

シティズンシップ教育にかかる教師部会

1 研究の内容

(1) 本部会の課題意識

先行き不透明な時代であるという論調とともに教育の価値・内容・方法が多様化する中、私たち教師も学校教育に携わる身として自らのあり方が問われている。本校では、研究開発学校としてこれからの中について検討し実践する機会を得て研究活動に取り組んでいるが、例外なく新たな取り組みを試行することを通じて自分たちの教育理念や実践のあり方などを見つめざるを見えない状況に立たされている。

これまで取り組んできたシティズンシップ教育とこれからの教育を構想するという過去と未来の間にあり、目の前の子どもたちとかかわる教師として、これまで度々自らのあり方や実践に悩み葛藤しながらも互いの話を聴きあい対話することの重要性について提案してきた。新たな実践に挑戦するたびに、その時の研究課題にかかる対話がなされ、それぞれの教師の気づきや学びに還元されていることを実感しつつも、子どもも教師集団もメンバーが入れ替わり、関係の中で新たな課題に出会うものである。

本部会が立ち上がる際に課題として挙がったことは、第一に、本校の取り組みとしてのシティズンシップ教育の振り返りであった。子どもたちが自ら「学びをあむ」カリキュラムを構想するなかで、20年ほど前から取り組んできたシティズンシップ教育の理念（詳細は「公共性リテラシー」以降の要項を参照）は現時点で学校全体の教育課程及び一人ひとりの教師の中に位置づいているのだろうか。それとも時代やメンバーの変化によって、はたまた研究の成果によって、理念のあり方にも変化が求められるのだろうか。シティズンシップ教育が主権者教育という名前に置き換わりつつある昨今、私たちが追求していくシティズンシップ教育のあり方とはどのように構想されるのだろうか、など改めて自らを問い直し、私たちのあり方を更新していくことが求められていると言えるだろう。

第二に、現在取り組んでいる「学びをあむ」カリキュラム構想を進めるなかで教師のあり方や役割自体を問い合わせることが求められているということであった。子どもたちが自らの関心に基づいて活動したり自らのあり方を問い合わせたりして学ぶ「てつなぐ創造活動」を中心に、「学びをあむ」活動は子どものエージェンシーが重要視される。こうしたエージェンシーベースの活動に関わる教師は、子どもが実現したいことに寄り添い個別具体的のケースに応じるしなやかさが求められる一方で、自らの教育観や価値観との間でさまざまな葛藤や迷いを経験してきた教師もいる。学校教育の刷新に挑戦する教師が、子どもたちと過ごす中で自らのあり方を問い合わせることで、自身のあり方のみならず、教師間のかかわりを通じてこれからの中の教師のあり方として共有することができる何かを見出していくことが求められる。

(2) 部会の取り組み

このような課題から立ち上がった部会として、私たちは以下の取り組みを通じて、他者と対話しながら各々が改めて自らの実践や自己の問い合わせを行ってきた。

①シティズンシップ教育の学び直しを通じて自己を相対化する

第一の課題として、本校が取り組んできたシティズンシップ教育を問い合わせるために、まずは過去に学ばれてきたシティズンシップ教育論や本校の研究を見直し、現在の自分たちと照らしてみることが求められたと考えた。そこで、まずは本校の研究の履歴を見直し、合わせてシティズンシップ教育の理念形成に多大な影響を与えた小玉重夫氏の著作を読み直し、読んだことを通じて生じた問い合わせについて教師同士で対話することにした。読書会での対話は、レポートすることや他者との対話を通じて自己との対話を促し、自らを相対化することにつながると考える。

