

# 琉球大学学術リポジトリ

## シティズンシップ教育における支援者にとっての「学び」

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学生涯学習教育研究センター 公開日: 2016-06-23 キーワード (Ja): シティズンシップ教育, 主権者教育, 公民科教育, 授業分析, ファシリテーション キーワード (En): 作成者: 与那嶺, 匠, Yonamine, Sho メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/34265">http://hdl.handle.net/20.500.12000/34265</a>

## シティズンシップ教育における支援者にとっての「学び」

### An Analysis of the Learning for the Facilitator in Citizenship Education

与那嶺 匠<sup>1</sup>

キーワード：シティズンシップ教育・主権者教育・公民科教育・授業分析・ファシリテーション

#### 要旨

本研究の目的は、シティズンシップ教育のプログラムには教育を受ける側のみならず教育を行う側にも有益な学びが存在し、その学びは市民的資質を生涯にわたって向上させることに有効であることを明らかにするものである。中学生を対象としたシティズンシップ教育に教育支援で参加した大学生たちからは、ファシリテーターとして権利と責務を擁護する存在へと変容し、反省的実践を行いながら自律的に公的な活動へと参加するためのスキルを身につけようとする様子が観察された。ただしそれらの学びは課題解決を目指すカリキュラムや異質な者同士による対話を重視したグループ活動、授業検討の場や裁量性を確保することが条件となる。

#### I. はじめに

近年、主権者教育の必要性が叫ばれている。主権者教育はシティズンシップ教育の一端であり、自ら考え判断し自律的に社会参加していく存在を育成するための教育などとして定義される<sup>1)</sup>。学校教育でのカリキュラム構築や成人教育としての市民講座の提供など主権者教育と一口に言っても教育の提供方法は多岐に渡るが、その必要性の根拠として挙げられる内容は概ね次の三点に集約される。第1は、投票率の低下に対する危機、特に若年層の低投票率に対する改善効果である。政治教育に関して制度論を理解する側面からではなく、政治参加をしていく実践的な側面から必要性が唱えられている。第2は、大きな物語の終焉に起因した共同体の崩壊という危惧に対し、新たな社会契約によりその再構築を可能にする効果である。つまり異なる多様な価値観に対し寛容さを持って合意形成をしていく学習が欠かせないという指摘である。第3に、地方分権次代を支える基盤としての社会関係資本を増大させる効果である。他者との合意形成を伴う学習活動は学習集団の親和性を高めると考えられ、このような学習活動を地域共同体レベルにまで拡大できるのであれば社会関係資本の形成に寄与するであろうという目論見である。この三点が指し示していることは次のように言い換えることができる。人々の価値観の多様化は政治に対する複雑な要求を生み出しているが、行政の対応不全により人々の社会に対する自己有用感が低下してしまった故、地域社会における具体性を持った社会参画により自己有用感の回復を図る必要がある。その基盤として政治に対するエンパワーメントを形成することが、主権者教育の主要なテーマである。

では主権者教育の実現に向けては具体的にどのような方法論が検討されているのだろうか。2012年に行われた財団法人明るい選挙推進協会のシンポジウムでは「若者啓発グループの育成」「大学との連携」

<sup>1</sup> 沖縄大学地域研究所特別研究員／具志頭中学校講師

「学校教育との連携」「市民性教育」の4方法が取り上げられている<sup>2)</sup>。これを大きく分類すると、定められたプログラムを基に啓発活動や出前授業を実施する直接的なアプローチと、主権者教育の実施を支援するプログラムの開発を目指す間接的なアプローチの、2つのアプローチが見えてくる。

ここで教職の世界に目を向けると、教師の側に児童・生徒を教え導くための学びというものが存在し、その学びが「教える者—教わる者」という関係を突き崩して、学びあう共同体へと教師も含めた学級集団を変容させていく様子がしばしば見られる。このような学びの構造を主権者育成のための成人教育にも利用できないだろうか。つまり教育を受けることを通して主権者としての資質を身につけるだけでなく、教育をすることを通して主権者としての資質を身につけることもできないか、ということである。一般的に主権者教育が語られるとき、学習の主体は未来の主権者である子どもや投票権を得たばかりの若年者を指すことが多く、彼らを教え諭すにはどのようなことを教えたらいいかという視点で話は進められる。しかし投票権を得て幾度も投票行動を経験した者もしくは投票権を得ながらも長らく投票行動からは距離を置いている者など、若年者に成熟した市民のモデルを示す立場にある者も含めた文化的実践の共同体的な視点から主権者教育の必要性を捉えるとどうか。つまりレイヴらの正統的周辺参加論の立場<sup>3)</sup>から捉えると、模倣のモデルとしての成人はモデリングを行う若年者との実践共同体の中で、主権者教育を支援し若年者を導くような参加形態による学習活動を行うことが望ましいのではないかということである。社会は他者の存在を抜きして存在することはできず、市民は他者への影響や配慮を常に意識する責務を負っている。そのような社会の中で若年者は予期的社会化によっても市民性を高めるのであり、模倣のモデルが生涯にわたり学び直しとしての主権者教育に取り組むことを通して自己有用感を高めつつ、より良い社会を形成する存在であろうとするのならば、直接的に若年者の政治参加を促す学習と同質の効果があると考えられる。

本研究では大学生により行われた主権者を育成するシティズンシップ教育の授業実践において、授業を行った大学生自身のシティズンシップ概念がどのように変化したのかについて参与観察を行った。本研究で取り上げる授業実践は2005年度より7年間にわたり中学生を対象として行われたものであり、身近な地域に潜む課題の解決を通して能動的な市民を育成しようというものである。分析の対象となる大学生たちは授業において学習の支援者として参加しながら、専門家からの助言や先事例の情報提供を基に主権者育成のシティズンシップ教育プログラムを自ら構想し、教材研究および教材作成も独自で行った。これは先述した主権者教育の直接的および間接的の2つのアプローチを平行して実施したことに等しく、主権者教育の統合パッケージとして先駆的な取組と言える。この取組において大学生自身は主権者として何をどう学んだのかを捉えることで、学校教育の場を利用した主権者教育による生涯学習を成功させる要素について検討したい。

