

## 地域課題を解決する体験から学ぶ

川中 大輔

### 1. 「他者のあて先として立つ」経験を生み出す

「少年は必要とされてはじめて大人になる。」とはスタインベックの言葉である。シチズンシップが育まれるためには、一人ひとりが地域社会の中で、「他者から求められる経験」/「他者に対して役立つ経験」を得ることが重要であることを、スタインベックの言葉は私たちに教えてくれる。

鷲田 [2001] は、こうした経験を「他者のあて先として立つ」と表現した。教員は生徒のシチズンシップを育むために、(非常に難しいことであるが)一人ひとりが具体的な他者の「あて先」となる「きっかけ」をプロデュースしていくことが求められる。

### 2. 「何を学ぶか」ではなく「どのように学ぶか」

そもそも本稿に与えられたテーマは、シチズンシップを育むために、どのような知識や行動を提供すべきかといものである。しかし、市民教育に求められる知識/行動の「細やかなリスト」を挙げることを私は今回行わない。なぜならば、「何を学ぶか」ではなく、「どのように学ぶか」ということが、シチズンシップを育む上で、重要なポイントとなるからである。プロセスに比して、コンテンツはさほど重要ではないと考える。

### 3. サービスラーニングという学び方

市民教育の学びのプロセスデザインにあたっては、次の二つの考え方に立脚することが求められる。一つはフレイレ [1979] が、既存の知識伝達教育を「銀行型教育」と批判した上で提起した「対話的教育」である。もう一つは、デューイの経験主義教育を源流とする「体験学習法」である。

この二つの考え方の合流点にある学びの形式としては、アメリカで言われる「サービスラーニング (S/L)」が一つのモデルとなろう。S/Lは、「学習プロジェクトの決定(事前学習)」「体験」「(体験の)批判的考察」「連結学習」といった流れで行われる(佐々木 [2001])。S/Lは、このように「体験」を学びの核に据えた上で、グループでの対話を通じて、その体験からの学びを取り出しつつ、教科教育の学習項目と連結させていくものである。

容易に想像できることだが、「行動的な市民」は教室の中の座学「のみ」で育つものではない。既述の通り、具体的に「他者から求められる経験」が必要であり、それは「体験」がなければリアルに得られない。これまでの学校教育は、生徒が深く社会へ「参加/参画」することを避け、「ポーズ」としての「参加/参画」に踏みとどまっていたケースが多い。こうした経験は決してポーズではならず、リアルなものであることが重要である。

当然、こうした学習法をとるだけで、シチズンシップが形成されるわけではない。こうした学習機

会が、生徒個々の自己変革を促すためには、幾つかの仕込みや留意が求められる。本稿では、筆者の実戦経験から見出されたポイントを三点挙げたい。

一点目は、生徒がこれまでの生活の中で会うことのなかったマイノリティやマージナルマン（周縁人）と会うように促し、「戸惑う」経験を盛り込むことである。これは、決してマイノリティを見せ物にするためではなく、そうした人々の存在に気づき、同時に、「これまで気づけなかった」という無知の事実から、現代社会の問題を見つめてもらうためである。繰り返しとなるが、こうした「リアルな問いかけ」こそ、社会への問題意識を強く刺激する。

二点目は、ある一つの到達目標（答え）に全員が達することをねらわず、バラバラであろう個々の「学び」をそのまま認めることである。「マルチエンディング」であることで、生徒は自分で考えて、体験を自らのものとするこへ踏み出すからである。

三点目は、学習プログラムの中で、生徒が実際に地域で活躍している「アクティブな市民」と協働する期間を設けることである。レイブ・ウェンガー [1993] の「正統的周辺参加」の概念が示すように、協働する中で、文化に馴染んでいくし、またロールモデルを取得することになるからである。

