

学位論文

題 目

日本の「シティズンシップ教育」における「シティズンシップ」概念の検討
A consideration on “Citizenship” concepts in Japanese “Citizenship Education”

氏 名 梶原 万波

平成 19 年度入学

香川大学大学院教育学研究科修士課程 教科教育専攻 社会科教育専修

指導教員 松本 康

目次

はじめに	1
第1章 「シティズンシップ教育」の出現と変遷	3
第1節 「シティズンシップ教育」に対する世界的動向	3
1項 概観	
2項 日本における関心の高まり	
第2節 海外における「シティズンシップ教育」の取り組み	4
1項 イギリスにおけるシティズンシップ教育とその背景	
2項 アメリカ合衆国におけるシティズンシップ教育とその背景	
3項 ヨーロッパ（EU）におけるシティズンシップ教育とその背景	
4項 小括	
第3節 日本における取り組み	10
1項 概観	
2項 国レベルの取り組み	
3項 地方自治体の取り組み	
(1) 県単位での取り組み：和歌山県，沖縄県，神奈川県	
(2) 区市町村単位での取り組み：品川区，横浜市，佐賀市	
4項 学校レベルでの取り組み	
(1) 小学校での取り組み：お茶の水女子大学附属小学校	
(2) 中学校での取り組み：東京都杉並区立和田中学校， 大阪教育大学附属池田中学校	
第4節 小括	15
●注（第1章）	
第2章 日本における「市民」「公民」の概念	20
第1節 現代日本における「市民」概念	20
1項 辞典における「市民」の記述	
2項 日本の政治学における「市民」の扱い	
(1) 辞典における「市民」の記述	
(2) 1980年代以降における「市民」の概念変化	

(3) 日本の行政における「市民」の扱い	
3項 法文および憲法学における見解	
4項 教育学者の見解	
5項 小括	
第2節 現代日本における「公民」概念	26
1項 辞典における「公民」の記述	
2項 政治学における「公民」の定義	
3項 法文における「公民」の扱い	
4項 日本の教育における「公民」の定義	
(1) 近代の教育における概念	
(2) 戦後の教育における「公民」の定義	
5項 小括	
第3節 「公民的資質」と「シティズンシップ」	31
1項 社会科における「公民的資質」の出現と変遷	
(1) 1948年(昭和23)年版「小学校学習指導要領補説」	
(2) 中学校学習指導要領における「公民的資質」表記の変遷	
(3) 公的文書による「公民的資質」についての記述	
2項 シティズンシップ教育論における、育てたい資質についての論説	
(1) 世界的なシティズンシップ教育論の類型と、求められている資質	
(2) 日本におけるシティズンシップ教育論の類型と、求められている資質	
3項 「公民的資質」と「シティズンシップ」概念の比較	
第4節 小括	39
●注(第2章)	
第3章 日本における「シティズンシップ」と「公民的資質」の概念比較	42
第1節 分析の目的と分析項目の設定について	42
1項 分析の目的	
2項 先行研究と分析項目の設定	
第2節 日本における「シティズンシップ教育」4例の選定と目標整理	48
1項 選定の経緯	
2項 教育課程上の位置づけ	

- 3 項 各カリキュラムの特徴と設立背景
 - (1) 東京都品川区
 - (2) 香川県琴平町
 - (3) お茶の水女子大学附属小学校
 - (4) 大阪教育大学附属池田中学校
- 4 項 各カリキュラムの目標整理

第3節 小学校および中学校学習指導要領社会科編（平成20年版）の目標整理	53
---	----

第4節 各実践，学習指導要領の分析対象について	54
--------------------------------	----

第5節 分析結果	54
-----------------	----

- 1 項 スケールレベルの分布
- 2 項 要素の分布
- 3 項 スケール及び要素の対応分布
- 4 項 該当数の多い項目の比較
- 5 項 道徳的な項目の割合

●注（第3章）

第4章 日本の「シティズンシップ教育」における 「シティズンシップ」概念の検討	67
--	----

おわりに	70
-------------	----

参考文献一覧

資料編

- 資料1 クリック・レポートにおける重要な資質
- 資料2 イギリス KS1-2 における”Citizenship”のフレームワーク
- 資料3 分析対象とした目標等の一覧
- 資料4 分析結果表およびグラフ

はじめに

(1) 研究目的

「シティズンシップ教育 (Citizenship education)」とは、子どもたちに対して望ましい市民性を育成することを目指す教育のことである。教育課程の中心となる場合が多く、特にその関心が高まるのは国家形成期においてであるとされる¹⁾。だが 1990 年代以降、世界各国で「シティズンシップ教育」に関心が高まってきており、取組みを行う国は必ずしもこの条件に当てはまるわけではない。

近年、日本においても主に社会科教育に関する研究や比較教育研究の中で、「市民性」や「シティズンシップ」言葉を冠した教育論を目にする機会が多くなってきた。たとえば、日本社会科教育学会第 57 回大会 (2007 年・埼玉大学大会) では、課題研究のテーマの 1 つとして、「社会科で『シティズンシップ』をどう育成するか」が取り上げられた。翌年の第 58 回大会 (2008 年・滋賀大学大会) においては自由研究発表で「シティズンシップ教育」の分科会がおかれている。

現在のところ、各研究者や実践において「シティズンシップ教育」は概ね好意的な目で捉えられていることは明らかで、批判・否定的な論は少ない。しかしながら、「シティズンシップ」概念の定義は未だ明確になされていない。「シティズンシップ教育」と冠された研究や実践は多く行われているが、どのような力を育成するのかということに関しては、各研究者、自治体、学校、実践者において決定されており、その目標や「シティズンシップ」の定義は様々である。つまり、これらの定義はあいまいなままに、実践が行われているとあってよい状況である。この状況は、「シティズンシップ教育」が一体どのような資質の育成を目指しているのか、その方向性が分からないため、問題であると考えられる。

また、社会科と「シティズンシップ教育」の相違点や関連性についても考える必要がある。少なくとも、「市民」の育成は、これまで社会科が担ってきた部分が多かったことは間違いないだろう。社会科では目標として、「公民的資質」の育成が掲げられてきた。社会科教育の研究者には、公民的資質を「市民的資質」と表記するものもある。「市民的資質」を英訳すれば“Citizenship”であるともいえ、これらの用語の関係は複雑である。これまでの社会科ではなく、新しく「シティズンシップ教育」に注目が集まっている理由について明確にするとともに、「公民的資質」と「シティズンシップ」の違いについても明確にする必要があると考える。

そこで本稿では、日本の「シティズンシップ教育」において、「シティズンシップ」とはどのような概念として捉えられているのか、明らかにすることを目的とする。

なお、本稿において扱う「シティズンシップ教育」は、学校教育において構想、実践されているもののみを扱う。また、扱う「シティズンシップ教育」には、原文において「市民性教育」等、「シティズンシップ教育」との表記がされていないものもあることを明記しておく。

(2) 論文構成

第1章ではなぜ「シティズンシップ教育」が注目されるようになってきたのか、世界と日本の動向を概観するとともに、主な実践例とその背景等について整理、考察する。

第2章では、「市民」「公民」「シティズンシップ」「公民的資質」の各用語の定義について、様々な先行研究を整理し、どのような取り扱いがなされているのかを検証する。このうち「市民」と「公民」については、教育学に限らず、政治学、法学など様々な分野での論から考察する。それをもとに、「シティズンシップ」「公民的資質」の取り扱いについて考えていく。「シティズンシップ」は、主に「シティズンシップ教育」論における見解について検証することとする。

第3章では、具体的な「シティズンシップ教育」の実践において、「シティズンシップ」の概念がどのように捉えられているのか、その傾向を明らかにするために分析を行った。また分析は、同時に「公民的資質」についても行った。分析に際しては、先行研究を参考にマトリックスを作成し、各カリキュラムの目標などを分類した。その上で結果をもとに、考察を加えた。

第4章では、第3章までの整理、考察、分析結果を踏まえ、日本の「シティズンシップ教育」における「シティズンシップ」の概念傾向にはどのようなものがあるのかを論じた。そして最後に、「シティズンシップ教育」および「シティズンシップ」概念について、今後これらが推進されるなら何が必要であるのかを指摘する形となっている。

●注

- 1) 岸田由美・渋谷 恵 (2007) 「今なぜシティズンシップ教育か」、『世界のシティズンシップ教育—グローバル時代の国民/市民形成—』嶺井明子編著，東信社，p.4

第1章 「シティズンシップ教育」の出現と変遷

1990年代以降、世界各国で「シティズンシップ教育」に関心が高まっているが、取組みを行う国は必ずしも国家形成期に当てはまるわけではないと、「はじめに」で述べた。では、なぜ「シティズンシップ教育」に対する関心が、世界的に高まっているのか。まず本章では、「シティズンシップ教育」に関心を持たれるようになってきた背景と、具体的な取組みについて整理する。

第1節 「シティズンシップ教育」に対する世界的動向

1項 概観

「シティズンシップ教育」に近年関心を持たれるようになった理由として、多くの先行研究があげている理由は、主に以下の2点である。

1つは、経済のグローバル化の進展などによって起こった人の流動化によって、一国内に居住する人々が、必ずしもその国の「国民」とは限らない状況が拡大したことである。この、「誰を国家の構成員とするのか」という問題への対応として、「シティズンシップ教育」が考えられているという。現在、移民や永住外国人の問題などにもみられるように、シティズンシップを単一のアイデンティティにもとづく国民国家への帰属としてとらえる枠組みがゆらぎつつある状況がある。しかしこれまで、「多くの国・地域における学校教育では、構成員に対して国民としての共通項を『自然なもの』として共有するように自己形成させてきた」²⁾。そのため、これまでの教育の見直しが各国で求められ、それが「シティズンシップ教育」が世界的な関心を誘う理由となっている。

そしてもう1つは、先に述べたゆらぎへの対応として、共同体への責任などを重視した、共同体主義的な動きが強まりつつあるためである³⁾。国家から与えられた権利主体・義務の受益者・履行者としてサービスを消費するだけでなく、コミュニティへの帰属意識を持ち、その運営に能動的に参加する、社会の形成者、行為主体としての市民像が求められている⁴⁾のである。

またこれらに加えて、平塚眞樹は、

- ① 青年期の「移行」の長期化・複雑化、子ども、青年の成熟の困難化とそれらに対する教育の対応
- ② 学校教育の実情への反省や批判的施行

の2点を、「シティズンシップ教育」に関心の高まる理由として指摘している⁵⁾。平塚の挙げる2点は日本でも教育問題としてよく取り上げられるものであるため、このような動向についても検討する必要がある。

これらの先行研究によって述べられている世界的な動向からすれば、「シティズ

ンシップ教育」の特徴には、以下のものがあると考えられる。

- ①扱われる「シティズン」は、対象を出生時からの国民、あるいは民族に限定しない。
- ②グローバル又はトランスナショナルな視点をもっている。
- ③主体的な行動、参加と、自己責任に重点をおいた内容となっている。

2項 日本における関心の高まり

日本において、シティズンシップ教育への関心が高まったのは 2000 年以降である。後述するイギリスの必修教科「Citizenship」の導入や、アメリカのサーベス・ラーニングなどへの関心の高まりについて日本の社会科教育関係者が注目していることもあり、学会でも「シティズンシップ・エデュケーション」のカタカナ表記がなされるようになった。

これまで社会科で育成が目指されてきた「公民的資質」は「市民的資質」と表記する論者もあり、「Citizenship」と同義語と理解されている⁶⁾にもかかわらず、「シティズンシップ」という新しい用語が使われるようになった。戸田善治によれば、その理由は社会科教育関係者以外からもシティズンシップ教育論が主張されるようになったこと⁷⁾である。なお、公民的資質については後に第 2 章において改めて述べる。

先行研究については、海外におけるシティズンシップ教育に関する研究は多くある。しかしそのほとんどは欧米、特にイギリス、アメリカにおける実践についての研究であり、日本のシティズンシップ教育を論じる際にも、これらの研究が引き合いに出される事が多い。

そのため、日本におけるシティズンシップ教育論を扱う前に、これら諸外国のシティズンシップ教育について整理する必要があるだろう。次節にて整理・検討を行うこととする。

第2節 海外における「シティズンシップ教育」の取組み

海外における「シティズンシップ教育」に関する研究は多くあるが、そのほとんどは欧米、特にイギリス、アメリカにおける実践についての研究である。また日本のシティズンシップ教育を論じる際にも、これらの研究が引き合いに出される事が多い。

そのため、日本における「シティズンシップ教育」論を扱う前に、これら諸外国のシティズンシップ教育について整理する必要があるだろう。以下本節にて整理・検討を行うこととする。

1項 イギリスにおけるシティズンシップ教育とその背景

イギリスでは、地方によって教育課程が異なる。イギリスのシティズンシップ教育について取り上げられるのは、イングランドでの取組みについての先行研

究がほとんどである。そのため、ここで取り上げる事例もイングランドのものであることを先に述べておく。

イングランドにおける教科「シティズンシップ (citizenship)」は、日本におけるシティズンシップ教育研究において注目され、多数の先行研究がある。「シティズンシップ」が教科として必修化されたのは、2002年である。イングランドでのシティズンシップの育成は、1960年代以降に英連邦諸国からの移民が増えだした頃から教育課程に登場してきた⁸⁾。しかしこれは、育成が軽視されていたということではなく、直接的に教科として扱ってこなかったということであり、どちらかといえば、潜在的カリキュラムとして展開されていたのである⁹⁾。

表1-1は、イングランドにおける「シティズンシップ」導入の経緯をまとめたものである。

表1-1 イングランドにおける「シティズンシップ」導入の経緯¹⁰⁾

1989	ナショナル・カリキュラム（法的拘束力を持つカリキュラム）の導入 →基礎教科に市民性教育は含まれず。従来より存在した、教科横断的な内容の PSHE (Personal & Social Health Education) によって代替
1990	全国教育課程審議会 (NCC) から、市民性教育の取り扱いをめぐるカリキュラム・ガイダンスの提示。 「市民性のための教育 (education for citizenship)」がカリキュラム全体をつらぬく基本的な視点として提示される (能動的市民性 active citizenship)
1990年代	<ul style="list-style-type: none"> ・社会の急激な変化に伴う、凶悪犯罪の増加 (青少年の薬物, 性犯罪, 殺人, 暴力) ・マーストリヒト条約批准に伴うヨーロッパ市民としての自覚の問題 (ナショナルリティやナショナル・アイデンティティの再構成の必要性) ・国際的な問題の多発によるグローバル市民の自覚化 ・他民族・多文化状況 (エスニック・マイノリティの数増加) ・若者の政治的無関心の問題
1998	「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指導 (Education for citizenship and the teaching of democracy in schools)」(通称: クリック・レポート): 教育雇用大臣の諮問により結成された the Advisory Group on Citizenship (通称: クリック委員会) による答申 →その後のナショナル・カリキュラムに大きな影響
2000	ナショナル・カリキュラム改訂 <ul style="list-style-type: none"> ・中等学校 (11~16歳) で科目「シティズンシップ (Citizenship)」を法令教科として必修化 ・初等学校 (5~11歳) では PSHE と連携して法令教科に準じた枠組み (non-statutory framework) として提示

「シティズンシップ」の目標は、1998年に公表された「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指導 (資料1)」(以下、クリック・レポートと表記する) による影響が大きい。

クリック・レポートにおけるシティズンシップ教育構成は、①社会的・道徳的責任、②コミュニティ参加、③政治的リテラシーの3要素からなっている。また、重要とされる概念は、「民主主義と専制政治」「協力と争い」「平等と多様性」「公正・正義・法の支配」「規則・法と人権」「自由と秩序」「個人と共同体」「権力と権威」「権利と責任」の8点であり、民主主義を前提とした政治的な側面が主となっていると考えられる。また、育成したいとする各々の資質はこれらに基づいている。

ところで、この資質の表記には「国家（英連邦の意）」といった文言の使用は少なく、また使用される場合にも、他の範囲（地域 local, EU など）が同時に挙げられている。道徳的な心情と関係する文言は”moral”あるいは”moral code”であり、登場回数は少ないことも特徴的である。代わりに、「コミュニティ」への関与が強調されている。これらの特徴は、ナショナル・カリキュラムにおいても同様である。また、ナショナル・カリキュラムにおいては、討議やディベートなどを中心にして授業が進められ、行動力・スキルの育成を重視している¹¹⁾。(資料2)

しかし、イギリスの事例に関して注意すべき点は、2000年以前のイギリスにおいて設置されていた社会系教科・科目についてである。ナショナル・カリキュラムにおける社会系教科の位置づけ及び変遷は、以下の表1-2の通りとなっている。

表1-2 ナショナルカリキュラム(NC)における社会系教科の変遷¹²⁾

1991年版 NC		1995年版 NC		2000年版 NC		
教科	KS ¹³⁾	教科	KS	教科	KS	
歴史	1-4	歴史	1-3	歴史	1-3	法的拘束力を持つ教科
地理	1-4	地理	1-3	地理	1-3	〃
				市民科	3-4	〃
				PSHE・市民科	1-2	法的拘束力を持たない教科
				PSHE	3-4	〃

ここから分かるように、2000年のナショナル・カリキュラム改訂以前は、イギリスに公的的分野を専門として扱う教科は存在しなかった。つまり、位置づけとしては日本における「公民科」と同じものであると考えられる。この点に関して、戸田は「『市民科』の実態および特徴は特に斬新とは思えない」¹⁴⁾としている。この点を抜きにして、イギリスのシティズンシップを日本と合わせて考えることはできず、すなわちイギリスの事例はそのまま日本の教育課程に当てはめることができないことには、十分留意しなくてはならない。

また、イギリスは連邦国家であり、各地方がほぼ国家のような役割を果たしている。そのため、イギリス（英連邦）は、ある意味「トランスナショナル」な意味合いを持っていると考えられるが、しかし「国家」に関してはそれほど重視されていない。また、「『ヨーロッパ市民』としてのアイデンティティ形成などについては、それほど強調したものとはなっていない」¹⁵⁾ ¹⁶⁾とする見解もあり、前項で述べたような「グローバル」「トランスナショナル」な視点を重視しているのか、またそれに伴う問題の解決に当てはまっているのかといえ、疑問があることは否めない。

2項 アメリカ合衆国におけるシティズンシップ教育とその背景

アメリカ合衆国において「市民」を育てる教育には、2つのパターンがある。1つは、出生時からの米国市民を対象にしたものである。これには、学校で行われる公民科教育(civic education)がある。また、移民が市民権取得のために学ぶ成人

教育が 2 つ目のパターンである。アメリカ合衆国では「シティズンシップ教育 (Citizenship education)」という一般的な後者を指す事が多いという¹⁷⁾。

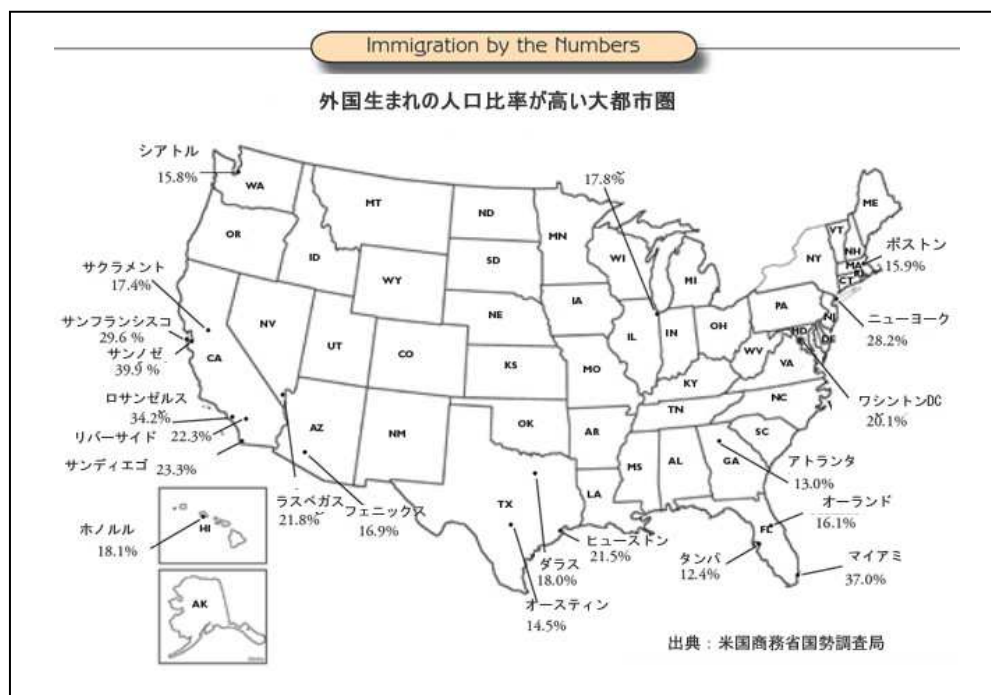


図 1 - 1 外国生まれの人口比率が高い大都市圏¹⁸⁾

アメリカ合衆国において移民が市民権を得るためには、一般に英語でのコミュニケーションができることに加え、口答による試験の合格が必要である。後者の”Citizenship education”に該当するものとしては、たとえば連邦市民権・移民サービス局が行う、テキスト等による希望者への支援がある。

また前者の学校で行われる”Civic education”について、山田千明は、連邦教育省「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法」(2001)を取り上げ、同法においては、責任ある市民の育成が目指されると述べるとともに、その特徴を以下のように整理している¹⁹⁾。

同法の基本は、優れた道徳性と市民的徳の基礎の上に学力をつけること、そして職業的に成功することだとし、(中略)子どもの人格発達を促進することの効果説を説いている。(中略)

市民性にとって重要なものとしてパトリオティズムがとりあげられ、国を愛し忠誠を誓うことだと説明されている。具体的には、アメリカが基盤としている民主主義の理想に敬意を払い、法を尊重して遵守し、国旗等国のシンボルを尊重することだという説明がなされている。さらに、よきシティズンシップの責任ある行動として、国のイシューについて見識をもつ、投票する、ボランティア活動をする、戦時において兵役につくことが事例として挙げられている。

上記から分かるように、アメリカ合衆国の”Civic education”は、「国を愛する」「忠誠を誓う」など、「国家」を全面に押し出している点で、イギリスと異なっている。ただし、「投票する」「ボランティア活動をする」など、行動も重視している。

また、アメリカのシティズンシップ教育実践のなかでは、サービス・ラーニングが日本において注目されている。これは、1990年代以降のアメリカにおける代表的な社会参加学習であり²⁰⁾、主に地域の諸課題に対する社会奉仕活動等を通して、学んだ知識を生かし、市民的責任や社会的役割を感じることを目的とする教育である。社会科の時間だけでなく、放課後の時間などを利用した活動など、幅広い形態がある。日本では、一部の大学などで取り組まれている²¹⁾。これも、行動的な市民を育成するための取り組みの一つである。

ところで、アメリカは州ごとに教育カリキュラムが異なる。国・州レベルでのカリキュラム・スタンダードは存在するが、これらに法的な拘束力はない²²⁾。それに加えて、”Citizenship”が「社会科系教科の集成的目標として確認されている」²³⁾ことは特徴的である。ただし、前述の内容を踏まえれば、この”Citizenship”は「アメリカ国民としての資質」と考えてよいだろう。

多民族国家であり、現在も移民や外国人の多いアメリカ合衆国では、「アメリカ合衆国民」というアイデンティティのみが構成員に共通の価値観だともいえる。そのために、「国を愛する」ことや「忠誠を誓う」ことが重視されると考えられるが、しかしその背景を考えれば、日本のシティズンシップ教育との直接の比較は難しい。そのため、アメリカの取り組みに対しては、「サービス・ラーニング」など、一部の実践への関心にとどまらざるを得ないと考える。

それに加え近年、特に9.11事件後、”Character Education”という「人格教育で形式と内面の倫理に注目した教育実践」²⁴⁾が注目されているという。これについて江口勇治は、「アメリカ人の優秀性をアカデミック面からではなく、「まとまり」と倫理的側面から確保しようとする一種の国民教育運動」²⁵⁾と述べている。これは”Citizenship”の内容に影響を与える可能性も大きく、アメリカにおけるシティズンシップ教育は、より「国民教育」化されていくのか、今後注目しなくてはならない。

3項 ヨーロッパ(EU)におけるシティズンシップ教育とその背景

日本での先行研究は少なく、前の2例に比べてあまり注目されていないが、「グローバル」や「トランスナショナル」の視点が最も色濃くあるのは、ヨーロッパ連合(以下、EUと表記する)での取り組みではないかと考える。以下、概観する。

ヨーロッパ連合では、1993年のマーストリヒト条約によって、「ヨーロッパン・シティズンシップ(ヨーロッパ市民権)」が認められるようになった。これは、EU域内の移動、就労の自由、地方参政権を権利として含むものである²⁶⁾。その

後、国境を越えた人の移動や、デニズンと呼ばれる外国人の増加するヨーロッパでは、シティズンシップを見直し、再構築する議論が盛んになってきた。

それとともに、「シティズンシップ教育」への関心も高まった。たとえばデイヴ・エディが、「移動の自由があることの長期的な影響は、より大規模な相互作用をもたらし、それ故にヨーロッパ人という感覚を高めるであろう」としつつも、「しかしながら（中略）、制度上の過程が、ヨーロッパ人であり、もしくはヨーロッパ人と感じる人々の感覚に大きな影響を与えるという有力な証拠はない」としている²⁷⁾ ことから、再構築とシティズンシップ教育の重要性が伺える。

これに対する取り組みとして、例えば欧州評議会は、「民主的シティズンシップ教育 (Education for Democratic Citizenship)」の育成を 1997 年に掲げ、以降呼びかけや国際会議などが行われた。この特徴は、「国境を越えて生じる諸問題に対応できる市民の育成を目指し、グローバル化、多元主義、多様性の中の平等などを重視している」²⁸⁾ ことである。しかし、受け止められ方は、国によってそれぞれ異なっている状況である。また、欧州委員会は、EU の教育政策のガイドラインとして「知のヨーロッパ」(1997 年)、報告書「能動的市民性のための報告」(1998 年)をまとめ、「能動的市民性のための教育」²⁹⁾ を掲げた。

これらをうけて、EU でも、「能動的市民性と市民性をモニターするための指標」の発表 (2005 年)、「ヨーロッパのための市民性」7 ヶ年プログラム (2007 年～) などの取り組みがなされている³⁰⁾。

ヨーロッパ (EU) での取り組みは、具体的な共通カリキュラム等があるわけではなく、取り組みの詳細については EU 加盟国それぞれに任されている状況である。しかし、その動向は「東アジア共同体」の構想が模索される日本にあって、今後注目されていくことが予想される。

4項 小括

イギリス、アメリカのシティズンシップ教育の特徴で共通していることは、「活動・行動を重視」し、「行動的な市民」「責任ある市民」を育成しようとするのであろう。以前より日本の社会科に対して「知識偏重ではないか」などという批判があったことを考えれば、これらの実践が注目されることは理解できる。

しかし、これまで本節で取り上げた内容や、イギリス・アメリカ・ヨーロッパでは、それがもともとの状態にしろ、近年の変化にしろ、背景に多文化な状況があると考えられることから、両国のシティズンシップ教育をそのまま日本のそれと比較、あるいは日本に導入することは難しいと考える。また、重要とされる概念そのものについては、特にイギリスのものは既に日本の「公民科」で行われてきたものと大きく差はない。だが、イギリスでは「地域」や「コミュニティ」への参画を重視し「国家」という概念の強調が少ないことや、市民の育成について道徳的心情からのアプローチを図るといったことが少ないことなどの点が、注目を集めているのではないかと考えられる。

第3節 日本における取り組み

1項 概観

日本において「シティズンシップ教育」が注目されだしたのは、特に 2000 年以降である。1 節 2 項でも少し触れたが、ここで改めて、なぜ日本において「シティズンシップ教育」が注目されだしたのか、研究者の論を整理しつつその背景を考えていく。

まず、池野範男³¹⁾は、理由として以下の 3 点を指摘する。

- ①各人が関連し構成する共同体（コミュニティ）の流動化（日本でも拡大）
- ②社会からの個人の逃避。私事化，社会離れ（フリーター・ニート・閉じこもりなど）
- ③経済のグローバル化（世界が利潤の観点でグローバル化する）

