

シティズンシップ
「市民性」を育むためのカリキュラム実践[†]

—子ども達と教師によって

「生きられた（生きられている）カリキュラム」という視点から—

草刈 藍*・青柳 宏**

宇都宮大学教育学部*

宇都宮大学大学院教育学研究科**

シティズンシップ
「市民性」とは何だろうか。あるいは、「市民である」とはどういうことだろうか。端的に言えば、それは、自己利益だけに溺れない生き方を選ぶことではないか。例え、自分が損をしても、正義に従いたいと思う心がある。他者に対して、より優しくしたいと思う心がある。また時に、国の政策を疑ってみる必要もある。他国から見て、自国が本当に正しい国なのかと。即ち、市民であるとは、他者を受け入れ、時に迷い、時には国をも疑い、時には苦しみながら生きていく人間性を創造していくことだろう。

この「人間性の創造」のためにこそ、「市民性」を育むための教育（シティズンシップ教育）が求められる。そして、それは狭い意味での「政治教育」ではない。そうではなく、具体的な問題に則して、人が人に向き合い、悩み、苦しみ、考えながら、人が人を受け入れていくのを支える営みである。だから、そのような営みの原点は、例えば小学校の学級にある。本稿は、敢えて小学校中学年の子ども達と教師の営みを見つめ直すことから、これまで提示されてきた「シティズンシップ（市民性）教育論」を問い直し、「市民性」を育むための教育の、より根源的な展望を示したいと思う。

キーワード：他者、経験、概念（言葉）、責任、生きられた（生きられている）カリキュラム、社会化、主体化

1. はじめに

現在、多くの国において、学校教育において「市民性（シティズンシップ）」をいかに育てていくか、ということが、これまでも増して大きな教育課題として意識されている。そして、日本においてこの課題はとりわけ重要、緊急の課題とあってよいだろう。例えば、内閣府がおこなった「平成25年度我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」では、「社会をよりよくするため、私は社会における問題に関与したい」と考える日本の若者の割合は、七カ国（日本、韓国、アメリカ、英国、ドイツ、フラン

ス、スウェーデン）中、最低である。また、同調査で、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」と考える日本の若者の割合も七カ國中、最低である（p.67-8）¹。そして、このような事態は、日本青少年研究所が2008年におこなった「中学生・高校生の生活と意識—日本・アメリカ・中国・韓国の比較—」においても同様の結果が既に出ている。即ち、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」と考える中学生・高校生の割合は、四カ國中、ともに最低である。そして、逆に、「社会のことは複雑で、私が関与したくない」及び「私個人の力では政府の決定に影響を与えられない」と考える中学生・高校生の割合は、四カ國中、やはりともに、最高である（p.15-6）²。

こうした現状をふまえ、日本においても、既に様々な人々が、「市民性」をどのように育てていったらよいか、といういわば「シティズンシップ教育論」

[†] Ai KUSAKARI* and Hiroshi AOYAGI**:
Curriculum practice for nurturing the
citizenship: from the perspective of “A lived
curriculum”.

* School of Education, Utsunomiya University

** Graduate School of Education, Utsunomiya
University

（連絡先: aoyagi@cc.utsunomiya-u.ac.jp）

を提示している。そして、その中で、しばしば言及され、参照されているシティズンシップ教育論は、イギリスの政治哲学者であるバーナード・クリックによる「シティズンシップ教育論」である。また、近年においては、教育哲学者のガート・ピースタが、これまで提示されたシティズンシップ教育論をより包括的な視点から批判的に論じながら、同時にこれまでのシティズンシップ教育を越える視点を提示しようとしている。

本稿は、これまで多くの論者に参照されてきたクリックのシティズンシップ教育論を改めて検討することを通して、その卓越性がどこにあるのかをまず明確にしたい。と同時に、クリックのシティズンシップ教育論に対する本質的な疑問をも提示したい。また、本稿は、ピースタの提示したシティズンシップ教育批判の視点をふまえながらも、クリック及びピースタのシティズンシップ教育論を、現実の日本の学校における教師と子ども達の視点から批判的に問い返したい。この「現場からの問い返し」こそが、本稿の核をなしている。

本稿で取り上げる日本の学校の教師と子ども達の「視点」とは、ある現実の小学校三年生の子ども達と担任する教師のものである。しかし、私達は、小学校中学年の教師と子ども達、また子ども達同士の間で繰り返されている実践からこそ、「市民性」を育むための、より包括的な「カリキュラム実践」の展望を獲得することが出来ると思う。本稿は、そのために、子ども達と教師によって「生きられた(生きられている)カリキュラム Lived curriculum」という新しい概念を提示することで、この展望を得たいと思う。

シティズンシップ教育のあり方が論じられる時、中学生、高校生の段階が対象とされることが少なくない。しかし、私達は、問題の根はそれ以前にあると考える。端的に言えば、既に小学校段階において、「(小学生なりに) 具体的な問題に則して、他者と本気で語り合い、より問題を深く認識した上で、行動の展望をもつ」ことが疎外されているのではないだろうか。以下、この問題意識を強くもち、考察をすすめていきたい。

(尚、本稿では、「シティズンシップ教育」、「『市民性』を育むための教育」、「市民学習」等の語を同時並行的に使っているが、これは便宜的なもので、概念上の区別をしているわけではないことを予めお

ことわりしておきたい。)

2. バーナード・クリックの「シティズンシップ教育論」

イギリスの政治哲学者であるバーナード・クリック(1929~2008)はその著書『シティズンシップ教育論』の第一章で、自らが委員長として関わったシティズンシップ教育についての重要な委員会報告『一九九八年報告』から、シティズンシップ教育の主軸となる三つの教育内容(学び)を掲げている。

「第一に、生徒は最初から、教室の内外で、権威ある立場の者に対しても対等な者に対しても、社会的・道徳的に責任ある行動をとるように学ぶ。」

「第二に、生徒は、自分が属する地域社会の暮らしや営みを学び、貢献できるような関わりを持つ。」

「第三に、生徒は、知識・技能・価値のいずれの面からも公的生活を学び、公的生活に影響を与えるにはどうしたらよいかも学ぶ。」(クリック, 訳, 2011: p.20-21.)

以上のシティズンシップ教育において主軸となる三つの教育内容(学び)の提起は、1960年代からクリックが提起し、また追究し続けてきたシティズンシップ教育のあり方の本質を凝縮したものであると言えるだろう。因みに、クリックは、三つ目の「公的生活に影響を与える」ために必要な「知識・技能・価値」を「政治的リテラシー」と呼んでいる。

クリックは、独自の論として、政治とシティズンシップ教育の仕事は「対立や困難の解決のために合意された行動方針や、容認された手続の範囲内で、道徳的に受け入れ可能な妥協点を見出す」ことと述べている。クリックは政治について「相異なる利益の創造的調停(2011: p.58.)」「創造的妥協という中間の道(2011: p.85)」、さらに「多様性を認め許容すること(2011: p.59.)」だとも述べている。異なる主張をしている者同士が、お互いの差異に気づき、第三の道を創造することは容易ではない。しかしそれは政治の世界以外の日常生活でも行われていることであり、人間関係の中では必要なことである。学校教育で行うべきことはお互いの主張の差異がわかるような機会を設けることであると。大きく違っていないように見えるところにこそ、それぞれの差があることを十分に理解しなくてはならないという。

クリックは実際に学校教育の中でシティズンシッ

プを扱う内容について、若者の政治への無関心や世代間の対立がおこっているという。そして、「憲法」や「健全な市民のあり方（シティズンシップ）」から行くと、すでに懐疑的・冷笑的態度になっている若者にとってその興味を引き出すのが難しいというのだ。そこで「政治的対立は何をめぐる生じ何を目的としているかについて、生徒の理解を手助けする利点」があると主張している（2011: p.29-32）。すなわち、具体的な政治的対立を示し、どちらが自分にとって、他者にとって、あるいは社会にとって望ましいことなのかを考えさせることが、政治に「懐疑的・冷笑的」になっている若者（生徒）に政治的意欲を喚起することが出来るということである。つまりクリックは、政治そのものからの出発を推奨している。「…適切な指導の下に早い段階から現実的・論争的問題について議論し、参加し責任を負う機会を持つことが、責任を学ばせ道徳的価値の意味を得心させる最善の方法だ」ということである（2011: p.183）。

またクリックは、「『よい子になりなさい、そして参加しなさい』式の教育の危険」性としては、「参加自体がよいものであり、しかも、できることの中で最善の行動だ、という思い込みがある」と批判している。実際、大人になっても、選挙以外で国政や地方自治に参加することは、自らの仕事を優先せざるを得ない社会では難しい。しかし、実際に何が起きているかを知ることは、参加の機会と同様重要なことであるとクリックはいう。よってゲームや討論、模擬議会やクラス選挙などのアメリカ流の民主主義についてもクリックは懐疑的である。「楽しいだろうし、ある程度の政治的マナー[と寛容]を教え、表現や提案の技術を上達させ、型通りの授業の退屈さを和らげるだろう」。しかし、本当に大切なことは、実際に何が起きているのかを学ぶことができていくか、ということであると。つまり授業の方法を工夫しすぎて内容を犠牲にしてはならないということである。このような授業の危うさは「結局、『世の中をどう改革したらよいか』だけをひたすら生徒に議論させて、政治的教育を活性化しようとする試みすべてに共通する」という。言い換えればクリックは、どのようにしたら良いかという方法論のみに偏した政治教育や、議論をするだけの教育の問題を指摘している。そうではなく、それらは社会が実際にはどうあるのかという「現実的知識」からでてこなくて

はいけないというのである。「若い一般市民が、解決すべき共通の問題という観点から考え、相互理解が不可能な障壁を築き上げるのではなく共通の言語で共通の問題について語るよう促すこと」こそ、クリックが一番大切であると述べている点である（2011: p.50-53）。

またクリックは、「コンセンサス（合意）」を追究する（させる）政治的態度あるいは政治教育には懐疑的である。クリックによれば、本来コンセンサスとは、ばらばらの何かをくっつけるための「精神的な接着剤」なのではなく、「すでに共同生活している人々の接続の共存を円滑にするために生じ」というのだ（2011: p.60.）。そしてクリックはコンセンサスが強要された場合に抑圧的になることに触れ、秩序を維持することにはならないという。コンセンサスを強要されればされるほど、抑圧的で脆弱になるという。

それゆえ、クリックは論争的問題から始めることを強調するのである。それらを議論する中で、根本的になぜそのような問題が生じているのか、何が制度や手続き上の不調和を生み出しているのかといった疑問がでてくる。そして、それらを深く掘り下げるために「十分な一般的知見」が必要になる。そしてその知見から制度や法律、憲法に至るまでの興味が湧いてくる。こういった「批判的思考」を「移転可能なスキル」としている。そのスキルを使い、「保守」「参加」「改革」といった「政治に関する主立った理論的考察」が求められるという。それはまさに「政治教育」ではなく「政治リテラシー」の向上を目指すものに他ならないという。政治教育が「あらかじめ用意された特定の政治目的を実現するための手段」であるのとは反対に、政治リテラシーは「日常生活や日常言語から取り出された概念を現実に即して理解できること」だという（2011: p.89.）。その政治リテラシーを身につけた人は「知識」「態度」「技能」の点で共通点があるという。

またクリックが強調しているのは、政治に関する多くの情報を子どもが学校からではなく、メディアから受け取っているということだ。そこで学校の役割として、「生徒がこうした情報を批判的に扱うのを手助けし、また、生徒が自分の意見を持ち、他者の意見を尊重し、責任ある仕方でも効果的に参加する意思と手段を持つよう手助けすること」としている（2011: p.91.）。その上での教師の役割としては、「主

要な仕事は他者の感情を理解する力を育成すること」とし、「現在必要なのは、たんなる自己表現ではなく、知識や他者の感情を理解する力を刺激すること」としている(2011: p.74-6)。

さらにクリックは行動への意欲についても言及している。つまり、能動的参加(参加しないと拒否することも含む)をできる人が、必須の知識や技能を持たないからといって「参加の機会を奪われるべきではない」ということである。「目標は、全員一致の最終決着に到達することではない。現に存在している考え方や態度に対する力強い寛容を育むことである。(2011: p.101.)」「政治とは、相異なる利益の創造的調停である。利益を主に物質的なものとみならずか、精神的なものともみならずは問わない。実際には、両者が混じり合っているのが普通である。(2011: p.58.)」と述べている。

ところでまた、クリックが、シティズンシップ教育のあり方の追究をはじめた1960年代から2000年代まで、一貫して重視しているのは、政治的事象を「概念」によって捉えさせる、ということである。クリックは次のようにいう。

