

カリキュラム・イノベーションにおける政治的シティズンシップ教育 のための歴史・思想・実践的条件 —イギリスにおける経験を参照枠として—

基礎教育学コース	山口 恭平
学校開発政策コース・日本学術振興会特別研究員 DC	降旗 直子
基礎教育学コース・日本学術振興会特別研究員 DC	児島 博紀
同上	稲井 智義
基礎教育学コース	古仲 素子
同上	宮地 和樹
同上	村松 灯
学校開発政策コース	古田 雄一

目次

はじめに

- A 研究の背景と目的
- B 課題の設定

1章 戦後日本の政治教育と政治的活動の変容—60年代の高校教育を中心に

- A 「1969 年通達」と教育基本法における政治的中立性の異同
- B 60 年代の政治教育と政治的活動—高校紛争から「能研テスト」へ
- C 60 年代の「教育と政治」—小括と歴史的な課題

2章 イギリスにおけるシティズンシップ教育の思想と政策の検討

- A イギリスにおけるシティズンシップ教育導入の社会的・歴史的背景
- B クリックにおける“政治教育アレルギー”克服の問題
- C 『クリック・レポート』の検討
- D 『ナショナル・カリキュラム』および『ティーチャーズ・ガイド』の検討
- E 小括

3章 日本の政治的シティズンシップ教育実践の導入ロジックとその機能—神奈川県を事例として

- A 神奈川県版シティズンシップ教育の概要
- B 神奈川県における政治的シティズンシップ教育

(模擬投票)の導入ロジック

- C 学校現場の対応およびその背景
- D 小括

4章 政治的シティズンシップ教育導入へ向けた条件と議論の方向性

- A 必要とされる政治概念と政治的中立性
- B 政治的シティズンシップ教育の導入へ向けた議論の方向性
- C 行政が明確な線引きを行うというアプローチ

おわりに—課題と意義

注

はじめに

A 研究の背景と目的

今日、シティズンシップ教育への関心が欧米においても、日本においても高まっている。シティズンシップ教育に関して「政治的シティズンシップ教育」と「社会的シティズンシップ教育」というふたつの視点が示された昨年度の学校教育高度化センタープロジェクト報告書における成果を踏まえ¹、本研究では「政治的シティズンシップ教育」を取り上げることとした。現在の日本におけるシティズンシップ教育に関する実践や政策をみると、政治的リテラシーを育成するための「政治的シティズンシップ教育」への視点が「社会的シティズンシップ教育」に比べ不足していると考えられるからである。

たとえば、積極的にシティズンシップ教育を論じてきた教育学者の小玉重夫は、日本における実践に関して、「社会的道徳責任や共同体への参加にやや力点が置かれており、政治的リテラシーの視点が必ずしも十分とはいえない²」と評している。また政策的には、経済活動を「社会的なるもの」とみれば、文部科学省が積極的に進めている「消費者教育」も社会的シティズンシップ教育の一種と考えることができるだろう。一方、政治的リテラシーの育成を推進する政策的動きとして、総務省の「常時啓発事業のあり方等研究会」をあげることができる。その成果は最終報告としてまとめられ、ここでは「社会参加の促進」と「政治的リテラシーの向上」をキーワードとした「主権者教育」が、シティズンシップ教育の新たなステージとして位置づけられている³。しかし、政治的シティズンシップ教育の動きは、社会的シティズンシップ教育のそれと比べ少ない。生徒の政治的リテラシーを向上させることは学校教育の課題であるが、実践面・政策面ともに、その課題が十分に受け止められていない現状がある。

本研究では、政治的シティズンシップ教育の導入を困難にする要因として、ある種の“政治教育アレルギー”があると考えた。教育学者の広田照幸は、シティズンシップ教育のなかでもとりわけ「政治活動」に関わる教育が困難を抱えていることを指摘⁴、その背景のひとつに、それが「党派性」を帯びることへの恐れをあげている⁵。そこには「政治への無関心」という態度とは区別されるべき、積極的に政治教育を「避ける」態度が見てとれる。そのような「政治教育が党派性を帯びてしまうこと、そしてそれが教化につながってしまうことへの恐れとそれによる過剰な政治教育への抵抗」を本研究では“政治教育アレルギー”とし、この“政治教育アレルギー”の存在を前提として、議論を進めていくこととする。“政治教育アレルギー”の問題を受け止めなければ、政治的シティズンシップ教育の導入を論じることは難しいのである。また、“政治教育アレルギー”の主体は、教員、行政、保護者等さまざま考えられる。そして、それらが一体となって政治的シティズンシップ教育の導入を困難にしていると考えられる。本研究では、それらのうちでも直接的にその困難をもたらしていると考えられる、教員と行政の“アレルギー”を主に扱うこととする。そして「いかに“政治教育アレルギー”、あるいは“アレルギー”とは言えないまでも政治教育への消

極的姿勢を克服し、日本で政治的シティズンシップ教育の導入が可能になるのか？」を研究全体を貫く問いとして設定し、日本におけるシティズンシップ教育の導入を可能とする条件および導入に際して考えられる議論の方向性を歴史・思想・実践の各アプローチからさぐることを目的とする。

B 課題の設定

上記の目的から、本研究では以下の四つの課題を設定した。課題 1 では、戦後日本における政治教育および政治的活動の歴史的背景を、特に 1960 年代になされた一連の高校教育の脱政治化の動きに注目しながら分析する(1 章)。これによって、現在の“政治教育アレルギー”がいかに歴史的に成立してきたかが明らかになるだろう。課題 2 では、政治的シティズンシップ教育を『ナショナル・カリキュラム』として導入した先駆例としてイギリスをとりあげ、政治的シティズンシップ教育が必要とされた文化的背景を踏まえた上で、『ナショナル・カリキュラム』導入の際に影響をもった B.クリックの思想およびその思想が政策・実践へ具体化されたものである『クリック・レポート』『ナショナル・カリキュラム』『ティーチャーズ・ガイド』を分析する(2 章)。詳細は本論に譲るが、日本と同様に、イギリスでも“政治教育アレルギー”が存在した。また、クリックの思想やそれが反映された『クリック・レポート』『ナショナル・カリキュラム』『ティーチャーズ・ガイド』は政治的リテラシーの育成を目的としており、本研究における政治的シティズンシップのひとつと考えることができる。イギリスにおける経験を参照枠とすることで、日本における導入可能性に関して有益な示唆が得られるだろう。課題 3 では、今日の日本における政治的シティズンシップ教育の先駆的な実践例のひとつとして、神奈川県シティズンシップ教育を取り上げ、それを導入可能としたロジックをさぐるとともに、学校現場におけるそのロジックの機能についても検討する(3 章)。これにより、日本において政治的シティズンシップ教育を行う際に抱える可能性のある問題の一端と、克服すべき課題が明らかになるだろう。課題 4 では、課題 1 から課題 3 までで得られた知見をもとに、“政治教育アレルギー”を見据えつつ、政治的シティズンシップ教育導入の条件と、その議論の方向性を提示する(4 章)。

(山口恭平)

1 章 戦後日本の政治教育と政治的活動の変容—60年代の高校教育を中心に

A 「1969年通達」と教育基本法における政治的中立性の異同

戦後日本において、“政治教育アレルギー”はどのように形成されてきたのか。本章はこの課題について、特に60年代の高校教育に関わる政策や運動を中心に検討する。

本節では、戦後教育の脱政治化の歴史について概観したのち、高校教育の脱政治化に大きな影響を与えたとされる、1969年に issuanceされた文部省初等中等教育局長通知「高校における政治的教養と政治的活動について」を主に検討する。そして、その内容を教育基本法第十四条(旧・第八条)「政治教育」と照らし合わせることで、両者の政治的中立性概念の異同について明らかにする。

はじめに、戦後教育の脱政治化の流れについて以下で見てみよう。1947年に issuanceされた旧教育基本法第八条(現・第十四条)⁶第一項では、「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」、すなわち、主権者としての国民の政治的教養の尊重が定められた。そして、1948・1949年に文部省によって刊行された中学・高校生用の社会科教科書『民主主義』においては、「たいせつな政治を、人任せでなく、自分たちの仕事として行うという気持ちこそ、民主国家の国民の第一の心構えでなければならない」⁷と述べられている。このような教科書で学んだ戦後初期の子どもたちの姿を、森田伸子は「政治的主体としての子ども」⁸という言葉で表現している。

しかし、1940年末から1950年代にかけては、義務教育段階における政治教育をめぐる、文部省と日教組の間に多くの対立が見られた⁹。中でも、1954年の「教育二法」の制定は、とりわけ重要な出来事として位置づけられる。これによって、教員を教唆・扇動して生徒に特定の政党を支持または反対する教育を行わせることが禁止される¹⁰とともに、教員の政治的行為を制限することが定められ¹¹、これらは義務教育段階における教員の脱政治化に多大な影響を与えた。

とはいえ、1960年代に入っても、義務教育を終えた

若者たちによる政治的活動は未だに活発であった。60年安保および60年代末の学園紛争は、そのことをよく表わしている。ただし、一方でこれらの事件は、高校教育を脱政治化させるための動きを推し進めることにもなった。1960年6月には文部事務次官通達「高等学校生徒に対する指導体制の確立について」が issuanceされ、「外部からの不当な勢力」すなわち左翼団体によって、高等学校の「生徒会や生徒などが政治活動に巻き込まれることのないよう教職員一体となって生徒の指導体制を確立」することが求められた¹²。そして1969年10月には、文部省初等中等教育局長通知「高校における政治的教養と政治的活動について」が issuanceされる。この通達の冒頭では以下のように述べられている。

大学紛争の影響等もあって、最近、一部の高等学校生徒の間に、違法または暴力的な政治的活動に参加したり、授業妨害や学校封鎖などを行なったりする事例が発生しているのは遺憾なことである。このようなことを未然に防止するとともに問題に適切に対処するためには、平素から、教育・指導の適正を期することが必要であるが、特に高等学校教育における政治的教養を豊かにするための教育の改善充実を図るとともに他方当面する生徒の政治的活動について適切な指導や措置を行なう必要がある¹³[下線部は引用者による、以下同様]

1969年通達は、「一部の高等学校生徒の間に」起きた、「違法または暴力的な政治的活動に参加したり、授業妨害や学校封鎖などを行なったりする事例」、すなわち当時の高校紛争の激化が原因となって issuanceされたものであった。この文章を見る限りでは、「高等学校教育における政治的教養を豊かにするための教育の改善充実を図る」ことと、「当面する生徒の政治的活動について適切な指導や措置を行なう」ことが、あたかも並立させられているかのようである。しかし、その実際の内容は、「国家・社会としては未成年者[である生徒]が政治的活動を行なうことを期待していないし、むしろ行なわないよう要請している」「生徒が]政治的活動にはしることのないようじゅうぶん指導を行なわなければならない」など、「教育的な観点からみて生徒の政治的活動が望ましくない」という見解を前面に押し出したものであった¹⁴。これに関して、当時文部官僚を務めていた菱村幸彦は、「生徒の政治的教養や政治的活動について学校ではどう指導すべきか、その指導のより

どころになるものを示そう、というのでまとめた」¹⁵というように、自己弁護的とも言える回顧を近年になって行なっている。

1969 年通達においては、「教科・科目の授業はいうまでもなく、クラブ活動、生徒会活動等の教育活動も学校の教育活動の一環であるから、生徒がその本来の目的を逸脱して、政治的活動の手段としてこれらの場を利用することは許されないことであり…(中略)…学校がこれらの活動を黙認することは、教育基本法第八条二項の趣旨に反する」¹⁶とある。それでは、この部分の根拠とされている旧教育基本法第八条(現・第十四条)に立ち戻ること、通達ではどのような解釈が行われたのかについて考えてみたい。旧教基法第八条第二項の文言は、以下のようになっている。

法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。

この項目は、学校が特定の政党を支持あるいは反対する政治教育および政治的活動を禁止したもの、すなわち学校の政治的中立性を定めたものである。ここで言う「学校」をどう解釈するかについては意見が分かれるところだが、多くの場合「学校教育の責任者」と捉えられ、学生・生徒は除外される¹⁷。以上の点を考え合わせると、1969 年通達では、高校生の「政治的活動」を、旧教基法八条の「特定の政党を支持し、又はこれに反対するための」活動にあたりと位置づけ、「学校教育の責任者」である「学校」が、「これらの活動を黙認すること」は許されない、と解釈したと見ることができる。高校生の政治的活動は、学校の政治的中立に反すると考えられたのである。

しかし、旧教基法第八条第二項は、もともと学校での政治教育を促そうとする中で、それが党派活動を抑制する意図をもって規定されたものであった¹⁸。そのように考えると、高校生の政治的活動についても、党派に偏らないものは許容されることになる。しかし、1969 年通達では政治的活動そのものが「望ましくない」とされたため、これによって高校生たちが政治的活動を行う道は閉ざされ、その結果、高校教育の脱政治化もまた急速に進んでいくこととなった。小玉の言葉を借りるならば、教育基本法における政治的中立性は「政治教育を促進するための中立性」であったが、1969 年通達では、それが「教育を非政治化するため

の中立性へと転化してしまった」¹⁹のである。

以上、高校教育の脱政治化に大きな影響を与えた 1969 年通達と、教育基本法とを照らし合わせることで、そこに見られた政治的中立性概念の異同について明らかにしてきた。次節では、この通達が出される原因となった高校紛争の歴史的背景を、とくに教員・生徒関係に着目しながら考察する。

(古仲素子)

B 60 年代の政治教育と政治的活動—高校紛争から「能研テスト」へ

60 年代末に達成された高校教育の脱政治化の背景には、学校における教員と高校生の政治的活動があったが、その歴史的な検討は十分にはなされていない。そこで本節では、第一に、先行研究に基づきながら、高校紛争を中心とする 60 年代の教員と高校生の政治教育や政治的活動のあり方についてまとめる。第二に、当時の高校生と教員の関係について、高校紛争から遡り、1964 年の能力開発研究所テストへの反対運動を事例として検討する。

1 60 年代の若者の叛乱のなかの教員と高校生

はじめに、当時の政治教育について、特に高等学校の社会科から概観しておく。1960 年に学習指導要領の第三次改訂がなされ、「日本の社会科」の原型が完成したともいわれている。ここでは、社会科「社会」が「政治・経済」と「倫理・社会」に分けられることになった。また、「政治・経済」の「目標」には、「客観的理解」という言葉が入れられ、同時に「指導計画の作成および指導上の留意事項」では、「政治に関する事項の取り扱いについては、教育基本法第八条に基づき、適切に行うよう特に慎重な配慮をしなければならない」とされた²⁰。鹿児島県の高校教員を長年務めた高元厚憲によると、「客観的に理解させる」という「ことばを導入したねらいは、第一に教員に対する政治的中立の要請とともに、授業の中での教員の政治に関する個人的な発言を封ざること。第二に、このことばは、初期社会科の教科原理であった社会機能主義的社会観に代わるものとして使われており、その意味で、高校生に社会を理解させるのに、「社会の実態を感受」させたり、「社会の力動的な関係の存在を把握」させたりする学習は避けて、できるだけ客観的な理解が可能なもの、たと

えば、政治のしくみや現行法の解説など、静動的・固定的なものだけに学習内容を絞ろうとすることであった²¹。

こうした「客観的な理解」を重視した学習指導要領が設立された背景には、前節でも示唆してきたように、50年代から続く当時の教育運動があった。つぎに、教員の生徒会指導がそれを批判する父母や市教育委員会から「偏向教育」とされ、「教育二法」の成立を「後押し」した²²、1954年の京都市立旭丘中学における運動から、50年代から60年代にかけての教育運動の性質をみていく。社会学者の竹内洋によれば、旭丘中学には共産党教員が2割近くおり、同調者を入れれば3割に達する学校であった。さらに竹内は、昭和初期の左傾活動や戦後の全共闘の大学紛争を引き合いに出して、それらの運動が全体の1割、2割程度のアクティビストとそれに同調した人々によるものであり、またそこに反発をしにくい状態ができていたとも指摘している²³。

