

学校図書館の教育実践

～ 山形北高「図書館講座」のエスノグラフィー ～

渡辺 暁雄・滝口 克典

1 問題の所在

近年、学校図書館に注目が集まっている。背景には、PISAショックにより「言語力の養成」のための読書推進が求められるようになったこと、情報社会を生きるためのリテラシーが必要と語られるようになってきたこと、さらには、「第二の保健室」としての活用が模索されていることなど、さまざまな期待がある。そこでは、子ども・若者たちに対して、授業支援などの間接的な関与に加え、学校図書館独自の直接的な関与が、さまざまな形——例えば、読み聞かせやブックトーク、通信の発行など——で行われている。しかしながら、そうした学校図書館独自の直接的関与——本稿ではこれを《学校図書館の教育実践》と呼ぶ——については、現場の学校司書による実践報告（例えば、成田2012、五十嵐・藤田2012）などは散見されるものの、その効果や意義などを、受け手の側の受容の実態にまで踏み込んで検討したような研究はほとんど見当たらない。

そこで本稿では、《学校図書館の教育実践》がもつ独自の意義や価値について、実践事例をもとに明らかにしていきたい。事例としてとりあげるのは、「受験対策」という形式のもとで、生徒の人びとのさまざまな能力や意識の育成に成功していると思われる、山形県立山形北高等学校（以下「山形北高」と略記）の学校図書館における教育実践「図書館講座」である。

山形北高「図書館講座」は、20年に及ぶ実践実績の存在にもかかわらず、これまで一度も調査・研究の対象として扱われずにきた。そこでまずは、フィールド調査で得た質的データに基づき、プログラムの全体像を説明する。その上で、生徒の人びとがそこで何を手にしているのかを記述し、それがどのような教育実践であるのかを明らかにしたい。そうした作業を経ることで始めて、

《学校図書館の教育実践》の意義や価値が、予断を排したかたちで見えてくるようになるだろう。

2 山形北高「図書館講座」の概要

山形北高は、山形市の市街地に位置する県立高校である¹。2011年度は三年生6学級（5学級が普通科、1学級が音楽科）となっており、普通科の生徒はすべて女子、音楽科のみ共学である。全校生徒は700名（女子生徒695名、男子生徒5名）、本調査に関連する三年生の在籍数は241名である〔2011年4月20日現在〕。『学校要覧』によれば、「めざす学校像」に「進学校としての北高」とあり、実際に「例年98%前後が進学」しているという²。こう書くと、地方の進学校にありがちな「勉強漬け」の学校生活が連想されるかもしれないが、実際は違う。山形北高には、進学校化に抵抗する文化的モチーフや生徒文化があちこちに存在している。例えば、学校司書Oによれば、同高を「お嬢様学校」、生徒たちを「陽だまりの猫」とたとえるジャーゴンが伝統的にあるということである。当校OG、または現役生自身も、その生徒文化を「おっとりしている」「活発でない」等の語彙で表現する。

さて、この山形北高において、学校独自の取り組みとして1992年度に開始された学校図書館を舞台とした教育実践が「図書館講座」である。以来、2002年度に1年間だけ中断されてはいるものの、2011年度にわたるまで実に19年間にわたって続けられてきた伝統ともいえる教育実践となっている。2011年4月23日には、その取り組みが評価され、「平成23年度子ども読書活動優秀実践校」として文部科学大臣より表彰を受けるに至っている。

「図書館講座」は、それが置かれた時代状況やそのときどきの責任担当者の趣向などに影響を受けながら、その目的や形態を少しずつ変化させつつ、現在に至っている。とはいえ、その基本構成は、講座が始まった1992年当初からそんなには変わっていない。そこには基本となる枠組（フレーム）が存在する。すなわち、受講希望の生徒たちが（①）、放課後に図書館に集まり（②）、関心テーマに沿って幾つかのグループに分かれて話し合いをし（③）、自分だけの小テーマを見つけて文献や資料を読み（④）、それをまとめたレポートを作成

し(⑤)、そうした知識をベースに生徒どうしで討論を行う(⑥)というものである。多少の変動はあるが、これらの特徴——①希望制、②図書館での課外活動、③グループワーク、④文献・資料の読解、⑤レポートの作成、⑥生徒どうしの討論——は、20年に及ぶ「図書館講座」に共通して見られる要素である。以下では、この枠組が実際にどのように提供され、またどのように享受されているのかについて、2011年度の「図書館講座」に対して実施したフィールド調査の知見をもとに、より近距離から捉えてみたい。

3 調査方法

筆者らは、2011年度の「図書館講座」を対象に、社会学的なフィールドワークを行い、分析・検討のための質的データを得た。このデータこそ、以下でなされるすべての分析・検討・考察の基盤となるものである。よってまずは、筆者らがどのようなやりかたでそれらを獲得したのか、その方法について説明しておきたい。

2011年度の「図書館講座」では、5月20日放課後の1班「顔合わせ」から9月22日放課後の4班「本番」まで、そしてその後の「ふりかえり」と、生徒の人びとが図書館に集まる機会が、合計22回設けられていた。これらすべての過程に、筆者の1人、滝口が同席し、参与観察を行った。また、各過程の終了後、生徒の人たちに「感想シート」を配布し、自由記述方式でその場で感想を書いてももらった³。以上はリアルタイム性の高いデータ群であるが、同じ性質を有する資料に「図書館講座」の過程で生徒の人たち自身によって産出された「レポート冊子」や「事前・事後レポート」⁴などがある。これらも可能な限り収集に努め、データとして活用した。

一方で、ややリアルタイム性が薄れるような質的データ、つまり、生徒の人びとが「図書館講座」やそこでの学びを、いくらか距離をもって眺めているような反省的な語りをも合わせて収集した。最後の「ふりかえり」の際に産出された語りや「平成23年度図書館講座ふりかえりシート(自分篇/講座篇)」⁵などがそうしたデータの一例である。加えて、各班「本番」の「レポート発表/ディベート」が終了するごとに、担当班の生徒たちのうち4~5人に協力して

もらい、集まりの機会を設けてグループ・インタビューを行った。そこで産出された語りはすべて文字おこしし、トランスクリプトの状態にした上で、データとして活用した⁶。

4 「図書館講座」は生徒のらびとに何を提供しているか

(1) 「図書館講座」の事前制御

2011年度の「図書館講座」は、「図書館講座」開講を知らせる校内配布物⁷によって告知され、同年4月25～29日にかけて受講申し込みの受付がなされた。申し込みの時点で、班分けのための「テーマ」の希望順位が訊ねられている。2011年度の「テーマ」は四つ。すなわち、1班が「環境問題と科学技術」、2班が「国際社会とグローバリズム」、3班が「人間の生と死」、4班が「教育問題と現代社会」である。希望は尊重されるが、「希望通りにならない場合もある」。また同配布物には、「平成23年度図書館講座日程表」というスケジュール一覧が示されており、生徒たちはそれと自分の予定をすり合わせた上で、受講を選択することになる。「講座を受ける条件」として「全講座参加が原則」とも明記されている。また、「先着60人限定。申込はお早めに」ともあり、人数制限の意図が示されている。実際には、三学年の生徒241人の中の64名、つまり約4分の1より応募があった。

要するに、「図書館講座」には、開講以前の段階からしてすでに、「自己選択／責任を果たしうる主体であるべき」というコードが埋め込まれ、それに合意できないらびとに対しては敷居が高いということである。ここにあるのは、目的もわからず、達成感も感じられぬまま、ひたすら自己抑制だけを求められる、あの「学級（クラス）」(柳2005)とはまるで構成原理の異なる、機能集団としての姿である。学校空間の他のさまざまな教育活動の合間を縫うように設定された過密スケジュールや「全講座参加」原則など、「図書館講座」が課す諸規則は総じてハードルが高いものばかりだが、それでもなお生徒のらびとの合意が得られるのは、「図書館講座」が目的に謳っている「幅広い知識と深い思考力」や「論理的思考とコミュニケーション能力」を合理的かつ効率的に身につけるための条件として、受容可能なものだからである。とはいえ、その敷居

