

# シティズンシップ教育の再検討

## —「社会的なもの」の概念を手がかりに—

佐藤 岬平\*・大日方真史\*\*

Reexamination of Citizenship Education  
— Based on the Concept of "the Social" —

Kohei SATO and Masafumi OBINATA

### 要 旨

本稿の目的は、シティズンシップ教育を労働・貧困問題から問い直し、「社会的シティズンシップ教育」というかたちでシティズンシップ教育を再検討することである。

シティズンシップ教育（主権者教育）というときは「政治的」な問題（模擬投票や模擬裁判など）を扱うものと思われようが、本稿では「社会的」な問題（労働・貧困問題）からシティズンシップ教育を考えてみたい。

シティズンシップを歴史的に検討してみると、「政治的シティズンシップ」と「社会的シティズンシップ」に分けることができる。そして、現在では「社会的シティズンシップ」は背景に退き、主権者教育というかたちで「政治的シティズンシップ」が注目されている。

しかし、「非正規雇用の拡大」や「子どもの貧困」が問題となるなかで、学校教育においてこれらの問題にいかに取り組んでいくかがいま改めて問われている。

本稿では、政治的なシティズンシップ教育とは別の方向性として、「社会的シティズンシップ教育」を示すことにする。この「社会的シティズンシップ教育」として、高校における2つの実践、「アルバイトの雇用契約書をもらってみる」実践と「貧困をテーマにした文化祭」実践を取り上げる。これらは、労働・貧困問題から出発して、その問題を公共性の次元に引き上げながら、政治的に覚醒させる実践となっているのである。

キーワード：貧困、労働問題、生活指導、主権者教育

## 1. 問題の所在

近年、シティズンシップ教育に関する書籍や論文（特集）が増えており、シティズンシップ教育への関心の高まりを見て取ることができる。

シティズンシップとは、「多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に（アクティブに）関わろうとする資質」と定義される（経済産業省 2006）。

また、シティズンシップ教育は、市民性教育とも訳され、民主主義社会を担う市民を育てるものである。

2016年の18歳選挙権の導入を受けて、主権者教育が脚光を浴び、シティズンシップ（市民性）教育もさらに重要性を増してくると思われる。なお、「シティズンシップ教育の中心をなす「市民と政治との関わり」の教授の部分を「主権者教育」と呼ぶ」（大久保 2016）。

しかし、これらシティズンシップ教育は、労働問題や貧困問題など今日の問題にいかに向きあってきたのだろうか。

本稿は、この問題に取り組むものである<sup>1)</sup>。

以下、本稿の2では、シティズンシップの概念を歴史的に検討し、「社会的シティズンシップ」から「政治的シティズンシップ」への変化というシティズンシップの変遷を明らかにしている。3では「社会的シティズンシップ」に注目し、「社会的シティズンシップ」と「教

\* 三重県立度会特別支援学校

\*\* 三重大学教育学部

育」の関係について検討している。4 では「社会的シティズンシップ」における「社会的なもの」の概念の検討をおこなっている。ここでは、「社会的なもの」(社会権などの実質的な平等)から出発し、いかに公共性を立ち上げるかという問題提起をおこなった。5、6 ではこれらの問題提起を受けて、「アルバイトの雇用契約書をもらってみる」実践と「貧困をテーマにした文化祭」実践について取り上げる。そして7 では、これらの実践が、社会的なものから出発し、公共性を立ち上げる実践であり、「社会的シティズンシップ教育」と呼ぶものであることを指摘した。

## 2. シティズンシップの歴史的検討

シティズンシップは、18 世紀に確立された、私有財産権等に関連する市民的シティズンシップ(国家からの自由)、19 世紀の、選挙権等に関連する政治的シティズンシップ(国家への自由)、そして 20 世紀に出てきた、生存権・教育権・労働基本権に関連する社会的シティズンシップ(国家による自由)に分けることができる。

シティズンシップは国民国家の形成と関連している。つまりシティズンシップ(=市民権)の付与、そして拡大を通じて、国民統合を図ったのである。資本家階級と労働者階級という 2 つの階級に分断されていたイギリスにおいて、「シティズンシップの拡大は、「ふたつの階級」を「ひとつの国民」へと統合することをつうじて、市民を「愛国者」へと変えるものである」(金田 2000: 131)。

またマルクスは、シティズンシップの拡大に対して、「国民化をつうじた統合機能によって階級分裂を克服するというよりも、むしろ隠蔽するものでしかない」とする。いうなれば、近代人は「市場においては平等ならざる競争者として現実を生き、ポリスにおいては名目のうえでだけ権利をもった平等な存在」なのである(同前)。

このように国民国家の形成、そして階級対立、格差のなかでは、資本主義とシティズンシップには原理的に対立が存在する。その対立のなかで、20 世紀的現象である社会的権利が発展してきた。

「社会的権利には、「経済的福祉と安全の最小限を請求する権利」から「社会的資産を完全に分かちあう権利」「社会の標準的な水準に照らして文化的存在としての生活を送る権利」をふくめた、広範な経済的かつ福祉的権利がふくまれる。具体的にこの権利は、教育システムと社会的サービスによって保障されるものである。19 世紀の救済受給者はあらゆるシ

ティズンシップを剥奪されたが、20 世紀には社会的ないし福祉的権利がシティズンシップの権利として確立し、教育、健康、福祉、雇用に国家が責任を負うことで、シティズンシップの享受を国家が保障することになった。この意味でシティズンシップは、「福祉国家によって完全なものとなったのである」(同前 134-135)

したがって、マルクス(主義)的に資本主義を変革させることなく、シティズンシップの拡大によって、社会的平等を実現したのである。ここに福祉(社会保障)と結びついたシティズンシップ——「社会的シティズンシップ」が登場してくるのである。

現代シティズンシップの概念を確立したとされる T.H. マーシャルによれば、シティズンシップとは、「ある共同社会の完全な成員である人々に与えられた地位身分(status)」(マーシャル, ポットモア 1993: 37)であった。つまり、国家による社会権の保障である「社会的シティズンシップ」がマーシャルのシティズンシップ論の中核にあったのである。

しかし、1970 年代以降の福祉国家の限界、それにもなう新自由主義(ネオ・リベラリズム)の台頭によって「社会的シティズンシップ」は批判の対象となる。つまり、社会的シティズンシップの概念では、最低限の義務以外には、人びとは一方的に権利を享受するに過ぎなくなるという見方が生まれてくるのである。したがって、市民が果たすべき役割や市民としての自立という点が問題となって出てくる。

「アクティブ・シティズンシップ」が推奨されることになるのもこのような流れからである。アクティブ・シティズンシップとは、「なによりもまず市民社会への参加のことである」(ビースタ 2014: 78)。福祉国家の衰退のなかで、「アクティブ・シティズンシップへの要求は、社会的な病理についてのある特定の診断にもとづいていた。すなわち、社会において、活動的にコミットする個人が欠けているという診断である」(同前 19)。

社会や共同体に積極的にコミットする主体の育成は、一見よい理念のように思える。しかし、「アクティブ・シティズンシップは市民のあいだに連帯意識を生むどころか、コミュニティ活動に参加しうだけの経済的・時間的余裕をもつ者とそうでない者とのあいだに新しい分裂を生み、アクティブ・シティズンたりえない個人を「2 級市民」化する「排除的地位身分」として機能することにもなりかねない」。したがって「シティズンシップとは、もはやたんなる地位や権利の総体ではない。それに参加しない市民は十全な意味での市民とはなりえないような、ある活動や実践である」(金田 2000: 140-142)。

このように、参加する／しない、あるいは、市民である／ないといった線引きによって排除（と包摂）が生じてしまうのである。

そして、参加する主体の育成のためには「教育」を必要とし、それがシティズンシップ教育へとつながっていく。「1990年代以降の欧米では、社会、共同体への参加や貢献を果たすことを主眼においたシティズンシップ教育を強調する流れが台頭している」（小玉 2009: 258）のである。

