

# 02

## 多様性理解とシティズンシップ教育

橋崎 頼子

ここまで、一人ひとりの尊厳が大切にされ、ありのままに生きていくことのできるために必要な法制度や人権教育についてみてきました。本章では、権利をもつわたしとあなたの「間」の関係や社会について考えるシティズンシップ教育(市民になる/市民を育てる教育)を多様性理解との関係からとりあげます。

### 1 市民になるとは

市民になるとはどういうことを指すのでしょうか。大人になること、社会人になることと何が違うのでしょうか。市民というと、「奈良市民」「大阪市民」といったように、その土地に住んでいる人をイメージする人も多いかもしれません。しかし、ここでは少し抽象的になりますが、わたしとあなたの間「公共性(publicness)」を立ち上げる担い手を市民と呼びたいと思います。

公共性という言葉聞いたことがありますか。新学習指導要領では、高等学校の公民科の中に新しく「公共」という科目が設置されました。市民になるための教育に深く関わる科目です。それでは、公共とはどういう意味でしょうか。図書館が公共施設と呼ばれるように、公共とは、誰もがアクセスできる開かれた空間のことです。同じ価値観、同じ文化、同じアイデンティティを持つ人たちが集まって作る場とは異なり、一人ひとりが異なることを前提として作られるのが公共性です(齋藤 2000)。皆さんが所属している家族、学校、サークル、バイト先、地域社会、国家社会、グローバル社会は、そのような空間(社会)になっているのでしょうか。このように、多様な人々からなる社会の一員であり、同時にその社会をつくっていくのが市民です。そして、そのような市民が備えているもの、あるいは備えることが期待されているものがシティズンシップです。

市民が備えているものの代表例が、前章までみてきた個人の権利です。国際人権条約および日本国憲法では、一人ひとりが市民的・社会的・政治的権利を持つことが定められています。しかし、権利があるとする法が存在しているだけでは十分ではありません。権利の主体である一人ひとりが、権利を持っていることを知り、権利を使って、権利が守られ(続け)る社会をつくるために、積極的に参加していくことが求められます。生まれながらに、このような権利についての知識や、社会に参加するための力を持っている人はいません。だからこそ、市民に必要とされる市民的資質を育成するためのシティズンシップ教育が必要となります。

### 2 国民育成から市民性育成への転換

一人ひとりの差異を大切に作る社会をつくる市民になる(市民を育てる)教育は、どのようなものでしょうか。シティズンシップ教育の具体的な内容に入る前に、なぜ、わざわざ市民という言葉を使って教育を考えるのかについてみていきます。理由の一つが、人・モノ・コト・情報などが国境を越えて行き来する、いわゆる「グローバル化」の結果、国内の多文化化・多民族化がより意識されるようになり、同質的な国民の育成を目標とするだけでは実態にそぐわないようになったことが挙げられます。社会の変化を象徴的に表す出来事として、田中(2014: 2-3)は、1964年の東京オリンピックの開会式と閉会式の風景を紹介しています。

開会式では、選手団が国ごとに入場し、日本の代表選手は一条乱れぬ形で行進を行った。一方閉会式では、開会式と同様に国ごとに入場するのかもしれないが、選手たちは、国に関係なく、和気あいあいと手をつなぎながら楽しそうに歩いてきた。これは事前のシナリオにはないことで、リラックスした選手たちが、各国入り乱れて肩を組んだり、手をつないだりして思い思いのやり方で入場してきたのである。ハプニングではあったが、観客やメディアに大変な感動を与えた。厳しい戦いを終えた選手たちは、勝手に国や民族を超えてしまったのである。

このような様子を田中は、「そこには『国民』はなく『市民』があるだけであった」とまとめています。明治以来の日本の近代教育は、藩に分かれていた江戸時代の枠組みを壊し、日本人という「国民」を育成することに取り組んできました。そこでは、「一つの歴史、一つの言語、一つの文化」を、母国史、母国語、自文化と呼び、教育内容として教えることが行われてきました(藤原2018)。一方、「国民」となることを否定する要素は、排除されることとなります。例えば、日本の北海道のアイヌ民族の人たちは、独自の言語や文化を否定され、日本人として同化することを求められてきました。アイヌ民族を、独自の言語、宗教や文化の独自性を有する先住民族とすることを求める決議が国会で採択されたのはつい最近の2008年です。「国民」育成の強調と、違いを排除した同化を推進したのは日本だけではなく、『アンネの日記』にみられるように、第二次世界大戦中のナチスドイツ政権下では、ユダヤ民族であるというだけで迫害されました。また、障害のある人や性的マイノリティの人たちも同様に迫害を受けています。

