

民主的シティズンシップ教育としての日本語教育には何が必要か

— 「政治教育」の教材から見えてくること—

三輪 聖 (チュービンゲン大学)

野呂 香代子 (ベルリン自由大学)

白木 美依 (ボーフム・ルール大学)

名嶋 義直 (琉球大学)

要旨

ドイツでは複言語・複文化主義社会、民主主義社会の実現を目指した教育が目指されており、とりわけ中等教育の教科教育では民主的シティズンシップを育てる「政治教育 (politische Bildung)」の教育理念が浸透している。しかし複言語・複文化教育、民主的シティズンシップ教育としての日本語教育については、まだ十分に議論されていない。そこで、本報告では、まずドイツにおける「政治教育」「民主主義教育」の歴史と理念を整理したうえで、「政治教育」の教材を分析し、具体的に民主的シティズンシップ教育の実践を概観する。さらに、民主的シティズンシップ教育としての日本語教育の実践を行うための教材に関して具体的なアイデアを紹介する。三つの報告を通して、民主的シティズンシップ教育としての日本語教育の実践には教師自身の民主的シティズンシップの涵養が不可欠であり、それが学習者の民主的シティズンシップを育む・活かすことに繋がっていくことを主張する。

【キーワード】 ボイテルスバッハ・コンセンサス・政治教育・民主主義教育・民主的シティズンシップ教育・教材

Keywords: Beutelsbach Consensus, Politische Bildung, Demokratiepädagogik, Education for Democratic Citizenship, teaching material

【第1発表】

ドイツにおける民主的シティズンシップ教育

野呂 香代子（ベルリン自由大学）

1 言語教育と民主的シティズンシップ教育

1では、言語教育と民主的シティズンシップ教育（以下、EDC）を統合した、あるいは、言語教育そのものが民主化運動であった、これまでの運動や研究をいくつか紹介する。

1.1 識字教育と民主化運動：パウロ・フレイレ

まずは、パウロ・フレイレの識字教育と民主化運動について触れたい。『被抑圧者の教育学』が代表的な著作であるが、そのほかにも民主化運動の基礎となる思想を記した多数の著書が残されている。フレイレは、農民たちが自らの力で文字を獲得し、自己の置かれた状況を批判的に理解していく識字教育を行った。農民のエンパワメントのプロセスが彼の識字教育であった。

ドイツにはさまざまな対象者別の政治教育の教材があるが、社会的弱者向けの識字教育が、政治教育、つまり、民主的シティズンシップ教育の枠組みに取ってかわられつつある。最近出版された『基礎教育における政治教育：実践のための教材集』という教材¹では、政治の世界からは遠いであろう社会的弱者であれ、みな経験知を持っているので、それを引き出すこと、そこから日常の政治との関わりを見出して市民としてのエンパワメントを得られるようにすることがその教育の狙いとしている。ここにおいても、フレイレの教育観が大きな影響を及ぼしていることがわかる。

1.2 言語教育と相互文化的市民性：マイケル・バイラム

次に挙げるのは、マイケル・バイラムである。バイラムは有名な LCC (Language and Cultural Communication) モデルを提唱したが (Byram:1997), ドイツ語の politische Bildung (政治教育) という語を使いながら, コミュニケーションには相互文化的能力が必要で, 政治教育の「政治性」と「批判性」を持ち合わさなければならないとした。

また, Byram(2008)においては, 相互文化的市民性を育てる教育として政治教育と言語教育を関連づける枠組みを示した。

1.3 欧州評議会の複言語主義：ヒュー・スターキー

欧州評議会の言語教育政策が複言語・複文化主義を唱えているのは周知のことだが, その大きな柱の一つが民主的シティズンシップである。たとえば, 2002年に Sturkey (2002:20-25) は“language education as a site of learning for democratic citizenship“ (民主的シティズンシップを学ぶ場としての言語教育) という表現を用いて, 言語教育を民主的社会を築くための重要な場とした。

1.4 「市民性形成とことばの教育」「ことばの市民」：細川英雄

日本語教育分野では, 細川英雄氏を中心に市民性形成をめざすことばの教育についての研究と実践がある。細川氏のいう「ことば」とは, 「身体感覚, 心の感情, 論理の思考の表出課程の総体」(細川 2016:7) のことで, 「ことばの市民」とは, 自分のもつことばを通して他者と対話しながら社会構築を目指す市民となることだとして, ことばの教育の意義を訴えている。ここでいう「自分のもつことば」が後述するボイテスルバハ・コンセンサスの「生徒志向」の原則ともつながっている。

以上, 言語教育と民主的シティズンシップ教育が統合された研究や運動を概観した。

2 ドイツの政治教育／民主主義教育

2 においては現在ドイツで行われている、EDC に相当する「政治教育 (politische Bildung)」/「民主主義教育 (Demokratiepädagogik)」の概要について述べたい。

2.1 ドイツの政治教育

ドイツの政治教育 (politische Bildung) の歴史について簡単に説明したい。

第二次世界大戦後の(西)ドイツは、ナチス独裁の反省から、民主主義、多元主義 (Pluralismus)、寛容性といった価値観を市民に浸透させる責任を負うとして、1952年に「連邦祖国奉仕センター」、現在の「連邦政治教育センター (Bundeszentrale für politische Bildung, 1963年に改称)」が設立された。連邦政治教育センターの目的は、市民が批判的に政治や社会の問題に取り組み、積極的に政治に参加するよう促すことである (Bundeszentrale für politische Bildung n.d.)。

しかし、政治教育の実態は、保守、革新政党間の激しい争いに終始し、政権与党が保守か革新かによって、州ごとに政治教育の内容が異なっていたようである (Mambour 2014:94-97 ; 近藤 2015:13)。そうした実態を打破すべく、バーデン-ヴュルテンベルク州立政治センター長の呼びかけで、1976年に全国の政治教育専門家たちがボイテスルバッハに集合した。会議はうまく進行したとは言い難かったが、政党間争いの場となっていた政治教育から脱皮し、政治教育の専門化を図るための最小限の合意が、バーデン-ヴュルテンベルク州立政治センターの主要メンバーであり、会議の参加者であったハンス-ゲオルク・ヴェーリング (Hans-Georg Wehling) によって会議後に定式化された。それが、後に、ボイテスルバッハ・コンセンサスと広く呼ばれるものとなった。以降、政治教育／民主主義教育の原則として、また、教師の「職業倫理」の基礎をなすものとして学校内外の民主主義教育関連の団体、組織でも広まるようになっていった (Mambour 2014:99 ; Landeszentrale für Baden-Württemberg n.d.)。

2.2 ドイツの民主主義教育

ドイツでは、政治教育とは別の新しい流れである民主主義教育 (Demokratiepädagogik) というものが、2000 年代に入ってから、政治教育の影響を受けながら教育学の分野から生まれた。ドイツ国内の極右主義、外国人排斥、校内暴力、若者の政治離れ (Edelstein & Fauser 2001:8-12) などの現実の問題に立ち向かおうとするものであった。授業やプロジェクトをはじめ、学校全体を民主主義的社会にする活動など、多様な学習形態で生徒が民主主義的行動能力を身につけることを目指している。政治教育学者のエーデルシュタイン (Edelstein) とファウザー (Fauser) が 2001 年に連邦各州教育計画・研究助成委員会 (以下、BLK) に「民主主義を学び生きる」という表題で意見書を提出したことがきっかけで、数年にわたり、BLK プログラム「民主主義を学び生きる」として多くの学校で実践されたのが始まりとされ、参加校は 175 校であった (柳澤 2018:142)。以来、「民主主義を学び生きる」が民主主義教育のモットーとして機能している。たとえば、一つの例を挙げると、バーデン-ヴュルテンベルク州のギムナジウムでは、学校整備のために生徒集会で生徒から多くのアイデアを募集し、提出された案の選考が行われ、実施のための準備を経て、その実施後は、親たちを呼んで盛大な学園祭が行われるということである (柳澤 2016:39)。

2005 年にはドイツ民主主義教育学会 (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik) が発足した。青少年を対象に学校内外で「民主主義を学び生きる」ための活動を行っている。この民主主義教育においてもボイテルスバッハ・コンセンサスが重視されている。

また、1989 年から現在に至るまで、全国で青少年向けに開催されている Demokratisch Handeln (民主的に行動する) というコンクールも政治教育や民主主義教育の一環に数えられる。