「われわれはいつでも、自分の住んでいる世界について、不確かで稚拙で誤ってさえいても、何らかの一般的なイメージや理解を持っている。どんな教育にせよ、教育とはそうした世界イメージを説明し、何らかの議論や外的証拠へ訴えかけながら、既存の世界像の修正や新しい世界像について、たとえ単純でも一般的に説明することである。イメージは概念から生成する。子どもは、自覚していようがまいが、概念から学び始める。子どもも大人も概念を研ぎ澄まそうとし、概念どうしの結びつけを見出すために意味を広げ、新しい経験や問題に対応するために特別な概念を発見し受け入れていく。

こういうわけで、概念から学習を始める以外に選択の余地はない。」(2011: p.214)

それゆえ、クリックによれば、政治的リテラシーを育てていくということは、具体的には、「政府」と「国民」、そして両者の「相互関係」という三つの概念の関係性を意識していくことであると。またこれら三つの概念(「政府」、「国民」、「相互関係」)は、それぞれの下位概念の理解を必要としているという。即ち、「政府」という概念を真に理解するためには「権力」、「実力」、「権威」、「秩序」の概念の理解が前提として必要になる。同様に、「国民」の概

念を理解するためには、「自然権」、「個人性」、「自由」、「福祉」の概念の理解が前提として必要になる。また同様に、「相互関係」の概念を理解するためには、「法」、「正義」、「代表」、「圧力」の概念の理解が前提として必要になるという。

要は、クリックの「シティズンシップ教育論」の軸は、子ども(生徒)が、「国民」と「政府」の関係性(「相互関係」)を、言葉(概念)によって捉えていくことを指導していくことにあると言えるだろう。例えば、私(青柳)は大学の教師として、学生達に、具体的な問題に則して、「国民としての私達が政府に対してどのような形で圧力をかけていったら、政府は国民に耳をかすことになるのか」といった問いかけをすることがある。しかし、学生の中には、そもそも国民が政府に対して圧力をかける、ということはあり得ない(「してはいけない」、あるいは「そのようなことは無理」と考えている者もいる。そのような学生は、政府の権力は国民に対して絶対的なものであると考えているのだろう。そして、学生がこのように考えるのは、政府と国民の関係性(相互関係)を、法、正義、代表、圧力等の概念によって捉える教育が行われてこなかったことを証していると言えるだろう。即ち、クリックが主張するような概念を重視する「シティズンシップ教育」が実践されてこなかったと。しかし、もし、クリックが主張する「シティズンシップ教育」が実践されたなら、私達一人一人の国民は、自らの自然権、個人性、自由、福祉のより一層の実現のために、どのように政府に働きかけていけばよいか、ということをお考えすることが出来るようになるのではないかと。この可能性を、クリックの「シティズンシップ教育論」は志向していると言えるだろう。

2. 2. クリックの「シティズンシップ教育論」の卓越性

上に、クリックの「シティズンシップ教育論」が、概念による思考を重視するものであることをみた。しかし、前項の冒頭に引いたように、クリックの主導した『報告』には、次の三つの「シティズンシップ教育」の教育内容が掲げられていた。「第一に生徒は、……社会的・道徳的に責任ある行動をとるよう学ぶ」、「第二に、生徒は、自分が属する地域社会の暮らしや営みを学び、貢献できるような関わりを持つ」、「第三に、生徒は、知識・技能・価値のい

ずれの面からも公的生活を学び、公的生活に影響を与えるにはどうしたらよいかも学ぶ。

一見すると、クリックの「概念によって思考すること」の重視は、三つ目の「知識・技能・価値」に関わる目的に対応しているように思われるかもしれない。しかし、そうではなく、クリックの「概念による思考」の重視は、第三の「知識・技能・価値」に関わるだけでなく、第一の「社会的・道徳的に責任ある行動を学ぶ」ことにも、第二の「地域社会の営みを学び、貢献できる」ことにも強く関わっていると捉えるべきだろう。子ども（生徒）たちは、例えば、他者の自然権や個人性や自由や福祉を意識できた時、「社会的・道徳的な責任」を感じる事ができ、そのために行動したいと意欲することになるはずである。そして、このことは、「地域社会への貢献」に関しても同様であろう。

このように、クリックの「シティズンシップ教育論」の卓越性は、まず、「概念によって思考すること」を軸にして、第一～第三の教育内容を統合的に（いわば「三位一体」のものとして）捉え、同時に、その内容を指導していくためには「概念によって思考すること」を重視すべきことを明確に主張したことにあると言えるだろう。

しかしまた、クリックの「シティズンシップ教育論」の卓越性は、「概念によって思考すること」を重視しながらも、私達（大人・教師）が、いわば「誤った概念重視」に陥らないように強く、説得的な勧告をしている点にもあると思われる。

例えば、クリックは、子ども（生徒）達に、「権力」、「自然権」、「法」等の諸概念を直接教えることを提唱しているわけではない。なぜなら概念を理解しても社会を理解したことにはならないからである。彼が主張するのは、授業内で教材を扱う際に、より一層概念を意識すべきだということである。すなわち、「…諸概念や諸々の区別を裏づけ研ぎ澄ますような争点、事例、問題に即して、授業を展開すべきである」と（2011: p.136）。つまり、具体的な問題を扱い、例えば政府が、国民にどのような手段を使って、どのような権力をふるい、その結果として、国民のどのような権利がどのように損なわれているのか、といった授業を展開する中で、子ども（生徒）が自然に概念を意識し、概念によって事象を捉えることが出来るようにしていく、ということである。それゆえ、「『自然権』とはどのような権利を指しているの

か」といったような教育（指導）とは全く異なるものなのである。

またクリックは、概念によって事象を捉える教育を重視すると同時に、「経験」を重視している。例えば、クリックは次のように述べている。

「価値をそのまま直接に教えることが可能だとは、残念ながら私は考えていない。意味のある価値は、実体験か想像上の経験から生じなければならない。そうでなければ、丸暗記すべき一連のルールにすぎなくなってしまう。」（2011: p.176.）

「道徳的価値は、性格の一部となり本能のように行動に影響を与えるには、必ず経験から生じなければならない。」（2011: p.176.）

クリックが、例えば地域社会のボランティア活動に参加していくことを「シティズンシップ教育」の一貫として位置づけたのは、このように「経験」を重視しているからである。例えば、教師が、社会的・政治的事象を概念（言葉）によってかみ砕いて捉えるように子ども（生徒）を指導できたとしても、それだけで子どもが政治的な主体になることはできない。そこには「経験」が欠けているからである。地域社会の具体的な問題に自ら関わり、悩み苦しんでいる他者に直接関わる経験がなければ、政治的な主体になろうとする意欲・意志そのものが育まれない。それゆえ、クリックは、「経験」と「概念」を等しく重視し、「経験」と「概念」を統合していく「シティズンシップ教育」を提起したと言えるだろう。

因みに、クリックは、ボランティア活動を一つの「教育内容」として肯定しているのであって、公正な政治的活動として手放して認めることにはむしろ警告を発している。なぜなら、活動の中で自らの手や足を使って自分の時間と労力を費やすことは「一般人にとっては要求度が高すぎる」ということと同時に、政府（あるいは自治体）が、ボランティア活動を主要な社会事業のシステムとして位置づけてしまうと、支援を必要としている人達のニーズに応えることが充分には出来ず、かつ本来政府（自治体）が担うべき責任を曖昧なものにしてしまうからである。即ち、「ボランティアを主とするようなシステムでは、ニーズやニーズをふまえた合理的優先順位に資源がとうてい及ばない」と（2011: p.145.）。また、クリックは、ボランティア活動に参加することがそのまま「健全な市民のあり方」だという誤解を生むおそれについても警告している。

「ボランティア活動があって、大方の人が法の支配を尊重していれば、それだけで健全な市民のあり方だという、当たり障りのない考え方に揺さぶりをかけることが、真のシティズンシップ教育に課せられた難しい任務である。」(2011: p.152.)

クリックによれば、ボランティア活動という「経験」が子どもにとって重要なのは、子どもがその経験を通して、社会的（政治的）問題がなぜ生まれてくるのか、さらには「国民（市民）」と「政府（自治体）」の関係性を自ら思考していく責任、意志、意欲を育むという点で重要なのである。クリックは、ボランティア活動を、単純に肯定したり、あるいは単純に否定するのではなく、改めて、クリック自身のシティズンシップ教育論の中に位置づけ直していると言えよう³。

ところでまた、クリックの「シティズンシップ教育論」の卓越性は、彼が一貫して「他者の感情を理解する力を育成する」ことを重視している点にあると思われる。クリックは次のように述べている。

「…、どの学習段階でも、主要な仕事は他者の感情を理解する力を育成することである。生徒が人生において出会うであろうさまざまな見方を理解させ、それらの見方が目標ばかりでなく問題もどう規程しているか理解させることである。」(2011: p.74.)

「現在必要なのは、たんなる自己表現ではなく、知識や他者の感情を理解する力を刺激することである。それは教師が挑戦すべき課題である。」(2011: p.76.)

そして、さらにクリックは次のようにいう。

「知識を与え、他者の感情を理解する力をつける教育をした後ならば、生徒に対して教師が特定の立場をとったり、『本音を語る』ことがあってもよい。ただし、後であって前ではない。後先の順序はとも重要である。」(2011: p.78)

クリックのいうように、私たちが「シティズンシップ教育」を実践していく時、「他者の感情を理解する」ことは最も大切なことであると言えるだろう。なぜ、ある人（他者）は、私とはちがって、ある制度が大切だと感じているのか、それを理解しようとするのは大切であろう。他者があることを欲しているその根っこにある感情を理解することなしに、他者との間で真に「創造的妥協」をすることは出来ないだろう。クリックのいうように、政治が人と人との間での創造的妥協を求めていく行為であることを認め

るならば、「他者の感情を理解する」ことは最も重要である。そして、私たちは、他者の感情を理解してはじめて「社会的・道徳的責任」を感じる事が出来るはずである。そして、前項でみた「…適切な指導の下に早い段階から現実的・論争的問題について議論し、参加し責任を負う機会を持つことが、責任を学ばせ道徳的価値の意味を得心させる最善の方法だ」というクリック自身の主張は、この「他者の感情を理解する」という視点からこそ、よりよくその意味を捉えることが出来るだろう。

またさらに、「他者の感情を理解する力をつける教育をした後ならば、生徒に対して教師が特定の立場をとったり、『本音を語る』ことがあってもよい」という提言も重要である。現在、日本では選挙権が18歳に引き下げられたことに伴い、学校において政治的な問題を扱う際に、教師の「中立性」が強く求められている。しかし、「中立性」の単純な強調（強制）は、教師と生徒が「政治的リテラシー」を育んでいくことを大きく阻害してしまうと思われる。なぜなら、「中立性」を単に守るべきこととして強制されてしまうと、教師はまず市民として、例えばある政策の妥当性を自ら思考することをやめてしまう危険性がある。教師が、自ら思考（検討）していないことを、生徒に教えることはそもそも出来ないだろう。この意味で、「中立性」の強制は、教師にも、生徒にも、「無思考」を強制することになる。

これに対して、「他者の感情を理解する力をつける教育をした後ならば、生徒に対して教師が特定の立場をとったり、『本音を語る』ことがあってもよい」というクリックの提言は重要である。例えば、教師が一人の市民として、政府の経済政策あるいは外交政策に疑問をもっていたとしよう。その際、クリックによれば、市民としての教師がまず行うべきことは、政府（他者）はなぜそのような政策が必要だと感じているのか、というまさに他者の感情を理解しようとする事だろう。そして、教師は、他者（政府）がそのような政策を欲している感情を可能な限り推測、検討して、そのことを生徒に説明した上で、その次に教師自らの主張（感情）を生徒に提示するのである。そのようにすれば、生徒は、政府（他者）の感情と、教師（他者）の感情を比較しながら、どのような政策が公正あるいは妥当かを自ら思考することが出来るはずである。

「他者の感情を理解する」ことは、まず教師にとつ

て重要である。例え、他者の求める政策に疑問を持っていても、なぜ他者がそれを求めるのかを理解していくことは、教師にとっての探究である。教師自らがそのような探究を行ってこそ、ある問題を、生徒が他者（政府、教師）の感情を客観的に理解しながら生徒自身の探究をすすめていくためには、教師はどのような授業をしたらよいかを構想することが出来るだろう。即ち、まさに「他者の感情を理解する力をつける教育をした後ならば」、真に中立的な「シティズンシップ教育」を実践することが出来るのではないか。（ただ、この時、教師一人だけの探究には限界があるだろう。この意味で、複数の教師同士の「探究の共同体」が必要になると言えるだろう。）

