

スキルの育成を視点としたシティズンシップ教育活性化の検討

水山光春

(京都教育大学)

Consideration on the Activation of Citizenship Education through the Development of Skill

Mitsuharu MIZUYAMA

2011年11月30日受理

抄録：本稿では、シティズンシップ教育をより実践的で具体的なものにするために、まず、我が国の市民的資質教育論との関係を整理し、シティズンシップ教育が市民的資質と社会認識の統合的把握を目指すとともに、形式的で小さなシティズンシップではなく、実質的で大きなシティズンシップを目指すものであること、また、そこでは本質的要素としての「スキル」の果たす役割が大きいことを論じた。次いで、最近の英国の教科「シティズンシップ」の変化の検討を通して、批判的思考としての「バイアスを認識した批判的分析」「他者の視点の批判的評価」、およびメタ的思考としての「目的外結果から学んだことの評価」「仮説的な思考と行動の結果の探究」の四つが重要であることを示した。最後に、これらのスキル育成を視点とした授業改善の方策を、お茶の水女子大学附属小学校佐藤孔美教諭の実践「携帯電話の優先席付近での使用問題を通して考えよう」をもとに検討した。

キーワード：市民的資質（育成論）、シティズンシップ教育、スキル、批判的思考、メタ（的）思考

I はじめに

21世紀になって、新しい世紀を支える市民を育成するための市民性やシティズンシップの教育が、世界の各地で構想され展開されている。とりわけ日本では、英国を比較の視点とした市民性教育論が社会系教科教育の学会誌や研究大会でさかんに論じられてきた。しかし、それらは制度¹やカリキュラム²に関するものが多く、**シティズンシップ教育（以下、必要に応じて「CE」と略す）**の理念や構造を包括的に把握するには適していても、学校現場への導入に関心を寄せる教員の期待に応えるには抽象度が高く、日々の授業への応用は難しかった。

もちろん、CEを語るには理念の検討は欠かせない。なぜなら、理念を欠いたCEは、「今時の若者は…」で始まる嘆息と訓戒の教育や、傷口に絆創膏を貼るかのごときハウ・ツーの教育に埋没しかねないからである。しかし、いかに立派な理論であっても、抽象的な理念やカリキュラムのままでは宝の持ち腐れになってしまう。CEを実質的で実りあるものにするには、理念と日々の授業づくりの橋渡しがどうしても必要になる。そこで本稿では、CEの本質的要素としての「スキル」に着目し、CEの具体的な展開方策について検討する。そのために、市民性育成論としてのCEの特徴を理論的に明らかにした上で、スキル育成の方略について実践的に考察する。

II 市民的資質育成論としてのシティズンシップ教育

シティズンシップ育成の中核を担う社会科教育においては、これまで、いわゆる「市民的資質」の育成をめぐる、社会認識形成を中心とする考え方と市民的資質そのものの育成を中心とする考えが拮抗し、多くの議論がなされてきた。それらにおいては、「市民的資質とは何か」という議論と「市民的資質をどのように育成するか」の議論が混在してきた。ちなみに学習指導要領は、周知のごとく、「**公民的資質＝理解と態度と能力に関する目標の統一**」的獲得と捉えるとともに、後者については「理解を通して態度と能力を育てる」立場に立っている。

それに対して、社会科教育学の研究者たちは異なった主張を展開してきた。その主なものを以下に示す。

○ 森分孝治…「**市民的資質＝社会認識＋感情＋意思力**」（「**市民的資質≠社会認識**」）と捉えるとともに、社会認識の形成と市民的資質の育成を一体のものとして捉える³。

○ 岩田一彦…「**市民的資質≠社会認識**」（「**市民的資質＝合理的意志決定能力**」）と捉えるとともに、社会認識形成と市民的資質の育成を分離しつつも、市民的資質の育成を前者の方法論的發展として捉える⁴。

○ 吉村功太郎…「**市民的資質≠社会認識**」と捉えるとともに、社会認識形成と市民的資質の育成を明確に分離し、市民的資質の育成を合意形成プロセスとして独自に構想・重視する⁵。

学習指導要領における「公民的資質」を「市民的資質」に置き換えるとともに、これら四者の関係を、「目標論として市民的資質を社会認識と**統合**して育成するか、それとも**分離**して育成するか」、「方法論として社会認識（事実判断）に基礎を置くか、それとも価値分析（価値判断）を重視するか」を軸に整理すると、次のように位置づけることができる。

表1 市民的資質育成論の構造（A）

目標論	内容論	事実判断を重視	価値判断を重視
	社会認識と市民的資質を分離して育成	岩田一彦	吉村功太郎
	社会認識と市民的資質を統合して育成	森分孝治	学習指導要領

途上国であれ先進国であれ、東の国であれ西の国であれ、CEに注目する国々は一様にCEに関心を持つに至る必然性を持っている。それは、「解体・再編ほどの大きな変化にさらされておらずとも、国家のあり方、あるいはその民のあり方において、何らかの危機や変化を感じている⁶」ことである。危機や変化のあり様は、社会の高度化・多様化・複雑化に伴う若者の政治離れであったり、共同体意識・公共性への危機感であったり、あるいは国家意識や競争力の強化であったり国や地域によって様々である。

