

# 新たなカリキュラム形成に向けたシティズンシップ教育の構想

## —思想・政策・実践の動向を踏まえて—

学校開発政策コース 降旗 直子  
教職開発コース 萩森 直子  
基礎教育学コース 稲井 智義  
同上 北嶋 晃吉

### 目次

序章	A 研究の目的
	B 課題の設定
1章 シティズンシップの思想動向	A 政治哲学における「政治的なるもの」と「社会的なるもの」の思想的な系譜
	B 政治的／社会的シティズンシップ論の拮抗状態
	C 日本のシティズンシップ教育の思想地図
	D 「二者択一の打破」に向けたシティズンシップ教育の地平の展望
2章 シティズンシップ教育の政策・実践動向	A イギリス
	B アメリカ
	C フランス
	D 日本
3章 シティズンシップ教育の取り組み	A 東京都品川区「市民科」
	B お茶の水女子大学附属小学校「シティズンシップ教育」
	C 神奈川県立高等学校「シティズンシップ教育」
4章 シティズンシップ教育の視座の提示	A シティズンシップ教育の既存の分類
	B デイビット・カーによる分類
	C 「領域・特設としてのシティズンシップ教育」と「視点・総合としてのシティズンシップ教育」
	D 学校におけるシティズンシップ教育実践
	E 第3の軸 —「政治的シティズンシップ／社会的シティズンシップ」
終章	

A 得られた知見

B 今後の課題

注

<文献紹介> シティズンシップ教育をつかむ30冊

### 序章

#### A 研究の目的

現在、欧米と同様に日本でも、将来の社会の担い手を育成するシティズンシップ(市民性)教育に対する関心が政策、実践、研究のいずれにおいても高まりつつある。これは1970年代以降、国民国家の発展形態である福祉国家が再編されつつある状況の中で、国民国家への帰属を表す近代的なシティズンシップ概念も同時に批判され、その組み換えが求められていることの証左である。

日本の教育学においてシティズンシップに関する議論が活況を呈する一つのきっかけとなったのは、1998年にイギリスの政治学者バーナード・クリックらによっていわゆる「クリック・レポート」が発表され、イングランドとウェールズにおいて2002年からシティズンシップ教育が中等教育の必須科目とされたことがあるといえる。シティズンシップ教育には、将来の民主社会を支える市民として身につけておかなければならない資質や能力を養うといった課題の他に、グローバル化社会の中でいかに異質な他者と共存するための技量を培うかといった課題がある。いずれにしても、あらゆる政治共同体の一員として、公的領域への積極的参加を伴う「市民」をどのように育成するかといった課題は、イギリスに限らず日本においても、また今日だけに限

らず何世紀にもおよぶ重要な教育課題であり続けてきたといえよう。

こうしたシティズンシップ教育をめぐる世界的な関心の高まりを背景に、近年、シティズンシップ教育に関する先行研究の蓄積が著しい。その中でも日本では、とりわけカリキュラム開発の分野において、海外の研究蓄積が積極的に摂取されながら研究が進められている<sup>1)</sup>。しかし、それらは分離的でいささか乱発傾向にあるといえ、新たなカリキュラムを創出する際の議論の前提を共有し得るような体系立てられたものにはなっていない。

そこで本稿では、シティズンシップ教育について共通の関心を持ちながらも教育学の異なる分野を専攻しているメンバーが、多角的なアプローチからそれらの研究をまとめ直すことによって、日本における実践の到達点と課題を示し、シティズンシップ教育という観点からカリキュラムそのものを捉え直すためのリソースを提供することを目指す。したがって本稿の目的は、現在のカリキュラム開発において関心が高まりつつあるシティズンシップ教育について、欧米および日本における最前線の理論動向を思想的、政策的な観点から整理、分析するとともに、日本での実践動向を踏まえ、新たなカリキュラム形成に向けた一つの視点を提起することである。

## B 課題の設定

上記の目的に鑑み、本稿では主に三つの課題を設定する。第1の課題は、内外のシティズンシップ教育に関する研究成果をレビューし、それぞれの議論の位相を明らかにすることである。ここでは二つのアプローチが用いられる。一つは、これまで主に政治哲学の分野においてなされてきた議論を整理した上で、シティズンシップ教育に関する論点を明らかにする、思想的な観点からのアプローチである(1章)。もう一つは、海外と日本の政策・実践動向およびその特徴をまとめる、政策的、実践的な観点からのアプローチである。ここでは、メンバーの中ですでにいくらかこのテーマに関する研究蓄積があり、近年注目を集める英米仏3か国に、日本を加えた4か国を分析対象とする(2章)。

続いて第2の課題は、2章で検討した日本の国レベルにおける政策動向を踏まえながら、先駆的にシティズンシップ教育を実施している自治体および学校の実

践的特徴を明らかにすることである(3章)。具体的な分析対象は次の通りである。自治体レベルのものとしては、神奈川県のカリキュラム実践と、東京都品川区の「市民科」を分析する。品川区は全国に先駆けて「市民科」を導入したことで知られるが、神奈川県のシティズンシップ教育実践を取り上げるのは、経済産業省が2006年に発表した報告書『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての報告書』の系譜にあるからである。さらに研究開発学校における実践として、お茶の水女子大学附属小学校における取り組みを分析対象として検討する。

以上の課題1と2を踏まえ、第3の課題として、日本における実践への導入可能性を念頭に、新たなカリキュラム形成への一つの視点を提起する(4章)。

本稿の意義は、近年多様に散在しているシティズンシップ教育に関する議論を、思想、政策、実践といった観点から整理し分析することに止まらず、可能な限りこれまで欠落してきた視点を補いながら、シティズンシップの育成という観点から次期学習指導要領改訂に向けた新たな視座を提案することにある。またこうした基礎作業によって、シティズンシップ教育という観点からカリキュラムそのものを捉え直すための前提を共有し、今後の建設的な議論につなげていきたい。

(降旗直子)

## 1章 シティズンシップの思想動向

21世紀を迎えた学校教育の基盤原理として注目を集めているシティズンシップは、政治哲学においても重要なテーマであった。思想史的に遡及するならば、アリストテレスの『政治学』に、その始まりをみることもできるだろう<sup>2)</sup>。

しかしながら、本章では、シティズンシップの位置づけを検討するにあたって、今日的な政治哲学の思想的な位置関係から説き起こしてみたい。その理由は、政治哲学上の課題が、日本におけるシティズンシップ教育の思想地図にも読み取れるからである。

### A 政治哲学における「政治的なもの」と「社会的なもの」の思想的な系譜

本節では、シティズンシップの概念を「政治的なもの」と「社会的なもの」の観点から読み解く。後者の

「社会的なるもの」における思想的な系譜として、さしあたり注目すべきは、ロールズ(J. Rawls)から開始される現代リベラリズム論である。

**1 リベラリズムの提唱 —ロールズ** 1971年に公刊した『正義論』で、ロールズは人々が多様な幸福観(=善の構想)を抱いていることを出発点として、ロック、ルソー、カントにみる伝統的な社会契約説の発想から「正義の二原理」を提唱する。その第一原理では「基本的自由」の権利を平等に分配し、さらに第二原理で①公正な機会均等と、②最も不遇な人々に最大の利益が図られる「格差原理」を措定している<sup>3</sup>。

すなわち人々が自らの善を追求するための手段である自由や所得のような「社会的基本財」を、国家によって保障する分配原理の定式化こそ、本書でロールズが構想した現代リベラリズム論の特質であった。

政治の実践形態を分配に設定するロールズの主張は、シティズンシップの「権利」や「地位」を保障することに、その政治的課題があるとみていいだろう<sup>4</sup>。さらに、ロールズのリベラリズムは「最大多数の最大幸福」を基盤原理とする19世紀の功利主義の克服を意図するものであった。それゆえに、その思索は、所得の再分配や市場への積極的な介入を行う福祉国家論の延長線上にある。とりわけシティズンシップの観点で遡るなら、マーシャル(T. H. Marshall)の社会的シティズンシップ論にかさなり合うものである<sup>5</sup>。

**2 シヴィック・リパブリカニズムの復権 —サンデル、ムフ、アレント** NHK総合「ハーバード白熱教室」(2010年)で一躍脚光を浴びたサンデル(M. Sandel)。かれは、ロールズが想定する主体に「負荷なき自我」をみて、その「正義には、参加者の利益と同様に、そのアイデンティティを請け負うコミュニティのなかに、その限界がある」<sup>6</sup>と指摘する。ここに現代リベラリズム論にたいするサンデルの批判が展開されることになる。

ロールズの「権利」の政治にたいして、その中核的な概念に、市民の「共通善」<sup>7</sup>を措定するサンデルの政治哲学は、コミュニタリアニズム(共同体主義)の位置から主張されるものであった。

このサンデルによるロールズ批判に、ムフ(C. Mouffe)は「単一の共通善」<sup>8</sup>を前提とするサンデル自体の理論的限界を指摘する。その克服に向けて提唱

されるのが「ラディカル・デモクラシー」である。その主張するところは、「差異—つまり、個別的なもの、多様なもの、異質なもの—の承認を要求し、事実上、抽象的な「人間」の概念によって排除されてきたありとあらゆるものの承認を要求する」<sup>9</sup>ことにある。

すなわち市民たちの間に孕んでいる「差異の承認」にこそ、ムフは政治における実践形態をみるのである。その把握は「政治的なるものに尊厳を回復」<sup>10</sup>させる試みに導かれている。

上記のムフによる「政治的なるもの」の復権は、アレント(H. Arendt)の公共性論にそのモメントをみることができる。アレントは近代を、公的領域と私的領域の区分を消失させた「社会的なるもの」の勃興として認識する<sup>11</sup>。その批判的な近代認識から、彼女は、公的領域を「人々が、他人と取り換えることのできない真実の自分を示しうる唯一の場所」<sup>12</sup>と定義する。

ここに「社会的なるもの」のうちに「政治的なるもの」の自律性を見出そうとするアレントの思索の独自性が示される。本章において、政治的／社会的なるものに対応させるかたちで、思想的な位置関係をみる理由は、この主張にある。

また、アレントの公共性論が「人々の間で進行する」ものとみるとき、政治とは、ロールズの格差原理にみられる分配論に限定されない。彼女の政治は、分配の“手段”ではなく「活動と言論」の場が開かれた“目的そのもの”であるからだ<sup>13</sup>。ここにリベラリズムの再審を試みるアレントの政治哲学の特質がある。

各々の主張の異なりはあるものの、思想的な系譜としては、いずれの論客もシヴィック・リパブリカニズムの範囲にあるとみていい<sup>14</sup>。ドゥブレ(R. Debray)もその論客に加えておこう。そこでの政治はリベラリズムの「権利・地位」にかかわって「参加・実践」の方面が市民の課題として重視されていると読み取れる。

## B 政治的／社会的シティズンシップ論の拮抗状態

これまでのシティズンシップ論にみられる思想的な位置関係を整理してみよう。ひとつは、ロールズらの「社会的なるもの」を基本要件とするシティズンシップ論である。いまひとつは、アレントらの「政治的なるもの」を基本要件とするシティズンシップ論である。

各々の議論の特徴から、その位置関係は、表1のように仮説的に提示することができる。

表1 政治的／社会的シティズンシップの位置関係

	政治的シティズンシップ	社会的シティズンシップ
基本要件	政治的なもの	社会的なもの
思想的な系譜	リパブリカニズム	リベラリズム
政治の実践形態	承認の政治	分配の政治
政治の把握	目的としての政治	手段としての政治
政治の課題	市民の参加・実践	権利・地位の保障

しかしながら、ロールズの思索を再審するかたちで提唱されたリパブリカニズムにたいして、現代リベラリズム論を—その限界を補完しながら—継承する試みも活発に展開されている。

たとえば、マルチカルチュラリズムとその論客であるキムリッカ(W. Kymlicka)や、コスモポリタン・シティズンシップ論を提唱するオスラー&スターキー(A. Osler & H. Starkey)などがあげられる。さらにフェミニズムでは、オーキン(S. M. Okin)や、キテイ(E. F. Kittay)らの主張に、リベラルなフェミニズム・シティズンシップ論をみてとることができるだろう。

とはいえ、上記の思想地図をどのように把握すればよいのか。ここでは岡野八代の「シティズンシップ論があらかじめ議論の対象としない人間関係は存在しない」<sup>15</sup>との主張に注目したい。リベラリズムの継承に定位しながらも、岡野の主張するところは、政治的シティズンシップ論の地平も退けてはいないからだ。

そのかぎりにおいて、今日的な政治哲学は、政治的／社会的シティズンシップ論の拮抗状態にあるとみることができるだろう。

### C 日本のシティズンシップ教育の思想地図

前節で確認された思想的な位置関係をふまえて、本節では、日本のシティズンシップ教育に範囲を限定して、その思想地図を描くことにする。

**1 政治的シティズンシップ教育** その代表的な論客に小玉重夫がいる。小玉はマーシャルらにみる「福祉国家的シティズンシップ」を組みかえるために、アレントの思索に即しながら「近代の社会的なるものにおいて脱政治化されてきたシティズンシップを再政治化すること」を作業課題に設定する<sup>16</sup>。ここでの小玉の提起は、政治的シティズンシップ教育に位置づきものとみていいだろう。

さらに小玉は、学校教育において育成されるちからとして「政治的判断力」をみる。「政治的判断力は、専

門的、職業的な能力でなく、市民、シティズンが素人として、現代の諸問題を判断する能力である。批評空間としての学校は、成熟した判断力を有する素人としての市民、シティズンを社会におくりだす役割を担っている」<sup>17</sup>。その論拠は、教育基本法第14条(旧法では第8条)の政治教育、とりわけ「良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない」(いずれも1項)の規定にある。

この政治教育の実質化こそ、小玉による政治的シティズンシップ教育の本旨であった。

上記の課題は、たとえば、広田照幸にも共有されている。広田は「冷戦の終焉・五五年体制の崩壊により、政治的な対立軸は複雑にねじれ、政治の読み方が難しい時代」にあること指摘した上で、「議論を尽くした慎重な政治的判断」のちからを育成することに、今日的な教育の活路を見出している<sup>18</sup>。

かれらの「政治的なもの」によるシティズンシップ教育の提唱は、高橋哲哉の「まさに現代の日本社会において、判断力の欠如、判断することからの逃避、自ら判断する責任からの逃避がきわめて一般化していると言わざるをえない」<sup>19</sup>とする危機意識がその支えでもある。

**2 社会的シティズンシップ教育** しかしながら、小玉らによる政治的シティズンシップ教育の提唱は、「社会的なるもの」の方面から反論されることになる。本項では、ふたりの論客に言及しておきたい。本田由紀と仁平典宏である。

本田は、小玉の主張が「政治的な自立」に学校教育の基本的性格を限定させることで、「職業的な自立」のレリバンス(=意義)を見失うことになることとみる。すなわち「教育学において、暗黙裡に「政治的意義」の方に価値が置かれ、「職業的意義」を全否定はしないながらも低く見、議論の埒外に置く傾向が看取される」として、本田はその主張を退けるのであった<sup>20</sup>。

他方で仁平は、マーシャルの社会的シティズンシップ論に再度注目する。その反論の本旨は、マーシャルによる「社会的権利」の基本要件となる「社会的なるもの」を否定的に把握する小玉の近代認識は、福祉国家論の動揺に合わせて台頭した「社会的権利」を骨抜きにするネオリベラリズムの思想・政策動向と「共犯関係」<sup>21</sup>にあると指摘するところにあった。

本田や仁平から直接の指名を受けた小玉は、しかしながら、上記の反論に明確な応答をしていない。未遂の論争に留まらず、アレント流の「活動と言論」の場をもって本音で語り合うことこそ、かれ自身の提唱する政治的シティズンシップ教育の本懐ではないだろうか。

また市野川容孝の以下の主張にも、社会的シティズンシップ教育の原理・原則を読み取ることができる。「子どもについては、ア priori に市場や賃労働から排除されているがゆえに、その保護者の経済状況に関わりなく、また地域間格差等を是正しながら、教育その他の基本財を平等に保障すべきである」<sup>22</sup>。

ここでの市野川は、ロールズ流の分配原理による「社会的なるもの」の延長線上に居るとみていい。シティズンシップ教育が提唱され始めた2000年代は、まさに「格差・貧困問題」が焦点化されてゆく時期にかさなるものでもあった。その問いに応答を試みるかぎり、シティズンシップ教育においても「社会的なるもの」の視座は、決してちいさくはない。

未遂の論争にあるものの、前節と同様に、日本のシティズンシップ教育においても「政治的なるもの」と「社会的なるもの」の拮抗状態が読み取れる。

## D 「二者択一の打破」に向けたシティズンシップ教育の地平の展望

さきの小玉は、今日的なシティズンシップ教育に、つぎのような観点を見出している。「ネオリベラリズムか古典的社会民主主義か、この二者択一の打破というコンテキストこそ、新たなシティズンシップ教育が公立学校のあり方と出会う地点だといえる」<sup>23</sup>。

