

青年期の Social Engagement 行動に関する予備的調査・開発研究

—— 防災教育を通じた市民性の育成を軸として ——

谷口 和也・加藤 道代・石井山 竜平

東北大学大学院教育学研究科

要約

本研究は、各国における Social Engagement のあり方の違いについて明らかにし、国内の多文化化や教育のグローバル化を目指したカリキュラムや学習方法を開発するためのプロジェクトの一環として行った予備的研究である。本研究では、日本の学習指導要領、教科書、教員における Social Engagement 観を明らかにした上で課題点を指摘した。その上で、防災教育を通じた市民性育成の実験的な授業を行い、それを基にして子どもたちの Social Engagement を促すような、小中連携のカリキュラム開発、および地域連携のためのネットワーク構築を行った。

キーワード：Social Engagement 防災教育 社会参画 市民性 地域連携

I. はじめに

本研究は、各国における Social Engagement のあり方の違いについて明らかにするプロジェクトの予備的な研究である。国内においても多文化共生社会としての性格が強まり、また、グローバル化にともない国境を超えた教育のあり方についての議論も深まってきている。その一方で、従来、教育は国内の政策や文化と強く結びついており、国境や文化を超えた共通の教育が成立可能かという議論も多い。各国の国民・市民の育成を目的とする公民的資質育成に深くかかわる教科は、特に、その傾向が強い。

一方、日本においても、2012年4月から本格実施される中学社会の学習指導要領は、「社会参画」が最終的な到達点として示されることになった。これまでの学習指導要領では、多文化共生を前提とする社会の中で、「具体的・論理的に説明させるなどして、第三者に学習で得た結果とその結論を導き出した過程をより分かりやすく効果的に示す力を意味している」¹とされた「表現力」が、今次の学習指導要領では「社会参画」まで踏み込み、「究極の目標」であると位置づけられている²。そのような中で、各国における Social Engagement 観の違いを特定することは、今後の教育の基盤を考える上で重要なことではなからうか。

II. 日本における Social Engagement 観の問題点

1. 学習指導要領に見られる問題点

近年、日本においても教育基本法（第2条）や学校教育法（第21条）の規定をふまえて、中央教育審議会が「公共の精神に基づき、主体的に社会の参画に形成し、その発展に

寄与する態度を養う」と社会参画の必要性を提言している³。先の学習指導要領における「社会参画」の導入は、この流れに位置づくものである。その一方で、教育基本法（第14条の2）に規定されているように、「法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない」ため、諸外国のシティズンシップ関連教育がActive Citizenshipの育成を目標としている状況とは異なり、実際の参加のための政治的リテラシーを獲得させたり、コミュニティの問題解決に直接関わったりさせるようにはなっていない。中学生の関わるSocial Engagementのあり方としては、「将来国政に参加する公民としての意欲と態度を育てるように配慮する」⁴と述べられ、主権者としての国民・市民という位置づけではなく、「将来の」主権者という立場で、意欲や態度を育てるだけにとどまっているということが指摘できよう。

2. 社会科教科書に見られる問題点

一方、教科書レベルではどうだろうか。もちろん、現時点では正式に新学習指導要領に準拠した教科書は公開されていないため、それ以前の教科書を分析するが、そこにおいても、日本の社会科教科書における特徴的なSocial Engagement観が見て取れる⁵。

【表1】は、日本の中学校社会（公民的分野）教科書記述におけるSocial Engagement観の多様性・多元性を示したものである⁶。各大単元がそれぞれの問題を論じるときに、「われわれ」という概念をどのような広がりで論じているかを「「包括性」の外延」、その問題を解決するときのどのレベルの存在として行動すべきかを「市民性の行動レベル」として表したものである。例えば、第1章の「現代社会と私たちの生活」であれば、「私たち」とは、日本国のレベルで述べているのであり、第4章の1「わたしたちの生活と経済」の場合、「人類の一般的行動として記述がなされている。