危機や変化に対応するために、CEは様々な論点から議論されてきた。典型的には、誰を対象とするのかという対象（主体）論、どのような理念に基づくのかという理念（目標）論、どのような内容に基づくのかという内容（カリキュラム）論がある。このうち、理念（目標）論からすれば、近代的シティズンシップは、政治共同体の成員資格としての四つの構成要素、すなわち「権利、義務、参加、アイデンティティが組み合わせられた束⁷」からできており、これらを論点として議論することが可能である。シティズンシップのリベラルな理論は「権利と義務」を、コミュニタリアンの理論は「参加とアイデンティティ」を強調した⁸。前者はシティズンシップを国家との権利・義務関係や法的地位であり、個人の利益を擁護し最大化するための政治的領域における機能としてとらえる（形式的理解）のに対して、後者は、市民社会への実際の参加やアイデンティティの持ちようを重視し、他者と協力して共通善を達成しようとする（実質的理解）^{9 10}。デランティによれば、近代的シティズンシップは形式的理解から実質的理解へと移行しつつある¹¹。

シティズンシップの理解の変化にともなって、CEの重心もまた変化する。すなわち、シティズンシップの重心が形式的理解から実質的理解へと移るとき、CEのねらいも形式的なものから実質的なものに変化する。ここで、シティズンシップの理解を表1に重ね、「事実判断を重視」を「形式的理解」に、「価値判断を重視」を「実質的理解」に置き換えると、次の表2を作ることができる。

表2 市民的資質育成論の構造（B）

目標論	内容論	形式的理解	実質的理解
	社会認識と市民的資質を分離して育成	岩田一彦	吉村功太郎
	社会認識と市民的資質を統合して育成	森分孝治	学習指導要領
シティズンシップ			

この表の意味するところは次の二点である。

- ・ シティズンシップ教育は、形式的な理解と実質的な理解のあれかこれかではない両方の側面を含みつつ、その重心を前者から後者へ移しつつある。

- ・ 「権利や義務」の尊重であれ、「参加とアイデンティティ」の尊重であれ、シティズンシップ教育の「形式的理解」と「実質的理解」は、ともに社会認識と市民的資質を統合的に捉えようとしている。

表2からは、学習指導要領と CE がかなり似た位置づけになることがわかる。かつて戸田善治は英国の『市民科』の実体及び特徴は特に斬新とは思えない¹²⁾と指摘したが、CE を表2に関係づける限り、戸田の指摘は妥当なものである。しかし、学習指導要領における公民的資質が、「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者、すなわち市民・国民として行動する上で必要とされる資質」として、部分的に文言の位置は入れ替わっても、その大意は半世紀ほとんど変わらない（変えなくてすむ）抽象的なものであるのに対して、シティズンシップのそれは上述したように可塑的である。

CE の形式的理解から実質的理解への変化は、さらに次のような視点によっても特徴づけることができる。

表3 シティズンシップ教育を特徴づける視点¹³⁾

a	形式的 vs 実質的	個人の利益を擁護し最大化するための政治的領域において機能的な性質 vs コミュニティに所属し、他者と協力して共通善を達成しようとする感覚から生まれる実践的な性質
b	教養的 vs 実践的	単なる学殖・多識とは異なった一定の文化的理想的な性質 vs 時代や状況に応じて変化する機能的な性質
c	静的 vs 動的	知ることによって学ぶ教養的な性質 vs 為すことによって学ぶ実践的な性質 ¹⁴⁾
d	狭い vs 広い	国政や地方政治を支える投票者個人としての性質 vs 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性質 ¹⁵⁾
e	受容的 vs 批判的	権力や権威ある者に対する無条件の支持 vs 権力や権威への批判的姿勢
f	道徳的 vs 社会的	個人が守るべき倫理的規範 vs 集団による多様性のもとでの合意
g	守る vs 作る	ひとたび作られてルールやマナー・道徳と守ることの大切さ vs 批判的思考の過程をふまえて代替案をつくることの重要性

これらの視点は「シティズンシップの性格」(a～d)と「シティズンシップ教育の構成」(e～g)から、次の二つの図にまとめることができる。また、図1、図2は実質的に重ねて捉えることができる。

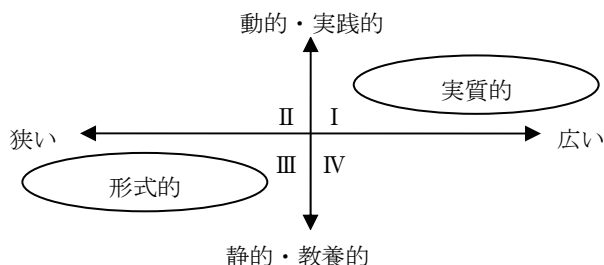


図1 シティズンシップの性格

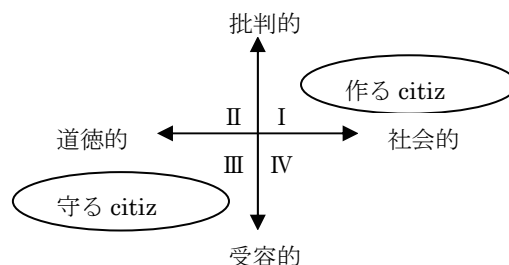


図2 シティズンシップ教育の構成

図1、図2を重ねると、両図の第Ⅲ象限の「形式的」で「守るシティズンシップ」は、スターキー曰く「最小化アプローチ」に、第Ⅰ象限の「実質的」で「作るシティズンシップ」は、「最大化アプローチ」に当てはめることができる¹⁶⁾。また、最小化アプローチを「小さなシティズンシップ」論、最大化アプローチを「大きなシティズンシップ」論と言い換えるならば、これまでの議論から、CEのベクトルとして、「小さなシティズンシップから大きなシティズンシップへ」を想定することができる¹⁷⁾。

Ⅲ シティズンシップ教育の本質的要素としてのスキル

1. 要素としてのストランドとエレメント

形式的なものから実質的なものへ、あるいは小さなものから大きなものへ、変化しつつある CE を支えるものに「ストランド」(strand)と「エレメント」(element)がある。『シティズンシップのための教育と学校における民主主義の指導』(1998)(通称「クリック報告」)では、ストランドは「社会的・道徳的責任」「地域社会への関わり」「政治的リテラシー」の3つの要素から、エレメントは「価値と性向」(以下「価値」と略す)、「技能と

