

## 「市民性教育」の模索とその諸課題 ー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」(4)ー

### Groping after “Citizenship Education” and remaining Problems: “Philosophy for Children” as Citizenship Education in the Global Age (4)

森 秀 樹\*  
MORI Hideki

この論文の課題は「子どものための哲学」が取り組むべき、「市民性教育」の課題を析出することである。そのために、「市民性教育」がこれまでどのような「理念」のもと実施され、どのような問題を抱えてきたのかを確認する。このような問題に対しては、欧米を中心として新しい模索が行われているが、日本においてもその潮流を受けた試みが行われている。日本の初等・中等教育において「子どものための哲学」を「市民性教育」として導入するために、これらの活動の問題意識と今なお抱えている課題の分析を行い、以下の点を明らかにする。1. 社会科にみられる（特に、私と公の対比といった）近代的な記述枠組みに限界がみられるため、「新しい市民性教育」が依拠する概念枠組みを再構築する必要がある。2. 社会科や道徳、特別活動などで、普遍的な認識を自分の生活につなげていく試みは行われてはきたが、その方法論は意識的なものとはいえなかった。「新しい市民性教育」が依拠すべき方法論を明確化する必要がある。3. 教室での議論を社会での具体的な実践へとつなげていく仕組みの整備が必要である。

キーワード：子どものための哲学、市民性教育、社会科、公私、方法論

Key words：philosophy for children, citizenship education, social studies, private and public, methodology

#### 序 章

現在、様々な地域で市民性の教育の必要性が叫ばれ、それが実践に移されている。その背景には、グローバル化の進行による、社会制度、人間関係、自己のあり方の流動化がある。流動化に対応することの困難は社会的な諸課題からの「撤退」現象をひきおこし、そのことが社会問題となっている。本研究は、子どもたちに哲学することを教えること（「子どものための哲学」）を市民性教育の一貫として活用するための条件を整備することを目的としている。

拙論「再帰的近代のアポリアと市民性教育の課題ー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)ー」は、後期近代においては、知識、自己、関係性が再帰化することになり、それに対処することが「市民性教育」に課せられた課題となっていることをみた<sup>1</sup>。そして、「哲学的「移行」と「新しい公共性」ー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」(3)ー」は「市民性教育」の具体的なカリキュラムを考えるための準備として、現代社会における「移行」がいかなるものであるのかを解明することを試みた<sup>2</sup>。この論文においては、哲学が主題化してきた「移行」の概念が、知識、自己、共同体といった近代的な諸概念の問い直しをせまるものであり、現代における知、

自己、共同体の流動化に対応するものとなっていることを明らかにするとともに、これらが「市民性教育」において主題化されるべき再帰性への対応のモデルを提起していることを示した。

次の課題は、「子どものための哲学」を「市民性教育」として導入するために、上記論文において示された概念枠組みを具体的なカリキュラムとして展開することであるが、その準備として、現実の「市民性教育」がこれまでどのような「理念」のもと実施され（第一章）、どのような問題を抱えてきたのかを確認しておく必要がある（第二章）。このような問題に対しては、様々な地域で様々な模索が行われている（第三章）。また、同様の問題意識のもと、日本においても「市民性教育」の諸活動が行われている。これらの活動の問題意識と、それらが抱える課題を分析することで、「子どものための哲学」が取り組むべき、「市民性教育」の課題を析出することにする（第四章）。

#### 第一章 「市民性教育」の理念

##### (1) 「市民性」の概念

市民性教育について考察するに先立って、「市民性」の概念を明確にしておく必要がある。「市民性」の概念についてはマーシャルの規定が古典的となっている<sup>3</sup>。

\*兵庫教育大学大学院教育内容・方法開発専攻認識形成系教育コース

平成23年4月20日受理

それによれば、「市民性」の概念はその都度の社会のあり方によって変化してきた。まず第一に、いかなる共同体においても、共同体の構成員をそうでない者から区別することは重要であり、その構成員はそのことに由来する権利と義務を負うと考えられてきた。このような着想から「共和主義的市民性」という概念が発生してくることになる。これに対して、近代になってから、個人の自由（特に、経済的自由）を保証しようとして、「自由主義的市民性」という概念が発生してくる。その後、20世紀になってから、自由によっては必ずしも保証されない平等を重視する社会権の概念が広まり、市民権の発想を拡張することになった<sup>4</sup>。このような三つの概念は、近代においては、参政権、公民権、社会権として定式化されることになる。

確かに、マーシャルの三分法はヨーロッパの歴史に依拠し、ヨーロッパの近代国家における市民像に強く規定されている。このことから、「市民」という概念を一般化することはできないという批判も生まれることになる。しかし、「市民(citizen)」とは、本来都市における住民のことであり、前近代的共同体から近代的共同体への移行の中での共存のあり方(civism: 公民精神)を模索する者のことであり、civilization(文明化)の概念と結びついている。もちろん、文明がある特定の文化的様式でしかないとする批判もある。しかし、civilizationとは本来、野蛮状態から脱し、共存の可能性を模索することであった<sup>5</sup>。このような水準において見るならば、「市民」は、必ずしも実体的な概念というよりは、むしろ、それぞれの状況の中で追求されるべき理念と解釈することが可能であり、この場合には上記の批判は当たらないことになる。

## (2) 市民性と教育

近代以前の共同体においても、その構成員が市民となることは重要なことであり、したがって、教育の対象となってきた。というよりも、むしろ、教育の目的が共同体の形成と維持であることを考慮に入れるならば、教育とは本来、市民性教育であったと考えることも可能である<sup>6</sup>。しかし、近代になり、近代教育が国民形成として構想されるようになると、市民性教育は公民教育として理解されるようになっていった。もちろん、国家のおかれた状況により、その内容は様々であった。例えば、戦前の日本であれば、「皇民教育」がその目的とされたのに対して、戦後においては、民主的な国民の育成が課題とされた。また、アメリカ合衆国のような移民国家においては、アメリカ合衆国という理念へのコミットメントが必要不可欠な条件であり、合衆国の憲法についての知識とならんで、合衆国の歴史や地理についての知識が市民権(国籍)の条件であると考えられていた<sup>7</sup>。さらに、フランスにおいてはフランス革命の理念を共有すること

