

シティズンシップ教育における多様な アイデンティティ尊重のための概念学習

－欧州評議会のCLEARプロジェクトを通して－

橋崎頼子

(奈良教育大学 学校教育講座 (教育課程・教育方法))

Concept Learning to Respect Diverse Identity in Citizenship Education: Case Study of Council of Europe's CLEAR Project

Yoriko HASHIZAKI

(Department of School Education, Nara University of Education)

要旨: 本研究の目的は、欧州評議会の CLEAR プロジェクトの分析を通して、シティズンシップ教育における多様なアイデンティティの尊重のための概念学習の内実について明らかにすることである。本稿では、欧州評議会が育成しようとするヨーロッパレベルのアイデンティティの概要、言語教育を支える複言語主義の考え方、言語学習とシティズンシップ教育の接点について述べた上で、CLEAR プロジェクトの目標、教授学習過程について示した。最後に、本プロジェクトの意義として、①概念の背景にある価値や文化への批判的理解の促進、②多様な立場を尊重しつつ意見を交流するためのスキルや態度の育成、③①②に支えられた異なるアイデンティティを尊重する態度の育成、という点から、シティズンシップ教育における概念学習のあり方を具体的に示していることを示した。

キーワード: 概念学習 Concept learning
シティズンシップ教育 Citizenship education
アイデンティティ Identity

1. はじめに

本研究の目的は、欧州評議会 (Council of Europe¹) のシティズンシップ教育における多様なアイデンティティの尊重のための概念学習について明らかにすることである。

国民・市民の育成に関わる教育は、どの国においても学校教育の基本的な役割として位置づけられ、様々な教科・領域を通して行われてきた。しかし近年、これらの教育を「シティズンシップ教育(citizenship education)」として再編、再構造化していこうとする動きが起こっている (藤田・佐久間 2004)。グローバル化と国内の多文化化、福祉国家の衰退と新自由主義の台頭による人々の関係性の変化などによって、これまで国民・市民の教育が前提としてきたシティズンシップの権利、義務、所属感覚 (アイデンティティ) の概念の再定義が必要となっていることが背景にある。

特に、アイデンティティに関しては、固定的なアイデンティティ概念が問題となっている。これまでアイデンティティは、「ある人の一貫性が時間的・空間的に成り立ち、それが他者や共同体からも認められていること」と定義され (新村 1998)、環境の変化に依存しない固定的

なものとして捉えられてきた。そして、特に学校教育の中で重視されてきたのは、確固とした国民としてのアイデンティティの形成であった。しかし、EU 統合やグローバル化による国境を越えた人の移動、地域やグローバルな問題解決への社会参加の増加などに伴い、人々のアイデンティティは、現実には国家の上位・下位レベル、複数の国家への帰属へと拡大するようになっている。また、民族やジェンダーなどの文化的アイデンティティが社会的に承認されることも重要である (Osler and Starkey 2005)。その結果、国民に限定された固定的なアイデンティティ概念の再考と、それに伴う教育の再編が求められている。

この課題は、日本の国際理解教育でも共有されている。例えば、佐藤(2007)は、日本の国際理解教育の課題として、「国民育成」か「地球市民育成」かの二者択一に陥っていること、一国家＝一民族＝一文化という等式が強固に保持されており、「日本人 (多数派)」と「外国人 (少数派)」という構図を作り出していることを指摘する。つまり、これまで国際理解教育における人間像は、国家もしくは国家を越えたグローバルな社会のどちらかにのみ所属し、そこにおける権利の行使と義務の履行を行う存在と捉えられてきた。しかし、今後は、流動的で多層的

なアイデンティティを持ち、複数の地理的レベルにおける権利と義務を持つ存在の育成を目指すことが必要なのである。

以上の文脈に位置づくシティズンシップ教育の中で、本稿が注目するのは、概念の学習である²。概念の学習に注目するのは、概念など知識に関する学習は、アイデンティティの尊重とは関連性の薄いものとして捉えられる傾向があるからである。例えば日本において、民主主義や権利・義務など、シティズンシップ教育の中心概念の学習を学校教育の中で中心的に行うのは社会科教育である。日本の社会科教育で扱う知識内容は、「日本の子どもたちのためにつくられた教育内容」であり、それを学ぶ学習者は均一な存在としてとらえられており、異なる文化的背景を持つ学習者は想定されていない(南浦 2013)。そのため、社会科教育の知識の学習の中では、その内容を異なる文化的な文脈の中で意味づけたり、議論したりすることで、学習者の価値観やアイデンティティの表現を可能とする余地はほとんどない³。

しかし、オスラー (Osler, A.) とスターキー(Starkey, H.) (2005)が述べるように、人が所属感覚を感じるのは、自分のアイデンティティが尊重され、それを安心して表現することができると感じる環境がある時である。上記のように、シティズンシップ教育における中心的な概念を、国家の文脈における意味づけの範囲で扱うのでは、概念の異なる意味づけをする学習者や、それを通して表現されるその人のアイデンティティを尊重することは難しい。従って、概念自体の多様な意味づけについて扱うような取り組みが必要となる。

