



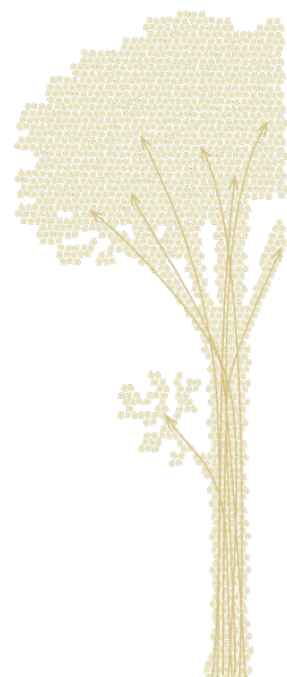
研究発表要旨集

シティズンシップ教育研究大会 2021

日時：2021年10月3日（日）10:00～17:00（任意参加のアフタートークは18時まで）

会場：オンライン

主催：日本シティズンシップ教育フォーラム（J-CEF）



【第 1-1 分科会】

高校生におけるノンフォーマル・エデュケーションでの「シティズンシップ教育」の有用性

—#おかやま JKnote に参画する高校生へのインタビューより—

野村泰介（岡山大学大学院）

2022年4月から成人年齢が18歳に引き下げられ、新成人手前、特に高校生世代を対象にしたシティズンシップ教育の拡充は喫緊の課題であるとする研究者や実践者は多い。シティズンシップ教育実践事例の多くは、「学校教育と地域社会の連携」という表現をし、「地域社会と学校教育の連携」とはならない。学校教育＝フォーマル・エデュケーションを補完するのが学校外教育＝ノンフォーマル・エデュケーションであるという文脈である。なぜこのような構造になるのであろうか。

一方、学校を卒業した後、生活のほとんどを占めるであろう「地域社会」でどのように市民性を育成していくのか。フォーマル・エデュケーションとノンフォーマル・エデュケーションが対等な関係で連携できる方法を考察しようとした場合、組織論および、フォーマル・ノンフォーマル、それぞれのセクターの組織およびプログラムに関する研究は多いが、対象者としてのユース自身の「それぞれの教育を受けた後の行動および意識の変容」に関する研究事例は少ない。そこで、将来、ユースそのものを調査研究対象にすることにより、学校外での教育である「ノンフォーマル・エデュケーション」に主体的に関わった高校生はシティズンシップ教育の観点でどのように変容していくのかを分析し、18歳成人時代におけるノンフォーマル・エデュケーションの有用性を明らかにしたい。

若者政策は誰の手に？

— 一日欧比較研究が明らかにした日本の若者の社会参画政策の課題 —

両角達平（国立青少年教育振興機構）

本研究は、2000年代の日本の4つの若者政策の社会参画施策を内容分析により検討し、さらに近年の汎欧州規模の若者政策と比較することでその特徴と課題を明らかにしたものである。¹

研究の前半では、日本における若者の社会参画施策をみる視点として青少年教育の歴史的文脈の整理から行った。日本の青少年運動は、江戸時代の村落共同体を基盤とした若者組や若衆組が起源とされているが、その後は明治期には青年会を経て青年団へ変容し、軍事利用される時期があるも戦後は民主化が進み、若者の組織活動が多様に展開されていった。戦後の青少年教育史において、「青少年の社会参加」が政策的に取り上げられるようになったのは1972年の青少年問題審議会答申からであるとされている。1980年代には、「居場所」と「子どもの権利」の関連から参加・参画が論じられるようになった。2000年に突入し、18歳への選挙権年齢及び成人年齢の引き下げに向かう中で若者の政治参加が注目されるようになるも18歳選挙権が実現した2015年以降の若い世代の投票率は伸び悩み、2019年の参院選では戦後2番目の低さとなる48.8%を記録し、10代の投票率は32.28%、20代の投票率は30.96%にとどまった。また数々の国際的な調査でも日本の若者の社会参加意識には、諸外国と比しても低いことが明らかになっている。日本の若者の選挙投票率の低さの原因は、さまざまに論じられるが、筆者はここで社会参画施策の不備にあるのではないかと指摘する。日本の若者政策は十分に若者の社会参加施策を打ち出すことができてきたのか。それはどのような施策で、この間どのような施策であったのか。以上の問題意識を前提に、近年の日本の国レベルの若者政策における若者の社会参画施策を分析したのが本研究である。

研究の中盤では、分析の枠組みとなる「若者政策」と「若者の社会参画(Youth Participation)」の整理を行なっている。その後、日本の近年の若者政策の文脈整理後にテーマ分析(content analysis)のメソドロジーを提示している。

検討の結果明らかになったのは以下の点である。近年の日本の若者政策は、施策対象である若者を社会の形成主体と位置づけながらも、社会参画施策においては教育及びボランティアの推進を基軸としている。投票行動の促進などに代表される政治参加促進の傾倒が解消され、若者世代の意見聴取策を講じながらも、欧州の若者政策と比すると若者主体の政治運動の認知や構造改革の着手には踏み込みきれていない実態が明らかになった。

1 本発表は、日本教育学会の機関紙 Educational Studies in Japan International Yearbook vol.15 (2021) に掲載した “Youth Policy in the Hands of Whom?: A Comparative Study of Japanese Youth Policy in the Eyes of Europe” の内容に基づいている。

(論文リンク) https://researchmap.jp/tatsuhei-morozumi/published_papers/33410289

コロナ禍にみるシティズンシップ教育と教育機関ハブ化の可能性

—日本とスイスの高校生の自粛生活からの考察—

豊山実聡（東京大学教育学部附属中等教育学校）

2020年にCOVID-19パンデミックが起これ、世界各地で様々な政策が取られる中、日本で呼びかけられた「自粛生活」は虚構規範であった。そのような自粛生活下での学校の休校は、当時スイスに滞在していた発表者から見ると、欧州のロックダウン下でのそれとまた異なるものであった。発表者の問題意識は、まさに日本において教育活動が2020年5月になっても満足に再開されなかったことが原因で、高校生に心理的なストレスを与えたことである。そこで、卒業研究において「日本の高校生が自粛生活をストレスレスに過ごす方法～スイスの高校生から学ぶ～」と題し、2020年3月から5月の休校期間における高校生のストレスを、都内とスイスの普通高校への感情変化を見るアンケート調査で明らかにしようと試みた。

結果として、ストレスは、高校生の生活スタイル自体に起因するだけでなく、教育制度や社会構造にも原因があることが分かったため、加えて当時の社会情勢・世論・学校制度や教育スタイルの違いの比較を行った。スイスで取られた政策や彼らの国民性とは大きく異なる要素を持つ日本において、高校生が自粛生活をストレスレスに過ごすためには、「不安」「憂鬱」「退屈感」を減らす必要があることが明らかになった。この3点を克服する方法を、それらが少なかったスイスの生徒の生活を参考に考察した。そして、ストレスを減らす方法は、「高校生自身が実践すべきこと」と「学校が行うべきこと」の2つに大別された。

本発表では、教育に関係する「学校が行うべきこと」のうち、「シティズンシップ教育のカリキュラム導入」「教育委員会を巻き込んだ教育機関のハブ化」について、再度そのメリットや実現性、課題を考察する。そしてシティズンシップ教育を生徒が受ける意義を発表者自身が高校生であることを活かして見直したうえで、政治・世論・心理・教育など多くの視点を踏まえ、より多角的なアプローチを試みたい。現時点での課題として、日本のシティズンシップ教育は道徳科的側面と融合するなどその捉え方がより広義に変化し、議論をするうえでその目的の差別化が困難になっている点が挙げられる。また、教育委員会の業務内容に地域の教育機関の危機管理はなく、発表を行う上で教育委員会の役割を明確に示すことが必要だ。

これまで、“大人が高校生の社会生活の舵を取る”という隠れた前提を基に話を進めてきたが、実際はどうであろう。環境が変われば、生活も考え方も変化していく。今日の未曾有の状況に対応しきれなかった現実と向き合うと、大人だけでなく、高校生自らが成長・自立し、諸問題の解決に主体的に取り組むべきだとも感じている。

【第 1-2 分科会】

生徒による民主的な活動実践と協働する社会科単元の開発

—教科教育と教科外教育の連携を目指して—

奥村尚（独立研究者）・高見史織（広島大学大学院）

本発表の目的は、既存の学校における実践的な民主主義教育が社会に参加する市民を目指す一方で、既存の社会を見直し形成する視点の獲得には限界があるという課題を乗り越えるために、どのような社会科単元が考えられるのかを具体的な単元開発を通して提案することである。

近年、特別活動や「開かれた学校づくり」を通して、子どもに自治・対話・協働を経験させることで、学校を民主主義教育空間として実質化させる試みがなされている。これらの活動は子どもを政治社会の市民として捉える「政治化」の枠組みが準備されている現在（小玉、2016）、子どもを民主主義社会の市民へと成長させていく教育実践としてこれらの活動の意味がますます重視されていると言えるだろう（斉藤、2020；浦野、2021）。

しかし、こうした実践に対して、同じく民主主義を志向する社会科教育学研究から「社会化」が課題として指摘されている（松浦、2013）。つまり、子どもが学校以外から獲得する特定の社会認識・規範が自治・対話・協働へ無意識的に持ち込まれることで、より良い社会を目指す民主主義教育実践においてなお既存の社会構造・規範や、その構造によって生じている社会問題や不正義状況が再生産されよう（岡名、1991）。例えば、ある中学校で「地域の清掃と公園・道路の草刈り」を検討・全会一致で決定したとき（大谷、2021）、「地方議会・首長に訴える」という請願・政治参加の可能性は検討されておらず、民主主義社会の市民が有する異議申し立ての権利を隠してしまっている。確かに、統治形態としての「民主主義は、社会の構成員のすべてがその運営についての基本的な決定に可能な限り参加できることをその原理としている」（長尾、1967、p.34）ため、「社会化」により既存の社会に参加する方法を学習することは非常に重要である。しかしそれだけでなく、既存の社会構造・規範を相対化し、より「良い」社会を構想・形成することも民主主義社会の重要な側面である（岡明、1991）。

そのため学校における民主主義教育の目標として、子どもを「既存の社会構造・規範を相対化し、社会を再形成していく市民」として成長させることも含まれるべきであろう。具体的には、生徒の自治・対話・協働の実践において、どのような社会構造・規範が前提になっているのか、ほかにはどのような社会構造・規範が目指されうるのかを考察する教育実践が考えられる（森分、1996）。

本発表では以上の問題意識から、自治・対話・協働という実践と相補する社会科単元がどのようなものであるかを開発・提案する。これまでも特別活動などの教科外教育と社会科教育などの教科教育を民主主義教育という視点から相補・構造化する必要性が論じられてきた（桑原、2017）。しかしその具体的なあり方については議論の展開が期待されている。そこで本発表では具体的な社会科単元を開発・提示することで、教科外教育と教科教育がどのように相補・構造化されるのか、そしてそれは「認識（教科教育）→実践（教科外教育）」という一方向的にとらえられてきた両者の関係性をどのように変化させ

るのかについて議論したい。議論を通じて学校を民主的な空間とするために、教育課程にどのようなアプローチが可能であるのかについて示唆が得られよう。

参考文献

- 浦野東洋一 (2021) 「はじめに」 浦野東洋一、勝野正章、中田康彦、宮下与兵衛 (編著) 『校則、授業を変える生徒たち 開かれた学校づくりの実践と研究』 同時代社、pp.3-6
- 岡明秀忠 (1991) 「対抗社会化 (countersocialization) をめざす社会科—S・H・エンゲルの内容構成論を中心に—」 全国社会科教育学会 『社会科研究』 (39)、pp.27-38
- 大谷岩夫 (2021) 「高知県奈半利町における『開かれた学校づくり』を振り返る」 浦野東洋一、勝野正章、中田康彦、宮下与兵衛 (編著) 『校則、授業を変える生徒たち 開かれた学校づくりの実践と研究』 同時代社、pp.37-61
- 桑原敏典 (2017) 『高校生のための主権者教育実践ハンドブック』 明治図書
- 小玉重夫 (2016) 『教育政治学を拓く』 勁草書房
- 斉藤仁一郎 (2020) 「特別活動の歴史」 前田善仁、関口洋美 (編著) 『中学生・高校生のこころと特別活動』 東海大学出版部、pp.7-23
- 長尾一三二 (1967) 「民主主義と教育」 海後宗臣、高坂正顕監修 『学校教育全書・社会科教育』 全国教育図書、p.34
- 松浦雄典 (2013) 「社会科における批判的参加学習としての授業構成」 全国社会科教育学会 『社会科研究』 (79)、pp.37-48
- 森分孝治 (1996) 「社会科の本質」 日本社会科教育学会 『社会科教育研究』 (74)、pp.60-70

ジャーナリズム教育におけるシティズンシップの可能性 —「地方の時代」映像祭・高校生部門の事例から—

小玉明依（東京大学大学院）

本発表は、ジャーナリズム教育が職業記者を育成するものに限らず、市民に開かれたシティズンシップを醸成する場となりうることを考察する。

日本では、記者育成の前提に各メディア企業による OJT（オン・ザ・ジョブ・トレーニング）があった。しかし、情報コミュニケーション技術の発達や社会の多様化に伴い、マスメディア内外での教育システムが求められるようになった。そして、大学の専門カリキュラムや学生を対象とするインターンシップ制度、企業横断的なワークショップを設けていく動きが進められた（花田 2003）。あくまで、職業記者の育成はジャーナリズム教育の一端にすぎず、民主的な社会を築く上で、あらゆる人々がジャーナリズムの考え方を学ぶ必要があると考えられている（田村 2018）。しかし、日本のジャーナリズム教育をめぐる研究は、専門のジャーナリストを育成する目的で、高等教育以上での制度づくりを進める運動とともに議論されてきた側面が大きい。他方、中等教育以下では、ジャーナリストという情報の送り手としての議論より、主に情報の受け手としてのメディア・リテラシー教育が進められている。

そこで、本発表では、「地方の時代」映像祭の高校生部門を事例に取り上げる。高等教育の前段階におけるジャーナリズム教育、すなわち中等教育における送り手としての学びに着目し、記者育成としてではないジャーナリズム教育の可能性を明らかにすることを目的とする。

ジャーナリズム教育を推進するいくつかの大学は、優れたジャーナリスト個人や活動を顕彰する表彰制度を主催するほか、外部のジャーナリズム賞と連携し、受賞者を講師に呼ぶ連動科目を設けている。本発表では、これら大学と結びつく表彰活動の中でも、現在関西大学が主催する「地方の時代」映像祭に注目したい。この映像祭コンクールでは、放送局部門、ケーブルテレビ部門、市民・学生・自治体部門と並列して高校生（中学生）部門が設けられている。多くのジャーナリスト教育が主に高等教育以上を想定しているのに対し、「地方の時代」映像祭では中等教育が包摂されている。

「地方の時代」映像祭は、1980 年から神奈川県川崎市を拠点に創立され、高校生部門は、2003 年に埼玉県川越市の東京国際大学に拠点が移動されたのち、新設された。本発表では、2003 年の部門成立と、2020 年までの 20 年弱にわたる部門の展開について、受賞作品や審査委員、受賞者のコメントを分析することで、ジャーナリズム教育におけるシティズンシップの可能性を探る。

参考文献

- 花田達朗(2003)「ジャーナリスト教育を社会的論点にする」花田達朗他編『論争 いま、ジャーナリスト教育』東京大学出版, 1-6.
- 田村紀雄(2018)「ジャーナリズム教育——ジャーナリズム・リテラシーのススメ」大井眞二他編『現代ジャーナリズムを学ぶ人のために』世界思想社, 37-53.