つまり、一般的に運動とは全員が積極的に活動しなくとも成立し、教育運動の場合においても、当時の教員全員が積極的に展開してきたわけではない。前節で概観した戦後教育の脱政治化は、以上のように一部の熱心な教員たちを中心とした教育運動と、それを抑制させようとした学習指導要領を含む制度が互いに反応をするなかで展開されてきたのである。このことは、近年の「教育と政治」に関わる研究の指摘とも一致している。たとえば、小玉は「子ども・青年把握という点からみたと、政治的子ども・青年把握の解体をうながしたよりいっそう重要な要因は、そうした[教育の中立性の論理を掲げつつ教育運動を抑圧しようとした]文教政策の動向以上に、1950年代後半以降の民間教育運動の内部の動きと、それに連動した教育学の理論転換にあった²⁴と指摘している。小玉によれば、教育運動と制度だけではなく、当時の教育学者もまた、戦後教育の脱政治化に加担してきたのである。

このような教育運動のなかで学校教育を受けてきた60年代の若者たちの叛乱は1968年頃に最高潮を迎える。つぎに、大学紛争との関わりから高校生の政治的活動の性質を把握しておきたい。

大学生を中心とした1960年代の若者の叛乱にも、高校生たちは参加していた。ただし、社会学者の小熊英二は、大学紛争と比較して高校紛争には二つの特徴があったと指摘している。第一に、容赦のない警官

導入がなされ、また退学処分がなされるなど、大学生よりも厳しい状況下に置かれていたことである。第二に、大学生がセクトや本から学習し、「過剰な粉飾」をして表現するのに対して、「高校生はそうした粉飾を欠いた、不器用ながら生々しい声明類などを残している」ことである²⁵。

また、先の竹内による大学紛争への言及に加えて、近年、若き政治学者の佐藤信が当時の若者たちの「連帯」について興味深い指摘をしている。佐藤は、大学紛争が残した「連帯を求めて孤立を恐れず」というメッセージに注目して、その「連帯」が「他者性をよりハッキリとしたかたちで意識しながら「つながる」という感覚を意味していたと想像している²⁶。これらの指摘は、教育運動と同様に積極的な活動をしていた学生たち以外の存在を示唆している。したがって、高校紛争を展開していた高校生たちもまた、アクティビストに限定されない集団であったとみることができる。

さらに小熊が引用した高校紛争の資料のなかにも、高校生たちの「政治」への態度が表れた資料がある。それが1968年3月、京都府立洛北高校の卒業式で読まれた生徒たちの自主答辞である。少し長くなるが、その後半部分を引用しておく。

また、[安保条約を見直す年である]七〇年は間近く、私達も日本人として、その民族的意志決定をしなくてはならない。こうした情勢を見て、私達は主体性の論議の中で現状を批判するばかりで何ら創造的変革の行動にでなかったことを反省しなくてはならないと思う。「受験体制を支えてきたのは、私達自身の安易な人生観・世界観ではなかったか」「政府の産学協同路線の一環としてこの高校教育多様化並びに法的にみとめられている高校生の政治活動を一方的に抑圧する策動を許しているのは私達自身のわがままな政治アレルギーではないのか。」この批判を今こそ各自が自らに問うていかねばならない。私たちは管理されていることを拒否し飼育されている現状を変革しなければならぬのである。²⁷

高校紛争が最高潮の気運を迎えるなかで発せられた、高校生たちの「私達自身のわがままな政治アレルギー」という言葉の背景には、呼びかけた生徒を中心として、多様な高校生——積極的な生徒、徐々に関心を持つようになった生徒、そして「政治アレルギー」が

強く、「政治」に無関心の生徒——の存在が想像できるであろう。以上のような 60 年代における教員と高校生の立場の複数性を踏まえ、次項では、数年遡ったある事例に即して検討したい。

2 「能研テスト」反対運動における教員と高校生

本項では、前項でみた教員と高校生の「政治」への態度に基づきながら、1964 年の能力開発研究所テストの導入をめぐる生じた教員と高校生の運動を検討する(以下、能研テストと略記)。1964 年 12 月 1 日、全国高校生生活指導研究協議会が発行した『後期中等教育をすべての者に』(第 10 号)において、「能研テストと高校生」と題した特集が組まれており、以下では、この資料をもとに教員と高校生の運動の性質を検討する²⁸。

能研テストの経緯は、のちにパウロ・フレイレの研究者として知られる、当時、東京大学教育学部院生の里見実がまとめている。里見によれば、1962 年 10 月の中央教育審議会では、「大学教育の改善について」の特別委員会が中間報告書を出し、その報告書を基にした 1963 年 1 月の答申の直後に財団法人能力開発研究所が設立され、同年から能研テストが行われるようになった²⁹。その目的は、大学受験の参考となるようにテストの結果に応じた進路指導を強化していくことにあった³⁰。

能研テストをめぐる基本的な対立構図もまた、戦後の教育運動と同じように、文部省とそれに従う校長や非組合教員の側と日教組教員の側に二分されていた。つまり、能力主義政策を進める側とそれを批判する側であった。

しかしながら、両者には一つの共通点があった。その共通点とは、政治的中立性が守られていなかったことである。日教組の幹部の橋本三郎は、「文部省—都道府県教委—校長というルートを通して」なされる「攻撃」には、昨年と比べて三つの傾向があったと指摘している。それらは、「職場での本質的討議を極力回避しようとしたこと」、「父母に直接、働きかける傾向が一段と強まったこと」、文部省らの側の「足なみが乱れ、各地でそのみにくい姿をあらわにしてきたこと」である。ここで重要なことは、父母や生徒に直接働きかける傾向の強まりである。橋本によれば、生徒会や父母に受験をすすめる文書や葉書が郵送されていた³¹。一方で、

橋本を含む日教組側も、「生徒、父母、労働者に対するビラの配布活動」を行っていた³²。文部省の側にせよ、日教組側にせよ、教育基本法に規定されていた政治的中立性に対する意識はほとんど希薄であったのである。

ただし、これらの活動が地域によって偏りがあったことには留意が必要である。たとえば、橋本は、「[1950 年代から続く北海道旭川市立永山中学に代表されるような]学力テスト反対斗争が能研テスト反対斗争に先行してあつたこと」³³が運動を支えていたと捉えていた。あるいは京都のような教育運動が根強い都市部では、とりわけ申込者が少なく、また、『後期中等教育をすべての者に』の特集に、「全国的に申込み者が最低 [0.7%] であった」³⁴長野県の高校生の直筆の記録が転載されたことも、地域差の存在を示している。

こうした運動が盛んな地域に対して、同じ長野県の南安曇農業学校の教員、中島健は多くの生徒が関心を持たなかったことを伝えている。中島はこの学校が「古くからの純粋な農業高校」であり、「生徒の九割近くが就職してゆく」としながら、高校生の無関心の状況を「生徒自身の考え方や出身階層や、地域性や、私たちの教育の積上げと大いに関係があるろうが、端的に云つて、進学しない、あるいは出来ないという、農業高校に学ぶという学校種別の上で起つた現象である」と理解していた³⁵。

こうした地域差があることを前提としつつ、高校生たちの運動のあり方をみておくことにしたい。長野県 A 高校の生徒、水野清は自らの「たたかひ」を記録している。水野たちは能研テストが学校で実施されることに疑問を感じ、能研テストの本を読み「学習をはじめた。そうするなかで組合活動を熱心にやつておられる先生などから「能研テストは、『学テ』にかかわつてきたのだ、絶対阻止しなければいけない代物だ」というようなことを聞き、ますます僕たちの能研テストに対する関心が高まった」という。そして、水野たちは HR で議論し、またビラをまくなど、能研テストを勧める教員に抵抗しながら、周囲の生徒にも呼びかけていた。最終的には、この学校では能研テストの参加者は 50 名を下り、「訴えれば訴えるほど、「能研テスト反対」がみんなに支持される」と、水野はまとめている³⁶。

こうした高校生の政治的活動から注目しておきたい点が二つある。第一は、政治的中立性が守られていな

かった日教組の教育運動と関わりがあったため、高校生が自発的に始めた学習が、日教組の教員の指導によって方向付けられていたことである。さらには、日教組の考えに基づく高校生の活動は、橋本が「テストの当事者である生徒に反対している生徒が説得するのは、教員の話よりしばしば有効であることが東京などの事例からうかがえるのである」³⁷と伝えるように、日教組の教員によって意識的に放任されていた。したがって、教員が政治的に中立ではなかっただけでなく、そうした教員から指導を受けたアクティビストの高校生もまた、政治的に中立ではなかったのである。

第二は、大学紛争との関わりから示唆されるように、同じ高校の全ての高校生が積極的に活動していたわけではなかったことである。「訴えられて」参加した生徒も多くいた。また、積極的な生徒と比べて、他の生徒が同じように理解し、行動していたわけではない。たとえば、北海道室蘭栄高校の教員、佐藤弘によれば、2割程度の生徒が「能研テストを行う理由について」、「解らない」と答え、また「能研テストに賛成か反対か」について、「解らない」と答えている³⁸。

本項で能研テスト反対運動を検証してきたように、アクティビストの教員や高校生を中心に運動は展開されてきた。また、彼らの活動は政治的に中立であったとはいえないものであった。とはいえ、全ての教員や高校生がアクティブだったわけではなく、誘われて参加した者や、運動に参加せず、能研を勧める教員や能研を受験する生徒もいたのである。そして、こうした反対にあった能研テストは、大学の協力もほとんど得られず、反対運動が「大学紛争と結びつくようになり、将来の見通しは全く立たなくな」り、1968年度をもって廃止された³⁹。能研テスト反対運動は目的を達したが、しかし、その運動も含む高校生の政治的活動は1969年の10月の通達で規制されることになった。つまり、反対運動を展開した教員・高校生は能研テストという目的を達したが、高校生の政治的活動という骨が断たれるという結果をもたらした。このように能研反対運動もまた、前項でみた60年代の「教育と政治」における運動と同様の性質を持っており、高校教育の脱政治化に拍車をかけたのである。

(稲井智義)

C 60年代の「教育と政治」—小括と歴史的な課題

まず、本章のこれまでの検討をまとめておく。A節でみてきたように、戦後の義務教育における脱政治化は、「教育二法」に顕著なように制度上は55年頃に達成されていた。しかし、高校教育の脱政治化は学習指導要領の改訂から高校生の政治的活動にわたり、70年までに徐々になされていった。それは、B節で示してきたように、政治的に中立ではない高校生・教員の政治的活動という状況をもたらした帰結であった。

しかし、例外がなかったわけではない。以下では、今後の課題と関わらせながら、二つの例外を取り上げていく。まず、前節でも引用した長野県の農業学校の教員、中島健の記録には、当時支配的であった「教育と政治」とは異なる可能性を、最後まで模索する姿が書かれている。この高校の教員たちは、能研テストは「教員だけの問題でなく、生徒自身の問題でもあり、教育の中身の問題」であると判断し、次のように取り組んだという。

理解してゆく教材が、ばらばらになつて混乱をひきおこさないため、学校として与えるものは統一すべきであるということで、社会科の教員たちが全校朝会の時に全生徒に考えるきっかけを与えてゆくことが決定され実行された。基本的な態度として、能研テストに対する結論的な判断を生徒が理解のゆかないままに押しつけることは絶対に行わない。考えるきっかけを与える。教員の指導の下に最終的判断は生徒自身が行うこと、など、教育上の原則についてははつきりと統一した上で行われた。⁴⁰

ここからは、政治的中立性の尊重、生徒の意思決定権の重視といった教員の姿勢を読み取ることができる。しかし、ここで尊重された政治的中立性は、組合活動が激しくなるなかで、裏切られることになった。

結論が激しかった点から云えば、高教組で出した生徒、父兄に対するビラを生徒に配るかどうか、どのような方法でやるかが一番もめた問題であった。組合活動を直接生徒の中へもち込む事になるか、ならないか、を「組合のビラ」を配ることは好ましいか好ましくないかという事で、結局あまり明確ではないが、生徒の手に渡るようにすることになった。⁴¹

明確な理由が示されることがないままに、政治的に偏りのある「組合のビラ」が配られていったのである。こ

ここに私たちは、政治的中立性をめぐる最後の攻防を見出すことができる。こうした事例を含めて、なぜ、教育における政治的中立性が見失われたのか、また、教育の政治的中立性はいかにして維持されるのかという課題は、歴史的に検証し、また継承されるべきものであろう。

つぎに、1960年代末から1970年代にかけて全国の高校で行われた、主に服装の自由化などを目指す、高校生による政治的活動である。例えば、北海道立函館東高等学校では、1970年頃から制服着用について生徒内で議論が開始された。その後、1973年1月の生徒総会で制服自由化案は一旦否決されたが、同年9月の生徒総会では制服制度完全廃止を決議し、翌年4月に制服の完全自由化を実現した⁴²。また、私立灘高等学校でも、1970年の3月に生徒が服装自由化を要求し、10月には学校側がそれを認めたという⁴³。加えて、教科の内容に関する要求や受験教育徹底への反対なども同時期に行なわれていた⁴⁴。

これらの活動は、生徒が党派に偏らない“学校内の問題に対して”政治的活動を行っているという点で、1960年代における高校生の政治的活動とは異なる性格を有している。本章A節で明らかにしたように、教育基本法第十四条第二項に従えば、党派に偏らない形で生徒の政治的活動は許容される。その点に鑑みると、ここで見てきたような1970年代の高校生の政治的活動は、いずれも学校の政治的中立性を担保したものであり、現代の学校における生徒の政治的活動を考える際の重要な出発点となり得るであろう。

最後に、本章で示した60年代の「教育と政治」の状況を踏まえるならば、高校紛争の最中に発せられた高校生の「私達自身のわがままな政治アレルギー」という言葉には、二重の意味が含まれていると考えられる。高校生のいう「政治アレルギー」の克服とは、体制の変革や抵抗といった暗黙の思想や答えを前提としていた。これは戦後から60年代まで続く教員や高校生の運動に共通していたものである。しかし、本章で示してきた政治的中立性の喪失を踏まえるならば、60年代までとは異なる“政治”——本章では特に、学校における政治的中立性を担保したうえでの政治教育や政治的活動を指す——を今日、構想していく必要があるであろう。これが、「政治アレルギー」という言葉の第一の含意である。

しかし、「政治アレルギー」の言葉の背景にいた多様な立場から「政治」に関わっていた高校生たちは結果的に、同質的にみえる集団しか形成できなかったとしても、その呼びかけ自体は捨て去るべきではない。「政治アレルギー」という言葉が発せられた卒業式の場にいた高校生たちは比較的「政治」に関心のある生徒であろうが、しかし、学校内外には「政治アレルギー」の高校生はいたと考えられる。その意味において、異なる“政治”を構想するための出発点に、この呼びかけを置くことは可能であろう。これがもう一つの含意である。“政治教育アレルギー”という歴史的な課題の克服は、高校生の「政治アレルギー」への呼びかけと高校生たち自身の手による制服自由化運動という二つを出発点としながら、戦後とは異なる“政治教育と政治的活動”を模索していくことにあり、本章の知見からいえるであろう⁴⁵。

(稲井智義・古仲素子)

2章 イギリスにおけるシティズンシップ教育の思想と政策の検討

イギリス(イングランド)では、1999年にシティズンシップ科の『ナショナル・カリキュラム』⁴⁶(以下NCと表記)が制定され、2002年には、シティズンシップ教育⁴⁷が独立した科目として中等教育において必修化された。本章では、こうした先駆的な導入事例としてのイギリスの政策と、その背景にある思想を検討する。