池野はこれを「現代教育への社会的要因」として、世界的な視野で述べているが、特に①，②については日本の例を挙げており、日本での背景としても捉えているといっていよう。

宮菌衛³²⁾は、以下 5 点を挙げている。

- ①グローバル化で、国民への帰属とそこでの権利を意味する 20 世紀的国民国家＝福祉国家的シティズンシップ概念の組み換え・再定義による、新たな政治の担い手の育成
- ②現代における国民国家の二面性：国民国家への求心力は依然強固であり、生活・安全・権利を保障する政治共同体であり続けていること、国民国家が市民の帰属する唯一の強固な政治共同体でなくなりつつあること
- ③国民国家の多民族化・多文化社会化
- ④日本という政治共同体の国民＝市民でありつつも、世界の人々とつながる地球市民として生きようとしている人々が多く現れてきたこと
- ⑤社会の意思決定プロセスに参加する主体を要請している社会の動き

池野・宮菌の論から言えることは、「シティズンシップ教育」が日本で注目されるようになった一番の原因は、グローバル化だということだろう。それに加えて、社会への参加が要請されるようになったことだと考えられる。これらの論は、前節でみた世界的な風潮と大きな差はないように見える。

ところで、森秀樹³³⁾は、イギリスの「シティズンシップ教育」（森は「市民性教育」と表記）と比較しながら、日本の「シティズンシップ教育」について、以下のように述べている。

「市民性教育」は、学力問題に対する対応をも含むものとして構想されていたのであるが、日本では一般的に、両者はむしろ対立するものとして理解される傾向がある。

日本の「シティズンシップ教育」において、特徴については3章以降で詳しく分析・考察を行うこととするが、森の言うような傾向が本当にあるならば、「シティズンシップ教育」は「知識」以外の育成を担う期待を寄せられたものであろう。ここには、これまでの学校教育で行われてきた、主に「知識」を学ぶ教育への批判が現れているとも言える。

次に、以下2項から4項では、日本における「シティズンシップ教育」の主な取り組み事例を、行っている団体のスケールごとに整理する。なお、扱う事例について、流れを年表にまとめたものが次の表1-3である。

表1-3 日本における主な「シティズンシップ教育」の取り組みに関する年表³⁴⁾

年度	詳細
2001 (平成13)年	<ul style="list-style-type: none"> ◆お茶の水女子大学附属小学校，教科「市民」設立 ◆東京都足立区立足立第十一中学校「よのなか科」実践
2003 (平成15)年	<ul style="list-style-type: none"> ●東京都品川区「市民科」作業部会立ち上げ ◆東京都杉並区立和田中学校「よのなか科」設立
2005 (平成17)年	<ul style="list-style-type: none"> ☆経済産業省「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」立ち上げ 2006年3月「シティズンシップ教育宣言」，および「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」取りまとめ
2006 (平成18)年	<ul style="list-style-type: none"> ●東京都品川区「市民科」実施 ●沖縄県（選挙管理委員会・明るい選挙推進協議会）『小さな市民の大きな力 私たちのまちづくり（中学校社会科副読本）』刊行 ●佐賀県佐賀市「市民性をはぐくむ教育」の推進を掲げる
2007 (平成19)年	<ul style="list-style-type: none"> ●神奈川県キャリア教育等での「シチズンシップ教育」取り組み開始（平成23年全面実施） ●神奈川県横浜市「横浜の時間」（・2008年度移行期間，2009年度完全実施）
2008 (平成20)年	<ul style="list-style-type: none"> ●神奈川県立総合教育センター「『シチズンシップ教育』推進のためのガイドブック」刊行 ●和歌山県教育委員会 「市民性を育てる教育」の推進 ●佐賀県佐賀市 全ての小・中学校の教育課程に「市民性をはぐくむ教育」が位置づけられる ◆お茶の水女子大学附属小学校「小学校における『公共性』を育む『シティズンシップ教育』の内容・方法の研究開発」（第1年次） ◆東京都杉並区立和田中学校「よのなか科」が「よのなか科NEXT」となる
2009 (平成21)年	<ul style="list-style-type: none"> ●神奈川県横浜市「横浜の時間」完全実施

※☆は国レベル，●は地方自治体レベル，◆は学校レベルの取り組みを表す

2項 国レベルの取り組み

国レベルでは、経済産業省によるものがある。2006年に出された「シティズンシップ教育宣言」，および「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」がそれである。

上記の報告書では、「成熟した市民社会に向けた新しい動き」「社会における階層化の進行」「社会人として求められる能力獲得への期待の高まりと未整備な教育・学習環境」を背景とし、「シティズンシップ教育」の必要性があると述べている。そして、急速に変化する社会の中で、自らを守り、他者と適切な関係を築くことや、職に就いて豊かな生活を送ること、個性を発揮して自己実現を行い、よりよい社会作りに参加・貢献するための能力を育てることなどの必要性を説いている。

また同報告書では、「シティズンシップ教育」のプログラム例なども紹介されている。このプログラムが想定する対象は、乳幼児から社会人に至るまで幅広い。また、実施団体も学校に限定されておらず、NPO などでの事例があることも特徴的である。

報告書には、企業の話を引き合いにして、「学校教育の内容や手法などが社会のニーズに十分には応えられていない状況が生まれてきている」³⁵⁾ という記述もあり、経済の担い手としての市民の育成を構想している。しかしこの経済産業省の取り組みは、他の政策等には今のところ反映されていない。

3 項 地方自治体の取り組み

地方自治体においても、県・市町村の各単位で取り組みを行う例が出てきている。以下、代表的な例について概観する。

(1) 県単位での取り組み：和歌山県，沖縄県，神奈川県

県単位の取り組みとしては、以下の3例などがある。

1 例目は、和歌山県教育委員会が行う「市民性を育てる教育」の推進である。学校教育では生活科、社会科、特別活動、総合的な学習の時間などで学習単元を通じた市民性育成を推進し、単元例を提示するなどしている³⁶⁾。

リーフレットによれば、学校における「市民性を育てる教育」は、「自立（自分を高める）」・「共生（豊かにかかわる）」・「社会参加（進んで役立つ）」といった視点を重視し、学校や地域の特色を踏まえつつ、発達段階に即した指導を行っていくことが重要とされる。特に教科等が新設されるというわけではなく、学校教育活動全体で行っていくことが目指される。それに加え、学校・家庭・地域社会が一体となって教育課題に取り組む「地域共育コミュニティ」を平成 20 年度より中学校区等に設置するとしている³⁷⁾。

この取り組みの背景として、和歌山県教育委員会は「人間関係の希薄化」「モラルの低下」「地域の教育力の低下」「教師の多忙化」「子どもの安全確保」「不登校・いじめ」「家庭の子育てへの関心の低さ」「地域での交流の場の不足」などを挙げている。

2 例目は、沖縄県選挙管理委員会・明るい選挙推進協議会により、若者の投票率低下の改善に向けて行われたものである。2 つの団体は、合同で 2006 年に中学校社会科副読本として、『小さな市民の大きな力 私たちのまちづくり』を刊行した。この副読本は、地域の問題に関するマニフェスト作成などグループ学習形式・

ワークショップ型の授業を想定し、特に生徒同士の話し合いを重視したものであり、30時間程度の学習を想定している³⁸⁾。この副読本は学校だけでなく、生涯学習での使用も視野に入れられている。

3例目は、神奈川県を取り組みである。これは2007(平成19)年度より取り組まれており、平成23年度には県立高校で、公民科や総合的な学習の時間を使っての実施が検討されている。「社会や経済の仕組みについての現実的理解、労働者としての権利、義務等の知識の習得などのキャリア教育のいくつかの取組を発展させて、いわゆるシチズンシップ教育を推進」³⁹⁾するとある。

また、「シチズンシップ教育の内容」は大きく4つ上げられており、政治参加教育、司法参加教育、消費者教育、道徳教育となっている⁴⁰⁾。

それに加え、平成20年度には神奈川県立総合教育センターにより、「『シチズンシップ教育』推進のためのガイドブック」が刊行された。これには小学校・中学校・高等学校・特別支援学校での単元例などが記載されており、授業実践を想定している教科等は、社会科・外国語科(英語)、相互的な学習の時間となっている。単元例の内容は「児童会選挙をしよう(小学5年・社会)」「地域を向上させる条例を制定しよう(中学3年・社会)」「INVITE PEOPLE TO YOUR TOWN!(高校2年・英語)」などとなっている⁴¹⁾。社会科や総合的な学習の時間、道徳以外での単元例を構想している事例はめずらしく、特徴的であるといえる。

(2) 区市町村単位での取り組み：品川区、横浜市、佐賀市

区市町村単位の取り組みとしては、以下の3例などが挙げられる。

最も代表的な例は、東京都品川区における「市民科」の採用であろう。品川区では構造改革特別区域法(平成14年12月施行)による特別区認定を受け、平成18年(2006年)より、小中学校一貫の教育要領を実施した。それに伴い、旧来の道徳・特別活動等を統合させて「市民科」を新設・実施している。「市民科」には教育要領と教科書が存在することも、特徴的である。この取り組みについては、第3章で再度詳しく取り上げる。

2例目は、神奈川県横浜市が2007年度(2007-2008年度移行期間、2009年度完全実施)から行っている「横浜の時間」の取り組みである。この取り組みは、「総合的な学習の時間の再構築」として行われており、計画段階では「市民・創造科」⁴²⁾として構想されていた。

横浜市教育委員会によれば、「『横浜の時間』は、「横浜の子ども」の姿の実現を目指し総合的な学習の時間を核として、道徳、特別活動及び教科との関連を重視した学習活動の枠組」⁴³⁾であり、特に新しい教科・科目や特別活動として位置づけられたものではない。実際、横浜市が独自に作成している「横浜版学習指導要領」において「横浜の時間」の学習指導要領は存在せず、各教科と「道徳」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」といった枠組みでまとめられている。

単元構想としては、「学校の池再構築!横浜の自然(小学5年)」や「まちとのつながり食体験!(中学2年)」などが挙げられている⁴⁴⁾が、具体的な取り組み

内容は各学校の裁量に委ねられている。なお、「横浜の時間」で特に育成したいとする子ども像は、①横浜を愛し、積極的に社会にかかわり貢献しようとする子ども、②日本の伝統や文化を尊重しながら、国際社会の発展に貢献しようとする子ども、の2点である。

3例目は、佐賀市の取り組みである。佐賀市では、平成18年より「市民性をはぐくむ教育」の推進を掲げ、取り組みが行われている。佐賀市教育基本計画(H21年版)によれば、「市民性をはぐくむ教育」とは、「子どもを市民の一人としてとらえ、社会体験や地域での活動を通して、感謝や思いやりの心、社会参画の意識を持った大人への成長を促す取り組み」であり、「出番・役割・承認のサイクルを大切にする」⁴⁵⁾ものである。

学校教育では、モデル校でのカリキュラム開発を経て、平成20年度より全ての小・中学校の教育課程に「市民性をはぐくむ教育」が位置づけられた⁴⁶⁾。育成したい資質としては、①身近な集団に進んで参加する、②自分の役割と責任を自覚する、③他人に感謝と思いやりの心をもった言動ができる、④ボランティア活動や地域活動に協力する、⑤自治意識をもつ、⑥地域社会の習慣や伝統文化の良さを知り、守り育てる行動ができる、などを挙げている⁴⁷⁾が、内容や方法は各学校の取り組みに委ねられている。また、学校教育だけでなく公民館など地域での取り組みも基本計画には示されており、学校と地域の連携強化が目指されている⁴⁸⁾。

4項 学校レベルでの取り組み

(1) 小学校での取り組み：お茶の水女子大学附属小学校

小学校での取り組みで最も代表的なものとしては、お茶の水女子大学附属小学校が挙げられる。2001年より社会科をベースとした教科「市民」を設置しているほか、2008年度からは教科横断的なシティズンシップ教育を研究・実践しており⁴⁹⁾、今後の動向が注目される。

なお、教科「市民」については、3章以降で詳しく分析を行うため、ここでは省略する。

(2) 中学校での取り組み 東京都杉並区立和田中学校、大阪教育大学附属

池田中学校

中学校での取り組みとしては、まず東京都杉並区立和田中学校の「よのなか科」および「よのなか科NEXT」が挙げられるだろう。この取り組みは、藤原和博により「生きた社会科」をテーマに東京都足立区立足立十一中学校にて始まり、その後民間人校長となった杉並区立和田中学校でも行われるようになった。杉並区立和田中学校での実践は、2003年度から開始され、藤原の退任後の現在も、「よのなか科NEXT」として取り組みが行われている。藤原が「よのなか科」を提唱した背景には、従来の社会科・公民科が、生徒にとって身近でない題材によって授

業を進めている，という批判があった。

「よのなか科」は，自分の身近な視点から世界・世の中の仕組みなどを扱う。授業の特徴としては，「ロジック」「コミュニケーション」「シミュレーション」「ロールプレイング」「プレゼンテーション」を「21世紀の情報社会を生き抜くために必要な5つの生きるチカラ」として重視していることが挙げられる⁵⁰⁾。

現在実践されている「よのなか科 NEXT」は，総合的な学習の時間を使い，各学年で行われている。ただし，総合的な学習の時間をすべて当ててわけではない⁵¹⁾。

次に，大阪教育大学附属池田中学校で2003年から2004年まで行われていた「市民科」の取り組みがある。この取り組みは，同校が国際理解教育に力を入れていたことに加え，「どの教科も中心に扱えない学力の存在」「どの教科も中心に扱えない課題の存在（環境・健康・国際理解などの他，人権，福祉など教科横断的なもの）」「同じような活動，学習形態」の各課題について解決を図るために，「ドラマ科」とともに必修新教科として構想されたものである⁵²⁾。各教科の責任領域が明確になり，基礎基本の確実な定着と教科の有機的な連携が促進されるという考えの下に新設された。この取り組みについては，第3章にて改めて取り上げる。

4 節 小括

本章では，シティズンシップ教育の出現やその実践例などについて整理するとともに，日本での取り組みにおいては，多様な形態での取り組みが行われていると述べた。どれも近年行われはじめた実践であり，まだ模索の段階といっていよう。

日本においては，今後も各自治体，学校単位での取り組みは広がっていくと予想されるが，実践の内容においては，特に統一はされておらず，様々なテーマを取り上げて行われていることが特徴である。何か統一されたカリキュラム等が設定されないかぎり，当分はこの傾向が続いていくと考える。

また日本においては，各実践が構想された経緯についても千差万別である。経緯についてはパンフレット等に掲載していない団体もあり，全ての実践におけるものは定かでない。しかし概観するかぎり，シティズンシップ教育論で挙げられるような，グローバル化に関する視点は強くは見られない。

さらに，その根本にある「市民・シティズン」および「市民性・シティズンシップ」とはどのような概念なのかははっきりとしない。以下は，1章で取り上げた日本での取り組み例における，これらの概念の表記をまとめたものである。取り組みによっては「市民の育成」を目標として掲げず地域などに焦点を絞って行われているものもあるが，ここではそれらを区別なくまとめた。

表1-4 日本のシティズンシップ教育の取り組みにおける「市民」⁵³⁾

団体	「市民」の定義	「市民性」の定義
経済産業省	記載なし	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(p.20)
和歌山県	基本的人権を有する全ての人	基本的人権を有する主体としての自覚と行動の仕方 自立・共生・社会参加が構成要素
沖縄県	社会的な問題や公共的なことがらについて関心を持ち行動することのできる人々(副読本 p.51)	市民の基礎 ・社会に関わることをいやがらず、公共的な問題に関心を持って関わろうとする態度を身につけていること(p.51)
神奈川県	自立した社会人(記者発表資料), 自主自律した個人(ガイドブック p.1)	経済産業省の定義を引用
品川区	社会の形成者	・社会の構成員としての役割を遂行できる資質 ・確固たる自分を持ち、自らを社会的に有為な存在として意識しながら生きていける資質(p.21)
佐賀市	記載なし	よりよい社会の実現のために、まわりの人と積極的に関わろうとする意欲や行動力
横浜市	明確な記載なし	教育に関して ・学ぶ楽しさと創り出す喜びを原動力に、夢や希望に向けて努力する力 ・お互いの違いを認識した上で、協働・共生する力 ・進取の精神と多様性を認める柔軟さをもち、変化する社会を生き抜く力
お茶の水女子大学附属小学校	民主主義社会の担い手	個人の努力や思いだけでは解決できないことが社会には多く存在していることを直視し、それらを民主主義政治を通して解決しようとする主権者としての意欲と能力(p.39)
大阪教育大学附属池田中	明確な記載なし	明確な記載なし
東京都杉並区立和田中学校	記載なし	記載なし

※「市民性」においては、「市民的資質」「市民の資質」などと表記してあるものも含めた。

表1-4から、「市民性」には、「行動・参加」が重視されていることが共通している。これらは、2節での考察と重なる部分がある。しかしその他の点では、「市民」「市民性」にはさまざまな表記があり、さらに記載のない場合もある。また各定義には若干意味の違いが見受けられ、これらをまとめることは難しい。つまり、「シティズンシップ教育」の取り組みにおいて定義はまだ明確でないということだ。

このように、提唱された背景も多様であり、定義がはっきりしないままに実践がふえ、それがすべて「シティズンシップ教育」と称されていることには問題がある。しかも、「シティズンシップ教育」は前述の通り、肯定的に受け入れられている。すなわち現状では、「シティズンシップ教育」という言葉を冠しているだけで、

内容について十分な検討・考察がないまま肯定的に受け入れられる可能性を否定できない。

しかし、これまでも「公民的資質」の育成が社会科で目指されていたのであるから、これらの実践は少なくとも、「公民的資質」では捕らえきれないものを補うために考えられてきたはずである。それは一体何なのか、このことを明らかにすることで、日本のシティズンシップ教育の本質に迫れるのではないかと考える。

●注（第1章）

- 2) 池野範男（2009）「(現代)教育におけるシティズンシップ教育の役割と意義」日本教育方法学会第43回大会発表資料, p.1より引用
- 3) 岸田・渋谷（2007）, 前掲書, p.4 および 小玉重夫(2003)『シティズンシップの教育思想』, 白澤社, pp.166-167を参照
- 4) 同上
- 5) 平塚真樹（2003）「市民性(シティズンシップ)教育をめぐる政治」, 『教育』53(12) (695), p.22
- 6) 宮菌 衛（2008）「日本におけるシティズンシップ教育—社会科でいかにシティズンシップ教育を進められるか」, 『東アジアのシティズンシップ教育』, 日本社会科教育学会国際交流委員会編, p.90
- 7) 戸田善治（2006）『『シティズンシップ・エデュケーション』論の社会科教育学的検討—『シティズンシップ』概念の分析を中心に—』, 『社会科研究』第64号, 全国社会科教育学会, p.21
- 8) 窪田真二（2007）「イギリス—必修教科「シティズンシップ」で参加・フェア・責任をどう教えるか?」, 前掲書, 嶺井編著, 東信堂 p.186
- 9) 新井浅浩(2007a)「イギリスの学校における社会性の教育と市民性の教育の発展 1. イギリスの学校において」, 『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展—フランス・ドイツ・イギリス—』, 武藤孝典・新井浅浩編著, 東信堂, p.268
- 10) 窪田（2007）, 前掲書, pp.185-190 および新井(2007a), 前掲書, pp.264-271より著者作成
- 11) 新井（2007a）, 前掲書, p.172
- 12) 戸田善治（2004）「イギリス」, 『社会科系カリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向（2）—教科等の構成と開発に関する研究調査研究成果報告書(18)』国立政策研究所, p.36より。なお、戸田は教科“Citizenship”を「市民科」と訳している。ここでは原文のまま引用した。
- 13) KSとは”Key Stage”の略である。これは、いくつかの学年をまとめたものであり、4段階で構成されている。各KSとそれに該当する年齢は次の通りである。KS1(5-7歳), KS2(7-11歳), KS3(11-14歳), KS4(14-16歳)
- 14) 戸田善治(2001)「イギリスにおける市民科の誕生」, 『社会科教育研究別冊 2000年度研究年報』, 日本社会科教育学会, pp.61-66 p.66
- 15) 新井（2007b）, 前掲書, p.172
- 16) 「ヨーロッパ市民」について: EUでは、ヨーロッパ市民の育成に対して「能動的市民性」などを定義し、取り組みを行っているが、具体的内容等については各国に任されている。国によって多様であり、現在のところ共通項を見つけることは難しい(新井浅浩(2007b)「EUの市民性形成論」, 『市民性形成論』, 二宮 皓編著, 放送大学教育振興会, pp.176-189, p.187) 状態である。
- 17) 山田千明（2007）「アメリカ合衆国—『民主主義尊重』における『統一』と人格教育」, 前掲書, 嶺井編著, 東信社 p.121
- 18) アメリカ大使館 HP より引用
<http://aboutusa.japan.usembassy.gov/j/jusaj-ejournal-immigrants.html>
- 19) 山田（2007）, 前掲書, p.127
- 20) 唐木清志（2005）「学際的サービス・ラーニング・プログラムにおける社会科の役割

- 'CityYouth'の分析を通して—, 『社会科教育研究』 No.94, 日本社会科教育学会, pp.1-13 p.1
- 21) たとえば, 国際基督教大学 (http://www.icu.ac.jp/liberalarts/service_1.html), 筑波大学人間学群 (<http://www.human.tsukuba.ac.jp/gakugun/k-pro/index.html>) などでの取り組みがある。詳細はホームページを参照
- 22) 江口勇治 (2004) 「アメリカ」, 前掲書, 国立教育政策研究所 p.8
- 23) 同上, p.14
- 24) 同上, p.4
- 25) 同上, p.4
- 26) 中山あおい (2007) 「欧州評議会のシティズンシップ教育」, 前掲書, 嶺井編, 東信社, pp.208-216 p.208
- 27) 同上, p.208
- 28) デイヴ・エディ (2003) 「欧州連合シティズンシップに対する意識」, 『欧州統合とシティズンシップ教育—新しい政治学習の試み』, クリスティーン・ロラン・レヴィら編著・中里亜夫ら監訳, 明石書店, pp.146-177, p.173
- 29) 中山(2007), 前掲書, p.214
- 30) 新井 (2007b), 前掲書, p.180
- 31) 池野 (2009), 前掲, pp.1-2
- 32) 宮菌 (2008), 前掲書, pp.92-94
- 33) 森秀樹 (2009) 「再帰的近代のアポリアと市民性教育の課題—グローバル化時代の市民性教育としての「子どものための哲学」(1)—」, 『兵庫教育大学研究紀要』第 35 巻, 兵庫教育大学 pp.89-102 p.90
- 34) 作成は, 各団体による資料, リーフレットによる。詳細は巻末の参考文献一覧, また, 以下 35) ~52) までを参照。
- 35) 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計画書』 p.7
- 36) 和歌山県教育委員会リーフレット『子どもたちの"市民性"を育てるために』を参照。
<http://www.wakayama-edc.big-u.jp/etc/shiminsei2.pdf>
- 37) 和歌山県教育委員会リーフレット『"市民性を育てる教育"の推進』を参照。
<http://www.wakayama-edc.big-u.jp/etc/shiminsei.pdf>
- 38) 沖縄ローカル・マニフェスト推進ネットワーク HP を参照。
<http://plaza.rakuten.co.jp/okinawalocalmani/7001>
- 39) 神奈川県 HP 「シチズンシップ教育の推進」を参照。
<http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/kokokyoiku/kenritu/citizenship/index.html>
- 40) 神奈川県記者発表資料 (2009年 11月 26日) 「全県立高校でのシチズンシップ教育の実施を決定」を参照
- 41) 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」 p.14
- 42) 横浜市は, 市の方針のキャッチフレーズとして「市民力・創造力」を掲げている。なお, 教育における「市民力」は, 次のように定義されている。「学ぶ楽しさと創り出す喜びを原動力に、夢や希望に向けて努力する力」「お互いの違いを認識した上で、協働・共生する力」「進取の精神と多様性を認める柔軟さを持ち、変化する社会を生き抜く力」(横浜市教育委員会 (2009) 『横浜版学習指導要領総則編』 ぎょうせい p.5)
- 43) 横浜市教育委員会, 前掲書, p.37
- 44) 単元構想詳細や, 他の単元例については, 横浜市教育委員会「横浜の時間」HP内, 次の URL を参照。
http://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/hamaup/theme05/modeljirei_index.html
- 45) 佐賀市 (2009) 『佐賀市教育基本計画書 (H21年版)』, p.18
- 46) 佐賀市 (2009), 同上, p.19
- 47) 佐賀市 HP 「『市民性を育む教育とは』」参照。
<http://www.city.saga.lg.jp/contents.jsp?id=8409>
- 48) 佐賀市 (2009), 前掲, p.19
- 49) 詳しくは, お茶の水女子大学附属小学校 (2009) 『平成 20 年度研究開発報告書 (第 1 年次) 小学校における「公共性」を育む「シティズンシップ教育」の内容・方法の研究開発』を参照。

- 50) 藤原和博(2001)『世界でいちばん受けたい授業 足立十一中[よのなか]科』, 小学館 p.8
- 51) 詳細は, 和田中学校と地域を結ぶホームページ「よのなか科 NEXT について」を参照
<http://www.wadachu.jp/yononaka/about.html>
- 52) 詳しくは, 大阪教育大学附属池田中学校 (2005)『平成 16 年度 研究開発報告書』を参照。
- 53) 作成は, 各団体による資料, リーフレットによる。詳細は巻末の参考文献一覧, また注 35) ~52) までを参照。

第2章 日本における「市民」「公民」の概念

社会科の目標である「公民的資質」が、論者によって「市民的資質」とも表記されることについては前述したが、両者は英訳すると双方とも”Citizenship”となる。”Citizenship”は「市民性」とも訳される。

英語の”Citizen”にはさまざまな訳語があるが、最も一般的な訳語としては「市民」が挙げられるだろう。ヨーロッパにおいて「市民」という言葉は、元来は自由にして完全な権利をもつ都市の住民の総称であったが、18世紀以降は、一般に共同体の住民全体を指すようになり、その後参政権の拡大に伴って、「市民」の範囲はますます拡大していくこととなった。

日本においては、増田四郎⁵⁴⁾によれば少なくとも明治時代に至るまでは「市民」「市民権」を原理とした社会観・国家法制は存在しなかった。「市民」思想は明治時代にはじめて日本に入り、大正時代になり議論されるようになったのである。明治時代には「民権」思想が起こったが、これも「個人」と「国民」を中心としたものであったし、中世末期に一部の都市が自由市の特権を獲得したり、江戸時代の「町人」という考えがあったが、それらは近代社会の構成原理まで至るほどの影響を及ぼさなかった。そのため、ヨーロッパ的な「共同体の市民」という考え方は元来存在しなかったという。

それに加え、「公民」という言葉の存在が、日本における「市民」についての論争をより複雑なものにしているといえるだろう。これは、「公民的資質」の育成を目標とする社会科と、「シティズンシップ」の育成を目指すシティズンシップ教育の関係を考えるうえで、避けて通る事ができない問題である。

そこで、まずは現代日本における「市民」「公民」の概念を整理し、その共通点、相違点を明らかにする必要がある。

第1節 現代日本における「市民」概念

1項 辞典における「市民」の記述

市民とはどのような人を指すのか。ここではまず、「市民」という言葉が、辞典においてどのように定義づけられているのかを確認する。

まず、日本語大辞典（小学館・2006）によれば、市民とは、以下のような定義である。

- ①都市に住んでいる人。都会人。
- ②行政区画の市に居住する人。市の住民
- ③（英 citizen の訳）西洋で、国政に参与する地位にある国民。公民。
- ④（仏 bourgeois の訳）西洋近代史で、前代の貴族や僧侶に変わって政治的権力を得た人々。市民階級。

この中で「シティズンシップ教育」の扱う「市民」の概念は、③に近いであろうことは疑いない。また、日本語大辞典の定義では、国民・公民を内包した用語とされていることが確認できる。