このように、20世紀的権利である社会的シティズンシップは、1970年代以降の福祉国家の再編という流れのなかで、アクティブ・シティズンシップというかたちで、より政治性を帯びたシティズンシップである「政治的シティズンシップ」へと変化していったのである。そして、市民社会へ参加するアクティブ・シティズンを育成するためには教育を必要とする。そこで「シティズンシップ教育」が重要視されるのである。

### 3. 社会的シティズンシップと教育

シティズンシップとは、上記のマーシャルがいうように、「ある共同社会の完全な成員である人々に与えられた地位身分である」。それは、社会権を含んだ「社会的シティズンシップ」と呼びうるものである。

したがって、社会的シティズンシップは、(市民的)権利であり、市民的な「能力」——そして、その能力を身に着けているかどうか——とは無関係な文脈に置かれているものなのである。つまり「権利」であるがゆえに、「社会的シティズンシップ概念は、教育を欲望せず、その零度にあるシティズンシップ概念である」（仁平 2009: 190）。

一方、アクティブ・シティズンの要請という議論においては、シティズンシップが「教育」と結びついていく。また、福祉国家としての国民国家の枠組みが崩れつつあるなかでシティズンシップの「再政治化」が求められるという議論において、「政治的シティズンシップ」が求められてくる（小玉 2003）。つまり「シティズンシップ教育」は、「政治的」になる。そして、上記のように、アクティブ・シティズンシップとの関連のなかで、「参加」が強調されることになる。

しかし、市民参加型の社会への流れと、シティズンシップ教育における(政治)参加の強調とは互いに結びついて、新自由主義をより強固なものにしてしまうのではないだろうか。というのも、「市民参加やコミュニティへの参加自体が、〈教育〉のレトリックと同様、福祉削減の文脈の中で提起されてきた面がある」（仁平 2009: 192）からである。

また、「参加」できる／できない、する／しないとい

う差に関しても、社会階層と関連している点に問題がある。

社会参加であれ政治参加であれ、階層の高い人の方が「参加」に親和的である。これは、経済的・社会的に余裕がない人を、市民性の要件を十分に備えていない存在として表象する危険性を意味する。この問題は、学校教育を通じたシティズンシップ教育でも生じうる。例えば、シティズンシップ教育の先進校として注目されるのは、国立大学附属の学校や選抜度の高い中高一貫教育校が多い。海外でも同様である（仁平 2009: 191-192）

このように参加と階層の問題は、シティズンシップ教育についても同様に存在し、階層の高い人のほうが参加に親和的である。そこで改めて注目されるのが、社会権としての「社会的シティズンシップ」である。

今日のように、学校現場においても格差や貧困（「子どもの貧困」）が問題となるなか、この社会的シティズンシップと、「教育」の関係を開き直すという試みが必要なのではないだろうか。

それは、子どもたちが、いま直面している様々な疎外(感)と向き合い、乗り越えていくことへの手立てともなるのではないだろうか。

つまり、小玉重夫が主張するように「社会的シティズンシップの立場から、教育実践の課題をどのように引き出すことができるのかが、重要なポイントとなって」くるのである（小玉 2011: 8）。

### 4. 「社会的なもの」の概念

「社会的シティズンシップ」における「社会的」なものとは何を指すのだろうか。

ドイツやフランスの憲法には、「社会的な国家」<sup>2)</sup>という言葉があり、それは、日本でいう「福祉国家」に相当する。

ドイツ基本法で言われる社会的な国家は「第一に、経済的な困窮、身体的もしくは精神的な障害、社会的な不利益、等ゆえに支援を必要としている人びとに対して、「人間としての尊厳を有する生活のための最低限の条件」を保障すること（公的扶助）。第二に、生活の転換にそなえた各種の社会保障の創設。第三に、雇用の創出、教育の保障、住宅の供給、等を通じた、財の獲得に際する実質的な機会均等の保障。第四に、所得の再分配による社会的格差の是正」を課題とする（市野川・宇城編 2013: i）。つまり、「社会的」という言葉には、実質的な平等の達成が含意としてある。そしてそれは「福祉」(的なもの)を意味するのである。

しかし、こういった「社会的なもの」に対して批判が向けられるようになる。

アレントは私的領域（家族の領域）と公的領域（政治的領域）を区分し、「社会的」なるもの（社会的領域）が出現することによって、両者の区分が崩壊し、公的領域が消え去ったことを指摘する。そして、社会的なるものの画一化を批判する（アレント 1994）。また、ハーバーマスも市民的公共性の凋落の原因を福祉国家にみた（ハーバーマス 1994）。

だが、アレントが批判した社会的な（る）ものは、「彼女がそれに対置する「公的なもの」「政治的なもの」それ自体が抱え込んできた不平等や抑圧を十分に問題化していないという点で、一方的なものと言わざるをえない」のである（市野川 2006: 209）。

また、齋藤純一は次のように主張する。「ハーバーマスやアレントの公共性論においては、人びとがある程度の資源を手に入れていることは半ば自明の前提となっている。自らのニーズ解釈を自分で提起していくための資源が欠けているがゆえに、政治的な存在者としては処遇されず、もっぱら「配慮」や「保護」の対象と見なされているという問題が真剣に受け止められているとはいいがたい」（齋藤 2000: 64）。

つまり、ハーバーマスやアレントの議論においては、政治的シティズンシップの議論同様、社会的平等や福祉といった視点が、前提となって——あるいは抜け落ちて——いるのである。

さらに市野川は、「ハーバーマスは、アレントと同様、「公共性」や「政治的なもの」を「社会的なもの」と二項対立的に、つまり互いに相容れないものとして理解しているが、そうする必要は全くない。社会的なものを、公共性の次元に引き上げながら、政治的に覚醒させるということが十分、可能だからである」ともいう（市野川 2006: 212）。

この市野川の指摘にしたがえば、政治的なもの／政治的シティズンシップが前提としている——あるいはそこから抜け落ちている——「社会的なもの」を出発点としながらも、政治的なものへと発展（止揚）することは可能である。そして、貧困や格差——教育においては「子どもの貧困」——が問題となる現在において、また「政治的シティズンシップ」が進んでいる状況のなかで、むしろ「社会的なもの」から議論を進めていくことが必要なのではないだろうか。

それが社会的シティズンシップの立場からの教育実践（「社会的シティズンシップ教育」）なのである。

## 5. 「アルバイトの雇用契約書をもらってみる」実践

本章では大阪府立高校教員の井沼による「アルバイトの雇用契約書をもらってみる」実践から始まる一連の実践（2008年度からの実践）を取り上げる。その際、筆者（佐藤）による井沼への当該実践をめぐるインタビュー<sup>3)</sup>と、井沼から借りた授業関係資料（生徒の感想等を含む）<sup>4)</sup>、そして井沼の記した実践記録（井沼 2008、井沼 2010a、井沼 2010b）をもとに、実践を再構成して示すことにする。

### (1) 実践の概要と背景

井沼は貧困や「生きづらさ」を抱えた「しんどい子」に対する取り組みを行っており、その実践のひとつが「アルバイトの雇用契約書をもらってみる」である。この実践は、生徒が実際にアルバイト先から雇用契約書をもらってきて、それを題材にしながら（契約書をもらうことも含めて）雇用の問題点について気づき、時にはアルバイト先と交渉して最低賃金を上げてもらうという実践になっている。

さらに、この「アルバイトの雇用契約書をもらってみる」実践を通じて扱った労働基準法だけでなく、次の実践では労働組合を取り上げ、集团的権利について学ぶ。

そして、もっと大きな視点で社会を捉えられるように、自殺問題を取り上げた「なぜ、こんなに自殺するのだろうか？—自殺者 3 万人社会を考える—」実践へと入っていく。

次に示すのは、この実践をはじめたきっかけに関して井沼がインタビューで語った内容を再構成したものである。

この実践を行った学年は、「高校の歴史をみても、一番大変な学年で、多くのクラスで授業にならない状況が起こって」おり、「教師との対立、トラブルが頻発していた」。中途退学が多く、退学せず学校に残っている生徒は「出席日数がギリギリで、就職もないし、専門学校に行こうにも、お金がない家が多い」。「自分たちはどうせフリーターやし」、「バイトで食べていけたらいいし」というような、「全然将来の見通しが立たない子たち」が多かった。