本章でとりわけ検討対象とするのは、NCのもとになった『学校におけるシティズンシップのための教育と民主主義の教育』(通称『クリック・レポート』、以下CRと表記)、およびその作成の中心人物であったB.クリックの思想である⁴⁸。まずA節では、こうした導入にいたるまでのイギリスの社会的・歴史的背景を概観し、日本とも共通する“政治教育アレルギー”と呼ぶ傾向の存在を指摘する。続くB節ではクリックの思想を、C節ではCRを、D節ではNCと『ティーチャーズ・ガイド』⁴⁹(以下、TGと表記)を“政治教育アレルギー”の克服という観点から検討することで、日本における導入可能性を探る上での示唆を得たい。

(児島博紀)

A イギリスにおけるシティズンシップ教育導入の社

会的・歴史的背景

本節では、イギリスにおけるシティズンシップ教育⁵⁰導入の社会的・歴史的背景を検討する。

現在でこそシティズンシップ教育の先進国と位置づけられるイギリスであるが、政治教育に関して本格的に議論されるようになったのは比較的最近のことであり、政治教育の伝統を欠いていることがしばしば指摘されてきた⁵¹。この要因のひとつとして、内容や程度に差はあるものの、日本と同様イギリスにおいても“政治教育アレルギー”ないし政治教育に消極的な姿勢が根強く存在していたことが考えられる。先行研究における議論をまとめると、イギリスにおいて政治教育が重視されず定着しなかった要因として以下の三点を挙げることができる。

第一に、イギリスでは「シティズンシップ」概念が浸透していないことである⁵²。ここには、イギリス国民は女王の「臣民」(subject)であって「市民」(citizen)ではないという意識が強く働いている。

第二に、イギリスの政治文化が政治権力の配置、国家体制を構成する出来事や過程に関して共通の語りを有していないことである⁵³。憲法が不文法で政治権力の配置や制度化についての説明が不明瞭であるうえに、アメリカなどと異なり、メイフラワー号や市民革命のような政治教育の核となりうるようなわかりやすいエピソードがないなど、教育内容を構成する際の困難を抱えているのである⁵⁴。

第三に、政治教育が「教化」(indoctrination)に陥ることに対する危惧である⁵⁵。フレイザーによれば、政治教育が特定のイデオロギーと結びつくことに対する懸念は左右両派からなされている。左派は政治教育によって逆に経済的な搾取や不正義の現実が覆い隠されるのではないかと危惧し、右派は政治教育が左派のプロパガンダになるのではないかと恐れる。つまり、イギリスにおいては右派も左派もその批判者も皆、政治教育の支援者にはなっていないというのである⁵⁶。この三つの要因は、まさに“政治教育アレルギー”に相当するものといえるだろう。ここには日本との共通性が見て取れる。

イギリスではシティズンシップ教育導入以前にもたびたび政治教育の必要性が叫ばれてきたが、これらに代表されるような“政治教育アレルギー”ないし政治教育に対する消極的な姿勢は根強く、シティズンシッ

プ教育に関しても、紆余曲折を経てようやく導入されたというのが実情である。以下、導入の歴史的経緯と社会的背景についてみていくこととしよう。

イギリスにおいて政治教育の重要性が特に論じられるようになったのは、1960年代から1970年代にかけてのことであった。若者の政治的無知や無関心、ネオファシズムの広がりに対する懸念や、選挙年齢が18歳に引き下げられたこと(1970年)などから、とりわけ民間において政治教育を推進する動きが活発化したのである。この時期のひとつの代表的成果として位置づけられるのが、のちにシティズンシップ教育の導入に際して重要な役割を果たすことになるクリックが中心となって進められた「政治教育プログラム」(Programme for Political Education, PPE)である。次節で詳しく検討する「政治的リテラシー」(political literacy)は、このプログラムにおいて示され普及した概念である。しかし、教材の欠如や専門的な教員の不足などからPPEが実行に移されることはなく、その影響力は限定的なものにとどまった⁵⁷。

かわって80年代には、デイビスが“形容詞の多い”教育(‘adjectival’ education)とよぶアプローチが盛んに行われるようになる。これは「開発」や「人種」、「性」といった社会正義に関わる特定のトピックに特化した教育であり、平和教育やワールド・スタディーズなどが含まれる⁵⁸。しかし、この教育は理念的な一貫性を欠いており、しばしば特定の政党の目的と結びつくことがあったために、特に右派の思想家などから党派性を帯びているとの批判を受けることとなった⁵⁹。“政治教育アレルギー”と密接に関わっていると考えられるこうした批判は、1986年第2教育改革法(Education (No. 2) Act 1986)へと結実していく⁶⁰。この法律によって、学校内で党派的な政治活動(partisan political activities)を行なうことや、全科目の授業で党派的な政治の見方(partisan political views)を教えることが禁じられると同時に(第44条)、政治的な問題(political issues)を扱う際には、一つの意見だけでなく対立する意見もバランスよく提示することが求められることとなった(第45条)⁶¹。このように、70年代から80年代にかけては政治教育を推進する試みがある程度前進をみせるものの定着するには至らず、挫折を経験することとなったのである。

こうした状況が一変するのは、福祉国家の危機を背

景として、保守党サッチャー政権のもとでシティズンシップに関する議論が活発になされるようになった 1990 年代以降のことである。当時のイギリスは社会保障費の増大に悩まされており、人びとの間に福祉国家に対する懐疑が広まっていた。こうした事情もあり、社会問題を改善するために「能動的市民」(active citizen)の動員が試みられたのである⁶²。それまで一貫して冷淡な対応をとってきた政府が政治教育に重要な位置づけを与え、1988 年教育改革法(Education Reform Act 1988)によって導入された NC において、「シティズンシップ」はカリキュラム横断的テーマのひとつとして正式に組み込まれることとなった。しかし、ここでいわれるシティズンシップは、コミュニティに対する義務を自発的に果たすこととほぼ同義であった。

その後 1997 年に誕生したブレア政権は、クリックを委員長とするシティズンシップ教育に関する諮問委員会を招集し、その報告書である CR をもとに、1999 年の NC において中等教育段階で「シティズンシップ」科目を必修化した。この間、保守党時代のシティズンシップ概念はいわば「器」として用いられる一方で、クリックの「政治的リテラシー」に関する議論と接合されることによって、その内実を変化させている。次節以降では、必修化された「シティズンシップ」の理論的基盤であるクリックの思想と、CR、NC、TG について検討していくこととする。

(村松灯)

B クリックにおける“政治教育アレルギー”克服の問題

前節では、イギリスにおけるシティズンシップ教育導入までの道程を、主に社会的・歴史的背景から検討してきた。本節では、CR 作成の立役者となったクリック自身の思想を、“政治教育アレルギー”の克服という観点から検討する。

1 クリックの「政治」概念および「政治的リテラシー」

本項では、本節の問いに答えるための前提として、クリックの「政治」(politics)概念および「政治的リテラシー」(political literacy)概念について明らかにしたい。というのも、この問題についてのクリックの解答は、クリック独自の「政治」観を反映しており、これに対する理解抜きには答えられない面があるからである。

ではまず、クリックのいう政治とは何だろうか。クリックは次のようにのべる。

さて政治は以下のように定義できる。— 一定の支配単位内の相異なる諸利害を、全共同体の福祉と生存とにめいめいが重要な程度におうじて、権力に参加させつつ調停するところの活動である。⁶³

つまり、政治とは端的に言って、相異なる諸利害の調停の活動である、ということである。しかしながら、ここでいう諸利害の調停とは、それが単に調停されればそれでよいのだろうか。この点に関して、クリックは政治を民主主義などのいくつかの概念と区別しつつ、「政治は、民主主義にたいしてさえも、まもらなければならない」⁶⁴と述べる。

この点をより詳しくみるならば、クリックは、民主主義が「自由なシティズンシップにもとづく政治的民衆政 (political popular government) に必然的につながっていくとはかぎらない」⁶⁵と指摘する。なぜなら、ナチス政権がそうであったように、参政権の賦与といった民主的制度のみでは、社会が自由を抑圧する全体主義へと墮することの歯止めとはならないからである。こうして民主主義は「政治の種子であり根であるところの、しられるかぎりの高度社会が、ほんらい、多元的・多様だという本質的確認をおびやかす」⁶⁶危険があるという。つまり、政治とは本質的に多元性・多様性を持ちつつ行われる利害調停の活動である。

では、こうした政治が可能となる条件とは何だろうか。クリックは、政治が成り立つために人々が備えるべき知識・技能・態度を政治的リテラシーと呼び、政治教育の目標を三点挙げる⁶⁷。

- a 現在の政治体制の機能状況に関する知識、および、政治体制の一部とみなされている信条についての知識の水準を十分適切に保つこと。
- b 能動的シティズンシップに必要な知識・態度・技能を、自由社会や参加型社会にふさわしい水準にまで育成すること。
- c 以上の二つの水準を超えて、現実に論争されている問題領域に踏み込み、統治方針や体制を変革する可能性を考察すること。⁶⁸

つまり、以上三点の目標を達成した人であれば、政治的リテラシーを身につけているということができ、そうした人々が政治を成り立たせるということである。これ

ら三つは、一体となって発達し、それぞれが残り二つの条件となるという⁶⁹。

こうしたクリックの政治および政治的リテラシーの背景には、共和主義的な市民像があると考えられる。おそらくここでそれが意味するのは、人々が公共的な討議に積極的に参加するような態度のことである。クリックは、政治によるまたは共和主義的な統治様式は、個人の参加や公民活動(citizenship)という形式をとるとし、アリストテレスを引きつつ、政治は究極の精神活動であると述べる。そこでは、公共的協議と自由な言論という政治的装置が必要とされる⁷⁰。したがって、政治は多元性・多様性を特質とするものであるが、単に多様であればよいわけではない。多様な価値を無差別的に許容し、価値相対主義に陥ってしまう態度を、クリックは「ふやけきったリベラリズム」(a kind of liberalism gone soft)⁷¹と呼ぶ。そうではなく、先の目標cに見られるように、論争されている問題領域に踏み込み、統治方針や体制を変革する可能性を考察するという活動そのものに、クリックは政治の重要性を見出しているのではないだろうか。

しかし、こうした政治観を前提とし、教育において政治的リテラシーの習得を推進することは、それが教化につながるという批判を惹起させはしないだろうか。つまり、教育の結果として生徒は何らかの価値を信奉することになるだろうし、それが教化につながるかどうかという、“政治教育アレルギー”に見られる懸念が常につきまとうのである。この点についてクリックがどのように処しようとしたか、次に検討してみたい。

(児島博紀)

2 偏向について

クリックは、多くの人が政治教育を求めつつも教化に陥ることの懸念を持つために政治教育が中身の無いものになってしまうようなジレンマを念頭に、政治教育において「偏向」(bias)をどのように扱うかという形で応答を試みている。ここでクリックは、ある種の偏向を認め、価値に踏み込む教育を擁護しようとするのである。

クリックは、偏向を二種類に区別する。人間として避けられない偏向と極度の偏向である⁷²。人間として避けられない偏向を認めることは、クリックの政治観からして自然なことだと考えられる。その上で、クリックは極

度の偏向があると認める人々の間には、二種類の反応があるという。「偏向奨励アプローチ」と「価値自由的アプローチ(あるいは憲法アプローチ)」である。

まず、前者は政治教育において不可避に偏向したメッセージが伝達されることを認め、むしろそのような伝達を奨励するようなアプローチである。この場合危惧されるのは、教化が容易に行われることである。これはまさに“政治教育アレルギー”において懸念されるような政治教育だろう。クリックはこうしたアプローチの例としてハロルド・ラスキの講義を例に出し、それが創造的な反論を伴わない懐疑的な態度を生み出したことを指摘している⁷³。懐疑的になった結果、問題や主題そのものを拒否してしまうのである。

次に、後者の価値自由的アプローチであるが、これは憲法などの規則や事実に限定して教えるものである。クリックは、このやり方は政治問題が何であるかを知る以前に憲法の規則などを教えることから、現実の問題を教わっていないと思わせ、生徒を退屈にさせる点で先の偏向奨励派アプローチよりも弊害が大きいとする⁷⁴。さらに、明確な反対理由として、「価値からは自由になれない」⁷⁵ことを指摘している。ここには、クリックの政治観が色濃く反映されていると考えられる。このようにして、クリックは価値自由のアプローチを否定しつつも、偏向奨励派アプローチに陥らない第三の方法を求めたのである。つまり、極度の偏向を避けつつ人間として避けられない偏向は可能にするような方法を求めるのが、クリックのスタンスだと考えられる。

では、それはどのようにして可能になるのだろうか。クリックは次のように述べる。

問題は、どんな姿勢で意見を抱いているかである。寛容で分別ある姿勢か、他者への尊敬をともなっているか、信念にもとづいて行動する際に、反対証拠を検討し、多少なりとも結果に配慮する姿勢があるかどうかである。⁷⁶

つまり、何らかの価値にコミットしつつも、同時に他者の価値も尊重できるようになるようなやり方が求められるのである。その場合、「何をすべきか客観的に言えないとしても、政治や道徳の証拠の用い方で、ほどよく客観的で事実に即することはできるし、何を論争に関わる証拠とみなすのかについて、論争相手とおおよその合意に達することすら可能」⁷⁷だというのである。

生徒がこうしたことをできるようになるために、クリックはおおよそ次のような提案を行っている。まず、時事的な問題から初めて、その実態を的確で平明に説明する。次の段階では、時事的な問題や論争を歴史的な文脈に置きながら、引き続き取り上げる。さらに三番目の段階では、政府や議会や政党といった機関が政治的な争点や課題にいかに関与しているのかを理解するための、それらに関する十分な一般的な知見を習得させ、さらに各政党の見解の違いがいかに関与しているのかや、その理由を整理する必要があると述べている。その際、制度を理念に関連づけることが重要であり、教員は、各段階の基礎作りとして、権力、権威、自由、といった基本的な政治概念のリストを作り、つねに具体的問題から出発し、概念を説明するためにそれを利用すべきだという⁷⁸。そして、以上のように知識を与え、他者の感情を理解する能力をつける教育をした後ならば、生徒に対して教員が特定の立場をとったり、「本音を語る」ことがあってもよいとされるのである⁷⁹。

以上、偏向をいかに扱うべきかに関するクリックの見解を見てきた。クリックの政治観からして、偏向は避けられないものだが、それが極度なものとなることなく、生徒が他者の価値を尊重できるようにするために、教員は具体的な話題からはじめつつ、それらを理念や概念と結びつけさせることが重要だというのがクリックの主張だと考えられる。次節では、さらに実践的に、こうした授業現場で教員がとるべき態度について政策的な次元から検討してみたい。

(児島博紀・山口恭平)

C 『クリック・レポート』の検討

本節では、前節をふまえて偏向をどのように扱うかという観点から CR を検討する。その際、特に着目する点は以下の二点である。第一に「論争的問題」(controversial issues)であり、第二にそれを扱う際に取り得る教員の三つのアプローチである⁸⁰。

先に述べたように、1997年にクリックを議長とする「シティズンシップに関する諮問団」が設立され、1998年『クリック・レポート』が最終報告書として提出された。この通称名からも伺えるように、CRはクリックの思想が現実の政策の提言として如実に反映されており、クリックの思想がいかに関与しているのかを検討する上で、最適の資料である。

では、具体的にクリックの思想はどのような形で反映されているのだろうか。とりわけ本研究で述べてきたような、“政治教育アレルギー”を乗り越えるための処方箋として CR が与えるものは何か。

