

多文化社会における
探求学習の意義と役割について

矢 田 訓 子

多文化社会における探求学習の意義と役割について

矢田 訓子

1. はじめに

2019年の高等学校学習指導要領改訂に伴い、2022年度から高等学校では、「総合的な学習の時間」の名称が変更され「総合的な探求の時間（以下、総合と呼ぶ）」に置き換わる。この学習指導要領の改訂では名称の変更に合わせて総合の目標にも改訂が加えられている。これまでの学習指導要領（「平成21年改訂高等学校学習指導要領」以下、旧学習指導要領と呼ぶ）における総合の目標は、「横断的・総合的な学習や探求的な学習を通じて…中略…自己の在り方生き方を考えることができるようにする（292頁）」とされていた。これが、新しい学習指導要領（「平成31年度改訂高等学校学習指導要領」以下、新学習指導要領と呼ぶ）では、「探求の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次の通り育成することを目指す（475頁）」と改訂された。

ここには二つの変更点がある。一つ目は、生徒の学習における「総合」と「探求」の関係の変化である。先にあげた旧学習指導要領にあるように「探求」という言葉自体はこれまでの学習指導要領でも使われていた。旧学習指導要領では、横断的・総合的な学習と探求的な学習として並列で記載されていた。それに対して新学習指導要領では、横断的・総合的な学習を内容として、「探求」を方法として整理している。つまり、新しい総合においては生徒が総合的な内容を「探求」という方法によって学習すると整理されたのである。

二つ目は、こうした学習の仕組みと連動して生徒が習得する成果にも変更が加えられている点である。旧学習指導要領では、学習の結果、生徒が「自己の在り方生き方を考えることができるようになること」が目標として掲げられていたが、新学習指導要領では、総合の学習を通じて、生徒が「自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力」を身につけることが目指される。このように新しい総合においては、生徒が自分自身を理解することにとどまらず、課題を見つけ解決するところまで範疇に取り込んでいる。

この二つの変更点について新学習指導要領をより詳しく見てみると、まず課題には、内容の取り扱い（第4章第2-3-(5)）において、「目標を実現するにふさわしい探求課題として、地域や学校の実態、生徒の特性等に応じて、例えば国際理解、情報、環境、福祉、健康などの現代的な諸課題」が設定された。そして「探求」の方法には、「探求の過程」として「課題の設定、

情報の収集、整理、分析、まとめ・表現」の順に進むことが示された。さらに生徒がこの方法を「未知の状況において活用できるようにする」ことを配慮事項に挙げている。

しかしながら、変更点の二つ目の探求の目標に掲げられた「よりよい課題を見つけ解決する」とするその「よりよい」方向性とは何かについては明示されていない。さらに言えば、「自己の在り方を考えながら」の部分と社会の諸課題との関係、つまり自分自身を考えることと社会の諸課題を見つけ解決することがどのように結び付くのが説明されていない。このことから改訂によって総合は、社会を「よりよく」する自己という社会と自己の関係と「よりよき」とは何かという2つの問題を新たに整理すべき課題として抱えることになったといえる。さらにそうした課題を整理した上で、「探求」の過程が新学習指導要領の目標に叶う学習方法であるのか、またそれが将来にも活用できる方法であるのかといった点が問われることになる¹。

そこで、本論ではまず、探求学習の思想的起点であるデューイ (Jhon Dewey) を取り上げ、その今日的意義を検討する。今日、デューイの教育論は、政治哲学の議論と連動しながら、近代の民主的社会と自己の関係を解き明かし自己形成の仕組みを示すものとして理解されている。それを踏まえて第2章では、デューイの教育論を今日の多角的・多文化的な社会における自己形成論へと展開する。そして、第3章では、第2章で示した自己形成論が具体的にどのような実践になるのかをベンハビブ (Seyla Benhabib) のスカーフ事件に関する議論を取り上げて明らかにする。その結果、今日の多文化社会における自己形成のプロセスと自己形成の場としての学校における探求学習の役割が明らかになると考える。