そうした生徒たちに、3年生で現代社会という科目を教えるにあたって、井沼は、「この子たちに教えるとしたら、非正規としてスタートして10年は食べていけるだけの権利を教えておかなければならないだろう。その権利を使えるようにしなければならないだろう」と思った。また、「普通の授業」はできない

とも考え、「徹底して、アルバイトに関する法律を教えよう」と考えた。

この年度の前までにも、井沼は、「アルバイトに関する法律をクイズ形式で教えたり」していた。しかし、「アルバイトでも8時間以上働いたら割増賃金がもらえる」とか、「休日でも35%の割増賃金がもらえる」とかという話をすれば、「その話得になる」という話は起きるが、そのあと、「関係ないと思ったら、全部寝てしまう」。「損得だけの授業」であり、「何か違うんじゃないかこれは」と井沼はずっと感じてきていた。

そうした事情もあり、自身が所属する研究会である全国高校生活指導研究協議会（以下、高生研）の何人かの社会科の教師が中心になって、弁護士、司法書士と一緒に法教育勉強会を立ち上げ、法律を授業に取り入れられないかと考える取り組みを進めていた。そこで、「アルバイトの雇用契約書をもたらってきて、それで授業をやるかな」と井沼が言ったところ、弁護士が「それ面白いから、やろ」と言ってくれた。生徒たちに——より話をリアルにするために——アルバイトの雇用契約書もらっているはずだから、「もっておいでや」と言ったところ、「誰もそんなの知らん」という反応であった。そこで、生徒たちがアルバイト先の店長にもう一度お願いしたら、「そんなものうちにはない」と店長がいう。「アルバイトには雇用契約書はない」という経営者までいた。こうした経緯から、「経営者も全然知らない」ということがわかってきた。220人の生徒のうち、雇用契約書をもたらしたのは20人もいなかった。その「店長とのやり取りが面白かったので」、もらうときのやりとりの内容も、生徒たちのレポートに含めることにした。

## (2) 実践の事実

アルバイトの雇用契約書をもたらしてみる実践での、雇用契約書をもたらすまでのやりとりを、ある生徒は以下のように書いている。

○通知書（契約書）をもたらすまで…

「夏休みの宿題で労働契約書をもたらって調べ学習せんとダメなんで、労働契約書ください。」ってゆったら、「そんなんウチにはないわあ。」って言うたから、「んじゃあ作って下さいよ。くれなかったら訴えられるらしいんで、訴えられますよー」ゆうたら「オレ知らんから社長に聞いてみるわ！」って不機嫌そうにゆわれた。

うざい（・▽・）◇

そっから何日たっても持ってきてくれなかったか

ら、「店長ー。契約書まだですかー？宿題できないですー。」ってゆうたら、「あ！忘れてたわどもうちょっと待ってて！」って…

最高にうざス（・▽・）◇

んでやっと思ってきたと思ったら、「印かん押してもらわなアカンから明日持って来て。」ってゆわれて、「…。んぢや、印押したらこの契約通りしてくださいね。私、10時に帰りますよ。」ってゆうたら、「そんなん無理やわあ！」言うたから「無理なんやったら印押せとかゆわんとして下さいよ笑」ゆーてスグにもらった。店長の顔が不機嫌そうでした。その日、店長と会話すんのイヤやった。まちでキライです店長。

井沼は「「ウザい」という記述もリアルでおもしろいからここから授業をスタートさせた」と言う。また、インタビューで、次のように言う。

弁護士にも授業に入ってもらって、「ここは法律違反」「これは経営者がぜんぜんわかってないね」と指摘してもらった。そうしたら、みんなアルバイトの体験を書いてくるようになった。ここから、「アルバイトの雇用契約書をもたらしてみる授業」が始まった。それから、毎年やるようになった。2年目からは校長の「依頼文」をつけてもらえるようになった。

それでも、毎年、雇用契約書をもたらってこられるのは、20～30人ぐらいであった。しかし、「契約書をもたらしてくること自体が、法律を守らせる取り組み」であると井沼は言う。

ほとんどの生徒はアルバイトにも有給休暇があることを知らない。しかし、雇用契約書について学んでいくなかで、「弁護士からもらった労働基準法に関するパンフレットを見せて、店長に認めさせた」生徒もいたと井沼は言う。

これは単に有給休暇をとれて「得」をしたという、「損得勘定」の問題ではない。

生徒が、「今のアルバイト先はえらい。ちゃんと高校生は22時までっていう法律を守ってる」というのを聞いて、井沼は「法律違反かどうかかわかるようになった君の方がえらい」と言ったという。

それは「有給を使って、何万円とった、というのではなく、会社を見る目、仕事先を見る目が育ってきた。そのときに「これや」と思った。いくら「割り増し」が貰えたとかではなくて、この職場はちゃんと法律通り——コンプライアンスを守っているかどうかという視点で見れるようになった」ということだと、井沼は言う。

また、弁護士が「毎年、生徒が（同じ）アルバイト先

からもらってくる契約書が良くなっている」と言ったが、これは「高校生が企業のコンプライアンスを前進させたということ」だと井沼は言う。そして井沼は「最初は、小さな取り組みだけど、大きな一歩の始まりだった」と言う。

ある生徒は次のように感想を書いている。

依頼状を渡した時に、「学校の授業で使うんでよろしくお願ひします」と言うと、「ふうーん、今の学校はこんなコト習ってるねんなあ。うん、わかった、いいよ。」と OK してくれました。…雇用契約書のおかげで〇〇寿司のすごさがわかった(笑) (回転寿司で働く N さん)

これは「契約書を通じて会社の良し悪しがわかるようになってきた」ということだと井沼は言う。そして、「最低賃金はすぐに改善していく。契約書を書かせるのと、大抵の会社は最低賃金を書き直す」と井沼は言う。高校生のアルバイト先への関わりが会社(社会)を良くしたのである。

スーパーでアルバイトをしていた生徒 D は時給が最低賃金以下だった。

最初、私は、店長に直接言うつもりやった。でもそれでやったらバイトやし、すぐに解雇されてたかもしれん。そこでパートのおばちゃんに相談して周りを味方にする事で社会の上下関係をくずさずにコトを進めるやり方を教わった。先生の授業がなかったら私は損をしていたし、今回こういう貴重な経験できたのも授業があったからだと思ってる☆ 私は今回の経験をとおして他の子より一歩成長したと思う。社会に出たら私の知らんこといっぱいあるけどこういうふうにならんと成長していけたらいいなって思う

D は店長に直接言うのではなく、パートのおばちゃんに相談した。そして、売り場主任会議にもって行って、そこから店長会議にあげてもらったのである(井沼 2008)。

井沼は、高生研で首都圏青年ユニオン<sup>5)</sup>の河添さんから、「労働基準法を教えるだけじゃダメですよ、先生方」、「権利は知っていても、行使出来なければならぬ。ちゃんと、労働組合法を教えてほしい。労働組合法は個人の権利ではなく、集団の権利。組合をつくってみんなで改善する、そもそもが集団的権利」だと聞いたと言う。

井沼は、この河添さんの話を聞き、「自分は今まで、権利を個人の権利としてしかとらえていなかった」こ

とに気づき、「だから次は、労働組合をどう教えるかに入ってしまった。労働基準監督署にインタビューに行ったり」したと言う。その後、労働組合を学ぶために、ブラック企業の問題に取り組む中嶋さんに授業に来てもらったこと、それを受けて実践を展開させたことについて井沼は、インタビューで次のように言う。

労働組合があるのとないのではどう違うか、中嶋さんの団体交渉の経験などを含めて、非正規の人でも組合に入ってこんなふうのできるんやってことを教えてもらった。そのうえで、職場で自分も権利主張できるだけじゃなくて、もっと大きな目で社会をみたときに、させられている、じゃなくて、自分たちも社会に意思表示をして参加していけるように、ということまで自殺問題を取り上げた。

