

市民性を育む学習環境のデザイン

— 山形北高「図書館講座」の事例をもとに —

Designing a Learning Environment for Citizenship Education

— Case study of Yamagata-Kita High School “Tosyokan-koza” —

滝口 克典 | Katsunori TAKIGUCHI

The purpose of this paper is to clarify a potential possibility of a school library as public space, and to set it in position as effective resources for a citizenship education. This was performed on the basis of a case study by a fieldwork in Yamagata-Kita High School “Tosyokan-koza (the meeting called Library workshop)”. There is a unique education practice performed. It is such a practice that makes high school students master one’s citizenship or makes them acquire a motive for it through participation of students into the public space which a school library/librarian holds. Finally, on the basis of some suggestions obtained by the above case study, I have tried to develop a tentative scheme about what kind of citizenship education practice based on the functions which a school library/librarian could accomplish is possible, and what the terms or conditions for it are in our future society.

Keywords:

アクティヴ・シティズンシップ、市民教育、公共空間、学校図書館、学習環境デザイン

active citizenship, citizenship education, public space, school library, designing a learning environment

1. はじめに—問題の所在

1990年代後半以降、日本型福祉国家=企業福祉の崩れに連動する形で、それらを補完し、社会の綻びを弥縫していくような能力や資質が個人の側に求められるようになった。この能力や資質は、active citizenship—「行動的シティズンシップ」などと訳される。本稿では「行動的な市民性」と訳して用いる—と呼ばれる。近年はこの行動的な市民性を、《教育》¹という社会的回路を通じて意図的につくり出していくことをめざす実践／言説が活発である。

その一例として有名なのが、経済産業省が2006年に発行したパンフレット『シティズンシップ教育宣言』だ。そこでは「多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に(アクティブに)関わりようとする資質」と定義された市民性を《教育》によって人びとの間に宿していくことが推奨されている。

そうした市民性の養成は、これまで、人権教育やメディア・リテラシー教育、環境教育、有権者教育(政治教育)、消費者教育、多文化教育などの領域でそれぞれに取り組みされてきたものである(中山・石川・森・森田・鈴木・園田2010)。これらに共通しているのは、人びとの生活課題に寄り添う参加型の学びという点である。ゆえに、制度的なカリキュラムに規定された学校教育になじまず、基本的にはその外部、ノンフォーマル教育という形で、市民活動グループやNGO/NPOなどによって開発され、発達してきたものである。しかし、市民性の養成は、当然ながら、学校で学ぶ人びとにとっても不可欠なものである。

そこで求められるのが、これまで学校というフォーマル教育の空間から排除され、その外部で発達してきた市民教育 citizenship education のモチーフを、学校教育の中に再び埋め込んでいくということである。ところが、この課題一人びとの生活課題への寄り添いや参加型の学びというノンフォーマル教育のメリットを学校教育と両立させるような学習環境をどのようにデザインしていくかは困難なものだということが、先行研究からは明らかとなっている(唐木2007、水山2008)。

例えば、日本における「シティズンシップ教育」の先進事例とされる東京都品川区「市民科」やお茶の水女子大学附属小学校「市民」に明白だが、そこでは上記のような市民性の育成がねらいに掲げられ、「異年齢交流」「課題解決型学習」「プロジェクト型学習」「地域社会との協同学習」「プレゼンテーション」「ヒアリング」「ディベート」などが採用された授業実践が実際に行われている。しかしそこでは、社会や集団を個人に優先させ、その枠組みの中でだけ個人の自己実現を図らせようとするような傾向が見え隠れしている²という。当然そこでは、批判性のようなものは認められない。

教育哲学者の松下(2010)はこれを、「強いられた自治への奉仕」と呼び、「シティズンシップ教育」が本来目指していたような「公共圏に開かれた自治」を志向する市民としてのありかたと区別している。本稿もこの区別にならない、前者を共同的な市民性、後者を公共的な市民性と呼んだ上で、後者のありようをこそ追求すべきと考える。そうした関心から問題となってくるのは次の問いである。すなわち、「公共圏に開かれた自治」をめざす市民性—公共的な市民性—を育もうとする取り組みが「強いられた自治への奉仕」—共同的な市民性—に帰着してしまうのは、いったい何故なのだろうか。

学校や学級という場の特性を考察したいじめ研究者・内藤朝雄の議論を援用すると、その要因は、学校や学級が「中間集団全体主義」の論理を内包した共同体であるという点に求めることができる(内藤2001)。そうした全体主義のモードが支配的な時空間においては、人びとは相互に共認可能な「何か」として扱われ、その「世界の見方／見え方」を一つの視点へと収斂させられ、自らの言葉や行為において公共空間に「現われ」ること—他とは異なる固有の「誰か」であること—を禁じられている(齋藤2008、Arendt訳書1973)。

こうした「隠れたカリキュラム」が作動する空間においては、たとえそこで市民教育の実践が試みられたとしても、人びとは容易には自らの生活課題を露わにしたり学びに積極参加したりはしないだろう。そうしたふるまいは、そこで作動している全体主義のコード—「みんな」という群れの中に埋没せよ—と抵触するためである。代わりに彼／彼女は、共同体の空気を読み、「強いられた自治への奉仕」へと適応していくようになる。

公共性を育むはずの市民教育の実践が全体主義の「隠れたカリキュラム」によって骨抜きにされてしまうというこの困難、これをどうやって乗り越えていけばよいのだろうか。考えられるのは、学級や授業のような、「中間集団全体主義」の力学が強く作用している場ではなく、学校空間の中でも最もそれらが弱まる場を実践の拠点にすえるというやりかたである。

政治思想家のハンナ・アレントは、全体主義への抵抗拠点を公共性／公共空間として析出した。その特徴は、そこにおいて人びとが相互に共認不可能な「誰か」として扱われ、各自が多数性や複数性を保ったままお互いに対して他者として「現われ」ることが可能であるということにある。そうした場においてこそ、人びとは、それぞれの間にある「共通の世界」に関心をもち、それらをめぐる意見交換を通じて、「世界の見方／見え方」を豊富化したり、自らの見方／見え方の範例を提示することによって、他者の「現われ」を触発・支援したりする政治的存在者であることが可能となる(齋藤2008、Arendt訳書1973)。

とすれば、学校空間の「中間集団全体主義」に抗して公共的な市民性を育んでいくためには、人びとのそうした行為やふるまいを支え促してくれる公共空間をいかに学習環境の中に確保・調達するかということが重要になってくる。そこで本稿では、公共空間を調達しつつ市民教育の実践にあたっているあるユニークな実践事例に着目して検討を進めたい。その実践とは、山形県立山形北高等学校(以下、「山形北高」と表記)における学校図書館主催の課外講座「図書館講座」である。のちに改めて示すが、この講座では、生徒たちが放課後に学校図書館に集い、協働で学ぶ過程を経て、公共的な市民性を身につけていく。ではそのとき、この実践はいったいどのようなやりかたで、それが市民教育として成立するために不可欠な公共空間を、その学習環境の内部に実装するにいたっているのだろうか。以下では、「図書館講座」という実践事例の検討を

通じて、公共空間を伴った学びの場づくり、すなわち市民教育のための学習環境デザインのありかたについて考察していきたい。

本稿の構成について、あらかじめ記す。まずは、「図書館講座」の概要ならびにそれらへの調査の概要を示す(2節)。加えて、「図書館講座」が市民教育の実践事例として適切であることを示すために、受講した生徒たちの語りを分析し、そこで確かに公共的な市民性が育まれていることを明らかにする(3節)。その上で、そうした市民教育実践に不可欠な公共空間を、「図書館講座」がどのようにして実装するにいたっているのかを、事例に即しながら検討していく(4節)。以上を踏まえ、学校空間における市民教育実践のための学習環境デザインとはどのようなものか、という冒頭の問いに答えたい(5節)。

2. 事例研究の概要

(1) 山形北高「図書館講座」の概要

山形北高は、山形市の市街地に位置する県立高校である³。全校生徒は700名(女子生徒695名、男子生徒5名)、本調査に関連する3年生の在籍数は241名である[2011年4月20日時点]。『学校要覧』によれば、「めざす学校像」に「進学校としての北高」とあり、実際に「例年98%前後が進学」しているという⁴。

この山形北高において、学校独自の取り組みとして1992年度に開始された学校図書館主催の教育実践が「図書館講座」である。以来、2002年度に1年間だけ中断されてはいるものの、2011年度にわたるまで実に19年間にわたって続けられてきた伝統的な実践となっている。

「図書館講座」の基本構成は、講座が始まった1992年当初からそんなには変わっていない。すなわち、受講希望の生徒たちが、放課後に図書館に集まり、関心テーマに沿って幾つかのグループに分かれて話し合いをし、自分だけの小テーマを見つけて文献や資料を読み、それをまとめたレポートを作成し、そうした知識をベースに生徒どうしで討論を行う、というものである。以下では、こうした基本枠組—①希望制、②図書館での課外活動、③グループワーク、

④文献・資料の読解、⑤レポートの作成、⑥生徒どうしの討論—が実際にどのように提供され、またどのように享受されているのかについて、2011年度の「図書館講座」に関するフィールド調査の知見をもとに、厚い記述を試みたい。