以上、クリックの「シティズンシップ教育論」がどのような卓越性を有しているのかを改めて検討した。もし、クリックのシティズンシップ教育論の卓越性を一言で言うならば次のように言えるだろう。即ち、現実的・論争的な問題に則して、子ども（生徒）が他者の感情を理解することで責任感をもち、同時に、経験（例えばボランティア経験）を促しながら、子ども（生徒）自らが「国民（市民）」と「政府（自治体）」の関係性のイメージを概念（言葉）によって緻密に検討し、子ども（生徒）自身がどのような政治的行為をとり得るかを思考し続けられるような教育のあり方を提起したということ。私達は、クリックのこの卓説した統合的視点から、多くのことを学び、実践を構想することが出来るのではないか。

しかし、私達は、以上のような卓越性を認めながらも、クリックのシティズンシップ教育論に対して疑問もある。次章では、その疑問を提示した上で、シティズンシップ教育のあり方について、改めて教育の現場から問い返してみたい。

3. 「市民性」を育むための「カリキュラム実践」とは

3. 1. クリックの「シティズンシップ教育論」に対する疑問

上に、クリックのシティズンシップ教育論の骨子とその卓越性について論じてきた。しかし、私達は、クリックのシティズンシップ教育論に対する疑問がある。それは一言で（とりあえず）言うならば、クリックのシティズンシップ教育論に基づく実践は、

「隠れたカリキュラム」が働いている教室の中で本当に効果をあげ得るのか、ということである。この私達の疑問を詳述する前に、「隠れたカリキュラム」の定義を引いておこう。

「カリキュラムという概念を『学校教育における児童生徒の経験の総体』と広義にとらえると、それは顕在―潜在という基準で分類できる。顕在的カリキュラムとはすなわち教育課程であり、教科指導と生活指導の両面にわたる。一方、隠れたカリキュラムとは、これら公の教育知識の選択・正当化・配分、伝達―受容過程を背後で規程する価値・規範・信念の体系を指し、①見えない（latent）カリキュラム、②隠された（hidden）カリキュラムととらえる立場に分類できる。①は教師が無意識に伝え、児童生徒が無自覚に学習する価値内容の分類・析出に力点を置き、②は社会統制や階級の不平等の再生産に好都合な価値内容が学校教育に隠されていることを問題とする。」（日本カリキュラム学会、2001: p.2.）

この定義をふまえれば、クリックのシティズンシップ教育論に基づくシティズンシップ教育は、顕在的カリキュラムに位置付くと言えるだろう。しかし、顕在的カリキュラムは、「公の教育知識の選択・正当化・配分、伝達―受容過程を背後で規程する価値・規範・信念の体系」＝「隠れたカリキュラム」によって規程されている可能性（危険性）がある。

具体的に言えば、クリックのシティズンシップ教育論にしたがって、例えば小中学校の教室で、「国民（市民）」と「政府（自治体）」の相互関係を可能な限り概念化して、子ども（生徒）が将来、政府（自治体）に能動的に働きかけられるよう、授業を実践したとしよう。しかし、そのような実践が行われても、実は（潜在的には）、その教室では、子ども達がいわゆる本音を語る事が抑圧されていたとしたらどうだろうか。子どもは、教師に対しても、また他の子どもに対しても、本音を語る事が出来ていないとしたらどうだろうか。あるいは、教師自身は、子どもが本音を語る授業を実践したいと思っても、当初予定していた授業の進捗が遅れることをおそれ、結果として本音を語り合う授業を実践することが出来ないとしたらどうだろうか。教師は、子どもに本音を語ることを許してしまうと、授業の秩序が壊れてしまうことを恐れるかもしれない。なぜなら、教室の秩序が壊れてしまえば、他の様々な授業も効率的に進めていくことが出来なくなる。そして、そ

のような「指導力の欠如」は、管理職からも、保護者からも非難の目で見られることになるだろう。

もし、このように、子どもも教師も、自らの本音を語ることが出来ない「隠れたカリキュラム」によって規程されていたら、果たして、「政府」に能動的に働きかけることが出来る「国民」に成長していくことが出来るのだろうか。この端的な疑問が、私達が、クリックのシティズンシップ教育論の卓越性を認めながらも抱かざるを得ない疑問である。

ところでまた、私達は、「隠れたカリキュラム」という概念そのものにも疑問がある。上にみたように、「隠れたカリキュラム」とは「公の教育知識の選択・正当化・配分、伝達―受容過程を背後で規程する価値・規範・信念の体系」として定義されている。しかし、このような「隠れたカリキュラム」は、本当に、教師や子どもに「隠されている」ものなのだろうか。例えば、教師は、管理職からある種の「教室における秩序」を強制されていることをかなりの程度意識しているのではないか。あるいは、本当は教師や他の子ども達に言いたいことを、教室の中では面と向かって言えないことを自覚している子ども達は少なくないのではないだろうか。あるいは、最初は自覚的であっても、徐々に「言えないことが当たり前」になってしまうのかもしれない。即ち、少なくとも「最初」は、「隠れたカリキュラム」は隠されていない。

そして、もっと本音を語りたい、語り合いたい、と思っている教師と子ども達は、絶えず「隠れたカリキュラム」（と呼ばれるもの）と葛藤して生きている。だから、この意味で、「公の教育知識の選択・正当化・配分、伝達―受容過程を背後で規程する価値・規範・信念の体系」は、教師と子ども達によって「生きられた（生きられている・生きられていく）カリキュラム Lived curriculum」と呼んだ方がよい。そして、ここでは、「生きられた Lived」という過去分詞を、これまで生きられ、そして今生きられ、さらにこれから生きられていく、というように、過去・現在・未来を貫く意識を意味するものとして捉えたい⁴。

だから私達は、学校において「市民性」を育んでいくシティズンシップ教育とは、「生きられたカリキュラム」をより意識して、「生きられたカリキュラム」をより自覚的に生き、再構築していく実践として捉え直したいと思う。

以上のような問題意識をもって、私達は、ある小学校（A小学校）の3年生の教室における実践を参観させていただき、また同時に実践をおこなった教師に対するインタビューも併せておこなった。その教師（A教諭）は、これまで「小学校において市民性を育んでいく」ということを強く意識して日々の実践をおこなってきたという。現在の日本の小学校のカリキュラム（顕在的カリキュラム）の中では、「社会科」、「特別活動」、「総合的学習の時間」等が特に市民性を育むための教科・領域として考えらる。しかし、むしろ私達は、このような教科・領域と市民性の対応にこだわらず、他教科、あるいは休み時間の活動等における教師と子ども、子ども同士の関係性に着目して参観、インタビューをおこなった。次節ではそれをみていきたい。

3. 2. 小学校3年生のあるクラスにおける実践

「生きられたカリキュラム」の中でこそ、「市民性」の基盤が育まれていくのではないか。それが私達の仮説と言える。もちろん、クリックの提起した「シティズンシップ教育論」では「市民性」は育めないということではない。そうではなく、クリックの「シティズンシップ教育」は、「生きられたカリキュラム」実践を基盤としてこそ成立すのではないか、ということである。このことを意識して、以下、A県A小学校、A教諭が担任する3年生の実践をみていきたい。因みに、ここで、私達が実践を見取っていく際に「独自性」と「共感性」という二つの視点を意識した。即ち、子どもの独自性は学級の中でどの程度確保され、また子ども自身はそれをどの程度認識しているのか。またさらに子どもがクラスの中でどのくらい他の子や教師に対して自分の意見を言うことができ、またそれが具体的にどのくらい共感的に受けとめられているのか。「独自性」と「共感性」とは、これらを見て取る視点である。そしてこの二つの視点を重視する私達の考え方は、クリックによる、現実の社会の「政府」と「国民」の関係性を軸にしたシティズンシップ教育論とは異なるものである。しかし、この私達の考え方とクリックの考え方のちがいについて論じる前に、まず、A教諭による3年生での実践を見ていこう。（尚、以下の3. 及び4. で掲げるA県A小学校、A教諭の担任する3年生の教室（40名）における実践の観察及びA教諭へのインタビューは2016年10月～2017年1月に行われた

ものである。)

因みに、A教諭は、先にも述べたように、市民性を育てていくことに関心が深く、同時に子ども達自身の「こだわり」を大切にしている。今年度の学級経営テーマは「自分にこだわりをもち、相手に伝える」というものである。そして、私達がまず注目したのは算数の授業である。

3. 2. 1. 算数「何算で計算するか」

これまでに習った計算の方法を使い、配布されたプリントの問題を解いていく。取り上げるのは、「60枚の色紙を3人で同じ数ずつ分けます。1人分は何枚になるでしょう。」という問題である。(以下、観察記録の部分を「」で括って提示。)

「T: この問題をどうやって解こうかね？」

(教師はまず何算になるか予想させ、どのように解いていくかを自分で考えるよう促す。)

T: どういう風にすれば解けるかな？

(子どもが挙手して何人かの意見を聞く。割り算やかけ算という意見が出たところで、「めあて」を子どもに尋ねる。2、3人の意見をまとめる。「どんな計算になるかわからないけど、みんなで考えよう」となる。その後、自分で問題を解いていく。)

T: いろいろ試してみるといいよね。みんなが言ったことはどういうことかなって。

(式と答えが出たら、なぜ自分がそのように考えたのかの理由を書くように促す。)

T: 絵を使ってもいいし、数直線を使ってもいいです。

(さらに5分ほど考える時間を設ける。)

T: 途中で分かんなくなっちゃった人？

(子どもたちが挙手をする。教師は一人を指名し、その子どもは教室の前の実物投影機にプリントを写しながら説明する。)

C1: $60 \div 3 = 9$ あまり33になって、3の段を言ってみて60には辿りつかなかったから、でもあまりが多すぎて分かんなくなっちゃった。掛け算でやったら $60 \times 3 = 180$ 。

T: かけ算、割り算の答えどちらが正しいと思う？

C1: それも分からない。それも疑問。

T: C1の悩みは分かりましたか？同じように悩んでいた人いる？

(数名の手が上がる。)

T: C2はどう？

C2: あまり33は割る数3より大きいからだめ。それより大きい数でやったほうがいい。だから僕は $60 \div 3 = 20$ だと思う。

(「賛成」の意味のピースサインが3分の1ほどあがる。)

C3: 10以上の数でやればいい。

T: 今日はみんな集中しているね。とてもいいです。他に意見のある人いるかな？

C4: 私は $6 \times 3 = 18$ でそれに0をつけて180になりました。

T: 今の意見について何かある人？

C5: 180は60より大きいから違うと思います。

T: みんなの意見を聞いてC1どう？

C1: 割り算のやり方が違うけど、かけ算はできないから、やっぱり割り算だと思う。

C2: もっと大きな数になった時はどうすればいいの？

T: そうだね、もっと大きい数になったらどうしよう。この問題、答えはたくさんあっていいの？何を求めたいんだっけ？

C: 一人分の枚数。

(ここでチャイムが鳴ってしまい、考え方や答えは次回の授業で扱うことになった。)

答えが一つしかない算数の授業でも、児童の式の立て方や考え方の過程からは思考のゆらぎをみることが出来る。児童が他の児童の意見を聞き、お互いの根拠を理解しようとする学び合いが際立っていた。自分の意見をはっきり持っていた子ども、友達の意見を聞いてあらゆる可能性があることに気づくことができる。また「なぜ友達がそのように考えたのか」という問いにまで発展することもできた。さらに発表の中で自分の考えを相手に理解してもらうための表現も工夫していた。

子ども一人ひとりの「独自性」の発揮、表出について、教師がそれを受け入れ、多様な考えを保障していることがわかる。しかし算数という教科である以上、1つの答え、正しい答えに導く必要がある。その分授業の構成や進度を考慮しなくてはならない。子ども一人ひとりの理解度を注意深く見極める必要がある。

しかし、この授業では、子ども達は、いわば「○君はそう言っているけど、でも、ぼくは～と考え

る」という独自性が生きられている。間違っているかもしれない、でも、ほくは～思うんだけど。この授業では、まさに自分の「こだわり」にとことんこだわるのが保障されている。しかし、多くの（あるいは少なくない）学校の教室においては、子どもたちは、例えば「自分は～思うんだけど」と内面で思っても、それを言うことができないのではないか。ここでは、「言いたい、でも言えない」という葛藤が「生きられている」。そして、この葛藤を乗り越えて、「実はほくは～思うんだけど」と言えたとしたら、（もちろんその子自身の勇気ということもあるが）それは教師と回りの子どもに受け入れられていることを、その子が内面で実感できたからだろう。

