このレポートを書くプロセスで、しっかりしたレポートを書く技術を身につけてください」。

この程度のことを言っておくと、学生たちは「ああ、しっかりしたレポートを書くのは役に立つんだ」と思って一生懸命やってくれます。「自分の仕事に役立つんだ」と学生たちに思わせておいて、実は将来の仕事とは無縁なテーマで書かせるんですけどね（笑）。

第二に、逆に、職業的な内容の学習の中で、一般的な市民的能力を高めることも可能だと思います。専門高校なんかで、仕事体験を通して実際の社会に触れるとか、先ほどのコンピテンスのような部分を高める内容が含まれていたり、とか。図のAの部分ですね。ただし、市民性を育てる教育に必要なのは、図のBの部分をどのように学習内容に盛り込むのかを考えればいい



と思います。職業的な内容だけを勉強していたら身につかないものは何なのかを考えて、それを高校時代にきちんと学習する補完的な機会を作ればいいと思います。

2) 生徒にねらいや意義を納得してもらって学んでもらうこと

「道具主義的教育観をどう乗り越えるのか」の2つめです。道具主義的な教育にならないためには、生徒自身が、学ぶ内容それ自体の意義を考えながら能動的に学習する必要があります。これが日本の学校ではいままで不足していたんではないかと思います。

そこでここを変えるための3つのポイントを考えてみました。

一つめは、教える側にまず必要なのは、生徒に学習のねらいや意義を納得してもらおうよ、きちんと説明しておくことではないか、ということです。それによって、生徒自身が、何を学ぶのか／何を学んだのかについて、自分で言葉にしてみることができるようになると思うのですね。

わたしは、大学の授業でこれを繰り返しやっています。「今日の講義は〇〇という理論を説明するけれど、それは、××のような意義があるんだよ。たとえば、△△という場面でものを考えるときに使ってみてね」と。

何が言いたいかというと、能動的に生徒たちが学習してしていくためには、自分が何を学ぼうとしているのかを知っていないといけない、ということです。「能動的な学習」というのは、学習者自身が学習の目標と過程を自分で計画・制御していくことですが、多くの生徒ができないのは当然です。まだ学んでいない生徒は何をどう学べばよいのかについて考える手がかりを持っていないからです。だから、あらかじめ学習のねらいや方向を教師が説明することで、ポイントを理解させておくのが大事なのではないかと思うわけです。

体験学習なんかも生徒たちにあらかじめ何を体験してほしいのかを説明しておけば、漫然とその場にいるだけ、というような事態のいくぶんかは避けられるでしょう。

二つめは、何かを学ぶということは、具体的な内容の習得だけでなく、より一般的な知的スキルの学習でもあることをきちんと強調しておくといいのではないかと、思うことです。学習の過程では、具体的な学習内容が学ばれると同時に、より一般的な知的態度やスキルが得られるという、「学習の二重性」が生徒たちにはなかなか理解されない、という現実があります。学習者の側はどうしても中身だけに興味がいつてしまう。でも、「タイに工場を出す」というお話でしたように、ある課題をこなす中でどういう一般的なスキルを磨いてほしいのかを説明していけば、自覚的にそれをやってくれる生徒たちも出てくると思います。職業的な内容の教育でも、たとえば、「この課題を通して分かりやすい文章の書き方も学んでほしい」などと事前に説明しておけばいいと思うのですね。

三つ目に言いたいのは、学習の成果（結果）は重要ですが、同時に、学習の過程が重要だということです。単純な指標では測れないような、「何かについて考える」とか「何かに気づく」といったことをねらいとするような学習では、とくにシティズンシップ教育はそうですが、共通尺度で測定できるような結果は二の次だ、ということです。シティズンシップ教育で重要なのは、進めていくプロセスなのであって結果ではない。何を感じたり、何を考えたのが大事ですよ。だから失敗もOKです。仮に失敗したら、なぜ失敗したのか考えてみようとして生徒に問いかけてみればいい。そうすると、失敗はとってもいい学習機会となります。

もちろん、そういう結果を問わない授業や行事なんかであっても、達成感や自信がつく成果を生徒自身で生み出せることができればなおよいと思います。政治を学ばせることの難しさを論じたフレーザーは、しょぼい参加は逆効果だ、と言っています（Frazer, 2007）。ちょこちょこやって自分が何もできないと感じたら、結局は無力感ばかりが生まれてしまうのだそうです。

今まで話してきた内容は、道具主義的教育観をどのように乗り越えるのかということでした。

（6）教師の力量不足／学校の資源・準備の不足をどうするか？

どうすればよいのかについて論じ残してきたのは、教師の力量不足や学校の資源・準備の不足をどうするかですね。どうしましょうか。まあ「努力する」とか「努力させる」しかないですね、しょうがない（笑）。