【表1】中学校社会科教科書（公民的分野）における包括的シティズンシップ

大単元	「包括性」の外延	市民性の行動レベル
第1章		
現代社会とわたしたちの生活	「日本」としてのわれわれ	日本人としての解決
第2章 人権の尊重と日本国憲法		
1. 個人と社会生活	「日本」「集団」「地方自治体」	「日本」「集団」「地方自治体」
2. 人権と日本国憲法	「人類」～「日本」	人類として、「国民」として解決
3. 人権と共生社会	「コミュニティ」～「日本」	コミュニティ+日本としての制度
第3章 現代の民主政治と社会		
1. 現代の民主政治	「日本」「地方自治体」	「国民」としての解決
2. 国の政治のしくみ	「日本」としてのわれわれ	主語がない
3. 地方の政治と自治	「日本」「集団」「地方自治体」	「日本」「集団」「地方自治体」
第4章 わたしたちの暮らしと経済		
1. わたしたちの生活と経済	「人類」もしくは不明	消費者としての「個人」
2. 市場経済と金融	「日本」もしくは不明	消費者としての「個人」
3. 国民生活と福祉	「日本」もしくは不明	主語がない
第5章 地球社会とわたしたち		
1. 国際問題と地球市民	「グローバル」市民	あらゆるレベルの市民性
2. 国際社会と世界平和	あらゆるレベルの「包括性」	あらゆるレベルの市民性

（新編『新しい社会 公民』東京書籍、2006年より筆者作成）

もちろん、このような Social Engagement 観の多様性・多元性は、どの国の教科書にも見られることであろう。しかしながら、日本の公民的分野の教科書の特徴は、それらの多様性・多元性が、主権者としての立場から関連付けられていないことにある。例えば、第5章の1「国際問題と地球市民」において、資源の問題は「グローバル市民」として取り組む問題であるとされているが、その問題解決の行動レベルは「日本政府は、この立場から石油に代わる代替エネルギーの中心を、火力などに比べてエネルギー効率がきわめて高い原子力に置いてきました」と論じている。本来であれば、主権者が国家や行政を通じてグローバル社会に影響を与えるための公的な方法としての政治的リテラシーと、民間会社やNPO法人や個人の影響力、その他の組織を通じて影響を与える私的な方法である政治的リテラシーが教えられるべきであろう。ところが、教科書は、国民・市民の活動は、「これらをその活動する単位で大きく分けると、「国際的な組織」「国や地方公共団体」「個人」の三つになります」と、政府機関と並行したものとして論じられている。

3. 学校現場に見られる問題点

また、2008年に行った学校教員のシティズンシップ観に関する予備的なアンケート結果からも、一定傾向の問題点が垣間見られた。

- ①「あなたは市民という言葉に対する印象はどうですか」（五段階尺度）
- ②「市民という言葉から受けるイメージとはどのようなものですか」（自由記述）
- ③「生徒にどのような市民性を教えるべきですか」（項目選択と自由記述）
- ④「日本の市民性と西欧諸国の市民性は異なりますか」
- ⑤「どの教科や活動で市民性教育を行なうべきですか」（項目選択と自由記述）

①「あなたは市民という言葉に対する印象はどうですか」、および②「市民という言葉から受けるイメージとはどのようなものですか」について見てみると、一定の傾向が見てとれる。「どちらでもない」（64%）が最も多く、多くの教員は、概念としての「市民」に中立的な印象を持っていた。五段階の好印象（11%+19%）を持つ教員は「民主主義」「人権」などの連想をするものが多く、悪印象（1%+6%）を持つ教員は、「市民革命」や「市民運動」などのイメージを持つものが多かった。②「市民という言葉から受けるイメージとはどのようなものですか」に対する自由記述を見てみると、「市民」のイメージとして最も多かった類型は、「市民性」「人権」「平等」「自由」「自治」など「教科書に書かれたような民主主義」（22.4%）に分類されたもので、つづいて、「公共」「独立」「秩序」など「一般的な連想」（21.5%）に分類されたものであった。一方、少なかったものは、「税」「投票」「政治」「ボランティア」「社会福祉」などの「社会的諸機能」（2.5%）に分類されたもので、つづいて「市民講座」「市民祭」など「市民参加の活動」（3.4%）に分類されたものであった。単純には結論付けられないであろうが、教員の多くは、「市民」という言葉の持つイメージを実生活の中ではなく、概念的に捉えているのではないかという傾向

が見てとれる。

③「生徒にどのような市民性を教えるべきですか」の項目選択は、「コミュニケーション能力」(25.5%)が最も多かったが、その中身は「周りの人の雰囲気を理解する能力」「他者の意見を尊重する能力」など、集団での秩序を維持する能力を指していた。その次の多かったものは「洗練された態度」(14.5%)で「人を差別しない態度」「他者を尊重する態度」である。三番目によく「権利と義務に関する知識」(12.7%)が出てくるが、以降、「モラルとマナー」(10.0%)、「善悪を判断すること」(10.0%)と続き、多くの教員が態度形成を中心に掲げていた。一方で、西欧諸国でよく見られる「独立心」(6.4%)、「他者への貢献」(0.2%)、「コミュニティに対する愛着」(6.4%)など項目は、いずれも低かった。