2. 多文化社会における探求学習の意義

総合で用いられる探求学習 (I B L : inquiry-based learning) は、進歩主義教育の問題解決学習から展開した学習方法の一つである。これらは、学習者が共同で自分達の生活にある問題について仮説を立て分析し考察をまとめる過程を通して、生活を構成している事物の関係やその意味を理解していくことを意図した学習方法である。進歩主義教育の起点となったデューイにおいては、「成長の目標は成長である」(Dewey, p.54, 87頁) というフレーズに象徴されるように学習は、続けていくことが目標であり続けていくことによってその役割を十全に発揮することができると想定されている。社会的な問題の解決に向けた模索は、「問題意識の共有から、

1 「真正な」学習／評価について。近年、探求学習においてテーマの選択や評価の観点として「真正さ authenticity」が鍵概念とされている。しかし、「真正さ」には別の理解もある。多文化承認の文脈においてテイラーは、トリリングに倣って「真正さ」を今日の社会に特徴的な理想であり、人々は「真性さ」を倫理的態度としてしていると指摘する (Taylor 1991, Trilling 1971)。近代の自己の確立過程において、人々は、まず社会的地位や縁故よりも自己に誠実であれと命じ (『マクベス』)、さらにそれが自分らしくあること (真性さ) を目指す倫理的態度へと展開したことを示す。だからこそ他者からの承認の可否は大きな問題になるのである。対して、「真正な学習」は社会で起きている出来事を「真正」とみなす。この時、学習者は地位や縁故との対立を意識できなければ、単に社会の出来事を忠実に引き受けることになる。いわば学習者が常に求められる学習に対する誠実な態度に「真性さ」が持つ理想が覆い隠されてしまう。児童・生徒と教師・大人・社会の非対称性を踏まえるこの点を看過することはできないと思われる。そのため「真正さの学習／評価」については期をあらためて検討する。

さまざまな関心の関与への傾聴、自由なアイデアの示唆、可能な解決策の実効力のテストなど、複数のステップの複合的な過程からできている（伊藤, 2016, 110-111頁）。デューイは、この一連の共同作業をデモクラシーと呼んだ。問題解決学習は、自分達の生活を自分達でよくしていく「生き方」を模索する活動であり、かつこうした活動の積み重ねが「生き方としてのデモクラシー」なのである。平成10年の総合の新設以来、このデューイの考え方を土台として「学びの共同体」の実践に取り組んできた佐藤は、問題解決学習がAIやIoTに統御された学びに回収されることなく主体的に学び成長することを可能にすると高く評価する（佐藤, 2021, 44-65頁）。

このようにデューイの『民主主義と教育』は、自由とその平等の実現を重視する社会の構想として、これまでも政治学と教育学が連動しつつそれぞれに受容してきた。現在の受容の特徴は、教育学においても政治哲学においてもロールズの『正義論』（1971）を経た後の再受容という点である（生澤2019、齋藤2020）。例えばマイケル・サンデル（Michael Sandel）は、自身の正義論批判に引きつけて、デューイが政治を善き生の構想からも中立であるべきだとするような考えを拒否し、自由と結びついた共同体へのコミットメントを重視したと評価する（Sandel, 2025, p.192, 284頁）。今日の政治哲学と教育学の連動の仕方は、特にロールズの正義論を経て再び関係づけられた点に特徴がある。