筆者らは民主主義教育に取り組んでいるいくつかの学校を見学してきたが、生徒を中心に学校全体で民主的な学校づくりのためのさまざまな取り組みがなされている

様子を見ることができた。

なお、現在では、力点や見方がそれぞれ多少異なる「政治教育 (politische Bildung)」「民主主義教育 (demokratische Erziehung)」「民主的に行動する (Demokratisch Handeln)」「民主主義学習 (Demokratie-Lernen)」などの上位概念として「民主主義教育 (Demokratiepädagogik)」が用いられている (Fauser 2011:16) ようである。

3 ボイトルスバッハ・コンセンサス

3 では、政治教育／民主主義教育の原則となっている「ボイトルスバッハ・コンセンサス (Beutelsbacher Konsens)」を紹介する。

ボイトルスバッハ・コンセンサスは「圧倒の禁止 (Überwältigungsverbot)」「論争性重視 (Kontroversitätsgebot)」「生徒志向 (Schülerorientierung)」(Geschichte kompakt n.d.) という3つの原則からなるものだが、以下で述べるように教師の政治教育に対する非常に重要な根本姿勢を述べたものである。ボイトルスバッハ・コンセンサスを記したヴェーリングの言葉を用いると、ボイトルスバッハ・コンセンサスとは教師の「職業倫理」の基礎をなすものである。

【圧倒の禁止】 政治教育と教化の間には明確な境界がある。「圧倒の禁止」というこの原則は、政治教育は決して押し付けであってはならない、学習者に意見を押し付けて、学習者自身の意見形成を阻害することは許されないとするものである。全く理想的に見える意見の受け入れに関してもそうであるとしている。学習者が自分で判断し行動する将来的な市民の育成にとってこの原則は必須と言える。

【論争性重視】 授業では他の関連する思想史や政治的観点、立場を抑えてはならない。学問や政治上賛否両論のあるものは、そういうものとして授業で提示されなければならない。

筆者は日本の文部科学省の原発関係の副教材の分析をしたことがある (野呂 2015)。

これは原発推進一色のものであったが、ボイテスルバツハ・コンセンサスから見れば、このような一方的な教材提示は許されないということになる。

【生徒志向】学習者自身がおかれた政治的状態や利害関係が重視される。学習者が自身の政治的および利害の状況を分析できるように導かなければならない。同時に、自分たちの利益のために政治的状況に影響を与えることのできる能力とスキルを備えさせる必要がある。

4 民主的シティズンシップ教育としての言語教育

4においては、ボイテスルバツハ・コンセンサスから導きだされる教師の役割や姿勢について検討し、特に言語教育においてどのような授業が実践できるかを考察する。

【圧倒の禁止】まず、教師の権威的な態度が否定されることになる。つまり、教師と学習者の関係が「人間として対等のもの」にならなければならない。そうすると、「教える、教えられる」の関係から、「質問し合う、対話し合う」の関係に変革されることになる。フレイレは「対話・反-対話」という言葉を使いながら、水平な相手との対話を通して批判的探究が生まれ、真の交流が作り出される（フレイレ 1982:99）としているが、この圧倒の禁止という原則と重なることになる。

教師が学習者と「対等な人間性」を作り出すことで民主的な土壌が生まれる。学習者が教師の対応に恐れずに質問できるよう、学習者間、教師・学習者間で話し合いができるよう、教師は環境を整える必要がある。

また、教師は人間として一人ひとりの学習者に対する関心を深めて、教師の知らないこと、答えのないことを学習者に質問すれば、信頼関係を築き、対話を深めていくことができる。なお、学習者間の対話における使用言語は自由とする。これは圧倒の禁止とともに複言語主義に沿ったものだが、さまざまな言語が思考の媒介としての機能を果たすことになる。

【論争性重視】教師側に政治性、批判性が求められることになる。多岐にわたるテーマに関心を抱いて、様々な見方があることを、(自分の意見も含め)批判的に提示する能力が教師には必要になってくる。

1.2 で言及した Byram (2008) も、外国語教育を、EDC を通して文化間能力を伸ばすものと捉え、外国語教育に「政治性」「批判性」を導入することを強調している。問題があればあるものとして様々な角度から資料を提示し、学習者自身が批判的に資料と取り組み、自身の論を展開できるようにする。異なる見方が示されることで、学習者は異なる考え方や信条、感情などを客観的に、多面的に観察、分析する力がつく。つまり、学習者側にも政治性、批判性が養われることになる。また、示された見方を受け入れても受け入れなくても、その違いに寛容になることができるようになる。

ここでいう批判性とは、フランクフルト学派の「批判理論」における「批判」をさす。自分に関わる具体的な状況のなかで広くさまざまな観点から観察、分析し、社会に対する理解を深める。さらに、批判的観察、分析ができれば、この批判性には、社会を民主的社会に変えるという可能性も含まれてくる。つまり、社会変革のための政治参加への道も開かれることになる (ヴォダック/マイヤー 2018:9-11)。

論争性重視という原則においては、政治的中立とは、政治的テーマに触れないことではなく、政治的タブーを取り払って、それぞれがもつ複数の論点を言語化することである。それにより、社会的、政治的なタブーにも触れることが可能になる。たとえば、筆者の担当した修士課程では慰安婦像、自殺、靖国神社、原発などをテーマに扱ってきたが、これまで何となくわかっていたがそのままにしておいた問題点、遠ざけていた論点が明らかになる。そのことで、漠然としていて議論が進展しなかった問題が社会的討論へと発展する可能性が出てくる。

【生徒志向】学習者が、全ては政治であるという認識を持って、自己に関わる日常生活の中で政治を観察、分析できるようになれば、自身で政治的判断を下し、行動が起こせるなど、エンパワメントを得ることができるようになる。教師には身近な問題の

政治性に気づかせる工夫が必要で、政治的参加の可能性を学習者に考えさせることも重要となる。

また、学習者が自分ごととしてそれぞれのテーマを扱うので、用いられる語や表現も自身の政治・利害と関わるものになり、自己表現がしやすくなる。また、その論を他者に説明する努力をすることで、対話が促進されやすくなる。教師は、学習者から関心のあるテーマを聞き出し、なぜそれをテーマとして扱いたいのか、その根拠を聞くことができる。そして、教師は学習者の利害関心に沿って論が発展するように導くことになるが、その際、圧倒の禁止や論争性重視の原則を忘れてはならない。

以上、ボイテスルバッハ・コンセンサスから引き出される言語教育について検討してきた。クラスで培われる民主的な土壌から学習者間の対話が生まれ、それが活発化することで日本語能力も促進される。民主主義に貢献する言語教育、学習者の複言語を豊かにする日本語教育のあり方の1つとしてこのような日本語教育が考えられる。

<注>

1. Wallentinm, Annette/Anne Gros (2017) „Politische Bildung in der Grundbildung: Eine Materialsammlung für die Praxis“, Berliner Landeszentrale für politische Bildung. 野呂 (2020) では、この教材の紹介を行った。

<引用文献>

近藤孝弘 (2015) 「ドイツの政治教育における中立性の考え方」『Voters』 26, pp.12-13, 選挙推進協会.

野呂香代子 (2015) 「「環境・エネルギー・原子力・放射線教育」から見えてくるもの」名嶋義直・神田靖子 (編) 『3.11 原発事故後の公共メディアの言説を考える』 pp.53-100, ひつじ書房.