また何人かの教員は、自由記述欄で「他人と協力するという良い価値観を植えつけることで社会の進歩に貢献しようとする態度を教えるべきである」「生徒には、まず、個人の権利とわがままの違いを教え、社会で生きていくためのモラルや一般常識を教えるべきである」「個人の権利を主張させると生徒はわがままになる。日本は伝統的に個人の権利を抑えてきた社会だからそうすべきだ」という意見もあった。

そこで、④「日本の市民性と西欧諸国の市民性は異なりますか」と問うたが、「わからない」という答えが36%と最も多かったものの、どちらかに回答している教員の割合だけ取り出してみると、「同じ」が44%(全体の18%)、「異なる」が56%(全体の23%)とほぼ拮抗していた。ただ、「異なる」派の自由解答欄を見ると、「他人と協調したり、自分のことを考える前に集団のために働くことは、日本の美点である」という回答が多かった。

最後の⑤「どの教科や活動で市民性教育を行なうべきですか」については、「社会生活を通して」(20.9%)や「毎日の学校生活を通して」(18.9%)を選択したものが最も多く、「必要はない」(5.0%)もいた。一方で、「地域におけるボランティア活動を通じて」(2.0%)や「新しい教科シティズンシップを創設して」(1.5%)が最も低い部類となった。

このように、学校教員に対するアンケート結果からは、子どもたちを「市民である」とは見ずに「将来市民になるべく訓練される存在」と捉えている傾向がうかがえよう。

4. 日本における Social Engagement 観の問題点

近年、学習指導要領は、多文化共生社会を基盤として異なる立場や価値観の第三者と交渉するために論理的に主張し、相手の立場を理解する「表現力」や、様々な方法を通じて地域自治や政治、グローバル社会の問題に関わるための「社会参画」の重要性が主張されてきた。しかしながら、実際の学校現場では、それとかけ離れた問題が多く残っている。

第一に、教科書も学校教員も、子どもたちを市民としての行動の主体として見ることはなく、「将来の」市民として訓練されるべき存在として捉えていることである。これは、

政治的・宗教的中立性を求めた学校教育法の規定に沿ったものであるかもしれないが、学習指導要領は、政治的リテラシーや社会問題についての関心や意欲を否定してはいない⁸。

第二に、学校現場では、政治的リテラシーの育成や政治問題についての関心や意欲を抑制しているように見える点である。学校現場でのアンケートを見ると、集団への適応が生徒に必要な市民性教育の中心と考えるものが多く、また、それは社会生活や学校生活の中で自然に身につけていくものであるとの考え方も根強い。欧米のシティズンシップ教育で中心に見られる地域でのボランティアの必要感も低く、また、学校での特別な訓練を通じた政治的リテラシーの育成や社会問題への関心喚起などの必要感も低かった。むしろ、生徒指導上、それらを抑制することが有効であるとの考えも少なくはなかった。

第三に、知識があっても実行する方法論が欠如している点である。学習指導要領や教科書は、様々な方法を通じて政治的リテラシーの育成や社会問題についての関心や意欲の喚起などを求めているし、実際にそのような方法例を提示している。しかしながら、教師に対するアンケートからは、市民性は、「社会生活を通して」「毎日の学校生活を通して」自然に育成されるもので、「地域におけるボランティア活動を通じて」「新しい教科シティズンシップを創設して」意図的計画的に育成するものではないとの意見が多かった。さらに、教科書の記述に関しても、主権者が国家や行政を通じてグローバル社会に影響を与えるための公的な方法としての政治的リテラシーと、NPO 法人や個人の影響力を通じて影響を与える私的な政治的リテラシーとの関係性の説明が不十分で、ある社会問題に対して、有効で多様な方法でアプローチし、解決策を提言するという方法論にかけていた。

日本におけるこのような Social Engagement 観に基づけば、学校で用意された教科内および教科外活動での「社会参画」は可能でも、民主主義社会の主権者として主体的に地域の問題に取り組むことは難しい。結果として、「参政权」や「請求権」「消費者運動」「ボランティア」「NPO」などの「社会参画」についての知識は身につくが、それは教科書の中のことだけで、実社会では、いかに集団への適応を心がけるかという教育になって行こう。