『正義論』の後にデューイを議論することの特徴をスタンディッシュは、1960年代以降を振り返りながら次のように整理している（スタンディッシュ, 2020）。1960・70年代のリベラル・エデュケーションは、もともと進歩主義教育への批判的応答として取り入れられた。スタンディッシュによれば、1960・70年代のピーターズの議論では、学習者に共通の遺産である知識と探求の諸形式を施すことと合理的自律性の達成という二つの目的が両立可能であった。それを可能にしていたのは、文化と心の発達の連関から展開された人格形成論的議論である。人間の心は、文化的手ほどきを通じて形成される。文化的手ほどきとは、普遍的妥当性に照らして価値があると判断された探求の諸形式とそれによって明らかにされた真実を伝達していくことである（同上, 7頁）。この手ほどきを受けながら人は、自らが求めるものを理解し行動しようとし、それを自由とみなす。スタンディッシュはこの議論をプラトンの洞窟の比喩以来の魂の向けかえとしての教育と捉える。それゆえ、ピーターズにおいて文化遺産である知識や探求の諸形式を理解することと合理的自律性の達成は対立しない。なによりピーターズのこの考えは、当時の進歩主義教育において主流であった子どもは小さな頃から自由を与えられることで最もよくかつ自由に成長するという考えに対抗するものだった。ピーターズの議論は教え手の文化的手ほどきを強調した人格形成論であった。しかし、スタンディッシュによればこうしたピーターズの人格形成論的議論は、リベラル・エデュケーションが正義論と結びつく中で見失われていった（同上, 6-8頁）。ロールズ的な合理的自律性は、無知のヴェール下において最も十全な合理的判断が行えるとされることからピーターズのいう人格形成論を考慮しない。むしろ、ロールズの自己観はピーターズが当時の進歩主義教育にみた子どもの内面を絶対化する立場に近い。このことからスタンディッシュは、ロールズの正義論と進歩主義教育が結びつくことによって、魂の

向けかえを軸とする人格形成論が覆い隠されてしまったと指摘する。

現在のデューイ研究では、こうしたスタンディッシュの指摘を今日の教育課題として共有しつつ、正義論以降の多文化主義の議論などと連動しながら、文化的遺産と関係付けられた自己形成論の取り戻しを図っている。例えばビースタ (Gert J. J. Biesta) は、ランシエール (Jacques Rancière) を参照して²、デューイが描いた民主的な個人を「民主主義の行為者の働きを既存の秩序と同一化すると同時に既存の秩序のどこにもない存在の仕方の現れとして主体化する (Biesta, p.303, 207-208頁)」両義的な存在と論じる。さらにこの「主体化」は、「自己を主体にすると同時に主体のアイデンティティに社会的地位を与えた領野を再定義する (Ibid, p.303, 208頁)」。自己は、「主体化が持つ補足的な本性」 (Ibid, p.300, 206頁) である言語による自己理解の特徴から既存の秩序と結びつくと同時に、その社会では解釈しきれない自分を理解しようとする。さらに同時に社会では説明しきれなかった自己によって社会が再解釈される。このようにビースタは、デューイが説明した民主主義と教育の関係を「主体化」を軸とした社会と自己の関係として説明しなす。そして、最も重要なのが「主体化」という価値であると言明する。

ビースタをはじめ近年のデューイ研究のもう一つの特徴は、主体の価値を普遍的価値として考えるのではなく、あくまで、主体化が最も重要な価値であるという仮説に基づいた推論 (abduction) によって主体の価値が導かれるものとして理解しようとする点にある。例えば生澤は、テイラー (Charles Taylor) を参照し、テイラーが「承認をめぐる政治」 (Taylor, 1994) の議論の中で示した自己解釈的存在という自己論に依拠しながらその説明を試みている。テイラーは、ロールズの『正義論』が前提とする「独白的自己」を批判し「対話的存在、自己解釈的存在」という自己論を提示した。生澤は、このテイラーの自己論を援用しつつその難しさもまた指摘する。例えば生澤は、このテイラーの自己論が「『言語』と相似的な言語共同体へのロマン主義的理解」に根ざしているゆえに、「多かれ少なかれ『個人』や『文化』の自己実現を目指そうとしてきた「教育」の自己形成論として積極的に評価され得ることを認める (生澤, 253頁)。その一方で、「テイラーの推論が近代のロマン主義に依拠するゆえに「文化」を一つの包括的全体として捉え、個人や文化の境界の「流動的」な様相を見落とすという点において誤っている」と指摘するのである (同上, 253頁)。そして、文化還元的な傾向を検討対象とするような仮説・推論の可能性をデューイの民主主義にみる。生澤は、「デューイが文化の伝達や再生産の中に包摂されている多様な関心の存在と相互作用の様相を描写するのみならず、「文化」や「差異」や「共同体」を流動的に改造・再創造していくというより豊かで反省的な位相をその哲学において展開していた (同上, 382頁)」と論じる。