このように、子ども（人）が、何かを語ろうとすること、それでも時に語れないでいること、でもそれを乗り越えて語れること、そうした葛藤は、絶えず子どもの内面において「生きられている」。ただ、このような葛藤すらもはや意識することなく、教室で教師が求めている暗黙の「秩序」に一方的に従うことが内面化されてしまえば、まさにそれは「隠れたカリキュラム」になる。しかし、そうなる前に、教師も、子どもも、葛藤を生きているのである。そして、「市民性」とはまず、このように、語りたい、語れない、でも語りたい、そして受け入れられた、いや受け入れられなかった、といった「独自性」と「共感性」の関係性の中で育まれていくのではないだろうか。

次に、算数の授業とはうって変わって、休み時間におきた「喧嘩」をめぐる事例をみてみよう。

3. 2. 2. 業間休みドッチボール

クラスの係が計画し2時間目と3時間目の休み時間に校庭でドッチボールをした。

赤白に分かれて行く。中盤、チーム同士で争いがおこる。どちらのボールなのか、線を出た・出ない、当たった・当たらないで喧嘩がおこる。そのうち同じチーム内でも、誰がボールを投げるかで言い争う場面や、止めに入った子どもがボールをぶつけられてしまうなどの場面が見られた。当事者の子どもたちはお互いに悪口を言い合い、それを見ている子どもたちも怖くて何も言えない様子だった。

「C1: はやくしてよー。

C2: 時間がなくなっちゃう。

（という声も届かず、喧嘩している子たちは夢中である。そのうちにチャイムが鳴ってしまい、教室に戻らなくてはいけなくなってしまった。）

C3: 喧嘩しなければもうちょっと遊べたのにさー。（喧嘩していた子どもたちは教室についてもぶつぶつ言っている。）

C4: ○○が悪いんだよ

C5: 俺は線でてないからな

C6: 俺は、○○を止めにいっただけなのにさ。

（3時間目のチャイムが鳴っても、喧嘩をしていた子どもたちの声はおさまらない。）

T: 喧嘩しちゃった人はだれですか？

（6～7人の手があがる。）

T: その人たちは授業に[気持ち]を切り替えられる？もし切り替えられないなら、この時間みんなに使わないといけなないけど。

C: 大丈夫、切り替えられる。

T: じゃあ昼休みに先生に話しかせてね。

（昼休みになり子どもたちは教師のところへ集まる。）

T: 何があったの？

（教師は一人一人の言い分を聞く。）

T: みんなはどう思うの？

C1: 恥ずかしい。

T: 何が恥ずかしいの？

C: みんなで喧嘩して遊ぶ時間が減っちゃったから。

T: じゃあこれからどうしよう？

C1: ○○にイラついて文句言ってごめんなさい。ここにいる人だけじゃなくて、白組のみんなに謝りたい。

C2: でも僕はまだ謝れない。

T: 納得できないところがあるの？じゃあまた先生と話そうね。

（チャイムが鳴り5時間目がはじまる。）

T: C1くんからみんなにお話があるそうなので、ちょっと時間ちょうだいね。

（C1が教卓の前に行く）

C1: ロングの時間にブチ切れて、白組の人のこと文句言っちゃったから、ごめんなさい。

T: C1くんは自分からみんなに謝りたいと言ってくれたので、時間をとりました。先生は何も言ってい

ません。

C2: 先生、僕もみんなに謝りたいです。

T: 納得できたの？

C2: できた。僕もドッチボールの時間に喧嘩しちゃって、ごめんなさい。

T: 喧嘩しちゃった人みんな、自分で反省できていたので、素晴らしいと思いました。』

上に見たように、子ども同士の喧嘩はたくさん起こる。また小学校3年生という発達段階を考えれば、自分の主張をはっきりと言うようになる年齢であり、それらがぶつかり合うことは避けられない。その時に子ども自身がその衝突をどのように捉え、子ども同士の人間関係を形成していけるかが重要である。

3時間目が始まった時に教師は、授業に「気持ち」を切り替えられるかを尋ねた。そこから昼休みまでの間、子どもたちは普通に過ごしているように見えた。しかし心の内では様々な気持ちがあったに違いない。それらを聞き出し、自分たちで今後どうすればいいか考えさせることが、子どもからの言葉を引き出した。

C2が謝れた理由として考えられることは、業間休みから時間が経ち、気持ちを落ち着けられたということ、C1の様子をみて「どうしよう」と思っていた気持ちが固まったことなどがあげられる。自ら謝るという自主性を発揮しつつもみんなの前で先生に褒められたC1が羨ましくなったり、認めてほしいと思ったのかもしれない。いずれにせよ、友達の行為がC2に対して自分の行動を変容させるような影響を及ぼしたことは間違いないといえる。

このように、喧嘩の中で、子どもたちは、例えば「謝ろうか、どうしようか、やっぱり謝りたくない」といった葛藤を生きている。しかし、上の事例で何より注目すべきは、そのような葛藤に教師が「寄り添っている」ということ。そして、子ども自身に、子どもが何を語るかをゆだねていることだろう。そして、事例記述からは見えないが、おそらく、C1とC2を見守っていた子どもたちも、二人の気持ちに共感したり、あるいは反発したり、それでも二人が最後に「謝った」ことから、今度、自分が同じ立場に立った時のことを想像したのかもしれない。喧嘩の当事者だけでなく、それを包む回りの子ども達にとっても、それぞれの葛藤が生かされている。「市

民性」の基盤はこうして育まれていくと思うのだがどうだろうか。

次に、「生命」に向き合う子ども達の姿を見てみよう。

3. 2. 3. 生き物の大切さ

総合的学習の時間では、自分の関心ごとに特産品や名物品を選び、同じような物ごとにグループを作り「街の自慢」を調べる。グループ学習の時に「〇〇牛」を調べていたグループの会話である。

「C1: あまり牛の情報がないから、別の肉を調べてる。

C2: 馬肉とか。鳥とか。

C1: 食べる場所によって呼び方が違うんだよ。

O: 自分で牛の絵を描いてみたの？

C1: そう。でも描いててさ、かわいそうになってきた。

O: どうして？

C2: 自分たちはこういうとこ食べてるのかと思って…

C1: でも美味しいんだよね。

C2: そうだよな。

(さらに、道徳の時間では副読本の「すずむし」を読んだ後、教師は子どもたち自身の生き物体験について尋ねた。)

T: 生き物を飼ったことがある人はいますか？

C1: この間、帰り道に、カエル11匹捕まえて、1匹を俺の相棒にした。ずっと持って歩いてたんだけど、なんかおじさんがすごい大きいのもくれた。でも逃した。

T: 全部？なんで逃したの？

C1: だってカエルにも命があるんだもん。

T: 自分で飼うよりも自然にいた方がいいと思ったんだね。

T: 生き物を飼うってどうなんだろう？

C2: 自然の環境が良いから、人が飼うと、命がなくなるんだったら、外とか良い環境にいた方がいいと思う。

T: 命を粗末にしちゃいけないってことね。

C3: 僕は飼いたい気持ちが強かった。どうしても飼いたくて、でも2回も死んじゃったからお墓を作ったんだけど、もう飼えなくなっちゃった。

T: 大切にしていたんだね。

C4: エビとかアカヒレとか、飼ってるから大丈夫。
T: そういう飼いやすいものを飼ってるってことか。
C5: 僕は飼わない方がいいと思う。インコを飼って、ちょうど冬だったから、従兄弟の家に行って帰ってきたら冷えて死んでたから。飼わない方がいい。
C6: 私はイモムシとかカブトムシを飼ってた。死んじゃって悲しいなって。生き物は生きているところにいた方がいい。
C7: メダカを飼っているんですけど、どうすればいいか分からなくて、死なせちゃったけど…。お腹に赤ちゃんがいたからどうしようと思って。]

この後、教師は生き物を扱うことについて、「すずむし」を読んでの感想、友だちの話聞いて思ったこと、これまで生き物を飼ってみて思ったことなどを振り返らせ、まとめとした。例えばある男児は「かたい気持ちがひつよう。」と書いている。

子どもたちの発言を見ると、生き物と触れ合うことにより命の大切さを学ぶばかりでなく、自分の無知や関わり方についても深く考えることができていく。さらに「生きている動物」と「自分たちが食べている肉としての動物」を結びつけ、それぞれのイメージの中で「かわいそう」という感情を見つかることもできた。自分たちが生きていくために、他の生き物の命を食べているということを改めて実感したのである。人間の営みや生活が、何かの命の上に成り立っていること、そしてたくさんの命を傷つけ、死なせていることを理解することができている。しかし一方で生き物は「可愛い」「飼いたい」という気持ちも同じく持ち合わせていながら、数々の命との別れを経験している。

子どもにとって「生き物」との関わり合いが、「他者」つまり「自分」とは異なる存在に対して「責任」をもつことの「入口」になっている。学校の中で機会を見つけて「生き物」について問いかけることが、「他者」への共感と責任につながっていくと思われる。また「生命」という価値を考えることで、「平等」という道徳的価値にも気づき内在化していくこともできるのではないかと考える。そして、ここでも、子ども達の素直でやわらかい語りを引き出しているのは教師の存在（子どもへの寄り添い）であると言えるだろう。一見、「政治」から遠く離れた語り合いに思う人もいるかもしれないが、実は、このような「生命」をめぐる語り合いこそ、まさに「市民性」

の基盤であると私達は考えるのだがどうだろうか。

以上、三つの実践事例について見てきたが、私達は、この実践をおこなったA教諭にインタビューをおこなった。私達の問いに対して、実践の背後にあるA教諭自身の教育観に関わる様々な思いを率直に、誠実に語っていただいた。そこからは、小学校の子ども達に、カリキュラム全体の中で、その子ども達なりの「市民性」をどう育むべきか、というA教諭の「カリキュラム実践」観が見えてきた。それを次にみてみたい。

4. A教諭へのインタビュー

インタビューの中で、とりわけ印象に残ったのはA教諭の次の言葉である。それは、ものや友だちとの関係や集団生活は「こだわり」からしか見えてこないという言葉である。「こだわり」とは例えば子ども一人ひとりの好きなことや得意なこと、ものの捉え方や感じ方、誰かが認識している「その子」ではなく自分の「独自性」のことである。それは子どもたちが子どもたち自身の言葉でしか「腑に落ちない」ということとも繋がる。教師が答えをいくら知っていて、それを教えたとしても、実際に子ども自身が納得しなければならない、ということである。小学校3年生という具体的事象から抽象的事象へと思考が変化しつつある発達のかなで、子ども同士が教室内でどのくらい「お互いの頭の中を共有できているか」ということを意識しているという。しかしその繋ぎは簡単なことではない。授業のめあてでも、授業内のまとめでも出来る限り子ども自身の言葉を使っているという。

また、授業を一緒につくっていくという姿勢を保つ一方で、「教科」や科学的「正答」を教える存在としての教師、という二つの間を揺れ動きながら指導していることが見られた。すなわち、一時間・一日・一週間などの時間的限界、カリキュラム的問題（即ち、顕在的カリキュラムを実施する責任）、そして子どもと実際に生活を共にし、その「こだわり」を感じていることとの間の揺れである。

以下は、七つの問い（Q1～Q7）を軸にしてのA教諭へのインタビュー記録である。（尚、以下の小節の小見出しは、A教諭の「回答」の核心を端的に表現すると思われる言葉を選んだ。）

4. 1. ケア、子ども同士のつながり、関係における痛み・齟齬、「QUテスト」への疑問

Q1: 通級による指導を受けている子どもたちだけでなく、学級のみennaに対する「ケア」の観点から見て、大人数のクラスをみることの大変さや良い点は何かありますか？（以下、A教諭の回答部分は「」で括って提示。）

「ある意味学校（学校だけではないでしょう）は「習慣化」されていますので、人数による大変さはもちろんありますが、多いなら多いなりに、少ないなら少ないなりにシステムをつくり対処しています。ただ、そこに一人一人への「ケア」「支援」を、「学校にいる間」で考えると子どもが多い場合は一人にかける時間は少なくなります。単純に話しかける人数も限られてくるし、机間巡視でチェックする子ども全員はできません。40人と20人では明らかに違います。

放課後は子ども達のノートやプリントをチェックする時間ですが、やはり限界があります。また、事務的な処理や校務なども考えるとより難しくなります。それから、学級は皆同じではないので特に支援が必要な子に時間をかけてしまいます。普段おとなしく挙手もせず黙々と授業を受けている子などにはひと声かけるくらいしかできません。クラスの多数派には直接的な「ケア」はできません。だから、日記帳で返す言葉を長くしたり、授業の振り返りをしっかりチェックしたりして、私の態度や言葉掛けとしては表現できないけど、心の中では「ケア」しているつもりでいます。もしかしたら、それはちょっとした態度やしぐさに出ているのかもしれませんが。この間、私が多数派のAくんの面白いしぐさに笑っているのをBくんが見て、「あー、先生がAくんを見て笑っているー。僕には見せないやさしい顔だー。」と言われました。こんな場面に出ているのかなと思います。

