

メイラ・レヴィンソンによる市民性教育

— その原理とカリキュラム —

藤本 奈美

はじめに

本論は、メイラ・レヴィンソン (Meira Levinson: 1970-) による市民性教育の原理と、それに基づくカリキュラム論を明らかにする。レヴィンソンは、アメリカの教育学者である。政治哲学で博士号を取得する前年の 1996 年から約 8 年の間、アトランタとボストンの貧困層の生徒が集まるミドル・スクールにおいて教員を務め、市民科、歴史科、文学科等の授業を担当した。現在は、ハーバード大学大学院教育学研究科の准教授を務めている。

日本において、市民性教育あるいはシティズンシップ教育についての議論が盛んになったのは、1990 年代半ばのことである。また、「公民」としての個人の国家への責任ではなく、共同体に生きる「権利主体」という視点から「市民」を捉える議論が増加したこともこの時期の市民性教育の特徴といえよう。これまでに、市民性教育の研究においては、国内外のナショナル・カリキュラム編成に関するものだけではなく、とくに社会科の教科枠において授業の構成案および実践報告が蓄積されてきた¹。近年では、橋本渉や杉浦真理により、問題解決を含むより具体的な社会的活動に導く形の市民性教育実践が報告されてきている²。

一方、マイノリティの生徒を含む一部の市民が民主的なプロセスに参加できていない現実を踏まえると、市民性教育実践においては、北山夕華が指摘するように、彼らが排除されない形での民主的プロセスへの参加の方法や場のあり方、および選択肢が提示される必要がある³。また、マイノリティの市民性教育に関しては、民族教育や解放教育といった形で豊かな実践が展開されてきている。これらの実践においては、言語を含む自文化学習や学級集団づくりによるマイノリティ・グループの生徒一人ひとりのエンパワメントが目指されてくる。しかしながら、生徒自身が、社会において彼らを周辺化している構造に働きかけることを目指す教育実践は限られている⁴。

そこで本論は、教師と研究者という二つの立場からマイノリティの生徒の市民性教育に携わるレヴィンソンに着目する。レヴィンソンの議論は、十代の生徒が多くの時間を過ごす学校という場のあり方を「力を増すこと (empowerment)」という視点から問い直すものである。

レヴィンソンによる市民性教育の先行研究としては、山村和世と井之口智亮のものが挙げられる。山村は、リベラリズムに基づいた市民性教育における自律と多様性の概念を整理するなかで、レヴィンソンが提示するリベラル民主制の成立の定義を取り上げている⁵。井之口は、多元社会における市民性教育のあり方を問う論文において、公的パウチャー制度への宗教学校の参加に関するレヴィンソンの立場に言及している⁶。これらの研究は、リベラリストとしてのレ

ヴィンソンの政治思想および、それが現代の教育制度にたいしてもつ意味を明らかにしている。しかし、レヴィンソンが提示する市民性教育の中身には触れてはいない。また、それに基づき、具体的にどのようなカリキュラムが構想されるのかを明らかにする先行研究は管見の限り見当たらない。

なお、本論では、empowerment を「力を増すこと^{エンパワメント}」、empower を力を増すと表現する。「エンパワメント」では、日本語での意味規定が曖昧なものになってしまうということ、「力を与える」という訳語では、個人の潜在性（potentialities）を無視することになってしまうことを考慮するためである⁷。

以上を踏まえて、本論では、第1に、レヴィンソンが構想する市民性教育の原理の成り立ちの背景にあった「市民として力を増すこと^{エンパワメント}の格差（citizenship empowerment gap）」にたいするレヴィンソンの問題意識を確認し、その市民性教育の原理である市民として「力を増すこと^{エンパワメント}」の意味を明らかにする。第2に、彼女の市民性教育論がカリキュラムにいかに反映されているのかを明らかにする。そのため、レヴィンソンが提示する市民性教育の3要素を検討する。まず、学校における生徒と教師の学習体験そのものを市民性教育であると捉える体験的市民性教育（experiential civic education）の内容と方法を明らかにする（2.1）。次に、歴史教育（2.2）と指導型体験的市民性教育（guided experiential civic education）（2.3）の授業内容と方法を明らかにしていく。それを踏まえて、本論の最後にて、カリキュラムにおける3者の関係を分析する。

1. レヴィンソンによる市民性教育の原理

本章では、まず、レヴィンソンが市民性教育論を構想していくうえで問題視した「市民として力を増すこと^{エンパワメント}の格差」を検討する。次に、彼女が、マイノリティの生徒に焦点を合せた市民性教育の原理として提示する「力を増すこと^{エンパワメント}（empowerment）」の概念を明らかにする。

1.1 原理の形成背景

レヴィンソンは、教師として働くなかで、貧困層の生徒が直面する人種隔離の現実とそれに伴う市民性教育の問題に取り組むようになった。その問題とは、「市民として力を増すこと^{エンパワメント}の格差」である。

