

ノルウェーの教育課程におけるシティズンシップ教育

(平成29年11月27日 受理)

人文社会系 東野 充成
大田 真彦

Citizenship Education in Norwegian Educational Curricula

(Received November 27, 2017)

Kyushu Institute of Technology HIGASHINO, Mitsunari
OTA, Masahiko

We report how Norway is addressing various challenges posed by globalization through education. In particular, we focus on how the concept of “citizenship” is embodied in educational curricula. We draw on the information from the interviews conducted at several educational institutions in Norway in March 2017. We discovered the elements of citizenship education in various cases, i.e. human rights and multicultural studies with the emphasis on ethics, international environment and development studies with critical political viewpoints, social studies teaching with the visualization of politics in human society, and a national ESD (Education for Sustainable Development) program. We derived implications to introduce and enhance the concept and practices of citizenship education at Japanese universities.

1. 北欧型教育の理念・哲学

一般に北欧諸国と呼ばれる、スカンジナビア三国（ノルウェー、スウェーデン、フィンランド）には少数民族も存在し、言語問題も抱えている。しかし、宗教的には国家公認の福音派が普及しており、個人の自立と責任を重んずる風潮がいきわたっている。こうしたピューリタンの価値観の浸透が産業化とうまく合致し、ITやファッション、デザインなどで独創的な産業やものづくりを生み出してきた。また、新自由主義や新保守主義が世界を席卷する中でも、独自の教育理念を保持し続けてきた。北欧型教育の理念としてよく取り上げられるものに、真理、合理性、価値中立、倫理などがあるが、これらはピューリタンの価値観と一致するところが多い。

北欧諸国では長く、社会民主主義勢力が政権を運営してきた。社会民主主義の教育理

念は、知識を注入する教育ではなく、「為すことで学ぶ」という進歩主義的な教育哲学に重きを置いている。そのため、政府の主導によって、機会均等、協同、社会性、連帯を教育の理念として定着させていった。具体的には、地域に根差した教育、知識を自らで獲得するような、探求や創造的発案に基づいた問題解決力を養うことが目指された。教育方法としては、グループ学習の利点が強調されてきた。たとえば、ノルウェーで1997年に実施された教育改革では、「テーマ中心学習」が柱のひとつに据えられた。その特徴は、科目の境界を超えた特定のテーマを重視する点にある。すなわち、定められたテーマについて、自然科学や人文科学など複数の視点から取り上げて学ぶという方法である。

1970年代ごろから世界的にマイノリティの権利擁護や自然環境保護の問題が注目を集め始めたが、北欧諸国の教育においても、こうした諸問題に対する関心が強まった。とりわけ高等教育機関においては、社会的弱者への配慮、女性や少数民族の権利保障、自然・環境保護に対する関心が著しく高まり、伝統的な講義は大きく減少した。代わって、学生が生産的な活動を行えるよう教育が再編され、個人活動よりもグループ活動が強調されるようになった。この理念は現在でも北欧諸国の大学に息づいている。

北欧型教育の理念を象徴するもうひとつの制度が、国民高等学校制度である。同校には高校を卒業して大学に入学する前の生徒が入学することもあれば、社会人が入校する場合もある。「生きた言葉」によるコミュニケーションを通して、民主主義、文化的多様性、環境問題といった社会的課題と自己のかかわりについて考えを深めていくという教育である。同校の制度によって、北欧（特にデンマークとノルウェー）の生涯学習の基盤が形づくられている。

世界的に新自由主義や新保守主義が席卷する中で、北欧の教育もその潮流に巻き込まれている。特に、全世界を画一化しようとするグローバル化の波は、北欧にも押し寄せている。ノルウェーでは伝統的に、1年間のエクスフィル(基礎教育)、2年間のグルンファグ(専攻)など独自の課程で大学が運営されてきたが、国際化の流れの中で、学士・修士・博士へと2001年に統一された。それでもなお独自の教育理念・教育哲学が息づくのは、上述したような社会民主主義的な価値観によるところが大きい(澤野2016参照)。

2. 北欧社会の抱える課題

2.1. 市民の多様性

一般的に北欧諸国というと、男女平等が進み、高い税負担の代わりに高い福祉を実現した国々ととらえられている。また、マイノリティへの人権保障も手厚く、フィンランドのように、国際的にも注目される高い学力水準にある国々というのが一般的なイメー

ジだろう。

しかしながら、マイノリティへの人権保障が手厚くなったのも、その背景のひとつに、国内に多様な人々を抱えているという事情がある。ノルウェーには、北極圏を中心に先住民族であるサーミ人が約10万人居住していると推計されている。また、第二次世界大戦後、労働力を確保するため、パキスタンを中心とする南アジア諸国から大量の移民を受け入れてきた。さらに近年では、社会主義国家の崩壊や中東情勢の不安定化を受けて、東欧諸国や中東諸国からの移民や難民も流入している。

こうした国内情勢の不安定化を象徴する事件が、2011年7月に勃発した。計77名が死に至った銃乱射事件である。犯人とされる男はキリスト教原理主義者で、ノルウェー政府の移民政策や人権政策に強い不満を持っていたという。それでもなお、この事件を受けて当時のストルテンベルグ・ノルウェー首相は、次のような声明を発表している。「私たちの国は小さいですが、誇るべき市民による国です。私たちはいまだ起きたことにショックを受けていますが、私たちは私たちの価値を放棄することはありません。私たちのこの事件に対する答えは、より民主的に、より開放的に、より人間性を豊かにする、ということです。決してナイーブになってはいけません」。北欧型民主主義の強さとしなやかさを象徴することばである。

実際、この事件の犯人は、他の事件の受刑者と同様に、開放的な刑務所で処遇を受け、大学教育まで受けているという¹⁾。憎悪犯罪に対して憎悪で対処することは国として守ってきた大切な価値を転覆することにつながり、結局犯人の思うつぼであると、ノルウェー国民は考えたわけである。こうした対応は、テロや局地的な戦争が横行するグローバル社会に生きるわれわれ日本人にとっても他人事ではなく、重大な問いを突き付けている。