## II. 問題の所在

主権者教育はシティズンシップ教育の一端であるが、シティズンシップ教育が射程に捉える現代的なシティズンシップの定式化はT.H. マーシャルのシティズンシップ論によりなされたと言われている<sup>4)</sup>。もっともマーシャルが指摘したシティズンシップとは市民的・政治的・社会的な権利や責務など「地位」としての概念（市民権）であり、今日的なシティズンシップ論に見られる「参加」の概念は殆ど見られない<sup>5)</sup>。今日の学校教育における政治教育・公民教育の多くは、このような参加の概念を欠いたマーシャル的理解を中核としてシティズンシップの概念を児童・生徒へ注入することに学習指導の力点が置かれている。一方で今日的なシティズンシップ論では「参加」の概念が重視される傾向にある。それは市民権などという単に社会的な諸権利の束としての市民の地位だけを理解したところで、市民としての能動的な活動には結びつかないのではないかという疑念から生まれてきた<sup>6)</sup>。選挙啓発活動等でも若年者からは、政治に対する判断や行動の方法を学校教育では学んでいないのに選挙権が付与されたと同時にその実践を求められても不可能であるという声が挙がる<sup>7)</sup>。また市民としての権利を行使し、公的な責務

を負うことのできる能力（市民性）が、多様な価値観と価値観の間の調整と合意が必要な多文化共生社会では強く求められているという事情もある。

シティズンシップの「地位」（市民権）と「参加」（市民性）の概念をシティズンシップ教育という枠組みで捉え直したとき、それは学習者が政治的な存在となり実際の社会的課題の解決に周辺参加していくという方法論になることが多い。社会の具体的な事象に対して批判的な視点を持ち、他者を理解し社会を多面的に捉えるための基軸を捉え、己には何を成しえて何を成さねばならないのかの考察を通して、利害が異なる者との合意形成を経ながら社会に働きかける、という経験が今後の市民生活の中で出会う事象への対処モデルとなり、能動的な市民の育成につながると推察されるためである。英国のシティズンシップ教育に多大な影響を与えたクリックは政治を規則としてではなく理想や利害の対立として教えることの重要さを指摘しているが、制度や構造を学ぶ必要はないと言っているのではなく、現実にも即した学習として実際の政治的な問題へ向き合うところから始める学習の中に制度や構造の学習を織り込んでいくことこそが重要であると述べている<sup>8)</sup>。つまり市民権は市民性の実践を通して学ばれるべきものであり、そこで獲得した市民権についての概念が後の市民性の実践を一層深めていくという環状の関係にある。

このようなシティズンシップ教育に支援者として関与するには、教授する者という意識で子どもたちへ市民権の概念を注入するのではなく、子どもたちと対等の市民という立場から振る舞おうとしなければならない。そうでなければ子どもたちは社会に正統的周辺参加する道を閉ざされ、政治的な存在となることが難しくなってしまう。であるから支援者は子どもたちとともに対話を通して権利の擁護と責務の認識をしながら合意形成の場を築いていくのだが、その中では子どもたちの考えを引き出し、つなげ、整理して吟味していく活動を促進させるファシリテーターの役割も担わなければならない。価値観や利害の異なる者同士が寛容さをもって相互理解し繋がっていく公的な関係を子どもたちにも体験させることが、政治参加という実践共同体へ正統的周辺参加していくことの第一歩となる。そのために支援者はファシリテーションの実際に触れることを通して、異なる価値観への寛容さを持つ等の抽象的な認識で留まっている概念を行動として発現させることができるものとして具体化していく、つまり合意形成の場を能動的に築くことができるシティズンシップのスキルを自らの内に育まなければならないのである。

そこで参与観察により確認できた大学生たちの変化を通して、第1に、シティズンシップ教育に支援者として関わることにより自らを教授する者から対等な存在としての支援者に変化させることが可能であったかについて確認したい。学校空間において教授する者＝教師は評価する者と同一であり、児童・生徒はその顔色を伺いながら判断し行動するという傾向を見せる。特に義務教育学校における教師は児童・生徒にとって政治的権威のモデルであり、教師がその事実は無自覚であると児童・生徒は対等な市民性よりも従属的な権威性をモデリングして政治的社会化を進めてしまう。民主主義社会の形成者としてモデリングしてもらうには、教師＝教授する者が可能な限り自身の政治的権威性を排除しつつ児童・生徒の活動を促進する支援者として振る舞うことが求められる<sup>9)</sup>。第2に、身近な地域の課題解決に関わる中で、支援者としての大学生たちが自らの市民権の概念を伸長させた転機について確認する。第3に、大学生たちが支援者として子どもたちと接する中で自らの市民性の現状をどのように捉え向き合おうとしたのか検証したい。最後にこれら3点を踏まえて、主権者を育むシティズンシップ教育に支援者として関わる際に求められるプログラムの構造を考察する。

### Ⅲ. 大学生たちが行った授業実践の概要

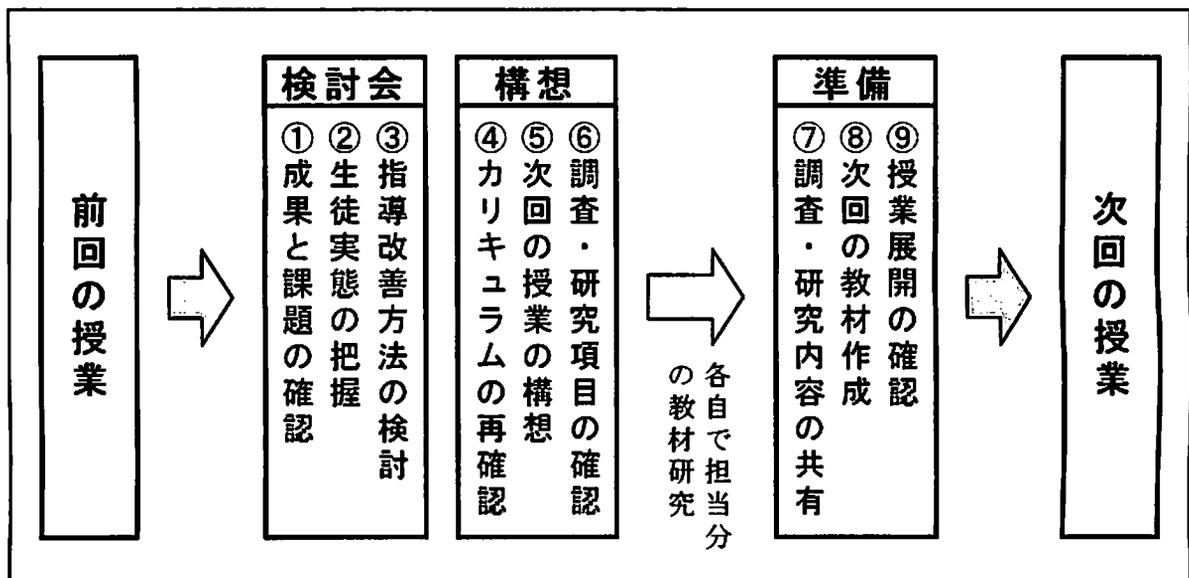
考察を始める前に、大学生たちがどのような環境においてシティズンシップ教育の支援を行ったのかを確認する。なお筆者は2005～2006年度を除き授業中は観察者に徹している。また大学生に対しては授業後の検討会等において観察で得た情報や見解等を提供した。

