

「多様性の尊重」と「普遍性の担保」をめざす シティズンシップ教育の教授学習過程

— 欧州評議会の教師用資料の分析を通して —

橋崎頼子

(奈良教育大学 学校教育講座 (教育学))

A Study of Teaching and Learning Process of Citizenship Education that respect diversity and universal values:
The Analysis of Teaching Manuals developed by Council of Europe

Yoriko HASHIZAKI

(Department of Education, Nara University of Education)

要旨：本研究の目的は、欧州評議会で開発された教師用資料の分析を通して、「多様性の尊重」と「普遍性の担保」をめざすシティズンシップ教育の教授学習過程について明らかにすることである。まず、本シティズンシップ教育が用いる社会構成主義の学習は、特定の文化や価値による意味づけを所与とせず、多様な見解の表明の機会を提供すること、また共有可能な普遍的な価値について議論し合意形成する前提を提供する点で意義があると述べた。次に、カリキュラム・単元分析から、「中心概念」「タスク」「手続き」を媒介とした知識、スキル、価値・態度の学習を目指し、「構成」「脱構成」「再構成」という展開をもつ、社会構成主義に基づく教授学習過程を明らかにした。同時に、そのような教授学習過程を通して、「多様性の尊重」と、手続きに具体化されるものとしての人権に基づく「普遍性の担保」が学ばれていることを示した。

キーワード：多様性 Diversity 普遍的価値 Universal Values

シティズンシップ教育 Citizenship Education 教授学習過程 Process of Teaching and Learning

1. はじめに

本研究の目的は、欧州評議会 (Council of Europe)¹⁾ で開発された教師用資料の分析を通して、「多様性の尊重」と「普遍性の担保」を目指すシティズンシップ教育の教授学習過程について考察を行うことである。

政治共同体秩序の維持・発展のための成員育成は、これまで国民・市民育成の教育として行われてきた。しかし近年、特にヨーロッパで顕著なように、移民・難民の増加によって、政治共同体の構成員の拡大という事態が進行している。このような中で、政治共同体の構成員を多数派であるか否かに関わらず「市民」と呼び、その成員育成の教育を「シティズンシップ教育」として再編・再構造化しようとする動きが広がっている²⁾。

このようなシティズンシップ教育には、従来の教育が想定していた国民・市民の枠組みではとらえきれない成員を排除しないという点において、「多様性の尊重」という考え方が含まれているといえる。これに加えて、人々を結びつける「普遍性の担保」が必要であるという指摘がある。日本の国際理解教育の文脈でシ

ティズンシップ教育に着目している嶺井明子は、市民は地域、国家、グローバルといった様々なレベルのネットワークやコミュニティへ所属しているが、それらへの所属が互いに対立しあうことも想定され、それを回避するため、多様性を尊重する一方で、「普遍性の担保」が必要であるとしている³⁾。以上のように、シティズンシップ教育には、「多様性の尊重」と「普遍性の担保」の視点が重要であると考えられる。

「普遍性の担保」という課題は、日本の文脈においては特に注意深く取り組む必要がある。「普遍性の担保」に資すると考えられる概念のひとつに人権がある。日本の国際理解教育における人権関連の教育実践を分析した野崎志帆は、実践の特徴として、差別問題など個別事例の「被害者」への共感や情緒的理解を促すことが多い一方で、人権を「自分も行使できる普遍的基準」としては教えていない点を指摘する⁴⁾。つまり、実践では、自他の権利を陸続きでとらえ、他者の人権の尊重について考えるという視点が十分ではないのである。ここから、人権についての学習を、共感や情緒的理解にとどめず、普遍性をもつ原理として理解させることが必要であると考えられる。

以上のような、シティズンシップ教育における「多様性の尊重」と「普遍性の担保」という課題を考える上で示唆に富むのが、欧州評議会のシティズンシップ教育への取り組みである。欧州評議会では、国家を超えるレベルでの民主主義や人権といった普遍的価値の共有を目指すとともに、ヨーロッパ内の多様性と少数派の権利を尊重する取り組みを行っているためである。本研究では特に、欧州評議会の「民主的シティズンシップのための教育/人権教育 (Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education、以下EDC/HREと略す)」というプロジェクトに注目する。EDC/HREでは、複数の教師用資料が開発されており、本研究では後期中等教育対象の教師用指導書である『民主主義に参加する (Taking Part in Democracy) ⁵⁾ (第10学年～第12学年対象) および、教師教育の場での活用が期待されている教師用教材『民主主義のための教育: (Educating for democracy) ⁶⁾』を分析する。