(2) 調査の概要

筆者は、2011年度の「図書館講座」を対象にフィールドワークを行い、分析・検討のための質的データを得た。まずは、筆者がどのようなやりかたでそれらを獲得したのか、その方法について説明しておきたい。

2011年度の「図書館講座」では、5月20日放課後の1班「顔合わせ」から9月22日放課後の4班「本番」まで、そしてその後の「ふりかえり」と、生徒たちが図書館に集まる機会が、合計22回設けられていた。これらすべての過程に同席し、参与観察を行った。また、各過程の終了後、生徒たちに「感想シート」を配布し、自由記述方式でその場で感想を書いてもらった⁵。以上は即時性の高いデータ群であるが、同じ性質をもつ資料に講座の過程で生徒たち自身によって産出された「レポート冊子」や「事前・事後レポート」⁶などがある。これらも可能な限り収集に努め、データとして活用した。

一方で、やや即時性が薄れるような質的データ、つまり、生徒たちが「図書館講座」やそこでの学びを、いくらか距離をもって眺めているような反省的な語りをも合わせて収集した。最後の「ふりかえり」の際に産出された語りや「平成23年度図書館講座ふりかえりシート(自分篇/講座篇)」⁷などがそうしたデータの一例である。加えて、各班「本番」の「レポート発表/ディベート」が終了するごとに、担当班の生徒たちのうち、無作為に声がけて同意してくれた4~5人に協力してもらい、集まりの機会を設けてグループインタビューを行った。そこで産出された計17人(A~Qと表記)の語りはすべて文字おこしし、トランスクリプトの状態にした上で、データとして活用した⁸。

(3) 「図書館講座」は何を提供しているか

1) 「図書館講座」の事前制御

2011年度の「図書館講座」は、「図書館講座」開講を知らせる校内配布物⁹によって告知され、同年4月25~29日にかけて受講申し込みの受付がなされた。申し込みの時点

で、班分けのための「テーマ」の希望順位が訊ねられている。また同配布物には、「平成23年度図書館講座日程表」というスケジュール一覧が示されており、生徒たちはそれと自分の予定をすり合わせた上で、受講を選択することになる。「講座を受ける条件」として「全講座参加が原則」とも明記されている。また、「先着60人限定。申込はお早めに」ともあり、人数制限の意図が示されている。実際には、三年生の生徒241人の中の64名、つまり約4分の1より応募があった。

要するに、「図書館講座」には、開講以前の段階からすでに、「自己選択／責任を果たしうる主体であるべき」というコードが埋め込まれており、それに合意できない人びとを排除した上で成り立っている場だということである。ここにあるのは、目的もわからず、達成感も感じられぬまま、ひたすら自己抑制だけを求められる、あの「学級(クラス)」(柳2005)とはまるで構成原理の異なる、機能集団としての姿である。学校空間の他のさまざまな教育活動の合間を縫うように設定された過密スケジュールや「全講座参加」原則など、そこで課される諸規則は総じてハードルが高いものばかりだ¹⁰。「図書館講座」とは、そうしたハードルをまずは一度、越えた人びとからなる実践集団なのである。

2) 「図書館講座」の具体的内容

では、集まってきた生徒たちは、実際にどのようにして、またどのような学びの過程に参入していったのであろうか。受講を申し込んだ64人は、まずはその希望「テーマ」に応じて、図書課職員の手で4グループに班分けされる。この班が、生徒たちの準拠集団となる。「平成23年度 図書館講座日程表」によれば、その過程とは、「①顔合わせ(50分程)」、「②小テーマ／ディベート論題決定(90分程)」、

「③中間報告(40分程)」、「④レポート締め切り」、「⑤レポート冊子配布」、「⑥発表のポイントを考える／ディベートのリハーサル(90分程度)」,そして「本番(2時間半程)」からなっている。以下では、「図書館講座」のプログラムの具体的内容について、生徒たちの目線に立ち、彼女らがいかなる学びの過程を通過していくのかを順序だてて見ていきたい。

①「顔合わせ」

生徒たちはまずここで、同じ班となる人びとと、初めて顔を合わせることになる。そこにはもちろん、学級(クラス)や文系／理系のコース、部活動などの所属が異なる者、これまで一度も関わる機会がなかった者なども含まれている。「顔合わせ」では、同じ班のメンバーとなった人びとがテーブルを囲んで座り、1人ずつ、「なぜ受講しようと思ったか」と「講座に期待すること」を発表する、というワークを行う。口火を切って学校司書が自らの講座開催の動機と期待について語った¹¹のち、生徒たちがそれに続き、一巡したところで終了となる。

②「小テーマ／ディベート論題決定」

このワークは、「顔合わせ」の4～10日後くらいに実施されている。「顔合わせ」の最後に、生徒たちは、「自分の班の「テーマ」に関連して連想可能なキーワードを1人20個以上持参せよ」との宿題を渡されている。「小テーマ決定」ではまず、学校司書によって、班員の生徒たちが無作為に2つのテーブルに分割され、そのそれぞれにホワイトボードが手渡される。各テーブルでは、選出された「班長」「副班長」を司会役に、各自が持参したキーワードをまずはすべてボードに書き出し、その後、それらを整理統合していくという

[図表1] 班ごとの「テーマ」及び「ディベート論題」一覧

班	班ごとの「テーマ」	参加者	第一論題	第二論題
1	環境問題と科学技術	15人	遺伝子組み換え食品を販売することに賛成か反対か。	日本の原子力発電を廃止することにしました。それについて賛成か反対か。
2	国際社会とグローバリズム	17人	日本のTPP参加について賛成か反対か。	在日外国人に参政権を与えることに賛成か反対か。
3	人間の生と死	17人	死刑に賛成か反対か。	脳死が人の死ということに賛成か反対か。
4	教育問題と現代社会	15人	現在進行形の詰め込み教育に賛成か反対か。	学校(小～高校・大学)を廃止することにして、自宅学習(政府から教材とノルマが出る)を導入する案が出ました。それについて賛成か反対か。

グループワークが行われる。どの班でも、テーブルごとに50個以上のキーワードがボード上に並ぶ。例えば、4班であれば、〈いじめ〉〈モンスターペアレント〉〈ゆとり教育〉〈学力低下〉などのキーワードがあがっていた[写真1]。

それらのキーワード群を前に、彼女たちは、「これとこれは〈いじめ〉でひと括りにできるね」とか「〈活字離れ〉も〈学力低下〉に含まれる?」とか、それぞれに意見を出し合いながら、複数の似ているものを統合して新しいカテゴリをつくったり、一方のカテゴリにもう一方を包含したりしていく。各テーブルのカテゴリが30個程度に整理統合されたところで、学校司書の指示が入り、2つのテーブルが1つに統合され、再び、同じように整理統合の作業が行われる。学校司書は基本的に、生徒たちが陣取ったテーブルの脇に控え、作業の推移を眺めている[写真2]。

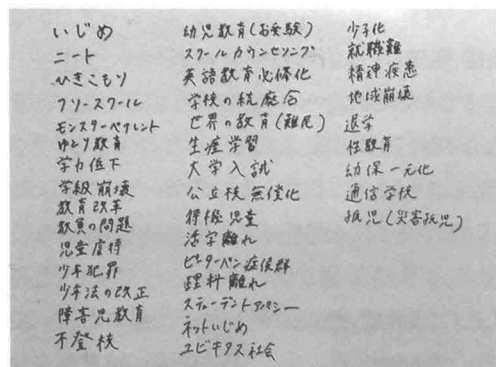
こうした整理統合がさらに進められ、幾つかのより少数のカテゴリへとまとまってきたところで、学校司書によって次の課題が提示される。このカテゴリは、彼女ら1人ひとりが担当し、それをもとに「レポート作成」を行う「小テーマ」の題材となるものである。4班の場合、受講者が15名なので、15本の「レポート」の「小テーマ」となるよう配慮しながらカテゴリの圧縮作業が続けられる。それが終わると今度は、彼女たちの間でのカテゴリの割り振りが行われる。総じて、「班長」が班員それぞれの希望を訊ねていき、希望が重ならないものから「小テーマ」の担当者を決めていく。希望が重なったものについては、その双方に話をききながら調整を図り、最終的に班員全員に何らかのカテゴリが割り振られて、この作業は終わりとなる。

「小テーマ」が決まると今度は、同じカテゴリ群の中から討論に使えるものを探してきて、それに加工を加え「ディベート」に適した問いの形に定式化するという作業が、彼女たちを待っている。こちらが「ディベート論題決定」である。ここでも学校司書は、冒頭で、今回決めなければならないこと、その際に考慮すべき条件などを説明するが、それ以外は何もせず、ただ傍らにあってその取り組みを見ているだけである。生徒たちは、賛成意見と反対意見のバランスがよいこと、肯定側／否定側のどちらに割り振られても議論可能、といった論題選びの条件に配慮しながら、「班長」の司会のもとで話し合い、「ディベート」の論題を2つ決定する¹²。