本論においても、この「二者択一の打破」を、シティズンシップ教育を構想するための基本的なモチーフとしたい。前節で検討した日本のシティズンシップ教育にみられる思想的な位置関係も、そのかぎりにおいて対立構図とみることは適当ではない。政治的／社会的なるもの、いずれの視座も見失わない複眼的な把握に定位することが肝要ではないだろうか。

思想地図上で展開されている拮抗状態を受けとめながらも、シティズンシップ論の地平の展望を深く豊かに読み解いてゆくことが、その思想動向において問われている課題である。

(萩森直子・北嶋晃吉)

## 2章 シティズンシップ教育の政策・実践動向

1章の思想動向を踏まえ、本章では、近年注目を集める英米仏3か国の政策・実践動向を整理した上で、日本の政策・実践動向を論じる。これは、3章で検討する日本のシティズンシップ教育実践を特徴づけ、4章における議論の素地を形成することを目的としたものである。

### A イギリス

イギリスでは、冒頭で述べたように、2002年に中等学校においてシティズンシップ教育が必修化されたことで世界的に注目を集めた。本節では、その必修化に至るまでの流れを確認した上で、今日のイギリスにおけるシティズンシップ教育の政策的、実践的特徴を描き出す。

#### 1 2002年の必修化までの流れ

**a 1960年代半ばのパストラル・ケアの強調** イギリスは従来、人格と社会性の育成を学校教育の機能の重要な柱としてきた。その際の重要なキーワードの一つがパストラル・ケア (pastoral care)<sup>24</sup>である。パストラル・ケアとは、端的に言えば、「学校を“ケアリング・コミュニティ”ととらえるもの」<sup>25</sup>である。こうしたパストラル・ケアという用語がイギリスで強調されるようになったのが、中等学校が総合制へと転換した60年代半ばであった。

パストラル・ケアは当時のイギリスにおいて、生徒の人格および社会性の発達が危機に瀕する中で強調されるようになり、シティズンシップを体験する基礎として民主的手続きについて学ぶために、学校やより広いコミュニティにおける活動の機会を提供するものと捉えられるようになった。

**b 1980年代半ばのPSHEの登場** イギリスにおける人格および社会性の発達を目指す教育のもう一つの重要なキーワードは、PSHE<sup>26</sup>である。PSHEは、イギリスにおけるいくつかの実践的蓄積が80年代半ばに統合されるかたちで確立した<sup>27</sup>。新井によれば、PSHEは「知識の伝達に限るものではなく、方法論としては、活動法を重視しているものである」<sup>28</sup>という。またPSHEは、教科横断型の学習がなされると同時に、特設の時間が設けられる場合もあり、学校のエートスを含めた学校全体によるアプローチを重視するものとされる。

イギリスでは、1988年にサッチャー保守党政権下で教育改革法が制定され、それに基づいて1989年に全国基準としてのナショナル・カリキュラムが導入された。そこでPSHEは、教科としての位置づけを与えられることはなかったものの、1990年には「経済産業に対する理解」、「キャリア教育と進路指導」、「健康教育」、「シティズンシップ教育」、「環境教育」という五つの横断的テーマを学習する実践として期待された<sup>29</sup>。

PSHEの横断的テーマの一つとされたシティズンシップ教育をめぐっては、当時の準政府機関である全国教育課程審議会(NCC)によってカリキュラム・ガイダンスが示された。そこでは、カリキュラム全体を貫く基本的な視点として「シティズンシップに向けた教育」(education for citizenship)が提示されており、「積極的に参加的なシティズンシップ」の育成が目指された<sup>30</sup>。ここには、当時内務大臣であったダグラス・ハード(D. R. Hurd)の「アクティブ・シティズンシップ」という考え方が盛り込まれているという<sup>31</sup>。すなわちそれは、「犯罪の増加と公的予算の支出の増加という現状に対して、それを解消するのは市民の役目である」<sup>32</sup>という考え方であり、当時の保守党政権における福祉国家の後退に伴う新自由主義政策と連動するものであった。したがって、保守党政権によって提示されたシティズンシップおよびシティズンシップ教育の概念は、新自由主義と両立し得る「消費者市民モデル」であったとされ、市民の義務を強調するものであった<sup>33</sup>。

**c 1997年の政権交代以降の流れ** 90年代に入ると、急激な社会の変化に伴い、イギリスではとりわけ青少年の薬物使用、性犯罪、殺人などの暴力が増加し、青少年の精神的、道徳的発達のための教育の必要性がそれまで以上に強調されるようになった。また、1990年に横断的テーマの一つとして学習することが期待されたシティズンシップ教育は、期待されていたほどの成果が上らなかったとされる<sup>34</sup>。

こうした中、1997年に保守党政権に代わって誕生したブレアのニューレイバー政権においてもシティズンシップ教育政策はさらに推進されることとなった<sup>35</sup>。教育・雇用大臣からの諮問を受けて結成された政治学者バーナード・クリック(B. Crick)を議長とする諮問委員会は、1989年に『シティズンシップのための教育と学校における民主主義の指導』と題する報告書(通称、クリック・レポート)<sup>36</sup>を発表した。クリック・レポートでは、「公

的生活に関する無関心、無知、シニシズムは憂慮すべき水準にある。これらにあらゆるレベルで取り組まなければ、国制改革や福祉国家の転換から望み得る利益もまた失われるだろう」<sup>37</sup>と述べられ、若者の政治的アパシーに対する警告が発せられた。

またクリック・レポートは、シティズンシップ教育の実質的な制度化を求めた。その勧告では、具体的に次のことが要請されている<sup>38</sup>。第一に、シティズンシップ教育は法制化されたカリキュラム科目とされるべきである。第二に、現行のナショナル・カリキュラムのように入口から出口までプログラム規定された方式に代わり、成果のみを規定する「出口モデル」とする。それにより、各学校には多様なアプローチをとる柔軟性が与えられる。第三に、学習成果は評価機関OFSTEDの審査に服することができるよう、厳密に規定されなければならない。第四に、シティズンシップ教育は(1)参加民主主義の本質と実践に関わる知識、スキル、価値、(2)責任、権利、生徒から市民への発達、(3)個人、学校、社会における地域およびより広いコミュニティへの参加の価値などを含む、新たな教科として導入されることが省令によって明記されるべきである。

クリック・レポートは、前の保守党政権が強調した「アクティブ・シティズンシップ」の考え方と、当時のニューレイバー政権が重視した共同体主義的な「市民道徳」(civic moral)の考え方の両方を取り入れた、『『市民的参加』アプローチ』が採用されているという<sup>39</sup>。このクリック・レポートを受け、1999年に資格カリキュラム庁(QCA)によって画期的な決定がなされた。それは、「カリキュラム2000」として新たに改定されたナショナル・カリキュラムの枠組みの中でシティズンシップ教育を小学校では2000年9月からPSHEと連携した非義務的推奨科目とし、中等学校においては2002年9月から必修科目とする、というものであった。

## 2 イギリスのシティズンシップ教育の特徴

**a 政策的特徴** 上記のように、イギリスのシティズンシップ教育は中等教育を主な政策のターゲットとしており、シティズンシップ教育政策に影響を与えている先進的な実践が小学校に集中する日本とは異なる。2002年にイギリスの中等学校において必修化された「シティズンシップ」は、クリック・レポートで提言されたものがほぼ踏襲された。

ニューレイバー政権のシティズンシップ教育政策には、大別して二つの特徴が共存している。一つは「責任」と「コミュニティ」である。スターキーによれば、クリックは民主主義を支える基盤としてローカルなコミュニティや中間団体への参加を強調するが、一方ブレアは、イギリス的価値や国民的性格という言説を好んで用いている<sup>40</sup>。もう一つは、「政治的リテラシー」である。クリック・レポートには、「公的生活についての、また公的生活に自分たちの声をいかに反映させるかについての、知識やスキル、諸価値を通じた学習がある。それは“政治的リテラシー”と呼ばれるもので、単なる政治的知識よりも広い概念を目指すものである<sup>41</sup>と説明されている。また、こうした「政治的リテラシー」の具体的な実践場面では、「論争的問題」(controversial issues)が扱われる。論争的問題とは、「一つの定まった観点、あるいは普遍的な観点の存在しない問題<sup>42</sup>である。クリック・レポートでは、現実社会に存在している論争的問題から子ども達を庇護するのではなく、そうした問題を知識、良識、寛容、道徳をもって取り扱えるよう、教育によって準備するべきだと述べられている<sup>43</sup>。

これら二つの特徴は、「社会的道徳的責任」、「コミュニティへの関与」、「政治的リテラシー」として、イギリスのシティズンシップ教育を構成する三つの要素とされた。ここからわかるイギリスのシティズンシップ教育の特徴は、自律した市民によるシヴィック・リパブリカニズム的な側面が強調される一方で、多元性を包摂する手続きのナベラリズムの価値もそこには内包されているということである。

**b 実践的特徴** イギリスにおけるシティズンシップ教育では、「活動的学習」(active learning)が強調される。新井によれば、「活動的学習とは、能動的な市民を育成するためには受身的な学習体験では実現し得ないという認識に基づいている。さらには学校や地域との関わりにおいて能動的な探究をし、事例研究や批判的討議をするのである<sup>44</sup>。また中等学校では、特設時間「シティズンシップ」における学習のみならず、教科横断型の学習、さらには学校全体アプローチも重視されているという<sup>45</sup>。このようにイギリスにおけるシティズンシップ教育は、2002年以降、カリキュラムの中で明確な位置づけが与えられたが、それは教科の学習に限定されるものではなく、教科を超えた学校全体の取り組みとして進められている。

具体的な学習の場および形態は、それぞれの学校によって異なるものの、概ね次の三つのパターンに分類され得る<sup>46</sup>。第一は、集会などの学校行事を通じた学習である。こうした学習では、あるテーマについての特別授業が集中的に実施され、単なる知識や理解に止まらず、関心や態度、応用的な技能の習得が重視される。第二は、教科としての学習である。特設時間の「シティズンシップ」は、シティズンシップ教育が最も明示的な形で実践されている側面であるという。第三は、NPOなどの地域コミュニティと連携することで実現する学習である。具体的には、学校、行政、地域を巻き込んだプロジェクトが展開されたり、警察や軍人、ボランティア団体といった外部講師を呼んだりすることにより学習が展開される。

このようにイギリスのシティズンシップ教育は、学校ごとに多様な展開を見せている。その一方、これらの到達目標についてはキーステージごとに明確に定められており、その教育方法は固定化されてはいないというものの、子どもたちの進歩を評価することが目指されている<sup>47</sup>。この点も今日のイギリスのシティズンシップ教育実践の在り方を規定する特徴の一つであり、クリック・レポートの中で示された「出口モデル」が採用されているといえる。

(降旗直子)

## B アメリカ

多人種多民族国家として知られるアメリカは、移民や亡命外国人、永住権取得者、帰化者など多様な形のシティズンシップが現実に存在する国である。そのアメリカで行われているシティズンシップ教育の展開を見ることは、多文化的なシティズンシップ教育の構想を助けるものとなるだろう。

**1 連邦の政策動向** 周知のとおり、アメリカは州の自治性を尊重しており、連邦レベルにおける決定にどの程度、あるいはどのような方法で応じるかは各州に委ねられている。これは教育に関しても例外ではない。したがって、連邦教育省は全米の教育の方向性は提示できるものの、各州の反応にはバラつきがあるため、国としての教育内容は把握しづらい現状がある。それを踏まえつつ、ここではまずアメリカにおける近年の主な教育改革の変遷をたどり、それぞれにおけるシ

ティズンシップ教育への言及の程度を確認する。

到達したテスト成績によって教育を管理する(standard-based education)の流れは、1983年に報告書 A Nation At Risk(『危機に立つ国家』)が公表されたことに始まったとされる。レーガン政権下でこの報告書が発表されると、全米の教育水準の低下が一般に認識されるようになった。これは1957年のスプートニク・ショック同様、教育が注目を集めるきっかけとなり、各教科において全生徒が到達すべき学力水準が厳しく規定されるようになった。ただし、この報告書ではシティズンという言葉こそ使われているものの、それは国民に対する呼びかけに止まっており、シティズンシップ教育については全く触れられていない。

レーガン後任のジョージ・H・W・ブッシュ大統領によって骨格が準備され、クリントン大統領が成立させた The Goals 2000(『ゴール 2000』)では、アメリカ人が2000年までに達成すべき8つの教育目標が掲げられている。そのうち2項目(第3および第6目標)がシティズンシップに言及している。

2002年1月にはジョージ・W・ブッシュ大統領によって新たな初等中等教育法である No Child Left Behind Act of 2001(「一人も落ちこぼれを作らないための法」)が成立した。その存在は現在も物議を醸しているが、この法にもシティズンシップ教育に言及する箇所がある。Civic Education(「公民教育」)と題されたチャプターC サブパート3には特定シティズンシップ教育団体およびシティズンシップ教育活動のために2002年会計年度および以後5年間に渡り、年間3000万ドル、およそ24億6000万円の予算が割かれるとある<sup>48</sup>。

このように連邦政府の教育改革の流れを追ってみると、学力低下のみを問題視していたレーガン政権の時代から予算をつける形で明々白々にシティズンシップ教育の拡大を命じた W.ブッシュ政権の時代へと、徐々に連邦の構想する教育の射程がシティズンシップを含むものへと広がっているのがわかる。

**2 連邦レベルでみる実践動向** それでは、このような連邦の教育政策の流れがある中で、具体的にはどのような実践が行われているのだろうか。

連邦レベルで展開されているシティズンシップ教育の実践に関する最大のガイドラインは、アメリカの通知表(The Nation's Report Card)の別名を持つ National

Assessment of Educational Progress(以下 NAEP, 全米教育成果測定試験)が使用する civics framework(公民フレームワーク)である。この公民フレームワークには公民的知識・(知的および参加型)スキル・公民的資質の三つの柱がある。

アメリカに特徴的なものをいくつか例示すると、公民的知識としては、自国のみならず「他国や世界情勢との関係性」<sup>49</sup>について知ることが求められている。また、参加型スキルとして、投票だけではなく、メディア、たとえば新聞・雑誌への投稿やラジオ・テレビへの出演を通じて意見を発信する、署名を集める、国会議員や政策立案者にデータを提供するなど、自分の声を届けるための具体的な手段、すなわち「市民としての影響力を行使するための方法を知る」<sup>50</sup>ことなどが必要とされている。公民的資質には、他から課されるのではなく自らが課した行動規準を自主的に守ることや、自分の行為の帰結として生じた責任を甘んじて受けるなどして「自立した社会の成員になる」<sup>51</sup>ことや、自己管理をし、家族を養い、裁判員を務めるなど「個人的・政治的・経済的責任を負う」<sup>52</sup>ことなどが含まれている。

こうして見てみると、アメリカが求めている市民像が少し浮かび上がってくる。ここで検討しているのは「出生時からの米国市民を対象に市民性を育む教育」として「学校で展開される civic education」<sup>53</sup>だけであり、「生涯学習の一環として行われる成人移民対象の教育を指すことが多い」<sup>54</sup>とされる citizenship education の内容には触れていないことに留意する必要がある。しかし、この公民フレームワークからは、よりよいアメリカを作っていくために、アメリカ民主主義ならびにその建国精神を理解し、アメリカが国際的に負っていると自負する役割に気づき、それを積極的に担うと同時に、個人的・政治的・社会的・経済的・倫理的に自立し、貢献し得る市民というものを育成しようとしていることが読み取れる。ただしその育成は、教科はおろか、学校の枠には収まらないことは指摘されながらも、NAEP の試験を行うことでその「教科」色が強まっていることは否めない。

なお、この公民フレームワークは4・8・12年生がそれぞれ学年終了時まで習得すべき内容をリストアップしたものであるが、その内容を見てみると4年生段階では「政府の必要性や意味」、「規則や法の重要性」<sup>55</sup>など、社会全体を知ることや道徳に近い内容に止まっており、「憲法設置の目的」や「公民的生活の定義」<sup>56</sup>



などシティズンシップに重点を置いた学習が本格化するのには中等教育以後のようである。

ただ、アメリカならではの状況として、連邦レベルでは要求する教育スタンダードが明確になっていても、それをすべての州が採用しているわけではない。サービス・ラーニング(後述)についての情報提供をしている、全米・学びと市民性のためのセンター(National Center for Learning and Citizenship, 以下 NCLC)がまとめた 2006 年段階の調査では、「効果的な公民および／または市民教育政策にとって評価は不可欠な要素である」<sup>57)</sup>にもかかわらず、50 州中 25 州のみが公民を評価の対象としている。また、この 25 州のほとんどが公民的知識のみを評価対象としており、NCLC は改善の必要性を指摘している<sup>58)</sup>。