EDC/HREで開発されたカリキュラムに関する先行研究としては、主に内容構成原理に着目して分析を行い、補足としてその内容の認識形成過程の一部を考察した研究がある⁷⁾。この研究では、内容構成原理のレベルの分析を中心におくことで、教授学習過程の分析が次の2つの点において不十分なものとなった。第一に、教授学習過程の分析が認識面に偏っており、技能・価値・態度の教授学習過程については明らかにできていない点である。先行研究では、9つの中心概念をもとに単元の内容領域が設定されていることを示した。その際、中心概念を知識・理解の対象として分析したため、教授学習過程についても、中心概念の認識過程の分析のみになっていた。しかし、中心概念は、知識・理解の対象であると同時に、技能や価値・態度の側面も含んでいるため、それらの獲得を総合的に支援する教授学習過程について取り上げる必要がある。さらに、価値・態度や技能の獲得と、概念の意味構築の過程との関係についても考察する必要がある。

第二に、社会構成主義の学習 (social constructivist learning) 過程について明確に論じておらず、またその意義の評価についても不十分であった点である。先行研究では、認識面を育成する教授学習過程について、現状を対象化し、批判的に考察するという過程の一部は明らかにした。しかし、それを社会構成主義の学習過程として明確に位置づけ、その過程を詳細に検討できていなかった。さらに、先行研究では、そのような学習の意義を、既存の共同体によって定義された概念の可変的・流動的な認識という面からのみ評価していた。つまり、上記の学習過程の分析は、社会における多様な立場の人々の見解を排除せず、それらの人々が共有できる価値形成への可能性を準備するという視点まで踏み込んで評価できていなかった。言い換えると、欧州評議会が社会構成主義の学習過程を採用する意義

を、「多様性の尊重」と国家を超える「普遍性の担保」という視点からは説明できていなかった。

以上のことより、本研究では、①社会構成主義の方法で、認識、技能、価値・態度の獲得を支援する教授学習過程を明らかにするとともに、②それを「多様性の尊重」と「普遍性の担保」という観点から評価することを目的とする。

以上の目的のために、本稿では三つの手だてをとる。まず、EDC/HREにおいて用いられている社会構成主義の学習について取り上げ、それが「多様性の尊重」と人権に基づく「普遍性の担保」にどのように貢献しているのかについて理論的に考察する。次に、EDC/HREのカリキュラム構成、および教授学習過程を分析し、その特徴を明らかにする。最後に、明らかにしたカリキュラム構成および教授学習過程が、「多様性の尊重」と人権に基づく「普遍性の担保」とどのように関連しているのかについて、考察を行う。

2. 社会構成主義の学習を通じた「多様性の尊重」と人権の「普遍性の担保」

以下では、EDC/HREで採用されている社会構成主義の学習に注目する⁸⁾。社会構成主義の学習を通じた具体的な事例の分析は後ほど行う。ここではまず、社会構成主義の学習と「多様性の尊重」「普遍性の担保」の関連、および社会構成主義の学習を採用することの意義について理論的に考察していく。

ガーゲン (Gergen, K.) によれば、社会構成主義は、「言葉は真実を運ぶ」「知識は個人の頭の中にある」という伝統的な知識観を否定し、世界やわれわれ自身を理解するための言葉や形式は、人々の歴史的・文化的な交流のなかで産み出されたものであり、言葉の意味は言葉が使用される文脈の中で付与されるということをも前提に含めるという考え方である⁹⁾。

学習の文脈で考えると、社会構成主義では、教育内容の意味は、所与の知識として存在するとは考えず、言葉を媒介とした教師と学習者あるいは学習者同士の、社会的コミュニケーションにおいて生成されると考える¹⁰⁾。佐長健司は、社会科教育の知識を例にあげ、「文脈と切り離して、その意味や価値が得られるものではない」と述べている¹¹⁾。具体例として、「価格は需要と供給が等しいところに決まる。そのため、需要が一定のとき、供給がませば価格は下がる」という命題を教える場合、佐賀市中心部におけるマンション購入の文脈でこの命題を扱うのと、脱文脈的な経済学の中で扱うのでは、「価格」の意味が異なることを示している。以上のことより、社会構成主義の学習過程の重要な点として、学習者のコミュニケーションを通して、学習内容に意味を付与する点が挙げられる。

このような社会構成主義の学習は、「多様性の尊重」

とどのように結び付くのであろうか。

まず、学習者個々に、自らのアイデンティティと関連させて、多様な見解を表明する機会をあたえるという点である。学習内容の意味を所与のものとする学習では、学習者が、学習内容について自分なりの解釈を提示する機会は乏しい。しかし、社会構成主義の学習では、学習者が既にもつ情報、理解、経験と、新しい情報が結び付くことで学習が生じると考える。学習者の経験の中には、ジェンダー、階級、年齢、民族的背景、宗教的信条からくる経験も含まれる¹²。このような見解の表明は、思想や表現の自由という権利の行使というシティズンシップとも深く結びついている。社会構成主義の学習は、学習者が、自分のアイデンティティと関連させて、多様な考えを表現する機会があるという点で、「多様性の尊重」に貢献するといえる。