2011年度の「図書館講座」では、1班が〈遺伝子組み換え食品〉と〈原発〉、2班が〈TPP〉と〈外国人参政権〉、3班

が〈死刑〉と〈脳死〉、4班が〈詰め込み教育〉と〈脱学校〉を論点に含む論題をそれぞれ設定した。このうち〈原発〉〈死刑〉などは学校ディベートの定番とも言えるものだが、非常に時事性の強いテーマー〈TPP〉、あるいは〈原発〉も3.11後の文脈ではそれに該当一や生徒たちにとって当事者性の強いテーマー〈遺伝子組み換え食品〉〈詰め込み教育〉〈脱学校〉などもそこには含まれていた。

かくして、「小テーマ／ディベート論題決定」の回は終わりとなる。ここからは、担当が決まった「小テーマ」で「レポート」を作成する作業が始まる。この新しい課題をめぐっては、学校司書より、「レポート」を書く際の留意点などが伝えられる。「レポート」を書く際の大前提とされているのが、文献を必ず複数冊読むということであり、その文献探しについては、学校司書があらかじめ関連文献を集めたブックラック¹³や「パスファインダー」¹⁴の提示とともに、タイトルだけでなく中身も目にする事、文献の場合は発行年に注意すること、それを書いた著者を疑いながら読むこと、などに留意するよう呼びかけられていた。また、「レポート」を書くにあたって、その「小テーマ」のメリット／デメリットの両方を書



[写真1] 「テーマ」に関連するキーワード(4班)



[写真2] 「小テーマ決定」の作業のようす(4班)

くこと、その上で自分の考えはどちらに近いか、しかもその根拠は何かといったことも明記すべき、とされていた。これらを踏まえ、彼女たちは「レポート作成」の過程に入っていくことになる。

③ 「レポート作成」および「中間報告」

とはいうものの、そうした作業が初めての彼女たちにしてみれば、最初の指示だけで必要な文献や資料が探し出せるわけでもないし、「レポート」がまとめられるわけでもない。そこで、「レポート作成」開始のおよそ7～10日後くらいに、その途中経過を班員相互で報告しあい、シェアすることで、まとめかたのヒントやそれに向かう動機を調達できるような場として、「中間報告」の機会が設けられている。

この「中間報告」でもまた、班のんびとがすべて図書館に集まり、同じテーブルを囲み、「顔合わせ」のときのように1人ずつ自らの作業の経過報告を班員全員に向かって行う。そこでは、現在使用している資料・文献をあげること「レポート作成」の作業状況を語るよう、学校司書によって求められていた。発表内容については、それを聞いている人びとに質問や意見が求められるが、コメントがなされることはあまりない¹⁵。コメントのほとんどは、類似テーマを担当する者からの「テーマの重複がないかどうか」の確認である。「中間報告」が一巡した後は、どの班の場合も、学校司書による個別面談が行われていた。そこでは、学校司書が生徒たちに、論点の不足や偏りを補うための新聞記事や文献を新たに手渡したり、「レポート」の書きかたについての具体的なアドバイスを言ったりしていた。

④ 「レポート発表／ディベートのリハーサル」

「中間報告」でのやりとりから「レポート締め切り」までは約10日間とされている。班員すべての「レポート」が出揃うと、学校司書がそれらを綴じて一冊の冊子にする。これが「レポート冊子」(B4判、15～17頁)である。「レポート冊子」は、受講生全員のぶんが印刷され、それぞれに配布される。配布の数日後、生徒たちはそれを持参して図書館に集まる。そこでは、「本番」の予行演習が行われる。生徒たちは、数日後の「本番」の際、まずはそれぞれが作成した「レポート」の要旨を1人2分ずつの持ち時間で発表し、それが一巡した後で「ディベート」の実演を行わねばならない。「リハーサル」は「本番」を想定して行われ、前半に「レポート発表」、後半に「ディベート」の「リハーサル」を行う。

前者は、生徒たちが2人1組となり、実際に時間を計りながら、相手に対して「レポート」要旨を「発表」し合うというものである。まずは片方の生徒が「発表」し、もう片方はそれを聴く。「発表」終了後、聴き手は、気になった点を話し手に指摘する。それが済んだら、今度は立場を入れ替えてもう1セット同じことを行う。

また、「ディベートのリハーサル」のほうも「本番」を想定して行われる。「ディベート」とは、参加者がある論題に関して賛成側と反対側とに無作為に分けられ、なぜそれに賛成／反対なのかを交互に主張しあう、根拠くらべのゲームである。そこには、肯定側と否定側にそれぞれ「立論」「質疑」「反論」という役割があり、そしてまた両陣営の討論の勝敗を決める「ジャッジ」という役割がある。「ディベート」では、まず肯定側が「立論」し(3分)、それについて否定側が「質疑」を行う(1分30秒)。次に否定側が「立論」し(3分)、それについて肯定側が「質疑」を行う(1分30秒)。その後、5分間の「作戦タイム」を経て、今度は否定側が「反論」を行い(3分)、最後に肯定側が再度それに「反論」して(3分)、討論は終わりとなる。この後、「ジャッジ」が3分かけて判定を行い、然る後に、どちらの勝ちと判断したか、それはどういった根拠かといったことを発表する。以上が、「ディベート」の基本的なルールである。

「ディベートのリハーサル」にあたっては、学校司書によって、生徒たちに、ランダムに「ディベート」の役割が割り振られる。その配役は、その人がその論題についてどのような主義主張・思想信条をもっているかなどとはまったく無関係であるし、その人がどんなコミュニケーションを得意としているかもまったく関係なく決められる。かくして、役割を割り振られた生徒たちは、わずかな時間の準備の後、さっそく1回目の「ディベート」を体験することになる。もちろん、どの班もほとんど即興でこなすこととなるため、議論の根拠となるデータも少なく、やりとりの多くは論理的に噛み合っているとは言いがたい。「リハーサル」後の彼女たちからは「難しい」との感想が口々に漏れ出る。「本番」は、どの班の場合も「リハーサル」の数日後に設定されている。このため生徒たちは、「本番」までの数日間、論拠探しやデータ補強など、可能な限りの準備を重ね、その上で「本番」の日の放課後を迎えることになる。

⑤ 「レポート発表／ディベート」の「本番」

「本番」は、4つの班のすべての生徒たちや図書課職

員、管理職、アドバイザーの教員たちなど、さまざまな立場の人びとが集まる。そのためか、それまでの班ごとの集まりの際のどこかのんびりした親密な雰囲気とはうってかわって、びりびりとした緊張感あふれる雰囲気になっている。そうした中、まずは担当班の生徒たちが1人ずつ、「レポート」要旨を発表していく[写真3]。約30分程度、この「レポート発表」の時間が続き、それが終わると今度は「ディベート」の実演が行われる。「リハーサル」での役割分担をそのまま踏襲し、約25分程度の時間をかけて、先に詳述したような「ディベート」の諸過程を実演する。「リハーサル」後の準備もあってか、どの班においても、「本番」の「ディベート」は、「リハーサル」とは比べものにならないほど論拠となるデータややりとりの際の論理構成が充実したものになっており、白熱した討論が展開されていた。

発表担当班による「第一論題」の「ディベート」が終了すると、今度は、アドバイザーの教員による「講話」が行われる。これは、その班の「課題テーマ」に近い教科担当や専門職員などがアドバイザーとなり、生徒たちを前にして、「レポート／ディベート」についての講評や補足説明、当該「テーマ」についての個人的な経験や思い入れなどを語るものである。1回の「本番」につき、2名のアドバイザーが「講話」を行っている[写真4]。この後、図書館では、「本番」発表班以外の3つの班の生徒たちによって「第二論題」の「ディベート」が行われる。発表班の生徒たちは、3つのグループに分かれ、他の3つの班が行う「第二論題」の「ディベート」の「ジャッジ」役割を担う。この2回目の「ディベート」の終了をもって解散となる。

ところで、生徒たちは、「本番」の際に「事前事後レポート」への記入と提出とを求められる。「事前レポート」とは「講座に出席する前に、記入しておこう」とされるものであり、そこで求められているのは「今回の大テーマに関して、資料を読む前に考えていたことや、知っていたこと」「レポートを読んで、新たにわかったことや重要と思ったこと」「レポートを参考にして、あなたが参加するディベートについて、肯定側、否定側の両方の立論に役立つ意見・論点」の書き出しである。この「事前レポート」の整理に基づいて、彼女たちは、「第二論題」の「ディベート」に対処している。また、「本番」が終わると今度は、「事後レポート」の記入と提出とが求められる。「事後レポート」が求めているのは、「担当班のレポート発表・ディベートを聞いて感じたこと」「自分が参加したディベートを終えての感想」「受講前と比べ、考

え方が変わったり、理解が深まった点」の書き出しである。

⑥ 「ふりかえり」

例年であれば、ここまでで「図書館講座」のすべての日程は終了であったが、2011年度は、4つの班すべてが「本番」を終えた後、1班と2班が9月27日に、3班と4班が9月30日に、それぞれ図書館に集まり、合同で「ふりかえり」を行った。受講生たちには事前に「平成23年度図書館講座ふりかえりシート(自分篇／講座篇)」が配布され、一部を除き、そこにある質問項目にあらかじめ答えを記入した上で、それを持参するよう指示されていた。「ふりかえり」のやりかたは「顔合わせ」のときと同じである。30人程度の生徒たちがテーブルを囲んで丸く座り、全過程を終えての感想を1人ずつ自由に話していく。それが一巡したところで、学校司書が最後の言葉を生徒たちに送る。その後、彼女たちは「ふりかえりシート」の空欄部分をその場で埋め、それを学校司書に提出して終わりとなった。