なお、アメリカは国家としての歴史が比較的浅く、「相対的に国家システムが弱い」<sup>59)</sup>。これが転じた形で市民一人ひとりが積極的に活動する「参加民主主義という伝統」<sup>60)</sup>を持つアメリカに特徴的なシティズンシップ教育の教育方法の一つとしてサービス・ラーニングがある。

唐木清志によると、サービス・ラーニングとは、「『サービス』と呼ばれる社会参加活動を単に体験だけで終わらせることなく、活動に関与した人々が『ラーニング』と呼ばれる学習活動にも関与できるように、さまざまな工夫を凝らして成立する教育方法」<sup>61)</sup>のことであり、「学校教育活動の一部として展開される点」<sup>62)</sup>にその特徴がある。やりっぱなしのボランティア活動とは一線を画すもので、サービス・ラーニングは事前に関連の知識や技能を学習したのちに社会活動に取り組み、事後学習では実際の活動に関することだけでなく、知識と体験の違い、あるいは感謝された経験なども含めて省察する時間が与えられるなど、前述の公民フレームワークの三つの柱(知識・技能・資質)すべてに対応できる、ある意味、理想的な教育方法の一つである。もちろん、アメリカではその活用法や題材などが州ごとに異なってくるのは言うまでもない。

**3 9.11 以降のアメリカ社会** 社会的な文脈でいえば、2001 年 9 月 11 日の世界同時多発テロの影響も無視できない。それまで何とかアメリカ国民という枠のもとでゆるやかに統合できているかに見えた国内の異文化間・異民族間に亀裂が走り、多文化主義の路線が崩壊

の危機を迎えたかにみえた。しかしこれを好機ととらえた連邦政府は国民統合を急ぎ、今こそ力を合わせ外敵に立ち向かう必要があるという説明で国民感情を駆り立てると同時に、今まで以上に愛国心教育に力を注いでいった。この流れは現在も続いており、今日実践されているシティズンシップ教育には帰属意識を強調するような愛国心教育も含まれている。

9.11 の影響はこれに止まらない。サンダーとパトナムによれば、9.11 があった 2001 年以降はアメリカの大学一年生の政治への関心は高まる一方で、2008 年には 2001 年の倍以上になり、1966 年以降の最高値を記録している<sup>63)</sup>。加えて、2000 年から 2008 年までに 30 歳未満の投票率は 30 歳以上と比べて三倍以上の速さで伸びているという<sup>64)</sup>。9.11 を目の当たりにした若者にとって、このテロは「なぜ投票しなくてはならないのか」という疑問への答えを提供したのかもしれない、とサンダーとパトナムは説明する<sup>65)</sup>。

さらに、白人に限定すると、中流階級家庭出身と労働者家庭出身の高校 3 年生を比べると、過去 30 年の間で前者はコミュニティへの参加が増しているのに対し、後者は少なくなっており、社会経済的な環境の違いによって社会参加率に格差が生じていると指摘している<sup>66)</sup>。

このように社会経済的な背景の違いに由来する公民的能力の発揮(civic achievement)あるいは発揮の機会(civic opportunity)に関する格差を指摘する研究は他にもあり<sup>67)</sup>、深刻な問題となっている。この傾向が日本でも見られるのか、あるいは多民族・多人種国家アメリカに特有のものなのかはわからない。しかし、経済格差がその主な原因であるならば、日本においても同様の傾向が認められる可能性はある。アメリカが今後この問題とどのように格闘し解消していくのか、その過程を注視する必要があるだろう。

(萩森直子)

## C フランス

フランスは社会構成原理という点において、イギリスやアメリカといったアングロ・サクソン圏のリベラルな国々と好対照をなす国である。こうした社会構成原理の違いは、おのずと社会の担い手を育成するためのシティズンシップ教育の違いとして表れてくるだろう。ここでは、今日に至るまでのフランスにおけるシティズ

ンシップ教育政策の動向を素描した上で、フランスの思想的、政策的特徴およびそれらに基づく実践動向を浮き彫りにしたい。

## 1 政策動向

**a 戦前から戦後80年代までの流れ** フランスの学校において教科としてのシティズンシップ教育が初めて登場するのは、第三共和制期(1870-1940)にはじまる義務制・無償性・非宗教性(ライシテ;laïcité)を基本原理とする、近代公教育体制確立期まで遡る。当時の文相ジュール・フェリー(J. Ferry)による改革において「道徳・宗教教育」が廃止され、代わって「道徳・公民教育」(instruction morale et civique)が初等教育に設けられた。ここには、「カトリック教会の影響を排し、世俗化された共和制国家の下に国民を統合しようというフェリーの意図」<sup>68</sup>があったとされる。こうした戦前の公民教育は、国家統合のための最重要手段として位置づけられ、究極的には偏狭な愛国心の育成につながるものとされたのに対し、戦後は、戦前の道徳とブルジョア社会体制との結びつきから「開かれた暴力」であると見なされ、公民教育は次第に後退していくこととなる<sup>69</sup>。

とりわけ1969年の教育改革以降は、70年代に隆盛を極めた新教育理論(子ども中心主義)の主張を公認し、公民教育は大きく変化した。例えば小学校における公民教育は、「目覚まし科」(disciplines d'éveil)という領域に組み込まれ、独立教科としての時間配分がなされなかった。70年代の教育課程は、従来のエリート養成の教育体制からの転換と、社会への適応という開発主義的な要請に代わる、子ども個人の人間性の開花が至上命題とされることにより、教える知識量の削減や試験の軽減化が打ち出されたことに大きな方針転換があった。こうした生徒の知的負担の軽減化という要請は、教育内容の削減と雑多な教科編成に表われた。代わりに注目されたのは、「社会の動静に主体的に対応でき問題意識をはぐくむという経験学習」<sup>70</sup>であった。

こうしたなか80年代に入ると、生徒による校内暴力や非行が頻発した。また70年代以降増加した移民の子どもに対する人種偏見と暴力が潜在化する一方、高校ではエリート校であろうとも妊娠と中絶が日常的に頻発した。こうした子ども達の実態を背景に、新教育理論に対する批判をモチーフとした学校論議が活況を呈するようになっていった<sup>71</sup>。

**b 独立教科「公民教育」の復活と90年代以降の再活性化** 1985年の学習指導要領の改訂により、「公民教育」(éducation civique)が独立教科として復活した。石堂によれば、この公民教育はナショナリズムの復興ともしばしば理解されるが、一元的、同質的なフランスの価値観に閉じ込めることなく、すべての人に開かれた多元的国際的価値観に基づいたものとして捉える、21世紀をめざす教育の指標となっている<sup>72</sup>。そのため教育内容は、人権教育、国政の理解、現代社会への認識と問題意識の育成といった、自国の理解および世界の中のフランス市民を育成するという点が重視された。それに対し、1995年にはじまる日本の前期中等教育にあたるコレージュの学習指導要領改訂では、共和国の価値や概念を知識として学ぶだけでなく、実践的な側面を重視した教育活動が導入された。

また、フランスで「シティズンシップ教育」(éducation à la citoyenneté)という用語が政策文書にはじめて登場したのは、1996年の国民教育省による通達「市民性教育—公民教育の再活性化」<sup>73</sup>においてである。そこでは「人権と市民性の教育」、「責任感や市民的義務を身につける教育」、「批判的精神と判断力を養う教育」の三つが重点目標とされた。

さらに1998年の通達<sup>74</sup>においてシティズンシップ教育は、「公民教育」、「それ以外の教科の貢献」、「市民的イニシアティブ」という三つの柱から構成されることが示された。高橋によれば、市民的イニシアティブとは、「生徒の自発的な行動を生み出し、生徒の中に道徳的価値を内面化させるための教育活動」と定義され、そこには「市民性を根本から学習し直すために、ハンディキャップを背負った人々や、助けや励ましの必要な人々に対して、連帯の精神により自ら手を差し伸べるという意味が存在している」という<sup>75</sup>。したがって、シティズンシップ教育を学校教育の中心に改めて位置づけ直すことにより、重要な社会的課題に対し教育関係者が総力をあげて取り組むべき指針が示されたことになる。

1999年には、日本の後期中等教育にあたるリセに「公民・法律・社会教育」(éducation civique, juridique, sociale)が新設された。そこでは「社会とかかわっていくという市民としての基本的資質を身につけさせること、すなわち論理的な意見を持ち、それを表現する能力や他人を尊重するといった能力を育成すること」<sup>76</sup>が目

指され、討論を重視した教育活動が導入された。

さらに2002年の学習指導要領の改訂では、小学校の教育課程に大きな変化が見られた。基礎学習期(日本の小学1,2年生)では公民教育が廃止され、「共に生きる」(vivre ensemble)という教科が新設された。また深化学習期(日本の小学3~5年生)においては、「共同生活(定期的討論)」(vie collective-débat réglé)という教科が新設されると同時に、それまでの公民教育は新たに設けられた「横断的領域」(domaines transversaux)の一つとなり、教科としての位置づけからは外された。横断的領域には、「教科学習のもつ偏狭性を克服し、現在の学校に課せられている重大な使命—基礎学力と市民性の育成—を学校生活の全体を通して実現しようというねらい」<sup>77</sup>がある。その実施方法については学校ごとに任されているが、いずれも議論をベースに学級および学校での具体的な問題から、個人の自由と社会生活上の制約、また価値の共有を学ぶことで、地域、国家、ヨーロッパ、そして世界へと視野を広げていく<sup>78</sup>。このように2000年以降は、教育活動の内容的な拡大にとどまらず、学校から社会へと空間的な拡大を見せながら、シティズンシップ教育はそれらの総体として捉えられるようになり、学校のカリキュラム全体に及ぶものとされている<sup>79</sup>。

フランスにおける最新の学習指導要領は、小学校、コレージュとも、2008年に改訂されたものである。2008年版の学習指導要領では、1996年の通達において示された三つの重点目標がさらに洗練され、「責任ある行動」および「批判的判断力」が強調されている<sup>80</sup>。また、「教科横断的学習」(interdisciplinarité)や「市民的イニシアティブ」といった方法論もそのまま継続されている。大きな変更点は、小学校学習指導要領において「公民・道徳教育」(instruction civique et morale)が登場し、2002年版学習指導要領で新設された「共に生きる」や「共同生活(定期的討論)」といった話し合いや討論の時間が削除されたことである。

## 2 フランスのシティズンシップ教育の特徴

**a 思想的・政策的特徴** 上記の政策動向は、フランスのいかなる思想基盤に立つのだろうか。こうした問いを考える上で示唆を与えるのが、80年代末から今日に及ぶ社会統合原理をめぐる思想対立である。

これまでフランスでは、「共和国」を支える市民とは、

革命によって勝ち取った自由・平等・友愛という共通の政治的理念に参加し、契約に基づく共同体を形成する意思をもった個人であると捉えられてきた。つまりフランスの「共和国」は、人種、民族、宗教といったあらゆる社会的属性やその影響から解放された個人が連帯することによって公共空間を機能させることで成立する。個人はそうした国家との関係において「市民」(citoyen)となるのである。

したがってフランスは、第三共和政期以降、自律的に国家の意思決定に参加することのできる市民の育成を共和国として自らが機能するための必須条件としており、そのため公教育に極めて重要な役割を与えてきた<sup>81</sup>。学校は市民を形成するための公共空間であり、すべての者に市民になることを保障するには、生徒自身の生活空間における諸属性は学校には持ち込まないことが条件とされる。したがってフランスの政教分離原則である非宗教性(ライシテ)は、学校から「宗教的なもの」を排除することによって多様な社会成員の市民参加を平等に保障しようとするものであり、共和国の基盤を形成するものとしても極めて重要な意義を持つものとされる<sup>82</sup>。しかし社会的・文化的属性は、社会の多様性の要件であると同時に、個人のアイデンティティの拠り所でもあり、こうした共和国市民の育成とは単純に融合しない<sup>83</sup>。ここにフランスにおける社会統合原理をめぐる対立点がある。

ある意味徹底した万人の普遍的平等観に立つ共和主義のもとでは、各個人はその属しているコミュニティから独立した存在と見なされる。共和国は個人においてのみその権利を承認するのであって、コミュニティとの結びつきについては関わりをもたない。なぜなら各コミュニティを基盤とした権利・義務を尊重してしまうと、個人はそのコミュニティに閉じ込められることになり、それはゲッターや分離、排除の論理となって社会を分断へと導くからだ。

こうした普遍性に基礎をおく共和主義保持論を唱える代表的な論者に、1章で触れられたレジス・ドゥブレ(R. Debray)がいる。一方、一定程度の多様性を認めるべきと主張する寛容な共和主義論者として、例えばドミニク・シュナペール(D. Schnapper)が挙げられる。こうした対立が生まれる背景には、70年代以降の移民によるフランス国内の多文化状況があるが、いずれにせよ、非宗教性という政教分離原則をフランスの社会

構成原理の中にどのように位置づけ、いかに多様な社会的・文化的背景をもつ人同士の共生をはかるかが、フランスのシティズンシップ教育における重要な論点となっている。

**b 実践動向** 既述のように、今日のフランスにおけるシティズンシップ教育は、公民教育などの教科学習以外に、教科横断的学習や学級における集団指導、学校と地域社会の連携による生活体験的な学校プロジェクト、様々な協議会における児童・生徒の自治活動など、多様な実践を通して重層的に展開されている。

紙幅の都合により詳述することはできないが、小学校における学習では、「学校での共同生活」が強調されており、「同級生を尊重し、差異を受け入れる」といった共同生活を円滑に送るためのモラルが重視される<sup>84</sup>。一方、コレージュやリセといった中等教育では、教科学習以外に、「学級生活の時間」(heures de vie de classe) というものが年間10時間ほど設けられている。そこでは学級におけるルールづくりや学級での問題解決、進路指導、プロジェクト学習、協議会に向けた代表者の選出・養成および集団意見の形成などがなされている<sup>85</sup>。フランスの中等教育では、国家の仕組みに関する概念や知識が教科学習を通して習得される一方で、「政治的な参加の場」としての協議会が設けられることで、政治的教養を実生活で活用することを目指すシティズンシップの育成がなされているといえる。

(降旗直子)

## D 日本

**1 シティズンシップ教育政策としての『子ども・若者ビジョン』** 本項では、日本のシティズンシップ教育に関連する近年の政策動向を概観しながら、その特徴を明確にし、最後に、今後の課題についても言及する。まず、日本のシティズンシップ教育を活性化させた政策に注目する。それが、2006年に経済産業省から公表された『シティズンシップ教育宣言』である(以下、『宣言』と略記)。これは、後述する各学校における先駆的なシティズンシップ教育の取り組みを参照しながら、その必要性を謳う画期的なものであった。『宣言』では、シティズンシップがつぎのように定義されている。

多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄

与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に(アクティブに)関わろうとする資質<sup>86</sup>

この定義には、1章で論じた小玉や本田が『宣言』の委員であったように、政治的シティズンシップと社会的シティズンシップの両方の要素が含まれている。また、同時に、「市民に奉仕活動などを義務付けたり、国家や社会にとって都合のよい市民を育成しようという目的ではありません<sup>87</sup>」と、シティズンシップ教育の推進には慎重な姿勢を示し、動員主義を退けていた。その結果、次章でみる神奈川県立高等学校に端的に表れているように、今日まで多様なシティズンシップ教育実践がなされている。

『宣言』は、その後、近年の子ども・若者政策へと思想的、政策的に継承されている。それが、2010年に内閣府の子ども・若者育成支援推進本部が公表した『子ども・若者ビジョン』<sup>88</sup>である(以下、『ビジョン』と略記)。「ビジョン」は、2003年に内閣によって組織された青少年育成推進本部が2008年に公表した『青少年育成施策大綱』に代わるものとして作成された(以下、『大綱』と略記)。ここで注目すべきは、『大綱』と『ビジョン』の作成に関わった有識者が共通していることである。それが、本田和子と広田照幸である<sup>89</sup>。後者の広田は、1章で検討したように、小玉と共に政治的シティズンシップを強調している。それにもかかわらず、『大綱』では、青少年の社会への適応や規範の形成を重視する結果となっていた<sup>90</sup>。しかし、それを刷新した『ビジョン』には、シティズンシップ教育の重要性を明確にした『宣言』の思想的継承を読み取ることができる。『大綱』との差異は、検討の視点や「5つの理念と3つの重点課題」<sup>91</sup>に示されているが、特にそれを象徴するものが、シティズンシップ教育の推進である。