次に、既存の知識の意味づけを、批判的に検討する機会を提供するという点である。学習内容の意味を所与のものとする学習では、学習内容に付与されてきた意味を受けとることが求められる。例えば、個々人の多様性は、本質的なものであり、不変であると考えられる見方が挙げられる。このように、個々人をとらえた場合、異なる人々を結びつける教育は、互いに変ることなく異なる人々の摩擦や衝突を回避することが目指されることになる。摩擦や衝突の回避は、マイノリティをマジョリティが受け入れるという、マイノリティのマジョリティへの同化・適応をもたらしかねない¹³。しかし、社会構成主義の学習では、学習内容の意味を構成している既存の関係を問い直す余地を残している。社会構成主義の学習では、知識の構成過程を経験するため、知識の意味は中立的なものではなく、意味づける人々の価値や権力関係が反映されていることの認識を可能にする。

これは、社会構成主義の学習の、人権に基づく「普遍性の担保」という課題への貢献に関連する。社会構成主義の学習が、人権に基づく「普遍性の担保」に貢献する点として、人権を共通の基盤として共有する可能性を検討する機会を提供する点が挙げられる。価値多元化社会では、特定の宗教や倫理哲学を共通文化とすることを強制できない。しかし、実際には、マジョリティの価値や文化を基本とした考え方が、社会の共通文化として設定されていることがある。社会構成主義の学習は、そのような枠組みを意味づけている権力関係を批判的に検討し、あらたな文化へと組み替えていくための前提を提供する¹⁴。学習者が自らの考えを相互にやり取りするなかで、自らの考え方、視野を広げ、自分たちが共有できる新しい枠組みを作り出し、意味づけを共有していくのである¹⁵。人権を普遍的な基準として強制することはできないが、それを共有の価値として採用するかを検討する機会を学習者に提供

するという点において、人権に基づく「普遍性の担保」に貢献すると考えられる。

以上のことから、社会構成主義は、自分のアイデンティティと関連させて多様な見解を表現する機会を提供するとともに、違いを固定的なものとする認識枠組みを批判的に検討し、あらたな共有の価値をみいだしていく機会を提供するという意味で、「多様性の尊重」と人権に基づく「普遍性の担保」に貢献すると考える。

3. EDC/HRE のカリキュラム・教授学習過程の特徴

3. 1. EDC/HRE の目標構造

前節では、EDC/HRE が採用している社会構成主義の学習は、「多様性の尊重」と人権に基づく「普遍性の担保」の学習に深く関連した学習アプローチの一つであることを述べてきた。本節では、EDC/HRE のカリキュラムや単元の教授学習過程の中で上記の特徴を考察していく。そのためにまず、EDC/HRE の目標と学習の考え方について取り上げ、その構造を明らかにする。

EDC/HRE の究極目標は、「活動的な市民 (active citizen)」を育成することである。つまり、「共同体、国家、より広い世界の生活に貢献する意思を持ち、積極的に個人の主張をし、問題解決に参画する市民の育成」である¹⁶。この究極目標が設定された背景には、民主主義や人権に基づく社会は、法や制度を整備するだけでは不十分であり、それを維持・発展させようとする人々の意識（文化の側面）に支えられてはじめて安定的に機能するという考え方がある。このような考え方を具体化する形で、EDC/HRE は、達成が期待される三つの目標を定めている。

第一は、民主主義と人権について学ぶ (Learning about democracy and citizenship) ことである。ここでは、民主主義の基本である、個人の人権とそれがどのように保障されているのかについての知識を獲得することが目指される。特に、世界人権宣言で定められる権利の内容について学ぶことが重視される。

第二は、民主主義と人権に向けて学ぶ (Learning for democracy and citizenship) ことである。ここでは、民主主義に参加するために自己の権利と自由を行使するスキルを身に付けることが期待される。スキルは3つの要素から成る。公共の場で相手と交渉できる「参加と意思決定のスキル」、対立する議論の構造を分析し批判的に思考したり、自他の利益のバランスを取る「政治的分析と判断のスキル」、情報の収集・分析、自己の主張の形成・発信、学習の振り返りなど狭義の「方法・スキル」である。

第三は、民主主義と人権を通して学ぶ (Learning through democracy and citizenship) ことである。こ

ここでは、知識やスキルの使い方を規定する、民主主義と人権の価値・態度を身に付けることが目指される。知識やスキルが民主主義と人権の価値・態度と共に学ばれないと、知識やスキルを人種差別などに使用するということになりかねないからである。EDC/HREの究極目標が、民主主義や人権を支持し、維持・発展させようとする文化を身につけた市民の育成であるため、EDC/HREでは第三の側面が最も重視されている¹⁷。ヨーロッパの各国・地域・学校の文脈に共通のアプローチとして設定可能であるという点からも、第三の目標が支持されている¹⁸。人権や民主主義の価値・態度の例として、以下の表1の項目が挙げられている¹⁹。

ここで述べた学習の三つの目標は、相互に関連しており、一つの学習活動の目標の異なる側面を示している。つまり、民主主義と人権の概念に関連する社会的問題を、民主主義と人権に基づく学習過程をとおして解決を試みることにより価値や態度を身につけ、さらには、その学習過程において、参加や意思決定、政治的分析のスキルを行使することで、そのようなスキルを身に付けていくことが求められている。