このような問題に関する示唆を与える取組として、欧州評議会が 1997 年より取り組んできた「民主的市民性のための教育と人権教育 (Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, 以下 EDC/HRE)」が挙げられる。EDC/HRE は、人権と民主主義に関わる 9 つの中心概念を、小・中・高でスパイラルに学ばせるような教師用指導書を開発しており、中心概念の学習は重要な要素である。この教師用指導書を用いて、教師教育を行う際、民主主義や自由といった概念の意味づけの食い違いが問題となり、意味を統一させるべきか、参加者の文脈を考慮に入れた概念の意味づけの余地を残すべきかが問題となった⁴。その結果、欧州評議会の教員教育の拠点である European Wergeland Centre が、EDC/HRE の学習者の文脈の多様性を尊重しつつ、中心概念の学習の支援をする CLEAR (Concept Learning for Empowerment through Analysis and Reflection、分析と省察を通したエンパワーメントのための概念学習)プロジェクトを開発している⁵。本稿では、このプロジェクトを研究対象とする。

CLEAR プロジェクトを考察する際、欧州評議会の言語政策と関連させてみていく必要がある。後に詳しく述べるが欧州評議会では、言葉を学ぶ目的を、言語スキル

の向上だけではなく、言葉の背景にある文化への感受性や気づきにおいている。筆者はこれまで EDC/HRE のカリキュラム編成や教授学習過程の原理・原則について考察を行ってきた (橋崎 2010, 2014, 2015)。しかし、EDC/HRE の取り組みを言語教育と関連させて考察することはできていない。一方、日本においては、欧州評議会の言語政策と実践に関する研究が行われているが (細川・西山 2010)、これらは言語教育の観点からの考察が主であり、管見の限り、シティズンシップ教育の視点から実践を考察したものは多くはない (例えば山川 2010)。丸山(2010)は、「欧州の言語教育は、言語を中心で扱うものの、その中身は社会参画といった本来的な学習成果を目指している」と述べて、言語教育とシティズンシップ教育の関係を示唆しているが、取り組みの内容については概要に留まり、詳しい内容については触れていない。

以上のことより本稿では、概念の学習を通して、多様なアイデンティティを尊重する態度を育成するシティズンシップ教育の内実について、欧州評議会の CLEAR プロジェクトの分析を通して明らかにする。具体的な手順として本稿では、欧州評議会が育成しようとするヨーロッパレベルのアイデンティティの内実、言語教育を支える複言語主義、および言語教育とシティズンシップ教育の接点を明らかにしたうえで、そのような学習のための CLEAR プロジェクトの目標、内容、方法、およびその意義の考察を行う。

2. 欧州評議会の多様なアイデンティティ尊重のための言語教育

ここでは、欧州評議会が、多様なアイデンティティの尊重のための言語教育について、どのような構想を持っているのかについて整理する。

2. 1. 欧州評議会が目指すアイデンティティの形成

欧州評議会の EDC/HRE では、ヨーロッパレベルのアイデンティティの構築が目指されているが、具体的にはどのようなものが目指されているのだろうか。EDC/HRE で目指すシティズンシップの概念を理論的にまとめたオーディジャー (Audigier, F.) (2000) は、アイデンティティに関わる文化的権利の重要性を論じている。文化的権利に基づくオーディジャーの議論で注目されるのは以下の 3 点である。

第一に、アイデンティティを流動的・多元的にとらえる視点である。オーディジャー(2000)は、アイデンティティは、属する集団を選択する自由、複数の集団に所属する自由、所属しない自由、所属を変更する自由と結び付く必要があると主張する。個人がアイデンティティ集団との関係を自由に選択できるという考え方は、アイデンティティの尊重とは、アイデンティティ集団の尊重であるとする考えに批判的な視点を向ける。

第二に、アイデンティティの尊重を、集団ではなく個人の権利保障として捉えていることである。オーディジャー(1997)は、実際には人々は集団を構成するが、民主的な政治契約としては、集団ではなく平等な個人を対象とすべきであると述べる。つまり、人々のアイデンティティを尊重することは、個人の集団への所属が変容・多元化することを踏まえて、アイデンティティ集団の維持や擁護ではなく、あくまでも個人の保護を徹底すべきであるという見解である。以上のように、アイデンティティの尊重とは、基本的には個人の権利の尊重として行われるものであるとされていた。

第三の特徴は、多様な人々を結びつけるヨーロッパレベルのアイデンティティの核として特定の民族、宗教、文化を据えず、それに代わって人権や民主主義といった政治的価値を位置づけている点である。オーディジャー(2000)は、多様性を結びつける所属の感覚は、共通の歴史、アイデンティティ、歴史的遺産、記憶、文化によって、形成されるのではないとする。これに代わって社会の統合原理とされるのが人々の討議の中で形成される法やルールである。法は、異なる見解を持つ者同士が、一定のルールに基づいて意見を交換し議論をすることを可能にするため、人々が社会の中で共に生きる(living together)ことを可能にするものとされる。

以上のように、EDC/HRE で目指される市民としてのアイデンティティは、個人の文化圏を基盤としているために、流動的で多面的なものとして捉えられていた。また、多様な人々を結びつけるヨーロッパレベルのアイデンティティは、特定の文化や民族に基づくのではなく、民主的討議を通して形成される法に基づくと考えられていた。

