

2004 年度提出修士論文

学校における「市民的リテラシー教育」の導入の方向性

- 教育を通じた公共圏のコミュニケーションの成熟化に関する一考察 -

立教大学大学院 21 世紀社会デザイン研究科

比較組織ネットワーク学専攻修士課程

(正指導教授：中村陽一教授 / 副指導教授：北山晴一教授)

川 中 大 輔

KAWANAKA, Daisuke

学籍番号 03VM017B

目 次

序章 アクティブで批判的な市民による変革	2
1. はじめに	2
2. 問題設定	3
3. 本稿の構成	5
第1章 公共圏の担い手としての市民	7
1. 公共圏とは何か	7
2. 公共圏概念の現代的意義と課題	10
3. 公共圏の担い手を巡る課題	13
第2章 市民的リテラシーと市民教育	18
1. 市民的リテラシーという概念	18
2. 複合的な市民的リテラシー	22
3. イギリスの市民教育の取り組み	27
第3章 市民的リテラシーと新たな教育実践	36
1. 調査目的と調査内容	36
2. 事例1 お茶の水女子大学附属小学校「市民」	37
3. 事例2 都立千早高等学校「NPO・コミュニティ」分野の教育	43
4. 事例3 大学コンソーシアム京都「NPOスクール」	47
5. 新たな教育実践の特徴	54
第4章 市民的リテラシーを育む「学びのデザイン」	57
1. 市民的リテラシー教育の学びのスタイル	57
2. 市民的リテラシー教育の学びを巡る課題	65
3. 民主的な学校共同体へ	74
終章 公共圏のコミュニケーションの成熟へ	77
1. 関係性をひらいていく	77
2. 日常のコミュニケーションの変革	78
あとがき	81
文献一覧	83
論文要旨	95

序章 アクティブで批判的な市民による変革

1. はじめに

本論文は、「公共圏と市民的リテラシー」という壮大なテーマのもとで、学校（主に中等教育）における「市民的リテラシー教育」の必要性、内容／形式、そして今後の展望について論じていく¹。第2章で詳述するが、「市民的リテラシー教育」とは、公共圏／市民社会／民主主義の担い手を育む教育に他ならない。そして、市民的リテラシーとは、そうした担い手に求められる意識／能力／行動様式を指している²。

2004年4月、イラクで3人の日本人が人質となる事件が起き、「人質」に対して、国内では「自己責任」を問う声が各方面で展開され、彼ら／彼女らが「国家（政府）に迷惑をかけた」ことへの謝罪を要求する言説がマスメディアでは大きく報道された³。彼ら／彼女らは、草の根の支援としてボランティア活動に従事していたわけであり、ある種の市民的公共性を体現していたと言える。それにも関わらず、非難された⁴のは、未だに国家的公共性、即ち「お上」の優位を多くの人が分かち持っているからであろう⁵。

ここで見出されるのは、現代日本において望ましい人間像として、お上に従順な「国民」を規範とし、国家とは関係なく自律的に社会活動に従事する、時には「市民的不服従」（ハーバーマス [2000: pp.79-106]）も辞さない「市民」を規範としない、という暗黙の了解である。筆者はこの「了解」に対して「了解」しかねる⁶。

第1章で述べるとおり、そもそも公共圏（public sphere）は、ハーバーマスが『公共性の構造転換』で史実をもとに示している通り、国家権力への対抗空間という側面がある⁷。

¹ 本論文で十分に論じられない点は、日本における市民的リテラシーおよびその教育についての「歴史」であり、このことが本論文の大きな弱みであることは筆者も痛感している。今後の研究課題である。

² 詳しくは第2章を参照のこと。

³ 人質事件の責任論で不問となっているのは、国民を危険に晒した国家（政府）の責任である。

⁴ この「非難」の実態は、市民が主体的に行ったものというよりかは、マスメディアの報道の影響を受けて、生み出されていったものである。そして、そのマスメディアの報道に影響を与えたのは、国家（政府）であったと言われている。その意味では、メディア・リテラシーの問題と見做すことも可能であるが、メディア・リテラシーの未成熟だとしても、内容的に（雰囲気として）盛り上がった点に違和感を抱かざるを得ないのである。ここに、近年広がってきている「非寛容の空気」を見て取ることができよう。この分析を深めていく上では、アドルノらによる『権威主義的パーソナリティ』が手掛かりとなり得るだろう。

⁵ この現象から、市民間の他者代替可能性の認識低下に基づく共感範囲の縮小もまた、見出すことが可能であろう。危険／安全を問わずに、国際的に活動する人々を「他人事」と割り切れるからこそ、「痛烈な」非難を繰り広げることが可能だったのである。

⁶ 宮田 [1973: pp.226-241] は、「市民教育の哲学」として考えるべき項目として、次の三つを挙げている。「啓蒙」「政治参加」、そして「市民的不服従」である。市民的不服従は、国家公共性から自律した市民的公共性が分かりやすく露わとなるものに他ならない。

⁷ 花田 [1996] は、『公共性の構造転換』の中で用いられている「エフフェントリッヒカイト」という言葉を「公共性」ではなく「公共圏」と訳し、空間概念として用いている。筆者もこれに準ずる。

そこに見出される規範的人間像は、国家に従順な国民とは異なるものである。しかし、既述の通り、日本人質事件で浮かび上がった現実は、そうした認識が一部のものであることを私たちに突きつけたことに他ならなかった⁸。

こうした現況は、自律的で市民的な公共圏の成立／成熟を著しく阻害するものである。この現況をいかにして変革することが可能かというアクチュアルな問題意識の上に本論文は成り立っている。もちろん、そうした変革は「教育」を通じてのみなされるものではなく、それは一つの糸口に過ぎない点は理解している。

本論文では、1990年代の市民セクターへの注目の高まりと期を同じくして、言論界にて市民社会の「規範型」として関心が高まった公共圏概念を本論文の「土台」に位置づけた上で、そうした公共圏の担い手に求められるリテラシーがどういったものであるかを明らかにする。その上で、イギリスなどで展開されている「市民教育 (citizenship education)」や、既に日本国内で実践されている幾つかの新しい教育実践事例を取り上げる。こうした作業を通じて、市民的リテラシーを育む「学び⁹」がどういったものであるのか、変革をもたらす「学び」がどういったものであるかを考察していく。こうした考察を進めることによって、公共圏のコミュニケーションが活性化し、成熟化していく道筋の一つを示したい。

2. 問題設定

前節の大きな目論見を踏まえた上で、本節では（既述している部分もあるが）本論文の問題設定を確認したい。

公共圏概念は、ハーバーマスの1962年の著作『公共性の構造転換』の中で、史実から抽出された近代市民社会の一つのモデルである。この『公共性の構造転換』を巡っては、様々な批判／論争がなされたわけであるが¹⁰、それに対し、ハーバーマスは新版の発行時に、50ページにも及ぶ「応答」を序言として記している。本論文でも第1章において、そうした批判を簡単に概観しながら、今日的課題を整理するが、結論を先取りして言えば、筆者が大きな問題として捉えているのはその「行為主体 (agent)¹¹」、つまり担い手に関するも

⁸ この背景に、阿部[2001]が指摘する「ナショナルなもの」の高まりがあると思われる。

⁹ 佐藤[1995: pp.50-52]は、「これまで外から操作対象として認識されてきた『学習』を、学び手の内側に広がる活動世界として理解する」(p.50)ものとして「学び」という概念を提起している。この学びについて、佐藤は語義やその語の用法の歴史的変遷から「目的的で行動的」「共同体的で社会的」「知性的で倫理的」という三つの性格を見出している。本論文では、こうした佐藤の議論を受け、いわゆる「学習」や「勉強」ではなく、「学び」という言葉（概念）を、本論文では学習のあり方として位置づける。

¹⁰ そうした論争をまとめたものとして興味深いものに、キェルホーン編[1999]が挙げられる。

¹¹ フーコー[1977]は、近代に特徴的な権力として、規律訓練型権力を見出し、近代的主体 (subject) が抑圧の諸制度から個人を解放するものではなく、寧ろ自らを規律化し、抑圧の諸制度へ自発的に服従することをもたらす権力装置であったことを明らかにした。こうした批判に象徴的なように、社会学においては「主体性」の自律性を巡って、第一世代から様々な論争が展開されてきている。フーコーが位置づけられる構造主義では「主体」は構造の所産に過ぎないと見做される。本論文では、この議論に深入りはしないが、本論

のである。公共圏という「場」をどのように設定し、討議を深めていくのか、社会的影響力を行使していくのかという問題設定の重要性は認めるが、そうした「場」に入ってくる「行為主体」が幅広いものでなければ、公共圏はそのポテンシャルを十全に発揮し得ないと考えるからである。

現代日本にあって、市民活動のプレゼンスは確かに高まり、従来よりも多くの市民が活動に取り組むようになったと言える。しかし、そうした活動に参加することは、未だ身近で一般的な行為とまでは言えないのが現実であろう。前節で既述した「日本人人質事件」から窺い知れるように、現代日本においては、アクティブであり且つ批判的な市民は、多数を占めるには至っていないと思われる。

イギリスで導入された市民教育もまた、その必要性が認識される過程／背景を踏まえるに、アクティブで批判的な市民を再興する試みと見做せる(QCA(eds.)[1998]、長沼[2003])。また、デューイは教育の目的を「自律的判断能力をもつ、民主主義にふさわしい倫理的公衆を育てること」(林[2004:p.144])とし、教育を通じた公衆の再建／再興の現代的必要性を近代化の初期段階で既に述べている(デューイ[1969])。

当然のことでもあるが、この様にして公共圏議論の今日的課題と「市民的リテラシー教育」の問題意識は明確なつながりを有している。このことを確認した上で、本論文ではアクティブで批判的な市民を育む教育実践について論じていきたい¹²。

この際、今回は敢えて中等教育機関における「学校」の中での教育の方向性についての考察を行う¹³。もちろん、「市民的リテラシー教育」の全ては、学校といった既存の社会システムを維持する装置の中でなされるべきものではない。しかし、(その価値判断は留保するとしても、)現実として「学校化¹⁴」(イリイチ[1977])が徹底されている中で、学校を経由しない学習が「幅広い」市民に実践されることは困難であろう。しかも、初等・中等教育段階では、子どもにとって学校の占める位置は、非常に大きなものであり¹⁵、アクティ

文では、主にギデンズ[1989]の「構造化理論」を下敷きに、構造の中での他者との相互行為の中で生み出される能動性に注目し、「主体／客体の二重性」を主張する「行為主体(agent)」概念を用いる。

¹² アクティブで批判的な市民が「なぜ生まれなかつたのか」という問いを立て、分析することが、社会学的(特に批判理論の視点)には必要な過程であることは承知しているが、本論文ではその原因を分析するに十分な準備ができておらず、「教育」をその原因とする仮説に基づき、論を進めたい。しかし、この分析は注釈1の研究同様、他日を期して、取り組まねばならないテーマである。

¹³ ジョーンズ&ウォーレス[2002:p.17]が、シティズンシップ(本論文での市民的リテラシーに近い言葉、詳しくは第2章参照のこと)の概念枠組みを用いて、「自立した大人」への移行を考えていることから明らかなように、「理論的には」シティズンシップの獲得は「若者」の課題である。

¹⁴ 本来、自律的・能動的に行われるはずの学びが、学校によって、他律的・強制的・受動的にさせられる行為に転化していく状態のことを言う。(田中[2003:p.94])

¹⁵ 学校のプレゼンスの大きさそのものが問題であることは言うまでもない。その意味では、筆者の議論はこうした「問題を抱えた現状」を追認する危険性があるとも言える。しかし、その理論的危険性を回避し、現状をラディカルに批判したところで、その批判の実効性は低いと思われる。故に、敢えて現状の枠組みの中で可能な範囲で「改善策」を提示すると

ブで批判的な市民を育むことを現実的に考える上で、学校における教育を無視することはできない。このように考えれば、学校という装置の「限界性」を認識しつつも、その枠の中でどういった教育がなされるべきか／なされ得るのか（あるいはなされるべきではないのか）を明らかとする試みは意味深いものではなかろうか。

また、イギリスでの市民教育の制度化に伴い、近年、日本においても「市民科」などの名称で学校の中での「市民的リテラシー教育」が展開され始めているが¹⁶、現時点では試行錯誤を繰り返す「模索段階」と言える。そうした段階に、理想と現実、先進事例と現実を突き合わせながら、「模索」を通り抜ける一つの提案をまとめることは、意義深い行為であろう。

本論文では、以上の通り、学校における「市民的リテラシー教育」での「学びのデザイン」の方向性を明らかにするという問題設定に基づき、以下に続く各章での考察を深めていく。

3．本論文の構成

本論文の構成は大きく分けて、(1)理論的前提を整理するための第1章と第2章、(2)実践事例を紹介する第3章、(3)事例研究から浮かび上がる理論的背景を明らかとする第4章、(4)全章を整理しつつ、今後の展望をまとめる終章の四部構成である。

第1章は、本論文を基礎付ける概念として、公共圏に注目する。公共圏がどういった概念であるのか、そこにどういった批判が展開されてきたのかといったことを踏まえた上で、現代という時代における課題と有効性を明らかにしていく。

第2章は、第1章で明らかとされた課題の一つを解決するために、公共圏や市民社会を担う複合的な能力としての市民的リテラシーに着目しつつ、その内実を提示する。そして、実際に市民的リテラシーを修得するための教育として、既に提案／実施されているイギリスの市民教育を紹介し、市民的リテラシー教育のイメージを明らかにしていく。

第3章は、第2章で提示された「市民的リテラシー」を育む教育の国内の具体的事例を紹介し、実践的な有効性や課題を明らかとする。第1章・第2章での議論は、この具体的事例の分析視角を提供することに貢献することになる。

第4章は、第3章で紹介された事例を検討しつつ、市民的リテラシーを育む際にどういった教育プログラムや教育コミュニケーションが望ましいのかを浮き彫りにしていく。この際に、現代日本において実践を試みる場合に向き合うと思われる課題についても、明らかとしていく。

終章では、先行する各章での議論と知見を踏まえつつ、市民的リテラシー教育を学校教育に導入する方向性について論じたい。

ころに本論文は踏みとどまりたい。

¹⁶ 例えば、本論文第3章第2節および第3節にて紹介する事例や、東京都品川区における2005年度以降の「市民科」の設置などが具体的には挙げられる。

なお、本論文に、ごく僅かながらも、論文としての「オリジナリティ」が認められるとすれば、それは第3章から第4章の議論であろう。公共圏論や市民社会論から市民（的リテラシー）教育論へと展開していくものは、政治学や社会学では決して珍しいアプローチではない。しかし、そうした議論の大半は、本章の構成で喩えて言うならば、第1章・第2章から第5章へと展開するパターンである。そこでは市民的リテラシー教育の必要性やその大まかな方向性は提示されるものの、実際の国内事例に基づく実践的な「学びのデザイン」に関する議論が十分になされることは珍しい¹⁷。こうした現況へのある種の「苛立ち」が本論文を書く原動力ともなっている。

以上のような問題設定と議論構成のものとして、本論文は公共圏概念の有効性を高めていくことを目論んでいる。それは、公共圏概念の理論的価値を高めるためではない。実践的価値を高めるためである。公共圏という概念は「実践」の中から生み出されたものに他ならず、実践／理論を「媒介」するに適したものであると筆者は考えている¹⁸。しかし、公共圏概念は理論的なものであって、実践的には「使えない」と見做される場合が少なからずある。本論文は、こうした位置づけへの有効な批判でありたいと考えている。

「理論のための理論」ではなく、「実践」を下支えする「理論」であったり、実践から理論が生成されることを促す手立てとしての「理論」を提示していくことこそ、実践者としての側面を持つ、筆者に与えられた課題であると考えている。そうした理論と実践の「媒介」を果たせない理論の提示は筆者の望むべきところではない。

¹⁷ 教育学（成人教育など）や、教育社会学では、一部の議論にこうした研究を見ることはでき得る。本論文でも第4章で取り上げるデュエイやフレイレの議論がそうしたものである。本論文では、彼らの議論を、事例調査で見られる「現実」と突き合わせることで、彼らの議論のリアリティを高め、深みを増すことに貢献したいと考えている。

¹⁸ ここで述べているのは、概念の現実への単純な「当てはめ」ではない。解釈／適応／援用のプロセスが含まれた「媒介」のことである。

第1章 公共圏の担い手としての市民

本論文は、学校における「市民的リテラシー教育」の方向性について考察を行うものであるが、その教育は「市民社会」や「民主主義」の担い手を育むものに他ならない。この場合、目指される「市民社会」や「民主主義」のイメージが明確でなければ、「市民的リテラシー教育」について一貫性を保って具体的に論じていくことは叶わない。第1章ではそうした規範的基礎付けを行うことを目指すものである。しかし、「市民社会」や「民主主義」を一義的に定義付けることは容易なことではない。

そこで、序章でも触れたように、目指す市民社会／民主主義のイメージを、ハーバーマスが提起した「公共圏」概念を中核に据えて、明らかとしたい。民主主義とは、最終的な意思決定の方法については様々な意見があるものの、その過程はコミュニケーションを通じて実現されるべきものだとの認識は共通している。1節にて明らかとなるように、公共圏は、そうした市民社会のコミュニケーションの変容に着目して見出された市民社会の一つの規範的モデルであり（阿部 [2004a : pp.235-242]）、本論文の礎に据えたい¹⁹。

1. 公共圏とは何か

1-1. ひらかれた概念としての公共性

公共圏がどういった概念であるかということ論ずる前に、「公共性 (public)」という言葉に関する定義づけを行う。日本においては、90年代に至るまで、「公共事業」「公共の福祉」という言葉に見られるように、「公共」という言葉は「オオヤケ」と近しい言葉として用いられ、「お上」が「公共性とは何か」を定義し、その主体となるものだとして広く了解されてきた（山脇 [2004 : pp.28-35]）。

しかし、根本的には公共性とはそのように独占され、（インタラクションが起こらない）閉じられ概念ではない。長谷川 [2000 : p.6] [2002 : pp.12-13] は英語の public という言葉の根本的／中心的な意味から“people in general (一般の人々に関わること：多様性)”ないしは“open to all (全員に開かれている：公開性²⁰)”を定義として示している²¹。この定義から公共性に対しては、誰でも関与できるものであり、そのイニシアチブは「お上」がとるものと限らないことが導出できる。

¹⁹ こうした作業は「基礎付け」と呼ばれるが、ハーバーマスが代表的論客と見做されているフランクフルト学派の批判理論において重要視される作業である（「批判の基礎付け」）。そもそも公共圏は、批判を基礎付けるための概念の一つに他ならない。（後に、ハーバーマス自身は基礎付ける概念を「コミュニケーション的合理性」へと変えていく）

²⁰ ハーバーマスは「市民的公共性は、一般公開の原則と生死をともにする。」（ハーバーマス [1994 : p.116]）と述べ、公共性を担保するものとして「公開性」を重要視している。

²¹ ちなみに、長谷川の定義と大きくは変わらないが、斎藤 [2000 : -] は「公共性」という言葉が、一般に用いられる意味合いは次の3つに集約されるとまとめている。第一に、国家に関係する公的な (official) ものという意味。第二に、すべての人に関係する共通するもの (common) という意味。第三に、誰に対しても開かれているもの (open) という意味。

また、ラディカル・フェミニズムが掲げた「私的なことは政治的なことである (the private is the political)」という主張ならびにそのスタンスからなされた異議申し立ては、極めて「私的」だと思われることであっても、「公共的」な事柄となり得ることを明らかとし、「公共性」概念を大きく揺らがせた²²。このことを踏まえると、「公共」と「私」が深くつながっているということもまた提示できよう。

日本において、公共性概念について、こうした本来的な定義による理解が一般的に定着するのは、1995年の阪神・淡路大震災を契機として市民活動が「新たな公共」の担い手と注目されてからである。本論文では、「公共(性)」という言葉はここで確認した根本的な定義の内でも用いられるし、またハーバーマスの『公共性の構造転換』で用いられる「公共性」という言葉もまた同様である。

1-2. 公共圏の構造転換

この認識に立った上で、ハーバーマスの『公共性の構造転換』を非常に簡単にではあるが概観したい²³。ハーバーマスは同書で、ヨーロッパにおける近代市民社会の黎明期に見られた歴史的事象をもとに「公共圏」という理念/現象を抽出している。公共圏の成立と近代の成立とがつながっているのは次の観点からである。前近代にあっては、「真」「善」「美」が三位一体であったが、近代への展開を通じ、それぞれが独立して存在することが可能となる。このことをハーバーマスは公共圏の成立の契機と見做している。なぜならば、前近代では、「王権(世俗的権威)」や「教会(宗教的権威)」によって正当化されていた議論が、近代ではコミュニケーションに参加する人々の間での「普遍的合意」によって正当化されるようになったからである。こうした近代に特徴的な「普遍的合意」の社会的意味空間こそ(市民的)公共圏に他ならない。

こうした「普遍的合意」による正当化の背景には、王権や教会から独立したブルジョワジーの存在があり、「近代的公共圏」の存立は経済自由市場の誕生が大きな前提としたものであった²⁴。このブルジョワジーによる「自由・平等」を原理とするコミュニケーション空間を「ブルジョワ公共圏」とハーバーマスは呼んでいる。

このブルジョワ公共圏は、当初カフェやサロンにおける文化や文芸についての批評なさ

²² フェミニズムの理論については、ドノヴァン [1987] を参照。

²³ この際、ハーバーマス [1994] を中心に、阿部 [1994: pp.123-125]、阿部 [1997: pp.32-35]、阿部 [1998: pp.68-77]、花田 [1996: pp.23-54]、花田 [1999a: pp.25-27]、吉田 [2000: pp.174-185]、三上 [1998] [2003: pp.116-149]、成田 [1997: pp.215-222] を参照した。

²⁴ このことから、花田 [1999b: pp.38-41] は、市場と公共圏は双子の空間であると述べ、そのパラレルな関係を示している。なお、ハーバーマスが『コミュニケーション的行為の理論』で示す「システムによる生活世界の植民地化」(ハーバーマス [1987: pp.307-325]) では、市場はシステム、公共圏は生活世界へと位置づけられるが、これは後期資本主義社会における、国家と市場の癒着の結果である。この生活世界/システムの構図の理論的問題点を指摘したものとしては、花田 [1999b: pp.29-33]。

れる「文芸的公共圏」として立ち現れ²⁵、やがて議論のテーマは「文化的なもの」から「政治的なもの」へとシフトしていく。こうして「文芸的公共圏」は「政治的公共圏」へと変遷成立していったのである。そして、各カフェでの「政治的公共圏」で交わされる、ブルジョワジーにとっての公的な事柄を巡る議論内容が、「政治新聞」といった活字メディアによって媒介される中で、大きな「政治的公共圏」は生まれ、「公論（public opinion）」が形成されていく。こうして、「政治的公共圏」が国家に対抗する批判の場として機能するようになり、公共圏は国家の政治的決定に影響を及ぼすようになっていくのである。

その後、対抗／批判の言説空間となった「公共圏」は、修正資本主義が提唱され、経済市場領域への国家介入が始まる中で、国家領域に取り込まれていき（これを「再封建化」と言う）、独立性を失い、対抗／批判の機能を失効してしまう。その過程で、「政治的公共圏」の中心的役割の一翼を担ったメディアは、国家決定事項の伝達やその合意を調達するためのPRのメディア、そして大衆への娯楽提供のメディアとなってしまふ。この一連の変動の中で、市民は「読書する／議論する公衆」から「消費する大衆」へと成り下がり、コミュニケーションの主体としての自律性を失ってしまう。この事態が、ハーバーマスによって描き出された「公共性の構造転換」である。

本論文では、以上を概略とする『公共性の構造転換』に端を発する公共圏議論を精緻に紹介することは行わないが、『公共性の構造転換』は出版後、様々な論争／批判を惹起し、そこでの批判をハーバーマスが受容／摂取していった末²⁶、またその後のハーバーマス自身の研究成果を反映させた末、第二版の「序文」で幾つかの加筆修正が述べられることになる。この序文の中で、初版で下したペシミスティックな時代診断へも修正が加えられることとなることだけは述べておきたい。

改めて確認しておけば、同書で定式化された「公共圏」とは、「私人による公的な事柄について討論する場」であり、そこでの討議（discourse）は、自由・平等を条件とした理性的なコミュニケーション²⁷によるものである、とまとめられよう²⁸（阿部 [2004b : p.52,

²⁵ 前近代では、芸術は「宗教的権威」と強く結びついており、完全に自由な批評は不可能であったのであり、こうしたことは字句の通り「呪縛からの解放」であったと言える。

²⁶ この受容／摂取の具体的なケースとして、阿部 [1996b] は参考になる。阿部はラディカル・フェミニズムからの批判をハーバーマスがどう受容／摂取したのかを明らかにしつつ、フェミニズムと批判理論との理論的対話の可能性とその意義を述べている。

²⁷ フランクフルト学派第一世代は、近代理性（彼らの言葉であれば「道具的理性」）の暴力性を自覚し、全面否定することで、自らの批判の根拠そのものを否定せざるを得なくなるという理論的アポリアを抱えてしまい、「批判の袋小路」に陥ってしまった（ホルクハイマー／アドルノ『啓蒙の弁証法』岩波書店，1990年）。そこで、第二世代のハーバーマスは、道具的理性とは異なる「別の近代的理性」をもって、道具的理性を批判していく。それが『コミュニケーション的行為の理論』で示される「コミュニケーション的合理性」であるが、この理論的着想の萌芽は『公共性の構造転換』にも見受けられる。

²⁸ ハーバーマスは、公共圏における「自由・平等」の理性的コミュニケーションが可能となる状況を「理想的発話状況」と呼んでいる。この理想的発話状況は、『コミュニケーション的行為の理論』で展開されるコミュニケーション的合理性が実現されていく中で、生み出されるものだとしている。

p.63])。なお、ハーバースは、そうした理性的コミュニケーションについて、次のような状態を理想的なものだとしている。紹介しておく。

第一に、各参加者はコミュニケーションを開始し、それを続ける平等な機会を持たねばならない。第二に、各参加者は主張、勧告、説明を行い、正当化に異議を申し立てる平等な機会を持たねばならない。第三に、すべての参加者はみずからの願望、感情、意図を表現する行為者としての平等な機会を持たねばならない。第四に、話し手は、行動のコンテキストにおいて、「命令し、命令に抵抗し、約束し、拒み、ある者自身の行動に対する説明責任を果たし、他者に説明責任を果たすように要求する」機会の平等な配分があたかも存在するかのように行わなければならない。

(ハーバースほか『テロルの時代と哲学の使命』、2004年、p.295)

次節では、現代日本の市民社会の現状と将来を考えていく上で、公共圏概念がどのような意義があり、同時に課題を孕んでいるのかを検討する。そして、この検討を通じて、「市民的リテラシー教育」を論じる上で孕み得る課題も事前に確認しておきたい。

2. 公共圏概念の現代的意義と課題

2-1. 危機に瀕する民主主義

現代社会にあって、日本のみならず、多くの国家において、市民の意見（民意）と関係なく国家政治が進行する場面に多く接している。具体的には、2004年に実施された参議院選挙の争点となった、イラクへの自衛隊派遣、多国籍軍への参加、年金法の改正が挙げられ、これらは新聞報道の世論調査結果や大規模な形で展開されたデモによって示された民意をことごとく無視する形で遂行された。

こうした状況に顕著なように、現代にあって民主主義は実態としては危機に瀕していると言える。スズキ [2004: pp.19-24] も、企業市場と国家の相互浸透という「市場の社会的深化」を背景として、現代の民主主義が（市場原理主義の前に）劣化していているとの診断を下している。そもそもデモクラシーの語義は「demos(一般民衆)の kratia(支配)」というものであるが、エマニュエル・トッドの『帝国以後』での知見を踏まえて、姜・スズキ [2004: pp.44-46] が指摘しているように、先進デモクラシー国家においては寡頭制が浸透している。また、ギデنز [1999: pp.124-137] [2001: pp.144-154] も、民主主義のプロセスが十分に民主的ではないとし、「民主主義の民主化」の必要性を説いている。

民主主義社会にあって、この危機的状況は変革される必要があるだろう。この変革を模索する上で、公共圏概念は規範的なモデルとして意義深いものである。公共圏はアソシエーション関係を通じて、市民と国家政治を媒介するもので、そこには一般民衆の参加を特に重視

した概念だからである²⁹。理論的ではあるが、公共圏を通じた民主主義の実現は、市民の参加なくしては成立し得ないし、また、公共圏で形成される公論は国家政治に影響を持つ点で、市民から乖離するものではない。エーレンベルク[2001:p.305]は「ハーバマスは、正当にも、市民社会の民主的潜在の力の重要性を確認した。」と述べており³⁰、ギデンズ[1999:pp.132-133]も「民主主義の民主化」の改革の一つに、市民と政府の関係を緊密にするための「直接民主制の導入」を挙げている³¹。

公共圏概念を巡っては、常にそれが理念型に過ぎず、経験的世界と断絶しているのではないかとの批判がなされる。上述した現代的意義についても余りに非現実的ではないかとの批判がなされるかもしれない。しかし、筆者はそうした批判が全く意味を持たないとは言わないものの、生産的な問いとは考えない。花田[2004:pp.50-51]は、公共圏概念の二重性を指摘し、可能態と現実態に分けて論じる必要性を述べ、現実として公共圏があるのか/ないのかを二項図式で問うナイーブな議論を退けている。花田は、現実態としての公共圏は「固定した実体」として存在するものではなく、私たちの「コミュニケーション的な行為の出来高」によって生み出されるものであると指摘している。その上で、可能態としての公共圏を規範として³²、現実態の公共圏を「吟味」していくことを提案している。こうした理解こそ、公共圏のポテンシャルを顕現化させ得るのであり、現在の時点で、非現実的だからと一蹴するのは余りにもナイーブであろう。

2-2. 公共圏概念の批判的検討

もちろん、公共圏概念は万能薬や特効薬ではないし、単純に手放して賞賛される概念ではないことは言うまでもない。『公共性の構造転換』を巡って、様々な論争/批判がなされたことは、既述の通りである。阿部[1998:pp.170-212]は、そうした一連の批判を「歴史認識に関する批判」(人民的公共圏の不正確な把握に対する批判³³など)、「現状認識に関

²⁹ 近代西欧的な概念を日本において、そのまま適用できるかという問題提起がよくなされるが、近代西欧的な「公共圏」そのものではなく、地域文脈に即した「公共圏的なもの」が、展開可能であると筆者は考えている。具体的にどういったものが、それにあたるかは、筆者は未だ明示できないが、花田[1999b:pp.49-87]や、東島誠『公共圏の歴史的創造 - 江湖の思想』(東京大学出版会, 2000年)は、その手掛かりとなり得る論考であると考えている。

³⁰ エーレンベルクは、同書でのその後の考察の中で、ハーバマスが経済的位相に関して過小評価している点を指摘し、公共圏概念のリアリティのなさを批判することになる。

³¹ ギデンズは、「民主主義の民主化」のために、以下の六つの改革方針を具体的に挙げている。「中央からの地方への権限委譲」「公共部門の刷新 - 透明性の確保」「行政の効率化」「直接民主制の導入」「リスクを管理する政府」「上下双方向の民主化」。詳しくは、ギデンズ[1999:pp.127-137]。

³² 阿部[1998:pp.213-216]は「公共圏」が「単なる過去(史実)のもの」ではなく、「事実」でもあり、「規範」でもあるとした上で、そのような「規範」と「事実」の緊張関係を活かしながら「媒介」する公共圏概念を「規範の準拠点としての公共圏」と定義している(阿部[2002a:p.193])。

³³ ハーバマス[1994:p.2]は、ブルジョアジーと異なる農民や労働者からなる人民的公共圏をブルジョア公共圏(市民的公共圏)の従属的な一変種として捉え、人民的公共圏

する批判」(メディアシステム分析の欠如に対する批判など)、「規範認識に関する批判」の三類型に整理しており、批判を吸収した上で、「可能態としての公共圏」を描きなおす必要性を述べている。本論文ではそうした批判を概観し、また公共圏を現実化していく際の今日的課題を幾つか整理したい。

公共圏概念に対してなされる批判は次のようなものが代表的なものである。公共圏での「合意」は「差異」を抑圧するものではないのか。公共圏でのコミュニケーションは言語能力に依拠し過ぎてはいないか。公共圏での権力的ではないコミュニケーションは不可能ではないか³⁴。実際の公共圏は「教養と財産」という文化的／経済的資本を有しない社会勢力を排除したものであったのではなかったか。また、公共圏の成立は家父長制と関連したものであり、「女性」が本質的に排除されていたものではなかったか。ハーバーマスは「単一で包括的な公共圏」を志向しており、「多元的で複数の公共圏」を軽んじているのではないか。そして、このことに関連して、多元的公共圏間におけるヘゲモニー闘争への考察が抜け落ちているのではないか。また、「単一で包括的な公共圏」において、討議条件を遵守し、社会的不平等を「括弧に入れて」議論を行うことは、不平等の問題化を回避し、不平等の再生産に加担するのではないか。

これらの批判はポスト・モダン論(例えばリオータル[1986])やフェミニズム(例えばフレイザー[1999]³⁵)の視角から展開されたものであり³⁶、いずれも示唆深い。一連の批判は、「市民的リテラシー教育」を論じていく上で、陥りやすい問題点の幾つかを明らかにしてくれるように思われる。山田[2000: pp.155-156]も政治教育の陥穽として述べていることであるが³⁷、「市民的リテラシー教育(市民教育)」を論じる上で、最も留意すべき

が市民的公共圏の基準を志向したものであったとまとめている。しかし、ジョフ・エリーは、二つの公共圏は「競合」関係にあったことを指摘し、ハーバーマスの見解に批判を加えている(阿部[1998: pp.172-175])。ハーバーマス[1994: pp. -]は、第2版の序言で、こうした批判の妥当性を認めている。この批判は、阿部も指摘する通り、ヘゲモニー概念を公共圏に接続していく上で、示唆深いものである。この点については、三島[2002: p.66]も文化的ヘゲモニーへの批判の欠如を述べている。

³⁴ この批判としては、吉見・姜[2001: pp.50-51]が参考となる。吉見・姜は、公共圏が権力の真空状態に成立することはあり得ないとし、「公共空間は、決してすでに自律性を確立した人間がヘゲモニーやイデオロギーから切り離された水平的に討議する空間などではなく、まさしくそうしたヘゲモニーやイデオロギーのただなかでアイデンティティが集合的に構築されていく政治の場そのものなのである。」(同書、p.51)と述べている。