表1 人権や民主主義の価値・態度の例

- ・生徒は、自分の利益や考えを知り、自信と自己肯定感を持って表現することができる。
- ・生徒は、互いに耳を傾け、共感するというように、相互尊重の念を持って接する。つまり、自分の視点を転換する意思と能力があることを意味する。
- ・生徒は、対立を解決非暴力的な方法を通して解決することができる。つまり、交渉と妥協である。
- ・生徒は、個人の自由権を保障し、制限を加える、制度枠組みの働きをよく認識・評価する。
- ・生徒は、政治について、重要な問題の解決のための実践的努力として認識・評価する。
- ・生徒は、代表者の選出や、公式な意思決定過程に参加する。
- ・生徒は、意思決定に影響を与える非公式な方法に参加する。例えば意識向上、ロビー活動など。
- ・生徒は、自分の決定や選択に責任を持つ。つまり、自分や他者に対する選択の影響を考慮する。
- ・生徒は、自分に影響する決定に参加しない場合、他者による決定が行われ、その結果は自分にとって好ましいものではないということを意識する。

(表は、Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W. (eds.) (2010b) を参照し橋崎が作成)

3. 2. EDC/HREの目標と社会構成主義の学習

本節では、上述のEDC/HREの三つの目標と、社会構成主義の関連を考察する。EDC/HREの三つの目標は、学習活動の構成要素である「中心概念」「手続き」「タスク」と結びついている。そして、その間をつな

ぐのが、社会構成主義の学習である。図1には、EDC/HREの三つの目標と、学習活動の三つの構成要素の関連を示した。

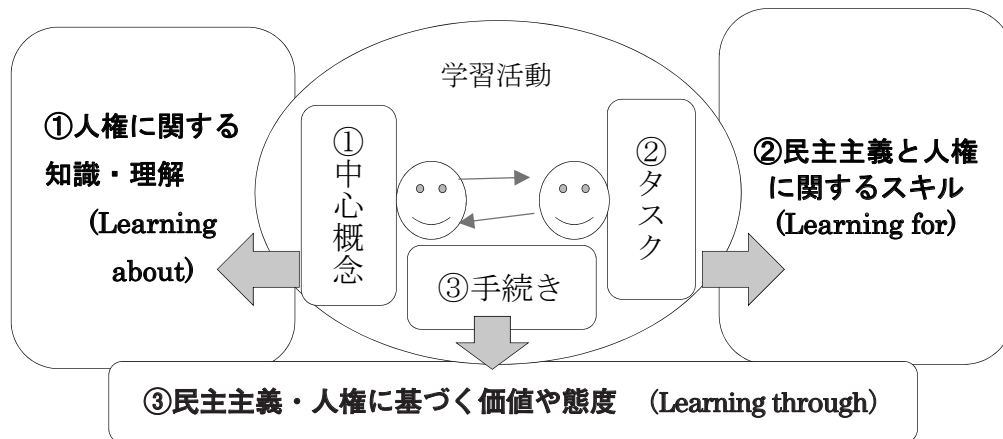
ここで、社会構成主義の学習の特徴を以下の四つにまとめる。それらは、道具としての言語を媒介として意味を構成する言語的实践として学び、問題解決過程における探究として学び、具体的な作業における「社会的コミュニケーション」として学び、自己と社会（アイデンティティとコミュニティ）を構成し続ける実践として学び、である²⁰。

以下では、EDC/HREの三つの目標と、学習活動の三つの構成要素の間をつなぐ、社会構成主義の学習について説明をしていく。

まず、民主主義と人権について学ぶという目標を達成するため、EDC/HREでは、人権の考え方から導かれる「中心概念」が設定されている。学習者は、この中心概念の意味内容を、相互のコミュニケーションを通して構成していくことが期待されている。これは、社会構成主義の学習の特徴である「道具としての言語を媒介として意味を構成する言語的实践として学び」であるといえる。

次に、民主主義と人権にかかわるスキルを身につけさせるため、EDC/HREでは、各単元が、中心概念から導かれた社会問題の解決を「タスク」として設定することが構想されている。タスクに取り組む中で、社会問題の解決という社会参加のスキルを身につけることが期待されている。これは、社会構成主義の学習の特徴である「問題解決過程における探究として学び」であるといえる。

三つ目に、民主主義と人権の価値・態度を獲得するため、EDC/HREでは、「タスク」に取り組む中で、民主主義と人権を保障する「手続き」をたどる形で、他者とのコミュニケーションを活発にはかることが目指される。学習者は、特定の手続きをたどる中で、その中に埋め込まれた民主主義と人権の価値・態度を獲得することが期待されるのである。これについては、もう少し説明が必要であろう。民主主義と人権の価値・態度の教授については、価値・態度そのものを教えることはできない。なぜなら、価値・態度を直接教えることは、それらの押しつけになり、民主主義と人権の考え方に反してしまうからである。そこでEDC/HREでは、学習者が民主主義や人権の価値が埋め込まれた「手続き」を経験することで、結果的に価値・態度が獲得されると考える²¹。例えば、親や教師から自己を尊重されるという経験を通して、他者に対しても同じように振る舞うことができるということなどである。これは、社会構成主義の学習の特徴である「具体的な作業における『社会的コミュニケーション』として学び」と、「自己と社会（アイデンティティとコミュニティ）を構成し続ける実践として学び」であるといえる。