野呂香代子 (2020) 「対象者別にみる政治教育」名嶋義直／神田靖子編『右翼ポピュ

- リズムに抗する市民性教育』 pp.96-116, 明石書店.
- フレイレ, パウロ著, 三砂ちづる訳 (2011) 『新訳 被抑圧者の教育学』 亜紀書房.
- 細川英雄 (2018) 「市民性をめざす言語教育とは何か」 細川英雄・尾辻恵美・マルチエッラ・マリオッティ (編) (2016) 『市民性形成と言葉の教育: 母語・第二言語・外国語を超えて』 pp.2-19, くろしお出版.
- マイケル・バイラム著, 細川英雄監修 (2015) . 『相互文化能力を育む外国語教育: グローバル時代の市民性形成をめざして』 大修館書店.
- 柳澤良明 (2016) 「ドイツにおける民主主義教育と生徒参加: 新たな生徒参加機能の解明」 『香川大学教育学部研究報告第 I 部』 146, pp.35-46, 香川大学教育学部.
- 柳澤良明 (2018) 「ドイツの民主主義教育から見た日本の主権者教育の課題」 『香川大学教育学部研究報告第 I 部』 149, pp.137-151, 香川大学教育学部.
- ルート, ヴォダック&ミヒャエル, マイヤー編, 野呂香代子・神田靖子他訳 (2018) 『批判的談話研究とは何か』 三元社.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben: Gutachten zum Programm*. Bonn: Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
- Fauser P. (2011). Demokratiepädagogik und politische Bildung: Ein Diskussionsbeitrag. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.). *Demokratiepädagogik*. (pp.16-41) Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Mambour, G. (2014). Politische Bildung im Konflikt – von der Studentenbewegung zum Beutelsbacher Konsens. In: Sander, Wolfgang & Steinbach Peter(Hrsg.). *Politische Bildung in Deutschland: Profile, Personen, Institution*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Sturkey, Hugh (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights: Guide for the development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic Diversity to Plurilingual Education, Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wodak, R. & Meyer, M. (eds.). (2016). *Methods of Critical Discourse Studies. 3rd. Edition*. London: SAGE.
- Bundeszentrale für politische Bildung. Demokratie stärken-Zivilgesellschaft fördern.

Retrieved October 26, 2021.

<https://www.bpb.de/die-bpb/51743/demokratie-staerken-zivilgesellschaft-foerdern>

Geschichte kompakt. Beutelsbacher Konsens. (n.d.). *Beutelsbacher Konsens*. Retrieved November 08, 2021.

<https://www.geschichte-abitur.de/geschichtsunterricht/fachdidaktische-prinzipien/beutelsbacher-konsens>

Landeszentrale für Baden-Württemberg. (n.d.). *Hans-Georg Wehling. Der Beutelsbacher Konsens: Entstehung und Wirkung*. Retrieved November 09, 2021.

<https://www.lpb-bw.de/wiebeutelbacherkonsensentstand>

【第2発表】

ドイツの対象者別の教材から見えてくる「政治教育」のねらい

白木 美依 (ボーフム・ルール大学)

三輪 聖 (テュービンゲン大学)

1 はじめに

第2発表では、ボイトルスバッハ・コンセンサスの原則に基づいた政治教育の教材を対象者別に2種類概観し、それらの教材から見えてくる政治教育のねらいを確認する。紹介する教材は、ドイツの学齢期の子どもたちを対象にした『ログブック・ポリテイク』(Logbuch Politik)と、移民・難民の若者を対象にした『ログブック・ノイランド』(Logbuch Neuland)で、これらの学びのスタンスを明らかにすることで、語学教育への応用可能性を示唆したい。

2 ログブック・ポリテイク

『ログブック・ポリテイク』(Logbuch Politik)は、上述の通りドイツの学齢期の子どもたちを対象とした教材で、連邦政治教育センター(Bundeszentrale für Politische Bildung)が発行する無料の冊子である。「ポリテイク」はドイツ語で「政治」を表

す。『ログブック・ポリティーク』には、教師用に授業実践のヒント集があり (Besand et al. 2019b), このヒント集から次のことがわかる。

まず教材のねらいの一つは、「政治的な文脈を、自分の身の回りで見つける支援をする」(Besand et al. 2019b:1, 筆者訳) ことである。つまり、子どもたちが自分の文脈の中で、自分自身で政治的な事柄に気づけるように支援をすることであり、「教師主導ではなく、生徒が自らでコントロールしながら学びのプロセスを進める」(同上) ことが前提となっている。これは、ボイテルスバッハ・コンセンサスの「圧倒の禁止」¹や「個々の生徒の利害関心を重視する」原則が反映されている点だと言えるだろう。

使用場面としては、一人一人の子どもが自分のスピードで、興味があるテーマや取り組み方を選ぶことができる自由なスタイルの授業や、授業の初め、遠足、プロジェクトワークなど様々な場面が挙げられている。また、教師への注意点として、成績や評価はつけないことが強調されている。この点にも、「圧倒の禁止」の原則が見て取れると言えよう。さらに、授業の形式としては、教師が話し合いの場に入り教師のペースを進めるのではなく、少し離れて見守るような形が推奨されている。次項からは、実際に課題の内容を見ながら、その特徴について詳しく述べていく。

2.1 身の回りにある政治から考える

実践のヒント集によると、『ログブック・ポリティーク』では、下記の18のテーマが扱われている。これらのテーマはランダムに登場し、一つの課題に複数のテーマがあることもある。

政治とは？／(学校内の) 民主主義／政治的・歴史的な学び、痕跡探し／政治的・文化的な学び、創造的活動／社会学的問題提起、方法論／政治的に行動できるようになる／視点を変える／公平さ／規則と法律／選挙／ヨーロッパ／ジェンダー／メディア／自治体に関するテーマ、自治体の中での私たち、都市計画／エネルギーと環境／グローバル化／音楽と政治／移住と多様性 (Besand et al. 2019b:3, 筆者訳)

これらのテーマを扱うにあたり、各課題では身近な文脈での場面が設定されている。例えば、課題20「一方で、そしてもう一方で (Einerseits - und andererseits)」(図1, 以下課題の和名は全て筆者訳) には、「視点を変える」、「規則と法律」という2つのテ

一マがあるが、実際の課題は、町の交通について変えるべきことを、道行く人にインタビューするというものである。このように、自分の住む町の交通について、町に住む人々にインタビューをすることで、自らの生活圏の「規則と法律」や、その中で「視点を変える」ことについて考えることができる。

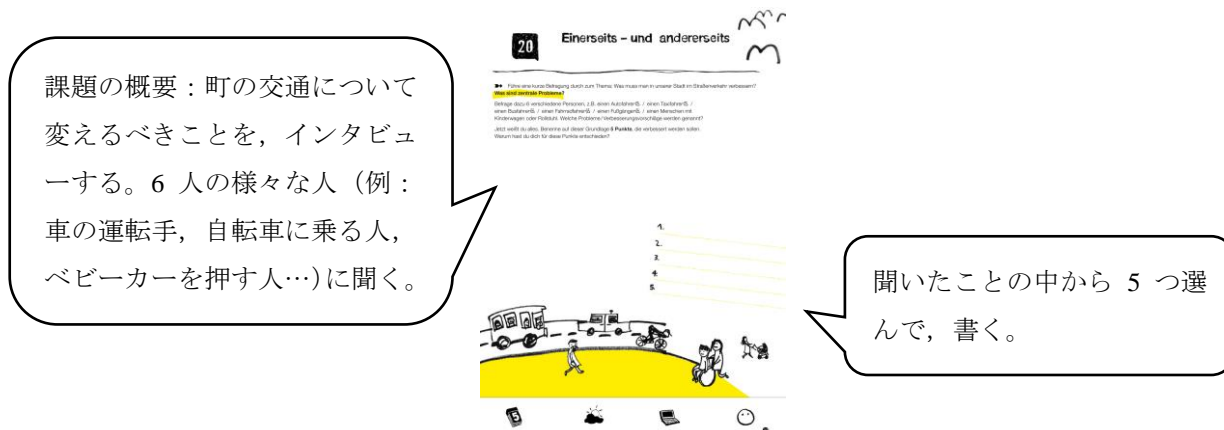


図1 「一方で、そしてもう一方で (Einerseits - und andererseits)」 (Logbuch Politik 20)

その他の課題の設定場面も、教室や学校内、自宅、通学路など、子どもの身の回りの場所になっている。これは、生徒の興味関心を重視するという点で「個々の生徒の利害関心を重視する」原則が現れている点であろう。

また、より身近で小さなレベルから、大きな活動へ展開していくことを示唆する課題として、「あなたのミッション (Deine Mission)」がある。冊子中でバラバラと登場する4つのミッションでは、次のような中心的な指示文が提示されている。

- ・ミッション1：まったく役に立たないことをしてみよう。
- ・ミッション2：何か役に立つことをしよう。
- ・ミッション3：…そして、行動しよう！
- ・ミッション4：世界を救え！ (Logbuch Politik 22, 31, 39, 42, 筆者訳)

ミッション1と2は、上記の指示文のみのシンプルな課題である。ミッション3は、自分とは意見を異にする人と敢えて話してみる、いつもとは違う行動を試みるなどの行動の例が、ミッション4は、難民キャンプに暮らす人が求めているものは何かを考えて書き出してみるなどの例が示されている。4つのミッションのシリーズは、