公立学校における人種隔離が違憲という判決が下された1954年から60年経った現代においても、事実上の人種隔離はおこなわれている。レヴィンソンはこの事実を自身の体験と統計資料をもとに告発する。彼女が最初に勤務したウォールデン校（Walden Middle School）は、アトランタの公立学校の「きわめて典型的な学校」であったという。生徒の99パーセントはアフリカ系アメリカ人であった⁸。94パーセントは無償もしくは半額の昼食を受給する貧困層であった⁹。彼女が、ボストンで勤務した学校も同様の状況であった。このような学校環境は全米の一般的な学校と比較して特殊なものではないことをレヴィンソンは指摘する¹⁰。以上のような状況が、従来の市民性教育において十分考慮されないまま、市民として「力を増すこと^{エンパワメント}」の格差を生んでいることにたいしてレヴィンソンは問題意識を抱く。

市民として「力を増すこと^{エンパワメント}」の格差を表す1つの例として全米教育進捗評価（National Assessment of Educational Progress^{シヴィック}）の市民科に関する調査が挙げられる。2010年に実施された

調査によると、アフリカ系あるいはヒスパニック系の貧困層で、かつ外国生まれの生徒は、アメリカで出生した白人およびアジア系の中流階層の生徒と比較し、標準テストにおける成績が明らかに低い¹¹。また、アメリカの国勢調査によると、アメリカ生まれの教育を受けた裕福層の白人生徒は、投票、選挙活動、デモなどの様々な市民活動により積極的に参画するという¹²。テストで測られる市民としての知識やスキルは限られたもので、偏見に基づいている場合がある。よって、それぞれの生徒がもっている現代の政治的な事柄についての知識を必ずしも示さない場合がある¹³。レヴィンソンは、これらの点への留意を喚起しつつも、^{シヴィックス}市民科に関する知識の習得と市民としての行動との間に一定の相関関係が確認される現実がある以上、学校教育はこの格差の是正に取り組むべきであるという姿勢をとる¹⁴。

このような問題意識を抱き、彼女は、教師となった当初、市の教育委員会が進める多文化主義カリキュラムの実施に熱心にとりくんだ。それは、アフリカ系アメリカ人の成功者たちの歴史や豊かな文化を教えることを重視するものであった。このような教育が、自分たちが住む地区の外、すなわち人種隔離と貧困を乗り越えたところでの生活について生徒が見通しをもつために役立つと、レヴィンソンは考えていた。

しかし、ある時、他校との学術交流会において、自分の生徒が、アメリカの主流文化で当たり前とされる情報について全くの無知である現実には彼女は直面した。この体験を経て、彼女は、自分の生徒が「戸口の外の世界」について何を知っておくべきかについて問い直した¹⁵。現代の経済的、政治的、文化的な構造において、主流文化の知識が、自分の生徒の市民としての力をより増すものであるとレヴィンソンは認識していた。一方で、レヴィンソンには、単純に主流文化の知識を身につけることが、生徒の市民としての力を増すうえで、正しい選択であるとは思えなかった。教師として、どのような教育内容を生徒に提供すべきなのかという葛藤を経て、レヴィンソンは、市民として「^{エンパワメント}力を増すこと」を原理とする市民性教育を構想していった。

このように、レヴィンソンは、貧困と人種隔離のなかで生きる生徒とともに、教師として8年間を過ごした。その体験のなかで、貧困層の生徒が市民として生きる力を増す教育を受けることができている事実を問題視した。また、自分自身が取り組んでいた教育が生徒を主流文化から遠ざける結果となっていたことを認識した。したがって、レヴィンソンの市民性教育論は、抽象的な理論ではなく、マイノリティの生徒の教育に携わるなかでの試行錯誤を経て生まれたのである。

1.2 市民性教育の原理

以上のような問題意識をもったレヴィンソンは、マイノリティの生徒が市民として「^{エンパワメント}力を増すこと」を目標とした市民性教育を構想していく。

レヴィンソンは、学校は、年齢、学年に応じた学力¹⁶をつけると同時に、自己決定する力を生徒に保障しなければならないと述べる。自己決定とは、個人の人生にわたる事柄を、自らが所属するコミュニティの生活全般にわたり他者と協働しながら集団として決定する力である¹⁷。

この考えのもと、レヴィンソンは、生徒がそのような力を増すためにも、生徒が「自らの生活において意味のある選択をするための知識とスキル」¹⁸を獲得することを教師として支援しようとした。その際、生徒が「^{エンパワメント}力を増すこと」を支援するためには、「公的、政治的、市民的行

動を通じて、直接的に権力関係（power relationship）を変容させ、再形成するための知識とスキル」¹⁹を教える必要があるとレヴィンソンはいう。

しかしながら、「力を増すこと」を達成するためには、生徒が特定の知識やスキルを得るだけでは不十分であるとレヴィンソンは考える。「力を増すこと」は、1人の生徒の知識やスキルの習得による、いわゆる能力の向上に還元されるものではない。「力を増すこと」は、個人的な所有物や状態ではなく、むしろ、集合的状况であり、個人による力の所有は相関的で文脈的なものであると彼女は述べる²⁰。換言すると、生徒をとりまく集合的状况、つまり社会構造の変革が伴わなければ意味はないとレヴィンソンは考える。

したがって、レヴィンソンは、市民として「力を増すこと」の格差の是正を目指して教育を改革することは公民権闘争（civil rights struggle）であると主張する²¹。彼女は、生徒が公民権闘争を戦うため、自分自身で考え行動することが不可欠であるとする²²。