それが《なぜ、こんなに自殺するのだろうか?—自殺者 3 万人社会を考える—》の実践である。井沼はこの実践をおこなうにあたってのことを次のように述べる(井沼 2010a:22)。

身近なアルバイト契約書を通じて学ぶことで、生徒たちは、これまでになく当事者意識を持って学ぶことができるようになりました。しかしそれはあくまで身近な世界のことであり、その外側に自分たちの労働や生活・将来を左右する社会があることを、生徒はまだリアルにはとらえきれていないわけではありませんでした。

アルバイトを通じた労働基準法や憲法の労働基本権・労働三権の学習が一区切りついたところで、これまで培ってきた力を武器に、卒業後の彼らが生きていく社会に目をひらいていく授業の計画を立てました。

この実践は、グラフを見せ、生徒たちとの対話のなかで、それが自殺者数であることを確認したうえで、自殺の理由(要因)について考えていくという流れで進んでいく。この授業のねらいは、「自殺者数の年次推移のグラフとさまざまなデータから、自殺者 3 万人という現実がなぜ 12 年間(1998~2009 年)も続いているのかの議論を通じて、①想像される具体的な人生の物語を浮かび上がらせ、②我々と社会全体のつながりを捉える」(井沼 2010a: 22) ことである。この実践のなかで井沼が生徒たちに「家、貧乏な子おるやろ?」と聞くと、生徒の何人かが手を挙げる(井沼 2010b)。

### (3) 井沼による実践の意味づけ

スーパーでアルバイトをしていた生徒 D について、

インタビューで井沼は、教育学者・竹内常一による井沼の授業に対する分析に触れながら、次のように言う。

権利を知るだけでなく、労働者として、おばちゃんたちと連帯しながらどう改善したらいいかと考え始めている。これがこの子にとっての世界への参加なんだ。世界への参加というのは、良き市民で能力のいっぱい持つ人間だから参加できるのではなくて、色んな足りない人間たちが、話し合いながら、じゃあどうしてこうと。これが世界への参加である。それが僕にとって目の覚めるような指摘だった。この子らを、法律を知って一人で戦える子に育てるのじゃなくて、自分の知識と、一緒に働く労働者の同僚性を繋いでいってみんなで社会を変えていくことを実感させるような授業にせなあかんと思うふうになってきた。

また、「なぜ、こんなに自殺するのだろうか？—自殺者3万人社会を考える—」の授業に関する検討会で井沼は、「生徒が本音で話している」「信頼関係がある」という参加者からの意見に対し、次のように応答している（大阪高生研 2010）。

「本音トーク」と言いますが、あの子らが「生活保護を受けている」とか、「ピンボーヤ」と言えるのは、彼らの中にこれは社会的な問題なんやという感覚が出てきているからだと思うんです。「私の家のことは恥ずかしいことじゃなくて、世の中の問題なんちゃうん」と思えるから言えるのであって、彼らが何もかも包み隠さず喋っているかという、そうではありません。そういう点では、僕の授業空間が「社会的な問題については誰が何を言いだしてもいい」という暗黙の了解ができていかなという気はします。

さらに、次のようにもいう（井沼 2010a : 27）。

たしかに討論の最初の方は、多くの生徒にとって「自殺」は他人事でした。しかし、そこにあったであろう人生を想像していくことで（もちろん批判や異論を含めて）、授業後半では、生徒は自分たちの問題として捉えていくようになっていきます。

そして、労働組合に関する学習を踏まえて、以下のように主張するのである（インタビューより）。

貧困社会に負けない、若者のネットワークをつくりたい。弁護士が何回も授業に来てくれ、そのなかで、「困ったことがあって弁護士に相談すると言って

も、敷居が高いやろ。僕、30分5000円やで。でもね、身近に、タダな人おるやろ。それが社会の先生や。卒業してからも困ったらまず社会の先生頼ったらいいい」と。そう言われてみればそうやと思った。授業をやって終わりじゃなくて、卒業してからも、僕が生徒からの情報を司法書士に繋いだり、弁護士に繋いだりするネットワークの一つの「綱目」（結び目）におればいい。そのなかで、労働基準監督署とも顔見知りやでとか、労働問題のNPOとも繋がれるで、っていうふうに層を厚くしていけばいいんやなって思った。そして、高校社会科教師はそういう可能性を持っている。

## 6. 「貧困をテーマにした文化祭」実践

本章では、私立大阪暁光高校教員の嵯峨山による2016年度の実践である、「貧困をテーマにした文化祭」実践について取り上げる。大阪暁光高校は、2013年に千代田高校から校名を改めた高校だが、この高校の文化祭には、「平和」「福祉」「教育」「環境」などのテーマがあり、「今を生きる高校生として社会に関心をもって主体的に学んでいける主権者に育てたい」という千代田高校の理念と実践があると嵯峨山はいう（嵯峨山 2009）。

本章で取り上げるのは、2016年度の文化祭に向けて嵯峨山が担任するクラスで取り組まれた、生徒たちが貧困・労働問題に関する学習を進めていく実践である。本章では、この実践の内容を、筆者（佐藤）が文化祭を訪れた際に配布されていた資料（大阪暁光高校3年4組 2016）、嵯峨山教諭から受け取った校内研究会資料（嵯峨山 2016）、文化祭終了後に筆者（佐藤）が行った、嵯峨山へのインタビューと生徒へのインタビュー<sup>6)</sup>をもとに再構成している。

### (1) 実践の概要と背景

2016年度に嵯峨山が担任した3年生のクラスの文化祭発表のテーマは、「ブラックバイトと労働問題」である。文化祭に向けた学習は、小説を読んだり、講演や映画を見聞きしたり、ボランティアを経験したりして、その感想交流会を月・水・金曜日にひらくといたかたちで進められた。

学習内容は、次の項目のとおりである。

- ① 小林多喜二『蟹工船』
- ② 映画「フツの仕事がしたい」
- ③ 釜ヶ崎・山王こどもセンターボランティア 映画「さとにきたらええやん」
- ④ こんなときどうする？ よくあるアルバイト・

パート労働相談

- ⑤野宿者ネットワーク代表 生田武志さんのお話を聞いて
- ⑥釜ヶ崎・子どもの里ボランティア 夜回りに参加して
- ⑦「過労死ゼロの社会をめざす」課題と遺族の願い
- ⑧ブラックバイトとは？
- ⑨労働者はだまっていない

貧困・労働問題などのテーマに取り組むきっかけついで、嵯峨山はインタビューで次のように述べる。

就職する子——精神的にも自立していく——や進学する子も、働くことに関して非常に関心が高いですし、実際にバイトで働いている子もいます。大学に入って、(アルバイトで)働く子もほとんど。そのときに、働く知識や権利について、あまりにも知らない。コンビニの違算で500円以上あった場合は本人が支払うとか。皿を割ったら天引きされたとか。それが法律違反だということを生徒たちは知らない。「そんな法律違反なんや〜」みたいな。違法がまかり通っている、最低限の法律すら守らないっていうことに対する、私自身の問題意識もあるし、彼女らに働く——労働者になっていくなかでの、権利、最低限の知識はつけていきたい。それと、彼女たち自身が苦しんでいる。家庭の貧困の問題であったりとか、非常に厳しい。そのなかで親が悪い、自分が悪いと責めている子がいる。学ぶ中で、そうした意識が変わっていけばいいという思いで、労働問題を中心にやっています。

つまり、生徒にとって労働が身近であり、そこで様々な問題に直面していること、さらにはそれらが貧困問題にもつながっていることに嵯峨山は意識を向けている。

その問題意識に至るきっかけに関しては、以下のように言う (インタビューより)。

はじめて担任をした子たちが、悲惨な状況に置かれていて、僕自身、やっつけられるのだからかという思いがあった。ほんとに、生徒はズタズタにされてきている。いじめもそうですし、親からの暴力もそうですし、教師からの暴言やいじめをほっとかれたとか様々で、そういう子たちと、出会って来てなかった——というかわかってなかった。そのなかで、無知なままきたが、生徒が自分はどうなんだってことを話してくれる。うちの学校は生活の実態を出し合うってことが多いですね。文化祭、生徒会の議案