身近ですぐにできる小さな行動をしてみることから、世界を救うという壮大な行動まで、つながりがあることが示唆されているように思われる。

2.2 多様な取り組み方と表現方法—様々な人と関わり，多様な視点を知り，自分の考えを表現する

前項で，課題の設定場面は，子どもの身の回りの様々な場になっていることを述べたが，誰と取り組むのか，そして，どのように取り組むのかということも多岐にわたっている。

まず，誰と取り組むかについては，一人で取り組むものと，他者と共に取り組むものがある。共に取り組む相手は主に友達や家族などで，一人で取り組んだ上で，他者と意見交換することを勧めているものもある。また，近所の人と話してみる，道行く人に聞いてみる，政治家の面会時間に行ってみるなど，普段はなかなか話さない人と関わる課題もある。

取り組み方としては，考える，話し合う活動を始め，観察する，調べる，数える，インタビューする，ゲームをする，作詞する，出来上がったものを誰かに渡すなど，楽しく，様々なアプローチができるよう工夫されている。

さらに，そのプロセスを経て考えた結果をアウトプットする方法も，いろいろなものが提示されている。誰かに考えを話して説明することはもちろん，視覚的なアウトプットとしては，考えたことを冊子に書き込んだり，絵を描いたり，何かを貼り付けたりすることも勧められている。また，写真を撮ること，ページを切り取って誰かに渡すこと，そしてそのページを捨ててしまおうという課題もある。

このように，様々な人と関わる中で多様な考え方を知り，批判的に考え，自分の意見を自由に表現するというプロセスがある。例えば，2.1 で挙げた町の交通ルールについて考える課題，「一方で，そしてもう一方で」も，町中の人声を聞くことで多様な見方を知るだけでなく，最終的には町の交通の改善すべき点を自分で選んで 5 つに絞り，リストアップする。また，課題 9「平等はいつも正しい？ (Ist Gleichheit immer gerecht?)」は，平等であることが正しいと言える例と正しいとは言えない例を探して，言葉や絵で表したり，写真を撮ったり，何かを貼り付けたりする課題である。この課題では，一人で取り組んだ上で，考えた結果を他の人の結果と比べて話し合うことが勧められている。ここでは，まず自分で考え，表現してから，仲間との意見交換をす

ることで、さらなる視点の獲得や思考の機会が得られるようになっている。このように多角的に考え、表現する活動は、想像力を育む効果もあるだろう。

2.3 主体的に進める―批判的に思考し、行動する

もう一つの特徴は、物事について批判的に思考した上で、実際に行動する可能性を示している点だろう。身の回りの政治的な問題を自分に関わる問題として考え、自ら積極的に関わって行くように促している。

課題 24「苦情を言う方法 (Beschwerdewege)」は学校に関して不満があるときにどんな方法で伝えるかを考える課題である。ここでは、学校にある問題、それに対する自分なりの苦情の言い方、その方法がうまく行かないときの代替案を表に書き込んでいく。問題があるときに、自分に関わることとして捉え、意見を明確にし、そして伝えるという行動までシュミレーションすることができる。

実際に教師や市長に意見を伝える課題もある。例えば、課題 41「かっこいい町にしよう! (Pimp my town)」では、通学路内での改善の余地がある点を考え、市長や教育委員会、校長などに手紙を書くことが促されている。

3 ログブック・ノイランド

では、次に移民・難民の若者や移民背景を持つ人全てを対象にした『ログブック・ノイランド』(Logbuch Neuland)を概観する。2016年に初版が連邦政治教育センター (Bundeszentrale für Politische Bildung; bpb)より出版されており、同センターのウェブサイトから無料でダウンロードできるようになっている。

本教材はドイツに移住してきたばかりでドイツ語がまだできない若者向けの支援教室で使用されることが多く、教材の特徴を集約すると「エンパワメント」、「自己肯定感を育む」、「他者と関わり、多様な考えを知る」、「安心感を得る (心理的負担の軽減)」の4点に絞られるだろう。移住して間もない子どもたちは、言語や文化、習慣、価値観などが異なる新しい地域での生活を始めるにあたって、日々「異なるもの」との接触ばかりで心理的不安を抱えていることが容易に想定される。『ログブック・ノイランド』では、そのような子どもたちが安心して移住先の社会に主体的に参加できるようになることが目指されている。

また、本教材では、教材を使用する子どもたちを「Logbuchの主人公」と位置付け

ており、子どもたちは実際に活動をする主体（活動主体）であり、ただの情報の受け取り手ではないということを強調している。これにより自ずと教師のスタンスも見えてくると思うが、同教材の授業実践のヒント集では、教師は「(子どもが) 活動主体が自身の政治的な行動力と社会参加の可能性が見出せるように促す（エンパワメント）」というスタンスでいることの重要性が説かれている。ここにはボイテルスバッハ・コンセンサスの「個々の生徒の利害関心を重視する」理念が具現化されており、『ログブック・ノイランド』は、個々の子どもたちが自身の生活において自ら政治的判断を下して実際に行動に移せるようになるための刺激（きっかけ）を与え、何等かの提案をし、子どもたちの思考や行動を活性化するものなのである。ただ、その際に教室で気をつけなければならないこととしてボイテルスバッハ・コンセンサスの「圧倒の禁止」が挙げられており、子どもたちがこれらの刺激（きっかけ）をどのように受け止めて自分のものとして形作っていくかは活動主体である子どもたち次第であるとしている。つまり、教師による課題のコントロールや何等かの価値を一方向的に付与するような評価を行わないということである。

さらに興味深いことに、本教材は「学習目標」を明記しない方針を掲げている。目標を固定化することを避け、あくまでも活動のきっかけとなるような刺激を子どもたちに与えることを目指しているのである。子どもによって行動や社会参加の仕方や度合は異なるものであるため、具体的な目標は子どもたち自身が活動を繰り返す中で各々見つけ出していけばいいということを示している。

3.1 3つのテーマ

『ログブック・ノイランド』には以下の3つのテーマに関する複数の活動シートが用意されている（以下活動シートの和名は全て筆者訳）。

- ・私自身：自分自身の振り返り，内省
- ・私の世界：周りの人たちとのやりとりや周りにあるものを視野に入れた内省
- ・ノイランド（移住先の国）における私：新しい経験世界としてのドイツを視野に入れた内省

以下、各テーマから1枚のシートを取り上げ、本教材の特徴である「自己肯定感を

育む」, 「他者と関わり, 多様な考えを知る」, 「安心感を得る (心理的負担の軽減)」
といったねらいがどのように教材化されているかを見たいと思う。

3.2 自己肯定感を育む

まず, 「私自身」のテーマから「Hallo:)」のシートを紹介する (図2)。

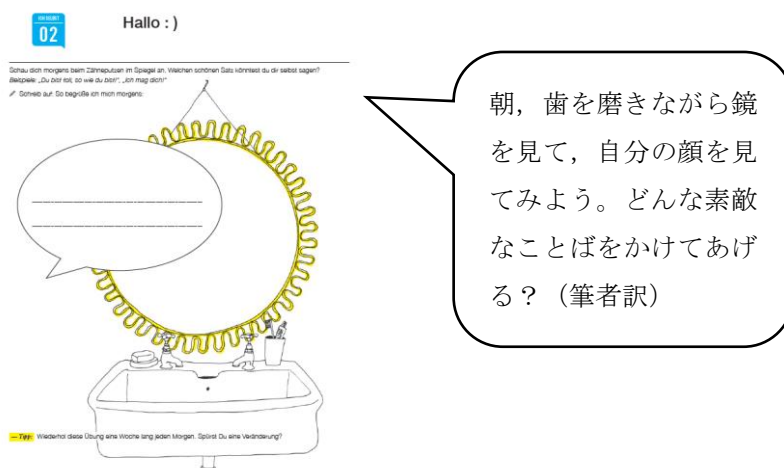


図2 「Hallo:)」 (Logbuch Neuland, 02)

図2は, 教材の中で最初のほうの活動として取り上げられているものである。鏡に映る自分を見ることでありのままの自分自身と向き合うことになり, 「素敵なことばをかける」ことで自身を肯定的に受け入れるきっかけとなるだろう。それによって, 社会で幸せに生きていくのに大切な要素である自己肯定感が育まれるのである。

