

第4章

日本における市民性の教育の導入期に見られる市民性認識 ——品川区「市民科」を事例として——

岩田 一正

はじめに——問題の所在

公と私を媒介する公共性の領域である中間集団としての学校を通じて、市民性の教育 (citizenship education) にどのように取り組むのかという課題が、1990年代以降先進諸国や国際機関、NPO・NGOにおいて浮上してきている。イギリスではロンドン大学のバーナード・クリックが委員長を務める市民性教育諮問委員会が『学校における市民性教育と民主主義の授業』（通称クリック報告）をブレア政権に答申し [The Adversory Group on Citizenship 1998]、この答申に基づいて2002年度から新教科「市民性 Citizenship」が中等教育段階（Key Stage3, 4）の必須科目として導入されている⁽¹⁾。またアメリカでは、初等中等教育向けの教材やカリキュラムを作成するNPOである公民教育センターが、1994年に『公民・政治の国家基準』を発行し、幼稚園児から12年生までをK-4、5-8、9-12という3段階に分けて、市民性教育に関する内容基準を提示している [Center for Civic Education 1994]。さらに欧州評議会は、1997年に「民主的市民性のための教育」というプロジェクトに着手し、市民性の教育を巡る諸概念の定義、実践の開発、基準の設定、教師のトレーニング・ツールの開発などの作業に取り組んでいる⁽²⁾。数学と科学の国際的な学力調査である Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) を実施していることで知られる

国際教育到達度評価学会（IEA）は、28カ国・地域の約90,000人の14歳児と16カ国の約50,000人の16-19歳児を対象として、1999年から2000年にかけて公民教育調査 Civic Education Study (IEA Civ-Ed Study) を実施し（教師や校長を対象とした調査も実施された）、民主主義、国民的アイデンティティ、社会的凝集性と社会的多様性、若者の市民社会への関与などの領域について分析している⁽³⁾。

先進諸国などにおいて市民性の教育への関心が増大している背景としては、当然のことながら、グローバル化あるいはグローカル化と連動する政治、経済、社会、文化といった諸領域における急速な変動を指摘することができる。例えば、政治や社会の領域では、移民の増大にいかに対処するのかという課題が浮上してきている。佐藤成基はこの点について次のように指摘している〔佐藤 2009〕。1970-80年代の欧米先進諸国では、福祉国家の枠組みを教育、貧困、医療などにおいて困窮する移民に拡張していく再分配政策、公的扶助や政治的・法的権利付与を国籍を保持しない移民にも拡大していくデニズンシップ政策、移民の文化や習慣を尊重する多文化主義、これらを通じて移民に対する統合政策を展開してきた。しかし、90年代には、第一に移民の人口比率が高まったこと、第二に移民の統合が当初想定したように進行しないで、現住国民との格差や対立が深刻化したこと、第三に欧米先進諸国の再分配能力が低下し、移民に対する社会給付がホスト社会にとっての負担となっていることが問題化されたこと、これらを要因として、第四に現住国民のあいだで移民排斥や極右ナショナリズムが広まっていること、以上を背景として欧米先進諸国は統合政策の修正を迫られることとなった。このような欧米先進諸国における移民の統合政策の変遷を踏まえ、佐藤は現代の国民国家の再編制の様相を記述している。市民性の教育は、佐藤が分析する国民国家の再編制という文脈において、学校教育の課題となっていると見ることができる。また、佐藤の指摘に付言するならば、バウマン〔Bauman 1998〕が the mobile elite や the elite of mobility と呼ぶ人々を、あるいは世界の人々が意のままに留まったり移動したりできる tourist と、歓迎されないゆえに移動せざるを得ない vagabond とに両極化されていると論じるとき、前者を、いかに社会に統合していくのかということも現在の統合政策には

求められていると言えようし、ここにも市民性の教育が課題となっている所以が存するであろう。

経済の領域でも、サブプライム・ローンやリーマン・ショックを巡る信用収縮を契機とした世界金融恐慌が2008年秋に生じたことに典型的に見られるように、グローバル化した経済状況の急速な変化に、国家単独では、あるいは諸国家が協調してさえ、財政・金融政策によって迅速には対応できない事態が生じている。そして、例えば日本では、このようなグローバル化した経済状況における国家としての生き残りをかけ、「官から民へ」という掛け声の下で規制緩和政策というある種グローバルな対応を政府が展開したが、その展開過程において、一方では世界金融恐慌に直面すると派遣切り、日雇い派遣、ワーキング・プアなどの新たな貧困問題が生じ、他方では2006年にライブドアやいわゆる村上ファンドなどを巡って証券取引市場の公共性やルールが問われることとなった。規制緩和政策下で事前規制から事後点検に重点が移行する状況において、日本では市場経済を統制する公共的なルールとはどのようなものであるべきなのか、企業にとってステークホルダーとは誰・何を意味するものなのか、企業の公共性とは何なのか、企業の活動は市民やNPOなどによってどのように点検されるのが妥当なのかといった争点が生じ、コーポレート・シティズンシップやCorporate Social Responsibility (CSR) をどのように捉えるのかということも論点となっている。それゆえ、市場経済は公共性と無関係ではなく、社会に埋め込まれているというカール・ポランニーの指摘の重要性が改めて照射される状況となっていると言えよう。このような文脈において、経済の領域においても、前述した争点や論点が生じている事態に主体的に参画していく市民の育成が課題となり、学校教育に市民性の教育が期待されることとなっている。実際、文部科学省ではなく、経済産業省が2006年に『シティズンシップ教育宣言』というパンフレットを公表し、合わせて『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書』、同別冊を発行している（研究委託先株式会社三菱総合研究所）⁽⁴⁾。