(図は、Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W. (eds.) (2010a) を参照に橋崎が作成)

図1 EDC/HREの目標と社会構成主義にもとづく学習活動の三つの側面

3. 3. EDC/HREの全体計画と単元構成

ここまで述べてきた社会構成主義の学習を用いたEDC/HREの特徴は、教師用指導書の全体計画と単元構成にはどのように具体化されているのであろうか。

全体計画は表2に示すとおりである。全体計画の各単元は、ヨーロッパ人権条約の「自由」「責任」「平等」と、それらの緊張関係から導きだされた合計9つの概念を中心概念として設定されている。前節でみたように、実際の学習では、この中心概念の意味を、学習者のコミュニケーションを通して構成していくことが目指される。

表2 全体計画

| 単元名 (副題) |
|---------------------------|
| 1、アイデンティティ (選択を行う) |
| 2、責任 (役割と責任を負う) |
| 3、多様性と多元主義 (不一致の中の合意?) |
| 4、対立 (漁業における対立) |
| 5、ルールと法 (最善のルールはどれか) |
| 6、政府と政治 (政策のサイクルモデル) |
| 7、平等 (多数派の支配は公平なルールか) |
| 8、自由 (公共の場での討論) |
| 9、メディア (メディアを通じた民主主義への参加) |

(表2は、Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W. (eds.) (2010a) を参照に橋崎が作成)

ここでは、自己と他者の関係を中心に構成されている単元2「責任」の単元を取り上げる。単元2の内容を、前述の社会構成主義の学習の構成要素の観点から分析し、学習を媒介するものと、そこから習得が期待される知識、スキル、価値・態度を整理したものを次ページの表3に示した。

3. 4. EDC/HREの単元の教授学習過程の特徴

3. 4. 1. 単元2「責任」の教授学習過程

単元2「責任」の教授学習過程には、社会構成主義

の学習の特徴として、下記の3点がみられた。

第一に、本単元では、中心概念である「責任」およびそれに関連する概念を、学習の媒介として設定している。EDC/HREにおいて「責任」は、自由という人権を他者にも平等に認めようとする際に生じる、個人の自由に対する制限であると説明される²²。これを具体的に検討させるために、本単元では、ジレンマ状況における自分の選択を、他者への影響を考えながら慎重に考えることを、「責任」について考えることであるとしている。教師は、どのような判断を、どのような基準に基づいて行うべきであるかという責任の内容に関わることに提示しないため、この内容を自分なりに考えていくことが本単元の中心となる。小単元2、小単元3では、ジレンマ状況における選択とその根拠について、個人だけではなく、グループやクラス全体で話し合うことにより、責任の具体的な意味づけを深めていく内容になっている。

第二に、本単元では、自分の選択が他者に与える影響を考慮し、慎重に選択を行うことを体験させるために、ジレンマ状況の解決に取り組むことを「タスク」として設定している。具体的には、「学校の歴史のテストで友人から答えを教えてほしいと頼まれたがどうするか」(小単元1)、「学校のゴミ箱がいっぱいであふれている。自分のゴミではないが拾うか」「菓物を学校で販売している疑いがある友人について、校長先生に聞かれたが、正直に答えるか」「安いバナナとフェアトレードのバナナどちらを買うか」(小単元2)という日常生活のジレンマ状況、およびより広い社会でのジレンマ状況である「個人の自由を尊重しつつ、社会を安定させるためには一定のルールが必要」(小単元3)などが設定されている。

本単元は、さらに、このタスクに取り組むために、「ジレンマ状況分析ツール」を用いることを求めている。ジレンマ分析ツールは、次ページに示した表4の内容から成っている。これを用いて、ジレンマ状況を分析