『ビジョン』では、「子ども・若者の社会形成・社会参加支援」の一項目として、シティズンシップ教育が位置づけられている。この項目は、「社会形成への参画支援」と「社会参加の促進」に分類されている。前者では、「社会形成・社会参加に関する教育(シティズンシップ教育)の推進」と「子ども・若者の意見表明機会の確保」が、後者では、「ボランティアなど社会参加活動の推進」と「国際交流活動」が挙げられている。この一項目である「社会形成・社会参加に関する教育(シティズンシッ

プ教育)の推進)には、つぎのようにある。

社会の一員として自立し、権利と義務の行使により、社会に積極的に関ろうとする態度等を身に付けるため、社会形成・社会参加に関する教育(シティズンシップ教育)を推進します。

具体的には、民主政治や政治参加、法律や経済の仕組み、労働者の権利や義務、消費に関する問題など、政治的教養を豊かにし勤労観・職業観を形成する教育に取り組みます。<sup>92</sup>

『ビジョン』では、シティズンシップ概念が明確には定義されていない。しかし、少なくとも上記の「社会の一員として自立し、権利と義務の行使により、社会に積極的に関ろうとする態度等」が、シティズンシップ概念であると読み取ることができる。これは『宣言』のアクティブなシティズンシップ概念を継承したものであろう。

以上のように、『ビジョン』は、政治的シティズンシップと社会的シティズンシップの両者を強調する政策である。ただし、「第3 子ども・若者等に対する施策の基本的方向」のなかで、「(2) 子ども・若者の社会形成・社会参加支援」を、「(4) 若者の職業的自立、就労等の支援」よりも先に掲げている。この点をより積極的に解釈しておくならば、政治的シティズンシップを強調しているともいえるだろう。

これに加えて、シティズンシップ教育の対象が、子どもか若者かという点について留意しておきたい。『ビジョン』では、子どもと若者、および青少年がつぎのように定義されている。

子ども:乳幼児期、学童期及び思春期の者

若者:思春期、青年期の者。施策によっては、40歳未満までのポスト青年期の者も対象とします。

青少年:乳幼児期から青年期までの者。<sup>93</sup>

この年齢段階の区分を考慮するならば、『ビジョン』のシティズンシップ教育を二つに分節化できる。一方で、子ども・若者への教育は、「政治的教養を豊かにし勤労観・職業観」<sup>94</sup>の形成を目的とする政治的シティズンシップ教育である。他方で、乳幼児期と学童期を除く若者への教育は、「勤労観・職業観と職業的自立に必要な能力の形成」<sup>95</sup>を目的とする社会的シティズンシップ教育である。つまり、若者に対する両方のシティズン

シップ教育の必要性を、『ビジョン』は含意している。このように「子ども・若者」と「若者」への教育の違いを示唆している『ビジョン』は、いずれにしても学校におけるシティズンシップ教育を推進するものであろう。

ただし、「教育、福祉、保健、医療、矯正、更生保護、雇用を始めとして社会のほぼあらゆる分野」<sup>96</sup>にわたる『ビジョン』が、「関係する国・地方公共団体の機関、民間団体等」の間で緊密に連携をとりながら、全力で取り組みます<sup>97</sup>と表明しているように、内閣府の『ビジョン』と文部科学省(以下、文科省と略記)の教育政策との接続は、今後の課題の一つである。その際、現在と未来の社会構想のための議論を中教審でしながら、次期学習指導要領改訂に連動させて、「国家や社会にとって都合のよい市民を育成」しないように細心の注意を払いつつ、社会的・政治的シティズンシップ教育の理念を根付かせていくことが、教育政治と教育政策の争点となるだろう。

(稲井智義)

**2 実践動向** 前項において注目すべきは、シティズンシップ教育の政策動向が、『宣言』の経済産業省や『ビジョン』の内閣府にみられるように、いずれも文科省の主導ではないことにある。本項で政策的な動向の詳細に触れることはできないけれども、学校教育の実践動向をみるときに、文科省側の動向は欠かせない要素ではある。

したがって本項では、前回の学習指導要領改訂において設置されることになった「総合的な学習の時間」に着目してみたい。その理由は、この領域の設置こそ、文科省側の政策的な意図を示しているからである。

**a 「総合的な学習の時間」と「総合学習」の混同** 90年代の世界的な教育改革を背景に、1998年の学習指導要領改訂によって、道徳、特別活動にならぶ、あらたな領域として「総合的な学習の時間」が設置されることになった(小・中学校:2002年度、高等学校:2003年度に実施)。この総合的な学習の時間で扱われる学習内容には「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題」があげられている<sup>98</sup>。

いずれの内容も、今日的な政治的課題と結びつくものではある。ここにシティズンシップ教育の未発の契機をみてとれないこともない。

竹内常一は、しかしながら、この総合的な学習の時

間の設置に政策的な意図をみる。「この「時間」を介して、これまでの普通教育を、経済のグローバル化に対応する国家・社会システムの改革に見合ったものに改造しようとしている」<sup>99</sup>と。そこから竹内は、総合的な学習の時間に対置させるかたちで、「総合学習」に普通教育の原理・原則を見出そうとする。

この混同してしまいがちな、ふたつの言葉—「総合的な学習の時間」と「総合学習」—の異なりは、どのような観点に見出せるのだろうか。

ここでは、70年代の民間教育運動側の動向に注目してみたい。具体的には、上記の総合学習が問題提起された日教組・教育制度検討委員会(1970年に発足)および同中央教育課程検討委員会(1974年に発足:いずれも委員長は梅根悟)である。後者の委員会が提出した最終報告では、つぎのように総合学習が定式化されている。

とくに関係の深い生徒の自主的な研究活動や文化活動を教科外活動のなかに位置づけるとともに、「総合学習」の内容を明確に限定づけて、これを教科の領域に位置づけた。<sup>100</sup>

総合学習を各教科にならぶ“領域”に限定する、委員会側の主張に焦点を当てるかぎり、文科省側が総合的な学習の時間を“領域”として設置することと同質のものであると判断せざるを得ない。

総合的な学習の時間と総合学習を混同してしまう理由のひとつは、こうした政策側に対抗する民間教育運動側に内在した問題でもあった。

**b 「領域としての総合学習」から「視点としての総合学習」へ** 上記の委員会側による総合学習の“領域”化は、しかしながら同時期に、城丸章夫が手厳しく批判を試みていた。

人間が事物に働きかけるときに、行動主体においてある種の総合化・構造化が必要となるという問題を、行動というモメントを脱落させた上で、カリキュラム上の問題として処理しようとする誤りからきているものである。<sup>101</sup>

その主張するところは、「行動というモメント」を教科そのものには見出さず、それらを総合学習に仮託させることの「誤り」を指摘するものであった。しかしながら、この城丸の批判からは、総合学習それ自体の位置

づけを読み解くことは難しい。

ここで注目できるのは、さきの竹内による総合学習の把握である。60年代以降、城丸とともに生活指導運動を展開していた竹内にあつては、70年代当時、つぎのように総合学習を把握していた。

わたしは、「総合学習」は教育課程編成の視点であり、教育課程の展開の中で必然的に現われる局面または様相であると考える。<sup>102</sup>

竹内の主張によるなら、総合学習は“領域”ではない。カリキュラム上の各教科にも貫かれるひとつの“視点”なのである。この「視点としての総合学習」こそ、さきに言及しておいた総合的な学習の時間にみられる「領域としての総合学習」に対置されるものであった<sup>103</sup>。

ここでの竹内にみられる〈領域一視点〉の用語法は、総合的な学習の時間の設置を前後するかたちで、カリキュラム論においても中心的な課題として設定されることになる<sup>104</sup>。

**c 総合学習とシティズンシップ教育** 竹内は、上記の“視点”に「現実の世界と自己との関わりを問いつづける判断と行動」<sup>105</sup>をみることで、「政治教育としての普通教育」<sup>106</sup>を提唱する。ここに政治的シティズンシップ教育と総合学習との連関を見出すこともできるだろう<sup>107</sup>。

ところで、総合的な学習の時間が実施されて以降、カリキュラムにシティズンシップ教育を導入する試みが各地で展開されている。次章では、その先駆的な3つの実践動向に着目して、各々の実践的な特質を浮き彫りにすることとしよう。

(北嶋晃吉)

### 3章 シティズンシップ教育の取り組み

本章では、前章で検討した日本のシティズンシップ教育政策に影響を与えている、3つのシティズンシップ教育の先駆的实践を検討する。それぞれの節において、東京都品川区の「市民科」、お茶の水女子大学附属小学校、神奈川県立高等学校を扱う。日本におけるシティズンシップ教育の取り組みの特質を分析する本章は、次章の新たなカリキュラム形成への一つの視点を提起するための基礎的な分析となるだろう。

(稲井智義)

## A 東京都品川区「市民科」

東京都品川区では、1999年の「品川の教育改革『プラン21』」導入以降、2000年度からの学校選択制、2002年度からの外部評価者制度、2003年度からの区内全公立小中学校における学力定着度調査、2006年度からの小中一貫校の設立を伴った全公立小中学校への「小中一貫カリキュラム」の導入と、学校教育改革が矢継ぎ早に進行してきたことは周知の通りである。その中でも品川区は、全国の自治体において一早く「シティズンシップ教育」のカリキュラムを打ち出した自治体として注目される。

そこで本節では、品川区が2006年度から小中一貫カリキュラムを実施する際、新たに区独自の教科として加わった「市民科」について、その導入の背景と目的、カリキュラムの内容およびアプローチ方法、そこで求められている市民像を整理する。

### 1 導入の背景と目的

**a 若月教育長の発案** 品川区の「市民科」創設に関しては、まず、これまでなされてきた道徳と特別活動をめぐる若月教育長の課題意識があったことが明らかにされている<sup>108</sup>。その課題意識とは、子ども達の成長に対して、あるいは子ども達が多くの情報に曝されている今日の社会環境に対して、従来の道徳および特別活動はどの程度効果のあるものだったのだろうかというものである。とりわけ道徳や特別活動となると、学校は本来の目的から離れ、そうしたものの指導に消極的になるということが問題視された。つまり、子どもの自主性を尊重するべき、あるいは道徳は一元的な価値観を押しつけるものであってはならない、などということにより、かえって規範意識や公民精神、社会的な生活習慣といった学習する上での基本となることを、今の子ども達はほとんど教わらずに育っているという。こうした問題意識が、2001年の小中一貫校建設に向けた教育委員会の指導課内部の話し合いの中で、若月教育長から示された。

したがって品川区の「市民科」は、子どもたちの現状と子どもたちを取り巻く環境に対する危機意識、さらには従来の道徳および特別活動の問題性の把握から出発しており、次節で検討されるお茶の水大学附属小学校の取り組みとは、その出発点において相違がみられ

ることがまずは指摘されよう。

また、品川区の「市民科」創設に携わった教育委員会の指導課長によれば、現場の教員は従来の「道徳」という言葉に惑わされずに、より総合的に子どもの人間形成を捉え直し、社会を形成する市民として、一般の教養人として、身につけておかなければならない項目を子ども達にしっかりと教え、さらに教員自身も生き方を伝えることが「市民科」には要請されているという<sup>109</sup>。つまり、品川区の学校教育改革の主眼は教員の意識改革にあるといわれるように、「市民科」においても教員の指導力は強く求められており、教員の意識改革の一環としても「市民科」は位置づけられている。

**b 「市民科」の目的** 「市民科」の目的については、区が発行した『品川区小中一貫教育要領』において、以下のように述べられている。

品川区では、将来にわたり教養豊かで品格のある人間形成を目指し、児童・生徒一人一人が自らの在り方や生き方を自覚し、生きる筋道を見付けながら自らの人生観を構築する基盤となる資質と能力を育成する「市民科」を創設した。

市民科では、児童・生徒に自己のゆるぎない信念と理想をもたせるとともに、社会の一員として義務と責任を果たし、常に自己変革を図りながら、自らの生き方に意味付けを行うことのできる資質・能力を身に付けさせることをねらいとしている。<sup>110</sup>

これによれば、品川区の「市民科」の目的は、自らの在り方や生き方を自覚し、生きる筋道を見つけるための教養と社会との関係で自己を確立する力を育成することであるといえる。

**2 カリキュラム内容およびアプローチ方法** 品川区の「市民科」では、育てる「7つの資質」が設定されている。すなわちそれは、主体性、積極性、適応性、公德性、論理性、実行性、創造性である。これらの資質は、「個と内面」に関わることから「個と集団」に関すること、「個と社会」に関することといったように、個を基軸とした内面性を捉えるものとされる<sup>111</sup>。また、日常の社会生活において遭遇する様々な場面、状況、条件に対する「5つの領域」として、①「自己管理領域」、②「人間関係形成領域」、③「自治的活動領域」、④「文化創造領域」、⑤「将来設計領域」が設けられている。原田によれば、品川区の「市民科」カリキュラムは、小学校低学

年から中学校へと児童・生徒の発達段階に応じながら①から⑤へと学習が展開するように構成されており、「個に関すること」から「個と集団に関すること」、「個と社会に関すること」、「社会のシステムに関すること」といったように、児童・生徒の意識を確実に社会へ向けていく流れができています。また小・中9年間を通して見れば、指導時数においてどれかの領域に偏ることなく、非常にバランスのとれたカリキュラムになっているとされる<sup>112</sup>。

さらに品川区の「市民科」では、実践的に活用できる態度や行動様式、対処方法として、上記5領域それぞれに3つずつの能力、すなわち「15の能力」<sup>113</sup>を育成することが求められている。若月教育長が品川区の「市民科」は実学主義の観点に立つ学習であると述べているように<sup>114</sup>、「5領域・15能力」として「市民科」で育成される能力が明示されているのである。このように具体的な能力の育成が要請されている品川区の「市民科」には、教科学習としての位置づけが与えられ得る。つまり品川区の「市民科」は、新たに設けられた教科であり、特設された領域としてのシティズンシップ教育であるといえる<sup>115</sup>。

アプローチ方法としては、基本的には子ども達による体験学習が重視されている一方で、教員には自らの生き方や人生観の明示なども求められている。また品川区の「市民科」では、ステップ1からステップ5という段階性をもたせていることも、アプローチ方法に関する特徴の一つである<sup>116</sup>。さらに、小中一貫教育の導入に伴い、「1・2年生」、「3・4年生」、「5・6・7年生」、「8・9年生」のまとまりでユニット(単元)学習が進められ、小・中の接続、すなわちアーティキュレーションが強く意識されている点も特徴的である。それにより、カリキュラム構成上の段階性および系統性が効果的に機能し、発達段階に応じた学習が可能になるという<sup>117</sup>。しかし実際は、「研究計画」上、9学年を通しての単元の縦の連携はあっても、5年生の一年間に教える市民科は、毎週そして毎月、あまり接続感もなく次々と新しいことが教えられている様子であった<sup>118</sup>と報告されているように、単元と単元がうまく接続しておらず、子ども達が市民科の内容を消化しきれていないのが現状のようだ。

**3 求められている市民像** 品川区の「市民科」において求められている市民像については、上記の5つある

領域ごとに育てようとしているシティズンシップの内容が違うことがわかる<sup>119</sup>。小学1年生から4年生までは、シティズンシップとして必要な道徳的心情や心の中にある良心を実感として持たせることが重要視される。例えば命の尊厳、親への敬愛といった価値、日本社会における社会的習慣などの基礎的な道徳律の習得は、理屈抜きに徹底して教え込んでいくことを基本としている。こうした学習は、主に5領域の内の「自己管理領域」と「人間関係形成領域」においてなされる。

一方、小学5年生から中学3年生までは、小学校低学年で習得した基礎・基本を前提に、社会的に行動するために必要なものとして、「政治的資質」、「伝統文化への造詣」、「経済的資質」が育成されるべきシティズンシップの内容とされる。これらはそれぞれ、5領域の内の「自治的活動領域」、「文化創造領域」、「将来設計領域」において学習される。

したがって、いわゆる道徳的なものは小学校低学年の段階における基礎・基本として重視されており<sup>120</sup>、学年が進行するにつれて重点がより社会的なもの、すなわち個と社会に関わるものへと移っていく。

また5領域の内、「将来設計領域」においては、小学5年生を対象とした「スチューデント・シティ」や、中学2年生を対象とした「ファイナンス・パーク」といったように、職業観の育成に向けたキャリア教育に近い学習もなされている。このように品川区の「市民科」では、児童・生徒に対し、社会経済をより身近な問題として考えさせる実践も展開されている。

以上より、品川区の「市民科」においては、道徳的判断をもとに自分の意見を形成し、積極的に社会に関わっていく市民像が導かれる。品川区の「市民科」は、トータルとして見た場合、1章のシティズンシップをめぐる思想動向で論じたように、思想的には共同体主義と親和性をもち、「社会的なるもの」に重点をおく市民像が求められている。つまり、「自治的活動領域」において自分の意見を表明させるディベートなども実践としては取り入れられているものの<sup>121</sup>、社会に対する批判的な目を養ったり、対立する価値や論争的な内容を扱ったりといった「政治的なるもの」の色彩は極めて薄く<sup>122</sup>、生活圏に根差したコミュニティの一員としての自覚を促すといった側面が色濃く、「社会的なるもの」により重点が置かれているといえる。さらに品川区の「市民科」では、既存の社会経済に適応することのできる自