*



[写真3] 「レポート発表」のようす(2班)



[写真4] アドバイザーによる「講話」のようす

以上が、1つの班が「図書館講座」の中でたどるすべての過程である。これを、1班から4班まで、すべての班が順に実施していく。こうしたプログラムのもとで、受講生たちは、同じ班の人びとと話し合ったり、資料・文献を探したり、それらを読んで要点をまとめたり、「レポート」を作成したり、その内容を要約して発表したり、そうした知識に基づいて他者を説得したり、相手と議論を戦わせたり、さらには、それらすべてを通じて自分が何を手にしたのかをふりかえったり、といったさまざまな場面を経験していた。こうした学びの過程を経て、彼女たちの内には公共的な市民性の萌芽が生まれていく。次節では、そのことを、彼女ら自身の語りに基づいて確認していきたい。

3. 「図書館講座」が育む市民性

生徒たちは、「図書館講座」の学びを通じてさまざまな資質や能力—(a)社会／社会問題を自分と地続きに捉える当事者としての意識、(b)世間や学校が押しつけてくる知識・情報への批判的な構え、(c)自分が属する文化圏とは異なる差異／他者に対する敏感さ、(d)他者との対話による再審を経た「自分の意見・主張」、(e)自分がコミュニケーションの主体であるという感覚、(f)「誰か」としての「現われ」を承認してくれる新しい仲間たち—を獲得していた(詳しくは、渡辺・滝口2012)。

これらの資質・能力のうち、公共的な市民性につながるモチーフとして、ここでは、①複数性・他者性への敏感さ(上記(c)に該当)、②社会／社会問題に関する当事者意識(上記(a)に該当)、③コミュニケーションな主体としての感覚(上記(e)に該当)、の3つの資質・能力に着目したい。公共的な市民性の核をなすのは、前提の異なる他者たちとともに、「共通の世界」を、自分たち自身のコミュニケーションを通じてつくりだしていくようなふるまいやありかたである。①～③のような資質・能力が備わっていれば、そうしたふるまいが可能となるだろう。そこで以下では、これら3つの資質・能力の芽が、生徒たちの中にどのように育まれたかについて、彼女らの語りをもとに見ていきたい。

(1) 複数性・他者性への敏感さ

公共的な市民性の構成要素である差異や他者に対する敏感さは、どのような形で受講後の生徒たちに宿っていたのだろうか。受講以前と以後の差異に着目しながら、生徒たちの変容を見ていこう。

まずは、受講以前の生徒たちが、差異や他者に対してどのような態度で応じていたかを確認しておこう。彼女らは、マスメディア／教育メディアが垂れ流しにしているようなステレオタイプやカテゴリー化を無批判に受容し、共同体的な—複数性や他者性を否定し、「同じである」ことを連帯の根拠とする—まなざしを内面化するに至っていた。例えばある生徒は、以前の自分について、次のように語っていた。

周りの人たちと同じ意見じゃないと自信を持てなかった
(FS3117)

ここからわかるように、自身の内なる差異への自信のなさは、外なる差異への鈍感さ—多様であるはずの人びとが「周りの人たち」とひとまとめにされている—につながっている。かくして彼女らは、自分たちの身近に存在する他者や差異、異文化に対して極めて鈍感であった。例えば、以前の自分についてふれている次のような語りがそれを示している。

人種差別はなんとなく昔のことという感じがしていた
(AR07294408)

モンスターペアレントの問題はモンスターペアレントになる人が悪い、不登校になる人はなる人が悪いと思っていた
(AR09222336)

以上に見られるように、彼女たちの中では差別や排除は存在せず、もし存在するとしてもそれは「される側の自己責任」とされていた。

複数性や他者性への敏感さを欠く彼女らのそうしたありかたは、「図書館講座」を経て大きく変容する。彼女たちはそこで、次のように、社会／社会問題をめぐるさまざまな立場、さまざまな視点というものへの気づきを獲得していた。

H:いろいろな人の本とか読んで、いろいろな人がいろいろな人の意見とかを、いろいろ聞けるところが違うかなって

いう…(中略)…あーこういう考えの人もいるんだとか、そういうのを学べる(GI0803)

I:ディベートのなかの死刑制度とかは、んー、裁判員制度も始まって、んーとニュースで見る事件とか、うん、主観的になるよりは客観的に見たほうが、こう、ほん、事件の本当の真相、真相? そういう本当のことわかるようになるのかなって考えてたけど…(中略)…調べていくと、結構主観的なところで考えてたりものを見てたりっていうところに気づけたりもして。あと…(中略)…加害者の方もだし、被害者の方の…(中略)…それぞれの人の立場によって、いろんな見かたがあるんだなっていうことを実感することができました(GI0913)

こうした気づきの延長線上で、生徒たちは、社会というのが、多種多様な意見や思想を抱いていたり、相互に対立する立場にあったりする人びとから織りなされている複数性と多様性の空間であるということを理解し認識するようになる。この考えかた—社会を共同体ではなく公共空間と捉える—においては、社会問題に「ひとつの正解」は存在しない。例えば、生徒たちはこのことに関する気づきを、次のように表現している。

他の人の意見や考えはどれも違って、でもどの意見も間違っていないので、様々な答えがあり、どれも大切(FS1204)

外国人参政権もTPPも、誰かにとってメリットがあっても、それと同時に、職を失くしたり反日感情があったり、利益を得る人も不利益をこうむる人も両方大勢いて、簡単に決められる問題ではなく、色々な条件をつけたりして、たくさんの方の立場に対して配慮して決めていかなければいけないと思った(AR07293326)

ところで、そうした公共空間としての社会は、彼女たちがマスメディア／教育メディアを通じて触れる社会／社会問題—〈原発〉〈死刑制度〉〈TPP〉〈学力低下〉など、“大文字の”社会／社会問題—に限られるわけではない。彼女らは、「北高の三年生」という社会集団の成員でもあるため、「図書館講座」を通じて、自分たちが構成する社会集団

—これを“小文字の”社会／社会問題と呼ぼう—の多様性や複数性とも出会うことになる。例えば、「小テーマ決定」のワーク終了後の「感想シート」の次のような言葉がそれを示している。

私が見つめてきたキーワードがいくつかあったけど、みんなのキーワードには思いつかなかったものがあったりして、同じテーマを与えられても1人1人の視点は違うものなんだな、と思った(KS0801)

特にディベートの場面で、自分には思いつかなかったような意見や、同じ根拠を真逆にとらえる意見など、様々な見方があるんだな—と実感しました。その人独自の発想があり、おもしろかったです(FS2312)

以上より、生徒たちが「図書館講座」を経て、複数性・他者性への敏感さを獲得していたことが確認できた。こうした感受性は、多様な他者たちから成る公共空間で適切にふるまうための条件である。

(2) 自己と地続きなものとしての社会／社会問題

公共的な市民性の構成要素である社会／社会問題に対する当事者意識は、どのような形で受講後の生徒たちに宿っていたのだろうか。受講以前と以後の差異に着目しながら、生徒たちの変容を見ていこう。

まずは、受講以前の生徒たちがどういう状態であったかを確認しておこう。「図書館講座」以前の生徒たちは、社会やそこで生起しているさまざまな社会問題について総じて無知・無関心であった。それは彼女たちの社会／社会問題の捉えかたに由来するものである。例えば、次のような語りがある。

まだまだ私たちは他人事に思っているなあ。とも思いました。いろんな問題に対して自分には関係ないとか思わずに…(中略)…生活していきたいです(FS4527)

この言葉に見られるように、受講前の彼女らは、社会／社会問題を「自分には関係ない」「他人事」と捉えている。もちろん、中にはそれらを「自分と関係のあるもの」と捉える者もいるが、その関係とは次のようなものだ。

A:現代社会でやんなきゃいけないことのひとつだなーみたいなの。覚えなきゃーみたいなの。

B:受験だし、これ覚えておいたほうがいいなみたいなのか (GI0622)

医療系の班になって自分は文系だからあまり関係ないなと少し思った (FS3434)

つまりそれは、大学受験や定期考査のために「覚えておいたほうがいい」ものである。そこには、社会／社会問題の当事者という感覚が決定的に欠けている。社会／社会問題とは無関係という彼女たちのそうした認識は「図書館講座」を経て大きく変容する。講座後は、次のような語りが出されるようになる。

調べていくうちに自分もとうるか[ママ]全世界の人間が関係していて、そのことについて調べることができてすごく幸せだと思いました (FS3434)

小テーマを見て、自分とはあまり関係がないなと思っていたのも、みんながまとめた資料を見てみると、自分が関わる問題や、将来関わっていく問題があって、決して他人事ではいけないなと思った (AR09083117)