良い点は、人数がいるので子ども同士でつながってくれるということでしょうか。先生との時間的な制限があるので、先生とのつながりよりも友達同士でのつながりが多くなります。もちろんつながれない子がいたり、トラブルも起きるのですが、子どもたちなりに「勝手に」学んでくれています。私への訴えは多いし、その都度仲裁しなければならぬのですが、回数を重ねるごとに学んでいるような気が

します。それは少ない人数ではできないことなのかなと思うし、人間関係が固定されてしまったりするので、多数の良い点かなと思います。しかし、QUテストは1学期よりも悪くなってしまいましたよ。

不満足群が増えたり、満足群から非承認・被害群に変わったりした子もいました。「まあ、あんなテスト別に」と言いたいところですが、数値として出されると、心にダメージはありますね。でも、冷静に分析したり、数値からその子のことを思い浮かべたりすると見えてくるものがあります。「勝手に」学ばせているからいろいろな思いを抱くのかなと思うし、十分な「ケア」ができていないのだなと思います。

でも、誤解を恐れずに言いますが、人と人が生活をともにするというにはある意味「辛い」ことなのではないかと思っています。それは子どもも同じではないかと思っています。「みんな仲良く」「学校が楽しい」「みんな友達」というのは嘘なのではないかと思っています。人間関係には「痛み」が伴うし、齟齬は生まれて当たり前なのかなと思います。」

上のA教諭の回答の中に出てきた「QUテスト」とは河村茂雄が作成し、図書文化が行っている「Questionnaire-Utilities 楽しい学校生活を送るためのアンケート」というものである。「子どもたちの学校生活における満足度と意欲、さらに学級集団の状態を調べることができる質問紙」であり、「教師の観察と子どもの実態のズレを補う」ために多くの学校で実施されている。「1人1人のデータから、不登校になる可能性の高い子ども、いじめを受けている可能性の高い子ども、学校生活の意欲が低下している子どもなどを発見し、早期対応につなげます。学級全体のデータから、『なれあい型』『管理型』など、集団の傾向をタイプ別に把握します。この結果から、教師はこれまでの指導を見直し、問題解決に向けて学級経営や授業を工夫することができます。」と記載されている。「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」と「いごちのよいクラスにするためのアンケート」から構成されている⁵。

そしてデータからは以下の尺度がわかるという。

「1. 学級満足度尺度 『友達にいやなことをされると感じるか（被侵害得点）』『先生や友達に認められていると感じるか（承認得点）』という2つの側面から、子どもたちの学級生活の充実度がわかりま

す。

2. 学校生活意欲尺度 友達, 学習, 学級の3領域(中学以上は, 友人, 学習, 学級, 進路, 教師の5領域)について, 子どもが積極的に取り組んでいるかどうかわかります。

3. ソーシャルスキル尺度(※注:hyper-QUのみ) 他者への気遣いを中心とした『配慮のスキル』と, 他者への積極的な働きかけを中心とした『かかわりのスキル』を, どのくらい身につけて発揮しているかがわかります。⁶⁾

A教諭の学校では, 一回目のQUテストの後にはその結果を用いて, 学年をこえた先生同士のグループによって研修が行われたという。一回目には同学年(3年生)の他のクラスに比べ「学校生活不満足群」や「非承認群」が多かったことを受け, 他の先生からは「A先生自身を出していないからだ」というアドバイスをもらったという。この「先生自身を出す」とは, 言い換えれば, 学級において先生自身の考えや統制をはっきりと打ち出し, 子どもに伝えていくということであろう。それはまさに子どもたちにある一定の秩序を強制するもので, それによって「していいこと」と「してはいけないこと」は明確に示される。よって子どもたちの行動もあるいは思考もそれに沿ったものになることが予想される。しかし, そのような秩序の中で生活することに満足感, 安心感をもつ子どもも少なくないことも予想される。また, 教師達自身もそういった学級経営が理想であると考える傾向があると言えるだろう。

ここではQUテスト自体の意義や教師一人ひとりのテストへの解釈を問題にしているのではない。そうではなく, QUテストが各学校の中でどのように使われる可能性があるのかということである。他の教師の発言からは, 学級経営とはこうあるべきだ, 教師とはこうあるべきだという意識が垣間見える。しかし学級の中の子ども一人ひとりが異なる上に, 教師も違うのであれば, どのような学級経営が正解とは一概に言うことは出来ないのではないだろうか。

A教諭の回答に話を戻せば, 子どもが自分自身の「こだわり」を出しているからこそ, 教室の中でトラブルが起こるのではないか。集団生活をする上で一人ひとりが「自分の思いが通らない」という場面を経験している。皆がそう感じていれば, 非承認や被侵害群が増えてもおかしくはないと考えられる。

それゆえ, そもそも, クラスの全員が「自分の思いが通らない」ことを乗り越えるのには時間がかかることは当然と考えるべきではないか。

子どもたちが決められた枠や規則に従い生活していれば, 衝突が起きることは少ないかもしれない。しかしながら, 果たして子どもたち自身が思考し, 試行していくことになるのだろうか。誰かから与えられた規則があることにさえ疑問を感じなくなっていくのではないだろうか。事実, 次に見るように, A教諭自身も「学校」という「組織」の中で疑問を「感じなくなっている」と証言している。しかしそれでは, 自分たち自身の手で新たなものを生み出すことや, 新しい集団を作っていくことは難しいだろう。言い換えれば, 衝突を回避した集団の中では, 教師と子どもあるいは子ども同士が真の市民性を育んでいくことが難しくなると思われる。

そこで重要になるのが「こだわり」と歩み寄りを緩やかに行うことである。「誰かがこう言ったから」「先生から怒られるから」という理由ではなく, 自分で考えて判断できるようにしなくてはならない。その意味では子どもの「どうして?」「こうしたほうがいい」という思いが重要になるのではないか。

4. 2. 「組織」の中で葛藤を生きる教師と子ども

Q2: 学校という組織の中の「教師」と, 子どもたちに対する「教師」の違い, またその違いからくる葛藤や, やりにくさなどはありますか?

「わが校には「配慮が必要」な先生がいます。私は, そんなには思っていないが, 周りの人たちはその先生にイライラしたり, 注意したりしています。その先生に対して, 教務主任が飲み会の席で「彼の特性は分かっている。学校に対してああしたらいいい, こうしたらいいいと言っているのもなんとなくわかる。でも, 学校は「組織」だろ。「組織」を優先しなければいけないんだよ。その「組織」の「ルール」に従えないならやめるしかないんだよ」と私に話をしてくれました。確かにそうだなと思いつつも, どこか寂しさを感じたし, 先生という職業を「組織」の中の一員と見る考え方を押し出す学校になってしまったんだなと思いました。確かに, 「組織」の中の一員としてやらなければいけないことはあるし, 守らなければいけない「ルール」(本校には「〇〇小マニュアル」というものがありますよ)はありま

す。

でも、そこには対話や会話がないうし、教師としての自主性はないなと思います。教師は、まず「子ども」を見てあれやこれやと考えるのではないかと考えています。その前には教師として、「こうしたい」「あんなことをしてみたい」というのがあって、それを子どもたちと共につくっていくのだと思います。それを「組織」の一員とだけして、命令に背くような言動は排除するという考え方はやっぱり寂しいと思います。

でもですよ、そういう「組織」の中にいると、「おかしいな」「違うな」と思っている、だんだん、絵の具がにじんでいくように、染まってしまうのです。つまり、「葛藤」や「やりにくさ」が、日常のあらゆる場面で思い悩むことはなくなり、「組織」の一員としての言動が「当たり前」になってくるのです。「組織」としての在り方を明文化し、計画的に着実に浸透させていくのです。何かの問いをもつと、「〇〇小マニュアルを見て！」ということになります。そして、いつの間にか問いはなくなり、「〇〇小マニュアル」を見るようになります。もちろん、教員間が「組織」で「ルール」で動いている以上、子どもたちにも「組織」で「ルール」で動いてもらう思考が変わります。「組織」を乱す子や「ルール」を守れない子は「人道的」に「人権的」に排除します。そして、「組織」に従順であることを誓わせませう。・・・これは大袈裟でしょうかね。良いか悪いかは別として、『教育』という雑誌を読んでいると大袈裟でもないのかなと思ってしまいます。私のテーマの「こだわりをもつ子」たちは、ある意味「組織」や「ルール」を一番に置かれませんので排除の対象者となります。「あの～僕は……」も「でもさ……」も通用しません。「こうなっているよね」に、「はい」が「正しい」受け答えの仕方になります。彼らもきっと、そうする自分に疑問や葛藤を感じていくのではないのでしょうか。

お答えとしては、最終的には、私も「組織」の一員としての振る舞いをしてしまうということでしょうか。でも、どこかでそうしたくない、そうではないと思う自分があるので、外部の先生をお呼びしたり、見てもらったりします。そして、考えます。でも、その考えさえも真実かといえはそうでもないと思ってしまうときがあります。本当にそうなのかと考え続ける自分がいます。」

上の言葉からは「組織」の中の「教師」の「あり方」が見えてくる。ほとんどの教科を担当の先生が一人で受け持つ小学校でも、教員間の連携や一体感が必要になる。それは子どもやその保護者に対しての教育の質の保証としてだけではなく、より日常的な実務の面からもいえる。しかし「組織」の中の「先生」に搦めとられてしまうと、子どもたちを中心とした学級経営を妨げる恐れがある。しかしそれ以上に教師一人ひとりの裁量に任せてしまうことへの恐怖感が現場には根強いことが推測できる。

A 教諭は学校のあり方、教育のあり方によって教師自身が変わっていくことを危惧している。学校の文化に馴染んでいる部分と馴染んでいない部分とがあるという。また、馴染んでいることを自覚できてない自分の存在を、他者との出会いによって感じているという。本稿で述べてきたように、教師も子どもも、「自分はこうしたい」という思いを許容してくれない組織の秩序（文化）との葛藤を生きている。そして、そのような葛藤の中で、例えば他者との出会いによって、失いかけていた自分の思いを取りもどし、再び葛藤を生きようとする。このような葛藤の中で生きていくことそのものが、まさに繰り返になるが、市民性の基盤を教師も子どもも共に育んでいくことになるのではないだろうか。それは、授業を含む学校における生活の中での、「生きられた（生きられる）カリキュラム」実践と呼ぶことができるだろう。

4. 3. 他者の言葉を自分の中に取り込んでいく

Q3: 先生が子どもたちを見ていて、子ども自身が「自己承認」できた場面と「他者承認」できた場面・されている場面などあったら、教えていただきたいです。

「やはり、友達から拍手をもらったり、「すごいね」と言われたりする時でしょうかね。習字の優秀な子が表彰された時や持久走大会で1位を取った子にはたくさんの拍手が送られますし、本人もすごく喜んでいきます。誰かより優れているということで「自己承認」と「他者承認」が起きていると思います。あとは、国語の読み取りや社会のまとめなどで、私が「良い意見だな」とか、「みんなで作りたいな」というものを印刷して全員に配ると、自分の名前を探している子や自分の意見があつてにやにやしている子

がいます。それから、帰りの会での「ほめてあげたいこと」という時間であったり、作文を発表したことに対して感想を書いて渡したりしたときは、嬉しそうですね。

印象的だったのは、ケンカをして訴えに来て、よく話を聞いたら、お互いに悪かったことが分かり、「ごめんなさい」をして、仲良く帰っていった場面かなと思います。3年生ならではかもしれませんが、誤解が分かった後や言ってしまった・やってしまったことを素直に認めた後によい表情をしますね。人と仲良くしたいという気持ちが根本にはあるのかもしれないなと思います。でも、当人たちでは難しいので媒介としての先生を使っているのかなと思います。

2学期は意図的に他者の言葉を自分の中に取り込んでほしいなと思って、いろいろなことをしてきましたが、子どもたちは教師があれやこれやとやる前にすでに学び合っているのだと思いました。ただ、それをちゃんと見ていたり、話を聞いてあげたり、分かってあげたりすることが大切なのかなと思いました。」

子どもたちは人から評価されることで承認欲求を満たしていることが窺える。特に先生から認められることは子どもたちにとってとても大きいことがわかる。そしてそれが自己を肯定することにもつながる。