書討議など。生徒の生活実態を聞くにつれて、自分は何も知らなかった。生徒は自分のせいだと捉えている子が多かった。自分が貧しい家に生まれたのが仕方ないんだとか。それは違うだろうと。私も大学の時に社会科学を学んだり、学生運動をした経験もあって、「反貧困」という実践をしたときに、すごく生徒が変わっていった。その生徒の認識の発達——生徒が変わっていく、クラスが変わっていく、そういう学びが生徒の集団を変えていくという瞬間に出会った。生徒自身がしんどいことを自分のせいじゃないって気づけたときに、生徒自身変わっていきるし、そういう生徒の姿から学んできた。生徒の生活実態から学んだり、それを生徒に語りあわせたり

このように生徒の生活実態から出発することで、生徒が変わっていくという経験、さらには学級が変わっていくという経験が、嵯峨山の実践で大きな意義もっていたのである。

また、文化祭に向けた学習を通じて、社会で何とか生きていける力をつけるだけではなく、社会を変えていく主体に育てたいという考えも嵯峨山はインタビューで次のように述べている。

生きる術だけを教えても、ほかに誰か蹴落とされている、そういう社会ですから、その社会構造どうなんやって考えられる人間になってほしいと思いますし、ひいてはそこを変えていける存在になってほしい。そういう人に出会ってほしい。

## (2) 実践の事実

文化祭に向けた学習会の、《小林多喜二『蟹工船』》の学習で、「蟹工船」の労働者と自分を重ねて、父親から受けたDVの体験についてクラスメイトに語った女子生徒がいた。嵯峨山はそれまでのその生徒について、「そこそこ力はあるものの、何か問題意識にかけ、どちらかというと保守的で、主体的に何かをしていこうという意欲の弱い子とみて」おり、「ましてや自分のおかれてきた境遇をクラスに話すことはな」かったと述べている (嵯峨山 2016)。

その生徒は、また、《釜ヶ崎・山王こどもセンターボランティア 映画「さとにきたらええやん」》の感想交流のなかでは、映画に登場した暴力を受けてきた男の子と自分の境遇を重ね合わせて、泣きそうになりながら感想を言い、その後、次のような感想を書いた (大阪暁光高校3年4組 2016)。

中学生の男の子がお父さんの暴力から逃げたのがちょっと昔の自分と重なって泣きそうになった。



けどこういう話を誰かに話せたのは自分でもちょっと不思議やった。むかしやったらかわいそうって思われるのも嫌で絶対に話さなかったけど、みんなやったらかわいそうってただ思うだけじゃないってわかってたし、みんな言わないけど同じような経験してる人が割とおるって知って話しやすくなったんやと思う。

この感想を受けて嵯峨山は次のように述べる（嵯峨山 2016）。

体育大会や日常のクラス活動を通じて、「自分のことを受けとめてくれる」というクラス集団への信頼が生まれてきていること、議案書討議や「自己責任」討議、文化祭の蟹工船学習の中で、実は母の貧しさというのは自己責任ではないのではないかという彼女の中での認識の揺らぎがあったこと、また同じような経験をしているということを経験して文化祭の学習を通じて理解してきたこと、その苦しみはおそらく自分だけではなく社会的に作られてきたものだという認識が彼女の心を開かせたのだと思いました。

嵯峨山はインタビューで、「自分の親の虐待っていうものを相対化できたのではないか。親の苦しみていうものを、映画「さとにきたらええやん」のなかの親の苦しみをみるなかで、自分もしゃべっていいって思えたのではないだろうか」と話している。

《野宿者ネットワーク代表 生田武志さんのお話を聞いて》の学習では、生田さんの「若い女性で、虐待があつて家に帰れないでホームレスになる人もいる」という話を聞いた時に、別の女子生徒が——普段は一切感想を書かない子だけでも——感想を書きだした、とインタビューで嵯峨山はいう。

以下がその感想である（大阪暁光高校3年4組 2016）。

私の家もお父さんからDVを受けていて、妹とお母さんとシェルターに逃げ込みました。シェルターではお風呂にも入れるしご飯も食べれます。でもシェルターにも入れない女性の方がいると知ってとても胸が苦しくなりました。シェルターに入れない女性の子どもに知的障がいの子どもがいると言っていました、そんな方たちはもっと支援されるべきだと思います。私の妹は脳性麻痺で歩いたり自分でトイレにも行けません。でも、母や祖母、周りの人たちに助けられて生きているという事を忘れてはいけません。生田さんはホームレスの人たちをたくさん支援していて、とても素晴らしい生き方だと思います。

そして、この感想を読んだ男子生徒が「俺これ、めっちゃわかるわー。俺もこうやった。」と感想を言った（インタビューより）。

嵯峨山は最後の学習で、それまでの学習を通じて出会ってきた人たちの名を挙げて、次のように述べる「どの人も、一人たりとも今の現状に諦めていないということなのです。社会の中で苦しんでいる人をその人のせい（「自己責任論」といいます）にせず現状を変革（変えよう）と必死で生きている方たちです」（大阪暁光高校3年4組 2016）。

以下は、文化祭の学習での生徒の感想である（大阪暁光高校3年4組 2016）。

「そもそもめっちゃくちゃ頑張らないと普通の生活もできないっていう環境自体がおかしいのにそれを責める社会は異常やなって思った」

「女の子のスピーチを聞いてやっぱり知識って大事だなと思った。最低賃金を上げてくれないと生活に困っているのは自分たちが学んでいかないと分らなかったらから。学んで知って発信することってすごく大事やなって思った」

「将来おかしと思う場面に出会ったら皆の前に出て声に出したりして目の前のことから変えていきたいと思ったし、誰かが辛い思いをしてなやんでいたら一緒に立ち上がっていきたくて思った」

「貧困は、子どもの責任ではないことはもちろん、親の責任でもなく国の問題。早く対処してほしい。一番いいと思うのが奨学金を無償にして、利子もつけず国がしっかり負担してもらおうことだと思います」。

「生田さんみたいに誰か困ってる人のために働いて生きるってすごいことやし、かっこいいと思った」

「労働者が立ちあがっても社会が変わることなんかないと文化祭の学習が始まるまで思っていたけど、立ち上がることで変えることができるってわかった。藤川さん<sup>7)</sup>のデモを見て泣きそうになってしまった。彼女以外にも苦しんでいる人はたくさんいるし、私も苦しい。でも、それを周りに話すことができない人がいる。その中でなんで藤川さんは言えたんやろう。周りに聞いてくれる人がいるから？聞いてくれる人がいると思えば藤川さんみたいに言えるのかな。自分はこれから藤川さんみたいにおかしいことはおかしいとちゃんとと言える人になりたい」

また、文化祭後、ある生徒は、筆者（佐藤）が行ったインタビューで以下のように答えている。

今まで、例えばホームレスの人を友達と遊びに

行ったときとかに見ても、何この人仕事してへんねんとか思ったし、友達自身もこの人らは汚いからしゃべりかけられても無視しいやとか教えられたということをこの前思いだして、ちょうど生田さんの話を聞いた時に、この人たちは怠けてるわけではないし、消防士の人が再就職できないとか、そういう社会、一回落ちてしまった——って言ってしまったら悪いんですけど——そのときに拾ってくれるところがないじゃないですか。全然再就職できなくて。そういうことを勉強していたら、その人たち——野宿の人たちが悪いんじゃないかと、そういう社会を作った人が悪いんだと思いました。

### (3) 嵯峨山による実践の意味づけ

嵯峨山は、「貧困」と「自己責任論」について次のように考えている（嵯峨山 2016）。

湯浅誠の概念を借りると、貧困には「5重の排除」があるといえます。その中でも、「自分自身からの排除」という問題が彼らの苦しみをよくあらわした概念だと思えます。

第一から第四の排除を受け、しかもそれが社会的に流布される自己責任論によって「あなたのせい」と片づけられ、さらには本人自身がそれを内面化して「自分のせい」と捉えてしまう場合、人は自分の尊厳を守れずに、自分を大切に思えない状態にまで追い込まれる。

