

日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題

水山 光春

(京都教育大学)

Current Challenge for Citizenship Education in Japan

Mitsuharu MIZUYAMA

2009年11月30日受理

抄録：我が国における最近のシティズンシップ教育の実践動向と課題を示すために、代表的な六つの実践事例を、それらの「ねらい」「背景」「成果と課題」、及びカリキュラムの「構成要素」と「構造」の観点から比較検討した。その結果、これらの実践は「広く」「動的な」シティズンシップ育成をめざし、技能の育成を重視するという共通性を持つことや、「個人的－社会的」「道徳的－批判的」「単独教科－複数教科」「独立－総合・統合・結合」といった軸によって、いくつかのタイプに分類できることが明らかとなった。

キーワード：シティズンシップ、シティズンシップ教育、市民科、社会科、教育実践分析、カリキュラム

I. はじめに

最近、我が国の様々な場面で「シティズンシップ」や「市民性」の育成を明確に目標として設定した教育がさかんに行われるようになった。文部科学省の研究開発学校においても、その研究主題に「シティズンシップ育成」を明示する学校が生まれている¹⁾。しかし、シティズンシップそのものに多様な意味や解釈があるように、シティズンシップ教育においても、何をどのように教えるかについての共通理解や、全体的な見取り図がはっきりあるわけではないので²⁾、その必要性は認識するものの、その展開について、実践者の間にはかなりの戸惑いが見られる。その結果、実践の目ざすものはますます多様になり、そのことがシティズンシップ教育をさらに捉えにくくさせている。このような現状を踏まえ、本小論では、典型的なシティズンシップ教育実践をいくつかのタイプに分けて分析・整理することを通して、今後のシティズンシップ教育の展開に資することを目指したい。

我が国におけるシティズンシップ教育の全体的な枠組みを示した、数少ない見取り図の一つに経済産業省のものがある³⁾。同「シティズンシップ教育宣言」は、学習の形態（フォーマル－インフォーマル）と学習の場（フォーマル－ノンフォーマル）の二つの軸を設定し、さらに、「学習の場」を「学校」「学校と社会の連携」「家庭・地域・NPO」に、学習の形態を「知識習得型」「シミュレーション型」「体験型」「プロジェクト学習」「実践・参加」に分けて、シティズンシップ教育に関する学習プログラムを整理している。この整理に位置づけるならば、本稿では学習の場を「学校」に限定して考察する。また、学習の形態に関しては、フォーマル（定型的）な教育としての既存教科においてシティズンシップ育成の中核を担っている社会科（「社会科的アプローチ」と呼ぶ）と、社会科以外の領域や活動をも含む「学校全体的アプローチ」の大きく二つに分けて考察する。そのために、必修・選択を含む社会科の時間での実施を前提とした社会科的アプローチの代表としては、すでに実績があり、実践報告書のある琉球大学附属中学校、埼玉県桶川市立加納中学校、お茶の水女子大学附属小学校の三つを、学校全体的アプローチの代表としては、シティズンシップ育成に関わって国の研究開発学校に指定されてきた（あるいは現在指定されている）東京都品川区立小・中学校、お茶の水女子大学附属小学校、京都府八幡市立小・中学校群の三つを取り上げる。ちなみに、お茶の水女子大学附属小学校を二度取り上げることになるが、これは社会科的アプローチとしての同校「市民科」の取り組みと、昨年度から取り組まれている学校全体的アプローチとしてのシティズンシップ教育は分けて考察する必要があると考えるからである。

Ⅱ. 研究の目的と方法

1. 研究の目的

本小論の目的は、現在日本で多様に行われているシティズンシップ教育実践の中から代表例を取り上げ、それらがどのような背景のもとにどのような教育をめざし、どのような結果を得ているかを整理・概観するとともに、今後のシティズンシップ教育実践のための課題を検討することにある。

2. 研究の方法

本小論では、各校（教育委員会）が公表している文書をもとに、各事例を次の観点から比較・検討する。

- ① シティズンシップ教育のねらい
- ② シティズンシップ教育の背景
- ③ シティズンシップ教育の成果と課題
- ④ 学習内容としての構成要素とカリキュラム構造

