

小玉 重夫 (東京大学教授)

1. 総評：公共性リテラシーの意義

シティズンシップ教育に関するイギリス政府の政策文書「クリック・レポート」では、シティズンシップを構成する三つの要素が挙げられている。「社会的道徳的責任」、「共同体への参加」、そして「政治的リテラシー」の三つである。このうち、特に重視されているのは第三の「政治的リテラシー」である。

お茶の水女子大学附属小学校が研究開発の中核に「公共性リテラシー」を位置づけたのは、自己評価書に明記されているように「機能的リテラシーの政治性」をふまえたものである(2頁)。その意味で、上記「クリック・レポート」などにおける政治的リテラシーの思想を継承したものであるといえる。これは、日本のシティズンシップ教育実践では画期的なことであり、市民参加型統治構造の中で教育改革の模索が進められている日本の現状においてはきわめて時宜を得た課題設定であると評価できる。

2. 実践的成果

(1) 教室のなかに批評空間を形成する

公共性リテラシーを育む際に、本校が重視しているのは、教室のなかに批評空間を形成するという視点である。批評空間の形成という点で、市民のような社会科学系の教科(学習領域)と、音楽、アートのような芸術系の教科が同じ土俵で実践を組んでいる点が重要なポイントである。

(2) 「新しい公共」との共振

本校が提起する「公共性」は、近年の「新しい公共」論とも密接な接点を有する。「新しい公共」とは、官主導の福祉国家型公共性からの転換によって、市民によって担われる公共性を志向するものである。たとえば「市民」の授業において、法(公:国や行政)かマナー(私:個人)かの二項対立から、公と私の間にある協働関係や友愛関係=NGO、NPOに着目した、新しい公共を探る視点への転換が探られ、それにもとづいた討論が展開されている点などに、この「新しい公共」への芽を見ることができる。

(3) 異質性を排除しない

本校の「公共性」概念のもう一つの特徴は「異質性を排除しない」という点にあるが、これの実践的展開として注目されるのは、意思決定や判断を通して児童のなかに「迷い」や「葛藤」を生みだそうとしている点である。「迷い」は、自分のなかに「一者のなかの二者(The two-in-one)」を構築し、もう一人の自己と対話をする過程で生じる異質なものの間の葛藤を示すものである(アレント『精神の生活』)。その意味で、迷いや葛藤と向き合う自分をつくり出す本校の試みは、公共性リテラシーの基礎を養ううえで重要な成果を上げていると評価できる。

3. 今後の課題

批評空間の質を、学習領域(教科)の違いをふまえてより精緻化していくことが求められる。たとえば「異質性を排除しない」という場合にも、音楽やアートでは、どちらかといえば、いろいろな見方や考え方の共存を重視する寛容・共感次元での異質性が重視されているように見える。これに対して、市民などでは、論争や批判を恐れず議論を戦わせるという、論争次元での異質性が重視されているように見える。この両者をいかに両立させるのか。論争や批判は、行き過ぎれば他者の排除につながる危険性が否定できない。かといって、あまり寛容に気を遣いすぎると、論争が生まれにくい可能性がある。ここに、公共性の形成をめぐるある種のジレンマのようなものがあるのではないだろうか。

しかしこのジレンマは、市民参加型統治構造を模索する日本社会全体が直面しているジレンマでもある。よって、この公共性のジレンマをいかにして突破するかというところに、本校の研究開発が期待されている課題を見いだすことができるように思う。

低学年「ことば」の学習活動について

藤井 千春（早稲田大学教授）

1年岡田学級、2年戸次学級ともに、朝のスピーチとそれに関する話し合い活動が充実しており、そこで育成されたコミュニケーション能力が基盤となり、「ことば」の学習における言語活動の充実を高い水準において実現していると評価することができる。