が市民の条件であると考えられていた。なるほど、市民としての資質は様々であるが、いずれの場合においても、教育の最終的な目的は国民の育成であった。

## (3) 「教科主義」的市民性教育

(2)において見たように、教育全体の目標は国民形成ではあったが、産業主義に対応すべく、教育されるべき内容は拡張していき、産業に寄与する学力形成が求められるようになっていった<sup>8</sup>。例えば、イギリスの場合、60年代の教育改革の中心は、スプートニク・ショックに由来する、「科学革命」への対処であった。科学の知識が国力を支えると考えられたのである<sup>9</sup>。この流れは後にサッチャー政権のもとでの「ナショナルカリキュラム」に代表される教育改革に接続していくことになる<sup>10</sup>。同様の現象はフランスにおいても見られた<sup>11</sup>。もともと、アメリカにおいては、デューイに代表されるように、生活主義的・経験主義的傾向が強かった<sup>12</sup>。これは社会的統合のためであると同時に、プラグマティズム的な知識観(生活の中での知)に基づくものでもあり、知識主義と対立するわけではなかった。しかしながら、このような流れは常に批判にさらされており、60年代には、産業界からの要求に応じて、学力主義への流れや教育の工学化が見られた<sup>13</sup>。もちろん、これに対する再批判も見られたが、『パイディア提言—教育改革宣言—』(1982)や『危機に立つ国家』(1983)は、基礎教科の徹底を提言し、後の教育改革(例えば、ブルーナー)を規定した<sup>14</sup>。これに対して、ファシズムを経験した西ドイツにあっては、アメリカの影響のもとで、産業主義と同時に社会的モラルの教育が強調された<sup>15</sup>。

このような状況の中で、市民性教育それ自身は教育の対象の一部として位置づけられ、一つの教科として教えられるようになっていく。市民的資質の育成を社会認識の形成によって遂行しようと考えたのである。一方で、社会科学の知見の教授があり、他方に、(例えば、問題解決学習に見られるように)主体の立場において認識という経験をさせるという方策がある。タバヤホルトの社会科は、教育を通して子どもを社会科学者の思考に近づけていくことを目指した<sup>16</sup>。これに対して、自己決定能力をもつ主体性の育成に力点を置く立場もある。その場合、「探究型社会科」が考えられる。それはデューイ主義になる可能性もあるが、その自己決定能力が、科学的認識に依拠するものであるべきだと考えられるならば、前者に接近することになる(例えば、合理的意志決定論)。

## (4) 日本における「社会科」

ここでは、教科主義の背景の中での市民性教育の具体的内容を日本を事例にして見ておくことにする。というのも、日本は、一方において、ドイツと同様にファシズムを経験し、それに対する批判としてアメリカの影響を強くうけ、「公民的資質」の形成に力点を置くと同時に、

他方において、日本は高度経済成長期においては教科主義において成功を収めるなど、日本は上記のような流れの一つの典型と見なすことができるからである。

戦後の日本の教育は、アメリカの影響下において、戦前の教育に対する批判に基づき<sup>17</sup>、自立的な思考力を備えた「民主的公民」を育成することを旨とした<sup>18</sup>。この改革において中心的な役割を果たすものとされたのが、戦前の歴史・地理・修身を、アメリカの Social Studies をモデルとする社会科によって改革することであった。改正前の教育基本法の第一条は「教育は、人格の完成をめざし、平和な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ち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」としていた。そして、「公民的資質」の育成を目標として設置された社会科は「単元学習と問題解決学習を基本的な学習原理とした総合的な社会認識の育成」によってそれを達成しようとした<sup>19</sup>。その後、国際社会への復帰を経由して、1958年の学習指導要領は一つの方向転換をとげるものであった（特に、中学校において<sup>20</sup>）。すなわち、まず、日本人としての自覚と系統学習の強化を提唱し、社会科は地理、歴史、政治経済社会的分野（公民）からなる教科としての性格を強めた。そして、その代わりに、道徳の時間を創設することで、人間形成としての役割をそちらに担わせようとした<sup>21</sup>。すなわち、市民性教育は、一方においては、市民社会が形成されてきた歴史、社会を規定する様々な契機（地理、産業）についての知識、市民社会の仕組みについての知識（これは市民のあり方についての知識でもある）の習得によって、そして、他方においては、道徳による人格の陶冶によって、遂行されると考えられたのである。

## 第二章 「市民性教育」のゆらぎ

このような市民性教育のあり方は曲がり角を迎えている。一方では、国民国家枠組みで構想されてきた「市民」の概念が揺らぎを迎えている。そして、他方では、「市民」のあり方についての知識を伝達することによって「市民」を育成するという考え方が限界をむかえている。

### (1) 「市民」概念の変容

以上において見てきたように、市民性教育は近代の国民国家の枠組みの中で構想されたものであった。しかしながら、グローバリゼーションの進行は国民国家の枠組みを揺るがしている。まず第一に、グローバル化による人や物の移動の拡大は様々な摩擦を引き起こしている。例えば、労働力の移動により、市民が多様化している。また、様々な文化的産物の交流も盛んになっている。このような状況の中で、多様化した市民の共存や文化の多様化といった問題が発生している。さらに第二に、グロー

バリゼーションは人々の暮らしを流動化させる。知のあり方、自己のあり方、関係性のあり方が流動化することで、従来のあり方をモデルとすることが困難になっている。このような状況が、若者たちの社会不適応の背景となっていた。そして第三に、グローバリゼーションの進行は従来の国家枠組みでは解決できないような問題を引き起こしている。例えば、環境問題や経済問題においては、国民国家の枠組みを越えた取り組みが必要とされている。