子どもたち同士でお互いに認め合うことが、教師に印象的にうつるということは、教師にとっても子どもたち同士にとっても、それが大きな意味のあることだと示唆している。誰かから認められるためには、自分自身を出す、つまり心に思っていることを包み隠さずに打ち明けなくてははいけない。そうしたことを経て、お互いに相手を受け入れていくことになる。自分が誰かに受け入れられた経験のある子どもは、他者のことも同様に受け入れられるようになるのではないかと。こうした経験こそ、市民性の真の基盤になると言えよう。

しかしまた、「独自性」の観点から見ると、「誰かから承認された自分」を自分自身だと考えるだけでは不十分だと考えられる。承認欲求によらない「自己」や「独自性」を子どもたちが感じられるようにならなくてははいけないのではないかと。そのためには自身がその「こだわり」を受け入れ認めることが必

須となると考えられる。たとえ他者が受け入れてくれなくても、自分が「こだわり」を自覚することが、人に共感していく基盤になるのではないかと。

「3.2.2.」で取り上げた喧嘩のエピソードにもあるように、日々の出来事に対しても、学習に対しても子ども自身の振り返りがあることが重要なのではないだろうか。「自分がなぜそう思ったのか、なぜそんなことを言ったのか」、「友だちはなぜそうしたのか」、その時には分からなくても、後に振り返って、自分の感情を理解したり相手の気持ちを理解したりできている。まさにこれも、市民性の重要な基盤である。

4. 4. 「やさしい眼差し」で聴く、受け止める、見ていること、「色々」が強さになる

Q4: さらに、「他者の言葉を自分の中に取り込」むために「意図的に」どのようなことをしたのかを詳しく聞きたいです。加えて先生が「見ていたり、話を聴いてあげたり、分かってあげたり」すると、先生から見て子どもたちはどのような反応やリアクションをとるか、行動に変容は見られるかを教えていただきたいです。

「意図的に」ということは、1つは朝の会に作文・日記発表をしてもらいました。自分が思っていることや行事のふり返しなどを発表して、それに対して質問をしたり、付箋に感想を書いたりしました。付箋は大きな紙に全員分貼りつけてそれを作文帳に綴らせました。発表者には、その日の宿題として全員分の付箋を読んで感想を書いてもらいました。その感想も同意を得た上でみんなに伝えたりしました。「〇〇さんは、みんなの感想を読んで、～って思ったんだよ」とか。だから、作文・日記は、みんなの前で読むことを前提に書いてきていましたね。それがいいか悪いかは分かりませんが、「先生これはいつ読むんですか」「早く読ませてください」なんて言われました。

2つ目は、授業中に考えたことやふり返りの言葉を印刷して、全員に配って読んでもらいました。私が選んでしまうのですが、「この言葉いいな」と思うものや「この子の考えをみんなて話し合いたいな」、「この考えってどうなんだろう」というものを選びました。そこで話し合いをしたり、感想を書かせたりしました。物語の教材の読み取りや算数の考

え方、社会や理科のまとめの言葉など、個人名は出したり出さなかったりしますが（授業の感想をうけて考えたこと、思ったことには個人名がすでに載っているし、その子の考えが「旬だな」と思ったら個人名を出します。でも、批判にさらされるような言葉は出しませんね。基準はあくまでも私ですね。）、子どもたちは初めは誰のものかと詮索しますが、その後はよく考えていたと思います。

3つ目は、詩の発表ですかね。ただ、詩は書くには書きましたが、なかなか発表するところまでいかず、終わってしまいました。

でも、3学期にはみんなで読み合うことをしたいなと思っています。これも楽しみにしている子がいますね。逆もいるだろうけど。

でも、そんなことはしなくても、共に生活していれば、少しずつ少しずつ他者が自分の中に入っていますよね。ペアで考えたり、グループで話し合ったり、全体でまとめたりすれば（それが意図的かもしれませんが、私は当然と思っています）、相手は「自分」の中に入らざるを得ないし、それを無視もできないのではないかなと思います。もちろん、「○○さんの考えが私の中に入ってきて…」なんて言葉は出ませんが、Aくんの強烈な意見は拒んでも入ってくるし、Bくんの「あの～」の語り口も自然とクラスの語り口になっています。隣の子が優しくければいつの間にかやんちゃな子もそれまで見せたこともない姿を見せますし、逆ももちろんあります。でも、大切なのは、それを「やさしい眼差し」で聴く、受け止める、見ていることだと思います。嬉しい時は嬉しく、悲しい時は悲しく、怒っているときはいっしょに怒ることが必要なのだと思います。根拠は、自分がそうしてほしいからかなと思います。「やさしい眼差し」はいいですよ。たとえ批判であってもその裏側にその眼差しが読み取れば受け入れられますよね。

例えにならないかもしれないけど、給食ワゴンを通る雑巾が水浸しになっていた時、「誰！これやったのは！！」「まったくもう、できないんだから」と言ってしまうところを、ある先生は「ありゃりゃ」と言って笑っていました。その後はどう対処したかわかりませんが、子どもがやってしまったことを「ありゃありゃ」と受け止めることは大切だなと思うんです。それからゴミだらけの教室を放課後黙々と掃いている先生がいて、「子どもが散らかして」と思

いがちだけど、それに気付かなかった私（先生）が悪いと思うことが大切だと思うのです。もちろん、ごみを散らすことを「良し」とするという意味ではなくて、「あ～あ」「しゃーないな」と思える先生の眼差しが必要だと思うのです。

そして、その眼差しは子どもたちにも伝染します。Aくんを私はやさしい眼差しでなかなか受けとめ切れていないけど、努力しているということが子どもたちには伝わっていると思うし、そんな子どもたちの姿を見て私も言動を改めたりします。それから、友達を認める言葉を書いた子の作文を褒めると、その子は嬉しそうに恥ずかしそうにします。そして、次も探します。そのやり取りを知った周りの子どももそうします。

算数で面白い（独特な、こだわった）考え方で問題を解こうとしている子に発表してもらおうと、周りも色々試すようになります。ただ、時間がかかり、教科書通りには進みませんが、「色々」が強さになると思います。社会の「売る仕事」の学習では、子どもたちが考える質問を「いいね」「いいね」「面白いね」と言ってどんどん書かせていたら、全然教科書とは違う流れになってしまったこともありました。でも、そんなときの子どもたちは楽しそうですね。楽しい姿を見せてくれるから、こっちもどんどんやってと言ってしまうし。そうするとどんどん見せにきますね。「先生、これどうですか」ならいいけど「先生、ちょっと来てください」という子もいます。見切れないと「○○くんも似たようなこと書いていたから話してみれば」とかわしたり、「○○のような考えの人、集まって話し合ってください」と言ってしまう。逆もあります。そうするとちょっと言い合いになってしまったりしますが、もちろん、次の学習もそうしますよね。色々考えたり、思うままに書いてきたりします。すべてを受け止めたいけれど、「学校の組織」の一員としてはそうはできないところもあります。」

このように子ども同士のことばの関わり合いが学級内では大きな役割を果たしていると考えられる。自分のことばに相手のことばが加わり、それを理解しさらに自分のことばで表現するという繰り返しがコミュニケーションの基礎であり、あらゆる場面において必要になる。そして「他者が自分の中に入ってくる」とは、他者を受け入れ自分の考えや感じ方

で理解し関係していくこと、と同時に自分の考えや感じ方が変わっていくこと、という意味だと考えられる。もちろん自分自身も相手の中に入っていくので、同じく相手から理解されるということだ。

さらに「やさしい眼差し」で聴く、受け止める、見ている」ということから、先生自身も一人の人間として子どもたちと生活している意識を感じることが出来る。そして子ども同士が一对一の関係を築くことを援助するだけでなく、先生自身も一对一の関係を築いていることがわかる。人は時に、相手に優しくなろうとしても、優しくなれないことがある。そして、どうしたらよいのかと、やはり葛藤する。その葛藤を放棄してしまえばそれまでだが、もしA教諭のように、子どもに向き合い続けると、優しくなれる時がくる。これは、子どもにとっても大人にとっても、相手（他者）を、人格として受け入れていく苦しい過程だ。しかし、この過程こそ、市民性の原体験と言えるのではないか。そして、この原体験が、私たちの内面で絶えず、生きられている。

また「色々」が強さになる」という言葉からわかるように、学級にはたくさんの考えの人がいるということを見ずには認識することである。一つの学級という括りで見るとはではなく個を出発点とする必要があるだろう。そして一人の個の中にも、色々な考えがあり、それらは状況によって変化するものだということが前提になくはないと考える。その個人の「色々」の考えを表現する方法も多様であり、受け取られる方法も多様だということを感じられるような関わりが必要なのではないだろうか。

4. 5. 「評価」をめぐる

Q5: 教育という特性上、評価がついてくると思うのですが、先生ご自身の「絶対評価」と「相対評価」に対するお考えをお聞きしたいです。また、子どもたちは評価されることをどのように考えている・思っていると思いますか？子どもたち自身はどちらで自分や他者を評価していると思いますか？もしくは、ただ自分はこう、友だちはこう、といった事実をそのまま受け取っていると感じますか？

「評価に客観性をもたせるのは難しいですよ。一番分かりやすいのはテストで評価することですが、そうは謳っていませんからね。私自身はどちら

でも評価しています。絶対的に評価する場面もあれば、成績を出すときや通知表を書くときには相対評価は欠かせないと思います。絶対評価で、と言われながら先生方はうまい具合に、あいまいにやっています。私がそうです。そもそも評価とは次につながるためのものだという考えだから、次につながるような評価をしています。特に小学生は評価次第で中学校（高学年の成績はあるかな）が決まったりしませんからね。

子どもたちはどうなのでしょうね。絶対評価だと思いますけどね。ほく／わたしに下された評価だと思っているのではないのでしょうか。でも、通知表を渡したときには、嫌がりながらも見せ合いっこをしていますね。そこでは、相対的に自分がどのレベルなのかを確認しているのかな、と思います。それから子どもたちは評価されることを望んでいますよね。期待していますよね。3年生なんかは間違いのないですよ。私なんかでできることなら全員を高評価してもいいんじゃないかと思っています。でも、「組織」の一員としている限り、どこかでストップがかかり、私自身もやめてしまいます。子どもたちはAなら「やったー」、Bなら「なんでー」、Cなら「だめなんだ」と思うでしょうね。」

「評価とは次につながるためのもの」とは、その時の子ども自身を決定づけるものではなく、子ども自身がこれまでの自分を振り返り、次の行動につなげていくためのものということである。

先生自身としては絶対評価をしたいと思っている。言い換えれば、相対評価はできない状況なのである。生活を共にし、子どもたちの実態を知っていて、一人ひとり違うことを日々感じているからである。しかし「組織」としての「学校」は相対評価をさせるようにしてしまっている。例えば、マニュアルに則った行動や考え方を評価の基準としたり、教科の技能面を重視したりすることがあげられる。その子自身のかけがえのなさを感じたり、「独自性」を捉えたりすることができれば、「評価する」ことができなくなってしまうだろう。もちろんこの評価に対するジレンマは「学校」だけに限ったことではない。しかし「学校」という場所や状況がそうさせていることは明らかであり、「こだわり」を大事にしようとしている先生であれば、よりこのジレンマを感じることになるだろう。

もちろん、現在の小学校では「絶対評価」を行うことが義務づけられている。しかし、それはあくまで目標に準拠した「絶対評価」である。例えば、算数のある単元のテストでどこまで単元内容を理解しているか、という評価である。つまり、目標（到達度）に則した絶対評価である。これは上に述べた子どもの行動や考え方についても同様である。つまり一つの基準（目標）に則した絶対評価である。このような絶対評価は、「独自性」という視点から見れば、「隠れた相対評価」と言えるだろう。

市民生活の中でも、私達は、（上に述べた意味で）互いを相対評価していることが少なくないだろう。一つの社会には、その社会なりの基準、秩序がある。それにどの程度則しているかによって私達は相対評価される。しかし、それは見方を変えれば、特定の基準（秩序）に合わない個人を排除することになりかねない。独自性を評価できない社会とは、息苦しい社会であるし、たまたもし他文化（他社会）に出会った時、それを排除しようとするのではないか。もちろん、独自なものが独自なものと共生することは難しいだろう。しかし、それこそ、市民性の教育が目指すべきものではないか。この意味で、教師が、相対評価をせざるを得ない組織の中で生きながらも、子どもの独自性を評価する実践をし続けることは、そのまま市民性を育むカリキュラム実践につながっているはずである。