新自由主義社会の特徴は、貧困が進むことだけでなく、自己責任論が内面化していく、身体化していくこと、つまり「自分自身からの排除」が起こっていくことに実は本質があると湯浅は言います。

私たちがいつも向かい合っている子どもたちの投げやりな「私なんかどうでもええねん」「うっとおしいねん」や「死ねボケ」などという数々の暴言に、「自分自身からの排除」が起きているとみることができると同時に、その言葉に生徒からの問いかけやメッセージがあったりするのではないのでしょうか。「何を言ってんねん！」と怒りながらも、その彼・彼女がはつする「まっとうに生きたい」という声なき声、思いをくみ取ることのできる教師でありたい。

このように考える嵯峨山は、インタビューで「生徒たちは、「貧困は自己責任じゃない」という学習で育ってきた社会認識があるため、自分のことを語ることができたのではないかと述べている。

嵯峨山のいう「学習で育ってきた社会認識」とは、例えば、《夜回り》の学習について嵯峨山がインタビューで述べた、次のような認識のことであろう。

夜回りで、大西さんというホームレスに出会った。そのホームレスの人は「お嬢さんたちどこからこられたんですか？」など、非常に紳士で丁寧なしゃべり方をする。子どもたちはその大西さんがなぜ野宿をしているのか、が気になった。夜回りの人に話を聞くなかで、実はレストランに遭ってとか、そういうことが見えてくるなかで、じゃあそういった社会って何なのかっていう認識。つまり、「こうはなりたくない」ではなく、今出会った目の前の大西さんにどんな生活があって、どんな経過があって、こういう状態になっているのか。そこに何かあるんだろうということを生徒は考えたんだと思う。

## 7. 両実践に対する考察

以上みてきた2つの実践をもとに、今日の学校教育でこそ可能になる社会的シティズンシップ教育の意義と可能性を検討していく。

その際、ビースタのシティズンシップ論を参考にしながら、シティズンシップ教育について考えてみたい。ビースタは、シティズンシップ教育における「社会化」と「主体化」を次のように区別する。シティズンシップ教育における「社会化」は「既存の社会的・政治的な秩序の再生産にかかわる学習と教育の役割に注目し、それゆえに、既存の秩序に対する個人の適応を強調するもの」であり、「主体化」は「民主的なシティズンシップを個人が獲得する既存のアイデンティティとしてだけでなく、未来に向けて根本的に開かれた目下進行中のプロセスとしても考えることを重視するものである」（ビースタ 2014:4-5）。以下では、「社会化」「主体化」の視点で2つの実践をみていく。

### (1) 自己責任論を乗り越える

井沼、嵯峨山両氏の実践には、新自由主義、そしてそれと共振してしまう「自己責任論」を乗り越えようとする試みがみられる。

貧困や格差を動かせない現実として捉え、そのなかで「できるだけのことをする」「社会に甘えず自分ではできるだけのことをする」という意識そのものが自己責任（論）を生みだして（強化して）いる（中西 2011）。したがって、嵯峨山のいうように、声なき声をくみ取り、自分自身からの排除を乗り越えていかなければならない。

6でみた嵯峨山実践の生徒の感想からは、自己責任論を乗り越える認識が生まれていると言えるのではないだろうか。

この自己責任論を乗り越える認識は、それまで自己責任論によって傷つけられてきた生徒の、社会への〈参

加)の糸口となるものである。社会的な問題に対して、おかしいことはおかしいと言える／言ってもいいんだという認識が生みだされることになるのである。

この認識は、「当事者」として声をあげる、「政治的なもの」への関与へとつながっていくはずである。それが生徒たちを苦しめている——生徒たちが苦しめられてきた——自己責任論を乗り越えることにつながるのである。

また、井沼は次のように指摘している(井沼 2009)。

「追い込まれて他に方法がない」——選択の自由が奪われている。このような視点から、子ども・若者を見るとき、「個人的な問題」と片づけられてきたことの中に、貧困の諸相と、瀬戸際に追い込まれている彼らの姿を統一的にとらえ返す可能性が生まれます。そして、そのとらえ返しは、生存権(憲法 25 条)、教育権(同 26 条)、労働権(同 27 条・28 条)の新たな学びやこれらの社会的実現を模索する実践を生み出すのではないのでしょうか。

ここで井沼が述べているように、貧困の諸相、瀬戸際に追い込まれている生徒の姿の「とらえ返し」のなかで、生存権や教育権、労働権といった「社会権」が学びの基本になることが大切なのである。それはつまり「社会的なもの」から出発するということである。

さらに、自己責任論を乗り越えるという営みは、「社会的なもの」を出発点としながら、単なる社会批判に留まっていけない。そこには、自己責任論を乗り越えるという、社会認識の転換が起こっている。「社会的なもの」という、「平等」や社会権を基礎に学びを展開するからこそ、生徒たちが自己責任論を相対化し、社会認識の転換(生成)を可能にするのである。この新たな認識は、社会を引き受けるという性質のものだといえる。自己責任論批判/社会批判に留まることなく、社会的な問題を引き受けるという、「主体化」の営みがそこにはあるのである。

井沼実践、嵯峨山実践において、生徒が労働・貧困を相対化して捉えることができるようになってきていることは、上記の井沼実践における、生徒の「今のアルバイト先はえらい。ちゃんと高校生は 22 時までっていう法律を守ってる」という発言からもわかる。また、嵯峨山実践における生徒の感想からも、生徒が労働(問題)について相対化して捉えることができていると言える。つまり、それ(目の前にある問題)を当たり前現実として受け入れるのではなく、「おかしい」と気づき、声をあげることができたのである。

## (2) 社会問題を引き受ける

以上のような自己責任論からの脱却において重要なものが、「当事者性」である。この当事者性は、社会問題を引き受けるという認識につながっていく。

井沼実践、嵯峨山実践は「当事者性」が参加の糸口となり、社会的排除などの具体的な葛藤局面に取り組むことが可能となっている。井沼実践も嵯峨山実践も、生徒が自己責任論から脱却し、社会構造を相対化して捉え、社会に対して「おかしい」という気づきをえられることを重視している。

井沼実践が、雇用契約書をもたらしてきたときの生徒の「ウザい」という記述に着目して授業をスタートさせたことも、生徒の「当事者性」(具体的な経験)に即している。

嵯峨山実践における、生徒の「中学生の男の子がお父さんの暴力から逃げてたのがちょっと昔の自分と重なって泣きそうになった」という語りも、嵯峨山実践の根底に生徒の「当事者性」(具体的な経験)があるからこそ生まれたのである。

また、嵯峨山は《夜回り》の学習に関して、ホームレスの人に対して、「こうはなりたくない」ではなく、「そこに何があるんだろう」という認識が重要であると言っていた。この認識の転換は、社会/他者を「自分事」として引き受けるということである。さらに、自分と「対象」を相対化して認識し、社会的な問題として引き受けるという認識へとつながるものでもあろう。

「こうはなりたくない」では、「社会化」の学習(既存の社会的・政治的な秩序の一部となるために必要な学習)しか生まないだろう。しかし、「そこに何があるんだろう」と問うことによって「主体化」の学習となりうるのである。

文化祭後に筆者(佐藤)が行ったインタビューに対する生徒の回答からわかるように、自己責任論を乗り越えて社会的な視点で、より広く、物事を捉えることができるようになってきているのである。

## (3) 共同の営みとしての学習

井沼実践、嵯峨山実践では、貧困・格差の問題を、個人の能力(資質)に還元されない他者との繋がりのおかげで学んでいる。

それは、井沼実践での《アルバイトの雇用契約書》から《労働組合法》へと入っていく学びにおいてもみられる。井沼の「一緒に働く労働者の同僚性を繋いでいってみんなで社会を変えていくことを実感させるような授業にせなあかん」という言葉や、労働組合法(そもそもが集団的権利)を学ぶ実践からもわかるように、社会権などの「社会的なもの」の学習において、能力は個人化して捉えきれものではないはずなのである。