才能」(以下「スキル」と略す)「知識と理解」(以下「知識」と略す)の3つの構成要素から成っている¹⁸。ストランドとエレメントはどちらも一般に「要素」と訳されるが、両者の関係は次のように捉えることができる。

- ・ ストランドとエレメントはその要素のどれか一部を獲得するのみではシティズンシップを身につけたことにはならない。それらの要素は相互に深く結びつき、その全体がシティズンシップとなる。
- ・ ストランド(基本的要素)の内容がシティズンシップ教育の大きな理念の変更や政治的・社会的な要請によって変化するのに応じて、エレメント(価値・スキル・知識)の内容もまた変化しうる。

さらにクリック報告は、「エレメントはストランドに含まれ、学習成果の基礎をなしている¹⁹」と述べ、ストランドがエレメントよりも包括的な概念であることを示唆している。新ナショナルカリキュラム(以下、必要に応じて「NC」と略す)(2007)においてもストランドは、「効果的なシティズンシップ教育のための三つの原理²⁰」として、重要な役割を果たしている。つまるところ、CEにおいては、「価値」「知識」「スキル」を要素とするユニット(構成単位)と、それを入れ子の要素としたさらに大きなストランドに基づくユニットの、二重のユニット構造を想定することができる。我が国では「エレメント」に比べて「ストランド」は教育用語としての馴染みが薄い。しかし英国では、その理念を具体化するためにストランドの果たしている役割は大きい²¹。なお、本稿は、エレメントとしてのスキルの考察に重心を置いているので、ストランドについての検討は次回に譲る。

2. 内容としてのスキル

CEの理念やストランドの特色は、結局のところエレメントとして結実する。したがって、エレメントが具体的にでなければ、授業も具体的にはならない。エレメントにおける知識や価値の内容は、それを実施しようとする国や地域の置かれた事情によって様々であるが、実質的なシティズンシップを形成するために「スキル」の育成を重視しようとする姿勢は世界に共通している。そこで本稿では、以下、その典型例としての英国の場合について、3つの鍵となる文献をもとに比較検討する。

クリック報告(1998)では、CEの本質的な要素は「鍵概念」および「価値・スキル・知識」の三つの「本質的要素」で構成されるとともに、義務教育修了段階における達成目標としても示された(表4)。

表4 義務教育修了までに到達すべき本質的要素の概観²²

項 目	内 容
鍵概念	(略)
価値(と性向)	(略)
スキル(と能力)	ア. 口頭と筆記の両方で論理的に議論をする能力 イ. 効果的に他者と協力し、働く能力 ウ. 他者の経験と見解について熟考し、その価値を認める能力 エ. 他者の視点に寛容である能力 オ. 問題解決アプローチを発展させる能力 カ. 情報を収集するために、現代的なメディアとテクノロジーを用いる能力 キ. 一つの証拠を鵜呑みにしない証拠への批判的な接近と新鮮な証拠を探す能力 ク. ごまかしと説得の形(の違い)を識別する能力 ケ. 社会的・道徳的・政治的な挑戦と状況を確認し、それに対応し、影響を与える能力
知識(と理解)	(略)

このうちスキルに着目すると、9項目のスキルは、「他者との関わりの中で発揮される社会的なもの」(ア・イ・ウ・エ)、「必ずしも他者の存在を必要とせず自律的なもの」(オ・カ・キ・ク)、「両者を合わせたゴールとしての総合的なもの」(ケ)に三分される。さらに、社会的なものは、「行動的なもの」(ア・イ)と「価値的なもの」(ウ・エ)に、自律的なものは「問題解決的なもの」(オ・カ)と「批判的なもの」(キ・ク)に分けられる。

NC(1999)²³学習プログラムでは、「価値」の項目は消えて「知識と理解」および「スキル」の2項目に、さらに「スキル」は「探究とコミュニケーションのスキル」と「参加と責任ある行動についてのスキル」に分解・整理された。また、「参加と責任ある行動についてのスキル」の内容が明瞭になり、単なる「他者への寛容」にとどまらず、「他人の経験を推し量り、想像力を働かせたり」(キーステージ3)「批判的に評価することができるように想像力を働かせる」(キーステージ4)ことが新たに求められるようになった。(以下、「キーステージ」は必要に応じて「KS」と略す)

表5 ナショナルカリキュラム（1999）におけるスキル

	キーステージ (KS) 3	キーステージ (KS) 4
探究とコミュニケーションのスキル	a) 時事的に、政治的、精神的、道徳的、社会的、文化的な論点や問題や出来事について情報やその情報源（ICT に基づく情報源を含む）を分析することを通して考える。 b) これらの論点や問題や出来事についての個人の意見を、口頭あるいは文字で、根拠を示して述べる。 c) グループや探索的なクラス討議に貢献し、ディベートに参加する。	a) 時事的に、政治的、道徳的、社会的、文化的な論点や問題や出来事について、様々な情報源（ICT に基づく情報源を含む）からの情報を分析することを通して調査する。 b) これらの論点や問題や出来事についての個人の意見を、口頭であるいは文字で表明し、根拠を述べ、擁護する。 c) グループや探索的なクラス討議に貢献し、 <u>公的な</u> ディベートに参加する。
参加と責任ある行動についてのスキル	a) 他人の経験を推し量り、自分自身のものではない見解について考え、表明し、説明することができるように想像力を働かせること。 b) 学校とコミュニティ・ベースの活動の両方において交渉し、決定し、責任を果たす。 c) 参加の過程を振り返る。	a) 他人の経験を推し量り、自分自身のものではない見解について考え、表明し、説明し、 <u>批判的に評価</u> することができるように想像力を働かせること。 b) 学校とコミュニティ・ベースの活動の両方において交渉し、決定し、責任を果たす。 c) 参加の過程を振り返る。