②自ら立てた問い合わせを重ね、教師のあり方を問い合わせ

読書会によって、共通のテーマで他者と対話することは、教師が自らのあり方を問う契機を与えてくれる。ただし、重要なことは、読書会で話されたことと自身の日常の具体的な実践が結びつき、その具体と抽象（的理論）との間に自ら問い合わせを立てることである。特に、現時点での私たちの問い合わせは、「学びをあむ」子どもたちとかかわる教師のあり方であり、それが自身の現在地において自分自身にどのような変化をもたらしていくことが求められるのかを探っていくことにある。そこで、私たちは、読書会を通じて自らを相対化させるとともに自分自身の実践や教師としてのあり方に問い合わせを立て、それを他者にひらくことを通じて自

らを更新していく取り組みを実施した。不定期ではあるが、月に数回、少人数で互いの取り組みや問い合わせ報告しあい、その報告を契機に立ち上がったテーマについて話し合うことを繰り返してきた。この教師同士の対話には終わりもなければ明確な成果が出ると明言することもできない。しかし、本校がこれまで主張してきたように、子どもと大人の学びは相似形である。ガート・ビースタが「中断の教育学」を提唱し「あなたはどう思いますか?」と問うことで立ち止まり考えることの重要性を述べているが、私たち教師も同様に、他者から問われ、自らの実践やあり方を問うことによって自らの明日に何らかの影響を及ぼしていくと考える。

今年度の本部会の実践は、明確な解決方法も劇的な成果を提示しない。しかし、地道に取り組んできた以下の事例を示すことによって、他者と対話し続けることの意味を少しでも明らかにできればと考える。

2 今年度の取り組み事例

(1) 読書会を経て、自らの過去と向き合う

A教諭は、日々の子供との関わりの中で、教師と子どもとの関係性に疑問を感じ始め、自分自身の子どもへの関わり方を見直す必要があると考えていた。その折に、小玉氏の著書の読書会に参加し、自身のあり方を問う言葉に出会った。それは「自らを脱構築する」「過去と未来の間に立つ教師」である。

著書に「脱構築」とは「教師としての自己自身のアイデンティティを現実のものとして直視しながら、同時に、それを批判して自己相対化していく、言い換えれば、教師であることに責任を負いつつ同時にそれを批判的に相対化するという両義的な姿勢のこと」だと記されている。さらに「子どもは教師にとって『脱構築の契機』であり、従来の子ども中心主義とは異なる形で、子どもとの関わりが教師自身の成長を促す重要な要素である」と説かれていた。

この言葉に出会ったとき、A教諭は、自己主張が強く、他者への思いやりの気持ちが少ないと感じる子どもの姿が浮かび、その子どもとの関係に悩む自分がいることを改めて意識した。読書会で他の教師からも共通の悩みを聞く中で、自分自身が担当する子どもたちと良好な関係を築いていくには自らの振る舞いや接し方を見直していくことが求められていることをより強く意識するようになっていた。読書会を経て、A教諭は「教師である自らを脱構築」することを目指し、2学期は改めて自分自身を俯瞰して見つめ直し、自身の行動や感情を分析しつつ、子どもとのかかわりを改めることを決意する。

その後、読書会をきっかけに、自らのあり方を更新していくこうとするA教諭は、この問題意識と向き合う中でさらに学びを進め、山下英三郎の「敬意」と「尊重」という考えに出会う。「敬意」と「尊重」は、山下氏が提唱する「修復的対話」における基盤となる考え方であり、A教諭が抱いていた子どもたちと「お互いの心地よい関係性を築きたい」という思いに結びつく。そして、この言葉との出会いによって、同時にA教諭の中で、8年前の自分の姿が蘇ったという。A教諭は、その思いを本部会での対話の中で、以下のように語っていた。

8年前は一面しか見ていなかったし、何か自分の中で良いとされるものがすごく狭かった。（当時は6年生を担当していましたため）6年生というものはこうするべき、みたいなその姿を押し付けようとしていたことが多かったと感じています。特に、全員に同じことを求めていたことが多かったと思います。（中略）読書会が本当にいいきっかけになったんですけど、自分が思っていることが唯一正しいことではないと常に思っていないといけないと思います。