各事例には、特に必要とする場合を除いて、便宜上、次の記号を付し、実践事例の概要は次節に示す。

社会科的アプローチ 社a お茶の水女子大学附属小学校（「市民科」）

社b 埼玉県桶川市立加納中学校（「選択社会」）

社c 琉球大学附属中学校（「選択社会」）

学校全体アプローチ 学A 東京都品川区立小・中学校（「市民科」）（平成14・16年度 文部科学省指定研究開発）

学B お茶の水女子大学附属小学校（平成20・22年度 文部科学省指定研究開発）

学C 京都府八幡市立小・中学校（平成20・22年度 文部科学省指定研究開発）

Ⅲ. 実践事例の概要

●社a お茶の水女子大学附属小学校「市民科」

同校は児童数約750、本務教員数約30の中規模校である。2002年に英国で教科「シティズンシップ」が必修化されたのに期を合わせて教科「市民」を創設した。「市民」には小学校3年生から6年生までの間、年間105時間（105/980～105/1015）、授業時間の約10%を充てている⁴⁾。新教科「市民」のねらいは、「提案や意思決定の学びを通して」「益々加速する社会や環境の変化に対して、積極的に、適切な社会的価値判断や意思決定をしていく力」としての市民的資質を育むというものである。なお、ここでいう社会的な意思決定とは、個人の願いの実現としての「個人的な意思決定」ではなく、社会的公共的な願いの実現としての「社会的な意思決定」⁵⁾を指す。この問題意識をもとに、「市民科」は三段階の判断を含む学習過程を設定し⁶⁾、多くのユニークな授業を精力的に開発してきた。たとえば、6年生「本当に必要な援助とは…日本のODA」（2006.2.18実施、授業者：岡田泰孝教諭）では、日本のODAが抱えている問題を検討した後に、「日本政府が重点的に行う援助としては何がよいか」をクラスで話し合う。子どもたちは緊急性を要する援助や長期的視野の必要な援助を比較しつつ、可能な限り最善の策を提案しようとする。4年生「これからの東京」（2005.2.19実施、授業者：遠藤修一郎教諭）では、身近な都市再開発による道路拡張にともなって顕わになる人々の利害をシミュレーションすることを通して、「公」とは何かをホンネで考えようとする。学習はいずれも活動的で、子どもたちによる提案の研ぎあいが活発に展開されている。

●社b 埼玉県桶川市立加納中学校「選択社会」

同校は旧中山道の宿場町桶川市に位置する公立中学校で、生徒数約300、本務教員数約20の中規模校である。同校では、2006年に3年生が「選択社会」の時間を使い、市民社会組織としての「シティズンシップ教育推進ネット」、ローカルマニフェスト推進ネットワークおよび埼玉大学教育学部社会科教育学研究室と協働したシティズンシップ育成をめざす授業を展開した。授業のテーマは桶川市地域商店街活性化のためのローカルマニ

フェストを作るというものである⁷⁾。授業は大きく「市政の現状と課題の把握」(3時間)、「まち探検とまとめ」(5時間)、「まちづくり案の作成」(3時間)、「まちづくり案の発表と意見交換・交流」(2時間)、「マニフェスト型の提案資料作成とプレゼンテーション」(4時間)の五つの段階から構成されている。

本実践のユニークな点は、まちづくりの提案が「マニフェスト」になっている事にある。マニフェスト作成の作業を通して、生徒たちは政治家や政治の実現可能性を検証評価する力を身につける。そのために生徒は、マニフェスト作成の専門家(「ローカルマニフェスト推進ネットワーク」)の援助を得て、地域住民・商店主、大学との協働作業を行う。

●社c 琉球大学附属中学校「選択社会」

同校は沖縄県那覇市の北、約10kmの西春町に位置する、生徒数約480、本務教員数約30の中規模校である。同校は選択社会科「地域作りを担う力を育てる～学部・附属協働による市民性教育の研究および教育実践」においてシティズンシップの育成をめざした実践を行った。本実践は、琉球大学教育学部、島袋純研究室・里井洋一研究室と附属中学校の協働実践として行われたもので、中学生にはグループによる町づくり学習を通して、大学生には中学生の町づくり学習を支える援助活動を通して、中学生・大学生のそれぞれに「ファシリテーション」の力を育てようとするものである。この授業ではファシリテーションの能力を「共同作業のための『議論を促し合意形成を図れる力』⁸⁾と定義し、「それこそが『市民性』にとって最も重要な力だという認識⁹⁾に基づいている。なお、ここでのいう市民性とは、「自分を含めたみんなに関わる公共的な問題を自分たち自身で解決していく判断力と行動力」¹⁰⁾のことである。

学習は2005～2007年度にかけて、中学校3年生を対象に「選択社会科」(全30時間)を用いて行われた¹¹⁾。授業を通して生徒たちは「清掃・給食の時間を削り、話し合いの時間を増やす「新しい一日の日課表」「自転車通学禁止の解除」「校則の改善について」の三つの提案書を作成し、学校に提出した。

●学A 東京都品川区立小・中学校「市民科」

東京都品川区は、国とは異なる独自の教育要領(平成17年)¹²⁾を定め、平成18年より全ての小・中学校(小40校、中18校)で、9年間で4・3・2(「小1ー小4」「小5ー中1」「中2ー中3」)の3つの段階に区分した小中一貫教育をスタートさせた。「市民科」は小学校英語科とともに、その時に創設された新設教科の一つである。