### Ⅲ-1. 授業の枠組み

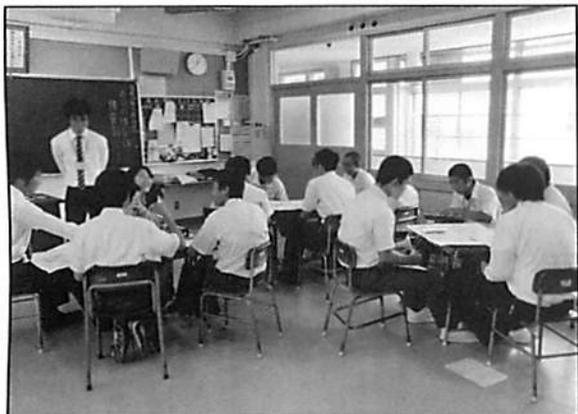
分析を行う市民性教育の授業実践は、琉球大学教育学部の学生によって琉球大学教育学部附属中学校第3学年の生徒を対象に行われたものである。附属中学校においては半年間継続して同科目を履修する週1回の選択授業の一科目として開講され、生徒たちへの希望調査に基づき20名前後の受講者が当該授業に配属された。当該授業を第一希望で選択して配属された生徒もいれば、すべての希望が通らずに当該授業へ配属された生徒もあり、授業に対する生徒のモチベーションは個々で大きな差が見られた。このような環境下で受講者の生徒を半年ごとに入れ替えつつ、2005年度から2011年度まで継続して授業実践は行われた。2005～2006年度の前期までは筆者が授業者として実践を行っていたが、2006年度の後期より大学生たちに全てを一任している。

授業者を務める大学生たちについては、3回生から4回生にかけての2年間に渡り実践へ参加するのが通例となっていた。実際にカリキュラムを構想し授業を行うのは1年目の3回生であり、経験者である2年目の4回生たちは昨年度の様子や自身の振る舞い、その成功や失敗の事例を情報提供という形で紹介するような3回生に対する助言を中心に授業実施の支援活動を行う。また授業中は生徒の観察を行い、事後の検討会において3回生が見逃していた生徒の動きや発言の様子を報告する役割も担っている。参加学生数は年度によって異なるが、おおよそ6名から8名程度であった。

授業実践の実施にあたっては図1に示すようなサイクルにより「前回の指導の検討会」、「次回の構想」、「授業の準備」という手順で次回の授業の事前準備が進められた。「前回の指導の検討会」では前時の授業中における生徒の反応や発言等の振り返りが行われ、生徒へ向けた大学生たちの対応・支援方法の報告とその是非、対応・支援に問題があったのであれば他にどのような対応・支援の手立てがありえたかなど、授業に対する省察がなされている。検討会での報告を基に測定される項目は、生徒のつぶやきの奥にある本意を明瞭にするための手助けができたか、生徒の思いに共感の姿勢を示すことができたか、生徒の価値観を揺さぶるような異なる見解を一意として提示できたか、グループ内の議論を学生が提示した特定方向の意見のみに誘導しなかったか、学生自身が自ら主張した意見の課題点を考察することで異なる意見・立場に対する寛容の態度を見せることができたかなど、



【図1】毎週の授業実践に向けてのサイクル



【写真1】授業風景



【写真2】グループ活動風景

生徒にとってより良き市民としてのモデルに成り得たかという点に置かれている。

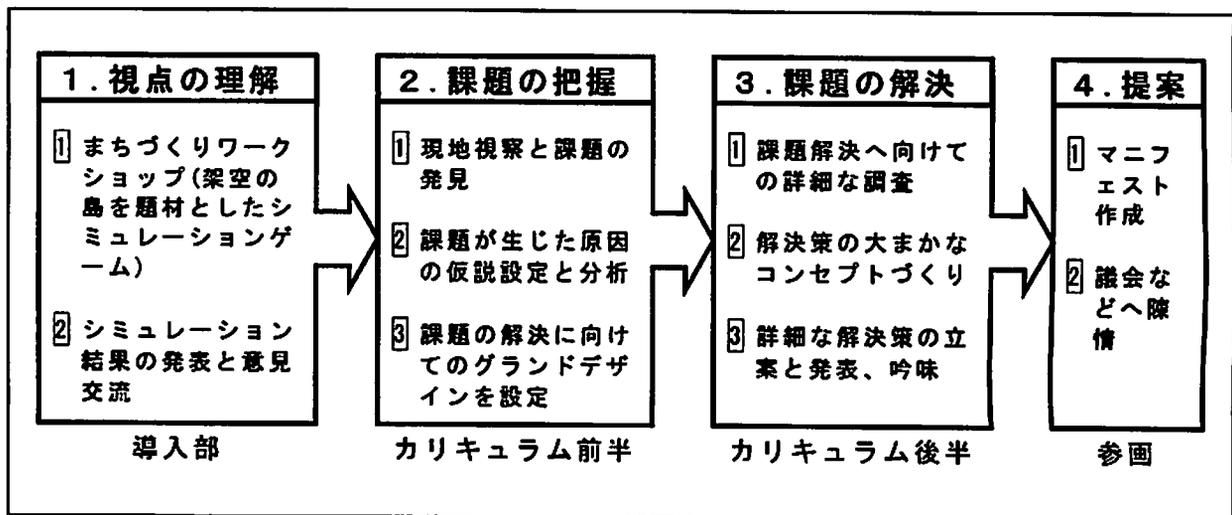
検討会の直後に行われる「次回の構想」では、カリキュラムと生徒の関心や意欲、獲得できたと思われる市民としての活動スキルを踏まえた具体的な授業展開の提案と、次回の授業における生徒支援の方向性について検討が行われた。具体的な展開案が定まると、それを受けて学生たちは仕事の分担を行って教材研究や教材作成を進めていくのである。次回の授業の直前には教材や具体的な授業展開の確認と修正作業が行われた。この一連の流れが週単位で繰り返されていく。

