



Title	「境界線に向き合う力」としての「教養」：コリア国際学園における教養・Liberal Arts科の実践
Author(s)	比嘉, 康則
Citation	大阪大学教育学年報. 2011, 16, p. 115-132
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/6447
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

「境界線に向き合う力」としての「教養」 —コリア国際学園における教養・Liberal Arts科の実践—

比 嘉 康 則

【要旨】

本稿の目的は、キー・コンピテンシー概念を「境界線に向き合う力」として再定義し、そのような能力の育成を試みる授業実践のあり方について考察することである。事例としては、コリア国際学園で行われている「教養・Liberal Arts科」(教養科)という授業を取り上げた。

教養科では、教育者側の「問い」と被教育者側の「回答」による対話を中心とした授業実践が行われている。教育者側はそのような対話のなかに「矛盾」を挿入することを通して、教育者側の問題状況への主体的なかかわりを求めている。しかし、「普通の授業」とは異なり、ときに「問い」に開かれたまま終わる教養科のような実践は、生徒の側に困惑を招いたり、「やりすぎ」の余地を残すものとなっていた。主体性の強要が語義矛盾であることを踏まえるならば、そこで教育者側の対応は、主体性の発露を「待ち続ける」か、主体性の希薄さそれ自体を「『問い』に転換する」といったものに止まる。このことは「境界線に向き合う力」の育成を目指す授業実践が原理的にはらむジレンマであると思われるが、そのようなジレンマの所在を語り示す教育者のあり方は、「境界線に向き合う力」としての「教養」を培う契機になりうる。

1. はじめに

近年、OECDのDeSeCo (Definition and Selection of Competencies) プロジェクトが提起した「キー・コンピテンシー」と呼ばれる能力概念が社会的な注目を集めている。PISA調査で用いられた「リテラシー」概念と同様、国際標準的な能力概念として流布し、各国の教育政策に影響を与えてきた。本稿の目的は、「キー・コンピテンシー」概念を「境界線に向き合う力」と翻案し、そのような能力の育成を目指す授業実践のあり方について考察することである。考察にあたっては、事例として、コリア国際学園という教育施設で行われている「教養・Liberal Arts科」という授業を取り上げる。2009年度に行われたその実践を検討することで、「境界線に向き合う力」を育む授業実践の可能性と課題について試論的に考察することにした。

2. 「キー・コンピテンシー」と「境界線に向き合う力」

2.1. 「キー・コンピテンシー」

まず、「キー・コンピテンシー」概念について概略しよう。DeSeCoプロジェクトによる定義では、「コンピテンシー」とは、認知的・非認知的の両面を含む、「固有の文脈に対して、その複雑な需要にうまく対応する能力」(Rychen and Salganik 2003=2006, p.65)である。「コンピテンシー」をもっているということは、態度や感情などの情緒的要素や、知識やスキルなどの認知的要素によって構成された資源をもつと同時に、そのような資源を「ふさわしい時、複合的な場面で適切に『動員し』(mobilize), 『組み合わせる』(orchestrate)能力を含んでいる」(同, pp.67-68)。そのような「コンピテンシー」のうち、特に重要なカテゴリー群とし

て考えられているものが「キー・コンピテンシー」である。「キー・コンピテンシー」は、「社会的に異質な集団での交流」「自律的に活動すること」「道具を相互作用的に活用すること」という3つのカテゴリーで構成されると考えられており、それぞれ資料1のような能力に下位分類される（同、pp.105-121）。

資料1：DeSeCoプロジェクトが提案するキー・コンピテンシー

- ・社会的に異質な集団での交流
 - ：他者とうまく関わる能力
 - ：協力する能力
 - ：対立を処理・解決する能力
- ・自律的に活動すること
 - ：大きな展望・文脈のなかで行動する能力
 - ：人生計画や個人的なプロジェクトを設計・実行する能力
 - ：自らの権利・利益・限界・ニーズを守り主張する能力
- ・道具を相互作用的に活用すること
 - ：言語・シンボル・テキストを相互作用的に活用する能力
 - ：知識や情報を相互作用的に活用する能力
 - ：技術を相互作用的に活用する能力

このような「キー・コンピテンシー」の前提とされているのが、「反省性」(reflectivity)である。現代社会において必要とされる「反省性」とは、「さまざまな人生の状況において成人が直面する精神的な課題に対応するために必要な能力」であり、「社会空間を乗り切ること」「差異や矛盾に対応すること」「責任をとること」という3つの概念によって説明されている。グローバル経済と情報社会における空間的・精神的な柔軟性と移動性は、さまざまな文脈に自らを位置づけて理解し、行動する能力を必要とする（「社会空間を乗り切ること」）。また、複雑化する現代生活の諸問題に対して「あれかこれか」という単一の解決策を求めるのではなく、同じ現実の諸側面として矛盾を扱う能力が大切となる（「差異や矛盾に対応すること」）。そして、状況に受動的に應じるのではなく、自ら考え、自らの知識と行動指針を作り出す能力が必要とされる（「責任をとること」）（同、pp.98-103）。「反省性」とは以上のような能力を説明する概念であり、「キー・コンピテンシー」の前提・中核に位置づけられている（図1）。

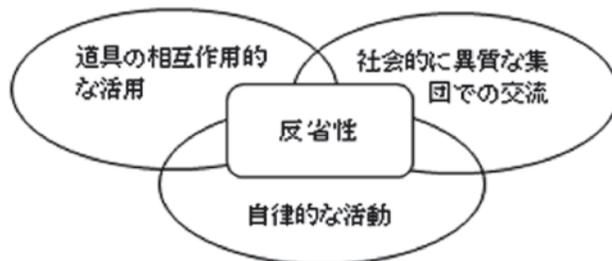


図1：「キー・コンピテンシー」と「反省性」

(Rychen and Salganik 2003=2006, p.196, p.202の図を元に筆者作成)

以上のような「キー・コンピテンシー」は、一度修得すればその後の生活において繰り返し活用できるような「スキル」とは異なる。それは、いくつかの要素に分割できる諸個人の内的な属性ではなく、「個人の属性と、その人が働きかける文脈との相互作用の生産物」（同、p.68）である。つまり、「コンピテンシーは

需要との関わりの中で概念化され、また特定の場面における個人の行為（意志、理由、目標も含む）によって実現されていくものである」（同、p.69）。その意味で、特定の文脈から相対的に独立してその有無や多寡を語る事ができる「スキル」といった概念とは区別される（同、pp.73-74）。

先述の「反省性」は、特定の文脈に応じて求められる理解と行動を主体的に判断する能力として、「キー・コンピテンシー」の前提に置かれていると言えるだろう。それは、差異や矛盾に対して「あれかこれか」という単純な図式に逃げ込むことなく、幾重にも重なる社会空間のなかで他者と相互作用を図りながら自らの意思決定を下していく能力である。

2.2. 「境界線に向き合う力」

本稿では、このような「反省性」を中核に置く「キー・コンピテンシー」概念を、「境界線に向き合う力」として位置づけなおすことにしたい。「キー・コンピテンシー」の3つのカテゴリーのひとつに「社会的に異質な集団での交流」が含まれていたり、現代社会で必要とされる「反省性」として「社会空間を乗り切ること」「差異や矛盾に対応すること」「責任をとること」が挙げられていたりといったように、既存の境界線を越えて他者との交流を試みる能力は、「キー・コンピテンシー」概念のなかで重要視されているように思われる。