他方で、彼女は、従来の公民権闘争と教育改革の違いを指摘する。それは当事者の不在である。これまでの公民権闘争では抑圧された人びとが自分たちの権利のために戦ってきている。しかし、教育においては、大人たちが当然のように生徒の適切な代理人と見なされ、当事者であるべき生徒が自らの権利に関わるプロセスの外に置き去りにされている²³。

このように、レヴィンソンは、生徒一人ひとりが、市民として社会を変革するために必要とされる知識とスキルを身につけるだけでは、個人がもつ知識とスキルの量的・質的变化に留まってしまうと考える。そのため、集合的状况、つまり彼らをとりまく社会構造の変革が伴わなければ意味がないと主張する。市民性教育の実践においては、市民性教育が授業の枠のなかで考えられる場合が少なくない。この点を鑑みると、教育を公民権と捉え、学校改革を促すレヴィンソンの論は、市民性教育のあり方に再考をせまるものとして評価されるべきである。

以上のような体験と考究を経て、レヴィンソンは、歴史的に周辺化され、力を奪われたコミュニティで生活を送る生徒が市民として「力を増すこと」を支援するためのカリキュラムを追求するようになる。

2. カリキュラム論

本章では、レヴィンソンの市民性教育をカリキュラム論の視点から考察する。レヴィンソンは、生徒と教師の学習体験として定義される体験的市民性教育、および歴史教育と指導型体験的市民性教育という授業の3つを市民性教育の3つの要素として提示する。生徒が身につけたスキルや知識を、自らの社会的行動に繋げられることを教育目標として、これらはカリキュラムに位置づけられている。それぞれの内容と方法を明らかにする。

2.1 体験的市民性教育

レヴィンソンは、生徒と教師が体験している学校教育のあり方そのものが、市民性教育であると指摘する。つまり、日常の学校生活が、市民性教育の内容であり、方法であるということである。彼女はこれを体験的市民性教育と呼ぶ。学校は、本質的に生徒の市民体験を形作る。そこで生徒は、空間の仕組みやそこで活動する人々を観察し、そこに参画することによってより広い公共空間において自分たちに何が期待されているのかを学ぶ²⁴。

たとえば、教室における手続きと決められた方法、カリキュラムと教授法、廊下や食堂での交流、課外活動等を通じて、学校は、生徒と教師に多様な市民スキルと行動様式を与える。これらは必ずしも意図的ではない。むしろ、意図的でなかったとしても、すべての学校が、市民としてのアイデンティティ、期待、機会について、体験による授業（experiential lesson）をおこなっている²⁵。よって、学校が、生徒の社会的な力をつけた市民としての体験をつくり出すことを支援することができるし、すべきであるとレヴィンソンは述べる²⁶。

学校における体験によって生徒が学ぶスキルとしては、同化や、主流派への適合、自分よりも高い立場の生徒の模倣、順応、自己主張、多様なグループとうまく付き合うスキルなどが挙げられる。また、そこから生徒は協力の態度と習慣も発達させる。

したがって、生徒が市民として力を増すような知識やスキル、態度を身に付けていくためには、教師を含む大人がどのように生徒に接し、共に学校コミュニティをつくっていくかということは大変重要な学習要素であるとレヴィンソンは述べる。なぜなら、子どもたちの政治的権力についての考えが、「権力についての最も近い体験から構成される」²⁷からである。大人の接し方や学校というコミュニティへの関わり方が、関係性や規範、行動様式の側面において生徒の力を増す場合があり、また、反対に力を剥奪する場合がある²⁸。つまり、学校生活における教師の生徒にたいする接し方が、力を増す市民性教育の教育方法になり得るといえる。

しかし、レヴィンソン自身が勤務していたような、事実上社会から隔離された都市部の学校においては、「隔離された市民性」の獲得へと生徒たちを体験的に準備させているとレヴィンソンは述べる²⁹。換言すると、広い社会でおこなわれている経済状況や人種による隔離がもたらす、市民としての力の剥奪が、学校においても繰り返されているということである。

たとえば、レヴィンソンが勤務していた学校では、授業中トイレに行くために席を離れる際や、食堂に座る際に教師が生徒の行動を厳しく管理していた。たとえば、生徒に誰とどこで食べるかという自由を与えず、教師が座席を決める。このような管理は、教師や学校にたいする生徒の不信を生み、「歓迎されない、不信感を抱いた市民コミュニティにおける無力で中途半端なメンバーである感覚を強固にするだけである」とレヴィンソンは主張する³⁰。

したがって、社会の底辺にある学校は、生徒の市民としての力を剥奪し、生徒の力の欠如を強調することで、生徒の不信感を増している。不信感を伴う方法によって、学校は市民としての力を剥奪された生徒を再生産しているとレヴィンソンは主張する。

学校において生徒が尊厳をもつ1人の人間として大人から認識されていないとすると、どれだけたくさんの知識やスキルを学校が提供し、また、道徳の授業などで、どれだけ人間の尊厳が唱われたとしても、それらが自分の生活において意味のあるものであると生徒は実感することはできないであろう。また、このような学校体験によって、生徒は、学校、大人、社会の偽善にたいしてより一層不信感を増すと考えられる。