ノルウェー統計局の推計によると、ノルウェーでは現在、人口の約10%、およそ500,000人の移民が生活しているという。このうち80,000人ほどは、ノルウェー生まれの第2世である。ノルウェー政府は、特にノルウェーに来て間もない移民の子どもに対しては、ノルウェー語の特別教育を施しており、オスロでは22.7%の生徒が特別教育を受けている。しかし、PISAなどの結果を見る限り、移民の子どもとそうでない子どもとの間には、いまだ高い学力格差が存在するという（中田2008参照）。

同じくノルウェー統計局の推計によると、小学校1年生段階で、両親とともに暮らしている子どもは80%弱、これが17歳段階になると、60%台にまで低下する。その最大の原因は両親の離婚である。男女共同参画が進み、女性でも働きやすい社会、福祉が行き届いた社会をつくり上げたノルウェーは、逆にいうと、離婚しやすい社会、結婚にこだわらない社会でもある。このような家族の多様性も、ノルウェー社会、ひいては北歐社会のひとつの特徴である。

こうした多様な市民を抱える北欧社会においては必然的に、教育においてもシティズンシップの育成が目指される。多様な市民が協働してひとつの社会をつくり上げる上で基盤となる、人権や多文化といった概念をいかにして身につけさせるのか、という点に力点を置いた教育が展開される。1で述べた、北欧型教育の理念・哲学は、シティズンシップ教育の背景ともなるものである。

2.2. 環境政策と環境教育／ESD

北欧におけるシティズンシップ教育の原理は、環境政策や環境教育ないしESD（持続可能な開発のための教育）の現場にも生かされている。世界が環境問題に着目するようになった1972年の国連人間環境会議はスウェーデンの首都ストックホルムで開催され、ストックホルム会議と呼ばれている。その後の世界的な環境保護活動の活発化を受けて、スウェーデンでも、炭素税の導入、原子力発電所の撤廃、地域の環境政策である「ローカル・アジェンダ21」の実施など、先進的な環境政策を進めている。

また、「持続可能な開発」の概念が初めて提唱されたのは、国連の「環境と開発に関する世界委員会」が1987年に公表した“*Our Common Future*”という報告書においてであるとされているが、この委員会の委員長は、ノルウェーの首相を務めたグロ・ハーレム・ブルントラントであった。ノルウェーはまた、「ディープ・エコロジー」という環境思想を生み出した哲学者アルエ・ネスを輩出している。既存の環境運動を、人間中心主義の「シャロー」なものを見なすラディカルさ故に主流派にはなっていないが、持続可能性に関する根源的な倫理的問いとして、価値を有している。

こうしたスウェーデンやノルウェーの動きは自然享受権ないし万人権という概念に支えられている側面があると思われる。これは、観光客も含めてスウェーデンに住む誰もが、森林や野山に自由に出入りし、その自然を享受することができるという、パブリック・アクセス権のひとつである。たとえば、スウェーデンでは、こうした権利観に基づいて「森の妖精ムツレ活動」という子ども向けの体験教育が盛んにおこなわれている（清水2001参照）。このように、北欧諸国における環境政策や環境教育／ESDは人権や権利といった概念と密接に結びついており、シティズンシップ教育の一環としても位置付けられるものである。

以上のように、北欧諸国も、グローバル化の波の中で、移民や家族形態の多様化、環境問題といった様々な現代的諸課題を抱えており、こうした諸課題に対してノルウェーは教育を通してどのように対処しているのか、その教育内容や教育方法を調査・実検し、その意義と我が国への示唆を提示することが本論文の目的である。その際、本論文では特に、〈シティズンシップ〉という側面に焦点を合わせる。後述するように、ノルウェー

の中等教育・高等教育においては、シティズンシップという要素をいたるところで見出すことができた。他方で、日本でも近年、シティズンシップ教育の重要性が喚起されており、その波は高等教育にも及んでいる。しかしながら、日本の高等教育におけるシティズンシップ教育のあり方について提起した研究はいまだ少なく、こうした点からも、ノルウェーを鏡として、わが国の高等教育におけるシティズンシップ教育のあり方を考察することは意義があるものと考えられる。

3. 先行研究の検討

シティズンシップという概念を最初に広く社会に提起した研究として、マーシャル(1993)を挙げるができる。そこで提示されたシティズンシップの定義は、「経済的福祉と安全の最小限を請求する権利に始まって、社会的財産を完全に分かち合う権利や、社会の標準的な水準に照らして市民として生活を送るに至るまでの、広範囲の諸権利」(15頁)というものである。社会的諸権利(社会権)を基軸に据えつつも、市民的権利や政治的権利を包含する概念であり、こうした権利を遂行できる資質を備えた市民を育成することが、シティズンシップ教育ということになる。

他方、グローバル化が進展するに伴い、人権、環境、持続可能な経済をはじめとする多くの地球規模課題が、教育のなかでも重要なテーマとして取り上げられるようになってきており、そこでは、「世界に対する人道的かつ環境的に正しい態度を形成するうえでの、グローバルな倫理の役割」が強調される(北村2016参照)。つまり、今日の教育における重要な目的が、グローバルな倫理を理解するグローバルな意識をもった市民(グローバル・シティズン)を育てることにあると見なされている。このように、昨今のグローバル教育の文脈では、地球規模の持続可能性に係る様々な課題への主体的な関与が重視され、シティズンシップの範囲は、必ずしも一国内に限定されない。

