

イタリアにおける市民性教育の変遷 —民主主義から SDGs へ—

徳永 俊太

The Evolution of Citizenship Education in Italy: From Democracy to the Sustainable Development Goals

Shunta TOKUNAGA

Accepted June 19, 2024

抄録：本論文ではイタリアの市民性教育の変遷を検討し、気候変動問題や SDGs といったテーマがどのように市民性教育に位置づけられ、そこにどのような課題があったのかを明らかにした。そのために、イタリアの学習指導要領にあたる「カリキュラムのための全国要領」およびそれに関連する公的文書を、市民性教育の主たる担い手であった歴史科との関係に着目しつつ検討した。SDGs はイタリア共和国憲法の提起した内容として読み替えられることによって、新しく設立された市民教育科の学習内容だけではなく、学校の教育目的の位置に据えられることになった。一方で、学力のグローバル化の影響を受けて導入されたコンピテンシー概念によって過度に個人の能力が強調されることになったこと、市民性教育の重要性が強調されたことによって教科の学びが変質しようとしていることが、新たな課題として見出される。課題に応えるには、市民教育科の批判的な検討が教科学習の中で必要になる。

索引語：イタリア、市民性教育、市民教育科、SDGs

Abstract: This paper examines the evolution of citizenship education in Italy, analyzing the incorporation of themes such as climate change and the Sustainable Development Goals (SDGs), as well as identifying associated challenges. The study focuses on the National Curriculum Guidelines and relevant official documents, particularly their integration with history education, a cornerstone of citizenship education. The SDGs were introduced as constitutional content within the Italian Republic and subsequently integrated into the civic education curriculum. This integration not only impacted the curriculum's content but also reshaped educational objectives across Italian schools. Conversely, challenges arose from an overemphasis on individual competencies stemming from the globalization of academic skills, and attempts to reorient subject-based learning toward citizenship education. Addressing these challenges necessitates a critical reassessment of civic education frameworks within the context of subject-based learning.

Key Words: Italy, citizenship education, Civic Education, SDGs

1. はじめに

2019年11月、イタリアの教育大臣であるロレンツォ・フィオラモンティ（Lorenzo Fioramonti）は気候変動問題を学校教育の中で扱うことをロイター通信とのインタビューにおいて公言した¹⁾。同年9月の国連気候変動サミットの直後ということもあり、この教育政策は日本を含む国外でも注目を集めた。例えば、CNNの日本語サイトが「公立学校で気候変動問題の授業を義務化、世界初 イタリア」²⁾という記事を紹介している。イタリアでは、それ以前にも学校教育におけるSDGs（持続可能な開発目標）についての言及がなされており、フィオラモンティ教育大臣の発言はその延長線上にある。彼が環境問題への取り組みを掲げる政党である五つ星運動（Movimento 5 Stelle）に所属していることも、この教育政策に関係していると考えられる。

気候変動問題を含む持続可能な開発を主に扱うのは、2020－2021学年度から義務化された教科である市民教育科（Educazione Civica）である。市民教育科はその名前が示す通り、民主主義社会の市民を育てることを行う教育、すなわち市民性教育（シティズンシップ教育）を行う教科である。イタリアでは、市民性教育がカリキュラムの様々な領域において実施されてきた。今回の市民教育科の設置は、気候変動問題やSDGsを取り込んだという点において大きな転換点であると言える。

このような背景を踏まえて、本論文ではイタリアの市民性教育の変遷を検討し、気候変動問題やSDGsといったテーマがどのように市民性教育に位置づけられ、そこにどのような課題があるのかを明らかにしたい。主には、イタリアの学習指導要領にあたる「カリキュラムのための全国要領」³⁾（Indicazioni Nazionali per il curricolo 以下、全国要領と記す）および、それに関連して教育省⁴⁾が公開している公的文書を検討することとする。市民性教育という視点から全国要領を検討した研究は、管見の限り見当たらない。

イタリアの市民性教育において、大きな役割を果たしてきたのは歴史科（Storia）などの社会科系教科である。筆者がこれまで行ってきたイタリアの歴史教育に関する研究においても、断片的に市民性に関する議論に触れてきた⁵⁾。こうしたことを踏まえて、歴史科における議論も適宜参照しつつ、論を進めたい。まずは、現在の到達点である市民教育科の概要を検討し、その特徴を整理する。次に市民性（cittadinanza）およびコンピテンシー（competenze）という言葉の導入以前と以後に分けて、イタリアの学校教育がどのように市民性を育てようとしていたのかについて述べる。最後に、歴史教育に関する議論を検討し、市民性教育に対する歴史科のスタンスを明らかにしたい。

2. 市民教育科と学校再生計画

これまで筆者はいくつかの著書の中で、市民教育科とそれに関連した教育政策である学校再生計画（RiGenerazione Scuola）について紹介してきた⁶⁾。これらの紹介は断片的なもので、まずはそれらを踏まえつつ、市民教育科の全体像を捉え直したい。なお、イタリアは日本と同様に学校教育のナショナル・スタンダード、すなわち全国で共有される学校教育の基準を持つ