品川区は、「ミーイズムとも呼ばれる自己中心的な「我」ではなく、社会との関係において「我」を捉えさせるとともに、自分の信念、自分の価値観をもって、常に人生の意味付けを考えながら生きる人間を育てていきたい」との考え方から、「市民」を広く社会の形成者という意味でとらえ、社会の構成員としての役割を遂行できる資質・能力とともに、確固たる自分をもち、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「市民性」を育てる学習として、小中一貫教育の中で「市民科」を設置することにした¹³⁾。市民科では、育てる七つの資質(主体性、積極性、適応性、公德性、論理性、実行性、創造性)及びこれらの資質と関連させて、日常・社会生活の様々な場面・状況・条件に関わる五つの領域及び、実践的に活用できる態度や行動様式、対処方法として15の能力を次のように設定している。

対 象	領 域	能 力		
個にかかわること	自己管理	自己管理	生活適応	責任遂行
個と集団・社会をつなぐこと	人間関係形成	集団適応	自己理解	コミュニケーション
	自治的活動	自治的活動	道徳実践	社会的判断・行動
社会に関わること	文化創造	文化活動	企画・表現	自己修養
	将来設計	社会的役割遂行	社会認識	将来志向

また、授業は、「1)課題発見、把握、2)正しい知識・認識／価値／道徳的心情、3)スキルトレーニング／体験活動、4)日常実践／活用、5)まとめ／評価」の5段階からなる実践的な問題解決過程として組織している。

●学B お茶の水女子大学附属小学校

同校では、既に2002年度から「市民」科を立ち上げているが、2008年度からはシティズンシップ教育を「市民」科をも含むより広い教育として捉え直し、すべての教科でシティズンシップ育成に取り組んでいる。ちなみに同校におけるシティズンシップ教育とは、同校が独自に定義する「公共性」を育むことである。即ち、「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」¹⁴⁾ ことである。

本研究の特色の第一は、共同性を前提にした「多様性の尊重」にある。また、そのことを通してより民主的な学校に近づけたいとの思いにある。つまり、そこにあるのは無条件の権利の主張としての多様性の尊重ではなく、集団をより民主主義的な集団にするための多様性の尊重である。第二に、小学校中学年の「こことからだの発達のギャップの大きさ」¹⁵⁾ に着目する。教室に民主主義を実現するにあたって重要な「権力」や「権威」の作用は、教室において典型的には教師－子どもの関係に現れるが、中学年では教師－子どもの権力関係のみではなく、子ども－子どもの権力関係も現れる。しかるに、こことからだの発達のギャップが大きい中学年の子どもたちは、この新しい「子ども－子ども」間の権力関係をうまく扱えないでいる。同校は、この不安定な権力関係の時期にあえて注目し、シティズンシップの問題として捉えようとする。

授業においては、例えば体育において教材としてのボールゲームを選ぶに際して、ゲームの性質とシティズンシップの特質との関係に注目する。算数では、証明問題の授業において、子どもたちには自らの解き方を説明することよりも、「〇〇さんはどう考えたか」を説明することが求められる。つまり、他者の論理の説明を通して、自らの論理を点検しようとする。このように、多様性や権力関係に着目しながら、各教科にシティズンシップを浸透させる努力が行われている。

●学C 京都府八幡市立小・中学校

八幡市は京都市と大阪市のほぼ中間に位置するという交通の便の良さから両市のベッドタウンとなっている。人口約7.5万人、小学校は9校、中学校は4校あるが、文部科学省の研究開発の指定を受けて、2008年度から全市すべての学校でシティズンシップ教育研究に取り組むこととなった。八幡市のシティズンシップ教育の特徴は、豊かな市民力の育成としなやかな身体力の育成をセットにしていることである。すなわち英国のそれに照らして述べるなら、中等段階での「シティズンシップ」のみでなく、初等学校段階での「シティズンシップ&人格・社会・健康教育(PSHE)」も目指していることである。まだ計画作成段階であり、主立った実践記録は公表されていないが、生徒会・運動会・校外学習等の全校規模での学校行事に関するものが多く組み込まれており、学校全体アプローチになっている¹⁶⁾。

IV. 実践例の分析

1. 分析視点① シティズンシップ教育のねらい

各実践事例の特徴を把握するためには、それぞれが何をねらい、目標としているのかを知ることが近道である。それには学習形態や学習場面からの検討だけでは不十分であるので、学習の「範囲」と「活動」に着目し、前述した「シティズンシップ教育宣言」の分類枠を図1のように書き換える。

図1のシティズンシップの範囲(狭いー広い)に違いをもたらすものは、シティズンシップが対象とする「政治観」である。前者(狭いシティズンシップ)を旧来型のシビックス・モデルとすると、後者(広いシティズンシップ)は前者にとどまらない性格を持っている。他方、活動(静的ー動的)に違いをもたらすものは「学習方法観」である。つまり、目標を知識や理解にとどめず、実践や行為までを含める際の、その学習方法としての「活動」の質や意味を問う。