さて、PISAなどの国際学力調査で高い得点を記録したフィンランドと比べて、ノルウェーの教育については、日本ではそれほど注目を集めてこなかった。しかしながら、グローバリゼーションが席卷する中でも、独自の教育理念・教育哲学を堅持しようとするノルウェーの教育には、日本としても汲むべき点が多い。こうした観点から、ノルウェーの教育について紹介したり、日本の教育と比較したりする研究も、少ないながらも現出している。特に、本研究の関心であるシティズンシップという観点からは、以下のような研究がみられる。

たとえば、Biseth(2011)や樋口ほか(2017)では、ノルウェーの教育内容やシティズンシップ教育について簡潔に紹介されている。それによると、ノルウェーの学校教育改革では、国内の少数者集団の基礎的学力について強い問題意識をもって取り組まれて

いること、学びを個人の努力だけでなくコミュニティの中に位置づけ、教育から学びへと焦点を移行させていること、複雑化する社会におけるシティズンシップ教育という点から、総合的な学習カリキュラムの構築・実践が目指されていること、国語（ノルウェー語）や音楽といった教科も文化や社会の中で文脈的にとらえられ、多文化共生に向けての素材とされていることなどが明らかにされている。これらの文献は、シティズンシップ教育という点で、日本にとっても大いに参考になるものである。

シティズンシップは教育内容のみに反映されるわけではない。ノルウェーの教育におけるシティズンシップ性を端的に反映するのは、たとえば大学における学生参加の法制化である。オスロ大学における大学運営への学生参加の実態や問題点を洗い出した廣内（2012）によると、ノルウェーでは2005年から施行されている大学法によって、学内の最高議決機関である理事会に、学生代表の参加が義務付けられている。ただし、こうした活動に対して多くの学生は無関心であり、学生が参加することの利点も明瞭になっていないという。こうした問題はあるにせよ、学生を大学運営の重要な当事者とみなし、そこに参加させるという方式は、ノルウェーの教育におけるシティズンシップ性をあらわすものでもある。

他方、日本におけるシティズンシップ教育の現状はどのようなものなのだろうか。小学校から高校まで、また様々な教科を通して、シティズンシップの育成を試みる教育が実践され、その成果も多数公表されている。ただし、本研究の主な関心は大学における教育内容や教育方法にあるので、ここでは、日本の大学におけるシティズンシップ教育を検証した研究を取り上げたい。

たとえば杉岡（2016）は、論争的時事問題に関する学習や、若年層の投票率向上に向けた実践など、自身が取り組んできた教育実践を基に、高等教育におけるシティズンシップ教育のあり方として、「学部の専門科目や教養科目と連携したり、アクティブ・ラーニングやPBLの要素を組み込むなどして、初等・中等教育にはない『政策知』『専門知』の獲得を目指すこと」（141頁）を提唱している。また、高橋（2013）によると、大学におけるシティズンシップ教育としては、その内容として「世界の事象の理解の枠組みだけでなく、政治的・経済的・社会的争点と様々な立場、価値観、利害対立と民主主義的な決定のあり方について批判的に学習し経験する」（188頁）こと、その目的として「学生が政治的なりテラシーを身につけ、主権者として成長すること」（188頁）を掲げている。杉岡も高橋もその目指すべき方向性はほぼ同じであり、今後は、こうした枠組みのもととなされた実践の提示とその検証が求められるといえるだろう。

と同時に、主に教育社会学を中心に、現下のシティズンシップ教育のあり方やその言説に対する批判的検証も進んでいる。その代表的な論者である仁平（2009）によると、教育で獲得できるとされるスキルや徳性を市民性の要件とすることは、「一定の確率で

失敗＝外部を生み出すため－必ずある人々を『非市民』として排除・周辺化することにつながる。市民として生きる権利は、主体のバージョンアップという〈教育〉の運動とは独立した形で普遍主義的に保障される必要がある」(195頁)。ここでは、シティズンシップ教育という形で社会保障政策に教育が侵入することで、新たな排除や社会権の空洞化がもたらされることが懸念されている。こうしたシティズンシップ教育に対する批判的応答も、今後の議論においては十分汲む必要がある。

以上の検討を総括すると、今後の研究の方向性としては、以下のような点が目指されるべきであると思われる。まず、諸外国の事例を参照としながら、日本の高等教育においても、その実践と検証を積み重ねていくこと、その際には、シティズンシップ教育が生み出す負の側面にも目を向け、決してシティズンシップという概念や実践をカノン化しないこと。本研究でもこの立場に立ち、以下事例の分析を進める。

4. 調査の概要

2017年3月に、ノルウェーの中等教育機関及び高等教育機関を訪問し、関係者に対するインタビュー調査を実施した。訪問先一覧は表1の通りである。以下、ここでの聞き取りの結果や、各大学等から提供された資料を基に、分析を進める。

表1 ノルウェーにおいて訪れた中等教育機関及び高等教育機関 (2017年3月)

日付	場所	訪問先	面会者	アジェンダ
3月10日	オース	ノルウェー生命科学大学 (Norwegian University of Life Sciences) 国際環境開発学科 (Department of International Environment and Development Studies)	学科長 教授 1名 准教授 2名 他1名	発展途上国の環境開発論に関するカリキュラムと教育実践について
3月10日	オース	ノルウェー生命科学大学 学習センター (Learning Centre)	准教授1名 ピア・サポート・スタッフ 3名	学習サポート、特にピアアカデミックライティングサポートの取り組みについて

3月14日	ドラ ン メン	現地中学校 (Marienlyst Skole)	教職員 教育実習生 生徒たち (国語と社会の2クラス)	現地中学校の 現場および国 語と社会の教 育実践につい て視察・懇談
3月14日	ドラ ン メン	サウスイーストノル ウェー大学ドラ ンメン校 (University College of Southeast Norway at Drammen)	学科長 教授 1名 准教授 3名 他 2名	シティズン シップ教育、 人権・多文化 教育等につい て
3月15日	ノー トッ デン	サウスイーストノル ウェー大学ノー トッデン校 (University College of Southeast Norway at Nottoden)	学科長 教授 2名	環境芸術の取 り組みについ てインタ ビュー、 授業における ICT活用につ いて
3月16日	オス ロ	ノルウェー理科教育セン ター (Norwegian Centre for Science Education)	准教授 3名 他 1名	ノルウェーの ナショナル ESDイニシア ティブについ て