国である。よって、以下に述べる枠組みは全国の学校に適用されるものである。

市民教育科は、2019年8月20日公布の第92号法によってイタリアの学校教育に導入された⁷⁾。ここでいう学校教育は、就学前教育、初等教育、前期中等教育、後期中等教育のことを指している。第1条第1項には「市民教育科は、責任感のある活動的な市民を形成し、規則、権利、義務を尊重しながら、地域社会の市民的、文化的、社会的な生活への十全かつ自覚的な参加を促進することに寄与するものである」、同第2項には「市民教育科は、特に、合法性、積極的でデジタルな市民権、環境の持続可能性、健康と個人の幸福の権利の原則を共有し、促進することを立証するために、イタリア憲法とEUの制度に関する知識を教育機関で発展させる」という記述があり、教科の目的が示されている。市民を育てるという従来の考え方に加えて、「環境の持続可能性」がテーマとなっていることが特徴的である。第2項にある「知識」という言葉は、第2条第6項を踏まえるとその特色が分かる。同項では、市民教育科は定期評価および最終評価の対象であることが規定されている。「認知的要素」を「10段階で」と示されているように、この評価は具体的な評価基準に基づいて行われるものになる。

次に具体的な学習内容について見てみよう。第92号法の補足として、「市民教育科の教育のためのガイドライン (*Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*)」も公開されており、ここで学習内容は、「1. 憲法；法律（国内および国際）、合法性および連帯」、「2. 持続可能な開発；環境教育、遺産と領土の知識と保護」、「3. デジタル・シティズンシップ」に大別されて示されている。第92号法第4条第1項に「市民教育の基本は、イタリア憲法の知識である」とされているように、憲法の知識は最も重要なものとされている。SDGsは、「アジェンダ2030」という記述で、「2. 持続可能な開発」の部分に盛り込まれている。冒頭で述べた報道にあった「気候変動問題」という言葉は第92号法、ガイドラインには見られず、あくまでも、市民教育科の中で扱う可能性があるということになるだろう。他に目を引くのが、第92号法に示されたテーマとして「マフィアとの闘い」である。検察判事への爆破テロ事件を機に市民が一体となって反マフィア運動を展開して以降、イタリアでは民主主義と反マフィアは強い関係性を持っている⁸⁾。

ガイドラインには、学習の方法も規定されている。「教育の横断性は、学問分野とは異なる参照パラダイムを提供する。したがって、市民教育は伝統的な学問分野の規範を超え、理論的な内容の表面的で非生産的な集約を避け、学問分野と学際的な知識の相互接続のプロセスを発展させるために、学問分野と組み合わせられなければならない」とあるように、市民教育科の学習は横断的 (*traversale*) な学習によって行われるのである。

ここで、気候変動問題やSDGsとの関連について、もう少し掘り下げてみる。ガイドラインには、以下のような記述がある。

教育の主題的核、すなわち法律に示された目標を達成するために不可欠と考えられる内容は、すでに各分野の認識論の中に暗黙のうちに含まれている。いくつか例を挙げれば、「環境教育、持続可能な環境開発、環境遺産の保護、アイデンティティ、生産物、地域と農産食品の素晴らしさ」、そして2030アジェンダそのものである（ガイドラインより）。

この目標（SDGsのこと：筆者注）は、環境や天然資源の保護だけでなく、生活環境や都

市の建設、人々の基本的権利を尊重した包括的な生き方の選択、何よりもまず健康、精神的・身体的福祉、食糧安全保障、個人間の平等、ディーセント・ワーク、質の高い教育、地域社会の物質的・非物質的資産の保護にも関わる。憲法の多くの条文で規定され、保護されているこの中核には、健康教育、環境保護、動物と共有財の尊重、市民保護に関する問題を含めることができる（同上）。

ここから分かるのは、SDGsはイタリア共和国憲法が提起していることと読み替えられることで、市民教育科に取り込まれているのである。

市民教育科に関連する公的文書を見ると、気候変動問題は市民教育科の一部にしか過ぎないように見える。しかし、前述したロイター通信のインタビューにおいて、フィオラモンティ教育大臣が「地理、数学、体育といった多くの伝統的な教科は、持続可能性に結びつけられた新しい視点において、学習されることになるだろう」と述べ、様々な教科が持続可能性を意識した学習内容に転換していく将来像を提示していたことは注目に値する。彼はカリキュラムの編成原理としても、SDGsを捉えようとしていたのである。ちなみに、フィオラモンティ教育大臣は2019年12月に辞任している。

この構想に関係するのが、上述した学校再生計画である。政府の広報用HP⁹⁾では、その概要を「異なる世代間のつながりを再構築するために学校の教育機能を再生し、現在の世代のニーズに応え、将来の世代を危険にさらさないのが持続可能な開発であることを教えること、そして新しい方法で世界に住むことを学ぶことを目的とする計画です」と説明されている。HPを参照しつつ言い換えると、一教科の教育目標や学習内容というレベルを超えたところ、すなわち学校教育の方針そのものにSDGsを位置づけようとするものである。

計画では、カリキュラムの再編成を志向する「知識の再生」、持続可能性に配慮した行動を志向する「行動の再生」、環境の配慮した学校建築を志向する「インフラの再生」、新たな学習機会を志向する「機会の再生」が四つの柱になっている。これらの四つの柱から分かるように、学習内容だけではなく、施設・設備を含めた学校そのものを持続可能なものに生まれかわらせようとする点に計画の特徴がある。ただし、全てのSDGsの目標が網羅されているわけではない。目標1（貧困）、目標5（ジェンダー）、目標6（トイレ）、目標8（働きがい）、目標10（不平等）、目標16（平和と公正）は、学校再生計画の範疇には入っていない。

学校再生計画では、広報用のビデオ¹⁰⁾も公開されている。その最後は、「学校は共同体の鼓動である」という言葉で締められている。学校は地域社会を変革する役割が期待されている。SDGsをもとに「再生」された学校に通うことで、生徒たちは持続可能な社会を経験することが可能であろう。日本でも知られるオランダの教育学者ガート・ビースタ（Gert J. J. Biesta）は市民を育てる教育を行う際に「民主主義の欠如とたたかう唯一の方法とは、より多くの民主主義を用いることにある」¹¹⁾と述べた。ビースタの考えに習えば、学校再生計画はより多くの持続可能な社会を用いることにつながるであろう。