このような背景のもとで、「市民」の概念そのものが議論の対象となっている。近代国民国家においては、自由主義的な市民概念が理想とされ、それが定着してきた。しかし、その個人主義的傾向が進行すると、政治や共同体への無関心といった共同体の紐帯を危うくする現象も発生してきた。そのような背景の中で、市民性教育の必要が主張されることになるが、すると、そこでは共和主義的市民性が念頭におかれていることになる。とはいえ、共同体への帰属意識や義務を強調する立場は、共同体そのものが多様化するグローバリゼーションの中では問題を引き起こすことにもなりかねない。ここでは、自由主義的な市民概念と共和主義的な市民概念とが摩擦を引き起こしている。すると、多様化する共同体の諸問題に対して、社会権の発想に基づいて、対処するような（自由主義的というよりは）リベラルな市民の概念が必要となる。ただし、それは個人主義的なものではなく、共同体主義的発想に基づくものでなくてはならない。さらに、このような理想を政治的に解決できるためには、共和主義的伝統への配慮も必要となる。このように、現代にあつては、市民性の概念そのものが様々な理念のもとでゆらいであり、そのような諸理念の軋轢に対応できることが新しい市民に求められる能力であると言えることができる。また、誰を市民と見なすのかという点でも議論が発生している。国民国家の理念は、国籍をもつ国民＝公民（市民）というものであった。しかし、グローバル化の進行とともに多文化的状況が発生し、国籍をもたないが、共同体に属し、共同体に大きな影響をもたらす人々の存在が無視できないものとなっている。このような人々を市民として遇するとともに、多文化的状況の中でこのような人々と共存していくことが課題となっている。一方においては、このような人々に対して市民権を付与すべきであるという議論がある。しかし、これに対しては、それは現実的ではなく、また、必ずしも求められているとは限らないという批判もある。そこで他方においては、市民権の概念を現状に合わせて多様なものとすべきであるという「多重的市民権」の考えも出現している<sup>22</sup>。

これと並行して、市民が働く場についても多様化している。共和主義的伝統によれば市民の公的な活動の場とは政治参加であり、防衛であった。しかし、これは国民

国家の枠組みに基づくものである。これに対して、現代の市民はグローバルな問題に曝されており、それに対処することが求められている。また、行政にすべてをまかせるといったことも困難になっている。そのため、国家や行政の枠とは別な仕方での活動を行う N G O や N P O といった新しい主体が登場している。市民に対して国家や行政とは異なった「公共性」を担うことが求められるようになってきているのである。

以上において見てきたように、現代社会において、市民の役割は大きなものとなっており、複雑化しているにもかかわらず、市民としての意識は低下しているとされる（例えば、IEA の Citizenship Education Study を参照）。まず第一に、従来の市民性教育において教えられてきた知識はなかなか定着していない。そして第二に、政治などへの参加は低調である。これはしばしば（政治によって権利を保証しようとするよりは、個人的な生活をより重視する）個人主義として批判されてきた。しかし、これに比べれば新しい公共性への参加は少しずつ増加している。だとすれば、人々の関心の在処が変容していると考えられる。すなわち、一見すると市民意識は低下しているように見えるが、それは従来の市民性概念から測定されているからであり、人々の関心の変容を考慮に入れるならば、必ずしもそうはいえないというのである。いずれにしても、市民性の質をめぐる議論は市民性の概念と結びついており、この点で枠組みが整備されていないままである。

「市民」の概念はもともとはヨーロッパの歴史の中で形成されてきたものであり、日本はそれを受容した。しかし、日本にはそれ以前から近代社会が存在しており、そこにおいて様々な共存のあり方が模索されてきた。ここにおいて、ヨーロッパ的な市民の概念と日本における市民の概念とは必ずしも一致しないのではないかという議論が生じることになる。例えば、このことは「東アジアのシチズンシップ」という風に表現されることもある。ただし、その場合は、その都度の共同体の状況の中で「共存」を模索するという「市民性」の普遍的概念との関連を考察しなおすことが必要となろう。

## (2) 知識中心の教育の限界

状況の変化の中で、市民性の概念そのものが問いに付されているのと並行して、市民性教育そのものに対しても問題点が指摘されている。社会に関する知識や認識を提供することによって、実践的な主体を育てようというのが従来の教育の路線であったが、その手段が結果に結びついていない現状がある。まず第一に、知識中心の教育が行われることによって、知識はあるが、理解が浅薄であるという批判がなされている<sup>23</sup>。またこれと並んで、第二に、単なる知識だけでは複雑化した社会の問題に対応できないのではないのかというより根本的な疑

問も提示されている。このような論者は、知識やその理解よりもそれらに基づいて複雑な問題を解決できる能力であるコンピテンシーの育成が重要であると主張する。例えば、欧州評議会は市民的コンピテンシーを、知識、スキル、態度、価値、行動からなるとしている<sup>24</sup>。そして、第三に、これらの結果として、市民性に関する知識が必ずしも社会参加の実践に結びついていないという報告がなされており、政治や社会への参加そのものを体験させることが重要であると指摘されている。また、参加をどのようにとらえるのかについても多様化が見られる。例えば、現代の若者は、従来の政治への参加に対しては懐疑的であるが、一般的な市民活動に対しては評価的であるとされる<sup>25</sup>。

## 第三章 各国における試行

グローバル化の進行による社会変動の中で市民性の概念、内容が変容し、市民性教育のあり方も変容を求められている。その中で、様々な国で市民性教育の改革が行われている。ここでは紙幅の制限から、ヨーロッパにおける実践に限定することにする。欧州評議会 (Council of Europe) は2005年をヨーロッパにおける「教育を通じたシチズンシップ」の年であるとし、「民主的シチズンシップ教育 (EDC)」の普及のための様々な取り組みを行っている。

### イギリス「市民科 (citizenship)」

中でも、典型的なのが、イギリスである。市民性教育が必要であるとされるようになったこと背景には、まず第一に、1) 青少年の問題状況（基礎学力の低下、失業率の高さ、情緒的な問題、社会参加の低下、政治的無関心の増大）や、2) 多文化状況の進行といった社会問題が、そして第二に、3) 福祉国家からの脱却や4) マネージメントや IT の能力を求める産業界からの要請といった政治問題が指摘されている<sup>26</sup>。そのような状況の中で、市民性の教育の必要性が叫ばれ、ブレア政権下、市民教育諮問委員会の提言（「クリック・レポート」）に基づいて、「社会的・道徳的責任」、「コミュニティ参画」、「政治的リテラシー」の育成を目指す「市民科 (Citizenship)」という新教科が2002年度から中学校段階に導入されている。この教科のナショナル・カリキュラムは、育成すべきスキルとして、1) コミュニケーション能力、2) 数字活用能力、3) IT の取得、4) 他者と協力する能力の習得、5) 自己の学習と成果を向上させる能力、6) 問題解決能力の取得などを挙げているが、その中心となるのが、社会性の涵養（コミュニケーション・スキル）と創発的能力の育成（数学や IT に立脚した問題解決能力）である<sup>27</sup>。