表3 単元2「責任」の学習過程

| 小単元名 | 展開 | 学習を媒介するもの | 習得が期待される知識、スキル、価値・態度 | |
|---------------------------|-----|--|---|--------|
| 1 友達を失うリスク：あるいはルールを破る？ | 構成 | 中心概念 ：選択、ジレンマ、責任 | 知識 ：日々との選択と責任の関係、ジレンマ、責任の意味 | 多様性の尊重 |
| | | タスク ：身近なジレンマ問題への応答を、分析ツールを用いて分析する。選択の判断基準の優先順位を個人で考え、発表、比較する。 | スキル ：政治的意思決定と行動、選択を行い、理由を述べる | |
| | | 手続き ：分析ツールを用いて、自己の選択とその理由を考える | 価値・態度 ：自己考えを肯定的に表現する（責任を持つ） | |
| 2 あなたならどうする？ | 脱構築 | 中心概念 ：選択の判断基準、自由権 | 知識 ：ジレンマ状態における選択とその根拠の優先順位の確認、自由権の行使の意味 | 多様性の尊重 |
| | | タスク ：4つのジレンマ問題を、分析ツールを用いて分析する。選択の判断基準の優先順位をグループで考え、発表、比較する。 | スキル ：ジレンマを扱う（情報収集、結果の考察、優先順位の決定、意思決定、行動） | |
| | | 手続き ：分析ツールを用いて、他の選択肢を考慮する。互いの判断基準を比較し、考慮する | 価値・態度 ：他者の利益や権利を認識する（責任を持つ） | |
| 3 どのような価値を我々は共有すべきか | 再構成 | 中心概念 ：人権を基礎におく共同体 | 知識 ：人権が合意可能な一連の価値を提供する | 普遍性の担保 |
| | | タスク ：判断の優先基準を比較し、その選択について話し合う。共有できる点が無いか話し合う。 | スキル ：ジレンマの判断基準の優先順位を振り返る | |
| | | 手続き ：共有可能な判断基準の議論 | 価値・態度 ：人権を基礎におく共同体の形成に参加する（責任を持つ） | |

(表3は、Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W. (eds.) (2010a) を参照に橋崎が作成)

することで、生徒は、情報収集、結果の考察、優先順位の決定と振り返りなどのスキルに習熟することが期待されている。

第三に、本単元では、ジレンマ分析ツールという形で、タスクに取り組む中での「手続き」を分かりやすく提示している。この中に設定されている「手続き」をたどりながら、学習者が相互にコミュニケーションをすることにより、学習者は、自らの考えを肯定的に表現したり（小単元1）、他者の利益や権利を認識する（小単元2）、違いをふまえて共通の判断基準を模索する（小単元3）ということを学ぶ。

表4 ジレンマ分析ツールの内容

| | |
|-----------------|--|
| 1. ジレンマの状況分析 | 自分の選択に関係する人はだれか、彼らの要望は何か（権利、要求、目標、利益など）、何が問題か、私とどのように関係するか、等。 |
| 2. 自分が取る結果の予想 | 他の選択肢は何か、他の選択肢は誰にどんな影響を与えるか、等 |
| 3. 判断基準の優先順位の決定 | 私の選択を導く基準として最も重要な基準は何か。 例) 重要な道徳的・宗教的原理に合っているか、合法であるか、他者に受け入れられるか、何が最も実践的か（解決を導く、経済的）、決定の結果の理解度、等 |
| 4. 意思決定 | どちらか一方を選ぶべきか、妥協のチャンスはないか、自分の直感に合った選択肢か。 |

(表4は、Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W. (eds.) (2010a) を参照に橋崎が作成)

3. 4. 2. EDC/HREの単元の教授学習過程の特徴

ここでは、単元2「責任」の教授学習過程を、構成主義の学習の3つの段階である「構成 (construction)」「脱構築 (deconstruction)」「再構成 (reconstruction)」に着目して分析し、各段階が、「多様性の尊重」と人権に基づく「普遍性の担保」にどのように関連しているのかについて分析を行う。教授学習過程の特徴について、図2に示した。

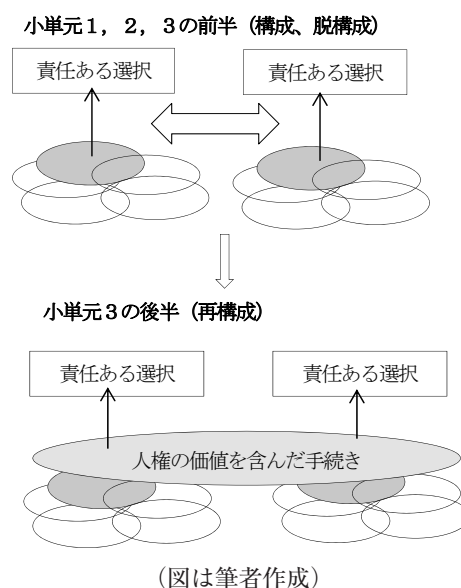


図2 単元2「責任」の学習過程の特徴

まず、「多様性の尊重」に関わるのは、小単元1と小単元2の前半に対応する「構成」と、小単元2に対応する「脱構築」の学習過程である。「構成」段階では、学習者は、日常的な場面でのジレンマ問題に接し、自分なりの選択とその判断基準の決定を行う。ここにおいて、学習者は、個人の自由権の表現として、個人の様々なアイデンティティに基づき、最も望ましいジレンマの判断基準の決定と、それに基づく選択を行っているのである。例えば、宗教的価値とういう判断基準を重視するため、校則で禁じられていても友人を助けることを最優先に考えるという選択を行うなどである。しかし、この判断基準の選択は、どの事例でも同じであったり、複数の基準が個人の中で混在していないということの意味しない。