とはいっても、何を考えながら努力するか、を考えてみないとはいけません。

少なくとも、シティズンシップ教育固有の難しさを考えておく必要があります。

第一に、目の前の素材・取組み内容と生徒たちに身につけてほしいものとの次元が違うのですね。たとえば、「コミュニティでの活動を通して社会とはどういうものかを考えてほしい」と考えたとしても、「社会」なるものは目の前に存在しないのですね。ローカル

な体験と広い社会・世界認識の間に距離が生じやすいという話をしましたよね。ですから、もしも目の前の素材でグルグルと回ってしまうと、「老人ホームでこんなおもしろい経験をしましたあ」、で終わってしまう。そうではなくて、その向こう側にあるものを教えたいという目標が有るから老人ホームでの体験活動があったりする。しかし、そういうことが生徒に伝わりにくい、だから難しい。もちろん、説明をするとある程度その活動がつながるでしょうが、そのためには、きちっと説明や補完的な学習を教育する側が考えておかないといけないのだと思います。

シティズンシップ教育が難しいことの二つ目は、答えのなさ、答えの多様さですね。答えのなさに耐えられるような授業をすることに日本の高校の先生方は馴れていく必要がありますね。〈正しいもの〉を教え込むというのではなく、「生徒とともに〈問い〉を立て続けるような教育実践像」はどうでしょうか、と小玉重夫さんのシティズンシップ教育論（2003）に触発されながら論じたことがあります（広田 2005、227 頁）。「唯一の「正しい答え」が出されるのではなく、「答え」は教員も含めた一人ひとりに預けられながら、次第に「問い」のほうの質が深まっていくような」（同上）授業のイメージです。具体的な工夫の仕方はいろいろあると思います。

そして三つ目は、プロセスの不確かさがありますね。この手の教育に固有の難しさですね。正答のない問いを一人ひとりに考えさせながら学習させていくと、だんだん分化していきます。個々の生徒ごとに多様に枝分かれしていくわけですね。こちらの想定していた筋で学習している子どもと、まったく違う方向に踏み込んでいく子どもとに分化していくことになる。同様に、個別分化した活動が行われると、当然に分化した反応が生まれる。だから、想定もしない結果が次々と出てきて、行きつく先が不確かになっていく。シティズンシップ教育にありがちな傾向です。

それでは、このような難しさを抱えたシティズンシップ教育をよりよいやり方にするために教師はどういう努力をしたらよいのか。わたしが考えていることを4点だけお話しします。

一つは、教師自身が市民的感觉を身につけて、その上で「知識人」を目指すことです。市民感觉のない人が市民を作ろうというのは、パラドックスですね。教える技術以前に、人間とは何か、社会とは何か、現代世界はどうなっているのか、といったことを、先生方はいろいろと学んでいってほしい。他者の不確実な学習プロセスに寄り添ってコーディネートすることができるためには、教師は自身が広くものを知り、考える人間でなければならないと思います。

二つ目は、ここまで語ってきたシティズンシップ教育の難しさを考えると、一点豪華主義から始めればよいと思いますね。自分の授業全体や学校の活動全体をいきなり壮大な体系で組織化するのは困難でしょう。生徒の側もついてこれない。そう考えれば、まずはできる範囲で綿密に練ったものを一つか二つ作って、やってみる。ある程度までいったら、また新しい試みを考えてみる。そうするとだんだんと楽になるし、自然にたくさんのノウ

ハウが蓄積・共有されるようになるでしょう。

三つ目に教師自身が失敗から学ぶことが必要ですね。最初の試みはたいへんですが、二回目からは何とかかなりますからね。失敗の原因を考えて改善していけばだんだんと楽になっていくと思いますね。

四つ目は、条件整備が重要です。お金も人もない中で新しい仕掛けを作っていくのは無理ですよ。ですから、条件整備を行政に求めていく必要がありますね。

5 おわりに

話をまとめましょう。今日の講演のスタートは、若者がもっと社会に関わる必要がある、という話をしました。その点は自民党であれ経済同友会であれ中教審であれ認識されるようになってきた。そういう意味では、これまで生徒を社会から切り離してやってきた高校は、変わっていく必要がある。ただし、いくつかの困難があることも話しました。これについては、二つの大きな話をしました。

一つ目は、理念や目的に関して対立するものがあるがどうしたらよいのか、という話です。どれが正しいとか言えない中で必要なことは、あるやり方でシティズンシップ教育を行った場合、偏っている部分を自覚し、限度をわきまえること。そして、足りない部分を別の形で教えることが大事でしょう、ということでした。以上はシティズンシップ教育の原理との付き合いかたの話をしました。

二つ目は、もっと実践的な困難をどうするか、という話をしました。道具主義的教育観が英米でもはびこっているし日本でもそうです。進学のためとか就職のためといった、教育を単なる道具と考えて学習するというものとどう向き合えばよいか、という問題です。「仕事に役立つものを学びたい」という生徒の思考をうまく利用する手もある、という話をしましたし、何が学ばれるのかをあらかじめ生徒に説明しておく、能動的な学習が期待できるのではないか、というお話をしました。