2項 日本の政治学における「市民」の扱い

日本の政治学における「市民」の扱いについては、藪野裕三による研究が詳しい。そこで、本項では主に藪野の論を整理する。

(1) 戦後日本の政治学における市民概念

日本における市民概念は政治学上、どう捉えられているのか。

たとえば岡野八代は、市民を「十全な市民権を享受し、政治参加の権利あるいは義務を持つ者」⁵⁵⁾と定義する。これは欧米における”Citizen”の定義に近いであろう⁵⁶⁾。岡野の定義では、市民は必ずしも「国民」である必要性はないとも捉えられる。

ところで前述の藪野は、戦後日本の政治学は「政治社会が安定し、政治システムに参加することを無前提にした市民概念」のみを想定してきたとする。そこでは枠組みをとして国家の存在を前提としており、国家との関係で市民の概念が考えられてきたと論ずる。

そして、「グローバル時代にあっても、国家が消滅することはない」が、グローバル時代においては国家の枠組みにとどまらず、自治の概念で捉えられるべき対象として「社会」が存在する」と述べている⁵⁷⁾。

ここから、少なくとも今後の「市民」概念においては、「国民」の要素は薄らぎ、世界を視野に入れた概念に変化すると推測されていることが分かる。

(2) 1980年代以降における「市民」の概念変化

藪野は、1980年代以降においては世界的に「市民という概念の意味内容を論議するイデオロギー過程を終え、対社会との関係で担うべき課題を提示するアクターとしての行為者をすぐれて意味する」⁵⁸⁾ようになったとし、また「市民」概念の変化については、特徴を以下のように述べている。少々長いが、引用する⁵⁹⁾。

状態としての市民、すなわち市民で「ある」という市民から、働きとしての市民、すなわち市民に「なる」という市民が必要とされている。この経緯を要約すれば、存在としての市民から機能としての市民が必要とされているとあってよい。市民は、政治的独立と経済的独立を追い求める人々を指す(中略)市民は存在概念ではなく、まさに存在を求める働きを担った人々という意味で、運動概念、あるいは機能概念なのだ。その意味で、まさに市民はグローバル時代において、地球的規模ですべての地域に存在していると考えなければならないといえよう。

そしてさらに、「問題は市民という概念に対して市民という実体が問われるので

はなく、市民に成熟しようとする働き、すなわち市民としての機能を手に入れようとする姿勢が問われているという点にある」とし、人が市民に到達するまでの行動を、『市民』ではなく、『市民性』というイデオロギーとして捉える必要がある⁶⁰⁾と論じている。

このような「市民」概念の変化は、教育において第1章で整理したように、世界・日本どちらにおいても主体的な行動・参加の観点に注目が集まっていたこと、またグローバルあるいはトランスナショナルな視点が重視されていたことから、シティズンシップの育成が注目されるようになった理由とも関連深いと推察できる。

(3)日本の行政における「市民」の扱い

さらに藪野は、日本の行政における「市民」の扱いについても論を展開している。それによれば、日本の多くの自治体で使用されている市民概念は、「単に住民に近い概念として措定されているにすぎず、とりわけ行政サービスの需要者」としての意味合いが念頭に置かれているという⁶¹⁾。

3項 法文および憲法学における見解

日本国憲法には「市民」という文言は使用されておらず、法律において「市民」という文言が使用されているのは、都市緑地法や国籍法の一部など限られたものである。総務省法令データ提供システムを使用し、次ページの表2-1に、使用箇所をまとめた。

表2-1 法文上における「市民」の記述箇所⁶²⁾

法律	箇所	使用法
①警察法 (昭和29年法律第162号) ②暴力団員による不当な行為の防止等に関する法律 (平成3年法律第77号)	①第23条1項 ②第32条3項2号の3	①犯罪, 自己その他の事案に係る <u>市民</u> 生活の安全と平穩に関すること ②暴力団の <u>市民</u> 生活に与える影響に関する調査研究を行うこと
①出入国管理および難民認定法 (昭和26年法律第319号) ②武力攻撃事態における捕虜等の取扱いに関する法律 (平成16年法律第117号)	①第5条14項2号, 第53条 ②第146条	①その者の国籍又は <u>市民権</u> の属する国 ②その者の希望により, その国籍又は <u>市民権</u> の属する国に向け, 我が国から退去することを・・・
内閣府設置法 (平成11年法律第89号)	第3条2項, 第4条3項36号	<u>市民活動</u> の促進
①都市緑地法 (昭和48年法律第72号) ②近畿圏の保全区域の整備に関する法律 (昭和42年法律第103号) ③首都圏近郊緑地保全法 (昭和41年法律第101号)	①第8条8項, 第14条5項, 第55条, 第57条など ②第16条3項 ③第15条3項	「市民緑地」の表記の一部として
①市民農園整備促進法 (平成2年法律第44号) ②農山漁村の活性化のための定住等及び地域間交流の促進に関する法律 (平成19年法律第48号) など	①第1条, 第2条2項など多数 ②第11条	「市民農園」の表記の一部として
農地法 (昭和27年法律第229号)	第3条4項	「市民農園整備促進法」(法律名の引用)

これらの法文で使用されている「市民」の定義は、前述の辞書での定義とあわせても多数の意味で捉えられ、不明瞭である。

しかし、先述の岡野の定義によれば、市民は「十全な市民権を享受し、政治参加の権利あるいは義務を持つ者」であるから、これを前提とするのであれば、日本において憲法における基本的人権は、岡野の言う市民権と考えてよいだろう。そのため、基本的人権の及ぶ範囲は、日本における「市民」を定義する上で重要なポイントとなると考える

芦部信喜によれば、近代憲法は「すべて個人はたがいに平等な存在であり、生まれながら自然権を有するものであることを前提として、それを実定化するという形で制定され」、「すべての価値の根源は個人にあるという思想を基礎に置いている⁶³⁾」という。この意味での「個人」は、「国民」の概念を含有しないものであると考えられる。

日本国民でない者における基本的人権の捉え方においては、

人権が前国家的・前憲法的な性格を有するものであり、また、憲法が国際主義の立場から条約および確立された国際法規の遵守を定め（98条）、かつ、国際人権規約等にみられるように人権の国際化の傾向が顕著にみられるようになったことを考慮するならば、外国人にも、権利の性質上適用可能な人権規定は、すべて及ぶと考えるのが妥当である。

というように述べており⁶⁴⁾、基本的人権を市民権と仮定するならば、制限はあるものの、たとえば外国人等にも適用されると考えられている。

しかし政治参加の面においては、「国民」の文言を使用し、以下のように述べている⁶⁵⁾。

国民主権の原理に含まれる2つの要素のうち、主権の権力性の側面においては、国民が自ら国の統治のあり方を最終的に決定するという要素が重視されるので、そこでの主権の主体としての「国民」は、実際に政治的意思を表明する制度である直接民主制と密接に結びつくことになる。（中略）これに対して、権力の正当性の側面においては、国家権力を正当化し権威づける根拠は究極において国民であるという要素が重視されるので、そこでの主権の保持者としての「国民」は、有権者に限定されるべきではなく、全国民であるとされる。

ここでの「全国民」とは、政治参加に関わることのできない国民（子ども、能力を有しない者など）をも含む、という意味であって、外国人等は含まれない。そのため、岡野の定義にあてはめれば日本国内に居住していても、国民でない外国人等は、（国家単位では）市民として認められないということにも取れる。基本的人権に関する議論については様々な論が展開されていることから、ここでは深く追求することは避けるが、しかしこのような疑問もあり、確固とした規定は未だないことは確かである。

4項 教育学者の見解

岸田由美と渋谷恵は、「シティズンに対応する日本語である『国民』と『市民』の間には、拠って立つ社会構成原理の違いがある」とし、その状況を以下のように述べている⁶⁶⁾。

従来⁶⁷⁾の国民国家が前提としていたシティズンシップの文脈においては、ある国において市民(citizen)である者はその国の国民でもあることが当然であったし、国家のみが、人々に権利を保障し、シティズンシップの発揮を要請する実際的な単位であった。

すなわち、市民権というものは実質、国籍を持つものに与えられる権利だった、というわけであり、これは本章3項での考察と一致している。そして、「国民」で

なく「市民」が好んで使われる時、そこには「国家権力による上からの統治ではない、自由な個人による社会づくりへの参加といった文脈」があると述べている。

それに加えて岸田・渋谷は、教育においては、「外国人児童生徒や海外帰国児童生徒⁶⁷⁾の教育への問題意識から、「国民教育」という用語に単一民族主義的だという批判が向けられるようになった」とするとともに、これまでの「市民性教育」はすなわち「国民教育」⁶⁸⁾であったとし、多様な子どもたちの存在を前提とした概念や用語が求められていると主張している。

また、平田利文は「市民」の定義について、暫定的な定義との前置きをしつつ、以下のように述べている⁶⁹⁾。

国民と対比される『市民』とは、『社会（市民社会）の一員であり、急速な変化を遂げる社会を生き、人権、平和、環境、開発などの諸問題を平和的・民主的に解決できる人間』ととらえておく
※下線は筆者による

下線部にあるように、「市民」はしばしば「国民」と対比されて捕らえられ、使用されている。様々な用法があるにしろ、少なくとも教育学においては、「国民」を超えた概念として「市民」が使われる場合があることは確かである。

5項 小括

4項までに整理したように、政治学・法律学・教育学では「市民」を、おおよそ西洋的な意味、つまり日本語大辞典における「国政に参加する地位にある国民。公民」の意味で使用していると考えられる。しかしその「市民」の存在する範囲は、国家内・超国家の捉え方の別があり、日本におけるはっきりとした定義を求めるにはあいまいである。

それに加え、2項(3)で取り上げた行政による扱いにもあるように、実際日本では、「行政区画の市に居住する人。市の住民」あるいは「都市に住んでいる人。都会人」として捉える場合も多いと考える。このことについては、山口幸男が大学生を対象に行った調査の結果、「市民」は都市部に住む住民であるという意識が強くみられることが明らかになっていることから分かる。すなわち、日本において一般的に「市民」という場合は、「ある行政区画（市）に住む住民」という認識がなされているということである。また、同調査では、市民運動・住民運動に関係が深いとする意識もみられた⁷⁰⁾。

「市民運動」などの用語は、抵抗住民運動の意で捉えられることもあり、国民とは別の概念として認識されることも多い。しかし、日常生活で「市民」という言葉を使用することは珍しい。それだけ日本において、「市民」という言葉は浸透していないともいえる。ただ、学問上と現実に使用される「市民」の定義はあいまいであり、且つ意味の乖離が存在することは確かである。つまり、「日本人の中に、「市民」という共通概念はない」という仮説が立てられる。そしてその為、「市民」という言葉が使いにくい状態にあるのではないかと考える。

第2節 現代日本における「公民」概念

1項 辞典における「公民」の記述

前節1項で確認したように、市民という言葉の定義の中には、「国民」及び「公民」という意が内包されている。「公民」は高等学校での科目や、中学校社会科での分野の名称として使用されている文言である。また「公民的資質」は社会系教科の目標ともなっている。それでは、「公民」はどのような定義がなされているのか。

前掲の「日本語大辞典」では、以下のような定義がなされている。

- ①古代の人民の身分を示す語。(班田収授法) 以下略
- ②国または地方公共団体で、参政権を持つ国民・市民。狭義では、旧憲法下において、特定の資格を有し、市町村の公務に参与する権利義務を認められた者。
- ③「公民科」の略 ※下線は筆者による

これらの定義のうち、「市民」の定義に内包されていたものは、②の前半部分であろう。しかし、この文言の中にも「市民」という言葉が含まれている。この「市民」は、文脈から「住民」に置き換えられると考えられる。このことから、前節の最後で立てた仮説にあたる問題がうかがえる。

そして注目すべきなのは、①及び②の後半部分である。公民は、古代より使用されてきた用語であり、日本人にとっては「市民」よりも馴染み深いものであるといえる。しかし、①の部分において、広辞苑によれば、以下のようにも定義されている。

- ・私有を許されない国家（天皇）の人民。律令制における良民

この「公民」とは、すなわち戦前・戦中の「皇民」とも捉えられることもある。「公民」の使用に関しては、このような理由から、論議が尽きない。

2項 政治学における「公民」の定義

政治学において「公民」とはどのような定義がなされているのか。ここでは、「現代政治学小事典（新版）」にある定義を引用する。

- A)citizen 国または地方公共団体の公的な意思決定に参与する資格をもつ市民。公民としての権利，すなわち選挙権・被選挙権を通じて政治に参与する資格をもつ市民。公民としての権利，すなわち選挙権・被選挙権を通じて政治に参与する資格を公民権という。(後略)
- B)すべての土地・人民を国家または君主の所有とし私有を認めない公地公民制(律令制)のもとにおける人民をさして公民と呼ぶこともある。

A) の定義は、英語”Citizen”の訳語とあり、”Citizen”には「市民」「公民」双方の訳語があることが再確認できる。またこの定義より、公民は政治参加に比重が置かれた言葉として捕らえられている事が分かる。

3 項 法文における「公民」の扱い

法文において「公民」という文言を使用している場合、その形式は3パターンのみである。その詳細は、以下の表2-2にまとめた通りである。

表2-2 法文における「公民」の使用箇所と使用法⁷¹⁾

法律	箇所	使用法
教育基本法 (平成18年法律第120号)	第14条	良識ある <u>公民</u> 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。
教育職員免許法 (昭和24年法律第147号)	第4条5項2号	教員免許状の科目「公民」として
①教育基本法 (平成18年法律第120号) ②社会教育法 (昭和24年法律第207号) ③都市計画法 (昭和43年法律第61号) など	①第12条2項 ②第20条など ③第29条3項	「公民館」の表記の一部として

教育基本法における登場箇所、且つ「公民館」としての登場でない箇所は、第14条の「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。(下線は筆者による)」1箇所のみである。「公民」とは何か、といった定義は述べられていないが、この記述から公民には「政治的教養」が必要とされていることがわかる。

前項では、「公民」が古くから使用されてきた用語であることを確認した。法文上の登場回数は少ない、しかし、ほぼ教育に関する法律のみで使用されているということには、注目しなくてはならないだろう。

4 項 日本の教育における「公民」の定義

(1) 近代の教育における概念

近代における公民教育については、松野修による研究が詳しい。松野は、広義の近代「公民教育」(修身科なども含む)を「国民統合のための、社会認識の形成や秩序形成への積極的態度の要請を目標とする教育」を意味する言葉と定義し、以下のように分類している⁷²⁾。

- ①天皇制家族国家観に立脚する公民教育(修身科など)
- ②自然権論を基調とする公民教育(法制及経済、公民科など)
 - i) 社会实在論⁷³⁾
 - ii) 自由主義・個人主義

このうち「自然権論を基調とする公民教育」については、②-i は朱子学の枠組みの中で受容されていたが、②-ii は自由競争に対して「弱肉競争の論理」として受け取られる傾向が強くなり、主流となることはなかった⁷⁴⁾ という。

また、峰良雄は、戦前の公民に求められる資質の変遷を、以下の表 2-3 のように整理し、その上で「戦前の公民とは、政治・経済に関する事項、それも主に制度的知識の習得を要求されつつも、それ以上に、臣民としての道を求められていたといえるだろう」⁷⁵⁾ と述べている。

表 2-3 戦前の公民教育における必要な資質の変遷⁷⁶⁾

教科, 実施年	内容の中核	備考
実業補習学校 公民科 1924 (大正 13) 年	政治制度の理解 (知識の獲得)	政治制度に対する知識 (市町村, 県, 国の各レベル), 農業・工業・金融等の経済に関する知識
中学校 公民科 1931 (昭和 6) 年	遵法精神, 奉仕・協同の精神	知識の獲得から精神主義への変化
国民学校 国民科 修身 1941 (昭和 16) 年	国体の精華を体得し, 敬神・奉公を率先して躬行する「皇国民」=「公民」育成	修身・国語・国史・地理から構成。教育勅語を中心とした道徳。教育勅語の思想を我がものとする個人の育成。精神主義の高揚。
中等学校 修身 1943 (昭和 18) 年		公民科の廃止, 修身への移項

峰の整理と松野の定義から、近代の「公民」概念は、存在する背景である社会をすなわち天皇の世と考えているだろうと推測され、そこに社会実在論が加わり、さらに戦中の精神主義高揚へと結びついたりとも考えられる。また「皇国民」の育成として、知識の獲得が目標だったものから精神主義が強調されていったという変化は、注目する必要があるだろう。

(2) 戦後の教育における「公民」の定義

では、戦後の教育において「公民」はどのような定義をされてきたのか。

片上宗二によれば、戦後、公民教育刷新委員会 (1946 年・昭和 25 年 12 月) の答申で、終身にかわる新しい公民科の必要性が強調された際、公民教育の根本方向としては「普遍的一般的原理に基づく理解の徹底」や「社会生活に対する客観的、具体的認識とそれに基づく行為の要請」, 「純正なる歴史認識の重視」が提示された。これを前提とした上で、「人と社会」から「社会理想」にまで及ぶ内容項目を示し、社会に関する一種の総合教科として、公民科を打ち出した⁷⁷⁾。

当時の「国民学校公民教師用書」における公民科教育の目標を、次に引用する⁷⁸⁾。

公民科の教育は一人一人の人にその住んでいる社会の共同生活のよき一員とし

て欠くことのできない性格を育てると同時に、その生活に必要な知識や能力を養っていくことを目指している。(中略)このような社会生活で人がそのよき一員となるには、まずその社会生活での自分の位置がはっきりわかると同時に、責任感と協同精神とを身に付け、また、知的な技術的な能力をもっていなくてはならない。つまり人格がどんな意味で平等であるのか、どんな意味で自由なのかがわかり、共同生活をするにあたって自主的に動き、自発的に身を献げておしまない態度が大切であって、それによって社会が向上し発展することにつくすことのできる能力をもたなくてはならないのである。(公民科はこのような能力態度の育成を目指す。中略)このようにして公民教育は、いわゆる公民的な良識を身につけさせ、公民的な性格を養ってゆくところにその目的がある。 ※旧字体は著者が新字体に改めた

この目標では、人が行う社会生活の範囲を「家族生活・社会生活・国家生活・国際生活」としており、それを前提とすると、つまりこの当時考えられていた「公民」は、必ずしも「国民」のみを指していたわけではないことがわかる。

その2年後の1948(昭和23)年に出された「小学校学習指導要領補説」には、初めて「公民的資質」という文言が登場する。公民的資質の変遷については次節で詳しく述べるためここでは割愛するが、その後「公民」という文言は学習指導要領からしばらく姿を消した。その後、主な社会科教育に関する公的な文章で、「公民」という言葉が次に登場したのは、小学校では1968(昭和43)年版学習指導要領(「公民的資質」)、中学校では1969(昭和44)年版学習指導要領(目標内にある「公民」という単語⁷⁹⁾)であった。1968(昭和43)年版の小学校学習指導要領においては、「公民」を「市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という2つの意味を含んだ言葉として理解されるべき」としている。「公民」という言葉は、その後も多くの論者により定義が考えられていくことになる。

たとえば、梶哲夫は、1969(昭和44)年版中学校学習指導要領における定義を引き合いにし、「国民主権を担う公民は、国家・社会の将来のあり方について、その決定に関して重要な役割をもっている公民であって、今現にある国家・社会に盲目的に従属する公民ではないのである。つまり、よりよい社会の形成という永遠の課題に対して、前向きに対応していく公民こそ、社会科における公民教育の目指すものにほかならない」⁸⁰⁾としている。「国民主権を担う公民」ということから、つまり公民は、「国民」の意を含んでいる、あるいは「国民」に内包された存在であるとも捉えられる。

また、唐木清志は、「皇民」「国民」「公民」「市民」の各用語を提示した上で、『公民』は『国民』と『市民』の中間で両者の性格を併せ持っている⁸¹⁾としている。

これらの論から、少なくとも「公民」は「国民」の意を含んだ用語として捕らえられていることは明らかである。ただし、唐木の言葉を借りれば「国民」と「市民」の意味合いの、どちらにウエイトが置かれているのかについては、それぞれの論で違いがあると考えられる。

なお先日発表された平成21年度版の「高等学校学習指導要領解説」では、公

民について「政治的な観点からとらえる場合の国民を指す」⁸²⁾としており、現在文部科学省で考えられている「公民」の概念は、「国民」とほぼ同意義であるといっている。

5 項 小括

「公民」の定義について、検討した全ての論や使用法として共通しているのは、少なからず「国民」の意味を含有、あるいは「国民」に内包された立場として扱われていることだといえる。また、主に教育において使われる用語だとも解釈できる。

前節でもとりあげた山口幸男の調査によれば、大学生に対する調査では、「公民」のイメージとして「国家」や「学校教育」、「天皇」「憲法」「権利」などといったものが主に挙げられた⁸³⁾。これらのことから、本節で取り上げた様々な定義やそれに対する考察は、一般的にも同じように捉えられていると考えてよいだろう。

「公民」の概念については定義がしっかりしているとは言いがたく、前節で述べた「市民」との違いも明確であるとは言えない。これらの概念の不明瞭さには、「公民」「市民」が同じ”Citizen”の訳語であることも関係深いと考えられる。しかし、前項末で述べたように、現在の学習指導要領における「公民」の扱いは、「国民」の側面が強調されていることは確かである。

第1章で述べたように、シティズンシップ教育の必要性が主張される背景には、これまでの「国民」の概念では対応できない、国家の構成員の変化が挙げられる。ここから、シティズンシップ教育は、これまでの「公民」では対応できない対象について補おうとしていると考えられる。

第3節「公民的資質」と「シティズンシップ」

1項 社会科における「公民的資質」の出現と変遷

(1) 1948年(昭和23年)版「小学校学習指導要領補説」

前節では「公民」の定義について述べた。ところで、社会科で育成の目指されるものとして「公民的資質」の存在がある。社会科とシティズンシップ教育の関係を考えるには、この「公民的資質」についても考える必要性がある。

「公民的資質」という文言は、前節でも述べた通り、1948年(昭和23年)版の「小学校社会科学習指導要領補説」(以下「補説」)で初めて学習指導要領に登場した。そこでは、社会科の目標を「一言でいえば、できるだけりっぱな公民的資質を発展させること」であるとし、その具体例を以下のようにしている⁸⁴⁾。

- ・自分たちの住んでいる世界に正しく適応できる
- ・その(自分達のすんでいる)世界の中で望ましい人間関係を実現していける
- ・自分たちの属する共同社会を進歩向上させ、文化の発展に寄与することができるように、児童たちにその住んでいる世界を理解させる(する)

そして、「そのような理解に達することは、結局社会的に目が開かれるということである」と述べられている。そして、その公民的資質を「りっぱな」ものとするために、以下のようなことが大切だと述べる。

- ・人々の幸福に対して積極的な熱意、本質的な関心をもつ
- ・政治的・社会的・経済的その他あらゆる不正に対して積極的に反ばつ(マ)する心をもつ
- ・人間性及び民主主義を信頼する心
- ・人類にはいろいろな問題を賢明な協力によって解決していく能力があるのだということを確信する

この1948年版の「補説」における公民的資質について、白井嘉一は以下のように述べている。

公民的資質の構造を(中略)整理すると、「世界理解」に関する層、「世界理解」を支える倫理的側面に関する層、「民主的社会の有為の公民」に必要な諸能力に関する層、という三層構造から成り立っていると捉え得る⁸⁵⁾

「補説」における公民的資質、つまり初期社会科における公民的資質は、白井の整理に現れるように、「世界」の理解と「民主的社会」の公民、の2つがキーワードであるといえる。また文脈上、ここでの「世界」は、国家のみを示す用語としては使われていないことがわかる。この時期の公民的資質は、先の「国民」よりか「市民」よりかということでは、か「市民」よりかとしてよいだろう。ただし、教育基本法における初等普通教育に関する目標には、「郷土および国家の現状と伝

統について、正しい理解をもつように導き・・・」などといった文言もあり、それを引き合いに出してもいるため、全く「国民」の要素がないという訳ではない。

(2) 中学校学習指導要領等における「公民的資質」表記の変遷

次に、1951年以降の学習指導要領における「公民的資質」はどのようなものとして考えられ、表記されてきたのか。以下、その変遷について整理する。なお、ここでは主として中学校学習指導要領を挙げて述べていくこととする。

中学校学習指導要領において「公民的資質」の文言が登場したのは1977(昭和52)年だが、それまでの間にも、文言は異なるものの、育てるべきとされる資質についての内容が存在した。それも踏まえ、整理したものが以下の表2-4である。

表2-4 中学校社会科学学習指導要領における「公民的資質」に関する表記⁸⁶⁾

年度, 文書名	記述と備考
1951(昭和26)年 中学校学習指導要領 社会科学編 I 中等社会科とその指導法(試案)	「戦後の日本の教育において、最もたいせつなことの一つは民主的社会における正しい人間関係を理解させ、有能な民主的社会人として必要な態度・能力・技能等を身につけさせることではない。」
1955(昭和30)年 中学校学習指導要領 社会科学編 改訂版	「中学校の社会科は、中等普通教育の目的を実現するために、小学校における社会科教育の諸目標 ⁸⁸⁾ をいっそうじゅうぶんに達成し、 <u>国家および社会の形成者として必要な資質を養うことを目標としている。</u> 」
1958(昭和33)年 中学校学習指導要領 ⁸⁷⁾	①「自他の人格や個性を尊重する事が社会生活の基本であることについての理解をいっそう深め、また民主主義の諸原則を理解させ、これを日常の生活に正しく生かしていく態度や能力を養う」 ②「世界におけるわが国の立場を正しく理解させ、国民としての自覚を高め、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする態度を養う。」
1969(昭和44)年 中学校学習指導要領	「地理、歴史および政治・経済・社会などに関する学習を通して、社会生活についての理解と認識を養い、 <u>民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な資質の基礎をつちかう。</u> 」 ・前年、小学校学習指導要領社会科目標にて「公民的資質」の文言 →「社会生活についての正しい理解を深め、民主的な国家、社会の成員として必要な公民的資質の基礎を養う」
1977(昭和52)年 中学校学習指導要領	「広い視野に立って、我が国の国土と歴史に対する理解を深め、 <u>公民としての基礎的教養を培い、民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。</u> 」 ・中学校学習指導要領に「公民的資質」登場
1989(平成元年) 中学校学習指導要領	「広い視野に立って、我が国の国土と歴史に対する理解を深め、公民としての基礎的教養を培い、 <u>国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。</u> 」
1998(平成10)年 中学校学習指導要領	「広い視野に立って、社会に対する関心を高め、 <u>諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。</u> 」
2009(平成21)年 中学校学習指導要領	「広い視野に立って、社会に対する関心を高め、 <u>諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。</u> 」

各指導要領の記述を比較すると、次のような事が言える。

- ①1955年版からは、表記に国家の概念が登場するようになる。
- ②1968年からは、公民的資質の「基礎」を養うという文言に変わっている
- ③1989年から、「国際社会」の文言が加わる。
- ④1998年からは、心情に関する文言が登場する（「愛情」など）

これらから、公民的資質には徐々に、「国家」や「国民」などといった文言が増加し、またそれらに対して「愛情」などといった心情を育むことが求められるようになったことがわかる。前節でも取りあげた「市民」と「国民」の概念との関係でいえば、「公民」は「国民」へと近づいていると考えられる。また、1968年からは「公民的資質の基礎」の育成というように述べられている。つまり、中学校学習指導要領における記述は「基礎」部分であり、この上に公民的資質が構築されていくものとも捉えられる。

（3）公的文書による「公民的資質」についての記述

それでは、「基礎」の上にある「公民的資質」とはどういうものとしてとらえられているのか。学習指導要領において「基礎」の表記がなされるようになった1968年以降の公的文書で、特に重要と考えられるものを整理し次ページ表2-5に挙げる。

表2-5から、公民的資質とされるものには様々な表記があるが、特に2009（平成21）年の「高等学校学習指導要領解説公民編」においては、「公民としての資質」の記述には「国民」は見当たらず、内容も特に国家のみに通ずるものではないことが分かる。「市民」「国民」「公民」の境目はあやふやであり、また複雑なものであることが、ここからも言えるだろう。

しかし先述のとおり、ここで定義されている「公民」は、「政治的な観点からとらえる場合の国民を指す」とある。つまり、少なくとも公民的資質を育成すべき対象は国民だということである。