既存の境界線に向き合う能力として「キー・コンピテンシー」を翻案するにあたり、ここで筆者の念頭に置かれているのは、後期近代と呼ばれる現代における「政治」の変化である。政治学の議論を参照することにして。

従来、政治は境界線によって内側と外側を峻別し、主な活動領域を内側に限定してきた。「政治とは何かについては、もちろんいろいろな考え方があるが、近代の政治は、境界線によって支えられてきた」（杉田2005、vi頁）。そこで政治と非政治を分かってきた主な境界線は、国内政治と国外政治を分割する国境線と、公的領域と私的領域を区別する境界線である。つまり政治とは、国内の公的領域のイシューに関する、国民による集合的な意思決定として専ら考えられてきた。「自由民主主義は、[中略]基本的には特定の形態へ構造化された政治の形態、つまり国際政治からの分節化を前提とする『国内政治』の、そして私的領域の特定の在り方を前提とする『公的領域』というアリーナで機能する政治原理であった」（山崎2003、124頁）。

しかし、グローバル化する世界においては、国外の出来事が国内の政治に、あるいは、国内の政治が国外での政治にダイレクトに結びつく。また、第二派フェミニズムが掲げた「個人的なことは政治的なこと」というスローガンに典型的にみられるように、DVや虐待など、私的領域の内部にも権力関係が見出されていき、社会問題化されるようになってきた。従来から政治を囲い込んできた国内／国外を分かť境界線と公的領域／私的領域を分かť境界線は、現在、流動化・多元化している（山崎2003、123-125頁）。

そのような国内／国外、公的／私的の境界線の動揺に重なって、1960年代の「新しい社会運動」の登場に見られるように、階級や宗教といった「われわれ／かれら」を分かťてきた従来の境界線も流動化・多元化する。「政治空間における敵対性と政治的境界線の形態は多元化し、どの対立軸が中心的な争点を形成するかはアプリオリには決定不可能であることが明らかになった」（同、127頁）。政治が「かれら」を排除した上で成立する「われわれ」の利害や価値をめぐるものであるとすれば、どこまでが「われわれ」の範囲なのか、「かれら」の排除は不当ではないのか、といった争点が政治的なものとして鋭く突きつけられることになったのである。

ただし、境界線は消滅したわけではない。国内／国外、公的／私的、われわれ／かれらを分ける基準の一義的な決定不可能性が明らかになった結果、境界線を引くことが恣意的な決断によらざるをえないことが前

景化したのである。そのような境界線の流動化・多元化によって進みつつあるのは、「何が政治であるのか自体を決定する政治、つまり『政治の政治』」の興隆である（同、125頁）。

以上のような境界線の多元化・流動化は人びとの自由という観点からみた場合、両義的である。それは、自由を広げる可能性があると同時に、抑圧する可能性もある。従来であれば私的な問題としてみられていた家庭内の問題が政治問題化するというように、それは一方で人びとの自由を拡大する。しかし反面、私的なものとして置いておきたかった事象が公的な光のもとにさらされるというように、他方では人びとの自由を抑圧する。また、マイノリティ内マイノリティの問題のように、単一の「われわれ」のもとで抑圧されてきた諸アイデンティティが可視化される可能性があるが、同時に、無数の「わたし」への分割によって、「われわれ」という集合的アイデンティティを掲げなければ獲得できない政治的・社会的諸権利が脅かされる場合もありうる。あるいは、最終的にどの「われわれ」にも依拠することができずに自身のアイデンティティやライフコースを形成しなければならない、という自己責任の負荷に人びとはさらされるが、その反面、「われわれ」の定義の機会が大きく開かれた結果、近年のヘイトスピーチにみられるように、あえて選び取られたナショナリズムが昂進する危険性もある（同、130-135頁）。

では、私たちはこのような両義性にどのように対応できるだろうか。山崎（2003）はそれを、「同質性や安定性に基礎を置かない民主主義」に見出す（同、135頁）。『われわれ』の形成過程で外部に放擲され、内部で抑圧された『他者』の声に絶えず耳を傾け、「同一化の論理に即して『他者』を排除・隠蔽して成り立っている『われわれ』に『他者』の契機を持ち込」むことによって、「境界線の固定化を回避してゆく政治」が必要であるとされるのである（同、137頁）。

以上のような政治学における議論を踏まえるならば、「キー・コンピテンシー」概念に基づく教育とは、「境界線の固定化を回避してゆく政治」を担う政治主体の育成を試みる教育として捉えることができる。「反省性」を内面化した人間像は、差異や矛盾に対して二者択一の決定に逃げこむことなく、他者との相互作用のなかでなんらかの解決策を求める主体として、DeSeCoの議論のなかでは想定されていた。そのようなキー・コンピテンシーは、既存の境界線を問い直し「他者」の声に絶えず耳を傾けるなかで境界線の固定化を回避する、そのような「境界線に向き合う力」であると捉えることができるだろう。

では、「キー・コンピテンシー」＝「境界線に向き合う力」の育成を試みる授業は、どのようなかたちで実践されるのだろうか。松下（2010）によれば、「キー・コンピテンシーの掲げる諸価値はあまりに多岐にわたり、そうした価値にもとづく要求がどのような〈実践〉として具体化されるのかはほとんど明らかにされていない」（同、33頁）。DeSeCoプロジェクトによれば、キー・コンピテンシーは「人生の成功と正常に機能する社会」のために必要とされる。「人生の成功」のための主要要因として挙げられているのは、「経済的地位と経済資源」「政治的権利と政治力」「知的資源」「住居と社会基盤」「健康管理と安全性の確保」「社会的ネットワーク」「余暇と文化活動」「個人的な満足感と価値志向」である。「正常に機能する社会」の特質として挙げられているのは、「経済生産性」「民主的プロセス」「連帯と社会的結合」「人権と平和」「公正・平等・差別のなさ」「生態学的持続可能性」である（Rychen and Salganik 2003=2006, pp.131-148）。このような非常に多岐に渡る要求は、はたしてどのようなかたちで実践へと転化されるのだろうか。

また、以上のような諸価値の間には、平等と自由、自律と連帯、効率性と民主的プロセス、エコロジーと経済の論理、多様性と普遍性、イノベーションと継続性、といった緊張関係がある。上述の「反省性」に基づくならば、そのような緊張関係をどちらかに解消するのではなく、同一現象の多様な側面をあらわすものとして把握し、他者との粘り強い交渉によって解決の方途を求めることが必要ということになるのだろう。しかし、「そうした能力を形成しようとする〈実践〉には多くの困難が予想される」（松下2010、33-34頁）。

本稿では、以上のような困難が予想される「境界線に向き合う力」の育成を試みる実践がどのように試みられたのか事例を検討し、困難の具体的な内容や所在とその困難を乗り越える糸口について考察することにしたい。検討の事例となるのは、コリア国際学園（Korea International School, 以下、KIS）で行われている「教養・Liberal Arts科」（以下、教養科）の2009年度の授業実践である。本節に続く3.では、事例の概要について示す。事例について検討する4.では、まず、教養科の授業の構造を取り出し、その上で、授業への生徒たちの反応から、扱った事例の到達点と課題を検討したい。最後の5.では、事例の整理を通じて、教養科の授業が「境界線に向き合う力」の育成を試みるものであることを確認し、そのような授業実践の困難を確認する。その上で、困難を乗り越える糸口について、若干の示唆を得ることにしたい。