改訂された新 NC（2007）²⁴では、学習プログラムの構造そのものが変わり、「鍵となる概念」（知識）が新たに付け加わるとともに、「スキル」は「鍵となる学習プロセス」となり、さらに「学習プロセス」は「批判的思考と探究」「支持と表明」「見識をもって責任ある行動をする」の3項目に再構成された。旧 NC（1999）では、「探究とコミュニケーションのスキル」として一括されていたものが、「批判的思考と探究」「支持と表明」に分割された形となり、観点が増えた分だけ内容も豊かになった（表6）。

表6 ナショナルカリキュラム（2007）における「鍵となる学習プロセス」

	キーステージ (KS) 3	キーステージ (KS) 4
批判的思考と探究	a 時事的で論争的な論点や問題を調べるに際して、様々なアイデア、意見、信条や価値を考慮するとともに、振りかえる。 b 様々な情報や原典を用いて、論点と問題の探究を、調査し、計画し、実行する c 用いられた原典を分析・評価し、様々な価値、アイデア、視点について尋ね、バイアスを認識する	a 時事的で論争的な論点や問題を調べるに際して、様々な理想、意見、 <u>仮定</u> や信念や価値を <u>問い、振り返る</u> 。 b 様々な情報や原典や <u>手段</u> を用いて、論点と問題の探究を、調査し、計画し、実行する。 c 様々な価値や理念や視点を確認し、バイアスを認識しながら、用いた資料を説明し、批判的に分析する。 d ローカルからグローバルまでの様々な状況における <u>視点と活動の間の結合と関係</u> を探究しつつ、様々な視点を評価する。
支持と表明	a 議論や公式のディベートや投票を通して、自分の意見を他人に表現し、説明する。 b 様々な視点を考慮に入れ、研究、行動、討論を通じて自ら学んだことをふまえて <u>議論をする</u> 。 c 他者にもう一度考え直したり、意見を変えるようにし向けたり、もしくは他者を支持するようにし向けようとする <u>理由を与えて、議論を正当化する</u> 。 d 自らが同意できる、もしくは同意できないかもしれない他人の視点を表現する。	a <u>必ずしも同意できないものも含めて、様々な考えや視点を批判的に評価する</u> 。 b 自分の意見を他人に表明するとともに、フォーマルなディベートや投票を含む調査や議論や活動を通して学んできたものから <u>結論を引き出す</u> 。 c 他者にもう一度考え直したり、意見を変えてもらったり、もしくは他者の考えを支持するために、 <u>様々な視点を考慮し表現した説得力のある議論を行う</u> 。
見識をもって、責任ある行動をする	a 意図的に目標を達成するために、問題や争点に対して行動を起こすための創造的なアプローチを探す。 b 時間と資源を適切に使いながら、他者に影響を与えたり、望まない変化に抵抗すべく、シティズンシップの問題に関して、個人もしくは他者と共に取り組み、交渉し、計画し、行動を起こす。 c 現在および未来における、コミュニティとより広い世界に対する行動の影響を分析する。 d 学んだことや、上手に進んだことや、 <u>出くわした困難さや、相違して行ったことを評価しながら、自分たちが成し遂げた進歩を振り返る</u> 。	a 意図的に目標を達成するために、問題や争点に対して行動を起こすための創造的なアプローチを探す。 b 一人で、もしくは共同してシティズンシップの問題点に取り組むために、 <u>調査し、位置づけ、計画を立てる</u> 。 c 変化をもたらしたり、望まない変化に抵抗したりしながら、かつ時間と資源を適切に使いながら、他者に影響を与えるために、交渉し、決定し、行動を起こす。 d 現在および未来における、コミュニティとより広い世界に対する行動の影響を評価し、 <u>さらなる行動のために他者に推奨する</u> 。 e 行動の意図的、不意図の結果や、 <u>自分自身と同様の他者の貢献から学んだことを評価しつつ、自分たちが成し遂げた進歩を振り返る</u> 。

その他、旧 NC (1999) から新 NC (2007) への変化の主なものは以下の通りである。

「批判的思考と探究」

- ・様々な情報を、情報源を用いて分析する点では新旧 NC ともに同じであるが、新 NC (2007) では、事実の探究のみでなく、(KS 3、4ともに)「信条や価値」の探究も行う。
- ・その際、自らの思考をメタに「振り返り」、「バイアスを認識しながら批判的に分析する」(KS 4)。
- ・批判的思考と探究においては、ローカル、グローバルを含み広範囲に考える (KS 4)。

「支持と表明」

- ・議論やディベートに積極的に参加し、根拠を示して意見を述べる点では新旧同じであるが、新 NC では、さらに「自らが同意できない他人の視点を表現したり」(KS 3)、「批判的に評価する」(KS 4) ことが求められる。(ただし、この点については、観点「責任ある行動をする」からの移動でもある。)

「見識を持った責任ある行動」

- ・コミュにティの活動において、「交渉し、行動し」積極的に加わり、振り返る点では新旧同じであるが、新 NC (2007) では、活動における「創造性」と「望まない変化」(KS 3、KS 4とも)や、意図に「相違して行ったこと」(KS 3)や「目的外結果」(KS 4)から学んだことを評価することが求められる。