3. 民主主義社会の市民を育てる教育

(1) 民主主義社会への転換期

前章では、SDGs がイタリアの学校教育にどのように位置づけられているのかを明らかにした。次に、市民性教育の目的である市民の育成がイタリアにおいてどのように変遷したのかを、前之園幸一郎らの先行研究¹²⁾を踏まえつつ、全国要領の記述を追っていくことで検討したい。上述したように、市民性とコンピテンシーという概念の導入前、導入後に分けて論述することとする。時期を戦後に限定するのは、それ以前は国民国家やファシズムに従順な市民の育成が目指されており、それが第二次世界大戦によって民主主義社会を担う市民の育成に転換したからである。なお検討は義務教育段階のものとする。

第二次世界大戦後の最初の全国要領は、1945年に公布された。この時点ではイタリア共和国憲法も発布されておらず、共和制への移行もなされていないものの、全国要領では先んじて民主主義社会を担う資質を育むことが強調されている。

この時の全国要領を主導したのは、アメリカを中心とした連合国軍に依頼された教育学者たちである。イタリアと連合国の講和は1943年の9月3日に行われており、アメリカが主導する戦後体制の準備が始められていた。その一人に、ウィネトカ・プランを推進したカールトン・ウォッシュバーン (Carleton Washburn) がいる。ウォッシュバーンがこの時期にどのような活動をしていたのかについては、イタリアの教育雑誌『学校と街 (*Scuola e Città*)』の1970年6-7号に掲載されている本人による回想録「イタリアにおける教育の再組織 (*La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*)」¹³⁾によって知ることができる¹⁴⁾。

この回想録によれば、ウォッシュバーンがイタリアに滞在していたのは、まだ内戦のさなかにあった1943年から1948年（一時帰国の期間も含む）である。なおイタリア共和国憲法が施行されたのは、1948年の1月1日である。アメリカ軍がウォッシュバーンに求めたのは、教育によってファシズムとファシスタを根絶していくことであった。実質的な業務としては、教育環境を整備し、教科書と全国要領を作成して、教師に届けることであった。当時のイタリアの様子をウォッシュバーンは次のように書き記している。

ファシストのカリキュラムも教科書も、ファシスタのイデオロギーに強く拘束されていたので、役に立つ代物ではなかった。教師も、1923年のジェンティーレ改革の以来、教育心理学とそれに関する方法の訓練を受けることができていなかったし、そのように基礎づけられた実践も皆無だった。国家の教科書に基づいて、全国要領を実行するのみだった（幸運なことに、イタリア人は会話好きな気質を持っており、この時も未熟な教員たちは様々な方法を用いて、子どもたちとうまくやっていた）¹⁵⁾。

ファシズムを塗り替える思想として想定されているのは、もちろん民主主義である。ウォッシュバーンの回想録では、民主主義の精神を発展させるために、教科書と全国要領を配給するだけではなく、ローマにおいて教員グループを組織して、カリキュラムと学校組織の改善に関して、協同的な作業を行ったことも記されている。

では、民主主義の精神を持った市民の育成は全国要領全体でどのように位置づけられているの

か。市民の育成は各教科の学習の中で取り組むべきとしながらも、中心となる教科を指定しているのがこの全国要領の特徴である。その教科とは、宗教科、道徳教育・市民教育・体育科(Educazione Morale, Civile e Fisica)、労働科(Lavoro)、歴史科・地理科(Storia e Geografia)の4教科である。

この中でも、道徳教育・市民教育・体育科に重きが置かれているのがこの全国要領の特徴である。教科の序文には「学校は社会共同体として考えられ、家庭の協力のもとに本質的な前提条件となる資質の基礎を形成する」と記述され、社会共同体である学校において、民主主義的な資質の育成されることが想定されている。この考え方は現代においても変わらない。

労働科はこの全国要領のみに設置された教科であり、日常生活や家事を含んだ人間の労働が学習内容となっている。「労働によってのみ、堅固で平穏な人民間の協同関係を築くことができる」という記述から分かるように、人と人とのつながりにおいて、労働は重要な要素としてみなされている。先に全国要領は憲法に先駆けて、民主主義的な理念を標榜したことは述べた。この労働と社会の関係は、イタリア共和国憲法¹⁶⁾の第一条第一項で「イタリアは、勤労に基礎を置く民主的な共和国である」と規定されている。

残りの2教科に関して言うと、宗教科に関してはキリスト教の教義が中心であることが示されているだけで、新しい市民像と結び付けた記述はない。この点は戦前から変わりはないため、カトリックの教義という要素は継続していることになる¹⁷⁾。歴史・地理は「人類によってもたらされた悲劇的経験の後のモラルの教授」、「自由のために戦った人たちの英雄的行為をほめたたえる」とあるように、新しい市民を育成するための手段としての側面が強くなっている。

続く1955年の全国要領では、キリスト教民主党が政権を奪取したことに影響され、キリスト教の価値観を中心に据えた市民像が提起された。「市民の総体としての知性と資質の基礎的な形成」が目的とされ、キリスト教の教義教育が重要視されるようになった。道徳教育・市民教育・体育科という教科も引き続き存続している。この全国要領が改訂されるのは、1985年のことなので、全国要領の上では、30年間キリスト教の価値観を中心に据えた市民像が想定されていたと言えるのである。

