
教育課程からみた市民性教育の課題

Problèmes pédagogiques de l'éducation à la citoyenneté et de ce programme

●
古賀 毅
工学部教育センター 准教授

●
Tsuyoshi KOGA
Faculté d'ingénieur, Centre d'enseignement général
Maître de conférences

●
2014年9月19日受付

●
Received : 19 September 2014

Le but de cet article est de préciser les traits de l'éducation à la citoyenneté et de réfléchir sur sa programme et le cadre de le mieux pratiquer. Elle est un demain très important dans les pays européens et aussi au Japon, cependant il est difficile de comprendre les conditions de l'effectuer.

On formait les citoyens, à l'époque de la formation des État-Nations, dans les cadres disciplinaires comme l'instruction ou l'éducation civique en France. Aujourd'hui nous demandons la nouvelle idée que les diverses disciplines et les activités pédagogiques extra-disciplinaires complémentaires pratiquent. Il est nécessaire de considérer cette idée et de l'appliquer effectivement. Mais au niveau de l'enseignement secondaire, nous avons un problème sur la spécialité d'enseignant issu du système de la formation des maîtres.

キーワード：市民性教育, 教育課程, 教科, 非教科的領域

はじめに

市民性教育 (citizenship education) は 1990 年代以降、世界のさまざまな国・地域において学校教育の主要なテーマとしてその適切な制度化・運用がめざされている分野である。日本を含めた広範な国・地域でこの分野が注目されるようになった大きな契機は、1999 年にイングランドの中等学校で教科 Citizenship が必修化されたことであった。実践化をめざした研究や取り組みも盛んになってきている。

市民性教育それ自体の定義や含意については本論に譲るが、「市民性」という語自体のわかりにくさ、なじみの薄さもあって、日本では一部の専門家をのぞけば課題が共有されにくいことも確かである。同時に、学校教育の基本的な構成枠組である教科 (subject / discipline) との整合性において不明瞭な部分が多く、実践化する際にそれがネックとなることが予想される。たとえば日本の現行の教育課程でいえば、市民性教育は社会 (小・中学校)、公民 (高校) という教科ときわめて密接なかかわりを有すると考えられるものの、内容のみならず教育目標や学習方法の点からみても既存の教科内に収まりきれぬものではないし、道徳の時間 (小・中学校)、総合的な学習の時間 (小・中・高等

学校)、特別活動 (同) といった教科以外の枠組 (非教科的領域) の活用も視野に入れなければ十分な運用にはなりえない。そして、それらの教科・領域の内部で処理するのではなく、学校の教育課程全体を視野に入れ、再検討することを通じて、市民性教育が取り組もうとしている教育課題への接近が可能になるといえるだろう。

本稿では、教科・領域といった教育課程の構造に着目し、市民性教育が理念の段階ではなく実際に教育活動として機能するのに必要かつ十分な条件がどのようなものであるかを検討する。その際、筆者が主要な研究対象としてきたフランスをはじめ、いくつかの国・地域の事例を手がかりとして考察を進めるが、当然のことに学校教育のあり方や教育課程の成り立ちは当該国・地域の歴史的・文化的背景あるいは社会状況に由来する教育課題によって相違がみられることを念頭に置かなければならない。したがって、ある国のしくみに利点がみられるからといってそれをそのまま日本に移植すべきだといった直線的な思考は、市民性教育の実践化にとってむしろ妨げになるものだと考えていることを付言しておく。

1. 市民性教育の「課題」とその社会的背景

先にも触れたように、市民性教育という分野への認識が共有されにくい最大の要因は、そこに冠された市民性 (citizenship / citoyenneté) という概念がほんらい欧州の歴史社会的なコンテクストの中で発生し、展開されてきた政治的・法的概念であるという点であろう。そこで、まずは市民性教育という分野ないしテーマの輪郭をある程度明らかにし、そこに共通する教育課題を抽出するとともに、論者において重ならない部分やそれぞれに固有の部分にも注目しておきたい。なお、言語間における語意の違いを考慮して、本稿において筆者は「市民性」という暫定的な訳語を一貫して用いているが、以下本節の表記については参照した文献等の用法に従う。

比較教育学の嶺井明子氏はシティズンシップ教育について「社会の構成員であるシティズン (市民) に必要な資質を育成する教育」と定義する。「市民」「シティズンシップ」の定義は時代や社会状況により異なるためその内実は静的に概念規定することが困難だが、批判的思考力、問題解決能力をもち民主的参加をなしうる行動的市民 (active citizen) の育成という点で各国に共通点がみられる、とする¹⁾。水山光春氏は社会科教育の観点から、「人間や社会の変化 (政治離れ、共同体意識や公共性の危機) への危機感を背景に、それぞれのシティズンシップ論にもとづいて実践される教育」と規定し、全体として知的で教養豊かで賢明な市民 (informed citizen) という点にとどまるのではなく、能動的・積極的・活動的な市民 (active citizen) の育成へと重心が移りつつある点を指摘している²⁾。いずれも社会を担う市民の育成、その市民に必要な知識や能力の育成をめざす教育であることが説明されているが、「シティズンシップ」の定義を慎重に回避しているため、「それぞれの」という部分が不明瞭なままである。