以上、中でも「バイアスを認識した批判的分析」「他者の視点の表現や批判的評価」「目的外結果から学んだことの評価」は、これまでの我が国の学習指導要領ではほとんど見られなかった視点であり、注目に値する。これらは参加型デモクラシーを支えるシティズンシップをタテマエでなく、実質的、かつ質の高いものとするためにも重要である。見方を変えれば、クリック報告 (1998) から新 NC (2007) へ、実質的なシティズンシップ・スキルをさらに充実させようとする傾向は、政治的知識のインプットの教育から「コンピテンシーに依拠するカリキュラム」あるいは「アウトカムに依拠するカリキュラム」への移行でもある²⁵。

ちなみに、欧州評議会の『民主主義的シティズンシップのための教育 (EDC) プロジェクト』報告書 (2000) においてアウディジェールは、中核的コンピテンシーを「認知的コンピテンシー」「情動的コンピテンシー」「社会的コンピテンシー」の三つに分け、その要素を説明した後、「認知的」「情動的 (価値)」「社会的」の三つのコンピテンシーがトライアングルを形成する²⁶と述べている。アウディジェールの3つのコンピテンシー間の関係のとりえ方やコンピテンシーの内容には、シティズンシップ NC と類似のものが多い。厳密にはコンピテンシーは「知識や技能以上のもの²⁷」であり、「知識や技能をもった後、それらが行動となって現れるときにこそ生きる意味が生まれる²⁸」が、インプットよりもアウトカムに依拠した概念としての類似性を、EDC もクリックレポートやナショナルカリキュラムと共有している。

3. 発達段階としてのスキル

スキルに関してさらに注目すべきは、NC はスキルに発達段階を設けていることである。旧 NC (1999) では、求められるスキルは KS 3 から KS 4 にかけて、個人の見解の「根拠を述べる」が「根拠を述べ擁護する」に、他者の見解について「考え、表明し、説明することができるように想像力を働かせる」が「考え、表明し、説明し、批判的に評価することができるように想像力を働かせる」となるなど、高度なものとなっていた。

新 NC (2007) においても旧 NC (1999) と同様、キー・ステージによる違いが見られる。KS 3 から KS 4 にかけて、「理由を与えて、議論を正当化する」が、「様々な視点を考慮し表現した説得力のある議論を行う」に、「自らが同意できる、もしくは同意できないかもしれない他人の視点を表現する」が、「必ずしも同意できないものも含めて、様々な考えや視点を批判的に評価する」に、(出くわした困難さや、相違して行ったことを)「評価しながら、自分たちが成し遂げた進歩を振り返る」が、(行動の意図的、不意図的結果や)「自分自身と同様の他者の貢献から学んだことを評価しつつ、自分たちが成し遂げた進歩を振り返る」のように、KS 3 では、主体的・積極的な調査・探究が求められるのに対して、KS 4 では、自らの視点にさらに他者の視点を加えて「批判的に分析し評価する」ことが求められている。

さらに新 NC (2007) では到達目標が8段階に区分して示されている²⁹。この到達目標を「鍵となる学習プロセス」の「批判的思考と探究」「支持と表明」「見識と責任ある行動」に分けて再整理しなおすと次の表7にまとめることができる³⁰。(紙幅の都合上、レベル1～6については割愛する)

表7 ナショナルカリキュラム（2007）における到達目標の分類・整理（略）

	批判的思考と探究	支持と表明	見識と責任ある行動
レベル1～6（省略）			
レベル7	- 市民が具体的な決定において、引き受けることのできる役割や、彼らが政治的、法的システムの働きに影響を与える程度を評価し始める。 - 様々な政府の形態の強さと弱さを実証するために、英国の市民の役割と世界のほかの地域の市民の役割を比較する。 - 見識ある討論と明確な証拠に基づく調査の結果としての、仮説と自分たちの見解を問う。	同意できないものも含めて、他者の見解について説得力のある議論をし、表現する。	他人と一緒に取り組み、開始し、交渉し、計画し、変革をもたらすための、地方や広いコミュニティにおける、適切な行動の方針を実行する。
レベル8	- シティズンシップに関する論争点や問題点や出来事が、世界の様々な地域の集団やコミュニティにどのように影響しているのかを分析するために、それらについての自分たちの詳しい知識を用い、かつあてはめる。 - 認知的な考察をするために、様々な源から来ている情報と自分たちの自身の経験の間につながりをつける。 - どのようにしてこれらが何度も変化してきたかということも含めて、民主主義や、正義や、権利や、責任や、アイデンティティや、多様性などのシティズンシップの鍵概念における詳細な理解をもつ。 - 正義や法律や政府が様々な場所で効果的に作用する方法と、社会形成において市民が取り得る役割を探究するために、挑戦的な質問をする。		- 様々なタイプの研究や、仮説的な二者択一の行動の方針を実行し、それぞれの結果を探究する。 - コミュニティにおいて、これらの行動の方針をテストし、これらの影響と限界について分析し結論を出す。 - 民主的な過程と様々な行動を通じて、市民がどのように社会の変化を引き起こすために、参加するのかを理解する。

表7に示しきれなかったものも含めて、読み取ることのできるスキルの特徴は以下の通りである。

- 「批判的思考と探究」のスキルに関する内容が「支持と表明」「見識と責任ある行動」に関するものよりも圧倒的に多い。また、「民主主義」「英国における民主主義的な手続きと政府の働きの鍵となる特徴」「英国における刑事裁判システムの操作に関する知識」「アイデンティティや多様性の複雑さに関する理解を示し、英国社会やグローバルなコミュニティにおけるいくつかの変化の影響」など、「批判的思考と探究」が、概念や概念の「知識・理解」と結びついている。
- CEの目ざすゴールをレベル7、8から振り返ると、「見識ある討論と明確な証拠に基づく調査の結果としての、仮説と自分たちの見解を問う」（レベル7）、「同意できないものも含めて、他者の見解について説得力のある議論をし、表現する」（レベル7）、「様々なタイプの研究や、仮説的な二者択一の行動の方針を実行し、それぞれの結果を探究する」（レベル8）など、単純に一般化された知識や概念をただ獲得するのではなく、知識や行動の多様性や仮説的性格にも配慮したいいわゆる「メタ思考」が求められている。