授業では1人の大学生がクラス全体を統括する授業者となり、残りの大学生が5名前後で組織された生徒グループに加わってファシリテーターとなる。授業者となる大学生は週ごとに入れ替わり、グループのメンバーは大学生も含めて固定された。授業者の大学生がファシリテーターとして加わっていたグループについては、そのときに限り4回生が代行として加わっている。

ここで言う授業者という存在はいわゆる一斉授業における授業者ではなく、タイムキーパーや雑用係、全体の観察係を兼務している存在に近い。授業者の主な仕事はその日の授業で取り組む課題を全体で確認し、資料や必要な道具等の配布、時間の管理を行い、各グループがまとめた成果物を回収したりグループ発表時の司会役を務めたりといったものである。授業者が何かしらの知識および概念を生徒へレクチャーすることはなく、生徒個人に対する指導や指示、グループの議論内容に対する声かけ等も基本的には行われない。授業がこのような形態となっているのは、ワークショップ型授業どころか一斉授業を実施した経験もない大学生では、熟練者ですら苦勞する多人数相手のワークショップを取り仕切ることができないであろうという判断からである。また授業者となることでファシリテーターの役目からは離れ、余裕を持って仲間のファシリテーションを観察する機会をつくることで、自身のファシリテーションと比較させる機会をつくることも意図している。生徒との直接のかかわりの一切は各グループに配置されたファシリテーターに一任され、授業は実質的にグループごとの個別学習のような形で進んでいく。

### Ⅲ-2. 授業のカリキュラム

授業実践は市民性教育により中学生の主権者意識を育てることを目的として、身近な地域の課題を発見して調査し解決策を立案・提言するという構造になっている。身近な地域の範囲は年度によって市町村単位である場合もあれば県単位である場合もあり、また校区や校内といった場合もあって一定ではない。課題の解決を行う身近な地域の設定のみを大学生が行い、その中で何を課題として取り上げて解決策を考えるのかについては中学生たちがグループごとに決めていくのだが、一部年度によっては時事性を配慮して課題自体が詳細に絞りこまれていることもあった。例えば2008年度後期に行われた実践では、中城村の都市計画とのタイアップにより学校の近隣である中城村南上原地区の公園づくりという



【図2】共通するカリキュラム構造

テーマが予め提示されている<sup>10)</sup>。

カリキュラムの全体構造は図2に示す通りである<sup>11)</sup>。各期とも15回前後の授業が行われたが、最初の3時間程度は導入部として課題解決の足場となる視点を持たせるために、架空のまちを舞台にしたまちづくりワークショップが行われる。そこで多様な立場や価値観、利害についてどのように向き合っ合意形成していけばよいのか、それを考えるための視点を捉えさせる。

まちづくりワークショップ後のカリキュラム前半では身近な地域の調査と課題の発見が行われていく。始めに現地視察を行って地域の強みや課題を見つけ出し、ブレインストーミングによって地域の特性としてまとめていくのである。地域の特性が把握されると、それを基にグループ単位で身近な地域の解決すべき課題を定め、課題が生じた原因について仮説を設定し調査を行い、課題解決の緒を探していく。課題の設定は生徒の関心に基づいて行われるため、すべてのグループが異なる課題を設定する場合もあれば、複数のグループで同一の課題を追求していく場合もあった。

カリキュラム後半では解決方法のグランドデザインを定め、課外活動での再調査を経て、詳細な解決策をまとめていく。いくつか考えた解決案ごとの利点や欠点、費用対効果、実現性などを見積もって吟味することから始まり、解決策のビジョンを決定すると詳細をつめていく作業に入る。定期的にグループの垣根を超えた意見交換や利害関係者の意見聴取で多様な視点を取り入れる活動が行われ、自ら定めた策を批判的に捉えることが学習の軸となる。こうして練り上げた解決策を逆マニフェストとしてまとめ、地方議会や役所の担当者へ提出するのである。逆マニフェストとは政策をマニフェスト方式でまとめる点においては通常のマニフェストと同様であるが、通常のマニフェストが選挙時に立候補者から有権者に示されるものであるのに対して、逆マニフェストは市民から為政者や行政、選挙時の立候補者に投げかけることで、市民が解決を望む社会的課題について具体的な議論を促すツールである。よって、学校教育でしばしば見られるような、市民としての権利からは疎外されるような形での教育委員会や学校職員に対する模擬的な陳情を行ってはならない。教育関係者の配慮により陳情を受け取るべき職務ではない教育委員会関係者が登場し、練り上げた陳情の内容や妥当性に触れることなく陳情という行為にのみ焦点を当てて賞賛の言葉を口にするという儀式は、社会の具体的な課題に向き合ってきた生徒の自己有用感の低下を招く。生徒は子どもとして褒められるために陳情をするのではなく、市民として社会の課題を解決しようと陳情をするのであるから、大人と同様の対応を求めるのである。結果としてそれが生徒の導き出した結論を否定するような批評を招いたとしても、政策を議論する実践共同体の一員として承認された事実が変わりはない。そのため生徒は自己有用感を低下させることなく改善案の修正を

模索し始める様子が、これまでの授業実践の中では幾度も見られた<sup>12)</sup>。であるから地方議会や役所の担当部署への陳情を行うことで、市民としての権利を実際に行使していく体験が重要となる。

課題の発見や解決策の立案にあたっては、教育課程内の各教科で学習した既習事項を援用しつつ、市民権についての理解を深めながら抽象的な議論を具体化して進めていった。そうすることで制度や構造についての基礎的な知識の定着も学習の中に織り込むことができる。そして逆マニフェストの完成後には、それまでの具体的な議論を再び抽象化していくことでシティズンシップを更に深化した概念として捉え直すのである。市民には人権等の様々な権利と納税等の様々な責務が存在しているが、これを抽象的な概念のままに暗記をしても具体的な活動の中に生かすことは容易でない。この事態は主権者教育が求められる原因の一端にもなっているのであるから、具体的な活動の中で実際に権利を行使し、もしくは実際に責務を果たす覚悟をする体験を通してセンスメイキングに導き、身体的に意味を理解させていくのである。しかし具体的な事例に紐付けされた了解を他の異なる具体的な事例でも汎用的に応用させることは、どの生徒にとっても容易な行為というわけではない。であるから学習で身につけた活動的なシティズンシップを様々な応用できるよう、概念を再抽象化することが重要になってくる。再抽象化の作業により、他の社会的な課題の解決についても概念を再具体化し活動につなげていくことが可能となる。抽象から具体へ、具体から抽象へという環状に繰り返す営みは活動的なシティズンシップのエンジンであることから、この営みをこれから先も自らの意志で続けてもらい、また具体的な活動からのフィードバックによる抽象的概念の理解の深化を自らの手で行えるようにするためにも、カリキュラムにおいて再抽象化という体験までしてもらおうのである。