1年の岡田学級の朝の会で、一人の女兒がみんなへの「相談」として、電車の中で騒いでいる友だちを見かけたこと、そして、そのことが自分には悪いことなのかかわからないので教えてほしいということ語った。子どもたちからは、「騒いでいる」という状況を詳しく話してほしいという質問が出された。また、走り回りランドセルをつかみ合うことだけではなく、トランプをすることまでも騒ぐことになるかをめぐり話し合いが行われた。子どもたちは前者と後者の他の乗客に対する迷惑についての相違、さらにはトランプやゲームのようにした場合に迷惑のなるのかについて考えあった。教師は、発表者（相談者）と他の子どもたちとの間でのやり取りだけではなく、相談を受けた子どもたちの相互での議論の発展を評価して、子どもたちが独自に論点を発展させていく方法を確認し、習得させていた。

この朝の会の話し合いは、話し合われた内容が公共性にかかわるものであるとともに、そのような問題を公共的に考え合っていく能力を発達させるものであると評価できる。

2年の戸次学級の朝の会では、日直の子どもが、日曜日に家族で最初はスキーに行く予定だったが、途中で自動車が止まってしまい、Uターンしてスケートに行く異なったこと、そして、最初はうまく滑れなかったものの、リンクの半分くらいまで転ばずに滑れるようになったことを語った。子どもたちからは、スキー場に行く途中で自動車が止まってしまった理由（大雪）やスケートリンクの場所、スキーに行くことのできなかったことについての気持ちなどを尋ねる質問が出された。発表者の発表内容についての内容を具体化する適切な質問が活発に出された。また、「報連相」として、一人の男児から、トムソーヤの本を持ってきたと、読みたいという人もいるかもしれないけど、読みたいといわないでくださいという発言があった。読書の楽しさを知っており、それを自慢したい気持ちからの発言と推察できる。子どもたちが自分の優れた点を素直に表現して、相互に刺激し合っている場面と評価することができる。学級に学びの文化が形成され、協同的な学びとして展開されている具体的な場面である。

戸次学級の「ことば」では、それぞれのファミリーからみんなでやりたい（集団）遊びについての提案が行われた。発表に対して聞いている子どもたちからは、遊びの方法やルールをめぐって活発な質問が出された。そのようにして提案された遊びのイメージについて協同的に具体化されていった。遊びのイメージについて言語で伝え、聞く側は伝えられた言語からそのイメージをしっかりと想像する。不明確なところは適切に質問して—という、言語活動の能力は高い水準で形成されていると評価することができる。ただし、ゲームの進め方ルールをめぐり、まだ決められていない点については、提案ファミリーに後で決めるように任せるのではなく、子どもたちの間で短時間であっても検討させることが、ゲームを多くの子どもにとって参加意欲の高いものにするためにも、また、学級全体で楽しむために学級全員に関係させるためにも必要である。

このように朝の会のスピーチとそれに関する話し合い活動を通じて、子どもたちには友だちに自分の経験を言語で伝えていこうという意欲と能力、および友だちの発言をしっかりと聞いて不明確な点は質問することにより、協同的に語られた内容を具体化し手こうとする意欲と能力が高い水準で形成されていると評価できる。このことが「ことば」のみならず各教科の学習活動を子どもたちが協同的に展開するための基盤を形成しているといえる。

水山 光春 (京都教育大学教授)

お茶の水女子大学附属小学校では、平成22年2月18日、19日の両日にわたって研究発表会が開催された。あいにくの降雪と、筑波大学附属小学校と発表日が重なったためもあって、第一日目の一般参観者は例年に比べてやや少ない感があったが、第二日目にはほぼ例年通りの参観者を迎え、熱心な討議がなされた。参観者数は研究の社会的必要性に対しての、単純ではあるがわかりやすい一つのバロメーターでもあるので、今年も全国から多くの参観者を集め得たことに、まずもって敬意を表したい。その上で、数点の意見を述べたい。