5. ノルウェーの教育機関におけるシティズンシップ教育に係る取り組み

5.1. カリキュラムにおける〈倫理〉

サウスイーストノルウェー大学ドラ
ンメン校は、ノルウェーでのシティズンシップ教育や多文化教育の拠点のひとつである。サウスイーストノルウェー大学は教員養成系の高等教育機関であり、シティズンシップ、多文化性の中の人権といった点に十分に対応できる教師を育成することは、ノルウェーないしグローバル社会において必須であるという理念に基づき、**Human Rights and Multiculturalism** という修士課程プログラムを用意している。本プログラムは英語で実施され、所属学生は半数程度が留学生とのことである。留学生は、スリランカなどの南アジア諸国、ウガンダなどのアフリカ諸国、パレスチナなどの中東諸国と、世界各国から来ている。

プログラムの目的として、文化的・宗教的なりテラシーと感受性を育成すること、そ

して、教員およびその他の職業における個人の価値観、世界観、志向性についての根源的な意識を育成することのふたつが挙げられている。宗教とその世俗化、文化的・宗教的多元性の文脈における価値観の発達などについて、基本的には少人数でのディスカッションを中心に進められる。修士論文のテーマには、社会統合、マイノリティ、移民、シティズンシップ教育、宗教と人権、急進主義と過激主義、子どもの人権、紛争発生後の和解プロセス、教育の多様性などがある。

参加者の属性によって、時として授業中の議論が非常に白熱し、制御が困難なレベルになると言う。例えば、同じ宗教でも敬虔な信徒と世俗的な国から来ている信徒とで価値観が異なる場合、また、トルコ人とクルド人、中国人とチベット人など、現実の世界で友好関係にない者が含まれている場合などである。しかし、担当教員たちは、そのような状況こそを楽しむ、それこそがまさに教員たる我々の求めるものであると明言していた。授業を観察したわけではなく、また、そのような状況になった場合に具体的な実践レベルでどのように行動するのかは必ずしも明確ではなかったが、少なくとも、センシティブな状況やテーマを避けることなく、それらを前提とした教育実践が実施されていることが示唆された。また、担当者からの話や提供資料の中に、倫理 (ethics)、価値観 (value) といった用語が多いことも特徴のひとつである。倫理という用語が、遠い世界の哲学の話ではなく、様々な人間が構成する社会の様々な現実的な場面ないし意志決定の場面で、判断基準として重要であると認識されていることが示唆される。

上記以外に、サウスイーストノルウェー大学ドランメン校では、合併前（サウスイーストノルウェー大学は、2017年3月時点で8つのキャンパスから構成されているが、それ以前に様々な高等教育機関の合併を繰り返している）のブスケルー大学時代に、Citizenship, Ethics and Social Responsibilityという、学部横断的科目を試験的に実施したとのことである。この科目は、2011年に77名の死者を出したテロ事件を受けて、学部生の市民性、倫理的判断基準、道徳的責任性などへの感受性を高めるという目的で、2012年度に実施された。政治哲学、文学・映画、視覚芸術、科学技術の歴史、社会心理学など様々な分野の考え方に触れ、グループベースのディスカッションを行うという構成だった。大学統合等のプロセスの中で、現在は実施されていないということであるが、ノルウェーにおける、既存の多様性の包摂を旨とした社会の価値観を、異質性の排除といった方向性に変化させかねない暴力的事件を受けて、これに対応しようと、リベラルアーツを中心に据えた科目の必要が叫ばれたということは、重要な意味を持っていると思われる。

5.2. 持続可能な開発のための教育(ESD)に関する取り組み

本節では、小・中・高校で実施されているナショナルESDイニシアティブの「サス

「サステナブル・バックパック」について取り上げる。先述したように、北欧諸国では、環境に対する権利は市民の権利のひとつとして位置づけられており、したがって、ESDもシティズンシップ教育の重要な要素として位置づけられていると解釈できる。

サステナブル・バックパック（以下SB）とは、ESDに関するノルウェーのナショナル・イニシアティブのひとつである。ノルウェーの教育・研究省と気候・環境省の管轄の下、ノルウェー理科教育センター（オスロ大学内にあるが、教育・研究省の機関）がコーディネートの主体となり、2009年から実施されている。ノルウェーにおけるDESD（国連持続可能な開発のための教育の10年）への対応の一環という位置づけをなされている。

SBの目的は、教師と生徒の持続可能な開発および地球規模の環境的課題に関する理解と意識向上を促進すること、そして、教師と生徒に現在および未来の環境問題に対する解決策を探し出す手助けとなるコンピテンシーを与えることとされている。具体的には、採択された各学校は、何らかの形のスクールプロジェクトをESDの一環として実施する。何を行うか、また、どの科目で実施するかは各学校が自主的に決める。2009年から2016年までで合計576の学校で実施されており、このうち、約半分は小学校での実施とのことである。3年間のプロジェクト期間があり、各年、活動支援のための資金が支給される。また、教員に対する研修が、ノルウェー理科教育センター教員、各地の大学の教員などによって行われる。研修のために、1年に3回のワークショップが開催され、その際に、自分の実践の経験等を踏まえて議論や意見交換を行う。ノルウェー理科教育センターは、これらの知見をまとめた教師へのガイドブックを、ノルウェー語でインターネット上に公開している。