III. 防災教育を通じた市民性の育成

1. 仙台市 A 中学校の中学生の状況

阪神淡路大震災におけるボランティアの活躍はめざましく、1995 年は「ボランティア元年」と呼ばれるまでになった。現在、中学生にとっても「ボランティア」という言葉は馴染み深く、それをすることに対して肯定的な印象を持っている。

A 地区は、四十数年前に開発された住宅地で、市の中心部に近く交通の便も良いため、同時期に開発された市内の住宅地に比べ高齢化が極端に進行しているわけではない。しかしながら、古くに開発されたベッドタウンであることから、極端ではないといっても、仙台市全体から見て二倍近い高齢化人口を抱えている。また、多くの住民が市中心部のオフィス街に通勤し、昼間はお年寄りと子どもの街になる。2011 年の東日本大震災において

も、いくつかのルートが通行不能となり、帰宅困難者が続出した。このような状況では、いざという時に中学生が地域の中で一定の役割を果たすことが期待される。

一方、そのような役割を期待されている中学生の実態はどうか。実践に先立って、2010年11月2日に以下のようなアンケートを行った。質問内容と、「そう思う」から「そう思わない」までの五段階での回答結果は、次の【表2】の通りである。

①「宮城県沖地震が心配である」	55	36	0	0	9
②「A地区の防災に関心がある」	9	27	64	0	0
③「家では防災についてよく話し合う」	9	18	18	36	18
④「中学生は地域の人と協働して地震のときは働くべきだ」	73	18	9	0	0
⑤「地域のお年寄りの実情に関心がある」	18	73	9	0	0
⑥「中学生になってからも活発に町内会の活動に参加している」	27	18	18	36	0
⑦「ボランティア活動は必要だと思う」	82	9	9	0	0

この結果からは、「そう思う」「ややそう思う」の回答が、①「宮城県沖地震が心配である」(55%+36%)、④「中学生は地域の人と協働して自身のときは働くべきだ」(73%+18%)、⑦「ボランティア活動は必要だと思う」(82%+9%)の項目で突出して高かった。地震に際して何かボランティアとして積極的にかかわるべきだという中学生の姿が浮かび上がってこよう。その反面、③「家では防災についてよく話し合う」、⑥「中学生になってからも活発に町内会の活動に参加している」などの項目は、回答結果がまちまちであった。さらに、①「宮城県沖地震が心配である」に比べて、②「A地区の防災に関心がある」の値が低く、具体的で身近な問題に眼が向けられていない状況がわかる。

すなわち、一定以上の防災意識、ボランティア意識があるが、実際に防災について話し合ったり、町内会の活動に参加したりするという行動面が弱い。さらに、「宮城県沖地震」についての漠然とした問題意識はあるが、身近で具体的な問題には関心が低いという、中学生の実態が浮かび上がってこよう。この「ボランティアや社会問題についての知識は有していても、具体的に地域でどのように活動するかのリテラシーがない」という結果は、第II章で論じた、日本の学校における Social Engagement 観によく合致したものである。

2. 従来の防災教育の問題点と本実践の位置づけ

本実践後の2011年3月11日には、東日本大震災が起きた。その後、防災教育の必要性はますます高まり、仙台市でも2012年4月からは、各校に防災主任をおいて防災計画の策定を行うことになった。また、2012年度中には防災のための副読本を製作し、その後、何らかの実践を各校で行うことになろう。

この副読本や実践の形態はまだ固まっていない。だが、これまでの「防災教育」は、災害にあたって「いかに生き残り、行動するか」を教える教育であった。だが、本実践にあたっては、次の理由から、従来の防災教育を超え市民として地域社会でどう行動するかを教えるもの「防災教育を通じた市民性の育成」へとシフトしていく必要があると考えた。

第一に、地域防災にあたっての中学生の必要性である。被災時は、高齢者と子ども、中学生だけが残る可能性があり、実際問題として中学生が災害時のボランティアとして活躍する可能性が大きい。その中学生に、具体的に地域でどのように大人と協力してその力を発揮させるのか。その方法や、具体的な協力体制を事前に経験させるとともに、何らかの場で、地域防災を担う大人との人的な関係を築いておくこと必要となる。