一方、岸田由美・渋谷恵両氏はシティズンシップを、法的な地位である「市民権」と、それを行使する人間に求められる資質や技能を指す「市民性」がともに包含される概念であるとし、シティズンシップ教育は、望ましい「市民性」を子どもたちに育てるものであるとした³⁾。古賀は以前に、欧州由来の政治的・法的概念である市民性について、現代の学校教育に導入される際の含意に即して分類・整理を試みているが⁴⁾、そこでも市民性が地位 (拙稿では「市民としての要件」と表現) と資質の両面を含むものであるとした。ただ、地位ないし要件 (政治的・法的な) としての市民性についても、それを適切に行使するためには直接その内容を知識として理解する必要があると考えられ、「シティズンシップ教育」を資質や技能の育成に収斂させて考えるのは早計であるように思われる。拙稿でも示したように、市民性という日本語の語感には、社会性や感受性といった人間の資質を直接に指すイメージが強くあり、市民性の「育成」という考え方が共有されやすいのであろう。しかし、たとえばフランスでは「育成する」(former) という動詞の目的語となるのは市民 (citoyen) であり市

民性 (citoyenneté) ではない。市民性教育という表現も、éducation à la citoyenneté すなわち「市民性への教育」とされ、各人が保持すべき市民たる地位・要件としての市民性に学習者を接近させ、その内容や行使のあり方を教育するものであることがそこから読み取れるのである。日本の社会科の目標である「公民的資質の基礎を養う」⁵⁾ という表現にみられるように、教育活動のねらいを示す際に私たちはともすれば「資質」に傾きがちなが、欧州の事情に学んで、そこは少し広めに構えておくほうがよいのではないか。

その欧州各国の市民性教育を比較分析した近藤孝弘氏は、大筋において「これまで民主主義教育というような言葉で語られてきた既知の内容ばかり」であると捉え、「結局のところ私たちの教育が目指すのは、曖昧に定義される民主主義を前提とした市民の育成以外ではありえないことを示唆しよう。むしろ、このような自明の教育目的を語る際に、敢えて市民性教育という落ち着いた悪い言葉が使われているところに、ヨーロッパ諸国で従来の民主主義教育が想定していたとは異なる事態と課題が確認されている様子がかがわれる」と見解を述べた⁶⁾。先に2つの事典の記述について「シティズンシップ」の定義が回避されていると述べたが、近藤氏の指摘を参酌するならば、定義があいまいになりがちで欧州にあっても「落ち着いた悪い」語をあえて用いていること、そしてそこには近年に特有の困難な社会的・教育的課題が横たわっていることがはっきりしてくる。その「課題」についてここで整理してみよう。ひとまずは欧州の社会状況に即したものであるが、日本における「課題」との異同についても慎重に考えてみたい。

最初に挙げるべきは、欧州社会の基本的枠組であった国民国家の相対化である。欧州統合が進んで国家ないし各国政府の機能が限定化されたり、欧州連合諸機関に移譲されたりしていることはもちろんであるが、移民の流入などにより従来は均質で一体不可分とされてきた各国内部の多様性がもはやフィクションとしてすら担保されなくなってきたことが大きい。現在の公教育の基礎となっているのは、その国民国家のまさに形成期につくられた「国家が (均質で一体不可分の) 国民を育成する」という論理であるが⁷⁾、前述の変化に伴ってナショナル・アイデンティティが変容・変質を余儀なくされると、教育の前提も大きく変わらざるをえない。そこにみられるのは、従来の国家への帰属のみならず、より小さな単位であるローカルな地域や、より大きな単位である欧州への帰属を同時に意識する多元的アイデンティティの構築をめざす教育と、そうした情勢変化ゆえにかえってナショナル・アイデンティティの再構築をめざす教育の両方である。

次に、現代における民主政治の危機という認識が共有されていることが挙げられる。都市国家の時代と異なって近代国家では政治の規模が大きくなり、参政権とはいっても選挙で代表者を選出する他に「参政」の手立てを見失