の高さは相当なものである⁸。「図書館講座」とは、そうしたハードルをまずは一度、越えた人びとからなる実践集団だと言える。

（２）「図書館講座」では何が提供されているか

では、集まってきた生徒の人びとは、実際にどのようにして、またどのような学びの過程に参入していったのであろうか。受講を申し込んだ64人の生徒たちは、まずはその希望「テーマ」に応じて、図書課職員の手で四グループに班分けされる。その結果、2011年度の「図書館講座」は、1班が15名、2班が17名、3班が17名、4班が15名という班構成となった。生徒の人びとは、この班を準拠集団として「図書館講座」の学びの諸過程をくぐり抜けていくこととなる。「平成23年度図書館講座日程表」によれば、その過程とは、「①顔合わせ（50分程）」、「②小テーマ／ディベート論題決定（90分程）」、「③中間報告（40分程）」、「④レポート締め切り」、「⑤レポート冊子配布」、「⑥発表のポイントを考える／ディベートのリハーサル（90分程度）」、そして「本番（2時間半程）」からなっている。以下では、「図書館講座」のプログラムの具体的内容について、生徒の人びとの目線に立ち、彼女たちがいかなる学びの過程を通過していくのかを順序だてて見ていきたい。

【1】「顔合わせ」のワーク

生徒たちはまずここで、これから一緒にグループワークを行ったり、「ディベート」を実演したりすることになる同じ班の人びとと、初めて顔を合わせることになる。これは、各自が選択した「テーマ」に基づいてグループ分けされた集団なので、そこにはもちろん、学級（クラス）や文系／理系のコース、部活動などの所属が異なる者、これまで一度も関わる機会がなかった者なども含まれている。「顔合わせ」では、同じ班のメンバーとなった人びとがテーブルを囲んで座り、1人ずつ、「なぜ受講しようと思ったか」と「講座に期待すること」を発表する、というワークを行う。その口火は常に、学校司書が切っている。学校司書もまた自らの講座開催の動機と期待について語る⁹。これに続き、生徒たちがそれぞれの動機と期待とを発表していき、一巡したところで「顔合わせ」は終了である。その後、次回は何をやるかの説明が行われ、宿題が課され

たところで、この回の過程は終了となる。

【2】「小テーマ／ディベート論題決定」のワーク

このワークは、「顔合わせ」の4～10日後くらいに実施されている。「顔合わせ」の最後に、生徒のびとは、「自分の班の「テーマ」に関連して連想可能なキーワードを1人20個以上持参せよ」との宿題を渡されている。「小テーマ決定」ではまず、学校司書によって、班員の生徒たちが無作為に二つのテーブルに分割され、そのそれぞれにホワイトボードが手渡される。それぞれのテーブルには、「班長」と「副班長」が話し合いの司会役として割り振られ、各自が持参したキーワードをまずはすべてボードに書き出し、その後、それらを整理統合していくというグループワークがテーブルごとに行われる。どの班でも、テーブルごとに50個以上のキーワードがボード上に並ぶ。例えば、1班であれば、〈原子力〉〈バイオテクノロジー〉〈地球温暖化〉〈水不足〉〈生態系〉などのキーワードがあがってくる。

それらのキーワード群を前に、彼女たちは、「これとこれは〈原子力〉でひと括りにできるね」とか「〈バイオエネルギー〉も〈自然エネルギー〉に含まれる?」とか、それぞれに意見を出し合いながら、複数の似ているものを統合して新しいカテゴリーをつくったり、一方のカテゴリーにもう一方を包含したりしていく。それぞれのテーブルのカテゴリーが30個ほどにまで整理統合されたところで、学校司書の指示が入り、二つのテーブルが一つに統合され、再び、同じように整理統合の作業が行われる。この作業において、学校司書は基本的に、生徒の人たちが陣取ったテーブルの脇に控え、作業の推移を眺めているだけである。生徒たちの作業に介入する場面があるとすれば、彼女たちがあがってきたキーワードの意味を知らず、作業が行き詰りそうになったときに、「ここは図書館だからこんなものもあるんだよ」と、そこにそと『現代用語の基礎知識』などを差し入れする程度に限られる。

こうした整理統合がさらに進められ、幾つかのより少数のカテゴリーへとまとまってきたところで、学校司書によって次の課題が提示される。このカテゴリーは、彼女たち1人ひとりが担当し、それをもとに「レポート作成」を行う「小テーマ」の題材となるものである。1班の場合、受講者が15名なので、15本の

「レポート」の「小テーマ」となるよう、配慮しながらのカテゴリーの圧縮作業が続けられる。それが終わると今度は、彼女たちの間でのカテゴリーの割り振りが行われる。1班の場合は、「班長」が班員それぞれの希望を訊ねていき、希望が重ならないものから「小テーマ」の担当者を決めていった。希望が重なったものについては、その双方に話をききながら調整を図り、最終的に班員全員に何らかのカテゴリーが割り振られて、この作業は終わりとなる。

「小テーマ」が決まると今度は、同じカテゴリー群のなかから討論に使えるようなものを探してきて、それに加工を加え「ディベート」に適したかたちに定式化するという作業が、彼女たちを待っている。こちらが「ディベート論題決定」である。ここでも学校司書は、冒頭で、今回決めなければならないこと、その際に考慮すべき条件などを説明するが、それ以外は何もせず、ただ生徒の人びとの傍らにあってその取り組みを見ているだけである。生徒の人びとは、賛成意見と反対意見のバランスがよいこと、肯定側／否定側のどちらに割り振られても議論可能、といった論題選びの条件に配慮しながら、「班長」の司会のもとでの話し合いを通じて、「ディベート」の論題を二つ決定する。論題が二つ必要なのは、「テーマ」ごとに、最後の「本番」のときに担当班が観衆の人びとの目の前で披露する「ディベート」に加えて、その「ディベート」観戦の後で担当班以外の人びとが実施する「ディベート」という二種類の「ディベート」が執り行われることになっているためである¹⁰。

2011年度の「図書館講座」では、1班が「第一論題：遺伝子組み換え食品を販売することに賛成か反対か。第二論題：日本の原子力発電を廃止することになりました。それについて賛成か反対か。」、2班が「第一論題：日本のTPP参加について賛成か反対か。第二論題：在日外国人に参政権を与えることに賛成か反対か。」、3班が「第一論題：死刑に賛成か反対か。第二論題：脳死が人の死ということに賛成か反対か。」、4班が「第一論題：現在進行形の詰め込み教育に賛成か反対か。第二論題：学校（小～高校・大学）を廃止することにして、自宅学習（政府から教材とノルマが出る）を導入する案が出ました。それについて賛成か反対か。」をそれぞれ「論題」に設定した。「原発」「死刑」「脳死」などはディベートの定番とも言えるものだが、非常に時事性の強いテーマ——「TPP」、あるいは「原発」も3.11後の文脈ではそれに該当——や生徒たちにとっ

て当事者性の強いテーマ——「遺伝子組み換え食品」「詰め込み教育」「学校の意味」など——もそこには含まれていた。

かくして、「小テーマ／ディベート論題決定」の回は終わりとなる。ここからは、担当が決まった「小テーマ」で「レポート」を作成する作業が始まる。この新しい課題をめぐっては、学校司書より、「レポート」を書く際の留意点などが伝えられ、次に図書館に集まる日程が確認されたところで、解散となる。「レポート」を書く際の大前提とされているのが、文献を必ず複数冊読むということであり、その文献探しについては、学校司書があらかじめ関連文献を集めたブックラック¹¹や「パスファインダー」¹²の提示とともに、タイトルだけでなく中身も目にする、文献の場合は発行年に注意すること、それを書いた著者を疑いながら読むこと、などに留意するよう呼びかけられていた。また、「レポート」を書くにあたって、その「小テーマ」のメリット／デメリットの両方を書くこと、その上で自分の考えはどちらに近いか、しかもその根拠は何かといったことも明記すべき、とされていた。これらを踏まえ、彼女たちは「レポート作成」の過程に入っていくことになる。

【3】「レポート作成」および「中間報告」のワーク

とはいうものの、そのような「レポート作成」に慣れていない彼女たちにしてみれば、最初の指示だけで「レポート」に必要な文献や資料が探し出せるわけでもないし、「レポート」がまとめられるわけでもない。そこで、「レポート作成」開始のおよそ7～10日後くらいに、「レポート作成」の途中経過を班員相互で報告しあい、シェアすることで、まとめかたのヒントやそれに向かう動機を調達できるような場として、「中間報告」の機会が設けられている。