ちなみに日本の教育の根本法である教育基本法は、「良識ある公民として必要な政治的教養は教育上尊重されなければならない」(第14条)(旧法第8条にほぼ同じ)と定めている。ここでいう「政治的教養」とは「政治的事象を客観的に理解していくうえに必要な基礎的な知識、たとえば民主主義の理念、日本国憲法の根本精神、民主政治の本質等について正確な理解」¹⁷⁾ とされている。その意味では、狭いシティズンシップに近いとらえ方

をしている。また、活動観については、同法第 14 条に「積極的に政治に参加する実践力」とあるが、続けて第二項に「法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育、その他政治的活動をしてはならない。」とある。すなわち、「政治に参加する実践力」という動的なシティズンシップの育成が強調される一方で、後半部分「その他政治的活動をしてはならない」は、動的なシティズンシップの行き過ぎにタガをはめており、そこにチグハグがある。また、現在の日本では、後者がかなりストイックに解釈されているといえる。

活動	範囲	狭いシティズンシップ	広いシティズンシップ
		国政や地方政治を支える投票者（有権者）個人としての市民性の育成	コミュニティに変化をもたらすことに能動的に関わろうとする公共人としての市民性の育成
静的シティズンシップ 知ることによって学ぶ教養的なシティズンシップ		国政や地方政治に関する政治的教養、政治に関する知識理解 日本国憲法精神、議会制民主主義のしくみ	個人的には解決することのできない社会的な対立状況（国政や地方政治に関する公的な課題のみではなく、グローバルな問題や私人間の争いといった行政府の枠を超えた公共的な課題を含む）に関する知識・理解、自由や平等の理念やデモクラシー
動的シティズンシップ 為すことによって学ぶ実践的なシティズンシップ		政治的権利の行使としての選挙・投票、政治的な活動	コミュニティにおける問題解決 コミュニティ活動への参加

図 1 シティズンシップ教育の「範囲」と「活動」

では、本稿が検討しようとしている六つの事例ではどうだろうか。図 1 を規準として、シティズンシップ教育の「ねらい」に着目して整理し直したものが次の表 1 である。

表 1 シティズンシップ教育のねらい

社 a	社 b	社 c	学 A	学 B	学 C
「提案や意思決定の学びを通して」「益々加速する社会や環境の変化に対して、積極的に、適切な社会的価値判断や意思決定をしていく力」としての市民的資質を育む。	今、どのような行動を取ることが正しいのかを判断させながら、社会の一員としての適応を考えさせるとともに、よりよい社会づくりに向けた中学生にもできる社会参加や社会貢献のあり方を模索する。	公共的な問題を解決していく判断力と行動力としての市民性を育てるために、「共同作業のための『議論を促し合意形成を図れる力』 ¹⁸ としてのファシリテーション能力の育成。	「市民」を広く社会の形成者という意味でとらえ、社会の構成員としての役割を遂行できる資質・能力とともに、確固たる自分をもち、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「市民性」を育てる。	同校で定義する「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もち、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。	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関わろうとする資質の育成。

以上に示すように、六つの事例はいずれも、図 1 の「シティズンシップ教育の範囲と活動」に照らしてみると、

かなり抽象的な記述になっている。また、「よりよい社会…」(社b)(学C)、「積極的に…」(社a)(学C)などの語が目立つように、総じて社会の形成に積極的に関わっていくことのできる人間の育成を目指している。その意味では動的なシティズンシップを目指していると言えよう。特にその傾向は(社b)において強い。しかし、その「社会」が意味する適用範囲については必ずしも明確になっていない。一方、(学B)は、「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」とあるように、直接的な社会形成とは一線を画した、かなり控えめな目標設定となっている。いずれにせよ、これらの事例が示すシティズンシップ教育が、狭くて静的な教育を、広くて動的なものへと転換しようとしていることは明らかである。

2. 分析視点② シティズンシップ教育の背景

前節でも述べたように、シティズンシップ教育のねらいからだけでは、それぞれの学校や学校群がなぜシティズンシップ教育を導入しようとしているかは抽象的にしかわからない。そこで、なぜそのようなねらいが生まれるに至ったのか、その必然性はあるのか、背景まで含めて検討しよう。(なお引用文中の下線部は筆者が付した。)

●社a お茶の水女子大学附属小学校「市民科」

同校は、教科「市民」を設立する背景として、次の2点を指摘している。

○ 最近の青少年の意識

「我々が生きる民主主義社会には多様な価値と様々な選択肢が存在し、それが望ましい」一方、「青少年は社会的な事柄に関心を持ち、政治に対する批判力もある。しかし、(略)自分の考えを発表・提案して行動する段階になると、黙ってしまい、行動しなくなる。」

○ 学力観の問題

得た知識を生かしての価値判断力、意志決定力の育成が不十分であったのは、私たち指導者の学力観にも由来する。すなわち、指導者がお膳立てした文字や知識やモラルを、学習者が貯蓄に励むようにため込むことを是とする「銀行型教育」の学力観にとらわれていたのではないか¹⁹⁾。