いがちである。現代ではそこに、政治課題の個別化・専門化、官僚制の肥大化と行政国家化、マス化の進行といった事態が重なり、ポピュリズムの危機すら惹起する。民主政治の本義を取り戻さなければ政治が劣化し、社会的課題を真に解決するどころかより悪化させてしまうことが懸念される。二度の世界大戦を経験した欧州では、そうした政治の劣化への危機意識が非常に強いのである。加えて、東西冷戦の終結に伴って、旧東欧諸国が真に民主的な政治運営を獲得することが期待されている。民主主義の運用経験に乏しいこれらの地域をロシアの影響下から引き離して「欧州の仲間」として抱き取るには、ここでも民主政治の本義への着目が不可避である。両者に共通するのは参加(participation)というテーマである。前述の2事典が能動的な市民の育成という傾向を指摘しているのはまさにこの点にかかわる。

社会経済的な点からみれば、グローバル化との関係もあって市場主義の論理が社会を覆いつつあることも背景として見逃せない。いまやその「市場」は一国で完結するものではありえず、人々は無限にも見える巨大な市場の中で、自己責任による行動をとりつづけるほかない。そのため、そうした社会経済に関する知識と、そこで各自の権利義務あるいは行動のあり方を学ばせることこそ、公教育の重要な使命であるということになる。市民性教育における「参加」は、前述のように政治的文脈で用いられることが多いが、選挙には行かなくとも消費行動と無縁な人は存在しないように、社会経済的な意味での「参加」もまた重要なファクターとなるのである⁸⁾。

O.オスラーとH.スターキーは、とくにグローバル化という情勢に焦点を当て、その中でシティズンシップのあり方が変容しつつあることを踏まえ、従来の「国によるシティズンシップのための教育の不適切さ」を克服して、グローバル化する世界に参加する準備をおこなわせる努力、「コスモポリタン・シティズンシップのための教育」を提起している。そこから読み取れるのは、(1)「国家による教育」という従来の公教育観が相対化され、視点の移動が求められていること、(2)「参加」が教育目標の主軸となること、(3)グローバル化ということを背景にして、もはや「コスモポリタン・シティズンシップ」という次元を想定するべきであること、であろう⁹⁾。もっともそうした見方については、国家の相対化ということに懐疑的な立場からしばしば批判があるように、グローバルないしコスモポリタンという広がりをもつ「世界」ははたして市民の帰属先、アイデンティティの根ざす土台になりうるのかという点や、国家に基礎を置く市民性との整合性(共存可能性や相互関係など)、そして何よりも、国家が果たしてきたような教育主体としての役割をいずれのセクターが担うのかという肝心の点が見えてこないことなど、留保すべき点は少なくない。

これまでのところを整理すると、近年の欧州で市民性教育がある種の緊要性をもって受け止められている背景に

は、政治・経済・社会の各分野における状況の変化があり、従来の「国家による教育」では新たな教育課題に取り組むことが困難であるという共通認識がある。そこで持ち出される「参加」という概念については、国政選挙や地方選挙での投票や限定的な住民自治への参加ということでは不十分であり、新たな—そして多様な—方法による社会参加のあり方が模索されるのは当然であろう¹⁰⁾。

以上のような欧州の状況に照らして日本の事情を振り返ると、欧州統合や移民流入に相当する動きはあまりみられず、欧州各国が直面しているような人種・言語・宗教などの多様性問題についても、さしあたり喫緊の課題とは受け止められていない。他方で、共同体の変容ないし磨耗、すなわちアイデンティティの根ざすべき帰属先が流動化している点や、行政国家化やマス化がもたらす民主政治の危機という点では、ほぼ同種の困難がみられる。後述するように、日本の教育政策では上記の困難を、個々人の心情や国の伝統に根ざした「道徳」の教育によって解決しようという方向性がみられるが、解決をめざす教育課題と教育課程など実施枠組との対応関係を検討する上で、興味深い対比といえよう。

2. 教科教育と市民性教育

本稿冒頭で触れたように、イングランドでは20世紀末にCitizenshipを新しい必修教科として設置した。労働党ブレア政権のとき成立したこの教科は、その後においても市民性の定義や教育の方向づけをめぐる左右の論争などがみられたが、数度の改定を経て今日も重要な教科として維持されている。この教科に関する最新のナショナル・カリキュラムは2013年11月のものである(なお連合王国の公教育はイングランド、スコットランド、ウェールズ、北アイルランドのCountryごとに制度や内容が異なる。ここでいうnationalはイングランドの意味)。キーステージ3および4(12~16歳)におけるCitizenshipのねらい(aims)は次のように説明されている¹¹⁾。

- 連合王国がどのように統治されているか、その政治制度、そしてその民主的な統治機構に市民がどのように参加するのかということに関する健全な知識・理解を獲得させること。
- 私たちの社会における法と司法のしくみ、および法がどのようにつくられ実施されているかに関する健全な知識・理解を高めること。
- ボランティアや他の責任ある行動への参加に対する関心やコミットメントを高め、おとなになってそうした活動に参加できるようにすること。
- 政治的な諸問題を批判的に思考し、討論するためのスキルを獲得させ、それによって自分たちのお金を日々の基準や将来の経済的ニーズに即した計画を立てることを可能にすること。