[第 1-3 分科会]

議論を用いたシティズンシップ教育における課題とその要因

— 「研究における子ども観」から見る社会科議論型学習を事例に—

田中峻斗（広島大学大学院）

I 問題意識—私たちが行う議論における課題—

民主主義社会において、人々は多様な考え・価値観を持ち、価値の多元化が進む一方で、異なる考え・価値観を持つ人々の間で対立が常態化している。このような社会を生きる市民には、異なる考え・価値観を持つ他者と議論・討論を通して解決策を見出すことが求められる（井上,2019）。

このような市民観には、熟議民主主義の考えが背景にある。近年、政治学においては、民主主義の観点から現代の代表制民主主義社会やその考えが見直され、熟議民主主義の理論や考えが重要視されている（山本,2021）。

上述した市民の育成に向けて、話し合いや熟議（議論）が代表的な教育方法として蓄積されてきた。例えば、三好（2016）、小玉（2017）の論考が挙げられよう。これらの指摘の背景には、“Learning by doing”の思想のように、熟議を行えるようにするには、実際に熟議・議論を行うことによって育成されるのではないかという思想があると推測される。その具体的先行実践として、吉村（2001）、長田（2014）が挙げられよう。

しかし、本発表では、議論を方法とするシティズンシップ教育の「子ども観」について再考する必要があると考える。

というのも、実際は他者の言説・主張を批判・検討できるコンピテンシーが育成されていないことが指摘されている（香西,2007：ディステル,1993：柴田,2009）が、研究上では、議論型学習が成立し、他者の言説・主張を批判・検討できるコンピテンシーが育成されると見なされてきた。その要因として、研究上、想定されている子どもの能力や彼らの関係性が大きな影響をもたらしていると考えられる。

II 本発表の概要—目的・分析対象・方法—

こうした問題意識に沿って、本研究では、これまで蓄積されてきた議論を方法原理とするシティズンシップ教育研究や実践における「子ども観」を検討する。これらの先行実践では、子どもをどのように捉え、議論を通して他者の言説・主張を批判・検討できるコンピテンシーの育成をめざしているのかを分析し、その特質と課題を明らかにすることを通して、課題を克服する為の研究の方向性を示唆することを目的とする。

なお、本発表では分析対象として、学校教育の中の社会科教育、その中でも社会科議論型学習に着目する。社会科教育に着目する理由は、社会科の目標が「民主主義社会の担い手としての知識、能力、態度の育成」（草原,2012）であるように、市民育成を教科の目標に据えるためである。その中でも社会科議論型学習に着目する理由は、この学習が他者と連携・協働しながら知識の在り方を批評・探究し、考えさせる議論を授業の中に組み込むシティズンシップ教育の一事例としてあげられるためである。更に

この学習は、議論、熟議、討論の3つの類型に大別できるため、それら3本の代表的な論考を具体的分析対象とする。

分析においては、以下4段階の手順を踏み、展開する。第一に分析対象及び分析の視点となる「研究における子ども観」を示す。第二に「研究における子ども観」の観点から先行研究を分析し、その研究が想定してきた子ども像を明らかにする。第三に、第二で明らかになった先行研究における子ども像の想定理由を考察し、社会科議論型学習の課題を明らかにする。第四に課題を克服する為の研究の方向性を示唆する。

Ⅲ 分析結果—社会科議論型学習が想定してきた理想的な子ども—

分析の結果は、これまでの社会科議論型学習に関する研究では、①子ども同士が対等な関係にあり、②他者の主張や考えの内容を批判・検討できる③子どものみが教室内に存在すると想定し、授業内での議論を成立させ、他者の言説・主張を批判・検討できる市民の育成が目指されてきた、とまとめることができる。

Ⅳ 考察—先行研究の課題とその要因及び今後の研究の方向性—

しかし、実際、子ども間関係は対等ではなく、それによって認知過程に影響が生じ、人によって良いように認識されたり、されなかったりすることが生じ、自身の言説に対して批判されない者も生まれる(児玉・南,2018:堀,2015,鈴木,2013)。

このような現実を踏まえず、全員が対等であり(対等であるように扱い)互いの言説・主張を批判し合えるという理想的な子どもを想定し、社会科議論型学習を構成・展開しても、他者の言説を他者の属性によって批判・検討する子どもが育つだけで、他者の言説を批判できる市民育成には寄与できないのではないか。

では、これまでの社会科議論型学習を説く先行研究が、現実の非対称な子ども間関係に焦点を当てず理想となる子ども観から議論型学習を提案してきたのは何故か。その理由の一つには社会科教育学が学問的研究の独自性を追求するために、人間形成の論理(目標・内容・方法の一貫した論理)の考察に範囲を絞った(草原,2006:棚橋,2012:池野,2016)ことだと考えられる。

ここから、今後の研究において議論を通して他者の言説を批判できる市民を育てるためには、教室内のリアルな子どもやその関係(非対称な人間関係やその影響を受ける人の認知過程)を視野に入れたシティズンシップ教育の提案が必要であろう。例えば、議論における〈聞き手〉に関するコンピテンシーの育成を目指すもの(川口他,2021)や、議論におけるルールを子どもたちに共有することを目指すもの(松尾・丸野,2009)といった研究の方向性が考えられる。

修士論文においては、その一方向性として、他者の属性に影響を受け、その言説・主張を批判・判断していることやそのクセに気づき、実際の議論では他者の属性の影響をできるだけ受けないように注意できるコンピテンシーの育成方法の開発・実践を目指したい。

議論教育の可能性

—多声性を重視したバフチンの対話理論を手がかりに—

久島 玲（東京大学大学院）

1. 問題の所在

本発表は、昨年の本学会での拙発表から、ことばの排除性に係る問題関心を以下のように引き継いでいる。

ことばは他者との共通理解を形成するうえで重要な鍵である。しかし一方で、そもそも議論に参加するに際して障壁が存在していることも指摘されている。たとえば北田（2010）は、「ハーバーマスの公共性、討議の概念が、特定の社会層にある人びとが内面化・身体化した語り方に適合的であり、そうした語り方を身につけていない人々を排除する、あるいは劣位化するものである」といった考え方を紹介している。これは、議論に参加したものの少数意見であったために結論には反映されなかった等というアウトプットのレベルとは区別され、それ以前の参加の障壁に係る問題として注視されるべきである。

2. バフチンの対話理論への着目、その意義

本発表では、多声性を重視したバフチンの対話理論に着目してこの問題を考える。そのなかでも、「愚者」や「道化」と呼ばれる存在の機能に着目して、こうした排除の問題を克服しうる対話実践の可能性を考察する。愚者や道化は、権威の通用しない存在であり、非公式性をもって生真面目な権威を破壊する存在であると略述できる。そしてこの破壊は、否定的な意味にとどまらず再生的な意味も持つという両義性に注意する。すなわち、道化的他者は、公式な世界に反発して「格下げ・下落」的な語りを発することで、「社会と伝統が定めた接続の通路を切断し攪乱」するのであるが（中山 2019）、これは、議論・語りの場から排除されてきた非公式な存在を「言葉の多様性」のもとにすくい上げることと評価できる（遠藤 2021）。反-公式的な語り、ひととひとの相互関係を更新し、ヒエラルキー的支配からの解放を実現するとバフチンは記している。

バフチンの対話理論については、おもに文学の領域での研究が進められてきたが、教育学の領域から上記のような愚者や道化に代表される反-公式的な語りにまで着目したものは多くない。加えて、これを具体的な教育実践と結びつけて考える試みはほとんどないと言ってよいと思われる。本発表では、昨年の本学会での拙発表でも触れた事例（ディベートにおける Kritik と呼ばれる議論など）にも触れつつ、改めてこうした議論の意義を教育哲学的に考察する。

3. 課題

こうした反-公式的な語りが従来の規範を破壊することについては、排除を引き起こしてきた関係を刷新するというポジティブな意義が認められる一方で、その境界について新たな問題を喚起する側面もある。すなわち、どこまでも破壊してよいわけではない。ここでは、考慮すべき問題を、それが端的に表れている事例に触れつつ、今後の課題として提示して終わることとする。

参考文献

- 遠藤秀将 (2021) 『『ガルガンチュワとパンタグリユエル』における対話——「グロテスク・リアリズム」に基づいたラブレーの教育思想』 東京大学大学院 修士学位論文
- 北田暁大 (2010). 「熟議と排除 社会的装置としての熟議」『語る——熟議／対話の政治学』 Vol. 5, 103-135
- 丸橋静香 (2019) 「理性的な話し合いと〈他者〉—『教えること』の重要性—」『近代教育フォーラム』 Vol. 28, pp. 67-72.
- 中山真彦 (2019) 『ラブレーとセルバンテス 近代小説の原点』 水声社

※本発表は、報告者が別の機会に行った 2 つの発表「議論の排除性への抗い—米国ディベートの Kritik を手がかりとして—」(2020 年 10 月)「ことばの排除性に抗う哲学プラクティスの可能性：バフチンの対話理論における愚者・道化に着目して」(2021 年 9 月)をもとに改めて再構成したものです。

外国人技能実習生の問題を捉える理論的な枠組み
—市民性形成を目指す日本語教育の視点から—

HOANG NGOC BICH TRAN (岡山大学大学院)

本研究は、市民性形成という視点から、技能実習生の人生にとって意味のある日本語教育の在り方を検討するものである。

少子高齢化による労働不足の深刻な問題に直面している日本は、現在、多くの外国人労働者を受け入れている。なかでも、外国人技能実習生の受け入れは、近年、一層加速している。技能実習生は安価な労働力として利用され、日本経済に貢献しているものの、十分な日本語教育を受けておらず、日本での生活者として多くの問題を抱えている。また、日本で学んだことが母国の仕事で生かせない、つまり日本での実習の意味が感じられないこともほかの先行研究 1) に指摘されている。そのため、外国人技能実習制度を経済面だけではなく、教育面から捉えなおすことが制度的にも学術的にも求められている。

市民性教育の視点からは、文化的・言語的・民族的に多様な社会状況において、自分と異なる背景や価値観を持つ人々と共生するために、他者と協働しながら、主体的に社会に参加する市民の育成が必要である。また、自分と異なる他者と共存するには、何らかの対立が避けられず、その際に対話を通して、他者と関わりながら「自分とは何者か」と問うことが、自らのアイデンティティの確立に向き合うことにつながる 2)。しかし、外国人技能実習生と日本人の社会を繋ぐ機会は非常に少なく、あったとしても継続的なものではない。また、現在、技能実習生に対してコミュニケーションに必要な日本語教育さえ十分に提供されていないため、彼／彼女らは社会生活の中で直面した問題に対して自立的な選択ができない状態におかれている。そのため、日本人の社会から遠ざかり、自分のコミュニティに閉じこもりがちとなり、自分のアイデンティティや社会における自分の存在の意味も意識しにくくなっているのではないか。以上のことをふまえると、技能実習生にとって、言葉の習得に留まらない市民性教育としての日本語教育が必要と言えるのではないか。

近年、市民性形成や社会参加を目指す日本語教育は活発に議論され始めているが、その多くが一般的な理論にとどまっている。しかも、グローバル化時代において、留学生、外国人児童、外国人労働者、介護・看護の専門職など多様な背景を持っている言語学習者が存在するため、どこでも、だれでも適用する言語教授法を想定することは難しい。そのため、普遍的な理論を追求するのではなく、個々の言語使用者、特にマイノリティである外国人技能実習生にとって意味のある学習を探るべきだと考えている。

上記の状況を踏まえて、本研究では市民性形成を目指す日本語教育の視点から、下記のような二つを到達目標として設定する。

- ①外国人技能実習生と日本人とのつながりの構築と、コミュニティへの自主的な参加が個々の技能実習生にとってどのような意味があるかを明らかにすること。
- ②その際日本語教育がどのような役割を担うかを明らかにすること。

そのため、本発表では、先行研究に基づいて市民性形成を目指す日本語教育のあり方を整理し、外国人技能実習生が抱える問題を捉える理論的な枠組みを明らかにする。今後の研究では、インタビュー

調査で技能実習生が語ったことをその枠組みを用いて分析し、①と②を究明する。

参考文献

- 1)守屋貴司『日本の外国人留学生・労働者と雇用問題』晃洋書房、2011年.
- 2)細川英雄・マルチェッラ・マリオッティ『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて—』くろしお出版、2016年、pp5-6.

[第 1-4 分科会]

中国における市民性教育実践に関する実証的研究の構想

—道徳授業における教師の働きかけに注目して—

林 イク州 (岡山大学大学院)

2016 年は中国道徳教育の転換期と言える年あり、カリキュラム改革の具体的な目標として「カリキュラムの実施にあたっては、受容的な学習や暗記、機械的な訓練を重視しすぎた現状を変え、学生の積極的な参加、調査への意欲、熱心な実習を促し、学生の情報収集能力や処理能力を養うこと」と明記されている。情報の収集と処理、新しい知識の獲得、問題の分析と解決、コミュニケーションと協力の能力を開発することが必要とされている。

さらに 2011 年版の「義務教育品徳と生活教育課程標準」(以下は「課程標準」と略称する)では、この課程は児童の実生活と結びつき、児童生活の中で必要とされる問題を中心にし、子どもたちの生活のニーズや問題を出発点として、子どもたちの実生活がカリキュラムの内容の源となっている。

「課程標準」ではこのカリキュラムでの学習は、「知識と行動が一体化(知行一体)としたプロセスであり、経験、探究、問題解決を通じた善良な道徳的性格の形成と社会性の発展に焦点を当てる」ことが明記されている。この言葉に象徴されるように教育部は生徒の柔軟性と自発性を重視しており、子供は社会生活への参加と経験を通して、良い習慣を形成する必要があると考えられる。そこでこのような目標に基づく教育の効果を検証し、教育改善を進めることが緊急の課題となっている。

しかし、転換期を迎えた道徳教育には未だにいくつかの問題が存在している。李(2018)はインタビュー調査を通して、小学校道徳教師に関する課題を整理した。

①：道徳重視と法治軽視の授業観

(小学校道徳)教師は、道徳と法治の目標を正確に理解しておらず、そのため、目標設定の際に、課程標準とのズレが生じている。李が課程目標設置について質問した時、ある教師は「道徳の育成が重要」と答えた、また、ある教師は「今年から統一の教材を使用し始めたし、カリキュラムの名前も変えたし、もちろん法治の内容が重要ではないか？」と答えたということである。

②：徳目重視と学生の需要軽視の授業観

徳目とは、道徳教育における目標である。具体的には、小学校一年の道徳と法治授業の中で、子供が把握する必要のある徳目は「良好な習慣」「動物を愛する」「植物を愛する」「自然を愛する」「先生を尊重する」「家族を愛し、シェアし合う精神を養う」などである。小学校道徳教育においては、これに関して教師の次のような誤解が見られるということである。例えば、常に生徒に知識の重要性を説き、これらの道徳規範の意味の説明に重点を置き、これらの徳目に基づくように心掛けようと強調する。この場合、教師はこれらの徳目の背後の意味を無視している場合が多い。李が授業観察した際、子どもが徳目の暗記を繰り返し求められる場面をたびたび見たということである。

道徳教育においては、子どもが徳目を主体的に内化し自分のものとするための教師の働きかけが重要であり、そのあり方の解明が求められている。

本研究は道徳教育の中で教師の指導、および生徒はいかに道徳目標を内化し、自分のものにするには、教師自身の働きかけを究明することが重要である。本研究が子どもは何を学び、教師はその学びをどのように促しているのかについて川口・秋光(2011)により作成した道徳授業に向けた「発話カテゴリー」に基づいて、中国広西省賀州市小学校低学年道徳授業の分析を行う予定である。

岡田・佐藤(2018)は「教師の中で当たり前とされていた暗黙知を形式知とし、より明確に可視化し、若手教師にもわかりやすいようにすることで現場での教育技術・方法、教科の指導法の伝承への一助にならないかと考えた」と指摘し、言葉で説明できない教師の経験や働きかけを明らかにすることで、若手教師の成長にもつながっている。

本研究では、中国広西省賀州市小学校 A,B で1年、2年各3名の教師を対象に、2021年9月中旬に行う予定。対象とした授業は道徳科で、両学級とも同一のテーマについて1時間の授業を行い、映像記録を収集する予定である。

収集した映像から教師の発話を抽出し、川口・秋光(2011)を参考にして、発話について17のカテゴリーを採用し、分類した結果をもとに教師の発話数と内容について整理し、考察する予定である。また、道徳科の特質を含めた分析を行うために「発問」に着目し、川口・秋川(2011)を参考に、4象限図に分類し、その傾向を把握した上で、アンケート調査を行い、教師自身の授業構想と実際に行われた授業を比較分析し、さらなる授業改善や教師自身の授業方略の見直しに資する成果をまとめたい。

主権者教育においてアドボカシーを題材とした授業の提案
—クリック・レポートにおける政治リテラシーの育成を目指して—

郡司日奈乃（千葉大学大学院）

1. はじめに

2015年6月に18歳選挙権が可決されたことにより、その翌年に施行された公職選挙法によって、投票できる年齢が満20歳以上から満18歳以上に引き下げられた。これに伴い、近年若者の政治参加ないしは政治に対する関心が著しく注目されている。学校現場で行われている主権者教育の実践では、シティズンシップ教育との関連を述べているものが多数ある。欧米においては、コミュニティ機能の低下、政治無関心の増加、投票率の低下、若者の問題行動の増加等、我が国と同様の問題を背景に、1990年代からシティズンシップ教育が注目されるようになった。

2. 問題の所在

日本学術会議（2020）によると、日本のシティズンシップ教育の名の下に実践されている教育は、欧米のシティズンシップ教育が基盤となっていることが示されている。日本政府によって公式に導入され始めたのは1990年以降であり、当時導入されたイギリスのシティズンシップ教育の中心となった論者は政治学者のバーナード・クリック（Bernard Crick）であることから、日本においてもクリックの理論を用いる実践が多数ある。特に、1998年に公表されたイギリスのシティズンシップ諮問委員会の最終報告書『シティズンシップ教育と学校における民主主義の教授』は、「クリック・レポート」という名称で知られており、シティズンシップ教育の構成要素3点を「社会的・道徳的責任（Social and moral responsibility）」「社会参画（Community involvement）」「政治リテラシー（Political literacy）」と示している。