4. 6. 自分のこだわりから他者を見るしかない

Q6: 学級経営の中で「共感」だけではうまくいかないと思った場面などありましたらお聞きしたいです。

「共感」を本気で考えたら、「共感」する時って少ないと思います。例えば、物語を読んでいて悲しい場面のときに「共感」するよりも「疑問」をもつ子の方が多いかな、と思います。「なぜ、悲しいのだろう」というように。それでも「共感」する場面としては、相手を泣かしてしまったり、傷つけてしまったりするときかなと思います。「けんか」かなと。「共感」って色々ですよ。同じ意見の時も共感だし、相手の痛みを分かることも共感だし、スッキリ！のときもあれば、後に引きずるときもあります。「共感」だけでうまくいくことはないと思いますが、あらゆる共感があると考えれば、人と人が向き合っていく

中で共感は大切なことなのかなと思います。逆に私のクラスは共感をしない子たちが結構いますので、その子たちにどうすれば共感してもらえるのだろうと考えます。面倒くさいですけど、自分の思いを語ってもらうしかないですよ。自分のこだわりから他者を見るしかないのかなと思います。でも、3年生で人間が完結するわけではないし、3年生で「ここまで」というのも幻想に過ぎないと思います。そう考えるなら、こだわりから語らせたり、見させたりしていいのかなと思います。それでも、他者の痛みや思いは感じ取ってほしいので、あらゆる手を使います。時には穏やかに、時には厳しく伝えます。私は一貫性のある指導ができないので、その場で考えてしまいます。それがよくないのかもしれませんが。」

相手をよく知っていても、傷つけることがある。そこから生まれる共感を自分と他者との間でお互いに感じなくてはならない。また、「自分のこだわりから他者を見る」と「共感性」がどう繋がりがあろうか。先生自身にも「こだわり」がある分、その尺度で子どもを捉えてしまいがちである。しかし一方で子どもを見たり、子どもの話を聞いたりしているとその子の個性が入ってくる。それがその子のことを理解したりより積極的に関わっていきたりすることになる。

また、上の回答の中の「私のクラスは共感をしない子たちが結構いますので、その子たちにどうすれば共感してもらえるのだろうと考えます。面倒くさいですけど、自分の思いを語ってもらうしかないですよ」というA教諭の言葉に注目したい。確かに、私達ももし、本当に自分の思いを誰かに語ることが出来たら、私達はまず、自分自身に共感できるだろう。そして、そこが、他者への共感（優しさ）が開かれていく原点になるのではないだろうか。

4. 7. 主体性を発揮することの困難の中で

Q7: さらに「一貫性のある指導」について特にどのような場面でそうなるのか、自身が思うところと、他の先生方から指摘を受けたところについて再度お話しいただけますか。

「子どもからすると、「この前はいろいろ考えてもオッケーだったのに、今回はダメなの？」という場

面です。「自分なりの考えを書いてきたのにそれは紹介されないの？」とか。(もしかすると)「正しい答えだけがいいの？」とか。それこそその子の言葉を、その子自身を排除しています。「こうなったら面白いのに」と「そうしたら終わらないよ」という葛藤、「こんなことしたら楽しいよな」と「勝手な行動は許されないな」という思いなど…。

社会の「売る仕事」で何回もお店を見学したいなと思っても、3クラスと一緒に動かなければいけないからできないし、次の学年で同じようにしなければいけないから思い切ったことはできないし(そんな計画を立てると「去年はどうしていたの?」と聞かれます)、嫌になります。校長先生などに何うと、「それはもとの計画に入っているの?」と聞かれます。もちろん、そんな計画ははなからありませんので却下です。

外部から先生を呼んで授業をすると、「それは何の教科?どの単元?他のクラスは?」と問われます。「同学年でも人が異なれば学びは違うはずなのに」が通用しません。そこから影響を受け合う、高め合うという文化ではないのです。同一歩調、共通理解が何より大事で、出る杭は打たれるのです。そのうち杭としての私は出なくなります。それならまだしも、杭としての私を私が不思議に思い、いや嫌悪感すら覚えます。食い下がるときもあれば、あの手この手でうまい具合に押し通すときもあります。でも、結局は主体性を出すなということでしょうね。面倒ですからね。

他の先生からは、諦められていると言った方がいいかな。「〇〇先生はしょうがない」と。「勝手にやってね」と。」

A教諭は、「教育において、授業において、学ぶことにおいて、生きることにあって、「真実」とは何か。」を考えているという。そして「私は孤独を背負って生きていくことだと思えます。教育の場面で、授業の中で、学び続けながら、自分の偏見を見つめて自分が纏っているものを剥ぎとって、孤独になって生きていくことだと思えます。でも、私にはできません。でもあきらめてはいません。今は、その途中であると勝手に考えています。教育に携わることを職業として、一人ひとりの子どもと向かい合いながら、同僚との関係に悩みながら生きています。」と語っていた。

「教師自身が孤独を感じる」ことが、子どもの個性を感じることへの入り口になっていると推測される。すなわち、「教師自身が孤独を感じる」とは、「組織」が求めてくるものに縛られず、あるいは自分の偏見にも縛られずに、自分が本当に「こだわりたい」ことに誠実になるということだろう。「こだわり」をさらけ出して人と関わっていくことが、本当に相手を理解することのできるコミュニケーションになるのではないだろうか。あるいはまた自分自身の偏見と向き合い、それを剥ぎとることによって、相手の「こだわり」が見えてくる。「真実」や「真理」を探る過程としてのコミュニケーションが、教師と子ども一人ひとりの間になされ、子ども同士でもなされることにつながっていく。まさに、このような「コミュニケーション」の過程の中でこそ、真の市民性が育まれていくと言えるのではないか。そして、繰り返しになるが、そのような実践は、特定の教科の学びを越えた、カリキュラム総体の中で市民性を育むための「生きられた(生きられている)カリキュラム実践」と呼ぶことが出来るだろう。

5. おわりにかえて：「シティズンシップ教育論」を「生きられた(生きられている)カリキュラム」の視点から再構築する

教育哲学者のガート・ビースタ(1957~)は、これまで様々な人々によって提示されてきた様々な「シティズンシップ教育論」を二つに区別することが出来るとして次のようにいう。

「その区別とは、既存の社会的・政治的な秩序の再生産に、すなわち個人をその秩序へと適応させ、参入させることに寄与する市民学習の形式と、政治的主体性と政治的行為主体の現れに寄与する市民学習の形式との間にある。……この二つの市民学習の異なる形式を、市民学習の社会化の構想と主体化の構想として言及することを提案している。市民学習あるいはシティズンシップ教育の目的という点からすると社会化の構想は、市民学習の目的を、第一に、既存の社会的・政治的な秩序の再生産という観点から、つまり、その秩序への個人の適応という観点から理解しており、他方で、主体化の構想は、政治的行為主体の出現に焦点をあてており、それゆえ、市民学習の目的をなによりも政治的主体性と政治的行為主体の現れを推し進めるという点から理解するものである。」(ビースタ, 訳, 2014: p.188. [強調は

原著者)]

上のピースタによる区別、即ち「社会化の構想」と「主体化の構想」の区別にしがった場合、本稿の「2.」で検討したクリックのシティズンシップ教育論は、どちらに区分されるのだろうか。クリックのシティズンシップ教育論の軸は、「政府」と「国民」の関係性(相互作用)を概念によって緻密にイメージ化できるように指導することにあつたと言える。この意味では、クリックのシティズンシップ教育論は「社会化の構想」に基づいていると言えるだろう。これまでに形成されてきた政府と国民の関係性(相互作用)を学ぶことを通じて生徒自らが政治に参加できるようにする、という構想は、ピースタの視点から見れば、既存の社会的・政治的な秩序を再生産する「社会化の構想」として捉えられることになるだろう。これに対して、ピースタによれば、「社会化の構想」とは区別される「主体化の構想」とは、「民主主義と民主主義政治のより「アナーキー的な」(秩序なき)見解」であると(ピースタ、訳、2014: p.190.)。

そして、このようなピースタの区別に従うならば、本論の「3.」でみたA教諭と子ども達による「生きられたカリキュラム実践」は、「主体化の構想」を基盤とした「シティズンシップ教育」としてとりあえず捉えることが出来るだろう。なぜなら、A教諭も子どもたちも、組織に強制される「秩序」を半ば「生き」ながらも、それにも関わらず、その「秩序」を越えて「生きようとする」実践を日々おこなっているからである。「3.」では取り上げなかった「席替え」をめぐる新たな事例をここで取り上げたい。

三学期が始まった2日目、A教諭の3年生の教室では、「席替え」で議論が起こった。今回は、みんなで席を考えることになり、始業式に決めようとしたが、欠席した子がいたため、「いない時に席替えをしたらかわいそうだ」という理由でできなかった。次の日も、インフルエンザにかかった子も含め3人が休み、A教諭は、席替えは早くても来週の火曜日になってしまうと伝えた。みんなは残念そうであったが、「しょうがない」という表情。しかし、そこでA君が手を挙げ、こう発言した。「ぼくはどうしてもやりたい。」と。A教諭は、延期の理由を説明したが、A君は「どうしてもぼくはやりたい」と。A君がなかなか引き下がらないので、A教諭は、他のみんなに「どう思うか」と聞いた。すると「勝っ

てに決められたら(休んでる子が)かわいそうだよ」「(休んでる)〇〇さんの気持ちを考えてあげなよ」と意見を伝える子がたくさんいた。

しかし、A君は「ぼくは人のことを思う気持ちもあるけど、どうしてもやりたい」と言い張る。ある子が「〇〇さんが勝手に決められた席が嫌だといったらどうしますか」と聞く。A君は「〇〇さんのなりたかった席の人とじゃんけんをして決めればいいと思います」と言い返す。みんなは「えー、そんなのどっちも納得しないじゃん」「だったらみんなで決めた方がいいよ」という声があがる。さらに、ある子が「じゃ、A君が休んだ時、席替えをしてもいいんですか」と聞くと、A君は少し悩んで「ぼくはしょうがないと思います」と言う。それに対しても「うそだー」「えー」等の声が出る。しかし、A君は「ぼくは相手の気持ちもわかるけど、どうしてもやりたい」と言い続ける。その後、多数決したり、いろいろな角度から説得したりしたが、A君は終始納得できないまま「ぼくはやりたい」と言い続けた。みんなもあきれてしまって沈黙が続いた時、B君が「なぜ、A君は人の気持ちが分からないんですか」と問うた。A君はその言葉に強く反応し、「じゃ、B君は人の気持ちが分かるのですか。本当に休んでいる人の気持ちが分かるのですか」と質問する。それに対してB君は黙ってしまった。A君は続けて、「ぼくは人の気持ちが分かるけど、どっちを先にしたらいいか分かりません。人の気持ちを先にしなくちゃいけないのは分かるけど、いつもそうしていたらぼくの気持ちがなくなっちゃう」と言い、座ってから「ぼくの気持ちは…」とつぶやいていたという。

この後、A教諭は、A君の気持ちに対してどう思うか、みんなに聴くと、様々な意見が出された。最終的には、みんな揃ってやることになったが、考えさせられる時間になったという。

以上の「席替え」をめぐるA君とA教諭と他の子どもたちの関わり(語り合い)を、ピースタのいう「主体化の構想」に基づく「シティズンシップ教育」として捉えることが出来るだろう。敢えて言えば、A教諭には、「休んでる人のことを配慮する」というお決まりの「道徳観」に従う「よき市民」に子どもたちを育てようという構想はない。どんな道徳(あるいは秩序)にも盲従することなく、一人一人がどう感じ、それを伝え合うことが大切にされて

いると言えるだろう。もちろん、A教諭も、(A君も含め)子どもたちも、「休んでいる子を配慮する」ことを蔑ろにしているわけではない。そうではなく、「人を思いやらなければ」あるいは「〇〇さんの立場に立ったら」という気持ちとそれぞれに葛藤しているのである。このような葛藤を経て、一人一人が自らの思いを伝え合ったことの結果として、ある秩序が生まれてきていると言えるだろう。この「席替え」をめぐる小さな事例から、ピースタのいう「主体化の構想」に基づく「シティズンシップ教育(市民学習)」をイメージすることは十分に可能だと思うがどうだろうか。

ところで、私達は、ピースタの「主体化の構想」に基づくシティズンシップ教育(市民学習)に基本的に賛成するが、ピースタの「主体化」の概念には疑問がある。

例えば、上の「席替え」の事例において、「主体化」したのは一体「誰」だろうか？この事例の中で、まず「主体化」したのはA教諭と、そして(A君以外の)子どもたちではないだろうか。A君という(お決まりの道徳に従わない)「他者」に出会うことによって、A教諭も、他の子どもたちも「主体化」したのである。そして、A君も、自らに対抗してくる子どもたちに出会うことで「主体化」したと言える。言い換えれば、A君は、自らの独自の意見を語ることによって「主体化」したのではない。A君自身も、自らの独自の意見に対抗してくる意見(子どもたち)に出会うことによって主体化したと捉えるべきだろう。(しかし、A君が、例えば「人の気持ちを先にしなくちゃいけないのは分かるけど、いつもそうしていたらぼくの気持ちがなくなっちゃう」と語ることで、A君が自らの「気持ち」を自らに明かすことによって、自らを受け入れ「主体化」している、とまず捉えることは重要であると思う。)