第二に、日本の学校現場における Social Engagement のあり方に、最適なものとなる可能性が大きいことがあげられる。すなわち、政治的・宗教的中立性を問われる学校現場において、防災を通じた地域形成は、公に社会問題を論じて中学生に積極的に「社会参画」をさせる格好のテーマとなりうる。さらに言えば、防災問題を通じて地域社会の助け合いや、高齢者の問題、地域における街づくりの問題など、非常時だけではない日常の地域の諸問題へ「社会参画」する可能性も含みこむことができる。

このような理由から、「防災教育を通じた市民性の育成」をめざして、2010年11月にA中学校において実践を行い、最終的には、A地区の町内会や企業、諸機関の人々と中学生がともに授業を受けて話し合いを行うという実践を行った。

3. A地区防災教育の実際

A中学校では、これまで6月と11月の防災訓練に加え、東北工大田中研究室による、ティッシュボックスを使用した7月の「耐震診断授業」、9月の文化祭での「防災展示会」を行ってきた。本授業は、これら6年間の継続の基盤にある。

本授業は、正式な授業時間ではなく、八木山中学校の生徒会執行部を対象として、放課後の特別授業として行った。防災授業の全体構成は、以下の【表3】のとおりである。この日程は、二学期開始から、当初より決められていた地域防災シンポジウムの日程（2010年11月27日）までの間に行うことが求められたために決められたものである。

【表3】防災授業の全体構成

回	月	日	授 業 内 容
第1回	11	02	オリエンテーション／ディスカッション「ちがいのちがいの」
第2回	11	09	ロール・プレイ・ゲーム「避難所運営組織をつくろう」
宿 題	—	—	いろいろな眼からの地図をつくろう
中間報告	11	16	地図づくりの中間報告会
第3回	11	24	ディスカッション「ぼくたちの防災アジェンダ」
シンポジウム	11	27	13:00～14:30 於・A地区市民センター会議室

【2010年11月02日(火)16:00~17:00】

第1回目の授業は、オリエンテーションにつづき、カードを使用してディスカッションの状態を巻き起こす「ちがいのちがい」を防災授業用に改良したものを使った授業である。これは、例えば東京書籍の中学校社会科公民的分野の教科書にも導入されているもので、教科書の場合、様々な差別／区別事例をカードに書き、話し合いながら「あっていい違い／あってはいけない違い」に分類するなかで、各人の人権に関する実際的な問題点を浮き彫りにさせる授業方法である。

本授業では、【表4】のようなカードを使用し、グループで話し合いながら「そうすべきだ／そうすべきでない」に分けることで、防災に対する本音を引き出し、自分たちに必要な状況やなすべきことを話し合わせた。この中で、地域防災に対するボランティアとして、観念的・道徳的に「こうしなければ…」という考え方が吟味され、話し合いを通して練られていった。また、当日は見学の中学校教員も参加したが、「地震のとき会社勤めの大人は家族のもとに帰るが、先生たちは学校に残って生徒を守るべきだ」に対しては、中学校教員が「当然、そうすべきだ」と主張したのに対して、中学生側からは「特に小さな子どものいる先生方は、家に帰るべきであろう」という立場の違いによる議論も巻き起こった。

【表4】ゲーム「防災版・ちがいのちがい」カード内容

地震のとき大学生は実家に帰るが、中学生は地域に残ってボランティアの中心として働くべきだ。	地震のとき小学生は親と一緒に避難所にいるが、中学生は大人たちとボランティアすべきだ。	地震のとき会社勤めの大人は家族のもとに帰るが、先生たちは学校に残って生徒を守るべきだ。
地震のとき体力のある中学生は食事を後回しにし、体力のない幼児やお年寄りに食事をまわすべきだ。	地震のとき普段地域に貢献していない高校生や大学生より、地域のお年寄りや中学生を優先すべきだ。	地震のとき会社勤めの大人は家族のもとに帰るが、消防や警察の人たちは帰らずに貢献すべきだ。
地震のとき体力のない女子は簡単な仕事、男子は大人と一緒に外できつい仕事をすべきだ。	地震のとき中学生は、家族のことよりも、まず、地域全体のことについて考えるべきだ。	地震のとき家族が普段用意してきた非常用物資を、避難所に集めて地域で均等に分けるべきだ。
地震のときは、体力のある中学生は、場合によっては地域の大人に代わってリーダーになるべきだ。	地震のとき中学生は、未熟なので独自の意見で動くのではなく、大人の計画に従って働くべきだ。	地震のとき A 地区で協力して助け合うのは無理で、仙台市全体の単位の援助を待つべきだ。
地震のときは、他の地域から避難してきた人たちが流れてきたら、A地区の人と同様に扱うべきだ。	地震のときは、避難所では風呂やトイレ、食事、電話連絡を、全員一律に制限すべきだ。	地震のとき、避難所では、体力のある中学生よりもお年寄りや幼児を抱えた人や病人を優先すべきだ。

