

Part2

第5回リベラル・アーツEduセミナー 「シティズンシップと教養教育」

愛知教育大学 教育創造開発機構 リベラル・アーツプロジェクト主催

2013年度 第5回リベラル・アーツEduセミナー シティズンシップと教養教育

講師：小玉 重夫氏

(東京大学大学院教育学研究科教授)

講師経歴：1960年生まれ。豊橋義塾大学教職課程センター助教授、お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科教授などを経て現職。専門は、教育哲学、アメリカ教育思想、戦後日本の教育思想史。著書は、『シティズンシップの教育思想』『教育改革と公共性』など多数。近著は、『難民と市民の間でーハンナ・アレント「人間の条件」を読み直す』。

いま、各大学で、また政府部内でも、教養教育の見直し、高等学校と大学の接続のあり方の再検討が行われている。私が勤務している東京大学でも「世界的視野をもった市民的エリート」の育成を掲げて、そのための教育課程改革や初年次教育の改革が議論されている。この講演では、そうした動きの背景にある考え方の一つとして「アーリー・エクスプロージャー」という点に着目し、それをシティズンシップ教育の視点からとらえ直したい。あわせて、教育哲学者のドエスタらが提案する「無知な市民」という考え方も紹介しながら、古典的成熟性に補せられてきた従来の教養概念を、アマチュアリズムと向き合う新しい教養概念へと組みかえていく可能性について考えてみたい。

<概要>

日 時：2013年12月19日(木)15:00～16:30(90分)
場 所：愛知教育大学 大学会館 中集会室
対 象：本学教職員、学生

※文部科学省特別研究経費によるプロジェクト「教員養成系大学の特徴を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」の一環として、リベラル・アーツ型教育の構築に向けた取組を推進しています

共催：大学教育研究センター FD・学習支援部門

お問合せ先：リベラル・アーツ教育部門研究員 久保田祐歌

E-mail: ykubota@aeu.ac.jp Phone: 0566-26-2548

E d uセミナー(第5回)講演の掲載の趣旨

以下の文書は、2013年12月19日に開催された、第5回リベラル・アーツEduセミナー「シティズンシップと教養教育」における、東京大学大学院教育学研究科教授小玉重夫氏の講演内容である。ここでは、本報告書に特別に掲載する理由を簡単に述べておく。

まず、小玉氏をリベラル・アーツEduセミナーにお呼びした経緯を説明する。本プロジェクトの趣旨は、リベラル・アーツ型教育に特化した内容を教員養成課程のカリキュラム(教養教育)に組み込み、それを組織的に実施することによって教員養成の質保証を実現する教育体制を確立する、というものである。ここでいう「リベラル・アーツ型教育に特化した内容」とは、日本学術会議の「回答：大学教育の分野別質保証の在り方について」(2010年)に沿って、良き市民の育成を目指したものと捉えられている。それゆえ、本プロジェクトでは、教員養成系大学という文脈のなかでの良き市民の育成という課題を追求してきた。特に本年度は「シティズンシップと教育」という観点からこの課題を追求するなかで、『シティズンシップの教育思想』(白澤社)などの多数の御著書がある小玉重夫氏に講演いただくことになった。

小玉氏は講演の中で、「市民」という言葉には、「アマチュア」「政治に参加する素人」というもう一つの意味合いがあり、大学の教養教育として今後重要なのはむしろこちらの方ではないかと指摘している。また、ルクセンブルグ大学のガート・ビースタ氏の論文を引用して、「<市民>とは、何かあらかじめ私たちの社会のなかに決まった答えや方向性があり、それを獲得し、学んでいくという存在ではない」「市民とは現実社会のなかの様々な論争や対立や争いやせめぎ合いのなかに、エクスポーズされることによって、市民としての学びが始まる」と述べている。そして、大学における教養教育においても、「知ることとできることではなくて、知ることと考えることを結びつけることで知の独占性を解法すべき」であるし、また<考える市民>をどのように育てるのが大切であり、「それがアマチュアリズムの一つの要素を担っていることを考えれば、専門的な教育ではない、市民を育てるための教養教育の可能性ということにつながっていく」と結論づけている。

本学では、リベラル・アーツ型の教養教育の具体的内容として、「市民リテラシー」「科学リテラシー」「多文化リテラシー」「ものづくりリテラシー」という4つの科目カテゴリーをつくって本年度から施行している。これらは必ずしも現実社会(特に産業界の要請)への適応ということを意識したわけではなく、むしろ、民主主義社会を維持発展させる良き市民に最低限必要な知識・能力として捉えられている。また、汎用的能力(ジェネリック・スキル)の涵養ということで目指しているのは、単に社会人として働く際に必要な能力(エンプロイアビリティ)の涵養ということではない。それは、新たな課題に対して、幅広い視野に立って柔軟に対応できる指導力(教員の場合)や同僚と協働して、組織としての困難な課題に対応できるマネジメント力、地域との連携等を円滑に行なうコミュニケーション力などのような、市民としての力である。それらは、マニュアルによって表現できるような「決まった答え」のあるものではなく、現場にエクスポーズされることによって、市民の一人として獲得していかなければならないものだろう。この点を小玉氏の講演からあらためて考えさせられた。

以上のように、小玉氏の講演は、「リベラル・アーツ型教育の展開」シンポジウム2013の内容を多面的に発展させる指針となりうるものである。こうした理由により、本報告書に特別に掲載させていただく次第である。

平成26年3月31日

愛知教育大学

社会科教育講座 教授 大澤 秀介

「シティズンシップと教養教育」

小玉重夫

(東京大学大学院 教育学研究科 教授)

○司 会(大 澤) 私は司会を務めさせていただきます大学教育研究センターリベラル・アーツ教育部門の専任教員の大澤です。本日は「第5回リベラル・アーツ Edu セミナー」に、お忙しいところお集まりいただきましてありがとうございます。

今回のセミナーは、外部から講師の先生をお招きして実施するセミナーということで、東京大学大学院教育学研究科の小玉重夫先生においでいただきました。ご紹介するまでもなく大変有名な先生で、皆さんもよくご存じだと思います。慶應義塾大学教職課程センター、お茶の水女子大学大学院などを歴任されまして、現在は東京大学大学院教育学研究科の教授として多岐に渡るご活躍をされています。

われわれは、小玉先生の書かれた『シティズンシップの教育思想』(白澤社)という本で、先生のお名前を最初に拝見し、本プロジェクトのセミナーでご講演いただきたいと考えました。最近では、『学力幻想』(筑摩書房)や、あるいはハンナ・アレントの研究書である『難民と市民の間で』(現代書館)というご著書もごございます。

それでは早速ですが、小玉先生に約1時間でお話をいただいて、そのあと30分位を質疑にさせていただきます。どうぞよろしくお願いいたします。

講演「シティズンシップと教養教育」

(スライド1) スライドを用意させていただきましたが、お手元にある資料と同じものですので、どちらをご覧になってもよろしいです。スライドに沿ってお話をしていきたいと思っています。愛知教育大学の「第5回リベラ

ル・アーツ Edu セミナー」で、題目が教養教育ということで、大学教育のなかでの教養教育の在り方に、シティズンシップ教育の問題を絡めてお話をしたほうがよいだろうと思いました。私自身は、これまで、大学に入る前の小学校・中学校・高等学校の教育を念頭において、シティズンシップ教育について研究したり書いたりしていることが多かったものですから、あまり大学教育と直接絡めてシティズンシップ教育の問題を考えたり、書いたりしたことはありませんでした。



小玉重夫教授

本日の参考資料の一つとして、(拙稿で)英語で書かれた「Higher Education and Political Version of Citizenship Education :Focusing on Japanese Case」(仮題)を配布してもらいましたが、これは、これから出版される予定の本(edited by Harry Boyte, *Democracy's Education: A Symposium on Power, Public Work, and the Meaning of Citizenship*, Vanderbilt University Press)のなかで書いたものです。まだ出版されていませんので、この場限りの扱いということにさせていただければと思います。この文章のなかで、高等教育とシティズンシップ教育の政治的なバージョンを日本の場合に即して書

きましたので、その内容に基づきながら、今日のパワーポイントとレジュメを作りました。

それから、大澤先生からもご紹介をいただきましたし、後の話のなかでも出てきますが、私はハンナ・アレント (Hannah Arendt) という戦後アメリカで活躍した思想家を研究しています。最近では、『ハンナ・アレント』という映画も公開されました。私がアレントについて書いた本のチラシも参考資料として、合計3種類の資料を用意させていただきました。メインはパワーポイントの資料で進めていきます。

(スライド2) 本日は3部構成でお話します。まず、第1部の「シティズンシップ教育をめぐる対抗軸」において、シティズンシップ教育とは何なのかを考える前提として、シティズンシップ教育が出てくる背景、「対抗軸」という言い方をしていますが、現代の社会のなかでシティズンシップ教育が注目されてくる背景的な話、特に「対抗軸」となる二つの流れが存在していることを確認します。