第二次世界大戦後の学校教育においては、明確な市民像が示され、学校のカリキュラム全体を通して、その育成が目指されている点に特徴がある。

(2) 多様性の時代への転換

1955年全国要領から1985年全国要領に改訂がなされるまでの30年間の間、イタリアの学校教育には大きな変化がもたらされた。前之園の先行研究を参照しつつその変化の特徴を一言でまとめるならば、学校が多様な子どもたちを包摂する場所としての役割を持つようになったのである。子どもたちの多様性とはどのようなものなのだろうか。

まずは、社会階層の多様性である。奇跡と呼ばれる経済成長によって都市部に中間層が出現し、彼らの要求によって中等教育の拡充が図られた。1962年に進学系と職業系に分かれていた中学校が統一・義務教育化されたことで、中学校には全ての子どもが通うようになったのである。イタリア社会全体としては、1960年代後半から1970年代後半は社会矛盾が噴出した時期でもあった。1960年代後半は労働運動や学生運動が激化し、1970年代はテロが横行し、先行きの不透明さから「鉛の時代」と呼ばれた。先行きが不透明な社会に呼応してか、教育研究が盛ん

になったのも 1970 年代になる。次に発達の多様性である。1970 年代にはインクルーシブ教育の方針が打ち出され、全ての子どもが同じ教室で学ぶための制度が整えられた。この制度は現在も存続しており、発達の違いによってクラスを分けることは行われていない¹⁸⁾。そして、ルーツの多様性である。外国にルーツを持つ子どもたちも学校教育の対象として認知され始めるようになり、そのための制度も整えられるようになった。その中でも、1989 年に外国籍の児童が学校に通うことを法的に定めたことが大きな転換点であろう。それ以降も、外国にルーツを持つ子どもの問題が大きく取り上げられ、彼らをどう包摂していくのかがイタリアの学校教育の課題¹⁹⁾になっている。

社会に多様な人々が存在することを踏まえて、1979 年全国要領では、市民の育成がこれまでよりも重要視されている。さらにイタリア市民だけではなく、ヨーロッパ市民、世界市民の育成が目指されていることが特徴であろう。市民を育成することは、「ともに生きることの教育 (l'educazione al vivere insieme)」と表現され、「知ることの教育 (l'educazione al conoscere)」と並列されて捉えられている。市民の育成は、全ての教育活動を通じて行われるものとされ、市民教育 (educazione civica) という名称が与えられている。この市民教育の目標は、a) 個人の責任、市民事業、人間の連帯、b) 批判的能力の発展、c) 参加の意志の増大の三つである。これらは協同の具体的な経験から学ばれる。一方で、歴史科・市民科・地理科という科目も設定されている。この全国要領で特徴的なのは、知の統合を重視している点であり、「学際的な (interdisciplinare)」学習が求められている点である。市民教育科における横断的な学習の源流と見なすことができるだろう。

続く、小学校の 1985 年全国要領においても、多様化する社会を生きる市民の育成が重視されている。冒頭の文には、「共和国憲法に規定された原則の枠組みの中で、人間と市民を育成することを小学校の目的とする」、「基礎的な文化的識字の促進も課題とする」とある。この全国要領で着目したいのは、子どもは「学校生活が始まった時には、社会的経験を積み重ねている」と捉えている点にある。ここからも、多様性を前提とした市民性という位置づけを読み取ることができる。

では、社会科系の教科は市民の育成にどのように関わっているのだろうか。1985 年全国要領では、歴史科・地理科・社会科 (Storia - Geografia - Studi Sociali) という科目が設立されており、社会科の序文でその考え方が以下のように規定されている。

小学校は、市民育成のための、そして我が国の社会的・政治的・経済的生活への活動的な参画のための基礎を提供するものであるから、特に憲法の歴史的・理念的な起源に言及しながら、制度的側面・政治的側面において、私たちの社会の成り立ちに関する知識の最初のレベルのための道具を提供することが本質的であろう。

この序文からもわかる通り、教育課程全体の目的は市民の育成となり、各教科の知識は社会を認識していくための道具として位置付けられている。以下に示す歴史科の目標を見てみても、その関係を読み取ることができる。

歴史教育の目的は、二つの一般的な目標を追求する。

- a) 児童が、自分が生活している現実の認識することとして、自身の文化的アイデンティティを構築する
- b) 児童が、歴史的・社会的事象を本質的に理解するための、認識に関する初歩的な態度と道具とを構築できるようにする。

1979年と1985年の全国要領は、歴史学の手法に言及した全国要領として知られている。市民の育成というより大きな目的をとらえると、歴史学の手法も社会をより深く認識するための道具として理解することができる。

1979年と1985年の全国要領にも、これからのイタリア社会の在り方に先行する性格が見られた。そのために、1980年代の後半から、イタリアでは様々な教育改革が行われた。上述した外国籍生徒が学校に来ることを定めた法改正もその一つである。2000年には長らく手が付けられていなかった各学校の就学年数の変更も含む大きな改革が予定されていた。しかし、政権の交代等により、この改革は頓挫することとなる。2000年代のイタリアは政権の中核がしばしば入れ替わっており、全国要領も2004年、2007年、2012年と頻繁に改訂が行われている。このうち2004年のものだけが、政権の中核が異なり、2007年、2012年の全国要領には一定の連続性が見られる。