3. 対象

3-1. 施設概要

大阪府茨木市に立地するKISは、2008年4月に開校した中高一貫校である。民族団体の枠をこえた在日コリアン⁽¹⁾のエスニック・スクールという性格をもつと同時に、朝鮮半島をルーツにもつ者に限定しない生徒募集を行っている。2010年4月現在、運営母体は特定NPO法人であるが、学校法人および各種学校設置認可の申請を予定している。在校生は、2010年4月の時点で、中等部25名、高等部15名である。設立3年目であるため、まだ卒業生は輩出されていない。

掲げられている理念は「『越境人』の育成」である。KISの「建学の精神」（資料2）によると、「21世紀の国際社会は、グローバル化と情報化が加速する一方で、政治・経済・社会・文化のあらゆる面において、解決すべき人類共通の課題にも直面している」。「越境人」とはそのような「21世紀の国際社会」に対応できる人間であり、その有する能力については、「個性と多様性の尊重を基礎とした創造力の溢れる人間」、「柔軟な発想と幅広いコミュニケーション能力を兼ね備え、問題解決能力に優れた人間」、「自らのアイデンティティについて自由に考えることができ、かつ確かな学力と豊かな個性を持った創造的人間」、「複数の国家・境界をまたぎ活躍できる」存在、といった言葉で定義されている。このように語られる「越境人」は、キーコンピテンシーないし「境界線に向き合う力」と親和的であると言えるだろう⁽²⁾。

資料2：KISの「建学の精神」

21世紀の国際社会は、グローバル化と情報化が加速する一方で、政治・経済・社会・文化のあらゆる面において、解決すべき人類共通の課題にも直面しています。とりわけ東アジアは、その集約的な地域のひとつとしてダイナミックな変化が見られる歴史的な転換期にあります。／こうした時代状況を未来に向けて切り拓いていくためには、なにより個性と多様性の尊重を基礎とした創造力の溢れる人間が求められています。言い換えれば、柔軟な発想と幅広いコミュニケーション能力を兼ね備え、問題解決能力に優れた人間の育成にほかなりません。／コリア国際学園（KIS）は、在日コリアンをはじめとする多様な文化的背景をもつ生徒たちが、自らのアイデンティティについて自由に考え学ぶことができ、かつ確かな学力と豊かな個性を持った創造的人間として複数の国家・境界をまたぎ活躍できる、いわば「越境人」の育成を目指します。／コリア国際学園（KIS）は、すべての教育活動を通じて相互の信頼と協同を深め、地域社会に根ざし、コリアにつながり、世界に開かれた国際学校として、世界と東アジアの持続可能な発展に後見します。

「『越境人』の育成」を目指すKISの教育の特色として、KISの対外的なパンフレットである『学園案内』（2010年度版）は、次の3つを挙げている。第1に、6年間の中高一貫教育である。日本・韓国・英語圏への大学進学を目標にした体系的な学習指導・進路指導の実施が謳われている。第2に、トリリンガル（英語・コリ

ア語・日本語)の育成である。「使える英語・コリア語」の習得が重視されており、英語とコリア語の授業はネイティブの教師により英語・コリア語のみを使って進められる。そして、KISの特徴として第3に挙げられているのが、本稿で取り上げる教養科という授業の実施である。

表 1：中等部時間割

	中1	中2	中3
コリア語	6	6	6
英語	10	10	10
日本語	4	4	4
社会	3 (地理)	3 (日本史)	3 (公民)
	1 (コリア史)	1 (コリア史)	1 (コリア史)
数学	4	4	4
理科	3	3	3
保健体育	2	2	2
音楽	1	1	1
美術	1	1	1
情報	1	1	1
家庭	1	1	1
教養	1	1	1
HR	1	1	1
週時間時数	39	39	39

表 2：高等部（文系）時間割

	高1（文系）	高2（文系）	高3（文系）
コリア語	5	5	5
英語	10	10	10
日本語	4	4	4
社会	2 (世界史)	3 (世界史)	2-3 (世界史・日本史)
	2 (日本史)	3 (日本史)	1 (現代社会)
	1 (現代社会)	2 (現代社会)	1 (コリア史)
数学	5	5	
理科	4	4	
保健体育	2	2	3
音楽	1	1	1
情報	1	1	
教養	1	1	1
HR	1	1	
選択			5-8
週時間時数	39	39	35-39

3-2. 授業概要

教養科の特色について、まずは『学園案内』に書かれていることからまとめてみたい。『学園案内』によると、教養科で目指されている能力は「たくましい創造力」である。「たくましい創造力」は、「読む力（情報リテラシー）」「考え抜く力（論理力／判断力）」「組み合わせる力（編集力／コーディネート力）」「表現する力（コミュニケーション力／共感力）」という4つの「力」から成る。また、授業を特徴づけるフレーズとして、「『正解』を追い求める『キャッチアップ型』から／『問題』解決に向けた『フロントランナー型』の人材育成へ」とも謳われている。これまでの学校教育で育成が目指されてきた能力・人材からの差異化が

図られていると言える。また、このような差異化の背景には、先に「越境人」の定義でみられたような新たな時代認識（「21世紀の国際社会」）があるとも言えるだろう。このような教養科は、「境界線に向き合う力」の育成を試みる授業であると考えてよい。

教養科は、原則として隔週に1回、2コマ連続（1コマ50分間）で行われている。授業は、中等部の全学年が4・5限に、高等部の全学年が6・7限に設定されている。ただし、その日の講師の都合やテーマによっては、中等部と高等部の合同授業や、別の時限での授業が行なわれることもある。授業の運営は主にKISの教員以外によって担われており、外部から大学教員を「教養科コーディネーター」として招き、そのコーディネーターを中心に校長や学校役員によって教養科のチームが組まれるという形がとられている。

2009年度に行われた授業は表3の通りである。前半の授業で設定された目標は「地域から世界を感じる」であった。後半は、主として著名な人物から大学生までさまざまなゲスト講師を外部から招くかたちで授業が行われた。各テーマの設定は、教養科コーディネーターが中心となった授業では学校側とコーディネーターの協議の上で行われたが、実際の授業の内容については教養科コーディネーターにその多くが任された。ゲスト講師の選定については、第2回・第14回・第15回の講師がコーディネーターによって招来された他は、学校側によって行われた⁽³⁾。

表3のテーマ群や講師陣をみてわかるように、2009年度の教養科では、特に国際的なコンフリクトについて扱われることが多かった。また、社会科学系のテーマが多く、自然科学系のテーマが扱われることはなかった。このようなテーマ設定の特徴は、ひとつに、「21世紀の国際社会」に対応できる「越境人」を育てるというKISの教育理念によるものと言える。また、教養科コーディネーターを務めた大学教員の専門領域が国際政治学だったことも理由のひとつであると考えられる。