³⁵ フレイザー[1999: pp.129-157]は、「『社会的地位の留保』に対する批判」、「単一的・包括的公共圏に対する批判」、「公的 - 私的区分に対する批判」、「国家 - 社会区分に対する批判」、この四点からハーバーマスに対する規範性批判を展開している。こうしたフレイザーの批判は、「多元的で複数の公共圏」の積極的肯定と、その多元性を実現するための「対抗的公共圏」の正当的評価へと収斂される。対抗的公共圏が正当に評価されることで、社会的不平等を巡る議論の内、支配的公共圏で私的と見做される公的事柄を討論の対象として保障することにもつながる。

³⁶ ここでは、阿部[1994b: pp.382-391]に倣い、公共圏批判の代表的なものをリオータルとフレイザーに絞った。

³⁷ 山田は、ここで筆者が述べていること以外に、公教育での政治教育は国家に都合のよい「国民」の育成となりかねないことなどを挙げている。

ことは、「エリート」や「優位に立つマジョリティ」による「大衆」や「劣位に立つマイノリティ」への「一方的な啓蒙による同化」のロジックに陥らないことである³⁸。そのように考えれば、上述の批判に見られる排除や抑圧の問題化は傾聴に値しよう。極端に述べれば、「市民的リテラシー教育」における「分かりやすい啓蒙／同化のロジック」は前衛革命論と相似形をなし、公衆の力への信頼に依拠する公共圏概念とは相容れない。こうした問題点に配慮した教育実践を展開すべきであると、理論的／規範的にこの段階で示せる。

なお、筆者は、上述の批判も踏まえつつ、本論文の問題関心に沿う、公共圏を現実化していく上での今日的課題を列挙すると次の六点が挙げられるのではないかと考えている。

(1)いかにして幅広い市民が参加／参画する公共圏を実現するか？

或いは、なぜ実現していないのか？

(2)いかにして公共圏のアジェンダを設定しうるか？

誰にとって容易で、誰にとって困難か？

(3)いかにして公共圏の自由・平等な理性的討論を実現するか？³⁹

或いは、なぜ実現していないのか？

(4)いかにしてシステム世界に影響を及ぼす公共圏を実現するか？

或いは、なぜ実現していないのか？

(5)いかにして多元的に展開される公共圏は相互に影響しあえるか？

或いは、なぜヘゲモニー闘争が有効性を発揮していないのか？

(6)いかにして諸公共圏の議論が媒介／討議される公共圏は実現するか？

或いは、なぜ実現していないのか？

(1)と(2)は公共圏の議論の「入口問題」、(3)は公共圏「内」の問題、(4)から(6)は公共圏の議論の「出口問題」⁴⁰と図式的に整理できる。本論文では問題関心の所在から、これらすべての課題について議論を展開することは行わないが、いずれも未解決の問題群であり、今後の公共圏議論を実践的に成熟化させていく上で、少しばかりは手掛かりとなろう。

3．公共圏の担い手を巡る課題

3-1．「参加」を巡る二極化

前節末にて、筆者が指摘した六つの課題の内、本論文では特に「入口問題」(特に(1)の

³⁸ 阿久澤 [2001: pp.34-35] によれば、「一部のエリートとそれに従う大衆」という構図がナチズムを生み出したという反省に立って、民衆の政治判断力を高めるべきだという議論から、政治教育や市民教育が展開されたとされている。にもかかわらず、エリート主義的な側面が垣間見えるところに、市民教育が抱えているアンビバレンスが指摘できる。

³⁹ ここで想定している自由・平等な理性的討論は、権力の真空状態のような空間においてではなく、ヘゲモニーを巡る闘争空間において展開されるものである。阿部 [2003: pp.193-195] が述べるように、公共圏をヘゲモニーの視角から位置づけなければ、公共圏が秩序や伝統を維持し、再生産する場となりかねない。

⁴⁰ ここで言う「出口問題」に関する著作としては、ハーバーマスの議論を踏まえながら、討議デモクラシー概念を提起するドライゼからの議論を手掛かりに、多くの実践事例を紹介している篠原 [2003] が興味深い。

問題)に着目したい。たとえ、公共圏が「公開性」を担保して設けられ、そこで「理想的な討議」が交わされ、公論が生み出されていったとしても、その公共圏に参加している人々が多様かつ多数でなければ、それは寡頭制的な構図(少数者の支配)となんら変わらないからである。本来は公開性が公共圏を正統化するものであるが、いくら「手続き」を重視したとしても、実態として少数の参加に踏みとどまった場合、それは正統化し得ないのではないかと筆者は考えている。

この「参加」を巡る問題こそ、現代社会において重要なものとなってきたものである。昨今の市民活動の隆盛を見れば、この指摘は的外れではないかと思われるかもしれないが、現在、市民の政治参加を巡って進行している現象は、若者層を中心として「二極化」ではないかとしている。平成16年版国民生活白書(『ESP』p.108)でも、「NPOやボランティア、地域の活動などに現在参加している人」は全体の10.1%に過ぎないことが報告されており、しかも「(現在参加していなくて)今後も参加したくない」と答えた回答者は若者になればなるほど多いと示されている⁴¹。

もちろん、こうした調査結果や低投票率だけをとって、政治的な関心の低下を論じるのは、軽薄であろう⁴²。しかし、筆者がここで論じたいことは、(若者の)政治「関心」の高低についてではなく、政治「参加」の有無についてである。この点については、(参加しない理由はどうであれ)国民生活白書の調査結果は、それなりの参考となるのではないか。

スズキ[2004:p.158]は、政治へ関心があったとしても、政治的無力が「政治的無感情(political apathy)」を惹起し、政治参加を阻害していることを指摘しているが⁴³、こうした様相は若者のみならず、多くの人々に分かちもたれてきていると思われる。こうした中

⁴¹ 同報告書では、「(地域の活動に)今後も参加したくない」と答えたのは、10代45.5%、20代40.9%、30代40.4%、40代34.4%、50代29.3%、60代35.4%、70代54.6%となっている。このことを、加齢に伴う市民としての成熟や人間関係の複雑化の帰結として自然のこととして受け止めるか、それとも若者の関心低下と受け止めるかは、判断が難しいところであるが、20代の約半数もが関心すら示していない点については、「問題」と指摘できるのではないだろうか。

⁴² 「若者の政治離れ」という言説に対し、時代変化への未対応や因果関係の整理での粗雑さから疑問を呈したり、また知識社会学の視点から、そうした言説の形成過程やそこに潜むポリティクスを、批判的に検討した研究に丸楠・坂田・山下[2004]がある。しかし、同書が具体的に提示する、NPOなどのネットワークを媒介とする政治参加は、まだまだ一般的なものとは言い難いのではないかと思われる。なお、三島[2002:pp.71-72]は、ハーバースの『晩期資本主義における正統化の諸問題』の議論を受けて、大量消費社会の中で、「個人的にエンジョイし、公共のテーマへの関心を喪失する」無関心状況が広まっていると時代診断を下している。

⁴³ スズキは、ベンジャミン・バーバーの「(人々は)無力ゆえに無感情となったのである。無感情ゆえに無力となったのではない。」という言葉を用い、政治的無感情は政治的無力の帰結であると指摘している。このように考えれば、政治的無力な状態を変革すること、本論文の表現で言えば、公共圏の「出口問題」を解決していくことが、政治へのコミットメントを惹起するものとなることになる。この「出口問題」を一気に解消することは難しいことであるが、政治的効力感を私たちが獲得していくことは不可能ではない。そうした効力感の獲得に市民活動への参加(体験)は有効であろう。従来 of 民主主義教育や政治教育は、そうした効力感には気を留めず、専ら知識伝達に熱心であった。そうした効力感を高めることを促してこなかった従来 of 教育への批判を行うことが本論文のねらいである。

では、市民活動⁴⁴の「成功」を通じて政治的効力感を得て、政治的無感情に陥らなかったものと(これはごく一部に過ぎない)、そうした効力感を得ずに政治的無感情に陥ったもの⁴⁵との間で、政治や民主主義にコミットする／しないの二極分化が、傾向として出現していくと考えられよう。

もし、この傾向が進展していけば、公共圏概念は「参加」の部分で元来のポテンシャルを発揮しえず、民主主義の危機に対抗する概念として十全に機能しまい。では、どのようにすれば、こうした傾向に歯止めをかけ、オルタナティブを構想できるのか、という問いがここで立ち上がる。

スズキの議論に従うのであれば、政治的無感情とならないように政治的効力感を人生の早い段階で得ることが重要であると言えよう。そうした効力感の付与とその準備がどこでなされると効果的かということ考えた時に、(良し悪しはともかく)制度化された「学校教育」を本論文では取り上げたい。もちろん、こうした「学校」を中心とする議論は、既述したように市民教育の「学校化」を促すばかりか、学校教育以外のオルタナティブな教育を選択した子どもの「市民的リテラシー」の獲得についての視点が欠落しかねない。また、そこでは人生の早い段階でそうした経験を得られなかった成人へのアプローチはどのように考えるのか、という疑問も出てこよう。本論文はあくまで「学校教育」を例として取り上げるだけに過ぎず、効力感の付与のアプローチは学校に捕われるものではなく、多様に存することは断っておく。

3-2. 「公共圏の耕作人」の不足

苅谷[2004: pp.7-13]は、コミュニティデザインへの「参加」を巡る議論において、1970年代には地域に(参加が不十分であるという結果に関する)「責任」があり、地域教育による「主体」形成をどう行うかということが議論の中心であったが、現在は「市民」に責任が移り、(主体形成は不問の形で)参加/協働とった関係性を構築できる場(地域)の「開放性」が保障されているかどうかということが議論の中心となっていることをまとめている。こうした変遷は新自由主義の浸透によるもので、つまり「デファクトの要求」に对应しているだけに過ぎず、「主体」の形成を無視したものに他ならない。苅谷[前掲書: pp.16-19]は、こうした変遷を不可逆のものに見做し、その上でギデンズ[2002]の「生成力のある政治」の概念を参照しつつ、(既存の流れの中で)市民の自立性を高めるための資源配分を

⁴⁴ ギデンズ[2001: pp.148-149]は、市民活動を通じた政治参加は、市民が強く関心を寄せる「既存の政治が手に負えなくなった問題」で主に展開されており、「墮落したビジネス」と市民に認識される「既存の政治」では行われていない問題へのアプローチが行われることを指摘している。なお、「既存の政治」の刷新もまた、「民主主義の民主化」に必要な事柄であることを考えると、(形式はともかく)そうした「既存の政治」が担っている部分への政治参加の展開が模索されるべきであろう。

⁴⁵ 重ねて注意すれば、政治的関心の高低と、政治的無感情とはイコールの関係ではない。

いかに行うかという議論を展開している⁴⁶。

「生成力のある政治」とは、ギデنز[前掲書：p.28]によれば、「社会全体の関心や目標との関連で、個人や集団の身に何かがふりかかる政治というよりも、むしろ個人や集団が《何かを引き起こす》ことを可能にする政治」を指す概念である。こうした政治の方向性は、対話的民主主義を重視する点で（ギデنز[前掲書：pp.29-30]）、公共圏概念とも通ずるところがある。また、ここで言われる「政治の生成力」を高めていくことは、「市民的リテラシー教育」が目指すところの一つに他ならない。

筆者も、苅谷の判断と同じく、時代の流れは不可逆のものであると認識しているが、二極化を容認/促進する「デファクトの要求」への抗いとして、本論文では敢えて「行為主体」の形成から論じることに取り組みたい。もちろん、本論文では詳細に論じないが、コミットしたくなる場や環境のデザインもまた重要であることは言うまでもない⁴⁷。

ちなみに、公共圏の「入口問題」としては、前節でも指摘したように、公共圏のアジェンダセッティングについても今日的課題と言える。これまでの議論を踏まえれば、市民が「政治の生成力」をつけるということは、公共圏のアジェンダセッティングを担えるようになるということである。そもそもの公共圏概念においては、アジェンダセッティング(のための問題提起)を行うことは、誰でも可能であるが、問題提起された事柄から論点を抽出したり、また交わされる議論の交通整理を行いながら、議論を促したりしていくといった意味でのアジェンダセッティングは、易々に行えるものではなからう。

筆者は、こうした役割を果たす人を「公共圏の耕作人」と名づけたい。ハーバーマス[1994]は、公共圏の耕作人としてはマスメディア、より具体的にはメディアを担うジャーナリストを、当初想定していた。しかし、ハーバーマスは第2版の序言において、「新しい社会運動」の担い手に対しても、クラウス・オッフエの「アソシエーション関係」概念を用いながら肯定的な評価を下し、公共圏の耕作人の位置づけを付与している⁴⁸。「生成力ある政治」の概念からも、市民組織がその位置を担うことは、望ましいものであると言えるし、NPO

⁴⁶ こうした指摘は、行政やまちづくりへの「参画と協働」の必要性が叫ばれ、幾つかの先進地域を除けば、「形式的」な部分でしか実現していない近年の動向を批判的に検討する上で示唆深い。

⁴⁷ 例えば、高橋[2004：pp.187-188]は、公共圏にコミットするための時間的/精神的な「ゆとり」がないことを指摘している。このゆとりのなさについては、川中[2004a]を参照。

⁴⁸ 花田[1999：pp.17-21]では、ハーバーマスの公共圏議論の変遷の中で、アソシエーションが常に規範的空間に位置づけられ、そのことから、公共圏議論における「アソシエーションの特権化」を見出している。しかし、ハーバーマス[1987：p.414]は、システムによる生活世界の植民地化に抗してなされる、「生活様式の文法」を巡る抵抗/闘争としての「新しい社会運動」に対して、「解放的なもの」と「防衛的なもの」に区分を行っており、「アソシエーション関係」を全て肯定しているわけではない。この場合、後者に対して、プレ・モダン/ポスト・モダンへの退却を志向するものだと、否定的に捉えている。阿部[1994a：p.143]は、フェミニズム運動を例示しながら、こうしたハーバーマスの「新しい社会運動」の理解は、その「近代」へのラディカルな問題意識を十分に捉えきれていないものであると指摘している。

の社会的機能としてアドボカシー機能が入っていることを鑑みれば(藤井[2004:p.24])、当然の位置づけであろう。篠原[2003:p.30]も、新しい社会運動は「民主主義の資本」であり、民主主義の民主化を進めるものである、というルフトの主張を紹介している。

また、高坂[2000a]がラザーズフェルドの議論を下敷きにして整理した、「ミドルマン」という存在もまた、公共圏の耕作人といえるのではないかと考えている。ミドルマンとは、専門家が保有する社会学の理論や方法といった「専門知」を、一般市民や行政などのクライアントへと媒介するエキスパートのことである。公共圏における理性的討議を深化させていく過程において、専門家の知恵をどこまで有効に用いれるかは、非常に重要なポイントになることは言うまでもなく、専門家の知恵を議論の文脈に添った形で日常言語に「翻訳」していく人間の存在は、公共圏のコミュニケーションの成熟を考える上では、意味深かろう。

こうした「公共圏の耕作人は」は、現代日本においては、質/量ともに十分存在しないと思われる。ジャーナリストは近年のフリーランスへの注目もあり、質的に向上してきていると言えるが、量的には不十分である。市民組織については、量的に増え続けているが、耕作人としての質に関しては不十分である。このことについて、栗原[2003:pp.185-186]は、90年代以降の日本におけるNPOについて、既存の政治システムに従順であり、異議申し立てを行わない様から、「市民的アイデンティティの不確立」を課題として突きつけている。ミドルマンに至っては、一部の社会学者やジャーナリストがその機能を担っているが、職能として確立しておらず、「未来の職業」の域を出ていない。

もちろん、すべての市民が「公共圏の耕作人」となる必要はない。公共圏へ参加し、議論を行う中で、民主主義や政治へコミットするだけでも十分である。しかし、できる限り多くの市民が耕作人としての機能も有することができれば、公共圏のコミュニケーションは、活性化/成熟化の道を進むこととなる。この意味でも、「市民的リテラシー教育」は意味深いものである。

整理すれば、公共圏の「入口問題」からは、参加主体の形成という問題と、公共圏の耕作人としての技能の習得という二つの課題が導出できる。

以上のように、本章では「市民的リテラシー教育」を論じていく上で、基礎付ける必要があった市民社会のイメージについて、公共圏概念を用いて明らかなものとした。そして、公共圏概念への批判を踏まえつつ、今日的課題を整理した。そこで明らかとなった課題の中から、本論文では公共圏に参加する「行為主体」形成や「耕作人」育成に関する問題を現代社会において深刻なものとして捉え、「行為主体」形成のための教育の必要性へと展開しようとしている。次章では、そうした「行為主体」に要請される市民的リテラシーがどういったものかを明らかとしつつ、イギリスで既実践されている市民教育を紹介したい。

第2章 市民的リテラシーと市民教育

第2章では、第1章を踏まえ、公共圏／市民社会／民主主義の担い手や耕作人としての市民に要請される「市民的リテラシー」がどのようなものであるべきかを明らかとしていくことを試みる。次に、市民的リテラシー教育について体系化し、先駆的に取り組んでいるイギリスでの市民教育の取り組みを概観し、「市民的リテラシー教育」へのイメージを具体化させていく。

こうした作業を行い、市民的リテラシー教育という提案への前提を整える。予め断っておけば、こうした市民的リテラシー教育の提案は何ら珍しいものではない。これまで、民主主義教育や政治教育という形で実践されてきている。そうしたものと共通する部分もあるが、異なる部分も幾つかある。そうした差異については、本章3節と第4章で論じる。

なお、教育を通じて、獲得を促す技能や知識、作法としては、様々なものが提示されているが⁴⁹、本論文で提示する市民的リテラシーは、そうした総合的な能力の一部に過ぎないことを断っておく。

1. 市民的リテラシーという概念

1-1. 民主主義の実現を促す教養としてのリテラシー概念

市民的リテラシーという言葉は筆者の造語ではない。高坂 [2000b: p.] が「市民として弁えておくべき知識や規範・価値を自分の視点として有していること」という意味で既に用いているところからの引用である。本論文では、この定義を発展させていきながら、定義づけを行っていきたい。なお、ハーバーマスは『公共性の構造転換』の新版序文で、市民の「責任ある行為」について、オッフエが提示した次の定義を肯定的に引用している。

責任をもって行為するとは、行為者が自分自身の行為にたいして方法上先取りの、専門家の視点、すなわち一般化された他者の吟味の視点をもつと同時に、自分固有の自己の吟味の視点をもつことによって、行為の基準が事柄にかなっているか、社会や時代の中で妥当であるかどうかを確認するということである。

(ハーバーマス『公共性の構造転換』、1994年、p.)⁵⁰

⁴⁹ トーマス・アームストロング(吉田新一郎訳)『マルチ能力が育む子どもの生きる力』(小学館、2002年)、吉田慎一郎『いい学校の選び方 - 子どものニーズにどう応えるか』(中公新書、2004年)、門脇厚司『社会力が危ない!』(学習研究社、2001年)、同編『学校の社会力 - チカラのある子どもの育て方』(朝日新聞社、2002年)、齋藤孝『子どもに伝えたい<三つの力>』(NHKブックス、2001年)、藤原和博編『中学改造 - “学校”には何ができて、何ができないのか』(小学館、2002年)などの議論に筆者は注目している。なお、門脇 [2002: p.8] は「人が人をつなぎ社会をつくる力」を「社会力」と呼んでいるが、これは市民的リテラシーと近い概念であろう。

⁵⁰ 原文は、C.Offe 1989 'Binding, Fesssel, Bremes. Die Unubersichtlichkeit von Selbstbeschränkungsformeln', in: A.Honneth, Th.McCarthy, C.Offe, A.Wellmer, "Zwischenbetrachtungen" Ffm. p.758

こうした定義において、「自分の視点として」という部分に注目したい。市民的リテラシーは、誰かが定めた特定の規範・価値を内面化して習得するものではなく、個々人が自らの規範・価値観を各々で形成していくものであることが、この定義から明らかとなる。この観点が、いわゆる「道德教育」とは袂を分かちポイントである。結論を先取りすれば、従来の民主主義教育や道德教育が「価値伝達の教育」であったとすれば、市民的リテラシー教育とは各人の価値観の形成を促していく「機会提供の教育」だと言えよう。もちろん、後述するように完全に価値中立的な機会や空間を設けることは、ほぼ不可能であろう。機会を提供する側が持つ価値観が明に暗に滲み出てくるものではある。この問題をどのように向き合って、価値形成を促すのかということについては、第4章にて考えたい。

そもそもリテラシーという言葉は、佐藤 [2001b : p.41] によれば、17世紀イギリスで初めてその用法が認められ、当時はシェイクスピアの戯曲を読めて理解できることを示していたものであり、ここでの語義は「共通教養」となる。佐藤 [1995 : pp.152-156] は、その後「共通教養」という言葉が、学問教育と市民教育のそれぞれにおいて異なる意味を形成していったことを整理している。学問教育のそれが人文教養を指すものとなったのに対し、普通教育でのそれは、「民主主義の実現を促進する教養」と「現代的課題の解決に貢献する教養」を指すものとなったのである⁵¹。高坂の定義は、こうした市民教育の文脈での「共通教養」としてのリテラシー概念の理解に基づくものである。

なお、現在では、リテラシーという言葉は、「共通教養」としてではなく、その一部分をなす「読み書き能力」として理解され、用いられることが一般的である。例えば、メディア・リテラシーの場合、この「読み書き能力」の語意から定義づけを行っており、具体的にはメディア使用能力、メディア受容能力、メディア表現能力からなるものであると述べている（水越 [2002 : pp.92-100]）。

以上のように、リテラシー概念は能力や教養を指す客観的側面の意味合いが強いが、高坂の定義にも明らかなように、市民的リテラシー教育は、そうした能力を発揮しようとする際の規範や価値観といった主観的側面としての意味合いも含まれている。この主観的側面には、能力や教養を発揮しようとする、即ち社会へコミットしようとする意識/意欲もまた含まれるべきだと、筆者は考える。そのように考えれば、市民的リテラシーを実効性ある概念となるからである。本論文では、市民的リテラシーの主観的側面を広く理解して、用いたい。ポツラドリ [2003] もハーバースとの対話を経つつ、「他者への関心と集団の幸福への関与の感覚」という主観的側面が人々になければ、公共圏は成立しないことを、述べている。

⁵¹ この教養（や能力）をどういった人々が、どのように定義づけしていくのか、という部分に権力作用を見出すこともできよう。そうした視点で、3節にて取り上げるイギリスのクリックレポートの作成過程を捉えれば、何が言えるのであろうか。今は、その問いに対する答えを有していないが、興味深い事柄である。

公共圏に関するどのような議論も、他者に対する私たちの関心の本性と、政治的な関与の射的に係わるものである。他者への関心と集団の幸福への関与の感覚がなければ、公共圏はない。

(ボッラドリ「テロリズムの再構築 - ハーバマス」、2003年、p.92)

1-2. シティズンシップ概念の思想

市民的リテラシーは、シティズンシップ概念の一部と見做されることがあるため、シティズンシップという言葉についても踏まえておきたい。3節で取り上げるイギリスの市民教育は、シティズンシップ概念に立脚している。

宮島 [2004: pp.2-4] は、シティズンシップについての議論を見渡して、以下の三つの意味の文脈で用いられと述べている。第一に、「国籍」という意味。第二に、「市民という地位、資格に結びついた諸権利」という意味。第三に、「個人が共同体⁵²に参加する行為やアイデンティティの型」という意味。この三つである。

第二の意味については、市民的自由（思想・信条・身柄の自由や表現の自由など）や政治的／社会的権利（参政権や生存権など）が、具体的な内容となる。この点について、現代的なシティズンシップのあり方について、宮島 [前掲書: pp.149] は、「自分のアイデンティティやライフスタイル、文化選択、さらには性的指向のために、社会的権利の行使が妨げられる」事態が「切実」なものである場合を紹介しつつ、「シティズンシップは、これまでどちらかといえば、斉一的な平等の観念と結び付けられることが多かった。すべての者が同じように扱われることがその種の主張であるが、今では多様な状況、文化背景、要求をもつ個人、カップル、家族にどのようにシティズンシップを保障するか、という課題も大きくなっている。」と述べている⁵³。アイデンティティ・ポリティクスが現代政治の特徴であることを考えれば、こうした多様性を肯定するシティズンシップ概念への更新は重要なものであると思われる。

第三の意味について、宮島は主観的・客観的両面において個人と共同体の関係が成立することが、この意味でのシティズンシップの実現にあたと述べている。ここで注意すべきは、この第三の意味でも多様性の肯定が重要であるということである。個人と共同体の関係性や、また共同体へ参加する行為やアイデンティティの型について、斉一的なものを想定すれば、それは余りにも暴力的な議論となる。「その人らしく」社会にコミットしていくことが志向されるべきであろう。宮島も少し別の観点ではあるが、「個人はいくつもの集

⁵² ここでの共同体は、非常に多義的なもので、身の回りの共同体から、地域共同体、国民国家、グローバル共同体まで伸縮自在の概念として考えたい。なお、筆者は、樋口 [2004: p.7] が紹介するグッディンの議論を参照しつつ、共同体は「内的にはあまり包摂的ではなく、外的にはあまり排他的ではない」ものであるべきだと考える。

⁵³ ギデンズ [2002: pp.27-28] は、現代の政治の中心的位置を占めているのは「ライフスタイルの政治」（生きることの政治）と述べている。

団に所属するので、シティズンシップは、多元的ないし複数のであろう」(宮島[前掲書：p.4])と述べている⁵⁴。なお、この意味でのシティズンシップの実現に際して、それに足る文化的資本/経済的資本はどういったものであるか、ということが問われるべきであろうが、本論文ではこの論点については深入りできないことを断っておく。

市民的リテラシーは、主に第三の意味でのシティズンシップに関連するものである。第三の意味でのシティズンシップを構成している、共同体に参加するための能力や資質などの客観的側面、また共同体に参加しようと思うモチベーションなどの主観的側面が、(広義の)市民的リテラシーにあたる。また、主観的側面も客観的側面も、第一や第二の意味でのシティズンシップが実現した上で確立されることを考えれば、市民的リテラシーはシティズンシップ概念全体とつながっていると見える⁵⁵。こうしたつながりは、市民的リテラシーの形成を考える上で、社会環境面への視野を広げる/深める点で重要である。単に教育が充実すれば、等しく全ての「社会構成員」(国家構成員ではない)に市民的リテラシーは形成されるものではないことを認識しておかねばならない。それを支える第一や第二のシティズンシップの面で課題を抱えている人々については、教育以外の取り組みが極めて重要となってくることは当然である。

このことは市民的リテラシー教育を考える上でも示唆を与えてくれる。工藤[2004:p.66]は、現代的シティズンシップには、相互依存関係を自覚し、他者や自然との連帯・共生を可能にする資質が重要な位置を占めると述べており、市民的リテラシーの基盤の重要な要素の一つに「共生(living together)⁵⁶の技能と作法」が位置づけられている⁵⁷。このことを考えれば、市民的リテラシー教育の中で、第一や第二のシティズンシップを巡っての問題に向き合い、議論していくことは、その問題を抱えていないマジョリティに位置するような市民にとっては、切実性の高い 이슈からマイノリティに気づく契機となる。

なお、市民的リテラシーを「義務」の観点から捉えれば、国家に従順な国民を育てるという意味合いが強くなり、「ナショナルなもの」に掠め取られかねない。故に、筆者は、義務/責務が全くないとは言わないが、市民的リテラシーを「権利」と「機会」の観点から捉えるようにしており、市民的リテラシー教育を、民主主義社会において市民が本来有している当事者としての「権利」と、その権利を行使する「機会」を社会の中で見つけ出し、

⁵⁴ ヒーター[2002: pp.196-199]は、こうした多元的で複数のシティズンシップを「多重市民権」と読んでいる。

⁵⁵ 本論文で市民的リテラシーという言葉を用いているのは、シティズンシップ概念が余りにも多義的であり、また第一ないし第二の意味での用法の方が一般的で、他の論考との混同を回避するためである。

⁵⁶ 長谷川[1997: pp.142-143]は、曖昧に用いられる「共生」の用法は、次の三つの英語でもって整理されると述べている。第一に生物学用語の symbiosis、第二にイリイチが提示した conviviality、第三に living together。本論文では第三の用法に従っているが、これは「同化を強制するのではなく、異質性を認めつつ、共存をはかる」という意味合いのものである。詳しくは、長谷川の論考を参照。

⁵⁷ 大澤[2004: pp.172-173]は、私が他者でありえるという「根源的偶有性」が意識されるよって、特定の価値観を同じくせずとも公共圏が成立し得る可能性を見出している。

その機会を活かしていく学びであると考えている（川中 [2004b : p.15]）。

市民的リテラシーにせよ、シティズンシップにせよ、こうした概念が特に近年盛んに議論されている背景には、前章において紹介した民主主義の危機や、ライフスタイルや価値観の多様化の進行、グローバル化を通じた多文化社会の進行といった事態を前にして、従来のシティズンシップ概念や市民的リテラシー概念が揺らぎ、その刷新や理論的な成熟、実践的な充実が求められているからであろう⁵⁸。次節では、こうしたニーズを踏まえ、市民的リテラシーがどういったものから構成されるものかを考えたい。

2．複合的な市民的リテラシー

2-1．市民的リテラシーとは何か？

前節までの議論に対し言葉を補いながら整理すれば、以下の通りとなる。市民的リテラシーは、公共圏 / 市民社会 / 民主主義を担う「政治の技能と知識」と、そのことに密接に関連した、様々な他者と共に社会を構成するための「共生の技能と作法」の二つが中心的な位置を占めており、こうした技能や知識といった客観的側面は、各人の主観的側面（価値観 / 意識 / 意欲）によって方向付けられるものである。

「政治の技能と知識」の形成は、別の表現を用いれば、公共圏の担い手となるための「討議能力とそれを支える批判的知性の形成」と、行動的な市民となるための「市民的問題解決行動の形成」の二つを目指すものであるとも整理できる⁵⁹。

本節では、「共生の技能と作法の体得」、「討議能力とそれを支える批判的知性の形成」、「市民的問題解決行動の形成」といった互いに相関する三つの目標のそれぞれについて、コメントを付したい。いずれも「あるべき」という規範的な記述となっているが、形成が不十分であったり、或いは本論文の記述と相反する方向性であったりしても、それは批判されるものではない。高坂が「自分の視点として」と定義づけたように、三つの目標それぞれについて、どのような価値観を形成するのが重要なのである。本論文では、リベラルな視点からの規範的な方向性を提示している。なお、この三つの目標で示される技能の総体が市民的リテラシーであると言えると考えている。

2-2．創造的寛容という「共生の技能と作法」

第一の体得すべき「共生の技能と作法」は、社会を構成する多様な他者の存在を積極的に承認しあい、共に社会を担っていかこうとする心構えや、またそのためのコミュニケーション

⁵⁸ ダール [2001 : pp.257-258] は、近年、市民が政治と向き合う上で起こっている変化として、以下の三つを挙げている。一人一人の生活がグローバルな影響の下にあり、それ故にグローバルな政治についても考える必要性が生じたという「規模の拡大」、「公的問題の複雑さの向上」、「情報量の増大」、こうした三つの変化を前に、従来の市民教育は機能し続け得ないとし、市民教育の刷新を今後の民主主義の課題の一つに挙げている。

⁵⁹ こうした整理にあたって、筆者がイギリスの市民教育の目標に全く影響を受けていないわけではなく、もちろん参考になっている。議論の組み立て上、前後してしまうが、イギリスの市民教育については、本章 3 節を参照されたい。

ン能力のことである。前節でも既述したとおり、グローバルゼーションの中で経済資本のみならず、人々の移動も激化しており、またアイデンティティやライフスタイルを巡る政治が政治の中心的な位置を占めてきている中で、多様な人々のニーズの抗争が顕現化するようになってきている⁶⁰。こうした抗争を肯定的に捉え、調整しつつ、合意を目指していくことは決して容易なものではないが、市民に分かちもたれるべきものであろう。

一般的に、「共生する」といった場合、多文化共生や多民族共生といった文脈で用いられることが多いが、ここでは広く「(自分とは異質な)他者」との共生を指している。共生を巡る議論で抜け落ちやすいのは、共同体の中でマジョリティが同文化/同民族と思い込んでいる中での異質な他者との共生である。セクシュアル・マイノリティや文化資本/経済資本などを十分に持たないと言われる下位層の人々などが、具体的には言える。

また、「他者との共生」といった場合、いわゆる「市民派」の議論の中では、保守派や右派などの「理解」しえないであろう他者との共生は余り取り上げられないが、こうした点へも配慮すべきであろう。平田 [2004 : pp.62-63] は、対話を成り立たせるためには、話者間での「コンテクストの摺り合わせ」が必要であると述べているが、(筆者も含め)われわれは、コンテクストを摺り合わせやすい人々との間でしか、対話を行おうとしていない傾向があるように思われる⁶¹。コンテクストを摺り合わせにくい他者との公共圏における討議こそが、多元的で複数的な公共圏を想定した場合にあっても、公共圏/市民社会全体の議論を深めていく上で重要なことは言うまでもない。小玉 [2003 : pp.80-81] も、シティズンシップの教育思想にあって、「コミュニケーションの危うさを露出させる」存在、つまり「思い通りにならない他者」とどのように公的な関係を作り上げていくかが重要なテーマとなってくると述べている。

なお、長谷川 [1997 : p.140] は、現代において求められる共生として、以下の五つのレベルでの包括的な共生を示している。「第1は、自然と人間との共生である。第2は、異質な諸外国の文化との共生、または日本の中の外国人、日本の中の異質な文化との共生である。第3は、都市と農村の共生、中央と地方との共生である。第4は高齢者や社会的弱者との共生である。第5は、女性と男性との共生である。」この五つである。具体的に共生を考えていく上で、参考となろう。このような様々な「共生」すべき他者をどのように意識