以上に見られるように、自分と関係がないわけではないもの、自分が関わっていたり、関わる可能性があったりするようなもの、言い換えるなら、自分と地続きなものとして社会／社会問題を捉えるまなざしが、彼女たちの中に芽生えているのがわかるだろう。

また、そうした社会／社会問題と地続きな自分という感覚は、社会／社会問題の当事者—社会／社会問題に何らかの直接的で密接な利害関係をもつ関係者—としての自分という感覚ともつながっている。これは、例えば、次のような生徒たちの声に見てとれる。

実際に自分に関わっている問題もあった。1番印象に残ったのは100円ショップでなぜ安いのかについて、それは発展途上国の人々が安い賃金で働いているからであった。私はよく100円ショップを利用するのでそういうところを考えて利用しなければならないなと思った (AR07293117)

臓器意志提供カード[ママ]を持ちたいと思った (AR09082327)

学校に行けない人が受けると思っていた通信教育のメリット。これからもっと色々を知ることができれば、将来自分の子どもが受けてもいいのかなと思えるようになった (AR09223519)

こうした声からは、生徒たちが自分自身の具体的な生活場面との関連の中で社会／社会問題を捉え、どう行動するかというところまで思考を及ぼしていることが確認できる。こうした意識は、社会的課題に直面したときにそれを自分たちの問題として引き受けていくような行動的な市民であるためには不可欠の条件である。

(3) コミュニカティブな主体であることの自覚

公共的な市民性の構成要素であるコミュニカティブな主体としての感覚は、どのような形で受講後の生徒たちに宿っていたのだろうか。受講以前と以後の差異に着目しながら、生徒たちの変容を見ていこう。

まずは、受講以前の生徒たちにとって、どのようなコミュニケーションが一般的であったかを確認しておこう。「図書館講座」以前の彼女たちは、学校共同体の作法に適合的であるような受身のコミュニケーションを常態としていた。例えば、ある生徒は次のように語っている。

L:授業中とかもここは答えるとかなのに誰も言わなかったりするときとか結構あるし。そういうときも…(中略) …皆のためにならないなと思いつつやっぱりこう流れに乗っちゃうというか、そういう受身になってる部分がある (GI0913)

能動的なコミュニケーションが不在の場では、自身がコミュニカティブな存在である—自分がコミュニケーションを通じて他者に影響を及ぼしうる存在である—ということの自覚や手応えを保ち続けることは困難である。その空白にこそ、以下に示すような「苦手」「できない」という感覚が胚胎する。

自分の意見を発表するのが苦手 (FS3239)

自分が大人数の前で発言することが本当に可能なのか不安でいっぱい(FS4314)

これらは、生徒たちの多くが「図書館講座」の冒頭で口にする定型句だが、その背景にあるのは、学校共同体がもたらしたコミュニケーションの主体性の剥奪である。

コミュニケーションの客体という役割だけを演じさせられてきた彼女たちのそうしたありかたは、「図書館講座」を経て大きく変容する。例えば、授業中の「受身」について語った先の生徒は、「図書館講座」での参加型の学びの形について次のように語っている。

L:自分の意見を言ってそれが他の人に伝われば、なんか、んー、人、誰かしらに伝わればいいこともあるっていうか。ん、かなーって思うので。んー、参加型のほうがいいと思うんですけど(GI0913)

ここには、何かを語ることを通じて他の誰かに影響を及ぼしうる自分というものへの気づきがある。例えば、生徒たちは、そうした気づきへの喜びを率直に語っている。

回を重ねるごとに自信もつき…(中略)…説得力ある発言ができるようになって本当によかった(FS4314)

私はみんなの前で意見をいい表すのがとても苦手で、自分の考えを上手く述べるのが得意ではありませんでした…(中略)…でも今回のこの図書館講座を通じて、少しは克服できたかな、と思います(FS1226)

とはいえ、コミュニケーションの巧拙に何らかの外的基準があるわけではない。彼女たちは、以前の自分と比べての「成長」や「上達」を語りはするものの、そのコミュニケーションの課題や習性といったものに関する気づきである。例えば、次のような語りがある。

言うことがまとまってないと相手が納得できる発言がでなくて、もっとしっかり調べてくる必要があると思った。相手の意見をきくことの大切さを感じた(KS06161209)

レポート発表では、内容を盛り込みすぎて時間が足りな

かったので、要点だけを選んで話せるようにしていきたい。ディベートでは、ジャッジの役割をすることになり、両方の意見を聞いているうちに混乱してしまい、まとめるのが大変だったので、すべてのことをメモするのではなく、足りないところや矛盾点を的確に指摘できるよう聞き方を工夫したい(KS07272334)

これらはどれも、主体となったからこそその気づきが語られている例である。

以上より、生徒たちが「図書館講座」を経て、コミュニケーションの主体性の感覚を獲得していたことが確認できた。こうした感覚は、多様な他者たちから成る公共空間においても適切にふるまい、そこに自分なりに関与・貢献していくために必要な条件である。

*

以上より、生徒たちが「図書館講座」を経て、公共的な市民性の核となる①複数性や他者性への敏感さ、②社会／社会問題の当事者という意識、③コミュニケーションの主体としての感覚、という3つの資質・能力を宿すようになっていたことが確認できた。これにより、私たちは「図書館講座」を市民教育実践の成功事例として扱うことが可能となるだろう。

4. 「図書館講座」はどう公共空間を調達しているか

フォーマル教育の空間において上記のような市民教育実践が可能となるためには、学校や学級の「中間集団全体主義」への抵抗拠点となるような、公共空間の存在が不可欠であった。受講生たちは、「図書館講座」がうみだしたこのつかの間の公共空間に身をおき、参加・体験学習を行うことで、政治的存在者としての試行錯誤の機会を得て、先の気づきに至っていたのだと考えることができる。では、「図書館講座」においては、それを構成するいかなる学習環境デザインが、その場に公共空間を出現させ、それらと生徒たちとを出会わせることに成功していたのだろうか。

結論的に言うと、まずそれは、複数性や他者性が身近に

存在し、それらに手軽に触れることのできる空間—これが学校図書館である—を実践の舞台にすえるということである。もちろんそうした場に生徒たちを放り込んだだけでは複数性や他者性との出会いが生じることは稀であろうから、彼女らをそれらに適切につないでくれる選択的な媒介者—これが学校司書である—がそこに伴われていることが重要である。

加えて重要なのは、そこで生徒たちが、他の誰かに身を委ねることなく、自らの思考や行為において「現われ」ることを促進したり支援したりしてもらえような、「自律／自治」ならびに「《教育》の抑制」の原則がルール化されているということである。

以下では、これらの要因—①実践の場に学校図書館を選択しているということ、②選択的媒介者として学校司書を置いているということ、③ルールとして「自律／自治」ならびに「《教育》の抑制」を採用しているということ—のそれぞれについて、順に検討していく。

(1) 実践の場としての学校図書館

「図書館講座」の特徴は、まずは何と言っても、それが学校図書館を実践の場にすえているということにある。学校図書館とは、多様な価値や文化を擁する本の世界やそれらにつながる読書という行為へと生徒たちを出会わせることを、その役割とする場である。本の世界と出会うことは、多様性や複数性につながることもある。これを示す、ある生徒の語りを見てみよう。

やはり本を読んで、いろいろな意見を知るのは大切だし、他の人の意見をきくということがとても大切なことだと思います(AR09083239)

このように、生徒たちが本の世界と出会い、それを通じてその背後に広がる複数性につながるという市民性獲得の回路は、そもそもが学校図書館に特徴的なある空間特性ゆえに可能となっていたものであった。「図書館講座」では、生徒たちが、テーブルを真ん中に置き、その周りに円環をなして席につくのが一般的である。こうした位置取りは、学校図書館の空間配置—円卓をぐるっと囲むように本棚が並んでいるというもの—に自然に沿うものである。彼女らはそこで、円卓を囲んで他の人たちとゆるやかに向かい合

いながら、相互に意見の交換や討論を行う。彼女たちの背後には、さまざまな文献が収蔵されている本棚が立ち並んでいる。収蔵されたさまざまな文献は、よのなかに存在するさまざまな意見や主張、思想や価値観、立場などを表明しているものであり、それらが流通している社会の複数性の度合いをほぼ反映しているものと考えられることができる。こうした空間構造だからこそ、生徒たちは、本を媒介として社会の複数性に触れることができるし、(本を介して社会の多様性に触れた)仲間の意見を媒介にして社会の複数性に触れることができるのである。

こうした多様性をめぐる学びは、日本ではともかく、ヨーロッパの市民社会においては、さまざまなかたちで存在する図書館の支えによって推奨されているありかたである。彼の地では、図書館は「屋根のある広場」(Agnoli訳書2011)、「コミュニティでもっともなじみのある公共機関」(吉田2010)などと位置づけられているが、まさにそれは、図書館というものがその内部に上記のような公共性への回路を構造的に埋め込んだ空間だからである。それは人びとに「自分の共同体以外の人々と出会い、触れ合い、社会化できる場所」(Agnoli訳書2011:110)や「来館した利用者同士が自由におしゃべりをするにぎやかな空間」(吉田2010:60)を提供する。「図書館講座」はまさに、この「にぎやかな公共空間」という概念を、日本の学校空間において、具体的に展開してみせたものだと言えるだろう。