表 2-5 公的文書における「公民的資質」に関する記述⁸⁹⁾

文書	公民的資質の記述
1969(昭和 44)年 小学校指導書社会 編	<ul style="list-style-type: none"> ・ 社会生活のうえで個人に認められた権利は、これをたいせつに行使し、互いに尊重し合わなければならないこと ・ 具体的な地域社会や国家の一員として、みずからに課せられた各種の義務や社会的責任があることなどを知ること ・ これらの理解に基づいて正しい判断や行動のできる能力や意識などをさす ・ 市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という二つの意味を含んだことばとして理解されるべきもの
1989(平成元)年 小学校指導書社会 編	<ul style="list-style-type: none"> ・ 一人一人が社会生活についての理解をもとに社会的なものの見方や考え方をもち、これからの社会において主体的に生きていくことができる力 ・ 民主的、平和的な国家・社会の一員として自他の人格を尊重するとともに、社会的義務や責任を果たそうとする態度 ・ 市民・国民として行動するには、社会生活のさまざまな場面で適切に判断することが大切である
2004(平成 16)年 中央教育審議会 教育課程部会 社会・地理歴史・ 公民専門部会(第 2回) 資料 4	<p>公民的資質は、これからの国際社会において、日本人として主体的、創造的に生きていくために必要な資質である。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 民主的、平和的な国家・社会の形成者としての自覚をもつこと ・ 自他の人格を互いに尊重し合うこと ・ 社会的義務や責任を果たそうとすること ・ 社会生活の様々な場面で多角的に考えたり、公正に判断したりすること
2009(平成 21)年 高等学校学習指導 要領解説 公民編	<p>公民としての資質の基盤</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 現代の社会について探究しようとする意欲や態度 ・ 平和で民主的な国家・社会の有為な形成者として、社会についての広く深い理解力と健全な批判力とによって政治的教養を高めるとともに物心両面にわたる豊かな社会生活を築こうとする自主的な精神 ・ 真理と平和を希求する人間としての在り方生き方についての自覚 ・ 個人の尊厳を重んじ各人の個性を尊重しつつ自己の人格の完成に向かおうとする実践的意欲 <p>公民としての資質</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 広く、自らの個性を伸長、発揮しつつ文化と福祉の向上、発展に貢献する能力 ・ 平和で民主的な社会生活の実現、推進に向けて主体的に参加、協力する態度

2 項 シティズンシップ教育論における、育てたい資質についての論説

シティズンシップ教育論において育てたい資質についてはこれまでも端々で述べたが、ここでは再度、内外の研究者によるシティズンシップ教育論において育成が論じられている資質についてとりあげ、改めて「シティズンシップ」とはどのようなものなのか整理したい。

(1) 世界的なシティズンシップ教育論の類型と求められる資質

シティズンシップ教育において育てたい資質については、国内外で様々な先行研究がある。二宮皓(2007)によれば、現代社会における市民性資質・能力形成論は、以下のようなものが挙げられる。

表 2-6 二宮 (2007) による類型⁹⁰⁾

類型	概要
① 公民的資質・能力形成論	・ 政治的参加を可能とする「公民的資質」の育成（公民教育を中核） 国家の公的な意思の形成に参画する存在としての公民がその役割を遂行し、責任を果たすための基本的な知識や技能を育成する
② 民主主義的市民性形成論	・ 国民や市民を民主的な社会・国家の形成者として形成する重要な手段としての市民性の育成 民主主義国家の増加などにより、ユネスコなどでも重視される
③ グローバル市民性形成論	・ 「地球共同体市民」あるいはコスモポリタンの「世界市民」の育成 環境問題、人口問題などの地球的規模の問題 国境を越えたモノや情報やヒトの移動
④ 多次元的市民性形成論	・ 市民性形成の多元的なアプローチに対応 個人的次元（価値観） 社会的次元（政治にとどまらない社会参画。ローカル・グローバルに） 空間的次元（社会的次元の拡大、世界の相互依存の拡大、通信手段の発達による世界の時間と空間の短縮化、問題解決が国家横断的になる状況） 時間的次元（過去・現在・未来の問題についても感心をもち、考え、行動しなくてはならない） 以上の 4 点から形成

これまで、少なくとも「公民的資質の育成」は社会科で目指されてきた。また、「民主主義的市民性」の形成も目指されてきたと考えられるが、ここまで述べてきた通り日本における「シティズンシップ教育」では、今までの「公民」では対応できない対象について補おうとしていると考えられる。このことから、育成が目指されているのは、②③④に含まれるものではないかと考えられる。

ところで④の多次元的市民性形成論であるが、これには、例えばコーガンを代表として 1993 年から 1997 年まで行われた CEPS プロジェクト（Citizenship Education Policy Study）の国際調査⁹¹⁾などが挙げられる。この調査では、以下の 8 つが重要な市民性であるという結果となった。

- ① グローバル社会の一員として問題をとらえ、取り組む能力
- ② 他者と協働する能力および、自分の役割・社会での義務に責任を持つ能力
- ③ 文化の違いを理解し、受け入れ、差異をみとめ、寛容にあつかう能力
- ④ 批判的、体系的に考える能力
- ⑤ 非暴力的方法で争いを解決しようとする力（意欲）
- ⑥ 環境を守るために、進んで自らの生活スタイルや消費習慣を変えようとする意
- ⑦ 人権（女性、エスニックマイノリティ等）について敏感に感じ、保護しようとする能力（意欲）
- ⑧ 地域レベル、国レベル、国際レベルの各レベルで政治に参加する意欲と能力

ただし、所謂東洋と西洋の研究者間で、回答結果の割合に差異が見られた項目もあった⁹²⁾。

西洋に対して東洋は 2 か国の研究者、それも日本とタイのみであり、これによ

って東洋において求められているシティズンシップを全て表現できないことは明白であろう。しかしながら、東西の間で考えられているシティズンシップの概念は全く同じものではない。ここには文化差などが関与しているだろう。つまり、1項で示した世界的動向や海外における取り組みとは、異なった概念が重要視されている可能性がある。

(2) 日本におけるシティズンシップ教育論の類型と求められる資質

それでは、日本におけるシティズンシップ教育論では、どのような資質が求められているのか。教育論の類型とともに、その資質について整理する。

現在日本におけるシティズンシップ教育論の類型については、戸田善治によるものが詳しい。詳しい主張等は多くの先行研究によって論じられているので割愛し、ここではその類型と資質についてのみ戸田の類型をもとに触れることとする。

戸田によれば、シティズンシップ教育論は3つに大別される⁹³⁾。

1つは、「子どもを大人へと成長させる（青年期から脱却させる）教育論」である。この教育論では、シティズンシップは「自立した大人」に必要な資質であるとされ、具体的には社会へ参加する主体となることや、政治的判断力・政治的教養などのことであるとされる。必要性の背景として指摘されるのは、ニート問題等の青年期をめぐる問題である。代表的な論者には、宮本みち子、小玉重夫などが挙げられる。

次に挙げられるのは、「市民活動の担い手の育成、公的機関の決定に参画する市民の育成を目指す教育論」である。これは、サービスの受益者であるのみでなく、その意思決定に携わることを重要としており、「参画」に必要とされる資質をシティズンシップと呼んでいる。NPO教育やボランティア学習論の論者が主にここに分類されている。主な論者には鈴木崇弘や長沼豊らが挙げられている。

最後に、「グローバル化社会における市民に必要とされる『公共』を『シティズンシップ』にとらえ、協治の主体となりうる市民の育成を主張する教育論」が挙げられる。グローバル化によって国民国家としての性格が揺らいでいるとの認識から、伝統的な「国民」とは違う、新しい「公共」を「シティズンシップ」とし、国家とともに協治する形での「参加」する「市民」の育成を重視する。主な論者としては、NIRA 公共政策研究セミナーらが挙げられている。

日本におけるシティズンシップ教育論は、必ずしもこの3類型が分割して存在しているわけではなく、それぞれが関連している場合もあると考える⁹⁴⁾。しかし、どの類型においても共通していえることは、主体として社会へ参加・参画する必要性をうたっていることである。

これも含め、以下に各類型または共通で必要と考えられている資質をまとめると、以下のようになる⁹⁵⁾。

- ・ 社会（公的機関の決定）へ参加・参画する
- ・ 政治的判断力・政治的教養

- ・ 市民活動を担う
- ・ 集団の成員がそれぞれの役割を適切に遂行し，協働し，相応の責任を負う
- ・ 個の確立と新しい公の創出

これらを見る分には，日本におけるシティズンシップ教育論は，「参画」という面に重点を置いているものの，世界のそれと大きな差異はない。また，表 2－6 の①から④各々の要素が混入しているといっていよう。

3 項 「公民的資質」と「シティズンシップ」概念の比較

では，「公民的資質」と「シティズンシップ」の違いとは，一体何なのか。まず，「公民的資質」と，シティズンシップ教育論で挙げられる資質を箇条書きにして並べると，次ページの表 2－7 のようになる。なお，公民的資質は，学校現場で実際に念頭に置かれることから，2009（平成 21）年版「高等学校学習指導要領解説公民編」における「公民としての資質」および「公民としての資質の基盤」の定義を引用した。また，シティズンシップ教育論での資質は，日本で論じられているものに加え，コーガンによる国際調査における結果を引用し，重複部分はまとめた。また，双方で関連のある項目を並列し，点線で分けて表した。

表 2-7 「公民的資質」と「シティズンシップ」の比較⁹⁶⁾

公民的資質 (2009(H21)年版「高等学校学習指導要領解説 公民編」による)	シティズンシップ教育論で挙げられる資質 (戸田(2006)の整理, Cogan&Derricott(2000)の調査結果による)
<ul style="list-style-type: none"> ・ 広く, 自らの個性を伸長, 発揮する ・ 自己の人格の完成に向かおうとする実践的意欲 ・ 真理と平和を希求する人間としての在り方生き方についての自覚 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 個の確立
<ul style="list-style-type: none"> ・ 個人の尊厳を重んじ各人の個性を尊重する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 人権(女性, エスニックマイノリティ等)について敏感に感じ, 保護しようとする能力(意欲)
<ul style="list-style-type: none"> ・ 文化と福祉の向上, 発展に貢献する能力 ・ 物心両面にわたる豊かな社会生活を築こうとする自主的な精神 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 環境を守るために, 進んで自らの生活スタイルや消費習慣を変えようとする意欲
<ul style="list-style-type: none"> ・ 平和で民主的な社会生活の実現, 推進に向けて主体的に参加, 協力する態度 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 社会(公的機関の決定)へ参加・参画する ・ 集団の成員がそれぞれの役割を適切に遂行し, 協働し, 相応の責任を負う ・ 市民活動を担う ・ 他者と協働する能力 ・ 新しい公の創出
<ul style="list-style-type: none"> ・ 平和で民主的な国家・社会の有為な形成者として, 社会についての広く深い理解力と健全な批判力とによって政治的教養を高める ・ 現代の社会について探究しようとする意欲や態度 	<ul style="list-style-type: none"> ・ グローバル社会の一員として問題をとらえ, 取り組む能力 ・ 政治的判断力・政治的教養 ・ 文化の違いを理解し, 受け入れ, 差異をみとめ, 寛容にあつかう能力 ・ 批判的, 体系的に考える能力 ・ 非暴力的方法で争いを解決しようとする力(意欲)

先に挙げたとおり, 「公民」には「国民」の意が内包されているということと, 市民が「国家」の意を配した意味で使われるという違いはある。また, 「公民的資質」育成の対象が「国民」であるということも述べた。

しかし, 上記の表で分けたところによれば, 「公民的資質」と「シティズンシップ」の概念そのものには, 重視する場所は違おうとしても, それほど大きな違いはないと思われる。このことについては, たとえば峰が『『公民的資質』の基礎とは「市民性」のことである』⁹⁷⁾と述べていることから分かる。少なくとも, 非常に関係性が深いことは確かである。実際, 社会科教育とシティズンシップ教育の関係について述べている先行研究は多く存在していることから, この関連性は疑いない⁹⁸⁾。

第4節 小括

本章で見てきたとおり、用語の背景にある歴史や、日本での共通概念が構築されているとはいえない状況、そして同じ言葉からの訳語であるということなどといったことから、日本において「公民」と「市民」という言葉の定義の違いを明示することは、大変難しいといえる。

明確な違いといえるのは、「公民」の定義にはおしなべて「国民」の要素が強いのに対し、「市民」は範囲が広く、国家内・超国家の双方の意で使用があったことである。つまり、「市民」、「シティズン」を「公民」と対比して使用する場合、国家にとらわれない人々を対象としたり、視野に入れていると考えるのが、世界的動向からみても妥当といえる。

日本の教育実践の中で「公民的資質」と「シティズンシップ」についても上記のような違いを指して使われていると考えられるが、1章で述べたように日本での実践では定義されていない場合もあることから、これは推測の域を出ない。また、3節で確認したとおり、育成したい資質の内容は、「公民的資質」と殆ど違いがないといえる。それに加え、アメリカでは国家観を重視した教育も「シティズンシップ教育」の枠に入れられ、それが日本で紹介されるなどの現状もある。このため、はっきりとした違いをみつけることは困難である。

しかし実際に、「公民的資質」と「シティズンシップ」は、関連性はあれど、概念上別のものとして取り扱われている。現に、これまで「公民的資質」の育成を社会科において行ってきたにもかかわらず、わざわざ「シティズンシップ」という言葉が使われている。それとともに、社会科教育の研究者だけでなく、これらについて多くの論者が独自の見解を述べている。それならばこの2つの概念は、なにか明確な違いや意図をもって使用されているはずである。そして、「シティズンシップ」は、これまでの「公民的資質」では育成のできなかった、またはカバーできなかった部分を補っているはずである。そうでなければ、わざわざ新しい言葉で表す必要性も、取り組みを構想する理由も薄れてしまう。

では、これらの概念は、実際の取り組みにおいてどのようなものとして扱われているのか。概念の違いを明らかにするために、次章では実際に日本で行われている「シティズンシップ教育」の取り組みについて、そこで育てたいとされる具体的な資質を分析し、公民的資質との比較を行うこととする。

●注（第2章）

54) 増田四郎(1958)『『市民』の概念とその変遷』、『都市問題』49(1)、東京市政調査、p.7

55) 岡野八代(2009)『シティズンシップの政治学 国民・国家主義批判(増補版)』、白澤社、p.26

56) 欧米の”Citizen”には日本と同じように数種の意味があり、都市住民という意での用法もあるが、ここでは”The OXFORD English dictionary second edition volume III”よ

- り,岡野の定義に最も意味合いの近い定義を引用する。“A member of a state, an enfranchised inhabitant of a country, as opposed to an alien; In U.S., a person, native or naturalized, who has the privilege of voting for public offices, and is entitled to full protection in the exercise of private rights.” 訳： 国家のメンバーであり, 国の選挙権を持つ住人 (⇔外国人)。アメリカでは, ネイティブまたは帰化した人で, 政府に対し投票する権利を持ち, 私権の行使について完全に保護されている。(訳は筆者による)
- 57) 藪野祐三 (2005)「グローバル時代における市民概念—日本における政治学の新たな局面—」, 『法政研究』 71(4), 九州大学法政学会, pp.471-473 より引用, まとめ
- 58) 藪野祐三 (1999)「イデオロギーとしての市民—二一世紀型市民社会の担い手は誰か—」, 『法政研究』 66(2), 九州大学法政学会, p.635
- 59) 藪野 (2005), 前掲, p.469
- 60) 藪野 (2005), 前掲, p.468
- 61) 藪野 (1999), 前掲, p.639
- 62) 総務省法令データ提供システム <http://law.e-gov.go.jp/> の検索結果より, 筆者作成
- 63) 芦部信喜著, 高橋和之補訂 (2002)『憲法 第三版』, 岩波書店, p.11
- 64) 芦部 (2002), 前掲書, p.89
- 65) 芦部 (2002), 前掲書, p.78
- 66) 岸田・渋谷 (2007), 前掲, p.5 4項の同著者からの引用は, 全て同ページによる
- 67) 文部科学省「学校基本調査速報 (H21)」によれば, 海外帰国児童生徒の人数は, 初等・中等教育段階を合わせて 11,750 名 (平成 20 年度) である。また, 「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」(平成 20 年度)によれば, 特別支援学校を含め, 初等・中等教育段階の学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数は, 28,575 名であり, 平成 19 年度より 3,164 名増加した。
- 68) 例えば教育基本法 (平成 18 年法律第 120 号) 第 1 条は, 「教育は, 人格の完成を目指し, 平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」としている。これから, 日本における教育の目的は「国民」の育成である事が分かる。
- 69) 平田利文編著 (2007)『市民性教育の研究—日本とタイの比較』, 東信堂, p.9
- 70) 詳細な結果は, 山口幸男 (2004)「社会科教育における公民, 市民概念の再検討と”公民”の提唱」, 『社会科教育研究』 第 92 号, 日本社会科教育学会, pp.1-8 を参照。
- 71) 総務省法令データ提供システム <http://law.e-gov.go.jp/> の検索結果より, 筆者まとめ
- 72) 松野修 (1997)『近代日本の公民教育 教科書の中の自由・法・競争』名古屋大学出版会, p.5
- 73) 社会実在論については, ブリタニカ国際大百科事典の定義を一部以下に引用する。(social realism) 社会が個人をこえた独立の存在, つまり実在だとする社会観。(中略) 代表的なものは A.コントの社会有機体説 (後略)。
- 74) 松野 (1997), 前掲書, p.328
- 75) 峰良雄 (1997)『『公民』概念について (1)』『清和女子短期大学紀要』 第 26 号, p.35
- 76) 峰良雄 (1997), 前掲, p.35-37 より筆者作成
- 77) 片上宗二 (1984)『敗戦直後の公民教育構想』, 教育史料出版会, p.18
- 78) 片上 (1984), 前掲書, p.38
- 79) 以下に, 該当部分を引用する。「目標 (1)『個人の尊厳と人権の尊重の意義, 特に自由・権利と責任・義務の関係を正しく認識させて, 民主主義に関する理解を深めるとともに, 国民主権を担う公民として必要な基本的教養を培う』」(下線は筆者による)
- 80) 梶哲夫 (1984)「公民教育と社会科教育」, 『社会科における公民的資質の形成』日本社会科教育学会編, 東洋館出版社, p.5
- 81) 唐木清志 (2007)「日本—実践・参加型の授業づくりを目指して」, 前掲書, 嶺井編, 東信堂, p.46
- 82) H21 版高等学校学習指導要領解説
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1282000.htm 内「公民」, p.4
- 83) 詳しくは山口 (2004), 前掲のデータを参照
- 84) S23 年版「小学校学習指導要領補説」第一章を参照
<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s23es/chap1.htm>
- 85) 白井嘉一 (2006)「シティズンシップの教育思想と『ラッグ』『コア・カリキュラム』」, 『シティズンシップ教育の展望—ラッグの思想とコア・カリキュラム—』, 白井編著, ル

ック, p.12

- 86) 各学習指導要領等の参照 URL は, 巻末の参考文献一覧を参照。
- 87) 昭和 33 年版については, 表記において 1 - 5 までやや詳細な目標が掲げられる形式になっている。そのため, これらの目標うち「すべての指導の根底」とされているものを①に, 「(他の目標の場合にも) あわせて考慮する必要がある」とされるものを②に表記した。
- 88) 「小学校における社会科の諸目標」とは①学校内外の社会生活の経験に基づき, 人間相互の関係について, 正しい理解と協同, 自主及び自律の精神を養うこと, ②郷土及び国家の現状と伝統について, 正しい理解に導き, 進んで国際協調の精神を養うこと, ③日常生活に必要な衣・食・住・産業等について, 基礎的な理解と技能を養うことの 3 点である。
- 89) 各資料より, 著者作成。参照 URL 等は, 参考文献一覧を参照。
- 90) 二宮皓(2007)「日本の市民性形成論—公民教育から新たな市民性形成論へ—」, 前掲書, 二宮編著, 放送大学教育振興会, pp.17-21 より著者作成
- 91) これは, タイ・日本・アメリカ・カナダ・イギリス・ドイツ・ギリシャ・ハンガリー・オランダの 9 カ国 182 人の専門家に対して行われた調査であり, 20 項目の項目を提示してのデルファイ方式をとったものである。詳しくは, Cogan, J.J. and Derricott [1998] (2000), “*Citizenship Education for the 21st Century: An International Perspective on Education*”, Kogan Page を参照。また, 8 項目については同書 p.113 より引用。和訳は筆者による。
- 92) 具体的には, 以下の項目である。
- ①グローバル社会の一員として問題をとらえ, 取り組む能力 (東: 52%, 西: 35%)
 - ②他者と協働する能力および, 自分の役割・社会での義務に責任を持つ能力 (東: 31%, 西: 45%)
 - ③文化の違いを理解し, 受け入れ, 差異をみとめ, 寛容にあつかう能力 (東: 35%, 西: 50%以上)
 - ④批判的, 体系的に考える能力
 - ⑤非暴力的方法で争いを解決しようとする力 (意欲)
 - ⑦人権について敏感に感じ, 保護しようとする能力 (意欲)
- } パーセンテージの記述なし
- (Cogan&Derricott,2000 , pp.109-130 より筆者和訳・まとめ)
- 93) 戸田善治(2006), 前掲, 全体より筆者まとめ。
- 94) 例えば, 小西正雄は, 「市民としての感覚」について以下のように述べている。「①世の中には一人でできることとできないことがある, ②広い視野から全体を見る発想, 組織が必要である, ③一人一人の願いと組織の方向は必ずしも一致しない」(小西正雄(2003)「教育課程開発への提言—社会的自己認識を育てる市民へ—」, 『児童研究』第 13 号, お茶の水女子大学附属小学校児童教育研究会, pp.30-31 より引用, ただし, 番号は筆者による) この表記では捉え方が広く, 必ずしも上記の類型の 1 つに当てはめることはできないだろう。
- 95) 戸田(2006), 前掲, pp.24-29 より, 筆者まとめ, 引用。
- 96) 出典は表内に掲載。いずれも前掲。これらをもとに著者作成。
- 97) 峰良雄(2001)『『公民』概念について(4)』, 『清和女子短期大学紀要』第 29 号, p.38
- 98) 例えば, 戸田(2006, 前掲)は「シティズンシップ」育成と社会科教育の関係について, 「本来民主主義社会の中で育成される『シティズンシップ』を学校教育で, しかも一教科で育成できるものへと封じ込めたものが市民的資質であり, その教科が社会科であるともいえる」と述べている。しかしながら, 社会科において「シティズンシップ」を育成することについては「社会科の社会教育化であり, 社会科のもう一つの中核概念である社会認識の形成がおろそかになっていくだろう」とし, 概念を取り込むのであっても, そのまま取り込むべきではないとしている。
- また, 臼井(2008, 参考文献参照)は戸田と同じく, 社会認識の育成が社会科固有の教育活動である重要性を説きつつも, 「社会科教育はシティズンシップ教育について, 一定の地位と役割を果たすべきである」としている。また, 社会科カリキュラムの編成において, 「現代社会の『個の成立と新しい公の創出』をめぐる様々な社会問題を視野に入れたカリキュラム編成および教材構成・授業構成も必要」と述べている。

第3章 日本における「シティズンシップ」と 「公民的資質」の概念比較

日本で実際に行われているシティズンシップ教育の取り組みにおいて、「シティズンシップ」とは具体的に、どのような概念で扱われているのか。これを明らかにするために、著者は、日本における取り組みの中から4例のカリキュラムを選定した。また、それに対応する校種の学習指導要領もあわせ、これらの目標等について分析を行った。本章では、分析方法と項目、カリキュラムの選定経緯、そして分析結果について述べていく。

第1節 分析の目的と分析項目の設定について

1項 分析の目的

「シティズンシップ」および「公民的資質」の具体的内容については、各々の目標、および育てたいとされる資質が明記してある場合はその部分に現れていると考える。本分析は、抽出した4実践および小学校・中学校の学習指導要領の目標等を同じ項目で分析することにより、各々の共通点、相違点、また特徴を明らかにすることを目的としている。また分析結果の整理、比較によって、日本におけるシティズンシップ教育実践における「シティズン」とはどのような概念なのか、そして「公民的資質」との違いは何なのか、その方向性を示すひとつの視座になると考える。

2項 先行研究と分析項目の設定

前章でも述べたとおり、シティズンシップ教育で育てようとする資質については様々な論があり、具体的な資質について述べている研究は数多い。またそれを整理した先行研究等も多く存在する。しかし、整理されたものを利用して実践を分析した先行研究は見当たらない。そこで、今回は以下の先行研究を基にマトリックスを作成の後、そこに各実践・学習指導要領の文言を分類し、分析を行った。

分析を行うにあたり、項目は平田利文の提示した「市民性の資質」表（表3-1）をベースにした。これは、欧米及び日本・タイの論者や政策において、望ましいと提言されている主な資質を分類したものである。横軸には「知識・理解」「能力・技能」「価値観・態度」の要素を配し、縦軸に「ローカル」「ナショナル」「グローバル」の各レベルをとっている。また、「グローバル」内に「ユニバーサル」を置いている。「グローバル」「ユニバーサル」の違いについては先行研究に記載はなかったが、各文言の意味と分類された項目から、ユニバーサルはより一般的普遍性を持つものとして扱っていると考えられる。また、この縦軸については「レベル」との表記しかなかった。そのため、本論文では「スケールレベル」とした。

表 3 - 1 市民性の資質表 (平田) 99)

	知識・理解	能力・技能	価値観・態度
ローカル	①地域史 ②地域の知恵 ③地域の伝統, 文化 ④地域の実情 ⑤地域のライフスタイル ⑥地域での共存共栄 ⑦持続的開発	①地域レベルでの政治参加 ②地域における問題の解決 ③お互いに協力し合う ④地域における意思決定	①共同体を愛する ②中庸, 儉約を確信する ③信仰の教えを信念とする ④伝統を確信する ⑤地域住民としての誇りをもつ ⑥地域社会で平和に暮らす ⑦地域における民主主義 ⑧地域のアイデンティティ ⑨地域の伝統文化のなかで振る舞う ⑩地域の共同体に誇りをもつ ⑪開発への関心, ⑫命の尊重 ⑬ボランティアへの関心
ナショナル	①国の歴史 ②伝統, 文化 ③文化の多様性 ④法律 ⑤中庸と儉約 ⑥政治行政の仕組み ⑦社会問題 ⑧共存共栄 ⑨持続的開発	①国レベルでの政治参加 ②国レベルでの問題の解決 ③国レベルでの相互協力 ④国レベルでの意思決定	①自国の伝統と文化の中で振る舞う ②国を愛する ③自国に誇りをもつ ④平和な生活 ⑤民主主義 ⑥自国の道徳, 自国らしさ ⑦国のアイデンティティ ⑧中庸と儉約 ⑨環境と開発を気にかける ⑩新しいことに挑戦しようとする ⑪国民として人権尊重に取り組む
グローバル	①社会正義と公正 ②相互依存 ③文化の多様性 ④持続的開発 ⑤環境 ⑥世界の歴史 ⑦共存共栄 ⑧異文化理解 ⑨国際社会 ⑩グローバリゼーション ⑪外交儀礼どおり行動すること	①グローバルな問題の解決 ②国際レベルでの政治参加 ③協力 ④平和的解決 ⑤グローバルに批判的に思考する力 ⑥効果的に議論する ⑦不当, 不正への挑戦 ⑧生活の質の向上 ⑨外国語の能力 ⑩グローバルな社会で平和に生きる ⑪異文化との共存共栄 ⑫情報社会に対応する ⑬国内外の異文化理解 ⑭グローバルな意思決定	①民主的に生活する ②科学的思考, 科学的技術 ③グローバル経済 ④アイデンティティ, 自尊感情, 自己信頼 ⑤共感 ⑥社会と文化の多様性を尊重する ⑦社会的不正と公正に対する態度 ⑧自然環境の管理, 環境と持続的開発と資源の管理への関心 ⑨新しいことに挑戦しようとする ⑩グローバルな問題を認識し, 解決する ⑪国際的な協力 ⑫異文化理解と共生 ⑬国際社会を愛する ⑭外交儀礼どおりに鼓動する ⑮国際社会の一員として, 誇りをもつ ⑯国際社会の平和 ⑰国際社会の民主主義 ⑱地球市民としてのアイデンティティ
ユニバーサル	①文化の多様性 ②人権 ③平和 ④環境 ⑤開発 ⑥民主主義	①論理的に考える ②判断力 ③自己を表現し, 意見表明する ④他人とともに働く ⑤人権を間持つ ⑥意思決定	①責任感 ②幸福な生活 ③自制 ④法を尊重すること ⑤道義, 倫理, 社会のルール, 基本的モラル ⑥正直, 誠実 ⑦平和な心 ⑧信用 ⑨時間を守る ⑩友好, 新設 ⑪自己実現 ⑫感謝 ⑬つつましさ ⑭民主的な心