A教諭は、8年前に6年生を担当した時に、子どもと衝突することが多く、良好な関係が築けなかった原因を、子どもの話や思いを聞かずに子どもの行動を自分の基準で判断してしまっていたと回想した。その過去の自分と向き合い、2学期からは特に子どもの行動の背景や状況を理解することに努めるようになり、以下の3点に留意するようになったという。

- ・子どもの多面性を理解し、子どもの行動だけでなく、その背景や状況を理解しようと努めること。
- ・自分の価値観や基準で子どもを判断しない。決めつけないで柔軟に子どもと接する。
- ・「よさ」の多様性を認め、子ども一人ひとりの考えをまずは受け入れる。

A教諭にとって「過去と未来の間に立つ」とは、過去の経験を踏まえつつ、未来に向けて成長し続ける教師の姿勢を表しているのだという。読書会や「敬意」と「尊重」という考えとの出会いによって、自らの過去と向き合い、自らのあり方を問い合わせ続けるA教諭の挑戦は、過去と未来の間で続けられている。

(2) 他者との対話によって実践の課題が更新されていく

B教諭は、当初より子どもたちのかかわりについて揺れ動く様子が見られた。これまでの教員経験を踏まえてつがく創造活動の実践に取り組んできたものの、子どもたちが自らの関心に基づいて取り組んでいる活動を目の前にして教師の役割を見出すことに苦心していた。小玉(2003)の著書を読んだ際にも、子どもたちの活動を見ていて、子どもの活動の方向性に疑問を持った時に積極的に介入すべきか距離をとって待つべきか、子どもとの距離感について問いつつ子どもたちとかかわっていくことを課題としていた。

その後、B教諭は、つがく創造活動の実践での課題と自身の教科学習での実践を結びつけ、家庭科におけるプロジェクト型の活動を構想し始める。B教諭は、家庭科という教科の枠組みと自身の関心の高いテーマであるSDGs持続可能な社会に着目したプロジェクト型の活動を通じてつがく創造活動との違いに目を向け、当初は自身の課題として「教師の支援」に目が向いていく。

C：つがく創造活動って、ほんとに子供の興味関心に基づいて取り組むから、全然僕らが知らないことに子どもたちがトライすることもあるけど、僕らも万能な人じやないから、できることに限りがあるというか。そういうところを考えた時に、ある意味、家庭科の領域に限定してかかわることができると、先生なりには子どもたちへの支援に見通しが立つのかもしれない。子どもたち自身の取り組み方というよりは、むしろ子どもにどう支援したらいいのかということに課題を感じているようにも聞こえたのですが。

B：そうですね。でも、レモネードスタンドとかは、私も今、なんてアドバイスしていいかわかんないところもある。でも、ただ作って終わりで、飲んで楽しいね、ではなくて、イベントに参加できるところとかがあったら現実的だね、ということはもっと前の段階で話していて。実際、1個見つけたんですって言ってきたりしてくれたので、なんのアドバイスもできないというわけではないかもしない。

しかし、今後展開していくプロジェクト型活動の可能性について検討していくうちに、同学年の教師が家庭科のプロジェクト型活動で必要な材料の調達について子どもに相談されたことが話題となる。それをきっかけにプロジェクト型活動に取り組むまでの課題が立ち上がった。

D：バイオプラスチックってどうやって手に入れるんですか？

B：これって作れるんだって。

D：えー

B：グリセリンで作れるって理科室からもらってきた。

A：でもジャガイモから澱粉を取るととったジャガイモは無駄遣いになつて。

(中略)

B：それは今世の中でも起こってて、例えば大豆ミート作るために大豆をアメリカから輸入していて、本当にそれでいいのかというような話があったりして（中略）植物性由来のものが素晴らしいけど、それを作る土壤が日本にまだちゃんと完成していないみたいな感じが。だから、こちらから見るといいことだけど、別の方向から見たら必ずしもいい方向ではないかもしないっていう理論は多分大人の中でもあるんですよね。

(中略)