立した個人の育成が求められているという点で、経済的リベラリズムにも接近し得る。

(降旗直子)

## B お茶の水女子大学附属小学校「シティズンシップ教育」

お茶の水女子大学附属小学校(以下、お茶小と略記)では、2008年度から「小学校における『公共性』を育む『シティズンシップ教育』一友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する」を主題とした研究活動を推進している。この研究は文科省の研究開発学校の指定(2010年度まで)を受けて、同校全体で取り組まれているプロジェクトである。

本節では、お茶小の研究活動について「導入目的とその背景」「カリキュラム内容とアプローチ方法」「求められている市民像」の3観点に着目する。それらの読解作業から、同校のシティズンシップ教育にみられる実践的な特質を明らかにしていきたい。その取り組みは品川区「市民科」のそれとは異質な側面を為すものである。

**1 導入目的とその背景** はじめに、シティズンシップ教育を導入する背景となる、お茶小の活動を紹介した上で、その導入目的を検討する作業を試みたい。

**a 市民部の発足** お茶小のシティズンシップ教育は、市民研究部(以下、市民部と略記)の発足にその始まりをみることができる。小学校において「総合的な学習の時間」が実施された2002年、お茶小の社会科は、市民部の発足により「市民」という学習分野に再編されることになった。

その理由は「現代社会の課題の多くは、価値観の相違によって解決が困難になる問題が多いから」であり、そのためには「子どもたちを、様々な社会的論争を伴う事象に出会わせ、話し合う経験を小学校から積み上げて行く必要がある」からである。具体的には「社会的価値判断力」と「意思決定力」を市民的資質として育成することが目的となる<sup>123</sup>。

さらに、市民部の岡田泰孝教諭が「市民」で先行して始めた、価値判断力や意思決定力を磨く学習は、他の学習分野でもシティズンシップを育てるために有用である<sup>124</sup>とみるように、「市民」で部分的に設定されたシティズンシップ教育が、学校全体の研究活動にまで

広がることになった。お茶小のシティズンシップ教育の導入には、市民部からのちいさな活動が背景にある。

**b シティズンシップ教育の導入目的** お茶小のシティズンシップ教育は、「公共性」を育むことを目的に構想されていると言えるだろう。

この「公共性」について齋藤純一は、1章でも触れたアレントの政治哲学を援用しながら、つぎのように定義する。「公共性は、同化／排除の機制を不可欠とする共同体ではない。それは、価値の複数性を条件とし、共通の世界にそれぞれの仕方に関心をいだく人々の間に生成する言説の空間である」<sup>125</sup>。お茶小では「自分を大切にすると同じように、他者の異質性を尊重し、社会の構成員であることを自覚し、責任ある行動が求められる時代になった」<sup>126</sup>と認識する。ここでの「他者の異質性」は、齋藤の「価値の複数性」にもかさなるだろう。

しかしながら、お茶小においては「主張はするが他者の声を受け止められない、身勝手な言動を諫めると心を閉ざす、どうせだめだと異議申し立てを諦める、白か黒か決着をつけないと不安、権威に弱い」など、子どもたちの居る世界は「言説の空間」に開かれていない。それゆえに「現代社会の複雑で多様な問題から目をそらさず、よく考え判断する子を育てる」ことがもめられることになる<sup>127</sup>。

市民部から提起された「社会的価値判断力」などにみられるように、自ら判断するちからの育成は「価値の複数性」それ自体を支えることにもなる<sup>128</sup>。お茶小が、シティズンシップ教育を導入する目的はここにある。

**2 カリキュラム内容とアプローチ方法** 続いて本項では、お茶小のカリキュラム内容およびアプローチ方法に着目して、その研究活動の独自性を読み取ることとしよう。

**a カリキュラムの内容** カリキュラムの基本的性格については、つぎのように説明している。

シティズンシップ教育では、道徳、特別活動、総合的な学習の時間などを核にして進める学校もあるが、私たちが選んだのは別の道である。教科内容・方法を組み替え充実させて「学習分野」を創設し、学校生活で子どもが最も長い時間を過ごす授業場面で「公共性」を育む道を選択した。<sup>129</sup>

冒頭で、品川区「市民科」を想起させる言及がみられるように、お茶小の場合、あらたな教科として設置する品川区の手法を採用していない。ここでは、シティズンシップ教育の観点から従来の教科が「学習分野」に再編されることになる。その結果、各教科は「国語:ことば」「算数」「市民」「理科:自然」「音楽」「図画工作:アート」「家庭科:生活文化」「体育:からだ」に名称変更された<sup>130</sup>。

各学習分野の内容・方法の充実具合については紹介できないけれども、たとえば「ことば」部会において「言葉を介しての理解を深め、表現を磨き、互いの関係性の変容を探求している」<sup>131</sup>と記されるように、「言説の空間」を意識しながら、子どもたちの協働的な活動に力点を置いて行われていることに、その特質がみとめられる。

**b アプローチ方法** しかしながら「互いの関係性」の行き過ぎた政治化は、相手の「排除」を生み出す恐れもある。お茶小の授業におけるアプローチ方法は、「違いを排除しない」ことにも着眼する。

授業改善のポイントである、自分と他者との「違いを発見すること」と、「違いを排除しない」ことだが、「違いを発見すること」は、同時に「自己が分かり自己が確立していく」ことにもなる。「自己が分かり自己が確立していく」ことは同時に、自分とは異なる他者とうどう向き合うのかを自分自身に問うことだと考える。

この研究を、全学習分野を通して取り組もうと考えた。特設教科や道徳、特別活動、総合的な学習の時間などの領域・時間ではなく、様々な授業の中で、「違いを発見する」⇔「違いを排除しない」ことを螺旋的に繰り返すことが、本校が考える「公共性」を育むことにつながると考えたからである。<sup>132</sup>

ここでの「違いを発見する」ことは、ムフの「差異の承認」にみる「政治的なるもの」の回復であるし、他方で「違いを排除しない」ことは、ロールズの「共感」や「寛容」にみる「社会的なるもの」の擁護に対応するだろう<sup>133</sup>。1章で概観した今日的な政治哲学上の課題が、お茶小の研究活動においても問われているのだ。

**3 求められている市民像** 前項での検討を踏まえて、本項では、お茶小で想定される市民像を、子どもと教師、それぞれの側面から読み解くこととする。

**a 子どもの側面** お茶小のシティズンシップ教育では「他者の異質性を評価・批判しあいながら関わる中で、他者の視点をもって自己を主張できる子ども」<sup>134</sup>を育むことが、その課題として設定されている。しかしながら、実質的にいかなるちからが要請されるのだろうか。

お茶小では、導入の目的である「公共性」を育てゆくための資質能力として、「公共性リテラシー」を提唱する。この独自の用語は、つぎのように定式化されている。

「公共性リテラシー」とは、民主主義を創り出す学習文化を、どの授業にも共通する教室の基盤としてかたちづくることを目指し、機能的リテラシーの政治性(自由と責任・葛藤・せめぎあいや折り合い・討論・参加・少数の不利益など、価値が複数であることをいかにのりこえるか)に注目した資質能力である。「公共性リテラシー」には、授業をつくる子ども同士や子どもと教師双方を視野に入れた、お互いの関係性の問い直しという性質がある。<sup>135</sup>

ここでは、ふたつの観点に注目できる。ひとつは「機能的リテラシーの政治性」の観点である。この「機能的リテラシー」は、OECD(経済協力開発機構)の実施するPISAなどの国際学力調査を中心に、90年代の世界的な教育改革において提唱されてきた概念である。従来までの知識や技能の習得にみられる福祉国家モデルの「教養型リテラシー」から、それらを批評するちからを育てる「機能的リテラシー」に転換を図るものであった<sup>136</sup>。

さらに、お茶小では、そのリテラシーに「政治性」を見出しており、論争的な事柄に着目して「葛藤」「せめぎあいや折り合い」「討論」などの場面を授業において創り出そうと試みている。そのかぎりにおいて、ここでの「機能的リテラシーの政治性」は、2章のイギリスの動向でも触れた、クリックの「政治的リテラシー」の方面に位置づくものとみていいだろう<sup>137</sup>。

**b 教師の側面** 先記の「公共性リテラシー」で、いまひとつ着目すべきは「子どもと教師双方を視野に入れた、お互いの関係性の問い直し」の観点である。その理由は、つぎの小玉の一節に示されている。「わたしたちはともすれば教師と生徒との権力関係を含む異質な他者性を十分にふまえずに、生徒の視点から学校や社会を見てしまいがちである」<sup>138</sup>。

すなわち「生徒の視点」に偏れば偏るほど、逆説的に(教師—生徒)間の「権力関係」(＝保ち得る知識や技能などにみられる、お互いの関係の非対称性)を所与のものとしてしまう。この陥穽を退けるために、教師自身の「関係の問い直し」が同時にともめられるのだ。

教師における「自己の解体・再編」<sup>139</sup>とも言える上記の観点は、小玉の「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」を指す「脱構築的実践」の提起にも裏づけられるだろう<sup>140</sup>。そうした実践は「教師一人一人が感じ・考える」「公共性」のズレや違いを、お互いに素直に表現しあう<sup>141</sup>とする研究スタイルにも示されている。

そのかぎりにおいて、お茶小の市民像とは、教師にとって所与のものではない。ひとりの“市民の感覚”で応答することにこそ、その本来的な意味が立ち現われるのである。この点に、前節で検討した品川区「市民科」の市民像とは区別される目印があるとみていいだろう。

**4 実践的な特質** 最後に、お茶小の研究活動の実践的な特質として、ふたつの側面に言及しておく。

ひとつは市民部発足から、各教科の再編にみられるように、部分的に設定されていたシティズンシップ教育が、同校全体のカリキュラム改革にまで拡がりを生み出していることである。このことは、特定の教科として設置した品川区のアプローチ方法とは異質な筋道を為すものである。

もうひとつの側面は、育成される資質能力の「公共性リテラシー」にみられるように、政治的シティズンシップの方面に力点が置かれていることにある。そこでの市民像は、政治哲学上の論争にもかさなる観点から描かれている。この点にも、品川区の市民像とは異質な筋道をみてとることができる。

上記ふたつの側面が、本節で明らかにされたお茶小にみられる実践動向の特質である。

(北嶋晃吉)

### C 神奈川県立高等学校「シチズンシップ教育」

神奈川県は、2章で検討した『宣言』を背景として、2007年から「シチズンシップ教育」<sup>142</sup>を推進している。その成果として、2010年7月には、参議院議員選挙に合わせて、神奈川県立全県立高等学校144校で模擬

投票がなされた。本節では、このような先駆的な取組みをする神奈川県立高等学校における「シチズンシップ教育」の実践動向をまとめ、その特徴を抽出し、その含意にも言及する。

神奈川県立総合教育センターが2009年に編集した『「シチズンシップ教育」推進のためのガイドブック』<sup>143</sup>によれば、「キャリア教育の取組の発展」<sup>144</sup>として「シチズンシップ教育」を位置づけている。また、3つのテーマに分類して、教育活動開発校<sup>145</sup>を中心に「シチズンシップ教育」を実践している。その3つのテーマとは、「社会参加や政治意識を高める取組」、「経済・金融教育」、「モラル・マナー教育」である<sup>146</sup>。こうした政策背景から、神奈川県では、社会的シティズンシップ教育と政治的シティズンシップ教育の両者がなされている。

研究校を中心に、各校の「シチズンシップ教育」の実践の概要を示すと表2のようになる<sup>147</sup>。

表2 各学校のシティズンシップ教育実践の分類

学校名	社会的CE実践	政治的CE実践
相模原		模擬投票(07, 10), 「かながわハイスクール議会」(08, 10), 「裁判所へ行こう!」(08)
新城(10)	消費者教育, 道徳教育, モラル教育(情報の信頼性)	司法参加教育(模擬裁判など), 政治参加教育(参院選の模擬投票の振り返り)
深沢(09)	私法関係教育, 納税者教育と会計教育	法教育(裁判傍聴, 模擬裁判), 模擬投票, 「かながわハイスクール議会」
湘南台(10)	リサイクルアート	模擬投票, 模擬裁判, 小論文と発表
上溝(10)	宇宙航空研究者の講演会	模擬投票, 模擬裁判, 市議会の傍聴

注:( )内は実施年度を示す。

CEはシティズンシップ教育の略記である。

ただし、開発校に指定されている学校の全てが、「シチズンシップ教育」の活動内容を紹介・公表しているわけではない。そのため、実際の活動が不明な学校も多い<sup>148</sup>。また、これらの学校は「シチズンシップ教育」をキャリア教育に限定して理解する傾向にある<sup>149</sup>。

以上のように、神奈川県立高等学校における「シチズンシップ教育」は、社会的シティズンシップ教育(キャリア教育や消費者教育など)中心の学校、政治的シティズンシップ教育中心の学校(相模原, 湘南台, 上溝<sup>150</sup>)、社会的シティズンシップと政治的シティズンシップの教育を両立する学校(新城, 深沢)が、混在している状況にある。多様なシティズンシップ教育の混在する神奈川県立高等学校が示唆することは、その要因——たとえば、各校の地域性、生徒の学力・階層性、教

師の在り方など——を分析したうえで、社会的シティズンシップ教育と政治的シティズンシップ教育の両立可能性を模索することであろう。これが第一の含意である。

さらに既に検討した品川区とお茶小との比較から、神奈川県の特徴であるもう一つの含意を指摘する。それは、小中学校はなく、高等学校、すなわち後期中等教育において両者のシティズンシップ教育がなされているという点である。品川区では社会的シティズンシップ教育が、お茶小では政治的シティズンシップ教育がそれぞれなされていたのに対して、神奈川県立高等学校では、両者を取り込んだ様相を呈している。つまり、1章でみた思想的拮抗状態が後期中等教育において生じているということである。そのため、その両立可能性のほか、品川区やお茶小では検討されなかったもう一つの論点が浮上する。それは、初等・中等教育と後期中等教育の接続をめぐる課題である。それは、『子ども・若者ビジョン』に即するならば、子どもから若者への政治的シティズンシップ教育の移行あるいは連続性と、若者に対する社会的シティズンシップ教育の導入をめぐる問題である。これはシティズンシップ教育の導入において取り残されてきた課題であり、品川区とお茶小に続いて神奈川県を検討した本章の意義を、ここに見出すことができる。このように、神奈川県高等学校の実践の評価は、第一の含意として触れた要因の分析のほか、学校間接続という視座からも再検討が待たれるところであろう。

(稲井智義)

#### 4章 シティズンシップ教育の視座の提示

本章では、前章までの議論を踏まえ、シティズンシップ教育という観点から次期学習指導要領改訂に向けた新たな視座の提起を試みる。

##### A シティズンシップ教育の既存の分類

2章で検討した『シティズンシップ教育宣言』の中では、各国でなされているシティズンシップ教育実践を整理するための分類が提示さ

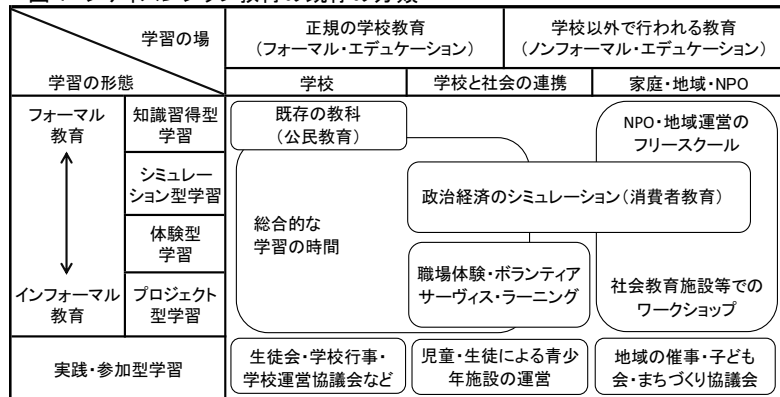
れている<sup>151</sup>。図1は、その中でなされていた分類に加筆・修正を施したものである<sup>152</sup>。

例えば2章で論じたように、イギリスでは2002年から中等学校に必修教科「シティズンシップ」が導入され、①学校行事を通してのシティズンシップ教育、②教科学習としてのシティズンシップ教育、③NPO などと連携して行われるシティズンシップ教育と、近年の実践の諸相として概ね三つのパターンが示された。ここからイギリスの近年の傾向として、政策・実践のベクトルは図表の「総合」としてのシティズンシップ教育から、「学校行事」、「教科」、「学校と社会の連携」へとシフトしていることがわかる。