最後に、力量不足とか資源の不足はできる範囲でやるしかないということも話しました。シティズンシップ教育固有の難しさがあるから、いろいろ考えながらやってほしいと思います。ただ、道具主義的教育観と違い、いくらでも可能性が広がっているのがシティズンシップ教育だと思います。うまくやればとってもクリエイティブですね。教師としてはこんなに面白いものはないと思いますよ。一人ひとりの個人的な教師の取組み、それぞれの学校での取組みといったノウハウを蓄積していけば、10年、20年後には日本の高校はまったくちがったものになると思います。もちろんドラスティックには変わらないが、そんな試みに向けて皆さんそれぞれに努力をしていってください。

以上でわたしの話を終わります。ありがとうございました。

*文献リスト

- 植村邦彦 2010 『市民社会とは何か——基本概念の系譜——』平凡社、2010年
- 金子元久 2013 『大学教育の再構築——学生を成長させる大学へ——』玉川大学出版部。
- クリック、バーナード他 2012 『社会を変える教育 Citizenship Education～英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから～』長沼豊・大久保正弘編訳、キースページ 21。
- クリック、バーナード 2004 『デモクラシー』添田育志・金田耕一訳、岩波書店。
- 仁平典宏 2009 「〈シティズンシップ教育〉の欲望を組みかえる——拡散する〈教育〉と空洞化する社会権——」広田照幸編『自由への問い5 教育——せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」——』岩波書店、2009年、173-202頁。
- バウマン、ジグムント 2001 『リキッド・モダニティ』森田典正訳、大月書店。
- 平井悠介 2003 「現代アメリカ教育理論における Civic Education ——多文化社会のシティズンシップと民主主義との関連に注目して——」『筑波大学教育学系 教育学論集』第27巻。
- 平井悠介 2007 「教育における国家的統合と価値としての政治的平等 ——1990年代アメリカのリベラル派の市民教育理論に焦点を当てて——」『教育学研究』第74巻第4号、日本教育学会。
- 広田照幸 2005 『《愛国心》のゆくえ——教育基本法改正という問題——』世織書房。
- フォークス、キース 2011 『シチズンシップ 自治・権利・責任・参加』中川雄一郎訳、日本経済評論社。
- 山本七平 1977 『「空気」の研究』文藝春秋。
- 鷺田清一 2013 「ワーク・ライフ・バランス再考」『東京新聞』2013年6月21日夕刊。
- 経済同友会「18歳までに社会人としての基礎を学ぶ——大切な将来世代の育成に向けて中等教育、大学への期待と企業がなすべきこと——」2008年09月02日
(<http://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2008/pdf/090202b.pdf>)

- Abowitz, Kathleen K., 2008, "On the Public and Civic Purposes of Education", *Educational Theory*, Vol.58, No3, pp.357-376.
- Beck, John, 2008, *Meritocracy, Citizenship and Education : New Labour's Legacy*, Continuum International Publishing Groups.
- Biesta, Gert & Lawy, Robert, 2006, "From Teaching Citizenship to Learning Democracy: Overcoming Individualism in Research, Policy and Practice", *Cambridge Journal of Education*, v36 n1 pp.63-79.
- Bixby, Janet S. & Pace Judith L.(eds.), 2008, *Educating Democratic Citizens in Troubled*

- Times : Qualitative Studies of Current Efforts*, State University of New York Press.
- Faulks, Keith, 2006, "Education for Citizenship in England's Secondary Schools: A Critique of Current Principle and Practice", *Journal of Education Policy*, v21 n1 pp.59-74 .
- Frazer, Elizabeth, 2007, "Depoliticising Citizenship", *British Journal of Educational Studies*, v55 n3 pp.249-263.
- Fuhrman, Susan H. & Lazerson, Marvin(eds.), 2005, *The Public Schools*, Oxford University Press.
- Heater, D., 1990, *Citizenship* , Longman.
- Hyslop-Margion, Emery J. & Sears, Alan M., 2006, *Neo-Liberalism, Globalization and Human Capital Learning: Reclaiming Education for Democratic Citizenship*, Springer
- McDonough, Kevin & Feinberg, Walter(eds.), 2003, *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, Oxford University Press.
- Parker, Walter C. , *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*, Teachers College Press.
- Whitty,G. 2002, *Making Sense of Educational Policy*, Paul Chapman.
- Winton, Sue, 2007, "Does Character Education "Really" Support Citizenship Education? : Examining the Claims of an Ontario Policy", *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n66 pp.1-24 .
- Young,Iris M. 1996, "Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy, in Benhabib, Seyla (ed.), *Democracy and Difference,: Contesting the Boundaries of the Political*, Princeton University Press, pp.120-135.