C：そうするとシティズンシップ教育的な観点からすると、そこを考えることが重要なポイントなのでは。このことを教師は知っていて、それは無駄だからしゃいけないと伝えるのは教師の価値観をそのまま伝えることになるけど、そもそもまずはこうしたことを考えるという機会があった方が良いというか、そこが大事なポイントなのではないかと思います。何がエコなのか、無駄とは何なのかということをもう一度問い合わせることになるのでは。

A：エコ活動というのは無駄をなくす？地球に優しいということ？

C：地球に優しいと言った時に、何を持って地球に優しいかは多分いろいろな意見がある。（中略）子どもたち同士が議論してみて、自分とは違う感覚や考えの人と意見を交わしてみて、改めてエコってどういうことなのかを考え直すことがあるのではないだろうか。

子どもたちが家庭科やSDGs持続可能な社会の内容にかかわるものに关心を持ってプロジェクト型活動に取り組み出すものの、活動の計画とSDGs持続可能な社会のコンセプトにズレが生じていることが顕在化する。活動のためにジャガイモを消費したり他にも飲み物を提供するためにたくさんの紙コップを消費しようとしたりするなど、持続可能な社会のために取り組もうとしていることが資源の消費を生むという矛盾を引き起こしているのである。しかし、ここでは子どもたちの活動を教師が修正するよう促したり指導したりするのではなく、持続可能な社会に向けての「そもそも」を問うことや異質な他者と意見を交わし合う機会を

設けることに話題が移っていく。本校では、これまで「てつがくする」行為を教育課程全体に位置付けて取り組んできているが、こうして教師同士が対話することを通じて、これまでの経験を結びつけながら今回のプロジェクト型活動の中にその契機を見出していったのである。

これまで、教師同士が協働して授業研究をしていく取り組みは様々なところで行われていることであり、それ自体が真新しいものではない。しかし、この事例のように、教師同士の対話によって新たな課題が創出されることは、私たち教師の対話の可能性を示すうえで重要な意味を持つと考える。多忙化する教育現場において、教師が自らの悩みや課題を同僚に打ち明けたり、そこにじっくりと寄り添い聴き合う時間や関係を構築したりすることは簡単なことではない。その中で、B教諭が自らの問い合わせについて実践の悩みや子どもの姿を共有したこと、それに耳を傾けて寄り添い、B教諭の今後の実践についてエージェンシーを發揮してかかわる教師集団がいるからこそ、新たな視座を得ることができたのではないかと考える。教師も子どもとともに、安心安全な環境に身を置き、自分の思いを語りあえることは、自らの学びを更新することにつながるのである。

(3) 他者の目を通じて自らのあり方を問い合わせ直す

C教諭は、これまでのシティズンシップ教育の取り組みについて振り返りつつ、自分自身は他者にどのように映り、どのように受け取られているのかが自身のあり方を問い合わせすことにつながるのではないかと考えていた。

例えば、自身の表情を捉える時、鏡で自らを見ても自分が捉える私以上のものを捉えることが難しいように、他者に現れる私を自身で自覚することはできない。だからこそ、他者を通して自らを問うのであり、他者に聞くことで自らを捉えようとするのである。また、教師同士の対話が子どもたちと過ごす空間から切り離され、自らの語りのみでなされることは、教師としての私を相対化して捉えることは難しい。いずれも、リフレクション（反射）ではあるが、内省的な営みだけでは、自らの内での往還に過ぎないとも言えるのである。K・ムリスは、このリフレクション（内省）を批判し、「回折的教師」という見方を提示する。「回折的教師」とは、何らかの背景を持つ存在として自らがそこに存在することによって生じる差異の全体を捉えた教師の見方である。唯一無二の教師としての私という存在が生じる差異を捉えるとともにその差異を生じさせる私という存在の背景を探って全体を捉えることで、差異を生み出す存在としての教師の姿を俯瞰的に現す見方を提供するものと考えた。