2. 2. 複言語主義に基づく言語教育

以上のような、個々人の文化権にもとづく多様なアイデンティティの尊重を目指す EDC/HRE を進める上で重視されるのが言語教育である。なぜならば、言語は、アイデンティティの主要な表現手段であるからである。個々人の多様なアイデンティティの表現と言語は切り離せない関係にあるならば、多様な言語を学ぶことも文化権の一部であると考えられる。

ここから、欧州評議会が、「複言語主義(plurilingualism)」という概念に基づく言語教育政策を打ち出している。西山(2010)は、多様なアイデンティティの尊重と、複言語主義にもとづく言語教育は、切り離せないとして、以下のように論じている

ヨーロッパは統合を深化させる中でも、一つの言語を共通語とする単一言語主義を採用することをせず、ヨーロッパ人のアイデンティティを特定の言語に結びつけはしない。むしろ、言語の多様性をヨーロッパの価値と考え、複言語主義への関わりそのものにヨーロッパ人のあ

り方を模索している。ヨーロッパ人というアイデンティティの構築のためにも、複言語主義教育は欠かせない。

ここで言われる「複言語主義」は、個々人が、各自の必要に応じて、複数の言語による、ある程度のコミュニケーション能力を獲得する権利を持つことを強調する概念である。例えば、異なる言語話者同士が互いを理解し、共に生活していくためには、わずかであっても相手の言語を理解しようとする態度や、理解するための感受性が必要である。また、同じ言語を話す者同士のコミュニケーションであっても、相手が伝えようとしている言葉の意味を理解しようとする態度や感受性が重要である(山川2010)。このような言語に関する態度や感受性を促すことを強調するのが複言語主義である。言い換えると、複言語主義は、自分や他者が使用する言語に対して平等な価値を与えようとする価値的側面が非常に重要な概念なのである(福島2015)。

以上のことより、欧州評議会では、多様なアイデンティティの尊重という EDC/HRE の課題を達成するため、複言語主義に基づく言語教育が重視されていることがわかった。

2. 3. シティズンシップ教育と言語教育の接点

それでは、複言語主義に基づく言語教育と、シティズンシップ教育の接点はどこにあるのだろうか。

スターキー(Starkey 2002)は、市民の中核的能力である「認知的能力」「行動」「情意・価値」の三側面が、言語教育を通してどのように育成されるのかについて以下のように述べている。

第一に、言語学習における学習内容を、市民が取り組むべき公共問題に関する内容にすることである。それにより、学習者は、学習を通して市民が取り組む課題の論点についてより深い知識を得ることが出来る。

第二に、言語学習を行う過程を、相手の話を聞いたり、自らの意見を表明したり、互いの意見を踏まえた結論を出すかたちにすることである。これにより学習者は、多様な立場を尊重するためのスキルを身につけることができる。

第三に、言語学習を通して、多様な文化への気づきを促すことである。つまり、異なる言語を学ぶことで、自他の言語の背景にある文化や世界観への批判的意識を高めることである。具体的には、自他の文化を支える価値観を意識する、人権や自由民主主義などの視点から文化を批判的に評価する、異なる文化間で対立する論点を意識し共有できる指標を見出す、などである。言語の背景にある自他の文化を批判的に考察することは、自文化中心主義的な考え方を抑制し、他の文化への寛容性を高めることが期待できる。

以上のことより、シティズンシップ教育として、複言語主義に基づく言語教育をとらえた場合、その内容、方

法を通して、市民が取り組む課題に関する知識と、議論への参加スキルを促すことが必要である。さらに、言語の背景にある文化への意識を高め、批判的に考察することにより、異なる文化への寛容な態度の育成が期待できる。

3. CLEAR プロジェクトの実際

前節までは、多様なアイデンティティの尊重を基礎においたヨーロッパレベルのアイデンティティとそれを支える言語教育、およびシティズンシップ教育と言語教育の接点について論じてきた。それでは、その具体例として CLEAR プロジェクトの実際について考察する。

3. 1. CLEAR プロジェクトの位置づけと目標

CLEAR プロジェクト（以下、プロジェクト）は、2010年より、The European Wergeland Centre とドイツの The Federal Agency for Civic Education(連邦政治教育センター)が共同で運営する概念学習のプロジェクトである。プロジェクトには、欧州のシティズンシップ教育のネットワークのメンバーを中心に、6 か国の教員養成を担う高等教育機関が協力している。プロジェクトでは、協力機関に所属する教員養成段階の学生の希望者に対し、オンラインで行うコースや、直接会って行うワークショップなどの機会を提供している。

プロジェクトの最終目標は、学習者に、公的な議論に欠かせない EDC/HRE の中心概念の意味づけをめぐる討議に参加できるための能力を身につけさせることである。中心概念の意味は、地理的、文化的、社会的背景などにより多様に解釈されており、論争的なものである。その中で、民主主義とは何か、言論の自由とは何かなど、概念の意味をめぐる討議に参加するためには、自己や他者の概念の意味づけとその背景を理解できるようになる必要があるというのである。