このような同化を強いる「国民」育成に代わるものとして、「市民」育成という教育のあり方が注目されるようになってきました。社会が多文化化・多民族化する中で、一人ひとりの子どものニーズに応えようとする時、「国民」育成というモデルでは対応できなくなっています。また、私たちが市民となる場合は、今や国家だけではなく、地域、国家、グローバル社会に広がっています。このため「国民」育成に代わって、一人ひとりの差異を前提とした「市民」育成を教育のモデルとしていく必要があるのではないのでしょうか（詳しくはオスラー&スターキー 2018参照）。

### 3 シティズンシップ教育の構成要素

シティズンシップ教育の構成要素として様々な提案がなされています。ここでは、2002年からシティズンシップを学校の必修教科にしたイギリスの報告書(クリック2012)と、ヨーロッパの国際機関である欧州評議会の人権・民主主義教育の枠組み(Council of Europe 2018)を参照しながら、①政治的リテラシー、②社会参加、③多様性とアイデンティティという点からシティズンシップ教育の構成要素をみていきます。

#### 1 政治的リテラシー

一つ目は、社会における対立・葛藤を批判的に読み解き、解決に向けて取り組む学習です。例えば、喧嘩やもめごとなど、ある集団の中で価値観や意見の対立が生じた際、暴力で異論を封じ込めようとするのではなく、民主的な話し合いによって解決しようとするを指します。具体的には、社会で生じる対立を読み解き、どのような価値・規範であれば合意することができるのかを対話を通して練り上げていくことを目指します。事例として、中学校社会科『新しい社会 公民』(2016: 27)の教科書の記述を取り上げます。

サッカー部、ソフトボール部、陸上部が、試合に向けて練習をしています。校舎の耐震工事のため、運動場の半分が資材置き場と工事用車両の駐車場になり使えなくなります。どの部活も試合直前のため、試合を想定して運動場を広く使って練習したいと考えています。顧問の先生の呼びかけで各部の代表が集まり、話し合うことになりました。

ここでは、各部の代表者が話し合い、みんなが納得し、合意できるようなルールを作り出すことが求められています。みなさんならどのように解決しますか。

ここで強調したい点が2つあります。まず、対立は悪いことではないということです。異なる考えを互いに出し合い、それをふまえて話し合うという過程自体が、多様性理解という点からみると意味のあることなのです。もう一つは、解決策を考える際、常に批判的思考を働かせることです。部活動の例でいえば、どの部も発言できているか、声の大きな部の意見だけが通っていないか、特定の部だけが正当な理由もなく狭いスペースで練習せざるを得ないといったルールになっていないかについて考えるということです。学級にあてはめて考えると、少数者(マイノリティ)の子どもたちも含めて、みんなが対等な立場で話し合いに参加できているか、特定の子どもたちだけが我慢を強いられるようなルールになっていないかを常に考慮するということです。これは、話し合いの「手続き」「機会」「結果」において、「公正」さを考慮することであるともいえます。

イギリスの政治学者のクリックは、対立や葛藤がある「論争的問題」について、強制によらず調停によって多様な価値観の共存を図ることを「政治」と呼びました(小玉2015: 11-12)。政治は、学級や学校といった身近な場所だけでなく、地域、国、そして地球温暖化への対策をめぐる国家間の対立などグローバルな社会にも存在しています。

#### 2 社会参加

二つ目は、社会の課題を見つけ、課題解決のために社会に働きかけを行い、「自分が動けば社会は変わる」という効力感(無力感の対義語)を積み重ねていけるような学習です。中学校・高等学校の公民教育では、知識の習得が中心であるため、知識を使って社会に関わる実践力を育むまでには至っていないように思います。例えば、国民主権や地方自治について知識としては知っているけれども、実際に自分の住む町や国の問題を解決したいと思ってもどうすればいいかわからないということはないでしょうか。