こうしてデューイの問題解決 (問題意識の共有から、さまざまな関心の関与への傾聴、自由なアイデアの示唆、可能な解決策の実効力のテストなど、複数のステップの複合的な過程) としての民主主義は、多元的・多文化社会における自己形成論として再構成される。そこで次章ではこの自己形成の具体的な実践のプロセスを検討する。

2 ビースタのランシエール解釈及び両者の比較については藤井 (2018) を参照

3. 生徒の自己形成の場としての学校の役割

前章では、探求学習の思想的源泉であるデューイの教育論を多元的・多文化的で民主的な社会における自己形成論として整理した。その結果、自己解釈的存在としての自己は、社会への同一化と個別化という両義的な試みの中で表現されていくことが明らかになった。しかし、この自己形成論は文化還元的な傾向にあるため、自己にとっての文化的背景を常にラディカルに問う姿勢が重要となる。本章では、こうして明らかになった自己形成論を実践から検討していく。そのために本章ではベンハビブのスカーフ事件に関する議論を取り上げる。そしてベンハビブの議論から、今日の自己形成のプロセスにおいて自己の文化還元的な理解をどのように批判し自己の主体化を確保するのかを明らかにする。さらにそれは、学校における生徒や大人-学校-社会の相互的な関係を明らかにすることにもなる。

ベンハビブは生澤と同じように、テイラーが「承認をめぐる政治」で示した「自己解釈的存在」という自己論の文化還元的な傾向を批判する。そしてベンハビブは、政治的統合と文化的統合の問題について、「世界観の多元性を前提とする近代国家においては、政治的統合の原理が文化的アイデンティティの原理よりも必然的に抽象的でより一般化可能なものとされている (Benhabib, 2004, no.116,107頁)」ことを指摘する。ベンハビブによれば、政治的統合とは、この近代国家の政治的統合の原理を機能的な政治共同体を形成するために諸個人をまとめる実践と規則、立件的な伝統と制度的な習慣を表すもの (Ibid, no.119, 111頁) である。このように政治的統合の原理は生活のさまざまな場面を規定する。ベンハビブは、この原理を理解するために文化的アイデンティティを強調するような議論が政治的権利と文化的アイデンティティの弁証法が展開される「制度的空間」を軽視していると論じる。そして、こうした問題が立ち現れる制度的空間の一つとして公教育を挙げる (Ibid, no.116, 107-108頁)。

ベンハビブは、道徳についてはヌスバウムの提唱するコスモポリタンの市民および市民資格に理解を示す。そして、コスモポリタンの道徳倫理が「特別な義務」と名指されるものを認めない普遍主義的な倫理であることに同意する。その上でベンハビブは、コスモポリタンの道徳的实践が今日、いかなる政治的实践を伴うのかについて明らかにすることを目指す。ベンハビブは、コスモポリタンの市民資格を前提として文化的アイデンティティの弁証法を政治的实践を論じていて、この点は主体の価値を推論によって導くとするピースタや生澤と異なる。しかし、ベンハビブの実践に関する議論は推論による自己形成論として捉え直すことが可能である。なぜなら、ベンハビブはこの実践を弁証法的でありながら常に反復されるものと捉えるからである (Ibid, no.107, 164頁)。

まず、ベンハビブは、近代の民主制が「普遍的人権の尊重と国家的に限定された主権性の要求とのディレンマを内包している」 (Ibid, no.177-178 164頁) こと、そしてこのディレンマに向き合うことから「われわれとしての国民」というアイデンティティが境界づけられては解きほぐされていくと述べる (Ibid, no.178 164頁)。こうした自由民主的社会における「政治的権利と文化