			⑮真理を追究する ⑯証拠に従う ⑰権利と義務 ⑱人権を尊重する ⑲意思決定し，行動する ⑳奉仕の精神 ㉑寛容 ㉒努力 ㉓目標達成 ㉔強固な意志
--	--	--	---

このマトリックスを採用した理由は、以下の通りである。

- ①平田のマトリックスでは、欧米におけるシティズンシップ教育の代表的な先行研究（クリック，コーガンら）に加え，日本・タイといったアジア圏の研究やカリキュラムなどの内容も合わせて，望ましいとされる資質を分類している。
- ②横軸には「知識・理解」「能力・技能」「価値観・態度」といった，学習指導における目標・評価の観点としてもよく使われる項目が使用されている。そのため，日本における実践について分類する際に有効だと考えた。
- ③縦軸に対象範囲（「ローカル」等）が設定されており，分類によって「国家」の枠組みとそれ以外の枠組みをはっきり分ける事ができる。従来の社会科教育でめざされていた「公民的資質」と「シティズンシップ」の違いが，前章までの考察通り「国家」概念の有無であるなら，このマトリックスによって明確な違いが出るはずだと考えた。

しかし，平田の分類には疑問点もあり，その改善のため以下のような変更を行った。

- ①対象範囲に「インディビジュアル」の新設，縦軸をスケール順とする¹⁰⁰⁾
- ②項目「中庸・儉約」の解釈と再分類（価値観・態度：ローカル②，ナショナル⑧ 知識・理解：ナショナル⑤）¹⁰¹⁾
- ③「様々な政治・経済思想」（知識・理解：グローバル⑭）の項目の追加¹⁰²⁾
- ④「道義，倫理，社会のルール，基本的モラル」（価値観・態度：ユニバーサル⑤）項目の分割と再配分¹⁰³⁾
- ⑤「ユニバーサル」の知識・理解に，「責任・義務」の項目を追加¹⁰⁴⁾

これらに加え，分析項目に二宮（2007）による「クロス・カルチュラル・コンピテンシー」の項目（表3-2）のうち，「知識」「技能」「態度」の項目を追加し，再配分した。「クロス・カルチュラル・コンピテンシー」は，「国際社会で活躍する日本人の育成に必要とされる資質」¹⁰⁵⁾とされており，日本での実践の分類には有用であると考えたこと，そして二宮と平田による文献は同年に出版されていることから，この先行研究は平田の項目に反映されていないと考えられることが，追加の理由である。

表 3-2 クロス・カルチュラル・コンピテンシーの構造 (二宮) 106)

<p>知識</p> <p>自国の</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 宗教・文化に関する豊富な知識と深い理解 2. 歴史に関する豊富な知識と深い理解 3. 政治・経済に関する豊富な知識と深い理解 4. 地理に関する豊富な知識と深い理解 <p>諸外国の</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. 宗教・文化に関する豊富な知識と深い理解 6. 歴史に関する豊富な知識と深い理解 7. 政治・経済に関する豊富な知識と深い理解 8. 地理に関する豊富な知識と深い理解 9. 業務に関する知識 10. 世界の情勢に関する知識 	<p>態度</p> <ol style="list-style-type: none"> 28. 勤勉さ 29. 謙虚さ 30. 好奇心 31. 挑戦する態度 32. 積極性 33. 目的達成志向 34. 寛容さ 35. 開放的な態度 36. 広い視野からとらえようとする態度 37. 倫理的態度 38. 自信 39. サービス精神社会貢献志向 40. 臨機応変かつ柔軟に対応する態度
<p>技能</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. 問題解決能力 12. 時間管理能力 13. 発想力 14. 学びの力 15. 専門的スキル (高度な専門的スキル) 16. 決断力 17. 自己評価能力 18. 危機管理能力 19. リーダーシップ 20. 説明能力 21. コミュニケーション能力 22. ストレス克服能力 23. 協調・協働能力 24. 英語を駆使する能力 25. 英語以外の外国語を駆使する能力 26. 共感できる力 27. IT能力 (リテラシー) 	<p>価値・考え方</p> <ol style="list-style-type: none"> 41. 普遍主義 (規範・コード・法則・一般化を重視) ⇔ 個別主義 (例外, 特別な状況, 特異な関係を重視) 42. 個人主義 (個人の自由, 人権, 競争を重視) ⇔ 共同社会主義 (社会的責任, 強制的関係, 協力を重視) 43. 分解的思考性 (物事を要素に分解してとらえようとする) ⇔ 総合的思考性 (物事を総合的にとらえようとする) 44. 実力重視 (何をしてきたか, 実績を重視) ⇔ 肩書き重視 (何者であるか, 素性と人脈を重視) 45. 自己基準型 (自分自身の中にある良心と確信を重視) ⇔ 外部基準型 (自分の外にある規範と影響を重視) 46. 逐次的時間 (1つずつ順番にこなすことを重視) ⇔ 同期化的時間 (同時にいくつかのことをこなすことを重視)

以上, 検討を行い, 最終的に使用したマトリックスは, 次の表 3-3 である。なお, このマトリックスに挙げられている各項目は, 問題点で指摘し追加・訂正したものを除き, あくまで先行研究によって必要と考えられている資質を分類したものである。

これを元に, 日本で行われている「シティズンシップ教育」の実践 4 例と, 小学校及び中学校学習指導要領社会科編の目標について分析を行うこととした。次節以降で詳しく述べていく。

表 3-3 市民性の資質の分類（梶原）

	知識・理解	能力・技能	価値観・態度
インディビジュアル		①論理的に考える ②判断力 ③自己を表現し、意見表明する ④他人とともに働く（協調・協働能力） ⑤意思決定 ⑥問題解決能力 ⑦時間管理能力 ⑧発想力 ⑨学びの力 ⑩専門的スキル（高度な専門的スキル） ⑪決断力 ⑫自己評価能力 ⑬危機管理能力 ⑭リーダーシップ ⑮説明能力 ⑯コミュニケーション能力 ⑰ストレス克服能力 ⑱共感できる力 ⑲IT能力（リテラシー）	①自尊感情，自己信頼 ②マナー，基本的モラル（道義・倫理） ③正直，誠実，謙虚さ ④時間を守る ⑤友好，親切 ⑥自己実現 ⑦感謝 ⑧つつましさ ⑨意思決定し，行動する ⑩寛容 ⑪努力 ⑫目標達成 ⑬強固な意志 ⑭勤勉さ ⑮好奇心 ⑯挑戦する態度 ⑰積極性 ⑱目的達成志向 ⑲開放的な態度 ⑳広い視野からとらえようとする態度 ㉑自信 ㉒臨機応変かつ柔軟に対応する態度 ㉓自分の役割・社会での義務に責任を持つ ㉔自制
ローカル （学校レベルを含む）	①地域史 ②地域の知恵 ③地域の伝統，文化 ④地域の実情 ⑤地域のライフスタイル ⑥地域での共存共栄 ⑦持続的開発 ⑧地域の地理，自然，環境	①地域レベルでの政治参加 ②地域における問題の解決 ③お互いに協力し合う ④地域における意思決定	①共同体を愛する ②偏りのない態度 ③儉約に努める経済的価値観 ④信仰の教えを信念とする ⑤伝統を確信する ⑥地域住民としての誇りをもつ ⑦地域社会で平和に暮らす ⑧地域における民主主義 ⑨地域のアイデンティティ ⑩地域の伝統文化のなかで振る舞う ⑪地域の共同体に誇りをもつ ⑫開発への関心 ⑬環境への関心 ⑭ボランティアへの関心
ナショナル	①国の歴史 ②伝統，文化 ③文化の多様性 ④法律 ⑤政治行政の仕組み ⑥社会問題 ⑦共存共栄 ⑧持続的開発 ⑨自国の経済 ⑩自国の地理 ⑪自国の宗教	①国レベルでの政治参加 ②国レベルでの問題の解決 ③国レベルでの相互協力 ④国レベルでの意思決定 ⑤自国語の能力	①自国の伝統と文化の中で振る舞う ②国を愛する ③自国に誇りをもつ ④平和な生活 ⑤民主主義 ⑥自国の道徳，自国らしさ ⑦国のアイデンティティ ⑧偏りのない態度 ⑨儉約に努める経済的価値観 ⑩環境と開発を気にかける ⑪新しいことに挑戦しようとする ⑫国民として人権尊重に取り組む
グローバル	①社会正義と公正 ②相互依存	①グローバルな問題の解決（グローバル社会の一員として）	①民主的に生活する ②科学的思考，科学的技術

	<ul style="list-style-type: none"> ③文化の多様性 ④持続的開発 ⑤環境 ⑥世界の歴史 ⑦共存共栄 ⑧異文化理解 ⑨国際社会（政治・経済，世界の情勢） ⑩グローバリゼーション ⑪外交儀礼どおり行動すること ⑫宗教的知識（世界宗教） ⑬世界地理 ⑭様々な政治・経済思想 	<ul style="list-style-type: none"> 問題をとらえ，取り組む能力） ②国際レベルでの政治参加 ③協力 ④平和的解決（非暴力的） ⑤グローバルに批判的に思考する力 ⑥効果的に議論する ⑦不当，不正への挑戦 ⑧生活の質の向上 ⑨外国語の能力 ⑩グローバルな社会で平和に生きる ⑪異文化との共存共栄（理解し，受け入れ，差異をみとめ，寛容にあつかう） ⑫情報社会に対応する ⑬国内外の異文化理解 ⑭グローバルな意思決定 	<ul style="list-style-type: none"> ③グローバル経済 ④（グローバル）アイデンティティ，⑤共感 ⑥社会と文化の多様性を尊重する ⑦社会的不正と公正に対する態度 ⑧自然環境の管理，環境と持続的開発と資源の管理への関心（環境を守るために，進んで自らの生活スタイルや消費習慣を変えようとする意欲） ⑨新しいことに挑戦しようとする ⑩グローバルな問題を認識し，解決する（グローバル社会の一員として問題をとらえ，取り組む能力） ⑪国際的な協力 ⑫異文化理解と共生（理解し，受け入れ，差異をみとめ，寛容にあつかう） ⑬国際社会を愛する ⑭外交儀礼どおりに行動する ⑮国際社会の一員として誇りをもつ ⑯国際社会の平和 ⑰国際社会の民主主義 ⑱地球市民としてのアイデンティティ ⑲非暴力的方法で争いを解決しようとする力（意欲） ⑳宗教的価値観
<p>ユニバーサル （普遍的 内容）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ①文化の多様性 ②人権 ③責任・義務 ④平和 ⑤環境 ⑥開発 ⑦民主主義 ⑧自然科学に関する知識 	<ul style="list-style-type: none"> ①人権を守る ②批判的，体系的に考える能力 ③人権（女性，エスニックマイノリティ等）について敏感に感じる 	<ul style="list-style-type: none"> ①責任感 ②幸福な生活 ③法を尊重すること ④平和な心 ⑤信用 ⑥民主的な心 ⑦真理を追究する ⑧証拠に従う ⑨権利と義務 ⑩人権を尊重する（感じる，保護する） ⑪奉仕の精神（サービス精神社会貢献志向） ⑫命の尊重 ⑬社会のルールを守る ⑭社会の諸課題への関心 ⑮自主的に行動する

第2節 日本における「シティズンシップ教育」4例の選定と目標整理

1項 選定の経緯

第1章2項で挙げたように、日本におけるシティズンシップ教育の実践には様々な形態があり、これらを同一線上に並べての分析は困難である。そのため本稿では、以下の4例を選定し分析を行うこととした。

- A: 東京都品川区 「市民科」
- B: 香川県琴平町 「まちづくり科」
- C: お茶の水女子大学附属小学校 「市民科」
- D: 大阪教育大学附属池田中学校 「市民科」

選定条件としては、①国公立学校で行われている、あるいは行われていたカリキュラムであること、②義務教育段階での取り組みであること、③1つの教科として取り組まれていたものであること、④教科名として「市民科」を採用していること、の4点を基準とした。なお、香川県琴平町の「まちづくり科」は④の条件を満たしていないが、県内の新しい取り組みとして行われているものであることから、これも分析対象とした。

2項 教育課程上の位置付け

上記4例の教育課程上の位置づけは、表3-4の通りである。

表3-4 分析対象の教育課程における位置付け¹⁰⁷⁾

	東京都品川区	香川県琴平町	お茶の水女子大 附属小	大阪教育大附属 池田中
実施年度	2006年度～	2009年度～	2001年度～	2003-2004年度 (実施終了)
名称	市民科	まちづくり科	市民科	市民科
社会科 の有無	あり	あり	なし(中学年～) 市民科が代替	あり
時間数 (年)	60~120時間、学年・ 学校によって変化する	小:30時間(低学年) 70時間 (中学年以上) 中:70時間	105時間	70時間 (平成16年度)
時間の 捻出法	道徳、特別活動、総合的な学習の時間を併合して充てる	小学校:国語・社会・生活・家庭・総合的な学習の時間 中学校:国語・社会・美術・外国語・総合的な学習の時間・選択教科・特別活動の一部を削減して充てる	社会科	主に総合的な学習の時間、道徳の時間(新教科2つ設置のため、旧カリキュラムからの再配分割合は不明)

お茶の水女子大学附属小学校以外は、「社会科」と「市民科」「まちづくり科」を平行して実施している。時間の捻出は道徳、特別活動、総合的な学習の時間から行っている例が多い。しかし、お茶の水女子大学附属小学校は元来「社会科」に当てられている時間を使用している。また琴平町も、道徳などの他に、内容に関係する教科の時間を一部利用している。この2例は時間数は違うが、どちらも社会科の時間を充てている。このことから、「市民科」「まちづくり科」には「社会科」との関連性があると捉えられていることが分かる。

3項 各カリキュラムの特徴と設立背景

次に、各カリキュラムの特徴や設立背景等について整理する。

(1) 東京都品川区

東京都品川区の「市民科」は、日本における「シティズンシップ教育」の実践として、最も取り上げられることの多い取り組みの1つである。

1章でも述べたように、品川区は構造改革特別区域法（平成14年12月施行）による特別区認定を受け、それに伴って2006（平成18）年より、小中学校一貫の教育要領を実施した。「市民科」は旧来の道徳・特別活動等を統合させて設立されたものである。教科書と「指導の手引き」があり、教科書は1・2年生版、3・4年生版、5・6・7年生版、8・9年生版の4冊から構成されている。

市民科設立の背景としては、以下のことが挙げられている¹⁰⁸⁾。

- ・将来についての夢や理想をもてない青少年
- ・規範意識や道徳性、社会的マナー、「公」への関心やモラルなどの欠如
- ・特別活動における「討論するための技能」、道徳で求められる「良いことと悪いことの区別を徹底的に教え、社会のルールを見につけること」、総合的な学習の時間の内容を有機的に結びつけることの必要性

上記から、主に道徳的な問題を背景に、市民科の設立が構想されたことが分かる。これらの問題意識は、グローバル化や社会への参加といったような、主にシティズンシップ教育論で言われている理由とは、かなりずれがある。

(2) 香川県琴平町

香川県での取り組みとしては、香川県琴平町の「まちづくり科」が挙げられる。この取り組みは2009（平成21）年度から行われており、琴平町立の4小中学校が文部科学省研究開発学校の指定を受けている。研究開発課題は「郷土を愛し、まちづくりに主体的に参画できる子どもを地域と一体となって育てることを目指した研究開発」であり、2011（平成23）年度まで行われる¹⁰⁹⁾。

「まちづくり科」設立の背景は、以下の通りである¹¹⁰⁾。

- ・子どもの勤労・ボランティア・文化体験の不足
- ・人や地域を大切にする心や態度が十分育っているとはいえない
- ・地域の少子高齢化の進展が顕著であること¹¹¹⁾
- ・地域全体のふるさとを大切にする子どもに育ててほしいという願い
- ・町内の小中学校の位置，数によるまとまりやすさ

琴平町の実践は、他の実践例と異なり、「郷土」に焦点を当てて取り組まれている点の特徴である。地域の問題に密着し、児童生徒の参画・活動意欲を育てようとしているものであり、もともと「グローバル」な視点を持つ例ではないと考えられる。しかし「まちづくり科」は「まちづくりへの主体的な参画」を目的としたものであり、「シティズンシップ教育」の1つとして捉えられる。

(3) お茶の水女子大学附属小学校

お茶の水女子大学附属小学校（以下、「お茶大附小」と表記する）の「市民科」は2001年開始と、4例の中で最も早い。また、品川区「市民科」と並んで、日本の「シティズンシップ教育」の代表例として取り上げられることの多い実践である。

「市民科」設立の背景として、岡田泰孝が挙げているのは、以下の通りである¹¹²⁾。

- ・青少年，大人が自分の考えを発表・提案して行動することを避ける現状
- ・人との係わり合い不足の克服（友だちとの関わり方が分からない子どもの増加）
- ・「共に学ぶ喜び」の追究意欲を高める必要性
- ・得た知識を生かしての，価値判断力や意思決定力育成の不十分さ（平成10年度・お茶大附小社会科部会による児童の学力の総括による）

岡田はこれらを提示した上で、「公民的資質の涵養」を何よりも重視した「提案や意思決定の学びを通して市民的資質を育む教科」として発足させたと述べている¹¹³⁾。母体は社会科であり、その上に上記の問題意識から、目標・内容を追加するなどしているところに特徴がある。

また、お茶大附小では「市民科」以外にもシティズンシップ教育に関する取り組みが行われており、2008年度からは「公共性」¹¹⁴⁾を育むことを目的とした、教科横断的なシティズンシップ教育を研究・実践している¹¹⁵⁾。さらに附属幼稚園・附属中学校と連携した取り組みも行われていることから、今後の動向が注目される。

(4) 大阪教育大学附属池田中学校

大阪教育大学附属池田中学校（以下「大阪教大附池田中」と表記する）は、2002（平成14）年度から3年間、文部科学省の研究開発指定校として、「世界の人や

自然と共に生きる力を育成する教育課程の構築」について取り組んでいた。このうち、「市民科」が実践されていたのは 2003-2004 年の 2 年間である。また、この研究以前から国際理解教育の取り組みに力が入れられており、1994（平成 6）年からは「国際学級」の設立を目指し、研究が行われていた¹¹⁶⁾。

大阪教大附池田中では「他者の存在を前提として、それらの他者と確固たる自己を持ちつつ、協力して共に生きていける資質・能力・態度」を「グローバルマインド」とし¹¹⁷⁾、その育成を目標に掲げているが、その中で、新教科を設立する背景として、以下のものを挙げている。

- ・ 社会の変化，自己責任の原則が強調されるようになってきたこと
- ・ 的確な判断力，自律，社会の作り手となることが求められること
- ・ 教育課程のスリム化の必要性和，単独教科では担いきれない学力の存在
- ・ 総合的な学習の時間・道徳の時間における内容充実の必要性
- ・ 総合的な学習の時間・道徳の時間における教員の（専門性による）負担

特に先の 2 点は，シティズンシップ教育論のいう背景と一致している。これには，元々の取り組みとの関連性も大きいと考えられる。

各カリキュラムの背景には，大きく違いがみられる。これには，実践された学校のある地域における状況の違いが大きく関係すると考えられる。また，必ずしもシティズンシップ教育論における背景・前提と合致しているわけではない。

4項 各カリキュラムの目標整理

まず，これらの実践における「市民」「市民性」の定義について確認する。1 章で整理したものに琴平町のものを加えて再度整理したものが以下の表 3-5 である。

表 3-5 分析対象の取り組みにおける「市民」¹¹⁸⁾

団体	「市民」の定義	「市民性」の定義
品川区	社会の形成者	・ 社会の構成員としての役割を遂行できる資質 ・ 確固たる自分を持ち，自らを社会的に有為な存在として意識しながら生きていける資質
琴平町	記載なし	記載なし
お茶の水女子大学附属小学校	民主主義社会の担い手	個人の努力や思いだけでは解決できないことが社会には多く存在していることを直視し，それらを民主主義政治を通して解決しようとする主権者としての意欲と能力
大阪教育大学附属池田中	明確な記載なし	明確な記載なし

「市民」「市民性」の定義づけがなされている実践と、そうでない実践がある。ただし、琴平町においては、郷土への関心やまちづくりを重視しており、そこに必ずしも「市民」という言葉を使用していないという理由もある。

表3-6および前項で整理した背景を踏まえた上で、次に各カリキュラムの目標について整理する。目標は各カリキュラムが目指す「シティズン」および「シティズンシップ」の概念が表れていると考えられる。教科の姿の大枠をつかむために、ここでは教科目標について扱う。

表3-6 各カリキュラムの教科目標¹¹⁹⁾

	東京都品川区	香川県琴平町	お茶大附小	大阪教大附池田中
全文	(長文のため抜粋) 市民科は、自分自身にとっても真理を求め続け、自らの生きる道筋を見つけさせる能力の習得と、社会における規律・規範を重んじる自己抑制力とそれを支える倫理観、そして将来の理想を実現させていくための方法など、本当の意味での生きる力を育てようとするものである。	郷土について知り、公共のために役立つ活動やまちづくりの実践等積極的に主体的なかかわりを通して、郷土を愛する心や社会の形成に寄与する心構えを育て、郷土をよりよくしていこうとまちづくりに参画する態度を育成する。	わが国の国土、歴史、社会生活に対する見方・考え方を生かし、提案や意思決定の活動を通して、世界にも目を向けた責任ある市民としての資質を涵養する	普遍的人権を守るための、自他の人権を守るための、実践的行動力を養う。 参加型民主主義を理解・実践できる行動的な市民となるために、必要な基礎的・実践的知識・技能と価値観を学び、現実社会に存在するさまざまな課題や出来事に対して、市民としての社会的・倫理的責任に基づいて考察する能力を高めるとともに、人間の生き方についての自覚を深め、責任ある市民としてよりよく生きていこうとする態度を育てる。
目標	・本当の意味での生きる力を育てる	・まちづくりに参画する態度を育成する。	・世界にも目を向けた責任ある市民としての資質を涵養する	・普遍的人権を守るための、自他の人権を守るための、実践的行動力を養う
目標達成の方法	・真理を求め続ける姿勢を身につける ・自らの生きる道筋を見つける能力の習得 ・社会における規律・規範を重んじる自己抑制力育成 ・自己統制力を支える倫理観の育成 ・将来の理想を実現させていくための方法を身につける	・郷土について知る ・公共のために役立つ活動やまちづくりの実践を行う ・郷土を愛する心を育てる ・社会の形成に寄与する心構えを育てる	・わが国の国土、歴史、社会生活に対する見方・考え方を生かす ・提案や意思決定の活動を通して涵養する	・必要な基礎的・実践的知識・技能と価値観を学ぶ ・現実社会に存在するさまざまな課題や出来事に対して、市民としての社会的・倫理的責任に基づいて考察する能力を高める ・人間の生き方についての自覚を深める ・責任ある市民としてよりよく生きていこうとする態度を育てる。

各目標には、設立の背景の違いが大きく関与していると思われるが、以下のような共通点も挙げられる。

- ・お茶大附小と大阪教大附池田中の目標には、共に「責任ある市民」の文言がある。
- ・琴平町とお茶大附小、大阪教大附池田中は、参画や実践的行動力など、「行動にうつす」ことを重視した文言を用いている。
- ・品川区と大阪教大附池田中は、「生き方」についての文言がある。

しかし、教科目標は抽象的である。そのため、より具体的な目標や資質について分析し、傾向を明らかにすることが必要である。

第3節 小学校および中学校学習指導要領社会科編（平成20年版）の目標整理

今回の分析において、小学校および中学校の学習指導要領社会科編は、平成20年度版（両校種とも3月告示）のものを使用した。（以下、「学習指導要領」と表記した場合は、「学習指導要領社会科編平成20年度版」を指す。）

ここに示されている社会科の教科目標は、次の通りである。

表3-7 平成20年版学習指導要領社会科編における教科目標の記述¹²⁰⁾

校種	目標全文	目標（箇条書きに分割）
小学校	社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。	<ul style="list-style-type: none"> ・社会生活についての理解を図る ・我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育てる ・国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。
中学校	広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。	<ul style="list-style-type: none"> ・広い視野に立つ ・社会に対する関心を高める ・諸資料に基づいて多面的・多角的に考察する ・我が国の国土と歴史に対する理解を深める ・我が国の国土と歴史に対する愛情を深める ・公民としての基礎的教養を培う ・国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。

目標において、「公民的資質の基礎」が双方にあるが、抽象的であり、その内容は明確でない。その具体的なものは、各学年の目標および分野別の目標の中に記載されていると考えられる。ただし、キーワードとして「国際社会」と「平和」「民主的な国家・社会の形成者」があげられる。

目標自体は文章の意味がとりづらく、最後の「公民的資質の基礎を養う」はそれ以前のどこまでの文章を受けての述語なのか明確でないが、本論ではその直前までの全ての文章を受けていると考えることとする。

第4節 各実践，学習指導要領の分析対象について

今回の分析にあたっては、各実践・学習指導要領における記述のうち、以下を対象にした¹²¹⁾。

- ①各学年の目標（中学校学習指導要領社会科編に関しては、分野目標）
- ②育成を目指す資質についての文章

このうち、①について教科目標を含めなかった理由としては、前述の表3-6、表3-7からも分かるとおり、抽象的なものも多く、且つその文章量に差が大きかったためである。

これらを、長文の場合は全て箇条書きに直し（資料3）、1節で提示した資質表にあてはめて分類した。ただし、1つの目標にあてはまる資質は1つだとは限らない。文脈から読み取れる資質が複数の場合は、複数の項目についてあてはまるとしている¹²²⁾。

第5節 分析結果

分析結果をあてはめたマトリックス及び全結果のグラフは、巻末に添付している。ここでは、特に「スケールレベルの分布」「要素の分布」「スケール及び要素の対応分布」「当てはまった数の多い項目」「道徳的な項目の割合」に注目し、それらの結果を以下に述べる。なお、全ての分析結果、および分類の詳細については、巻末に添付した（資料4）。