⁶⁰ 齋藤 [2000 : pp.62-64] は、公共圏において「ニーズ解釈の政治」という次元が含まれるべきだというフレイザーの問題提起を紹介している。様々な人々のニーズを解釈し、それを公的だと定義する過程に、言説の政治が介在していると述べた上で、そうしたニーズの解釈について(多元的な)公共圏において議論が交わされていく必要性を述べている。そうでなければ、新しいニーズの内、過去あるいは現在「私的」と見做されてきたイシューについて、「再私化する(re-privatize)」議論が展開されてしまいかねないと指摘している。こうした政治が責任を転嫁させる「再私化」のロジックには、フレイザーが述べる「家族化する(familiarize)」「経済化する(economize)」以外にも、「市民の活力」や「地域の連帯」といった言葉によって「市民社会化する」といったロジックがあると齋藤は述べている。この「市民社会化する」という指摘は、近年の「構造改革路線」が標榜される政治動向を批判的に考える上で、幾つかの示唆をもたらすものだと思われる。

⁶¹ 日本社会における対話の不在については、中島 [1997] と平田 [2001] を参照。

化していくか、市民的リテラシー教育では重要な課題となる。

そもそも民主主義とは、デューイ [1975(上) : p.142] の理解によれば、「多様な人々が共に暮らす生き方の哲学」(佐藤 [2004b : p.236]) が具現化したものである。こうした意味での民主主義が機能するために、マンハイム [1971 : pp.347-352] は「創造的寛容(creative tolerance)」と呼ばれる態度が市民に求められると述べている。山田 [2000 : p.157] は、「創造的寛容」について、「自身の見解と意志を他者に押しつけず、意見の相違を許容すること、場合によっては自身のパーソナリティそのものを変動にさらす勇気を持つこと」などを弁えつつ、「立場や意見の相違を欺瞞的に隠蔽することなく、しかも共同生活のために一致点を見出していく」態度だとまとめている。こうした態度は、意見の優劣よりも対話プロセスに価値を見出している点でも、また一般的に求められがちな「分かりやすい」議論を、多様な意見間に存する差異を無効化してしまうものとして退ける点でも、公共圏での十分な討議への志向性を高め、重要なものである。

2-3 . 相互承認という関係性

マンハイムの「創造的寛容」の概念は、「共生の技能と作法」のみならず、第二の「討議能力とそれを支える批判的知性の形成」を論じる上でも、有効なものであろう。マンハイムの議論から公共圏での討議を考える上で、内田・平川 [2004 : pp.12-16] が提示する、対話のマナーは興味深い。内田・平川は対話のマナーとして、相互の意見を「まずそのとおり」と互いに許容する(= 簡単な合意をする) ことから、対話を始めるべきだと述べている。一般的には、合意は対話を通じて、他者の思考 / 感情を理解した後に形成されるものだとして理解されている。内田・平川は、こうしたモデルでは、「分かり合えない」局面において、議論を継続することが困難となるとして、「合意から出発して対話が始まる」というロジックを示している。

確かに、内田・平川の議論は理解できるものである。ただし、相互に「寛容」の精神をもって、他者の議論を受容しあい、一定の信頼関係を成立させなければ、継続的な討議関係は結ばれないということを指すことを考えれば、「合意」という言葉よりも「相互受容」というべきものであろう。この点で、内田・平川の着想は、「創造的寛容」の概念の内に(パージョンアップの材料として) 位置づけることも可能だと考えている。以上の議論を踏まえれば、理性的対話の成立において、(最初の段階だけではなく) いかに寛容的態度を維持し続けられるのか、ということが重要なものであるということが言えよう⁶²。

ちなみに、私たちの日常の人間関係において、散見される光景は、意見の対立が感情の

⁶² ハーバーマス [1987] は、妥当性要求に沿った相互行為が展開されるというコミュニケーション的合理性が分かちもたれることで、話者間の信頼関係が担保されるものだと考えている。これは確かにそうなのであるが、余り現実的な議論ではないように思われる。なお、内田・平川の議論は、シュッツのレリヴァンス概念でもって、理論的に整理できるかもしれないが、本論文では深入りしない。レリヴァンス概念を踏まえ、他者との相互理解を論じたものとしては、奥村 [1998 : pp.217-258] が参考になる。

対立を惹起し、その感情的対立が理性的対話を破綻させるというものであるが、この構図を逆手にとれば、感情的融和が理性的対話を支えるという方向性も見出せよう。こうした方向性で考えれば、意見の対立から感情の対立が起こった場合、そこで意見の統合を図って、その結果として感情的対立の修復がなされる、という感情的対立を放置するアプローチではなく、まずは対立原因である「目の前の議論」を一旦留め置き、「遊び⁶³」や別次元での議論などによって、感情的対立の修復を行ってから意見の統合を行う、というアプローチが妥当と見做されよう。この感情的融和に支えられる理性的対話可能性という事柄や、また理論の構築が問題意識を支える原体験での情動に支えられたものが多いことを踏まえれば、「感性的判断」と「理性的判断」を二項対立や優劣関係ではなく、相補関係として捉えるべきではないかと筆者は考えている。

少し迂回したが、こうした議論も参照すれば、他者との共生の「あり方」としては志向されるものは、「相互理解」ではなく「相互承認」に他ならないと言えよう。相互理解は、実現すればそれはそれで良いが、現実には全ての人全てが全ての他者を理解しあえることは不可能である。故に、相互に差異を承認し、受容し、討議の対象として付き合い続けることこそ、重要なのである⁶⁴。数土 [2001a : p.195] は、「最小限の合意」として、相互に理解しきれないことを理解するという「非合意の合意」を提案し、この合意が相互承認を支える寛容を生み出すとゲーム理論から導出している。こうした指摘を既述の議論に交えて整理すれば、内田・平川の言う「まずそのとおり」から討議を始め、数土の言う「最小限の合意」を経て、幾つかの溝を残したまま何らかの妥結を向かえ、そうした一連のプロセスから相互承認の関係性が育まれる、ということになる。粗い論理展開であるが、合意形成のプロセスを考える上で、参考にはなる。

2-3. 批判的知性に支えられる討議能力

さて、既に「討議」の部分について幾つかのコメントを付したが、第二の形成されるべき「討議能力⁶⁵とそれを支える批判的知性」を改めて説明すれば、これは政治的な問題の

⁶³ 筆者は、キャンプリーダーとして、子ども同士の喧嘩に伴う行動班内の「もつれ」をどう解消するのかという場面に接したが、多くの子どもは（嫌々ながらも）喧嘩した相手と一緒に遊ぶ中で、自ずと仲を取り戻していた。こうしたことから、個別的な体験から、普遍的な議論へとつなげるには、乱暴ではあるが、「遊び」の持つ効能として、感情的対立の修復の可能性を考えたい。

⁶⁴ 相互にどういった「差異」があるのかを知るだけでは、共生社会の実現へ十分な意味をなさない。そうした私たちの間に存する「差異」とどのように付き合っていくのかを考えていくことこそ、重要である。しかし、学校教育では、「差異の存在」を確認する段階までで終始することが多く、その後は「共生すべきだ」という規範的なメッセージが伝えられるだけである。こうした展開では、子どもは「共生」について、主体性をもって考える機会が提供されえない。

⁶⁵ 討議能力といっても、ハーバーマスが提起するコミュニケーション的行為の理論やそれに支えられた討議倫理に捉われずに考えたい。なぜならば、阿部 [1998 : p.78-79] などの何人かの論者で指摘されるように、言語論的転回を経たハーバーマスの論考は、理論的体系化と精緻化で進展を見たものの、アクチュアルな議論からは遠のいたと考えられるか

動向を批判的に理解／解釈し、公共圏における議論へ参加できる能力のことである。ここでいう批判的という言葉には、二つの含意がある。一つは、公共圏が国家／政府の活動を監視し、評価するという批判的機能を有しているという意味から、国家／政府への批判的なまなざしである。もう一つは、ハーバーマスが代表的論客に位置づけられるフランクフルト学派の特徴を成す批判的研究が、現状をあるがままに肯定するのではなく「現状の矛盾や問題点を明らかにしたうえで、『より良い』未来に向けて知的・実践的模索を試みる」（阿部〔1998：p.1〕）ものであるという意味から、（当然視される）現状への批判的なまなざしである。注意すべきは、「批判的」になるということは、シニカルになることではないということである。一般市民のマスメディアへの批判的態度に顕著であるが、現在、私たちの生活の中で蔓延している批判性はシニカルなものが多い。そうしたシニカルな態度は、結果として現状を追認するものとなり、本来「批判性」に託された意味から大きく乖離してしまう。阿部〔2004b：p.65〕は全幅の信頼でもなく、全くの不振でもない距離をおいた信頼を「批判的信頼」といつているが、そういった信頼が批判的なまなざしの先にあるものとして形成されることが望まれる。

なお、学校の公民科にて学ぶ、いわゆる「民主主義に関する知識」はこの能力を構成する一部であるが、従来の「知識」では上述のような、権力作用を見抜くような、批判を助ける知識は稀少であったことを考えれば、「知識」の内容もまた刷新される必要があるだろう。

2-4．政治を生成する行動

最後に、第三の形成されるべき「市民的問題解決行動」は、「政治生成力」を指していると言え、公共圏へ問題提起を行ったり、「公共圏の耕作人」としての役割を遂行したり、また時に「問題」に対して解決への実際的な行動を起こしたり、参加する能力を意味している。昨今、注目を集めているファシリテーションの能力（例えば中野〔2003〕）や、90年代後半に市民活動業界において習得の必要性が認識されたマネジメント能力（例えばドラッカー〔1991〕）は、いずれもここに位置づけられる。もちろん、誰もがイニシアティブを発揮する側の人間となることは非現実的であり、市民活動へ参加するということが、十分に市民的問題解決行動が形成された一つの結果だと見做して良いであろう。

2-5．市民的リテラシー概念の留意点

こうした複合的な技能として、市民的リテラシーをとらえる際に、確認しておかねばならないことが三点ある。一点目は、三つの技能は独立しつつ、互いに関係しあって、総体をなしており、バランスの良さが求められるということである。二点目は、これら全ての技能を完全に備え持つ「完全な市民」はいないということである。三点目は、こうした技

らである。ハーバーマスの討議倫理学については、ハーバーマス『道徳意識とコミュニケーション行為』（三島憲一・木前利秋・中野敏男訳、岩波書店、2000年）に詳しい。

能の有無から市民／非市民といった区分けを誰も行ってはならないということである。

二点目は、三点目とも関連するのだが、特に注意すべきところである。こうした議論は、何でもこなせる「完全な市民」を想定し、エリート主義へと転化しかねない危険性を常に孕んでいる。しかし、「完全な市民」など存在し得ないし、人それぞれに発揮される特性はばらばらであるべきである。こうした認識に立って、市民的リテラシー教育では、「欠けている」部分、即ち「弱さ」について肯定的に注目すべきである。本論文が想定している中等教育レベルの学生であれば、そうした「弱さ」をどのように取り扱いたいかは、個々人の判断に委ねられるものだと考える。なお、個々が「弱さ」を自覚することは、相互に支え合っていく必要性を認識することにもつながろう。小玉〔2004：p.13〕も、シティズンシップが序列化や選別になじむ概念ではないことを述べている。

三点目は、特にシティズンシップ概念にまとわりつく問題であるが、(第一や第二の意味を中心に)シティズンシップは「誰が市民であるか／ないか」という選別と常に一体となっている。こうした選別は、誰がどのように行うのかといこと自体が、(ナショナリズム／レイシズムなど関連し)極めて重要な政治的イシューとなるものである。本論文では、こうした選別とは距離をおいた、或いは距離をおくべきである市民的リテラシーという言葉を用いて、(議論の焦点を絞るべく)深入りをさせているが、こうした議論は非常に意味深いものである⁶⁶。

次節では、市民的リテラシー教育の像を具体化していくために、体系化と制度化⁶⁷で先駆的だと言われるイギリスでの市民教育の取り組みを概観する⁶⁸。

3．イギリスの市民教育の取り組み

3-1．市民教育の導入を促した背景

イギリスの中等教育において、2002年から新教科として必修化された「Citizenship(市民教育)」の取り組みを概観する前に、その導入に至る背景を、興相〔2000：p.78-79〕や長沼〔2002：pp.37-41〕を主な手掛かりにして確認しておく。なぜならば、長沼〔前掲書：p.37〕も述べるように、導入過程を理解することは、イギリスの市民教育のねらいや社会

⁶⁶ 魚住〔2001：p.20〕は、こうした問題に陥らないようにするため、「多次元的市民性」という概念を提示している。ここでの多次元とは、「個人的次元」「社会的次元」「空間的・場所的次元」「時間的次元」が示される。

⁶⁷ 制度化については、単純に先進的であると手放しで言えるものではない。幾つかの弊害がそこには含まれよう。高橋〔2004：p.30〕は、国家が「何を学ぶのか」を定めることは、市民的公共性ではなく、国家的公共性を強めかねないことを指摘し、市民社会の中で市民教育がなされるべきであること、具体的にはNPOが民主主義について学べる機会を提供することの必要性を述べている。「ナショナルなもの」とどのように距離を保つかは、後述する「歴史」からも重要なポイントと言える。

⁶⁸ 他国での事例としては、法教育や政策教育という観点から江口編〔2003〕やCenter for Civic Education 編〔2003〕に、消費者教育という視点から北欧閣僚評議会〔2003〕にまとめられている。こういった能力を育成するのかという重みのつけ方で異なっているが、いずれも市民的リテラシーの形成を目指す点では一致している。なお、リングウィスト&ウェステル〔1997〕は、中学段階でのスウェーデンの市民教育を理解するのに役に立つ。

的意味の把握に貢献するからである。

もともとイギリスでは、教育に対して国家がレッセフェールの態度を示し、地域ごとに教育行政が委ねられていた。各地域での教育制度が分離しながらも緩やかに統合するという複雑な仕組みの上、しかも制度より個々の学校が優先される特徴が見られた（中村 [2004 : p.226]）。しかし、イギリスは 1970 年代から 80 年代にかけて、いわゆる「英国病」と言われる深刻な経済不振に見舞われ、その解消が急務となる。こうした社会背景の中で誕生したサッチャー政権は、経済の立て直しと同時に、国際的な経済競争に打ち勝つ人材を育むための教育改革を行うこととなる。この改革によって、一気に教育の中央集権化が進み、1988 年に教育改革法が成立、翌年にはナショナル・カリキュラムが制定されることとなる⁶⁹。この改革では、競争と市場の原理の導入を行いながら、リテラシー（読み書き能力）とニューメラシー（数量的思考力）を中心とした基礎学力の向上が目指され、その目論見は達成されることとなる。

しかし、この基礎学力重視の政策は結果として、「落ちこぼれ」や「怠学者」の増加を招き、学校では市場で生存するための社会的評価の向上を意図した成績不良者の「放校処分」が目立つようになるなどの問題を引き起こしてしまう。こうした問題を含め、イギリスの青少年を巡る諸問題として、政治的無関心、心理的 / 情緒的未発達、社会的有用感の欠如、コミュニケーション能力の低下、職業的 / 社会的なスキルの未修得といった問題が指摘されるようになる⁷⁰。

こうした諸問題への解決策の一つとして示されたものが市民教育である⁷¹。もちろん、市民教育が求められた背景は、この一面からのみではなく、他に国家の役割変化や文化的多様性の高まりがある（栗田 [2000 : pp.26-28]）こうした複合的な背景から、1997 年にブレア政権が発足すると同時に、バーナード・クリックを委員長とする市民教育に関する諮問委員会が設けられ、1998 年には「クリックレポート⁷²」と呼ばれる報告書（QCA(eds.) [1998]）が提出され、これをもって市民教育の必修化が水路づけられた。

3-2 . 市民教育の前史 - 政治教育プログラムと 19 世紀末市民教育 -

とはいえ、注意しなければならないことは、市民教育は全く新しいものとして登場したわけでない。クリックは、1974 年から 1977 年まで中高生を対象とする政治教育のカリキュラムの開発などを行う政治教育プロジェクトに参加しており、そこで生み出された政治教育プログラム（Program for Political Education）は、その後の各地での学校教育や成人教育

⁶⁹ 中央集権化の象徴でもある「ナショナル・カリキュラム」の導入は、日本の学習指導要領を参考にしたと言われている（永井 [2000 : p.16]）。

⁷⁰ これらの指摘が、長沼 [2002 : pp.40-42] で示されるように統計データに基づくものであるとはいえ、どこまで妥当なものかは、筆者には分からない。しかし、こうした指摘の結果、市民教育が要請されたことは、事実には他ならない。

⁷¹ この解決策の一つに、学校の自主的財政運営を認めるなど、旧来のイギリスの教育で見られた「学校の自立性」を強化したことも含まれている（興相 [2000 : p.79]）

⁷² 栗田 [2000] は、クリックレポートの大半を訳出している。

の内容に影響を与えていた（阿久澤 [2001 : pp.33-37]）。また、より具体的には、従来からのナショナル・カリキュラムで教科横断的な科目として位置づけられていた PSHE（Personal and Social Health Education）と呼ばれる「人格・社会性の形成及び健康に関する教育」で、多くの学校が 2002 年に必修化された市民教育と近しい内容を行っていたのである（永井 [2000 : p.18]）。

こうしたことを踏まえれば、市民教育の必修化は、こうした従来の取り組みの大きな発展や、全国的な足並みの統一を行うためのものであったと言えよう。2002 年のナショナル・カリキュラムにおいても、市民教育と PSHE との相互補完性は強調されている（永井 [前掲書 : p.19]）。このような「土壌」があったことは、興味深い。日本では 2002 年から「総合的な学習の時間」が始まったが、それは「土壌」がなかったが故に、多くの教師の困惑を招いたのであった。

なお、19 世紀末から 20 世紀初頭の世紀転換期イギリスにおいても、シティズンシップという言葉や、市民教育の必要性が盛んに取り上げられた。現代の市民教育とは直接には関係するものではないが、源流に遡り、「前史」として明らかにしておきたい。

小関 [2000 : p.19-21] によると、1880 年頃からシティズンシップへの関心が高まり、頻繁に問題とされるが、これは当時、段階的に進められた選挙法改正に伴った労働者階級の政治参加と関係している。上中流階級層が選挙権にふさわしくないと見做した労働者を「未完のシティズン」から「ふさわしいシティズン」へとするために、成人教育も含めた「市民教育」が展開されたのである。

ただし、当時の市民教育の教科書に記された「シティズンになるということはイングラント人になることである」といった言葉で分かるように（小関 [前掲書 : pp.25-26]）、当時のシティズンシップの中身は市民的自由を獲得し、政治的権利の認識し、能動的に行使するといったものではない（松浦 [2000 : p.123]）。寧ろ全く逆で、「自制、規律、義務、目上のものに対する恭順な態度といったヴィクトリア朝のミドルクラスの価値観をと上流階級の自己犠牲、勇敢さといった男性らしさの規範を反映したもの」（中村 [2004 : p.240]）である。こうしたシティズンシップ概念のもとでの市民教育は「国史」を要としたものであったが、それは「ヴィクトリア朝のイギリスに人類史の道徳的・制度的頂点を見るホイッグ史観」が、当時優勢であったことと関係している（小関 [前掲書 : p.22]、中村 [前掲書 : p.249]）。

また、当時の市民教育にあっても「コミュニティへの奉仕」という実践を通じた学びは行われており、その際の実践の拠点となったのは「シティズンシップのゆりかご」と呼ばれたアソシエーションであった。

こうしたエリート主義とナショナリズムと一体となっている「前史」でのシティズンシップ概念と市民教育論は、完全に過去のものとは言いきれず、こうした考え方を（そのままではないにせよ）継承している保守層もいよう。現代日本にあっては、市民教育の必要性を述べるものの中には、こうした考え方に立脚する保守派も少なくなく、進歩派と保守派

が同床異夢の状態、市民教育の必要性を述べている⁷³。

3-3. クリックレポートが示す市民教育

しかし、以下に引用した通り、クリックレポートで、現代の市民教育の掲げる目標が、（完全にとは言えないが）「前史」に見られる同化／啓蒙とは異なったものであることを確認できる⁷⁴。現代日本で市民教育を構想する際にも、前史的なものではなく、以下のような目標が求められよう。

私たちの目標は、まさしく、この国の政治文化を国全体においても地方においても変えることである。人びとが自分たちのことを、公共生活に影響を及ぼそうとする意志を持ち、その能力を有し、またその技能を備え、発言したり行為したりする前に事実にもとづいて熟考する批判的能力を備えた、積極的な市民であること。コミュニティへの関わりと公共奉仕活動のこれまでの伝統の中で最良のものを基盤として、それを徹底して若者へと広げてゆくこと、そして若者一人ひとりがコミュニティへの新たな関わり方を大胆に発見し、自分たち自身で行動してゆくようにすること。

（クリック『デモクラシー』、2004年、p.198）

こうした目標に基づき、中等教育終了時に生徒が到達されるべき主要要素の概観をクリックレポート（QCA(eds.) [1998: p.44]）は示しており、図1がそれにあたる。図1で並ぶ言葉は抽象的な記述であるが、前節において、三つの技能からなるとした市民的リテラシーをより細分化したものと理解できよう⁷⁵。

表1 義務教育修了時までには到達されるべき主要要素の概観⁷⁶

主要コンセプト	価値観と性向	スキルと適性	知識と理解
・ 民主主義と独裁政治	・ 公益への関心 ・ 人間の尊厳と平等へ	・ 口頭と筆記でキチンとした論ができる能	・ 地域レベル、国家レベル、EUレベル、コモ

⁷³ この同床異夢の状態は、特集を「シチズンシップ教育 - 新しい授業の提案」とした『社会科教育』（2005年1月号、明治図書）に並ぶ数々の論考を見れば、一目瞭然である。

⁷⁴ こうした展開について、どういう思想的な変遷があったのかについて、詳しくは明らかとしないが、それはカルチュラル・スタディーズの思想展開にヒントがあるように思われる。カルチュラル・スタディーズは、源流にリーヴィス主義（スクールティニー派）のノスタルジックな道徳主義があったものの、バルトの記号論や成人教育運動、「ニューレフト」の動向に影響を受け、そうした文化保守主義と訣別していったのである（ターナー [1999: pp.56-105]、川中 [2003: pp.17-25] など）。

⁷⁵ 類似したものであるが、今谷 [1997: pp.29-30] は、アメリカでの市民的資質教育論で展開されている議論から六つの能力を市民的資質として整理しており、また魚住 [2001: p.19] はグローバル・シティズンシップ概念から市民的資質を定義付けている。

⁷⁶ 原典はクリックレポート（QCA(eds.) [1998: p.44]）の“Fig 1. Overview of essential elements to be reached by the end of compulsory schooling”であり、訳は筆者も参加している、クリックレポート翻訳本の出版企画会議において提出された鈴木崇弘によるものである。

<ul style="list-style-type: none"> ・ 協力と紛争 ・ 平等と多様性 ・ 公平性、正義、法治、ルール(規則)、法律、人権 ・ 自由と秩序 ・ 個人とコミュニティ ・ 権力と権威 ・ 権利と義務 	<p>の信頼</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 紛争解決への関心 ・ 他者と働き、同情的理解をもち他者のために働く性向 ・ 責任をもって行動する傾向 <p>他人や自分を気にすること。効果的な行動を予め計画したり計算することは、他者を考えていそうであること。予想できないあるいは不首尾な結果に対して責任をとること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 寛容であることの実践 ・ 倫理基準に基づき判断し行動すること ・ 考えを擁護する勇気 ・ 議論や証拠に照らし合わせて、自分の意見や態度を自由に進んで変えること ・ 個人のイニシアティブと努力 ・ 法治に対する丁寧な言動と敬意 ・ 正義に基づいて行動する決意 ・ 機会の平等やジェンダーによる差別のない平等を確約すること ・ 活動的な市民であることの確約 ・ ボランティア活動への確約 ・ 人権への関心 ・ 環境問題への関心 	<p>力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 他者と協力し、効果的に働ける能力 ・ 他人の経験や見通しを考慮し、評価する能力 ・ 他人の見方を寛大に扱う能力 ・ 問題解決方法を引き伸ばせる能力 ・ 情報収集において、批判精神をもちながらも、現在のメディアや技術を活用できる能力 ・ 自分の前にある証拠を批判的に活かしたり、常に新しい証拠を探す能力 ・ 操作や説得の形式を認識する能力 ・ 社会的道義、政治的挑戦や状況を認識し、反応し、影響を与えられる能力 	<p>ンウエルスレベルさらに国際レベルでの時事的かつ同時代的課題、出来事</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ それがどのように機能し、変化するかということも含めて、民主主義的コミュニティの性質 ・ 個人、地域やボランティアコミュニティとの相互依存関係 ・ 多様性、不同意、社会紛争の特性 ・ 個人とコミュニティの法的かつ同義的な権利と責任 ・ 個人やコミュニティが直面する社会的、道義的、政治的挑戦 ・ それがどのように機能し、変化するかということも含めて地域レベル、国家レベル、EUレベル、コモンウエルスレベルさらに国際レベルでの英国(Britain)の議会に関する政治的法的制度 ・ コミュニティにおける政治的かつボランティア活動 ・ 消費者、被雇用者、雇用者、家族やコミュニティの一員としての市民の権利と責任 ・ 個人やコミュニティと関係する経済システム ・ 人権憲章と課題 ・ 持続的発展と環境問題
--	---	--	---

続いて、クリックレポートを踏まえて作成された、ナショナル・カリキュラムにおける市民教育の記述から、市民教育の概観を捉えたい⁷⁷。ナショナル・カリキュラムは市民教

⁷⁷ 日本ボランティア学習協会編 [2000: pp.89-107] に、市民教育のナショナル・カリキュラムのキーステージ 3 から 4 (日本でいう、中学・高校にあたる) バージョンが、訳されている。本論文では長沼 [2002: pp.44-54] の訳を参照しつつ、一部筆者が改訳している。

育を通じて、こういった学びが実現されるべきかという方向性を明らかにするものであって、具体的な授業内容は提示されていない。予め断っておく。なお、これまでの筆者の議論と重複する記述もあるが、イギリスの市民教育の大枠をそのまま提示しておく。

市民教育は次の三つの構成要素からなるとされている。

(1)責任ある社会的行動 (social and moral responsibility)

学校の内外において、児童・生徒が社会的・道徳的に責任ある行動をとること

(2)地域社会への参加 (community involvement)

隣人の生活や地域社会に対して関心を払い、社会に貢献すること

(3)民主社会の知識・技能の修得・活用 (political literacy)

民主主義の制度・問題・実践を学び、国や地域社会の中でそれらを効果的に運用すること

そして、四つの成長機会を生徒に提供すると述べている。

(1) 精神的成長の機会の提供：青少年が人生の意味や目的、人間社会の異なる価値観について知り、理解するのを助ける

(2) 道徳的成長の機会の提供：青少年が社会における善悪や正義、構成、権利と義務の問題について、批判的な眼を持って正しく認識できるように助ける

(3) 社会的成長の機会の提供：青少年が分別を持った有能な社会の一員となるために必要な理解やスキルを習得するのを助ける

(4) 文化的成長の機会の提供：青少年が自分たちの所属するさまざまなグループの性質や役割を理解するのを助け、多様性と相違を尊重する気持ちを奨励する

こうした四つの成長機会を通じて、獲得されるスキルとしては、次の6項目が示されている。ここで示されるスキルは、他の教科や課外活動で獲得され得るものも含んでおり、市民教育は「教科横断型」の学びであることが分かる（長沼 [2000 : p.47]）。

(1) コミュニケーション能力：さまざまな社会的・政治的問題やコミュニティの問題についての調査、討論、情報や思想を通じてのコミュニケーション能力の習得

(2) 数字活用能力：さまざまな社会的・政治的文脈の中で数字が活用されたりする例について考察するために、統計を検証することを通じての数字活用能力の習得

(3) IT (情報技術) 能力：論点や出来事、問題を分析するためのコンピューターを活用したり、応用したりすることを通じての IT (情報技術) の習得

(4) 他者と協力する能力：考えを話したり、政策を立案したり、コミュニティで責任ある行動に参加したりすることを通じての他者と協力する能力の習得

(5) 自己の学習と成果を向上させる能力：自己や他者の考えや業績を反省したり、将来の行動や向上について目標をつくったりすることを通じての自己の学習と成果を向上させる能力の習得

(6) 問題解決能力：政治的問題とコミュニティの問題に参画することを通じての問題解決能力の習得

以上の市民教育で育まれる 6 項目のスキルについて、それぞれ習得過程が説明されているが、これをもって市民教育でこういった教育方法が展開されるのかがイメージできよう。栗田 [2000 : p.39] は興梠との議論の中で、従来の公民科と市民教育の違いとして次の五点を示している。「クロスカリキュラム的横断的学科である」、「(ボランティア学習などの) アクティブ・ラーニング (実践を通じた学び) を基礎においている」、「問題解決型学習の視点を持つ」、「生徒の生活する地域社会を教材化するダイナミックな姿勢を持つ」、「民主主義への志向を強く持つ」、以上の五つであるが、これらは、上述でイメージされる教育方法の特徴を言い表しているものであろう。

興梠 [2003 : pp.151-164] は、市民教育の方法として、特にボランティア活動への参加を通じた学習 (ボランティア学習) を重視している⁷⁸。興梠 [前掲書 : pp.158-159] によれば、ボランティア学習は、「助け合いのなかの学び (learning by caring)」によって、「自己への探求」「社会問題の理解」「学習成果の応用」を総合的に学べるものであると述べている。イギリスでは、こうしたボランティア学習を学校で展開する際のコーディネートやサポートを、民間のボランティア活動推進機関である CSV (Community Service Volunteers) が行うことで円滑に展開されている (橋本 [2000 : pp.48-52])⁷⁹。

ただ、クリック [2004 : pp.199-200] は、市民教育が、一つのアプローチに過ぎないボランティア学習や公共奉仕教育 (サービスラーニング) のみへと切り詰められていっている点を批判している。しかしそれは、従来の知識伝達型の教育方法を取り入れよということでは決してない。従来の教育方法について、クリックは次のように批判している。

昔ながらの決まりきった「憲法」教育を議論も問題提起もなく、そのため死ぬほど屈なやり方で教えること (これがしばしば公民科と呼ばれているものの中身である) はいずれにしても無益であり、最悪の場合にはデモクラシー精神の奨励にマイナスの効果しかもたらさないことが今では一般的に認識されている。

(クリック、前掲書、pp.200-201)

つまり、個々人の「内外」に、何かしらのダイナミズムが起こる学習機会を多様なアプ

⁷⁸ 日本においても 2000 年に教育改革国民会議が「18 歳以上の青年全員が 1 年間程度の奉仕活動に参加する」ことを中間報告として提案したが、ボランティア学習はここで提案された「奉仕活動の義務化」とは一線を画すものである。奉仕活動の義務化は国家的公共性に貢献する人材の育成を目指すものであったが、ボランティア学習は市民的公共性の担い手を育むものである。また、奉仕活動の義務化で提案された内容は、学習プログラム化という面でも十分に考慮されておらず、その教育的意味は極めて曖昧なものであった。

⁷⁹ 橋本 [2000 : pp.49-50] では、CSV のメンバーが学校理事会へも参画していることが紹介されている。日本の学校評議会のような諮問機関でパートナーシップを構築するのではなく、実際の意思決定機関もオープンにして、踏み込んだ協働関係を構築している点は興味深い。

ローチ⁸⁰でもって提供していくことを市民教育に対して求めていると言えよう。

なお、ナショナル・カリキュラムでは、市民教育の授業を通じて、他の分野の能力育成へも影響を与えることも記されている。それは(1)思考力の育成、(2)経済概念の育成、(3)事業経営と起用の能力の育成、(4)職業に関連した学習能力の育成、(5)持続可能な発展についての能力の育成、といったものである⁸¹。

こうした「効果」を明らかにした上で、ナショナル・カリキュラムは、中学・高校それぞれについて、学習項目と達成目標が整理されている。学習項目は、「『成熟した市民』になることについての知識を理解する」「『調査とコミュニケーション』のスキルを育成する」「『参加と責任ある行動』のスキルを育成する」といった三つの目標に区分けされ、それぞれごとに示されている。達成目標については、以下に中学終了段階でのそれを例示しておく。いずれも詳しくは、日本ボランティア学習協会編[2000: pp. 89-107]を参照されたい。

- 生徒は、市民の権利、責任、義務や、ボランティア組織の役割、政府の形態、公共サービスの提供、そして刑事システムと司法制度など、彼らが学習する時事的出来事について幅広い知識と理解をもっています。
- 生徒は、一般大衆がどのような情報を得るか、メディアを通じたものを含め、どのように意見は形成され表明されるかを説明できます。
- 生徒は、いかにそしてなぜ、社会に変化が起こるのかについて理解を示しています。
- 生徒は、学校やコミュニティベースの活動に参加し、自分たち自身と他人に対する態度の中で、個人の責任とグループの責任を發揮できます。

(日本ボランティア学習協会編『英国の「市民教育」』、2000年、pp.106-107)

3-4. 「報告書」から「実践」へ

もちろん、こうした目標が本当に達成されているのかという検証作業にこそ、より意味があることである。しかし、現時点で筆者にそれは分かりかねるところである。今後、検証作業を通じて、目標の再設定や、目標達成に見合う教育方法の創造が行われていくべきであろう。

前述の「共生の技能と作法の体得」「討議能力とそれを支える批判的知性の形成」「市民的問題解決行動の形成」を目指す市民的リテラシー教育は、以上で概観したイギリスの市民教育から多くの着想を得ているものであり、具体的なイメージを明らかにする上で、この概観は欠かせない作業であった。

⁸⁰ 例えば、小玉[2003: pp.172-173]や興梠[2003: pp.189-190]では、生徒(会)を学校組織運営に参加させている事例が紹介されている。この他に、CSV編[2003]では、教室の中で議論をしながら学びを深めていくグループワークの例も紹介している。なお、筆者はボランティア学習とともに、メディア・リテラシー教育が、市民的リテラシーの形成では有効であると考えている(川中[2003])。

⁸¹ 詳細は、長沼[2002: pp.49-50]、または日本ボランティア学習協会[2000: p.94]。

しかし、イギリスの市民教育は、価値到達型教育の色合いが強く出ている部分も見受けられ、こうした点は斉一的なシティズンシップを志向するものへとつながりかねず、十分に注意を払う必要がある。とはいえ。山田 [2000 : p.158] が述べているように、市民教育 / 政治教育のモチーフは「政治的無関心・私生活中心主義を特徴とする大衆を、活動的な市民にする」といったものから、個々の内在するそれぞれの力の賦活化を目指す「市民へのエンパワーメント」へと移行しており、イギリスの市民教育もその点は共有している。多様な「能動的で民主主義に参画する市民像」を描いていく重要性は、既に繰り返し述べたとおりである。