紙幅の都合により詳述することはできないが、2章で取り上げたアメリカやフランスについても、それぞれ政策・実践のベクトルの向きや重点の移行がこの図1上で看取され得る。それでは日本の政策・実践はどのように描くことができるだろうか。

上記のイギリスのように、こうした既存の分類からは、各国のシティズンシップ教育に関する政策・実践動向、さらにはそれらの重点がどのようにシフトしているのかを窺い知ることができる。しかしその一方で、こうした整理、分類では、現在の日本の動向を精緻に把握しきれず、論点の所在も見えにくいという限界が指摘されよう。したがってこの分類の内、学習の場を学校教育に限定し、新たな分類および分析軸を提示して日本における政策・実践動向や、そこに内在する論点を把握可能なものにすることが必要とされる。その際の導き手として、次節では、イギリスのシティズンシップ教育政策にも関わっているデイビット・カー(D. Kerr)による分類を検討する。

図1 シティズンシップ教育の既存の分類



## B デイビット・カーによる分類

表 3 デイビット・カーによる分類<sup>153</sup>

Minimal Interpretations	Maximal Interpretations
Thin	— Thick
Exclusive	— Inclusive
Elitist	— Activist
<u>Civic education</u>	— <u>Citizenship education</u>
Formal	— Participative
<u>Content-led</u>	— <u>Process-led</u>
Knowledge-based	— Values-based
<u>Didactic transmission</u>	— <u>Interactive interpretation</u>
<u>Easier to achieve and measure in practice</u>	— <u>More difficult to achieve and measure in practice</u>

カーは、表3にあるように、「ミニマル・インタープリテーションズ」(以下、「Mini-I」と略記)と「マキシマル・インタープリテーションズ」(以下、「Max-I」と略記)という分類を打ち出している。その中でも特に注目されるのは、表の下線を付した部分である。

まず「Mini-I」では、シティズンシップ教育に対する狭義でフォーマルなアプローチが導かれるという。ゆえにここでは、シヴィック・エデュケーション(公民教育)と表記されている。その主要な目的は知識を伝達することであり、講義中心で教師主導の学習が展開される。

一方「Max-I」では、シティズンシップ教育と呼び得るものに対し、フォーマルなアプローチからインフォーマルなアプローチに至るまで、非常に多様なアプローチが想定されている。ゆえにここで言われる「シティズンシップ・エデュケーション」とは、知識の伝達を主要な目的とする「シヴィック・エデュケーション」をも含み込む、包括的な学習となる。その主要な目的は、知識を与えることに止まらず、その知識を活用し、生徒たちが参加するための力を理解し伸ばすことができるように働きかけることとされる。したがってそこでは、どのようなことを教えるかという教育内容と同じくらい、どのように教え学ぶかという学習プロセスが重視される。例えば、ディスカッションやディベートといった学習を通して、生徒同士の相互作用が生み出されたり、プロジェクト学習や活動への参加経験によって、生徒主導の学習が展開されたりするという。

また「Mini-I」は、ある程度学習の成果がペーパーテストなどの試験によって測定可能である。それに対し「Max-I」では、その成果が表れるのが生徒によっては学校以外の場所であったり、そこで学んだことが大人

になってからの行動として発現したりと、非常に個人差があることなどの理由から、どの程度その成果が達成されたかを測定するのは、「Mini-I」に比べて難しいとされる。

こうした「Mini-I」と「Max-I」という分類方法は、2002年に総合的な学習の時間が設置される際の議論および2章Dで示した竹内常一による総合学習論の用語法の区別を想起させるものである。これらの議論を踏まえ、以下では本稿独自の分析軸を設定する。

## C 「領域・特設としてのシティズンシップ教育」と「視点・総合としてのシティズンシップ教育」

道徳や特別活動、社会科、公民教育から展開させようとしている日本の新しいシティズンシップ教育の形には、大別して二つの進路がある。例えば3章で検討したように、東京都品川区では、従来の道徳、特別活動に対する反省により、総合的な学習の時間を利用するかたちで、2006年度から新たに「市民科」という学習領域を設置した。それに対し、お茶小では、2002年度から社会科が再編されて「市民」という学習領域がつけられ、その後2008年度からはシティズンシップ教育という視点でどの教科でも実践を行う、視点・総合としての学習が展開されている。したがって二つの進路とは、品川区の「市民科」のような、「領域・特設としてのシティズンシップ教育」と、お茶小のような「視点・総合としてのシティズンシップ教育」ということができる。

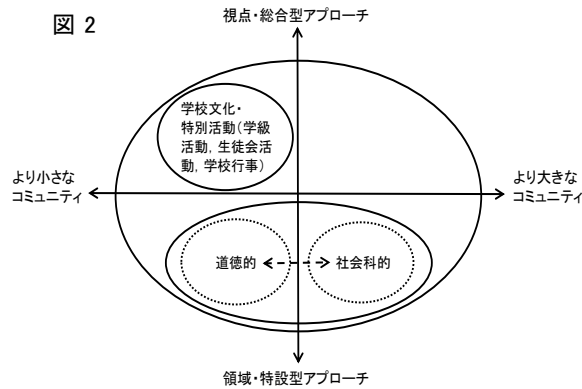
このような「領域・特設／視点・総合」という視座はカリキュラム論の中心テーマであったものの、シティズンシップ教育に関する既存の研究においてはまだ指摘されていない。例えば、アイルランドらによる研究<sup>154</sup>では、カリキュラム指向の強弱と、学校や地域コミュニティでの活動の参加機会の多寡によって、イギリスのシティズンシップ教育のアプローチを四つに分類し、どのようにアプローチが変化しているかが明らかにされている。それによれば、カリキュラムに重点をおいたシティズンシップ教育を実施している学校が増加傾向にあることが指摘されている。しかし2章で論じたように、その中には一枚岩では捉えられないほど多様なアプローチが存在している。おそらくそれは、前章までに論じられた日本の政策・実践動向についても同様のことが言えるだろう。

したがって本稿では、学校教育に限定し、まずは上

記の「領域・特設としてのシティズンシップ教育／視点・総合としてのシティズンシップ教育」を、今後の日本のシティズンシップ教育を構想していく上での分析軸の一つとして設定することとする。またこれらの要素については、必ずしも対応してはいないものの、先述のカーによる「Mini-I/Max-I」の分類が理解の手がかりとなっている。

#### D 学校におけるシティズンシップ教育実践

上記を踏まえ、日本の学校におけるシティズンシップ教育実践を、より精緻にマッピングしようと試みたものが図2になる。



外枠の大きな楕円は学校におけるシティズンシップ教育の総体、縦軸はアプローチ方法、横軸は学習で扱われる範囲・領域に設定した。またこれらの分類は二項対立的なものではなく、あくまで何により重点を置くかという意味での分類であることは留意されたい。

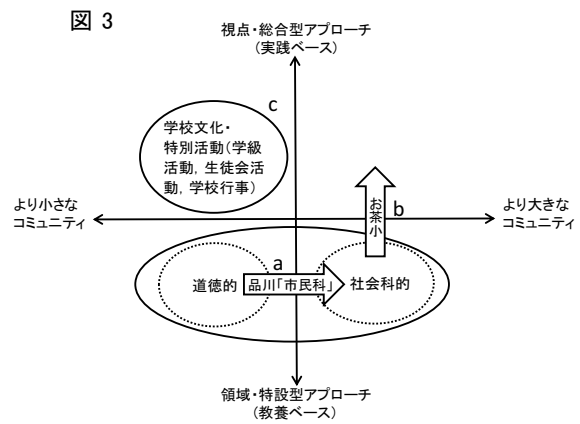
横軸には、「より小さなコミュニティ／より大きなコミュニティ」という軸を設けている。これは学級や学校、地域コミュニティなどのローカルなものから、国レベルのナショナルなもの、アジア圏のリージョナルなもの、更には国際レベルのインターナショナルなもの、といったかたちで、扱われるコミュニティの範囲が様々あるといったイメージである。

縦軸の「領域・特設型アプローチ」の側には、「個人」や「個人と集団」といったより身近なコミュニティから学習が出発し、コミュニティ内でのマナーや態度、徳目などを育成させる、どちらかといえば「道徳的なもの」が第3象限に位置づけられる。一方で、国レベルから国際レベルまでのより広い問題を扱うことで社会認識を育成させる、またそうしたことに重点を置くことでさほど価値にはコミットしない、「社会的なもの」が第4象

限に定位される。

さらに第2象限には、学校文化そのものや、学級活動、生徒会活動、学校行事といった特別活動がシティズンシップの育成に寄与するという捉え方が示される。学校文化も、学校のエートスなどを含めた「隠れたカリキュラム」という意味で言えば、学校のカリキュラムの一部であるといえよう。

こうした分類に、3章で検討した日本のシティズンシップ教育実践を当てはめたものが図3である。図2においてシティズンシップ教育の総体としてあった外枠の大きな楕円は、便宜上省略してある。



まず「ベクトル a」は、品川区の「市民科」である。3章で論じたように、品川区の「市民科」は、小学校低学年の段階では徳育的な側面が強い学習がなされるが、小学校高学年、中学校へと学年や発達段階が進行するにつれて社会認識の育成が目指されており、ベクトルはより「社会的」な方へと伸びていく。

「ベクトル b」は、お茶小の実践である。3章で指摘されたように、お茶小はもともとあった社会科を「市民」という教科へと再編するところから出発しており、道徳および特別活動から出発している品川区の「市民科」とはもともとの出自が異なっている。またお茶小では、2008年度からシティズンシップ教育を教科学習の「市民」をも含む包括的な視点として捉え直し、全ての学習分野でシティズンシップ教育に取り組んでいる。したがって社会科を再編することから出発したお茶小の実践は、「領域・特設型アプローチ」から「視点・総合型アプローチ」の方へベクトルがあるといえる。またお茶小の実践では、扱われる内容に関して、日本の食糧生産の問題や高速道路の無料化の問題といった、より大きなコミュニティに関する問題について発表や議論を行うかた

ちで学習が展開されている。

「第2象限 c)」については、神奈川県立高等学校で実施されている模擬投票や、全国に広がりを見せているいわゆる「学校協議会」などがここに含まれる。さらに従来の主権者教育や憲法学習は、第4象限に位置づけられよう。

### E 第3の軸 — 「政治的シティズンシップ／社会的シティズンシップ」

上記で示したアプローチ方法と学習で扱われる範囲・領域の二軸に対し、本稿ではさらに第3の軸として、1章で論じた「政治的シティズンシップ／社会的シティズンシップ」という軸を設ける。これは各々のシティズンシップ教育をめぐる政策・実践において、何を目標としているのか、あるいはどのような点により重点を置いた市民像を求めているのか、ということに関わる軸として捉えられる。

3章で論じたように、品川区の「市民科」においては、社会に対する批判的な目を養ったり、対立する価値や論争的な問題を扱ったりといった「政治的なるもの」の色彩は極めて薄く、生活圏に根差したコミュニティの一員としての自覚を促す側面が色濃く、「社会的なるもの」により重点が置かれている。

一方、お茶小の実践では、「公共性リテラシー」という独自の概念を設け、この概念は育てるシティズンシップの資質・能力として設定されている。またお茶小では、このリテラシーに「政治性」を見出しており、論争的な事柄に着目して「葛藤」、「せめぎあいや折り合い」、「討論」などの場面に授業において創り出そうと試みている。この点においてお茶小の実践は、政治的シティズンシップの方により力点が置かれているといえる。

また、神奈川県立の高等学校で実施されているシティズンシップ教育は、社会的シティズンシップ教育(キャリア教育や消費者教育)中心の学校、政治的シティズンシップ教育中心の学校、社会的シティズンシップ教育と政治的シティズンシップ教育の両立を模索している学校といったように、多様なシティズンシップ教育が混在している状況にある。

このように、本稿では既存の分類では捉えきれない論点を把握可能なものにするため、独自に三つの軸を設定し日本の政策・実践動向を検討した。これにより、シティズンシップ教育という観点からカリキュラムその

ものを捉え直すための前提が共有され、今後の建設的な議論に向けた土壌が用意されていくだろう。

(降旗直子)

## 終章

### A 得られた知見

本稿は、現在のカリキュラム開発において関心が高まりつつあるシティズンシップ教育について、欧米および日本における最前線の理論動向を思想的、政策的な観点から整理、分析するとともに、日本での実践動向を踏まえ、新たなカリキュラム形成に向けた一つの視点を提起することを目的として書かれたものである。以下では、本稿全体を通して得られた知見を三点析出する。

#### 1 思想的な観点からのインプリケーション — 「政治的／社会的シティズンシップ」の拮抗状態から複眼的な観点へ

本稿で得られた知見の一点目は、1章で論じた近年のシティズンシップをめぐる思想動向に関するものである。本稿では、主に政治哲学の分野でのシティズンシップをめぐる最先端の議論において重要な論点となっている、「政治的なるもの」と「社会的なるもの」の拮抗状態について論じた。さらに、それらの思想を下敷きに展開される日本の政治的シティズンシップ教育論と社会的シティズンシップ教育論を取り上げ、論点の所在を確認した。

こうしたシティズンシップをめぐる「政治的／社会的シティズンシップ」の思想的拮抗状態は、シティズンシップ教育の政策・実践としてさらに具現化されていることがわかる。とりわけ3章では、日本の先駆的なシティズンシップ教育実践が取り上げられており、そこでは「社会的なるもの」により重点を置く教育実践、「政治的なるもの」により重点を置く教育実践、さらに両者の両立可能性を模索する教育実践が描かれている。

このような政治的／社会的シティズンシップの拮抗状態から読み取れることは、政治的／社会的シティズンシップ論のどちらがより重要で今後求められるかではなく、いずれの視座をも見定めるような複眼的な観点に立つことにより、新たなシティズンシップ教育を構想することの重要性である。

## 2 政策的・実践的な観点からのインプリケーション —発達段階に応じたシティズンシップの育成

得られた知見の二点目は、2章、3章で論じた海外および日本の政策・実践動向に関するものである。2章では日本の政策動向として、内閣府が2010年に発表した『子ども・若者ビジョン』を取り上げた。そこから本稿では、「子ども・若者」に求めるシティズンシップと、「若者」にとりわけ要求されるシティズンシップの違いが指摘され、学齢が上がるにつれて育成されるべきシティズンシップの内実のバランスに変化が見られることがわかった。若者には「政治的シティズンシップ」と「社会的シティズンシップ」の両方が求められるものの、学齢が上がるにつれ、「社会的シティズンシップ」がより強調される傾向にあることが看取された。

また2章からは、海外の、とりわけイギリス、アメリカにおけるシティズンシップ教育の特徴から、その主眼は後期中等教育に置かれていることが指摘された。しかし日本では、シティズンシップ政策に影響を与えている先駆的な実践は義務教育段階の小学校・中学校が中心である。

以上の海外と日本のずれから、児童・生徒が大人になるすべての過程において、各々の発達段階に応じたシティズンシップの育成がなされる必要があり、得られた知見の一点目と同様に、政治的／社会的シティズンシップをめぐる議論を整理する必要があるという知見が導き出される。

## 3 シティズンシップ教育の視座の提示 —「領域・特設」から「視点・総合」へ

4章では、3章で取り上げた品川区の「市民科」とお茶小のシティズンシップ教育実践から、「領域・特設としてのシティズンシップ教育」と「視点・総合としてのシティズンシップ教育」という視座が導き出されている。前者は新たに学習領域を設け、その内容構成をカリキュラムに明示してなされるシティズンシップ教育実践である。一方後者は、シティズンシップ教育を学校全体のカリキュラムを貫く視点として捉え、再編されたどの教科あるいは教科外学習においてもなされるシティズンシップ教育実践である。このような実践の違いから導き出される視座は、2002年の総合的な学習の時間の導入の際、盛んに議論されたカリキュラム論の中心テーマであったものの、シティズンシップ教育に関する既存の研究においてはまだ指摘され

ていない。

こうした日本の先進的なシティズンシップ教育実践の相違から示唆される知見として、領域・特設としてのシティズンシップ教育は、4章で論じたように、その学習によって達成される能力をカリキュラムに明示しやすく、ある程度学習の成果が測定可能であるため、比較的導入しやすいことが指摘できる。したがってお茶小の実践の展開が示したように、まずは領域・特設としてのシティズンシップ教育から実践を蓄積したのちに、あらゆる教科の中で実践される視点・総合としてのシティズンシップ教育へと広げていくという方途が、今後全国に広めていく上で実現可能な導入プロセスであると結論づけられる。

これらの知見によって、シティズンシップ教育という視点からカリキュラムそのものを捉え直すための前提が共有され、日本における実践への導入可能性を念頭においた建設的な議論が期待されよう。

(降旗直子)