1項 スケールレベルの分布

各カリキュラム、学習指導要領の目標を分析し、それをスケールレベルごとに集計したところ、図3-1のような結果となった。

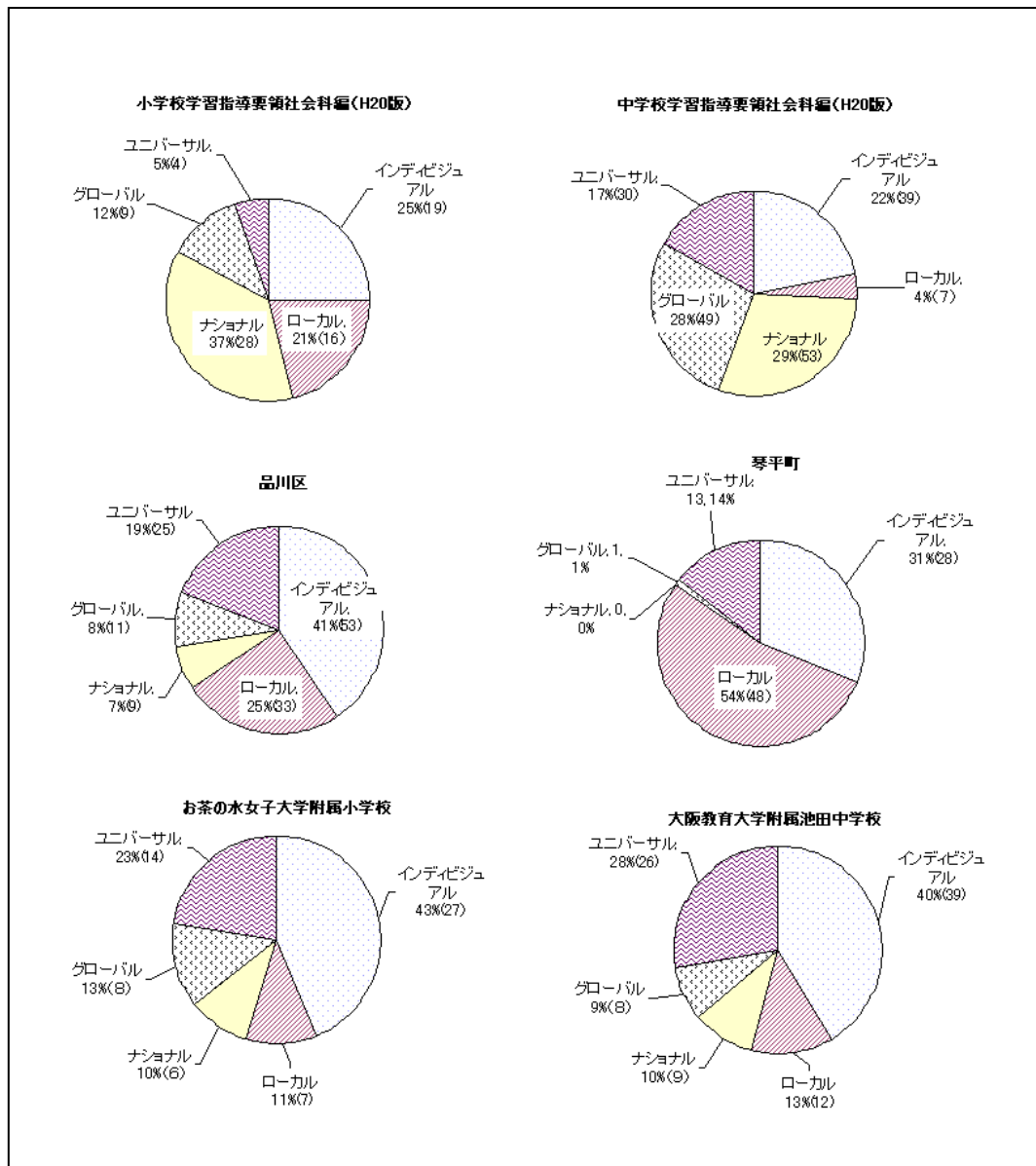


図 3 - 1 各カリキュラムにおけるスケールレベルの分布

シティズンシップ教育実践の分布には、ばらつきがみられる。また、学習指導要領は、校種によってローカル・ナショナル・グローバルの比率が大きく変化するが、これは取り扱う内容の広がりによるものであると推測できる。

シティズンシップ教育実践の分布において、他に明らかになったことは、以下の通りである。

- ・シティズンシップ教育の実践例においては、「インディビジュアル」の項目が大きな割合を示している。特に品川区においては突出している。
- ・シティズンシップ教育の実践例においては、「グローバル」「ユニバーサル」の和がいずれも「インディビジュアル」を超えることはない。

- ・琴平町においては、小中一貫して「まちづくり」に焦点が当てられており、その対象は琴平町であるため、「ローカル」の割合が大きい
- ・品川区，琴平町，大阪教大附池田中の実践においては、「ナショナル」「グローバル」の割合は低い
- ・大阪教大附池田中の実践例においては、「ユニバーサル」の割合が他より5－10%前後高くなっていることが特徴的

これらの結果から、シティズンシップ教育の実践で重視されているのは「インディビジュアル」であり、必ずしも「グローバル」や「ユニバーサル」が重要視されているわけではない事が明らかになった。特に、「グローバル」について最も割合の大きかったのは、中学校学習指導要領であった。ただし、「ナショナル」の割合は共通して学習指導要領よりも低く、その点ではこれまでの「国民」では括ることのできない人々を念頭に入れているともいえる。

2項 要素の分布

スケールレベルを排し、「知識・理解」「能力・技能」「価値観・態度」それぞれの要素のみで集計すると、次ページのような結果となった。

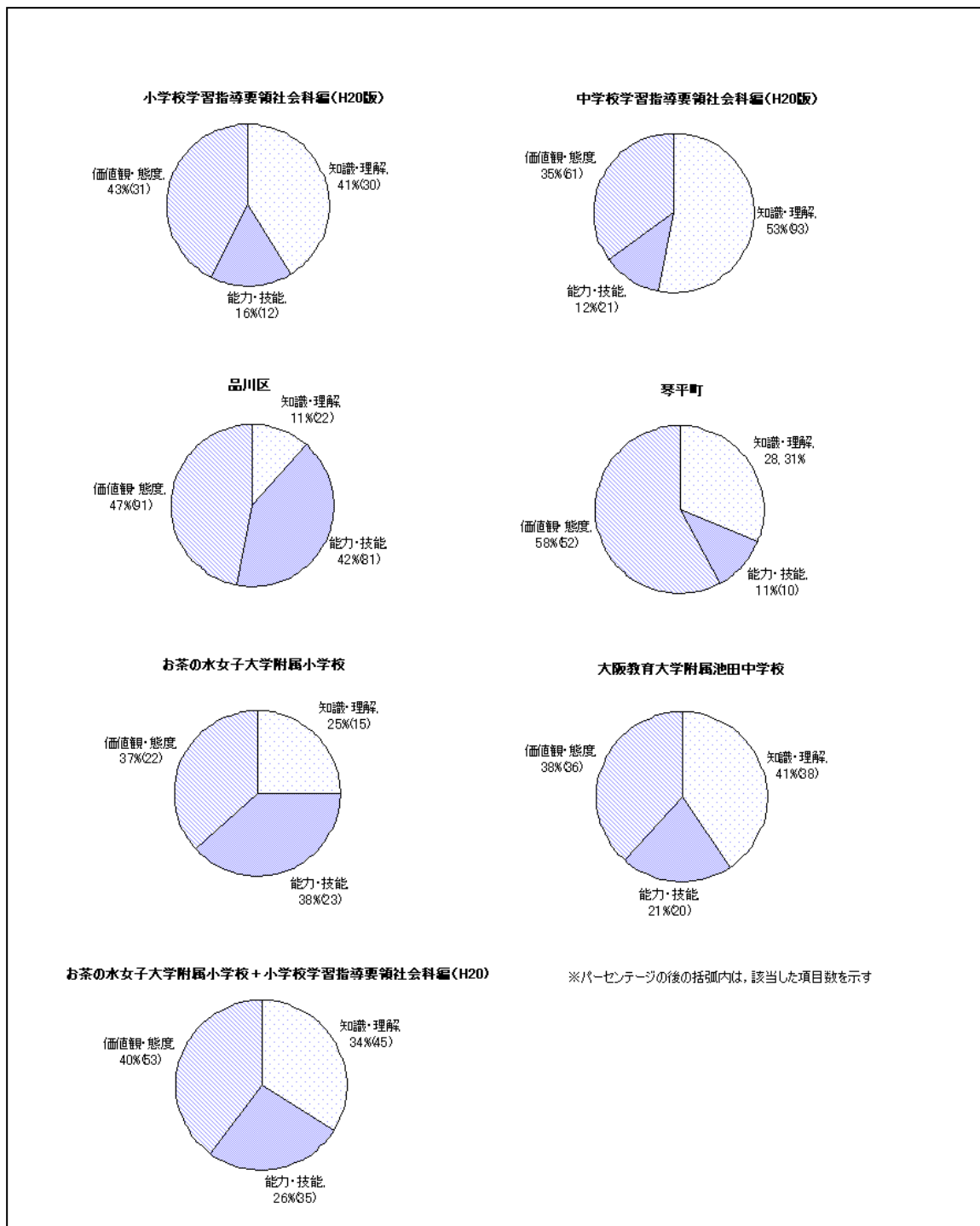


図 3 - 2 各カリキュラムにおける要素の分布

この結果から、シティズンシップ教育実践においては、「知識・技能」「能力・技能」の割合にばらつきがある。しかし「価値観・態度」においては全ての取り組みにおいて 37%以上を占めており、どの実践でも重視されていることがわかる。とくに琴平町においては、割合が大きい。

また、学習指導要領においては、特に中学校において「知識・理解」の項目のパ

ーセンテージが高くなっている。逆に品川区の実践は、「知識・理解」の項目の割合が極端に少なく、琴平町は「能力・技能」の項目が他の実践にくらべて少ない。またお茶大附小は社会科を母体としているため、市民科独自の目標と小学校学習指導要領の結果を合計した数も合わせて分析したところ、各要素がほぼ均等な割合になった。

これまでの社会科でも「価値観・態度」はシティズンシップ教育と同等程度の割合であったが、その他の項目については「知識・理解」に偏っていた。琴平町を除いては、目標の中に「能力・技能」に関するものが多く、琴平町においても、「知識・理解」よりも「価値観・態度」の項目が高い。これらはシティズンシップ教育が、「知識・理解」だけでなく他の要素の育成を重視したと考えて良いだろう。

3項 スケール及び要素の対応分布

次に、それぞれの実践・学習指導要領において重要視されている項目を、より細かく見てみる。スケールに加え、「知識・理解」「能力・技能」「価値観・態度」のそれぞれと対応させたものは、次ページの図3-3である。

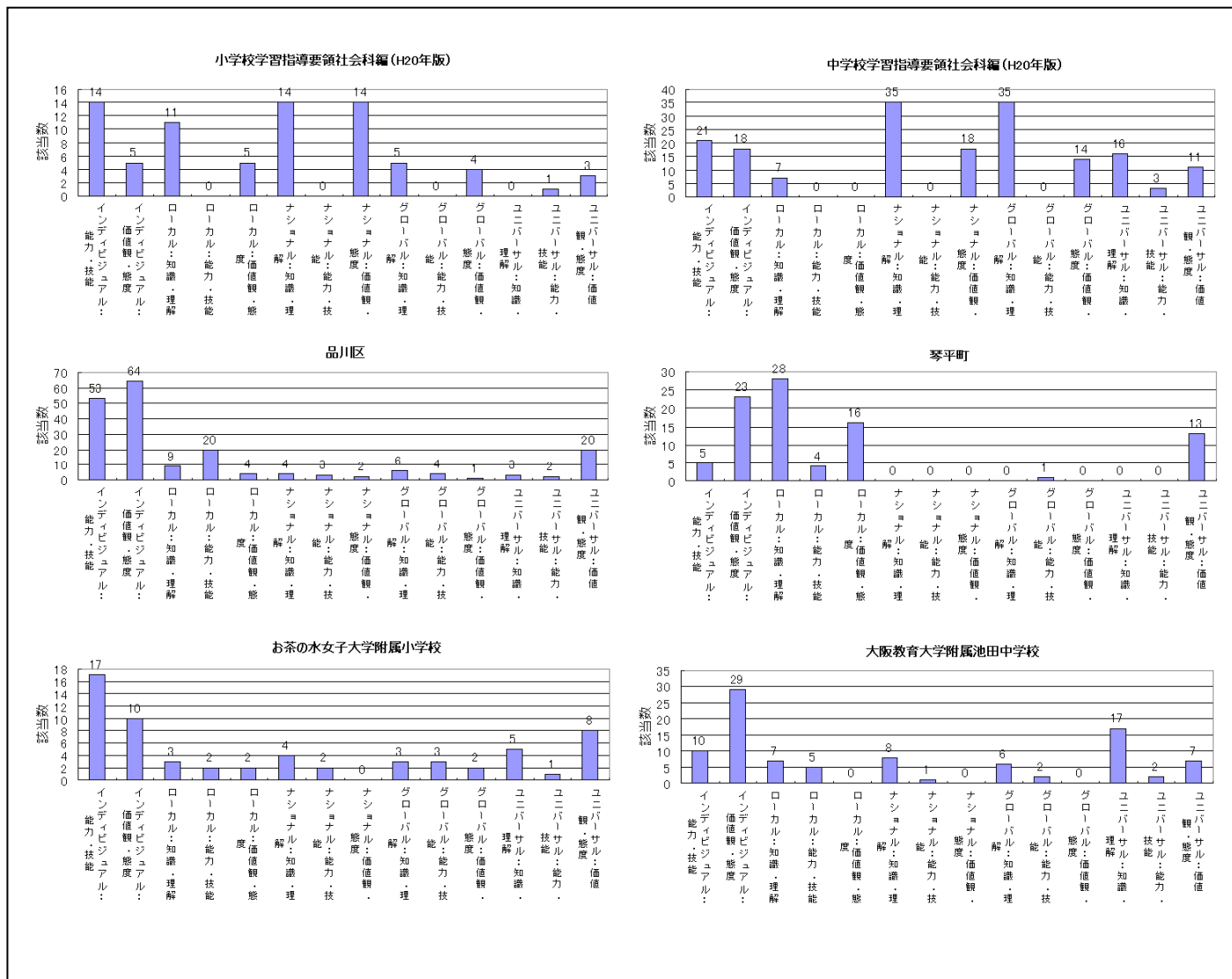


図 3-3 各カリキュラムにおけるスケール及び要素の対応分布

上記から、特にシティズンシップ教育の実践には、重点的な項目に非常に偏りがあることが読み取れる。偏りのある項目は以下の通りである。

品川区：インディビジュアル 2 項目

琴平町：ローカル：知識理解・価値観態度

ユニバーサル：価値観・態度

インディビジュアル 2 項目（ほぼこれらのみで構成）

お茶大附小：ユニバーサル：価値観・態度 インディビジュアル 2 項目

大阪教大附池田中：ユニバーサル：知識・理解 インディビジュアル 2 項目

これらに加え、知識・理解の項目には偏りが見られる。社会科を併設している実践の場合、知識・理解の項目の数値には大きくばらつきがあり、とくにナショナル・グローバルに関する知識・理解の数値は大変低い結果となった。

また、価値観・態度においては、社会科学習指導要領では各スケールレベルに満遍なく割り振られているのに対し、シティズンシップ教育の実践では偏りが見

られる。重点化しているスケールの違いのために変化はみられるものの、共通しているのはユニバーサルとインディビジュアルでの数値が高く、特にインディビジュアルにおける数値が突出していることである。

更に、社会科の学習指導要領には、「ユニバーサル」「インディビジュアル」を除いて「能力・技能」の項目に該当したものはなかった。これらには「政治参加」や「問題の解決」などの項目が含まれており、これは今までの市民性学習（公民的資質）が「参加」の面で問題視される主張の背景と合致するものであろう。しかし、シティズンシップ教育においても「能力・技能」においては「インディビジュアル」に偏る結果となっており、満遍なく育成がなされているとはいえない。

4項 該当数の多い項目の比較

各実践例および学習指導要領において、各項目に当てはまった数をそのまま点数としたときに、得点の高かった項目を以下に挙げる。基準は、最大得点数の半分以上のものとした。ただし、最高得点項目が6点以下のものは、半分より大きいものとした。また、中学校学習指導要領においては項目数が多い関係上、5点以上のものを挙げている。

表3-8 得点の高い項目

実践例等	得点	項目	マトリックスでの位置
小学校学習指導要領 社会科編 (H21)	4	好奇心	イー価・態⑮
	3	地域の実情	ロー知・理④
		伝統・文化	ナー知・理②
		政治行政の仕組み	ナー知・理⑤
		国を愛する	ナー価・態②
		自国に誇りをもつ	ナー価・態③
		国のアイデンティティ	ナー価・態⑦
		論理的に考える	イー能・技①
		自己を表現し、意見表明する	イー能・技③
		説明能力	イー能・技⑮
資料活用能力	イー能・技 その他		
中学校学習指導要領 社会科編 (H21)	7	好奇心	イー価・態⑮
	6	広い視野からとらえようとする態度	イー価・態⑳
	5	国の歴史	ナー知・理①
		社会問題	ナー知・理⑥
		自国の地理	ナー知・理⑩
		相互依存	グー知・理②
		文化の多様性	グー知・理③
		世界の歴史	グー知・理⑥
世界地理	グー知・理⑬		
証拠に従う	イー価・態⑧		
品川区	1 2	自分の役割・社会での義務に責任を持つ	イー価・態㉓
	9	責任感	ユー価・態①

	8	意思決定し，行動する	イー価・態⑨
	7	意思決定	イー能・技⑤
	6	地域における問題の解決	ロー能・技②
		自己を表現し，意見表明する	イー能・技③
		他人とともに働く（協調・協働能力）	イー能・技④
	コミュニケーション能力	イー能・技⑩	
琴平町	6	地域の伝統・文化	ロー知・理③
		意思決定し，行動する	イー価・態⑨
		自分の役割・社会での義務に責任を持つ	イー価・態⑬
	5	積極性	イー価・態⑰
		自主的に行動する	ユー価・態⑮
	4	地域の実情	ロー知・理④
地域の地理，自然，環境		ロー知・理⑧	
責任感		ユー価・態①	
お茶の水女子大学附属小学校	3	民主主義	ユー知・理⑦
		論理的に考える	イー能・技①
		判断力	イー能・技②
		説明能力	イー能・技⑮
	2	地域における民主主義	ロー価・態⑧
		国際社会（政治・経済・情勢）	グー知・理⑨
		責任感	ユー価・態①
		情報活用能力	イー能・技 その他
	意思決定し，行動する	イー価・態⑨	
大阪教育大学附属池田中学校	6	責任・義務	ユー知・理③
		自尊感情。自己信頼	イー価・態①
	5	人権	ユー知・理②
		意思決定し，行動する	イー価・態⑨
	4	自己実現	イー価・態⑥
		自分の役割・社会での義務に責任を持つ	イー価・態⑬

（略字の凡例：ロ＝ローカル，ナ＝ナショナル，グ＝グローバル，イ＝インディビジュアル。

知・理＝知識・理解，能・技＝能力・技能，価・態＝価値観・態度 を表す）

次に，ここから明らかになった点を箇条書きにして記す。

- ・学習指導要領においては，双方とも「好奇心」が最も強調された。これは，「関心を持つ」とされる項目を「好奇心」の項目に分類していることによる。社会科においては，児童生徒が様々な社会事象に関心を持つことを重視しているといえる。
- ・中学校学習指導要領においては，10項目中7項目が「知識・理解」に関連する項目であり，特に知識の習得を重視している。
- ・シティズンシップ教育の実践では，「自分の役割・社会での義務に責任を持つ（イー価・態⑬）」，「責任感（ユー価・態①）」のいずれかが必ず含まれている。双方の場合もあり，徳に品川区はこの2項目が大変高い数値となっている。
- ・「責任」に関連する項目について，各実践での数値は高いが，それらは「価値

観・態度」の項目が殆どである。「責任・義務（ユ一知・理③）」が上位に上がっているのは、大阪教大附池田中のみであった。また、権利や民主主義などの、義務に関連する基本的な知識についても重視しているのは、お茶大附小と大阪教大附池田中である。品川区、琴平町においては、いずれも児童生徒の気持ちや価値観による育成を重視していると推測できる。

- ・ シティズンシップ教育の実践では、「意思決定し、行動する」が必ず含まれている。
- ・ シティズンシップ教育の実践において、上位項目に「グローバル」の項目はほぼ存在しない。お茶大附小の実践例に、1項目があるのみとなっている。

これらから、シティズンシップ教育の実践では、「義務」や「責任」を重視していることがわかる。また、「グローバル」について特別重視されているわけではないということも明らかになった。またこれに加え、シティズンシップ教育は地域における関心や行動を重視しており、学習指導要領に比べ、国に関係する項目は上位に来ていないことが確認できる。

5項 道徳的な項目の割合

シティズンシップ教育実践は、4例中3例において、時間捻出方法として道徳の時間を利用していることは先に述べた。つまり、「市民科」にはある程度、道徳の時間で学ぶ内容が含まれていると考えられる。そこで、この3例について、道徳的内容の項目の割合を分析することとした。

各項目について、「道徳」の学習指導要領における目標を基準とし「道徳的内容」を抽出した。今回「道徳的内容」としたものは以下のとおりである。

表3-9 道徳的内容項目¹²³⁾

	知識・理解	能力・技能	価値観・態度
インディビジュアル		④ 他人とともに働く (協調・協働能力)	① 自尊感情, 自己信頼 ② マナー, 基本的モラル (道義・倫理) ③ 正直, 誠実, 謙虚さ ④ 時間を守る ⑤ 友好, 親切 ⑥ 自己実現 ⑦ 感謝 ⑧ つつましさ ⑩ 努力 ⑬ 強固な意志 ⑭ 勤勉さ ⑰ 開放的な態度 ⑳ 広い視野からとらえようとする態度 ㉓ 自分の役割・社会での義務に責任を持つ ㉔ 自制
ローカル		③ お互いに協力し合う	① 共同体を愛する ④ 信仰の教えを信念とする
ナショナル	③ 文化の多様性		① 自国の伝統と文化の中で振る舞う ② 国を愛する ③ 自国に誇りをもつ ⑥ 自国の道徳, 自国らしさ ⑦ 国のアイデンティティ
グローバル		⑧ 生活の質の向上	⑯ 国際社会の平和
ユニバーサル			① 責任感 ② 幸福な生活 ③ 法を尊重すること ⑦ 真理を追究する ⑩ 人権を尊重する (感じる, 保護する) ⑪ 奉仕の精神 (サービス精神社会貢献志向) ⑫ 命の尊重 ⑬ 社会のルールを守る

「広い視野からとらえようとする態度」など、所謂「徳目」でないものや道徳以外の教科等で重視される項目も含まれているが、これは「道徳」の目標を基準としたために含まれたものである。

この表3-9を元にして「道徳」の時間を実践時間に当てている3例について、「道徳」の目標に挙げられている項目のみをカウントすると、次ページ図3-4のとおりになる。

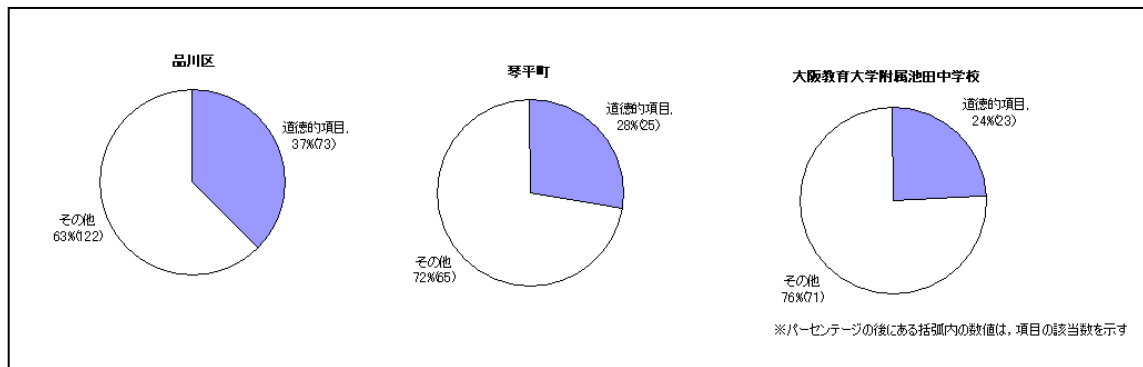


図 3 - 4 3 例における道徳的内容項目の割合

また、上記 3 項にて明らかになった、共通して重点の置かれた項目「インディビジュアル：価値観・態度」における道徳的項目の割合は、以下の通りである。

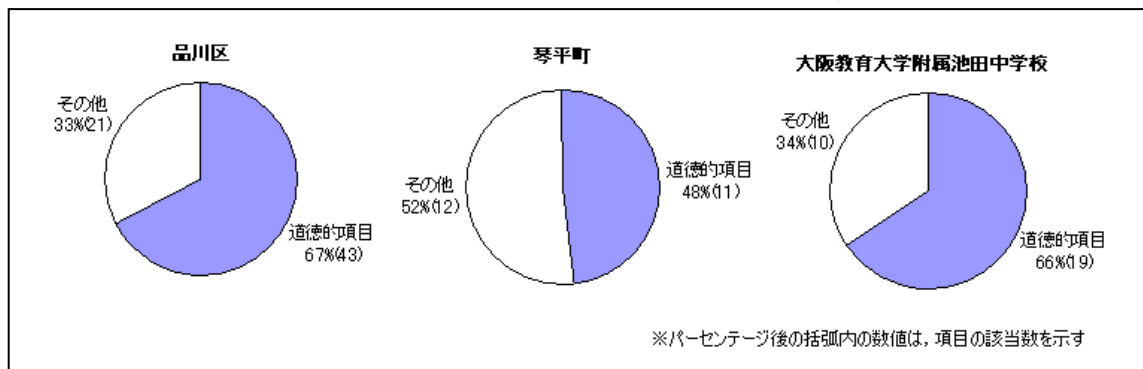


図 3 - 5 3 例の「インディビジュアル：価値観・態度」における道徳的項目の割合

「インディビジュアル」においては、各実践例ともに道徳的項目の割合が高く、特に品川区と大阪教大附池田中では、約 70% を占めていることがわかる。品川区、大阪教大附池田中は、「インディビジュアル」の割合が、他の実践と比べても多かった。このため、道徳的な要素を重視した実践とも捉えられる。琴平町においても、「インディビジュアル」の約 50% は道徳的項目となっており、道徳の時間を実践に充てている場合は、どうしても重視する項目に道徳的要素が関係してくると考えられる。

●注（第 3 章）

99) 平田利文（2007），前掲書，pp.22-23 より引用

100) 平田は、縦軸で対象範囲を「ローカル」「ナショナル」「グローバル」「ユニバーサル」と分類しているが、ユニバーサルの項目には一般的普遍性をもつ項目（人権など）と、個人的な心やスキルの項目が混在している。そのため、筆者は項目を大きく「ローカル」「ナショナル」「グローバル」「ユニバーサル（普遍的内容）」「インディビジュアル」の 5 つに分け、再分類することが適当だと考えた。また、「インディビジュアル」「ローカル」「ナショナル」「グローバル」「ユニバーサル（普遍的内容）」のスケール順に並べ替えた。

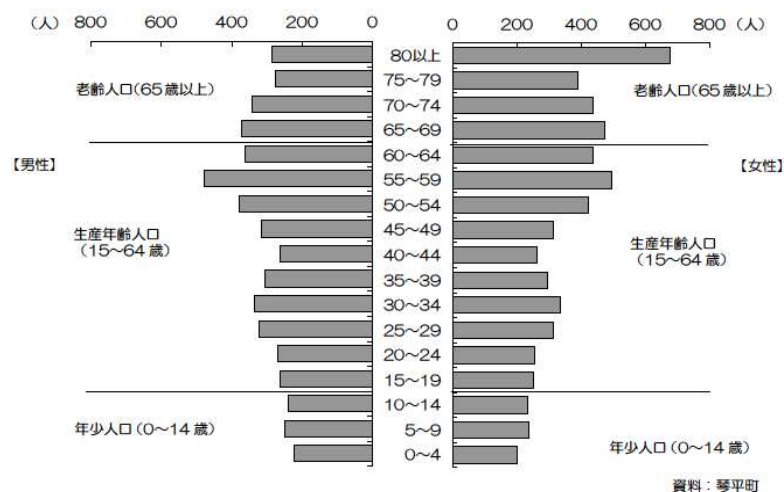
101) 価値観・態度の項目については、中庸を「偏りのない態度」、儉約を「儉約につとめる

経済的価値観」と解釈し、訂正した。また、「ナショナル」の知識・理解⑤にある同項目は、それぞれ③文化の多様性、⑩自国の経済に含めた。

- 102) 「ナショナル」の価値観・態度⑤、「ユニバーサル」の知識⑥に「民主主義」の項目が、また、「グローバル」③に「グローバル経済」の項目がある。しかし、その他の政治・経済思想についての項目は見当たらない。ここから、「シティズンシップ教育」が民主主義を前提とし、資本主義を採用している国家を対象としたものである、ということが予想できる。