つまり、「社会的」なものの概念の根幹にあるのは、人は誰も一人で生きているのではないという単純な事実である」（市野川 2000: 56）。

井沼実践で生徒たちは「次々とアルバイトの労働違反について報告を書いてきた」（インタビューより）。嵯峨山実践でも「生活の真実を語りあい、共感しあう関係性」が生まれている（嵯峨山 2016）。

そこでは、自分と他者が「同じ立場」にあるという連帯意識が介在していると言える。「アイデンティティは個人のものであるが、同じ立場に直面するとき人々の間には連帯意識が生まれ、アイデンティティの一部が共有される」のである。それは「集合的アイデンティティ」と呼ばれる（仁平 2014:28）。

そして、ここでの「他者」との関わりは「フレーム転換」として現われてくるはずである。「フレーム」というのは状況を捉える考え方の枠組みのことである。半徑3メートルの出来事が、（社会）の問題だと「フレーミング」されるためには、他者との関わりが大きい」（同前 28）。つまり、当事者性と、他者との学びとそこでの共感が、社会の問題であるという認識を生み出し、「声をあげる」（声を発する）ということをも可能にすると言える。

また、生徒の声は、嵯峨山実践でも、井沼実践でも、社会権を中心とした、「社会的なもの」に即して発せられている。社会的に弱い立場にある者が声を発するには「社会的なもの」が基本になることが大切になる。

上記の、嵯峨山実践における、生徒の「中学生の男の子がお父さんの暴力から逃げたのがちょっと昔の自分と重なって泣きそうになった」の後に続く、「けどこういう話を誰かに話せたのは自分でもちょっと不思議やった」という発言からも、教室のなかに「集合的アイデンティティ」が生まれていることがうかがえる。

この共同の学習という視点は、シティズンシップ教育においても重要である。ピースタは、「シティズンシップ教育というものが、個人の属性として考えられるべきではなく、個人の文脈や、関係の中での個人と普遍的に関係している」（ピースタ 2014:11）と言う。

主体として社会に参加するためには、井沼が言うように、能力のある個人が個人で参加するのではなく、足りない部分をもった人々（生徒）が、お互いに足りない部分を補い合いながら、社会／民主主義に参加していくことが大切なのである。

また、シティズンシップ教育が個々の若者を対象としていることは、「若者のシティズンシップの問題を個人化し、そうすることによって、社会的な機能不全に対しても個人が責任を帰せられる新自由主義の思想系譜にしたがうだけではない。それは、よきシティズンシップを、個人が適切な知識、スキル、価値、性向を獲

得することだと提案していることにはっきりと表現されているように、シティズンシップを個人化するものである」（ピースタ 2014:25）。

つまり、シティズンシップ教育において、個人間の連帯と、既存の社会秩序の問い直しが重要になる。新自由主義やそれに伴う自己責任論が広がるこの社会でなんとかうまくやっていく（「社会化」）のではなく、この社会を構造的に捉え返すことが必要になってくる。それが主体化としてのシティズンシップ（教育）なのではないだろうか。

このようなシティズンシップの個人化を乗り越える共同の営み、そして民主主義への関与としての主体化の学びは、社会を変えていくという方向へ学びを生み出すのである。

また、嵯峨山実践で、外部の人に話を聞くことを通じて生徒たちが勇気と力をもらいながら学んでいたように、「出会い」が、社会参加（変革）への大きな一歩となり、生徒たち（自分たち）を苦しめている、自己責任論や生きづらさを乗り越えていく力を与えるものになるともいえるだろう。「理不尽な苦しみに直面している人にとって、社会を変えようと本気で取り組んでいる人々の存在自体が、勇気と力を与えることがある」（仁平 2014:27）。

嵯峨山実践・井沼実践はただ「貧困に陥らない」ようにするためのものではない。それは、格差や貧困が渦巻く現実社会をよりよくしようとする、社会変革としての試み（シティズンシップ教育）なのである。そしてそれは、主体化としてのシティズンシップ教育と言えるのではないだろうか。

#### （4）授業における「社会認識」と教科外活動における「居場所づくり」

社会的な問題だと捉える「社会認識」と、教室における「居場所」の問題はどちらも、「自分事」として問題を捉えること、そして「声を発する」ことを可能にしている。つまり、自己責任論を乗り越えて社会に参加していくためには、「社会認識」と「居場所」が重要になると考えられる。ただし、井沼実践と嵯峨山実践ではその「足場」が異なっている。

井沼の「生活保護を受けている」とか、「ピンボーヤ」と言えるのは、彼らの中にこれは社会的な問題なんやという感覚が出てきているからであり、「何もかも包み隠さず喋っている」わけではないという発言にあるように、生徒の発言はあくまで授業内での発言であると井沼は考えている。

つまり、井沼の実践は「現代社会」の授業での関わりであり、授業を通じて形成された社会的な認識（貧困は自己責任ではない）がコミュニケーションを、そし

て教室の空間（「場」）を変えることにつながったのではないだろうか。

一方、嵯峨山の実践は、担任するクラスでの教科外の活動として展開されていた。その活動を通じて、教室に安心できる居場所がつけられていったといえるだろう。嵯峨山実践には、教室での居場所づくりがあり、そこでのクラスの関係性が、コミュニケーションとしての学習を支えていたのではないだろうか。

嵯峨山実践でのこうした居場所の形成は、大阪暁光高校の取り組みとも関わってくる。大阪暁光高校は生徒たちが聴きあうことを大切にしており、このような空間が他者の受容、そして話し手の話しやすさにつながっているのではないだろうか。

以上のように、自分事と捉え、声を発し、社会に参加していく、主体化としてのシティズンシップ教育は、授業で形成される「社会認識」から出発する実践と、クラスに形成される「居場所」から出発する実践、そのどちらでも可能だといえるだろう。

もちろん「社会認識」と「居場所」は分けられるものではなく、重なり合いながら互いを形成していくものだと考えられる。ここで重要なことは、主体化としてのシティズンシップ教育が授業実践としても、学級づくり・集団づくりとしても可能であるということである。

#### (5) 社会的シティズンシップ教育の意義と可能性

ピースタが述べるように、シティズンシップ教育は目下進行中のプロセスであり、日常生活での実践のプロセスである（ピースタ 2014）。

生徒たちが日々直面している生きづらさ、「自分自身からの排除」、そしてその背後にある現実の社会問題を出発点にして、問題の乗り越えを試みる両実践は、ピースタのいうこのプロセスに相当するのではないだろうか。そして、その基礎となるものが「社会的なもの」なのである。

井沼実践においても嵯峨山実践においても、学習の基礎には常に「社会的なもの」が置かれ、身近な問題から、より広い問題へと学習が進められている。

両氏の実践から、労働者の権利や労働問題、貧困問題を教えるだけでなく、政治的参加へと広がっていく過程を見てきた。それは世間で言われている「職業教育」／「キャリア教育」とは一線を画するものであり、「主体化」としてのシティズンシップ教育と呼べるものである。

井沼実践、嵯峨山実践においては、貧困、格差、労働、社会的排除といった「社会的なもの」に関わる問題が扱われ、学習の基礎になっている。

また、両実践とも、社会的排除を乗り越えて、声を発

して、社会、政治に関わっていくプロセスを進んでいるといえる。

つまり、両実践にみられるのは、「シティズンシップの学習の主体化の構想（民主主義の「実験」と呼ぶものへの関与にともなう学習）」（ピースタ 2014）に相当するものであり、それゆえ両実践は、社会権としての「社会的シティズンシップ」に留まっておらず、「社会的シティズンシップ教育」と呼べるものになっているといえるだろう。

前述の市野川の「社会的なものを、公共性の次元に引き上げながら、政治的に覚醒させるということが十分、可能」との指摘になれば、両実践は、「社会的なもの」から出発しながら、「社会的シティズンシップ教育」として、「政治的なもの」の「覚醒」が可能となった実践だと言えるのではないだろうか。