的アイデンティティの弁証法」をベンハビブは、デリダの「反復」を応用して「民主的反復」と呼ぶ。それは、「普遍主義的な権利の要求と原則が、法的及び政治的な制度全体を通じて、そして市民社会の諸団体において、論争されては文脈化され、呼び出されては取り消され、提起されては配置される、そうした公的な議論、熟議、応酬の複雑なプロセス (Ibid, no.179, 165頁)」である。さらにこの「民主的反復」は、立法府、司法府、行政府といった「強い公共機関だけでなく、市民社会の諸団体やメディアといった非公式の「弱い」公共圏においても起こりうる」と述べる。その例としてベンハビブは、「スカーフ事件」を取り上げる。

「スカーフ事件」は、1989年にフランスのリヨン郊外の高校でスカーフを着用して登校したムスリムの女子生徒3名が退学処分になった出来事を契機として、2004年にスカーフ法が制定されるまでの過程を指す。2004年のスカーフ法制定によってフランスは、ライシテの原則の中で宗教の平等を確保するという方向性を堅持することを改めて確認する結果になった (伊達 2018)。この事件は、個人の良心および宗教の自由への権利の尊重と宗教的シンボルの着用によって示される文化的アイデンティティが衝突した事例である。彼女たちの思想的背景にはジェンダー、移民、保護者と異なる信仰を三人のうち二人が自ら選択していたことなど複合的な要因が指摘されている (森 2015)。

ベンハビブは、学校というライシテが適応される制度的空間における大人と生徒という非対称性に注目しながら彼らのやりとりを検証し論じる。このベンハビブの分析は、彼女たちの試みから多面的・多文化的な民主的社会におけるアイデンティティ形成のプロセスを引き出しているといえる。またベンハビブのここでの本旨、彼女たちの登校が学校の民主的反復の契機であったという主張も重要である。実際にはその契機を大人たちが止めてしまったのだが、ベンハビブによればこの機会は、彼女たちだけでなく学校に関わる人々の政治的権利と文化的アイデンティティの弁証法の実践となるはずであった。

この事件の始まりは、女子生徒3名がスカーフをして登校したことである。それに対して大人たち、特に学校と保護者である親がライシテの原則に基づき今後彼女たちがスカーフを着用して登校しないという約束をした。彼女たちは一旦その決定を受け入れながらも後になってそれを取り消し、別の日にもスカーフをして登校した。そのため、校長は彼女たちに出席停止の処分を下した。この過程に対してベンハビブは、なぜ、学校は大人たちだけでなく彼女たちを含めて議論をし、彼女たちにスカーフの意味についての説明の機会を与えなかったのかを問う³。

まず、ベンハビブは、この三人がアンテグリテと呼ばれる組織の長でフランスの全国ムスリム連盟の前会長 (ダニエル・ユスフ・ルクレール) に接触し彼の忠告に従ってもう一度スカーフをして登校しようと決心したことに注目する。そしてこのことから、彼女たちにとってスカーフをすることが、学校 (公共圏) における政治的な意思表示であったと指摘する (Benhabib,

3 1989年は、フランスの教育基本法 (通称ジョスパン法) が改正された年でもある。ジョスパン法においては、技術化社会に対応して全ての生徒・学生の成功の保証を目指し、その一環としてシティズンシップ教育を重要項目として位置づけた。その実践の一つに生徒の学校組織への参加がある。フランスの生徒や保護者の学校運営への参加の仕組みとその変遷については大津 (2012) を参照

2004, no.187, 171頁)。彼女たちは、良心の自由を尊重する学校への同一化とその方法としてのライシテに抵抗しこの2つの間で錯綜した。そして彼女たちは、抵抗のための意見を宗教的指導者に求め、学校の校長によって同一化の基準であるライシテの原則によって排除された。この彼女たちの同一化と抵抗の逡巡は、前章で取り上げたピースタの近代的自己の両義性、「行為者が既存の秩序と同一化すると同時にどこにもない存在の仕方の現れとして主体化する」を具体化したものといえる。さらに生澤がテイラーに対して指摘したような文化還元的なロマン主義的な自己論とは異なって、彼女たちのアイデンティティ形成は政治的空間において起きている。彼女たちの行動は、良心や宗教の自由を尊重する在り方の独自性を求めるものである。そしてこのことから、その第一義的目的が政治的な権利の行使にあったことがわかる。結局のところ彼女たちは自由かつ平等な社会への同一化と自由の内実の独自性の両方をスカーフに表象させることを目指していたのである。