## B 今後の課題

**1 先行研究が提示する取り組むべき課題** シティズンシップ教育研究全体の今後の課題は何か。その答えの一つを提供するキャロル・ハーン(Carole L. Hahn)は、今後必要な研究課題の候補として次のものを挙げている。

1. 文化的・国民的文脈による概念理解について
2. 学校での指導や、生徒の経験の効果について
3. ジェンダーおよびセクシュアリティと公民的態度や経験との関連性について
4. 先住民対象のシティズンシップ教育について
5. 移住者、移民、亡命者、海外駐在者の家族などの生徒が多い学校の実践について
6. コスモポリタンなシティズンシップ教育を導入している学校、教師そして社会について
7. 公民的機会の不平等減少に向けて、低所得者層の生徒が多い学校の「成功事例」は？
8. 様々な教師教育モデルが生徒の学びに及ぼす影響について
9. グローバル化の仮説ごとに異なるシティズンシップの比較教育研究



10. 上記すべてについて、単なる描写に止まらず分析・解明がなされている研究<sup>155</sup>

ハーンが掲げた課題は、人の流動性が高まり、国際化が急速に進む日本社会において今後求められる研究課題の候補として有効な視座を提供するものであろう。その一方で、これらはシティズンシップ教育をまだ一斉導入していない段階にある現在の日本で求められている喫緊の研究課題とは言い難い。

では、日本の文脈を見据えた課題にはどのようなものがあるだろうか。たとえば二宮皓は今後模索すべき市民性形成論の発展の方向性として以下の6つを提言している。

1. 多次元(社会・個人・空間・時間)的市民性の形成
2. リージョン型共同体の市民性の探究
3. 多文化主義的な市民性形成アプローチの導入
4. 市民性形成における発達段階論の重要性
5. 熟議型カリキュラムの開発
6. 諸外国の市民性形成論から学ぶ<sup>156</sup>

二宮が指摘するように、シティズンシップ教育の構想には多角的にシティズンシップそのものの在り方を検討し、その一つひとつについて目指すべき方向性を決めていく必要がある。また、発達段階を加味してカリキュラムを編成することや、獲得したいシティズンシップに応じてそれに適した学習方法を前例あるいは他国の実践から積極的に摂取していくことも必要な作業である。

もちろん、ここで取り上げたハーンや二宮が挙げている課題はいずれも学術的にあるいは教育政策の策定にあたって今後追究されるべきものであることは間違いない。しかし、その一方でこれらの指摘はいずれも一般的な課題の羅列に過ぎず、新たなカリキュラム形成に向けての具体的なアクションを要求する、あるいはそれに繋がるものにはなっていない。

**2 本稿の成果として具体化された課題** その点、これまで抽象的な議論に終始し、なかなか前進が難しい状況にあったシティズンシップ教育論議に、実践の現状に踏み込んでそれを思想および政策と照らし合わせながら分析を試みたことに本稿の意義が見出さ

れるだろう。本稿でシティズンシップ教育の現状を分析していった結果として浮かび上がった課題を、思想・政策・実践の三つの側面に分けて提示したい。

思想的な観点では、これまでシティズンシップに関する思想的な議論が、地理的あるいは文化的に欧米に著しく偏った研究者によって欧米の歴史や文脈の中で行われてきている。これを日本の文脈に入れ、基礎的な概念を把握し直し、肉付けし直す必要があるだろう。

政策面では、現時点では文科省によってシティズンシップ教育についての積極的な問題提起が行われていないことが指摘される。既述のとおり、『子ども・若者ビジョン』は内閣府が、『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての報告書』は経済産業省が、それぞれ提示したシティズンシップ教育の理想である。本来、教育に関する論議の先端に立つはずの文科省はシティズンシップ教育についてどのようなイメージを持っているのだろうか。なぜ、文科省が議論を主導する気配が見られないのか。学校という実践の場を抱えているからこそ、その代表としても、教育の専門家としても、構想段階である現在から議論に積極的に意見しても決して不自然ではなからう。

実践においては、現状、日本で行われているシティズンシップ教育は、試験段階とはいえ、初等教育段階では品川区が社会的シティズンシップに、お茶小が政治的シティズンシップにそれぞれ分類できるのに対して、後期中等教育段階では政治的シティズンシップと社会的シティズンシップ、さらには消費者教育や道徳教育にもあたるような内容のものがないまぜになって行われている傾向がある。これらを整理し、一つひとつの内容がシティズンシップ教育のどの一翼を担っているのかということを意識できるような形で教育内容を編成していくことが求められている。

以上が本稿の分析を経ることで具体化された今後の研究課題である。すでにシティズンシップ教育を実践している各国が蓄積している思想的・政策的・実践的な経験を踏まえて、日本に根づくような、しかし日本を変えていく可能性も持った、新たなシティズンシップの形を構想する。そしてまた、そこに行き着くための教育をカリキュラムに反映させる。今、日本の教育研究者に求められていることの一つはこれであろう。

もう一つ、重要な課題として挙げられるのは、本稿に

おいて行おうとしたように、シティズンシップ教育を思想や政策のレベルで議論することに満足せず、実際に展開されている実践の一つひとつに寄り添い、それぞれの基礎にある従来の原理を全体の中に位置づけることでその意義の再検証をしていくこと、それが今、日本の教育研究者に求められているもう一つの地道な、しかし重要な課題であろう。

(萩森直子)

### 注

- <sup>1</sup> 日本では、主に日本社会科教育学会や全国社会科教育学会、日本公民教育学会など、教科教育の分野における研究蓄積が著しいものとなっている。
- <sup>2</sup> 先行研究での言及として、岡野八代 2009『増補版：シティズンシップの政治学』白澤社や、千葉真 2000『デモクラシー』岩波書店を参照。
- <sup>3</sup> ロールズ(川本隆史ほか訳) 2010『正義論』紀伊国屋書店、p.84 および p.114 ほか参照。
- <sup>4</sup> 同上、pp.714-715。
- <sup>5</sup> マーシャル&ボットモア(岩崎信彦ほか訳) 1993『シティズンシップと社会的階層』法律文化社を参照。本書でマーシャルは、20世紀の「社会的権利」の成立(=福祉国家論の台頭)を引き合いにして「シティズンシップとは、ある共同社会の完全な成員である人びとに与えられた地位身分である」と述べている(p.37)。
- <sup>6</sup> マイケル・サンデル(菊池理夫 訳) 2009『リベラリズムと正義の限界』勁草書房、pp.208-207。
- <sup>7</sup> 同上、p.210。
- <sup>8</sup> シャンタル・ムフ(千葉真ほか訳) 1998『政治的なるものの再興』日本経済評論社、p.41。
- <sup>9</sup> 同上、p.27。
- <sup>10</sup> 同上、p.147。
- <sup>11</sup> ハンナ・アレント(志水速雄 訳) 1994『人間の条件』ちくま学芸文庫、p.98。
- <sup>12</sup> 同上、p.65。
- <sup>13</sup> 同上、pp.296-297 を参照。
- <sup>14</sup> ここでの区別は、とりわけ岡野、前掲書(2009)で提示された「表1」(p.52)を参照している。
- <sup>15</sup> 岡野、前掲書(2009)、p.227。
- <sup>16</sup> 小玉重夫 2003『シティズンシップの教育思想』白澤社、pp.124-125。
- <sup>17</sup> 同上、p.160。
- <sup>18</sup> 広田照幸 2009『格差・秩序不安と教育』世織書房、p.302。
- <sup>19</sup> 高橋哲哉 2001「いま、なぜ政治的判断力か」竹内

常一・高生研 編著『総合学習と学校づくり』青木書店、p.254。

<sup>20</sup> 本田由紀 2009『教育の職業的意義』ちくま新書、pp.170-171。

<sup>21</sup> 仁平典宏 2009「〈シティズンシップ／教育〉の欲望を組みかえる」広田照幸 編著『自由への問い5 教育』岩波書店、p.190。

<sup>22</sup> 市野川容孝 2006『社会』岩波書店、p.221。

<sup>23</sup> Shigeo Kodama. 2009 “Citizenship Education and Politics in the U.S.A and Japan” *Bulletin Report for the Japan Society for the Promotion of Science 2006-2008FY Grant-in-Aid for Scientific Research (B):No.18830176(Principal Investigator: Teruyuki Hirota)*, p.226.

<sup>24</sup> 詳細な概念定義は、Best, R. 1995 “Concepts in Pastoral Care and PSE”, Best, R. et al., *Pastoral Care and Personal-Social Education-Entitlement and Provision*, Cassell, pp.4-6 でなされている。

<sup>25</sup> 新井浅浩 2007「イギリスの学校において」武藤孝典・新井浅浩 編著『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展』東信堂、p.265。

<sup>26</sup> Personal, Social and Health Education の略。はじめは Health が含まれておらず、PSE と呼ばれていた。

<sup>27</sup> 詳しくは、柴沼晶子・新井浅浩 編著 2007『現代英国の宗教教育と人格教育(PSE)』東信堂、参照。

<sup>28</sup> 新井、前掲論文(2007)、p.267。

<sup>29</sup> National Curriculum Council. 1990a *Curriculum Guidance 3-The Whole Curriculum*, NCC, pp.4-6.

<sup>30</sup> National Curriculum Council. 1990b *Curriculum Guidance 8- Education for Citizenship*, NCC.

<sup>31</sup> 新井、前掲論文(2007)、p.268。

<sup>32</sup> National Curriculum Council., *op.cit.*, 1990b, p.2.

<sup>33</sup> イギリスのシティズンシップ教育をめぐる政治的背景は、小川有美 2005「現代ヨーロッパ民主主義と市民教育」山口二郎・宮本太郎・小川有美 編著『市民社会民主主義への挑戦』日本経済評論社、pp.165-188 に詳しい。

<sup>34</sup> 水山光春 2008「シティズンシップ教育」杉本厚夫・高乗秀明・水山光春『教育の3C時代』世界思想社、p.168。

<sup>35</sup> 保守党政権時代の教育政策理念とブレア労働党政権時代の教育政策理念の性質および内容の対称性を論じるものとして、清田夏代 2005『現代イギリスの教育行政改革』勁草書房がある。

<sup>36</sup> Qualifications and Curriculum Authority. 1998 *Education for citizenship and the teaching of democracy*

in schools : Final report of the Advisory Group on Citizenship, DfEE/QCA.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p.8.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p.22.

<sup>39</sup> 新井, 前掲論文(2007), p.269.

<sup>40</sup> Starkey, H. 2000 “Citizenship Education in France and Britain: Evolving Theories and Practices”, *The Curriculum Journal*, vol.11, No.1, pp.50-51.

<sup>41</sup> Qualifications and Curriculum Authority, *op.cit.*, 1998, p.13.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p.56.

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> 新井, 前掲論文(2007), p.269.

<sup>45</sup> 同上, p.270.

<sup>46</sup> 水山, 前掲論文(2008), pp.180-188 参照。

<sup>47</sup> 清田, 前掲書(2005), pp.255-257 参照。またキーステージとは, 義務教育を学年・学齢別に区切ったものである。詳細は水山, 前掲論文(2008), p.173 参照。

<sup>48</sup> U.S. Department of Education 2002 “No Child Left Behind Act”(full text).

<sup>49</sup> National Assessment Governing Board 2010 Civics Framework for the 2010 National Assessment of Educational Progress (<http://www.nagb.org/publications/frameworks/civicsframework.pdf>より2011/1/19 取得), p.31.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p.27.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p.30.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p.30.

<sup>53</sup> 山田千明 2007 「アメリカ合衆国」嶺井明子 編著『世界のシティズンシップ教育』東信堂, p.126。

<sup>54</sup> 同上, p.126。

<sup>55</sup> 同上, p.83。

<sup>56</sup> 同上, p.31。

<sup>57</sup> Lennon, T. 2006 ECS Policy Brief: Citizenship Education. Education Commission of the States ([www.ecs.org/clearinghouse/71/30/7130.pdf](http://www.ecs.org/clearinghouse/71/30/7130.pdf) より2011/1/20 取得), p.8.

<sup>58</sup> *Ibid.*

<sup>59</sup> 唐木清志 2010 『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂, p.ii.

<sup>60</sup> 同上, p.i.

<sup>61</sup> 同上, p.iv.

<sup>62</sup> 同上, p.iv.

<sup>63</sup> Sander, T. H. and Putnam, R. D. 2010 “Still Bowling Alone? The Post-9/11 Split”, *Journal of Democracy*, 21(1), p.11.

<sup>64</sup> *Ibid.*, pp.11-12.

<sup>65</sup> Sander, T. H. and Putnam, R. D. 2005 Sept.11 as Civics Lesson. Washington Post, September 10, 2005.([www.Washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2005/09/09/AR2005090901821.html](http://www.Washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2005/09/09/AR2005090901821.html) より2011/1/20 取得).

<sup>66</sup> Sander and Putnam, *op.cit.*, 2010, p.13.

<sup>67</sup> たとえばLevinson, M. 2007 “The Civic Achievement Gap” Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (以下CIRCLE) ([www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP51Levinson.pdf](http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP51Levinson.pdf))や, Kahne, J. and Middaugh, E. 2008 “Democracy for Some: The Civic Opportunity Gap in High School” CIRCLE ([www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP59Kahne.pdf](http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP59Kahne.pdf))ともに2011/1/20 取得)など。

<sup>68</sup> 相羽秀伸 2005 「フランス第三共和政期の世俗化政策と道徳教育」『日仏教育学会年報』第11号, p.92。

<sup>69</sup> Ozouf, M. 1985 “Histoire et instruction civique”, *Le débat*, No.34, pp.152-153.

<sup>70</sup> 石堂常世 1989 「市民性育成教育の論理と構造」『比較教育学』第15号, p.5。

<sup>71</sup> 詳細については, 降旗直子 2010 「1980年代フランスにおける公民教育(Éducation civique)の再興論議」『フランス教育学会紀要』第22号, pp.45-58 参照。

<sup>72</sup> 石堂, 前掲論文(1989)参照。

<sup>73</sup> Éducation à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique, *B.O.*, No.23, 6 juin 1996.

<sup>74</sup> Circulaire 07-07-1998, Instruction civique et moral-Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

<sup>75</sup> 高橋洋行 2002 「フランスにおける市民性教育に関する理念と実践」『教育学研究年報』第21号, p.29。

<sup>76</sup> 藤井佐知子 2007 「フランスの市民性形成論(2)」二宮皓 編著『市民性形成論』放送大学教育振興会, p.134。

<sup>77</sup> 古賀毅 2002 「フランスにおける初等・中等カリキュラム改革の動向」『日仏教育学会年報』第8号, p.32。

<sup>78</sup> 池田賢市 2007 「フランス」嶺井編著, 前掲書, p.166。

<sup>79</sup> Audigier, F. 1999 *L'éducation à la citoyenneté*, Collection Chercheurs et enseignants, INRP, pp.6-7.

<sup>80</sup> Programmes du collège ; Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique, *B.O. special*, No.6, 28 août 2008, p.3.