そこで、C教諭は、子どもたちと実践しているサークル対話の様子を本部会のメンバーに共有し、自身がどのように他者に映るのかを語ってもらうことにした。サークル対話の概要は以下のようなものであった。

- ・Z児から給食のルールを変更したいという申し出があった。その変更は「減らしたらおかわりできない」というものであった。そこで教師は、サークル対話の機会を設け、Z児の提案について話し合うことにした。
- ・提案について、Z児はすぐに多数決を取ろうと提案したが、それに対してY児が「多数決だと1人でも多くの人が賛成したら決まってしまうから多数決で決めるのは良くないと思う」と反論。それを受けて、教師は、かこさとしの『こどものとうひょう おとなのせんきょ』を読み聞かせする。読み聞かせは、本の内容全てではなく、決め方について話し合う部分のみに限定して、学級の子どもたちが絵本での結果に流されないように配慮した。
- ・絵本を受けて、子どもたちは、多数決の良さや今の自分たちの決め方について意見を出し合った。その後、給食のルールの変更について話し合い、採決をとった。最終的に採決を取ることになったのは、十分にルールの変更についての意見を出し合い、議論したうえであれば多数決でも問題ないという意見で概ね合意できたためであった。
- ・「減らしたらおかわりできない」というルールを主張する人は、好きなものだけ食べておかわりするのは嫌いなものを食べなくていいという意味で不平等であるという論調であった。一方、ルール変更に反対の人は、好き嫌いというものは人それぞれであり、嫌いなものを食べることに対してはそれぞれの努力によるものだから不平等とは言えないという論調であった。結果としては、反対多数でルール変更はしないこととなった。



C教諭に着目してサークル対話を観たD教諭から、C教諭に向けて以下のような応答があった。

(サークル対話のプロトコル)

T: (先生は) たまに口出しだす?

C:する! 赤帳の題名の時とか。

T:それってさ、いらない口出しなの?

C:いる!

J児:自分たちで決められるようにならいいのかな。(絵本の話?)

T:僕らの場合だと?

J児:先生に言われて「ああそうか。ならこれこれ…」みたいにならないように決められたらいいな。

・子どもたちは、どんなときにC教諭の言葉を「要る口出し」だと捉えているのか。

・C教諭は、どんなときに(無意識もあると思いますが)「口出し(→言葉かけ?)」しているのか聞いてみたい。

・最後のJ児の発言は、自立の視点というか、自分たちで問題解決できるようになりたいという思いが感じられる

これに対して、C教諭は「私が普段どうしているように見えるか、そしてなぜそうかを知りたい」と尋ねると、さらにD教諭から以下のようないい回答があった。

・私は、C教諭は、他の先生方に比べるとあまり口出しあわないタイプだと推測しています。

・子どもたちだけでは解決が難しそう(納得できない子もいるのに、このままでは多数決という決め方が強行されて取り返しがつかなくなりそう)とお考えになったから、まだ議論が必要だね、と声をかけて(→口出し)、動画で見せていただいた機会を作った。

・C教諭は子どもたちだけでは解決が難しそうな時に手を差し伸べたり考える機会を設けたりする存在なのではないかと推測しますが、動画の中で赤帳の題名の話も出ていました。なので、赤帳の題名のときに、子どもたちが何をよい口出しだと感じたのか聞いてみたいなと思ったのです。

これらのやり取りから、C教諭は、D教諭には子どもたちの問題解決に対してあまり口出しをしないタイプの教師として見えていたことがわかる。しかし、そのC教諭が赤帳(朝のサークル対話で聴いた話を共同推敲して作文する実践のことをいう)の時間に必要な口出しをするという子どもの発言に、D教諭は疑問を持ったのである。

また、同じサークル対話を観たE教諭からは、C教諭に対して以下のようないい回答があった。

C教諭が全体を整理するという立場でもありながら、中立の立場で子どもたちを見守っている姿がとても印象的でした。後半部分の子どもたちの声が聞こえないこともあり、話の展開は気になるところですが、C教諭が必要最低限のみ声をかけたり仲介したりなどで、あとは子どもたちに任せている、子どもたちを遠くから見守るお父さんのような感じに見えました。