以下、スクールプロジェクトの事例を二点紹介する。

ひとつは、小学校でのプロジェクトで、テーマは「自分たちの町に港ができたらどうなるか」である（図1）。対象教科は、理科、社会、算数、および国語となっている。港の建設という開発行為に伴い、社会経済や生態系がどのように変化するかといった世界の連関性、そしてその帰結は望ましいものかといった価値観に係る見方を身につける学習プロジェクトであったとのことである。特に情報の集め方、事実や科学的知見に基づいた議論の仕方等を総合的に学んだという。学校の外での関係者へのインタビューなども積極的に実施し、また、湾港関係者やアウトドア団体とも連携して実施された。最終成果物として、生徒たちは、市の施設で、市長ら市の関係者を前にプレゼンテーションを行ったとのことである。

もうひとつの事例は、高校での実践で、「地域における授粉媒介者（pollinator）の個体数を増やすために何ができるか」である。地域の生態系に対して具体的に何ができるかを考えて実行するという、態度に係る側面が含まれている。対象教科は、理科系教科、

図1 小学校でのスクールプロジェクトの資料

Fag: naturfag, samfunnsfag, matematikk, norsk

Trinn: 4.trinn, 7. trinn

Læringsarena: Håkvikleira, skolen, nærmiljøet

Samarbeidspartnere: Narvik kommune, Narvik havn, Ofoten friluftsråd



«Elevene vet hvordan de kan fremme sine synspunkter i lokalmiljøet og de kjenner godt til hva som skal til for å begrunne sine argumenter. De vet hvordan de kan utnytte sin fagkunnskap for å opparbeide en god argumentasjon. Elevene har fått muligheten til å lære seg å respektere ulike synspunkter i en sak og hvordan man kan ta hensyn til dette i et saksfremlegg. Elevene har blitt bevisste hvilken påvirkning et inngrep i et naturområde kan medføre for lokalmiljøet.»

社会系教科、数学、および国語である。ノルウェー生命科学大学、植物園などの外部機関と連携し、同様に学校外での活動を多く含んで実施されたとのことである。

SBで特徴的なのは、スクールプロジェクトが実施される教科が多岐に渡っていることである。これは、様々な分野の教師が、スクールレベルのプロジェクトに、それぞれの教科の視野から、総合的に取り組むということであり、例えば、数学教師からは、モデル化と予測、統計的・数学的思考方といった観点から貢献が行われるとのことである。ノルウェー理科教育センターが実施したノルウェー全土の採択校へのアンケートによると、理科は全ての採択校で対象となっており、社会科は88.4%で対象となっている。国語（ノルウェー語）の66.5%、体育の65.2%、算数/数学の63.9%がそれに続く。その他、家庭科、美術等での実施もある。他方、日本でも、いくつかの分野の教師が連携してスクールプロジェクトを実施している事例の報告があり²⁾、SBにおける取り組みと類似性があると見ることができる。

石井・藤垣（2016）は、専門課程に進みある程度の専門性を持った段階での教養教育を「後期教養教育」と呼び、特に、自らの専門分野を超えて分野間を往復する能力を身につけることにより、自分自身の既存の発想や物の見方という制約から自らを解放することを重視している（リベラルアーツとは、人間を種々の拘束や制約から解放して自由にするための知識や技芸である）。各教科の教師が、既に大学を卒業し、各教科という分野で教育活動を行っている存在であるならば、教育実践の場で、あるスクールプロジェクトのゴールに向かって、他の教科の教員とともに、自分の教科の特性を活かしな

がら、生徒たちが問題解決に向けて試行錯誤することの支援を行うことは、後期教養教育の一環になっているとの解釈も可能かと思われる。

また、いずれの事例でも、地域コミュニティや大学といった、外部機関の協働が積極的に行われており、また、学びの場が学校外であることが多い。これらも、日本のESDの取り組みと共通すると思われる。

上記の点は、SBで向上させるべきとされている教師のコンピテンシーとも密接に関連する。SBでは、教師のコンピテンシーを、①Inquiry-based（生徒への問いかけを重視したインタラクティブ性）、②Interdisciplinary（教科の垣根を超えた学際的アプローチ）、③Collaboration with externals（学校以外の外部機関との協力）、④Local environment as classroom（地域の自然・社会環境の活用）の4つと定義している。ノルウェー理科教育センターが実施したオンラインアンケートの結果によると、SBへ参加した教師は、④、③、①、②の順に、SBでの実践を通して自分のコンピテンシーが向上したと認識している。

ここで確認されるべきは、SBでこれらが向上するべきコンピテンシーと設定されているということは、これまでのノルウェーの学校教育において、教師はこれらのコンピテンシーが不足していたと認識されているということである。当方から、例えばInquiry-basedの問いかけなど、日本で一般的にイメージされる「教育の北欧モデル」といった像からは、所与の条件として満たされているような認識があると発言したところ、必ずしもそういうわけではない、北欧諸国の中でも差異があり、ノルウェーは比較的こういう側面に遅れを取ってきたと認識している、との回答があった。既存の教育実践のあり方を振り返り、ESDの取り組みを、教師のコンピテンシー改善と結びつけて実施していることが示唆される。また、これらのコンピテンシーは、日本の小学校・中学校・高校の教員や総合的な学習の時間のあり方、あるいは大学教員や教養教育・教職教育のあり方に対しても、重要な示唆を有している。

なお、ESDは、能動的学習、価値観や規範、関係性、つながり、態度などの点を重視するため、環境教育を内包しつつも、それを超えた包括的な教育実践である。しかし、それにも関わらず、ESD=環境教育として捉えられてしまう傾向があり、これは、ノルウェーにおいても同様であるとのことである。当方から、「バックパック」という用語は、登山のような自然教育・環境教育を想起させるもので、もしSBが社会的・人文的側面も包含し、しかも問題解決を主題としたアクティブ・ラーニング的なプロジェクト学習ならば、この名前はミスリーディングではないかと質問したところ、先方から、全くその通りで、我々も、ノルウェー教育・研究省にそのことは提言し、名前を変更する可能性について何度か持ちかけたが、現状変更はない、とのことであった。日本においても、シティズンシップという観点から、環境教育にとどまらない、ESDの理念を構築する