ここではまず論争的問題に着目しよう。論争的問題は CR 第十章「論争的問題の教授のための手引き」において記述されている⁸¹。CRによれば、論争的問題とは以下のように定義できる。すなわち、「論争的問題とは、固定的あるいは普遍的に有効である考え方は何一つないような問題」⁸²である。例えば、歴史教育では戦争や労働争議、革命などの原因といった問題がある。地理教育では環境汚染の問題や道路・空港・発電所をどこに設置するかといった問題がある⁸³。また、論争的問題を扱うことは、実践的には、その対立する問題が生徒に直接的な影響力を持つ点、また民主的社會においては、その問題に対して何かしらの影響を与えることになるだろうという点で避けられないものである⁸⁴。また、理論的な面では論争的問題を避けることは、知識と人類の経験の領域の重要な部分を除外することであり、価値ある教育を構成する本質を除外することになると批判的である⁸⁵。

しかし、本研究の関心からすれば、問題はそれが教員の偏向による教化につながる危険性はないかという点である。確かに、論争的問題を扱うことになれば、知識の普遍的な有効性は失われることになり、教員の主観的な裁量如何でどのような方向性にも教えることができるようになるということは、可能性として否定できない。CRはそのことを視野に入れ、教員の偏向による教化について多くのページを割いている。CRによれば、まず、「校長、管理者、地方の教育委員会の委員たちは生徒の親が偏向に基づいて教えることや、生徒を教化しようとするのを恐れることに気を揉むだろう」⁸⁶と、教化を招くような論争的問題に対して慎重に扱うべきであることが述べられる。だが、そのような教員の偏向による教化の危険性については次のように述べる。曰く、「教育者が教化しようとするのはあつてはならないが、完全に偏りをなくすることは不可能であるばかりでなく、人権に関する事柄のように問題によっては望ましくないものである」⁸⁷と。ここには、先に指摘した、クリックの偏向に対する見解の影響が伺える。すなわち、教員を含めた人間が全ての価値から自由になることは不可能であるという点である。

では、CR はそのような人間観を前提にした上で、どのように教員の偏向による教化につながらないような方法を考えたのであろうか。まず、指摘できるのは、現場の教員の「専門性」(professionalism)と「賢慮」(prudence)に対する信頼である⁸⁸。すなわち、論争的問題を扱うことが直ちに教化につながるわけではないという、現場の教員に対する信頼感の表明と言える。しかし、それをもって、教化に陥らない根拠とするのは、いささか不十分である。なぜなら、CR も指摘するように、偏向の危険性は教員に常に付きまとい、偶然あるいは無意識的に教化につながる危険性もあるからである⁸⁹。

そこで、CR は、教員の論争的問題を扱うアプローチとして三つの一般的な方法を紹介している。第一に「中立的な議長」(Neutral Chairman)のアプローチである。このアプローチを採用する教員は、個人的な意見を言うことはなく、ファシリテーターとして振る舞う⁹⁰。このアプローチでは、教員は生徒に多くの根拠を吟味させ、すべての種類の意見が表明されるよう促すことが求められている。第二に挙げられるのは「バランスのとれた」(Balanced)アプローチである⁹¹。ここでは教員は問題の全ての側面を把握し、全体の雰囲気の中であって「反対する人」(Devil's Advocate)ともなる。このアプローチでは、議論の一方的な偏りを修正し、議論全体のバランスをとる役割が期待される。そして、第三に「自分の立場を明言する」(Stated Commitment)アプローチである⁹²。これは、教員が個人の意見を表明することが期待されている。このアプローチは、クリックの言う「偏向奨励アプローチ」と類似していると言えよう。ただし、ここでは教員の意見を教化することが目的ではなく、あくまで議論を活発化させ、教員に対する生徒の意見を表現させることが目的である⁹³。

また、それと同時に CR では、各々のアプローチが分離され、単独で用いられることに対する欠点も述べられており、教員がこれらのアプローチのいずれか、あるいはすべてを組み合わせることを推奨している⁹⁴。

ここで、先に述べたクリックの思想との共通点としては、偏向が避けられないということ、またそうした意見の多様性、あるいは対立を前提とした上で授業を展開することが挙げられる。それは CR では具体的に論争的問題として現れ、それに付随する方法として教員がとるべき三つのアプローチが要求されている。また、

相違点としては、クリックが教員の教化を避けようとしたのに対し、CR においては、それに加えて、生徒を含む教室全体の状況が一方向に偏ることに対する予防策としての教員の役割をも含んでいる。

以上、CR を検討した。簡潔に要約するならば、以下のようなになる。まず、第一に偏向に基づく教化は避けるべきという点は、従来と変わらない。第二に、しかし偏向が避けられるものではないし、「価値自由アプローチ」による「ふやけきったリベラリズム」であるよりは、偏向が避けられないという人間観を受け入れるべきである。第三に、それを前提とした上で論争的問題を扱うとするならば、教化を避けるために、教員は先に挙げた三つの立場を使い分けながら、生徒の意見を引き出すよう教員は留意しなければならないし、多様でもすれば対立しがちな意見が提起され、政治教育が行われる状況を作り出すことを教員は意識することが期待されるということになるだろう。これにより、CR は、偏向の不可避性を認めながらも、教化及び、その反動としての“政治教育アレルギー”を回避しながら政治的シティズンシップ教育を試みたと言える。

(宮地和樹)

D 『ナショナル・カリキュラム』および『ティーチャーズ・ガイド』の検討

本節では、前節までの検討をふまえて、CR を受けて 1999 年に制定された NC、および QCA と教育省が作成した TG (ともにシティズンシップ科、Key Stage 3) を対象として、イギリスにおけるシティズンシップ教育が政策としてどのように実現されたのか、またクリックの思想や CR がどのように反映されているのかを検討する。

1 『ナショナル・カリキュラム』の検討

NC は日本の学習指導要領にあたり、公立学校に対して法的拘束力を有するものである。1999 年版の NC では、それぞれキーステージごとに学習プログラムと達成目標が示されている⁹⁵。

まず学習プログラムは、知識・理解、調査とコミュニケーションのスキル、参加と責任ある行動のスキルの三つの領域からなる。本稿の問題関心からして興味深いことは以下の三点だろう。第一に、知識・理解は後二者が育成されたときに形成されるものであることが明

記されている点。第二に、調査とコミュニケーションのスキルとして、時事的、政治的問題について考え、それに対する意見を正当化すること、およびディスカッションやディベートへの参加が教えられるべきであるとされている点。第三に、参加と責任ある行動のスキルとして、他者の見解について考えたり説明したりすること、学校やコミュニティの活動に責任の一翼を担うことが挙げられている点である。

達成目標については、学習プログラムと対応する形で以下の四点が挙げられている。すなわち、第一に、市民の権利および義務や、ボランティア組織の役割、政府の形態、司法制度など、時事的出来事についての幅広い知識をもつこと。第二に、一般大衆がどのように情報を得、どのように意見は形成され表明されるのかを説明できること。第三に、いかにそしてなぜ、社会に変化が起こるのかについて理解すること。第四に、学校やコミュニティの活動に参加し、責任を果たすことである。

政治的中立性に関していえば、1999年版のNCでは、CRにおいて重要な論点のひとつであった教化や偏向、あるいは論争的問題の扱いに関する直接的な言及はない⁹⁶。しかしながらこのことは、NCがこれらの論点を無視ないし軽視していたことを意味するものではない。というのも、翌年に出版されたQCAと教育省が作成したカリキュラムの補助資料であるTGでは、政治的中立性に関わる問題についても詳細に論じられ、教員がとるべき具体的なアプローチが示されているからである。

(村松灯)

2 『ティーチャーズ・ガイド』の検討

TGは、Key Stage 3と4に分けられているが、以下では『クリック・レポート』の影響がより見られるKey Stage 3を検討する。その際、CRと同様、偏向をどのように扱うかという観点から論争的問題および、それを扱う教員のアプローチに着目する。

まず、TGでは、NCが生徒の地域、国家、グローバル社会に対する知識、技能、情報の理解、能動性、責任を発達させるものであるということを述べるとともに、それが生徒を現実生活の諸問題(real-life issues)に取り組む機会を与え、状況の改善が可能であることを示すはずである旨が確認される⁹⁷。この点から、TGが現実

生活の問題に取り組むことで、シティズンシップ教育を行うことが示されている。また、「教授と学習のアプローチ」の項においても、生徒に与えられるべき機会として、重要で興味深い時事的な問題を探究、議論、討論をする機会及び、生徒の生活に関連する批判的な議論に参加する機会が挙げられており、CRが挙げる論争的問題を念頭に置いていることが指摘できる⁹⁸。

TGにおいて、最も論争的問題を扱っている箇所は、附録九の「慎重を期す(sensitive)論争的な問題の教授のための手引き」である。これは先に挙げたCRの第十章に相当する部分である。

この冒頭で、この問題を扱うことが次のように述べられている。「日常生活の経験から学ぶことは、シティズンシップの中核であり、慎重を期する論争的な問題は間違いなく現れる。生徒はそこから避難させられるべきではなく、それを通すことで、真実と意見の間の区別、衝突を扱うこと、主張の論証、異なった見解を受容したり聞いたりすることを含めた重要な範囲の技能を発達させることができる」⁹⁹。

TGにおいても、やはりクリックやCR同様、価値の対立を前提としており、その上で論争的問題を扱うことの意義が述べられている。しかし、CRとの相違点として、問題となる対象がより広範囲で、具体的な形として表現されている。例えば、政治的、社会的、個人的な衝突の問題、法と秩序、財政上の問題、失業問題、環境問題から、家族の価値やライフスタイル、いじめや身内との死別といった生徒の身近にある現実生活の具体的な諸問題も、その対象として扱われている¹⁰⁰。

この点が、CRにおける論争的問題に「慎重を期する」と加えられた理由であるように思える。確かに、CRでも、「論争的問題は同時に慎重を期する問題であるかもしれない」という点を教育者は気づいている¹⁰¹と述べられ、80年代の平和教育において、教員が自らの立場を生徒に説得する可能性があることに、用心深くするよう要求があったことが例として挙げられている¹⁰²。この点をふまえると、「慎重を期する」とは、論争的問題を扱う際の、教員の偏向がそのまま生徒に影響を与える可能性、あるいは教化に至ることに対する懸念の表現であると言える。TGでは、なぜ「慎重を期する」という表現が使われているかということに関して明記はされていないが、CRとの相違をふまえて解釈するならば、TGで扱う論争的問題が、生徒の身近な現実生活

に関わる具体的な形として表れたために、教員の偏向が、将来の生徒の行動だけではなく、現在の生徒の行動やライフスタイルまでも決定してしまう可能性があることから、「慎重を期する」という語がより強調された形として表現されているのではないかと考えられる。

次に、論争的問題を扱う教員のアプローチを見てみよう。この点は、附録六の「教授と学習のアプローチ」に述べられている。ここでは、最初に「教員の役割とは何か?」と項目が立てられ、以下のように述べられる。

教員の役割の多くは、ファシリテーターである。それは生徒が根拠の評価、交渉、議論、問題解決、個人や集団での作業、相互の学びを学習することに対する支援をすることである。生徒はシティズンシップにおける諸問題を知る(know)だけではなく、それに参加する(participate)ことが必要である。¹⁰³

ここでは、ファシリテーターとしての教員、CR と言うならば、第一のアプローチである「中立的な議長」としての教員の役割が挙げられている。つまり、教員はあえて生徒に反対の意見を言うことや、個人的な意見を述べることはせず、生徒同士の議論を活発化させるファシリテーターとして振る舞う役割である。しかし、CR で見られたような教員の積極的介入は TG では明記されておらず、例えば、生徒は自分に「関連のある批判や提案が与えられ、受け止められる」¹⁰⁴学習環境に置かれることが述べられており、生徒同士の論争や議論は行われるべきであるとするが、教員による介入については、論争的問題を扱う際に、「～してはいけない」といった形で例がいくつか挙げられており、教員のアプローチとしては消極的な姿勢が強調されている¹⁰⁵。

この教員によるアプローチの変化は述べられていないが、先述の論争的問題と「慎重を期する論争的問題」の相違の解釈をふまえると、教員のアプローチにおいても、生徒の現実生活に与える影響から偏向に対して慎重な姿勢となり、消極的なアプローチになったのではないかとと思われる。この意味では、TG におけるアプローチは、後に述べる神奈川における「問題」回避型アプローチと類似していると言える。

本節のまとめとして、論争的問題については、カリキュラムの補助的な資料である TG において議論が展開されていた。そして、クリックの思想や CR 同様、シティズンシップ教育として、価値の対立を積極的に扱う姿

勢がうかがえる。しかし、その一方で、論争的問題の対象がより広範囲かつ具体的になったことで、「慎重を期する」問題であると、CR と比べて論争的問題を扱うことに、より慎重な姿勢を取っているという相違点も見られた。また、教員のアプローチとしてもファシリテーターとしての役割が強調されており、CR における教員の役割と比較すると、偏向による教化を避けようとするあまり、やや消極的な姿勢が目立っていると思われる。それゆえ、TG では CR をそのまま引き継ぐ形で教員の偏向による教化を避けようとするのではなく、論争的問題を扱うことで生徒同士の議論を活発化させようとするものの、教員が積極的に議論に介入しない消極的な姿勢で教化を避けようとしていると言えるだろう。

(宮地和樹)

E 小括

以上、イギリスの政策と思想を検討してきたが、ここから示唆されることを、理論的次元、実践的次元の二つの観点から、とりわけ政治的中立性の問題との関係で簡単にコメントしてみたい。

まず、理論的次元である。クリックの政治概念から示唆されるのは、政治において価値に踏み込むことの不可避性である。おそらくクリックからすれば、どのような価値を抱くにせよ、そうした価値を全く持たないということは好ましくないことである。政治的中立性を建前として、政治に参加しないことを許容することもふやけきったリベラリズムとして批判の対象となるだろう。こうした議論は、日本でそのまま実行に移すには、ハードルが高いかもしれない。

しかし一方で、クリックの政治概念によって要求されるような価値へのコミットメントは、それがそのまま教化へとつながるものでもないことも確かであった。人間として避けられない偏向を極度の偏向から区別することで、教育が教化に陥ることを回避しようとするのである。このことは、“政治教育アレルギー”に表れるような懸念に対する応答として、ある程度評価できる。

次に実践的次元からの示唆である。CR や TG では、その政治概念は対象を国家と個人の間のレベルにとどまらず日常生活の政治をも含む広範囲に渡るものに設定している。とは言うものの、それは前者を否定するものではなく、TG においても、教員が生徒を支援する方法の一つとして模擬投票などのシミュレーションが

挙げられている¹⁰⁶。したがって、実践面からの示唆としては、例えば模擬投票などにおいては、その投票の対象となっている党あるいは被選挙人の政策や公約などを論争的問題として扱い、生徒間の議論を活発化させること、また教員は CR で述べられたような三つのアプローチを状況により使い分けながら、生徒に意思表示させるとともに多様な見解が学べるようなアプローチをとることを提唱できる¹⁰⁷。

また、政治的中立性の問題の観点から言えば、論争的な政治的問題の議論を避けて通ること（いわば終始 0 の静的な状態）により中立性を保つのではなく、教員の意見を含めた多様な意見を出しつくすこと（いわば総計として±0 の動的な状態）により政治的中立性を保つアプローチを採用することが期待されるだろう。

ただし、CR や TG において、教化に陥る/陥らないという状況は、教員の裁量次第という面が大きいように思える。つまり、政治教育が行われる状況は、教員が教室の状況を判断し、適切な態度を取るか否かで変化しうる繊細で不安定な状況であろう¹⁰⁸。したがって、安定性の面から言えば政治的な論争の問題を扱わない授業に劣ることは否めず、“政治教育アレルギー”を払拭するには、教員、あるいは教員の専門性に対する外部（保護者、校長、教育委員会）からの信頼が欠かせないように思える。

（児島博紀・宮地和樹）

3章 日本の政治的シティズンシップ教育実践の導入ロジックとその機能—神奈川県を事例として

本章では、日本で先駆的に行われている政治的シティズンシップ教育の事例として神奈川県の実践を取り上げ、なぜ神奈川県では政治的シティズンシップ教育が導入できたのかという導入のロジックと、学校現場におけるその機能を検討する。