この「中間報告」でもまた、班の人びとがすべて図書館に集まり、同じテーブルを囲み、「顔合わせ」のときのように1人ずつ自らの作業の経過報告を班員全員に向かって行う。そこでは、現在使用している資料・文献をあげることと「レポート作成」の作業状況を語るよう、学校司書によって求められていた。発表内容については、それを聞いている人びとに質問や意見が求められるが、コメントがなされることはほとんどない¹³。コメントのほとんどは、類似テーマを担当する者からの「テーマの重複がないかどうか」の確認であった。その

後、報告した生徒と学校司書の間で簡単なやりとりがあるが、ほとんどのケースで彼女たちの用いている資料や文献には不足や偏りがあるため、「中間報告」が一巡した後は、どの班の場合も、学校司書による個別面談が行われていた。そこでは、学校司書が生徒の人びとに、論点を補うための新聞記事や文献を新たに手渡したり、「レポート」の書きかたについての具体的なアドバイスを行ったりしていた。

【4】「レポート発表／ディベートのリハーサル」のワーク

「中間報告」でのやりとりから「レポート締め切り」までは約10日間とされている。原稿執筆の作業が終わり、班員すべての「レポート」が出揃うと、学校司書がそれらを綴じて一冊の冊子にする。これが「レポート冊子」(B4判、15～17頁)である。「レポート冊子」は、受講生全員のぶんが印刷され、それぞれに配布される。配布の数日後、生徒の人びとはそれを持参して図書館に集まる。そこでは、「本番」の予行演習が行われる。生徒の人びとは、数日後の「本番」の際、まずはそれぞれが作成した「レポート」の要旨を1人2分くらいずつの持ち時間で発表し、それが一巡した後で「ディベート」の実演を行わねばならない。「リハーサル」はその「本番」を想定して行われ、前半が「レポート発表」、後半が「ディベート」の「リハーサル」である。前者は、生徒たちが2人1組となり、実際に時間を計りながら、相手に対して「レポート」要旨を「発表」というものである。まずは片方の生徒が「発表」し、もう片方はそれを聴く。「発表」終了後、聴き手は、気になった点を話し手に指摘する。それが済んだら、今度は立場を入れ替えてもう1セット同じことを行う。以上が「レポート発表のリハーサル」である。

また、「ディベートのリハーサル」のほうも「本番」を想定して行われる。「ディベート」とは、ある論題に関して賛成側と反対側にランダムに分かれ、なぜそれに賛成／反対なのかを交互に主張しあう、根拠くらべのゲームである。そこには、肯定側と否定側にそれぞれ「立論」「質疑」「反論」という役割があり、そしてまた両陣営の討論の勝敗を決める「ジャッジ」という役割がある。「ディベート」では、まず肯定側が「立論」し(3分)、それについて否定側が「質疑」を行う(1分30秒)。次に否定側が「立論」し(3分)、それについて肯定側が「質

疑」を行う（1分30秒）。その後、5分間の「作戦タイム」を経て、今度は否定側が「反論」を行い（3分）、最後に肯定側が再度それに「反論」して（3分）、討論は終わりとなる。この後、「ジャッジ」が3分かけて判定を行い、然る後に、どちらの勝ちと判断したか、それはどういった根拠かといったことを発表する。以上が、「ディベート」の基本的な進めかたである。

「ディベートのリハーサル」にあたっては、学校司書によって、生徒のらびとに、ランダムに「ディベート」の役割が割り振られる。その配役は、その人がその論題についてどのような主義主張・思想信条をもっているかなどとはまったく無関係であるし、その人がどんなコミュニケーションを得意としているかともまったく関係なく決められる。かくして、役割を割り振られた生徒たちは、わずかな時間の準備の後、さっそく1回目の「ディベート」を体験することになる。もちろん、どの班においても、さしたる準備もなく、ほとんど即興でこなさなければならないため、議論の根拠となるデータも少なく、やりとりの多くは論理的に噛み合っているとは言いがたい。「リハーサル」後の彼女たちからは「難しい」との感想が口々に漏れ出る。「本番」は、どの班の場合も「リハーサル」の数日後に設定されている。このため生徒のらびとは、「本番」までの数日間、論拠探しやデータ補強など、可能な限りの準備を重ねて、その上で「本番」の日の放課後を迎えることになる。

【5】「レポート発表／ディベート」の「本番」のワーク

「本番」は、四つの班のすべての生徒たちや図書課職員、管理職、アドバイザーの教員たちなど、さまざまな立場のらびとが集まる場であるためか、それまでの班ごとのグループワークの際のどこかのんびりした親密な雰囲気とはうってかわって、ぴりぴりとした緊張感あふれる雰囲気になっている。そうしたなか、まずは担当班の生徒のらびとが1人ずつ、「レポート」要旨を発表していく。約30分程度、この「レポート発表」の時間が続き、それが終わると今度は「ディベート」の実演が行われる。「リハーサル」での役割分担をそのまま踏襲し、約25分程度の時間をかけて、先に詳述したような「ディベート」の諸過程を実演する。「リハーサル」後の準備もあってか、どの班においても、「本番」の「ディベート」は、「リハーサル」とは比べものにならないほど論拠となるデー

タややりとりの際の論理構成が充実したものになっており、白熱した討論が展開されていた。

発表担当班の「ディベート」——「第一論題」の「ディベート」——が終了すると、今度は、アドバイザーの教員による「講話」が行われる。これは、その班の「課題テーマ」に近い教科担当や専門職員などがアドバイザーとなり、生徒の人びとを前にして、「レポート／ディベート」についての講評や補足説明、当該「テーマ」についての個人的な経験や思い入れなどを語るものである。1回の「本番」につき、2名のアドバイザーが「講話」を行っている。図書課職員以外のほとんどの教職員は、この「講話」の終了と同時に図書館をあとにする。この後、図書館では、「本番」発表班以外の三つの班の生徒たちによって「ディベート」——「第二論題」の「ディベート」——が行われる。発表班の生徒たちは、三つのグループに分かれ、他の三つの班が行う「第二論題」の「ディベート」の「ジャッジ」役割を担う。この2回目の「ディベート」の終了をもって、生徒の人びとは解散となる。

ところで、生徒の人たちは、「本番」の際に「事前事後レポート」への記入と提出とを求められる。「事前レポート」とは「講座に出席する前に、記入しておこう」とされるものであり、そこで求められているのは「今回の大テーマに関して、資料を読む前に考えていたことや、知っていたこと」「レポートを読んで、新たにわかったことや重要と思ったこと」「レポートを参考にして、あなたが参加するディベートについて、肯定側、否定側の両方の立論に役立つ意見・論点」の書き出しである。この「事前レポート」の整理に基づいて、彼女たちは、「第二論題」の「ディベート」に対処している。また、「本番」が終わると今度は、「事後レポート」の記入と提出とが求められる。「事後レポート」が求めているのは、「担当班のレポート発表・ディベートを聞いて感じたこと」「自分が参加したディベートを終えての感想」「受講前と比べ、考え方が変わったり、理解が深まった点」の書き出しである。

【6】「ふりかえり」のワーク

例年であれば、ここまでで「図書館講座」のすべての日程は終了であったが、2011年度は、四つの班すべてが「本番」を終えた後、1班と2班が9月27日に、

3班と4班が9月30日に、それぞれ図書館に集まり、合同で「ふりかえり」を行った。受講生たちには事前に「平成23年度図書館講座ふりかえりシート（自分篇／講座篇）」が配布され、一部を除き、そこにある質問項目にあらかじめ答えを記入した上で、それを持参するよう指示されていた。「ふりかえり」のやりかたは「顔合わせ」のときと同じである。30人程度の生徒の人びとがテーブルを囲んで丸く座り、全過程を終えての感想を1人ずつ自由に話していく。それが一巡したところで、学校司書が最後の言葉を生徒の人たちに送る。その後、彼女たちは「ふりかえりシート」の空欄部分をその場で埋め、それを学校司書に提出して終わりとなった。

以上が、一つの班が「図書館講座」の中でたどるすべての過程である。これを、1班から4班まで、すべての班が順に実施していく。こうしたプログラムのもとで、受講生の人びとは、同じ班の人びとと話し合ったり、資料・文献を探したり、それらを読んで要点をまとめたり、「レポート」を作成したり、その内容を要約して発表したり、そうした知識に基づいて他者を説得したり、相手と議論を戦わせたり、さらには、それらすべてを通じて自分が何を手にしたのかをふりかえったり、といったさまざまな場面を経験することになる。さて、では彼女たちは、そこでいったい何を手に入れたり、達成したりしているのだろうか。この、享受する側の視点から見た「図書館講座」のありようを明らかにするためには、実際の受講生たちの声を集め、それらを丁寧に分析・検討する作業が必要となる。節を改めて論じよう。