ここでは、政治機構に関する知識・理解ということにとどまらず、市民(参政権を有する共同体の成員という意味

で、近い将来の学習者自身のことでもある)がそこにどのようにかかわっているのかを示している。この教科の設置が発議された当初は、共同体への義務や責任を強調する傾向が強かったが、2007年以降、民族的・文化的多様性が誰の目にも明らかになっている現状を踏まえ、人種やエスニシティではなく自由・責任・公正といった価値の共有を基軸とする英国のアイデンティティを構築することがめざされるようになった¹²⁾。今般のナショナル・カリキュラムもその主旨を受け継ぎ、中等学校最終段階の学習内容として、生徒が「連合王国における国家的・地域的・宗教的・民族的アイデンティティと、相互の尊重および理解の必要性」について思考することが求められている¹³⁾。

ところで、いま見たような教科の内容は、日本の社会科のそれとかなりの部分で重なることに気づくだろう。ナショナル・アイデンティティの定義という部分に関して、前述した日欧の状況の違いなどから日本の社会科でほとんど問題になっていない面はあるにしても、この「教科」が民主主義の母国ともいべき英国で21世紀に入って初めて実現したというのは意外な印象すらある。実は欧州の公教育、ことに中等教育を検討する際には、国民国家の形成期にあっては、それがA エリートのため、彼らの高等教育への準備を図るための教養的な教育機関、B 非エリートのため、彼らが近代社会の各方面に就業し勤務できるようにするための実業的な教育機関という、大きく分けて2種類の系譜をもつものであったことをまず想起しなければならない。国内に居住するすべての子どもを対象とする初等教育が、可塑性を十分にはらみつつも学習意思・動機が明瞭でない児童期のうちに、国民形成に不可欠のナショナルな知識や価値観を注入していたのに対し¹⁴⁾、中等教育にはそうした統一的なねらいはなかった。上記A・Bのいずれにおいても、政治制度やそこへの参加といったテーマは重要なものとみなされなかったのである。日本の教育課程に歴史や地理を包摂した「社会」科が現れるのは占領期の1948年のことであるが、戦前の日本もまた上記A・Bの構造を共有していたのであり、敗戦と、完全単線型教育制度をもつアメリカによる占領という事情がなければ、英国などと似た展開をたどった可能性はある。

フランスは、1975年に中等教育の制度的単線化を実現し、1980年代以降は日本をモデルとした「バカロレア80%目標」(同世代の8割以上を高卒水準にまで教育する)が国家目標として採択されてきた。国民国家形成期に、「国家(共和国)の成員」としての市民を育成する教科として設定された小学校の公民教育(instruction civique 1960年代以降、新教育思想の影響などから、知識伝達よりも全人的教育の意味の強いéducation civiqueに改称。2008年以降は公民・道徳教育instruction civique et morale)は、前期中等教育段階においても必修化された。しかし、そこには中等教育ならではの困難があった。欧州ことにフランスの中等教育は、上記Aすなわちかつてのエリート教育の文化を引く部分が多く、教師は教科の、さらにはその親

学問の専門家であるという自覚と実質が強かったのである。したがって、専門的な知識を伝達するのではなく、社会と自身との関係を思考させ社会参加のための実際的なスキルまではぐくもうとする教育を担うにはきわめて不十分であった。公民教育は歴史・地理の教師が担当するケースがほとんどで、いきおい歴史や地理に対して付属的に扱うか、実際にはほとんど取り上げないことすらあり、市民育成という点では機能していなかった。

英国やフランス、そして欧州の事情に即してみるならば、中等教育の対象となる年代(いわゆる青年期)は、近代のある時期までは公教育ではなく、共同体や中間団体によって人格形成や社会参加への準備促進がおこなわれていた。本来は公教育の対象外であったからこそ、統一的な教育課題は設定されず、エリートと非エリートの制度的分立が長くつづき、いってみれば階層別に異なった社会参加への意識づけだけでよかったのである。また、政治参加に関しては、有産階級や男性の優位性が、制度的には克服されたのちも実態や意識の上で存続し、初等教育と異なって政治参加への臨場感が高まっていく中等教育段階での民主的な覚醒を、むしろ抑制する保守的な傾向もみられた。時代が下って、大きな社会変化に直面した欧州社会は、市民の(とくに若い世代の)真の参加がなければいよいよ存続しえないという危機感にいたったといえるだろう。その際に、かつてのエリート教育がそうだったように、個別かつ専門的な知識を伝達していけば、学習者個々の中でそれが消化され、統合・総合化されて、おとなの市民としての態度やスキルにおのずと展開していくということは期待できない。中等教育がすべての人を対象とすることになったとき、以前からそうであった初等教育とは異なって、学ばれる知識は(「子ども仕様」ではないという意味で)専門的でありつつ、同時に外部的・他律的ではなく学習者である生徒の当事者性を喚起するようのものでなくてはならないのであり、その点できわめて高度な教育課題をはらむことになる。英仏の事例でみたような中等段階での「教科」の設置は、ある面で固陋な学校に対して半ば強制的に実践課題を突きつけるものであり、実効性という意味で当を得たものである。しかし、能動的(active)な市民を育成するとしながら、(国家による)強制的な教科の学習を起点とするのでは、教師の教科専門性の問題(政治学・経済学など社会科学系統の専門家ではあっても、教育や発達の専門家とはいいがたい)ともあいまって、期待する成果を得られないという懸念が生じる。そこで教えられた知識が記憶されたとしても社会参加などの実践化・態度化には必ずしもつながらないということは、誰もが経験的に知るところである。この点は、中等教育の制度的単線化と社会科の必修化が早い時期に達成された日本でも共有される事情といえよう。