(1) 「公共性を育むシティズンシップ教育の研究構想図」のより積極的・効果的活用について考えてはどうか。

本来なれば昨年度に十分議論しておくべき原理的な問題で恐縮だが、本校が定義する「公共性＝友だちと自分の違いを排除せずに理解し考える」における「理解し、考える」、とりわけ「考える」の意味するところが（本年度の発表を通して見ても）やや説明不足ではなかったか。それがために、ややもすれば、「自分との違いを排除せず」の部分のみが注目され、「理解し考える」が怪んぜられる結果、「公共性＝多様性を尊重する」と短絡化されてしまう可能性があったのではないか。そうなると、本来、シティズンシップの概念や教育が持っている幅の広さを「多様性」のみに押しとどめてしまうことになる。本校の先生方はその点、これまでに何度も議論され、深い認識をお持ちなのだが、参観者、とりわけ初めて来られた方々は本校の先生方のレベルについていけないのではないか。そのことを授業や部会における質疑応答の中で感じた。

「公共性」は、「多様性」のみならず「共同性」をも含んだ概念である。また「共同性」は、シティズンシップにとっても「多様性」と対をなす重要な概念である。シティズンシップの中核をなし、自立した個人の自由をどこまでも尊重しようとする自由主義的シティズンシップは、個人間の「多様性」を強調する。しかし過度の多様性の強調は個人をバラバラなアトムに分解し、社会を烏合の衆と化す。一方、共同体の共通善を尊重する共同体的シティズンシップは社会の「共同性」を強調する。しかし過度の共通善の強調は、社会を独裁的、独善的なものにし、全体主義的なものと化す。それゆえ、多様性と共同性はいわばコインの裏表のような存在として、シティズンシップ育成においてともに尊重されなければならない。「多様性の尊重」それ自体は重要な事柄ではあるが、他方にある共同性への配慮を欠くならば、かなり偏ったシティズンシップ教育に受け取られかねない。

もっとも、このような共同性については、すでに研究の過程でしっかりと示されている（「発表要項2009」のp.13の図、「お茶の水女子大学附属小学校が考える小学校における公共性を育むシティズンシップ教育の研究構想図」参照）。この研究構想図は研究の全体構造を示すものとして非常によくできているので、この図の意味するところをわかりやすく説明する一段の工夫を望みたい。

(2) 公共性リテラシーを段階的も示してはどうか。

本校は、公共性リテラシーを「機能的リテラシーの政治性（自由と責任・葛藤・せめぎ合いや折り合い・討論・参加・少数の不利益など、価値が複数有ることをいかに乗り越えるか）に注目した資質能力である」と定義し、その要素として「共感、賞賛、批判、提案」をあげている。（発表要項2010, p.11）

しかるに「公共性リテラシー」そのものの定義がわかりにくい（特に「政治性」）。はたしてこのような定義を現場の教員はスムーズに受け入れるのだろうか。加えて、いくつかの授業を拝見した限りにおいては、これらのリテラシーの前半部分、すなわち「価値が複数あることを確認し、共感し共有する」授業はあっても、後半部分「複数性をいかに乗り越えるか」を真剣に模索した授業は少なかったように思われる。公共性リテラシーに言及して研究を進めるならば、本当は後者こそが重要になるのではないか。前者の「価値の複数性の確認」に関する授業はこれまでから数多くあった。

そこで、公共性リテラシーを前半部分と後半部分の二段階に分けて、授業の位置づけを示してはどうか。また、価値判断における「事実」にかかわる部分と「価値」に関わる部分に分けて、価値に関わる部分をできるだけ少なくし、事実に関わる部分を徹底的に議論するなどの工夫を試みてはどうか。

以上、僭越ながら私見を述べた。管見が研究の進展に少しでもお役に立つならば、望外の喜びである。

高学年のことは部会に関わって一聴く力・表現する力

三輪 建二 (お茶の水女子大学教授)