ピースタは、「主体化」の概念を、政治哲学者のハンナ・アレント(1906~1975)の考えを引きながら、またさらに哲学者のエマニュエル・レヴィナス(1906~1995)(そしてレヴィナスに強い影響を受けたアルフォンソ・リングス)の考えを引いて説明している(ピースタ、訳、2016: p.109-134)。しかし、アレントとレヴィナスの「主体化」の概念は、本質的に対立していると思われる。端的に言えば、アレントは、人は、自らが語ることが他者によって受け入れられた時にはじめて「主体化」する、と語って

いると言えよう(アレント、訳、1994)。これに対して、レヴィナスは、「他者」を受け入れることによって初めて人は「主体化」する、と語っていると言えるだろう(レヴィナス、訳、2005:6)⁷。ピースタも、その対立点に言及しているが、この対立点に関わる実践的な意味をそれほど深く検討しないままに「主体化」の概念を語っていると言えるだろう。

私達は、シティズンシップ教育(市民学習)において、レヴィナス的な「主体化」を目指すべきだと考える。だから、「席替え」の事例において、繰り返しになるが、例えばA君は、自らの独自の意見が他の子によって受け入れられたから主体化したのではなく、自らの意見に対抗してくる意見に出会って初めて主体化したと捉えるべきだろう。当たり前だが、人は、(比喩的に言えば)何の道徳も秩序もない真空の空間の中に生まれてくるわけではない。人は生まれてきて、すぐに「他者」に出会う。また人は、新たに生まれてきた「他者」に出会う。

自分の「こだわり」を主張すること(主張し続けること)はとても大切なことだ。まさに、A教諭は「自分にこだわりをもち、相手に伝える」ことを学級経営テーマにしていた。そして、自分の「こだわり」を他者に何とか分かってもらおうと説得することも、とても大切なことだ。しかし、より大切なことは、このように主張し続ける中で、自分の主張を容易には受け入れてくれない他者に出会い、その出会いの中で自分を変えていくことではないだろうか。真の「主体化」は、ここで生まれるのではないか。

例えばある社会において、例え「表現の自由」が「犯すことの出来ない権利」として認められていても、もし自分が何かを表現することによって他者がどうしようもなく傷つくことが予想できるのなら、表現するべきではないだろう。もちろん、一時、他者は傷ついても、それを乗り越えてよりよく生きることが出来る、という見通しをもって(他者のために)表現するのならよい。しかし、ただ、自らの「表現の自由」という主体性を満たすために表現するべきではないだろう。真の「主体化」は、表現の自由を実践することによってではなく、傷ついた(傷つくであろう)他者に出会った時に起きる。言い換えれば、自己が他者に向き合い、他者を迎え入れざるを得ない時、即ち(比喩的に言えば)他者が自己の中で「生きられる」時、自己は真に主体化する。

私達が「生きられた（生きられている）カリキュラム」概念にこだわるのも、まさに「生きられる」という受動性において「主体化」が実践されるという認識によっているからである。

しかし、逆説的に言えば、このような自己と他者の出会いが生まれるためにも、シティズンシップ教育（市民学習）において、「こだわり」を表現することを大切にするべきである。ここで、「4. 6.」で注目したA教諭の言葉を再度引こう。即ち、「私のクラスは共感をしない子たちが結構いますので、その子たちにどうすれば共感してもらえるのだろうかと考えます。面倒くさいですけど、自分の思いを語ってもらうしかないですよ。人は、他者に出会う前に、まず自分に出会わなければ仕方がない、という実践的な叡智がここにあると言えるだろう。A教諭は、ものや友だちとの関係や集団生活は「こだわり」からしか見えてこない、と語っていた。そして、その「こだわり」とは、誰かが認識している「その子」ではなく自分の「独自性」のことであると。そして、子ども同士が教室内でどのくらい「お互いの頭の中を共有できているか」ということを意識している、とも語っていた。即ち、A教諭は、アレント的な「主体化」と、レヴィナス的な「主体化」を、実践の中で統合しようとしていると言えるだろう。

しかしまた、くどいようだが、独自の「こだわり」を表現し、それが受け入れられることが「主体化」なのではない。もし、それを「主体化」として認めるなら、「主体化」とは、自己の独自性が他者に受け入れるかどうかという偶然性に依拠することになる。言い換えれば、自己の独自性が他者に受け入れられる過程は、他者にゆだねられてしまっていて、そこには自己が他者から問い返される契機に対する視点が希薄である。あるいは、そのような視点をこそ重視すべきだという思想がアレント的な「主体化」の概念には希薄である。

ところで、「2.」で検討したクリックのシティズンシップ教育論は、「他者の感情を理解すること」を重視していた。このことの重要性を見逃してはならないだろう。先に述べたように、クリックのシティズンシップ教育論は、ピースタの区別に従うなら、「社会化の構想」に近い。しかし、それを理由にクリックのシティズンシップ教育論を否定する必要はない。私達が生きている社会、また子ども達と教師が生きている学校も、政府と国民の相互作用によって

生みだされたものだ。政府と国民の相互作用で生みだされた「秩序」によって学校は規程され、また教室での教師と子ども、子ども同士の関係性も規程されている。そして、このような「秩序」は、本稿で論じたように、教師と子どもに「隠されている」のではなく、まず「生きられている」。言い換えれば、教師と子どもは、そのような秩序に規程されながらも、そのような秩序と日々、葛藤して生きている。

それゆえ、求められているのは、日々教師と子ども達によって「生きられた（生きられている）カリキュラム実践」の中に、クリックのシティズンシップ教育論を組み込んでいくことである。言い換えれば、「2.」の冒頭で見た）クリックの掲げた三つのシティズンシップ教育の内容（学び）を、教室における教師と子ども、また子ども同士の関係性の変革と切り離さずに実践していく、ということである。そうすれば、「社会化」を志向するクリックのシティズンシップ教育論は、学校における教師と子ども達の「主体化」に真に寄与することが出来るのではないか。そして、敢えて言えば、私達は、「社会化」を迫ってくる環境に向き合ってこそ（時にそれを受け入れ、また時にそれに対抗することによって）真に「主体化」することが出来ると言えるだろう。

ピースタは、「社会化」と「主体化」を二項対立的に捉え、「社会化」の断絶（「中断」）として「主体化」を捉えている。しかし本稿で論じてきたように、大人（教師）も子ども（生徒）も、例えば社会あるいは組織に強制される秩序等に無自覚に従っているのではなく、絶えずそれと葛藤して生きている。社会化の「中断」として主体化が生成するのではなく、社会化に向き合って生きる瞬間瞬間が主体化であると捉えるべきではないだろうか。

それゆえ、クリックの教育論を「社会化の構想」として否定するのではなく、その統合的で卓越したシティズンシップ教育論を、（本稿が語ってきた）子ども達と教師によって「生きられた（生きられている）カリキュラム実践」という視点から再構築することが求められているのではないか⁸。

注

1 詳しくは内閣府「平成25年度我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/pdf_index.html を参照されたい。

2 詳しくは日本青少年研究所「高校生の生活意識と留学に関する調査報告書(2008)」の中の「単純集計結果」<http://www1.odn.ne.jp/~aaa25710/research/>を参照されたい。

3 このようなクリックの「ボランティア活動」の位置づけ(捉え直し)を、例えば、「ボランティア学習」についての考察においても、「技術知」だけでなく「反省知」もあってほしい」とする広田照幸の指摘は簡潔、適確に要約してくれていると思われる(広田, 2015: p.200)。

4 「生きられた(生きられている)カリキュラム Lived curriculum」という概念は、現象学的教育学者であるマックス・ヴァン・マーネン(Manen, 1990)の「生きられた経験 Lived experience」から示唆を受けた。ヴァン・マーネンは、端的に言えば「生きられた経験とは、意味を呼吸することである」という(1990: p.36)。確かに、私達は、日々、様々な「意味」を「呼吸」して生きている。ある組織の中で強いられる「秩序」も一つの「意味」であり、その「秩序」にいやいやながら従っている同僚の「顔」も一つの「意味」である。そして、希望を与えてくれる意味も、逆に心に暗い影をさしかけてくる意味も、決して「隠されている」わけではなく、まさに「呼吸」されている。意味を吸い、意味をはき出し、何かを求めて、私達は生きている。だから、「生きられた経験」あるいは「生きられたカリキュラム」とは、即ち、「意味の息吹」と言ってもよいかもしれない。

5 「教育評価研究所」ホームページhttp://www.test.co.jp/products/detail.php?product_id-115を参照。

6 「図書文化」ホームページ<http://www.toshobunka.co.jp/books/feature.php/eid=7>を参照。

7 レヴィナスの「主体化」概念を、「教育」の視点から読み解こうとしたものとして、是非(青柳, 2014; 青柳, 2016)を参照されたい。

8 教育学者の小玉重夫は、「冷戦期教育学は一方におけるイデオロギー的対立と、他方における「子どもの発達」を掲げた教育的価値のリベラルな中立性・脱政治性という、二重の文脈のなかで展開してきたと捉えることができる」として、現在、「教育の再政治化」が求められていると強く主張している。そして、そのためには、まさにクリックが主張した「(現実の)論争的問題を深く考える教育」が必要で

あるという(小玉, 2016: p.5-25)。こうした小玉の主張には賛成し得る部分も少なくない。しかし、「冷戦期教育学」が「子どもの発達」を掲げたのは、(まさに本稿で検討したように)例えば、小学校段階で、日常的に「生きられている」問題について「語り合う」ことを通して「発達」を保障しようとする思想故であったのではないだろうか。また、私達はクリック(小玉)の主張に基本的には同意しながらも、シティズンシップ教育が「現実の論争的な問題」を子ども(生徒)に性急に意識させることは、子ども(生徒)達と教師によって「生きられた(生きられている)カリキュラム」を無視してしまう危険性を孕んでいることを注意すべきである。言い換えれば、「現実の論争的な問題」の性急な意識化は、シティズンシップ教育が(ピースタの区分した)「社会化の構想」に吸収されてしまう危険がある。それ故、繰り返しになるが、「現実の論争的問題」と「生きられた(生きられている)カリキュラム」を統合する展望と実践が求められていると言えるだろう。

参考文献

- 青柳宏(2014)．エマニュエル・レヴィナスの「教え」の概念について：『全体性と無限』を中心に．(『宇都宮大学教育学部紀要』第64号 第1部)
- 青柳宏(2016)．「対話への教育」を問いなおす：O.F.ボルノーとE.レヴィナスの思想を比較しながら．(『宇都宮大学教育学部紀要』第66号 第1部)
- アレント, H. (1994)．人間の条件．ちくま学芸文庫〔原著初版は1958年〕
- ピースタ, G.J. (2014)．民主主義を学習する：教育・生涯学習・シティズンシップ．勁草書房〔原著初版は2011年〕
- ピースタ, G.J. (2016)．よい教育とは：倫理・政治・民主主義．白澤社〔原著初版は2010年〕
- クリック, B. (2011)．シティズンシップ教育論：政治哲学と市民．法政大学出版局〔原著初版は2000年〕
- 小玉重夫(2016)．「公共性の危機と教育の課題—教育の再政治化とどう向き合うか」(佐藤学・他編『岩波講座：教育 変革の展望1』岩波書店)
- 広田照幸(2015)．教育は何をなすべきか：能力・職業・市民．岩波書店
- Lévinas, E. (1990a)．Totalité et infini: Essai sur l'extériorité. Paris: Le livre de poche〔原著初版は1961年〕 = (2005-6)．熊野純彦訳『全体性と無限』

上、下、岩波文庫

日本カリキュラム学会(2001) . 現代カリキュラム
事典. ぎょうせい

Van Manen, M. (1990) . Researching lived
experience: Human science for an action sensitive
pedagogy. S.U.N.Y.press = (2011) 村井尚子訳『生
きられた経験の探究：人間科学がひらく感受性豊か
なく教育>の世界』ゆみる出版

* 最後に、自らの実践と誠実な「回答」によって
学校における「シテイズンシップ教育」のゆたかな
可能性を示していただいたA小学校のA教諭とそ
の子ども達に心から感謝申し上げます。

平成29年3月21日 受理