そして、第2部「シティズンシップ教育の二つの特徴：アマチュアリズムと政治参加」において、アマチュアリズムと政治参加についてお話します。私自身はどちらかと言うと、シティズンシップ教育のこの二つの流れのうちで、政治的なリテラシーや政治的な判断の養成に結び付く流れの方が重要ではないかと思っています。この「政治的シティズンシップ」の流れをどのように発展させていくのかという観点でシティズンシップ教育の問題を考えていきたいと思っています。

シティズンシップ教育をもう少しみ砕いて、掘り下げて見ていくと、二つの特徴があります。それをここでは「アマチュアリズム」と「政治参加」というように位置付けています。この「アマチュアリズム」と「政治参加」を組み込んだシティズンシップ教育を、大学の教育のカリキュラムや大学の教育の内容や方法に、どのように取り入れることができるのかということについて、第3部「新しい教

養教育へ向けて」でお話します。自分が学生時代を過ごして、それから教員として勤めている東京大学は、戦後の日本の大学教育のなかでは教養教育を重要視している大学です。そこで、その点を紹介し、今どうなっているのかを絡めて、最後に問題提起をさせていただきたいと思います。

(スライド3) まずは第1部ということですが、英語になっています。

(スライド4)「対抗軸」を図にしてみました。この図(スライド4)とその次の図(スライド5)をそれぞれ見ていきたいと思えます。これは、英語の参考資料で言うと、2枚目の表側にある第3節「Specific structural changes in the post-Cold War era」に書いてある内容です。それを図にしたものが、このパワーポイントの図(スライド4)になります。ハリー・ボイト (Harry Boyte) が言っているシティズンシップ教育に基づいて、特に教育をめぐる社会状況に関する図式をつくってみました。ハリー・ボイトは、アメリカのシティズンシップ教育の導入にあたって、非常に重要な問題提起をした思想家であり実践家で、今のオバマ大統領のブレーンの存在です。68歳になりますが、非常に影響力のある方です。2002年から2003年にかけて私がアメリカに1年ほどいたときに、ミネソタと一緒に議論をしました。

1990年代以降の20年ほどの社会状況の変化のなかで、特に学校教育を取り巻く状況は、二つのプレッシャー、二つの変化のなかからされています。その二つというのが図の左右に書いてあるものです。左側は「ネオ・リベラリズム (neo-liberalism)」による市場の優位性という主張です。「ネオ・リベラリズム」によって主導される市場を重視する考え方です。これが一つの大きな流れとして登場してきました。右側は、「オールド・タイプ・オブ・ソーシャル・デモクラシー (Old type of social democracy)」によって主張されるテクノクラティック (technocratic) でビューロ

クラティック (Bureaucratic) なコントロールの台頭と言われているものです。これを日本の文脈に置き換えると、官僚やテクノクラート (technocrat) が社会全体をコントロールすることで社会を動かしていこうという考え方です。これがどちらかと言うと、ニュー (New) ではなくてオールド (Old) だと位置付けられているのは、ここ 20 年、30 年で新しく登場してきた左側のネオ・リベラリズムの流れとの対比においてです。右側について日本で言うと、もちろん現代においてもこの流れは強いのですが、むしろ高度成長期の 60 年代以降、例えば教育で言えば、文部科学省がカリキュラムを全て決めたり、あるいは霞が関の官僚組織が日本の政策の意思決定の基本的な方向性を決めたりするのは、明らかにビューロクラティック、官僚によるテクノクラティックと言えます。技術的な専門家 (テクノクラート) による支配ということになるわけです。

この二つの流れが学校教育を規定しているということです。シティズンシップ教育ということが、なぜ今注目されているのかというと、こうした二つの相異なる社会的な流れによって学校教育や私たちの社会というものが規定されているという現状を、いわば突破する——ここに「ブレーキングダウン (breaking down)」と書きましたが——という考え方として出てきています。つまり、ネオ・リベラリズムによる市場の支配にしても、あるいはソーシャル・デモクラシー、社会民主主義的な考え方による官僚支配にしても、それぞれが今の社会にとって必要であるというかたちで主張されているので、全てを否定して拒否することはできません。しかし、そういう流れのいずれかによって一方的に学校教育の在り方が決められていくと、いろいろな問題が出てくるかもしれません。

例えば、霞が関の官僚が全てを決めるようなカリキュラムのつくり方をしまえば、学校現場の教育の自由、あるいは現場の学生

や政府や教員の問題意識に即した教育の内容構成が拘束されて自由がなくなってしまうかもしれない。市場による規制を受けると、官僚の規制に比べれば自由が拡大するという意味でよい面があるかもしれない。特に最近のネオ・リベラリズム (新自由主義) は、一面において官僚的な統制を批判するという立場で主張され、官から民へというように、霞が関を解体するとか、官僚が全てを決めるような社会の在り方を壊すという、官僚による統制を批判するというコンテキストでも主張されることがありますので、自由は拡大するかもしれない。しかしその結果として、競争あるいは格差、それによる不平等という問題が生まれてくる可能性もあると思います。それぞれに問題点があると同時に、よい面と言うと語弊があるかもしれませんが、それぞれのなかに主張する根拠というものもあるので、それぞれの主張する根拠を踏まえつつ、それぞれが主張している問題点を突破していく。つまり、ブレークダウンしていくためには、シティズンシップ教育という新しい考え方を提案していく必要があると思います。

(スライド 5) 以上が、20 年位の間で、日本、アメリカ、あるいはイギリスといった各国で、シティズンシップ教育が主張されてきている一つの大きな要因になると思います。例えば、ハリー・ボイトなどが言うのは、いわゆるチャーター・スクール (Charter School) という考え方です。これは、新しいタイプの公立学校なのですが、有志が自分たちでつくって、それを教育委員会に申請して認められれば、公立学校としての運営ができるという比較的規模の小さい公立学校です。例えば、コミュニティのメンバー、地域社会の住民あるいは保護者である父母などが参加するかたちで、市民文化の刷新を含む新しい学校づくりにつながる可能性があるというものです。教師と生徒とコミュニティのメンバーと保護者が共同して公立学校をつくるという、今までの公立学校の在り方とは異なる新しい公立

学校のイメージをつくり出す可能性があるかもしれない。こうしたことをハリー・ボイトなどは言っています。

チャーター・スクールについては、先ほどの図(スライド4)で示したように、マーケットのプレッシャーで新自由主義のほうに流されて、公教育の平等を破壊するのではないかという批判もあったりするなど非常に論争的です。チャーター・スクールは、アメリカ合衆国全体でもまだ5,000校~6,000校の数なので、もちろん非常に増えていますけれども規模も小さく、学校教育全体を革新するものにはなっていないと思います。しかし、私たちが公立学校をイメージするときに、日本でもそうですけれども、教育委員会なり官僚システム、お役所のシステムにより規制され管理された公立学校というイメージを持ちますが、これとは少し異なる、フリースクールの学校を公立学校として認可していくというような可能性をはらんだものとして見るができます。

日本でも、チャーター・スクールを導入しようという動きが一時期あったのですが、制度は導入されていません。わずかに小泉首相の時代に、構造改革特区のなかでベネッセ等が学校をつくるということはありませんでしたが、まだチャーター・スクールという制度は導入されていません。しかし、それに代わって、チャーター・スクールのものも意識しながら、コミュニティ・スクールという制度が2004年に日本でつくられました。各都道府県に数校あると思いますけれども、コミュニティ・スクールというのは、学校的意思決定の一部分を、父母と地域の住民と教職員の代表者によって構成される「地域学校運営協議会」というところで決めて運営していくという考え方の学校です。その制度が、日本でも2004年に導入されました。

それから、少しそれとは別の流れですが、日本では、2010年当時の政府が内閣府のなかで、「子ども・若者ビジョン (Vision for

Children and Young People)」を出しました。そのなかでは、若い人たちが市民として社会参加することが重視されています。そして、図(スライド5)のなかのピンクで囲んだ箱のなかの最後に出ていますが、政治教育を重要視します。政治的な教養を身に付けた市民として自立しているような子どもや若者の在り方を生活のなかに取り入れなければならないと考えられています。これは、日本政府の出した公式の文書のなかで、「シティズンシップ教育」が明記された最初のものでした。

次に、アメリカや日本で、シティズンシップ教育の流れが出てきているということ、もう少し見ていきますと、そこには二つの要素があります。これはハリー・ボイトが強調していることです。図(スライド5)の矢印の下のところ、**「シティズンシップ・アズ・ボランティア (citizenship as volunteer)」** VS **「ポリティカル・シティズンシップ (political citizenship)」** というように書きました。「シティズンシップ・アズ・ボランティア」というのは、ボランティアとして市民を捉えるということで、ポジティブに言うと、社会に積極的に参加していく市民像です。しかし、ハリー・ボイトたちに言わせれば、シティズンシップ・アズ・ボランティアというのは限界があるということです。もちろん、子どもや若者たちが社会や地域の活動に参加して、そこで一緒に社会的な使命を果たしていくことは、ボランティアの積極的な面です。東日本大震災のとき、あるいは阪神淡路大震災のときにも、ボランティアの意義、特に若者たちの活動の社会的意義と重要性が、日本でも非常に注目されて評価もされているわけです。