以上の考察が示すスキル育成の視点から見た新しいCEの特徴は、「バイアスを認識した批判的分析」「他者の視点の批判的評価」「目的外結果から学んだことの評価」「仮説的な思考と行動の結果の探究」に代表される批判的思考とメタ思考の統合にある。このような事実判断と価値判断に対するメタ的かつ批判的な統合的思考の奨励は、表面的で盲目的なデモクラシーの礼賛とは似て非なるものである。

では、このようなスキルはどのような授業を通して獲得され得るか。次節では、我が国のシティズンシップ教育実践において先駆的に研究を進めているお茶の水女子大学附属小学校（以下、必要に応じて「同校」と略す）の佐藤孔美教諭の授業実践「携帯電話の優先席付近での使用問題を通して考えよう」³¹をもとに検討しよう。

IV スキルの育成を通してデモクラシーを進化させる授業

1. 実践の概要

本実践「携帯電話の優先席付近での使用問題を通して考えよう」は佐藤氏が2009年度に行ったものである。同校は2008-2010年度の3年間、「小学校における「公共性」を育むシティズンシップ教育」を主題とした研究開発を行った。同校は公共性を「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、友達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」と定義している³²。

同校市民科では、2009年度当初から市民科が目ざす市民的資質を「社会的価値判断力」「意志決定力」「社会を見る3つの目³³⁾」と定義した実践を進めてきた。佐藤実践は、市民科の目標を、全校的な研究主題の文脈（公共性を育むシティズンシップ教育）に位置づけ直すことを試みたものである。

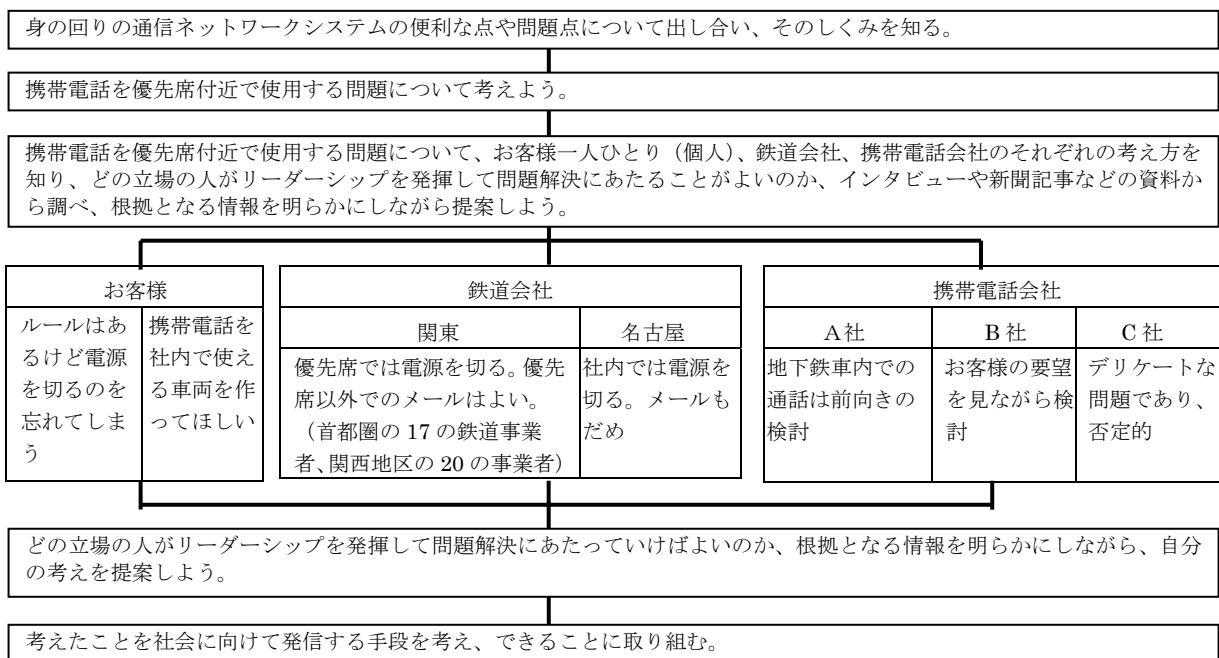
〈場面設定〉

携帯電話を優先席付近で使用する問題について、お客様一人ひとり（わたしたち）、鉄道会社、携帯電話会社のそれぞれの考え方を知り、どの立場の人がどのようなリーダーシップを発揮して問題解決にあたることができるのか、インタビューや新聞記事などの資料から調べ、根拠となる情報を明らかにしながら提案しよう。

〈単元の目標〉

- ・ インタビューや新聞記事、文書資料などから事実を読み取り、主張の根拠を明らかにする。また、相手の主張の内容や根拠を理解し、様々な立場から判断しようとする。
- ・ 本問題を通して考えた「社会を見る3つの目」について、自分の考えを書くことができる。

〈学習計画〉



2. スキルの育成

本実践の目標は、インターネット等を用いた情報収集力をつけること、様々な立場や主張の根拠を明らかにしつつ自らも意志決定し提案すること、これらの過程の全体において、友達と自分の違いを発見しつつも排除せずに理解しあうことを通して、「社会を見る3つの目」を獲得することである。授業は公共的空間における携帯電話の使い方を問う形で展開される予定であったが、佐藤氏の提供した新聞記事³⁴⁾をきっかけに、「ペースメーカーをつけている人への配慮として優先座席の設定はルールかマナーか」へと、道徳的・倫理的な要素を加えたものに変質していった。こうなると授業は、「ペースメーカーをつけた人のためにならないことは避ける」という絶対的価値の実現に向けての手段を問うものに変容せざるを得なくなった。