だが、東アジアだけを取ってみても、中華人民共和国・朝鮮民主主義人民共和国の社会主義・共産主義を掲げる国家が存在する。少なくとも日本において「グローバル」の視野を重視して「シティズンシップ教育」を行うのであれば、これらの国の存在を無視することはできない。偏見のない態度を養うためには、民主主義・資本主義だけでなく、他の政治・経済思想の知識を持つことも必要である。そこで、「様々な政治・経済思想」の項目を「グローバル」の項目に加えることが妥当だと考えた。

- 103) 「道義、倫理、社会のルール、基本的モラル」についてであるが、これらを1つの枠組みに当てはめることには疑問があった。道義・倫理・基本的モラルの3つは主に「道徳」に近い文言であるのに対し、社会のルールは「規則」と捉えられるからである。後者は社会の中で定められていることであり、前者はいわゆるマナー、モラルといえるため、これらを分けて項目とする事が妥当だと考える。そこで前者は「マナー、基本的モラル(道義・倫理)」として「個人的スキル」の価値観・態度に、後者は「社会のルールを守る」とし、「ユニバーサル」価値観・態度の項目として再配分した。
- 104) 責任や義務についての項目は、平田の分類では「能力・技能」「価値観・態度」の項目にしか存在しない。そのため、「ユニバーサル」の知識・理解に、「責任・義務」の項目を追加した。また、「価値観・態度」における責任についての項目は、「ユニバーサル」①および「インディビジュアル」②におき、社会に対する責任は主にユニバーサルの項目に、それを個人レベルまで落としてきたもの(進路選択なども含む)は、主にインディビジュアルの項目に振り分けることとした。これらはどちらも捉えられるものが多く、重複している場合がある。
- 105) 二宮(2007), 前掲書, p.76
- 106) 二宮(2007), 前掲書, p.77 より引用
- 107) 各自治体, 学校の資料より, 著者作成。資料の詳細については、以下 108)–116) 及び参考文献一覧を参照。
- 108) 品川区教育委員会(2005)『品川区小中一貫教育要領』, 講談社のうち, 市民科についてのページより著者まとめ
- 109) 文部科学省研究開発指定校に関する HP
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/02_resch/0203_tbl/1284965.htm より引用
- 110) 琴平町(2008)「平成21年度教育研究開発実施希望調査」より筆者まとめ
- 111) 琴平町の人口ピラミッドは、以下の通り。(平成16年)



琴平町「琴平町次世代育成支援行動計画」平成17年3月 p.4 より引用

- 112) 岡田泰孝 (2004) 「研究ノート 提案や意思決定の学びを市民的資質につなげる—第 6 学年「日本の国際協力」の実践を通して—」, 『お茶の水女子大学附属小学校研究紀要』第 12 集, pp.38-40 より筆者まとめ
- 113) 岡田 (2004), 同上, p.38
- 114) お茶の水女子大学附属小学校 (2009), 前掲書, p.3, 「お茶の水女子大学附属小学校の考える『シティズンシップ教育』とは」に, 「公共性」についても記載があるので, 全文を以下に引用する。
 「お茶の水女子大学附属小学校が構想する「シティズンシップ教育」は, 本校で定義する「公共性」を育むことである。「公共性」とは, 教師が, 民主主義に基づく社会生活を創る資質・能力を育てる視点を持ち, 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子どもを育てることである。」
 ただしこの記述はわかりづらく, もっと明確な定義が必要であるともいえる。
- 115) 詳細は, お茶の水女子大学附属小学校 (2009), 前掲を参照
- 116) 大阪教育大学附属池田中学校 (2004) 「平成 15 年度 研究開発実施報告」, 『研究紀要』第 44 集集録, p.2
- 117) 同上, p.2
- 118) 108)・117)までの資料より, 著者作成。引用は品川区教育委員会 (2005), 前掲書, p.21 および岡田 (2004), 前掲, p.39
- 119) 108)・117)までの資料より, 著者作成
- 120) 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領社会科編』, 日本文教出版および同『小学校楽手指導要領社会科編』より筆者まとめ
- 121) ただし, 例外は以下のとおり。
 大阪教育大学附属池田中学校については, ①②双方が抽象的であった。また②については, 「情報」「つくり・つたえる力」「感性・資質」として挙げられているものの, 抽象的な文言や末尾に「等」とつけるなどして, 広く捉えている。そのため, ②を排して以下の 2 点を分析対象として加える事が適当と考えた。
 ・「評価の観点・基準」…記述内容が育成を目指す資質を示していると考えられる。また, 「意識の変容」「実践的行動力」「知識理解」の 3 要素からの観点が示されている。
 ・「各学年の指導内容」表の文言…「指導内容」とされているが, 記述内容は目標や育成を目指す資質に近いと考えられる。また, ②では抽象的であった「情報」(知識と考えてよい) が具体的に示されており, 分析するにあたってはこちらのほうが実際の実践に近く, 信憑性に富むと考えられる。
- 122) 例えば, 以下のように分類を行った。

文章中の文言	あてはまる項目
生活習慣, 行動規範	能力・技能: インディビジュアル⑦ (時間管理能力), ⑬ (危機管理能力) 価値観・態度: ユニバーサル① (責任感), ④ (法を尊重する), ⑭ (社会のルールを守る) インディビジュアル② (マナー, 社会的モラル), ④ (時間を守る), ⑳ (自分の役割・社会での義務に責任をもつ)
関心	価値観・態度: インディビジュアル⑮ (好奇心)
生き方の発見 自己の変革	能力・技能: インディビジュアル⑤ (意思決定), ⑫ (自己評価能力) 価値観・態度: インディビジュアル① (自尊感情, 自己信頼), ⑥ (自己実現), ⑨ (意思決定し行動する), ⑳ (自分の役割・社会での義務に責任をもつ)
参画しようとする態度	価値観・態度: ユニバーサル① (責任感), ⑪ 奉仕の精神 (サービス精神社会貢献志向), ⑮ (自主的に行動する)
主体的な行動	価値観・態度: ユニバーサル⑮ (自主的に行動する), インディビジュアル⑰ (積極性)
職業観	価値観・態度: インディビジュアル⑥ (自己実現)
進路	能力・技能: インディビジュアル⑤ (意思決定), ⑫ (自己評価能力)

- 123) 小学校・中学校学習指導要領解説道徳編を参考に, 筆者作成

第4章 日本の「シティズンシップ教育」における「シティズンシップ」 概念の検討

第2章までのシティズンシップ教育に関する論点を振り返ると、主に以下の6点があった。

- ①扱われる「シティズン」は、対象を出生時からの国民、あるいは民族に限定しない。
- ②「公民的資質」には「国民」の要素が多く、「シティズンシップ」にはそれが少ない
- ③グローバル又はトランスナショナルな視点をもっている。
- ④主体的な行動、参加と、自己責任に重点をおいた内容となっている。
- ⑤シティズンシップ教育は「知識」以外の育成を担う期待を寄せられている。
- ⑥「公民的資質」「シティズンシップ」の概念は、明確な違いや意図をもって使用されているはずである

本章では、3章で行った分析の結果を、この論点の真偽を問う形で検討する。

①扱われる「シティズン」は、対象を出生時からの国民・民族に限定されていないのか。

**②「公民的資質」には「国民」の要素があり、「シティズンシップ」にはそれが
ないのか。**

シティズンシップ教育4例において、「ナショナル」についての割合は少なく、「ローカル」「ユニバーサル」「インディビジュアル」は比較的多いか重視されていた。それに加え「ナショナル」における価値観・態度の項目には殆ど該当がなかったこともあり、単純にこれだけを比較すれば、「出生児からの国民・民族」に限定しているとは言い難い。また、「国民」の要素が強調されているとも言い難い。

しかし、個人の価値観や行動様式に特に関わると思われる、「インディビジュアル」の項目について、実践に道徳の時間を利用している3例の道徳的項目比率が高かったことには、慎重な見方が必要だと考える。なぜなら、この中には世界的に共通性のない倫理観や価値観が含まれている可能性があるためである。たとえば、②の「マナー・モラル」、⑦「感謝」、⑧「つつましさ」などがそれにあたると思う。品川区・大阪教大附属池田中学校においては、このような項目に該当するものがあり、特に品川区では多く見られた。

このような点から考えれば、シティズンシップ教育の実践に国民の要素がないか、という問いに対する答えは、「必ずしもそうとは限らない」と答えざるをえない。「国民」を強調してはいないものの、日本という国家の枠組みからは外に出ていないとも捉えられる。

ただし、少なくとも現在の「公民的資質」には、「国民」育成の要素は確かに存

在する。これは、「ナショナル」における価値観・態度の項目をみれば明らかであり、シティズンシップ教育との差ははっきりしている。

③グローバル又はトランスナショナルな視点をもっているのか。

これには、スケールレベルにおける「グローバル」「ユニバーサル」の項目に関する結果、及び「該当数の多い項目の比較」を参照することが適当だと考える。

「グローバル」の割合が最も大きかったのは、中学校学習指導要領であり、次いでお茶大附小、小学校学習指導要領の順であった。特に中学校学習指導要領においては「グローバル」の割合が高くなっており、重視されているのが分かる。他の実践における「グローバル」の割合は非常に小さい。また、シティズンシップ教育の実践における「該当数の多い項目」の上位には、「グローバル」に関するものは殆どなかった。これらのことから、シティズンシップ教育の実践において、グローバルの視点はあまり重視されていないと見てよい。

また、「ユニバーサル」については比率にばらつきがある。お茶大附小と大阪教大附池田中では比率が高いが、品川区・琴平町に関しては中学校学習指導要領と大きな差はない。ただし、小学校学習指導要領における「ユニバーサル」の割合は少ないので、小学校段階では「ユニバーサル」の視点を加えているとも考えられる。それに加え、①②の仮説で述べたように、「日本」という枠組みから出られていないとも捉えられる。全体として、シティズンシップ教育実践では「グローバル」「トランスナショナル」な視点がそれほど重視されているとは言い難い状態である。

④主体的な行動、参加と、自己責任に重点をおいた内容となっているか。

これらについては、分析結果「該当数の多い項目の比較」を参照することが適当である。

主体的な行動、参加については、シティズンシップ教育の実践において、「意思決定し、行動する」が必ず上位に含まれている。また、品川区では「地域における問題の解決」、琴平町は「自主的に行動する」が上位に来ていることから、重視されていると見てよい。

次に「自己責任」についてであるが、「責任」に関連する項目について、各実践での数値は高いことから重視されていることが明らかである。ただし先述したが、それらは「価値観・態度」の項目が殆どであり、児童生徒の心情を通しての育成を目指しているといえる。

逆に、学習指導要領においては、このような項目は重要視されていないことにも特徴がある。

⑤シティズンシップ教育は主に「知識」以外の育成を担っているのか。

「該当数の多い項目の比較」によれば、シティズンシップ教育実践の上位には、「知識・理解」の項目は少ない。しかし、項目別の分布を見ると、知識・理解の割合は、必ずしも少ないわけではないことがわかる。このため、一概に「知識以外の育成」を担っているとはいえない。強調されているのは「価値観・態度」といえる。また、「能力・技能」が重視されている実践もある。

また、その知識・理解の内容には偏りがみられ、社会科を母体にしたものでない限りは、別に社会科の学習において満遍なく知識を獲得する必要性がある。

⑥「公民的資質」「シティズンシップ」の概念は、明確な違いや意図をもって使用されているか

「シティズンシップ」は、「公民的資質」とは異なる意図をもって用いられていることは、それぞれの分布をみれば明らかである。しかしその相違については、統一されていない。これが日本における「シティズンシップ教育」における複雑な点であり、課題点でもある。

これら6つの論点から、シティズンシップ教育論において論じられている概念と、実践で想定されている概念には、乖離が認められる。たとえばシティズンシップ教育論において、その導入の必要性がある背景として最も強調されているものの1つである「グローバル化」について、それぞれの実践の背景でも強調されているとは言い難い。これは、「グローバル」に対応した目標の割合をみても明らかである。

分析結果、及び上記の検討から浮かび上がる、日本のシティズンシップ教育実践における「シティズンシップ」概念は、以下のようなものであると考えられる。

- ①「国民」に限らない範囲を主に対象としているが、「シティズン」の活動範囲は主に日本国内が想定されている。
- ②個人の心の意識変化による育成が特に求められるものである。民主主義的・政治的な知識やスキルの獲得について重視されているとはいえない。
- ③主体的に行動や参加すること、責任を持つことが重視される。ただし政治的参加とは限らない。
- ④参加の対象範囲は、主に地域である。
- ⑤全体として、特にグローバル化に対応するようなものではない。

目指している「シティズン」像は、実践によって大きく異なる。これは、各々の実情や課題に合わせて、テーマや育成したい資質が設定されているからである。そのため、現段階で実践における「シティズンシップ」の定義を行うのは難しい状態にある。今回は4例についてのみの分析ではあるが、上記のような特徴が、日本で実践されているシティズンシップ教育における「シティズンシップ」概念の、1つの傾向といえるだろう。

おわりに

本論を通して、日本におけるシティズンシップ教育での「シティズンシップ」概念について、さまざまな実践の整理、「市民」「公民」という文言の定義比較、4実践例と学習指導要領における目標の分析と考察を通して検討を行い、日本における「シティズンシップ」概念の傾向を明らかにした。しかし、明確な定義づけを現段階で行うことはできないことも分かった。だが現段階で行われている「シティズンシップ教育」実践では、行動・参加の重視などがなされており、従来社会科に不足しているとされてきた面を補うことができるとも考えられる。

これらを踏まえ、今後シティズンシップ教育を推進するのであれば考えなくてはならない点を以下に挙げる。

第1に、シティズンシップ教育で育てたい資質や根本的な概念について、定義と周知が必要だと考える。また、それが理論上と実践上で乖離があってはならない。筆者は、本論で提示した資質表にある全ての項目について育成する必要性はないが、どのような資質の育成が「シティズン」を育てることにつながるのかは明確にする必要があると考える。育成する資質の取捨選択や、実践をどのような形で（教科内か、教科横断か、既存の教科枠で扱うか、授業の題材など）行うかなどは各団体にまかせるとしても、前提が決まっていけない限り「シティズンシップ教育」といいながら、例えば戦前の公民教育のような流れになってしまう可能性もゼロではないからである。

第2に、道徳との違いを明らかにすることである。田中伸¹²⁴⁾は中学生に対して行った市民性の調査結果から、日本における市民性意識の特徴として「市民性の要件として、儒教的道徳がおかれていること」「子どもの判断基準として、第1に道徳心がおかれていること」を挙げている。このような意識は、日本の文化的なもの、道徳の時間など学校教育双方で育まれたものによると考えられる。これまでの学校教育で既にこのような価値観が育まれてきたのであれば、新しく打ち出す「シティズンシップ教育」は、道徳教育との違いを明確にしていくことが必要なのではないか。また、儒教的な道徳観から「市民的な道徳」観へと、道徳自体を変えていくという考え方もあるだろう。これについても、「市民的な道徳」とはどのようなものかを考えていかねばならない。

第3に、「シティズンシップ教育」における社会科の立場を明確にする必要がある。分析の結果からも明らかになったように、社会科は「シティズンシップ」の育成を大きく担っているといえる。特に、知識・理解の面、ナショナル・グローバルレベルの面などでは重要なものがある。また、実際学校現場で取り入れるにあたって、より実践しやすいのは既存の教科内で授業内容などに工夫を凝らすことによる方法ではないかとも考える。たとえばお茶大附小のように、社会科を母体とする教科の再編をおこなう場合もあるが、それを全国に広めるには、現段階ではまだ現実的でないだろう。「シティズンシップ教育」を取り入れ、広めることに重点を置くならば、社会科を充実させ、そこでの育成を考える方が、より敷居

を低いものにできるのではないか。

日本における「シティズンシップ教育」の実践は、まだ始まったばかりであり、まだ模索の段階であるともいえる。方向性が定まっていない以上、上記の3点について明確な提示がないかぎり、「シティズンシップ教育」自体が迷走していく可能性がある。これらに対しての更なる研究と議論が求められる。

今回は、4つの実践例と学習指導要領の比較を行ったが、現在行われている実践における「シティズンシップ」概念の傾向をより明確にし、上記に述べたことを普遍的にいうためには、今回対象としなかった幅広い実践の分析と検討が必要である。

また、今回の分析結果についても、全てについて詳細な考察を加えることはできず、カリキュラム成立の背景との関連性について考察を行うことができなかつた。まだ本結果についても、検討・考察の余地が残されていると考えられる。

今後の課題としては、上記に加え、以下の2点が挙げられる。

① 日本的な文脈の中で「シティズンシップ」に何が求められているのか、その背景を明確にすること

② 「シティズンシップ教育」実践によって、児童生徒にどのような変化が起こったのか、分析等によってあきらかにすること

これらについて、これから先研究の機会があれば突き詰めていきたい。

ところで、2009年の衆議院総選挙によって内閣総理大臣に就任した民主党の鳩山由紀夫氏は、同年10月26日の施政方針演説の際、「新しい公共」という言葉を用いて、以下のような発言をした¹²⁵⁾。

私が目指したいのは、人と人が支え合い、役に立ち合う新しい公共の概念であります。

新しい公共とは、人を支えるという役割を、官と言われる人たちだけが担うのではなく、教育や子育て、まちづくり、防犯や防災、医療や福祉などに地域でかかわっておられる方々一人一人にも参加をしていただき、それを社会全体として応援しようという新しい価値観です。

(中略)

新たな国づくりは、決してだれかに与えられるものではありません。政治や行政が予算をふやしさえすればすべての問題が解決するというものでもありません。国民一人一人が自立と共生の理念をはぐくみ発展させてこそ、社会の絆を再生し、人と人との信頼関係を取り戻すことができるのであります。

この発言における「新しい公共」の考え方は、今後の教育政策に影響を及ぼす可能性があるだろう。そしてこれは、まさにシティズンシップ教育に関連する内容であり、シティズンシップ教育について更なる関心の高まりが予想される。今後の動向および研究、実践に期待したい。

謝辞

本稿を作成するにあたり、香川大学大学院の松本康先生をはじめ、武重雅文先生・伊藤裕康先生・柳澤良明先生、そして社会科教育専修の諸先生方には多くのご指導をいただきました。また、お茶の水女子大学附属小学校の岡田泰孝先生には資料をご提供いただくとともに、貴重なお時間を頂戴しました。諸先生方、そしてお忙しい中資料等の手配をしてくださった関連諸機関の皆様方に、この場を借りて御礼申し上げます。ありがとうございました。

●注

- 124) 田中伸が中学生に対して行った市民性の調査によれば、市民性の第一要件として生徒の55%前後が「儒教的道徳」を挙げるという。また、判断基準についても、20・35%前後の生徒が「道徳心」に関する項目を第一要件に選ぶ結果となった。また、「民主的価値」を選ぶ生徒は10%強にとどまる。(田中伸(2008)「日本固有の文化的文脈に則したシティズンシップ教育内容開発研究(1)―英国と日本における授業構成の違いを通して―」, 日本社会科教育学会第58回研究大会配布資料, P.7-9より筆者まとめ)
- 125) 国会会議録検索システム(<http://kokkai.ndl.go.jp/>)を使用し、平成21年10月26日衆議院本会議議事録より引用

参考文献

- ・ 芦部信喜著, 高橋和之補訂 (2002) 『憲法 第三版』, 岩波書店
- ・ 池野範男 (2009) 「(現代) 教育におけるシティズンシップ教育の役割と意義」,
日本教育方法学会第 43 回大会発表資料
- ・ 臼井嘉一編著 (2006) 『シティズンシップ教育の展望—ラッグの思想とコア・カリキュラム—』, ルック
- ・ 臼井嘉一 (2008) 「シティズンシップ教育における<社会科>教育の意義と可能性」, 『社会科教育研究』第 104 号, pp.52-62 日本社会科教育学会
- ・ 大阪教育大学附属池田中学校 (2004) 『平成 15 年度 研究開発実施報告書』
- ・ 大阪教育大学附属池田中学校 (2005) 『平成 16 年度 研究開発実施報告書』
- ・ 岡田泰孝 (2004) 「研究ノート 提案や意思決定の学びを市民的資質につなげる—第 6 学年「日本の国際協力」の実践を通して—」, 『お茶の水女子大学附属小学校研究紀要』第 12 集, pp.37-57
- ・ 岡野八代 (2009) 『シティズンシップの政治学国民・国家主義批判 (増補版)』, 白澤社
- ・ お茶の水女子大学附属小学校 (2009) 『平成 20 年度研究開発報告書 小学校における「公共性」を育む「シティズンシップ教育」の内容・方法の研究開発 (第 1 年次)』
- ・ 片上宗二 (1984) 『敗戦直後の公民教育構想』, 教育史料出版会
- ・ 神奈川県記者発表資料 (2009 年 11 月 26 日) 「全県立高校でのシティズンシップ教育の実施を決定」
- ・ 神奈川県立総合教育センター (2009) 「『シティズンシップ教育』推進のためのガイドブック」
- ・ 唐木清志 (2005) 「学際的サービス・ラーニング・プログラムにおける社会科の役割—'CityYouth'の分析を通して—」, 『社会科教育研究』No.94, 日本社会科教育学会, pp.1-13
- ・ クリスティーヌ・ロラン・レヴィら編著 (2003) 『欧州統合とシティズンシップ教育—新しい政治学習の試み』, 中里亜夫ら監訳, 明石書店
- ・ 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報告』
- ・ 国立教育政策研究所 (2004) 『社会科系カリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向 (2) —教科等の構成と開発に関する研究調査研究成果報告書(18)』
- ・ 小玉重夫 (2003) 『シティズンシップの教育思想』白澤社
- ・ 琴平町 (2005) 「琴平町次世代育成支援行動計画」
- ・ 琴平町 (2008) 「平成 21 年度教育研究開発実施希望調書」
- ・ 小西正雄 (2003) 「教育課程開発への提言—社会的自己認識を育てる市民へ—」,

『児童研究』第 13 号, お茶の水女子大学附属小学校児童教育研究会, pp.26-34

- ・ 齋藤純一 (2000) 『思考のフロンティア 公共性』, 岩波書店
- ・ 佐賀市 (2009) 『佐賀市教育基本計画書 (H21 年版)』
- ・ シティズンシップ研究会編 (2006) 『シティズンシップの教育学』, 2006
- ・ 品川区教育委員会 (2005) 『品川区小中一貫教育要領』, 講談社
- ・ 品川区教育委員会市民科カリキュラム作成部会編 (2006)
『小中一貫教育市民科セット』, 教育出版
- ・ 鈴木崇弘ら (2005) 『シティズン・リテラシー—社会をよりよくするために私たちにできること—』 教育出版
- ・ 田中伸 (2008) 「日本固有の文化的文脈に則したシティズンシップ教育内容開発研究 (1)
—英国と日本における授業構成の違いを通して—」,
日本社会科教育学会第 58 回研究大会発表資料
- ・ 戸田善治(2001) 「イギリスにおける市民科の誕生」,
『社会科教育研究別冊 2000 年度研究年報』, 日本社会科教育学会, pp.61-66
- ・ 戸田善治 (2006) 「『シティズンシップ・エデュケーション』論の社会科教育学的検討
—『シティズンシップ』概念の分析を中心に—」
『社会科研究』第 64 号, 全国社会科教育学会, pp.21-30
- ・ 二宮 皓編著(2007) 『市民性形成論』, 放送大学教育振興会
- ・ 日本社会科教育学会編 (1984) 『社会科における公民的資質の形成』, 東洋館出版社
- ・ 日本社会科教育学会国際交流委員会編 (2008)
『東アジアのシティズンシップ教育』, 明治図書
- ・ 平田利文編著 (2007) 『市民性教育の研究—日本とタイの比較』, 東信堂
- ・ 平塚眞樹 「市民性(シティズンシップ)教育をめぐる政治」『教育』 53(12) (695) pp.20-25
- ・ 藤岡秀樹 (2007) 「教科「市民科」(品川区教育委員会)の現状と課題」, 『教科外教育と到達度
評価』(10), 全国到達度評価研究会教科外教育分科会, pp.12~19
- ・ 藤原和博(2001) 『世界でいちばん受けたい授業 足立十一中 [よのなか] 科』, 小学館
- ・ マーシャルら[1992] (1993) 『シティズンシップと社会的階級
—近現代を総括するマニフェスト』, 岩崎信彦ら訳, 法律文化社
- ・ 増田四郎(1958) 「『市民』の概念とその変遷」, 『都市問題』 49(1) , 東京市政調査, pp.2-9
- ・ 松野修 (1997) 『近代日本の公民教育 教科書の中の自由・法・競争』名古屋大学出版会
- ・ 峰良雄 (1997) 「『公民』概念について (1)」 『清和女子短期大学紀要』第 26 号 pp.28-38
- ・ 峰良雄 (2001) 「『公民』概念について (4)」, 『清和女子短期大学紀要』第 29 号 pp.31-40

- ・ 嶺井明子編著 (2007) 『世界のシティズンシップ教育—グローバル時代の国民/市民形成—』, 東信社
- ・ 宮本太郎編著 (2002) 『福祉国家再編の政治』, ミネルヴァ書房
- ・ 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—フランス・ドイツ・イギリス—』, 東信堂
- ・ 森秀樹 (2009) 「再帰的近代のアポリアと市民性教育の課題—グローバル化時代の市民性教育としての「子どものための哲学」(1)—」兵庫教育大学研究紀要 第 35 巻 , pp.89-102
- ・ 横浜市教育委員会 (2009) 『横浜版学習指導要領総則編』 ぎょうせい
- ・ 藪野祐三 (1999 年) 「イデオロギーとしての市民—二一世紀型市民社会の担い手は誰か—」, 『法政研究』 66(2), 九州大学法政学会, pp.633-654
- ・ 藪野祐三 (2005) 「グローバル時代における市民概念—日本における政治学の新たな局面—」, 『法政研究』 71(4), 九州大学法政学会, pp.463-474
- ・ 山口幸男 (2004) 「社会科教育における公民, 市民概念の再検討と”公共民”の提唱」, 『社会科教育研究』 第 92 号, 日本社会科教育学会, pp.1-8
- ・ 文部科学省(2008) 『小学校学習指導要領解説 社会科編』, 日本文教出版
- ・ 文部科学省(2008) 『中学校学習指導要領解説 社会科編』, 日本文教出版
- ・ 文部科学省(2008) 『小学校学習指導要領解説 道徳編』, 日本文教出版
- ・ 文部科学省(2008) 『中学校学習指導要領解説 道徳編』, 日本文教出版
- ・ Cogan, J.J. and Derricott [1998] (2000) , “*Citizenship Education for the 21st Century: An International Perspective on Education*” , Kogan Page
- ・ the Advisory Group on Citizenship[1998] ”*Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*”

参考ホームページ (2010 年 1 月 12 日閲覧確認)

- ・ 文部科学省 学校基本調査速報値 平成 21 年度
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/Xlsdl.do?sinfid=000002977329>
- ・ 文部科学省 研究開発学校制度 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/
- ・ 国際基督教大学 サービス・ラーニング http://www.icu.ac.jp/liberalarts/service_1.html
- ・ 筑波大学人間学群 サービス・ラーニング
<http://www.human.tsukuba.ac.jp/gakugun/k-pro/index.html>

- ・アメリカ大使館 <http://aboutusa.japan.usembassy.gov/>
- ・国会会議録検索システム <http://kokkai.ndl.go.jp>
- ・総務省法令データ提供システム <http://law.e-gov.go.jp/>
- ・H21 版高等学校学習指導要領解説
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1282000.htm
- ・琴平町 まちづくり科 <http://www.town.kotohira.kagawa.jp/gako/kenkyu/>
- ・琴平町 第3回まちづくり科調査部会報告資料
<http://www.town.kotohira.kagawa.jp/gako/kenkyu/sirryou/09sirryou/allunei/091002uneisiryou.pdf>
- ・和歌山県教育委員会リーフレット『子どもたちの”市民性”を育てるために』
<http://www.wakayama-edc.big-u.jp/etc/shiminsei2.pdf>
- ・和歌山県教育委員会リーフレット『”市民性を育てる教育”の推進』
<http://www.wakayama-edc.big-u.jp/etc/shiminsei.pdf>
- ・沖縄ローカル・マニフェスト推進ネットワーク <http://plaza.rakuten.co.jp/okinawalocalmani/>
- ・神奈川県 <http://www.pref.kanagawa.jp/>
- ・横浜市教育委員会「横浜の時間」
<http://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/hamaup/theme05/yokohama-top.htm>
- ・横浜版学習指導要領 総則解説
http://www.city.yokohama.jp/me/kyoiku/plan_hoshin/plan6000_pdf/yokoban-soukaisetsu.pdf
- ・和田中学校と地域を結ぶホームページ「よのなか科 NEXT について」
<http://www.wadachu.jp/yononaka/about.html>
- ・藤原和博の[よのなか net] <http://www.yononaka.net/>
- ・佐賀市 教育政策 http://www.city.saga.lg.jp/sub_category/?cate=86
- ・”*Citizenship Teacher’s guide A scheme of work for key stages 1 and 2* “
http://www.standards.dfes.gov.uk/pdf/secondaryschemes/ks1-2_teachers_guide.pdf