●社b 埼玉県桶川市立加納中学校「選択社会」

同校における実践は、全国的なローカルマニフェスト推進運動の一環として、「ローカルマニフェスト推進ネットワーク埼玉支部」が「シティズンシップ教育推進ネット」というシティズンシップ教育の普及を主たる目標とするNPOに依頼を行い、さらに両者の依頼を受けた埼玉大学大友研究室が加納中学校の宮澤教諭に共同実施を打診したことから、関係四者の共同研究として始まった。それゆえ、何らかの必然性や切羽詰まった事情があって取り組みが始まったというわけではないが、加納中学校が共同研究に踏み出した背景には、「現在の社会に不満がありながら、自分の力では社会を変革できないと考える生徒が多い²⁰⁾」という現状がある。

●社c 琉球大学附属中学校「選択社会」

本実践のファシリテーターの一人である与那嶺匠は、その背景を次のようにまとめている。

市民性が求められる背景として、民主主義システムを維持していくための政治参加に対する有益意識形成の必要性、社会の高度化に対応した青年期への移行を促す新たな社会契約の必要性、成熟社会の到来によって鮮明化した多様性・多元性を保障した新たな共同体構築の必要性、有益と負担の関係性を意識した科学的な政策判断力の必要性の4点が挙げられる。市民性を獲得するということは、この4点を満たすということであり、市民性獲得の方法として市民性教育が注目を集めている²¹⁾。

●学A 東京都品川区立小・中学校「市民科」

品川区資料は、市民科導入の背景を次のように述べている。

ニートの増加、犯罪の増加、就職後の早期離脱、規範意識 自立心の低下、社会的なマナーの欠如、そこから生まれる内面的な問題、やる気・自信がない・夢がもてない・実現への道筋が描けない 等。そこで、児童・生徒には「我々の世界」を生きる力(世間、世の中でしっかりと生きていく力)と「我的世界」を

生きる力（自分の人生を自分の責任でしっかりと生きていく力）の両方をバランス良く身に付けさせる必要があると考える²²⁾。

●学B お茶の水女子大学附属小学校

同校は、子どもの問題点を以下のように指摘している。

同校の子どもたちは協同的な学習で追求したり、表現したりすることが好きだ。しかし、理解や表現の仕方、他者との関わりなど様々な違いがあることも事実である。また人やものごとと関わろうとせず、身勝手な行動に走り、心を閉ざし、他者の声を受けとめようとしない子どももいるように感じる。関わり合いの質において課題を抱えた子どもの姿に、教師の多くが、気づくようになった²³⁾。

●学C 京都府八幡市立小・中学校

八幡市シティズンシップ教育研究会は、子どもたちの様子を次のように捉えている。

- ・明るく素直な子どもが多いが未成熟な面もあり、自己管理能力や自己表現能力に欠ける。
- ・話し合いのルールやマナーなど、民主主義の基礎が身についておらず、すぐに多数決や一部の発言力の強いものに流される傾向がある。
- ・リーダー層には話し合いを進めるスキルや知識が身についていない²⁴⁾。

以上、関係文献から六つの事例におけるシティズンシップ教育導入の背景を抽出した。整理すると、(社a)(社b)(社c)と(学A)(学B)(学C)では、子どもたちの現状認識にかなりの違いのあることがわかる。すなわち、(社a)「多様な価値と様々な選択肢」、(社b)「ローカルマニフェスト」、(社c)「四つの必要性」は、シティズンシップ教育を考えるに至る背景となる問題意識の設定が、単なる目の前の子どもの姿にだけでなく、より広く社会の問題を自らの問題として批判的に捉え直そうとする姿勢にあることがわかる。それに対して、(学A)(学B)(学C)においては、社会の問題状況を指摘はするものの、それらは子どもたち自身の現状であり、かなり個人的な問題でもある。

3. 分析視点③ シティズンシップ教育の成果と課題

前節までの分析視点①、②では、シティズンシップ教育を行うにあたってのインプットとしてのねらいや背景について検討したので、本節ではアウトプットとしての成果と課題の面から検討しよう。

●社a お茶の水女子大学附属小学校「市民科」

同校の市民科は文部科学省の指定する開発研究であったので、その成果と課題も開発研究としての評価的側面が強くなる。『市民』にはその成果と課題がおおよそ次のようにまとめられる。

[成果]

- ・社会を見る三つの目²⁵⁾「① 社会には、一個人の工夫や努力では、できることできないことがある。②個人の利害と社会全体の利害は必ずしも一致しない。③だから世の中には、広い視野から社会を調整する仕組みが必要であるとともに、一人一人の工夫や努力が必要である。」との捉え方には共感するとの声が多い。

[課題]

- ・「なかま」（低学年での授業科目）で培われた個人的な意思決定の力、「他人との関係性」がどのようにに中学年の「市民」で生かされているか、さらに詳しく事例分析する必要がある。
- ・提案や意思決定はどのようにポイントを絞るのか²⁶⁾。
- ・提案や意思決定の学びは日常生活や創造活動でどのように生かされているか。