文化の領域でのグローバル化、グローバル化も明瞭であろう。音楽や映画、コミック、アニメーションといったソフトウェア・コンテンツ、マクドナル

ドやコカ・コーラに象徴される食品、PCや携帯電話といった情報端末などは、経済のグローバル化に伴って先進諸国だけでなく新興国をも覆い、モノにだけ注目すれば、文化産業やアグリ・ビジネスのグローバル化と連動して、文化の均質化が地球規模で進行しているかのように見える。しかし他方で、そのモノの語用論的側面に着目すれば、主としてアメリカ的な生活様式が浸透しているように見える一方で、イアン・コンドリーがヒップホップ文化と日本語ラップの関係について論じているように [コンドリー 2009]、実際には各地でモノの独自の摂取、変容も生じている。しかしながら、高度消費社会にグローバル化の進展が重合することで、たとえ独自の摂取や受容が生じているとしても、摂取や受容それ自体によって、各国家や各地域社会を基盤とする文化の瓦解が進行するのではないか、国家や地域社会の伝統的文化・規範・価値観がさらに衰退するのではないか、人々のあいだの社会的文化的紐帯が一層弱体化するのではないかといった諸懸念も生じている。それゆえ、均質性、多様性、伝統をどのように調停していくのかということが国家的、社会的課題として浮上しているのであり、この脈絡において学校教育に市民性の教育が要請されていると言えよう。

グローバル化、グローバル化という状況に伴って諸領域で生じている変容を背景として、経済産業省の前記パンフレットや報告書に見られるように、他の先進諸国と比較すると遅れてではあるが、日本でも市民性の教育が胎動し始めている。例えば、2008年3月に改訂が告示された中学校学習指導要領⁽⁵⁾では、現行中学校学習指導要領とは異なり、「公共の精神」、「環境の保全」、他文化ではないが「他国を尊重」といった文言が用いられている。新学習指導要領の総則にある道德教育の目標は、次のように記されている。

道德教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献

し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする（下線は引用者）⁽⁶⁾。

一方、現行学習指導要領における道徳教育の目標は、以下の通りである。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。

現行学習指導要領と比較すると、新学習指導要領は「我が国と郷土」を強調するものとなっているし、両学習指導要領とも、「日本人」以外の生徒も存在することに対する配慮が欠如していると言えるが⁽⁷⁾、新学習指導要領が公共の精神、環境の保全、他国の尊重を道徳教育に定位した点は、市民性の教育を意識した変容とも見ることができる（当然のことながら、それらの内実が問われることは言うまでもない）。

ところで、学習指導要領の変遷を辿れば、1968年に改訂された学習指導要領において既に授業時数と指導方法の弾力化・多様化が始まり、77年改訂の学習指導要領では教育内容の大綱化が図られ、89年改訂と98年改訂のそれでも一層の大綱化が進められている。その結果、各地域や各学校が独自の教育内容や教育課程を編成する取り組みも生まれている。事実、経済産業省のパンフレットや報告書には、既に市民性の教育に挑戦している学校の実践例が紹介されている。すなわち、NPO法人Rightsが学校などで試みている模擬選挙、お茶の水女子大学附属幼・小・中学校における教科横断的な取り組みである「協働して学びを生み出す」というテーマに基づく授業の検討（特に社会科を母体とする「市民」というテーマ学習）、小中一貫教育のなかで特別活動、道徳、総合的な学習の時間を「市民科」という教科として編成している品川区の実践、消費者教育に力を入れ、「すすんで学ぶ子」という

プログラムを導入している東村山市立秋津東小学校の実践、立教池袋中学校・高等学校における1週間の集中学習である「市民性学習」のプログラムが紹介されている。

以下では、品川区が9年間一貫教育のなかで市民性の教育に取り組もうとして設置した「市民科」、特にその指導書と教科書を対象として、中間集団としての学校を梃子としてどのような公共性を創出することによって、市民性の教育がグローバル化、グローカル化しつつある現代日本の状況に応答しようとしているのか、その応答にはどのような問題性が内在しているのかを分析していくこととしたい。

なお、品川区「市民科」を扱っている先行研究には、金子隆弘「品川区の『教育改革』と『市民科』の新設」[金子 2005a]、同「品川区の『市民科』創設をめぐる諸問題」[金子 2005b]、村上八千世・酒井朗「市民科学習プログラム『学校のトイレを気持ちよく使うために考える』が児童に与える教育的効果について」[村上／酒井 2007]がある。