神奈川県は、2006 年 12 月にシティズンシップ教育¹⁰⁹に関する研究会¹¹⁰を組織して研究を始め、2007 年度からは 8 校¹¹¹の高等学校をシティズンシップ教育の実践研究校として指定して実験的な取り組みを行ってきた。神奈川県ではこれらの成果を受け、2010 年 7 月に行われた参議院議員選挙に合わせて全県立高校 144 校において模擬投票が実施されるなど、政治的シティズンシップ教育の先駆的な取り組みとして注目されている。

さらに 2011 年度からは、全県立高校において本格的にシティズンシップ教育が始められている。このことから、日本の現状を把握しつつ日本における政治的シティズンシップ教育の導入可能性を探る上で、神奈川県の実践から示唆されることは少なくないはずである。

しかし、まだ取り組みがスタートして間もないこともあり、神奈川県シティズンシップ教育を対象とした研究は、政策の理念を評価するもの¹¹²や政策実施の教育効果を統計的に論じるもの¹¹³以外は、当事者による実践報告¹¹⁴がほとんどである。したがって、第三者的な視点からのさらなる実証研究を行うことにより、日本で政治的シティズンシップ教育を導入する際の条件とは何かが明らかにされる必要がある。そこで本章では、シティズンシップ教育の導入をめぐる行政と学校との関係性や学校での受容といったより多様な観点から、神奈川県ではいかに政治的シティズンシップ教育が導入され、実際に学校現場ではそれがどのように行われているのかを明らかにする。

上記を踏まえ、本章では大別して次の三つの課題について検討する。第一に、神奈川県版のシティズンシップ教育とはどのようなもので、その中で政治的シティズンシップ教育とはいかなる位置づけにあり、またそれはいかに導入されたのか（A 節）。第二に、神奈川県ではどのようなロジックによって、なぜ政治的シティズンシップ教育が導入できたのか（B 節）。第三に、導入の際のロジックの一つである「問題」回避型アプローチが実際の学校現場でどのように機能したのか。また、他にそのような実態が生まれた背景としてどのようなものがあつたのか（C 節）。本章ではこれらを明らかにするため、神奈川県教育委員会の担当者 2 名（以下、A 氏・B 氏とする）¹¹⁵や神奈川県高等学校教職員組合の執行部担当者 1 名（以下、C 氏とする）¹¹⁶、県立高校の教員 2 名（以下、教員 D・教員 E とする）¹¹⁷に対し、インタビュー調査を実施した。調査は事前に質問項目を送付した上で、構造化インタビュー形式で行った。また、報告書等の文書データや県議会議事録も併せて分析することで、なるべく多角的なデータの収集、分析に努めた。

A 神奈川県版シティズンシップ教育の概要

以下では神奈川県シティズンシップ教育について

て、導入の背景、ねらい、それを通じて育成したい能力・態度、具体的な取組み内容をまとめる。

1 導入の背景

神奈川県では、文部科学省の報告書¹¹⁸を受けて2005年4月に『かながわキャリア教育実践推進プラン』¹¹⁹を策定し、県立高校においてキャリア教育を推進してきた。神奈川県がキャリア教育を推進することとなった背景については、社会の複雑化における若者の積極的な社会参加の不足状況から、「学校教育、とりわけ社会に出る準備の最終段階である高等学校において、社会の一員として、社会や経済の仕組みを理解し、自立した社会人として、社会に積極的に関わろうとする態度や社会を維持、運営していく力を養う必要があるとの認識が深まった」¹²⁰とされる。教育委員会の担当者A氏によれば、神奈川県ではそれまで推進されていたキャリア教育の取組みの中に、シティズンシップ教育と重なる部分があるとし、キャリア教育の一環としてシティズンシップ教育の展開を図ることとした。

また神奈川県では、2010年に全県立高校で模擬投票を実施する際、各学校に指導用参考資料¹²¹が配布された。それによれば、神奈川県におけるシティズンシップ教育の推進背景として、「若者をめぐる諸課題」と「社会情勢の変化をめぐる課題」が挙げられている。前者については、若者をめぐる社会的・経済的自立についての課題や若年層の投票率の低下、若者の規範意識やマナーの低下傾向が指摘されており、いずれにおいても社会人としての資質・能力の育成が求められているとする。後者については、2009年の裁判員制度の開始や選挙権年齢・成人年齢引き下げの流れといった社会情勢の変化が指摘されている。

2 神奈川県版シティズンシップ教育のねらい

上記を背景に、神奈川県ではシティズンシップ教育のねらいを次のように定めている。すなわち、「神奈川県立高等学校及び中等教育学校が取り組むシティズンシップ教育では、より良い社会の実現に向けて、規範意識をもった豊かな人間性の育成を目指し、必要な知識や技能を習得するとともに、様々な体験活動を通じて、実社会で生きる知恵と経験を獲得する学びを進め、一人ひとりが主体的に生きていく上で必要な能力と態度を養うことをねらいとする」¹²²。このように、神奈川県

では規範意識の育成や体験的な活動を通じた政治的・社会的な参加につながり得る主体的な行動の養成がシティズンシップ教育のねらいとされている。

3 育成したい能力・態度

神奈川県では上記のねらいに鑑み、シティズンシップ教育を通じて育成したい能力・態度を次の三点としている¹²³。一点目は、「責任ある社会的な行動」であり、これは社会の一員としての自覚を持ち、社会的・道徳的に責任ある行動をとることを求めるものである。二点目は、「地域社会への積極的な参加」である。ここでは、地域社会に対して関心を持ち、積極的に社会に参加・貢献することが要請される。三点目は、「社会や経済の仕組みについての理解と諸課題の解決」である。これは、生涯を通じて、社会や経済の仕組みの理解に努め、社会的な諸課題の解決に主体的に取り組むことを求めている。これら三点は、イギリスにおけるシティズンシップ教育の構成要素とされる「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」の三点とも重ね合わせることが出来る。

4 具体的な取組み内容

神奈川県では、上記の能力・態度を育てるために次の四本柱でシティズンシップ教育に取り組んでいる¹²⁴。

①**政治参加教育**：「模擬投票」等を通じた政治と選挙についての学習などにより、政治意識を高め、主体的に政治に参加する意欲と態度を養う。

②**司法参加教育**：司法関係者と連携した「出前講座」や「裁判傍聴」、「模擬裁判」等を通じて、2009年度に新たに導入された裁判員制度など、司法制度を理解し、主体的に司法にかかわる意欲と態度を養う。

③**消費者教育**：広く経済社会の仕組みを理解し、社会保障や金融経済に関する適正な理解と判断力を培い、消費者としての責務等について学び、自ら課題意識をもち、主体的に社会を形成する意欲と態度を養う。

④**道徳教育**：情報や交通、環境等の身近なテーマにより、モラルやマナーの意識を高め、主体的に社会にかかわる意欲と態度を養う。

以上より、神奈川県における政治的シティズンシップ教育は、「政治参加教育」として四本柱の一つに位置づいており、その取組みの最たるものが「模擬投票」であるといえる。

5 政治的シティズンシップ教育としての「模擬投票」実施までの流れ

既述の導入の背景にあるように、神奈川県では、すでに推進されていたキャリア教育の一環としてシティズンシップ教育が位置づけられている。神奈川県におけるシティズンシップ教育の展開を確認したところ、こうしたキャリア教育の推進の他に、以下の二つの重要な流れがあることがわかった。

第一に、国レベルの動きとして2006年3月に経済産業省が報告書¹²⁵を出していた。神奈川県では、その報告書で示されていた内容を参考にし、当初は「政治意識を高める教育」、「経済・金融教育」、「モラル・マナー教育」の三本柱で8校の実践研究校において研究実践を行っていた。教育委員会の担当者A氏によれば、その後、教育委員会が、学校において具体的にどのような取組みが可能かということを学校に対してわかりやすく例示する段階で、裁判員制度の導入に伴い重要性が増してきた司法参加教育を、「政治意識を高める教育」から独立させた。それにより、模擬裁判を中心とした司法参加教育が具体的な取組み内容として盛り込まれ、最終的には上述のような四本柱で神奈川県のカンパニオンシップ教育は推進されることとなった。

第二に、2006年5月に開催された日本選挙学会25周年記念シンポジウムにおいて、松沢成文元神奈川県知事が「政治参加教育構想」を打ち出していたことが挙げられる。そこではすでに「高等学校における投票行動実体験の実施」が掲げられており、ここで示された「政治参加教育構想」の一部、主には模擬投票の実施および配慮すべき点が、実際の施策の中に盛り込まれていった。したがって、教育委員会の担当者A氏や神奈川県高等学校教職員組合の執行部担当者C氏も述べていたように、松沢元県知事の政治参加教育への強い意向が政治的な後押しとなって神奈川県のカンパニオンシップ教育は導入されたという側面があるといえる。

以上より、i)キャリア教育の推進、ii)2006年の経済産業省の報告書、iii)オピニオンリーダーとしての松沢元県知事による「政治参加教育構想」の発表という、三つの流れが合流するカタチで神奈川県のカンパニオンシップ教育はより加速的に推進されていったといえる。したがってより理論的には、神奈川県教育委員会における元々の推進イニシアチブに、経産省の関

心といった国レベルの動きと一般行政首長の意向が後押しする形で「政策の窓」¹²⁶は開いたといえる。

B 神奈川県における政治的シティズンシップ教育（模擬投票）の導入ロジック

神奈川県では、以下に挙げる四つのロジックによって、「模擬投票」という政治的シティズンシップ教育を導入することができたといえる。

1 松沢元県知事の意向

上記のように、松沢元県知事は2006年5月の日本選挙学会25周年記念シンポジウムで「政治参加教育構想」を発表している。そうした発表に至った背景としては、既述のカンパニオンシップ教育の導入背景でも触れられていたように、日本における若年層の投票率低下に対する危機があった。そのことについて松沢元県知事は同シンポジウムにおいて、「20歳代の投票率の低下は、過去に投票の経験がないから、急に選挙制度の中に組み込まれても、知らないし、やったこともない、経験がないというのが大きな理由ではないかなと思っています」¹²⁷と述べている。

このように松沢元県知事は、かねてより若年層の投票率の低下に対する危機感を抱いていたことが一つの理由となって、今後投票権を有するようになる高校生に政治意識の醸成と合わせた投票行為の実体験をさせることを提案するに至ったといえる。そして神奈川県で政治的シティズンシップ教育（模擬投票）が導入できたのは、一つにこうした一般行政首長という立場からの政治的な後押しがあったからだといえる。

2 実践研究校における成果

本章の冒頭で述べたように、神奈川県では当初4校だった実践研究校を、2007年度からはそれを8校に拡大させてシティズンシップ教育に関する研究実践を行っていた。そこでその成果について教育委員会の担当者B氏は、投票率何%といった数値的な成果ではなく、模擬投票を実施したことで生徒にどのような変容が見られたのかといった質的な成果を重視し、そういう意味では非常に成果があったと述べている。また、質的な成果については教育委員会の担当者A氏が以下のようにも述べている。

調べたけどわからないから投票できなかったとい

う生徒もかなりいるようです。でも逆に言えば、それがこの時点でわかるということの重要性。(中略)今の社会人の中にもどこに投票していいかわからない、政策について何を言っているのかわからないという人が増えてきてしまっているのではないかという現状を考えれば、高校生がわからないから投票できないということに気が付いて、わからないといけないと思うということ、これは非常に重要なことだと思っています。それ自体でも一つ成果はあると思います。

このように、積極的に推進しようとする教育委員会の担当者らは、実践研究校における模擬投票によって明確な成果が得られたと認識していることがわかる。

実際に、実践研究校に指定された県立深沢高校の初年度報告書の中には、模擬投票による政治参加意識の向上について、「66%の生徒が『政治的関心の高まり』を認め、『家族と話す機会の増加』も13%あること、『投票意欲の高まり』を32%の生徒が認め、かつ、66%の『変わらない』との回答には元々意欲の強い生徒が相当含まれていること、さらに、記述式回答において約77%の生徒が肯定的な体験とらえていることなどから、期待された効果・意義が相当程度実証されたといえるだろう」¹²⁸と記されている。このことから、先発の実践研究校における成果として「生徒の変容」が見られたということが、神奈川県における政治的シティズンシップ教育(模擬投票)導入のロジックの一つになっているといえる。

3 関係機関との連携

上記以外に神奈川県で政治的シティズンシップ教育(模擬投票)が導入できた要因としては、神奈川県がその導入に向けて選挙管理委員会などの関係機関と連携を図っていたことが挙げられる。このことについては当時の高校教育課長が県議会において、神奈川県では県の選挙管理委員会の協力を仰ぎ、政治的中立性についての指導・助言を頼んだということや、市町村の選挙管理委員会と連携して、担当者に出席講義をしてもらったり、実際に使用されている投票箱を借用したりしたという旨の説明を行っている¹²⁹。

また神奈川県では、2009年9月に有識者、実践研究校経験校長、PTA関係者、教育局担当者による「シティズンシップ教育推進プロジェクト会議」を立ち上げて

いる。そこでは主に、指導計画や指導資料等について検討を行ったとされる。教育委員会の担当者B氏によれば、神奈川県では、模擬投票のようなシティズンシップ教育を全校に導入する際の「いくつかの壁」を超えるための手立てとして、関係機関との連携がなされたという。そうした壁の一つとしては県議会での反対意見なども予想されるが、その点については教育委員会の担当者A氏から以下のような回答が得られた。

(模擬投票のような「政治教育」につながりかねない教育に対する一引用者)懸念というのは、議会でも出されましたけれども、あくまでこちらのねらい・目的はそういうところにはないということ、選挙管理委員会等々も19年の試行の段階以前から連携をして、指導に当たっての留意事項というのをまとめてきましたので、そういった点では、この中(指導用参考資料一引用者)にもありますけれども、かなりきちっとしたものとして学校側にも示して、問題がないような形で出来るという確認を得た上でやっていますので、それで議会の方では理解を頂いています。

以上より神奈川県では、人的・物的資源の活用という意味での「連携」に加え、導入の際にいくつかある障壁を超えるために専門家の意見を聞いたり県議会でも説明を行ったりするなどして、導入に向けて合意を調達するために「連携」していることがわかる。そうすることで、なるべく寄せられる批判や異議申し立てを事前に回避しながら政治的シティズンシップ教育(模擬投票)の導入にこぎつけることができたといえる。

4 「問題」回避型アプローチ

a 政治的中立性をめぐる「問題」

上記のように、神奈川県では政治的シティズンシップ教育として模擬投票を導入する際、いくつかの障壁があった。その障壁の一つとして、政治的中立性をめぐる「問題」があり、それについては反対意見等が教育委員会には寄せられたという。そうした反対意見も考慮した上で、教育委員会では「模擬投票実施上の留意点」¹³⁰として次のような決定がなされた。

- ・公職選挙法等の法令が求める政治的中立性の確保
- ・事前に保護者・教職員の理解を十分に得ること
- ・選挙管理委員との連携

- ・実際の選挙前に投票し、実際の選挙結果確定後 30 日以上経過して開票する
- ・生徒が投票に参加するかどうかは自由で、投票行動の有無は評価の対象としない
- ・模擬投票結果の公表は原則として校内にとどめる

特に政治的中立性の確保については、各学校に配布された指導用参考資料に以下のような「模擬投票の実施にかかるQ&A」が記載されている。

Q. 公約や政策について生徒に質問された場合、説明してもよいですか。

A. 公約や政策の言葉の意味や内容については説明しても構いません。ただし、その際には、公約や政策の是非は勿論、そのことから想像される影響など、価値判断を含んだコメントは一切してはいけません。また、生徒に意見を求められた場合でも、特定の政党等や候補者を支持するような発言は絶対にしないでください。¹³¹