5 「図書館講座」から生徒の人びとは何を手に入れたか

(1) 生徒の人びとは「図書館講座」を経て変容したか

本節では、彼女たちが「図書館講座」を通じて手に入れた（と考えている）ものについて、それらを幾つかの柱にまとめた上で、その一つ一つについて詳しく見ていきたい。要約的に書くと、彼女たちは「図書館講座」を通じて、①「成長した／できる自分」という感覚、②自己と地続きなものとしての社会／社会問題という認識、③メディア／情報リテラシー、④複数性／差異への敏感

さ、⑤再帰的な「自分の意見・主張」、⑥コミュニケーションな主体であることの自覚、⑦カテゴリー越境的なつながり、を獲得したと自己把握している。

①「成長した／できる自分」という感覚

「図書館講座」を終えた生徒の人びとが口々に語るのは、困難な課題に取り組み、それを完遂できたという「達成感」である。例えば、「感想シート」や「ふりかえりシート」には、「途中でしなきゃ良かったと思ったこともあった。実際に自分がレポートを書いたり、ディベートをしたりして、難しくて、全然上手に書けなくて、自分の知識のなさや文章力のなさがっかりした。でも頑張って完成させた時は、すごく達成感を感じた（遅れたけど）」(KS0922)「まとめるのも大変だったけど達成感もはんばなかったです。全部が私の力になりました」(KS0922)「毎回新しい知識を得ることができたのでとても充実していました。レポートなどは大変な部分も多くありましたが、完成したときの達成感があり、良かったです」(FS1329)といった言葉があふれる。苦しい作業をやりとげたからこそその「達成感」だが、では彼女たちは、そこで実際に何を「達成」したと自己把握しているのだろうか。

丁寧に見ていくと、この「達成」には二つのものが含まれていることがわかる。第一に、「新しい知識」などを得られたという「達成」、そして第二に「新しい価値観」などに変わったという「達成」である。例えば、ある生徒の感想には「レポート作成や慣れないディベートなど大変なことも多かったけど、他の班の発表なども通してたくさんの知識を得られたし、自分の価値もだいぶ変わった」(FS2411)「たくさんのテーマがあって、いろいろな人のレポートを聞いたり、ディベートの根拠を調べたりする中で、今まで知らなかったことを新しく知ることがあって、価値観が変わることがたくさんありました」(FS1326)とあり、両者が区別されていることがわかる。このうち前者は、「レポート作成やその過程で、今まで知らなかったことや、知っていたけど深くわからないところも知れて、知識が増えると思います」(FS4319)「本を読んでまとめたことは、小論文対策や二次試験にも対応できるし、何より自分の知識が深まったのがうれしかった」(FS2504)などあるように、知識の量的拡大に関する「達成」である。

しかしながら、彼女たちが「図書館講座」を通じて出会う知識の中には、それまでの自分の価値観や思い込み、当たり前だと考えていたことなどを突き崩し、相対化するようなものも存在する。それらに出会うことで、彼女たちは後者の「達成」を経験する。例えば、4班の「ディベート」の「第二論題：学校を廃止することにして自宅学習を導入する案が出ました。それについて賛成か反対か」を終えての感想に「フリースクールや通信教育などについては、私も少し偏見をもっていたのですが、発表を聞き、いろんな価値観、立ち場の人や年齢が異なる人と関わり、社会へでていけるような教育ができることがよいと思いました」（AR09221304）「不登校になる人はなる人が悪いと思っていたけれど、そういう問題は誰が悪いと決めることはできないと感じた」（AR09222336）「いじめやモンスターペアレントを出してしまう私達にも問題があると思う…（中略）…価値観が変わってよかった」（AR09223507）などとあるように、そこには、新たな知識に触れたことによる価値観の変容という「達成」がある。

あるいはこの価値観の変容には、単なる認識の変容——問題に対する自分の基本的な立場は変わらないが、それについての見かたや捉えかたは以前より複雑かつ深いものになること——にとどまらず、選好の変容——問題に対する自分の基本的な立場自体が変わること——も含まれる。例えば、1班の「ディベート」の「第二論題：日本の原子力発電を廃止することにしました。それについて賛成か反対か」を終えての感想に、「原子力発電を廃止してしまうと、日本の経済に負担がかかり、より経済を悪化させてしまうと思っていたが、今回のディベートで電力輸入やメタンハイドレードなどの新しい方法もあることを知り、視野が広がった」（AR06202423）「原子力発電は絶対に廃止すべきと考えていたが、今の日本の状況から見れば、少しは残しておかなくてはならないのではないかと思った」（AR06202420）などとあるように、生徒の人びとは「図書館講座」を経て、賛成派だったものが反対派に、あるいは逆に反対派だったものが賛成派に変わるなど、選好の変容をも経験していた。

こうしたさまざまな「達成」は、受講生の人びとに、「成長できた／できる自分」という感覚をも抱かせている。例えば、彼女たちは「他の人の意見や姿勢にも刺激を受け、毎回成長することができたのではないかなと思います」（FS4314）「今まで自分が持っていた考え方がくつがえされたり、見方が増え

たりして人間として成長できます」(FS3434)「まだ完全ではないが、最初よりは自分の習性にも気づくことができたので成長したと思う」(FS1222)のように語っている。ここにあるのは、やや大げさに言うなら、「図書館講座」による自己の刷新である。「図書館講座」を経て、彼女たちは、「成長できた／できる自分」の陰面として、「今まで自分がどれだけ深く考えていなかったか」(KS0922)「自分の持っている知識は浅い」(KS0614)「自分の思い込みで考えていた事柄ばかり」(KS0922)「今までの自分は、先入観や偏見をもっていたり、情報をうのみにしている部分がたくさんあった」(KS0922)といった、受講前の「無知」「思い込み」「先入観」「偏見」に満ちた過去の自分を再発見する。

受講後の「成長した／できる自分」は、そうした「狭い視界に閉ざされていた自分」との対比を通じて構築される。これは「閉ざされた自己から開かれた自己へ」という感覚とも言い換えることができる。すなわち、以前には見えていなかった世界が新たに見えるようになったという感覚、閉ざされていた視界が一気に開かれ、自分をとりまく世界が一挙に広がったという感覚、それまで「子ども(高校生)の世界」しか知らなかった自分が、その外側に広がる「大人(大学生)の世界」へとつながり、そこに一步を踏み入れたというような感覚である。学校司書はこの変容を「〈すすく系〉から〈ひねひね系〉へ」と呼び、彼女らが未知の領域——「無知」「思い込み」「先入観」「偏見」からの離脱——へと開かれていくことを「図書館講座」の随所で推奨している。では、この「閉ざされた自己から開かれた自己へ」の内実、「閉ざされ／開かれ」とは具体的に何を意味しているのか。以下では、この「開かれている」ということの内実を、より細やかに分節していきたい。

(2) 生徒の人びとは「図書館講座」を経てどのように変容したか

「図書館講座」以前の彼女たちは、学校空間がお膳だてした教育メディアに取り巻かれ、それらがあてがってくる役割に準拠しながら生活している。ここでは彼女たちは、学校空間の外部に広がる社会やそこで生起する問題から隔離されているがゆえに、そうした問題と自分とのつながりについて無知・無関心であり(②の不在)、垂れ流される情報を批判的に吟味する機会や動機をもたないため鵜呑みにする他なく(③の不在)、学校空間があてがってくる役割や

カテゴリーしか許されていないがゆえにそれ以外の生きかたの可能性をつぶされたり (⑤の不在)、現にそれを生きているマイノリティの人びとに対して鈍感であったり (④の不在) する。また、そうした異なる存在と出会う機会をも奪われているため、他者とのコミュニケーションのしかたを知らないし (⑥の不在)、また実際にそうしたつきあいをもてずにいる (⑦の不在)。こうした「閉ざされた身体」への同調を強いる学校空間の規範圧力を、いじめ研究者・内藤朝雄は「中間集団全体主義」と呼んだが (内藤2001)、「図書館講座」はまさに、そうした「中間集団全体主義」により「閉ざされた自己」を解除し、生徒の人たちのまなざしを外部や他者へと開いていく実践である。