#### IV. 大学生たちの変容

授業実践を通してファシリテーターとして参加した大学生たちは、自らのシティズンシップをどのように成長させていったのか。参与観察により見えた状況と大学生たちの感想を基にして、市民としての意識の変化を捉える。

##### IV-1. 立ち位置の変化

当該実践において大学生たちは、ファシリテーターとして中学生の学びを支援していくことになっていった。ファシリテーターという言葉自体は多様な意味で使われるが、教育支援においては一般にファシリテーションの対象となる存在に対して思考の展開を援助し、目標達成へ向けての活動を促進していく者として説明される。脇役として非操作的にプロセスへ関与するのが基本姿勢であり、評価中立的な視点から個を尊重しつつ状況を把握し、気づきを与え、意思決定を促す<sup>13)</sup>。このように説明されるとファシリテーター本人は政治的関係から疎外されているようにも感じられる。だが討議民主主義における市民とは自立と自足が原則であり、相手の自立と自足を尊重するよう振る舞う責務を持った存在とされてきた。そこでファシリテーションは、市民としての地位を保障し共生と寛容を育むスキルとして成立する。つまりファシリテーターは議論を主導し他者を操作的に説得するのではなく、一市民としての範囲内で自身の意見や立場も展開しつつ、多面的な理解や異なる立場への共感・寛容を発揮しながら、他者の価値意識や利害意識を侵害せずに合意形成を図る存在であると捉えることができる。ファシリテーターとしてのスキルの形成は生涯に渡りシティズンシップの深化を図っていく中で、政治的活動を支える基礎的な力として位置づけられるのである。

しかし授業実践に初参加した三回生の多くは始めからファシリテーターとしての振る舞いができずに、授業実践の導入部（まちづくりのシミュレーションゲーム）では知識注入的に議論を誘導してしまう様子があった。生徒に対して活動の指示を出し続け、一つの価値を最も合理的である絶対の定理であるように提示し、その定理を習得できたかどうかの視点から生徒を見ていたことが検討会で述べられている。例えば2011年5月の第3回授業の検討会では3回生からは自身の指示内容ばかりが報告され、

次回からは話し合いの過程も報告できるようにとのアドバイスが4回生よりなされている<sup>14)</sup>。このようにファシリテーターとは程遠い振る舞いをしてしまう原因は、大学生と中学生の双方がワークショップ型授業についての経験が浅く、適切に対応できない点にあると思われる。生徒たちは当初、大学生たちを教室空間における政治的権威と認識し、大学生の顔色から求められている答えを探る動きを見せていた。そのような姿勢は受け身の態度として現れ、思うように発言も活動もしてはくれない。この状況でいかにファシリテーションを行うかについて三回生は、4回生から事前に口頭で有効だった方法や失敗した事例を教えてもらってはいる。しかし3回生からは、詳細も不明瞭で具体性のない過去の話を採用し自身の行動に落としこむだけの理解を持たずに不安を訴える声が当初より挙がっていた。こうした中で授業を成立させようとした結果、自らの記憶の中にあつた具体的な価値注入モデルの教師像を模倣しようとする意識が働いたのではないかと思われる。カリキュラム導入部において3回生が自らの内にある価値観を生徒へ注入することに最大限の注意を払おうとする様子は、どの年度でも共通して見られる現象であった<sup>15)</sup>。

このような状況から変化を見せ始めたのが、カリキュラム前半であった。それはゲームと現実の課題解決の差異から生まれたものだと考えられる。導入部で行うシミュレーションはゲームである以上、現実のまちづくりとは異なり柔軟さを欠いたルールという制約があるため、つきつめれば必勝パターンを生み出してしまう構造上の課題が存在し、必勝パターンを見つけてしまえばそれを逸脱しようとする自由は自動的に束縛されていく。生徒自身も柔軟性のないルールにそって活動しようとするために、大学生が思い描いた知識注入型の指導のストーリーにも乗りやすい。しかし授業が身近な地域の課題を明らかにする活動に移行すると、そうはいかなくなる。この活動では自由な視点から地域を眺めて発見した、多様な価値を持つ複数の課題を結合して一つの全体像を作り上げるという展開が求められ、大学生の裁量による価値の取舍選択ができなくなっているためである。大学生が特定の価値のみを選択し注入しようとしても、それはゲームの必勝パターンとは異なり一つの価値を晶頂しただけにすぎないので、それとは異なる価値を提示した生徒からは不興を買ってしまう。すると生徒は、グループ活動からドロップアウトを図ろうとするか、もしくは大学生の指示を無視し始めることから、グループ活動の崩壊を止めようとするれば大学生たちはこれまでとは異なる対応方法の検討をしなければならない。

このように既存の価値注入モデルでは対応しきれないという現実への直面が学生の振る舞いを変化させたと考えられるが、2011年5月に行われた第4回授業の検討会の記録によれば3回生はこの活動には答えがないことを生徒に表明し、全員が平等に意見を述べるよう配慮したと報告されている。また配慮は声かけだけにとどまらず、生徒が発言しやすい環境をつくるために座席の位置など物理的な状況にも配慮を巡らせていた。同時に大学生たちは生徒を捉える視点も変化させている。授業後の検討会で各生徒が提示する価値の間の差異や類似の様子に視点を置いた観察の結果やその分析を述べ始める姿が見られた。授業実践に参加したS氏は実践の終了後、以下のような感想を残している。

実践では、生徒の発言をきちんと拾い上げる点にとっても苦労した。何気ないおしゃべりの中にも、何らかの裏が隠されている場合がある。それをただ単に聞き逃すのではなく、どうしてそのような発言をしたのかわかるまで追及すると、話し合いが深まったり活性化したりする場面がグループで実践中に何度か見られた。<sup>16)</sup>

生徒から発せられた多様な価値に基づく発言を拾い上げて対話の中に結びつけていこうとする意識の持ち方とその成功体験が、生徒観察の視点を変化させたと考えられる。またこの変化は、生徒により示された価値は自身が見出した価値と対等なものであり尊重すべきものであると認めていく過程でもあると考えられる。状況の変化に対応しようとする思考が大学生たちに内在していた、教える者と教わる者