表3：教養科のテーマと講師（2009年度）

	日程	テーマ	講師
第1回	2009年4月13日	オリエンテーション&教養とは何か	教養科コーディネーター
第2回	4月27日	世界を旅してみたいと思いませんか？	元国連通訳官
第3回	5月11日	街を想う①一街と自分と世界のつながりを考える	教養科コーディネーター
第4回	5月25日	街を想う②一街と自分と世界のつながりを考える	教養科コーディネーター
第5回	6月1日	アート・ワークショップ	イラストレーター
第6回	6月20日	特別養護老人ホームの訪問ーリビング・ライブラリー	スタッフ／「在日」1世のハルモニ、ハラボジ
第7回	6月22日	9.11「ショートフィルム」から何を感じるか	教養科コーディネーター
第8回	7月6日	大学とは何かー現役大学生に聞く	大学院生・大学生
第9回	10月5日	減災から考えるくらしと安心ー非日常から日常を点検する	大学講師
第10回	10月19日	学ぶこと、働くこと、そして生きること	教養科コーディネーター
第11回	10月31日	ジェンダー論入門ーありのままの私を生きるために	トランスジェンダー当事者
第12回	11月9日	アクション・ワークショップ	アクション・ワークファシリテーター
第13回	11月21日	独島（竹島）の領有権問題から見た日韓関係	大学教授
第14回	12月5日	人の越境を考える	教養科コーディネーター／ベトナム難民2世
第15回	2010年1月15日	想像する筋力を鍛えよう／アート・ワークショップ	大学生有志団体

ここで、KISの教養科の実践と筆者の関係について記しておきたい。先述のように、教養科は外部からのコーディネーターを中心としたチームで授業が運営されているのだが、筆者はそのチームの一人として教養科に関わった。テーマ設定といった授業設計の根幹に大きく携わることはなかったが、資料の印刷やAV機器の準備といった授業に関する雑務を行ったり、授業記録を作成したり、生徒同士や生徒ーコーディネーター間での話し合いに参加したり、実際に授業を行ったりといった関わり方をしてきた（第8回の授業「大学と

は何か」は教養科コーディネーターのサポートを受けつつ、筆者が主に教壇に立って行われた)。授業中やその前後、筆者はそこで起こった出来事をノートに記録し、後にフィールドノーツにまとめた。次節では、そのフィールドノーツをもとに、以上のような立場からみた教養科の1年間(2009年度)の実践を記述し、「境界線に向き合う力」の育成を試みる授業がどのようなものとして展開されたのかを検討したい。

4. 事例

2009年度に行われた教養科の授業は、前半は主として教養科コーディネーターが教壇に立って行われ、後半の多くの回では、ゲスト講師を招聘しコーディネーターはサポート役にまわられた。事例では主に、教養科コーディネーターが主に担った授業の展開についてフィールドノーツをもとに記述する。ここでの目的は、教養科の授業の基本構造を取り出すことである(4-1)。その上で、教養科の授業に対して生徒がどのように反応したのかを示す(4-2)。

4-1. 授業の基本構造

教養科の授業は、基本的に生徒-コーディネーター間の対話で構成されている。コーディネーターの側が一方的に講義形式の授業を行うことはない。次の場面は、中等部の授業で、元・国連通訳官を招いて行われた前回(第2回)の授業の感想をフィードバックしているところである(以下、フィールドノーツからの引用部に登場する教養科コーディネーターはCoと略記。また、[]内は引用者による補足説明)。

【場面①】

「○○さん [=元・国連通訳官] と話して、何か思うところがあった人? 突然の出会いから何を感じた?」
 そう言って生徒たちからの自発的な発言をCoは促したが、出てきそうになかったので、「当てるよ」と予告してある生徒の名前を呼び、発言を求める。「えらいと思う」。生徒のそのような発言を受け、Coは「何をえらいというかは定義しただけ」と注釈をはさみ、「それで?」と生徒に引き続き発言を求める。生徒は、「考えることがすごい」。それを受けてCoは、「どうすごい?」と再度質問をする。生徒はしどろもどろになりながら、何かを言っているが、なかなか言葉にならない。そのうちに「やっぱいいです」と言って発言を取り下げってしまった。Coは改めて全体に問いかける。「さて、『教養』というフィルターを通すと、前回の○○さんとの出会いは、どう見えてくるだろう」。ある生徒の名前を呼び、発言を促すCo。生徒は次のように答えた。「すごいと思ったのは、150カ国くらいの国をまわって、人を助けたり、国連で活動したりしていて、そういう人はすごいと思った」。その発言を受けて、Coは次のように話し始める。「彼の服は、見てもらってわかると思うけど、決して高くない。宿も、1日2000円の日雇いの人たちの宿に泊まってる。彼はお金をもっていない、っていうことではないんだよね。でも、なんでそんな安い宿に泊まるのか。彼にとっては、高いホテルに泊まる理由が見つからないんじゃないかな。つまり、先生が言いたいことは、教養っていうのは、必ずしもお金が必要なわけではない、っていうことです」。(2009年5月11日/第3回/中等部)

このようにコーディネーターは、次々と生徒たちに質問を投げかけて回答を求める。問いと回答を重ねていくなかで、何らかの共通認識が見られると、コーディネーターの主張が生徒たちに語られる。上の【場面①】の例で言うと、「突然の出会いから何を感じた?」という問いを提示し、生徒から「えらいと思う」という回答を引き出す。コーディネーターはその回答を受けて、「何をえらいというかは定義しただけ」

れで？」と問いを重ね、「考えることがすごい」と生徒が返答する。そのうえで、「どうすごい？」とさらに問う。そして、別の生徒に改めて問いかけた後で、「つまり、先生が言いたいことは、教養ってというのは、必ずしもお金が必要なわけではない、ってことです」とコーディネーターの考えを示す。授業は、基本的にこのような対話形式で進められている。この基本形式をとりあえずここでは「『問い』→『回答』→『問い』→…→『主張』」と記述しておきたい。生徒-コーディネーター間で「問い」と「回答」のセットが繰り返されていくことを通して、対話の内容がより明確にされる（生徒「考えることがすごい」→Co「どうすごい？」）。あるいは、新たな対話へと発展される（Co「さて、『教養』というフィルターを通すと、前回の○○さんとの出会いは、どう見えてくるだろう）。コーディネーター側の「主張」は、対話を通して築き上げられたものとして提示される。

ただし、「問い」と「回答」の繰り返しは、コーディネーターの「主張」へと展開しない場合がある。つまり、「どこかで考えてもらいたと思います」「考えておいてください」といったかたちで、「問い」として投げかけられたまま終わる場合がある（「『問い』→『回答』→『問い』→…→『問い』」）。「問い」として開かれたまま終わるそのような対話は、その「問い」に実際に取り組むかどうかを生徒の主体性に任せるものとなる。例をいくつか挙げておきたい。

【場面②：KISの立地する地域のフィールドワークで撮影した写真をプロジェクターを使ってプレゼンしている場面】

Fグループのプレゼン。撮影テーマは「人間の視線ではなく、違う視線から見る」。鏡に映ったKIS。「なぜ撮ったの？」というCoの質問に対して、「おもしろいかなって思って」と生徒。KIS内に植えてあるモミジを通して街の方角を写した写真。KISのフェンスも写っている。Coは、「柵があることは、どうなんだろうか」と生徒に問いかける。「柵がないと、夜になると泥棒が入ってきちゃうかもしれない。でも、モミジにとっては、柵があることが、街を見えなくしちゃってるかもしれない」。草むらの中にタバコの箱が捨ててある写真。「タバコの（箱の）周りの草がかわいそう」と生徒。トイレの標識を写した写真。Coはこの写真をみて次のように話し始める。「どこにいても、女の人は赤で、男の人は青か黒だよな。これって、どうなんだろうか。どこかで考えてもらいたと思います」。(2009年5月25日／第4回／中等部)