社会の課題についての意思決定に関わる方法の一つとして選挙があります。選挙権年齢が20歳以上から18歳以上に引き下げられたことはみなさんも知っていると思います。高等学校で模擬選挙を経験した人もいるかもしれません。しかし、多様性理解の視点から考えると、少し注意が必要です。選挙権の行使が「日本国籍を持つ者」に限られるため、教室内にいる日本国籍を持たない児童・生徒には適用されません。このことがわかってくると、当事者の児童・生徒にとっては、かえって外国籍であることが強調され、政治参加への意欲に差がでてしまう恐れがあります。このようなことを避けるためには、選挙への参加などに限定せず、より多様な方法を通じた社会参加を促していく必要があります(藤原2018: 63-64)。

『いろいろな性、いろいろな生き方』(渡辺2016)という本に次の問いかけがあります。

公園や駅などの公衆トイレに、だれでも使えるトイレをもっと増やしてほしいとき、どうしたらいいのだろう。

男女別のトイレだけでなく、性的マイノリティの人、障がいのある人など、だれでも使えるトイレを増やすには？という問いかけにみなさんならどのように答えますか。本では、「友だちと話してみる」「役所に伝える」「議員に伝える」「新聞社に伝える」といった、選挙に限定されない、様々な方法が提案されています。加えて、「子どもだって、社会に向かって意見をいってもいいんだよ」とされています。子どもの意見表明権は、国連の「子どもの権利条約」で定められており、成人であることや国籍に関係なく保障される権利です。

他の社会参加の方法として、実際に社会に出ていく方法があります。ロジャー・ハートは、下記のように地域を歩き、課題をみつけ、解決策を地域の人に提案して共に課題解決を模索するアクション・リサーチを提案しています(田中2014：260)。

- ① 自分の地域を歩き回り、その中で「問題だと思うこと」「普通だと思うこと」「普段困っていること」「好きな場所」などを探す。
- ② 子どもたちが挙げた様々な問題の中から、自分たちで調べたい問題を特定する。
- ③ 問題について文献を調べたり、地域の人にインタビューをして問題を分析する。
- ④ どうしたらその問題を解決できるか、について計画を立てる。
- ⑤ 計画に沿って行動を起こし、問題が解決できれば成功による終了、解決できなければ計画を練り直すか、新しく問題を設定して調査を続ける。

子どもが見つめてきた問題には、すぐ解決できるものもあれば、解決までに様々な人の協力や段階を踏む必要のあるものも含まれます。ハートは、子どもの発達段階に合わせて、子どもの力で解決可能な課題を子どもとともに特定し、解決に取り組んでいくことを提案しています。自分たちの力で課題解決まで取り組むことで、自己効力感と意欲がわいてくるのです。あなたならどのような地域の課題を子どもたちと一緒に探究したいですか。

### 3 多様性とアイデンティティ

三つめは、だれが社会を構成するのか(だれが市民か)、市民から排除されている人はいないか、多様な市民を包摂する価値は何かなどを考える学習です。だれが市民であるのかを考える上で、フィンランドの中学校現代社会教科書(ホンカネン他2011)の第1章「個人：コミュニティの一員」は示唆的です。以下は8章構成のうち第1章の目次です。

- |                            |                              |         |              |
|----------------------------|------------------------------|---------|--------------|
| 1. 私と社会                    | 2. 家族と身近な人たち                 | 3. 遺産相続 | 4. 基本的な権利と義務 |
| 5. <u>フィンランド人はみな同じではない</u> | 6. <u>お隣は必ずしもフィンランド人ではない</u> |         |              |
| 7. <u>みんなに平等を</u>          |                              |         | (下線は筆者)      |

「5. フィンランド人はみな同じではない」では、フィンランドに住むサーメという先住民族、ロマ人、スウェーデン語やロシア語を話すフィンランド人のことが取り上げられています。このように、フィンランド国籍であっても、文化や言語が違う人たちが国内にはいることが描かれています。「6. お隣は必ずしもフィンランド人ではない」では、フィンランド国内に住む外国人、難民について説明されています。「7. みんなに平等を」では、国籍、文化や言語、ジェンダーやセクシュアリティ、障がいなど違いによる差別を禁じる法律が紹介されます。本書の後の章で詳しく紹介されているように、日本でも外国籍の人や、日本国籍であっても文化や言語が異なる人たちが増えています。まさに、「日本人はみな同じではない」「お隣は必ずしも日本人ではない」ということです。このように、多様な背景を持つ人々が社会を構成しているということを認識することが重要になります。