という関係に対する認識を、対等な存在による協働の関係という認識に自ら改めていこうとする学習行為を生み出したのではないか。

#### Ⅳ－２．権利の擁護と責務意識の獲得

子どもが社会を捉える視線は、大人のそれとは異なることがある。多くの大人は自身にも子どもの時代があったことを根拠にして、現在の自分は子どもの立場から見える視点も把握できると思い込みがちであるが、子どもたちと対話をするとその認識の過ちに気付かされて驚くことが多い。それは当然であり、時代は変化し社会状況や生活環境は刻々と移り変わっていくのであるから、現在の子どものと昔の子どもの同じ視線で社会を切り取る保証などどこにもないのである。さらに人間は立場により利害が変化し認識は偏向する。例え過去に子どもという立場に立った経験があるとしても、現在その立場になれば認識は偏向して子どもの利害は見えにくくなってしまう。もちろん、個人個人のバックグラウンドは異なることから、子ども同士でも大人同士でも認識のズレは生まれてくる。

このような現象が当該教育実践でも発生し、大学生と中学生の認識のズレが度々見られた。例えば空き地を公園として整備する場合のランドデザインを話し合った際、運転免許を持つ大学生の認識では公園へのアクセスのしやすさが公園の使い勝手の良さと直結していたが、運転免許を持たない中学生はアクセスしやすくなることで行動半径の広い大人の利用者が増え、さらに交通事故の危険性も増すことから、使い勝手は悪くなるといった認識を持っていた。こうした認識のズレや対立が表面化するのには、身近な社会の課題について具体的な解決策を考察する活動を行うカリキュラム後半の段階になってからである。カリキュラム前半で行われる課題発見の活動においては、己の利害とは直接的に無関係である社会的な課題は気づきにくく無関心になりがちであり、そのような課題の存在が別の利害を持つ他者から提示されても、「あなたがそれを課題であると思うのなら、そうなのだろう」「私は現状のままでも不利益を被ってはいないが、あなたのために課題の解決を手伝ってあげよう」と詳細に考察することなく安直に受け入れがちであった。それはそれで1つの評価すべき良き市民としての態度を含みはするのだが、一方でこの無関心から生まれる寛容さは本来あるはずの細部の差異や後に発生しうる利害対立の問題からは焦点を逸らしてしまう。しかし具体的な解決策を考察しようとすれば、それまでは見えなかった認識のズレや将来の利害対立が浮き上がり、無関心からの寛容さに任せておくわけにはいかなくなるのである。

見逃されていた部分が焦点化され、グループのメンバー間に認識のズレが存在していることが発覚したとき、それぞれの価値は対等であるという認識や皆が平等に納得できるよう合意形成を行うという認識が先立つ。こうした中で大学生と生徒が始めに考えがちなのが、だれかが一方的に折れるという対応策であった。しかしこの発想は議論の中ですぐさま否定される。皆が対等で平等という認識を基にしながら他者の譲歩を一方的に引き出すことは極めて難しく、中学生から見てもだれかに一方的に折れてもらうことは対等性や平等性を損なうと感じられるからである。こうしてだれかが一方的に折れるという選択肢は分が悪いということを見出すと、今度は皆の利益が共に成立する方法を模索し始める様子が伺えた。ここで導き出されたのが概念としては知っていた「配慮」と「自制」であり、それを具体的な状況の中で実践する方法が考察された。先出の例の場合で述べると、公園へのアクセスの良さを認めるかわりに交通安全や子どもの居場所の確保について配慮を行う、というようにである。こうして解決策の議論は公園自体のランドデザインから周辺道路の整備、公園内の施設設計などより具体的で詳細な部分に及んでいった。

同質の価値観・利害を持った者同士では見えてこない世界が年齢・世代的に異質な他者との対話によって浮き彫りとなり、異なる世代と対等で平等な関係を築こうとする努力によって多面的・多角的な認識を得る場が生み出された。そして大学生たちが中学生とともに採った配慮と自制で異なる立場の利益も守ろうとする姿勢により、自身の権利だけでなく他者の権利も擁護する責務を果たさなければならない

という意識が実践的に深化したと指摘できる。

#### IV-3. 反省的实践

大学生たちはどのように自らの実践を分析したのだろうか。学生によりまとめられた学びの報告を確認する。

F氏は授業実践に参加する以前の自分を振り返り、こう述べている。

話し合いの際はどちらかというと進行役もしくはまとめ役に回ってきた。その際に、意見がでなければ自分の意見を基に議論を一方向的に形成し、それを全体に発表してきた。結果的には自分の意見をただ言っていただけだった。私はこれでも話し合いは成立していると考えていた。

17)

対話の場では様々な要因により参加者が口をつぐんでしまうこともある。興味・関心の度合いが低く無関心であることに由来する場合もあれば、発言しにくい環境・雰囲気により意見を押し殺してしまうことに由来する場合もある。だが常にそのようなことに配慮した状況下で合意形成が進められるとは限らず、声を上げて主張に反対する者がいなかったということを根拠に、本質的な利害の調整を経ないまま一つの主張が合意形成した結論であるとされる場合もあるだろう。F氏はその事実を実践を通して発見し、以下のように続けている。

授業というような形態をとっていないこの授業では、やりたくないことをやらなくては行かないとまで思えないのではないかと授業を見てきて感じた。つまり、生徒が授業に参加するには生徒自身が授業内容に興味を持ち入ってくる以外は大変難しい。そのための工夫を考え、実践することがこの授業での苦労した点である<sup>18)</sup>

合意形成に生徒を参加させる場づくりが必要であると実感し、そのために苦闘したことが述べられている。支援を続ける中で得た気づきを体現するために生徒へ動機づけをしようと工夫を巡らせることは、共生する他者の権利も積極的に擁護するシティズンシップの現れに他ならない。そしてこのような認識は課題解決について始めから主体性と積極性を持った人々の集団の中では、見出しにくいものではないだろうか。例えば当該授業実践に参加した大学生は自ら参加の意思を持って能動的に臨んでいる。故に授業後の検討会や次回の授業の構想を行う話し合いでは議論への参加を放棄するという者は見られない。コミュニケーション能力の差により発言の量やタイミングに多少の違いはあっても、議論の具体的な土台を共有していることから意識して環境を整えずとも発言しにくい雰囲気が生まれることもなかった。他者の主張の機会を保障しようなどと積極的に意識する必要性がなかったのである。