プロジェクトを通して習得が期待される EDC/HRE に関連する能力として下記があげられる。

- ・文化的気づき：概念の意味は、言語、宗教、個人的信条など文化的要因の影響を受けていることへの理解をうながす
- ・歴史的気づき：概念の意味は、歴史的な文脈に依存しており、時代の中で異なる意味を具体化してきたことに気づかせる
- ・メディアリテラシー：メディアで使用されている概念を批判的にとらえる態度の獲得と、概念の意味は多様に解釈可能であることに気づかせる
- ・コミュニケーションスキル：コミュニケーションや翻訳過程で、概念の意味がわからなくなることが起こりうることに気づく。他者に自分の意味づけをよりよく説明するための方法を伝える。
- ・言語の力：言語が人の信念、ものの見方、態度に

対して与える影響について気づかせる

- ・法的リテラシー：法に関する概念の解釈が、裁判官、弁護士、政策立案者、活動家、その他の人々の間で異なる可能性があるということが示唆することについて気づかせる

3. 2. CLEAR プロジェクトにおける概念のとらえかた

プロジェクトでは、概念とは意味の容器である (container of meaning) ととらえる。これは、ドイツの歴史研究者のコゼレック (Koselleck, R.) (2002)が提唱した「概念の歴史 (conceptual history)」という理論に基づく考え方である。概念は、政治的・社会的・文化的・経済的な文脈の中で意味が与えられるものである。また同時に、概念の特定の意味づけが文脈を形作ることもある⁶。例えば、第一次世界大戦後のドイツでは、第一次世界大戦の敗北、世界恐慌、国家における民主政治の伝統の欠如などにより、「民主主義」という概念は効果的でない政治システムと関連付けて理解された。「民主主義」が無力な制度と意味づけられることで、民主主義に賛同する見解や民主政治を支持することが難しくなった。これは、概念の意味が、歴史的な文脈から影響を受ける一方、意味が形成されると今度はそれが社会的文脈に影響を与えることを示す事例である。

このように、プロジェクトでは、概念は価値中立的な意味、所与の意味を持つものではなく、政治的論争の中で意味づけられるものであると捉えられている。この概念のとらえ方からは、概念の批判的分析という側面が重視されていることがわかる。

3. 3. CLEAR プロジェクトにおける教授学習過程

それでは、概念学習の教授学習過程はどのようなものだろうか。プロジェクトでは、EDC/HRE の中心概念をとりあげて学習が進められる。どの概念を取り上げるかについては、教師が示す場合もあるが、多くは学生自身が決めるようである。これまでに取り上げられた概念は、差別、社会正義、イスラムフォビア、セミティズム、文化的遺産、多文化、欧州アイデンティティ、シティズンシップ、言論の自由、革命、協働、ジェンダー、人種差別、シオニズムなどである⁷。

表1は、プロジェクトの流れを、「race(人種)」という概念学習を例にしてまとめたものである。以下本文では、「race」をあえて英語表記で使用する。

プロジェクトにおける教師の働きかけを中心にする、プロジェクトは大きく次の3つの展開から構成されている。【展開1】「概念の意味づけと自己のアイデンティティの関係の省察」、【展開2】「概念の社会的意味づけの批判的考察」、【展開3】「概念の意味づけの振り返り」である。

以下では、各展開における教師の働きかけ、学習者の応答、そこで期待される学習者の学びについて整理して

いく。なお、各展開でとりあげる学習者の応答については、本プログラムの研究とコーディネートを担当するレンズ（Lens,C.）氏から提供を受けたデータに基づき記述する。具体的には、展開1、展開2では、2015年にレンズ氏が担当したノルウェーの大学生と、10か国以上の

異なる国籍の学生から成るルクセンブルグの大学生が、共に行ったプロジェクトの中で、学生が記述課題として提出した内容（3名分）を対象として分析する。展開3の振り返りについては、ノルウェーの大学生3名ヘレンズ氏が感想を聞いた動画を対象に分析した。ただし、展

表1 CLEARプロジェクトの展開と教師からの働きかけ（「人種」の例）

展開	内容	教師からの働きかけ
【1】 概念の意味づけと自己のアイデンティティの関係の省察	自己の重要なアイデンティティ	<ul style="list-style-type: none"> このプログラムでは、「人種」という概念に関する異なる見方について探究していく。 自分と関連のある3～5つのアイデンティティについて挙げ、どの文化的アイデンティティが、自分の信念にとって最も重要だと考えるのか決めなさい。なぜなら、それがこのプロジェクトにおける経験に関連するからである。
	概念との個人的なつながりの考察	<ul style="list-style-type: none"> 「人種」という概念を最初の段階で聞いたとき、即座に出てくる考えや関連するものについて750字程度でまとめなさい。グループの人に共有し、ほかの人が書いた内容をよみ、互いに比較検討しなさい。自らの定義に影響をあたえた背景について考えなさい。
【2】 概念の社会的意味づけの批判的考察	概念の科学的説明の考察	<ul style="list-style-type: none"> 「人種」という概念の科学的な説明について考える。「人種」を定義しようとした専門家は誰か、どのような定義か。定義が紹介された場所や歴的文脈は何か。750字程度で解答を書き、互いに共有しなさい。
	概念の歴史的発展の考察	<ul style="list-style-type: none"> 「人種」という概念の最初の歴史について調べる。この概念の使用方法が形成されたのは、どの出来事（誰、どこ、いつ）か。どの出来事が、この概念の使用方法の中心であるのか。どんな出来事が概念の使用方法を変えたのか。
	概念の今日的用法の考察	<ul style="list-style-type: none"> 「人種」という用語の今日的な使い方について調べる。概念は、公的な議論の中では、どのような言説の中で、どのような目的で使用されているのか。概念の意味づけをめぐる論争について考察しなさい。
【3】 概念の意味づけの振り返り	これまでの振り返り	<ul style="list-style-type: none"> 自分たちの考えがどのように発展・進化したのか振り返る。個人的な意見が、2週目と比較して変化した/していない、またその理由もかく。 概念の新たな定義についての合意を形成する方法もある。 概念学習に関する学習指導案を作成しても良い。