次に大切な視点は、「自分は社会の一員であるという感覚(帰属感)」に注目することです。例えば国籍を持つことは、その国の一員である感覚を持つ上で大切な要素です。しかし、国籍を持っているからといって、その国への帰属感を感じられるとは限りません。身近な部活動の例を取り上げます。ある部活動に所属する人はその部に籍があります。しかし、練習についていけなかったり、他の部員との関係がうまくいっていない場合、自分がその部の一員であるという感覚は持ちにくいのではないでしょうか。歴史上の例を挙げます。第二次世界大戦中、日系アメリカ人の中には、アメリカ国籍を持っているにも関わらず強制収容所に入れられた人もいました。国籍があっても国民としての権利が保障されず、自らをアメリカ国民であると感じられなかった人々の例だといえます。さらにいえば、ひとりの人が複数の帰属感を持つこともあり、それらが尊重されることも権利であるという点も重要です。山崎豊子の『二つの祖国』という小説では、日系アメリカ人の主人公が、アメリカ人か日本人かの選択を迫られて苦悩する場面があります。人が特定の帰属を強制されることなく、複数の帰属感を持つことができるという点は、多様性理解を考える上で重要です。

それでは、だれもが社会の一員であると感じられるような社会をつくる上で、市民が大切にする必要のある価値と何でしょうか。提案されているものの一つは、「人間の尊厳と人権、文化的多様性、民主主義、正義、公平、平等、法の支配」といった価値です(欧州評議会2018)。これらの価値は、私たちが人類という広い社会の一員であるという感覚を持つことを助けてくれます。このような価値に基づくことで、①や②に示したように、対立を話し合いを通して解決したり、だれもが排除されない社会制度を作っていくために、国をこえて連帯していくことにもつながります。その際、互いをケアしケアされるという人間的なつながりを大切に、社会的課題の解決を急ぐのではなく、言葉にならない思いも含めて、互いに抱えている思いや必要としていることに丁寧に耳を傾けること、安心して話せる環境を作ることも求められています(川本 2015)。



## 4 多様性理解をカリキュラムの中に

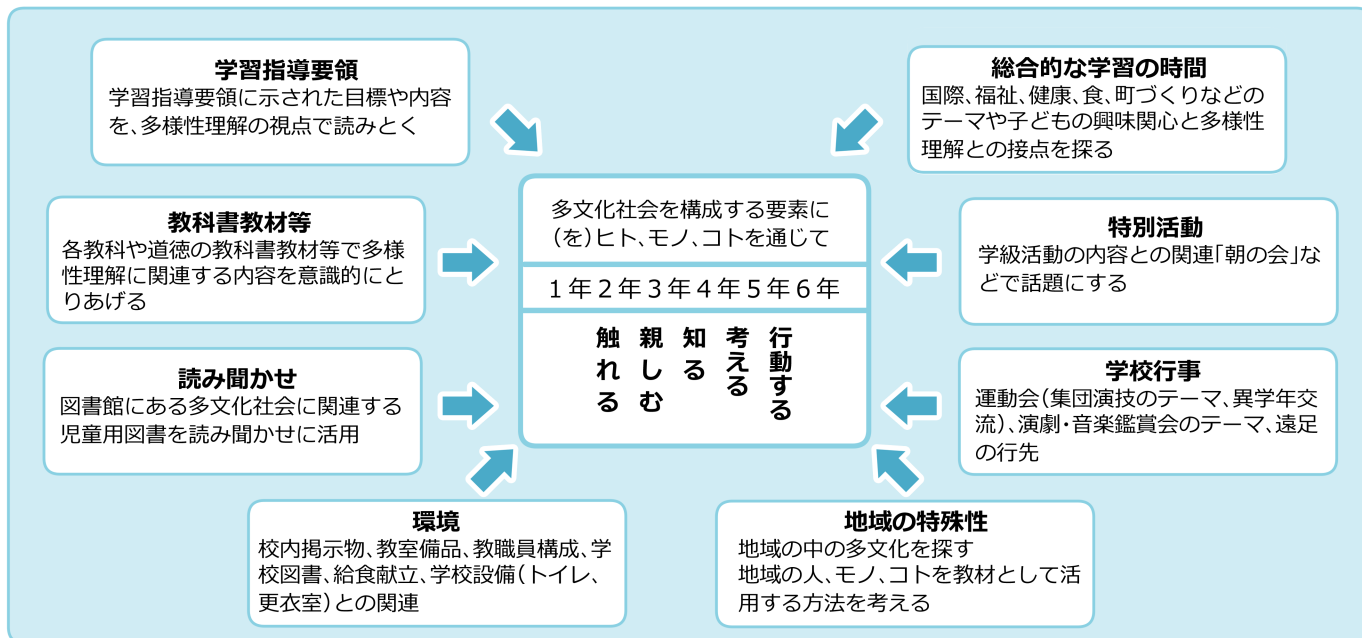
ここまで述べた①～③の構成要素は、相互に関連しており、より糸のように編まれながら学ばれることで、結果として市民としての資質・能力が獲得されていくものになっています。