【場面③：「教養を深めると思うもの」についてCoが生徒たちに問いかけている場面】

ある男子生徒は養老孟司の著書『死の壁』を挙げた。「死を前提にせずに物事が進んでいる、ってということが書いてあって」と話す生徒。Coはその話をうけて、「今、いいテーマを出してくれたので」と言い次のような問いを生徒たちに投げかけた。「自殺はありだと思いますか？」「死刑はありだと思いますか？」「ちょっと周りの人と話し合ってみてください」と言って、Coは生徒たちに話し合いをもたせる。数分後、Coは話し合いを終わらせ、何人かの生徒に意見を求める。幾人かの生徒に回答させたあと、Coは「論点が出てきたと思います」といい、次のような論点を提示する。「自殺は他人をほんとうに傷つけないのか？」「他人を殺す権利は人間にあるのだろうか？」ある男子生徒が、次のようにCoに問う。「人が人を裁くことはできるか、というところから考えたほうがいい」。それを受けてCoは、「でも、たとえばこのなかに、ものすごい悪いやつがいたとして、その人を何とかしないでいいんだろうか？ 考えておいてください」と問いかける。(2009年5月11日／第3回／高等部)

また、上の【場面③】にもみられるのだが、生徒－コーディネーター間の対話のなかに数人の生徒のグループでの話し合い（生徒間の対話）が差し挟まれることがある。生徒間の対話は、生徒－コーディネーター間の対話のなかで重要であるとコーディネーター側が判断した「問い」が浮上してきたときに、コーディネーター側から求められる。たとえば【場面①】は、生徒－コーディネーター間の対話を通じて「普通な授業、普通じゃない授業っていうのは、どうやって区別できるんだらうか」「嫌いな授業を楽しく受ける方法はあるのだからか」という「問い」へと展開された後、生徒数人での話し合いがコーディネーターによって求められた。「問い」と「回答」によって構成された生徒－コーディネーター間の対話は、「『問い』→生徒間の対話の末の『回答』」を差し挟みながら展開していく。

本稿の問題意識に照らして興味深いのは、以上のような「問い」と「回答」の繰り返しのなかでコーディネーターが「矛盾」を浮き彫りにしていき、それを「問い」として生徒に投げかける場面である。

【場面④：KISの立地する地域についてCoが生徒に問いかけていた場面】

ある生徒に「[この地域は]そこそこ好き？」と聞くCo。うんうんとうなずく女子生徒。「何で？」とCo。「大阪市と比べて、自然が多い」と生徒。自然や文化が豊か、という意見が出てきたところで、Coは話を広げる。「文化って何だろう？ みなさんが期待する文化って何？ この地域にあってほしいもの。カルチャーとして何を求めますか？」[中略]ある生徒が発言。「バスの本数を増やしてほしい」。Coが話を広げる。「でも、さっき出てきた、自然が多い、ってことと、バスの本数を増やしてほしい、っていうのは、両立が難しいかもしれないよね」。(2009年4月27日／第2回／高等部)

【場面⑤：「思いやり」をテーマにした地域の写真のプレゼンの場面】

コミュニティセンターの自転車置き場の写真がスクリーンに映される。この写真をとった理由について生徒は、「雨が降っても自転車がぬれないための屋根だから」と答えた。Coはその発言を受け入れたあとで、「でも、この屋根が、逆に迷惑になることもあるんですね」と言い、自転車置き場の屋根の上に鳥が糞をして、汚くなってしまった例を挙げる。(2009年5月25日／第4回／高等部)

コーディネーターによる「矛盾」の対話の中への挿入は、現実の複雑さを生徒に提示することにとどまるものではない。それは、状況への生徒の主體的なかかわりを求めることにつながっていく。たとえば上の【場面④】は、次のように展開された。

【場面⑥】

Coが話をさらに広げる。「町の人との関係もそうだと思う。実際、この町の人と友だちになった人はいる？（誰も手をあげない）それでいいのかな？ でも、きっかけがなかったんだよね。こっちは町の人たちを警戒しているけど、町の人たちもこっちを警戒している。同じように警戒している。ここで思い出してほしいのは、ぼくたちの学校の理念は何だったのだろうか、ってことなんだよね。足元から考える。そこから、世界平和について考える。その上で、私たちは変わるべきなのか、っていうことで、意見を出してほしいんだ」「バスが増えたらいいな、って思ってるのは、1人？ 町の人を探して署名を集めてみるとか」「そしたら、友だちになれるかもしれない。思考の転換だよ」。(2009年4月27日／第2回／高等部)

コーディネーターは、生徒との対話を通して、「バスの増便」と「自然の保持」の間の「矛盾」（【場面④】）、

「思いやり」と「迷惑」の間の「矛盾」(【場面⑤】)などを生徒たちに投げかける。そのことは、解き難い「問い」として放置されるのではなく、生徒自身の状況への主体的なかかわりを通して、解決の方途を探ることへと結びつけられていく(【場面⑥】)。以下で、他の場面を引用しておきたい。

【場面⑦：地域でのフィールドワークで撮った写真のプレゼンの場面】

スクリーンに映されたKISの寮の写真についてCoは次のように話す。「きれいです。きれいな寮だと思います。でも、街全体から見た場合に、とけ込んでるか、浮いてるか。どうだろう」。一体感をもった街づくりが重要であることを生徒たちに伝える。工場の倉庫の写真がスクリーンに映し出される。「残したいもの？ 残したくないもの？」というCoの問いに対し、生徒は「残したくないもの」と答える。「そしたら、KISがそう思われないうにしないといけないね」とCoは言った。(2009年5月25日／第4回／高等部)

【場面⑧：特別養護老人ホームを訪問した後日の授業でのフィードバックの場面】

男子生徒『「人は寂しさには勝てない」と聞いたことがあるんですけど、老人ホームに行って、老人の『寂しさには勝てないよ』という言葉を見た』。Co「一見さみしそうではないよね。何が作り出してるんだろう」。男子生徒「そうですね。老い?」。Co「それもひとつだね。でも、本人たちがどれだけそれを望んでいるのだろうか。当事者の気持ちがかけているかもしれない。自分の人生をあそこで終えることが、どれだけ幸せなのか。考えてみる必要があるんじゃないかな」。(2009年6月22日／第7回／高等部)

これまでの議論をまとめるならば、教養科の授業は、「問い」と「回答」を繰り返すことによる対話で構成されている。そのような対話のなかには、コーディネーターによってときに「矛盾」が差し挟まれる。そして、「矛盾」の挿入は、状況に対する生徒たちの主体的なかかわりを求めるものとなっていた。現実の複雑さに対してニヒリスティックな態度を避ける方向に、対話が水路づけられていると言えるだろう。