なお、ウィッティアー [2004 : pp.132-133] は市民教育には肯定的であるが、イギリスの教育改革全体について、新自由主義の政策がもたらす、学校間や社会全般にある不平等の拡大への視点が欠如している点につき、批判を行っている。また、新自由主義で後押しされている「市場」が暗に与えている影響が、市民間の「共通性」の実感を突き崩している点から⁸²、市場の「隠れたカリキュラム (hidden curriculum)」⁸³ に対抗する教育実践の必要性を述べている (ウィッティアー [前掲書 : p.133])。学校教育を巡る研究 / 実践では、子どもが生きる社会空間で起こっている教育作用全体への視座を有した上で、学校教育の内容を定めていく作業が抜け落ち、学校や教室を(「良い」もの / 「良くない」ものを問わず) 外部環境の影響からシャットアウトして考えてしまいやすい。その意味で、ウィッティアーの批判は、より実効性ある市民的リテラシー教育を構想していく上で、示唆深いものだと言えよう。

以上のように、本章では市民的リテラシーと市民的リテラシー教育という二つの概念がよりリアルなものとなるよう、どういった要素で構成されているのかを明らかとした。こうした作業の際に、大々的に参照したイギリスでの市民教育の取り組みが既に実際に展開されていることは、こうした議論が机上の空論で留っていないことを示している。次章では、市民的リテラシー教育に位置付けられるような新しい教育実践を具体的に行っている事例を紹介し、イメージの具体化をより前進させたい。

⁸² こうした影響は、他者への非寛容の態度を生み出してしまうが、具体的には監視社会の進行でこの影響が顕現化していると言える。もちろん「非寛容の態度」は政治的な影響も受けた上で生み出されてきているものであるが、いずれにせよ、マンハイムの言った「創造的寛容」の概念は危険に晒されている。

⁸³ 「隠れたカリキュラム」の元来の意味は、「学校教育の過程に潜在している政治的イデオロギー的な社会化の機能」(佐藤 [1996 : p.122]) をさす概念である。

第3章 市民的リテラシーと新たな教育実践

第3章では、第2章で紹介したイギリスの市民教育のような市民的リテラシーの形成を目指す日本国内の教育実践として、三つの事例を紹介する。イギリスの市民教育の事例は、ナショナル・カリキュラムベースの「方向性」を明らかにする上では役立ったが、具体的な教育プログラムの内容について、未だに本論文では明らかにしきれていない。

そこで本章では、教育プログラムの具体像を明らかとすることを試みる。また、同時にプログラムデザインといった枠組みのみならず、既実践されている事例については、プログラムの中で交わされるコミュニケーションへも注目したい。この注目によって、市民的リテラシー教育の提案は、よりリアルで実効的なものとなると考えるからである。

予め断っておくが、当然いずれの事例も本論文の市民的リテラシーという概念とは「直接的には」無関係に取り組んだものであり、ここで紹介する事例がそのまま市民的リテラシー教育であるとは言い切れない。

1. 調査目的と調査内容

1-1. 調査内容と調査方法

今回の調査は、上述の通り、市民的リテラシー教育の具体的なプログラム化や実践スタイルを明らかとするために行われたものであり、調査内容は(1)取り組み始めた経緯(に見る「ねらい」)、(2)取り組みが育成を目指すスキル、(3)プログラム上の特徴、(4)生徒・学生との関わりの特徴、(5)今後の展望、(6)現代日本における市民教育全体の課題の6項目を挙げ、担当者へのインタビュー調査と各種資料及び授業観察によるケース分析を調査方法として、把握した。

1-2. 調査対象の選定

調査対象の選定にあたっては、地域に捉われず、(1)他より先行して取り組みを開始したもの、(2)部分的な取り組みではなく、体系的なプログラム化が進められたもの、(3)市民教育論の文脈を理解して展開されているもの、を条件とし、そのような条件に合致する学校・機関をリストアップした。その上で、実際に調査可能で、調査に応諾いただいた「お茶の水女子大学附属小学校」の市民科(岡田泰孝教諭)、「都立千早高等学校」のコミュニティデザイン演習(佐藤芳孝校長)、「大学コンソーシアム京都」のNPOスクール(山口洋典研究主幹)の3校・機関に対し、調査を行った(括弧内の氏名はインタビューに答えてくださった方々の名前である)⁸⁴。

この調査対象に対しては、中等教育を中心とする学校での市民的リテラシー教育の導入

⁸⁴ 本調査の一環で長沼豊氏(学習院大学助教授)へもインタビューを行っているが、内容が市民教育論全般に関する議論となったため、事例研究としてはまとめていない。第4章における市民的リテラシー教育の構想をまとめる際に、インタビュー結果を反映している。

をテーマとしている本論文では、中等教育機関以外と言う点で、一見相応しくないように思われるかもしれない。しかし、その実践内容はいずれも十分に本論文の問題関心に合致するものであったし、またいずれも、中等教育で実践されても全く違和感のないと思われるものであり、こうした批判にはあたらないと考える。

なお、本調査は、2004年10月から11月にかけて行われたものであり、全ての記述はその時点のものであるということに注意されたい。

2. 事例1 お茶の水女子大学附属小学校「市民」⁸⁵

2-1. 「市民」の概要

お茶の水女子大学附属小学校は、2001年に従来の社会科を改編し、「市民」という教科を正式に立ち上げている。この立ち上げの直接のきっかけは、文部科学省の教育開発研究の指定を受けるに際して、どういったテーマで指定を受けるかが議論されたことであった。

しかし、この動きは突発的に始まったものとは言えず、その源流は1998年～1999年に見出せる。1998年に同校社会科部会は、児童の学力形成に関して「得た知識を生かしての、価値判断力や意思決定力の育成が、不十分であった」(岡田[2004a:p.40])という総括を行い、従来の社会科の内容の問い直しを始めていた。「物知り博士」になるだけでは、自分と社会とを結びつける作業を行う主体とならないという批判を内在的に試みたことが意味深い。この自己批判は、社会科が掲げる「公民的資質の育成」という目標に焦点を絞った改編がなされることへとつながっていくのである。

さらに、同時期に科目名の変更を行っていることも、従来の教科教育の見直しを促した背景と言える。この科目変更は、従来の科目名から、その科目で重点がおかれる概念でもって科目名に変えるというもので、全科目でなされた。具体的には、「国語」が「ことば」、体育が「からだ」という感じである。この中で、社会科は高学年で「市民」という言葉をあてたのである⁸⁶。「公民」という言葉をあてなかった理由として、中学校社会科公民分野との混同を回避するということと、「公民」という言葉が、1900年代に展開された(エリート主義色の強い)「地方改良運動」で生み出されたという背景⁸⁷への配慮があったと岡田氏は述べている。この岡田氏の発言は、従来の公民教育とは異なるものを志向している点、そしてエリート主義的な市民教育観を退けている点で興味深い。

⁸⁵ 調査日と内容は以下の通りである。10月20日(水)と22日(金)、それぞれの日につき、6年生「市民」の授業を2クラス観察。10月25日(月)、同校「市民」担当教諭の岡田泰孝氏へインタビューを実施。いずれも場所は同校構内。なお、筆者が同校の取り組みを知ったのは、小玉重夫『シティズンシップの教育思想』(白澤社、2003年)の注釈によるが、小玉はお茶の水女子大学教授であり、同校の取り組みに際しても、助言を与えている。

⁸⁶ 当時、名称の候補に挙げたのは、「くらし、シティズン、よわたり、よのなか...」といったものであったが、社会科が担うべき使命を表現しており、「言葉としてもしっくりきた」のが「市民」であった。

⁸⁷ イギリスの市民教育の源流も、1900年代の労働者の「改良」を目指したものであったことは既に述べたが、こうした共時的な進行は興味深い。

こうした背景の中で立ち上がった「市民」は、現代的な問題の特質を「価値観の相違によって解決が困難となっている」と分析した上で、「21世紀に必要な市民的資質」として「社会的価値判断力」と「意思決定力」を掲げている。より具体的には、次の「社会を見る三つの目」と言われる認識で表現される（岡田 [2004b : p.25]）。

- (1) 社会には、一個人の工夫や努力では、できることと、できないことがあること
- (2) 個人の利害と社会全体の利害は必ずしも一致しないこと
- (3) だから、世の中には広い視野から社会を調整する仕組みが必要であるとともに、一人一人の工夫や努力が必要であること

こうした力の獲得のために、「市民」で貫かれる学習過程として、「第一次的に予想的価値判断をして、第二次的に子ども相互の価値判断・認識の葛藤を経た後、第三次的に個人がどのような価値判断をするのか個人内で葛藤」して、最終的な自分の考えを表明する、というフローが定義づけられている（岡田 [2004b : pp.25-26]）。このフローについて、岡田氏は、「意識をハッとさせる情報と出会い、自分の考えを疑う中で、感情から理性へと展開するもの」と述べている。

このフローを、筆者が実際に観察した「明治維新」について学ぶ授業を例示したい。この授業は、「明治の国づくりにおいて西郷と大久保のどちらを支持するか？」という問いかけから、展開されるものである。最初に、二人の銅像建設に伴うエピソードをとりあげ、興味をひいてから、征韓論を巡る駆け引きに関するマンガの一シーンが配られ、それを教員が読み上げる。そして、先ほどの「問い」が児童に示される。そこで児童は、征韓論のやり取りから、西郷と大久保どちらを支持するかを決める。全クラス、この一次判断では（征韓論での手続き的な正当性から）西郷の支持が大半だそうであるし、観察したクラスでもそうであった。

その後、各々で西郷 / 大久保を支持する理由を、歴史的事実を探りながら、整理していく。この際、指示理由をまとめるシートが配られる。このシートは、廃藩置県や徴兵令、地租改正などの明治維新政府の主要政策を縦軸に列挙した上で、各々の政策に対し、西郷と大久保がどのような態度をとったか、そしてその理由となる思いや考えはどういったものであったのかを記入するものである。とはいっても、児童はそれぞれの政策を初めて聞くものなので、基本的な理解ができるよう、当時の主要政策に関して解説してある補助プリントが配られる。児童の大半はそれをもとに、情報を編集していく。中には、少数であるが、自分で資料を持ち込む児童も見られる（この時間は十分に用意される）。この後、調べた内容を、西郷派と大久保派に分かれて発表し合い、（それぞれが主要に推したものがどれかを明らかとしつつ）政策に含まれる意図 / 価値について、議論を行った上で、再度、どちらを支持するかを決める。こうした展開で、明治維新についての歴史的知識を獲得していきながら、同時に政治判断や政治的対立軸の一つ（中央集権と地方分権など）についても学習していくのである。

歴史的分野は、地域社会に向いていくことが難しい上、「過去」の出来事なので、児童

の現在の生活と直接的なつながりがなく、西郷と大久保になりきるとはいえ、「市民」として行っていくには難しいものだと、岡田氏は述べたが、政策に含まれる意図や価値観を分析していくことへと展開したのは、十分に市民的リテラシーの形成を促す内容であった。

その他の授業テーマを例示すると次表の通りである。3・4年が公民的分野、5年生は地理的分野、6年生は歴史的分野を主要テーマとしているのは、一般の学校の社会科と同じである。

表2 「市民」の授業テーマ例⁸⁸

実施学年	提案や意思決定活動を行った学習問題
中学年 (3・4年生)	<ul style="list-style-type: none"> ● 大塚公園を造るとしたら、どこにどんな公園を造りたいか：みんなが喜ぶ公園づくり ● 学校が火事になったら：自分たちの消防計画をつくろう ● 暮らしの中で、何を残し、何を捨てるか？ ● 私が決める夕飯のメニュー ● 私の東京ゴミ減量計画 ● 九州の友だちに東京の良いところを3ヶ所紹介する新聞づくり
5年生	<ul style="list-style-type: none"> ● 自給率100%の食材で、和食料理店を開店させよう ● 日本の食料自給率は大丈夫か ● 諫早湾干拓と新聞報道 ● 校内通貨づくりから銀行の役割を知る ● 自動車工場、どこに造る？ ● 沖縄(北海道)に会社を造るなら？ ● 白神山地の素晴らしさをアピールするなら ● 東京23区と北海道、あなたならどちらで酪農農家をやりますか
6年生	<p>方法：歴史上の人物になって考える</p> <ul style="list-style-type: none"> ● タイムスリップするなら縄文時代か弥生時代か ● 聖徳太子、聖武天皇、鑑真、行基が日本の未来を語ったらどうなる？ ● 元が攻めてくる、時宗はどんな決断をすべきか ● 明治の国づくり、西郷と大久保のどちらを支持する？ ● 日本の独立を守るために条約をどのように改正していくか ● 戦争中の国民生活を、新聞記者になってインタビュー ● 戦後日本の三大ニュースを決めよう ● 今後のODAをどう考えるか⁸⁹

⁸⁸ 岡田 [2004a: p.41] の図を元に、お茶の水大学附属小学校編 [2004: pp.24-123] の内容も踏まえ、引用者が加筆・修正した。

こうした授業の幾つかは、実際に地域でまち歩きをしてみる、ミュージアムで学ぶ、関係者に電子メールなどで実態を聞いてみる(話しを聞きに行ってみる)、保護者に協力を求めるなど、学校の「外部資源」を有効に活用しつつ、実践されている。また、教員自身が現地に足を運び、聞き取り調査を行って資料をまとめるなど、「外部資源」を間接的に取り込んだものもある。こうした「外部」との媒介者(mediator)として教員が存在していることは重要なことであろう。

なお、現在の学習指導要領では、1・2年生は社会科がなく、生活科(同校では「なかま」)が行われているが、同校ではこの「なかま」から「市民」への連続性へも保持すべく、いずれにおいても、「提案と意思決定からの学び」を重視している。相違点としては、「意思決定の質」と「他者との関係性」の二つで見られ、前者は「個人的な意思決定」から「社会的な意思決定」へと、後者は「仲間としての他者」から「説得相手としての他者」へと、その変化を示せる。この変化は、「なかま」が「市民」の前段階としてきちんと位置づけられていることが分かるものであろう。個人の意見形成がなければ、集団での議論は成立しないし、また議論しあえる関係は「一緒にいることが楽しい」と感じる相手だからに他ならない。

ちなみに、「市民」の目標や内容の方向性、ならびに観点別細目分類として整理した「学びの概要」については、イギリスの市民教育とも重なる部分が多いので、本論文では割愛する。お茶の水女子大学附属小学校「市民」研究部編[2004: pp.9-10, pp.146-147]を参照されたい。

2-2. 「市民」についての特徴と考察

まず、同校の学びの取り組みの特徴は(提案や意思決定に力点をおいていること以外に)以下の三点あげられる。

一つは、授業において、「切実になる」ことを重視している点である。ここで言う切実感とは二種類からなる。ひとつは学習テーマが生徒にとって身近な問題として認識される切実感、もう一つは友達を説得したいという切実感である。こうした切実感が授業への参加を形骸化させないのである。

もう一つは、友達と「学び合う」ことを重視している点があげられる。グループで、調べたことを教えあったり、意見を述べ合い、コメントしあったりすることで、学び合い/教え合いが起きている。

⁸⁹ この「今後のODAをどう考えるか」については、岡田[2004a]にて、子どもの価値判断の変容について、一人の子どもの考えの変遷を手掛かりに論じている。その際、岡田は(1)学級の仲間からの学び、(2)教材(人・もの・こと)、(3)教員の発話と行為、(4)生活と学びの履歴の4つを「変容の原因を探る視点」としている。

最後の一つは、「教員の価値観を押し付けない」ことを重視している点である。価値判断 / 意思決定時は、生徒個々人の考えを問い、最後までその判断について、教員は評価しない。ただし、「評価をしない」という点だけで、「押し付けない」ことを担保できるかと言えば、それは難しい。実際に、筆者が観察した授業、「西郷と大久保のどちらを支持するのか」という価値判断を児童に迫った際、あるクラスでだけ、「自分は大久保が好きである。大久保のほうが政治的に上手であった。」という、岡田氏は自らの意見を述べてしまったのだが、これは生徒の第一次判断に少なからず影響を与え、大久保を支持する子どもが他のクラスより増えるという現象が見られた。もちろん、岡田氏には価値判断を押し付けようと言う気持ちは一切なく、あくまで一個人の意見を表明したに過ぎなかった。これを「押し付け」と言えるかどうかはともかくとしても、教員の価値観に大きな影響を受けたことには違いない。影響力を無化することは不可能であるが、子どもに価値判断を求める際は、（演技的になろうが）価値中立の姿勢と発言が求められよう。

こうしたことから、市民的リテラシー学習では、子どもにとっては、権力者であり権威者でもある教員は非常に「配慮に基づく抑制」が大きな意味を持つてくることが分かる。筆者の授業観察時、子どもが調べ学習などの作業中、岡田氏は教室内巡回こそするが、余り書いていることを覗き込むことをしていなかった。これも一つの「配慮」であったと思われる、それは「見る / 見られる」関係を、できる限り意識させないためのものである。

次に、「市民」を支えている同校の制度や環境面での特徴が二つある。一つは教科担任制をとっている点である。一般的には、小学校は教室担任制であるが、同校は専門性を発揮できるよう、教科担任制をとっている。教員の誰でもが、「咄嗟の機転」が問われるワークショップ⁹⁰的な「学びの場」をうまくまわせるわけではない。この制度は、「市民」に合致している。この教科担任制によって、「単年ではなく、複数年で『流れ』を考えることができるため、教科の全体的な目標が明確化された。」と岡田氏は述べている。

もう一つは、学校文化の特質である「チャイム、出欠、号令」がないことである⁹¹。チャイムについては、同行の家庭科教諭は「のりしろ」の時間として役立つし、2コマ連続の際、休憩時間を少し動かせられるという点をメリットに挙げていたが、議論や作業を伴う学習では、こうした時間の融通が利くことは重要なところであろう。

同校の取り組みは、筆者の市民的リテラシー教育が目指す「共生の技能と作法の体得」「討議能力とそれを支える批判的知性の形成」「市民的問題解決行動の形成」といった三つの目標から考えると、「討議能力と批判的知性の形成」に重点が置かれている。岡田氏も「得

⁹⁰ ワークショップの定義を巡っては様々なものがあるが、本論文では、中野 [2001 : p.11] の定義である「講義など一方的な知識伝達ではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」というものを用いる。なお、ワークショップの歴史的変遷については、高田 [2001] に詳しい。

⁹¹ チャイムがないことは重要である。筆者は徳島県の K 高校にて、ワークショップを行った際、このチャイムによって、ワークに集中していた生徒のスイッチが「切れてしまう」事態に困らされた経験がある。特にフッキング段階では、生徒がワークショップに意識を集中しきれていないので、外的な影響が出やすい。

た知識を出す喜び」を議論の中で味わいつつ、達成感を得て、「議論を楽しめるようになってほしい。そうした態度こそ、10年後、20年後の未来に役立つ態度だ」と述べた。

しかし、授業時での最終的な意思決定時でも「満場一致」はありえないとして、「意見の異なる他者」を尊重しているのだが、「(意見が同じにならないのであれば)話し合っても意味ないのでは」というニヒリズムに近い感情が一部に生じてきているとも述べており、こうした子どもからすると(とても重要な)「曖昧さ」の部分を、どう積極的に受け容れてもらえるかということは、今後の課題となっている。

なお、行動重視型の「総合的な学習の時間」に比べ、社会科を再編した「市民」では、実際に地域の問題解決へと動く市民的行動の形成については、十分にアプローチできていないと述べつつも、「市民」で形成された意識と態度が、特別活動の中で活かされ、「自治意識」を高めることに貢献していることを紹介してくれた⁹²。例えば、五年生では宿泊を伴う学習を行うかどうか、行うとすれば、どこに宿泊するのか(空きはあるのか)、そこにはどのようにして行くのかについて、情報収集を行いながら議論を重ね、計画を立てているのである(岡田[2004a:p.55])。今後は、「学校という身近な社会」についてだけでなく、「学校の近辺」あるいは「居住地域の近辺」という身近な社会へもアプローチに入れていけるかも、課題となつてこよう。

この社会科の再編としての「市民」という部分について、岡田氏は「もっと、『市民』だからこそ、と言える内容へと見直す必要がある。」と述べ、具体的なトピックの一例として「なぜ学校に行くのか?」といった問いを軸に展開するもの提示してくれた。

また、最後に岡田氏は「シティズンシップの教育は、『市民』だけではなく、学校全体で取り組む必要がある。」と述べた。このように考えた理由としては、「(これだけやっているのに)育っていない。市民的資質の形成は週3時間では無理」と痛感したからだとして述べている。そのように考えれば、「ことば」は「コミュニケーション」について、「からだ」ではスポーツ・ルールから「ルール」について学ぶ機会になると見え、実際に他の教員とも共同で授業開発を行っており、「ことば」においては、「市民」が目的とする二つの力を育むための授業が既になされている⁹³。

こうした他教科との連携がスムーズに行われるのは、小学校だからこそ、という面があ

⁹² 子どもたちが(教員の「そそのかし」が一切なく)自らの発案で学校外での募金活動を提案して、実際に行ったエピソードを岡田氏は筆者に示してくれたが、こうしたエピソードは、授業で繰り返し求められる「提案」という行為を日常的なものとして認識していることを示している。

⁹³ 調査時にいただいた指導案によれば、「私たちの生活白書」という授業がある。以下が授業の流れである。まず、自分の日常の生活行為の中で、他者がどうしているのかと疑問に思うものをあげていき、それを複数の生徒で共有した上で、グループの「調査項目」を決める。そして、その調査項目について、アンケートやインタビューによって、実際に調査を行い、政府が刊行した「国民生活白書」と読み比べながら、調査知見を明らかにしていく。最後に、一連の調査結果をグループごとに、ポスター発表し、各グループの発表内容の間の類似点/相違点を考え、何かしらの自分なりの考えを持つことを促す。なお、この授業へは、アドバイザーに保護者を2名、招くことになっている。

るように思われる。小学校は教室担任制がスタンダードであり、小学校教諭免許は全科目をカバーしたものである。故に、専門以外の他教科についても、その理解は当然ながら具体的でリアルなものである。教員が「専門意識」を高く持つ中学以降では、他教科について、そういったリアルな理解は難しいものであろう。

以上で見た同校の取り組みは、小学校段階とはいえ、十分に中等教育でも通用する内容であることは分かる。寧ろ、小学生にはハードルが高いというのが、実際であろう。こうした高度な学びを実現しているのには、次の「特殊」な背景が指摘できる。

一つは、教育開発研究指定校であり、教員に専門性がある点である。総合的な学習の時間が、2002年に導入された時に、現場の教員の多くが戸惑ったとあるが、一般的な学校で、ワークショップ的な授業を実際に行ったことがある教員は、増加傾向にあるとはいえ、中等教育になると、まだまだごく少数である⁹⁴。

もう一つは、同校は公立学校ではないので、入学試験を経由した子どもが通っており、小学校段階で入試を受けさせる「教育熱心」な家庭の子どもの集団である点である。筆者が授業観察で最初に驚いたのは、「おとなしく、まじめに、課題に熱心に取り組んでいる」児童が殆どであったことであった。家庭教育の裏支えもあるのだろう。

こうした背景を無視して、「実験校でうまくいった」から政策化するということでは、総合的な学習の混乱の轍を踏むことになる。イギリスも市民教育の制度化以前に、それを受け入れる「土壌」づくりが長年かけて行われていたことは、既に述べた通りである。

3. 事例2 都立千早高等学校「NPO・コミュニティ教育」⁹⁵

3-1. 「コミュニティデザイン演習」の概要

東京都立千早高等学校は、2004年に新設された進学型専門高校であり、専門学科として「ビジネスコミュニケーション科」を開設している。新しいタイプの学校として同校は、「将来の職業選択を視野に入れた大学進学支援」と「コミュニケーション能力の向上」を教育上の目標としており、「国際理解のために『使える英語』を楽しく学ぶ」「経済の仕組みを学ぶ」「コンピューターを駆使し、情報の発信能力を身につける」「コミュニティの大切さを学ぶ」という4つの柱を立てている。そして、この柱の後ろ三つを具体化するために、「ビジネス教育」の科目群として「流通・ビジネス」「簿記・会計」「情報(IT)」「NPO・コミュニティ」という4つの分野を設けている。

ビジネスを専門とする高校において、「NPO・コミュニティ分野」が主要なものの一つとなっている点は、極めて異例で珍しいことである。このようにNPOやコミュニティデザイ

⁹⁴ 筆者は、幾つかの高校でワークショップを行ったが、その際、教員の方々に「ワークショップ」や「参加型学習」を实践されているかをお尋ねするが、学年団で1~2名しかいないことが殆どである。

⁹⁵ 調査日と内容は以下の通りである。10月25日(月)、同校校長の佐藤芳孝氏へインタビューを実施。場所は同校校内。

ンを教育の根幹の一つに位置づけた高校は他に聞かれない。

本論文では、この「NPO・コミュニティ分野」について取り上げる。ただし、同分野について本格的に学習を始めるのが、2年生以降なのに対し、同校は2004年度に新設されたばかりであるため、まだ在校生に1年生しかおらず、本格的な取り組みはまだ始まっていない。本論文では、そのカリキュラムを概観しながら、こうした取り組みが何をねらっているのか、そしてなぜこうした取り組みを始めるに至ったのかを明らかとすることに重点を置く。

同校の学校案内ではNPO・コミュニティ分野の説明として、「近年注目を集めているNPO活動やコミュニティ社会について、知識や技術を学ぶとともに、調査・研究、フィールドワーク、発表・報告など実習や体験を重視した授業を展開し、理解を深めることができるようにします」と記されている。生徒は、1年次にビジネス教育の4分野全体について広く学び(8単位)、2年次から分野を選択し、選択科目も含めて専門性を深めていく(20単位)という流れで、分野ごとの学習へと入っていく。この大きな流れの中で、NPO・コミュニティ分野では、学年があがるにつれ、講義から調査研究、そしてフィールドワークへと軸足が動いていく学びの展開をとっている。

1年生では、必修科目「ビジネス基礎」の中の8コマを用いて、いわゆる「NPO概論」が行われる。具体的には「NPO活動とは何か」「NPOの歴史と役割」「NPOとビジネス」「NPOの法制度」「NPO研究(同校の学術アドバイザー⁹⁶による特別講義)」「NPO研究(NPOについてグループで文献調査を行い、発表資料を作成する)」「NPO研究(前授業の発表)」。

2年生では、選択必修科目として「経済システムとしてのNPO(商品と流通)」という授業が一年間15コマで設けられる。「NPO基礎の復習」から始まり、NPOの国際比較や情報化とNPO、NPOのマネジメント、行政・企業との協働、税務・会計、コミュニティビルディング、学術アドバイザーによる特別講義といった講義を経て、グループごとに分かれて、授業内容を踏まえた文献調査と発表を行うものである。2年生では他に、NPOの分野ごとのケーススタディや現場実習を織り交ぜながらコミュニティ・ビジネスについて学ぶ2・3年生共通選択必修科目「コミュニティデザイン」がある。

3年生では、これらの学習を踏まえた「コミュニティデザイン演習」が選択必修科目として、「課題研究」が必修科目として設けられている。前者は、グループに分かれて、活動現場へのインターンまたはフィールドワークを行いながら、調査研究発表を行う。後者は、個人またはグループで調査を行い、研究報告書を書くという授業である。調査時に、活動現場の見学も生徒が望めば行われるようである。

以上が同校NPO・コミュニティ教育の内容であるが、なぜNPO・コミュニティ教育に取

⁹⁶ 同校は、教育の4つの柱、ビジネス教育の4分野、これらに対応する大学研究者に、学術アドバイザーに就いてもらい、カリキュラムや授業内容について、助言を得ており、また年に数回は、実際に授業を行ってもらっている。NPO・コミュニティ分野の学術アドバイザーは、中村陽一教授(立教大学大学院21世紀社会デザイン研究科)。

り組むのか、そして、その内容がなぜ以上のようなものであるのかという筆者の質問に対し、佐藤氏は次の5つの理由を示した。(1)キャリアガイダンス(NPO/NGOも就職の選択肢として存在することを学ぶ)、(2)ボランティアを通じて社会に関わり、社会理解を多面的なものとし、社会に有用な人材へと育てもらうため、(3)実習作業を通じて、リサーチとレポート、コミュニケーションといった能力を高めるため、(4)大学進学へ有利となるため、(5)学校経営を行う際に特色が出るため、といった理由である。

そして佐藤氏は、「経済的に豊かな社会の中で困らずに、しかも『自分と違う人』と関わりをもっていないため、生徒は判断をする必要がない中で育ってきている」と述べながら、まずは異質な他者が社会にはいるということ、そしてそうした異質な他者と共に暮らしていく必要があること、そのためには違いを認め合える「心のもちよう」が重要であること、これらを高校段階で理解してほしいことだと続けた。その上で、「NPOは色々な人がいるので、こうしたことを理解する場として向いている。」とも述べ、NPOを教育の柱に取り入れた理由を解説してくれた。

これらの理由と学習内容から、同校のNPO・コミュニティ教育は、共生意識を高めるということと、調査研究能力を高めるところに、その教育的目的が示せよう。後者については、「洞察力やリサーチスキルと同時に、『まとめる力』、国語力の向上が重要。感動をきちんと伝えられるような国語力が特に大事」だと佐藤氏は述べている。

この取り組みを思い立った背景には、佐藤氏が企業を退職して、民間人校長として学校開設の準備にあたった期間に、立教大学大学院21世紀社会デザイン研究科へ進学したことが大きい。同大学院において、これまで出会うことのなかった人々とのネットワークが広がることで、「企業は功利主義価値が身につけている人ばかり」だと痛感し、「色々な人が色々な価値観を身につけて欲しい」と思うようになったという。この経験が、生徒がNPOでの学びを通じて、「色々な人」と出会って欲しいという思いへとつながっていく。

3-2. 「NPO・コミュニティ教育」の特徴と考察

同校の学びの取り組みの特徴としては、次の二点が言えるように思われる。グループワーク、実践現場からの学び、の二つである。実践現場からの学びという点については、積極的に外部講師を招聘していくことが計画されていること、3年生であれば一年間にも及ぶ現場へのインターンが行われるなど、生徒が学校から実践現場へ出向いていくことが計画されていることに示される。しかし、「現場との出会い」までの「授業」が多くあるところで、生徒の関心がどう維持されるのか、リアリティをもてるのか、という点で疑問が残らないわけではない。NPOは生徒にとって日常生活の中にある身近のものではない。授業の中でリアリティを高める工夫が、今後どう展開されるのか、注視したい。

環境面での特徴としては、3年生になると、一クラス15人の少人数制・ゼミスタイルで授業が展開されることが、教員が個々の学びをしっかりと把握し(そして尊重し)、サポートできる環境につながる点で示せる。

実践現場からの学びという特徴を生み出している背景でもあるが、同校は学校の外に対して「風通しが良い」というのを大きな特徴として有している。今後の学校教育について、佐藤氏は「学校が地域での『教育プラットフォーム』になっていく必要がある」と述べたのであるが、この「教育プラットフォーム」という言葉に、そうした志向が見て取れる。

このことに関して、佐藤氏は「地域の中での学校の存在感が低いことを感じた。学校は第一義的には生徒のために存在するが、地域の人々にとっても、学びの場や憩いの場となって欲しい」と述べたことに見られるように、アメリカでのコミュニティ・カレッジのようなものを志向しているように思われる。

そして、この結果として（時に過程として）、「地域が学校を支援するようになる。学校が地域に信頼されるよう、その支援を受け入れられるようにする」展開を述べ、地域が学校教育を支える姿、地域の人々が学校教育に参画していく姿を目指していることを示した⁹⁷。

しかし、学校を地域にひらくと言っても、現状では「市民の成熟が十分で、ひらきすぎるのは危険」と述べており⁹⁸、どのように学校の外との距離を近めながらも、距離感を保つかという点が、今後の課題として挙げられる。

また、この課題と同様のものであるが、実際の授業が行われ出せば、教員／外部講師、共に双方の現場に対する理解が不十分で、行き違いやフラストレーションの高まりが起こることも考えられる。この授業を担当する教員が全て NPO での活動経験があるかといえば、そうではない。また、外部講師は NPO の実践者ではあるが、教育者ではなく、学校での活動経験がない。NPO と行政・企業との協働の際にも、こうした双方の価値観やルール、マナーなどに関する不理解が相乗効果の妨げとなることは、既によく知られていることである。こうした不理解を減じていくためにも、教員は NPO での活動にある程度継続的に参加し、現場に馴染み、外部講師は授業計画の策定段階から（まずは形式的にでも）関わり、授業見学などを通じて「学校教育」について学習していく必要がある⁹⁹。

なお、同校の取り組みは、筆者の市民的リテラシー教育が目指す「共生の技能と作法の体得」「討議能力とそれを支える批判的知性の形成」「市民的問題解決行動の形成」といった三つの目標から考えると、二番目に重点がありつつ、全体をバランスよく取り入れたものであると言える。

⁹⁷ 構想段階であるが、既に授業計画について、学術アドバイザーだけではなく、21 世紀社会デザイン研究科の卒業生や地域の人々と協働で考えていくことも検討されている。

⁹⁸ 具体的には、「学校を利用して、（子どもを無視して）自分たちの価値観を実現しようとする人々」や「自分は傷つかないところで意見ばかり言って、行動し、責任を持たない人々」が学校に入り込みかねないと述べている。

⁹⁹ 筆者は関西の NPO で活動中に、一年間だけではあるが、区役所に嘱託職員として勤めたことがあるが、その際に、NPO は行政のことを知らないまま、協働をしていることの弊害を強く実感した。相手の文脈を知らずに、相手の文脈を変えたりすることはできないであろう。

4. 事例3 大学コンソーシアム京都「NPOスクール」¹⁰⁰

4-1. 「NPOスクール」の概要

大学コンソーシアム京都は、1994年に設立された京都・大学センターを母体に生まれた、大学連合体の財団法人である。1980年代後半から90年代前半にかけて、京都市外へのキャンパス移転が相次ぐ中で、「大学のまち・京都」が揺らぎ、京都市や各大学はそうした事柄への危機感から、京都・大学センターを発足させたのである。設立後は、全国初の単位互換制度の実施などに取り組み、一層の充実化のための財団法人化（1998年）を経て、現在の組織となっている。資金も人材も大学や京都市が供出しており、また、50の大学のほか、京都市や経済団体も加盟するなど、地域における幅広い支持の中で、活動が展開されている（山口 [2002: pp.16-17] [2003: pp.32-33]）。