しかしながら、そこに問題点があるとすれば、それは、自分たち自身の活動のポリティカル・ミーニング (political meaning)、つまり、政治的な意味を考える、あるいは、その政治的なアクションや政治的な判断をしていくうえで必要なスキルや資質のようなもの

が十分に提供されないということです。そうしたなかで、ただ単に地域の社会の活動に参加していくということは、市民の資質としては不十分なのではないか。つまり、自分たちの活動が、そこでどのような政治的な意味を持つのかということを、自分たち自身が主体的に判断し意思決定し、そのうえでアクションしていくことを含んだ活動になっていく必要があるのではないかと提案しています。こうしたものを含んだシティズンシップ教育にしていくためには、単なるボランティア活動ではなくて、政治的なシティズンシップ教育というものにグレードアップしていく必要があるということを主張しています。この点については、ハリー・ボイトだけでなく、イギリスでシティズンシップ教育の政策化を主導した政治学者のバーナード・クリック(Bernard Crick)も、政治的リテラシーがシティズンシップの構成要素として非常に重要で、政治的リテラシーがなければ、シティズンシップは単なる国家や当該社会にとって都合のよい使い捨ての要員を育てるだけになってしまうという言い方をしているわけです。

日本の研究者からも、動員主義的なシティズンシップになってしまうという指摘が過去にありました。したがって、動員主義や使い捨ての要員を育てるようなシティズンシップ教育にならないための一つの条件として、ボランティア的なシティズンシップではない「ポリティカル・シティズンシップ(政治的なシティズンシップ)」というものの重要性が認められるわけです。イギリスやアメリカ、あるいは日本で、あえてシティズンシップ教育に「政治教育」を入れているのも、まさにその点が意図されていたのではないかと思います。ただ、日本の2010年当時は、民主党の政権で、国民新党と社民党の連立政権だったのですが、2012年に政権が変わりましたので、「子ども・若者ビジョン」の考え方も、今の政権のなかに継がれているかと言えば、そのあたりは、非常に論争的な部分になって

いるということを付け加えておきます。

(スライド6) そのうえで、次に問題になるのは、後者の「政治的シティズンシップ」を強く意識したシティズンシップ教育をどのように考えていけばよいのかということです。その二つの特徴が「アマチュアリズム」と「政治参加」です。次にこれらを考えていきます。

(スライド7) この「アマチュアリズム」と「政治参加」を突然出しても、唐突かもしれません。そもそも「シティズンシップ(citizenship)」という言葉は定義抜きに今までずっと使ってきましたので、あらためて「シティズンシップ(市民性)」とは何であるのかを確認しておきたいと思います。「シティズンシップ」とは、ある一つの政治体制を構成する構成員であることを指す言葉です。日本で言えば、「シティズンシップ」の訳語としては、「公民性」「公民的資質」という言葉が当てられます。文部科学省の学習指導要領などには、「公民的資質」という言葉が出てくるとしています。あるいは、高等学校の教科のなかには「公民」という言葉が出てきます。その意味で、「公民性」「公民的資質」と訳されていることがあります。近年では、「市民性」や「市民資質」と訳されることが多いですが、どちらの訳でも間違いではないと思います。「市民性」や「市民的資質」と訳することが多くなってきている背景にあるのは、特にこの20年位で、「シティズンシップ」という言葉がアメリカやイギリスをはじめとする各国で使われるようになってきたニュアンスを日本語に置き換えたときに、より伝わりやすいという意味合いがあるのではないかと思います。つまり、「公民性」や「公民的資質」という言い方でも間違いではないと思いますが、「公(おおやけ)」という言葉を使ってしまうと、「大化の改新」で「公地公民」を習いましたけれども、「公」という言葉が「お上」のような、私たちよりも上にあるものというような意味合いで、日本語の語感としてどうしても伝わりやすい傾向があります。本来そうでは

ないはずですが、これを回避するためにあえて「公民」という言葉よりも「市民」という言葉を使うということが多いように思います。

「シティズンシップ」のもともとの由来は、政治哲学や政治体制の問題と密接につながっています。つまり、古代ギリシャのアテネなどの都市国家で、直接民主主義の政治に参加するポリスの構成員を指すという意味で「市民」という言葉が使われています。ですから、そこでのポリスというのは、都市国家です。都市の住民を指しますが、私たちが一般に言う、例えば名古屋市民、刈谷市民やさいたま市民と言うときの市民とは違って、政治に参加する人、あるいは政治の意思決定に参加する人という、より強い意味合いが含まれています。

そのことと密接に絡みながら、「市民」という言葉には、もう一つの意味合いがあります。それは、「アマチュア」「政治に参加する素人」という意味です。例えば、「市民ランナー」というときの「市民」は、「プロ」ではないという意味合いです。各地のマラソンで優勝している、埼玉県庁の職員の川内優輝選手のことを市民ランナーであると言うとき、「彼はプロではない」という意味があるわけです。実業団に所属して、専門的にプロとして、選手としてのトレーニングを受けているわけではなく、あくまでも埼玉県で、定時制高校の事務の職員であることが本業です。しかし、その傍らで余暇を使い、仕事が終わった後の自由時間でマラソンのトレーニングをしている。こうした人たちのことを「市民ランナー」と呼ぶわけです。この場合の「市民」は、そのことを専らの仕事としていないという意味で専門家ではなく、アマチュアあるいは素人という意味が含まれています。したがって、「アマチュアリズム」と「政治参加」というのは、シティズンシップを構成する二つの要素であると言えます。

(スライド8) 政治参加とアマチュアリズムという二つの要素を浮き彫りにした近年の

問題として、東日本大震災による原子力発電所事故後のリスク評価やリスク管理をめぐる問題があります。これについて社会心理学研究者の吉川肇子先生が「リスク・コミュニケーションのあり方」(『科学』82巻1号)という論文を発表されています。一度お招きして、講演をうかがったことがあります。非常に示唆的な問題提起をしています。吉川先生は、「ジ・イシュー・オブ・アンサニティー・アンド・イグノランス (the issue of uncertainty and ignorance)」という言い方をされています。つまり、私たちが生きている社会のなかには不確実な問題や分からない問題があり、不確実な問題や分からない問題について、意思決定や判断をしなければいけない場面に、私たちはしばしば出会うということです。このことが、リスク・コミュニケーションなどの分野では非常に多いということです。これが顕わになったのが、今回の原子力発電所の事故およびその後の放射線のリスク評価やリスク管理をめぐる問題であったと指摘されています。不確実な問題や不明な問題、私たちが知らない、まだ正解を得ていないという意味で無知であるような問題に対して、市民が意思決定を迫られることが重要視されています。当然、そうした領域にも専門家、プロフェッショナルな人々はいるわけですが、科学的な合理性のみで解決し得ないような不確実な問題であればあるほど、専門家の科学的合理性のみに依存できなくなってきました。そして、市民的、つまり非専門家、アマチュアであり素人である市民の政治的な判断の余地が相対的に高くなるわけです。つまり、ここからここまでは科学者に任せておけばよい問題で、ここからここは、私たち素人が判断してよい問題というように、くっきりと分けることが難しいインターフェースのなかで両方にまたがるような種類の問題が増えているわけです。これを「科学と政治のインターフェース」と呼んでもよいのではないかと考えているのですが、そうであればある

ほど専門家の間では、どうしても意見が対立していきます。放射線のリスクの評価についても、専門家のなかでは意見が対立し、論争があるわけです。そうしますと、専門家に依存するというよりは、むしろ専門家と市民がどのように協働できるのか。あるいは専門家と市民が、政治的判断と意思決定をどのように協働して行えるのかという、その方法論を確立していくことが重要になってくる局面が、私たちの日常生活のなかでも増えてきているだろうと思います。

(スライド9) この「アンサニティー・アンド・イグノランス (uncertainty and ignorance)」という不確実で分からない問題について、私たちがどのように向き合うのかということを考えていくときに示唆になる議論として、ルクセンブルク大学の教育哲学者であるガート・ビースタ (Gert Biesta) の「無知な市民 (The Ignorant Citizen)」という論文の一節を引用させていただきました。お手元の英語で書かれた参考資料第4節「ジ・イグノランス・シティズン (The Ignorance Citizen)」という箇所は、ビースタの考え方を参照しながら書きました。それを一部抜き出したものがスライドになります。

2011年にビースタが書いた「無知な市民」という論文のなかで、無知な市民についての定義を述べている部分があります。ビースタによれば、「無知な市民」とは、自分になるべき良き市民像が何であるかということについて無知であるような人のことです。「無知な市民」というのは、ある意味において良き市民についての知識を拒絶し、社会に適応することを拒絶し、既定の市民的アイデンティティに縛られることを拒絶する。しかし、このことは無知な市民が単なる逸脱者であることを意味していません。市民としての学びは、知識やスキルや能力や態度の獲得を目指すのではなくて、民主主義の実践に絶えずさらされ、エクスポーズ (expose) される。つまりエクスポージャー (exposure) により、民主