●社b 埼玉県桶川市立加納中学校「選択社会」

授業の実践者宮澤好春は、その成果と課題を次のように述べている。

〔成果〕

- ・生徒の地域社会を見る視点や地域社会に対する考えを広げることができた。
- ・提案を地域社会に発信することで、生徒が地域社会と関わりを持つことができ、地域社会に貢献できたという自己効力感や達成感を味わうことができた。
- ・社会の一員としての自覚や地域社会に積極的に関わっていかうとする意欲を高めることができた。
- ・提案資料をマニフェスト型にしたことで、地域社会の課題を明確にするとともにその改善策を具体的に練り上げることができた。

〔課題〕

- ・社会科の授業の中で身につけた知識やスキル等を実際の生活の中にどう生かしていくか、それらを生かすにはどのような場面を設定すればいいか等について検討を加えていく必要がある。

●社c 琉球大学附属中学校「選択社会」

同校は、その成果と課題を次のようにまとめている。

〔成果〕

- ・課題を客観的な視点から捉えることができ、課題の原因解明、課題の解決策の立案を行い、解決策の提案までができた。
- ・授業の後半には一人一人の意識がグループの中心へと集まっており、授業実践開始時よりも質の高い話し合いや議論の場を全員でつくり、参加するという点に関しては最終的に生徒一人一人が力をつけていたといえる²⁷⁾。

〔課題〕

- ・「課題発見から解決に至る力」は想定していたレベルまで到達することができた。だが、もう一つのねらいである「議論を促し合意形成を図れる力」は目標としていたレベルまでは到達することができなかった。
- ・生徒が話し合いや議論の共同作業の場を主体的に進めていくことよりも、それ以前の問題として共同作業の場の意義やその必要性を生徒は理解していなかった。つまり、生徒には共同作業の場での体験によって共同作業の場のための「議論を促し合意形成を図れる力」つまりファシリテーション能力の必要性を実感してもらう必要があった。
- ・授業の進行為示すように、この授業には、ファシリテーターの育成と課題の遂行という二つの目標が生徒に与えられており、どちらに主たる目標があるのか、生徒には紛らわしい。さらに大学生ファシリテーターの育成という第三の目標もある。これらの目標の複雑さから生徒たちは何が授業のねらいなのかを見失ってしまったと考えられる。

●学A 東京都品川区立小・中学校「市民科」

品川区の「教育改革プラン21」には、その成果と課題が次のようにまとめられている。

〔成果〕

- ・児童・生徒の人格形成に小・中学校の教員が連携し、正面から向き合うことで、生活指導上の様々な課題（不登校、いじめ、学級の荒れ等）が改善されるとともに、学校、家庭、地域の教育力が高まることが期待されます。
- ・学校では、基本的生活習慣や対人関係などの目の前の児童・生徒の現実的な課題に対し、課題解決を目指し具体的な指導が行われる場面が多く見られるようになりました。また、市民科の必要性や指導内容・方法を十分に理解しながら指導にあたっている教員が増え、より効果的な指導が展開されるようになってきました。
- ・小学校において児童の基本的生活習慣に関する調査を実施したところ、特に整理・整頓、規則、礼儀作法などの項目において、高い定着状況が確認され、市民科の指導による効果が見られるようになってきたと考えることができます。

〔課題〕

- ・教員が自らの人間性をかけ、規律規範や生き方にかかわる学習を行うことが求められます。そのため、教員自身の人間力、授業力をより一層高めていく必要があります。また、市民科の推進については、学校から家庭や地域にどのように働きかけ、子どもの指導を学校及び家庭・地域で充実させるかという「共創的教育」を構築することが必要です²⁸⁾。

●学B お茶の水女子大学附属小学校

●学C 京都府八幡市立小・中学校

これらの学校、学校群については、現在取り組みが進行中であるため、「成果や課題」は、現時点ではまだ明らかにされていない。

以上から、四つのシティズンシップ教育の特質はさらに鮮明になる。特徴的なのは（学A）である。（学A）は、小学校における児童の「特に整理・整頓、規則、礼儀作法などの項目における高い定着状況」をその成果にあげている。これは、まったく個人的生活習慣のレベルのものである。それに対して、（社a）（社b）（社c）は視点を個人から社会へ拡大させることについての成果を述べている。その中にあって、（社a）の視点はあくまでも個人のうちに留まり、社会の形成から一歩引いたものになっているのに対して、（社b）は「地域社会に貢献できたという自己効力感や達成感を味わうことができた。社会の一員としての自覚や地域社会に積極的に関わっていこうとする意欲を高めることができた」とあるように、かなり動的で広いシティズンシップの獲得に評価のポイントを置いている。