ただし、対話を中心としたこのような授業の展開は、授業をする側に相当程度の力量を求めることになるのではないだろうか。大学生の有志団体がゲスト講師となった事例を挙げてみたい。2つの学生有志団体によって行われた第15回の授業は2部構成で行われた。一方の団体は、南北問題を入口としてグローバルかつ身近な問題への主体的な参加について考える授業を行い、もう一方の団体は、最終的に教室一面に広げられた用紙に絵の具で自由に絵を描くアート・ワークショップを行った。授業後の反省会では、前者の授業を担当した学生たちがそれぞれ次のような感想をもらった。

【場面⑨】

「中高生の前に立って悩んだ。答えのない授業をなんとかしてつくろうとしたけれど、生徒たちから思ってもいかなかった意見が出てきたときに、どうしていいかわからなくなった。求められる答えを出そうとしている自分がいることに気づいて、困惑した」。

「一歩先を考える、想像力を鍛えよう、というテーマを掲げて授業をつくった。想像することを中高生のうちから訓練しておくことは大切だと思ったから。でも、今回の授業は、まずは知ってもらおうとする気持ちから、引き出すよりも教える、になってしまった」。

「授業が終わってから思考停止になってしまっている。悔しかった。平和のことを考えることを、押しつけてたくなかった」。(2010年1月13日／第15回)

授業を担当した学生たちは、生徒の主体的なかかわりを求めることに授業がつながっていかず、「求められる答えを出す」「引き出すよりも教える」「押しつける」ものになってしまったことを反省している。南北問題という「矛盾」を差し挟むことで出てきた生徒たちからの「回答」の前で困惑してしまった結果、生徒の主体性の発露を封じてしまったのではないか、という学生側の危惧が語られていると言えるだろう。授業者側には、学習者側から出てくる「回答」を新たな「問い」へと結びつけ、学習者へと投げ返し、主体的なかかわりの要求へとつなげるのできる力量が求められていると言えよう。

4-2. 生徒の反応

次に、以上のような教養科の授業に対する生徒たちの反応について記したい。まずは、生徒による積極的な評価をみていく。2009年7月13日、第8回までの教養科の授業が終了したところで、コーディネーターの提案により、筆者は生徒たち（中等部2年生の半分、高等部2年生）に教養科の感想についてヒアリングを行った⁽⁴⁾。生徒たちからは教養科について次のような感想が聞かれた。

教養科は「普通の学校ではしなかったようなことをする授業」。教養科と「普通の授業」との違いは、「いろんな人の意見を聞けて、自分の思っていないこともわかる」こと。話し合いは、「おもしろいし、いいと思う」。(中等部／女子)

教養科は「いろんなことが聞ける。普通の授業じゃないこともできて、いろんなこととかも知れたし、知らない人とも会えたし」。ここで言う「普通の授業」とは、「ずーっと座って聞いて、とか」な授業のこと。教養科はそうではなくて、「外に出たりして、勉強みたいにしたのがよかった」「授業は普通より楽しかった、話とかがおもしろかった」。(中等部／男子)

「教養科のいいところは、討論するところですね。いろんなことについて話し合う、っていうのは、これまでのKISにはなかった」。(高等部／男子)

「いろいろな世界の貧困とかのことが聞けて、興味深かったです。あのときに初めて、教養の授業やってるな、って感じた」「日本に住む韓国人の意見、日本人の意見、客観的な外国の人の意見とか、そういう意見がいろいろ出てきたときに、教養の授業やってるな、っていう気がした」。(高等部／男子)

「話が楽しかった。テーマを出されることによって、考えることができた。考えることが好きなんで」。(高等部／男子)

生徒たちからは、これまで触れたことのないテーマに触れ、出会ったことのない人に出会ったこと、そして、コーディネーターとの対話や生徒同士の対話を通して他の人の意見を聞いたり自分で考えたりすることについて、肯定的な評価がなされていた。それは、「ずーっと座って聞いて」といったような「普通の授業」からの差異化を含んでいる。

次に、生徒たちの消極的な反応についてみていきたい。教養科の授業中、高等部の生徒たちは問題集などを持ち込んで授業に臨んだり、話し合いへの積極的な参加が見られない場合があった。

【場面⑩：特別養護老人ホームにもって行く「贈り物」を何にするかCoから問いかけられている場面】

生徒たちは前をむいてCoの話の聞いている。ただ、ある男子生徒は数学の問題集を解いている。下を向いて手遊びをしている生徒もいる。その生徒を隣の生徒が手でつつき、注意をする。下を向いていた生徒は、手遊びをやめてCoのほうを向く。(2009年5月25日／第4回／高等部)

【場面⑪：災害時の避難所で発生する問題のシミュレーションに取り組んでいる場面】

女子のグループでは、静かな話し合いが進んでいる。男子のグループは、A [=生徒の名前] とB [=生徒の名前] が中心となって、話し合いが進められている。C [=生徒の名前] はときどき口を挟むのだが、他の生徒からのリアクションはない。D [=生徒の名前] は他の生徒からいじられながら話し合いに参加している。E [=生徒の名前] やF [=生徒の名前] はAやBと絡みながら、話し合いに参加している。G [=生徒の名前] は全く発言せず、話し合いを聞いている。そのようなGに対してBが、「G、この15分、全然しゃべってへんで」と言う。「バカやってるなあ、ってみてるんやろ」とGに向けてAが言う。Gは何の反応もせずに、じっとテーブルを見つめている。Bが「無駄やなあ、英語やりたいなって思ってるんやろ」と言う。そんなBの手元には、5時間目に「内職」していた、建物の図面が書かれた紙がある。(2009年10月5日／第9回／高等部)

このように、生徒たちは教養科の授業に際して、ときに「やりすぎ」を図っている。先述のように、教養科は対話によって構成され、問題となっている状況への生徒の主体的なかかわりが求められるのだが、そこで実際に主体的な参加を行うかどうかは、それぞれ生徒の主体性に任せられている。主体的なかかわりを要求しつつ、しかしあくまでも要求の段階に留まる場合、生徒にとってそのような授業は「やりすぎ」の対象となりやすいと言えるだろう。ただ、主体性の強要は語義矛盾である。教養科コーディネーターは、授業中に生徒の非主体的な態度が見られても、禁止や強制といった対応を通じて生徒を主体的な態度へと強く誘導することはなかった。

【場面⑫：ベトナム難民2世のゲスト講師の半生を聞いた後の場面】

Coは生徒たちに〇〇さん [=ゲスト講師] の話をきいた感想を小グループで話し合うことを求める。「日本の学校ではだいたい外部からの力で決めるんですが、みなさんの意思で、自然に5人から6人くらいのグループができるといいですね」。生徒たちは近くにいる生徒とグループを作り始める。男女ごと、学年ごとのグループができあがった。小グループができると、Coは次のように生徒たちに語りかける。「グループの中に話したくない人もいるかもしれない。無理に話せとは言いません。でも、ややもったいないかな、とだけお願いとして言っておきます」「姿勢は正しいとか正しくないとか言いませんので、自然に始めてください」。(2009年12月5日／第14回／高等部)

【場面⑬：「教養を深めるとするもの」についてCoが生徒たちに問いかけている場面】

別の生徒に問うCo。「昔の本をたくさん読めばいいと思います」。授業に対してあまり積極的な姿勢をみせず、椅子の位置を少しずらして座る男子生徒は、少しふざけてそのように語った。Coはそれを受けて、次のような問いをその生徒に投げかける。「大人の人は若者に『本を読め』と説教しますよね。でも、若者はそんな大人をウザイと思っている。このギャップはどこで生じてくるのだろうか、どちらが正しいのだろうか」。生徒は少しニヤけながら、その問いに答えない。Coは、「今わかんなくてもいい。考えといて」