4. コンピテンシー概念導入以降の市民性教育

(1) 市民性という概念の登場

市民性という言葉を最初に使ったのは、2004年の全国要領である。ただし、それは市民が身に付けるべき資質としては明確に位置づけられておらず、「市民としての自覚のための教育」(L'educazione alla Convivenza Civile)の下位項目として位置付けられている。「市民としての自覚のための教育」を構成しているのは、市民性教育(Educazione alla Cittadinanza)、交通教育、環境教育(Educazione Ambientale)、健康教育、栄養教育、情操教育であり、それぞれに領域に知識と能力が示されている。つまり、市民性教育と環境教育は、まだ明確な関連性を持ってはいない。市民性教育に示されている知識と能力は以下のとおりである。

(知識)

- 市民性の概念と市民性の様々な種類
- 政府の原則的な形態
- 国のアイデンティティとなるシンボル(旗、歌、施設)と地域、地方のアイデンティティとなるシンボル
- 憲法の基本的原則
- 児童の権利に関する宣言と児童の権利に関する条約のいくつかの条文
- 日常生活のさまざまな領域における規則と法の機能
- 権利/義務、自由、責任、アイデンティティ、平和、人類の発展、協同、補完性の概念
- 行政地域から個人へ提供されるサービス

- 平和と人々の権利／義務を支えている国際組織、政府組織、非政府組織
- 地方行政の機能と形態

(能力)

- 批判的な比較のために、自分と異なった視点から対になる理由を調査する
- 適切かつ論理的な形式で、自分の立場と個人的な要求を表明する
- 自律的な行動、自制、自己への信頼を実行に移す
- 礼儀正しくしながら、知り合い及びそうではない人と、そして異なった視点と相互に影響を及ぼしあう
- 行動の理由を理解しながら、他者および「自分とは異なる人たち」を受容し、敬意を払い、援助する
- 役割を分担し、共通の目標を持って協働するために課題を解決する
- クラスの規則を起草し、記述する
- 多様な文化や経験に関する知識と出会いを支援していくために、グループ活動（スポーツゲーム、音楽の演奏など）を実施する
- 規則（遊びのもの、組織のもの）をその原則を評価しながら分析し、もし必要であればそれを改訂するため手続きを始める
- 適切かつ積極的に行政地域のサービス（図書館、公共空間、・・・）を利用する
- 政府の様々な形態を認識する
- 戦争／平和、発展／後退、協同／個人主義、人権の尊重／人権の抑圧、それらの現代的状況を特定する
- 自ら連帯行動にかかわり合う

ここで挙げた知識と能力は、これまでの全国要領で示されてきたものと大きな差があるわけではない。多様な人々と共生する市民像も 1979 年以降の流れを受け継いだものである。しかし、こうした知識と能力に市民性という言葉があてがわれたことは大きな転換であるといえる。さらに「活動的な市民性を訓練するためのコンピテンシーは、各教科が提供できる貢献を適宜利用・目的化しながら、すべての学習活動の領域において継続的に促進されるものである」と規定され、活動的な市民性はカリキュラム全体の目標として位置付けられている。この全国要領におけるコンピテンシーは到達可能なものではなく、子どもそれぞれの個別的な成長を測定するものとして位置付けられている²⁰⁾。よって、明確な到達点が設定されているわけではなく、方向目標のように捉えられている。

(2) コンピテンシー概念の流入

2007 年の全国要領、2012 年の全国要領においても、多様な人々が社会参画をしてつくりあげていく社会像が提起されている。そのような社会において重要視されるのは、「市民性の十全な行使」という言葉に見られるように、全ての人が市民として社会参画できるかどうかである。つまり、態度よりも具体的な行動が可能かどうかにかぎが置かれる。2007 年の全国要領では、市民性教育と環境教育の合流は見られず、「持続可能 (sostenibile)」という単語は、地理科と科学科で一か所ずつ登場するだけである。

2012年の全国要領とこれまでの全国要領の大きな違いは、コンピテンシーの習得を学校教育の目的に据え、その具体的な内実を規定したことである。全国要領で示されたコンピテンシーは、欧州のキー・コンピテンシーを参照したものであり、全国要領でもそのことが明記されている。欧州のキー・コンピテンシーとは、①母語でのコミュニケーション、②外国語でのコミュニケーション、③数学的コンピテンシーと科学・技術の基礎的なコンピテンシー、④デジタル・コンピテンシー、⑤学ぶことの学び、⑥社会的・市民的コンピテンシー、⑦進取の気性と起業家精神、⑧文化的意識と文化的表現の8つからなる²¹⁾。⑥社会的・市民的コンピテンシーという言葉があるように、能力によって、市民性は規定される。

8つのコンピテンシーは特定の教科のみで身に付けられるものではなく、学校の教育活動全てを通して獲得されるものとされている。「教育の第一サイクル修了時におけるコンピテンシーの様相」という項目が設定されており、欧州のキー・コンピテンシーが解釈された形で教育目標として提示されている。⑥社会的・市民的コンピテンシーに該当するのは、以下の記述であろう。

健康で適切な生活の様式の前提として、自身を世話・配慮する。市民の共同生活に関する感覚と必要性を同一視する。以下のような様々な形態で参加することになるであろう、公共の機能に関して注意をしておく。インフォーマル教育・ノンフォーマル教育の機会、自身の作品の公共の場での展示、所属する共同体の慣習的な機会、互助的な行為、競争的ではないスポーツのイベント、ボランティアなど。

行動を重視することに伴い、教科のあり方にも変化が起こっている。まず、社会における多様な人間との協同につながるとして、教科の中においても協同的な学習が強調されている。次に、イタリア語科が重要な科目とされ、言語能力の獲得が市民性の行使に不可欠なものとして位置付けられている。さらに、市民性を獲得する機会として学校の活動だけではなく、学校外の活動が必要であることが述べられ、学校と地域が協力して教育に取り組むことが求められている。最後に、市民の共通教養として、イタリアの文化遺産について学ぶことが求められ、歴史科がその役割を担わされている。