このような状況を改革するために、生徒が市民として真正な力を得ることができる関係、規範、および行為を実現できる環境を学校が構築する必要があるとレヴィンソンは述べる。

彼女は、市民性教育として生徒の学校体験を機能させるために、図1にある「学校における市民体験の連続体」を提示する。この図は「変化のための民主的な理論」、つまり学校が実際に体験的市民性教育を実施するうえで指針となる具体的な理論を表すものである³¹。図の上部は、

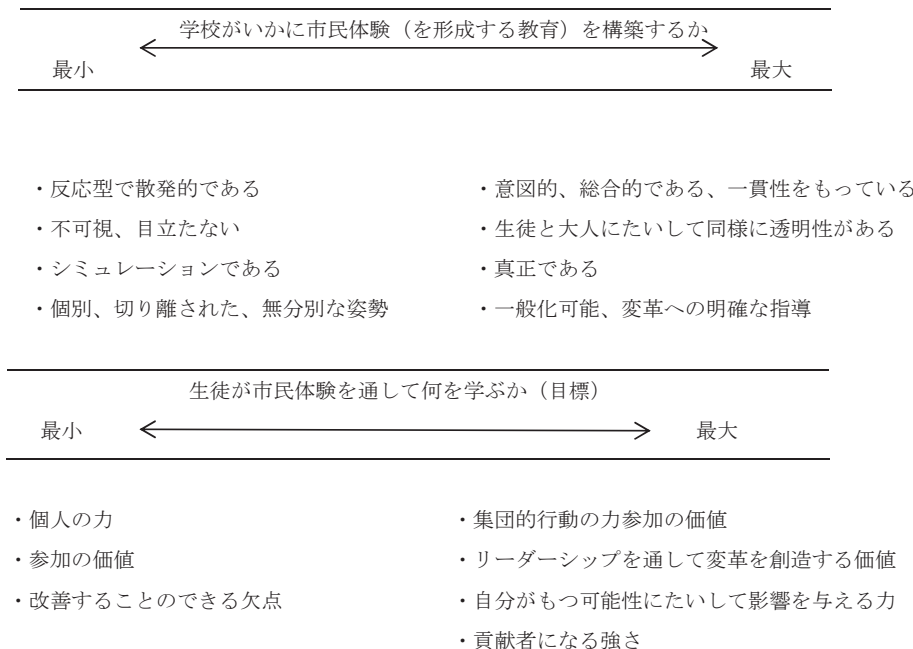


図1：学校における市民体験の連続体

出典：Meira Levinson, *No Citizen Left Behind*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 2012, p.189 より筆者訳出

いかに生徒の市民としての体験を形成する教育を学校が構築していくべきであるかについての教育方法の指標であるといえる。下部は、生徒が市民体験を通して何を学ぶかという生徒の学習経験における教育内容の指標である。たとえば、学校が市民体験を構築するうえでもっとも望ましいのは、意図的で、一貫性をもった、総合的な方法であり、望ましくないのは、反応型で散発的な方法である。また、生徒が何を学ぶかという点においては、個人の参加が実現されることは最小限目標であり、集団としてリーダーシップを発揮して変革を創造する価値を生み出すことは最大目標であると規定されている。レヴィンソンは、これらの図に示された最小限の指標であっても、到達できていない学校はたくさんあり、この最小限の指標を目指すことが現実的には必要であろうと述べている。

また、レヴィンソンが提示する図1において、市民性教育としての学校体験という視点から注目すべき点は、学校教育の目標づくり、すなわち「学校がいかに市民体験を構築するか」についての指標に、「生徒と大人への同等の透明性」が入っていることである。このことは、学校の教育目標・計画づくりに生徒が参画することを意味している。通常の学校カリキュラムにおいては、教育目標は教師により設定されるものである。ここへの生徒の参画は、レヴィンソンの市民性教育カリキュラムが、生徒の学習経験そのものを意味することを示す。

このように、体験的的市民性教育は、レヴィンソンの市民性教育カリキュラムにおいて学校の教育目標と生徒の学習経験を示すものである。このカリキュラムは、学校教育の目標と、生徒の学習目標を一体に捉えるだけではなく、学校の教育目標・計画づくりに生徒が参画すること

を重視する。これはレヴィンソンの市民性教育カリキュラムの特色である。

2.2 歴史教育

次に、レヴィンソンの市民性教育カリキュラムにおいて、市民としての生徒の力を増すために重要な授業の1つとして位置づけられる歴史教育の内容を確認する。

レヴィンソンは、通常の学校教育カリキュラムに教科として位置づく歴史科が、市民として生徒が力を増すうえで重要であると考え。それは、これまで積み上げられてきた歴史的認識を理解することが、生徒が「効果的で、反省的で、生産的な市民的かつ政治的参画」をおこなうために必要なものであるからである³²。では、どのような歴史的知識をどのような過程を経て学ぶことが、市民としての「^{エンパワメント}力を増すこと」のために必要であるとレヴィンソンは考えているのであろうか。