【11月09日(火)16:00~17:00】

第2回の授業は、シミュレーション・ゲーム「避難所運営組織をつくろう」である。これは11枚の役割カードを用いて、実際に計画されている避難所運営組織の6つの班から、比較的中学生にイメージしやすい「食糧・物資班」「衛生班」「救護班」の3つの班のリーダーと二人のサブリーダー、計9名を選ぶゲームである。役割カードに書かれた属性は、

すべて何らかの点で「医学の知識はあるが、外国人で日本語ができない」「町内会運営の実績はあるが、現在は寝たきりである」「リーダーシップはあるが、まだ中学生である」などの利点と問題点を抱えているという設定をした。中学生は、各学習グループに別れて、役割カードに書かれた 11 人のうちから、誰がリーダーにふさわしいか、サブ・リーダーにふさわしいかを議論して発表する。その結果が【表 5】である。表の網掛け部分が、中学生を想定したカードである。

実際の避難所組織においても、働き盛りの多くは自分の職場に残るため、老人や専業主婦、中学生や高校生が設置された避難所の中で大きな役割を果たすと考えられる。中学生による話し合いの結果も、かなりの部分で中学生が関わらなければならないという結論になった。これらの活動を通して、地域防災の中で、中学生自身が大きな役割を持っていることを理解するのである。

【表 5】「避難所運営組織をつくろう」の結果

学習グループ	食糧・物資班		衛生班		救護班	
1 グループ	佐賀	上野	木下	相原	カリーナ	遠藤
		岡田				井上
2 グループ	佐賀	井上	剣持	相原	遠藤	カリーナ
		木下				岡田
3 グループ	岡田	相原	桑田	井上	佐賀	カリーナ
		—				木下

【11 月 18 日(木)中間テスト終了後から 30 分】

第 2 回までの授業は、一種のバーチャルな設定で地域防災を考えたものであった。この回からは、実際の地域に横たわる防災上の問題について有用な提言ができるようにするため、自分たちの通学路を中心とする地域を、異なる四つの視点から捉えた地図づくりおこなわせた。この元となったのは、世田谷まちづくりセンターが行なった実践である⁹⁾。

中学生は、それぞれのテーマあたり 2~3 人ずつで、個人で町を観察し、地図を作成した。テーマは、「ネコの眼」「お年寄りの眼」「車椅子の眼」「中学生の眼」で、視点を移動させることで普段見慣れた地域も、新たな発見をすることができると期待した。中間考査直後に途中経過を持ち寄ることで、それぞれの地図づくりの工夫や発見の共有化を行って、さらに個人の地図を精緻化するように促した。

【11 月 24 日(水)16:00~17:00】

第 2 回までの授業は、役割カードに基づいたロール・プレイなど、一種のバーチャルな状態での議論であった。しかしながら、生徒たちは、第 2 回から第 3 回までに地域を様々な視点から見直して、現実の八木山地区についての情報を共有するにいたった。それを踏まえて、最終回では、【表 6】のような防災のアジェンダづくりを行った。

ここでは、役割分担としての「中学生個人として」「家族と話し合っ」から「警察や

消防が行うこと」「国・県・市が行うこと」の軸と、「地震が起こってから」「1週間以内でできる準備」「3カ月でできる準備」から「30年かけて出来る準備」の時間軸を設けている。このマス目を、話し合いを通して埋めていくことで、地域社会の中の中学生に位置づけや役割、地域や行政の役割との関連などについて考えていくことを目指した。

【表6】「ぼくたちの防災アジェンダ」

	地震発生時	防災対策でなにができるだろうか？				
		1週間	3カ月	1年後	5年後	30年
中学生個人として						
家族と話し合っ						
中学生どうして協力						
八木山中学校全体						
防災連絡会と協力						
警察や消防						
国・県・市が行うこと						