金子の両論文は、市民科創設を提案した若月秀夫教育長（経済産業省の前述の研究会の委員でもあった）や、市民科教育課程開発に携わった人物の発言、著作を分析対象としたものである。市民科が社会に参画するためのさまざまなパフォーマンスやスキルを子どもたちに獲得させようとするものである一方で、「日本人としてのアイデンティティ」、「先人の説いた考え方や生き方」、「わが国の生活文化や伝統文化の価値」に力点を置くことで、「九年間という息長い期間、子どもたちの人格を道徳主義的に囲い込み、『わが国に適合する市民性』を身につけた『子ども』に育て上げようとしている」という側面も有していることを、金子は別出している[金子 2005b: 84]。以下では、市民科の指導書と教科書を資料として、金子の指摘が妥当なものであるのかということも検討することとしたい。

村上・酒井論文は、市民科導入開始の前年度（2005年度）に、市民科を視野に入れて試みられたプログラムの実施前後にアンケートを行い、そのアンケート結果とプログラムのなかで子どもたちが記述したワークシートとを分析することによって、プログラムがどのような教育効果をもたらしたのかを考察したものであり、そのプログラムが子どもたちの自己効力感を高め、

責任感、達成感などをもたらすものであったことを明らかにしている。同一の学習指導要領、テキストの下で教育実践が行われるとしても、その実践は多様なものとなることは論を俟たない。それゆえ、村上・酒井論文とは異なり、本論文は、教育実践ではなく、指導書と教科書を分析対象とするため、その議論は言説レベルに止まり、実践の多様性を描出できないという難点を抱えている。しかし、指導書や教科書に即して教育実践が試みられているならば、そのこと自体が教師の授業や子どもの学びをある範囲内に収束させるものとして機能する。したがって、本論文は市民科の教育実践の限界、境界線がどこに存在するのかを検討すること、このことを課題とするものであると行うことができよう。

1 品川区における教育改革・学校改革

東京都品川区は、成果に関する是非は措くとしても、諸教育改革・学校改革に取り組み、日本各地の教育改革・学校改革を先取りする自治体として知られている。その改革の一例として、学校選択制を挙げることができる。

日本の公立義務教育学校については、学校教育法施行令第5条第2項に、「市町村の教育委員会は、当該市町村の設置する小学校又は中学校が2校以上ある場合においては、(中略)当該就学予定者の就学すべき小学校又は中学校を指定しなければならない」と記されており、子どもは各教育委員会が指定する学校に通学することと定められている。しかし、1997年に文部省初等中等教育局長が各都道府県教育委員会教育長に発した文部省通知「通学区域制度の弾力的運用について」(文初小第78号)は、通学区域制度の運用について、「地域の実情に即し、保護者の意向に十分配慮した多様な工夫を行うこと」とした。

通知を受けて、98年に三重県南牟婁郡紀宝町が最初に学校選択制度を導入した。しかし、この制度が広範に普及する契機となったのは、99年に公立小学校を対象として保護者の学校選択権を認め、2000年度から公立小学校に、翌年度からは公立中学校に学校選択制度を導入した品川区の教育改革

であった⁽⁸⁾。その後、同制度は競争原理の導入による学校再生の方策として注目を集め、都市部を中心に各地の自治体で導入が進むこととなった。文部科学省が06年に実施した「小・中学校における学校選択制等の実施状況について」という調査によると、小学校では回答した自治体の14.2%が、中学校では13.9%が何らかの学校選択制を採用している〔文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室 2008〕。東京都にいたっては、09年度現在、小学校で20の自治体、中学校で26の自治体が学校選択制を導入している。

1999年に「プラン21」を策定した品川区教育委員会は、学校選択制度に続き、2002年度に各学校への外部評価制度の導入、翌年度には区内全小中学校での習熟度別学習の開始、区独自の学力定着度調査の実施⁽⁹⁾、と矢継ぎ早に学校教育改革を断行している。そして、その改革の現時点での到達点が、06年度から開始された小中一貫教育である。02年3月に小中一貫校開設をアナウンスし、03年8月には構造改革特別区域（小中一貫教育特区）として認定された⁽¹⁰⁾品川区では、『品川区小中一貫教育要領』を独自に作成し、06年度から義務教育期間の9年間を4年間－3年間－2年間に分けて教育課程を編成する一貫教育を行っている⁽¹¹⁾。

同区の一貫教育は、最初の4年間を学級担任制とし、残る5年間は教科担任制としている点、1-4年生に対しては読み・書き・算の習得を重視し、5-7年生に対しては基礎基本を徹底し、学力の定着と能力を引き出す習熟度別学習の充実を目指し、8・9年生に対しては自学自習を重視している点、現行学習指導要領の標準授業時数よりも、全学年で週当たり1時間または2時間授業時数を多くしている点、第1学年から英語科を導入している点など、数多くの試みに挑戦している野心的なものと見ることができる。そして、前述したように、特別活動、道徳、総合的な学習の時間を統合した市民科も、小中一貫教育の導入とともに設置された新教科であり、教育関係者を始めとする人々の耳目を集めるものの一つとなっている。なお、市民科の導入の背景は、次のように語られている。