②自己と地続きなものとしての社会／社会問題という認識

「図書館講座」以前の生徒の人びとは、社会やそこで生起しているさまざまな社会問題について総じて無知・無関心である。それは彼女たちの社会／社会問題の捉えかたに由来するものである。例えば、「まだまだ私たちは他人事に思っているなあ。とも思いました。いろんな問題に対して自分には関係ないとか思わずに… (中略) …生活していきたいです」(FS4527) という生徒の言葉に見られるように、受講前の彼女たちは、社会／社会問題を「自分には関係ない」「他人事」と捉えている。もちろん、なかにはそれらを「自分と関係のあるもの」と捉える人びとも存在するが、その関係とは、「Y：現代社会でやんなきゃいけないことのひとつだなーみたいな。覚えなきゃーみたいな。／M：受験だし、これ覚えておいたほうがいいなみたいなとか」(GI0622)「医療系の班になって自分は文系だからあまり関係ないなと少し思った」(FS3434) などとあるように、大学受験や定期考査のために「暗記しなくちゃいけないもの」というものである。そこには、社会／社会問題の当事者という感覚が決定的に欠けている。

社会／社会問題とは無関係という彼女たちのそうした認識は、「図書館講座」を経て大きく変容する。例えば、「調べていくうちに自分もとうるか [ママ] 全世界の人間が関係していて、そのことについて調べることができてすごく幸せだと思いました」(FS3434)「世間にはまだまだ解決していない問題や色々と意見が分かれている問題があるので、これから色々な情報を得て自分なりに

考えていく必要がある!!」(FS4431)「図書館講座は、他人事であり関わりがなく、考える機会がなかったものを本気で考えることができるので本当に良いものだ」(AR07291222)「小テーマを見て、自分とはあまり関係がないなと思っていたものも、みんながまとめた資料を見てみると、自分が関わる問題や、将来関わっていく問題があって、決して他人事ではいけないなと思った」(AR09083117)などという声に見られるように、自分と関係がないわけではないもの、自分が関わっていたり、関わる可能性があったりするようなもの、言い換えるなら、自分と地続きなものとして社会／社会問題を捉えるまなざしが、彼女たちのなかに芽生えているのである。

また、そうした社会／社会問題と地続きな自分という感覚は、社会／社会問題の当事者——社会／社会問題に何らかの直接的で密接な利害関係をもつ関係者——としての自分という感覚ともつながっている。これは、例えば、次のような生徒の人びとの声に見てとれる。すなわち、「実際に自分に関わっている問題もあった。1番印象に残ったのは100円ショップでなぜ安いのかについて、それは発展途上国の人々が安い賃金で働いているからであった。私はよく100円ショップを利用するのでそういうところを考えて利用しなければならぬなと思った」(AR07293117)「臓器意志提供カード [ママ] を持ちたいと思った」(AR09082327)「学校に行けない人が受けると思っていた通信教育のメリット。これからもっと色々を知ることができれば、将来自分の子どもが受けてもいいのかなと思えるようになった」(AR09223519)といったもので、そこからは、生徒の人びとが自分自身の具体的な生活場面との関連のなかで社会／社会問題を捉え、どう行動するかというところにまで思考を及ぼしていることが確認できる。

以上をまとめよう。社会／社会問題と自分とを無関係なもの、つながっていないものと捉えることで、それらについて徹底した無知・無関心のなかに「閉ざされ」ていた生徒の人びとは、「図書館講座」を経て、社会／社会問題とつながっており、しかもその当事者であるという自分に気づき、そうした「社会／社会問題と地続きの自分」という新たな自己像をまとうようになる。この変容は、生徒の人びとをさまざまな社会／社会問題に出会わせてくれる場——社会／社会問題にまつわる「小テーマ」をとりあげ、それに関する「レポート」

を書いたり、あるいは他の人の書いた「レポート」を読んだり、「ディベート」を行ったりできる場——を、「図書館講座」が準備することによってはじめて可能となっているものと思われる。

③メディア／情報リテラシー

「図書館講座」以前の生徒の人びとは、彼女らを取り巻いているテレビなどのマスメディア、教科書などの教育メディアが垂れ流す情報の政治性に対して無自覚かつ無警戒であり、それらを疑いのまなざしで見つめるという姿勢をほとんどとれずにいる。このため、マスメディアについては「よく知らないのにメディアの情報をうのみにしてしまっている」(AR06201407)「少年犯罪がふえているなど思い込みだった点にもきづけたし、それはメディアにたよりすぎているからだと思った」(AR09223401)、教育メディアについては「H：教科書だとただうのみにするみたいなのところがあると思う」(GI0803)「*：授業は…(中略)…やっぱ受身だから／…／P：自分で考えないでただもう入れていっただけっていうか」(GI0922)「I：授業とかだとなんか、特に何にも関心も何もないままでこう、先生の意見を話されるので、「へー、あ、そうなんだあ」って感じで…(中略)…自分の意見みたいに刷り込まれるっていうか」(GI0913)などの語りに見られるように、受講前の彼女たちはただひたすらにメディア／情報に対して受動的かつ無防備である。

これはもちろん、生徒の人びとが「あらゆるメディア／情報を批判的に見つめよ」というメディア／情報リテラシーの構えを学ぶ機会を十分に与えられずに来たためである。メディアリテラシーとは、マスメディアが発信する情報を主体的かつ批判的に読解し、評価・識別する能力のことを意味し、情報リテラシーとは、必要な情報を効果的かつ効率的に探し出し、精査し、使用できる能力のことを意味する(森田2010：94-107)。両者の関係は、メディアリテラシーを発揮するための知的基盤にあたるのが情報リテラシーである、とまとめることができる。マスメディアが発信する情報の真偽・意義に関する読解や評価、識別を行うには、それらと照合させるためのより信頼しうる別の情報源を探し出し、使用できなければならないからである。そうした批判性は彼女たちの中にもかつては存在していたであろうが、学校空間の中で「先生の言うこと／教

科書にあることは正しい」といった「中間集団全体主義」のメッセージに日常的に曝され続けることで、それらを武装解除されてしまっているのである。

メディア／情報リテラシーを欠く彼女たちのそうしたありかたは、「図書館講座」を経て大きく変容する。メディアリテラシーという点では、彼女たちは、「1つのものをちがう角度から見るのが大切だとわかった…（中略）…様々な角度からとらえないと、理解したことにはならないと思った」（FS1407）「簡単に信じることなく、常に疑問を持ったり本当にそうなのか、と疑ってみることの大切さを学びました」（FS1511）などと、マスメディアとのつきあいかたについての気づきを語る。同じまなざしは、彼女たちを取り巻くメディア環境ともいえる教師や学校の言説にも向けられる。例えば、「先生たちの言葉をうのみにしない」（FS4302）「I：ディベートする内容にしても、賛否両論の意見を調べた上で臨んでいるので、先生の意見は1つの意見として聞けるのかなって思います。授業とかだと…（中略）…先生の意見を…（中略）…刷り込まれるっていうか、そんな感じがするけど、図書館講座でだったら大丈夫かな」（GI0913）といった具合にである。ここにあるのは、批判性の再インストール、いわば再武装である。

一方で、情報リテラシーという点では、マスメディアや教育メディアを相対化するための別の情報源にアクセスできるということが重要である。この別の情報源というのが書籍・雑誌などの活字資料である。生徒の人びとは、「図書館講座」を経て、この知の世界への具体的なアクセスを手に入れている。生徒の人たちの語りからは、「本は、著者によって書かれている内容や考え方が違っていて、多くの本を読むことでたくさん理解が深まる」（FS1204）「本で調べると自分が考えていることとは全然ちがう発見ができて、調べるのが楽しくなってくる」（FS1123）など、自分の考えを相対化するツールとして、あるいは、「今はインターネット（wikiとか）で何でも調べられるけど、知るだけじゃなくて考える段階までいくには、やっぱり本を読まないといけないなと思った」（FS2504）など、他のメディアを相対化するツールとして本が見出されているのがわかる。もちろん、「受講する前は本とか読む時間ないし、的なことを思っていました、本を読むのが好きになりました」（FS3516）といった素朴な邂逅もまた、随所で発生していた。