3.3 他者と関わり, 多様な考えを知る

次に「私の世界」のテーマから「私の全てのことば (Alle meine Sprachen)」のシートを紹介する (図3)。このシートはいわゆる「言語ポートレート」に相当する活動となっており, 個々人の中にある様々な「ことば」と自分との関係性を表現すべく人型の枠の中に書き入れていく。それぞれの「ことば」がどういう役割を果たしているのか, そのようなことを考えながら自分の身体の部分の働きに例えて書き込んでいく。「ことば」によって異なる色で描き出したりすると, より意味付けが明確に可視化されていくだろう。さらに, なぜその「ことば」をその身体の位置に描いたのかという理由も書くようになっている。

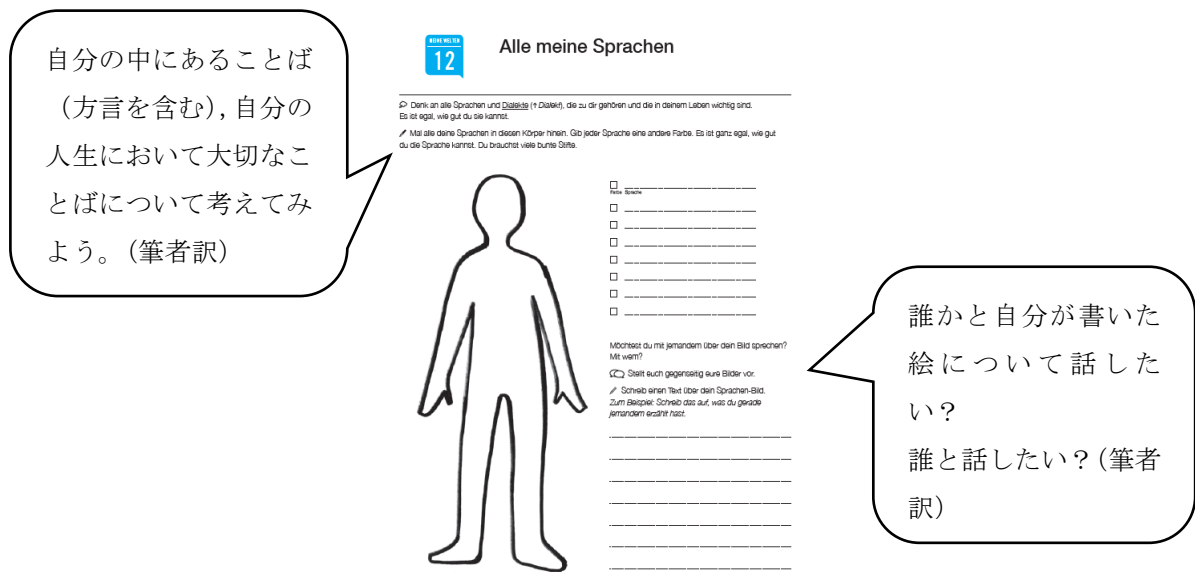


図3 「私の全てのことば (Alle meine Sprachen)」 (Logbuch Neuland, 12)

本シートで特徴的なのは、よくできる「ことば」もあまりできない「ことば」も全てポジティブに受け入れるように勧められていることである。そのようなスタンスで人型の枠に書き込んでいくことで、自身がいかに多様な資源を持つ存在であるのかを一目瞭然に見て取ることができる。まずは自分と向き合って自分の中にある「ことば」に意識的になることで、自分の現状をポジティブに評価し、自己肯定感が得られることが期待される。

さらに、図3の右下に書かれているように、描き出した自分自身の「言語ポートレート」を他者と共有することも提案されている。他者と見せ合い、可視化されたお互いの「私の全てのことば」を知り、それについて話し合うことで、他者からの承認を得ることができるだろう。また、共有することで他者を知り、多様性を尊重することの大切さを実感することもできるのではないだろうか。

次に、「ノイランド(移住先の国)における私」のテーマから「私の意見は大切 (Meine Meinung ist wichtig)」の活動シートを紹介する(図4)。この活動では、ドイツ連邦共和国基本法第5条「何人も、言語、文書および図画をもってその意見を自由に発表し、流布する権利を有する」という憲法を学び、以下のようなポイントについて考え、話し合うことが提案されているのだが、意見を表明する状況について憲法をもとに様々な角度から考えさせるような問いかけになっている。

- どのような場面で自分の考えを聞かれたことがあるか。
 - どのような場面で自分の考えを聞かれなかったか。
 - どのような状況で自分の意見を表明したことがあるか。
 - どのような状況で自分の意見を表明しなかったか。
 - 自分の意見を表明したことで誰かを悲しませたり怒らせたりしたことがあるか
 - 誰かが意見を表明したことで自分が悲しくなったり怒ったりしたことがあるか。
- (「私の意見は大切 (Meine Meinung ist wichtig)」 (Logbuch Neuland, 21) , 筆者訳)



図4 「私の意見は大切 (Meine Meinung ist wichtig)」 (Logbuch Neuland, 21)

この活動を通して、言論の自由が保障されている社会を自覚し、自身の意見を表明すること、そして他者の意見を尊重することについて深く考えさせられることになるだろう。いずれも社会参加、政治参加には非常に重要な能力であり、民主的なプロセスを実行する第一歩となる。

3.4 安心感を得る (心理的負担の軽減)

移住してきた子どもたちは慣れない土地で様々なストレスを抱えていることが予想される。そのような心理的負担を少しでも軽減するために様々な工夫がなされている。一例として、『ログブック・ノイランド』では授業中に使用する言語を一つに限

定することに価値を見出していないことが挙げられる。教師には、子どものこれまでの経験や記憶、感情的な要因を含めて総合的に判断し、臨機応変に使用する言語を選択することが勧められている。実際の現場でどのような状況になっているかは今後の調査が待たれるが、複言語教育、トランスランゲージングといった教育実践が応用できるかもしれない。

また、本教材では図5のようなストレス・スケールが各シートに埋め込まれている。子どもたちは、課題に取り組む前に自分自身の精神的および身体的な状態をスケールでチェックし、視覚化する。それにより教師も子どもの心理的状态を把握することができ、このような側面からもケアをすることで、子どもたちは安心感が得られ、落ち着いて学ぶことができるようになるだろう。



図5 「日付、場所、ストレス」(Logbuch Neuland)

4 「政治教育」の教材から見えてくる学びのスタンス

以上、「政治教育」の教材である『ログブック・ポリティーク』および『ログブック・ノイランド』の内容を部分的に概観してきたが、これらの教材にはボイテルスバッハ・コンセンサスの原則のうち「個々の生徒の利害関心の重視」と「圧倒の禁止」に関する学びのスタンスが色濃く見て取られた。以下に、これらの教材から得られる示唆的な学びのスタンスとして日本語教育の現場にも応用可能なポイントをまとめる。

(1) 個々の生徒の利害関心の重視 (ボイテルスバッハ・コンセンサス)

- ・教材の使用者が中心に据えられており、活動主体として位置づけられている。
- ・ドイツにおける政治や社会的課題を「自分ごと」として捉え、関心を持つことが促されている。
- ・課題に対するさまざまな見方、価値観を知り、それを理解しようとする姿勢を持つ。必要な知識を獲得し、自分はその課題とどう向き合い、どう解決できるかを考

え，行動する力をつける。

(2) 圧倒の禁止 (ボイテスバツハ・コンセンサス)

・教師から特定の意見や行動の仕方などを押し付けることはしない。教師も共に考える人である。

・正しい／間違った答えはない。教師が学びをコントロールしたり成績評価をしたりしない。

また，もう 1 点明らかになったのは、『ログブック・ポリティーク』と『ログブック・ノイランド』は対象者が若干異なることから，教材としての重点の置きどころも以下のように異なっていたことである。

(1) 『ログブック・ポリティーク』：ドイツの子どもたち対象

・身の周りにある「政治」から考えること，物事を批判的に見ること，自分の考えを表現すること，想像力を持つことなどを重視している。

(2) 『ログブック・ノイランド』：若い移民・難民対象

・エンパワメントを行うこと，自己肯定感，自身と向き合うこと，他者を知り，関わること，多様な人の多様な考えを知ること，心理的な安心感を得ることなどを重視している。

以上のように，どちらの教材も「ボイテスバツハ・コンセンサス」の原則がベースになってはいるが，対象者や現場の文脈を考慮したローカライズがなされていると言えよう。民主的シティズンシップを育てる日本語教育の教材を作成するにあたっては，様々な観点からのローカライズが必要になってくるだろう。