市民性という視点から自己形成の基礎を築く場として、これまで関連性

があるのに別々に学習していた道徳の時間や特別活動、総合的な学習の時間を具体的に融合させ、「社会の中の1人」として人間がどう生きるべきかを考える「市民科」を創設したのです。[若月ほか 2008:95]

この文言から、品川区（教育委員会）が市民性をどのように認識しているのかが、市民科の要諦となっていると見ることができる。次節では、市民科の指導書や教科書において、市民性や公共性がどのように把握されているのかということ进行分析することとしたい。

2 市民科指導書・教科書における市民（性）概念

——二つの単元を事例として

ここでは、まず市民科のカリキュラムの特徴を抑え、次に指導書の第8・9学年に関する部分と第8・9学年の教科書を資料として、その教育内容を検討していくこととしたい。なお、以下では品川区教育委員会市民科カリキュラム作成部会編『市民科 [8・9年生]』（教育出版、2006年）を教科書と、同『市民科 指導の手引き』（教育出版、2006年）を指導書と記すこととする。

市民科の年間標準授業時数は、1-4学年が70（週当たり2）、5-7学年が105（同3）、8・9学年が105-140（同3-4）となっている。市民科で育てる7つの資質として、指導書は以下のものを挙げている（指導書12-13頁）。すなわち、①主体性（自分の考えや立場をはっきりもつさま）、②積極性（他者や集団・地域社会などの対象に進んで働きかけるさま）、③適応性（様々な場面や状況、条件、環境にうまく合わせるさま）、④公德性（規範など社会生活の中で守るべき行為の善悪を判断するさま）、⑤論理性（問題の本質をとらえ、筋道をたてながら考え解決するさま）、⑥実行性（目的に向かって、正しい方法を選択し実行するさま）、⑦創造性（自分の力で、よりよいものを創り出すさま）という7つの資質（というよりも行動、姿勢）である。この7つの資質を、i) 自己管理領域、ii) 人間関係形成領域、iii) 自治的活動領域、iv) 文化創造領域、v) 将来設計領域という5つの領域に含まれる

15の能力を獲得することによって、市民科は育てようとしている。15の能力とは、i)における自己管理能力、生活適応能力、責任遂行能力、ii)における集団適応能力、自他理解能力、コミュニケーション能力、iii)における自治的活動能力、道德実践能力、社会的判断・行動能力、iv)における文化活動能力、企画・表現能力、自己修養能力、v)における社会的役割遂行能力、社会認識能力、将来志向能力である（指導書14頁）。そして教科書の各単元は、この5領域・15能力のいずれかの領域・能力に関連するものとされている。

また、指導書は授業の流れを次のように段階的に提示している（指導書15頁）。すなわち、a.教科書の単元（指導項目）の計画、b.自校の生徒の実態調査・確認（学年始め、学年末に実施）、c.調査結果の分析と課題、d.指導の狙いの重点化、e.教科書、指導書、補助資料の活用、f.評価、g.個別指導という7段階として提示している。さらに、指導書は同書の活用方法を以下の5段階で示している（指導書16頁）。ステップ1:課題発見・把握、ステップ2:正しい知識・認識／価値／道徳的心情、ステップ3:スキルトレーニング／体験活動、ステップ4:日常実践／活用、ステップ5:まとめ／評価である。そして評価方法として、指導書は、児童・生徒による自己評価、教師による評価、児童・生徒による相互評価、保護者による評価を示している（同前）。

紙幅の都合で僅かな単元しか扱うことができないが、以下では第8・9学年の二つの単元を例として、どのように市民（性）概念が認識されているのかを見ていくこととしよう⁽¹²⁾。

(1) 単元「人権についての理解」

本単元は、自己管理領域の責任遂行能力にかかわる単元とされ、「現実の社会での様々な差別を知り、差別のない社会をつくろうという意識を高めることができる」という狙いが設定されている（指導書102頁）。教科書にはHIV訴訟での川田龍平氏の会見の様態と、ハンセン病訴訟原告団と国側との話し合いの場面という2枚の写真、在日韓国・朝鮮人に対する暴力事件とアイヌ文化振興法の成立に関する二つの新聞記事がステップ1として左頁

(教科書8頁)に掲載され、右頁(教科書9頁)にはステップ2として日本国憲法第11条の一部(国民は、すべての基本的人権の享有を妨げられない)と同第13条の条文が掲げられている。続いてステップ3では、個人学習とグループ学習の課題が提示されている。前者の課題として、「社会の中にどのような人権問題があるか、調べてみましょう」、「それらの背景や理由について、考えてみましょう」、「日本国憲法を読んでみましょう」が、後者の課題としては、「身のまわりにある差別や偏見をなくすための取り組みについて、発表してみましょう」が掲げられている。また、右頁には、ステップ4とステップ5として日常生活への応用やこの単元の学習のまとめを促す文言が記されるとともに、公立学校の暴力行為やいじめの統計を扱った新聞記事が掲載されている。この単元について、指導書は次のように解説している。