常時啓発事業のあり方等研究会（2011）は、新しい主権者像に向けた政治リテラシーを育む主権者教育の必要性を示しており、政治的・社会的に対立している問題について判断をし、意思決定をしていく機会を学校現場で設けることが求められていることがわかる。水山（2009）は政治リテラシーの側から我が国の学習指導要領を見ると、これらの知識・技能・価値を包括的に学習内容に組み込んでいるのは、社会科であると述べている。また、唐木（2017）は、社会科へ主権者教育を導入するにあたり、社会科の目標にある公民的資質を政治リテラシーと捉え直す必要があると述べている。以上のことから、日本の主権者教育をより発展するためには、クリック・レポートで述べられている政治リテラシーを育てる社会科について論考する必要があると考えられる。

現在の主権者教育で多く実践されている模擬選挙や模擬投票は、選挙や投票という行為を体験する機会を設けることにとどまってしまう場合や事前学習の内容が十分に検討されていない場合は、Crick（2000）が示す政治リテラシーの樹形図（p.102）に関する学習活動が少なく、政治リテラシーを十分に育む授業を展開することができないと考えられる。このほかに、模擬議会の実践や価値判断を題材とした実践、模擬裁判の実践などがあるが、政治リテラシーの樹形図にある1aから7cまでの要素の取り扱いに偏りがあると考えられる。先行研究の多くでは、児童生徒に対して役割と資料が与えられ、それ

らの情報を読み解き、自らの意見を表出することはできているが、与えられた役割に収まった活動にとどまってしまい、新たな解決策を考えることや改革方法に関する知識を得ることまで学習を進めることができていることがあげられる。

このことから、樹形図の 3a から 3c に関する知識を獲得する学習活動や 4b と 4c・5b・5c を育むための学習活動を扱う授業を開発し、それらの学習活動が政治リテラシーの育成に寄与する効果について、実証する必要があると考えられる。兵庫県教育委員会（2016）は「請願権や請求権等の権利が、選挙権を有さない外国人を含む日本に暮らすすべての人々に等しく認められており、民主主義を実現する上で重要な役割を持っていることなどについて、すべての生徒が認識を深めることが重要である」と述べている。

以上のことから、請願権や請求権といった、選挙以外の政策決定過程への関与の方法である、アドボカシーを題材とした学習活動を行うことで政治リテラシーの向上に寄与することができるのではないだろうか。

3. 授業の開発と実践について

現在は、千葉大学教育学部附属中学校「探究の時間」や「選択教科」にて、性的マイノリティの人権擁護を目指したアドボカシーを扱う授業を実践しており、アドボカシーに精通している社会人からの協力を得ながら、生徒主体で学習活動を行っている。授業の開発および実践については、実践終了後の 12 月以降に開催される学会等で報告を行う予定である。

参考資料

- Crick, B. (2000) “Essays On Citizenship”, Continuum (London) (『サピエンティア 20 シティズンシップ教育論 政治哲学と市民』バーナード・クリック、関口正司監訳、法政大学出版局、2011 年)
- DFEE/QCA(1998) Education for citizenship and the teaching of democracy in schools : Final report of the Advisory Group on Citizenship
- 常時啓発事業のあり方等研究会 (2011) 「常時啓発事業のあり方等研究会最終報告書 社会に参加し、自ら考え、自ら判断する主権者を目指して ～新たなステージ「主権者教育」へ～」
- 兵庫県教育委員会(2016) 「参画と協働が拓く兵庫の未来～政治的教養をはぐくむ教育の充実に向けて～」
- 唐木清志 (2017) 「社会科における主権者教育—政策に関する学習をどう構想するか—」、『教育学研究』84 巻 2 号、pp.155-167
- 日本学術会議 (2020) 「報告：主権者教育の理論と実践」
- 水山千春 (2009) 「政治リテラシーを育成する社会科——フェアトレードを事例とした環境シティズンシップの学習を通して——」、『社会科教育研究』、No.106、pp.1-13

日本と韓国の小学校社会科における
「グローバル・シティズンシップ教育」の取り組みと課題

玄 在均（筑波大学大学院）

グローバル化の進展によって、多くの国や地域の教育分野では、従来のアプローチのみで「市民」を育成することが難しい状況に直面するようになった(Tawil,2013)。このような時代状況の中で、グローバルな視点から市民育成のあり方を考えることの重要性が、グローバル・シティズンシップ教育(Global Citizenship Education、以下 GCED)に基づき、日本と韓国の両国の学校教育で広く認識されるに至っている。

一方、シティズンシップ教育はこれまで、社会的安定を守り、政権の正当性を担保する役割を担ってきた。特に、既存の GCED 研究は、日本、韓国、中国、台湾、シンガポールなどの東アジアの国々のシティズンシップ教育が、グローバル化の流れではなく、第二次世界大戦後、急速に変化してきた国内外の政治的变化に対応して再構成されてきたことを指摘している (Moon,2013)。日本と韓国は GCED の普及において主導的な役割を担っているにもかかわらず、むしろ再構成された GCED は、国民国家としてのアイデンティティーと国家の役割を強調するようになっているのである。

このような問題意識から、本研究では以下の3点を考察して行く。1点目は、両国の GCED の理論的根拠やイデオロギー的背景を多面的に考察する。2点目は、GCED における展開の違いを生み出す背景にある社会的及び学校教育における条件などの要因を明らかにする。3点目は、GCED を「コスモポリタン (cosmopolitan)」型と「アドボカシー (advocacy)」型の観点 (Oxley & Morris, 2013) から考察し、小学校社会科における GCED の課題を抽出する。

以上より、「グローバルシティズンシップ」を目指すシティズンシップ教育の導入過程において、両国は同様に、グローバル教育を単に受動的に受け入れたのではなく、国家的な文脈と目的に適合するように変容的に受け入れていることを論じる。すなわち、両国はユネスコなどと積極的に連携しつつも、その GCED から距離を置きながらその国独自の GCED を開始したという議論を提示する。加えて、両国は政治的・歴史的・経済的状况に即して GCED を展開し、主に個人と国家及び国家と他のグループとの関係性に焦点を当てた「コスモポリタン型」の普遍的価値の提唱のレベルに止まっており、個人と個人、個人とグループの総合関係に焦点を当てた、実際的に参画し一人一人の認識の変化までを伴った「アドボカシー型」には注目していない、ということを議論する。

参考文献

- Moon, R. (2013). Globalisation and citizenship education: Diversity in south korean civics textbooks. *Comparative Education*, 49(4), 424-439.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.

Tawil, S. (2013). Education for 'Global citizenship': A framework for discussion. Education Research and Foresight Working Papers Series, 7, Paris:UNESCO.

【第 1-5 分科会】

反学校文化はいかなる意味において政治的か —ポール・ウィリス『ハマータウンの野郎ども』の読み直しを通じて—

石毛ゆか（東京大学大学院）

本発表は、既存の社会構造の再生産に帰結する側面に焦点を当てて反学校文化を捉える先行研究の傾向に批判を加え、既存の価値観や社会通念を宙吊りにする瞬間を用意するという側面から反学校文化の政治性を捉え直すことを目的とする。

選挙権年齢が満 18 歳以上に引き下げられたことに伴い、文部科学省が 1969 年以來の新通知を発出するなど、政治的教養を育むことに関する議論が近年特に盛んになっている。その一方で、特別の教科道徳の内容項目に「愛国心」が含まれている点などの問題も指摘されており、複数性にひらかれた教育の実現に向けた課題はまだ残されている。そのような問題関心を踏まえて、子どもの立場から既存の価値観を相対化する瞬間をどのように作り出していくかという問いに答える手がかりとして反学校文化に着目する。その一例として『ハマータウンの野郎ども』におけるポール・ウィリスの参与観察での実践とそれに対する分析を取り上げる。

ウィリスは 1970 年代前半にバーミンガムの新制中等学校にて参与観察を行い、学校生活で反抗的な態度をとっている労働階級の生徒たちが、社会における不平等を的確に見抜きつつも最終的には自身の出身階級の職業を積極的に選択していく過程を描き出した。またウィリスは、「野郎ども」の文化を「洞察」と「制約」という概念を用いて分析し、生活誌のなかでは分ち難く結びついているこれら二つの動因を理論的に分離して検証している。このうちの「洞察」についてウィリスは、予断を多分に含んではいるが格差を生み出す体制の姿を見抜いているとして評価しており、「洞察」の政治的な可能性にも言及している(ウィリス 1996)。

ウィリスの研究は、不平等の再生産に抵抗しようとするヘンリー・ジルーやマイケル・アップル、パウロ・フレイレなどの批判的教育学に影響を与えている。大阪府立西成高等学校の「反貧困学習」などの実践も同様の文脈で捉えることができるだろう。これらのように抵抗へと子どもを導くというのもまた政治的エンパワメントの一形態であるが、格差を乗り越えられるかどうかということから価値観を宙吊りにできるかどうかということへと視点を移すことで、反学校文化に新たな政治性を見出すことが可能になり、より複数性にひらかれた政治的エンパワメントを構想する糸口となるだろう。

参考文献

ウィリス,ポール 1996 『ハマータウンの野郎ども』熊沢誠・山田潤訳 筑摩書房.

同僚教師同士のメンタリング方法の提案
—同僚社会科教師へのメンタリングを通して—

山下博暢（大阪府立農芸高校・大阪教育大学大学院）

1. 問題の所在・本研究の目的

本研究の目的は、授業改善を目的とした同僚教師同士のメンタリングにおいて、どのような方法を取るのがよいのかを提案することである。

近年、教師教育において、「メンタリング」という手法が注目されており、メンティの成長に焦点を当てた実践的な研究が増えてきている。社会科教師教育においては、石川が行っている一連の研究成果がある。石川（2019）では、熟練教師である石川自身がメンターとなり、異なる高校で勤務する若手の高校日本史教師2名をメンティとして、「自己を知る」・「他者を知る」・「自己を再構築する」という3つのフェーズを経て、メンティがいかに授業観を省察・変容させたかが描かれている。「自己を知る」ではメンターとの対話から自身の授業観を振り返り、「他者を知る」では論文や石川の開発した授業計画書を介したメンターとの対話から他者を知ることで、自身の授業観を相対化し、「自己を再構築する」では相対化した授業観に基づいた授業構想をメンターと対話することが行われていた。

しかし、論文や授業計画書を介した対話では、授業者や生徒の姿が不問とされている。Guskey (2002) は、教師が変わるのは生徒の学習成果の高まりを確認できたときであると述べている。そのため、同僚教師同士でのメンタリングであるならば、メンターの授業をやってみせることで、いつも教えている生徒との変化をメンティが自ら確認することが、メンティの変化に最も寄与すると考えられる。

また、メンタリングでの対話はいくまで授業観や授業構想の段階であり、理想とする授業実践をメンティが行えるようになったのかまでは言及されていない。渡部（2010）は、理想の授業理論があったとしても実践できない理由として、①多忙な現場の状況、②理想の授業理論を習得するのに時間がかかること、③理想の授業理論を実行している教師が少なく、同僚性を持って向上を図れないことの3点を指摘している。したがって、メンタリングにより理想の授業観や授業構想を認識したとしても、それを実践するには、渡部の指摘する3点のハードルを越えていく必要がある。そのサポートもメンターが行うべき支援ではないだろうか。

以上の、先行研究の課題を踏まえ、石川（2019）の3つのフェーズの内容を変え、「他者を知る」ではメンターの授業を観察する、「自己を再構築する」ではメンタリングを進める中で出てきたメンティの理想の授業観に基づく授業を「実際にやってみる」ための支援を行うという過程を経ることとした。

2. 本研究の方法

本研究では、筆者の勤務校の同僚社会科教師（A教師）をメンティとして、メンタリングを行う。メンターである筆者からの手立てによって、メンティが授業を改善するためにどのような気づきを得て、今後どのように授業を行っていきたいと考えるようになったかをA教師との対話から抽出する。第1段階では、A教師の授業を観察し、A教師の持つ授業観に関する対話を行った。第2段階では、筆者自身

が授業（5時間の単元：日本の財政）を行い、A教師に観察してもらい、どのような気づきがあり、今後どのように授業を行っていきたいと考えたかというテーマで対話を行った。第3段階では、第2段階での気づきを踏まえて、「実際に授業をやってみる」ために単元を協働作成し、A教師に授業実践してもらい、どのような気づきがあり、今後どのように授業を行っていきたいと考えるようになったかというテーマで対話を行った。

3. 本研究の結果

A教師は、第1段階で、社会科教師として、社会の様々な出来事にアンテナを張り、意識を向けられるような生徒を育成するための授業を心掛けたいと述べた。第2段階では、生徒に価値判断や意思決定させる場面を授業に取り入れること、1時間単位での授業構成ではなく、数時間の単元レベルでの授業構成の方がよいのではないかという気づきを得た。第3段階では、単元を通した授業を実践し、その結果、何を考えさせたいかという単元の目標を明確に持って授業を行うことができるという利点を述べていた。また、単元を通した授業を自ら経験したことで、今後も続けていくことができそうであるとも述べていた。

4. 本研究の成果と課題

本研究の成果は、以下の2点である。第1は、同僚教師同士のメンタリングにおいて、メンターとメンティによる対話だけでなく、メンターが授業を「やって見せ」、いつもメンティが教えている時の生徒との変化をメンティが実際に見ることが、「変容の芽」を生むということである。第2は、メンティの「変容の芽」を実際に授業変容へとつなげるためには、メンターが「足場架け」を行い、実際に授業を行ってみるという「体験」が必要であるということである。本研究での足場架けは、協働での単元計画の作成であった。その足場架けによって、実際にメンティが「体験」できたことが、授業を変容させ、継続していくことにつながると考えられる。一方で、本研究に残された課題は、A教師へのメンタリングという一事例であるということである。そのため、今回の研究成果がどこまで一般化可能かは今後も検証が必要である。

主な引用文献・参考文献

- 石川照子（2019）「メンタリングを通した若手日本史教師の変容—授業を変える基盤となる教科観の省察に着目して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第68号、35-44頁
- Thomas Guskey（2002）Professional Development and Teacher Change, Teachers and Teaching: theory and practice, 8(3), 381-391
- 渡部竜也（2010）「カリキュラム・授業理論と教師教育論の連続的探求の必要性」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第110号、69-81頁

困難校で拒否される傾向にある主権者教育
—何が原因なのか、どうすれば良いのか—

渡部竜也（東京学芸大学）

近年、アメリカではエンパワーメントギャップという言葉が注目されつつあり、日本でもこの概念に注目した研究が登場するようになった（Levinson, 2014; 古田, 2021）。エンパワーメントギャップとは、階層間の政治的教養や政治意識、そして政治的思考の差異のことであり、一般に高学歴層ほど、そして高所得者層ほど政治的教養も政治意識も高く政治的思考も健全で、そして学歴のない層、そして貧困層ほどその逆となる。こうした傾向自体は昔から見られる。しかしレヴィンソンによると、そのギャップは合衆国国内で年々広がっており、深刻な問題になりつつあるという。レヴィンソンは、まず投票率などのデータを示し、若者を中心に投票率自体が減少傾向にあることを確認した後、特にその低下は貧困層や学歴のない者たちの間で顕著であり、高学歴層や高所得者層ではそこまでではないことを確認している。さらにレヴィンソンは、階層別の地域行事や町内会組織の参加度などについても確認し、先ほどと同様の傾向があることを確認している。加えてレヴィンソンは、9・11 テロがあったすぐ後のボストンでの貧困層が多く通う公立中学校の授業風景（これはレヴィンソン自身が中学校教師だった時に経験したもの）を紹介している。そこでは、ニューヨークの場所もペンタゴンですらも知らない子どもたちが盛んに「今回のテロの首謀者はブッシュ大統領である」「大統領選挙も奪う彼だからこんなテロも簡単にできてしまう」と何の根拠もなく指摘しあう会話が展開されている。レヴィンソンは、この事例やデータを踏まえて、貧困層の間では特に政治不信が陰謀論とともに広がっており、そして彼らのそうした政治に背を向ける姿勢が、ますます彼らから政治的な発言力を奪う実態があることを指摘していた。

日本でも似た状況があることは、国際機関や国内の行政機関・大学等による調査で少しずつ明らかになりつつある。若者の投票率は減少傾向にあることはすでにマスコミが盛んに報道している通りであるが、2010年から2014年に実施された第六回世界価値観調査によると投票率は年齢による差と同じくらい学歴による差が大きいことが示されている。また貧困層の政治的無関心についてもいくつかの研究がある。例えば2016年度に国立青少年教育振興機構が行った『青少年の体験活動等に関する実態調査』では、小学校高学年の児童の政治意識を調査しており、親の年収が少ないほどその子どもたちの政治的な関心も低い傾向にあることを明らかにしている。さらに近年の教育社会学は、貧困層・低学歴層の若者の方が、富裕層・高学歴層の若者と比べて政治委任意識が高い（つまり「政治のことはやりたい人に任せておけばよい」と考える傾向にある）事実のみならず、それが未来への期待をしない、努力をしても未来は変えられないという将来への無力感の有無と相関があり、しかもそれは近年生じてきた新しい傾向であることを明らかにしている。