以上のように、市民性教育の効果を十分なものにするためには、それ専用の教科を設置して、その枠組内でさまざまな学習に取り組ませるといっただけでは明らかに不足している。そこで、学校の教育課程全体を見直して、複数の教

科にまたがる課題を設定したり、非教科的な領域に一定の役割を課したりすることがめざされることになる。

3. 非教科的領域の学習と市民性教育

先にみたように、市民性には、地位・要件という面と資質・倫理を指す面とが包摂されると考えられている。経験的／規範的と表現する場合もほぼ同じニュアンスである¹⁵⁾。学校における市民性教育もこうした市民性の性質に直接的にかかわる。市民性教育の立案にも関与しているフランスの教育学者E. プレラは、市民性教育に帰属 (appartenance) と参加 (participation) という2つの面を設定している¹⁶⁾。プレラは後者を「ホモ・ポリティクス」すなわち政治的人間を育成するものにほぼ限定して捉え、ある共同体に帰属することが成員の政治参加を必然的に導くとして、公教育がそれに資することを期待する。彼によれば、フランスの中学生は小学生と異なり、表現の自由や集会結社の自由を完全に有していることから、その段階における公民教育こそが生徒の政治参加のあり方を規定するという。中学校の市民性教育は、(1) 教科としての公民教育、(2) 月に1回、1時間設けられる学級活動の時間 (Heure de Vie de Classe)、(3) 学校内のさまざまな決定機関 (instances de l'établissement) への参加、という3つの柱で実践される。このうち(2)(3)が非教科的領域であり、(1)の公民教育において自分たちの地位や権利・義務についての知識を得ると並行して、政治参加の経験を積むことが期待されているのである。

学級活動の時間は、日本の現行制度でいえば特別活動のうちの学級活動 (高校ではホームルーム活動) にほぼ相当する。生徒たちの発言の場であり、調整の場にもなる¹⁷⁾。全生徒がそこへの参加を通じて学習経験を積む。これに対して、決定機関への生徒の参加というのは日本の学校教育では通常みられないしくみであり、直接には代表 (délégué) に選ばれた生徒が任務にあたり、それ以外の生徒は代表を選出することを通じて自分たちの主張を通したり、利害の調整を図ったりする。代議制の実践的経験ということができよう。彼らが参加できるのは、学校経営にかかわる運営評議会 (Conseil d'administration)、教師たちが生徒の成績などを判定する学年評議会 (Conseil de classe)、停学・退学などの処分を決定する規律評議会 (Conseil de discipline) など、まさに学校の枢要な部分にかかわる決定機関である。よく知られるように、日本の特別活動 (学級活動・生徒会活動など) は、J. デューイ流の民主社会形成のための実践的領域として設定されながらも、徐々に生徒の主体的な活動の領域が狭められ、基本的には学校経営とはパラレルな部分、生徒内部での活動に完結させられているが¹⁸⁾、擬似政治ではなく自分たちの成績や身分にかかわるリアルな決定や利害調整の場に直接・間接に参加することで、ときに座学の公民教育をしのご教育効果がもたらされ、あるいは公民教育で得られる「知識」が当事者感覚を伴うものへと変移する可能性がある。