主義の実践に関与することを目指します。

つまり、「市民」とは、何かあらかじめ私たちの社会のなかに決まった答えや方向性があり、それを獲得し、学んでいくという存在ではないのです。むしろ、社会は、さまざまな論争や民主主義的な複数の考え方のせめぎ合いのなかで動いており、今を生きる私たち自身はそのなかにいます。そうであれば、私たちはまだ無知であることを自覚することが重要で、そのなかで、ある決まった知識やスキルや能力の獲得を目指すというよりは、今、私たちが生きている社会のなかに存在しているさまざまな論争や対立や争いやせめぎ合いのなかで、エクスポーズされることによって、そこに参加することによって、市民としての学びが始まっていくということを、ビースタは言っています。これは、無知な問題に対して、私たちが市民として関わるときの在り方についての一つのヒントを示していると思います。

(スライド10) 先ほどもご紹介いただいた、私が今年(2013年)に出した『学力幻想』という本のなかでは、「学力の市民化」ということを提案しています。それはビースタが言った「無知な市民」としての市民性と重なるのではないかと思います。つまり、「市民性教育」というのは、有能性、つまり、能力や知識の獲得を目指すものではないということです。別の言い方をすると、能力や知識を獲得しなければいけない教育はもちろんあると思います。それは特定の専門家による独占へと閉ざされている教育です。例えば、教員になる、あるいは医者になる、それから、スポーツの選手になる。そうした特定の専門家、プロになるための教育、有能になるための教育があります。これは専門家だけしか知らない領域に入っていくための教育なので、当然、知識を獲得しなければならないし、能力も獲得しなければなりません。そこでは、知ることと習熟すること、知ることとできることが結び付いています。これに対して、ビースタが言

う「無知な市民」は、無能な者たちのための教育と置き換えてもよいような教育です。それは誰にでも開かれている教育であり、そこでは、知ることとできることではなくて、知ることと考えることを結び付けることで知の独占性を開放します。

例えば、医者になるためには、医学部に行って専門的な教育を受けて医者になる。国家試験を受けて医者にならなければならない。医者になるためには、当然、勉強していろいろな知識を得なければならないし、医者という業界は万人に開かれたものではなく、そこには競争があります。しかし、医者にならなくても医療問題を考えるということは、全ての人に開かれています。民主主義社会である以上、先ほどのリスク管理の問題に代表されるように、医者に全てを任せるわけにはいかないとすれば、医療問題は全ての人を考えられる問題です。また、大工にならなくても建築問題を考えることができます。プロのサッカー選手にならなくてもサッカーについて考えることができますし、官僚にならなくても行政や政治について考えることができます。言わば、職業と結び付いた専門的な知識や技能を市民化された批評的な知識に組み替えていくということです。ですから、医者になるための教育を行うのは医学部の専門教育ですけれども、医者にならなくても医療問題は全ての市民が考えなければならない。そこで、専門教育ではない、「無知な市民」としての市民性教育が役割を発揮することがあり得るのではないのでしょうか。それがまさにアマチュアリズムの精神です。

(スライド11)今年度の上半期にNHKの連続テレビ小説『あまちゃん』が放送されて大変話題になりました。すでに、中森明夫さんや宇野常寛さんなど、いろいろな批評家や研究者が論評して、今非常に注目されています。つい先日は、社会学者である大澤真幸さんの『あまちゃん』の話を聞いてきました。『あまちゃん』のなかで、主人公は学校でいじめら

れて引きこもっていた東京の高校生でしたが、お母さんの実家がある岩手の北三陸に連れて行かれ、そこで地元の町おこしに携わります。その後、東京の芸能プロダクションでもまれて、東日本大震災があつて再び北三陸に戻って、そこで地元の親友や先輩、家族や地元の人たちと共に津波で流された「あまカフェ」の再建をします。この「あまカフェ」というのも、もともとこの主人公が先頭に立ったプロジェクトによるものでした。これが津波で流されたので再建に立ち上がって、海女として活躍していくという話です。

原作者の宮藤官九郎自身が言っているのですが、「あまちゃん」という言葉にはいろいろな意味合いがあります。主人公が海女になるということで、「海女」の「あま」と、「天野アキ」という名前の「あま」と、それから「甘えん坊」だという人生の「甘ちゃん」という意味の「あま」、そして、アマチュアリズムの「あま」を掛け合わせています。もともとこの作品のモチーフのなかにアマチュアリズムが非常に重要な契機としてあるということを、宮藤官九郎が言っているところもあります。それは主人公自身の台詞のなかにも出てきます。主人公のアキの台詞のなかで、「成長しねえと怠けてるみてえに言われるべ。でもな、成長しなきゃ駄目なのかって思うんだ。人間だもの、ほっといても成長するべ。それでも変わらねえ、変わりがたぐねえ部分もあると思うんだ。あまちゃんだって言われるかもしれないけど、それでもいい。うん。プロちゃんにはなれねえし、なりたぐねえ」(『あまちゃん』第147回、2013年9月18日放映より)というかたちで、主人公がプロにはなりたくないということを言うわけです。

この主人公は高校を三つ経験しています。最初は世田谷にある高校に行くのですが、そこではいじめられたりして引きこもってしまいます。まったく駄目な人間で、母親からも「おまえ、なんで駄目なんだ。このブス、ばか」と言われて、すぐにくじけてしまいます。

北三陸に母親の実家があり、アキは、そこに行き目覚めます。北三陸の高校に転校して、潜水土木科というところに入り、潜水土木士の試験を受けて潜水土木士の免許を取るわけです。しかし、潜水土木士の免許を取るけれども、潜水土木士として就職するかと思えば、今度は芸能界に行きアイドルになりたいと言って、東京へまた戻っていきます。そこでは、三番目の高校として、おそらく堀越学園のようなところが念頭にありますが、芸能界の子どもたちが通っている、朝日奈学園という高校の芸能コースに行き卒業します。最終的には、東日本大震災のあとで北三陸にまた戻ってきて、復興活動の先頭に立ちながら海女カフェを再建します。ですので、ある意味では、ボランティア的な市民であるけれども、同時に、親友のお父さんが市長選挙に立候補した際には、その応援をして政治的な活動もします。そして、海女として、地元のアイドルとして活躍していきます。そこで話は終わるので、この主人公が高校2年生から20歳位までの3～4年間を描いているだけの話です。その後、彼女がどうなっていくかは分からないで話は終わります。しかし、何らかの専門的なプロとして生きていくというよりは、むしろアマチュアとして、市民として活動していくところの方に焦点を当てて描かれています。これはアマチュアリズムの問題を考えるうえで、非常に重要な示唆を与えているのではないかと思います。

学校教育には、ある種の「成長イデオロギー」があります。「教養」という言葉も、ドイツ語の「ビルドゥング (Bildung)」という言葉からきていて、「ビルドゥングスroman (Bildungsroman)」を教養小説と訳しています。教養教育というと、人間として成長するための教育と、私たちは思ってしまうのですが、新しい教養教育というのは、そうした、人間として一人前になるということや成長するということとは少し違うところで考えられる部分があるのではないかと考えます。そう

したヒントも、この『あまちゃん』のなかに表示されているのではないかと思います。

(スライド12) それから、もう一つの事例として、ハンナ・アレントのことを取り上げたいと思います。ご存じのように、ハンナ・アレントは、戦前にユダヤ人としてナチスから迫害を受けて、戦後、アメリカに亡命して活躍した政治思想家です。ですから、自身がユダヤ人としてナチスから迫害を受けたという原体験を重要視していて、20世紀の全体主義、そしてその思想的な意味ということ正面から問いただした思想家です。同時に、20世紀の全体主義が何によって克服できるのかという将来展望につながるようなことも彼女は考えていて、『人間の条件 (The Human Condition)』(中央公論社／筑摩書房)という本のなかで、「公共性」というのは全体主義を超えていくうえでの一つの鍵だということを提案しています。

このたび、私が書いた『難民と市民の間で』という本のチラシをお手元の資料に挟ませていただきましたが、これはアレントの『人間の条件』を中心にして、彼女の姿勢を少し現代の教育の問題にも当てはめて考えてみたものです。もし関心がありましたら、そちらの方も見ていただければと思います。

(スライド13) 昨日まで、名古屋で映画(『ハンナ・アレント』)を上映していたので、観られた方もおられるのではないかと思います。名古屋では昨日で上映は終わってしまったようですが、東京ではまだ観ることができます。結構、好評だったらしく、岩波ホールは終わったのですが、そのあと東京では、新宿と有楽町と中野などで1月まで上映しています。映画のウェブサイトにも、1月から2月までの全国各地の上映計画が出てくるので見ていただければと思います。

映画のストーリーは、ハンナ・アレントの全人生というよりも、1961年にフォーカスを当てています。アウシュビッツでのユダヤ人の大量虐殺において、大量のユダヤ人を強制