このような目的のために「市民科」が具体的に行っているのは以下のようなことである。1) 「見識ある市民

にふさわしい知識と理解」として、権利と義務、歴史、社会システムといった従来の内容とともに、グローバルコミュニティとして世界を捉える観点が盛り込まれている。また、教科横断的な学習が推奨され、他の教科との連携が求められている。2)「調査・コミュニケーション能力の育成」に関しては、メディア・リテラシーとやらんで、グループでのディスカッションを行うこととされている。3)「参加能力および責任ある行動力の育成」に関しては、学校やコミュニティでの活動に責任をもって参加し、それを反省することが求められている。

#### フランス「市民性の教育」

フランスにおいても、1998年に国民教育省が『市民性の教育 (éducation à la citoyenneté)』を公刊して以来、市民性教育の充実が図られてきた。その特徴としては、1)教科横断的学習の充実(「横断的領域としての公民教育」)、2)議論の充実(「共に生きる(vivre ensemble)」(保育学級最終年から小2まで)、「共同生活(定期的討論)」)、3)学級生活の時間の実践や学校行事への積極的参加などが挙げられる<sup>28</sup>。

#### ドイツ「民主主義を学び、生きる」

ドイツにおいては、「生活世界としての学校」という発想があったため、フランスとは異なり、1970年代から「社会性の学習」が行われ、学級会などが実践されていた。しかし、ドイツ統一という混乱期において発生した「暴力、極右、排外主義」といった問題に対応するためあって、2002年以来、「民主主義を学び、生きる(Demokratie lernen und leben)」というプロジェクトが行われている<sup>29</sup>。それは「授業と学校学習を民主主義的につくることをとおして、青少年が市民社会に積極的に関与することを促進」しようとするものである<sup>30</sup>。具体的には、モジュール1:授業の構成(討論)、モジュール2:プロジェクト学習(実践知)、モジュール3:民主主義としての学校、モジュール4:民主主義社会における学校(学校外への参加)の幾つかを組み合わせることとなっている。

これら三カ国の試みは、それぞれの独自性を備えつつも、共通した特徴を示している。まず第一に、市民性を概ね知識、技能、気質の三つの観点からとらえる総合的なアプローチをとっている。このことから、市民性教育は、知識、技能といった事柄だけではなく、日常生活との関わりの中で総合的に考えられるべきものとして構想されている。第二に、知識の点では、グローバリゼーションという新しい状況に関する情報を盛り込むとともに、教科枠組を越えて、総合的な理解を目指している<sup>31</sup>。このことは、学習者が積極的に知識を結びつけていく能動性を要求することにもなる。第三に、技能の点では、リテラシーやディスカッションといった能力に重点を置いている。そして、第四に、活動への参加(active

citizenship)と実践的反省を重視している。その際、ボランティアといった現実社会での活動に参加することも含まれているが、身近な学校生活の諸活動への参加もそのための準備として重視されており、経験から学ぶという点が重視されている<sup>32</sup>。

#### 第四章 日本における「市民性教育」の現状とその課題

以上においては、現代社会の変容とそれに対応しようとする新しい市民性教育の動向を概観したが、それらが日本の現状に即したものであるのかを検討しておく必要がある。なるほど一方において、日本における市民性教育は第二章において見たような従来の市民性教育の限界を抱えており、その意味では、新しい状況に対応できていないと見ることもできる。しかし他方において、以下において見るように、日本における市民性教育は、上述の新しい市民性教育を先取りするような点も含んでいる。したがって、新しい市民性教育を導入するにしても、どのような観点を受容すべきなのかということを検討しておく必要がある。

日本においては、「公民的資質の基礎を養う」という目標を掲げた社会科が市民性教育の中心を担ってきた。そこにおいては、社会認識の形成を通して、主体的な判断力を育成することが目ざされていた。その意味では、社会科は、決して、知識偏重ではなく、知識、技能、気質の総体の育成に関わろうとしてきたといえることができる。

まず、「教育基本法」はその第一条において、「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」と規定し、教育の目的を「公民的資質の育成」にあるとしている。そして、それを教科の目標として掲げているのが、社会科・公民科である<sup>33</sup>。その意味では、学校教育の中で「市民性教育」を主題的に担っている教科であるといえることができる。また、道徳の時間も「学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養う」とされ、「公民的資質」の育成と深く関わっている。さらに、日本の学校教育に特徴的である特別活動においても、集団活動を通して、集団との関わり方、自己のあり方を育成することが目標であるとされる。

そして、今回の「学習指導要領」の改訂は、「知識基盤社会化やグローバル化」という社会変動を考慮に入れ、PISA調査などによる学力調査の結果をふまえたものであることがうたわれている。そして、教育の課題として、1)思考力・判断力・表現力の課題、2)読解力の課題、3)自己の課題をあげている<sup>34</sup>。これらの課題は、新しい市民性教育が目指すものでもあり、その意味では、

その意図を意識したものとなっている。そもそも、従来からの「総合的な学習の時間」はこれらの課題に対応しようとするものであった<sup>35</sup>。

このように、「学習指導要領」を見る限り、形式的には新しい市民性教育の意図にも対応しようと意識していることがうかがえるが、その実質的な内容はどうか。社会科・公民科の目標は、各段階において、文言の差異は見られるものの、三つの部分からなる同様な構造を共有している（下表を参照）。

すなわち、社会に対する客観的な認識を形成するとともに、社会への主体的な関わりを形成することによって、社会へと参加できる公民的資質を形成することが社会科に共通する目標とされている。ここには、社会参加においては社会に関する客観的な認識に依拠すべきであるという着想と、自らの国家の歴史や現状の理解に基づく国家への「愛情」の育成が社会への参加の動機となるという着想とを読み取ることができる。

同様の着想は、社会科・公民科の内容からも読み取ることができる。まず、『小学校指導用要領解説』によれば、「公民的資質は、平和で民主的な国家・社会の形成者としての自覚をもち、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面的に考えたり、公正に判断したりすることなどの態度や能力であると考えられる。こうした公民的資質は、日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きるとともに、持続可能な社会の実現を目指すなど、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎をも含むものであると考えられる」。ここでは、「公民的資質」の内容が「平和で民主的な国家・社会の形成者としての自覚」、「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面的に考えたり、公正に判断したりすること」に分析されるとともに、それが単なる「理解」にとどまるのではなく「能力」や「態度」になるべきことを説いている。このことに照応して、小学校においては、発達段階に応じて、身近な地域社会から出発して、