【11月27日(土)13:00~14:30】

これらの実践を経た上で、11月27日には、地域コミュニティの諸団体・諸機関の大人が、中学生と混成の学習グループをつくり、授業を行う中で議論を深めるシンポジウムを行った。その内容については【表7】に示した通りである。

「シンポジウム」と銘打ったものの、ここでは、大人による一方的な「お話」にならないように、共同作業を一緒に行う中で、異なる立場や意見をぶつけ、話し合い、考えを引き出し、合意を探っていくような方法をとった。下記の活動のほとんどは、中学生どうして当日までにおこなったもので十分に議論を深めているが、A地区の大人入り討論チームの構成メンバーが異なれば、チームの見解や話し合い内容は多様に変化し、同じ結論にはならないと予想された。このような共同作業を行って十分に両者の意見交換をした上で、そこで出たお互いに対する意見や質問を軸としつつ、最終的な自由討論を行うこととした。

【表7】A地区防災シンポジウムの内容

13:00~13:20 中学生による「A地区の街づくりの問題点」発表
・まずは、中学生が行った「猫の目から見た街」「お年寄りから見た街」「車いすから見た街」「中学生から見た街」作成作業を通じて得た、防災連絡会とは異なる防災まちづくりの意見を発表する。
13:20~13:40 連絡会と中学生混成による「ダイヤモンドランキング」ゲーム
・防災に関する優先順位を考えざるを得ない9枚のカードを並べ替える作業を世代混成のチームで行うことで、それぞれの立場からの優先事項の違いと、その理由についての意見を自然に引き出す。
13:40~14:00 連絡会と中学生混成による「ぼくたちのアジェンダ」づくり
・世代や立場の異なるチームごとに、アジェンダづくりを協働しておこなうことで、意見の違いを自然に引き出し、お互い理由を述べて説得しながら、合意点を探る。
14:00~14:10 討論経過の集計とテーマ選択
・前二者の共同作業を通じて得られた、「お互いの意見の異なった部分」「納得させられた部分」「協働において一番の問題と思われる部分」「協力して目指す部分」などを紙に書きとめて集約する。
・その中で、最も特徴で気に見出された論争点を自由討論のテーマとする。
14:10~14:30 討論経過のポイントにもとづく意見交換会
・これまでの協働作業で浮かび上がってきた問題点を中心に自由討論を進める。

4. コミュニティ形成の一員としての中学生

生き残りのための防災教育ではなく、このような「防災教育を通じた市民性の育成」は、「将来の」市民ではなく、現在のコミュニティ形成の一員としての自覚を中学生に促したように思われる。第一回の「ちがいのちがいで」、災害時の意識の多様性や本音を理解し、第二回の「避難所運営組織をつくろう」で、コミュニティにおける中学生が一定以上の役割を求められている状況に気づいた。その後の地図づくりをふまえて現実の A 地区の問題をふまえて行った最後の「ぼくたちのアジェンダづくり」では、中学生個人が地域コミュニティや行政の活動との関係の中でどのような位置づけと役割があるのか、多角的にふまえることとなった。さらに、その後のシンポジウムの中で地域の諸機関・諸団体の大人たちと学習グループを組むことで、さらなる役割の多様性を認識した。その上で、地域の諸機関・諸団体が行っている活動の認識、地域社会が中学生に求める役割の認識をふまえてアジェンダづくりを行って、より実情に近い協力関係や役割を自覚した。

この協力体制は、その後の東日本大震災直後発揮され、このシンポジウムで知り合った地域団体のメンバーと中学生が震災後に協働して行ったボランティアは、仙台市教育長から表彰されることとなった。また本実践は、毎日新聞社らの主催する「ぼうさい甲子園」¹⁰で、2011 年度の東日本震災特別賞を受賞した。

IV. おわりに

1. A 地区防災教育のその後の展開

本実践は、日本の中学生の関わる Social Engagement のあり方をどう教育するか、ひとつの可能性を示したものと言える。しかしながら、本実践には二つの課題が残されていた。

第一に、本実践で培われた Social Engagement が、授業に参加した諸機関・諸団体と中学生の接点での関わりでしかないこと。第二に、「社会参画」の役割の自覚とボランティアでの関わりだけにとどまり、公私両面の政治的リテラシーの育成まで踏み込んでいないことである。2010 年度からは、これらの部分に踏み込んだ活動がなされるようになった。