連行する事務的な作業を一手に担った、ナチスの元高官のアドルフ・アイヒマンという人が南アメリカに逃げていましたが、見つかって捕えられ、イスラエルに連行されて裁判を受けました。このアイヒマン裁判をハンナ・アレントが傍聴したときの話です。アレントは、もちろんユダヤ人の大量虐殺がナチスを始めとする全体主義の一つの帰結だということを、20世紀が生み出した非常に深刻な悪の問題として考えるわけです。しかし同時に、ナチスの台頭は、それを許してしまったユダヤ人の側にも問題があったのだということを言います。イスラエルでのアイヒマンのつるし上げや弾劾に終始するイスラエルの国家の在り方、つまりアイヒマン裁判そのものの在り方をアレントは批判しました。アレントはイスラエルでアイヒマン裁判を傍聴して、裁判レポートをアメリカの『ニューヨーカー (THE NEW YORKER)』という雑誌に連載しました。しかし、アイヒマンやナチスについて批判を書くのかと思いきや、実は裁判批判を非常に強く含む部分もありました。それと同時に、ナチスの悪というのは、非常に深刻な悪ですけれども、そこでの悪は、非常に普通の凡庸なアイヒマンという人によって担われた「バナリティー・オブ・イーブル (the banality of evil)」、「凡庸な悪」だと言ったわけです。それで、アレントは、イスラエルあるいはアメリカにおけるユダヤ人社会から非常に強く批判を受けるのですが、映画ではそうしたエピソードに焦点が当てられています。

アレントが言ったのは、「考えること」の重要性です。これは映画のウェブサイトからの引用ですが、アレントは、アイヒマン裁判のレポートによって、世界中から激しいバッシングを受けることになりました。アレントがこの裁判から導き出した一つの結論は、なぜアイヒマンがナチスの強制連行を担ってしまったのかと言えば、それはアイヒマン自身が何か極悪非道な、悪魔のような人物であるか

らではなかったということです。アイヒマンは非常に普通のおじさんで、家庭に帰れば良き父親であり、地域のなかでは良き隣人であるような人であった。しかし、彼が唯一何をしなかったかという、考えることをしなかったということです。アイヒマンはただひたすら、それこそプロフェッショナルな職業的な官僚として、事務的に優秀に仕事をこなしていたけれども、していることの意味を深く考えなかったが故に、結果的にアウシュビッツの悪にコミットすることになってしまったということです。したがって、「悪とは凡庸なのだ」ということを、私たちは心に刻み込む必要があります、そうすると「考えること」が、いかに市民にとって重要であるのかということが浮かび上がってきます。アレントは「考えること」の重要性を主題にした本を多く書いていくことにもなります。

前の画面(スライド 10)に戻りますが、「学力の市民化」という箇所に出てくる、「知ること」と「できること」を結び付けるのではなくて、「知ること」と「考えること」を結び付ける。市民であるということ、あるいはアマチュアであるということを考えるうえで、考える人間であることは、非常に重要な要件になるということにつながってくると思います。したがって、大学での教養教育も、「考える市民」をどのように育てるのかということが大切であると思います。しかも、それがアマチュアリズムの一つの要素になっていることを考えれば、専門的な教育ではない、市民を育てるための教養教育の可能性というところに、おそらくつながっていくのであらうと思います。

(スライド 14) 私自身がお伝えしたいことは、今までの話のなかでおおよそ尽きていますが、教養教育について語らなければならないと言われているので、最後の第3節「新しい教養教育に向けて」では、大学の話をしたいと思います。「無知な市民」という市民像を前提にした「アマチュアリズム」と「政治

参加」を2本柱にした、プロフェッショナルな専門性教育に還元できない、全てのアマチュアに開かれたものとして、教養教育を捉え直したいと思います。古典的な教養教育というと、人間性を磨いて一人前の人格者になっていくという「ビルドゥングスroman (Bildungsroman)」という言葉に象徴されるような、人間形成を目指す教育のようなものをイメージすることが多いですが、こうしたイメージの教養教育ではなく、人生の「あまちゃん」として、「無知な市民」として政治的な問題に積極的に関与できるような市民を育成するという意味での教養教育というものに組み換えていくことがポイントであると考えます。この点が古典的な教養教育と新しい教養教育の違いになるのではないのでしょうか。このことは、思想や理論のレベルで言えることであって、現実の大学教育のなかでどのように新しい教養教育が可能なのかということについては、これから議論しなければならない課題であると思います。

(スライド15) 最近の社会状況を最初に確認しますと、今、政府の教育再生実行会議で、例えば、センター試験を廃止して到達度テストを導入するというような議論があります。点数主義による現在の選抜を、学習に対する意欲や志のようなものを評価するような方向に変えなければならないという議論がされていると言われています。

(スライド16) それから、このスライドは、その際に政府の「教育再生会議」のなかでシェアされている資料で、「教育再生会議」のウェブサイトに掲載しているものです。諸外国の高校生の進路意識についての調査で、将来について不安かどうかを聞くと、日本の高校生は、将来についての不安意識が高く、韓国も高いですが、アメリカや中国はそれほどでもないという結果が出ています。なぜかと言えば、日本や韓国は、受験競争が激しい学歴社会で、点数を取るように教育をされていて、そうした国ほど将来の不安が多く、アメリカ

や中国のような国はそうでもないということです。こうした資料がシェアされています。

(スライド17) また、平成24年度の入学選抜実施状況の概要のなかの、平成12年度と平成24年度で比較された円グラフを見ると、既に大学入試において、一般入試で入ってくる人とAO入試や推薦入試で入ってくる人の比率が、この10年間で変わってきていることが分かります。スライドの円グラフは、水色が一般入試で、それ以外の白色の部分がAOで、濃い青色が推薦入試です。AOと推薦を合わせたもので入学者のほぼ半分になろうとしています。この傾向が推移すると、5年、10年先にはAOと推薦入学者の割合が、一般入試の入学者の割合を超えていくかもしれません。こうした状況は既に起こっており、これに対応するような入試制度システムをどのように構築していくのかという議論が、教育再生会議や文科省のなかで、これから行われていくのだろーと思われまふ。

私は、センター入試の前身の共通一次試験を最初に受けた世代ですので、共通一次のような試験には、トラウマと言いますか、否定的なイメージが大きいです。そうした共通一次試験やセンター試験のようなものがなくなるというのは、それはそれで意義があることのように思えます。それに代わるものとして、到達度テストのようなものが導入されるとどうなるのかということについては、これから議論すべき必要性があるのだと思います。少なくとも言えるのは、点数によって測られる学力以外の部分で、学生がセクションされて大学に入ってくる状況は既に増えてきており、それが今後も増えていくだろうということです。大学の教育も、それに対応したものになっていかなければならないというところに来ているのだろーと思われまふ。

先ほどの「無知な市民」という考え方を、新しい教養教育にどのように適用するのかということを考えるうえで、一つヒントになると私が考えているのは、ビースタの引用の箇

所でてきました「エクスポージャー(exposure)」という考え方です。「無知な」市民としての学びは、知識やスキル、態度や能力の獲得を目指すのではなく、民主主義の実践にさらされ関与することを目指していくというものです。この「さらされる(expose)」、「エクスポージャー(exposure)」という考え方が重要なポイントで、英語の参考資料の論文の方にも、若干この点は書いてあります。特に、日本の学校教育のなかでの「エクスポージャー」という考え方は、学校教育のカリキュラムのなかには、十分に取り入れられていません。学校教育というのは、どちらかと言えばむしろ、社会のさまざまな問題から子どもを保護するという側面が非常に強かったと思います。

(スライド18) 例えば、東京大学にある教養学部の教養教育高度化機構という部局のウェブサイトの英語の部分から文章を引用しました。キーワードは、3行目位のところにある「レイト・スペシャリゼーション(Late specialization)」という言葉と1番下の行の「アーリー・エクスポージャー(Early exposure)」という言葉です。東京大学の教養学部のベースになっているのは、古典的な教養概念と新しい教養概念という区分で言えば、どちらかと言えば古典的な教養概念に基づいている部分もあります。しかし、新制大学がつくられるときに、当時の東京大学の南原繁総長が、新制大学に切り替わっても旧制高校の文化というのは、非常に自由で闊達で、青年たちが社会のいろいろな問題を議論し、そこで人間として成長していくうえで極めて重要な場所であるとして、これをどのように新制大学のなかに残していくのかということを考えました。その結果として、教養学部をつくって旧制高校のシステムをほぼそのまま教養学部のなかに移行させました。したがって、いわゆる帝国大学のカルチャーというものが、新制大学の1年生と2年生に入ることを妨げることができたということです。結果として、

東京大学では駒場キャンパスに旧制高校の文化を残し、1～2年生の全ての学生が駒場で過ごします。専門課程は3年生からで、ほとんどの学生は3年生から本郷キャンパスに行きます。本郷というのは、帝国大学的と言ってよいかどうか分かりませんが、象牙の塔で、専門教育がそれぞれの学部で行われています。駒場は、1学部で1年から2年の全ての学生がそこで学ぶので、キャンパスの雰囲気も駒場と本郷ではまったく違います。学生の服装も全然違います。今は駒場と本郷で違いはないような気もしますが、私が学生のころは、まったく異なっていました。駒場では「駒トラ」と言って、ダサさの象徴のようなチェックのワイシャツにジーンズという服装で、本郷に行った途端に、ブレザーになるという、本当に文化が違うという時代がありました。