イタリア語の重要視や文化遺産の学習については、これが新たな文化的排除につながらないかどうかを批判的に検討する必要があるだろう。全国要領では、現在の学校がどのような状況にあり、なぜコンピテンシーが必要なのが説明されている。序文にあたる「文化、学校、個人」(Cultura, scuola, persona)の項目には、学校が文化と言語において多様であるという認識が示され、多様性を尊重し、他者と協同していくためにコンピテンシーが必要であることが示されている。

ここで注目したいのは、「古くて新しい文化疎外と非識字」を問題として取り上げ、イタリア語の習得が不十分であれば、学校の中で文化疎外がおこったり、社会において市民として活動していくことが難しくなったりするという認識を示していることである。

より詳しく見ていくために、市民性という言葉を使っている教科の記述を見てみよう。その教科とは、イタリア語科と歴史科、外国語科、地理科、芸術科である。小学校におけるイタリア語科の冒頭には「広範で確かな言語のコンピテンシーを発達させることは、個人の成長と市民性の完全な行使、全ての文化的領域における批判的な受容と各学問領域における成功への到

達のために不可欠な条件である」と記され、イタリア語を習得することが社会で生きていくうえで不可欠な要素として位置付けられている。

一方で、イタリア語の習得が社会に参画することの前提条件となっていると考えることもできる。また社会参画が社会の問題ではなく、個人の問題として捉えられてしまう危険性もある。例えば、発達に遅れがある子どももイタリアの学校や社会は包摂してきた。彼らの言語能力が十分に発達していなければ、社会に参画することはできないのかと問うこともできよう。

この個人の能力への着目が端的に表れているのが、学校教育の目的に関する箇所である。ここでは、「学ぶことを教える (*insegnare ad apprendere*)」と「そこにいることを教える (*insegnare ad essere*)」が学校の目的とされている。1985 年の全国要領では、「ともに生きることの教育」と「知ることの教育」が教育の目的とされていた。後者が他者を前提とした記述になっているのに対して、前者は個人の在り方に焦点をあてている。

以上のことを踏まえると、2012 年の全国要領は以下のようにまとめることができるだろう。まず、多様性を前提とした社会像が提起され、資質としての市民性はコンピテンシーという形で、より具体的な行動として示されている。前提となる能力も規定されている。次に、これまでの全国要領と同様に、市民性の育成は教育活動全体で求められているが、コンピテンシーという概念が導入されたことで、特定の教科だけではなく、特定の能力、特にイタリア語に関する能力が重視されている。さらにコンピテンシーは評価の対象となり、それゆえに個人の能力として市民性が捉えられえらるようになっていっていると言えよう。

市民性をコンピテンシーの枠組みで捉え、教育目標として可視化することは、社会に参加する前提として、コンピテンシーが必要であるという解釈を生み出してしまう危険性を秘めている。イタリアの学校教育が目指す社会像は、中学校の統合、インクルージョン教育、多文化教育と多様性を志向しているという点で一貫しているように見えながら、個人の能力に重きを置いている点で、大きく変質したといえる。

5. 歴史科における市民性教育

2012 年の全国要領には、2017 年に補足の文書である「全国要領と新たなシナリオ (*Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*)」が出されている。そこでは SDGs という言葉が初めて登場し、2007 年から引き続き、市民性教育は学校教育のカリキュラム全体で行うことが求められている。この文書ではそれに加えて、歴史科と地理科が市民性教育で重要な役割を果たすことが述べられている。まず、この 2017 年から市民教科の設立に至る過程と整理することとする。その前に、前述した筆者の研究から話の前提となることを整理しておきたい。

イタリアの歴史教育は、歴史学の方法（主にアナール学派のもの）を学習過程に取り入れることによって、教科固有の目的を追究し、そこからカリキュラム全体の目的（イタリア市民の育成など）を問い直す問題意識を持って発展した。イーボ・マットッチィ (*Ivo Mattozzi*) は教科書批判という形で、イタリア市民の育成という教育目的に従属する歴史科の在り方を批判した²²⁾。シピオーネ・グアラッチーノ (*Scipione Guarracino*) による「内的目的」と「外的目的」との区別を提唱し、歴史科固有の目的について再考した²³⁾。全国要領に示された歴史科の変遷

を検討したジャンニ・ディピエトロ (Gianni Di Pietro) の著書のタイトル『イデオロギーの道具から形成のための教科へ (*Da strumento ideologico a disciplina formative*)』²⁴⁾ は、当時の研究の方向性をよく表している。一方で、1970 年代末から 1990 年代初頭における国内の混乱を受けて、イタリア人というアイデンティティ自体を再構成する試みもあった。全国要領の歴史科に示されるべき市民像は EU 市民なのか、コスモポリタンなのかを問うた論争はその一つに挙げることができるだろう。加えて、イタリア人の記憶に関する学習という 1990 年代から研究されるようになったテーマもアイデンティティの構築という問題に関わっている。

上述したように、2017 年の補足文書では、歴史科の役割が強調された。具体的には、イタリアの歴史や遺産などが学習の対象として指定されている。歴史教育の側もこの動きに反応し、市民性教育を視野に入れた議論を展開するようになった。本稿では、イタリアの歴史教育研究において重要な役割を果たしてきた Landis (歴史教育のための全国研究所: *il Laboratorio Nazionale per la Didattica della storia*) を中心とした研究グループの著作を参照して、歴史科と市民性教育との関係について考察する。その際に、前章で触れたコンピテンシー概念を手がかりとする。