憲法や法律などで人権は保障されてはいるが、現実の社会では依然として様々な差別や人権侵害が存在している。現実にある人権上の問題を取り上げ、話し合わせることにより、差別や人権侵害を許さず、自らが常に人権意識を高めていくことの大切さを理解させる。また、様々な人権問題を調べることにより、現実の社会の問題点の解決について考えさせていきたい。(指導書102頁)

評価については、「現実の社会や身近なところで、様々な人権問題があることを理解できたか」、「他者の人権を尊重する態度で接することができるか」という価値観や認識の獲得と行為の遂行に関する二つの観点を提示している。

(2) 単元「社会における正義」

この単元は、自治的活動領域の道德実践能力にかかわる単元とされ、「正義感を高め、常に公平・公正に対応し、誠実に努めることができる」という狙いを有している(指導書107頁)。教科書では、ステップ1として電車内の座席で眠る1人の少年と、歩道で喫煙する3人の少年を描いた2枚のイラストが掲載され、社会における正義とは何なのかを考えるという課題提示が

なされている（教科書 26 頁）。ステップ 2 には、「正義感とは、いかなる不正も許さない態度のこと」という文言とともに、一般的な知識として、正義とは「人が行うべき正しいすじみち」であり、公德心とは「社会生活を行ううえで守るべき道徳」であると記されている。続くステップ 3 では、グループで議論するテーマ（いじめ、車内での迷惑行為、未成年の喫煙など）と個人学習の課題（社会に出たとき、どのような正義感をもって生きていくのかを考える）が示され、ステップ 4 で以上で学習した正義感の日常生活の応用を、ステップ 5 で正義理解を始めとする、この単元の学習の総括を求める文言が記されている。また、同じ頁には男女 1 人ずつがガッツポーズをし、吹き出しに「やるぞー！」と書き込まれているイラストが描かれている（以上、教科書 27 頁）。指導書は、この単元を次のように解説している。

社会全体において、自己中心的な行動が多く、正義感や規範意識が低下している現代にあって、「公平」や「公正」の重要性を再確認させることは重要である。多くの人が正義感をもって勇気のある行動をとることが、よりよい社会をつくっていくうえで必要であることを理解させる。（指導書 107 頁）

また、評価について指導書は、「正義感のある態度をとることの意味を理解できたか」、「違法行為や迷惑な行いに対して、自分なりに正義感をもって対応することができているか」（同前）という、前記単元と同様の二つの観点を提示している。

以上の二つの単元に関する指導書と教科書において、注目すべき点を二つ見出すことができる。第一に、前者の単元のステップ 2 にかかわるものを挙げるができる。すなわち、日本国憲法第 11 条・13 条を提示することで、「国民」が強調されることとなり、市民＝国民という理解に至るのではなからうか（これは執筆者の市民認識でもあろう）、そしてそのことは、例えばステップ 1 に新聞記事が掲載されている在日韓国・朝鮮人と国民とのあいだに引かれている境界線を、また共通して差別に苦しんでいる点で取り上げら

れているにもかかわらず、在日韓国・朝鮮人と HIV 訴訟原告・ハンセン病訴訟原告団・アイヌとのあいだに存在する境界線を改めて確認する作業に取り組むことも、暗黙のうちに生徒に促すのではなかろうか、その結果、市民性は人々の属性であるという認識をもたらすのではなかろうか、といった点である。

市民や市民性が現在注目されているのは、それらの概念が人々のあいだの従来の境界線を越境し、新たな境界線を引き直す潜在力を有しているからであろう。一般国民と外国人・移民・被差別者のあいだの境界線を一旦抹消し、境界線を改めて引き直すこと、市民や市民性といった概念を導入することによってこの作業が行われなければ、市民性を属性と捉えて市民＝国民という認識を再強化することの他に、それらの概念を導入することにどのような意味があるのであろうか。稲田恭明は、「政治社会の公共性を考える際には、政治社会を構成する主体の属性よりも、むしろ政治社会それ自体の属性に着目すべきである」と述べ、脱国民国家型社会における構成員性を判断する基準を、「居住性とは必ずしも一致しない国籍ではなく、その社会に生活の本拠を置いて定住しているという社会的事実を求めるほかにないだろう。つまり、生活実態が国民と変わらない定住外国人もその社会の構成員とみなし、そのなかの成人は国籍の有無に拘わらず当該社会の市民とみなすべきである」とし、さらに「逆に、政治社会がそのような条件を満たすことが、脱国民国家的公共性の要請である」と論じている [稲田 2006: 306-308]。稲田の論述を踏まえるならば、市民科における市民や市民性といった概念は、国民国家型のそれであると言わざるを得ない。それゆえ、子どもたちにとって、市民科の学習は、従来の境界線に重ね合わせて改めて境界線を引き、その境界線を濃くしていく機能を果たすものとなろう。したがって、前述した『わが国に適合する市民性』を身につけた『子ども』に育て上げようとしている」という市民科に対する金子の指摘は、妥当性を有すると言えよう。付言すると、イギリスのクリック報告や新教科市民性を参考にしているにもかかわらず [金子 2005b: 82-84]、民主主義という言葉が指導書にも教科書にも不在であることも、市民科の特徴の一つとして指摘することができる。