ここから、「脱構築」の段階が重要になる。ここでは、学習者は、複数のジレンマ状況に取り組む。また、ここでは自らの選択と判断基準の優先順位を、他者のそれと比較することで、相対化したり、批判的に考察している。例えば、生徒たちは、グループで、安いバナナかフェアトレードのバナナどちらを買うのか、その判断基準の優先順位は何かについて話し合う。その話し合いの中で、学習者は、自分の判断基準は必ずしも1つではなく、状況に応じて優先順位が変化することもあることを確認すると考えられる。また、グループの中で話し合うことで、自他の選択と判断基準の比較を通して、個人の内部や他者が提示する複数の判断基準の間で葛藤を感じることもあると考えられる。

次に、人権の「普遍性の担保」に関わるのが、「再構成」の段階の学習過程である。ここでは、生徒は、選択したジレンマの事例について、グループごとに決定を報告し、それぞれの優先順位や判断基準を比較した上で、共有できる価値基準について話し合う活動を行う。教師の支援を受けながら、グループごとの議論を行う中で、生徒たちは、自分たちが優先順位や判断基準が、グループによって類似しているところもあるが、大きく異なっているところもあることを意識すると考えられる。

振り返りとして、教師は、生徒の状況に合わせて2つの講義の選択肢から1つを選んで講義を行う。ここでは「安定性のジレンマ」というテーマの講義を取り上げる。教師は、「どんな価値を共有しているのか」「どの価値に対して合意しないのか」「それらの価値は相互排他的か」「どの価値に我々は合意すべきか」という問いかけを行い、生徒はこれまでの議論を振り返る。ここで、生徒は、これまでの議論を踏まえて、みんなが受け入れるような特定の宗教的価値、倫理的哲学はないこと、そして、外部から強制された価値は受け入れられないことに気づくといえる。次に、教師は、この質問が重要な理由として、特定の人々のみが、他者の立場を配慮した思慮深い決断を行ったとしても、社

会は相互依存関係で成り立っているため、不十分であるということの説明する。ここで、再度、どのような価値が共有できるかの話し合いが行われる。生徒は、ここまで、ジレンマ分析ツールを用いて、相手の権利や利益を考慮して、自己の選択を行うという「手続き」を通じた活動を行ってきている。その繰り返しの中から、おそらく、相手の権利や利益を考慮するという「手続き」を共有することについては、生徒間の中で合意がとれる可能性が高いと考えられる。これをふまえて、教師の側から提案されるのが、すべての宗教的信条が受け入れている黄金ルールである「人間の尊厳を尊重すること、互いに尊重しあうこと」である。その後、この考え方は、世界人権宣言の第一条に定められていることが紹介され、その条文の内容を読み、授業を終わる。ここでは、人権に基づく「普遍性の担保」として、具体的な価値の内容に合意することはできないが、学習者の中で相互に合意できるのは、「手続き」を共有し、それに沿ったコミュニケーションを行っていくことが確認されているといえる。

4. まとめ

本研究の目的は、欧州評議会で開発された教師用資料の分析を通して、「多様性の尊重」と「普遍性の担保」を目指すシティズンシップ教育の教授学習過程について考察を行うことであった。具体的には、次の2つを課題としていた。①社会構成主義の方法で、知識、技能、価値・態度の獲得を支援する教授学習過程を明らかにすること、②以上の分析を「多様性の尊重」と「普遍性の担保」という観点から評価することである。

まず、分析の前提として、社会構成主義の学習と「多様性の尊重」と「普遍性の担保」の関連性を理論的に考察した。考察の結果、特定の文化や価値による意味づけを所与のものとせず、多様な見解の表明の機会を提供することが「多様性の尊重」につながることで、共有可能な普遍的な価値について議論し、合意形成する前提を提供する点で「普遍性の担保」に関連することを示した。

次に、①の「社会構成主義の方法で、知識、技能、価値・態度の獲得を支援する教授学習過程を明らかにする」という課題について、カリキュラム・単元分析の結果、下記のことを明らかにした。民主主義と人権に関する知識の形成を促すために「中心概念」が設定されている点、中心概念から導かれた社会問題を解決することを「タスク」として設定することで社会参加のスキルの獲得を支援している点、タスクに取り組むにあたり人権・民主主義の価値が埋め込まれた「手続き」を示し、それをたどらせる過程で価値・態度の形成を支援している点を明らかにした。①の課題についてはさらに、単元の教授学習過程の分析から、個人の

見解を示す「構成」の段階、個人内・個人間の見解の葛藤・ジレンマの分析をとおして個人の見解を反省する「脱構築」の段階、一定の手続きにのっとって話し合う中で合意できる点を模索する「再構成」という過程について明らかにした。

次に、②の課題である「多様性の尊重」と「普遍性の担保」という観点から、教授学習過程を評価するという点については、下記のことを明らかにした。「構成」の段階では、表現の自由という価値を尊重する形で個々人の見解を述べるのが促されている。「脱構築」の段階では、自らの見解が状況に応じて変化しうることや、他者の多様な見解を認識することが促されている。そこでは、個人内・個人間の多様な見解を分析し、認識した上で、尊重することが学ばれている。「再構成」の段階では、人権や民主主義の価値が埋め込まれた手続きを踏襲しつつ、合意できる点を探究することで、「普遍性の担保」が学ばれていることを示した。