こうした「にぎやかな公共空間」は、日本の学校空間では珍しいものである。例えば、教室空間における「授業」が典型的だが、そこでは、学校共同体によるさまざまな事前制御／事後介入によって、上記のような「にぎやか」さが発生しないよう、周到な統制がなされている(柳2005)。第一にそれは、「教員—生徒」間のコミュニケーションを一元化する—専ら教員の側に発言権を配分し、生徒たちの側からはそれを剥奪する—ことによって、第二にそれは、生徒たちの側から彼(女)らが接触する可能性のある他者性／複数性を隔離する—正解が1つであるような「教科書」やそれに準拠した教員の意見だけに触れさせる—ことによって、果たされている。そこでは、生徒たちは「ものしづかな共同体」であることを求められている。一方で「図書館講座」は、こうした「ものしづかな共同体」を解除し、彼女たちに「自由におしゃべりする」自由や「自分の共同体以外の人々と出会い、触れ合い、社会化できる」自由を享受できる場を提供する。

(2) 選択的媒介者としての学校司書

とはいえ、たくさん本が並んでいる空間に身を置くだけで、生徒たちが自然とそれらに出会うようになるわけではない。現にある生徒たちは、次のように語っていた。

A:うち、いま3年生だけど、1、2年のとき1回もこう、そうやって自分で借りようと思って本借りたことなかったから

C:うちないよ

D:うちもなかった

…(中略)…

A:…3年生のこの時期になってはじめて図書館の本の借りかたを知った…(中略)…図書館の使いかたがわかった(GI0622)

このように、「図書資料が置いてある部屋」があるだけでは、公共性との出会いは生まれにくい。では、「本を読むことに少し苦手意識」(FS2416)があるような生徒たちを、彼女たちが「今までだったら絶対に好んで読まないような本」(FS3232)と出会わせるには、何が必要だろうか。

当然ながら、図書の世界とは複雑さや難解さを増した社会の縮図であり、社会が複雑で難解であるのと同じ程度には複雑で難解である。このため、そうした複雑さや難解さがある程度縮減し、不慣れな生徒たちでも読めるような文献を選書するなど、レファレンスの役割が必要となる。この役割が果たされなければ、両者の出会いは生じないだろう。こうした媒介者としての役割を、「図書館講座」では学校司書が果たしていた。ある生徒は、学校司書に媒介された喜びを次のように語っている。

普段本を読まない私でしたが…(中略)…おかげで3冊も本を読む機会ができました。読んだことで不登校の人の本当の考え方も理解できたのでよかったです(KS0922)

今日、先生がえらんでくださった本を読んで、今まで常識だとおもっていたことがほとんど否定されていたのでびっくりした。知識を広げられたのでよかったです(KS05311511)

では、学校司書が遂行している媒介者としての仕事とは

具体的にどのようなものだろうか。「図書館講座」において学校司書は、「ディベート論題」に関わる論点や争点はもちろん、生徒たちが取り組む「レポート」それぞれの論点や争点について、彼女たちにもアクセス可能な参考文献や新聞記事などを収集し、読み込み、必要に応じて選択的に彼女たちに差し出す。このため、学校司書は、社会／社会問題に関する個々の知識や情報だけでなく、それらを相互に位置づける社会的文脈についても知悉していなくてはならず、生徒たちに並走しつつ、質量ともに相当の読書に取り組む。そうした学校司書の姿を、生徒たちは、次のように観察していた。

***先生[※学校司書のこと]を尊敬してます。本当に。年に100冊もの本を読んでいる先生の意見はやっばりいろんな見方ができていて、私もこんなふうに考えて話せるようになりたい(FS4228)

O:「自分も勉強しましたよ」みたいに言われると、この人、ああ先生も頑張ってくださいったんだなあって、とかなんかいろいろ説得力がある(GI0922)

このように、学校司書は、一つにはその選書にまつわる専門技術を用いて生徒たちに適切な図書—複雑性が適度に縮減された他者性・複数性—を手渡すことで、もう一つには学びの実践者としての姿を生徒たちに露わにすることで、彼女たちを、本の世界とそれが体現する複数性や他者性へと選択的に媒介していた。

(3) 「自律／自治」及び「《教育》の抑制」のルール

学校図書館と学校司書が確保されているというだけでは、生徒たちが公共空間に参加しながら、適切なふるまいを体験学習できる環境としては不十分である。これは、学校図書館と学校司書が、現代日本の学校空間の中では圧倒的に乏しい影響力しかもちえないためだ。いかに学校図書館が学校共同体の強いる「中間集団全体主義」の力の及びにくい場であるとはいえ、生徒たちのほとんどは、学校で過ごす時間と空間の大半を、共同体の作法に縛られ、それに準拠しながら思考し行為しているわけで、その実効性は乏しいといわざるを得ない。生徒たちはつい、「図書館講座」の中にも教室空間の論理—「正解は1つ」であり「教

科書」や教員の指導を経ないとそれらにアクセスできない一をもち込んでしまう。学校空間で支配的なそうした《教育》の論理は、しかしながら、「図書館講座」において、上記の2つとはまた別の環境要因によって中和されている。ではその要因とはどのようなものだろうか。

本稿の冒頭でハンナ・アレントの思想に言及しつつ述べたように、ある場所がそこに公共性を宿していると言えるためには、その場を構成する人びとの間に複数性が存在するというに加え、そうした多様な人びとが「共通の関心事」をめぐるゆるやかにつながりがあるということがなくてはならない。要するに、公共空間においては「共通の世界」に主体的に関与していくような志向性が人びとの間でわかちもたれている必要があるのである。この志向性をここでは、「自律／自治」の原則と呼んでおきたい。

こうした志向性が行為規則として共有されているような人びとの間には公共性が宿る。こうした理路は、「図書館講座」においても確認できた。そこでは、学校司書が、「自律／自治」をめぐる行為規則を人びとに伝えたり、規則違反を指摘したりする場の管理人としての役割を担うことで、場に参加する人びとの間でのルールを共有を図り、生徒たちに「自律／自治」を保障しようとしていたのだった。

学校司書によるそうした役割の遂行は、各班の「小テーマ決定」の際にはっきりと確認できる。学校司書はそこで、集まった生徒たちに対し、冒頭でその回でやるべきことを説明し、作業のとりあえずの目標地点—それぞれが持参した「小テーマ」の案をホワイトボードに書き出し、まとめられるものをまとめて数を減らしていこう!—を指示した後は、「班長」「副班長」に司会を任せ、彼女たちの話し合いを少し離れた場所からにこにこ見ているだけだった。

学校司書の介入は、生徒たちが「これとこれ関係ある?」「これ何?」など、出てきた「キーワード」に対する疑問を口にしたり、「これとこれ、〈自然エネルギー〉で括れるんじゃないの?」「〈バイオ〉も〈自然エネルギー〉?」など、それらのまとめかたへの迷いを口にしたりしたときに、ようやくなされる¹⁶。生徒たちは、疑問や迷いをまずは傍らでたたずんでいる学校司書に投げかける。しかし学校司書は、生徒たちの「〈***〉って何ですか」には直接は答えない。代わりに、「ここは図書館だからね、こんなものがあるんだよ」と、『現代用語の基礎知識』や『広辞苑』、あるいはそれについての関連文献などを差し出すのである。学校司書のこの姿勢は徹底している。別の班のワークのときも、「どうやって進めてい

けばよいですか」という「班長」の質問に対し、学校司書は「どうしたらいいと思う? みんな、思うことを言ってみて」と、すぐにそれを彼女たちのもとに指し返している¹⁷。こうしたやり取りが繰り返されていく中で、少しずつ作業過程が先に進んでいくのである。

学校司書のこうした指し返しの技法は、基本的に、生徒たちから何らかのSOSのサインが出なければ採用されることはない。生徒たちが口にした知識や情報が明らかに事実誤認や誤解である場合やそうした誤解に基づいて話し合いが進んでしまった場合でも、学校司書の介入はほとんどない。話し合いの稚拙さややりとりされる知識の誤りは、とりわけ「小テーマ決定」のワークにおいて顕著である。例えば4班のワークでは、〈フリースクール〉と〈通信制〉とが混同されたまま、「小テーマ決定」に至っていた¹⁸。しかし、そうした場合でも、学校司書が「それは間違っている。正しくは〈***〉」等と評価したり指導したりするような場面は確認できなかった。行われていたのは、あくまでそれに関連するさまざまな図書を本棚から取り出し、彼女たちに差し出すということだけであった。学校司書のこうしたふるまいを、ここでは、「《教育》の抑制」と呼んでみたい。