歴史教育が、力を増す市民性教育であるためには、教室において、生徒が2つのナラティヴを通して歴史を学ぶことが重要であるとレヴィンソンは考えている。1つは、生徒自身のナラティヴであり、もう1つは歴史的対抗ナラティヴ (historical counternarrative) である。後者は、市民の個人的、集团的闘争史のナラティヴである。これらを通して、生徒が歴史の教育内容を習得することが目指されている点から、ナラティヴは、力を増す市民性教育の教材であるといえる。

レヴィンソンは、本論第1章で確認した市民として「^{エンパワメント}力を増すこと」の格差の問題の解消を考えるのであれば、学校の「外」の生活において家族、友人、近所等の多様なメディアから得た物語やメッセージをもとに、生徒が教室に持ち込む事柄にたいして真剣に取り組まなければならないと考える³³。彼女は、学校で歴史を学ぶ以前に市民についての歴史的ナラティヴを、家や近所、教師や同級生といった幅広いメディアから、生徒は学んでいるという。そのようなナラティヴは、自分自身が属するコミュニティに関する多様な見解や、学校で教わる「正式な歴史」についての「真実や嘘」、市民としてのアイデンティティ、政治制度の一員であること、あるいはそこからの排除、自分たちの生活への歴史の意味を含むものである³⁴。

そのため、教師が、生徒の「^{エンパワメント}力を増すこと」の格差を乗り越えようとするなら、彼らが歴史、市民としてのメンバーシップ、政治的正当性、権力関係についてのナラティヴをいかに構成しているかという課題に取り組まなければいけないという。その際、生徒が、カリキュラムや教科書、教師やほかの教育的「権威」から独立、あるいはしばしば対立する意味を構成していることを認識する必要を述べている³⁵。

歴史教育において、生徒が語ることから歴史教育を出発させるというレヴィンソンの教育観は、きわめて経験主義的であることが指摘できる。しかしながら、レヴィンソンは、生徒の歴史認識および理解が、日々の体験に留まることが望ましいと言っているのではない。

彼女は、生徒が「自由と平等への道がどれだけ長く、陰しく、絡み合ったものであったのかを正当に評価し」、「私たちの運命を決定する闘争の中心」に立ち、「反民主的思想を認識」³⁶できるようにするべきであると考え。そのために、教師は、市民の個人的、集团的闘争、つまり、闘争、義務、機会を主題とした歴史的対抗ナラティヴを生徒が構成することを支援するべきであるとレヴィンソンは述べる³⁷。

そのモデルとなるのが、公立学校における人種隔離政策の憲法違反判決以前のアフリカ系アメリカ人の学校と、現在も事実上隔離状態にありアフリカ系アメリカ人の教育を担っている公立学校であると彼女は考える。

一方で、勝利者側からの見解を反映し、現在の市民社会の良さを賛美する穏健派勝利者的ナラティブ³⁸や、社会の進歩や達成、成功に焦点を合わせる先進的ナラティブ³⁹は、マイノリティの生徒の力を増すことにはつながらないとレヴィンソンは指摘する。歴史から学ぶことは、自国への賛美とそこへの参画の呼びかけではないという。過去の人々による継続した戦いがなければ、不正義がおこなわれる現在の状況でさえも達成できえなかったことを認識し、個人のまた集団の継続した闘争が正義への歩みを進めるために必要であることを学ぶことが重要であるとレヴィンソンは述べる⁴⁰。マイノリティの生徒が市民として力を増すためには、彼らが、自身を取り囲む貧困や人種隔離の現実を不正義であると捉え、それに対抗していくことを目指すべきという考えである。

このように、歴史教育において、レヴィンソンは、生徒自身のナラティブと歴史的対抗ナラティブという2つのナラティブを教材として用いる。生徒が過去の歴史について認識を深めることで、自分自身が生きる現在と自分がもつ可能性について理解を深めることを重視した。生徒は、自身について物語ることによって、自らの生活体験のなかで重要な事柄を認識し、それについての考えを深めることができる。また、クラスメイトのナラティブは、同じ事柄について異なった見方があることを知る機会も提供するであろう。さらに、レヴィンソンは、ナラティブを通して、歴史教育において、歴史の政治的側面についての理解を促進する重要性を説く。自分自身をとりまく環境のなかの不正義を認識していくことこそが、生徒の市民的・政治的活動に不可欠であるからである。その際には、多角的な視野をもち、ことなる見解を意識的に紹介することによって、党派的でない政治教育を実践していくことが教師に求められるであろう。

2.3 指導型体験的的市民性教育

最後に、歴史教育と並び、市民性教育カリキュラムにおいて重要な授業として位置づけられる指導型体験的的市民性教育を検討する。

本章第1節で検討した体験的的市民性教育に、「指導」という言葉が加えられていることから、単に生徒を活動させるのではなく、教師が一定の指導を行うことを重視しているレヴィンソンの姿勢を読み取ることができる。この指導型体験的的市民性教育を通しては、生徒が市民としての知識やスキルを、市民としての自身の行動に繋げるよう指導することが目指されている。