このように神奈川県では、政治的シティズンシップ教育(模擬投票)を導入する際、政治的中立性を確保するため、教員は価値について判断を伴うような発言を一切してはならず、政策の内容についての説明に止めるよう、予め各学校に対し注意が喚起された。

b 教育の自由をめぐる「問題」

神奈川県高等学校教職員組合の執行部担当者C氏によれば、教職員組合は、それまでの松沢元県知事のもとで増加したいわゆる「一律一斉の教育施策」の強制に対して反対してきた。模擬投票の実施についても、それは授業の具体的な手法に踏み込むものであり、手法の採用の有無は本来学校に任されるべきものであるという立場をとってきた。また外国籍生徒に対する配慮等の理由から¹³²、教職員組合は教育委員会に対し、慎重な対応を求めてきた。そして結果的に教育委員会は各校に対し、「指導用参考資料を参照の上、各校の実情に応じて適切な教育活動の領域に位置付けた指導計画を作成し、留意事項に配慮して実施するようお願いいたします」¹³³と通知を出した。こうして模擬投票という政治的シティズンシップ教育の手法については全校で実施することが決定されたが、具体的な投票方法や実施人数などは、各学校の実情に応じた対応に任されることとなった。

以上より、社会環境の変化に伴い、これまでなかな

か実施に移すことができなかった模擬投票のような政治的シティズンシップ教育の必要性が高まってきた。しかしその実施の際には、様々な障壁を乗り越えなければならなかった。神奈川県の場合は、とりあえずそうした「問題」を回避するかたちで導入にこぎつけたといえる。具体的には、教員による一方的な価値の注入を禁止して生徒の調べ学習を推奨したり、公職選挙法第 138 条の 3 への抵触を避けるために模擬投票結果は外部に公開せず、開票も異議申し立て期間があるため実際の選挙結果が確定した 30 日以後に実施せたりするなどの策を講じている。また全県立高校で実施することが決まった模擬投票は、全県立高校に在籍する全生徒に対しての実施を義務付けるものではなく、「各校の実情に応じて」取り組ませることで、寄せられる批判等の「問題」を回避し得たといえる。

(降旗直子)

C 学校現場の対応およびその背景

ここでは、前節で見た教育委員会による「問題」回避型アプローチが、実際の学校現場でどのように機能したのか、教員へのインタビューなどをもとに検討する。また、特に政治的中立性をめぐる「問題」に関して、学校現場の対応の背景に、教育委員会によるアプローチ以外にもどのようなものがあったのかという点についても、併せて検討する。

1 「問題」回避型アプローチの影響

a 政治的中立性をめぐる「問題」に関して

政治的中立性をめぐる対応については、主に二つの視点で整理できる。一つは、教員が、自分自身の価値判断を生徒に提示するかどうかという視点である。もう一つは、論争的な問題を授業等で扱い、生徒に多様なものの見方を提示するかどうかという視点である。

まず、教員個人の価値判断については、どのように対応したのか。教員 D は、「模擬投票」実施前に、生徒に自分たちで必要なことを調べるように指示したという。その上で生徒が判断した内容への対応について、次のように述べている。

調べていって、じゃあどう判断するの、っていうのが出てくるので、で判断をしたからといって、それについてどうこうっていうのは、こっちは言えることではないので、だからまあある意味では、投票

させてしまうと、その後やりっぱなしって言いますかね、あの、そこでまとめをするっていうことはあんまり出てこないの、模擬投票だけを考えていくと、それほど大きな手間ではないんですけどね。[教員 D]

また、教員 E も次のように語る。

政策面での言及っていうのは、触れないようにっていうところのが。あとは、えっと、情報のソースですよ。どこのことについては、何を見れば詳しく載ってるよ、っていうものについても、細心の注意を払わないといけない、という形の、確か、文書が来ていましたね、はい。[教員 E]

両者のインタビューから、教員は、自分自身の価値判断を示すことについてかなり慎重に対応していることがわかる。そして、そのような対応に至った理由として、教育委員会による詳細な方針の提示があったことがあがる。

続いて、論争的な問題の扱いについても、同様に検討したい。

あの、政治的中立性っていう話がありますので、そこについて深くね、この政党はどうだ、あの政党はどうだ、この候補者はどうだ、なんていうことを、こっちの方で言うことはできないので、あの、まあごく大雑把な選挙制度の仕組みについてであるとか、日本の政党政治の展開であるとかっていう、教科書に書いてあるようなことを説明して、その知識をベースにして、じゃあ現在どうなってるの、っていうことを、生徒は調べていくわけですね。[教員 D]

教員 D は、様々な政党や候補者の考え方を提示することが、政治的中立性の観点から難しいと述べている。ここでいう政治的中立性をどのように判断するかは難しいが、教員 D 自身の個人的な意見が介入することを危惧していることが読み取れる。すなわち、政党や候補者の考え方と教員個人の価値判断との線引きを明確に行うことが難しく、このような対応に至ったのではないか。

以上を踏まえると、教育委員会の「問題」回避型アプローチの結果、学校現場においては、教員の価値判断を示すことに対してきわめて慎重な対応が取られたほか、論争的な問題も扱われにくくなるという影響もあったものと考えられる。

b 教育の自由をめぐる「問題」に関して

前節で見た通り、教育委員会は、「模擬投票」における投票の方法や参加対象などについては、学校に委ねている。実際、教員 D の勤務校では、教員 D が担当する 3 年生の選択科目を受講する生徒約 30 名のみを実施した一方、教員 E の勤務校では、1 年生全員と、2 年生・3 年生の選択科目受講者を対象に実施しているというように、各学校での実施状況にもばらつきがある。また、神奈川県高等学校教職員組合が、2010 年 10 月に同組合に加入する教員を対象に行った調査³⁴によれば、実施したとの回答が得られた 59 校のうち、8 校が全校生徒に実施、21 校が特定の学年全員に実施、10 校が特定のクラス全員に実施、19 校が特定の授業選択者に実施、1 校が希望者に実施と、その実施形態は多岐に渡っている。

以上を踏まえると、教育委員会による「問題」回避型アプローチの結果、政治的中立性に関する留意点は守られつつも、実施形態は多様化したというのが、「模擬投票」への学校現場の対応であったと言えよう。

2 政治的中立性をめぐる学校の対応の背景

政治的中立性をめぐる学校の対応については、教育委員会のアプローチ以外の影響も見られた。

まず、教員 E へのインタビューの中で、政治的中立性に対してどのように対応したのかという問いに対する回答を以下に引用する。

あのですね、このときは、すごく消極的な立場にしました、敢えて。あの、与えるもの、その、選挙公報とかっていうものを、例えばコピーをして貼り出したりとか、っていうことはしました、拡大してですね。だけど、ここをこういう風に見なさいとかっていうのは、あんまり触れずに、情報提供っていう形で、目につくような形で、こう、貼ったりとかっていうのはしました。けれども、ほとんどタッチはしませんでしたね。うん。今こういう、社会がこういう状況だから、とかっていうのは、しませんでした、敢えて。[教員 E]

また、このような対応を取った理由について尋ねたところ、教員 E は次のように答えている。

一応その中立性というところの、その、保ち方っていうのが、いまいち我々の中でもはっきり議論できていませんでしたし、足並みも揃ってません

でしたし、うん。(中略)政治的中立性というところについては、たぶん我々の中にもきちんと、そういう、どう振る舞うべきかとか、どういうことは NG で、何は OK なのか、っていうところが、きちんと消化できてないと思うんで。[教員 E]

このように、教員が自身の価値判断を控えるという対応は、教員が学校の中での自己防衛のために価値判断の提示を避けたり、学校が世間からの批判に対する自己防衛のために価値判断の提示を控えさせる対応を決めたりするという側面があったことが見受けられる。したがって、仮に教育委員会からの「問題」回避型アプローチによる制限がなかったとしても、教員や学校の自己防衛により、教員は自身の価値判断を提示しない可能性もあるだろう。

続いて、論争的な問題への対応の背景についても検討したい。以下は、選挙での争点について事前に授業で扱っているのか尋ねた、教員 E へのインタビューからの抜粋である。

そこまでやる時間なかったですね。(中略)割と担当者も結構、なんていうのかな、自由に内容が組み替えられるような裁量があるようなところであれば、じっくり腰を据えて、うん、政治と投票についてとかっていうのにも時間かけてやれますし、うん。そうなんですよね。現代社会とかでいくと、1年生で全員受けて、担当者も何人かかってなっちゃうんで、網羅的にやりにくいんですけど、政治経済とかであれば、担当者は一人で、評価するのもし一人で、年間の計画もある程度自由に作れるってなれば、うん、じっくりできるんでね、やりやすくなると思うんですけどね。うん、縛りっていうよりは、そういう、うん、どれくらい時間を使えるかっていうとこですね。[教員 E]

また、教員 D も、次のように述べている。

まあ経済の中で、税問題、財政問題出てきますから、そこで取り上げて内容について、あのちょっと補足をしていく、っていうようなね、ことはやっていきますけども、高速道路無料化とか、そういう極めてこう、なんていうかな、現在的な、っていう問題についてまでやっていく時間がなかったの、そこについてはタッチはしてないですね、はい。[教員 D]

このように、論争的な問題が扱われなかった理由とし

ては、時間的な制約やカリキュラム上の制約も影響していた。教員 E のインタビューからもわかるように、教員によっては論争的な問題を扱うことに意欲的な場合もあるが、学校現場におけるプラクティカルな理由によって、実際には実現が難しかったと見られる。

また、論争的な問題が扱われなかった別の理由として、生徒の関心にかかわる理由も見られた。例えば、教員 D へのインタビューにおいて、極端な判断をした生徒がいた場合への対応について訊いたところ、「そういうのはあまりないんです、そういう反応自体が」という回答が返ってきた。したがって、そもそも生徒があまり論争的問題に関心を示さないことから、授業内で論争的問題を扱わないということが推測される。一方、実践研究校であった深沢高等学校が出した報告書³⁵⁾には、次のような記述がある。

アンケート問 5～問 8 の結果から見て(中略)、66%の「変わらない」との回答には元々意欲の高い生徒が相当数含まれる(後略)。

これは教員 D のインタビューとは逆に、生徒の関心もともと高かったという例である。以上を踏まえると、生徒が関心を持つことが期待されにくい、もしくは生徒が既に関心を十分持っているような状況で、時間的な制約やカリキュラム上の制約もある中では、模擬投票の前に論争的問題を重点的に扱うことは優先すべきでない判断した場合が少なからずあったと考えられる。

D 小括

神奈川県の子供の政治教育では、具体的な取り組み内容の四本柱の一つとして「政治参加教育」が位置づけられており、その代表的な実践として「模擬投票」があった。神奈川県において、政治的シティズンシップ教育(模擬投票)を導入することができたログクとしては、松沢知事(当時)の強い意向による後押し、実践研究校における生徒の変容という成果、関連機関との連携、そして、政治的中立性や学校の自律性といった諸問題を一旦回避することで導入にこぎつけた「問題」回避型アプローチなどが挙げられる。

「問題」回避型アプローチにより、学校現場は、具体的な実施形態にはある程度裁量を持ちつつも、政治的中立性に関しては一貫して慎重な対応が見られた。ただし、現場が政治的中立性に慎重だった理由は、教育委員会のアプローチのほかにもあった。教員が

自身の価値判断を示さなかった背景には、教員や学校現場の自己防衛も影響していた。また、論争的な問題が扱われなかったのは、生徒の関心や時間的・カリキュラム上の制約といったプラクティカルな理由によることも大きかった。

(古田雄一)

4章 政治的シティズンシップ教育導入へ向けた条件と議論の方向性

本章では、1章から3章までに得られた知見を踏まえて、日本において政治的シティズンシップ教育をカリキュラムに導入する際、論点となるべきものについて考察することを目的とする。

A 必要とされる政治概念と政治的中立性

本節では、日本における政治的シティズンシップ教育の導入において、政治概念の確立に向けた議論が必要であることを示す。

1章で確認されたことは、政治的活動を行う側に、政治的中立性への配慮が欠けていたことであった。そして、それが党派性を帯びた過剰な政治的活動へとつながり、高校教育の脱政治化を招いたのであった。学校において政治的中立性へ全く配慮しないような政治活動はたしかに避けられるべきであろう。クリックによれば、政治は「価値の対立の調停」であるから、価値の対立のなかで行われる政治活動自体は否定されないだろう。しかし、クリックが理想としているのは、そのような対立の中で、政治的リテラシーを身につけることでうまく調停を行うことである。その政治的リテラシーには、さまざまなものの見方を理解することも含まれている。そのことによって、与えられた状況の中で効果的な政治を行うことが可能となるのである。すなわち、政治的シティズンシップ教育を行うことは、“政治教育アレルギー”をまねく、過剰な政治的活動とは直接結びつくものではないということである。政治的リテラシーを身につけるということは、むしろ、そのような半ば熱狂的な空気の中、自らがおかれている状況を相対化しつつ自らの立場を選び取ることと結びつく。

1章では、党派性を帯びない形で生徒たち自身によってなされた政治的活動の具体例が、政治的シティズンシップ教育に示唆を与えるものとして示された。現

在においては、上記のような党派性を帯びていない政治的活動までも沈滞している。たとえば、常時啓発事業のあり方等研究会の最終報告書においても、ヨーロッパに比べ、日本の学校においては学校民主主義の実践がほとんどなされていないことが指摘されている¹³⁶。したがって、どのように党派性を帯びないような形の政治的活動を促すことができるかが、政治的シティズンシップ教育の課題の一つであるといえる。しかし、教育が政治を扱うことに対する“アレルギー”は未だに蔓延しており、それが政治的シティズンシップ教育の導入を困難にしている。そのことを示す例の一つとして、2009年3月、熊本県の社会科教員らの研究団体が中学2年生向けに作成したテストにおける、川辺川ダム建設の賛否とその理由を問う問題への、学校や行政側の対応をあげることができる。この問題が生徒に求めていたものは、賛否の意見そのものではなく、論理的な説明能力であった。しかし、ダム建設予定地のある人吉球磨地域においてテストを取り寄せた13校のうち5校はテストを取りやめるなどした。また県教育委員会も、川辺川ダムは地元で賛否のわかれる論争的問題であり、関係者の心情への配慮が欠けていると批判的な態度をとった¹³⁷。ここに見られるのは、現実における対立を含む政治的な話題を扱うことは政治的中立性を損なうものであり、教育現場で扱うのにふさわしくないという“政治教育アレルギー”である。

一方、3章で分析を加えた神奈川県事例のように、政治的シティズンシップ教育の導入にこぎつけた例もある。このことは、必ずしも“政治教育アレルギー”が解消されたことを意味するわけではないものの、教育委員会や学校現場の“政治教育アレルギー”をめぐり、変化が起こっている可能性を示しているだろう。

次節で詳述するが、政治的リテラシーを育成するには、論争的問題を扱わざるを得ないだろう。したがって、“政治教育アレルギー”を引き起こさないような形で政治的シティズンシップ教育を導入するために、論争的問題を扱うことが可能となるような形で政治的中立性を位置付け直すこと、そしてそれについてある程度の共通理解が得られていることが必要である。

政治的シティズンシップ教育の導入に向けて、まず必要とされることは、価値の対立を含む政治概念の確立である。そのことがきちんと議論され理解されなければ、“政治教育アレルギー”に流されるまま、価値を

含むものを回避することが政治的中立性を保つことであると考えられ、消極的な教育しか行うことができなくなってしまう。いかに価値の対立を含む政治概念を確立し、政治的中立性を転換していくか。先に確認されたとおり、現在は過去と比べ、この点を話し合うための土壌が整いつつあると言える。

B 政治的シティズンシップ教育の導入へ向けた議論の方向性

以上の議論を踏まえ、どのように政治的シティズンシップ教育を日本の文脈に合うような形で構想できるか。本節では、イギリスの経験を参照枠とし、本稿におけるこれまでの議論から想定されるいくつかの論点を扱いながら考察を深める。