(スライド19) 東京大学の場合には、専門化をなるべく遅らせることで教養教育を保証する。その代わり教養教育の段階では、いろいろな専門領域に早い段階から触れるという考え方をとっています。最近の東京大学の改革で言われているのも、「レイト・スペシャリゼーション」と「アーリー・エクスポージャー」という二つの理念を両立させるような教育です。「市民のエリート」を育てるということを大学のミッションにしています。「市民のエリート」という、「市民」という言葉と「エリート」という、相反する言葉を結び付けているのですけれども、「市民」の部分を教養教育が担い、「エリート」の部分は専門教育が担うということなのかと思っています。

ただ、私が個人的に今日の話との関係で、もう少し考えた方がよいと思うのは、東京大学の場合、教養教育高度化機構がよいと言う「アーリー・エクスポージャー」の「エクスポージャー」の意味合いが、多様な専門領域に早い段階から触れてみるという話であって、ビースタなどが言う「エクスポージャー」より狭いという点です。むしろ、より社会の問題に触れるということが重要であると思

ます。実際には、私は80年代に大学生でしたので、それほどはもうなかったのですけれども、60年代、70年代の教養学部のカンパスは、政治的なセクトが3つや4つあって、立て看板が分立していて、学生同士が政治的な問題について争ったり議論したりしていました。こうしたところに投げ込まれてしまうので、学生自身がどのサークルに入るかということ自体が、ある種の政治的判断を迫られるようなところがある感じでした。駒場の教養学部の2年間というのは、多様な専門領域に触れるというよりも、もう少し広い意味において、社会のいろいろな問題の政治的な争点やさまざまな立場、違いみたいなものに、実際にさらされて触れてみる機会として、それなりにあり得るし、現に過去においてはあったのだと思います。それが今日のどのよう

に可能なのかということ、「エクスポージャー」という概念を一つの取っ掛けりとして考えることができるのではないかと思います。

(スライド20) 最後は紹介ですが、シティズンシップ教育について、日本でも今のような議論がなされており、小・中・高等学校や大学やいろいろなNPOにおいてシティズンシップ教育をしている人が日本にもいるので、そういう人たちの横の連携をつくろうということで、「日本シティズンシップ教育フォーラム(J-CEF)」という組織ができているという動向があります。おそらく、大学もこうしたところにも関わっていくとよいのではないかと思います。以上で、私からの話は終わらせていただきます。どうもありがとうございました。

質疑応答(抜粋)

○大 澤：小玉先生、どうもありがとうございました。それでは、フロアの方からいろいろと議論をしていただきたいのですが、まず今日の話のコメンテーターとして、大学教育研究センター長の藤井啓之先生から、コメントおよび質疑をお願いしたいと思います。

○藤 井：ここに来て初めて中身を聞いたので、どれだけのことを言えるか心許ないです。まず一つには、お話の最初の方で、市場とテクノクラートや官僚という対立構造があったと思いますが、僕から見ると、むしろその両者が批判し合いながら、実は結託していて、要するに社会全体を効率化する、システム合理的に動かすという風になっているように見えます。それに対して、学生も含めて若者たちが適応するように、ビースタの言葉で言えば、「社会化」か「主体化」か、という議論がありますけれども、社会化されるようになっているのではないかとと思うのです。

そうなると、エクスポージャーされても、例えば、本学で言うと、学生は教育実習に出たり、アルバイトをしたりというように、社会のなかにさらされていきますけれども、さらされたときに、変に自分の主体性を持って判断しないようにするという判断を選び取っているのではないのかと思います。つまり、「考えることが大事だ」と言われている部分で、外に出れば出るほど考えないようになっていく、適応していくという側面が強く出ているのではないかと思います。そうした場合に、そこで考えるようになるというのは、いったいどういうところに契機があるのかということです。そのことに関連して、英文であった「スキル・アンド・コンピテンス・オブ・ポリティカル・アクション (Skill and competence of political action)」ということころの「ポリティカル」なスキルや「コンピテンス」とは、いったい何なのだろうと思いました。それから、「ポリティカル・ジャッジ

メント (political judgment)」と言うときの「ポリティカル」とは、具体的に何をもって「ポリティカル」と言うのでしょうか。一般的には、マクロなポリティクスからミクロなポリティクスまであります。これらについてどのように考えたらいいのかということをおもいました。

最後のあたりでお話されましたが、要するに「アーリー・エクスポージャー」と言っても、ネット等でいろいろと調べてみますと、医学系・薬学系の人たちが、職業教育的に自分が将来関わるような場所に早めに入っていくという側面が強く、教養教育としての「アーリー・エクスポージャー」と言ったときの、職業教育と教養教育の関係をどのように考えていくのかということも問われていると、お話を聞きながら考えました。

○大 澤：それでは、今の藤井先生のコメントに対して、小玉先生から、ご発言をお願いいたします。

○小 玉：1番目のコメントは、本当に重要なポイントで、教育実習もそうですけれども、今の学生さんはアルバイトもたくさんするようになっているのは、「アーリー・エクスポージャー」としてはよい機会と思います。しかし、そうすればするほど、むしろ適応させられていくというパラドックスがあります。だからこそ、大学のなかで、そうした場をつくるということです。民主主義の「実験」と、ピースタが書いているのは、実社会そのものではなく、ずらすということです。そうした意味において、社会そのものとは少し違う部分もあると思います。

もう一つは、『あまちゃん』の例のように、「あまちゃん」であることを良しとするということです。アマチュアリズムなので、「おまえ、こんなことをやっていたら食ってけねえぞ」と、アルバイト先で怒られると、職業教育として見れば、それは不適応という烙印を押されてしまうかもしれないけれども、アマチ

ュアリズムとして経験する分には、いろいろな経験があっても良いということではないでしょうか。アマチュアリズムとセットでエクスポージャーを考えるということですね。最後のコメントも、まさにそのとおりだと思います。やはり「レイト・スペシャリゼーション」とセットで「アーリー・エクスポージャー」を考える必要があると思います。準備教育としての「アーリー・エクスポージャー」ではなくて、教養教育としての「アーリー・エクスポージャー」なので、あまり過度に専門教育に引きつけないようなものとして考えていくが必要になると考えます。

○大 澤：どうもありがとうございました。それでは、フロアの方から、ご質問なり、ご意見などがありましたら、お願いしたいと思います。

○男 性：大学院で社会科教育を専攻しています。今日は大変勉強になりました。最初のほうに、ボランティアと政治という対立軸があったのですが、これらは対立するのかなと思いました。日本で言う、ボランティアと政治がどのように違うのかと思いました。日本の場合で言ったら、政治参加というと行政との関わりと結び付きやすいのですが、この場合の政治というのは、別に行政と結び付かないのですが、市民同士で話し合うということも政治と捉えてもよろしかったでしょうか。

○小 玉：そうですね。政治という言葉、少し広い意味で考えています。同じようにボランティア活動をするにしても、ただ単にボランティアをする、駆り出されて一生懸命に手伝うという意味でのボランティアもありますが、ハリー・ボイトが言っているのは、ボランティアに行ってみれば、そこにはいろいろな利害関係があって、意見の違いがあって、権力構造もあるということに気付けば、そこで自分自身がしていることの意義を問い直すかもしれない、ということです。そうなっ

くれば、それは単なるボランティアというよりは、むしろ政治的な市民ということになります。同じことをしていても、単なるボランティアの場合と、より政治的になる場合があるということです。ポイントは、やはり考えるかどうかです。

〇子 安：「無知な市民」について、そのイメージを考えたいと思っているのですが、吉川さんのお話を別の機会に聞いたときの参考文献にあがっている、科学社会学のような人たちの研究によると、従来の研究者にとって市民というのは無能な存在であり、そうした意味で「無能モデル」として考えてきたけれども、違うのではないかという話が研究の世界で進行しています。この「無知な市民」という位置付けは、そのイメージと違いがあるのか、ないのかというのが一つです。

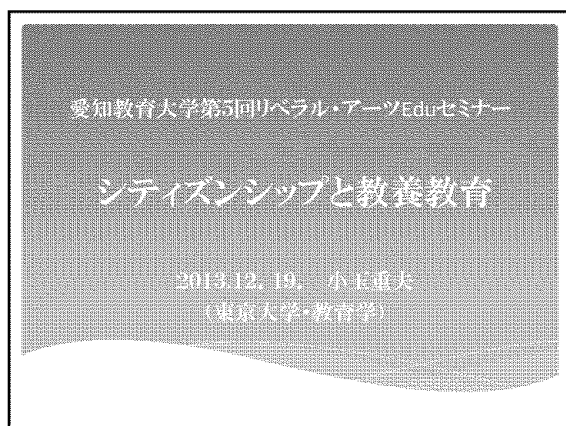
もう一つは、「無知な市民」でも有能な市民でもよいのですが、「市民」というのは、それこそ政治的な存在です。今日、猪瀬直樹さんが「アマチュアだった」と言って東京都知事を辞任したということを、ニュースで伝えていたのですが、どう考えるべきなのかと思いました。「無知な市民」も極めて政治的に行動する存在として、他方ではあるような気がします。そうすると「無知な市民」も含めての、この教養の話は、そこをどのようにつなげていったらよいのかということをもう少しうかがいたい感じがしました。