ところで、国民国家型の市民・市民性概念に基づくものであるとしても、

市民科という新しい教科を創設することを通じて、「規範意識や道徳性、社会的マナーや社会的行動力が身につけていないと指摘されることが多い」(指導書1頁) 子どもたちが、公共性を担う市民に必要な価値観、規範、徳性などを獲得し、それらに基づいた行為や所作で公共圏に参画していくことができるように育成すること、このことに市民科の意義があるのかもしれない。注目すべき第二のものは、ここにかかわっている。

前述したように、両單元とも子どもたちの価値観や認識の獲得と行為の遂行を評価しようとしている。しかし、それら进行评估ということ自体に伴う難問が存在するのではなからうか。すなわち、評価がある価値観や認識を獲得できている者とできていない者、またその価値観や認識に基づいて行為できる者とできない者を分類することになってしまうことにかかわるアポリアである。

西欧における公共哲学の歴史はその実践学にまで遡り得るとされるアリストテレスは [山協 2008 : 64]、『政治学』第3巻第4章において、共同体を安全に保つことができるならば、全ての市民が有徳の善き人である必要はない、全ての市民が同じような性質や徳、さらには完結した徳を備えている必要はないと論じている [アリストテレス 2001 : 1276b-1277b]。もちろん、ここでの市民は古代ギリシアのポリスの成年男子を意味しているし、彼は最善のポリスではすぐれた市民の徳が全ての市民に備わるべきだとも述べている [アリストテレス 2001 : 1277a]。しかし、市民であることは、共同体の安全が実現できる限りでの徳を有していれば十分なのであり、必ずしも「完結した徳」を備えていることを要求しないという点は示唆的であろう。また稲田は、前述の通り、徳ではなく、「その社会に生活の本拠を置いて定住しているという社会的事実」に脱国民国家型社会の市民の要件を見ている。

社会をよりよいものとするために、市民が公共心や正義感覚、規範意識、徳性などを所有することは、確かに望ましいことであろう。しかし、市民科の両單元のように、特定の価値観や認識を獲得できるように、またその価値観や認識に基づいて行為できるように子どもを教育し、その上でそれらを獲得できているかどうか、それらに基づいて行為できるかどうかを評価することは、市民社会に参画できる「一級市民」と、参画できない「二級市民」を

選別することに接続し得るものであり、多様な市民の共生を志向しながら、それに相反し、結果的に市民を分割する新たな境界線を引くこととなりかねない危険性を孕んでいる。

市民性の教育ではないが、道徳教育に関して、デューイは道徳についての観念 ideas about morality と道徳観念 moral ideas を区別している [デューイ 2000]。彼によれば、前者は情報であり、直接教えることができるが、情報の所有者の行動を方向づけたり、規制したりするとは限らないものであり、後者は行為を指導し、方向づけたりする観念であり、また性格の一部となった観念である。デューイは、学校における道徳教育の目的は道徳観念であり、道徳についての観念ではないとし、道徳観念を育成するには、学校教育全体で間接的に教えなければならないと述べている。つまり、教科のような領域を通じてではなく、学校外の生活との交流を確保しつつ学校自身を内容において社会生活とし、その生活を通じて間接的に道徳観念を育成しなければならないと論じている。

デューイの道徳教育に関する論述に基づくならば、市民科における子どもたちの学習の評価を巡る縛りは、市民（性）についての観念と市民（性）観念が十分に区別されていないこと、両者を市民科の教育目的としようとしていることに存しているのではなからうか。この分析が妥当であるならば、実際の行為が重要なのであるから、市民（性）についての観念ではなく市民（性）観念を教育目的として設定すること、そして市民（性）観念を市民科という教科の領域を通じてではなく、学校外の生活との交流を担保しつつ、学校を市民的な生活の場としていくことによって、子どもたちがそこで生活するなかで間接的にその観念を体得できるようにしていくことが必要のではなからうか。したがって、仮に子どもの学習に対する評価を行うとしても、学校が市民的な生活の場となっているかどうかの評価に組み込んでいく限りで実施すること、後者の評価に必要な観点・項目に前者の評価の観点・項目を再編制していくことが求められるのではなからうか。

おわりに

二つの単元を分析し、品川区市民科の市民や市民性に関する認識の問題性、すなわち市民＝国民という属性と捉えることの問題性、また市民科という教科を創設することがもたらすこととなる、子どもの価値観や認識の獲得を、そしてその価値観や認識に基づいた行為を評価することの問題性を剔抉した。しかし、前述した通り、本論文は指導書と教科書を分析対象としたものであり、議論は言説レベルに止まるものとなっている。実際の市民科の教育実践では、例えば教科書を教材としてそこに現れている言説を批判的に読み解き、市民科における市民概念を脱構築していくという試みがなされているのかもしれない。稿を改めて、市民科の実際の実践の分析を試みることにしたい。