本論文で取り上げるNPOスクールはインターンシップ・プログラムを中心とする同財団のNPO教育プログラム全体を指すものである¹⁰¹。大学生を対象とし、しかも学校という枠組みではないところで展開されている事例であるが、市民的リテラシー教育のプログラムを考える上で、その体系性や実践現場との関係性、学生とのコミュニケーションのとり方など、多くの点で示唆深く、本論文では取り上げた。

NPOスクールは、京都・大学センター時の1997年にパイロットプログラム（民際学入門演習）が行われ、1998年からインターンシップ・プログラムNPOコースとしてスタートする¹⁰²。その後、2000年度には、長期休暇期間中のみのプログラムで個々人の「ボランティア活動体験の意味づけを到達点」とする「ボランティア・スタディプログラム」と、社会起業家育成を目指す「コミュニティ・ビジネス&サービス講座」が、2002年度には現場実習をもとに研究論文を執筆する「NPOストラテジー・スタディ・プログラム」が開設され、発展していく（山口 [2003b: pp.380-382]）。

このプログラムの特徴は、インターンシップ・プログラムを中核にして、ボランティア・スタディプログラムが導入的なものに、コミュニティ・ビジネス&サービス講座とNPOストラテジー・プログラムが発展的なものに位置づけられ、一つの大きな連続性が階層化されている点にある。なお、ボランティア・スタディプログラムが個人（ボランティア）の視点からNPO分野を見て、関っていく講座であるのに対し、コミュニティ・ビジネス&サービス講座とNPOストラテジー・プログラムは、組織・事業体（NPO/ CB）の視点からNPO分野を見て、関っていく講座となっている。インターンシップ・プログラムはその中間点

¹⁰⁰ 調査日と内容は以下の通りである。9月26日（日）、NPOスクールの事務局長を務め、現在は同財団の研究主幹である山口洋典氏へインタビューを実施。場所はキャンパスプラザ京都共同研究室にて。なお、このNPOスクールの記述に関しては、筆者が何度か講座講師を務めたことがあり、また本節三項にて述べている通り、インターン受入団体の一つで担当者を務めていたこともあることも、踏まえて書かれたものである。

¹⁰¹ NPOスクールは、1998年から2002年まで5年かけて実施されてきたが、一定の役割が果たされたとの総括から、2003年度以降は事業を休止している。2003年度は、インターンシップ・プログラムの中にNPOコースが残っているだけである。

¹⁰² このNPO分野のインターンシップ・プログラムは全国初の試みであった。

に立ち、この講座は「橋渡し」、あるいは視点の転換がなされる講座である。それぞれのプログラムのねらいは、山口氏によると、次のように整理される。

表 3 NPO スクールの講座群概要¹⁰³

講座名称	ねらい	実施期間	対象	定員
ボランティア・スタディプログラム	Learning in a NPO ・問題解決より発見能力を学ぶ（自分と社会を結ぶ）	約 1 ヶ月	大学生・大学院生	60 名
インターンシップ・プログラム	Learning about a NPO ・NPO の活動を系統的・実践的に学ぶ（現場を持つ） ・組織の一員として働き、必要な技術と能力を知る	約半年～1年	学部 2 回生以上・大学院生	40 名
コミュニティ・ビジネス&サービス講座	Learning for a NPO ・社会的に成熟した担い手の育成（実践家養成）	3 ヶ月～4 ヶ月	広く一般	40 名
NPO ストラテジー・プログラム	Learning with a NPO ・「実践」に役立つ論文執筆（研究者養成）	半年	学部 2 回生以上・大学院生	40 名

同財団は、NPO スクールの各プログラムのほか、企業・行政などへのインターンシップ・プログラムも提供しているが、それは単純な就業体験の場として捉えるのではなく、事前と事後学習を組み合わせた「教育プログラム」として行われている。具体的にそれはコーオペ型教育 (co-operative education) と呼ばれるものを志向したものであった。山口 [2001 : p.71] によると、コーオペ型教育は、インターンシップ経験をもとに、学生個々の専門分野、職業選択、能力開発、個人的関心に基づいて地域と大学が協同で提供する「学校外の学びのプログラム」である。

NPO スクールでの学びは、こうした大きな志向性に基づき、概ねどの講座も次のようなフローで展開される。(1)事前学習で NPO に関する基礎知識を習得した後に、現場の実践

¹⁰³ 本表は、山口洋典・渥美公秀・新野豊による 2003 年度日本 NPO 学会大会発表「専門性ある NPO 分野の人材育成 講座形式による NPO 教育のジレンマから」での配布資料及び山口 [2003b : p.382] のほか、同財団発行パンフレットに基づき、筆者が作成した。

者のゲスト講義を交えつつケーススタディをグループで行い、NPOを考える視点を増やしていく、(2)その後、OB/OGとの交わりを得つつ、インターン先のすりあわせ(マッチング)を経て、インターンとして現場活動に入る。現場活動期間中も毎週あるいは隔週に一回でスクーリングが実施され、インターン生同士の体験や問題意識を共有する。(3)そうして時間をかけてなされた現場活動後に、事後学習として、個々人の気づきや学びを整理し、プレゼンテーションを行ったり、プロジェクト型企画立案やその実施したり、また講義を受けて、学びを発展させていく(山口[2001:p.72][2003b:p.381])。

現場活動では、「団体活動を『知る』、団体実務を『補助する』、組織活動において『企画を立てる』、立案した企画を『実践する』、そしてレポート作成を通じて『まとめる』」という5段階の学びがある(山口[2001:p.72])。

こうして学びを、座学と実習の二つに分離(そして乖離)させずに、行き来させ、「混ぜ合わさった(intermingled)」形式をとっている点で、このプログラムは「教室」がベースではなく、「現場」がベースであることがよく分かる。現場で実践しているリーダーは、活動しながら、同時併行で(迷い悩みつつ)体験や読書など様々な方法で日々の活動を向上/前進させるべく学習し、活動に取り組んでいるが、インターン生もまた、そうした学びのスタイルをとるわけである。山口氏は講座のプログラムデザインの際、「学生時代に自分が市民活動の中で経験した葛藤プロセスを再生産する」という視点で行ったと述べており、現場ベースとなっているのは、こうした経緯を考えれば当然である。

NPOスクールでは、インターン生を「無償の非常勤職員」と呼んでいるが、これは現場ベースを象徴的に表しているように思われる。「学生なので、インターン生なので...」という教室ベースの甘えを良とせず、しっかり現場ベースでこの学び活動に取り組むことの必要性を提示した言葉に他ならないからである。

なお、この「無償の非常勤職員」という言葉は、受入団体にも向けられている言葉である。一般的にNPOやボランティア団体では、インターン生を「戦力外選手」として、時に「お手伝いさん」や「お客さん」として扱う傾向がある中で、非常勤職員というある意味で「正規」に位置づけることを明確に求めているのである。もちろん、実態としては、正規選手と戦力外選手の間のような位置づけとなるが、マインドとして「正規」の位置づけをインターン生に与えることで、「学生だから、インターン生だから...」と甘やかすことを良としなくなるのである。

このようなNPOスクールのプログラムで育む力は、次の6つであるという(山口[2003a:pp.17-18])。「生活力」_レ「実行力」_レ「発想力」_レ「技術力」_レ「組織力」_レ「決断力」¹⁰⁴。幾つか、補足を行えば、生活力は、自らの生活経験を活かしながらキャリアデザインを考え、生計

¹⁰⁴ 筆者が今の学生に一番必要だと考える力について尋ねたところ、山口氏は「事態を評価し、選択肢をそろえて、判断をくだすことができる決断力だ」と述べた。岡田氏、佐藤氏、山口氏の三人ともが、意思決定力や判断力を主たる問題として指摘している点は興味深い。こうした力がついてこなかったのはなぜかを今後より精緻に考えていきたい。

を立てていこうとする力、実行力は、自ら何かを始められる力、組織力は組織化を行える力を指している。この6つの力は、山口氏が自分自身の経験を抽象化しつつ、同時に社会起業家育成を目指すコミュニティ・ビジネス講座で招聘するゲスト講師がそれぞれ、「どういう力が飛びぬけているのか？」ということを整理し、その結果として浮かび上がったものである。

山口氏は NPO スクールの一連のプログラム開発に従事してきた当事者であるが、NPO スクールを立ち上げていった思いは、「自分たちを『特殊』な人間としないため」であったと述べている。山口氏の世代は、学生時代に阪神・淡路大震災やナホトカ号重油流出事件、気候変動枠組み条約第3回締約国会議（COP3）といった、NPO 分野を活性化させた「特別な出来事」が続き、その中で意識が覚醒され、能力を高めていったのであったが、大学学部の卒業を控えた時に、自分たちが「特殊」であったということに終始すれば、活動は継続されず、「やりっぱなし」となってしまうという危機が生じたのである¹⁰⁵。この危機感が NPO 分野での人材育成へと向かわせ、NPO スクールへと結晶化していった。この点で、NPO スクールが、実際に問題解決行動に参加すること、あるいは起こすことにこだわっている理由が見えてこよう。

なお、ボランティア・スタディプログラム以外は、休暇に関係なく実施される。これは、「『休みだからする』」のではなく、日常の生活のリズムとスタイルの中に NPO を組み込んでもらいたいとのねらいがあったからだと述べている。いかにして、講座から日常の生活のリズムとスタイルに継承するのかということは、講座形式（引いては学校の中での学び）では常に付きまとう問題であり、日常の時間の流れを意識した点は興味深い。

4-2. 「NPO スクール」の特徴と考察

NPO スクールから学べる運営面での特徴としては、次の三点が示せる。

一つ目は、NPO との共同開発管理志向を徹底して行ったという点である。NPO スクールは 1998 年のインターンシップ・プログラム以来、「地学協働」を掲げ、地域で活動する NPO との協働を通じて、プログラム開発や運営管理を行ってきている。

それは「受入先にジョブディスクリプション（職務記述書）をつくってもらうことから始まる。協働のプログラムであることを常に発信している」と山口氏が述べているように、全体のプロセスを共有しているのである。現場活動が始まる前からの関わりは、インターン先の確定にあたっては、事務局と学生だけではなく、受入団体も交えて行われるところでも明らかである。事後も受入団体交流会を設け、プログラムの改善が協働でなされていくのである。

また、プログラム開発や運営管理は、受入団体とだけ行われるのではなく、インターン

¹⁰⁵ こうした思いは、取り組んできた事柄は異なっていたが、「特別な出来事」に覚醒されたという点で共通する同世代の仲間（例えば、赤澤清孝氏や内山博史氏）と共有されたものであり、その後の NPO スクールは、そうした仲間と協働して実施されていくのであった。

生やその OB/OG ともなされる。提供されるプログラムで満足できない時は、自主的にプログラムを補完する取り組みを行うことを促しており、そのサポートを事務局が行うことを可能としている状態であることも、そうした共同開発管理志向の表れである。また、プログラム終了後に、OB/OG にメンターとして事前学習や事後学習の場面に顔を出してもらっている点は分かりやすい例であろう。

山口氏は共同開発管理志向を徹底するということは、事務局・受入団体・インターン生の間を区分してしまう「線を引かない」ということであり、全体で一つの「学びの NPO」として捉えるということであると述べている。

なお、分かりやすく共同開発管理志向が顕現化したのが、ボランティア・スタディプログラムをきょうと学生ボランティアセンターが、その他の講座をきょうと NPO センターが、協働のパートナーとして、同講座のコーディネーションを行っているということであろう。これが二点目の特徴である。

二つ目の特徴は、参加者と年齢の近い「外部」の人間へコーディネーター権限を委譲した点なのである。きょうと学生ボランティアセンターやきょうと NPO センターのスタッフが、コーディネーター権限をもつことで、教員でも大学職員でも、受入れ先でもない中間的な「第三者的」だからこそ言えることが出てくるし、既存ノ内部の枠にとらわれずに事業を展開できたのである。

コーディネーターが委譲された権限を最大限に活かしたことには、委譲した総合コーディネーターの中村正（立命館大学産業社会学部助教授 [当時]¹⁰⁶）とコーディネーターとの関係性がある。基本的に中村は「守ってくれる、逃げない」という姿勢でコーディネーターを支援したのである¹⁰⁷。

また、コーディネーターが若いことで、学生にとっては、身近なロールモデルとなると同時に、相談相手ともなり、ピア・エデュケーションの様相を見せたこともあったと山口氏は述べている。

最後の一つも、一つ目の共同開発管理志向と関係しているが、受入団体の共同開発管理志向を高めるべく、受入団体にもメリットのある学びのフローを含めた点である。

受入団体は、通常、何らかの「課題」を運営上、抱えながら活動している。しかし、多くの場合、その課題について整理できていない。そこで、インターン生は現場活動を通じながら、問題を記録し、言語化することに取り組むことになっている。そして、記録をもとにした発表とその課題を整理する議論をスクーリングにおいて行い、そこで見えてきた問題に対して、受入団体とインターン生は協働で問題解決にも取り組む、このようなフロー

¹⁰⁶ 現在は立命館大学大学院応用人間科学研究科教授

¹⁰⁷ この姿勢、そして「暇じゃないのに時間をさいてくれる」ことなどから、「スタッフが先生に『嘘』をつかせたくない」という思いがわき、言ったことは実現する、といった規範ができあがったそうである。なお、NPO スクールでの中村の役回りは、「経験を社会的なものにしていく」「大学ノ学問との接続」「仕掛け人の経験を没人称化し、プログラム化していくエッセンスを提示する」といったものが挙げられた。

が、NPO スクールの講座には含まれている。こうした展開は、うまくいけば、組織マネジメントへ大学での専門性や学問的成果が反映されることにもなり得よう。もちろん、実際に全ての派遣事例でこの展開どおりに行われることは少ない。しかし、「言われてみると、そういうことだったのか」というレベルでの指摘は多くの場合でなされているようだ¹⁰⁸。

また、インターン生の「レポート集」をまとめることも、NPOにとってメリットがあり得ると考えている。山口氏はレポート集がまとめられることによって、「受入先同士が、相互にどんなことをやっているのか、どんな指導を行っているのかを見る機会になる」と述べた上で、「NPO スクールがネットワークを生む」きっかけとなることを目論んでいることを示してくれた。どういった内容であれ、受入団体にもメリットを、という考え方は極めて重要である。NPOは教育を主たる目的としたところではない。日々、問題解決のための活動に忙しく取り組んでいるわけで、そうした日々忙しく取り組む事柄に貢献しない事柄は、プライオリティが低く位置づけられやすい。教育プログラムが低く位置づけられないようにするには、日々の活動にフィードバックされる必要があることは当然であろう。

次に、NPO スクールから学べる「学生とのコミュニケーション」の面での特徴として、これまで紹介した事例で見られた事柄以外のことで、次の四点が示せる。

一つ目は、マッチングの際に、インターン先で「何をしたいか？」ではなく「何をすべきだと考えるか？」という問いを投げかけ、問題意識を高めている点である。これは、マッチング段階で「学びたい」と思っているだけの団体には行かさず、「なぜその団体か？」という問いに対して、十分な答えができる団体に行かせるというものである。「学ぶべきこと」が見えていないまま、現場に入っても、しっかりと現場を見ることができず、「現場体験」からの学びが薄くなってしまおうと考えられるためである。

二つ目は、参加者同士の中にモデル関係やライバル関係といった関係性を発生させている点である。常に、他の参加者と自分と比べ、自分の「位置」を相対化することを参加者に促している¹⁰⁹。そうすることで、「ああ、僕は本を読んでいない」とか「あいつより動けていない」、「あの人みたいになってみたい」という自覚が発生し、いい意味での競争が生まれるのである。(一見、逆説的であるようだが)こうした「相対化」のためにも、多様な動機の参加者を歓迎しているとのことである。

¹⁰⁸ 大学コンソーシアム京都が発行しているインターン生のレポート集には、そうした指摘がなされているのを垣間見ることができる。

¹⁰⁹ 筆者は、自らが受入団体担当者を務めていた際、前年度インターン生にピア・サポーターとして、相談相手役を担ってもらったが、インターン生にとって、OG/OBは、常に自分と「比較対照する相手」であったと、最後の振り返りの際に筆者に述べている。また、筆者が活動していた団体は学生主体であったため、インターン生と同じ年齢の学生が、中心的な役割を果たしていることも多い。2002年度インターンでは、そうしや同年齢で中心的役割を担っていたメンバーと、インターン生、ピア・サポーター、筆者で週に一回のゼミを開催していた。このゼミ活動を通じて、自分の位置の相対化が進み、学習意欲が高まっていったことが観察された。もちろん、こうした相対化はニヒリズムを生みかねず、そこはスーパーバイザーが十分に留意しなければならない。

三つ目は、「インフォーマルな関係¹¹⁰」も重視している点である。筆者が行った「学生への働きかけの中で、伸びた学生とそうでない学生を分けたものは何か？」という質問に対し、山口氏は「食事を共にするなど、『オフの時間』を共にしたかどうかということが挙げられる。」と述べ、インターン以外の部分で互いに知り合うことで、深い人間関係へと進展し、そのことが関心や意欲をより高めるという構図を示した。そして、こうした「オフの時間」を提供するような「ホーム・ホスピタリティ」が重要ではないかとまとめてくれた。

四つ目は、学校や学年を始めとする属性を超えた「学びのコミュニティ」を形成させているという点である。属性に囚われず、関心を共有するメンバーで生まれる学びのコミュニティは、問題意識の高さで足並みがそろい、二つ目の特徴を支えることになる。同時に、異なる属性の人間との協働作業や共通体験は、世界観の拡張にもつながるものであろう。

ただし、旧来の地域の共同体が所与の時空間がその共同性を担保していたのに対して、学びのコミュニティには「所与の共同性」がほぼない。学びのコミュニティが機能するためには、共同性が構築される必要があり、スクーリングなどの機会を通じて、共同性を構築するためのコミュニケーションが交わされるのである。そうした、「構築される共同性」（阿部 [1999b : p.136]）はコミュニケーションの停止とともに、機能不全となる点は注意しなければならない。折角、形成された「学びのコミュニティ」が講座の終了に伴って、解消されるのではなく、必要に応じて継続されていくことを、学生や事務局、受入団体それぞれが仕掛けていく必要がある。

なお、今後の課題としては、「制度化」をどう克服するのか、といったことが挙げられた。具体的には、「質から量へ」と主な要求が変わってくる中で、手間隙がかかりすぎる現在のシステムを変えていく必要があるということである。また、「質から量へ」という流れは、受入団体の数の確保のため、受入団体に求められる要件が下がることへもつながりかねない。「NPO であればどこでも良い」などということは、絶対にあり得ないことであり、余り要件を下げすぎると、教育プログラム全体の水準が低下してしまう。それでも、数を増やすのであれば、受入団体のスキルアップについての支援を考えなければならないだろう。

また、制度化が進む中で、官僚的になり、教員でも職員でもない「中途半端な存在」を受け入れられにくくなっており、「間」に立つ自由度の高いコーディネーターが不在となっているということである。制度化が進む中で、「責任」を厳密に定義しだすと、中間に立つ「中途半端な存在」へはリスクヘッジの中で、権限が委譲されなくなってくる。しかし、自発的で思いのある第三者の発想や取り組みが、プログラムを改善し、充実させていくことを、これまでの NPO スクールの「成功」は教えてくれていることを忘れてはなるまい。

他には、以上の二つとも関係しているが、コンテキスト（文脈）よりコンテンツ（項目）

¹¹⁰ 全くのプライベートではないことを考えると、フォーマル/インフォーマルの間に位置する「セミフォーマル」と言った方が正しいかもしれないが、ここではインタビューでの発言を尊重した。

を重視した、官僚的な型にはめたようなプログラム提供という現象が見られる点も課題となっている（山口 [2003b : p.386]）。これは、教室ベースへの逆流に他ならない。相互作用を無視して、型にはめるのではなく、型が形成されていく、動的な学びの場づくりが求められてこよう。学生が変わる、体験活動も変わる、時代も変わるという中で、何をいつ学ぶのか、ということは完全にパッケージ化され得ないはずであろう。どのように「フレキシビリティある学びの空間」を維持していくのかは難しいが重要な課題であろう。

なお、NPO スクールの取り組みは、筆者の市民的リテラシー教育が目指す「共生の技能と作法の体得」「討議能力とそれを支える批判的知性の形成」「市民的問題解決行動の形成」といった三つの目標から考えると、「市民的問題解決行動の形成」に重点が置かれ、事前/事後の学習内容次第で、その他の目標へも重みが変わってくるという感じであろう。

5. 新たな教育実践の特徴

前節までにおいて三つの事例を紹介し、授業段階での工夫やプログラム運営面での工夫について、考察を行ってきたのであるが、こうした事例に共通している事柄や、また（中等教育での）市民的リテラシー教育を構想していく上で参考になりそうで点として、以下の7項目を挙げ、本章のまとめとする。なお、こうした7つの特徴は本論文の結論の一部ではあるが、これを満たせば必ず成功するというものでもない。コンテキストの中で、満たされるべき事柄が変わってくるのは当然である。

(1)参加者同士の相互作用の重視が一点目である。いずれの事例においても、教員が何かを教え、教授内容を確認する問題を出し、個々人で解く、といった従来の教育スタイルを採っていなかった。グループワークによって、参加者同士で学び合い/教え合い、相互に刺激を与え合いながら、問題解決を進めていくスタイルが見られた。

(2)基本的には、学習項目を生徒に依存している点が二点目である。もちろん、知識として様々なことが教え、問題意識の刺激や掘り起しはなされるが、プログラム全体を通じた何を学ぶのかは、生徒のグループワークの結果次第というところで、生徒に依存していると言える。グループワークの中から何を学ぶのかは、誰かが決められるものではないし、決めつけてはなるまい¹¹¹。

(3)「答え」を必ずしも教員が有していない問題を取り扱っている点が三点目である。これは二点目ともつながるが、一連の事例は「答え」を創り出していく学習であり、その「答え」は用意されたものに辿り着くというものではない。お茶の水女子大学附属小学校の学習問題例は、いずれも教員の答えが唯一絶対と言えないものばかりであろう。

¹¹¹ 学校教員の多くは、グループワークの後に、「今日はこんなことを学びましたね」と意味づけてしまう傾向がある。しかし、そういった意味づけは、生徒が自分たちで気づいたことと合致しておれば問題はないが、ずれていた場合、「価値判断の押し付け」となってしまう。その点で、グループワークへの意味づけ（解釈作業）を行うことには、相当の力量が必要であるし、易々で行うべきものではない。なお、プログラムのパッケージ化は、こうした価値判断の押し付けを助長する危険性が多分に含まれている。

(4)「行動のための座学」という座学の位置づけが四点目である。ここでいう行動は、グループワークで議論する、というものも含めた広義での問題解決である。座学が活用される場面をつくることで(時に場面が先立つ)、なぜこのことを学んでいるのかが、明確に理解でき、積極性を促せるのである。NPO スクールの事後学習のように、行動体験を整理するための座学は、より座学のそうした位置づけがクリアなものである。

(5)学びが実際の社会とつながっているというのが五点目である。それは、学校の外へと出て行くということも含まれるし、学校の中での学びもそれが言えよう。教科書では取り上げられない、「どろどろした生々しい現実」の問題や現場に生徒は衝撃を受け、また関心を持つのではないかと、筆者は考える。なお、現行の教科書のように、社会の汚れた部分を見せない内容というのは、そうした問題の隠蔽に他ならない。そうした問題を提示した上で、問題とどう向き合う(=どのように問題構造を把握し、問題解決策を提示していく)のかを投げかけていく必要があるのではないだろうか。

(6)学校外部との深い協働が六点目である。いずれの事例も外部資源(特に地域資源)との協働の中で、プログラムを運営し、実施しているが、その際、NPO スクールのようにプログラム開発という初期段階から外部と協働をすることは、重要であるように思われる¹¹²。初期段階から手を組み、しかも権限を外部にも委譲する「深い協働」¹¹³では、協働のパートナー同士の相互理解やねらいの入念な摺り合わせが促され、結果、教育プログラムが「学校のもの」ではなく、「地域のもの」へとになっていくのである。教員には、こうした外部との深い協働の「音頭をとる」統括コーディネートの役割を果たしていくという、新しい職能が求められる。

(7)市民的リテラシー教育を学校全体の取り組みと見做しているというのが七点目である。岡田氏が述べた、市民的リテラシーの形成は、特定の教科だけでなされるものではなく、様々な教科の中で取り組まれるべきものであるという意見は、山口氏からも聞かれた。山口氏は今後の学校における市民教育で必要なことは、「既存のカリキュラムを『市民教育化』するという方向性を持つ」ことだと述べた¹¹⁴。この指摘は、これまでの学校が「崇高な教育理念」を掲げていても、「縦割りカリキュラム」故に、学校全体の取り組みとなっていないことを考えると、意味深い指摘である。

従来の教育は(と一括りに論じるのは乱暴に過ぎるとの批判もあろうが)、多くの場合、

¹¹² 松本市立山辺中学校は「総合的な学習」の時間を、ドリーム大学と名づけ、プログラムや授業内容を地域の人と協働でつくっており、こうした動きは既実践されだしている。
¹¹³ 「深い協働」という言葉は、協働のための企業・自治体の視点からのNPO評価研究会編『企業・行政とNPOのより深い協働をめざして』(地球産業文化研究所、2004年：筆者は調査担当者/分担執筆者)において用いられたものである。ハート[2000：pp.41-50]の「参画のはしご」で言えば、仕事を任されるが、情報は一方的に与えられるような第4段の参画ではなく、一緒にルールや意思決定の方法を決め、実施するような第8段の参画を目指すということである。

¹¹⁴ 長沼豊氏はこの点に関する、筆者のインタビューに対し、「いきなり全ての教育内容/方法を変えることは(教員の力量不足もあり)できない。取り組みやすいところから取り組む」という切り崩しが戦略的には必要だと述べた。

以上のような特徴は見出せなかったと思われる。佐伯 [1995 : pp.2-4] は、「従来の学習観では、学習とは、学習者個人が、頭の中に、特定のまとまりをもった知識や技能を獲得することだ、としていた」と述べ（佐伯 [前掲書 : p.2]）、それは座学を中心とした学習をもたらし、「紙と鉛筆によって問題を解かせる」ことで評価されてきたものと整理している（佐伯 [前掲書 : p.3]）。また、こうした学習観での教育は、「子どもが学習時に入り込んでしまう個別的で具体的な文脈」を無視したものであったとも述べている（佐伯 [前掲書 : p.4]）。

このような学習観に立つ従来の教育では、学習は「学習のための学習」に終始するという様相を呈しがちで、個々人の意識を覚醒し、「その人らしく」社会に關っていく市民的リテラシーの形成は十分になされるものではなかろう。今回、明らかとなった新しい教育実践の特徴は、こうした従来の学習を刷新する上で、多くの示唆を与えてくれるものではないかと考える。

以上のように、本章では、市民的リテラシーの形成に取り組む、新しい教育実践事例を3つ取り上げ、そこからどういった「学びのデザイン」の特徴を見出せるかを考察した。

次章では、今回明らかとした新しい教育実践に見られる特徴の整理を進めながら、一層効果あるものとする上でどういったことを考えるべきか、という問いを立て、市民的リテラシー教育の素描作業を前進させる。

第4章 市民的リテラシーを育む「学びのデザイン」

第4章では、第3章での事例研究で明らかとなった「学びのデザイン」の特徴についての考察を深め、市民的リテラシー教育を実践していく際に、こういった点に留意すべきかを明らかとする。

そこでまず、市民的リテラシー教育の実践を支える理論を検討する。そして、そういった理論を実践化していく中での課題を、先の事例研究や筆者の実践経験を手掛かりに、明らかとする。こうした手順によって、具体像を一層クリアな状態にして「学びのデザイン」を提案したい。

1. 市民的リテラシー教育の学びのスタイル

子どもの問題解決体験を重視し、そこで起こるグループでの学びから市民的リテラシーを形成していくといった、前章で見られた「学びの特徴」を支えている理論/思想として、本論文ではデューイの経験主義、フレイレの対話型教育、レイブ&ウェンガーの状況学習論を挙げたい。まず、それぞれの理論を簡単に概観した上で、これらの理論を接合した学習モデルの一例を（これまでの議論の整理として）紹介したい。

こうした理論の中に、市民的リテラシー教育の「学びのデザイン」に求められる基本的コンセプトが見出せ、またその学びの場で求められるコミュニケーションのあり方が導き出せるであろう。

1-1. 探求を通じた経験の再構成

市民的リテラシー教育は、第2章3節で紹介したイギリスの市民教育や、前章でみた新しい教育実践で明らかであったように、座学で終始するのではなく、何らかの体験を通じて学んでいくというスタイルが見られる。こうした、体験からの学びという事柄について、理論的基盤を与えたのがデューイであった。

デューイは、経験主義教育を標榜した哲学者であるが、その目論見は「学校と社会の連続性を回復し、学校を学びの共同体として再組織することによって、民主主義の社会を学校教育を通じて準備すること」(佐藤 [1996 : p.19]) というものであった。そして、そのために、生活と密着した問題を主題として、協同での作業や経験を基礎においた活動的な学びを提起したのである。

デューイが提起した学びは、一般に問題解決型学習といわれるが、それはデューイが、すべての思考が次の5段階のパターンで進むと考え、そのプロセスを授業で実現したからである。そのプロセスとは、(1)問題が漠然と認知される、(2)問題の正体をはっきりさせる、(3)解釈できそうな考え(仮説)を思いつく、(4)思いついた考えに含まれる意味や関連を明らかにする、(5)観察や実験によって、思いついた考え(仮説)が正しかったかどうかを検証する、というものである(岡崎 [2001 : p.48])。

このような問題解決型学習をデューイは「探求」と呼ぶのだが、これは以上のプロセスが、反省的思考 (reflective thinking) でもって「経験を再構成する」営みとして行われるということの意味しており、「体験することで終始しない」という含意がある。

そして、デューイは、こうした「学習経験」が学問的研究へと連続するものであることと、また「探求」を共有する「共同体」が学校に構成されて(協同学習が行われて)、そこでの経験から民主主義の担い手として育つことを重視したのであった(佐藤 [1995: pp.55-57])。この重視は、デューイの経験主義が知性的社会的な性格を色濃く有していたことがわかる。

この経験主義教育は、戦後間もない日本においては大々的に取り込まれたのであるが、1950年代には、「はいまわる経験主義」と揶揄され、経験主義教育への批判が高まる(小玉 [2003: pp.152-154])。以降、「子ども中心のカリキュラム(経験主義教育)」か「学問中心のカリキュラム(系統主義教育)」か、「学び」か「教え」か、「ゆとり」か「詰め込み」か、といった二項対立の論争が、繰り返し行われ続けている。

しかし、佐藤 [1995: pp.55-58] も指摘するように、こうした論争での経験主義への批判は妥当なものではない。なぜならば、デューイの教育哲学は「探求」による「経験の再構成」に意味があるのだが、日本においては、この「探求」という考え方が論じられないままに経験主義が語られているからである¹¹⁵。また子ども中心主義という語感から、個人主義を招くのではないか、という批判もなされるが、これもまた「探求の共同体」の中での学びという社会的性格への視点が抜け落ちた批判である。デューイの経験主義は「学び」と「教え」、「経験」と「知識」といったものをつなぎ合わせ、より高次の教育を構想するものであったことを確認しておきたい。

デューイの問題解決学習での経験が知識に変わっていくプロセスをコ

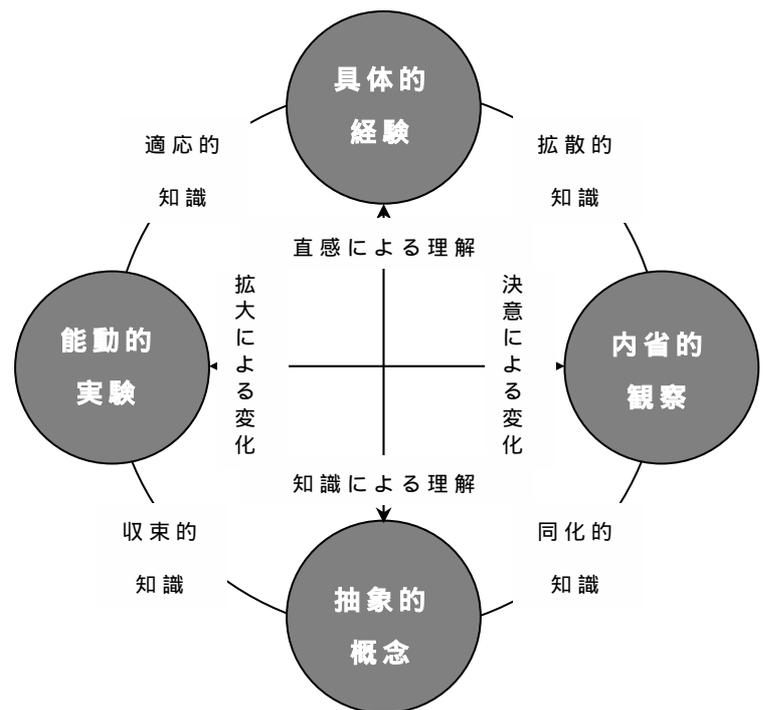


図1 コルブの経験学習モデル

¹¹⁵ 佐藤 [1995: p.57] は、デューイの議論を受けて、プロジェクト・メソッドを提唱者し、子ども中心主義という考え方を示したキルパトリックの言葉である「なすことによって学ぶ」という言葉がデューイのものだと日本で「誤解」されたことが、こうした的外れな議論を招いたと指摘している。キルパトリックは、デューイの経験主義にある知性的社会的性格を重視していなかったと、佐藤は述べている。

ルブは経験学習モデルとして示している(図1)¹¹⁶。こうしたモデリングは、「知識による理解」がきちんと位置づけられていることから分かるように、経験主義が「体験だけ学習」ではないことを明確に示すものであろう。