1 論争的問題を扱うか／扱わないか

クリックが政治的リテラシーという言葉で指す能力とは、ひとつの問題について多様な見方ができ、その上で自らの政治的判断を下せることである。そのような政治的リテラシーを育成するためには、実際にひとつの問題に対しさまざまな見方が提示されることが必要であろう。したがって、題材として論争的問題が扱われることが必要である。実際、CR や NC, TG では論争的問題が重要な位置を占めていた。一方、神奈川県の実践では、確認された限り論争的問題を扱うことはなされなかった。しかし、論争的問題としてどのような題材を扱うかについては議論が必要である。イギリスで扱われるような問題を、日本で扱うとなると、大きな反発を招くことが予想される¹³⁸。そこでは「教化」が起こる危惧以前に、そのような題材を扱うことそれ自体に対して“政治教育アレルギー”が働く。

では、現実に論争が行われている題材を用いずに政治的リテラシーを育成することは可能だろうか。たとえば、現実的な論争的問題を抽象化したり文脈を置き換えて扱うことで、“政治教育アレルギー”を抑えつつ、政治的リテラシーの育成を期待できるような実践を行うことは可能だろう。しかし、クリックの思想における論争的問題の重要性は、それから現実の政治とそこに現れる価値の対立の実際を学べることにあった。したがって、クリックの述べる論争的問題は、ある程度現実において「価値」の対立を含むものである。もちろん、日本においてどの程度まで論争的問題を扱うのかにつ

いては議論の余地があるが、政治的リテラシーを育成するという観点からは、政治において「価値から自由になれないこと」¹³⁹を前提に、意識的に複数の視点から論じることができるようなテーマを取り上げ、その複数の視点を理解させるアプローチが必要である。

2 教員が意見を述べるか／述べないか

論争的問題を扱うことを前提とすれば、そこで教員がどのような立場をとるかもまた議論が必要な事項であろう。党派性を帯びた「偏向」した意見表明と、それによる「教化」の問題は、“政治教育アレルギー”を引き起こす。神奈川県の場合、政治的中立性を守るために、教員が公約や政策に関して自らの意見を述べることは、教育委員会による「問題」回避型アプローチや、学校や教員の自己防衛のロジックにより、困難であった。教師が自らの意見を示さずとも、論争的問題を扱い、多様なものの見方を示すことは可能であろう。では、「教化」に陥る可能性をもちながら、教員が自らの意見を述べることは、政治的シティズンシップ教育を行うにあたり、いかなる意味をもつのか。

CR では、論争的問題を扱う教員の態度について①「中立的な議長」のアプローチ②「バランスのとれた」アプローチ③「自分の立場を明言する」アプローチという3種類のアプローチが示されていた。神奈川県では、論争的問題を扱うこと自体は規制されていないので、教員は①の立場をとりながら論争的問題を扱った授業を行うことは可能であろう。しかし、教員が公約や政策にかんする価値判断を含む言明をなすことは規制されているので、②や③をとることは難しい。これを図示したのが、Figure 1 である。以下、第1象限から第3象限までを検討する。

図において、第3象限は、論争的問題を扱わず、さらに教員の意見も示さないアプローチである。これは、神奈川県の実践における実態と見ることができるだろう。これまで検討してきた通り、全生徒を対象として政治的リテラシーを育成するという観点からは、このアプローチでは不十分である。

第1象限は論争的問題を扱いつつ、教員が自らの意見を示すアプローチであり、CR の②③である。このアプローチのもつ危険性は、教員に技術がなければ、教化につながりうることである。それゆえ、“政治教育アレルギー”が起こる可能性も高く、「回避」型で政治

的中立性が担保されている場合には実現が難しい。しかし、教員が意見を述べることには利点もある。CRには、教員が議論をコントロールするために②をとることが示されている。ここで注目されるべきは、教員が意見を述べるアプローチが偏向した意見の「教化」におちいる可能性をもつとともに、偏向した教育におちいらないためにも用いられうるということである。論争的問題を扱う授業においては、教員が多様なものの見方を偏りなく扱いながらも、生徒にある一定のバイアスがかかってしまう危険がある。もし生徒がある程度多様な見方をできるようになったあと、確かな理由に基づいてある一定の意見を選びとるとすれば、それは政治的シティズンシップ教育の目的にかなっているのだが、それが十分なされないうちに生徒たちがある意見に傾いてしまった場合には、軌道修正が図られる必要がある。この点で、教員がその場をある程度コントロールするために自ら意見を述べるが必要とされる。

第2象限は、論争的問題を扱いつつ、教員は自らの意見を示さないアプローチである。CRの例では、①であり、TGに示されたアプローチもここに含まれる。これは、第1象限のアプローチと比べれば、日本における導入可能性という点においてはより実現性の高いものであるといえる。実際、神奈川県においても、規約上は実行可能なアプローチであった。また、教員の意見を示さないのも、そのことによって「教化」におちいる危険性はない。しかしこのアプローチのみでは、教員による議論の軌道修正は難しい。

以上、各アプローチを検討してきた。政治的リテラシーを育成するという意味では、TGのように第1象限のみにとどまらず、CRで示されたように第1象限と第2象限のアプローチを教員が使いわけることが理想とされるだろう。しかし、教員が自らの意見を述べるタイプの政治的シティズンシップ教育は、“政治教育アレルギー”が強い日本において導入が難しいこともまた確かである。“政治教育アレルギー”と政治的リテラシー育成の可能性の間で、バランスのとれた実践を行うために議論を尽くすことが必要である。

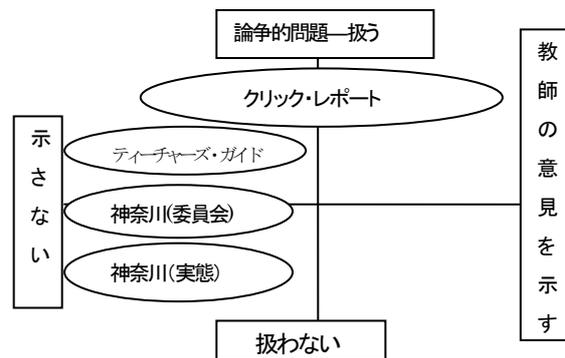


Figure 1

3 学校の裁量の自由度に関して

以上分析してきたのは、「現場における政治的シティズンシップ教育の内実」にかんするものであった。しかし、政治的シティズンシップが抱える困難は、それを成り立たせている諸条件に起因する場合もある。3章で明らかになったのは、行政と学校の関係性がそのような困難の要因のひとつとなっている現状である。ここでは、裁量の自由度について考察したい。

神奈川の事例では、模擬投票を行うという決定だけがあり、具体的な方法については各学校の裁量に任されていた。その結果、主に時間的制約等のプラクティカルな理由から、論争的問題を扱うことに意欲的な教員であったとしても、それを扱うことは試みられなかったのであった。

論争的問題を扱わなくてもよいと考える理由のひとつに、政治的シティズンシップ教育の目的の相違がある。たとえば、神奈川においては生徒の政治的関心を高めることにも重点が置かれていたようである。そして、生徒の政治的関心を高めることができたという結果をもってある程度その成功率が判断されている。また、教員も、生徒の関心を高めることが期待できなければ、あるいは逆にすでに関心が高ければ、時間的制約が厳しい状況で、論争的問題を扱わなかった。しかし、政治的リテラシーとは、政治的関心のみならず、知識を活用できることも意味していたことを考えると¹⁴⁰、政治的関心が高まったことのみで満足せず、そのような政治的リテラシーの育成までを射程に入れた政治的シティズンシップ教育を求めなければならない。そしてそのためには、これまで一貫して主張してきたように、論争的問題が必要である。

C 行政が明確な線引きを行うというアプローチ

以上に見たとおり、神奈川県事例において浮き彫りになったのは、行政が「問題」回避型アプローチをとり、それに伴い学校側では政治的リテラシー育成の観点からは十分な教育が行われていなかった可能性があったということである。論争的問題が扱われないことの原因の一つは、時間的制約などプラクティカルな問題であり、カリキュラムにおいてそれを保証する必要がある。しかし、もし論争的問題を扱う時間が確保されたとして、政治的リテラシー育成という観点から望ましい実践が行われるだろうか。神奈川県事例は、それについて楽観視すべきではないこともまた示している。なぜなら、そこには“政治教育アレルギー”に対して、潜在的に学校や教員の自己防衛のロジックが働いているからである。したがって、本章 A 節で検討されたように、政治的中立性そのものの意味づけや、B 節で検討されたように“アレルギー”と政治的リテラシーの育成が可能な教育のバランスにかんする議論を尽くすと同時に、政治的シティズンシップ教育導入へ向けて、“アレルギー”に対する自己防衛をどのように乗り越えるかを考える必要がある。そしてこれはまさに、行政と学校の関係性のあり方にかかっている。学校や教員に“アレルギー”に起因する批判を一身に受けることを強いるのはあまりにも酷である。それならば、論争的問題にまで踏み込んで実践を行う責任を別のアクターが引き受ける必要があるだろう。そして、それを引き受けることができるアクターとして、まず行政が考えられる。行政がどのような方法で行うかをきちんと線引きしつつ、内容面に関して学校現場の裁量を確保する。そのことで学校や教員側が“政治教育アレルギー”に対する自己防衛のロジックに回収されずに、政治的シティズンシップ教育を実践することが可能になるのではないだろうか。

おわりに—課題と意義

今後に向けて課題も残された。以下、各章ごとに、残された課題について記す。まず 1 章では、今回あまり光を当てることのできなかつた 1969 年通達が出たのちの変化を中心に、1960 年代から 1970 年以降の高校教育の脱政治化の流れを、実際の高校の事例に即し

て解明することが求められる。また、1960 年代に高校教育の脱政治化の流れが推し進められていく過程において、政策側ではどのような議論がなされていたのかを検証することも重要である。2 章では、イギリスの政策を単に理想化するのではなくその実際をより正確に捉える必要がある。そのためにも、NC に基づく具体的な政治的シティズンシップ教育の実践を検討することが今後必要だと考えられる。3 章で検討した神奈川県のシティズンシップ教育実践は、主に県立高校で 2010 年度に実施された政治的シティズンシップ教育としての模擬投票に焦点化したものであった。しかし神奈川県では、高等学校だけではなく、小学校から中学校、特別支援学校と、あらゆる学校段階・学校種で多様なシティズンシップ教育を行おうとしている。今後も政策と学校での実践といった両面からその動向を注視していく必要があり、より多角的な観点からその実践を評価していくことが求められる。

本研究では、イギリスの経験を参照枠としながら、日本における歴史的背景と神奈川県のシティズンシップ教育実践の問題を立体的に検討することで、政治的シティズンシップ教育導入に際して避けては通れない論点を浮き彫りにし、議論の方向性を示すことができた。さらに、議論の方向性を提示することとまらず、政治的リテラシー育成の観点から、それぞれの論点に対して望ましい方向性も示した。これらの知見は、カリキュラム・イノベーションにおける政治的シティズンシップ教育導入に際して、有益な視座を与えるものとなる。

かつてないほどに政治的シティズンシップ教育導入への機運が高まっている。しかし、早急に政治的シティズンシップ教育を導入することは、好ましい結果をもたらさないだろう。必要なのは“政治教育アレルギー”を回避するような政治的シティズンシップ教育ではなく、それに耐えうるような政治的シティズンシップ教育を議論において練り上げていくことである。本研究がその議論のために少しでも寄与できれば幸いである。

(山口恭平)

(指導教員: 片山 勝茂)

注

- ¹ 降旗直子, 萩森直子, 稲井智義, 北嶋晃吉 2011 「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」『平成 22 年度学校教育高度化センタープロジェクト報告書』 pp.73-103。
- ² 木村元, 小玉重夫, 船橋一男 2009 『教育学をつかむ』, 有斐閣, p.261。
- ³ 常時啓発事業のあり方等研究会 2012 「『常時啓発事業のあり方等研究会』最終報告書」
http://www.soumu.go.jp/mein_content/000141752.pdf(最終アクセス日:2012年2月23日)
- ⁴ 広田照幸 2011 「子どもを市民に育てるには」『アステイオン』第72号, p.85。
- ⁵ 同上, pp. 95-97。
- ⁶ 1947年に出された旧教育基本法第八条「政治教育」と、2006年に改正された現行の教育基本法第十四条「政治教育」は、ほぼ同文である。
- ⁷ 渡辺豊・出倉純編 1995 『文部省著作教科書 民主主義』 径書房(1948年および1949年のものの復刊), p.129。
- ⁸ 森田伸子 2001 「戦後の終わりとティーン・エイジャーの創出」『教育学年報』第8号, p.227。
- ⁹ 広田照幸, 前掲論文(2011), p.87。
- ¹⁰ 「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」(1954年6月3日)。
- ¹¹ 「教育公務員特例法の一部を改正する法律」(1954年6月3日)。
- ¹² 文部事務次官通達「高等学校生徒に対する指導体制の確立について」(1960年6月21日)鈴木英一・平原春好編 1998 『資料教育基本法 50 年史』 勁草書房, pp.1027-1028。
- ¹³ 文部省初等中等教育局長通知「高校における政治的教養と政治的活動について」(1969年10月31日)鈴木・平原編, 前掲書(1998), p.1035。
- ¹⁴ 同上, pp.1040-1042。
- ¹⁵ 菱村幸彦 2010 『戦後教育はなぜ紛糾したのか』 教育開発研究所, p.70。
- ¹⁶ 鈴木・平原編, 前掲書(1998), pp.1041-1042。
- ¹⁷ 永田照夫 1967 「政治教育としての高校生徒会活動」『教育』第17巻 第3号, pp.66-75。
- ¹⁸ 小玉重夫 2007 「第十四条 政治教育」浪本勝年・三上昭彦編著『改正』教育基本法を考える』北樹出版, p.91。
- ¹⁹ 同上。
- ²⁰ 高元厚憲 2004 『高校生と政治教育』同成社,

pp.204-210。

- ²¹ 同上, p.209。
- ²² 森田尚人 2009 「旭丘中学事件の歴史的検証(下)」『[中央大学]教育学論集』51号, p.38。
- ²³ 竹内洋 2011 『革新幻想の戦後史』中央公論新社, pp. 203-204。
- ²⁴ 小玉重夫 1998 「戦後教育学における子ども・青年把握を問い直す」『生活指導研究』15号, p.7。小玉は、その後主流となっていく「教育学的子ども・青年把握」を「教育固有の学習」のために「保護される子ども・青年」と、「進歩の担い手としての子ども・青年」という二つでまとめ、こうした把握は、「子どもを政治的場面にさらしてはならない」という社会的な通念に支えられながら、1960年代以降、教育学や教育実践の領域に急速に普及していく」(p.10)としている。
- ²⁵ 小熊英二 2009 『1968【下】』新曜社, p.11。高校紛争の検討は、第12章「高校闘争」を参照。
- ²⁶ 佐藤信 2011 『60年代のリアル』ミネルヴァ書房, pp.100-102 および p.121。
- ²⁷ 小熊, 前掲書(2009), pp.37-38, []内は引用者による補足。また、当時の学生にとっての70年の安保の意味については、小熊英二 2009 『1968【上】』新曜社, pp.74-75を参照。なお、最終原稿作成中に出版された小林哲夫 2012 『高校紛争 1969-1970』中公新書も紹介しておく。
- ²⁸ この雑誌からの引用については、註では雑誌名・出版年・号数を省略し、執筆者と題名、頁数のみを表記する。
- ²⁹ あわせて黒羽亮一 2001 『新版 戦後大学政策の展開』玉川大学出版部, pp.131-132も参照。
- ³⁰ 里見実「能研テスト政策と高校教育」pp.15-16。
- ³¹ 橋本三郎「能研テストをめぐる全国の闘い」p.7。
- ³² 同上, p.10。
- ³³ 同上, p.10。
- ³⁴ 同上, p.11。なお、橋本の記録の p.9 には、「能研テスト」都道府県別受験申込数」という表が掲載されている。
- ³⁵ 中島健「能研テストと闘う力をつくるために」p.19。
- ³⁶ 水野清「能研テスト反対してぼくたちはたたかった!!」pp.29-33。
- ³⁷ 橋本, 前掲論文, p.11。
- ³⁸ 佐藤弘「ホームルーム議題としての能研テスト」p.28, なお賛成は5%, 反対は74%である。

³⁹ 黒羽, 前掲書, p.132.