<注>

1. 「圧倒の禁止 (Überwältigungsverbot)」の和訳は近藤 (2009)などを参考にした。

<引用文献>

- 近藤孝弘 (2009) 「ドイツにおける若者の政治教育-民主主義社会の教育的基盤」『学術の動向』14 (10), pp.10-21,
https://www.jstage.jst.go.jp/article/tits/14/10/14_10_10_10/_article/-char/ja/ (2022年3月31日)
- 三輪聖 (2020) 「ドイツの「政治教育」の教材」名嶋義直, 神田靖子 (編) 『右翼ポピュリズムに抗する市民性教育ードイツの政治教育に学ぶ』 pp.83-95, 明石書店.
- Besand, A. & Arenhövel, M. (2019a). *Logbuch Politik: vierte Auflage*. Bundeszentrale für politische Bildung. Retrieved December 13, 2021.
<https://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/173758/logbuch-politik>
- Besand, A. & Arenhövel, M. (2019b). *Logbuch Politik Anregungen für den Unterricht: vierte Auflage*. Bundeszentrale für politische Bildung. Retrieved December 13, 2021.
<https://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/173758/logbuch-politik>
- Marheineke, M. & Inal, S. (2016). *Logbuch Neuland Anregungen für den Unterricht: erste Auflage*. Bundeszentrale für politische Bildung. Retrieved August 23, 2021.
<https://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/228373/logbuch-neuland>
- Marheineke, M. & Inal, S. (2020). *Logbuch Neuland: dritte Auflage*. Bundeszentrale für politische Bildung. Retrieved August 23, 2021.
<https://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/228373/logbuch-neuland>
- Sander, W. & Steinbach, P. (2014). *Politische Bildung in Deutschland: Profile, Personen, Institutionen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

【第3発表】

教師と学習者が共に学び共に育てる民主的シティズンシップ

—教材作成の取り組み—

名嶋 義直（琉球大学）

1 取り組みの背景

1.1 これまで行ってきたこと

筆者は、研究面では批判的談話研究（Critical Discourse Studies）を、教育面では民主的シティズンシップ教育（Education for Democratic Citizenship）を自分自身のテーマとしている。これまで民主的シティズンシップ教育を広めるために国内外で様々な活動を行ってきた。「にほんごの凡人社」の協力を得て日本各地で「凡人社サロン」「日本語学校教師研修会」を開催したり、国内外の学会や大学、NPO 団体や地域の市民活動団体が主催する催しで講演講師やワークショップ講師を務めたりした。問題意識を共有する研究者・教育者と数冊の著書も刊行した。出版活動のいくつかは本パネルの野呂香代子氏・三輪聖氏とともに行った。授業においては、日本語教育副専攻課程の授業（2科目）と留学生向け日本語授業（2科目）とを共修科目として開講し、「対話」を積み上げる授業実践を行なっている。2021年度は対面・zoom 配信・オンデマンドのハイフレックス授業で実施中である。

1.2 これまでの実践から見えてきた課題とその解決策

1.2.1 民主的シティズンシップ教育の障害となるもの

これまでの実践を通して見えてきたのは近藤（2009）が指摘する2つの問題であった。1つは学校の授業を支える政治教育の社会的・学問的基盤の欠如であり、もう1

つは現実の政治問題を学校で積極的に取り上げる姿勢の欠如である。これは個々の教員の問題ではなく日本における教育が持つ構造的な問題であると言えよう。その結果、教育現場では「教材がない、自分で作らなければならない、でも作れない」や「政治的中立の問題を教員が背負い込むことの不安・負担」といった具体的な問題が生じてくる。講演講師やワークショップ講師を務めていると「やりたくても自由にできない」「上司に止められる」「組織に理解がない」といった参加者の声をしばしば聞いた。この障害を少しでも取り除くためにはどうすればいいだろうか。

1.2.2 課題解決のために考えたこと

そこで、民主的シティズンシップ教育のための教材を作成し出版物することとした。それによって、(a) 多くの人々が教材にアクセスできる、(b) 教材に沿って授業を組み立てれば政治的中立が保てる（教材自体が「中立」を意識して作られているため）、という変化が期待できる。(a) によっては教員の教材作成にかかる労力を軽減でき、(b) によっては教員の心理的負担を軽減することができる。なお「中立」について補足をすると、本稿では近藤（2011; 2015）を参照し、「中立」には「世俗的中立」と「開放的中立」があると考えられる。日本で一般に言われる「教育の中立」は「世俗的中立」であると思われるが、世俗的中立は、結果的に消極的にであっても、現状維持や体制順応的行動となり、社会と主体的に関わっていかうとする市民性を育てる教育としては相応しくない。民主的シティズンシップ教育が依拠するのは「開放的中立」である。つまり、現場の教員が「開放的中立」という姿勢で民主的シティズンシップ教育を実践する際に活用できる教材を作ることが課題となったのである。そこで野呂香代子氏・三輪聖氏とともに教材作成に取り組んだ。

2 教材の2つの特徴

2.1 ボイテルスバッハ・コンセンサスに依拠する

1つ目の特徴は依って立つ理念である。それはドイツの政治教育の重要な理念であ

る「ボイテルスバッハ・コンセンサス」である。ボイテルスバッハ・コンセンサスとは簡単に言うと以下のような考え方や姿勢である（近藤（2009:12, 2015:13））。

ボイテルスバッハ・コンセンサス

【**圧倒の禁止**】 教員は、期待される見解をもって圧倒し、生徒が自らの判断を獲得するのを妨げてはならない。

【**論争のある問題は論争のあるものとして扱う**】 学問と政治の世界において議論があることは、授業においても議論があることとして扱わなければならない。

【**個々の生徒の利害関心の重視**】 生徒が自らの関心・利害に基づいて効果的に政治に参加できるよう、必要な能力の獲得が促されなければならない。

2.2 ボイテルスバッハ・コンセンサスをローカライズする

2つ目の特徴は「ローカライズ」である。ローカライズというのはIT用語としてよく使われる表現で、「ソフトウェアやプログラムを、最初に作られた国とは異なる言語圏の国や地域でも利用できるようにプログラムを書き換えること」を指す。そこから本稿では「ある理念や取り組み方を自分たちの活動する環境に合わせること」をローカライズと呼ぶ。具体的には4つの観点でローカライズが必要だと考えた。

まず「学び方を学ぶ」である。日本においては教員も学習者も民主的シティズンシップ教育についてあまりレディネスがない。そのため「学び方を学ぶ」というメタ的学習が必要だと考えた。2つめは「対話を重視する」である。ドイツの学校教育に比べると、日本では「議論する」ことの重要性に対する理解やその実践が充分には定着していないと思われる。そこで、まず「論理的」に「対話」する活動を地道に積み上げていく必要があると考えた。3番目は「教育の中立に対する考え方を変える」である。上で述べたことと重なるが、「世俗的中立」ではなく「開放的中立」へのパラダイムシフトが必要だということである。最後の4番目は「複数性を豊かにする」である。同一性を重視し同調圧力の強い日本社会において民主的シティズンシップ教育を

実践するためには「複数性」を重視し個々人の複数性を豊かにする必要があると考えた。個々の複数性を豊かにすることが多様性への寛容さを導き出し、それが社会全体の多様性を担保すると考えられるからである。

2.3 ローカライズのための具体的な工夫

2.2節で述べたローカライズの方向性に沿っていくつかの工夫を凝らした。まず「学び方を学ぶ」セクションを設けた。ここでは、理念を理解する→教師も学習者も共に学ぶことを理解する→学び方をメタ的に学ぶという流れになっている。次にその「学び方を実践に移す」セクションを設けた。メタ学習のセクションを実際の素材を使って実践し経験的に学ぶということである。実際には、一人で→ペアで→グループで→クラス全体で、という複層的な「対話」活動を展開する中で学ぶことになる。政治性を涵養するために「政治を理解するコンテンツ」を多く取り入れた。政治家や官僚が仕事として関わる「狭義の政治」と、私たち市民が日常生活の中で関わる「広義の政治」との両方をカバーするコンテンツから学ぶことができるよう工夫した。「多様性への寛容さ」を育てるためには、日本語母語話者と日本語学習者を対象者にして、それぞれの集団による授業だけではなく共修での使用も想定して教材化を計画した。次節でより詳しく紹介したい。