4. 分析視点④ 学習内容としての構成要素とカリキュラム構造

本節では、六つの実践がめざすものを学習内容としての構成要素と、カリキュラム構造の面から比較・検討する。このうち構成要素については、英国のクリックリポートにならって、知識と技能と価値の三つの側面から比較する。また、カリキュラム構造については、分析視点①で示した目標が該当の学習単独で獲得されるのか、それともその目標は他の教科や領域等との連携の中で獲得されるのかによって、いくつかのタイプに分けた。その結果を次の表2に示す。

表2 構成要素とカリキュラム構造

		社a	社b	社c	学A	学B	学C
構成要素	知識	ほぼ社会科としての内容に等しい知識	中心市街地活性化という課題に応じた知識	公園改造という課題に応じた知識	各学年で設定される活動に応じた知識	各教科個別の知識、シティズンシップ教育としての知識としては明確でない	・経済、キャリア ・ルール、マナー ・民主主義 ・ユニバーサルデザイン
	技能	価値判断・意思決定	政治家や政治の実現可能性を、検証可能性をもって評価する力	ファシリテーション合意形成	15の能力	友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力	・コミュニケーション ・情報収集、分析 ・社会的判断
	価値			公共性		公共性・多様性	・思いやり ・自尊心 ・責任感
カリキュラム構造		単独・独立	単独・独立	単独・独立	単独・統合	複数・総合	複数・結合

構成要素を知識の面から見ると、（社b）（社c）（学A）（学B）においては、課題を解決するために、知識は活用されることはあっても、獲得それ自体が直接の目的とはされていない。それに対して、（社a）（学C）では、知識の獲得が直接の目標の一つになっている。とりわけ（学C）においては、シティズンシップ教育固有の知識が「キャリア・経済」「ルール・マナー」「民主主義」「ユニバーサル」の四つの観点から設定されていることが特筆される。しかし、それらの四つの観点は、シティズンシップ教育が本来目指すべきものの分析から導出されたというよりも、従来の教育の中から半ば経験的に生まれたものであり、観点間の調整は十分ではない。結局、

いずれの事例においてもシティズンシップ教育のあるべき知識像が明らかにされているとはいえない。技能面からは、(社a)(社b)(社c)(学B)が、分析視点①で示した目標に対応してかなり限定的な内容を示しているのに対して、(学A)(学C)は総合的な技能の獲得を目指しているといえる。価値的側面においては、(社c)(学B)の「公共性」に関する価値や(学C)の「責任」など、市民共和主義的な価値が前面に据えられていることが目立つ。以上を総合すると、(学C)がもっとも英国のシティズンシップ教育の目指すものに近い内容構造となっているといえる。

カリキュラム構造の面から見ると、既に事例選択の段階から明らかなように、(社a)(社b)(社c)は、従来の社会科をベースに、「市民科」や「社会科」という個別の教科単独でカリキュラムを構成しようとする。また、(学A)は市民科という単独のカリキュラムではあるが、それは旧来の道徳・総合・特別活動という個別の領域を統合したより大きな教科統合的性格を持っている。いずれにせよこれらは、単独のカリキュラムであるので、学ぶ側の子どもたちにとってもそれらがどのような内容の教育であり何を目標としているのかについては理解がしやすい。一方、(学B)(学C)は複数の教科領域が併存する構成となっている。中でも(学B)と(学C)の違いは、(学B)においては核となる教科は特になく、その要素は各教科・領域に分散・総合されることになる。したがって、要素の総合はあくまでも子ども自身に任されることとなり、子どもが実際にどのように総合しているかについては明らかでない。一方、(学C)はカリキュラムを大きくコアカリキュラムとサブカリキュラムに分け、「サブ」領域に要素を分散しつつも、核となる「コア」領域に結合する形式を取り、単独・独立型の持つシティズンシップのとらえ方の狭さを免れる一方で、複数・総合型における要素の不統一を避ける構造となっている。以上をまとめると、カリキュラム論的には、構成単位の「単独 vs 複数」、単位間の関係の「独立 vs 統合・総合・結合」という二つの軸で捉えることができる。

V. まとめ

我が国における代表的な六つのシティズンシップ実践事例を、それらの「ねらい」「背景」「成果と課題」というインプットとアウトプット、及びカリキュラムの構成要素と構造から比較検討することによって明らかになったことは、おおよそ次の通りである。