またベンハビブは、彼女たちがスカーフの着用を良心の行為として、道徳的自由の表現として再意味化できた (Ibid, no.193, 178頁) のは、学校における主体化の成果でもあると指摘する。そして、彼女たちにはさらに、イスラームの伝統の中で異なる宗教を持つ他者の信仰をどのように尊重するのか、宗教と国家の分離という制度を理論化するのかを明らかにすることが要請される (Ibid, no.191, 177頁) と指摘する。宗教的象徴を用いて自己の良心の自由とその権利の行使を主張することは同時に、宗教を政治的主体としての自分にとってどのような意味を持つのか説明するように促すのである。

一方で、学校もまた、彼女たちの行為から政治的権利と文化的アイデンティティの間の弁証法的検証を促される。学校は、彼女たちによってライシテの原則が決して価値中立ではないことを知ることになった (Ibid, no.191, 177頁)。学校にとって彼女たちの行為は、ライシテの原則が教育を受ける権利を制限する可能性があることを明らかにするものである。そのため、学校が彼女たちとの会話を続けられれば、学校が良心の権利と教育を受ける権利の衝突と向き合い、ライシテの意義を見直し、必要であればルールを更新する作業に取り掛かることを促しただろうとベンハビブは指摘する。

このようにベンハビブは、スカーフ事件から生徒と学校が良心の自由とその権利を介して政治的統合を模索する様を示してみせた。ベンハビブの議論を通して私たちは、生徒から自己の同一化と個別化という両義的なアイデンティティ形成を模索する様子を見ることができた。また、彼女たちにそれを続けることを学校が許していれば、学校から私たちは民主的な制度的空間の持つ人権と国家的に限定された主権性要求との間の構成的なディレンマへの対応の仕方を見ることができたはずである。それは、民主的反復として、良心の自由を通じて「われわれ国民」のアイデンティティが論争されては文脈化され呼び出されては取り消される様である。今日の民主的な社会はデューイが想定していたよりも多元的・多文化的であるがゆえに成長し続けるという直線的な予測をすることはできない。しかしこの民主的な反復における具体的な「主体化」の模索によって民主的な社会は維持される可能性が生じる。

スカーフ事件において学校は、彼女たちのアイデンティティを今日の社会の意義と照らして説明する場所であることが強調されたが、同時に、個々人のアイデンティティ形成にとっての学校における学習の役割も導き出している。学校は、生徒に多様な文化や宗教的背景に関する学術的な知見を伝達する場である。さらに学校は、生徒がそうした知見を用いて、他の文化や宗教と比較したり共感するポイントを見つけたりしながら、自分にとっての信仰の意義を説明できるようになるのを助ける役割を担う。共同体の宗教的指導者は、彼らに相対化し得ない宗教とその信仰を伝承するが、学校は彼らに宗教的・文化的背景を客体化し相対化することを教える。この時、彼らの学びは多文化社会における探求学習といえる。探求学習は、生徒らの文化的・宗教的背景を学術的な知見に基づいて理解することを助け、政治的統合の課題を見つけ検討し合う機会となる。