今年度は、ことは部会の高学年の指導助言者として関わることができた。

阿部先生の初日の授業は5年生の、インスタント食品のゼミをめぐるディベートの授業であった。印象深かったのは、相手の考えを聴くこと、理解することを大事にしたうえで表現という流れができていた点である。事前の1月29日の打ち合わせの際にいただいた村松先生のアドバイスを受け、賛成、反対に加えて消費者を設けるといった三角形の関係を作った点がとてもよかった。そのために、ディベートが勝ち・負けの勝負に終わらず、相手の意見の意味を理解したうえで(というか、味わったうえで)自分の意見を述べるということを、生徒自身が納得できるようになっていたように思う。

授業後の話し合いでは、安部先生のディベートは主張すること、表現することよりも「聴く力」を身につけることが前提になっていたと述べた。聴く授業は一朝一夕でできるものではなく、安部先生の普段の授業の積み重ね、あるいは低学年、中学年からの積み重ねがあることではないかと思うからである。

話し合いではある男性の先生の、「お茶小からディベート廃止の論議を」が印象に残った。私は、授業の展開や工夫をじっくり見ない、上からのものの言い方だと反発していて、KYぶりにびっくりした。自宅に戻ってそのことを連れあいに話したところ、「お茶小は全国のモデルになっているから、お茶の水で上手にディベートをされてしまうと、文科省からもっとディベートをするようにという連絡が全国に伝わり、教師にとって迷惑と思ったのでは」と言われてしまった。授業の過程をあまり見ていないという問題はあるものの、公開研に参観に来る先生方の心理の一端が分かったような気がした。

浅川先生の授業は6年生のパネルディスカッションで、生徒一人ひとりを心の底から尊重し、生徒の意見を「聴く」授業であり、生徒の発言を「待つ」授業であった。

授業後の話し合いでは、生徒たちの自由な意見表明ややりとりがなぜできているのかという質問があり、そのノウハウを知りたいという様子がありましたが、私はノウハウというより、先生の教師としての待つ姿勢、聴く姿勢、もっと言えば生き様ではないかなと思ってやりとりを聞いていた。

協議会では、「先生の表情は“温かみを伴った無表情”だったといった、誤解を招く言い方をしたが、生徒は先生の表情から、自分の思いを表現して良いですよというメッセージを受け取るものの、自分の意見が正しいのか間違っているのかが表情から読み取れないようになっているという意味である。

以下のことも浅川先生の授業から感じとった。生徒たちは、先生とともに授業を創造していく「自由」を、実際に体験しながら考えていたことである。浅川先生は、自由というテーマと授業という実践とを一致させる授業をされていたことになる。授業には先生の存在、40分という時間などさまざまな制約がある。その制約を意識しつつ、生徒たちは徐々に、①テーマも自分たちで設定できる、②自由に意見を述べることができる、③先生は意見表明を大事に受け止めてくれる、④先生も自分たち、授業のメンバーという位置づけで意見を出してくれる、⑤まとめも、生徒で考えていくように工夫されている…といったことを感じとったと思うからである。制約を意識しながらその制約を乗り越え、自由の枠を広げていこうとする体験をしながら自由を考えるといった、高度な授業をしていたのではないだろうか。

協議会の場では会場の先生方に、シティズンシップ教育のノウハウを持ち帰るといった姿勢ではなく、自らも「聴く力」「表現する力」などを授業の中で、あるいは教師集団の中で培っていく必要があるのではないかと提言した。お茶小の授業から、以上の点をくみ取ってほしいと心から願ったためである。

最後に、私は「聴く」「理解する」「表現する」に続くのは、「つなげる」になるのではないかと考える。違いを排除しないという姿勢は良いと思うが、違いが違いのままばらばらに終わるのではなく、違いを「つなげてみる」ことが、異質を排除せず協力しあいながら社会を築き上げていくという、シティズンシップ教育のねらいが体験できると思うからである。