まずは、A 中学校と中学校区にある二つの小学校で協力関係を結び、カリキュラム上の連携体制を構築した。本実践を、8 時間に拡大し、小学 5 年生の総合的な学習の時間に移す。その上で、中学校では、小学校で培った「社会参画」の役割の自覚を基に、様々な側面での「社会参画」の機会を設ける。具体的には、地域フェスティバルへの中学生のボランティア参加、地下鉄および街づくりに関する町内会と区との折衝の会議に中学生部会をつくる、町内会とともに地域の避難訓練を実施するなどである。これらは、小中学校および地域諸団体の活動として 2012 年度から本格的に始動する。

また、A 中学校区だけでなく、同区内 B 学校区でも同様の活動を一部導入した。その結

果、将来は、区全体で面的に小中学生の **Social Engagement** の促進の可能性が出てきた。

このように、ボランティア活動などの私的な関わりから、地域諸団体による行政への陳情や折衝場面への参加まで、地域住民として一定の役割を持って「社会参画」する活動のネットワークを形成することで、地域コミュニティ形成の主体者として位置づけられる。それによって、小中学生がコミュニティにおける「社会参画」の政治的リテラシーと地域の諸課題への関心や意欲を形成できるのではなかろうか。

2. **Social Engagement** 観の国際比較

日本の学校現場における **Social Engagement** 観は、先に述べたように「ボランティアや社会問題についての知識は有していても、具体的に地域でどのように活動するかのリテラシーもない」というものであったが、その分、何らかのきっかけがあれば、知識を有している分、活動をはじめめる可能性は高い。また、学校現場も政治的・宗教的中立性を担保できれば、何らかの形で地域と連携することに異存はない。今回は不幸なことに大震災という活動の「きっかけ」があったが、学校も地域も協力しやすい「防災教育を通じた市民性の育成」は、日本の学校現場における **Social Engagement** 観を変容させる可能性がある。

では、同様に大震災にあった中国四川省ではどうか。現在、四川大学の客員教授でもある東北工業大学の田中礼治教授との協働で、四川大学附属小学校での防災教育の実践と、アンケートの実施を計画している。「共助」的な要素の薄い四川で、どのような **Social Engagement** 観が見られるか、どのように「防災教育を通じた市民性の育成」が実施可能か、注目に値するテーマであろう。さらに、比較対象として、クリック・レポート以降¹¹、コミュニティの中で政治的リテラシーを育成する「アクティブ・シティズンシップ」を掲げたイギリスでの状況は注目に値する。特にカンタベリーやヨークなどの伝統的都市と、ブラッドフォードなど多文化化が進んだ都市に着目したい。

これらの各国の **Social Engagement** のあり方の違いを特定することで、多文化共生社会やグローバル化にともなう教育のあり方を巡り、どのようなカリキュラムや活動方法で子どもたちに「社会参画」を促すか、今後の課題となろう。

注

1. 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』大阪書籍、2004年、p.124.
2. 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版、2008年、6頁。谷口和也「多文化共生社会における「表現力」」『教育科学社会科教育』（2007年11月号）No582、明治図書、2007年、10-11頁。
3. 本論文では、子どもたちが社会に参画し、その発展に寄与する態度および意欲、具体的な行動をなどの関わりを **Social Engagement** と捉えている。似たような言葉として存在する **Civic Engagement** との使用上の区別について定説はないが、本論文では、私的活動を含めた、より広い社会との関わりとして **Social Engagement** を使用している。

また、「社会参画」は、Social Engagement 等の関わりの一部で、具体的な行動を指示したい。

4. 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版、2008年、109頁。
5. Kazuya TANIGUCHI, "Social Participation" in Real Japanese JHS Practice,' 5th CITIZED International Conference, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, June 26th, 2009.
6. 『新編 新しい社会 公民』東京書籍、2006年。
7. 2008年に宮城県都市部の公立普通高校、公立総合制高校、私立高校2校、宮城県農村部の総合制高校、東京都の私立高校教員200名に行って、有効回答数116名の結果。
8. 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版、2008年、109頁。
9. 世田谷まちづくりセンター『わが町発見！絵地図づくりからまちづくりへ』晶文社、1995年。
10. 正式には、兵庫県、毎日新聞社、公益財団法人ひょうご震災記念21世紀研究機構主催の「1.17防災未来賞「ぼうさい甲子園」」。
11. The Advisory Group on Citizenship, *Education for Citizenship and the Teaching Democracy in School: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*, QCA, 1988, p.4 など。