ところで、1990年代以降、日本の総合的な学習の時間 (小学校3年～高校) のような教科横断的な学習領域が各国で注目され、取り組まれてきた。フランスの中学校では「横断的学習」(travaux croisés)、「発見の過程」(itinéraires de découverte) というように、名称や内容を変えながら存続してきたが、2012年の改訂で教育課程上から消滅した¹⁹⁾。筆者は以前に、フランスにおける教科への信頼の厚さと、ゆえに非教科的領域の実践化が困難であるという事情を指摘したが²⁰⁾、そうした「壁」はなおも解消されないようである。これに対して、日本の総合的な学習の時間は、2002～03年の実施開始以降、批判や困惑の声もあったが教育課程内に定着をみたといってよいだろう。この「時間」は、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」²¹⁾という目標を見れば、市民性教育の考え方に近接するものと考えことができ、また日本における実践化に際しては最も有力な枠組として想定できる。ただ、フランスと異なると、教科を通じた知的学習と並行した学習活動が十分におこなわれるかといえば、実際には相当な危うさをはらんでいるといわざるをえない。日本の中等教育においてもやはり教科専門性の壁は高く、教師が自分の専門の外に出て、他の分野との融合や横断を図ろうとしない傾向がある。これは「教科の専門家」の育成を基本的に企図している教員養成上の問題でもある。教師が「知識を教える」という思い込みが強固であれば、生徒の学習に寄り添うというスタンスを取りにくいことにもなる。また、日本においては知的総合よりもシンプルな「体験学習」に走りがちであり、そこで得られた経験が知的な学習とは無関係のままになってしまうことも強く懸念される。

4. 市民性教育と全面主義的教育課程

フランスで市民性教育の必要性、緊要性が高まったのは1990年代のことである。背景には欧州統合の加速と、移民問題を明らかな背景とした学校・生徒の荒廃 (学校暴力 violence scolaire など) があった。制度的単線化に伴う中等教育の普遍化に、内容・方法面が追いついていないことが問題の深刻さを広げた一因である。教科としての公民教育は、ともすれば政治制度の知識を学ぶことに終始しがちであったが、中学生にとって身近なものとはいいがたく、また彼らの反社会的行動を抑止する効果はほとんどなかった。そこで、一方では公民教育の軸足を政治制度から法的地位 (権利・義務) の問題へと移して、生徒の当事者意識との関連づけを図るとともに²²⁾、他方では市民の育成を一教科 (公民教育) に閉じ込めるのではなく学校教育全体の目標に据えるという方針転換を図った。各教科で学ばれる知識 (savoirs disciplinaire) は公民教育の目的に重ねられ、全体として市民育成に資するものとされたのであ

る²³⁾。たしかに、すべての人は「各人の市民性を行使できる」ことを保障されなくてはならない²⁴⁾。そのためには、単に社会的諸制度の知識や、それに関するスキルを学ぶだけでは不十分である。「学校＝市民を育成する場」という認識から出発するとき、あらゆる教科・領域がそれに資するものになるというのは、当然の論理であろう。

「帰属」としての市民性にかかわるフランス語の運用能力の確実な習得や歴史・地理の学習がまずそこに寄与することはいうまでもないが、お互いを尊重し、多様性や平等を体感し、ルールの遵守や運用を学び、チームとして活動することを通じた協調性やリーダーシップを学べる体育・スポーツ（フランスの教科名は *éducation physique et sportive*）の貢献もきわめて大きなものとなる²⁵⁾。日常的な教科学習の場でも、グループ学習や討論などの教育方法を工夫することで、市民としての自覚や資質の向上に間接的に寄与することが予想される。

市民の育成という課題に向けた取り組みの機会が、公民教育という一教科から、学校教育全体での活動へと広がったとき、フランスでは「市民性への教育」（*éducation à la citoyenneté*）という語を使用しはじめた。表現がいささか散文的なのはフランス語の特徴にもよるのだが、教科名称ではなく学校全体をつらぬく「教育課題」としての意味合いが強かったことがここからうかがえる。ただ、当初は小学校で教科としての公民教育を時間割から外し、全教育活動を通じてその目標を達成せよという極端な変更があるなど混乱もみられた²⁶⁾。その後、小・中・高等学校とも、教科としての公民教育を教育課程の中にしっかりと位置づけ、その上で全教育活動を通じた市民の育成を図るという方針を採るにいたっている。

市民性教育を特定の教科に負わせる方法は、意図した内容を確実かつ効果的に学ばせるという意味では機能しやすいし、その評価も比較的容易であるが、他の教科・領域との関連づけが等閑視され、学んだ内容が「一教科の知識」に矮小化されて、真に望まれる未来の市民としての自覚にいたりにくい。また、教科のみだと、どうしても他律的・主知的な学習に傾きがちであり、生徒が主体性や当事者意識を獲得しにくくなる。一方、全教育活動を市民性教育の場であるとする考え方は、全体目標を教師・生徒が共有し、さまざまなアプローチでの実践を通じて、まさに能動的で多面的な市民性へといたる可能性をもっているが、逆に目的意識が散漫になり、どの教師ないし教科・領域も実質的には市民性教育にかかわらないという状況を生みやすい。