必要がある。

5.3. 高等教育における第三世界の環境と開発

本節では、高等教育の事例として、ノルウェー生命科学大学の国際環境開発学科でのカリキュラムと教育実践を概観する。ノルウェー生命科学大学は農科系のカレッジとして1859年に設立されており、ノルウェーではオスロ大学に次いで古い高等教育機関である。今回訪問した国際環境開発学科は、社会科学分野の3つある学科のひとつであり、その名の通り、主に発展途上国・新興国の環境学と開発学を対象としている。多くのコースが英語で提供されている。また、留学生の割合も他学部・専攻に比べて高い。教員の研究対象地域は、アフリカが多いようであるが、インドなど南アジア、モンゴルなど東アジアも含まれる。Elsevierなどの国際レベルの雑誌に多数投稿するなど、優れた研究機関と言える。

学部プログラム (Bachelor in International Environment and Development Studies) のカリキュラムについて、下記の12のコースと卒論が必修科目とされている。

- Introduction to Environment, Development and Globalization
- Introduction to Development Thinking
- Environmental and Sustainability Science
- Introduction to Research Methods
- Introduction to Political Ecology
- Introduction to Gender and Development
- Linking Ecological and Social Resilience
- Development Politics
- Writing Seminar
- Economics for Environment and Development
- Tropical Ecology and Biology
- Examen Philosophicum

ここで着目すべきは、“Political Ecology”、“Development Politics”といった、「ポリティクス」という用語を含むコースが必修に含まれている点である。ポリティカル・エコロジーとは、生態系ないし自然環境に係る問題を、政治的に読み解くインターディシプリナリーな分野である。安部 (2001) は、ポリティカル・エコロジー的アプローチを、①途上国における環境変化の、より広い世界経済のコンテキストの中での再読、②途上国の森林や土地、環境をめぐる政治経済的諸制度に注目した、歴史的過程と環境劣化の繋がりへの解説、③各利害関係者の主体的活動に光をあてたアクター分析、④環境問題をめぐる様々なアクターの言説実践の分析、の4つに類型化している。環境・生態系の

劣化やそれに関与する人々ないしそれから影響を受ける人々の問題を、単に科学的・技術的問題として見ず、政治経済、社会制度、歴史的観点などから構造的に分析するという点で、現代世界に重要なリテラシーと言える。しかし、日本ではマイナーな分野であり、本学科でこれがカリキュラム上必修となっているという点は興味深い。

また、Development Politicsのコースでは、“aid industry”という表現が使われているなど、開発援助をそれ自体「善」なるものとして見るのではなく、ドナーによる開発援助を政治的なプロセスとして批判的に相対化する見方を教授する設計になっている。加えて、学科のホームページやディプロマポリシーには、critical thinking, critical reflectionという表現が多数登場する。

このように、国際環境開発学科では、ポリティクスの側面や批判的思考の育成を重視している姿勢が確認される。これは、後述の「社会科の実践」とも関連するものと言える。日本でも途上国の開発問題や環境問題に関し、批判的な分析を加える学者は多いが、学科やプログラムとして、体系的に強調されている例は多くはない。本学科の、現代世界におけるリテラシーとして、ポリティクスや批判的思考を重視するという方向性は、示唆に富むものと言える。

聞き取り調査の際、ポリティカル・エコロジーのコースの担当教員には、第三世界の事象を、そこから地理的に離れた先進国で取り上げ、参加学生に具体的なイメージと問題意識とともに能動的な学習をしてもらうことの困難さにどのように対処するのかという問題意識から、具体的な教育実践について質問した。以下のような回答が得られた。

ひとつは、ロールプレイの手法を取り入れているとのことである。授業の中で、中部ベトナムの開発プロジェクトを題材に、先住民、先住民以外の住民、村の役職者、地域の開発行政主体、国家の開発行政主体、企業など、様々なステークホルダー（利害関係者）に分かれて、どのように開発を進めるべきか、そもそも開発行うべきかを議論しようという実践を行ったとのことである。教材や資料は、二次資料から自分で作成することである。

もうひとつは、これもロールプレイの一種であるが、具体的な状況下で、条件をいくつか設定し、それぞれの場合に、ある主体はどう行動するかを、学生たちに考察させるものである。ある教員が実施しているのは、同じ丘陵地で上下に隣り合う農地を有する農民Aと農民Bのケース（Aの農地がBの農地よりも上方にある）で、Aの農地からの表面流出水によってBの農地が被害を受けており、技術的な解決策がAの農地にフェンスを建てることである場合、Aがフェンスを建てる際のコスト、裁判でBが勝つ可能性、あるいはAとBが親族関係である場合など、いくつかの条件を変えて、それぞれの場合でAとBはどう行動すると考えられるかを考察する、というものである。これは、環境経済学で重要なテーマであるコースの定理を、具体的な事例で理解させるための試みで

ある。

ロールプレイは、日本でもいくつかの開発教育の教材で紹介されており（開発教育協会の出版物など）、途上国の開発や環境を考えるにあたって、有効な教育実践であると見られている。氏の実践はこれに呼応するものと言えるだろう。また、石井・藤垣(2016)は、ロールプレイについて、「1つの役を演じることで、『自分ごと化』し、感情移入が可能」になるとともに、「別の役割の人たちへの反論、批判を考えたり、自分とは異なる役の立場から自分の役を批判したりすることを通して、1つのコミュニティに寄り添った考え方とメタレベルでの再考を繰り返すことが可能」になり、その繰り返しによって、「みずからを一元的な役割に閉じ込めようとする力からの解放が可能」になると指摘しており、この手法は、リベラルアーツ的素養を鍛える意味でも有効性が高いと見られている。日本の総合的な学習の時間や教養教育においても、受講人数にもよるが、応用可能性が高いと思われる。