と言って、別の生徒に問いを振る。(2009年5月11日／第3回／高等部)

【場面⑭：トランスジェンダー当事者のゲスト講師の半生を聞いた後の場面】

「別に自分のことをわかってほしいと思って、こんなことを言ったんじゃない、心の中にある箱と向き合うことを通して、心の中のやわらかい部分を見つめ直してほしいと思って言ったんですね。そこを通して理解する。頭の中だけじゃなくて、心の中の理解をする」。ゲスト講師の以上のような言葉を受けて、Coが生徒たちに語りかける。「教養の授業をやっているときに、大学に行きたいというみなさんの思いもあって、英語の勉強や単語の勉強をしてる人がいます。ぼく、それは見て見ぬふりをしています。それは、受験をひかえたみなさんにとって仕方のないことだとも思うから。でも、頭の中の理解と心の中の理解をもう一度振り返って、どういう人間になりたいのか、というのを自分のなかで考えてほしい」(2009年10月31日／第11回／中高合同)

コーディネーターは、生徒たちの授業中の「やりすぎ」に対して、それを禁止したり主体性の強制を行ったりということはない。コーディネーターによって採られるのは、「ややもったいないかな、とだけお願いとして言っておきます」(【場面⑫】)、「今わかんなくてもいい。考えといて」(【場面⑬】)といった、生徒の主体性の発露を待ち続けるという対応か、「どういう人間になりたいのか、というのを自分のなかで考えてほしい」(【場面⑭】)といった、生徒の主体性の希薄さを新たな「問い」に転換する、という対応である。

しかし、このような対応は、一部の生徒たちに混乱を引き起こしていたように思われる。ヒアリングでは、高等部の生徒たちから次のような言葉が聞かれた。

「教養科は、一般的な自然な考えとちょっと離れてみたらこういう見方ができるとか、そういうことがわかって、いいな、と(思った)。「一般的な見解から離れて考える」という点に、教養科の特徴がある。ただ、考えてみよう、の幅が広すぎるような気もする」。(高等部／男子)

「授業を聞いていたら、例えば前映画みたときとか、疑問に思ったこととか感想とか見てて出てくるんですね。でも、はっきり結論的なことを言ってくれなかったのがちょっと…」「ちゃんと消化しきれてないというか」。(高等部／男子)

一番どうかと思った授業は、写真の授業。「何がしたいのかわからなかった」。(高等部／女子)

いいところは、「いろんなことについて考えることができる」ところ。ただ、「あんまり、いまいち、目的と結びつかない。なんのためにやってるのかなと、はっきりわからないことがある。教養のためなんでしょうけど、教養って言葉も抽象的ですよね」。(高等部／男子)

「悪いところは、なんか、よくわからへんことをさせられる」ところ。「結局何がしたいのか、わからへんかったり」。(高等部／女子)

教養科では、生徒に主体性の発揮を求めつつ、それを強要することはなかった。実際に主体性を発揮する一歩手前まで生徒を引き出すことに、コーディネーターのかかわりは制限されていた。生徒にとってそれは、

ある面で「やりすぎ」の余地を残すものであった。また、上に引用したヒアリングの結果からは、「結局何がしたいのかわからない」といった混乱を引き起こすことにもなっていた可能性を指摘できる。明確な「主張」に展開せず「問い」に開かれたままで対話が終わることが多々ある点も、この混乱を深める方向に作用するだろう。このことは、生徒たちが「普通の授業」のあり方に慣れ親しんでいることを示すと同時に、主体性を強要できない、という教養科のような授業が抱える基本的な困難を意味していると言える。

5. まとめと考察

本稿では、「キー・コンピテンシー」概念を「境界線に向き合う力」と再定位し、そのような能力の育成を目指す実践のあり方について、2009年度に行われたKISの教養科を事例として試論的に検討した。まず、これまでの議論をまとめておきたい。

「キー・コンピテンシー」は、「社会的に異質な集団での交流」「自律的に活動すること」「道具を相互作用的に活用すること」という3つのカテゴリーで構成されており、そのようなカテゴリーの中核には、「反省性」が位置づけられていた。「さまざまな人生の状況において成人が直面する精神的な課題に対応するために必要な能力」としての「反省性」は、「社会空間を乗り切ること」「差異や矛盾に対応すること」「責任をとること」という3つの能力によって説明されていた。本稿では、そのような「キー・コンピテンシー」概念を「境界線に向き合う力」として位置づけなおした。現代社会では、国内／国外、公的／私的、われわれ／かれら、といった既存の境界線の流動化・多元化の結果、自由をめぐる両義性に人びとがさらされている。そのような社会で求められるのは、「同質性や安定性に基礎を置かない民主主義」のための、「境界線の固定化を回避してゆく政治」を担う政治主体であった。「反省性」を中核に置く「キー・コンピテンシー」は、既存の境界線を問い直し「他者」の声に絶えず耳を傾けるなかで境界線の固定化を回避する、そのような「境界線に向き合う力」を有した主体の育成を試みるものであると言える。問題は、そのような能力の育成を試みる授業実践のあり方である。

本稿では、「キー・コンピテンシー」＝「境界線に向き合う力」の育成を試みる授業として、KISの教養科の実践を取り上げた。教養科は、教育者側（教養科コーディネーター）の「問い」と被教育者側（生徒）の「回答」の往復、対話によって成り立っていた。それは、「『問い』→『回答』→『問い』→…」として記述できた。そのような対話によって導きだされた「主張」が教育者側から提示されることもあったが、「問い」として開かれたまま対話が終わる場合もあった。後者の場合、その「問い」への取り組みは、生徒の主体性に任せられていたと言える。

また、「問い」と「回答」を繰り返す対話のなかに、教育者側から「矛盾」としての「問い」が投げかけられることがあった。そのような投げかけは、問題となっている状況への主体的なかかわりを被教育者側に求めるものであった。そこでは、ニヒリスティックな態度を極力避ける方向に、対話が水路づけられている。他者とのなかかわりのなかで既存の境界線を常に問い直していく「境界線に向き合う力」の育成の試みとして、教養科の授業実践を評価することができるだろう。ただし、そのような主体的なかかわりの要求は、教育者側によって強要されることはなく、被教育者側には「やりすぎ」の余地を残すものであった。また、ときに「問い」に開かれたままで終わり、禁止や強要を伴わない主体的なかかわりの要求は、「結局何をしたかったのか」といった授業の目的への混乱を一部の被教育者側に招いていた。

以上のように、教養科は、被教育者側の問題状況への主体的なかかわりを求めるものであり、「キー・コンピテンシー」の中核に据えられた「反省性」の育成を射程に含めた実践であると言ってよい。「反省性」とは、特定の文脈に応じて「社会的に異質な集団での交流」「自律的に活動すること」「道具を相互作用的に