表2 分析結果の整理と発言者の立ち位置の明確化のための表

年・世紀	科学的定義、学術文献の影響	社会的、政治的出来事	人種という言葉の変化
1450年 奴隷貿易		観察可能な身体的特徴に応じて人々を区別	観察可能な身体的特徴に応じて人々を区別
1839年	頭蓋測定に関するモートンの理論		人種差別に対する科学的な「正当化」がなされる
第二次世界大戦 1939-1945年		ヒットラーとナチスの極端なイデオロギー。一つの人種が他の人種よりも優れていると主張。	2つの異なる方向性 ① 人種差別の「正当化」をより進める ② 用語を嫌悪し、間違った用法で用語を用いる。
1945年以降		人々は第二次世界大戦に伴う不正義や喪失に直面する	否定的な意味合い
1950年～ 1976年	ノルウェーの心理学辞典の説明「人種心理学」とは人種間の精神的な類似点と相違点に関するテストを行う		1976年時点でも、人種心理学はテーマだったのか。
1976年以降	「人種心理学」という言葉が辞書からなくなる		辞書から用語がなくなった。人種は否定的な意味を含む。
2011年		「人種」という言葉が、ノルウェーの出入国法からなくなる。変わって民族性や起源という言葉になる。	「人種」は、言語からなくなろうとしているのか。あるいは、現存の問題を説明するのに必要なものか。

（表1は、CLEARのHP掲載の実践例および、European Wergeland Centreにて、教師の資質育成プログラムと研究を担当するClaudia Lens氏への聞き取り調査の内容を参照に、筆者作成。表2は、CLEARプロジェクトのHPを参照に筆者作成）

開1、2と、展開3で対象とした学生は必ずしも同じ学生ではない。以下、各展開について述べていく。【展開1】では、「概念の意味づけと自己のアイデンティティの関係の省察」が重視されている。

展開1の主な活動は、概念を聞いた時に思い浮かぶイメージや考え方について学習者に文章でまとめさせ、それを相互比較させることである。この働きかけへの応答の例として、「race」という概念の学習の例を示す。学習者は、「race」という言葉を聞いて思い浮かべる事柄を、自分の使用言語における意味内容を含めて説明している。3名の学習者(A, B, C)の記述を筆者が要約したものを以下に示す。

学習者A: ノルウェー語の普通的使用方法では、「race」は、犬など動物の品種と同じ意味で使用され、否定的な意味合いは含まない。一方で「race」という言葉と人間を関連させると、差別、社会分断、不平等など否定的な言葉、第二次世界大戦、植民地時代の奴隷制度、アパルトヘイトなど否定的なイメージも思い浮かぶ。さらに、動物と人間に「race」を使う場合の共通点として、品種間の優劣をつけるという考え方が見て取れる。

学習者B: スペイン語で「race」にあたる言葉は2つの異なる意味を持つ。一つは生物学的なもので、身体的特徴から動物を分類するのに使われる。もう一つは、人間に対しては使う場合であり、その用法は減ってはいるものの、他者への優劣観や劣等感を伴う形で、肌の色、身体的特徴、出身地によって人間を階層的に区別するという意味を含んでいる。

学習者C: アルメニア語における「race」は主に3つの意味を持っている。一つは人々や国への所属、国籍を説明するもの、2つめは家族的な所属感覚に結びつく言葉であり、親戚、先祖、子孫に関する文脈でのみ使われるもの、3つめは、言語、文化、居住地など人の出自を記述するのにつかわれるものである。またドイツ語も母国語の1つであるが、ドイツ語の「race」にあたる言葉は非常に刺々しい意味を持つため、中立的なアルメニア語の「race」にあたる言葉と比較してほとんど使わない。

以上のように、異なる言語的背景を持つ3人の学習者は、自らの言語の文脈において「race」がどのような意味で使われているのかを説明している。さらに学習者は、これらの説明文を互いに読んで、比較検討を行う。

このような活動の中で、学習者は、主に次の2点を学ぶことができると思われる。

第一に、自分の言語と他の言語における当該の概念の意味や使われ方を比較することを通して、自分の言語における意味や使われ方を相対化してとらえる視点を持つことである。例えば、学習者は、ノルウェー語と同様に、スペイン語において「race」という概念は、動物の品種を指す場合があるのに対し、アルメニア語ではそのような意味は含まれないことに気づくと考えられる。あるいは、学習者は、ノルウェー語、スペイン語、ドイツ語の