エンパワーメントギャップを是正するためにも、レヴィンソンはこうした貧困層の若者には特に「公正志向の市民」の育成をめざす民主主義教育を実施していく必要があると言う。そして、合衆国の特に貧困層に進められている昨今の一連の教育改革は、算数や国語ばかりを重視し、一方で公民教育や民主

主義教育を軽視する——例えやっていたとしても、政治制度などの名称や基礎知識を伝えるだけのものか、「個人として責任ある市民」を育成しようとする人格教育や奉仕活動に近い性格のサービスマンといった態度主義・活動主義のアプローチばかりを実施して、彼らの主権者として力づけていくことは軽視される——傾向にあるので、学校は貧困層の生徒たちの政治的社会化にますます失敗して、エンパワーメントギャップを拡大してしまうと警告する。

これに対して日本国内では、特に貧困層に限らず、そもそもどの階層に対しても学校教育は政治的社会化に失敗しているのであり、どの階層にも政治的社会化を目指す政治教育をすべきである、という議論を展開する方が多い。例えば中西新太郎は、「学校教育で伝授される政治知識は、現実の生活経験と大きく乖離しており、乖離しているがゆえに、空虚な言説として不信の念を抱かせる。政治的社会化の課題を欠落させた学校教育がもたらした帰結である」と学校教育に手厳しい。ただ最近では日本国内でもエンパワーメントギャップの問題が少しずつ意識されるようになり、教育学でも議論されるようになってきた。ただレヴィンソンのように、貧困層に「公正志向の市民」の育成を目指す民主主義教育をなんとか実施していくためにどうしたらよいか、といった問題意識から研究を試みているのは古田雄一など少数で、特に教育社会学者の問題提起は、その「公正志向の市民」を育成することをめざす民主主義教育や主権者教育がかなり高次の知的要求を市民に強いることになることで生じるかもしれない新たな格差問題を指摘するものが目立つ。

筆者の唱える主権者教育を含む「公正志向の市民」の育成を目指す民主主義教育は、性質上、高次の知的学習を強いることになるので、結局はエリート階層にしか受け入れてもらえないのではないか——少なくとも、かなり高度な知的学習を人々に要求することになり、そのことがその日を生きることで精一杯の人々や、勉学を好まない人々、そして人並みに勉学をすること自体が難しい人々たち（いわゆる「学びがしんどい人たち」）から拒否されるのではないか。これは今回の発表で紹介する筆者が大阪のあまり豊かとは言えない地域の小学校の学校改革に参画する中で経験したこと（教師集団からの積極的な拒否）からも、ある程度、頷けるところである。

今回の発表は、大阪での筆者の体験についての紹介がメインであるが、これは、従来、「公正志向の市民」の育成の妨害が学校管理をしたい行政、またはそれを希望しない保守的な地域や学びに苦勞する児童生徒の側にあると語られる傾向にあった言説に疑問を投げかけるものであり、むしろ教師による積極的な拒否という事実注目し、その原因について議論していきたいと考えている。それは教師や多忙だとか保守的だといった事とは違う教師なりの「脱貧困の教育」の論理があり、それが主権者教育の実施を難しくしているのではないかという仮説を浮かび上がらせる。

【第 1-6 分科会】

大学のカリキュラムの国際化 ーグローバル・シティズンシップ育成の観点からー

杉野知恵（お茶の水女子大学大学院）

日本の大学の国際化は、1970 年代頃から留学生の受入れ・送り出しや学術交流を中心に議論されるようになった（江淵 1993）。そこでは、「留学生や外国人教員数など量的に国際性を付加していく、あるいは、国際、グローバルと称する組織を追加していくような国際化そのものが目的、目標」とされ（太田 2016: 2）、語学力や海外（との交流）経験が国際化と同一視されてきた。しかし、大学の国際化の文脈でカリキュラムや教育内容が着目されることは少なく（太田 2011）、「カリキュラムの国際化」は、ジョイントディグリープログラムや英語による教育の実施、学事歴の多様化など、フォーマルな教育課程に関するものとして認識されがちだ（文部科学省ウェブサイト）。

このような国際化は、文部科学省によって推進され、近年では「学生のグローバル対応力育成のための体制強化など、国際化を徹底して進める大学」（スーパーグローバル大学創成支援事業ウェブサイト）が重点的に支援されている。こうした流れを受け、今や多くの大学が国際交流プログラムを提供し、「グローバル人材育成」に力を入れる一方で、学生の海外志向は二極化している（太田 2013）。また、高等教育の大衆化により、学力、学習意欲や学習習慣に関し、学生の「多様化」が指摘されているほか（濱中 2013）、社会問題への関与に消極的な若者も増えており（内閣府 2019）、情報通信技術の発展により SNS など世界中とつながることが容易になっているにもかかわらず、必ずしも学生の視野は広がってはいない現状が浮かび上がる。

日本社会に目を向ければ、在留外国人の数は右肩上がり増加し、その出身国・地域も多様化している。日本語の指導が必要な児童や生徒の数も同様で、外国とつながりのある子どもたちの国籍や母語も多岐にわたる。このように国内の多文化化が進む中、一部のトップ大学や国際志向性の高い学生を対象にした「グローバル人材育成」や大学の国際ランキング向上を目的とした「国際化」は、それ以外の多くの大学・学生にとってレリバンスを持ちえない。むしろ、「大衆化した高等教育の裾野を支える大学」（太田 2016:1）を対象とした国際化が、今後の日本社会における喫緊の課題となろう。そこでは、従来のような大学の国際競争力向上よりも、一人ひとりの学生の「異文化理解力・対応力」に焦点を当てた教育内容の国際化が欠かせない。この点で参考になるのが、グローバル・シティズンシップ教育(GCE)である。GCE は、グローバル化がもたらす「国民国家に枠づけられたシティズンシップの揺らぎ」（高祖 2014: 196）を背景に、グローバル化によって多民族化・多様化する社会で生きるための汎用性のある技能を身に付け、積極的に社会の一員として参画していく、責任ある「市民」の育成を目的としている（北村 2016）。

本発表では、graduate attributes（学士力）の1つとして、「多文化でグローバル化する世界と効果的に、責任をもって関わること」ができる学生の資質を「グローバル・アウトルック」と捉え（Jones & Killick 2013: 171）、その育成を目的としたカリキュラムの国際化（IOC）に取り組んだ英国の Leeds

Metropolitan University (2006 年当時) の事例 (Jones & Killick 2013; Killick 2006) に着目する。ここでのカリキュラムは、学習・教授に関するあらゆる局面を含むものとされ、大学の国際化の中心に位置づけられている (Leask 2015)。

LMU は、1992 年にポリテクニクから昇格した比較的新しい総合公立大学である。同大学は、「国際的な展望を持ち、学問、カリキュラム、国内外でのボランティアや地域活動への参加を通して国際的、多文化な気風に満ちた大学」(2006 年当時のヴィジョン・ステートメント) を目指し、学士力の 1 つとして「異文化間能力」(cross-cultural capability: CCC) を掲げた。この CCC が後に「グローバル・アウトルック」へと発展していく (Jones & Killick 2013)。本発表では、当初は受入れ留学生を対象として意識された LMU の国際化が、海外に送り出す留学生、さらにすべての学生を対象にした IOC へと広がっていく過程を明らかにするとともに、同大学が IOC の本質をどのように捉えていたのかについて考察する。

その後、LMU の IOC は、英国の政権交代や学内事情などの影響を受け変化していくが、これまで「グローバル人材育成」の対象とされてこなかった学生をも含めた、「グローバル・シティズンシップ」の育成を目指すという点において、今後の日本社会にとって有意義な取り組みであり、日本の大学の国際化を進めるうえでも大いに参考になるだろう。

参考文献

江淵一公 (1993) 大学の国際化に関する研究—回顧と展望—『大学論集』22, 81-109.

太田浩 (2011) 大学国際化の動向及び日本の現状と課題：東アジアとの比較から『メディア教育研究』8(1), S1-S12.

太田浩 (2013) 「日本人学生の内向き志向再考」横田雅弘・小林明編『大学の国際化と日本人学生の国際指向性』学文社, 67-93.

太田浩 (2016) 高等教育の国際化をめぐる動向と課題 特集 「高等教育の国際化とグローバル化への対応」『国際教育』22, 1-9.

北村友人 (2016) 「グローバル時代の教育—主体的な『学び』とシティズンシップの形成」小玉重夫他編『教育の再定義』岩波書店, 197-224.

高祖敏明 (2014) 「グローバル時代のシティズンシップと教育」田中治彦・杉村美紀編『異文化共生社会における ESD・市民教育』上智大学出版, 186-204.

スーパーグローバル大学創成支援事業ウェブサイト「事業概要」<https://tgu.mext.go.jp/about/index.html>

内閣府 (2019) 「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査 (平成 30 年度)」<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf-index.html>

濱中義隆 (2013) 「多様化する学生と大学教育」濱中淳子他編『大衆化する大学—学生の多様化をどうみるか』岩波書店, 47-74.

文部科学省ウェブサイト「国立大学の国際化について」https://www.mext.go.jp/content/20200623-mxt_hojinka-000008088_7.pdf

Jones, E. & Killick, D. (2013) Graduate attributes and the internationalized curriculum: embedding

a global outlook in disciplinary learning outcomes. *Journal of Studies in International education*, 17(2), 165-182.

Killick, D. (2006) *Criss-cultural capability and global perspectives. Guidelines for curriculum review*. Leeds, UK: Leeds Metropolitan University.

Leask, B. (2015) *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.

ブラジルのアファーマティブ・アクションに関する研究
—教育機会の均等を目指した政策における包摂と排除—

山脇 佳（大阪大学大学院）

ヨーロッパによる植民地支配以降、ブラジルの歴史において黒人や混血、先住民は、ヨーロッパにルーツを持つ白人の支配下に置かれてきた。そのような人種的マイノリティに対する差別は、教育の格差や不平等といった問題として地理的・社会的広範囲に及んでおり、現在に至るまで根強く存在している。Marteleto (2012) が言うように、人種に基づく経済的な格差や不平等がそのまま教育格差、教育機会の不平等と強く結びついているのである。

ブラジル地理統計院 (2019) によると、ブラジルの 25 歳以上の大学卒業率は白人 64%、黒人・混血 34%である。つまり、人種によって偏りがみられる。

ブラジルにおいては国公立大学への進学は極めて難しい。また大学進学の前段階となる、公立の小中高と私立の小中高の教育レベルの差が問題とされている。ブラジルの教育省管轄の学力テスト (Sistema de avaliação da Educação Básica 以下、SAEB と称す) において、公立の小中高と私立の小中高の生徒間で、テストの結果の差が年齢が上がるにつれて拡大する (SAEB 2019)。そして大学の入試を迎える時期には、著しい差となって現れる。また Demo (2007) によれば、1995 年から 2005 年にかけて「数学」「ポルトガル語」の成績で、公立高校の生徒の平均点が私立高校のそれを上回っていることは一度もない。結果として、小学校から高校まで公立学校で育ってきた人にとっては国公立大学に入学することは極めて難しく、国公立大学の学生は、私立学校出身の生徒が多くを占めていた。低所得者層は大学進学へのハードルが高く、それでもなお大学進学を希望する場合、高額な学費を支払い、私立大学に入学する傾向が強い。

民主化運動を背景にブラジルにおいて、大学入試に関するアファーマティブ・アクションの議論が本格化したのは 2010 年代である (奥田 2021:144)。連邦政府による 2012 年のクォータ法 Lei de Cotas 制定により、アファーマティブ・アクションの一環としてクォータ制度 (Sistema de Cotas) が 59 の連邦大学に義務付けられた。本研究の対象とするブラジリア大学もそのうちの一つである。ブラジリア大学の場合は、入学者の約半数が公立高校出身の生徒に割り当てられ、その中でさらに家庭の収入状況や、人種、先住民、障害者といったカテゴリー別で一定の割り当てがなされている。ただし比率は大学によりことなる。クォータ制度を巡っては、逆差別論や大学の教育水準が下がるとの声も上がり、依然として賛否両論の議論がブラジル国内で見受けられる。

法整備化されて以降 10 年近くが経過した現在大学生を対象としたクォータ制をめぐる実証的研究はあまりなされていない。そこで本研究は、ブラジルのアファーマティブ・アクションに対する学生の賛否の状況とその根拠についてインタビュー調査により、包摂と排除という観点から検討する。

また、日本において類似する政策は存在せず、移民二世世代というマイノリティの大学進学などは、いまだに大きな問題として存在している。日本のなかでは、発展段階にあるブラジルのアファーマティブ・アクションの研究に関して、学生の意見を汲み取り賛否の議論を整理することにより、人種・社会

階層に関わる問題、とりわけ日本におけるニューカマーや移民にルーツをもつ子どもの教育機会の不平等という問題に新たな示唆を与えると考えられる。

参考文献

Demo,P., 2007, “Escola pública e escola particular: semelhanças de dois mbróglis educacionais”
Aval.pol.públ.Educ, vol.15, no.55, pp.181-206.

Marteleteo, L. J., 2012, “Educational inequality by Race in Brazil”, 1982-2007: Structural Changes
and Shifts in Racial Classification, University of Texas at Austin, vol.49, pp.337-358.

奥田若菜, 2021, 『格差社会考 ブラジルの貧困問題から考える公正な社会』 神田外国語大学出版

福原宏幸編著, 2007, 『社会的排除／包摂と社会政策』 法律文化社

「市民育成者」育成に関わる大学教員たちの声
—教職大学院科目「社会科の本質と目標・内容構成」に関する聞き取り調査をもとに—

後藤賢次郎（山梨大学）

1. 発表の目的

本発表は、山梨大学教職大学院の教育法科目「社会科の本質と目標・内容構成」（以下、本科目）を、2019、20、21年度にわたって担当した大学教員（人文・社会諸科学の研究者）への聞き取り調査から、市民育成をどう捉え、どう関わろうとしてきたのか、「市民育成者」育成に関わることに對する意義や難しさをどこに感じているか、またその変容を明らかにすることを目的とする。

2. 背景—「市民育成者」育成」に関わる大学教員の環境の変化—

現在、地域社会や企業、NPO等が主体となった、社会全体における市民育成が広く展開されている。その一方で、公教育・学校教育において伝統的・制度的に行われてきた市民育成の今後の在り方が問われるようになった。すなわち、1教科の、1時間の授業の中で完結しがちな学習を「社会に開かれた教育課程」へ転換し、現実社会の複雑な問題に對処できる資質を育成していこうという動きである。このような動きは、学校教育において市民育成を中核的に担う、社会科の教員養成と教師教育の充実を一層強く求めている。

そうした中で、山梨大学大学院教育学研究科は、2019年4月1日をもって教職大学院に一本化した。教育課程としては、教科領域実践開発コースを設け、初等・中等の各教科に「社会科の本質・目標と内容構成」などの科目を新たに置いた。この科目は、学校教育に社会科という教科が置かれる意味や、社会科が持つ市民育成上の特質と原理的な課題、論争点について、議論をしていくように構成されている。また、毎回、社会科教育学の研究者と、歴史学や地理学といった専門科学者、学校現場からの客員教員とが2人以上で担当し、複数の立場による議論ができるようになっている。

3. 発表の論点と研究方法

従来から、学部の教科教育法関連の科目（社会科内容論、中等・地理歴史教育法など）は各学問を専門とする研究者が担当していた。しかし、学習指導要領の地歴公の内容に對應する専門知識をオムニバスで教授し、その知識に基づく模擬授業をさせることが中心であった。社会科の市民育成の目標・目的について議論したり、各担当の内容を統一的に組織したりすることは、僅かにしかされてこなかったのである。また、担当教員の中には、院生の実習・研究指導とともに本科目の運営を中心的に担う、専任教員として教職大学院にも制度上の所属を置いた者もいる。ただし、この所属は固定ではなく、3年から5年で同一教科内で交替するようになっている。

つまり、教職大学院の改組に伴い設置された本科目の担当になったことで、大学教員たちはそれまで周辺的に関わっていた「市民育成者」育成に、より中心的に深く関わる状況や、「学部に帰る」と周辺に戻っていくという状況に置かれることになったのである。

そのような中で、本科目の担当教員たちは、市民育成をどう捉え、どう関わろうとしてきたのだろうか。そこに、どのような意義や課題を見出したのだろうか。それらの担当教員たちの声から、学部教員養成、教師教育における「市民育成者」育成にどのような示唆が得られるのか。この問いを、本発表の論点としたい。