レヴィンソンは、指導型体験的的市民性教育においては、活動的的市民性教育に基づき、生徒たちは「市民科」^{シビックス}において学ぶ事柄を実際におこない、効果的な公共の活動や政治的行動についてのより深い活動を学ぶと彼女は説明する。生徒は、「市民性教育で学ぶことを実際におこない、市民として行動する（*do civics and behave as citizens*）」⁴¹ことが実現されるべきであるという。この“*do civics*”は、単なる活動ではない。活動する過程には、探究、行動、反省のサイクルへの生徒の参画が意図されている。

彼女は、活動的的市民性教育（*action civics*）が指導型体験的的市民性教育の究極の規準であると説明する⁴²。活動的的市民性教育では、「市民科」^{シビックス}において学ぶ事柄を実際におこない、効果的な

公共の活動や政治的行動についてより深く学ぶことが目指される。つまり、「市民科」の1つ形態であるといえる。

全米活動的市民性教育協会（National Action Civics Collaborative）によると、活動的市民性教育とは「実際に若者を真正な民主的活動に参加させること」である。真正な民主的活動とは、たとえば、選挙、アドボカシー⁴³、公的議論、新しい市民メディアの創造などである⁴⁴。指導型体験的市民性教育において、このような活動的市民性教育に加えて、生徒の政治的な感覚や責任を活発にし、政治的な課題や社会改革への構造的な取り組みとすることを目標とする⁴⁵。

レヴィンソンは、コミュニティサービスを学習に融合させる教授・学習方法であるサービスラーニングの非政治性を批判する。政治的な中立を保つという名目のもと、政治的な課題や、それらがはらむ論争から生徒を遠ざけているというのである⁴⁶。このような方法は、「市民として力を増すことの格差」の底辺にいる移民で低所得層の生徒の力を増さないばかりか、それを剥奪するという。

つまり、市民としての力を増す教育は、政治的なものなのである。政治的な教育を実現するためには、教師には3つの段階を踏むことが求められるとレヴィンソンは説明する。第1に、「生徒自らが関心をもち、意味のある行動をとるために必要な知識とスキルを彼らが習得することを支援する」、第2に、「生徒にその行動をとること、つまり市民であること（citizenship）について学ぶだけではなく、市民であること[市民として活動すること]を通して学ぶことを期待する」、第3に、「彼らの学習を確固たるものにするとともに、将来効果的な行動をとるために力を増す方法として体験を反省するよう求める」⁴⁷ことである。このように、レヴィンソンは、あるイデオロギーを生徒に学ばせるのではなく、3つの段階を踏んで、市民として活動することそのものを学校教育において体験させることで、党派的政治教育に陥らず、政治教育をおこなうことを目指す。

政治的中立を掲げ、政治的議論に触れないことで、政治的無関心を引き起こすという問題は、教育における政治的中立を掲げる日本においても考えていかなければならない問題である。レヴィンソンは、党派のイデオロギー教育と政治教育は異なることを強調する。レヴィンソンの指摘は、現代の社会において重要なものである一方で、実際に党派的でない政治教育を実践する際には、歴史教育の節で言及したように、教育内容として、教師が多様な政治的思想および主張を意識的に生徒に提示することが重要となるであろう。

レヴィンソンは、活動における行動を重視するが、社会に関するテーマを探究することも同様に重視する。探究、行動、反省のサイクルを体験することを重視する。教師の「指導」は、このサイクルからなる学習体験に若者を導くものである。

たとえば、指導型体験的市民性教育の一例として、レヴィンソンは、自身が取り組んだ8年生対象の市民性プロジェクトを挙げている。このプロジェクトでは、まず生徒が自分にとって身近で、社会のシステムに関わる問題を選ぶ。たとえば、若者のための学校外活動の不足、地域の海の水質汚染、十代の若者の自殺などである。その後、生徒は探究を実施する。また、自身のプロジェクトのための現時点および可能性のある支持者を特定することも求められる。最終的には、家族や地域の人々、為政者にたいし、自身のプロジェクトを伝えることが目指される⁴⁸。このように、伝えるという過程を通して、またその作業を反省して次の探究に繋げるこ

とが、生徒と教師に求められる。

なお、活動的的市民性教育（action civics）は「民主的にコントロールされた」既存の学校制度において対立を生む可能性をはらんでいるため、現在の学校システムにおいては、レヴィンソンが主張するレベルの活動的的市民性教育を多くの教師が実践するとは難しいのではないという指摘がある⁴⁹。レヴィンソンによる市民性教育の実践は、学校や教師にとって容易ではないかもしれない。しかし、前述の批判において想定されている「民主的にコントロールされた」学校制度の構造は、権力をもつ者によって創造されたものである。このことを踏まえると、権力もつ者から、力を剥奪されているグループが存在する限りにおいては、学校を含む社会の変革は、学校と教育者が無視できない問題である。レヴィンソンが、この点を指摘し、学校文化を変容させるための具体的な道筋を示した点は評価されるべきである。また、レヴィンソンがその構築に携わった「活動する市民科（civics in action）」はボストン市の公立学校に導入されている。具体的にどのように授業が展開されているのかについての検証は必要であるものの、このことから、レヴィンソンの論が少なくとも実践不可能ではないことがわかる。