このモデルと類似したものとして、EIAHE'と呼ばれる「体験学習法の循環過程」モデルがあるが(津村・山口編[1992:p.6-8])、EIAHE'とは、Experience(体験)、Identify(指摘)、Analyze(分析)、Hypothesize(仮説化)、Experience'(試行)の頭文字をとったもので、「何かしてみる」、「体験を分かち合い、何が起こったのか、プロセスを見る」、「どのように、なぜ起こったのか、プロセスを考える」、「体験から学んだことを整理する」、「学んだことを踏まえて新しい体験へのプランを立て、実行する」という「体験から学ぶ」プロセスを示している。この体験学習の循環過程(EIAHE'プロセス)では、コルブのモデルで「内省的観察」となっている部分が、「指摘」と「分析」に分けて考えられている他は、基本的には同型のモデルと見做してよいであろう¹¹⁷。

いずれにせよ、この経験学習では、ウィルソン&ジャン[2004:pp.19-23]も指摘するように「振り返り」という、得た体験を吟味する作業が重要な位置を占める。それはデューイが「探求」と呼んでいた作業に他ならない。経験学習は「振り返り」(探求)が十分になされるかどうかで、その意味が大きく変わることは、既に述べたとおりである。

以上が、デューイの経験主義、そしてそこから生まれた経験学習に関する概観であるが、前章で紹介したNPOスクールで、この流れが貫かれていることがわかっていこう。NPOスクールの学びは、現場での問題解決体験に取り組み、そうした「(問題解決)経験の再構成」としてスクーリングやレポート執筆がなされたのであった。

1-2. 対話を通じた問題の意識化

次に、フレイレの対話型学習について概観する。デューイの経験主義の影響を受けつつ、より実際の社会/文化の中での状況や経験、そして実際の変革を重視したのがフレイレであった(高田[2001:p.82])。フレイレが主張したことは、知識を伝達/注入する学習ではなく、「対話による学び」をすべきだということであった。この考えは、これまで見てきた多くの事例で、グループでの話し合いが持たれている点で、つながっていよう。

フレイレ[1979]は、知識を伝達/注入するような、既存の教育を「銀行型教育(Banking Education)」と批判する。教員が持っている知識を一方向的に(「沈黙の文化」の中で)切り売りして、「貯蓄」させていく教育は、抑圧的状况を生み出し、教員/生徒の垂直関係の中で生徒は服従のメンタリティを育てるものだと見抜いたのであった¹¹⁸。

¹¹⁶ 出所は北欧閣僚評議会編[2003:p.44]。

¹¹⁷ 日本のワークショップにおいては、コルブの経験学習モデルよりも、EIAHE'プロセスの方が一般的に説明に用いられている。なお、EIAHE'プロセスは、人間関係トレーニングの分野で用いられ、その後、環境教育や国際理解協力などのオルタナティブ教育の分野へと広がっていた。

¹¹⁸ なお、フレイレによる用法ではないが、この「銀行」というメタファーは、知識を金

この銀行型教育に対し、フレイレは対話を通じた学び（対話型学習）を提案する。具体的には、「問題提起型教育（Problem Posing Education）」と呼ばれるものである。教員がファシリテーター¹¹⁹として問題提起を行うなどの関わりながら、生徒が自らの社会的現実に関して対話／議論を行い、その過程で社会問題を「意識化」していくといった学びである。ここでは教員は生徒の学習のサポート役であり、共同探求者であり、その関係は「水平的なもの」である。

こうしたフレイレの教育思想は、彼が抑圧的状况におかれた第三世界で識字教育に従事していたことが大きな意味を持っている¹²⁰。フレイレの教育の定義が「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して自らを変革（解放）し続ける終わりのない過程」（池住 [2001 : p.10]）といったエンパワーメントを意味するものであることは象徴的であろう。しかし、フレイレの教育思想は第三世界にのみに有効なものではなく、民主主義の危機の中で、「政治的無感情」へと陥りかけている現代日本社会にあっても、重要な意味を持つ。

以上がフレイレの対話型学習という考え方のごく簡単な概観であるが、前章で紹介した、教員が答えを持って、それを獲得するという学びではないという特徴とつながってくるのであろう。また、「コンテキストにまさるテキストはない」という考え方をフレイレは有しており（池住 [前掲書 : p.15]）、この考え方がデューイより実際の社会とのつながりを意識させていることも、市民的リテラシー教育との関係を考える上で、大事な点である。

1-3. 状況に埋め込まれた学び

最後に、レイブ&ウェンガー [1993] に代表される「状況学習論」について概観する。経験学習での学びを理論化したものであり、前章末にて整理した従来の学習観へのアンチテーゼとなる学習観を提示した理論である。レイブ&ウェンガーは、徒弟制の職業共同体の中で新参者の学習過程を分析し、従来の次のような学習観を退ける。「行う」ことや「成長する」ことは、脱文脈的／系統的な知識獲得の後で可能になる、というものである。

藤井 [2003 : pp.160-161] は、レイブ&ウェンガーが指摘した状況学習の特質は主に二つ

銭的な「貯蓄」と同様に「いつか使うもの」と位置づけ、文脈から切り離して、知識をとにかく詰め込んでしまうというスタイルの批判としても用いられることがある。こうした批判もフレイレの批判と通底しているところも多いように思われる。

¹¹⁹ フレイレ [1979] の本文ではコーディネーターとなっているが、意味内容的にはファシリテーターという言葉がより相応しいと思われ、本論文ではファシリテーターとした。

¹²⁰ 実際の識字教育では、次のような手順で問題提起型教育が行われる（池住 [2001 : pp.11-14]）。(1) 民衆の中に入り、日常会話を行う、(2) 日常会話の中から、参加者の置かれた社会的現実を表現する言葉を選び出す、(3) 幾つか選ばれた言葉の中から、発音が難しく、且つ、民衆の日常経験から切り離せない言葉を「生成語」として決める、(4) 生成語が表している具体的な状況を絵やスライドで示す（コード表示）、(5) コード表示されたものについて、ファシリテーターによって問題提起が行われながら、そこに関係する社会問題について討議する、(6) 生成語となった単語について、音節ごとに区切って、音素系を学習した後に単語として学ぶ、(7) この時に習った音素系の記されたカードを渡し、新しい言葉の習得を促す。

であるとして、次のようにまとめている。

第一は、ある職人たちの共同体に徒弟となった新参者は、その共同体の実践活動の周辺の業務であるものの、その共同体の正統な一員として、熟練者たちとその共同体の実践活動における実際の業務に従事しつつ、その業務の遂行の仕方を学び、しだいに中心的な業務に従事するようになるという特質であり、第二は、新参者が、しだいに中心的な業務に従事するようになるにつれて、その共同体における実践活動の熟練者としての、あるいは古参者としてのアイデンティティが形成されているという特質である。

(藤井千春「学習理論の新局面」、2003年、pp.160-161)

新参者が、実践的な共同体へと周辺であるが正統的に参加するということを、レイブ&ウェンガーは「正統的周辺参加」と呼ぶが、こうした指摘は、余りにも当然のことであるように思われるかもしれない。しかし、学校での学びは、このような共同的な実践の中で新参者と古参者が学び合うことは、クラブ活動を除いてほぼないであろう。なお、新参者と古参者が、学び「合う」となっているのは、古参者にとっては、新参者との共同実践を通じて、新たな思考や観点を学ぶからである。徒弟制とはいえ、一方的な関係を想定しているのではない。

状況学習論とは、このように活動が根ざす状況(共同体)の中に「埋め込まれた」学び¹²¹を、状況(つまり活動)に参加していく中で習得していくことである。こうした指摘は、経験教育が、実践活動の中で行われる重要性を指すものであり、この重要性から現場へのフィールドワークやインターンが、これまで見てきた事例でも盛り込まれていたのである。

ただし、状況学習論は学習の一形態を示したものであり、学習者が意欲的に状況から学ぼうとしなければ、状況に埋め込まれた学びは、埋め込まれたままとなってしまう、現場の知識を獲得することはかなわない。その意味で、学習者(そして教員)には、ショーン[2001]が、デューイの「反省的思考」の概念を踏まえて提起した「反省的実践家(reflective practitioner)」たることが求められる。反省的実践家とは、行為しながら「状況との対話」を行い、その「行為の中の省察」に基づいて、(すぐに)状況に働きかけていくというサイクルを繰り返し続けるスタイルを体得した存在である¹²²。なお、反省的実践というスタイルには、「状況との対話」のみならず「自己との対話」も含まれ、そのために、実践の事後にふりかえる「行為の後の省察」や、実践の事実を対象化して検証する「行為についての省察」が行われる(佐藤[2001a:p.10])。

状況学習論や正統的周辺参加という概念を学校現場へ援用することについては、レイブ&ウェンガー[前掲書:pp.15-19]は、意図的に避けている。それは脱文脈化志向の従来の

¹²¹ ポランニー[2003]の言葉では「暗黙知」と呼ばれているものである。

¹²² ショーンは、教員や看護師、福祉士など「臨床の専門家」には、反省的実践家としてのスタイルを身に着けるべきであることを述べている。

教育とは相容れない上、職人の正統的周辺参加が共同体への参加意義やメリットが明確で切実であり、新参者の学習に対する動機付けが強いという背景の中で行われるのに対し、学校での授業での参加はそういったものではないからである（藤井 [2003 : p.169]）。状況学習論を援用していく際には、こうしたレイブ&ウェンガーの懸念を払拭するための工夫を行わなければなるまい。具体的には、受け入れる共同体（現場）や教員は「正統的に参加した」と実感できる活動の提供を行うことが、そして生徒は「状況から学ぶ」意欲や能力を高めることが、求められよう。こうした相当の配慮がなければ¹²³、いくら学びが豊かな共同体に参加したとしても、十分な学びは展開されない。

1-4. サービス・ラーニングという学び方

以上、足早であったが、市民的リテラシー教育での学びを支えていると思われる理論を概観した。本項では、デューイの経験主義、そしてコルブの経験学習を基盤にしつつ、「伝達」ではなく「対話」を通じて、実際に子どもが置かれた生活の中の社会問題の意識化すべきだというフレイレの主張、実践的な活動に周辺的に参加して状況に埋め込まれた学びを習得する必要があるとしたレイブ&ウェンガーの主張、これらの理論を摂取した「学びのデザイン」の「一例」として、既実践されているサービス・ラーニングを取り上げたい。

サービス・ラーニングは、1980年代以降、アメリカの大学教育を中心に、小・中・高校、そして成人教育まで、幅広く行われている経験学習の手法の一つである。学習者が社会問題解決のための奉仕活動（サービス）に参加して（自らの力を提供して）、そして活動自体とサービスを受ける側から学ぶ（ラーニング）という（佐々木 [2004 : p.358]）、これまでの実践事例でも見てきた現場活動と座学を混ぜ合わせる学び方である。このサービス・ラーニングの特徴は、佐々木 [前掲書 : pp.358-59] も述べているように、「互惠的要素」にある。学習者だけではなく、現場（のスタッフと顧客）もまた、このプログラムからメリットを受けるよう、サービスとラーニングのバランスの良い両立が目指される¹²⁴。

実際のサービス・ラーニングは次のような展開で行われる（図 2¹²⁵）。(1)学習者が学習テーマに関して理論的/実践的な講義を受ける（これは学習プロジェクトを決めるためである）、(2)学習プロジェクトを決め、活動先を決める、(3)活動先に入る前に、個々に予備的知識を得る、(4)現場活動に取り組む、(5)活動現場での経験について批判的に考察する（体験を記録し、それを分析する）、(6)レポートをまとめ、口頭発表を行い、グループで討議

¹²³ 藤井 [2003 : p.170] は、そうした配慮として、周辺的な参加とはいえ「一人前」と実感できるような活動を設定すること、教員が経験からの学びをファシリテートすること、学校や学級が一つの実践的な共同体として機能していることを挙げている。

¹²⁴ サービス・ラーニングの枠組みでの理解では、ボランティア活動は現場が大きな恩恵を受けるもので、インターンシップは学習者が大きな恩恵を受けるものとなる。

¹²⁵ 本表は、佐々木 [2004 : p.360]、及び山口らが日本 NPO 学会大会での発表資料（注 103）から引用したものである。

する、(7)担当教員が各学習者の体験したボランティア活動内容と学習テーマを連結させる授業を行う、(8)学習者は総括として小論文をまとめる、という感じである（佐々木〔前掲書：pp.360-361〕）。

サービス・ラーニングは、学校で得た知識や取り扱われる理論と現場で得た体験との間を切り結んでいく作業に重点が置かれる点で、従来のボランティア学習よりも知性的性格が強い。これはデューイの「探求」の重視を継承しているからである¹²⁶。

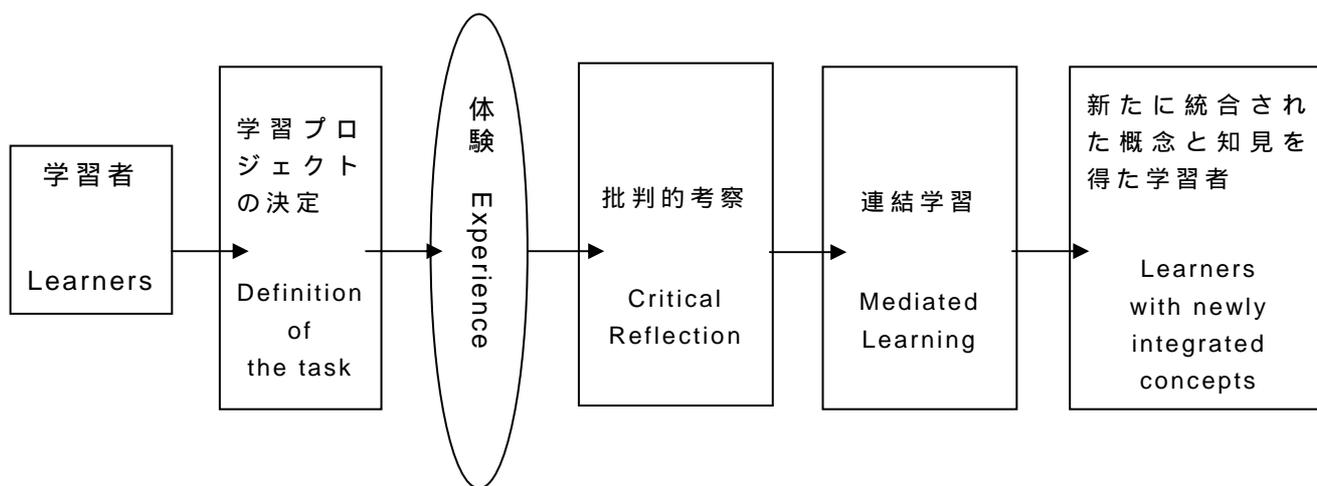


図2 サービス・ラーニングの学習者のレンズモデル

市民的リテラシーの「討議能力とそれを支える批判的知性」と「市民的問題解決行動」という二つの能力の形成へどう貢献するのかということを考え、このレンズモデルに、若干の付け足しを行いたい。具体的には、批判的考察（振り返り）の方向性を二つに分けて考えるということである。

一つは、フレイレの「意識化」の方向性を持たせるというものである。これは、メンバーの様々な現場活動を通じて、見聞きし、感じたことを手掛かりに、様々な社会への問題意識を高め、現代社会の問題構造についての議論へと発展していくという流れで示される。これは討議能力や批判的知性を高めていくことにつながる。この際、キーワードの一つとなるのは、「意識化」ということを考えれば、「なぜ私はこういう現場の問題を知らなかったのか？」という問いであろう。

もう一つは、「実践共同体への参加」を進める方向性を持たせるというものである。これは、個々が現場活動で果たした／果たせなかった役割から学んだことを整理しながら、今後それぞれがどういった問題、あるいは役割で専門性を高めていくかを考えていくという

¹²⁶ 筆者はこうした理由からボランティア学習ではなく、サービス・ラーニングを取り上げている。繰り返しになるが、「知識による理解」もまた教育においては、重要な行為であるからである。フレイレの批判は、そうした知識の獲得の「方法」であって、知識そのものではなかったことに注意しなければならない、

流れで示される。これは、実際の活動体験を契機として、市民的行動の形成を促していくためである。この際、キーワードの一つとなるのは、「参加」ということを考えれば、「それで、私はどうするのか?」、より具体的には「今後、どういう活動に取り組みたいか?」「社会でどういう役割を果たしていきたいのか?」という問いであろう。

なお、いずれの場合においても、「これ以上、考えたくない/参加したくない」という学習者がいるかもしれないが、まずそれはその人なりの学びであったと認めなければならない。その上で、その理由を確認していく作業がなされ、そこで、プログラムを終えるべきである。討議や参加を強要しては、自律性が基本的価値にある市民社会が根底から覆ってしまうからである。

1-5. 関係性を編み直し続ける学びの対話

市民的リテラシー教育の全てがこのレンズモデルで示されるサービス・ラーニングの学習過程でなされるわけではないことは、重ねて断っておく。何より、サービス・ラーニングの取り組みは、その準備やコーディネート作業に大きな労力が割かれる上、現場体験の時間を確保しなければならないという大きな壁もあり、容易に取り組めるものではなく、あくまで一例に過ぎない。実際、お茶の水女子大学附属小学校の取り組みは、現場活動経験を含まずして、十分に市民的リテラシーを育むものであった。

そうした教室の中での問題解決学習と、サービス・ラーニングのような教室の外での実践共同体への参加を通じた学びにも共通しているのが、教員が一方向的に文脈性なく知識を伝達する学びではなく、教員は「そそのかし役」やコーディネーターとして振る舞い、学習行為自体は、子どもが「仲間」と一緒に「対話」を通して「(実践的な)問題解決」を行っていき、それに伴って知識や学びを獲得していくという姿であろう。これが、市民的リテラシー教育の「学びのデザイン」の大枠に他ならない。ここにデューイの経験主義やフレイレの対話型教育が底流に流れていることは言うまでもない。

佐藤 [1995 : pp.72-74] は、このような学びを「学びの対話的实践」と呼んでおり、ここでは、自分と「学習対象(世界)」「自己」「(協同した)他者」のそれぞれとの間の「関係性の編み直し(retexturing relations)」が行われると整理している。こうした整理からも、社会的な相互作用に対して、鋭敏な感性を注ぐことが、市民的リテラシー教育で求められる一つの作法と言えよう。ただし、こうした学びの中でも、「学習スタイル」は個々に異なるものであることは当然である。バランスへも配慮しつつ、それぞれなりのスタイルを尊重することが重要であろう¹²⁷。

以上が、市民的リテラシー教育を支える理論の概観であるが、こうした理論が実際に意

¹²⁷ パイク&セルビー [1997 : pp.107-112] は、学習スタイルの議論を整理しながら、マッカーシーがコルブの議論を発展させた4MATシステムというものを紹介している。これは、縦軸に「感覚・感情」と「思考」をとり、横軸に「行動」と「観察」をとり、そこでつくられる四象限で学習スタイルを区分したものである(前掲書 : p.112)。

味を持つためには、幾つかの課題を克服しなければならないと、筆者は考えている。次節では、解決の方向性を模索しながら、そうした課題を列挙し、確認しておきたい。

2. 市民的リテラシー教育の学びを巡る課題

事例研究や先行研究を手掛かりに、市民的リテラシー教育での「学び」についての理論的整理が前節でなされたが、こうした理論が実践化していく際に挙げられる主な課題として、次の5点を提示したい。ここで挙げられる5つの課題の内、(1)~(3)は、それぞれ順に、「体験（活動）」、「対話」、「振り返り（探求）」についてのものであるが、この三つの概念が1節で示した市民的リテラシー教育を支える理論の中心的概念に他ならない。こうした中心概念について実践的検討を加えることは、リアルな議論を行う上で、意味深いことであろう。

なお、全てにおいて明確な答えが提示できるわけではない。中には問題の提示にて終わるものもあるが、そうした問題は実践の中で解決策が見出されていくものである。

- (1) どういった体験が望まれるか？
- (2) 演技的なコミュニケーションをどう超えるか？
- (3) 体験に相応な学びを引き出す「振り返り」はいかにして可能か？
- (4) 「NPOの教育力」の向上
- (5) 教員の市民的リテラシーと教育力の向上

2-1. どういった体験が望まれるか？

経験学習であれば、どのような体験でも良いのかといえ、それは違うであろう。佐伯 [1995 : p.39] も述べているように、「自分には全く関係ない」と思わせてしまう体験機会を提供することは、「橋渡し」ではなく「橋くずし」となりかねない。また、「橋渡し / 橋くずし」という区分までいかなくても、「効果ある体験」とそうではない体験という分かれ目もあろう。

しかし、だからといって、普遍的にこういう体験をすると良いという、コンテキストを軽視したパッケージ化は、前章でも述べたとおり、余り意味をなさない。教員が協働のパートナーと共に、向き合う生徒が置かれたコンテキストにフィットする体験を見出していく必要がある。

本論文では、そうしたコンテキストを踏まえることの重要性を踏まえつつ、前章で取り上げた事例や筆者の実践を踏まえ、抽象的なものではあるが、三つの要素に注目し。そうした要素を含む体験機会が「効果ある体験」や「橋渡し」とある経験となるのではないかという提案を行う。なお、大前提として、市民社会が解決に取り組む「社会的な問題」に直接的 / 間接的に関係したものであることは言うまでもない。

一つ目は、他者の「宛て先」となる（鷲田 [2001 : pp.80-84]）体験である。鷲田 [前掲書 : p.83] は、「他人にとって、他の誰かにとっての無視できない、意味のある他人であり

えている」ということを感じられることが、「他者の宛て先となる」ことだと述べている。ここでいう他者とは、ケアをする他者（そしてそれはケアしてくれる他者）であり、いわゆる友達関係とはまた異なる関係である。そうしたケアという行為を媒介とする関係の中で、他者に求められる、存在を必要とされることで、人間は自尊感情や自己効力感を高め、より求めに応じようとする。

鷺田は特定の他者をここでは想定しているが、本論文では脱人称化して、その解釈を広げて考えたい。第2章でも述べたように、政治的無力による政治的無感情が民主主義の危機を加速させている中であって、政治的効力感を高めていく必要がある。そうした効力感を得ていくのは、当然であるが、社会に役立つ、社会から求められる体験である。自分が社会に働きかけることで、小さくても反応が返ってくることを体験することは、市民的リテラシーの形成の上で必須である。サービス・ラーニングやボランティア学習で、社会問題解決行動への参加が含まれているのは、こうした観点からでもあろう。

二つ目は、「ゆらぎ」(尾崎編 [1999])の体験である。尾崎は、社会福祉専門職が「ゆらぎ」という体験からの学びを通じて、その専門性や技術を高めることが可能となることを述べ、「ゆらぎ」について「実践のなかで援助者、クライアント、家族などが経験する動揺、葛藤、不安、あるいは迷い、わからなさ、不全性、挫折感などの総称である」(尾崎編 [前掲書：p.])と説明している。そして、そのような「ゆらぎ」との直面が、「対人的な援助である以上」「つねに正しい画一的な答え」が存在しない社会福祉実践の本質であると述べている(尾崎 [1999：p.7])。この「正しい画一的な答え」がないことは、「ゆらぎ」という不快な体験を引き起こすが、同時に「決めつけ」や「押しつけ」を生まないために(尾崎編 [前掲書：p.])、「ゆらぎ」は「多面的な見方、複層的な視野、新たな発見、システムや人の変化・成長を導く契機」(尾崎 [前掲書：p.19])であると述べている。

このように「ゆらぎ」が、否応ない現状と自分への問い返しとして、自己変革の覚醒を引き起こすという、尾崎の指摘は興味深い。市民的リテラシー教育での学びでは、自分と「自己/他者/世界」との「関係の編み直し」であると前節で記したが、「ゆらぎ」はそうした編み直しを迫るものであるし、特に学校で行われる場合、市民としての「はじめの一步」を踏み出すために、何らかの覚醒が時間をかけてでも行われる必要があり、そうした覚醒に「ゆらぎ」はインパクトがあるように思われる。山口 [2001：p.73] は、実習先で大きなトラブルを招いたインターン生の言葉として「無知の涙」という言葉を紹介しているが、こうした言葉は「ゆらぎ」の結果を象徴的に示しているように思われる。

「ゆらぎ」の危険性に晒されるような体験機会を敢えて選ぶことや、そうした機会を意図的に創り上げるとした際、生徒が「ゆらぐ」体験とは具体的にどういうことになるだろうか¹²⁸。例えば、生徒がそれまで生きてきた生活世界の中で、出会ったことのない異質な

¹²⁸ 「ゆらぐ」体験という、ある種「不快」な体験をプログラムに盛り込むということは、単純に子どもの希望や関心に即した機会の提供だけではなく、「次に子どもたちが体験すべき機会」と考える機会も提供するということを表す。この考えは、前章で紹介した NPO ス

他者との出会い、協同作業の機会をつくるというのも一つであろう。異年齢で、障碍の有無に関係なく、地域も様々な「異質性の高い人たちの集団を(教室に)つくる」(上野[2002; p.96])ことは、これまでも細々と行われてきたことであろうが、そういった人を「ゲスト」と位置づけず、協同作業を行う方向性も模索してみても良いのではなからか。様々な意味でのボーダーを越える「越境する学びのコミュニティ」は、「ゆらぎ」の空間に他ならない。

特に、価値観の異質な他者との議論は、異質な他者との交流を求めず「文化的孤島」(早川[2001: p.153])に留まる傾向が増していると言われる中で、「共生の技能と作法の体得」の観点からも意味深いものであろう。黒崎[2003: p.15]も、ヘンリー・レビンの「民主主義的価値を形成するにあたって、対立した立場に身をさらすことを経験していることの重要性は誇張されすぎることはない」¹²⁹という言葉を紹介しながら、階層化が進行している現状にあって、対話を通じて他者への寛容度を高める必要性を述べている。

三つ目の体験は、自分の取り組みをオフィシャルな空間で物語る体験である。地域住民や全く知らない人に対し、自分が市民的リテラシー教育の中で取り組んでいることをプレゼンテーションすることは、言語化を通じた意識化を進めるだけではなく、現場活動以外の学習活動を社会的な営みへと発展させることにもつながる。この現場活動以外の学習活動を社会的なものとして意識させることは、学び全体のトーンを整える上で意味深い。

以上の他にも、「あこがれる存在」(感動の他者)との出会い¹³⁰など、色々指摘できようが、本論文が注目したのは、効力感や覚醒という点から以上の三つとした。

2-2. 演技的なコミュニケーションをどう超えるか？

本項では、学びの中のコミュニケーションを巡る課題の内、生徒の「演技的なコミュニケーション」について考える。学校という空間で、しかも教員と生徒という権力関係の中で、市民的リテラシーの学びの場は成立するのか、という問いがここにはある。

より具体的に言えば、市民的リテラシー教育の学びの場で、子どもが教員の評価を得るためのポーズとして「期待される市民像」を演じ、その場が終われば、「演技」を終えてしまうという、構図に陥ってしまわないようには、どうすべきかということである。

生徒の前において、教員は多くの権力を有した存在に他ならない。制度的にも文化的にも権力関係では優位に立ち、生徒はそうした権力に抵抗する場合もあるが、概ね従う(ポー

クールにおけるマッチングの際の工夫に通じるものであろう。

¹²⁹ このような主張は、多くの論者が行っている。例えば、長谷川[1997: pp.35-41]、平田[2003: p.78]。長谷川は、ジンメル¹²⁹の議論を下敷きに、紛争が社会問題を開示し、統合が行われることを明らかにしている。

¹³⁰ 筆者は、圧倒する他者と感動できる他者を分け、圧倒する他者との出会いは、「自分とは世界が違う話」だと認識され、「橋くずし」になりやすいのではないかと考えている。「橋渡し」には、感動できる他者以外に、「良きライバル」という存在もまた意味を成すものだと考えている。なお、秋田[2000: p.148]は、「一芸に秀でた人や専門家」をゲストにすると、教える/教えられるという関係となりやすいことを指摘している。どういった役回りをゲストに期待するのかによって、どういう人を招聘するのかを考える必要性を的確につけている指摘である。

ズをとる)。教員に正統性を見出し積極的に従属している場合もあるが、多くの場合はそうではないだろう。抵抗に伴う不利益を被らないようにするため、教員の期待を予測して、その場での期待に応え、「穏便」に済ませようとしているからであろう。もちろん、期待に応えるといっても、完全に應える場合もあれば、最低限にしか応えない場合もある。一斉授業で言えば、前者は「よく発言する」という行為での応えであり、後者は「寝る」という行為での応えである。

こうした教室での「演技」のコミュニケーションが、市民的リテラシー教育の学びの場面でも展開された場合、本論文の目論見は無効化されてしまう危険性がある。そこで、こうした問題への処方箋を幾つか考えたい。もちろん、全ての生徒を変えることは無理である。また完全な処方箋を提示することも不可能である。その上での可能性を考えたい。

この問題を考えるときに、批判的教育学 (Critical Pedagogy) の議論が参考になる。批判的教育学は、本論文でも批判を行った近代の伝達志向 / 管理志向の教育へのオルタナティブとして、「生成志向 / 力動志向」の教育を掲げており、具体的には「接続と危機」を機軸とする実践を提案している (田中 [2003 : pp.170-171])。田中によれば、「接続と危機」を機軸とする実践とは、異質な領域・言説・実践を接合し、敢えて「危機」を創出する実践である。ここで生み出された「危機」は、所与の自明性を超える思いがけない可能性を創り出しつつ、その可能性が現状を揺らがせ得る「危うさ」をもたらすもので、そうした「危うさ」を学習者も教育者も引き受けるところに、批判的教育学の特徴があるとしている。いわば、批判的教育学の実践とは、学習者と教育者の協働関係を生成し、その力動的な危うさを楽しむものであると言えよう (田中 [前掲書 : p.171])。

こうした生成志向 / 力動志向の教育は、経験主義教育と大きくは変わらないが、ここで注目すべきは、「接続と危機」という考え方である。これは、本節 1 項で取り上げた「ゆらぎ」概念ともつながる考え方であろう。そこで、単純に生徒の日常の生活とつながっているだけではなく、生徒が「演技」では踏みとどまれないようなテーマや状況を創り出していくという処方箋が提示できよう (もちろん、そうした状況を演技的に乗り切る可能性もある)。なお、筆者なりに「ゆらぎ」ということを考えた際、学びの中で起こる権力作用や相互作用をその場で問題化する、つまり権力 (関係) がグループの中で生成されていくプロセスを問題化するという行為がなされるようになれば、学びのコミュニケーション関係がゆらぐように思われるが、こうした取り組みも処方箋の一部にはなる。

また、学習者と教育者の協働関係の生成という観点からは、学びの中で行われるコミュニケーションの構造が変わるということの意味するが、これも「演技」への牽制として有効である。従来の教育における学びの中でなされていたコミュニケーションは、教員から生徒たちへ (生徒から教員へ) というものであった。そうしたコミュニケーションの中で「演技的」となるのだが、経験主義や批判的教育学で想定されるコミュニケーションは、生徒同士のコミュニケーションがメインで、そこに一員として教員が参加するという構造に他ならない。こうした中での「演技」は、教員に対してではなく、グループメンバーに対して、

不誠実なものとなるので、「戦略的」に演技を緩めると言えまいか。評価が教員によるものだけでなく、グループの仲間や実践現場のメンバーや顧客からもフィードバックされ、そして自らの経験からも「手応え」として跳ね返ってくるということは、この戦略を引き出すことに貢献するであろう。

当然、こうした一連の取り組みの中で、教員は「反省的实践家」として、自らの言動や振る舞いに反省的思考を働かせ、自分の「期待」を読み取って、場が動いていれば、そうした場を変え、予め決まった結論がない、個別それぞれに結論があるというマルチ・エンディング・ストーリーの学びを実現する必要がある。このようなところが、筆者なりに考えた処方箋である。

しかし、そもそも「演技をする」ということが、全て否定されるものではないのではないかと考える。「演技」をしている内に、問題解決行動の面白さに気づくこともあるし、「演技」も繰り返していれば、どこからが「演技」で、どこからがそうでないのかという境目が曖昧となる場合も少なくない。このようなことを考えると、次のような思考実験も不可能ではない。

市民的リテラシー教育での討議を敢えて「儀礼的」なものとし、それ故に「日常ではないようなこと」にも取り組むことへ違和感を下げて、儀礼的に取り組んでもらう。そうした「演技」を繰り返す中で、パブリックなことについて「儀礼的関心」を払うようになり、次第に「(普通の)関心」として定着する。このような展開である。現実には、こうした展開もあるように見受けられる。

いずれにせよ、いわゆる「演技」をどう超えるか、という目標は同じである。様々なアプローチが実践/検証されていくべきであろう。

2-3. 体験に相応な学びを引き出す「振り返り」

本項では、学びの中のコミュニケーションを巡る課題として、「振り返り」に関するものを考える。これは本論文全体を見ても、この部分のみが非常に微視的な議論であり、違和感があるかもしれない。しかし、1節においても述べたように、経験学習では、探求（振り返り）における「経験の再構成」が十分になされて、初めて意味を成すものである。その意味で、「振り返り」の作業は、本論文で紹介した幾つかの学習モデルにおいても、中心的な位置を占めており、本論文でも振り返りについてを取り上げることとした。

「振り返り」を巡る課題は、次の二つにある。一つ目は、「振り返り」という行為をどのように習得するか。二つ目は、「振り返り」の精度をどうあげるか。この二つである。それぞれにつき、コメントを付したい。

なお、振り返りとは、(1)体験終了後、自らがどのような体験をしたのか、体験の中でどのようなダイナミズムが起こっていたかを（まずは評価をせずに）記述的に吟味する、(2)体験の中で起こったことは、なぜ起こったのかを考察する、(3)同時にそこで気づいたことや思ったこと、感じたことが何であるかを確認する、(4)体験から何を学んだのかを明らか

にする、(5)そうした学びから、今後の自分／グループの課題や目標を明らかにする、といったことを内省したり、言葉にしたり、表現することである(星野・川嶋・平野・佐藤編[2001:p.148])¹³¹。この行為で、自分と「自己／他者／世界」との関係が編み直されていくのである。

一点目の「振り返り」という行為の習得についてであるが、上記のような「振り返り」は感想を述べ合うこととつながっているものの、そうした次元に終始する行為ではない。そうした感想も一つの材料として、「考察」がなされていくものである。その際、体験の中で起こったダイナミズムを把握するという視点を持つことが、重要なポイントとなるが、こうした視点は、自然に身につくかといえ、必ずしもそうではない。

筆者は、徳島県のK高校にてワークショップを行った際に、次のような体験をした。あるグループワークが終わったところで、振り返りの時間を持ったのであるが、振り返り用紙を前にして、何人もの生徒が戸惑い、「感じたことを書くと言っても、どんなこと書いたらいいのか、よく分からない」と生徒から言われてしまったのである。これは、まだ視点を持っていないが故のコメントであった。