そこで、発表者は本科目が開始された 2019 年度から、20、21 年度の 3 回に渡って、担当教員への聞き取り調査を実施した。質問項目は、コルトハーヘン (2010) の教師の省察プロセスである ALACT モデル (Action (行為), Looking back on the action (行為の振り返り), Awareness of essential aspects (本質的な諸相への気づき), Creating alternative methods of action (行為の選択肢の拡大), Trial (試み)) を参考に、社会科という教科の目的・目標について、一緒に担当した教員について、受講者の学びについて、自身が学部で担当している教育法科目との関係について、気づきやイメージの変化、課題や改善点をインタビューあるいはメールで尋ね、回答を得た。これらの回答を整理し、上記の論点について考察していく。

参考文献

F.コルトハーヘン編著、武田信子監訳『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社、2010。

付記

なお、本発表は以下の論文、発表を再構成し行うものである。

- ・後藤賢次郎「人文・社会諸科学者の社会科教育観 山梨大学教育人間科学部所属の研究者に対するインタビュー調査から」『山梨大学教育人間科学部紀要』第 17 号、2016、pp.109-120。
- ・後藤賢次郎「教職大学院における社会科教育の新科目に担当教員たちはどのように関わり、何を考えてきたか」全国社会科教育学会第 69 回全国研究大会、2019。
- ・後藤賢次郎「教職大学院における社会科教育の新科目に担当教員たちはどのように関わり、何を考えてきたか」『山梨大学教育学部紀要』31 号、2021、pp.277-297。

【第 2-1 分科会】

ゲーミフィケーションによるシティズンシップ教育の実践 —地域におけるジブンゴト体感プログラム SIMulation Morioka 2040 による人材育成—

山崎 翔（ドリーム・シード・プロジェクト）

1. 要旨

若者の県外流出と地域課題への関心低下が進んでいるが、この2つは相互に影響し合っている事象であると私たちは考えている。

そこで私たちは、県外転出後も「関係人口」として地域との接点を持ち続けていくためには、中高生のうちから地域課題を自分事として捉える仕掛けや、大人・社会との関わりを持つ場の創出が重要であると考え、熊本県をルーツに全国で様々なご当地版が普及している対話型自治体経営シミュレーションゲームの盛岡版「SIMulation Morioka 2040」の開発・普及を行っている。

このプログラムを、高校の探究型授業へ導入させるなど、多くの若者が体験する機会を創出することにより、地域課題を自分事として捉え、価値前提の発想でまちへ飛び出し、具体的なアクションを起こす、シビックプライドを持った本当の市民を増やすことを目指している。

2. SIMulation Morioka 2040 の内容

(1) 概要

プレイヤーは岩手県盛岡市を舞台とした架空都市「モリーオ市」の部長である。人口減や高齢化による社会保障費の増などといった様々な社会課題がモリーオ市に降りかかる中で、グループ全員の対話によって解決策を導き出し、理想のまちを創っていく自治体経営を疑似体験できるゲームである。実際に自治体が行っているような、議会での承認を得て政策を実行していくプログラムになっている。

(2) プレイ時間・人数

3時間（90分の縮小版もあり）、6人1グループ×最大6グループ

3. プロジェクトの特徴

(1) 高校生と大人の共同プロジェクト

このプロジェクトには高校生が運営メンバーの中心として参画している。彼らは当初はこのゲームの一参加者だったが、「自分たちで開発・普及に関わりたい!」との思いを高め参画に至った。高校生と大人の共同プロジェクトとして、共にアイデアを出し合いながら次のような工夫を施し活動を展開している。

- ・ 高校生の身近な問題関心をゲームに反映させるべく、高校生約400名を対象にアンケート調査を実施し、高校生目線の事業提案をゲームシナリオに盛り込んでいる。
- ・ オープニング動画を制作したり、政策選択によるまちの姿の変化を可視化するなど、ゲームとしてのエンタメ性や遊戯性を高め、楽しみながら取り組み、社会を変えられる実感が得られる内容とし

ている。

- ・活動内容を紹介する情報紙「SIMULATION TIMES」を高校生が発刊している。

(2) 模擬選挙の導入

ゲームの中で模擬選挙を行い、その結果によってゲームシナリオ（社会）が変わるという設計としており、個人の選択（投票）が社会を変える可能性があるといったゲームを通じてシティズンシップを養う、主権者教育の効果が得られる内容となっている。

(3) 「探求フォーラム」の開催

ゲーム体験をリアル社会の主体的活動へ導く仕掛けとして、高校生と高校教員をはじめとした大人が集い、探究型学習と地域課題解決のあり方を語り合う「探究フォーラム」を開催している。

4. 成果

(1) 2020年7月をスタートに、これまでSIMulation Moriokaを10回開催し、高校生、高校教員、自治体職員など延べ162名に参加いただいた。参加者アンケートでも満足した、面白かったという回答が90%、またSIMulation Moriokaをやりたいという回答が90%という結果となっている。

(2) このゲームを体験した高校生の中から、自らの問題意識に基づいた社会課題解決の取組み（マイプロジェクト）に活動を発展させている者が現れている。

- ・シトラスリボンの制作を通じてコロナ禍で生まれた差別や偏見をなくし、思いやりにあふれる暮らしやすい社会を目指す「シトラスリボンプロジェクト」
- ・認知症の人がカフェのスタッフとなり、来店客と交流することによって認知症の人を理解し、スタッフが注文を間違えても、それもいいよね、と感じられる寛容な社会を目指す「注文を間違えるカフェ」

(3) 日本財団が2019年に実施した「18歳意識調査：国や社会に対する意識」と同様の内容で、ゲームに参加した高校生・大学生に対してアンケート調査を実施しており設問「自分で国や社会を変えられると思う」に対して「はい」と答えた割合は44.3%（18歳意識調査では18.3%）、設問「自分の国に解決したい社会問題がある」に対して「はい」と答えた割合は73.3%（同調査では46.4%）となっている。

5. 今後の展開

今後も体験者を増やし、より高い効果を発現させるためには高校の探究型学習の授業への導入が有効であると考え、複数の高校と実施に向けた協議を進めているが、高校側からは、ゲーム体験からリアル社会の主体的活動へ導く難しさについて問題提起されており、プログラムのさらなる磨き上げが課題である。

生徒参加による校則・ルール見直しの活動序盤にみる意義と課題
—2021年度「ルールメイカー育成プロジェクト」の事例から—

起塚拓志（認定 NPO 法人カタリバ）・奥村尚（独立研究者）
久保園梓（筑波大学）・高見史織（広島大学大学院）

1. 目的および対象

本研究は、中学校・高等学校における、生徒の参加により行われる校則・ルール見直し活動の意義と課題について、活動序盤の知見から考察するものである。

研究対象とするのは、教育団体である認定 NPO 法人カタリバが実施する「ルールメイカー育成プロジェクト^(※)」への参加校として、令和3年4月から校則・ルールの見直しに取り組んでいる中学校・高等学校（8校）の実践である。本事業は、既存の校則・ルールに対して生徒が主体となり、生徒・保護者などの関係者と対話を重ね納得解をつくることを通して、市民性を育むことを目的としている。

類似の取り組みとして、三者協議会や学校運営協議会といった実践を対象とする研究はあるものの、生徒参加による校則・ルールの見直しの活動序盤に着目し、詳細な分析を加えているものは少ない。また本プロジェクトは、後述するように、学校に対して外部団体や外部コーディネーターが継続的に関与する点にも特徴があり、研究対象としての実践そのものに新規性がみとめられる。

2. 実践の概要および研究方法

それぞれの学校では、校則検討を指導する担当教員が置かれ、中心となる生徒メンバーを募り活動に取り組んでいる。例えば参加校のひとつでは、校則検討を実施する委員会を立ち上げ、見直すべき校則を明らかにするための全校アンケートやヒアリング調査を行ったり、活動の広報動画を作成したりしながら、活動を進めている。また、各校には本活動を支援するための非常勤の外部コーディネーターが置かれ、担当教員と連携しながら校則・ルールの見直しを進めている。

調査者は、生徒の活動や、教員と外部コーディネーターの打ち合わせに同席する形で参与観察を行い、校則検討活動の進行過程を記録してきた。本発表では、これまでの活動の展開を記録したフィールドノートや、生徒・教員・外部人材の語り、ワークショップ等で綴られた言葉をもとに、生徒参加による校則・ルール見直しにおける意義や課題を考察する。

3. 考察

上記の質的データを用いて、「生徒—教員間の変化」「教員の外部への期待」など、いくつかの観点に着目した。その結果、学校によって異なる展開の中で、様々な実態がみられている。

たとえば「生徒—教員間関係」では、校則指導に反抗的な生徒が活動の中心に加わったり、教員が生徒の意見を否定しないことを宣誓したりするなど、固定化した生徒—教員間関係が本活動によって組変わり、多様な意見の取り入れや心理的安全性の高まりが実現する兆しがみられている。

一方、学校によっては、中心となる生徒が教員の期待を内面化した意見を表明するなど、既存の生徒-教員間関係の強化につながる可能性も指摘された。

その他詳細な考察結果は本発表内にて詳述する。本発表では、今年度4月～9月までの実践で見えた意義と課題をまとめ、さらなる研究に繋げる機会としたい。

指導をめぐる児童生徒の認識やその影響 —分析的オートエスノグラフィーとインタビュー調査を通して—

藤阪希海（大阪大学人間科学部）

背景

教職員から児童生徒へのパワーハラスメントは、指導を原因とした死である「指導死」を招く、深刻な問題である。2017年には、教師からの厳しい指導や叱責を苦に、福井県の中学生が自殺したとされる。体罰がなくとも、心理的負担による「指導死」が起こることが、被害者生徒の保護者を中心に進められた調査で明らかにされた（武田，2013）。一方で、教師によるパワーハラスメントは長らく問題視されてこなかった。教師の懲戒権をもって児童生徒が受ける精神的苦痛は容認され、学校におけるほとんどの活動が指導と受け止められてきた。昨年のパワーハラスメント方針制定を機に、指導における教職員から児童生徒へのパワーハラスメントに類する言動を防止する措置が、初めて求められるようになった。しかし、指導をハラスメントだと認識する難しさのために被害は顕在化しづらく、当事者である児童生徒の置かれている状況や、その影響は明らかになっていない。

目的

本研究では、児童生徒に心理的・情緒的苦痛をもたらした指導の特徴を明らかにする。指導がなされた状況を記述したうえで、それが短期的・長期的に児童生徒に及ぼした影響を探る。なお、体罰など明確に禁止されている行為ではなく、文部科学省の通達により許容・正当化されてきた指導方法のうち、児童生徒の苦痛となったものに着目する。

調査方法

分析的オートエスノグラフィーと非構造化インタビューを通して、個々の児童生徒がどのような違いをもって指導を受け止めたか調査する。分析的オートエスノグラフィーは、研究者の個人的な経験を記述し、理論的分析に貢献する研究手法だ（Anderson, 2006）。小学校時代、研究者自身が指導によって追い詰められ自殺を考えるに至った経験を記し、1人の元・児童生徒の事例として分析する。インタビューは、20～21歳の若者11人に対して1～3時間かけて行われた。インタビュー協力者は、研究者と同じ小学校に通った元・児童生徒で、研究者を追い詰めた指導が行われたクラスに在籍していた。学校での指導について覚えていることや、その影響、指導にまつわる現在の考えについて尋ねた。

調査結果

長時間にわたる叱責や謝罪の強要などが頻繁に行われ、心理的・情緒的苦痛は成長のためだという価値観を、児童自身が内面化していたことが明らかになった。児童は恒常的に恐怖にさらされ、教師に反論できなくなっていた。個々人が教師から自分の身を守ろうとすることを利用し、児童同士の分断・対立が生まれた。発生原因としては、指導との境界線の曖昧さ、教師と児童の権力関係などの社会的・構

造的要素が挙げられる。ハラスメントは、自己否定、人間関係の困難、被害の否認など長期的影響を与えることも示唆された。実情の把握と新たな被害の防止のために、子ども声を聞く重要性を強調したい。元・児童生徒の視点を明らかにすることで、各々が経験を振り返りハラスメントを認識したり、指導の在り方を見直したりする契機となるだろう。

参考文献

Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>

武田さち子(2013)「二度と『指導死』を起こさないために:事例から学ぶ」大貫隆志(編)『「指導死」追いつめられ、死を選んだ七人の子どもたち。』pp.181-206. 高文研.

【第 2-2 分科会】

グローバル・シティズンシップ教育プログラムにおけるリーダーシップ育成の成果と 意味に関する研究構想

—SGH 校の取組の分析と卒業生に対する調査を中心に—

高 雨（岡山大学大学院）

本発表は、リーダーシップ育成を目指したグローバル・シティズンシップ教育プログラムを開発することを目的とする。SGH 校の取組の分析と卒業生に対する調査を中心に、グローバル・シティズンシップ教育プログラムにおけるシティズンシップ教育の成果及び意味を明らかにしようとするものである。

国連は 2012 年に Global Education First Initiative を発表し、本発表で取り扱う「グローバル・シティズンシップ」は、その一つの柱として位置付けられている。グローバル・シティズンシップ教育は、教育がいかにして世界をより平和的、包括的で安全な、持続可能なものにするか、そのために必要な知識、スキル、価値、態度を育成していくかを包含する理論的枠組みである¹⁾。そして、目標としては、「国際的な諸問題に向き合い、その解決に向けて地域レベル及び国際レベルで積極的役割を担うようにすることで、平和的で、寛容な、包括的、安全で持続可能な世界の構築に率先して貢献する」²⁾ というグローバル人材を育成することが求められる。このようなグローバル人材を育成する背景を基にして、本発表ではリーダーシップをグローバル人材としての必要な資質・能力に注目していきたい。本発表のリーダーシップ育成は、特定の地位の人だけでなく全ての人を対象とする教育であり、誰かの指示を待ち、それに素直に従うのではなく、組織や集団全体のことを考えて自ら判断し、他者を導いていくことを目指す。一方、国際的な環境変化の中で、文部科学省は、国際的に活躍できる人材育成を目的としたスーパーグローバルハイスクール (Super Global High School、略称：SGH) というプログラムを開設している。SGH プログラムは「語学力だけでなく、国際的な課題に対する関心や教養、コミュニケーション能力、問題解決能力等を身につけたグローバル・リーダーの育成」³⁾ を目指している。グローバルな社会の進展により、積極的かつ主体的に国際社会に参加し、社会問題を解決するグローバル・シティズンの育成が一層求められるようになってきている。本発表においては、日本の SGH 校に注目し、その取り組みの分析と卒業生に対するインタビュー調査から、教育プログラムの成果と学習者にとっての意味を明らかにする研究の構想を述べたいと思う。

グローバル・シティズンシップ教育の実践事例を考察するにあたって、本発表では SGH プログラムを受けた卒業生へのインタビュー調査を行いたい。インタビュー調査からは、卒業生はグローバル・シティズンとしての成長からどのような満足度を得ているのか、また SGH プログラムで身につけているリーダーシップが高校卒業後も職場での仕事や大学での学業において役たち、リーダーシップが活かされているかどうかとも明らかにしていきたい。SGH プログラムでの生徒の変容をインタビュー調査で明らかにし、リーダーシップ育成に資するグローバル・シティズンシップ教育の成果と意味を追究する。発表では、SGH プログラムを受けた生徒へのインタビュー調査をベースにし、グローバル・シティズンシップ教育プログラムに関する研究構想を述べ、参加者の方々からご意見をいただきたいと考えている。

【注】

- (1) 文部科学省 GCED:Global Citizenship Education (地球市民教育) についてウェブサイト参照。
Mext.go.jp/unesco /002/006/ 002/003/ shiryo/attach/1356893.htm
- (2) 同上
- (3) スーパーグローバルハイスクールウェブサイト参照。 <https://sgh.b-wwl.jp/>

グローバル・シティズンシップ教育における「人種」「民族」

ー「人種化」する／されるを巡ってー

東 優也（海老名市立東柏ヶ谷小学校）

1. 「人種」「民族」の問い直し

現在、国内外で「人種」「民族」に関する問題が問いただされている。アメリカの「黒人」差別問題は日本でも話題になった。このように「人種」「黒人」という用語は日常的に使用されている。しかし、「人種」は生物学的に支持されず実体のないもの、「社会的に構築されたもの」として人類学者、生物学者らは示してきた。一方、「民族」は近年のグローバル化の進展により捉え方や主張のあり方は多様さ、複雑さが増している。多文化共生の推進が求められる日本の社会においても、「人種」「民族」をどう教えるかということは、グローバル・シティズンシップを育てる上で重要な学習課題の一つである。