だが社会はあらゆる課題に対して能動的に反応する人々により構成されているのではなく、自身の興味や関心から逸れた課題を解決しようとする実践共同体に無関心な人が能動的に参加するという機会は決して多くない。そして個人の興味や関心のあり様と予測される利害の関係は連動しておらず、無関心がときには重大な被害や損失を生み出すこともある。そこに来て決定的な対立、例えば力による解決が図られる社会というのは望ましいものではない。であるからそうなる前に合意形成を図ることが重要なのであり、無関心の者を切り捨てるのではなく動機づけをして関心を喚起しようとする意識を持つことはシティズンシップの重要な構成要素である。F氏はそれを授業の中で見出してからは苦闘しながら動機

づけを行い、その方法が妥当だったのかを生徒の観察を通して見直し、工夫して修正していくという過程を繰り返していった。

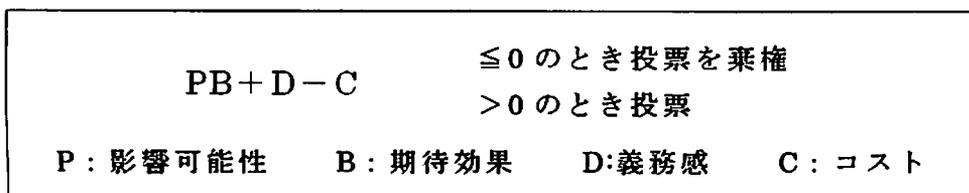
一方でH氏は授業実践を通して「話し合い」の意味を問い続けている。

「話し合うってなんだろう？」今回の実践をしていく中で、そんな疑問が自分自身の中で湧いてきた。「話す」と「話し合う」とでは大きく異なる。では、その両者を区別するものとは何なのか。それは、他者を想定しているか、していないかの違いであろう。— (中略) — 「相手の意見に付け加えの意見を述べたり、反論した」という点、「相手に『なるほど納得』と思わせるような発言をした」という点を評価の視点として、来季からの選択社会科の授業では取り入れたいと考えた。

19)

支援者である大学生のみが他者の存在にも配慮するのではなく、受講者である中学生も他者の存在に配慮できるようにすべきであると述べている。対話している相手の主張を確実に受け止めようとする行為や、自説が相手に納得してもらえよう配慮するという行為はシティズンシップにおける責務の概念であり、より良き市民にとって必要な概念の獲得を受講者にも保障していこうとする姿勢もまた、権利を擁護しようとする大きな枠組みの中にある行為であろう。

このように大学生たちは話し合いの場づくりを意識する中で、試行錯誤をしながらPDCAサイクルを回して自身の行為を改善したり、受講者の資質を向上させようとしていたりしている。そうした意識に及ぶことができたのは、支援者として当該授業実践に参加することが討議民主主義を擁護することへの効用を高め、能動的なシティズンシップが形成されたためではないだろうか。投票行動に関する論理として図3に示すような関係性が存在する<sup>20)</sup>が、投票行動も合意形成も基本的には同じ政治的行為であることから、投票行動に関する論理がこの場合にも当てはまると考えられる。つまり、教育実践による自身の影響可能性＝わが手で社会をより良いものにできるかもしれないという自己有用感や受講者に対する期待＝受講者が確実に成長しているという思い、そして政治参加に対する義務感の高まり＝生徒をより良き市民にしなければならないという義務感の総計が、授業実践に要するコスト＝準備や実践の実施における苦労や苦悩を上回り続けたのであろう。それが授業実践を投げ出すことなく継続的な努力と工夫につながり、大学生自身のシティズンシップの向上にも資したと考えられる。



【図3】ライカーとオードシュックによる投票行動理論

試行錯誤の中で成功した場面もあれば失敗した場面もあるが、自身のシティズンシップの概念形成と受講者の反応を通して支援のあり方を反省し次の実践に活かそうとする様子は、シティズンシップ教育の場を利用して自律的な学習をしていることの現れと言える。そのような学習が討議民主主義の擁護に対する義務感を強め、期待効果を改善し、影響可能性を上昇させ、更なる学習の動機付けをしていると

いうサイクルを描いている可能性がある。

## V. 考察

大学生による授業実践から観察できたことは、主権者を育成するシティズンシップ教育は受講者のみならず支援者の側においてもシティズンシップの向上を促す学びが成立しうる可能性があるということである。参加した3回生は4回生になると部活動のコーチとしてボランティアで地域の公立学校に出向き、児童・生徒を合意形成によって集団の課題を解決できる存在になれるよう支援を始めるなど、より自律的な活動も見せている。対等な価値を取捨選択せずに結びつけていく行為は、支援者を価値注入的な行動から多様な価値を認め共に学びを生み出す行動にシフトさせた。また異質な他者と課題の解決を図る行為は多面的・多角的な認識の形成を促し、権利を擁護する配慮や自制といった責務の側面を認識させた。そして自律的な学習と反省的实践を促進した。

このような構造を安定的に維持し学習の場とするためには、以下の5つの条件が重要であると考えられる。第1の条件は、具体的な課題解決を行うプログラムの存在である。この枠組みがあることで、シティズンシップ獲得の場が提供される。この点を欠いてシティズンシップの概念を注入によって育成しようとするれば、支援者は自身をファシリテーター化させることなく実践を終えてしまうだろう。第2の条件は、受講者と支援者により構成される課題解決グループが同質の存在だけで構成されないことである。異質な他者との出会いが認識のズレを生み出し、利害対立や合意形成の芽を育む。これを保障できなければ、価値についての揺さぶりをかけることは難しいだろう。第3の条件は、作業よりも対話を重視したグループ活動である。対話の場は他者の権利を擁護する訓練の場であり、この体験を通して得られる概念の深化や共生のスキルは政治的生活を支える筋肉となる。反対にグループ活動を単なる作業の効率化を目的として利用するのであれば、価値や利害の対立を乗り越えて合意形成していくことが難しくなり、声の大きい者の意見のみが通り続ける可能性が懸念される。第4の条件は、授業実践への直接的な参加以外で授業について客観視したり検討を行ったりする場や時間を持つことである。試行錯誤を繰り返して反省的に実践を行うための情報収集や評価の場面を保障することで、学習のPDCAサイクルは生み出される。また仲間同士で課題やその解決のビジョンを共有しあうことは、教育実践を行うときに発生する心的な負担を低減させる効果も見込める。そして第5の条件は、支援者の裁量性の確保である。支援者が手を加える余地を残さない固定的なカリキュラムは支援者の主体性や能動性を低下させるだろう。社会的な課題の解決に取り組むことで受講者の政治に対する自己有用感を育むことが目的であるのに、受講者のモデリングの対象であるはずの支援者が無力感から自己有用感を低下させてしまっただけでは意味がない。