国の産業や経済（国際的な関係や協力も含む）、「政治の働き」と「政治の考え方」（民主主義、憲法、政治制度）について学ぶこととなっている。

この考え方は、中学校へも継承される。『中学校学習指導要領』は「中学校社会科公民的分野」の「目標」を以下のように規定している。

1. 個人の尊厳と人権の尊重の意義、特に自由・権利と責任・義務の関係を広い視野から正しく認識させ、民主主義に関する理解を深めるとともに、国民民主権を担う公民として必要な基礎的教養を培う。
2. 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、現代社会についての見方や考え方の基礎を養うとともに、社会の諸問題に着目させ、自ら考えようとする態度を育てる。
3. 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とともに、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。
4. 現代の社会的事象に対する関心を高め、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と態度を育てる。

ここでは、民主主義の考え方として、一方において、個人の尊重や自由の重要性と、他方において、それにもなうものとして責任・義務や政治参加の重要性とが論じられていることが特徴的である<sup>36</sup>。これと並んで、「現代日本の特色として少子高齢化、情報化、グローバル化などがみられることを理解させる」とあり、現代的な諸課題への言及も見られる。

また、日本の歴史と関連させてではあるが、民主主義の成立の歴史（市民革命、日本の民主化）について学ぶ

校種			
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。
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。
高校	広い視野に立って、	現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を育て、	平和で民主的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う。

とともに、「個人の尊厳と人権の尊重の意義」についても学ぶこととなっている。

高校の公民科になると以上の内容はさらに詳細なものになっていくが、基本的な構図は変わらない。「現代社会」の内容として、以下のことが掲げられている。

1. 私たちの生きる社会。現代社会における諸課題を扱う中で、社会の在り方を考察する基盤として、幸福、正義、公正などについて理解させるとともに、現代社会に対する関心を高め、いかに生きるかを主体的に考察することの大切さを自覚させる。
2. 現代社会と人間としての在り方生き方。現代社会について、倫理、社会、文化、政治、法、経済、国際社会など多様な角度から理解させるとともに、自己とのかかわりに着目して、現代社会に生きる人間としての在り方生き方について考察させる。
3. 共に生きる社会を目指して。持続可能な社会の形成に参画するという観点から課題を探究する活動を通して、現代社会に対する理解を深めさせるとともに、現代に生きる人間としての在り方生き方について考察を深めさせる。

これらの文言に現れているように、社会に関する理解をふまえて、社会の中で自分がどのように生きていくのかを考えるという観点が現れていることが特徴的である。この傾向は「倫理」においてさらに強められる。そこでは、「理解と思索」を深めることで、「自己の確立」が求められている。これに対して、「政治経済」においては「客観的な理解」と「主体的考察」や「判断力」が強調されている。

以上のような内容を教授するにあたって、「学習指導要領」は、まず第一に、内容を自分の生活や体験に基づいて理解できるようにすることを求めている。まず、小学校社会においては、その際、学年の進行とともに、身近なものからより広範なものに配列されており、たとえば、法についても、すでに地域学習の中でも取り扱うことを求めており<sup>37</sup>、さらに、日常的な体験を基礎にして、教えるよう意識することを要求している<sup>38</sup>。中学校においても、「生徒が内容の基本的な意味を理解できるように配慮し、日常の社会生活と関連づけながら具体的事例を通して政治や経済などについての見方や考え方の基礎が養えるようにすること」(「中学校指導要領」)と述べている。そして第二に、調査や資料を通して自ら考察できるようにすることを求めている。小学校の段階から、調査や資料を通して学ぶことによって、「各種の基礎的資料を効果的に活用し、社会的事象の意味をより広い視野から考える力、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」(「小学校指導要領」)ことを求め、

さらに中学校においても「習得した知識を活用して、社会的事象について考えたことを説明させたり、自分の意見をまとめさせたりすることにより、思考力、判断力、表現力などを養うこと」(「中学校学習指導要領」)としている。また第三に、総合的な思考力を育成するために、教科や分野をつなぐような学びが求められている。その中心的な役割を果たすのは「総合的な学習の時間」であるが<sup>39</sup>、例えば、中学校の歴史においては、日本の歴史と並行して、「市民革命」や現代社会の成立過程についても教えることとされており、市民性教育の基礎の役割を果たしている。さらに第四に、単に教科内だけの学習ではなく、学校生活の全体を通して、市民性の「態度」が育成されるべきであるとしている。具体的には、道徳や特別活動がその役割を果たすべきであるとされている<sup>40</sup>。

今回の学習指導要領はその改訂の方針として「グローバル化」に言及しており<sup>41</sup>、1)「知識基盤社会」への対応と、2)国際協調への対応、3)それらの基盤となる「生きる力」の育成を課題として明確化している。そして、このような課題に照らし合わせたとき、日本における問題として、以下の三点を挙げている。

1. 思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題
2. 読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景には家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題
3. 自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題

これらは「新しい市民性教育」の課題と重なってくる。また、内容の点でも、市民性に関わる知識や理解はもとより、新しく生じてきた課題についても盛り込んでいる。他方、方法の点での、単なる教授ではなく、生徒の体験に基づいて理解させること、教科の枠にとどまらず、生活全体をその機会としていること、教科横断的・総合的に考察すること、理解にとどまらず、技能や態度を育成していることなど、十分に「新しい市民性教育」の主張を包括するものとなっている。

しかしながら、「新しい市民性教育」に対する対応は、建て増しでしかなく、グローバル化の質的变化に対応できておらず、その点では、未だ具体的なものになっていないように思われる。

まず、具体的な内容(知識)について検討することにする。指導要領からキーワードを抜き出してみると次のようになる。まず、小学校においては、「政治の働き」、「国際社会でのわが国の役割」といった社会機能の記述が、中学校においては、「自由・権利と責任・義務」と

いった民主主義の概念理解（私の権利と公の機能、両者の対立）が、高校の公民科においては、現代社会の諸問題や人間の生き方の思索が取り上げられている。これらの内容の概念枠組みは「近代」以来のものである。一方において、社会科においては、理念のみが教えられたわけではない。現代社会の抱える諸課題や民主主義の機能不全なども盛り込まれている。その延長線上に、グローバル化した世界、環境問題といった新しいテーマも含まれることになる。したがって、具体的な事例を学習する中で、新しい市民性への手がかりを与えようとしており、ここにコミットすることはできる。しかし他方において、社会科の記述枠組み（例えば、私と公の対立）は現状の社会の常識の範囲にとどまり、それを越えてはならず、現代になって発生している社会変容にはもはや対応できていない。新しいテーマにふさわしい枠組みを導入する必要がある（第一の課題）。