そこで、小学校第2学年を対象に「肌色」をテーマにし、身体的特徴や差異によって差別されることを理解し、社会に広がる問題について考える実践を行った。また、小学校第5学年を対象に「人種」をテーマに実践し、日常生活の身近な所に潜む人種主義的な見方に気づき考える学習を展開した(東 2019, 2020)。「人種」概念や人々が「人種化」されてしまう構図が発生する現実の改善に向かう資質の育成を主張した。中山ら(2020)は「人種」「民族」をどう教えるかについて論考をまとめた。ここでは、「人種」がどのように認識され、教えられてきたのかを批判的に検討し、「人種」「民族」における学校教育における授業構想を示した。

社会には人集団を区分して思考する場面が多く存在している。「関西人」「外国人」と言った出自を示す表現のみならず、肌の色で呼ぶ区分も通用している。これらは時には包摂され、排除され、問題の可視化や非可視化になっている。包摂と排除が生じる社会の構造を理解し、「人種」概念の社会的構築性を考える実践や、「民族」の多様性について考える実践、「人の区分」の是非について考える実践が求められる。特に、「黒人」「白人」「黄色人種」は西洋植民地主義を土台とした概念であること、本来は人種は一つであることを教えなければならない。一方で、「人種」はないとするカラーブラインドネスの考え方とその課題を理解して、その立場に立つかどうかを考える授業の開発も求められるだろう。

このように、現在、「人種」「民族」問題から始まり、「人の区分」について考えることは多様性の受容を前提としたグローバル・シティズンシップの資質能力を育むために肝要であろう。

2. 「人種化」の構造と日本の人権問題

「人種化」とは、人集団をグループ化して、ラベリングすることにより、見えないものを「可視化」するプロセスをさす。被差別部落やハンセン病（元）患者をめぐる問題は過去のものではない。「人種化」される人々の存在や人種主義の実態について考えることの必要性が主張されている（黒川 2016、日下 2016）。グローバル・シティズンシップ教育においても「文化の違いを利用して社会問題を説明する生物-政治的な人種差別が復活し、その結果、出生率の高さや HIV などの災害の蔓延といった問題に関わる西洋の影響が見えなくなる」など、人種主義の問題が指摘されている(Pashby 2012)。

被差別部落問題やハンセン病（元）患者などの差別や偏見と闘ってきた人々について、「かわいそう」といった感情的な理解にとどまり、社会問題として解決すべきものとして意識できないのは不十分である。同じ人間であるにもかかわらず、「『人種』が違う」（＝異なる区分の人々）という認識や優劣による排除と包摂の実態が存在することを学ぶ必要がある。児童生徒は、特定の人々が「人種化」されてきた過去に目を向け、今なお続く「人種化」問題、今後も発生する人種主義の問題を追求すべきだろう。「人種化」そのものの構造やそれによる差別行為が起きる社会事象への理解や行動目標を獲得することが求められる。これは今後「LGBT」や「新型コロナ感染者」などの区分（人種化）にも当てはまる。

グローバル・シティズンシップの育成は、地球的課題や問題意識、多様性の尊重などを理解する上で重要な役割を果たす。橋崎頼子・川口広美(2021:196)は、「社会構造を批判する視点、および自己と他者が同じ権利の主体であることを自覚し連帯するための視点として、普遍的な人権を、カリキュラムの枠組みや実践の基盤的価値としてより明確に位置づけていく必要がある」とする。「人種」「民族」を考える上で、差別に対する考え方はもちろん、その背景にある「人種化」や人の括り方について理解を促すことが、グローバル・シティズンシップを育成する上で不可欠なものである。

3.結語

世の中の問題に気づくことやそれを批判したりすること、自分はそれに加担していないと主張することは簡単なことであるが、根本から問題解決はしない。人種差別問題が起こることや「人種化」の構造そのものに着目して批判的に検討する力、その構造に気づかぬうちに自らが加担しているのではないかと考えることができる資質が、多様性が掲げられる時代だからこそ必要なのである。

引用文献

- 東優也(2019)「地球的課題『人種』『民族』概念とグローバル教育-グローバルな見方・考え方の育成をめざして-」日本グローバル教育学会編『グローバル教育』21号、18-33頁。
- 東優也(2020)「『人種』をテーマにした小学校における実践-『人種』概念の捉え直しを試みる-」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』26号、3-12頁、明石書店。
- 日下渉(2016)「規律と欲望のクリオン島-フィリピンにおけるアメリカの公衆衛生とハンセン病患者-」坂野徹・竹沢泰子編『人種神話を解体する2-科学と社会の知-』東京大学出版会、157-192頁。
- 黒川みどり(2016)『創られた「人種」-部落差別と人種主義-』有志舎。
- 中山京子・東優也・太田満・森茂岳雄(2020)『「人種」「民族」をどう教えるか-創られた概念の解体をめざして-』明石書店。
- 橋崎頼子・川口広美(2021)「シティズンシップ教育としての国際理解教育の授業はどうあるべきか」日本国際理解教育学会編『国際理解教育を問い直す-現代的課題への15のアプローチ-』明石書店。
- Pashby, Karen(2012) Question for Global Citizenship Education in Context of the 'New Imperialism': For Whom, by Whom?, Vanessa de Oliveira Andreotti and Lynn Mario T.M. de Souza, Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education, Routledge.

間文化的シティズンシップを育む日韓合同遠隔授業の成果と課題

—民主的文化のための能力の観点から—

森山 新（お茶の水女子大学）

本発表は今年度、本学と韓国の協定校釜山外国語大学校との間で行われた日韓合同遠隔授業が間文化的シティズンシップをどの程度育むことができたかについて、欧州評議会が提示した「民主的文化のための能力の参照枠（Reference Framework of Competences for Democratic Culture：RFCDC）」の観点から分析したものである。この参照枠は「民主的文化のための能力」として、価値づけ3、態度6、スキル8、知識と批判的理解3、計20の能力が示されている。

参加者は日本側32名（日本人27、韓国人2、台湾1、ロシア1、ポーランド1）、韓国側21名（韓国人19、日本人2）で、授業はZoomを用いて行われた。日本側は13回のうち合同授業を第3～7回の5回実施、残りは日本側だけで実施した。授業では日韓の歴史的対立関係を、「自己のアイデンティティ形成」と「他者イメージ形成」の観点から見つめ直し、その上で、過去を克服、「日韓がともに生きるために何ができるか」について考察するもので、Schmidt et al. (2006) のABCモデルが援用された。合同授業に先立ち、4～5名からなる日韓合同グループが編成された。そしてABCモデルが紹介された後、合同授業前に、自己のアイデンティティと他者イメージ（日本人であれば韓国）の形成過程を振り返り記述するAutobiography、同様の内容を異なる他者にインタビューするBiography、両者を比較し、異同を考えるCross-cultural Analysisを実施、その結果を合同授業で発表した。合同授業は毎回10人ぐらいのブレイクアウトルームに分かれ、事前に交換されていたレポートに対する質疑応答が行われ、その結果を全体が集まって報告するという形で実施された。合同授業の第1回目は自己アイデンティティ形成、第2回目は他者イメージ形成、第3回目はCross-cultural Analysisの結果を扱った。さらに第4回目は日韓対立の問題の1つとして慰安婦問題を取り上げ議論し、第5回目は日韓がともに生きるために我々は何ができるかについて話し合った。

合同授業後、日本側だけが授業を継続、合同授業の振り返り（第8回）、日韓の社会科教育の課題を扱った講演（第9回）、RFCDC紹介（第10回）を行い、最後に授業の成果を各自が発表する発表会（第11～13回）を実施した。

その結果、日本側の学生たちは、授業を通して多くのRFCDCの能力を育てており、本授業が間文化的シティズンシップを育む授業として有効であったことが示された。特に日頃本音で話す機会のない異なる他者と心を開いて直接話す機会を得たこと、自己と他者を相対化して見つめる上でABCモデルは非常に有効であることなどが示された。但し、直接会ったことのない海外学生と遠隔で授業が行われたこともあり、センシティブな話題について、率直に答えたり問いかけたりすることに抵抗を感じる学生（特に日本人学生）も見られたこと、相手が日本語を学ぶ学生であり、日本に対する理解がある学生が多かったため、センシティブな話題でもコンフリクトが起きにくく、対立を克服するスキルが十分発揮できたとは言えなかったことなどの課題が示された。

Schmidt, P. R., & Finkbeiner, C. (eds.). (2006). ABC's of cultural understanding and communication: National and international adaptations. IAP.

【第 2-3 分科会】

「他者を尊重する」とはいかなる経験か？

—子どもたちの「再帰性を放棄する」実践に着目して—

桑田湧也（京都大学大学院）

本研究は、シティズンシップ教育において重要な理念と考えられる「他者の尊重（他者受容）」について、子どもたちのリアリティに迫った語りからその経験の実相を明らかにすることを目的としている。

近年は日本でもシティズンシップ教育をテーマにした理論研究や実践研究が数多く蓄積されるようになったが、そのほとんどが通常の学校（一条校）を対象としたものとなっており、フリースクールをはじめとしたオルタナティブな教育機関を対象として行われた研究は非常に少ない。しかしながら、森田（2021）がフリースクールの実践について「生きられたシティズンシップ教育」という視点を提唱したように、子どもの自主性や、子ども同士あるいはスタッフとの対話的關係性を重視したオルタナティブな教育機関が、シティズンシップ教育の文脈からいかなる教育空間として捉えられるかは注目に値する。

こうした関心から、本研究ではオルタナティブな教育機関で育つ子どもたちがどのように「他者の尊重（他者受容）」を実践しているのかについて、彼ら／彼女らへのインタビュー調査とフィールドワークを行い検討した。その結果、子どもたちは他者との關係性がよりよくなるよう再帰的（自己反省的）にコミットメントを行いつつも、他者の他者性に配慮することで再帰性を放棄する実践（＝「○○はこういう人だから仕方ない」）をしていることが明らかになった。

発表当日は、A.ギデンズ（1992）の提唱した「純粋な關係性（pure relationship）」とそれを巡る一連の議論を手がかりにしながら、「再帰性を放棄する」という実践がシティズンシップ教育にどのような示唆を与え得るのかについて探究したい。

参考文献

- Anthony Giddens(1992) THE TRANSFORMATION OF INTIMACY : Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies, Polity Press(=松尾精文・松川昭子訳(1995)『親密性の変容 -近代社会におけるセクシュアリティ、愛情、エロティシズム』而立書房)
- 森田次朗(2021)「フリースクールの諸実践から「生きられたシティズンシップ教育」を構想する--居場所・アスピレーション・民主主義--」『中京大学大学院社会学研究科社会学論集』(20):39-62

地域社会の教育力の特質と課題に関する事例研究
－岡山市内の NPO 法人による子育て支援を事例として－

謝 芯怡（岡山大学大学院）

本研究では、「地域社会の教育力の特質と課題に関する事例研究－岡山市内の NPO 法人による子育て支援を事例として」というテーマで、現代日本の地域社会における子育て支援活動の実態を捉えるために、岡山市 NPO 法人子どもセンターを調査対象とし、現場でのフィールドワークを通して、そこで取り組まれている地域子育て支援活動の特質と課題を明らかにしようとするものである。本発表では、岡山市内の NPO 法人による子育て支援の事例の分析を通して、地域社会の教育力の特質と課題について述べたい。

現代、日本の子育て問題は深刻になっている。昔の農耕社会時代の子育て環境と比べ、現代社会の生活スタイルと子育て環境に相応しい地域子育て支援は、子どもの成長、家庭の負担軽減や地域社会の活性化の向上にとって重要と考える。家庭の子育て機能を支援するため、その新たな担い手として NPO の役割に注目すべきではないかと考えてきた。具体的には四つ問いについての検討を中心に考察する。第一は、日本社会において激しく変化している子育て環境において、NPO が地域子育て支援の担い手として活躍している理由は何か。その背後の社会的背景を明らかにする。第二は、NPO は、実際にいかなる地域子育て支援活動を展開しているのか、その取り組みの特質と課題は何かを明らかにする。第三は、NPO 地域子育て支援活動が持続するための条件は何か。第四は、地域子育て問題の解消について、地域社会の教育力に NPO はいかなる役割を果たしているのか。以上の問いを明らかにするため文献調査や現場観察記録、インタビュー調査の研究方法を用いた。

本研究では、地域子育て支援活動として NPO 法人岡山市子どもセンターが行っている「おかやまプレーパーク」と「みんな和やかサロン」に参加し、観察記録調査した。インタビューの対象者は、「おかやまプレーパーク」に働いているプレーリーダー 2 名と、長い間で支援しているボランティアスタッフ 4 名で、さらに、「みんな和やかサロン」のスタッフ 2 名に対してインタビュー調査を行った。また、NPO 団体の運営者 2 名に対してもインタビュー調査を行った。

研究の成果として、次の 3 点が挙げられる。第 1 に、インタビュー調査の分析を通して、岡山市子どもセンター地域子育て支援活動の取り組みの特徴を明らかにした。第 2 に、「地域社会において NPO の果たす役割」と「地域の子育て支援に関する NPO の取り組みの特質」という点から地域子育て支援について NPO の役割と特質を整理してきた。第 3 に、インタビュー調査の分析を通して、地域社会における子育て支援 NPO が直面している課題を明らかにした。

今後の課題としては、調査の対象が岡山市子どもセンターだけにとどまったことと、事実の解明にとどまっていることである。今後はさらに科学的な分析の手続きを経て、事実背後にある意味や価値に迫っていく必要がある。

本発表では、調査の内容について具体的に報告する予定である。

社会参加活動を通じた市民としての学び
—自主夜間中学におけるスタッフの意識と実践共同体の生成に着目して—

和泉なおこ（筑波大学大学院）

1. 問題の所在

日本におけるシティズンシップ（市民性）教育は、これまで主として高校段階までの子どもを対象として学校において実践されてきたといえよう。しかし、大人となれば誰もが自然と民主主義の担い手に相応しい資質を備え、政治に積極的に関与するようになるかといえば、そうではない。大人にも市民性が何たるかを理解し、それを内在化させる取り組みが必要である（藤井 2016）。大人の市民としての学びを考える際、生活に根ざした実際の活動や経験が重要となる。すなわち、インフォーマルな教育の場を大人のためのシティズンシップ教育の機会として注目する必要がある。ビースタ（Biesta, G.）が主張するように、日常生活のプロセスと実践自体が市民としての「民主主義の学習」となる（Biesta 2011）。このことを手がかりとして、自発的な社会参加活動を通じた市民としての学びのメカニズムを検証することで、シティズンシップ教育の新たなアプローチを示すことができると考える。

2. 研究目的及び研究方法

本研究は、社会参加活動によっていかに市民としての学びがなされるのかを明らかにすることを目的とする。インフォーマルな教育の場を提供しうる社会参加活動として、自主夜間中学（以下、自主夜中）に着目し、自主夜中におけるスタッフの意識、並びに実践共同体の生成について考察する。

【研究課題1】自主夜中スタッフの参加動機と市民性の特質は何か。

【研究課題2】スタッフ間の関係性と場がどのように構築されているのか。

フィールド調査（半構造化インタビュー及び参与観察）を2021年4月から実施しており、現在も継続中である。調査対象は関東地方の自主夜中2校である。

3. 分析と考察

現時点で収集したデータから、自主夜中スタッフの参加動機が多様であり、必ずしも一律に強い能動性や目的意識を持っているわけではないこと、その一方で、自主夜中の活動を通じて、市民としての自覚や役割、社会への働きかけなどが意識化されるなど、スタッフの意識変容が見出された。また、自主夜中が「学習者主体」の理念を共通基盤として実践共同体を生成していることも看取れている。市民性とは、具体的な社会参加活動を通して意識化されるものでもあり、そのためには、動機の有無や強弱に関わらず誰でも参加でき、かつ主体的に活動できる場の存在が不可欠ではないだろうか。

【参考文献】

藤井達夫, 2016, 「自由な社会は市民をどのように産出してきたのか—シティズンシップ教育を深化させるための試論—」『武蔵野大学政治経済研究所年報』12: 43-87.

Biesta, Gert, 2011, Learning Democracy in School and Society, Sense Publishers (=上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳, 2014, 『民主主義を学習する』勁草書房.)