⁴⁰ 中島, 前掲論文, pp.18-19.

⁴¹ 同上, p.19.

⁴² 「制服自由化案否決される! 函館東高制服の歴史」<http://www.green.dti.ne.jp/seiun-dousoukai2/sei-fuku-jyuka.html>(最終アクセス日:2012年2月17日)

⁴³ 橋本俊詔 2010『灘校 なぜ「日本一」であり続けるのか』光文社, p.50.

⁴⁴ 同上, pp.51-52.

⁴⁵ 本稿では区分して検討していないが, 旭丘中学事件や能研テスト反対運動のように教員が扇動した活動と, 教員との対立が顕在化した高校紛争(答辞もその例)と制服自由化運動は性質が異なることを付記しておく。

⁴⁶ Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority 1999 *Citizenship: The National Curriculum for England*, DfEE/QCA.

⁴⁷ 本章では, 歴史的な文脈やクリックの思想の変遷に即して「シティズンシップ教育」や「政治教育」といった用語を用い, そうした使い分けの詳細については各節の注にて示す。

⁴⁸ Qualification and Curriculum Authority 1998 *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, Final Report of the Advisory Group on Citizenship, 22 September 1998, QCA. なお, レポートとカリキュラムの内容の変化についての先行研究として, 蓮見二郎 2008 「英国のシティズンシップ教育—経緯・現状・課題—」, 『政治研究』55, pp.76-81 がある。

⁴⁹ Qualification and Curriculum Authority 2001 *Citizenship: A Scheme of Work for Key Stage 3, Teacher's Guide*, QCA.

⁵⁰ 「シティズンシップ教育」(citizenship education, education for citizenship)と「政治教育」(political education)は厳密には同義ではない。論者によってその定義は微妙に異なるが, 歴史的な文脈においては「政治教育」の語が用いられるのが一般的である。本節でも基本的には「政治教育」の語を用い, 特に90年代以降の科目「シティズンシップ」に代表される教育を限定して指す場合に「シティズンシップ教育」の語を用いることとする。

⁵¹ Frazer, E. 1999 “Introduction: the idea of political education”, *Oxford Review of Education*, vol. 25, No.

1&2, pp.5-22; Frazer, E. 2000 “Citizenship Education: Anti-political culture and Political Education in Britain”; *Political Studies*, vol. 48, pp.88-103; Heater, D. 1977 “A burgeoning of interest: political education in Britain”, Crick, B. and Heater, D., *Essays on Political Education*, The Falmer Press, pp.58-78; Heater, D. 2001 “The History of Citizenship education in England”, *The Curriculum Journal*, vol.12, No.1, pp.103-123.

⁵² Heater, *op. cit.*, 2001, p. 104; Frazer, *op. cit.*, 2000, p. 92.

⁵³ Frazer, *op. cit.*, 1999, pp.17-18.

⁵⁴ *Ibid.*, p.17.

⁵⁵ Frazer, *op. cit.*, 1999, p.18; Davies, I. 1999 “What has Happened in the Teaching of Politics in England in the Last Three Decades, and Why?”, *Oxford Review of Education*, 25:1-2, p.127; Heater, *op. cit.*, 1977, p.63; Heater, *op. cit.*, 2001, p.104.

⁵⁶ Frazer, *op. cit.*, 1999, p.18.

⁵⁷ Davies, I. 2008 “Political Literacy”, Arthur, J., Davies, I., and Hahn, C.(eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, SAGE Publications Ltd, p.379; Davies, *op.cit.*, 1999, p.128; 飯島裕希 2008 「1970年代イギリスにおける政治教育—バーナード・クリックとその周辺」(修士論文), pp. 74-87.

⁵⁸ Davies, *op. cit.*, 1999, pp.128-129.

⁵⁹ *Ibid.*, pp.129-130.

⁶⁰ *Ibid.*, p.130.

⁶¹ なお, 政治的中立性に関わるこれらの条文は, CRが依拠する1996年教育法(Education Act 1996)でもそのままの形で堅持されている(406条, 407条)。

⁶² Heater, 1991, “Citizenship: A Remarkable Case of Sudden Interest”, *Parliamentary Affairs*, 44:2, pp. 146-147.

⁶³ Crick, B. 1964 *In Defence of Politics*, Penguin Books, p.21.(邦訳)B.クリック 1969『政治の弁証』, 前田康博訳, 岩波書店, p.10. 訳文一部改変。

⁶⁴ *Ibid.*, p.56.(邦訳)同上, p.51.

⁶⁵ *Ibid.*, p.59.(邦訳)同上, p.55. 訳文一部改変。

⁶⁶ *Ibid.*, p.62.(邦訳)同上, p.58.

⁶⁷ この政治教育の三つの目標はもともとハンサード協会が掲げたものである。また, 70年代のこの「政

治教育」という用語に関して、後に用いられる「シティズンシップ教育」が伝えてくれる能動的で参加的な国民の伝統の意味合いが含まれておらず、政治の意味も議会の活動に限定された狭いものであったとクリックは後に述べている。Crick, B. 2000 *Essays on Citizenship*, Continuum, p. x, pp.115-116. (邦訳)B. クリック 2011『シティズンシップ教育論』, 関口正司監訳, 法政大学出版局, p.3, p.162-163.

⁶⁸ *Ibid.*, p.59. (邦訳)同上, p.87.

⁶⁹ *Ibid.*, p.61. (邦訳)同上, p.89.

⁷⁰ Crick, *op. cit.*, 1964, p.165-166. (邦訳)クリック前掲書(1968), p.178-179.

⁷¹ Crick, *op. cit.*, 2000, p.39. (邦訳)クリック前掲書(2011), p.63.

⁷² *Ibid.*, p.36. (邦訳)同上, p.58.

⁷³ *Ibid.*, pp.42-43. (邦訳)同上, pp.67-68.

⁷⁴ *Ibid.*, pp.44. (邦訳)同上, pp.69. これは日本の公民教育にも言えることだろう。

⁷⁵ *Ibid.*, p.49. (邦訳)同上, p.76.

⁷⁶ *Ibid.*, p.49-50. (邦訳)同上, p.76. 強調原文。

⁷⁷ *Ibid.*, p.45. (邦訳)同上, p.71. この論争に関わる証拠ということに関して、次のことを補足しておきたい。本文が最初に執筆されたのと同じ70年代には教化と教育をいかに区別するかという議論がI. A. スヌークらによって行われていた。スヌークによれば、教化が教育と区別される点は、教化が証拠に関係なく何かを信じるよう教えることだという。クリックは、このスヌークの『教化と教育』について、全体としてかなり好意的な書評をしている。*Ibid.*, p.55. (邦訳)同上, p.84.

⁷⁸ *Ibid.*, pp.46-47. (邦訳)同上, pp.72-74. こうした概念の詳細やその扱い方について、詳しくは *Ibid.*, Chap.5(邦訳)同上, 第5章を参照。

⁷⁹ *Ibid.*, p.50. (邦訳)同上, p.78.

⁸⁰ このCRの論点は、はじめに挙げた総務省の「常時啓発事業のあり方等研究会」の最終報告でも示されている点である。常時啓発事業のあり方等研究会 2012 前掲報告書, pp.16-17.

⁸¹ *CR*, pp.56-61.

⁸² *Ibid.*, sec.10. 2., p.56.

⁸³ *Ibid.*, sec.10. 3., p.57.

⁸⁴ *Ibid.*, sec.10. 4., p.57.

⁸⁵ *Ibid.*, sec.10. 5., p.57.

⁸⁶ *Ibid.*, sec.10. 8., p.58.

⁸⁷ *Ibid.*, sec.10. 1., p.56.

⁸⁸ *Ibid.*, sec.10. 8., p.58.

⁸⁹ *Ibid.*, sec.10. 9., p.58.

⁹⁰ *Ibid.*, sec.10. 12., p.59.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² *Ibid.*

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ *Ibid.*, sec.10.13., sec. 10. 14., pp.59-60. また、教員が適切なアプローチを採用することを、「コモン・センス」(common sense)アプローチとも称している。

⁹⁵ 同年度の他の科目の場合、これら二点に加えて評価基準についても説明されているが、シティズンシップ科に関しては2002年の導入までに追って明らかになる旨が記されている。

⁹⁶ ただしその後2007年に改訂されたNCでは、(1)異なった考えや意見、信念、価値観について熟考することを通して、生徒に批判的な思考を身につけさせる、(2)カリキュラムを通じて、生徒にディスカッションの機会を与えるという二点に関連して、時事問題や論争的問題(topical and controversial issues)を扱うべきことが示されている。

⁹⁷ *TG*, p.3.

⁹⁸ *Ibid.*, p.14.

⁹⁹ *Ibid.*, p.46.

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ *CR*, sec. 10. 7., p.58.

¹⁰² *Ibid.*, sec. 10. 8., p.58.

¹⁰³ *TG*, p.38.

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ *Ibid.*, pp.46-47. これは附録九において「バランス」という項目の下、特定の事実や根拠を強調しないことや、教員自身の子のみを表情やジェスチャー、声のトーンで明らかにしてはいけないことなど、教員の禁止事項を八つに分類している。ただし、CRにおいても同様の消極的な項目が挙げられており、TGだけが極端な消極的姿勢を示している訳ではない。*CR*, sec.10.9., p.58.

¹⁰⁶ *TG*, p.40. しかし、政治的な論争的問題に対して模擬投票を行うことと、その問題を議論することは別問題であり、単に模擬投票を行い生徒に意思表明をさせることは、論争的問題を扱ったということにはならないであろう。あくまで、模擬投票はそれ自体が目的ではなく、多様で対立する意見が表明され、さらに議論が行われるための一つの方法と考

えられるべきである。また、政治的な論争的問題のうち、どこまでを国家と個人の問題とし、どこまでを日常生活の政治の問題とするかは議論すべき問題であるように思える。例えば地方自治体における政治を国政の次元に含めるか、日常生活の政治の次元に含めるかということに関する問題などは、クリックが述べる「中間団体」の政治思想とともに議論される必要がある。

¹⁰⁷ 確かにTGでは、教員のアプローチとしては、消極的な姿勢が見られたが、政治的な論争的問題に対して生徒同士の議論を認めたことは評価できる。

¹⁰⁸ 例えば、「バランスのとれた」アプローチを採るべき状況において「ファシリテーター」アプローチを採れば、議論が一方の方向に傾くであろうし、「自分の立場を明言する」アプローチを不適切な場面で採れば教化につながる。それゆえ、多様な意見や対立した諸価値の表明と政治的中立性を保つことは状況を見極め、適切な判断を下せる教員の高度な専門性に支えられていると言える。

¹⁰⁹ 神奈川県では、「シチズンシップ教育」という用語が使用されているが、本稿では煩雑になることを避けるため、引用文および文献・資料名以外は一般的に使用されている「シティズンシップ教育」という表記で統一する。

¹¹⁰ 教育委員会の担当者、高等学校の校長、総括教諭および教諭によって構成された組織で、主に模擬投票実施の意義・効果および実施上の留意事項、模擬投票指導モデル等の検討を行ったとされる。神奈川県教育委員会「シチズンシップ教育における『模擬投票』実施の取組について」2007年参考資料。

¹¹¹ 深沢、相模原、相模原総合、逗子、金沢総合、小田原城東(現小田原総合ビジネス)、菅、逗葉高校の8校が教育委員会から実践研究校に指定され、そのうちの4校(深沢、相模原、相模原総合、金沢総合)が、2007年7月に行われた参議院議員選挙の機会を活用して模擬投票を実施した。

¹¹² 杉浦正和 2010 「シティズンシップ教育の動きと高校生生徒会指導の変遷、政治教育との関連についての研究」学校法人芝浦工業大学『高校・中学教育研究報告書(平成21年度版)』, pp.17-36。

¹¹³ 築山宏樹・小林良彰 2011 「神奈川県模擬投票の教育効果」神奈川県／慶應義塾大学編『自治体の政策刷新効果と地域力』ぎょうせい, pp.51-84。

¹¹⁴ 代表的なものとして、相原実 2008 「シチズンシップ教育に関する調査研究」『神奈川県立総合教育センター研究集録』No.27, pp.57-60 や、普川芳昭 2011 「高等学校におけるシチズンシップ教育の実践」『神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報』No.9, pp.61-66 が挙げられる。

¹¹⁵ 神奈川県教育委員会教育局高校教育企画課担当者A氏・B氏インタビュー, 2011年10月17日実施。以下で引用するインタビューデータは全て同日に実施したものである。

¹¹⁶ 神奈川県高等学校教職員組合執行部担当者C氏インタビュー, 2011年11月18日実施。以下で引用するインタビューデータは全て同日実施のものである。

¹¹⁷ 教員Dへのインタビューは2011年11月16日に実施。教員Eへのインタビューは2011年11月29日に実施。以下で引用するインタビューデータもそれぞれすべて同日に実施したものである。

¹¹⁸ 文部科学省 2004 『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』(平成16年1月28日)。

¹¹⁹ 神奈川県政策研究・大学連携センター 2011 「県立高等学校における模擬投票実施の背景とねらい」神奈川県／慶應義塾大学編前掲書, p.40。

¹²⁰ 同上, p.41。

¹²¹ 神奈川県教育委員会教育局高校教育課 2010 『シチズンシップ教育(指導用参考資料)』。

¹²² 同上, p.2。

¹²³ 同上。

¹²⁴ 同上。

¹²⁵ 経済産業省 2006 『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研究会報告書』。

¹²⁶ Kingdon, John W. 2003 *Agendas, Alternatives, and Public Policies (2nd ed)*, New York, Tokyo : Longman.

¹²⁷ 日本選挙学会編 2007 「25周年記念シンポジウムⅡ 人は何故、投票するのか？人は何故、棄権するのか？」『選挙研究』(日本選挙学会年報) No.22, pp.149-150。

¹²⁸ 神奈川県立深沢高等学校 2008 『シチズンシップ教育実践研究 初年度(平成19年度)報告書』, p.6。

¹²⁹ 2010年3月5日文教常任委員会(第1号)での高校教育課長の発言。

-
- ¹³⁰ 神奈川県立深沢高等学校 2008 前掲報告書, p.7。
- ¹³¹ 神奈川県教育委員会教育局高校教育課 2010 前掲指導用参考資料, p.14。
- ¹³² 神奈川県の高등학교には外国籍の生徒も大勢在籍しており, そうした生徒の存在を度外視した模擬投票の実施に対しては教職員組合の中でも懸案事項とされていた。「神高教職場討議用資料10-05」2010年5月29日付。
- ¹³³ 神奈川県教育委員会「シチズンシップ教育に係る平成22年度模擬投票の実施について(通知)」2010年3月15日付。
- ¹³⁴ 144分会に調査を依頼し, 62の分会から回答を得た。そのうち, 「模擬投票」を実施したと答えた分会が59あった。
- ¹³⁵ 神奈川県立深沢高等学校 2008 前掲報告書, p.6。
- ¹³⁶ 常時啓発事業のあり方等研究会 2012 前掲報告書, p.4。
- ¹³⁷ 朝日新聞2009年3月4日朝刊。
- ¹³⁸ 「川辺川ダム」という題材も, ここに含まれる。
- ¹³⁹ Crick, *op.cit.* (2000), p.49. (邦訳)クリック前掲書(2011), p.76。
- ¹⁴⁰ これは神奈川県のも目標にも表れている。