また、彼女たちの間では、そうした本が豊富に収蔵されている知の公共空間として学校図書館が、そしてまた、そうした本と自分たちとをつないでくれる存在として学校司書が改めて発見されている。例えば、「高校へ入学してからあまり利用したことのなかった図書室ですが…（中略）…本当にいいところだと感じました！そして何より今まで何も知らなかった司書という仕事について少し知ることができました。Oさんの話を聞いたり、1人1人にアドバイスしている姿を見て尊敬したし、古文でよく出てくる「教養のある人」とはこういう人のことを言うのか、と気づきました（笑）」（FS2502）「O：私、今まで司書の先生ってただ本を分けるだけっていうか…（中略）…でも逆に喋ると、ほんとになんか、O先生推しみたいになってるんですけど…（中略）…知識も本当に豊富だし。なんか、え、司書ってこういう仕事なんだって思って。もっと目立っていいんじゃないか思ったり」（GI0922）などの生徒の語りからは、「図書館講座」が図書館利用者教育としての機能を実質的に果たしていることも見えてくる。

以上をまとめよう。学校空間の「中間集団全体主義」のもとで批判精神を武装解除されることで、マスメディアや教育メディアが垂れ流す知識や情報をただうのみにするだけという受動性のなかに「閉ざされ」ていた生徒の人びとは、「図書館講座」を経て、それらを批判的にまなざすメディア／情報リテラシーの構えを身につけたり、それを支える学校図書館／司書にアクセスできるようになる。この変容は、生徒の人びとを学校というメディア環境の呪縛から一時的にせよ解き放ってくれるような磁場——教科書や教師たちが指示する問いの立てかた／解きかたとは無関連に、自由に「小テーマ」を設定し、それを追究することができる場——を、「図書館講座」が準備することによってはじめて可能となっているものと思われる。

④ 複数性／差異への敏感さ

前項で見たように、「図書館講座」以前の生徒の人びとは、マスメディア／教育メディアが垂れ流すステレオタイプやカテゴリー化を無批判に受容し、共同体的な——複数性や他者性を否定し、「同じである」ことを連帯の根拠とする——まなざしを内面化するに至っている。例えば、ある生徒は「周りの人た

ちと同じ意見じゃないと自信を持てなかった」(FS3117)と語っている。自身の内なる差異に鈍感な者は、当然、外なる差異に対しても鈍感となる。かくして彼女らは、自分たちの身近に存在する(はずの)他者や差異、異文化に対して救いがたく鈍感である。例えば、「人種差別はなんとなく昔のことという感じがしていたが、今もなおあるということについて自分はずっと世界について目を向けていかなければいけないなと思いました」(AR07294408)「モンスターペアレントの問題はモンスターペアレントになる人が悪い、不登校になる人はなる人が悪いと思っていた」(AR09222336)などの声に見られるように、彼女たちの中では差別や排除は存在せず、もし存在するとしてもそれはされる側の自己責任とされていた。

複数性や他者性への敏感さを欠く彼女らのそうしたありかたは、「図書館講座」を経て大きく変容する。例えば、彼女たちはそこで、「H: いろんな人の本とか読んで、いろんな人がいろんな人の意見とかを、いろいろ聞けるところが違うかなっていう…(中略)…あーこういう考えの人もいるんだとか、そういうのを学べる」(GI0803)「I: ディベートのなかの死刑制度とかは、んー、裁判制度も始まって、んーとニュースで見る事件とか、うん、主観的になるよりは客観的に見たほうが、こう、ほん、事件の本当の真相、真相? そういう本当のことわかるようになるのかなって考えてたけど、んー、ディベートするにあたって調べていくと、結構主観的なところで考えてたりものを見てたりっていうところに気づけたりもして。あと…(中略)…加害者の方もだし、被害者の方の…(中略)…それぞれの人の立場によって、いろんな見かたがあるんだなっていうことを実感することができました」(GI0913)というように、社会／社会問題をめぐるさまざまな立場、さまざまな視点というものへの気づきが生まれている。

こうした気づきの延長線上において、生徒の人びとは、社会というものが、そもそも多種多様な意見や思想を抱いていたり、相互に対立する立場にあたりするような人びとから織りなされている複数性と多様性の空間であるということを理解し認識するようになる。この考えかた——社会を共同体ではなく公共空間と捉える——においては、社会問題に「一つの正解」は存在しない。例えば、生徒の人びとはこのことを「他の人の意見や考えはどれも違って、

でもどの意見も間違っていないので、様々な答えがあり、どれも大切」(FS1204)「外国人参政権も TPP も、誰かにとってメリットがあっても、それと同時に、職を失くしたり反日感情があったり、利益を得る人も不利益をこうむる人も両方大勢いて、簡単に決められる問題ではなく、色々な条件をつけたりして、たくさんの方の立場に対して配慮して決めていかなければいけないと思った」(AR07293326)などと表現している。

ところで、そうした公共空間としての社会は、彼女たちがテキストを通じて触れる社会／社会問題——「原発」「死刑制度」「TPP」「学力低下」など、大文字の社会／社会問題——に限られるわけではない。彼女らは、「北高の三年生」という社会集団の成員でもあるため、「図書館講座」を通じて、自分たちが構成する小文字の社会の多様性や複数性とも出会うことになる。例えば、「小テーマ決定」のワーク終了後の「感想シート」の言葉「私が見つめてきたキーワードがいくつかあったけど、みんなのキーワードには思いつかなかったものがあったりして、同じテーマを与えられても1人1人の視点は違うものなんだな、と思った」(KS0801)「やっぱり1人1人の考え方は違うので、みんなの意見を聞き、反映させることは大切だなと思いました」(KS0801)や「特にディバートの場面で、自分には思いつかなかったような意見や、同じ根拠を真逆にとらえる意見など、様々な見方があるんだな—と実感しました。その人独自の発想があり、おもしろかったです」(FS2312)といった生徒の人びとの言葉がそれを示している。

以上をまとめよう。学校空間の「中間集団全体主義」のもとで共同体の作法を生きさせられていることで、自己の内外に存在するはずの多様性や他者性、異文化に気づけなくなるという鈍感さのなかに「閉ざされ」ていた生徒の人びとは、「図書館講座」を経て、差異や他者への感度を回復し、社会／社会問題というものが多様性や複数性によって織りなされているものであるという認識に到達できるようになる。この変容は、生徒の人びとにあてがわれているカテゴリーの作用を弱め、彼女らに異なるカテゴリーのもとでの試行錯誤を許してくれるような場——自分の主義主張とは無関連に、他者の立場や視点に立ってものを考えたり、発言したり、討論したりできるような場——を、「図書館講座」が準備することによってはじめて可能となっているものと思われる。

⑤再帰的な「自分の意見・主張」

「図書館講座」以前の生徒の喜びとは、学校共同体に対する批判や抵抗の契機を解除され、あてがわれた役割やカテゴリーにおとなしく従うことを常態としている。「子ども」「高校生」である自分たちには知識も権力もなく、ゆえに自分たちを取り巻く社会的な現実に対して何ごとをもなしえない、というのが彼女らの基本的な自己認識である。例えば、ある生徒の「O：高校生ってさあ…（中略）…物事をひとつじゃなくて多角的に捉えられるんだよみたいなことを本人たちは思いつつも、実証もないし、自分もまだ子どもだしわかんない」（GI0922）といった声にそれは現れている。そうした無能さの感覚のもとでは、当然ながら、社会的な現実に対する異見や意見を持ち続けることはダブル・バインドに巻き込まれるということの意味する。そんな彼女たちにとって合理的なのは、思考を停止し、異見を断念して、あてがわれたものにただ従うという「中間集団全体主義」の作法である。例えば、ある生徒は「私は普通に生活していて自分の考えをつき通したり、本当に思っていることを口にしたりしない」（FS3117）と語る。

「自分の意見・主張」をもつことを断念している彼女たちのそうしたありかたは、「図書館講座」を経て大きく変容する。例えば、先にあげた生徒は「図書館講座を受ける前は周りの人たちと同じ意見じゃないと自信を持てなかったけど、受けた後では、1人1人思うことは違うんだからもっと自分の意見に自信をもっていいと思えるようになった。／…ディベートをして自分の意見を言ったりすることで少し自信をもてるようになったからだと思う」（FS3117）と語る。また別の生徒によれば、「K：本だと、やっぱり反対派とか賛成派とか、によっても全然違うし、やっぱそういうのを読んで…（中略）…そこから自分の意見はどうかとか、そういうのを考えられました。／んと、レポートをまとめるときに、なんか、要約とか書いたんですけど、そこをやるときに、自分の意見にいちばん近い本は何かっていうのを考えたときに、やっぱり自分はどう思っているのかっていうのをいちばん意識しました」（GI0803）とのことである。彼女たちの中に「自分の意見・主張」がインストールされたわけである。