【第 2-4 分科会】

社会参加学習の意味と効果に関する研究構想 —学習者のビリーフ形成に関する調査研究を中心に—

史鵬宇（岡山大学大学院）

本研究は、社会参加学習の先行研究の内容を検討したうえで、学習者にとっての意味を探る必要性と、学習者のビリーフ形成に関する調査研究の構想について検討するものである。まず各国家で社会参加を促すシティズンシップ教育の実践例の収集と分析を行いたい。参考になるのがイギリスで 2002 年から中等教育で新教科「シティズンシップ」とアメリカの「サービス・ラーニング」である。イギリスのシティズンシップ教育におけるコミュニティとの関わり（community involvement）で注目されたアクティブ・シティズンシップは社会参加学習の一つである（藤原 2006）。アメリカでは、「参加」型学習を取り入れ、地域社会の課題解決を目指した社会的活動に生徒を積極的に関与させ、生徒の市民性を発達させることをねらいとした教育方法であるサービス・ラーニング（Service Learning）による取り組みが注目されている。日本社会科教育学会では、すでに 2002 年に社会科学習と社会参加学習に関する特集を組んでいる。唐木清志によるアメリカのサービス・ラーニングの紹介や日本の社会科学習への導入の提言、地域の NPO・NGO とともに行う環境学習やまちづくり学習など、社会科教育における社会参加学習の可能性を提示した。また、日本の市民形成科としての社会科では、知識の習得だけではなく、「よりよい社会の形成に参画する資質や能力」を育成するには、どのような教育実践を行うと良いのが社会科教育の肝心である。社会参加学習について、市民的資質育成に関して学校教育に対する期待が高まっている以上、何らかのかたちで社会参加を取り入れていくが必要である（桑原 2012）。

いずれイギリス・アメリカ・日本でも、シティズンシップ教育における知識の習得と社会参加の相互関係が明らかにされている。しかし、その主体として学習者の社会参加に関する学習ビリーフの形成と変容についての研究は少ない。自律的に社会参加・社会参画できることが理想的な市民像である。そして、シティズンシップ教育における社会参加と学習ビリーフの形成を探究することは重要である。A. オスラーと H. スターキーは、市民性(シティズンシップ)には、①地位、②感覚、③実践という三つの次元があると指摘した上で、市民教育のすすめ方また市民性が変容していると指摘している。時代が変わるとともに、各学習者の学習ビリーフも変化している（例えば、18 成人社会；外国にルーツを持つ子どもなど）。つまり、社会参加の姿と学習ビリーフの両方が変容している。そのため、変容している社会を参加する促す学習ビリーフが形成されていることは非常に注目されている。市民性の変容と教育環境の違いにより、個々の子どもの学習ビリーフの形成と変容が社会参加にどのような影響を与えるのかを検討する必要があると考える。そのため、日本における社会参加を促す学習ビリーフについて調査を行い予定である。

発表当日は、社会参加学習の先行研究の内容を検討してうえで、学習者にとっての意味を探る必要性を述べ、調査研究の構想について発表する。

参考文献

- 藤原孝章（2006）「アクティブ・シチズンシップを育てるグローバル教育—イギリス市民性教育 Get Global!の場合—」同志社女子大学社会システム学会『現代社会フォーラム』NO.2、pp.21-38。
- 藤原孝章（2006）「アクティブ・シチズンシップは社会科に必要なか—社会科における社会参加学習の可能性を求めて—」全国社会科教育学会『社会科研究』第 65 号、pp.51-60。
- 唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想』、東洋館出版社、2008 年版。
- 桑原敏典「社会参加と公民教育」『新版 社会科教育辞典』ぎょうせい、2012 版、pp. 210-211。
- A.オスラー・H.スターキー著；清田夏代・関芽訳『シチズンシップと教育—変容する世界と市民性—』勁草書房、2009 年版、pp.10-20。

探究を見据えた新科目「公共」のカリキュラム開発
— 熟議民主主義を活用した授業モデルによって探究の質を高める —

日下秀人（神奈川県立向の岡工業高等学校）

研究の目的と背景

本研究の目的は、「公共」における探究の質を高めることのできるカリキュラムを開発することである。具体的には、大項目C（探究）の準備となるような大項目Bの授業方法を考案することである。

新科目「公共」は大項目A～Cで構成され、Cは「探究する活動」である。探究とは、それまでの学習をふまえて「生徒自らが探究する課題を見いだ」し探究する活動である（文部科学省 2019）。

教科横断的な「総合的な探究の時間」の探究についてはすでに多くの蓄積がある。しかし、社会科系科目における探究については、現場の多くの教員にとって未だなじみのないものであろう。来年度から「公共」が始まる現時点において、「公共」の探究をどのように行うかを考えることは、喫緊の課題といえる。

研究の課題と方法

探究の難所の一つは、学習者自らが問いを立てる局面である。この関心から本研究では、大項目C（探究）の準備となるような大項目Bの授業方法として、熟議民主主義を活用した授業モデル（以下、熟議モデル）を提案したい。本研究の課題は、探究と熟議モデルの関連性と意義を明らかにすることである。

熟議とは、「ひとりひとりが議論において対立する意見を真剣に吟味すること」である（大野 2015）。熟議で重視されるのは、議論を通して合意できることとできないことを明確にし、自他の違いを認識することを通して、自己の意見を省察することである。熟議モデルの実際の流れを素描すると、①社会問題の設定②社会問題の提示③個人内熟議④他者との熟議⑤省察となる（中平 2021、一部改変）。

なぜ大項目Bの構想に熟議モデルを取り入れるのか。それは、熟議によって自己の相対化を促されることが、問いを立てる契機となるからである。熟議の結果、生徒の目前には説得しきれなかった他者の意見が残され、自己の価値観が不確定な状況になる。デューイも述べたように、探究は不確定な状況からはじまる（光成 2000）。

熟議モデルを活用して大項目Bの各事項（法・政治等）を実践すれば、大項目C（探究）の開始時点において、生徒は素朴ではあるが切迫した問いをいくつも抱えた状態となる。あとはそれらの問いを「探究上の問い」にブラッシュアップすれば、探究をはじめることができる（佐藤 2021）。

探究に対する熟議モデルの有効性を検証する方法は、以下の通りである。

- ①大項目Bにおける熟議モデルの授業が、問いを立てるためにどの程度有効かを調査する。そのために、まず、熟議モデルのカリキュラムを開発する。次に、年間を通して生徒にポートフォリオを作成させ、大項目Bにおける熟議の結果どのような問いを立てているかを分析する。
- ②熟議モデルが探究にどのように有効かを調査する。そのために、探究前後にアンケートを行い、生徒が熟議モデルと探究をどの程度関連付けられているかを把握する。また、生徒に探究日誌を作成させ、

実際の探究過程における生徒の様子を分析する。

予想される成果

- ② 「公共」のカリキュラムについて、探究まで見据えた案を提出できること。
- ②探究と熟議を統合したカリキュラムを構想できること。探究と熟議は民主主義の担い手を育成するために欠かせない学習活動である。

課題

- ①大項目Aについてほとんど触れられていないこと。探究や熟議の際に、社会的な見方・考え方や基本原理は重要となる。
- ②本研究のカリキュラムの実現可能性。現在のところ抽象的な計画にとどまっている。また、熟議や探究は非常に時間がかかるため、年間の授業時間が足りない可能性がある。

参考文献

- 文部科学省（2019）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編』
- 大野順子（2015）「熟議することに重点を置いた高校公民科での取り組み－選挙マニフェストを読む授業を通して－」『摂南大学教育学研究 Vol.11』
- 中平一義（2021）「熟議民主主義を活用した主権者教育開発研究1－アファーマティブ・アクションを事例に」『上越教育大学研究紀要第40巻第2号』
- 光成研一郎（2000）「デューイの探求(反省的経験)の教育的意義について：思考力養成の観点から」『人文論究第50巻第1号』（関西学院大学）
- 佐藤浩章（編著）（2021）『高校教員のための探究学習入門 問いから始める7つのステップ』，株式会社ナカニシヤ出版

自己と他者のジェンダー・ステレオタイプを可視化する中学校地理単元の開発
—「寛容性・アンチバイアス教育のためのフレームワーク」を理論的根拠として—

玉井慎也（広島大学大学院）

本発表では、自己と他者のジェンダー・ステレオタイプを可視化する中学校地理単元の開発事例について、理論的根拠と開発・実践上の試行錯誤を報告する。

まずは、本発表を取り巻く日本の中学校地理教育における実践的課題を2点指摘したい。

1点目は、ほとんどが中学校1年生の初期の時点で実施される大単元「B. 世界の様々な地域」⁽¹⁾において、教師も生徒たちも「世界」を見る立場性が「観光客 (tourist)」のようになっており、「世界」各地の特質ある地理的事象を形骸化／矮小化／ステレオタイプ化して教え、学びがちなことである。すなわち、普段の授業で使用する地理教科書が「ガイドブック」の役割を果たし、代表的に取り上げているトピックについての理解が、そのまま当該国や地域の「世界」観となっているのではないか。あるいは、教師や生徒たちは日常生活の中で既に形成されている「世界」各地の素朴概念を適用して地理教科書に示されたトピックを理解し、それがそのまま当該国や地域の「世界」観となっているのではないか。こうした中学校1年生の初期段階で陥りがちな『観光客』としての『世界』観の形成⁽²⁾を『現地の当事者』としての『世界』観の形成へと転換することが、市民性教育としての地理教育で「世界の様々な地域」を取り上げ、学んでいく意味に繋がるのではないか。

2点目は、『現地の当事者』としての『世界』観の形成へと転換する上で肝要となる偏見のメタ認知や自己調整、寛容性や自己認識を育成する教育、すなわち「アンチバイアス教育 (Anti-Bias Education)」が中学校地理教育段階で積極的に実施されていないことである。日本の場合、多くは道徳や特別活動や総合的な学習の時間において、国際理解教育や人権教育や社会正義教育を実施する文脈で外国(人)や性(自認)や宗教などをテーマに設定し、自己や他者の持っている「固定化された常識(ステレオタイプ)」やその中にある「偏見(バイアス)」を検知する系統的なカリキュラムが小学校段階から学習指導要領上に位置づけられている⁽³⁾。地理教育を含む教科教育でも、生徒たちが持っている素朴概念やイメージを表現させる学習活動はあるが、ステレオタイプを可視化する方法それ自体を学ぶことまで踏み込み、偏見のメタ認知や自己調整を促して、寛容性や自己認識を育成することに寄与していく実践は少ないのではないか。だとすれば、市民性教育としての地理教育に求められる役割として、世界各地の、あるいは自己や他者の「世界」観を取り上げ、それらの「常識」の中にある「偏見」を可視化する実践が必要になるのではないか。

以上の2点は、従来の中学校地理教育における限定的な「世界」観の形成カリキュラムを変革し得る着眼点である。こうした着眼点から見えてくる中学校地理教育の実践的課題の解決のために、本研究では、アメリカ・アラバマ州にある南部貧困法律センターの寛容性教育部門が教育者のために開発した「社会正義のためのスタンダード：寛容性・アンチバイアス教育のためのフレームワーク」(Teaching Tolerance, 2018)を参照する⁽⁴⁾。そして、その理論的根拠に基づき、中学校地理単位としては取り上げられにくい「ジェンダー」を事例とし、そのアンチバイアス教育に向けたファーストステップとして、

中学校1年生の発達段階で実践可能なジェンダー・ステレオタイプを可視化する単元開発を試みる。

【註】

- 1) 大単元「B. 世界の様々な地域」という名称は、学習指導要領上の文言である。なお、本大単元は、主に気候や宗教について学ぶ「(1)世界各地の人々の生活と環境」と世界各州を動態地誌的に見ていく「(2)世界の諸地域」の中単元で構成される。本発表の開発事例が位置づく中単元「(1)世界各地の人々の生活と環境」は、一般的な場合、歴史的分野に先行して中学校1年生の5月～6月ごろに学ぶことが多く、その後学ぶ中単元「(2)世界の諸地域」を見る際の内容的枠組みや方法的枠組みを学ぶ段階、いわば「世界の様々な地域の地理的な見方・考え方の獲得を目指した導入部」である（文部科学省、2018a：pp.43-44）。
- 2) 「アンチバイアス教育」の理論的支柱を築いたダーマン＝スパークスとエドワーズは、一般的な異文化理解教育が「観光客のカリキュラム (tourist curriculum)」(Louise Derman–Sparks & Julie Olsen Edwards, 2010：pp.8-9) となっていることを指摘している。本研究では、こうしたメタファーが地理教育の実践的課題にも合致すると考え、現状の中単元「世界の様々な地域」が「『観光客』としての『世界』観の形成」に陥る可能性があることを指摘している。
- 3) 例えば、新設された「特別の教科 道徳」の場合は、「相互理解，寛容」「公正，公平，社会正義」「伝統と文化の尊重，国や郷土を愛する態度」「国際理解，国際親善」の内容項目において、アンチバイアス教育と同じ方向性の実践が行われていると想定できる（文部科学省，2018b：pp.24-25）。
- 4) 「寛容性・アンチバイアス教育のためのフレームワーク」は、幼稚園から高校（K-12）までの発達段階を想定し、4領域・各5項目から構成される「社会正義のためのスタンダード」を示している。4領域は「Identity」「Diversity」「Justice」「Action」の頭文字を取って「IDJA」と呼ばれている。Teaching Tolerance のプロジェクトは、近年オンライン上で豊富なレスンプランを示したり (<https://www.learningforjustice.org>)、アメリカの教科教育カリキュラムを開発する際に参照する「Common Core Standards for Language Arts and Literacy：通称 CCSS」と連動していたり (Teaching Tolerance, 2016：p.2) というように、現実的な教育実践との結び付きが強い点に特質がある。

【引用文献】

文部科学省（2018a）『中学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版。

文部科学省（2018b）『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』教育出版。

Louise Derman–Sparks & Julie Olsen Edwards (2010) *Anti–Bias Education for Young Children and Ourselves*, National Association for the Education of Young Children：Washington, DC.

Teaching Tolerance (2016) *Critical Practices for Anti-bias Education*, Southern Poverty Law Center: Alabama.

Teaching Tolerance (2018) *Social Justice Standards: The Teaching Tolerance Anti – Bias Framework*, Southern Poverty Law Center: Alabama.

イングランドのシティズンシップ教育カリキュラムにおける
「アイデンティティと多様性」の認識の変遷
—2013 年カリキュラム改訂後に着目して—

松山美華（筑波大学大学院）

本研究の目的は、イングランドのシティズンシップ教育カリキュラムにおける「アイデンティティと多様性」の認識の変遷について明らかにすることである。

グローバル化の進展に伴い、異なる文化的・宗教的・言語的背景を持つ人々が共存できる社会のための教育が模索されている。イングランドでは戦後、旧植民地からの移民増加などを背景として、多文化社会における教育のあり方が検討されてきた。1997 年に発足した労働党政権により新たな必須教科としての「シティズンシップ」が導入され、2000 年代にはイングランド社会を取り巻く多様性に関する課題の増加により、シティズンシップ教育と多様性の問題が関連付けられるようになった(菊地 2015)。2007 年には、政策文書『カリキュラム・レビュー：多様性とシティズンシップ』(アジェグボ報告)において、「多様性のための教育(education for diversity)」が議論され(菊地 2015)、シティズンシップ教育の第 4 の要素としての「アイデンティティと多様性：連合王国における共生 (Identity and diversity: Living Together in the UK)」を加えられた(菊地 2015)。

しかし 2013 年の保守党・自由民主党連立政権発足以来、シティズンシップ教育カリキュラムは大幅に簡素化され、多様性や社会統合の問題と積極的には関連づけられなかった(菊地 2015)。さらに、助言文書 (Department for Education 2014) においては、「基本的な英国的価値 (fundamental British values)」の促進と過激主義への抵抗が目指されたものの、具体的な社会統合のビジョンは示されなかった(安達 2013)。シティズンシップ教育における「アイデンティティと多様性」の取り扱いに揺らぎが生じているともいえる。

本発表の目的は、イングランドのシティズンシップ教育における「アイデンティティと多様性」の認識の変遷についての研究成果を報告することである。特に 2013 年のカリキュラム改訂以降のシティズンシップ教育カリキュラムに関する文献研究結果の報告を行う。主な検討対象としては、上院の報告書『結ばれた絆：21 世紀のシティズンシップと市民的社会参画』(House of Lords 2018) があげられる。当日の発表では、これまでの研究の成果に加え、今後の研究計画および課題について述べる予定である。

参考文献

- 安達智史 (2013) 『リベラル・ナショナリズムと多文化主義：イギリスの社会統合とムスリム』 勁草書房
- 菊池かおり (2015) 「多様性のための教育とシティズンシップ教育—イングランドにおける展開に着目して—」 (21) 『オセアニア教育学会』、pp.52-66

経験としての「考える力」

—ジョルジョ・アガンベンにおける「思考」概念の検討を通して—

寺道亮信（東京大学大学院）

本発表では、現代イタリアの著名な思想家であるジョルジョ・アガンベンの思想を検討することを通して、「考える力」と言われるように能力と直結されることの多い「考える／思考する」という所作の意義を、能力としてではなく経験自体として捉えなおす視座を提示することにある。

新学習指導要領の指針（2015年）において思考力は「問題解決力」に近似して定義されており、教材や教授法、カリキュラムの開発においては「論理的思考力」や「批判的思考力」といった思考力の「育成」が課題とされるように、依然として教育は思考を「（問題解決という）目的のための手段」に位置付け、潜勢力（potentiality）を現勢化（actualize）する（潜在力を開発し、実際に思考する能力を身に付ける）ことを主眼とする向きが強い。