4. おわりに

本論は、2022年度から高校の「総合的な学習の時間」が「総合的な探求の時間」に変わることを踏まえて、今日の多文化社会における探求学習の意義とその役割を改めて検討したものである。特に新学習指導要領が、総合の新たな目標として生徒が「よりよく社会の課題を見つけ解決することができるようになること」と明示したことに注目した。そして、探求学習の思想的起点であるデューイが問題解決型の学習にどのような意味を付与していたのか、そしてその今日的意義とは何かを整理した。第2章では、デューイの教育論を多面的・多文化的で民主的な社会における自己形成論として再構成した。自己のアイデンティティは、社会への同一化と個別化という両義的な試みの中で表現されていく。しかし、このアイデンティティ理解は、文化還元的な傾向にあるため、自己にとっての文化的背景を常にラディカルに問う姿勢が重要となる。第3章では、第2章で再構成した自己形成論を実践面から検討した。第3章では、ベンハビブのスカーフ事件に関する議論を取り上げ、学校における生徒の自己形成と市民としての政治的統合の相互関係を整理した。民主的な多文化社会は、彼女たちにアイデンティティ形成を促すが、そのアイデンティティは同一化と個別化という両義性を持つがゆえに、アイデンティティを支える文化的宗教的背景、さらには民主的社会の歴史の理解を促す。学校の役割はそれをサポートすることである。この時、探求学習は、生徒たちのアイデンティティを構成する宗教や歴史を学術的知見から説明し生徒たちの同一化と個別化の逡巡を支えていく実践となる。

本論の最後に、「未来の教室」プロジェクトと今回の論考との関連に言及しておきたい。今回の学習指導要領の改訂において重要なモデルとして世界経済フォーラム (World Economic Forum) の提唱した「未来の学校 Schools of the Future」モデルが提示された。このモデルは、学校教育のイノベーションの構想としても期待されている (World Economic Forum, 2020)。日本では、経済産業省を中心とした「未来の教室」プロジェクトとして検討され始めている。世界経済フォーラムの「未来の学校」のレポートには、重要課題が8つ提示されていて、その

最初にグローバル・シティズンシップのスキルが挙げられている。それ以外の課題は、②イノベーションと創造性のスキル、③テクノロジーのスキル、④対人関係のスキル、⑤個人化された自分のスペースの学習、⑥アクセスによる包括的学習、⑦問題解決中心の協同学習、⑧生涯にわたる主体的な学習である。これら8つの課題は全て学習のスキルあるいは学習態度・方法であり、理念に関するキーワードはグローバル・シティズンシップだけである。この「未来の教室」プロジェクトの構想するグローバル・シティズンシップを明らかにして今回の論考の観点から検討することが今後の課題である。この点については機をあらためて検討したい。

(本学准教授=教職課程担当)