- これらの実践が共通に目指すものは、その到達点を個人のレベルに置くか、それとも個人と社会の関わりのレベルに置くかで違いはあるものの、単に国政や地方政治を支える投票者(有権者)個人としての市民性の育成のために、国政や地方政治に関する政治的教養、政治に関する知識理解や日本国憲法のスリ神、議会制民主主義のしくみに関する知識を教養として獲得するといった、狭くて静的なシティズンシップではなく、コミュニティにおける問題解決や参加を通して、コミュニティに変化をもたらすことに能動的に関わろうとする公共人としての市民性を、為すことを通して経験的に学び取らせようとするものであることでは、概ね共通したシティズンシップ教育観を持っている。
- シティズンシップ教育のねらいはいずれの実践においても概して抽象的に書き込まれる傾向にあり、各々がどのようなシティズンシップ教育を目指しているかは、「ねらい」だけではわからない。むしろ「背景」や「成果」に、より具体的に現れる。また、それらは、「個人的-社会的」「道徳的-批判的」の二つの軸で概ね分類することができる。
- 教育内容の構成要素としては、日本のシティズンシップ教育は比較的スキル中心であり、シミュレーション型教育に近い。このことは、現在の日本の子どもたちに、実体的な教養として知識よりも機能的なスキルを育てたいとする教育界全体の動きを反映しているといえる。一方、どのような知識を確実に身につけさせるかについては明確には定まっていない。また、価値的な部分はさらに不明確である。
- カリキュラム構造としては、単独教科による独立型と複数教科による総合・統合型に大きく分かれるが、社b(桶川市立加納中学校)や社c(琉球大学附属中学校)の実践は「選択社会」という、いわば学校カリキュラムの隙間を利用した実践であって、カリキュラム上の明確な保障がない。ちなみに平成20年告示の新学習指導要領では、このような時間は廃止されることになっている。新学習指導要領が完全実施となる平成23年以後、これらの実践はどこにその居場所を求めるのだろうか。一方、複数教科による総合・統合型で

は、前述したように、いつどのように総合・統合が行われるのかを明らかにすることが課題となる。この統合/総合の姿を具体的に描くことができない限り、その大きなプランは絵に描いた餅に終わるだろう。

今後はこれらの課題を一つずつ克服しながら、スローガン倒れに終わらない地道な実践結果を積み重ねていくことが、我が国にシティズンシップ教育を根付かせるための、遠回りのようでかえって近道となるだろう。

[注・引用文献]

- 1) 平成 20 年度に、お茶の水女子大学附属小学校と京都府八幡市立小中学校群が研究開発学校に指定されている。
- 2) 社会科の視点から整理したものに、藤原孝章（2009）『時事問題学習の理論と実践』福村出版、がある。
- 3) 経済産業省（2006）、「シティズンシップ教育宣言」経済産業省/三菱総合研究所。
- 4) お茶の水女子大学附属小学校（2004）「教育実践指導研究会発表要項」。
- 5) お茶の水女子大学附属小学校（2004）『市民』、p.8。
- 6) お茶の水女子大学附属小学校、同上書、pp.7-8。
- 7) 大友秀明他（2007）「市民社会組織との協働によるシティズンシップ教育の実践」、埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、第 6 号、pp.115-138。
- 8) 島袋純・里井洋一（2008）「地域づくりを担う力を育てる～学部・附属学校共同による市民性教育の研究及び教育実践～」、平成 19 年度琉球大学教育学部共同研究推進費助成研究 研究成果報告書、p.63。
- 9) 島袋純・里井洋一、同上書、まえがき。
- 10) 島袋純監修、市民性教育副読本「小さな市民の大きな力 わたしたちのまちづくり」沖縄県選挙管理委員会、発行年不明。
- 11) 島袋純・里井洋一（2008）前掲書、p.19。
- 12) 品川区教育委員会（2005）『品川区小中一貫教育要領』、講談社。
- 13) 品川区教育委員会、同上書、p.21。
- 14) お茶の水女子大学附属小学校（2009）『平成 20 年度（1 年次）研究開発実施報告書：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』、p.3。
- 15) お茶の水女子大学附属小学校、同上書、p.1。
- 16) 京都府八幡市教育委員会（2009）「平成 20～22 年度 文部科学省研究旧開発学校指定 研究の概要（効率的で効果的な指導方法の研究開発－基盤技術の定着とシティズンシップ教育の研究を通して－）」
- 17) 文部省初等中等教育局長通達「高等学校における政治的教養と政治的活動について」文初高第四八三号 昭和四四年一〇月三十一日、http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19691031001/t19691031001.html（2009.11.21 閲覧）
- 18) 島袋純・里井洋一（2008）前掲書、p.63。
- 19) お茶の水女子大学附属小学校（2004）『市民』、pp.2-3。
- 20) 大友秀明他（2007）前掲書、p.120。
- 21) 与那嶺匠（2008）「市民性教育が求められる背景」、島袋純他（2008）、前掲書、p.9。
- 22) 品川区教育委員会、「品川の教育改革 21」p.27、（発行年不明）
- 23) お茶の水女子大学附属小学校（2009）『平成 20 年度 研究開発実施報告書【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】』、p.18。
- 24) 京都府八幡市シティズンシップ教育研究会、学習指導案資料（2009.6.1）
- 25) お茶の水女子大学附属小学校（2004）『市民』、p.4。
- 26) お茶の水女子大学附属小学校、同上書、p.13。
- 27) 島袋純・里井洋一（2008）前掲書、p.62。
- 28) 品川区教育委員会、前掲書。