Landis を中心とした研究グループは、多数の研究者、実践者の論文を集めた研究書『歴史を教える』を 2006 年 (第一版)²⁵⁾、2012 年 (第二版)²⁶⁾、2018 年 (第三版)²⁷⁾ に出版してきた。2023 年には初等教育と中等教育に分冊したものが出版されている。本稿では、これを第四版初等編²⁸⁾、第四版中等編²⁹⁾ と呼称することにする。

第一版～第三版には、「歴史教育におけるコンピテンシーのための教育方法 (*La didattica per competenze nell'insegnamento della storia*)」という論文が収められ、コンピテンシー・ベースのカリキュラムへ転換した全国要領に対応した議論が展開されている。順に内容を見ていこう。第一版では、教科のコンピテンシーを構想し、それを踏まえて通教科的なコンピテンシーを構想するという枠組みが示され³⁰⁾、第二版でもこの考えが踏襲されている³¹⁾。第三版では学校教育が示すコンピテンシーの枠組みの中で、教科のコンピテンシーを解釈するという方針が示され、具体的な評価基準も示される。その一つである「社会的・市民的コンピテンシー」については、学校－労働交流学习 (ASL) という学習活動で意識してきたとされている³²⁾。第三版までは気候変動問題や SDGs を意識した記述はない。

これらの一連の論考から分かるように、教科横断的な能力として提示されたコンピテンシー概念が市民性教育と歴史科を結ぶものとして想定されている。教育省が示したコンピテンシーのリストには、「社会的・市民的コンピテンシー」があり、他のコンピテンシーと合わせて、歴史科の教育目標に取り込まれている。この構造においては、SDGs や持続可能性はあまり意識されておらず、歴史科の学習内容そのものを変革するような構想はない。

第三版までの論考は市民教育科を前提とした記述にはなっていない。第四版初等編では、コンピテンシーに関する論考に加えて、市民教育科と歴史科との関係について考察した論考が見られる。第四版のコンピテンシー解釈では、教科固有のコンピテンシーが重視されている³³⁾。一方で、「市民教育科のための歴史 (*La storia per l'Educazione civica*)」³⁴⁾ という章に示されているのは、「民主主義的な市民のコンピテンシー」を育成していくためには、『歴史』を変え、その教え方・学び方の形態を修正する」という考え方である。この章の共著者の一人は歴史教育改革のきっかけとなった論文を執筆したマットッチィその人である。この主張は、歴史科固

有の教育目標よりも上位の教育目標の存在を認め、歴史科を市民性教育もしくは市民教育科の下位に置くことができると解釈することができる。

市民性教育から市民教育科への変遷において、教育目標だけではなく、学習内容の変更が構想されるようになったと言える。ただし、こうした構想は市民教育科の学習内容「1. 憲法；法律（国内および国際）、合法性および連帯」との関連において示されている。学習内容「2. 持続可能な開発；環境教育、遺産と領土の知識と保護」においても「遺産と領土の知識と保護」の箇所が強調されており、SDGs や持続可能性の概念との結びつきは十分に示されていない。

イタリアの歴史教育研究は歴史教育固有の論理を追究して発展してきた。しかし、SDGs と市民教育科の学校教育への導入によって、歴史教育研究はそうした固有の論理におけるゆらぎに直面していると言えるのである。

6. おわりに

本論文ではイタリアの市民性教育の変遷を検討し、気候変動問題や SDGs といったテーマがどのように市民性教育に位置づけられ、そこにどのような課題があったのかを明らかにすることを目的とした。そのために、イタリアの学習指導要領にあたる「カリキュラムのための全国要領」および、それに関連する公的文書を、市民性教育の主たる担い手であった歴史科との関係に着目しつつ、検討した。SDGs はイタリア共和国憲法の提起した内容として読み替えられることによって、新しく設立された市民教育科の学習内容だけではなく、学校の教育目的の位置に据えられることになった。その象徴が学校再生計画である。民主主義社会を担う市民を育てるという教育の目的は戦後から一貫して強調されているものの、学力のグローバル化の影響を受けて導入されたコンピテンシー概念によって過度に個人の能力が強調されることになり、社会に参加することが行為や経験ではなく個人の能力として捉えられる危険性が増している。SDGs がコンピテンシー概念を用いて教育目標として強調されれば、その傾向は強まるであろう。歴史科も市民教育科を自らの上位に位置づけ、自らの学びを変質させようとしている。

こうしたトップダウンの構造の中で、批判的能力を働かせ、主体的に様々な問題に取り組むことは可能であろうか。一つの可能性として、教科の学びにおいて SDGs を初めとする市民教育科の目標が批判的に検討されることになれば、それらは主体的に学習する対象となり得るかもしれない。

【謝辞】本研究は、科研費（若手研究：19K14062）の支援を受けて行われたものです。

注

- 1) <https://jp.reuters.com/article/idUSKBN1XF1E4/>（2024 年 4 月 30 日確認）
- 2) <https://www.cnn.co.jp/world/35145070.html>（2024 年 4 月 30 日確認）
- 3) 1985 年までは学習プログラム（programmi）と呼ばれた。筆者は全国要綱（徳永・杉野、