〇小 玉：科学者と市民との関係ということで、吉川さんの話もそうですし、STS (Science Technology and Society) のように、科学者と市民をつないで、社会の意思決定を共同で行っていくという動きは、科学者サイドからも出てきていると思います。その意味では、従来の市民像は、専門家から見たら何にも知らない人たちです。私の話では、「無知な市民」や「無能性」ということを逆説的に言ってい

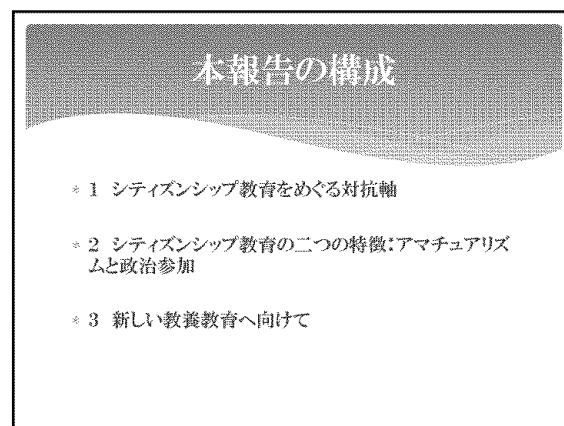
ますが、科学者から見れば、市民は本当に何にも知らない人たちで、むしろ自分たちが教えてあげなければならない、啓蒙の対象のように考えていました。最近、共同で意思決定をする人に格上げしていこうという動きが出て来ているので、おそらく今日の私の議論とも絡んでくると思います。ただし、微妙に違うところもあると思っています。そこはもう少し考えなければならぬのですが、科学者目線で言うと格上げになりますが、格上げと言うと、どうしてもまだ科学者の方の上から目線になるので、科学者と市民の立場の違いを前提とした批評性があるとよいと思います。

猪瀬直樹さんの辞任については、私もウェブサイトで見えていましたけれども、「アマチュア」と言ったのは、かなりネガティブな意味合いにおいて受け取られていたように感じました。ただ、逆手に取って使えそうな意味合いでもあります。猪瀬さんの「アマチュアだ」という辞任発言を受けて、自民党の誰かが、「今度はプロを都知事にしなければいけない」というようなことを言ったということも聞きました。そうした観点から見ると、「アマチュア」というものが持っている危うさと同時に可能性みたいな部分を、私たちはどう捉えていくのかということを考えさせる一つの素材にはなるのかと思います。まさに民主主義というものが持つ危うさと可能性です。アマチュアリズムが持っている危うさと可能性の両方を見る必要があって、鍵となるのはアレントが言っている「考えるということ」だと思います。

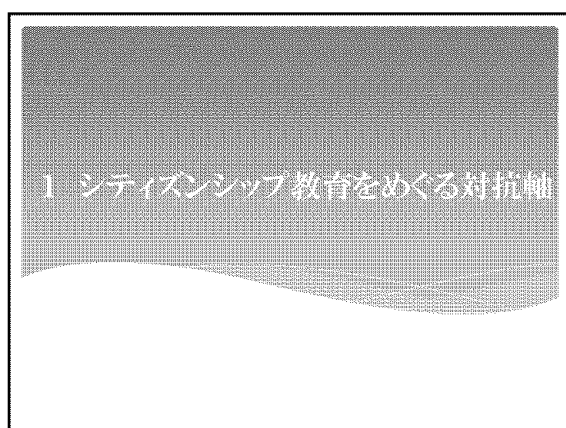
〇大 澤：どうもありがとうございました。大変盛り上がってきたところで申し訳ないのですが、ちょうど時間がまいりましたので、本日はこれでお開きにしたいと思います。最後に、小玉先生に拍手を送りたいと思います。どうもありがとうございました。



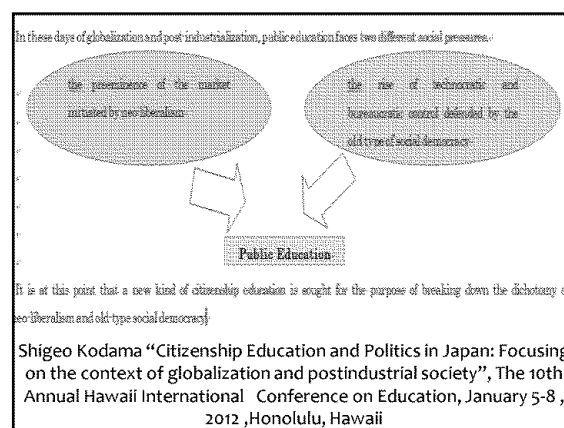
1



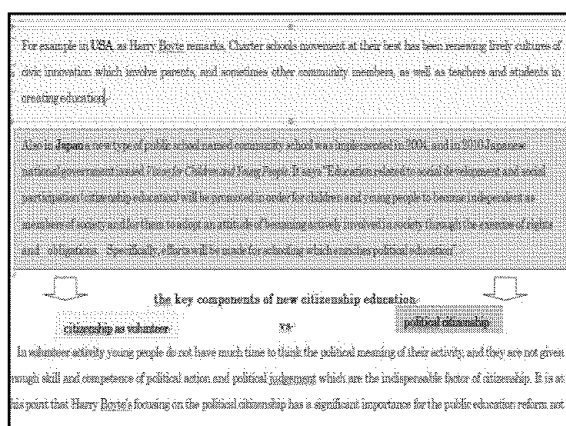
2



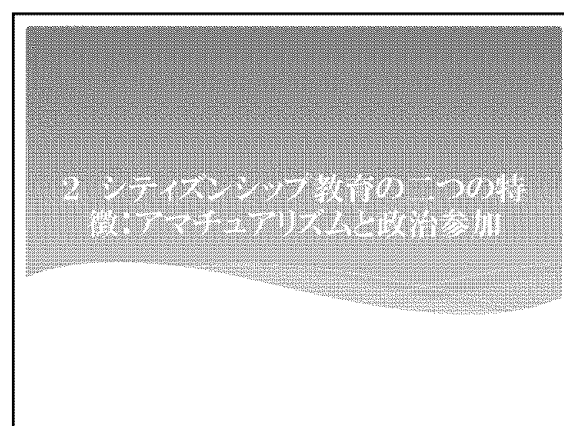
3



4



5



6

シティズンシップ(市民性)とは何か

シティズンシップとは、ある一つの政治体制を構成する構成員(メンバー)、あるいは構成員であること(メンバーシップ)を指す概念である。日本語では公民性(公民的資質)、市民性(市民的資質)などと訳されることが多い。

○市民(シティズン)という概念の由来は、古典古代のギリシアにまでさかのぼる。古代ギリシアでは、アテネなどの都市国家(ポリス)で直接民主主義の政治が行われていた。そこでの市民とは、直接民主主義の政治に参加するポリスの構成員をさす概念だった。そこには、単なる都市の住民という意味にとどまらず、政治に参加する人、という意味が含まれていた。

○市民には、専門家に対する素人(アマチュア)という意味も含まれている。(小玉重夫『学力幻想』2013年、ちくま新書)

7

不確実な問題、わからない問題 (the issue of uncertainty and ignorance) についての判断と意思決定

* 例えば東日本大震災による原子力発電所事故後の放射線のリスク評価とリスク管理をめぐる問題のように、リスクコミュニケーションの分野などでは、専門家間でも確実な解はない、不確実、不明な問題への市民の意思決定が重要視されている(吉川肇子 2012『リスク・コミュニケーションのあり方』『科学』82巻1号、岩波書店)。つまり、科学的合理性でのみ解決し得ない不確実な問題が存在し、そうであればあるほど、専門家の科学的合理性のみに依存し得ない、市民的・政治的な判断の余地が高くなっていく。そうした、いわば科学と政治のインターフェイス(小玉重夫 2012『市民科学と放射線教育』『科学』82巻10号、岩波書店)において、専門家と市民が政治的判断と意思決定をいかにして協働して行うのか、その方法論を確立していくこと。

8

無知な市民

無知な市民とは、自分になるべき良き市民像が何であるかについて無知であるような人のことである。無知な市民は、ある意味において、良き市民についての知識を拒絶し、社会に適応することを拒絶し、既定の市民的アイデンティティに縛られることを拒絶する。しかしこのことは、無知な市民が単なる「逸脱者」であることを意味しない。…(中略)…市民としての学びは、知識やスキル、能力や態度の獲得をめざすのではなく、民主主義の実験に絶えずさらされ(exposure)、関与することをめざすからである。(Gert Biesta 2011 “The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education”, *Studies in Philosophy and Education*, March 2011, Volume 30, Issue 2:152)