次に、技能について検討する。社会科は社会認識の形成によって市民的資質を育成することを目標としており、その実現のために様々な実践がなされてきた。その意味では、新しい市民性教育が重視する、リテラシーやディスカッションも必ずしも目新しいものではない。しかしながら、近年のPISAショックに現れているように、これらの技能が十分に育成されてきたとはいえない。まず、理念と現実とのギャップがある。多くの生徒たちにとって、社会科は暗記科目として認識されている。そして、社会認識の水準の問題がある。社会認識ということ想定されているのは社会科学の認識である。これを生徒が置かれた個々の状況とどう結びつけていくのかという問題が残る。もちろん、自分たちと結びつけるという実践は多数あるが、普遍的な認識を自分の生活にどうつなげていくのかの方法論そのものは主題化されてこなかった（第二の課題）。

したがって、この課題は資質（参加意識）の問題に結びついていく。社会科の枠組みの中では、イギリスのシチズンシップのように社会活動への参加について語られることはあっても、活動への参加そのものを主題化することは行われていない。そのため、社会科が社会に参加する資質の育成においては限界があった。もちろん、これは社会科の問題というよりも、別の枠組みを準備する必要がある。とはいえ、社会科の側でも、実践へのつながりを意識して、その基盤を提供していく必要がある（第三の課題）。

これらの社会科の不十分さを補うものとして道徳や特別活動を考えることができる<sup>42</sup>。まず、道徳は、もともと道徳心の向上を目指して設置されたのであるが、「主として自分自身に関すること」、「主として他の人とかかわりに関すること」、「主として集団や社会とかかわりに関すること」という領域を取り扱い、教科とは

異なり、主題を自分との関係という観点から考察する。この点において、道徳は市民性教育の技能（コミュニケーション能力）や資質（参加意識）を育成することに寄与することができると考えられる。

なるほど、一方において、道徳は道徳心の向上という設置の主旨に由来する問題も抱えている。例えば、できあいの道徳に服従することを主張する徳目主義的傾向が見られる。また、そこで考えられる徳目自身が近代的な枠組みにおけるものであり、現代の枠組みや個別の具体的問題に対応できていない。しかし他方においては、ディスカッションの中で倫理の生成（普遍性を産出する倫理）を考えたり、その基礎の上に自分の生活とのつながりを考えようとする実践も行われており、市民性教育において大きな役割を果たすことができると考えられる。

さらに日本の場合、学級活動といった特別活動が盛んであり、教科によっては十分に教えられない、集団との関係性の育成が目ざされていた。それは新しい市民性教育の内容を先取りするものであったと見ることができる<sup>43</sup>。教師の側からすれば、特別活動の目標や市民性教育とのつながりは明確であったにしても、それが生徒にとっても自覚されているとは限らない。活動に重点が置かれているからこそ、その活動を反省し、顧みるということが重要となる。そしてさらに、教科での内容との関連性が自覚される必要がある。このように特別活動においては漠然と行われがちな活動の枠組みや意味づけを明確化することが課題となる（第四の課題）。

新しい市民性教育は、1) 教科横断的学習を強調し、2) 単なる受動的な学びから能動的な学びへの方向転換を主張するとともに、3) 知識、技能、気質の総合を求めている。これらの着想は「総合的な学習」の目指すところと共通している。現行の学習指導要領によれば、総合的な学習の目標は「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見つけ、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」ことであり、これは「生きる力」の育成そのものということができる。今谷順重『総合的な学習の新視点—21世紀のヒューマン・シティズンシップを育てる—』はこのような観点から市民性教育を「総合的な学習」の枠組みの中で行うことを提案している<sup>44</sup>。

この着想は適切なものであるが、実際の「総合的な学習」がその成果を挙げたとはいえない。むしろ、ここに掲げられた壮大な目標をどう実現していくのかの試行錯誤が行われているというのが現状である。「総合的な学習」を通して「市民性教育」を行う場合、単なる事例の蓄積に留まるのではなく、どのような内容を、どの

ような方法で遂行していくのかについてのフレームワークを形成していく必要がある(第五の課題)。

以上において見てきたような従来の枠組みとは別に「市民性教育」を主題的に取り上げようとする動きも見られる。

東京都品川区は「市民科」という教科を設けている。その目標は、「個の自立」、「他者とのかかわり」、「集団や社会とのかかわり」、「自己を生かし高める意欲」、「将来に対する態度」の五つである。また、その目標を達成するために、7つの資質、5つの領域、15の能力を具体的に挙げている。このように市民科は、上で見た新しい市民性教育の方向性を受容したものとなっている。そして、これは「道徳」「特別活動」「総合的な学習の時間」を有機的に統合するものとして構想され<sup>45</sup>、上記の「第四の課題」に応えるものになっている。ただし、9年間にわたる明確な目標を定めている分、徳目主義とならざるをえず、従来の道徳と同様の問題をはらんでいる。そうすると、なすべきことと現実の自分との分裂が発生することになる。このような問題に対しては、確かに、アサーションや相談といった具体的な対応策を示してはいる。しかし、自分の置かれた具体的・個別的な状況でどのように考えていけばよいのかの方法論は主題化されていない(第六の課題)。

社会への参加に先立って、より実践的な内容を教えようとする試みも始まっている。例えば、法教育、起業家教育、キャリア教育である<sup>46</sup>。これらは、これまでの学校教育が社会科学における認識形成をモデルとしてきたのとは対照的に、具体的な社会における実践を念頭においたものであり、そのための準備とすることを目指したものである。また、社会での活動への参加を重視する活動も始まっている。総合的な学習の時間を活用してボランティア教育を行う事例は増えている。また、兵庫県の「トライやる・ウィーク」は中学生が一週間の間、職場体験をするというものである。これらの活動は、参加し、体験することに重点が置かれている点特徴的である。

なるほど、これらの活動はこれまでの市民性教育の限界を超えていこうとする試みであり、今後ますます重要になっていくと考えられる。ただし、総合的な学習の時間と同様に単なる体験主義に終わってしまう危険性を孕んでいる。そうならないためには、学校での授業や他の学びとの有機的な連携が必要となる(第七の課題)。

## 終章 「市民性教育」の諸課題

以上において、日本を含む諸地域で模索されている「市民性教育」の諸課題を概観し、そこから「子どものための哲学」が取り組むべき「市民性教育」の課題を析出してきた。これらの諸課題は以下に示すように、大まかに三つの主題系に分類することができる。