このような教授学習過程の特徴をふまえた上で、最後に、教師の役割への示唆を述べておきたい。教師の役割として、「中心概念」「タスク」「手続き」を、学習者に合わせて適切に設定し、必要に応じた支援をすることが求められる。そのためには、各々の内容を教師自身が理解し、行使できる必要がある。

この中で重要なのが、「中心概念」と「手続き」である。「中心概念」は、その意味づけに幅があるため、教師自身が意味づけのあいまいさを許容した上で、複数の人々とともに意味を構成する過程を経験するとともに、そのような経験の意義を自覚している必要がある。また、その「手続き」において、人権と民主主義の価値・態度（文化的側面）を育成し、人権を共有可能な価値として位置付ける道筋を用意できるようになる必要がある。適切な「手続き」の設定や支援のためには、教師自身が今の教育実践が人権と民主主義の価値を含みこんだ手続きに基づいているのかを反省的に考察する必要がある。教師の見解を注入したり、一方向からの見解のみを伝えたり、権威主義的に学級を運営したりするのでは、適切な支援は十分には達成できないからである²⁴。

今後は、教師の役割についてより詳細に考察すると共に、このような教師の資質を形成するための教師教育プログラムの調査を行っていきたい。

¹ 欧州評議会 (Council of Europe, CoE) の加盟国は EU 全加盟国、中・東欧諸国を含む 47 か国。1949 年に、人権、民主主義、法の支配という共通価値の実現に向けた加盟国間の協調拡大を目指してフランス・ストラスブールに設立された (外務省 HP より)。

² 近藤孝弘「揺れる国家と市民性教育」近藤孝弘編『統合ヨーロッパの市民性教育』名古屋大学出版会、

2013 年、pp.2-5.

- ³ 嶺井明子「多元的シティズンシップによる国際理解教育概念の再構築」『国際理解教育』Vol.17、2011 年、p.45.
- ⁴ 野崎志帆「市民性教育における人権と国際理解教育の課題」『国際理解教育』Vol.17、2011 年、pp.81-82.
- ⁵ Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W.(eds.)(2010a) *Taking part in democracy: Lesson plans for upper secondary level on democratic citizenship and human rights education*. Strasbourg: Council of Europe.
- ⁶ Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W.(eds.)(2010b) *Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- ⁷ 拙稿「多元的シティズンシップ育成のための内容と方法—ヨーロッパ評議会の『民主主義の中に生きる』を手がかりに—」『国際理解教育』vol.16、2010 年.
- ⁸ 教師用指導書の中では、「相互作用的な構成主義学習 (interactive constructivism)」という名称で示されている。(Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W. (eds.) (2010a) *op.cit.*, p.23.) しかし、この考え方は、学習者の相互作用を通して意味を構成するという点において、社会構成主義と同じ考え方であると判断したため、本研究ではより一般的な社会構成主義という用語を用いて説明していく。
- ⁹ Gergen, K. J. (永田素彦、深尾誠訳)「社会構成主義の出現：『現実を描写すること』をめぐって」『社会構成主義の理論と実践：関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版、2004 年、pp.62-67.
- ¹⁰ 佐藤学「学習論の批判：構成主義とその後」『学びの快楽—ダイアログへ—』世織書房、1991 年、pp.98-102.
- ¹¹ 佐長健司「社会科教育内容の状況論的検討—概念的知識のディコンストラクション—」『社会科研究』第 71 号、2009 年、pp.7-8.
- ¹² Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W.(eds.)(2010a) *op.cit.*, p.22.
- ¹³ 広石英記「『共生の教育』における社会構成主義の役割」『東京電機大学総合文化研究』第 4 号、2006 年、pp. 38-39.
- ¹⁴ 佐藤郡衛「国際理解教育の現状と課題」『教育学研究』第 74 巻、第 2 号、2007 年、pp.84-85.
- ¹⁵ 広石英記、前掲論文、2006 年、pp.38-39.
- ¹⁶ Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W.(eds.)(2010b) *op.cit.*, pp.23-24.
- ¹⁷ Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W.(eds.)(2010b) *ibid.*, pp.27-28.
- ¹⁸ Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W.(eds.)(2010a)

op.cit., pp.12-13.

¹⁹ Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W.(eds.)(2010b)

op.cit., pp.27-28.

²⁰ 佐藤学 前掲論文、1991年、p.98.

²¹ Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W.(eds.)(2010b)

op.cit., pp.27,31.

²² Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W.(eds.)(2010a)

op.cit., p.43.

²³ Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W.(eds.)(2010a)

ibid., pp.24-25.において、この3つの段階は提示されている。

²⁴ Gollob, R., Krapf, P. and Weidinger, W.(eds.)(2010b)

op.cit., pp.40-41.