この「《教育》の抑制」は「何もしないこと」ではない。この場面の参与観察において、筆者が自身のうちに強く感じたのは、「生徒たちの誤認や誤解を指摘して、その誤りを正してあげたい」という「《教育》への欲望」であった。それは、部外者である筆者であっても抑えるのがとても難しく、2班の「小テーマ決定」のワークに際しては、学校司書や生徒たちからの要望があったためとはいえ、彼女たちに知識や情報の提供—〈国際化〉〈グローバルイゼーション〉〈グローバルイズム〉といった語句の解説—を行ってしまった。はじめてこのワークの場に居合わせたときの筆者のフィールドノートには、そのときの感情が「教員の側がひたすら禁欲を強いられる空間。つらい。」と走り書きされている¹⁹。この「欲望」は学校司書にも同様に感得されていたものであろう。したがって、そこでは学校司書によって自己統御の「感情ワーク」が行われている、と考えるべきである。

こうした「《教育》の抑制」が行われている空間だからこそ、生徒たちはそこで評価されることや指導されることをおそれることなく、安心して自由に発言すること、試行錯誤に踏み出すことができる。もちろん「《教育》の抑制」とは、何もかもが許される無規律・無秩序な状態ではない。生徒たちが取り組むさまざまな作業の過程は、「図書館講座」の最

初から最後まで、極めて透明性の高い明示的なルールの集合、マニュアルの束という形式で把握され²⁰、そのマニュアルは「プリント」として生徒たちにも配布されていた²¹。ここでは、彼女たちが集まる場面ごとに、そのとき取り組むべきワークの内容や目的地などがはっきりと定式化されており、しかもそれは誰の目にも見えるものであった。学校司書が集まりの冒頭で生徒たちにその回の課題を口頭で伝え、司会進行も含めて「班長」に手渡すだけで済んでいるのも、そうした明示的なルールがあればこそである。生徒たちの自由なやりとりは、こうした枠組が存在して初めて可能となっていると言える。

もちろん、そうした「《教育》の抑制」空間は、不慣れな生徒たちが取り仕切る場であるため、合理性や効率性からは程遠い。この様子は、彼女らの次の語りからも確認できる。

班長として、全体の意見を聞き、まとめるのが、とても難しかった。大人数いるので、別々のグループで話が進んでいると、どちらに耳を傾ければいいのかわからなくなる。そして、あまり発言しない人にふるのも大変だった。話を進めるのってむずかしい(KS05241406)

それぞれが集めてきたキーワードをもとに、たくさんの意見も考慮しつつ小テーマを決める作業はとても時間がかかったし大変だった(KS0614)

しかし、であればこそ、それを任せられ、基本的に自分たちだけで何とかしていかなければならない中での学びや気づき、最後までやり遂げたときの「達成感」も大きい。生徒たちは、その気づきを次のように語っていた。

すごく時間がかかったけど、その分内容も濃かった(KS06201511)

自分が全然思いつかないようなこともどんどん出てきて、たくさんの人数が集まると大きな力になるな、と実感しました(KS08013516)

教員の側の「《教育》の抑制」、すなわち、「《教育》の欲望」やそれに基づくふるまいを禁欲することが、その余白において、生徒たちの自由な交流や交歓、「自律／自治」の発達を促すのだということ。これは、「《教育》の抑制」という

行為規則が守られなかったときに何が生じたかを見ることによっても明らかにすることができる。

「図書館講座」においては、「《教育》の抑制」が常に、完全に達成されていたわけではもちろんない。筆者は、「図書館講座」の趣旨に不案内な教員が「《教育》の欲望」をたずさえたまま生徒たちのコミュニケーション空間に闖入することで、上記の「自律／自治」が頓挫するという場面を、参与観察を通じて何度か目撃した。例えば、ある教員は、2班の「小テーマ決定」の際、「キーワード」をまとめて整理統合していくワークにおいて、自身も生徒たちの輪に入ってアイデア出しをしていた。そこでは次のような2人だけのやり取りがしばらく続いた²²。

班長:〈オリンピック〉は〈文化〉?〈経済〉?

教員:〈経済〉

班長:じゃあ〈経済〉にしよう

そもそも、「《教育》の抑制」空間では、そこで何をすべきかについてのルールが明示的であったために、彼女たちは、「《教育》に基づく介入や指導がなくても適当にふるまえたし、自由な意見交換に基づく「自律／自治」の空間を築き上げることもできたわけである。しかし、上記の例に見るように、教員の闖入による《教育》的な関係性の持ち込みは、ルールが何かを決定する権限を教員に独占的に帰属させ、そこでのコミュニケーションを他の学校空間のそれと変わらないものにしてしまう。「小テーマ決定」は、たくさんの「キーワード」を整理統合し、生徒の人数分にまで減らしていくカテゴリー化の作業である。ある「キーワード」がどのカテゴリーに入るかに一義的な答えはない。だからこそ、それをどうカテゴリー化するかについて、生徒たちが対話の中で合意をつくっていくことに、「自律／自治」の空間への参加体験学習としての意義があるわけである。そこで教員が「答えは〈***〉」と言ってしまえば、生徒たちはそれに従わざるを得ず、結果、彼女たちの「自律／自治」は頓挫してしまう²³。

また別の場面でも、教員の「《教育》の欲望」が露わになる場面が観察できた。「本番」での「ディベート(第一論題)」終了後の、アドバイザーの教員たちによる「講話」がそれにあたる。例えば、1班の「講話」の際、担当したある教員が「ディベートでは遺伝子組み換え食品の販売に賛成の立場が勝ったが、私は反対」と明言している。担当班の生

徒たちは、それに関して、次のような感想²⁴を述べている。

B: あたし、〈遺伝子組み換え〉負けたの悔しかったからさー

D: **先生〔※上記教員のこと〕が、先生は反対のほうにいて

B: 嬉しかった

*: あーわかるわかる

当然、彼女たちが賛成側であつたらこの感想はひっくり返る。

D: 先生じゃなかったらさ、他のグループの人がさ、なんか、あたしはこっちだと思つて言つたら、あ、そうですかってなるけど、先生だからー、先生だからでかいよね

B: 先生だからねー、あたしらとは知識の量が違うから、しかも専門だし

こうしたやり取りに見られるように、教員の言葉は強く作用する。であればこそ、「図書館講座」では禁欲される必要があつたろう。ここからも、《教育》的なふるまいが存在する場では、生徒たちの「自律／自治」が困難となるであろうということが理解できる。

*

以上より、「図書館講座」では、①公共性への回路が備わっている学校図書館という場を実践の拠点にすえているということ、②そこでは学校司書が選択的媒介者の役割を果たしているということ、③そこでのルールとして「自律／自治」ならびに「《教育》の抑制」を採用しているということ、という3つの環境要因を埋め込む形で、学習環境のデザインが行われていたことがわかった。

5. おわりに

—学校に公共空間を開くためのデザイン

学校空間における市民教育の鍵は、「中間集団全体主義」の力を中和できる公共空間をいかにして調達するかにあった。山形北高「図書館講座」はそれを達成し、生徒たちに公共的な市民性の種子を手渡すことに成功していたが、それは、3つの環境要因—①学校図書館という実践の場、②学校司書という選択的媒介者、③そこでの「自律／自律」ならびに「《教育》の抑制」という行為規則の共有—が揃っていたためであった。この知見からは、学校空間における市民教育実践を成功裏に進めていくためには、学校図書館／司書のような学内資源を有効に活用していくこと、そしてそうした有効活用につながるような支援を行っていくことが今後より一層必要ということになる。

しかしながらこの結論は、学校図書館／司書の現状に照らし合わせると、実現可能性に乏しい提案と言わざるを得ない。学校図書館／司書は現在、非正規化や廃止、さらには教諭による置き換え等の対象となっており、極めて不安定な状況に置かれているためである(塩見2006)。とすれば、私たちは、学校空間における市民教育のための学習環境デザインを構想するにあたり、学校図書館／司書だけに期待するのではなく、それと機能的に等価であるような代替案を学校内の別の資源の内にも見出していかねばならない。そこで以下では、先ほどの「図書館講座」における市民教育達成を下支えしていた3つの環境要因について、それらをさらに抽象化することで、学校図書館／司書の諸機能を代替するのに必要な条件をとり出してみたい。

まずは学校図書館という要因だが、これは「世界の見方／見え方」の多様性や複数性が存在している場、と換言できる。重要なのは、多様な視点の範例が目に見える形でそこにあるということであった。次に学校司書の職能だが、これもその中核的な機能をとり出すと、多様な他者たちへの媒介者、と言い換え可能だ。これに、3つ目の要因であった「《教育》の抑制」というコミュニケーション技法を重ねると、《教育》を抑制できる媒介者のいる複数性の空間、ということになる。つまり、多様な視点の範例が存在し、それらにいつでも触れることができるということ、そしてまた、その場において、人びとをそうした多様性や複数性にゆるやかにいざなってくれる媒介者がいるということが、市民性の揺籃となる公共空間を開くのに必要な学習環境となっていたの

だった。

ここまで抽象化すれば、もはや、公共空間を開くという機能を、「図書館講座」のごとき学校図書館／司書の実践のみに限定せずともすむようになる。多様な視点の範例がそこに存在しているか否か、そしてまた、人びとをそれら複数の価値へとつないでくれるような媒介者がその実践の場に埋め込まれているか否か—こうした指標に適う場には、行動的な市民性を育む公共性が宿る。これこそが、学校空間における市民教育の条件、市民性を育む学習環境をデザインしていくために欠かすことのできない要因なのである。