NICER・教育情報ナショナルセンターHP 内

- ・S26 版中学校・高等学校学習指導要領 社会科編 I 中等社会科とその指導法（試案）
改訂版 <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s26jhs1/>
- ・S30 版中学校学習指導要領社会科編改訂版
<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s30js/chap1.htm>

- ・ S33 版中学校学習指導要領 社会 <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s33j/chap2-2.htm>
- ・ S44 版中学校学習指導要領 社会 <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s44j/chap2-2.htm>
- ・ S52 版中学校学習指導要領 社会 <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s52j/chap2-2.htm>
- ・ H 元版中学校学習指導要領 社会 <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/h01j/chap2-2.htm>
- ・ H10 版中学校学習指導要領 社会 <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/h10j/chap2-2.htm>

- ・ 社会科リンク集 指導要領における目標の変遷

1968 年小学校指導書 <http://fish.miracle.ne.jp/no-1192/siryou/1968.html>

1989 年小学校指導書 <http://fish.miracle.ne.jp/no-1192/siryou/1989.html>

- ・ 平成 16 年 中央教育審議会 教育課程部会 社会・地理歴史・公民専門部会（第 2 回）
資料 4 新学習指導要領における目標の考え方

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/020/gijiroku/05020701/004.htm

資料1 クリック・レポートにおける重要な資質

義務教育終了時までには育成が目指される重要な資質（概観）

主要な概念	価値観・資質	技能・能力	知識・理解
<ul style="list-style-type: none"> ・民主主義と専制政治 ・協力と争い ・平等と多様性 ・公正, 正義, 法の支配, 規則, 法と人権 ・自由と秩序 ・個人と共同体 ・権力と権威 ・権利と責任 	<ul style="list-style-type: none"> ・公共の幸福について関心を持つ ・人間の尊厳と平等についての信念 ・問題解決への関心 ・思いやりをもち協調をもって, 他人とうまく協働する ・行為に責任を持つこと（よい結果となるように, あらかじめ配慮する, 不測・不幸な結果になっても受け入れる） ・寛容な態度をもつ ・モラルに基づいて判断し行動する ・意見の正しさを証明する勇氣をもつ ・簡単な討論や証拠を通じて, 積極的に意見や態度を変える意欲 ・独自の提案と行動 ・法の支配に対する教養と尊重 ・公正な行動への信念 ・機会の平等, 性の平等へのコミットメント ・行動的シティズンシップへのコミットメント ・奉仕サービスへのコミットメント ・人権に対する関心を持つこと ・環境について関心を持つこと 	<ul style="list-style-type: none"> ・口頭および文章で, 説得力のある理由を述べる能力 ・他人と協力し, 効果的に働く能力 ・他者の経験と視点を考慮し, 尊重する能力 ・違う意見にも寛容である能力 ・問題解決的アプローチを発展させる能力 ・現代のメディアやテクノロジーから批判的に情報を選ぶ能力 ・事柄の前提となる根拠に対して批判的アプローチし, 新しい根拠を求める能力 ・操作と説得の形式について理解する能力 ・社会的, 道徳的, 政治的な指向と状況を見極め, 反応し, 影響を及ぼす能力 	<ul style="list-style-type: none"> ・地域, 国家, EU, 英連邦, 国際的視野での時事的な, 現代の論争やできごと ・民主的なコミュニティについて, 機能や変遷も含めての理解 ・個人, 地域, 自発的なコミュニティの相互依存性 ・多様性や意見の相違, 社会的対立の本質 ・個人・コミュニティにおける法的, 道徳的な権利と義務 ・個人とコミュニティが直面する, 社会的, 道徳的, 政治的な変化の本質 ・イギリスの議院法による, 地域・国家, ヨーロッパ, 英連邦, 国際レベルの政治と法のシステムについて, 機能や変遷も含めての理解 ・コミュニティにおける政治的, 奉仕的行為 ・消費者, 被雇用者, 雇用者, 家族, コミュニティのメンバーとしての市民の権利と責任 ・個人とコミュニティを結びつけるものとしての経済システム ・人権憲章と論争 ・持続的な開発と環境保護の論争

出典:the Advisory Group on Citizenship[1998] "Education for citizenship and the teaching of democracy in schools" p.44 より引用, 訳は筆者による

資料2：イギリス KS1-2における”Citizenship”のフレームワーク (Appendix: exemplar framework for audit and planning citizenship at key stages 1 and 2)

<p>権利と義務 (責任)</p>	<p><u>なぜ規則や法律が必要なのか？</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 必要不可欠なものと、それ以外の必要なことは何か？ 公平・不公平とはどのようなことか？ 人権とは何か？ 自分の権利と義務 (責任) はなにか？ なぜ規則や法律が必要なのか？ どのようにしてクラスや、クラスの規則を作ったらよいか？ どのように自分の権利が守られ、保護を得るか？ 	<p>善と悪 必要性 権利 義務 公平 規則 法律 人権 子どもの権利 ボランティア団体</p>	<p><u>どのような圧力と勢力が、自分に影響を及ぼすか？</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 決定に影響を与えるものは何か？ 選択にどのような影響を及ぼすか？ 仲間の影響は何か、そしてそれが自分にどんな影響を及ぼすか？ 出費に影響するものは何か？ 争いの原因は何か、どのように解決するか？ メディアは、社会問題をどのように表現しているか？ どのようにすれば、他者にいい影響を与えられるか？ 情報に基づいた決定を、どのように行うか？ 	<p>紛争解決 意思決定 圧力 影響 選択 お金 メディア</p>	<p><u>犯罪と刑罰</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 犯罪とは何か？ あなたの知っている町での犯罪には、どのようなものがあるか？ 地域の警察は、どのように私たちを守っているか？ なぜ人は犯罪を犯すか？ 法律を破ると、何が起るか？ 私たち自身と地域の安全を維持するために何ができるか？ 	<p>善と悪 公平 犯罪 地域 警察 刑罰 被害者 安全を守る</p>
<p>政府と民主主義</p>	<p><u>伝えることと、参加すること</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 上手に話し、上手に聞くためには 分からないことを調べるためには 自分の意見を他人に伝えるためには ディスカッションに貢献するためには 他の人と働く時に、どのように貢献するか 学校で他の人を助けるには 	<p>調査 話し合い 討論 参加 (すること) クラス会議 民主主義</p>	<p><u>学校や地域での民主主義</u></p> <ul style="list-style-type: none"> どのような決定をすることができるか？ どのように情報に基づいた決定をするか？ 自分の決定は、人にどのような影響を与えることができるか？ クラスや学校での意思決定に、どうやって貢献するか 意思決定における公平さについて、何を知っているか 誰が私たちの利益や、言いたいことを主張するか？ (学校・地方議会) 	<p>選択の自由 意思決定 民主主義 クラス議会 学校議会 公共サービス 選挙</p>	<p><u>民主主義と政府について学ぶ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 誰がわれわれの代表か？ 地方の民主制について何を知っているか？ 地域の施設にかかるお金はどうなっているのか？ 地方議員は何をしているか？ 自分の地域の議員は何をしているのか？ 自分も意見を言うためにはどうしたらよいか？ 	<p>民主主義 代表者 地方議会 議員 議会 お金 地方税 調査 財源</p>
<p>コミュニティ アイデンティティ</p>	<p><u>私と、私の学校コミュニティ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 私たちの共通点と相違点は何か？ なぜ私たちのコミュニティは変化するのか？ コミュニティの変化に対し、どのような備えをすることができるか？ いじめとは何か、どのように対処するか？ 多様性と差異は、コミュニティでどのように認められるのか？ 	<p>アイデンティティ 家族 集団 共通点と相違点 いじめ 多様性 共感</p>	<p><u>私と、より広いコミュニティ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> なぜ、地域にコミュニティがあるのか？ コミュニティの中で、私たちを助けてくれるのは誰か 他のコミュニティとの、共通点や相違点は何か 人種差別とはなにか。そしてどのように応じるか。 子どもの権利はなにか？ コミュニティの利害に関係するものは何か？影響するものはなにか？ 人権が否定されるとき、そこには何かがあるか？ どのように責任を持ち、コミュニティを区別できるか 	<p>アイデンティティ 多様性 人種差別 障害 参加と貢献 コミュニティ・グループ 地域ネットワーク 地域組織 持続可能性 メディア</p>	<p><u>国家的・世界的市民性</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 他にはどのようなコミュニティがあるか 世界には、どのような場所があり、どのような人々がいるのか？ メディアは異なるコミュニティをどのように表現するか 私たちは皆でどのように繋がることができるか ボランティア団体は何をしているか 国家的・世界的な問題をどうやって調べるか 持続可能な未来に、どうやって貢献できるか 	<p>多様性 ボランティア 持続可能性 世界的市民性 相互依存 メディア 調査</p>

資料3 分析対象とした目標等の一覧

以下は、学年目標および育てたい力に関する記述を箇条書きに直した一覧である。

これらは次に挙げる参考文献から、該当箇所についてまとめたものである。

・品川区教育委員会（2005）『品川区小中一貫教育要領』，講談社

・琴平町 第3回まちづくり科調査部会報告資料

<http://www.town.kotohira.kagawa.jp/gako/kenkyu/sirryou/09sirryou/allunei/091002uneisirryou.pdf>

・岡田泰孝（2004）「研究ノート 提案や意思決定の学びを市民的資質につなげる—第6学年「日本の国際協力」の実践を通して—」，『お茶の水女子大学附属小学校研究紀要』第12集，pp.37-57

・大阪教育大学附属池田中学校（2005）『平成16年度 研究開発実施報告書』

・文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版

・文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版

なお、資料4の分析結果表では、各文章の前に振った番号で該当した項目を示している。

また、「知識理解」「態度」などの項目にあらかじめ分けられているものに関しては、その文章がどのような内容かに係らず、それぞれに該当する要素に振り分けることとした。

A：品川区

- 1 学校・学級生活を通して生活適応や集団適応などについて学ぶ
- 2 基本的な生活習慣や行動規範の基礎を確実に身につける
- 3 セルフ・コントロールや対人関係の方法の基礎を習得する
- 4 自己と集団、自己と地域社会などのかかわりについての理解を深める（マ）
- 5 よりよい生活を築こうとする態度を身に付ける
- 6 集団生活の向上のために自治的な活動を学ぶ
- 7 家庭や社会における自己の役割を理解する
- 8 進んで集団や社会に参加しようとするなど、社会的な行動力の基礎を身に付ける。
- 9 学校や地域社会などにおける生活上の問題を見付ける
- 10 個人や集団・組織で問題解決を行うなど主体的・実践的な態度を身に付ける。
- 11 市民の一員として社会の出来事に関心をもつ
- 12 問題解決に向けた思考力や判断力を高める
- 13 積極的に社会に貢献する態度を形成する
- 14 将来の自己の生き方について展望をもつ
- 15 社会の中で自己実現に向けた望ましい職業観・勤労観などを育成する
- 16 自己管理能力 ・基本的な生活習慣・行動様式を身につける。
 - ・自らの目標達成に向けて、自立的な判断と責任ある行動を行うために、自分の生活・行動管理ができる。
- 17 生活適応能力 ・様々な環境や状況、条件において、正しい情報を収集・選択できる
 - ・情報を適切に活用しながら柔軟に対応する
 - ・日々の生活改善を図る
- 18 責任遂行能力 ・自分で役割や仕事を選び、最後までやり遂げる

- ・結果に対しても責任をもち自己改善を図ることができる
- 19 集団適応能力
 - ・多様な集団や組織に主体的にかかわる
 - ・自己の立場を理解する
 - ・よさを発揮できる
- 20 自己理解能力
 - ・自己を正しく理解する
 - ・他者の多様な個性を尊重する
 - ・互いに認め合ったり高めあったりできる
 - ・共によりよい生活ができる
- 21 コミュニケーション能力
 - ・自分の考えや判断を効果的に相手に伝えられる
 - ・相手の考えを理解できる
 - ・望ましい人間関係を築ける
- 22 自治活動能力
 - ・自分か所属する集団や組織等において、責任と義務を果たせる
 - ・自分の意思を集団に反映させることができる
 - ・自治的な活動を推進できる
- 23 道徳実践能力
 - ・社会の一員としての自覚と規範意識を高める
 - ・日常生活で道徳性に基づく行動ができる
- 24 社会的判断・行動能力
 - ・現代社会の情勢や課題に対して、正しい判断に基づく自分の考えをもつ
 - ・必要に応じて社会的な行動ができる
- 25 文化活動能力
 - ・学校・地域・わが国・諸外国の伝統・文化についての理解を深める
 - ・積極的な参加を通して、豊かな教養をはぐくむ
- 26 企画・表現能力
 - ・共同的な企画・立案・運営に取り組む
 - ・自分の思いや願いを適切かつ効果的に表現することができる
- 27 自己修養能力
 - ・自分自身の在り方や生き方の意義や価値について考える
 - ・先人の人生観などを学びながら、常に自己の精神を鍛えていくことができる
- 28 社会的役割遂行能力
 - ・よりよい社会の実現のために、自分の果たすべき役割を正しく認識する
 - ・相互協力のもとで進んで社会貢献に取り組む事ができる
- 29 社会認識能力
 - ・望ましい職業観
 - ・経済の仕組みと社会のかかわりについて、体験等を通して理解するとともに、自分の将来に生かす
- 30 将来志向能力
 - ・自己実現に向けた将来への希望や目標をもつ
 - ・自らの意思と責任による選択・決定を行う
 - ・これからの進路計画や人生設計を立てることができる

B:琴平町

- 1 地域と家族や自分について知る
- 2 友だちとともに地域や家族について調べ、郷土の福祉や観光についての基礎的な知識を身に付ける
- 3 まちづくりの基礎となる身近な体験をする
- 4 郷土について深く知る
- 5 (まちづくりの実践を行う中で) 自らの生き方を発見する
- 6 まちづくりに参画しようとする態度を育てる
- 7 自己を見つめ、将来のあるべき姿を模索する
- 8 郷土を愛する

- 9 郷土の発展に貢献しようとする心や態度を育てる
- 10 まちづくりに主体的に参画する
- 11 一人ひとりの人権意識を高める
- 12 誰もが住みよいまちにするために積極的に行動しようとする意欲や態度を育てる
- 13 郷土のすばらしさや自慢を見つける
- 14 開かれた住みよいまちづくりを提案する意欲や態度を育てる
- 15 まちづくりに参画する意欲や態度を育てる
- 16 先人の努力を知る
- 17 郷土に愛着と誇りを持つ
- 18 伝統文化を護り受け継ぎ発展させていこうとする心や態度を育てる

C:お茶の水女子大学附属小学校

- 1 社会はその成員の判断や意思によって形成することを自覚する
- 2 他者とともに考えながら、社会を形成しようとする諸能力や態度を育てる
- 3 「個人的な意思決定」が社会と結びついていることを理解する
- 4 (国土の環境・産業、歴史上の人物、政治の動き、国際協力など,) 子どもにとって身近とは言えない事象を、切実な問題にしてとらえさせる
- 5 望ましい価値を選択・決定することができる
- 6 望ましい行為を選択・決定することができる
- 7 社会事象に対する提案や意志決定活動を行う
- 8 生活を支える自然や産業についての理解を深める
- 9 人々を幸せにするための政治の働きについての理解を深める
- 10 地域や国土、我が国の歴史への愛情を育む
- 11 よりよい社会を築こうとする(態度を養う)
- 12 根拠を示す情報を収集できる
- 13 情報を再構成することができる

D:大阪教育大学附属池田中学校

- 1 参加型民主主義を理解・実践できる行動的な市民となるための、基礎的な知識・技能・価値観を身につける、社会に起こる諸課題に対して関心を持つようとする態度を育てる
- 2 社会の一員として生活していくために獲得していきたい「自己」と「他者」の人権を守るための実践的行動力をつけていくことをねらいとする。(H16p.32)
- 3 自身の価値観や生き方について考えを深める
- 4 これまで学んできた知識・技能・価値観を発揮・検証し、自己実現に向けたよりよい進路をみいだす
- 5 社会の一員、自然の一員たる自己(市民性)に気づく
- 6 社会の一員、自然の一員として最適な行動を取れる実践的行動力を養う

意識の変容

- 7 人・モノ・自然とのかかわりを通して、その良さを実感する
- 8 人・モノ・自然とのかかわりを通して、地球市民としての自己を客観的に見つめる
- 9 さまざまな経験を基に、進んで自己の変革に迫ろうとしている

- 10 身の回りや社会に存在する課題を見つける
- 11 問題解決のための手段を考え、実践していこうとしている

実践的行動力

- 12 「責任ある市民」として自らが「すべき」と感じたこと、思ったことを行動に移すことができる（原文に誤植）
- 13 障壁（問題）にあたった時の向き合い方を見い出すことができる
- 14 障壁（問題）にあたった時のよりよい解決方法を見い出すことができる
- 15 自己の変容や考え、行動を適切に表現できる
- 16 自己の変容や考え、行動を適切に実践できる

知識理解

- 17 自己の生き方を模索する上で必要となる基本的な、価値観や考え方について理解している
- 18 現実社会に存在する課題について、その主要な問題点を理解している
- 19 民主主義を維持向上するために、様々な制度や規則が存在することについて理解している
- 20 民主主義を維持向上するために存在する、様々な制度や規則の意義について理解している
- 21（民主主義における）自由・権利、役割・責任の本質について理解している

- 30（1年指導内容） 自尊感情，対人関係スキル，奉仕の精神，福祉，障害者問題，私たちと地域社会，身近なルール・マナー・規則の意義，集団の意義，学校の自治，自由と責任，身近な環境問題
- 31（2年指導内容） 個性の尊重，多様な価値・倫理・哲学，国際理解（アジアと日本含む），人権（部落問題等），平和，他者とともに生きるために必要となるルール・マナーの意義，基本的人権，社会の環境問題
- 32（3年指導内容） 進路選択，職業観，男女協同参画社会，私たちと家族，民主社会における規則の意義，自治・自由・権利・責任，地球環境問題

※30-32については，分類できる内容のみを分類した

中学校学習指導要領

理解	<ul style="list-style-type: none"> 1 広い視野に立って我が国の国土及び世界の諸地域の地域的特色を考察し理解させる 2 我が国の国土及び世界の諸地域に関する地理的認識を養う。 3 日本や世界の地域の諸事象を位置や空間的な広がりとのかかわりでもとらえる 4 日本や世界の地域の諸事象を地域の規模に応じて環境条件や人間の営みなどと関連付けて考察する 5 地域的特色や地域の課題をとらえさせる。 6 大小様々な地域から成り立っている日本や世界の諸地域を比較し関連付けて考察する 7 諸地域は相互に関係し合っていることを理解させる 8 各地域の特色には地方的特殊性と一般的共通性があること，また，それらは諸条件の変化などに伴って変容していることを理解させる。
----	--

	<p>9 我が国の歴史の大きな流れを，世界の歴史を背景に，各時代の特色を踏まえて理解させる</p> <p>10 我が国の伝統と文化の特色を広い視野に立って考えさせる</p> <p>11 国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を，その時代や地域との関連において理解させる</p> <p>12 歴史に見られる国際関係や文化交流のあらましを理解させる</p> <p>13 我が国と諸外国の歴史や文化が相互に深くかかわっていることを考えさせる</p> <p>14 個人の尊厳と人権の尊重の意義，特に自由・権利と責任・義務の関係を広い視野から正しく認識させる</p> <p>15 民主主義に関する理解を深める</p> <p>16 国民権を担う公民として必要な基礎的教養を培う。</p> <p>17 民主政治の意義，国民の生活の向上と経済活動とのかかわり及び現代の社会生活などについて，個人と社会とのかかわりを中心に理解を深める</p> <p>18 現代社会についての見方や考え方の基礎を養う</p> <p>19 社会の諸問題に着目させる</p> <p>20 国際的な相互依存関係の深まりの中で，世界平和の実現と人類の福祉の増大のために，各国が相互に主権を尊重し，各国民が協力し合うことが重要であることを認識させる</p>
<p>興味 関心 意欲 態度</p>	<p>21 日本や世界の地理的事象に対する関心を高める</p> <p>22 地域調査など具体的な活動を通して地理的事象に対する関心を高める</p> <p>23 地理的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する態度を育てる。</p> <p>24 歴史的事象に対する関心を高める</p> <p>25 我が国の歴史に対する愛情を深める</p> <p>26 国民としての自覚を育てる。</p> <p>27 国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を，尊重する態度を育てる。</p> <p>28 他民族の文化，生活などに関心をもたせる</p> <p>29 国際協調の精神を養う。</p> <p>30 身近な地域の歴史や具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味・関心を高める</p> <p>31 歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する態度を育てる。</p> <p>32 自ら考えようとする態度を育てる。</p> <p>33 自国を愛し，その平和と繁栄を図ることが大切であることを自覚させる。</p> <p>34 現代の社会的事象に対する関心を高める</p> <p>35 多面的・多角的に考察し，事実を正確にとらえ，公正に判断するとともに適切に表現する態度を育てる</p>
<p>能力 技能</p>	<p>36 地理的な見方や考え方の基礎を培う</p> <p>37 様々な資料を適切に選択，活用して地理的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力を育てる</p> <p>38 様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力を育てる。</p> <p>39 様々な資料を適切に収集，選択して多面的・多角的に考察し，事実を正確にとらえ，公正に判断するとともに適切に表現する能力を育てる</p>

小学校学習指導要領

理解に関する目標

- 1 地域の産業や消費生活の様子を理解する(3,4年)
- 2 人々の健康な生活や良好な生活環境及び安全を守るための諸活動について理解できるようにする。(3,4年)
- 3 地域の地理的環境について理解する
- 4 人々の生活の変化について理解する
- 5 地域の発展に尽くした先人の働きについて理解できるようにする。(3,4年)
- 6 我が国の国土の様子、国土の環境と国民生活との関連について理解できるようにする。(5年)
- 7 我が国の産業の様子、産業と国民生活との関連について理解できるようにする。(5年)
- 8 国家・社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産について理解を深めるようにする。(6年)
- 9 日常生活における政治の働きを理解する (6年)
- 10 我が国の政治の考え方を理解する (6年)
- 11 我が国と関係の深い国の生活を理解する (6年)
- 12 国際社会における我が国の役割を理解できるようにする。(6年)

態度に関する目標

- 13 地域社会の一員としての自覚をもつようにする。(3,4年)
- 14 地域社会に対する誇りと愛情を育てるようにする。(3,4年)
- 15 環境の保全や自然災害の防止の重要性について関心を深める (5年)
- 16 国土に対する愛情を育てるようにする。(5年)
- 17 我が国の産業の発展に関心をもつようにする。
- 18 社会の情報化の進展に関心をもつようにする。(5年)
- 19 我が国の歴史や伝統を大切にし、国を愛する心情を育てるようにする。(6年)
- 20 平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きていくことが大切であることを自覚できるようにする。(6年)
- 21 国家・社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産について興味関心を深めるようにする。(6年)

能力に関する目標

- 22 地図や各種の具体的資料を効果的に活用できる (3,4年)
- 23 地域社会の社会的事象の特色や相互の関連などについて考える力を育てる (3,4年)
- 24 調べたことや考えたことを表現する力を育てるようにする。(3,4年)
- 25 地図や地球儀、統計などの各種の基礎的資料を効果的に活用できる (5年)
- 26 社会的事象の意味について考える力を育てる (5年)
- 27 調べたことや考えたことを表現する力を育てる (5年)
- 28 地図や地球儀、年表などの各種の基礎的資料を効果的に活用できる (6年)
- 29 社会的事象の意味をより広い視野から考える力を育てる (6年)
- 30 調べたことや考えたことを表現する力を育てる (6年)

品川区	イ:知識・理解	イ:能力・技能	イ:価値観・態度	ロ:知識・理解	ロ:能力・技能	ロ:価値観・態度	ナ:知識・理解	ナ:能力・技能	ナ:価値観・態度	グ:知識・理解	グ:能力・技能	グ:価値観・態度	コ:知識・理解	コ:能力・技能	コ:価値観・態度
1		12,24	3,14,19,20,27		6,19,22,24			24	25		24		20,25		2,7,13,16,18,22,23
2		12,16,24	2,3,16,,2327		6,10,18,19,22,24		25	24		21,29	24			17?,22	5,17
3		3,10,21,22,24,26	16,23		6,19,22,24,26		25			25					
4		3,19,20,21,26,28	2,3,16,23	9,24	6,19,22,24,26			24							2
5		10,14,18,22,24,29,30	20,23	1,4,7											
6		5,10,12,18,24	14,15,30	1,4,7		23			23			25			
7		2,16	3,23				24						6		
8		12	3,27			22				25	17				
9			3,13,14,18,22,23,29,30							24,29					28
10			20,21			25	29								
11		12,24		27											
12		14,29,30		18											13
13			2	27											
14						13					24				2,23
15		3,21,22,26		11											11
16		3,10,19,20,21,26		5											13,16,19
17			13,18,19,24,25												
18		3,20,21		16,18											
19			17												
20				17,21											
21					20										
22				17,21											
23			2,3,7,13,14,16,18,19,22,23,28,30												
他		17(情報収集・活)													

16以降は「5つの領域と15の能力」より。それ以前は、学年目標より分類

！

お茶大附属小	イ:知識・理解	イ:能力・技能	イ:価値観・態度	ロ:知識・理解	ロ:能力・技能	ロ:価値観・態度	ハ:知識・理解	ハ:能力・技能	ハ:価値観・態度	ニ:知識・理解	ニ:能力・技能	ニ:価値観・態度	ホ:知識・理解	ホ:能力・技能	ホ:価値観・態度	
1		7,12,13												7		2,3
2		7,12,13			7			7		8					7	11
3		7														
4		2		8	7			7								
5		7													8	
6		7							9						8	
7				8											1,3,9	1
8				8		1,3								11		
9			2,7					8		8,9						3
10				7				8								
11								8								
12																2
13																
14														7		
15		7,12,13		4												4
16		2		11												2
17			2,4,11											1,3		
18																
19			12													
20				7												
21																
22																
23				2												
他		12,13(情報活用能力)														

key word:社会的判断力・意思決定力の育成

大教大附中	イ:知識・理解	イ:能力・技能	イ:価値観・態度	ロ:知識・理解	ロ:能力・技能	ロ:価値観・態度	ナ:知識・理解	ナ:能力・技能	ナ:価値観・態度	グ:知識・理解	グ:能力・技能	グ:価値観・態度	ユ:知識・理解	ユ:能力・技能	ユ:価値観・態度
1			3,4,9,30,31,32	30	30								31	32	
2			30,31,31	30	30								20,31,31,32,32		
3				30	30					31			18,19,20,30,32,32	32	
4				17,30,31	30		18,19						31		32
5		3,4,32		31									30		
6			3,4,9,32				18,19								
7							17,31						18,19,32		32
8				30						31	30				
9			3,4,9,11,32				31			17,31					
10				31											32
11										18,19					
12		3,4,32													30
13															
14															
15				1											1,10
16		30		11											
17			9,11												
18		30													
19															
20				31											
21															
22															
23			3,4,9,32												
他															

30(1年指導内容)31(2年指導内容)32(3年指導内容)。P.29から挿入

インディビジュアル: 価値観・態度における道徳的項目の割合