<sup>81</sup> R.ドゥブレ・樋口陽一・三浦信孝・水林章 2006 『思想としての(共和国)』みすず書房, 参照。

<sup>82</sup> 池田, 前掲論文(2007), p.162。

<sup>83</sup> それが顕著に表れたのが 1989 年の「イスラム・スカーフ事件」であった。詳細は, 内藤正典・坂口正二郎 編著 2007『神の法 vs.人の法』日本評論社, 参照。

<sup>84</sup> 大津尚志 2007「小学校およびコレージュにおける市民性教育」武藤・新井 編著, 前掲書, p.55。

<sup>85</sup> 詳細は, 新井浅浩 2007「学級生活の時間」武藤・新井 編著, 前掲書, pp.70-85 参照。

<sup>86</sup> 経済産業省 2006『シティズンシップ教育宣言』p.2, <http://www.meti.go.jp/press/20060330003/citizenship-sengen-set.pdf> (最終アクセス日:2011年2月21日)。

<sup>87</sup> 同上, p.3。

<sup>88</sup> 子ども・若者育成支援推進本部 2010『「子ども・若者ビジョン」～子ども・若者の成長を応援し, 一人ひとりを包摂する社会を目指して～』<http://www8.cao.go.jp/youth/data/vision.pdf> (最終アクセス日:2011年2月21日), 2010年7月23日公表。

<sup>89</sup> 2003年当時, 青少年の育成に関する有識者懇談会では, 本田は座長, 広田は一委員であった。

<sup>90</sup> 『大綱』の基本理念や重点課題を参照(青少年育成推進本部 2003『青少年育成施策大綱』pp.1-2, <http://www8.cao.go.jp/youth/suisin/yhonbu/taikou.pdf> 最終アクセス日:2011年2月21日)。ただし, 本田や広田がシティズンシップ教育について無自覚であったというよりも, この推進本部が内閣府主導であったために, 有識者の見解を歪曲させる政治的力学が働いたと考えられる。

<sup>91</sup> 子ども・若者育成支援推進本部, 前掲書(2010), pp.3-4。

<sup>92</sup> 同上, p.7。

<sup>93</sup> 同上, p.25。なお, これらの定義で用いられているその他の年齢段階(乳幼児期, 学童期, 思春期, 青年期, ポスト青年期)についても, 意図的に明確な定義が試みられている。たとえば, 子どもにも若者にも含まれる思春期は, 「中学生から18歳までの者」とされている。

<sup>94</sup> 同上, p.7。

<sup>95</sup> 同上, p.8。

<sup>96</sup> 同上, p.2。また, 『子ども・若者ビジョン』の全体像については, 別紙で公表された『概要』および『新たな重点施策』を参照(HP省略)。

<sup>97</sup> 同上。

<sup>98</sup> 文部省 1999『小学校学習指導要領』, 『中学校学習指導要領』, 『高等学校学習指導要領』大蔵省印刷局を参照。

<sup>99</sup> 竹内常一 2001「『総合学習』と教育基本法」竹内ほ

か, 前掲書, p.9。

<sup>100</sup> 日本教職員組合 編著 1976『教育課程改革試案』一ツ橋書房, p.19。

<sup>101</sup> 城丸章夫 1975「総合学習について」『教育』1975年11月号, 国土社, p.15。

<sup>102</sup> 竹内常一 1975「『自治的諸活動』と『総合学習』について」『生活指導』1975年8月号, 明治図書, p.75。

<sup>103</sup> ここでの「視点」と「領域」の用語法は, 竹内, 前掲論文(2001), p.17を参照。

<sup>104</sup> その一例として, 川合章 1995「総合学習とはなにか」『講座 高校教育改革2 学びの復権』労働旬報社を参照。

<sup>105</sup> 竹内, 前掲論文(2001), p.19。

<sup>106</sup> 同上, p.10。

<sup>107</sup> とはいえ, 後述する具体の実践動向にみられるように, カリキュラム上の“領域”の設定それ自体に論点が含まれていることも確かである。そのため, 直接に総合学習とシティズンシップ教育を結び合わせることに留意しなければならない。

<sup>108</sup> 降旗直子 2009「市民科の創設過程」小川正人代表/品川区教育政策研究会 編著『検証 教育改革』教育出版, pp.128-135。

<sup>109</sup> 吉村潔元小中一貫教育担当課長インタビュー, 2008年7月29日。

<sup>110</sup> 品川区教育委員会 編著 2005『品川区小中一貫教育要領』講談社, p.196。

<sup>111</sup> 同上, p.197。

<sup>112</sup> 原田詩織 2010「品川区『市民科』教科書の政治学的分析」『学生法政論集』4号, p.111。

<sup>113</sup> ①「自己管理領域」においては, 自己管理能力, 生活適応能力, 責任遂行能力が, ②「人間関係形成領域」では, 集団適応能力, 自己理解能力, コミュニケーション能力が, ③「自治的活動領域」では, 自治的活動能力, 道徳実践能力, 社会的判断・行動能力が, ④「文化創造領域」については, 文化活動能力, 企画・表現能力, 自己修養能力が, ⑤「将来設計領域」に至っては, 社会的役割遂行能力, 社会認識能力, 将来志向能力が, 育成されるべき能力として設定されている。

<sup>114</sup> 若月秀夫教育長インタビュー, 2008年2月27日。

<sup>115</sup> この点に関しては山口の論稿において, 「市民科はその実体からみて『教科』と位置づけることがよいのかどうか, 仮に『教科』というカテゴリーに入れるとかわってその特色やよさを薄めることになるのではないか, という迷いや疑問が生じることも事実である」と述べられ, 「今後検討されなければならない課題である」とされる(山口満 2009「市民科に関する理論的考察」小

川正人代表／品川区教育政策研究会 編著、前掲書、p.144)。

<sup>116</sup> ステップ1は子どもの実感に基づく実態把握および課題の発見、ステップ2は正しい知識にもとづく認識・価値・道徳的心情の習得、ステップ3はスキルトレーニングというグループ型体験学習、ステップ4は日常生活における実践およびスキルの活用、ステップ5はまとめと評価、とされる。

<sup>117</sup> 原田、前掲論文(2010)、p.109。

<sup>118</sup> 萩森直子 2009「小中一貫校における市民科授業の観察」『小学校中学校一貫教育の効果検証』(文部科学省「新教育システム開発プログラム」第三年次報告書)、品川区教育委員会事務局編集発行、p.56。

<sup>119</sup> 若月秀夫 編著 2009『品川発「市民科」で変わる道徳教育』教育開発研究所、参照。

<sup>120</sup> 品川区の「市民科」に対しては、この点のみを取り上げて批判する論調が多く見られる。代表的なものとして、佐貫浩 2010『品川の学校で何が起きているのか』花伝社、が挙げられる。

<sup>121</sup> 萩森、前掲論文(2009)参照。

<sup>122</sup> この点に関しては、原田前掲論文でも「政治性なきシティズンシップ教育」として、品川区の「市民科」では、「規範意識・道徳規範の醸成、地域社会への参加、その他の社会生活に必要なとされる能力・知識・意欲の育成といったシティズンシップが想定する『市民性』の基礎を形作るための指導に重点を置く一方で、政治的徳性を育成し、促進していくための指導、すなわち『政治性』にかかわる指導を全く行っていない」と指摘されている(原田、前掲論文2010、p.117)。

<sup>123</sup> 岡田泰孝 2005「お茶の水女子大学附属小学校の「シチズンシップ」の構想」『社会科教育』2005年1月号、明治図書、pp.24-25。

<sup>124</sup> 同上、p.26。

<sup>125</sup> 齋藤純一 2000『公共性』岩波書店、p.6。なお、後述するお茶小の『発表要項』においても、齋藤の知見は援用されている。

<sup>126</sup> お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会 編著 2009『発表要項 一1年次』、p.12。

<sup>127</sup> お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会 編著 2010『発表要項 一2年次』、p.9。

<sup>128</sup> たとえば、アレントの判断力論から政治教育を説き起こした高橋、前掲論文(2001)を参照。

<sup>129</sup> お茶小ほか、前掲書(2009)、p.14。

<sup>130</sup> 各々「再編前:再編後」を示している。なお名称変

更されていない「教科」についても、内容および方法については、シティズンシップ教育の観点から組みかえられた「学習分野」として位置づいている。

<sup>131</sup> お茶小ほか、前掲書(2009)、p.24。

<sup>132</sup> 同上、p.14。

<sup>133</sup> 小玉重夫 2010「いま求められる政治教育と学校のあり方」全国民主主義教育研究会 編著『政権交代とシティズンシップ』同時代社、pp.58-59。

<sup>134</sup> お茶小ほか、前掲書(2009)、p.13。

<sup>135</sup> お茶小ほか、前掲書(2010)、p.11。この「公共性リテラシー」を構成する要素として「共感」「寛容」「批判」「提案」が仮説的に提示されている。ここにも政治哲学上の課題が反映されていることが読み取れる。

<sup>136</sup> 木村元・小玉重夫・船橋一男 2009『教育学をつかむ』有斐閣、p.85。

<sup>137</sup> 水山光春もまた、お茶小での講演において、クリックの「政治的リテラシー」に力点を置くことを提起する。水山光春 2009「日本におけるシティズンシップ教育の展開可能性」お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会 編著『児童教育』第19巻、p.26。

<sup>138</sup> 小玉、前掲書(2003)、p.82。

<sup>139</sup> 竹内常一 1989『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会、p.3。

<sup>140</sup> 小玉、前掲書(2003)、p.157。

<sup>141</sup> お茶小ほか、前掲書(2009)、p.15。

<sup>142</sup> 神奈川県立総合教育センターは「シチズンシップ教育」と表記しているため、本論はそれを踏襲する。

<sup>143</sup> 神奈川県立総合教育センター 2009『「シチズンシップ教育」推進のためのガイドブック』<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/h20/pdf/citizen.pdf>(最終アクセス日:2011年2月21日)。このガイドブックでは、高等学校だけでなく小学校や中学校、特別支援学校の実践例も挙げられているが、神奈川県の主要な実践ではないので、本論では取り上げない。

<sup>144</sup> 同上の「はじめに」を参照。

<sup>145</sup> 「シチズンシップ教育」の開発校は、2011年1月現在、13校(神奈川県のHPを参照)。

<sup>146</sup> 神奈川県立総合教育センター前掲、p.3。

<sup>147</sup> 各校のHPのアドレスは省略する。また、参照年月は、2011年1月である。表中の相模原は、「学力向上進学重点」校だが、「シチズンシップ教育」を積極的に実施しているため、事例として取り上げた。また、「リサイクルアート」とは、ゴミやリサイクル品を利用して、芸術作品を作る活動である。

<sup>148</sup> 永谷、横浜旭陵、瀬谷西、菅、大船、逗葉、相模原

---

総合、相模田名、厚木商業の 9 つの研究校。なお、2010 年に全県立高等学校でなされた模擬投票は除いている。

<sup>149</sup> さらに、「不祥事ゼロプログラム」を実施・公表している学校も多く、教師や学校が成果主義に陥っている可能性もある。1990 年代以降の教育改革における成果主義の持つ両義性については、小玉重夫 2009 「教育改革における遂行性と遂行中断性」『教育学研究』76 巻 4 号, pp.412-423。

<sup>150</sup> 湘南台と上溝は、社会的シティズンシップ教育にあたる実践が一つのため、こちらに加えた。

<sup>151</sup> 経済産業省, 前掲書(2006), p.10。

<sup>152</sup> 水山, 前掲論文(2008), pp.155-227 も参照。

<sup>153</sup> Kerr, D. 2002 “An International Review of Citizenship in the Curriculum”, Steiner-Khamsi, G. et al. ed., *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship*, JAI Press, p.215.

<sup>154</sup> Ireland, E. et al. 2006 *Active Citizenship and Young People: Opportunities, Experiences and Challenges In and Beyond School Citizenship Education Longitudinal Study: Fourth Annual Report*, Department for Education and Skills, Research Report RR732., pp.13-28 (<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR732.pdf>;最終アクセス日:2010/09/28)。

<sup>155</sup> Hahn, C. L. 2010 “Comparative civic education research: What we know and what we need to know.” *Citizenship Teaching and Learning*, 6(1), pp.16-18.

<sup>156</sup> 二宮, 前掲書(2007), pp.219-233。

<文献紹介> シティズンシップ教育をつかむ 30冊

この文献リストはこれまでのシティズンシップ教育を牽引し、また、今後のシティズンシップ教育を模索するために有益と執筆者が判断した著作から厳選したものである。読者(研究者・教師)が文献リストと簡略に付し

たコメントを批判的に吟味し、新しいシティズンシップ教育を構想・実践する手がかりになれば幸いである。

※各文献のコメンテーターは、つぎのように表記する。

降旗=F, 萩森=H, 稲井=I, 北嶋=K

(稲井智義)

1. 小玉重夫 2003『シティズンシップの教育思想』白澤社 教育哲学の歴史にシティズンシップを位置づけた必携入門書。政治的シティズンシップ論。(H)
2. 岡野八代 2009『シティズンシップの政治学[増補版]』白澤社 フェミニズム・シティズンシップ論の提唱。とりわけ第5章の責任論は、ケアの深淵に迫る。(K)
3. 広田照幸 2009『格差・秩序不安と教育』世織書房 教育社会学者のシティズンシップ教育論。「教育政治リテラシー」と「政治教育」のために。(I)
4. ロールズ, J. 2010 [川本隆史ほか訳]『正義論』紀伊國屋書店 20世紀の名著ついに新訳。「正義の二原理」によるリベラリズムの理念の再生に向けて。(K)
5. キテイ, E. F. 2010 [岡野八代ほか訳]『愛の労働あるいは依存とケアの正義論』白澤社 「愛」と「依存」、そして「ケア」を観点に編み直された。キテイによるあらたな正義論の試み。(K)
6. ムフ, Ch. 1998 [千葉真ほか訳]『政治的なるものの再興』日本経済評論社 ポスト・マルクス主義から出発したムフが描く、ラディカル・デモクラシーの政治哲学。(K)
7. アレント, H. 1994 [志水速雄訳]『人間の条件』ちくま学芸文庫 近代社会に「政治的なるもの」の復権を提起したアレント。その公共性論は、いまま輝きを失わない。(K)
8. マーシャル, T. H. ほか 1993 [岩崎信彦ほか訳]『シティズンシップと社会的階層』法律文化社 初版1950年。福祉国家論の展開を説き起こした。マーシャルによる社会的シティズンシップ論。(K)
9. クリック, B. 2004 [添谷育志・金田耕一訳]『デモクラシー』岩波書店 イギリスのシティズンシップ教育を理論的に牽引した政治学者B. クリックによる民主主義論。(F)
10. ドゥブレ, R. 樋口陽一・三浦信孝・水林章 2006『思想としての(共和国)』みすず書房 「共和主義」、「国家」、「市民」を不可分な要素として捉えるフランスを「つかむ」ための一冊。(F)
11. 齋藤純一 2000『公共性』岩波書店 日本における公共性論では欠かせない作品。著者がカ点を置く「親密圏」の政治学にも注目。(K)
12. 佐伯啓思 1997『「市民」とは誰か』PHP研究所 西洋における市民の歴史と対照させる形で日本における市民について再考するための良書。(H)
13. 杉田敦 2009『政治への想像力』岩波書店 政治問題を「我対彼」で終わらせない。社会を二元論で捉えないことのヒントが満載。(H)
14. 藤原孝・山田竜作編著 2010『シティズンシップ論の射程』日本経済評論社 シティズンシップをめぐる議論の射程を考案する若手政治思想研究者らによる最新の論文集。(F)
15. 広田照幸編著 2009『自由への問い 教育』岩波書店 仁平論文所収。複数のアクターによる対立と葛藤をはらむ教育の自由を論じるための問題集。(I)
16. 上野加代子編著 2006『児童虐待のポリテイクス』明石書店 社会構築主義的児童福祉論。「貧困・虐待・ネグレクト」とシティズンシップ。(I)
17. 嶺井明子編著 2007『世界のシティズンシップ教育』東信堂 日本および各国のシティズンシップの現在がわかりやすくまとめられた比較研究の文献。(H)
18. オスラー, A.&スターキー, H. 2009 [清田夏代・関芽訳]『シティズンシップと教育』勁草書房 コスモポリタン・シティズンシップ論。日本の文脈からは離れるが、表などは参考になる。(H)
19. 武藤孝典・新井浅浩編著 2007『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展』東信堂 独自の調査によってイギリス、フランス、ドイツのシティズンシップ教育実践の動向を解明。(F)
20. 唐木清志 2010『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂 児童・生徒の社会参加活動を公民教育の枠組みで捉え直そうとする入魂の労作。(F)
21. 小川正人代表/品川区教育政策研究会編著 2009『検証 教育改革』教育出版 地方分権改革下の自治体による教育政策の可能性と課題を研究者の目線で検証した一冊。(F)
22. 若月秀夫編著 2009『品川発「市民科」で変わる道徳教育』教育開発研究所 東京都品川区の「市民科」の取り組みが当事者目線でまとめられた一冊。事例紹介も豊富。(F)
23. 竹内常一・高生研編著 2001『総合学習と学校づくり』青木書店 竹内常一による政治教育の提唱を巻頭論文に。普通教育の脱構築を試みるアンソロジー10篇。(K)
24. お茶小「市民部」編著 2010『社会的価値判断力や意思決定力を育む「市民」の学習』三友社 市民部の発足から8年間の学びの履歴書。学年・単元ごとに示される実践報告は充実。(K)
25. 小関隆編著 2000『世紀転換期イギリスの人びと』人文書院 中堅歴史学者によるシティズンシップの社会史。シティズンシップ教育としての歴史教育をめぐって。(I)
26. 比較教育社会史研究会 2003-2010『叢書・比較教育社会史』昭和堂(全7巻) 教育社会史論文集。2巻と4巻は、シティズンシップと公共性の教育社会史の着手への基本文献。(I)
27. 梅根悟 1977『梅根悟教育著作選集2 新教育への道』明治図書 初版1947年。シティズンシップ教育の未発の契機は、梅根による生活指導の復権にあった。(K)
28. 中山あおい・石川聡子・森実ほか 2010『シティズンシップへの教育』新曜社 学生らと共にシティズンシップについて考えるために編まれた大学の講義用テキスト。(F)
29. 二宮皓編著 2007『市民性形成論』放送大学教育振興会 日本を含む各国の市民性形成論の他、概念分析・課題などがコンパクトにまとめられている。(H)
30. 木村元・小玉重夫・船橋一男 2009『教育学をつかむ』有斐閣 シティズンシップ教育と公共性の再構成のための新しい教育学の教科書。読書案内も充実。(I)

(指導教員:小玉重夫教授)