註

1. 教育とは、ある人を「望ましい状態」にさせるために行われる、意図的な働きかけのこと全般を指す言葉であるが、それらの中で「学校教育法」「学習指導要領」などに基づき、政府の統制下で営まれているもの、政府がその「望ましい状態」に関する定義や決定の最終権限を有しているものを、本稿では《教育》と表記する。
 2. 東京都品川区「市民科」に典型的だが、ここでは「市民科」創設の目的が「ミーイズムとも呼ばれる自己中心的な『我』」ではなく、社会との関係において「我」をとらえさせるとともに、自分の信念、自分の価値観をもって、常に自分の人生の意味付けを考えながら生きる人間を育てていきたい(唐木2007)と語られている。
 3. 山形北高の概要については、山形北高(2011)を参照した。
 4. 平成22年度(合格者)は国公立大67名(普通科57名／音楽科10名)、私立大261名(普通科236名／音楽科25名)、公立短大18名(普通科17名／音楽科1名)、私立短大12名(普通科2名／音楽科10名)、専門学校(看護)27名(普通科27名／音楽科0名)、専門学校(その他)17名(普通科14名／音楽科3名)、就職2名(普通科2名／音楽科0名)。公式HP「卒業後の進路」(<http://www.yamagatakitah.ed.jp/sotugyougonosinnro.html>)を参照。
 5. 「感想シート」について出典を示す場合には「KS○○○○××××」と略記。なお、「○○○○」は日付、「××××」は個人番号を意味する。
 6. 「事後レポート」について出典を示す場合は「AR○○○○××××」と略記。
 7. 「ふりかえりシート」について出典を示す場合は「FS××××」と略記。
 8. グループ・インタビューのデータについて出典を示す場合には「GI○○○○」と略記。
 9. 「平成23年度「図書館講座」の開講について」と「平成23年度山形北高図書館講座 受講申し込み書」からなる、B4判一面刷りのプリント。配布物には、開講の目的として「現代社会の抱える複雑な問題に対する幅広い知識と深い思考力を身につけ、次世代に生きる人間としての資質を身につける。ディベートによ
- て論理的思考とコミュニケーション能力を高める」という言葉が掲載されている。
10. それを越えるという選択を行う際に、生徒たちの中にはある種の責任のようなものを意識し始める者もいる。例えばそれは「A:図書館講座は希望制。自分がやりたいと思ってやったものだから、普通の毎日の高校生活の勉強以外に自分がやると決めたものだから、やると決めた自分にも責任がある。締め切りも守って、やることもやって、成績には関係ないけど、やり遂げられたというところに達成感を覚えた」(GI0622)といった語り確認できる。「図書館講座」は、彼女らのこうした心理的機序をも活用して動機づけに努める。
 11. 学校司書が生徒たちに向けて語るのは、「何かを知ったり新しい発見をしたりしたときの目の輝く瞬間が見たい。その瞬間を目にすることが自分の喜び。だからこそ、「図書館講座」に期待するのは、みんなの表情が輝く瞬間をたくさん目にすること。また、「図書館講座」は部活でも授業でもないので評価はしない。間違いをおそれずにいろんな意見を出してほしい。ここは自らの意見を口に出せる場であり、他の人たちが出したいろんな意見を聞ける場である。それらを受けとめた上で自分の意見を口にしてほしい」といった言葉である。
 12. 論題が2つ必要なのは、「テーマ」ごとに、最後の「本番」のときに担当班が観衆の前で披露する「ディベート」に加えて、その実演後に担当班以外の人びとが実施する「ディベート」という2種類の「ディベート」が執り行われることになっているためである。前者の担当班が行う「ディベート」の論題は「第一論題」、後者の担当班以外の3つの班が行う「ディベート」の論題は「第二論題」と、それぞれ呼ばれる。
 13. 各班の扱う「テーマ」にあわせて、学校司書が書棚のあちこちから集めてきた関連文献を並べたもの。生徒たちが集うテーブルの脇に置かれている。文献探しを行う際、彼女たちは、まずはこのブックラックを訪れる。
 14. 小笠原(2011:72)では、「あるトピックを調べるために役立つ資料をわかりやすく紹介した1枚のチラシ」と説明されている。その一例が、同(2011:72)に掲載されている。
 15. しかしながら、「感想シート」からも確認できるように、沈黙のなかでも、彼女らの多くは、他の者が行った「中間報告」に圧倒されていたり、負けられないと奮起していたり、未知の話題に触れて感動していたりと、それぞれにそこから何かを受け取っていた。
 16. 1班「小テーマ決定」[2011/05/24]フィールドノートより。
 17. 2班「小テーマ決定」[2011/06/14]フィールドノートより。
 18. 4班「小テーマ決定」[2011/08/18]フィールドノートより。
 19. 1班「小テーマ決定」[2011/05/24]フィールドノートより。
 20. これは『図書館講座マニュアル』としてまとめられ、図書課職員に配布される。
 21. 例えば、「〈プリント①〉図書館講座 資料の使い方について」「〈プリント②〉レポートのまとめ方」「〈プリント④〉レポート作成お疲れ様でした。」「〈プリント⑤〉図書館講座 ディベートの流れ

／ジャッジのポイント」〔〈プリント⑦〉〕[図書館講座本番の流れ]」が生徒たちに配布されている。

22. 2班「小テーマ決定」[2011/06/14]のときのフィールドノートより。結局このときは、「班長」と教員との2人だけのやりとりによってカテゴリー化が過剰に進行し、学校司書が途中で「全部で17のテーマを出す必要がある。まだあまりまとめすぎないように」と介入した。カテゴリー化は〈文化〉〈経済〉といったところまで進んでいた。当然ながら、〈文化〉〈経済〉などという「小テーマ」では「レポート」は書けない。学校司書の介入後、この班ではまた振り出しに戻ってカテゴリー化のワークをやり直すことになった。
23. もちろん、「図書館講座」に関わる教員がすべてこのような人びとであるわけではない。「本番」以外のグループワークに訪れた教員はこの他に2人存在したが、2人とも「小テーマ決定」の際のあの果てしなく続く自己抑制に耐え、生徒たちの空間に介入することはなかった。
24. 1班の班員に対するグループインタビュー[2011/06/22]のトランスクリプトより。

[参考文献]

- 1) Agnoli, Antonella, 2009, *Le Piazze del Sapere: Biblioteche e Liberta*, Gius. Laterza & Figli (=2011, 萱野有美訳『知の広場: 図書館と自由』みすず書房)
- 2) Arendt, Hannah, 1958, *The Human Condition*, University of Chicago Press. (=1973, 志水速雄訳『人間の条件』ちくま学芸文庫)
- 3) 唐木清志, 2007, 「日本: 実践・参加型の授業づくりを目指して」嶺井明子[編]『世界のシティズンシップ教育: グローバル時代の国民／市民形成』東信堂, pp.43-54.
- 4) 経済産業省, 2006, 『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会 報告書』経済産業省
- 5) 松下良平, 2010, 「教育における公共性の再定義に向けて」齋藤純一[編]『公共性の政治理論』ナカニシヤ出版, pp.186-206.
- 6) 水山光春, 2008, 「シティズンシップ教育: 「公共性」と「民主主義」を育てる」杉本厚夫・高乗秀明・水山光春『教育の3C時代: イギリスに学ぶ教養・キャリア・シティズンシップ教育』世界思想社, pp.155-227.
- 7) 内藤朝雄, 2001, 『いじめの社会理論: その生態学的秩序の生成と解体』柏書房
- 8) 中山あおい・石川聡子・森実・森田英嗣・鈴木真由子・園田雅春, 2010, 『シティズンシップへの教育』新陽社
- 9) 小笠原千秋, 2011, 「山形北高「図書館講座」: 異なった意見を受け入れる学び」山形県立山形北高等学校[編]『研究紀要』第39号, pp.64-74.
- 10) 齋藤純一, 2008, 『政治と複数性: 民主的な公共性に向けて』岩波書店

- 11) 塩見昇, 2006, 「学校図書館職員の現況と将来像」塩見昇[編]『教育を変える学校図書館』風間書房, pp.147-182.
- 12) 山形県立山形北高等学校, 2011, 『山形県立山形北高等学校平成23年度学校要覧』
- 13) 柳治男, 2005, 『〈学級〉の歴史学: 自明視された空間を疑う』講談社
- 14) 吉田右子, 2010, 『デンマークのにぎやかな公共図書館: 平等・共有・セルフヘルプを実現する場所』新評論
- 15) 渡辺暁雄・滝口克典, 2012, 「学校図書館の教育実践: 山形北高「図書館講座」のエスノグラフィー」『東北公益文科大学総合研究論集』22号, pp.107-137.

[付記]

調査対象となった山形北高・学校図書館の関係者の方々には大変お世話になりました。とりわけ、学校司書の小笠原千秋さん、「図書館講座」を受講した生徒の方々、とりわけグループインタビューに協力下さった17名のみなさんには本当にお世話になりました。この場を借りて御礼申し上げます。

[執筆者]

滝口 克典
Katsunori TAKIGUCHI
教養教育センター
Center for Liberal Arts
非常勤講師
Part-time lecturer