最低限この5つの条件を満たさなければ、支援者として教育実践に参加しても単なる作業活動に陥ってしまい、支援者自身はおろか受講者ですら学びの過程には辿りつけない可能性がある。活動に重きをおいた政治の実践共同体においてメンバー全員の十全参加を目指し、生涯に渡り自己を高め続ける先行者とそれをモデリングしていく新規参加者の輪においてシティズンシップ教育を実りあるものとするには、受講者へ市民としての地位を保障すると同時に、支援者にも同様の地位を保障しなければならないと言えるだろう。

また本研究で見てきたプログラムは支援者を大学生から地域社会で生活をする成人全般に置き換えることも可能であり、学校教育を核とした社会教育のプログラムとして当該教育実践のカリキュラムを位置づけることもできる。そもそも政治参加における実践共同体とは自治の現場において市民の手により担われるべきものであり、地域の大人が手本となって自らの市民性を常に発達させ、子どもたちは正統的周辺参加によりモデリングをおこなっていくことが、市民自治の本来の姿である。であるから例えば中学生は小学生を、高校生は中学生を、大人は若年者全般を対象とする形で連携しながら多層的にモデリングを促していき、地域住民全体で政治参加の実践共同体をつくり上げるという活動を進めていくこと

がこれからの地域づくりには必要であると考える。

そうすると学校の教育課程の調整など、プログラムの実施について教育委員会を始めとした地域の行政機関が担う役割も大きくなるが、松下圭一が指摘するように行政による啓蒙型の社会教育ではなく市民文化活動<sup>21)</sup>として捉えることができなければ、上記の第5の条件を欠いた状態と同様の状況が発生しうる。実施においては授業の実践時のみならずプログラムの企画段階から十分に地域住民の参加を募り、住民主体で事業を進めていくことが肝要だろう。この場合、行政職員は行政情報の提供者を兼務するコーディネーターとなって、企画の検討時に必要となる法令や予算等の情報を住民に提供して検討の材料にもらいつつ、学校職員と地域住民、可能であれば児童・生徒も含めた企画会議の場を用意することが職務となる。

### 【註及び引用・参考文献】

- 1) たとえば 常時啓発事業のあり方等研究会【「常時啓発事業のあり方等研究会」最終報告書】総務省, 2011, pp.7.
- 2) 『Voters No.7』財団法人明るい選挙推進協会, 2012, pp.4-9.
- 3) ジーン・レイヴ エティエンヌ・ウェンガー, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書, 1993 を参照のこと。
- 4) 亀山俊朗「シティズンシップをめぐる政治」大阪大学『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』第35号, pp.175
- 5) T.H. マーシャル トム・ポットモア, 岩崎信彦・中村健吾訳『シティズンシップと社会的階級』法律文化社, 1993 を参照のこと。またマーシャルに対する参加概念の乏しさについては G. デランティ, 佐藤康行訳『グローバル時代のシティズンシップ』日本経済評論社, 2004, pp.39 でも指摘されている。
- 6) G. ジョーンズ C. ウォーレス, 宮本みち子監訳『若者はなぜ大人になれないのか』新評論, 1996, pp.231 を参照のこと。
- 7) 鳥袋純監修 与那嶺匠著『小さな市民の大きな力 私たちのまちづくり』沖縄県選挙管理委員会・沖縄県明るい選挙推進協議会, 2006 の本書の目的を参照のこと。
- 8) バーナード・クリック, 関口正司監訳『シティズンシップ教育論』法政大学出版局, 2011, pp.27-55.
- 9) R. ドーソン K. プルウィット K. ドーソン, 加藤秀治郎ら訳『政治的社会化』芦書房, 1989, pp.229 を参照のこと。
- 10) 鳥袋純・里井洋一『研究成果報告書 地域づくりを担う力を育てる～学部・附属中学校共同による市民性教育の研究及び教育実践～』琉球大学教育学部, 2008.
- 11) このカリキュラムは沖縄県選挙管理委員会並びに沖縄県明るい選挙推進協議会が発行した市民性教育副読本を基に全体像が構築されている。しかし具体的な中身については各年度ごとに授業実践を担当した大学生たちがつくりあげていった。  
鳥袋純監修『小さな市民の大きな力 私たちのまちづくり』沖縄県選挙管理委員会・沖縄県明るい選挙推進協議会, 2006.
- 12) 例えば学校設備の修繕について陳情を行ったところ、生徒による乱暴な使用によって設備が破損していることを指摘され、このような状況では改修してもすぐに破損することは目に見えており予算は出せないという返答を受けたことがあったが、生徒はこれを受けて設備を大切に使うためにはどのような活動を校内で行えばよいのかという点に関心が移り、無力感を引き起こすような

ことはなかった。同様の事例は頻繁に見られ、肯定的な批評にしても否定的な批評にしても評価の視点が陳情の内容自体に定まっている場合は、多くの生徒が政治参加に対する意欲や関心を増大させる傾向が伺えた。

- 13) 津村俊充・石田裕久『ファシリテーター・トレーニング』ナカニシヤ出版, 2003, pp.7-11.
- 14) 授業後の検討会では3回生が自身の担当したグループについての結果報告を行い、それを受けて客観的に観察をしていた4回生と筆者が3回生の見えていない点を補う観察報告を行っていた。そこで話し合われた内容は授業の指導案や教材とともに各回の担当者が文書化して次の授業までに全員に配布されている。なお2007年度のものだけは2008年に一部が研究成果報告書としてまとめられ、それ以外の年度のものは当報告の執筆時点において未編集により非公開である。
- 15) 例えば 島袋純・里井洋一『研究成果報告書 地域づくりを担う力を育てる～学部・附属中学校共同による市民性教育の研究及び教育実践～』琉球大学教育学部, 2008, pp.120. において自身の価値観のみで主観的に生徒の発言を切り取っていたことが大学生から反省の弁として述べられている。
- 16) 島袋純・里井洋一『研究成果報告書 地域づくりを担う力を育てる～学部・附属中学校共同による市民性教育の研究及び教育実践～』琉球大学教育学部, 2008, pp.118.
- 17) 同上書, pp.116.
- 18) 同上書, pp.116.
- 19) 同上書, pp.117.
- 20) 蒲島郁夫『現代政治学叢書6 政治参加』東京大学出版会, 1988, pp.52
- 21) 松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房, 1986 を参照のこと。