一方、既存の思考力とは違った形の自由な（哲学的）思考を目指す「こどもの哲学（P4/wC）」の研究が昨今著しく、学校現場に加え様々な施設で実践する動きがある。その目的や実践における流儀は実践者によって様々であり一枚岩ではなく、それがこどもの哲学（P4/wC）の理念にも適合的なのだが、今後普及されていくにつれ、目的がどのように設定されてしまうかも定かではない。

両者を一瞥して対比的に並べるのは適切ではないだろうし、様々な観点や方法に基づく思考（力）を分類することが本発表の目的なのでもない。本発表では、評価や達成の観点に即して分節化される以前の思考、潜勢力としての思考を、人間の言語活動とは何かと問うたアガンベンの思想を通して検討していく。

アガンベンの思想における根幹的テーマが、西洋形而上学を規定してきたアリストテレスによるデュナミス（可能態・潜勢力）／エネルゲイア（現実態・現勢力）という存在の分割に基づく「存在論的装置」の停止にあるとすれば、アガンベンにおける「思考（pensiero）」概念はその方途として重要な意味を有する。

本発表では、第一に、動物の音声（フォーネー）を「分節化」したのものとして人間の言葉（ロゴス）を捉え、「言語活動のなかに（かつて人間がもっていた）声を探し求め」ようとしてきた伝統的思考ではなく、音声と言葉の「接触」の瞬間を経験することとしての「思考」をアガンベンが打ち出していることを確認する。接触の経験としての「思考」とは、人が話すという事実（ファクトゥム・ロクエンディ）そのものを経験する「言語活動の経験」であり、「思考するという純粋な潜勢力を経験する」ことでもある。

続いて、アガンベンの潜勢力論を検討し、潜勢力／現勢力という対立図式に収まらない純粋な潜勢力をアガンベンが掬いだそうとするさまを見る。その際参照されるのが、潜勢力と非の潜勢力の不分明地帯を開くというバートルビーの定式——「しないほうがいいのですが（I would prefer not to）」である。

これらのアガンベンの思想を踏まえていくと、単なる能力としてではなく経験としての「考える力」という構想が浮かび上がってくることだろう。

世界志向の教育がもたらす政治的空間
—ガート・ビースタのアーレント思想の受容を通して—

中野孝太（九州大学大学院）

1 本研究の問題設定（リサーチクエスチョン）

本研究の課題は、オランダ出身の教育哲学者であるガート・ビースタ（Gert Biesta）のハンナ・アーレント思想の受容について検討することを通じて、「世界志向の教育」がもたらす「政治的空間」とはどのようなものであるかを明らかにすることである。

2 問題設定における主な概念の説明

① 「世界志向（世界中心）の教育」

ビースタの考える望ましい教育とは、生徒の主体性を生み出すことではない。それは、「生徒を教育者の判断の対象にすることではなく、生徒が自らの行動の主体になるように、つまり、自らの主体性と自由に注意を払うように促すこと」である。ビースタは若者や子どもを育成や介入の対象として捉えておらず、彼らに人生の主体として存在することを求める。さらには、自分自身の存在だけでなく、自然界や社会的な世界の「中で」「ともに」存在することについての問題を扱うのが教育だと主張する。そのような教育を彼は、「世界志向（世界中心）の教育」と呼ぶ。

② 「政治的空間」

「政治的空間」とは、「アーレント的自由」の達成可能な空間であり、その達成により、人間が関係的で社会的に存在する空間と本研究では定義づける。具体的には、ここでの「アーレント的自由」とは、複数性という条件のもとでの自由であり、自らが意のままに扱うことができない他者の存在を前提とする。よって、このような自由が出現する空間とは、「人間の相互行為の特別な質を象徴する」とビースタは位置づけている。この「政治的空間」について、教育実践での具体的な姿とその意義を、本研究の含意として論じる。

3 ビースタの思想にとってアーレント思想の受容が重要である理由

ビースタは様々な思想家に依拠した議論を行っているが、中でもジャック・デリダ、ハンナ・アーレント、エマニュエル・レヴィナスの名を重要な思想家としてビースタ自身が挙げている。それぞれの思想はビースタの議論において大きな役割を果たしている。しかし、ビースタの現在の思想の到達点の1つである「世界志向の教育」に至るまで、人間の主体性に関する議論（多様なビースタの主張の中でも核心となる議論）の軌跡を辿ると、一連の議論の中で継続的に依拠しているのはデリダやレヴィナスではなく、アーレントの思想だということがわかる。そして、近年のビースタは、教育にとって最も重要な課題は、「いかにして『世界の中で安らげるか』（"be at home in the world"）という問題にあると確信するようになった」。この表現自体もアーレントの言葉に拠るものであり、アーレントの理論を礎にした実存的な教育の重要性を訴えかける。よって、ビースタの議論を正しく捉え、彼が追究しよ

うとする民主主義と教育に関する思想の全体像を明らかにしようとする際、アーレントのどのような議論を、どのテキストから参照し、どのように受容していったのか（その受容及び理解に課題や特殊性はないか）を詳細に検討することは意義深いと考えられる。

4 本研究の方法

ビースタのアーレント解釈とアーレントのテキストとの比較

5 本研究のねらい（貢献）

- ①近年、日本や海外の多くの研究者から注目を集めるビースタの民主主義教育の思想において、その基底に在るアーレントの諸概念との関連及びその重要性をあらためて明らかにし、ビースタ思想の発展可能性と課題を示すこと（調査した限りでは、日本においてビースタの思想とアーレントの思想の関連性を議論した論文は存在しない。そういった点でも本研究の価値があるはずである）。
- ②日本の主権者教育に対する含意として、学校での教育活動について、(ビースタの言葉を借りれば) 実存的な視点を新たに加えること

6 論文の構成

第一章…ビースタの実存的な教育思想の中心的な概念の確認

第二章…ビースタのアーレント思想の受容・理解の概要とその変遷の検討

第三章…ビースタのアーレント理解の問題点（あるいは議論の余地がある箇所）、ビースタの思想の発展可能性を併せて検討

- (1)「誰が」という問題
- (2)「どこで」という問題
- (3)「何を」するのかという問題

第四章…「世界志向（世界中心）の教育」における「政治的空間」のあらわれについて近著“World-centred education”で取り上げられた事例（ホーマー・レーンの複雑で怪奇な出来事）を検討しながら、先ほどの論点(1)～(3)で得られた知見を活用して議論
この章の最後では、日本の主権者教育への含意を議論し、教育現場での実践と政治理論の架橋を試みたい

【第 2-6 分科会】

我が国の主権者教育実践研究の特質と課題

―学校と地域との連携を視点として―

山田凧紗（岡山大学大学院）

本研究は、学校と地域との連携に着目した上で、これまで実践されてきた我が国における主権者教育実践研究の特質と課題を明らかにしようとするものである。

選挙権年齢が 18 歳に引き下がってから 6 年が経ち、これまで様々な主権者教育に関する研究や実践が報告されてきた。中でも、高校 3 年の年が 18 歳に当たるという点から、高等学校においては、政治参加や選挙制度に関する内容がより重視されるようになった。また、授業実践においては、教師だけでなく、選挙管理委員会や明るい選挙推進協議会、N P O 法人といった様々な団体・機関が外部人材として参画する授業が社会科系教科を中心に実践されている。

これまで、多様な主権者教育の実践が報告されているものの、その特質や課題を整理した研究はあまりなされていない。そこで本研究では、学校と地域との連携を視点に主権者教育実践研究の特質と課題を見ていこうと考えた。

主権者教育実践研究の先行研究としては、桑原の「高校生のための主権者教育実践ハンドブック」と藤井・大畑の「ライブ！主権者教育から公共へ」がある。

桑原(2017)の研究は、主権者教育の目的や役割について検討した上で、主権者教育を学校教育で実践することの意義や教育課程上での位置付けについて述べている。また、各地で行われている主権者教育実践を 4 つに類型化し、類型ごとに実践例を紹介している点が特徴である。

藤井ら(2020)の研究は、学校現場の実践者として年間を通して主権者教育を行なっている大畑の授業が複数取り上げられたものである。この授業の特徴は、アクティブラーニングを用いた地域課題解決学習という点であり、新しい主権者教育教材作成のためのワークショップを提案しようとしたものになっている。

いずれの研究においても共通する点は、学校だけで主権者教育を行おうとするものではなく、地域や社会と連携しながら、主権者教育を行なっているという点であると考えられる。一方で、学校が中心の授業や、外部人材や地域に一任する任せきりの授業も見られ、学校中心、地域中心のいずれかになっていると真の連携が図られていないとも考えられるであろう。

上記の点を踏まえ、このような研究を行うことは、学校教育の現場において主権者教育を普及させるだけではなく、現在抱えている主権者教育実践の課題克服に繋がるものであると考えられる。

参考文献

桑原敏典編著『高校生のための主権者教育実践ハンドブック』明治図書，2017 年。

藤井剛・大畑方人『ライブ！主権者教育から公共へ』山川出版社，2020 年。

ESD for 2030 チェンジエージェントのための ESD とシチズンシップ教育
—自分の将来と社会の未来を統合的に考え、社会に参画し、デザインする—

長岡素彦（一般社団法人地域連携プラットフォーム）

前回の「ESD for 2030 とシチズンシップ教育-SDGs でのシチズンシップ教育」(1)で論じた ESD for 2030 とシチズンシップ教育をさらに深堀し、チェンジエージェントのための ESD とシチズンシップ教育を論じる。また、チェンジエージェントのための ESD の実践として行っているワークショップ事例などを紹介する。

第 74 回国連総会決議「持続可能な開発のための教育：SDGs 達成に向けて (ESD for 2030)」(2)(以下、「ESD for 2030」とする)において「ESD は SDGs の達成の不可欠な実施手段」であることが確認された。この ESD for 2030 は「ESD の実施のためのグローバル・フレームワーク」であり、ESD に関するグローバルアクションプログラム (ESDGAP2015-2019) の後継で、より公正で持続可能な世界を構築するために ESD と 17 の SDGs をポリシー、環境、教育者、若者のエンパワーメント、地域での行動をキーに実行するものである。

また、現在のデジタルトランスフォーメーションの時代には人々はデジタルな公共性の空間に参画し社会構造も変化しており、また、そこでのシチズンシップ、デジタルシチズンシップが重要になっており、この ESD for 2030 も国連・ユネスコの MIL メディア情報リテラシー の成果などにより、ESD はリテラシーはグローバルシチズンシップとデジタルシチズンシップを基盤に再構成される。(3)

この ESD 自体のトランスフォーメーションをさらにすすめていくには、ここでは 3つのポイントが考えうる。それは、メディア情報リテラシー型 ESD、チェンジエージェントのための ESD、ソーシャルラーニングとしての ESD である。

SDGs でのこのうち SDGs でのシチズンシップ教育に、特に重要なのは チェンジエージェントのための ESD である。チェンジエージェントのための ESD とはトランスフォーミング（変革する行動）するもので、学習者環境、経済、社会の新たなトランスフォーメーションをすすめる「システム」のチェンジエージェント（変革の担い手）であり、同時に、ひとりひとりが学びによって自身の行動、態度、ライフスタイルからトランスフォーメーションをすすめる「個人」としてのチェンジエージェント（変革の担い手）の両方である。このことにより、システム・社会と個人のそれぞれの SDGs トランスフォーメーションをすすめることができる。(4)

つまり、2030 アジェンダ SDGs では、学習者が目標達成のために「目標を自分事化」し、今までの仕組みの中での役割で将来を考えるのではなく、学習者が社会・経済・環境を変化を見据えて、自ら変化に適応するだけでなく、よりよい変化を起こしていくものである。

チェンジエージェントのための ESD の実践として行っているワークショップ事例などを紹介する。チェンジエージェントのための ESD ワークショップは「個人」としてのチェンジエージェントと社会などの「システム」のチェンジエージェント の 2つのタイプがあり、どちらも「個人」と「システム」を統合的に考えて、未来を考え、構想するものである。「個人」としてのチェンジエージェント ESD ワ

ークショップは個人の将来に重点を置いたものであり、今ある職業や業種へ適応ためのキャリアの教育ではなく、サステナブルを基本において自己の将来考えるものである。「システム」のチェンジエージェント ESD ワークショップは社会の未来に重点を置いたものであり、学習者が社会・経済・環境を変化を見据え未来を考えるものである。

双方とも大学などの教育機関や広く一般のプログラムとして実施しているが、社会の未来のためのSDGsを考えていだけで自分の将来像を描きにくく学習者、また、自分の将来像だけを考え、社会の未来とは無縁と考える学習者が、それぞれ、自分の将来と社会の未来を統合的に考えられるものである。

SDGs の教育と称するものの多くは学習者が SDGs の目標達成のために「目標を自分事化(強制)」するもので、学習者が「一人ひとりの問題意識に立脚した『望ましい未来像』に向けて、地域や社会の変革と創造の過程に参画していく」シチズンシップ教育とは異なる。

また、キャリア教育と称するものの多くは学習者が今ある職業や業種へ適応の教育に陥りやすく、「社会デザインの担い手を育てるシティズンシップ教育とは異なる。

このようなSDGsの教育と称するものやキャリア教育と称するものを初等教育、中等教育で受けている現状では、ESD for 2030 チェンジエージェントのためのESDとシチズンシップ教育によって自分の将来と社会の未来を統合的に考え、社会に参画し、デザインしていくようになることが重要である。

注

- (1)長岡素彦,ESD for 2030 とシチズンシップ教育-SDGs でのシチズンシップ教育, シティズンシップ教育研究大会 2020 研究発表要旨集,日本シティズンシップ教育フォーラム 2020,2020.10
- (2)第 74 回国連総会決議,持続可能な開発のための教育:SDGs 達成に向けて (ESD for 2030), 2015.12
- (3)長岡素彦.SDGs と ESD・PBLー2030 持続可能な開発アジェンダのための ESD(ESD for 2030),関係性の教育学,Vol. 20 No. 1,2021.6
- (4) 長岡素彦 ,SDGs トランスフォーメーションと SDGs チェンジエージェントー持続不可能な社会と COVID-19 を超えて,武蔵野大学環境研究所紀要,10,2021.3

政治参加への見方の転換をめざす高等学校公民的分野の単元開発
——単元「投票は必ずしも良い政治参加といえるのか」の場合——

久保美奈（広島大学大学院）・小栗優貴（広島大学大学院）

1. 問題の所在

社会科とは、民主主義社会における市民的資質の育成を目指す教科である。本研究では、その資質を障害、ジェンダー、人種・民族、年齢、セクシュアリティなどの様々な社会的分断を越え、多様な人々と共に生きる民主的な社会を形成しようとする力とする。

橋本(2012)によれば、これまでの社会科における社会参加学習では、日常生活における消費行為が、価値や社会形成に関わっていることを分析する「消極的社会参加」や、問題が大きすぎたり、関与方法が難しい場合、シミュレーションやロールプレイを通し、問題解決の在り方について考察する「象徴的・模擬的社会参加」、地域社会の諸課題を取り上げ、その問題の解決策について、地域社会と協働し、その解決策の在り方について考察する「積極的社会参加・社会行動」に分類できるとする。一方で、これらの社会参加学習で扱われるような政治参加の内容は、あくまでも選挙や政党活動、国民投票、市民発案などの「制度的参加」（坪郷が中心的であり、許可されたデモ、署名、集会などの合法的な「非制度的参加」や、禁止されたデモや暴力などがみられる非合法的な「非制度的参加」についてはほとんど触れられてこなかった。

SNSなどのオンラインでのコミュニケーション方法が浸透した現代において、オンライン上でのデモや署名、集会のような「非制度的参加」の政治参加の在り方は、今や地域活動よりも子供に身近なものである。また、社会で様々な抑圧構造を形作る現代の規範に挑戦する、公正実現のための社会運動などの活動は、制度的参加の中では著しく制限される場合もある。ところが、そもそもこのような「非制度的参加」である社会運動に対するイメージは若年層ほどネガティブなものである。

2. 研究の目的と方法

そこで、本発表では公正をめざす政治参加に対する認識や、その活動をエンパワーするための高等学校公民的分野の単元として開発した「投票は必ずしも良い政治参加といえるか」を示す。そして、本単元の実践や論文化に向けたフィードバックを本発表の議論の中で得ていきたいと考えている。

本単元の開発手順は次の通りである。第1に、問題意識や社会正義教育の理論から単元のデザイン原則を構築した。第2に、デザイン原則に対応する活動を考え、活動に用いる実際の事例を収集し、教材を作成した。単元の具体については当日の発表にて詳細に示すこととする。

【引用文献】

坪郷實（編）（2009）『比較・政治参加』ミネルヴァ書房。

橋本康弘（2012）「社会科における社会参加」社会認識教育学会（編）『新社会科教育学ハンドブック』、明治図書、pp.195-203。