また、実践の過程では、生徒たちの間に共感が生まれ、「集合的アイデンティティ」が生まれている。これは、民主主義、そして社会変革への関与のもとになるといえるだろう。

生徒たちは、自分たちが個人的な問題と考へ、自己責任という形で自分自身を排除していた現状を、自分たちの問題として引き受ける（フレームの転換）。そして（教室で）「声を発する」。このことによって、（教室に）「集合的アイデンティティ」が生まれる。そのなかで、自分たちを苦しめていた問題が社会の問題であり、だからこそ社会を変革していかなければならないという認識に変わっていくのである。

前述のとおり、「シティズンシップ教育の先進校として注目されるのは、国立大学附属の学校や選抜度の高い中高一貫教育校が多い」（仁平 2009）。そして、様々な困難を抱えた子どもたちが集まる、進路多様校（教育困難校）では市民的参加が困難とされている。しかし、井沼実践、嵯峨山実践からわかるように、「社会的なもの」からシティズンシップ教育を捉えることによって、民主主義への参加、そして「主体化」の学習が生まれているのである。

以上のように、井沼、嵯峨山両氏の実践をふまえれば、シティズンシップの「社会的なもの」の部分、すなわち「社会的シティズンシップ」を掘り起こし、それを（「権利」としてだけでなく）「教育」と結びつけて考えることができるといえる。

## おわりに

以上のように、政治的シティズンシップ（教育）を重視する方向性に対して、社会的シティズンシップ（教育）の重要性を考えてきた。

それは、仁平のいう「権利」（社会権）としての社会

的シティズンシップだけではなく、「社会的なもの」を教育において取り上げ、実践していくことの重要性である。

その実践は、「社会的なもの」をただ教えれば（授業で扱えば）よいというものではない。

井沼が、「損得だけの授業」に疑問を抱いていたように、井沼実践・嵯峨山実践は、貧困や格差、労働問題をただ教えるということを超えて、「主体」として社会に参加する実践となっているのである。ここに、「シティズンシップ教育」としての重要な要素を含んでいる。

そして、市野川のいう「社会的なものを、公共性の次元に引き上げながら、政治的に覚醒させる」実践となっている。

4で触れたように「社会的なもの」に対しては、それによる政治的なものの衰退や画一化、公共性の凋落などの批判もある。しかし、市野川が述べるように、民主主義によって「人間の複数性」を開くことは可能となるのである。

アレントの言うとおりに、社会的なものは人間を画一化する。だが、それに抗して「人間の複数性」を開くためには、まさに政治的なものによって、民主主義によって、生命そのものを多様なものたらしめねばならないのである（市野川 2006: 218）

この民主主義の営みが、「主体化」としての——民主主義への絶え間ない関与という——シティズンシップ教育なのである。

政治的な（シティズンシップの）立場からしばしば批判的に考えられていた「社会的なもの」は、その可能性をいまだ失っていないと言えるのではないだろうか。

むしろ、貧困や格差、社会的排除が問題となる現代だからこそ、もう一度、可能な限り実質的な「平等」を達成しようとする、「社会的なもの」を／から、教育／シティズンシップ教育を考えてみなければならないだろう。

井沼実践、嵯峨山実践は、市野川の表現を借りれば、「まさに社会的なものの政治的かつ公共的な覚醒と呼ぶに値するものである」（市野川 2006: 212）。

最後に、残された課題を示しておく。本稿では、いわゆる「進学校」ではない学校に焦点をあて、社会的シティズンシップから出発しそれを教育実践として展開していくことで、主体的な参加へとつながることを示してきた。残された課題とは、これらの実践が、いわゆる「進学校」における政治的シティズンシップに焦点化した実践との関連において、いかに展開されるのかという論点の追求である。

## 注

- 1) 本稿は、2017年度に三重大学大学院教育学研究科に提出された佐藤岬平の修士論文に加筆修正を施したものである。加筆修正にあたっては、論文全体の構成と叙述について、2名の著者間での議論を行った。
- 2) 「ドイツ連邦共和国は、民主的、かつ社会的な連邦国家である（ドイツ基本法第20条）」「フランスは、不可分の、世俗的、民主的、かつ社会的な連邦国家である（フランス現行憲法第1条）」（市野川 2006:vii）
- 3) インタビューは2016年9月7日に行い、井沼教諭の許可をえてICレコーダーに録音した。以下、このインタビューからの引用は、音声データを文字起こししたものによる。また、本章において、カッコ（「」）を用いて特に出典を明記していない部分は、このインタビューからの引用である。
- 4) 以下本章で引用する生徒の感想など発言は、この井沼に借りた資料からである。
- 5) 主に若者を対象とした労働組合。パート、アルバイト、派遣など雇用形態を問わず、一人でも加入できる。
- 6) 嵯峨山へのインタビューを文化祭当日、2016年10月1日に行った。また、同日、嵯峨山学級に所属する3年生の女子生徒へのインタビューも行った。いずれも、対象者の許可をえてICレコーダーに録音した。以下、これらのインタビューからの引用は、音声データを文字起こししたものによる。
- 7) 労働問題に取り組む団体「エキタス」で活動する大学生（当時）。

## 引用・参考文献

- アレント、H（1958＝1994）『人間の条件』志水速雄訳、筑摩書房
- 市野川容孝（2000）「社会的なものの概念と生命——福祉国家と優生学」『思想』（908号）岩波書店
- （2006）『社会』岩波書店
- ・宇城輝人編（2013）『社会的なもののために』ナカニシヤ出版
- 井沼淳一郎（2008）「アルバイトの雇用契約書をもらってみる」『高校生活指導』（177号）青木書店
- （2009）「貧困社会の中の学校」『高校生活指導』（180号）青木書店
- （2010a）『「はたらく・つながる・生きる」ちからを育てる現代社会』大阪府金融広報委員会金融教育研究活動報告
- （2010b）「なぜ、こんなに自殺するのだろうか？ 自殺者3万人社会を考える」『高校生活指導』（185号）青木書店
- 大久保正弘（2016）「シティズンシップ教育の意義と可能性」『社会科教育』（686号）明治図書
- 大阪暁光高校3年4組（2016）「ブラックバイトと労働問題」文化祭当日配布資料
- 大阪高生研（2010）「井沼実践検討会」『高校生活指導』（185号）

青木書店

- 金田耕一 (2000) 『現代福祉国家と自由 ポスト・リベラリズムの展望』新評論
- 経済産業省 (2006) 「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書」
- 小玉重夫 (2003) 『シティズンシップの教育思想』白澤社
- (2009) 「シティズンシップ」木村元・小玉重夫・船橋一男『教育学をつかむ』有斐閣
- (2011) 「インタビュー 政治的シティズンシップと社会的シティズンシップ」『高校生活指導』(189号) 青木書店
- (2013) 『学力幻想』筑摩書房
- 斎藤純一 (2000) 『公共性』岩波書店
- 嵯峨山聖 (2009) 「文化祭で生徒と共に取り組んだ「反貧困」」『高校生活指導』(183号) 青木書店
- (2016) 「クラス活動・生徒会活動と主権者教育」校内研究会資料
- 千代田高等学校(著)、吉田博司(編) (2000) 『青春がはじける学園——仮面をはずすこどもたち』清風堂書店
- 中西新太郎 (2011) 「若者が生きる現実に根ざした学校とは」『高校生活指導』(188号) 青木書店
- 仁平典宏 (2009) 「〈シティズンシップ／教育〉の欲望を組み替える——拡散する教育と空洞化する社会権——」広田照幸編『自由への問い5 教育』岩波書店
- (2014) 「ブラックバイトと労働運動 「僕」と「彼」の交差点」田中裕子・法政大学社会学部「社会を変えるための実践論」講座編『そろそろ「社会運動」の話をしよう』明石書店
- ハーバーマス, J (1990=1994) 『公共性の構造転換』細谷貞雄・山田正行訳、未來社
- ビースタ, G (2011=2014) 『民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ』上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳、勁草書房
- マーシャル, T. H., トム・ボットモア (1950=1993) 『シティズンシップと社会階層——近現代を総括するマニフェスト』岩崎信彦・中村健吾訳、法律文化社