ここで中間的な結論を述べるならば、市民性教育の目的に照らして、特定の教科にそれを負わせる方法も、全教育活動にその目的を溶け込ませる方法も重大な欠点をはらんでいるのであり、教科・非教科的領域を個々別々に運用するのではなく教育課程全体を統合的・弾力的に運用するためのしくみが不可欠だといえる。

さて、以上のようなフランスの市民性教育の実施枠組は、日本の小・中学校における道徳教育のそれとかなり類似し

ている。戦後の日本では、教科「修身」を通じた戦前期の道徳教育の反省に立って、特定の教科を設定せず学校の教育活動全体を通じて道徳性の育成を図るとする、いわゆる全面主義道徳教育が採用された。しかし1958年の学習指導要領で、全面主義の大方針を維持しつつも小・中学校では週1時間の「道徳の時間」を設定（「特設」）するという方針に転換した。このため道徳は、全教育活動を通じて取り組まれ、かつ道徳の時間がそのハブ的な役割（国の表現では「要」の位置）を果たすことになって、今日にいたっている。

全面主義＋道徳の時間という現状の枠組では、実質的に教科のような役割を果たしている道徳の時間にかかる負担が大きくなること、全面主義といいながら各教科・領域との対応・接合関係がうまく機能しにくいことなどが指摘されている²⁷⁾。教科担任制を採る中学校では、道徳は、どうしても外付け的、せつな的で、教師の個人的な経験に依存した非系統的なものになりがちである。この点で、前述したフランスの市民性教育と類似した構造をもつことは明らかである。ただし、道徳教育と市民性教育とは、その性質はかなり異なっており、教育課程の成否を同列で論じることが危険である。

日本の道徳教育は、小・中学校全学年を通して、「自分自身に関すること／他の人とのかかわりに関すること／自然や崇高なものとのかかわりに関すること／集団や社会とのかかわりに関すること」という「4つの視点」で構成されている²⁸⁾。4つ目の視点は明らかに市民性教育に通じるものがあるが、これとても教科としての社会科とは切り離されたものであり、特別活動との有機的な関連づけも不十分であることから、ともすれば知識からも実践からも遊離した「精神・気持ち」といった情意の次元にとどまりがちである。そして、日本ではこのほど小・中学校の道徳の時間を、数値化による評価を伴わない「特別の教科」に格上げ（教育課程の上では格下げ）することになった。特設の「時間」でなく拘束性の強い「教科」とすることで実質を向上させようと判断したわけであるが、これまでみたことから類推できるように、教育課程全体の統合的運用や他教科・非教科的領域との連動といった部分で「後退」するのではないかという懸念を否めない。欧州諸国が経験している、帰属先となる共同体の動揺（国家の相対化）が、いまのところさほど深刻には受け止められておらず、「日本」という安定した枠組の中で、これも安定した（と考えられている）徳目を教えたいとする発想があるのではないだろうか。

おわりに

以上みたように、市民性教育が、従来の教科教育やその背景にあった国民国家時代の公教育と一線を画して、市民としての地位・要件を知り、そこでの活動指針や行動スキルを実践的に獲得させようとする方向に発展しようとするれば、教育課程全体の見直し、捉えなおしは避けて通れない。その際に、教科の構造を温存してその外側でのみ新たな試

みをおこなうとか、逆に特定の教科を設置してそこにのみ課題を負わせるということは明らかに適切ではない。

教育課程を単純に比較すれば、イングランドの中等教育は教科設置型に、フランスは教科・非教科領域の並立型とすることができる。しかし、歴史の教員が実際には公民系教科を担当するケースが少なくないことや、メディアや地域コミュニティ、アソシエーション（フランスの非営利的結社）の存在など、学校の教育課程を取り巻く条件・状況まで含めて検討するとき、そうした評価はさらに相対化される。市民性教育の課題に取り組んでいくためには、学校内外にまたがる教育活動の一端を担う教師個々に、教育課程の基本的な考え方がさらに共有されることが、今後ますます望まれているといえよう。