学校教育のカリキュラムに多様性理解とシティズンシップ教育の要素を入れていく方法として、教科や領域、学習環境、地域との関わりなど多様なところに、その内容や方法をしみこませていく（インフュージョン）アプローチが有効ではないかと筆者は考えています。新たな内容をカリキュラムに加えるのではなく、既存の内容や方法に多様性理解の要素を組み込んでいくのです。

小学校教員の立場から中山(2005)は、カリキュラムの様々な側面に多様性理解を入れるアプローチを示しています(図1)。例えば、各教科や領域の学習指導要領や教科書を多様性理解の視点を中心に読み解き、授業の中で意識的に取り上げる方法があります。総合的な学習の時間では、アクション・リサーチを通して、多様な人が暮らしやすい社会づくりに向けた課題解決の学習を行うことが考えられます。学級の図書や読み聞かせの本を、多様な言語や文化に関わる本にしてみるのもいいかもしれません。地域の多様な文化を持つ人(子どもの保護者も含む)をゲストで来てもらって話を聞くという活動も考えられます。

本章では、多様性理解と関連付けながらシティズンシップ教育について取り上げてきました。1つの要素だけでも、1時間でもいいですので、シティズンシップ教育の要素をカリキュラムの中に取り入れるような工夫をしてみてくださいと思っています。

図1 小学校における包括的な多様性理解のカリキュラムを構想するための視点



(図は、中山(2005)を参照に筆者作成、一部追記する形で改変)

### 文献

- オスラー, A. & スターキー, H. (藤原孝章, 北山夕華監訳)(2018)『教師と人権教育—公正、多様性、グローバルな連帯のために』明石書店.
- 川本隆史(2015)「正義とケアの編み直し」東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編『カリキュラム・イノベーション：新しい学びの創造に向けて』東京大学出版会, pp.179-194.
- クリック, B. ほか著(2012)『社会を変える教育：英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから』キーステージ21.
- 小玉重夫(2015)「政治的リテラシーとシティズンシップ教育」日本シティズンシップ教育フォーラム編『シティズンシップ教育で創る学校の未来』東洋館出版社, pp.8-15.
- 齋藤純一(2000)『公共性』岩波書店.
- 坂上康俊ほか(2016)『新しい社会 公民』東京書籍.
- 田中治彦・杉村美紀編(2014)『多文化共生社会におけるESD・市民教育』上智大学出版, pp.1-11, 257-263.
- 藤原孝章(2018)「18歳成人と市民教育の進め方」田中治彦編著『18歳成人ハンドブック：制度改革と教育の課題』明石書店, pp.56-73.
- ホンカネン, T., マルヨマキ, H., パコラ, E. & ラヤラ, K. (高橋睦子監訳) (2006)『フィンランド中学校現代社会教科書』明石書店.
- 中山京子(2005)「『多文化共生』への意識を高める国際理解教育のカリキュラム開発と実践—包括的な多文化教育カリキュラム開発をめざして」『国際理解』36, pp.207-217.
- 渡辺大輔監修(2016)『いろいろな性、いろいろな生き方：ありのままに生きられる社会』ポプラ社.
- Council of Europe (2018) *Reference Framework of Competences for Democratic Culture Volume1: Context, Concepts and Model*. Strasbourg: Council of Europe.