### 1) 「新しい市民性教育」が依拠する概念枠組みの明確化

- ・社会科の記述枠組み(例えば、私と公の対立)は現状の社会の常識の範囲にとどまり、それを越えてはならず、現代になって発生している社会変容にはもはや対応できていない。新しいテーマにふさわしい枠組みを導入する必要がある(第一の課題)。
- ・「総合的な学習」を通して「市民性教育」を行う場合、単なる事例の蓄積に留まるのではなく、どのような内容を、どのような方法で遂行していくのかについてのフレームワークを形成していく必要がある(第五の課題)。
- ・特別活動においては漠然と行われがちな活動の枠組みや意味づけを明確化することが課題となる(第四の課題)。

ここには三つの課題が属しているが、第一の課題に応えることができれば、それを基にして、第四の課題や第五の課題に対応することができると考えられる。その意味では、学校教育を規定してきた近代的な記述枠組みを再構築することが中心となる。

### 2) 「新しい市民性教育」が依拠する方法論の明確化

- ・普遍的な認識を自分の生活にどうつなげていくのかの方法論そのものは主題化されてこなかった(第二の課題)。
- ・自分の置かれた具体的・個別的な状況でどのように考えていけばよいのかの方法論は主題化されていない(第六の課題)。

既存の道徳を確認させるのではなく、ディスカッションの中で倫理の生成(普遍性を産出する倫理)を考えたり、その基礎の上に自分の生活とのつながりを考えようとする実践が市民性教育においては重要となっている。

### 3) 「新しい市民性教育」という観点からの総合性の明確化

- ・実践へのつながりを意識して、その基盤を提供していく必要がある(第三の課題)。
- ・学校での授業や他の学びとの有機的な連携が必要となる(第七の課題)。

「市民性教育」という観点に立って、自分の生活や実社会での具体的な実践に接続できるように、教室での諸教科の活動を統合する視座や仕組みを整備する必要がある。

以上の概観において、「新しい市民性教育」が依拠する概念枠組みを明確化する必要性が明らかになった。中でも、社会科の記述枠組み(例えば、私と公の対立)は現状の社会の常識の範囲にとどまり、それを越えてはならず、現代になって発生している社会変容にはもはや対応できていないため、現代社会にふさわしい枠組みを導入する必要がある。そして、その枠組みに基づいて、

「子どものための哲学」のカリキュラムを構成する必要がある。第三の点は、第一の点と第二の点が明確化されることによって、結果として遂行されることになることを考えることができるため、概念枠組みと方法論の明確化が次の課題となる。この点については、稿を改めて論じることにしたい<sup>17</sup>。

## 注

- 1 森秀樹「再帰的近代のアポリアと市民性教育の課題ー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)ー」『兵庫教育大学研究紀要』第35巻、2009年、pp.89-102。
- 2 森秀樹「哲学的「移行」と「新しい公共性」ー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」(3)ー」『兵庫教育大学研究紀要』第36巻、2010年、pp.63-76。
- 3 マーシャル『シチズンシップと社会階級』(法律文化社)1949。
- 4 マーシャル『シチズンシップと社会階級』によれば、社会権とは「経済的福祉と安全の最小限を請求する権利にはじまって、社会的財産を完全に分かち合う権利や、社会の標準的な水準に照らして文明的な生活を送る権利にいたるまでの、広範囲の諸権利」のことであるが、マーシャルは、自由主義が、自由か平等かというアポリアにつきまといわれていることを指摘した。
- 5 森秀樹「相互作用における現代文明の社会的構築」『兵庫教育大学研究紀要』第30巻、2007、pp. 101-114を参照。
- 6 「教育基本法」第一条によれば、「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」。
- 7 アメリカ合衆国は意味に対して市民権試験を課し、その合格を国籍取得の条件とした。また、国民もまたドールの『アメリカ市民』にもりこまれたような内容を教えられた(二宮皓『市民形成論』(放送大学大学院教材)2007、p.95)。「独立革命後はいわゆるアメリカ人としての団結意識の強化が叫ばれ、学校教育の中にアメリカ人としての自覚を育成するための愛国心教育の実施が求められた」(鈴木 健一・井原 政純『社会科教育法の基礎』(多賀出版)、1984、p.19)。
- 8 冷戦と新興国の台頭がその背景にあった。
- 9 長尾十三二『西洋教育史』(東京大学出版会)1991、p.288。
- 10 ナショナルカリキュラムは当初、「教科中心的でアカデミックな性格」のものであった(柴田 義松・斉藤 利彦『近現代教育史』(学文社)2000、p.85)。
- 11 「1960年代に入ると、高等教育人口の急増による大学の大衆化傾向と、技術革新・高度経済成長社会への大学の対応を求める産業界の要求とが大学の改革を強く求め始める」(長尾十三二『西洋教育史』(東京大学出版会)1991、p.294)。このことはミッテラン政権における教育改革においても受け継がれ、例えば、教科細分化として現れた(柴田 義松・斉藤 利彦『近現代教育史』(学文社)2000、p.87)。
- 12 「アメリカにおける社会科と一口にいうが、それには、大きく分けて二つのことになった立場ないし要求がある。第一は、人間生活・社会生活に関係のある、伝統的な諸教科を関連づけ、あるいは統合したものが社会科だとする立場である。……第二の立場は、社会科の本質はむしろ、われわれの日常的な生活問題・社会生活問題の研究だとするもので、……教科以前の問題を直接とりあつかうのが社会科だとする立場である」(河合章『社会科教育の理論』(青木書店)1979、p.36)。
- 13 長尾十三二『西洋教育史』(東京大学出版会)1991、p.303。
- 14 柴田 義松・斉藤 利彦『近現代教育史』(学文社)2000、p.75。
- 15 長尾十三二『西洋教育史』(東京大学出版会)1991、p.297。
- 16 全国社会科教育学会『社会科教育学研究ハンドブック』(明治図書)2001、p.80。
- 17 1931年、中学校に「公民科」が設置される。ただし、その内実は「皇民」化教育であり、1943年には「修身科」に統合された。
- 18 「アメリカ教育団報告書」「新しい教育の目的を達成するためには……各自に思考の独立・個性の発展および民主的公民としての権利と責任とを、助長するようにすべきである」(鈴木 健一・井原 政純『社会科教育法の基礎』(多賀出版)、1984、p.26)。
- 19 1948年『小学校社会科学習指導要領 補説』は、すでに社会科の主要目標を「公民的資質」の育成であると述べている。
- 20 具体的には、1958年、学力向上のため、学習内容を明確化するために、中学校社会の中に地理、歴史、政治・経済・社会(1969年に公民)という三つの分野をもうけることとし、系統主義的傾向が強化された。高校において、地理・歴史科と公民科が設置されるのは、1989年になってからである。
- 21 1958年、道徳心向上を目ざして、「道徳」という領域が設置された。
- 22 ヒーター『市民権とは何か』(岩波書店)2002は、シチズンという概念の限界を埋めるものとして、デニズン(住民)という概念を提案している。
- 23 嶺井 明子『世界のシチズンシップ教育』(東信堂)2007、p.10参照。1999年に行われたIEAによる公民教