3 教材内容の紹介

3.1 学び方を学ぶ

このセクションでは4つの「まえがき」で学び方をメタ的に説明する。まえがき1では民主的シティズンシップ教育の理念を説明し、まえがき2では理念と使い方を繋ぐ視点を提示する。「教師 vs 学習者」という前提に疑問を投げかけ、対話を通して学ぶ／自分ごととして考えて判断する／自分で自分の答えや意見に辿り着く／多様な考え方に目を向ける／多様な価値を認め異質なものに対して寛容になる／自分で課題を見つけて取り組む、という6つのポイントを提示する。まえがき3で教材の具

体的な使い方を説明し、まえがき 4 では執筆者からのメッセージを記載した。

3.2 学び方を実践する

このセクションでは 3 段階の実践を通して「学び方」を経験的に学ぶ。第 1 段階は自分の足元（自分の利害関心）から出発して学ぶ段階である。「自分が今困っていること、問題だと思っていること」を出発点にして、何が原因か、どう解決したらいいか、どこにどんな社会的リソースがあるか、問題を抽象化して捉えなおし身の回りに再度目を向けて同じような問題を探す、ということに対話の積み重ねによって行う。ニューカマーの人がとりあえず社会に入っていくときのオリエンテーションにも使える活動である。

第 2 段階は自分の属する社会により広く目を向けて学ぶ段階である。この段階はもう少し広い視野で社会を眺め、自分の身近なできごとがどのように政治と結びついているのかを体験的に学ぶ。これも他者との対話を積み上げて行う。素材は新聞記事の見出しであり、語彙や文法にフォーカスを当てた言語教育活動として行いながら視野を身の回りのできごとや日常生活が持つ政治性に向けることが可能となっている。

第 3 段階は批判的リテラシーを育てる段階である。これも新聞記事の見出しを使い、わかりやすくポイントを絞って批判的なリテラシーを養うワークを実践する。第 3 段階までの学びが終わると、次のセクションで 300 字未満の短めの新聞記事を読み、1～3 段階で学んだ「学び方」を実践に移す。その後、本格的な読解に進む。ここからは自分の興味関心に促してどのセクションからでも読めるようになっている。

このように、全ての段階を「自分で考え」「他者と考える」ことで、さまざまな考え方「異論」を受け止めながら「自ら判断し自分の考えを獲得する」構成となっている。そしてそれらの活動は全て対話を重視する形となっている。活動はすべて、1 人で→ペアで→グループで→クラス全体で、という複層的な「対話」を前提にしていて、個々の活動内容に合わせて、この 4 つの対話を 1 つ以上設定している。またクラスの規模や授業時間といった条件に応じて「対話」形態の取捨選択が可能となっている。

3.3 教育の開放的中立

さまざまなコンテンツを取り上げることで、「開放的中立」の実践を可能とした。著作権処理などの関係で完成時には変更もありうるが、ナショナリズムや自衛隊の宣撫活動／表現の自由／ジェンダー／原発や放射能汚染／人種差別／自殺／安全保障政策／憲法／LGBTQ／身近で日常的なできごと，などを採用する予定である。このような「狭義の政治」的コンテンツに戸惑う人もいるかもしれないが、これらは「狭義の政治」であると同時に、わたしたちの日常生活（広義の政治）そのものである。そのような政治性を忌避しては民主的シティズンシップ教育はできないし、学習者の市民性も育たない。言い換えれば、民主的シティズンシップ教育では教師の政治性・市民性も求められる。そのために、本教材は、本稿のタイトルにもあるように、「教師と学習者とが共に学び共に育てる民主的シティズンシップ」ということをコンセプトに掲げているのである。

3.4 複数性・多様性の涵養

本教材は複数性・多様性の涵養を目標としている。それはさまざまところに見取れる。たとえば、日本人学生と日本語学習者（上級）を学ぶ人として想定し、かつ、それら単独のクラスだけではなく共修も視野に入れているし、異文化理解教育などでの使用も想定している。またあらゆる活動は、唯一の正解を求めない・唯一の正解はないという姿勢でデザインされている。したがって、問いかけなどについて教科書としての解答は示さない。他者との「対話」から「異論」を知ることが大切だと考えて対話を積み上げていく活動を行う。そこでは、「異論」の存在を重視している。異論こそが対話を促進するからである。同じ観点から、セクションによっては、思考を深めたり視野を広げたりする活動をオプションで設定している。評価という点についても複数性・多様性を重視し、教師の視点で評価しない。言い換えれば、自分の学びは学びの当事者だけが評価できると考え、評価活動はゆるやかなスケールを用いた自己評価を採用し、自分で自分の学びを評価する形にしている。

このように、本教材（試作版）の内容は、理念や活動形態としては「ボイテルスバッハ・コンセンサス」に沿ってローカライズしたものになっている。しかし実際の「民主的シティズンシップ教育」としての効果はあるだろうか。そこで筆者は自分自身が開講する授業でこの教材（試作版）を使って授業を行なった。その試用時に出された受講生の声から民主的シティズンシップ教育としての効果を以下に検証する。

4 教育効果について

4.1 試用と検証データについて

試用したのは 2020 年度後期日本語教育副専攻授業と留学生読解授業との共修授業である。授業のテーマは「批判的に読む」であり、試用した素材は教材（試作）の「学び方を学ぶ」セクションと、自殺／人種差別／沖縄の米軍基地問題の 3 セクションであった。最後の沖縄の米軍基地問題の活動は、字数の関係で現時点では教材完成版には収録されない予定である。受講生の声は、期末レポートと一緒に「授業を受けた感想」を提出する形で依頼した。書式分量は自由、成績には無関係であること、授業改善や教材作成に活用する目的であることを述べ、事前に協力を依頼した。研究発表においては個人が特定できない形で紹介する可能性も説明した上で、協力できない場合はその旨を記して課題を提出するように指示した。受講生 12 名から感想が寄せられ、感想を提出したすべての受講生から研究教育への使用の承諾が得られた。次節以降では、「ボイテルスバッハ・コンセンサス」に沿った学びが受講生の中に生じたか否かについて、検証の視点をいくつかに分けてみていく。

4.2 ボイテルスバッハ・コンセンサス 1 「圧倒の禁止」は守られていたか

受講生のコメントから「自分で考える」活動が行われていたことが確かめられる。逆に言えば教師による「圧倒」（教化）は行われていなかったと言えよう。

- (1) 批判的に考えることもできるようになったと感じた。対話をとおして物事の良い点

悪い点をしっかりみて判断する力をこの授業で身につけることができた。この授業は自分にとって自分を考え直し変えていくきっかけになった授業であると思う。

- (2) 自分で考え、それをグループで共有し、みんなで考え、また自分の考えを深めるという作業は普段なら考えないことに目を向けるきっかけを作ってくれました。
- (3) この授業を受けて、「当たり前を疑うことの大切さ」と「当たり前を疑わない怖さ」を同時に感じた。[中略] 当たり前を疑うことで考え方を変えることができたり、他者を受け入れられるようになる一方、当たり前を疑わないことで無意識のうちに差別をしてしまっているかもしれないと気づかされたからである。

4.3 ボイテルスバッハ・コンセンサス2「論争性の原則」は守られていたか

「論争のあることは論争のあることとして扱う」という姿勢は「異論」を排除せずに受け止めて「対話」を積み上げていく実践として具現化される。受講生のコメントからは多様な意見が否定されたり排除されたりしていなかっただけでなく、異論から対話へとつなげることで気づきや学びが生じていたことがわかる。

- (4) 自分の意見は不足のところがあるですが、全く否定されていなく他の人と話し合っ
て自分の意見を補足する。この授業で私は人の意見の多様性を感じています。
- (5) (他の受講生の) 人の話を聞く姿勢も素晴らしかったです。たとえ反対の意見の人がいたとしてもそれを受け止め理解しようとする姿勢は見習うべきものでした。
- (6) 基地問題というとても繊細な話題で、賛成・反対という二択の意見しかないと思
っていたので、はじめは複数人がいる場で自分の意見を出すことに少し抵抗があり
ました。自分の意見によって他の人が傷ついてしまうのではないかと考えていたか
らです。しかし、「民主的シティズンシップ教育」の講義の際、他者の考えをすべて
受け止める必要はない、といった考え方を学んだおかげで、他の人の考え方を理解
しながら、自分の考え方も出すことができたので、基地問題に対する普段は聞けな
い他の人の考え方を聞くことができ、とても面白かったです。