なお、教員との面会の場に、日本人の修士学生、および日本に留学経験のある中国人の学部生が同席しており、ノルウェーの高等教育について彼女たちの認識を聞く機会があった。まず、2名とも、批判的思考のあり方について言及していた。国際環境開発学科では、教員が明示的に、自分の言うことや見方を批判的に考察し、異議をととなえ（challenge）なさいと発言し、授業で学生にそれを求めてくる。学生の方も、積極的にそれに呼応する。日本で受けた教育と全く違っていると、2名とも驚きの念を持っていた。また、教員が非常に近づきやすい存在であり（accessible）、また、教育活動に専心的（engaged）であるとコメントがあった。こうした所感も、日本の教育を反省的に検証する上で、非常に意義のあるものである。

5. 4. Marienlyst Skoleにおける社会科の実践

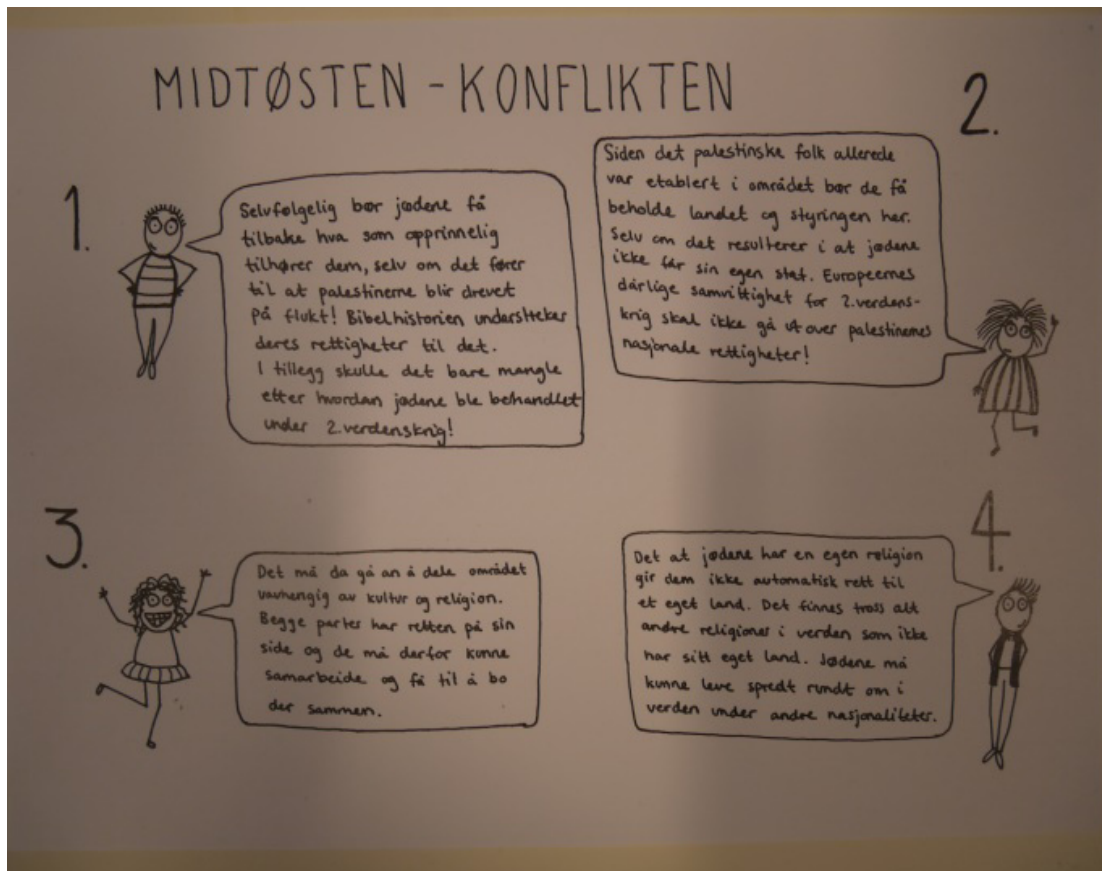
人類がつくり上げてきたあらゆる事物には、何らかの形で多かれ少なかれポリティクスが存在する。それは、科学や技術とて例外ではない。科学において特定のパラダイムが力を持ち、特定の技術が社会に受け入れられ、また逆にすたれていくのは、科学や技術も社会的なポリティクスの力学の中にさらされているからである。ことに、制度や組織、文化、芸術、歴史、倫理、思想、価値、ことばなどを主要な研究対象とする人文科学・社会科学においては、そうした人類の営みの背後にあるポリティクスを主題化することが極めて重要である。

この点は、人文・社会科学を教授する教養教育についても当てはまる。言説、史料、制度、法律、経済、組織、教育、文化、社会、宗教、民族、環境、人間関係など人文・社会科学の研究対象・分析対象は多様に存在するが、そのどれもが人々の葛藤や紛争を経て生み出され、社会の権力構造や排除と抑圧の機制を内在させている。極言すれば、

ポリティクスを読み解くことこそが人文・社会科学の課題に他ならない。したがって、教授するテーマにどのようなポリティクスが内在しているのかを可視化することが、人文・社会科学教育には強く求められる。本調査では、この点で大いに参考になる事例を見出すことができた。それが、Marienlyst Skoleにおける社会科の実践である。

Marienlyst Skoleは大学ではなく、いわゆる日本の中学・高校に相当する学校であるが、そこで実験的に行われている社会科の授業は、日本の教育にとっても極めて示唆に富むものであった。訪問時に扱われていたテーマは中東問題で、まず生徒には中東問題に関する4つの立場が書かれたプリントが配布される(図2)。各自そのプリントを読んで自分の意見を決めた後、教室内で4グループに分かれ、それぞれの立場の正当性や他の立場の問題性について話し合う。その後、グループ間で討論するというものである。討論の最中に違う意見のグループの主張に感化され、グループを移動する生徒もいた。60分の授業であるが、かなり密度の濃い授業のように感じられた(ただし、発言する生徒は限られており、この点は日本と同様の問題を抱えているように見える)。