また、佐藤が指摘するように、戦後の経済復興期に国外から文化やエスニックな背景を異にした移民労働力を導入しなかった点に、日本が西欧先進諸国と決定的に異なる点があり、それゆえ日本では移民の統合に関する議論が欠落していた。しかし、少子高齢化が進行し、労働力不足が予想される日本が、将来的に移民を積極的に導入することとなるのであれば、西欧諸国と同様に、統合の問題が不可避となり、市民概念や市民性概念の再考を迫られることとなろう [佐藤 2009: 359-360]。そしてこのことと連動して、教育政策、特に市民性の教育の導入が国内的に大きな課題となってくると考えられる。本論文では、品川区の市民科を対象として、そこに内在する問題性を分析したが、人文・社会科学の諸領域において現代的争点となっている移民概念、市民性概念自体を十分に考察した上での議論を展開できてはいない。その考察に関しても、稿を改めて挑むことにしたい。

注

- (1) ただし、学校によって市民性の扱いは多様であり、各教科内で市民性の内容を扱う、ある学年で重点的に市民性に取り組む、各学年で特定の期間だけ市民性を実施するといった様式で導入されている。なお、教科「市民性」では、シティズンシップ財団 (Citizenship Foundation)、コミュニティ・サービス・ヴォランティアズ (Community Service Volunteers (CSV))、シティズンシップ協会 (Institute for Citizenship)、世界市民教育協議会 (Council for Education in World Citizenship) などの NGO や慈善団体といった機関との連携を重視している。CSV の教師マニュアルと生徒のためのガイドは邦訳されている [東京ボランティア・市民活動センター訳・発行 2003]。
- (2) 欧州評議会の市民性の教育に関する諸活動については、以下のサイトを参照されたい。
http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Default_en.asp (2010.1.5)
- (3) 主要な報告書は、Torney-Purta, J. et al. [2001] と Amadeo, J.A. et al. [2002] の 2 冊である。
- (4) パンフレット、報告書、同別冊は、経済産業省のウェブ・ページから入手可能である。URL は以下の通り。
<http://www.meti.go.jp/press/20060330003/20060330003.html> (2010.1.5)
- (5) 2008 年 3 月に改訂が告示されたのは、『幼稚園教育要領』、『小学校学習指導要領』、『中学校学習指導要領』であり、それぞれ 2009 年度、2011 年度、2012 年度から完全実施される。また、『高等学校学習指導要領』と『特別支援学校幼稚部教育要領』、『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』、『特別支援学校高等部学習指導要領』は 2009 年 3 月に改訂が告示された。『高等学校学習指導要領』は 2013 年度から学年進んで完全実施され、後三者については、いずれも幼稚園・小学校・中学校・高等学校に準じて完全実施される。
- (6) 新学習指導要領では、特別活動における学校行事の目標でも、「公共の精神を養い」と記されているが、この文言は現行学習指導要領にはないものである。
- (7) 中央教育審議会委員である安彦忠彦は、この点について、「新学習指導要領とカリキュラム研究の課題」[安彦 2008] で、次のように述べている。すなわち、各教科などにおいて「『伝統と文化』や『国や郷土を愛すること』が、教育においてさらに強調されるようになったことで、上から『民族的価値の絶対化』を強要する風潮」[安彦 2008: 17] が強まることが懸念されるが、これは中教審の方針に沿ったものでなく、以下のような事情で方針が変更されたとしている。なお、括弧内は引用者による。

学習指導要領の原案がパブリック・コメントに付された (2008 年) 2 月中旬以降、政界のタカ派の議員からの圧力が高まり、いっせいに修正を迫ってきた。それによって、3 月に公示された新学習指導要領は、原案に中心部分で修正を加え、教

育課程編成の基本方針に「伝統と文化」「国を愛する心」を付加して、これまでに以上に民族主義的・国家主義的側面を強調した。[安彦 2008: 12-13]