他者との対話で視野や考え方が広がっていたことも確認できた。

- (7) 留学生の人たちをゲストに迎え、人種差別についての問題を考えた授業では、国によって人種差別への考え方も大きく異なり、それが私にとって衝撃的だった。将来、日本語教師として働きたい私にとって大きな収穫を得ることができた授業であった。異文化に触れる機会が多い職業だからこそ、自分の中の民主的シティズンシップをこれからも育てていきたい。
- (8) 全ての人が生きてきた背景が異なるため、各自の価値観の考え、国家的な考えが異なることを分かるようになりました。また、私が知らなかった部分を教えてくれるために非常に有益な時間だったと思います。

4.4 ボイテルスバッハ・コンセンサス3「生徒の利害関心」は守られていたか 学ぶ人の利害関心を重視するという姿勢も保たれていたようである。

- (9) 扱うトピックも自分たちの興味に合わせていただいたので考えやすいというところもあったと思うが、どのトピックも社会問題になっているものや、注目され始めているものでとても関わりやすかった。
- (10) この授業を受けて授業外でも様々なことを考えるになったし、いろんなことに興味を持ち、いろんな人の意見を聞くことがとても楽しいと感じるようになった。
- (11) この授業のおかげで新聞を読むようになり一つ一つの記事を鵜呑みにせず自分の考えを持ちながら読むことを心がけるようになりました。ひとつひとつの問題に興味関心をもって自分の意見をもつことができるようになりたいと思いました。

4.5 「複数性の涵養」は行われていたか

ここまで挙げたコメントの中でもすでに語られているが、本授業は「複数性の涵養」

という点でも一定の教育効果があったと考えてよさそうである。

(12) この授業で初めて「複言語」や「複文化」という言葉や考え方を知った。この考えを知ったとき自分の中に新たな視点が加わったような感覚だった。その人の中にもそれぞれたくさんのアイデンティティが存在しているので一括りにして考えるのではないということに気付いた。これを自分自身のことと照らし合わせて考えてみると私は〇〇で生まれ育った。そのため〇〇の文化を持っている。しかしそれと同時に現在沖縄に住んでいるので沖縄の文化も持っている。それをどちらかの一方に入れるのは難しいしそのようなことをする必要はないと感じた。それぞれの人が持っている複数の言語や文化を尊重していくことが大切だと感じた。

4.6 「市民性の涵養」は行われていたか

その教育効果は「市民性の涵養」という点においても認められる。

(13) この授業では本当にたくさんのことを学ぶことができた。私は将来学校の先生になりたいと思っている。今の日本の学校の中には、おかしいところがたくさんあると思う。そのようなことをそのまま行い続けていくのではなく、この授業で学んだことを生かして変えていけるような教師になりたいと思う。また、子どもたちは一人一人違って、そこが素晴らしいところだと思う。そのような一人一人の個性を尊重し、一人一人が輝けるような社会を作っていけるように、これからも学んでいきたい。

4.7 「対話重視の姿勢の涵養」は行われていたか

以上のような教育効果が確認できたのは「対話重視の姿勢」が受講生にも理解され、実践されていたからである。ある受講生は次のような感想を書いている。

(14) 私が今まで大学で受けてきた講義とは少し違ったものでした。今までの講義は正解を探しだすといったものでした。しかしこの授業は答えのない問題に対して考えを見出していくといった授業だと感じました。グループワークでは、普段かかわりが無い人と話し合いを行う機会が多かったので、上手く話し合いが進まずに考えを深めることが出来ない場面もあったのですが、このように見知らぬ人と意見を交わす機会は社会に出ると今以上に多くなることが考えられます。話し合いが行き詰った場合にどのような行動をとればいいのか？現状を打開するために自分ができることは何だろうか？など、人任せにするのではなく自分が積極的に周りの人に影響を与えられるような存在になりたいと考えるようになりました。また、私の身近で起こっていることも遠くの世界で起こっていることも他人事として考えるのではなく、自分事として捉えるようにしたいと思うようになりました。まだまだ私自身、知識や経験が乏しく物事を考えるための情報が不足しているので、これから様々な人と関わり、経験を積み一人の国民として生きていけるように努力していきたいです。

4.8 「人をエンパワメント」することができたか

最後にこのコメントを紹介したい。民主的シティズンシップ教育は「人をエンパワメントする」ものであることを筆者に再確認させてくれた感想である。

(15) 冒頭のアンケートで関心があることとして、授業開始期に話題に上がっていた「自殺問題」について挙げた。この点は私自身新型コロナウイルスの影響で前期は一人で抱え込んでしまい苦しかった経験があったことも理由としてある。私はニュースなどで芸能人の自殺などが挙げられた時に新型コロナウイルス流行前までは「なぜ・・・」としか思えなかったものが、2020年は身近にあり得るものとして認識するようになった。この自殺問題は非常にナイーブかつセンシティブな問題であるが、話し合いで皆の意見を聞いた時に、皆それぞれ辛さを持った時がありそれが自殺に繋がっていないだけで潜在的なものはあるのではないかと感じた。だからこそ、こ

の事象に関して授業で挙げたことは客観的に冷静に考えることができ、非常に良い読解授業になったと感じた。

5 まとめと今後の課題

5.1 教材（試作版）の自己評価と民主的シティズンシップ教育の必要性

大会発表時には参加者から、受講生の自由記述による教育効果の検証について「教師の求めるように振る舞う可能性は否定できないので果たして十分な検証と言えるのか」という趣旨の意見をいただいた。筆者もそのおそれを否定はしない。

その一方で、「教師から見た良き学習者として振る舞う」だけであっても、民主的シティズンシップを「学べた」と考え、それを自分でことばにすることによって生じる教育効果もあるのではないかと考える。単純に言えば、授業を振り返って自分で考えたことが、その自分自身の行為によって自覚されメタ言語化されることによって一定の教育効果としての実態を獲得するということもありうるのではないだろうか。そのような視点に立てば、本授業ではボイテルスバッハ・コンセサスが示す方向で学びが生じていたと言えるし、ボイテルスバッハ・コンセサスの理念が実践されていたとも言える。そこから本教材は複数性・市民性・対話姿勢の涵養等に効果があると考えられる。上級レベルであれば日本語学習者も一定レベルで読んで学べるし、共修授業の教材として活用できることも確かめられた。そしてなによりも、民主的シティズンシップ教育は「人を育てる教育」として意味があることを再認識することができた。

5.2 今後の課題

教材の試作版は編集作業中である。それと並行して筆者は2021年度後期の授業で異なるコンテンツの試用を行なっている。試用からのフィードバックや著作権処理などを受けてなるべく早期に出版したいと考えている。また出版社にも相談しながら次の教材の企画も構想中である。次は年少者むけの民主的シティズンシップ教育の教材を予定している。今後も民主的シティズンシップ教育の普及に努めていきたい。

<引用文献>

近藤孝弘 (2009) 「ドイツにおける若者の政治教育-民主主義社会の教育的基盤」, 『学術の動向』 14 (10), pp.10-21,

https://www.jstage.jst.go.jp/article/tits/14/10/14_10_10/_article/-char/ja/ (2021 年 12 月 25 日)

近藤孝弘 (2011) 「ドイツの政治教育における政治的中立性の考え方」, 総務省 HP

http://www.soumu.go.jp/main_content/000127877.pdf (2021 年 12 月 25 日)

近藤孝弘 (2015) 「ドイツの政治教育における中立性の考え方」, 『考える主権者をめざす情報誌 Voters』 26, pp.12-13. 公益財団法人 明るい選挙推進協会

<http://www.akaruisenkyo.or.jp/wp/wp-content/uploads/2015/05/26%E5%8F%B7.pdf>
(2021 年 12 月 25 日)

Japanese Language Teaching as Education for Democratic Citizenship

Key Concepts as Revealed Through Language Teaching Materials Based on the German
Model of Political Education

Sei MIWA (University of Tübingen)

Kayoko NORO (Free University of Berlin)

Mie SHIROKI (Ruhr University Bochum)

Yoshinao NAJIMA (University of the Ryukyus)

Abstract

Nearly 20 years have passed since the introduction of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). We can now say that language education based on the CEFR concept of plurilingualism and pluriculturalism has widely gained recognition as being effective. In Germany, where education aims at realising a society that is plurilingual,