ところで、こうした「自分の意見・主張」は、以前から彼女たちの中にあつた無意識の選好や価値観とは異なるものである。もともとあつたそれらは、「図

書館講座」の諸過程で、さまざまな他者の意見・主張にさらされ、再審に見舞われることで、もとの形からさまざまな変容を遂げる。例えば、2班の「ディベート」の「第一論題：日本のTPP参加について賛成か反対か」を終えての感想に、「反対派意見を多く持っていたが、賛成意見としての考えも増えて、より多角的に考えられるようになった。また、私はTPPには反対だが、参加することになったとしても対応できる政策はつくれるし、メリットをふやし、デメリットをへらす作戦を立てればうまくいくだらうと新しい考えをもてた」(AR07293312)という記述がある。このように、複数性との対話を経て、彼女たちのなかに「自分の意見・主張」が構築されていく。これを、再帰的な「自分の意見・主張」と呼んでみたい。この再帰性や再審性もたらす強度のゆえに、彼女たちは「自分の意見をのべることに抵抗をかんじなく」(KS0922)なっていくのである。

以上をまとめよう。学校共同体のもとで異見や思考を断念させられ、周囲への同調を生きるしかないという無力さの感覚のなかに「閉ざされ」ていた生徒の人びとは、「図書館講座」を経て、自らが「自分の意見・主張」をもちうる存在なのだという有能さの感覚を回復し、再審を繰り返すことで、再帰的に「自己の意見・主張」をバージョン・アップしていくようになる。この変容は、生徒の人びとを覆っている同調圧力を解除し、彼女たちが「新しい自分」というものをロール・プレイできるような場——「自分の意見・主張」を表出したり表現したりできるとともに、他者の意見・主張ともふんだんに交流できるような場——を、「図書館講座」が準備することによってはじめて可能となっているものと思われる。

⑥ コミュニカティブな主体であることの自覚

「図書館講座」以前の彼女たちは、学校共同体の作法に適合的であるような受身のコミュニケーションを常態としていた。例えば、ある生徒は「L：授業中とかもここは答えるとなのに誰も言わなかったりするときとか結構あるし。そういうときも…(中略)…皆のためにならないなと思いつつやっぱりこう流れに乗っちゃうというか、そういう受身になってる部分がある」(GI0913)と語る。能動的なコミュニケーションが不在の場では、自身がコミュニカティブ

な存在である——自分がコミュニケーションを通じて他者に影響を及ぼしうる存在である——ということの自覚や手応えを保ち続けることは困難である。その空白にこそ、先に述べた無能さの感覚が胚胎する。「自分の意見を発表するのが苦手」(FS3239)「自分が大人数の前で発言することが本当に可能なのか不安でいっぱい」(FS4314)とは、生徒たちの多くが「図書館講座」の冒頭で口にする定型句だが、その背景にあるのは、学校共同体がもたらしたコミュニケーションカティヴな主体性の剥奪である。

コミュニケーションの客体という役割だけを演じさせられてきた彼女たちのそうしたありかたは、「図書館講座」を経て大きく変容する。例えば、授業中の「受身」について語った先の生徒は、「図書館講座」での参加型の学びの形について「L：自分の意見を言ってそれが他の人に伝われば、なんか、んー、人、誰かしらに伝わればいいこともあるっていうか。ん、かなーって思うので。んー、参加型のほうがいいなと思うんですけど」(GI0913)と語っている。ここには、何かを語ることを通じて他の誰かに影響を及ぼしうる自分というものへの気づきがある。例えば、生徒の人びとは、そうした気づきへの喜びを率直に「回を重ねるごとに自信もつき…(中略)…説得力ある発言をできるようになって本当によかった」(FS4314)「私はみんなの前で意見をいい表すのがとても苦手で、自分の考えを上手く述べるのが得意ではありませんでした…(中略)…でも今回のこの図書館講座を通じて、少しは克服できたかな、と思います」(FS1226)などと語る。

とはいえ、コミュニケーションの巧拙に何らかの外的基準があるわけではない。彼女たちは、以前の自分と比べての「成長」や「上達」を語りはするものの、そのコミュニケーションカティヴな自己をめぐる語りのお大半は、自分のコミュニケーションの課題や習性といったものに関する気づきである。例えば、「頭の中では、言いたいことがまとまっていたとしても、実際口に出してみると言えなかったりするな、と思いました」(KS06161530)「言うことがまとまってないと相手が納得できる発言ができなくて、もっとしっかり調べてくる必要があると思った。相手の意見をきくことの大切さを感じた」(KS06161209)「レポート発表では、内容を盛り込みすぎて時間が足りなかったなので、要点だけを選んで話せるようにしていきたい。ディベートでは、ジャッジの役割をすることになり、

両方の意見を聞いているうちに混乱してしまい、まとめるのが大変だったので、すべてのことをメモするのではなく、足りないところや矛盾点を的確に指摘できるように聞き方を工夫したい」(KS07272334) など、主体となったからこそその気づきが、そこには豊富にある。

以上をまとめよう。学校空間が強いる共同体の作法のもとで受身のコミュニケーションのなかに「閉ざされ」ていた生徒の人びとは、「図書館講座」を経て、コミュニケーションな主体としての自覚を獲得し、コミュニケーションにまつわる豊かな学びの世界への探索の旅に出かけていくようになる。この変容は、生徒の人びとにあてがわれてきた受身の地位を解除し、彼女らを発信する側に立たせるような場——得意／不得意や上手／下手に関わらず、誰もが同じように主体として立ち、客観的なルールのもとで公正なコミュニケーションが行われるような場——を、「図書館講座」が準備することによってはじめて可能となっているものと思われる。

⑦カテゴリー越境的なつながり

「図書館講座」以前の彼女たちは、学校共同体が設定したカテゴリーの同一性に基盤を置いたコミュニケーションへと誘導されている。そこでは、所属する学級（クラス）／進路選択／部活動などが同じ人びとであれば容易につながることが可能だが、そうしたカテゴリーの同一性がなければつながりをつくるのは困難である。「図書館講座」の感想「他のクラスの人と一緒にしゃべったりして友だちの和 [ママ] も広がる」(FS3219)「特に理系のクラスの人とのかかわりももてて、仲良くなれた所もあって、そこは素直によかった」(FS3401) といった言葉は、それ以前の彼女たちがいかに共同体的なコミュニケーションに埋没していたかを逆説的に示している。そんな生徒の人たちにとって、学校空間は、同一性に基づいたコミュニケーション、すなわち「中間集団全体主義」への参加体験学習を促す学習環境として機能していると言うことができる。つまりそれは、彼女たちが、他者との差異を踏まえたコミュニケーションへの参加体験学習の機会から構造的に疎外されているということを意味している。

共同体が強いるカテゴリー限定のつながりしかもてずにいる彼女たちのそうしたありかたは、「図書館講座」を経て大きく変容する。彼女たちはそこで、

公式のカリキュラムが強いる所属の同一性に基づいたつながりとは異なる原理によるつながりや友人を手に入れている。例えば、「クラスが違う人ともディベートを通して意見が合ったり、考えを深め合ったりできたのでよかった」(FS1204)「ディベートでは同じ側の人との団結、自分とは反対の意見と競い合うことで、逆に一緒に頑張ろうという気持ちが生まれた」(FS4132)「4班の人たちは、みんな仲がよく、しっかり自分の意見を持っていてとても刺激を受けたし、毎回楽しかったです」(FS4431)などの声からも見てとれるように、関心の共有によるつながりやそれに基づいた協同作業をきっかけとして、新たな「関わり」や「友だち」を手に入れている。「図書館講座」終了後の彼女たちの言葉は、苦しい作業を支えてくれた新しい仲間たちへの感謝に満ちている。

以上をまとめよう。学校空間が強いるカテゴリー化のもとで共同体的なコミュニケーションのなかに「閉ざされ」ていた生徒の人びとは、「図書館講座」を経て、選択縁やそれに沿った協同作業を基盤とした新しい仲間たちとの新しいつながりを手に入れていた。この変容は、生徒の人びとにあてがわれてきたカテゴリー化を一時的に解除し、そうした同一性ではない原理によるコミュニケーションが可能な場——関心事の共有や相互貢献に基づいてつながりをつくったり、試行錯誤したりできるような場——を、「図書館講座」が準備することによってはじめて可能となっているものと思われる。