「race」という概念の中に、人間を階層的に区別するという意味が共通して含まれることに気づくと考えられる。これらの気づきを通して学習者は、自分の使用言語と他の言語における当該の概念の意味や使われ方には、類似点もあるものの相違点もあり、自分の言語における概念の意味づけは普遍的なものではないため、相対化してとらえる必要があるという視点を獲得すると考えられる。

第二に、自分にとって重要なアイデンティティが、自らの概念の理解や意味づけに影響を与えていることに気づくことである。例えば、A~Cの学習者は、自分の言語における「race」の意味を説明している。そこでは、言語に基づくアイデンティティが、概念の意味づけに影響を与えていることが意識されるといえる。また学習者Cのように、アルメニア語とドイツ語といった複数の言語を使用する話者の場合は、自分が重視する言語というアイデンティティも意味づけに関連することへの気づきも可能となる。上で挙げた例では、使用言語に基づくアイデンティティが中心であるが、それ以外にも、ジェンダー、民族、移民としての背景など、異なるアイデンティティを意識させ、それと自分の概念の意味づけがどのように関連しているのかを考察させる場合もある。

【展開2】では、「概念の社会的意味づけの批判的考察」が重視されている。展開2では、概念の意味づけを、科学的な説明、歴史的な発展、今日的用法の3つの観点から考察させている。この働きかけへの応答の例として、「race」という概念の学習の例を示す。学習者は、「race」という言葉が、歴史的に、また今日の書籍やメディアの中でどのように使用され、意味づけられているかについての分析を行っている。上記と同じ3名の学習者(A, B, C)の記述を筆者が要約したものを以下に示す。

歴史的な観点を踏まえて学習者Aは、以下のように記述している。「race」や人間の違いに関する概念は、アフリカの奴隷制度の時代に出てきたが、19世紀に人間の遺伝的相違が科学的に説明されるようになると、それが人種差別の正当化につながった。第二次世界大戦中は、ヒトラーの誤った人種概念により多くの人々が殺害された。その後、ノルウェーにおいては、「race」という概念は否定的な意味合いで使用されている。現在のノルウェーの入国法の中で「race」という用語は使用されておらず、エスニシティ、肌の色、出身地と言い換えている。

学習者Bは、ドイツのある政治政党に関するオンラインの記事を分析し、以下のように述べている。近年の選挙で支持を集めているこの政党は、ドイツにおける民族的多様性は、ダーウィン主義の観点から制限されるべきだと主張している。自然の摂理として価値のない生命が淘汰されるという。この古めかしい「race」についての描写が、未だにドイツの右翼多数派によって支持されている。

学習者Cは、コロンビアの教育省のHPで公開されている教材を分析し、下記のように述べている。アメリカ

大陸発見に関する教材の中で、コロンビア人の起源について述べている箇所では、スペイン語の「race」にあたる「raza」という言葉が使われている。そこ言葉は、肌の色、身体的特徴、出身地によって階層的に人間を分類するという意味合いを含む。現在に至っても、上記のような違いの再生産を強調するような教材が使用されている。

以上のように、学習者は、歴史的文脈や今日のメディアの文脈において、「race」という概念がどのような意味で使用されているのかについて分析し、説明している。学習者はこれらの説明文を互いに読んで、比較検討を行う。さらに、分析結果を整理し、学習者同士で共有するために、表2のような一覧表を作成する活動も提案されている。

以上のような活動を通して、学習者は主に、社会的な文脈における概念の意味づけを批判的に考察する力身につけていると考えられる。具体的には、展開1では、個人の視点からみた概念の意味づけについてまとめたのだが、展開2では、歴史的、科学的、今日的な視点というより社会における概念の意味づけや使用の分析に焦点化している。上記の事例に沿って述べると、学習者Aは、現在のノルウェーの文脈において「race」が否定的な意味で使用されている理由を、歴史的にさかのぼって考察している。ここでは、現在の概念の使用法を自明のものとして、なぜそのような意味になったのか、そのきっかけとなった出来事は何かについて考えさせている。学習者BとCは、現代のメディアの中で「race」が使用される際に含み持つ意味を抽出し、その意味について、一定の評価を下している。ここでは、単に概念の意味を理解するだけでなく、自らの価値基準に沿って判断を下すことで、批判的に考察させている。これに加えて、学習者は、異なる社会的文脈における概念の意味づけを比較することを通して、自らの文脈における概念の意味づけを、さらに批判的に考察すると考えられる。例えば、ドイツやコロンビアで共通して見られる「race」の意味づけに関して共有できる問題点は何かなどについて考察することである。

【展開3】では、「概念の意味づけの振り返り」が重視されている。展開3では、学習者は、自らの概念をめぐる意味づけがどのように変化したのかについての振り返りをおこなっている。また、学習者同士が合意をすれば、取り上げた概念の意味づけについて、グループ内での共有可能な定義を作り出すことも可能である。さらに、教員養成段階にいる学習者の場合は、望ましい概念学習のあり方を議論し、学習指導案を作成するという活動で終わる場合もある。

学習者学びの振り返りについては、上記の学習者A～Cのデータが入手できなかったため、3名の概念の意味づけがどのように変化したのかについてはここでは詳細に論じることはできない。それに代わるものとして、こ