従来の教育においては、振り返りは個々でなされるもので、する人はするし、しない人はしない、という状況である。しかも、振り返りのような時間が持たれても、個人的な「感想」を述べる程度で終始する場合は殆どであり、「振り返り方」を習得する機会が十分にはないのである¹³²。この問題は、実際に現代日本で導入していく際に、大きな壁となると思われる。では、どのようにして習得されうるのであろうか。

この課題を解決していく方法としては、大きく三つあると考える。一つは、振り返り用紙を工夫し、質問に答えていくことが、振り返りのプロセスをなぞるといったパターンにするというもの、もう一つは、「お手本」を提示するというもの、最後の一つは、正統的周辺参加を通じて学ぶというものである。

一般的には、最後の方法で(つまりワークショップに参加しながら)、私たちは振り返り方を習得していったが、学校ではその状況をつくることは容易ではない。第一か、第二の方法によって、「振り返りの型」の一つを学ぶのが実際であろう。ウィルソン&ジャン[2004:p.12]も、教員がモデルとなる必要性を述べ、モデルの真似をしながら、子どもたちが振り返りの技法を習得することを述べている。ただし、振り返りの型は、本来様々あり、各自が使い勝手の良いものを用いるものである。そう考えれば、教員が提示した型によって、振り返り方が習得されてこれば、いずれは、そうした自分の「型」を見出すことを促していく必要がある。

二点目の振り返りの精度をいかに高めるかという問いは、本論文では、振り返り慣れを

¹³¹ 確認しておけば、サービス・ラーニングのレンズモデルは、こうした作業をグループで行った後に、連結学習(知識の習得)によって、「体験からの学び」を発展させたり、あるいは定着させたりするのである。

¹³² クラブ活動では、「振り返り」が行われる場合もある。

してくることで生じるパターン化の弊害をどう越えるか、という問いとして考えたい¹³³。

このことを考える上で、ミルズの「動機の語彙論」を参照したい。ミルズは、人々の動機を語る言葉が、社会的文脈で妥当される語意のレパートリー（類型）から選択されて用いられているものであって、内的状態を示したものではないであると主張した（井上 [1986: p.30]）。もし、振り返りで語る気づきや学びの言葉が同様に、語彙の中からの（余りに）単純な選択となっておれば、それは体験に相応した学びから遠のくことになるのではないだろうか。

もちろん、完全に語彙の類型からの選択を離れることは不可能ではあるが、予定調和的で陳腐化された振り返りの言葉が語彙として選ばれる時、多くの場合、十分な考察が行われないだろう。では、こうした語彙選択の中で、体験に相応な学びへと接近するには、どういった振り返りがなされるべきであろうか。

その方法として、選んだ語彙の選択理由を問い返すという方法をここでは示したい。語彙の類型から選んでいるとはいえ、全く意図や背景なく選んでいるわけではないはずである。そうした意図や背景となる体験／事実についての考察を行うことを通じ、体験に相応する学びへと接近できよう。

経験学習への慣れは、振り返る力を高めると同時に、ある種のパターン化を招く。これは学校で「日々」行われるのであれば、なおのことであろう。その意味で、このようにして、語彙選択という効率化の中で生じる「語られない学び」の領域に光をあてることは、経験学習の可能性を顕現化していく上で、意味ある作業であろう。

なお、振り返りという自己の内面と向き合う作業は、以下に阿部が述べているように、非対称の関係の中で行えば、教員の権力を強めることにつながってしまうものである。

二者間での言語化の機会が不均等な場合（教師と生徒、医者と患者の関係等）には、一方の自主的な内面性の言語化（相手への自己告白）によって、他方は相手を知り尽くし、その結果としてより高度な支配が可能になると考えられるからである。

（阿部「ハーバース理論における『コミュニケーション観』の批判的検討」1990年、pp.229-230）

故に基本的には¹³⁴教員もまた、（模範演技としてではなく）「一人の人間として」気づきや学びを言語化し、自己変革していくプロセスを提示していくことが必要となつてこよう。なお、こうした自己開示は時に、教員が自らの「弱さ」を示すことにもつながり、垂直関

¹³³ 振り返りの精度を上げていく際に、経験の蓄積という議論の立て方も可能であろう。ここでは、経験が足かせとなるような記述となっているが、当然に順機能もある。

¹³⁴ ここで基本的にはと書いたのは、教員が感想を述べることは、学習者に大きな影響を及ぼす行為であり、時に自制することも求められるからである。テクニカルには、自分の学びは最後に述べる、ということが挙げられるが、もちろん、それだけでは十分ではない。なお、グループにかかわっていないのにも関わらず、グループワークへ価値判断的なコメントを行うことは、「評価者」としての位置に立つことになり、従来の教育の関係性へと引き戻されてしまうので原則行うべきではない。

係を緩やかにする契機を含むとも考えられる。

ともすると、経験学習は体験に時間をとりすぎて、振り返りに時間が十分に割れない。しかし、振り返りはそうした「おまけ」の時間として行われるものではない。既に明らかのように相当の時間がかかるものである。体験と振り返りという経験学習の両輪がバランスよく展開されていく必要をここで改めて確認しておきたい。

2-4. 「NPOの教育力」の向上

以上までで議論してきた「学びの場」を支える環境面での課題につき、本項と次項にて述べる。具体的には、NPO（協働のパートナー）と教員のそれぞれの教育力をどのように高めるか、ということであり、本項では「NPOの教育力」について述べる。

様々な論者が述べているように、「市民的行動の形成」や「批判的知性の形成」については、「NPOの教育力」(佐藤編[2004])が重要な位置を占めるものであり、成[2004:p.130]も「NPOが、気づきを促し、問題意識の芽を育て、価値観の転換と継続的な行動へつなげる」と述べている。既に繰り返し述べているが、市民的リテラシー教育では、NPOでの現場活動参加やNPOスタッフによるゲスト授業が、手法として取り入れられる。

こうしたNPOの教育力が発揮されることは、機会提供を行っているNPOにとってもメリットのあることである。なぜなら、構成メンバーが市民的リテラシーを高めていくことは、個々人の活動への意識/意欲を高めることとなり、ひいては活動全体の水準向上へと向かうからである。また、長い目と広い目で見れば、市民社会全体にとって、担い手を育むというのは、紛れもない「成果」の一つである。ドラッカー[1991:p.]も、NPOの成果とは「変革された人間」であり、NPOは「人間変革機関」と述べている。

しかし、NPOはそもそも「学校」ではなく、全てのNPOが教育力を十分に顕現化できているわけではない。市民的リテラシー教育の場として機能するNPOもあれば、そこまで余力がないNPOもある。またNPOといっても、保守的な価値観を有しているNPOもあり、そうしたNPOを通じた市民的リテラシーの形成は国家的公共性を強めかねない¹³⁵。現実にはこうした多様なNPO存在することを認識しなければならず、学校の協働のパートナーとしてのNPOを考えていく際には、「教育力のあるNPO」がどういったものであるかを明らかにしていく必要がある。この作業を行い、学校とNPOを仲介するのは、地域の間支援センターの役割に他ならない。

「スタッフが忙しくて構ってもらえない」、「その場の思いつきで仕事を割り振られた」、「活動後のコミュニケーションに時間が割れない」といったような声をNPOへのインターンに行った経験のある学生から聞いたが、こうした体験提供では、学べる人には学べるが、経験学習の作法が体得されていなければ、学べないという状態を招く。ここ数年で、

¹³⁵ 注48でも述べたように、ハーバースは新しい社会運動を二つに区分しており、「市民社会的なアソシエーション」に公共圏を活性化するものだと位置を与えている。

NPO へのインターンシップは一般的なこととなり、現在の実態はここまでではないと思われるが、なかなか「人事担当者」が設けられない現状を考えると、十分な教育力を発揮している NPO はまだ少数である可能性も高い。

こうした状況の中で、NPO の教育力を高めていくには、大学コンソーシアム京都 NPO スクールが模索したように、NPO スタッフの学びのコミュニティが形成されることが重要であろう¹³⁶。

2-5. 教員の市民的リテラシーと教育力の向上

学校における市民的リテラシー教育を考える上で、「教員の市民的リテラシーと教育力」の向上は避けては通れない問題である。既述したが、「総合的な学習」の時間の導入にあっても、こうした教員の能力開発へのアプローチが十分になされず、多くの戸惑いを招いたのであった。市民的リテラシー教育を担う上では、まず「一市民としての成熟」が求められ、その上で、新しい教育実践を担える「教員としての成熟」が求められてこよう。そうでなければ、「橋くずし」が起こる可能性が高くなってくるであろう。本項では後者の問題について考えたい。

従来の教育の担い手から新しい教育実践の担い手へと変わっていくためには、特にどのような能力の向上が求められるか、市民教育について研究／実践に長年携わっている長沼豊氏（学習院大学助教授・元中学校教員）にインタビューを行った¹³⁷。長沼は、「市民教育を進める上では、(1)ファシリテーション能力、(2)コーディネーション能力、(3)コミュニケーション能力、この三つの能力が重要なものとなる。」と述べ、いずれの能力も現在の教員は十分なトレーニングを受けていないことを指摘した。

現在の教職課程での教育方法学で教えられる内容は、各大学で異なりがあるとはいえ、基本的には、「正解を知っている教師がたずね、正解を知らない生徒が答え、その答えを教師が評価するという、『教師の発問・生徒の解答・教師の評価』の三つの要素」(佐藤[1995: p.79])で構成する授業方法についてが、主たるものである。

こうした従来の教育のチョーク&トーク型の授業から、ワークショップ型へと教育方法を変えることは、従来のスキルやノウハウとは全く異なるものを体得する必要性を表している。しかも、それは単純にノウハウが異なるだけではなく、価値観として対極に位置するため、従来の指示／命令／管理といった価値に支えられた「教員としての身体所作」や、「学校的な時間観／空間観」¹³⁸まで解体する必要がある。この「解体」作業は、いきなり

¹³⁶ こうしたネットワークの広がりや、多元的な公共圏を媒介する役割を NPO が担う可能性をもたらすと思われる。

¹³⁷ 長沼豊氏へのインタビューは 2004 年 9 月 24 日（金）に、東京にて実施した。

¹³⁸ 子どもが時間と空間を自由に使えないという統制権は、教員の権力的絶対優位を支えている主要なものの一つである。なお、佐藤[1995: pp.75-76]は、大量生産のための効率性を実現するためのテーラーシステムのよう、「コマ切れ」された時間は、子どもが体験と向き合う時間の流れを寸断するものだと批判している。学習項目や内容、子どもたち

全て行うことは難しい。長沼も「いきなり『教える型』をすべて崩すのは難しい。『総合的な学習』の時間を用いて、少しずつ変えていってもらわなければならない。」と述べつつ、「良質なワークショップを体験する必要がある」と学校の外に出かける必要性を指摘した。教員自身が、経験学習を通じた学びを経験する必要は大いにある。

こうした一連の能力開発は個々で行われるのではなく、外部者も巻き込みつつ、教員同士の学び合いや相互評価を通じて高めあうチームの中で行われるべきであろう¹³⁹。お茶の水女子大学附属小学校の岡田氏が述べていたように、一教科のみが実施したところでは、大きな効果が期待できないのであり、学校全体の取り組みとするためには、教員集団がチームとなり、共同でステージアップを志すことが重要である。

現場体験活動を行うタイプの市民的リテラシー教育の学びをコーディネートする場合には、教員が地域社会の人材やNPOなどについて把握できていないという問題がある。当面は（予算の問題があろうが）、大学コンソーシアム京都NPOスクールがそうしたように、第三者にコーディネーター権限を委譲し、共同開発管理型で市民的リテラシー教育の実施／管理を行っていくほかにはないだろう。そのプロセスから既存の価値の「ゆらぎ」もまた経験すると思われ、良い学びの機会となる。

なお、長沼[2000: pp.64-67]によると、イギリスの市民教育においても、教員のトレーニングは課題となっており、民間の中間支援センターがトレーニング事業を行っているも模索しながらであると言う。

3. 民主的な学校共同体へ - 公共圏で「公共圏」を学ぶ -

本章は1節において、前章の事例研究で浮かび上がった「学びの特徴」を手掛かりに、市民的リテラシー教育を支える理論を整理し、そうした理論を具現化したモデルとして、サービス・ラーニングのレンズモデルを紹介した。そして2節においては、市民的リテラシー教育を支える理論を実践化していく上での課題を挙げ、それぞれにつき考察を行った。ここまでで、キーコンセプトが「活動体験」「対話」「状況からの学び」「振り返り（探求）」といったもので示される「学びのデザイン」についての素描は大体において、できたのではないかと考えている。

しかし、これらの議論は、前章の事例研究から踏まえ、主に「授業」での「学びのデザイン」を想定したものであった。既に何度か述べているように、市民的リテラシー教育が効果ある形でなされるには、新しい教科として付け加えたり、社会科を読み替えたり、また総合的な学習の時間の中で行われたりするだけでは不十分であり、学校全体で取り組んでいく必要がある。それは、単純に全ての授業がデューイの経験主義に基づく問題解決学

の反応によって、必要とされる時間は変わってこよう。

¹³⁹ 志水[2003: pp.48-57]は、「力のある学校」の内実をつくるのは、教員のチームワークが大きいと述べ、事例を元に、教員が相互に支えあい、高めあっていくことの重要性を確認している。

習をすれば良いということだけではない。ウィッティアー [2004 : pp.149-150] が、デモクラティック・スクール (アップル&ピーン [1996]) の議論も踏まえて述べているように、「隠れたカリキュラム」も含めて、学校での日常経験が市民教育の原理に基づくものへとしていくことが必要である。本節では、前節までの議論の「個別の授業」とは別の次元 (学校全体) の視点から、より効果のある市民的リテラシー教育に向けて、(そして今後の研究の布石として) どういったことが必要かを考えておきたい。なお、そうした際でも、1 節で示した理論的背景は貫かれるものである。デモクラティック・スクールの考え方が、デューイ [1998] のアイデアであることから、それは明らかであろう。

デモクラティック・スクールとは、従来 of 学校が「慈悲深い独裁的組織」(吉良 [2003 : p.390]) であったのに対し、「学校統治にとどまらず、授業経営、人間関係まで含めて、民主的に組織された学校」(吉良 [前掲書 : p.392]) である。アップル&ピーン [1996] は、その具体的な事例をまとめているが、同書では教科のカリキュラムづくりから、学校経営の意思決定にまで、生徒や地域住民が参画をしている事例を見ることができる。

このように授業のみならず、学校全体が民主的空間となり、実効性の高い公共圏が立ち上げられることは、政治的効力感を有した公共圏の担い手を育むことに大きな貢献をもたらすと言えよう。阿部 [1998 : p.243] は、フレイザー [1999 : pp.141-142] の議論に着想を得て、公共圏が「討論を通じて公論が形成される場」としてのみならず、その文化的な側面から「(公衆としての) アイデンティティが形成されていく場」としても機能することを述べている。ハーバース [1994 : p.48] もまた、文芸的公共圏が「公共の議論の練習場」として機能していたことを踏まえ、文芸的公共圏での議論には「私人」が「公衆」となる自己啓蒙の過程としての側面があったことを指摘している。状況学習論の視座から言えば、公共圏への正統的周辺参加とも言える。すなわち「公共圏で公共圏を学ぶ」ということであろう。

デモクラティック・スクールの試みは、そうした「アイデンティティ形成の場」として学校が機能することを目指すことに他ならず、いわば学校での生活体験を通じた学習が、そのまま市民的リテラシー教育となると言える。

こうした取り組みは、吉良 [2003 : pp.399-402] が述べるように、容易ならざるものであり、実際に様々な葛藤を抱えながら、進められている¹⁴⁰。しかし、そうした葛藤にこそ意味があろう。もし、デモクラティック・スクールのような「学校を舞台とする公共圏」が「権力の真空状態」の場であれば、それは形式的な参画に過ぎず、意味をなさない。

批判的教育学は、学校を「デモクラティックな闘争の場」や「ポリフォニックな対話を

¹⁴⁰ 吉良 [前掲書 : pp.404-406] は、デモクラティック・スクールが成立するための「生徒と教員の信頼関係」を生み出す要因として、以下のようなものを挙げている。「規模の小ささ」(吉良の訪れた学校は一学年 115 人)、「継続性」(同じ校舎で同じ教員と数年間学べる < 最長三年 > など)、「生徒の意見を反映させる制度の確立」、「高い教員の資質 (参画型の学びが実施でき、格差再生産への批判的想像力がある)」、「生徒の共同体意識」。

可能にする公共空間」「(再生産への)レジスタンスの場」として捉えたが(田中[2003:p.170])、そういった空間へどれだけ近づけるかが重要であろう。第2章末にてウィティターの指摘として、学校を外部の影響や刺激からシャットアウトするのではなく、取り込んで考えていくことの必要性を示したが、批判的教育学の視角はウィティターの指摘にも応えるものであろう。

こうした視座は、通常の授業時においても、持たれても良いものである。「隠れたカリキュラム」を主題化した授業のように、日常生活の中の権力作用を明るみに出していく授業は討議能力を支える批判的知性の向上に大きな貢献をするであろう。

もちろん、こうした議論は余りに先駆的で、一般的ではない。しかし、こうした方向性を志向し、学校全体での市民的リテラシー教育に向けた小さな取り組みを積み重ねることが必要となるのではなからうか。市民的リテラシー教育は、本章でまとめた「学びのデザイン」で示されるような「授業」と同時に、デモクラティック・スクールで見られるような実効性ある公共圏での活動(からの学び)が合わさることで、より効果ある学びとなるであろう。

なお、デモクラティック・スクールの基盤にあるのは「民主的な人間関係」であるが、吉良[2001:pp.396-397]は事例調査先(ブルックライン公立高校 SWS)で見られた厚い信頼関係の特徴として次の3つを挙げている。(1)互いを熟知している、(2)互いに敬意を払っている、(3)教職員が個人的にもグループとしても生徒をケアしている。こうした「安心の空間」が、あらゆる授業においても、生徒の参加を求める場合、求められてこよう。こうした人間関係があるからこそ、激しい議論も破綻せずに熟議されるのである。

以上のように、本章では前章までの議論を踏まえ、市民的リテラシー教育の学びのデザインのコンセプトを明らかとすることに取り組んだ。また、そうした学びがより効果あるものとなるべく、学校空間全体の民主化の必要性を指摘した。

次の終章では、これまでの議論を整理した上で、市民的リテラシーを論じ、実践していく上での今後の方向性を明らかとして、まとめとする。

終章 公共圏のコミュニケーションの成熟へ

本論文は、民主主義が危機に瀕する中で、公共圏／市民社会の担い手たるアクティブで批判的な市民がいかにしたら育成されるのかという問題意識の下、市民的リテラシー教育のあり方を、主に「学びのデザイン」という微視的な視点から捉えることを試みてきた。なお、実践的な課題を考える際には、学校教育を想定した。

序章では、本論文の問題意識と全体構成を明らかとし、続く第1章では、市民社会の規範的なモデルとして公共圏概念に注目した。公共圏の歴史的展開を概観し、現代的意義を確認した後、そうした公共圏が現在抱えている課題として、「幅広い市民の参加」を取り上げた。

第2章では、そうした公共圏や市民社会の担い手に求められる技能を市民的リテラシーと名づけ、どのような要素によって構成されるのかを検討した。本論文では「共生の技能と作法」、「討議能力とそれを支える批判的知性」、「市民的問題解決行動」の三つの要素の複合的なものとして、市民的リテラシーを考えることとした。その上で、イギリスの市民教育のカリキュラムを市民的リテラシー教育の方向性の一例として示した。

第3章では、市民的リテラシーを育むことを促していると思われる国内の実践事例を取り上げ、そうした教育実践の象徴的な特徴を探り、市民的リテラシー教育プログラムを実施していく際に留意すべきことを7項目に整理した。

第4章では、そうした実践事例から示された学びの特徴を元に、どういった理論的背景を市民的リテラシー教育は持ちえるのか、またそうした理論は学校現場で実践化していく際にどういった課題が考えられるかをまとめた。この作業の中で、「学びのデザイン」のキーコンセプトとして、「活動体験」「対話」「状況からの学び」「振り返り（探求）」といったものを挙げた。

こうして議論を進めてきたのであるが、本章ではまとめにあたって、市民的リテラシー教育を学校に導入する方向性を述べ、同時に本論文がアプローチできなかった大きな課題を示したい。

1. 関係性をひらいていく

本論文では、アクティブで批判的な市民（市民的リテラシーが形成された市民）の育成について、学校がどのような学びを提供すべきかということを考えてきたわけであるが、繰り返し、本論文で模索してきた「学びのデザイン」を抽象的にまとめると次のようになる。

- (1)まず、自分と「自分／他者／世界」との関係性をひらき（従来の枠から解き放ち）、
- (2)自由・平等なコミュニケーションを通じて、ダイナミックな相互作用を起こしながら、
- (3)実社会とのつながりを意識して、何かを生み出していく（時に公共圏に働きかける）、
- (4)知識も織り交ぜながら体験から学んでいく。

このプロセスを貫く概念として、創造的寛容、反省的思考、批判的知性が基底に据えら

れることで、市民的リテラシーの形成へとつながっていく、大雑把に描けばこういうことであった。なお、このプロセスは順を追って展開されるものではなく、実際には入り混じって展開されるものである。

こうした行為は子どもに対してのみ求められるものではない。教員にも求められるものである。また、多少の読み替えを行えば、学校という組織体にも求められることとして提示できよう。第3章や第4章で何度か、市民的リテラシー教育プログラムの運営について、言及を行っているが、これからの学校は、まず社会/子どもへと関係性をひらき、様々な人々に乗り入れてもらい、そうした人々と協働で学校づくりに取り組む、或いは公共圏を形成する、ということが極めて重要なことになる。それは規範的な物言いに留まるものではない。様々な思惑が入り混じったものではあるが、社会的な要請としても出てこよう。そして、この過程を通じ、「教育」が学校の所有物から、地域の所有物へと変容していくことが、長い目では必要であろう。

宮台 [1997: p.20] は、イリイチの「学校化」という概念を踏まえて、「日本的学校化」という問題提起をしている。日本的学校化とは、家や地域が「学校の出店」となり、サポート機関となってしまふことを指す。確かにこれまで、学校と地域という関係性を見た時、学校的価値観が地域社会に流出するという構図で展開されたことは否めない。

しかし、これからの関係は、寧ろその逆の状態、地域社会などの現実世界の価値観が学校に流入していくという構図で展開される局面が増えてこよう。そうした価値観がせめぎ合う中での、使う/使われるの関係ではない、協働的实践としての「学校づくり」によって、コミュニティが活性化していくことも考えられる。この流れが実現すれば、第4章3節で見た学校という組織体の民主化は絵空事ではなくなる。

市民的リテラシー教育を学校教育へと導入していく際には、一つは第3章や第4章で見られた、個々の「授業」レベルでの取り組みがある。第4章1節で見たサービス・ラーニングはその分かりやすいモデルであった。しかし、第4章3節で述べたように、「隠れたカリキュラム」を踏まえれば、それだけでは不十分である。上述したように学校という組織体がひらかれ、民主的になることもまた、効果ある市民的リテラシー教育には必要なことである。

以上が、本論文における、学校における「市民的リテラシー教育」の実現の方向性を指し示す結論である。こうした結論は、何ら新鮮なものではないかもしれない。しかし、未だ、「慈悲深い独裁主義」が授業でも、学校づくりでも見られる現在、市民的リテラシー教育（市民教育）という、近年注目を集める取り組みが、学校の内と外を結びつける教科横断的なものであるが故に「根底からの変革」を促し得るという可能性を示せたのではないかとと思われる。

2. 日常のコミュニケーションの変革へ

筆者の深い部分での問題意識は、公共圏概念の有効性をいかにして高めていくのか、と

いうものである。その解決のアプローチの一つとして、今回は学校における市民的リテラシー教育を取り上げたが、あくまで手段としての認識である。そこで、本論文の最後には、市民的リテラシー教育について、「学校」という枠に捉われずに考え、「次」への橋渡しを行いたい。

もともと市民的リテラシー教育は、市民社会の中で行われるものであったし、実際に行われてきたものである。第4章3節で紹介した「アイデンティティが形成される場」としての公共圏という考えに立てば、日常のコミュニケーションの中に公共圏が存在し、その場においてエンパワーメントされ、市民的リテラシーを形成していく、というのが本来のあるべき姿に他ならない。

しかし、実際にはそうした市民的リテラシーが形成の機能は十分に発揮されていないが故に、学校という装置を用いて、代替しようという考えがあるのだが、それと同時並行で、考えるべきは、市民社会の中での教育の活性化であろう。そうでなければ、イリイチの学校化批判にあるように、「学校でしか学べない」というものになってしまう。

本論文では、教育の中の学びのデザイン、そしてその場でのコミュニケーションを従来の教育から「変革」する必要性を示してきた。しかし、以上の観点から考えれば、最も現状のコミュニケーションを変革しないといけないのは、日常のコミュニケーションであろう。

日常のコミュニケーションの変革、ひいては公共圏のコミュニケーションの成熟化を考える際に、前節で主張したような学校への市民的リテラシー教育の導入/実践もまた、ささやかながらの貢献をするものではないかと考える。学校への市民的リテラシー教育の導入/実践が地域の人々と共に行われることを通じて、地域の成人もまた（周辺のなところから）市民的リテラシー教育について学び、市民的リテラシーが高まること可能があるからである。

もちろん、これだけでは不十分であり、様々なアプローチでもって、日常のコミュニケーションの変革が必要である。本論文において示された、市民的リテラシー教育の学びのデザインやコミュニケーションのあり方は、権力作用への感性を持つことなど、市民社会の市民的リテラシー教育や、日常のコミュニケーションの変革の方向性として、幾つかの示唆を与えるのではなかろうか。本論文ではその作業を行わないが、他日を期して挑みたい。

思想や理念をバックボーンとしてもたずに、ただただ現実に対応していくだけの「節操なき現実主義」が存在感を示し、公共圏での議論の意味が無効化されんとしている。ともすれば、そうした動きに押し流され、政治的無感情となりかねない時代である。そうした流れに抗っていかねば、民主主義はまさに「飾り物」と化してしまう。そうした抗いとしては、「あきらめず」地道に、（小さな）公共圏における批判的討論と市民社会におけるアクションの展開に取り組んでいくしかないであろう。

アントニオ・グラムシは、「理知のペシミズム、意志のオプティミズム」と言った。本論

文で得た知見を、意志に支えられつつ、実践へとつなげることが、今後の筆者に求められてこよう。

あとがき

至らないところが目に付き、「あとがき」を書くには、正直まだ不十分な気がするが、不十分ながらも一つのまとまった論文となったところで、一つの区切りをつけておこう。

筆者は、卒業論文において、メディア・リテラシーの（思想に裏打ちされた）実践が、公共圏の議論と参加を活性化させる契機となるものではないかということをもとめた。しかし、同論文執筆中に、「メディア・リテラシーさえ身につければ、市民になったと言えるのか？」という問題を抱えるようになった。その後、様々なリテラシー論に目を配りながら、次第にそれら全体の基盤となるような「市民的リテラシー」というものが、提起されるべきではないか、と思うようになったのである。2002年12月のことである。

ちょうどその頃は、2002年9月からイギリスにおいて市民教育が必修化されるということで、市民教育に関する取り組みが盛んに紹介されており、そうした偶然の出会いから、本論文のテーマへと発展していったのである。

卒業論文からのつながりと言えば、公共圏概念の検討という作業は継承されたし、またメディア・リテラシーから市民的リテラシーへという卒業論文で、「積み残し」の形で出した議論は継承し、今回発展させられた。しかし、メディアと公共圏／市民の関係性に関する議論については継承できず、この点は今後、別の形で発展させていきたい。

さて、そうした中で、書きあがった論文であるが、筆者が一番心配しているのは、本論文が、本文中で批判をした「啓蒙モデル」や「エリート意識」に掠め取られていないか、ということである。もしあれば、それは大いなる矛盾に他ならない。シティズンシップという、既に学会でも馴染みのある言葉ではなく、市民的リテラシーという言葉を用いたのは、こうした矛盾への警戒意識からであったが、どこまでその警戒が実を結んだのか、正直、胸を張っていえるほどの自身はない。自らの中に、全く「啓蒙」意識がないとは言い切れないし、こうした「お節介」な論文を書こうとしている、自分にはそうした側面があることは、容易に想像できる。その点については、本論文の議論をより精緻なものにしていく際に、再度チェックを入れたい。

他に、積み残した課題も多く、筆者の力量不足を激しく痛感したのも事実である。

最も大きな積み残した課題は、「教育システム」についての考察である。個別の学校や教室での取り組みレベルは、大きな教育システムと不可分の関係であり、どういった支えが必要なものであったのかという部分への言及は必要であったように思われる。そうした研究が社会デザイン学としても望まれていたであろう。次に大きな積み残した課題は、若者論やアイデンティティ論について、論じられなかったという点である。また、現在の学校教育の実態についての言及や、市民的リテラシー教育の担い手となる市民がどのように確保されるのかという論点についての記述が浅くなったことが、本論文の説得力を下げていることは、読者の指摘を待つまでもない反省点である。個人的には、第4章2節2項で取り上げた演技的コミュニケーションについては、ゴフマン社会学を整理した上で挑みた

かった。手が及ばず、不十分な議論になっているのも残念なところである。

なお、発展していくための今後の課題としては、身体論から市民的リテラシー教育を捉えるということ、成人教育と学校教育の市民的リテラシー教育としてのつながりを高めるということ、学校外でなされる社会参画についての学習についての検討を行うこと、こうしたことが示せよう。またカリキュラム論からの検討も今後の議論を精緻なものとするには必要であろう。いずれ他日を期し、幾つかの課題とは向き合いたい。

こうした課題の山積状態にも象徴的だが、本論文は社会学、政治学、教育学のいずれの既存の学問分野から見ても、結果的には「中途半端」な論文となった。しかし、そうした「中途半端さ」や、それ故の論理展開に粗雑さについては、(身の丈に感じない)既存学問の切り結びへの冒険の結果であるとして、大目に見ていただくと幸いである。もし万が一にでも、社会デザイン学という「新しい学」の構想への貢献となっておれば、この上ない喜びである。

最後に、本論文を書くにあたって、お世話になった方々への謝意を記したい。

まず、今回の修士論文執筆のために、ご多忙な中にもかかわらず、長時間のインタビューの機会をお与えくださった岡田泰孝先生(お茶の水女子大学附属小学校教諭)、山口洋典氏(大学コンソーシアム京都研究主幹)、佐藤芳孝先生(都立千早高校校長)、長沼豊先生(学習院大学助教授)に心より感謝申し上げたい。特に、岡田先生には、急な依頼にもかかわらず、授業観察の機会までご提供いただいたことに、お礼を申し上げたい。本論文が現場にとってリアリティのある、有意義なものになっているとすれば、それは諸先生方との「対話」と「支援」があったからに他ならない。

市民活動の現場の実践の中では、高田研先生(岐阜県立森林文化アカデミー教授)、長尾文雄先生(聖マーガレット生涯教育研究所主任研究員)、興梠寛氏(世田谷ボランティア協会理事長)、加藤哲夫氏(せんだい・みやぎ NPO センター代表理事)、青木将幸氏(青木将幸ファシリテーター事務所代表)、吉田理映子氏(市民情報センター・ハンズオン!埼玉)、赤澤清孝氏(きょうと NPO センター事務局次長)、佐々倉玲於君(まちなか研究所わくわく理事)、三浦一郎君(関西学院大学)を始めとする「活動仲間」の諸氏との交流とご指導の中で、インスパイアされ、知見を見出すヒントを数多く頂戴した。お礼を申し上げる。

最後の最後に、論文指導をお引き受けいただいた中村陽一先生(立教大学大学院教授)、そして学部時代からご指導いただいている阿部潔先生(関西学院大学教授)の両先生に心から深謝申し上げたい。大学院生としては相当に不出来な筆者が、このように一遍の論文を何とか書き上げられたのは、先生方のご指導の賜物である。

皆さま、本当に有難うございました。

2005年1月

川 中 大 輔

文 献 一 覧

- 秋田喜代美 2000 『子どもをはぐくむ授業づくり - 知の創造へ』岩波書店
- 阿久澤麻里子 2001 「政治教育の視点からみたイギリスの人権教育 - 日本における参加型学習の意義を問い直すために」、部落解放・人権研究所編『人権の学びを創る - 参加型学習の思想』解放出版社、pp.26-45
- 東浩紀・大澤真幸 2003 『自由を考える - 9.11以降の政治思想』NHK ブックス
- アップル, マイケル/ビーン, ジェームズ 1996 『デモクラティックスクール - 学校とカリキュラムづくりの物語』澤田稔訳、アドバンテージサーバー
- 渥美公秀 2001 『ボランティアの知 - 実践としてのボランティア研究』大阪大学出版会
- 阿部潔 1990 「ハーバース理論における『コミュニケーション観』の批判的検討 - アドルノのミメシス概念のコミュニケーション的解釈を巡って」、『新聞学評論』39号、pp.223-236
- 1994a 「『文化』と公共圏 - 文化のダイナミクスを捉え得る公共圏議論に向けて」、『東京大学社会情報研究所紀要』47号、pp.123-160
- 1994b 「公共圏議論の今日的課題 - ハーバースの公共性議論にもとづく多元的公共圏把握の必要性を中心に」、東京大学社会情報研究所編『社会情報と情報環境』東京大学出版会、pp.379-399
- 1996 「ハーバースとフェミニズム - 理論的対話の可能性と意義」、関西大学総合情報学部紀要『情報研究』第3号、pp.1-42
- 1997 「融合と公共圏 - 『文化論的アプローチ』の意義」、菅谷実・清原慶子編『通信・放送の融合 - その理念と制度変容』日本評論社、pp.21-41
- 1998 『公共圏とコミュニケーション - 批判的研究の新たな地平』ミネルヴァ書房
- 1999a 「コミュニケーション論としての公共圏議論 - 「受け手」が創る社会的意味空間」、児島和人編『個人と社会のインターフェイス - メディア空間の生成と変容』新曜社、pp.99-129
- 1999b 「情報コミュニティの可能性」、船津衛編『地域情報と社会心理』北樹出版、pp.119-141
- 2000 『日常の中におけるコミュニケーション』北樹出版
- 2001 『彷徨えるナショナリズム - オリエンタリズム/ジャパン/グローバルゼーション』世界思想社
- 2002 「高度情報化社会としての日本における公と私」、佐々木毅・金泰昌編『公共哲学3 日本における公と私』東京大学出版会、pp.191-214
- 2004a 「市民社会とジャーナリズム」、田村紀雄・林利隆・大井眞二編『現代