本節の内容をまとめよう。学校空間の力学のもとで、共同体へと「閉ざされ」た身体を強いられてきた生徒の人びと。彼女たちは、「図書館講座」の諸過程をくぐり抜けたことで、そうした共同体の作法を脱ぎ捨て、「開かれた自己」を手に入れるに至った。では、彼女たちが手に入れた「開かれた自己」とはどのようなありかただろうか。簡単にまとめると、生徒たちは、「図書館講座」を経て、「何事かをなしとげた自分」という感覚 (①) や自己と地続きなものとして社会／社会問題を捉える当事者としての意識 (②)、政府や世間、学校が押しつけてくる知識や情報への批判的な構え (③)、自分が属している文化圏とは異なる差異／他者に対する敏感さ (④)、他者との対話による再審を経た「自分の意見・主張」(⑤)、自分がコミュニケーションによって他者や社会に関与できる存在であるという実感 (⑥)、そして、そのように変容した自己

を承認してくれる所属とは無関連な新しいつながり (⑦) を獲得するに至っている、ということができる。

6 まとめ

以上、山形北高「図書館講座」のエスノグラフィーを試みてきた。提供されている講座プログラムの内容、受講した生徒の人びとの語りなどを分析・検討してきた結果見えてきたのは、この教育実践が、提供者である学校側の意図——「受験対策」など——をはるかに超えて、さまざまな知識や情報、気づきや動機づけ、自己肯定や達成感、そして新しい人間関係のきっかけなどを生徒の人びとのうちに生み出しているということであった。もちろんこれらは、学習指導要領に基づいた「教科」の授業や「学級（クラスルーム）」においてはそう簡単には開かれることのない境地である。この意味で、《学校図書館の教育実践》にはそれに固有の可能性があるということが、「図書館講座」のエスノグラフィーからは明らかとなった。

では、このユニークな教育実践とそれに関わる知見を、これからの学校図書館に活かしていこうとするなら、いったいいかなる取り組みが必要となるだろうか。生徒の人びとが「図書館講座」を通じて手に入れた諸々に名前をつけ、「〇〇教育」——例えば、シティズンシップ教育、教養教育、メディア／情報リテラシー教育、多様性教育、政治教育、コミュニケーション教育など——の先進事例として「図書館講座」を位置づける、ということももちろん可能である。しかし、そうした把握では、「図書館講座」という現場の実践が独自に発達させてきたさまざまなモチーフとそれらの間の相互連関によって可能となっているであろう何かが抜け落ちてしまいかねない。よってここではそうした切り分けは避けたい。

より重要であると考えられるのは、以上で明らかとなった多彩な学びが「図書館講座」という《学校図書館の教育実践》のもついかなる要因によって可能となっていたのか、そしてまた、この「図書館講座」は、それなりの労苦を伴っていたはずの学びの過程に、いったいどのようにして生徒の人びとを惹きつけ、動機づけることができたのか、などといった問いである。「図書館講座」とい

う教育実践を成り立たせている条件なりしくみなりが何であるのかを解明できて初めて、この実践を山形北高とは異なる文脈に移し替えたり、適切なアレンジを加えて普及させたり、といったことが可能となるためである。これらの課題については、稿を改めて論じることにはしたい。

謝辞

まずは、調査対象となった山形北高・学校図書館の関係者の方々に感謝申し上げます。とりわけ、学校司書の小笠原千秋さんには、「図書館講座」に関する資料を準備いただいたり、データのまとめをお手伝いいただいたり、その解釈に関する議論におつきあいいただいたりと、多岐にわたりお世話になった。深く感謝したい。

加えて、「図書館講座」を受講した生徒の方々、とりわけ、グループ・インタビューに協力くださった17名の方々にも感謝を申し上げます。本稿の記述にリアリティが感じられるとすれば、それは、さまざまな思いを率直に開示してくれた彼女たちのおかげである。深く感謝したい。

参考文献・資料

- 五十嵐絹子・藤田利江 [編]、2012、『学校図書館から教育を変える 学校司書たちの開拓記』国土社
- 小笠原千秋、2011、『山形北高「図書館講座」：異なった意見を受け入れる学び』山形県立山形北高等学校 [編]『研究紀要』第39号、64-74頁
- 内藤朝雄、2001、『いじめの社会理論：その生態学的秩序の生成と解体』柏書房
- 成田康子、2012、『みんなでつくろう学校図書館』岩波ジュニア新書
- 森田英嗣、2010、「民主主義を支えるしくみとしての〈メディア〉とその理解」中山あおい・石川聡子・森実・森田英嗣・鈴木真由子・園田雅春『シティズンシップへの教育』新曜社、93-121頁
- 柳治男、2005、『〈学級〉の歴史学：自明視された空間を疑う』講談社選書メチエ
- 山形県立山形北高等学校、2011、『山形県立山形北高等学校 平成23年度学校要覧』

-
- ¹ 以下、山形北高の概要については、山形北高（2011）を参考にした。
- ² 平成22年度（合格者）は国公立大67名（普通科57名／音楽科10名）、私立大261名（普通科236名／音楽科25名）、公立短大18名（普通科17名／音楽科1名）、私立短大12名（普通科2名／音楽科10名）、専門学校（看護）27名（普通科27名／音楽科0名）、専門学校（その他）17名（普通科14名／音楽科3名）、就職2名（普通科2名／音楽科0名）。公式HP「卒業後の進路」（<http://www.yamagatakitah.ed.jp/sotugyougonosinnro.html>）を参照。
- ³ 「感想シート」について出典を示す場合には「KS〇〇〇〇××××」と略記。「〇〇〇〇」は日付、「××××」は個人番号。
- ⁴ 「事後レポート」について出典を示す場合は「AR〇〇〇〇××××」と略記。
- ⁵ 「ふりかえりシート」について出典を示す場合は「FS××××」と略記。
- ⁶ グループ・インタビューのデータについて出典を示す場合には「GI〇〇〇〇」と略記。
- ⁷ 「平成23年度「図書館講座」の開講について」と「平成23年度山形北高図書館講座 受講申し込み書」からなる、B4判一面刷りのプリント。配布物には、開講の目的として「現代社会の抱える複雑な問題に対する幅広い知識と深い思考力を身につけ、次世代に生きる人間としての資質を身につける。ディベートによって論理的思考とコミュニケーション能力を高める」という言葉が掲載されている。
- ⁸ それを越えるという選択を行う際に、生徒の人たちの中にはある種の責任のようなものを意識し始める者もいる。例えばそれは、「A：図書館講座は希望制。自分がやりたいと思ってやったものだから、普通の毎日の高校生活の勉強以外に自分がやると決めたものだから、やると決めた自分にも責任がある。締め切りも守って、やることもやって、成績には関係ないけど、やり遂げられたというところに達成感を覚えた」といった生徒の語りに確認できる（GI0622）。「図書館講座」は、彼女らのこうした心理的機序をも活用して動機づけに努める。
- ⁹ 学校司書Oが生徒たちに向けて語るのは、「何かを知ったり新しい発見をしたりしたときの目の輝く瞬間が見たい。その瞬間を目にすることが自分の喜

び。だからこそ、「図書館講座」に期待するのは、みんなの表情が輝く瞬間をたくさん目にすること。また、「図書館講座」は部活でも授業でもないので評価はしない。間違いをおそれずにいろんな意見を出してほしい。ここは自らの意見を口に出せる場であり、他の人たちが出したいろんな意見を聞ける場である。それらを受けとめた上で自分の意見を口にしてほしい」といった言葉である。

- ¹⁰ 前者の「ディベート」——担当班が行う「ディベート」——の論題は「第一論題」、後者の「ディベート」——担当班以外の三つの班が行う「ディベート」——の論題は「第二論題」と、それぞれ呼ばれる。
- ¹¹ 各班の扱う「テーマ」にあわせて、学校司書が書棚のあちこちから集めてきた関連文献を並べたもの。生徒の人たちが集うテーブルの脇に置かれている。文献探しを行う生徒の人びとは、まずはこのブックラックを訪れる。
- ¹² 小笠原（2011：72）では、「あるトピックを調べるために役立つ資料をわかりやすく紹介した1枚のチラシ」と説明されている。その一例が、同（2011：72）に掲載されている。
- ¹³ しかしながら、「感想シート」からも確認できるように、沈黙のなかでも、彼女たちの多くは、他の者が行った「中間報告」に圧倒されていたり、負けられないと奮起していたり、未知の話題に触れて感動していたりと、それぞれにそこから何かを受け取っていた。