学習指導要領改訂、教科書検定などに作用する政治力学に関しては、例えば Nozaki [2008] を参照されたい。

- (8) 学校選択制には、①自由選択制（当該区市町村内の全ての学校から選択）、②ブロック選択制（当該区市町村をいくつかのブロックに分け、ブロック内で選択）、③隣接校選択制（従来の学区域は残したままで、隣接する区域内の希望する学校への就学を認める）、④特認校制（公立中等教育学校のように、従来の学区域は残したままで、特定の学校について、通学区域に関係なく、当該区市町村のどこからでも就学を認める）、⑤特定地域選択制（従来の学区域は残したままで、特定の地域に居住する者について、学校選択を認める）という形態がある。品川区では、小学校については②のブロック選択制を、中学校については①の自由選択制を採用している。
- なお、品川区では、学校選択制の導入に先行して、一年中誰でも自由に授業を見学できる制度として「学校公開制度」を1998年度に導入した。品川区の教育改革に関しては、若月秀夫らの議論を参照されたい [若月ほか 2008]。
- (9) 区独自の学力テストについては、荒川区が品川区に先行し、2002年度から実施している。なお、全国学力・学習状況調査が実施されたのは2007年度からである。
- (10) 当初は特区研究開発学校の設置が認定されていたが、2005年12月に全小中学校を対象とする変更申請が認められた。
- (11) 山本由美は、品川区の小中一貫教育は、不登校などを生じやすい小中接続を円滑なものとするためということが名目として謳われているが、実際には、習熟度別学習や学力定着度調査などと連動して、早期選別教育を行うエリート養成的性格を有するものであるということ、また小中一貫校を新設することを梃子として学校統廃合を進める手法ともなっていることを指摘している [山本 2008]。
- (12) 『市民科 [8・9年生]』の全36の単元を列記すれば、次の通りである。自分の生活における課題、社会について関心をもつ、人権についての理解、社会マナーとルール、リーダーとしての役割と責任、信頼し合うということ、福祉への取り組み、互いを尊重した対応、相手を説得する話し方、リーダーシップ、自治組織、地方自治への施策提案、社会における正義、法と秩序、日本社会の動向への関心、積極的なボランティア・地域活動、異文化理解と尊重、わたしたちのまちの伝統文化、家庭における伝統文化、世界の伝統文化を学ぶ、企画力と実行力～文化的行事をとおして～、伝統の継承、日本文化を守る、学ぶということ、自己実現を図る生き方、自分の選択と決断、人生を振り返る、地域社会への貢献、社会の一員としての活動、職場体験 <1>・<2>、金融の仕組み、経済と雇用の関係、社会が求める資質・能力、進路選択、進路計画。

文献表

日本語文献

安彦忠彦

- 2008 「新学習指導要領とカリキュラム研究の課題」日本教育方法学会編『現代カリキュラム研究と教育方法学』、pp.12-25。

アリストテレス

- 2001 『政治学』牛田徳子訳、京都大学学術出版会。

稲田恭明

- 2006 「シティズンシップ概念の再編と公共性——外国人参政権問題を手掛かりに」井上達夫編『公共性の法哲学』ナカニシヤ出版、pp.292-308。

金子隆弘

- 2005a 「品川区の『教育改革』と『市民科』の新設」『教育』55-5：109-116。
2005b 「品川区の『市民科』創設をめぐる諸問題」『教育』55-10：77-84。

コミュニティ・サービス・ヴォランティアズ

- 2003 『コミュニティでの実践的な学習を通して「市民であること」を探求する』東京ボランティア・市民活動センター訳・発行。

コンドリー、イアン

- 2009 『日本のヒップホップ——文化グローバリゼーションの“現場”』上野俊哉／田中東子／山本敦久訳、NTT 出版。

佐藤成基

- 2009 「国民国家と移民の統合——欧米先進諸国における新たな『ネーション・ビルディング』模索」『社会学評論』60-3：348-363。

デューイ、ジョン

- 2000 「教育における道徳的原理」『デューイ＝ミード著作集第8巻—明日の学校・子供とカリキュラム』河村望訳、人間の科学新社、pp.287-316。

村上八千世／酒井朗

- 2007 「市民科学学習プログラム『学校のトイレを気持ちよく使うために考える』が児童に与える教育的効果について」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』4：83-94。

文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室

- 2008 「小・中学校における学校選択制等の実施状況について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakko-sentaku/08062504.htm
(2010.1.5)

山本由美

- 2008 「新自由主義教育改革が先行する東京都」佐貫浩・世取山洋介編著『新自由主義

教育改革—その理論・実態と対抗軸』大月書店、pp.54-68。

山脇直司

2008 『グローバル公共哲学——「活私開公」のヴィジョンのため』東京大学出版会。

若月秀夫／吉村潔／藤森克彦

2008 『品川区の「教育改革」何が変わったか—教育委員会はここまでできる』、明治図書出版。

外国語文献

The Adversory Group on Citizenship

1998 *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, Qualifications and Curricular Authority, London.

Amadeo, J.A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., and Nikolova, R.,

2002 *Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.

Bauman, Zygmunt

1998 *Globalization: The Human Consequences*, Columbia University Press, New York.

Center for Civic Education

1994 *National Standard for Civic and Government* Center for Civic Education.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., and Schulz, W.,

2001 *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.

Nozaki, Yoshiko

2008 *War Memory, Nationalism and Education in Postwar Japan, 1945-2007: The Japanese history textbook controversy and Ienaga Saburo's court challenges*, Routledge, Milton Park, Abingdon, Oxon.

付記

本論文は、私立大学戦略的研究基盤形成支援事業「グローバル化時代に再編する日本の社会・文化に関する地域・領域横断的研究」(研究代表者松崎憲三、2008-2010年度)と2007-2008年度成城大学特別研究助成金による研究成果の一部を公表したものである。