こではプロジェクトを受講したノルウェーの教員養成課程の3名の学生(D,E,F)の振り返りのインタビューデータを参照しながら、プロジェクト全体の中での学びについて考察していく(下線部は筆者)。

はじめは、ある概念について一方向からのみ見ていましたが、その考えが広がりました。授業で取り上げた概念だけでなく、家庭で使う概念や大学の教科書の中の概念も、それがどのように発展し、現在の使用方法となったのかに興味を持つようになりました。…この方法は、学校現場でも有効だと思います。学校では、一度概念の定義を学ぶと、その後は、なぜそのような意味を持っているのか、他国でも同じ意味で使われているのかについて考えることがありません。この方法だと、より広い視野から概念をとらえることが出来ます。(学習者D)

用語をどのように学ぶのかについて新しい考えを持つことが出来ました。プロセスの学習です。…また、より広い視野を持つことができました。言い換えると、言葉がどれほど、時代によって色付けされているのかということについて目が開かれました。この方法は、学校現場でも有効だと思います。(学習者E)

概念を探究する中で、異なる定義、考え方、イデオロギーについて理解することが出来ました。…教師として見た際、この方法は、有効だと思います。生徒が自らを信頼し、視野を広げ、概念は単に概念なのではなく、一つの定義を持つものでもないと知り、物事を多くの視点から考えられるようになるのを助けるでしょう。(学習者F)

以上の振り返りからわかる学習者の学びの内容として、下記の3点が挙げられる。

第一に、概念(物事)をより広い視野からとらえる視点が得られたことである。これは、3人ともが言及していた点である。3人は、概念が今の使用方法になった理由、概念の意味づけに影響を与えている多くの事柄、時代的文脈について、意識するようになったと述べている。その結果、概念を多角的・多面的に見ることができ、結果として視野が広がったことを実感している。

第二に、概念学習のプロセスそのものの学びがあったことである。概念の学習は、定義を習得するだけではなく、その意味を構成している背景も含めて学習していくことが必要であり、同時に批判的に学習していくプロセスそのものが概念学習にとって重要であることを認識している。

第三に、学校現場での活用の可能性への考察である。3名は教員養成課程の学生であるということもあり、この概念学習の方法を、学校現場でどのように活用できるのかについて考えたようである。3名ともおおむね肯定

的な評価をしており、学校現場においてこの方法を活用した場合の利点についても言及している。

3. 4. CLEAR プロジェクトの意義

以上の考察をもとに、プロジェクトの目標、内容、展開についてまとめなおすと以下ようになる。

プロジェクトの目標は、学習者が、シティズンシップ教育における中心概念をめぐる討議に参加する能力を身につけさせることであった。その能力は、特に、自己や他者の概念の意味づけとその背景を理解できるようになることに焦点があてられていた。

この目標に沿ってプロジェクトでは、1つの中心概念の意味づけを内容とし、それを【展開1】「概念の意味づけと自己のアイデンティティの関係の省察」、【展開2】「概念の社会的意味づけの批判的考察」、【展開3】「概念の意味づけの振り返り」の3つの展開から学習させていた。

以上の考察をふまえて、ここでは、本プロジェクトの意義を、スターキーが示した言語教育とシティズンシップ教育の接点に関連する3つの枠組みを参照しながら、具体的に明らかにしていく。本プロジェクトは、シティズンシップ教育における概念学習のあり方について、次の3点を具体的に示している。

第一に、概念の背景にある価値や文化への批判的理解を促している点である。これは、人権や民主主義に関わる市民として知るべき重要概念の意味を、多面的・多角的に理解させるだけでなく、その概念の背景にある価値や文化に対する考察も含んでいる点で特徴的である。プロジェクトの展開1では、異なる言語を使用する学習者同士に、自分の使用言語における概念の意味づけを發表させ、比較させることで、自らの概念の意味づけを批判的に理解させていた。展開2では、概念の意味づけを歴史的、科学的、今日的視点から考察させ、概念の意味が構成されるに至った背景や現状分析を行わせていた。その上で、例えば階層的に人間を区別するような「race」の概念の意味づけについて、自分なりの評価をさせていた。展開3では、当初の概念の意味づけの変化を振り返らせていた。以上のことより、概念の意味を複数の視点から多面的・多角的に理解させるとともに、その背景にある価値観や文化についても批判的に考察をさせていた。

第二に、概念の意味づけをめぐる議論を通して、多様な立場を尊重しつつ、意見を交流するためのスキルや態度を育成している点である。展開1～3とも、異なる立場から、自らの概念の解釈や評価を論じる課題を行い、それを互いに交流し、話し合う活動が行われていた。これは、概念の意味づけを所与のものとして、文脈による異なる意味づけが可能であるとすることによって、可能となる活動である。

第三に、異なるアイデンティティを尊重する態度を形成している点である。これは、概念の背景にある価値や

文化への批判的理解と、相互の立場を尊重しながら議論するスキル・態度に支えられて形成される態度である。

自分の使用する概念の背景にある価値や文化を批判的に考察することは、自分の言語や社会における概念の意味づけや使用方法を絶対視せず、相対的に見ることを可能とする。それは、自分の概念の意味づけを特権化せず、他者の概念の意味づけやその背景にある価値や文化に対して、同様の価値をおき、尊重の態度をもって接することにつながる。これを具体化するのが、多様な意見を聞き合い、議論をするためのスキルや態度である。