このように、体験的的市民性教育は、生徒の政治的な感覚を活発にし、彼らに責任を託すことで、政治的な課題や社会改革に構造的に取り組むことを促す。現在の学校教育の枠組みにおいては、レヴィンソンの主張は実現されにくいという意見がある。しかし、そのような見解はマイノリティの排除に真剣に向き合っていない。このような状況を変容させていくために具体的な学校教育の理論を提示するレヴィンソンの論には意義があるといえる。

以上のように、体験的的市民性教育は、計画された学校教育体験のあり方そのものにあたる。これは、レヴィンソンの市民性教育カリキュラムの特色の1つである。学校教育目標に照らし合わせる場合、歴史教育と指導型体験的的市民性教育で学ぶ事柄は授業として、教育内容と方法を提供するものである。それらの授業では、生徒の体験から出発することが重視される。このようなカリキュラムを通してレヴィンソンは、生徒の市民としての力を増そうとする。

おわりに

以上のように、レヴィンソンは、教師として、社会的に周辺化された若者の置かれた状況を体験した。そこには、生徒のような若者が市民としての十分な教育を受けることができていない「市民としての力を増すこと^{エンパワメント}の格差」の問題があった。その体験に基づき、彼女は、学校教育を通して、若者が市民として力を増す体験をつくっていくことをカリキュラムの原理とし、それを実現しようとした。

レヴィンソンの市民性教育においては、学校における生徒と教師の教育体験そのものである体験的的市民性教育がカリキュラムの基軸であると解釈できる。さらに、歴史教育と指導型体験的的市民性教育の授業を通して、生活の生活体験と歴史理解を文脈化し、必要な知識を獲得するだけではなく、学校を含めた社会改革に関わる学びを展開していくことが目標とされている。身につけたスキルや知識が、学校を含む社会における生徒の行動に繋がるよう、カリキュラムが構想されているのである。

レヴィンソンは、このような市民性教育のカリキュラムにおいては、生徒の体験から出発し、教師が適切な方向に指導する必要があると考えている。その適切な方向性とは、歴史教育では、

自身の生徒が置かれているような貧困や人種隔離の現実を認識し、それを変革するための闘争の歴史的対抗ナラティブを生徒に示すことである。体験的的市民性教育においては、生徒への不信感をあらわにした厳重な管理をやめることである。指導型体験的的市民性教育においては、単なる市民的、政治的活動に生徒に従事させるのではなく、探究、行動、反省というサイクルを体験させることである。

また、レヴィンソンは、教育の政治性を指摘したうえで、生徒と教師に政治的に生きことを促す。この点は、実際の学校教育においては「現実的ではない」として具体的に組み込まれにくい点と考えられる。しかし、教育の政治性から目を背け、生徒の思考や生活を管理、統制することをやめない限り、アメリカにおいても、日本においても若者に市民として活動することを期待することはできないだろう。よって、レヴィンソンの提示する市民性教育のカリキュラム論は、若者が市民として力を増していくためには、学校が、教科学習において取り組むだけでは不十分であることを明らかにする。

学校が、生徒の市民としての力を剥奪するのではなく、増す支援を自覚的におこなうために、社会の一部として民主的なプロセスを実現させる方途を論じている点は、日本の市民性教育にも大きな示唆を与える点であると考えられる。そこで、日本の解放教育や民族教育実践と比較しながら、レヴィンソンが主張するような市民として力を増す教育活動をより具体的に検討していくことを今後の課題としたい。

¹ たとえば、福伊智「現代イギリスにおけるシティズンシップ教育」『教育学研究紀要』第44号（第1部）中国四国育学会、1998年、439-444頁；池野範夫「市民的社会科歴史教育の授業構成」『社会科教育研究』第64号、2006年、51-60頁など。

² 杉浦真理『シティズンシップ教育のすすめ——市民を育てる社会科・公民科授業論』法律文化社、2013年；橋本渉『シティズンシップの授業——市民性を育むための協同学習』東洋館出版社、2014年。

³ 北山夕華『英国のシティズンシップ教育 社会的包摂の試み』早稲田大学出版部、2014年、196頁。

⁴ たとえば、野口道彦、野口良子『反差別の学級集団づくり 荒れる子と荒れさせる状況と』明石書店、1985年；上野明彦『アイヌ民族の言語復興と歴史教育の研究——教育から考える先住民族のエンパワメント』風間書房、2014年。

⁵ 山村和世「リベラリズムの教育論とその隘路」宮台真司監修、現代位相研究所『統治・自律・民主主義——パターナリズムの政治社会学』2012年、215-250頁。

⁶ 井之口智亮「多元的社会における学校選択とシティズンシップ教育——アメリカ合衆国における公的パウチャー制度をめぐる論争を手がかりに——」『早稲政治公法研究』第99号、2012年、補足註。

⁷ レヴィンソンの自律性 (autonomy) に関する考察に基づく empowerment に関する議論を踏まえると、empowerment は、個人が力を与えられるのではなく、個人が自らもつ力を「増す」という意味合いを帯びる。レヴィンソンの自律性、またその概念と「力を増すこと」との関連についての考察はこの註の範囲を超えているため、別稿に譲る。

⁸ アメリカ合衆国においてアフリカ系アメリカ人やラテン系生徒の三分の一以上、北西部のアフリカ系アメリカ人の半分以上は、人種的少数派が90パーセントから100パーセントを占める学校に通っている (Meira Levinson, *No Citizen Left Behind*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 2012 [以下、*No Citizen* と略す], pp.14-15)。

⁹ これらの学校や学区の生徒たちは、レヴィンソンの生徒と同様に、全般的に貧困にも直面している。全米の大規模学区100区のすべての生徒の半分が昼食の無償配給あるいは半額免除を受けている。またこれらの学区のうち19区においては、10人中7人以上(合わせて400万人ちかく)が昼食の無償あるいは半額免除措置を受けている (*Ibid.*, p. 14)。

¹⁰ *Ibid.*, pp.14-15.