#### 4. 社会に参画できる「権利」と「機会」を獲得する学びのために

もちろん、「何を学ぶのか」ということが、どうでも良いわけではない。学校が存在する地域の市民活動史や、民主主義に関する理論／実践、人権の考え方、社会的排除と不平等の実際、権力作用を批判的に見抜く視点については、シチズンシップを育むために知識として学ぶ必要がある。こうした内容の学習は社会科／公民科に負うところが大きいことは言うまでもない。

抽象的にまとめれば、我が地域／社会にどういった社会課題があるのか、その解決のためにどのような行動が選択肢として挙げられるのか、どのような政策を打ち立てるべきか（現在の政策の問題はどこか）といった問いを解決するために求められる「知識」、そして実際の「行動」こそ、シチズンシップを育むと言えよう。

市民教育は、社会参画の「権利」と「機会」を獲得する教育であり、「義務」を教える教育ではないと筆者は考える。市民がどういう権利を有し、どのようにすれば権利は最大限の効果を発揮するのか、どういった権利保障があるべきか、という問いを基盤に据え、学習内容をデザインされることを筆者は提案したい。

#### 5. 「弱さ」を自覚する場から始まる

本論の最後として、どういった学びから市民教育がスタートすべきかということにつき、「カッコいい市民像」という与えられた特集テーマの言葉の使用への注意を行いながら、述べたい。この言葉は、「カッコいい市民像」として、たくましく、何でもこなせる、「パーフェクトな市民」を暗に想定しやすい危険性を孕んでいる。同時に、「かっこわるい市民」を「非市民」として指弾する危険性も孕んでいる。こうした「危険性」は、市民教育につきまとい続けている問題の一つである。

当然のことながら、パーフェクトな「カッコいい市民」は存在し得ない。市民教育の実践者は、その認識に立ち、個々の「弱さ」に注目すべきだ。個々が「弱さ」を自覚し、それ故に支え合っていく必要性を認識するところから、市民教育は始まるものである。

## 6. おわりに：「市民教育化」という戦略

フレイレは、教育を「未完成な人間が未完成な世界に批判的に介在し、世界を変革することを通じて、自己を変革し続ける終わりのない過程」と定義した。市民教育は、社会変革への参加を通じて、社会（変革）の担い手を育む営みに他ならない。

このように考えれば、社会科／公民科が「市民科」になることが重要なのではなく、すべての科目を「教育」の一環として、「市民教育化」していくことが重要なのであろう。社会科／公民科は、そうした転換の中で大きな役割を果たすものに違いない。

もちろん、学校の中で市民教育が完結するものではない。イリイチ [1977] の「学校化」という批判を踏まえるならば、シチズンシップを「学校に行かないと学べない」という状況をつくらないように、社会教育との役割分担を強く意識すべきであろう。筆者は「学校における市民教育」は、市民社会で自発的に学び、獲得する「きっかけ」の提供や「基盤」の獲得を目的としてはどうかと考えているが、この点については、引き続き議論が重ねられていく必要が特にある。その議論の先に初めて、市民教育の制度化のあるべき姿が浮かび上がるのではないか。

## 参考文献

- イリッチ、イヴァン『脱学校の社会』東京創元社、1977年  
佐々木正道「アメリカ：サービスラーニングへの取り組み」、内外学生センター編『大学とボランティア』内外学生センター、2001年  
長沼豊『市民教育とは何か』ひつじ市民新書、2003年  
日本ボランティア学習協会編『英国の「市民教育」』日本ボランティア学習協会、2000年  
部落解放・人権研究所編『人権の学びを創る』解放出版社、2001年  
フレイレ、パウロ『被抑圧者の教育学』垂紀書房、1979年  
レイブ・ジーン、ウェンガー・エティエンヌ『状況に埋め込まれた学習』産業図書、1993年  
ワークショップ・ミュー編著『「まなび」の時代へ』小学館、1999年  
鷲田清一「聴くことのか」、ケアする人のケア・サポートシステム研究委員会編『生命に寄りそう風景』たんぽぽの家、2001年

(シチズンシップ共育企画代表・立教大学大学院)