佐藤氏は、授業の効果を2人の児童の変容を通して考察している。一人は、関西で一両丸ごと電源OFF車両にしている阪急電車の事例を取り上げ、その背景と事情を調べたN児、もう一人は、初め千代田区のたばこ条例を例に法的強制力（ルール）に期待していたが、ペースメーカーをつけた人の投書記事をきっかけにマナーに目を向けるようになったY児である。佐藤氏は次のように考察する。

〈N児について〉

今回、ネットや電話などで、できるだけ詳しい資料を収集しようとする点はN児が伸びたところである。しかし、他の鉄道会社と比較してこの取り組みの効果をさらに検証するという、一歩踏み込んだ提案までには至らなかった。子どもたちには、情報を選択し、情報の信憑性を評価するまで力をつけていく必要性を感じた。

〈Y児について〉

ペースメーカー使用者という問題の当事者の立場（他者の視点）の声を聴くことが、子どもの考え方に大きな変化を起こしたのである。子どもの価値観を揺さぶる教員の役割の重要性を強く感じた³⁵。

この段階での佐藤氏は、情報の信憑性に対する評価の不十分さは指摘するものの、ペースメーカーがもたらす価値判断についての思考停止は問題としていない。しかし、授業を参観した古賀毅氏（日本橋学館大学）の指摘を承けて、最終的に次のように授業の結果をまとめている。

話し合いの最終的な価値の対立は、「強制的か否か」ということから、「ルールかマナーか」ということに着目していった。初めは、現状を考えて強制的にやっていくべきだという考え方が圧倒的に多かった。しかし、話し合いを進めていく上で、強制的にやることも必要であるが、やはり一人ひとりが思いやりをもって取り組んでいく方が社会としてはよいという考えをもつ子どもたちが多かった。古賀先生がおっしゃっていることの中に、「最も大事なことは、『私たち』の立場でどうなのかということ、そして『私たち』が『社会を調整するしくみ』の根幹である国家に対していかに（直接・間接に）参加しているかということを考えさせること」と書かれている。「ルールかマナーか」の話し合いで終わるのではなく、もう一步突っ込んで、どうそれぞれの立場からこの問題を調整していくことができるかを練り合う必要性も感じた（下線部筆者）³⁶。

佐藤氏は、「強制的にやることも必要であるが、やはり一人ひとりが思いやりをもって取り組んでいく方が社会としてはよいという考えをもつ子どもたちが多かった」と述べ、同校市民科の目ざす「社会を見る3番目の目」に沿ったまとめをしている。と同時に古賀氏の言葉を引用しつつ、「ルールかマナーか」の話し合いで終わるのではなく、もう一步突っ込んで、どうそれぞれの立場からこの問題を調整していくことができるかを練り合う必要性も感じた」とも述べ、個人の問題をもう一度社会の問題に引き戻すことの必要性を論じている。

以上の佐藤実践を、批判的思考としての「バイアスを認識した批判的分析」「他者の視点の批判的評価」、およびメタ的思考としての「目的外結果から学んだことの評価」「仮説的な思考と行動の結果の探究」の4つのスキルを視点に検討するならば、「情報の信憑性の評価」や「他者の視点を聞くことによる変化」という点において、実践は批判的思考の獲得にはかなり成功している。しかし、自らの問題設定そのものを問い直すようなメタ的思考は、佐藤氏本人は行っていない、子どもたちは行っていない。とはいえ、実践の対象が小学校5年生であることを考慮すれば、表7に照らしても、非常に質の高いものであるということが言えるだろう。

V 終わりに

本稿では、シティズンシップ教育をさらに活性化するために、市民的資質育成をめざす教育におけるシティズンシップ教育の位置、および英国のシティズンシップ教育における本質的要素としてのスキルの意味を検討することを通して、シティズンシップ教育においてスキルに着目することの必要性を明らかにすることを試みた。ここでの結論は、シティズンシップ教育におけるスキルは、批判的であるのみならずメタ的なものであり、両者の統合的な把握にこそ、シティズンシップ教育の特徴があるというものであった。我が国の市民的資質育成論におけるスキルというと、ともすれば池野範男氏の批判論³⁷や唐木清志氏の社会参加論³⁸が引き合いに出されることが多かったが、一般論としてよりも具体的で実践的なスキルとしての意味づけをめざす本稿では、考察の対象には含めなかった。より大きな社会科教育論としてのスキル論についての考察は次の機会に譲りたい。

（引用文献・注）

- 1 池野範男（研究代表）（2009）平成17～20年度科学研究費（基盤研究A）報告書『我が国を視点にした英国シティズンシップ教育の計画・実施・評価・改善の研究－地方行政局と大学と学校が連携した教育PDCA開発－』
- 2 水山光春（研究代表）（2011）平成19～22年度科学研究費（基盤研究B）報告書『英国市民教育の批判的摂取に基づく小中高一貫シティズンシップ教育カリキュラム開発』、川口広美（2011）「イングランド中等学校シティズンシップ教育カリキュラム研究－実践カリキュラム研究アプローチを基に－」（広島大学大学院教育学研究科 学位論文）
- 3 森分孝治（1984）『現代社会科授業理論』明治図書、森分孝治（2001）「市民的資質育成における社会科教育－合理的意志決定－」社会系教科教育学研究、第13号。
- 4 岩田一彦（1982）「合理的意志決定能力の育成と社会的論争問題」教育科学社会科教育、№233、明治図書、岩田一彦（2001）『社会科固有の授業理論・30の提言』明治図書。
- 5 吉村功太郎（2003）「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」社会科研究、第59号。
- 6 岸田由美・渋谷恵（2007）「今なぜシティズンシップ教育か」嶺井明子編『世界のシティズンシップ教育』東信堂、p.4。
- 7 Delanty, G. (2000) *Citizenship In A Global Age*, Open University Press. [デランティ、G. (2004) 『グローバル時代のシティズン