9

学力の市民化

* 「『有能な者たち』のための教育は、特定の専門家による独占へと閉ざされている教育である。そこでは、知ることと習熟すること、知ることとできることを結びつけようとする。これに対して、『無能な者たち』のための教育は、誰にでも開かれている教育である。そこでは、知ることと考えることを結びつけ、それによって知の独占性を開放しようとする。たとえば、医者にならなくても医療問題を考えること、大工にならなくても建築問題を考えること、プロのサッカー選手にならなくてもサッカーについて考え批評すること、そして官僚にならなくても行政について考え批評すること。つまり、職業と結びついた専門的知識や技能を、市民化された批評的知識へと組みかえていくこと。」(『学力幻想』157-158頁)→アマチュアリズムと政治参加を学力のコアにおく

10



「あまちゃん」にみる アマチュアリズム

今年度の上半期に放映されたNHKの連続テレビ小説「あまちゃん」(宮藤官九郎作)は、学校でいじめられ、引きこもっていた東京の高校生(天野アキ)が、母親の実家がある岩手県の北三陸地方につれられていき、そこで地元の町おこしに目覚める。その後、東京の芸能プロダクションでもまれ、東日本大震災を経て、アキは、親友や先輩、家族、地元の人たちと共に、津波で流された「あまカフェ」の再建に立ち上がり、海女として、そして地元アイドルとして活躍していく。

アキ:芸能界さいると、っていうか東京がそうなのかな、成長しなえと意図しててみるに言われるべ。でもな「成長しなきゃ駄目なのか」って思った。人間だもの、ほっといても成長するべ。…それでも変わらねえ、変わりがたくな部分もあると思うんだ。あまちゃんだって言われるかもしれないけど、それでもいい。…うん、プロちゃんにはなれねえし。なりだぐねえ。(「あまちゃん」第14回、2013年9月18日放映より)。

11

ハンナ・アレント(Hannah Arendt, 1906-1975)

戦前にユダヤ人としてナチス・ドイツから迫害を受け、戦後はアメリカに亡命して活躍した政治思想家。20世紀の全体主義と対決し、それをのりこえる社会のあり方を「公共性」をキーワードとして追求し、その成果は主著『人間の条件』にまとめられている。1961年に、ナチスの元高官アイヒマンに対するイスラエルでの裁判を傍聴し、ユダヤ人を大量虐殺したナチスを批判しつつ、同時に、そうしたナチスの台頭をなぜ許してしまったのかを真摯に問うことなくナチス元高官の弾劾に終始するイスラエル国家をも、批判した。小玉重夫『難民と市民の間:ハンナ・アレント『人間の条件』を読み直す』(現代書館、2013年10月刊行)



12

ハンナ・アレントと「考えること」(映画「ハンナ・アレント」のサイトより)

**不屈の精神で逆境に立ち向かい、
悪とは何か、愛とは何かを問い続けたアレントの感動の実話**

誰からも敬慕される有名な哲学者から一転、世界中から激しいバッシングを受けた女性がいる。彼女の名はハンナ・アレント。第2次世界大戦中にナチスの強制収容所から脱出し、アメリカへ亡命したドイツ系ユダヤ人。

1960年代前期、何百万ものユダヤ人を収容所へ移送したナチス戦犯アドルフ・アイヒマンが、逃亡先で逮捕された。アレントは、イスラエルで行われた歴史的裁判になり、ザ・ニューヨーカー誌にレポートを発表。その衝撃的な内容に世間は唖然。

「考えることで、人間は偉くなる」という彼女の思想、世間から激しい賛否を浴びて長い間ながらも、アイヒマンの審判の主導者を主張し続けたアレント。歴史にその名を残し、決意に導かれた人生を歩みながら、世に語り継がれてアレントが本当に伝えたいことが、全貌が明らかになる。



13

3 新しい教養教育へ向けて

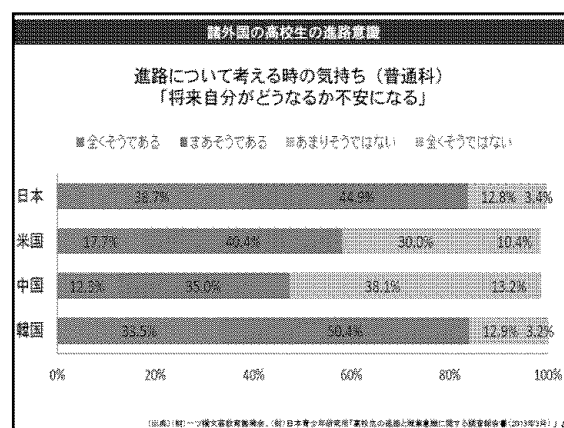
14

大学入試改革論議の動向

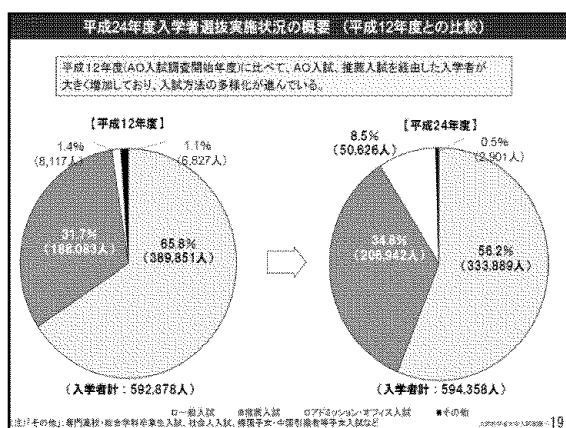
政府の教育再生実行会議は11日、大学入試のあり方などについて議論し、高校段階で身につけるべき基礎的な学力を試す「到達度テスト」を新たに導入することで一致し、大学入試との関係について、さらに議論することになりました。

会議では、大学への入学者の選抜にあたっては、学力以外の能力や意欲、適性なども評価すべきとの考えのもと、新しい試験制度について議論しました。その中で、高校段階で身につけるべき基礎的な学力を試すため、「到達度テスト」を新たに導入することで一致しました。(2013年10月11日 TBSニュースより)

15



16

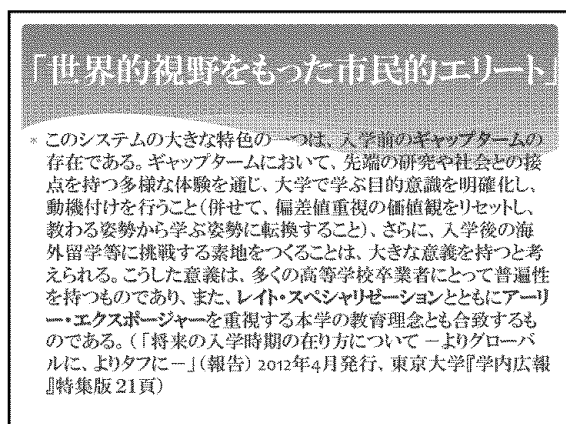


17

東京大学 教養教育高度化機構

Our aim is to contrive schemes for junior students in the college of arts and sciences to fully make an advantage of liberal arts education. The University of Tokyo is famed for its high stress put on the extended (two years of junior course) liberal arts education which is obligatory to all the freshmen. This system makes decay for students to choose and focus on their specialized studies (*late specialization*). To make this unique system effective, giving opportunity for junior students to have views of specialized research fields and professional worlds (*early exposure*) would be fruitful.

18



19



20

愛知教育大学教育創造開発機構

機構長：松田 正久 学長

副機構長：折出 健二 理事

教育担当：岩崎 公弥 理事

リベラル・アーツプロジェクトメンバー

高橋 真聡 （現代学芸課程宇宙・物質科学専攻／理科教育講座 教授）※プロジェクト代表

大澤 秀介 （現代学芸課程国際文化コース／社会科教育講座 教授）

田村 建一 （現代学芸課程日本語教育コース／日本語教育講座 教授）

久保田 祐歌 （大学教育研究センターリベラル・アーツ教育部門 研究員）

長谷川 詩織 （大学教育研究センターリベラル・アーツ教育部門 研究員）※編集担当

担当事務局

稲吉 隆 （教育創造開発機構運営課 課長）

近藤 修 （教育創造開発機構運営課 副課長）

井成 浩文（教育創造開発機構運営課 係長）

原田 美佳（教育創造開発機構運営課 事務補佐員）

「リベラル・アーツ型教育の展開」シンポジウム 2013 報告書

教員養成系大学におけるリベラル・アーツ——愛知教育大学における教養教育とリテラシー——

発行日 2014 年 3 月 31 日

制作 大学教育研究センター リベラル・アーツ教育部門

発行 国立大学法人 愛知教育大学 教育創造開発機構

（〒448-8542 刈谷市井ヶ谷町広沢 1）

電話番号 0566-26-2717

印刷製本 株式会社 コームラ

住所 岐阜県岐阜市三輪ぷりんとびあ 3

電話番号 058-229-5858