- 2016) という訳を用いたことがあるが、日本の学習指導要領と似た性格を持つことを鑑みて、本稿では全国要領で統一する。
- 4) イタリアにおいて、日本の文部科学省にあたる組織はたびたび改編が行われ、名称が変更されている。本論文では、教育省で統一する。
 - 5) 徳永俊太『イタリアの歴史教育理論—歴史教育と歴史学を結ぶ「探究」—』法律文化社、2014年。
 - 6) 徳永俊太「『労働』をめぐる学習の歴史と現在—イタリアの教科を超えた学び—」伊藤美歩子編『変動する総合・探究学習—欧米と日本 歴史と現在—』大修館書店、2023年、pp.109-122。高橋春案・杉野竜美・徳永俊太「イタリアの学校—多様な連帯から創造する学校—」二宮皓編『世界の学校—グローバル化する教育と学校生活のリアル—』学事出版、2023年、pp.52-59。
 - 7) 教育省内に市民教育科の特設ページも設けられている。https://www.istruzione.it/educazione_civica/ (2024年4月30日確認)
 - 8) 反マフィアの活動については、島村菜津の以下の著作が詳しい。島村によれば、反マフィアという思想やエシカル消費、環境保全、民主主義といった思想と結びつく。島村菜津『シチリアの奇跡—マフィアからエシカルへ—』新潮社、2022年。
 - 9) <https://www.istruzione.it/rigenerazione-scuola/> (2024年4月30日確認)
 - 10) <https://www.youtube.com/watch?v=5rnn0ReDlis> (2024年4月30日確認)
 - 11) ガード・ビースタ著、上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳『民主主義を学習する—教育・生涯学習・シティズンシップ—』勁草書房、2014年、p.182。
 - 12) イタリアの全国要領に関しては、以下の著作が詳しい。梅根悟監修『世界教育史体系 13 イタリア・スイス教育史』講談社、1977年。前之園幸一郎「イタリアの教育改革—一九八五年『学習プログラム』をめぐる一—」『理想』第658号、1996年、pp.49-58。
 - 13) Carlton Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, in “*La scuola e Città*”, n.6-7, 1970, pp.273-275.
 - 14) 以下のコラムで、本稿に記述していない回顧録の内容を紹介している。徳永俊太「ウォッシュバーンのイタリア回顧録」伊藤美歩子編、前掲書、pp.123-124。
 - 15) *ibid.*, p.274.
 - 16) 日本語訳は、以下の著作からの引用。初宿正典・辻村みよ子編『新解説世界憲法集 第4版』三省堂、2017年。
 - 17) 共和国憲法第7条には、「国家とカトリック教会は、各々その固有の秩序において、独立かつ最高である」と規定されている。
 - 18) アントネッラ・ムーロ著、大内進監修、大内紀彦訳『イタリアのフルインクルーシブ教育—障害児の学校をなくした教育の歴史・課題・理念—』明石書店、2022年。
 - 19) 杉野竜美「外国人生徒への教育支援—イタリアのケース・スタディから—」山内乾史編著『開発と教育協力の社会学』ミネルヴァ書房、2007年、pp.70-81。
 - 20) 徳永俊太・杉野竜美「イタリアの全国学習指導全国要領における教育目標と評価の関係—コンピテンシスを視座として—」『教育目標・評価学会紀要』第26号、pp.31-40。
 - 21) 同上。この論考では、コンピテンシーではなく、コンピテンスという言葉を使用している。

本論文では、近年の研究動向などを踏まえてコンピテンシーという言葉に統一した。

- 22) Ivo Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in “*Italia contemporanea*”, n.131, 1978, pp.63-79.
- 23) Scipione Guarracino, “*Guida alla storiografia e didattica della storia*”, Roma: Editori Riuniti, 1983.
- 24) Gianni Di Pietro, “*Da strumento ideologico a disciplina formative. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*”, Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1991.
- 25) Paolo Bernardi (ed.), “*Insegnare storia: Guida alla didattica del laboratorio storico*”, Torino: UTET, 2006.
- 26) Paolo Bernardi & Francesco Monducci (ed.), “*Insegnare storia: Guida alla didattica del laboratorio storico. Seconda edizione*”, Torino: UTET, 2012.
- 27) Francesco Monducci (ed.), “*Insegnare storia: Il laboratorio storico e altre pratiche attive. Terza edizione*”, Torino: UTET, 2018.
- 28) Francesco Monducci & Agnese Portincasa (ed.), “*Insegnare storia nella scuola primaria: Il laboratorio storico e altre pratiche attive. Quarta edizione*”, Torino: UTET, 2023.
- 29) Francesco Monducci & Agnese Portincasa (ed.), “*Insegnare storia nella scuola secondaria: Il laboratorio storico e altre pratiche attive. Quarta edizione*”, Torino: UTET, 2023.
- 30) Pietro Biancardi & Ermano Rosso, Marinella Sarti, *La didattica, per competenze nell'insegnamento della storia*, in “*Insegnare storia: Guida alla didattica del laboratorio storico*”, pp.39-57.
- 31) Pietro Biancardi & Ermano Rosso, Marinella Sarti, *La didattica per competenze nell'insegnamento della storia*, in “*Insegnare storia: Guida alla didattica del laboratorio storico. Seconda edizione*”, pp.43-59.
- 32) Maria Pinotti, *La didattica per competenze nell'insegnamento della storia*, in “*Insegnare storia: Il laboratorio storico e altre pratiche attive. Terza edizione*”, pp.37-72.
- 33) Maria Teresa Rabitti, *La costruzione di un curricolo di storia per competenze nella scuola primaria*, in “*Insegnare storia nella scuola primaria: Il laboratorio storico e altre pratiche attive. Quarta edizione*”, pp.53-74.
- 34) Luciana Coltri & Ivo Mattozzi, *La storia per l'Educazione civica*, in “*Insegnare storia nella scuola primaria: Il laboratorio storico e altre pratiche attive. Quarta edizione*”, pp.105-116.