- ンシブー新しい社会理論の地平ー』日本経済評論社]
- 8 D.ヒーターは『シティズンシップとは何か』の中で、シティズンシップを「義務」を中心とする市民共和主義的伝統と「権利」を重視する自由主義的伝統の二つに分けて論じているが、本稿では権利と義務（ここでの義務は権利と対をなす限定的なもの）を一体のものととらえるデランティの考え方を採る。
 - 9 岸田由美・渋谷恵（2007）、前掲書、p.7.
 - 10 Nelson, J., Kerr, D.(2005) *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks - Active Citizenship: Definitions, Goals and Practices, Background Paper*, QCA/NFER, pp.5-6. ネルソンらはシティズンシップを自由主義・共同体主義・市民共和主義の三つに分けて論じているが、ここでは後二者をコミュニタリアンなものとしてまとめた。
 - 11 デランティ（2004）前掲書、p.21.
 - 12 戸田善治（2000）「研究動向(イギリス)=21世紀に向けてどのような公的資質を育てるか、イギリスにおける「市民科」の誕生」社会科教育研究、2000年度 研究年報、p.66.
 - 13 水山光春（2011）前掲書
 - 14 水山光春（2010）「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」京都教育大学教育実践研究年報、第10号.
 - 15 水山光春（2010）同上書、p.27.
 - 16 Starkey, H（2002）Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights Guide for the development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education Reference Study, 欧州評議会（Council of Europe）
 - 17 ただし、「大きなシティズンシップ」は、現英国のキャメロン政権が主唱する「大きな社会」（Big Society）論を意味する訳ではない。[Cameron, D. (2010a) The Big Society speech made in Liverpool 19 July 2010] (<http://www.number10.gov.uk/news/speeches-and-transcripts/2010/07/big-society-speech-53572>)
 - 18 QCA(1998) *Education for citizenship and the teaching of democracy in the schools*, DfEs/QCA.
 - 19 QCA(1998) Diagrammatic representation, 同上書、p.45.
 - 20 QCA(2007) Explanatory Notes of “The Importance of Citizenship”, *Citizenship Programme of Study*, QCA.
 - 21 カリキュラム構成においてストランドの果たす意味については以下を参照されたい。池野範男（2011）「カリキュラム理論を視点とした授業構成」水山光春（研究代表）（2011）前掲書。
 - 22 QCA(1998) Overview of essential elements to be reached by the end of compulsory schooling, 前掲書、p.44.
 - 23 Department for Education and Employment / The Qualification and Curriculum Authority (DfEE/QCA) (1999) *Citizenship, the National Curriculum for England*, London, DfES/QCA.
 - 24 Qualifications and Curriculum Authority(QCA)(2007) *Citizenship Programme of Study*, QCA.
 - 25 二宮 皓（2007）『市民形成論』放送大学教育振興会、p.31
 - 26 François Audigier (2000) Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship, DGIV/EDU/CIT (2000) 23, (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2000_23_BasicConceptsCoreCompetencies4EDC.pdf) (2011.09.05 最終閲覧)
 - 27 Rychen, D., Salganik, L. (2003) *Key Competencies For A Successful Life and A Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber Publishers [ライチェン、D.他（2006）『キー・コンピテンシー 国際標準の学力を求めて』明石書店、p.201]
 - 28 ライチェン、D.他（2006）、同上書、p.11
 - 29 Qualifications and Curriculum Authority(QCA)(2007) “Attainment Target”, *Citizenship Programme of Study*, QCA.
 - 30 詳細は以下をご覧ください。水山光春（2011）「シティズンシップ教育が問いかける社会科にとっての公的資質—市民的資質育成論の検討を踏まえて—」全国社会科教育学会第60回大会（広島大学）フォーラムⅠ「社会科教育学研究の再構築—パラダイムの創造・拡大からパラダイムの選択・評価へ—」資料（2011.10.8）
 - 31 佐藤孔美（2010）「携帯電話の優先席付近での使用問題を考えよう『社会的価値判断力や意志決定力を育む「市民」の学習』」お茶の水女子大学附属小学校 NPO 法人お茶の水児童教育研究会、pp.112-121
 - 32 お茶の水女子大学附属小学校（2009）研究発表会発表要項、p.12
 - 33 「社会を見る3つの目」とは鳴門教育大学小西正雄が提唱した「社会には一個人の工夫や努力ではできることと、できないことがある」「自分の利益と他者の利益は必ずしも一致しない」「だから、世の中には、広い視野から社会を調整するしくみが必要であるとともに、それらの仕組みに対して関心を持ち、自ら働きかけようとする意識をもつことが必要である」を指す。
 - 34 「…優先席に座った女性が携帯電話をお持ちですか、私はペースメーカーを入れていますので電源を切ってもらえますか」と近くの私たち一人ひとりに丁寧に言いました。…彼女を見て、改めて電車では他人を気にかけないといけななと感じた一日でした」（朝日新聞、2008.1.17）
 - 35 佐藤孔美、前掲書、pp.116-117.
 - 36 佐藤孔美、同上書、p.121.
 - 37 池野範男（2000）「社会形成力の育成—市民教育としての社会科—」社会科教育研究別冊、2000年度研究年報
 - 38 唐木清志（2008）『子どもの社会参加と社会科教育 日本型サービスラーニングの構想』東洋館出版社