注

- 1) 嶺井明子「シティズンシップ教育」, 日本比較教育学会編『比較教育学事典』, 東信堂, 2012年 所収
- 2) 水山光春「シティズンシップ教育」, 日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』, ぎょうせい, 2012年 所収 pp.48-49
- 3) 岸田由美・渋谷恵「今なぜシティズンシップか」, 嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育』, 東信堂, 2007年 所収 pp.4-15
- 4) 拙稿「市民性教育の理念的再検討」, 『教育と研究』29号, 早稲田大学本庄高等学院, 所収, 2011年 pp.33-45
- 5) 小学校学習指導要領第2章第2節「社会」の目標部分, および中学校学習指導要領の同箇所
- 6) 近藤孝弘「揺れる国家と市民性教育」, 近藤編『統合ヨーロッパの市民性教育』, 名古屋大学出版会, 2013年, 所収, pp.2-3
- 7) 拙稿「『国家と教育』の歴史的推移からみたÉducation nationaleの今日的状況について」, 『日仏教育学会年報』13号, 2007年3月, 所収 pp.10-17
- 8) 2006年に日本の経済産業省が出した「シティズンシップ教育宣言」は、「今日の急速に変革する社会の中でも、自分を守ると同時に他者との適切な関係を築き、職に就いて豊かな生活を送り、(中略)一人ひとりが社会の一員として、地域や社会での課題を見つけ、その解決やサービス提供に関する企画・検討, 決定, 実施, 評価の過程に関わることが不可欠」との考え方を示している(担当官 足立文緒氏による解説, 2006年 貿易研修センター公式サイトより)。新自由主義的な社会観を前提としていると見てよい。文部科学省でなく経済産業省がこの提言をおこなっている点も興味深い。
- 9) O.オスラー, H.スターキー著, 清田夏代・関芽訳『シティズンシップと教育』, 勁草書房, 2009年 p.2
- 10) 欧州におけるアクティヴ・シティズンシップの多元化が参考になる。中山あおい「今, なぜシティズンシップ教育か」, 中山他編『シティズンシップへの教育』, 新曜社, 2010年, 所収 pp.16-19を参照。
- 11) National curriculum in England: citizenship programmes of study for key stages 3 and 4: (英国政府総合サイトより 10/09/2014 閲覧)
- 12) 北山夕華「イングランドの市民性教育」, 近藤編『統合ヨーロッパの市民性教育』, 所収, pp.85-93
- 13) *Op.cit.*, 11
- 14) 拙稿「近代公教育の基本原則に関する再検討—歴史的な形成要因とその現代の変移—」, 『紀要』10号, 日本橋学館大学, 2011年3月, 所収 pp.3-13を参照
- 15) 蓮見二郎「英国のシティズンシップ教育—経緯・現状・課題」, 『政治研究』55号, 2008年, 所収 pp.63-92
- 16) E.Prairat, “L'éducation civique en France: Programmes, modalités et orientations”, 『日仏教育学会年報』19号, 2013年, 所収, p.115-122 (拙訳「フランスの公民教育—その内容・方法・方向性—」, 同誌所収, p.107-114)
- 17) *Ibid.*, p.119 なお「学級活動の時間」については、武藤孝典らの精緻な研究がある。武藤孝典・新井浅浩編『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, 2008年
- 18) 現行の中学校学習指導要領によれば、生徒会活動の内容は「生徒会の計画や運営/異年齢集団による交流/生徒の諸活動についての連絡調整/学校行事への協力/ボランティア活動などの社会参加」であり、体験学習的な意味合いの強い最後のものをのぞけば、いずれも学校本体の活動とは切り離され、生徒内部に閉じたものになっている。
- 19) 以前の「発見の過程」については田村学・原田信之編著、『リニューアル 総合的な学習の時間』, 北大路書房, 2009年 所収の拙稿(『海外の総合的学習 フランス』)を参照。2012年以降は、小中移行・初年次教育的な「個人学習支援」(Aide aux élèves et accompagnement de leur travail personnel)の時間が設定され、趣旨が本質的に変わった。
- 20) 拙稿「フランスにおける初等・中等カリキュラム改革の動向」, 『日仏教育学会年報』第8号, 2002年3月 所収 pp.28-34.
- 21) 中学校学習指導要領第4章「総合的な学習の時間」の目標部分
- 22) *Op.cit.*, 16
- 23) J.-L.Auduc, *Le Système éducatif français*, Nathan, 2012, pp.34-35
- 24) 教育の基本方針を定めた教育法典 (Code de l'éducation) L111-1に「教育への権利は、各人に、その個性を開花させ、初期のおよび継続的な人材育成の水準を高め、社会生活および職業生活に参入し、各人の市民性を行使することを可能にするものである」と規定されている。また、同L111-2では、学校教育が子どもに「教養を獲得し、職業生活を準備し、人間および市民としての責任を取る」ことを可能にするべきこと、「市民性行使のために不可欠な知識、コンピテンシー、教養を発展させる」べきことを規定する。
- 25) C.Patinet, “Éducation physique et sportive: construire une citoyenneté an acte”, in L.Fillon et al., *Éduquer à la citoyenneté: Construire des compétences sociales et civiques*, pp.29-36
- 26) 拙稿「フランスの道徳教育」, 押谷由夫監修『CD-ROM版 小学校道徳教育資料・実践事例集』, ニテブン, 2005年, 所収 pp.112-117
- 27) こうした道徳教育の実践的課題については、拙稿「道徳教育・特別活動の原理と方法」, 安彦忠彦・石堂常世編著『最新教育原理』, 勁草書房, 2010年, 所収 pp.145-152も参照
- 28) 小学校学習指導要領第3章「道徳」, および中学校学習指導要領の同箇所