育調査 (IEA, *Citizenship and Education in twenty-eight countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen, Executive Summary*) によれば、「国にとって不利となる歴史的側面をなるべく目立たなくしたいというある国の望みを描いたまんがを見て、そこにある主要なメッセージを読み取ることができた生徒はたったの57%であった」。しかし、同時に「公民の知識が最も多い生徒ほど市民活動に参加する傾向が強い」とし、市民性教育において知識を軽視してはならないとしている。この点については、日本学術振興会 人文・社会科学振興プロジェクト研究編『グローバル化時代における市民性の教育資料集』を参照。

24 SEC, *Commission Staff Working Document. Progress toward the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks*, 2008.参照

25 IEA の公民教育調査によれば、「生徒達は、選挙以外の古いかたちの政治的活動に関わることに懐疑的である。一方彼らの多くは、それ以外の市民的活動にはオープンである」『グローバル化時代における市民性の教育資料集』(p.11)。

26 藤原孝章「アクティブ・シチズンシップを育てるグローバル教育」『同志社女子大学社会システム学会現代社会フォーラム』(2), 2006, pp.21-38参照。

27 Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie, *L'éducation à la citoyenneté: Synthèse du premier programme national d'innovation, Institut national de recherche pédagogique*, 1998.

28 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』(東信堂) 2007, p.4。

29 前掲書 6 頁参照。

30 前掲書165頁参照。

31 IEA の公民教育調査によれば、「公民の知識が最も多い生徒ほど市民活動に参加する傾向が強い」。このことから、新しい市民性教育は決して知識軽視ではない(『グローバル化時代における市民性の教育資料集』9 頁)。

32 IEA の公民教育調査によれば、「民主的手法を実践している学校は、公民の知識や関わりを推進するため、最も効果的である」(『グローバル化時代における市民性の教育資料集』9 頁)。

33 「小学校指導要領」によれば「社会」の目標は、「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」ことである。「中学校指導要領」によれば「社会」の目標は、「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」ことである。「高等学校指導要領」によれば、「公民」の目標は「広い視野に立って、現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を育て、平和で民主的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う」ことである。

34 「21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の 基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる「知識基盤社会」の時代であると言われている。このような知識基盤社会化やグローバル化は、アイデアなど知識そのものや人材をめぐる国際競争を 加速させる一方で、異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性を増大させている。このような 状況において、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」をはぐくむことがますます重要になっている。他方、OECD(経済協力開発機構)の PISA 調査など各種の調査からは、我が国の児童生徒については、例えば、

- 1 思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題、
- 2 読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景には家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題、
- 3 自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題、が見られるところである」(文部科学省『中学校学習指導要領解説社会編』2008、第一章総説)。

35 「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見つけ、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つけ、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協働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」(文部科学省『小学校学習指導要領』2008、第五章 総合的な学習の時間 第一目標)。

36 「人間は本来社会的存在であることに着目させ、社会生活における物事の決定の仕方、さまりの意義について考えさせ、現代社会をとらえる見方や考え方の基礎として、対立と合意、効率と公正などについて理解させる。その際、個人の尊厳と良性的本質的平等、契約の重要性やそれを守ることの意義及び個人の責任などに気づかせる」(文部科学省『中学校学習指導要領』第二章第二節社会「公民的分野」1 目標)。

37 「(5) 内容の(3)及び(4)にかかわって、地域の社会生活を営む上で大切な法やきまりについて扱うものと

- する」(文部科学省『小学校学習指導要領』第二章第二節第二「各学年の目標及び内容」「第三学年及び第四学年」3「内容の取り扱い」)。
- 38 「日常生活における政治の働きと我が国の政治の考え方及び我が国と関係の深い国の生活や国際社会における我が国の役割を理解できるようにし、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」(文部科学省『小学校学習指導要領』第二章第二節第二「各学年の目標及び内容」「第六学年」1「目標」)。
- 39 小中学校を通して、「総合的な学習の時間」の目標は「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、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」と規定されている(文部科学省『小学校学習指導要領』第五章「総合的な学習の時間」第一「目標」)。
- 40 「道徳」の「目標」は「学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこと」とされ(文部科学省『小学校学習指導要領』第三章「道徳」第一「目標」)、「特別活動」の「目標」は「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う」ことであるとされている(文部科学省『小学校学習指導要領』第六章「特別活動」第一「目標」)。
- 41 文部科学省『中学校学習指導要領解説社会編』2008、第一章総説参照。
- 42 「小学校指導要領」には「第1章総則の第1の2及び第3章道徳の第1に示す道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第3章道徳の第2に示す内容について、社会科の特質に応じて適切な指導をすること」とあり、「小学校指導要領解説」では「社会科の目標と道徳教育との関連を明確に意識しながら、適切な指導を行う必要がある」と説明している。
- 43 「生徒の活動形態による指導内容等の特質として、自発的、自治的な活動については、集団の成員全員が協力して課題等を解決し、集団の目標を達成していく過程を通して、自治的な態度や能力などの公民的資質を育成することが期待される。また、自主的、実践的な活動は、「生きる力」の基盤となる主体的な問題解決能力や自律心を養うことにより、自主的、実践的な態度や能力を育成することが期待される」(文部科学省『中学校指導要領解説特別活動編』第三章4「学級活動の内容の取扱い」)。
- 44 今谷順重『総合的な学習の新視点—21世紀のヒューマン・シティズンシップを育てる—』(黎明書房)1997。
- 45 嶺井 明子『世界のシティズンシップ教育』(東信堂)2007, p.48参照。
- 46 キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議編『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』2004参照。
- 47 本研究は科研費(20530853)の助成を受けたものである。