図2 Marienlyst Skoleにおける社会科の教材(中東問題)



まず参考になるのは、中東問題という極めて重要ではあるが、かなり政治的な問題を様々な政治的立場に配慮しながら取り上げているという点である。日本にとっては間接的なかわりしかないように見えるかもしれないが、中東問題は現代史や国際関係、グローバル社会における最大級の政治的課題である。宗教、歴史、民族、エネルギー、戦争、独裁制と民主制など、グローバル教養にとって避けがたいいくつかのテーマが内包されている。グローバル人材の育成を目指す日本にとっても、当然十分に扱われるべき課題である。今後、日本の教育機関においても、中東問題や民族問題、宗教問題に関する科目や学習機会をより充実させることが望まれる。

ついで教育方法についてである。この授業では教師があらかじめ様々な意見を示した上で（多様な意見への配慮）、各自がそれを深化させ、そして主張をぶつけ合う、話し合いの中で妥協や葛藤を経て自らの主張を変えていくという経験を生徒たちはしていた。すなわち、ポリティクスを可視化し、それを経験する過程である。こうした方法は、先に紹介したロールプレイングなどと同様、日本の中等教育や高等教育における教育方法の改善にとっても示唆に富むものである。大学だけでなく、次期学習指導要領ではアクティブ・ラーニングの意義が強調され、その実践が各段階の学校に強く求められるようになるが、こうした論争型の討論授業を諸外国を含め広く収集し検証することは、アクティブ・ラーニングの高度化にとっても極めて重要なものである。

6. まとめと課題

以上、ノルウェーにおける訪問調査・聞き取り調査の結果を、シティズンシップという観点から位置づけ、その意義や課題、また日本の教育との一部比較を試みた。総じて言えることは、小学校から大学を通して、また専門とする学問の分野にかかわらず、どの教育段階・教育機関でもシティズンシップの育成が極めて重要視されているということである。むろん、シティズンシップとは多義的な概念であり、学部や学校段階によって、どういった内容のシティズンシップを重視するのかは異なっていた。たとえば、多文化を重視する大学もあれば、ESDを通じたシティズンシップ教育を進める機関もあった。しかし、いずれにせよ、それらのカリキュラムや教育方法の根底にシティズンシップが据えられていることは確認できた。

翻って、日本ではシティズンシップの育成を基盤にする教育機関はそう多いとはいえない。今後、カリキュラムを構築する上で、今回紹介したノルウェーの事例などは非常に示唆に富むものである。一方で、仁平（2009）が指摘するように、日本においても、いわゆる「エリート校」を中心にシティズンシップ教育に傾注する学校も存在する。しかしながらそれが、「エリート校」に限られるならば、むしろシティズンシップ教育は

社会に排除と分断を生み出す機制ともなりかねない。また、その内容が、たとえば模擬投票などの形式的な主権者教育へと矮小化されるなら、シティズンシップの重要な構成要素である社会権や社会的関係性が軽視ないしは無視されかねない。シティズンシップ教育は、あるいはシティズンシップ教育こそが、シティズンシップという概念のもつポリティクスに注意する必要がある。

注

- 1) 「連続テロから5年復讐という選択肢を拒み続けるノルウェー『Newsweek日本版』<http://www.newsweekjapan.jp/stories/world/2016/07/5sns.php>参照
- 2) 公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター 2016『協働学習プロジェクトをはじめよう: ESD Foodプロジェクトの実践から』http://www.unesco-school.mext.go.jp/mumh41lgs-230/?action=common_download_main&upload_id=12191参照

参考文献

- 安部竜一郎 2001 「環境問題が立ち現れるとき: ポリティカル・エコロジーの構築主義アプローチの導入」『*相関社会科学*』第11号 34-50頁
- Biseth, Heidi. 2011. Citizenship education in Scandinavian multicultural schools: A comparative study of students' and teachers' perceptions. *Citizenship Teaching & Learning* 7(1): 71-88.
- 樋口聡・Heidi Biseth・山内規嗣・児玉真樹子・中井悠加・永田祥子 2017 「グローバリゼーションと学校教育に関するノルウェーと日本の国際比較研究」『*広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書*』87-96頁
- 廣内大輔 2012 「大学運営に関する学生参加の実際とその課題—ノルウェーの事例を中心に—」『*広島大学高等教育開発センター大学論集*』第43集 255-270頁
- 石井洋二郎・藤垣祐子 2016 『大人になるためのリベラルアーツ: 思考演習12題』東京大学出版会
- 澤野由紀子 2016 「グローバル時代における『市民』の育成」北村友人編『*岩波講座 教育 変革への展望7 グローバル時代の市民形成*』岩波書店
- マーシャル他 1993 『*シティズンシップと社会的諸階級*』法律文化社
- 中田麗子 2008 「訳者あとがき」A・H・アンドレセン他『*新しく先生になる人へ—ノルウェー教師からのメッセージ—*』新評論
- 仁平典宏 2009 「〈シティズンシップ／教育〉への欲望を組みかえる」広田照幸責任編集『*自由への問い5 教育—せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」—*』173-202頁
- 清水麻記 2001 「スウェーデンにおける学校と地域システムを通じた環境教育」『*広島大学大学院教育学研究科紀要*』第50号 33-40頁
- 杉岡秀紀 2016 「わが国の高等教育におけるシティズンシップ教育の必要性和実際」『*京都府立大学学術報告 (公共政策)*』第8号 129-144頁
- 高橋進 2013 「大学におけるシティズンシップ教育のための予備的考察」『*龍谷大学社会科学研究年報*』第44号 185-189頁