本を全体で読むことで、教師の意見ではなく、あくまでも一つの本(意見)として全体に共有することで、子どもたちの思ひだけなく、客観的な視点も一つ入ってきて、私もその進め方をやってみたいと思いました。

C教諭はあくまでも整理をすることに徹していて、子どもたちは教員(大人)の様子を見ながら話すということもなく、自分の思った意見を話す様子が見られました。(中略)

(給食のルールという議論が)自分たちにも影響が大きいからこそ、結論というものがどうやって導き出されていくのか、2年生の子どもたちの話し合いだけでそこまでいけるのか、ある程度意見が出た後には教師も介入していくのかとも気になりました。

C教諭は、E教諭からも、共通して子どもたちの議論にあまり介入せずに子どもたちに議論を任せ、あまり議論に介入しないものとして映ったようである。

これらのやりとりによって、C教諭は自らのあり方について以下のようないいをもつ。

・そもそも教師という存在はどのような存在なのだろうか。子どもたちが自分たちの生活の問題に対して話し合う際、そもそも介入するとはどのようなことをいうのだろうか。

・他者から見て、自分が必要だと捉えた時に口を出すような側面があるようだ。自分の中では一定の基準に基づいて声をかける（またはかけない）判断をしているが、果たしてそれは他者にどのように伝わっているのだろうか。

C教諭にとってみれば、自分自身の教育観に基づいて取り組んでいることも、他者から見れば同じように捉えられるとは限らない。C教諭が抱いた問い合わせについて、正解があるわけではないが、他者との関係の中で教師の行為が意味づけられていくと考えると、教師は時折「他者からどう見えているか」を聞くことを通じて、立ち止まり、自らのあり方を見つめることが求められる。C教諭にとって、上記の問い合わせの追求に終わりはないが、他者の眼を通じて現れる「私」を問う、意味のある時間となったに違いない。

3 今年度の実践を振り返って

先に述べたとおり、今年度、シティズンシップ教育にかかる教師として自身のあり方に問い合わせを持ち、他者との対話を積み重ねてきたことで得られた成果は目覚ましいものとは言えない。しかし、共通のテーマについて学び、互いの話を聴きあうこと、他者の悩みや問い合わせに寄り添い、対話を続けることは、自らの教師としてのあり方を更新する機会となったという実感は共有できた1年だったのではないだろうか。シティズンシップ教育にかかる教師がまず自ら異質な他者と対話し自らを問う実践に取り組むことが、シティズンシップ教育の始まりであると言えるだろう。教師自らが市民として他者と対話する実践に参加することで、子どもたちが対話するための安心安全な環境づくりや対話のあり方を、実感を持って検討することができるからである。

そして、他者との対話で終わるのではなく、自身を「回折的教師」の視点で見つめ、自身が存在することによって生まれる差異や意味について検討することも今年度の学びとして重要な意味を持つと考える。自分自身がこうして「いま—ここ」にいることはなぜか、どのような世界のなかに私が今こうしているのか、など関係のなかにある自己を見つめ、自己研鑽の学びとして自らを更新していくことが求められる。

教育の責任として過去という世界を示すことが求められる教師は、子どもという新しい存在によって脱構築されうる過去と未来の間に立つ存在である。間に立つからこそ私たち教師にできることは何だろうか。

参考文献

- Karin Murris. (2018). "Posthuman and the Diffractive Teacher: Decolonizing the Nature/Culture Binary" Springer International Publishing, pp.1-25.
- ガート・ビースタ (2016) 『よい教育とは何か 倫理・政治・民主主義』藤井啓之・玉木博章訳、白澤社／現代書館.
- 小玉重夫 (2003) 『シティズンシップの教育思想』白澤社／現代書館.

(足立、岡田紘、神谷、下田、築地、長濱)