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*, pp.33-37.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*, pp. 37-38.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 10-11.

¹⁶ レヴィンソンは「学力」という言葉の代わりに、「文頭を大文字にすること、正しいスペル、文法、技巧の習得をもってよみない説得力のある文章を書くことに必要な年齢、学年に応じた力」という表現をしている。これらの力は、日本語の「基礎学力」に含まれる知識、スキルであることから、ここではさしあたり「学力」という表現を用いている。

¹⁷ *No Citizen*, p.292.

¹⁸ *Ibid.*, p.11.

- ¹⁹ *Ibid.*, p.13.
²⁰ *Ibid.*, p.12.
²¹ *Ibid.*, p. 293.
²² *Ibid.*
²³ *Ibid.*
²⁴ *Ibid.*, p. 174.
²⁵ *Ibid.*
²⁶ *Ibid.*, p.185.
²⁷ *Ibid.*, p.179.
²⁸ *Ibid.*, p.175.
²⁹ *Ibid.*
³⁰ *Ibid.*, p.179.
³¹ *Ibid.*, p. 186.
³² *Ibid.*
³³ *Ibid.*, p. 107.
³⁴ *Ibid.*, p. 114.
³⁵ *Ibid.*
³⁶ *Ibid.*, p.109-110.
³⁷ *Ibid.*, p.109.
³⁸ *Ibid.*, pp.111-112.
³⁹ Jane Elliott, *Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*, London: Sage Publication, Ltd., 2005, p. 48.
⁴⁰ *No Citizen*, pp. 116-117.
⁴¹ *Ibid.*, p.224.
⁴² *Ibid.*, p.225.
⁴³ 政策に関する主張を公共の場において訴えかけていく行為である。
⁴⁴ National Action Civics Collaborative ([http:// www.centerforactioncivics. org/what-is-action-civics?](http://www.centerforactioncivics.org/what-is-action-civics?), 2015 年 8 月 10 日確認)
⁴⁵ *No Citizen*, p. 221.
⁴⁶ *Ibid.*, p. 222.
⁴⁷ *Ibid.*, p. 225.
⁴⁸ *Ibid.*, p. 231-233.
⁴⁹ Nathan Glazer, "Action Civics: Education for Democracy Conflicts with Democracy in Action," *Education Next*, spring 2013, p.75.

(教育方法学講座 博士後期課程 2 回生)

(受稿 2015 年 9 月 1 日、改稿 2015 年 11 月 4 日、受理 2015 年 12 月 24 日)

メイラ・レヴィンソンによる市民性教育

—その原理とカリキュラム—

藤本 奈美

本論は、メイラ・レヴィンソンが提示する市民性教育の原理とカリキュラムを明らかにする。その原理は、生徒が市民として力を増すことである。カリキュラムは、体験的市民性教育を基軸とし、歴史教育、指導型体験的市民性教育の2つの授業からなる。レヴィンソンの市民性教育においては、学校における生徒と教師の教育体験そのものである体験的市民性教育がカリキュラムの基軸であると解釈できる。さらに、歴史教育と指導型体験的市民性教育を通して、生活の生活体験と歴史理解を文脈化し、必要な知識を獲得するだけではなく、学校を含めた社会改革に関わる学びを展開していくことが目標とされている。身につけたスキルや知識が、学校を含む社会における生徒の行動に繋がるよう、カリキュラムが構想されているのである。

Exploration on the Concept and Curriculum of Levinson's Citizenship Education

FUJIMOTO Nami

This article explores the citizenship education of Levinson. Having worked as an inner city teacher, Levinson is concerned with the educational gap in civics/citizenship education among American students of different social groups. She calls this the “citizenship empowerment gap.” In tackling this problem, she proposes the concept of citizenship empowerment and claims the necessity to transform school education in a way that empowers students. This article examines her concepts of citizenship education analyzing them from the perspective of curriculum studies. Experiential citizenship education, history, and guided experiential citizenship education are defined as three elements of Levinson's citizenship education curriculum, and the content of each and the framework of the curriculum are examined. This article argues that “experiential civic education,” explained as a whole-school experience of students and teachers, is the basis of Levinson's citizenship education curriculum. In the curriculum, history and guided experiential civic education are classes offering the opportunities for students to contextualize their life experience and the past, and to learn civics knowledge and skills by taking action. In turn, they are designed to assist students to act for empowerment of school and society.

キーワード： シティズンシップ教育、市民性教育、公民科、アメリカ

Keywords: citizenship education, civic education, civics, America