概念及びその背景にある価値観や文化は、人のアイデンティティを構成するものである。それらを自他の視点から相対的に認識し、民主的な議論の対象とすることができるようになることは、相互のアイデンティティを尊重する態度の形成につながるといえる。

4. おわりに

本研究の目的は、欧州評議会の CLEAR プロジェクトの分析を通して、シティズンシップ教育における多様なアイデンティティの尊重のための概念学習の内実について明らかにすることであった。本稿の考察では、欧州評議会が育成しようとするヨーロッパレベルのアイデンティティの概要、複言語主義に基づく言語教育政策、言語学習とシティズンシップ教育の接点について述べた。その上で、CLEAR プロジェクトの目標、教授学習過程について示した。本プロジェクトの意義は、シティズンシップ教育における概念学習のあり方について、①概念の背景にある価値や文化への批判的理解の促進、②多様な立場を尊重しつつ意見を交流するためのスキルや態度の育成、③①②に支えられた異なるアイデンティティを尊重する態度の育成という点から具体的に示していることである。今後の課題は、CLEAR プロジェクトの受講者の議論の過程をより詳細に明らかにしていくことである。

注

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 本稿では概念を以下の2つの点から規定する。①認識対象を何らかの「類」(カテゴリー)に所属させる枠組み、②自然・社会の事象を規定する「ルール」「法則」としての形態をとるもの、である。山崎雄介(1994)「教育内容としての『概念』とはどのようなものか」グループ・シダグティカ編『学びのための授業論』勁草書房, p.79, 84.

3数は少ないが、学習者による知識の多様な意味づけに関する研究として下記のものがある。佐長健司(2014)「社会的相互行為のなかの知識—中学校社会科授業における学習者のナラティブから—」『社会科教育研究』No.121,pp.40-51.

4 European Wergeland Centreにて、教師の資質育成プログラムと研究を担当する Claudia Lens 氏への聞き取り調査より。(2014年2月18日(火)実施)

5 CLEAR project (European Wergeland Center HPより <https://www.clear-project.net/>) (2015年5月30日アクセス)

6 「概念の歴史」の考え方に関する概要と、具体例の説明は下記を参照した。Hassing, A. What is Conceptual History? (<https://www.clear-project.net/system/files/What%20is%20Conceptual%20History%20A%20Hassing.pdf>)

7 Clear Project HPより (<http://www.theewc.org/content/resources/clear-project/>) より (2015年5月30日アクセス)

参考文献

- 佐藤郡衛(2007)「国際理解教育の現状と課題—教育実践の新たな視点を求めて—」『教育学研究』vol.74, no.2, pp.78-79.
- 新村出編(1998)『広辞苑 第五版』岩波書店,p.8.
- 西山教行 (2010)「複言語・複文化主義の形成と展開」細川英雄、西山教行編『複言語・複文化主義とは何か』くろしお出版、p.31.
- 橋崎頼子 (2010)「多元的シティズンシップ育成のための内容と方法」『国際理解教育』第16号,pp.23-32.
- 橋崎頼子 (2014)「人権を基礎におくシティズンシップ教育カリキュラム —欧州評議会の小・中・高段階の教師用指導書の連続性に着目して—」『教育実践開発研究センター紀要』No.23 pp.111-119.
- 橋崎頼子 (2015)「『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」『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』第1号, pp.189-197.
- 福島青史 (2015)「「共に生きる」社会形成とその教育—欧州評議会の活動を通して」西山教行・細川英雄・

大木充編『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』くろしお出版.

藤田英典、佐久間亜紀(2004)「教育グループ報告書『教育の制度設計とシティズンシップ・エデュケーションの可能性』について」『教育の制度設計とシティズンシップ・エデュケーションの可能性』NIRA セミナー報告書, no.2003-02, pp.105-106.

細川英雄、西山教行編 (2010)『複言語・複文化主義とは何か』くろしお出版.

丸山英樹 (2010)「国際的に認知される言語の多様性と欧州の言語教育政策の背景」『国際理解教育』第16号, pp.54-55.

南浦涼介 (2013)『外国人児童生徒のための社会科教育：分化と文化の間を能動的に生きる子どもを授業で育てるために』明石書店、pp.16-17.

山川智子 (2010)「「ヨーロッパ教育」における「複言語主義」および「複文化主義」の役割」細川英雄、西山教行編『複言語・複文化主義とは何か』くろしお出版、p.54.

Audigier, F. (1997) *Practicing cultural diversity in education*. Adopted at final conference, Strasbourg, 21-23 May 1997, Council for Cultural Co-operation (CDCC).

Audigier, F. (2000) *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, DGIV/EDU/CIT (23). Strasbourg: Council of Europe.

Koselleck, R.(2002) *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacing Concepts*. Stanford: Stanford University Press.

Osler, A. and Starkey, H. (2005) *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Berkshire: Open University Press. (清田夏代、関芽訳(2009)『シティズンシップと教育：変容する世界と市民的資質』勁草書房.)

Starkey,H.(2002) *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights: Guide for the development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg: Council of Europe, pp.20-24.