・引用・参考文献

- ・ Biesta, Gert J. J. (2010) *Leaning Democracy in School and Society*, Sense Publishers. 上野正道、藤井佳世、中村(新井)清二訳(2014)『民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房.
- ・ Benhabib, Seyla (2004) *The Rights of Others: Aliens, Residents, and Citizens*, Cambridge University Press, Kindle版. 向山恭一訳(2006)『他者の権利－外国人・居留民・市民』法政大学出版局.
- ・ Benhabib, Seyla (2002) *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*, Princeton University Press.
- ・ Dewey, Jhon (1916) *Democracy and Education*. Simon and Schuster Inc, 1997. 松野安男訳(1975)『民主主義と教育(上・下)』岩波書店.
- ・ Sandel, Michael J. (2005) “Dewey’s Liberalism and Ours’ in Michael J. Sandel, *Public Philosophy: Essays on Morality in Politics*, Harvard University Press. 鬼澤忍訳(2011)『公共哲学－政治における道徳を考える』筑摩書房.
- ・ Taylor, Charles (1989) *The Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press. 下川潔、桜井徹、田中智彦訳(2010)『自我の源泉－近代的アイデンティティの形成』名古屋大学出版会.
- ・ Taylor, Charles (1991) *The Ethics of Authenticity*, Harvard University Press. 田中智彦訳(2004)『〈ほんもの〉という倫理－近代とその不安』産業図書.
- ・ Taylor, Charles (1994) “The Politics of recognition” in Guttman(ed), *Multiculturalism*, pp.25-73. 佐々木毅ほか訳「承認をめぐる政治」『マルチカルチュラルリズム』岩波書店、pp.37-110.
- ・ Taylor, Charles (2004) *Modern Social Imaginaries*, Duke University Press. 上野成利訳『近代 想像された社会の系譜』岩波書店.
- ・ Trilling, Lionel (1971) *Sincerity and Authenticity*, President and Fellows of Harvard College. 野島秀勝訳(1989)『〈誠実〉と〈ほんもの〉』法政大学出版局.
- ・ 安達智史(2020)『再帰的近代のアイデンティティ論』晃洋書房.
- ・ 伊藤邦武(2016)『プラグマティズム入門』筑摩書房.
- ・ 生澤繁樹(2019)『共同体による自己形成－教育と政治のプラグマティズムへ』春風社.
- ・ 大津尚志(2012)「フランスにおける生徒・父母参加の制度と実態－市民性教育にも焦点をあてて」武庫川女子大学大学院『教育学研究論集』第7号、pp.21-26.
- ・ 岡野八代(2015)「第4章〈分配か承認か〉の手前で－ケアの倫理からの再考」越智博美・河野真太郎編『ジェンダーにおける「承認」と「再配分」格差、文化、イスラーム』彩流社、pp.89-112.
- ・ 小玉敏也、金馬国晴、岩本泰編著(2020)『SDGsと学校教育シリーズ 総合的な学習／探求の時間－持続可能な未来の創造と探求』学文社.
- ・ 齋藤直子(2018)「第12章 正義の会話－アンコモンスクールの政治教育」齋藤直子、ポール・スタンディッシュ、今井康雄『〈翻訳〉のさなかにある社会正義』東京大学出版会、pp.219-239.
- ・ 佐藤学(2021)『第四次産業革命と教育の未来－ポストコロナ時代のICT教育』岩波書店.

- ・ポール・スタンディッシュ(2018)「序章 承認の政治学を超えて第2節英米圏の教育哲学とリベラル・エデュケーション」齋藤直子、ポール・スタンディッシュ、今井康雄『〈翻訳〉のさなかにある社会正義』東京大学出版会、pp.1-19.
- ・辻康夫(2016)「論説 承認の政治と再分配の問題：ジレンマは存在するのか」『北大法学論集』63(3)、pp.45-81.
- ・伊達聖伸(2018)『ライシテから読む現代フランスー政治と宗教のいま』岩波書店.
- ・伊達聖伸(2011)「宗教を伝達する学校ーケベックのライシテと道徳・倫理・文化・スピリチュアリティ」日本宗教学会『宗教研究』85巻2号、pp.243-268.
- ・伊達聖伸(2019)「第5章ケベックの文化的アイデンティティと多文化共生の試み」上智大学アメリカ・カナダ研究所編『北米研究入門2ー「ナショナル」と向き合う』上智大学出版、pp.119-142.
- ・藤井佳世(2018)「再政治化と批判的教育学ーランシエールとホネットの思想に焦点をあててー」教育思想史学会『近代教育フォーラム』27号、pp.50-56.
- ・松下良平(2016)「学習思想史の中のアクティブラーニングー能動と受動のもつれを解きほぐすー」教育思想史学会『近代教育フォーラム』25号、pp.1-15.
- ・溝上慎一・成田秀夫編(2016)『アクティブラーニングとしてのPBLと探求的な学習』東信堂.
- ・森千香子(2015)「第12章現代フランスにおける「スカーフ論争」とは何なのかーレイシズムと女性の身体をめぐる」越智博美・河野真太郎編『ジェンダーにおける「承認」と「再配分」格差、文化、イスラーム』彩流社、pp.269-291.
- ・若林身歌・田中耕治(2017)「第8章総合学習の変遷ー教科の枠組みを超えた学習の探求とカリキュラムの創造」田中耕治編『戦後日本教育方法論史(下)各教科・領域等における理論と実践』ミネルヴァ書房、pp.161-180.
- ・World Economic Forum(2020) *Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*.
URL:https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf(2022年9月5日最終閲覧)