- ジャーナリズムを学ぶ人のために』世界思想社、pp.232-248
- 2004b 「コミュニケーションとしての『放送の公共性』の意義 - 公的な世界 / 私的な世界の媒介に向けて」、『放送メディア研究』No.2、pp.49-67
- 阿部潔・石田淳 2002 『ダイアログで学ぶ基礎社会学』関西学院大学出版会
- 『ESP』(雑誌) 2004年6月号、「特集 = 国民生活白書 - 人のつながりが変える暮らしと地域：新しい『公共』への道」、経済企画協会、2004年
- 池住義憲 2000 「パウロ・フレイレの教育思想と実践から学ぶ」、部落解放・人権研究所編『人権の学びを創る - 参加型学習の思想』解放出版社、pp.1-25
- 池田寛 2001 『学校再生の可能性 - 学校と地域の協働による教育コミュニティづくり』大阪大学出版会
- 井上俊 1986 「動機の語彙 - C.W.ミルズ」、作田啓一・井上俊編『命題コレクション 社会学』筑摩書房、pp.30-35
- 今田高俊 2001 「社会学の観点から見た公私問題 - 支援と公共性」、佐々木毅・金泰昌編『公共哲学 2 公と私の社会科学』東京大学出版会、pp.41-58
- 今谷順重編 1997 『総合的な学習の新視点 - 21世紀のヒューマン・シティズンシップを育てる』黎明書房
- イリイチ、イヴァン 1977 『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳、東京創元社
- 1999 『生きる思想 - 反=教育 / 技術 / 生命 [新版]』藤原書店
- ウィッティアー、ジェフ 2004 『教育改革の社会学 - 市場、公教育、シティズンシップ』堀尾輝久・久富善之監訳、東京大学出版会
- ウィルソン、ジェニ / ジャン、ウィング・レスリー 2004 『「考える力」はこうしてつける』吉田新一郎訳、新評論
- 上野千鶴子 2002 『サヨナラ、学校化社会』太郎次郎社
- 魚住忠久 2001 「21世紀『地球社会』と市民的資質・能力」、魚住忠久・深草正博編『21世紀地球市民の育成 - グローバル教育の探求と展開』黎明書房、pp.14-25
- ウォルツァー、マイケル 1993 『義務に関する11の試論 - 不服従、戦争、市民性』山口晃訳、而立書房
- 2003 『寛容について』大川正彦訳、みすず書房
- 内田樹・平川克美 2004 『東京ファイティングキッズ』柏書房
- 梅田正己 2001 『「市民の時代」の教育を求めて - 「市民的教養」と「市民的徳性」の教育論』高文研
- 江口勇治編 2003 『世界の法教育』現代人文社
- エーレンベルク、ジョン 2001 『市民社会論 - 歴史的・批判的考察』吉田傑俊監訳、青木書店
- 大澤真幸 2004 「多文化社会の真実 - 共存のための倫理と技法」、国際知的交流委員会日本委員会編『アステイオン』60号、阪急コミュニケーションズ、pp.157-180

- 大津留（北川）智恵子 2003 「アメリカの市民的育成と市民社会 市民社会再活性化の試み」、大津留（北川）智恵子・大芝亮編『アメリカのナショナリズムと市民像 - グローバル時代の視点から』、ミネルヴァ書房、pp.393-328
- 岡崎裕 2001 「学習における参加と経験の意味」、部落解放・人権研究所編『人権の学びを創る - 参加型学習の思想』解放出版社、pp.46-64
- 岡田直之 2003 「リップマン対デューイ論争の見取り図と意義」、廣瀬英彦・岡田直之編『現代メディア社会の諸相』学文社
- 岡田泰孝 2004a 「提案や意思決定の学びを市民的資質につなげる - 第6学年『日本の国際教育』の実践を通して」、お茶の水女子大学附属小学校『研究紀要』第12号、pp.37-57
- 2004b 「お茶の水女子大学附属小学校の『シチズンシップ』の構想」、『社会科教育』547号、明治図書、pp.24-26
- 岡野八代 2003 『シチズンシップの政治学 - 国民・国家主義批判』白澤社
- 奥村隆 1998 『他者という技法 - コミュニケーションの社会学』日本評論社
- 尾崎新 1999 「『ゆらぎ』からの出発 - 『ゆらぎ』の定義、その意義と課題」、尾崎新編『「ゆらく」ことのできる力 - ゆらぎと社会福祉実践』誠信書房、pp.1-30
- 尾崎新編 1999 『「ゆらく」ことのできる力 - ゆらぎと社会福祉実践』誠信書房
- 小関隆 2000 「『アソシエーションの文化』と『シチズンシップ』 - 世紀転換期イギリス社会をどう捉えるか」、小関隆編『世紀転換期イギリスの人びと - アソシエーションとシチズンシップ』人文書院、pp.7-37
- 2000 「クラブで学ぶ - 労働者クラブの教育活動とシチズンシップ」、小関隆編『世紀転換期イギリスの人びと - アソシエーションとシチズンシップ』人文書院、pp.39-101
- 小関隆編 2000 『世紀転換期イギリスの人びと - アソシエーションとシチズンシップ』人文書院
- お茶の水女子大学附属小学校「市民」研究部 2004 『提案や意志けつての学びを市民的資質につなげる』お茶の水女子大学附属小学校児童教育研究会
- 加藤哲夫 2002 『市民の日本語 - NPOの可能性とコミュニケーション』ひつじ市民新書
- 門脇厚司編 2002 『学校の社会力 - チカラのある子どもの育て方』朝日新聞社
- 金子郁容 1992 『ボランティア - もう一つの情報社会』岩波新書
- 苅谷剛彦 2001 『「学歴社会」という神話 戦後教育を読み解く』日本放送出版協会
- 2003 『なぜ教育論争は不毛なのか - 学力論争を超えて』中公新書ラクレ
- 2004 「創造的コミュニティと責任主体」、苅谷剛彦・森田朗・大西隆・植田和弘・神野直彦・大沢真理編『創造的コミュニティのデザイン - 教育と文化の公共空間』有斐閣、pp.1-22

- 川口幸宏編 1999 『モラル・エデュケーション - 市民的資質形成のために』八千代出版
- 川中大輔 2003 「『パブリックなこと』をひらくメディア・リテラシー - 公共圏を通じた社会変革のアプローチに関する一考察」関西学院大学社会学部提出卒業論文
- 2004a 「仕事人から生活者へ立ち返る『ゆとり』を！」、『Chu』3号、沖縄県ボランティア・市民活動センター、p.8
- 2004b 「地域課題を解決する体験から学ぶ」、『社会科教育』547号、明治図書、pp.14-15
- 川中大輔・三浦一郎 2003 「体験に相応する学びへの深化 - 知ノ社会との距離を縮減するサービス・ラーニング」、『第6回全国ボランティア学習研究フォーラム東京・武蔵野大会発表資料(ディスカッション・ペーパー)』、未公開
- 姜尚中/スズキ, テッサ・モーリス 2004 『デモクラシーの冒険』集英社新書
- 姜尚中・吉見俊哉 2001 『グローバル化の遠近法 - 新しい公共空間を求めて』岩波書店
- ギデنز, アンソニー 1989 『社会理論の最前線』友枝敏雄ほか訳、ハーベスト社
- 1999 『第三の道 - 効率と公正の新たな同盟』佐和隆光訳、日本経済新聞社
- 2001 『暴走する世界 - グローバリゼーションは何をどう変えるのか』佐和隆光訳、ダイヤモンド社
- 2002 『左派右派を超えて - ラディカルな政治の未来像』松尾精文・立松隆介訳、而立書房
- 木前利秋 1993 「システムと生活世界 - 偶発性の社会学」、『山之内靖・村上淳一・二宮宏之・佐々木毅・塩沢由典・杉山光信・姜尚中・須藤修編『社会科学の方法 システムと生活世界』岩波書店、pp.1-39
- キャルホーン, クレイグ編 1999 『ハーバースと公共圏』山本啓・新田滋訳、未来社
- 吉良直 2003 「民主主義教育の理念と実践」、『江原裕美編『内発的発展と教育 - 人間主体の社会変革とNGOの地平』新評論、pp.383-412
- Qualifications and Curriculum Authority (eds.) 1998 “*Education for citizenship and teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship*” QCA
- 工藤豊 2004 「現代的シティズンシップの構想 - グローバリゼーションと国民国家との関係において」、『村上俊介・石塚正英・篠原敏昭編『市民社会とアソシエーション - 構想と経験』社会評論社、pp.49-69
- クリック, バーナード 2004 『デモクラシー』添谷育志・金田耕一訳、岩波書店
- 栗田充治 2000 「Citizenship Educationの教育理念と内容 - active citizenを育てる教育」、『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、

- pp.26-40
- 栗原彬 2003 「市民政治のアジェンダ」、高島道敏編『現代市民政治論』世継書房、pp.171-191
- 栗原孝 1997 「ハーバースとコミュニケーション的行為 - 生活世界の合理性の解放を求めて」、那須壽編『クロニクル社会学 - 人と理論の魅力語る』有斐閣アルマ、pp.137-151
- 2001 「ハーバースと現代ドイツ社会学」、情況出版編集部編『社会学理論の<可能性>を読む』情況出版、pp.283-297
- 黒崎勲 2003 「多元化社会の公教育 - 新しいタイプの公立学校の創設と教育の公共性」、アップル、マイケル/ウォルフオード、ジェフリー/大田直子/黒崎勲『多元化社会の公教育 - 新しいタイプの公立学校の創設と教育の公共性』、日日教育文庫、pp.7-17
- 高坂健次 2000a 「ミドルマンのすすめ - 役に立つ社会学・ノート(1)」、関西学院大学『社会学部紀要』第87号、pp.198-205
- 2000b 「はしがき」、高坂健次編『日本の階層システム 6階層社会から新しい市民社会へ』東京大学出版会、pp. -
- 興相寛 2000 「学校のボランティア学習を支援する地域ネットワーク - ボランティア活動推進機関や民間非営利団体の役割と展開」、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、pp.14-24
- 2003 『希望への力 - 地球市民社会の「ボランティア学」』光生館
- 小玉重夫 2003 『シティズンシップの教育思想』白澤社
- 2004 「力のメタファーを超えて：シティズンシップ教育の視点で学習づくりを」、『社会科教育』547号、明治図書、pp.12-13
- 小林傳司 2004 『誰が科学技術について考えるのか - コンセンサス会議という実験』名古屋大学出版会
- 子安潤・山田綾・山本敏郎 2004 『学校と教室のポリティクス - 新民主主義教育論』フォーラム A
- 斎藤純一 2000 『公共性』岩波書店
- 2004 「メディアと公共性をめぐって」、『放送メディア研究』No.2、pp.7-30
- 佐伯胖 1995 「文化的実践への参加としての学習」、佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会、pp.1-48
- 佐々木正道 2003 「アメリカの大学におけるサービス・ラーニング」、佐々木正道編『大学生とボランティアに関する実証的研究』ミネルヴァ書房、pp.355-367
- 佐藤一子編 2004 『NPOの教育力 - 生涯学習と市民社会』東京大学出版会
- 佐藤富雄 2000 「教育と権力 - 自発的な従属を生み出すメカニズム」、藤田弘夫・西原和久編『権力から読みとく現代人の社会学・入門[増補版]』有斐閣アルマ、pp.159-175

- 佐藤学 1995 「学びの対話的実践へ」、佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会、pp.49-91
- 1996 『教育方法学』岩波書店
- 2001a 「専門家像の転換 - 反省的実践家へ(訳者序文)」、シヨーン, ドナルド『専門家の知恵 - 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版、pp.1-11
- 2001b 『学力を問い直す - 学びのカリキュラムへ』岩波ブックレット
- 2004a 『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレット
- 2004b 「コミュニティと教育」、苅谷剛彦・森田朗・大西隆・植田和弘・神野直彦・大沢真理編『創造的コミュニティのデザイン - 教育と文化の公共空間』有斐閣、pp.223-240
- CSV 編 2003 『コミュニティでの実践的な学習を通して「市民であること」を探求する - 先生のための手引書・生徒のためのガイドブック』東京ボランティア・市民活動センター訳、東京ボランティア・市民活動センター
- 篠原一 2003 『市民の政治学 - 討議デモクラシーとは何か』岩波新書
- 志水宏吉 2003 『公立学校の挑戦 - 「力ある学校」とはなにか』岩波ブックレット
- シヨーン, ドナルド 2001 『専門家の知恵 - 反省的実践家は行為しながら考える』佐藤学・秋田喜代美訳、ゆみる出版
- ジョーンズ, G./ウォーレス, C. 2002 『若者はなぜ大人になれないのか - 家族・国家・シティズンシップ [第2版]』宮本みち子監訳・鈴木宏訳、新評論
- 鈴木隆弘 2004 「楽しい授業の隘路 - 社会参加と参加型学習」、『現代思想』2004年4月号、青土社、pp.158-169
- スズキ, テッサ・モーリス 2002 『批判的想像力のために - グローバル化時代の日本』平凡社
- 2004 『自由を耐え忍ぶ』辛島理人訳、岩波書店
- 数土直紀 2001a 『理解できない他者と理解されない自己 - 寛容の社会理論』勁草書房
- 2001b 「ギデンズとイギリス社会学」、情況出版編集部編『社会学理論の<可能性>を読む』情況出版、pp.270-282
- 関曠野 2000 『みんなのための教育改革 - 教育基本法からの再出発』太郎次郎社
- Center for Civic Education 編 2003 『プロジェクト・シティズン - 子どもたちの挑戦』全国法教育ネットワーク訳、現代人文社
- 成玖美 2004 「国際NPOがひらく平和と共生の社会」、佐藤一子編『NPOの教育力 - 生涯学習と市民的公共性』東京大学出版会、pp.125-142
- ターナー, グレアム 1999 『カルチュラル・スタディーズ入門 - 理論と英国での発展』溝上由紀・毛利嘉孝・鶴本花織・大熊高明・成実弘至・野村明宏・金智子訳、作品社
- ダール, R.A. 2001 『デモクラシーとは何か』中村孝文訳、岩波書店

- 大学コンソーシアム京都編 2004 『設立 10 周年記念誌』大学コンソーシアム京都
- 高田研 2001 「ワークショップの歴史と技法」、部落解放・人権研究所編『人権の学びを創る - 参加型学習の思想』解放出版社、pp.46-92
- 高橋哲哉 2004 『反・哲学入門』白澤社
- 高橋満 2004 「NPO における学びの公共性」、佐藤一子編『NPO の教育力 - 生涯学習と市民的公共性』東京大学出版会、pp.23-44
- 高嶋通敏 2004 『市民政治再考』岩波ブックレット
- 高嶋通敏編 2003 『現代市民政治論』世継書房
- 田中智志 2003 『教育学がわかる事典』日本実業出版社
- 田中俊也 2004 「状況に埋め込まれた学習」、赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、pp.171-193
- 堤清二・橋爪大三郎編 1999 『選択・責任・連帯の教育改革 [完全版] - 学校の機能回復をめざして』勁草書房
- 鶴見俊輔 1992 『鶴見俊輔集 10 日常生活の思想』筑摩書房
- 1999 『教育再定義への試み』岩波書店
- 鶴見俊輔・上野千鶴子・小熊英二 2004 『戦争が遺したもの - 鶴見俊輔に戦後世代が聞く』新曜社
- 津村俊充・山口真人編 1992 『人間関係トレーニング - 私を育てる教育への人間学的アプローチ』ナカニシヤ出版
- 津村俊充・石田裕久編 2003 『ファシリテーター・トレーニング - 自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ』ナカニシヤ出版
- デューイ, ジョン 1969 『現代政治の基礎 - 公衆とその諸問題』阿部斉訳、みすず書房
- 1975 『民主主義と教育(上)(下)』松野安男訳、岩波文庫
- 1998 『学校と社会・子どもとカリキュラム』市村尚久訳、講談社
学術文庫
- 2004 『経験と教育』市村尚久訳、講談社学術文庫
- ドノヴァン, ジョゼフィン 1987 『フェミニストの理論』小池和子訳、勁草書房
- ドラッカー, P.F. 1991 『非営利組織の経営 - 原理と実践』ダイヤモンド社
- 内外学生センター編 2001 『大学とボランティア - スタッフのためのガイドブック』
内外学生センター
- 永井順國 2000 「ナショナル・カリキュラムの新しい展開 - 英国の教育制度とボランティア学習」、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、pp.14-24
- 長尾文雄 2004 「学生による学生自身のための<学びの実験> - 学生主体の NPO 法人の事例」、南山大学人間関係研究センター『人間関係研究』第 3 号、pp.69-92

- 中岡成文 2003 『ハーバース - コミュニケーション行為』講談社
- 中島義道 1997 『<対話>のない社会 - 思いやりと優しさが圧殺するもの』PHP 新書
- 中野民夫 2001 『ワークショップ - 新しい学びと創造の場』岩波新書
- 2003 『ファシリテーション革命 - 参加型の場づくりの技法』岩波アクティブ新書
- 長沼豊 2000 「教師のスキルアップ・トレーニング - ボランティア学習をすすめるための教師の研修システム」、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、pp.64-76
- 2003 『市民教育とは何か - ボランティア学習がひらく』ひつじ市民新書
- 中村勝美 2004 「ジェントルマンの教養とシティズンシップ - イングランドの国民形成と歴史教育」、望田幸男・橋本伸也編『ネイションとナショナリズムの教育社会史』、pp.225-254
- 中村正 2001 「NPO スクール（第3期）における『学びの成果』」、大学コンソーシアム京都インターンシップ・プログラム NPO コース編『まちへ出る。まちに学ぶ。 - NPO でインターンして考えたこと』大学コンソーシアム京都、pp.1-3
- 中村陽一 1996 「都市の生活者ネットワーク」、井上俊・上野千鶴子・大澤真幸・見田宗介・吉見俊哉編『現代社会学 18 都市と都市化の社会学』岩波書店、pp.75-90
- 中村陽一 + 日本 NPO センター編 1999 『日本の NPO / 2000』日本評論社
- 成田康昭 1997 『メディア空間文化論 - いくつもの私との遭遇』有信堂
- 日本ボランティア学習協会編 2000 『英国の「市民教育」』日本ボランティア学習協会
- パイク, グラハム / セルビー, デイヴィッド 1997 『地球市民を育む学習 - Global Teacher, Global Learner』中川喜代子監修・阿久澤麻理子訳、明石書店
- ハート, ロジャー 2000 『子どもの参画 - コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』木下勇・田中治彦・南博文監修・IPA 日本支部訳、萌文社
- ハーバース, ユルゲン 1987 『コミュニケーション的行為の理論 [下]』丸山高司・丸山徳次・厚東洋輔・森田数実・馬場孚瑳江・脇圭平訳、未来社
- 1994 『公共性の構造転換 - 市民社会の一カテゴリーについての探求 [第2版]』細谷貞雄・山田正行訳、未来社
- 1996 「シティズンシップと国民的アイデンティティ - ヨーロッパの将来について考える」住野由紀子訳、『思想』867号、pp.184-204
- 2000 『近代 未完のプロジェクト』三島憲一編訳、岩波現代文庫
- 2003 『事実性と妥当性 - 法と民主的法治国家の討議理論にかんする研究 [下]』河上倫逸・耳野健二訳、未来社
- ハーバース, ユルゲン / デリダ, ジャック / ボッラドリ, ジョヴァンナ 2004 『テ

- ロルの時代と哲学の使命』藤本一男・澤里岳史訳、岩波書店
- 橋本洋光 2000 「学校教育とボランティア学習 - 学校における推進システムと教育実践」、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、pp.42-52
- 長谷川公一 1997 『社会学入門 - 紛争理解をとおして学ぶ社会学』日本放送出版協会
 ———— 2000 「共同性と公共性の現代的位相」、『社会学評論』200号、pp.436-450
 ———— 2002 「NPOと新しい公共性」、佐々木毅・金泰昌編『公共哲学7 中間集団が開く公共性』東京大学出版会、pp.1-17
- 花田達朗 1996 『公共圏という名の社会空間 - 公共圏、メディア、市民社会』木鐸社
 ———— 1999a 「パブリックな生活」、東京大学社会情報研究所編『社会情報学メディア』東京大学出版会、pp.25-41
 ———— 1999b 『メディアと公共圏のポリティクス』東京大学出版会
 ———— 2004 「メディアと公共圏」、吉見俊哉・花田達朗編『社会情報学ハンドブック』東京大学出版会、pp.48-51
- 早川操 2001 「公共的想像力の育成からみた現代教育理論のパラダイム転換 - 教育の多様化は新たな人間形成の視座を創れるか」情況出版編集部編『教育の可能性を読む』情況出版、pp.140-161
- 林香里 2004 「現代社会の世論と世論調査 - デリベラティブ・ポリングとは何か」、『放送メディア研究』No.2、pp.133-162
- ヒーター, デレック 2002 『市民権とは何か』田中俊郎・関根政美訳、岩波書店
- 樋口明彦 2004 「現代社会における社会的排除のメカニズム - 積極的労働市場政策の内面的ジレンマをめぐって」、『社会学評論』217号、pp.2-18
- 日高六郎 1973 「市民と市民運動」、『現代都市政策 市民参加』、岩波書店、pp.39-60
- 平田オリザ 2001 『対話のレッスン』小学館
 ———— 2004 『「対話」してみませんか』日本放送出版協会
- フィエン, ジョン 2001 『環境のための教育 - 批判的カリキュラム理論と環境教育』石川聡子・石川寿敏・塩川哲雄・原子栄一郎・渡部智暁訳、東信堂
- フォーラム・人類の希望編 1984 『<新版>人類の希望 - イリイチ日本で語る』新評論
- フーコー, ミシェル 1977 『監獄の誕生 監視と処罰』田村俣訳、新潮社
- 藤井敦史 2004 「NPOにおける<市民的専門性>の形成 - 阪神高齢者・障害者ネットワークの事例を通して」、『社会学年報』第33号、pp.23-47
- 藤井千春 2003 「学習理論の新局面」、佐野安仁監修・加賀裕郎・隈元泰弘編『現代教育学のフロンティア - 新時代の創出をめざして』世界思想社、pp.160-171
- ブラウティ, ディック / ショーエル, ジム / ラドクリフ, ポール 1997 『アドベンチャーグループカウンセリングの実践』プロジェクトアドベンチャー・ジャパン訳、CSL
- 部落解放・人権研究所編 2001 『人権の学びを創る - 参加型学習の思想』解放出版社

- フレイザー, ナンシー 1999 「公共圏の再考: 既存の民主主義の批判のために」、キャ
ルホーン, クレイグ編『ハーバースと公共圏』山本啓・新田滋訳、未来社、pp.117-159
- フレイレ, パウロ 1979 『被抑圧者の教育学』小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周
訳、亜紀書房
- 不破和彦編訳 2002 『成人教育と市民社会 - 行動的シティズンシップの可能性』青木
書店
- ヘルド, デヴィッド 2002 『デモクラシーと世界秩序 - 地球市民の政治学』佐々木寛・
遠藤誠治・小林誠・土井美穂・山田竜作訳、NTT出版
- 藤田英典 2001 『新時代の教育をどう構想するか - 教育改革国民会議が残した課題』
岩波ブックレット
- ブルデュー, ピエール 2003 『政治 - 政治学から「政治界」の科学へ』藤本一勇・加
藤晴久訳、藤原書店
- 北欧閣僚評議会編 2003 『北欧の消費者教育 - 「共生」の思想を育む学校でのアプロ
ーチ』大原明美訳、新評論
- 干川剛史 2003 『公共圏とデジタル・ネットワーキング』法律文化社
- 星野敏男・川嶋直・平野吉直・佐藤初雄編 2001 『野外教育入門』小学館
- ボッラドリ, ジョヴァンナ 2004 「テロリズムの再構築 - ハーバース」、ハーバース
ス, ユルゲン/デリダ, ジャック/ボッラドリ, ジョヴァンナ 『テロルの時代と哲
学の使命』藤本一勇・澤里岳史訳、岩波書店、pp.65-121
- ポランニー, マイケル 2003 『暗黙知の次元』高橋勇夫訳、ちくま学芸文庫
- マーシャル, T.H./ボットモア, トム 1993 『シティズンシップと社会的階級』岩崎
信彦・中村健吾訳、法律文化社
- 松浦京子 2000 「義務と自負 - 成人教育におけるシティズンシップ」、小関隆編『世紀
転換期イギリスの人びと - アソシエーションとシティズンシップ』人文書院、
pp.103-165
- 丸楠恭一・坂田顕一・山下利恵子 2004 『若者たちの《政治参加》 - 組織からネット
ワークへ』中公新書ラクレ
- マンハイム, カール 1971 『自由・権力・民主的計画』池田秀男訳、未来社
- 三上剛史 1998 「新たな公共空間 - 公共性概念とモダニティ」、『社会学評論』192号、
pp.453-457
- 2003 『道徳回帰とモダニティ - デュルケームからハーバース、ルーマン
へ』恒星社厚生閣
- 三島憲一 2002 「ドイツにおける公共性の三度の構造転換」、佐々木毅・金泰昌編『公
共哲学 4 欧米における公と私』東京大学出版会、pp.55-77
- 水越伸 2002 『新版 デジタル・メディア社会』岩波書店
- ミード, G.H 1995 『精神・自我・社会』河村望訳、人間の科学社

- 宮垣元 2003 『ヒューマンサービスと信頼』慶應義塾大学出版会
- 宮島喬 2004 『ヨーロッパ市民の誕生 - 開かれたシティズンシップへ』岩波新書
- 宮田光雄 1973 「現代都市と市民教育」、『現代都市政策 都市社会と人間』、岩波書店、pp.221-245
- 宮台真司 1997 『透明な存在の不透明な悪意』春秋社
- 宮台真司・藤井誠二・内藤朝雄 2002 『学校が自由になる日』雲母書店
- ミンデル, A 2001 『紛争の心理学 - 融合の炎のワーク』永沢哲監修・青木聡訳、講談社現代新書
- 村上俊介・石塚正英・篠原敏昭編 2004 『市民社会とアソシエーション - 構想と経験』社会評論社
- 文部省 1995 『民主主義 - 文部省著作教科書』径書房
- 安川一編 1991 『ゴフマン世界の再構成 - 教材の技法と秩序』世界思想社
- 山内祐平 2003 『デジタル社会のリテラシー - 「学びのコミュニティ」をデザインする』岩波書店
- 山口定 2004 『市民社会論 - 歴史的遺産と新展開』有斐閣
- 山口洋典 2000 「大学と地域が協働で取り組む NPO 人材養成 - NPO スクール」、きょうと NPO センター・京都新聞社会福祉事業団編 『京都発 NPO 最前線 - 自立と共生の街へ』京都新聞社、pp.95-105
- 2001 「大学コンソーシアム京都における NPO 教育の成果と課題」、日本 NPO 学会 NPO 教育研究会編 『NPO 教育と人材育成』日本 NPO 学会、pp.67-77
- 2002a 「大学のまち・京都での社会起業家育成プログラム - コミュニティ・ビジネス & サービスに注目する意味・意義」、地方自治研究機構 『地域政策研究』第 17 号、pp.16-25
- 2002b 「新しい学びの場を創出する京都の挑戦」、大阪ガスエネルギー・文化研究所 『CEL』61 号、pp.32-36
- 2003a 「自らの経験を抽象化して呈示する 6 つの力を育てている」、『経済学教育』第 22 号、pp.14-19
- 2003b 「NPO 分野の教育・人材育成講座事務局の役割に関する一考察」、大阪大学大学院人間科学研究科ボランティア人間科学講座 『YN』(ボランティア人間科学紀要) 第 4 号(2)、pp.379-390
- 山之内靖・村上淳一・二宮宏之・佐々木毅・塩沢由典・杉山光信・姜尚中・須藤修編 『社会科学の方法 システムと生活世界』岩波書店
- 山脇直司 2004 『公共哲学とは何か』ちくま新書
- 吉田純 2000 『インターネット空間の社会学 - 情報ネットワーク社会と公共圏』世界思想社
- リオータル, ジャン=フランソワ 1986 『ポスト・モダンの条件 - 知・社会・言語ゲー

- ム』小林康夫訳、水声社
- リップナック,J/スタンプス,J 1984 『ネットワーク - ヨコ型情報社会への潮流』
正村公宏監修・社会開発統計研究所訳、プレジデント社
- リンドクウィスト,アーネ/ウェステル,ヤン 『あなた自身の社会 - スウェーデンの
中学教科書』川上郁夫訳、新評論
- レイヴ,ジーン/ウェンガー,エティエンヌ 1993 『状況に埋め込まれた学習 - 正統
的周辺参加』佐伯胖訳、産業図書
- ワークショップ・ミュー編 1999 『「まなび」の時代へ - 地球市民の学び・30人の現
場』小学館
- 鷲田清一 2001 「聴くこと力」、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 - ケアする人のケア』たんぼぼの家、pp.73-86
- 渡部淳 2001 『教育における演劇的知 - 21世紀の授業像と教師の役割』柏書房

<論文要旨>

学校における「市民的リテラシー教育」の導入の方向性 - 教育を通じた公共圏のコミュニケーションの成熟化に関する一考察 -

立教大学大学院 21 世紀社会デザイン研究科比較組織ネットワーク学専攻

正指導教授：中村陽一教授 副指導教授：北山晴一教授

学籍番号 03VM017B 川 中 大 輔

1. 研究目的

本論文は、現代の民主主義が危機に瀕する中で、公共圏 / 市民社会の担い手たるアクティブで批判的な市民がいかにしたら育成されるのかという問題意識の下、市民的リテラシー教育のあり方を、主に「学びのデザイン」という微視的な視点から捉えることを試みた。なお、実践的な課題を考える際には、学校教育（主に中等教育）を想定した。

2. 構成

本論文の構成は大きく分けて、(1)理論的前提を整理するための第 1 章と第 2 章、(2)実践事例を紹介する第 3 章、(3)事例研究から浮かび上がる理論的背景を明らかとする第 4 章、(4)全章を整理しつつ、今後の展望をまとめる終章の四部構成である。

3. 各章要約

第 1 章では、市民社会の規範的なモデルとしてハーバーマスの公共圏概念に注目した。公共圏の歴史的展開を概観し、現代的意義を確認した後、ナンシー・フレイザーらの内在的批判を検討しながら、公共圏が現在抱えている課題を明らかとした。その上で本稿は「幅広い市民の参加」という課題を取り扱うこと、そしてその課題に「教育」というアプローチをとることを述べた。

第 2 章では、そうした公共圏や市民社会の担い手に求められる技能や態度を市民的リテラシーと名づけ、シティズンシップ概念を参照しながら、どういう要素によって構成されるのかを検討した。本論文では、「共生の技能と作法」、「討議能力とそれを支える批判的知性」、「市民的問題解決行動」の三つの要素の複合的なものとして定義した。その上で、イギリスの市民教育のカリキュラムを市民的リテラシー教育の方向性の一例として示した。

第 3 章では、市民的リテラシーを育むことを促していると思われる国内の実践事例（お茶の水女子大学附属小学校、都立千早高校、大学コンソーシアム京都）を取り上げ、そうした教育実践の象徴的な特徴を探り、市民的リテラシー教育プログラムを実施していく際に留意すべきことを次の 7 項目に整理した。(1)参加者同士の相互作用の重視、(2)基本的には、学習項目を生徒に依存している、(3)「答え」を必ずしも教員が有していない問題を取

り扱っている、(4)「行動のための座学」という座学の位置づけ、(5)学びが実際の社会とつながっている、(6)学校外部との深い協働、(7)市民的リテラシー教育を学校全体の取り組みと見做している、以上7項目である。

第4章では、第3章で紹介した実践事例から示された学びの特徴を元に、こういった理論的背景を市民的リテラシー教育は持ちえるのか、またそうした理論は学校現場で実践化していく際にこういった課題が考えられるかをまとめた。この中で、理論的な背景としては、デューイの経験主義、フレイレの対話型教育、ウェンガー&レイブの状況学習論が導きだせ、それらを接合する学習モデルとして、サービス・ラーニングのレンズ・モデルと言われる学習フローを取り上げた。その際、本稿で言う市民的リテラシー教育に合うよう、体験活動後の批判的考察の部分に、若干の修正を施した。以上の作業の中で、「学びのデザイン」のキーコンセプトとして、「活動体験」「対話」「状況からの学び」「振り返り(探求)」といったものを挙げ、「活動体験」「対話」「振り返り」などにつき、実践時にどのように行われるべきか、また課題としてどういう事柄が挙げられるかを論述した。

終章では、先行する各章での議論と知見を踏まえつつ、市民的リテラシー教育を学校教育に導入する方向性について論じた。その結論としては、以下の通りである。

市民的リテラシー教育を学校教育へと導入していく際には、一つは第3章や第4章で見られた、個々の「授業」レベルでの取り組みがある。しかし、「隠れたカリキュラム」という概念を踏まえれば、それだけでは不十分であることが言える。学校という組織体そのものが、ひらかれ、民主的になることもまた、効果ある市民的リテラシー教育には必要なことである。

こうした結論は、何ら新鮮なものではないかもしれない。しかし、未だ、「慈悲深い独裁主義」が授業でも、学校づくりでも見られる現在、市民的リテラシー教育(市民教育)という、近年注目を集める取り組みが、学校の内と外を結びつけるもので、しかも教科横断的なものであるが故に「根底からの変革」を促し得ることは、示せたのではないかと思われる。

最後に、このような形で市民的リテラシー教育が学校に導入されることで、アクティブで批判的な市民が育つこと、そして同時にその導入/実践が地域の人々と共に行われることで、地域の成人もまた市民的リテラシー教育について学び、市民的リテラシーが高まること可能性につき言及した。この可能性は、公共圏のコミュニケーションが成熟化に貢献し得るもので、筆者の問題意識への応答となり得ると見做し、本論文を締め括った。

4. 今後の研究上の課題

1. 教育システム論からのアプローチ
2. 若者論/アイデンティティ論からのアプローチ
3. カリキュラム論からのアプローチ