活用すること」といった能力（「キー・コンピテンシー」）を動員し、組み合わせていく基盤となるものであった。対話を通じて浮き彫りとなってくる「矛盾」を「問い」として投げかけ、問題状況への主体的なかわりを求める教養科の実践は、そのような「反省性」の育成を試みていると言える。授業名に挙げられている「教養」は、ここでは「境界線の固定化を回避してゆく政治」を担う政治主体にとって不可欠な能力を意味するものとして捉えることができるだろう。

ただし、そのような「教養」育成の試みは容易ではない。KISの生徒たちの反応は、「境界線に向き合う力」を育む試みの困難さを浮き彫りにするものであったと言えよう。主体性の強要は語義矛盾である。よって、実践の目的に誠実であろうとするならば、教育者側に可能な応答は、被教育者の主体性の発露を「待ち続ける」か、主体性の欠如それ自体を「『問い』に転換する」といったかたちが限界であろう。事例でみられたような教育者側の応答は、「教養」を培う授業の臨界点を示すものである。「境界線に向き合う力」を育む授業実践の困難の所在を、ここに見ることができるだろう。

では、そのような困難を越える糸口はどこにあるのだろうか。事例で確認されたように、教養科の授業実践は教育者側に相当程度の力量を必要とするものであった。ゲスト講師として授業を担当した大学生の悔恨にみられたように、「矛盾」を差し挟むことででてくる「回答」は、教育者側の事前の予測を超えたものでありうる。そのような場合、「回答」を教育者側の予測の方に押し込めるのではなく、「回答」を新たな「問い」へと結びつける力、つまり、「教養」育成の臨界点に接近することのできる力が、教育者には必要とされる。

そのような力量をもった教師像を、小玉（2003b）にならい「政治的コーディネーターとしての教師」と呼ぶこともできるだろう（同、108頁）。小玉（2003a）は、「啓蒙的理性の立場に立った真理のエージェントとして、社会をリードし進歩させていくという学校モデル」は「すでに耐用年数を越している」と指摘した上で、そのような学校モデルに代わる「社会の批評空間」として学校を再編成することを提唱する。そして、そのような再編成において中核に位置づくのが、「教師である自分を脱構築しつつ子どもとかわる」ような教師であるとする。「ここで脱構築するとはどういうことか」といって、教師としての自分自身のアイデンティティを現実のものとして直視しながら、同様に、それを批判して自己相対化していく、言い換えれば、教師であることに責任を負いつつ同時にそれを批判的に相対化するという両義的な姿勢のことである」。このとき生徒は「教師自身のアイデンティティを常に脅かしながら、脱構築を促す存在」となる（同、158-161頁）。

事例で取り上げた教養科コーディネーターは、まさに小玉の言うような「教師であることに責任を負いつつ同時にそれを批判的に相対化する両義的な姿勢」をもった教師、「政治的コーディネーターとしての教師」であったと言える。そして、「教養」が培われる際の「人的媒体」の重要性が指摘されるように（竹内2003, 245-246頁）、「教養」育成の臨界点の所在を語り示すそのような教育者との接触が、状況への主体的なかわりに向けた回路を準備することになるのではないだろうか。つまり、常に新たな「問い」へと自身を開き続ける人物への感化が、被教育者のなかにひとつの理想的な生き方の像を結ばせるメディアとなる可能性である。本稿ではここに授業実践の困難を乗り越える糸口を見出したいが、もちろん、未だ頼りない仮説にとどまるものである。今後の授業実践の展開と生徒の反応を見極めながら、さらに検討していくことにしたい。

【注】

- (1) KISでは、エスニック・グループを表す呼称として「在日韓国・朝鮮人」「在日朝鮮人」「在日韓国人」ではなく「在日コリアン」を、また言語については「韓国語」「朝鮮語」ではなく「コリア語」という呼称を用

- いている。本稿ではこの用語法を踏襲する。
- (2) 加えて、境界性を帯びてきた在日コリアンの歴史的な性格がこの「越境人」という言葉に重ね合わされていることは言うまでもない。この重ね合わせは、エスニック・アイデンティティの価値の転換を意味していると考えられる。副校長はKISの広報誌で「私たちが在日コリアンは生まれながらにして、実は越境人だったのです。その性格をより前向きに捉え直すのです」と語っている（広報誌『越境人』第2号, 23頁）。「越境人」は、これからの「21世紀の国際社会」で必要とされる「新しい能力」をもつ者として定義されていたが、このことは、必ずしも常に肯定的に見られてきたわけではない在日コリアンの境界性を、現代の文脈において価値あるものとして再定義することへとつながっていると見える。
 - (3) ただし、コーディネーター側と学校側の両者の条件が折り重なるかたちでテーマの設定と講師の選定が行われたため、両者によって教養科の目的については合意が成立しているものの、授業の連続性という点で若干の不調和がみられたことは否めない。
 - (4) ヒアリングは1人5分から10分、中等部2年生については自習中の教室の後方で、高等部2年生については自習している教室とは別の空き教室で行われた。生徒の発言はメモに書き起こされ、フィールドノートとしてまとめられた。ヒアリング当日、中等部1年生は研修旅行中で不在であり、中等部2年生の残り半分と高等部1年生については、別の者によってヒアリングが行われた。ここでは、筆者が担当した生徒のヒアリング結果のみを引用する。

【引用文献】

- 小玉重夫, 2003a, 『シティズンシップの教育思想』白澤社。
小玉重夫, 2003b, 「戦後教育における教師の権力性批判の系譜」森田尚人ほか編『教育と政治』勁草書房, 94-112頁。
松下佳代, 2010, 「〈新しい能力〉概念と教育」『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房, 1-42頁。
杉田敦, 2005, 『境界線の政治学』岩波書店。
竹内洋, 2003, 『教養主義の没落』中央公論新社。
Rychen, D.S. and Salganik, L.H. eds, 2003, *Key Competencies*, Hogrefe and Huber Publishers (= 立田慶裕監訳, 2006, 『キー・コンピテンシー』明石書店)。
山崎望, 2003, 「『後期近代』における政治の変容」『思想』946, 123-144頁。

The Liberal Arts as a Competency to Face Borderlines —A Case Study of the Kyoyou-Liberal Arts Class at the Korea International School—

HIGA Yasunori

The aim of this paper is to redefine the meaning of the key competency concept as one that face to borderlines and to examine the educational practices that attempt to cultivate such competencies. For this paper, the Kyoyou-Liberal Arts class (Kyoyou-ka) at the Korea International School (KIS) was selected. KIS comprises a junior high school and high school and admits students that are Zainichi-Korean. In such an educational institution, Kyoyou-ka aims to cultivate students with powerful imaginations. These characters of movement resolve this paper's purpose.

Kyoyou-ka consists of dialogues between an educator and students. Such dialogues contain particular sets of questions from the educator and responses from the students. The educator attempts to drive the students to take the initiative to address paradoxical situations by inserting contradictions into the dialogues. However, such practices that differ from those of regular classes, and sometimes have dialogues that end in questions, confuse some of the students. Some students act nonchalant toward the educator's demands. To constrain a student's independence is paradoxical. Hence, the only alternative for the educator is for him/her to wait on the expression of independence or to resolve the rarity of independence by bringing it up as a question. These situations depict the dilemma that educational practices attempting to cultivate independence essentially face. Nonetheless, educators that display such a dilemma in their dialogues provide the opportunity to cultivate liberal arts as a means to face borderlines.